

مساقات التربية وأساليب التدريس بين الشكل والغاية

تغريد باجس عابد

يتردد الكثير من الطلبة في جامعاتنا الفلسطينية في اتخاذ القرار فيما يتعلق بدراسة مساقات التربية بجانب التخصص الرئيسي. ويرتكز هذا التردد على مدى فاعلية مواد التربية وفائدتها في حياتهم العملية، وبخاصة في عملية التدريس، أو لكونها مجرد شهادة، أو متطلباً لمزاولة التدريس. وكمتخصصة في التربية، أرى لزاماً عليّ توجيه النصح والإرشاد للطلبة كافة أياً كانت تخصصاتهم، والذين يتخذون التدريس مهنتهم. فالمتعارف عليه أن التربية تسبق عملية التعليم، حيث يعمل المدرس على تربية الفرد وتهذيب أخلاقه وتدريبه على الالتزام بالقوانين والأسس الخلقية والاجتماعية والنفسية والدينية.

على إيصالها للطلبة بالشكل الواضح السلس. وهذا ما ألمسه عند كثير من المعلمين المبتدئين الذين يقرون بذلك بعد خوضهم تجربة التعليم. وأنا أعي أن البعض من المعلمين/المعلمات يتكلمون على الخبرة في التدريس لاكتساب المهارات السابقة الذكر. ومن المشار إليه هنا أنه إذا ما بدأ المعلم في التدريس دون دراسة مواد التربية، فإنه سيواجه كثيراً من المشاكل، ما يصيبه بالإحباط وتدني الدافعية لمواصلة التدريس.

ومع ذلك، فلا ننكر دور الخبرة في زيادة معلومات المعلم والمناهج بالمهارات المتنوعة التي قد تمكنه من استخدام التعلم التكاملي في إثراء مادته، وذلك بربط المادة بالمواد الدراسية الأخرى، وبخاصة في المراحل الأساسية.

ومن جهة أخرى، قد يواجه المعلم مشاكل متنوعة مع الطلبة، ما يضطره لمواجهة المواقف بطرق تربوية مختلفة، وهذا طبعاً قد يتأتى عن طريق الخبرة لأنه من المنطق طبعاً أن لا تتطرق مساقات التربية لجميع المواقف التي قد يواجهها المعلم، كون المواقف متجددة، وعرضه لعدة اقتراحات وحلول، ولا يمكن حصرها في مساقات محددة. وأود أن أشير هنا إلى ضرورة متابعة وزارة التربية والتعليم والقطاعات التربوية الأخرى للمعلم، والتركيز على الدورات أثناء الخدمة، وذلك لمواكبة التطورات المتعلقة بالأساليب والاستراتيجيات والوسائل التعليمية المختلفة.

وفي هذا السياق، ومن خلال قراعتي، مررت بمقالة ثرية بعنوان «فاعلية

التربوية تساعد المعلم على معرفة قدرات الأفراد الذهنية عن طريق دراسة النظريات المتعلقة بذلك، وتميز الفروق الفردية التي تعتبر من الأسس الرئيسية لتأقلم المعلم مع وضع التلاميذ وإعطائهم المادة المناسبة، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تؤاتي كل نوع على حدة داخل غرفة الصف نفسها. فعن طريق التربية يتعرف المعلم على الوسائل التي تستخدم في عملية التدريس وكيفية استخدامها كالآلات السمعية والبصرية، وتطبيق الدراما في تدريس اللغات. فبعض الطلبة مثلاً يستوعبون المادة إذا ما تم رؤيتها أو التعامل معها، وهذه النوعية من الطلبة تركز عادة على الأشياء الملموسة، والبعض الآخر يركز استيعابه على المادة المسموعة عن طريق استخدام مسجل مثلاً، والفئة القليلة المتبقية تستطيع استيعاب المفاهيم بشكلها المجرد. وكذلك الحال بالنسبة للأساليب التي يتبعها المعلمون لمعالجة الفروق الفردية التي يتم التعرف عليها من خلال مساقات التربية في الجامعات؛ كاستخدام نظام المجموعات، والتعلم التعاوني والتعلم المنفرد، وأسلوب حل المشكلات، وأسلوب الاكتشاف وغيرها. ناهيك عن المساقات المتعلقة بطرق تحديد الأهداف التعليمية، سواء أكانت سلوكية أم ذهنية، وسواء أكانت محددة لدرس واحد أم لوحدة متكاملة.

وبدراسة التربية أيضاً، يتعرف الدارس إلى العوامل التي تؤثر على دافعية الطلبة، وطرق وضع الأسئلة، وتنظيمها، وتسلسلها، وملاءمتها لمستويات الطلبة. فكون المعلم ملماً بالمادة التعليمية لا يعني قدرته

ومن هذا المنطلق، يؤكد الباحثان على دور المعلم والأساليب التربوية التي يستخدمها لتحقيق التعلم. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم لا يعني فقط استقبال الطلبة للمادة، وإنما بلورتها وربطها وتطبيقها على واقعهم وخبراتهم، وهذا لا يتم إلا بمساعدة المعلم الخبير. وما أنا بصده الآن هو المقارنة بين هذين النوعين من المعلمين، ومن الأهمية بمكان توضيح الفرق بينهما.

فالمعلم الخبير هو القادر على استخدام الأساليب والمعلومات والاستراتيجيات التعليمية لتحقيق التعلم، ولا يعزى اللقب لعدد سنوات الخبرة التي ربما تكون متطلباً لوصف المعلم بالخبير. يعتقد الباحثان أنه من الضروري معرفة كيف يتعامل كل منهما مع الطلبة، وطريقتهم في اتخاذ القرارات التعليمية، والمعايير التي يستخدمونها لاتخاذ القرارات، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لتلبية احتياجات المتعلمين ومساعدتهم لاستيعاب المادة وتحقيق التعلم الفعلي.

لقد اقترح برلينر (Berliner, 1986): وهو أحد الباحثين التربويين، تطوير نظام لتقنين المعلومات التربوية كما في الطب والفيزياء أو حتى الشطرنج، وذلك لتسهيل الدراسة. ولدراسة الفرق بين النوعين من المعلمين، قام لينهارد (Leinhard, 1986) باختيار المعلمين الذين حصل طلابهم على المراتب الخمس عشرة الأولى في المنطقة لمدة ثلاث سنوات من أصل خمس، ولقد استغرقت مدة الدراسة ثلاثة أشهر ونصف، حيث حصل على المعلومات عن طريق المشاهدة الصفية، والمقابلات، وتصوير الفيديو لمدة 25 ساعة دراسية لمادة الرياضيات. ولقد تبين أن الفرق البارز بين النوعين كان أن المعلم الخبير يستطيع تزويد الباحثين بخطة أكثر تفصيلاً ووضوحاً لما سيقومون بتنفيذه في الحصة. وهذه الخطة تتضمن: أعمال الطلبة، وخطة المعلم للحصة، وتتابع الأهداف الخاصة كجزء من الأهداف العامة... الخ. وتتلخص هذه الفروق فيما يلي:

التعلم» (Teaching Effectiveness) للباحثين ماري ماسلاين (Mary M. Maslin) وتوماس جود (Thomas L. Good)، وبخاصة الجزء المتعلق بالمقارنة بين المعلم المبتدئ وذلك ذي الخبرة (Expert Versus Novice Readers) التي أود من خلال ترجمتها إفادة المعلم الذي يعمل على تطور المجتمع من خلال الطالب، كون الطالب جزءاً من ذلك المجتمع.

يرتكز الهدف الأساسي لهذه المقالة على مراجعة الدراسات الحديثة المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، ويذكر الكاتبان أن الأبحاث بخصوص هذا الموضوع ازدادت منذ السبعينيات. ويعود ذلك للأسباب التالية:

1- بسبب نشر العديد من الدراسات التي تضمنت مشاهدات صافية لدراسة ظاهرة ما.

2- مراجعة واسعة وشاملة تساعدنا على الأخذ بعين الاعتبار التغيرات في نتائج الأبحاث السابقة حتى وقتنا الحاضر.

ومن جهة أخرى، يسعى الباحثان لدراسة النماذج المتنوعة للتعليم النشط، وتبني المعلمين للتعليمات الخاصة بالفروق الفردية مثلاً، وذلك حرصاً على تطور التعليم وتقدمه. ومن الجدير بالذكر أنه قبل السبعينيات، كانت تركز الدراسات على سلوك المعلم فقط كمحور العملية التربوية، وأن سبب نجاح أو فشل الطلبة يعود لقوة أو تمكن المعلم من مادته أو ضعفه فيها. لكن في الوقت الحالي، تركز الأبحاث على دراسة متغيرات عدة تؤثر على تحصيل الطلبة؛ منها: فهم الطلبة واستيعابهم للمادة الدراسية، ودافعيتهم الداخلية، وسلوك المعلم وشخصيته، والجلسة الصفية، والبيئة الصفية، والمهام المطلوب تنفيذها من قبل الطلبة. والموضوع الآخر الذي تتضمنه هذه المقالة هو التعليم الفاعل والمعلم الفعال، ولكن يبقى اصطلاح «الفاعلية» يدل على وجود العديد من الطرق البديلة لاكتساب المادة التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية.

المعلم المبتدئ	المعلم الخبير
- بإمكانه وضع خطة لكن غير مفصلة وتتصف بكونها مبعثرة وغير مترابطة، وعدم القدرة على ربط أجزاء المادة ببعض أو تفصيل أجندة.	- بإمكانه تقديم وصف دقيق لخطة اليومية وأجندته، ووصف ما أنجزه في اليوم السابق - التغذية الراجعة.
- عدم قدرته على الانطلاق من أفكار ومعلومات الطلبة المكتسبة مسبقاً، ويتناول الموضوع دون مقدمات أحياناً.	- ينطلق من الشرح مستخدماً مصطلحات ومفاهيم معروفة لدى الطلبة لشد انتباههم وإثارة دافعيتهم.
- إمام بالمادة الدراسية، كونه خريجاً جديداً ملماً بالمعلومات الحديثة، ولكن يتصف بعدم قدرته على إيصالها بسهولة أو استغلالها لشرح المادة، وتكثر الأخطاء المعلوماتية لبعض المعلمين.	- يتميز بأسلوب شرح أفضل يشمل طرق التفكير العلمي الناقد، وأخطاء أقل في المادة، وإذا كانت هناك أخطاء فهي غير مقصودة وليست جدية؛ أي عفوية.
- عدم القدرة على ربط المادة الدراسية بمواضيع أخرى، لعدم اطلاعه ودرايته بالمواضيع المنهجية الأخرى.	- لديه القدرة على التعليم التكاملية/الشمولي، وذلك بربط أجزاء مادته بالمواد التدريسية الأخرى، وهو أحد أهداف التربية الحديثة.
- قد لا يتمكن من تغيير خطته بسهولة، ما يؤدي إلى عدم تحقيق	- يستطيع التأقلم مع الظروف الطارئة بالصف، وتغيير خطته

اليومية؛ مثل إعادة شرح مفهوم غامض، تقديم تغذية راجعة لامتحان ما، وهنا يستطيع تبني طرق تعليمية متنوعة بسهولة ويسر.	الأهداف الخاصة بتلك الحصة، كذلك عدم قدرته على تحديد سبب الفشل الذي يمكن أن يرجع لأسباب ذهنية أو سلوكية، وعدم قدرته على حلها بعكس المعلم الخبير.
– لديه القدرة على تطوير مهارات الطالب الذهنية كالنقد، والتحليل، والربط، والتصنيف، وليس فقط حفظ المادة.	– معني بحفظ مادة الكتاب واستخدام الأساليب البسيطة كالعرض والمناقشة، ولا يابه بالمهارات العليا.

الفلسطيني من جهة، ولمواكبة التطورات العالمية من جهة أخرى.

وأخيراً اقترح الكاتبان أسئلة عدة كمواضيع للأبحاث المستقبلية من أجل تطوير مهنة التعليم منها:

- هل تؤثر مشاركة الطلبة بالنقاش الصفي ومدة المشاركة على تحصيل الطلبة؟
- كيف يتصرف المعلمون عند توضيح مصطلح أو مفهوم «غامض» لطلاب ما دون إزعاج الآخرين الذين لم يجدوا صعوبة فيه؟
- كيف يتصرف المعلم مع الطلبة الذين لا يكثرثون لإجابات زملائهم ولا يباليون بكيفية التوصل للإجابة؟

وأكد نيومان (Newman) أن الطلبة يهتمون بالمادة إذا كان الهدف منها هو الفهم وليس الحفظ وتكرار المفاهيم المنفصلة. كما أجمل أيضاً أن الطلبة الذين لم يعتادوا على أسلوب التفكير المنطقي واستخدام المهارات الذهنية المذكورة سابقاً، سوف يتجنبون المشاركة في النشاطات التي تتطلب ذلك.

وأنتهى الكاتبان مقالتهما بأهمية تركيز الأبحاث على دور الطالب والمنهج أيضاً في تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى دور المعلم وسلوكه ونوعيه التعليم التي تعتبر أكثر أهمية من الشكل، سواء أكان أسلوب محاضرة، أم مجموعات كبيرة أو صغيرة، كما أن الهدف الأكثر أهمية هو تطوير المهارات الذهنية العليا.

وبعد الاطلاع على المقالة السابقة وعلاقتها بحوثات التربية وأساليب التدريس، أسدي النصيحة بضرورة الالتحاق بالبرامج الخاصة بدراسة التربية، كي نرقى بأنفسنا لرتبة المعلم الخبير وشرفه بأسرع الطرق وأكثرها نجاعة قبل السفر طويلاً في متاهات السنين التي قد تزودنا بالخبرة دون أن تجعل منا خبراء، ومن أجل رقي هذه الأمة وحضارتها المنشودة.

ولكنني أتساءل: متى سيتم تطبيق ما ورد أعلاه بخصوص نوعية التعليم، وتطوير أساليب التدريس وعمقه، (لتكن أكثر أهمية من إنهاء المادة المقررة أو ما يعرف بالسعة) في مناهجنا الفلسطينية؟ ننتظر أملين!

تفريد باجس عابد/ معلمة لغة انجليزية- مدرسة الماجدة وسيلة- بيرزيت

المراجع:

- Good, T. & Brophy J. (1991). Looking in Classrooms (5th ed.) New York: Harper & Row.
- Good, Thomas L. & McCaslin, Marry M. (1992) Teaching Effectiveness. Encyclopedia of Educational Research. Sixth Edition Vol. 4.

ومن جهة أخرى، تركز المقالة على أن الأبحاث الخاصة بالتعلم كعملية وإنتاج، كانت محدودة في السبعينيات لأنها:

1. كانت تعنى بالفرق بين المعلم الفعال وغير الفعال، مركزة على المعلمين البارزين ومتجاهلة المعلمين ذوي القدرات العليا والأكفاء لكنهم غير بارزين.
2. اعتمدت الأبحاث على الاختبارات التحصيلية كمقياس لنجاح المعلم ومدى فهم الطلبة واستيعابهم للمادة، ولكن تم انتقاد هذه الامتحانات كونها لا تقيس قدرات الطلبة على التحليل والربط (المهارات الذهنية العليا).
3. كانت تعنى الأبحاث بنتائج الطلبة النهائية مهملات النتائج اليومية وتطور الطلبة التدريجي.
4. ركزت على كمية «المادة المنهجية المقطوعة وليس على نوعيتها»، وهو العنصر الأكثر أهمية.

ومن هنا بدأت الأبحاث تهتم بنوعية المادة، وملاءمة طرق التدريس، وتنوع الأساليب التدريسية لتحسين أداء الطلبة. وبناء على هذه الدراسات، قام الباحثون بعرض عناصر مهمة لتعليم المادة ومهام وواجبات المعلم لمساعدة الطلبة وتحقيق التعلم، وهي كالتالي (Brophy, 1989):

شرح المبادئ والمفاهيم، وتطبيق النتائج والاستراتيجيات لتعليم المهارات، وتدريب الطلبة على تطوير طرق التفكير العلمي والناقد، وإثارة دافعيتهم على التعلم. ولا تتحقق هذه العناصر دون مساعدة المعلم الذي يشبه دوره بـ (Instructional Scaffolding): أي أن المعلم هو جسر بين ما يستطيع الطالب تحقيقه بنفسه وبين ما يمكن أن يحققه بمساعدة المعلم. وقد استخلص الكاتبان (Good, Brophy, 1991) طرحهما هذا بالتركيز على أن الهدف من التعليم يكمن في استيعاب المادة الدراسية. لذلك، فعلى المدرسين التركيز على العمق وليس فقط على السعة. أي ليس المهم إنهاء المادة الدراسية المنهجية، لكن الأكثر أهمية هو استيعاب الطلبة وإتقانهم لها. لكن للأسف فأنا أعتقد أن الكثير من مناهجنا ومدارسنا مطالبة بإنهاء المادة المنهجية المقررة بغض النظر عن مدى استيعاب الطلبة لها. وهذا ما نواجهه أيضاً في الثانوية العامة، حيث تضطرنا الظروف أحياناً إلى السباق من أجل إنهاء المادة قبل التقدم للامتحان العام. ويعود هذا طبعاً إلى المناهج القديمة المتبعة حالياً، والتي لا تتلاءم والتطورات الحديثة، والتي تعزى لسياسة الاحتلال التي كانت وما زالت تسعى لفرض هيمنتها على المناهج المتبعة في فلسطين. ولكن لحسن الحظ، فإن وزارة التربية والتعليم تعمل جاهدة على استئصال الضعف، وتحديث المناهج لتتلاءم واحتياجات مجتمعنا