

مفهوم التربية المهنية

مقدمة

لعله من المنطقي أن يستهل هذا الباب، عن مفهوم التربية المهنية، بتناول المفاهيم بشكل عام ودورها في تسهيل عملية التعلم والتعليم، واكتساب الخبرات وبخاصة في مجال التربية المهنية. حيث تعتبر المفاهيم من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وذلك لما لها من دور فاعل في تنظيم الخبرات التعليمية. ويحتل تعلم المفاهيم مكانة مهمة في اكتساب المعارف والخبرات والقدرات المختلفة لدى المتعلمين. وتعد المفاهيم بمثابة مفاتيح للاستقصاء، فهي لا تضع شكلاً للأشياء التي نتعلمها فحسب، ولكنها تتخذ أشكالاً من خلال الأشياء التي نتعلمها، ومن ثم فإنه ينبغي أن تؤدي المفاهيم وظيفة الأهداف، فضلاً عن كونها أدوات التعلم والتدريس. ويشير إبراهيم (1987) إلى أن المفاهيم تعد من أهم جوانب التعلم التي يمكن من خلالها التعرف على البيئة، والمشاركة في مواجهة المشكلات اليومية. ويرى Sunal (1993)، أن المفاهيم تختلف عن الحقائق في كون الأخيرة تمثل أجزاء من معلومات يحصل عليها المتعلم عن طريق الحواس الخمس، بينما المفاهيم تتعدى هذا النمط من الملاحظة البسيطة، وتتضمن دمج ملاحظتين أو أكثر في تصنيفات معينة. أما فرحان وزملاؤه (1986) فقد أشاروا إلى أن تعلم المفاهيم يعتبر أكثر جوانب علم النفس التربوي تطوراً، حيث أن ماهيتها وكيفية اكتسابها، وطبيعة الشروط التي تعيق أو تيسر تعلمها، كلها من القضايا الأكثر طرحاً من قبل الباحثون. أضف إلى هذا وذلك فإن أهمية المفاهيم تكمن في مساهمتها في تسهيل عملية التعلم والتعليم من خلال وضوح عملية الاتصال. كما أنها تمثل بناء المعرفة الذي يقود المتعلم إلى تصنيف المعلومات الخبرات وإدراك ما يتعلمه.

وقد تناولت نظريات علم النفس كيفية تطور المفاهيم لدى الأطفال؛ حيث يرى بياجيه، أن التطور المعرفي للطفل يتم من خلال تفاعله مع بيئته، إذ يكتسب المتعلم، ومن خلال هذا التفاعل معارف جديدة يدمجها مع معارفه القديمة لتطوير قدرته على فهم هذه البيئة بما فيها من أحداث ومثيرات. وصنف بياجيه مراحل التطور المفاهيمي/العقلي لدى المتعلم في ثلاث مراحل، يبدأ بالمرحلة الحسحركية (حين يكتسب المتعلم معارفه من البيئة المحيطة به عن طريق الحواس)، ثم ينتقل إلى

مرحلة ما قبل العمليات المعرفية (حين لا يكون المتعلم قادر على تطوير المفاهيم إلا في المراحل الأخيرة من خلال المدركات الحسية المعتمدة على الحواس الخارجية)، ثم المرحلة قبل الأخيرة فهي عندما ينتقل المتعلم إلى مرحلة العمليات، أي عندما يتمكن المتعلم من القيام بعمليات عقلية تمكنه من تكوين المفاهيم واستخدامها ولا سيما إذا ما اقترنت بالأشياء المحسوسة، أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة العمليات المجردة التي يستطيع المتعلم بها تكوين المفاهيم المجردة حيث يكون قادر على التصور والتخيل لأشياء غير موجودة في الواقع. أما برونر فيلخص التعلم عند المتعلم في ثلاثة مستويات هي : المستوى الحسي، والمستوى شبه المجرد حيث يتعامل المتعلم مع صور الأشياء، والمستوى المجرد الذي يتعامل فيه مع الرموز والصور العقلية (Lawrence,1976:115). ويرى أوزوبل ورفاقه (1968)، أن تشكيل المفاهيم يمر في مرحلتين هما : مرحلة تشكيل المفاهيم، وفيها يكتشف المتعلم السمات المشتركة التي تميز المثيلات المرتبطة بقاعدة ما، وهي التي تشكل الصور الذهنية للمفهوم؛ أما المرحلة الثانية فهي مرحلة تعلم المفهوم، وفي هذه المرحلة يدرك المتعلم حالة التساوي بين الاسم والصورة الذهنية المختلفة للمفهوم، سالف الذكر، الأمر الذي يؤدي إلى إعادة تشكيل هذا التركيب لدمج المعلومات الجديدة ولتصبح جزءاً لا يتجزأ منه، فالتعلم عند "أوزوبل" يتكون من سلسلة من إعادة التركيب العقلي الذي يتغير مع كل تعلم جديد.

في ضوء ما تقدم، مما أشارت إليه النظريات التربوية المشار إليها سالفاً، فيمكن القول بأن المفاهيم تتطور في مستواها أثناء نمو المتعلم العقلي، وبهذا تكون نظريته المفاهيمية في نمو مستمر وتتطور مع ازدياد المعرفة، فكل مستوى من القدرات العقلية مستوى محدد من المفاهيم، أي أن عمق المفهوم ينمو أثناء عمليات التعلم، والمتعلم أثناء نموه يعيد بناء المفاهيم ويطور مستواها باستمرار، وبقدر ما يستخدم المتعلم المفهوم استخداماً وظيفياً بقدر ما ينمي هذا المفهوم ويطور مستوياته.

نشأة وتطور مفهوم التربية المهنية

يعتبر مفهوم التربية المهنية من المفاهيم الحديثة في التعليم النظامي على المستويين العالمي والمحلي. فعلى المستوى العالمي ظهر هذا المفهوم عام 1971 في الولايات المتحدة الأمريكية عندما أشار سدي مارلاند (Sidney Maryland) إلى

أن كل التربية تربية مهنية أو يجب أن تكون تربية مهنية، لأن وظيفة التربية هي إعداد الفرد لوظيفة ما، أو أن تمكنه من متابعة دراسته العليا. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، مثلاً، أصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1970، وتحت مسمى التربية الحرفية. وفي ألمانيا فقد أصبحت التربية المهنية جزءاً من مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1964، والتي أكدت ضرورة إدخال مبحث التربية المهنية ضمن المناهج التربوية. أما في بريطانيا فقد أصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1979.

وفي الوطن العربي، أصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1978، حيث تم إدخال مبحث التربية المهنية إلى التعليم الأساسي كمرحلة تجريبية في مصر. وفي عام 1981 تمّ تعميمها على جميع المدارس في مصر. أما في الأردن فأصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1979، كمرحلة تجريبية، وفي عام 1988 جاء قانون التربية والتعليم رقم (27) لسنة 1988 ليؤكد ضرورة إدماج مضامين التربية المهنية في مناهج التعليم الأساسي في الأردن، وتدريسها كذلك من خلال منهاج مستقل إلى جانب المناهج الأخرى في مرحلة التعليم الأساسي لجميع المدارس في الأردن.

ما هو المقصود بمفهوم التربية المهنية

يتحدد مفهوم التربية المهنية وفق إطارين رئيسيين هما الإطار اللغوي والإطار الاصطلاحي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم التربية المهنية هو من المفاهيم المركبة، حيث يشتمل على مفهومين هما: مفهوم التربية، ومفهوم المهنية. وتالياً استعراض لما يرمي إليه كلا المفهومين بشكل منفصل ثم بشكل مركب.

معنى مفهوم التربية، تشير معاجم اللغة أن لمفهوم التربية ثلاثة أصول لغوية، وذلك على النحو الآتي:

الأصل الأول، ربا يربو بمعنى زاد ونما، وبالتالي فالتربية تعني هنا النمو والزيادة.

الأصل الثاني، ربي يربي على وزن خفى يخفي، وبالتالي فالتربية تعني التنشئة والرعاية.

الأصل الثالث، رب يرب بوزن مد يمد، بمعنى أصلحه، وبالتالي فالتربية تعني تولى أمره وقام عليه ورعاه.

أما معنى مفهوم المهنية، فتشير معاجم اللغة إلى أن الأصل اللغوي لمفهوم المهنية يعود إلى الآتي: "(مهن يمهّن مهناً) أي خدم غيره، والفاعل (ماهن) والأنثى (ماهنة)، وقد مهن يمهّن مهناً إذا عمل في صناعته، ومهّنهم يمهّنهم مهنة أي خدمهم" (ابن منظور، 1970).

إذن في ضوء المعنى اللغوي لمفهوم التربية، والمعنى اللغوي لمفهوم المهنية، فيمكن الخروج بالمعنى الآتي لمفهوم التربية المهنية، وهو أن التربية المهنية مفهوم يشتمل على الأبعاد الآتية: النمو المهني؛ التنشئة المهنية؛ الرعاية والإصلاح المهني. وبالتالي فإن هذا التباين في المعنى اللغوي، وإن كان لا ينطوي على تناقض، قد ينعكس على شكل التباين في المعنى الاصطلاحي لمفهوم التربية المهنية، وهذا بدوره يقود إلى تباين الفهم لمعنى التربية المهنية حسب فلسفة التربية والنظام التربوي وطبيعته مركزياً كان أم لا مركزياً. وإلى أبعد من ذلك فإن النظرة لمفهوم التربية المهنية تختلف باختلاف نظرة المتخصصين (فلاسفة وعلماء تربويين، وعلماء نفس، وعلماء اجتماع). وبشكل عام يمكن القول أن مفهوم التربية المهنية يقصد به تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد في المجالات الحرفية المختلفة، وذلك من خلال التهيئة والتنشئة العملية والمهنية، والتي تشمل إكساب الأفراد القيم والاتجاهات التي ينبغي أن تحكم العمل في الميدان المهني.

وفي هذا الصدد يشير المحيميد (2003) إلى أن المقصود بمفهوم التربية المهنية ذلك الشكل من التربية الذي يركز على تعليم المهن نظرياً وعملياً، حيث يهتم هذا المفهوم بشقي المعرفة (النظرية والأدائية) اللازمة لممارسة المهنة واستيعابها بالإضافة إلى المبادئ والقيم التي تلازم العمل في الميدان المهني.

أما وفق الفلسفة الإسلامية، فيشير المحيميد (2003)، بأن مفهوم التربية المهنية يتحدد من خلال النظر إليه من زاويتين هما:

- 1- تفسير العمل بصفته سلوكاً بشرياً عاماً، أو ظاهرة سلوكية تحتاج إلى تفسير شمولي مقنع. حيث إن العمل المهني في حقيقته سلوك ظاهر يخفي وراءه دوافع متباينة بحسب تباين الأفراد في أهدافهم وغاياتهم، وبحسب تنوع وقوة أو ضعف استعداداتهم وقدراتهم.
- 2- توجيه العمل بصفته جهداً بشرياً مثمراً يحتاج إلى ترشيد وضبط وتوجيه لكي يكون في صالح الفرد والمجتمع. حيث ينبثق النظر إلى العمل المهني في

الإسلام من تصورات عامة ومفاهيم شاملة تضيف عليه قيمة سامية وتصبغه بسمه الشمول والأهمية، أي إن العمل المهني في التصور الإسلامي ينبغي أن يكون في إطار هذين المفهومين، وضمن حدودهما؛ حتى وإن كان المقصود الأدنى منه كسب الرزق وسد الحاجة الناقصة؛ ولا تعارض بين الأمرين.

في ضوء ما تقدم ومن خلال استعراض ما يرمي إليه مفهوم التربية المهنية يمكن أن نستنتج أن التربية المهنية هي:

العملية التي تهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمهارات المناسبة لقدراته واستعداداته بحيث يكون قادراً على القيام بمهمته في الحياة وفق مجموعة الضوابط التي تكفل له الحياة الكريمة. ويحمل المفهوم الشمولي للتربية في ثاباته التربية المهنية بشقيها المقصود أو العفوي غير المقصود. والتربية المهنية في إطار التربية الحديثة، وفي رأي الكثير من التربويين، هي الهدف النهائي للتربية أو يجب أن تكون كما يقول سيدني مارلاند "كل التربية تربية مهنية أو يجب أن تكون، وإن أي شيء غير ذلك يعتبر في غاية الخطورة". حيث أن للتربية المهنية بشكل عام دورها الفعال في تنشئة الأفراد والإسهام في تكامل بناء الشخصية المتكاملة لهم. حيث أن "تكامل المعرفة الإنسانية ليست عملية جزئية بل نظرة وفلسفة كلية للتعليم، وبالتالي فإن تكامل بناء الشخصية الإنسانية علماً وعملاً ينعكس كمطلب أساسي على بنية التعليم ومحتواه" (جابر، 1984: 75). كما أن التربية المهنية تلعب دوراً هاماً في إكساب المتعلم مهارات مهنية ذات مساس بحياته اليومية، وتفرس في نفسه حب العمل اليدوي والمهن، والعاملين بالمهن وبالتالي غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة. أضف إلى ذلك ما تسهم به التربية المهنية في مساعدة الطلبة في الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.

أضف إلى ذلك فإن مفهوم التربية المهنية يعتبر من المفاهيم التربوية الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي. وتعتبره النظم التربوية المختلفة خطوة تمهيدية لتكوين الاتجاهات المهنية نحو التعليم المهني، وتأهيلاً للطلاب يسهل عليه عملية التعايش مع مدرسته ومجتمعه بطريقة سليمة وأكثر فاعلية. ووفق هذا المفهوم فقد صممت التربية المهنية لتهيئة الطالب لكي يستطيع أن يستوعب الأدوار الحياتية التي سيلعبها في الحاضر والمستقبل، وبالتالي فهي محاولة مقصودة لتسهيل مهمة الطالب في الاختيار المدرس والمهنة المستقبل. وتشير كثيراً من

الدراسات التربوية في هذا السياق إلى أن التربية المهنية هي جزء من التعليم العام، وبالتالي فهي لا ترقى إلى مستوى أهداف التعليم المهني؛ أي أنها ليست إعداداً مهنيًا لسوق العمل.

والخلاصة ينبغي أن يدرك الدارس للتربية المهنية أن مفهوم التربية المهنية يؤكد أنها عملية مقصودة، أي أن لها أهداف واضحة ومحددة وموجهة لفئة عمرية محددة ويجب تحقيق هذه الأهداف في فترة زمنية محددة.

في ضوء ما تمت الإشارة إليه يمكن تناول مفهوم التربية المهنية من خلال حصر النقاش في المفهومين القديم والحديث للتربية المهنية.

المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للتربية المهنية

ينبغي أن يعي القارئ أن حال مفهوم التربية المهنية هو حال جميع المفاهيم التي لها أصل قديم وحضور حديث، أي أن للتربية المهنية مفهوم تقليدي/عام، ومفهوم حديث/خاص، ونبين فيما يلي ماذا نعني بهذين المفهومين:

المفهوم التقليدي أو ما يعرف أحياناً بالمفهوم العام للتربية المهنية

يشتمل مفهوم التربية المهنية هنا على التوجيه المهني وتعلم المهن بمعناها الواسع، سواء من حيث بناء المنهاج أو إعداد الكتب المدرسية ومحتواها أو عملية التعليم والتعلم في كافة المستويات التعليمية التي يتم فيها تعلم المهن. وهذا يعني أن المفهوم التقليدي/العام للتربية المهنية يمكن أن يشمل تعريض المتعلم لمضامين التربية المهنية في كافة المراحل التعليمية، ويمكن إلى ما بعد ذلك في إطار التعليم المستمر وبرامجه، ولعل الأمثلة الآتية توضح ذلك: في التعليم الأساسي (من خلال التربية المهنية)، وفي التعليم الثانوي (من خلال التعليم المهني)، وفي التعليم العالي (من خلال التعليم التقني)، وفي التعليم المستمر (من خلال حملات التوعية والإرشاد المهني).

المفهوم الحديث أو ما يعرف أحياناً بالمفهوم الخاص للتربية المهنية

يقصد بالتربية المهنية وفق المفهوم الخاص، تلك المادة المقررة على الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي (مع التفاوت في طول المرحلة من نظام تربوي لآخر)،

ويجري تدريسها وفق خطة دراسية واضحة، وبالتالي يمكن القول أن التربية المهنية وفق المفهوم الحديث/الخاص هي تعليم مهني في المراحل الأولى من التعليم المدرسي(التعليم الأساسي)، لكنه غير متخصص ولا يرقى إلى مستوى الإعداد المهني بل هي في المحصلة تهيئة مهنية. وهذا المفهوم الحديث/الخاص للتربية المهنية هو ما يسعى لتثبيته المؤلف في ثانيا هذا الكتاب، وعلى وجه التحديد نقصد بها التربية المهنية بمسمياتها المختلفة في النماذج العالمية، والتي يجري تدريسها لطلبة مرحلة التعليم الأساسي في التعليم العام.

مفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي الحديث

يشير رواقه (د.ت) إلى أن أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي جاء مع بداية السبعينات، حيث أشار سيدني مارلاند (Marland 1971)، إلى التربية المهنية وقال:

«كل التربية تربية مهنية أو يجب أن تكون. وأن جهودنا كتربويين يجب أن تركز إما لإعداد المتعلم لوظيفة مفيدة ومناسبة حال تخرجه من التعليم الثانوي، أو لتمكينه من متابعة التعليم العالي، وأي شيء سوى ذلك يكون غاية في الخطورة...» (رواقه، 199:ص59).

ولكن سرعان ما وضع مارلاند رأيه هذا، وما يفهمه من التربية المهنية، ليقول أن التربية المهنية مفهوم ينطوي على أبعاد ثلاثة هي على النحو الآتي:

أولاً: التربية المهنية يجب أن تكون جزءاً من المناهج المدرسية لجميع المتعلمين.

ثانياً: التربية المهنية يجب أن تستمر طيلة بقاء المتعلم في المدرسة أي منذ دخول الصف الأول وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية وربما تستمر لفترة لاحقة إذا اختار المتعلم ذلك.

ثالثاً: أن كل طالب يترك المدرسة يجب أن تكون لديه بعض المهارات الضرورية للبدء بعمل يكسبه عيشه وعيش أفراد أسرته، حتى لو ترك المدرسة قبل أن ينهي دراسته الثانوية. (رواقه، 199:ص59).

أما قمق وتفاحه (1994) فقد أشارا إلى أن مفهوم التربية المهنية معني بشكل أساس بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المهني، ولذلك فهما يؤكدان أن

مفهوم التربية المهنية يشمل توجيه المتعلمين إلى ممارسة الأعمال والنشاطات المهنية الملائمة لتساعدتهم على إبراز ميولهم وقدراتهم المهنية. هذا بالإضافة إلى أهميتها في مساعدة المتعلم على اختيار مهنة المستقبل من خلال التوجه إلى نوع التعليم الثانوي الذي يتلاءم وحاجاته وقدراته. ويعزز ذلك الرأي، ما ذهب إليه رابي وزملاؤه (1995) حيث أكدوا على الدور الهام الذي تلعبه التربية المهنية في التنشئة المهنية للطلبة وغرس حب المهن واحترام العاملين فيها في نفوس المتعلمين. وبالتالي فقد تعمل التربية المهنية على خلق جيل واع لأهمية العمل المهني ومكانة العاملين في هذه المهن.

في ضوء ما تقدم يمكن اعتبار التربية المهنية إطاراً يتم وفقه التشكيل الإنساني الاجتماعي للعمل حيث تعتبر التكوين المهني عملية تبدأ بالتهيئة المهنية وتسبق ما يعرف بالإعداد المهني. إذن التربية المهنية معنية بالآتي:

(1) تنمية الجانب المهني في حياة الفرد وشخصيته. حيث يبدو جانباً هاماً في الصورة المتكاملة للشخصية الإنسانية.

(2) تزويد الفرد بمعارف نظرية ومهارات عملية ذات مساس بالجانب المهني من حياته اليومية.

(3) إعداد الفرد القادر على التكيف بإيجابية وفاعلية مع متطلبات الحياة.

إضافة إلى ما تمت الإشارة إليه فالتربية المهنية مفهوم يستند إلى المنطق الذي يقول بأن جميع الأعمال الشريفة والدراسة الهادفة تحظى بالاحترام والتقدير، ويجب أن لا ننسى أن مفهوم التربية المهنية ذو جذور تاريخية، حيث مارس الكثير من علماء المسلمين الأوائل وأئمتهم الأعمال المتواضعة من خلال احترافهم للمهن المختلفة. فها هو الإمام أبو حامد الغزالي يقول: «إن المرء لو قرأ العلم مائة عام وكتب ألف كتاب، فلن يكون مهياً لرحمة الله بدون العمل». وهنا يجب أن نعيد إلى الأذهان بأن الثقافة الإسلامية تحترم المهن والعاملين بها وتدعو الناس لاكتساب معيشتهم من عمل أيديهم. وكما أشرنا سابقاً فإن للمهن والتربية المهنية بشكل عام مكانة مقدسة في الإسلام حيث اعتبر العمل إحدى القيم الرئيسية التي يستمد منها المجتمع هويته وسبل نموه وتطوره (المصري، 1994، رواقه، 1994).

من هنا نستنتج أن مفهوم التربية المهنية يقع ضمن دائرة المفهوم الشمولي للتربية «التربية هي الإعداد للحياة». حيث أن مكانة التربية المهنية في الفلسفة التربوية الشاملة تؤكد أن التربية المهنية أحد المكونات الرئيسة والبارزة التي بمجموعها تؤلف فحوى التربية. وبالتالي فالتربية المهنية تستند إلى نفس الأسس التي تستند إليها التربية بشكل عام.

ومن ناحية أخرى يمكن أن يلحظ الدارس لموضوع التربية المهنية، على الرغم من حداثة الموضوع وندرة الخبرات في هذا المجال، أن أي تجربة عالمية أو تعريف للتربية المهنية ومهما اختلفت الأهداف فإن مفهوم التربية المهنية لن يخرج عن دائرة أنماط ومداخل رئيسة ثلاثة هي: (المدخل التكاملي، المدخل المستقل، ومدخل الأنشطة اللاصفية)، ويمكن توضيح هذه المداخل على النحو الآتي:

مداخل وأنماط التربية المهنية

إضافة إلى ما تمت الإشارة إليه سابقاً في الحديث عن مفهوم التربية المهنية وما سيتم تناوله عند مناقشة التعريفات المختلفة للتربية المهنية لاحقاً، يمكن الحديث عن مفهوم التربية المهنية وفق مجموعة من الأنماط أو المداخل، من أكثر هذه الأنماط شيوعاً لدى الأنظمة التربوية المختلفة البدائل الآتية:

(1) المدخل/النمط التكاملي.

(2) المدخل/النمط المستقل.

(3) مدخل/نمط الأنشطة اللاصفية.

وفيما يلي سنوضح، بشيءٍ من الإيجاز، هذه الأنماط والمداخل الثلاثة:

(1) المدخل التكاملي

يعتمد النمط/ المدخل التكاملي على أن لكل مادة دراسية بُعدين رئيسين هما:

● البعد النظري، والذي يُعنى بالحقائق والمفاهيم والمعارف والمهارات التي تشتمل عليها المادة العلمية.

● البعد العملي، أو ما يعرف بالبعد التجريبي أو التطبيقي أو الآدائي، والذي يُعنى بالمهارات الآدائية والأنشطة العملية.

وبالتالي فإنه من الطبيعي أن تشتمل المادة المعرفية للمناهج المختلفة على البعد العملي مع الأخذ بعين الاعتبار تفاوت النسب من منهاج إلى آخر. في نهاية المطاف فإن المعارف ذات الطبيعة العملية، في هذه المناهج، بحاجة إلى تطبيقها من خلال البعد العملي باستخدام المرافق المختلفة للمدارس. قد تكون هذه المهارات ذاتها هي ذات طبيعة مهنية صرفه، عندئذ تصبح المناهج الأخرى ميداناً رحباً لتحقيق أهداف التربية المهنية.

من ناحية أخرى وللتدليل على تكامل مصفوفة المضامين المهنية في منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات الحديثة، مثل الطويسى والمجالي (2010)، والعواسا (2006)، عن توفر مضامين التربية المهنية في المناهج المختلفة، وبخاصة كتب العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة، وكتب التربية الوطنية والمدنية للمصفوف الأساسية العليا.

(2) المدخل المستقل

يعتمد هذا النمط/المدخل على حقيقة أن تكون التربية المهنية مبحثاً منفصلاً عن المباحث الأخرى، وليس بالضرورة أن تعكس الأبعاد التطبيقية للمباحث الأخرى، لكن لا يمنع من وجود ارتباط بين ما يشتمل عليه منهاج التربية المهنية كمبحث مستقل وما تشتمل عليه المناهج الأخرى. أي أن التربية المهنية تدرس إلى جانب اللغات والعلوم البحتة والإنسانية على حدٍ سواء، وهذا بدوره يعزز عملية تعلم المهارات والمعارف المهنية بشكل جيد وأفضل.

ووفق النمط/المدخل المستقل فإن التربية المهنية تنفذ من خلال نشاطات مهنية ذات مساس مباشر بالمجالات المهنية التي يشاهدها الطالب في حياته اليومية، ترتبط بقطاعات الإنتاج المختلفة (الزراعية، الصناعية، التجارية، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية). والجدير بالذكر هنا أن المهارات التي يتدرب عليها الطالب وفق هذا النمط هي أساسيات في المهن المختلفة ولا ترقى إلى مستوى الإتقان (المصري، 2002؛ المصري، 1993).

(3) مدخل/نمط النشاطات اللاصفية

يعتمد هذا النمط تحقيق أهداف التربية المهنية من خلال النشاطات اللاصفية، والتي تكون في مدارسنا على شكل اللجان المهنية والعلمية... الخ، أو الزيارات

العلمية. وبالتالي فليس بالضرورة أن تكون هذه الأنشطة ذات صلة مباشرة بمتطلبات المواد الدراسية المختلفة، بل أنشطة مهنية تنفذ خارج الغرفة الصفية. وذلك بمشاركة الطلبة ذوي الاهتمامات والميول المهنية، وبتوجيه مباشر من معلمين ذوي خبرة. مما قد يشجع جواً من إيجابية تناول وتعلم مضامين المعارف والمهارات المهنية.

الخلاصة

يستخلص مما سبق أن مفهوم التربية المهنية قد برز في العقود الأخيرة من القرن العشرين، ليشكل ركناً أساساً في النظم التربوية الحديثة، لارتباط التربية المهنية بحياة الناس الاجتماعية والاقتصادية، ولضرورتها في استمرار المجتمعات البشرية وتنميتها. وتؤكد الأهداف العامة للتربية المهنية على تنمية المفاهيم والاتجاهات وإكساب المهارات التي تساعد في بناء شخصية الفرد المتوازنة والقدرة على مواكبة التطورات الحديثة. لذلك سعت جميع المناهج التربوية في العالم إلى استيعاب التربية المهنية بمستوياتها المختلفة، وبمجالاتها المتعددة لتأمين احتياجاتها من الطاقات البشرية المدربة والمؤهلة على كافة الأصعدة.

ويعزز هذا الاهتمام بالتربية المهنية آراء العديد من التربويين، وبخاصة التجريبيون، مثل جون ديوي صاحب النظرة المتكاملة والمتوازنة غير المجزأة والشمولية للفرد وحياته في مجتمعه، حيث أكد ديوي على ضرورة تثبيت العمل اليدوي في المدارس تحقيقاً لمبدأ النمو المتكامل للفرد، والتكيف المستمر مع البيئة و تنمية الميول والقدرات لديه، كما نادى بالمناهج المتمركزة حول الطفل والمعرفة معاً، وأن هدف المعرفة تحقيق النمو المتكامل للفرد، كما نظر إلى المعرفة على أنها تتويج للخبرة العملية التي يمر بها الفرد وأنها وسيلة لإيجاد الإنسان القادر على حل مشكلاته اليومية.

وتجدر الإشارة هنا أننا إذا اعتمدنا مزيجاً من الأنماط الثلاثة لتدريس التربية المهنية (المخل التكاملي، المدخل المستقل، ومدخل الأنشطة اللاصفية) في نظام مدرسي/تربوي، فإننا نتحدث عن برنامج للتربية المهنية. بالإضافة إلى أن اشتغال مفهوم وتعريف التربية المهنية على هذه المداخل الثلاثة سيوفر ميداناً خصباً للعمل المنتج والممارسات العملية التي ستعكس إيجاباً على حياة الفرد واتجاهاته نحو

الأمور الحياتية المختلفة. وإذا بقي فهمنا للتربية المهنية بعيداً عن الأبعاد الثلاثة الأنفة الذكر فإننا سنبقى نعاني من الاتجاهات غير السليمة تجاه التربية المهنية والعمل المهني بشكل عام. إذن الأنظمة التربوية المختلفة بحاجة إلى توسيع دائرة فهمها للتربية المهنية كعنصر من عناصر التعليم العام وفق ما تمت الإشارة إليه، وذلك لنعمل على إذابة مشكلة الاتجاهات كعائق أمام تطبيق فاعل للتربية المهنية.

تعريف التربية المهنية

مقدمة

بعد أن عرضنا سالفاً للمقصود بمفهوم التربية المهنية، وحيث تم توضيح أهمية تدريس التربية المهنية من خلال المناهج المدرسية، فإنه من الضرورة بمكان استعراض تعريف/تعريفات التربية المهنية.

ففي حين يشتمل مفهوم التربية المهنية على المعنى اللغوي والاصطلاحي، ويسعى لتحقيق هدف عام يتسم بالعمومية والشمولية، فإن تعريف/ تعريفات التربية المهنية تشتق عادة من مفهوم التربية المهنية، وغالباً ما يركز التعريف على المعنى الاصطلاحي ويسعى لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف؛ التي جاءت لتفسر الهدف العام والشامل الذي يسعى مفهوم التربية المهنية لتحقيقه.

يرى كثير من التربويين ومنهم بستاوتزي أن للنشاطات التعليمية ذات الطبيعة التطبيقية أهمية تضاهي أهمية وأولوية المهارات الأساسية الثلاث (القراءة، الكتابة، والحساب). وتعتبر التربية المهنية إحدى أشكال العملية التربوية التي من خلالها يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال ربط التعليم بالعمل بتعزيز الجانب التطبيقي للمهارات بالمعارف النظرية التي يدرسها الطالب. ولذا فيؤكد الكثير من التربويين على أهمية أن تكون التربية المهنية ومضامينها جزءاً من مناهج التعليم النظامي.

تعريفات التربية المهنية

تعرف التربية على أنها "أداة إعداد الأجيال الحاضرة للمستقبل". ووفق هذا التعريف تكون التربية المهنية جزءاً لا يتجزأ من نظام التربية، بل إنها أحد المكونات الأساسية له، على اعتبار أنها تلعب الدور الأساسي في هذا الإعداد من خلال ربط

التربية والتعليم بمجالات العمل والإنتاج للوصول إلى التكامل المفترض بين النظرية والتطبيق. وعند البحث في تعريف التربية المهنية، من خلال ما ورد في الأدب التربوي، فلا بد من ملاحظة أن تعريفات التربية المهنية تختلف باختلاف طبيعة نظرة المجتمعات والفلسفات المختلفة للمفهوم الشمولي للتربية، التي تعتبر التربية المهنية إحدى أشكالها، ونظرتها للعمل اليدوي. وبناء عليه نجد أن هناك بعض التفاوت في أهداف ووظائف التربية المهنية. وعلى الرغم من اختلاف تعريفات التربية المهنية، إلا أننا في النهاية نجد أنها تنطوي على بعض الأبعاد المشتركة بصورة جزئية أو كلية تتمحور في مجملها حول تهيئة الفرد للعمل اليدوي.

تشير الكثير من المراجع التربوية إلى أن كثيراً من تعريفات التربية المهنية في فترة السبعينات (أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي) ترجع في أصلها إلى أن التربية المهنية جزء من منهاج التعليم النظامي، وعليه فإننا سنستعرض أكثر التعريفات شيوعاً واستخداماً في الأدب التربوي.

ينوه الطويس (1998)، في بحثه عن "فاعلية وكفاية التجربة الأردنية في التربية المهنية"، إلى ما أشارت إليه الكلية العالية لتأهيل الموظفين في بريطانيا من تعريف وصفي للتربية المهنية حيث أوجزت تعريف التربية المهنية على أنها "مادة تعليمية تهدف إلى تزويد الناشئة بكفايات أساسية تهيئهم لدخول سوق العمل أو الالتحاق بالتعليم المهني". أما Moore (1986) فيعرف التربية المهنية على أنها:

«برنامج توجيهي يغطي مجالات وحقول مهنية متعددة ومختلفة، صمم ليرشد ويساعد الأفراد على زيادة وعيهم ومعرفتهم بقدراتهم واهتماماتهم واستعداداتهم وليتمكنوا بالتالي من اختيار المجال المهني الذي يناسب هذه القدرات والاستعدادات».

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، وكما يشير رواقه (1994)، فقد اختلفت النظرة لمفهوم التربية المهنية من ولاية لأخرى ولذلك فسنأتي على ذكر تعريف التربية المهنية في ثلاث ولايات على النحو الآتي:

في ولاية أريزونا عرفت التربية المهنية على أنها:

«ربط التعليم الأكاديمي بعالم العمل وأنه يجب أن تتوفر التربية المهنية في جميع المستويات التعليمية».

وهذا يعني أن مفهوم التربية المهنية يمكن اعتباره رديفاً لمفهوم التربية.

وفي ولاية نيفادا فقد عرفت التربية المهنية على أنها:

«برنامج تعليمي شامل يعنى بالمهن والمهارات المهنية. وهو عملية تربوية يكتسب خلالها المتعلمين المعرفة والاتجاهات والوعي والمهارات الضرورية للنجاح في سوق العمل»

أما في ولاية تكساس فقد تم تعريف التربية المهنية على أنها:

«تعليم مساند وموجه ومكمل لمحتوى المنهج الدراسي للمرحلة من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، ويهدف لمساعدة المتعلمين على فهم عالم العمل والاتجاهات نحو المهن والأعمال المتوافرة، فهم العلاقة القائمة بين التربية والفرص المهنية المتاحة، القدرة على صنع القرار القائم على المعرفة بخصوص مهنة المستقبل وتحمل المسؤولية اتجاه ذلك القرار، واكتساب المهارات المطلوبة في سوق العمل وذلك على مستوى التهيئة المهنية.»

أما في الوطن العربي، وفي الأردن بالذات، فيشير الطويس (1998)، إلى أن وزارة التربية والتعليم قد عرفت التربية المهنية على أنها:

«مبحث من مباحث مرحلة التعليم الأساسي يشتمل على وحدات تعليمية في المجالات: الزراعية، الصناعية، التجارية، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية. ويعمل على تزويد المتعلمين بفرصة اكتساب بعض المهارات الضرورية لحياتهم اليومية، وتمكينهم من اكتشاف ميولهم واستعداداتهم في سن مبكرة من حياتهم التعليمية، وبالتالي تسهيل مهمتهم في اتخاذ القرار المناسب فيما يختص باختيار مهنة المستقبل.»

وخلاصة القول فقد يشار إلى التربية المهنية لدى الكثير من الناس على أنه اسم جديد لبعض البرامج المهنية مثل الاقتصاد المنزلي، التعليم الصناعي والتعليم التجاري.. الخ. لكن ما نستخلصه مما سبق يؤكد لنا أن مفهوم التربية المهنية أوسع وأشمل من ذلك. ويدعم هذا القول ما نوه إليه رواق (د.ت) مشيراً إلى تعريف هويت وزملاؤه (Hoyt et al., 1972) للتربية المهنية، حيث يؤكد هويت أن التربية المهنية هي:

«نتاج الجهد الكلي للتعليم العام والمجتمع وهي تهدف إلى مساعدة جميع الأفراد ليصبحوا على ألفة ودراية بقيم العمل وأهميتها بجميع أنواعه والتي تحتاجها مجتمعاتهم. وليتمكنوا أيضا من دمج هذه القيم في حياتهم الشخصية بطريقة يصبح معها العمل ممكنا ومفيدا وذا معنى، ومقنعا لكل فرد من أفراد المجتمع».

أن نظرة متعمقة لهذا التعريف الشمولي لا بد وأن تستكشف كثيرا من مضامين التربية المهنية، وبالتالي تؤكد كثيرا من النقاط من أهمها:

- (1) اتساع قاعدة التعليم العام ليشمل التربية المهنية ومضامينها المختلفة.
- (2) دور المجتمع كمصدر إرشادي في تخطيط البرامج.
- (3) التأكيد على قيم العمل (Work Values) شاملة ظروف العمل. أهمية أن يسأل الفرد نفسه كم هي أهمية المال وكم هي أهمية المكانة الاجتماعية المتربتين على العمل في مهنة ما.
- (4) أهمية أن يسأل الفرد نفسه ما العمل الذي أستمع به، وما العمل الذي أتقنه وكيف يمكن أن أسهم في خدمة وبناء مجتمعي من خلال العمل الذي أختاره.
- (5) يؤكد هذا التعريف الشامل للتربية المهنية على أهمية مزج القيم الشخصية بقيم العمل، وعملية المزج هذه تقتضي جهد الوالدين، ومدرسي المقررات الدراسية النظرية والتطبيقية والإداريين والمرشدين في مساعدة المتعلمين على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراتهم العقلية والجسدية والانفعالية، وكذلك إعدادهم لتلك المهن.

بناء على ما تقدم نستنتج انه من الضرورة بمكان أن نفرق بين المعنى الواسع/ الشمولي للتربية المهنية، والذي قد يشمل جميع المراحل التعليمية: الأساسي، التعليم المهني الثانوي، التعليم التقني والفني، والتعليم المستمر، وبين معناها التخصصي والذي يتحدث عن تقديم قاعدة من المعارف والمهارات المهنية في مجالات المهن المختلفة. إن المهارات التي يشتمل عليها المفهوم التخصصي للتربية المهنية يمكن أن تعمل على تهيئة الطالب لدرجة لا ترتقي إلى مستوى الإعداد لسوق العمل، لكنها قد تشكل أساسا لإمكانية التحاق الطالب في مراحل لاحقة بالتعليم المهني أو تسهيل مهمته في الاندماج في سوق العمل بعد دخوله طور الإعداد لاكتساب مهارات تمكنه من توظيفها مباشرة في مهنة محددة. هذه التهيئة المهنية ستساعد الطالب على

استكشاف استعداداته، قدراته، وميوله الخاصة وبالتالي فهي تساعد على التكيف الإيجابي مع العمل المهني (فرغلي، 1996).

الخلاصة

يستخلص مما سبق بأن نظرة تحليلية لمفهوم التربية المهنية وتعريفاتها ينبغي أن توجه انتباه الدارس إلى مجموعة من المبادئ، ومنها الآتي:

(1) إن أهداف التربية المهنية وتدريسها يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التنموية من خلال إمداد القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والطبية والتكنولوجية والمهنية المختلفة بالكوادر المهنية التي تمت تهيئتها تهيئة مهنية ملائمة.

(2) إن تطور البناء المعرفي والأدائي يكسب التربية المهنية أهمية متزايدة لتواكب التقدم العلمي السريع والتطور المعرفي المذهل.

(3) إن التربية المهنية ينبغي أن تشمل جميع طلبة التعليم الأساسي بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي أو المعيشي مهما كان المستوى متواضعاً.

مناهج التعليم المهني والتربية المهنية

مقدمة

يهتم النظام التربوي، بشكل عام، بمكونات رئيسة ثلاثة، هي: مكون المدخلات، ومكون العمليات، ومكون المخرجات. ويتم تحويل المدخلات في النهاية إلى مخرجات، حيث أن لكل نظام مدخلات خاصة به وتشمل: المتعلمين والمنهاج الدراسي وأساليب التدريس. هذه المدخلات تخضع لمجموعة من العمليات، ليتم تحويلها إلى مخرجات، تتمثل في إعداد الطلبة أو المتعلمين وفقا لأهداف المؤسسة التربوية التي يتم ترجمتها من خلال المنهاج.

ويشير مفهوم المنهاج إلى النهج/ أو الطريق الذي تسير وفقه الخطة لتعليمية. بل يذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك، حيث يشير مرعي والحيلة (2004)، إلى أن المفهوم الواسع للمنهاج يستوعب كل ما تشتمل عليه العملية التربوية. لكن من الأهمية بمكان أن نعي أن للمنهاج مفهوم تقليدي/قديم، ومفهوم حديث، ويمكن توضيح الفرق بينهما على النحو الآتي:

المفهوم التقليدي / القديم للمنهاج المدرسي

يُعتبر المفهوم التقليدي للمنهاج وليد النظرة التقليدية لدور المدرسة، وبالتالي فيمكن القول أن المقصود بالمنهاج وفق المفهوم التقليدي هو كمية المعلومات التي يتم تقديمها إلى الطلبة ضمن مقررات دراسية تتناول جوانب المعرفة المختلفة. ويتطلب المنهاج، وفق المفهوم التقليدي، أن يحفظ الطالب المعارف والمعلومات ليعيد كتابتها في الامتحانات وينجح بها. وبالتالي فالمنهاج التقليدي/القديم يُهمل جوانب تربوية ونفسية تتعلق بشخصية المتعلم. ويُعتبر الطالب هنا سلبى متلقي للمعلومات من المعلم والمنهاج، وهذه النظرة إلى المنهاج تبين لنا أنها تعاني كثير من جوانب الضعف والقصور والتركيز على المعرفة والمقررات الدراسية، وتعتبر المعارف ثابتة وغير قابلة للتغيير والتبديل.

المفهوم الحديث للمنهاج المدرسي

يُعتبر المنهاج الحديث وليد النظرة المستقبلية لعصر التفجر المعرفي، والذي كان من أهم ملامح نهايات القرن العشرين، ومن أبرز معالم القرن الحادي والعشرين. حيث تعدد مصادر المعرفة، واتساع قاعدة المتطلبات المجتمعية. وهذه من أهم المتغيرات التي استدعت إعادة النظر في مفهوم المنهاج المدرسي.

في ضوء ما تقدم فإنه ينظر إلى المنهاج الحديث على أنه جميع الخبرات التربوية المخططة التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين داخل المكان الصفّي أو خارجه وفق أهداف محددة، ويتوجيه وإشراف مباشر من المعلم لتسهيل مهمة المتعلم في تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والنفسية، وهي الجوانب التي طالما أغفل بعضها المنهاج التقليدي. أي بمعنى مساعدة الطلبة في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم، من خلال عناصر واضحة هي: الأهداف والمحتوى والوسائل والأساليب والأنشطة ثم التقويم.

الاهتمام بمنهاج التعليم المهني والتربية المهنية

بدأ الاهتمام بالمنهاج المهنية بشكل عام مع بداية الثورة البلشفية، (والتي هدفت إلى إقامة دولة شيوعية وإسقاط الجمهورية الديمقراطية، وذلك عام 1917م)، في روسيا. حيث اهتم التربويون، في الاتحاد السوفيتي آنذاك، بإقامة مدرسة العمل الموحد التي ربطت جميع جوانب الثقافة والتربية الشعبية بالظروف المادية للحياة الاجتماعية. وبناء عليه اقترح فلاديمير لينين Lenin (أحد قادة الثورة البلشفية) أن يكون العمل الإنتاجي متحداً مع التعليم (سعادة وإبراهيم، 2001). وكان للمفاهيم الأيدلوجية، الدارجة في السنوات الأولى من الثورة وما بعدها، انعكاساتها على تنظيمات المناهج. فأكدت مضامين المنهاج المهني منذ ذلك الوقت وحتى يومنا هذا على ضرورة تحقيق الوحدة بين التعليم والعمل النافع اجتماعياً، حيث تمت المزاوجة بين البعد النظري والبعد التطبيقي/العملي للمعارف المختلفة.

وحديثاً طرحت منظمة اليونسكو، في تقريرها المعروف باسم "التعليم ذلك الكنز المكنون"، تصوراً لما يمكن أن تكون عليه صياغة المناهج المدرسية في القرن الحادي والعشرين. حيث ترى المنظمة من خلال طرحها أن تصميم المناهج لكل المراحل التعليمية يجب أن يتم بمشاركة فاعلة وواسعة من قِبَل كل فئات وتنظيمات وهيئات

المجتمع المختلفة ويكون النصيب الأكبر لمشاركة المعلمين. وقد تكون مشاركة المجتمع من خلال الإسهام في تحديد كم ونوعية المعرفة التي يمكن أن يشتمل عليها المنهاج، وذلك بربط مضامين هذه المناهج بواقع الخبرات التي تحيط بالمتعلم لتعكس خصوصية المجتمعات المختلفة التي يعيش بها المتعلم. ويمكن أن يكون ذلك على شكل مجموعة من الأنشطة التي تطرحها المناهج بشقيها الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية.

وقد يكون لطبيعة مشاركة المجتمع في إعداد مناهج التعليم المهني والتربية المهنية شكل آخر، وذلك من خلال إسهام القطاع الخاص بتحمل تكلفة إعداد المناهج والكتب المدرسية. ومثل هذه المشاركة ستعمل على تعزيز مبدأ أن مسؤولية التعليم، تخطيطاً وتمويلاً وتنفيذاً، مسؤولية مشتركة بين الدولة ومؤسسات المجتمع المدني.

وعلى ضوء ما تقدم، وحسب سلامه (1996)، وسعادة وإبراهيم (2001)، وسليمان وزملاؤه (2002)، فيمكن أن يُقصد بالمنهاج المهني الآتي:

جميع الخبرات التي توفرها المواد الدراسية، والتي تغطي المجالات التطبيقية المختلفة (زراعية، صناعية، معلوماتية وإدارية، صحية، فندقية،... الخ)، وذلك بغية إكساب المتعلمين معلومات نظرية ومهارات تطبيقية تفيدهم في حياتهم اليومية، وتكون لديهم بعض القيم والاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بها، وذلك بهدف مساعدة المتعلم كي ينمو نمواً سوياً، ويتمكن من تحقيق النتاجات التعليمية إلى أقصى ما تمكنه منه استعداداته وقدراته.

منهاج التربية المهنية

واكب الاهتمام بمناهج التعليم المهني اهتمام التربويين بمنهاج التربية المهنية، والذي يعتبر من المناهج الدراسية التي أدخلت حديثاً إلى خطط مناهج مرحلة التعليم الأساسي، وذلك على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية. وجاء الاهتمام بمنهاج التربية المهنية، (بمسمياته المختلفة)، بهدف التعريف بالعمل كقيمة دينية وحضارية ينبغي أن تُزرع وتُتمسك في نفوس المتعلمين منذ السنوات الأولى من حياتهم الدراسية، بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بمفاهيم فرضتها الثورة الصناعية ودخول عصر المعلوماتية. ولتحقيق هدف/أهداف التربية المهنية يجب الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تحكم العلاقة بين المعارف النظرية والمهارات العملية في

منهاج التربية المهنية، ومن هذه العوامل: طبيعة المحتوى ومستواه المعرفي والترابط الوظيفي بين البعد النظري والبعد الأدائي المهاري، وتوفر المعلم الكفاء القادر على تدريس التربية المهنية بشقيها النظري والعملي، وتوفير المتطلبات المادية لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية، وبخاصة مرافق التربية المهنية وما ينبغي أن تحتويه من المواد والأدوات والأجهزة والمشغل (سلامة، 2002).

إذن فإن الاهتمام بمنهاج التربية المهنية، (بسمياتها المختلفة)، يقوم على أساس أنه منهاج يحتوي على منظومة من الخبرات المتكاملة التي يجب أن توفرها المناهج المدرسية، لتحقيق أهداف تربوية محددة، تتصف كل رزمة من هذه الأهداف بأنها تتفق وخصائص المتعلمين في مرحلة نمائية محددة، وتبنى على أساس مدخلات معينة هي المعلم والمتعلم والتسهيلات التربوية المتوافرة. لذا فإن مجموعة هذه الأهداف المخطط لها لا تتفق فقط مع المرحلة النمائية بل وتلبي احتياجات هذه المرحلة العمرية.

إيجابيات منهاج التربية المهنية

يعتبر منهاج التربية المهنية أحد الأشكال التي يمكن أن تكون عليها المناهج المهنية بشكل عام، وبخاصة من زاوية اهتمام المناهج المهنية بعامة ومنهاج التربية المهنية بخاصة، بقضية الربط بين المعرفة المقدمة للمتعلمين والبيئة والمجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة، أو ستطبق فيها هذه المناهج. حيث يتم تقديم المعرفة النظرية والعملية من خلال توظيف المعارف في إطار اجتماعي، ذو مساس بحياة المتعلم اليومية. بالإضافة إلى اهتمام منهاج التربية المهنية بإكساب الطالب اتجاهات إيجابية نحو العمل بشكل عام، والعاملين في المهن المختلفة. أضف إلى هذا وذاك أنه يمكن الحديث عن الكثير من الإيجابيات التي يتميز بها المنهاج المهني بعامة ومنهاج التربية المهنية بخاصة، ومنها الإيجابيات والمميزات الآتية:

1. يهتم المنهاج المهني/ منهاج التربية المهنية بقضية أساسية وهي ربط النواحي النظرية بالجوانب العملية، والتي بدونها يقدم منهاج التربية المهنية معرفة مجردة، وهذا يخالف الفلسفة التي يبنى عليها المنهاج. وهذا الاهتمام بالناحية التطبيقية يخدم عمليات الإنتاج في المجالات المهنية المختلفة (زراعية، صناعية، تجارية، ترفيهية، فندقية، ... الخ).

2. يهتم المنهاج المهني/منهاج التربية المهنية بقضية ملازمة للعمل المهني، وهي غرس الاتجاهات الإيجابية نحو المهن المختلفة، والتي هي مرتكز أساس لاحترام العاملين في هذه المهن. وتحقيق مثل هذا الهدف سيخدم المجتمع في تخليصه من النظرة الدونية للعمل المهني، وهذا بدوره سيسهم بشكل أو بآخر في التخفيف من البطالة التي تعاني منها البلدان النامية، وذلك من خلال تخليص هذه المجتمعات من ثقافة تغلغت في قيم الحياة اليومية للمجتمع، ألا وهي ثقافة العيب (Shame Culture). ولعله من المفيد الإشارة إلى أهمية أن يتكامل دور المناهج المهنية/منهاج التربية المهنية مع المناهج الأخرى في تغيير النظرة الدونية نحو التعليم المهني والعمل المهني. ومن الأمثلة على المناهج الأخرى، التي يمكن أن تعزز دور منهاج التربية المهنية في غرس الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بها، بعض مضامين منهاج التربية الدينية، وبخاصة عندما يعرض المعلم للطالب تلك الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تشير إلى رُقي قيمة العمل والقائمين على المهن المختلفة لدى التربية الإسلامية.

3. يهتم المنهاج المهني/منهاج التربية المهنية، في تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع. حيث يركز المنهاج المهني على مصداقية المعارف التي تدرس للطلبة وتطبيقاتها ومساسها بحياة الطلبة اليومية. ويؤكد كذلك على إيجابية العلاقة مع البيئة والمجتمع المحلي من خلال الزيارات الميدانية، الرحلات العلمية، والقيام ببعض الأنشطة التي تخدم البيئة المحلية كالمشاركة في تقليم الأشجار وقطف ثمار الزيتون. كذلك يمكن توجيه الطلبة مثلاً لإعداد نشرات تثقيفية، مما تعلموه في المجالات المهنية المختلفة في مبحث التربية المهنية، حول: حالات الإسهاف الأولي، حول أساسيات التغذية الصحية، حول مواعيد زراعة بعض النباتات المنزلية، وتوزيع هذه النشرات في المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة. ومثل هذه الأنشطة بدورها ستسهم بالوصول إلى بيئة تعليمية تساهم في النمو العقلي والبدني السليم للطلبة وترسيخ السلوك الإيجابي في الجيل القادم، وسيؤدي إلى ضمان خلق وترسيخ بعض السلوكيات الإيجابية لجميع الطلبة وأفراد المجتمع. وبالتالي نجد أن المجتمع يقدر حجم الإنجازات والنجاحات التي تقدمها المدرسة من خلال مثل منهاج

التربية المهنية. ومثل هذه الممارسات ستعزز بدورها العلاقة التي ينبغي أن تكون إيجابية بين المدرسة والمجتمع التي وجدت فيه (سعادة وإبراهيم، 2001).

مكونات منهاج التربية المهنية

ترجمة لما تمت الإشارة إليه في مقدمة هذا الفصل، حول اهتمام النظام التربوي بثلاثة مكونات، فإنه ينبغي وحسب العديد من الباحثين، مثل: الحيلة (2002)، أن يُنظر إلى منهاج التربية المهنية كنظام يتشكل من عدة مكونات منظمة، يؤمل التعامل معها بشكل تكاملي وليس بشكل فردي. وهذه المكونات تشكل صور مصفوفة لمكونات النظام التربوي بشكل عام، وهي المدخلات والعمليات والمخرجات. ويمكن توضيح ما تشتمل عليه هذه المكونات على النحو الآتي:

أولاً: مكون مدخلات المنهاج

ويشتمل هذا المكون، من مكونات منهاج التربية المهنية، على مجموعة واسعة من العناصر نذكر منها الأمثلة الآتية:

(1) الفلسفة التي يبنى عليها المنهاج، والتي تستمد عادة من الفلسفة العامة للتربية والتعليم. وتشمل ترجمة فعلية للنظرة التي يُعطيها صانع القرار التربوي لأهمية المهن والتعليم المهني والتربية المهنية، وأهمية أن يكون هناك منهاج مستقل يتم من خلاله تدريس مضامين مهنية في مرحلة التعليم الأساسي.

(2) أهداف المنهاج، والتي عادة تنبثق عن الفلسفة التي يُبنى عليها المنهاج. وهناك أهداف عامة للمنهاج تترجم على شكل أهداف خاصة؛ إما أهداف خاصة بمجال معين من مجالات المعرفة في التربية المهنية؛ مثل أهداف خاصة بالمجال الزراعي وأهداف خاصة بالمجال الصناعي... وهكذا. أو أهداف خاصة بمستوى نمائي محدد من حلقات التعليم الأساسي؛ كأن يكون هناك أهداف خاصة بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (والتي تشمل الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي)، وأهداف خاصة بالحلقة الثانية (والتي تشمل الصفوف من الخامس إلى السابع الأساسي)، وكذلك أهداف

خاصة بالحلقة الثالثة (والتي تشمل الصفوف من الثامن إلى العاشر الأساسي). وذلك على اعتبار أن لكل حلقة من هذه الحلقات الثلاثة خصائص نمائية مشتركة تختص بها عن المستوى النمائي للمتعلمين في الحلقات الأخرى.

(3) طبيعة المرحلة العمرية والخصائص النمائية للطلبة الذين لهم ينظم المنهاج ويوجه. حيث أن ما تمت الإشارة إليه في الفقرة (2) من عناصر مكون المدخلات، يعزز حتمية الأخذ بعين الاعتبار الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية (من حيث النمو الجسدي والنمو الذهني).

(4) طبيعة المادة المعرفية التي سيحتويها المنهاج، وبخاصة طبيعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات العلمية والعملية، بالإضافة إلى ما سيرافقها من تفاعلات وجدانية على شكل اتجاهات وقيم. ولعل خصوصية منهاج التربية المهنية بالتركيز على مضامين وثقافة مهنية تمس حياة الطالب اليومية، يُملّي على مطوري منهاج التربية المهنية المزاوجة بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية لتأكيد وتأسيس خصوصية المادة المعرفية التي يسعى هذا المنهاج لتقديمها وإكسابها للمتعلمين.

ثانياً: مكون العمليات

ويشتمل هذا المكون، من مكونات منهاج التربية المهنية، على العديد من العناصر، نذكر منها الأمثلة الآتية:

(1) ما سبق تحديد أساليب التدريس من عمليات التخطيط، والتي ينبغي أن تراعي أربعة عناصر رئيسية، هي: عنصر الزمان (أي تحديد العمر الزمني لكل فعالية سيقوم بها المعلم وكل نشاط سينفذه الطالب)؛ وعنصر المكان (أي تحديد المكان الصفي المناسب لتحقيق الأهداف المرسومة، ويشمل المكان الصفي: الغرفة الصفية العادية، ومشغل التربية المهنية، والحديقة المدرسية، وقاعة العلوم المنزلية)؛ وعنصر الإنسان، (أي تحديد أدوار طرفي عملية التعليم والتعلم؛ المعلم والمتعلم بتحديد دور كل منهما في تحقيق أهداف منهاج التربية المهنية)؛ أي أن يتعامل المعلم مع الطالب كشريك استراتيجي في تحقيق الأهداف المنشودة؛ وعنصر التسهيلات التربوية (أي تحديد الأجهزة والأدوات والمواد الخام اللازمة لتحقيق الهدف/الأهداف المنشودة).

(2) أساليب التدريس، وهي غالباً ما يتم تحديدها وفقاً لطبيعة الهدف التربوي. ومن الأمثلة على الأساليب الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية؛ التطبيق العملي، والعرض العملي، والدروس التوضيحية، والرحلات العلمية والمشاهدات.

(3) ما يرافق أساليب التدريس من مستلزمات التنفيذ (من تنظيم وإعداد وتنسيق وتوجيه وإشراف وملاحظة... الخ). حيث تسهم مثل هذه الإجراءات التنفيذية في وضع معايير للسلوك قبل وأثناء وبعد تنفيذ الموقف التعليمي، سواء كانت طبيعة الموقف تميل إلى تقديم معرفة نظرية أم إكساب المتعلمين مهارة أدائية جديدة.

(4) عمليات التقويم؛ ومنها التقييم المبدئي/الأولي والذي يتم في بداية الموقف التعليمي، وعمليات التقييم التكويني والتي تتم أثناء الموقف التعليمي. مع التأكيد على أن مكون العمليات لا يشمل عمليات التقييم النهائي/الختامي، والتي تتم في نهاية الموقف التعليمي.

ثالثاً: مكون المخرجات

ويشتمل هذا المكون من مكونات منهاج التربية المهنية على كم واسع من العناصر، نذكر منها الأمثلة الآتية:

(1) أداء الطلبة في الجوانب المعرفية على شكل نتائج تعليمية محددة. هذه النتائج المعرفية يمكن تقييمها أثناء الموقف التعليمي أو في نهاية الموقف التعليمي؛ إما من خلال الأسئلة الموجهة مباشرة للمتعلمين أو من خلال الاختبارات النظرية الشهرية والفصلية.

(2) التغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم وأدائه بشكل عام. هذه النتائج السلوكية يمكن تقييمها، أيضاً، أثناء الموقف التعليمي أو في نهاية الموقف التعليمي؛ إما من خلال توظيف بطاقات الملاحظة، أو قوائم الرصد المختلفة، أو حتى الاختبارات الأدائية، والتي نوظف لها أدوات تقييم خاصة مثل قوائم الشطب، أو سلالمة التقدير وما إلى ذلك مما سيتم توضيحه في فصل أساسيات في التقويم في التربية المهنية.

3) أداء الطلبة في الجوانب الانفعالية، والتي يمكن أن تنعكس على شكل اتجاهات وقيم يتمثلها الطلبة. وفي هذا السياق يجب التأكيد على أهمية تحقيق الأهداف، ذات العلاقة بعنصر الاتجاهات والقيم الإيجابية ضمن مكون المخرجات، التي يسعى منهاج التربية المهنية لإكسابها للطلبة في هذه المرحلة العمرية المبكرة من حياة الطالب الدراسية، وذلك مما له من أثر على المتعلم فيما يتصل بمهنة المستقبل له.

وينبغي أن ندرك بأنه وبالرغم من خصوصية كل واحد من هذه المكونات التي يتشكل منها منهاج التربية المهنية (كنظام)، حاله حال المناهج الأخرى، إلا أنه من الضرورة بمكان أن نؤكد أهمية النظرة التكاملية لهذه المكونات الثلاثة لأنها مترابطة فيما بينها بحيث أن كل منها يؤثر ويتأثر بالآخر. وبمعنى آخر، فإن مصفوفة الموارد التي يتم توفيرها، وفق مكون المدخلات، لتحقيق غايات محددة، سيتم تحويلها، وفق مكون العمليات، بشكل يتناسب وأهداف النظام، لنجد الناتج الفعلي، وفق مكون المخرجات، في شكل إنجازات المتعلمين المعرفية والمهارية والانفعالية.

أسس منهاج التربية المهنية

تنبثق أسس التربية المهنية من الأسس العامة لأي نظام تربوي. ففي الأردن ، مثلاً، تنبثق أسس التربية المهنية من الأسس العامة للتربية والتعليم، والتي تسعى إلى إيجاد الإنسان الصالح: المؤمن بالله، المنتمي لوطنه، والمعتز بقيادته. وهنا يجب أن نعي بأن الاختلاف في الأسس العامة للتربية والتعليم للأنظمة التربوية المختلفة يعود في أصله إلى الاختلاف في الفلسفات التربوية التي تتبناها هذه الأنظمة التربوية (الحيلة، 2002). وعليه فإن منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي يرتكز على أسس أربعة رئيسة يمكن إيجازها، كما جاء في دراسات كل من: (المصري، 1994، وسلامة، 1994، المصري، 1995، والطويسى، 1998)، في الآتي: الأسس الفلسفية، الأسس النفسية، الأسس الاجتماعية، الأسس المعرفية.

ويمكن تفصيل بعض مفردات هذه الأسس على النحو الآتي:

أولاً: الأساس الفلسفي

من المتعارف عليه أن لكل مجتمع (نظام اجتماعي) من المجتمعات فلسفته الخاصة به، وبالتالي، وحكماً، فإن الفلسفة التربوية لا بد لها من أن ترتبط بشكل

مباشر بهذه الفلسفة العامة للمجتمع. وبناءً على ذلك، فإن فلسفة التربية المهنية ستأتي انعكاساً لفلسفة التربية والتعليم، لأي مجتمع من المجتمعات، تجاه المهن والعاملين بالمهن ومكانة العمل اليدوي لدى هذا المجتمع. ففي النظام التربوي الأردني فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية يُعنى بتميز وتكاملية الدور لدى المناهج الأخرى في إعداد الإنسان الصالح ذو الشخصية المتكاملة في مختلف جوانبها: الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية.

إذن فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية يستمد من القيم التي يؤمن بها المجتمع وتطلعاته. أخذاً بعين الاعتبار التطورات الحادثة والتزايد المتسارع للتطور التكنولوجي وطبيعة التنوعات والاختلافات للبيئات المختلفة حتى ضمن المجتمع الواحد أحياناً. وإلى جانب ذلك فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية، وبحكم حداثة التجربة، فإنه يتأثر بالفلسفة التربوية الحديثة. حيث تركز الفلسفة التربوية الحديثة على طبيعة المتعلم وطبيعة المادة التعليمية هي أن معاً، وعلى نفس الدرجة من الأهمية فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية، وكما أسلفنا، يركز على أهمية ربط أهداف التربية المهنية بالحاجات الحقيقية للمجتمع، من خلال تعزيز القيم المجتمعية (دينية وثقافية ومهنية) والتي تحض على أهمية العمل وتقدير مكانته لدى الناشئة؛ مما سيسهم في خلق جيل ينبذ ثقافة العيب ويسهم في تنمية بلاده من خلال تلبية متطلباتها.

ثانياً: الأساس النفسي

يؤكد الأساس النفسي للمناهج، بشكل عام، على وظيفة أساسية يجب أن يهتم بها منهاج التربية المهنية، وهو مراعاة حاجات المتعلمين الأساسية وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم. بالإضافة إلى أن منهاج التربية المهنية يأتي ملبياً لحاجات المتعلم الجسمية والنفسية التي تعينه على توكيد ذاته ونسج مصيره بيديه. ويجب التذكير بأهمية أن يراعي الأساس النفسي، لمنهاج التربية المهنية، أصول عمليتي التعليم والتعلم لهذه الفئة العمرية (مرحلة التعليم الأساسي). ويركز الأساس النفسي على أهمية جعل المتعلم قادراً على مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأساسية تفيده في حياته اليومية.

وفي هذا الإطار (الأساس النفسي لمنهاج التربية المهنية)، يؤكد التربويون، كما جاء، مثلاً، في الحيلة (2002)، على ضرورة الاهتمام بمجموعة من المرتكزات الرئيسية، تركز في مجملها على تبني النهج الذي يهدف إلى أن تتمحور استراتيجيات التدريس حول المتعلم ليتمكن بدوره من التفاعل بإيجابية معها وبها. ومن المرتكزات، التي ينبغي أن تشكل الأساس النفسي لمنهاج التربية المهنية، الآتية:

(1) الخصائص العامة للتلاميذ

ويقصد بهذا التركيز أن للمتعلمين في مراحلهم العمرية المختلفة خصائص مختلفة، ومن الأمثلة على هذه الخصائص الآتي: الخصائص النمائية والعقلية والجسمية والانفعالية. مع تحديد خصوصية ومتطلبات كل مرحلة نمائية. إذن منهاج التربية المهنية، ووفق الأساس النفسي، يراعي ما يُقدم من معارف ومهارات، ويركز على أهمية أن تلاءم هذه المعارف والمهارات مستوى نمو المتعلم، والأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل مرحلة نمائية، شاملة نضوجه الجسمي والذهني والعاطفي/الوجداني.

(2) خصائص العملية التعليمية التعلمية

ويقصد بهذا التركيز طبيعة عملية التعلم وأساليب التدريس التي تلائم كل مرحلة نمائية للتلاميذ وتتوافق مع متطلباتها. حيث يدفعنا الأساس النفسي للاهتمام بالمرحلة النمائية من خلال الاهتمام بالأسلوب المناسب لطرح المادة المعرفية. فمثلاً يمكن الاعتماد بشكل كبير في تقديم وطرح الحقائق المعرفية في منهاج التربية المهنية لطلبة المرحلة الأساسية الأولى (الأول - الرابع الأساسي) من خلال الانتقال بهم من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، والاعتماد كثيراً على الوسائل الإيضاحية. في حين أن المرحلة العمرية للطلبة في الصفوف الأساسية العليا (الثامن - العاشر) قد لا تتطلب بشكل كبير رسومات إيضاحية في منهاج، حيث تكون لديهم خبرات حياتية تساعد على تشكيل الصورة الواقعية لما يتعلمونه، وهكذا. هذه العمليات من شأنها أن تراعي الحاجات النفسية للتلاميذ في المراحل العمرية المختلفة.

(3) الخصائص الشخصية للتلاميذ

ويقصد بهذا المرتكز، مدى الاهتمام بما لدى المتعلمين من استعدادات يمكن التدريب عليها لتصبح قدرات، والتي بدورها قد تقود إلى تعزيز الميل الإيجابي لدى المتعلمين نحو التعلم، وهذه جميعها تعتبر من أساسيات الاهتمام بخصائص المتعلم الشخصية. حيث يعزز أهمية الالتفات إلى الفروق الفردية بين المتعلمين. وفي هذا السياق يهتم منهاج التربية المهنية في تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية نحو المهن والتعليم المهني وتعزيزها، وبخاصة من خلال ما يوفره من كم واسع من المعارف والمهارات التي تلبي خصائص المتعلمين الشخصية.

ثالثاً الأساس المعرفي

ينبثق الأساس المعرفي (العلمي) من طبيعة المادة الدراسية والمعارف والمهارات الداخلة في بناء المادة العلمية، وكذلك الكيفية التي تقدم بها هذه المادة للمتعلمين. إذ لا يمكن تربية الفرد تربية صحيحة إلا إذا جُعِلت المناهج ملائمة ومنسجمة مع خصائص الأفراد العقلية وظروفهم الاجتماعية. وذلك من خلال إفساح المجال أمام تعدد الخبرات المعرفية بتأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتكنولوجية.

وفي منهاج التربية المهنية فإن وظيفة الأساس المعرفي تشمل أهمية تمييز كل مجال من المجالات المعرفية المختلفة، التي يتضمنها منهاج التربية المهنية، ببنيته الخاصة به. فعلى سبيل المثال، يشتمل التركيب المعرفي لمنهاج التربية المهنية، في غالب التجارب العالمية والعربية، على مجالات رئيسة من أكثرها تكراراً ما يلي:

- (1) مجال الأنشطة الزراعية.
- (2) مجال الأنشطة الصناعية.
- (3) مجال أنشطة الصحة والسلامة العامة.
- (4) مجال أنشطة العلوم المنزلية.
- (5) مجال أنشطة الحاسب وإدارة المعلومات.

هكذا يؤكد الأساس المعرفي أهمية أن تشتمل المادة العلمية/المعرفية، التي يجب أن يحتويها منهاج التربية المهنية، على كم واسع من المعارف المهنية ذات الصلة بحياة

الطالب اليومية، بحيث تشمل معظم مجالات الأنشطة آنفة الذكر وتضمراتها من المعارف في الحقول المختلفة. إضافة إلى ذلك يهتم الأساس المعرفي في بناء هذه المعارف وتنظيمها وتسلسلها لكي تلاءم الخصائص العامة والشخصية للتلاميذ، التي تمت الإشارة لها في الأساس النفسي.

وعندما نتحدث عن الأساس المعرفي لمنهاج التربية المهنية، ينبغي أن لا يغيب عن الأذهان أنه منهاج ذو طبيعة متكامل فيه المعرفة النظرية مع المعرفة التطبيقية. والحالة هذه تتطلب توفر مستلزمات مادية تفرضها طبيعة المادة العملية التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، مثل: (مشغل التربية المهنية، وقاعة العلوم المنزلية، والحديقة المدرسية ومختبر الحاسوب).

رابعاً: الأساس الاجتماعي

ينبثق الأساس الاجتماعي للمناهج بشكل عام، وهو حال منهاج التربية المهنية، من حاجات المجتمع الذي ستطرح فيه هذه المناهج. من هنا فإن الوظيفة الرئيسة للأساس الاجتماعي لمنهاج التربية المهنية هي مراعاة متطلبات وخصائص المجتمع بشكل عام؛ وبخاصة النظام الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، والتي ترتبط بشكل أو بآخر بالسياسة العامة للمجتمع. وعندما نؤكد ذلك، فنحن نعزز أهمية مساهمة منهاج التربية المهنية في تحقيق النهضة الشاملة للمجتمع، والتي أهم أشكالها النهضة التربوية والاجتماعية لأي مجتمع من المجتمعات، وتهيئة المتعلمين للمساهمة في تلبية متطلبات التنمية الشاملة للمجتمع من خلال تهيئتهم لتلبية حاجات سوق العمل عندما يصبحوا ضمن مخرجات النظام التعليمي.

وعوداً على بدء، فكما ذكرنا في بداية هذا الباب (أسس منهاج التربية المهنية)، فإن المبدأ الثالث الذي جاء على ذكره تقرير اليونسكو (1995) "التعلم للعيش مع الآخرين" والمبدأ الرابع "تعلم المرء ليكون"، جميعها تؤكد أهمية مراعاة الوظيفة الرئيسة للأساس الاجتماعي للمناهج المدرسية بشكل عام، ومنهاج التربية المهنية وما يناظره بشكل خاص.

وفي ضوء ذلك، ووفق الأساس الاجتماعي فإن منهاج التربية المهنية يهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات رئيسة ذات مساس مباشر بما يمارسه أو يشاهده

وبالاحظه في الحياة اليومية للمجتمع الذي يعيش فيه، سواءً على مستوى البيئة الأسرية، أو المجتمع المدرسي، أو الحي أو القرية أو المجتمع المحيط على أوسع نطاقه. لذا فالأساس الاجتماعي يتطلب تزويد المتعلمين بمعارف وحقائق ومهارات ذات ارتباط وصلة بالبيئة المحيطة (البيئة الجغرافية أو البيئة المجتمعية). ويحرص الأساس الاجتماعي على تمكين المتعلمين من تطوير مهاراتهم مما سيعزز قدرتهم على حسن الاختيار والمفاضلة بين الكم الهائل من المعارف المهنية، وهذا بدوره سيسهل مهمة المتعلمين في اختيار أكثر واقعية لمهنة المستقبل، اختيار مبني على معرفتهم بحاجاتهم النفسية وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه والموازنة في ذلك. وعندما يكون اختيار المتعلم أكثر واقعية، أي يحاكي استعداداته وقدراته ويأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع الذي يعيش فيه، فإن ذلك سيسهم دون أدنى شك في نهضة مجتمعية ستكون وليدة التوجيه الصحيح والاختيار السليم لمهن أسهمت وستواصل مساهمتها في تطور المجتمع.

إذن فإن الأساس الاجتماعي يراعي متطلبات العيش في واقع المجتمع الذي يطرح فيه المنهاج، ومدى ملائمته لظروف هذا المجتمع. كذلك يأخذ الأساس الاجتماعي بعين الاعتبار توظيف المعرفة لتغرس في الناشئة روح التعاون والتكافل والالتزام كبعد اجتماعي. ويسعى كذلك إلى أن يغرس في نفوس الناشئة روح النقد البناء والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة. وذلك من خلال توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما. حيث يسهم منهاج التربية المهنية في تعريف المتعلم ببيئته وما يتوافر فيها من موجودات والتعامل معها بإيجابية، معتمدين بذلك الأسلوب العلمي في السلوك والعمل والمهنة والمجتمع والعلاقات العامة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعة.

كفاية منهاج التربية المهنية

يُعتبر التطبيق الواقعي للتربية المهنية ومفهوم التربية المهنية مرهون بكفاية وفاعلية مراحل رئيسة ثلاث، وهي ذات ارتباط وثيق ومباشر بأسس بناء منهاج التربية المهنية، من ناحية، ومكونات المنهاج من ناحية أخرى. وهذه المراحل الثلاث هي على النحو الآتي:

أولاً، مرحلة تصميم المنهاج

وهي مرحلة تشتمل على تحديد أهداف المنهاج المنبثقة عن الفلسفة العامة للتربية والتعليم. وتتضمن هذه المرحلة صياغة التركيب العام للمنهاج وتفصيله والذي يركز عادة على تحليل وتحديد الحاجات الفردية والاجتماعية والموازنة بينهما. ويتم ذلك من جانب السلطة المسؤولة عن النظام التربوي، مثل (وزارة التربية والتعليم)، ويكون هذا الإطار العام موحداً في جميع أنحاء البلاد، وذلك تحقيقاً للأهداف العامة للتربية والتعليم والتي هي في المقام الأول والأخير توضع لخدمة المجتمع عند تحقيقها. أي بمعنى أن تتوفر في تصميم المنهاج العناصر الآتية:

1. أن ينسجم المنهاج مع فلسفة التربية والتعليم.
 2. أن يراعي المنهاج خصائص المتعلمين.
 3. أن يراعي المنهاج الدقة في المادة العلمية من حيث النصوص والصور.
 4. أن يراعى في المنهاج انسجام الصور مع المحتوى، وأن تتناسب الصور مع أعمار المتعلمين.
 5. أن يخلو المنهاج من الأخطاء اللغوية والنحوية والمطبعية.
 6. أن يعرض المادة العلمية بطريقة منطقية تتيح للمتعلمين التعلم التراكمي (الطريقة البنائية).
 7. أن يزود المتعلمين بمواقف حياتية ترتبط باهتماماتهم.
 8. أن يشار إلى المواقع الالكترونية ذات الصلة بمحتوى المنهاج وتطبيقاتها.
- (اليونسكو، 1994؛ سعادة وإبراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

ثانياً، مرحلة تنفيذ المنهاج

وهي مرحلة تشتمل على تجريب المنهاج ومراجعته وتنقيحه ومن ثم وضعه موضع التنفيذ على أرض الواقع، بالإضافة إلى الكيفية التي يجب أن يكون عليها التطبيق في البيئات المدرسية المتباينة، والقدرة على توفير مستلزمات التطبيق الأساسية. ويتم التنفيذ غالباً من قبل السلطات التربوية المحلية مثل مديريات التربية أو مكاتب التربية والتعليم، ومن قبل المعلمين أنفسهم الذين يتوجب عليهم الاهتمام "بتحقيق الترابط بين الجوانب النظرية والتطبيقات العملية في المنهج المدرسي بالشكل الذي يعود بالنفع على الطالب والمجتمع في آن معا".

وينبغي أن يعمل القائمون على تنفيذ المنهاج في الميدان التربوي على مراعاة المعايير الآتية:

1. استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على حل المشكلات والاستقصاء والتعلم عن طريق المجموعات، والتعلم المبني على النشاط.
2. تنمية التفكير الناقد، من خلال تعزيز آليات التفكير المستقل والتحليل والتأمل في القضايا المتنوعة التي يشتمل عليها المنهاج.
3. تشجيع المتعلمين على عمل البحوث ومساعدتهم على التعلم مدى الحياة.
4. توجيه المعلمين لعرض مادة المنهاج بشكل مناسب دون الإسهاب أو الاختصار الزائد، مع مراعاة توضيح معاني المفاهيم والمصطلحات الجديدة.
5. تعزيز التكاملية بين أساليب التدريس العادية ومنظومة التعلم الإلكتروني، من خلال توظيف مواقع الانترنت، البريد الإلكتروني، الأقراص المدمجة، التقنيات التربوية الأخرى مثل: المجس، المسح الضوئي، والمسجل (اليونسكو، 1994؛ سعادة وإبراهيم، 2001، وزارة التربية والتعليم، 2008).

ثالثاً: مرحلة التقييم

وهي تلك المرحلة التي تهتم بمعرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة، وهل جاء التنفيذ والتطبيق ملبياً ومستجيباً للأهداف التي صمم لأجلها المنهاج. وتتضمن هذه المرحلة أشكال ومراحل التقويم المختلفة (المبدئي، التكويني، والختامي)، حيث يقوم المعلمون بتقويم طلابهم من خلال الاختبارات الأسبوعية والشهرية والفصلية، ويعمل المشرفون التربويون على تقويم المعلمين من خلال الزيارات الصفية والورش التربوية.... الخ وهكذا. وتتطلب مرحلة/عملية تقييم المنهاج أن يراعى القائمون على تنفيذ المنهاج في الميدان التربوي مدى تحقق المعايير ذات الصلة بالتقويم، والتي نذكر منها المعايير الآتية:

1. أن تتوافق استراتيجيات التقويم التي يوظفها المعلم مع تلك الواردة في الإطار العام للمنهاج والتقويم. ونذكر منها: التقويم المبني على الأداء، الاختبارات القصيرة، وتقييم الذات.
2. أن تتوفر الأدوات المتنوعة للتقييم، مثل: قوائم الرصد، سلاليم التقدير، سجل وصف سير العمل، والسجل القصصي.

3. أن تتضمن طرائق التقييم عمليات تقييم أداء المتعلمين في المستويات العليا والدنيا (مثل تصنيف بلوم للمهارات العقلية العليا والدنيا).
4. أن تتكامل طرائق التقييم مع منظومة التعلم الإلكتروني. (اليونسكو، 1994؛ سعادة وإبراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى

يُقصد بمفهوم التكامل بشكل عام، ذلك التنظيم الذي يشتمل على الخبرات/المعارف العامة والمشاركة، والخبرات/المعارف الخاصة في آن معاً. أما التكامل بين المناهج فيقصد به، ذلك الربط بين المناهج الدراسية حيثما أمكن، من خلال الربط بين الخبرات والمعارف الواردة في المباحث الدراسية المتعددة، لأجل تثبيتها في ذهن المتعلم ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام وليس عن طريق التخزين فقط. وعليه فإن الربط بين الخبرات والمعارف الواردة في منهاج التربية المهنية، والخبرات والمعارف الواردة في المناهج الدراسية الأخرى (ضمن مرحلة التعليم الأساسي)، ما هو إلا صورة من صور التعليم التكاملي العديدة.

وتشير نظريات بناء المناهج وتطويرها إلى أن المنهاج المبني على أساس التكامل مع المناهج الأخرى، هو منهاج أكثر واقعية وأكثر ارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته. وما يبرر واقعية المنهاج المبني على أساس التكامل مع المناهج الأخرى؛ أن أية مشكلة يواجهها المتعلم غالباً ما يتطلب حلها أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلمها الفرد، كما أن ارتباط المنهاج بالحياة والبيئة يحفز الطالب ويزيد من ميله إلى دراستها، مما ينمي ميول واتجاهات ايجابية نحو تعلم المعرفة وربما إنتاجها. وفي منهاج التربية المهنية نجد أننا أحوج ما نكون للتأكيد على هذا النمط عند بناء وتطوير منهاج التربية المهنية (تحسين، 2004؛ كشك، 2005).

أنواع التكامل في منهاج التربية المهنية

تتكامل المناهج بشكل عام وفق نمطين رئيسين هما: التكامل الأفقي والتكامل الرأسي، وفي منهاج التربية المهنية يمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

التكامل الأفقي

ويُقصد به ذلك النمط من التكامل الذي يتم عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي تتكون منها المناهج، حيث يركز الاهتمام على موضوعات

ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة، فالربط بين المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطالب في مبحث التربية المهنية، وتلك التي يتعرض لها في المباحث الأكاديمية يُعد شكلاً من أشكال التكامل الأفقي (اليونسكو، 1994ج2).

وهناك أمثلة على هذا النمط من التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، ومن هذه الأمثلة الآتي:

- توظيف ما تعلمه أو قد يتعلمه الطالب من أساسيات الكهرباء في الفيزياء، حول التوصيل على التوازي والتوصيل على التوالي مثلاً، لفهم مهارة التمديدات الكهربائية العملية التي ينفذها من خلال أنشطة المجال الصناعي في التربية المهنية.

- الربط بين ما يدرسه الطالب في التربية المهنية عن الرسم الهندسي في المجال الصناعي، وما يدرسه/ سيدرسه في الرياضيات عن الأشكال الهندسية المختلفة، وما يدرسه/ سيدرسه في التربية الفنية عن رسم الأشكال المختلفة، وما يدرسه أو سيدرسه عن رسم الخرائط وتوضيح المناطق الجغرافية في مباحث الجغرافيا والاجتماعيات، وهكذا.

- استخدام المفاهيم العلمية التي يدرسها الطالب في موضوع العلوم الحياتية عن التكاثر الخضري في تشكيل تهيئة لما يدرسه/ سيدرسه الطالب عن تكاثر النباتات في مجال أنشطة المجال الزراعي من منهاج التربية المهنية.

- توظيف قدرات الطالب في التعامل مع العمليات الحسابية المختلفة التي درسها/ يدرسها في مادة الرياضيات لتسهيل مهمته في وعي مفهوم الحسابات الجارية والتوفير أو فهم عمليات الإيداع والسحب... الخ في النشاط الاقتصادي والتجاري من منهاج التربية المهنية.

نلاحظ مما سبق أن الطالب يتعرض إلى المهارة/الخبرة الواحدة بأكثر من شكل وبأكثر من لون وبأكثر من طريقة، وهذا النمط بدوره سيسهم في نقل المبادئ والمعارف التي يتعلمها الطالب في منهاج التربية المهنية إلى أي من المناهج الأخرى، والعكس صحيح؛ فإن الطالب ينقل المبادئ والمعارف التي يتعلمها أو قد تعلمها في المناهج الأخرى إلى منهاج التربية المهنية. وقد يكون التكامل بين مجالات المعرفة للمناهج المختلفة ضمن نفس المستوى الصفّي/العمرّي، وذلك في ترابط يوضح قيمة

ما يتعلمه المتعلم في مختلف المناهج في الصف الواحد، مثال: تناول منهاج اللغة العربية للصف الثاني الأساسي موضوع استعمال الدواء، وتناول منهاج التربية المهنية للصف الثاني الأساسي لنفس الموضوع ولكن بصيغة تناول الدواء. وقد يكون التكامل بين مجالات المعرفة للمناهج المختلفة ضمن مستويات متفاوتة نوعاً ما، كأن يتناول منهاج التربية المهنية في مستوى الصف الخامس الأساسي موضوع زراعة البذور، ويتناول كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي موضوع التكاثر بالبذور (سعادة وإبراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

التكامل الراسي

ويقصد به ذلك النمط من التكامل الذي يتخذ المنحى المحوري في بناء المعرفة وتكاملها، والارتقاء بالمنهاج عمقاً واتساعاً وتداخلاً في المجالات المختلفة. أي بمعنى أنه كلما ارتقى الطالب من صف إلى صف أعلى يلمس العلاقة الرأسية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهاج، حيث يركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة. ويؤخذ بعين الاعتبار المجال المعرفي، والتسلسل المنطقي في بنائية المعرفة، والتوقيت الملائم لطرح كل مجال وكل جزئية من المعرفة بما يتناسب والخصائص النمائية للمتعلمين.

ويعتبر منهاج التربية المهنية من المناهج التي تتسم باتساع وتنوع قاعدة المعارف والخبرات التي يشتمل عليها. حيث أن القاعدة العريضة من الخبرات المهنية التي يتعرض لها الطالب، في مرحلة التعليم الأساسي، من خلال المجالات المهنية المختلفة، وبخاصة المجالات: الزراعية، والصناعية، والإدارة والاقتصاد المنزلي، والصحة والسلامة العامة، تفسح المجال لإمكانية الربط بين هذه الموضوعات كشكل من أشكال التكامل. ثم ماذا سيقدم للطالب ضمن المجال الواحد في الصفوف المختلفة، بحيث يلحظ أن يدرس جميع المجالات المهنية الأنفة الذكر كلما ارتقى الطالب من صف إلى صف أعلى، ولكن بتسلسل واضح ومنطقي. أي أن المعلم الجيد يستطيع البدء في مراحل التعليم الأولية بطرح المشكلات والموضوعات المناسبة للمستوى، وفي مستوى أعلى يقدم التطبيقات ذات الأفكار الأعمق ويتدرج في ذلك ليصل إلى المستوى المرجو من تحقيق الأهداف المرسومة (سعادة وإبراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

فوائد الأخذ بمبدأ التكامل في بناء منهاج التربية المهنية

لقد أكدت الكثير من الدراسات التربوية، مثل اليونسكو (1994ج2)، على أهمية المبدأ التكاملي، في تدريس المهارات المهنية، لما تحقّقه من فوائد ومزايا. ويمكن أن نشير إلى بعض هذه الفوائد والمزايا على صعيد طرفي عملية التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: على صعيد المعلم

يسهم مبدأ التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، في جانب المعلم، في مساعدة المعلم على الآتي:

1. إتاحة الفرصة أمام المعلم لاستخدام طرق مختلفة في التعليم، بما فيها العمل في مجموعات والأنشطة العملية.

2. إعطاء المعلم بعض المرونة في توسيع دائرة الأساليب التدريسية ذات المدخلات المفتوحة (Open Entry/ Open Exit).

3. إعطاء المعلم الحرية في اختيار الوحدات التعليمية التي تناسب المتعلمين بما يتفق وميوله واستعداداته وقدرته، وكذلك من خلال مراعاة إمكانيات وظروف المدارس المختلفة وممارسة الممكن من الأنشطة التعليمية المناسبة بتوائم، في التوقيت، مع ما يطرح في المناهج الأخرى.

4. إتاحة الفرصة أمام المعلم لإثراء موضوعات الكتاب وتطوير الروابط بين الباحث المختلفة.

5. إفساح المجال أمام المعلم لتقبل أفكار المتعلمين والتفاعل معها، وبخاصة ما يطرحه المتعلمون مما تعلموه في المناهج الأخرى حول نفس الموضوع المطروح في منهاج التربية المهنية، مما يعزز الشراكة الإستراتيجية للمتعلم في عملية التعليم والتعلم.

6. إضفاء الصبغة التربوية على تعلم المهارات المهنية، ومجالات العمل المختلفة، وتسمى مثل هذه الحالة بـ Educationalisation of Job.

ثانياً: على صعيد الطلبة

يسهم مبدأ التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، في جانب الطلبة، في مساعدة الطالب على الآتي:

1 - يوفر الفرصة أمام الطالب لممارسة المهارات بأكثر من شكل وبغير طريقة، أي من خلال أساليب تدريسية متعددة.

2 - يمنح الطلبة قابلية تطوير المعارف والمهارات التي تعلموها في منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، مما قد يوفر فرصة التقدم في الأداء وقد يصل الطالب أحياناً إلى حد الإتقان.

3 - يتيح المبدأ التكاملي المجال أمام الطلبة للوصول إلى المعرفة من خلال أكثر من مصدر، مما يعزز عملية اكتساب المعرفة بأكثر من شكل، وبالتالي فإن تكرار تعرض الطالب للمعرفة ذاتها بأكثر من شكل سيسهم في اكتسابها بشكل يستعص على النسيان.

والجدول الآتي، يعطي بعض الأمثلة الواقعية والموثقة على هذا المبدأ التكاملي بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، حسب مناهج مرحلة التعليم الأساسي في الأردن:

أمثلة على التكامل بين التربية المهنية والمباحث الأخرى

اللغة العربية

الثاني س

طيارة الورق

استعمال الدواء

طف الزيتون

بائع الحلوى

طبيب الأسنان

الخامس س

العلوم

الثاني س

السلامة في المنزل والبيئة

الثاني س

تكثير النباتات بالبذور

السادس س

العضن والبكتيريا + فساد الأغذية

السادس س

توصيل الدارة الكهربائية

التربية الإسلامية

الثاني س	النظام وترتيب الفراش
الثاني س	النظافة
الخامس س	آداب الطريق
	الرياضيات
الثاني س	النقود

التربية المهنية

الأول س	النظافة
الثاني س	النقود
الثاني س	ترتيب الفراش
الثاني س	تناول الدواء
الثاني س	سلامة عامة وتوعية مرورية
الرابع س	الأطعمة المكشوفة
الخامس س	المحافظة على الطريق
الخامس س	زراعة البذور
الخامس س	أسنانك النظيفة
السادس س	خزن الأطعمة
السادس س	جني ثمار الزيتون
السادس س	توصيل الدارة الكهربائية

الخلاصة

يُستخلص مما تم تناوله في هذا الفصل، بأنه من الضرورة بمكان التأكيد على مجموعة مرتكزات منها الآتي:

1. أن منهاج التربية المهنية ينبغي أن يصاغ على هدى مبادئ أربعة هي: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم للعيش مع الآخرين والتعلم لنكون.

2. أن إعداد وتصميم منهاج التربية المهنية ينبغي أن يتم بمشاركة واسعة من قبل كل من له علاقة بمجالات التربية المهنية، وبخاصة المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة في ميدان تدريس التربية المهنية.
3. أن يؤخذ بعين الاعتبار، من قبل القائمين على تصميم وتطوير منهاج التربية المهنية، التطورات الحادثة والتزايد المتسارع للمعرفة والتطورات التكنولوجية المعلوماتية.
4. ينبغي أن يركز الاهتمام بشكل أكبر على النشاطات العملية والتمارين التطبيقية للمعارف التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، وذلك بشكل يسهم في تكوين المهارات الحياتية، وربط هذه المعارف والمهارات المهنية بالبيئة والحياة اليومية للمتعلم.
5. مراعاة تحقيق التكامل الأفقي والتكامل الرأسي في بناء منهاج التربية المهنية لما لذلك من أهمية في منع التداخل والتكرار بنمطية واحدة، بالإضافة لأهمية الربط بين الخبرات والمعارف الواردة في المناهج الدراسية المتعددة، وتلك الواردة في منهاج التربية المهنية؛ لأجل تثبيتها في ذهن المتعلم ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام وليس عن طريق التخزين فقط.
6. أن تتكامل مكونات وأسس منهاج التربية المهنية فيما بينها، بحيث لا يمكن الاهتمام بأساس أو مكون وإهمال الآخر. بل إن أي خلل يعتري أي من المكونات الثلاثة أو الأسس الأربعة التي درسناها، فإنه سيؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على وظيفة المكونات أو الأسس الأخرى، من خلال تدني كفاية المنهاج.
7. إن الاهتمام، بجميع عناصر الأسس والمكونات، يجب أن لا يستأثر به المنهاج لمستوى عمري دون آخر. فمثلاً عندما نتحدث عن وظيفة الأساس المعرفي فإن ماهية هذه الوظيفة واحدة ولكن فإن المنحى الذي تؤدي به هذه الوظيفة يجب أن يتواءم مع طبيعة المرحلة العمرية أو العقلية للمتعلمين، وهكذا.
8. ينبغي مراجعة أسس ومكونات المنهاج ووظائفها من فترة لآخرى لتبقى مواكبة لكل التطورات ومتطلبات العيش في زمن الثورة المعرفية والتكنولوجية والتي أصبحت أهم سمات مجتمع القرن الحادي والعشرين.

ولترجمة أسُس ومكونات منهاج التربية المهنية إلى واقع ملموس، نجد أن بعض التجارب العالمية قد اتخذت خطوات واسعة في هذا السياق. ففي التجربة الأردنية حددت معايير محتوى المنهاج المطور بالتأكيد على الآتي: حداثة المعلومات، ربط المعارف التي يشتمل عليها المنهاج بواقع العمل والحياة، التنويع في مصادر المعرفة، تنوع مجالات محتوى المنهاج، التركيز على المعارف التي تُتمي لدى المتعلم مهارات التفكير العليا، الاهتمام بالمنحى التطبيقي في التعلم، وأخيراً الاهتمام بالبنية المعرفية للمفاهيم والمعارف الواردة في المنهاج (وزارة التربية والتعليم، 2008).

من ناحية أخرى، فإن المتفحص لمنهاج التربية المهنية، وفق التجربة الأردنية، يستخلص أن الخط العريض الرابع من منهاج التربية المهنية في الأردن (الخطة الدراسية لمختلف صفوف مرحلة التعليم الأساسي) قد حدد عدد الحصص الأسبوعية لمادة التربية المهنية وهي: حصة واحدة لكل من الصفوف الأربعة الأولى؛ حصتان للصفوف من الخامس وحتى السابع الأساسي؛ وأربع حصص للصفوف من الثامن وحتى العاشر الأساسي. أما الإطار العام للأساليب والوسائل والأنشطة الكفيلة بتحقيق أهداف المنهاج فقد وضعها الخط العريض السادس من الخطوط العريضة لمنهاج التربية المهنية. وهذا كله يؤكد أن التجربة الأردنية قد أفادت من التوجهات العالمية في بناء المناهج بعامة ومنهاج التربية المهنية بخاصة.

ولتعزيز فاعلية منهاج التربية المهنية وتحقيق الأهداف المرجوة، فمن الأهمية بمكان، أن نختم بالتأكيد على مراعاة مجموعة من الأمور في الوسائل والأنشطة التي يتم توظيفها لأغراض تطبيق التربية المهنية، ومن هذه الأمور الآتية:

- 1) التركيز على الناحية التطبيقية (من خلال توظيف أساليب تدريسية مثل: العرض العملي، والتطبيق العملي والمشاهدات ... الخ).
- 2) اختيار الوسيلة من المواد البسيطة المتوافرة في البيئة المحلية، وذلك لتوضيح المفاهيم المختلفة للمتعلم.
- 3) أهمية قيام المتعلم بالتطبيق العملي من خلال العمل في مجموعات أو بشكل فردي للوصول إلى الأهداف المرجوة.

أساسيات في التخطيط لتدريس التربية المهنية

مقدمة

يُعتبر التخطيط، بشكل عام، ضرورة رئيسة لسير الحياة بشكل منظم. فكل منا يخطط لما سيقوم به من أعمال على المستوى القريب (لتسيير أعماله اليومية)، وعلى المستوى بعيد المدى (فيما يتصل بمستقبله)، فقد لا يخرج الواحد منا من منزله دون أن يكون لديه تصور مسبق لما سينجزه خلال الساعات القليلة القادمة، وقد لا يمر عليه يوم/ أسبوع دون تصور مسبق لما سينفذه أو سينجزه خلال السنة/السنوات القادمة. إذن نحن نمارس التخطيط الذي يوجه تحركاتنا وأعمالنا اليومية والمستقبلية.

ولما كان التدريس مكون رئيس من مكونات العملية التعليمية التعلمية، بل أحد المقومات التي تركز إليها التربية الحديثة، فإن أحد المبادئ الرئيسة التي يقوم عليها التدريس هو التخطيط. الأمر الذي يؤكد ضرورة الاهتمام بهذه الركيزة الأساس (التخطيط) لعملية التدريس. حيث أن نجاح المعلم يعتمد اعتماداً كلياً على كفايته ودقته في التخطيط وفاعلية تلك الخطط التي يُعدّها.

تعريف التخطيط

يؤكد الباحثون على أن أي عمل منظم هادف يجب أن يستند إلى التخطيط السليم، والتخطيط في التدريس، بشكل عام، ولعلم التربية المهنية بشكل خاص، ضروري لكل من المعلم والمتعلم والمنهاج. ويمكن تعريف التخطيط للتدريس على أنه التصور المسبق لما سيقوم به المعلم وما سينفذه المتعلمين في المستقبل القريب (من خلال الخطة اليومية)، أو المستقبل البعيد (من خلال الخطة الفصلية)، أي التصور المسبق للمواقف التعليمية التي سيقوم المعلم بتهيئتها، وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة لمستوى/فئة عمرية محددة، في فترة زمنية محددة، وفي مكان صفي محدد.

التخطيط لتدريس التربية المهنية

تعد مرحلة التعليم الأساسي من أخطر وأهم مراحل التعليم، حيث أنها قاعدة التعليم كله والأساس الذي تُبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة. وكذلك فالتربية المهنية، كجزء من مناهج التعليم الأساسي، تُعتبر هي بحد ذاتها قاعدة التعليم المهني، والأساس الذي يمكن من خلاله إكساب الطالب تهيئة مهنية تؤهله للتعامل بكل إيجابية مع التوجه نحو تعلم بعض المهارات المهنية الضرورية في حياته اليومية. وللتربية المهنية طبيعة تختص بها دون غيرها من مناهج التعليم العام، وهي أن مضامينها تجسد التكامل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية، وإلى جانب ذلك فهي تهتم بالبعد الوجداني والذي يغيب عن مضامين كثيراً من المناهج الأخرى. ولذلك لا نجافي الحقيقة إذا قلنا أن هناك شبه إجماع على أن التربية المهنية مبحث ذو طبيعة عملية أكثر منها نظرية، وبالتالي فأساليب التدريس التي يمكن أن تعتمد لهذا المبحث ينبغي أن تكون هي الأخرى ذات طبيعة عملية. وعليه فإذا أردنا تحقيق أهداف التربية المهنية بشكل فاعل فينبغي أن نتصدي لقضية التخطيط وإعداد الدروس بكل قوة، لأن إعداد الدروس والتخطيط لها خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم، ويخطئ من يستهين بهذا المرتكز ويقلل من أهمية معتمداً على غزارة علمه، وسعة تجربته، وخبرته الطويلة في مهنة التدريس.

لماذا نعتقد أن التخطيط ضروري لمعلم التربية المهنية؟

أشرنا سالفاً إلى أن أي عمل منظم وهادف يجب أن يستند إلى التخطيط. وكذلك أشرنا إلى أن لمبحث التربية المهنية مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها. ولما كان من الضروري أن يكون هناك معلم يقوم على الأخذ بأيدي الطلبة لتحقيق هذه الأهداف، وحيث أن عملية (التدريس) تعتبر عملية منظمة، إذن فلا بد من التخطيط المنظم لتحقيق هذه الأهداف. وتالياً بعضاً من الأمور التي توضح وتؤكد مدى أهمية وضرورة التخطيط لمعلم التربية المهنية:

(1) عملية التخطيط تؤدي إلى تنظيم عناصر العملية التعليمية وخاصة المادة الدراسية التي ستعطى للطلبة. وعليه فإن معلم/معلمة التربية المهنية الذي يخطط يقدم لطلبه مادة تعليمية منظمة غير عشوائية، مما يساهم في حماية الطلبة من التعلم العشوائي غير المنظم. أي أن التخطيط يحول عمل المعلم

إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم.

(2) التخطيط لتدريس التربية المهنية يعمل على تزويد المعلم بتصور واضح عن طبيعة الأهداف التعليمية الحالية، وعن ما سيقدمه، والخبرات السابقة لدى طلبته، ومن ثم يمكنه من رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه.

(3) التخطيط لتدريس التربية المهنية يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة أو المحرجة، والتي غالباً ما تكون وليدة الارتجال في دخول عالم التدريس اليومي دون تصور مسبق لما سيدور ضمن الموقف التعليمي والمفاجئات التي يمكن أن تظهر دون سابق إنذار.

(4) التخطيط لتدريس التربية المهنية يساعد المعلم على ضبط الغرفة الصفية أو المرسم أو المشغل وإدارته للمتعلمين فيها إدارة سليمة، حيث من خلال التخطيط السليم يستطيع معلم التربية المهنية تحديد المكان الصفّي (مشغل أو حديقة أو قاعة علوم منزلية أو الغرفة الصفية العادية) المناسب لتحقيق أهداف التدريس.

(5) التخطيط لتدريس التربية المهنية يُسهّل ويسير مهمة المعلم في إعداد الاختبارات في مجال تقويم المادة التدريسية، حيث أن الاختبارات التي تستند إلى التخطيط تعطي نتائج أقرب إلى واقع أفراد المتعلمين.

(6) التخطيط لتدريس التربية المهنية يُفيد المعلم في نقد المنهاج، حيث أن عملية التخطيط توضح للمعلم مدى انسجام الأهداف العامة والخاصة لمنهاج التربية المهنية. وبالتالي فإن المعلم يستطيع اكتشاف أي خلل (علمي أم فني أم شكلي) في المنهاج الدراسي أو الكتب التي بين يدي الطلبة، سواء ما يتعلق منها بالأهداف أو ما يتعلق منها بالمحتوى، أو أساليب التدريس المقترحة، أو أساليب التقويم ومحتواها، ومن ثم يتمكن من العمل على تلافيها. وكنتيجة لذلك قد يتمكن المعلم من الإسهام في تطوير المنهاج من خلال تقديم تقارير علمية تتضمن بعض المقترحات لتحسين المنهاج، مدعم بحقائق تستند إلى التخطيط السليم.

(7) التخطيط لتدريس التربية المهنية يسهم في استدامة نمو الخبرات التربوية والفنية/المهنية لدى معلم التربية المهنية. حيث أن مرور معلم التربية المهنية بخبرات متعددة من سنة دراسية إلى أخرى ومن مستوى دراسي إلى آخر يجعله سيسهم في تسهيل مهمته في تحديد طبيعة تسلسل المادة التعليمية وبالتالي تراكم الخبرات لديه مما يشكل نمواً مهنيًا مستداماً (العبابنة، 1993؛ سعادة، 2001؛ وسعادة، 2001ب).

في ضوء ما تقدم، وحيث أن لمبحث التربية المهنية خصوصية معينة فإن من الضرورة بمكان مراعاة مجموعة من الأمور عند التخطيط لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية، ومن هذه الأمور الآتي:

- (1) ربط التعليم بالتطبيق العملي، وذلك لأن المتعلم هنا يتعلم بالعمل أكثر من غيره لطبيعة منهاج التربية المهنية العملية.
- (2) التركيز على تدريس التربية المهنية من خلال الإطار العملي أكثر من النظري.
- (3) الإكثار من المشاهدات.
- (4) الإكثار من الرحلات العلمية.
- (5) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في الميول المهنية والقدرات والدوافع.
- (6) تشجيع الطلبة على عمل النماذج والمجسمات التعليمية المختلفة (أبو الشيخ والوهر، 1991).

دور التخطيط في سير العملية التدريسية

في عملية التدريس نبدأ أولاً بتحديد الأهداف، ثم نحدد إستراتيجية التدريس التي يمكن استخدامها، وغالباً ما تترك كل المهام للمعلم، إذ أن عليه كتابة الأهداف، إعداد خطة الدرس، وتحضير الطلبة وتزويدهم بالمعلومات وإجراء عمليات التقويم. وعليه فإن مراحل العملية التدريسية بشكل عام هي على النحو الآتي:

- (1) تحديد الأهداف.
- (2) اختيار طريقة أو إستراتيجية التدريس المناسبة للمادة التعليمية.
- (3) إعداد الخطة الفصلية.
- (4) إعداد الخطط الصفية.

(5) التقويم المتواصل والتغذية الراجعة في المراحل 2+3+4.

(6) تقويم التحصيل بشكل نهائي.

أهم المهارات والكفايات الضرورية للنجاح في التخطيط

إن عملية التخطيط لتدريس التربية المهنية تتطلب كفاية المعلم في إتقان مجموعة من المهارات، يمكن إيجازها في الآتي:

أولاً: كفاية المعلم ومهارته في تحديد الخبرات والمهارات المهنية السابقة لدى المتعلمين مع مراعاة خصائصهم النمائية؛ أي المستوى العمري والمستوى العقلي.

ثانياً: كفاية المعلم ومهارته في تحليل المادة العلمية لتحديد محتوى التعلم، أي محتوى المادة المعرفية أو الوجدانية أو التطبيقية، والتي يتضمنها الدرس. ويتم ذلك من خلال تحليل المادة إلى عناصرها الأولية، من خلال حصر المهارات الأساسية ذات الصلة بالموضوع الرئيس، وكتابتها بشكل واضح. وقد يشتمل ذلك على محتوى مادة التعلم السابق ومادة التعلم اللاحق، وتحديد المهارات الأساسية والمهارات الثانوية.

ثالثاً: كفاية المعلم ومهارته في تحديد التجهيزات (المواد التعليمية والمواد الخام والعُدَد والوسائل المختلفة) اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة. مع الاهتمام بالتركيز على تلك التجهيزات المتوافرة في المدرسة.

رابعاً: كفاية المعلم ومهارته في صياغة الأهداف التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأهداف تختلف باختلاف الخصائص النمائية للطلبة (المستوى العمري والمستوى العقلي). وكذلك تختلف الأهداف وفق مدى توفر متطلبات تحقيق الأهداف من مواد وأدوات ووسائل تعليمية.

خامساً: كفاية المعلم ومهارته في تصميم إستراتيجية التدريس التي توافق تحقيق أهداف التعليم والتعلم. ويتضمن ذلك الكفاية في تحديد الأسئلة التي سيوجهها للطلبة، والمواد أو الوسائل والتسهيلات التربوية التي سيوظفها المعلم/المتعلم، بالإضافة إلى ما سيقوم به الطلبة كشركاء إستراتيجيون أثناء تنفيذ الدرس.

سادساً: كفاية المعلم ومهارته في اختيار وتصميم أساليب التقويم الملائمة للتحقق من ناتج التعلم. وينبغي هنا أن يركز معلم التربية المهنية على الجانب المهاري

بالإضافة للجانب النظري والوجداني. وتتمثل مهارة المعلم في هذا الباب في قدرته ودقته على تقييم الأداء في ضوء الأهداف المرسومة (الزهراني، 2006).

التخطيط والأهداف التربوية

عندما يشكل التخطيط الركيزة الأساس لعملية التعليم والتعلم فإن بناء الأهداف يشكل حجر الزاوية ونقطة البداية في عملية التخطيط. ومن المتفق عليه أن تحديد الأهداف التربوية وصياغتها تعتبر من أبجديات العملية التدريسية. بل هي بمثابة الخطوة الأساسية التي يُبنى عليها اختيار المواد التعليمية، وتنظيم محتواها وأساليب التدريس المناسبة لها.

ويقول "آيزنر" أنه عند غياب الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مادة دراسية بفعالية ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس. ولعله من المفيد التنويه إلى أن الاهتمام بالأهداف التربوية وصياغتها كان قد بدء العمل به منذ أوائل القرن العشرين. فمثلاً تناول (رالف تايلور) في عام 1949م الأهداف كوسيلة لتطوير المناهج واعتبر أن أنسب صياغة للأهداف هي تلك التي تساعد المعلم كمرشد للموقف التعليمي. واعتبر تايلور أن الشكل الأكثر فائدة لصياغة الأهداف هو الصياغة التي تحدد كلاً من نوع السلوك الذي يُرتجى نموه عند الطالب والمحتوى أو المجال من الحياة الذي سيؤدي فيه هذا السلوك.

وتكمن أهمية تحديد الأهداف التعليمية في اعتبارها دليل لعملية تخطيط الدروس، من خلال "تجزئة الوحدة التعليمية إلى مواضيع مناسبة" وبالنظر إلى دورها في تحديد واختيار الخبرات التعليمية السابقة وفي اختيار الأنشطة والإجراءات المناسبة للدرس وفي إجراء عملية التقويم "أسئلة الاختبارات" بأسلوب سهل ميسر، كما أنها تعين اتجاه التعلم ونتائجه" (طعيمة، 2000).

وللأهداف بشكل عام -في أي عمل- أهمية كبيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. توجيه الأنشطة ذات العلاقة في اتجاه واحد، وتمنع التشتت والانحراف.
2. إيجاد الدافع للإنجاز، وإبقاؤه فاعلاً.
3. تقويم العمل لمعرفة مدى النجاح والفضل.

الأهداف السلوكية لتدريس التربية المهنية

مكونات الأهداف السلوكية

إن الهدف السلوكي عبارة تصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك .

لذلك تستلزم الأهداف السلوكية استخدام كلمات أو أفعال تشير إلى الأداء أو العمل ، مثل يقرأ ويكتب ويصف ويعدّ إلخ، أما الكلمات أو الأفعال التي تشير إلى فعل ((ضمني)) مثل يفهم ويفكر ويقدر ويقوم إلخ فلا يمكن اعتبارها أهدافاً سلوكية لاستحالة ملاحظتها ، إذ لا يمكن ملاحظة عملية ((التفكير)) أو ((الفهم)) أو ((التقويم)) ما لم تترجم إلى عبارات سلوكية وأداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه .

يجب أن يجيب الهدف السلوكي الناجح عن الأسئلة الآتية :

- ما هو السلوك أو الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم ؟
- ما هي الشروط أو الظروف التي يظهر هذا السلوك من خلالها ؟
- ما هو مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه ؟

تشير هذه الأسئلة إلى المكونات الأساسية للهدف السلوكي ، وهي السلوك أو الأداء الظاهري للمتعلم ، وشروط الأداء ، ومستوى الأداء المقبول .

١ - السلوك والأداء الظاهري للمتعلم :

يدل هذا المكون على السلوك الدقيق المرغوب فيه، والذي يحدد التغير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم بعد الإنتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة، بحيث يكون هذا التحديد واضحاً وصريحاً ودقيقاً .

يركز بشكل رئيسي على السلوك النهائي للمتعلم أو ما يسمى ((بالمخرجات السلوكية))

يشير الأداء عادةً إلى أي نشاط يقوم المتعلم به ، وقد يكون هذا الأداء ظاهرياً وقابلاً للملاحظة عن طريق البصر كالكتابة والرسم والتصحيح المكتوب، أو عن طريق السمع أو البصر، كالعمليات الحسابية الذهنية أو التفكير.

بيد أن العبارة السلوكية الناجحة هي القادرة على تحديد ما يجب على المتعلم أدائه عندما يتبين بأنه قد تمكن من الهدف ، ولما كان المعلم غير قادر أصلاً على معرفة ما يجري في (عقل) المتعلم للوقوف على معرفته واتجاهاته لذا عليه أن يقوم ((باستنتاج)) هذه العمليات ((الداخلية)).

إن هذا النوع من الاستنتاج لا يتحقق إلا إذا قام على أساس ما يقوله المتعلم أو يفعله . وتعبير آخر يجب أن تقوم هذه الاستنتاجات على سلوك المتعلم اللفظي أو الحركي ، ويستطيع المعلم الحصول عليها بالملاحظة المباشرة لنتائج التعليم المرغوب فيها كالاستماع إلى إجابة المتعلم أو قراءتها ، أو ملاحظته وهو يقوم بأداء سلوك معين كالكتابة أو الجري أو العزف على آلة موسيقية معينة .

يُعنى التعليم عادةً بحالات تتصف بالتجريد كالمعرفة والاتجاهات ، بيد أن المعلم لا يستطيع معرفة نجاح أهدافه وتحقيقها إلا بملاحظة طلابه وهم يسلكون بطريقة ما ، أو يقومون بشيء ما للتعبير عن هذه الحالات المجردة ، لذا فإن من أهم خصائص الهدف السلوكي على الإطلاق ، الخاصية التي تحدد وتصف بوضوح نوعية الأداء الذي يجب على المتعلم القيام به، واتخاذ هذا الوصف كدليل على تمكنه من الهدف .

إن عبارة سلوكية مثل ((أن يدرك الطالب أهمية المناخ في الزراعة)) لا تفي بالغرض المنشود، لأنها لا تحدد السلوك أو الأداء المرغوب فيه، لبيان ما إذا كان الطالب قد ((أدرك)) هذه الأهمية فعلاً. لهذا يجب على المعلم أن يترجم كلمة ((يدرك)) إلى فعل سلوكي يستطيع الطالب أدائه ، ويتمكن المعلم من ملاحظته وقياسه ، كأن يقول ((على الطالب أن يشرح العلاقة بين المناخ والنبات)) ، و ((أن يبين تنوع المزروعات طبقاً لتنوع المناخ)) إن هاتين العبارتين أكثر وضوحاً من العبارة السابقة ، لأنهما أكثر تحديداً لما يترتب على المتعلم أدائه ، ولأن كلمات مثل ((يشرح)) و ((يبين)) أكثر قدرة على تحديد السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس من كلمة ((يدرك)) . ولكن هل تتحقق بذلك مواصفات الهدف السلوكي

الجيد ؟

ما زال الهدف بحاجة إلى مزيد من الوضوح والتحديد لأن العبارتين السابقتين لم تشيرا إلى شروط الأداء أو ظروفه أي لم تشيرا إلى المكون الثاني للهدف السلوكي .

٢ - شروط الأداء :

يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يتبدى من خلالها السلوك النهائي للمتعلم ، والتي يجب أن تتوافر لدى قيامه بالأداء . فقد تكون عملية تحديد السلوك النهائي غير كافية لمنع سوء الفهم أو تعدد التفسيرات وتنوعها ؛ لذا يتخذ الهدف السلوكي شكلاً أوضح عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء وسياقه ، كالسماح أو عدم السماح باستخدام الخرائط أو القواميس أو الأطالس أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة إلخ

ولكن هل يتخذ الهدف السلوكي شكله الأفضل بمجرد تحديد السلوك وشروطه ؟

إن الاختصار على هذين المكونين يحول دون التقويم الصحيح للتغير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم ؛ لذا يجب تحديد مستوى أداء مقبول يمكن اتخاذه كمحك للنجاح واعتباره دليلاً على تحقق الهدف وإنجازه وهو المكون الثالث للهدف السلوكي .

٣ - مستوى الأداء المقبول :

يشير هذا المكون إلى نوعية الأداء المطلوب ، والتي تبين ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف أم لا ويجب تحديد مستوى الأداء على نحو واضح يمكن المعلم من التعرف على الاستجابة المقبولة ، كتحديد نسبة مئوية معينة من العلامات أو الاستجابات الصحيحة .

فالهدف السلوكي القائل ((يجب على الطالب أن يكون قادراً على حل معادلات جبرية من الدرجة الأولى بالرجوع إلى معادلات مماثلة واستخدام الآلة الحاسبة ، لا يحقق خصائص الهدف السلوكي الجيد جميعها ؛ إذ لا بد من تحديد محك أداء معين يمكن الرجوع للتعرف على نجاح المتعلم في إنجاز الهدف كالقول ((يجب على الطالب أن يحل سبع معادلات من عشر بشكل صحيح)) .

وهكذا يغدو الهدف السلوكي أكثر وضوحاً ودقة وفعالية ، لأنه يصف السلوك المطلوب أدائه وبعبارات إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها ويحدد شروط أداء هذا السلوك التي تعمل على

ضبطه والتحكم بالمتغيرات التي تؤثر فيه . كما يضع مستوى أداء مقبول يشير إلى مدى إنجاز الغاية التعليمية وتحققها .

تصنيف الأهداف السلوكية

تصنف الأهداف السلوكية إلى :

- ١- الأهداف المعرفية.
- ٢- الأهداف الانفعالية.
- ٣- الأهداف الحسية الحركية.

أولاً- الأهداف المعرفية :

وضع بلوم وجماعته عام ١٩٥٦ م تصنيفاً مفصلاً للأهداف التعليمية المعرفية وقسمها إلى ستة مستويات .

وجاءت مستويات الأهداف المعرفية مرتبة ترتيباً هرمياً بحيث لا يمكن للمتعلم الوصول إلى مستوى معين دون تحقيق المستويات السابقة لهذا المستوى وكانت هذه المستويات على النحو الآتي :

١ - مستوى المعرفة :

ويقصد بهذا المستوى الحفظ والتذكر لأشياء أو أسماء أو حقائق أو قوانين أو معادلات. تصاغ الأفعال السلوكية للمستوى المعرفي في أفعال مضارعة مثل : أن يحدد أو يسمي ، يختار ، يعدّد ، يذكر ، يكرر ، يحفظ .

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف : المفردات ، الكلمات ، المصطلحات، التعريفات، الحقائق، الأسماء، القواعد، القوانين، النظريات ، الأماكن إلخ

ومن الأمثلة على هذا المستوى ما يلي :

١- أن يعدد الطالب أنواع الطاقة ؛ إذا ما طلب منه المعلم ذلك ، على نحو لا يقل عن ثلاثة أنواع .

٢- أن يذكر الطالب مصادر البروتين الحيوانية والنباتية ، بعد شرح المعلم لها ، في دقيقتين على الأكثر.

٢ - مستوى الفهم والاستيعاب :

ويبلغ الطالب في هذا المستوى حد فهم واستيعاب المعلومات ويصبح قادراً على ترجمة هذه المعلومات (تحويلها من شكل لآخر) وتفسيرها واستنتاجها وهذه أمثلة على كل منها :

• الترجمة :

- ١- أن يلخص الطالب ما قرأه عن صنع الأجبان في الكتاب المدرسي ، بلغته الخاصة، في أقل من نصف صفحة .
- ٢- أن يصف الطالب في لغته الخاصة العلاقة بين الحيوان والنبات ، إذا طلب منه المدرس ذلك خلال خمس عشرة دقيقة .

• التفسير :

- ١- أن يعلل الطالب سبب نشوء الحرائق ، بعد الإطلاع على عدد من أحداث الحرائق ، بدقة لا تقل عن ٩٠ % .
- ٢- أن يفسر الطالب ضرورة تجنب شراء الأطعمة المكشوفة ، في ضوء قراءاته المختلفة بدقة لا تقل عن ٩٠ % .

• الاستنتاج :

- ١- أن يستنتج المتعلم المسقط الثالث للمجسمات الهندسية بمعلومية مسقطين ، دون مساعدة من أحد ، وبدقة تامة .
- ٢- أن يستنبط المتعلم الفوائد التي يجنيها الفرد من تنوع الطعام خلال التغذية ، اعتماداً على قراءاته في هذا المجال ، وفي ثلاث دقائق على الأكثر .

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف في مستوى الفهم والاستيعاب :
يترجم ، يفسر ، يصوغ ، يشرح ، يوضح ، يحول ، يلخص ، يناقش ، يضرب امثلة ، يعيد صياغة .

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق على هذا المستوى من الأهداف ما يأتي : المعاني ، الرسوم، الصور، العينات ، العواقب، النظريات، القواعد، القوانين، الطرائق والأساليب.

٣ - مستوى التطبيق :

وفي هذا المستوى من القدرات العقلية يصبح الطالب قادراً على تطبيق المعلومات التي تعلمها في مواقف جديدة سواء داخل حجرة المدرسة أو في الحياة اليومية .

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف التعليمية في مستوى التطبيق يعرف كيف : يطبق، يربط، يضرب أمثلة، يمثل، يختار، يطور، ينظم، يوظف، يشغل، يستخدم، يعيد بناء، يحل، يرسم، يمارس، يضع في جدول، يربط، يجرب، يرتب، يجهز، ينشئ، يخطط، يكتشف، ينفذ .
ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف ما يأتي: المبادئ، القوانين، القواعد، النتائج، النظريات، الطرائق، العمليات، الأساليب، الأنماط، الاستراتيجيات إلخ
ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- ١- أن يطبق الطالب المعلومات التي درسها عن الإسعافات الأولية في مقرر التربية المهنية، إذا ما وقع حادث بسيط لأحد أصدقائه، وبدقة تصل إلى ٩٠% .
- ٢- أن يحسب الطالب الجهد اللازم لدارة كهربائية بمعرفة التيارات والمقاومات فيها، إذا طلب منه المدرس ذلك، وبدقة متناهية .

٤ - مستوى التحليل :

ويكون الطالب عند هذا المستوى قادراً على تحليل المعرفة إلى عناصرها الأساسية مع إدراك أنماط العلاقات بينها .

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف في مستوى التحليل : يجرى، يفرق، يميز، يستنتج، يقسم، يفصل، يختار، يصنف، يفكك، يحدد العناصر، يوضح، يتعرف خصائص، يستخلص، يحلل، يقارن، يدقق، يفحص، يختبر، يحقق في، يعيد .

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف ما يأتي: العبارات، الجمل، الفرضيات، المسلمات، الآراء، الأنماط، الأشكال، الميول، المواقف، الرغبات، وجهات النظر.

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- ١- أن يعدد الطالب خصائص الحديد، بعد معرفته لخصائص المعادن من خلال المناقشة الصفية التي يعقدها المدرس مع الطلاب داخل غرفة الصف بدقة ٩٠% .
- ٢- أن يفرق الطالب بين الري بالتنقيط والري بالرشاشات ، في ضوء قراءته عن كل منهما ، بنسبة خطأ لا تزيد عن ١٥% .

٥ - مستوى التركيب :

وفي هذا المستوى يكون الطالب قادراً على تركيب المعلومات الجزئية ذات العلاقة في كليات ، أي يصل من المعلومات الجزئية إلى معلومات كلية .

ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف في مستوى التركيب ما يأتي :يصنّف، يؤلّف، يجمع، يبتكر، يبدع، يصمّم، ينظّم، يعيد الترتيب، يركّب، يصوغ، يقترح، يخطّط، يشكّل، يولّد فكرة، يؤلّف

ومن الأمثلة على المحتوى الذي ينطبق عليه هذا المستوى من الأهداف ما يأتي : المواقف ، النتائج، الحلول، الخطط، الأهداف، المفاهيم، الفرضيات، المكتشفات، الأجهزة، الآراء، القصائد.... ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- ١- أن يقترح الطالب خطة للسلامة العامة في المشاغل الميكانيكية ، في ضوء قراءاته وخبراته السابقة ، بدون أخطاء .
- ٢- أن يكتب الطالب مقالة قصيرة عن أهمية التربية المهنية في الحياة اليومية ، بالرجوع إلى المصادر ذات العلاقة ، على نحو لا تزيد عن ثلاث صفحات .

٦ - مستوى التقويم :

ويكون الطالب هنا عند بلوغه هذا المستوى قادراً على إصدار أحكام على المعلومات التي يحصل عليها :

اقترح بلوم الأفعال السلوكية الآتية التي تستخدم في هذا المستوى :

أن يحكم، أن يقرر، أن يفهم، أن يعتمد، أن يناقش، أن يلخص، أن يقارن، أن يستخلص .

واستخدم بعض المربين أفعالاً أخرى منها : أن يختار موضحاً الأسباب، أن يفنّد، أن يبدي رأياً، أن يعرّب عن رأيه، أن يفنّد الادّعاءات، أن يدحض، أن يدافع، أن يعطي رتبة أو ترتيباً، أن يصادق على صحة أمر ما ، أن يحاور في ضوء رأي ما ، أن يجادل ، أن يناظر .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- ١- أن يناظر الطالب زملاءه في أهمية التعليم الزراعي بالنسبة لتطوير حرفة الزراعة ، إذا

ما طلب منه المعلم ذلك ، في ربع ساعة على الأقل .

٢- أن يحكم الطالب على صلاحية المشغولات التي نقّدها زملاؤه إذا طلب منه المعلم ذلك، وفق ثلاثة معايير على الأقل .

ثانياً-الأهداف الوجدانية أو الانفعالية :

يتناول المجال الوجداني أو الانفعالي للأهداف السلوكية قيم الشخص ومشاعره واتجاهه ، وهذه فئة مهمة ولكنها أصعب في التدريس والتقييم من المجال المعرفي لغموض المجال الانفعالي عندما لا يظهر على شكل سلوك .

وضع ((كراثول)) وجماعته الأهداف الانفعالية عام ١٩٦٤م في تنظيم هرمي من البسيط إلى المركب في مستويات خمسة .

إذا كان على المتعلم في المجال المعرفي السابق أن يتعامل مع العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة ، فإن المطلوب من هذا المتعلم في المجال الوجداني أن يتعامل مع كل ما في النفس من اتجاهات ومشاعر وإحساسات وقيم تؤثر في مظاهر سلوكه المتعددة وأنشطته المتنوعة .

قسم ((كراثول)) المجال الوجداني إلى خمسة مستويات هي :

١- الاستقبال أو التقبل

٢- الاستجابة

٣- التقييم

٤- التنظيم

٥- التقمص

١-مستوى الاستقبال أو التقبل :

ويتمثل هذا المستوى في وصول المتعلم إلى مرحلة إبداء الرغبة أو الاهتمام بموضوع معين .

في هذا المستوى، علينا أن نجعل المتعلم حساساً لوجود بعض المثيرات والظواهر ، وبشكل أكثر تحديداً ينبغي حث المتعلم على استقبال المثيرات أو الانتباه إليها .

الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول Krathwohl نفسه في هذا المستوى :

أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمع، أن يصنع، أن يحدد، أن يشير إلى، أن يجيب، أن يستخدم، أن يصغي، أن يشارك، أن يعطي، أن يهتم أو أن يبدي اهتماماً بشيء ما .

أضف المربون أفعالاً أخرى منها : أن يتابع، أن يتعرف، أن يتقبل، أن يبدي الرغبة، أن يذكر، أن يعي إلخ

ومن الأمثلة على المستوى :

١- أن يهتم الطالب بحضور ندوة علمية تدور حول ((مخاطر الحاسوب والانترنت إذا ما استغلت استغلالاً سلبياً)) في ضوء إلمامه بالجوانب السلبية للاستخدام السيئ لها ، على أن لا يقل عدد هذه السلبيات عن ثلاث .

٢- أن يدرك الطالب مخاطر عدم أخذ الاحتياطات الوقائية أثناء العمل على آلة الجليخ، في ضوء معرفته لهذه المخاطر، على أن لا تقل عن ثلاثة .

٢ - مستوى الاستجابة :

يصل المتعلم عند هذا المستوى إلى مرحلة الاستجابة الانفعالية بعد الوصول إلى مرحلة الاهتمام والرغبة ، وتتمثل الاستجابة هنا في اتخاذ موقف معين تجاه قضية معينة . من الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول في مستوى الاستجابة :

أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ، أن يوافق، أن يجيب، أن يشارك، أن يختار.

وأضف بعض المربين الأفعال الآتية : أن يستجيب ، أن يتمتع ، أن يتذوق ، أن يستمتع ، أن يتحمل المسؤولية ، أن يتطوع ، أن يجد متعة ، أن يطلع ، أن يسأل ، أن يعطي ، أن يتعرف على ، أن يشير إلى ، أن يستخدم ،

من الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يتحمل الطالب المسؤولية في حل مشكلة معاناة زملائه من الضعف في مادة الرسم الهندسي ، بناءً على معرفته لجوانب هذا الضعف، على أن لا تقل عن أربعة جوانب .

- أن يشارك الطالب في ندوة تدور " حول سبل تحسين واقع الاقتصاد المنزلي " بناءً على خلفيته المعرفية عن واقع الاقتصاد المنزلي ، على أن لا تقل عن خمسة مقترحات للتحسين .

٣- مستوى التقييم (إعطاء قيمة) :

يصبح المتعلم هنا قادراً على تقييم شيء ما أو سلوك معين أو حدث معين والتقييم هنا يحمل صفات الاتجاهات والمواقف من الأحداث أو الظواهر أو المعلومات .

الأفعال السلوكية التي اقترحها كرائول في مستوى التقييم :

أن يصف، أن يساعد، أن يدعم، أن يحتج، أن يجادل، أن يناقش، أن يبادر، أن يختار، أن يشارك، أن يدرس، أن يعمل، أن يقترح، أن يربط، أن يدعو، أن يتابع.

واقترح بعض المربين الأفعال الآتية : أن يكمل ، أن يشرح ، أن ينظم ، أن يبرر ، أن يقرأ ، أن يقرر، أن يسهم ، أن يقيم ، أن يقدر ، أن يحاول ، أن يثمن .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يقيم الطالب أثر استخدام الحاسوب في التعلم، وذلك عن طريق الحديث الشفوي عن ذلك، وفي مدة لا تزيد عن عشرة دقائق .

- أن يسهم الطالب في تغيير النظرة غير السليمة التي ينظرها بعض الناس للتعليم المهني، وذلك بكتابة مقالة قصيرة في مجلة الحائط، وبما لا يزيد عن ثلاث صفحات .

٤- مستوى التنظيم :

ويعني هنا أن المتعلم يكون قادراً على تنظيم أفكاره أو قيمه وربطها مع بعضها للوصول إلى شيء جديد .

عبّر كرائول عن هذا المستوى بالأفعال الآتية :

أن يغير، أن يلخص، أن يقارن، أن يعرف، أن يرسم، أن ينظم، أن يوازن، أن يلزم، أن يرتب، أن يكمل، أن يعدّ، أن يركب، أن يعدل، أن يعمم، أن يربط .

واستخدم بعض المربين بالإضافة إلى ذلك أفعالاً أخرى منها :

أن يمسك، أن يتعلق، أن يصمم، أن يجهز، أن يخطط، أن يوازي، أن يرسم خطة، أن يصنع خطة، أن يدافع .

من الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يلتزم الطالب بقواعد السلامة المهنية وذلك عن طريق الحديث عنها وتطبيقها دون أخطاء .

- أن يرسم الطالب خطة لتنظيم الآلات والعدد في قسم المعادن من خلال فهمه لأهمية التنظيم وضرورة إجرائه، معتمداً على نفسه ونسبة خطأ لا تزيد عن ١٠% .

٥- مستوى تقمص القيم أو تشكيل الذات (التذويت) :

وفي هذا المستوى يصبح لدى الفرد نظام من القيم والاتجاهات يحدد أنماط سلوكه وطريقة تفكيره في الحياة بحيث يصبح للفرد أسلوب معين في الحياة .

عبر كراثول عن هذا المستوى بالأفعال الآتية :

أن ينقح، أن يغير، أن يكمل، أن يتطلب، أن يدير، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يعمل على حل المشكلات، أن يؤثر، أن يتدرب، أن يخدم، أن يشكل، أن يثابر .

واستخدم بعض المربين الأفعال الآتية :

يفعل، يميز، يراجع، يحل، يتبقي، يتقمص، أن يؤمن، أن يعتز، أن يستخدم، أن يبرهن، أن يحترم، أن يتصف، أن يثق، أن يلعب دوراً، أن يواظب، أن يتمثل، أن يحاكي .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

أن يثق الطالب بقدرة الحاسوب على التأثير الإيجابي في التخصصات الأخرى ، عن طريق كتابة مقال قصير في مجلة الحائط ، وفي صفحتين .

- أن يتصف الطالب بتفكير علمي، إذا ما ناقش الآخرين أو إذا ما واجهته مشكلة في الحياة اليومية ، وبدقة لا تقل عن ٨٠% .

ثالثاً-الأهداف الحسية الحركية :

يكاد تصنيف سمبسون للأهداف الحسية الحركية يكون من أفضل التصنيفات لهذا المجال، كما أن هذا التصنيف كان أكثر شيوعاً بين المربين نظراً لسهولة تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريباً، وتمشيته مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من بلوم وكراثول الذي يبدأ من السهل البسيط ويتدرج للوصول إلى المستوى الصعب .

يطلق على الأهداف الحسية الحركية أيضاً الأهداف المهارية وليس المقصود بالمجال المهاري هنا المهارات العقلية كالتحليل والتقويم والاكتشاف وحل المشكلات بل المهارات الحركية لجسم الإنسان ، كحركة اليدين أو القدمين أو الجسم ككل .

ومن الجدير بالذكر أن توفر المعيار أو المحك ضروري في المجال المهاري الحركي على أن يتم قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية أو بالترتيب لدقة الأداء .

● تصنيف إلزابيث سمبسون :

يعد هذا التصنيف من التصنيفات الهرمية ويفترض أن أي سلوك حركي لا بد من أن ينطوي على خصائص معرفية وانفعالية .

وهناك سبعة مستويات للأهداف الحركية حسب تصنيف سمبسون وهي :

١- مستوى الإدراك الحسي (الملاحظة):

وهو أدنى مستوى في تصنيف سمبسون حيث يتم فيه تشغيل أعضاء الحس بعد إثارتها بالمنبهات المحتملة والتركيز على المنبهات ذات العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب ، ويتفاوت هذا المستوى من الإثارة الحسية أو الوعي إلى اختيار الأدوار أو الواجبات الوثيقة الصلة إلى ربط الدور بالعمل أو الأداء، ويتم في هذا المستوى إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد .

لقد افترضت إلزابيث سمبسون الأفعال السلوكية الآتية في تصنيفها للأهداف التعليمية في مستوى الإدراك الحسي :أن يختار، أن يصف، أن يكتشف، أن يفرق، أن يميز، أن يحدّد، أن يعزل، أن يربط .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يختار طالب الزراعة الأدوات والمواد اللازمة لزراعة محصول الخيار ، إذا ما طلب منه المعلم ذلك ، وفي مدة لا تزيد عن دقيقتين .
- أن يختار الطالب البرنامج الحاسوبي المناسب لإدخال بيانات والتعامل معها بالاعتماد على نفسه في دقيقتين .

٢- مستوى الميل أو الاستعداد (التهيؤ) :

يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معين من العمل . ويشمل ذلك الميل كلاً من الميل الجسدي أو استعداد الجسم للعمل ، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل ، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل ، ويؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة هذه في النوعين الآخرين ؛ فلو كان ثمة ميل عقلي لدى الطالب للقيام بأداء مهارة ما فإن العقل يرسل إشارة إلى طرف الجسم أو أطرافه التي ستقوم بأداء المهارة ، طالباً منها الاستعداد أو التأهب لتطبيقها .

أما إذا لم تكن ثمة رغبة أو لم يكن ثمة ميل عاطفي للقيام بمهارة معينة ؛ فإن العقل سيرسل إشارة إلى الأطراف يأمرها بعدم الحركة للقيام بهذه المهارة، نظراً لتأثير الميل العاطفي في الميل العقلي، ومن ثم على الميل الجسدي أو الاستعداد الجسدي للعمل .

ويعد مستوى الإدراك الحسي متطلباً ضرورياً مسبقاً لمستوى الميل أو الاستعداد ، وتتمثل أهم الأفعال المستخدمة في هذا المستوى التي اقترحتها الزاييث سمبسون في أن يباشر، أن يشرح ، أن يتحرك، أن يرد، أن يجيب، أن يبرهن، أن يتطوع .

ومن الأمثلة على ذلك :

- أن يستعد الطالب في قسم الأعمال المعدنية لإرشاد زملائه لإتباع تعليمات السلامة المهنية للعمل على آلة الثقب إذا طلبوا منه ذلك في ثلاث دقائق .
- أن يتطوع الطالب لرسم المساقط الثلاثة لمجسم إذا طلب منه المدرس ذلك وفق الأبعاد المعطاة .

٣- مستوى الاستجابة الموجهة (الممارسة) :

يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة ، تلك المراحل التي تشمل مرحلة التقليد ، مثل إعادة الطالب لمهارة معينة قام بها المعلم ، ومرحلة التجربة و الخطأ أو المحاولة و الخطأ مثل القيام بأسلوب الاستجابة المزدوجة لتحديد الاستجابة الأفضل ، أو القيام بأداء مهارة بشكل تجريبي للبدء بأدائها بمهارة فيما بعد .

وهنا تتم عملية الحكم على مدى كفاية العمل أو المهارة في ضوء مجموعة محددة من المعايير المناسبة،أو عن طريق المعلم أو عدد من المحكمين . ولا يقف الطالب في هذا المستوى موقفاً سلبياً من أداء المهارة ، بل يبدأ في القيام بها فعلاً ، وبالعكس تماماً مما حدث في مستوى الإدراك الحسي ومستوى الميل أو الاستعداد ، ففي مستوى الإدراك الحسي اقتصر دور الطالب على اختيار الأدوات أو المواد أو الأجهزة أو الملابس أو الألوان التي تستخدم في أداء المهارة في مراحل تالية دون القيام بالمهارة فعلاً ، أما في مستوى الميل أو الاستعداد فيتركز الاهتمام على توضيح الرغبة أو الاستعداد العقلي أو الجسدي أو العاطفي في أداء المهارة الحركية فيما بعد دون قيامها على أرض الواقع ، أما في مستوى الاستجابة الموجهة فهو يقوم فعلياً بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي قامت بها سمبسون باستخدامها في هذا المستوى ب : أن يجمع، أن يبني، أن يفحص، أن يربط، أن ينسق، أن يقيس، أن ينظم، أن يتحكم بالأمر، أن يصحح .

ومن الأمثلة على مستوى الاستجابة الموجهة :

- أن يعيد الطالب تركيب مضخة وقود السيارة ، كما قام بتركيبها المعلم من قبل دون أخطاء .
- أن يقيس الطالب القطعة المنتجة باستخدام البياكوليس ، كما شاهد معلمه من قبل وبدقة تامة .

٤- مستوى الآلية أو التعويد (الميكانيكية) :

يهتم هذا المستوى بإجراء العمل حين تصير الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية او على شكل عادة . وهنا تتم عملية تأدية الحركات تأدية آلية دون أدنى تعب بعد تكرارها مرات عدة ، مما يؤدي إلى إيجاد نوع من الثقة والكفاءة فالطالب الذي تدرب على العمل على لوحة

المفاتيح الموصولة بجهاز الكمبيوتر يستطيع أن يكتب كلمات عديدة وبسرعة معقولة دون عناء شديد ، ودون النظر كثيراً إلى الحروف الموجودة على لوحة اللوحة ، وهذا يثبت أنه قد وصل إلى مستوى التعويد أو الميكانيكية أو الآلية في أداء هذه المهارة .

وتهتم نتائج التعلم في هذا المستوى بمهارات الأداء من مختلف الأنواع وبشكل آلي لا يؤثر العناء أو التعب ، ومع ذلك فإن أنماط الحركة هنا أقل تعقيداً من المستوى التالي المتمثل في الاستجابة الظاهرية المعقدة .

ومن بين أفعال السلوك المهمة في هذا المستوى التي اقترحتها سمبسون :

أن يجمع ، أن يبني ، أن يفحص ، أن يربط ، أن ينسق ، أن يقيس ، أن ينظم ، أن يتحكم بالأمر ، أن يخلط ، أن يصحح (وهي الأفعال نفسها التي وردت في مستوى الاستجابة الموجه)

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يتعود الطالب تطبيق خطوات إغلاق جهاز الحاسوب ، كلما انتهى من التعامل معه بدقة تامة .
- أن يقوم الطالب بتشغيل المنشار الآلي والعمل عليه بشكل اعتيادي بعد قيامه بتمرينات عديدة عليه وبدقة تصل إلى ٩٠% في نشر المشغولات .

٥- الاستجابة الظاهرة المعقدة (الإتقان والحدق والسرعة في الأداء) :

يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات والتي تتضمن أنماطاً من الحركات المختلفة والمعقدة وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء وبأقل درجة ممكنة في بذل الجهد أو الطاقة .

ويتم التخلص في هذا المستوى من الغموض أو الحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة ، حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة إتقان المهارة . ويتم التخلص هنا أيضاً من الأداء الآلي للمهارة على أن يتم أداء الحركات الجسمانية بسهولة ويسر أكثر ، ويتحكم جيد في العضلات ، وإتقان أعلى من حيث الدقة والمستوى .

وتتميز نتائج التعلم في هذا المستوى بالأنشطة الحركية دقيقة التنسيق أو التنظيم . أما الأفعال السلوكية المستخدمة هنا فتتمثل بالقائمة السابقة التي وردت في مستوى الاستجابة

الموجهة،بالإضافة إلى الأفعال الآتية : أن يثبت،أن يضع،أن يؤدي بدقة ومهارة،أن يرسم،أن يطبق،أن ينفذ .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يقوم الطالب بلحام قطعتين باللحام الغازي إذا ما طلب منه ذلك وبدقة تصل إلى ٩٥%
- أن يثبت الطالب قدرته على رسم مخططات بيانية باستخدام برنامج إكسل ، بالاعتماد على نفسه ، دون أخطاء .

٦ - مستوى التكيف أو المواءمة أو التعديل :

يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً على نحو يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة كي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات . وهنا يكون الفرد قد أتقن المهارة وتعرف دقائق الأمور فيها نتيجة ممارسته لها وبدقة وسرعة عاليتين تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم مع الآخرين عند أدائهم لها .

وتتمثل أهم الأهداف التي اقترحها سمبسون بما يلي :

أن يتكيف ، أن يغير ، أن يعيد تنظيم شيء ما ، أن يعيد ترتيب شيء ما ، أن ينقح .

ومن الأفعال التي استخدمها المربون في هذا المستوى :

أن يعدل ، أن يحكم .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يعدل الطالب من ألوان الصورة المرسومة على شاشة الحاسوب بواسطة أحد البرامج ، دون مساعدة من أحد ، ودون أخطاء .
- أن يحكم الطالب على رسم زميله للمساقط الثلاثة للجسم ، بناءً على خبرته، وبدقة تامة .

٧ - مستوى الأصالة أو الإبداع :

يركز هذا المستوى على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وضعاً

معيناً . وتؤكد النتائج العقلية هنا على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جداً ؛ فبعد قيام الطالب بأداء المهارة آلياً ، ثم تطبيقها بدقة وسرعة وإتقان ، ثم الحكم على أداء مهارات غيره فإنه يكون قادراً في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها .

وتتمثل أهم الأهداف التي اقترحتها سمبسون للاستخدام في هذا المستوى بما يلي :

أن يرتب ، أن يجمع ، أن يؤلف ، أن ينشئ ، أن يوجد شيئاً ما ، أن يصمم ، أن يبدع .

واستخدم المربون أفعالاً أخرى هي : أن يقترح ، أن يقدم ، أن يعرض ، أن يركب ، أن يبتكر ، أن يخطط .

ومن الأمثلة على هذا المستوى :

- أن يصمم الطالب جسراً كهربائياً، باستخدام مواد خام بسيطة وذات كلفة منخفضة ، وبدقة متناهية .
- أن يصمم الطالب نموذج بناء سكني بالاعتماد على برنامج حاسوبي وبدقة متناهية .

الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية

مقدمة

إن ثمة فروضاً ومسلّمات تنطلق منها العملية التعليمية التعلمية في أي نظام تعليمي لأي مجتمع من المجتمعات، ومن أهمها، أن لهذا أو ذاك النظام التعليمي مكونات رئيسة هي: مكون المدخلات، ومكون العمليات ومكون المخرجات. وإن كان هناك بعضاً من التماثل في مواصفات المدخلات أو المخرجات لدى الأنظمة التعليمية، إلا أنه هناك ثمة اختلاف في طبيعة ومواصفات مكون العمليات التي توظفها النظم التعليمية للوصول إلى المخرجات التي تلبي الأهداف التي تسعى الأنظمة التعليمية لتحقيقها وفق مكون المدخلات. ولعل من الأمثلة على بعض عناصر مكون العمليات، هو الكفاية في توظيف بعض العناصر مثل: البيئة التعليمية والتسهيلات التربوية، (من موارد ومواد)، ومصادر المعلومات، وأساليب التدريس.

وفي هذا الفصل سيتم تناول عنصر أساليب التدريس، والتي تختلف من مبحث لآخر ومن معلم لآخر، وذلك وفقاً لطبيعة المبحث، (نظرية أم عملية)، وكفاية تأهيل المعلمين. ومما لا شك فيه فإن عدم إدراك القائمين على العملية التعليمية، وبخاصة المعلمين، لعناصر وأبعاد التدريس الفعال سيؤدي بالضرورة إلى تدريس غير فعال على أقل تقدير. لذا سيتم تناول الأساليب ذات المنحى العملي، ليتوافق ذلك وطبيعة المعارف التي يقدمها مبحث التربية المهنية، وكذلك الأساليب الحديثة التي أثبتت الدراسات أنها ذات فاعلية عالية في تحقيق أهداف مبحث التربية المهنية.

من ناحية أخرى ينبغي أن ندرك أن كل خطة يضعها المعلم لا بد لها من أسلوب أو مجموعة أساليب تناسبها، وحيث أن أساليب تدريس التربية المهنية تتطلب مبدأ التطوير والتجديد، وعدم الآلية والتكرار، كما أن مستوى الطلبة يحتم على معلم التربية المهنية تدريس المادة بأسلوب يتفق وإمكاناتهم العمرية والعقلية. أضف إلى ذلك ما تمت الإشارة إليه سابقاً حول الطبيعة العملية التي يتصف بها مبحث التربية المهنية، هذا كله يؤكد بأن أية محاولة من جانب معلم التربية المهنية لتدريس هذا المبحث في إطار نظري فقط سيكون مصيرها الفشل في تحقيق أهداف هذا

المبحث. وفي درس التربية المهنية إذا لم يكن المتعلم (الطالب) في الموقف التعليمي متجاوباً ولديه الاتجاه الانفعالي الإيجابي نحو ما سيقوم به من مهارة فإن فشلاً ينتظر المعلم والمتعلم في نهاية الدرس. لهذا كله تختلف أساليب تدريس التربية المهنية عن أساليب تدريس المباحث الأخرى، وتالياً سيتم تناول أهمية وماهية أساليب التدريس، وبعضاً من الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس مبحث التربية المهنية.

أهمية وماهية أساليب التدريس الأكثر فاعلية

تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، حيث أن الأهداف التعليمية، ومحتوى المادة التعليمية، الذي يعمل على تطويره المختصون في مجال المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا من خلال المعلم والأساليب التدريسية التي يتبعها في تقديم المعرفة للطلبة، لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين المعلم والمتعلم من جهة، وثمر بين المعلم والمتعلم من جهة، ومكونات محتوى المنهج من ناحية أخرى. والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة وثمر في الوقت نفسه. ومن الأهمية بمكان التأكيد بأن المعلم هو الأساس، حيث أن أسلوب التدريس لا يعمل من تلقاء نفسه وإنما الأسلوب الذي يتبعه المعلم لتوصيل المعارف والمعلومات لطلبه.

لقد مرت أساليب التدريس خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحالي، (الحادي والعشرين)، بمراحل مختلفة تغيرت خلالها مفاهيم التدريس وأساليبه، فبعد أن كان التدريس يهتم غالباً بتزويد المتعلم بالمعارف والمهارات اللازمة، تطورت أهداف أساليب التدريس لتشمل إكساب المتعلم القيم والاتجاهات ومساعدته ليكون شريكاً استراتيجياً في عملية التعلم واعتماد أسلوب التعليم والتعلم القائم على أسلوب التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والبحث عن كل جديد. بمعنى أن دور المعلم لم يعد ينحصر في التلقين وأنه المصدر الوحيد للمعلومات والمعارف، في المقابل فإن دور الطالب لم يعد ينحصر في الاستماع واسترجاع المعلومات وقت الاختبارات، بل أصبح من الضرورة بمكان أن يكون المعلم قادراً على التعامل مع أساليب التدريس الحديثة والتي تركز على استراتيجيات

تنمية التفكير المنتج؛ أي مهارات (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الحل المبدع للمشكلات، وحل المشكلات المستقبلية).

ويشير صبحي (2009)، في مقالة بعنوان "التعليم الجامعي: التلقين عدو التفكير"، إلى أن أساليب التدريس القائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم هي الأنسب للمواد ذات الطبيعة العملية في محتواها، وهنا يقصد الأساليب القائمة على المحاكاة، ولعب الأدوار، رصد الظواهر المختلفة، حلقات البحث والنقاش، تصميم وتنفيذ المشروعات، وتنفيذ التمارين العملية.

وقبل استعراض أنماط وأشكال أساليب التدريس التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف مبحث التربية المهنية بكفاية وفاعلية عالية، ينبغي الإشارة إلى مواصفات الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية.

مواصفات الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية:

بداية يجب إدراك جزئية أساسية، وهي: وإن كان التربويون مع أن يترك للمعلم حرية اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريسي المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف، إلا أن هناك ثمة خلطاً كبيراً بين التدريس ذو المعنى والتدريس الفعال. فمثلاً أن يشاهد الطالب العروض العملية ووسائل تقنيات التعليم المختلفة فإن ذلك يُعدّ تعلماً ذا معنى، ولكنه ليصبح تعلماً فعالاً فينبغي أن يوظف الطالب كل إمكانياته وقدراته العقلية والأدائية في تصميم التمرين وإجرائه بشكل يجعله يشعر بامتلاكه لخاصية عملية التعلم، وحينئذ فإن المعرفة التي سيكتسبها تستعص على النسيان.

أما أهم المواصفات التي يمكن أن تسهم في توفير الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية، فمنها الآتي:

1. أن يكون الأسلوب متوافقاً مع نتائج البحوث التربوية، والتي تؤكد على أهمية مشاركة الطلبة في النشاط داخل المكان الصفّي (الحجرة الصفّية، المشغل، قاعة العلوم المنزلية، أم الحديقة المدرسية وما شاكلها).
2. أن يكون الأسلوب الذي يتبعه المعلم ملبياً للأهداف التربوية التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها، والتي ينبغي أن تتوافق مع أهداف المجتمع الذي ستدرس فيه المادة الدراسية.

3. أن يضع المعلم في اعتباره الخصائص النمائية (الجسدية والعقلية) لمستوى الطلبة الذين يدرس لهم، بالإضافة إلى درجة الوعي المهني لدى الطلبة، وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها من قبل.

4. أن يوظف المعلم أكثر من أسلوب تدريسي في تنفيذ الدرس الواحد، وذلك لمحاكاة التباين في استعدادات الطلبة وقدراتهم (نتيجة للفروق الفردية بين الطلبة). حيث أن المعلم الحصيف يستطيع أن يوظف الأسلوب الذي يتلاءم مع خصائص كل مجموعة من الطلبة الذين يدرس لهم.

5. أن يراعي المعلم العنصر الزمني، أي موقع الحصة من الجدول الدراسي، فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي كان الطلاب أكثر نشاطاً وحيوية، والعكس صحيح فكلما كانت الحصة في نهاية اليوم الدراسي تكون طاقات الطلبة قد استنفذت، وبالتالي فإن أهم مقومات التعلم الفعال سيكون ضعيفاً (وهو الطالب)، وليس لديه الاستعداد اللازم لعملية التعلم.

6. أن يراعى المعلم عدد الطلبة الذين سيقدم لهم المعرفة، حيث أن التدريس لعدد محدود من الطلبة قد يتيح للمعلم فرصة كبيرة لاستخدام أساليب تدريسية تحقق أهداف التربية المهنية، مثل التعلم الفردي، والذي بدوره سيجتنب الفرصة المواتية للطلبة لاختبار المعرفة بأنفسهم والتحقق من مدى صدقها، وقد يفسح المجال للإبداع الفردي مما يحقق التعلم الفعال الذي نرنو إليه دون معيقات أو عناء كبير.

ما المقصود بطريقة التدريس، أسلوب التدريس، وإستراتيجية التدريس؟

يقصد بطريقة التدريس سلسلة الفعاليات والأنشطة المنظمة التي يديرها المعلم داخل المكان الصفّي لتحقيق أهداف تعليمية معينة في فترة زمنية محددة ولفتة عمرية محددة. أما أسلوب التدريس، فهو الآلية التي يتناول بها المعلم طريقة تدريسية معينة؛ حيث تتباين هذه الآليات من معلم لآخر بسبب الفروق الفردية بين المعلمين أنفسهم، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم، مثال: المحاضرة هي من أكثر طرائق التدريس شيوعاً، لكن آلية تناول وتوظيف المحاضرة تختلف من مدرس لآخر. في حين أن إستراتيجية التدريس هي عبارة عن مجموعة من أساليب أو طرق تدريسية يختار المعلم من بينها ما

يناسب الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وخصائص الطلبة وميولهم (كالهون، 1992)، وبالتالي يقصد بأسلوب التدريس تلك الأجزاء التي تتشكل منها إستراتيجية أو طريقة التدريس. ويقصد بطريقة التدريس سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلابه إليه بكل وسيلة ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم، أو هي عملية تعليم تتطلب خطوات يؤدي فيها الانتقال من نقطة إلى أخرى في النهاية إلى التعلم. في حين يقصد بإستراتيجية التدريس مجموعة الأساليب والأنشطة والوسائل والطرق التعليمية التي يؤدي استخدامها من قبل المعلم إلى حدوث التعلم عند الطالب. أي أن إستراتيجية التدريس هي أكثر من مجرد وصف للمحتوى الذي سيقدم للمتعلم (العابنه، 1993؛ مرعي والحيلة، 2000).

في ضوء ما تمت الإشارة إليه سابقاً، وفي ضوء ما ناقشته العديد من الأبحاث والدراسات التربوية حول أساليب التدريس، ومع تطور الاتجاهات الخاصة بالمتعلمين، ظهرت أهمية إعادة تعريف الأساليب التدريسية. فكان الاهتمام الأكبر نحو الحديث عن إستراتيجيات في التعليم والتعلم بدلاً من الحديث عن طرائق وأساليب تدريس. ولكن ولما كانت الإستراتيجية هي عبارة عن مجموعة من أساليب التدريس المنظمة والمضبوطة التي يختار من بينها المعلم ما يناسب الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وخصائص الطلبة وميولهم، والعناصر الأخرى للموقف التعليمي، بالإضافة إلى أن أساليب التدريس هي البذرات الأولى التي تتشكل منها طرائق التدريس، فإن الحديث هنا ستركز على الأساليب التدريسية في ضوء أنها البذرات التي تتشكل منها سواء طرائق أم إستراتيجيات التدريس. فهناك أساليب التعلم المباشرة وأساليب التعليم غير المباشرة، حيث يرى البعض أن أية أسلوب تدريسي يُعد محاولة لتشجيع أسلوب تعليمي معين، وهذه الحقيقة دفعت إلى استبيان الأساليب التدريسية المناسبة لتعلم المهارات والأنشطة التي تشتمل عليها التربية المهنية. وعليه، فإن ما يهم هنا أن نعي ونذكر أن هناك ثمة قواسم مشتركة بين الأساليب التدريسية التي يمكن توظيفها لأغراض تدريس التربية المهنية. وعلى الرغم من أن لكل أسلوب تدريسي ميزات واستعمالاته الخاصة بموقف تعليمي معين، إلا أن ما سيتم تناوله في هذا الفصل هو بعض الأساليب التي يعتقد أنها الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية وتحقيق أهدافها. كما يمكن وصف هذه الأساليب بأنها الأكثر شيوعاً في تدريس التربية المهنية.

تقسيمات إستراتيجيات التدريس

تخضع تقسيمات استراتيجيات التدريس، بشكل عام، إلى عدد من المعايير. أكثرها شيوعاً تلك التقسيمات التي تقوم على أساس العلاقة بين طرفي عملية التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم). حيث تختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف دور كل من المعلم والمتعلم. ويمكن توضيح هذه التقسيمات على النحو الآتي:

● إستراتيجية العرض والإلقاء (Exposition)، وفق هذه الإستراتيجية وما يتصل بها من أساليب تدريس، فإن دور المعلم يشكل الدور الأساس، (دور مباشر)، في كل فعالياتها وعملياتها، ويكون دور المتعلم دوراً غير مباشر. وتشتمل مثل هذه الأساليب على غالبية الأساليب التقليدية في التدريس، أو في حالة عرض تمرين عملي من قبل المعلم أمام طلبته، وذلك عندما يتعذر أن ينفذ الطلبة مهارات تمرين محدد بسبب قلة الإمكانيات وعدم توفر المواد والأدوات والأجهزة.

● إستراتيجية الاستكشاف/ التعلم الذاتي (Exploring/ Inquiry)، وفق هذه الإستراتيجية وما يتصل بها من أساليب تدريس، فإن دور المتعلم يشكل الدور الأساس (دور مباشر)، في حين يبقى دور المعلم دور غير مباشر. وقد يتحدد دور المعلم في تنظيم الموقف التعليمي من خلال توفير متطلبات الاستكشاف والتعلم الذاتي، ودور الخبير الذي يلجأ المتعلم لاستشارته عند الحاجة.

● إستراتيجية المناقشة/ التفاعلية (Interaction/ Discussion)، وفق هذه الإستراتيجية وما يتصل بها من أساليب تدريس فإنه يتحقق، وبشكل واضح في كل فعالياتها وعملياتها، نوعاً من التوازن في توزيع الأدوار بين طرفي عملية التعليم والتعلم، أي دور كل من المعلم والمتعلم.

أساليب التدريس في التربية المهنية

في مبحث التربية، وبسبب طبيعة المعرفة التي يشتمل عليها، والتي يغلب عليها البعد الأدائي/التطبيقي، فقد نجد أن أساليب تدريس المبحث لن تخرج بشكل أو بآخر عن أطر هذه الإستراتيجيات الثلاث؛ (إستراتيجية العرض والإلقاء، إستراتيجية الاستكشاف/ التعلم الذاتي، إستراتيجية المناقشة/ التفاعلية). لذا لا بد من أسلوب أو مجموعة أساليب تدريسية تتناسب والطبيعة العملية لمبحث التربية

المهنية، وتلاءم المراحل العمرية المختلفة للطلبة، وخصوصية مرحلة التعليم الأساسي، أضيف إلى ذلك أن التربية المهنية تهتم بمبدأ التطوير والابتكار، من هنا لا نجد بدا من الأخذ بالمنحى العملي في تدريس هذا المبحث، مع الأخذ بعين الاعتبار دور كل من المعلم والمتعلم، وإن كانت الخصائص النمائية للمتعلمين ستلعب الدور الأكبر في تحديد إطار الإستراتيجية التي ينبغي أن يوظفها المعلم في كل موقف تعليمي تعليمي.

المنحى العملي في تدريس التربية المهنية

في إطار الاهتمام بأساليب تدريس التربية المهنية، ارتأى المشاركون في الحلقة الدراسية، التي عقدها وحدة اليونسكو الإقليمية لتنسيق برامج التجديد (ايداس) في القاهرة عام 1989م، "التربية من أجل التنمية في الدول العربية"، أن يتم تدريس التربية المهنية في صورة نشاطات بسيطة تأخذ المنحى العملي إطاراً عاماً لها، بحيث يتضمن هذا المنحى المعرفة النظرية والمعرفة العملية/المهارات النفسحركية في آن معاً، مع الأخذ بعين الاعتبار اعتماد المتعلمين على إتباع التفكير العلمي في حل المشكلات، واكتساب المهارات الأساسية ذات المساس بحياتهم اليومية، والتعامل بإيجابية مع ما يحيط بهم من معدات وأدوات بسيطة، ويعتقد بأن تعرض المتعلمين في مراحل مبكرة من حياتهم الدراسية إلى الخبرات المهنية من شأنه أن يفرس ويعمق في أنفسهم الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين في المهن بالإضافة إلى إزالة حاجز الخوف من أنفسهم تجاه استخدام التقنية بشكل عام (سلامه، 1996).

ويتصف المنحى العملي بكفايته في تحفيز قدرات الطلبة العقلية والانفعالية والأدائية، حيث يسهم في توفير المجال الخصب للتعلم من خلال الخبرة الحسية المباشرة أو الخبرة الحسية غير المباشرة.

والخبرة الحسية المباشرة؛ هي تلك الخبرة/الخبرات التي تسهم في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات من خلال إخضاع هذه المعارف والحقائق والمهارات إلى محك التجريب العملي، بتوظيف ما أودع الله لدى المتعلم من حواس. أي أن تصبح التجربة أساس المعرفة أو مصدر لتعزيز المعرفة المجردة التي تلقاها المتعلم فيما مضى، وما ينبغي إدراكه هنا هو أن الخبرة الحسية ليست هي المصدر الوحيد للمعرفة بل تتكامل مع المعرفة النظرية والمعرفة الصورية/ الحسية غير المباشرة كمصادر للمعرفة. والخبرة الحسية المباشرة، أيضاً، هي تلك الخبرة/الخبرات التي

تسمح للطالب أن يبصر الأشياء ويلمسها بعد أن يكون قد أثار انتباهه ما قد سمعه بأذنه عن معرفة ما (ومثل هذه تعرف بالإثارة اللفظية)، أو ما قد أبصره من أداء لدى المعلم (ومثل هذه تعرف بالإثارة الحركية).

مثال: إتاحة الفرصة للمتعلمين لإنجاز منجور خشبي لعلاقة الملابس المنزلية، فهو يستخدم هنا حاستي السمع والبصر لإدراك المعرفة النظرية، وأحياناً إذا تم إجراء عرض عملي لهذه المهارة، ثم يوظف حواس السمع والبصر واللمس لتنفيذ المهارة، وقد يوظف حاسة الشم في حال، مثلاً، تم استخدام الدهانات وما إلى ذلك في تنفيذ المهارة. وهكذا نلاحظ أن التفكير لدى المتعلم، ولا سيما في سني حياته الدراسية الأولى، يأخذ شكلاً عملياً وفي مثل هذا الإطار ينمو تفكير المتعلم وكل العمليات المعرفية الأخرى لديه.

أما الخبرة الحسية غير المباشرة، فيقصد بها تلك الخبرة/الخبرات التي يكتسب المتعلم من خلالها المعارف والمهارات، معتمداً على توظيف حواس، بديلة عن حواس أخرى، يدرك بها هذه المعارف والمهارات والحقائق. مثل: أن يشاهد المتعلم ويسمع مادة فلمية عن تقليم الأشجار؛ فهنا يدرك مهارة التقليم بحاستي السمع والبصر، بديلة عن حاسة اللمس بالإضافة للحاستين السابقتين. وقد يلجأ للخبرات الحسية غير المباشرة عندما تتعذر توفير متطلبات توظيف الخبرة الحسية المباشرة.

وبالتالي فإن المنحى العملي يركز على أن تكون الخبرة من خلال الإثارة الحسية المباشرة ما أمكن، كأن يرى الطالب الأشياء ويلمسها بيديه، لأن الطالب يختزن مدلولات كثيرة عن كل التجارب التي يدركها بحواسه بشكل مباشر.

والمنحى العملي هو أسلوب تدريسي يشير إلى مجموعة من الفعاليات التعليمية المخطط لها مسبقاً، والتي تسعى لتحقيق أهداف التربية المهنية من خلال تقديم المعارف والحقائق والمهارات للمتعلم بتوظيف الخبرات الحسية، سواء المباشرة أم غير المباشرة، وهذا من شأنه تحقيق تعلماً فعالاً من خلال تطبيقات عملية؛ ينفذها المتعلم نفسه، أو تطبيقات عملية يعرضها المعلم أو خبير متخصص في أي من مجالات التربية المهنية؛ مثل (مجال الأنشطة الزراعية، ومجال الأنشطة الصناعية، ومجال الأنشطة المتعلقة بالإدارة والمعلوماتية، ومجال الأنشطة المتعلقة بالاقتصاد المنزلي، ومجال الأنشطة المتعلقة بالصحة والسلامة العامة) أمام المتعلمين ليتسنى لهم اكتساب المهارات والمعارف بشكل أكثر محاكاة للواقع.

مميزات المنحى العملي:

بالإضافة إلى ما تمت الإشارة إليه سالفاً، فإن أسلوب المنحى العملي في التدريس يمتاز عن غيره من الأساليب بأنه يفسح المجال أمام كل من المعلم والمتعلم، إضافة إلى تحقيق الأهداف المعرفية والأدائية، بتنمية مهارات عدة، يمكن تلخيص أهمها في الآتي:

(1) مهارات تحليلية

تتمثل المهارات التحليلية في قدرة المتعلم على تحويل البيانات التي يتم التعامل معها إلى معلومات ذات معنى، وترتيبها ترتيباً منطقياً، وربط الأسباب بالمسببات والخروج بتعميمات مناسبة. مثل إفساح المجال أمام المتعلمين في ممارسة مهاراتهم التحليلية والتقنية التي طبقوها في إعداد قاعدة بيانات ترصد بيانات الأرصاد الجوية وتخزينها والبناء على هذه المعلومات والخروج بتعميمات معينة.

(2) مهارات اتصالية

تتمثل المهارات الاتصالية في قدرة المتعلم على فتح قنوات الاتصال بينه وبين زملاءه من جانب وبينه ومعلم من جهة أخرى. ويتمثل ذلك فيما يجري بين مجموعات الطلبة مثلاً من مناقشة لموضوع معين أو الإجابة عن تساؤلات معينة. مثل عرض مجموعة من الأغذية المعلبة ذات تواريخ صلاحية متباينة، ثم يقسم الطلبة في مجموعات، حيث يناقش أعضاء المجموعة الواحدة فيما بينهم الإجابة عن سبب/أسباب التباين في تواريخ صلاحية هذه الأغذية المعلبة. ما سيجري بين الطلبة سيعزز مهارات الاتصال من الاستماع لبعضهم البعض وتمحيص ما يستمعوا له من مناقشات ثم الخروج بإجابة مبنية على التحليل الواقعي واحترام الرأي والرأي الآخر.

(3) مهارات تطبيقية

تتمثل هذه المهارات في إفساح المجال أمام الطلبة والمعلم بتطبيق المفاهيم والمبادئ ضمن سياق عملي أدائي، يفسح المجال أمام المتعلم للتحقق من المعارف والحقائق، التي تلقاها في إطار نظري، من خلال التجريب العملي. مثل إفساح المجال أمام الطلبة في إجراء تمرين عملي تطبيقي للتعرف على مبدأ عمل وتصنيع اللبن الرائب من الحليب، وتصنيع اللبنة من اللبن الرائب... وهكذا.

(4) مهارات تحليل القيم الشخصية وفهمها

تتمثل هذه المهارات في تحليل القيم الشخصية للمتعلم وفهمها. ورصد مثل هذه الاتجاهات والقيم في سجل خاص بكل طالب، قد يُستفاد منه في تحديد القدرات والميول والاتجاهات المهنية لدى واحد من المتعلمين. ومن الأمثلة على ذلك عندما يطرح المعلم أسئلة مثلاً تركز على أهمية العمل المهني واحترام العاملين في العمل المهني، وهنا فيكون دور المعلم تحليل استجابات الطلبة ومدى حماسهم في بيان أهمية العمل المهني، وتقديمهم للأمثلة الواقعية التي تعزز مشاركتهم سواء لإبراز أهمية أو عدم أهمية العمل والتعليم المهني (أبو الشيخ والوهر، 1991).

مبادئ عامة وأساسية في تدريس التربية المهنية

تشير بعض الدراسات، في مجال أساليب تدريس مناهج التعليم المهني، وبشكل خاص مجال تدريس التربية المهنية، مثل دراسة شيلينج (Shilling, 1986)، التي تمحورت حول الطرائق الفاعلة في تدريس التربية المهنية، إلى أن استخدام الأساليب الفاعلة، والتي تركز على المتعلم، تساعد على الاحتفاظ بالمعرفة وتعزز التفكير الناقد. وبالتالي فإن المأمول من المعلم هو ممارسة الدور غير المباشر، من خلال التركيز على أن يمارس دور المعلم الميسر لعملية التعلم، وممارسة دور المعلم الخبير، والمعلم الموجه. أي أن يبتعد ما أمكنه ذلك عن دور المعلم المباشر، وبخاصة إذا ما أراد أن يعزز فاعلية المنحى العملي في التدريس. وفي ضوء ذلك فإن للمنحى العملي مجموعة من الأشكال (أساليب وطرائق التدريس)، وخاصة تلك التي يكون مركزها المتعلم (Student Centered Approach) تأخذ بعين الاعتبار كل ما له علاقة بالمتعلم من قدرات عقلية وجسمية واتجاهات وميول.

وقبل مناقشة تفصيلات بعض الأمثلة على الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية، لابد من الإشارة ولو بشيء من الإيجاز إلى بعض المبادئ الأساسية، والتي تستند إلى بعض النظريات العلمية، ولا بد من معرفتها، ويمكن أن تسهم بشكل أو بآخر في جعل دروس التربية المهنية أكثر تشويقاً وجاذبية للمتعلمين، ومن هذه المبادئ العامة يمكن مناقشة الآتي: مبدأ التمهيد والإثارة، ومبدأ الممارسة والتكرار، ومبدأ التوجيه والإرشاد. وهذه المبادئ يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولاً: التمهيد والإثارة

يقصد بالتمهيد والإثارة تهيئة الجو الصفي المناسب لحدوث عملية التعلم. وتعتبر هذه الخطوة أساسية في تدريس التربية المهنية؛ إذ أن من أهم الأهداف التي تسعى التربية المهنية لتحقيقها هو غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة نحو المهن والعاملين بها، وبالتالي فإن مثل هذا الأساس (التمهيد والإثارة) سيعزز جهود المعلم في تحقيق هذا الهدف، حيث يجب على المعلم حصر اهتمام الطلبة فيما سيتضمنه الموضوع من معارف، مهارات، وقيم واتجاهات. وقد يلجأ المعلم إلى اعتماد المنحى العملي لإثارة اهتمام الطلبة. ويُفضل أن تكون الإثارة حسية ما أمكن ذلك، كأن يرى الطالب الأشياء ويلمسها بيديه، أو يمارس المهارة بنفسه. كذلك يفضل أن يعتمد المعلم المشاهدات كأسلوب لإثارة اهتمام الطالب، فالمشاهدات التي يدركها الطالب بما أودع الله لديه من حواس تدفعه إلى المزيد من التفكير في طبيعة المعرفة أو المهارة التي هو بصدد التعامل معها واكتسابها.

من ناحية أخرى يمكن لمعلم التربية المهنية إثارة اهتمام الطلبة، بما يقدمه لهم أو ما يمكن أن يمارسه الطلبة من مهارات، من خلال التبسيط اللغوي للألفاظ والمفردات التي يعتقد أنها جديدة عليهم، وكذلك بتوظيف الإيحاءات والإيماءات والتأثير الانفعالي في اللغة اللفظية التي يستخدمها، أيضاً قد يجد المعلم في استخدامهِ للتقنيات والوسائل التعليمية سبيلاً آخر لإثارة اهتمام الطلبة، فقد يكون في عرض حصة تلفزيونية إثارة ناجحة لموضوع العناية بالمشي على الرصيف والعبور الآمن للشارع (أنظر الفصل العاشر من هذا الكتاب).

كما أن الزيارة المباشرة لحديقة المدرسة ومشاهدة الطلبة لعملية تقليم الأشجار من قبل المختص أو المعلم، إن أمكن ذلك، تعتبر هذه كلها أفضل أنواع الإثارة وبخاصة عندما يمزج المعلم بين الإثارة اللفظية والحركية والحسية.

من ناحية أخرى يمكن لمعلم التربية المهنية أن يثير اهتمام طلبته بما يقدمه لهم من خلال استخدام أساليب التعزيز الإيجابية وأشكال الشعور بالنجاح. وينبغي أن لا يغيب عن الأذهان أهمية مراعاة عوامل عدة منها؛ المستوى العمري والعقلي للطلبة، طبيعة المادة المعرفية، مدى إمكانية توافر وسائل الإثارة، والتنويع في أساليب الإثارة. ولعل التخطيط الجيد يساعد المعلم في التمهيد لدرسه بشكل يزيد من تحقيق الأهداف ويجذب انتباه الطلبة بشكل أفضل.

ثانياً، الممارسة والتكرار

يعتبر نمو الخبرة وتدرج اكتساب المهارات المهنية، بحيث يتناسب ذلك مع استعدادات الطالب وقدراته، هدفاً أساساً من أهداف التربية المهنية. لذا فمن الأسس والمبادئ التي يجب أن يأخذها معلم التربية المهنية بعين الاعتبار ممارسة الطالب للمهارة وتكرار هذه الممارسة من خلال أشكال مختلفة.

أن فاعلية استخدام الأساليب المختلفة في تدريس التربية المهنية يكون بقدر ما يستفيد الطالب من ممارسة المهارة بنفسه، لأن التعلم بالممارسة هو من الأساليب التدريسية التي تستعص على النسيان. وعندما تتعزز هذه الممارسة بتكرار تعلمها فإنها ترسخ إلى أمدٍ أطول وتعزز قدرة الطالب على تطوير أدائه لهذه المهارة. وفي هذا السياق يؤكد العيسوي (2000) أن التدريب المتقطع، أي الذي يتم على فترات (Separated by a period of time)، على مهارة ما يعتبر أكثر فاعلية من إكساب الطالب المهارة من خلاله جولة واحدة مستمرة أو ما يمكن أن يدعى بالإنجليزية بـ (One run through).

إذن لا بد، ولكي يكتسب الطالب المهارة بالشكل المناسب، من ممارستها بنفسه مع التكرار والذي سيساعد على تعلم المهارة بشكل أفضل، شريطة أن لا يكون هذا التكرار في ممارسة المهارة على حساب الوقت، أي مع ضرورة أن لا يستغرق ذلك وقتاً طويلاً.

ثالثاً، التوجيه والإرشاد

كثيراً ما يلاحظ بأن الطلبة يبدأون تنفيذ التمرين العملي أو المهارة دون أن يأذن أو يشير بذلك المعلم، وبخاصة عندما يكون المعلم قد أثار اهتمامهم للموضوع، أو أن يكون الموضوع بذاته مشوقاً. وقد يؤدي ذلك إلى نوع من الفوضى والحركة التي ستربك المعلم وتعرقل جهوده في تحقيق أهداف الدرس. مثل هذه الظاهرة والمشكلات تتطلب من المعلم أن يمارس دوراً أساسياً ومبدأً هاماً في تدريس التربية المهنية، ألا وهو التوجيه والإرشاد. ويُعد كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة وكل منهما يكمل الآخر، إلا أن التوجيه هو عبارة عن الخدمات التي خطط لها المعلم، والتي تتسم بالاتساع والشمولية وتتضمن داخلها عملية الإرشاد، وغالباً ما تتم في بداية الموقف التعليمي. في حين أن الإرشاد هو عبارة عن الجانب

الإجرائي العملي ويتم مباشرة بين المرشد (المعلم) والمستهدف (المتعلم) وأثناء تنفيذ التمرين العملي.

تعمل عملية التوجيه والإرشاد على تسهيل مهمة المعلم في توصيل ما يرغب في توصيله لطلبته من معارف ومهارات، وتعمل على تيسير مهمة الطالب في التعامل مع المعرفة والمهارة بكل سلاسة ويسر.

يمكن للمعلم أن يتنقل من طالب لآخر يلبي استفساراتهم، ويشجعهم جميعاً، كذلك يستطيع أن يمارس هذا المبدأ من خلال لفت نظر الطلبة إلى مشكلة فنية بعينها، مثل إجراءات الأمن والسلامة العامة وبخاصة عندما يجد أن بعض الطلبة أفراداً أو جماعات يغفلون ذلك. أو عدم إدراك الطلبة لأهمية استخدام مادة خام معينة أو أداة بعينها، أو حتى خطورة استخدام أداة أو آلة دون مراعاة للإجراءات الواردة في التمرين. ويجب على المعلم أن يحافظ على الأنماط الشخصية للطلبة وأساليبهم الذاتية في اكتساب المهارة مع تمكينهم من الارتقاء بمستوى الأداء واكتساب المهارات الجديدة، والتقدم إلى المستوى المطلوب. إذن قد يسهم التوجيه والإرشاد في مساعدة المتعلم على تحقيق السرعة في الأداء مع عدم إغفال أهمية الدقة في أداء المهارة. وقد يتأتى ذلك من خلال، مثلاً، إرشاد المعلم للطالب في كيفية الاقتصاد في الوقت والجهد، وكيفية التخلص من العادات الخاطئة في تنفيذ المهارات المختلفة.

بالإضافة إلى المبادئ الثلاثة التي تمت الإشارة لها، فإن هناك قواعد عامة ينبغي مراعاتها في طرق وأساليب التدريس المختلفة، وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، بشكل يسهم في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها في منهاج التربية المهنية، وهي على النحو الآتي:

- التدرج من المحسوس إلى المجرد.
- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
- التدرج من الخاص إلى العام.
- التدرج من الكل إلى الأجزاء.
- التدرج من السهل البسيط إلى المركب.

الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية

بداية ينبغي التسليم بأنه يمكن توظيف معظم طرائق التدريس المعروفة في تدريس المواضيع التي تشتمل عليها مجالات التربية المهنية. وفي هذا السياق يؤكد جمهور من التربويين، مثل: عليمات (1993)، وأبو سل (1998)، والحيلة (1998)، وسلامة (2002)، بأن ليس هناك طريقة واحدة ملائمة لتدريس جميع موضوعات التربية المهنية، وذلك بسبب اتساع قاعدة المجالات المهنية التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، وما ينجم عن هذا الاتساع من تنوع في المعارف والمهارات وبالتالي اختلاف متطلبات تدريس التربية المهنية من مجال إلى آخر. إلا أنهم جميعاً يشيرون بطريقة أو بأخرى إلى أن المنحى العملي، بأشكاله المختلفة، في تدريس التربية المهنية على أنه هو المنحى الأنسب.

ويرى المؤلف، ومن خبرته في الإشراف على معلمي التربية المهنية في الميدان لمدة ثمان سنوات، وخبرته في تدريس مساقات في أساليب تدريس التربية المهنية في المستوى الجامعي منذ عشرة سنوات، يرى بأن من أهم الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية الأساليب الآتية:

(1) العرض العملي.

(2) التطبيق العملي.

(3) المشاريع.

(4) حل المشكلات.

(5) المشاهدات.

(6) الرحلات العلمية.

وتالياً سيتم تناول الأساليب التي لها صلة بالنظرية الأدائية، والتي تلائم أهداف منهاج التربية المهنية. وهذا لا يعني بأي شكل من الأشكال التقليل من أهمية الأساليب التدريسية التي لها صلة بالنظرية المعرفية، والتي في رأي المؤلف أخذت نصيبها في الأدب التربوي ويستطيع الدارس أن يقرأ الكثير عن الاستراتيجيات والطرق التدريسية ذات الصلة بالبعد المعرفي في كثير من المراجع المتخصصة.

أولاً: أسلوب العرض العملي

يعتبر العرض العملي نشاط تعليمي، يقوم به المعلم أمام طلبته، أو طالب متميز أمام زملائه، أو زائر مختص، لتقديم خبرة علمية عملية (أدائية أو نظرية)، وذلك بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة في فترة زمنية محددة وموجهة لفئة عمرية محددة. والعرض العملي نشاط تعليمي له إمكانيات متعددة وفعالة في مجال تدريس التربية المهنية، يقوم فيه، كما أسلفنا، المعلم أمام الطلاب، ولكن هذا لا يمنع من قيام الطلاب بأنواع معينة من النشاط أمام زملائهم والمشاركة في جوانب معينة مع توجيه وإشراف مباشر من جانب المعلم.

ويتم العرض العملي باستخدام وسائل الإيضاح المناسبة كالعينات والنماذج والصور والرسوم والتطبيق العملي من قبل المعلم أو الزائر المختص أو طالب متميز. وطريقة العرض العملي كثيرة الشيع في حال عدم توفر المواد الخام أو قلة التجهيزات.

وفي ضوء ما تقدم فإن أسلوب العرض العملي يمتاز بالميزات الآتية:

- 1- يسهم في توفير مجال كبير لنقل الخبرات لجميع طلبة الصف الواحد.
- 2- يمكن المعلم من تدريس أكبر قدر من المادة الدراسية بطريقة منظمة.
- 3- يعتبر أقل تكلفة للمدرسة من أسلوب التطبيق العملي، والذي يتطلب تنفيذ المهارة العملية من قبل كل طالب كتعليم فردي أو من خلال المجموعات.
- 4- يحتاج استخدام هذا الأسلوب إلى جهد أقل من قبل المدرسة والمتابعة من قبل المعلم.
- 5- استخدام هذا الأسلوب لا يحتاج كثيراً من الوقت.
- 6- استخدام هذا الأسلوب لا يحتاج إلى حيز كبير من المساحة لتنفيذه.
- 7- يساعد المعلم على أن يصف تفاصيل المهارات المختلفة خطوة تلو الأخرى.
- 8- يعمل على توحيد اتجاه تفكير الطلبة.

وصفوة القول فإنه يمكن تطبيق الكثير من أنشطة التربية المهنية بأبسط الأدوات المتوافرة، وبالتالي فإن أسلوب العرض العملي لا يحتاج إلى الكثير من الأجهزة أو المواد الخام أو الأدوات (أبو الشيخ والنور، 1991).

أما من المآخذ على أسلوب العرض العملي الآتي:

1. أسلوب العرض العملي قد لا يوفر للمتعلمين الخبرة الحسية المباشرة.
2. أسلوب العرض العملي قد لا يفسح المجال أمام المتعلمين للتحقق عملياً، من خلال التجريب والتطبيق العملي، من المعارف والمهارات التي تعلموها.
3. أسلوب العرض العملي قد لا يوفر للمتعلمين فرصة التعلم الذاتي.

خطوات إجراء العرض العملي:

يمكن تلخيص خطوات إجراء العرض العملي في الآتي:

(1) مرحلة التخطيط:

تعتبر هذه الخطوة هي الأساس لكل العمليات التي ستليها، وبالتالي سيعتمد عليها مباشرة نجاح العرض العملي أو فشله. وتعتبر عملية تحديد الأهداف وصياغتها الركن الأساس لعملية التخطيط، أي بمعنى وضوح الغرض أو الأغراض من العروض العملية. والتي بناءً عليها يستطيع المعلم أن يحدد طبيعة الأنشطة التي سينفذها والأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة، وكذلك أساليب التقويم التي سيتحقق من خلالها من مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة، من ناحية أخرى، وضمن هذه الخطوة، يتوجب على المعلم أن يحدد الوقت (العمر الزمني) اللازم للأنشطة المختلفة التي ستقدم للطلبة، وتحديد المكان المناسب لتنفيذ العرض العملي. بالإضافة إلى أهمية تحديد دوره ودور الطلبة في تنفيذ العرض، وكذلك تحديد الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ العرض العملي. وينبغي على المعلم، وعند التخطيط للعروض العملية، أن يراعي احتمال إجراء تعديلات بسيطة في الخطة، وذلك وفق معطيات البيئة التي سيتم تنفيذ العرض العملي فيها.

وما لم يراعي المعلم أهمية التخطيط الجيد للعرض العملي، ويعطيه الوقت الكافي، فإنه يصعب عليه تقديم عروض عملية مباشرة أمام طلبته.

(2) مرحلة تحضير المكان:

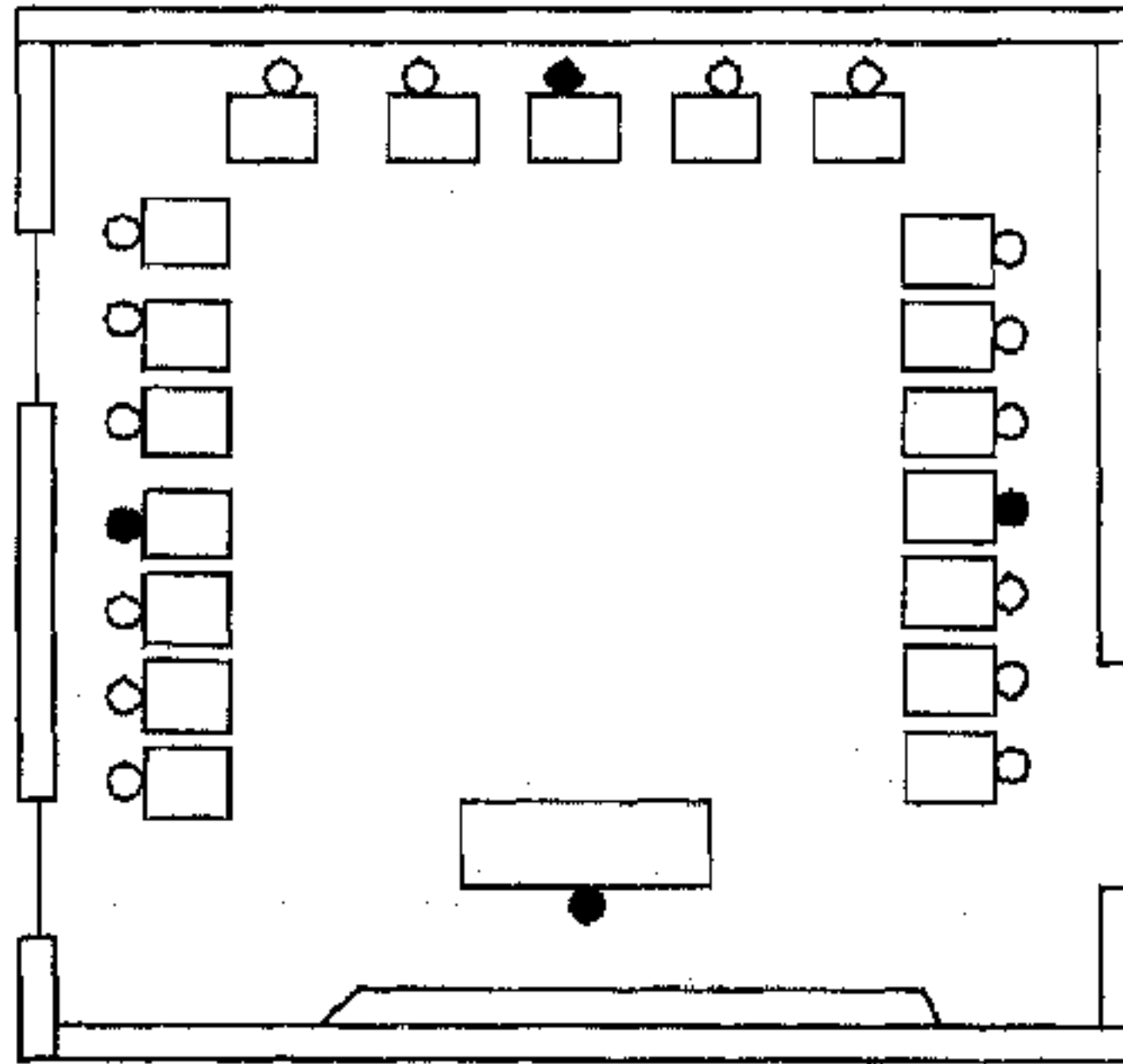
يشكل المكان الصفي إلى جانب كل من المعلم والطالب والمنهاج عوامل حاسمة في نجاح المعلم في توصيل المعارف والمهارات المختلفة لتلاميذه. حيث لكل من هذه العوامل دور هام في تأسيس وتوجيه وإنتاج المعرفة.

وتعتبر نقطة البداية، في تحضير المكان الصفّي، هي تحديد المكان المناسب للعرض، من خلال مدى جاهزية المكان ومدى توفر مستلزمات القيام بالعرض من إضاءة كافية، مواد خام وتجهيزات، مصدر كهرباء (إذا لزم). أي تحضير المكان الصفّي (الغرفة الصفّيّة، المشغل، قاعة العلوم المنزليّة، أو الحديقة المدرسيّة) الذي سيتم فيه العرض، لذا، وعندما لا نحسن الاختيار للمكان الصفّي المناسب للعرض العملي، فإنه لا يؤمل في نجاح المعلم، مهما كان كفوّاً، بفاعلية وكفاية في العرض العلمي حتى وإن توفر الطلبة المتفاعلين والمنهاج البناء.

وفيما يتعلق بتحضير المكان الصفّي، فإنه من الضرورة بمكان تحديد طبيعة تنظيم مقاعد الطلبة في المكان الصفّي، بحيث يسمح لجميع الطلبة مشاهدة العرض العملي بكل سهولة ويسر. لذا يؤكد التربويون على أهمية مراعاة حجم المجموعة الطلابية التي سيقدم العرض العملي لها، حيث أن التنظيم المناسب للتلاميذ داخل المكان الصفّي يسهم في التغلب على ظاهرة سلبية هي ازدحام الطلبة في المكان الصفّي، والتي بدورها ستؤدي إلى حوادث الاستفزاز وتعدي الطلبة على بعضهم البعض. وقد يؤدي ذلك إلى عدم نجاح المعلم في تحقيق أهداف العرض العملي. ويوضح الشكل (1) أحد النماذج التنظيمية المناسبة لجلوس الطلبة للتدريس وفق أسلوب العرض العملي.

الشكل (1)

تنظيم الطلبة للعرض العملي وفق نمط الجماعة الدائرية المفتوحة



من خصائص هذا النموذج في تنظيم الطلبة الآتي:

- وفق هذا التنظيم يكون دور المعلم مباشراً من خلال تقديم المعرفة، (نظرية وأدائية)، مباشرة للتلاميذ. أي يتاح للمعلم إمكانية التعليم المباشر للتلاميذ.
- وفق هذا التنظيم يتاح للمعلم فرصة التقييم الشفوي لمدى اكتساب الطلبة وفهمهم للمهارة الأدائية (موضوع العرض).
- وفق هذا التنظيم يتاح للمعلم إمكانية المحافظة على شد انتباه الطلبة أكبر قدر ممكن الوقت.

(3) مرحلة تجريب العرض العملي:

هذه الخطوة تسبق عملية تنفيذ العرض العملي أمام الطلبة، ويتم ذلك غالباً من قبل المعلم تجنباً للوقوع في بعض الأخطاء التي قد تحدث أثناء العرض أمام الطلبة. فقد يحدث أحياناً أن يلاحظ الطلبة بعض علامات الارتباك والقلق على المعلم أثناء العرض العملي. وفي حالات أخرى قد يدخل المعلم على طلبته في المكان الصفي ولم يحضر الأدوات والمواد اللازمة لإجراء العرض العملي، أو لم يستكملها ويضطر إلى إخراج بعض الطلبة أكثر من مرة أثناء العرض لإحضارها من المشغل أو مستودع الأدوات، أو حتى أن يخرج المعلم بنفسه ويترك طلبته يعبثوا بالأدوات التي أمامهم. وحتماً فإن مثل هذا الحال سيكون وليد عدم التخطيط الجيد، أو نتيجة لعدم ثقة المعلم بإمكانية إجراء العرض العملي كما ينبغي. كل ذلك يستوجب من المعلم تجريب العرض العملي قبل تنفيذه أمام الطلبة والتأكد من كفايته في تنفيذ العرض، بالإضافة إلى أهمية التأكد من توافر جميع متطلبات ومستلزمات إجراء العرض العملي. وعدا ذلك فإن الوقت سيهدر دون نتيجة تذكر، وقد يصل الحال إلى ما هو أخطر من ذلك، وهو انعدام ثقة الطلبة بمعلمهم بسبب عدم ثقته بنفسه.

(4) مرحلة تحضير الطلبة (المتعلمين):

ويقصد بتحضير الطلبة، تهيئهم للخبرة العلمية الجديدة، من خلال تزويدهم بالمعارف النظرية الضرورية في بداية العرض العملي، وقد يساعد ذلك في تحقيق فهم وظيفي للمادة أو المعرفة العلمية المراد تعلمها. وعلى المعلم أن يجيب على أكبر كم ممكن من الأسئلة التي يطرحها الطلبة أثناء تحضيرهم للعرض العملي؛ وذلك

للتقليل ما أمكن من الأسئلة التي يحتمل طرحها أثناء تنفيذ العرض العملي. وعلى العكس من ذلك فإن إثارة الأسئلة من قبل الطلبة أثناء تنفيذ العرض العملي قد يُبعد المعلم عن الدرس الأساسي، وقد يستأثر بمثل هذه الأسئلة مجموعة محددة من الطلبة مما قد يضيع مبدأ تكافؤ الفرص والفروق الفردية.

(5) مرحلة العرض العملي نفسه (التنفيذ):

ويقصد بهذه الخطوة هو أداء المهارة أو التمرين أمام الطلبة. وهذه الخطوة تتطلب من الذي يقوم بالعرض مراعاة أمور عدة من أهمها: التأكد من ملائمة البيئة الصفية للعرض، والتأكد من وضوح الصوت وأن يكون مسموع من قبل جميع الطلبة، والتأكد من أنه يقف في مكان يُسهل على جميع الطلبة مشاهدته بيسر وسهولة، ودون أية عوائق.

وينبغي على المعلم أو من ينفذ العرض الاهتمام بالتسلسل المنطقي في عرض الخبرة العلمية (التدرج من السهل إلى الصعب، طرح الأمثلة الحسية، وتبسيط عملية العرض والخبرة العلمية للطلبة ما أمكن ذلك). وأن يوظف الأساليب التي قد تفيد في جذب انتباه الطلبة، وأن لا يسرع في الشرح بدرجة لا تمكن الطلبة من الفهم السليم للعمليات أو الأفكار أو المفاهيم الأساسية التي يسعى لتوضيحها من خلال العرض العملي.

وقد يتطلب العرض العملي من المعلم، أو من ينفذ العرض العملي، أن يستخدم أسلوب إثارة الانتباه لشد انتباه الطلبة إليه طول فترة العرض، وهناك ما يعرف بالإثارة اللفظية والإثارة الحركية/الأدائية. وقد يتطلب الأمر في غالب الأحيان أن يمزج المعلم الإثارة اللفظية والحركية في آن معاً، وهنا لا بد من التأكيد على أن لا يكتفي المعلم بنمط واحد من الإثارة بل التنوع بما ينسجم مع مستوى الطلبة والظروف المحيطة وإمكانية التنفيذ.

وينبغي على معلم التربية المهنية أن يدرك أن إشراك الطلبة في تنفيذ العروض العملية، فضلاً عن تحقيق المشاركة الذهنية والجسمية في الدرس، قد يتيح لبعض الطلبة الفرصة المواتية لاكتساب بعض مهارات الأداء والاتجاهات التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها لدى الطلبة.

(6) مرحلة التقييم،

ويقصد بالتقييم، التحقق من مستوى فهم الطلبة لما تم عرضه أمامهم من مهارات. وقد يتم التقييم عند بدء العرض (التقييم الأولي) من خلال أسئلة يتحقق المعلم في ضوء إجابات الطلبة عليها، من مدى توفر المعرفة النظرية اللازمة لاكتساب المعرفة العملية. والتقييم أثناء العرض العملي (التقييم التكويني)، مثل أن يطلب من أحد الطلبة أن يصف ما يشاهده في العرض العملي، وكذلك من خلال طرح التساؤلات المثيرة للتفكير، والتي يجب أن تكون معدة مسبقا إلى جانب تحديد التوقيت المناسب لطرح كل حزمة من هذه الأسئلة. ويجب إعطاء زمن كاف لیتاح لجميع الطلبة التفكير والاستجابة والتفاعل الإيجابي مع العرض العملي. والتقييم في نهاية العرض العملي (التقييم النهائي)، والذي يستطيع المعلم أن يتعرف من خلاله على مدى تحقق أهداف العرض العملي، مثل أن يطلب المعلم من أحد الطلبة أن يشرح طريقة أو خطوات تنفيذ المهارة أو التمرين، أو تفسير النتائج. كذلك يستطيع المعلم تدوين بعض الملاحظات التي يمكن الرجوع إليها للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة لهذه الغاية، كما أنها تمكنه في نفس الوقت من تقويم تعلم الطلاب لجوانب معينة من ميول الطلبة واهتماماتهم العلمية (زيتون، 1996).

المواقف التعليمية التي يستخدم فيها العرض العملي

يستخدم العرض العملي في مواقف تعليمية عديدة، نذكر منها:

أ- تقديم موضوع جديد وإثارة اهتمام الطلبة به:

مثال:

لتوضيح فكرة استخراج ألوان ثانوية من مزج ألوان أساسية للدهانات التي تستخدم في أعمال التجارة (النشاط الصناعي)، يستطيع معلم التربية المهنية أن يبدأ درسه بعرض عملية مزج لونين مثل الأحمر والأخضر للحصول على لون أصفر. ويمكن أن يستغل العرض في تنظيم مجموعة من النشاطات لمزج ألوان مختلفة بشكل زوجي أو كل ثلاثة ألوان معا. كما يمكن دراسة أثر تغيير نسب الألوان الممزوجة معا لمعرفة الألوان الناتجة في كل مرة.

مثال

من خلال عرض مجموعة من صور النباتات التي تنمو في الصحراء أمام الطلبة، حيث يعمل المعلم على إتاحة الفرصة أمام الطلبة لمناقشة السمات المختلفة لهذه النباتات، وماذا يمكن أن يتوصل إليه الطلبة من قواعد أو تعميمات؟. يمكن أن يتوصل الطلبة إلى أن هذه النباتات تتميز بوجود أوراق شمعية دقيقة، ويجذور طويلة. نفسر هذه المميزات وبالتالي نصل إلى قواعد عامة يمكن أن تعمم (ابو الشيخ والوهر، 1991).

ثانياً، أسلوب التطبيق العملي

يعتبر التطبيق/التجريب العملي أسلوب تعليمي، يقوم بتنفيذ الطلبة أفراداً أو جماعات، حسب هدف التمرين، وتبعاً للخطة التي وضعت للدرس، وتحت إشراف وتوجيه المعلم الذي ينبغي أن لا يتحى عن مسؤولياته، حتى وإن كان الدور المباشر في مثل هذا الأسلوب هو للمتعلم.

ومن المسلم به أن التعليم بتوظيف الدروس العملية أكثر فاعلية في إكساب الطلبة المعرفة والمهارة العملية، وهذا ما يتناسب مع طبيعة محتوى مبحث التربية المهنية، إن الهدف الأسمى لتوظيف المنهج العملي في تدريس التربية المهنية هو إفساح المجال أمام الخبرة الحسية المباشرة ونمو مثل هذه الخبرات والمهارات بشكل متدرج بما يتناسب والقدرة الذاتية لكل طالب، والتطبيق العملي هو أسلوب تدريسي يأخذ بمبدأ الأداء الفعلي من قبل الطلبة بشكل فردي أو جماعي، أي يعمل على إتاحة الفرصة للطالب أو مجموعة الطلبة لكي يقوموا بالتطبيق العملي للمهارات المتعلمة بأنفسهم للتحقق من كفاءة أداء مهارة معينة أو صدق محتوى معرفة محددة. أي يمكن وصفه بأنه البيئة الفعلية الديناميكية لتفاعل المتعلم مع المعلومة الجديدة. والتطبيق العملي تحت الإشراف الفني الواعي، من قبل المعلم، يهيئ الخطوات الأولى في تنمية المقدرة على التفكير واكتساب المعرفة عن طريق التجربة.

أنواع دروس التطبيق العملي

يمكن تصنيف الدروس العملية من حيث التعقيد والغرض وطريقة التنفيذ على النحو الآتي:

1- دروس عملية إنتاجية، وتهدف إلى تنمية القدرة على الإنتاج واكتساب المهارة. وقد تلاءم مثل هذه الدروس مسار التعليم الثانوي المهني، والصفوف الأساسية العليا من مرحلة التعليم الأساسي (التاسع والعاشر).

2- دروس عملية تجريبية، وتهدف إلى توضيح المعرفة النظرية من خلال التجريب العملي الذي قد يسهم في إكساب الخبرات والمهارات. وقد تلاءم مثل هذه الدروس جميع المراحل التعليمية، إلا أنه ينبغي الحيطه والحذر مع طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى)، وبخاصة عندما ينطوي التمرين أو أداء المهارة على استخدام الطلبة للأدوات الحادة، أو العدد اليدوية الثقيلة.

3- دروس المشاهدة والملاحظة، وتهدف إلى تنمية القدرة على تمييز الخصائص عند مشاهدة الأشياء، وتحقيق شيئاً من الخبرة الحسية شبة المباشرة. وقد تلاءم جميع المراحل التعليمية.

في ضوء ما تقدم فقد يكون من أهم مميزات أسلوب التطبيق العملي الآتي:

1. يعطي الفرصة لجميع الطلبة لممارسة المهارات المطلوبة، من خلال الأداء والخبرة الحسية المباشرة. حيث تعتبر الخبرة الحسية المباشرة جوهرأ أساسيا في تعليم التربية المهنية وتعلمها.

2. يتلقى المتعلم تعليماً موجهأ، حيث يكون التعلم إلى حدٍ ما ذاتياً، وبالتالي يكون المتعلم إيجابيا في عملية التعلم.

3. يساعد هذا الأسلوب في تمكين المعلم من متابعة وملاحظة تقدم أداء الطلبة واتجاهاتهم، أفراداً وجماعات.

4. يساعد هذا الأسلوب في زيادة قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمادة التعليمية وتذكرها وإمكانية ممارستها عملياً في المستقبل.

5. يعمل هذا الأسلوب على اكتساب بعض المهارات العملية مع تنمية الاتجاهات المهنية، ويساعد في انعكاس العملية التعليمية التعلمية كمادة وطريقة (أبو الشيخ والوهر، 1991).

أما من المأخذ على أسلوب التطبيق العملي الآتي:

- 1- يعتبر أسلوب التطبيق العملي أكثر تكلفة للمدرسة من أسلوب العرض العملي مثلاً.
- 2- يحتاج أسلوب التطبيق العملي إلى جهد أكبر من كافة المعنيين بعملية التعليم والتعلم (إدارة المدرسة، المعلم، المتعلم).
- 3- يحتاج توظيف أسلوب التطبيق العملي إلى الكثير من الوقت.
- 4- يحتاج توظيف أسلوب التطبيق العملي إلى حيز كبير من المساحة لتنفيذه.
- 5- في حالة التطبيق العملي من خلال الأداء الجمعي (التعلم في مجموعات)، قد تزداد احتمالية أن يسيطر بعض أعضاء المجموعة على مجموعته، وبالتالي سنعود إلى أسلوب شبيه بالعرض العملي، ولن يتحقق الهدف الرئيس من أسلوب التطبيق العملي.

خطوات أسلوب التطبيق العملي

يمكن تلخيص خطوات توظيف أسلوب التطبيق العملي في الآتي:

1) مرحلة التخطيط:

يعتبر التخطيط الخطوة الأولى والأساس لكل الخطوات التي تليها، في حين تعتبر عملية تحديد الأهداف وصياغتها الركن الأساس لعملية التخطيط. ووفق أسلوب التطبيق العملي يعمل المعلم على وضع خطة لعمل الطلبة، (أفراداً أو جماعات)، وذلك ضمن نقاط محدد متتالية، مع أهمية تشجيع الطلبة وبشكل جماعي على المشاركة في التخطيط للتمارين التي سينفذوها. وينبغي أن توضح الخطة العناصر الآتية:

- أهداف التمرين العملي بشكل واضح لا يحتمل اللبس.
- خطوات إجراء التمرين أو الأعمال الواجب القيام بها من قبل الطلبة (أفراداً أو جماعات). بحيث يحدد لكل طالب من المجموعة المهام المطلوبة منه بالضبط وطريقة القيام بها، وتحديد الكفايات والمهارات التي نرغب بتطويرها لدى الطلبة. ويجب أن يكون أداء هذه المهارات والكفايات مرتبط بجدول زمني يحدد الوقت اللازم لأداء كل مهارة، ويشرف على أداء هذه المهارات، بشكل مباشر، المعلم.

- الوقت اللازم لتنفيذ المهارة أو التمرين.
- الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ التمرين.

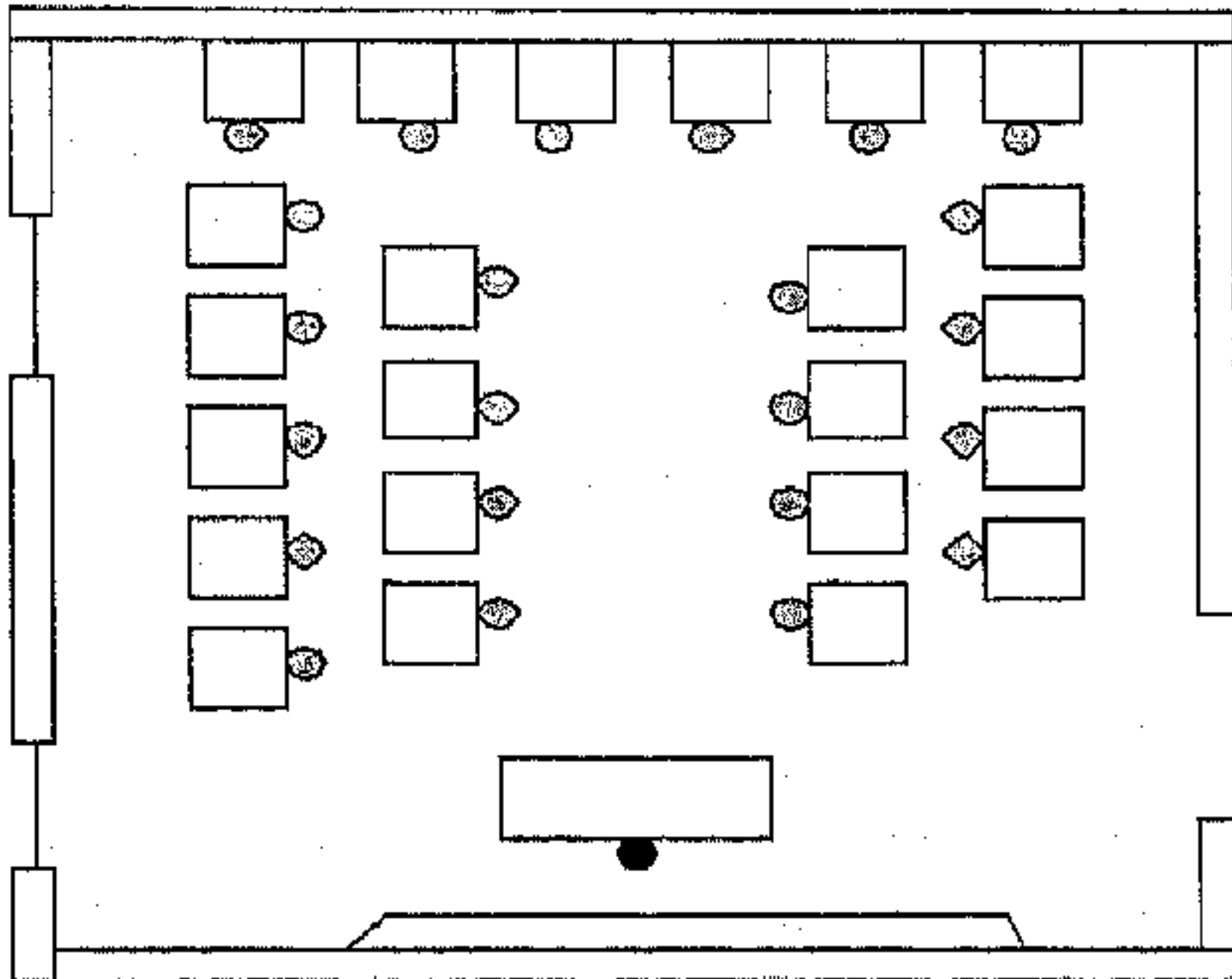
(2) مرحلة تحضير المكان

ويقصد بذلك تحديد المكان الصفّي، (الغرفة الصفّية، المشغل، قاعة العلوم المنزلية، أو الحديقة المدرسية)، المناسب للتطبيق العملي. مع الأهمية بمكان مراعاة مدى كفاية الحيز والمساحة المكانية، من حيث مدى إمكانية استيعاب الحيز المكاني لحجم المجموعة الطلابية، بالإضافة إلى أهمية التأكد من مدى جاهزية المكان الصفّي، ومدى توفر المستلزمات الكافية لتنفيذ التمرين العملي من قبل الطلبة أفراداً أو جماعات. كذلك من الضروري الاهتمام بطبيعة تنظيم الطلبة في المكان الصفّي؛ هل سيتم تنفيذ التمرين بشكل فردي أم من خلال مجموعات.

ويمكن الاسترشاد بالأشكال (2+3+4)، كمثثلة على التنظيمات المناسبة لتوزيع المتعلمين في المكان الصفّي الذي سيتم فيه تنفيذ التمرين العملي.

الشكل رقم (2)

تنظيم الطلبة لتنفيذ التمرين العملي وفق التعليم/التعلم الفردي المستقل

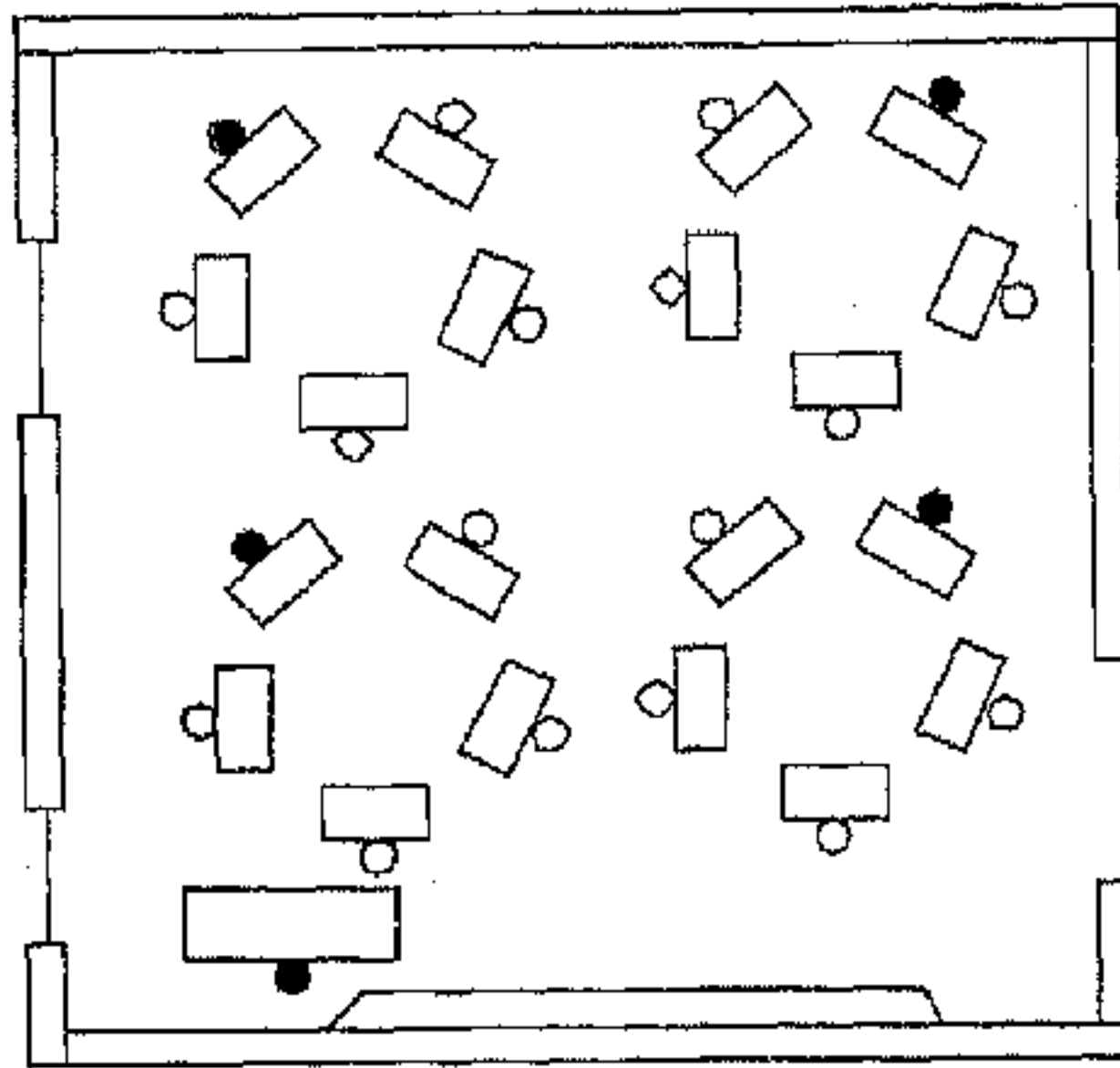


من خصائص نموذج تنظيم الطلبة للتعليم/للتعلم الفردي المستقل الآتي:

- يمارس المعلم دوره كمشرف وموجه متنقل.
- يستطيع الطلبة التعلم وفق سرعاتهم وقدراتهم.
- يتيح الفرصة للمعلم للاستجابة لكل متعلم حسب حاجته ورغبته في التعلم.
- من خلال دور المعلم في التوجيه والإرشاد (موجهها ومرشداً) من خلال متابعة المهارات التي تطبق بشكل فردي.
- يعمل على تعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب، حيث يستطع المعلم التنقل من طالب لآخر ويلبي استفساراتهم مرشداً ويشجعهم موجهاً.

الشكل (3)

تنظيم الطلبة على شكل مجموعات للقيام بمهمة ما

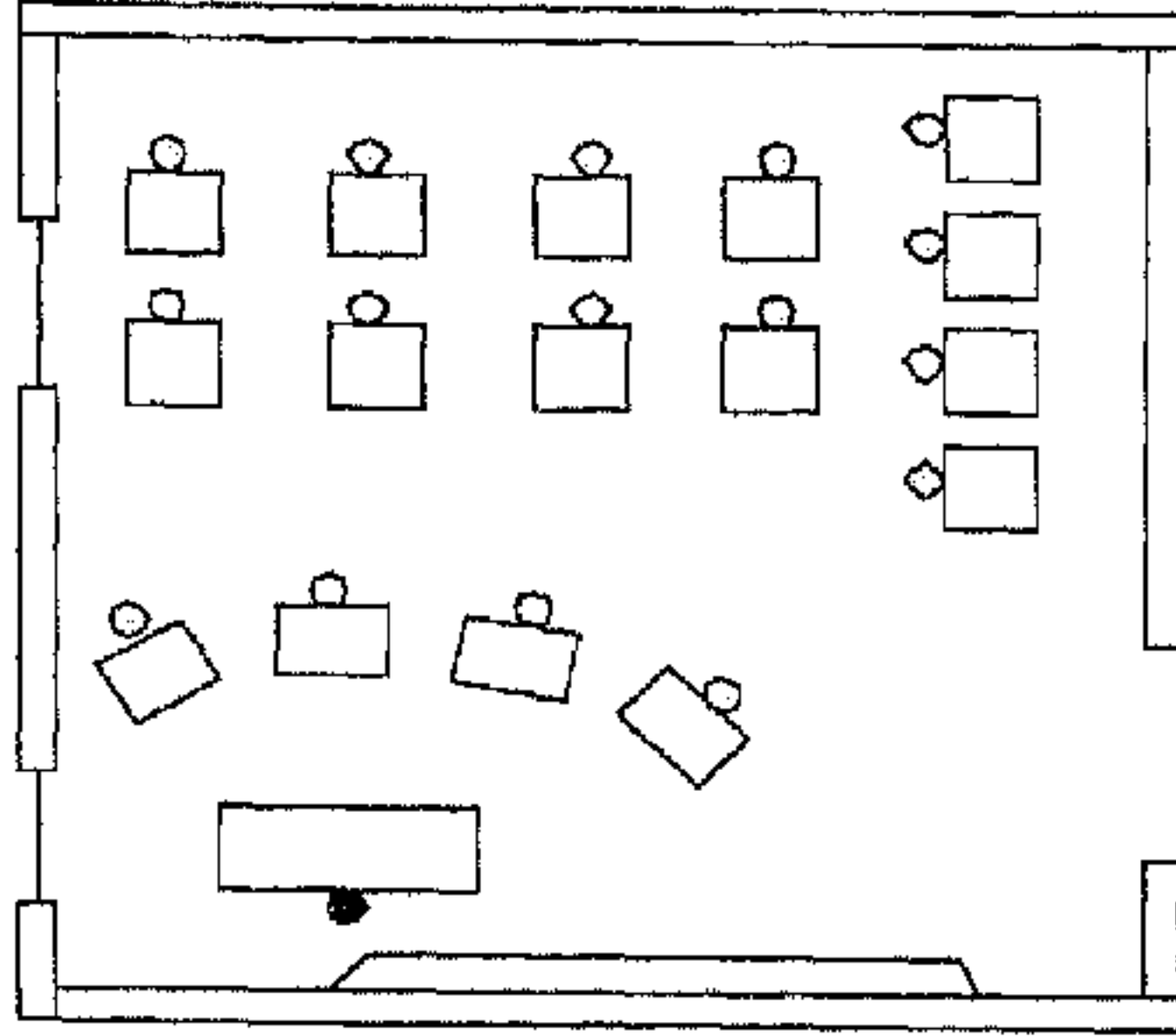


من خصائص نموذج تنظيم الطلبة للتعليم/للتعلم الجماعي الآتي:

- يتيح المجال أمام المعلم لممارسة دوره كموجه ومتابع متنقل بين الطلبة.
- يفسح المجال أمام الطلبة لتنفيذ التمرين أو المهارة بشكل جماعي.
- يكون الحد الأعلى للطلبة في المجموعة الواحدة هو ستة طلبة.
- يتيح للمعلم التوجيه والتعليم بشكل جماعي عند الحاجة.

الشكل (4)

تنظيم الطلبة للتعليم الفردي وشبه الجماعي



من خصائص نموذج تنظيم الطلبة للتعليم الفردي وشبه الجماعي،
الآتي:

- يتيح هذا النموذج المجال أمام المتعلمين أفراداً أم جماعات للتعلم بشكلٍ شبه مباشر من المعلم.
- يفسح هذا النموذج المجال أمام المعلم للتنوع البناء لأساليبه التدريسية، والأنشطة التي سيقفها طلبته.
- يفسح هذا النموذج المجال أمام المعلم لممارسة دوره في التوجيه الفردي والجماعي، حسب الموقف التعليمي، وإعطاء التعليمات عند الضرورة.
- يفسح هذا النموذج المجال أمام الطلبة لتنفيذ التمرين أو المهارة بشكلٍ فردي أو جماعي، حسب رغباتهم وقدراتهم.
- يكون الحد الأعلى للطلبة في المجموعة الواحدة هو ستة طلبة.
- يتيح هذا النموذج للمعلم التوجيه والتعليم بشكلٍ جماعي عند الحاجة.

(3) مرحلة تحضير الطلبة (المتعلمين):

ويُقصد بهذه الخطوة هو تهيئة الطلبة وإعدادهم لتنفيذ التمرين العملي. وتشتمل هذه الخطوة على تزويد الطلبة بالمعارف النظرية الضرورية لتنفيذ التمرين العملي. وقد يساعد ذلك في تحقيق فهم وظيفي للمهارة أو التمرين المراد تنفيذه من قبل الطلبة. وقد تأتي مهمة توزيع المتعلمين في مجموعات وتحديد أسمائهم في كل مجموعة ضمن مرحلة تحضير المتعلمين.

(4) مرحلة إجراء التمرين العملي نفسه:

ويُقصد بهذه الخطوة هو أداء المهارة أو التمرين من قبل الطلبة أنفسهم أفراداً أم جماعات، ولكن بالتوجيه والإشراف المباشر من المعلم. حيث يعمل الصف الواحد إما في مجموعات صغيرة، أو بشكل فردي وذلك تبعاً للخطة التي وضعت للدرس (أنظر الأشكال 2+3+4 في الصفحتين السابقتين). وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة التطبيق للمبادئ والأسس النظرية التي درسها الطلبة. حيث يقود المعلم كل طالب، (في حالة التعليم/التعلم الفردي)، على حده إلى تنفيذ ما خطط له، ويساعده في التغلب على الصعوبات التي تواجهه.

ولأغراض التعليم/التعلم الفردي فيمكن للمعلم توظيف كل من الشكل (2) والشكل (4). وينبغي أن ندرك أن للتعليم الفردي خصائص تركز على تعليم وتعلم الفرد بدلاً من التركيز على مجموعة صغيرة أو الصف كله، وتأسيساً على ذلك فإن على المدرس أن يعرف تنوع طلبته، وأن يهتم بهذا التنوع والتباين. ومن طبيعة التعليم الفردي أنه يضمن الحد المناسب من الاستقلال الذاتي الذي يتاح للمتعلمين في اختيار ما يعملونه، وكيف يعملونه، ويمكن أن يختلف على أساس الموارد والمصادر التي تتاح لهم ليتعلموا من خلالها، وعلى أساس مستوى الإتقان المتوقع أن يحققوه والزمن الذي يتاح لهم لإتمام المهمة.

أما وفق التطبيق العملي في نطاق المجموعات، فمن المفيد الإشارة إلى أنه يمكن تنفيذ المهارة التطبيقية من خلال تنظيم الطلبة في مجموعات (كما في الشكلين 3+4). والتنظيم وفق الشكلين المشار إليهما تسهم بدورها في تعزيز مبادئ عدة تمت الإشارة لها في التوضيحات التي تلي كل من هذين الشكلين، من أهمها تنمية العلاقة الإيجابية التعاونية بين الطلبة والتي يمكن أن تنعكس على تبادل الطلبة

للخبرات والاستفادة من خبرات بعضهم البعض. كذلك يمكن أن يعمل التطبيق العملي على تعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب من خلال دور المعلم كمتابع وموجه منتقل أو كموجه ومتابع منتقل. حيث يعمل المعلم على توجيه الطلبة إلى مشكلة معينة مشتركة، كأن يلاحظ المعلم عدم مراعاة الطلبة لقواعد الأمن والسلامة العامة، وهنا عليه أن لا يوجه مجموعة بعينها بل عليه توجيه حديثه للجميع، ثم يعمل بعد ذلك على متابعة أداء الطلبة. ويتم في هذه المرحلة (تنفيذ التمرين العملي) تنمية المستوى الجيد لاكتساب المهارة، وينبغي أن يكون المعلم قد وزع على الطلبة، أفراداً أم جماعات، بطاقات تنفيذ المهارة أو التمرين، وذلك كما في الشكل (5).

الشكل رقم (5)

الصف:

الزمن اللازم:

اسم التمرين:

اسم المتعلم أو مقرر المجموعة:

	أولاً: الأدوات والمواد الخام اللازمة للتمرين. ثانياً: خطوات إجراء التمرين أو تنفيذ المهارة. ثالثاً: النتائج المتوقعة. رابعاً: تعليمات تتعلق بإجراءات السلامة العامة. ملاحظات عامة
--	--

الهدف الرئيس للتمرين:

وكما يلاحظ فإنه ينبغي أن تشتمل بطاقة التمرين على معلومات عن أسم التمرين أو المهارة، الهدف من التمرين أو المهارة، الأجهزة والأدوات والمواد اللازمة للتمرين أو المهارة، خطوات تنفيذ المهارة أو التمرين، مستوى الأداء المقبول، وإجراءات الأمن والسلامة العامة، بالإضافة إلى بعض المفاهيم والمعلومات الفنية الضرورية والمرتبطة بالتمرين أو المهارة، والتي يُمكن أن يرجع إليها المتعلم عند الحاجة.

مثال على أسلوب التطبيق العملي التوضيحي أو التحقيقي:

بعد أن يشرح معلم التربية المهنية نظرية مزج الألوان وكيف يمكن الحصول على الألوان الثانوية للدهانات من خلال مزج الألوان الأساسية، وبعد أن يوضح لهم ما هي الألوان التي يمكن أن تنتج في كل حالة، يقدم لطلابه بطاقة مكتوبة تبين مجموعة من الخطوات التي على الطلبة إتباعها والقيام بها للتحقق العملي من صحة المعلومات التي زودهم بها. هذه البطاقة تعرف باسم بطاقة التمرين كما هو موضح في الشكل (5). ويجب أن تكون هذه البطاقة واضحة ويمكن العمل بموجبها بسهولة دون تدخل كبير من المعلم، وقد تكون هذه البطاقة من الكرتون. وقد نعزز هذه البطاقة بأشكال أخرى للبطاقات، إذا لزم ذلك، مثل بطاقة تشغيل الآلة توضح فيها خطوات تشغيل الآلة حفاظاً على سلامة الطلبة (العناتي وعبيد، 1995).

من ناحية أخرى فينبغي أن ندرك بأن لبطاقة التمرين أشكال عدة؛ الشكل (5) أحدها، ويمكن أن نوضح نموذج آخر لبطاقة التمرين، وحيث أن بطاقة التمرين وفق الشكل (5)، تشتمل على أسم التمرين أو المهارة، الهدف من التمرين أو المهارة، الأجهزة والأدوات والمواد اللازمة للتمرين أو المهارة، فإن هناك أشكال أخرى يمكن أن تتضمن معلومات وبيانات أخرى مثل: خطوات تنفيذ المهارة أو التمرين، مستوى الأداء المقبول أو النقاط الحاكمة لصحة التنفيذ، وإجراءات الأمن والسلامة العامة، بالإضافة إلى بعض المفاهيم والمعلومات الفنية الضرورية والمرتبطة بالتمرين أو المهارة، والتي يُمكن أن يرجع إليها المتعلم عند الحاجة.

الشكل رقم (6)، يبين نموذجاً آخر لما يمكن أن تكون عليه بطاقة التمرين وما تشتمل عليه من بيانات ومعلومات، تشكل محاور مشتركة بين المعلم والمتعلمين، أفراداً أم جماعات.

الشكل رقم (6)

بطاقة تمرين رقم (٩)

الصف: الخامس الأساسي

الموضوع: تربية مهنية

اسم التمرين: دهن إطار خشبي

اسم الطالب: غيث أحمد عيسى

الأدوات والعدد اللازمة لإجراء التمرين: دهان زيتي محلول، فراشي دهان متعددة الأحجام، قطع قماش نظيفة، إطار خشبي.

خطوات التنفيذ	النقاط الحاكمة/ مؤشرات الأداء المقبول
1. تأكد من نعومة سطح الإطار الخشبي بتمرير باطن اليد على الإطار. 2. اختر فرشاة الدهان المناسبة لعرض الإطار. 3. نظف الإطار من الغبار بقطعة القماش. 4. اغمس ثلث الفرشاة في الدهان. 5. خفف كمية الدهان الزائدة بمسح الفرشاة بحافة علب الدهان. 6. ادهن الإطار دهنا خفيفا (الوجه الأول). 7. بعد الانتهاء من دهن الوجه الأول أترك الإطار ليجف، ثم نعه بورق صنفرة إن لزم وأدهنه مرة أخرى (الوجه الثاني).	ارتداء ملابس العمل والقفازات. اختيار الفرشاة المناسبة للعمل. المحافظة على النظافة أثناء الدهان. تنظيف الفرشاة بعد الانتهاء من العمل بمذيب دهان (كاز مثلا).

ما يمكن ملاحظته من بطاقة التمرين حسب الشكل (6)، أنه قد أتيحت الفرصة أمام الطلبة للتحقق من صحة المعلومات النظرية من خلال التطبيق العملي، والخبرة الحسية المباشرة، للمهارات المنوي اكتسابها أو تعلمها، وهذا ما يسعى أسلوب التطبيق العملي إلى تحقيقه لدى المتعلمين، أفراداً أم جماعات.

(5) مرحلة التقييم

ويقصد بالتقييم في أسلوب التطبيق العملي هو معرفة مستوى تحقيق هدف/أهداف التمرين/المهارة، من قبل الطلبة أفراداً أم جماعات. وقد يتم التقييم؛ قبل بدء الطلبة بالتنفيذ للتمرين/المهارة (التقييم الأولي) من خلال أسئلة يتحقق المعلم من خلال إجابات الطلبة عليها، من مدى توفر المعرفة النظرية اللازمة لاكتساب المعرفة العملية، ويساعد التقييم الأولي في بلورة المعلومات والقواعد العامة التي تشتمل عليها المهارات أو التمرين، أما الشكل الآخر من التقييم للتمرين العملي فهو التقييم أثناء التطبيق العملي (التقييم التكويني)، والذي قد يشمل ملاحظة المعلم لطلبه خلال أدائهم المهارة وعمليات التطبيق العملي للتمرين، وكذلك أسئلة شفوية متعلقة بالأداء العملي، وبخاصة التساؤلات المثيرة للتفكير، والتي يجب أن تكون معدة مسبقاً إلى جانب تحديد التوقيت المناسب لطرح كل حزمة من هذه الأسئلة، ويجب إعطاء زمن كاف ليتاح لجميع الطلبة التفكير والاستجابة. والشكل الأخير من التقييم فهو عادة ما يتم حال الانتهاء من أداء المهارة أو التمرين، وما يسمى (التقييم النهائي)، والذي يستطيع المعلم من خلاله أن يتعرف على مدى تحقق أهداف التطبيق العملي/ المهارة، وقد يشمل اختبارات أدائية قصيرة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هدف التقييم ليس بالضرورة إعطاء علامات لكل ما يقوم به الطالب فحسب، ولكن لمعرفة مدى ما حققه الطالب من تقدم في أداء/ إكتساب مهارات جديدة. ويمكن تجزئة عمل المجموعات الطلابية، حيث يتم تقويم كل طالب حسب عمله الذي قام به، وينبغي، وفي سياق الحديث عن التقييم، أن يدرك المعلم بأن الأسئلة الشفهية المرافقة للأداء، تساعد في التأكد من أن الطالب قد تمكن من المهارة أم لا، وبالتالي التأكد من مدى تحقق أهداف التمرين.

ولعله من المفيد الإشارة إلى أنه يمكن توظيف أساليب تدريسية تسبق استخدام أسلوب التطبيق العملي؛ مثل توظيف أسلوب المشاهدات، أو أسلوب العرض العملي، حيث أن مثل ذلك ما يعزز استيعاب المتعلم للمعرفة/المهارة بشكل أكثر فاعلية.

أضف إلى ذلك فإن ممارسة التمرين العملي أو المهارة العملية يمكن أن تكون في صورة منفردة كما يمكن أن تكون في صورة جماعية، ويحدد ذلك مدى توافر المواد والأدوات اللازمة للتنفيذ.

ثالثاً: أسلوب المشروع:

تشير الدراسات التربوية إلى أن أول تطبيق لهذا الأسلوب التدريسي كان وللمرة الأولى في التعليم الزراعي. ولقد عرف كلياتريك المشروع بأنه "الفعالية القصدية التي تجرى في محيط اجتماعي". وضمن هذا المفهوم فيمكن اعتبار العمل اليدوي والعقلي مشروعاً إذا كان قصدياً متصلاً بالحياة، حيث أن الشرط الذي يشير إليه كلياتريك هو الهدف في العمل، واتصال هذا العمل بحياة المتعلم. وبالتالي يمكن الاتفاق على تعريف المشروع بأنه "أي عمل يدوي أو عقلي ذا هدف معين يتصل بحياة المتعلم ويجرى في محيط اجتماعي".

ويعتبر أسلوب المشروع من الأساليب التدريسية التي تنقل مسؤولية التفكير والتعلم من المعلم إلى المتعلم، بحيث يعمل المتعلم، من خلال هذا الأسلوب، على توظيف المعلومات والمهارات التي تلقاها توظيفاً أدائياً. ويتمركز دور المعلم هنا في مساعدة الطلبة في توضيح ما قد يشكل عليهم، وإرشادهم وتوجيههم ومنحهم حرية التفكير وإفساح المجال أمام طريقة التفكير من خلال وضع الطلبة في موقف حقيقي وأكثر واقعية فيما يتعلق بعملية التعلم (الشيخ والعناني، 1995).

ويذكر أبو الشيخ والوهر (1991) أن المشاريع تختلف حسب الهدف/الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وبشكل عام يمكن الحديث، وفق المنظور التدريسي، عن مشاريع فردية، ومشاريع جماعية، ومشاريع تصنيعية، أو تصميم كتصميم جهاز أو آلة. وهنا سنتناول المشروعات وفق إطار تعلم بعض المهارات الأساسية التي تفيد المتعلم في حياته اليومية، وبغرض الحصول على بعض المعرفة، أو إلى أبعد من ذلك بغرض إنتاج المعرفة. لذا سنتناول نوعين رئيسيين للمشاريع، ويعتبران الأكثر شيوعاً في العملية التدريسية، وهما المشاريع الفردية والمشاريع الجماعية. حيث أن هذا التصنيف يتم وفقاً لمعيار عدد الطلبة المشاركين في المشروع، وذلك على النحو الآتي:

(أ) المشاريع الفردية: وهي بدورها يمكن تقسيمها على نوعين: النوع الأول: يكون المشروع واحد لجميع الطلبة بحيث ينفذه كل متعلم على حده. مثال: انجاز

نموذج علاقة ملابس خشبية، أما النوع الثاني: فيكون هناك مجموعة مشاريع مختلفة ومتنوعة، ويقوم كل واحد من الطلبة باختيار أحد هذه المشاريع ويعمل على تنفيذه.

(ب) المشاريع الجماعية: وهي ذلك النموذج من المشاريع التي يكون جميع الطلبة منهمكين في تنفيذ عمل واحد؛ إما الجماعة الصفية كاملة كمجموعة واحدة، أو يمكن أن يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، بحيث تقوم كل مجموعة بتنفيذ جزء من هذا المشروع.

وبشكل عام يتم تحديد نوع المشروع بناء على الأهداف التدريسية وطبيعة المهارات التي سيكتسبها الطلبة.

ويمتاز أسلوب المشروع بعدة مميزات من أهمها الآتي:

1. يفسح أسلوب المشروع المجال أمام المتعلمين للتوظيف جميع حواسه وليس عقله فقط. وبذلك فإن أسلوب المشروع يساعد المتعلم على اكتساب المهارات المختلفة بشكل مباشر وذاتي إلى حد ما.
2. يعمل أسلوب المشروع على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة. ففي الوقت الذي تختص فيه كل مجموعة من الطلبة بمعالجة ناحية واحدة من المهارة فإن جميع الطلبة يسعون إلى تحقيق الهدف المنشود.
3. يعمل أسلوب المشروع على تشجيع الطلبة على الإبداع، حيث أن الطلبة أنفسهم هم الذين يقومون بالتصميم والتنفيذ وبالتالي فقد يعزز قدرة الطلبة على تحمل المسؤولية.
4. يساعد أسلوب المشروع على جعل التعلم عملياً، أي أن التعلم يتم بالعمل، فالتعليم النظري سيكون محدود الفائدة إذا لم يكن مصحوباً بالعمل. وهذا بدوره سيسهم في ترجمة ما تعلمه الطالب إلى واقع عملي ملموس (أبو الشيخ والوهر، 1991).

أما من المآخذ على أسلوب المشروع، فيمكن الإشارة إلى الآتي:

1. يعتبر أسلوب المشروع من الأساليب ذات الكلفة العالية، وبخاصة عندما يكون الهدف تنفيذ المشاريع بشكل فردي من قبل المتعلمين.

2. يعتبر أسلوب المشروع من الأساليب التي تحتاج إلى جهد أكبر من المعلم والمتعلم في آن معاً.

3. يحتاج أسلوب المشروع إلى الكثير من الوقت.

4. أحياناً قد يؤدي توظيف أسلوب المشروع إلى عكس ما يسعى إلى تحقيقه (تنمية روح العمل الجماعي)، أي خلق روح الإتكالية وبخاصة في المشاريع الجماعية، عندما يقوم بتنفيذ المشروع عدد من الطلبة والبقية يكتفون بدور المشاهد. وقد يحدث ذلك في غياب دور المعلم.

مراحل أسلوب المشروع

(1) اختيار وتحديد المشروع (إنتاج عمل، تنفيذ وسيلة... الخ)؛

عند اختيار المشروع لإنتاج عمل ما أو تنفيذ مهارة/تمرين ما، فعلى المعلم أن يراعي مدى ملائمة المهارة لمستوى الطلبة ومدى إمكانية الاستفادة منها من قبل الطلبة في حياتهم اليومية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مناقشة بين المعلم والطلبة حول الأهداف المراد تحقيقها، وأهمية المشروع في تنمية مهارات الطلبة الفكرية والأدائية والوقت اللازم لتنفيذ المشروع. وفي ضوء ذلك يتم اختيار المشروع الذي يرغب فيه الطالب/الطلبة وليس المعلم؛ حيث سيسهم ذلك في زيادة دافعية المتعلمين ويشجعهم على الإنجاز وفق ما خطط له. وينبغي أن يُلاحظ هنا ضرورة توافر التسهيلات التربوية من مواد خام وأدوات وعدد يدوية... الخ.

(2) تخطيط / تصميم المشروع؛

بعد اختيار موضوع المشروع يُعطى الطالب/الطلبة وقتاً كافياً لتحديد أهداف المشروع ووضع خطة توضح كيفية تحقيق هذه الأهداف، ويمكن أن يناقش المعلم تلاميذه في الأهداف التي حددوها وإمكانية تحقيقها، مع الأهمية بمكان أن يفسح المعلم المجال أمام طلبته لإبداء آرائهم ووجهات نظرهم. ثم يطلب المعلم من الطلبة بناء على المناقشات إجراء التعديلات التي يرى الطلبة، بعد الاتفاق مع المعلم، على أنها ضرورية. أي بمعنى أن يكون دور المعلم هو دور المستشار الذي يسمع كافة وجهات النظر ويعلق عليها ولا ينتقدها، مع التأكيد على البدء بالإشارة إلى إيجابيات طروحات الطلبة.

(3) تنفيذ المشروع:

تُعتبر هذه المرحلة هي بداية التنفيذ لما تم التخطيط له، حيث في هذه المرحلة ينتقل الطالب/الطالبة من دور التخطيط والتفكير المجرد إلى التنفيذ ووضع الخطة موضع التنفيذ. والمهم هنا أن يحافظ المعلم على سير الطلبة بالشكل الصحيح في تحقيق الأهداف ويكون دوره الإشراف والتوجيه والإرشاد، بحيث يعمل المعلم على تحفيز الطلبة على العمل والإنجاز والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منه تنفيذه وعدم الاتكال على بعضهم البعض. بالإضافة إلى أهمية أن يلتزم الطالب/الطالبة بخطة المشروع.

(4) تقديم المشروع:

بعد أن يعمل الطالب على تحقيق الأهداف التي وضعوها تبدأ مرحلة كتابة التقارير عن المشروع. وهذه التقارير يمكن أن تشمل على المعارف النظرية والمهارات العملية والنتائج التي توصل إليها الطالب/الطالبة من خلال الجداول والرسومات والأشكال... الخ. ويتم مناقشة النتائج واستخلاص الاستنتاجات والتوصيات لأعمال تكميلية أو اقتراح مشاريع مستقبلية. وقد يقدم المشروع قائد/منسق/رئيس المجموعة الطلابية، نيابة عن مجموعته، وذلك أمام المجموعة الصفية كاملة وبحضور المعلم.

(5) تقييم المشروع:

تعتبر هذه المرحلة هي مرحلة التأكد من مدى تحقق الأهداف التي خطط لها، ومدى كفاية عملية تنفيذ المشروع، والحكم على مدى إنجاز الطالب/الطالبة للخطة المرسومة. حيث وبعد كتابة التقرير وتقديم/عرض المشروع من قبل مقرر كل مجموعة أمام زملاء الطلبة، فإن المعلم يفسح المجال للمناقشات، بهدف تقديم التغذية الراجعة للطلبة أنفسهم، والتقويم على ضوء ذلك ويستطيع المعلم تقويم أداء الطالب/الطالبة على ضوء كل ما تقدم من خطوات وجهود.

مثال:

يمكن استخدام أسلوب المشروع عند تصنيع الأجزاء المختلفة لنموذج منجور الصيدلية المنزلية، حيث يمكن تكليف كل مجموعة من الطلبة بتجهيز جزء محدد من منجور الصيدلية (الواجهة الأمامية، الواجهات الجانبية: جانبية يمين وجانبية

شمال... الخ)، ثم يتم تجميع هذه الأجزاء جميعها للحصول على النموذج المتكامل لمنجور الصيدلية المنزلية. أو يمكن أن يقوم كل فرد في المجموعة بتجهيز جزءاً محدداً من المنجور ثم في النهاية يكون هناك نموذج خاص بكل مجموعة.

رابعاً: أسلوب حل المشكلات

يعتبر أسلوب حل المشكلات في التدريس من الأساليب التي تتناسب وثورة العصر وتراعي القدرة على التفكير وتحقيق التعلم النشط. وينبغي أن ندرك أن حل المشكلات مهارة ينبغي تدريب الطلبة، أفراداً أم جماعات، على اكتسابها في جميع ألوان النشاط المدرسي وليس في التربية المهنية فحسب، وذلك لتدريب الطلبة على كيفية مواجهة الصعوبات والتحديات والتصدي لها. ويمكن أن نعرف أسلوب حل المشكلات بأنه ذلك الأسلوب التدريسي الذي يضع المتعلم في موقف مشكل يدفعه إلى التساؤل والتفكير مما سيؤدي به إلى القيام بمجموعة من النشاطات التي تمكنه في النهاية من التوصل إلى تفسير المشكل وحله. ولكن إذا فشل في التوصل إلى التفسير المنطقي أو الحل الصحيح فإنه يراجع أفكاره ونشاطاته من جديد.... وهكذا (ابوالشيخ والنور، 1991).

إذن المشكل هو موقف يحتاج إلى حل، وإذا علمنا أن أسلوب حل المشكلات يستخدم الطريقة العلمية في التفكير فإن هذا يقودنا للقول أن المراحل التي يمكن أن يمر فيها أسلوب حل المشكلات هي نفسها مراحل التفكير العلمي والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

مراحل أسلوب حل المشكلة

يمر أسلوب حل المشكلات في مراحل عدة، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

(1) الإحساس بالمشكلة:

هي تلك المرحلة التي يشعر فيها الطالب بأنه يعرف ما يريد تحقيقه ولكن هناك ما يعيق ذلك. ودور المعلم هنا يكمن في تسهيل مهمة الطالب في صياغة المشكلة وتعريف المفاهيم والمصطلحات الرئيسة للمشكلة، ويتم ذلك من خلال فتح قنوات الاتصال بين الطلبة لمناقشة المشكل وقابليتها للدراسة.

(2) تحديد المشكلة:

في هذه المرحلة يعبر الطالب/ مجموعة الطلبة عن وصف طبيعة المشكلة من خلال عناصرها وحجمها على هيئة سؤال يتطلب حلاً، أو في صورة تقريرية. أي بمعنى التعرف على المشكلة وحصرها، وتحديد الأهداف المنتظر تحقيقها من حل المشكلة.

(3) جمع المعلومات (البيانات):

في هذه المرحلة قد يقترح المعلم بعض الأدلة العلمية أو الكتب التي لها علاقة بالتربية المهنية لاستقصاء وجمع وتدوين المعلومات والحقائق المرتبطة بالمشكلة. وعلى الطالب/ مجموعة الطلبة تبويب المعلومات التي جمعوها من خلال العناصر المشتركة والعناصر المختلفة، ثم استبعاد العناصر التي ليس لها علاقة كبيرة بحل المشكلة.

(4) صياغة الفرضيات (الحلول المؤقتة) واختبارها:

في هذه المرحلة يعمل الطلبة على كتابة بعض التفسيرات أو الفرضيات اعتماداً على البيانات والمعلومات كما في بند (3)، وبالتالي اقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات والتي تعود إلى وسائل لاختبار هذه الفرضيات. أي بمعنى وضع الفرضيات واختبارها، وذلك بغية اختيار الحل الأنسب (الحل الذي يعتبر قليل الكلفة والذي يحتاج إلى جهد أقل وتوفر متطلبات تنفيذه في البيئة المحيطة).

(5) تنفيذ الحل:

في هذه المرحلة، واعتماداً على المنطق العلمي والتجريبي، وبعد أن يكون الطالب قد اختار أنسب الفرضيات في الحل، من خلال رفض الفرضيات الأخرى، حيث يعمل على تجربة الحلول وتسجيل ملاحظاته ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل أو الحلول المنشودة. وعندئذ يمكن أن يختبر الفرضية التي أعطت أفضل الحلول مرة ثانية للتحقق من صحتها، وفي ضوء ذلك يمكن تبني الإجراءات والتعليمات الخاصة بالتنفيذ، وتحديد المكان والزمان المناسبين، والبدء بالتنفيذ. (زيتون، 1996؛ الحيلة، 1998).

(6) التقييم،

يُعتبر التقييم المرحلة الختامية لكل عمل ننفذه، حيث أن كل عملية تخطيط وتنفيذ يجب أن يتبعها عملية تقييم. وفي أسلوب حل المشكلات يجب، وبعد الانتهاء من تنفيذ الحل الأمثل، فحص النتائج التي نحصل عليها. وتقويم مدى فاعلية وجدوى الحل الذي تم تطبيقه في المشكلات الجديدة. وبناء على ما تقدم نستطيع أن نخرج ببعض الاستنتاجات والتعميمات التي يمكن أن يبنى عليها ويعتمد الحل.

أنواع المُشكل التعليمي

تقسم المشكلة حسب أبو الشيخ والوهر (1991) إلى ثلاثة أنواع هي:

1. المشكلة المفتوحة، وهنا يقع العبء الأكبر في تنفيذها على المتعلم، ولها أكثر من جواب وأكثر من طريقة حل. مثال: كيف تعرف أي المواد الآتية هي الأفضل لاستعمالها في تجليد كتابك؟.
2. المشكلة المتوسطة، وهي تلك المشكلة التي يكون لها جواب واحد، وعدة طرق للحل. مثال: كيف يمكنك قياس محيط علبة الحلوى الدائرية الشكل التي بين يديك؟.
3. المشكلة المغلقة، وهي تلك المشكلة التي يكون لها جواب واحد وطريقة واحدة للحل. وقد تقدم للطالب توجيهات وإرشادات كافية لمساعدته في الحل. مثال: استخدم القاعدة التالية في معرفة ارتفاع عمارة رئاسة الجامعة باستخدام القاعدة الرياضية: ضل زاوية ارتفاع العمارة = ارتفاع العمارة مقسوماً على المسافة بين النقطة وقاعدة العمارة.

ويمتاز أسلوب حل المشكلات كأسلوب تدريسي بعدة مميزات من أهمها الآتي:

1. يعمل أسلوب حل المشكلات على إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة طرق التفكير العلمي وتنمية اتجاه التفكير ومهارات الاكتشاف.
2. يؤكد أسلوب حل المشكلات على استمرارية التعلم الذاتي وبناء الطالب من حيث ثقته واعتماده على نفسه.
3. يعمل أسلوب حل المشكلات على تطوير اتجاهات الطالب واهتماماته العلمية ومواهبه الإبداعية، وتجعله يفكر وينتج بدلاً من أن يتلقى المعرفة ويعيدها.

وبالتالي فهي يتيح الفرصة لتدريب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية

4. يزيد أسلوب حل المشكلات من قدرة الطالب على تخزين واسترجاع المعلومات وبالتالي جعل التعلم باقي الأثر أو زيادة مدة الاحتفاظ به.

أما فيما يتصل بالمأخذ على أسلوب حل المشكلات، فيمكن الإشارة إلى الآتي:

1. هذا الأسلوب يفترض أن جميع الطلبة قادرين على الاستقصاء وحل المشاكل، ويحتاج إلى قدرات معينة من المعلم لعرض المواقف وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير.

2. احتمال تسرب الملل واليأس لنفوس الطلبة والمعلم معاً إذا فشل المعلم في توجيه الطلبة أو المتعلم في الوصول إلى الحل.

خامساً: أسلوب المشاهدات

تعتبر مشاهدة المتعلمين لنموذج عملي أحد الأساليب التدريسية التي تقع في دائرة المنحى العملي في تدريس التربية المهنية، وتتبع أهمية هذا الأسلوب من أهمية الأشياء التي يشاهدها الطلبة، والتي هي أثبت في الذهن من الأشياء والمعارف التي تبقى في دائرة التخيل والاعتماد غالباً على حاسة السمع. ويمكن توظيف هذا الأسلوب في الحالات الآتية:

1. تزويد المتعلمين بمعلومات عن طريق مشاهدة مع الاستماع.
2. تقديم مهارات جديدة سيطلب من المتعلمين تنفيذها.
3. يحل محل التطبيق العملي عندما لا تسمح الإمكانيات والظروف بذلك.
4. إعطاء المتعلمين فرصة التحليل والنقد المباشر.

مراحل أسلوب المشاهدة

(1) التخطيط

وتعتبر هذه المرحلة نقطة البداية، يوضح فيها الغرض أو الهدف من العمل وتسلسل خطواته. مع مراعاة تحديد العناصر الآتية: الوقت اللازم للمشاهدة، المكان الصفي المناسب، ودور كل من المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى التسهيلات اللازمة للمشاهدة.

(2) التنفيذ

وهي مرحلة تحديد الخطوات وشرح كل خطوة. وينبغي على المعلم أن يستخدم لغة واضحة وسليمة، وتقديم معلومات ومهارات تتناسب والخصائص النمائية للمتعلمين. كما يجب أن يستخدم أدوات يسهل الحصول عليها ويمكن استخدامها مستقبلاً عند التطبيق الفعلي من قبل المتعلمين. كذلك يجب إفساح المجال أمام المتعلمين للسؤال ومناقشة خطوات العمل.

(3) مرحلة تمرين الطلبة

وهي المرحلة التي تلي عملية المشاهدة، وفيها يطلب المعلم من أحد الطلبة تنفيذ ما شاهدته من مهارة، مع مراعاة تصويب ما يقع في من الأخطاء، وذلك للوصول إلى المستوى المطلوب للمهارة.

(4) التقييم

وهي عملية تواكب مراحل المشاهدة من التخطيط مروراً بالتنفيذ وانتهاء بإتاحة الفرصة للطلبة لتنفيذ التمرين. ويمكن الإشارة هنا إلى أهمية أن يقوم الطلبة بتسجيل ملاحظاتهم وملاحظة تطبيق الأسس والمبادئ وتحليل عملية التعليم وتقدير نوعه بعد المشاهدة. وفي ضوء ذلك يتمكن المعلم من جمع هذه التقارير وتدوين ملاحظاته عليها كجزء من عملية التقييم، والتغذية الراجعة.

ويمكن استنتاج أن المشاهدة هي خطوة مهمة للتطبيق الفعلي في التدريس وأسلوب مهم يتعلم من خلاله الطلبة فن تنفيذ بعض المهارات والنشاطات. والمشاهدة الموجهة توجيهاً صحيحاً تعتبر وسيلة ضرورية وناجحة لتنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين وبخاصة يشاهدون المعلم القدوة يمارس وينفذ المهارة بنفسه.

سادساً، أسلوب الرحلات المدرسية (العلمية)

تشكل البيئة المحيطة بالمدرسة، سواء البعيدة منها أو القريبة، مصدراً رئيساً وواقعاً خصباً بالتطبيقات العملية ذات الصلة المباشرة/ غير المباشرة بأهداف التربية المهنية.

وعندما لا يستطيع المعلم أن ينقل ما في البيئة إلى المكان الصفّي (غرفة الصف أو المشغل أو قاعة العلوم المنزلية... الخ) للدراسة، فإنّ البديل الآخر هو أن يخرج المعلم بطلّبه إلى البيئة للاطلاع على مصادرها ودراسة كل ما له من علاقة ومساس بأهداف التربية المهنية ومضامينها.

ولعل أسلوب الرحلات العلمية/المدرسية هو الإطار العلمي والعملي للخروج بالطلّبة إلى البيئة المحيطة وتوظيفها لتحقيق أهداف التربية المهنية. عند اعتماد الرحلات المدرسية/العلمية كأسلوب لتحقيق أي من أهداف التربية المهنية فإنّه يتوجب على المعلم أن يخطط لهذه الرحلات بشكل سليم، بحيث يستغل كل الوقت المتاح للطلّبة، مع تذكير الطلبة بين الفنية والأخرى بأهم الأهداف المرجو تحقيقها من الرحلة.

أمثلة على الدروس التي يمكن أن تتحقق أهدافها من خلال أسلوب الرحلات:

● في مجال الأنشطة الزراعية، يمكن زيارة الحقول الزراعية القريبة لمشاهدة مظاهر انجراف التربة.

● في مجال الأنشطة الصناعية، يمكن زيارة أحد محلات النجارة وأعمال الموبيليا للتعرف على أنواع المناشير الخشبية، أو للتعرف على أنواع الأخشاب المختلفة ومزايا كل منها من خلال خبرة حسية مباشرة.

ما هي دلائل نجاح درس التربية المهنية من خلال استخدام المنحى العملي؟

يعتبر الدرس العملي ناجحاً بقدر ما يتحقق من النقاط الآتية:

1. سهولة سير المرحلة العملية للدرس، وهذا يعطينا مؤشراً على حسن عملية التخطيط.
2. قيام الطلبة بالعمل بشكل فردي أو جماعي تعاوني مما يدل على فهم الهدف مع عدم إضاعة الوقت.
3. شعور الطلبة بالمسؤولية تجاه الأعمال المطلوبة منهم والقيام بها على المستوى المطلوب.
4. استمرار الرغبة لدى الطلبة بالعمل والانتباه طوال فترة الدرس.

يستخلص مما تم تناوله في هذا الفصل، أن أهمية أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس تكمن في أنها تعتبر حلقة الوصل بين جوانب العملية التعليمية التعلمية؛ المعلم، والمنهاج، والمتعلم. وتؤثر هذه الجوانب في اختيار الطريقة المناسبة، حيث إن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس موضوع ما من مواضيع التربية المهنية، لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، وعموما كلما كان اشتراك الطالب أكبر كلما كانت الطريقة أفضل. أي بمعنى أن هناك أساليب تدريسية مباشرة (يكون فيها الدور الرئيس للمعلم)، وأساليب تدريسية غير مباشرة (يكون فيها الدور الرئيس للمتعلم).

وفيما يتصل بأساليب تدريس التربية المهنية، فإن الأساليب التدريسية التي ثبت جدواها على سبيل المثال وليس الحصر:

(1) أسلوب العروض العملية.

(2) أسلوب التطبيقات العملية.

(3) أسلوب المشروع.

(4) أسلوب حل المشكلات.

(5) الرحلات العلمية العملية.

وعلى الرغم من تفضيل توظيف الأساليب المشار إليها سالفاً، فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد بأن أسلوب التدريس غالباً ما يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه. كما أنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، حيث أن لكل أسلوب تدريسي مزاياه التي تؤهله للاستخدام في ظروف/بيئات محددة وفي المقابل له عيوبه التي تحد من استخدامه في ظروف/بيئات أخرى. ولذلك لا يمكن أن نجزم بأنه هناك أسلوب واحد أفضل لتدريس التربية المهنية، ولكن إذا نجح معلم التربية المهنية في اختيار أسلوب قادر على توصيل المهارة إلى الطالب بشكل أفضل من غيره فعندئذ يكون هذا هو الأسلوب الأفضل في هذا الموقف التعليمي، ولا يشترط أن الأسلوب الناجح في تدريس مهارة ما سيكون ناجح في تدريس مهارة أخرى، كما أنه لا يمكن تأكيد أن الأسلوب الأفضل مع الصف الخامس يكون هو الأفضل مع الصف الأول، وهكذا.