وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية

مقياس طرق و استراتيجيات التدريس الحديثة

موجهة لفائدة طلبة السنة الثانية علوم التربية

إعداد الأستاذ
بوأ حمد يحي

السنة الجامعية
2024/2023

فهرس المطبوعة

عنوان المحاضرة	رقم المحاضرة	الصفحة
تأصيل المفاهيم	01	5 – 19
التدريس	02	20 – 23
التخطيط الدراسي	03	24 - 27
الفروق الفردية في العملية التعليمية	04	27 – 29
العملية التدريسية	05	28 – 31
الأهداف التعليمية	06	32 – 36
طرائق التدريس وتصنيفاتها	07	37 – 45
القواعد العامة لطرق التدريس	08	45 – 53
مواصفات طريقة التدريس الحديثة	09	53 – 60
إستراتيجية لعب الدور	10	60 - 64
إستراتيجية التفكير الناقد	11	64 - 76
إستراتيجية العصف الذهني	12	76 – 83
إستراتيجية التعلم الاستكشاف	13	83 – 92
إستراتيجية حل المشكلات	14	92 – 101
إستراتيجية التعلم التعاوني	15	101 – 108
إستراتيجية دورة التعلم	16	108 - 120

مقدمة

يشهد عالمنا تغيرا تكنولوجيا وعلميا سريعا، وظهور نظريات واستراتيجيات تدريسية و تعليمية جديدة، يغدو ضروريا تحسين مهارات المتعلمين على التفكير والبحث والنقد و الإصغاء والانضباط ، فعلى المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية والاتجاهات المتعلقة بسير أعمال المتعلمين ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم بما يلبي متطلبات التغيرات والتجديدات التربوية سواء أكانت وسائل أو أدوات أو تقنيات تربوية أو استراتيجيات وأساليب تدريسية ومن ثم تطويرها وابتكار الجديد، اعتمادا على قدراتهم وخبراتهم الميدانية الغنية، وأن ندرج هذه المادة الدراسية لما لها من الأثر في توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلمون في سياق تربوي هادف وفي كل مجال من مجالات الحياة.

وبما أن العملية التربوية كل متكامل لا يمكن تجزئته، و حيث التأثير المتبادل بين كل المكونات، فلكل موضوع طريقته واستراتيجياته المناسبة لأهدافه ومحتواه، ومواده التعليمية و أنشطته وأساليب تقويمه، ولذلك ينبغي للمدرس أن يكون على معرفة ووعي بأهداف المنهج ومحتواه، ليتمكن من صياغة أهداف درسه، ويثبت نفسه على امتلاك مختلف استراتيجيات و طرائق التدريس التقليدية والحديثة ويختار أنسبها وأجداها لتمكين المتعلمين من استيعاب المعارف واكتساب المهارات، وتشرب القيم التي ينطوي عليها المنهج وبتالي تحقيق أهدافه.

إن الحديث عن استراتيجيات التدريس الحديثة لا يعني تناولها على أنها مقابل استراتيجيات تدريس قديمة أو تقليدية أو كلاسيكية على اعتبارات أن العديد من تلك الاستراتيجيات ما هي إلا اقتباس أو تطوير لاستراتيجيات قائمة وسابقة وعلى اعتبار أن الاستراتيجيات القديمة ليس معناه أنها إستراتيجية لم تعد صالحة للاستعمال وإنما هي محاولة لنضع بين أيدي الطلبة خيارات أكثر تجعلهم يأخذون منها ما يرونه مناسبا باعتبارهم دارسين في تخصص علوم التربية.

انطلاقا من هذا يجب التمييز بين مراحل التدريس المختلفة من استراتيجيات وطرق و أساليب حتى تكون عملية التدريس ممكنة ومعقولة، وتأسيسا على ذلك سيتم إن شاء الله الحديث عن ذلك في المحاور التي تم ذكرها في الفهرس.

- مفاهيم عن طرق واستراتيجيات التدريس و المفاهيم ذات العلاقة
- القواعد العامة لطرق التدريس
- مميزات طرق التدريس الحديثة
- مواصفات طرق التدريس الناجحة
- أهم استراتيجيات التدريس الحديثة.

المحاضرة الأول: تأصيل المفاهيم

1- المفاهيم

1-1- طريقة التدريس

أ- الطريقة في اللغة: تعرف الطريقة لغة بأنها النمط والسيرة والمسلك والمذهب و الوسيلة (حمادنة ،عبيدات، 2012 ، 3).

جاء هناك إجماع بين الباحثين حول مفهوم طريقة التدريس أو التعليم مما يستدعي من عرض مجموعة من التعاريف التي ترتبط بمفهوم الإستراتيجية التدريس وإستراتيجية التعلم لكون الطريقة جزء من الإستراتيجية ومكونا أساسيا للإستراتيجية .

ب- طريقة التدريس اصطلاحا:

- تعريف محمد أمل: فهي مجموعة من القواعد و الآراء التي استقاها رجال التربية من تجاربهم و أعمالهم الفكرية و أجمعوا على أنها أفضل سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية لكي يصل إلى أرقى تدريس مادة من المواد (محمد أمل، 2010).

- تعريف عثمان أحمد: يعرف الطريقة بأنها عبارة عن ترتب منطقي لمختلف العناصر الداخلة في العملية التعليمية التربوية بما فيها طبيعة التلميذ وأدوات التدريس ومجمل الموقف التعليمي (أحمد، 1989، 70).

- تعريف عبد الرحيم غنيم: بأنها الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته (أحمد، 1989، 70).

- تعريف بعطيش وآخرون(2014): يعرف الطريقة بمعنى التعلم بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات التي يتبعها الشخص المتعلم للتعلم، وتشمل ثلاثة أنماط للتعلم بالمؤسسة وهي:

- التعلم الذي تنظمه الخدمات المدرسية التي يكفلها النظام التربوي.
- التعلم البيئي شخصي: هو تعلم يعتمد تبادل المعلومات بين الأفراد قصد حل مشكلات معينة.

- التعلم الطبيعي الذي يعتمد على المصادر الشخصية للفرد ونشاطه (بعطيش، 201، 75).

- الطريقة في المجال التربوي: فهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات والممارسات العملية التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية، وذلك من خلال تدريس درس معين يحاول من خلاله توصيل المعلومات والحقائق للتلاميذ، ويسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية.

تعريف الطريقة بمعنى المنهج:

بأنها مجموعة من القواعد والمبادئ والإجراءات تتيح للملتزم بها التميز بين الصحيح والخطأ، وتساعد به إلى معرفة حقيقة كل ما يستطعون الوصول إليها (بعطيش، 2014، 74).

تعريف الطريقة بمعنى المشروع:

هي عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية تدور حول مشكلة اجتماعية معينة واضحة تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى وتنطلق هذه الطريقة في تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، حيث تتداخل هذه المواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الصادقة بهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في ذاتها (مرعي، 2016، 75).

أما يعطيش (2014) فيعرفها بمعنى المشروع بأنها " عبارة طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية تدور حول مشكلة اجتماعية معينة واضحة، تجعل التلاميذ **يشعرون بميل** حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات لكل متعلم، وبتوجيه واشراف المدرس وذلك اعتمادا على ممارسته أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى، وتنطلق هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية حيث تتداخل هذه المواد، لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها (يعطيش، 2014، 76).

و يمكن تلخيص مفهوم طرائق التدريس بأنه ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية و مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف تعليمية محددة.

1-2- إستراتيجية التدريس

أصلها اللغوي هو الكلمة اليونانية " استراتيجيوس" معناها فن القيادة و اختيار الأهداف المناسبة (وزارة التعليم السعودية، 2017)، استخدم هذا المفهوم في المجال العسكري تعني مفردة " استراتيجونس " Strategos ، كلمة إغريقية مشتقة من لفظين « Aglin » تعني الجيش ولفظة « Stratos » تعني القيادة.

تركيب اللفظين تحصل على مفهوم " قيادة الجيش في المعركة " أو " فن إدارة المعركة والحرب".

- في اللغة الانجليزية Strategy : مفهوم عسكري حديث يعني وضع الخطط العسكرية وإدارة القتال في ساحة المعركة.

- في اللغة الفرنسية Stratégie: حسب المعجم الفرنسي الكبير يعرف الإستراتيجية بأنها " فن تدريب وإعداد الجيش في مسرح العمليات إلى أن يدخل في مواجهة العدو، وهي فن الحروب، علم الخطط الحربية ".

- أما المعاجم العربية تعرف الإستراتيجية لغة بأنها " فن تركيب القوات العسكرية والسياسية والاقتصادية والنفسية استعدادا للدفاع عن الوطن " (بن سعيدة 2020).

ويرى لطفي: أن هذا المصطلح يستمد مدلوله من القوات العسكرية، ويتناول الوسائل التي يمكن الأخذ بها في قيادة الجيوش، ويعرفها البعض بأنها فن التخطيط والتوجيه في العمليات العسكرية (لورسي، 2016، 182).

- أما فيرجون (2006) يرى أن كلمة إستراتيجية ظهرت في أوروبا في مطلع القرن السادس عشر في المجال العسكري لكن استخدامها لم يعمم إلا في القرن التاسع عشر من خلال الأعمال " لكوزيوتيز " العسكري البريطاني الذي عكف تدقيق المفهوم.

استعارة المفهوم إلى علوم التربية وعلم النفس من العلوم العسكرية وتوظيفه في العلوم الإدارية والاقتصادية والسياسية وعلوم التربية وعلم النفس العلاجي وعلم النفس المعرفي والبيداغوجية المعرفة، وقد أصبح هذا المفهوم يحمل دلالات علمية ومفاهمية تختلف من علم لأخر.

- **مفهوم الإستراتيجية في علم النفس**

- تعريف برونو (1986): الإستراتيجية هي الإطار المرجعي لقدرات الشخص أي الأسلوب الذي يختاره الغرب، والذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملائمة لحل مشكل ما.

- تعريف كوبيبل لوسيجان (1993): الإستراتيجية هي مجموعة من العمليات المخططة لبلوغ هدف في وضعية تعليمية (Goupil et Lusigman, 1993, 101) .

- **إستراتيجية التعلم**

- تعريف مايريو: هي نمط لتصور النشاط المعرفي للمتعلمين انطلاقا من وصف السلوكات الفعالة في الوضعيات التعليمية المحددة، وعليه فالاستراتيجيات التعلم ترتبط بالأسلوب المعرفي الشخصي الذي يكون ثابتا نسبيا، وترتبط كذلك بموضوع التعلم، ومن بين متغيراتها يمكن ذكر درجة التوجيه واستخدام التفاعل الاجتماعي (لورسي، 2016، 184).

- تعريف فايول ومونتيل Fayol et Montil يعرفها بأنها " مجموعة الإجراءات المتوالية والمندمجة المنتقاة لبلوغ هدف معين من بين إجراءات أخرى عديدة هذه الإجراءات يمكن أن تكون عامة جدا، مثلا ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين، كما يمكن أن تكون خاصة جدا، مثلا أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من أنه قد فهم النص جيدا (نغزاوي، 2015، 82).

- تعريف باستيانBastien : يعرفها على أنها " خطة لتنسيق الأفعال التي يهيئها الفرد بمدى انجاز المهمة المقترحة عليهم، والإستراتيجية وحدة أدائية قد تصغر وقد تكبر بناء على تجانس عدد من استراتيجيات الصغرى وتعاضدها في بنية إستراتيجية كبرى، وتظهر هذه الاستراتيجيات على شكل وحدات، يؤدي أدائها إلى تكوين خطوات عديدة على طريقة إيجاد الحل كما يجب الإقرار بقابلية الاستراتيجيات

للتغيير والتطور وليس فقط من وضعية إلى وضعية بل خلال الوضعية الواحدة على اعتدال زمني قد يطول وقد يقصر (نغزاوي، 2015، 83).

- تعريف براون: " إن الاستراتيجيات هي طرق محددة لمعالجة مشكلة ما، أو إجراء ما، أو نشاط من العمليات الانجاز أهداف معينة، خطط تعميم السيطرة على بعض المعلومات ومعالجتها أنها تسبيقا لمعركة عن المخططات أو الأهداف التي يمكن أن تتغير من لحظة إلى أخرى، ومن سنة إلى أخرى أو من يوم إلى أخر، وأنها تغير يطرأ على مستوى فردي، فكل واحد منا له عدد من الطرق المحتملة لحل مشكلة خاصة. حيث نختار من بينها واحدة أو أكثر لحل مشكلة ما بشكل تسلسلي (نغزاوي، 2015، 83).

- **مفهوم الإستراتيجية في التربية وعلم النفس المعرفي**

يستخدم مفهوم الإستراتيجية في العملية التعليمية حسب والنظر علماء النفس بكل تخصصاتهم العلمية والاتجاهات التنظرية لكل باحث، وبالتالي سوف نعرض جل هذه التعاريف والمفاهيم ثم ناقشتها من أجل استجلاء أوجه التشابه والاختلاف.

- تعريف شنك: يعرف شنك إستراتيجية التعلم بأنها " عبارة عن مجموعة خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج يخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعلمية، وتتضمن الإستراتيجية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المخزنة في الذاكرة لتعزيز التعلم في بيئة ايجابية للتعلم والمحافظة على استمرارها (أبورياش، 2009، 19).

يعتقد شنك أن مجموعة هذه الخطط والخطوات الإجرائية التي تتضمن إستراتيجية التدريس التي تحقق فاعلية التدريس كما يلي:

- اشراك التلاميذ في العملية التعليمية والتعلمية.

- تحفيز المتعلمين على التفكير فيما يتعلمونه وذلك من خلال ضمان العمل المستمر في العملية التعليمية، من خلال مجموعة من الأنشطة يقومون بها – التلاميذ أي الانهماك في هذه النشاطات بالقراءة والكتابة، أو حل مشكل ما أو القيام بعمل تجريبي.

نستنتج بأن هذه الإستراتيجية المقترحة من طرف " شنك " تتطلب وتستوجب في المتعلمين بأن يستخدموا مهام تقليدية عليا أو العمليات العقلية العليا كالتخيل، التركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه، ويتضح في تعريف " شنك " أنه يركز على الإستراتيجية المعرفية التي تضمن للمتعلمين التعلم والاستفادة من عملية التعلم وذلك بتوظيف ما تم تعلمه من طرفهم في العملية التعليمية التعلمية الجديدة.

تضمن تعريف " شنك " مجموعة من المفاهيم يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الخطط الموجهة لأداء المهام.

- خفض التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلم والأهداف التعليمية والتعلمية أي الأهداف الإجرائية.

- مجوعة من الأنشطة التي تركز على: اختيار المعلومات، تنظيم المعلومات، تكرار أحداث المادة الدراسية، توفير الشروط المعنوية والمادية للمتعلم، تهيئة البيئة الايجابية للمتعلم.

وعليه يجب التخطيط لهذه العملية لضمان فاعلية التدريس لدى المدرس وعند المتعلم، حيث نجد أن " شنك " ركز على فاعلية المدرس من أجل تحقيق فاعلية المتعلم، من خلال استخدام المتعلم للعمليات العقلية، توظيف القدرات العليا والعمليات المعرفية، كالتحليل، والتركيب والتقويم ... أي مشاركة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، كما يركز تعريفه على الوعي المعرفي لدى المعلم والمتعلم معا أي الوعي بالعمليات المعرفية ويشترط أن يكون الوعي المعرفي لدى المتعلم.

- تعريف قطامي: يعرف قطامي الإستراتيجية التعليمية التعلمية بأنها " جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، وتتضمن الإستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق استنتاجات الموجودة (قطامي وقطامي، 2001، 20).

يركز تعريف قطامي على استراتيجيات التدريس أو التعليم العامة التي تتضمن مجموعة الطرائق والأساليب التدريس التي يتدخل بها المدرس من أجل تحقيق مجموعة

الإجراءات والخطوات التي يستخدمها من أجل سعي تنظيم خبرات التعلم الصفي، وتحقيق الإجراءات المنشودة، ولكنه لم يحدد هذه الطرائق أو الأساليب وعليه التعريف يتصف بالعمومية.

- تعريف أبورياش: " الإستراتيجية بأنها إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم، تجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، وموجهة بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة (أبورياش، 2009، 19).

يركز تعريف " أبورياش " على الإجراء أو مجموعة الإجراءات المحددة التي يجب أن يستخدمها المدرس والتعلم أي استخدام الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية وذلك من أجل:

- تحقيق سرعة الانجاز المهام الدراسية من طرف المعلم.
- تسهيل العملية التعليمية والتعلمية للمعلم من طرف المعلم.
- استعداد وقابلية المتعلم من أجل الانتقال إلى المواقف التعليمية التعلمية الجديدة.

ما يلاحظ أن هذا التعريف ركز على أهمية استراتيجيات المتعلم، ولكنه لم يحدد ما هي الإجراءات الواجب تنفيذها ولم يعرف الإجراء هل يقصد بها مجموعة الخطوات التي يجب أن يستخدمها المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة والمنشودة أو يقصد بها الوعي بالعمليات المعرفية لدى المتعلم أو تلك الإجراءات التي يستخدمها المعلم من أجل استثارة دافعية المتعلم وتحفيزه على عملية التعلم.

ولم يشر تعريفه إلى أي مقاربة تعليمية التي يجب أن يعتمدها المعلم أو المتعلم، تلك المقاربة البيداغوجية التي تحقق الأهداف.

أما كلمة " الإجراء " مصطلح الإجراء باللغة الأجنبية Procédure تعني باعتبارها إجراء واعي من المعلم والمتعلم أو باعتبارها عملية غير واعية تتم بشكل ألي ميكانيكي وهذا التمييز جاء به حرشاوي (2000)، بأن مفهوم الإستراتيجية باعتبارها إجراء واعيا بمعنى أن المتعلم يعني الإستراتيجية التي يتعلم بها.

والمعلم يعني الإستراتيجية التدريس التي يستخدمها في عملية التدريس.

أما مفهوم " الإجراء " فهو عملية غير واعية تتم بشكل الي أي المعلم والمتعلم يستخدم الإجراءات دون وعي معرفي منه.

مما يلاحظ من التحليل إن التعريف يتسم بالعمومية وعدم تحديد الإجراءات الواجب تنفيذها في عملية التعلم من طرف المتعلم كما جاء في تعريف " شنك " الذي حدد الخطوات والإجراءات والعمليات المعرفية.

- تعريف وينسي وماير (1985): يعرف الإستراتيجية بأنها " مجموعة الاستجابات أو السلوكات، أو أنماط التفكير وأساليبه القصدية التي يستخدمها المتعلم خلال عملية التعلم، والتي تؤثر على اختبارات المتعلم واكتسابه وتنظيمه واستقباله وتجهيزه ومعالجته للمعلومات (وينسي وماير، 1985).

يركز التعريف على أنماط التعلم، أسلوب التعلم عند المتعلم، الأساليب المعرفية عند المتعلم، طرائق التعلم عند المتعلم، أنماط التفكير عند المتعلم، الأساليب التعلم عند المتعلم، الأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم.

الطرائق المفضلة لدى المتعلم والتي يستخدمها أثناء انجاز عملية التعلم في الاستقبال المعلومات من حيث تجهيز المعلومات ومن حيث معالجة المعلومات.

ويبدوا أن هذا التعريف يعتمد إستراتيجية معالجة المعلومات من حيث:

- اكتساب المعارف .

- استقبال المعارف.

- تجيز المعارف الجديدة.

- معالجة المعلومات الجديدة.

- تعريف عبد الله قلي (2007): يعرف إستراتيجية التعلم بأنها " جملة من الإجراءات المستخدمة في معالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد (قلي، 2007، 63).

يركز التعريف على الإجراءات التي يستخدمها المدرس من أجل معالجة المهمة أو أكثر لتحقيق الهدف المرجو أي تلك الإجراءات والتدابير التي يقوم بها المدرس من أجل انجاز المهمة وتحقيق الهدف ويتصف التعريف بالعمومية.

لم يحدد الأساليب التي تتحكم في نشاط المتعلمين ولكن يستخلص بأن الأساليب التي يشير إليها التعريف أساليب التعلم لدى المتعلم، الأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلم في تحكم نشاط تعلمه.العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم من أجل انجاز المهام التعليمية من خلال استخدام طرائق تعليمية تلك التي يفضل استخدامها في التعلم.

والأساليب المعرفية التي تميزه في عملية التعليم وتركيزه على استراتيجيات التعلم المعرفي من أجل تنمية القدرات وانجاز العمليات المعرفية.

- تعريف سامية محمد محمود عبد الله (2015): تعرف الإستراتيجية بأنها " استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين" وعرفتها أيضا بأنها " خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة " (عبد الله، 2015، 36).

ركز هذا التعريف على الإمكانات والوسائل المتاحة التي تحقق الأهداف المرجوة من خلال التوظيف أثناء انجاز المهمة التعليمية التعلمية وذلك من خلال استخدام مجموعة طرائق المعالجة العملية للوضعية من خلال المشكلة التي تقدم من طرف المدرس وباشتراك التلميذ وذلك من أجل انجاز المهمة المسندة للتلميذ الذي يستوجب فيه استخدام مجموعة أساليب تعليمية والمعرفية من أجل انجاز الهدف المطلوب وتحقيقه عمليا وذلك بفضل استخدام المدرس مجموعة الإجراءات التدريس من خلال التخطيط المسبق للعملية التعليمية التعلمية وذلك من أجل تنفيذ عملية التنفيذ من اجل استثارة دافعية المتعلم وذلك من خلال توفير مجموعة الإمكانات البيداغوجية والوسائل التربوية المتوفرة بالمؤسسة التعليمية قصد تحقيق الأهداف العامة من الدرس والأهداف الإجرائية والسلوكية – المعرفي والوجدانية ونفس

حركية، حسب مستويات الأهداف المحددة مسبقا من خلال المنهاج الدراسي الذي يحدد حسب المرحلة التعليمية ووفقا للخطة التي يضعها المعلم.

وعليه يمكن القول أن إستراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس لانجاز خطة التدريس تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريس المختارة مسبقا من قبل المدرس وذلك من خلال رسم الخطة الدرس والتعليمية، عملية التدريس وفق مخطط الذي يستخدمه لانجاز العملية التدريسية، والتي تضمن تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة أو المرغوبة بأعلى فاعلية ممكنة ومتاحة، في ضوء الإمكانيات المتوفرة لديه، وذلك باستخدام مجموعة القواعد العامة في التدريس والخطوط العريضة التي تهتم بالوسائل المتاحة من أجل تحقيق الإجراءات المنشودة وذلك وفق ما يلي:

- تحديد أهداف التدريس.

- معرفة احتياجات التلاميذ المستهدفين في العملية التعليمية والتعلمية.

- تحديد التحركات والتدابير التي يقوم بها المعلم وينظمها وفق التخطيط المسبق رسم الخطة والتعميم من أجل تيسير وتسهيل عملية التعلم عند المتعلم.

- إدارة الصف الدراسي وتنظيم وتوفير البيئة الصفية والدراسية للمتعلم.

- استثارة دافعية المتعلم واستجابات التلاميذ الناتجة من إثارة الانتباه والتحضير وتحريك الرغبة والميول.

يقصد بإستراتيجية التدريس تحركات المعلم داخل الغرفة الصفية وأفعاله ونشاطاته التي يقوم بها بشكل منظم ومترابط والتي تتكامل وتنسجم لتحقيق أهداف الدرس (عطية، 2015، 55).

ويمكن أن نخلص إلى أن استراتيجيات التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف الدراسي من استغلال إمكانات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

1-3- أسلوب التدريس

هو مجموعة من الأنماط الخاصة بالمعلم و المفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم وهو سلوك يتخذه المعلم دون الآخرين، ويصبح سمة خاصة به، ولا يمكن أن يتماشى أسلوب معلم مع معلم أخر بنفس التماثل، إذ أنهما قد يتشبهان في بعض الأمور لكنهما سيختلفان في أمور أخرى. (عطية، 2015، 76).

1-4- الفرق بين الإستراتيجية و الطريقة و الأسلوب

من الملاحظ أن هناك تداخل فيما بين الاستراتيجيات والطرق والأساليب، ومن المختصين لا يرى في ذلك بأسا، فهي تؤدي لمفهوم واحد، وهو المقصود في التدريس، و لكن يرى البعض الأخر أنه يوجد خلط واضح في بعض الكتابات التربوية بين المفاهيم الثلاثة، فالبعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة، والبعض يخلط فيما بينهم، و في اللغة العربية الاختلاف في المبنى يستلزم اختلاف في المعنى ، فإستراتيجية ليست هي الطريقة و الأسلوب فإستراتيجية أشمل من الطريقة و الطريقة أوسع من الأسلوب، ويمكن تحديد الفرق بيتهم في أن الإستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة ، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي ، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب، والطريقة هي وسيلة اتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى المتعلمين ، أما الأسلوب فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة، و الإستراتيجية هي خطة واسعة و عريضة للتدريس (حمادة، 2015، 124).

فالإستراتيجية هي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أحداث الدرس إلى تلاميذه أوجب عبارة عن مجموعة الخطوات التي يستخدمها المدرس بشكل مسلسل ومتتالي ومترابط لتحقيق هدف أو مجموعة أحداث تعليمية.

أما أسلوب التدريس فهو تلك الكيفية التي يعالج بها المعلم الطريقة وهذا يعني أن الطريقة قد تكون واحدة أما الأساليب المتبعة من المعلمين في إطارها تتميز بأنها متباينة وعليه يمكن القول أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها مجموعة من الخصائص المختلفة.

إذن الإستراتيجية أشمل من الاثنين الطريقة والأسلوب، فالإستراتيجية يتم اختيارها وفق مجموعة من المتغيرات المعينة.

- المنهاج الدراسي هو الذي يقرر نوع الإستراتيجية التدريس أو إستراتيجية التعلم.

- اختيار عدد قليل من الاستراتيجيات بالنسبة للمعلم والمتعلم.

- استخدام المهام أو مهام مترابطة الصعوبة.

- اختيار إستراتيجية ذات سند تجريبي قوي أي للإستراتيجية التي تمت تجريبها ميدانيا وأثبتت صلاحية الاستخدام.

- استخدام إستراتيجية قابلة لتعدد الاستخدامات في المواد الدراسية المختلفة اللغة الرياضيات العلوم.

- إستراتيجية قابلة للتنفيذ.

الإستراتيجية التي توجه اختيار الطريقة المناسبة والملائمة من أجل تحقيق أحد تحقيق أهداف الدرس سواء كانت الأهداف العامة أو الأهداف الإجرائية السلوكية والتي بدورها تخدم أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة.

وعليه فان إستراتيجية التدريس تكون أعم وأشمل من طريقة التدريس، من حيث إستراتيجية تقوم وتعتمد وتقر على عدة طرائق للتدريس أو طريقة واحدة وهذا حسب الأهداف المرجوة تحقيقها من الإستراتيجية.

أما الطريقة فإنها يتم اختيارها من أجل تحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد، إذن نستنتج مما سبق ما يلي:

إستراتيجية التدريس هي عبارة عن مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم أو الغرض التنسيق التدريس، النقاش أو الإعداد، التقديم، الممارسة، التقويم، التوسع أو مجموعة التدابير التي يتخذها من أجل تنفيذ خطة الدرس.

أما طريقة التدريس هي عبارة عن مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم التوصيل بمحتوى المادة الدراسية للمتعلم، واستثارة دافعية التعلم لديه، وتعبر عن تصور وتوجه فلسفي لنظرية تعليمية أو تربوية تتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة التلاميذ.

أما الأسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، وهو ما يميز أداء كل معلم عن معلم أخر عند استخدامها لطريقة التدريس نفسها في الموقف التعليمي، وترتبط ارتباطا وثيقا بصفاته الشخصية، وطريقة تعامله مع التلاميذ.

لا شك أن التعريفات التي أوردناها من منطق أن طريقة التدريس جزء من الإستراتيجية وتعد أحد المكونات الأساسية لإستراتيجية التدريس من أجل استثارة دافعية التعلم وإستراتيجية التعلم لدى المعلم نستنتج ما يلي:

- تعدد المفاهيم والتعاريف حول مفهوم الطريقة انطلاقا من رؤية تربوية وفكرية للباحث التربوي.
- اختلاف الاتجاهات التنظرية والعلمية والتخصصية حول مفهوم الطريقة عند الباحثين علوم التربية وعند علماء النفس، والباحثين في طرائق التدريس.
- إبراز أهمية الطريقة في العملية التعليمية والمواقف التعليمية ودورها في استثارة المتعلم وطريقته في التعلم، أي إبراز أهمية الطريقة في عملية التعلم عند المتعلم وأهمية الطريقة عند المعلم في عملية التعليم ذو وجهين الإجراءات العامة والغايات العامة للتعليم حسب المنهاج الدراسي لكل مادة تعليمية والأهداف الإجرائية السلوكية المتوقعة التي تحقق الانجاز لعملية التعلم عند المتعلم.

- اتفاق أغلب التعاريف على أن الطريقة هي المذهب التربوي الذي يتبناه المعلم من أجل انجاز مهام التدريس وبأنها مجموعة المسالك التربوية التي يسلكها المدرس من أجل انجاز عملية التدريس لتلاميذ في مادة تخصص محدد ومعين مسبقا.
- تتفق بعض التعاريف على أنها الطريقة بأنها مجموعة الوسائل المستخدمة من المدرس في عملية التعليمية التي تنفذ بها أهداف التعليم، كما أنها الطريقة توصيل المعلومات واكتسابها.
- يفهم أيضا إن الطريقة هي مجمل الإجراءات التي بواسطتها يمكن للمدرس مساعدة تلاميذه لإحداث تغيرات في سلوكهم الأصلي بمعنى التعديل في سلوك التلاميذ التعليمي إلى سلوك يتوقع حدوثه بعد تحقيق الأهداف السلوكية الإجرائية.

المصطلح	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة و متكاملة من الإجراءات لتحقيق الأهداف خلال فترة زمنية	خطة متكاملة و شاملة لعملية التدريس	هي طرق و أساليب نشاطات و مهارات و وسائل و تقويم	فصلية شهرية أسبوعية
الطريقة	آلية يختارها المعلم لتحقيق الأهداف و توصيل المحتوى	هي تنفيذ درس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أساليب و نشاطات التقويم	عدة حصص حصة واحدة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفة التدريس خلال التواصل المباشر مع التلاميذ	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي اتصال جسدي اتصال حركي	جزء من حصة دراسية

المصدر: (شاهين، 2011، 24).

1-5- المصطلحات ذات العلاقة

- التعلم

مفهوم التعلم يتصل بعمليات اكتساب السلوك و الخبرات و التغيرات التي تطرأ عليه، فنتائج عملية التعلم تظهر في جميع أنماط السلوك و النشاط الإنساني، الفكرية و الحركية و الاجتماعية و الانفعالية و اللغوية، بحيث تتراكم الخبرات و المعارف الإنسانية و تنقل من جيل إلى أخر عبر عمليات التنشئة الاجتماعية و التفاعل مع العلم المادي (عفاف، 2014، 12).

- التعليم

يعرف التعليم بأنه الشروط المادية و النفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع العناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة و المعارف و المهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم و تناسبه، مع وجود متعلم في موقف تعليمي لديه الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات أو اتجاهات وقيم تتناسب مع قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا ومعلما وسائل تعليمية ليحقق الأهداف التربوية المنشودة (عفاف، 2014، 15).

- التدريس

مما سبق نستنتج ما يلي:

- مفهوم التعليم أعم و أشمل من التدريس لأنه يشتمل على تعليم المهارات و القيم و المعارف.
- التعليم يقع بشكل مخطط له و قد لا يكون مخطط له، أما التدريس فيشير إلى نوع خاص من طرق التعليم و هو تعليم مخطط و مقصود و لا يأتي من غير قصد.

- إن التدريس يحدد بدقة السلوك الذي يرغب في تعليمه للمتعلم و يحدد شروط البيئة التعليمية التي تحقق فيها الأهداف، أما التعليم قد يكون غير مقصود، فالتدريس نشاط إنساني يكون مقصودا.
- التعليم أوسع من حيث الدلالة من التدريس، التعليم يتمشى مع المعارف و القيم و المهارات و لكن التدريس لا يتمشى إلا مع المعارف فقط.

المحاضرة الثانية: التدريس

1- من طرائق التدريس إلى نماذج التدريس:

شهد مفهوم التدريس تحولا من المفهوم التقليدي الذي يعتبره مجرد نقل المعلومات و المعارف وتنظيم الموقف التعليمي إلى المفهوم الذي يعتبره نشاطا لأحدث تغير سلوكي لدى التلاميذ كما يتجلى في مقاربة التدريس بواسطة الأهداف ثم إلى المفهوم الذي يعتبر التدريس نشاطا واعيا يقوم به المدرس لإحداث التغير في معرفة المتعلم أو بنائه المعرفي من حيث الكم والكيف والتنظيم والترابط والتكامل والتمايز والاتساق باستخدامه لعملياته المعرفية و فهم الميكانيزمات التي تتحكم فيه من ناحية وفهم المحتوى المعرفي الذي تعالجه هذه العمليات من ناحية أخرى ، وأصبح ينظر إليه على أنه فعل يقوم على المنطق ويستمر كعملية عقلية تتجسد في الأداء القائم على العطاء والاستنتاج والمشاركة التامة والإقناع، وبذلك فهو نشاط يشمل الأداء الذي يمكن ملاحظته لعدد من الأشكال التعليمية ويضم العديد من فعاليات التعليم بالغة الأهمية كالتنظيم وإدارة القسم وعرض الشروح الواضحة والأوصاف الحية والبرهنة تحديد العمل والتأكد من أدائه وكذلك التفاعل المفيد مع المتعلمين من خلال الأسئلة ة تحسس وجهات النظر والإجابات وردود الأفعال، وهكذا فإن النشاط التدريسي يضم إدارة القسم والشرح والمناقشة وكل الجوانب التي يمكن ملاحظتها من جوانب التدريس وهو ما تسعى إلى تجسيده المقاربة بواسطة الكفاءات.

من جانب آخر بدأ التحول من التصورات التقليدية القائلة بطرائق التدريس وبأنه يمكن تحديد طرائق محددة يمكن استخدامها في تدريس أية مادة دراسية، حيث كشفت البحوث

الحديثة فشل ما كان يعرف بطرائق التدريس واهتمامها بالجمود والعمومية وبدأ بذلك التحويل إلى التصور الحديث القائم على نماذج التدريس .

تستند فكرة النموذج التدريسي إلى افتراض أن تحقيق نواتج التعلم المختلفة يتطلب توفر مجموعة من الإجراءات والنشاطات يقوم المدرس بتخطيطها وفق شروط تعليمية محددة و منظمة تستند إلى أسس نفسية لتهيئة الموافق والظروف والخبرات لتساعد المتعلم على التعلم و يتحقق المدرس عادة من ملائمة ما ورد من خلال ما يحصل عليه من تغذية رجعية مرتدة على صورة اداءات يظهرها المتعلم في مواقف مختلفة لذا يعبر النموذج بمثابة الإستراتيجية التي يوظفها المدرس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى المتعلمين مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج و يتحدد فيها دور كل من المدرس والمتعلم و أسلوب التقويم المناسب و في هذا الصدد يمكن التمييز بين المجموعات التالية من نماذج التدريس:

النماذج المعرفية: أو نماذج معالجة المعلومات و تهدف إلى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يبنوا المعرفة و يكونونها ومساعدتهم أيضا على أن يتناولوا ويعالجوا المعلومات التي تحصلوا عليها من الخبرة المباشرة و من المصادر الوسيطة بحيث ينمون السيطرة المفاهيمية و التصورية في المجالات التي يدرسونها .

النماذج الاجتماعية: و تهدف إلى مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يشحذوا تكويناتهم المعرفية من خلال التفاعل مع الآخرين وكيف يعملون على نحو منتج وكيف يعملون كأعضاء في جماعة وتساعدهم كذلك على استخدام منظورات الآخرين وأن يستوضحوا تفكيرهم و ينموا تصوراتهم و مفاهيمهم.

النماذج الشخصية: وتولي اهتماما كبيرا لمنظور الفرد وتسعى إلى تشجيع الاستقلال المنتج حيث يصبح المتعلم وعلى نحو متزايد واع بذاته ومسئولا عن مصيره الشخصي وكما تؤكد على الطبيعة الفردية وعلى الكفاح لينمو كشخصية متكاملة واثقة كفئة ومساعدة كل شخص بحيث يملك نموه ويحقق إحساسا بالجدارة والتناغم الشخصي كما تسعى أيضا إلى تنمي و تحقق التكامل بين الجوانب الوجدانية والعقلية و المهارية للشخصية.

تتبنى المقاربة بواسطة الكفاءات كل هذه النماذج في أن واحد و يترتب عن ذلك إدخال الكثير من التعديلات والتصورات على سيرورة التدريس بحيث يصبح فعل التعليم/ التعليم مغايرا لما كان سائدا من قبل، وهو ما يحتم العمل بطريق مغايرة تقوم أساسا على التعلم التعاوني والبحوث والنشاطات الفردية وغيرها من متطلبات الموقف التدريسي.

انطلاقا مما سبق ينبغي التأكيد على أنه لا يمكن اقتراح طريقة محددة لتدريس المنهاج حيث أن طبيعة المحتوى ونوع الكفاءة ومستواها هما اللذان يحددان نوع النموذج (أو الطريق مجازا) بما يجعل تحقق الكفاءة ممكنا.

وعموما يمكن الاسترشاد بالمؤشرات التالية التي لا يمكن أن يخلو منها تدريس أي وحدة دراسية والتي يمكن اعتبارها بمثابة المراحل الأساسية لتقديم الدرس أو الحصة الدراسية و هي:

أولا : التمهيد أو التحفيز:

حيث لا يمكن تدريس أي وحدة دراسية أو تقديم أي درس دون البدء بالتمهيد أو التحفيز بهدف خلق الوضعية التي يصبح فيها المتعلم منتبها و مستعدا للعمل في إطار تعليمي و يأخذ التمهيد الأشكال التالية :

أ- **ربط المعطيات :**_الدرس الجديد بمعطيات الدرس السابق أو المعارف السابقة إجمالا من خلال التذكير و استخدام الأسئلة المتنوعة.

ب- **الوضع أمام الصعوبة :** بحيث يعمد المدرس مباشرة إلى وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة (إشكالية) تلاءم الهدف من الوحدة الدراسية و هي في الوقت نفسه وضعيات دالة.

تعتبر الوضعية إشكالية عندما تضع المتعلم أمام مهمة للإنجاز في الوقت الذي يكون فيه غير قادر على التحكم في كل الإجراءات اللازمة لإنجازها و يظهر التعلم كمهمة عندما يمثل تحديا معرفيا للمتعلم.

تعتبر الوضعيات المشكلة بمثابة المنطلق الأساسي الذي يدفع بعملية التفكير نحو بناء المعرفة من خلال تنشيط و إثارة عمليات البحث و التفكير عند المتعلم حيث يشير

الإحساس بالمشكلة إلى حالة توتر نفسي محدد كتوتر أو اختلال معرفي أو اهتمام يحس به المتعلم عند ما يجد نفسه مشغولا بموقف إشكالي لم تتحدد معالمه بصورة دقيقة.

ج- **خلق مركز الاهتمام :** و ذلك بإثارة انتباه المتعلمين باستخدام أمثلة حية أو ذات صلة بنوع المعارف المزمع تقديمها و قد يكون مصدرها الخبرة الشخصية للمدرس أو المتعلمين أو الخبرات و التجارب الماضية أو على صلة بنوع المهنة التي تمارس ضمنها، كما يمكن استخدام الكثير من التقنيات البيداغوجية لخلق مركز الاهتمام كاستعمال المجاز أو الاستعارة أو القياس أو المشابهة.

المحاضرة الثالثة: التخطيط الدراسي

1- مفهوم التخطيط :

يعرف التصميم بوجه عام بأنه (إتباع طريقة معينة أو انتهاج منهج خاص أو ابتكار أسلوب ما لتنفيذ عمل من الأعمال الحيوية بنجاح نسبي)

وتصميم التدريس : يقصد به النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يلقيه على الطلبة من دروس وما يحثهم على تحصيله من مهارة ونشاط حتى يكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة من غير إسراف في الوقت والجهود على نحو يقربهم من الإغراض التربوية .

ويقصد به أيضا تصور المعلم المسبق للمواقف التعليمية و الإجراءات المختلفة و الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم اللازمة، من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا و ذلك من خلال فترة زمنية معينة ، والتخطيط التدريسي يكون مكتوبا مرنا مستمرا ومحددا بفترة زمنية ، وهو عبارة عن سجل لنشاط المعلم ومرجعا مهما لأنه يفيد أثناء تنفيذ الحصة و بعدها، كما يتطلب من المعلم التفكير الجاد في التصورات القبلية عن كيفية تنفيذ الدرس بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين والإمكانات المتوفرة ، مع توقع المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تحدث و كيفية التغلب عليها (السر و آخرون، 2016، 43).

- عمل منظم يبعد المعلم عن الارتجالية والعشوائية ويحقق من خلالها هداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم.

- يحدد المعلم بواسطته وبدقة متناهية خبرات الطلاب السابقة وأهداف التعليم الحالية،فيستطيع رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدرس وتقويمه.
- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم المهنية بصفة مستمرة،(خبرات متنوعة لاختلاف المقررات وتغيرها باستمرار،وتغير الأهداف التربوية،ومحتوى المناهج،والمشكلات الاجتماعية، والأحداث الجارية).
- يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة والمحرجة.
- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي(الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقويم) فيعمل على تلافيها، ويساعده ذلك على تحسين المنهج بنفسه، أو عن طريق تقديم المقترحات إلى الجهات المعنية.(الطناوي، 2002، ، 76).

2- المبادئ الأساسية لتخطيط التدريسي :

لضمان التخطيط السليم للتدريس ينبغي مراعاة عدد من المبادئ التي توجه حركة التخطيط على نحو مفيد نذكرها فيما يأتي:

- الإدراك التام للأهداف التربوية لان فهم الأهداف بصيغتها العامة والسلوكية له أثره الكبير في وضع التخطيط بصورة واقعية فالتربية بصورة عامة تهتم بالكشف عن القدرات والإمكانات واستعدادات الإفراد ومحاولة تنميتها إلى أقصى الحدود الممكنة في إطارها الاجتماعي .
- معرفة المدرس لخصائص الطلبة : فإلى جانب معرفة المدرس للأهداف التربوية العامة يتوجب معرفته لخصائص طلبته وطبيعتهم وحاجاتهم واستعداداتهم لان هدفه تنمية الطلبة إلى أقصى الحدود المستطاعة علميا وفكريا واجتماعيا .
- التمكن من المادة التي يدرسها : فالمدرس الجيد هو الذي يلم بالميدان العلمي الذي يعمل به .
- معرفة واسعة بطرائق التدريس واستخداماتها: إن لمعرفة طرائق التدريس واستخداماتها وأساليبها أثرا كبيرا على تعلم الطلبة وتحقيق المدرس لغايات الدرس.(شاهين، 2011، 98).

3- فوائد التخطيط التدريسي

- تجنب الارتجالية و العشوائية في التدريس.
- تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها.
- يساعد المعلم على مواجهة المواقف الطارئة بثقة و معنويات عالية.
- تحديد المتطلبات الأساسية اللازمة للتعلم (الخبرات السابقة للمتعلم).
- تحليل محتوى المناهج و التعرف على المفاهيم و المهارات و الاتجاهات مما يساعد في اكتساب تصور مسبق عن الأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف.
- يلبي حاجات المتعلمين و اهتماماتهم المختلفة.
- اختيار وسائل التقويم المناسبة (عفانة و آخرون، 2012، 82).

4- مستويات التخطيط التدريسي

4-1- الخطة السنوية: و يشتمل هذا المستوى على أربعة عناصر، يمكن عرضها في ما يلي:

- الأهداف: يقوم المعلم بتحديد الأهداف العامة لمادة معينة التي يريد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية، و يجب أن تكون شاملة لجوانب الخبرة و مناسبة للتلاميذ.
- محتوى المنهاج: يقصد به المفاهيم العلمية، المصطلحات والقوانين والمهارات و النظريات العلمية التي يتضمنها المنهاج، وتحديد المحتوى والاطلاع عليه ليساعد المعلم في اختيار ما يلزم من أنشطة تعليمية تمكنه من التركيز عليها في تعليمه، أي موضوع من موضوعات المنهاج.
- إجراءات التعليمية التعلمية: يتم كتابة الأساليب والطرق المختلفة للتدريس والأنشطة التعليمية التي يمكن توضيحها أثناء الدرس للوصول إلى تحقيق الأهداف، كما يحدد طبيعة عمل التلاميذ، هل يكون فردي أم جماعي، ونوع الوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها وهل هي مصنعة أم جاهزة؟ و كيف سيتم الحصول عليها؟.

- أساليب التقويم: يفيد التقويم في معرفة مدى بلوغ المتعلمين للأهداف التربوية و بذلك يتطلب توضيح أسلوب التقويم المستخدم الشفوي أو كتابي أو عن طريق الملاحظة أو الاختبارات أو مشاريع بحوث...(شاهين، 2011، 83).

4-2- الخطة الفصلية

هو تخطيط يشمل فترة زمنية متوسطة مثل التخطيط الفصلي أو الشهري، وهو جزء من التخطيط السنوي يشمل جميع مكونات مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الحاصلة على سير الدروس مثل العطل، الغابات، الانقطاعات، رزنامة الاختبارات ...الخ.

4-3- الخطة اليومية

وضع تصور مسبق للإجراءات التعليمية التي سيقوم بها المعلم و التلاميذ خلال حصة واحدة أو مجموعة حصص وتكون الخطة اليومية أكثر تفصيلا من الخطة الفصلية أو السنوية ومن مكوناتها نذكر ما يلي:

- تحديد المعلومات: وتتضمن اليوم والتاريخ، المقرر الدراسي، الموضوع، الصف الدراسي، الحصة.
- الهدف العام للدرس: الفكرة العامة و الغاية الرئيسية منه.
- الأهداف السلوكية للدرس: و هي النتاجات التعلمية المتوقع حدوثها في سلوك التلميذ، تصاغ في أهداف سلوكية محددة تكون قابلة للملاحظة أو القياس و تشتق من الأهداف العامة للوحدة.
- المتطلبات الأساسية للتعلم (التعلم القبلي): و هي كل الخبرات سبق للطالب تعلمها و هي ضرورية لتعلم الموضوع الجديد.
- الإجراءات التعليمية التعلمية: ويتضمن عملية التدريس وعرض المحتوى، و يتكون من ما يلي: التمهيد، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، الخلاصة، وسائل التقويم، ملاحظات حول خطة الدرس (شاهين، 2011، 76).

5- شروط التخطيط التدريسي

- الواقعية: الابتعاد عن المثالية ويكون قابل للتطبيق.
- المرونة: قابل للتعديل بحيث لا يكون جامدا عاجزا عن مواجهة التغيرات المختلفة.
- الشمول: يشمل كل الجوانب العملية التعليمية بما في ذلك المعلم والمتعلم و الموارد المادية والأنشطة و اتصال المدرسة بالبيئة.
- المشاركة: مشاركة كل الأطراف بعملية التخطيط بما في ذلك المتعلم، و بالتالي البعد عن التعصب والانفراد بالرأي وتفادي النقص والقصور.
- التوقيت السليم: تحديد الأزمنة اللازمة لتطبيق الأنشطة المختلفة رئيسية وفرعية، بحيث قد تنفذ بعض الأنشطة في زمن واحد وهو ما يعرف بالتوقيت الأفقي، وقد يفند نشاط ما في زمن معين ثم يتبع بنشاط أخر بعده وهو ما يعرف بالتوقيت الرأسي (حجي، 2000، 69).

المحاضرة الرابعة: الفروق الفردية في العملية التدريسية

1- تعريف الفروق الفردية

هي الانحرافات الفردية على المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة جسمية كانت أو عقلية أو نفسية، وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي تهتم بتحليلها ودراستها (دخل الله، 2014، 80).

وهناك نوعان من الفروق الفردية ، فروق في النوع وفروق في الدرجة:

- الفرق في النوع: يوجد بين الصفات المختلفة مثل اختلاف الطول عن الوزن فرق النوع (نوع الصفة)، ولا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة بينهما فالطول يقاس بالمتر والوزن يقاس بالكيلوغرام.
  كذلك الحال في الصفات النفسية، فالفرق بين الذكاء والاتزان الانفعالي هو فرق في نوع الصفة ولا يمكن المقارنة بين ذكاء فرد واتزان أخر.

- الفرق في الدرجة: هو الفرق بين الدراجات في نفس الصفة فالفرق في الطول (طويل – قصير) هو فرق في الدرجة ويمكن قياسها بوحدة مشتركة، وكذلك الحال بالنسبة للذكاء.

2- أهمية الفروق الفردية في العملية التدريسية

- التعرف على لاستعدادات الكامنة لدى الأفراد.
- تكييف المناهج وطرق التدريس وأهدافه.
- التوجيه المدرسي والمهني السليم بما يراعي قدرات وميول المتعلمين.
- التعرف على السلوك أو الأداء المتوقع للفرد في المواقف المختلفة، وهذا يساعد على الاختيار السليم للفرد ووضعه في المكان المناسب.
- فهم المعلم لتلاميذه .

3- العوامل المؤثرة في الفروق الفردية

أهمها العوامل الوراثية والعوامل البيئية، حيث أكد العلماء في هذا المجال أن الفروق الفردية، هي حقائق بيولوجية أساسية، لا يمكن نكرانها، ويسعى هذا الاتجاه إلى ضرورة الانتفاع بالمواهب المتنوعة عوضا عن محاولة التأثير عليها خارجيا دون جدوى، أما علماء البيئة فيؤكدون على مبدأ المساواة بين الناس من حيث الاستعدادات والإمكانيات، التي لا حدود لتنميتها، ويعتقدون أن الفروق الفردية بين الأفراد إنما هي ناتجة عن عدم تكافؤ الفرص بينهم.

أما وجهة النظر المتفق عليها حاليا تتمثل في أن الفروق الفردية تعد نتاج العوامل البيئية والعوامل الوراثية ويمكن توضيح هذا التفاعل فيما يلي:

- استعدادات الفرد وإمكانياته وقدراته تمثل الجانب الوراثي.
- الخبرات والممارسات التي يقوم بها الفرد تمثل الجانب البيئي.
- درجة الدافعية لدى الفرد تعمل على التقاء وتفاعل استعداداته وإمكانياته مع ظروف البيئة المحيطة به.

4- أساليب مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية

- تنويع استراتيجيات التعلم.
- تنويع استراتيجيات الإدارة الصفية.
- تنويع طرق التدريس.
- تنويع الوسائل التعليمية.
- تنويع أساليب التقويم.

5- أدوار المعلم في مراعاة الفروق الفردية

- الكشف عن حجم الفروق الفردية وأبعادها بين أفراد المجموعة.
- تنويع أنشطة وطرق التدريس.
- توفير بيئة قادرة على استثارة المتعلم، رعاية الموهوبين والمبدعين.
- توظيف التقويم بكل أنواعه التشخيصي والتكويني والنهائي.
- ترشيد الوقت وتوظيفه توظيفا أمثل.
- استخدام مستويات مختلفة من الصعوبة والتعقيد في الأنشطة ومواقف التعلم.

المحاضرة الخامسة: العملية التدريسية

1- مفهوم العملية التدريسية

مجموعة الإجراءات التي تحدث داخل الفصل الدراسي و تهدف إلى إكساب المعلمين معرفة نظرية أو مهارات علمية و اتجاهات ايجابية فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات و معالجة و مخرجات، حيث أن المدخلات تتمثل في المتعلمين أما المعالجة فهي طرق و استراتيجيات، أما المخرجات فهي تخريج طلبة أكفاء متعلمين.

2- أهداف العملية التدريسية

تهدف العملية التدريسية في العملية التربوية إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة للتلاميذ من النواحي التالية:

-الناحية العقلية: كالمعرفة الاستنتاج النقد التفكير وطرق التفكير الإبداع.....

- الناحية الانفعالية: كالتقدير والاحترام والاتزان والتذوق والاستمتاع بالفنون.....

- الناحية الحركية: كالمهارات الحركية و تقنيات الأداء.....

3- أركان عملية التدريس

- **الأهداف التعليمية**: و فيها يتم تحديد التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ التي تعد بمثابة نواتج التعلم و هي وصف لأداء المطلوب من المتعلم في نهاية الموقف التعليمي و الشروط التي يتم فيها الأداء و الحد الأدنى من الأداء المطلوب.

- **المدخلات السلوكية**: تتمثل في خصائص المتعلمين و حاجاتهم المعرفية و مستوى ذكائهم و تحصيلهم و ميولهم و دوافعهم و مستوى النضج و الظروف الاجتماعية للمتعلم و هذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم.

- **الخبرات و الأنشطة التعليمية**: تسمى بالمتغيرات التنفيذية و هي خبرات مصممة يتم من خلاله تحقيق الأهداف التعليمية و المتمثلة في المناهج و الوسائل التعليمية و طرق التدريس.

- **القياس و التقويم**: هي متغيرات الإنتاج والتحصيل وتشمل الجانب التقييمي والتقويمي وهو ما يبين نوع ومقدار التعليم والتعلم الذي حصل من خلال عملية التدريس، ويصنف إلى ثلاثة مستويات التقويم التشخيصي، والتكويني والنهائي (شاهين، 2011، 16).

4- العلاقة بين أركان عملية التدريس

ترتبط أركان عملية التدريس ارتباطا عضويا ومتفاعلا فالأهداف هي مجموع عملية التدريس والموجه له، وهي تتطلب خبرات وأنشطة تعليمية وتعلمية، كما تصاغ في ضوء خصائص التلاميذ، ونستعمل القياس والتقويم لقياس مدى تحقق الأهداف التي تم التخطيط لها مسبقا،

المحاضرة السادسة: الأهداف التعليمية

نتناول في هذه المحاضرة أول خطوة في التخطيط الجيد للتدريس ألا وهي الأهداف و التي لا يتم تحديدها بدقة إلا إذا كان لدى المعلم القدرة على تمييز مستويات الأهداف الثلاثة، ومعرفة مفهومها وتصنيفاتها ومصادر اشتقاقها.

مفهوم الهدف التعليمي: يتمثل في النواتج التعليمية المرجو تحقيقها من خلال منظومة التدريس، وعندما تصاغ في صورة سلوك قابل للملاحظة والقياس، يطلق عليها أهداف سلوكية أو إجرائية.

1- مستويات الأهداف

حسب الباحثين في مجال العلوم التربوية و التعليمية يمكن تقسيم الأهداف التربوية إلى مستويين:

أولا: الأهداف التربوية العامة (بعيدة المدى).

و هي تلك الأهداف الواسعة العريضة في النظام التربوي، و التي تحتاج إلى عدد من السنين لتحقيقها، و تشتق هذه الأهداف من فلسفة التربية و أهدافها العامة و تتميز بالأتي:

- أنها عامة في صياغتها ومرنة في محتواها.
- يشترك في وضعها ممثلون من قطاعات مختلفة .
- يشترك في تحقيقها مؤسسات مختلفة كالمدرسة والأسرة والمسجد والإعلام.
- أنها تعكس في محتواها نظرية اجتماعية ونظرية تربوية معينة.
- أنها وصفية في تطبيقها بمعنى أنها لا تقترح في محتواها طرقا معينة أو محددة للتدريس (سحنوت، 2014 ، 78).

ومن بين هذه الأهداف التربوية التي تسعى كل نظام تربوي غرسها لدى المتعلمين نذكر منها ما يلي:

- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير المنطقي الرياضي.
- تنمية القيم الأخلاقية.
- إعداد متعلمين ليصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم و مجتمعاتهم.

ثانيا: الأهداف التعليمية (الأهداف الخاصة).

يشار إلى هذا المستوى من الأهداف الخاصة التي تشتق عادة من الأهداف التربوية العامة، ولهذا فهي أقل عمومية، ويقصد بها الأهداف التي تدل على الأداء النوعي الذي يكتسبه المتعلم من خلال طرق التعلم المختلفة، أو ما يصدر عنه بعد ما يجتاز وحدة دراسية أو مقرر أو مجموعة من المقررات، وهي تلك التي تصف نتائج التعلم بصفة عامة وتحقق مستوى حصة أو عدة حصص.

وتصاغ صياغة أكثر تحديدا وتخصيصا من الأهداف التربوية، حيث تتحول الأهداف التعليمية إلى وصف سلوكي نوعي يحدد الأداء النهائي المتوقع من المتعلم نتيجة دراسته لمقرر محدد أو وحدة دراسية محددة أو القيام بنشاط محدد (أوزي، 2015، 45).

ومن أمثلة ذلك من الأهداف التعليمية نذكر ما يلي:

- إكساب المتعلم مهارة القراءة الناقدة
- تدريب المتعلم على مهارة الملاحظة والقياس والتصنيف.

و يرى البعض من الباحثين في مجال البيداغوجيا أن مستويات الأهداف تتدرج من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع إلى الضيق وهي كما يلي:

أ- الغايات

هي أهداف بعيدة المدى يسعى إلى تحقيقه نظام تربوي معين تستمد من الدساتير التي تبنيها الدول أو من عقيدتها، ومثال ذلك إعداد المواطن الصالح، تنمية الحس الديني لدى المتعلمين، وتتغير الغايات بتغير الإطار الجغرافي، والاجتماعي والسياسي داخل البلد الواحد.

ب- المقاصد التربوية

أقل عمومية من الغايات و تسمى أحيانا بالأهداف العامة لارتباطها بنظام تعليمي وهي تمثل نواتج التعلم لمادة معينة أو مجموعة من المواد المتقاربة ومن الأمثلة على ذلك:

- تنمية التفكير العلمي السليم.
- التأكيد على المحافظة البيئية.
- التأكيد على إعداد المواطن القادر على حل المشكلات (خطابية، 2005، 50).

ج- الأهداف السلوكية

هي توقعات سلوكية ينتظر حدوثها في شخصية المعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية و تنقسم الأهداف التربوية و السلوكية إلى ثلاثة مجالات و هي:

- **المجال المعرفي**: يختص هذا المجال بالمعلومات و المفاهيم حيث الأهداف المعرفية تقتضي تعديلات في السلوك أو المعرفي للمتعلم.

صنف " بلوم " الأهداف المعرفية إلى ستة (6) مستويات، وقد وضع هذا التصنيف كدليل لمساعدة المعلمين في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية المدرسية وبنود الاختيارات بصورة هرمية متدرجة الصعوبة، برزت أهمية هذا التصنيف عن طريق التركيز على مستويات الثلاثة العليا من مهارات التفكير التي تظم التحليل والتركيب والتقويم، هذه المستويات الثلاثة نادرا ما تحظى باهتمام من القائمين على العملية التربوية والتعليمية.

يوجه تصنيف " بلوم " أنظار المربين إلى أهمية تقديم الخبرات التعليمية في مستويات متفاوتة الصعوبة تتلاءم مع احتياجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، ويمكن ذكر هذه المستويات على النحو التالي:

- التذكر (المعرفة): يقصد بها قدرة المتعلم على التذكر المعارف المتعلمة، عن طريق استدعاء المعلومات من الذاكرة بستحضار العقل و شحذ الذهن للمعارف الملائمة ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية، بمعنى أن المعرفة على هذا المستوى تعد أدنى

نتاجات التعلم في المجال، وعلى المعلم أن لا يهملها في أهدافه التدريسية وأن لا تتوقف أهدافه عندها.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى: يعرف- يصف- يحدد- يسمي- يعدد- يقابل- ينسب- يخطط- يختار- يعين.

- الفهم: وهو القدرة على إدراك المعاني وذلك بترجمة المادة من صورة لأخرى، وذلك عن طريق قدرة المتعلم على صياغة المشكلة بكلمات من عنده، كذلك قدرته على تلخيص المعلومات أو تقديم أمثلة للمفاهيم والتمييز إما بالشرح أو الإيجار والتنبؤ بالنتائج والآثار، و تعرف أيضا بأنها " القدرة على تفسير أو تقدير المعلومات التي اكتسبها الفرد في المستوى الأول (التذكر).

الأفعال التي تستخدم في صياغة عند هذا المستوى: يفند – يستوعب – يحول – يميز – يقدر – يشرح – يتوقع – يصمم – يمثل – يعزو – يعيد صياغة – يعيد كتابه – يلخص – يتنبأ – يترجم – يستخلص.

- التطبيق: القدرة على استخدام المعارف التعليمية في مواقف جديدة واقعية ، وهي تعني أيضا استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف جديدة مثل: تطبيق قاعدة (كسر همزة إذا وقعت بين الكلام) في مواقف تعبيرية جديدة.

والأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى: يغير – يعدل – يحسب – يعرض – يكتشف – يكشف – يعالج – يجرب – يعد – ينتج – يربط – يحل – يستخدم – ينشئ – يطبق.

- التحليل: قدرة المتعلم على تجزئة عناصر الموقف إلى عناصره وتحليل العلاقات بين الأجزاء وتمييز الأسس المنظمة مثل: تحليل الجمل إلى الكلمات المكونة لها، وتحليل الكلمات إلى حروف، والأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى مثل: يفكك – يفرق – يخطط – يميز – يحدد – يوضح – يعزو – يشير – يستخرج – يربط – يختار – يفصل – يقسم – يجزئ.

التركيب: وهو قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل لم يكن موجودا مثل: تكوين كلمات جديدة من حروف متفرقة و تأليف جمل تامة من كلمات محددة.

والأفعال التي تستخدم في صياغة عند هذا المستوى: يصنف – يربط – يؤلف – يشكل – يهيئ – يعيد تنظيم – يهذب – يقبل – يعيد تنظيم – يعيد كتابة – يلخص – يقضي – يكتب.

- التقويم: القدرة على إصدار الأحكام التي تتعلق بالقيم أو الأفكار في ضوء المعايير القائمة على مجالات محددة سواء في ضوء الأدلة و المعايير الخارجية مثل إصدار حكم على جودة قصيدة ما وفقا لمعايير فنية معينة.

والأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى: يوازن – يضمن – يقابل – يميز – يطبق – يركز – يشرح يثبت – يبرهن – يتحقق – يربط – يلخص – يدعم.

- **المجال لوجداني:**

هذا المجال يهتم بتنمية مشاعر المتعلم وتطويره وتنمية قيمه ومعتقداته وميوله و اتجاهاته واهتماماته وأساليبه في التأقلم والتكيف مع المجتمع وتنميته.

اقترح " كراتول " وزملائه تصنيف للأهداف الوجدانية على النحو التالي:

- الانتباه (الاستقبال): وهذا المستوى يعني تلقائية المتعلم في العناية بمؤثرات معينة أو ظاهرة معينة يكون راغبا في استقبالها، وهي أدنى فئات المجال الانفعالي ، ويشير إلى استعداد الطالب لتوجيه انتباهه لظاهرة أو مثير معين كالانتباه إلى شرح المعلم والاستمتاع بقراءة كتاب أو الاستماع إلى محاضرة.

والأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى: يسأل – يختار – يضيف – يتابع – يحتفظ – يشير – يأخذ – يحدد – يسمي – يستخدم – يجيب – يتوقع – يعين – يظهر – يبين...

- **الاستجابة**: تعني المشاركة الحية من جانب المتعلم وعند هذا المستوى لا يعتني فقط بالظواهر ويتدرج من مستوى استجابة للانصياع إلى مستوى استجابة الرغبة ثم

استجابة الارتياح حيث تتخذ الاستجابة صورة انفعالية في صورة الإحساس بالسرور أو المتعة أو الاستمتاع (استجابة الارتياح).

والأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى: يجيب – ينشئ – يستجيب – يناقش – يساعد – يطبق – يقدم – يقرأ – يقدم – يروي – يقرر – يختار – يقدم – يبين – ينجز – يشارك – يمتثل.

- **التقييم:** يتضح هذا الهدف في مستوى التقييم في القيمة التي يعطيها المتعلم لظاهرة أو سلوك معين ، وتقوم عملية إعطاء القيمة على أساس استيعاب مجموعة من القيم، و يعبر عن دلالتها في السلوك الظاهر للمتعلم، حيث يطور المتعلمون الأهداف الانفعالية و تسمى (الاتجاهات).

ومن أفعال هذا المستوى: يمارس – يقدر (أهمية التعاون) – يحترم – يظهر (المسؤولية الاجتماعية) – يكره (الكذب) – يحب (الصدق) – يظهر (الاهتمام)....الخ.

- **التنظيم**: يقصد به تنظيم القيم في نظام معين وتحديد العلاقات المتداخلة بينها، و يدل على جمع بين أكثر من قيمة، وتقع في هذه الفئة تلك الأهداف التي تتناول فلسفة معينة في الحياة.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذه الفئة: يرتب – يقارن – يكمل – يدافع – يصمم – يحدد – يعدل – يربط – يركب.

- **التذويت (تشكيل الذات):** عند هذا المستوى يتكون لدى المتعلمون نظاما قيميا مركبا، يضبط سلوكه، ويوجهه لفترة طويلة، ويؤدي إلى تكوين أسلوب في الحياة مميز له، ويتصف السلوك في هذه الحالة بأنه ممتد وشامل وثابت بحيث يسهل التنبؤ به، وتقع في هذا المستوى الأهداف التربوية التي تتناول الأنماط العامة لتكييف المتعلم شخصيا واجتماعيا و عاطفيا.

ومن الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذه الفئة: يؤمن – يعتقد – يعتز – يلتزم ...الخ.

- **المجال النفس الحركي (الأهداف المهارية):**

ترتبط هذه الأهداف بتطوير المهارة وتعلمها كنشاط سلوكي وترتبط بالمهارات الحركية والعقلية والتآزر العضلي العصبي وتتصل بجانبين نفسي حركي وله عدة مستويات: الإدراك الحسي، الميل أو الاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعويد، الاستجابة الظاهرية المعقدة، التكيف أو التعديل.

المحاضر السابعة : طرائق التدريس و تصنيفاتها

1- مفهوم طريقة التدريس

طريقة التدريس بأنها " مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة". وأشترك في نفس المعنى الخليفة.

وأن طريقة التدريس بهذا المعنى تعد وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع الذي يشمل المعرفة والأداء العملي والأساس الذي يقوم عليه هذا المفهوم هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها مما يجعله نشيطا في الكشف والتحصيل والابتكار .

كما أن طريقة التدريس هي "مجموعة من الأدوات المنسقة والمتتابعة في تسلسل منطقي يقوم بها المعلم ليصل بالمتعلمين إلى مخرجات متوقعة للموقف التعليمي التعلمي"

وأن الإستراتيجية تعتبر للمعلم بمثابة خطوط إرشادية في مخيلته لأداء طريقة التدريس ولكن طريقة التدريس تتمثل في أداءات متسلسلة في تتابع بحيث كل أداء يمهد لأداء تالي له.

مفهوم إستراتيجية التدريس

إستراتيجية التدريس "هي مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانات ". وأشترك في

نفس المعنى الكثير من الباحثين في مجال الدراسات المتعلقة بالتدريس و العملية التعليمية (الحسناوي، 10،2019).

كما أن التوصل لتلك الإجراءات يتم من خلال عملية اتخاذ القرار إذ يفكر المعلم والمصمم مقدما في كافة الإجراءات المحتملة لتحقيق الأهداف ومن ثم يختار من بين هذه الإجراءات ما يمكنه من تحقيق أفضل نتائج ممكنة في ضوء ما لدية من إمكانات متاحة.

أو "هي خطة تدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة وتستخدم لمقرر دراسي أو وحدة دراسية وهي أعم وأشمل من الطريق والمدخل حيث تشتمل كل إستراتيجية أكثر من طريقة تدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى ".

ونظر لكثرة وتنوع طرق التدريس, فقد ظهرت تقسيمات متعددة منها , أهمها وأشملها تقسيمها حسب العصر الذي ظهرت فيه إلى قسمين رئيسين , **هما** : طرق التدريس القديمة , وطرق التدريس الحديثة .

الطريقة الأولى (طرق التدريس القديمة):

وتشتمل على:

أ . الطريقة الإلقائية .

وتشتمل على :

1. أسلوب المحاضرة.
2. أسلوب الأسئلة.
3. أسلوب التحفيظ والتسميع.
4. أسلوب الإملاء
5. أسلوب القراءة والشرح.
6. أسلوب المناظرة.

ب . الطريقة القياسية .

وهي الطريقة التي استخدمها سقراط مع طلابه من أجل الوصول بهم إلى الحقائق الجزئية من خلال الحقائق الكلية.

ج . الطريقة الاستقرائية.

وهي الطريقة التي تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل, وفيها تعرض الأسئلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة.

الطريقة الثانية (طرق التدريس الحديثة) :

وتشتمل على :

1. طريقة المناقشة .

2. طريقة التعلم التعاوني.

3. طريقة التعلم الذاتي , وتشتمل على أنواع منها:

. التعليم المبرمج.

. الحقائب التعليمية.

. التعليم باستخدام الحاسوب.

4. أسلوب حل المشكلات .

5. أسلوب تمثيل الأدوار.

هناك أسس متعددة لتصنيف طرق التدريس , فقد تصنف على أساس اهتمامها بنشاط المتعلم إلى **ثلاث فئات** :

1) طرق تركز على نشاط المتعلم : كطريقة حل المشكلات المشروع .

2) طرق تهمل نشاط المتعلم : كطريقة الإلقاء المحاضرة .

3) طرق تركز جزئيا على نشاط المتعلم: كطريقة المناقشة.

وقد تصنف طرائق التدريس على أساس عدد المتعلمين إلى فئتين :

1) طرق التدريس الجمعي : مثل طرق الإلقاء وحل المشكلات والمناقشة والتعليم التعاوني .

2) طرق التدريس الفردي : مثل التعليم المبرمج , أو التعليم بالحاسبات الآلية.

كما أن هناك من يصنفها وفقا للدور الذي يلعبه المعلم والطالب إلى:

1. طرق تدريس تركز على دور المعلم في التدريس مثل طريقة المحاضرة.

2. طرق تدريس تركز على النشاط الذاتي للطالب مثل طرق التعلم الذاتي.

3. طرق تدريس تركز على دور المعلم والطالب معا مثل طريقة المناقشة أو الحوار طرقة الاكتشاف الموجه, الطريقة الاستقرائية, طريقة حل المشكلات.

أو وفقا لعدد المتعلمين إلى:

1. طرق التدريس الجمعي مثل طريقة المحاضرة , طريقة حل المشكلات.

2. طرق التدريس الفردي أو المفرد مثل التعليم بمساعدة الحاسوب, التوجيه السمعي التوجيه المرئي, التعليم الموصوف للفرد, التعلم الإتقاني, التعليم المبرمج ,التعليم الشخصي, التعليم التعاوني, الحقائب التعليمية, الوحدات التعليمية الصغيرة (النماذج التعليمية).

كما يمكن تصنيف طرائق التدريس على أساس نوع الاحتكاك بين المعلم والمتعلم إلى ما يلي:

- طرق تدريس مباشرة: يرى فيها المعلم طلابه ويتعامل معهم وجها لوجه, كطرق الإلقاء والمناقشة والدروس العملية.
- طرق تدريس غير مباشرة: لا يرى فيها المعلم طلابه , كأن يتم التدريس مثلا عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة أو المفتوحة, كما في التعليم عن طريق برامج

التلفزيون المعتادة أو أشرطة الفيديو أو الإذاعة الموجهة لفئة معينة من المتعلمين كالبرامج الإذاعية لمحو الأمية .

وهكذا يتم تصنيف طرائق التدريس في ضوء أسس عديدة, وسيتم تصنيفها هنا, على أساس مدى استخدام المعلمين لها إلى قسمين هما:

1) طرق تدريس عامة: يستخدمها جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم, وأهم تلك الطرق :

-طريقة الإلقاء.

-. طريقة المناقشة.

-طريقة هر بارت.

-. طريقة حل المشكلات.

-. طريقة العرض العملي.

2) طرق تدريس خاصة : يستخدمها معلمو كل تخصص بذاته .

كما أن هناك نماذج من طرق التدريس تتمثل في:

. الطريقة الاستنتاجية .

. الطريقة الاستقرائية.

. طريقة حل المشكلات.

. الطريقة القصصية .

. الطريقة الوصفية.

. طريقة المناقشة.

. طريقة المقارنة والربط.

. طريقة لعب الدور.

. طريقة المشروع.

. الطريقة الاستقصائية.

. طريقة دراسة الحالة.

. طريقة العصف الذهني.

. طريقة الألعاب التربوية.

. طريقة التعلم التعاوني.

. طريقة الإلقاء.

. الطريقة السقراطية.

. طريقة المحاضرة.

. تفريد التعليم " التعلم الفردي" , ويأخذ عدة أشكال منها:

أ . صحف الأعمال.

ب . الرزم " الحقائب التعليمية"

. التعليم المبرمج, وهو من أكثر صور التعلم أو التعليم الفردي تقدما, وفكرته الرئيسة تقوم على أساس التعليم الذاتي عن طريق الآلة, ويأخذ شكلان هما :

البرمجة الخطية.

البرمجة التفريعية.

. استخدام الحاسب في التدريس.

1- كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة

عند اختيار طريقة التدريس المناسبة من قبل المعلم، يجب عليه الأخذ بعين الاعتبار عدة أمور أهمها:

- عدد المتعلمين داخل غرفة الصف.

- أهداف الدرس.

- نوع المادة الدراسية.

- الوقت المخصص للتدريس.

- اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.

- مراعاة الفروق الفردية.

- إلمام المعلم بمبادئ التعلم من حيث (الدافعية، التعزيز، التدرج في التعلم....).

- الإمكانات المتاحة.

- قدرة المعلم في توصيل المعلومات بشكل بسيط و مترابط و متسلسل (حمادنة و عبيدات ، 2012 ، 49).

2- معايير اختيار طرائق التدريس

يوجد عدة معايير أساسية يستوجب على القائم بالعملية التدريسية الأخذ به، و أن يليها الأهمية عند اختيار طريقة التدريس المناسبة للدرس و الطالب.

- الهدف التعليمي: و يعني هذا " أن يختار المعلم الطريقة المناسبة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة للدرس مثال ذلك: عندما يكون الهدف هو تعليم و المعارف، قد يستخدم المعلم طريقة الإلقاء المباشر لتحقيق هذا الهدف، أما إذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل المشكلات، فقد يستخدم طريقة حل المشكلات أو الاكتشاف الموجه"(لرقط،2018).

كل هدف له طريقة تدريس مناسبة، وعلى المعلم اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعلومات إلى طلبته، فطريقة التدريس المستخدمة في تدريس المفاهيم والاتجاهات و المهارات والقيم، تختلف عن الطريقة المستخدمة في تدريس المعلومات والحقائق.

- **طبيعة المتعلم:** أي مراعاة الفروق الفردية عند اختيار الطريقة، فما ينطبق على طبيعة متعلمين لا ينطبق على آخرين.

- **طبيعة المادة:** عند اختيار الطريقة لابد من التعرف على طبيعة المادة الدراسية ومستوى صعوبتها، فمادة التاريخ وطبيعة محتواها تختلف عن محتوى مادة العلوم الطبيعية، حيث أن مادة العلوم الطبيعية تحتاج إلى تجريب والإثبات بينما مادة التاريخ حقائق ومفاهيم تتعلق بالماضي لا يمكن إثباتها داخل المختبر.

بمعنى مناسبة الطريقة، بما أن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، فإنها بالتالي ينبغي أن ترتبط أن ترتبط بالمحتوى و طبيعة المادة الدراسية وأسلوب تنظيمها، ذلك لأن لكل مادة دراسية طبيعة خاصة بها تفرض على المعلم اختيار طريقة أو طرق معينة لتدريسها، فهناك مواد يغلب عليها الطابع النظري وأخرى الطابع العملي أو التجريبي.

- **اتجاه المعلم نحو التعليم:** لكل معلم صفاته ومهاراته وأسلوبه الذي يميزه عن غيره، كما أن الطريقة التي تناسب معلم ما لا تناسب أخر، وتتحدد طريقة التدريس بنظرته إلى عملية التعليم و اتجاهه الفلسفي الذي يتبناه والذي لابد أن ينسجم مع الطريقة التي يختارها.

- **الاقتصاد في الوقت والجهد** : ويعني ذلك أنه كلما حققت طريقة أكثر من هدف من الأهداف التعلم في وقت قصير وبجهد معقول، وبتكلفة أقل مع توافر عنصري الفاعلية و الإثارة كانت أولى بالاختيار والاستخدام (لرقط، نفس المرجع).

3- خصائص طريقة التدريس الجيدة

- أن تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.

- أن تنسجم و طبيعة الفلسفة التربوية في المجتمع.

- أن تراعي خصائص النمو الجسمية والعقلية والانفعالية لدى المتعلمين.

- تنسجم مع الأهداف التربوية المراد تحقيقها لدى المتعلمين.

- تراعي طبيعة المادة الدراسية.

- تستند على نظريات التعليم .(اليماني، 2010، 77).

المحاضرة الثامنة: القواعد العامة لطرق التدريس

تبرز فاعلية الطريقة في التدريس في أهمية الطريقة في حد ذاتها التي يتم اختيارها من المعلم وفي قدرة المعلم على استغلال المحتوى الدراسي لتمكين التلاميذ من الوصول إلى الهدف المرجو الذي في دراسة مادة تعليمية ما.

فالتدريس الجيد من وجهة نظر الباحثين في التربية، تتمثل فيما يرى الباحث أن وجهة النظر الصحيحة والسليمة، ولهذا يقوم التدريس الجيد على أساس الفهم العميق لطبيعة مرحلة التعليم المتوسط في النمو النفسي والعقلي والمعرفي والانفعالي والوجداني وخاصة تركيز على تنمية الرغبة إلى التعلم:

- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة.

- تنمية دوافع التعلم عند المتعلم.

- تنمية الميول العلمية عند التلاميذ.

- التركيز على التعلم التجريبي الذي تتميز به بعض مراحل التعليمية، وتنمية الاستراتيجيات التعلم من أجل بناء قدرات وكفاءات.

1- الإجراءات المكونة لطريقة التدريس

1-1- الإجراءات الأساسية: تشمل ثلاث إجراءات:

أ- إجراءات تهيئة المتعلم لموضوع الدرس:

- تركيز انتباه المتعلم على ما تم تعلمه.

- تزويد المتعلم بما هو متوقع منهم أن يتعلموه.

-تحفيز ما لدى المتعلم من معارف سابق.

يمكن تحقيق ذلك بإثارة الدافعية لدى المتعلم وإخبارهم بالأهداف التدريسية واستدعاء المعارف السابقة.

ب- إجراءات تعليم و تعلم محتوى موضوع الدرس:

1- إجراءات التدريس الأولى للمحتوى و تتضمن ما يلي:

- تدريس المحتوى بشكل مباشر جاهز للمتعلم و يكون إما عن طريق المعلم أو مصادر التعلم الأخرى مثل الكتب و المجلات.
- تدريس المحتوى عن طريق الحوار و المناقشة.
- تدريس المحتوى أوليا عن طريق النمذجة مثل أفكار الأستاذ الشخصية أو الكتب.
- تدريس المحتوى أوليا عن طريق توجيه المتعلمين لممارسة أنشطة استقصائية عقلية أو عملية.

2- إجراءات التدريب على تعلم المحتوى يمكن أن نذكر نوعين:

- أسلوب التدريبات الجماعية: مثل القراءة الجماعية أو الترديد الجماعي وراء المعلم.
- أسلوب التدريبات الفردية: قيام كل متعلم بحل الواجبات أو التمارين فرديا من الكتاب.

3- إجراءات تشخيص أخطاء التعلم لدى المتعلم و علاجها:

- مثل المقابلات الفردية – الملاحظة – الاختبارات التشخيصية – أما الأساليب العلاجية مثل حصص التقوية – الكتب البديلة – كتب التدريب – النمذجة – المجموعات الصغيرة – إعادة التدريس (زيتون، 2001، 285).

'- إجراءات ممارسة الأنشطة التطبيقية و الاثرائية :

- الأنشطة التطبيقية: وهي أنشطة تعليمية يقوم بها المتعلمين باستخدام نا سبق تعلموه من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات في فهم بعض المشكلات الجديدة وحلها، و توجد عدة أساليب مثل قيام المتعلمين بحل مسائل رياضية كمية، الأنشطة الرياضية.
- الأنشطة الاثرائية: (الاغنائية): هي أنشطة تعليمية إضافية تقدم للمتعلمين المتفوقين دراسيا أو سريعي التعلم بغية تعميق أو توسيع تعلمهم لمحتوى الدرس وبذلك يتعلمون مهارات أو معلومات أو تنمو لديهم اتجاهات زو قيم جديدة تتجاوز ما تعلموه سابقا مثل: توجيه المتعلم لقراءات إضافية، زيارات ميدانية، كتابة موضوعات أو أبحاث علمية. (زيتون، نفس المرجع، 286).

ج- إجراءات تلخيص الموضوع الدرس:

يساهم هذا الملخص في تعلم التلميذ المحتوى من عدة نواحي من بينها:

- يسهل تذكر ما يحتوي عليه الدرس من مفردات أو نقاط أساسية.
- يساعد على تركيز الانتباه على ما درس من محتوى.
- يساعد على إدراك ما بين المفردات من علاقات وروابط.

و من بين الشروط التي يجب أن تتوفر في المخلص:

- أن يكون مختصرا ومتضمن النقاط الأساسية للمحتوى.
- أن يندمج النقاط الأساسية في صورة كلية توضح ما بينها من روابط.
- أن يكتب بخط واضح و مقروء و يفضل أن يكون جذاب من حيث فكرتها أو الألوان المكتوب بها.

2-1- الإجراءات التكميلية و تشمل:

- تحديد زمن التدريس وتوزيعه على إجراءات التدريس الأساسية: لا يوجد زمن ثابت لإجراء التدريس لأن تحديد الزمن مرتبط بعوامل متعددة منها: طبيعة المحتوى من حيث الكم أو من حيث الصعوبة، خصائص التلاميذ.

- تحديد صورة تنظيم التلاميذ: صورة التعلم الفردي، صورة التعلم في مجموعات صغيرة متعاونة، وصورة التعلم الجماعي.
- إجراء اختبار مكان التدريس: مثل الفصول المدرسية أو المدرجات الجامعية، أو المخبر العلمية، الورشات... (عمر إيمان، 2010، 89).

2- القواعد العامة لطرق التدريس

التدريس عملية مقصودة بطبيعتها، حيث تشير الكثير من الدراسات ة الفرضيات التربوية المتضمنة في العمل التدريسي ، إلى أن المقررات التدريسية هي مقررات مقصودة، فالوجبات والأنشطة التعليمية لا يتم اختيارها لمجرد المتعة، وإنما يتم اختيارها أو بناء الأنشطة لكونها تخدم الأهداف التدريسية للتعليم والتي تحكمها اهتمامات الطلاب وقدراتهم.

وفي ضوء ذلك تتمثل قواعد التدريس التي يجب أن يلتزم بها المعلم في تدريسه فيما يلي:

- **التدرج من المحسوس إلى المجرد**: في هذه القاعدة تظهر أهمية جانب تربية الحواس وتدريبها، وتأكد هذه القاعدة على أهمية استخدام الوسائل التعليمية والمعينات الحسية في تنفيذ الدرس.
- **التدرج من المعلوم إلى المجهول**: أي البدء مما يعلمه الطالب من خبراتهم السابقة و اعتبار هذه الخبرات أساسا تبنى عليه باقي خطوات التدريس من عرض وربط و استنتاج وتطبيق، ومن خلال ربط المعلوم بالنسبة للتلاميذ بالمجهول الذي سيقوم المدرس بعرضه.
- **التدرج من غير المحدود إلى المحدود**: وخاصة بنمو بعض المفاهيم ومعانيها عند الطالب، فالمفهوم غالبا ما يكون غير محدود بالنسبة للطالب، ومحدود بالنسبة للمعلم، لذا يجب على المعلم أن يقوم بتحليل هذه المفاهيم المجردة إلى عناصرها الأولية حتى يستوعبها الطالب، ويتطلب هذا الكثير من المهارات التي يمتلكها المعلم مثل: المقارنة، الملاحظة، والموازنة، والتنسيق ثم القيام بعملية التشويق للطلاب عند تناول المفهوم.

- **التدرج من البسيط إلى المركب**:و فيها نجد أن ما يعتبره المعلم بسيطا قد يكون صعبا لدى الطلاب، ولذا يجب على المعلم أن يراعي قبل البدء في عملية التدريس وأثناء إعداده لخطة التدريس على كل ما يراه سهل بسيط بالنسبة للطلاب ويكون مرتبطا بموضوع الدرس، ويجعل ذلك أساسا لتنفيذ عملية التدريس و يتطلب ذلك من المعلم معرفة خصائص الطلاب الفعلية في مراحل النمو (العقلية والانفعالية والجسمية و الوجدانية.....).
- **التدرج من السهل إلى الصعب**:وهي قاعدة تدريس مهمة، حيث ترتكز على معرفة المعلم وإلمامه باهتمامات طلابه وميولهم، والمعلومات البسيطة المتداولة بينهم ثم التدرج من المخزون البسيط إلى الصعب.
- **التدرج من الأمثلة إلى القاعدة**: وذلك عن طريق استقراء المعلومات مع الطلاب و الوصول بهم إلى القاعدة، فعند تدريس قاعدة حسابية أو علمية أو لغوية يجب أن تعطي الأمثلة المتعددة للطلاب حتى يصل المعلم بهم إلى المفهوم العام أو القاعدة.
- **التدرج من العموميات إلى الجزئيات**: وهذه الخاصية باستنتاج الجزئيات والأمثلة من المفاهيم المجردة أو التعميمات ، وغالبا ما تستخدم هذه القاعدة مع القاعدة التدرج من الأمثلة إلى القاعدة في المقررات العلمية أكثر منها في المواد الأدبية (حمادة، 2015، 131).

3- القواعد المعتمدة في اختيار إستراتيجية التعلم

3-1- القاعدة الأولى:

المنهاج هو الذي يقرر الإستراتيجية أي أن القاعدة الأولى هي التي تتحكم في اختيار الإستراتيجية وتقررها، وهي طبيعة مهام التعلم أي طبيعة المهمة التعليمية التي تستند إلى المتعلم، وتحيد الأهداف العامة للمهمة ما هي الأغراض العامة المتوقعة في المتعلم القيام بها أثناء المهمة، حسب ما يقرر المنهاج الدراسي؟ ما هي الأهداف الإجرائية التي يتوقع انجازها وأدائها من المتعلم، والتي تعبر عن السلوك المعرفي للمتعلم أثناء بنائه للمعارف المتعلقة بالمهمة المنجزة؟ وما هي الوضعية التعليمة التي تساعده على انجاز تلك الأداءات المعرفية أي تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية المتوقعة من المتعلم بدقة ووضوح والتي يجب

أن تتحقق من المتعلم وأن تكون قابلة للقياس، والتقييم الأدائي والتقويم البيداغوجي بمعنى يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بالمنهاج الدراسي المقرر وعلى معرفة عميقة بالمنهج، لأن الاستراتيجيات المتضمنة في تدريس التعلم المعرفي يجب أن تكون ملائمة لأنماط الأنشطة التعليمية والتعليمية التي يعمل عليها التلاميذ، ويشتغلون عليها في الغرفة الصفية، الأمر الذي يمنح لهم إحساسا بأن هذه الإستراتيجية معاصرة وترتبط مباشرة بالمهام أو بالمهمات، والخبرات الصفية للمهمة، وخطوات اختيار الإستراتيجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة والمقبولة من التلاميذ يمكن تعلمها واستخدامها في المواقف التعليمية تعلمية، ويكون لها دور أساسي ومحوري في عملية تيسير التعلم.

هناك مسعى بيداغوجي في المناهج يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن إجمالها فيما يلي:

- يجعل المتعلم فاعلا ونشيطا ومنتجا.
- توجيه المتعلم للتفكير الايجابي الهادف في حل وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا.
- إدماج المكتسبات وتفعيلها.
- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة وبالتالي تكون إستراتيجية تدريس التعلم المعرفي بالمقاربة الكفاءات التي تعمل هذه المقاربة على بناء تعلمات للتلاميذ تكون واقعية ونفعية، وهي التي تمكنهم من انجاز المهمة المسندة إليهم، وهذا يؤسس إلى بناء متعلم قادر على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي والاندماج الاجتماعي.
- إن تحديد طبيعة المهمة والمحتوى المعرفي هما يحددان اختيار الإستراتيجية بالشكل الملائم وفق الأهداف العامة التي تحدد مسبقا في المنهاج المقرر.

من خلال المسح التربوي للوثائق التربوية التي نشرت من وزارة التربية الوطنية، التي تتبنى التعلم والتعليم النشط الفعال وأن يكون التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية والتي تلح على استخدام هذه الاستراتيجيات نذكر منها:

- إستراتيجية حل المشكلات.

- إستراتيجية التعلم القائم على المشروع.

- إستراتيجية التعلم البنائي.

3-2- القاعدة الثانية

البدء بعدد قليل من الاستراتيجيات: يرى الباحثون في هذا المجال، أن يختار المعلم عدد قليل من الاستراتيجيات أثناء التدريس، بدءا من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة.

يوصي البعض من هؤلاء الباحثين بأهمية البدء بإستراتيجية واحدة، وعدم الانتقال إلى أخرى إلا بعد التأكد من تعلم الإستراتيجية الأولى بشكل عام، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ،معنى هذا إتاحة الفرصة للتلاميذ للشعور بالنجاح في استخدام عدد محدود من الاستراتيجيات أثناء عملية الانجاز المهمة التعليمية، ومن ثم الانتقال إلى الاستراتيجيات الأخرى حسب المهمة والأهداف والوضعية التعليمية (الصافي، 2014، 39).

3-3- القاعدة الثالثة:

استخدام مهمات متوسطة الصعوبة: يرى الصافي (2014)، أن استخدام المهمات متوسطة الصعوبة من القواعد الإجرائية والمنهجية ذات أهمية في اختيار استراتيجيات ملائمة ومناسبة للمهمة، ألا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، أي أن تكون مهمة التعلم التي ينجزها المتعلم على درجة كبيرة من التعقيد والصعوبة، وبالتالي لن يكون لدى التلاميذ فرصة للمرور بخبرة للنجاح في وقت مبكر، وسوف يتبادر إلى أذهانهم أن الإستراتيجية غير مفيدة على سبيل المثال: يجب أن يكون نشاط القراءة المراد تعلمه من خلال إستراتيجية معينة معقولا بحيث يمكن التعامل معه من قبل التلاميذ (الصافي، 2014، 45).

يجب أن يحتوي على الأقل على بعض المعلومات التي يعرفها التلاميذ مسبقا، بدلا من احتوائه كما كبيرا من المفردات الجديدة، بالإضافة إلى التعقيدات اللغوية.

وتشير الخبرات حول هذا الموضوع أن المواد والمهمات التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيطها وتسهيل عملية استيعابها، وبالتالي انجاز تعلمها الأمر الذي يقود التلاميذ بسهولة إلى الشعور بالإحباط وأحيانا الفشل شريف، 2014، 30).

3-4- القاعدة الرابعة:

اختيار استراتيجيات ذات سند التجريبي قوي من أجل اختيار استراتيجيات التعلم المعرفي من طرف المعلم يجب أن تستند إلى أن الإستراتيجية أثبتت الدراسة الميدانية التجريبية نجاحها وأوصت به الدراسات التجريبية المنجزة التي قامت بتجريبها ميدانيا.

وأكدت النتائج العلمية فائدتها البيداغوجية والتطبيقية، أي أن يكون لهذه الإستراتيجية دعم قوي من الناحية التجريبية تدعمها البحوث التجريبية، ويجب أن تستخدم فئة من التلاميذ الذين يناسبهم استخدام مثل هذه الإستراتيجية.

وعليه لا يغامر المعلم باختيار إستراتيجية لا تستند إلى بحث تجريبي ولا تحقق للتلاميذ الفائدة المرجوة، أي عدم استثارة الدافعية للمتعلم، والاهتمام بالمتعلم، وهذه النتيجة توصلت إليها العديد من الدراسات التربوية، منها دراسة (أبو رياش، 2014)، (دراسة الصافي، 2014)...

3-5- القاعدة الخامسة:

استخدام استراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة ، ويجب عند اختيار استراتيجيات التعلم المعرفي أن يأخذ المعلم في الحسبان الفائدة العملية والتجريبية ومدى قابليتها للاستخدام في وضعيات التعلم المختلفة، وان كانت مفيدة من حيث الاستيعاب القرائي للنصوص مثلا، والعلوم الطبيعية، الرياضيات، التاريخ، الفيزياء والتكنولوجيا، والتربية البدنية، والموسيقى، والفنون التشكيلية في مختلف الموضوعات والمجالات فان التلاميذ سيكونون أكثر رغبة في تبني الإستراتيجية كجزء منظم من خبرات التعلمية والتعليمية هذا بصفة عامة ولكن قد يحتاج التلاميذ إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المعرفي في جوانب وموضوعات مختلفة مع مراعاة الخصوصية لكل مادة دراسية.

إن المنهج الجديد يمنح مكانة أساسية لحل المشكلات باعتبار أن التلميذ يتدرب من خلالها تدريجيا على القيام بالنشاط الرياضي الفعلي الذي يتمثل في: فهم مشكل تخمين النتيجة، التجريب على أمثلة، بناء تبرير، تحرير الحل، تصديق النتائج، التبليغ، التمارين حول الحل، تسيير الوضعيات التعليمية، دور المتعلم في تسيير وضعية التعلم، دور الأستاذ في تسيير وضعية التعلم، ادارة الصف الدراسي من حيث الأنشطة التعلمية والتعليمية ومن حيث تحديد وضعية المشكلة التعليمية التعلمية، إدارة البحث والتحري عن جمع المعلومات وبناء التعلمات، التقويم التشخيصي للوضعية قبل التعلم والتقويم خلال عملية التعلم والتقويم بعد التعلم.

المحاضرة التاسعة: مواصفات طريقة التدريس الحديثة

1- فاعلية طريقة التدريس في العملية التدريسية

إن فاعلية طريقة التدريس عند المعلم والمتعلم ترتبط بمجموعة المؤشرات النوعية ,هي المواصفات لأي طريقة تدريس في العملية التعليمية نذكر منها ما يلي:

- توظيف المعلم لمصادر التعلم المتوفرة وتنويعها.
- مراعاة الأسس النفسية للمتعلم.
- التقيد بالخطوات المنهجية والإجرائية والمتسلسلة لتنفيذ خطة الدرس.
- مراعاة الفروق الفردية والحجات النفسية والاجتماعية للمتعلم.
- تنمية العلاقات الجيدة بين المعلم والمتعلم والعلاقات بين المتعلمين معا.
- تنمية مهارات التفكير.
- مراعاة التغذية الراجعة. عنصر التقويم والقياس.

يستخدم المعلم الأساليب التقويم المستمر لكل انجازات التلاميذ ليتعرف على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ لديهم من خلال التساؤلات التي طرحت سلفا.

مما سبق يظهر لنا أن الاستراتيجيات التي تعد جزء من استراتيجيات التعلم والطريقة التدريس المستخدمة التي تعد جزءا أساسيا في عملية التدريس وأحد الأجزاء الرئيسية في

استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم والأساليب المعرفية لدى المتعلم التي تستخدم أثناء عملية التعلم.

إن هذه الاستراتيجيات والطرائق التعلم والتدريس وما يرتبط بها من الأساليب الفنية والإجرائية ليست غايات في حد ذاتها، ولكنها وسائل وطرائق يمكن عن طريقها مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم التربوية والنفسية والاجتماعية والفردية في عملية التخطيط لعملية التعلم وتنظيم الخبرات التي تيسر العملية المعقدة لعملية التعلم (عبد الغني، 1991، 75).

تتميز الطريقة الجيدة بالمرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف إلى أخر (عبد الله، 2015، 39)، كما تتميز أيضا بالإجرائية بمعنى أن هناك إمكانية تحويل الطريقة أو النمط التعليمي إلى مجموعة من الإجراءات والخطوات العلمية التي يستخدمها المعلم في الغرفة الصفية (الحيلة، 2012، 71).

2- شروط استخدام و فاعلية الإستراتيجية التدريس في العملية التعليمية

حتى يكون التعلم والتعليم على درجة عالية من الفاعلية، فاعلية التدريس لابد أن تتوفر فيه مجموعة من المميزات والمهارات:

- يجب أن تكون أهداف التعليم في المنهاج الدراسي مفهومة وواضحة ودقيقة لدى المدرس بمعنى أن يفهم المدرس ما يجب القيام به، وأن يفهم التلاميذ ما يجب عمله وانجاز ويتمتع المدرس بمهارة تحديد الأهداف.
- أن يتمتع المدرس بمهارة تحديد الأهداف بدقة، وأن يبني خطة تدريسية تضمن وتحقق هذه الأهداف وذلك بالتحديد الأهداف إجرائيا سلوكيا قابلة للانجاز والتحقيق من طرف التلاميذ دون لبس أو غموض.
- توفير الجو الدراسي الملائم والمناخ المدرسي الذي يتسم بالأمن والطمأنينة وضمان الاحترام المتبادل بين المدرس والمتعلم من جهة وبين المتعلم والمتعلم الأخر من جهة ثانية، وأن يكون المناخ المدرسي خاليا من العدوانية والعنف المدرسي والمشاغبة والمشاكسة وذلك بأن يتمتع المدرس بمهارة الضبط والقدرة على التحكم في إدارة

الصف وضبط الصف الدراسي وضمان الانضباط الذاتي لتلاميذ وذلك من خلال استغلال كل الفرص المتاحة أثناء انجاز المهام من التلاميذ (فنيش، 1991، 80).

- أن يكون لدى التلاميذ أهداف مفهومة وواقعية وواضحة توجه أنشطتهم التعليمية والعلمية وأن يتمكن المدرس من استثارة الدافعية التعلم الداخلية والخارجية للمتعلمين وجذب اجتماعاتهم وميولهم وخاصة الدوافع المعرفية التي ترتبط بالانجاز الدراسي الحاجة إلى الانجاز، الحاجة إلى الاستعراض، الحاجة إلى المركز الاجتماعي والتي تشير إلى رغبة ، أو يحيل المتعلم إلى التغلب على العقبات والصعاب والمشكلات وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك.
- ويرى هنري غوراي أن شدة الحاجة إلى الانجاز تظهر من خلال سعي التلاميذ على القيام بالمهام الصعبة (معمرية، 2012، 48).

كما يرى الصافي (2014) ان هناك أمور الواجب مراعاتها في استخدام استراتيجيات التعلم نذكر منها ما يلي:

- **المؤشرات النوعية**: بمعنى أن هناك مجموعة من المعايير يجب اعتمادها كمؤشرات من أجل الدلالة على مدى فعالية الإستراتيجية الملائمة في التدريس والتي تسمى بالمؤشرات.

- استخدام لمصادر التعلم المتاحة والضرورية من أجل تنفيذ الأنشطة الدراسية أثناء الدرس وذلك من أجل الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية بشكل متلازم ومتوافق.

- إبراز إستراتيجية التدريس على أنها تتضمن مجموعة من الخطوات المنهجية والإجرائية المنتظمة والمتسلسلة بما في ذلك الأنشطة التعليمية بتوظيف مصادر التعلم المتعددة ووسائل القياس والتقويم المستمرة، واستخدام التغذية الراجعة المرتبطة بأهداف التعلم.

- **مراعاة الأسس النفسية والوجدانية للتعلم**

- مراعاة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي وفاعلية المعلم.

- توفير للمتعلم فرص النجاح والتوافق من خلال استخدام استراتيجيات التعلم وأساليب المعرفية للتعلم التي تستثير دافعية المتعلم وانتباهه نحو موضوع التعلم .

- تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلم أي قدرة التحكم في عملية التعلم وضبط الذات المتعلم والإدارة الذاتية لعملية التعلم والمراقبة الذاتية من المتعلم.
- مراعاة الصحة الجسمية والصحة النفسية للمتعلم.

- **مراعاة الفروق الفردية والحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين**

- تنويع مصادر التعلم ووسائط التعلم.

- المكتبة – المراجع والمجلات العلمية – المواقع الالكترونية.

- تنويع المهمات التعليمية التعلمية.

- تنويع الأهداف الإجرائية السلوكية من خلال تنويع الأنشطة التعليمية.

- تنويع عمليات الاتصال والتواصل البيداغوجي والتربوي بين المتعلم والمعلم.

- مراعاة استعداد المتعلم وقدراته وقابليته للتعلم (الرغبات – الميول).

- **تنمية العلاقات التربوية والاجتماعية بين المتعلمين من خلال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.**

- تنمية المهارات الاجتماعية.

- إتاحة فرص التعاون بين المتعلمين.

- الاعتماد الايجابي المتبادل.

- التفاعل المباشر المعزز وجه لوجه.

- تنمية المهارات الاجتماعية بين المجموعات المتعاونة " المجموعة الصغيرة " المجموعات التنافسية.

- فعالية الاتصال بين التلاميذ والسماح لكل عضو بإبداء رأيه في المناقشة.

- تمكين مجموعات التعلم من التركيز على تماسك المجموعات واستمرارها.

- التأكد من تلقين أعضاء المجموعة للتغذية الراجعة من مشاركتهم في العمل مع بعضهم البعض.

- الاستمتاع بالعمل الدراسي بين المجموعات وبين والعمل على الحد من التوتر (الدليمي، 2014، 76).

- **تنمية مهارات التفكير بكل أنواعه**

- إتاحة الوقت الكافي للتفكير ومستوياته للتفكير والاكتشاف.

- توفير الوقت اللازم والفرصة للمتعلم من أجل استخدام مصادر للتعلم والإنهاك في المهمات متنوعة.

- ممارسة نشاطات تعليمية متنوعة تستخدم في تنمية مهارات التفكير.

- استخدام الأسئلة المتميزة التي تتحدى تفكير المتعلم وذكاءه المتعزز وتركيز على تحدي الذكاء الوجداني من أجل تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية والوجدانية وأمثلة بين العمليات التفكير العليا.

- **مراعاة التنظيم والتعاون للمجموعة أثناء تنفيذ الأنشطة**

- تنظيم الصف الدراسي على تلك المجموعات معاونة مجموعات متعاونة.

- التأكيد على تنمية وعلى اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية والوجدانية والعمل على توظيفها أثناء انجاز المهمات التعليمية.

- الحث على التبادل بين المتعلمين (الأفكار) في المجموعات.

- الحث على المشاركة الفعالة في حل المشكلات (شواهين، 2017، 56)

- **توفير البيئة الصفية الايجابية والمساندة للمتعلم**

- أشباح الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلم والتركيز عليها.

- احترام قدرات وإمكانات المتعلم.

- إشاعة جو مدرسي وصفي قائم على التقبل والاحترام والثقة والمودة بين التلاميذ والمعلمين والتلاميذ فيما بينهم.

- تشجيع النمو الفردي والاجتماعي والانفعالي والعاطفي و والوجداني.

- استثمار الوقت المحدد في الحصص الدراسية بكل فاعلية.

- احترام الرأي ورأي الآخرين المتعلمين وبين المعلم والمتعلمين.

- إدارة الصف الدراسي بأسلوب ديمقراطي ممارسة وسلوكا (أبورياش، 2014، 37).

يتبن مما سبق أن الباحثين ركزوا على الخطوات المنهجية والإجرائية والأساليب البيداغوجية والتربوية والنفسية والحاجات الاجتماعية والنفسية، والجوانب العقلية والوجدانية والقدرات العقلية، والاستعدادات والراغبات والميول والدوافع للمتعلمين، التي يجب مراعاتها مع ذكر أهمية الاستراتيجيات في العملية التعليمية

3- التمييز بين طريقة التدريس والإجراء التدريسي

كل من الطريقة التدريسية والإجراء التدريسي يشكلان معا خطة كلية التدريس درسا معا أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي.

فالطريقة هي مجموعة الخطوات المنهجية والمنطقية والعملية التي يتبعها المعلم من أجل الوصول الى تحقيق أهداف الدرس، الأهداف الاجرائية السلوكية المتوقعة من أجل تعبير ذو تعديل السلوك المتعلم من حيث الاتجاهات والاعتقادات والفنية في البنية العقلية للتلاميذ.

أما الإستراتيجية فهي مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل وأفعاله ونشاطاته التي يقوم بها بشكل منظم ومترابط والتي تتكامل وتنسجم لتحقيق أهداف الدرس.

وعليه يمكن استنتاج أن الإستراتيجية التدريس تتضمن مجموعة الخطوات المنهجية والمنظمة والعلمية والتطبيقية، وخطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة ومترابطة ومتكاملة تتسم بالشمولية والواقعية ومراعاة لطبيعة المرحلة التعليمية للمتعلمين والتي تعبر في الموقف التعليمي الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف الدراسي من تهيئة الظروف وإتاحة الفرصة للمتعلمين واستغلال الإمكانات المتاحة من معلم والمتعلم معا من أجل تحقيق المخرجات التعليم.

أما الأسلوب فهو مجموعة من الكفايات والأنماط الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن الأسلوب لدى المعلم الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم وجو السلوك الذي يتخذه المعلم أثناء عملية التدريس ويصبح سمة مميزة له دون غيره.

وعليه يمكن القول : أن أسلوب التدريس عند المعلم يعبر عن طريقة انجاز العملية التعليمية وفق المتغيرات التعلم المتنوعة وفق مجموعة الكفاءات والمؤهلات والاستعدادات الذاتية للمعلم الذي يميزه عن غيره، وهو الجزء الإجرائي من طريقة التدريس، معنى هذا أن الأسلوب هو الجانب العملي للطريقة والكيفيات العملية والتطبيقية المتبعة في حل المشكلات الوضعية التعليمية " وهو بمثابة إطار عام المنظم والمتبع في العمل التربوي للمدرس من أجل تحقيق الانجاز التعليمي والوصول إلى الحقائق المراد فهمها " (زاير وآخرون، 2017، 48).

5- فاعلية إستراتيجية التدريس في استثارة دافعية التعلم

لابد أن عملية التعلم تتطلب تعريفا حديثا يتفق مع عصرنا الحالي الذي يتميز بالانفجار المعرفي والمعلومات والتكنولوجيا وتحولات العولمة في مجال التربية والتعليم والتعلم، وخير تعريف يمكن اقتباسه من المفكر الجزائري " مالك بن نبي " الذي يرى أن التعلم " هو توفير الشروط المعنوية والنفسية والمادية التي يتيحه المجتمع للفرد من أجل النمو من الطفولة إلى الشيخوخة والتي تساعد المتعلم على لتفاعل الفعال والنشط مع العناصر البنية التعليمية في المواقف التعليمية وذلك بفضل الفعالية المعلم وفاعلية المتعلم من أجل اكتساب الخبرات التعليمية الجديدة وبناء المعارف المستجدة والمهارات الأدائية والاتجاهات والقيم التي يحتاج المتعلم إليها وتساعده على مسايرة العصر الذي يتفاعل في اطاره وذلك من خلال توفير طرائق التدريس وتوظيف المنهجية العلمية السليمة من أجل تغيير وتعديل سلوك المتعلم الذي يجب أن يتسم بالايجابية والفعالية الحضارية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وفقا ما يقتضي عصر المعلوماتية " (باي، 2007، 110).

وذلك بفضل تنمية الوعي الذاتي لدى المتعلم في ما يلي:

- تربية الإرادة.

- تشكيل عال لدى الأشخاص لدى المتعلم.

- تنمية المنطق العملي لدى المتعلم.

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والمهني.

- قدرة استغلال الوقت.

- توفير الشروط المعنوية والمادية للمتعلم.

المحاضرة العاشرة: إستراتيجية لعب الدور

1- مفهوم إستراتيجية لعب الأدوار

تقوم هذه الإستراتيجية على أن للمتعلم دور يجب أن يقوم به معبرا على عن نفسه أو عن أحد خر في موقف معين، فهي بذلك إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على المحاكاة موقف واقعي.

تعتمد الفكرة الأساسية من هذه الإستراتيجية على تمثيل الأدوار بحيث أن يكون النشاط وكأنك سوف تضع نفسك مكان الشخص الآخر، وبالتالي فيمكن للطالب أن يصبح على الشخص الذي يحبه لفترة قصيرة ويمكن أن يتعلم من خلال الإستراتيجية.

يجمع هذا النوع من التعليم بين عدة أساليب كالتمثيل والمشاهدة والمناقشة .، ويتخذ شكل مجموعة من الطلاب يقودهم المعلم ويجتمعون في مكان مناسب لهذا النوع من النشاط، وبعد المناقشة يجتمع رأيهم على موضوع محدد أو مشكلة تربوية أو دراسية معينة، وبعد تحديد الموضوع أو المشكلة يتم صياغته في أسلوب تمثيلي ناقد ومسلي، وتقوم الأدوار على مجموعة من الطلاب لأداء التمثيلية، وبعد انتهاء التمثيلية يجتمع الجميع لمناقشة المشكلة وتحديد أبعادها وطرق حلها (سيد، 2012، 213).

وتعرف إستراتيجية لعب الدور على أنها " مجموعة من الإجراءات التي يقوم فيها التلاميذ بتقمص شخصيات موجودة في الواقع بهدف تمثيل موقف معين يسهم في إكسابهم بعض سلوكيات الأمن والسلامة ويجعلهم أقل عرضة للمخاطر (عبد الله، 2019، 41).

كما نجد أن هناك بعض التعريفات الأخرى لهذه الإستراتيجية وإنها عبارة عن التطبيق الواقعي للحياة و الأفكار في عقل الشخص الذي يجرب والذي يمثل ذلك الدور. نذكر منها ما يلي:

- تعريف ستيفن " لعب الدور ينبه الذكاء ويساعد على غرس بعض الفضائل الاجتماعية مثل التعاون وتحمل المسؤولية (الزبون، 2020، 284)

- تعريف توماس يقول أنها " أحد أساليب التدريس أو التدريب التي تستخدم في تعليم الجماعة، ويلعب فيه الطالب أدوار الأبطال، لتوضيح موقف معين أو التواصل الى حل مشكلة من خلاله " (سيد، الجمل، 2012، 214).

2- خطوات عملية لعب الأدوار

يمر تطبيق طريقة لعب الدور في الغرفة الصفية بثلاث مراحل أو خطوات أساسية

أولا: التخطيط للدرس

- ❖ تحديد الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها من خلال لعب الدور.
- ❖ كتابة السيناريو التعليمي والحوار الذي سيقوم عليه لعب الدور في أوراق خارجية أو بطاقات ، وهناك مجموعة من الاقتراحات لتفصيل ذلك منها:
  - كتابة السيناريوهات والحوار بعبارات وأساليب مختلفة.
  - التأكد من كل طالب مشارك الهدف من الدور الذي يقوم به.
  - إعطاء تعليمات مختصرة لكل طالب عن الدور الذي يقوم به قبل التطبيق.
  - تزويد الطلبة المشاركين في تنفيذ الأدوار ببعض المعلومات الاثرائية عن الأدوار التي يقومون بها، والتي تكون داعمة له أثناء قيامهم بالدور.
- ❖ تصميم أنشطة للطلبة الجالسين الذين ليس لهم دور، ومثال على هذه الأنشطة كتابة ملاحظات عن أداء زملائهم ومناقشة ذلك وكذلك استنتاج بعض المعلومات العلمية من الدور عن طريق أسئلة مباشرة أو رسم تخطيطي.
- ❖ توفير التجهيزات المادية اللازمة وإعدادها.

ثانيا: تنفيذ مشهد لعب الدور

- ❖ التهيئة للدرس أو الموضوع الذي يتناوله لعب الدور بصورة واضحة للطلبة حتى يستطيعوا متابعة والاستفادة منه.
- ❖ توضيح مبسط لآلية لعب الدور.
- ❖ إعطاء الطلبة الذين يقومون بالأدوار الوقت الكافي لقراءة السيناريو والحوار ، ولا يبدأ المعلم بالطلب من الطلبة تنفيذ الأدوار حتى يطمئن على جاهزيتهم وجاهزية باقي أفراد الصف.
- ❖ إعطاء الطلبة الجالسين الوقت الكافي لقراءة ما هو مطلوب منهم.
- ❖ يجب على المعلم أن يقلل من تدخله في الدرس.
- ❖ إعطاء الطلبة الذين يقومون بالأدوار الفرصة إذا أرادوا التوقف، لأن ذلك قد يساعدهم في مراجعة أنفسهم والتفكير في الخطوات التالية.
- ❖ يفضل أن يتم تصوير الموقف التعليمي إذا أمكن حتى يتم الاستفادة منه بعد ذلك في استخلاص المعلومات والتعلم من الأخطاء التي ارتكبها الطلبة أثناء لعب الدور.

ثالثا: الخاتمة واستخلاص المعلومات

هذا الجزء يعتبر من أهم الأجزاء والذي في الغالب يأخذ وقتا طويلا ولكن لابد من القيام به، ويعكس هذا الجزء الهدف من لعب الدور والذي يساعد المعلم في الوصول إلى خلاصة التي يريدها من درسه، وهناك مجموعة من النقاط التي يجب مراعاتها في هذا الجزء وتشمل ما يلي:

- ❖ إعطاء الطلبة الذين قاموا بالدور فرصة لنقد أنفسهم وأدوارهم وكذلك نقد بعضهم البعض، ويجب أن لا يكون النقد للجانب السلبي فقط وإنما للجانب الايجابي أيضا.
- ❖ إعطاء الطلبة الجالسين الفرصة لإبداء رأيهم حول الأدوار التي قام بها زملائهم.
- ❖ مناقشة الطلبة في المعلومات التي استخلصوها من لعب الدور وذلك عن طريق الأمثلة أو المخططات التنظيمية التي أعطيت لهم في بداية لعب الدور (سعيدي، والبلوشي، 2009).

3- أنواع لعب الأدوار

هناك عدة أنواع للعب الدور ولكن سنتعرض الى نمطين رئيسيين منها:

3-1- لعب الدور الناطق:

في هذا النوع يقوم الطلبة بتقمص شخصيات أو مفاهيم علمية مستخدمين الكلمات المنطوقة والحركات ويقسم إلى نوعين:

أ- **لعب الدور محكم البناء**: يقوم المعلم في الإعداد والتجهيز المسبق للتعاون مع الطلبة لهذا النوع من خلال كتابة السيناريو وتدريب الطلبة مسبقا على تقمص الأدوار كما يتم فيه استخدام أدوات ومواد مختلفة لإظهار لعب الدور بصورة ممتعة ومشوقة.

ب- **لعب الدور الارتجالي**: في هذا النمط يقوم أحد الطلبة بتقليد ومحاكاة شيء ما مثل شكل من الأشكال الهندسية دون أن يكون قد استعاد له مسبقا أو نسق له المعلم معه مسبقا ، فيطلب منه المعلم تقليد الشيء في وقته داخل الحصة الدراسية كما أن الموقف التمثيلي لا يتم فيه استخدام أدوات وان استخدمت فهي بسيطة جدا.

3-2- لعب الدور الصامت:

ويتم فيه التقليد والمحاكاة باستخدام الحركات دون استخدام عنصر الصوت حيث يؤدي الطالب دورا صامتا دون كلام أو محاورة، ويرى البعض أن لا يستغرق تنفيذ هذا النوع من لعب الدور وقتا طويلا حتى لا يمل الطلبة، وتلتمس الفائدة والمتعة من ورائه، ومن أمثلة على ذلك تجسيد الطالب أعراض مريض مصاب بالكورونا.

4- مميزات إستراتيجية لعب الأدوار

- عرض الموضوعات بشكل دراسي يساعد على ملء الفراغات في نظام التدريب التقليدي.
- يزيد من علاقة التدريب بالأوضاع المحددة.
- يبني التلقائية ومهارات حل المشكلات.
- يشجع على المشاركة.

- مفيد في التعامل من الاتجاهات والسلوك.
- يمكن أن يساعد في بناء مهارات الاتصال الشخصي وبناء الثقة بالنفس.
- التعلم من خلال العمل.

5- معوقات إستراتيجية لعب الأدوار

هناك عدد من المعوقات في استخدام إستراتيجية لعب الدور في الغرفة الصفية، لكن بالتخطيط الجيد وإرادة المعلم لاستخدام التطبيق يمكن التغلب عليها، ومن المعوقات كما ذكرها " ريسي وولكر (1997 " نذكر ما يلي:

- قد لا تثير طريقة لعب الأدوار كل الطلبة وخاصة الخجولين منهم.
- تحتاج إلى إعداد جيد من جانب المعلم لتعطي الإستراتيجية ثمارها (الإعداد من حيث التجهيزات والأدوات وكتابة السيناريو والحوار وتدريب الطلبة).
- تحتاج إلى إدارة جيدة من جانب المعلم في فترة التطبيق، لأن احتمال الفوضى وارد في الحصة التدريسية أثناء لعب الدور، مثل الضحك، كثرة الحركة الغير المستهدفة...
- قد تحتاج إلى وقت طويل للتطبيق (ينصح بأن يكون لعب الدور قصير حتى لا يشعر الطالب بالملل وخاصة إذا كان الطالب لا يتقن الدور أو عنده مشكلة في اللغة.

إالمحاضرة الحادية عشر: إستراتيجية التفكير الناقد

يشهد هذا العصر تغيرات عديدة وسريعة في مختلف المجالات، فإعداد الفرد للعيش في مجتمع سريع التغيير والتطور يجعل من اهتمام المؤسسات التربوية بالتفكير الناقد أمر بالغ الأهمية، وذلك لتعدد نشء قادر على تمييز الصحيح عما سواه، وتمكنهم من النجاح في مختلف جوانب الحياة، كما أن تشجيعهم على التساؤل والبحث وعدم التسليم بكثير من الأمور دون التحري والاستكشاف يؤدي إلى توسيع أفاقهم المعرفية.

1-التفكير الناقد critical thinking :

أشارت هناء حسن (2014) إلى أن الاهتمام بالتفكير الناقد يعود إلى عهد سقراط في القرن الخامس قبل الميلاد، إلا أن اهتمام التربية المعاصرة بالتفكير الناقد بدأ مع عمل " جون ديوي Jon Dezey " خلال الفترة (1910 – 1939) عندما استعمل في كتابه " كيف نفكر " مصطلحات من نوع التفكير التأملي والتساؤل التي اعتمدها في أسلوبه العلمي، ثم جاء " ادوارد جلاسر Edward Glassier " وآخرون وأعطوا معنى أوسع لمصطلحات التفكير الناقد من خلال وضع اختبارات تقيس هذا النوع من التفكير في الفترة (1940 – 1961).

1-1- تعريف التفكير الناقد:

أشار أبو جادو ونوفل (2013) إلى أن مراجعة تعريفات التفكير الناقد الواردة في الأدب التربوي تشير إلى توافر زخم كبير من التعريفات له. وأن تعدد تعريفاته يعود إلى اختلاف المنطلقات النظرية للباحثين الذين قاموا بتعريفه، وتعتبر محاولة " جون ديوي " عام (1938م) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد، حيث عرفه " تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج " كما عرفه بعض الخبراء بدعوة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس(APA) في دراسة استمرت لمدة عامين متتاليين (1990 – 1992) بأنه " حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير والتحليل والاستنتاج والتقويم ويهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه ".

وقد عرفه زيتون (2008) بأنه " عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها، ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماد على معايير أو قيم معينة " (زيتون، 2008، 34).

وهذا يتفق مع ما وجهة نظر فتح الله (2008)، حيث يرى ان التفكير الناقد يعني " القدرة على تقدير الحقيقة، ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقويم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة ومن ثم إصدار حكم وفق معايير محددة، وبالتالي فانه يأتي في قمة هرم بلوم (فتح الله، 2008، 45).

التفكير الناقد هو " القدرة على التحقق من الافتراضات، الأفكار هل هي حقيقية، أو تحمل جزء من الحقيقة، أو أنها غير حقيقية "، وهو أيضا " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه " (الربع، 2017، 5).

وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة شيء، يأتي التفكير الناقد في قمة هرم بلوم ، وهو أرقى أنواع التفكير، ومن وجهة نظر بلوم هو القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة .

يلاحظ مما سبق عرضه أن " جون ديوي " ربط التفكير الناقد بالتفكير التأملي وأشار إلى أنه يتضمن التحليل والاستنتاج، كما أكد كل من هيئة الخبراء الجمعية الأمريكية لعلم النفس وزيتون وفتح الله على أن الوظيفة الأساسية للتفكير الناقد هي إصدار الأحكام من خلال جمع الأدلة وتحليلها استنادا على معايير معينة، وتعرفه الباحثات بأنه عملية عقلية تهتم بجمع الأدلة حول موضوع أو رأي معين وتتناوله بالتحليل والتفسير والاستنتاج من أجل إصدار حكم ما أو حل أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.

يمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسير بها المتعلم لكي تحقق لديه مهارات التفكير الناقد على النحو التالي:

- جمع سلسلة من الدراسات و الأبحاث و المعلومات و الوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.
- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها و الغير الصحيح.
- تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز و الذاتية.
- البرهنة و تقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه.

- الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان و الحجة لذلك.

و يتطلب التفكير الناقد القدرات التالية:

- الدقة في الملاحظة و الوقائع و الأحداث.

- تقييم موضوعي للموضوع و القضايا.

- توفر الموضوعية لدى الفرد و البعد على العوامل الشخصية.

و لتنمية التفكير الناقد يتطلب مراعاة عدد من العوامل:

- النقد العلمي و عدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس.

- البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة و التعصب لها.

- البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة.

- التمسك بالمعاني الموضوعية، و عدم الانقياد للمعاني العاطفية.

2- مهارات التفكير الناقد

اختلف المربون حول مهارات التفكير الناقد، واجتهد كل منهم في تحديد هذه المهارات ومن ثم تم وضع قوائم بالمهارات التي يمكن تنميتها من خلال المناهج الدراسية التي تدرس بمختلف مراحل التعليم العام (سلطانة الفالح، 2016، 9).

وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، تبعا لتعدد تعريفاه والأطر النظرية المفسرة ومن هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

- **تصنيف دنيالز واودل Daniels et udall** في ثلاث مهارات على النحو التالي كما ذكر في (جروان، 2009، 65):

- مهارة التفكير الاستقرائي: وهي عملية استدلال عقلي، تستهدف إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو براهين أو معلومات متوفرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي أو لغوي.

- مهارات التفكير التقييمي: ويعني النشاط العقلي الذي يستهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها.

- تصنيف فاسيون ,1998 , Facione : فقد أوضح أن التفكير الناقد يتكون من المهارات المعرفية الأساسية الآتية:

- التفسير: وهو الاستيعاب والتعبير عن الأدلة واسعة من المواقف، المعطيات، والقواعد والمعايير والإجراءات، ويشتمل على عدة مهارات فرعية كالتصنيف، واستخراج المعني، وتوضيحها.

- التحليل: ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم وله مهارات فرعية منها فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.

- التقويم: ويشير إلى المصداقية العبارات، أو ادراكات المتعلم (تجربته، حكمه، اعتقاده، رأيه) وتضم مهارات تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.

- الاستدلال: وهو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية هي فحص الدليل، تخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

- الشرح: وهو إعلان نتائج التفكير، وتبريره في ضوء الأدلة، والمفاهيم، والقياس، والسياق والحجج المقدمة، وله مهارات فرعية هي إعلان النتائج وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.

- تنظيم الذات: وهي مقدار الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وتنظيم الأفكار، والنتائج، وله مهارتان هما اختيار الذات وتنظيم الذات.

حدد " باير Beyer " عشرة مهارات رئيسية للتفكير الناقد وهي كالأتي:

- التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات.

- التمييز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

- القدرة على تحديد مصداقية الخبر أو الرأي.

- التحقق من مصداقية مصدر الخبر.

- تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.

- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

- القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.

- تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة.

- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق من خلال عمليات الاستدلال.

- تحديد قوة لبرهان أو الدليل أو الادعاء. (العتوم، 2011، 80).

يتضح مما سبق عدم الاتفاق بين التربويين حوا مهارات التفكير الناقد، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة نوع هذا النوع من التفكير لما يتضمنه من مظاهر متعددة' فبعض مهارات التفكير الناقد تتضمن سلوكا معرفيا والتمييز، والتفسير، والتعليل، والبعض الأخر يتضمن سلوكا انفعاليا كالتقدير، والتقييم، والادعاء، كما يتضح أن هناك تشابها أو التقاء بين مهارات التفكير الناقد وخطوات حل المشكلات، وأنواع التفكير الأخرى.

3- خصائص التفكير الناقد

يتميز التفكير الناقد بالخصائص التالية كم أوردتها الحلاق (2010).

- التفكير لناقد عملية ذهنية تتضمن مهارات متعددة.

- يمكن التدرب على مهارات التفكير الناقد الجزئية لتحقيق كفاية التفكير الناقد

ويضيف (اللزم، 2008):

- التفكير الناقد نشاط ايجابي خلاق.

- التفكير الناقد عملية وليس نتاجا فقط.

- يتغير التعبير عنه بتغيير السياق الذي يظهر فيه.

- يستثار بالإحداث السلبية والايجابية.

- يعتبر نشاط انفعالي وعقلاني معا.

ويضيف الزعبي (2009):

- التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية.

- التعاون بين المتعلمين يعزز فرصة تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

وفد أورد سعادة (2003): بعض من الخصائص التي يقوم عليها التفكير الناقد، فقد ذكر أنه يقوم على:

- طرح الأسئلة.

- تحديد المشكلات.

- فحص الأدلة.

- تحليل الافتراضات.

- الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر والتفسيرات الأخرى للأمور.

وتتفق الباحثات مع الزعبي (2009) فيما ذكره حول قابلية التفكير الناقد للتنمية، وأنه كغيره من العمليات العقلية يحتاج إلى تدريب والممارسة.

كذلك من بين الخصائص نذكر.

- يحاول فصل التفكير العاطف عن التفكير المنطقي
- لا يجادل في أمر ما عندما لا يعرف عنه شيئاً .
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يستفسر عن أي شيء يبدو غير معقول أو مفهوم.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس الأهمية.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.

4- معايير التفكير الناقد

يقصد بمعايير التفكير الناقد ، تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد، حيث لخصها كلا من سليمان (2011) هناء حسن (2014) في النقاط التالية:

4-1- الوضوح:

وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الاخرى، فاذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، ولن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال، ولكي يدرب المعلم طلبته على الالتزام بوضوح العبارات يسألهم أحد الأسئلة التالية:

- هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟
- هل يمكن أن تعطي مثالا على ما تقول؟
- ماذا تقصد بقولك؟

4-2- الدقة:

الدقة هي التفكير تعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة ولا نقصان، ويمكن للمعلم أن يوجه طلابه لهذا المعيار من خلال السؤالين الأتيين:

- في حالة الإسهاب: هل يمكن أن تكون أكثر تحديدا؟
- في حالة الإيجاز الشديد: هل يمكن أن تعطي تفصيلات أكثر؟

4-3- الصحة:

أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، فقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة أي دون أن تستند إلى إحصاءات رسمية ومعلومات موثقة، ولكي يدرب المعلم طلابه على مراعاة هذا المعيار يسألهم كالتالي:

-هل ذلك صحيح بالفعل؟

- من أين جئت بهذه المعلومة؟

- كيف يمكن أن نتأكد من ذلك؟

4-4- الربط:

يعني الربط أن الجملة المطروحة في السؤال ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالقضية موضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ومن الأسئلة المساعدة على ذلك:

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟

- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟

4-5- العمق:

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة وتشعب الموضوع.

4-6- الاتساع:

ويعني أخذ جميع الجوانب الموضوع بالاعتبار، ومن الأسئلة التي يمكن إثارتها لذلك:

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟

- هل هناك جهة لا ينطبق عليها هذا الوضع؟

4-7- المنطق:

من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقيا في تنظيم الأفكار وتسلسلها ومعقولا مبينا للحدود والقضايا والمقدمات والنتائج، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير:

- هل ذلك معقول؟

- هل المقدمات تؤدي بالضرورة إلى هذه النتيجة؟

5- أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية

أصبح التفكير الناقد من أهم أهداف التربية المعاصرة في مختلف الأنظمة التربوية في العالم وتكمن أهميته كما عبر عنها (الهيلات، 2012، 239) فيما يلي:

- يجعل المتعلمين أكثر صدقا مع ذواتهم، من خلال معرفة إمكانياتهم الايجابية والسلبية بكل صدق فمعرفة الإمكانات الايجابية يسهم في المحافظة عليها، في حين تسهم معرفة الإمكانات السلبية في التخلص منها.

- يقود المتعلمين إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، حيث يتحول المتعلم عند توظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية من متلقى سلبي للمحتوى التعليمي إلى متعلم ايجابي متقن له.

- ينمي لدى المتعلمين روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دونما تحقق وتمحيص.

- بنمي لدى المتعلمين القدرة على التعلم الذاتي، وتقديرهم لذواتهم ومنجزاتهم.

- يجعل المتعلم متقبل للتنوع المعرفي، ومرن بشكل أفضل، وقادر على توظيف ذلك في سلوكياتهم اليومية.

- يقود المتعلمين للتعامل مع الكم الهائل مع المعلومات والبيانات التي يتعرضون لها بكل يسر واقتدار.

- يشجع على إيجاد بيئة أسرية ومجتمعية دافئة محبة، يسودها الحوار الهادف، الحوار الذي يعد المدخل إلى التواصل والتفاهم بين الناس والجماعات والحضارات.

- يسهم في بناء شخصية موضوعية، وفاعلة في المجتمع تتخذ من المواطنة الحقيقة شعارا لها.

- يولد لدى المتعلم حسا عاليا بالمجتمع المحيط به، والتفاعل معه، والسعي لرقية وتقدمه، وينمي شعورا قويا بالمشاركة بفاعلية في بناء حاضر الوطن ومستقبله.

- يساعد المتعلمين على تغليب التفكير العقلي والتفكير العاطفي مما يساعد المتعلمين على أن تكون قراراتهم أكثر نجاح وفعالية.

- تنمية التفكير الناقد ضرورة للقيام بأنواع أخرى من التفكير كالتفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار.

- يعد التفكير الناقد ضرورة للمتعلم في شتى المجالات الحياة فأحيانا يحتاج المتعلم إلى أن ينظر إلى نفسه وعمله نظرة ناقدة أو إلى أن يقوم عمله في ضوء أعمال الآخرين.

كذلك تبرز الأهمية فيما ذكره " جوزي (1999) للمتعلمين:

- يحسن قدرة المتعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسئولة.

- يشجع على خلق بيئة صفية مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.

- يسهل من قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية للمتعلمين.

- يطور تعليم التفكير الناقد لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحسا عاليا بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعورا قويا بالمشاركة السياسية.

- يحسن من التحصيل المتعلمين في المواد الدراسية المختلفة.

- يكسب المتعلمين تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل تقليل الادعاءات الخاطئة

- يؤدي إلى قيام المتعلمين بمراقبة تفكيرهم وضبطهم له مما يساعدهم في صنع القرارات الهامة في حياتهم.

6- المكونات الأساسية للتفكير الناقد

يرى الباحثون في التربية وعلى وجه الخصوص الباحثون في طرق واستراتيجيات التدريس ان للتفكير الناقد ثلاث مكونات هي:

أ- المعرفة: فالمجال المعرفي بالنسبة للمفكر الناقد يعد ميدانا للممارسة وبالتالي معرفة مصادر المعلومات المنتمية لهذا المجال، فالتفكير الناقد لا يحدث في الفراغ وليس بديلا للمحتوى المعرفي ويتطلب الإلمام بقواعد تطبيق مهارات التفكير الناقد من خلال التحديد الواضح للأهداف والأدلة المعرفية على الأداء والمعايير المحددة والواضحة للتفكير، كل ذلك يمكن المفكر الناقد من معرفة الإجراءات والخطوات والعمليات التي ترشده وتوجهه خلال عملية التفكير الناقد.

ب- المهارات: وهي المهارات الذهنية ومهارات الملاحظة ومهارات التمييز والمقارنة والتفسير والتحليل...الخ، كل ذلك يساعد المفكر على صياغة المعلومات وتنظيمها وتقويمها.

ت- الاتجاهات والقيم: وهذا المكون يركز على الاتجاهات والقيم التي تتضمن حب استطلاع المعرفة والمثابرة والدقة، ويتضمن التفكير الناقد مشاعر وعواطف وأحكام شخصية تساعد على النقد.(محمود، 2006، 170).

بينما هناك من الباحثين فيرى أن للتفكير الناقد خمس مكونات اخرى اذا افتقدت احداهم لا تتم العملية اذ أن لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات وهي:

أ- القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه المتعلم ويعتقد فيه وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

ب- الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.

ت- النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها المتعلم من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعا مميز له (وجهة نظر شخصية)، ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

ث- الشعور بالتناقض أو التباعد: بمجرد الشعور بذلك يمثل عاملا دافعا تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

ج- حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى المتعلم لحل التناقض بما يشمل خطوات متعددة وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد.

المحاضرة الثانية عشر: إستراتيجية العصف الذهني

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداما في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية والتجارة وغيرها من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من تطبيقات ناجحة في معالجة المشكلات المعقدة التي تواجهها، وأول من أرسى قواعد هذا الأسلوب هو صاحب شركة إعلانات في نيويورك اسمه " أوسبورن " وذلك نتيجة لعدم رضاه عما كان يدور في اجتماعات العمل التقليدية

1-1- تعريف إستراتيجية العصف الذهني.

هناك العديد من تعريفات العصف الذهني ، ومنها:

يعرفه جروان بأنه " استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث " (جروان، 2008، 102).

يعرفه عجاج بأنه " توليد و إنتاج أفكار وأراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة

و الجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح ، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء و الأفكار ". (عجاج، 2008).

يمكن الخروج بهذا التعريف الذي تتبناه هذه الدراسة وهو أن العصف الذهني : أسلوب إبداعي يتم فيه استخدام العقل، وقدراته المختلفة، من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار و الآراء الإبداعية لحل مشكلة ما أو معالجة موضوع ما، في جلسة مناقشة جماعية أو فردية تتكون من عدد قليل من الأفراد، في جو مفتوح غير نقدي يساعد على الإبداع وطرح المزيد الأفكار.

1-2- قواعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني.

هناك العديد من القواعد لاستخدام هذه الإستراتيجية منها:

- عدم انتقاد أفكار المشاركين مهما بدت سخيفة أو تافهة، حتى يكسر حاجز الخوف و التردد لدى المشاركين.
- تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون التفات لنوعيتها، و الترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة والغير المنطقية.
- التركيز على الكم المتولد من الأفكار.
- الملكة الجماعية للأفكار المطروحة، وبإمكان أي مشارك الجمع بين فكرتين و الخروج بفكرة جديدة أو معدلة (جروان،2008 ،103).

1-3- مراحل العصف الذهني.

هناك مراحل ثلاث لاستخدام العصف الذهني وهي:

المرحلة الأولى: توضيح المشكلة و تحليلها إلى عناصر الأولية ثم تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن يتراوح عددهم بين (10-12) فردا ، و يكون للجلسة قائد يدير الحوار ، وله القدرة على خلق الجو المناسب للحوار ، ويفضل وجود مقرر للجلسة للقيام بتسجيل الأفكار و الآراء.

المرحلة الثانية: يدلي فيها المشاركين بأكبر عدد من الأفكار من أجل وضع تصور للحل ، يتم العمل أولا بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولا إلى أفكار جماعية مشتركة، و يقوم القائد بتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد و تقبل أية فكرة و متابعتها.

المرحلة الثالثة: و يتم فيها تقييم الحلول و اختيار أفضلها (عجاج، 2007، 136).

ويرى الباحث أنه من الضروري قبل بدء جلسة العصف الذهني أن يكون لدى المشاركين علم بموضوع العصف الذهني من أجل التهيئة النفسية ، ولابد أن يمتلكوا أو تكون لديهم معرفة معقولة بمبادئ وقواعد العصف الذهني، والسير وفق مراحل العصف الذهني يجنب المشاركين العشوائية والتكرار في الحلول ، ومن ثم الخروج بحلول إبداعية وفي وقت يسير ومناسب.

1-4- خطوات التدريس بأسلوب العصف الذهني.

من أجل تدريس ناجح وتطبيق جيد للعصف الذهني هناك خطوات لتدريسها:

- تعريف الطلاب بأسلوب العصف الذهني.

- يطرح المعلم المشكلة على طلابه بعد شرح أبعادها المختلفة، ويستخدم الوسائل المختلفة التي تبسط المشكلة، ثم يسمح بمناقشة أفكار حل المشكلة.

- تذكير الطلاب بقواعد العصف الذهني الأساسية.

- ترك المجال أمام الطلاب لطرح أفكارهم حول حل المشكلة.

- عند توقف سيل الأفكار يوقف المعلم الجلسة لمدة دقيقة للالتزام بطرح أفكار جديدة.

- عملية تقييم للأفكار وتتم بإحدى الطريقتين:

أ – التقييم عن طريق الفريق المصغر: وهو يتكون من المعلم وثلاثة من المتعلمين يتم اختيارهم من قبل المجموعة أو من قبل المعلم، ويتم التقييم في ضوء الأتي:

- إجراء فحص أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار.

- يقيم الأفكار على أساس المعايير التالية (الخبرة، الأصالة، و التكلفة).

- استبعاد الأفكار التي لا تساير المعايير السابقة.

- تصنيف الأفكار للتقييم في رزم مصغرة يشمل كل منها عددا من الأفكار.

- تجمع أفضل الأفكار في كل رزمة من الرزم السابقة ويطبق عليها نفس المعايير.

ب – التقييم عن طريق جميع أفراد المجموعة: أي يزود كل فرد بقاعدة من الأفكار التي يتم التوصل إليها و يقوم باختيار 10 من الأفكار التي يعتقد أنها أفضل الحلول (عجاج، 2007، 213).

1-5- مجالات استخدام العصف الذهني.

يستخدم العصف الذهني في العديد من المجالات ومنها:

أ – عرض موضوع جديد: يقوم المعلم بطرح موضوع جديد على الطلاب من خلال مجموعة من الأسئلة التشجيعية على التذكر وطرح ما يعرفونه عن الموضوع وإبداء أرائهم حوله.

ب – إيجاد حل لقضية ما: ففي حالة حدوث خلاف حول قضية محددة يطرح المعلم هذه القضية على الطلاب ويسألهم أفكارهم حول كيفية حلها و يشجعهم على التفكير بإيجاد حلول خلاقة لها.

ج – الاستخدام كتمرين سريع وخلاق: يستخدم المعلم العصف الذهني كتمرين سريع و خلاق في بعض المواقف مثل:

- اقتراح عنوان مناسب للنص.

- البحث عن نهاية مناسبة لقصة غير مكتملة .

- التوصل إلى استعمالات جديدة لشيء ما .

- توليد حلول بديلة وكثيرة لمشكلة ما.

- تشجيع جميع أعضاء المجموعة على المشاركة (بدرخان، 2006).

1-6- مزايا أسلوب العصف الذهني.

يرى عجاج (2008) أن لإستراتيجية العصف الذهني العديد من المزايا التي ميزته عن غيره و أصبح مقبولا عند التربويين ومنها:

- سهولة تطبيقه، فلا يحتاج إلى تدريب طويل على استخدامه.

- اقتصادي، فلا يتطلب إعداد أكثر من مكان مناسب.

- مسل مبهج.

- ينمي التفكير الإبداعي.

- ينمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد لأدائه.

- ينمي القدرة على التعبير بحرية.

- يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث و التنقيب عن حلول أو إجابات للموضوعات و القضايا المعروضة.

- تعويد الطلاب على احترام وتقدير أراء الآخرين.

- للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية) حيث إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخا حرا للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

- تعويد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين وذلك بتطويرها والبناء عليها.

- يعتبر العصف الذهني عملية بسيطة، وذلك لوجود قواعد محددات للأفكار دون وجود نقد أو تقييم للأفكار.

- يعد العصف الذهني عملية مسلية ، لان كل فرد يشارك في المناقشة الجماعية، والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

- العصف الذهني عملية علاجية، كل فرد من أفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

- العصف الذهني عملية تدريبية، فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال ومرونة والتدريب على التفكير الإبداعي (عجاج، 2007).

ولاشك أن استخدام مثل هذه الإستراتيجية في التدريس تحقق ما سبق من فوائد، وغيرها الكثير مما ينعكس على المخرج التعليمي وهو الطالب الذي تعود على الإبداع والتفكير الناقد، وبالتالي تتكون لديه شخصية قيادية لها دورها البارز في خدمة المجتمع.

1-7- معوقات العصف الذهني.

حتى يتمكن الفرد من ممارسة العصف الذهني لابد من إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجات وخيالاته ، وكل منا يمتلك قدرا لا بأس به من القدرة على التفكير الإبداعي أكثر مما نعتقد عن أنفسنا ، ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها:

- **المعوقات الإدراكية**: وهي تبني نظرة واحدة إلى الأشياء والأمور ، فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء .

- **العوائق النفسية**: كالخوف من الفشل، وسبب ذلك هو عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق ينبغي أن يدعم الفرد ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وأن يمتلك الكثير من القدرات والإبداعات مثل السابقين له من العلماء والمفكرين والمبدعين.
- **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين**: وسبب ذلك هو الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء غريب وغير مألوف لهم.
- **القيود المفروضة ذاتيا**: حيث يقوم الفرد بفرض أو وضع قيود عليه في حالة تعامله مع حل المشكلة، وهو من أكثر العوائق صعوبة.
- **التقيد بأنماط محددة للتفكير**: كثيرا ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط طويلا لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلا للمشكلات ينبغي البحث عنه.
- **التسليم الأعمى للافتراضات** .
- **التسرع في تقييم الأفكار** .
- **الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة**: وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي، هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.

إن تلك العوائق ربما تنبع من داخل الفرد ذاته، وذلك نتيجة التربية الأسرية التي مر بها ، فقد يكون جو الأسرة لا يشجع على الإبداع والخروج على المألوف فينشأ الفرد تقليدي التفكير ، وربما يكون للمعلم التقليدي دور كبير في قمع تلك الأفكار الإبداعية وبالتالي تتولد لدى الطالب تلك المعوقات، وفي حين أخر يكون لجماعة الرفاق دور في تكوين تلك العوائق ، ومهما يكن السبب في تكوين تلك العوائق، فإن المعلم الجيد والنشط هو الذي يحاول زرع الثقة في نفوس الطلاب وتشجيعهم على الإبداع والتفكير غير المحدد، وبالتالي تؤتي العملية التعليمية والتربوية ثمارها في تربية جيل مبدع له دور في مجتمعه.

1-8- العناصر نجاح عملية العصف الذهني.

ليتم للعصف الذهني تحقيق النجاح في العملية التعليمية هناك العديد من العناصر التي تفعل من نجاحه و هي:

- أن تكون المشكلة موضوع الدراسة واضحة لدى المشاركين وقائد الجلسة.
- وضوح مبادئ وقواعد العمل، ومعرفة كل فرد لدوره المحدد بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.
- الصفات الجيدة لقائد الجلسة، من خبرة وجدية وقناعة بقيمة أسلوب العصف الذهني بوصفه أحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق. (عجاج، 2007).

إن إستراتيجية العصف الذهني تستخدم لتوليد الأفكار الإبداعية، في حالة المعالجة و التصدي للمشاكل المعروضة للدراسة ، وذلك في فترة زمنية محددة ، وفي جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة و التقييم أو النقد.

المحاضرة الثالثة عشر: إستراتيجية التعلم بالاستكشاف

1- تعريف التعلم بالاستكشاف

تؤكد الدراسات التربوية الحديثة على ضرورة استخدام طريقة الاستكشاف في التدريس، لأنها تتيح للطلاب اشتراكا فعالا في عملية تعلمهم، ولمصطلح " التعلم بالاستكشاف " عدد من التعريفات نذكر منها:

- تعريف برونر Bruner ينظر إلى الاكتشاف على أنه " العملية التي يصل بها المتعلم إلى الحل، أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها، ويرى أن الاكتشاف يتكون عند مواجهة التلميذ للمشكلة، فيبحث عن طرق الحل أو إعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير.

- أما " تابا Taba " فترى أن الاكتشاف يساعد التلميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقتما يشاء.

ويتطلب التعلم بالاستكشاف قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها، وأيضا يقوم التلميذ باكتشاف العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل، شريطة أخذ المرحلة العمرية للمتعلم ومستواه الدراسي بعين الاعتبار، فلا يمكن تكليف متدني المستوى العقلي أو الدراسي قاعدة عريضة تتسم بالتعقيد والتجريد، وبعكسه الموهوب لا يمكن تكليفه لاكتشاف علاقة بسيطة، وكلتا الحالتين لا نصل بالاكتشاف للنتائج المرجوة، وبالتالي على المعلم أن يقف على المستوى العقلي والدراسي لكل تلميذ على حدة، فيستطيع أن يحدد بدقة لكل منهم نقطة الانطلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة.

تعتبر هذه الإستراتيجية من أحدث طرق تدريس العلوم، وذات فعالية كبيرة في تنمية تفكير الطلاب حيث تجعلهم مركز للعملية التعليمي بدلا من المعلم حيث يبقى دوره تقديم المثيرات للتلاميذ، ويكشف لطالب المبادئ العلمية بنفسه والتواصل إلى الحقائق والمعلومات.

التعلم بالاستكشاف هو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المتعلم المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة، باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو الاستخدام المشاهدة والاستكمال أو أي طريقة أخرى. وهو كذلك عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تمن معروفة لديه من قبل.

2- أنواع التعلم بالاكتشاف:

2-1- الاكتشاف الموجه Guided discovery

وفيه يزود المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة، وللتأكد من نجاح الاكتشاف الموجه يجب مراعاة أن تقدم المشكلة للتلميذ

مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها في صورة تفصيلية، وينفذ التلميذ هذه التوجيهات بصورة آلية بعيدا عن التفكير والتصرف.

ويعد العمل على هذا المستوى مجرد تدريب على استخدام الأدوات والأجهزة والمواد والتفاعل مع البيانات والتعرف على كيفية استخلاص النتائج أي أن الاكتشاف الموجه يحدث من خلال موقف تعليمي يحرص فيه المعلم على توجيه تلميذه نحو الاكتشاف أو التوصل إلى مفهوم أو مبدأ أو تعميم ظاهرة معينة باستخدام إمكانياته الفعلية.

مما سبق يتضح أن المعلم يقود تفكير تلاميذه في اتجاه المفهوم المراد اكتشافه ولذلك فهو يقدم لهم التوجيه بدرجة تكفي لاكتشافهم المفهوم المتوقع منهم تعلمه، ويكون عنصر الذاتية والمبادأة للتلميذ، حيث أن الاكتشاف الذي يصل إليه يكون قد سبق أن خطط المدرس للوصول اليه خطوة بخطوة، وبالتالي فان فرصة اختيار الطالب لطريقة الوصول للاكتشاف المطلوب تكون محددة للغاية ولهذا يشعر التلميذ بنوع من التشوق والرضا ، ويفضل استخدام هذه الطريقة عند تدريب التلميذ على اكتشاف بعض القواعد أو العلاقات.

2-2- طريقة الاكتشاف الإرشادي " شبه الموجه " Semi Guided Discovery

وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات، ويقتصر دور المعلم على مجرد المساعدة في الملاحظة والاكتشاف ووضع الخطط المناسبة لحلها ومساعدة المعلم تكون عن بعد مثال ذلك:

أن يسأل المعلم التلاميذ أسئلة تساعدهم على التفكير في حل مشكلة بدلا من يخبرهم بشكل مباشر ماذا يفعلون، وفي هذه الطريقة تعطي فرصة للمتعلم ليصل إلى اكتشاف معين دون توجيه المدرس له خطوة بخطوة ، فيتاح للمتعلم فرصة التفكير الذاتي للوصول لاكتشاف فيشعر بالرضا والتشوق.

2-3- الاكتشاف الحر Free Discovery

هو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض فيه المتعلمين الا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها، ويختلف هذا النوع من الاكتشاف عن الاكتشاف الموجه والاكتشاف الشبه الموجه في أن التلاميذ يحددون أو ينشئون ما يرغبون في دراسته حيث أن تبدأ هذه الطريقة من حب الاستطلاع الطبيعي والفضول العلمي للتلاميذ، ولا تكون البداية فيها للمعلم، ولكن له دور تربوي وهو إظهار الاهتمام بما يفعله التلاميذ وتشجيعهم وتقديم النصح لهم.

في هذا النوع من التعلم يتعرض المتعلم لمشكلة معينة، ويطلب منه إجراء التجارب المعملية للوصول الى حل لتلك المشكلة مع توفير كل ما يلزمه من أدوات وأجهزة، مع الاحتراس ألا يزود بأية تعليمات أو توجيهات ودون معرفته للنتائج النهائية لحل المشكلة، ويمكن القول بأن الكثيرين يعتقدون أن هذا المستوى غير واقعي في مراحل التعليم المختلفة لاحتمال إمكانية عدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين أو لقلة الوقت التي قد تكون عائقا في بعض الأحيان أو لعدم توافر الأجهزة والأدوات اللازمة لحل المشكلة.

ومن الجدير بالذكر أنه لا توجد فروق جوهرية بين تلك المستويات غير الفرق الأساسي الذي يبدو واضحا جليا في كمية التوجيه من جانب المعلم وحجم النشاط الفكري الذي يمارسه المتعلم للوصول للحل.

3- خطوات التعلم بالاكتشاف

يمر التعلم بالاستكشاف بالخطوات التالية:

- عرض المشكلة التي يراد دراستها لايجاد حل لها.
- جمع المعلومات حول الموضوع.
- وضع وصياغة افتراضات لحل المشكلة.
- التحقق من صحة المعلومات التي جمعت.
- تنظيم المعلومات وتفسيرها للوصول الى اجابة صحيحة.

- تحليل عملية استقصاء وتقييمها للتأكد من صحة التحليل والاستنتاج.
- بلورة النتيجة واعتمادها لاتخاذ القرار.

لذا فان التعلم بالاستكشاف هو التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة، ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة، بهدف الوصول إلى معلومات والاستنتاجات غير معروفة من قبل (جابر، 2009، 212).

ويعرف " أوزيل " أن التعلم بالاكتشاف يتطلب من المتعلم أن يكتشف المكونات الأساسية لأي موضوع قبل أن يستوعبه في بنيته المعرفية، وبهذا فالتعلم يقوم بالبحث والاكتشاف لتحديد العلاقات بين المفاهيم والمبادئ (القرارعة، 2008، 35).

4- خصائص التعلم بالاكتشاف

يمكن تلخيص خصائص الطريقة الكشفية في ما يلي:

- تؤكد على ايجابية المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية، وذلك بتهيئة الظروف الملائمة لجعله يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من أن يستمدها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من المعلم.
- تنقل مركز الاهتمام في الموقف التعليمي من المعلم إلى المتعلم ومن المادة المتعلمة إلى المتعلم، فالمتعلم هو المحور وهو الوسيلة وهو الغاية في نفس الوقت، فلا تفرض عليه المعلومات ولكنه يشارك في التوصل إليها، ولا يكون مستهلكا للمعرفة ولكن يكون منتجا لها.
- تؤكد على الأسئلة ذات الإجابات المتعددة بدلا من الأسئلة ذات الإجابات المقيدة، حيث تركز على توجيه الأسئلة المنشطة للمتعلم والحافزة لتفكيره، ولا تؤكد على إيجاد الإجابات الصحيحة ولكنها تؤكد على كيفية إيجاد تلك الإجابات.
- تؤكد على تنمية العمليات العقلية كأحد أهداف العملية التعليمية، ومنها الملاحظة ، الوصف، الاستنتاج، التفسير، التحليل، والتصنيف، والمقارنة والتنبؤ.

- تغير من وجهة نظر المتعلم إلى العلم كمعلومات اكتشفت وأصبحت تاريخا، إلى العلم كعملية اكتشاف للمعلومات، وهي بذلك تساعد المتعلم على أن يسلك مسلك العالم في أثناء بحثه لمشكلة ما.
- تؤكد على أن العملية التعليمية مستمرة لا تنتهي بمجرد الانتهاء من دراسة موضوع معين، ولكن تنظر لدراسة هذا الموضوع كنقطة انطلاق لدراسات أخرى مرتبطة به (الطنطاوي، 2009، 179).

5- أهداف التعلم بالاكتشاف

أ- أهداف عامة: يمكن إجمال الأهداف العامة للتعلم بالاكتشاف بأربعة نقاط أساسية هي:

- تساعد دروس الاكتشاف الطلبة على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
- يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.
- تنمي لدى الطلبة اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات والبحث.
- الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.

ب- أهداف خاصة: يمكن إجمال الأهداف الخاصة للتعلم بالاكتشاف في ستة نقاط أساسية هي:

- يتوفر لدى الطلبة في دروس الاكتشاف فرصة كونهم يندمجون بنشاط الدرس.
- إيجاد أنماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجردة والحصول على المزيد من المعلومات.
- يتعلم الطلبة صياغة استراتيجيات إثارة الأسئلة غير الغامضة واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.
- تساعد في إنماء طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات والاستماع إلى الأفكار الآخرين.

- تكون للمهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتعلمها الطلبة أكثر معنى عندهم وأكثر استبقاء في الذاكرة.
- المهارة التي يتعلمها الطلبة من هذه الطريقة أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة (شحاتة، 2001، 22).

6- أهمية التعلم بالاستكشاف

التعلم بالاستكشاف يكسب المتعلم القدرة على ما يلي:

أ- تنمية مهارات التفكير التالية: الملاحظة، جمع المعلومات، القياس، التنبؤ، الإبداع، التفكير الناقد.

ب- يستثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي.

ج- ينمي قدرة المتعلم على الابتكار والإبداع.

د- يساعد الاستكشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبهذا يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.

هـ- يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتوصل الى استدلالات لاستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.

و- يعود المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية.

ي- يحقق نشاط المتعلم وايجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم (القرارعة، 2008، 31).

7- أهداف التعلم بالاستكشاف

يحدد "بل" أربعة أهداف عامة للتعلم بالاكتشاف وهي:

- يتعلم التلاميذ من خلال اندماجهم في دروس الاستكشاف ببعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.

- ينمي عند التلاميذ اتجاهات واستراتيجيات تدريبية يمكنهم استخدامها في حل المشكلات والاستقصاء والبحث.
- تساعد دروس الاستكشاف التلاميذ على زيادة قدراتهم على التحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
- جعل المتعلم يفكر وينتج مستخدما معلوماته وقدراته في عمليات عقلية، وهذا ينتهي بالوصول إلى النتائج ، في هذا الموقف التعليمي دور المعلم لا يكون ملقنا ولا مجيبا عن الأسئلة ، بل موجها وملهما وميرا.

ويرى " جليسر " أن هناك أهداف أخرى هي:

- التعلم بالاستكشاف يساعد على اكتشاف التلميذ للارتباط أو المفهوم أو القاعدة.
- يتيح أمام المتعلم خبرات متنوعة عديدة تساعده على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية.
- تسهم في إكسابه مهارات تكون أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة وذلك مقارنة بالمهارات التي يتم اكتسابها باستخدام طرق التعليم التقليدية.
- يكسب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو دراسة المقررات المختلفة (جابر، 2009، 213).

8- دور المعلم والمتعلم في التعلم بالاكتشاف

أ- دور المعلم في التعلم بالاكتشاف:

- تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.
- إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.
- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.
- تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون.

- تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

ب- دور المتعلم في التعلم بالاكتشاف:

- يعتبر المتعلم في هذه الحالة مصدر الفاعلية والنشاط وهو الذي يقوم بالدور الأساسي لذا فعليه أن يدون الملاحظات بدقة ونظام، ولغة سهلة باختصار.
- أن يحاولوا الإجابة بأنفسهم عن العديد من الأسئلة التي يوجهها المعلم لهم عن الموضوع المراد بحثه.
- يوجهون أسئلة للمعلم للاستزادة من معلوماتهم السابقة في موضوع البحث.
- يشترك المتعلمون بالبحث والاكتشاف.
- يستنتج المتعلمون من معلوماتهم السابقة حتى يتعرفوا على مواقف التي هم بصددها وكيف يمكنهم التصرف فيها بشكل فعال.

9- مزايا وعيوب التعلم بالاكتشاف

9-1- المزايا:

تتميز طريقة بالاكتشاف كإستراتيجية للتدريس بعدة سمات يمكن أن تجعلها في مقدمة الاستراتيجيات نظرا لفوائدها ومميزاتها الكثيرة يمكن أن يكون من أبرزها ما يلي:

- تنمي القدرات العقلية للطلاب فيصبحوا قادرين على النقد والتوقع والتصنيف ورؤية العلاقات والتمييز بين المعلومات التي ترتبط بالموقف التعليمي.
- تنمي أسلوب التفكير العلمي والاستقصاء والبحث وكذلك حل المشكلات عند المتعلمين.
- تساعد على استمرار خبرات الاكتشاف مع المتعلمين طوال حياتهم.
- تساعد على أن تكون المعلومات التي يكتسبها الطلاب أكثر قابلية للفهم لأنها تكون ذات معنى بالنسبة لهم.
- تساهم في تحقيق الربط الصحيح بين المعلومات التي يتم اكتشافها والمعلومات السابقة في بنية المتعلمين المعرفية لذلك يكون أثرها بقاء في أذهانهم ولا ينسوها بسرعة ويمكنهم استرجاعها بسهولة.

- تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير العليا كالقدرة على التحليل والتركيب وكذلك القيام بعمليات تقويم المعلومات بطريقة منطقية.
- تزيد من دافعية الطلاب للمشاركة الفعالة في اكتشاف المعلومات بأنفسهم والثقة بها.
- تساعد على تنمية طرق فعالة للعمل الجماعي التعاوني بين الطلاب.
- تتناسب إستراتيجية التعلم بالاكتشاف مع جميع مستويات المتعلمين سواء كانوا موهوبين أو عاديين أو من بطئ التعلم.
- حفظ الذاكرة وذلك من خلال ترابط وتكامل المعرفة العلمية.
- يساهم التعلم بالاكتشاف في تزويد الطلاب فنون الاكتشاف والبحث الحقيقي.
- يزيد دافعية الطلاب نحو التعلم، فهو يؤدي بالمتعلم إلى الانتقال من الاعتماد على الثواب الخارجي إلى الاعتماد على التعزيز الداخلي.
- يؤدي إلى تنمية الفهم الحدسي لدى الطلاب.

9-2- العيوب:

رغم كل المميزات السابق ذكرها للتعلم بالاكتشاف إلا أنه توجد العديد من المشكلات التي تواجهه وتؤثر على فعالية في عملية التدريس يمكن إيجازها على النحو التالي:

- يستغرق التعلم بالاكتشاف وقتا طويلا لذلك فانه يكون غير اقتصادي وغير فعال وذلك لأنه يترتب على ذلك عدم قدرة المعلم على إنهاء المقررات الدراسية.
- لا يلاءم التعلم بالاكتشاف كثيرا من الموضوعات في جميع المجالات التعليمية.
- لا يلاءم التعلم بالاكتشاف جميع التلاميذ نظرا لاختلاف استعداداتهم وقدراتهم فهو غير مناسب لصغار التلاميذ خاصة الأقل من تسع سنوات لعدم قدرته على السيطرة على المجهول العقلي الشاق.

المحاضرة الرابعة عشر: إستراتيجية حل المشكلات

1- تعريف حل المشكلة: هناك عدة تعريفات من أهمها ما يلي:

- تعريف جروان (2002): " عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز"

- تعريف ستيرنبرغ (2003): " عملية يسعى الفرد من خلالها على تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف " (العتوم، 2004، 338).

2- الأصول التاريخية لإستراتيجية حل المشكلات

يعود الاهتمام بموضوع حل المشكلات إلى بداية القرن العشرين من خلال الأعمال التجريبية المخبرية على الحيوانات التي كان يقوم بها كل من " ثورنديك " في تجارب على القطط و" كوهلر " على الشمبانزي ..." عندما تحول علماء النفس المعرفيين لإجراء تجاربهم المخبرية على الإنسان مباشرة أصبح الاهتمام موجه لكشف العمليات المعرفية التي تسهم في حل المشكلات بشكل عام وإيجاد حلول أصيلة بشكل خاص".

حيث أصبحت دراسة التفكير وحل المشكلات والعمليات المعرفية ومبادئ التعلم ونظرياته تمثل صميم محور الاهتمام لعلم النفس المعرفي حيث كان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى عملية حل المشكلات على أنها عملية محاولة تعلم عن طريق التجربة والخطأ (جروان، 1999، 95).

ولم يتوقف الاهتمام بموضوع حل المشكلات عند التجربة والخطأ بل تطورت الأساليب بدءا منها ومرورا بأساليب الاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات والاستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس وانتهاء بأسلوب العصف الذهني (جروان، 1999، 95).

وقد نشر " وليام جيمس " في سنة 1890 كتابه " مبادئ في علم النفس " كما نشر " جون ديوي " في سنة 1910 كتابه الشهير " كيف نفكر " ، تناول الكاتبان قضايا كثيرة من بينها العلاقة بين الإبداع والحلول الأصلية للمشكلات والعمليات المعرفية ، ومن أهم ما جاء في كتاب " جون ديوي " نموذجا لحل المشكلات يتضمن خمس مراحل أو عمليات:

- شعور وإدراك وجود المشكلة.

- تحديد المشكلة بوضوح.
- اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة (الفرضيات).
- دراسة المترتبات (النتائج) على الحلول.
- اختيار الحل للمشكلة بما يترتب عنه قبول أو رفض المقترح أو الفرض (جروان، 2002، 262).

3- مزايا إستراتيجية حل المشكلات

هناك الكثير من الفوائد والمزايا التي يمكن تحقيقها في هذه الإستراتيجية والتي يمكن إيجازها بما يلي:

- تعمل على إثارة انتباه التلاميذ وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب.
- تعزز العلاقة وتقوي الثقة ما بين التلاميذ والمعلم وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.
- تلعب دور كبير في تدريب التلاميذ على حل المشاكل والمواقف التي تواجههم.
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية للتلاميذ.
- تلعب دور كبير في تدريب التلاميذ على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف والمشاكل المثارة.
- تدفع التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات.

4- الانتقادات الموجهة لطريقة حل المشكلات

لكل طريقة تربوية مزايا وعيوب من وجهة نظر التربويين والمختصين في مجال التربية والتعليم والمجالات الأخرى ، فهناك من يتبنى الطريقة ويحاول تعزيزها وهناك من يوجه انتقادات ويحاول إظهار العيوب فيها، ومن الانتقادات التي وجهت لهذه الإستراتيجية التي يمكن إيجازها فيما يلي:

- قد لا يتمكن التلاميذ من التوصل إلى الحلول الصحيحة وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التعليمي.

- قد لا تكون المعلومات التي اكتسبها التلاميذ من البيئة المحيطة والمعلومات التي قاموا بجمعها كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- إن هذه الإستراتيجية قد لا تسمح للتلاميذ بفهم المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق، لأن التلاميذ قد يسعون إلى الوصول إلى أي حل يعتقدون بأنه الحل الصحيح ولكنه قد يكون غير متكامل وبذلك فإنهم سوف يكتسبون معلومات ناقصة وغير كافية.
- أن عدم امتلاك المعلم للقدرة الكافية على إثارة المشكلة وإعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى وأداء التلاميذ.

عند توصل التلاميذ إلى الحلول الصحيحة قد يجعلهم يشعرون بتفوقهم على معلمهم وهذا سوف يقودهم إلى حالة التباهي والغرور وعدم الالتزام بتوجيهات وإرشادات المدرس (الأحمد، ويوسف، 2005، 95).

5- الاتجاهات النظرية لحل المشكلة

لقد طور الباحثون في التربية وعلم النفس ثلاثة اتجاهات نظرية لتفسير حوادث التفكير وحل المشكلة وهذه الاتجاهات هي:

5-1- الاتجاه السلوكي لحل المشكلة:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعلم التفكير وحل المشكلة ليس إلا امتداد لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، حيث يقوم على أسلوب المحاولة والخطأ (لثورندايك)، فقد يقوم المتعلم بعدة محاولات خاطئة يتوصل من خلالها الى الحل الصحيح ، فالفرد حين يواجه مشكلة يحاول القيام باستجابات مختلفة، ويوظف ما لديه من معلومات فكرية (خبرة) وبالتالي يتم التعميم أو التمييز.

5-2- الاتجاه الجشتالتي:

يرى علماء النفس الجشتالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي ويتضمن هذا الاتجاه أيضا معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل

واستبصار الموقف ككل، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما عليه أن يدرك المشكلة ككل ثم يركز على الأجزاء.

3-5- اتجاه معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الاتجاه تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة باستخدام بعض التعميمات المتبعة في برنامج الكمبيوتر، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتم مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يستخدمها المتعلم لمواجهة مشكلة معينة (البكري، 2007، 118).

تعلم حل المشكلات: يعرض لنا تعلم حل المشكلات مجموعة أخرى من الصعوبات، فغالبا ما يكون العائق للفرد في حل المشكلة هو أنه لا يعرف ماذا هو فاعل، وكثيرا ما نرى مسلك الطفل في حله لمسألة حسابية أشبه بمسلك الحيوان في داخل القفص، وكلاهما يتجه ناحية أخرى ثم ثالثة وهكذا حتى يحدث بالصدفة أن يعثر على الحل، فالتلميذ يرى أمامه مجموعة من الأعداد فإذا كان أحدهما صغيرا والأخر كبيرا فانه يضرب وإذا لم يجده هذا نفعا فانه يقسم.

وعلى ذلك يجب أن تكون الخطوة الأولى في تعليم الفرد كيفية حل المشكلة، هي تأكد أولا من أنه يفهمها ولا ينطبق هذا فقط على المسائل الحسابية، بل أيضا على المواد الاجتماعية والمسائل الميكانيكية وغيرها، فإذا ما بدأ التلميذ عمله دون أن يفهم الموقف فان مآله يكون إلى الخلط ما لم تكن المشكلة عبارة عن موقف يستعصى على الفرد حله لان معلوماته الحالية وعاداته لا تمكنه من الوصول إلى الهدف، لذا كان من الصعب على أي فرد أن يصل إلى الحل ما لم يعمل أولا على تحليل الموقف قبل أن يبدأ العمل.

وإذا كانت المشاكل عبارة عن مواقف جديدة مختلفة عما تعود الفرد أن يواجهه، لذا لا توجد قواعد جاهزة نستطيع أن نوصي بها وباستخدامها على الدوام، ومع هذا إلا أن هناك منهجا عاما يمكن إتباعه في حل المشكلات، ويتلخص هذا المنهج فيما يلي:

أ- أسأل ما الذي يجعل هذا الموقف مشكلا.

ب- قرر ماذا يجب أن تجده أو تفعله، فقد يساعد ذلك الفرد على أن يرى ما الذي يحتاج إليه من مواد ومعلومات قبل أن يبدأ في حل مشكلة.

ت- دون بضعة احتمالات للحل وجرب البعض منها، فتعلم حل المشكلات كأي نوع أخر من أنواع التعلم، إنما ينمو بالخبرة والمران، وهو من أهم المشكلات التي يحتاج إليها الإنسان حتى يصبح ناضجا (دندش، 2003، 119).

6- خطوات حل المشكلة

يرى الكثير من العلماء أمثال (Gangne,Y and Ykovich, 1993) و (Ruggiero,1988) و (Biehler and Snowman, 1997) و (Solso, 1991) أنه رغم تعدد أنواع المشكلات ، إلا أن النظريات والدراسات الحديثة تشير إلى أن خلال حل المشكلات الجيدة ، وعندما نريد حل أي مشكلة من أي نوع يستخدم نفس الطريقة العامة، وأن هذه الطريقة تشتمل على خمس خطوات عندما تكون المشكلة سيئة التحديد، وعلى ثلاث خطوات عندما تكون المشكلة جيدة التحديد، وهذه الخطوات هي:

6-1- الوعي بوجود المشكلة

هذه الخطوة خاصة بالمشكلات سيئة التحديد اذ أن المشكلات جيدة التحديد تطرح علينا من قبل المعلم أو نقرأها في كتاب، والإحساس بالمشكلة واستشعار وجودها هي إحدى خصائص حل المشكلات الجيدة، ورغم أن بعض الناس يعتقدون بأن المشكلة الحقيقية تعلن عن نفسها، إلا أنه في بعض الحالات فان الكثير من المشكلات تبقى خفية بالنسبة لكثير من الأفراد.

إن مفتاح التعرف على المشكلة أو إيجادها يسمى الفضول أو حب الاستطلاع أو عدم القناعة، ففي كثير من الأحيان يتشكك المرء بصحة قانون ما، أو إجراء معين وقد لا يقتنع بمطابقة منتج معين للمواصفات أو قد يصيبه الإحباط لأن أمرا ما لم يعمل بالطريقة التي يجب أن يعمل بها.

وقد لا يعي الفرد المشكلات بسبب تعوده على أوضاع وأمور وقوانين معينة ويفترض صحتها، وربما لأنه تعود أن تطرح عليه المشاكل من قبل المعلم ولا يبحث عنها، ولكن

مهارة التعرف على المشكلة والوعي بها يمكن أن تتجسد من خلال التعليم والتدريب والممارسة، ويصبح الفرد حساسا لجوانب النقص أو الهفوات والتقصير في القوانين والإجراءات في مادة استهلاكية معينة.

6-2- فهم طبيعة المشكلة

وهي خطوة هامة لأنه يتم خلالها بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها، فهو يتمثل المشكلة بطريقة خاصة به، وقد ستخدم في ذلك الصور والمعادلات والرسومات والمخططات، كما أنه يستدعي من الذاكرة طويلة المدى بعض التمثيلات الملائمة التي تساعده في فهم عناصر المشكلة، أو تأطير المشكلة.

يحتاج من يقوم بحل المشكلة إلى درجة من المعرفة بالموضوع أو كما يرى " جانيه " يجب أن يمتلك معلومات ومفاهيم ومبادئ لكي يستخدمها في حل المشكلة ذلك أن المعرفة بموضوع المشكلة ستمكن الباحث من تمييز العناصر الهامة في نص المشكلة كما ستساعده على إدراك العلاقات بين متغيراتها مما سينشط مخططات الحلول المناسبة لديه، وكلما تحسن مستوى المعرفة بموضوع المشكلة تحسن تمثلها، وان حل المشكلات الجيد هو من يتمثل المشكلة بعمق ويصل إلى عدة نماذج لفهم المشكلة.

وعليه نرى من الفروض لمن يقوم بحل المشكلة أن ينشط المخططات العقلية الملائمة في الذاكرة طويلة المدى ويستدعيها عند الحاجة، وتمثل هذه المخططات حقائق متنوعة ومنظمة وإجراءات وقواعد ومفاهيم، وكلما كانت هذه المخططات الملائمة وواضحة أسهمت في حل المشكلة بصورة فعالة، وان عدم استدعاء المخططات الملائمة يعني الفشل في استيعاب تطبيقاتها وبالتالي عدم الاستفادة منها، وكأنما المعرفة لدى بعض الأفراد لا تتمتع ببنية منظمة محكمة بل هي أجزاء مبعثرة تفتقد إلى الروابط، وحتى يكون الفرد ناجحا في حل المشكلات التي تواجهه لابد أن يتعلم تطبيقات ما يتعلمه في مواقف مختلفة، وتعد خطوة فهم طبيعة المشكلة خطوة أساسية في حل المشكلات ذات التحديد الجيد والمشكلات ذات التحديد السيئ.

6-3- جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة

وهي تعني وضع المعلومات في قوائم أو صور أو رسومات أو جداول أو مخططات، كما تعني البحث عن معلومات من مصادر أخرى وتكون هذه المهمة سهلة في بعض أنواع المشكلات وتأتي مع الخطوة الثانية وهي تمثل المشكلة بصورة تلقائية، إلا أنها في أحيان أخرى تكون صعبة خاصة إذا كانت المعلومات لديها أكثر مما نحتاج إليه لدرجة يصعب السيطرة عليها، مما يفوت علينا بالتالي فرصة التركيز على المعلومات الملائمة، ولذا لابد من استخلاص المعلومات الملائمة أولا ثم تنظيمها، ولمن في أحيان أخرى نعاني من نقص ما لدينا من معلومات، أي لا يمكننا من إيجاد الحل الملائم للمشكلة ونكون عندها مضطرين إلى البحث عن المعلومات الملائمة من مصادر أخرى، ولكي يطمئن الفرد إلى ذخيرته من المعلومات التي يمكن استخدامها في حل المشكلة يجب أن يعيد التفكير فيما قد تعلمه سابقا في أوضاع مشابهة، ووضع قائمة بما يتمثله من مفاهيم ومبادئ، وأن يصدر حكما على مدى الاستفادة من ذلك في مواجهة المشكلات المستجدة، وقد يعتمد الفرد أحيانا على معرفة الأصدقاء والخبراء والزملاء بموضوع المشكلة، وعندها يجب أن يستمع إلى وجهات نظرهم باهتمام ولعل ذلك ضروريا عندما تكون المشكلة من نوع القضايا التي يكون للفرد فيها موقف مدعم ببعض الحجج والبراهين، كما يمكن أن يتم الحصول على المعلومات الملائمة لحل المشكلة من المصادر المكتوبة باستخدام قواعد المعلومات عبر شبكة المعلومات العالمية، ويمكن التوصل إلى المعلومات أيضا من خلال جمع بيانات ميدانية تتعلق بالمشكلة المطروحة أو ببعض جوانبها.

6-4- تشكيل الحل وتنفيذه

بعد أن يقوم الفرد بتمثيل المشكلة ويحصل على المعلومات وينظمها بصورة تمكنه من رؤية العلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة، فانه يكون في وضع ملائم يقوده إلى حل ما، وعندها لابد أن يفكر في إستراتيجية ملائمة لتنفيذ هذا الحل، وهو في ذلك يختار من بين عدة طرق للحل الطريقة الأكثر ملائمة وقد أشارت الدراسات إلى عدة استراتيجيات لحل المشكلة.

6-5- تقويم الحل

وهي الخطوة الأخيرة في خطوات حل المشكلة، وتتمثل في الحكم على الحل الذي تم التوصل إليه من حيث مدى ملائمته وفعاليته، وقد يطرح الفرد السؤال التالي: هل الاستجابة صحيحة ومعقولة في ضوء المعطيات؟ كما يمكن أن يستخدم طريقة بديلة للتأكد من صحة الحل حتى يتجنب ما قد يقع من أخطاء في تنفيذ القواعد والإجراءات " اللوغارتمية " عندما تكون المسائل ذات تحديد جيد.

أما التقويم المرتبط بالحلول للمشكلات ذات التحديد السيئ فإنها عملية صعبة بسبب كثرة المتغيرات، ولابد من تقييمها في ضوء أطر عمل ثابتة ومنظمة، كما يجب أن يكون التقييم قبل البدء بالحل وبعد تنفيذه حيث يساعد ذلك في تلاقي الكثير من الأخطاء التي يمكن أن ترتكب إما في التخطيط أو في تنفيذ حل المشكلة.

ومن القواعد الثابتة التي يمكن استخدامها في التقويم ولا سيما إذا كانت المشكلة " بحثية مثلا" هو الحكم على مدى سلامة خطوات وإجراءات ومعايير البحث العلمي ويقترح " روجيرو 1988 " أن تكون الخطوة الأولى من تقويم المشكلات متعددة المتغيرات هي طرح أسئلة أساسية تتعلق مثلا بطريقة التنفيذ وبالعينة والتوقيت والمكان والأدوات وطريقة الحصول عليها، وتتمثل الخطوة الثانية بالبحث عن الصعوبات والهفوات وقابلية الإستراتيجية للتنفيذ، أما الخطوة الثالثة فتتعلق بمواقف الآخرين ذوي العلاقة من طريقة الحل المستخدم ومدى تعاونهم، وأخيرا يتم التوصل إلى تحسينات وتعديلات على الإستراتيجية المستخدمة أو المنوي استخدامها.

7- مصادر الخطأ في حل المشكلات

يشير سعيد عبد العزيز (2007) إلى مصادر الخطأ التالية:

- عدم الدقة في وصف المشكلة وتعريفها إجرائيا.
- عدم الإلمام بجميع عناصر المشكلة.
- تجاوز جانب أو أكثر في المشكلة.
- عدم تخصيص الوقت الكافي للتعاطي مع المشكلة.

- عدم الدقة في التفكير واللجوء إلى التخمين.
- عدم فحص الاستنتاجات بدقة.
- التسرع في الأداء.
- عدم الدقة في العمل.
- إهمال تنفيذ بعض الخطوات أو العمليات اللازمة.
- عدم الانتقال من السهل إلى الصعب في حل المشكلة.
- عدم تمثيل الأفكار برسوم تساعد على الفهم والحل.
- عدم تقويم الحلول.
- عدم المثابرة للوصول إلى الحل.
- عدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.
- حل المشكلة بشكل ميكانيكي.
- التفكير السريع في الحلول والقفز للإجابات (أبو رياش، وقطيط، 2008، 75).

المحاضرة الخامسة عشر: إستراتيجية التعلم التعاوني

1- مفهوم التعلم التعاوني

يمكن القول أن التعلم التعاوني يمثل بيئة صفية يعمل فيها المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة من (2-6) متعلمين بحيث يسمح للمتعلمين بالعمل سويا وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل تلميذ منهم وتحقيق هدف تعليمي مشترك، ويقوم أداء المتعلمين بمقارنته بمحاكاة معدة مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم.

يعرفه سلفين (1999) Slavin أنه عبارة عن ترتيبات تعليمية يمضي فيها الطلبة الكثير من وقتهم الصفي الصغير وغير متجانسة من أجل القيام بمهمات يتوقع منهم أن يتعلموها وأن يساعدوا الآخرين في تعلمها.

أما غباري وأبوشعيرة (2015) فيعرفانه بأنه " أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد

كل مجموعة ما بين (2-6) أفراد، يتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف وأهداف مشتركة (غباري، أبوشعيرة، 2015، 184).

ويعرفه سميث Smith (1991) التعلم التعاوني على أنه " إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن".

أما المرسي (1995) فيعرفه على أنه " أسلوب للتعلم الصفي يتم بموجبه تقسيم الطلاب إلى مجوعات صغيرة غير متجانسة يعمل أفرادها متعاونين متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا إلى تحقيق أهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه أهداف المجموعة (الربيعي، 2011، 85).

2- مراحل التعلم التعاوني

يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل، وفق المراحل الخمس التالية:

أ- مرحلة التعرف:

يتم في هذه المرحلة من العمل التعاوني تفهم المتعلمين في كل مجموعة للمشكلة أو المهمة المطروحة أمامهم ويتبادلون الأفكار والخبرات حولها، وذلك من أجل تكوين الخبرات القبلية لديهم جميعا ليتم البناء عليها في المراحل اللاحقة وتحقيق الهدف أو الأهداف التعليمية المنشودة.

ب- وضع خطة للعمل الجماعي:

يقوم طلاب كل مجموعة في هذه المراحل بتحديد معطيات المهمة المطروحة أمامهم والمطلوب منهم عمله لانجاز، وتحديد ما يحتاجه من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها، زمن يقومون بوضع خطة عمل تبيين مسار عملهم وفق خطوات مسلسلة لانجاز هذه المهمة على أكمل وجه.

ت- تنظيم العمل الجماعي:

بعد أن حدد طلاب كل مجموعة ما هو مطلوب منهم عمله لانجاز المهمة المطروحة عليهم، يتفقون في هذه المرحلة على توزيع الأدوار فيما بينهم،

ويحددون المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرارات المشتركة، وكيفية الاستجابة لأراء بعضهم والتعامل معها.

ث- المرحلة الإنتاجية:

يتم في هذه المرحلة الانخراط طلاب المجموعة في العمل والتعاون فيما بينهم كل حسب دوره المتفق عليه لانجاز المهمة، ومن ثم كتابة الأفكار التي خلصوا إليها أو ما توصلوا إليه من نتائج، ليتم عرضها على طلاب الصف بأكمله في المرحلة اللاحقة.

ج- مرحلة الإنهاء:

يقوم الطلاب كل مجموعة في المرحلة النهائية من العمل الجماعي بعرض ما خلصوا إليه من أفكار أو ما وصلوا إليه من نتائج أمام طلاب الصف بأكمله في جلسة حوار فيما بينهم ينظمها المعلم (سلامة وآخرون، 2009، 171).

3- خطوات تنفيذ التعلم التعاوني

يمكن تنفيذ التعلم التعاوني وفق الخطوات والإجراءات التالية:

- تحديد الوحدة الدراسية التي سينفذها المدرس بأسلوب العمل التعاوني.
- تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات جزئية توزع على مجموعات العمل التعاوني.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل فرد في المجموعة مثل قائد المجموعة والقارئ والملخص والمسجل، وكما نلاحظ فان كل فرد من أفراد المجموعة له عمل مهم ولا يمكن أن يستغني عنه بقية أفراد المجموعة.
- يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية، وهنا على كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ ويقع على المجموعة مسؤولية التأكد من تحقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة.
- يجري اختبار فردي لكل عضو في المجموعة ثم تحسب علامة المجموعة من حساب المتوسط الحسابي لعلامات الأعضاء حيث تكون أفضل مجموعة هي المجموعة التي

تحص على أعلى متوسط حسابي أو على أكبر مجموع إذا كان عدد أفراد المجموعات متساويا.

4- تشكيل المجموعات التعليمية وأنواعها:

أولا: تشكيل المجموعات: يمكن حصر أهم الأسس التي يعتمد عليها في تشكيل المجموعات ما يلي:

- الشعور بالانتماء والقبول والاهتمام بالعمل في إطار المجموعة.
- يتطلب من الأفراد الكثير من التضحية لكي تتواءم وجهات النظر، والأفكار اللازمة لحل مشكلة.
- على المعلم أن يعطي العناية لخبرات المتعلمين بهدف بناء مجتمع تعلمي.
- الأخذ بعين الاعتبار ما يعرف بحركية الجماعة ومبادئها، ونعني بذلك الكشف عن مدى اختلاف سلوك الأفراد عندما يصبحون أعضاء في جماعات وعن سلوكهم وهم فرادى.
- مراعاة العوامل اللازمة التي تساعد على تحقيق مزيد من النجاح.
- إتباع الأساليب الفعالة للمناقشة والتخطيط والتقويم الجماعي.
- معاونة الأفراد على فهم ما يحدث بالجماعة، وتحملهم مسؤولياتهم كأعضاء فيها، وتعلم الأساليب القيادة الجماعية.
- معرفة المبادئ والظروف الأساسية للعمل الجماعي الفعال القائم على أساس مشاركة كل فرد في الجماعة، وتتمثل هذه المبادئ في وضع الجماعة لأهدافها ، وتحديد الأنشطة التي تعمل على تحقيقها، والإيمان بقدرة الجماعة على حل مشاكلها (غباري، أبوشعيرة، 2015، 18).
- ولكي تستطيع الجماعات التعاونية حل مشاكلها لابد من تحديد الأهداف التعليمية قبل بداية الدرس وهي نوعان:

أ- الأهداف الأكاديمية: التي تحتاج في تحديدها إلى مستويات التلاميذ الحقيقية وتؤدي بهم إلى المستويات التعليمية الصحيحة بواسطة مطالب أو مهام التحليل.

ب- أهداف مهارات التعاون: التي توضح بالتفصيل مهارات التعاون التي سوف تصقل خلال الدرس، ومن الأخطاء الشائعة التي يمارسها العديد من المعلمين تحديد الأهداف الأكاديمية وتجاهلهم لأهداف مهارات التعاون التي تساعد التلاميذ على التعاون مع الآخرين (البغدادي وآخرون، 2005، 231).

ثانيا: أنواع مجموعات التعلم التعاوني:

تختلف الأنواع والأشكال التي ينفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعها تؤكد على تعاون المتعلمين ، ومن بين هذه الأنواع نذكر ما يلي:

أ- تقسيم المتعلمين وفقا لمستويات:

تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب، وفيها يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة، تتكون من (4-5) أعضاء، يدرس أعضاء المجموعة الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا ثم يعطي المعلم اختبار على المادة العلمية، لا يسمح لأحد منهم أن يساعد الأخر فيه، وتبعا لنتائج الاختبار يقسم التلاميذ مرة أخرى إلى مجموعات متجانسة أكاديميا، يقدم لكل مجموعة اختبار أسبوعي وتحسب درجة العضو، والفرق بين درجته في الأداء السابق واللاحق تضاف إلى مجموعته الأصلية والمجموعة الفائزة هي المجموعة التي تحصل على أعلى درجة من بين المجموعات (الطناوي، 2002، 76).

طورت هذه الطريقة على يد (روبرت سلافين، Robert Slavin) وهي من أبسط طرق التعلم التعاوني بالإضافة إلى أنها مباشرة وواضحة وتستلزم تعاونا بين أفراد المجموعة الواحدة لأن التنافس يكون بين المجموعات.

ب- طريقة جيسكو Jigsaw (طريقة الصور المقطوعة – إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة التعاونية).

تعتبر إستراتيجية جيكسو من أنواع التعلم التعاوني الذي يتعلم فيه التلاميذ من خلال نشاطهم ضمن مجموعات صغيرة، بحيث يصبح كل تلميذ داخل مجموعته متخصصا أو خبيرا في جزء في موضوع الدراسة ويقوم بتدريسه لبقية أفراد المجموعة.

أول من استخدم إستراتيجية جيكسو هو " أرنسون1987 ,Arenson " وكان يقسم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة تحتوي على (6) أعضاء وكان يقسم موضوع الدراسة إلى (5) أجزاء رئيسية ، يوزع على كل طالب أحد الأجزاء، والجزء الأخير يتشارك فيه (2) من الطلاب، بعدها يقوم الطلاب من مختلف المجموعات والذين أخذوا نفس الجزء بمقابلة مجموعات الخبراء لمناقشة المادة العلمية وإبداء الملاحظات حتى يتقنوها، ثم يرجع كل فرد إلى مجموعته الأصلية ليعلم أفراد مجموعته الجزء الذي أتقنه ويتعلم من الآخرين ما تعلموه (البغدادي، 2005، 435).

وطور هذه الطريقة (سلافين، 1980، Salvin) حيث أطلق عليها " جيكسو، Jigsaw " وكان يقسم الطلاب إلى مجموعات ، كل مجموعة تحتوي على أربعة أو خمسة أفراد، وكان يمنح كل فرد جزء من الدرس خاص به يقوم بدراسته مع مجموعات الخبراء ليصبح خبيرا في هذا الجزء ويكون مسئولا عن تعليمه للآخرين.

ت - طريقة البحث الجماعي:

نقحت هذه الطريقة وطورت على يد " شاران، Sharan " بعد أن صممت على يد " ثيلين، Thelen " وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق التعلم الجماعي تعقيدا وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق.

" والمعلمون الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي (GI) يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من (5) أو (6) أعضاء، وفي بعض الحالات قد تتكون الجماعات على أسس الصداقة أو الاهتمام بموضوع معين، ويختار التلميذ موضوعات للدرس والمذاكرة، ويتابعون الأفكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريرا ويعرضونه على الصف كله (جابر، 1999، 90).

ث- إستراتيجية التعاون من أجل التعاون:

يتعاون الطلبة في هذه الإستراتيجية على شكل مجموعات صغيرة لعمل شيء ما من شأنه إفادة طلبة الصف جميعهم، بحيث يتطوع طلبة المجموعة الواحدة لدراسة جانب معين من موضوع ما، وبما أن الصف ككل يقوم بدراسة موضوع محدد، فان المجموعات الصغيرة تؤدي عمل اللجان الفرعية للصف كله، وبعد انتهاء كل مجموعة من دراسة أحد المواضيع الفرعية، فإنها تقوم بمشاركة باقي الصف بتقديم عرض شفوي أمامه وبالتالي فان الطلبة يتعاونون من أجل التعاون.

ج- إستراتيجية فرق الألعاب والمسابقات:

أسس هذه الطريقة " دي فريس، De vries و سلافين، Slavin " سنة 1978، وهي تشبه لدرجة كبيرة الطريقة السابقة (STAD) إلا أنها تختلف عنها في أن دوري الألعاب – المنافسة – تتم بين التلاميذ ذوي القدرات المتقاربة من كل مجموعة ، فالتلاميذ الذين يكسبون الدوري يلعبون مع التلاميذ في مستوى أعلى في الدوري التالي، أما التلاميذ الذين يخسرون الدوري يلعبون مع تلاميذ في مستوى أدنى في الدوري التالي، لذا كل مجموعة تسعى إلى أن يرقى أفرادها إلى كسب الدوري والارتقاء إلى المستوى الأعلى (محمد، 2004، 24).

والفرق بين هذه الطريقة (TGT) و طريقة (STAD) في أن طريقة (TGT) تستخدم في المسابقات الأسبوعية بدلا من الاختبارات، ويكمن وجه التشابه بينهما في أنهما قابلتا للتطبيق في معظم المراحل الدراسية ومع جميع المواد الدراسية.

ح- إستراتيجية التعلم معا (التعاون الجمعي):

صمم هذه الإستراتيجية " دفيد جونسون، وورجر جونسون (1987) في مركز التعلم التعاوني في كلية التربية – جامعة منيسوتا بأمريكا، وتعد هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعاونية استخداما في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتستعين بأدق إجراءات التعلم التعاوني في كل السنوات الدراسية، و المواد التعليمية ولأي موضوع دراسي (الديب، 2006، 19).

وفيها يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة مكونة من (4-6) تلاميذ، يتم تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية، يقوم التلاميذ بتنفيذها في شكل أوراق عمل بعد أن يحدد المعلم دورا لكل فرد في المجموعة، يحث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية والتفاعل مع بعضهم البعض، ويتشاركون في تبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض ليس فقط على مستوى المجموعة الواحدة ولكن على مستوى المجموعات أيضا لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، ويلاحظ المعلم أداء المجموعات ويقوم بتقويمه ومنه تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام، الإدارة، المناقشة الجماعية الجيدة ، تمنح جوائز مادية أو معنوية للمجموعة المتحصلة على أعلى الدرجات (البغدادي، 2005، 544).

وتوجد عدة مميزات لإستراتيجية التعلم الجمعي أهمها:

- تتمتع هذه الإستراتيجية بالاعتماد الايجابي المتبادل في أداء المهمة وفي المكافأة.
- المشاركة في إستراتيجية التعلم معا عادة قبل جميع الأعضاء.
- تتم صياغة إسهام الأعضاء جميعا على شكل ناتج جماعي، ولا يقدم باسم فرد من الأفراد بل هو ناتج الجماعة معا، وبناءا عليه يستحقون المكافأة.
- تشجع الإستراتيجية على استخدام مهارات حل المشكلة والبحث والاستقصاء والتفكير العلمي في المواقف المختلفة.
- يتناسب حجم الجماعة في الإستراتيجية للفصول المزدحمة بالتلاميذ، والتي يمكن أن تتكون من (5) تلاميذ في المتوسط، وهذا يعطي مساحة كبرى للتفاعلات المتعددة، وتنوع الأدوار بين التلاميذ.
- يزيد التعلم معا المساعدة والتمسك بين التلاميذ (الديب، 2006، 21).

المحاضرة الخامسة عشر: إستراتيجية دورة التعلم

2-1- تعريف إستراتيجية دورة التعلم Learning cycle

عرفها " جاسم " بأنها إحدى طرائق التدريس التي تؤكد على التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم وتثير وفقاً لثلاث مراحل هي : مرحلة كشف المفهوم ومرحلة تقديم المفهوم ومرحلة تطبيق المفهوم (جاسم , 2000 , 7)

و عرفها " أمين " إحدى طرائق التدريس التي تسمد أصولها وإطارها النظري من نظرية بياجية للنمو المعرفي وتستخدم في تحسين التدريس (الأمين , 2001 , 42)

كما عرفها " جوزاف Joseph" طريقة تعلم تركز على الطالب مبنية على نظرية بياجية في التعلم واستخدمت في جميع المراحل ويمكن تحويرها لتناسب تدريس آي موضوع (Joseph , 2001 ,p1)

ويمكن تعريفها أنها أنموذج تدريس مستمد من النظرية البنائية والتي تعطي للطالب دوراً مميزاً وفعالاً في البحث والاستقصاء وفق مراحل هي الاكتشاف وتقديم المفهوم وتطبيقه من خلال ممارسة النشاطات المهارية وتطبيقها في مواقف تعليمية – تعلميه جديدة .

2-2- الأساس الفلسفي لدورة التعلم :

إن الإنسان يكتسب من عالمه الخارجي حسب اعتقاد بعض علماء النفس على اعتبار أن عقل الإنسان صفحة بيضاء يمكن أن يكتب عليها المعلومات عن طريق الارتباط بين المثيرات والأحاسيس وما تشعر به الحواس في حين يرى بياجية أن هذه الأفكار غير كاملة لان الإنسان لا يمكن اكتساب المعرفة دون أن يستخدم حواسه والتي لا تكون هي الوحيدة عن تنسيق المعلومات داخل العقل لان هناك قدرات تتمثل في الأفكار الأساسية العامة وهي تندرج تحت اسم علم النفس . والمتعلم لا يمكنه الاستيعاب من خلال الاستماع والتلقي فحسب بل يجب أن يتضمن إحاطة المتعلم بمواقف معينه يضع من خلالها تساؤلات ويخطط للإجابة عنها بنفسه ويقارن ما توصل أليه ويأتي دور المدرس ليبني المعرفة لديه من خلال توجيه خبراته وهذا هو مبدأ إستراتيجية دورة التعلم (الصادق , 2001 , 44).

3-3-الأساس النظري لدورة التعلم

ظهرت في عقد الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية وصيغة في صورته الأولية على يد كل من روبرت كاربلس (Robert Karplus) وما يرون أتكن (Mayron Atkin)

وبعد أن طورت أدخلت كجزء من مشروع (SCIS) وهو أحد المشروعات لتطوير مناهج العلوم الذي أعدته جامعة كاليفورنيا للمرحلة الابتدائية (زيتون , 2000 , 280) ومع أن هذه الإستراتيجية ظهرت مع منهج تطوير العلوم إلا أنها سرعان ما استثمرت في تدريس العلوم بمختلف فروعه . إذ قام العديد من الباحثين في مجال التربية بتطويرها واختبار فاعليتها التي تنسجم مع خصائص الطفل النمائيه وتساعد في توفير الشروط والظروف التي تعين نموه الفكري (الضامري , 2003 , 1) وتستند دورة التعلم إلى مجموعة من المبادئ والفروض الأساسية المنبثقة من نظرية بياجية ومن ابرز هذه المبادئ الآتي :

- إن يضمن الموقف التعليمي خبرات حسية تسهل على المعلم انجاز أهداف التعلم . إذ لا يمكن تعليم الطالب بطريقة جيدة ما لم يكن محاطاً بمواقف حقيقية يستطيع من خلالها أن يجري ويحاول ويرى ويسال ويضع بنفسه الإجابات الخاصة بأسئلته ويقارن بين ما يجده في موقف آخر ويناقش زملائه في ما وصل إليه ويتفق معهم أحيانا ويختلف معهم في أحيان أخرى.

- على المدرس أن يوازن بين تزويد الطلبة بالمعلومات العلمية وبين أعطائهم الفرصة لممارسة الأنشطة التي يكتشفون فيها بعض هذه المعلومات بأنفسهم عن طريق وضع الطالب في مشكلة تتحدى تفكيره وتثير لديه الدافعية لإيجاد حل لها مستخدماَ مواد تعليمية حقيقية كلما أمكن .

- الخبرات التي تتضمن تحديات لتفكير المتعلم تعكس لديه اعتقادات عن العالم المحيط به وتعمل تلك الاعتقادات كدوافع للتعلم .

- إن التعليم يكون ذا فعالية عندما ينتقل أثره ويؤدي إلى تعميم خبرات الفرد ولكي يحدث هذا الانتقال في أثر التعلم فإن الطالب ينبغي أن يطبق ما يتعلمه في مواقف جديدة ومتنوعة (الأمين , 42).

لقد انطلق الباحثون في بحوثهم ودراساتهم من مدرسه فلسفية تسمى النظرية البنائية , وركزوا على كيفية تشكيل المفاهيم عند المتعلم في بناء معرفي متكامل مع السابقة حيث يظهر بنسق جديد , والبنائية اتجاه فلسفي عام ومقبول ترتبط بعدد من النظريات , فالتعلم لديها هو عملية نشطة لبناء المعرفة وهو عملية بحث يقوم بها المتعلم على إيجاد علاقة بين الجديد الذي صادفه وبين ما هو مخزون في البنية المعرفية من خلال آليات التنظيم الذاتي (التمثيل والمواءمة) . وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم ومن أبرز هذه الاستراتيجيات دورة التعلم التي تعد من الطرق التدريسية المهمة في تدريس العلوم والتي تم اقتراحها لوضع علاج مناسب لصعوبات التعلم وتحسين مستوى فهم الطلبة (زيتون, 47) .

2-4- مراحل دورة التعلم :

يتفق اغلب الباحثين على أن دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل فيما عدا الاختلاف في تسمية هذه المراحل وهي الاستكشاف والتوصل إلى المفهوم والتطبيق فيما يسمي ابرهام و رينر (Abraham , Renner , 1985) المراحل الثلاث بمرحلة الاكتشاف ومرحلة الاختراع ومرحلة اتساع المفهوم وتسمى هلداتا با (Heldataba , 1962) مراحل دورة التعلم بمرحلة تقديم المفهوم ومرحلة تفسير المفهوم ومرحلة تطبيق المفهوم ثم تطورت حتى أصبحت تتكون من أربع مراحل حددها برونر (Bruner , 1973) هي (الاكتشاف والتفسير والتوسيع والتقويم) وفي السنوات الأخيرة أصبحت متكونة من خمس مراحل هي ((الانشغال , والاستكشاف , والتوضيح , والتوسيع , والتقويم)) ويرى الباحث أنه بالرغم من الاختلاف في التسميات إلا أنها تشير إلى المراحل الثلاث نفسها وهي .

أ . مرحلة الاستكشاف (Exploration phase)

وفيها يعطي المدرس الطلبة مواداً أو أسئلة أو صوراً مناسبة وتوجيهات يتبعونها لجمع بيانات بوساطة خبرات حسية مباشرة تتعلق بالمفهوم الذي يدرسونه وأن تكون هذه التوجيهات في حدود ضيقة بحيث لا يشرح المدرس للطلبة المفهوم المتوقع توصيله إليه .

وهذه المرحلة متمركزة حول الطالب فهو الذي يكتشف المواد بنفسه متبعاً تعليمات المدرس (الضامري , 2003 , 2) من خلال خبراته الذاتية والمواقف الجيدة التي تثير لديه تساؤلات قد يصعب الإجابة عليها ومن ثم القيام بالأنشطة الفردية والجماعية وجمع البيانات والمعلومات للبحث عن إجابة لتساؤلاتهم واكتشاف أشياء وأفكار وعلاقات جديدة لم تكن لديهم من قبل (الصادق , 2001, 45) وتصمم تلك التعليمات بحيث تولد تساؤلات عديدة مثل لماذا حدث ذلك ؟ وهل يتكرر حدوث ذلك ؟ ولماذا هكذا ؟ بحيث تحدث تلك التساؤلات وغيرها فقدان الاتزان المعرفي (الخليلي , وآخرون , 1996 , 393) ويشجع المدرس الطلبة التحاور وصياغة التفسيرات وإعطاء تنبؤات . فيتعامل الطلبة مع الظواهر الجديدة عند المستوى الملموس من الاستدلال وهذه المرحلة تقابل التمثيل في تكوين المعرفة عند بياجية (Joseph , et , at ,2001,p1) (الصادق , 2001 , 45) .

ب . مرحلة تقديم المفهوم (Concept Lntroductionphase)

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بكتابة البيانات التي يجمعها الطلبة على السبورة ثم يقود نقاشاً ليوصلهم إلى المفهوم الذي جمع الطلبة البيانات حوله . وهنا لا يذكر للطلبة المفهوم وإنما يعطي الصياغة العلمية المناسبة وتتم عملية تقديم المفهوم أو المبدأ عن طريقة المدرس أو الكتاب المدرسي أو فلم تعليمي أو سماع شريط تسجيل وأحياناً يطلق على هذه المرحلة اسم مرحلة استخلاص المفهوم (الصادق , 45 – 46) وتعرف الصياغة النهائية عند نهاية المرحلة ويشترك المدرس والطلبة في وضع الصياغة (Marek – Methven , 1991 p43,) وتساعد هذه المرحلة على التنظيم الذاتي والذي يعد من أهم العوامل المؤثرة في النمو المعرفي (الأمين , 46) وهي تقابل الموائمة في تكوين المعرفة عند بياجية (الخليلي وآخرون , 1996 , 394).

ج . مرحلة تطبيق المفهوم . (Concept Application phase)

بعد ربط المتعلمون الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة من خلال أنشطة الكشف التي فهموها وقاموا بتعميمها وجمعوا الأدلة حولها من خلال أنشطة التقديم تبدأ مرحلة تطبيق المفهوم حيث يتم توجيه الطلبة إلى نشاطات مناسبة تعينهم على توسيع المعنى وتعميم المفهوم الجديد وينفذ من خلال نشاطات متعددة تشمل تجارب وحل مشكلات وقرارات مواضيع متعلقة بتطبيق المفهوم .

كما إن المدرس يطرح أسئلة تشجيع على التقصي والاستكشاف (الضامري , 2) وتساعد هذه المرحلة على:

- ترسيخ معنى المفهوم وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم في تكوين المعرفة عند بياجية (الخليلي وآخرون , مرجع سابق , 394).

- وأخيرا قد تدفع هذه المرحلة الطلبة لخبرات إضافية تقف عند مفاهيم وأفكار يجب تعلمها من خلال مرحلة كشف جديدة (الصادق , 2001 , 45 – 46) .

ومن خلال العرض السابق يلاحظ الباحث أن هنالك تطابق بين مراحل دورة التعلم وبين الوظائف المعرفية الأساسية لنظرية جان بياجيه.

	المعرفة عند بياجيه		إستراتيجية دورة التعلم
1	التمثل ويعني القيام باستجابة سبق القيام بها مثل جمع المعلومات حول ظاهرة ما يؤدي إلى فقدان الاتزان .	1	جمع المعلومات الدور هنا يرتكز على جمع المعلومات (مرحلة اكتشاف المفهوم) .
2	المواءمة ويعني تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد في عملية التمثل لكي يستعيد الفرد اتزانه .	2	استخلاف المفهوم المدرس هنا يلخص نتائج الطلاب على السبورة ويقود نقاشاً بالتوصل إلى المفهوم العلمي .

3	التنظيم ويعني دمج المعلومة الجديدة مع بقية المعلومات الموجودة في البيئة الذهنية للمتعلم .	3	تطبيق المفهوم الدور هنا يتركز على المتعلم لتطبيق ما تعلمه في مواقف مشابهة .

مخطط (1) يمثل تدريس العلوم وفقاً لنظرية بياجية و استرتيجية دورة التعلم (زينب, حسن, 1982 , 144)

ويرى برونر (Bruner , 1973) إن إستراتيجية دورة التعلم تتكون من أربع مراحل هي :

- تقديم المفهوم وفيها يعرض على الطلبة صفات وخصائص المفهوم التي ينبغي الحصول عليها

- تكوين المفهوم حيث يحاول الطلبة الحصول على المفهوم من خلال المعلومات التي قدمت لهم في المرحلة السابقة .

- تحليل المفهوم حيث يقوم الطلبة بابتكار المفهوم وتحديد خصائصه .

- الممارسة وفيها يمارس الطلبة تكوين المفهوم أو تدريسه للآخرين واستخدامه في مواقف (الأمين, 2001, 45)

في حين قسم (Anthony , 2001) مراحل دورة التعلم إلى خمس مراحل هي :

- مرحلة انشغل (Engage) :

وفي هذه المرحلة يريد المدرس أن يثير اهتمام وفضول الطلبة بموضوع الدراسة فيتم طرح الأسئلة وتؤخذ إجابات الطلبة الذين يعطون فكرة عما يعرفونه مسبقاً , وهذه أيضا فرصة جديدة للمدرس ليتعرف على المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وإثناء هذه المرحلة يجب أن يسأل الطلبة أسئلة مثل لماذا يحصل ذلك ؟ وكيف اكتشفت ؟

- مرحلة استكشف (Explore):

وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطي الطلبة فرصاً للعمل سوية بدون توجيه مباشر من قبل المدرس وعليه أن يعمل على مساعدة الطلبة لتكوين أسئلة بوساطة طرح الأسئلة والملاحظة وحسب نظرية بياجية فان الطلبة في هذه المرحلة يصلون إلى حالة من الحيرة وعدم الاتزان مما يتيح لهم الفرصة لاختبار التنبؤات والفرضيات واختيار البدائل ومناقشتها مع الإقران وتسجيل الملاحظات والأفكار وتعليق الإحكام .

- مرحلة وضح (Explain)

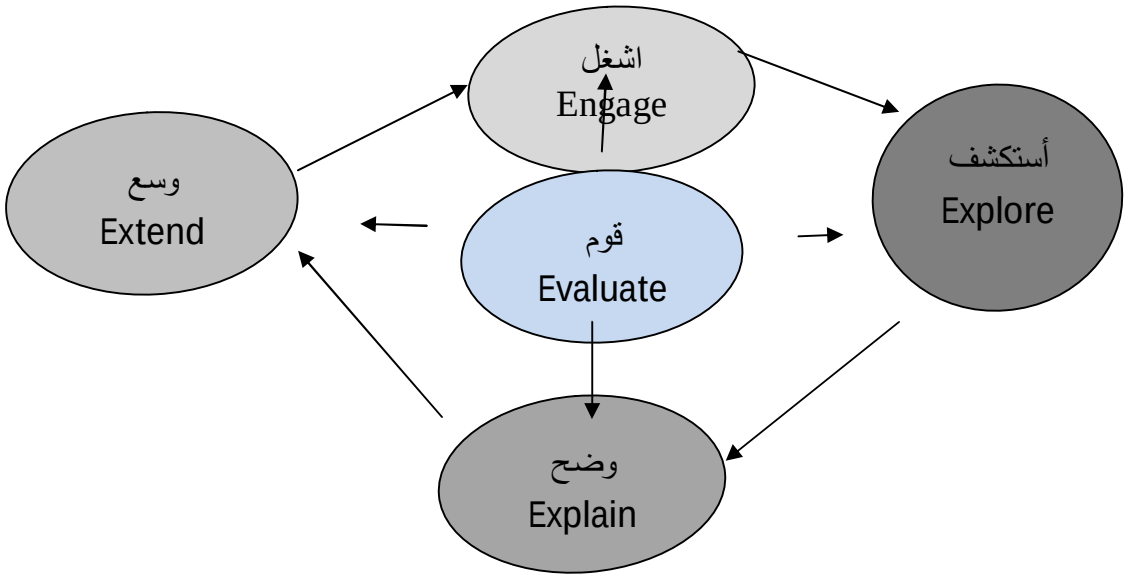
على المدرس أن يشجع الطلبة على تفسير المفاهيم وفق أسلوبهم الخاص وتوضيح لتفسيراتهم والاستماع بشكل ناقد لتفسيرات بعضهم البعض ولتفسيرات المدرس وعلى الطلبة أن يستخدموا التوضيحات المسجلة أثناء تفسيراتهم وان يعطي التفسيرات والتعريفات باستخدام الخبرات السابقة كأساس لهذه المناقشة .

- مرحلة وسع (Extend)

خلال هذه المرحلة على الطلبة أن يطبقوا المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة وأن يستخدموا الأسماء والتعريفات الشكلية مع تذكير الطلبة بالتفسيرات البديلة والبيانات والأدلة الموجودة لاستكشاف المواقف الجديدة كما تطبق مرحلة استكشف لان الطلبة يجب أن يستخدموا المعلومات السابقة لطرح الأسئلة واقتراح الحلول واتخاذ القرارات وعمل التجارب وتسجيل الملاحظات .

- مرحلة قوم (Evaluate) .

يجب أن يحصل التقويم أثناء خبرة التعلم وعلى المدرس أن يلاحظ معرفة الطلبة ومهاراتهم وتطبيقهم للمفاهيم الجديدة والتغير في التفكير وعلى المدرس أن يطرح أسئلة تشجع على التقصي والاستكشاف ولابد من الإشارة أن سبب تسمية هذه الإستراتيجية ب (E5) لأنها تتكون من المراحل الخمسة السابقة والتي جميعها تبدأ بحرف (E) والشكل (2) يوضح ذلك .



شكل (2) يوضح مراحل دورة التعلم حسب تقسيم Anthony (Anthony , 2001 , p3)

2-5- مميزات دورة التعلم:

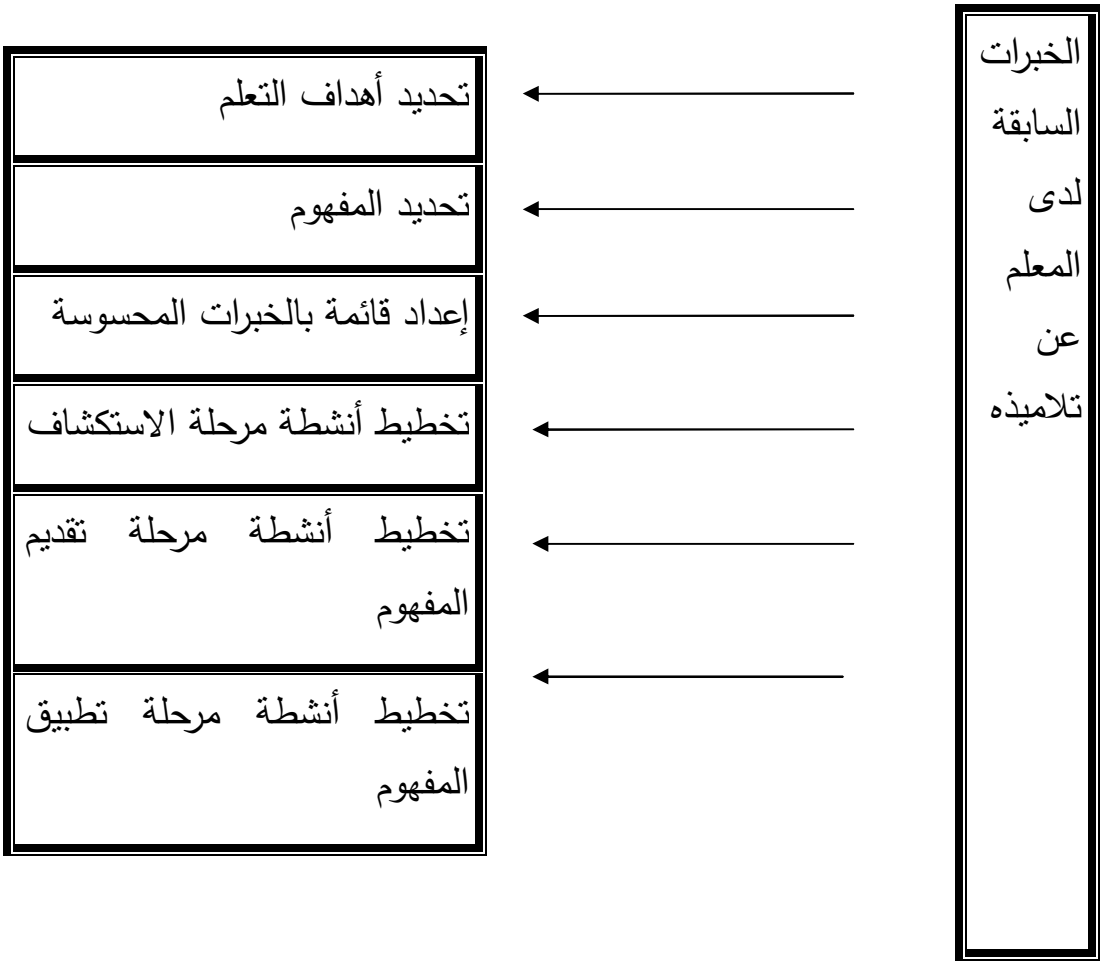
- تراعي القدرات العقلية للمتعلم فلا يقدم له من المفاهيم إلا ما يستطيع تعلمه .
- تقدم المفاهيم الموجودة في المادة الدراسية كطريقة بحث, إذ يسير التعلم فيها من الجزء إلى الكل.
- تدفع المتعلم للتفكير وذلك من خلال استخدام مفهوم فقدان الاتزان الذي يعد بمثابة الدافع الرئيسي نحو البحث عن المزيد من المعرفة العلمية
- تهتم بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ومهارة العمل التي تتناسب مع الكيفية التي يتعلمون بها
- توفر مجالاً ممتازاً للتخطيط التدريسي الفعال (الضامري , 2003 ,1)

2-6- تخطيط الدروس وفقاً لدورة التعلم (تصميم دورة التعلم)

يستطيع المعلم تخطيط الدروس وفقاً لإستراتيجية دورة التعلم عن طريق مجموعة من الخطوات التي يمكن إيجازها وفق الآتي:

- إعداد الدورة في صورة بحث أو تنقيب عن المعرفة
- اختر المفهوم الذي يستعمله الطلاب ووضعه في صياغة دقيقة
- اختر الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطلبة لجمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم
- إعداد تعليمات مكتوبة للطلبة تساعدهم على جمع البيانات المطلوبة لاستخلاص المفهوم أو إعداد ملخصاً للمعلم يتبعه في توجيه الطلبة لجمع البيانات
- ألتأكد من أن التعليمات تساعد الطلبة على جمع البيانات فقط وإنها لا توحي لهم بالمفهوم
- إعداد إرشادات للمعلم لكي يستخدمها في استخلاص المفهوم .
- اختر الأنشطة التعليمية التي ستتخذها خلال مرحلة تطبيق المفهوم
- إعداد أدوات تقويم المفهوم وهذا يجب أن تشمل البيانات التي جمعها الطلبة والأسئلة التحريرية التي تعطى للطلبة في نهاية دورة التعلم فضلاً عن الاختبارات التحريرية والتي ينبغي أن تكون في صورة أسئلة تعتمد في الإجابة عليها على بيانات معطاة للطلبة خلال الامتحان (الخليلي وآخرون , 1996 , 397 – 389) .

كما وضع (زيتون , 2000) شكل تخطيطي يوضح الخطوات الواجب إتباعها عند تخطيط أنشطة دورة التعلم وكما في الأتي :



شكل (3) الخطوات الواجب أتباعها عند تخطيط أنشطة دورة التعلم (زيتون ,2000 , 290)

2-7- الأمور الواجب مراعاتها في دورة التعلم :

- يجب على المدرس الذي يستخدم إستراتيجية دورة التعلم في التدريس أن يراعي الأمور الآتية :
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات ويفضل أن لا يقل عدد الطلبة في كل مجموعة عن خمسة .
- إعداد الوسائل والأدوات الخاصة بكل درس .

- إعداد سجلات النشاط مسبقاً وأن تكون الأسئلة والملاحظات المدونة بها مناسبة لعمر الطلبة .
- أن يعطى الطلبة من خلال الموقف التعليمي فرصاً كافية للمناقشة وتبادل الرأي داخل المجموعة وتنفيذ نشاطات مرحلة الكشف وعلى المعلم توجيههم وملاحظتهم كلما احتاج الأمر.
- أن يتأكد المعلم من تسجيل الملاحظات والمشاهدات والاستنتاجات في سجل النشاط وفي نهاية الحصة وعليه أن يجمع البطاقات من التلاميذ لكي يسجل فيها ملاحظاته عن مدى استيعاب الطلبة للمادة التعليمية.
- أن يهتم بتنفيذ التدريب والتمارين أثناء الحصة لتطبيق ما تم تعلمه وربطه بالتعلم السابق أيضا.
- أن يطلب المعلم من تلاميذه تبريرات لنتائجهم أو استنتاجاتهم بغض النظر عما إذا كانت تلك النتائج صحيحة أو غير صحيحة. (الأمين, 2001, 53- 54).

خاتمة

من خلال عرضنا لمحتوى مقياس طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة ، نرى أنه يحتوي على معلومات مهمة حول التدريس وبعض المواضيع المتعلقة به مثل التعليمية والفروق الفردية والعملية التدريسية والتخطيط الدراسي والتقويم التربوي، ومن جهة نماذج الاستراتيجيات الحديثة فقد تطرق هذا المحتوى الى بعض النماذج الحديثة مثل العصف الذهني ، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاستكشاف ودورة التعلم وغيرها من الاستراتيجيات المهمة في تشكيل ملمح الطالب خريج علوم التربية.

المراجع

- سعدعلي زاير وآخرون (2017). الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- (حمادة سوسن سامي(2015)، الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم، دار أمجد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

- أحمد أوزي (2015). التعليم والتعلم الفعال. بيداغوجية منقحة، "1، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح، دار البيضاء - المغرب.

- الأمين , إسماعيل محمد (2001) ، طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات , دار الفكر العربي , القاهرة , مصر.

- الخليلي , خليل يوسف وآخرون (1996) تدريس العلوم في مراحل التعليم العام , ط1, دار القلم للنشر والتوزيع , الأمارات العربية المتحدة .

- الشرايعة عمار شفيق (2011)، التوجيه النفيس في أساليب التدريس، دار البداية ناشرون و موزعون، عمان ، الأردن.

- الصيفي عاطف صالح (2008)، المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

- اليماني عبد الكريم و عسكر علاء (2010)، طرائق التدريس العامة، أساليب التدريس و تطبيقاتها العملية، زمزم للنشر و لتوزيع، عمان، الأردن.

- بوكبشة (2013). استراتيجيات تدريس المقاربة بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، العدد 18 ، دار البصيرة، القبة – الجزائر.

- توفيق أحمد مرعي (2007). المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان – الأردن.

- جاسم , صالح عبد الله (2000) فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت , رسالة الخليج العربي , كلية التربية , جامعة الكويت

- جروان فتحي عبد الرحمن،(2008)،تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات،دار الفكر ، الأردن

- حجي أحمد إسماعيل (2000)، إدارة بيئة التعليم و التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

- حسن محمد أبورياش وآخرون (2009). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- حمد الله جبارة (2017) . المقاربة الوجدانية للتعلم، مجلة العلوم التربية، العدد 68.

- حمد الله جبارة (2017). المقاربة الوجدانية للتعلم، مجلة علوم التربية، العدد 68 .

- خير سليمان شواهين (2015). التعليم الممتع والمناهج الدراسية، دار عالم الكتب الحديث، أربد – الأردن.

- خير سليمان شواهين (2016). تقنيات العصف الذهني والمناهج الدراسية، دار عالم الكتب الحديث، أربد – الأردن.

- خير سليمان شواهين (2016). طرائق حديثة في التدريس، دار عالم الكتب الحديث، أربد – الأردن.

- دومينيك شانغات (2011). طرق وأدوات التدريس والتكوين، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء – المغرب.

- زيتون حسن حسين (2001)، تصميم التدريس – رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة.

- زينب , عبد الحميد يوسف , حسن حسين (1982) تدريس العلوم البيولوجية , مكتبة فلمنج للآلات الكاتبة , طنطا , مصر .

- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2011). علم النفس المعرفي ، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة – مصر.

- سوسن ب در خان، (2006)، التربية المهنية، مناهج و طرائق التدريس، دار جرير للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.

- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية دمنهور، جامعة الاسكندرية – مصر.

- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ، كلية التربية، دمنهور ، جامعة الإسكندرية، مصر.

- عبد الرحيم الباروشي (1996). بيداغوجيا الكفايات تدريس المدرسين والمكونين، ترجمة اللحية عبد الاله، دار الفلك، دار البشاء – المغرب.

- عبد القادر لورسي (2016). المرجع في تعليمية علم التدريس، مطبعة الجسور للنشر، المحمدية – الجزائر.

- عبد الكريم غريب (2003). استراتيجيات الكفايات وتقويم جودة تكوينها، منشورات عالم الترفيه، دار البيضاء- المغرب.

- عبد الكريم غريب (2004). المقاربة بالكفاءات، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء – المغرب.

- عبد الكريم غريب (2014). البيداغوجيا الناجحة المأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، منشورات عالم التدريس، مطبعة النجاح، الدار البيضاء – المغرب.

- عبد الكريم غريب (2017). الديداكتيك الملفيات، منشورات مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء – المغرب.

- عبد الكريم غريب (2017). الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، كتاب مشترك، عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء – المغرب.

- عجاج صلاح عبد المحسن. (2008)،استراتيجيات التدريس، نقلا عن موقعhttp://www,salahagag,com تاريخ زيارة الموقع 2020/08/24.

- عصام حسن الدليمي (2014). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- عفت مصطفى الطناوي (2002). أساليب التعليم والتعلم، الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

- عفت مصطفى الطناوي (2002). أساليب التعليم والتعلم، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة – مصر.

- عمر إيمان محمد (2010)، طرائق التدريس، عمان ، الأردن.

- قصي محمد السامرائي (2014)، الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، دار دجلة، الأردن.

- لرقط علي (2018)، مطبوعة محاضرات طرق و استراتيجيات التدريس الحديثة،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة البويرة.

- مجدي عزيز ابراهيم (2000). أصول التربوية لعملية التدريس، الأنجلو المصرية، القاهرة – مصر.

- محسن علي عطية (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- محسن علي عطية (2015). البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس الحديثة، ط1، دار المنهجية، عمان – الأردن.

- محسنة عبد الله الربع (2017)، الاستراتيجيات الحديثة في التعلم، وزارة التربية و التعليم، الإدارة العامة للتربية، المملكة العربية السعودية.

- محمد أبزيان (2016). بيداغوجيا المعرفة، مطبعة إفريقيا الشرق، دار البيضاء – المغرب.

- محمد أمال جمعة عبد الفتاح (2010)، استراتيجيات التدريس و التعلم، نماذج و تطبيقات، دار الكتاب الجماعي، العين، الإمارات العربية.
- محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات (2012)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، عالم الكتب للنشر و التوزيع، الأردن.

- وزارة التعليم المغربية (2017)، دليل استراتيجيات التدريس لمادة التربية الفنية، المملكة العربية السعودية.

- يوسف القطامي (2013). النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

- الحسناوي حاكم موسى عبد الخضير (2019)، فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية ، دار ابن النفيس للنشر و التوزيع، عمان: الأردن.

- زيتون , كمال عبد الحميد (2000) تدريس من منظور البنائية , المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع , الإسكندرية , مصر .

- الصادق , إسماعيل محمد الأمين (2001) طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات , ط1 , دار الفكر العربي , القاهرة , مصر.

-عبد الحميد حسن شاهين (2011)، استراتيجيات التدريس المقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعليم، كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية.

- سمية محمد محمود عبد الله (2015). استراتيجيات التدريس، الأسس، التطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- عبد الله القلي (2007). استراتيجيات التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال، مجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، عدد ماي، مجلة علمية محكمة، مخبر التربية والصحة النفسية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

- قطامي نايفة (2001). درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في مدارس منطقة الأغوار الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

- محمد محمود الحيلة (2012). طرائق التدريس واستراتيجيات، دار الكتاب الجامعية، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- يوسف القطامي، نايفة القطامي (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر، رام الله، نابلس، فلسطين.

- عيسى سعد الزبون (2020). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية نحو إستراتيجية لعب الدور، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات وعلم الاجتماع، العدد 58، الأردن.

- أسامة محمد سيد (2012). أساليب التعليم والتعلم النشط، دار العلم والإيمان، ط1، دمشق – سوريا.

- هيام مصطفى عبد الله (2019). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية لعب الدور في إكساب أطفال الروضة سلوكيات الأمن والسلامة، مجلة الطفولة، العدد 32، كلية التربية للطفولة، جامعة بني سويف – مصر.

- أبوجادو صالح، نوفل محمد (2013). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

- جروان فتحي (2009). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان – الأردن.

- حسن هناء رجب (2014). التفكير، برامج تعليمية وأساليب قياسه، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- الزعبي رياض (2009). التفكير الناقد، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

- زيتون حسن (2008). تنمية مهارات التفكير: رؤية اشرافية في تطوير الذات، الدار الصولتية للتربية، الرياض – المملكة العربية السعودية.

-سعادة جودت أحمد (2003). تدريس مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، غزة – فلسطين.

- العتوم عدنان يوسف الجراح (2011). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات علمية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

-غانم محمود محمد (2009). مقدمة في تدريس التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- فتح الله عبد السلام (2008). تنمية مهارات التفكير: الإطار النظري والتطبيق العملي، دار النشر الدولي، الرياض – المملكة العربية السعودية.

- اللزم إبراهيم محمد (2008). أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض – المملكة العربية السعودية.

- الهيلات مصطفى قسيم (2013). كيف تكون فكرة ناقدة لامعة، مركز ديبنو لتعليم التفكير، عمان – الأردن.

-Joseph , A , et , at. (2001), the learning cycle, www.makl2-org/practices/good-instruction /project better/sciemce/s-26-28htm/2001 . Apaper of 3pages

-Renner , J.w , marek ,E.A(1990) , Aneducation al theory base for scince teaching .journal of research in science Teaching .vol(27),No(3)

- Abdelkarim Gherib (2003), Compétences et pédagogie d'intégration , edition nadjah el djadida, maroc.

- Abderrahim Harouchi (2010), Pour un enseignement efficace, lapproche compétence, édition Fennec.

- Facione , P,(1998), Critical thinking , what it is andwhy it count. Academic Press, San Francisco –U.S.A.

-