مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة العاشرة – العدد الواحد والثلاثون –يوليو ٢٠٢٢)

https://foej.journals.ekb.eg

j_foea@aru.edu.eg

قائمة هيئة تحرير مجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــــــــــم	الدرجة والتخصص	الصفة
رئيس هيئة التحرير: أ.د. محمد رجب فضل الله			
الهيئة الإدارية للتحرير			
١	أ.د. رفعت عمر عزوز	أستاذ أصول التربية	عميد الكلية - رئيس مجلس الإدارة
٢	أ.د. محمود علي السيد	أستاذ. رئيس قسم علم النفس التربوي	وكيل الكلية للدراسات العليا - نائب رئيس مجلس الإدارة
٣	د. فتحية على حميد	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب - عضو مجلس الإدارة
٤	د. إبراهيم فريج حسين	أستاذ مساعد (مشارك) – أصول تربية	وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع - عضو مجلس الإدارة
٥	أ.د. صالح محمد صالح	أستاذ التربية العلمية	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس – عضو مجلس الإدارة
٦	أ.د. السيد كامل الشربيني	أستاذ الصحة النفسية	رئيس قسم الصحة النفسية – عضو مجلس الإدارة
٧	أ.م.د أخمد عفت قريشم	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	المشرف على قسم التربية الخاصة – عضو مجلس الإدارة
٨	أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	أستاذ أصول التربية	رئيس قسم أصول التربية – عضو مجلس الإدارة

الهيئة الفنية (الفريق التنفيذي) للتحرير			
٩	أ.د. محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس التحرير (رئيس الفريق التنفيذي)
١٠	د. كمال طاهر موسى	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الطباعة والنشر والتدقيق اللغوي
١١	د. محمد علام طلبة	مدرس (أستاذ مساعد)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر
١٢	د. ضياء أبو عاصي فيصل	مدرس (أستاذ مساعد)– الصحة النفسية	عضو هيئة تحرير – مسؤول متابعة الأمور المالية
١٣	د. نانسي عمر جعفر	مدرس (أستاذ مساعد)– مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مسؤول الاتصال والعلاقات الخارجية
١٤	أ. أسماء محمد الشاعر	أخصائي علاقات علمية وثقافية – باحثة دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إداري ومسؤول التواصل مع الباحثين
١٥	أ. أحمد مسعد العسال	أخصائي تعليم – باحث دكتوراه	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٦	أ. محمد عربي	مدير سفارة المعرفة بالجامعة	عضو هيئة تحرير – المسؤول المالي
أعضاء هيئة التحرير من الخارج			
١٧	أ.د زكريا محمد هيبة	أستاذ أصول التربية	جامعة طيبة بالمدينة المنورة بالسعودية
١٨	أ.د عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة أسيوط
١٩	أ.د مايسة فاضل أبو مسلم أحمد		المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

قائمة الهيئة الاستشارية الدولية لمجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــــــــم	التخصص	مكان العمل وأهم المهام الأكاديمية والإدارية	
١	أ.د إبراهيم احمد غنيم ضيف	أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي	جامعة قناة السويس- مصر	نائب رئيس جامعة قناة السويس، وزير التربية والتعليم الأسبق - المستشار السابق للتخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية التابعة لجامعة الدول العربية.
٢	أ.د إمام مصطفى سيد محمد	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة أسيوط مصر	- رئيس قسم علم النفس التربوي، ووكيل كلية التربية بأسيوط (سابقاً) - مدير مركز اكتشاف الاطفال الموهوبين بجامعة اسيوط – - المستشار العلمي للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والابداع بجامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.
٣	أ.د بيومي محمد ضحاوي	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	جامعة قناة السويس - مصر	وكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة " سابقاً" - مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في الإدارة التعليمية والتربية المقارنة – المجلس الأعلى للجامعات. مراجع معتمد لدى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٤	أ.د حسن سيد حسن شحاته	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عين شمس مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً – مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة تخصص المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
٥	أ.د رضا السيد محمود حجازي	أستاذ باحث في المناهج وطرق تدريس العلوم	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي - مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين – وكيل أول وزارة التربية والتعليم- رئيس قطاع التعليم. نائب وزير التربية والتعليم لشؤون المعلمين " حالياً "
٦	أ.د رضا مسعد ابو عصر	أستاذ المناهج وطرق تدريس	جامعة دمياط مصر	وكيل أول وزارة التربية والتعليم " سابقاً " - أمين اللجنة العلمية لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين للمناهج وطرق

		الرياضيات		التدريس–رئيس الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات" حالياً"
٧	أ.د رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوي	جامعة بنها مصر	عميد كلية التربية النوعية ببنها-مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " - مدير المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي" حالياً"
٨	أ.د سعيد عبد الله رفاعي لافي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة العريش مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بالعريش- نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث – قائم " حالياً" بأعمال رئيس جامعة العريش.
٩	أ.د سعيد عبده نافع	أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	جامعة الإسكندرية - مصر	نائب رئيس جامعة الإسكندرية، ورئيس جامعة دمنهور الأسبق – خبير التخطيط الاستراتيجي وإعداد التقارير السنوية بالجامعات السعودية.
١٠	أ.د عبد التواب عبد اللاه دسوقي	أستاذ اجتماعيات التربية	جامعة أسيوط مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة أسيوط – مدير مركز تطوير التعليم الجامعي، والمشرف على فرع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – أمين لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١١	أ.د عبد اللطيف حسين حيدر	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة صنعاء اليمن	منسق الاعتماد الأكاديمي، وعميد كلية التربية – جامعة الإمارات " سابقاً" – وزير التربية والتعليم باليمن " سابقاً" – خبير الجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج
١٢	أ.د عنتر صلاح عبد اللاه طليبة	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة جنوب الوادي - مصر	منسق برنامج تطوير كليات التربية FOER التابع لمشروع تطوير التعليم ERP ، واستشاري التنمية المهنية والمؤسسية POD التابع لمشروع تطوير التعليم ERP (سابقاً). أستاذ زائر بكلية الإنسانيات، بجامعة كالرتون بكندا ٢٠٢٠

١٣	أ.د عوشة احمد المهيري	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الامارات الإمارات	رئيس قسم التربية الخاصة – مساعد عميد كلية التربية بجامعة الإمارات لشؤون الطلبة.
١٤	أ.د الغريب زاهر إسماعيل	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة المنصورة مصر	- مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم . - رئيس مجلس إدارة الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الالكتروني-مدير أمانة اتحاد جامعات العالم الإسلامي ، ومدير مديرية التربية بمنظمة الإيسيسكو " سابقاً "
١٥	أ.د ماهر اسماعيل صبري	أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة بنها مصر	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم " السابق بكلية التربية – جامعة بنها" - رئيس مجلس إدارة رابطة التربويين العرب
١٦	أ.د محمد ابراهيم الدسوقي	أستاذ تكنولوجيا التعليم	جامعة حلوان مصر	نائب مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين " سابقاً " – رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي
١٧	أ.د محمد عبد الظاهر الطيب	أستاذ علم النفس الكلينيكى والعلاج نفسي	جامعة طنطا مصر	العميد الأسبق لكلية التربية بجامعة طنطا- خبير بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر ، وبقطاع كليات التربية بالمجلس الأعلى للجامعات.
١٨	أ.د محمد الشيخ حمود	أستاذ الصحة النفسية	جامعة دمشق - سوريا	خريج جامعة لايبزيغ - ألمانيا –رئيس قسم الصحة النفسية والتربية التجريبية وعميد لكلية التربية جامعة دمشق – سوريا- "سابقاً" – عضو الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي ACA – رئيس التحرير " السابق" لمجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.
١٩	أ.د مصطفى بن أحمد الحكيم	أستاذ الأصول الدينية للتربية . التربية الأسرية	وزارة التربية الوطنية - المغرب	-خبير تربوي بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب - رئيس مجلس إدارة المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية- بريطانيا

٢٠	أ.د مني محمد ابراهيم غنايم	أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم	جامعة المنصورة - مصر	العميد السابق لكلية الآداب بدمياط- مدير مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة المنصورة – مقرر اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في أصول التربية والتخطيط التربوي
٢١	أ.د ناصر أحمد الخوالده	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية	الجامعة الأردنية _ الأردن	عميد كلية الدراسات الإنسانية التربوية بعمان– نائب ثم رئيس جامعة العلوم الإسلامية العالمية " سابقاً" – خريج جامعة نبراسكا – بريطانيا.
٢٢	أ.د نياف بن رشيد الجابري	أستاذ اقتصاديات التعليم وسياسته	جامعة طيبة - السعودية	عميد كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة" سابقاً" – المشرف العام على البحوث والبيانات بهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة – وكيل وزارة التعليم بالسعودية" سابقاً".
٢٣	أ.د يوسف الحسيني الإمام	أستاذ تربويات الرياضيات	جامعة طنطا مصر	الوكيل السابق للدراسات العليا والبحوث بجامعة طنطا – عضو فريق الاعتماد الأكاديمي لكلية التربية بجامعة الإمارات " سابقاً " -

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث – عبر موقع المجلة ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٤، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يتم فور وصول البحث مراجعة مدى مطابقته من حيث الشكل لبنط وحجم الخط ، والتنسيق ، والحجم وفقاً لقالب النشر المعتمد للمجلة ، علماً بأنه يتم تقدير الحجم وفقاً لهذا القالب ، ومن ثم تقدير رسوم تحكيمه ونشره.

٥. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة **وفقاً لقالب المجلة**. (الزيادة برسوم إضافية). ويتم تقدير عدد الصفحات بمعرفة هيئة التحرير قبل البدء في إجراءات التحكيم

٦. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٧. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث ، والالتزام في ذلك بضوابط رفع البحث على الموقع.

٨. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٩. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر، أو لم يُقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٠. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشتمل على ملخص البحث في أي من اللغتين ، وعلى الكلمات المفتاحية له.

١١. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر. وإرساله مع إيصال السداد ، أو صورة الحوالة البريدية أو البنكية عبر إيميل المجلة J_foea@Aru.edu.eg قبل البدء في إجراءات التحكيم

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

١٤. في حالة قبول البحث يتم رفعه على موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ضمن العدد المحدد له من قبل هيئة التحرير ، ويُرسل للباحث نسخة بي دي أف من العدد ، وكذلك نسخة بي دي أف من البحث (مستلة).

١٥. يمكن – في حالة الحاجة – توفير نسخة ورقية من العدد ، ومن المستلات مقابل رسوم تكلفة الطباعة ، ورسوم البريد في حالة إرسالها بريدياً داخل مصر أو خارجها.

١٦.يجدر بالباحثين (بعد إرسال بحوثهم ، وحتى يتم النشر) المتابعة المستمرة لكل من:

–موقع المجلة المربوط ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

–وبريده الالكتروني الشخصي لمتابعة خط سير البحث عبر رسائل تصله تباعاً من إيميل المجلة الرسمي على موقع الجامعة J_foea@Aru.edu.eg

١٧. جميع إجراءات تلقي البحث، وتحكيمه، وتعديله، وقبوله للنشر، ونشره ؛ تتم عبر موقع المجلة ، وإيميلها الرسمي، ولا يُعتد بأي تواصل بأية وسيلة أخرى غير هاتين الوسيلتين الالكترونيتين.

محتويات العدد (الواحد والثلاثون)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
مقال العدد			
١	**التعلُّم العميق ومحيطنا التعليمي الضَحْل** **إعداد** أ.د. زكريا محمد هيبة خبير التنمية البشرية وتطوير الذات		
بحوث العدد			
١	**تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام بمحافظة شمال سيناء: دراسة مستقبلية** **إعداد** د/ عصام عطية عبد الفتاح أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية بالعريش		
٢	**درجة تضمين كتب لغتي بالصفوف الأولية لمهارات التعلم الذاتي** **إعداد** الباحثة/ تغريد بنت عويض بن حمود العصيمي ماجستير المناهج وطرق تدريس الصفوف الأولية بجامعة أم القرى د. هدى بنت محمد بن حسين بابطين أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة أم القرى		
٣	**واقع إدارة التدريب الإلكتروني بعمادة التعليم عن بعد بجامعة طيبة** **إعداد** الباحثة/ عائشة بنت سعد التميمي أ.د. زكريا محمد هيبه أستاذ الأصول والإدارة التربوية – جامعة طيبة		

٤	**فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية الانتباه الانتقائي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بمدارس الدمج الشامل** **إعداد** أ.د. عادل السيد سرايا أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق د. عبد الحميد محمد علي استاذ الصحة النفسية المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش الباحث/ عبد الله إبراهيم كامل معلم أحياء بالتربية والتعليم
٥	**فعالية برنامج باللعب في خفض بعض السلوكيات العدوانية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد** إعداد أ.د. تهاني محمد عثمان منيب أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة عين شمس د. عبد الحميد محمد علي استاذ الصحة النفسية المتفرغ– كلية التربية – جامعة العريش الباحث/ محمد سليمان محي الدين سليمان
٦	**التخطيط الإستراتيجي لجامعة العريش مدخل لتنمية المجتمع المحلي** **إعداد** أ.د. رزق منصور بديوي أستاذ أصول التربية المتفرغ – كلية التربية – جامعة العريش أ.د. محمد عبدالوهاب الصيرفي أستاذ أصول التربية المتفرغ – كلية التربية – جامعة العريش الباحث/ محمود عبد الكريم علي عطية

٧	**أنماط التشارك ببيئة تعلم إلكترونية عبر الويب وأثرها فى تنمية التقبل التكنولوجي لطلاب الصف الثالث الثانوى الصناعى** **إعداد** **أ.د. حلمى أبو الفتوح عمار** **أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة المنوفية** **أ.م.د. محمد مختار المرادني** **أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد** **كلية التربية – جامعة العريش** **الباحث/ نهى حامد شاكر على إمام** **معلم أول أ تبريد وتكييف**

تهنئة

يتقدم مجلس إدارة المجلة العلمية لكلية التربية جامعة العريش، وأسرة هيئة التحرير بالتهنئة

للأستاذ الدكتور/ رفعت عمر عزوز

عميد الكلية

لتوليه منصب نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب

متمنين له دوام التوفيق

تقديم
ويتجدد اللقاء

بقلم: هيئة التحرير

بعد مرور ثلاثة أشهر من العدد (٣٠) (عدد أبريل ٢٠٢٢م) يُطل علينا مرة أخرى عدد جديد من أعداد مجلتنا العلمية المحكمة: مجلة كلية التربية بجامعة العريش.

ما زالت المجلة في عامها العاشر، والعدد الحالي هو العدد الحادي والثلاثين ... يأتي صدوره مع الأيام الأولى من شهر يوليه ٢٠٢٢م.

نتذكر قبل خمس سنوات دراسية، وتحديداً مع بداية العام الدراسي ٢٠١٧م / ٢٠١٨م، حيث تم صدور التكليف إلى رئيس التحرير، والذي شرع في تكوين فريق عمل يشكل هيئة التحرير، وبدأ العمل، وفي الطريق التحق زملاء، وغادر زملاء؛ حتى استقرت هيئة التحرير – بصورتها الحالية – منذ العام ٢٠١٩م / ٢٠٢٠م، وحتى الآن، شهدت المجلة خلال السنوات الثلاثة الأخيرة قفزات كبيرة إلى الأمام، والحمد لله.

تدرجت المجلة: من ورقية إلى ورقية والكترونية، وأصبح لها موقعُ الكترونيُ، يرتبط ببنك المعرفة المصري، وانتقلت إدارة المجلة من الصورة التقليدية (مجلس إدارة، وهيئة تحرير داخلية) إلى مستوى أرقى يتمثل إلى جانب مجلس الإدارة في هيئة تحرير موسعة، مدعمة بخبراء من خارج الكلية، إلى جانب الرعاية والدعم من هيئة استشارية دولية تضم وزراء ورؤساء جامعات، ونواب سابقين، وتضم رؤساء جمعيات علمية ومنظمات مهنية، ومقرري لجان علمية للترقية،

وانتقلت المجلة من الاستعانة بعدد محدود من المحكمين إلى قاعدة موسعة من المحكمين بلغت ما يقارب الـ ٢٥٠ أستاذاً محكماً من داخل مصر وخارجها، يمثلون كافة التخصصات التربوية.

هذا التوسع والعمق في الإدارة والتحكيم العلمي أسهم في ارتفاع مستوى المجلة وفق تقييم المجلس الأعلى للجامعات حيث كانت المجلة في ٢٠١٧م / ٢٠١٨م خارج هذا التصنيف، ثم حصلت على أربع نقاط من سبع في ٢٠٢٠، وارتفع تقييمها إلى ٦.٥ من ٧ في ٢٠٢١م، والمتوقع – والعدد في طرقه للإصدار ، بلوغ المجلة الدرجة النهاية وفق تقييم العام الحالي الصادر هذا الشهر (يونيه ٢٠٢٢م) (٧ من ٧) بإذن الله.

نعود إلى العدد الحالي، والذي يتصدره مقال علمي متميز، يستحق القراءة، والتأمل عن التعلُّم العميق ومحيطنا التعليمي الضَحْل، وهو مقال ندعو الباحثين إلى قراءته، والإفادة منه؛ فإن قد يفتح لهم مجالات لمزيد من البحوث حول هذا المفهوم المعاصر: التعلم العميق.

ويحتوي العدد الحالي من المجلة عدداً من البحوث التربوية المتنوعة، والتي تنتمي للتخصصات التربوية المختلفة، وتجمع بين بحوث لأعضاء هيئة تدريس، وأخرى لباحثين شبان مستلة من رسائلهم العلمية ضمن متطلبات حصولهم على درجتي الماجستير في التربية، ودكتوراه الفلسفة في التربية.

وتدور موضوعات هذه البحوث حول:

- تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام.
- وتضمين كتب اللغة العربية بالصفوف الأولية لمهارات التعلم الذاتي،
- وواقع إدارة التدريب الإلكتروني عن بعد.

وتتناول بحوث هذا العدد – أيضاً –

- فعالية البرامج الدراسية القائمة على الألعاب التعليمية التفاعلية.

- وتنمية الانتباه الانتقائي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بمدارس الدمج الشامل.
- وأنماط التشارك ببيئة تعلم إلكترونية عبر الويب.
- وتنمية التقبل التكنولوجي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي.
- وفعالية برنامج باللعب في خفض بعض السلوكيات العدوانية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تضم بحوث العدد بحثاً عن :

- التخطيط الاستراتيجي لجامعة العريش بوصفه مدخلاً لتنمية المجتمع المحلي

والخلاصة. أن العدد الحالي (السنة العاشرة –العدد الحادي والثلاثون – يوليه ٢٠٢٢م) عدد ثري بمقالاته وأبحاثه التي نرجو أن تفيد الباحث التربوي في شتى أرجاء العالم العربي.

والله الموفق

هيئة التحرير

مقال العدد

(٣١)

التعلُّم العميق
ومحيطنا التعليمي الضَحْل

إعداد
أ.د. زكريا محمد هيبة
خبير التنمية البشرية وتطوير الذات

مقدمة:

كان التعليم في السابق مستغرقًا بشكل كبير في الحفظ والاستذكار؛ حيث ينظر إلى اكتساب المعرفة كغاية في حد ذاتها، "فمن لم يحفظ النص؛ فهو لص" و"العلم ما حوته الصدور، لا ما طوته السطور"، ولم يسبر الأعماق إلا في النادر، بما لا يمثل توجهًا رئيسًا. والقصة المشهورة في طالب العلم الذي جاء يتباهى لأستاذه بأنه يحفظ البخاري عن ظهر قلب، فقال له أستاذه: إذًا زاد البخاري نسخة.

ومؤخرًا بدأت التوجهات الحديثة تركز على فكرة الارتقاء بما يراد من الطالب بتنمية مهارات التفكير العليا، حيث: التحليل والتقويم وإبداء الرأي. لكن ظل نمط التعليم العربي مشدودًا للنمط الاستذكاري القائم على الحفظ، وربما يرجع ذلك إلى التراث العربي والإسلامي القائم على حفظ النصوص (القرآن الكريم والسنة النبوية) والذي يقوم في الأولى على نمط السماع والتواتر، وفي الثانية على العنعنات –عن فلان عن فلان...– وكذا الموروث الشعري العربي.

وعلى الرغم من الدعوات الكثيرة التي دعت إلى التحلل من الحفظ والارتقاء بالمستويات العليا من التفكير، وأنه ليس هناك ثمة تعارض بين المحفوظ وفهمه وتحليله وإبداء الرأي فيه؛ إلا أن الطرائق التقليدية التي كرست تلك النزعة الاستذكارية ما تزال تشدنا للوراء من منطلق، أن المعلم يعلم بالطريقة التي تعلم بها.

ومع مطلع القرن التاسع عشر، بدأ يحدث صراع حول "نظرية المعرفة" هل تُطلب المعرفة بذاتها باعتبارها غاية في نفسها، أم تُطلب لما يتبعها من فائدة وما يصاحبها من نفع للإنسان؟ في تلك الحقبة الزمنية احتضنت جامعة أكسفورد الرأي الأول، بينما احتضنت جامعة برلين الرأي الثاني. وبدأ الرأي الأول يضعف عندما شرع العلم يزحزح الفلسفة من مكانها، وعندما أخذت وظيفة الجامعة تتأثر بالنهضة العلمية الصناعية التي عمت أوربا في القرن التاسع عشر.

وفي هذا السياق يمكننا فهم ما قاله العالم المرموق "توماس أديسون": "أي شيء لا يباع لا يهمني لأخترعه، فالبيع دليل الحاجة والاستخدام، والاستخدام دليل النجاح".

بمعنى أن التعليم لم يعد يقدم لذاته، وإنما ما يجني من ورائه، سواء بشكل مباشر كالوظائف والمهن، أو غير مباشر كالسلوك الحياتي والوعي الإنساني.

وقد أشار "ريتشارد رايلي"، وزير التعليم الأمريكي الأسبق في فترة رئاسة "بيل كلينتون" في العام 1991 إلى أننا نهيئ طلابنا حاليًا لوظائف غير موجودة الآن، باستخدام تقنيات لم يتم اختراعها بعد، حتى يتمكنوا من حل مشكلات لا نعرف بعد ما إذا كانت مشكلات. وهذا ما أكدته إحدى الدراسات الاستشرافية بالقول: إن 85% من الوظائف التي ستوجد في 2030 لم يتم اختراعها بعد.

والأمر الأكثر صعوبة، ولكن على الأقل بنفس القدر من الأهمية، هو ضرورة التحول من أنظمة إصدار الشهادات المعتمدة على المؤهلات إلى المزيد من أنظمة إصدار الشهادات القائمة على المعرفة والمهارات. وهذا يعني الانتقال من توثيق مسارات التعليم إلى تسليط الضوء على ما يمكن للأفراد فعله في الواقع، بغض النظر عن كيف وأين اكتسبوا معارفهم ومهاراتهم وصفات الشخصية. ويضرب "أندريس شلايشر" مثالًا على ذلك، فيقول: "أنا مثال جيد على ذلك. منذ سنوات عديدة، حصلت على شهادتي في الفيزياء، وهذا يبقى المؤهل المسجل في سيرتي الذاتية. لكن إذا أُرسلت إلى أحد المختبرات اليوم، فسأفشل بشكل فظيع في العمل، بسبب التقدم السريع في الفيزياء منذ أن حصلت على شهادتي، ولأنني فقدت بعض المهارات التي لم أستخدمها لفترة طويلة، ولكن في غضون ذلك، اكتسبت العديد من المهارات الجديدة التي لم يتم اعتمادها رسميًا.

وتأكيدًا على ذلك التوجه إلى ضرورة التحول من أنظمة إصدار الشهادات المعتمدة على المؤهلات إلى المزيد من أنظمة إصدار الشهادات القائمة على المعرفة والمهارات، أصدر "دونالد ترامب" – رئيس الولايات المتحدة الأمريكية الأسبق – مؤخرًا بروتوكولًا جديدًا للتوظيف الحكومي يوجه تعليمات لفروع الحكومة الفدرالية بالتركيز على المهارات بدلًا من الشهادات الجامعية في اختيار الموظفين الفدراليين.

في ظل هذا الحراك العالمي لتحقيق الاستفادة القصوى من التعليم لتحقيق الرفاه؛ ما نزال نحاول إيجاد حلول لكثير من مشكلاتنا التعليمية التي تجاوزها العالم المتقدم.

فمن جملة الأخطاء التي يقع فيها كثير من المعلمين أن يبدأوا بالاستراتيجيات التدريسية قبل النظر إلى المخرج المراد تضمينه لدى الطالب، فتجد المعلم –بوازع العصرنة– يعمد إلى أساليب التدريس واستراتيجيته الحديثة، دونما مراعاة عما إذا كانت مناسبة أو غير مناسبة للمُخرج المبتغى.

وحقيقة الأمر أن أسلوب التدريس –وإن كان نمطيًا وكلاسيكيًا–يكون أحيانًا أوقع وأصلح لتحقيق المخرج من هذا الأسلوب الجديد.

والشيء نفسه ينطبق على أساليب التقويم، فقد تكون الاختبارات التقليدية المقالية هي المناسبة لقياس المخرج المستهدف، وأن غيرها من الأساليب الأعمق والأكثر ثراء لا تناسب مع ذاك المخرج.

وتعتمد الطريقة التقليدية لتصميم المقررات الدراسية والبرامج الدراسية على استخدام محتوى المقرر كنقطة انطلاق، بحيث يقوم المعلمون بتحديد المحتوى الذي يعتزمون تعليمه، وبضبط كيفية تدريس هذا المحتوى ومن ثم كيفية تقييمه. ومن الواضح أن هذا النهج يركز أساسًا على مدخلات المعلم التعليمية، أما في التقويم فإنه يعتمد على مدى استيعاب الطلاب للمادة التعليمية، ويعتمد وصف المقرر في هذا النهج على محتوى المقررات التي يتم تغطيتها في المحاضرات، ويشار إلى هذا النهج في التدريس على أنه النهج المتمركز حول المعلم (كينيدي، ١٤٣٤، ٢٤).

والعلاقة بين أساليب التقويم واستراتيجيات وطرق التدريس علاقة عضوية، فالطلاب يتعلمون بالطريقة التي تتناسب مع أساليب التقويم التي ستطبق عليهم – موضوعية كانت أم مقالية، تقليدية كانت أم جديدة–. كما أن الأساتذة يستخدمون طرق وأساليب التدريس التي تتناسب مع التقويم المتبع. ومن هنا يمكن القول إن التقويم يوجه عمليات التدريس، سواء كان ذلك بشكل إرادي أو بصورة غير إرادية.

وللخروج من هذا المأزق –إن جاز لنا هذا التعبير–؛ فيتعين تغيير نمط التعاطي مع الموقف التعليمي بصورته العامة، بحيث تؤدي استراتيجيات التدريس إلى أساليب التقويم، وليس العكس بأن يكون التقويم هو الذي يقود عملية التعلم.

وبالتالي يستدعي هذا الوضع الجديد في التعلم وما يحاط به من حراك على كافة الأصعدة: التقنية، والاقتصادية، والاجتماعية ..... إلى التخلي عن الأنماط التعليمية التقليدية –السطحية–والعمل على إيجاد تعليم عصري –عميق–.

ولكي يكون حوارنا من البداية حوار السمعان لا الطرشان فلابد من ضبط المصطلح؛ فما المقصود بالتعلم العميق؟

التعلُّم العميق (Deep Learning)

مصطلح "التعلم العميق" من المصطلحات الجديدة في الميدان التربوي، فلم يقرأ الباحث عنه في التراث التربوي العربي، والكتابات فيه تدور حول الذكاء الاصطناعي.

ويمكن تعريف التعلُّم العميق بأنه "بناء المعرفة الجديدة واستخدامها/توظيفها في العالم الواقعي/خارج المدرسة"(Fullan & Langworthy, 2014, p.7).

ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال تناغم واتساق بين طرق التدريس وأساليب التقويم؛ بُغية تحقيق مخرجات التعلم المنشودة.

والتحدي الأكبر الذي يواجهه المعلمون –لتعميق تعليمهم–هو ضمان تحقق محاذاة المنهج. بمعنى؛ إحداث اتساق وتناغم بين كل من: استراتيجيات وأساليب التدريس، وأساليب التقويم، ومخرجات التعلم.

فتطوير الروابط بين مخرجات التعلم، واستراتيجيات التعلم، وأنشطة الطلاب ومهام التقويم؛ هي عملية تتميز بتحدٍ كبير للمعلم (كينيدي، ١٤٣٤، ٦٩).

ونستعرض في الصفحات التالية هذا المثلث بأضلاعه الثلاثة: مخرجات التعلم، استراتيجيات التدريس، أساليب التقويم.

مخرجات التعلم:

لتحقيق التعلم العميق، ينبغي الاهتمام بعدة أمور، تأتي في مقدمتها مخرجات التعلم، وكيفية بناءها، وقياس مدى تحققها. وحتى يتحقق عمق التعلم؛ لا بد من أن تكون المخرجات المستهدفة واضحة ومتسقة مع طبيعة المرحلة الدراسية؛ حتى يمكن اختيار استراتيجية التعلم المناسبة لتحقيقها. وتعتبر هذه الخطوة "بناء مخرجات التعلم" هي الخطو الأولى في مسار التعلم العميق.

والتحدي الأكبر الذي يقابل مصممي البرامج الأكاديمية هو بناء مخرجات تعلم تحقق متطلبات سوق العمل، ورغبات الطالب في الوقت ذاته، ويُعد تحقيق التوازن بين الأمرين: (سوق العمل/ ورغبات الطالب) من أهم القضايا الكبرى التي شغلت المهتمين بالتعليم – ولا تزال – على كافة الأصعدة.

ولقد اعتمدت كثير من الدول مخرجات التعلم في مناهجها، ويكفي القول: إنّ الاتحاد الأوربي جعل عام ٢٠١٠ أجلًا يتم في نهايته اعتماد مخرجات التعلم في جميع مناهج التعليم العالي.

وقد أصبح نموذج التعلم القائم على المخرجات أمرًا ضروريًا؛ حيث يقوم الأكاديميون بتحديد مخرجات التعلم والمفردات التي تتم تغطيتها في البرامج والمقررات الدراسية أولًا، ثم يتم تطوير كيفية تحقيقها، ثم تُحدد طرق تقييم استيعاب الطلبة لتلك المخرجات (درندري، ٢٠١٠، ٢٧).

وتساعد مخرجات التعلم المعلم على إدارة المقرر بشكل جيد، حيث التخطيط المسبق لتحديد المهام والأنشطة الصفية المختلفة، واختيار استراتيجيات التدريس التي تتسق مع تلك المخرجات، وتحديد أساليب التقييم المناسبة.

كما أن تقييم المخرجات يعطي فرصة، للتأكد من توافقها مع احتياجات سوق العمل.

بالإضافة إلى أن المخرجات الواضحة للبرامج؛ تساعد المؤسسة التعليمية في تحقيق رسالتها، ومن ثم حصولها على الاعتماد، الأمر الذي يُعزز ثقة المجتمع فيها، ويؤهلها على أن تنافس المؤسسات المناظرة بشكل جدي.

وهذا يعني أن عملية قياس المخرجات مرتبطة بشكل مباشر بعملية بنائها. بمعنى، إذا لم تبن المخرجات بناءً إجرائيًا قابلًا للقياس؛ فإن إجراءات قياسها ستغدو قياسًا في غير موضعه.

استراتيجيات التدريس:

مما لا شك فيه أن استراتيجية التدريس يتوقف عليها –إلى حد بعيد–عمق عملية التعلم وسطحيتها؛ فكلما جنحت تلك الاستراتيجيات للتدبر والإبداع ومواكبة التجديدات

التربوية، كلما غاصت بعمق لتلبية المستهدفات العليا من مخرجات التعلم، بينما تظل تتمحور حول المخرجات التعليمية الدنيا حينما تدور حول استراتيجيات تقليدية أو استراتيجيات لا تتسق مع نوعية المخرج المستهدف.

من هنا؛ كانت العلاقة بين مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس وجودة التعلم علاقة عضوية لا يمكن الفصل بينها.

ولم يعد التعمق المعرفي، والمعلم الموسوعي سمة من سمات المعلم العصري، فالتطور الهندسي في المعرفة البشرية يجعل عملية اللحاق بها أو الاقتراب منها؛ قبض الريح. وأصبح ما يميز معلم عن آخر تنوعه في استخدام استراتيجيات التدريس، وقدرته على استخدام الطريقة أو الاستراتيجية التي تتسق مع الموقف التعليمي، وتحقق المخرج التعليمي المستهدف.

واستراتيجيات التدريس الحديثة ليست محصورة في استراتيجيات معينة، لكنها تتمحور حول الأنماط التي تعلي من شأن المتعلم وتعطيه مساحة أعلى من المعلم في عملية التعلم، أي باختصار "تتمحور حول المتعلم" ويمكنك القول: إن من أهم مؤشرات جودة الاستراتيجية التعليمية؛ تمحورها حول المتعلم.

ويجب التنبيه؛ إلى أن طبيعة المقرر تستدعي الاستراتيجية. بمعنى أن الأدب والشعر والخطابة يحتاج معه استراتيجية الإلقاء والمحاضرة أكثر ما تستدعيها الفلسفة مثلًا، وأن الرياضيات تستدعي استراتيجية حل المشكلات أكثر مما تستدعي استراتيجية الخيال الحر.

وقد يعجب البعض باستراتيجية ما، فيحاول أن يستخدمها في تدريسه غير عابئ عما إذا كانت تتناسب مع طبيعة المقرر أم لا!!! فيكون كمن أعجبه زر؛ ففصل له بدلة!!!

"وتعود جذور المشكلة إلى أننا ندرس بالطريقة الخطأ، فلا نضع نصب أعيننا أن نقدم للطلاب التعليم الذي ينمي ذكاءهم. فقد وضعنا كل ما يؤدي أو يثير دافعية هؤلاء الطلاب في غير محله" (ريتشارد، وأنن، ٢٠١٥، ١١٩).

وقد ينسب المعلمون فشل طلابهم في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة إلى متغيرات لا يستطيع المعلم السيطرة عليها، مثل: ضعف الطالب، عدم دعم الأسرة للطالب، قلة دعم المجتمع، سياسة التعليم العامة.....، وذلك حتى لا ينسب فشل الطالب إلى مهارات التدريس غير الملائمة، (ريتشارد، وأنن، ٢٠١٥، ١٢٠).

ولكي يتم اختيار الاستراتيجية الأنسب على المعلم اتباع ما يلي (زيتون، ٢٠٠٣، ١٠):

- أن يتعرف عما لديه من استراتيجيات، وما لديه من قدرات لتطبيقها، وتكون مفضلة لديه.
- أن يحدد الاستراتيجيات التي تتناسب مع طبيعة الموضوع.
- أن يتعرف على الاستراتيجية التي يمكن بموجبها تحقيق مخرجات التعلم.
- أن يحدد الاستراتيجية التي تناسب خصائص الطلاب.
- أن تكون الاستراتيجية مناسبة لعدد الطلاب في القاعة.
- أن تكون مناسبة للزمن المخصص للموضوع المزمع تنفيذه.
- أن تسمح الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة من تطبيق تلك الاستراتيجية.

وعليه، يمكن القول بأن العلاقة بين التدريس الفعال ومخرجات التعلم الفعالة علاقة منطقية، فكلما كان التدريس فعالًا؛ أعطى نتائج فعالة.

أساليب التقويم:

العلاقة بين التقويم وعمق التعلم علاقة عضوية؛ فلا يمكن تجويد ما لا يمكن تقويمه، لأنه باختصار لا يمكننا الحكم على ما تحقق بمعزل عن التقويم؛ وبالتالي فإن التقويم بكل أساليبه خطوة لا يمكن إغفالها لتحقيق التعلم العميق. ويأتي هذا الضلع ليكمل الدائرة المثلثة للتعلم العميق، تلك الدائرة التي تشبه عقرب الساعة ما أن يصل إلى نهاية الدورة إلا ويبدأ دورة جديدة، لكنها هنا؛ في كل دورة جديدة تختلف السرعة والحركة عن سابقتها.

ويُعد التقويم أحد الجوانب الرئيسة في عملية التعليم، إذ يتم من خلاله الحكم على مدى تحقق مخرجات التعلم لدى الطلاب، ومدى فاعلية طرق وإجراءات التدريس المستخدمة، ويوفر للمعلمين بيانات ومعلومات كمية ونوعية تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها للغايات والأهداف المرجوة، وبالتالي إصدار القرارات المناسبة التي تهدف إلى تحسين عملية التعليم وجودة الأداء. ولقد أصبح التقويم التربوي جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم نفسها، بل وأصبح العامل الأساسي والمحرك لعملية التعليمية (يوسف، ٢٠٠٩، ٨٣).

ويكفي الإشارة إلى أن المعلمين يقضون ٣٠% من وقتهم في الأنشطة المرتبطة بالتقويم، ويشعر الكثير من المعلمين بالقلق، حتى أولئك الذين يتمتعن بالخبرة تجاه المدخل الذي يمكنهم اتباعه لتقييم الطلاب (ريتشارد، وأنن، ٢٠١٥، ٢٣٨).

والتقويم التربوي بمنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة ووقائع ما تعلمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم أغراض التعلم ومخرجاته، وتمكنه منها، وإتقانه إياها (البشير، وبرهم، ٢٠١٢، ٢٤١).

ويرى كثير من التربويين أن استخدام أداة واحدة في تقويم أداء الطلبة لا يحقق الموضوعية للحكم على أدائهم بطريقة علمية، وإنما ينبغي استخدام أدوات وأساليب متعددة للتوصل إلى أحكام أكثر مصداقية فيما يتعلق بتحصيلهم أو أدائهم (الأصقة، والدولات، ٢٠١٦، ٣٩).

وانتقال نظام التقويم من النظام التقليدي إلى التقويم الأصيل يتطلب الانتقال إلى استراتيجيات تقويم مُوجهة نحو قياس النتاجات الحقيقية لتعلم الطلبة، وأهم تلك الاستراتيجيات:

١. التقويم المعتمد على الأداء (Performance-based Assessment)
٢. استراتيجية الورقة والقلم (Pencil and Paper)
٣. استراتيجية التقويم بالملاحظة(Observation)
٤. استراتيجية التقويم بالتواصل(Communication)

٥. استراتيجية مراجعة الذات / التفكر الذاتي (Reflection)

٦. ملف الإنجاز Portfolio

٧. المهام الممتدة Extended Tasks

المعلم وتعميق عملية التعلم:

إن لاتجاهات المعلم نحو نفسه وطلابه ومادته انعكاساتها المباشرة والقوية على عمق عمليتي التعليم والتعلم.

فإذا كانت لدى المعلمين توقعات عالية نحو طلابهم؛ فإن الطلاب سوف يرتقون الى مستوى توقعات المعلمين، لقد تعلمنا أنه إذا أمنا بأن طلابنا يستطيعون الإنجاز؛ فإن طلابنا سوف يحققون توقعاتنا على الرغم من تواضع خلفياتهم، ومستوى مهاراتهم، وحتى دوافعهم الذاتية (جاكسون، ٢٠١٠، ١٧٤).

كما أن حماس المعلمين في أدائهم المهني له دور مهم في عملية العمق المستهدف؛ الحماس كلمة السر المشتركة بين المعلم وطلابه فحماس المعلم ينتقل لطلابه عبر الاشعاع السيكوفيزيائى.

وقد أثبتت الدراسات ذلك، في دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلمًا، حيث أعطيت لهم التعليمات بإلقاء درس واحد بحماس، ودرس آخر بفتور لطلابهم من الصفين السادس والسابع، وقد تبين من نتائج دراسته أن متوسط درجات المتعلمين في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدروس المعطاة بفتور، وذلك في تسعة عشر صفًا من العدد الكلي وهو عشرين صفًا (شبر، وجامل، وأبو وزيد، ٢٠٠٥، ٢٣٧).

أما المعلم الذي يحمل اتجاهات سلبية نحو نفسه؛ ستنعكس هذه الاتجاهات على طلبته، وبالتالي على تحصيليهم الدراسي، مما يجعل اتجاهات طلبته نحوه سلبيه أيضًا، وإذا ما أراد هذا المعلم فهم مشاعر واتجاهات طلبته، عليه أن تكون اتجاهاته نحو نفسه إيجابية. وفيما يتعلق باتجاهات المعلمين نحو طلابهم، والتي تعد حاسمة لكفاءة تعليمهم، ولذلك على المعلمين إظهار مشاعرهم الإيجابية تجاه طلبتهم لأن ذلك قد يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم. حيث أشارت الدراسات إلى أن التوقعات الإيجابية

للمعلمين نحو طلبتهم يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، والعكس صحيح. وفيما يتعلق باتجاهات المعلمين نحو المادة الدراسية التي يعلمها؛ فإن ذلك سينعكس على أسلوب تدريسه، وبالتالي سينعكس على اهتمام طلابه بالمادة التي يدرسها، والعكس صحيح (الحيلة، ٢٠٠٩، ٢٥).

وكان سقراط يرى أن المعلم هو القابلة (مولّد) الأفكار لدى الطلاب، وهو الذي يحثهم دائمًا على توليد الأفكار.

كما أن نزعة المعلم المتميز تعني أيضًا معرفة كيف يطرح الأسئلة الصحيحة على تلاميذه، ذلك أن نوع السؤال يقود إلى فهم أعمق، ودافعية أكبر، ويجعل الطالب أكثر قدرة على أداء ما يقوم به من أداءات (جاكسون، ٢٠١٠، ٣٣).

وفي السياق ذاته، مهارات تعميق التعلم؛ التدبر المهني للمعلم. (Reflection/Reflective Practice). يقول "مايك تشوماكر": "إن المشكلة لا تكمن فيما لا نعرفه بشكل كافٍ، وإنما المشكلة تكمن في أننا لا نعرف ما الذي نعرفه بالفعل. إننا لا نتصرف أو ننقح أو نستخدم هذه المبادئ والممارسات التي يعرفها كل معلم بالفعل".

فإذا استطعنا إزاحة ثوابتنا لننتقل من تركيزها على "ماذا نفعل؟" إلى التركيز على "كيف نفكر فيما نفعل؟"؛ فإن ذلك سيغير بصورة مؤثرة الأسلوب الذي نشخص به الصعوبات التي يلقاها الطالب، وكذلك الواجب المنزلي، وتصميم الاختيارات، والعمل الصفي، ويجعلنا –في نهاية الأمر–قادرين على رؤية أنفسنا كمعلمين. وسوف تجعلنا ننتقل بثوابتنا بعيدًا عن الإغراق في تفصيلات غير أساسية للتدريس، إلى أن نضعها في إطارها الصحيح، وحيث تنتمي بالفعل إلى طلابنا واحتياجاتهم (جاكسون، ٢٠١٠، ٢٩، ٣٠).

إن تدبر المعلم يضمن الاستغراق في عملية تقويم ونمو ذاتي مستمرين، ويتضمن أيضًا المرونة والتحليل الدقيق والواعي الاجتماعي، حيث يبتعد عن الفعل الروتيني. ويترتب على ذلك أن يكون المعلم المتدبر في حاجة إلى صفات شخصية ثلاث هي:

التفتح العقلي في التعامل مع الآراء والنظريات المختلفة، وتحمل المسئولية بالاستعداد للخضوع للسلطة العقلانية، والإخلاص للمبدأ (شحاتة، ٢٠٠٨، ٢١٢).

والقيام بالتدريس لسنوات عديدة ليس كافيًا لأن يجعلك معلمًا متميزًا، فهناك معلمين أمضوا في المهنة ما يزيد على عشرين عامًا ولا زالوا حتى هذه اللحظة يفكرون ويتصرفون كالمعلمين حديثي التخرج، بينما هناك معلمون أصبحوا متميزين خلال سنوات قليلة من الخبرة والتجربة والممارسة. فالتميز في التدريس لا يرتبط –أساسًا– بالوقت الذي تقضيه في ممارسة هذه المهنة، بل يرتبط بما تؤديه من أجل التميز أثناء هذا الوقت. وعلى المعلم بدلًا من محاولة التركيز على أن يكون معلمًا متميزًا بين عشية وضحاها، فمن الأحرى أن يركز على التحرك إلى الخطوة التالية، لو كان أداؤه في قائمة المعلمين المبتدئين عليه أن يركز على الانتقال إلى المعلم المتدرب، وذلك أفضل من محاولة القفز مباشرة إلى المعلم المتميز، لأن استغراق الوقت المناسب والتحرك بثبات وثقة عبر مسار المعلم المتميز وإدراك مدى أهمية الوقت؛ سوف يجعل المعلم متميزًا، أما إذا تحرك بسرعة شديدة عبر المسارات وقفز ليتخطى مراحل أو خطوات معينة عبر الطريق فلن يتمكن من الوصول إلى مستوى الإجادة والتميز. إن التميز يتحقق فقط من خلال ممارسة منظمة ومثابرة متسقة للمبادئ التي تحقق الإجادة (جاكسون، ٢٠١٠، ٣٨٦)

إن التحول من المعلم المتدرب إلى المعلم الممارس يعني أنه قد بدأ في تطبيق الاستراتيجيات المختلفة للتدريس. لقد اكتسب بالفعل فهمًا لمبادئ الإجادة والتميز، ويمتلك قدرة للتعرف على نقاط القوة ومواطن القصور بالشكل الذي يجعله قادرًا على الاستفادة من تطبيق مبادئ الجودة والتميز (جاكسون، ٢٠١٠، ٣٨٨).

وتتطلب إدارة الصف وتنفيذه تنفيذًا فاعلًا أن يتمتع المعلم بصفة القدرة على الضبط والمراقبة الصارمة، حتى يتسنى له تحقيق مخرجات التعلم، إذ أن غياب عملية الضبط تجعل عملية التدريس عملية خالية من الانتظام، والالتزام بخطوات المتابعة والتسلسل لتحقيق ما تم رصده من أهداف (قطامي، وأبو جابر، وقطامي، ٢٠٠٧، ٣٤).

وفي سياق متصل؛ ينقل التقويم الأصيل المعلم من وضع الذي يعطي المعرفة ويقيس تعلم الطلاب بها إلى الدور المعين على التعلم والميسر له، والذي يضع مسؤولية التعلم على الطالب نفسه، ويكلف بالتقييم الذاتي، وتتضح الصورة لديه حول ما الذي يريد من طلابه تعلمه؟ وكيف يتم ذلك؟ ويهتدي في تقويم طلابه بالمبدأ الذي يقول "إن ما يستحق التعلم يستحق التقييم" (الخليل، ١٩٩٨، ١١٨).

ومن هنا يظهر أن أساليب التقويم التقليدية تفتقر إلى سبر غور ما تحقق وما لم يتحقق من مخرجات تعلم تم تحديدها مسبقًا، ومن استراتيجيات يمكن على ضوئها الحكم –إلى حد بعيد– عما إذا كانت تناسب الموقف التعليمي ومستوى الطلاب أم لا. بينما تمكننا أساليب التقويم الحديثة –وفي القلب منها التقويم الأصيل– من الوقوف على ما تحقق وما لم يتحقق، وعليه؛ يمكننا تفسير الإخفاقات التي تلحق بعملية التعلم بشكل عام، ومن ثم يمكن لجميع المهتمين بالعملية التعليمية: مخططين، إدارة، معلمين .... من إعادة النظر في الموقف التعليمي ككل لتحدد موطن الخلل، وهذا يقودنا للنقطة الجوهرية التي بدأنا بها الحديث؛ بأن الإخفاق في التقويم معناه الفشل في التطوير؛ فلا يمكن تطوير ما لا يمكن قياسه.

وينبغي التنويه إلى أن "ما يُراد قياسه" هو ما يحدد طريقة التقويم المناسبة، أي أن المعلم لا يمكنه أن يحدد طريقة التقويم قبل أن يحدد مخرجات التعلم المراد قياسها، وكذا أساليب التدريس التي تمت لتحقيق تلك المخرجات، وأي تحديد مسبق لأساليب التقويم؛ كمن يضع العربة قبل الحصان!

ولكي يقوم المعلم بدوره على الوجه الأكمل ليعمّق عملية التعلم؛ فيتعين عليه أن تتحول أدواره وتتعدد مهاراته بحيث يكون: قائدًا للتغير، مخططًا، لديه القدرة على الاستشراف، مواكبًا للتكنولوجيا، باحثًا، متدبرًا في أدائه المهني، مستمعًا عاطفيًا، يعمل في فريق.... بالإضافة إلى مواكبته المهارات التي تُستجد وتستدعيها طبيعة التغيير.

وفي النهاية؛ هل يمكن بموجب هذا الاتساق والتناغم بين الأضلع الثلاثة أن يتحقق لنا تعليمًا يمكننا من تعميق محيطنا التعليمي حتى يمكننا الإبحار بعمق، أم

سنظل كما نحن على شاطئ محيط العلم نكتفي بغمس أقدامنا في مياهه، نجتر معارف ومعلومات وعتها صدورنا وحفظتها أدمغتنا؟

المراجع

- الأصقة، حصة محمد علي، والدولات، عدنان سالم فلاح. (٢٠١٦). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، دراسات العلوم التربوية ٤٣ (١)، الجامعة الأردنية، ص ص ٣٧- ٤٨.
- البشير، أكرم، وبرهم، أريج. (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته –تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية ١ (١٣)، ص ص ٢٤١-٢٧٠
- جاكسون. روبين. (٢٠١٠). لا تعمل أكثر من طلبتك... أبدًا، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). مهارات التدريس الصفي، ط٣، عمان: دار المسيرة.
- الخليل، خليل يوسف. (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية، مجلة التربية (١٢٦)، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ١١٨- ١٣٢.
- درندري، إقبال زين العابدين (٢٠١٠). تقييم مخرجات التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم، الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، مركز بحوث كلية التربية.
- ريتشارد، أريندس، وأنن، كلشر. (٢٠١٥). التدريس من أجل تعلم الطلاب "كن معلمًا متميزًا"، ترجمة: هشام بركات بشر حسين، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- شبر، إبراهيم خليل، وجامل، عبد الرحمن، وأبو زيد، عبد الباقي (٢٠٠٥). أساسيات التدريس، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفة. (٢٠٠٧). تصميم التدريس، ط٣، عمان: دار الفكر.
- كيندي، ديكلان (١٤٣٤). صياغة مخرجات التعلم واستخدامها، ترجمة: سعيد بن محمد الزهراني، وعبد الحميد بن محمد أجبار، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- يوسف، حديد. (٢٠٠٩). أساليب معاصرة في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين، مجلة العوم الإنسانية (٣١)، جامعة منتوري قسنطينة، ص ص ٨٣-٩٩.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014) A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. London: Pearson.