



السنة: الأولى

القسم: مناهج وأصول تدريس



استراتيجيات وطرائق التدريس العامة

الدكتور

جمال سليمان

أستاذ في قسم المناهج وطرق
التدريس

الدكتور

فواز ابراهيم العبد الله

أستاذ في قسم المناهج وطرق
التدريس

الدكتور

محمد جهاد جمل

مساعد في كلية التربية

الدكتور

هاشم إبراهيم

أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق
التدريس

١٤٣٣ - ١٤٣٢

٢٠١٢ - ٢٠١١

جامعة دمشق



المحتوى

الصفحة	الموضوع
٧	مقدمة
١١	الفصل الأول: مدخل إلى الاستراتيجيات العامة للتدرис
٤٣	الفصل الثاني: مهارات التدرис الأساسية
٧٩	الفصل الثالث: مبادئ التعلم
٩٧	الفصل الرابع: المداخل الأساسية الكبرى في التدرис
١٢٥	الفصل الخامس: طرائق تعليم التفكير
٢٠٣	الفصل السادس: التدرис الفعال
٢٥١	الفصل السابع: التعلم النشط
٢٧٧	الفصل الثامن: طرائق تعليم المفاهيم
٣٢٩	الفصل التاسع: الأشكال الحديثة للتعلم الذاتي
٣٧٩	الفصل العاشر: نماذج وتطبيقات عملية
٤٣٧	المصطلحات العلمية
٤٥٣	المراجع العربية والأجنبية.



حظيت استراتيجيات التدريس وطراوئه باهتمام كبير في عملية تطوير المناهج، باعتبارها محوراً حاسماً في تحقيق الأهداف المحددة التي يتمثل أهمها في تمكين المتعلم من تعلم يتصف بالجودة وتعلمه كيف يتواصل؟ وكيف يعيش؟ وكيف يعمل؟ وكيف يكون؟ ومساعدته في توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتية المختلفة بما يمكنه من حل المشكلات، واتخاذ القرار في جميع المواقف التي تصادفه في الحياة في كل عصر أصبح النقدم التقني والعلمي فيه العلامة الفارقة له. وليس من شك أنَّ استراتيجيات التدريس هي المصب لعلوم التربية المحتاجة لمظهر تطبيقي.

إنَّ تحقيق الأهداف السابقة لا يمكن أن يتم دون استخدام استراتيجيات وطراوئن تدريس فعالة حاولنا التركيز عليها في هذا الكتاب الذي يعدَّ موجهاً لعمل المعلم في غرفة الصف، إذ إنَّ استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة يتطلب امتلاكه جانبيْن، أحدهما معرفيُّ والأخر مهاريِّ.

ويسعى الكتاب الحالي لنزويذ الطالب/المعلم بالمعرفة النظرية عن استراتيجيات التدريس: مفهومها، أنسابها، خصائصها....، وبنماذج وتطبيقات عملية توضح آلية توظيف كل استراتيجية منها في غرفة الصف، بينما وأنَّ الكتاب موجه إلى طلبة معلم الصف، والمعنيين بالتدريس عموماً بما يؤدي إلى امتلاكهم القدرة على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة للموقف الصفي، وتوظيفها بالشكل السليم المحقق للأهداف المرجوة، وبالتالي النجاح في أدائهم للمهام المنوطة بهم بشكل فاعل.

ويأتي ذلك كله مع إعادة النظر في مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، تلك المناهج التي تستلزم تدريباً جديداً للطلابية المعلمين على استراتيجيات تدريس تعزز مكانة المتعلم بوصفه محوراً لعملية التعليم، وتدعم في الوقت نفسه الدور الجديد للمعلم في ظل عصر المعلوماتية الذي يتميز بثلاث ميزات مهمة في علاقته بالتعليم:

تحول ديمغرافي، تسرع في التكنولوجيا، قاعدة واسعة للانتشار للبيانات المتاحة للبحث من خلالها والتمحیص والاختيار.

لذا سنبدأ فصول الكتاب بالفصل الأول: مدخل إلى الاستراتيجيات العامة للتدریس، موضحين مفهوم استراتيجية التدریس ومكوناتها وكيفية تصميمها، لتنقل إلى الفصل الثاني الذي يتناول مهارات التدریس الأساسية التي لابد للمعلم من امتلاكها ليكون قادراً على الأداء الناجح لأدواره المتعددة في ظل ثورة المعرفة والاتصالات، لذا فقد أوضحنا كلاماً من مهارة تحطيط التدریس، ومهارة تنفيذ التدریس، ومهارة تقويم التدریس.

أما الفصل الثالث: فقد أوضحنا فيه مبادئ التعلم من منظور المدارس السلوکية والغشالتية والبنائية.

و جاء الفصل الرابع بعنوان: المداخل الأساسية الكبرى في التدریس، حيث تم التطرق فيه إلى مدخل المعلومات، والمداخل الفردية والمدخل الاجتماعي ومدخل الضبط، موضحين كل مدخل منها .

وتتناولنا في الفصل الخامس: طرائق تعليم التفكير، التي لابد للطالب/ المعلم من تعرّفها وامتلاك القدرة على تطبيقها، لذا لا يمكن للمتعلم اتخاذ قرار أو إبداء رأي أو حل مشكلة دون امتلاك مهارات التفكير، لذا تناولنا في هذا الفصل مفهوم التفكير وخصائصه ومهاراته، موضحين كيفية تدريس

مهارات التفكير الأساسية ومهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وما وراء المعرفي، مرفقةً بنماذج وتطبيقات عملية توضح كيفية تدريس كل مهارة فرعية على حدة.

وخصص الفصل السادس للتدريس الفعال من حيث مفهومه، مبادئه، وإدارة الصيف والتفاعل الصفي، واستراتيجياته. وقدتناولنا منها التدريس التبادلي والتدريس بالفريق انسجاماً مع التوجهات الحديثة التي تركز على تغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه ومنسق و... وتناولنا في الفصل السابع التعلم النشط، من حيث مفهومه وفلسفته وخصائصه وأهميته، مركزتين على استراتيجياته المتمثلة في التعلم التعاوني والتعلم باللعب واستراتيجية حل المشكلات، حرصاً منها على استخدام المعلم لها كونها تشكل أساساً لاعتماد المتعلم على نفسه في الحصول على المعرفة، وجمع المعلومات من مصادرها لاستخدامها عند الحاجة إليها في دراسة وحل مشكلات مرتبطة بحياته ومجتمعه.

أما الفصل الثامن فقد خصص لطرق تعليم المفاهيم، خاصة وأنَّ (مدخل أساسيات المعرفة) يشكل أحد المداخل الأساسية المعتمدة في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية الذي ينطلق من مبدأ أنَّ الحقائق متغيرة مع الوقت، لذا يجب التركيز على المفاهيم والمبادئ العامة كونها أداة فعالة في التفكير، وقد استعرضنا في هذا الفصل استراتيجيات متعددة في تدريس المفاهيم وتعليمها، استراتيجية برونز أو نموذج هيلدا تابا، وغانبيه وميرل وتنيسون، مرفقة بنماذج عملية لكيفية تطبيق كل منها في مدد دراسية مختلفة.

وجاء الفصل التاسع بعنوان: طرائق التعلم الذاتي، وتناولنا فيه مفهوم التعلم الذاتي، ومهاراته، وكفالياته، إضافةً إلى توضيح أهم تطبيقاته المتمثلة

في التعلم الافتراضي، والمفتوح، والالكتروني التي تشهد تطوراً لافتاً في الجمهورية العربية السورية تماشياً مع التطور المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده عالمنا المعاصر.

وحاولنا في الفصل العاشر والأخير إضافة مجموعة من النماذج والتطبيقات العملية لمجموعة من استراتيجيات التدريس، مثل حل المشكلات، والاستقصاء، وعصف الدماغ، ولعب الأدوار، لتشكل مرشدًا للمعلم في التطبيق العملي للاستراتيجيات التي تعرف إليها في فصول الكتاب السابقة.

وقد توزعت الفصول بين المؤلفين على الشكل الآتي: الفصول: الأول والثالث والخامس للأستاذ الدكتور فواز العبد الله بنسبة %٣٠ ، والفصل: الثاني والرابع والثامن للأستاذ الدكتور جمال سليمان بنسبة %٣٠ . والفصل الرابع والسابع والعشر للدكتور محمد جهاد الجمل بنسبة %٣٠ . والفصل السادس للدكتور هاشم ابراهيم بنسبة %١٠ .

نرجو أن نكون قد وفقنا في هذا الجهد المتواضع...
والله ولي التوفيق.....

دمشق ٢٠١١

المؤلفون

الفصل الأول

مدخل إلى الاستراتيجيات

الغاية للتدريس

- مقدمة
- أولاً - مفهوم استراتيجية التدريس
- ثانياً - مكونات استراتيجية التدريس
- ثالثاً - الفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس
- رابعاً - التدريس والتعليم والتعلم
- خامساً - سلوك التدريس
- سادساً - صفات التدريس
- سابعاً - طرائق التدريس
- الخلفية الفلسفية لطرائق التدريس
- ثامناً - عوامل مؤثرة في اختيار طريقة التدريس
- تاسعاً - سمات طريقة التدريس الناجحة



مقدمة :

في القديم انحصر الاهتمام بالتدريس وأهمل تعلم المتعلم، ولقد مرّ زمن طویل كانت المادة الدراسية تشكل أساس العملية التعليمية ومحورها، واستمر هذا الاهتمام حتى مطلع القرن العشرين على أساس أن المادة الدراسية تتمي العقل، وتفرز الصفة من المفكرين، يومها كان المدرس ناقلاً للثقافة، أما المتعلم فهو من يتألق المادة الدراسية التي تشكل جزءاً من التراث الإنساني، ويحفظه ويخزنه في عقده ليستعمله وقت الحاجة .

إلا أن نقلة نوعية حدثت في نهاية القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين في التفكير التربوي أصبح معها المتعلم محور العملية التعليمية، لذلك بدأ الاهتمام باكتشاف أساليب تعلم المتعلم وخصائصه، وكيف يتعلم، وهكذا انتقل البحث التربوي من البحث عن طريقة للتدريس إلى البحث عن الاستراتيجيات المناسبة لحدوث التعلم، وهو ما سينتارله هذا الفصل .

لقد جاء مفهوم استراتيجية التدريس ليلبّي واقع الموقف التربويي الذي يتضمن أهدافاً متباينة تفرض استخدام طرائق تدريس مناسبة لكل هدف.

أولاً — مفهوم استراتيجية التدريس:

يعد مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات العسكرية التي تعني استخدام الوسائل، وتوظيف الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف، فالاستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته.

وقد تطور مفهوم الاستراتيجية، وأصبح يستخدم في كل موارد الدولة، وفي جميع ميادينها، واستخدم لفظ استراتيجية في كثير من الأنشطة التربوية، وتعرف استراتيجية التدريس - كما تشير الموسوعة العالمية في التربية - بأنها "مجموعة التحركات أو الإجراءات التربوية، أي أن استراتيجيات التدريس ترافق إجراءات التدريس" (نقلًا عن صبرى، ٢٠٠٦، ٣٤) وتدور حول هذا التعريف معظم تعريفات استراتيجيات التدريس. فيعرفها سليمان

1988 بأنها: "مجموعة تحركات المعلم داخل حجرة الصدف التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً". (سليمان ، 1988 ، ١٣٠).

ويعرفها زيتون 1999 بأنها: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة". (زيتون، 1999، ٢٨١).

وعرّفها سيدلاك بقوله: (Sedlak, 1987) استراتيجيات التدريس هي تلك النشاطات التي يستخدمها المعلم لتعزيز التحصيل الأكاديمي للطلبة وتنسق إلى منحى فلسفى، وترتبط مع استراتيجية التعلم.

ويشير مصطلح استراتيجيات التدريس إلى خطط التدريس أو مجموعة التحركات المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة، وقد تناول بعضهم الاستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثل تحقيق الأهداف المحددة، أو أنها سياق من طرائق التدريس الخاصة وال العامة المداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي. (سالم والحلبي، 1988 .).

وينظر بعضهم إلى استراتيجية التدريس على أنها الجوانب المتعددة لعملية التدريس الصفي التي لا بد من الإلام بها لكي يكون التدريس الصفي فاعلاً، وهي الجوانب التي ترتكز على الفاعلية والفعالية، وأسلوب اكتساب المهارة أو الاتجاه أو المعرفة، كما تعد عملية إدارة الوقت من القضايا المهمة في استراتيجية التدريس، إضافة إلى فهم الموقف التدريسي. ونرى أن هذه الجوانب تلامس مفهوم الأسلوب بالإضافة إلى ملامستها مفهوم الاستراتيجية.

ويتابع مهدي محمود سالم ورفيقه أن الاستراتيجية تشير إلى عدة خطط وإجراءات تتضمن أهدافاً وأفعالاً وأقوالاً وتحفيزاً وتغذية راجعة وتوجيهها وتقويمها على أن يتم كل ذلك في إطار خطة عامة تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة (سالم والحلبي، ١٩٨٨: ٢٣٠).

فاستراتيجية التدريس إذن هي: كيفية سير الدروس، والطريقة والإجراءات التي يتبعها المعلم لتوجيه نشاط المتعلمين، وإتاحة دافعياتهم للتعلم وتعزيز الإجابات والاستجابات الإيجابية، وأساليب التفاعل اللفظي والاجتماعي داخل الفصل، وتوفير المناخ المواتي للتعليم وحسن توزيع الوقت بين الأنشطة المختلفة، وتحديد المعلومات بما يتنقق مع الهدف التعليمي، وتوزيع وتنظيم المتعلمين في مجموعات بما يتناسب وطبيعة النشاط والمستويات التعليمية لمتعلمي الفصل، بالإضافة إلى وضع استراتيجية للتمهيد أو التهيئة للموقف التعليمي وإنائه في الوقت والشكل المناسب (عبد الرزاق والنافع، ١٩٩٩، ٢٠٠).

وقد ظهر العديد من التعريفات لمفهوم الاستراتيجية في ضوء التفسيرات المتعددة لمصطلح الاستراتيجية منها:

تعريف "لشن" (Leshin) (١٩٩٢، ٢١)، فقد وجدوا أن استراتيجية التدريس هي الطريقة التي تستخدم لإحداث التعلم التي يتم ضبطها للتأثير الجديد في تعلم المتعلم.

ونخلص مما سبق إلى أن استراتيجية التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة وهادفة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من توظيف لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

من كل هذه التعريفات والأراء التي عرضت حول استراتيجية التدريس يمكن استخلاص النقاط التالية:

- ♦ أن الاستراتيجية هي خطة شاملة لتوسيع العملية التعليمية كافة، من معلم ومنعلم ومنهج ووسائل وأنشطة وأهداف تتم داخل الصف وخارجها، وتراعي المرونة في تنفيذها، وتراعي خصائص المتعلمين ومستوياتهم التعليمية تتضمن الأساليب والطرق والإجراءات التي يمكن أن تساهم في تنمية الاتجاه نحو الإبداع.
- ♦ أنها تتطلب التفاعل الدائم بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم داخل الصف.

ومن ذلك يمكن أن تبرز عدة خصائص تتمتع بها الاستراتيجية.

- ١- أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
- ٢- أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وتكون طويلة المدى بحيث تتسع النتائج.
- ٣- أن تكون مرنة قابلة للتطوير وعالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات، وأن تكون مضبوطة ضبطاً دقيقاً بحيث تتوافق الشروط التقنية حيث يقوم المخطط على أسلوب علمية صحيحة، وأن تكون بالإضافة إلى ذلك فاعلة وديناميكية بحيث تأخذ بعين الاعتبار عملية التطوير المبدع وعملية التجديد.

- ٤- أن تراعي الإمكانيات المتناثرة في المدرسة (كوجك، ١٩٩٧، ٢-٣)^(١). وهناك عدة استراتيجيات للتدرис يمكن أن يختار منها المعلم الاستراتيجية المناسبة لاستخدامها في تعليم المتعلمين مثل استراتيجية المناقشة وحل

(١) راجع:- كوثر حسين كوجك: *اتجاهات حديثة في المناهج*، ط٣، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧، ص٢٠٣.

المشكلات والتعليم المبرمج والاكتشاف وتمثيل الأدوار. إلى ما هناك من استراتيجيات في التدريس... لكن هذا الاختيار لا يتم عشوائيا إنما يتم في ضوء عدة عوامل تؤثر في اختيار المعلم لاستراتيجيته دون غيرها : طبيعة المتعلمين ومرحلة نموهم العقلي، والأهداف والمادة التعليمية، وخصائص وخبرات وفلسفه واتجاهات المعلم الشخصية، وأساليب واستراتيجيات التدريس.

من ذلك يظهر بأنه لا توجد استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل كامل، ولكن هناك استراتيجيات أنساب لتحقيق أهداف معينة في مجال معين ومع متعلمين معينين، وتستخدم من قبل معلم معين، وتتناسب طبيعة مادة معينة.

فاستراتيجية التدريس هي سياق من طرائق التدريس الخاصة والعامة والمتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي.

تهدف دراسة استراتيجيات التدريس إلى تطوير ممارسات المعلمين التدريسية داخل الصف وخارجه، مما يسهم في تغيير دور المتعلم من منطلق سلبي إلى دور نشط وحيوي إيجابي باحث عن المعلومة منتج لها.

كيف تصمم الاستراتيجية ؟

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بذائل، حتى تتسنم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تحطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين، وفهم الفروق الفردية بينهم، والتعرف على مكونات التدريس، ويمكن استعراض مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس وفق الآتي :

- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف آخر.
- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
- أن تعالج الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).
- أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.

ثانياً - مكونات استراتيجيات التدريس :

حدد أبو زينة (٤١٧ـ١٤١٧ـ، ص ١٠٧) مكونات استراتيجية التدريس على أنها :

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.
- الأمثلة، والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
- استجابات المتعلمين ب مختلف مستوياتهم و الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

كما يرى أن تحركات المعلم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي استراتيجية للتدريس، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتبع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم.

ثالثاً - الفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس:

هناك بعض المفاهيم المهمة التي يجب أن تميز بين دلالاتها ، لأن البعض يرى أنها مرادفات لمفهوم واحد، وهي طريقة التدريس، وأسلوب التدريس، واستراتيجية التدريس، وهي مفاهيم ذات علاقات فيما بينها، إلا أن لكل منها دلالته ومعناه.

ويبين ممدوح سليمان أن هذا الخلط ليس فقط في الكتابات القراءات العربية، بل حتى في الكتابات القراءات الأجنبية، وذكرأن هناك حدوداً فاصلة بين طرائق التدريس، وأساليب التدريس، واستراتيجيات التدريس، وأوضح أنه: يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أشاء قيامه بالعملية التعليمية، بينما يرى أن أسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم، ويؤكد على أن استراتيجية التدريس هي مجموعة تحركات المعلم داخل الصد التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً. (سليمان، ١٩٨٨، ١٢٠).

رابعاً- التدريس والتعليم والتعلم:

شهد كل من العقدين الماضيين تراياً نظرياً كبيراً في تحديد مفهومي التعليم والتدريس، نتيجة تطور علم النفس التعليمي وعلم التدريس، وبدأت حركة التمييز بين التعليم والتدريس، وذلك نتيجة البحوث في هذين المجالين، ويميل بعض الباحثين التربويين إلى القول إن التعليم (teaching) يقتصر على عملية التفاعل النظري التي تجري داخل الفصل الدراسي بين المعلم من جهة وبين متعلم أو أكثر من جهة أخرى، بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم. وطبقاً لذلك فإن عملية التعليم تحتوي عناصر ثلاثة هي:

- أنها نشاط أو عملية مستمرة يمكن ملاحظتها ومتابعتها.
- أنها تفاعل لفظي بين أشخاص.
- أن لها هدفاً محدداً يتركز في إحداث تعلم أو تغيير في سلوك الأفراد.

أما عملية التدريس فهم يرون أنها الإطار الأوسع الذي يشتمل على الأهداف العامة، والمهام الملقاة على عاتق المتعلمين.

ويحاول الدكتور يسري مصطفى السيد (السيد، ٢٠٠٣) في ورقة عمل مقدمة لندوة تطوير التعليم في جامعة الإمارات، التمييز بين التعليم والتدريس من حيث: الهدف، دور المتعلم، دور المعلم، دور الخبراء والمفرد التدريسي .

فمن حيث الهدف يرى أن التعليم يهدف لخشوع عقول المتعلمين بالمعلومات التي يعرضها المعلم، بينما يسعى التدريس إلى مساعدة المتعلمين على التفاعل مع الخبرات التي يواجهونها في الصفة وخارجها. ومن حيث دور المتعلم، فالتعلم في التعليم لا يتجاوز دوره الناقلي والاستماع والحفظ والترديد، في حين أن التدريس يهدف إلى تدريب المتعلم على ممارسة عملية الانتباه والتفكير وممارسة عمليات التعلم المختلفة. أما من حيث دور المعلم، ففي التعليم يكون المعلم ملقاً إيجابياً، يتحدث طيلة الحصة ملماً بالمعرفة وخبرأً بها، بينما هو في التدريس منظم للخبرات والموافق، ومعد للمواقف التي سيتفاعل معها المتعلمون، ومستثير لدوافعهم. ويقارنأخيراً بين التعليم والتدريس من حيث دور الخبراء والمفرد التدريسي فيقول: في التعليم يكون دورها تدريب أذهان المتعلمين على أساليب زيادة معارفهم، واستخدامها كوسائل للتدريب العقلي والتكرار الآلي، في حين تكون في التدريس وسائل

تساعد المتعلمين على تطوير أساليب تفكيرهم، وبناء وتنظيم البنى العلمية لديهم، وموقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم.

ومن الملاحظ وجود خلط واضح بين مفهومي التعليم والتدريس، قد يكون ناتجاً عن اختلاف الترجمات بين الباحثين، مما أدى إلى تشوش ومزج بين تعريف المصطلحات، فمصطلاح (Instruction) على سبيل المثال، قد ترجمه الحيلة إلى (التعليم)، بينما ترجمه كل من (قطامي وأبو لبدة) إلى (التدريس)، في حين عده (زيتون) بمعنى (التدريس المنظومي).

ويعرض الدريج على محاولة التمييز بين التعليم والتدريس التي وردت عند قطامي في كتابه "تصميم التدريس" إذ يرى أنه لا مبرر لهذا التمييز الذي يميل إلى أن التعليم عبارة عن حشو لعقول المتعلمين بالمعلومات، في حين يقوم التدريس على التفاعل مع الخبرات التي يواجهها المتعلمون في الصفة وخارجها، وعلى تدريفهم على عمليات الانتباه والتذكر والتفكير والتنظيم.

ويرى الدريج أن النشاط التربوي كثيراً ما تتدخل فيه عناصر من المعندين، فقد يتجه المعلم إلى حشو ذهن المتعلمين بالمعلومات، ويسعى في الوقت نفسه إلى تنمية قدرات الانتباه والتحليل والتركيب، ويتساءل هل تسمى العملية هنا تعليماً أم تدريساً؟ (الدريج ، ٢٠٠٣ : ٤٥).

ونأخذ هنا برأي الدريج إذ لا نجد ضرورة لفصل المصطلحين، بل نرى أنهما يتكاملان، وإن كنا نلاحظ أن معظم التربويين العرب يميلون لاستخدام كلمة التدريس للدلالة على تلك العملية التعليمية المقصودة والمخطط لها لتشكيل بيئه المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين، وذلك وفق شروط محددة.

ومع ذلك، يمكن تعريف التعليم بأنه: اتصال هادف ومستمر ومنظّم بين المعلم والمتعلم لإحداث التعلم.

وتتعدد تعاريفات التدريس، وتختلف حسب المنظور الذي يتم الاطلاق منه، ومن تلك التعريفات :

تعريف محمد أمين المفتى الذي يقول : يشير مصطلح التدريس إلى العملية المركبة التي تؤدي إلى تعلم فعال، أو إنه إجراءات معينة تمثل إحدى سلوكيات المدرس، بمعنى أن سلوك المدرس يتضمن سلوك التدريس باعتباره جزءاً من سلوك المدرس العام، وهو كل ما يصدر عن المدرس من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية بهدف تعديل سلوك المتعلمين (المفتى، ١٩٨٦، ٢٤).

وتشتمل عملية التدريس على العناصر التالية:

١- الهدف: أو ما يراد تحقيقه من عملية التدريس، مثلها في ذلك مثل عملية التعليم، أي أن الهدف من عملية التدريس يكون أكثر شمولاً وأقل تحديداً. ويرى بعض التربويين إدخال هذا المنهاج والمادة التعليمية ضمن العنصر نفسه.

٢- المهام : التي يتوقع أن يؤديها المتعلمون وينجزوها داخل غرفة الصف، سواء كانت عقلية مبنية على المادة الدراسية أم اجتماعية، كما تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون.

٣- أشكال التدريس وأنماطه: وهي الصفات التي تميز نوع التفاعل القائم بين المعلم والمتعلمين. إذ إن هذه الأنماط تحدد مدى الصفات القيادية، ومدى توافر عنصر الضبط أو الهيمنة لدى المعلم في أثناء التدريس.

٤- تنظيم المتعلمين داخل غرفة الصف: سواء كانوا في مجموعات ثنائية أم مجموعات كبيرة أم كان التدريس موجها نحو المتعلمين كأفراد أم كمجموعة واحدة كبيرة.

٥- الفترة الزمنية التي يتم خلالها التدريس، وتوزيع تلك الفترة على المادة الدراسية المخصصة لذلك الدرس، ومدى السرعة أو البطء في عملية التدريس.

٦- أما العنصر السادس من عملية التدريس فهو العملية التعليمية ذاتها أو سلوك المعلمين والمتعلمين بشكل فردي أو جماعي. إذ نجد أحياناً بعض المعلمين يتصرفون بمعزل عن المتعلمين، فهم يحضرون طيلة الوقت أو يصححون الأوراق أو يراقبون المتعلمين خلال الاختبارات، كما نجد المتعلمين يتصرفون بمعزل عن المعلم أحياناً خلال جلوسهم في المقاعد وانشغالهم بأعمال كتابية أو الحديث فيما بينهم. وفي أحياناً أخرى يدخل المعلم والمتعلمون في تفاعل من خلال الأسئلة والأجوبة والحوارات والمناقشة، أو عن طريق تبادل التفاعل غير الناطقي عن طريق الإشارات وتعابير الوجه واليدين (أبو لبدة وأخران، ١٩٩٦، ١٢).

ويفقد الكثير من الباحثين في مجال التدريس وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم للتدريس، وواقع الحال أن مجموعة أسس تمركزت حولها معظم تعريفات التدريس منها: إن كثيراً من الباحثين في مجال التدريس يرون أن التدريس عملية اتصال، ولذلك يعرفونه بأنه: عملية اتصال بين المعلم والمتعلمين، يحاول المعلم من خلاله إكساب متعلمهيه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك، مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي. (ابراهيم، ١٩٩٤،

٦) ولكونه عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، فهو يعني الانتقال من حالة إلى أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، وهو في الوقت نفسه نظام شخصي فردي يقوم على مجموعة من الأحداث المتتالية وفق أزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يحرره المتعلم من أداءات). Gangne and Briggs, ١٩٧٩، ص ١٥٢.

على حين ينظر آخرون إلى التدريس على اعتباره عملية تعاون وتفاعل فيربطون بين التدريس وتفاعل المتعلمين، ويعرفونه تعاريفات عده، منها: التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم، وحدث تعاون بينهما لإكساب المتعلم مجموعة من المعرف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملاً. (حمد، ١٩٩٢: ص ١٦).

وينظر آخرون إلى التدريس على أنه نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة فيما يلي:

- المدخلات: (المعلم - المتعلم - المناهج الدراسية - بيئة التعلم)
 - العمليات: (الأهداف - المحتوى - طرق التدريس - التقويم)
 - المخرجات: (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية المتعلمين)
- ومن هنا يعرفونه بأنه : نظام من الأعمال مخطط له، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو المتعلمين في جوانب شخصيتهم المختلفة، وهذا النظام يحتوي على مجموعة من المنشط الهدافة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلماً ومتعلمًا ومنهجاً دراسياً، وهذه العناصر ذات خصيّة دينامية، كما أنه يتضمن نشاطاً لغويًّا يؤدي دور وسيلة

الاتصال الأساسية، بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من ذلك هو إكساب المتعلمين المعرفات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة. (راشد، ١٩٩٣: ٥٩-٦٩).

ما سبق يلاحظ أن مصطلح التّدريس يشير إلى العملية المركبة التي تؤدي إلى تعلم فعال. وقد عرف هذا المصطلح اضطراباً كبيراً إلى أن شهد في العقود الأخيرة من القرن الماضي، مرحلة أصبح فيها علماً له أنسنه.

والواقع أن علم التّدريس علم له أنسنه العلمية وخبراته الكافية التي تصلح لن تكون علماً يتزود به المتعلم المعلم، أو من يريد الانخراط في هذه المهنة، إذ يمتلك أنسناً لاستخدام طرائق مناسبة تؤدي فيما لو أحسن استخدامها إلى النتائج التعليمية المرجوة. (قطامي، ١٩٩٢، ٨) وأن فهم هذه الأسس والنظريات النفسية والتربوية التي تتضمنها ليقدم للعملية التعليمية أسباب النجاح، ولقد استمدت هذه الأسس من نظريات توصل إليها العلماء والباحثون نتيجة لما يفرضه الموقف التعليمي من جهة، وخصائص المتعلمين من جهة ثانية – بالطبع – مع مراعاة محتوى المادة التعليمية.

ولقد شهدت نظريات التّدريس تطوراً كبيراً نتيجة الدراسات والمناقشات التي دارت حولها، كل ذلك في سبيل تلبية مطالب المؤسسة التعليمية، وما يطلبها المجتمع منها.

ويقصد بعلم التّدريس (الديداكتيك) الدراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم بقصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي، وعلم التّدريس يجعل بالتعريف من عملية التّدريس موضوعاً له

فينصب اهتمامه على نشاط كلّ من المعلم والمتعلمين وتفاعلهم داخل القسم وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة اشغالاته.

ويعد علم التّدريس من العلوم التطبيقية مثل التنظيم والتطبيق المدرسي؛ ذلك لأن التطبيق هو محك هذا العلم، وهو يعني في جانبه التطبيقي أنه يسعى للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلاً من المدرس والموجّه التّربوي وغيرهم على إدراك طبيعة عملهم، والتّبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها، ويسهل قيامهم بواجباتهم التّربوية على أحسن وجه، ويمكن القول إن علم التّدريس يتضمن بصفة أساسية منهجية التعليم وطريقته، وليس منهجية العامة للتّربية. (الدريج، ٢٠٠٣، ٣-٥).

ومن الضروري الفصل بين نوعي التّدريس العام والخاص في أثناء الحديث عن علم التّدريس، فهما فرعان مختلفان ومتكملان في أن واحد، فعلم التّدريس العام (الديداكتيك العامة) يقصد به مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع المتعلمين، في حين يقصد بعلم التّدريس الخاص الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم، في ارتباطه بالمواد الدراسية والقضايا التّربوية، في علاقتها بهذه المادة أو بذلك، فنقول علم التّدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التّدريس الخاص بالتاريخ... الخ. (الدريج، ٢٠٠٣، ١٦).

ويمكن القول إن علم التّدريس العام يعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة، أي يدرس العملية التعليمية في مجملها، وبغضّ النظر عن المادة

الدراسية المقررة، كما يحاول وضع الفرضيات واستخلاص الفوائين وصياغة النماذج التي يمكن أن تؤيد المدرس مهما كان تخصصه، ومهما كانت المادة التي يدرسها، إن التوجّه بالاهتمام في مواضيع التخصص وإشكالياته يتعارض مع أهداف علم التدريس العام، وينتسب إلى علم التدريس الخاص (ديداكتيكية للمواد أو التربية الخاصة بالمواد) الذي يركّز وفي إطار العملية التعليمية على المقتضيات الخاصة بكل مادة.

وما ينبغي الالتفات إليه هو تلك الصلة بين علم التدريس بشكل عام وبقية علوم التربية، فهو يبقى فرعاً من فروع التربية، وعلماً من علومها إذ لا يمكن أن تجرّده من دوره التربوي وبعده البيداغوجي. ويمكن القول إن ما يميز علم التدريس عن بقية العلوم التربوية هو بالضبط موضوعه، أي التدريس، ويشير كوب (Kopp) (نقاً عن الدريج ٢٠٠٣) في محاولته لحصر موضوع علم التدريس إلى أنه قد نفّر حسب معظم الباحثين المتخصصين إلى اتجاهين رئيسيين هما:

- علم التدريس كنظيرية لمحتويات التدريس.
- علم التدريس كنظيرية لطراائق التدريس.

وينتقد كوب اختزال علم التدريس في جانب واحد من الاتجاهين المذكورين، أي حصره في محتويات التدريس أو في طرقه، ويعتقد أنه يمكن إلماح المجاليين في نظرة شمولية بحيث يتضمن علم التدريس الجوانب الأربع التالية :

- ١ - محتوى التعليم.
- ٢ - المتعلم أثناء سيرورة التعليم.
- ٣ - المساعدة التي يؤديها المعلم لتسهيل التعلم والتحصيل.

٤- المدرسة كمجال حيوي. (الدريج، ٢٠٠٣، ٣٠).

وبذلك يمكن القول إن التدريس يشكل محوراً أساسياً لعلم التدريس (الديداكتيك) الذي هو بالضبط دراسة للظروف المحيطة بموافق التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام المتعلم لتسهيل ظروف التمثلات لديه وتوظيفها أو إعادتها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة.

التعلم:

قام علم النفس التربوي وخاصة نظريات التعلم بدور في تطوير التدريس، إذ أسهمت النظريات الارتباطية في تخطيط الدروس وفق طريقة هربرت التي تربط خطوات الدرس الواحد بين التمهيد والعرض والربط والتنظيم. كما أسهمت النظرية الشكلية (الجشتالطية) في إشاعة طرائق التدريس الإجمالية التي تبدأ بالشكل العام ثم تنتقل إلى التفاصيل. ولكن الارتباط الوثيق بين علم التعلم وفن التدريس، بدأ بالسلوكية الجديدة التي وضعها بورووس فريدرك سكتر (skinner ١٩٥٤-١٩٩٠)، إذ عرض فكرة السلوك الإجرائي وتعلم بالإشراط الإجرائي الذي يعتمد على نشاط العضلات المخططة في جسم الإنسان، ويحسن من بيئته الإنسان نحو الأفضل والأسهل والأكثر إتقاناً.

واستمرت النظرية السلوكية سائدة في التعلم حتى أواسط السبعينيات من القرن العشرين، وبدأ النقد لها لدى علماء النظرية المعرفية / البنوية / أمثال جان بياجيه وجيروم برونر، واقترحوا الاهتمام بالبني الفكرية للإنسان ونشاطه العقلي بدلاً من التركيز على السلوك الظاهر، واستمر الصراع بين السلوكية والمعرفية بعد استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم .

وأسهمت النظرية (نظرية النظم) الشاملة، التي تجمع بين السلوكية والمعرفية في التوفيق بينهما توفيقاً تطبيقياً تعليمياً وتعلمنياً، لأنها تقوم على الفكر المنظم في نظرية شاملة تناسب عصر المعلومات الذي يسمى أيضاً (منظومة النظم)، أي التي تجمع النظريات وعلوم الحياة كلها، وفي التعليم خاصة، ولذلك صار ضرورياً تعلم نماذج ومبادئ نظرية النظم.

وخلاصة القول: إن التعلم يتمثل في أن هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدم للمتعلم، ويبذل المتعلم جهداً في سبيل تعلمها، أو كسبها، لإحساسه بوجود مشكلة تواجهه وعليه حلها، ويتحدد كسبها بمدى الفرق بين حالة الابتداء في الموقف، وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول تعلم، ويقاس التعلم بوحدة الأداء، والأداء هو السلوك الظاهر الذي يتم قياسه لتحديد درجة التعلم، لذا يقاس التعلم بحساب أداء المتعلم قبل مروره بخبرة التعلم، ثم حساب أداء المتعلم بعد مروره في خبرة التعلم، ويرد الفرق في الأداء إلى ما حققه المتعلم من تعلم. (يسري مصطفى السيد: ٢٠٠٣).

وما يمكن قوله بهذا الصدد: إن التعلم يحدث بطريقتين إما أن يكون حاصلاً للتعليم، أو نتيجة لجهد ذاتي يقوم به المتعلم.

إن الموضوع الأساسي للدياكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بموافق التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام المتعلم لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة). (الدریج، مرجع سابق، ص ١٣).

خامساً - سلوك التدريس :

- التدريس في الإطار التقليدي :

كان التدريس في الإطار التقليدي هو ما يقوم به المعلم من نشاط من أجل نقل المعرف إلى عقول المتعلمين، وقد تميز دور المعلم بالإيجابية ودور المتعلم بالسلبية في أغلب الأحوال .

وتقع عملية الترابط بين هذه العناصر : فالمعلم والمتعلم يتأثران بكل من المنهاج من حيث المحتوى، والأهداف وطرائق التقويم، ومن حيث تتعديل وتطور طرائقه وأساليب تقويمه.

إن التدريس يستهدف تعلم المتعلم نوعاً معيناً من السلوك.. وتطلب عملية التدريس من المعلم أن يعامل المتعلم بكونه إنساناً، له احترامه وكرامته وتبجيله، وذلك عن طريق تشجيعه على أن يتعلم ذاتياً استئصال ذكاءه في دعم ما يتعلم بالدليل المناسب .

ويعتبر ستافسكاي (Stavsky) عن ذلك بقوله: "إن من وظائف التدريس الأساسية: أن يقلل للمعلم من القلق لدى المتعلمين أو أن يمنعه كلياً، وذلك حتى يتيح لهم تحقيق التعلم والنمو.

وهكذا فإننا نستنتج من التعريفات السابقة، أن عملية التدريس عملية إنسانية واجتماعية هادفة تتضمن أنشطة ووسائل متنوعة تهيء التعلم، ويتأثر عناصرها ببعضها تأثيراً متبادلاً ينبع عنها عمل ما، ومعرفة ما، بالإضافة إلى القيم ، كما أنها تستهدف تعلم المتعلم نوعاً معيناً من السلوك في إطار من الاحترام والتشجيع .

ويعزى سلوك التدريس المؤلف من سلوك المعلم والمتعلمين والأعمال التي يقومون بها خلال الحصة الدراسية إلى حدوثها جميعاً نتيجة سلسلة من

القرارات العقلانية والواعية أو غير الواعية، فأسئلة المعلم الصافية، وما يقوم به من توضيح وشرح ومحاضرة ورعاية للمتفوقين وتشجيع المتعلمين الضعفاء، ما هي في الحقيقة سوى (حوادث صافية متعاقبة يسبق كل منها قرار ها لف ناتج عن تأمل فكري ومنطقي للمعلم)، (شافيلوسون، ١٩٧٣، ١٤٩).

أما قرارات التدريس فهي :

- ١— قرارات تحضير التدريس .
- ٢— قرارات تنفيذ التدريس .
- ٣— قرارات تقويم التدريس .

ويفرق — فراقزة — بين مفهومي سلوك المعلم وسلوك التدريس، فيرى أن العلاقة بين هذين المصطلحين ليست علاقة اختلاف أو تباين في الخصائص، ولكنها علاقة احتواء .

سلوك المعلم يحتوي سلوك التدريس إذ يشمل جميع الأداءات والفعاليات داخل حجرة الفصل فقط: (فراقزة، ١٩٨٨، ١١٦). فالمعلم عصب العملية التربوية ؛ لأن عمله يرتبط باستراتيجية التعلم .

أما سلوك التدريس فهو: "الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين. وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم. وتحدد فيها الخريطة المفاهيمية التي يراد إيصالها إلى المتعلمين باستخدام تقنيات تعليمية معينة، ويحدد فيها النماذج التعليمية التي سيقوم بها المعلم باستخدامها للوصول إلى النتائج المرصودة التي تم رصدها" (قطامي، ١٩٨٩، ٢٠٩).

سادساً – صفات التدريس :

استخدم مصطلح التدريس بالمعنى ذاته الذي استخدم فيه مصطلح التعليم، إلا أن التدريس يتصف بأنه :

- أكثر تحديداً وتخصيصاً للأغراض والأهداف من التعليم .
- أكثر ضبطاً لشروط التعلم في أثناء عملية التعلم .

– أكثر تنظيماً للبيئة التدريسية. ولمكوناتها المختلفة من أهداف وطرق ووسائل، ولذلك يعرف التدريس بأنه "العملية التي تنظم فيها بيئه الفرد لمساعدته على تعلم سلوك معين ضمن شروط خاصة" (القلاء، ١٩٨٤، ٣) .

ويينظر – روبيير جانييه – إلى أنَّ واجب المدرسين يقوم على "تحسين التعلم بالتدريس، وفي الواقع يمكن تحديد كلمة التدريس" بأنها مجموعة الحالات المخصصة من أجل تلقين وتحفيز ودعم التعلم عند الإنسان، ومن البدهي أن مسؤوليات التخطيط وتقويم التعليم تتطلب معرفة لسيرورة التعلم. فإذا ما كان هدف التدريس هو تحسين التعلم فيجب أن يكون لدى المدرس فكرة عن ماهية التعلم والكيفية التي يتم بها ، فمن أجل تخطيط وتحفيز ودعم التعلم يجب أن يكون لدينا تصور لما يحدث في رأس من يتعلم، ويتم ذلك عن طريق معرفة مبادئ التعلم ونظرياته" (جانييه R, Gagne، ترجمة كهيلاء بوز محمد خير الفوال، ١٩٩٤، ٨-٩)، والحق أن تعدد التعريفات يعود إلى أهمية العملية التدريسية في المنظومة التربوية.

سابعاً – طرائق التدريس :

إنَّ طرائق التدريس:

هي مختلف الأنشطة والإجراءات التي يجب أن يزاولها المعلم بقصد جعل المتعلمين يحققون أهدافاً تربوية محددة، وهذه الأنشطة والإجراءات لا يمكن تصورها بمعزل عن سلوك المتعلمين، فالتدخل بين عمل المعلم كبير جداً، ويحدد بدوره نوع النشاط وشكل العمل التعليمي أخيراً . ويعرف (كالليسون ، Calisson) الطريقة بأنها "مجموعة الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات نفسية وتربيوية متجانسة وتسجّب لهدف محدد " كما يعتقد أنه لا

يمكن الحديث عن الطريقة إلا عندما يتحقق قدر من التلاويم بين الأهداف والمبادئ والخطط والتقنيات" (الدريج - ١ ، ١٩٩٤ ، ٩٠) .

وبينظر (غي أفريني) إلى الطريقة على أنها "تمثل في تنظيم بيئة الصف اعتماداً على الهدف الذي نريد تحقيقه والمعرفة المقررة والإمكانات المتاحة للمتعلمين حتى يتعلموا المعرفة. ويتمثل عمل المعلم في تنظيم هذه المتغيرات بكيفية متوازنة تسمح لكل قطب من هذه الأقطاب بالتوارد والتأثير إيجابياً في حياة الصنف" (أفريني في شبشب، ١٩٩٤، ٩٣) .

ويرى شبشب أنه "عندما كانت التربية تقصر على التعليم ، كان بإمكان الأديبات التربوية الحديث عن طرائق التعليمية، أي عن مختلف الوسائل التعليمية التي يستعملها المدرس لتمرير المعرفة والقيم والرموز إلى المتعلمين، مثل طرائق التقليدية وطرائق الاستجوابية وطرائق التقنية، إلخ، لكن الحديث عن طرائق يصبح أكثر تعقيداً عندما نمر إلى المنظومة التعليمية، أي إلى تلك المنظومة التي تصبح فيها التربية "مجموعة العمليات التي يقوم بها المعلم بقصد إعانة المتعلم على امتلاك المعرفة المقررة في المنهاج المدرسي" (شبشب ، ١٩٩٤، ٩٤) عندئذ يصبح من الأجدى الحديث عن نظريات التعلم أو استراتيجيات التعلم.

وهكذا نجد أن طريقة التدريس هي: الأسلوب الذي ينظم به المدرس الموقف والخبرات التي يريد أن يضع المتعلمين فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة .

الخلفية الفلسفية لطرائق التدريس:

حدث تغير في طرائق التدريس عبر الحقب التاريخية تبعاً للأسس النظرية للفلسفات التي سادت العالم، وانعكس في غرف الصنف من خلال عرض المادة العلمية وفق طرائق وأساليب محددة، فقد حدث تغير في مفهوم التربية عامة بين الماضي والحاضر، انعكس على الممارسات التربوية التي كانت تصطبغ في كلّ عصر من العصور بالمفاهيم التي تسود ذلك العصر، وتبعاً

لذلك كانت تكون مفهوماً معيناً عن شخصية الإنسان وموقعه من العالم والبيئة وما حوله ينبع عنه اتجاهات محددة لبناء هذه الشخصية، وبالتالي طرائق وممارسات تربوية مشتقة من تلك الخلفية الفكرية والفلسفية أو ما يمكن أن تسمى بفلسفة ذلك العصر أو الحقبة التاريخية التي نشأت فيها تلك الفلسفات.

فحين كان أصحاب الفلسفة المثلية يؤمنون - والذي كان أفلاطون مؤسسها - بوجود أفكار عامة ومطلقة، سار منهاج التربية تبعاً لهذه الفلسفة على مبدأ المنهج القديم، أي ما توصل إليه الأجداد من ثبات ثابت ومطلق، لهذا كانت تلك الفلسفة التربوية تهدف إلى حشو عقول المتعلمين دفعة واحدة بالمعلومات والحقائق المطلقة الثابتة التي توصل إليها الأجداد، ولا تهتم بتعميم قوى المتعلمين الجسمية والعقلية.

أما أصحاب الفلسفة الواقعية، فقد رأوا عكس سابقيهم (أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم الذي نعيش فيه) أي عالم التجربة والخبرات اليومية، وقد عرفت هذه الفلسفة منذ أرسطو، لكنها تطورت على يد (جون لوك) الإنجليزي الذي كان يعتقد أن عقل الإنسان صفة بيضاء تخطط عليها التجربة كل ما تصل إليه من معرفة، لهذا فقد وجد أصحاب هذا الفكر أن العملية التربوية تتم في أي وقت عن طريق الاستجابة المرسومة للمثيرات المحددة كأن يقدم المعلم المثير، وتليه استجابة المتعلم لذلك المثير (الفنيش، ١٩٩١، ٩٩-١١١).

ومع حلول القرن الثامن عشر، وبعد اطلاع فلاسفة هذا القرن على الفلسفات السابقة للتربية، رأوا وعلى رأسهم (جان جاك روسو) أن من واجب التربية أن تعمل على تهيئة الفرصة للطبيعة الإنسانية كي تنمو متبعة قوانين

الطبيعة الخيرية، وهي ما عرف بالفلسفة الطبيعية، حيث إن أي فساد يظهر على الناس ليس من فعل الطبيعة الخيرية، بل من فعل المجتمع والناس الآخرين المتدخلين في العملية التربوية، وإنه من واجب التربية أن تاحترم القدرات الفطرية التي زود بها الطفل، وأن تُنمّي بعيداً عن ضغط المجتمع والناس، وأن أفضل المجتمعات هي المنبعثة من الطبيعة، ومن واجب التربية أن تعمل على خلق مثل هذه المجتمعات.

كما ظهرت أفكار تربوية متأثرة باتجاهات الفلسفة البرلجمانية التي انتشرت على يد (وليم جيمس)، وتطورت على يد (جون ديوي) حيث يرى أصحاب الفلسفة البرلجمانية أن التربية هي الحياة، وأن من واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، لهذا يؤمن هؤلاء بمبدأ التعلم بواسطة العمل (Learning by Doing)، وأن الخطوة التعليمية يجب أن يشارك في وضعها المتعلمون وأولياء أمورهم والمعلمون وكل من له صلة بالعملية التربوية، انتلاقاً من المبدأ الديموقراطي في اتخاذ القرارات التربوية.

ومن المدارس الفلسفية التي انعكست أفكارها على أساليب التربية، وعلى المؤسسات التعليمية وطرق التعليم الفلسفة الوجودية التي انتشرت على يد الفرنسي (جان بول سارتر)، والتي يرى أصحابها أن الفرد حر، وليس له الخيار في ذلك، فهو مجبر أن يكون حرراً، وهذه الحرية تجعله قادراً على أن يعتقد ما يريد، ويفعل ما يريد ويتحمل مسؤولية أعماله، ومن مناهج الوجودية أن كل شيء خاضع للمناقشة والتحليل، والوجودية ترفض التربية القائمة على الحفظ والتلقين وإنما الأفراد المتشابهين، وتتادي بنظام تربوي يتطور شخصية الفرد ككل، وتعطيه مطلق الحرية في اشتغال، حقول وميادين

المعرفة المختلفة و اختيارها بنفسه، وهدف التربية الوجودية تعويد الفرد على النظام والقدرة على النقد والإنتاج (ناصر، ١٩٨٣، ٣٨).

وقد تأثرت التربية بهذه الاتجاهات والنظريات الفلسفية، فللفلسفة دور هام في توجيه التربية، ولما كانت التربية تتاثر بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والمؤثرات التاريخية، فلا بد أن تقوم على دراسة هذه الأوضاع والاختيار من بينها على ضوء تصورات واتجاهات تحدد مستقبل المجتمع الذي تعمل فيه.

ولما كانت وظيفة الفلسفة والفكر الفلسفى تحليل هذه الأوضاع ونقدتها لإقامة الاختيار على أساس علمي، فلا بد أن تكون التربية وثيقة الصلة بوظيفة الفلسفة وأساليبها، (حسانين، ١٩٨٠، ١٣).

ونستطيع القول إن التربية والفلسفة تشتراكان في الموضوع وتخالفان في الوسائل، فموضوع التربية هو الإنسان ككل، والإنسان أيضاً هو محور موضوعات الفلسفة، لكن وسيلة التربية في دراسته عملية علمية تطبيقية، بينما وسيلة الفلسفة فكرية تأملية. لذلك فإن التربية والفلسفة في علاقة تفاعل مستمرة حيث إن الفلسفة في حاجة إلى التربية كي تؤكّد دورها كوسيلة تقوم بترجمة ذلك في شغل عمل تربوي، والتربية في عملها لا يمكنها السير بلا أهداف محددة يتمّ وصفها وفق أحسن منسقة تستند على اتجاه محدد واضح (الفنيش، ١٩٩١، ٩٧).

وممتنع لتطور التربية يجد أن طرائق التعليم كانت انعكاساً للفكر التربوي الذي يسود المجتمع في عصر من العصور، فانطلاقاً من الفلسفة المثالية مثلاً التي ترى أن عقل الإنسان هو العامل الحاسم في حياته، ومهمة المعلم توليد الأفكار والمعاني منه، حيث إن هذه الأفكار والمعاني فطرية كامنة في الإنسان، فإن طريقة التدريس تبعاً لهذه الفلسفة تعتمد على أن المعرفة تتزرع من المتعلم لا أن تسكب فيه.

أما المنطلقون من أسس الفلسفة الواقعية، والذين يرون أن الطفل عند مولده يكون عقله صفة بيضاء، وباتصاله بالواقع تتطبع في ذهنه أحاسيس ومشاعر، فقد اتجهوا إلى الاهتمام بعقل الطفل، مما أدى إلى أن تتجه التربية إلى حشو العقول بالمعلومات عن طريق التلقين والتسميع (الفيش، ١٩٩١، ٢٤).

وبذلك يمكن القول إن طرائق التدريس جميعها القديمة منها والحديثة ما هي إلا تطور لمفاهيم التربية وفلسفتها، وإذا أردنا الوقوف على الخلفيات النظرية لتطور طرائق التدريس فلابد من استعراض سريع لتطور مفهوم التربية بشكل عام.

ففي القديم كان الأفراد يتعلمون عن طريق الممارسة الفعلية دون ما حاجة إلى وسيط - أي عملية التعليم المنظمة والمقصودة - بسبب بساطة الحياة، وعندما بدأت أمور الحياة في التعقيد، لم يكن أمام أي مجتمع إلا أن يبحث عن وسيلة بديلة كي يتعرف أبناءه أنواع المعرفة والعادات والقيم والتقاليд والمهارات، وتلك هي بداية التربية المقصودة.

ويعد التعليم الديني هو بداية التعليم المنظم، وذلك كنتاكي لتراث الثقافة الدينية، وضرورة وجود وسيلة لنقل الأسرار الدينية إلى الأفراد والحفظ عليها إلى جانب الوعظ والإرشاد، ومن هنا فقد نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة من الدين مادتها الأساسية، وذلك منذ أكثر من أربعة آلاف عام، (كريم وأخرون، ١٩٩٢، ٤)، ولما تعقدت أمور الحياة أكثر اتسع مجال المدرسة ليشمل الأمور الدينية ب مجالاتها وعلومها المختلفة.

وبذلك فالتربيـة عمـلية اجتماعية قديمة قدم الإنسـان، إلا أن تـربية المـاضـي لم تعد تـشـبع حاجـات الـيـوم لـاخـلاف طـبـيعـة الـحـيـاة وـوسـائـلـها وأـهـدافـها، فالـترـبيـة فيـالمـجـتمـعـاتـ القـديـمةـ كانتـ تـركـزـ عـلـىـ إـعـدـادـ الفـردـ فيـالمـجـتمـعـ الـبـداـئـيـ للـحـصـولـ عـلـىـ ضـرـورـاتـ الـحـيـاةـ لـنـفـسـهـ وـلـأـسـرـتـهـ، أماـ التـرـبيـةـ الـحـدـيثـةـ فقدـ اـتـسـعـ مـفـهـومـهاـ لـيـشـمـلـ الإـنـسـانـ وـمـاـ يـنـطـوـيـ عـلـيـهـ منـ خـصـائـصـ وـإـمـكـانـيـاتـ، وـالمـجـتمـعـ وـمـاـ يـحـويـهـ منـ ثـقـافـةـ وـحـضـارـةـ، وـمـاـ يـنـطـلـعـ إـلـيـهـ فيـ الـمـسـتـقـبـلـ منـ مـطـامـحـ وـآـمـالـ، أيـ أـصـبـحـ مـوـضـوعـ التـرـبيـةـ الـأسـاسـيـ فيـ الـعـصـرـ الـحـدـيثـ هوـ الـمـجـتمـعـ بـأـفـرادـهـ وـأـنـظـمـتـهـ وـمـؤـسـسـاتـهـ، ولـذـلـكـ فـالـترـبـيـةـ تـتـعـلـقـ بـالـأـسـرـةـ وـالـمـدـرـسـةـ وـبـالـقـيـاسـاتـ الـمـجـتمـعـ، وـتـدـخـلـ فـيـ إـطـارـ الـآـبـاءـ وـالـأـبـنـاءـ وـالـمـدـرـسـينـ، وـاـهـتـمـامـاتـ الـفـلـاسـفـةـ وـالـمـرـبـيـنـ، وـعـلـمـاءـ الـدـيـنـ وـعـلـمـاءـ الـاـقـتـصـادـ. وـيمـكـنـ القـولـ : (إنـ مـجـالـ فـعـلـ التـرـبـيـةـ الـحـدـيثـةـ هوـ مـحـتـوىـ الـثـقـافـةـ بـقـيمـهاـ وـعـنـاصـرـهاـ وـاتـجـاهـاتـهاـ وـأـبعـادـهاـ الـمـاضـيـةـ وـالـحـاضـرـةـ وـالـمـسـتـقـبـلـةـ مـتـرـابـطـةـ مـتـشـابـكـةـ، وـمـنـ نـاحـيـةـ لـخـرىـ هوـ كـيـانـ الـأـفـرـادـ وـشـخـصـيـاتـهـمـ باـعـتـبارـهـمـ الـقـوـىـ الـمـسـتوـعـبـةـ لـهـذـهـ الـثـقـافـةـ وـالـتـرـبـيـةـ يـتـوقـفـ اـسـتـمـارـهـاـ وـتـجـدـيدـهـاـ عـلـىـ فـعـلـهـمـ فـيـهـاـ). (عـفـيفـيـ، ١٩٧٣ـ، ٤٢ـ).

وـاتـسـاعـ مـفـهـومـ التـرـبـيـةـ هـذـاـ وـشـمـولـهـ أـدـىـ إـلـىـ طـرـحـ مـفـاهـيمـ تـرـبـيـةـ حـدـيثـةـ أـثـرـتـ بـشـكـلـ وـاـضـعـ وـفـعـالـ عـلـىـ طـرـائقـ التـرـبـيـةـ الـحـدـيثـةـ، وـبـالـتـالـيـ عـلـىـ مـحـتـويـاتـ الـمـنـاهـجـ وـطـرـائقـ وـأـسـلـيـبـ التـعـلـيمـ فـيـ الـمـدـارـسـ الـتـيـ تـعـدـ الـمـؤـسـسـةـ الـأـوـلـىـ الـمـسـؤـلـةـ عـنـ التـرـبـيـةـ.

ثـامـنـاـ سـعـوـامـلـ مـؤـثـرـةـ فـيـ اـخـتـيـارـ طـرـيقـةـ التـدـريـسـ :

١ـ مـاـيـتـعـلـقـ بـالـمـعـلـمـ : مـنـ حـدـيثـ :

- أـ قـدرـتـهـ الـعـلـمـيـةـ وـالـقـانـونـيـةـ وـالـتـرـبـيـةـ وـالـفـنـيـةـ .
- بـ عـلـاقـتـهـ بـالـمـذـلـمـيـنـ وـمـدـىـ تـقـيـمـهـ وـقـابـلـيـتـهـ لـلـتـفـاعـلـ مـعـهـ .

٢- ما يتعلّق بال المتعلّمين : من حيث :

أ- قدرتهم - واستعدادهم - وحاجاتهم - واهتمامهم

ب- علاقتهم بالمادة الدراسية - ميولهم - الإيجابية - أو السلبية - أو نحوها.

ج- عددهم في الفصل الدراسي - كثير - متوسط - قليل.

٣- ما يتعلّق بالمدرسة : من حيث :

أ- المرحلة التعليمية - تعليم أساسي - ثانوي

ب- إمكانيات المدرسة - البشرية - والمادية

٤- ما يتعلّق بالمادة الدراسية :

من حيث :

أ- طبيعتها الخاصة.

ب- أهدافها العامة

ج- موضوعها

د- أهدافها الخاصة - المعرفية - الوجدانية - المهارية.

٥- ما يتعلّق بالزمن :

من حيث :

أ- توقيت الدراسة.

ب- توقيت الحصة.

ج- زمن الحصة الدراسية.

تاسعاً- سمات طريقة التدريس الناجحة :

فطريقة التدريس الناجحة هي التي :

- تؤدي إلى دفع المتعلّمين للتعلم.

- تتماشى مع ميول المتعلّمين وقدراتهم واستعدادهم.

- تعتبِر بجميع نواحي المتعلّمين.

- تعتمد على نشاط المتعلّمين.

- تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تتناسب مع عدد المتعلمين في الصف.
- تتناسب وطبيعة المادة العلمية والمحورى الدراسي.
- تتأثر بشخصية المعلم وإياديه.
- تتناسب وطبيعة الأهداف التعليمية المرغوبة.
- تتناسب مع الزمن المخصص للتدريس.
- تتناسب مع طبيعة المبنى وموقعه. تتناسب مع التقنيات التعليمية المتاحة في المدرسة.

فالطريقة الناجحة: هي الطريقة التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم - وهي التي تثير اهتمام المتعلمين وميلهم، وتحفزهم على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفاعلة في الدرس - وهي التي تشجع على التفكير الحر والحكم، ويمكن القول إن طريقة التدريس تمثل مجموعة الإجراءات والأنشطة التي تستخدم في الموقف التعليمي من أجل اكتساب المتعلم المعرفة أو المهارة أو القيمة ... الخ. والسؤال الذي يُطرح هنا: ما هي الأسس التي يبني عليها اختيار الطريقة المناسبة؟ .

لقد تعددت معايير تمييز الطريقة الجيدة في التدريس، وجميعها تهدف إلى التعرف على جوانب القوة في كل طريقة من طرائق التدريس، ومن تلك المعايير :

المعيار الأول: إلى أي مدى تحقق الطريقة النموّ الفرديّ والاجتماعي للفرد المتعلم ؟ وهذا اعتراف صريح بفردية المتعلم من جهة، وعضويته الفعالة في جماعته من جهة ثانية.

المعيار الثاني: إلى أي مدى تعتمد الطريقة على أساس نفسي صحيح لتحقيق عملية التعلم ؟ . **المعيار الثالث :** إلى أي مدى تستخدم الطريقة أساليب ووسائل مناسبة للعملية التعليمية ؟ (الحيلة، ٢٠٠١، ٦٨) .

ويضع قطامي وحمدي، نفلاً عن بعض الباحثين معايير يمكن اعتمادها في اختيار طرق التدريس منها:

- أن تناسب قدرات المدرس ومعرفته واهتمامه.
 - أن تناسب قدرات المتعلم اللغوية والنفسية.
 - أن تناسب المادة الدراسية التي ستدرس.
 - أن تناسب الزمان والمكان باعتبارهما عاملين من عوامل الموقف التعليمي التعليمي.
 - أن تناسب ما يقصد إلى تدريسه سواء أكان تدريس مهارات، أم تدريس معارف، أم تدريساً موجها نحو القيم. (قطامي وأخرون، ١٩٩٤، ١٩٧).
- ويضيف علوبنة وسلامة وأخرون إلى المعايير السابقة عدداً من المعايير من أبرزها:
- أن تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة وبأقل جهد وقت وبأكبر فاعلية.
 - أن توفر للمتعلم الأمان الدافعية والثقة بالنفس.
 - أن تستغل قدرات المتعلمين إلى أقصى ما يستطيعون.
 - أن تتمي لدى المتعلمين القدرة على التفكير بكل أنواعه.
 - أن تتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة التعليمية في الاعتبار. (مرعي وأخرون، ١٩٩٣، ١٤).

مما سبق يمكن القول : إن الطريقة المثلث هي الطريقة التي تصل بالمتعلمين إلى الهدف المنشود من المادة الدراسية، وتزيد دافعيتهم نحو التعلم ليقبلوا عليه بشغف يجعلهم يشعرون بمحنة التعلم دون إجهاد، وتنمي لديهم القدرة على التفكير المبدع، وبذلك يصبح التعليم بالنسبة للمتعلم متعة، الشيء الذي

يوصله بسهولة إلى المستوى الذي ترسمه الأهداف التربوية للمخرجات التعليمية.



الفصل الثاني

مهارات التدريس الأساسية

- مقدمة -

- أولاً: مهارة تخطيط التدريس:

١- أهمية التخطيط.

٢- مهارات التخطيط.

- ثانياً: مهارة تنفيذ التدريس:

١- مهارة التمهيد.

٢- مهارة تنفيذ استراتيجيات التدريس.

٣- مهارة تنفيذ الأنشطة الدراسية.

٤- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

٥- مهارة استخدام الأسئلة الصحفية.

٦- مهارة التغذية الراجعة.

٧- مهارة التعزيز.

٨- مهارة الإدارة الصحفية.

- ثالثاً: مهارة تقويم التدريس:

١- مهارة التقويم القابلي.

٢- مهارة التقويم البنائي.



مقدمة:

يُعد المدرس محوراً أساسياً في عملية التعلم، وتععددت أدواره في ظل ثورة المعرفة والاتصالات التي ترکز بشكل أساسي على المتعلم وجعله محور عملية التعلم، فأصبح موجهاً مرشدًا ومشرفاً ومنظماً لعملية التعلم، ولا يمكنه الإحاطة بهذه الأدوار إلا إذا امتلك المهارات التدريسية الضرورية التي يمكن أن تحددها ثلاثة مهارات رئيسية هي:

الخطيط والتنفيذ والتقويم، وتشتمل كل مهارة من هذه المهارات الرئيسية على كفاليات فرعية سنتناولها بالتفصيل.

أولاً: مهارة تخطيط التدريس:

يعد التخطيط مكوناً هاماً من مكونات العملية التعليمية التعلمية حيث يحاول المدرس رسم تصور دقيق لأبعاد هذه العملية كافة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية، وسنحاول قبل الدخول في عناصر التخطيط أن نورد تعريفات عدة له: يعرف التخطيط أنه هو مجموعة التدابير التي تتخذ من أجل بلوغ هدف معين.

أما تخطيط التدريس بشكل عام فهو تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يعيشه المعلم لمساعدة المتعلمين من بلوغ مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً، وينظر إلى الخطة على أنها نظام متكامل يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

كما يعرف بأنه مجموعة النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير بكيفية ترجمة الأهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية، كما ينظر إلى التخطيط على أنه عملية عقلية منظمة وهادفة تمثل منهاجاً في التفكير وأسلوباً وطريقة منتظمة في العمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإنقان.

ويعرف التخطيط بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تفريذ الدرس، ويعدّها، ويتدرّب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل وتعلم أفضل (عيادات وأبو السميد، ٢٠٠٥، ١٥).

أهمية التخطيط:

تبثق أهمية التخطيط من كونه يساعد المدرس فيما يلقي:

- إعادة تنظيم محتوى المسادة الدراسية بصورة يجعلها أكثر ملائمة بمستويات الطلاب واحتياجاتهم.
- توجيه جهود المتعلمين والمعلمين نحو تحقيق الأهداف دون إهدار الوقت والجهد.
- اختيار استراتيجيات التدريس الملائمة التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي توضح المحتوى وتوظف لخدمة الطريقة وتسهم في تحقيق الأهداف.
- اختيار أساليب التقويم المناسبة التي تقيس مدى تحقيق الأهداف.
- تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية من خلال التخطيط لتتواءم طرائق التدريس ووسائله.
- الستحكم بالعناصر المسؤولة فسي الموقف التعليمي التعلمي وتوظيفها في خدمة الأهداف المخطط لها.

ويشتمل التخطيط على مجموعة من العناصر سنوردها بالتفصيل:

١- مهارة تحديد مصادر التعلم:

يعد الكتاب في التعليم التقليدي المصدر الوحيد للمعرفة ولكن نتيجة التجربة المعرفية تعددت مصادر المعرفة التي ينبغي أن توظف توظيفاً

صحيحاً في العملية التعليمية، وينبغي أن تتساوى فيها مجموعة من المعايير:

- أن تتسم هذه المصادر بالحداثة والدقة والموضوعية.
- أن تلائم مستويات التلميذ، واهتماماتهم ودوافعهم.
- أن يشارك المتعلمون في البحث عن مصادر التعلم.
- أن يتحقق التكامل بين المادة العلمية المقرورة ومصادر التعلم الأخرى.
- أن تسهم مصادر التعلم في تحقيق الأهداف المرجوة.
- أن تشتمل على خيرة معلم الصفة الشخصية، وتجاربه في الحياة.

لكي يكون المعلم قادراً على التعامل مع مصادر التعلم لا بد أن يمتلك مجموعة من المهارات أهمها:

- مهارة دراسة مصادر التعلم وتعرف مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها.
 - مهارة إعداد المطبوعات والنشرات المرتبطة بالمادة الدراسية.
 - مهارة توجيه المتعلمين نحو البحث والتنقيب عن مصادر جديدة للتعلم.
 - مهارة توظيف خبرات المتعلمين السابقة لتحقيق أهداف الدرس.
 - مهارة إثراء الكتاب المدرسي وإغاثاته من خلال تكليف المتعلمين بجمع مجموعة من المعطيات المرتبطة به.
- ٢- مهارة إعداد الخطة الدراسية: يتم التخطيط وفق مستويات عدة هي:

- **التخطيط السنوي:** يرسم المدرس فيه خطة دراسية سنوية عامة يوزع فيها موضوعات المقررات الدراسية على مدار العام، بما يحقق الأهداف الدراسية للمقرر.

- **التخطيط الفصلي:** يقسم فيه المدرس بتحديد جدول زمني للموضوعات التي سيتم تدريسها ضمن كل مقرر في الفصل الواحد.

- **التخطيط على مستوى الوحدة:** الوحدة هي مجموعة الدروس في مقرر دراسي واحد تعالج موضوعاً محدداً، ويرسم المعلم خطة دراسية على مستوى هذه الوحدة، ويوزع مفردات الوحدة زمنياً، ويرسم خطة عامة لها.

- **التخطيط اليومي:** هو وضع خطط جزئية تفصيلية ترتكز على نتائج التعلم، أي ما يراد إحداثه من تغيرات سلوكية نتيجة تدريس موضوع معين من مقرر ما في إطار أهدافه النهائية.

٣- مهارة تخطيط الأغراض السلوكية: إن تحديد الأغراض السلوكية للدرس يوجه فعاليات وإجراءات عملية التدريس، ويسهم في تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم، وتوجيه المتعلمين نحو الأداءات المطلوبة منهم. ويعرف الغرض السلوكي بأنه: وصف دقيق لما سيتمكن المتعلم إنجازه بعد تعلمه لوحدة تعليمية معينة أو درس واحد. فالهدف السلوكي هو هدف خاص قابل للملاحظة والقياس والتقويم، ويتم التركيز فيه على السلوك الذي سيظهره المتعلم بعد مروره بالخبرات التعليمية المناسبة.

ينطلق اختيار الأغراض السلوكية من مجموعة من المعايير هي:

- ترتيب الأغراض السلوكية وتسديرجها تبعاً للتسلسلي والترتيب المنطقي للمادة الدراسية.

- انطلاق الأغراض السلوكية من الأهداف العامة للوحدة، والمادة، والمرحلة.

التوازن بين مجالات الأغراض السلوكية (المعرفية، الوجدانية، المهارية) كافة.

- إشراك المتعلمين في اختيار الأغراض السلوكية.

- انسجام الأغراض السلوكية مع المبادئ الصحيحة لعملية

التعلم.

- ملائمة الأغراض السلوكية لمستويات التفكير كافة.

- مراعاة الأغراض السلوكية للفرق الفردية بين المتعلمين.

تحدد شروط ومعايير الصياغة السليمة للأغراض السلوكية بالآتي:

- أن يصف الغرض السلوكي سلوك المتعلّم وليس سلوك المعلم.

- أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

- أن تكون عباراته محددة، بسيطة، واضحة، وغير مركبة.

- أن يصاغ الغرض السلوكي كما يأتي:

أن + الفعل السلوكي بصيغة الفعل المضارع + المحتوى + شرط الأداء +
معيار قبول الأداء.

٤- مهارة تخطيط عناصر الموقف التدريسي: يتكون الموقف

التدريسي من مجموعة من العناصر، لذا لا بد من تحديد تصور لكافة

منها وهذه العناصر هي:

٤-١ مهارة التخطيط للتمهيد والإثارة: يعرف التخطيط للتمهيد والإثارة بأنه: تحديد مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد المتعلمين للدرس الجديد بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقى والقبول. كما تعرقه (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ١١٣)
 بأنه: كل ما يقوم به أو يفعله المعلم بقصد التمهيد للدرس الجديد، وتهيئة تلامذته ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقي الدرس الجديد وقبوله، والتفاعل الم التواصل مع مختلف أطراف المواقف التدريسية.

تحدد أهداف التخطيط للتمهيد والإثارة الآتي:

- تعرف معلومات المتعلمين السابقة وتجاربهم من خلال مجموعة أساليب منها: تلخيص الدرس السابق، وطرح لسئلة حوله، ومناقشة أهم النقاط الواردة فيه.
- إثارة الاهتمام بالدرس وتتضمن: إعطاء فكرة عامة عن الدرس، ووضع تصميم له، وطرح مشكلة الدرس، من خلال توظيف المثيرات المعرفية والحوافز الطبيعية واستخدام وسائل التسويق المختلفة.
- تحديد نمط العلاقة بين المعلم وتلامذته.
يتم اختيار أسلوب تقديم الإثارة انتلاقاً من الأسس والمعايير الآتية:
 - موقع حصة الدرس إذ إن المتعلم يكون في بداية اليوم المدرسي أكثر نشاطاً من آخره.
 - مستوى المتعلمين وقدراتهم.
 - معارف المتعلمين السابقة.

٤-٢ مهارة التخطيط لاختيار استراتيجيات التدريس:

تعرف استراتيجية التدريس بأنها: مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم داخل غرفة الصف لتحقيق أهداف التعلم. كما تعرف بأنها: مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإلقاء من الخبرات التدريسية المخطط، والوصول إلى الأهداف التربوية.

يجب على المعلم عند اختيار التخطيط لاختيار استراتيجيات التدريس أن يتبني الخطوات الآتية:

- اختيار الاستراتيجيات بما يتلاءم مع أهداف الدرس، مع مراعاة مجموعة من الأسس هي:

- مدى قدرة الاستراتيجية على تحقيق أهداف الدرس بفاعلية.
- الفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم النمائية.
- إمكانية مساهمة المتعلمين في تنفيذ هذه الاستراتيجية.
- قدرة الاستراتيجية على إتاحة الفرصة لتبادل الأراء والخبرات بين المتعلمين.
- إعطاء المتعلمين الفرصة لممارسة تقييم ذاتي.
- مرحلة الاستراتيجية وقابليتها للتتعديل.
- تحديد خطوات وإجراءات تنفيذ الاستراتيجية.
- تحديد الأنشطة والأساليب والتقنيات التي تساعد في تنفيذ استراتيجيات التدريس.

٤-٣ مهارة التخطيط لاختيار الأنشطة التدريسية:

تعرف الأنشطة التدريسية بأنها مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها المتعلمون داخل أو خارج الصالف، وتهدف إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية، وتعزيز الخبرات التي يحصل عليها المتعلم، وتتناول هذه الخبرات الجوانب التدريسية الفنية والعلمية والأدبية.

يتبع المعلم في التخطيط لاختيار الأنشطة التدريسية مجموعة من الخطوات هي:

- تحليل عناصر الدرس: وتنصمن هذه الخطوة:
- تحليل المحتوى التعليمي بهدف تحديد ما يتضمنه من مفاهيم، ومبادئ، وحقائق، ومعارف... الخ
- تحليل سلوك المتعلم المتوقع حدوثه.
- تحليل استراتيجية الدرس المعتمدة.
- اختيار الأنشطة التدريسية: اعتماداً على الأسس الآتية:
- أهداف الدرس.
- خصائص المتعلمين.

- الموقف التدريسي.
- طبيعة المتعلمين واهتماماتهم ورغباتهم.
- إمكانية التنفيذ.
- تحديد الأهداف: يجب على المعلم أن يحدد أهدافاً واضحة لكل نشاط تم اختياره في الخطوة السابقة، وقد تشمل هذه الأهداف على إثراء معارف المتعلمين أو تكوين اتجاهات ومبول وقيم مرغوبة لديهم.
- وضع خطة التنفيذ: في ضوء الأسس الآتية:
 - مناسبة خطة التنفيذ لأهداف النشاط المقرر.
 - تحديد مهمة كل متعلم في النشاط، بما يتاسب مع قدراته وأستعداداته.
 - توفير قدر كبير من الحرية والاستقلالية للمتعلم في إنشاء التنفيذ.
 - تقويم الأنشطة التدريسية وفقاً للفروق الفردية بين المتعلمين.
- التوزيع الزمني: حيث يتم توزيع الزمن المناسب لكل نشاط تدريسي.
- تحديد أسس تقويم تنفيذ النشاط.

٤-٤ مهارة التخطيط لاختيار الوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها: مجموعة المواد والأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم في درسه، لتوضيح فكرة ما أو تفسير مفهوم غامض أو شرح موضوع معين، وذلك بعرض تحقيق الأغراض السلوكية المحددة للدرس.

تكمن أهمية توظيف الوسائل التعليمية في التدريس بالآتي:

- توفير خبرات بديلة عن الخبرات المباشرة.
- إثارة انتباه المتعلمين وزيادة إقبالهم على الدرس.

- جعل التعلم أكثر ثباتاً ورسوخاً في أذهان المتعلمين.
- زيادة قدرة المتعلم على التأمل والتفكير واللاحظة والمتابعة.
- تزويد المتعلمين بأساس المادي لما يدرسونه من خلائق وأفكار، مما يزيد من رسوخها في أذهانهم.

يتبع المعلم عند التخطيط لتوظيف الوسائل التعليمية في التدريس

الخطوات الآتية:

- اختيار الوسائل التعليمية: يتم ذلك في ضوء الأسس الآتية:
 - توافق الوسيلة التعليمية مع عناصر الدرس.
 - صدق المعلومات المتوافرة في الوسيلة، ومطابقتها للواقع.
 - مدى تحقيق الوسيلة للهدف منها.
 - جودة الوسيلة المختارة من الناحية الفنية.
 - سهولة استخدامها ومدى اقتصاديتها.
 - ملائمة الوسيلة لخصائص العمرية النمائية للمتعلمين.
- التأكد من توافر الوسيلة في المدرسة أو المجتمع المحلي، أو إعدادها ذاتياً أو تكليف المتعلمين بذلك.
- اختبار الوسيلة التعليمية بهدف تعرف محتوياتها وخصائصها ونواحي القصور فيها.
- رسم خطة لاستخدام الوسيلة: حيث يضع المعلم تصسراً مبدئياً عن كيفية استخدام الوسيلة، ويختار الزمان والمكان المناسبين لاستخدامها.
- تحديد أسس تقويم مدى مساهمة الوسيلة التعليمية في تحقيق أهداف الدرس.

٤-٥ مهارة التخطيط للتقويم:

تعرف عملية تقويم التدريس بأنها: تلك العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التدريسية وأنشطتها، وتوجيهها

في المسار الصحيح الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه العملية عبارة عن جمجمة معلومات عن ظاهرة وتحليلها وتفسيرها، سواء كانت تلك البيانات كمية أم كيفية.

يتبع المعلم عند التخطيط لعملية التقويم الخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف المرجوة من عملية التقويم.
- تحديد أسلوب التقويم المناسب، مع مراعاة التوسيع في الأساليب التقويمية بما يتناسب وأغراض التقويم، وتناسبها مع الفروق الفردية للمتعلمين، وتتحدد أسس اختيار أسلوب التقويم بالآتي:
 - أهداف الدرس.
 - المرحلة العمرية للمتعلمين.
 - توافر معيار واضح محدد ليتم التقويم في ضوئه.
 - شموليته لجوائب التعلم المختلفة.
 - علمية الأسلوب التقويمي ودقته.
- تصميم أدوات التقويم المناسبة من: استماراة، اختبار، مقابلة، بطاقة ملاحظة، شرط توافر معايير:
 - الصدق: أي الدقة في قياس ما صممت من أجله.
 - الثبات: أي الحصول على النتائج نفسها في حال إعادة التطبيق.
 - الموضوعية: أي عدم التدخل الذاتي في التصحيح، وعدم اختلاف مصححين في النتيجة.
 - إضافة لصفات ثانوية أخرى منها: سهولة الإجراء، وسهولة التصحيح، والاقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة.
- تحديد زمن إجراء التقويم.

ثالثاً: مهارة تنفيذ التدريس:

يعرف تنفيذ التدريس بأنه: مجموعة العمليات والإجراءات والإمكانيات التي يستطيع المعلم توفيرها، وإتاحة الفرصة لتقديم خبرة التعلم للأذن.

تتضمن مهارة تنفيذ التدريس مجموعة من المهارات الفرعية التي

تدرج في إطارها هي:

١- مهارة التمهيد:

يلجأ المعلم إلى التمهيد بهدف جذب انتباه الطلبة وتكوين توقعات لما سيتم تعلمه، وتحفيزهم وإشارة دافعياتهم للمشاركة في عملية التعلم، وتوظيف الخبرات السابقة في تعلم المادة الجديدة، وبالتالي تشكل الإثارة أبرز أهداف التمهيد، وتتعدد أشكالها ومنها:

- **الإثارة التوجيهية:** يهدف هذا النوع من الإثارة إلى تحقيق الآتي:
 - توجيه المتعلمين على أهداف الدرس.
 - تقديم تصور عن الأنشطة الدراسية التي سيتم تنفيذها في أثناء الدرس.
 - تقديم تصور عن كيفية سير الدرس واستراتيجيته المخطط لها.
- **الإثارة الانتقالية:** يهدف هذا النوع من الإثارة إلى:
 - ربط معلومات المتعلمين السابقة بالمعلومات الجديدة.
 - الانقال التدريجي بالمتعلمين إلى التعلم اللاحق من خلال أنشطة دراسية خطط لها سابقاً.
- **الإثارة التقويمية:** يهدف هذا النوع من الإثارة إلى تحديد ما يعرفه المتعلم عن الموضوع الجديد.
يراعى في أثناء تقديم الإثارة المعايير الآتية:

- تقديم التمهيد والإثارة بطريقة مشوقة ومثيرة.
- استخدام وسائل تعليمية مثيرة وجذابة.
- التفريغ بتنفيذ الإثارة في بداية الدرس وكل نقطة من نقاطه أو نشاط مخطط له.
- أن تكون الإشارة مناسبة للمحتوى، فنظهر وكأنها جزء عضوي منه.
- توظيف خبرة المعلم الشخصية وخبرات الطلاب في مرحلة الإثارة.

٢- مهارة تنفيذ استراتيجيات التدريس:

تهدف هذه المهارة إلى وضع الاستراتيجيات التي حددت في مرحلة التخطيط موضع التنفيذ، وتتأثر فاعليّة تنفيذها بعوامل عدّة منها كفايات المعلم الشخصية والعلمية والتربوية، ومدى إتقانه لمهارات التدريس، إضافة إلى ظروف البيئة المدرسية والمصف ومستوى المتعلمين وغيرها من العوامل التي قد تؤثّر سلباً أو إيجاباً على تنفيذ الاستراتيجية، وينبغي على المعلم لا يلتزم باستراتيجية تدريسية واحدة في الدرس الواحد، بل ينوع فيها لضمان مشاركة المتعلمين جميعهم في عملية التعلم.

ولكل استراتيجية خطواتها التي قد تختلف عن الأخرى، يمكن إجمالها بالخطوات الآتية:

- خطوة التحديد: تهدف هذه الخطوة إلى مناقشة المتعلمين بالاستراتيجيات التي سيستخدمها في الدرس، ويستمع إلى اقتراحاتهم بخصوصها لأن الهدف الأساسي هو إشراكهم في عملية التعلم، وتوليد دافعية لديهم للإقبال عليها.

- التهيئة: تهدف هذه الخطوة إلى توضيح الخطوات العامة للاستراتيجية، وتهيئة الظروف الصافية لتنفيذها من: تنظيم الصف، تقسيمه إلى مجموعات، إعداد الوسائل التعليمية...الخ.
 - توزيع الأدوار: تتأثر هذه الخطوة بطبيعة الاستراتيجية المختارة، وبطبيعة التفاعل الذي سيتم وفقها، فقد يكون الدور الأساسي للمدرس إذا ما اختيرت استراتيجيات تقليدية تعتمد العرض الشفوي، وقد يكون الدور الأساسي للمتعلمين إذا ما تم تنفيذ استراتيجيات كشفية، وينصح التربويون باستخدام الاستراتيجيات التفاعلية التي تتضمن مشاركة المتعلمين في عملية التعلم مع الحفاظ على الدور التوجيهي للمعلم.
 - التنفيذ: تهدف هذه الخطوة إلى الالتزام بوضع الخطوات العامة موضع التنفيذ، وعادة ما تكون هذه الخطوات عبارة عن (تمهيد وعرض وخاتمة) إذا ما كانت الاستراتيجية تقليدية، أو (تمهيد - تحديد المشكلة - جمع المعلومات - وضع الافتراضات واختبارها والوصول إلى تعميمات) إذا ما كانت الاستراتيجية كشفية، أو (تحديد مشكلة وتكليف الطلاب بوضع فرضيات ومناقشتها وصولاً إلى الفرضية الصحيحة) إذا ما كانت الاستراتيجية تفاعلية.
 - التقويم: يتم التقويم في ضوء أهداف الاستراتيجية، وقد تكون تعرف المعلومات المكتسبة إذا كانت الاستراتيجية تقليدية، وقد تكون قياس مدى اكتسابهم لمهارات التفكير إذا كانت الاستراتيجية تفاعلية أو كشفية.
- ٣- مهارة تنفيذ الأنشطة التدريسية:
- تشتوع الأنشطة بـأسلوب تنفيذها، فإذا أن تكون لا صافية فتبعد وبالتالي إجراءات معينة في تنفيذها، وإنما أن تكون صافية، وتحدد

خطواتها تتبعاً لطبيعة النشاط والهدف منه. وعادة ما يتم تنفيذ النشاط التدريسي وفق الخطوات الآتية:

- **هدف النشاط:** يوضح المعلم هدف النشاط للمتعلمين.
- **الإثارة:** عن طريق تعريف المتعلمين بقيمة النشاط وأهميته المعرفية أو المهارة ذاتها وضرورتها لاكتساب المهارات المتضمنة فيه، وتوظيفه في الحياة الاجتماعية.
- **التنفيذ الذاتي:** يشرف المعلم على كيفية تنفيذ المتعلمين للنشاط.
- **التقويم:** يتم تقويم النشاط في ضوء قدرته على تحقيق الهدف المحدد له.

٤- مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

توقف فاعلية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة منها على مهارة المعلم في استخدامها، ومدى اشتراك المتعلمين بشكل إيجابي في الحصول على الخبرة عن طريقها.

ويتحدد دور المعلم في استخدام الوسائل بالآتي:

- **تهيئة الجو المناسب لعرض الوسائل التعليمية.**
 - **تحديد الهدف من استخدام الوسيلة في كل خطوة من خطوات سير الدرس.**
 - **مراعاة عدم ازدحام الدرس بالوسائل.**
 - **ارتباط الوسائل بالمقرر الدراسي وتكاملها معه.**
- يراعي المعلم في أثناء استخدام الوسائل التعليمية المعايير الآتية:**
- **مشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة.**
 - **الاستخدام المتكامل للوسيلة التعليمية مع باقي المواد التعليمية.**
 - **اختيار الوقت المناسب لاستخدام الوسيلة.**
 - **تهيئة المتعلمين قبل عرض الوسيلة.**

- وضع الوسيلة التعليمية في مكان مناسب بحيث يسهل رؤيتها ومتابعتها من قبل جميع الطلبة.
 - الاهتمام بتغيير السرعة أو الطريقة التي تعرض فيها الوسيلة على الطلبة إذا تطلب الأمر ذلك لشرح بعض الرموز أو النقاط الصعبة.
 - الاستفادة من الوسيلة التعليمية كوسيلة أو مصدر أساسي للتعلم وليس مجرد وسيلة للتوضيح فقط.
 - إخفاء الوسيلة بعد الانتهاء منها مباشرة وعدم تركها أمام الطلبة في أثناء شرح المادة الجديدة.
- يمكن للمدرس استخدام الوسائل التعليمية في خطوات الدرس وإجراءات استراتيجية التدريس المقترنة كافة، وتتحدد أهداف استخدام الوسائل التعليمية بالآتي:
- تهيئة الطلبة لموضوع الدرس وإثارة دافعياتهم للتعلم في بداية الدرس.
 - إعلام الطلبة بأهداف الدرس عن طريق عرضها على شفافية مثلاً.
 - استدعاء معلومات الطلبة السابقة عن موضوع الدرس.
 - تقديم البنية العامة لمحتوى الدرس.
 - توفير الخبرات الحسية التي تعطى معنى للخبراتلغوية المجردة.
 - تنويع أساليب التعزيز التي تسود إلى تنشيط الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم.
 - إثراء خبرات الطلبة حول الموضوع الدراسى.
 - تنويع أساليب تقويم الطلبة.

ويغض النظر عن زمن استخدام الوسيلة في أثناء الدرس أو الهدف المحدد منها فإن على المدرس أن يتبع الخطوات الآتية عند استخدامها:

- **التهيئة:** تهدف هذه الخطوة إلى تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة من خلال التأكيد من وضوح الصوت والصورة، أو تهيئة المكان الذي ستوضع فيه، بحيث يمكن لجميع المتعلمين مشاهدتها بوضوح.
- **عرض الهدف:** تهدف هذه الخطوة إلى تعريف المتعلمين بالهدف من استخدام الوسيلة لتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحوها.
- **عرض الوسيلة:** يقوم المعلم في هذه الخطوة بعرض الوسيلة على الطلبة مع مراعاة الدور الإيجابي للمتعلم، وإثارته لطرح الأسئلة واكتشاف المعلومات بنفسه دون تلقينه لها.
- **الانتهاء:** لا تقل أهمية هذه المرحلة عن المراحل الأخرى، وتتضمن النشاطات الآتية:
 - مناقشة عامة بهدف اكتشاف المعلومات التي تتضمنها الوسيلة وتفسيرها وتحليلها ومقارنتها بخبرات المتعلمين السابقة، وقد يثير عرض الوسيلة بعض الأسئلة لدى الطلبة حول ظاهرة ما أو مفهوم من المفاهيم أو معنى عبارة أو كلمة... الخ لذا لا بد من إتاحة الفرصة لهم لطرح تلك الأسئلة وإجابة المعلم عنها.
 - متابعة الوسيلة: تثير الوسيلة رغبة المستعلم في البحث والاستقصاء إذا ما عالج محتواها بعض جوانب الموضوع، لذا لا بد أن ينظم المعلم نشاطات للمتابعة كإجراء تجربة أو زيارة مكتبة أو البيئة المحلية.
 - تقويم الوسيلة: بهدف تحديد مدى تحقيق الهدف من استخدامها ومدى ملائمتها للموضوع ولمستوى الطلبة، أو إثارتها لاهتمامهم،

ومدى فاعلية الطريقة التي وظفت بها الوسيلة في تحقيق الهدف المرجو منها.

- حفظ الوسيلة: أي تخزينها في المكان المناسب بعد تنظيفها وإصلاح ما قد تلف منها.

٥- مهارة استخدام الأسئلة الصحفية:

يعد السؤال أداة أساسية للتوصل ببيان المدرس وطلابه وأدائه لاكتساب المعلومات، لأن من يمتلك فن السؤال يمتلك نصف المعرفة، بل إن السؤال مفتاح التفكير، لهذا لا بد أن يمتلك المعلمون مهارة استخدام الأسئلة لأنها تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي يمكن تطبيتها لدى المتعلمين. وتشتمل هذه المهارة على المهارات الفرعية الآتية:

١-٥ مهارة الصياغة الدقيقة للأسئلة:

يجب على المدرس أن يولي اهتماماً كبيراً بصياغة السؤال لأنه كثيراً ما تقدّم السؤال صياغته غير المناسبة، وتؤثر صياغة السؤال في تحديد مستوى التفكير المطلوب للإجابة عنه، وفي وضوح الهدف منه، إذ لا بد للصياغة المناسبة للسؤال أن يكون ترتيب الكلمات فيه منطقياً واستخدام المصطلحات وعدد الكلمات مناسباً.

كما لا بد من التركيز على الأسئلة التي تحتاج إلى تعدد وجهات نظر، وإبراز آراء، وتحتاج إلى إعداد خطة وبرامج عمل، وتحتاج إلى إصدار أحكام تقويمية، لأنها الأكثر فاعلية عند استخدام أساليب المناقشة المختلفة.

ولكي تكون الأسئلة مصوّفة بشكل واضح يجب مراعاة أمور عده منها:

- عدم الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بكلمة (هل)، لأن الإجابة عنها تكون بنعم أو لا، ولأنها أسئلة تذكرية فقط.

• الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي لا تحدد للطالب ما هو مطلوب منه.

• الابتعاد عن الأسئلة المركبة التي غالباً ما تكون مربكة للطلاب. ويمكن تقسيم هذه الأسئلة إلى سؤالين أو أكثر بحيث تكون قصيرة وواضحة.

٤-٥ مهارة حسن التعامل مع الإهابات غير الصحيحة:

كثيراً ما يجبر الطالب بشكل خاطئ عن الأسئلة الموجهة إليهم من قبل المدرس، وبالتالي يجب إبلاغهم عن عدم صحة الإجابة في جو ودي، وبشكل يحافظ على اهتمامهم بالمناقشة، ويضمن عدم الابتعاد عن المشاركة في الدرس مستقبلاً، ويمكن ذلك عن طريق تهيئة فرصة بديلة، أي أنه عندما يجبر الطالب إجابة غير صحيحة يشجعه المدرس للإجابة مرة ثانية عن السؤال.

وإذا كانت الإجابة صحيحة جزئياً، يجب على المدرس تعزيز الجزء الصحيح منها.

٤-٦ مهارة التلقين:

عندما يمتنع الطالب عن الإجابة بقوله (لا أعرف)، أو يقدم إجابة خاطئة يجب على المدرس إعادة صياغة السؤال، وفي حال تقي الإجابة نفسها عليه اللجوء إلى أسلوب التلقين، والسمات الجوهرية لأسلوب التلقين هي:

- يسأل المدرس سؤالاً.

- يجبر الطالب (لا أعرف) أو تكون الإجابة خاطئة.

- يقدم المدرس تلميحات ويوجه سؤالاً أو أكثر من الأسئلة البسيطة التي يعتقد بقدرة الطالب الإجابة عنها، ويمكن أن تساعد في الإجابة عن السؤال الرئيس.

- يوجه التلقين إلى الطالب الذي وجه إليه السؤال.

٤-٥ مهارة السبر:

يستخدم السبر عندما يقدم للطالب إجابات مقبولة، ولكنها سيئة التنظيم أو تحتاج إلى توضيح أكثر، ولا يقبل المدرس الإجابة، وإنما يطلب بالتوضيح مستخدماً بعض الأسئلة: كيف يمكنك أن تجعل إجابتك أفضل؟ هل لديك آراء أخرى؟

ويختلف السبر عن التقين بأنه لا يتضمن آية تلميحات أو مؤشرات إضافية.

٥-٥ مهارة إعادة التركيز:

عندما تكون إجابات الطالب مقبولة يهدف المدرس من أسئلة إعادة التركيز إلى ربط إجابة الطالب بموضوعات سبق له درسها لتحسين نوعية هذه الإجابة ومساعدة الطالب على التفكير بشكل مفهومي أوسع، وينبغي على المدرس عند اتباع هذا الأسلوب أن تكون لديه معلومات كافية عن كيفية الربط بين موضوعات المنهاج ومعرفة واسعة بالعادة التي يدرسها.

ويمكن المقارنة بين التقين والسبير وإعادة التركيز كالتالي: في بينما يستخدم التقين عندما تكون إجابة الطالب (لا أعرف) أو إذا كانت إجابته سيئة جداً، يستخدم السبر عندما تكون إجابة الطالب مقبولة ولكن يمكن تحسينها، لذلك يطلب المدرس بتوضيحها، ويقدم المدرس في التقين تلميحات أو أسئلة مساعدة تساعد في الإجابة عن السؤال الأصلي.

أما في السبر يطلب المدرس الطالب بإضافة معلومات جديدة على إجابته، والهدف في كلتا الحالتين توجيهه للطالب نحو الإجابة عن السؤال الرئيس.

٦-٥ مهارة إعادة التوجيه:

يهدف المدرس من هذا الأسلوب إلى تشجيع مشاركة أكبر عدد ممكн من الطلاب في المناقشة الصحفية، حيث يتم توجيه السؤال نفسه لعدة طلاب دون تكراره أو إعادة صياغته، ويغير النمط التقليدي سؤال/جواب /إلى سؤال/جواب/ إشارة- مثير - جواب، ويسهم ذلك في التقليل من كلام المدرس.

ويجب على المدرس في أسئلة إعادة التوجيه أن يختار نوعاً من الأسئلة التي تتطلب إجابة على شكل حقائق مترابطة، أو يسمح بالعديد من الإجابات البديلة.

٧-٥ مهارة التوقف:

ينبغي على المدرس بعد توجيه السؤال التوقف لمدة ثلاثة إلى خمس ثوانٍ لتشجيع الإجابات الأكثر عمقاً، ولمساعدة الطلاب بطبيئي التعلم، وللمشاركة في الإجابة، ويجب الفرق بين الوقفة الطويلة التي تستخدم لمساعدة الطلاب في الاسترجاع أو الحفظ، مثال ذلك: هنا يجب عليكم جميعاً أن ترفعوا أيديكم، وبين التوقف الذي يقصد منها التأمل والتفكير، مثال: (أرجو أن تفكروا جيداً في إجاباتكم).

يتعلق معدل السرعة في إلقاء الأسئلة بنوعية السؤال المطروح، فأسئلة المستويات الدنيا يمكن أن تسأل بسرعة، لأنها غالباً يكون الهدف منها استدعاء المعلومات، أما أسئلة المستويات العليا فتحتاج إلى وقفه بعد توجيه السؤال.

ويجب أن تحتوى الإجابة معايير ضرورية، أهمها:
- أن تكون غنية من حيث المضمون تحسو حقيقة وأفكار جوهريه.

- أن تكون واضحة ومحددة ومكتملة للأفكار.
- أن تكون الإجابة عن السؤال المنشئ.
- إثبات الإجابة بدلائل وأمثلة.

- أن يبين الطالب كيفية توصله إلى الإجابة.

- أن تتميز الإجابة بالأصلية والابتعاد عن الروتينية.

ينبغي على المدرس أن يساعد الطالب في الوصول إلى إجابات أفضل ويقبل الإجابات الملائمة ويعززها.

٨-٥ مهارة توزيع الأسئلة الصيفية:

يجب على المدرس أن يضبط أو يتحكم بإجابات الطلاب عن طريق رفض الإجابات الجماعية التي تعيق العملية التدريسية، وتقلل من كفاية التدريس.

كما ينبغي على المدرس أيضاً أن يحسن التعامل مع الطلاب الذين يتصفون بالخجل والانتواء، لجذبهم إلى المشاركة بعملية التعلم.

وأخيراً يجب على المدرس أن يراعي مستويات الطلاب أثناء توجيه الأسئلة، بحيث تكون مستويات الأسئلة متناسبة مع مستويات الطلاب وقدراتهم، بحيث لا تكون سهلة لا تتطلب أية عمليات فكرية أو صعبة معقدة، وألا تفوق إمكانات الطلاب مما يسبب لهم الإحباط والانصراف عن الإجابة.

٦- مهارة التغذية الراجعة:

تعرف التغذية الراجعة بأنها: إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة لم خاطئة. كما تعرف بأنها: تزويد المتعلم بمعلومات عن سير أدائه أو إجاباته من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء أو تلك الإجابات إذا كانت خاطئة، أو ثبيتها إذا كانت صحيحة.

تعد التغذية الراجعة ضرورية لعمليات الرقابة والضبط والتحكم التي ترافق عمليات التفاعل والتعلم والتعليم، وتحد إلى تعديل السلوك وتطويره نحو الأفضل.

لذا فإن امتلاك المعلمين لمهارات التغذية الراجعة يؤدي إلى تحسين أدائهم التدريسي، وتزويدهم بطرق جديدة بهدف تحقيق تعلم فعال من خلال تثبيت المعلومات وزيادة تحصيل الطلبة في المهام اللاحقة.

ويمكن تحديد أهمية استخدام المعلمين للتغذية الراجعة بما يأتي:

- تقليل القلق والتوتر الذي قد يصيب المتعلم في حال عدم معرفته نتائج تعلمه.
- تدعيم العملية التعليمية من خلال تعزيز المتعلم، وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم إذا كانت إجابته صحيحة.
- تشجيع عملية التعلم وزيادة مستوى الدافعية.
- توضيح مدى التقدم في الأهداف المحددة سلفاً.
- إثراء العملية التعليمية التعلمية من خلال تزويد المتعلم بمعلومات إضافية ومراجعة مختلفة في حال كانت إجابتهم خاطئة.
- إضعاف الارتباطات الخاطئة بين الأسئلة وإجابات المتعلم الخاطئة وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.
- تقويم أداء المعلم وطريقه المتبعة في التعليم، وتعارف مدى واقعية الأهداف التي خطط لتحقيقها.

أنواع التغذية الراجعة:

تتعدد أنواع التغذية الراجعة بناء على مصدرها و الزمن تقديمها، ويمكن أن نحدد ذلك على النحو الآتي:

- **أنواع التغذية الراجعة بناء على مصدرها:**
- التغذية الراجعة الداخلية والخارجية: يمكن أن يستمد المتعلم المعلومات عن طبيعة أدائه أو إجاباته من مصادر داخلية أو خارجية.

تعرف التغذية الراجعة الداخلية بأنها: المعلومات التي يستمدها المتعلم من خبراته بشكل مباشر، وعادة ما يتم تزويد المتعلم بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة.

أما التغذية الراجعة الخارجية فتشتهر إلسي: المعلومات التي يقوم المعلم (أو آية وسيلة خارجية أخرى) بتزويد المتعلم بها، كإعلامه بالاستجابة الخاطئة أو تلك التي يجب تجنبها أو تعديلها، لذا عادة ما يزود بها المتعلم من بداية تعلم المهارة.

- التغذية الراجعة الكيفية والكمية:

يتم في التغذية الراجعة الكيفية تزويد المتعلم بمعلومات تشعره أن استجابته صحيحة أو خاطئة.

أما في التغذية الراجعة الكمية فيزود المتعلم بمعلومات تفصيلية ودقيقة عن استجابته، مما يجعله أكثر معرفة بما يجب عليه القيام به من أعمال أو أفعال، الأمر الذي يزيد من فاعلية هذا النوع من التغذية الراجعة في تحسين أداء المتعلم.

* أنواع التغذية الراجعة بناء على زمن تقديمها: تصنف في فئتين هما:

- التغذية الراجعة الفورية: تعرف بأنها المعلومات أو التوجيهات أو الإرشادات التي تتصل بالسلوك الملاحظ وتعقبه مباشرة مما يؤدي إلى تطويره أو تصحيحه، غالباً ما تكون بشكل مكتوب أو شفوي، وبصورة فردية.

- التغذية الراجعة المؤجلة: تعرف بأنها المعلومات التي تعطى للمتعلم بعد مرور فترة من الزمن على الاستجابة أو العمل أو الأداء، وقد تطول هذه الفترة أو تقصر تبعاً لعوامل عددة.

٧- مهارة التعزيز:

يعرف التعزيز بأنه: تلك الإجراءات التي تؤدي إلى حدوث السلوك وصولاً إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، الأمر

الذى يترتب عليه زيادة احتمال ذلك السلوك فى المستقبل فى المواقف المماثلة.

تكمن أهمية التعزيز فى كونه وسيلة فاعلة لزيادة مشاركة المتعلمين فى الأنشطة التعليمية المختلفة مما يؤدي إلى زيادة التعلم، كما أنه يساعد فى حفظ النظام وضبطه داخل الصحف، لذا تعد مهارة التعزيز من أهم مهارات التدريس التي يجب أن يمتلكها المعلم ليستخدمها بما يتناسب والموقف التعليمي الذى يديره ويوجهه، وبما يلائم خصائص المتعلمين الشخصية.

انطلاقاً من ذلك يمكن تحديد قواعد استخدام التعزيز في العملية التعليمية بالآتى:

- استخدام التعزيز الفورى بعد حدوث الاستجابة مباشرة.
- الاستمرارية في تقديم التعزيز.
- التنويع في المعززات المستخدمة.
- مناسبة التعزيز للأهداف ولميول المتعلمين ولنوع الاستجابة ومدى جودتها.
- عدم تعزيز سلوكيين متعارضين.
- اللجوء تدريجياً إلى استخدام المعزز الذاتي النابع من داخل المتعلم.

يمكن للمعلم أن يستخدم أنواعاً مختلفة من التعزيز، يمكن توضيحها بالآتى:

- **أنواع التعزيز من حيث المصدر:** (سلیمان، ٢٠٠٩، ٤٢، ٤٣).
- **التعزيز الأولى:** تستخدم في هذا النوع من التعزيز معززات أولية تؤدي إلى تقوية السلوك كالطعام والشراب.
- **التعزيز الثانوي:** تستخدم في هذا النوع من التعزيز مثيرات ثانوية مفترضة بمعززات أولية.

• أنواع التعزيز من حيث علاقته بالسلوك:

- التعزيز الإيجابي: يهدف هذا النوع من التعزيز إلى إعادة ونكرار السلوك أو الاستجابة وذلك بتقديم مثيرات مرغوب بها.
- التعزيز السلبي: يتم حذف مثيرات غير مرغوب بها من قبل المتعلمين بعد حدوث السلوك المرغوب به.

• أنواع التعزيز من حيث التوفيق:

- التعزيز الفوري: الذي يحدث عقب الاستجابة مباشرة.
- التعزيز المؤجل: يحدث بعد مرور فترة زمنية على تقديم الاستجابة.

• أنواع التعزيز من حيث الشكل:

- التعزيز اللفظي: يتم باستخدام عبارات أو كلمات تعزيزية من نوع (الحسنـت، ممتاز...).
- التعزيز غير اللفظي: يتمثل بتعابيرات جسدية وإيماءات تدل على رضى المعلم مثل: الابتسامة، حركة الرأس، الاقتراب الجسدي.
- التعزيز المادي: أي تقديم هدايا مادية مثل: أوسمة، ألعاب... الخ.
- التعزيز المعنوي: أي منح مكافآت غير مادية مثل أخذ رأي المتعلم في حل مشكلة، أو تنصيبه بمنصب معين في الصف.

- ٨- مهارة الإدارة الصفية:

تعرف الإدارة الصفية بأنها: "الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم بهدف تشجيع المتعلمين على تطوير التعلم المستقل لديهم وتطبيق الرقابة الذاتية للتعلم" (بوز، ٢٠٠٤، ٢٢١).

كما تعرف بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئـة تعليمـية مناسبـة، ويحافظ على استمرارـها بما يمكنـه من تحقيق الأهداف التعليمـية المنشـودـة.

في حين يرى (قطامي وقطامي، ٢٠٠٤) أن مصطلـح إدارة الصف يتضـمن الآتي:

- السلوكيات الأدائية التي تتحدد بما يظهر المتعلمون والمعلمون من أداءات ظاهرة نتيجة تفاعلهم مع بعضهم البعض، أو تفاعل المتعلمين مع زملائهم لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

- عوامل التنظيم الصفي: التي تتضمن إجراءات المعلم الهدافة إلى ضبط دافعية المتعلمين، وتوفير ما يؤدي إلى استثارة هذه الدافعية ويضمون استمرارها.

- قوانين الصف المحددة والتتأكد من استيعاب المتعلمين لها.

- التدريس الذي يقوم المعلم بالتخطيط له وتنفيذه.

وبذلك يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة والمخططة التي يوجه المعلم فيها جهوده لقيادة الأشطة الصيفية، وما يبذله المتعلمون من أنماط سلوك تتعلق بإشاعة مناخ ملائم للبلوغ الأهداف المخططة من قبل المعلم والتي يدركها المتعلمون.

وتحدد هذه العملية دور كل من المعلم والمتعلم، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد والأدوات التي تسهم في وصول المتعلم إلى أقصى ما تتيحه له طاقاته، وتحقيق شخصية متفاعلة حيوية نشطة ومسطرة على إمكانات البيئة.

تتمثل أهمية إدارة الصف في النقاط الآتية:

- مساعدة المعلم في تعرف المسؤوليات والواجبات داخل غرفة الصف.

- تزويد المعلم بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم لدى الطلبة.

- تعزيز أنماط التفاعل والتواصل الإيجابي.

- توفير قدرة أكبر في السيطرة.

تسهم الإدارة الفاعلة في تحقيق الأهداف الآتية:

- توفير وقت أطول للتعلم: من خلال تجنب الهدر في الوقت الذي قد يحدث نتيجة الفوضى، وعدم قدرة المعلم على ضبط الصفة، واستغلال ذلك الوقت في التعلم.
- مدخل إلى التعلم: من خلال المشاركة الفاعلة لجميع المتعلمين في الأنشطة التعليمية التعلمية بناء على قواعد خاصة يجب أن يتأكد المعلم من معرفة المتعلمين لها.
- إدارة الذات: أي مساعدة المتعلمين كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم، وتعرف إدارة الذات بأنها: قدرة المتعلم على استخدام مبادئ السلوك فسي تغيير أنماطه السلوكية. وتنطوي على مراحل عدة هي: وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها، ملاحظة ما يقوم به من أعمال، تقويم هذه الأعمال، التعزيز الذاتي. يمكن تحديد الممارسات الصيفية التي تسهم في خلق مناخ إيجابي يساعد المتعلمين في الاندماج في الموقف التعليمي وإطالة وقت التعلم وبالتالي:

 - تجنب الترتيب غير المنسجم للمسود والأجهزة والوسائل، لأن الترتيب يوفر الوقت ويحمي من التشتيت ويجذب الانتباه.
 - القدرة على توظيف التواصل وأنماطه وأشكاله وأدواته بفاعلية.
 - ممارسة عمليات التقويم القبلي والبنائي والختامي بفاعلية.
 - توظيف عمليات التغذية الراجعة في ترشيد التعلم وتحسينه.
 - توظيف عمليات تفرييد التعليم في توسيع مصادر المعرفة، وتنوع الأنشطة والوسائل وما إلى ذلك.
 - استخدام الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم.

- تشجيع المتعلمين على الاستفسار والمناقشة والبحث والتجريب والاستقصاء والقياس والملاحظة وحل المشكلات ووضع الفروض وتقديم الحلول.
- تنظيم الأنشطة بحيث تأخذ الطابع الجماعي، وتشجع المشاركة في صنع القرارات.
- إزالة الأسباب التي تؤدي إلى التزاعات داخل الصفة.
- التخطيط لأنشطة الصفة بشكل جيد وفعال كونها تعد عاملًا أساسياً لعدم حدوث مشاكل إدارية.
- تصميم الأنشطة الصافية التعليمية المنطلقة من احتياجات المتعلم واهتماماته، والانتقال بسلامة من نشاط إلى آخر.

٩- مهارة التفاعل الصفي:

توقف فاعلية التعلم الصفي على مهارة المعلم في توظيف أنماط التفاعل المختلفة في استثارة دافعية المتعلمين للتعلم، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية، وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم في الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه، وفي تحسين مواقف المتعلمين من المعلم والمدرسة بشكل عام.

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن توظيفه الوظائف الآتية:

- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون، والكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضمونه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلم دون إعاقات أو إحباطات.
- تحقيق المشاركة الفعلية في ألوان النشاط المدرسي، وتوجيه خط الم المتعلمين نحو الأهداف المحددة، وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.
- تعزيز الستعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة المتعلمين على الاحتفاظ به ونقله، وتوظيفه في مواقف أخرى، وتنمية

علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

- تقويم التعلم وتوجيهه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها، وحفظ النظم والانضباط الصفي، وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.

وبما أن نشاطات المعلم داخل غرفة الصف هي نشاطات لفظية، نعرض التصنيف الذي وضعه فلاندرز، والذي يصنف من خلاله التفاعل اللفظي في عشرة نقاط موزعة على ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

- كلام المعلم غير المباشر: يشمل على الجوانب الآتية:
 - قبول المشاعر: حيث يتقبل المعلم مشاعر الطالبة، ويوضحها دون إحراج لهم سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أم سلبية.
 - الإطراء والتشجيع: يمتدح المعلم أعمال الطالبة أو سلوكهم ويشجعهم.
 - قبول أفكار الطلبة واستخدامها: يستمع المعلم لأفكار طلبته ويضيف عليها، ويعدها إذا اقتضى الأمر.
 - طرح الأسئلة حول محتوى الدرس، من أجل استثارة استجابات الطلبة.
- كلام المعلم المباشر: يشمل على الجوانب الآتية:
 - إلقاء الدرس: حيث يعطي المعلم حقائق أو آراء حول محتوى الدرس، معبراً عن آرائه الخاصة.
 - التوجيهات والتعليمات: هي عبارة عن أوامر أو تعليمات أو طلبات يتوقع أن يلتزم بها طلبته.
 - الانتقاد وتبرير السلطة: أي العبارات التي تهدف إلى تغيير نمط سلوكي غير مرغوب فيه، إلى آخر مرغوب فيه، مثلاً: توثيق

الطلبة، الصراخ في وجههم، توضيح ما يقوم به المعلم ونبرره، والإفراط في الإشارة إلى نفسه.

- **كلام الطالب:** يشمل الجوانب الآتية:
 - استجابة الطالب: للإجابة عن أسئلة المعلم.
 - مبادرة الطالب: بطرح أفكاره أو يستفسر عن شيء بداع ذاتي.

- الصمت أو الارتكاك أو التشويش: يدل على التواصل بين المدرس والطلبة، كأن يتحدث الطالبة مع بعضهم، أو يثيرون شيئاً من الفوضى.

يمكن تحديد الأنماط الكلامية المرغوب فيها، التي يجب أن يكثر منها المعلم، بما يأتي:

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات الطيفية في مخاطبة الطلبة.
- الاستماع الوعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وآرائهم.
- تقبل مشاعر الطلبة وإياضها من دون إحراج لهم.
- تقبل أفكار الطلبة الجيدة بإيرازها وتبنيها أو تطويرها.
- رفض سلوك الطلبة أو مشاعرهم أو آرائهم غير المرغوب فيها.
- تعزيز استجابات الطلبة ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة.

- الإكثار من استخدام الأسئلة الواسعة.
- إعطاء التعليمات والتوجيهات بالقدر الكافي.
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة وآرائهم.
- التصرف بمرح وارتياح وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة.

- إتاحة الفرص لقيام الطلبة بمبادرات متنوعة، كطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات.
- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها.

١٠- مهارة إنتهاء الدرس:

يعرف إنتهاء الدرس بأنه: نشاط يختتم به الدرس لمساعدة المتعلمين في تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها، مما يتاح لهم استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس. وتهدف إلى مساعدة المتعلم في إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد.

تراعي في إنتهاء الدرس مجموعة من الأسس منها:

- التأكيد على وظيفة المعلومات للمتعلمين.
- طرح أمثلة من الحياة مماثلة للدرس.
- تكليف المتعلمين بأنشطة خارج الصاف يطبقون فيها معلوماتهم.
- تقويم تعلم المتعلمين وسير الدرس.
- التقويم الذاتي للأداء.
- استخلاص المبادئ والتعاليم والمفاهيم الأساسية في الدرس بمشاركة المتعلمين.
- تشجيع التعلم الذاتي بتوجيه المتعلمين إلى مصادر معرفية أخرى.

ثالثاً: مهارات تقويم التدريس:

بعد التقويم وسيلة فعالة لتشخيص الواقع من أجل تسهيل الوقف على نقاط القوة والضعف فيه. ومن ثم اختيار أدوات العلاج المناسبة لتصحيح

ما يعتريه من عيوب وأخطاء. ويقدم التقويم في المجال التربوي صورة شاملة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بنقدي المتعلم سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم نوعية.

يعرف تقويم التدريس بأنه: عملية منهجية لجمع البيانات، وتقدير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم، من حيث مدى إحداث التغيرات التعليمية المطلوبة.

يمكن تحديد أغراض تقويم التدريس بالآتي:

- معرفة مستوى الطالب التحصيلي وميولهم ورغباتهم وقدراتهم.

- تحديد مواطن القوة والضعف في تعلم الطلاب.

- معرفة مدى تحقق أهداف الدرس المحددة مسبقاً.

- تزويد المعلم بتغذية راجعة عن سيره في الدرس.

- يساعد في تعديل نوع التدريس المستقبلي.

- يحدد مدى وظيفية المعلومات والمهارات المكتسبة.

- يفيد في التوجيه والإرشاد وتعديل السلوك التعليمي للطالب.

يراعي المعلم في أثناء تنفيذه إجراءات التقويم أساساً واعتبارات عده منها:

- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب التعلم بحيث يعطي صورة واضحة وكاملة عن معارف واستعدادات ومهارات المتعلمين.

- أن تكون أدوات التقويم مبنية على أسس علمية سليمة من (ثبات، صدق، موضوعية).

- أن يكون التقويم مستمراً من بداية الدرس وحتى نهايته.

- أن يبني التقويم استناداً إلى أهداف الدرس.

- أن يستند التقويم إلى أساس فلسفية وأوضحة.

- أن يستخدم أدوات متعددة من (بطاقة ملاحظة، مقابلة، قائمة رصد... إلخ).

- أن يكون قادراً على إظهار الفروق الفردية بين المتعلمين.

- أن يكون اقتصاديًّا في الوقت والجهد المبذول.

تشتمل مهارة تقويم التدريس على عدة مهارات فرعية، هي:

١- مهارة التقويم القبلي:

يعرف التقويم القبلي بأنه: ذلك النوع من التقويم الذي يتم قبل بدء الدرس، بقصد تحديد مستوى المستعلم، واكتشاف نواحي القصور والضعف في تعلمه السابق، وتحديد مستوى إتقانه للخبرات والمهارات التعليمية السابقة والداعمة للتعلم الجديد.

يسعى المعلم في هذا النوع من التقويم إلى تحقيق الأغراض الآتية:

- تحديد المستوى الععام لقدرات واستعدادات المتعلمين للتعلم الجديد.

- تحديد نقطة بداية الدرس الجديد.

- تحديد الأنشطة التي يمكن أن يبدأ منها المعلم في الدرس الجديد.

- تشخيص صعوبات التعلم السابق من أجل تلافيها.

- يسهم في صنع القرارات الخاصة بأنشطة الدرس البنائية أو التعويضية.

٢- مهارة التقويم البصري:

يشير هذا النوع من التقويم إلى العملية التي يقوم بها المعلم في إنشاء التدريس، إذ يبدأ مع بداية الدرس ويواكب حتى النهاية، بعد كل نقطة تعليمية جديدة، وتستخدم نتائجها لمعرفة مدى إتقان المتعلمين للنقطة التعليمية من أجل تجاوزها إلى النقطة الآتية.

ينصف هذا النوع من التقويم بأنه تقويم مستمر متلائق، يزود المعلم بنتائج تعلم المتعلمين بهدف تحسين الأداء التدريسي. ويوفر تغذية راجعة عن مدى تقدمهم، تفيد فسي تصحيح مسار الدرس. ويتم من خلال هذا النوع من التقويم تقسيم المادة الدراسية إلى عدة وحدات تعليمية تبني بشكل تراكمي، مما يحقق ضبط جودة الستعلم. ومن الممكن استغلال نتائجه للتبيؤ بنتائج التقويم الختامي.

٣- **مهارات التقويم الختامي:** يعرف التقويم الختامي بأنه التقويم الذي يجريه المعلم في نهاية الدرس بهدف تحديد الأهداف التي تم تحقيقها ومستوى هذا التحقق. يعطي هذا التقويم صورة واضحة عن تقدم تعلم المتعلمين والتغيرات السلوكية إن وجدت، ومدى اختلافها بين المتعلمين. مما يمكننا من إصدار حكم نهائي عن فاعلية الدرس وعن أداء المتعلمين النهائي.

يقوم التقويم النهائي على الأسس الآتية:

- أن يكون شاملًا لمجالات الشخصية كافة.
- أن يستخدم أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.
- أن يترافق مع تغذية راجعة.
- أن يراعي الفروق الفردية في أساليب التقويم.
- تنظيف نتائج التقويم في صنع القرارات حول طرائق التدريس.
- أن يكون اقتصاديًّا في الوقت والكلفة.

الفصل الثالث

مبادئ التعلم

١- نظرية التعلم السلوكية:

- النشأة.

- طبيعة ومقاهيم النظرية الإجرائية.

- بعض المبادئ في النظرية الإجرائية.

- النظرية السلوكية والتربية.

- المضمون المعرفي.

٢- نظرية التعلم الجشطالية :

- المفاهيم الجشطالية.

- التعلم والنظرية الجشطالية.

- مبادئ التعلم في النظرية الجشطالية.

- النظرية الجشطالية والتربية.

٣- نظرية التعلم البنائية:

- المفاهيم الملائقة بنظرية التعلم البنائية.

- المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية.

- مبادئ التعلم في النظرية البنائية.

- النظرية البنائية في حقل التربية.



A.

أهمية التعلم في حياة الإنسان:

إذا تأملنا حياة الإنسان نجد أن التعلم يشكل مكاناً هاماً فيها على نحو مستمر عبر مراحل العمر المختلفة. فالطفل يولد مزوداً ببعض الأفعال الفطرية كالمunch، والبلع أثناء الرضاعة، والبكاء، وحركتات اليدين والقدمين، وعمليات الإخراج. ولكن مع العمر يتعلم كثيراً من الحركات وأنواع السلوك البسيط والمركب، فيتعلم اللغة والعادات والميول والاتجاهات والمهارات، والفنون والحرف والعلوم المختلفة.

وهو يتعلم كل ذلك من والديه وأقاربه وزملائه ومدرسيه، وهو لا يتعلم فقط الأشياء الصحيحة أو المرغوب فيها، ولكنه قد يتعلم أيضاً العادات السيئة التي يرفضها المجتمع. بل إن كل ما يتعلمه لا يكون بالضرورة إرادياً، فقد يتعلم الطفل من سلوك المدرس جوانب مختلفة ، قد لا يشعر بها الطفل ولا حتى المدرس نفسه في بعض الأحيان.

وقد يتعلم الإنسان كثيراً من العادات والسمات والاتجاهات دون حيلة له في ذلك، فقد تكون الظروف الاجتماعية المحيطة ببعض الأفراد سبباً في تعلمهم الكثير من الصفات غير المرغوبة.

كذلك لا تستقبل عملية التعلم بالضرورة على فعل واضح ، فنحن نتعلم بعض الاتجاهات الانفعالات مثلاً أتنا نتعلم المعلومات والمهارات.

ونخلص من هذا كله أن التعلم له خصائص متميزة تجعله يمارس دوراً رئيسياً وفعالاً في تشكيل سلوك الفرد و تكوين شخصيته، الأمر الذي يعكس أهمية دراسة طبيعة التعلم والوقف على القوانين والمبادئ المفسرة له.

ونظراً لأهمية التعلم في حياة الإنسان فقد عني علماء النفس عذية كبيرة بدراسة عملية التعلم دراسة علمية تجريبية أدت إلى اكتشاف أهم مبادئ التعلم.

وستتعرف إلى تلك المبادئ من منظور المدارس السلوكية، الجشطالية، البنائية:

نظريات التعلم :

سنحاول أن ننطرق بنوع من التركيز إلى أهم نظريات التعلم، وخصوصاً حسب المدرسة السلوكية، والمدرسة الجشطالية، والمدرسة البنائية، والمدرسة المعرفية (كمدرسة جديدة في علم النفس الذاتي)، وأخيراً سنتعرف على بعض نظريات التعلم المدرسية. وقبل الخوض في ذلك، ما هي عناصر وشروط التعلم؟.

كما هو الشأن بالنسبة لمختلف المفاهيم التي تنتهي إلى علم النفس أو التربية فإن مفهوم التعليم عرف عدة تعريف يصعب حصرها كلها، ولكنه يمكن أن نقدم التعريف الشامل والمقبول التالي: التعلم هو النشاط الذي بموجبه يكتسب الفرد المعارف والموافق والمهارات التي بفضلها يشبع حاجاته ودوافعه. وأهم عناصر التعلم: هناك الوضعية التعليمية، والشخص المتعلم، وموضوع التعلم؛ وشروط التعلم هي: النصح والتدريب، حيث النصح يرتبط بالنمو، والتدريب يرتبط بالتعليم؛ الدافعية: لا تعلم بدون دافع يحفز على التعلم ويشجع الإقبال عليه، موضوع التعلم، الذي قد يكون عبارة عن أفكار أو موافق أو مهارات ...؛ ثم الوضعية التعليمية.

نظريات التعلم والتعليم هي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن الميلادي، وبقي العمل على تطويرها حتى وفتنا الراهن، وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية رغم أن بوادر نظريات مشابهة بدأ العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية.

أولاً- نظرية التعلم السلوكية:

النشأة : ظهرت المدرسة السلوكية سنة ١٩١٢ م في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون .
من مركبات النظرية التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجاري، وعدم الاهتمام بما هو تجريد غير قابل لللحظة والقياس ..

طبيعة ومفاهيم النظرية السلوكية:

- السلوك: يعرفه بوريس فريديريك سكينر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب. وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتوى حدوثه في المستقبل، أو لا يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.
- المثير والاستجابة: تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.
- التعزيز والعقاب: من خلال تجارب إدوارد لي ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة، وبالتالي من تشجيع وتثبيت السلوك.
- التعلم: هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

* الفهم والمعنى: يتحقق التعلم عند تحقق الفهم الذي هو مشفٍ استبصاري لمعنى الجشطلت، أي كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع، والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

التعلم والنظرية الجشطلية:

نظرة المدرسة الجشطلية للتعلم تختلف عن نظرة المدرسة السلوكيّة، فإذا كانت هذه الأخيرة، وكما سبق ذكره، تربط التعلم بالمحاولة والخطأ والتجربة، فالمُنظرون للنظرية الجشطلية يعتبرون أن التجارب على الحيوانات، لا يمكن تطبيقها على الإنسان، وفي هذا الصدد يقول كورت كوفكا:

يعني في المقام الأول أن لا شيء جديد يمكن أن يتعلم، هو استبعاد بعض هذه الاستجابات، وتنبيه ما بقي منها، ولكن ليس لهذا السلوك أي غرض أو اتجاه، وعلى الحيوان أن يحاول شيئاً... إذ ليس للحيوان أدنى فكرة عن السبب الذي من أجله يتَحول سلوكه... إنها تتعلم بطريقة عمياء.

وهكذا دون ذكر انتقادات الجشطلتين كافة للسلوكيين، فالتعلم حسب وجهة نظر الجشطلتين يرتبط بإدراك الكائن ذاته ول موقف التعلم، فهم يرون التعليم النموذجي يكون بالإدراك والانتقال من الغموض إلى الوضوح. فكوفكا يرى أن الطفل يكون له سلوك غير منظم تنظيماً كافياً، وأن البيئة والمجتمع هو الذي يضمن لهذا السلوك التنظيم المأمول.

إن العلماء الجشطلتين يرون أن كل تعلم تحليلي يبني على الإدراك، وهو أيضاً فعل شيء جديد، بالإضافة لإمكانية انتقاله لمواقف تعليمية جديدة، الشيء الذي يسهل بقاءه في الذاكرة لزمن طويل...

مبادئ التعلم في النظرية الجشطالية:

نورد بعض مبادئ التعلم حسب وجهة نظر الجشطلة:

١. الاستبصار شرط للتعلم الحقيقى.
٢. إن الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض إعادة البنية.
٣. التعلم يقترب بالنتائج.
٤. الانتقال شرط التعلم الحقيقى.
٥. الحفظ والتطبيق الآلى للمعارف تعلم سلبي.
٦. الاستبصار حافز قوى، والتعزيز الخارجى عامل سلبي.

النظرية الجشطالية والتربية:

ساهمت نظرية التعلم في تغيير وتطوير السياسات التعليمية والتربية في عدة دول، وذلك في النصف الأول من القرن العشرين الميلادي. تحكم بيداغوجيا الجشطلة من مبدأ الكل قبل الجزء، الشيء الذي يعني إعادة التنظيم والبنية الداخلية لموضوع التعلم.

لقد استفاد الدياكتيك من النظرية الجشطالية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شمولياً، فجزئياً وفق مسيرة الانتقال من الكل إلى الجزء، دون الإخلال بالبنية الداخلية، وفي الوقت نفسه تحقيق الاستبصار على كل جزء على حدة.

وهكذا فنظرية الجشطلة ساهمت إلى حد كبير في صياغة سيكولوجيا المعرفية، وبالخصوص سيكولوجيا حل المشكلات.

ثالثاً- نظرية التعلم البنائية:

رائد هذه المدرسة جان بياجيه، الذي يرى أن التعلم يكتسب عن طريق المطبع الخارجى.

المفاهيم الملتبسة بنظرية التعلم البنائية:

- مفهوم التكيف: وهذا يعد غاية التطور النمائي، وهو أيضاً عملية الموازنة بين المحيط والجهاز العضوي الذي يهدف للقضاء على حالات اللااضطراب واللاانتظام.
- مفهوم الاستيعاب والتلاؤم: هو مفهوم أخذه بياجيه. من البيولوجيا. فالاستيعاب هو أن تتم عملية دمج المعرف والمهارات ضمن النسيج المعرفي حتى تصبح عادة ملؤفة. والتلاؤم هو عملية التغير والتبني الهدافة للحصول على التطبيق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة.
- مفهوم التنظيم : دمج المعلومات القديمة للفرد، والموجودة في البنية الذهنية مع المعلومات الجديدة التي اكتسبها المتعلم.

• نظرية التعلم البنائية: تعد نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصاً مع جان بياجيه الذي حاول انطلاقاً من دراساته المتميزة في علم نفس الطفل النمائي أن يمدنا بعده مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الابستيمي (الابستمولوجيا التكوينية)، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سيتم أولاً التعريف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة لها، ثم أهم مبادئها، وبعد ذلك سيتم التعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية:

- مفهوم التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق دمجها في مقولات وتحويلات وظيفية، والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي

ومختلف حالات الاضطراب واللانتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي التلاؤم (والاستيعاب).

- التلاؤم هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.

- الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بناءات الذات، والملاعنة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

- مفهوم الموازنة والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية انساقه.

- مفهوم السيرورات الإجرائية: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلية، وتنتسب كلها على قاعدة العمليات الإجرائية، أي الأنشطة العملية الملمسة.

- مفهوم التمثال والوظيفة الرمزية: التمثال، عند جان بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي... والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول. أما التمثال فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غالباً.

- مفهوم خطاطات الفعل: الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالاً قصبياً، وتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لشكل أجزاء للفعل، ثم أنساقاً جزئية لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية. وإن خطاطات الفعل تشكل، كتعلم أولي، ذكاء عملياً هاماً، وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطور الحسي - الحركي من النمو الذهني.

مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية: التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع؛ التعلم يقترب باشتغال الذات على الموضوع وليس باكتفاء معارف عنه؛ الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث يربط المفهوم العناصر والأشياء بعضها ببعض، والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لا يبني إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خلطات الفعل؛ الخطأ شرط التعلم، إذ إن الخطأ هو فرصة وموقف، من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة، الفهم شرط ضروري للتعلم؛ التعلم يقترب بالتجربة وليس بالتلقين؛ التعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب.

- النظرية البنائية في حقل التربية:

حسب جان بياجيه التعلم هو شكل من أشكال التكيف، من حيث هو توازن بين استيعاب الواقع ضمن نشاط الذات، وتلاؤم خلطات الاستيعاب مع الواقع والمعطيات التجريبية باستمرار. فالتعلم هو سيرورة استيعاب الواقع ذهنياً، والتلاؤم معها في الوقت نفسه. كما أنه وحسب النظرية البنائية، مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم وال العلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقييد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

وعليه، وحسب بياجيه، يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي: جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛ جعل المتعلم يكتب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزياً؛ جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام

والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدتها عن طريق الاستدلال الاستباطي؛ يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستباطية الرياضية بشكل يوازي بتطور المراحل النمائية لسنوات التدريس؛ إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات، واتجاه المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ تدريبيه على التعامل مع الخطأ خطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي. (سلسلة التكوين التربوي ع ١٩٩٥/٢).

رابعاً- نظرية التعلم المعرفية:

تعد المدرسة المعرفية في علم النفس من بين أحدث المدارس المعرفية التي حاولت أن تتجاوز بالخصوص بعض مواطن الضغط في المدرسة البنائية والسلوكية على السواء. فإذا كانت السلوكية في نظريتها حول التعلم ترى بأن التعلم هو تحويل سجل الاستجابات، أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعاً لشروط معينة، حيث تحويل السلوك، المتمثل في تحسين الأداء واستقراره، لا يرجع إلى النضج النمائي بل إلى فعل المحيط الخارجي وأثاره، ولنمو ما هو إلا نتيجة آلية. وإذا كانت كذلك النظرية البنائية (التكوينية) مع جان بياجيه ترى بأن النمو المعرفي هو عملية لبناء المعرفة يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط ، لكن ما يحكم هذا النمو هي الميكانيزمات الداخلية للفرد، والتي لا تتأثر إلا في حدود نسبية جداً بالعوامل الخارجية، ويتحقق النمو عبر مراحل تدريجية متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريداً، والتعلم يكون دائماً تابعاً للنمو، فإن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل من التكوينية/البنائية

والسلوكية في إشكالية أسبقيّة الذات (النضج) أو الموضع في عملية التعلم وبناء المعرفة.

ومن أهم الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كون التفاعل بين الفرد والمحیط - خصوصاً في أثناء التعلم - هو تفاعل متبادل، إذ إنّ السيكولوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تفاعلية بأساس، لأنّها تجمع بين بنية للذات وبنية للواقع في عملية معالجة المعلومات، يحول بموجبها الإنسان / الفرد المعيّبات الخارجية إلى رموز وتمثلات ذهنية، وإنّ الذهن أو المعرفة تتغير بالمحیط، والمحیط يتغير بالمعرفة، وليس هناك معرفة بدون سياق واقعٍ تنتجه وتستعمل فيه، وليس هناك محیط دون معرفة تنظمه وتعطيه معنى (تدخل الذات). وعليه، فإنّ التعلم والنمو، حسب الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس، أصبح مع المدرسة المعرفية يسمى باكتساب المعرفة، ويتأخّص مفهومها للتعلم في: التعلم هو تغيير للمعارف عوض تغيير السلوك، أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد؛ التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط؛ التعلم لا يمكن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تشكيلها وتنظيمها، وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل: الفتة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية... التعلم يكون تابعاً للمعارف السابقة، لأنّها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لاحقاً؛ التعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد والمحیط، حيث تكون المعرفة وتبني بفضل نشاط الذات، ونتيجة لهذا النشاط. (أحرشاً والزاهر، ٢٠٠٠).

خامساً- نظريات التعلم المدرسية:

نقدم هنا نموذجين من النظريات التي اشتغلت على التعلم المدرسي، وهما نموذج كارول Carol (النموذج الزمني)، ونموذج بلوم (النسق التربوي بدون أخطاء) :

- نموذج كارول: يرى أن التعلم يرتبط بنوعين من العوامل الأساسية:

- عوامل ذاتية: تتصل بذاتية الفرد المتعلم، حيث يدخل إلى تجربة تعلمية وهو مزود بقدرات واستعدادات وخبرات متعددة، وهذه العوامل تتلخص في (١) القدرة: وهي القدرة الذي يحتاجه المتعلم من الزمن ليتعلم شيئاً ما في إطار وضعيّة تعليمية، غالباً ما تختلف هذه القدرة من متعلم إلى آخر لارتباطها بمتغيرات أخرى كالخبرة السالفة لكل متعلم. (٢) القدرة على فهم عملية التعلم: أي مدى قدرة المتعلم على فهم نوعية المهمة المطلوبة، وطبيعة الوسائل والعمليات اللازمة لإنجاز تلك المهمة. (٣) المثابرة: ويشير إلى المدى الزمني الذي يريد المتعلم أن يقضيه في التعلم .

- عوامل متصلة بالوضعية الخارجية :

وتخص المتغيرات التي نظمت على أساسها الوضعية التعليمية التعليمية، ومنها:

(١) الزمان الذي تسمح به الوضعيّة التعليمية التعلمية، والذي لاينبغي تجاوزه .

(٢) نوعية التعليم الذي يتضمن الطريقة التي يعمل بها المدرس، والتي تقوم على أساس توضيح دقيق للمهمة التعليمية، تنظيم وتسهيل الاتصال المتعلم بالمادة الدراسية بصورة ملائمة، عرض وتقديم الخطوات الجزئية التي تمكن من إنجاز المهمة التعليمية في شكل مرتب، التكيف ما أمكن مع

مستوى المتعلم، والاستجابة لحاجاته ومنتظراته؛ مدى توافق الوسائل والمواد التعليمية الضرورية لإنجاز مهام التعلم. وعلى أساس هذين النوعين من العوامل الذاتية والوضعيات يفسر كارول مستوى التعلم على النحو التالي :

الزمن الحقيقى (المتأخرة + الزمن المتاخر فعلاً)

* مستوى التعلم =

الزمن الضروري (القدرة + نوعية التعلم + القدرة على الفهم)

- نموذج بلوم : يسمى بلوم هذا النموذج بـ "النسق التربوي بدون أخطاء" إذ يعتقد بأن كل نظام تعليمي يتسم بالفعالية القصوى، ويحصل على تقليل الأخطاء إلى أقصى حد ممكن، يتيح لجميع المتعلمين الوصول إلى الدرجة نفسها من الإنجاز. ويضمن هذا النظام، حسب بلوم، ثلاثة متغيرات أساسية تحكم في درجة التعلم إلى حد كبير، وهي :

١- خصائص المتعلم: أي مدى امتلاكه للمكتسبات الأساسية والضرورية التي تجعله قادراً بالفعل على الدخول في تجربة تعلمية جديدة، ومستوى التحفيز الحاصل لدى المتعلم خلال مباشرة هذه التجربة، أي، مدى إقباله واستعداده للعمل.

٢- نوعية التعليم: وهو متغير يتألف من المستويات التالية : الدليل: ويشير إلى معظم التسهيلات والتوجيهات والإرشادات التي يقدمها المدرس إلى تلاميذه خلال العمل؛ المشاركة: أي قدرة المدرس على إشراك المتعلمين مشاركة فعلية في العمل، سواء من حيث الكثافة أو الشمولية أو العمق؛ التصحيح: أي تصحيح مسار التعلم كلما كان ذلك ضرورياً قبل الدخول في آية خطوة جديدة، وتبليغ المتعلمين بالمستوى الحقيقي لإنجازاتهم وبمقدار التغيرات القائمة في مسارهم التعليمي.

٣- نتائج أو مخرجات التعلم: التي ينبغي أن تكون محددة على شكل إنجازات واضحة ومتفق عليها، كما ينبغي أن تكون متساوية بين أفراد القسم كلّهم وبدون استثناءات. (في طرق وتقنيات التعليم، ١٩٩١). (عن كتاب المفید في التربية / محمد الصدوقی).

المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة:

١. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المتعلم والمتعلمين :

تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملًا هامًا في إشراك المتعلمين و تحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية .

٢. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين: وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي. فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب الشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

٣. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط : فقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات و كتابة المذكرات، وإنما من خلال التحدث و الكتابة عما يتعلمونه و ربطها بخبراتهم السابقة، بل و بتطبيقاتها في حياتهم اليومية .

٤. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة: حيث إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه، و ما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم و تقديرها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (Meta-cognition) و ما يجب أن يتعلموا و إلى تقييم ما تعلموه.

٥. الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم) :

تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف . كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت ، حيث إن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم .
٦. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوباً أكثر) :

تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين، لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها .

٧. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تفهم أن الذكاء أنواع عده، وأن للمتعلمين أساليب تعلم مختلفة :

تبين أن الذكاء متعدد (Multiple Intelligent) ، وأن للطلبة أساليبهم المختلفة في التعلم، وبالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

الفصل الرابع

المداخل الأساسية الكبرى

في التدريس

- مقدمة.

- مداخل التدريس:

أولاً- المداخل المعرفية.

ثانياً- المداخل الفردية.

ثالثاً- المدخل الاجتماعي.

رابعاً- مداخل الضبط.

- جوانب القوة في مدخل النظام التدريسي.

- جوانب الضعف في مدخل النظام التدريسي.

- أنشطة ذاتية.



مقدمة^(١):

يستند التدريس إلى أصول فلسفية واجتماعية ونفسية، وقد تفرعت هذه الأصول إلى عائلات من مداخل التدريس، كما تفرع عن كل مدخل نموذج خاص من التدريس، ونشأ عن كل نموذج عام، نماذج تراعي الخطوط العامة للنموذج العام، وتختلف عنه في بعض التفاصيل.

- مداخل التدريس :

يعني المدخل في المجال التربوي إطار التدريس أو الاتجاه، ويزاوج بعضهم بين المدخل والطريقة، أو يخلطون بينهما، ويمكن القول : إن المدخل هو الطريقة، ولكن المقصود هو الطريقة المنهجية وليس التعليمية، فعندما نقول المدخل المفاهيمي مثلاً يعني بذلك الطريقة المنهجية للتعامل مع المحتوى التعليمي في ضوء المفاهيم، أما عندما نقول (الإلقاء) فمعنى طريقة التدريس لموضوع معين، وليس طريقة المنهج كاملاً، وكذلك عندما نقول المدخل التكاملاني فهذا يشير إلى طريقة منهجية تعتمد على تكامل بعض المواد التعليمية لتحقيق أهداف تربوية محددة، هذا المدخل يتطلب طرقاً وأساليب تدريس، وأهدافاً ومحنتوى خاصاً وبرنامجه تقويم، ويمكن أن يعد من مداخل التدريس الأخرى، المدخل التاريخي، المدخل الكشفي، مدخل الألعاب الأكاديمية، (سالم والخطيب، ١٩٨٨، ٨).

ونوّد هنا تقديم تصنيف لمداخل التدريس نعرضه بشكل مختصر :

^١ - انتقينا في هذا الفصل من كتاب: طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات: فخر الدين القلا، يونس ناصر، محمد جهاد جمل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ٢٠٠٥، (بتصريف).

أولاً المداخل المعرفية :

ونعني بها هنا المداخل التي تهتم بالمحنوى أو تنظيم المحتوى، وهي لا تهدو أن تكون على نوعين : مدخل المعلومات ، ومدخل بنية العلم .

(أ) مدخل المعلومات أو ما يسمى مدخل المادة الدراسية:

يعطى هذا المدخل أهمية خاصة للمحتوى، وتنتمي ركائزه في الكتاب المدرسي والشرح الذي يقوم به المدرس، أما المتعلم فيتمثل دوره في القيام بدراسة الكتاب وحفظ محتواه تمهيداً لأداء الاختبارات التي ترتبط بما ورد فيه، إن جل الاهتمام في هذا المجال ينصب على المحتوى وليس على المتعلم، وعليه فإن ما يدرسه المتعلم ليس بالضرورة ما يحتاجه، وقد يتخذ تنظيم المحتوى شكل مواد منفصلة أو متراكبة، أو مدمجة، ولقد ساد العمل بهذه المدخل رحراً من الزمن ومازال، لكن نظرة متخصصة لمعطيات هذا المدخل تجد فيه بعض جوانب الضعف، وفي المقابل يمكن ملاحظة بعض جوانب القوة، ولنبدأ باستعراض هذه الجوانب .

١- وتنتمي جوانب القوة في مدخل المعلومات، بما يلي:

- مرحب به من قبل المتعلمين والمدرسين والإداريين والآباء، لاعتباراتهم عليه .
- ٢- إن أي تطوير يتم فيه بأخذ منحي، تعديل الكتاب المدرسي، أو إداله.
- ٣- يؤمن وفق الترتيب المنطقي في كل صفح، ومن صفات دراسي إلى آخر .
- ٤- لا تتتواء فيه الطرائق والمواد المستخدمة، فهي لا تتعدى الشرح الذي يقوم به المدرس، وقراءة الكتاب، وتنفيذ الواجبات المنزلية، والقيام بالاختبارات .

٥- إجراءات تنفيذه في حدود الممكن، وهو سهل إذ يقتصر على استيعاب الحقائق التي يحتوي عليها.

● وتنقسم جوانب الضعف في مدخل المعلومات، بما يلي:

١- يتسم بصفة السلطوي بالنسبة للمتعلم، إذ تفرض هذه الصفة من قبل مؤلفي الكتب والمدرسين، وما على المتعلم إلا فهم ما يقررون ويقوم بدراسته، ويتجاهلون غالباً حاجاته واهتماماته، أما هو فموقفه على الأغلب سلبي، ويندر أن تناح له الفرصة ليتخذ قراراته بنفسه.

٢- بالنسبة للمجتمع، لا تلقى المشكلات الاجتماعية الحالية أو المتوقعة المناسبة، ولا يعذ المتعلمين لمعالجة التغيرات التي حدثت أو التطورات التي يمكن أن تحدث، وبذلك لا يشاركون مشاركة فعالة ونافذة في العمليات الإصلاحية، كما أن الحقائق التي يحفظونها قلما يستفاد منها، وسرعاً ما يفوتون بنسانها.

(ب) مدخل بنية العلم:

بعد مدخل بنية العلم تطوراً نوعياً لمدخل المعلومات، فهو ينتقل باهتمامه من المعلومات المنتشرة إلى دراسة بني العلوم، أو بني المواد الأساسية، كما يركز على تطوير الأدوات والطرق الأساسية التي قد تستخدم في العلم، ومن أبرز مصطلحه (برونر وهيلدا تابا).

ويرى (برونر) أن المقصود بالبنية هو البناء المنطقي، والعناصر الأساسية لهذه البنية هي:

- المبادئ والمفاهيم والتعريفات والنظريات الخاصة بعلم من العلوم.
- الطرق والأساليب التي يستخدمها الباحثون فيه، وفي تطوير تلك الأساسية والإضافة إليها.

ولهذا كان لكل علم بنية خاصة به، ولو أن جانباً من تلك البنية قد يتضمن عناصر تعدّ جزءاً من بنية علم آخر، وبنية كل علم هي بنية منطقية بالطبع، وإذا فرضنا أنه بالإمكان التعرف على بنية علم ما، فإنه يمكن حينئذ تعليمها للمتعلمين، ويفترض (برونر) أن المتعلم يستطيع أن يتعلم أية مادة دراسية بفعالية في أية مرحلة من مراحل نموه، إذا ما تمت صياغة الشرح في عبارات تتناسب نموه، ويتم هذا التعليم وفق المنهج الحازوني بحيث تتنظم المادة المطلوب تعليمها، وي تعرض المتعلمون إلى الأفكار الجوهرية فيها في الصنوف الدراسية المتعددة، ولكن في كل مرة تعرض عليهم هذه الأفكار بشكل أرقى، أي يستذكرون ما تعلموه، ويضيفون إليه ما يوضّحه ويغطيه، حتى يفهم المتعلمون المدركات والتعليمات والنظريات فيما كاملاً.

لهذا المدخل بعض المزايا وبعض جوانب الضعف.

● **مزايا مدخل بنية العلم، وتمثل بما يلي:**

- ١- الربط بين العلم وطريقة البحث والتفكير اللازم له.
- ٢- تدريس المادة العلمية التي تستثير المتعلمين وتجذبهم للتفكير فيها بطريقة تتم عن الإيمان بقيمتها.
- ٣- يعين المتعلمين على مواصلة دراستهم خارج المدرسة، لتركيزه على الأسس العلمية وتطبيقاتها في الحياة.
- ٤- يكون التعلم فيه متراصطاً قليلاً للتتوسيع فيه والإضافة إليه.
- ٥- يثير الاهتمام والواقعية لدى المتعلم، ويمده بخبرات يتحقق لها فيها النجاح.

● أما جوانب الضعف في مدخل بنية العلم فهي :

- ١- إن مهمة تحديد الأفكار الأساسية في أي علم من العلوم، وإيجاد الارتباط الحلواني فيه أمر عسير، وقد يكون متذمراً.
- ٢- قد لا يرغب كثير من العلماء في الاتفاق على قائمة بالأفكار الأساسية لكل علم من العلوم، وكذلك طرق ومهارات البحث.
- ٣- يختلف الناس في مسألة ما إذا كانت ميادينهم قد أصبحت علوماً راسخة، أو يمكن أن تكون نتيجة لعدم إمكان ضبطها والتبيؤ بها.
- ٤- يتساءل المعارضون عما إذا كانت حاجات الشباب واهتماماتهم ومطامحهم موضع عناية مناسبة في هذا المدخل.
- ٥- يتساءل المعارضون عما إذا كانت المكاسب العاجلة لتدريس أي علم لأي متعلم في آية مرحلة لنموه تتعادل الخسائر على المدى البعيد الناجمة عن دفع المحتوى الصعب للمادة العلمية غير المتصل بالحياة إلى المراحل الدنيا من السلم التعليمي.
- ٦- وينتساءلون عما إذا كان على كل متعلم أن يستكشف الأفكار، وعما إذا كان لازماً أن تتكرر معالجة الأفكار الأساسية بعد أن يتم تعليمها.
- ٧- يبدو أن على المدرس وفق هذا المدخل أن يكون عالماً، ولن يكون هذا ممكناً.

ثانياً- المداخل الفردية:

وهي المداخل التي تهتم بالفرد، بخبراته الانفعالية، و حاجاته و اتجاهاته الفكرية، وسوف تقتصر على استعراض ثلاثة أنواع منها:

أ- المدخل الذاتي:

موضوع الاهتمام الرئيس فيه، هو الإنسان: خصائص المعرفية، والوجودانية، ودراسته، واتجاهاته، وسمات شخصيته عموماً.

ويرى دعاة هذا المذهب أن لمفهوم الإنسان عن نفسه ومستوى طموحه أهمية عظمى في تكامل شخصيته ومواصلة تعلمه في المدرسة والحياة، ومن ممثلي هذا المدخل (كارل رورجرز وماسلو) وقد هاجم دعاة هذا المذهب كل ما يؤثر في النمو الذاتي الحر من تقنيات تربوية تلح على الآلية وعلى أساليب الضغط الخارجي الدقيق لسلوك الإنسان، ودعوا بالمقابل إلى تنمية التفكير الإبداعي في التدريس.

سأله الكثيرون عما إذا كان بالإمكان تنمية التفكير الإبداعي في الأفراد وزيادة مهاراتهم فيه^(١)، ومع ما يبدو في هذا التساؤل من بساطة ظاهرة، فقد كرست للإجابة عنه جهود كثيفة من جانب كثير من الباحثين ومن تنوعت تخصصاتهم، وتعددت صور اهتماماتهم بالموضوع وطرق تناولهم له، وبعض هذه الجهود حالفها التوفيق، وهذا يؤكد إمكان تنمية الإبداع، وبعضها أخفق، مما يوضح الحاجة إلى المزيد من الضبط العلمي في تناول الظاهرة.

ومما يؤكد أهمية هذا التساؤل، أن الإجابة عنه في بعض المجتمعات تمثلت عملياً في صورة خطة قومية للتقدم التكنولوجي والاجتماعي والحضاري معاً، كما تجسدت في أحيان أخرى في شكل مشروعات استثمارية ناجحة، أقيمت لها المؤسسات ذات الطابع العلمي والاقتصادي تنظيم البرامج، وتعقد الدورات

(١) زين العابدين درويش: *تنمية الإبداع، المنهج وتطبيقه*، دار المعرفة، 1983، ص 7.

المختلفة للتدريب على الإبداع، وتسعى بكل السبل للوصول إلى المواطن مهما كان عمله، وأيا كان موقعه.

(ب) مدخل الحاجات الفردية:

يرى أنصار مدخل الحاجات أن برنامج المواد يجب أن ينبع من اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم اليومية المباشرة كما يعبرون عنها، ويطلب هذا البرنامج قدرًا من التخطيط المشترك بين المتعلم والمدرس يتحقق في هذا المدخل التعلم عن طريق العمل، ولذلك يكون الصف عادة مكاناً ساراً للمتعلمين يقومون فيه بالعمل فرادي وجماعات. ويركز الباحثون في هذا المدخل على البيئة أو المناخ بما يتضمنه من ظروف وموافق مختلفة، تتبادر ثانية الحاجات الفردية، وتتوافر فرص الإبداع، أو تحول دون إطلاق طفقات الأفراد منه، ويركز الباحثون جهودهم على مجالين رئيسيين هما:

١- **البيئة المدرسية**: حيث التركيز فيها على دراسة موافق التعليم المختلفة، بما تتضمنه من علاقات التفاعل بين المتعلم والمعلم، والظروف التي تمضي في ظلها عملية التعليم ذاتها، والطرق والأساليب المختلفة المساعدة على الأداء الخلاق، سواء من جانب المعلمين (بتعرضهم لخبرات التدريب المباشر على الإبداع بالبرامج المختلفة أو التدريب غير المباشر، عن طريق النشرات والتوجيهات والعروض المبسطة لنتائج البحث العديدة حول تنمية إبداع المتعلمين في موافق الدرس) أو من جانب المتعلمين والمتعلمين أنفسهم، بما يتأتى لهم من فرص التدريب المنظم على الإبداع داخل فصول الدراسة، أو بتهيئة المناخ الميسر لنشاطهم المبدع من خلال التعديل في النظم التعليمية

القائمة أو التغيير في البرامج الدراسية نفسها، أو في ظروف البيئة المدرسية بوجه عام.

٢- بيئه العمل عموماً: أو مؤسسات الإنتاج العلمي أو الصناعي بوجه خاص، حيث التأكيد في دراسات هذا المجال على المناخ الذي يعمل فيه الأفراد، ورصد الظروف الميسرة لممارسة النشاط المبدع أو المعوق له.

إن كان المدخل الذاتي يهتم بما لدى الفرد، فإن مدخل الحاجات يركز على توفير الأجواء المناسبة لنمو الذات، ولذلك يمكن النظر إليهما على أنهما متكملان وغير متعارضين، ويمكن أن يسميا معاً بالمدخل الفردي.

جوانب القوة في المدخل الفردي:

١- تحظى حاجات المتعلمين واهتماماتهم بالرعاية والإثبات.

٢- يشترك المتعلم في التعليم ليشتراكاً فعالاً.

٣- تصبح العلاقات بين المدرس والمتعلمين أكثر ديمقراطية، ينظر المتعلم إلى المدرس الموجه له لا كسلطة عليا تعرف كل شيء وتقول كل شيء.

٤- قد تزول الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، يدرس المتعلمون ما يريدون، وبالطريقة التي يرغبون فيها مadam المدرس يرى في ذلك مجالاً لاستفادتهم.

٥- يقدم التعليم في هذا المدخل على أساس نفسي ملائم للصغار، وليس على أساس منطقي يوضع من قبل الكبار، ويلاائم فقط الكبار.

جوانب الضعف في المدخل الفردي:

- ١- قد لا يعرف المتعلمون حاجاتهم الحقيقية.
- ٢- هناك حاجات اجتماعية ومعارف، أساسية لابد أن تأخذ مكانها في العملية التعليمية بالإضافة إلى الحاجات المترفرفة حول اهتمامات المتعلمين.
- ٣- ليس هناك تحطيط مسبق يوضح الوحدات التي تدرس، ومدى الاتساع أو العمق في دراستها.
- ٤- إن عدم وجود أهداف محددة أو نمط معين لتناسب الموضوعات يؤدي إلى اختلاف شعب الصف الدراسي الواحد من حيث ما يدرس فيها.

(ج) مدخل التفكير التأملي:

يرى أنصار هذا المدخل أن على كل فرد أن ينظر في معتقداته ليرى ما إذا كانت جديرة بالتمسك بها، كما يعتقدون أن على كل فرد أن يطبق الأسلوب العلمي ما أمكن ذلك عند بحث المشكلات الاجتماعية والشخصية. وفي المدخل التأملي لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، كما تفيد المفاهيم والتعويذات المرتبطة بالمفرد في توضيح التأمل وإثرائه وتدعمه، وتظل قيمتها كأدوات ووسائل فقط.

ولا يتم التفكير التأملي كعملية وفق خطوات مرسومة بتناسب معين ثابت، فقد يبدأ المتعلمون بأي من العمليات التي ترتبط عادة بالتفكير مستخدمين في ذلك الاستقراء، والقياس، والاستبصار، وحل المشكلات، وغيرها من عمليات التفكير، ويتم تقويم المتعلمين في هذا المدخل على أساس قدرتهم على التفكير في معتقداتهم بأسلوب علمي، لا على أساس تذكرهم للحقائق أو تغييرهم عن

التمسك بالقيم التي يغرب في فرضها عليهم، والمدرس الذي يستخدم هذا المدخل لا يخشى التعرض للقضايا الجدلية، بل يعين تلاميذه على استكشاف الاختلافات المرتبطة بالقيم وتحليلها، ومن أبرز ممثلي هذا المدخل (ديكارت وبيكون وديبو) والمذاهب الجستالتية في علم النفس.

وعند اختيار المشكلات للدراسة وفق هذا المدخل، لابد من مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم وقدراتهم، وأهمية المشكلات محلياً وقومياً ودولياً، وكذلك قدرة المدرس على توجيه البحث فيها توجيهاً موضوعياً مستثيراً.

جوانب القوة في المدخل التأملي:

يرى أصحاب هذا المدخل أنه يتمتع بالمزايا التالية:

- ١ - يقود إلى الاستقلال في التفكير والعمل.
- ٢ - يزيد من فرص المعالجة الفعالة للمشكلات التي يواجهها الإنسان.
- ٣ - تتم الاستفادة من مهارات الأفراد المختلفين واستبصارهم في التوصل إلى أفضل الحلول للمشكلات.
- ٤ - يضع معايير لتحديد المشكلات التي ستطرخ على نطاق البحث.
- ٥ - يتفق مع روح العلم وطريقته، حيث يكون للإثبات والنفي قيمة متساوية، ويقيم كل فرد نتائجه بناء على الأدلة والبراهين التي يتوصل إليها وبذلك لا يعد الشك مهدداً لصاحبها.

جوانب الضعف في المدخل التأملي:

- ١ - قد يؤدي فحص حياة الإنسان الشخصية والاجتماعية إلى الشعور بالقلق والاضطراب.

٢- التفكير التأملي يجعل المتعلم ملماً بالمشكلات الاجتماعية من فوضى وتضارب مصالح وغموض، وهذا قد يجعل منه إنساناً ساخراً متمنداً. وقد يشعر بالإحباط لعدم قدرته على فعل شيء يذكر.

٣- وقد لا تتوافق المادة العلمية الواقية فيكون الاستنتاج خاطئاً.

ثالثاً. المدخل الاجتماعي:

للدخل الاجتماعي أشكال متعددة، لعل أبرزها:

- المدرسة كبيئة اجتماعية.

- المدرسة كمؤسسة اجتماعية.

أ- المدرسة بينة اجتماعية (التربية هي الحياة):

يركز هذا النوع على إعطاء المعلومات وتشغيلها بالمدرسة أو بالصف في جو اجتماعي يشبه إلى حد كبير الجو الاجتماعي الموجود خارج المدرسة. فيدعوه (جون ديوي) مثلاً إلى التعليم بالخبرة والعمل وبطريقة التفكير العملية في جو ديمقراطي، ونشأ عن هذا المدخل التدريس بطريقة المشكلات وبطريقة المشروعات. أكد هذا المدخل على ممارسة الحياة الاجتماعية في المدرسة وفي التدريس والدراسة ولم يقبل بتأجيل ذلك إلى ما بعد المدرسة إذ لم يرض بالتصحية بالحاضر المحقق من أجل مستقبل مجهول بالنسبة للدارس، ولهذا فال التربية هي الحياة وليس أعداداً للحياة، ويعد (جون ديوي وكلباتررك) من ممثلي هذا المدخل.

ب- المدرسة مؤسسة اجتماعية^(١):

أنشأها المجتمع لغايات محددة لأبد من قيامها بما هو مأمول منها، إذ يرى بعض المربيين أن في استطاعة المدرسة منفردة إحداث تغيير جذري في سلوك تلاميذها، بل إحداث تغيير في بناء المجتمع نفسه، كما يمكنها تثبيت

(١) د. فكري حسن ريان: التدريس، عالم الكتب، 1984، ط 3، ص ص 124-127.

دعائم المجتمع القائم، بينما يرى بعضهم الآخر أن المدرسة قادرة فقط على تغيير أنماط السلوك في متعلميها وتعديلها بصورة غير جذرية، وذلك لأن المدرسة تقوم في وسط ثقافي له تأثير قوي فيها وفي متعلميها.

على أنه من المتفق عليه أن المدرسة تستطيع إحداث تغيير في أنماط السلوك الظاهري في متعلميها. مما يؤدي إلى ترقية حياتهم الشخصية وهي لاشك تغيرات هامة، ومن واجب المدرسة أن تبذل الجهد لتحقيقها لما في ذلك من خير لأبنائها، وقد تستطيع المدرسة تغيير القيم الإنسانية في المجتمع إذا بذلك جهداً كبيراً موجهاً لتحقيق ذلك، وتزداد هذه المهمة صعوبة ومتشقة إذا لم تحظ القيم الجديدة بقبول عملي من مجتمع الكبار، ولهذا يلاحظ أنه إذا لم تكن هذه التغيرات انعكاساً لرغبات شعبية، تضطر المدرسة إلى اتباع أساليب التلقين دون اهتمام بحرية التفكير والتعبير.

يختلف الرأي حول واجب المدرسة إزاء التغيير الاجتماعي، فهناك رأي يقول إن واجب المدرسة أن تحافظ على الوضع القائم عن طريق التمسك بمناهجها وأساليبها دون الالتفات لأصوات التغيير خارج جدرانها، ورأي ثانٍ يرى أن على المدرسة أن تعدل من فلسفتها ومناهجها بحيث تتمشى مع ما يحدث من تغيرات في المجتمع. أما الرأي الثالث فيقول إن واجب المدرسة أن تمسك بزمام التغيير الاجتماعي وتقوده، بمعنى أن تفرد المدرسة بوضع الأهداف الاجتماعية الجديدة، وتحمل على تحقيقها ولو عن طريق القوة.

وإذا اخذنا كرامة الإنسان معياراً للحكم على صلاحية نظام معين أو فساده، ففي ضوء هذا المعيار نجد أن الرأيين الأول والثاني يتعارضان مع الديمقراطية لأنهما يتضمنان رفض النظم الاجتماعية الجديدة وقبولها دون

فحص ناقد لها، ولذلك نرى أن الرأي الثالث القائل إن واجب المدرسة أن تمسك بزمام القيادة، يتعارض مع فكرة القيادة المشتركة، فهو تسليم لمؤسسة واحدة هي المدرسة بدور قيادي بالنسبة لجميع مشاكل المجتمع. لاشك أن القيادة لازمة وضرورية في المجتمع ولكنها يجب أن تسلم لأصحاب القدرة على مواجهة المشكلات القائمة، ودور المدرسة هو مساعدة الأفراد على التسلح بالتفكير التأملي الناقد والمهارات في حل المشكلات. وفكرة مدرسة المجتمع التي تهتم بإشراك المتعلم في مشروعات المجتمع المحلي ودراسة مشكلاته تمثل أسلوبياً لتكوين مواطنين متواافقون فيهم بهذه المهارات.

لقد عنيت المدرسة السوفيتية بالمدخل الاجتماعي أكثر من غيرها لأنها تجعل التعليم حقاً لجميع الطبقات، وتصمم المناهج والاستراتيجيات لخدمة الأهداف الاجتماعية. ويمكن أن نعدّ (ماكارنكو) من أوائل المربيين الذين يمثلون هذا النوع من التربية الاشتراكية الذين مارسوا تطبيقها في مراكز الأحداث الجانحين، وفي تعليم الكبار. فكان يعطي المسؤولية في التعليم للفرد المنتمي إلى جماعة صغيرة تعيش بالمدرسة حياة عمل تعاوني ويضبط سلوكها بأساليب جذابة.

ويمكن عدّ كثير من الفلاسفة والمصلحين الاجتماعيين من دعاة هذا المدخل الاجتماعي، فالفيلسوف (هربرت كاركوف) مثلاً يدعو إلى التربية الذاتية تربية ثورية من أجل التغيير الاجتماعي في المستقبل.

رابعاً- مداخل الضبط:

تنصف مداخل الضبط بأنها تتحكم في العمليات التعليمية تحكمًا عالياً، وتولي أهمية خاصة لتهيئة المحيط والتخطيط له، وكذلك للاستجابات الممكنة

ولمعالجة هذه الاستجابات، وسوف نستعرض منها الأشكال التالية: "مدخل النشاط، مدخل النظم، المدخل المطلوكي".

(١) مدخل النشاط:

يتضاله مع مدخل ضبط السلوك في تركيزه على عمل المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلم ، ومن دعاته غلبارين السوفياتي ، حيث اعتقد أن كل فعل ذهني يمكن أن ينقسم إلى مرحلة التوجيه ، ومرحلة التنفيذ والضبط . وبقيام المتعلم بالنشاط يكتسب المعرفة ويستوعبها ، وحيث يتم تحويل النشاط الخارجي إلى نشاط داخل في عملية الاستيعاب .

ينطلق مدخل النشاط من مبادئ **السيكلولوجيا السوفياتية**، وهي:

- النظر إلى الحالة النفسية على أنها نشاط.
 - وحدة النشاط السيكولوجي والنشاط الخارجي.
 - الطبيعة الاجتماعية للتطور السيكولوجي للإنسان.

ويركز مدخل النشاط على عمل المتعلم ونشاطه أثناء عملية التعلم،
ويكون النشاط من ثلاثة أجزاء أو مراحل هي توجيهية وتنفيذية
والتقييمية، «سبب وجة نظر (غاليلارين) ومدرسته في علم النفس السوفيتى .

٥ - المراحلة التوجيهية:

ونتضمن جملة الشروط الموضوعية والضرورية لتنفيذ الفعل
ـ فإن من قبل المتعلم بشكل ناجح، كان يعطي المتعلم مجموعة من
الإشارات والإيحاءات لتنفيذ النشاط، ويقوم الأسانس التوجيهي للفعل (الفعل
هو الوحدة الأساسية للنشاط النفسي وفق مدخل النشاط)، بالدور الحاسم في

تكوين الفعل لأنّه يحدد سرعة تكون الفعل ونوعيته، ويمكن أن يكون الأساس التوجيهي لل فعل على ثلاثة أشكال:

● **الشكل الناقص:** وتعطي به التعليمات بأقل قدر من الإيحاءات والتلميحات للإجابة الصحيحة، وعلى المتعلم أن ينفذ العمل من خلال المحاولة والخطأ، وتجري عملية تشكيل الفعل ببطء شديد، ويستغرق وقتاً طويلاً، وتكون كمية الأخطاء كبيرة والنتائج غير مضمونة . مثال على ذلك، أن تطلب من الطفل أن يكتب في دفتره حرفًا من حروف الأبجدية كُتب على السبورة. نرى الطفل يحاول الكتابة عن طريق المحاولة والخطأ، وقد يملأ صفحة كاملة ولا نعثر فيها على كتابة الحرف بشكل صحيح، وإذا طلبنا إلى الطفل كتابة حرف آخر فإنه سيكرر العملية ذاتها دون أن يستفيد من الخبرة التي مر بها في عملية كتابة الحرف الأول في تعلم كتابة الحرف الجديد.

● **الشكل الكامل:** ويتصف بوجود كل الشروط الضرورية واللازمة لتنفيذ الفعل، أي أن إعطاء تامينات وإيحاءات شديدة تجعل الأساس التوجيهي تاماً، تعطي هذه الشروط للمتعلم أولاً بصورة جاهزة، وثانياً بشكل محدد يصلاح كأساس توجيهي لحادثة واحدة خاصة فقط، ويجري تشكيل الفعل على هذا الأساس التوجيهي بدون أخطاء وتكون نتائج مضمونة، ويستغرق وقتاً أطول والفعل المشكّل أكثر ثباتاً من النمط التوجيهي الأول، إلا أن إمكان نقل الخبرة محدود بالشروط الخاصة بتنفيذه، ومثال هذا الشكل أن نقدم إلى الطفل حروفاً مكتوبة على شكل نقاط في دفتر خاص لتعليم الخط، ثم نطلب إليه أن يمرر القلم فوق الأشكال المعطاة، ويجري التعليم هنا سريعاً ودون أخطاء وبزمن قصير جداً، إلا أن المتعلم لا يستفيد من هذه الخبرة في تعلم كتابة حروف أخرى.

● الشكل الانتقالي: ويعطي فيه التوجيه على شكل قاعدة عامة ومبادئ مشتركة تختص بنوع كامل من الظواهر، وفي كل حالة خاصة يقوم المتعلمون باعتمادهم على أنفسهم بوضع الأساس التوجيبي لهذه الحالة مستخرجين هذا التوجيه من القاعدة العامة التي أعطيت لهم.

يتصنف هذا الشكل من خلال الطريقة العامة المعطاة للمتعلم. وقد يحدث أحياناً أن المتعلم لا يكتفي بأن ينتهي بنفسه نقاط نظام التوجيه لكل حادثة مفردة مستخدماً الطريقة العامة المعطاة له، وإنما قد يجد الطريقة نفسها ذاتياً وهذا هو الإبداع. ومثال هذا الشكل أننا إذا أردنا أن نعلم المتعلمين رسم بعض الأشكال الهندسية ذات الأضلاع المختلفة العدد، فإننا نعطيهم القاعدة العامة لرسم هذه الأشكال، وهي عند تقاطع كل مستقيمين نضع نقطة ويكون عدد أضلاع الشكل المطلوب بعده النقاط. فرسم شكل رباعي مثلًا يستدعي أربع نقاط، ولرسم مثلث نحتاج إلى ثلاثة نقاط ... وهكذا يستطيع المتعلم أن يقوم بالعمل المطلوب منه بالرجوع إلى القاعدة المعطاة له. والفعل المكون على هذا الأساس يتصنف بما يلي:

● استعادته في المرحلة الأولى بطيئة، ولكنها لا تثبت أن تصبح أكثر سرعة في المراحل التالية.

● تحصل بعض الأخطاء في بادئ الأمر، أثناء تشكيل الفعل، ثم لا تثبت هذه الأخطاء أن تزول من خلال التمرين.

● يصف تشكيل الفعل في مراحله الأخيرة بالثبات.

● يستطيع المتعلم أن ينقل خبرته المكتسبة من خلال هذا الفعل إلى أفعال أخرى متشابهة.

● يستطيع المتعلم من خلال الخبرات الكثيرة والمتعددة التي يتعلمها حسب هذا النمط أن ينقلها إلى مواقف جديدة.

هذا وقد أشارت البحوث التجريبية بصورة مقنعة إلى الفعالية العالية للأفعال المشكّلة على أساس الشكل الانتقالي، لأنّه يتيح النقال أثر التكرّر إلى مواقف مشابهة للمواقف المتعلمة.

٢- المرحلة التنفيذية:

وفيها يتم إعادة تشكيل الفعل سواءً أكان ماديًا أم معنويًا، فإذا لم يكن الجزء التوجيهي كاملاً، فإنه لن يؤدي إلى تحقيق هدف الفعل في مرحلته التنفيذية.

ويرى (غالباري) أن تحول الأفعال العادبة إلى أفعال عقلية، ومبادئ ومفاهيم مجردة لابد لها من أن تخذل خمس خطوات هي: التعرف والتجميد المادي، والكلام الخارجي، فالداخلي، والمرحلة العقلية.

● خطوة التعرف: وهي مرحلة التعرف الأولى على الفعل، يحصل المتعلمون فيها على شرح ضروري حول هدف الفعل، ويشاهدون أهم الأشياء والعناصر التي ينبغي أن يوجهوا للالهتمام بها عند تنفيذ الفعل.

● الخطوة المادية: وهي المرحلة المادية أو شبه المادية للفعل، وفيها ينفذ المتعلمون الفعل بشكله الخارجي المادي والكامل. وهذه المرحلة تعطي المتعلمين إمكان استيعاب القواعد التي تستعينها عملية التنفيذ وكذلك مجموعة العمليات أيضاً.

● الكلام الخارجي: وفي هذه المرحلة يقوم المتعلم بشرح العملية التي قام بتنفيذها، والمراحل التي قطعها شفهياً أو كتابياً.

● الكلام الذاتي: وبها يراجع المتعلم بينه وبين ذاته الفعل الذي قام بتنفيذـه بشكل كلام ذاتي داخلي بين المتعلم وذاته.

● التشكيل العقلي للمفهوم: وفيها يتم تكوين الفعل بشكله الذهائي، وينفذ الفعل هنا في شكل كلام داخلي مختصر، ويصبح آلياً.

٤- المرحلة الضابطة:

و مهمتها تكمن في متابعة تنفيذ الفعل والمقارنة بين النتائج التي تم الحصول عليها والنتائج المعاكسة المقارنة، وهكذا نتمكن من تصحيح الأخطاء سواء ما كان منها ناجماً عن المرحلة التوجيهية أو التنفيذية.

ف عند ركوب الدراجة مثلاً نرى المتعلم يقوم بجميع الحركات الالزمة له، فيحتاج إلى من يساعدة على الركوب والتوازن، إلا أنه لا يحتاج لذلك بعد أن يتعلم الركوب، فيركب الدراجة وهو يسير مثلاً دون الحاجة لوقفها.

وفي البداية يتم تنفيذ الفعل عن طريق تنفيذ كل عملية يتالف منها، ويتم ذلك بصورة بطيئة، ولكن لا تثبت أن تبدأ مرحلة آلية الفعل، وتزداد سرعة تنفيذه بالتدريج، ومن أمثلتها تعلم الضرب على الآلة الكاتبة فهو يسير ببطء وحذر ثم لا يلبث أن يصبح آلياً، ثم تأتي مرحلة دقة التنفيذ بحيث يضاف إلى الصفة الآلية للفعل صفة الدقة، وهي من أهم غايات الفعل وإحدى القرآن الهامة في الحكم على الأفعال.

لابد من وجود المراحل الثلاث في كل أفعال الإنسان ونصراته، إلا أن هذه المراحل متقاوئه من حيث التعقيد، كما أنها تأخذ حجوماً مختلفة بيد أن حضورها الدائم في كل الأفعال محتوم لا يمكن أن ينفك أي فعل دونها، ويلاحظ أن هذه المراحل متكاملة تشتمل على تحضير الفعل وتنفيذ وتنقيمه.

(ب) مدخل النظم:

يسند هذا المدخل إلى السبرنيك (في ضبط السلوك والمعلومات) ويسعى هذا المدخل إلى تنظيم شروط التعليم لتعليم المتعلم بنفسه بأفضل فاعلية وأقل

جهد ممكн، ويركز بالذالى على صياغة الأهداف وتحقيقها ”فرنك بنجرت (Frank Banghart) (ال فلا، ١٩٨٣ ، ١٦).

يقوم التربويون عادة بتحديد الأهداف التربوية للأنظمة التعليمية بعبارات عامة، غير أن وسائل تحقيق هذه الأهداف كثيراً ما أثبتت عدم فعاليتها، وأحياناً يصعب تقويمها. ولابد من النظرة الكاملة المتكاملة للعملية التربوية، وهذا مما دفع التربويين مجدداً لبذل الجهد المكتفه لضبط النتائج والتحكم بها، ورسم الأساليب المناسبة لتحقيق الغايات المرجوة بفعالية عالية.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف الرئيس للتعليم يعمد مدخل النظم إلى تحديد جميع العناصر أو الأجزاء في الموقف التعليمي، وتحديد العلاقات الموجودة بين كل جزء وآخر من ناحية وبين كل جزء والكل من ناحية أخرى. وفيما يلي المراحل التي يتكون منها مدخل النظم في التدريس:

١ - المدخلات:

وهي تمثل مكونات النظام، وتشمل العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة، وتعد الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من مدخلات النظام أيضاً.

وفي تصميم التدريس ستكون المكونات العديدة التي ستدخل النظام كالمواد التعليمية وتحديد الأهداف والخبرات والمهارات المطلبة من التدرس وخلفيات وخصائص المتعلمين ... من مدخلات النظام.

٢ - العمليات:

وهي تشمل الطرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة بحيث تأتي بالنتائج التي يراد تحقيقها. وفي تصميم التدريس تمثل هذه العمليات كل القواعلات وال العلاقات التي تحصل بين المكونات التي دخلت النظام.

٣- المخرجات:

وهي تمثل النتائج النهائية التي يتحققها النظام، وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقدار إنجازاته، ويحتاج النظام هنا إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الغايات، وفي تصميم التدريس يكون وصف التعلم والتغيرات المتوقعة حصولها في معرفة المتعلم وسلوكه وأدائه هو مخرجات النظام.

٤- تغذية راجعة:

وهذا الجزء يمثل المعلومات التي تأتي نتيجة وصف المخرجات وتحليلها في ضوء معايير خاصة، وهذه المعايير كثيراً ما تحددها الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام. وتعطي التغذية الراجعة المؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة ومواطن الضعف في أي جزء من الأجزاء الثلاثة الأخرى في النظام. وفي ضوء هذه المعلومات والنتائج يمكن إجراء التطوير.

وفي تصميم التدريس تعتمد التغذية الراجعة على النتائج التي يحرزها المعلمون بعد تطبيق التصميم كنتيجة نهائية. ويمكن معرفتها من وسائل التقويم المستخدمة التي تبين لنا مقدار التعلم الحاصل، والتعلم الذي لم ينجز أو لم يتم تحقق بعد.

وكما أن نظام التدريس يتتألف من عدة عناصر مكونة له، فإنه يمكن أن يكون فرعاً في نظام كامل أكبر منه، كنظام المناهج على سبيل المثال بمفهومه الحديث.

لا يخلو هذا المدخل من بعض جوانب الضعف فيه، وينتسب ببعض جوانب القوة.

جوانب القوة في مدخل النظام التدريسي:

- استخدام مدخل النظم في تطوير التعليم يحقق على نحو تام أهداف الصناعة التعليمية ومراميها، أي أنه يستخدم في زيادة الفاعلية والإتقان في التدريس.
- تتحقق الفاعلية بالإفادة من جميع عناصر النظام التعليمي، وفي تحقيق أهداف النظام.
- يزود بوسائل التخطيط المنظم، وكذلك بضبط تطوير التعليم وتصميمه وتنظيمه.
- يحذف تلك الإجراءات التي تسهم إسهاماً ضئيلاً في تحقيق المرامي المرغوب فيها، أو ماله إسهام سلبي في هذا المجال.

جوانب الضعف في مدخل النظام التدريسي:

- يؤخذ على هذا المدخل أنه يجعل التدريس هندسة بشرية، وبالتالي فإنه يقلل من شأن الإنسان ويجعل منه شيئاً بالآلة ويعود ذلك لما يلي:
- لأن أسلوب النظم صور عادة باعتباره وسيلة لإبراز ملامح الآلة.
 - تستخدم في صوغ أسلوب النظم الأشكال، وخرائط التدفق التي تبدو للتربوي مخيفة وشبيهة بخرائط تدفق الأنظمة الإلكترونية.

(ج) المدخل السلوكي:

- ١- يعد (واطسن)^(١) عادة مؤسس النظرية السلوكية، وربما كان ذلك لتحمسه لهذا التفكير، والطريقة الثابتة التي كان يعرضه من خلالها أكد (واطسن) على أهمية السلوك إزاء العقل أو الوعي (الشعور) كموضوع وحد

^(١) (نظريات التعلم) دراسة مقارنة، تحرير جورج آم غاردا وريموندجي كورسيتي ومشاركة مجموعة من الكتاب الآخرين، ترجمة د. علي حسين عجاج، سلسلة عالم المعرفة، العدد 70، ص 156-159.

معترف به في مجال علم النفس. وفي الوقت ذاته كانت الموضوعية أو وجهة النظر التي تقوم أن العلم ينبغي أن يتعامل مع الأحداث العامة التي يمكن قياسها فحسب، تزداد قوة في مختلف فروع المعرفة بالإضافة إلى علم النفس.

وفي أثناء اشتغال (واطسن) بعلم النفس، كانت النظرية السلوكية تحدث أثراً اجتماعياً ملحوظاً، إذ أخذت كتاباته تظهر في المجالات العامة كما أن نصائحه في تربية الأطفال وغيرها من الممارسات أصبحت تؤخذأخذ الجد. والجدير بالذكر أن (واطسن) علل الاختلافات العنصرية والعرقية على أساس اختلافات البيئة أكثر منه على أساس اختلافات التاريخ الوراثي. ومع ذلك فقد كانت آراء (واطسن) مثار نقد شديد، فمعارضة النظرية السلوكية كانت نابعة من مصادر متعددة. وبعض الآراء التي نادت بها النظرية السلوكية كانت تهدد الكثير من المؤسسات القائمة والمعرف بها، فإذا ما تم الأخذ بقول الرأي القائل أن السلوك يتعدد بفعل العوامل البيئية يتبعه الرأي القائل إن السلوك يمكن التحكم فيه.

ومما لا شك فيه أن السلوكيين الأوائل بالغوا كثيراً في تقدير العوامل البيئية نتيجة لأنهماكهم في التعرف على المصادر التي تحكم في سلوك الإنسان سواء المعروفة منها أو تلك التي يحتمل وجودها. فإذا كان مثل هذا التحكم موجوداً فإن المؤسسات السياسية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية والدينية هي التي تمارسه، وليس علماء السلوك، حقيقة أن من الخطأ الفاضح عدم محاولة فهم هذا النوع من التحكم البيئي وأن الجهل بخصائص السلوك لا يكاد يكون هو الطريق الفعال لمقاومة مثل هذا التحكم.

ينظر هذا المدخل إلى التدريس على أنه شكل من أشكال ضبط السلوك باستخدام التعزيز. يعود الفضل لعالم النفس الأمريكي (سكتر) باستخدام نظرية التعزيز للربط بين علم النفس وال التربية في ضبط سلوك المتعلم. فالعناصر السلوكية الأساسية لكل نظام تعليمي نجدها كما يلي^(١):

- ١- **المثيرات**: وهي المعلومات المعطاة للمتعلم، وترتبط هذه المعلومات بحيث تعطي كثيراً من التلميحات والإرشادات في المراحل الأولى حتى يمكن للمتعلم من إعطاء الإجابة الصحيحة.
- ٢- **الاستجابة**: وهي الجواب الذي يعطيه المتعلم عن السؤال المطروح عليه وتسجيله لهذه الاستجابة.
- ٣- **التعزيز الفوري (التقوية)**: وهو مكافأة على الإجابة بإطلاق المتعلم على الجواب الصحيح بعد حدوث الاستجابة نفسها مباشرة، وتكون بمثابة تغذية استرجاعية.
- ٤- **مستويات الأداء**: يتم الانتقال من بند إلى آخر على شكل خطوات صغيرة لتسهيل الإجابة الصحيحة على المتعلم. وتنابع التعزيزيات يساعد على ارتقاء تلك المستويات والاقتراب من الهدف. مثله في هذا كمثال تنظيم التدريب على القفز العالي عند الرياضيين بزيادة الارتفاع عند القفز قليلاً بعد النجاح بضع مرات في كل درجة.

لقد ابتدأ (سكتر) استناداً إلى نظريته في التعزيز تقنية التعليم المبرمج، والذي يتوقع أن يتتطور تدريجياً ليصبح شكلاً من أشكال تقنية التدريس التي تطبق مبادئ التعلم على فن التعليم.

(١) يومن ناصر: طرائق التدريس العامة والوسائل المعنية، مطبوعات وزارة التربية، 1974، ص 97.

جاءت تسمية التعليم المبرمج نسبة إلى التعليم الذي يعتمد على البرنامج الموضوع سلفاً، والمنظم والمصمم بشكل يسمح بالتعليم بوساطته والتحكم بنتائجها. وقد يتم التعلم بوساطة البرنامج أو باستخدام آلة تعليمية.

بدأ الاهتمام بالتعليم المبرمج باستخدام الآلة التعليمية كمعين تكنولوجي. وكانت أولى الآلات تلك التي طورها (سدنی برسى Pressy) في جامعة ولاية (أوهايو) بالولايات المتحدة منذ عام ١٩٢٦.

وجوهر التعليم بوساطة الآلة التعليمية لا يكمن في الآلة نفسها بل في المادة التي تعرضها (أي البرنامج) وواضح أن البرنامج يبذل أقصى جهد لديه لكي يتبع بما سوف يحدث. ولكنه في الممارسة والعمل تصحيح البرامج عن طريق تجربتها حتى يمكن إيقاف البرنامج من قبل المتعلمين.

يحقق التعليم المبرمج كثيراً من المبادئ التربوية الحديثة كتفريد التعليم وجعله قائماً على نشاط المتعلم، ويعطي المتعلم مشكلات في كل خطوة من خطوات العمل، ويطلب من المتعلم حلها معتمداً على نفسه. وبالإجابة عن الأسئلة المطروحة ينتج أكبر قدر من التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية، ولما كان يلائم أحدث نظريات علم النفسي السلوكي، فإنه بعد أنساب الطرق المستخدمة في ضبط سلوك المتعلمين.

وعلى الرغم من ذلك فقد ظهرت اعترافات المذهب الإنساني، فلقد نظر إلى الضبط على أنه يحد من حرية الإنسان، ومما قيل في هذا المجال^(١): لا يجوز أن نعامل الآلات والحيوانات بالأساليب نفسها من الضبط بل لا يجوز

(١) يونس ناصر: طريق التدريس العلامة والوسائل المعينة، ص 100.

تشبيه الإنسان بما فيه من قيم وطموح ومثل بالجمادات أو حتى بالحيوانات العليا.

وإن كنا نتفق مع هؤلاء على اختلاف الإنسان عن العضويات الأخرى في درجة حريته، إلا أننا لا نستبعد خصيصة الإنسان، شأنه شأن بقية العضويات، للقوانين، كما يمكن أن نطمئن المتوجسين من ضبط سلوك الإنسان، بأن أساليب الضبط التي تستخدم في التعليم المبرمج هي أساليب محببة للإنسان (أساليب جذابة)، تعتمد على التعزيز الذي يقود تدريجياً، اعتماداً على نشاط المتعلم الخالص، إلى البرنامج حسب سرعته الذاتية. فأسلوب الضبط ليس أسلوباً قهرياً يخضع المتعلم للبيئة الخارجية، بل هو أسلوب جذاب يجعل المتعلم يغير ذاته في أثناء تغييره للبيئة، والسيطرة عليها.

يمكن القول أيضاً إن التعليم المبرمج طريقة علمية في التدريس وفي التدريب، ولا يمكن أن يقال عن آية أداة علمية بأنها تسيء إلى الإنسان، بل إن الخير والشر ليسا في الأداة، بل في طريقة استخدامها، والتعليم المبرمج هو طاقة جباره ولكنها طاقة حيادية من الناحية الأخلاقية، إذ يمكن استخدامها في طريق الخير لنقل أفضل الخبرات الإنسانية إلى المتعلمين، بأحسن مردود، كما يتحمل استخدامها في طريق الشر، بتجويه المتعلمين نحو استغلال الآخرين والأعمال الشريرة.

أنشطة ذاتية:

- ١- وضح دور الآلات التعليمية.
- ٢- وضح ما يلي: العقاب إجراء فعال في تغيير السلوك، ومع ذلك فهو إجراء غير مرغوب.
- ٣- "يرى بعضهم أن المذاهب السياسية والفكرية هي وراء المدخل الكبري في التدريس، ويرى آخرون أن الثورة العلمية والتكنولوجية هي العامل الأهم في ليجاد هذه المدخل وتتوهها". ناقش هذين القولين وبين رأيك فيما.
- ٤- ما المساهمات التي تمت في إطار جامعة دمشق والتي توضح بلورة أحد المدخلات الكبرى في التدريس أو الالتزام به؟
- ٥- ما الدراسات والبحوث العلمية في مجال الاتجاهات المذكورة التي تمت في كلية أو في آية كلية أخرى؟ لخص ذلك.

الفصل الثامن

طرائق تعليم التفكير

- مقدمة
- مفهوم التفكير.
- مكونات التفكير.
- خصائص التفكير.
- مستويات التفكير.
- مهارات التفكير.
- تدريس مهارات التفكير:
 - أولاً: مهارات التفكير الأساسية.
 - ثانياً: مهارات التفكير الناقد.
 - ثالثاً: مهارات التفكير الإبداعي.
 - رابعاً: مهارات التفكير ماوراء المعرفي.



مقدمة:

أحدث التطورات العلمية والتقييم المعاصرة انقلاباً جذرياً في مفهوم التربية وأهدافها لتصبح قادرة على تلبية متطلباتهما، وكاستجابة لهذه التطورات تم إعادة النظر في مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، من خلال وضع معايير جديدة، أحدثت نقلة نوعية في النظرة إلى أهداف التربية، وتجلى ذلك في بناء منهاج متكامل: أهداف، محتوى، استراتيجيات، تدريس، نظام تقسيم، وتسامين مستلزماته بما يمكن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تدعم المواطنة.

وحظى موضوع تطوير التفكير باهتمام كبير عند وضع هذه المعايير حيث ركزت على ضرورة الانتقال بالمتعلم من الحفظ إلى الإبداع، ومن ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم ومن الاستهلاك إلى الإنتاج، ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات، ومن القفز على النتائج إلى التركيز على العمليات وصولاً إلى النتائج.

وإذا ما نظرنا بشكل ناقد إلى ما سبق ذكره نلاحظ أن المتعلم أصبح محور اهتمام العملية التعليمية من خلال مساعدته في اكتساب المرونة في التفكير العلمي والناقد، واستخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع موقف الحياة، وتنمية قدراته على صنع المعرفة واتخاذ القرار، وتنمية مهارات المبادرة والتعلم الذاتي وحل المشكلات.

أي الاهتمام بمهارات التفكير بكل مستوياته، ولا بد قبل الحديث عن مهارات التفكير من توضيح مفهوم التفكير ومكوناته واستخلاص خصائصه.

مفهوم التفكير: (سلیمان، ٢٠٠٩، ٩٨ - ٩٩).

لا يوجد تعريف واحد ومحدد للتفكير، لذلك سنحاول استعراض مجموعة من التعريفات وصولاً إلى تعريف توافقى لهذا المفهوم:

- يعرف (باير) التفكير بأنه عملية عقلية يستطيع المستعلم من خلالها إنجاز شيء ذي معنى عن طريق الخبرة التي يمر بها.
 - ويشير (كوستا) إلى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف إدراكها والحكم عليها وصولاً إلى الأفكار المجردة.
 - يعرف باريل التفكير بأنه عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.
 - أما أوزغورن فيعرف التفكير بأنه تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة.
 - وقد ورد تعريف للتفكير في موسوعة علم النفس التربوي يشخص في أنه: نشاط ذهني أو عقلي تثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، وبالتالي فإن وجود مشكلة تتحدى عقل المستعلم هو شرط لحدوثه.
 - تعرف (قطامي، ٢٠٠١) التفكير بأنه: عملية ذهنية يتظاهر فيها المستعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير البنى المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.
 - إذا ما تمعنا في التعريفات السابقة نلاحظ صعوبة مفهوم التفكير وتنوعه ومكوناته، ولذلك يمكن القول بأن التفكير هو مجموعة العمليات المترابطة التي يقوم بها الفرد عند تعرضه لمشكلة أو موقف يتم تعرفه باستخدام حواسه، ويقتضي منه الوصول إلى حل من خلال توظيف معارفه وخبراته السابقة.
- مكونات التفكير:**
- يمكن استخلاص مجموعة من مكونات التفكير استناداً إلى تحديد التعريفات السابقة وهي:

- العمليات المعرفية المحددة (حل المشكلات) وعمليات عقلية بسيطة (الاستيعاب و التطبيق)، إضافة إلى عمليات التوجيه والتحكم فوق المعرفية.

- المعرفة العلمية أي تمكن المتعلم من محتوى المادة الدراسية بما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وتعليمات ومبادئ ونظريات.

- الاستعدادات والعوامل الشخصية بما تتضمنه من مسؤول واتجاهات إيجابية نحو التفكير.

خصائص التفكير:

أشارت دراسات عدّة منها (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندى، ٢٠٠٣)، (جروان، ١٩٩٩) إلى مجموعة من الخصائص التي يتميز بها التفكير، وهذه الخصائص هي:

١- التفكير سلوك هادف، ويهدف إلى حل مشكلة أو إبراك موقف أو الوصول إلى معنى..... إلخ.

٢- التفكير سلوك تطوري ينمو ويتغير كما ونوعاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته، فكل مرحلة عمرية مستويات خاصة من التفكير تتميز بها عن المراحل الأخرى.

٣- أشكال التفكير وأنماطه عديدة: علمي، نقدي، إبداعي، ماركسي، معرفي.

٤- تجلّى فاعلية التفكير باستخدام استراتيجيات خاصة، وتوظيف المعرف بأنواعها المختلفة ومصادرها المتعددة وتطويره من خلال التدرب والممارسة.

٥- تداخل في تكوين التفكير مجموعة من عناصر المحيط التي تشمل على (فترّة التفكير، الموقف، موضوع التفكير).

مستويات التفكير:

صنف الباحثون التفكير إلى مستويات عدّة تبعاً لدرجة تعقده، وسنتناول بعض هذه التصنيفات وفق الآتي:

١ - تصنيف (نيومان، ١٩٩١):

حدد نيومان مستويات التفكير في مستويين أساسيين هما:

- التفكير الأساسي: يهتم بالأعمال التقليدية التي يقوم بها الإنسان، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود: كالكتاب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتتصنيف والتفكير الحسي والعملي.

ويشتمل أيضاً على المستويات الدنيا في تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي المعرفة والفهم والتطبيق.

- التفكير المركب: الذي يتطلب استخداماً معدداً للعمليات العقلية، وينتج عن قيام المستعلم بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها وصولاً إلى حل مشكلة وإصدار أحكام وإداء وجهات نظر واستخدام معالجات متعددة للوصول إلى النتيجة، وتشتمل: التفكير الاستقرائي، والاستدلالي والمجرد والتأملي والنافي والإبداعي وما وراء المعرفي.

٢ - تصنيف (جروان، ١٩٩٩):

يصنف جروان مستويات التفكير إلى ثلاثة مستويات أساسية هي كالتالي:

المستوى الأول: التفكير فوق المعرفي، ويتضمن: التخطيط، المراقبة، التقييم.

المستوى الثاني: التفكير المعرفي، ويتضمن مجموعة العمليات (التفكير الناقد، الاستدلال، التفكير الإبداعي) ومجموعة الاستراتيجيات (حل المشكلة، اتخاذ القرار، تكوين المفاهيم).

المستوى الثالث: مهارات التفكير ويتضمن مهارات تصنف باسم، مهارات الاستدلال، مهارات التفكير الناقد، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات ما وراء المعرفة).

التصنيف المقترن:

يمكن بالعودة إلى تحليل مفهوم التفكير، وتعريف خصائصه ومكوناته وتصنيفات مستوياته اقتراح التصنيف الآتي:

- المستوى الأساسي: ويتضمن التذكر، الملاحظة، طرح الأسئلة، الوصف، عرض المعلومات بيانياً، الترتيب، التصنيف، المقارنة، التحليل، التنبؤ.
- مستوى التفكير الناقد ويتضمن: الاستنتاج، الاستقراء، التمييز، التفسير، تقويم الحجج.
- مستوى التفكير الإبداعي ويتضمن: الطلقية، المرونة، الأصلية، الإفاضة.
- مستوى التفكير ما وراء المعرفي: ويتضمن التخطيط، المراتبة، التقييم.

وتجدر الإشارة إلى وجود علاقة جدلية بين مستويات التفكير المذكورة أعلاه فللوصول إلى تفكير ناقد وإبداعي لا بد من توافر مهارات مستوى التفكير الأساسي.

وسنحاول في هذا الفصل توضيح مهارات التفكير استناداً إلى هذا التصنيف وإجراءات تدريس كل مهارة من مهاراته.

وسيعرض قبل الدخول في هذه التفصيلات توضيح لمفهوم مهارات التفكير.

مفهوم مهارات التفكير: (سلیمان، ٢٠٠٩، ٩٨-٩٩).

تتوافق مجموعة من التعريفات لمفهوم مهارات التفكير سنتناول أبرزها:

- يعرّف باير مهارات التفكير بأنها: عمليات عقلية متراقبة فيما بينها (الذكر، التمييز، التتبّؤ... الخ) توظف ل القيام بمهاماتها هدفها الوصول إلى معنى أو رؤية أو معرفة.
- ويعرض (دييونو، ٢٠٠٣) التعريف الآتي لمهارة التفكير: هي القدرة على الأداء الفعال في ظروف معينة.
- بينما يشير ويلسون إليها على أنها عمليات عقلية نمارسها بهدف جمع المعلومات وتخزينها من خلال إجراءات التحليل وال萃取 والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات، نلاحظ من خلال التعريفات السابقة لمفهوم مهارات التفكير وجود فرق بين مفهومي (التفكير ومهارات التفكير):

"حيث أن التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً وتنتهي من الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الوعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".

أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد، في معالجة المعلومات مثل: مهارات تحديد المشكلة - إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص - أو تقييم قيمة الدليل أو الإدعاء" (جزوان، ١٩٩٩، ٣٥).

ينبغي لذلك التمييز بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير، ف التعليم التفكير يعني إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة التفكير وإشارة دافعيتهم لممارسة عملياته، ويركز تعليم مهارات التفكير على تعليم الطالبة كيف ولماذا ينفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير كالتطبيق والتحليل والاستدلال.

تَدْرِيس مهارات التفكير:

يُنطَلِّب تَدْرِيس أَيَّة مهارة من مهارات التفكير تَعْرِفُهَا أَوْلًا وَتَحْدِيدُهَا ثُمَّ اقتراح الإجراءات المناسبة لتدريسيها.

ويمكن أن يكون ذلك وفق الشكل التالي:

أولاً: مهارات التفكير الأساسية:

وهي مجموعة العمليات الإدراكية التي يمكن اعتبارها أساساً وركائز للتفكير، ويمكن تعليمها في المدارس من خلال محتوى المناهج الدراسية المختلفة.

وتشتمل على المهارات الآتية:

❖ مهارة التذكر:

مفهوم المهارة: يشير مفهوم مهارة التذكر إلى العمليات التي يقوم بها المتعلم بغرض ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلاً المدى لاستخدامها لهدف ما. وقد تكون هذه المعلومات عبارة عن حقائق ومفاهيم وتعاليم ومبادئ ونظريات....الخ.

المتطلبات القليلة: ينبغي أن تتوافر مجموعة من المتطلبات لدى المتعلم لتنفيذ مهارة التذكر وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على الملاحظة.
- القدرة على تنظيم المعلومات.
- القدرة على تخزين المعلومات.
- القدرة على استرجاع المعلومات.

أهمية تدريس مهارة التذكر: تكمن أهمية تدريس هذه المهارة بأنها تساعد المتعلم في اكتساب المعرفة الضرورية التي تشكل أساس بنية المعرفية لتوظيفها في تعلم المعرفة الجديدة.

أهداف تدريس مهارة التذكر: تتمثل أهداف تدريس هذه المهارة في تنمية قدرة المتعلم على:

- استرجاع المعلومات السابقة.
- تعرف الحقائق والمفاهيم والمبادئ المرتبطة بقضية من القضايا أو مشكلة من المشكلات.
- تذكر المعلومات.

خطوات مهارة التذكرة: تتمثل خطوات مهارة التذكرة فيما يأتي:

- تقديم معلومة أو مفهوم.
- تكليف الطلاب بتخزينه في ذاكرتهم وفق استراتيجية معينة.
- تكليف الطلاب باسترجاع المعلومة عند توجيهه سؤال أو طرح قضية أو مفهوم.

إجراءات تدريس مهارة التذكرة موضحة بمثال (الوطن العربي):

- أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تربية مهارة التذكرة لدى المتعلم، لذا فإن من المتوقع أن يكون قادرًا على أن:
 - يقرأ المعلومات على الخريطة.
 - يسترجع المعلومات السابقة من ذاكرته.
 - يعرض المعلم خريطة للوطن العربي لمددة معينة على الطالبة، ويطلب منهم الاطلاع عليها وتخزين ما تتضمنه من معلومات.
 - ثم يسأل الطلبة الأسئلة الآتية:
- ما الحدود الشمالية والجنوبية للوطن العربي؟
- ما عدد الدول العربية التي تقع على البحر المتوسط؟
- ما عدد الدول العربية التي تقع على البحر الأحمر؟
- يقسم المعلم الطلبة باسترجاع المعلومات لمحاولة الإجابة عن الأسئلة.

أمثلة تطبيقية:

- تقديم قصيدة شعرية والطلب من الطلبة حفظها واستظهارها.
- إعطاء الطلاب مجموعة من الأرقام وفق تسلسل معين والطلب منهم إعادة إعادتها وفق الترتيب ذاته.
- عرض صورة للأجهزة الداخلية لجسم الإنسان وتلقيفهم بذكر ما شاهدوه في الصورة.
- ذكر أحداث تاريخية والطالب مسندهم إعادة إعادتها بالترتيب نفسه الذي وردت فيه.

❖ مهارة الملاحظة:

مفهوم مهارة الملاحظة: يقصد بالملاحظة استخدام واحد أو أكثر منحواس الخمس للحصول على معلومات عن ظاهرة ما بغية تحقيق أهداف محددة.

وسواء كانت عفوية أم مقصودة فهي تعكس حقيقة ما يحدث في زمان ومكان محددين، وتحتاج باختلاف موضوعها، فقد تكون سردية، علمية، تجريبية، وإرشادية تحتاج إلى معرفة علمية ودقيقة.

وتتطلب الملاحظة الدقيقة وجود معرفة علمية صحيحة، وسلامةالحواس، وعدم التسرع للوصول إلى الاستنتاجات، وشموليتها الموقف الكلي، وعدم الاقتصار على الجزئيات، لذا ينبغي التركيز في الملاحظة على السؤالين التاليين: ما الذي ألاحظه؟ ولماذا ألاحظه؟.

المتطلبات الفيلية لمهارة الملاحظة:

ينبغي أن تتوافر مجموعة من المتطلبات لدى المتعلم لتنفيذ مهارة الملاحظة وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على المراقبة.
- القدرة على التركيز.
- القدرة على ملاحظة التغيرات.

- القدرة على استخدام الحواس.

أهمية مهارة الملاحظة:

تكمّن أهمية تدريس مهارة الملاحظة في أنها تشكّل أساساً لتحقيق أسلوب التعلم النشط، وللกثير من مهارات التفكير الأخرى. كما أنها تعد أساساً لتفكير العلمي الذي يمكن الإنسان من الشعور بمشكلة واقتراح الفروض واختبار صحتها والوصول إلى الاستدلالات الصحيحة.

وهي ضرورية لاكتساب الطلاب عمليات العلم من خلال تمكينهم من تسجيل الملاحظات بدقة، وإجراء المقارنات وتصنيف وجمع البيانات وتفسيرها وصياغتها بيانياً، وتقديم تعريفات إجرائية ووضع فرضيات، إضافة إلى اكتسابهم الاتجاهات العلمية من خلال قدرتهم على تقديم الأدلة الموضوعية والتريث في إصدار الأحكام لزاء الصحايا الجدلية، والرغبة في الاستطلاع من خلال القدرة على التساؤل، والمرؤنة من خلال القدرة على تغيير الرأي عند توافر معلومات جديدة، والموضوعية في إصدار الأحكام.

ولا بد من القول إنّها تعدّ من أكثر أدوات الوصول إلى معلومات عن الظواهر المختلفة، مما يساعد في تحقيق أهداف التعلم النشط.

أهداف تدريس مهارة الملاحظة:

يتمثل الهدف العام للتدريس مهارة الملاحظة في تنمية قدرة المتعلم على إدراك الظاهرة أو الشيء الذي يتم ملاحظته من جوانبه كلها من خلال:

- تحديد خصائصه وعلاقاته.

- جمع المعلومات والبيانات المتوفرة عنه في البيئة المحيطة.

- التطبيق العملي لمهارة الملاحظة ومسؤولية الحكم على مدى فاعليتها.

خطوات مهارة الملاحظة:

يمكن اقتراح الخطوات الآتية لمهارة الملاحظة وهي كالتالي:

- تحديد الظاهر أو الحدث أو الشخص موضوع الملاحظة.
- تحديد نوع الملاحظة والأداة المستخدمة في إنجازها، سواء من خلال الحواس الطبيعية فسي الملاحظة المباشرة، أو باستخدام أداة أخرى في الملاحظة المنظمة والمفنة.
- تحديد نمط تسجيل الملاحظات.
- تحديد التفصيلات الدقيقة لموضوع الملاحظة.
- تسجيل المعطيات الناتجة عن الملاحظة بطرق مختلفة (الكتابية- التسجيل الصوتي - الرسم- لعب الأدوار).
- تقويم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة باستخدام أساليب مختلفة مثل المناقشة والحكم على فاعلية تطبيقها في ضوء ما تم إنجازه باستخدام آلية التغذية الراجعة.

إجراءات تدريس مهارة الملاحظة:

يمكن توضيح إجراءات تدريسيها من خلال المثال التالي:(ملاحظة مظاهر فصل الخريف):

- أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تربية مهارة الملاحظة لدى المتعلم لذا فمن المتوقع أن يكون قادرًا على أن:
 - يحدد مظاهر فصل الخريف.
 - يجمع معلومات عن فصل الخريف من البيئة المحيطة.
 - تحديد موضوع الملاحظة (مظاهر فصل الخريف).
 - تحديد نوع الملاحظة: يمكن استخدام الحواس الطبيعية في ملاحظة هذا الموضوع سواء في الطبيعة أو من خلال عرض صور أو أفلام أو آلية وسائل أخرى.

- تحديد نمط تسجيل الملاحظة: كتابة موضوعات تتضمن مظاهر فصل الخريف.
 - تكليف للطلاب بالبدء بعملية الملاحظة باستخدام الأدوات المناسبة.
 - تسجيل المعطيات الناتجة عن الملاحظة التي يمكن أن تكون كالتالي: (الغيوم الداكنة - اصفار الأوراق وتساقطها - هجرة الطيور - هبوب الرياح - هبوط درجات الحرارة).
 - تقويم المعلومات التي تم التوصل إليها باستخدام مهارة الملاحظة، من خلال طرح مجموعة من التساؤلات حول شمولية الخصائص التي تم استخلاصها وإمكانية إضافة خصائص أخرى لم يتم التوصل إليها باستخدام الملاحظة.
- مثال آخر: (ملاحظة السلوك الصفي):**

يمكن للمدرس استخدام الخطوات السابقة بهدف ملاحظة السلوك الصفي للطلبة من خلال ملاحظة نسبة غيابهم وحضورهم ودرجة انضباطهم، وتعرف بعض المظاهر لديهم (كالتدخين) ومستويات تحصيلهم باستخدام أدوات الملاحظة المناسبة.

❖ مهارة طرح الأسئلة:

مفهوم مهارة طرح الأسئلة: تعرف بأنها القدرة على فياص مدى إتقان الطالب للمعلومات والحقائق من خلال إجابته عن الأسئلة المطروحة عليه، أو تلك التي يطرحها على الآخرين، وقد تكون عبارة عن أسئلة مغلقة تكون الإجابة عنها نعم أو لا، أو باستخدام كلمات محددة، أو مفتوحة لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة عنها، وإنما تكون الإجابات مقبولة، وغالباً ما تأخذ شكل مشكلات وتقدر الأسئلة في مستويات متعددة (الذكر، التفسير، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

المتطلبات الفبلية:

ينبغي أن تتوافر مجموعة من المتطلبات لسدى المتعلم لتنفيذ مهارة طرح الأسئلة وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على تحمل الغموض.
- القدرة على توضيح الظواهر.
- القدرة على تحديد الأهداف.
- القدرة على التركيز والانتباه.

أهمية مهارة طرح الأسئلة:

تكمن أهمية هذه المهارة في مساعدة المتعلمين على امتلاك أداة أساسية تساعد في اكتساب المعرفة، فلا يمكن للمتعلم اكتساب مفاهيم جديدة دون أن تتوافر لديه مهارة السؤال، ومساعدته في تعرف البيئة التي يعيش فيها والوصول إلى أحكام موضوعية صحيحة.

أهداف تدريس مهارة طرح الأسئلة: تتحدد أهداف تدريسها في:

- إثارة تفكير المتعلمين بمستوياته المختلفة.
- تنمية القدرة على المناقشة والحوار.
- المساعدة في تقديم الآراء ووجهات النظر وإصدار الأحكام.
- إثارة الرغبة في التعلم الذاتي.
- قياس التحصيل الدراسي.

خطوات مهارة طرح الأسئلة:

تلخص خطوات هذه المهارة بالخطوات الآتية:

- ١- تحديد الموضوع أو القضية أو المشكلة محور التساؤل.
- ٢- توفير معلومات ومعطيات حديثة لها علاقة بالموضوع أو القضية محور التساؤل.
- ٣- تحديد قائمة بالمعلومات المعروفة بالنسبة لهسم عن الموضوع المطروح.

- ٤- تكليف الطلاب بصياغة الأسئلة وتقديم الإجابة عنها بحيث تمثل الإجابات إطاراً من المعلومات والمعطيات عن المجالات غير المعروفة بالنسبة لهم، على أن تشمل على أسئلة شعبية ومفتوحة النهاية وتأملية بهدف تشجيع المتعلمين على توليد الأفكار.
- ٥- تكليف الطلاب بإعداد قائمة بأسئلة إضافية عن المجالات غير المعروفة بالنسبة لهم والتي ربما تساعدهم لاحقاً في تعرف الموضع بدقة.
- ٦- تقويم التحصيل المعرفي للطلاب بمستوياته المختلفة والحكم على فاعلية المهارة باستخدام أساليب التغذية الراجعة.
- إجراءات تدريس مهارة طرح الأسئلة:**
- يمكن طرح موضوع (وعد بلفور) كمثال يوضح إجراءات تدريس هذه المهارة وذلك وفق الآتي:
- أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تربية مهارة طرح الأسئلة لدى المتعلم، لذا فمن المتوقع أن يكون قادراً على أن:
 - يصوغ قائمة بالتساؤلات عن المفاهيم الآتية: الحقوق المدنية والسياسية للطوائف غير اليهودية، الوضع السياسي لليهود في العالم، الاتحاد الصهيوني، الوطن القومي للشعب اليهودي.
 - يطرح التساؤلات السابقة على زملائه.
 - يقيم المعطيات المتتساوية من خلال الإجابة عن التساؤلات السابقة.
 - تحديد الموضوع (وعد بلفور).
 - يتم تقديم نصر وعد بلفور، وقد يكون ما تضمنه من معلومات جديداً بالنسبة للطلاب، ويشكل محوراً لتساؤلاتهم، والمعلومات المتضمنة فيه هي:

(إن حكومة صاحب الجلالة تتظر بعين العطف إلى إقامة وطن قومي للشعب اليهودي فسي فلسطين، وستبذل غاية جهدها لتسهيل تحقيق هذه الغاية على أن يفهم جلياً أنه لسن يقوم بعمل من شأنه أن ينقص من الحقوق المدنية والدينية التي تتمتع بها الطوائف غير اليهودية المقيمة في فلسطين، ولا الحقوق أو الوضع السياسي الذي يتمتع به اليهود في البلدان الأخرى، وسأكون ممتناً إذا أحطستم الاتحاد الصهيوني علماً بهذا التصرير).

• تحديد المعلومات المعروفة بالنسبة للطلاب عن (وعد بالغور) وقد تكون:

بلغور وزير خارجية بريطانيا، وجود الديانة اليهودية في أنحاء العالم كافة، فلسطين كجزء من الوطن العربي.

• تكليف الطلاب بصياغة أسئلة عن المعلومات غير المعروفة بالنسبة لهم وقد تكون هي كالتالي:

- ما المقصود بالوطن القومي لليهود؟

- ما سبب نظرة العطف التي عبر عنها بلغور؟

• تكليف الطلاب بإعداد قائمة بالأسئلة الإضافية:

- ما هي الحركة الصهيونية؟

- كيف استطاع الصهاينة احتلال فلسطين؟

• الحكم على نوعية المعلومات والمفاهيم التي تم التوصل إليها باستخدام مهارة طرح الأسئلة ومدى حداثتها، وتعرف الصعوبات التي واجهت هذا الأسلوب ومقترنات تلافيها.

❖ مهارة الوصف:

مفهوم مهارة الوصف: يمكن تعريف مهارة الوصف بأنها تحديد ملامح الموضوع أو الفكرة بهدف مساعدة القارئ في الحصول على فكرة صحيحة عن الشيء الذي يتم وصفه.

المتطلبات القبلية: ينبغي أن تتوافق لدى المتعلم مجموعة من المتطلبات ليكون قادراً على الوصف هي:

- القدرة على الملاحظة.
- القدرة على الترکیز .
- الطلاقة في التفكير .
- المرونة في التفكير .

أهمية مهارة الوصف: تشكل هذه المهارة أساساً لمهارات التفكير الأخرى، ومتطلبها سابقاً لمهارات المقارنة والتتصنيف وتحديد الأولويات وغيرها، كما تكمن أهميتها في أنها تترجم أهداف العملية التعليمية من خلال زيادة قدرة المتعلمين على تحديد خصائص الظواهر وصفاتها.

أهداف تدريس مهارة الوصف:

يهدف تدريس مهارة الوصف إلى تنمية قدرة المتعلم على:

- تحديد المواقف الملائمة لاستخدام المهارة وتوظيفها.
- تحديد صفات أو خصائص الأشياء أو ظواهر الملاحظة.
- تطبيق خطوات الوصف بشكل صحيح والحكم على فاعلية استخدام هذه المهارة.

خطوات مهارة الوصف:

تتعدد خطوات مهارة الوصف بالآتي:

- تحديد موضوع الوصف(فكرة، ظاهرة، موقف).
- استخدام التعبيرات والمعاني المناسبة التي تعبر عمما يتم وصفه.
- ترميز الملاحظات أو ترقيمهـا أو تتصـنيفـها باسـتخدام خـصائـص معـينة (الـلـونـ، الـحـجـمـ، الشـكـلـ) أو مـجالـاتـ الـاسـتـخدـامـ أوـ الـموـادـ.

- طرح الأسئلة الثلاثة الآتية: ما الذي تم إنجازه حتى الآن؟ ما الذي لم يتم إنجازه بعد؟ ما الذي يمكن أن تتجزء بشكل مختلف في المرات القادمة؟.

إجراءات تدريس مهارة الوصف:

(موضحة بمثال: المستطيل):

- أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تدريب المتعلم على مهارة الوصف لذا ينبغي أن يكون قادراً على أن:
 - يحدد خصائص المستطيل.
 - يصنف الملاحظات وفق معيار محدد.
 - يضرب أمثلة عن أشكال متوافرة في البيئة مستطيلة الشكل.
- الوسائل التعليمية: نماذج لمستويات بأحجام مختلفة، صور، السبورة.

- إجراءات الدرس:
 - تحديد موضوع الوصف (المستطيل).
 - عرض مستطيل على الطلبة وطرح مجموعة من التساؤلات عنه منها: ما عدد أضلاع المستطيل؟ ما عدد زواياه؟ ما نوع كل زاوية فيه؟
 - تحديد قائمة بالخصائص المرتبطة بالمستطيل كما ذكرها الطلبة.
 - تصنيف الخصائص المذكورة وفق معيار محدد (الشكل، عدد زواياها أو وضع قطري المستطيل).
 - تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وتلقيفهم بضرب أمثلة عن مستويات متوافرة في البيئة ثم وصفها.
 - التقويم: يتم تعرف مدى قدرة المتعلمين على تحديد خصائص المستطيل، والقدرة على وصفه بدقة وبنطاق مناسبة.

أمثلة تطبيقية:

يمكن للمدرس أن يطبق مهارة الوصف من خلال تكليف المتعلمين بوصف المظاهر الآتية: هطول المطر، سقوط الثلج، الأشجار، الفواكه، الحزن، الفرح، أشخاص، مدن، أو أبد تاريجية ... إلخ

❖ مهارة عرض المعلومات بيانياً:

مفهوم مهارة عرض المعلومات بيانياً:

يمكن تعريف مهارة عرض المعلومات بيانياً بأنها القدرة على تغيير شكل البيانات والمعلومات باستخدام اللوحات أو الرموز أو الأشكال من خلال إقامة علاقات بين عناصرها.

المطلوبات القبلية: ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم مجموعة من المطلوبات ليكون قادراً على العرض البياني للمعلومات، وهذه المطلوبات هي:

- القدرة على جمع البيانات والمعلومات.
- القدرة على تحليل العلاقات.
- القدرة على صياغة فرضيات تعبر عن العلاقة.
- القدرة على التمثيل البياني للمعلومات.

أهمية تدريس مهارة عرض المعلومات بيانياً:

تكمّن أهمية هذه المهارة في أنها تلبّي مطلبًا أساسياً في توجهات المعايير الوطنية من حيث التأكيد على التعلم المفاهيمي وربط المفاهيم المتنوّرة في مواد عدّة في إطار جديد وتمثّلها بيانياً بأشكال متعددة، مما يساعد في تحقيق أنساط متعددة من التفكير الحسي، التحليلي، التركيبي.

أهداف تدريس مهارة عرض المعلومات بيانياً:

تهدف مهارة عرض المعلومات بيانياً إلى مساعدة المستعلم في اكتساب القدرة على تمثيل المعلومات والبيانات بأشكال جديدة، رسم مخططات، أشكال، خرائط، نماذج... الخ.

خطوات مهارة عرض المعلومات بيانياً: يمكن تحديد هذه الخطوات كما يأتي:

- ١- تحديد المعلومات المراد عرضها بيانياً(مفاهيم، تعليمات، مبادئ... الخ)
- ٢- تحديد العناصر المتوافرة في هذه المعلومات الأساسية.
- ٣- تحديد العلاقات التي تربط بين العناصر.
- ٤- اقتراح أشكال مفترضة لبعض المعلومات والبيانات باختصار الشكل الأفضل.
- ٥- تفريغ المعلومات في الشكل المقترن.
- ٦- تقويم المهارة في ضوء مجموعة من الأسئلة: ما الذي تم إنجازه؟ ما الذي لم يتم إنجازه؟ ما الذي يمكن عرضه مسبلاً بأشكال جديدة؟

(إجراءات تدريس مهارة عرض المعلومات بيانياً: موضحة بمثال(جسم الإنسان):

أهداف الدرس: يهدف هذا الدرس إلى تدريب المستعلم على مهارة عرض المعلومات بيانياً، ويتوقع منه أن يكون قادراً على أن:

- يحدد المفاهيم الأساسية في الموضوع.
- يرتتب المفاهيم الأساسية من الأكبر إلى الأصغر.
- يحدد الروابط بين المفاهيم باستخدام كلمات أو أسمهم تشير إلى هذه الروابط.

الإجراءات:

١- يمكن أن تكون المفاهيم الأساسية في موضوع (جسم الإنسان): قلب، جسم، الإنسان، أوكسجين، أنف، ثاني أكسيد الكربون، رئتان.

٢- يكلف المتعلمون بتحديد المفاهيم الأساسية والفرعية المذكورة أعلاه، ويمكن أن تكون على الشكل الآتي:

المفهوم الأساسي: جسم الإنسان

المفاهيم الفرعية: الجهاز التنفسي، جهاز الدوران.
وبقية المفاهيم هي مفاهيم تحت فرعية.

٣- تكليف المتعلمين بتحديد روابط العلاقات بين المفاهيم السابقة، ويمكن أن تكون عبارة عن أسمهم وكلمات تعكس طبيعة العلاقة الموجودة بين المفاهيم السابقة.

٤- يطلب المعلم من المتعلمين اقتراح شكل لتمثيل المفاهيم ويمكن أن تكون دوائر، مستويات... الخ

٥- تكليف المتعلمين بإدخال المفاهيم في الأشكال المقترحة في الخطوة السابقة.

٦- ويمكن أن يتوصلا إلى الشكل الآتي.

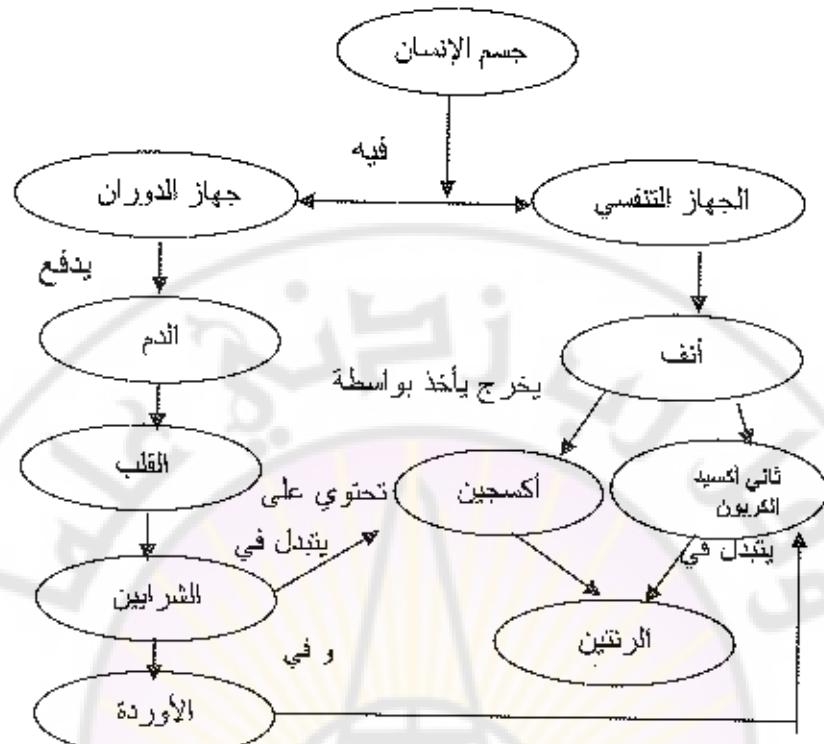
التقويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى صحة عناصر الموضوع والترتيب المقترن والروابط الموضحة للعلاقات بين عناصره.

أمثلة تطبيقية:

يمكن للمتعلم أن يطبق هذه المهارة في غرفة الصحف من خلال أمثلة عديدة منها:

- قراءة قصة وتمثل أحداثها بيانياً.

- تمثيل دورة المياه في الطبيعة بيانياً.



- تمثيل الكلمات واللافازات في الكيماء بيانياً.
- رسم شجرة نسب للأسرة.
- تمثيل طبقات الأرض بيانياً.
- تمثيل تعداد السكان في سوريا بين ٢٠١٠ و ١٩٠٠ بيانياً.

❖ مهارة الترتيب:

مفهوم مهارة الترتيب: تعنى مهارة الترتيب جمع المعلومات وتنظيمها ووضع المفاهيم أو الظواهر أو الأحداث المترابطة فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع وفقاً لمعايير معين.

المتطلبات القبلية: يتبعى أن تتوافق لدى المستعلم مجموعة من المتطلبات ليكون قادراً على الترتيب، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على الإدراك.
- القدرة على التمييز.
- القدرة على الملاحظة.
- القدرة على التقييم.

أهمية مهارة الترتيب: تساعد هذه المهارة في تنمية التفكير لدى المتعلمين بأشكاله المختلفة، فهم يفكرون بشكل متتابع زمنياً من الأقدم فالأحدث، وبشكل مكاني من الأقرب إلى الأبعد، وبشكل تركيبي من السهل إلى الصعب، وبشكل توضيحي من الملموس إلى المجرد، وبشكل استنتاجي من العام إلى الخلاص، واستنفاثي من الخاص إلى العام، وبشكل مفهومي بالانتقال من المعلوم إلى المجهول.

أهداف تدريس مهارة الترتيب:

يسهم تدريس مهارة الترتيب في تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية منها مساعدة المستعلم في تنظيم المعلومات وفق ترتيب أو نمط محدد، وكشف الترابطات الموجودة بين المفاهيم أو الظواهر أو الأحداث واقتراح معايير مناسبة لترتيبها.

خطوات مهارة الترتيب: تتحدد خطوات مهارة الترتيب بالآتي:

- تعرف الظواهر والمواصف والمفاهيم أو المصطلحات التي تحتاج إلى التتابع في عرضها.
- تحديد العلاقات الموجودة بين ما ذكره في الخطوة السابقة.
- اختيار المعيار المناسب للتوضيح للعلاقات السابقة.
- ترتيب الحوادث والظواهر والمواصف...الخ في ضوء المعيار المقترن.
- تقويم مدى فاعلية تنفيذ المهارة في ضوء ما تسم إنجازه وما لم يتم إنجازه وكيف يمكن الإنجاز لاحقاً بطريقة أفضل.

إجراءات تدريس مهارة الترتيب: موضحة بمثال (موضوع الوطن العربي):

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تنمية مهارة الترتيب لدى المتعلم، ومن المتوقع أن يكون قادرًا على أن:

- يرتب الدول العربية وفق معيار المساحة.
- يرتب الدول العربية وفق معيار عدد السكان.
- يرتب الدول العربية وفق معيار الثروات النفطية.

الإجراءات:

- ١- تقديم بيانات للطلاب عن أقطار الوطن العربي من حيث مساحة كل منها، وعدد سكان كل قطر منها، ومعدل إنتاج النفط في كل منها، وتلقيفهم بالتمعن بها.
- ٢- تكليف الطلاب بتحديد العلاقات الموجودة بين البيانات المقدمة.
- ٣- تحديد معيار الترتيب الذي قد يكون (المساحة، عدد السكان، كمية إنتاج النفط).
- ٤- ترتيب أقطار الوطن العربي وفقاً للمعابر السابقة.
- ٥- التقويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى صحة الترتيب المقترن من قبل الطالبة، ومدى ملاءمة المعيار للبيانات المتوفرة.

أمثلة تطبيقية:

يمكن المدرس تدريب الطالبة على مهارة الترتيب من خلال أمثلة عديدة منها:

- إعطاء المتعلمين مجموعة من الأحرف الأبجدية وتكليفهم بترتيبها حسب تسلسلها الهجائي.
- تزويذ الطلاب بمجموعة من الحوادث التاريخية، وتكليفهم بوصفها في جدول زمني من الأقدم إلى الأحدث.

- إعطاء الطلاب مجموعة من الأشكال الهندسية (مثلاً، مربعات، معينات، خماسيات، سداسيات) وتكتلifyingهم ترتيباً حسب عدد الأضلاع والزوايا.
- إعطاء الطلاب واحدات قياس الطول (كم، سم، م، دسم، مم) لترتيبها من الأكبر إلى الأصغر.
- تكليف الطلاب بترتيب خطوات إجراء تجربة مخبرية بشكل متتابع.

* مهارة التصنيف:

مفهوم مهارة التصنيف: يمكن تعريف مهارة التصنيف بأنها القدرة على تجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات بهدف الوصول إلى تعميمات.

المتطلبات القبلية: لا بد من توافق مجموعة من المتطلبات لدى المتعلم ليكون قادراً على التصنيف منها:

- القدرة على تحديد الأهداف.
- القدرة على تعرف المعطيات.
- القدرة على تذكر المعلومات السابقة.
- القدرة على تحديد المعيار.

أهمية تدريس مهارة التصنيف: تكمن أهمية المهارة في أنها من أهم مهارات التعلم والتفكير الأساسية، فامتلاكها من قبل المتعلم يساعد في التكيف مع العالم الذي يعيش فيه. كما أنها تساعد في امتلاك المفاهيم التي يمكن أن يستخدمها في فهم العالم وحل المشكلات التي تعرّضه، كما تساعد في تنظيم المعرفة في البنية المعرفية وتوظيفها عند الحاجة إليها.

أهداف تدريس مهارة التصنيف:

تتمثل أهداف تدريس هذه المهارة في تدريب المتعلمين على ملاحظة الأشياء وصفاتها، ومقارنة الأشياء حسب خصائصها وصفاتها، وتوظيف عمليات التصنيف وخطواتها لحل المشكلات التي تعترضهم، إضافة إلى مساعدتهم في استخلاص التعليمات.

خطوات مهارة التصنيف: يمكن تحديد خطوات مهارة التصنيف

بالتالي:

- التعرف إلى طبيعة البيانات موضوع التصنيف.
 - تذكر المعلومات السابقة حول معانٍ للبيانات موضوع التصنيف.
 - تحديد الخصائص المختلفة للبيانات، اكتشاف المعيار الذي سيتم التصنيف وفقه.
 - تجميع البيانات ضمن مجموعات استناداً إلى المعيار.
 - تسمية المجموعات بناء على خصائصها الجوهرية.
 - تعریف المجموعات التي تم التوصل إليها من خلال التصنيف.
 - ضرب أمثلة جديدة تتنمي إلى كل مجموعة.
- إجراءات تدريس مهارة التصنيف:** موضحة بمثال (حالات المادة):

الأهداف: يهدف الدرس الحالي إلى تعميق مهارة التصنيف، لذا ينبغي أن يكون المتعلم قادراً على أن:

- يحدد الخصائص الجوهرية للبيانات المعطاة (ماء، خشب، زيت...الخ).
- يجمع البيانات وفق خصائصها المشتركة.
- يسمى كل مجموعة اعتماداً على خصائصها.

- يعرف حالات المادة كلاً على حدة.

- يضرب أمثلة جديدة لكل حالة من حالات المادة.

الإجراءات:

- ١- يعرض المعلم مجموعة من الأشياء التي تشير إلى حالات المادة(ماء، زيت، هواء، مسمار، خشب ... الخ).
- ٢- تكليف المتعلمين ملاحظة ما تسم عرضه ووصف الخصائص المختلفة لكل من (الماء، الزيت، الهواء)، ويسأل المعلم: هل يتغير شكل الماء عند وضعه في الماء؟
- ٣- تعرف أوجه الشبه بين (الماء، الزيت، الخشب.... الخ).
- ٤- يكلف المعلم للمتعلمين بتصنيف ما تسم عرضه في ضوء الخصائص العامة، ويمكن أن يقوم المتعلمون بجمع (الماء، الزيت) في مجموعة و(الماء، الخشب) في أخرى ، و(الهواء، الأكسجين) في مجموعة ثالثة.
- ٥- تكليف المتعلمين بإعطاء تبريرات للمعيار الذي اختاره أساساً للتصنيف.
- ٦- يطلب المعلم من كل مجموعة من المجموعات السابقة، ويمكن أن يقترح المتعلمون اسم (المواد السائلة) على المجموعة الأولى، والمواد الصلبة) للثانية والمواد الغازية للثالثة.
- ٧- يقوم الطلبة بتقديم تعريفات لكل مجموعة من المجموعات السابقة بما يتاسب وخصائصها.
- ٨- تكليف الطلبة بضرب أمثلة جديدة تتنمي لكل مجموعة ويمكن أن يكون:
 - حليب، عصير للمجموعة السائلة.
 - مغناطيس، قلم للمجموعة الصلبة.
 - نتروجين، أوكسجين للمجموعة الغازية.

النحويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى قدرة الطلاب على تحديد الخصائص المشتركة للأشياء، و اختيار معيار التصنيف ومدى القدرة على الوصول إلى تعميم.

أمثلة تطبيقية: يستطع المعلم تدريب الطلاب على مهارة التصنيف من خلال تكليفهم بالعديد من النشاطات منها:

- تصنيف مجموعة من الأشكال الهندسية وفق عدد الأضلاع.
- تصنيف الأعداد الطبيعية إلى أعداد أولية وغير أولية وفق معيار مناسب.
- تصنيف عينات من الصخور حسب خصائصها الجوهرية.
- تصنيف المدن السورية إلى ساحلية، داخلية.
- تصنيف الحيوانات إلى بريّة ومنزليّة.
- تصنيف وسائل المواصلات إلى بريّة، بحريّة، جويّة.

* **مهارة المقارنة:**

مفهوم مهارة المقارنة: تعرف مهارة المقارنة بأنّها القدرة على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تعرف العلاقات القائمة بينها للوصول إلى تعميمات تتعلق نقاط الشبه والاختلاف.

* **المتطلبات القبلية:** لا بد من توافر مجموعة من المتطلبات قبلية لدى المتعلم ليكون قادرًا على المقارنة، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على توظيف الخبرات السابقة.
- دقة الملاحظة.
- القدرة على تحليل المعلومات وتنظيمها.
- القدرة على وضع معيار المقارنة.

أهمية تدريس مهارة المقارنة: تكمن أهمية مهارة المقارنة في أنها تساعد المتعلمين في تنظيم معارفهم من خلال تعرف نقاط الشبه

والاختلاف ما بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة، وتزويدهم بخبرات حياتية يوظفونها في حل المشكلات التي تعرّضهم لاتخاذ قرارات في القضايا التي تواجههم.

أهداف تدريس مهارة المقارنة: تمثل أهداف تدريس مهارة المقارنة في تنمية قدرة المتعلم على:

- التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والأفكار والمفاهيم والآراء والمشكلات.
- الوصول إلى تعليمات وتوظيفها عملياً.

خطوات مهارة المقارنة: يمكن تحديد مهارة المقارنة بالآتي:

- تعرف الخصائص أو الصفات ذات الصلة بشيئين أو فكريتين أو مفهومين، أو ظاهرتين أو مشكلتين أو قضيتين.
- تحديد معيار لتتم المقارنة وفقه بناء على الخصائص التي تم تحديدها سابقاً.
- وضع قائمة بالاختلافات الموجودة بين الموضوعات المطروحة.
- إعداد قائمة بأوجه الشبه الموجودة بين الموضوعات المطروحة.
- الوصول إلى تعليم بأوجه الشبه والاختلاف.

إجراءات تدريس مهارة المقارنة: موضحة بمثال (مقارنة المثلث والدائرة).

الأهداف: يهدف الدرس الحالي إلى تربية مهارة المقارنة لدى المتعلم، ومن المتوقع بعد انتهاء الدرس أن يكون المتعلم قادراً على أن:

- يحدد أوجه الشبه بين المثلث والدائرة.
- يحدد أوجه الاختلاف بين المثلث والدائرة.

الأهداف:

- يعرض المتعلم نماذج مختلفة أخرى للدوائر.
- يكلف الطلاب بتحديد خصائص كل من المثلث (شكل هندسي، مغلق له ثلاثة أضلاع وثلاثة زوايا... الخ) والدائرة.
- يكلف الطلاب بتحديد مقارنة الخصائص السابقة لتحديد أوجه الشبه بين المثلث والدائرة والتي يمكن أن تكون:

المثلث	الدائرة
شكل هندسي	شكل هندسي
شكل مغلق	شائى الأبعاد
شائى الأبعاد	شائى الأبعاد

- يكلف الطلاب بتحديد أوجه الاختلاف بين المثلث والدائرة:

المثلث	الدائرة
جو انبه مستقيمة	جو انبه دائيرية
فيه ثلاث زوايا	ليس لها زوايا
له ثلاثة رؤوس	ليس لها رؤوس

- يتوصل الطلاب إلى تعميمات بأوجه الشبه والاختلاف التي يمكن أن تكون:

- ١- يشبه المثلث الدائرة في أنه شكل هندسي، مغلق وشائى الأبعاد.
- ٢- يختلف المثلث عن الدائرة بأنه له ثلاثة زوايا وثلاثة رؤوس وجوانبه مستقيمة، بينما الدائرة ليس لها زوايا أو رؤوس وجوانبها دائيرية.

التقويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى قدرة الطالب على تحديد معيار لتقدير المقارنة وفقه، وتعرف الخصائص المعرفية من حيث الشبه والاختلاف.

أمثلة تطبيقية:

تتوافر في المناهج الدراسية للسادس كافية أمثلة متعددة يستطيع المعلم استخدامها لتنمية مهارة المقارنة لدى المتعلمين، منها:

- المقارنة بين الزراعة المروية والعلوية.
- المقارنة بين الممالكتين النباتية والحيوانية.
- المقارنة بين الفواكه واللوزات.
- المقارنة بين حيوانات الدم البارد وحيوانات الدم الحار.
- المقارنة بين الصناعات التحويلية والكيميائية.
- المقارنة بين اللام الشمسية والقمرية.
- المقارنة بين عملية التركيب الضوئي والتنفس عند النبات.

*** مهارة التحليل:**

مفهوم مهارة التحليل: يمكن تعريف مهارة التحليل بأنها القدرة على تعرف العناصر الأساسية والثانوية لمفهوم أو ظاهرة أو قضية أو مسألة... إلخ، وتعرف العلاقات القائمة فيما بينهما، واكتشاف البنية التي تنظم الظاهرة ، المفهوم... إلخ و إخلاصها.

المتطلبات القبلية: ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم مجموعة من المتطلبات القبلية ليكون قادرًا على التحليل، ومن هذه المتطلبات:

- القدرة على المقارنة.
- القدرة على وضع معيار للتحليل.
- القدرة على اكتشاف العلاقات بين الأشياء.
- القدرة على تعرف البنية التي تنظم وفقاً لها المعطيات (رياضية، منطقية، لغوية).

أهمية تدريس مهارة التحليل: تمثل أهمية تدريس مهارة التحليل في أنها تساعد المتعلم في التمعن بدقة في الظواهر المحيطة به بغية فهمها، و التعامل مع المعطيات بنظرية ناقلة، وعدم الأخذ بظواهر

الأمور بل الدخول في جوهرها من أجل الوصول إلى حكم موضوعي بخصوصها، وتعتبر أساساً لمهارات التفكير التركيبي (الإبداعي).

أهداف تدريس مهارة التحليل: تتحدد أهداف تدريس مهارة التحليل في تنمية قدرة المتعلم على:

- تحديد الخصائص الضمنية للأفكار والتمييز بين المكونات والسمات والافتراضات والأسباب والنتائج.
- تحديد العلاقات الضمنية والظاهرة بين المكونات والسمات.

خطوات تدريس المهارة: يمكن تحديد خطوات مهارة التحليل

بالتالي:

- تحديد الظواهر موضوع التحليل.
- التعمق في الظاهرة وضع التحليل بهدف استيعابها بدقة.
- استدعاء الخبرات السابقة المتعلمة بموضوع التحليل.
- اكتشاف الخصائص الجوهرية والثانوية للظاهرة موضوع التحليل.
- تصنيف العناصر في مجموعات وفق خصائصها ووضع قائمة بأنماط العلاقات المتتوافرة بين العناصر والمكونات الداخلية لموضوع التحليل.
- الوصول إلى البنية أو القاعدة العامة التي ترتبط وفقاً لها عناصر الظاهرة موضوع التحليل.

إجراءات تدريس مهارة التحليل: موضحة بمثال (الحيوانات):

الأهداف: يهدف الدرس الحالي إلى تنمية مهارة التحليل لدى المتعلم، لذا فمن المتوقع أن يكون قادرًا على أن :

- يكتشف العناصر الجوهرية للموضوع.
- يكتشف العلاقات .

- يسمى البنية التي تنظم العناصر.

الإجراءات:

- يقثم المعلم النص الآتي للطلبة: (لاحظ الإنسان منذ القدم توسيع الحيوانات، وهي كانت حية عديدة الخلايا لا تصنع غذاءها بنفسها بل تعيش متنقلة، بعضها يشكل خطراً على الإنسان، وبعضها الآخر ضروري لحياته).

- يكلف الطلبة بقراءة النص بدقة.

- يحدد الطلبة المفهوم الرئيسي في النص وهو (الحيوانات).

- تحديد الأفكار الرئيسية التي يتضمنها النص وقد تكون:

-- يوجد العديد من الحيوانات على سطح الأرض.

- الحيوانات هي كانت حية عديدة الخلايا.

- تشكل بعض الحيوانات خطراً على الإنسان.

- يوجد حيوانات مفيدة للإنسان.

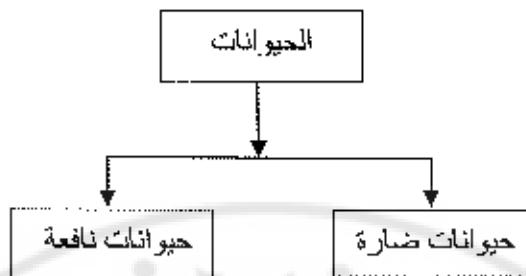
- تكليف الطالبة بتصنيف الحيوانات إلى مجموعات وفق خصائصها. ويمكن أن يتوصل الطلبة إلى حيوانات نافعة وحيوانات ضارة.

- يكلف الطلاب باكتشاف خصائص الحيوانات المفيدة للإنسان والتي يمكن أن توصف بأنها جميعها تعد مصدر غذاء للإنسان، ويستفيد منها الإنسان في الحمل والركوب. أمثلة الحيوانات الضارة فجميعها تشكل خطراً على حياته.

- تكليف الطلاب باكتشاف العلاقة الناظمة للتصنيفين السابعين (أي العلاقة بين الحيوانات الضارة والحيوانات النافعة) ويمكن أن يتوصل الطلاب إلى أنها جميعها تتعمى إلى مفهوم الحيوانات.

- يتوصل الطلاب إلى البنية التي تنظم عناصر موضوع الحيوانات.

وقد يتوصّلون إلى البنية المفاهيمية الآتية:



- يضرّب الطّلبة أمثلة جديدة لكل من الحيوانات الضارّة والنافعة.
التقويم: يهدف التقويم إلى تعرّف مدى قدرة المتعلم على تحديد العناصر الأساسية للموضوع وتحديد علاقاته واكتشاف بنائه.

أمثلة تطبيقية: يمكن للمعلم الاستفادة من المناهج الدراسي المقرر في المواد كافة لتدريب الطّلبة على مهارة التحليل، من خلال أمثلة عدّة متوفّرة في المناهج، ويمكن اقتراح بعض منها:

- تحليل ظاهرة البطالة.
- تحليل قصيدة شعرية، قصة.
- تحليل مسألة رياضية.
- تحليل عينات من التربية.

* مهارة التنبؤ:

مفهوم مهارة التنبؤ: يمكن تعريف مهارة التنبؤ بأنّها القدرة على قراءة البيانات والمعطيات المتشوّافة بدقة وتوليد معرفة جديدة من خلالها تستشرف المستقبل.

المتطلبات السابقة: يتبيّن أن تتوافر لدى المتعلم مجموعة من المتطلبات القبليّة ليكون قادرًا على التنبؤ، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على القراءة الدقيقة للمعطيات.
- القدرة على تحديد النتائج المتوقعة.

- القدرة على توظيف الخبرات السابقة.
- القدرة على التفكير التأملي.

أهمية تدريس مهارة التنبؤ: تكمن أهمية تدريس مهارة التنبؤ في تنمية قدرة المتعلم على توظيف المعرفة توظيفاً عملياً ووضع خطط مستقبلية، كما أنها تزوده بخبرة تعرف مسببات أية ظاهرة من الظواهر، وبالتالي توقع النتائج المستقبلية لهذه الظاهرة، كما أنها تبني التفكير المجرد والتخيلي لديه.

أهداف تدريس مهارة التنبؤ: تتحدد أهداف تدريس مهارة التنبؤ

بتنمية قدرة المتعلم على:

- توقع نتائج مستقبلية.
- استخلاص النتائج من مسبباتها.
- حل المشكلات.
- التخطيط.

خطوات مهارة التنبؤ:

يمكن تحديد خطوات مهارة التنبؤ بالآتي:

- تحديد الشيء أو الظاهرة التي سيتم التنبؤ بحدوثها.
- جمع معلومات متعلقة بالشيء أو الظاهرة موضوع التنبؤ.
- مراجعة المعلومات السابقة المتعلقة بموضوع التنبؤ وتقصيها.
- تذكر التجارب الشخصية ذات الصلة بموضوع التنبؤ.
- إعداد قائمة بالأسباب والنتائج المحتملة للموقف أو الظاهرة والأشياء الممكن حدوثها.
- تقديم تبريرات لكل احتمال أو تنبؤ.
- اختيار الاحتمالات أو التنبؤات الأفضل بناء على التبريرات السابقة.

إجراءات تدريس مهارة التنبؤ: موضحة بمثال (النكاف)

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تنمية مهارة التنبؤ لدى المتعلم، ومن المتوقع أن يكون قادرًا على أن:

- يحدد المراحل التي يحدث النكاف وفقاً لها.
- يقترح فرضيات محتملة حول آلية النكاف.
- يبرر اختياره للتوقعات أو التنبؤات.
- يحدد أفضل التنبؤات في ضوء التبريرات.

الإجراءات:

- ١- تحديد الظاهرة موضوع التنبؤ.
- ٢- يطلب المعلم من الطلبة التنبؤ بما سيحدث عند إجراء التجربة الآتية: (نضع الثلج في وعاء بلاستيكي ونسكب فوقه كمية من الماء ثم نغلقه بإحكام) ويسأله: ماذا سيحدث؟ يحدث تكيف على غطاء الإناء وعلى جوانبه.
- ٣- يطلب المعلم من الطالبة تسجيل المعلومات التي يعرفونها عن الموضوع، وقد تكون هذه المعلومات:
 - تتكون السحب عندما يلتقي الهواء البارد بالهواء الدافئ.
 - عندما يبرد الهواء الدافئ يتكون المطر.
- ٤- يكلف المعلم الطلبة بجمع معلومات إضافية عن موضوع تشكل المطر، وقد يجمعون المعلومات الآتية:
 - النكاف يعني تحول بخار الماء إلى ماء.
 - التبخر هو تحول الماء إلى بخار.
 - إن نسبة بخار الماء التي يحتويها الهواء الدافئ أكثر من تلك التي يحتويها الهواء البارد.

- يحاول الطالبة استرجاع تجاربهم الشخصية حول الموضوع، ويمكن أن تكون: - عندما أغسل جسمي بالماء الحار في الحمام يغطي البخار مرأة الحمام.

- يحدث تكاليف خارج كأس العصير عندما أضع قطع ثلج فيه.

- يطلب المعلم تقديم توقعات حول ما سيحدث في الطبيعة إذا توافرت الشروط نفسها في التجارب السابقة، وبناء على المعلومات المتوفرة يمكن أن يصل الطالبة إلى التوقعات الآتية:

- يسقط مطر.

- يسقط ثلج.

- تنخفض درجة الحرارة.

- تشكل منخفضات جوية.

- يطلب المعلم تقديم تبريرات لكل توقع مما سبق، ويمكن أن يقدموا التبريرات الآتية لحدوث المطر: قد يتشكل المطر بسبب انخفاض درجة حرارة الهواء المشبع ببخار الماء، وبسبب توافر شروط حدوثه وهي الرطوبة الجوية، وتبريد الجو، وتوافر نویات التكاليف، مما يؤدي إلى تكاليف بخار الماء في الجو، وسقوط المطر.

- يختار الطالبة التوقعات أو التنبؤات بناء على التبريرات.

- يمكن للمعلم أن يكلف كل طالب أن يتتبأ بالحالة الجوية خلال الأربع والعشرين ساعة القادمة.

ثانياً: مهارات التفكير الناقد:

تعدّ تربية التفكير الناقد من أهم المسائل التي تطرق إليها الأدب التربوي نتيجة أهميته الكبيرة، فإذا ما قمنا بمراجعة لأهداف التربية في دول عدّة نلحظ أن التركيز الأساسي هو على تربية التفكير الناقد لدى المتعلمين، حيث أصبح في هذا العصر ضرورة فضوليّة نتيجة غزارة المعلومات المقدمة وتعدد اتجاهاتها، فلا يمكن للإنسان في ظل

هذا الوضع ليسوّم أن يرسم توجهات ذاتية دون امتلاكه مهارات التفكير الناقد.

وتععددت تعریفات هذا المفهوم بسبب تعدد النظريات المفسرة له، وسنورد بعض هذه التعریفات لاستخلاص منها خصائص التفكير الناقد ومهاراته الأساسية وبعض الاستراتيجيات تعليمه:

- عرف (جون ديوي ١٩٣٨) التفكير الناقد بأنه: تفكير تأملي يرتبط بقدرة الإنسان على النشاط والمثابرة، وبأنّه تفكير حذر يتّأول دراسة المعتقدات وتحليلها واستناداً إلى أرضية حقيقة تدعّمها القدرة على الاستنتاج.

فالتفكير الناقد برأيه هو تقييم القيم وغيرها من المسائل للوصول إلى أحكام مدرومة بما يوحي بها.

- أما (ديسان، ٢٠٠٤) فيعرف التفكير الناقد بأنه: استخدام المهارات المعرفية أو الاستراتيجيات التي تزيد من احتمالية النتيجة المرغوبة، وهو تفكير ذاتي يستخدم في حل المشكلات التي تواجهه المتعلّم ويتعلّم على تشكيل الاستنتاجات واتخاذ القرارات.

- ويشير (أودال و دانيالز، ١٩٩٩) إلى أن التفكير الناقد هو القدرة على التحقق من ظاهرة ما وتقديرها استناداً إلى معايير ذاتية.

- أما (ستربيرغ، ٢٠٠٣) فيعرف التفكير الناقد بأنه: مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يوظفها المتعلّمون لحل المشكلات، والعمل على صنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة.

- أما (كتن، ٢٠٠١) فترى أنه: القدرة على تقييم المعلومات وفحص الأراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر في الموضوع المدرّوس.

- أما (دانيال، ٢٠٠٤) فيرى أن التفكير الناقد يتضمن التأمل والأمانة العلمية والافتتاح العقلي، واتباع الدليل إلى حيث يقود، والأخذ بالاعتبار الاحتمالات جميعها، والاستناد إلى التأمل أكثر من الانفصال،

والأخذ بعين التقدير وجهات نظر الآخرين، والاهتمام بإيجاد الحقيقة وعدم التحييز.

ويمكن استناداً إلى تحليل التعريفات السابقة أن نحدد مجموعة من القواسم المشتركة فيما بينها وأهمها:

- يستلزم التفكير الناقد إصدار أحكام.
- يحتاج التفكير الناقد إلى متطلبات سابقة (القدرة على الاستنتاج، التمييز، تعرف الافتراضات، تعرف الدعاءات والبراهين، التمييز بين المعلومات والادعاءات، التمييز بين الحقائق والأراء).

خصائص التفكير الناقد:

يمكن استناداً إلى ما سبق تحديد مجموعة من الخصائص الأساسية للتفكير الناقد تتمثل الآتي:

توافر القابلities العقلية مثل التشكيك، العقل المنفتح، الأخذ بعين الاعتبار مختلف وجهات النظر، المرونة أي تغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات.

توافر المعايير والمحكمات المناسبة لإصدار الأحكام.

القدرة على الاستنتاج والوصول إلى أحكام وقواعد عامة اندماجها من المسلمات.

الاهتمام بوجهات النظر الأخرى والنظر إلى القضايا المطروحة من زوايا مختلفة.

توافر إجراءات تطبيق المعايير والمحكمات من خلال طرح الأسئلة وتحديد الافتراضات والتوصيل إلى أحكام.

البحث عن الأدلة التي تدعم وجهات النظر التي يتم تبنيها.

مهارات التفكير الناقد:

أورد الباحثون مجموعة كبيرة لمهارات التفكير الناقد، وتم وضع قوائم عديدة بها، ومن خلال نظرة متحصنة لها يمكن إيجاد مجموعة من القواسم المشتركة فيما بينها، لذلك حاولنا أن ندمج بعض

المهارات المتشابهة، وأن تستبعد أخرى لتناخليها مع أنساط أخرى من التفكير، ويمكن أن نقترح التصنيف الآتي للمهارات التي ستتناولها بالشرح والتوضيح وهي: ١- التفسير ٢- الاستنتاج ٣- الاستقراء ٤- تقويم الدليل ٥- تعرف الافتراضات.

وفيما يأتي عرض مفصل لإجراءات تدريسها، متضمناً ذلك مفهوم كل منها ومتطلباتها القبلية، وأهمية وأهداف تدريسها، مع نموذج تدريسي يوضح إجراءات تدريسها:

❖ مهارة التفسير:

مفهوم مهارة التفسير: هي القدرة على ترجمة المعطيات المتوفرة من خلال التعبير عنها ذاتياً، وتعزز العلاقة بين السبب والنتيجة والوصول إلى استنتاجات استناداً إلى هذه العلاقة، وتقديم الشواهد التي تؤيد هذه الاستنتاجات.

المتطلبات القبلية: لا بد أن تتوافق لدى المتعلم مجموعة من المتطلبات القبلية ليكون قادراً على التفسير، ومن هذه المتطلبات ما يأتي:

- القدرة على الملاحظة الدقيقة.
- القدرة على جمع المعطيات حول الموضوع المراد تفسيره.
- القدرة على صياغة فرضيات تكشف العلاقة بين المعلومات.
- القدرة على بررهنة الفرضيات.

أهمية تدريس مهارة التفسير: تكمن أهمية تدريس هذه المهارة في زيادة قدرة المتعلمين على اتخاذ القرارات استناداً إلى تحليل العلاقات القائمة بين المسببات والنتائج، كما تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم، واكتسابهم مهارات البحث العلمي من خلال زيادة قدرتهم على طرح فرضيات.

أهداف تدريس مهارة التفسير:

يهدف تدريس هذه المهارة إلى تنمية قدرة المتعلم على:

- تحديد العلاقات بين المسبب والنتيجة في كل ما يقدم له من معطيات.

- توظيف ذلك في حياته.

- تطبيق خطوات المهارة في حل المسائل التي تواجهه.

خطوات مهارة التفسير: تتحدد خطوات مهارة التفسير فيما يأتي:

- تحديد الظاهر موضوع التفسير.

- رصد الملاحظات حول الظاهرة موضوع الظاهرة.

- إعداد قائمة بالمتغيرات التي قامت عليها الظاهرة.

- اختيار المتغيرات الأكثر أهمية من أجل فحصها واختبارها.

- الوصول إلى أحكام عامة كنتيجة لتحديد العلاقات بين المتغيرات.

- الحكم على فاعلية التطبيق من خلال طرح مجموعة من التساؤلات: ماذا أنجز؟ لماذا لم ينجز؟ كيف يمكن الإنجاز بطريقه أفضل لاحقاً؟

إجراءات تدريس مهارة التفسير: موجستحة بمثال (تسرب الأطفال من المدرسة):

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تربية مهارة التفسير لدى المتعلم، لذا فإن من المتوقع أن يكون قادرًا على أن:

- يحدد الأسباب الأساسية لتسرب الأطفال من المدرسة.

- يستنتج العلاقة بين الأسباب ونتائج ظاهرة (تسرب الأطفال).

- يبرهن صحة العلاقة بين الأسباب، والنتائج.

الإجراءات:

١- يقدم المعلم معطيات تتعلق بظاهرة تسرب الأطفال، ويمكن أن تكون بشكل إحصائيات بأعداد الأطفال المتسربين من المدرسة حسب الجنس والعمر خلال عام من الأعوام، وفق الآتي:

الجنس	السنة الدراسية	المجموع		ذكور	إناث
		الصف الأول	الصف الثاني		
الصف الثالث	الصف الرابع	٩	١٣	٤	٩
الصف الرابع	الصف الخامس	١٥	٣	٠	٦

-٢ يكلف المدرس الطلبة بتحديد الأفكار الرئيسية التي تتضمنها المعطيات السابقة ويمكن أن تكون:

- تختلف حالات تسرب الأطفال من المدرسة باختلاف الجنس.
- تختلف حالات تسرب الأطفال من المدرسة باختلاف الصف.

-٣ يكلف المدرس الطلبة بإعداد قائمة من الأسباب التي أدت إلى حدوث ظاهرة التسرب ويمكن أن تكون وفق الآتي:

- الوضع الثقافي للأسرة.
- الوضع الاقتصادي للأسرة.
- الوضع الاجتماعي للأسرة.
- عدم توافر مدارس قرية.
- أسباب صحية.
- الجو المدرسي.
- ضعف التحصيل الدراسي.

-٤ يكلف المدرس الطلبة بتحليل الأسباب السابقة، وتعرف آرائهم بالأسباب الأكثر جوهريّة لحدوث مثل هذه الظاهرة التي يمكن أن تكون (الأسباب الاجتماعية، الاقتصادية).

-٥ يعرض المدرس حالات تسرب في المدرسة التي قد تدعم النتائج التي تم التوصل إليها آنفاً.

٦- يشجع المدرس الطالبة على الوصول إلى تعميمات تتصل بالأسباب والنتائج السابقة، وقد يتم التوصل إلى التعميم الآتي: يسودي الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة إلى ترب الأطفال من المدرسة.

التقويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى قدرة الطالبة على تقديم أسباب حقيقة للظاهرة المدروسة، وقدرتهم على إبراز الربط بين الأسباب والنتائج.

أمثلة تطبيقية: يمكن للمدرس أن يستفيد من المناهج الدراسية في أي صنف من الصنوف لتنمية مهارة التفسير لدى المتعلمين، وذلك من خلال الأمثلة الآتية:

- فسر ظاهرة الكسوف.
- فسر طفو الأجسام فوق الماء.
- فسر ظاهرة البطالة- التصحر- التلوث البيئي - توسيع المدن- الحروب- بناء السدود.
- فسر عملية التركيب الضوئي.
- فسر حدوث التوبات القلبية.

❖ مهارة الاستنتاج:

مفهوم مهارة الاستنتاج: هي عملية فكرية يستمك المتعلم من خلالها من التوصل إلى استنتاجات معينة استناداً إلى حقائق مقدمة له.

المطلبات القلبية: لا بد أن تتوافر لدى المتعلم مجموعة من المطلبات القلبية ليكون قادرًا على الاستنتاج، ومن هذه المطلبات:

- القدرة على التفسير.
- القدرة على تحليل البيانات.
- القدرة على توظيف المعرفة السابقة.
- القدرة على القراءة الدقيقة للبيانات.

أهمية تدريس مهارة الاستنتاج: تكمن أهمية مهارة الاستنتاج في توجيه المتعلمين نحو مصادر المعرفة المتعددة، واستخلاص المعلومات الضرورية منها التي يمكن أن تغنى الكتب المدرسية، كما تساعد المستعلم في امتلاك مهارة حل المشكلات، والتثبت بنتائج مستقبلية استناداً إلى الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.

أهداف تدريس مهارة الاستنتاج: تتمثل أهداف تدريس مهارة الاستنتاج في تنمية قدرة المتعلم على أن:

- يجمع بيانات حول المفاهيم أو القضايا المطروحة عليه.
- يحل العلاقات القائمة بين هذه القضايا والمعطيات.
- يطبق خطوات الاستنتاج في الوصول إلى نتيجة معينة.

خطوات المهارة:

يمكن تحديد خطوات مهارة الاستنتاج فيما يأتي:

- تقديم تعريفات أو قواعد أو مبادئ حول موضوع ما.
- جمع المعلومات حول موضوع أو قضية أو مشكلة معينة.
- توظيف الخبرات السابقة في تعرف المواقف الجديدة.
- تحديد العلاقة بين القضايا والموضوعات الجديدة.
- الوصول إلى استنتاج استناداً إلى الخبرات السابقة والنعميمات الجديدة.

- تقويم عملية تنفيذ المهارة من خلال طرح التساؤلات: مثـذا أـجزـ؟ مـا الـذـي لـم يـتم إـنجـازـ؟ مـا الـذـي يـمـكـن إـنجـازـ بشـكـل أـفـضـلـ؟

إجراءات تدريس مهارة الاستنتاج: موضحة بمثال (الثلوث):

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تعميق مهارة الاستنتاج لدى الطالب، لذا فمن المتوقع أن يكون قادرًا على أن:

- يحلل النص إلى الأفكار الرئيسية المتضمنة فيه.
- يستنتج الروابط الموجودة بين الأفكار الرئيسية.

الإجراءات:

- يقترح المدرس معالجة موضوع التلوث، ويقدم النص الآتي:
(تعاني مجتمعاتنا المعاصرة من ظاهرة التلوث التي أدت إلى مشكلات خطيرة على صحة الإنسان والمناخ والانحباس الحراري وذوبان الجليد في القطبين).
- يكلف المعلم المتعلمين بجمع معلومات حول المفاهيم الرئيسية التي وردت في النص السابق والتي يمكن أن تكون: التلوث-المناخ-الانحباس الحراري-ذوبان الجليد-القطبين-صحة الإنسان.
- يشجع المعلم الطلبة على استدعاء خبراتهم السابقة والمرتبطة بالموضوع:
يسمع عن أمراض خطيرة تصيب الإنسان يشير الأطباء إلى أن سببها التلوث.

يشاهد على التلفزيون برامج حول موضوع التلوث.
يشاهد في الشارع الغبار الأسود على زجاج المحلات والسيارات.
يلاحظ قلة نسبة هطول المطر.
يشاهد دخان المصانع والسيارات في المدينة.
- يكلف الطلاب بتحليل البيانات المقدمة لاكتشاف العلاقة بينها وبين الموضوع المطروح.
- يشجع المدرس الطلبة على التوصل إلى استنتاجات من خلال الربط بين الخبرات السابقة والتعليمات الجديدة، ويمكن أن تكون هذه الاستنتاجات:
- يسبب التلوث أمراضًا خطيرة للإنسان.
- يسبب التلوث ذوبان الثلوج في القطبين.
- يسبب التلوث قلة سقوط المطر.

النقويم: يهدف النقويم إلى تعرف مدى قدرة الطالبة على التوصل إلى استنتاجات حول ظاهرة التلوث من مقدمات معطاة، ومدى قدرتهم على اتباع خطوات منطقية في الوصول إلى ذلك.

أمثلة تطبيقية:

يمكن للمعلم تنمية مهارة الاستنتاج لدى المتعلمين من خلال أمثلة متعددة في المنهاج الدراسي منها:

- ضرب أمثلة من قواعد اللغة العربية واستخدام التفكير الاستنتاجي فيها مثل:

حروف الجر تجر الأسماء.

جميع الأفعال الناقصة لا تأخذ فاعلاً أو مفعولاً به.
كل ممنوع من الصرف لا ينون.

- ضرب أمثلة من العلوم:
جميع الكائنات الحية تنفس.

تتكاثر الثدييات بالولادة.

ت تكون العناصر من نوع واحد من الذرات.

تحول الاحماض ورق عباد الشمس إلى اللون الأحمر.

- ضرب أمثلة من الرياضيات مثل:
مجموع زوايا أي شكل رباعي يساوي 360 درجة.
كل عددين فردية حاصل ضربهما عدد فردي.
المجسمات لها ثلاثة أبعاد.

❖ **مهارة الاستقراء:**

مفهوم مهارة الاستقراء: تعرف مهارة الاستقراء بأنها: القدرة على الانتقال من الأجزاء إلى الكليات، ومن الأمثلة إلى القواعد، ومن الحالات الفرعية الخاصة إلى الأفكار الكلية العامة، وهذا يستدعي قيام

المتعلم بربط الحقائق فيما بينها، وبالخبرات السابقة للوصول إلى فكرة جديدة أو قاعدة عامة.

المتطلبات القبلية:

ينبغي أن يتوافر لدى المتعلم مجموعة من المتطلبات القبلية ليكون قادرًا على الاستقراء، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على جمع المعلومات.
- القدرة على إيجاد الروابط والعلاقات.
- القدرة على التلخيص والوصول إلى تعميمات.

أهمية تدريس مهارة الاستقراء:

يكسب استخدام هذه المهارة مهارات التفكير العليا من خلال قيام المتعلمين بعمليات عقلية عدة تستدعي منهم تعرف جزئيات الظواهر والمفاهيم والقضايا المطروحة أمامهم للوصول إلى تعميمات يمكن تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة ونقل الخبرة إلى مواقف تعليمية جديدة.

أهداف تدريس المهارة:

تتمثل أهداف تدريس مهارة الاستقراء في تنمية قدرة المتعلم على أن:

- يجمع بيانات حول الظاهرة.
- يربط بين هذه البيانات للوصول إلى تعميمات.
- يطبق خطوات الاستقراء لحل المشكلات والقضايا المختلفة.

خطوات مهارة الاستقراء:

يمكن تحديد خطوات مهارة الاستقراء في الآتي:

- تقديم حقائق جزئية حول موضوع مسامن الموضوعات أو مشكلة أو قضية ما.
- تحديد الروابط بين الجزئيات السابقة.

- تحديد المعيار الذي يمكن من خلاله تصنیف الجزئيات السابقة في فئات.
- تصنیف الجزئيات السابقة فسي مجموعات استناداً إلى خصائصها المشتركة.
- التوصل إلى تعميم أو تعريف أو قاعدة عامة تتعلق بالموضوع المطروح.
- ضرب أمثلة إضافية تثبت صحة التعميم الذي تم التوصل إليه.

إجراءات تدريس مهارة الاستقراء:

موضحة بمثال (الثلوث):

أهداف الدرس:

يهدف الدرس الحالي إلى تتميم مهارة الاستقراء لدى المتعلم، لذا فمن المتوقع أن يكون قادرًا على أن:

- يحدد الروابط بين جزئيات الحقائق.
- يتوصل إلى تعميم أو قاعدة عامة بناء على الروابط التي تم اكتشافها.

الإجراءات:

يعرض المدرس الجزئيات أو الحقائق الآتية على الطلبة:

- يسبب الثلث قلة نسبة الهطول المطري.
 - يسبب الثلث ظاهرة الانحباس الحراري.
 - يؤدي الثلث إلى ذوبان الثلوج في القطبين.
 - يسبب الثلث مرض السرطان للإنسان.
 - يسبب الثلث أمراض الرئتين والتهاب القصبات.
- يكلف المدرس الطلاب بتحديد الروابط بين الجزئيات السابقة.

يقوم الطلبة بتحديد المعيار الذي يمكن فسي ضمومه لتصنيف البيانات السابقة في مجموعات، ويمكن أن يتوصل الطلبة إلى التصنيف الآتي:
تأثير التلوث في المناخ (ويتضمن: تأثيره في نسبة المطر والانحباس الحراري وذوبان الثلوج)، وتأثير التلوث على صحة الإنسان (ويتضمن: الأمراض التي يسببها التلوث للإنسان).
يسنططيع الطلبة استناداً إلى التصنيف السابق التوصل إلى التعميم الآتي:

يؤثر التلوث بشكل سلبي على المناخ وعلى صحة الإنسان.
أمثلة تطبيقية:

يمكن تطبيق مهارة الاستقراء في الصنف من خلال أمثلة متعددة منها:

- يقدم المدرس الحقائق الجزئية الآتية ويطلب من الطلبة التوصل إلى تعميم:
يتمدد الحديد بالحرارة.
يتمدد النحاس بالحرارة.
يتمدد الألمنيوم بالحرارة.

يتوصل الطلبة إلى التعميم: (يتمدد المعادن بالحرارة).
الأكسجين ضروري لتنفس النبات.
الأكسجين ضروري لتنفس الإنسان.
الأكسجين ضروري لتنفس الحيوان.

يتوصل الطلبة إلى التعميم: (الأكسجين ضروري لتنفس الكائنات الحية).

مجموع زوايا المربع 360 درجة.
مجموع زوايا المستطيل 360 درجة.
مجموع زوايا متوازي الأضلاع 360 درجة.

يتوصل الطلبة إلى التعميم: (مجموع زوايا أي شكل رباعي ٣٦٠ درجة).

❖ مهارة تقويم الدليل:

مفهوم مهارة تقويم الدليل:

تعرف مهارة تقويم الدليل بأنها: قدرة المستعلم على تحديد درجة صدق وثبات المعلومات، أو دعم فكرة ورفضها استناداً إلى معايير محددة.

المتطلبات القبلية:

لا بد أن يتوافر لدى المتعلم مجموعة من المتطلبات قبلية ليكون قادرًا على تقويم الدليل، ومن هذه المتطلبات:

- القدرة على الحكم.
- القدرة على الاختيار وتوضيح الأسباب.
- القدرة على إبداء الرأي.
- القدرة على تنفيذ الادعاءات.

أهمية تدريس مهارة تقويم الدليل:

يساعد تدريس هذه المهارة فسي تزويد المتعلمين بآدوات التفكير التي تسمح لهم بالتعامل مع المعطيات بطريقة ناقلة، وتساعدهم فسي الدفاع عن القيم التي يؤمنون بها بطريقة عقلية وصحيحة والوصول أيضاً إلى قناعات استناداً إلى الأدلة المتوافرة.

أهداف تدريس مهارة تقويم الدليل:

تتمثل أهداف تدريس مهارة تقويم الدليل في تربية قدرة المتعلم على:

- التمييز في المعطيات المتوافرة بين ما هو هام وجوهري وبين ما هو ثانوي.
- تبرير اتجاهاته وموافقه.

خطوات مهارة تقويم الدليل: يمكن اقتراح الخطوات الآتية لمهارة

تقويم الدليل:

- تحديد الموضوع أو الموقف أو الفكرة أو الادعاء الذي سيتم تقويم الدليل في ضوئه.
- مناقشة الطلبة في الموضوع أو الموقف السابق من خلال طرح السؤال: هل يتوافر دليل ملموس؟
- توفير معلومات حول الموضوع أو الموقف.
- تحديد الدليل.
- تقييم الدليل الذي تم التوصل إليه من خلال مجموعة من الأسئلة: هل هذا الدليل أساسي أم ثانوي؟ هل هذا الدليل عام أم خاص؟ هل هناك أدلة أخرى تدعم هذا الدليل؟

إجراءات تدريس مهارة تقويم الدليل:

موضحة بمثال (دوران الأرض):

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تسمية مهارة تقويم الدليل لدى المتعلم، لذا فإن من المتوقع أن يكون قادراً على القيام بالآتي:

- يحلل الادعاء المقدم.
- يكتشف عناصر الخلل في الادعاء المقدم له.
- يقدم تبريرات أو براهين تثبت عدم صحة الادعاء.

يتوصل إلى التعميم للصحيح وهو أن الأرض تدور حول نفسها وتحتل الشمس.

الإجراءات:

- يقوم المدرس بعرض الموضوع على الطلبة.
- يقسم المدرس معلومات معينة على الطالبة حول دوران الأرض أو الشمس وثبات أحدهما ثم يسأل: هل يتواافق دليل ملموس يثبت المعلومات المعروفة؟.

- يقدم الطالبة بعض الأدلة التي يمكن أن تكون: تعاقب اليسيل والنهار، شروق الشمس وغيابها، تعاقب الفصوص الأربع، اختلاف التوقيت بين بلدان العالم.
- يتضح من خلال المناقشة أن جميع الأدلة هي أساسية لأنها عبارات عن حقائق علمية.
- يتوصل الطالبة إلى التعميم الصحيح وهو (الأرض تدور حول نفسها وحول الشمس).

أمثلة تطبيقية: يمكن للمعلم تطوير مهارة تقسيم الدليل لدى المتعلمين من خلال أمثلة متعددة متوافرة في المناهج الدراسية، منها:

يطلب المعلم من الطالبة تقديم الأدلة حول القضايا الآتية:

ادعاء اليهود بأن فلسطين هي وطن قومي لهم.

شكل العولمة خطراً على بلدان العالم الثالث.

تنتمي شعوب الأقطار العربية إلى أمة واحدة.

يطرح النبات غاز ثاني أكسيد الكربون في عملية التنفس.

العدد ٣٤٠ لا يقبل الفحصة . على ٤

* مهارة تعرف الافتراضات:

مفهوم مهارة تعرف الافتراضات:

تعرف مهارة تعرف الافتراضات بأنها: القدرة على صياغة فرضيات أو استنتاجات بشأن بيانات أو معلومات أو وجهات نظر متضمنة في مواقف وقضايا معطاة.

المطلبات القبلية: ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم مجموعة من المطلبات القبلية ليكون قادرًا على تعرف الافتراضات، من هذه المطلبات ما يأتي:

- القدرة على النقد البناء.

- القدرة على تعرف نقاط القوة والضعف.

- القدرة على إيجاد الدلائل والبراهين.
- القدرة على استخدام الخيال دون قيود.

أهمية تدريس مهارة تعرف الأفتراضات: تكمن أهمية هذه المهارة في تدريب الطلاب على طرح فرضيات، والتتأكد من مدى صحتها أو عدمها، مما يثير التفكير لديهم، ويساعدون في اكتشاف مفاهيم وأفكار جديدة ينمي لديهم الثقة بذواتهم، كما يساعدون في طرح افتراضات بخصوص آلية مشكلة تواجههم والعمل على التأكد من صحتها.

أهداف تدريس مهارة تعرف الأفتراضات:

تساعد المتعلم في تحديد الأفكار الرئيسية في المعطيات المقدمة وصياغة افتراضات أولية وإثبات صحتها.

خطوات مهارة تعرف الأفتراضات: يمكن تحديد خطوات مهارة تعرف الأفتراضات فيما يأتي:

- تحديد الموضوع أو المشكلة أو القضية.
- تحديد الأفكار الأساسية المتوافرة في النص.
- طرح فرضيات تتعلق بالأفكار السابقة.

إجراءات تدريس مهارة تعرف الأفتراضات: موضحة بمثال:

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تطوير مهارة تعرف الأفتراضات لدى المتعلم، لذا فإن من المتوقع أن يكون قادراً على تحديد الأفتراضات التي يمكن استخلاصها من النص الآتي:

(قال خالد بن الوليد وهو على فراش الموت: لم يبق في جسدي موضع شبر إلا وفيه ضربة سيف أو طعنة رمح وهذا ألموت على فراشي كما يموت البعير).

الإجراءات:

- يطلب المعلم تحديد الأفكار الرئيسية في النص: ويمكن أن يتوصل الطلبة إلى الأفكار الآتية:

نذر خالد بن الوليد حياته في الجهاد.

تقدير خالد بن الوليد لأهمية الشهادة ورغبته بها.

- يطلب المعلم صياغة فرضيات حول الأفكار السابقة:

الجهاد صفة الإنسان المسلم.

خالد بن الوليد مسلم مجاهد.

- يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص مرتة أخرى لإضافة آية

افتراضات أخرى:

خاض خالد بن الوليد معارك عدّة للدفاع عن الحق.

استبسال خالد بن الوليد في المعارك التي خاضها.

- يقوم الطلبة بإعداد تنظيم الافتراضات، وكتابتها بصيغتها النهائية.

أمثلة تطبيقية: يمكن اقتراح الأمثلة الآتية لينتربشـد بها المعلم لتنمية مهارة تعرف الافتراضات لدى المتعلمين:

- قدم افتراضاتك حول تشكـل السلـسلـ الجـبـلـيـةـ فـيـ العـالـمـ.

- قدم افتراضاتك حول تشكـلـ البرـاكـينـ، أوـ الزـلـازـلـ.

ثالثاً: مهارات التفكير الإبداعي:

يمثل التفكير الإبداعي أحد أهم أنماط التفكير التي تسعى التوجهات المعاصرة إلى مساعدة المتعلمين على اكتسابها، وبخاصة أن التعليم التقليدي لم يعد يفي بمتطلبات المجتمع المعاصر، ذلك التعليم الذي اعتمد اعتماداً أساسياً على المعلم، ومنحه السور الأأساسي في تلقين المعرفة للمتعلمين مما أدى إلى إغفال التفكير ومهاراته، وجعل المتعلم سلبياً في عملية التعلم، الأمر الذي حرمه من الإبداع.

لذا فقد حدثت نقلة نوعية في النظرة إلى العملية التعليمية، وأصبح المتعلم محوراً لها، ويات هدفها الأساسي مساعدته في اكتساب

مهارات البحث والتحصسي، وحل المشكلات والطلاقة والمرؤنة في التفكير والقدرة على إبداء الرأي وإصدار الأحكام.

انطلاقاً مما سبق سنجاول أن نسلط الضوء على مفهوم التفكير الإبداعي ومهاراته الأساسية مع عرض نماذج تطبيقية لكل مهارة من مهاراته بما يساعد المعلم في تتميمها لدى الطالبة.

مفهوم التفكير الإبداعي: تتوافق تعريفات عدّة للتفكير الإبداعي نتيجة اختلاف وجهات النظر حول هذا المفهوم، ونورد أهمها:

- يعرف (هونيج، ٢٠٠١) التفكير الإبداعي بأنه: تفكير مشتغل يتضمن تجاوز الأفكار القديمة، وإيجاد روابط جديدة، وإدخال الأفكار الغريبة، وتوليد نوائح جديدة.

- ربط (أولسون، ١٩٩٩) في تعريفه للتفكير الإبداعي بين الخبرة السابقة للمتعلم والخبرات الجديدة، فعرفه بأنه: توليد الأفكار استناداً إلى خبرة سابقة أو تعديلها من خلال حل المشكلات الجديدة باستخدام عمليات عقلية كالتصور والتخيل.

- ويدمج (ميرر، ١٩٩٨) في تعريفه للتفكير الإبداعي بين لمطرين من التفكير هما التفكير المنقارب الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم في اكتساب المعرفة العلمية الصحيحة التي تشكل أساساً لانتقال إلى التفكير النباعدي الذي يهدف إلى توليد أفكار جديدة استناداً إلى الخبرة السابقة.

- يربط (تيرفر، ١٩٩٤) بين التفكير الإبداعي وحل المشكلات، حيث يعرفه بأنه: محاولة البحث عن أساليب غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة شرط توافق طلاقة الفكر ومرؤنته.

- يؤكد (بساير، ١٩٨٧) العلاقة القائمة بين التفكير الإبداعي والتفكير التبادعي أو المتشعب، فيراه تفكيراً متشعباً يتصف بالأصلية ولا يتحدد بقواعد المنطق، ولا يمكن التنبؤ بنتائجـه لأنـ ما يتم التوصل إليه هو شيء جديد وأصيل.

استناداً إلى تحليل التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص الخصائص

الأئية للتفكير الإبداعي:

- تفكير متشعب.
- يتصف بالأصلية.
- لا يتحدد بالقواعد المنطقية.
- ولا يمكن التنبؤ بنتائجـه.
- يستخدم أنواع التفكير العليا كحل المشكلات واتخاذ القرارات.

مهارات التفكير الإبداعي:

يتضمن التفكير الإبداعي مجموعة من المهارات هي: الطلقـة، المرءـة، الأصلـة، الإفـاضـة، ونورد فيما يأتي توضيحاً مفصـلاً لكل مهـارـة منها وإجراءـات تدريـسـها مرفـقة بمـثالـ تطـبـيـقيـ.

❖ مهـارـة الطلقـة:

مفهوم مهـارـة الطلقـة: تعرف مهـارـة الطلقـة بـأنـها: القدرة على تولـيد أكبـر عـدد من الـبسـائل أو الـمـترـادـفات أو الـمشـكـلات أو الـاستـعـمالـات عـند الـاستـجـابـة لـمـثيرـ معـينـ، ولـسرـعةـ والـسـهـولةـ فـي تولـيدـهاـ، وـتـضـمـنـ أنـوـاعـ عـدـةـ مـنـهاـ:

- ١- الـطلقـةـ الـلفـظـيةـ: يـقـصـدـ بـهـاـ قـدرـةـ الـمـتـعـلـمـ عـلـىـ تـولـيدـ أـكـبـرـ عـدـدـ مـنـ الـكـلـمـاتـ أوـ الـأـفـاظـ أوـ الـمـعـانـيـ وـفـقـ مـحـدـدـاتـ مـعـيـنـةـ، وـمـنـ أـمـثلـهـاـ:

- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف(s) وتنتهي بحرف(r).
 - اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لا تضمن الأحرف(l, a, b).
 - اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تصف فصل الصيف.
- ٢ - طلاقة المعاني: يقصد بها المتعلم على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار اعتماداً على شروط معينة في زمن محدد، ومن أمثلتها:
- اكتب أكبر عدد ممكن من النتائج المتربعة على زيادة عدد سكان مدينة دمشق.
 - اكتب أكبر عدد ممكن من الاستخدامات للخشب.
- ٣ - طلاقة الأشكال: تعني قدرة المتعلم على الرسم السريع لعدد من الأشكال والتفصيلات أو التعديلات عند الاستجابة لمثير بمحضه معين. ومن أمثلته:
- كون أكبر عدد ممكن من الأشكال باستخدام المثلثات أو المربعات أو الدوائر.
- المطلبات القبلية لمهارة الطلاقة:** لا بد أن تتوافر لدى المتعلم مجموعة من المطلبات القبلية ليمتلك مهارة الطلاقة، وهذه المطلبات هي:
- القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات والأفكار والأشكال.
 - القدرة على توليد البدائل.
 - القدرة على حل المشكلات.
- أهمية تدريس مهارة الطلاقة:** تساعد مهارة الطلاقة المتعلمين في توظيف الخبرة السابقة لهم في حل المشكلات التي تتعارض معهم، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام والتوصيل إلى أفكار مترابطة حول

موضوع أو مفهوم من المفاهيم، والقدرة على توليد أفكار جديدة بحرية.

أهداف تدريس مهارة الطلقة:

يمكن تحديد أهداف تدريس مهارة الطلقة بالآتي:

- القدرة على توليد استجابات عديدة ذات علاقة بسؤال أو فكرة معينة.

- القدرة على اختيار الأفكار الأفضل لمشكلة أو قضية معينة.

خطوات مهارة الطلقة: تتمثل خطوات مهارة الطلقة بالآتي:

- طرح موضوع محدد على الطلبة.
- تكليف الطلاب بطرح أفكار ذات علاقة بالموضوع.
- تسجيل استجابات الطلاب ونقويمها.

إجراءات تدريس مهارة الطلقة: موضحة بالمثال الآتي: (استخدم كلمة الغذاء في أكبر عدد ممكن من الجمل).

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تعميم مهارة الطلقة لدى المتعلم، لذا من المتوقع أن يكون قادرًا على أن:

- يذكر أكبر عدد ممكن من المرادفات لكلمة غذاء.
- يشرح معنى الكلمة غذاء.

- يستخدم الكلمة غذاء في أكبر عدد ممكن من الجمل.

الإجراءات:

- يكتب المعلم الكلمة غذاء على السبورة أو يعرضها على بطاقة.

- يناقش الطلبة في معنى الكلمة غذاء.

- يكلف المعلم الطلبة بذكر مترادفات الكلمة.

- يكلف المعلم الطلبة بكتابة أكبر عدد ممكن من الجمل التي تتضمن الكلمة (غذاء) باستخدام أسلوب العصف الذهني، ويحرص أن

تكون الجمل المقدمة صحيحة من الناحية اللغوية والقواعدية، ويمكن أن يطرح الطلبة الجمل الآتية:

- الغذاء ضروري لصحة الإنسان.
- يجب معرفة مكونات الغذاء الذي نتناوله.
- الأطفال بحاجة على غذاء خاص.
- الغذاء المتكامل المتوازن ضروري لنمو الجسم.
- يعد الغذاء الصحي دواءً وعالجاً لكثير من الأمراض.
- تجمع أكثر المسكolasات العربية بين الخضر المطبوخة والطازجة الغنية بقيمتها الغذائية.
- أدرك المطبخ العربي أهمية الغذاء المتكامل.
- النظافة شرط ضروري للغذاء الصحي.
-الخ

التقويم: يهدف التقويم إلى تعرّف مدى قدرة الطلبة على توليد أكبر عدد ممكن من الاستجابات ذات العلاقة بالموضوع المطروح.

أمثلة تطبيقية: يمكن للمعلم تدريب الطلاب على مهارة الطلقمة من خلال الأمثلة الآتية:

- اذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء الموجودة في الطبيعة على شكل ثلاثي.
- اذكر أكبر عدد ممكن من الأشياء ذات اللون الأزرق.
- اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي يمكن أن تكون وصفاً لليوم مشمس.
- اذكر أكبر عدد ممكن من استخدامات السكين.
- اكتب أكبر عدد ممكن من العناوين لقصة ما.
- اكتب أكبر عدد ممكن من الأساليب التي يمكن اتباعها لجذب الأطفال نحو الدراسة.

- اكتب أكبر عدد ممكن من الآثار المترتبة على جعل العطلة الأسبوعية ثلاثة أيام.

❖ مهارة المرونة:

مفهوم مهارة المرونة: تعرف مهارة المرونة بأنها: القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من النوع المتوقع عادة، وتوجيهه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، ويمكن أن تكون تلقائية من خلال قدرة المتعلم على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف أو مشكلة محددة. أو تكيفية: أي قدرة المتعلم على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة المشكلة، ووضع الحلول لها أي تغيير استجابته بما يتلاءم مع الموقف الجديد. أو مرونة إعادة التعريف أي التخلص عن مفهوم قديم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

المتطلبات القبلية: لا بد أن تتوافر مجموعة من المتطلبات القبلية لدى المتعلم ليتمكن مهارة المرونة، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على تغيير أسلوب التفكير.
- القدرة على تغيير الحالة الذهنية تبعاً للتغيير الموقف.
- القدرة على التفكير بالبدائل.
- القدرة على إنتاج الاحتمالات.

أهمية تدريس مهارة المرونة: تكمن أهمية تدريس مهارة المرونة في قدرتها على تعريف المتعلمين بوجهات نظر الآخرين وزيادة قدرتهم على تغيير أفكارهم إذا ما توافرت المعطيات التي تستدعي ذلك، كما تساعد في تطوير التفكير التشعيعي أو التباعدي، لديه وانخلافات وإصدار أحكام وتقديم تبريرات لها.

أهداف تدريس مهارة المرونة: تتمثل أهداف تدريس مهارة المرونة في الآتي:

- القدرة على زيادة أنماط استجابات الطلبة.
- القدرة على استخدام أساليب مختلفة لحل المشكلات التي تعرضهم.

- القدرة على تقديم تبريرات بخياراتهم الشخصية.

خطوات مهارة المرونة: يمكن تحديد خطوات مهارة المرونة بالآتي:

- تحديد الفكرة الأساسية أو السؤال أو المشكلة.
- تقديم استجابات للمشكلة المطروحة أو السؤال.
- تصنيف الاستجابات المطروحة.
- تكليف الطلاب بطرح أفكار أخرى إضافية من خلال أسئلة مثل: ما الطرق الأخرى؟ ما الحلول الأخرى؟.....الخ.
- تقويم الأفكار المطروحة.

إجراءات تدريس مهارة المرونة: موضحة بمثال (هجرة العقول العربية):

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تنمية مهارة المرونة لدى المتعلم لذا فإن من المتوقع أن يكون قادراً على أن:

- يقترح أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة هجرة العقول العربية.
 - يصنف الحلول المطروحة وفق معيار معين.
 - يقترح أفكاراً جديدة في ضوء الأفكار المصنفة سابقاً.
 - يقيّم الحلول المطروحة.
- الإجراءات:

يطرح المعلم المشكلة (ما هي الحلول المقترحة لمشكلة هجرة العقول العربية إلى البلدان الأجنبية؟)

يطلب المعلم من الطلبة تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة المطروحة، ويمكن أن يطرح الطلبة الحلول الآتية:

- وضع قوانين تحظر على العلماء الهجرة إلى خارج بلادهم.
- زيادة الحوافز المادية والمعنوية للعلماء.
- توفير مستلزمات الإبداع والعمل في وطنهم الأصلي.
- إقامة مراكز بحوث علمية.

يكافىء المعلم الطلبة بتصنيف الحلول المطروحة، ويمكن أن يقترح الطلبة تصنيفها إلى حلول ذاتية وحلول موضوعية.

يسأل المعلم ما الحلول الأخرى التي يمكن إضافتها للحمد من هجرة العقول العربية؟ افترض أن أحد العلماء قد سافر، ما اقتراحاتك تجاه ذلك؟

يمكن أن يقترح الطلبة: عقد اتفاقيات مع الدول التي تستقبل المهاجرين تنص على عدم السماح لعلماء البلدان الأخرى بالعمل لديهم.

يتم تقويم الأفكار المطروحة في ضوء إسهامها في حل المشكلة المطروحة.

المثلة التطبيقية: يمكن للمعلم أن يعمل على تنمية مهارة المرونة لدى الطلبة من خلال الأمثلة الآتية:

- اقترح أكبر عدد ممكن من الأفكار لعالم خالٍ من الكهرباء.
- اقترح أكبر عدد من الحلول لمشكلة ما.
- اقترح أكبر عدد ممكن من الحلول لبلدان تعاني من مشكلات الاقتصادية.
- اقترح أكبر عدد ممكن من الحلول لمسألة رياضية.
- اقترح أكبر عدد ممكن من النصائح لحفظ الأطفال على صحة الأطفال.

❖ مهارة الأصالة:

مفهوم مهارة الأصالة: تعنى القدرة على توليد استجابات أو أفكار جديدة أو غير مألوفة تتجاوز المألوفة أو الشائعة أو المنطقية منها، وتقديم أفكار أصيلة مبتكرة استناداً إلى التفكير النباعدي أو التشعبي، غالباً ما تكون محددة في إطار الخبرة الذاتية للمتعلم.

المتطلبات القبلية: لا بد أن تتوافر لدى المستعلم مجموعة من المتطلبات القبلية ليكون قادراً على ممارسة مهارة الأصالة، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على عدم تكرار أفكار الآخرين.
- القدرة على التفكير النباعي أو التشعبي.
- الابتعاد عن المألوف.
- القدرة على توليد حلول جديدة.

أهمية تدريس مهارة الأصالة: تكمن أهمية تدريس مهارة الأصالة بأنها تساعد في تكوين شخصية المستعلم المتمسيرة المنقرضة، من خلال زيادة قدرته على تقديم أفكار غير مألوفة، لأن فرادية شخصية الإنسان هي مجموعة الأفكار التي يتميز بها عن الآخرين، والتي يمكن أن يوظفها في حل مشكلاته، وحل مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه خاصة وأن التطور الاجتماعي يحدث من خلال توظيف مجموعة الأفكار الجديدة لأبنائه.

أهداف تدريس مهارة الأصالة: تتمثل أهداف تدريس هذه المهارة في تنمية قدرة المستعلم على:

- تقديم أفكار أصيلة وغير مألوفة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم.
- التعبير عن الأفكار الذاتية والأحكام الشخصية تجاه القضايا والمشكلات المتوقعة.

خطوات مهارة الأصالة: يمكن تحديد خطوات مهارة الأصالة

بالتالي:

- تحديد المفهوم أو الفكرة أو المشكلة.
- تقديم أفكار جديدة وغير مألوفة عن الموضوع أو المشكلة.
- تقديم الأسباب والبريرات لأصالة كل فكرة من الأفكار المقدمة، عن طريق الأسئلة: ما الذي جعل هذه الفكرة أصيلة بالنسبة لكم؟ كيف يمكن ربطها بالموضوع؟
- تشجيع الطلبة على استبطاط معلومات جديدة من الأفكار السابقة.

إجراءات تدريس مهارة الأصالة: موضوع: شتال: ألف نهاية جديدة وغريبة لقصة (ليلي والذئب).

أهداف الدرس: يهدف الدرس الحالي إلى تربية مهارة الأصالة لدى المتعلم، لذا فمن المتوقع أن يكون قادرًا على تقديم نهاية جديدة لقصة ليلي والذئب.

يطرح المعلم موضوع الدرس من خلال سرد أحداث القصة على الطلبة وتذكرهم ب نهايتها المألوفة.

يكلف المعلم الطلبة بتقديم نهاية جديدة لقصة، ويمكن أن يطرح الطلبة بعض الأفكار الغريبة مثل أن تكون ليلى هي التي قد خدعت الذئب وأنقذت جديها.

ويقوم الطلبة بتقديم تبريرات لكل فكرة مطروحة عن طريق ربطها بالقيمة التربوية والهدف الأساسي من القصة.

التقويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى قدرة الطلبة على تقديم أفكار جديدة وغريبة أو غير مألوفة عن الموضوع المطروح.

أمثلة تطبيقية: يمكن اقتراح مجموعة من الأمثلة التي تساعد المتعلم في تربية مهارة الأصالة لدى المتعلمين، ومن هذه الأمثلة:

... أَلْفَ نَهَايَةٍ جَدِيدَةٍ وَغَرِيبَةٍ لِقَصَّةٍ (سَنْدِرِيلَا) تُخَلِّفُ عَنْ نَهَايَتِهَا
الْمَالُوفَةَ.

- صمم طريقة جديدة لتنقية الماء.
- اخترع تصميماً جديداً باستخدام المثلثات.
- ابتكر طريقة جديدة لغير هذه نظرية فيثاغورث.
- حل المعادلة $S^2 + S^2 = S^2$ بطريقة تختلف عن طريقتها
المعتادة.

- صمم طريقة جديدة لحماية المنازل من الضوضاء.
 - اخترع حل جديد لمشكلة المواصلات.
 - ماذا يمكن أن يحدث لو تمكّن الإنسان من الطيران؟
- ❖ مهارة الإفاضة أو التفاصيل:

مفهوم مهارة الإفاضة: تعني هذه المهارة القدرة على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة معينة بما يسهم في تطويرها وإغنائها، أو استكشاف بدائل بهدف تعميق الفكرة وتكاملها.

المتطلبات القلبية: ينبغي أن تتوافر مجموعة من المتطلبات القلبية لدى المتعلم ليكون قادراً على إضافة التفاصيل لموضوع أو قضية ما، وهذه المتطلبات هي:

- القدرة على طرح أفكار ممتعة ومثيرة.
- القدرة على تجاوز المشكلات.
- القدرة على التخطيط المطول.
- القدرة على الشرح والتوضيح.

أهمية تدريس مهارة الإفاضة: تكمن أهمية تدريس هذه المهارة في أنها تمكّن المتعلمين من إعادة صياغة الأفكار وتنظيمها وإعادة ترتيبها وإضافة تفصيلات جديدة عليها، مما يسهم في زيادة فدرتهم

على التفكير الشعبي أو التباعدي الذي يعد مطلبًا تربويًا ملحاً لمساعدتهم في تجاوز المشكلات التي تعترضهم.

أهداف تدريس مهارة الإفراص: تتمثل أهداف تدريس هذه المهارة في تنمية قدرة المتعلم على:

- التوضيح والشرح.
 - تقديم أفكار ممتعة وشيقه.
 - توظيف الخبرة السابقة في عملية التوضيح.
 - توظيف الخيال ابداعياً.

خطوات مهارة الإفاضة: يمكن تحديد خطوات مهارة الإفاضة على الشكل الآتي:

- تحديد موضوع أو فكرة أو حقيقة أو رأي أو قضية.
 - تكليف الطالب بإضافة تفصيلات جديدة للموضوع أو القضية أو... الخ.
 - إخراج الفكرة أو الموضوع بقالب حدد.

اجراءات تدريس مهارة الاقاضة: موضحة بمثال:

أضف تفصيلات متعلقة بالبيت الشعري الآتي:

الأم مدرسة إذا أعددتها
أعددت شعباً طيب الأعراق.

يطرح المعلم على الطالبة البيت الشعري السابق ويطلب منهم قراءته بتمعن،

يكلف الطلبة بتحديد الفكرة العامة للبيت الشعري السابق للتأكد من مدى استيعابهم له، ويمكن أن يحددو الفكرة الآتية: (أهمية دور الأم في تربية الأجيال).

يكلف المعلم الطلبة بإضافة تفصيلات لكل من المفاهيم الواردة في البيت السابق بما يسهم في إغناء الفكرة العامة له: (الأم، المدرسة، تربية الأجيال).

يمكن أن يضيف الطالبة التفصيلات الآتية حول مفهوم الأم:

- الجنة تحت أقدام الأمهات.

- يا نلّج قد ذكرتني أمي أيام تقضي الليل في همي.

- أحن إلى خبر أمي وفهوة أمي الخ

ويناقش المعلم الطلبة في كل مما سبق للتوضيح علاقتها بالفكرة العامة للبيت السابق.

ثم يضيف الطالبة تفصيلات أخرى تتعلق بدور المدرسة، وتنتهي مناقشتها في ضوء العلاقة بين دور الأم ودور المدرسة في تربية الأجيال.

يتوصل الطالبة إلى فكره جديدة استناداً إلى النص الشعري والتفاصيل التي زادته غنى.

التقويم: يهدف التقويم إلى تعرف مدى قدرة الطالبة على تقديم تفصيلات مرتبطة بالموضوع، ومدى جدة الفكرة التي تم بناؤها اعتماداً على التفصيلات المضافة.

أمثلة تطبيقية: يمكن للمعلم تنمية مهارة الإفاضة لدى المتعلمين من خلال أمثلة متعددة منها:

- توزيع قصة على الطالبة والطالب منهم إضافة تفصيلات لأحداثها.

- اذكر كافة التفصيلات الممكنة للتوضيح حدث تاريخي معين.

- ارسم شكلاً هندسياً معيناً ثم أضف التفصيلات المناسبة على الرسم.

- أضف التفصيلات الممكنة كافة للحكمة: (العلم نسور والجهل ظلام).

رابعاً: مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

يعدّ تربية التفكير ما وراء المعرفي من الأهداف الأساسية التي يجب أن تعمل التربية على تحقيقها، فهو يساعد المتعلمين في الوعي بعملياتهم المعرفية التي يقومون بها، ويمكنهم من التخطيط لها مسبقاً بما يسهم في زيادة فاعلية تلك العمليات في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

مفهوم التفكير ما وراء المعرفي: توافر تعريفات عدّة لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي نظراً لاختلاف التوجهات النظرية لكل تعريف منها، ونورد أهم تلك التعريفات:

- يعرف سميث التفكير ما وراء المعرفي بأنه: التفكير في التفكير.
 - يعرفه (ويلسون، ١٩٩٨) بأنه: معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقدير وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، وأنه تعلم قائم على كيف ولماذا يفعل المستعلم ما يفعله؟
 - أما (هوبيت، ١٩٩٧) يشير إلى أنه: المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، ويتضمن تفكير الفرد فيما يعرف، وما لا يعرف ومراقبة كيفية سير عملية تعلمه وتفكيره.
 - يعرّفه (ليفجيستون، ١٩٩٧) بأنه: تفكير عالي الرتبة، ويتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة، وتمثل بالخطيط للمهمة ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم.
- تركز التعريفات السابقة للتفكير ما وراء المعرفي على الأفكار الآتية:
- معرفة ما يعرفه الفرد.
 - حالات المعرفة ومؤثراتها.

- القدرة على مراقبة وتنظيم المعرفة بوعي وبشكل مبرر .
أهمية التفكير ما وراء المعرفي :

تكمّن أهمية التفكير ما وراء المعرفي في النقاط الآتية:

- تمكين المتعلمين من تطوير خطط عملهم، والتأمل فيها وتقديرها عند اكتمالها.

- تسهيل عملية إصدار الأحكام، وتقدير مدى استعداد الفرد لممارسة أنشطة أخرى.

- تمكين المتعلم من تفسير القرارات التي يتخذها ومراتبها.

- زيادة إدراك المتعلم لأفعاله وتأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يعيش فيها.

- تطوير قدرة المتعلمين على توليد أسئلة في إنشاء البحث على المعلومات والمعاني.

- تطوير مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية.

- تمكين المتعلمين من مراقبة الخطط في إشاء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء تعديلات إذا ثبّتوا أنها لا تلبّي التوقعات المنظرة.

- تنمية القدرة على عمليات التقييم الذاتي.

- زيادة قدرة المتعلمين على جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي :

تعرف مهارات التفكير ما وراء المعرفي بأنّها: عمليات تحكم عليها وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلات.

استناداً إلى التعريف الآنف الذكر يمكن تحديد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في الآتي:

❖ **مهارة التخطيط:** تعني القدرة على تصور المشكلة ووضع أهداف واستراتيجيات لتحقيقها، ويتضمن التخطيط المهارات الفرعية الآتية:

- تحديد الهدف.
- اختيار العمليات أو الاستراتيجيات.
- متابعة العمليات وتنسليتها.
- معرفة الأخطاء والمعيقات.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

❖ **مهارة المراقبة:** تعرف بأنها: الآليات الذاتية التي يستخدمها المتعلم لمراقبة مدى تحقق الأهداف، وتشتمل هذه المهارة على المهارات الفرعية الآتية:

- الاهتمام بالهدف.
- المحافظة على تسلسل العمليات والخطوات.
- الحرص على تحقيق الهدف الفرعى.
- اتخاذ القرار بالانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية التالية المناسبة.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- معرفة كيفية التغلب على المعيقات والأخطاء.

❖ **مهارة التقويم:** تعرف بأنها: التأكيد من مدى تحقق الهدف المنشود، وتحديد جوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وتحديد مدى قدرة الخبرة التي مر بها لمساعدته في مواجهة موقف آخر مشابه، وتشتمل هذه المهارة على المهارات الفرعية الآتية:

- تقييم مدى تحقق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفاليتها.

- تقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

استراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة:

يؤكد الباحثون على ضرورة خلق بيئة تعليمية منظمة تسمح للطاببة بالتعلم وممارسة التفكير ما وراء المعرفي من خلال نشاطات تعليمية مصممة بعناية، لذلك تم اقتراح مجموعة استراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي نعرض بعضها:

- يقترح (بلاكي وسبنس، ١٩٩٠) استراتيجيات عدة لتطوير التفكير ما وراء المعرفي هي:
 - ١- حدّ ما نعرف وما لا نعرف: يقوم المتعلم وفق هذه الاستراتيجية بإثارة التساؤلات الآتية: ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ وما الذي أريد أن أتعلم منه؟ وما الذي تعلمنه عنه؟
 - ٢- الحديث عن التفكير: تزود هذه الاستراتيجية الطالبة بمفردات تساعدهم بوصف عمليات تفكيرهم، وتهبّي المتعلم في أثناء البدء بالتفكير والتخطيط لحل المشكلات، وتدريبه على التحدث بصوت عالٍ أمام زملائه لتقليده في عملية تفكيره.
 - ٣- الاحفاظ بسجل التفكير: يستخدم المتعلمون وفق هذه الاستراتيجية دفتر مذكرات يسجلون ملاحظاتهم حول المشكلة التي يرغبون البحث عن حل لها، ثم يطورون تصصورات عن كيفية التعامل مع المصعوبات أو الغموض في إدراكهم لها، أي يولدون مجموعة من البدائل والخيارات لحل المشكلة.
 - ٤- التقويم الذاتي: تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة المتعلم في ممارسة تجارب تقييم ذاتية يلاحظ من خلال اختبار الفرد لنفسه ذاتياً، ويمكن توظيف خبرة التقويم الذاتي في موقف جديدة.

- يقترح (هويت، ١٩٩٧) عدداً من الاستراتيجيات الواجب على المعلم استخدامها لتنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطالبة، وهذه الاستراتيجيات هي:

- ١- إتاحة الفرصة للمتعلمين لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم.
 - ٢- تكليف الطلبة باقتراح تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.
 - ٣- إتاحة الفرصة للمتعلمين لسرابط الأفكار الجديدة ببنائهم المعرفية.
 - ٤- توفير فرصة للطلبة بتطوير أسئلة مرتبطة بما يدور حولهم وطرحها على أنفسهم.
 - ٥- توجيه المتعلمين للتعرف متى يتطلبون المساعدة (التوجيه الذاتي).
 - ٦- إطلاع الطلبة على كيفية نقل المعرفة والاتجاهات والمهارات والقيم إلى مواقف أخرى.
- تقترح (كريوالدت، ٢٠٠١) استراتيجيات أخرى يمكن استخدامها لتطوير مهارات ما وراء المعرفة وهي:
- ١- توفير بيئة صافية تتبع المجال لتطوير مهارات ما وراء المعرفة بحيث تشجع هذه البيئة على تعلم نشط يقوم على الثقة، وينمي مهارات جماعية وعلاقات اجتماعية.
 - ٢- النماذج: تهدف هذه الاستراتيجية إلى نمذجة مهارات ما وراء المعرفة من خلال قيام بعض الطلبة بدور النموذج أمام زملائهم.
 - ٣- التفاعل الجماعي الميسر: تهدف هذه الاستراتيجية إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين في التعبير عن آرائهم من خلال الحوار الصفي.
 - ٤- التأمل: تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة المتعلم في مراقبة عملياته التفكيرية من خلال الأسئلة الذاتية.

- التقييم الذاتي وتقدير الأقران: تهدف هذه الاستراتيجية إلى مراقبة المتعلم لمستويات معرفته وأدائه وتعلمها ذاتياً، أي تحليل ماتعلم، كما تهدف إلى إتاحة الفرصة للأقران لتقييم عمله.

- يمكن استخدام استراتيجية الآتية المعتمدة على الأسئلة والتي تتضمن استثارة مهارات التفكير ما وراء المعرفي three: التخطيط، المراقبة، والتقويم. حيث يمكن للطالب أن يستخدمها جماعاً أو جزءاً منها لتطوير مهاراته ملؤراء المعرفية في اثناء تطبيقها في أي موقف من المواقف التي يواجهها، سواء في المدرسة أو في حياته العادمة. وستقوم بتوضيح هذه الاستراتيجية من خلال طرح الموقف الآتي على المتعلم:

(يعاني بذلك من مشكلة اقتصادية خطيرة لا يستطيع حلها سوى أحمد الخبير الاقتصادي الذي قام بوضع حلول لمشكلات اقتصادية في بلدان عدّة، وهو يحمل شهادة دكتوراه في الاقتصاد من الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن ثبّين مؤخراً أن شهادة التعليم الثانوي التي يحملها مزورة، فأُحال إلى القضاء، وعندما علمت الولايات المتحدة بالقضية وكلّت له محامياً وطالبت بعودته للعمل هناك. فهل يمكن استدعاوّه لمعالجة المشكلة؟).

أولاً: التخطيط:

١- ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟

هناك أهداف عدّة منها: حل المشكلة الاقتصادية التي يعاني منها البلد، وإعادة النظر في قضية الشهادة المزورة التي يحملها الدكتور أحمد.

٢- ما خطّي في التعامل مع الموقف؟

- الاتصال مع أفضل الخبراء الاقتصاديين لحل المشكلة ومن بينهم الدكتور أحمد.

- الاستعانة بخبراء من خارج القطر إذا تطلب الأمر ذلك.
 - التحقق من صدق المعلومات المتعلقة بالدكتور أحمد.
- ٣- هل أستطيع المبادرة في طرح وتقديم الأفكار عن هذا الموقف؟

نعم أستطيع المبادرة من خلال تقديم الأفكار الآتية:

- يمكن للدكتور أحمد أن يسهم في حل المشكلة.
- إن الفشل في التعليم الثانوي لا يعني الفشل في الحياة.
- التتحقق من وضع الدكتور أحمد ومسيرته العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

ما الأفكار الأكثر أهمية في الموقف السابق؟

- لماذا يتحدد مصير أبناء المجتمع في ضوء نتائجهم في مرحلة التعليم الثانوي؟

- ما عدد الخبراء الاقتصاديين الذين حصلوا على معدل عالي في شهادة التعليم الثانوي، ولا يستطيعون حل الكثير من المشكلات الاقتصادية؟

٤- ما الفرضيات التي سأطلق منها؟

- إن شهادة التعليم الثانوي ليس معياراً لنجاح الفرد في حياته المهنية والعملية.

- إن من الضروري وضع أسس ومعايير لمزاولة كل مهنة من المهن.

إن الدكتور أحمد ناجح مهنياً في الولايات المتحدة الأمريكية.

٥- هل سمعت بموقف ذي صلة بالموقف الحالي؟

- لا لم أسمع بموقف مشابه، إلا أنني وثق من أن الكثير من الطلبة في الثانوية العامة قد تواجههم ظروف تحول دون نجاحهم، أو تؤدي إلى حصولهم على معدل متذمِّن، رغم قدراتهم المتميزة، وأن طلبة

آخرين حصلوا على معدلات عالية لا يستحقونها بسبب ظروف مساعدة لهم.

٦- ما الخطوات الواجب اتباعها؟

- الاطلاع على تفاصيل القضية ودراسة الظروف المحيطة بها.
- مقابلة الدكتور أحمد ومعرفة رأيه بالموضوع.
- الاتصال بالجهات الأمريكية والاستفسار عن كيفية حصول الدكتور أحمد على شهادة الدكتوراه في الاقتصاد.
- تكليف الدكتور أحمد بحل المشكلة.

- العزم والتصميم والإرادة لكي أقنع الآخرين بأهدافي.

- ٧- ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعدني في هذه المهمة؟
- السيرة المهنية للدكتور أحمد.

- أكتب أسلطاً يمكن أن يجذب عنها الموقف:

- هل الثانوية العامة معيار كافٍ لتحديد مستقبل الأفراد؟
- هل نحن على استعداد لخسارة هذه الكفاءة؟
- هل ستكلّف الدكتور أحمد بحل المشكلة الاقتصادية؟

ثانياً: المراقبة:

١- هل فكرت بجوانب الموقف المختلفة وبجميع عواقبه؟

- نعم فكرت بجميع جوانب الموقف، وأدرك أن بعض عواقبه قد تكون سلبية، والبعض الآخر قد يكون إيجابياً بالنسبة للدكتور أحمد والمجتمع بشكل عام، ولكن لا بد من الاستفادة من الخبرات العالمية في هذا المجال، وإعادة النظر في معاييرنا ونظرتنا للثانوية العامة، واعتماد أسس للقبول في الجامعات ولمزاولة المهن المختلفة.

٢- ما أبرز جوانب الموقف؟

- هناك الكثير من الأفراد الذين هم ضحايا لظروف سيئة عاشوها في فترة الثانوية العامة، وحكم عليهم بالفشل في مجتمعنا.

- ٣- ما أكثر النقاط إثارة للاهتمام في الموقف؟
- هناك نقطتان أثارتا اهتمامي هما:
 - فصل الدكتور أحمد ويفاقه عن العمل في بلده.
 - دفاع الولايات المتحدة الأمريكية عنه ومطلببتهما بعودته للعمل فيها.
- ٤- هل أنا بحاجة لمعلومات إضافية لأدعم بها آرائي؟
- نعم وليتمثل بجمع معلومات عن الخبراء الاقتصاديين العاملين في سورية وعن معدلاتهم في الثانوية العامة، وحساب معامل الارتباط بين معدلاتهم في الثانوية ومعدلاتهم الجامعية.
- ٥- كيف أحصل نهاية الموقف سعيدة؟
- أن يكون الدكتور أحمد قد خضع لاختبارات قبول في الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة الاقتصاد.
 - أن يعاد النظر في امتحان الثانوية العامة وعدم الاعتماد عليه في تحديد مصير الفرد.
- ٦- هل أستطيع إثبات صحة أفكري؟
- نعم من خلال ما تم جمعه من دراسات علمية تؤكد تسلني معامل الارتباط بين الثانوية العامة والدراسة الجامعية.
 - من خلال رأي الحكومة الأمريكية بالدكتور أحمد وبسيرته المهنية.
- ٧- أكتب فكرة يمكن استبعادها من النص ولماذا؟.
- فصل الدكتور أحمد من عمله لأن ذلك يحرم البلد من الاستفادة من كفاءاته.
- ٨- أكتب فكرة تريد إضافتها للنص؟
- إن الدكتور أحمد قد نجح في خطته وتم حل المشكلة الاقتصادية بفضله.

ثالثاً: التقويم:

- ١- هل المشكلة عموماً لها مغزى؟ وما هو؟
- نعم للمشكلة مغزى هو إعادة النظر في سياسة القبول في الجامعات.
- ٢- هل طريقي في التفكير مفيدة للتعامل مع مشكلات مشابهة لهذه المشكلة؟ أم أنا بحاجة لتعديل أسلوب تفكيري؟ وأين كان الخطأ؟
 - أعتقد أن طريقة تفكيري كانت ناجحة.
- ٣- هل تحقق الهدف، ووصلت إلى ما أريده فعلاً؟
 - أعتقد أن الهدف قد تحقق من خلال إعادة النظر في الكثير من الأمور ومنها مصير الدكتور أحمد.

الفصل السادس

التدريس الفعال

- مقدمة
- مفهوم التدريس الفعال
- نتائج بعض الأبحاث حول التدريس الفعال
- مبادئ التدريس الفعال
- إدارة الصف والتفاعل الصفي والتدريس الفعال
- إدارة الوقت
- إدارة الوقت وعلاقته بالتحصيل الدراسي
- استراتيجيات التدريس الفعال



مقدمة:

إن نسبة كبيرة من مخرجات التدريس ليست في المستوى المأمول من حيث امتلاك الطلبة المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات والفيزياء والعلوم، وغيرها. وبالرغم من الجهد المبذوله من قبل المؤسسات التربوية، إلا أنها لم تتحقق النتائج المرجوة. لذلك يجب أن يكون هناك علاج ل مختلف العوامل المؤثرة، ومنها نوعية التدريس المقدم للطلاب من خلال أساليب وطرائق التدريس المتنوعة لجعل التدريس أكثر فعالية ومقدرة على إحداث التعلم المطلوب. إن نجاح العملية التربوية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على درجة تأثير وفاعلية المواقف التربيسية-التعلمية، والتدرس الفعال أو المدرس الفعال يمكن أن يمثل حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية، إذ على أساسه يمكن أن تتحقق أهداف ومخرجات العملية التربيسية-التعلمية بشكل إيجابي وفعال.

مفهوم التدريس الفعال (Effective Teaching\Instruction Concept)

يتناول التربويون مفاهيم التعلم والتدرис والتدرسي بشكل متداخل ومترابط، وتقدم اليونسكو تعريفاً مختصراً للتعليم من حيث هو "اتصال منظم ومستمر وهادف بين المعلم والمتعلم لإحداث تعلم" (اليونسكو، إسرك، ١٩٧٦)، ويورد الفلا وناصر (ال فلا وناصر، ٢٠٠٨، ١٠-٨ ط٤) التعريف السابق ثم يركزان في تقديم تعريف التدريس على "عملية التفاعل والحوار بين المدرس والطالب للوصول إلى الحقائق، وبالتالي يجمع بين الطريقة والهدف" والذي يشتمل أيضاً على "أنشطة قصدية" للوصول إلى التعلم الذي يفضل أن يكون "منتفقاً وبفعالية عالية". وهكذا يظهر الترابط واضحاً بين

مفهوم التدريس والتدریس، ولكن التمايز يظهر عن طريق تضمين التدريس "عملية التفاعل بين المتعلم والمعلم والمادة الدراسية أو بوضوح الهدف"، ويصل إلى خلاصة أن "التفاعل بمستوى عقلي راق هو التدريس". وفيما ينبع بمفهوم التعلم فإنه يعتمد ويركز على النشاط الذاتي للمتعلم في تمثل المعلومات واستيعابها، وبالتالي فهمها، ويعد التعلم "الهدف النهائي من كل تعليم وتدریس" (القلا وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٦).

ويورد إيان وكاوتشاك (Eggen and Kauchak, 1996, 8) أنه تم استخدام مصطلح التدريس النشط أو الفعال (Active \ Effective Teaching) لأول مرة من قبل التربوي المعروف توماس جود عام ١٩٨٣ (Good, 1983). وجاء هذا المصطلح ليشير ليس فقط إلى فئة من السلوك التدريسي، ولكن أيضاً إلى التوجيه الفلسفى للتدريس، وينطوى مفهوم التدريس الفعال على انحراف المدرس الفعال مباشرة في عملية تعلم الطلبة، من خلال تزويدهم بالأمثلة والتوضيحات والتمثيل المتنوع، وتوجيه الأسئلة التي تتطلب أكثر من مجرد استدعاء المعلومات، بل وتزويدهم بالأنشطة والشرح والتفسير، ومرآبة تقديمهم وحدوث تعلمهم. إن التدريس الفعال مبني على المقدمات المنطقية المؤتقة التي تفيد أن تأثيراً مهماً يقع على عائق المدرس في تعلم الطلبة. ويقدم إيان وكاوتشاك (Eggen and Kauchak, 1996, 8) مفهوم التدريس الفعال بشكل مختصر مفيد، من خلال الانحراف المركزي للمدرس الفعال مباشرة في عملية تعلم الطلبة واستطاعته القيام بما يلي:

١. تحديد أهداف واضحة لتعلم الطلبة، بالمشاركة معهم.
٢. اختيار استراتيجيات تدريسية توصل إلى أهداف التعلم بشكل فعال.

٣. تزويد الطلبة بالأمثلة والتوضيحات والتمثيل المتنوع مما يساعدهم على اكتساب فهم عميق للموضوعات التي يدرسونها.

٤. إقحام الطلبة بشكل نشط في عملية التعلم.

٥. إرشاد وتوجيه الطلبة عندما يبنون فهمنم للموضوعات التي يدرسونها.

٦. مراقبة الطلبة بحذر من أجل وجود دليل لحدوث التعلم.

وليس من السهل معرفة ما يعنيه التدريس الفعال، إلا أننا عند سماع كلمة فعال (Effective) فإننا سوف نقول إن المعلم يحتاج إلى معرفة واسعة عن موضوع تخصصه، وذخيرة واسعة من المهارات الفنية. حيث إن تعليم الأطفال القراءة والكتابة وفهم كل الأمور التي تدور حولهم يتطلب معلماً فعالاً يمتلك المعرفة والفهم لمحتوى المواضيع التي يعلمها، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الفصل، والشرح بوضوح، ووضع أسئلة محددة وواضحة، وكذلك المراقبة والتنظيم والضبط، ثم تقويم عملية التدريس.

إن التدريس الفعال أساس للمدارس الفعالة، وهو مهم لازدهار هذه المدارس، لذلك علينا أن نهتم بتحسين نوعية ما يفعله المدرس، كما نهتم بتحسين فاعلية كل مدرسة بشكل كلي.

يحتاج المعلم النشيط إلى اطلاع واسع على ميادين المعرفة، كما يحتاج إلى ذخيرة كبيرة من المهارات المهنية، وهذا يعني أن على كل معلم أن يعرف موضوع المادة الذي يدرسه، كما يجب أن تكون لديه مهارات مهنية، بمعنى أنه على كل معلم مبتدئ أن يخضع إلى تدريب مكثف لإتقان تلك المهارات.

ومن خلال إلقاء نظرة متأنية على ما سبق ذكره حول التدريس الفعال، نستطيع استخلاص واستنتاج أنه يمكن أن يحصل من خلال قدرة المدرس

على تصميم وتقديم أنشطة تعاونية قصديرية، وخلق التفاعل الجذاب والحوار المشوق والتواصل الدائم، في إطار استخدام أساليب وطرائق تدريسية متنوعة ومناسبة لتحقيق أهداف محددة في مواقف تدريسية معينة. وهذا يعني أن التدريس الفعال يمكن أن يحول العملية التدريسية - التعليمية إلى شراكة وتعاون وتواءل وحوار وتفاعل متبدلة بين المدرس والطالب (وبين الطالبة أنفسهم)، مما يفعّل دور الطالب في عملية التعلم، معتمداً على المشاركة الإيجابية والنشاط الذاتي للطالب الذي يقوم من خلاله بالبحث والاستقصاء والاستكشاف، مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، كالملاحظة والقياس، ووضع الافتراضات وقراءة البيانات وصولاً إلى الاستدلالات والتي تساعده على التوصل إلى المعلومات المطلوبة وفهمها وإيقانها بنفسه وتحت إشراف المدرس وتوجيهه، أي لا يكون متلقياً للمعلومات فقط بل مشاركاً وباحثاً عنها بشئى الوسائل الممكنة.

وأخيراً، وباختصار، نستطيع تعريف التدريس الفعال بأنه تمط من التدريس يعتمد على الأنشطة الهدافة والتعاون والتواصل والتفاعل وال الحوار للوصول إلى إحداث التعلم المتقن والفهم المطلوب لدى الطالب، أي تحقيق الأهداف المرسومة في المجالات المعرفية والوجودانية والنفسحركية بشكل متقن.

وبهذا المفهوم، يمكن أن يسهم التدريس الفعال في تربية الطلبة، ومساعدتهم على ممارسة القدرة الذاتية الوعائية، وتعزيز إرادتهم ورفع مستوى وعيهم وضمورهم وفهمهم لمشكلات مجتمعهم ووطنه، وهذا يتطلب منهم أن يكونوا قادرين على التحليل المنطقي والفهم العميق ليس خلاص المراحل التدريسية النظامية فقط، ولكن خلال حياتهم اليومية المستقبلية أيضاً.

نتائج بعض الأبحاث حول التدريس الفعال:

استعرض جابر (جابر، ٢٠٠٠، ١١-١٣) أهم المحاولات (العالمية) لتحديد تعريف للتدريس الفعال كمصدر أساس للتعلم والتحصيل المدرسي، بالاعتماد على نتائج بعض الدراسات والأبحاث العلمية، لكن المفاجأة كانت أن العوامل المألوفة التي كان يعتقد أنها تسهم في التحصيل الدراسي، كخبرة المدرسين والإمكانيات المدرسية وحجم الصف وجودة الكتاب المدرسي، كان لها تأثير أقل مما كان سائداً ومتوقعاً في تعلم الطلبة، وقد وجد أن التحصيل الأعلى قد ارتبط إلى حد كبير بعامل واحد هو الحالة الاجتماعية الاقتصادية للتلميذ والمجتمع المحلي الذي توجد فيه المدرسة (Colman et al, 1966). وقد أدت إعادة إجراء وتقديم وتحليل نتائج هولمان من قبل جينكرز (Jencks, et al, 1972) إلى إعادة تأكيد أهمية المستوى الاجتماعي الاقتصادي. وقد تأكّدت هذه النتيجة أيضاً من خلال دراسة والبرج وفاولر (Walberg and Fowler, 1987) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وجدت أن (٧٥%) من نجاح التلميذ الطالب يبدو نتيجة لخلفية التلميذ الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والثقافية، وهي عوامل ليس للمعلمين سيطرة عليها أو لهم سيطرة قليلة فقط. وفي دراسة أخرى صرّح (٨٥%) من التلاميذ أن أترابهم (أقرانهم) هم الذين أثروا فيهم، كما ذكر (٩٠%) منهم أهمية تأثير الوالدين، بينما ذكر (٥٨%) منهم فقط أهمية تأثير مدرس أو أكثر، لكن (٩%) منهم فقط قالوا إن جميع مدرسيهم كان لهم هذا التأثير، أي أن (٩١%) منهم قد صرّحوا أن جميع مدرسيهم بأن واحد لم يتركوا مثل هذا الأثر (Csikszentmihalyi and McCormack, 1986). مع كل ذلك، فقد وجد في بعض المدارس أن طموحات الطلبة التربوية ودافعيتهم

وخصائص المعلم أو المدرس تسهم في الفروق الحاصلة في تعلمهم، وتحتاج نتائج الأبحاث السابقة (التي تتطابق على المجتمع الأمريكي) إلى الدراسة التأمل والتدقيق والحدّر، ولا يمكن أن تؤخذ كاملاً في مجتمعنا العربي دون إعادة إجراء الأبحاث التي أنتجتها في بيئتنا العربية، ولكنها جديرة بالاهتمام خاصة وأنها توحي بإمكانية تصميم طرائق تعاونية (بين المدرسة والأسرة) يمكن أن تعتمد على الأقران والأهل لحصول تعلم أفضل، هذا إذا لم نستطع التأثير المباشر في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والثقافية للطلبة.

- مبادئ التدريس الفعال:

سنتناول فيما يلي مبادئ (أو مقومات أو عناصر) التدريس الفعال التالية: وهي المدرس الفعال، المدير والمشرف التربوي والموجه الاختصاصي، الاتصال والتواصل، الوسائل والتقنيات التدريسية والحواسوب، البيئة الفعالة للتعلم، إدارة الصف والتفاعل الصفي الفعال، إدارة الوقت وإدارة الوقت في غرفة الصف، وأخيراً، إستراتيجيات التدريس الفعال (إستراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية التدريس بالفريق).

أولاً: المدرس الفعال (و خصائصه):

سعى الباحثون التربويون إلى تحديد خصائص المدرس الفعال الذي يمكن وبيومل منه أن يحقق التدريس الفعال. وقد جرى توصيف المدرس الفعال على أساس قدرته على مساعدة الطلبة على تحقيق أعظم إفادة من تدريسه، وليس على أساس تقديرات الموجهين ومديري المدارس كما هو شائع (جابر، ٢٠٠٠، ١٣)، وقد أورد جابر (جابر، ٢٠٠٠، ١١ أو ١٦-٣٧) ثماني خصائص للمدرس الفعال، ترتبط بمساعدة طلبه على التعلم بدرجة أكبر،

تناولها تحت ثلاثة عناوين فرعية وهي: الشخصية الدافعية والتوجه نحو النجاح والسلوك المهني كما يلي:

أولاً: **الشخصية الدافعية** (Motivating Personality): يتمتع المدرس الفعال بشخصية دافعة ومشوقة ومثيرة للاهتمام من خلال الحماسة والتوجه نحو النجاح والسلوك المهني:

١- **الحماسة** (Enthusiasm): يجب أن يتصف المدرس الفعال بالحماسة ويمارسها فعلًا، والأهم من ذلك هو أن يشعر الطلبة بها. ويسمى الإفصاح عن الحماسة بطرق متنوعة من خلال السلوك والكلام والإيماءات وتعبيرات الوجه. ويوجد بعدها مهمان للحماسة وضعيهما جود وبروفى (Good and Brophy, 1987)، أولئك الاهتمام بالمادة الدراسية والاندماج فيها، وثانيهما الحيوية والإشراق والنشاط والقدرة والثقة بالنفس.

٢- **الدفء الوج다اني وروح الدعاية والفكاهة** (Warmth and Humor): الدفء العاطفي وروح الدعاية والفكاهة عوامل مهمة في توفير بيئة مساندة مساعدة ومرحبة ومنتجة للطلبة (Murray, 1983). ويرى الطلبة غالباً هذه الروح المرحة كصفة مهمة للمدرسين الذين يحبونهم، لأنهم يجعلون التعلم متعة (Csikszentmihalyi and McCormack, 1986). ويظهر دفء المدرس في علاقته مع طلابه حين تتسق بالإيجابية واللطف والمساندة. إن روح الدعاية والفكاهة يمكن أن تخفف التوتر، وتعبر عن ثقة المدرس بنفسه، وتحقق الطمأنينة للطلبة ونقل من المشكلات الصافية. ويبدو أن الاستخدام الفعال للدعاية والفكاهة في غرفة الصف يعزز التعلم ويحسن الاحتفاظ المرغوب والبعيد المسدى بـ التعلم (Desberg, Henschel, and Marshal, 1981).

٣- الموثوقية (القابلية للثقة) (Credibility): تتحقق موثوقية المدرس عند طلبه عندما يعتقدون أنه جدير بالثقة. ويعتقد الطالبة عادة أن المدرسين الفعالين يمكن الثقة بهم، وبالتالي يمكن الاعتماد عليهم. وهناك ثلاثة عناصر تبدو مهمة في الموثوقية وهي السلوك المنفتح الأمين والعادل للمدرس (الذي يوازن بين التواب والعقاب)، ومؤهلاته العالية التي يعيها طلبه، ومحسوبي الرسائل الوعائية التي ينقلها للطلبة بحيث يوصلها إليهم وتوصيلهم إليه. ومن هنا نرى أن الموثوقية والثقة عاملان قابلان للاكتساب، ويجب اكتسابهما حتماً.

ثانياً: التوجّه نحو النجاح (Orientation Toward Success): يؤمن المدرس الفعال بقدرة طلبه على التعلم، وقدرته على مساعدتهم على النجاح، وهو قادر على الاتصال والتواصل مع طلبه، وتكوين اتجاهات إيجابية عندهم من خلال التوقعات العالية بالنجاح، وتقديم التشجيع والمساندة والدعم لهم كما يلي:

- التوقعات العالية بالنجاح (High Expectation of Success): المدرس الفعال يجب أن يملك توقعات عالية بالنجاح له ولطلبه، لأن البحوث تسدل على أنه عندما ترتفع توقعات المدرسين يزداد تعلم الطلبة (Brophy, 1981). والمدرس الفعال يدرك نواحي قوة طلبه ونواحي ضعفهم (و يدرك مواطن القوة والضعف لديه أيضاً) ، ويوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح، ويتطابق مستويات قدراتهم دائمًا مع صعوبة المهمة أو العمل منعاً لحدوث الفشل وضماناً لتحقيق النجاح (النجاح يعزّز النجاح).

- التشجيع والمساندة (الدعم) (Support and Encouragement): إن المدرسين الفعالين يحترمون طلباتهم، ويؤمنون بقدراتهم وإمكاناتهم،

ويشجعونهم ويدعمونهم ويشعرون حاجتهم للانتماء ولأن يكونوا محبوبيين وناجحين، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث تعلم أفضل لديهم.

ثالثاً: السلوك المهني (Professional Behavior): المدرس الفعال يكتسب الأنماط السلوكية المهنية ويحافظ بها، وهو جدي في مهمته وعمله، ومع ذلك فهو مرن وقابل للتكييف، ذو مظهر نظيف ولاائق دائماً، وحسن الاطلاع ولم يمل بمادته ومهمته بتتنوع طرائق التدريس وفهم طلبه: **-الجدية في العمل (Businesslike):** المدرسوں الجاذبون يتوجهون نحو تحقيق أهداف التعلم، ويقدرون التعلم ويعولون من قيمته، ويكونون نموذجاً لطلابهم بالقول والعمل.

- إدارة الصف والتفاعل الصفي والتدريس الفعال:

(Class Management & Class Interaction & Effective Teaching)

يُعد نجاح المعلم في إدارة الصف من شروط التدريس الفعال . وترتبط إدارة الصف بجوانب عديدة منها: جوانب ترتبط بمناخ الصف المدرسي المادي (البيئة المادية للصف)، جوانب ترتبط بمناخ الصف المدرسي المعنوي وسلوك الطلبة (الجو الاجتماعي الانفعالي، التعزيز، التعاون، الاتصال: التفاعل النفسي وغير النفسي، المشكلات الفردية والجماعية وطرق علاجها، التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة...)، جوانب ترتبط بالخطيط قبل بدء الدرس في الصف، جوانب أخرى ترتبط بمهام الدرس والإجراءات الصحفية وطرق التدريس واستراتيجيات التعلم الحديثة والوسائل التدريسية .. وجميع تلك العوامل تدخل في إدارة الصف، فما هو مفهوم (إدارة الصف) وكيف يمكن للمعلم معالجة تلك الأمور لكي يكون ناجحاً في إدارة الصف؟.

أهم مجالات الإدارة الصفية:

يعرض جرادات (جرادات وأخرون، ط٤، ١٠٧-٩٥) أربعة مجالات مهمة للإدارة الصفية وهي: المهام الإدارية العادية في إدارة الصف، المهام المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي، المهام المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم، والمهام المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي.

أولاً: المهام الإدارية العادية في إدارة الصف:

هناك مجموعة من المهام العادية التي ينبغي على المعلم (المدرس) ممارستها والإشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع طلبه، ومن بين هذه المهام:

- ١ - تفقد الحضور والغياب.
- ٢ - توزيع الكتب والدفاتر.
- ٣ - تأمين الوسائل والمواد الدراسية.
- ٤ - المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.
- ٥ - الإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءاته.

ثانياً: المهام المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي:

تمثل عملية التدريس عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبدل ومثمر بين المعلم (المدرس) وطلبه أنفسهم، ونظرًا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التدريس، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إنقلان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته الدراسية.

ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية بمجملها.

ويصنف البعض الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف إلى كلام تعليمي، وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي. ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم، ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات إليهم.

و يمكن القول إن التفاعل الصفي يحقق الآتي:

- ١- يتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في الموقف التدريسي.
- ٢- يحترم إنسانية الطلبة وحيويتهم.
- ٣- يتيح الفرصة للطلبة لممارسة الأنشطة التي يميلون إليها.
- ٤- يزيد فرص الطلبة لاستخدام قدراتهم وإمكاناتهم وممارسة أفكارهم.
- ٥- يحوّل الصيف إلى بيئة ديمقراطية متسامحة ومشجعة للتعلم.
- ٦- يقلل من الآلية وسيطرة العمل حتى يكون أقرب إلى طبيعة الإنسان.
- ٧- يساعد على تطوير فهم إيجابي لشخصيات الطلبة وشخصياتهم.

بعض أدوار الطالب في التعلم الصفي الفعال:

- ١- يشارك في التخطيط للتعلم.
- ٢- يستوضح بعض جوانب الخبرة.
- ٣- يนาوش ويرصد ويلاحظ ويخالج.
- ٤- يتبادل الأدوار مع المعلم لتحقيق التعلم القيادي.
- ٥- يقوم بأدوار مختلفة مع زملائه كدور المعلم والطالب والمشجع والممتحن.
- ٦- يبني مخططات مفاهيمه بالاستناد إلى مصادر البيئة المحلية.

- يخطط لإجراء مشاريع ضمن مجموعات (أعمال جماعية).
- يؤدي الواجبات المكلف بها ويعرضها أمام زملائه.
- يمارس نشاطات التعلم الذاتي.
- يتحمل نتائج أعماله الصحفية .

ثالثاً: المهام المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:

نكون أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في الموقف التدريسي. ومن أجل زيادة دافعية الطلبة للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستشارة انتباه طلبتهم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعواهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التربوية، وأن يعملوا على استثاررة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للطلاب الذين لا يحفزون للتعلم داخلياً.

أهم مصادر الدافعية للتعلم:

من أهم مصادر دافعية الطلبة التعلم الإنجاز والقدرة وال الحاجة إلى تحقيق الذات:

١- الانجاز باعتباره دافعاً:

إن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التربوي، فعلى سبيل المثال، فإن الطالب الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمته التربوية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهام أخرى، وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار الطالب بالنجاح وحمليته من الشعور بالخوف من الفشل.

٤- القدرة باعتبارها دافعاً:

إن أحد أهم المحفّزات الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدراته، حيث يستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته، تكتسبه فرص النمو والتقدم والازدهار، ويطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر الطالب أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة.

٣- الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم:

وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية، فهم يرون أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته، ويعتبرونه قوة دافعة إيجابية داخلية تتوج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتأكيد ذاته، ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية الطالب للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التدريسي، وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز.

أساليب الحفز الخارجي لإثارة دافعية الطلبة:

- ١- التشجيع واستخدام التواب المادي أو التواب الاجتماعي أو النفسي.
- ٢- تغيير البيئة التدريسية وتجديدها.
- ٣- استخدام الأساليب والطرائق التدريسية والتدريسية المختلفة مثل: الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش، فالحوار، فالمحاضرة مرة أخرى.
- ٤- تنويع وسائل التواصل مع الطلبة سواءً أكانت لفظية أم غير لفظية.
- ٥- استخدام مواد ووسائل وتقنيات تعليمية متنوعة.

٦- تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه، مما يوفر البيئة والتهيئة النفسية والاجتماعية المناسبة للموقف التدريسي.

إشارة الدافعية من خلال استخدام التواب أو العقاب:

١- إن التواب له قيمته الإيجابية في إثارة دافعية وانتباه الطالبة في الموقف التدريسي، ويسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادرًا على استخدام أساليب التواب بصورة فعالة، وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب، وأن لا يشعر الطالبة بأنه أمر روتيني، فعلى سبيل المثال هناك معلمون يرددون عبارات مثل: حسناً أو ممتاز.. ، دون مناسبة، وبالتالي فإن هذه الكلمات تفقد معناها وأثرها.

٢- أهمية توضيح المعلم سبب الإثابة، وأن يربطها بالاستجابة الصحيحة أو السلوك السليم الذي جاءت الإثابة بسببه.

٣- أهمية تنويع المعلم أساليب التواب.

٤- أهمية عدم إسراف المعلم في استخدام أساليب التواب، وأن يحرص على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكاً عادياً إثابة ممتازة، وأن يعطي في الوقت ذاته الإثابة نفسها لسلوك متميز.

٥- أهمية ربط التواب بنوعية التعلم.

٦- أهمية حرص المعلم على استخدام أساليب الحفز الداخلي.
ولكن أهمية استخدام أساليب التواب لا تعني عدم لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب، فالعقوبة تعد لازمة في بعض المواقف، وتعد أمراً لا مفر منه. لكنه ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لاستخدامها:

- ١- تعد العقوبة أحد أساليب التعزيز السلبي الذي يستخدم من أجل تعديل سلوك الطلبة عن طريق محو أو إزالة أو تثبيط تكرار سلوك غير مستحب عند الطلبة، وبعبارة أخرى يستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غير مرغوب فيها.
- ٢- يأخذ العقاب أشكالاً متنوعة منها العقاب اللظي واللام والتأديب، وهناك عقوبات اجتماعية ومعنوية، وبالتالي فإن العقوبات تندرج في شدتها.
- ٣- يشكل إهمال المعلم لسلوك غير مستحب في بعض الأحيان تعزيزاً سلبياً لهذا السلوك عند الطالب، ويمثل هذا نمطاً من أنماط العقوبة.
- ٤- يمثل تعزيز المعلم للسلوك الإيجابي لدى طالب عقوبة للطالب الذي يقوم بسلوك سلبي.
- ٥- ينبغي أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.
- ٦- ينبغي إلا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون الهدف منها تعليمياً وتهذيبياً.
- ٧- يجب أن لا يتصرف العقاب بالقسوة، وأن لا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي وأن لا يأخذ صفة التشهير بالطلاب.
- ٨- يجب التذكر دائماً أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى وقاية الطالبة من الوقوع في الخطأ أو المشكلات، أجدى وأفع من الأساليب العلاجية.
- ٩- يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية، وينبغي أن لا تؤثر عملية العقوبة سلبياً على الموقف التدريسي- التعليمي.
- ١٠- ضرورة تحقيق التوازن بين الثواب والعقاب.

رابعاً: المهام المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

إن الانضباط الصفي لا يعني جمود الطلبة وإنعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، فبعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلبة بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم، كما أن البعض من المعلمين ما زالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط، فالنظام يعني توفير الظروف الازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً، وليس نابعاً من ذات الطلبة، بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم الطالب سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرط لازمين لحدوث عملية التعلم، واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفرة أو المعيبة للتعلم، لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط ف مصدره داخلي من ذات الفرد، ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطلبة للتعلم يعد هدفاً يسعى المربيون إلى مساعدة الطالب على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه.

ومن أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم أو المدرس القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال بغية إتاحة فرص التعلم الفعال ما يلى:

- ١- العمل على توضيح أهداف الموقف التدريسي للطلبة.
- ٢- تحديد الأدوار التي يتحملها الطلبة في سبيل بلوغ الأهداف التدريسية المرغوب فيها.

- ٣- توزيع مسؤوليات إدارة الصف على الطلبة جمِيعاً، والحرص على إشراكهم في تحمل المسؤوليات في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم.
- ٤- الاطلاع على حاجات الطلبة ومشكلاتهم، والسعى إلى مساعدتهم على مواجحتها.
- ٥- تنظيم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتنمية العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وإزالة العوائق التي تؤدي إلى سوء التفاهم فيما بينهم.
- ٦- توضيح النتائج المباشرة وغير المباشرة (البعيدة) من وراء تحقيق الأهداف التدريسية للموقف التدريسي-التعلمي.
- ٧ - العمل على إثارة دهشة الطلبة وحب الاستطلاع لديهم، وذلك من خلال أسلمة تخلق عند الطلبة الدهشة والفضول، وتدفعهم إلى الانتباه والهدوء مثل: ماذا يحدث لو أن الشمس تظهر دائماً، أو أنها لم تظهر طوال العام؟.
- ٨- استخدام ما يمكن تسميته (أسلوب الاستئثار الصادقة)، ويقصد بهذا الأسلوب وضع الطالب في موقف الحائز للسائل، وذلك بأن يطرح المعلم سؤالاً على طليبه مثل: لماذا لا تطير الدجاجة مثل العصفور؟ رغم أن جناحيها أكبر من جناحي العصفور؟ وقد يتadar للذهن أن هذا الأسلوب يتشابه مع أسلوب إثارة الدهشة، لكن خلق الصدمة يعطي استجابة أقوى من الأسلوب الأول.
- ٩- استخدام أساليب التعزيز بأشكالها المختلفة، وخاصة التعزيز الإيجابي.
- ١٠- اللجوء إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التدريسي.

- ١١- استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة، دون الاعتماد على أسلوب أو نمط تعليمي واحد.
- ١٢- استخدام أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة الطالبة، والتغيير والتتويج في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية، وتغيير نغمات الصوت تتبعاً لطبيعة الموقف التدريسي.
- ١٣- اعتماد أساليب الإدارة الديمocrاطية في التعامل مع الطالبة مثل العدل والمرونة والتسامح والتشاور، وتشجيع أساليب النقد البناء واحترام الآراء.
- ١٤- التتويج في الوسائل الحسية للإدراك فيما يختص بالسمع واللمس والبصر.
- ١٥- تجنب الطلبة العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي.
- ١٦- معالجة حالات الفوضى وإنعدام النظام بسرعة وحزم، مع المحافظة على الازان الانفعالي.
- ١٧- خلق أجواء صافية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج.
- ١٨- العمل على مساعدة الطلبة على اكتساب اتجاهات إيجابية وأخلاقية مناسبة مثل احترام المواعيد واحترام آراء الآخرين، المواظفة، الاجتهاد، والثقة بالنفس والضبط الذاتي.
- ١٩- فسح المجال أمام الطلبة لتقويم سلوكهم ونصرفاتهم على نحو ذاتي.
- ٢٠- توضيح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه ومواصفات هذا السلوك ومعاييره، ومناقشة الطلبة بأهمية وضرورة تنفيذ السلوك المرغوب فيه ونتائج إهماله.
- على أيّة حال، وعلى الرغم من أهمية كل الأمور السابقة وضرورتها، فلا بد من وجود المعلم أو المدرس القادر على فهم الطلبة والتعامل معهم

ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي، مما يسهم في تحقيق تعلم فعال متقن.

- إدارة الوقت (Time Management)

سيتم الاعتماد في تقديم موضوع إدارة الوقت على جابر (جابر، ٢٠٠٠، ٥٨-٥٥) وكذلك على بوريتش (١٩٩٢). فالوقت مورد فريد من نوعه، وهو يختلف عن غيره من الموارد في أنه لا يمكن تخزينه أو شراؤه أو بيعه أو تأجيره أو استعارته أو حفظه! وقد أصبح الوقت واستثماره أحد العناصر الأساسية التي يحكم بها على الجودة في كل المجالات، كما أصبح أيضًا أحد المعايير الرئيسية للتferيق بين المهارات في المجالات الإنسانية، والتي من بينها مجال التدريس.

ويذكر في هذا الصدد أن الوقت يعطى للجميع، وهو متاح لهم بالتساوي أي (٢٤) ساعة في اليوم و(١٦٨) ساعة في الأسبوع و (٧٢٠) في الشهر، وهكذا يمكن حسابها للفصل الدراسي الواحد وللعام الدراسي بفصليه. ويستخدم هذا الوقت للنوم والعمل والأكل والراحة والدراسة والتعلم وغيرها من الأمور الحياتية، لذا فمن الأفضل أن يستغل هذا الوقت أفضل استغلال، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا تمت إدارة وتنظيمه بشكل سليم مع ضرورة وجود ضبط ذاتي من قبل الفرد نفسه.

وإذا كان تلوّن الوقت أهمية في الأمور الحياتية فإن له أهمية كبرى في العملية التدريسية بصفة عامة، ومجال الإدارة المدرسية وخاصة، فالإدارة المدرسية كأي نوع من أنواع الإدارات العامة تتعدد وظائفها بالتنظيم والتخطيط والتنسيق والتنفيذ والمتابعة والتوجيه. ولكي يتم تحسين وتنقیل هذه الوظائف

تفعيلًا حسناً لا بد من إدراك الوقت بإدراكًا محسوبًا لخدمة هذه الوظائف، ولا تستطيع الإدارة المدرسية تحقيق ذلك إلا إذا توافرت لديها الكفاءات والمهارات المطلوبة في إدارتها للوقت المدرسي بفاعلية.

ويقصد إدارة الوقت المهارات السلوكية التي تهتم بقدرة الفرد على تعديل سلوكه، وتغيير العادات السلبية التي يمارسها في حياته لتدبیر وقته واستغلاله الاستغلال الأمثل، والتغلب على الصعوبات التي تعيقه عن تحقيق رسالته وأهدافه. إلا أن الشق الأهم فيما يختص بعمل المعلم هو إدارته للوقت المدرسي. ويعد مفهوم إدارة الوقت من المفاهيم المرتبطة بأي زمان ومكان أو أي إنسان، وهي لا تقتصر على مدير المدرسة أو ونائبه، وإنما تتعدى ذلك إلى المعلم، ولا يقتصر تطبيقها على المدرسة دون إدارة الوقت الصفي، وعلى الرغم مما يثار حول أهمية وأولوية أبعد وخصائص المعلم المدرس الناجح الفعال من الناحية الأكاديمية والمهنية والشخصية، فإنه لا جدوى من معلم متتمكن من معرفة مادة تخصصه، ولكنه لا يعرف كيف يوصلها إلى تلاميذه طلابه، أو كيف يدير وقته التدريسي داخل وخارج الصف، أو كيف يتعامل مع تلاميذه طلابه بشكل سليم لا ينفرهم منه أو من المادة العلمية، ويؤدي بهم إلى تعلم أفضل.

إدارة الوقت وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

أشارت دراسات عديدة إلى أن المعلمين يعانون قلة الوقت في اليوم الدراسي، حيث أكدوا أن الوقت غير كاف من وجهة نظر المعلمين لعمل كل شيء، فالملتحقون يحتاجون إلى الوقت في الجوانب التدريسية والجوانب الإدارية ولنموهم المهني، ويحتاجون إليه مع أولياء الأمور، وتحسين العملية التدريسية بصفة عامة. ونتيجة ذلك، فقد نادى البعض بضرورة زيادة الوقت

التدريسي لما له من أهمية من وجهة نظرهم في تحسين العملية التدريسية، خاصة مع وجود علاقة وثيقة بين الوقت الأكاديمي (وليس التدريسي) والمستوى التحصيلي للطلبة. وعلى الرغم من تلك العلاقة فإنها عامل من بين عوامل أخرى منها: إدارة الصف الدراسي وأمكانيات المدرسة والدافعية لدى الطالبة.

أنواع إدارة الوقت:

يعد الوقت المدرسي أحد المنظومات الفرعية لمنظومة الإدارة المدرسية، ويتضمن ثلاثة أنواع من الوقت تنظم فيما يلي:

١. **الوقت الكلي المفترض:** وهو الوقت الكلي المخصص على مدار السنة، من حيث عدد الأيام الدراسية، وعدد الساعات الدراسية المطلوبة في العام الدراسي.

٢. **الوقت المخصص:** وهو ما ينقسم إليه الوقت الكلي المفترض إلى مهام إدارية وأنشطة تعليمية، وإعلامية (للإذاعة والإعلانات المدرسية) وفترات الراحة بين الحصص والغذاء والانتقال بين الصفوف.

٣. **الوقت التدريسي:** وهو الوقت الصافي المخصص الذي يحاول المعلمون تفعيله إلى أقصى حد ممكن، ويشمل نوعين من الوقت هما:
أ - **الوقت المشغول**، وهو الوقت الحقيقي الذي يقضيه الطالبة في عمل معين، علماً بأنه ليس منتجاً بشكل دائم.

ب - **الوقت الأكاديمي**، وهو الوقت الذي يجب أن يكون الطالبة فيه مركزين تماماً، ويحققن نسبة نجاح عالية في إنجاز المهام التدريسية.

بعض المبادئ الخاصة بإدارة الوقت بالنسبة للمعلمين:

١. كل دقيقة تتفق في التخطيط توفر حوالي خمس دقائق في التنفيذ.

٢. دراسة تأثير التغيرات التدريسية-التعلمية الصافية ، تؤثر بدرجة كبيرة في إدارة الوقت واستغلاله.
٣. إطالة الوقت غير التدريسي دون تحطيط، لها تأثيرات سلبية على الطلبة.
٤. فشل استثمار الموارد المدرسية، وخاصة الوقت، يقضي على الابتكارات المستقبلية المرجوة.
٥. معرفة المعلم بالأشياء التي يتوقع منه تأديتها وتنفيذها والتحديد لها يساعد على إزالة المعوقات، مما يسهل عليه تحقيق الأهداف المرجوة.
٦. تحديد مهام كل من المعلم والطالب ومسؤولياتهما في إدارة التعلم الصفي يسهم في إدارة الوقت بدرجة عالية.
٧. معرفة اتجاهات المعلمين حول نظرتهم إلى الزمن تحدد طرق استغلاله، وتكشف عن الأشكال الممكنة لإدارته.

هدر الوقت:

يعرف هدر الوقت بأنه نشاط غير ضروري يستغرق وقتاً بطريقة غير ملائمة، ولا يظهر منه عائد يتناسب والوقت المبذول لأجله، وإن تمكّن المعلم من التحكم في وقته بفعالية يقلل من فرص هذا الهدر. ومن أهم أشكال هدر وقت المعلم (التي يتعلّق أغلبها بالمعلم سواء بطريقـة مباشرة أو غير مباشرة)، ما يلي:

١. عدم توزيع الوقت المخصص للتدريس على الأهداف التدريسية بشكل مناسب.
٢. الوقت الضائع نتيجة كثافة الطلبة في تصحيح الأوراق الإمتحانية وغيرها.

٣. الوقت الضائع نتيجة حوادث مفاطعات التدريس كالإخلال بالنظام والروتين الصفي أو نتيجة الزيارات المفاجئة للضيوف أو الزملاء.
٤. الوقت الانتقالي بين الصفوف الدراسية، وأيضاً عند التحول من نشاط تعليمي إلى آخر.

٥. الوقت الضائع نتيجة عدم انتباه الطلبة، وعدم تنفيذ ما يطلب منهم.
٦. غياب المعلم أو الطلبة أو مغادرة أي منهما غرفة الدراسة.
٧. قلة الإمكانيات والأدوات والوسائل والتقنيات التدريسية في المدرسة.
٨. الوقت الضائع من عدم تحضير المعلم المسبق للمادة العملية والدرس.

إدارة الوقت في غرفة الصف (Time Management in the Classroom)

سيتم الاعتماد في هذا الموضوع على جابر (جابر، ٢٠٠٠، ١١٤-١١٥). ومن المعروف أن المعلم لا يملك سوى قليل من الوقت لتنفيذ قائمة طويلة من الأمور المساعدة للتدريس في غرفة الصف. إن الإدارة الفعالة للوقت تكمن في استخدام تنظيم أفضل وتحطيم أفضل لغرفة الصف (NCC, 1993) كما ورد سابقاً. ومع كل ذلك، يجب الاستفادة من بعض النصائح المفيدة التي يمكن تقديمها حول كيفية تحقيق الاستفادة القصوى من الوقت داخل الصفوف الدراسية مع الحفاظ على الواقعية حول ما يمكن إنجازه.

أولاً: المبادئ الأساسية لتوفير الوقت وإدارة الصف:

١. تحديد الأهداف بشكل واضح لكل درس، ومحاولات الاستمرار في التركيز عليها، وعدم السماح لأفراد الصف بالاستمرار كثيراً، حتى لا يؤدي ذلك إلى التضحيه بأنشطة أو مناقشات أكثر أهمية.

٢. ضرورة أن يتقبل المدرس باكراً فكرة أنه غير قادر على إنجاز كل شيء يريد إنجازه بشكل مثالي (خلال تدريسه وضمن الحصة الواحدة).
٣. عدم الوقوف في وجه طلبة الصف، والسماح لهم بتوسيع المسؤولية مع بقاء المدرس مستجيباً لحركته (ديناميكية) الصف.
٤. التمتع بالمرؤنة والمقدرة على إعادة النظر بخطة الدرس بسرعة من أجل الاستجابة لفؤات مختلفة من الطلبة.

بيانياً: تقويم متطلبات الوقت:

١. تقدير الوقت الذي يمكن أن يستغرقه تنفيذ كل مهمة، مع توقع وجود خطأ في التقدير.
٢. معرفة أهداف المقرر (وليس فقط أهداف الدرس) والتخطيط طويلاً الأمد الذي يسمح للمدرس بالربط بين المادة المعطاة عبر الأسابيع، وتقسيم مهام أخرى إلى وحدات أصغر قابلة للتغيير، وإيجاد توازن بين الأسابيع من حيث المضمون التفيلي أو الخفيف.
٣. مراجعة المادة المطلوب تدريسها، حتى لو كان المدرس قد قام بتدريسها سابقاً، بما فيها الأمثلة والتمارين والمسائل (إن وجدت) وهذا سوف يسمح له بتحديد المشكلات المحتملة الكامنة، وتخطيط الدرس تبعاً لذلك.
٤. إتاحة الوقت للطلبة لطرح الأسئلة حول الموضوعات والمفاهيم الصعبة، والأسئلة المتعلقة بمضمون خطة الدرس.
٥. الأخذ بالحسبان الوقت اللازم لاستعراض متطلبات الواجبات المدرسية والبيتية ومراجعة كل منها.

ثالثاً: كتابة خطة الدرس:

١. تقويم ما يعلمه الطالبة مسبقاً، وتقدير الوقت المتوافر للمهام المطلوب إنجازها.
 ٢. حفظ حركية (ديناميكية) الصف في الذهن، والتأكد من وجود وقت كاف للمجموعة المغرمة بالنقاش بممارسة ذلك دون صعوبات، ومن أن الوقت الإضافي اللازم لاستمرار المناقشة لا يؤثر على التخطيط للصف (والدرس). ويجب تجريب محاولة إعطاء وقت لكتابه الفردية استجابة لسؤال بدلاً من إجراء مناقشة دوماً.
 ٣. وضع أولويات للمهام الموضوعة للتأكد من تغطية المواضيع والمفاهيم الأكثر أهمية.
 ٤. الأخذ بعين الاعتبار استخدام الأنشطة المضبوطة بالوقت (فريق العمل - لعب الأدوار - الكتابة في الصف - العروض العملية... الخ...).
 ٥. معرفة المنتطلبات الخفية للوقت (المسائل الإدارية وشرح إجراءات الاختبارات والواجبات وأسئلة المحاضرات، وإعداد التقنيات التي يمكن استخدامها، وإعادة ترتيب الغرفة ، الخ...).
- رابعاً: بعض النصائح النهائية:**
- ١- جعل الطالبة على علم دائم بالأهداف التدريسية اليومية.
 - ٢- عرض الخطوط العريضة اليومية للصف على شفافية أو في لوحة الإعلانات.
 - ٣- تحديد وعرض الأنشطة التي سيقوم بها الطالبة والمشكلات التي سيعملون عليها.
 - ٤- تحديد وعرض كمية الوقت المخصصة للدرس وكل قسم أو عنصر منه.

- ٥- الانتباه وإبقاء العين دائماً على مرور الوقت خلال شرح عناصر الدرس.
- ٦- تقويم مدى نجاح خطة الدرس بعد تنفيذ كل درس، وتبنيها للأسبوع التالي.

ثامنًا—استراتيجيات التدريس الفعال

(Effective Teaching Strategies)

:أولاً: التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching\Instruction)

من أجل تحسين مستوى الطلبة في عملية التعلم لا بد من تنمية قدراتهم على استخلاص استراتيجيات مناسبة للتعلم، وتعليمهم كيفية تشغيل المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم المطلوب. وهذا هو جوهر الحديث عن التدريس التبادلي بخطواته أو باستراتيجياته الفرعية (القطايري، ١٩٩٦ ، ٢٢٣).

ويُعد بالينكسار وبراون وكامبيوني (Palincsar and Brown and) (Reciprocal Campione) أهم من عمل في موضوع التدريس التبادلي (Campione teaching) منذ عام ١٩٨٤ ، وأهم والأبحاث التي أجريوها حوله هي : (Palincsar, Jan., 1987) ،(Brown, A, & Campione, 1992) (Palincsar , (Palincsar, 1986) ،(Brown, & Palincsar, 1987) .(Palincsar & Brown , 1984) ، و (Palincsar & Brown , 1985)

:مفهوم التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching Concept)

ويُعرف التدريس التبادلي من قبل بالينكسار (Palincsar A. , 1986) على أنه عبارة عن أسلطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين

المعلم أو المدرس والطلبة أو بين الطلبة بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للخطوات أو الإستراتيجيات الفرعية الخمس المتضمنة فيه وهي (التنبؤ والتلخيص والتساؤل والتصور الذهني والتوضيح)، بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته).

(Palincsar A. , 1986, 118-124) وتصلح هذه الإستراتيجية للاستخدام في أي فرع من فروع المعرفة وبخاصة القراءة. كما تعد إستراتيجية التدريس التبادلي إحدى الإستراتيجيات التي تتمي سلوكيات ما وراء المعرفة Blakey & Spence, (Mitacognition) التي يعرفها بلاكي وسبنس (1990) بأنها التفكير حول التفكير ذاته، وإدراك المتعلم ما يعرفه وما لا يعرفه، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير، وهي ربط معلومات الطالب الجديدة بالمعلومات الموجودة لديه من قبل، و الاختيار المتزوي والمتأني لاستراتيجيات التفكير، و عمليات التخطيط والمراقبة ونحوها التفكير. إن تبادل الأفكار بين المعلم والطلبة، وبين الطالب قائد المجموعة وبين المجموعة، ثم بين أفراد المجموعة بعضهم بعضاً هو محور التدريس التبادلي (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ٨٥).

وقد تم تقديم إستراتيجية التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching) من قبل براون وكامبيوني (Brown, A, Campione, 1992) بالشكل التالي:

أولاً: التنبؤ (Predicting):

تتطلب هذه الخطوة (الإستراتيجية الفرعية) من القارئ أن يضع افتراضيات أو يصوغ توقعاتٍ عما سيمناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يوفر هدفاً أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة،

لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات، كما أنه يتبع فرصاً أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسية والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مقيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المفروء. أي أنها تهم بصنع توقعات أو افتراضات عن المفروء قبل القراءة الفعلية، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر فهمه من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو يهيئ الذهن لعملية نقد المفروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معانى كلمات أو حقائق أو مفاهيم مما يحتاجه القارئ لتقدير المادة المفروءة وإصدار حكم بشأنها، وأيضاً الكشف عن أساليب الدعاية في ضوء ما تحدث عليه الألفاظ المستخدمة سواء في التحفيز على عمل ما أو التحذير من عمل آخر. ويمكن للمعلم أو المدرس أن يساعد طلابه على أن يتوقعوا ما سستناوله

قطعة قرائية ما من خلال المساعدات التالية:

- ١- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
- ٢- الاستعانة بالصور والأشكال (إن وجدت)
- ٣- الاستعانة بالأسئلة التي يضمّنها الكاتب متن النص.
- ٤- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى.
- ٥- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص.
- ٦- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
- ٧- ملاحظة الأسماء والجداول والتواريف والأعداد.

ويجب على المعلم أو المدرس أن يوضح للقارئ إمكانية الاكتفاء بواحدة فقط أو أكثر من المساعدات المقترنة السابقة وفق مستوى القرائي.

ثانياً- التلخيص (Summarizing)

تتيح هذه الخطوة (الإستراتيجية الفرعية) الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسية في النص المقرء، وإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات فيما بينها. وتشير هذه الخطوة إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقرء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات التي تبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية للنقط الأساسية، مما يسهم في تقوية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضاً تعرف غير المهم منها واستبعاده.

وعلى المدرس أن يبين لطلبه أن القارئ يمكنه تلخيص المقرء بشكل جيد من خلال:

- ١- التأكيد على استخدام كلمات الطلبة الخاصة، (وليس الافتراضات) لتعزيز فهم المقرء.
- ٢- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص، سواء كانت كتابية أم شفهية، للتأكد من أن الطلبة قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار.
- ٣- ترك الطلبة يناقشون ملخصاتهم، مع وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات.
- ٤- حذف المعلومات المكررة وغير الضرورية.
- ٥- الاهتمام بأدوات استفهام مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، كيف).
- ٦- التركيز على الأفعال أو مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة الأخرى.

وهناك أيضاً طريقة تدريبية بسيطة تقيد المبتدئين للتلخيص تتم بعرض مجموعة من الصور تعرض بصورة متسلسلة، وعلى المدرس أن يعطي

ملخصاً لكل صورة ، وبازدياد مستوى كفاءة الطلبة تزداد عملية التشخيص لما استمعوا إليه أو قرأوه ، وأحياناً يستفيد الطلبة أكثر بتدعم تدوين الملاحظات ، والتشخيص بمهارة أخرى وهي مهارة التركيز على الأجزاء المهمة ، ويكون بإلقاء الضوء على النقاط الرئيسية باستخدام ألوان مختلفة ، أو بوضع خطوط ، أو باستخدام نوع كتابي مختلف وهكذا.

ثالثاً- التساؤل (Questioning):

عندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المفروء ، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات ، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير . وهذا يجب على المدرس أن يساعد طلبه على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة ، ثم محاولة الإجابة عنها ، مما يساعد القارئ على تحليل المادة المفروءة ، وتنمية مهارته في الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة .

وعلى المدرس كذلك أن يوضح لطلبه أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام التي تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص ، ومنها (من ؟ / ماذا ؟ / أين ؟ / متى ؟) وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة ، ومنها (الماذ؟ /كيف ؟ / هل يجب ؟ / هل سوف ؟ / هل كلن ؟ / بما يتشابه أو يختلف ؟) . ثم يصوغ المدرس بعد ذلك بعض الأسئلة حول الفقرة المعروضة ، ثم يافت نظر طلبه إلى التفكير بصوت مرتفع ، وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (متىون الأسئلة) . وكيفية صياغتها بشكل جيد ، وكذلك ما يتبع للإجابة عنها .

إن الأسئلة الذاتية من قبل القارئ تعمل كأحد أشكال الاختبار الذاتي التي تساعد الطالب على مراقبة فهمه للموضوع المفروء ، حيث يقوم بتحليل

محضهونه، ويعمل على ربطه بالمعرفة السابقة، ويقوم بتقييمه فسي دائرة مسلمة، من الأسئلة ثم الإجابة ثم الأسئلة (شبيب، ٢٠٠٠، ١١٠).

رابعاً- التصور الذهني (Visualization):

يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقرروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما قرأ، مما يساعد على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستخدمة فسي النص المقرروء. وهذا يجب أن يبين المدرس لطلابه أنه عندما يقرأ الإنسان حسول موضوع معين، فيحصل عنده تصور ذهني وتحضر الكلمات والتعابيرات المختلفة إلى عقله، فقد يرى أشياء لو يسمع أصواتاً تبعثها الكلمات ويعكسها الأحداث، والإستراتيجية تشير إلى الإجراءات التي تساعد القارئ أن يتوقف أمام هذه الحالة الوسيطة بين استئثار الألفاظ واستجابات المعنى ليرسم صورة عن انطباعه عما قرأ، مما يساعد في فهمه، ومن أجل النقد فإن هذه الإستراتيجية تتمي مهارة القارئ في التوصل إلى الأغراض غير المعلن عنها تصريراً فيما يقرأ، أو التي لا تكتفي التلميحات في توضيحها.

خامساً- التوضيح (Clarifying):

عند ما ينشغل القارئ في توضيح النص، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أم المفاهيم أم التعابيرات، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الإستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات بما ي إعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة، أي أن المقصود بهذه الإستراتيجية الفرعية الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقرروء سواء كان كلمات أم مفاهيم أم تعابيرات أم أفكاراً، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن

المعاني، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة أو خارجها للتغلب على هذه الصعوبات من مثل:

١. نطق الكلمات جهرياً لاستدعاء مرادفات من الذاكرة.
٢. الاستعانة بالسياق للتوضيح المعنى.
٣. تحديد نوع الجمل والعبارات أهي خبرية أم استفهامية.
٤. الاستعانة بعلامات الترقيم للتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل.
٥. استخدام المعجم للكشف عن المعاني.

ويمكن للمدرس تحقيق ذلك بتوجيه الطلبة إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو مطالبته الطلبة بتطبيق الإجراءات الموضحة أو بعضها بغرض التوضيح، والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح.

أسس التدريس التبادلي:

- يوضح جيفرى (Jeffrey, M, 2000, 92) أن هناك أسسًا للتدريس التبادلي ينبعي التأكيد عليها، وأهمها:
- ١- إن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المعلم أو المدرس والطلبة
 - ٢- بالرغم من تحمل المدرس المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجة الإستراتيجيات الفرعية، فإنّ المسؤولية يجب أن تنتقل تدريجياً إلى الطلبة .
 - ٣- يتوقع أن يشترك جميع الطلبة في الأنشطة المتضمنة، وعلى المدرس التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الرجعة، أو تكيف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كل طالب على حدة.

٤- ينبغي أن ينذر الطالبة باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائل مفيدة تساعدهم على تطوير فهتم لما يقرؤون، وبتكرار محاولات بناء معنى للمقروء يتوصل الطالبة إلى التحقق من أن القراءة ليست القدرة على فك رموز الكلمات فقط، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها أيضاً.

ولعل الأساس السابق لمفهوم التدريس التبادلي واستراتيجيات الفرعية المتضمنة به يقدم دعماً نظرياً حول شموليتها، وتعبيره الحقيقي عن التفاعل الإيجابي في عملية القراءة، مما يضمن نشاط القارئ وفعاليته في التعامل مع النص المقروء، ومن ثم ملائمتها لفهم المقصود. وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية الفرعية تتكون من عناصر عديدة يعبر عنها دونالد أورليخ (دونالد أورليخ ، وأخرون ، ٢٠٠٣ ، ٥٠٣) في إطار "المناقشات والاستقصاءات والتفكير وما وراء التفكير" .

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي باستراتيجيات المختلفة:
يعرض كاهر (Kahre et Al, 1999) الإجراءات التفصيلية التالية

لتطبيق التدريس التبادلي باستراتيجيات المختلفة:

- ١- يقود المعلم الحوار في المرحلة الأولى من الدرس، مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما
- ٢- يعرض المعلم على الطلبة - من خلال التمذجة - كيفية استخدام الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمنها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تstem في أي ترتيب.
- ٣- توزيع بطاقات المهام المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية على الطلبة في أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.
- ٤- بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة لفقرة

من النص، على أن يتباينوا بعدها الحوار بشكل جماعي طبقاً لبطاقات المهمات التي مسح كسل منهم.

٥- مراجعة المهام المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية:

التبسيط: ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص؟.

التلخيص: ما الفكر الأساسية لهذه الفقرة؟.

التساؤل: صنع أسئلة بجودة أسئلة المدرس نفسها على الفقرة المقررة.

التصور الذهني: ما الصورة التي أنت إلى عقلك عندما قرأت هذه الفقرة أو سمعتها تقرأ عليك؟

التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة إليك؟

٦- تقديم الطلبة إلى مجموعات غير متاجنة في مستويات التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة ستة طلاب، طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة ٧-٨ تعين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المدرس في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من فرات المقررة.

٨- توزيع نسخة من النص المقرر على كل طالب في المجموعة المختلفة، محدداً بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.

٩- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة، لقراءة كل فقرة طبقاً لطولها ودرجة صعوبتها.

١٠- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد (المدرس) الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ثم يجيب عن استفساراتهم حول ما قام به.

١١ - توزيع أوراق التقويم التي تضم أسئلة على القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التي تمت، للتأكد من مساعدتها على فهم المفروء .

١٢ - تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.

النقط الأساسية التي ينبغي التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلي: يوضح جيفرى (Jeffrey, 2000, 92) أن هناك بعض النقاط الأساسية التي ينبغي التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلي ، وهي:

١ - إن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المعلم والطلبة.

٢ - بالرغم من تحمل المدرس المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، فإن المسئولية يجب أن تنتقل تدريجياً إلى الطلبة.

٣ - يتوقع أن يشترك جميع الطلبة في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكيد من ذلك وتقديم الدعم والتغذية الرجعة، أو تكيف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كل طالب

٤ - ينبغي أن يتذكر الطلبة باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائل مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يقرؤون، ويتكرار محاولات بناء معنى للمفروء، يتوصل الطلبة إلى التتحقق من أن القراءة ليست فقط القدرة على فك شفرة الكلمات بل أيضا فهمها وتمييزها والحكم عليها.

الاعتبارات التي يجب مراعاتها في التدريس التبادلي:
يأخذ التدريس التبادلي عدة اعتبارات أساسية مستنداً إلى نتائج الأبحاث التربوية و النظريات النفسية الآتية:

الأول: يتم التعامل مع تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل جيد من خلال التدريس بواسطة إستراتيجية المهارات فوق المعرفية.

الثاني: يتم تزويد الطلبة بالتدريس المساند الذي يتم تزويدهم من خلاله بما يساند تعلمهم في بيئة تعليمية تفاعلية، وتعامل اجتماعي ونقاش علمي ومنطقي يدور كلّه حول المضمون المراد تعلمه.

الثالث: كلما نقدم الطلبة خلال دراستهم في الصفوف المختلفة، تصبح المناهج المقررة أكثر اعتماداً على المهارات الاستيعابية المتوفّرة لدى كلّ منهم.

الرابع: تؤثر صعوبات الاستيعاب، إن لم تعالج، سلباً على تقديم عملية التعلم عند الطلبة في معظم مجالات التعلم تقريرياً.

الخامس: إن لم تدرس المهارات في الصفوف، ومن خلال المنهج أو المعلم، فإن هناك احتمالاً كبيراً أن لا تكتسب من قبل بعض الطلبة بشكل ذاتي.

المبادئ التي يقوم عليها التدريس التبادلي:

يقوم التدريس التبادلي على أربعة مبادئ وهي:

١- زيادة فهم الموضوع لدى الطلبة، وذلك بإمدادهم بالاستراتيجيات اللازمة لمرافقة وفهم وتركيب المعنى.

٢- إيجاد معلمين وطلبة مشاركين في مسؤولية الاستعلم الإستراتيجي مع الاندماج التدريجي لهذه المسؤولية من المعلم للطلبة من خلال خطوات التسدريس.

٣- تشجيع المعلم طلابه على المشاركة في المناقشات.

٤- التأكد من أن الطلبة قد تعلموا ضبط الحوار.

وقد تم إضافة مبدأين مهمين للتدريس التبادلي وهما:

٥- النبذة بواسطة المعلم: يقدم المعلم هنا مثلاً للعمليات العقلية المتضمنة

بالمهارة، فيذكر بصوت عال، وقد يقرأ جهراً فقرة من الموضوع، ويوجهه نفسه لفظياً وبصوت مسموع إلى الخطوات التي يتبعها لفهم هذا الموضوع.

٦- النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من الطلبة محاكاة ما فعل، ومن خلال جلوس التلاميذ في مجموعات أو في أزواج يقارن كل منها العمليات التي تتبعها فيعبر عنما دار في ذهنه خلال أداء المهمة المحددة من قبل المعلم، وبذلك يصبح الطالب على وعي بعمليات التفكير التي تتبعها لفهم الموضوع، وفي الوقت نفسه يتمكن المعلم من تقييم العمليات التي تتبعها كل طالب في أداء المهارة.

دور المعلم أو المدرس في تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي :

- ١- ييسر ويسهل عملية التعلم.
- ٢- يسهم في بناء الأنشطة لدى المتعلمين.
- ٣- يسهم في بناء المعنى لدى المتعلمين.
- ٤- يسهم في تصميم المواقف التدريسية للمتعلمين.
- ٥- يقدم التعزيز للمتعلمين في الوقت الذي يحتاجون إليه.
- ٦- يعمل على نمذجة خطوات الإستراتيجية للمتعلمين.

دور المتعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي:

- ١- الإسهام في تصميم المواقف والأنشطة التدريسية مع المعلم.
- ٢- يربط المعرفة السابقة لديهم بالمعرفة الجديدة.
- ٣- تلخيص ما قرؤوه وتحديد الفقرات المهمة.
- ٤- مناقشة المعلم فيما لا يعرفونه.
- ٥- القدرة على استنتاج وتطبيق معلومات جديدة عن الموضوع.
- ٦- القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد.

أهم مزايا إستراتيجية التدريس التبادلي:

- ١- سهولة تطبيقها في الصنوف الدراسية في معظم المواد.
- ٢- تنمية القدرة على الحوار والمناقشة.
- ٣- إمكانية استخدامها في الصنوف الدراسية ذات الأعداد الكبيرة.
- ٤- زيادة تحصيل الطلبة في المواد الدراسية كافة.
- ٥- تنمية القدرة على الاستيعاب والفهم العميق.
- ٦- تشجيع مشاركة الطلبة الخجولين في أنشطة التدريس التبادلي، حيث تزيد ثقة الطالب بنفسه.
٧. تحقيق تعلم استيعابي عميق وتحصيل جوهري.
- ٨- مخرجات إيجابية في جانب كل من: الدافعية، والعلاقات الاجتماعية، والمهارات التعاونية، التعلم التعاوني.
- ٩- تنمية مهارات قيادية عند الطلبة وتطويرها.

أهمية التدريب على إستراتيجية التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي ذو فاعلية كبيرة في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة، وهو ما يعد الهدف الأول الذي طور من أجله التدريس التبادلي، حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات التي شملت عينات عديدة من مراحل التدريس المختلفة سواء المرحلة الأساسية أو الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية، وكانت نتائج هذه الدراسات دالة بصورة إيجابية بالنسبة لكل الطلبة ما عدا من هم تحت المتوسط في مستوى التحصيل، كما أنها كانت دالة باستخدام الاختبارات غير المقrite عنده باستخدام الاختبارات المقrite (مصطفى، ٢٠٠٦). وبشكل عام فقد أشارت هذه الدراسات إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي من أفضل الاستراتيجيات للاستخدام الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة. وبالإضافة إلى ما سبق فإن "أشكال التعلم التصافري" كافية من تدريس القرآن، ونمذاج التعلم التعاوني والتدريس التبادلي، تعد ذات أهمية

كبيرة للطلبة ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، كما أنها تقلل من ظاهرة التسرب المدرسي، وتنمي اتجاهات إيجابية نحو المدرسة مما ي العمل على زيادة التحصيل الأكاديمي، كما تؤدي إلى تحسين مفهوم الذات لدى مثل هؤلاء الطلبة.

ما يحتاجه المعلم أو المدرس لاستخدام الطريقة:

يجب أن يكون لدى المعلمين أو المدرسين الذين يرثبون في استخدام طريقة التدريس التبادلي ملخصات مزودة بمنظمات تخطيطية يتم مؤهلاً بنتائج تطبيق هذه الإستراتيجية وخطوطها الخمس (التبؤ والتلخيص والتساؤل والتصور الذهني والتوضيح)، كما يلزمهم بعض التفكير حول النص لرصده الأهداف التدريسية خلال مرحلة التعلم، كما أن مستوى قدرات الطلبة يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار القطع القرائي، ويمكنهم الاستعانة بالجرائد اليومية كمؤشرات مهمة لانتقال الطلبة إلى معدلات قرائية أخرى متقدمة.

تقويم الأداء القرائي للطلبة في التدريس التبادلي:

يقوم المدرس أداء الطلبة القرائي في التدريس التبادلي كما يلي:

- ١- يتبع المدرس عن طريق الاستماع للطلبة خلال الحوار، ما إذا كانوا قد تعلموا الاستراتيجيات الخمس، أو ما إذا كانت هذه الاستراتيجيات لم تساعدهم، وفي كل الأحوال فإنه يجب على الطلبة أن يكتبوا الأسئلة، ومحاولات التلخيص، مما يتيح للمدرس أو الطلبة الآخرين أن يراجعوها.
- ٢- يمكن استخدام اختبار قصير، حيث يجب عن أسئلته طلب كل مجموعة، بحيث يقيس فهمهم للموضوع، ويعقب ذلك مناقشة صافية لإجابات الطلبة على أسئلة الاختبار.

وأخيراً، وكتقديم نهائى، يمكن توجيه الطالبة لاختيار نص محسّد يلخص
الاتتياه، ثم القيام بما يلى:

- ١- قراءة النص قراءة ناقدة وتلخيصه.
- ٢- كتابة أكبر عدد من الأسئلة بمستويات متعددة.
- ٣- تحديد النقاط التي تحتاج إلى توضيح من وجهة نظرك.
- ٤- كتابة ما يتعلّق بالموضوع من معلومات أخرى ترتبط به (بواسطة التوقع والتنبؤ).

ثانياً: التدريس بالفريق (Team Teaching\Instruction)

اهتم بموضوع التدريس بالفريق كل من بيس (Bess, 2000) و ديفيس (Davis, 1997) و بلامب (Plumb & Davis, 1997)، وسيقدم الموضوع هنا من خلال دراساتهم وأبحاثهم المعروفة والمطبقة على جميع المراحل الدراسية، بدءاً من رياض الأطفال ومروراً بالتدريس الأساسي والثانوي، وحتى المرحلة الجامعية.

مفهوم التدريس بالفريق (Team Teaching\Instruction):

يعد التدريس بالفريق طريقة تدريسية جماعية فعالة، وهو يعني أن يقسم بالتدريس اثنان أو أكثر من المعلمين أو المدرسين، ويترافق عددهم عادة ما بين (٢ و ٧) حسب ظروف المدرسة والمرحلة والصف وطبيعة المادة (أو الموضوعات) المراد تدريسيها. ويقل عددهم كلما صغر سن التلاميذ الطالبة، إذ لا يستطيع تلميذ رياض الأطفال والحلقة الأولى من التدريس الأساسي تكوين علاقات اجتماعية إلا مع عدد محدود من الأشخاص البالغين.

ويستلزم التدريس بالفريق مجموعة من المدرسين الذين يعملون بشكل تعاوني نظامي فصلي (هادف) لمساعدة مجموعة من الطلبة في عملية التعلم مهما كانت أعمارهم، ويضع المدرسون بشكل جماعي أهداف المقرر

ويضمون مواده (محتواه)، ويعذون خطط دروسه، ويدرسون الطلبة، ويقيّمون النتائج. ويمكن للفرق التدريسية أن تكون متخصصة في ميدان واحد أو عدة ميادين متداخلة، ويمكن أن تكون المدرسة ككل فرقاً مدرسية تلقفي في إطار مجموعة طلابية عامة على مدى فترة موسعة من الوقت. ويمكن أن يترافق المدرسوں الجدد مع المدرسين القدامى. كما يمكن أن يكون المدرسوں في موقع مختلفة مربوطة بمؤتمرات فيديو أو من خلال الانترنت أو الأقمار الصناعية.

ويبلغ عدد الطلبة الذين يتحمّل الفريق التدريسي مسؤولية تدریسهم ما يعادل حجم صفين أو أكثر من الصفوف العاديّة. وفي هذه الحال يستفيد طلبة الصفين من قدرات كل واحد من المدرسين في مجال تخصص معين، ويكمّل كل منهما الآخر بما ينتج عن تحسّن الأداء. ومن الطبيعي أن يشترك أعضاء الفريق في وضع خطط التدريس، وتحديد الأهداف واختيار المحتوى والأنشطة ومصادر التعلم، وإعداد الوسائل والممواد التدريسية ووسائل التقويم وتوزيع العمل بينهم، ويراعي في هذا التوزيع التكامل بين أساليب عمل المتعلمين.

ولا يقتصر الفريق على المدرسين بل يتعداهم ليشمل جميع العاملين في المدرسة. فأحياناً يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة يشرف عليها أحد الأعضاء قد يكون أمين المكتبة أو مدرس التربية الرياضية أو الفنية أو غيره. وقد يتجمّع الطلبة في مجموعات كبيرة في القاعة للاستماع لمحاضرة يلقيها أحد أعضاء الفريق. والغرض من إلقاء المحاضرات العامة عدم تكرار ما يقدم لكل صف على حده، بحيث تقدم المعرفة الجديدة لجميع الطلبة في وقت واحد، فيتم توفير الجهد والوقت، ثم يقسم الطلبة بعد ذلك إلى مجموعات لمناقشة موضوعات المحاضرة أو لمارسة بعض النشاطات التي

تعلق بموضوعات المحاضرة، كما تخصص أوقات للدراسة المستقلة أو التدريس الذاتي بحيث يستطيع كل تلميذ اطالب متابعة دراسته بجهده الخاص مستخدما في ذلك المكتبة بإمكاناتها المتعددة والمحترفات والزيارات والمقابلات الشخصية مع المعلمين والمدرسین و غيرهم. ومن المهم أن يتم اختيار منسق للفريق لضمان حسن توزيع العمل بين أعضاء الفريق، ويمكن أن يتولى مسؤولية الإشراف والتنسيق هذه كل واحد منهم بشكل دوري، وتعود المرونة صفة أساسية من صفات هذه الطريقة، مع تأكيد أهمية وجود فترات زمنية طويلة نسبياً لإمكان متابعة متطلبات التدريس الفردي.

إن التدريس بالفريق يسمح بمزيد من التفاعل بين المدرسين والطلبة، ويقوم الفريق التدريسي بتنمية تحصيل الطلبة لأهداف الستعلم، بينما يقسم الطلبة بقويم فعالية ومهارات أعضاء الفريق التدريسي. ويكون التأكيد في (النقويم المتبادل) على نمو كل من الطلبة وفريق التدريس، المبادرة المترادفة، والمسؤولية المشتركة، التخصص وتوسيع الأفاق، التقديم الواضح والمثير للمحتوى، مراعية تطور الطلبة، المشاركة الديمقراطية والتوقعات المشتركة، والنتائج المعرفية والوجدانية والنفس الحرية.

مميزات طريقة التدريس بالفريق:

أولاً: المميزات المتعلقة بالمدرسين:

- ١- تساعد في سد العجز والنقص في أعداد المدرسين.
- ٢- توفر الوقت والجهد من خلال عدم تكرار ما يتم تدريسه للطلبة.
- ٣- تنشر روح المسؤولية وتشجع الإبداع وتعمق الصداقات بين المدرسين.

- ٤- تساعد على تنمية وتكامل الجوانب العلمية والمهنية للمدرسين من خلال تبادل الخبرات.
- ٥- تحسن نوعية التدريس، خاصة عندما يقارب مدرسون متلونو الخبرة الموضوع نفسه من زوايا تخصصية مختلفة.
- ٦- تساعد على استمرار التدريس، بينما يمكن علاج أعضاء فريق التدريس المشكلات الطارئة.
- ٧- تفسح المجال للمدرسين للمشاركة باتخاذ القرار مما يدعم ويعزز الثقة بالنفس ويسعّرهم بالسعادة، خاصة عندما يرون تحسناً في نوعية التدريس والتعلم.
- ٨- تتطلب التقويم الجماعي المنفذ بواسطة الفريق، حيث يكون أكثراً وتوازناً من التقويم الذاتي بواسطة كل مدرس لنفسه.

ثانياً: المميزات المتعلقة بالطلبة:

- ١- تتنوع اهتمام الطلبة بجوانب متعددة من المادة التدريسية.
- ٢- تثير خبرات الطلبة وأفكارهم عن طريق تنوّع خبرات المدرسين القائمين بالتدريس.
- ٣- تقضي على حالة العزلة التي يشعر بها بعض الطلبة عندما يعملون بشكل فردي.
- ٤- تجعل المشاركة صفة أكثر فعالية وتشجع التفكير المستقل من قبل الطلبة، من خلال تبادل وتنوّع وجهات النظر المطروحة.
- ٥- تساعد على مراعاة الفروق الفردية للطلبة، لأنهم لا يتعلمون جميعاً بمعدل واحد، والفترات (التدريسية التقليدية) المتسلسلة الطول ليست مناسبة لكل الحالات.

٦- تثير الاهتمام وتحفظ الانتباه وتمنع الملل بسبب توسيع الشخصيات والأصوات والطراائق.

٧- تسمح للطلبة بتقدير أعضاء الفريق التدريسي.

كيفية مراعاة الفروق الفردية:

يمكن أن تساهم طريقة التدريس بالفريق في مراعاة الفروق الفردية

للطلبة من خلال ما يلي:

١- وجود وقت مخصص للدراسة الفردية مما يساعد على تنمية مهارات التعلم الذاتي الذي يرتكز بالدرجة الأولى على مراعاة الفروق الفردية.

٢- وجود فترات تدريسية زمنية طويلة نسبياً تمكن الطالب من الاستمرار في العمل دون القيد بمواعيد محددة كما يحدث في التدريس التقليدي.

٣- تنظيم العمل في مجموعات صغيرة تتبع للمدرس معرفة طلبه بصورة أكثر دقة.

٤- تفرغ المدرس في بعض أوقات اليوم الدراسي لتيح له فرصاً لتقديم المساعدة للطلبة الذين يحتاجون مساعدته.

٥- استخدام وسائل تعليمية وتقنيات حديثة يتبع للطلبة اكتساب خبرات جديدة تتعدى حدود الكتاب المدرسي.

٦- التدريس بالفريق من قبل مدرسين في مجالات الدراسة المختلفة يساعد الطالب على تنمية اهتماماته الخاصة في كل مجال من هذه المجالات.

٧- ارتباط هذه الطريقة بنظام (تقل الطلبة) يجعل لها وظيفة مباشرة في مراعاة الفروق الفردية.

٨- المرونة في تقسيم الطلبة إلى مجموعات، و توزيعهم على المدرسين واستخدام مصادر تعليمية متعددة يساعد على توسيع النشاط التدريسي، وهذا

- يقلل الممل ويفوز الطلبة على بذل مزيد من الجهد والنشاط والعمل.
- ٩- الحرية الممنوعة لمدرسي الفريق في تخطيط موضوعات الدراسة وتقييمها ونقويها تدفعهم إلى التفكير في كيفية تحقيق الأهداف المرجوة بطرق وأساليب تتفق مع القدرات والاستعدادات المتنوعة للطلبة.
- ١٠- إشراك المدرسين الجدد في فريق التدريس يثير خبرتهم ويزيد ثقفهم بأنفسهم، الأمر الذي يعكس على طلبتهم بطريقة إيجابية
- ١١- إعفاء المدرسين من الأعمال الروتينية التي تستنفذ جزءاً غير قليل من وقتهم وجهدهم سيوفر لهم وقتاً يمكن استثماره في صالح نمو الطلبة.
- الانتقادات الموجهة إلى الطريقة (صعوبات تنفيذ الطريقة):**
- التدريس بالفريق ليس ناجحاً بشكل دائم لعدة أسباب أهمها:
- ١ـ امتلاك بعض المدرسين أنماطاً شخصية صارمة، وتمسك بعضهم بطريقة تدريسية واحدة.
 - ٢ـ بعضهم لا يحبون ولا يرغبون بوجود مدرسين آخرين في الفريق.
 - ٣ـ عدم الرغبة عند بعضهم بالمخاطر باحتمال الفشل أمام الآخرين.
 - ٤ـ الخوف عند بعضهم من توقيع متطلبات وأعمال إضافية بالرائب نفسه.
 - ٥ـ وجود احتمال أن تكون مناقشات وقرارات الفريق مستنزفة للوقت.
 - ٦ـ إعادة التفكير بالمقررات التكيف مع الطريقة أمر غير مريح غالباً.
 - ٧ـ عدم وجود وقت كافٍ لدى كل فريق التدريس للتخطيط والتقويم المشترك.
 - ٨ـ بعضهم لا يريد مشاركة الأضواء أو الأفكار المحببة أو الأصلية لديهم، وأخرون لا يريدون خسارة السيطرة الكلية التي اعتادوا عليها.

٩- مسؤولية قيادة الفريق لا تؤخذ جدياً بشكل كاف، حتى من قبل قائد الفريق نفسه. وكذلك المدرسوں المنخرطون بالفريق ربما لا يكونون أنفسهم ملتزمين بالتغيير بشكل كاف.

١٠- يكون الإجماع حول التغيير صعباً لدى الفرق التدريسية المكونة من عدد كبير من الأعضاء، خاصة بوجود عناصر لها خلفيات متعددة ومتختلفة.

نصائح أخيرة:

يحتاج المعلمون أو المدرسوں المنخرطون في الفريق التدريسي إلى تحديد شكل التدريس بالفريق في غرف صفوفهم قبل تطبيق هذا النموذج التدريسي. ويجب أن يتضمن هذا التحديد كل شيء، ابتداءً بالأهداف ومروراً بالمسؤوليات، وانتهاءً بوقت التخطيط. وإن عدم تحديد ذلك أو عدم وضع رؤية واضحة حوله، يمكن أن يوقع الفريق التدريسي بالفوضى، مما يؤثر على الطلبة أيضاً، وهذا ما يمكن أن يسبب بدوره بيئة صفية مضطربة، لكل من المدرسين وال المتعلمين.

الفصل السابع

التعلم النشط

- مقدمة :

- أولاً : مفهوم التعلم النشط

- ثانياً : فلسفة التعلم النشط

- ثالثاً : خصائص التعلم النشط

- رابعاً : أهمية التعلم النشط

- خامساً: أسس ومبادئ التعلم النشط

- سادساً: استراتيجيات التعلم النشط:

- التعلم التعاوني

- التعلم باللعب

- استراتيجية حل المشكلات



مقدمة :

أصبح التربويون في القرن الحادي والعشرين يعتنون بالكيفية التي تمكن المتعلمين من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنائهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل. ولقد نجم عن هذا التبدل في التوجه حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم مثل الإلقاء والمناقشة، التي يقودها عادة المعلم، إلى الأنشطة التي تتمحور حول المتعلم نفسه، مثل أسلوب حل المشكلات أو التعلم التعاوني . (Cooperative Learning) أحد أهم مسلمات التعلم التعاوني تفترض أنه لكي يحقق المتعلمون أعظم عوائد ممكنة في تحصيلهم الدراسي يجب لا يسمح ^١ أن يكونوا فقط متلقين سلبيين، ويجب حتى كل المتعلمين على المشاركة الفاعلة في التعلم ليتفاعلوا مع زملائهم، ويسرحوا لهم ما تعلموه، ويستمعوا لوجهات نظرهم، ويشجع ويدعم بعضهم البعض، إن أحسن إجابة للسؤال "ما أفضل طريقة للتدريس؟" هي: أن الأمر يعتمد على هدف الدرس، نوعية المتعلمين، والمعلم. لكن أفضل إجابة تلي ذلك هي "دع المتعلمين يعلم بعضهم البعض". يدرك المتعلمين الذين يشاركون في التعلم التعاوني مدى تحسن تحصيلهم الدراسي وارتقاء فهمهم للمحتوى . كما تنمو لديهم القدرة على استيعاب المعرفة التي تتطلب مستوى عالياً من التفكير، إضافة إلى نمو مقدرتهم على تذكر المعلومات لفترة أطول .

إن إنصات المتعلمين في غرفة الصف سواء لمحاضرة أو لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلمًا نشطاً . فما التعلم النشط ؟ لكي يكون التعلم نشطاً ينبغي أن يفهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه، أو عمل تجاريبي، و بصورة أعمق

فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه.

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عده ، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتكاك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي ، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي . و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في الطرق التقليدية بالتالي :

أولاً : مفهوم التعلم النشط:

وهو مصطلح تربوي يقصد به إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، واعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات بهدف الانقال به من مرحلة الحفظ والتقين إلى تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات. إنه فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات.

ثانياً: فلسفة التعلم النشط:

يستمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية والمعاصرة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية .

- التعلم النشط:

أ- يرتبط بواقع وأحتياجات واهتمامات المتعلم.

ب- يحدث من خلال تفاعل المتعلم مع المجتمع.

ج- يرتكز على قدرات وسرعة نمو المتعلم.

- د- يضع المتعلم في مركز العملية التعليمية.
- هـ- يحدث التعلم النشط في جميع الأماكن ”البيت - المدرسة - النادي - الحي ...“.

و- يضمن المبادرات الذاتية من المتعلم.

ثالثاً: خصائص التعلم النشط:

- ١- يشتراك المتعلمون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدي كونهم مثقفين سلبيين.
- ٢- هناك ترتكيز أقل على نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على مهارات المتعلمين الأساسية وتنميتها.
- ٣- تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر متعددة.
- ٤- تفعيل دور المتعلمين في مهارات وإستراتيجيات التفكير العليا مثل (التحليل- التركيب- التقييم- حل المشكلات).
- ٥- يجعل التعلم النشط على خلق مناخ تعليمي فعال و المناسب، داخل غرفة الصف، وينتج للمتعلم العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عملية التعليم والتعلم.

رابعاً- أهمية التعلم النشط:

- يزيد من اندماج المتعلمين أثناء التعلم ويجعل عملية التعلم ممتعة .
- يحفز المتعلمين على كثرة الإنتاج وتنوعه .
- ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى .
- ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي .
- ينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان .
- ينمي القدرة على التفكير والبحث .

- يعود المتعلمين على إتباع قواعد العمل .
 - ينمى لديهم اتجاهات وقيم إيجابية .
 - يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين .
 - يعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى الأفراد .
 - يعزز التنافس الإيجابي بين المتعلمين .
 - يراعى الفروق الفردية والذكاءات المتعددة بين الأفراد
- خامساً- أسس ومبادئ التعلم النشط:**
- ١- اشتراك المتعلمين في اختيار نظام العمل وقواعده.
 - ٢- اشتراك المتعلمين في تحديد أهدافهم التعليمية.
 - ٣- السماح للمتعلمين بطرح الأسئلة.
 - ٤- كثرة مصادر التعلم.
 - ٥- مراعاة حرية الاختيار.
 - ٦- اشتراك المتعلمين في تقويم أنفسهم.
 - ٧- إتاحة التواصل الفعال.
 - ٨- التنوع في الجلوس.
 - ٩- السماح للمتعلمين بالادارة الذاتية.
 - ١٠- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.
 - ١١- السماح لكل متعلم أن يتعلم حسب سرعته.
 - ١٢- مساعدة المتعلم في فهم ذاته، واكتشاف نواحي القوة والضعف.
 - ١٣- اتباع طرق التدريس المتمركزة حول المتعلم.

سادساً- استراتيجيات التعلم النشط :

أ- التعلم التعاوني:

هو تقسيم المتعلمين لمجموعات غير متاجسة لإنجاز مهام. أهمية التعلم التعاوني:

- ١- زيادة تساولات المتعلمين.

- ٢- مناقشة الأفكار .
- ٣- تصحح الأخطاء .
- ٤- الاستماع باهتمام .
- ٥- تنمية الجوانب الانفعالية .
- ٦- تعلم الإنصات .
- ٧ - النقد البناء
- ٨- مهارة التعبير عن النفس.

مبادئ التعلم التعاوني:

- ١- الاعتماد الإيجابي المتبادل " ننجو معاً أو نغرق معاً".
- ٢- المسؤولية الفردية والجماعية.
- ٣- التفاعل المباشر بين المتعلمين .
- ٤- المهارات الشخصية والاجتماعية.
- ٥- تغيير طاقات المجموعة. قاعدة التناقض الفردي يدفع نحو التناقض الجماعي مما يؤدي إلى التعاون والحب والتماسك.

دور المعلم قبل البدء بالتعلم التعاوني: في أثناء وبعد التعلم التعاوني:

- ١- تحديد الأهداف.
- ٢- تكوين المجموعات.
- ٣- إعداد المادة.
- ٤- حجم المجموعات.
- ٥- تحديد الوقت.
- ٦- تحديد الأدوار.

دور المعلم في أثناء التدريس وفق أسلوب التعلم التعاوني:

- ١- شرح المهام.
- ٢- تحديد المسؤولية الفردية.
- ٣- مراقبة السلوك.
- ٤- غلق الدرس. نهاية التدريس. أما بعد ذلك فيقوم المعلم بما يلي:

- ١- فحص الإنتاج.
- ٢- تقويم الأداء.
- ٣- تطوير الأنشطة.
- ٤- عمل ملف لكل متعلم.
- ٥- تقويم ذاتي.

معوقات التعليم النشط:

- ١- الخوف من تجريب أي جديد.
- ٢- قصر زمن الحصة.
- ٣- زيادة أعداد المتعلمين.
- ٤- نقص الأجهزة والأدوات.
- ٥- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين.
- ٦- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
- ٧- قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة النقاش.

نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط :

- ١- ابدأ ببداية متواضعة وقصيرة.
- ٢- طور خطة لنشاط التعلم النشط، جربها، اجمع معلومات حولها، عدّلها، ثم جربها ثانية.
- ٣- جرب ما ستطلهه من المتعلمين بنفسك أولاً.
- ٤- كن واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من النشاط وما تعرفه عن عملية التعلم.
- ٥- اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث.
- ٦- شكل أزواجاً عشوائية من المتعلمين في الأنشطة.

٧- إن شرط النجاح في تطبيق التعلم النشط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية) هو التفكير والتأمل في الممارسات التدريسية ومتابعة الجديد.

مبادئ التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني يبعد من أن يكون مجرد متعلمين متقاربين مكانياً مع بعضهم يقتسمون المصادر، ويتحاورون ويساعد بعضهم بعضاً . ولكي يكون الموقف التعليمي تعليماً تعاونياً يجب أن تتوافر فيه العناصر الآتية :

١- التعااضد الإيجابي:

وهو التأثر أو الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة، إذ يرفع كل عنصر الشعار الآتي (نجو معاً أو نفرق معاً) أي أنهم يشاركون في مصير واحد، ويؤثر بعضهم في بعض، بمعنى أن لية حادثة تؤثر في أي عضو من المحتمل أن تؤثر في الجميع، إذ إن هذا التأثر أو الاعتماد المتبادل لا يتوافر بين المتعلمين في مجموعات التعلم الاعتيادي. (Johnson , 1988 , P.9

٢- المحاسبة الفردية أو المسئولية الفردية:

تعني أن يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية إتقان المادة التعليمية المقررة ، والقيام بالمهمة المحددة أو المنوطة به ، إذ يكون كل فرد مسؤولاً عن عمله أمام نفسه والمجموعة والمدرس الذي يقوم العمل. (Webb , 1984 , P. 35).

٣- التفاعل بالمواجهة :

لابد لأعضاء المجموعة من أن يتعاونوا فيما بينهم عملياً ولفظياً ليسهموا معاً في تحقيق النتائج المتوقعة، وأن النجاح يعتمد على قوة المتعلمين وقدرتهم على إتقان المهمة الموكلة إليهم، وليس على نقاط الضعف لديهم، فالتفاعل بين

أعضاء المجموعة هو شكل من أشكال التأثير المتباين.) Johnson & (Johnson , 1988 , P.14

٤- مهارات التعاون :

إن مجرد وضع أفراد في مجموعة لا يعني أنهم سيتعاونون اجتماعياً ويتعاونون بالفطرة، بل يجب تعليم الأفراد المهارات الاجتماعية وتحفيزهم لاستعمال هذه المهارات كي يكون عمل المجموعة منتجاً. (الحيلة، ١٩٩٩، ص. ٣٣٠) .

٥- المعالجة الجماعية والتجهيز :

ويحلل أعضاء المجموعة العمل من حيث الجودة التي اتسم بها وتحقق فيها الهدف، ودرجة استعمال أعضاء المجموعة، المهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أو اصر العلاقة بينهم، الأمر الذي يسهل مهارات التواصل بين المتسامين وبناء علاقات سليمة تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة، بينما لا تقوم المجموعات الاعيادية بهذا التحليل أو المعالجة. (Okebukola , 1986 , P.586

وفيه يقسم المتعلمين إلى مجموعات غير متاجسة، وتشجع هذه المجموعات على أن تستخدم أساليب التواصل بينها كافة (هواتف، بريد الكترون...). وتتكلف المجموعة في التواصل داخل قاعة الدرس وخارجها في عمل مهمة معينة مثل: وضع أسئلة لمناقشة و إدارتها، تقديم مفاهيم هامة، كتابة تقرير حول بحث قامته به .

“ خطوات تحويل وحدة ” درس ” إلى التعلم النشط:

- ١- حدد ما يمكن تعلمه بالتعلم النشط أو بالإلقاء.
- ٢- حدد أهداف الوحدة والمادة.

٣- صمم أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط.

٤- صمم أنشطة إلقاء للأجزاء التي لا يمكن تعلمها من خلال التعلم النشط.

٥- صمم أنشطة تقويم للتعلم النشط.

ب- التعلم باللعب:

تعز الألعاب التعليمية ذات أهمية بالغة في دعم مسيرة التعلم للتوجه نحو تعليم أفضل وأبقى لثرا، والألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم التعلم، وقد أثبتت الدراسات التربوية، القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه.

بعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق الاستراتيجية التربوية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للمتعلم دور إيجابي يتميز بكونه عنصراً نشطاً وفعالاً داخل الصدف، لما يتسم به هذا الأسلوب التربوي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها بطريقة عملية منتظمة. وتعد الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهم بنشاط التعلم وإيجابيته، وبنمية شخصية تتمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة، وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

وتعد الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهم بنشاط التعلم وإيجابيته، وبنمية شخصية تتمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة.

وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

لقد أكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيراً ما يخبروننا بما يفكرون فيه، وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر، واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها، وبعد اللعب وسيطأ تربوياً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة؛ وهكذا فإن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم التعلم، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه.

تعريف أسلوب التعلم باللعب:

يُعرف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويتحقق في الوقت نفسه المتعة والتسالية؛ وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة، وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية.

تعريف آخر:

هو نوع من الأنشطة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب، وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبق تحديدها، ويدخل في هذا التفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصدفة، وينتهي اللعب عادة بفوز أحد الفريقين.

أنواع الألعاب التعليمية:

- ١- الدمى : مثل أدوات الصيد ، السيارات والقطارات ، العراليس ، أشكال الحيوانات ، الآلات ، أدوات المزينة ... الخ.

- الألعاب الحركية: ألعاب الرمي والقفز، التركيب، السباق، القفز، المصارعة، التوازن والتارجح ، الجري، ألعاب الكرة.
- ألعاب الذكاء : مثل الفوازير، حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة.. الخ.
- الألعاب التمثيلية : مثل التمثيل المسرحي، لعب الأدوار.
- ألعاب الغناء والرقص: الغناء التمثيلي، تقليد الأغاني، الأناشيد، الرقص الشعبي .. الخ.
- ألعاب الحظ : الدومينو ، الشعابين والسلام ، ألعاب التخمين.
- القصص والألعاب الثقافية : المسابقات الشعرية ، بطاقات التعبير.

مميزات الألعاب التعليمية:

- ١- تزويذ المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي.
- ٢- تساعد على زيادة إيجابية المتعلمين من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء ممارسة اللعب.
- ٣- تكسب المتعلمين أنواع تعلم كثيرة (معرفية ، مهارية ، وجدانية).
- ٤- تساعد على تحقيق أهداف وظيفية للمعلومات مثل القدرة على تطبيق الحقائق والمفاهيم والمبادئ في مواقف الحياة المختلفة.
- ٥- في تنفيذ الألعاب التعليمية يسود جو من المرح والاسترخاء والتفاعل مما يؤدي إلى زيادة التعلم.
- ٦- تحقيق المتعة والتسلية والنشاط عند الفرد.
- ٧- نتيحة الألعاب التعليمية الفرصة لنمو التخييل والتفكير الابتكاري.
- ٨- تنمية القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين أي تنمي الناحية الاجتماعية عند الأفراد، وتغرس في نفوسهم احترام الآخرين.
- ٩- زيادة تشويق المتعلمين لعملية التعلم.

١٠ - تقوى ملاحظة المتعلمين وانتباهم، وتعودهم على سرعة التفكير في حل الصعوبات.

١١ - مساعدة المتعلمين السالبين إلى مشاركين إيجابيين من خلال التفاعل الاجتماعي.

١٢ - تتمي الناحية العقلية وتثير العقل على التفكير.

- **معايير اختيار الألعاب التعليمية:**

١- أن تكون متصلة بالأهداف التعليمية والتربوية.

٢- الألعاب مناسبة للمرحلة العمرية ومستوى النمو العقلي والبدني والاجتماعي.

٣- أن تخلو من التعقيد والبساطة الشديدين، وتنفذ حسب القواعد.

٤- أن تثير مهارة التفكير والابتكار والملاحظة والتأمل لدى المتعلمين.

٥- أن تخلو من الأخطار التي تؤذي المتعلمين .

٦- أن يستشعر المتعلمون بالاستقلالية والحرية أثناء اللعب.

٧- أن تناسب اللعبة عدد المتعلمين بحيث لا يكون هناك طفل بل عمل يخصه .

٨- أن يكون هناك معيار واضح ومحدد للفوز باللعبة.

خطوات تنفيذ الألعاب التعليمية:

أولاً: مرحلة الإعداد والتنفيذ:

١- وضع قائمة بالم مواد والأدوات المستخدمة في اللعب.

٢- تجريب اللعبة قبل استخدامها.

٣- تحديد وقت التنفيذ ومكانه.

٤- تحديد خطوات التنفيذ، كيف تبدأ وكيف تنتهي.

- ٥- تحديد الأدوار ووضع القوانيين وشرح المعايير.
- ٦- تهيئة أذهان المتعلمين وتشويقهم للعبة، وإثارة اهتمامهم وتوضيح الفائدة من اللعب.
- ٧- تحقيق ما يتوقع تحقيقه بنهاية اللعبة، فقد تتطلب اللعبة ترتيب صور أو كتابة اسم الصورة في زمن معين.
- ٨- مراعاة الفروق الفردية عند توزيع المتعلمين من حيث السرعة في الانجاز والقدرة على التركيز حتى لا تكون اللعبة سبباً في إحباط المتعلمين.
- ٩- الانتباه إلى مدى استجابة كل فريق للمنافسة؟.
- ١٠- عدم المقارنة بين أداء المتعلمين في اللعبة بل تعزيز نقاط القوة وبيث الحماس فيهم.
- ١١- مشاركة المعلم في اللعبة فهي فرصه لاحتكاك بهم عن قرب.

ثانياً: مرحلة التقويم:

- ١- دون مقتراحات لتقويم اللعبة بعد تنفيذها.
 - ٢- قدر جهود الجميع ولا تنقص من جهد أحد فالتقدير يؤدي إلى النجاح.
 - ٣- نوع في الألعاب التي تؤدي إلى اكتساب المهارات والخبرات المختلفة طريقة التعلم باللعب.
- دور المعلم في أسلوب التعلم بالألعاب:**
- ١- إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوافرة في بيئته المتعلم.
 - ٢- التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل.
 - ٣- توضيح قواعد اللعبة للمتعلمين.
 - ٤- ترتيب المجموعات، وتحديد الأدوار لكل متعلم.

٥- تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.

٦- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها.

شروط اللعبة:

١- اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي الوقت نفسه مثيرة وممتعة.

٢- أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة.

٣- أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات ومويل المتعلمين.

٤- أن يكون دور المتعلم واضحاً ومحدداً في اللعبة.

٥- أن تكون اللعبة من بيئة المتعلم.

٦- أن يشعر المتعلم بالحرية والاستقلالية في اللعب.

فوائد أسلوب التعلم باللعبة:

يجني الطفل عدة فوائد منها:

١- يؤكد ذاته من خلال النجاح على الآخرين فردياً وفي نطاق الجماعة.

٢- يتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين.

٣- يتعلم احترام القوانين والقواعد ويلتزم بها.

٤- يعزز انتماءه للجماعة.

٥- يساعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل.

٦- يكتسب الثقة بالنفس والاعتماد عليها، ويسهل اكتشاف قدراته واختبارها.

نماذج من الألعاب التعليمية :

١) لعبة الأعداد بالمكعبات على هيئة أحجار الثرد :

يلقيها المتعلم ويحاول التعرف على العدد الذي يظهر، ويمكن استغلالها أيضاً في الجمع والطرح.

٢) لعبة قطع الدومينو :

ويمكن استغلالها في مكونات الأعداد، بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات ثم تعطى كل مجموعة قطعاً من الدومينو، ويطلب من كل مجموعة اختيار مكونات العدد، وتفوز المجموعة الأسرع .

٣) لعبه (البحث عن الكلمة الضائعة)

وتتعدد من خلال لوحة بها مجموعة من الحروف ، يحدد المعلم الكلمات ويقوم المتعلمين بالبحث عن الكلمة بين الحروف كلمات رأسية وأفقية .

ر - - - م - - - و - - - م
ك - - - ل - - - ع - - - ب
ت - - - و - - - ج - - - د
ب - - - ك - - - م - - - ك
ي - - - ص - - - و - - - م

٤) لعبه صيد الأسماك :

عن طريق إعداد مجسم لحوض به أسماك تصنع من الورق المقوى، ويوضع بها مشبك من حديد، ويكتب عليها بعض الأرقام أو الحروف، وتستخدم في التعرف على الأعداد أو الحروف الهجائية لأن يقوم المتعلمون بصيدها بواسطة سنارة مغناطيسية.

٥) لعبه (من أنا) :

وتشتمل على تمثيل حرف من الحروف متصلة ومنفصلة نطقاً وكتابه حسب موقعه :

- أنا في
- المدرسة
- ريم
- حمد
- ترسم.

بعض- استراتيجية حل المشكلات :

خطوات حل المشكلة:

- ١ - تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها.
 - ٢ - الربط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة.
 - ٣ - تعداد البدائل ، والحلول الممكنة.
 - ٤ - التخطيط لإيجاد الحلول
 - ٥ - تجريب الحل واختباره والتحقق منه.
 - ٦ - تعليم نتائجه.

٧- نقل الخبرة والتعلم إلى موقف جديدة.

أولاً : تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها :

يقوم المعلم عادة بعرض القضية التي يريد توظيفها، أو تنظيم تعلم طلبه في الموقف التعليمي على صورة مشكلة بصورة واضحة ، و تكون المشكلة كذلك عندما تكون متحققة فيها الشروط الآتية:

- إن صياغة المشكلة صياغة دقيقة، ومحذدة ، تتضمن متغيرات الموقف أو القضية.

- استخدام كلمات دقيقة وسهلة ، مستعملة لدى الطلبة.

- تتضمن الصياغة كل العناصر المنضمة في الموقف.

- توضح العلاقة بين العناصر بوضاحتها على صورة علاقة على أن تكون

مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل الطلبة.

- صغ لنفسك المشكلة بصورة محددة، أروها لنفسك، أروها للأفراد المحظوظين بك إن أمكن.

المحيطون، ذلك إن أمكن.

- اطلب من آخر بين أن يرددوا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحها.

ثانياً : الربط بين عناصر وتكوينات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة:
إن إيجاد الروابط بين عناصر المشكلة عمل ذهني يتطلب من المتعلم أن يحدد العناصر بهدف جعلها أكثر أهمية ، وطفوا على شاشة الذهن ، وأن التفكير بتكويناتها يساعد المتعلم على تحديد الإطار المعرفي الذي يطلب إليه استحضاره ذهنياً ، لأنه يشكل المجال الذي سيتعامل معه.
لذلك يمكن تحديد المهام الجزئية التي ينبغي أن تتحقق لدى المتعلم وهي كالتالي :

أ – القدرة على الربط بين عناصر المشكلة ، ويسأل المتعلم نفسه عادة أسئلة تتعلق بالمشكلة.

ب – القراءة على تحديد مكونات المشكلة.

ج – القراءة على تحديد المتطلبات المعرفية.

أما الصور التي يمكن أن تعكس استيعاب الطلبة للمشكلة وتتوافر متطلباتها فهي كالتالي :

- أن يربط المتعلم بين العناصر بكلمات رابطة تسمى بوحدات الربط .

- أن يحدد المتعلم المكونات وما ترتبط به من معرفة وخبرات.

- أن يحدد المتعلم ما يحتاجه من معرفة أو خبرات.

- أن يقرر المتعلم مدى توافر المعرفة اللازمة لديه.

- أن يسعى المتعلم بنفسه أو المجموعة للحصول على المعرفة الازمة من مصادرها.

ثالثاً : تعداد البديل والحلول الممكنة:

يقصد بالبدائل والحلول صور الحل الافتراضية ، وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المتضمنة في المشكلة، وترتبط قيمة الحلول

التي يتوصّل إليها الطالبة بقيمة المعرفة والخبرات لسيدهم. وترتبط أيضاً بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدلاله واستخدامه، وتوظيفه للوصول إلى الحل.

ويمكن أن ينكرب الطالبة على هذه المرحلة في ثانيا كل درس أو موضوع، حتى تتحقق لدى الطالبة مهارة استخراج أبدال ثانيا النص، أو الموضوع، أو الفقرة، أو الدرس.

تصاغ البادئ عادة على صورة جملة خيرية توضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويعتمد الطالبة في استدخال العلاقة على طبيعة البنى النظرية المنطقية المتضمنة في المشكلة، وأن يقل اعتماد العلاقة الظاهرية في بناء البديل. لذلك يتوقع من الطالبة أن يستدلوا بالعلاقة بدلالة سلوك أو إشارة أو أمارة أو منهجه يدعم ذلك.

يتأثر تعدد البادئ ووفرتها، وعمقها بمجموعة من العوامل يمكن ذكر بعضها بالأتي:

- ١- توافر مخزون معرفي وخبراتي غني.
- ٢- توافر أسلوب معالجة تدرب عليه الطالبة أثناء تعاملهم.
- ٣- توافر منهجية أخذت صورة الآلية لمعالجة المشكلات التعليمية والحياتية.
- ٤- توافر مواد وخبرات منظمة مناسبة للتفاعل معها وفق برنامج مدروس.
- ٥- تدريب الطالبة في موافق مختلفة لصياغة بادئ وحلول لمشكلات تدريبية.
- ٦- تدريب الطالبة على استيعاب معايير البديل الفاعل وصياغته.

دور المعلم في استخراج البادئ لدى الطالبة:

كما هو معروف إن دور المعلم في هذه الإحداثات والتجديفات التربوية قد تحدد بالمنظم الميسر، والمسهل، والمشرف، والمعتد، والمعزز، وبالتحديد يكون دور المعلم في هذه المرحلة.

- إعداد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات.
- تدريب الطلبة على آلية هذه المرحلة.
- تزويد الطلبة بالم مواد الإضافية التي تسهل صياغة البدائل.
- نشر البدائل التي يتوصّل إليها الطلبة والمجموعات إلى الطلبة الآخرين.
- مناقشة البدائل بهدف تعديلها وتحسينها لديهم.
- تسجيّلها على السبورة أو على لوحة قابلة للمراجعة أو التعديل.

دور المتعلم في استخراج البدائل:

إن حديثنا في هذا المجال يتحدد بالنظرية للمتعلم، فال المتعلّم هو أحد الوحدات المهمة المركزية التي ينبغي أن تكرس له كل الفاعليات والمهام، فال المتعلّم نشط حيوي، فاعل، نام، متظور، منظم، ويمكن تحديد أدوار المتعلّم في هذا المجال بالأمور الآتية:

- ينظم المعرفة ، ويزينها بالطرق التي تساعده على الفهم والاستيعاب.
- يصوّغ المشكلة بدقة لكي يصوّغ البدائل المناسبة.
- يحصل على المعرفة والخبرة اللازمـة من أمكنـتها المناسبـة من مراجع، كـتب، الكتاب المدرسي المقرـر.
- التدفق الذهني لعدد كبير من البدائل.
- اتخاذ القرار بعدد البدائل المناسبة ، وتحديد المعيار الذي تم وفقـه ترتيبـها كـبدائل مناسبـة.

رابعاً : التخطيط لإيجاد الحلول:

إن هذه المرحلة عملية تتوسط بين العملية الذهنية المتضمنة أذهان الطلبة في إعطاء عدد كبير من البدائل دون معايير، أو أمارات، ثم الانتقال إلى عملية انتقاء وتصفيـة البدائل وفقـ معيـار الأمـارات المتـوافـرة والمـدعـمة لـدقة القرار الذي يبنيـه الطـلـبـة في تلك العمـلـيـة.

وتتضمن هذه العملية بناء مخطط لإيجاد الحل ، وتكرس هذه المرحلة لغربلة البدائل ، ويتم ذلك بأن يبذل المتعلم جهداً ذهنياً متقدماً لاتخاذ قرار بشأن البديل ، أو البدائل التي تتضمن العمل والتجريب.

ويمكن ذكر المهارات المتضمنة في هذه المرحلة وبالتالي:

- تحديد المجال المعرفي والمهاراتي والخبراتي الذي يقع ضمنه البديل.
- تحديد المواد والخبرات المتعلقة بالبديل والضرورية له.
- تحديد المهارات الالزامية للنجاح في معالجة البديل.
- حصر الإشارات أو الأمارات التي تدل على المجال.
- تحديد النواتج بصورة نظرية استناداً إلى الأمارات والإشارات المتوفرة.
- توظيف آلية اختبار والتحقق للبديل وفق خطوات أو مراحل.

دور المعلم في التخطيط:

ويمكن ذكر دور المعلم في التخطيط في الممارسات الآتية :

- مساعدة الطلبة على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية موضوع البديل.
- مساعدة الطلبة على الحصول على المواد الالزامية.
- مساعدة الطلبة على صياغة النواتج المستندة على المجال.

دور المتعلم في التخطيط:

- اتخاذ قرار بما تتوفر من المعرفة والخبرات والمهارات الالزامة لإعداد البديل للحل.
- تحديد المواد الالزامية.
- الحصول على المعرفة والمواد الالزامية.
- صياغة النواتج بصورة قابلة للملاحظة وفق معايير.
- أن يختار نفسه عن طريق الحديث الذاتي بوساطة الخطوات التي سيتم وقتها التحقق من البديل.

خامساً : تجريب الحل واختباره والتحقق منه:

تتضمن هذه المرحلة إخضاع البديل الذي تم اعتباره للتجريب بهدف التحقق منه.

ويمكن تحديد معايير القابلية للتجريب والحل والتحقق منه بالآتي :

- الصياغة الدقيقة للبديل.

- صياغة البديل بدلالة أداء قابل للملاحظة والحل.

- صياغة البديل ملائمة لظروف المجال والخبرة.

- صياغة البديل من وجهة نظر عملية أدائية.

ويمكن تحديد الشروط التي لا بد من توافرها حتى تتجزء مهمة تجريب الحل واختباره والتحقق منه وهي كالتالي :

- توافر بديل يتصف بصياغة لغوية دقيقة.

- توافر بديل مصاغ على صورة قابلة للحل.

- توافر المواد والخبرات والمعرفة الازمة لإجراء الحل وتطبيق البديل واختباره.

- توافر خطوات آلية تطبيق الحل واختباره.

- توافر صياغة دقيقة نسبياً لما سينتم الوصول إليه بعد التحقق.

دور المعلم في التحقيق:

- إعداد المواد والخبرات الازمة للتجريب.

- تنظيم موقف التجريب والتحقق من البديل.

- التأكد من توافر خطة التنظيم لإجراء التجريب والتحقق من البديل.

- التأكد من نجاح خطة السير في الخطة لإجراء التجريب والتحقق.

- تحديد الموعد والزمن والتحقق من التوافق.

- تقييم مستويات الأداء وبناء برنامج للعمل اللاحق.

دور المتعلم في التحقيق:

- إعداد موقفه وتنظيمه لإجراء وتطبيق الخبرة.

- اختبار وتجريب البديل والتحقق منه.
 - صياغة النواتج بدلة سلوك قابلة للملاحظة.
 - وصف لما يصل إليه وصفاً دقيقاً مفصلاً.
- سادساً : تعميم النتائج:**

إن مضمون هذه المرحلة ينصب على ما يصل إليه المتعلم من نواتج مترتبة عن الاختبار والتجربة، أو التحقيق، يقوم بعمم هذه النتيجة على الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيرات في البديل، أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمنة ضمن البديل أو المتغير.

ويترتب على ذلك ما يلي:

- توافر زمن لدى الطلبة والمعلمين للوصول إلى الخبرة.
- زيادة كمية المعرفة والخبرة وتوسيعها في مجالات مختلفة.
- ارتفاع الخبرة والمعرفة المترافقه لدى الطلبة.
- زيادة فاعلية المعرفة المترافقه لدى الطلبة.

وتحتطلب مهارة تعميم النتائج توافر عدد من الشروط وهي:

- توافر نتائج مترتبة عن التجربة أو التطبيق والتحقق.
- صياغة النتائج على صورة جمل خبرية وفق علاقة بين متغيرات.
- صياغة النتائج على صورة مجموعة من الجمل الخبرية البسيطة.
- صياغة النتائج على صورة جملة خبرية إيجابية وسلبية تمثل علاقات.

دور المعلم في التحقيق:

ويمكن تحديد دور المعلم في تدريب الطلبة على تحقيق هذه المهارة في الأداءات الآتية:

- مساعدة الطلبة على تسجيل النتائج والشروط ، والظروف والإجراءات التي تم الوصول إليها إلى النتائج.
- مساعدة الطلبة على وصف الحالة التي انطبقت عليها النتائج وصفاً تفصيلياً دقيقاً.

- تحديد عناصر التشابه ، والاشتراك بين الحالات الذي تم التطبيق عليها والحالات التي يراد نقل التعميم إليها.
- مساعدة الطلبة على صياغة محددات تمنع تعميم النتائج عليها ومساعدتهم على فهمها.

دور الطلبة في التحقيق:

ومن أجل تحقيق مهارة تعميم النتائج لدى الطلبة ، فإن ذلك يتطلب تحديد دور الطلبة في هذه المرحلة وهي :

- صياغة النتائج بصورة مختلفة.
- صياغة النتائج بصورة إيجابية وبصورة سلبية.
- تحديد العناصر التي حدثت ضمنها النتائج.
- تحديد الشروط وتعدادها التي ظهرت ضمنها النتائج.
- تحديد الشروط الجديدة التي يمكن تعميم النتائج عليها.

سابعاً : نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة:

إن مهارة نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة تلخص في :

- ١ - وجود عناصر مشتركة بين المشكلة كموضوع الدراسة والمشكلات الجديدة.
- ٢ - توافق عناصر التعميم المرتبطة بالتشابه في الظروف والحالات والعناصر ..
- ٣ - توافق نشاط المتعلم وسعيه المتواصل لنقل الخبرة إلى مواقف أو خبرات أو مشكلات جديدة.

ويمكن تحديد الشروط التي يتم نقل الخبرة والتعلم فيها إلى مواقف جديدة وهي :

- التشابه بين عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة.
- التشابه بين العلاقات التي تضمنها المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة.
- التشابه والاشتراك في عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة.
- التشابه في درجات التعميم وشروطه وظروفه في المشكلة الجديدة.

- التشابه في الهدف.

دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة:

- مساعدة الطلبة على التعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة ، وعناصر المهارة التي تسم إتقانها كذلك.

- مساعدة الطلبة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين المهارة التي تسم استيعابها أدائياً، والمهارة الجديدة بهدف الاستعداد والتجهيز لها.

- تنظيم عدد من المواقف يمكن نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها وحلها.

- تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطلبة يمكن للطلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استطاعوها.

دور الطلبة في تعلم مهارة حل المشكلة:

ويؤدي الطلبة دوراً بارزاً محورياً في تعليم مهارة حل المشكلة ، ويمكن تحويل الأدوار بالاتي:

- استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلبات المهارة الجديدة.

- التأكيد من توافر الاستعدادات اللازمة للمهارة الجديدة.

- اكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة.

- تعدد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها والمهارة الجديدة لحل المشكلة.

- تنظيم خبرات الطلبة لتحديد ما يحتاجونه من متطلبات لتحقيق حد يسمح لهم بإنجاز المهارة.

- أن يتحدث الطلبة عن طبيعة المهارة المتضمنة في المشكلة الجديدة.

- أن يبني الطلبة مواقف جديدة تتطلب استخدام المهارة التي تم تخزينها واستيعابها على صورة أداءات .

الفصل الثامن

طرائق تعليم المفاهيم

- مقدمة.
- نماذج تدريس المفاهيم:
- أولاً: استراتيجية برونز الاستكشافية.
- ثانياً: استراتيجية هيلدا تابا الاستقرائية.
- ثالثاً: نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم.
- رابعاً: نموذج ميرل وتنسون لتدريس المفاهيم.
- خامساً : نموذج التفكير الاستقرائي في تدريس المفاهيم.



٢٧٨

مقدمة:

تعد المفاهيم محوراً أساسياً في منظومة المعرفة، وشرطًا ضروريًا لاستيعاب وتعتميم الحقائق والتصورات، كما أنها تشكل القاعدة الأساسية لتعلم المبادئ وحل المشكلات.

ولذا أكدت المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي على ضرورة الابتعاد عن التعليم التلقيني الذي يولد استرجاعيات تقسوم على حفظ الحقائق التاريخية، والعمل على اختيار المفاهيم وأساليب البحث وطرائق التفكير الأساسية التي تسمح للمتعلم باستخدامها في مواقف الحياة المختلفة.

وقد جاء هذا الفصل ليبيّن نماذج التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس المفاهيم، بما يسهل عمليات استيعاب المتعلمين لهؤلاء المفاهيم والأفكار الرئيسية، ويساعدهم في السريان فيما بينها، والقيام بعمليات المقارنة والتحليل والتركيب بصورة أسرع، إضافة لمساعدتهم في عمليات التذكر والتطبيقات اللاحقة، ولا بد قبل الدخول في ذلك من توضيح طبيعة المفاهيم وأهمية تعلمها.

تعريف المفهوم:

توافق تعريفات عدة للمفهوم، سوف نعرض بعضًا منها:

- يعرف ديسيسكو المفهوم بأنه: صنف من المؤثرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء أو حوادث أو أشخاص تشتراك معًا بخصائص عامة ويشار إليها باسم خاص.

- أما جود فقد عرفه بأنه: فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أو الأصناف المختلفة، كما عرّقه بأنه تصور عقلي عام أو مجرد لموقف أو حادثة أو شيء ما.

- في حين يرى جودوين وكلوزماير أن المفهوم يمثل معلومات منظمة عن خصائص أشياء أو أحداث أو عمليات تجعل أي شيء خاص أو صنف من أشياء خاصة يرتبط بالشيء أو الصنف نفسه ويختلف عن أشياء أو أصناف أخرى.

- ومن تعريفات المفهوم ما أورده ميرل وتنسون بأنّه: مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة التي يشار إليها باسم أو رمز خاص.

- نستخلص من التعريفات السابقة التعريف الآتي للمفهوم: المفهوم هو اسم أو رمز يطلق على شيء أو ظاهرة أو مجموعة أشياء أو ظواهر تشتراك فيما بينها بخصائص مشتركة.

أهمية تعلم المفاهيم:

تتركز التوجهات التربوية المعاصرة على أهمية تضمين المفاهيم في الكتب المدرسية، وعلى أهمية تعليمها لأنها تشكل الأساس لفهم أعمق وأكثر شمولية للمادة الدراسية، وقادرة تساعد فسي الوصول إلى تعلم المستويات الأعلى كتعلم المبادئ وحل المشكلات، وردم الهوة بين ما هو نظري وعملي، وتجسير العلاقة بين الخبرة السابقة والتعلم الجديد.

يمكن تلخيص فوائد تعلم المفاهيم في النقاط الآتية: (سعادة واليوف، ١٩٨٨، ٩٤).

- تساعد المفاهيم المتعلمين في التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة عن طريق تبسيطها.

- تساعد المفاهيم في تنظيم ملاحظات ومدركات حسية عدّة.

- تقلل من ضرورة إعادة التعلم من خلال تطبيق المفاهيم على موقف مشابهة وجديدة.

- تعد أدلة أساسية للاستقصاء لأنها تؤدي إلى طرح أسئلة مرتبطة بتجارب أو معلومات أو بيانات، ليكون تعلمها ذا معنى، كما تؤدي إلى تنظيم المعرفة وتصنيفها وإدراك العلاقات المتباينة، وبالتالي إنتاج المعرفة.

- تسهم في تنظيم الخبرة العقلية وصولاً إلى مفاهيم خاصة والتسبّب بعلاقات جديدة.

نماذج تدريس المفاهيم:

أولاً: استراتيجية بروونر Bruner الاستكشافية:

ترتكز استراتيجية بروونر الاستكشافية على ضرورة أن يتم التعلم عن طريق التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمية المختلفة، والتوصل إلى اكتساب المفاهيم والتعليمات والمبادئ عن طريق الاستبصار.

انطلاقاً من ذلك تكتسب هذه الاستراتيجية أهمية قصوى في تعلم المفاهيم لأنها تساعد المتعلمين في إدراك العلاقات القائمة بين الحقائق مما يساعدهم في الوصول إلى التعليمات التي يمكن توظيفها في مواقف الحياة المختلفة.

في هذه الاستراتيجية تنظر إلى المتعلمين كباحثين يجربون، يتساءلون، ويكتشفون، مما يساعدهم في التخلص من طرائق الحفظ والتلقين المفروضة عليهم.

إن استراتيجية بروونر الاستكشافية تمثل النظرية المتميزة في تعليم اكتساب المفاهيم التي تعتمد على عمليتين أساسيتين هما: التصنيف والإكتشاف.

ويؤكد بروونر على أهمية التصنيف في النمو المعرفي، ويعرفه بأنه عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي سبق تعلمها.

ويتمثل التصنيف لاستراتيجية هامة وضرورية يتعامل من خلالها الفرد مع الكم الهائل من مختلف الأشياء والموضوعات والأحداث والاتجاهات التي لا يمكن حصرها والتي يصعب معالجتها معرفياً دون تصنيف. (أبو رياش، ٢٠٠٧، ١٣٩ - ١٤٠). ويمكن أن نحدد وظائف التصنيف بالآتي:

- ١ - يساعد في تبسيط البيئة، وبالتالي التغلب على تعقيداتها لأنها بالتصنيف لا تحتاج للاستجابة لكل مثير. فمثلاً لا داعي أن تعطي لكل شجرة أو كل مكان اسماً خاصاً ينفرد به.
 - ٢ - يساعد التصنيف في اكتشاف المثلثات، فقصف الرعد وصوت محرك السيارة وغيرها توصف جميعها بأنها صوت أو ضوضاء بالرغم من اختلاف مصادرها.
 - ٣ - يسمح التصنيف باستخلاص المعانى المرتبطة بالمفاهيم المختلفة من حيث دلالتها، وما تشير إليه والسلوك المتوقع أو المترتب على كل منها. فكلمة إنذار مثلاً تطلق في كثير من الأوضاع مثل الإنذار من الحروب والحرائق والزلزال والكسوارث، وكلها تشير إلى مضمون معين، وليس من الضروري اشتراق مفهوم لكل منها.
 - ٤ - يؤدي التصنيف إلى تحسين مستوى القدرة على توضيح العلاقات بين الأشياء والأحداث والموضوعات في ضوء الإطار المرجعي الذي يتم التصنification على ضوئه.
- ويمكن القول في ضوء ما سبق إن عملية تصنification الأشياء إلى فئات وإعطاء تسميات لهذه الفئات أهم عمليات تعلم المفاهيم. (سلiman، ٢٠٠٩ - ١٩٣ - ١٩٢).

أنواع تعلم المفهوم:

ركز جيزروم برونر في نموذجه لتدريس المفاهيم على عملية التفكير التي أسمها التصنيف، ورأى أنها تتضمن عنصرتين رئيسيتين أو نوعين من أنواع تعلم المفهوم وهما: عملية تكوين المفاهيم وعملية اكتساب المفاهيم، ويؤكد برونر على الفرق ما بين تكوين المفهوم واكتسابه للأسباب التالية:

- اختلاف هدف عملية تشكيل المفهوم ومجال اهتمامها عن هدف عملية اكتساب المفهوم ومجال اهتمامها فيما يتعلق بإجراءات التصنيف أو تحديد الفئات.

- اختلاف خطوات التفكير في كل من العمليتين.

- حاجة كل منها إلى استراتيجية تعليمية مختلفة خاصة بها.

إن التأكيد على التمييز ما بين عملية تكوين المفاهيم وعملية اكتسابها تؤدي إلى نتائج مباشرة على عملية التعلم للأسباب التالية:

- فهم طبيعة المفهوم يزودنا بالحكم الصحيح فيما إذا كان المتعلم قد توصل إلى اكتساب المفهوم أم أنه يردد الكلمات أو العبارات دون فهم.

- مساعدة المتعلمين في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتكوين واكتساب المفاهيم.

- تحسين نوعية تعليم المفاهيم وتعلمها وفيما يلي توضيح للفرق بين العمليتين:

١ - عملية تكوين المفاهيم: يتوافق في المحتوى الدراسي مفاهيم قد لا يملك المتعلم أية تصورات عنها، وبالتالي يتبع تكوينها لدى المتعلم، حيث يرى برونر أن عملية تكوين المفاهيم تسقى عملية اكتسابها وتشكل خطوة باتجاهها. ويتم ذلك، باتباع استراتيجية التفكير

الاستقرائي التي صممتها هيلدا ثابا، حيث يقدم المدرس الأمثلة المنتمية لمفهوم ليتوصل المتعلم من خلالها إلى المفهوم.

وبالتالي فإن عملية تكوين المفاهيم هي عملية اختراع واكتشاف مفاهيم جديدة غير معروفة، حيث تتم عملية تجمیع العدید من البيانات المتشابهة والمشتركة في فنات.

تتبع في هذه العملية النشاطات التالية:

- جمع المعلومات: من خلال الإجابة عن السؤال: ماذا شاهد؟ تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد الأشياء.
- تصنیف المعلومات: من خلال الإجابة عن السؤالين: كیس تصنف الأشياء المشابهة؟ وما هي الروابط المتكونة فيما بينها؟ تؤدي الإجابة عن هذه الأسئلة إلى جمع الأشياء المتشابهة وتوزيعها في فنات حسب كل عنصر من عناصر تشابهها.
- تحديد اسم المفهوم أو تكوين المفهوم: من خلال الإجابة عن السؤال: ما الاسم الذي يمكن أن نطلقه على الأشياء المتميزة عن غيرها من المجموعات؟ .

٢ - عملية اكتساب المفاهيم: هي عملية استلاك مفهوم معین والتعرف إليه من قبل المستعلم. وتشتمل عملية اكتسابها إذا توافرت المفاهيم لدى المستعلم، فيتبع في ذلك استراتيجية التعليم الاستكشافي.
يقدم المدرس في هذه العملية الأمثلة المنتمية واللامتمية انتلاقاً من العيادي الآتي:

- ١ - عرض مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية على المتعلمين من قبل المدرس.
- ٢ - مقارنة الأمثلة المعروضة مع المفهوم الرئيس والتفكير فيهما من حيث هي منتمية أم غير منتمية.

٣ - صياغة الطلبة فرضيات (مفاهيم) معينة حول المفهوم المنشود.

٤ - اختبار صحة الفرضيات (المفاهيم التي توصل إليها المتعلمين) وذلك من خلال طرح المدرس للمزيد من الأمثلة الموجبة والسلبية على المتعلمين.

٥ - الإعلان عن المفهوم الذي توصل الطلبة إليه.

٦ - التأكيد من صدق المفهوم وبئاته عن طريق تكليف المتعلمين تقديم أمثلة موجبة وأمثلة سالبة.

تجدر الإشارة إلى أن عملية اكتساب المفاهيم تخضع للمحددات التالية: (أبو رياش، ٢٠٠٧، ١٤٥).

١ - خصائص المفهوم من حيث كونه محسناً أو مجرداً ومسدي وضوح الأمثلة المتنمية وغير المتنمية.

٢ - مدى قدرة المتعلمين على اكتساب المفاهيم والتعبير عنها بصورة ملائمة، وطبيعة المرحلة العمرية لهم، ومدى انساق نمو عمرهم العقلي مع عمرهم الزمني.

٣ - مدى تقدم المجتمع معرفياً وثقافياً ومسدي تجديده لثقافته ونقله للدخلات الثقافية الأخرى سواء أكانت دائمة أم مشتقة.

استراتيجيات التفكير لاكتساب المفاهيم:

يشير مفهوم الاستراتيجية إلى مجموعة الإجراءات التي يتبعها الأفراد لاتخاذ القرارات عند تعرضهم لمفهوم من المفاهيم، وهذه الاستراتيجيات تتغير حسب طبيعة المفهوم ومؤثرات أخرى، لذلك تختلف أنماط اكتساب المفاهيم بحسب ذلك، ويمكن الحديث عن ثلاثة أنماط رئيسة هي:

١ - النمط الاستقبالي: يمكن أن يستخدم هذا النمط فسي مساعدة المتعلمين في اكتساب المفاهيم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويتكون من ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة البيانات على المتعلم وتحديد المفهوم المستهدف وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

١ - يعرض المدرس مجموعة من الأمثلة عن المفهوم مصنفة إلى منتمية وغير منتمية.

٢ - يقارن المتعلمين بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية.

٣ - يقترح المتعلمين فرضية اسم المفهوم ويختبرونها.

٤ - يقوم المتعلمين بصياغة تعريف المفهوم في ضوء السمات الجوهرية.

المرحلة الثانية: مرحلة التحقق من دقة المفهوم واختباره وتشمل:

٥ - يحدد المتعلمين المزيد من الأمثلة الإضافية غير المصنفة إلى منتمية وغير منتمية.

٦ - يتحقق المدرس من دقة المفهوم، ويعدل التعريف بناء على السمات الجوهرية للمفهوم.

٧ - يقترح المتعلمين أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية للمفهوم.

المرحلة الثالثة: مرحلة تحليل أنماط التفكير التي تم من خلالها اكتشاف المفهوم ويتم ذلك على النحو الآتي:

٨ - يقدم الطلبة أفكاراً مختلفة.

٩ - يناقش المتعلمين البذائل والفرضيات المطروحة.

١٠ - ينماقش المتعلمين أنواع الفرضيات المختلفة. (سلیمان، ٢٠٠٩، ١٩٧، ١٩٨ -).

نموذج تطبيقي على نمط برونز الاستقبالي:

الموضوع: الحيوانات الثديية.

أهداف الدرس: يتوقع من المتعلم بعد انتهاء هذا الدرس أن يكون قادرًا على:

- ١ - يكتشف مفهوم الحيوانات الثديية.
- ٢ - يصوغ المفهوم بلغته الخاصة.
- ٣ - يميز بين الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية لمفهوم الحيوانات الثديية.
- ٤ - يقترح أمثلة جديدة منتمية وغير منتمية عن الحيوانات الثديية.

النشاطات:

يعرض المدرس أمثلة مصنفة منتمية وغير منتمية على المفهوم

كالتالي:

- | | |
|----------------|------|
| ١ - صورة خروف | نعم. |
| ٢ - صورة بقرة | نعم. |
| ٣ - صورة أفعى | لا. |
| ٤ - صورة أرنب | نعم. |
| ٥ - صورة دجاجة | لا. |
| ٦ - صورة ماعز | نعم. |

يقارن المتعلمين بين الأمثلة المنتمية وغير المنتمية ويقوم المدرس بدور توجيهي.

يقتراح المتعلمين فرضية أو تعريفاً لمفهوم الحيوانات الثديية وهي:
الحيوانات التي تتکاثر بالولادة وترضع صغارها من ثديها.

- يكلف المدرس المتعلمين بتقديم أمثلة منتمية وغير منتمية لاختبار دقة صياغة المفهوم والتتأكد من اكتسابهم له.

مثال ذلك:

- ١ - الحصان منتمٍ.

- ٢ - الجمل
منتمٍ .
٣ - الحمام
غير منتمٍ .

ويتحقق المدرس بذلك من اكتساب المتعلمين المفهوم بشكل دقيق.

ب - النمط الانتقائي: يتميز هذا النمط عن سابقه في أن الأمثلة المقدمة من قبل المتعلمين والمدرس تكون منتمية وغير منتمية، لكن دون نعم أو لا، ولذلك يصبح الأمر أكثر صعوبة على المتعلم.

وتكون مسؤولية المتعلم هي طرح أسئلة حول الأمثلة لكي يتوصل إلى المفهوم. وينحكم المتعلمين بسلسل الأمثلة عن طريق انتقادهم لتلك التي يودون الاستفسار عنها، وهكذا تصبح مسؤوليتهم التوصل إلى المفهوم وتتبع سماه.

ويشير هذا النمط وفق المراحل الآتية: (سلیمان، ٢٠٠٩، ٢٠٠٠).

المرحلة الأولى: عرض البيانات والأمثلة وتحديد الخصائص والسمات:

- ١ - يقتم المدرس أمثلة منتمية وغير منتمية دون نعم أو لا.
- ٢ - يستفسر المتعلمين عن الأمثلة بما فيها الأمثلة التي يقدمونها بأنفسهم فيما إذا كانت إيجابية أو سلبية.
- ٣ - يقترح المتعلمين اسم المفهوم ويختبرون صحته.

المرحلة الثانية: اختبار التوصل للمفهوم.

٤ - يحدد المتعلمين المزيد من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم.

٥ - يقترح المتعلمين أمثلة جديدة.
٦ - يؤكّد المدرس الفرضيات المقترحة من قبل الطالبة ويسمى المفهوم ويعيد التعريف في ضوء السمات الرئيسية.

المرحلة الثالثة: تحليل استراتيجية التفكير:

٧ - يعرض المتعلمين أفكاراً مختلفة.

٨ - ينافس المتعلمين أهمية الفرضية وسمات المفهوم.

٩ - يختبر المتعلمين أنواع الفرضيات المختلفة.

مثال تطبيقي على نمط برونز (الانتقائي) في تعليم المفهوم:
المفهوم: العدد الأولي.

أهداف الدرس: يتوقع من المتعلمين بعد انتهاء الدرس أن يكونوا

قادرين على أن:

١ - يكتشفوا مفهوم العدد الأولي.

٢ - يصوغوا بلغتهم الخاصة مفهوم العدد الأولي.

٣ - يقدموا أمثلة تطبيقية مقترحة عن المفهوم.

النشاطات: يعرض المدرس على المتعلمين مجموعة من البيانات والأمثلة دون أن يبين لهم إذا كانت منتمية أو غير منتمية للمفهوم المستهدف كالتالي:

- العدد ١٧ - العدد ٢١ - العدد ٢٢ العدد ١١ - العدد ٧

العدد ٩ - العدد ١٩.

ثم يقوم الطالبة بسؤال المدرس حول الأمثلة فيما إذا كانت منتمية أو غير منتمية، وذلك وفق تسلسل ذاتي يضعه كل متعلم لنفسه حيث يسأل ربما عن المثال الأول ثم يقفز للمثال الأخير، وعلى المدرس أن يستجيب له بنعم إذا كان المثال منتمياً، وبالإجابة لا إذا كان المثال غير منتم .

وتستمر هذه المناقشة حتى يتمكن الطالبة من اكتساب المفهوم المنشود، وهو العدد الأولي ثم يطلب المدرس منهم تقديم المزيد من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية حتى يتأكد من اكتساب الطالبة للمفهوم بشكل دقيق.

ج - نمط المواد غير المنظمة: إن أهمية عملية اكتساب المفهوم تبدو واضحة عندما نبدأ بتطبيقها على مواد غير منظمة إذ تظهر سمات منتمية أخرى، وكذلك يظهر عدد من المفاهيم الثانوية.

في هذا النمط تعدد مقارنة بين مفهومين بينهما علاقة ما. كأن نقارن الشريين في جسم الإنسان بخطوط المواصلات في الدولة. يصلح هذا النمط للمناقشات الجماعية وليس للتعليم الفردي، وينحصر دور المدرس فيه في تسهيل المناقشات، والتأكد من تمحورها حول تطوير المفهوم المنشود.

يمز تعليم المفاهيم عن طريق المواد غير المنظمة في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة تحديد المفهوم وتشمل على:

- ١ - تحديد المفهوم وتمييزه
- ٢ - تحديد السمات المستخدمة وإيرازها.

المرحلة الثانية: تقويم المفهوم:

٣ - مناقشة دقة السمات و المناسبتها.

٤ - مقارنة الأمثلة بنصوص أخرى يستخدم فيها المفهوم نفسه.

يلاحظ بعد عرض الأنماط الثلاثة لاكتساب المفهوم حسب نموذج برونزر الآتي:

إن التماذج الثلاثة السابقة لاكتساب المفهوم تقع بين التدريس المباشر الذي يسيطر عليه المدرس، والتدرис الذي يسيطر فيه الطالبة على نشاطاته المختلفة.

كما يحدد استخدام النموذج نوع النشاطات التعليمية المطلوبة، فإذا كان الاهتمام مركزاً على اكتساب مفاهيم جديدة فلا بد للمدرس من التركيز في أسئلته أو ملاحظاته الخاصة على صفات المفهوم، وتصنيف ذلك المفهوم إلى إيجابي أو سلبي.

وإذا كان التركيز على الطريقة الاستقرائية، فإن المدرس يقوم تشجيع الطلبة على المشاركة والمواطبة، أما إذا كان الاهتمام بتحليل الفكر فلا بد من إيجاد نوع من التدريب على اكتساب المفهوم بحيث يتم بذلك وقت أطول في تحليل الفكر. هذا ويتمثل الفرق الرئيسي بين النموذج الاستقلالي والنموذج الاختياري لاكتساب المفهوم في تصنيف الأمثلة إلى إيجابية وسلبية من جهة، وتتابع الأمثلة من جهة ثانية حيث لا يتم في النموذج الاختياري تصنيف المثال. كما يوجد فرق آخر يتمثل في احتمال الطالب من المتعلمين أن يطرحوا أمثلة من عندهم من أجل اكتساب المفهوم. كما يتحكم الطالبة أيضاً في عملية متابعة الأمثلة عن طريق اختيار ما يرغبون من بينها للبحث والتحقيق. بالإضافة إلى أن تحليل الخصائص ومتابعتها ليس إجبارياً في النموذج الاختياري كما هو الحال في النموذج الاستقلالي.

وقد يتم تشجيع الطلبة على تدوين الملاحظات المتعلقة بفرضياتهم وبالخصائص المتعلقة بالمفاهيم التي يعملون على اكتسابها، وبصورة عامة فإن النموذج الاختياري يضع مسؤولية اكتساب المفهوم ومتابعه الخصائص على عائق الطلبة. ومن جهة أخرى تعد الاستراتيجية الاختيارية وإستراتيجية المواد غير المنظمة مفيدة في المرحلتين الأساسيةين (٩ - ٥) والثانوية أكثر من المرحلة الأساسية (٤ - ١) وأكثر قابلية للتطبيق. علماً أنه يمكن استخدام الاستراتيجيات الثلاث مع الطلبة من مختلف الأعمار والصفوف، ولكن بشرط أن يكون المفهوم والأمثلة عليه من النوع البسيط عند تدريسها للطلبة الصغار في المرحلة الأساسية الدنيا، كما يجب أن تكون فترة التدريس قصيرة ومحجّحة بشكل أكبر من جانب المدرس. (سلیمان، ٢٠٠٩، ٢٠٢، ٢٠٣).

ولكن يبقى الاحتمال ضعيفاً لاستعمال الخطوة الثالثة من خطوات اكتساب المفهوم المتمثلة في تحليل التفكير مع المتعلمين الصغار بينما يمكن استعمالها بشكل فاعل مع المتعلمين الصنوف العليا.

مبادئ استراتيجية برونز لتعلم المفاهيم:

تقوم استراتيجية برونز لتعليم المفاهيم على مجموعة من المبادئ الأساسية، هي:

- ١ - عرض أو تقديم الأمثلة المتنمية الموجبة أولاً.
- ٢ - تقديم مجموعة كبيرة من البيانات (صور - معلومات - أرقام، قصص) لتخطية المفهوم المراد اكتشافه.
- ٣ - الاستفادة من التغذية الراجعة في كل مرحلة من مراحل اكتشاف المفهوم.
- ٤ - إعطاء أمثلة سالبة (غير متنمية) ولو لمرة واحدة فقط.
- ٥ - إثارة تفكير الطالبة أثناء عملية التعلم عن طريق طرح الأمثلة المثيررة لتفكيرهم أو من خلال عقد المقارنات أو عرض للوسائل التعليمية. (سلیمان، ٢٠٣، ٢٠٩، ٢٠٤).

زيماً: استراتيجية هيلدا تابا الاستقرائية:

بركز التوجهات التربوية المعاصرة على مساعدة المتعلمين في اكتساب المهارات العقلية التي تساعدهم في تجاوز متطلبات الحياة المعاصرة، وتسهم الموارد الدراسية كافة في توفير مثل هذه المهارات.

انطلقت هيلدا تابا في استراتيجيةها من مجموعة من المسلمات التي لا بد من مراعاتها والانطلاق منها في اختيار أساليبها التربوية

وهي:

- ١ - التفكير يمكن أن يعلم بغض النظر عن مضمونه ومستوياته وذلك باستخدام الاستراتيجيات المناسبة.

٢ - التفكير هو عملية تفاعل إيجابي بين المتعلم والمعلومات وذلك من خلال قيامه بممارسة عمليات عقلية مختلفة مثل التنظيم والتمييز والمقارنة وإدراك العلاقات والربط بينها ثم التعميم.

٣ - إن عمليات التفكير تسير وفق سياق تتبع منطقي وعلى مراحل تتطلب كل مرحلة استراتيجيات تعليمية مناسبة.

وحددت هيلدا تابا مراحل التفكير الاستقرائي بالآتي:

١- مرحلة تشكيل المفهوم: يتمثل الهدف الرئيسي من هذه الاستراتيجية في تشجيع الطالبة على الاستقراء لتوسيع النظام المفاهيمي الذي يتعاملون معه لإنتاج معلومات أو معارف جديدة. إن ذلك لا يت�ى إلا من خلال تبصير المتعلم بالبيئة الهرمية لوحدات المعلومات، والوقوف على ترتيب هذه الوحدات في ضوء موقعها من تلك البيئة.

وتشتمل على الأنشطة الآتية:

١ - جمع المعلومات أي التعرف على العناصر المنتمية لمفهوم موضوع التفكير وتحديدها وتجميعها ضمن قوائم محددة.

٢ - تصنيف المعلومات في فئات وفق معيار محدد.

٣ - تسمية الفئات أي إعطاء سمة أو رمز لكل فئة ذات خاصية أو خصائص مشتركة وبالتالي استقراء اسم المفهوم.

وتنتمي صياغة أسلمة مخططة هادفة فسي كل نشاط من الأنشطة السابقة.

والجدول الآتي يوضح الأسلمة الخاصة بكل نشاط من الأنشطة السابقة، كما يشمل على عمليات التفكير والمفاهيم التي تنتج عن كل نشاط ظاهري في عملية تكوين المفاهيم التي تسميتها هيلدا تابا بالعمليات العقلية الخفية.

الأسئلة المثيرة للهادفة	العمليات العقلية الخفية (عمليات التفكير)	النشاط الظاهري للمتعلم
ما زرأت؟ ما سمعت؟ ماذا لاحظت؟	التمييز	١ - جمع المعلومات.
هل تبدو هذه البيانات مترابطة؟ ما الأشياء المترابطة معاً؟ كيف تم ذلك؟ أو بأي المعابر تم ذلك؟	التحديد والتجزيد	٢ - تصنيف المعلومات في ذات.
ما الاسم الذي تفترحه لكل مجموعة؟ ولماذا؟ ما الأسماء البديلة؟	التنظيم والتقييم	٣ - استقراء اسم المفهوم

٤- مرحلة تفسير البيانات: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير عمليات التمييز والاستدلال والتعيم التي تتحقق من خلال عدد من النشاطات الظاهرة، والعمليات التفكيرية الداخلية الخفية، والأسئلة الاستراتيجية المثيرة للتفكير من قبل المدرس، مثل: لماذا، لماذا، كيف، وذلك وفق الخطوات الآتية:

- ١ - تحديد نقاط التشابه والاختلاف بين المفهوم المرشود والمفاهيم الأخرى ذات الصلة به.
- ٢ - شرح المفهوم وتوضيحه.
- ٣ - التوصل لاستدلالات المتمثلة بتطوير مبادئ وتعيمات، وبالتالي تشمل هذه المرحلة على عمليات التمييز والاستدلال والتعيم، كما يتطلب من المتعلم أن يقسم بربط النقاط بعضها، وتحديد علاقات السبب والنتيجة بين تلك البيانات.

والجدول الآتي يوضح الأسئلة الخاصة بكل نشاط، والعمليات العقلية التي تنتج عن كل نشاط:

الأسئلة المثيرة	العمليات العقلية الخفية	النشاط الظاهري
ماذا لاحظت؟ ماذا رأيت؟ ماذا سمعت؟	المميز والمقارنة	١ - تحديد نقاط التشابه والاختلاف من خلال التمييز بين مفاهيم معينة.
لماذا حدث هذا الشيء؟ أو العمل؟	ربط المعلومات وتحديد علاقات السبب والنتيجة	٢ - شرح المفهوم وتوضيحه.
ماذا يعني هذا؟ ما الصورة التي تركها العمل في ذهنك؟ ما الشيء الذي يمكن أن يستخلصه من ذلك.	الاستقراء والاستنتاج وإيجاد المعاني المتضمنة	٣ - التوصل إلى الاستنتاجات تطوير المباديء والتعليمات.

٣- مرحلة تطبيق المباديء:

يساعد المدرس متعلميته في هذه المرحلة على توظيف المباديء المكتسبة بشرح ظواهر جديدة، أي التنبؤ بالنتائج انتلافاً من الظروف القائمة أو المحيطة، وتشمل هذه المرحلة الأنشطة التالية التي تكمل الأنشطة السابقة في المرحلتين الأولى والثانية.

- ١ - توضيح القضايا غير المألوفة، وطرح الفرضيات أو التنبؤات.
- ٢ - تطوير التنبؤات وشرح الفرضيات.
- ٣ - التتحقق من التنبؤات أو الفرضيات.

ويوضح الجدول التالي العمليات العقلية الخفية التي ترافق كل نشاط ظاهري، والأسئلة الاستنتاجية الخاصة بكل نشاط.

الأسئلة المثيرة	العمليات العقلية المخفية	النشاط الظاهري
ماذا يمكن أن يحدث لو...؟	١ - تحايل طبيعة المشكلة واسترجاع المعلومات المتعلقة بها.	١ - توضيح الفرضيات وطرح الفرضيات.
لماذا تعتقد أن ذلك سيحدث؟	٢ - تحديد الروابط السببية التي تؤدي إلى فرضية أو تنبؤ.	٢ - تبرير التنبؤات أو وشرح الفرضيات أو دعمها.
ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً بشكل عام أو من المحمّل أنه صحيح؟	استخدام المبادئ المنطقية أو المعرفة المرتبطة بالحقائق لتحديد الظروف والشروط الضرورية والكافية للتأكد من صحة الفرضيات.	٣ - التأكيد من التنبؤات أو الفرضيات.

تهدف هذه الأنشطة في مرحلة تطبيق المبادئ إلى رفع وزيادة مستوى معالجات الطلبة للمشكلات، وتطوير أنماطهم الذهنية فيما توافر لديهم من معلومات، والوصول إلى تطوير مفاهيم جديدة، ثم استخدام أساليب جديدة لتطبيق المبادئ المكتسبة في الموقف الجديدة.
(سلیمان، ٢٠٠٩، ٢٠٥-٢٠٨).

مثال تطبيقي (**الجملة الاسمية**): يوضح إستراتيجية هيلدا ثلسا الاستقرائية بمراحلها الثلاث ونشاطات التي تتضمنها كل مرحلة.

١ - يبدأ المدرس بتكليف الطلبة بتقديم جمل متنوعة. وقد يسألهم:

ما الجمل التي تقررون كتابتها على السبورة؟

يعطي المدرس مهلاً تفكيرية لهم ليبدوا بعدها بذكر الجمل وتسجيلها على السبورة مع تجميعها ضمن قوائم.

قد يقدم المتعلمين الجمل التالية:

- الجو معتدل.
- النجاح مفرح.
- القمر ينير الكون.
- يثيب الله المتصدقين.
- ترسو السفينة في الميناء.
- البحر واسع.
- المروءة من شيم العرب.
- تتدفق مياه النهر من الينابيع.

٢ - بعد قراءة هذه الجمل يسأل المدرس: هل يمكن تجميع الجمل السابقة في فئات؟ ما الأشياء المترابطة معاً؟ اذكر عناصر كل فئة؟

قد يصنف المتعلمين الأنواع السابقة في فئتين:

الفئة الأولى وتضم: الجو معتدل، النجاح مفرح، القمر ينير الكون، البحر واسع، المروءة من شيم العرب.

الفئة الثانية: تضم الجمل: يثيب الله المتصدقين، ترسو السفينة في الميناء، تتدفق مياه النهر من الينابيع.

ثم يسأل المدرس: ما المعيار الذي قمتم بالتصنيف على أساسه؟

يجيب المتعلمين: حسب النوع الذي تنتمي إليه كل جملة.

٣ - يطلب المدرس منهم بعد ذلك إعطاء اسم لكل مجموعة من المجموعات السابقة فيسألهم: ما الاسم الذي تقررونه لكل مجموعة؟ فيقررون اسم الجمل الاسمية للمجموعة الأولى واسم الجمل الفعلية للمجموعة الثانية.

٤ - يسأل المدرس المتعلمين عن نقاط الشبه والاختلاف بين مفهومي الجملة الاسمية والجملة الفعلية، قد تكون إجاباتهم: إن الجملة الاسمية تتألف من مبتدأ وخبر وكل منها هو اسم مرفوع، بينما الجملة الفعلية تتتألف من فعل وفاعل.

٥ - يطلب المدرس من المتعلمين شرح مفهوم الجملة الاسمية وذلك بتقديم تعريف له، وقد يقدم المتعلمين التعريف التالي: الجملة الاسمية هي التي تتألف من مبتدأ وخبر.

٦ - يسأل المدرس: ما الشيء الذي يمكن أن تستخلصه من الجملة السابقة؟ قد يجيب المتعلمين: يكون المبتدأ دائماً في الجملة الاسمية معرفة.

٧ - يسأل المدرس: ماذا يمكن أن يحدث لو تقدم الخبر على المبتدأ؟

يعمد المتعلمين إلى وضع عدة افتراضات أو تتبؤات مثل: إذا تقدم الخبر على المبتدأ في الجملة الاسمية فإن ذلك لا يغير معنى الجملة أو إعرابها.

٨ - لماذا تعتقد أن ذلك سيحدث؟ قد يجيب المتعلمين: لأن المبتدأ له وظيفة محددة ففي الجملة الاسمية لا تتغير بتقدم أحدهما على الآخر، فالخبر يخبر عن المبتدأ ويوضحه سواء تقدمه أم لا.

٩ - وأخيراً يساعد المدرس المتعلمين على تناول كل تتبؤ أو افتراض بالفحص والتدقيق ليتوصلوا إلى قاعدة عامة.

المبادئ التربوية والنفسية المستخلصة من نموذج هيلدا تابا الاستقرائي: (سلیمان، ٢٠٩، ٢١٠-٢١١) .

تتلخص المبادئ التربوية المستخلصة من نموذج هيلدا تابا الاستقرائي فيما يأتي:

أ - التدرج من البسيط إلى المركب: تساعد الخطوة الأولى المتعلم أن يكون في تماش مع المعرفة والمعلومات، فيقوم بجمعها ثم ترتيبها إلى فئات، وأخيراً تسمية هذه الفئات (المفاهيم). أما الخطوة الثانية فتساعده في إجراء عمليات عقلية عليا فيقارن ليوجد نقاط الاختلاف والتشابه، ويحلل ويفسر ويتوصل إلى المبادئ للتعاليم الأولية. وتساعده الخطوة الثالثة في تطبيق المبادئ في مواقف جديدة.

ب - تأكيد تعلم المفاهيم: إن نمط التفكير الاستقرائي قائم على تكوين المفاهيم، وفي عملية تكوين المفاهيم تعطى الأمثلة المتميزة فقط للمفهوم.

ج - البيانات والمعلومات الكافية: يساعد هذا المبدأ المتعلم في جمع المعلومات، مما يفرض عليه توسيع مصادرها وطرائق الحصول عليها، لأن فاعلية عمليات الاستقراء في نمط التفكير الاستقرائي تزداد في حالة توافر البيانات والمعلومات الكافية.

د - الأسئلة المخططة: يتوقف نجاح هذا النمط على الأسئلة المهدفة، ودرجة فاعليتها في تحقيق الأنشطة، ووضوحها وقدرتها على استثارة الأفكار وتوليدها.

هـ - التعاون: حتى تتم عملية التفكير الاستقرائي لا بد من زيادة التعاون بين المدرس ومتعلميه وسيادة العلاقات الإنسانية، وبدونهما لا يحدث استقراء حقيقي أو أن ما يحدث هو استقراء متغير.

وأخيراً لا بد من القول إن نمط التفكير الاستقرائي يصلح لكل مستويات التعليم ومواده، لاسيما الأطفال الصغار شريطة استخدام كل المهمات وكل الأنشطة، وعدم حصر تعلم المفاهيم على المهمة الأولى فقط.

دور المدرس والمتعلم في نموذج هيلدا تابا الاستقرائي: (قطامي،
٢٠٠٧، ٣٥٤ - ٣٥٥):

يمكن تحديد دور المدرس بالنقاط الآتية:

- ١ - يحدد المدرس المواضيع التي سترى معالجتها في الصف.
- ٢ - يحدد استراتيجيات تركيز انتباه المتعلمين في إنشاء سير التعلم.
- ٣ - يبحث الطالبة على التوجه نحو الموضوع إذا ما ابتعدوا عنه قليلاً.
- ٤ - يصحح معلومات الطالبة إذا ما طرحت موضوعات مخالفة وغير صحيحة.
- ٥ - يساعد الطالبة في الوصول إلى استخلاصات موجهة نحو الهدف.
- ٦ - متابعة تسلسل النشاطات أثناء نشاطات التعداد والعرض والتجميع والتصنيف.
- ٧ - يتأكد من حدوث المهام أو الخطوات المعرفية في شكلها ووضعها الأفضل في الوقت الصحيح.
- ٨ - توجيه أسئلة مثيرة للتفكير.

دور المتعلم في نموذج هيلدا تابا الاستقرائي: (سلیمان، ٢٠٠٩، ٢٠٣)

يتحدد دور المتعلم في نموذج هيلدا تابا الاستقرائي فيما يأتي:

- ١ - يتمتع المتعلم بدور نشط وفاعل وحيوي، فالمتعلم عضوية معرفية حيث ينبع إلى منبهات محددة، ويسعى مع المدرس نحو تحقيق الهدف.

٢ - يهدف المستعلم بنشاطاته المعرفية إلى تكوين أو تطوير خصائص مميزة للفهوم عن طريق استحضار واسترجاع الخبرات السابقة الضرورية.

٣ - يتوجه المتعلم بنشاطاته المعرفية نحو تفسير وجمع البيانات التي يمكن الوصول إليها، إما عن طريق نشاطاته في البيئة أو الموارد المكتبية أو غير ذلك.

٤ - يصل المتعلم بنشاطاته المعرفية إلى فرضيات ناضجة أو تنبؤات. تتطلب هذه الفرضيات أو التنبؤات جهداً ذهنياً فاعلاً حتى يتمكن من الوصول إلى تلك الحلول وإلى مواضيع التعلم المخطط له. لذلك يمكن القول إن المتعلم وفق نموذج هيلدا تابا هو عضوية فاعلة نشطة حيوية دائمة النشاط مثارة، مختلة التوازن إلى أن تصل إلى الفرضيات والتنبؤات الناضجة التي تساعدها في الوصول إلى عضوية عارفة متزنة سعيدة.

بذلك يسهم التعلم الاستقرائي في تطوير شخصية متكيفة مبدعة منتجة موجودة في الصدف بصار إلى إشباع حاجاتها ودوافعها بهدف تحقيق ذاتها ونمائها نمواً ذهنياً واجتماعياً وإنفعالياً سوياً، وهذه الأهداف هي أهم الأهداف التي يمكن أن تتحقق في موقف التعلم المدرسي.

ثالثاً- نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم:

قام جانبيه بتحليل عميق لعملية التعلم، تناول فيها جميع المتغيرات التي تؤثر فيهـا، والتي يمكن للمدرس أن يستنتج منها أفضل الطرق لتنظيم عناصر الموقف التعليمي التعليمي، بشكل يحقق تعلماً فاعلاً للاحتفاظ والاستدعاء والانتقال.

وقد حدد جانبيه عملية التعلم بأنها عملية ذات طبيعة هرمية، تكون من ثماني مراحل - تتميز كل مرحلة منها بصفات أو خصائص سماها بالمقدرات - تشكل بمجموعها نموذج التعليمي العام.

وبما أن نمط تعلم المفهوم من بين الأنماط التعليمية الثمانية التي حددتها جانبيه في نموذجه التدريسي العام، لذا كان من الضروري توضيح هذا النموذج ثم عرض النموذج المتعلق بتدريس المفاهيم.

نموذج جانبيه التدريسي العام:

قدم جانبيه نموذجاً تدريسياً عاماً، حدد فيه أنماط تعلمية، رتبها في نسق هرمي ابتداءً من المستوى التعليمي البسيط في قاعدة الهرم وانتهاءً بالمستوى الأكثر تعقيداً وصعوبة في قمة الهرم، ويمكن توضيح هذه الأنماط التعليمية في الآتي: (الكسبياني، ٢٠٠٨، ٣٣٣-٣٣٨):

١- **التعلم الإشاري:** يشير هذا النوع من التعلم إلى اكتساب استجابة شرطية لإشارة ما، حيث تكون الاستجابة لفعلية ويكون التعلم لا إرادياً، ويحدث هذا النوع من التعلم وفقاً لمبادئ الإشراط الكلاسيكي لبافلوف. ومن أمثلته استجابة الخوف على الحياة وعلى فقدان الأهل عند سماع كلمة (حرب)، إن مثل هذه الاستجابة تعتمل على تعزيز التعلم وتقويته.

٢- **تعلم المثير والاستجابة:** يشير هذا النوع من التعلم إلى قيام المتعلم بإصدار استجابات محددة لمثيرات معينة، ومع صدور الاستجابة يتلقى المتعلم نوعاً من التعزيز. وهو تعلم إرادي يتحكم باستجابة المتعلم نفسه، ويتطلب شروطاً معينة، بعضها يتعلق بالمتعلم مثل قدرته على ضبط انتباهه نحو المثيرات المحددة، وقدرته على أداء استجابات محددة لمثيرات محددة. وبعضها الآخر يتعلق بال موقف

التعليمي كعرض المدرس لمثيرات مذاهبة تؤدي إلى إصدار الاستجابة وظهورها، وتعزيز الاستجابة المرغوب فيها، واستخدام الصور العقلية واللفظية والبصرية التي تقوى الارتباط بين المثير والاستجابة.

ومن الأمثلة على هذا النوع من التعلم: استجابة المتعلم بالفظ الكلمات أو حروف عند عرضها عليه.

٣- تعلم التسلسل الحركي: يشير هذا النوع من التعلم إلى قيام المتعلم بإصدار سلسلة من الاستجابات تربط بين وحدتين أو أكثر من وحدات المثير والاستجابة، وهو يقتصر على تعلم السلسلة الحركية أو تعلم المهارات الحركية، والشرط الرئيس لحدوث هذا التعلم عند جانبيه هو قدرة المتعلم على إعادة ترتيب وحدات المثير والاستجابة في وضعها الصحيح.

ومن أمثلة هذا النوع من التعلم استخدام القلم في رسم مربعات أو أداء تجربة علمية معينة.

٤- تعلم الترابطات اللفظية: يرى جانبيه أن هذا النوع من التعلم هو من نوع التعلم التسليلي السابق، إلا أن الروابط فيه لفظية، وأبسط صور السلسلة اللفظية تلك التي تكون من رابطتين أو وصلتين مثل تسمية الأشياء.

مثال ذلك عند عرض صورة (تفاحة)، فإن الاستجابة اللفظية (تفاحة) هي سلسلة من رابطتين: الأولى استجابة الملاحظة التي تساعد المتعلم على تحديد التفاحة التي يراها في الصورة، والثانية المثير الداخلي أو الحافز الذي يساعد على النطق بالاسم الصحيح، كلن يقول (تفاحة)، وعندما تكون التفاحة حمراء فإن السلسلة اللفظية في هذه الحالة تتكون من ثلاثة روابط، حيث يستجيب المتعلم بالقول (تفاحة حمراء).

٥- تعلم التمييز المتعدد: يحدث هذا النوع من التعلم عندما يستطيع المتعلم أداء استجابات مختلفة لمثيرات مختلفة دون أن يخلط بينها، معتمدًا في ذلك على بعض المميزات الظاهرة بينها في الشكل واللون والحجم وغير ذلك.

مثال ذلك قيام المتعلم بالتمييز بين أنواع محاصيل الحبوب الغذائية كالقمح والشعير و...الخ، أو التمييز بين التشذيبات واللاتذيبات، أو الفقاريات واللافقاريات، والاستجابة لكل نوع منها بربطه باسمه الصحيح دون الخلط بينها.

٦- تعلم المفهوم: هو قدرة المتعلم على الاستجابة لمثيرات تبدو مختلفة باستجابة واحدة، وذلك بإعطاء الاسم أو الفئة أو الصنف الذي تتبعه هذه المثيرات، معتمدًا في ذلك على خصائصها المشتركة التي تجعلها أفراداً في صنف واحد.

ومن أمثلة هذا النوع من التعلم قيام المتعلم بتصنيف الأشكال الهندسية إلى: ثلاثة ورباعية وخمسية... الخ.

يرى جانبيه أن تعلم المفهوم يتطلب من المتعلم إتقان التعلم السابق، ويشرط اختيار المثيرات المناسبة وتقديمها بترتيب متزامن أو متزاوج بوقت قصير جداً، فذلك هو العامل المسؤول عن إسراع هذا التعلم.

٧- تعلم المبدأ: يتمثل تعلم المبدأ في قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين أو أكثر، وأبسط صورة للمبدأ تلك التي تتخذ الحالة (إذا... إذن) أي إذا حدث (أ) إذن تحدث (ب). مثال ذلك: إذا ارتفعنا على سطح البحر تنخفض درجة الحرارة. إذا دخلت كان وأخواتها على البهلهاء الاسمية فإنها ترفع الأول ويسمى اسمها وتتصب الثاني، يسمى ذيرها.

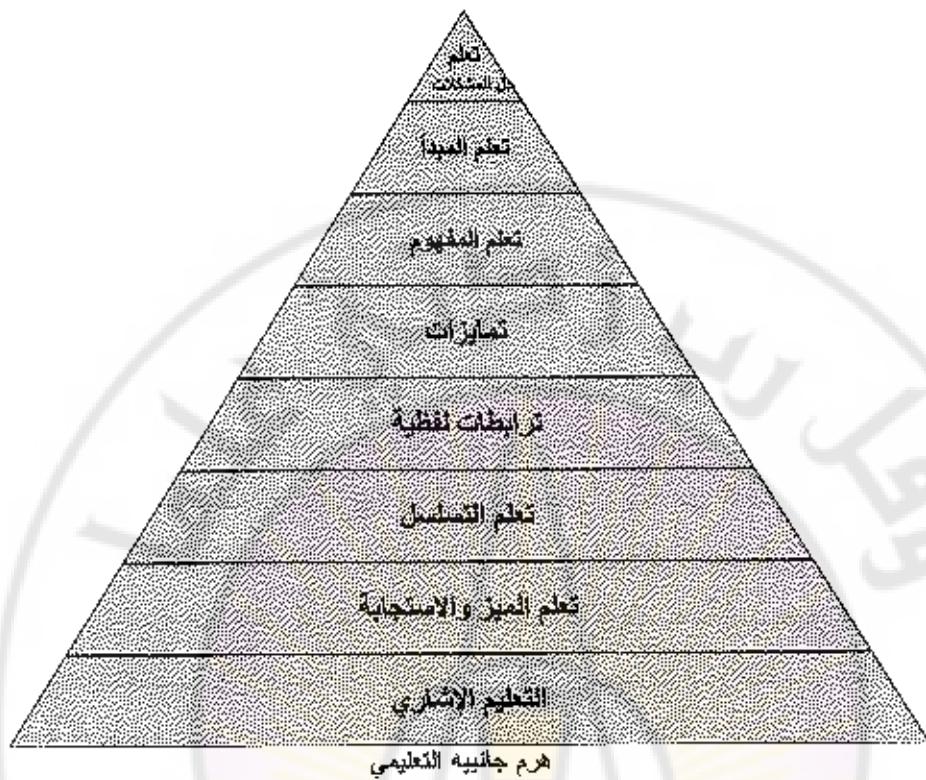
يسرى جانبيه أن الارتباطات اللغوية التي تشكل المبدأ هي ارتباطات سلاسل من المفاهيم، ولذا فإن تعلم المفاهيم يعده مطلباً سابقاً لتعلم المبدأ.

- **تعلم حل المشكلة:** هو القدرة على استخدام المبادئ والقواعد التي تؤدي بالفرد إلى الحل المطلوب. ويتطلب قيام الفرد بعمليات داخلية تدعى (**التفكير**)، وهو أعلى المستويات التعلمية في هرمية جانبيه.

يدرك جانبيه مجموعة من الشروط التي يتطلبهما هذا النمط من التعلم منها ما يتعلق بالمتعلم، كقدرته على تذكر المبادئ واستدعاها، وقدرته على استخدامها بشكل يؤدي إلى الوصول للحل الصحيح، أما الشروط المتعلقة بالموقف التعليمي فهي توافر محتوى تعليمي مناسب، وإرشاد المتعلم وتوجيهه تفكيره نحو الاتجاه الصحيح للحل، وتزويده بالتجذية الراجعة أو التعزيز المناسب كلما انتقل خطوة صحيحة باتجاه الحل المناسب. فالمتعلم الذي تعلم القاعدة السابقة في اللغة العربية لا يمكن أن يذهب بـ اسم كان أو يرفع خبرها، كما أن المتعلم الذي تعلم أن الديانات تطرح غاز شاني أكسيد الكربون ليلاً لا يضع أي منها في غرفة النوم.

ويلاحظ من هرم جانبيه التعليمي أن قمة الهرم (تعلم حل المشكلات) وهي مقدرة تضم كل المقدرات السابقة لها.

- ويعد جانبيه أن عملية التعلم هي عملية داخلية تعتمد على تشاطط المتعلم، للوصول إلى تعلم المفهوم، وتعلم المبدأ، وأخيراً تعلم حل المشكلات التي تتضمن توافر جميع حالات التعلم السابقة. يشتمل نموذج جانبيه التعليمي العائم على ثمانى خطوات أطلق عليها اسم الواقع التعليمية وهي: (سليمان، ٢٠٠٩-٤١٧).



يمكن للمدرس أن يستثير دافعية المتعلمين لتعلم موضوع ما، عن طريق طرح مشكلة تتصل بالموضوع الجديد، وفي الوقت نفسه تثير المتعلمين وتحدى دوافعهم وتفكيرهم.

الخطوة الثانية: إعلام المتعلم بالأهداف التعليمية:

تتضمن هذه الخطوة إبلاغ المتعلم بما هو متوقع اكتسابه أو الحصول عليه بعد حدوث عملية التعلم، بمعنى آخر التغيير المتوقع حدوثه بعد حصول عملية التعلم، فـإعلام الطالبة بهذه الأهداف ربما يستثير دافعيتهم واهتمامهم لتعلم الموضوع الجديد.

الخطوة الثالثة: توجيه الانتباه:

يمكن استثمار انتباه الطلبة نحو موضوع ما عن طريق توضيح بعض الجوانب في هذا الموضوع مثل، قيمته وأهميته والفائدة منه في الحياة العملية.

الخطوة الرابعة: تشجيع عملية تذكر المتطلبات الأساسية القبلية المتنمية: يعتبر جانبيه أن خطوة ترميز المعلومات أو الخبرات تمهد لاحترازها في الذاكرة طويلة الأمد واسترجاعها عند الحاجة إليها من أكثر الخطوات دقة.

وهذا على المدرس توجيه الطلبة إلى تذكر المعارف والخبرات والمهارات السابقة ذات العلاقة بالخبرات المطلوبة، ويتم ذلك عبر قيام المدرس بعمليات مثل المراجعة والاختبارات القبلية.

الخطوة الخامسة: تقديم التوجيهات الدراسية:

يمكن في هذه الخطوة أن يقدم المدرس توجيهاته للطلبة لمساعدتهم في تحويل المعلومات أو الخبرات إلى رموز لاحترازها في الذاكرة. ويمكن أن تكون هذه التوجيهات على شكل عبارات إيجابية أو أسلمة أو إيضاحات.

الخطوة السادسة: تعزيز عملية الاحتفاظ بالمعلومات:

يتم تثبيت عملية الاحتفاظ بالمعلومات أو الخبرات المتعلمة بالمراجعة والأسئلة المتنوعة. ويمكن تحويل هذه الخبرات المتعلمة إلى إيضاحات ذات معنى بالنسبة للمتعلم، لأن ذلك سيساعده في الاحتفاظ بها.

الخطوة السابعة: تعزيز عملية انتقال التعلم:

تعني عملية انتقال التعلم: قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة أخرى غير تلك التي حدث التعلم فيها.

ويمكن تعزيز عملية الانتقال عن طريق:

أ - تنويع الصور أو الأمثلة عن المهمة التعليمية.

ب - التدريب والمناقشات الجماعية.

الخطوة الثامنة: استئارة الأداء المنشود:

لا بد من التأكيد أن الهدف التعليمي قد تحقق عن طريق حدوث السلوك المرغوب به. ويمكن أن يحدث ذلك خلال سير عمليات التعليم (التقويم البنائي) عن طريق طرح الأسئلة المناسبة، وليس بالضرورة في نهاية عملية التعليم.

الخطوة الخامسة: التزويد بالتجذية الراجعة:

وتتضمن هذه الخطوة إظهار السلوك أو الأداء من قبل المتعلم، ومن ثم تزويده بفكرة عن أدائه تمكنه من مراجعته وتصحيحه وبناء خطط لتحسينه، والوصول به المستوى المرغوب المحدد في الهدف التعليمي.

يرى التربويون أن الوظائف التعليمية المطلوبة من المدرس وأدواره عند استخدام نموذج جانبي التعليم العام يمكن أن تتحدد فيما يأتي:

- تعريف المتعلم بالأهداف أو السلوك المتوقع منه.

- تقديم المثيرات المناسبة للتعلم.

- إثارة انتباه المتعلم وتشويقه للإهتمام بالتعليم.

- تهيئة الظروف للمتعلم ومساعدته في تذكر واستدعاء التعلم السابق.

- الحرص على توفير الشروط الخاصة المرتبطة بالتعلم واستئارة الأداء.

- تعزيز الاستجابات ونتائج التعلم.

- تعزيز التعلم وتوجيهه.

يلاحظ من نموذج جانبيه التعليمي العام أن لكل نمط تعلمي شروطاً خاصة به ينبغي مراعاتها وضبطها من أجل فاعلية التعلم، كما أن التعلم عند جانبيه تعلم تراكمي، إذ يمكن أن يحدث التعلم عند إتقان المتعلم لأنماط التعليمية السابقة عليه في السلم الهرمي.

تدریس المفاهيم عند جانبيه:

تشير عملية تدریس المفاهيم عند جانبيه إلى مجموعة الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط جميع الحوادث والشروط التي يخضع لها الموقف التعليمي، كالمادة التعليمية والكتاب المدرسي، والنشاطات المختلفة التي يقوم بها كل من المدرس والمتعلم. وبذلك فإن على المدرس مراعاة كل من العناصر الآتية عند تدریس المفاهيم من أجل زيادة فاعلية تعلمها، وهذه العناصر هي:

١ - الأداء أو السلوك المتوقع أداة من المتعلم بعد انتهاءه من تعلم المفهوم وفق الأهداف الإجرائية والسلوكية المحددة، فعند تعلم مفهوم ما سيكون المتعلم قادرًا على لفظ اسم المفهوم وتحديد الخصائص المميزة له، وتمييز المثال من الالامثال، وتصنيف الشواهد الجديدة إلى أمثلة منتمية أو غير منتمية للمفهوم.

٢ - الشروط الداخلية: وهي الشروط الخاصة بالمتعلم ذاته، وتمثل بالآتي:

- تمكّن المتعلم من التعلم السابق للمفهوم، كتعلم الاستجابات المحددة، وتعلم الترابطات اللفظية، وتعلم التمييز المتعدد.

- توافر عنصر الدافعية لدى المتعلم واهتمامه بالتعلم.

٣- الشروط الخارجية: وهي الشروط الخاصة بالبيئة التعليمية، وترتبط بالاستراتيجيات التدريسية كـ تدريم المادة، واختصار المثيرات، والتعزيزات المناسبة، وتتمثل الآتي:

- إعلام المتعلم المسبق بالأهداف التدريسية المرجو تحقيقها.
 - تقديم المثيرات المتنوعة التي تستثير أداء المتعلم السابق، كتعلم الاستجابة المحددة، والترابطات اللفظية والتمييز المتعدد.
 - تقديم عدد كاف من الأمثلة واللامثلة على المفهوم بشكل متزامن، أو متعاقب بوقت قصير جدا لتحقيق شرط التجاور.
 - إتاحة الفرصة المناسبة لإظهار الاستجابة المطلوبة.
 - تقديم التعزيز المناسب بعد حدوث الاستجابة مباشرة.
- يقسم جانبيه المفاهيم وطرق تدريسها إلى نمطين رئيسيين:
- يتمثل الأول بالمفاهيم المادية التي تدرك بالحواس، والتي يتم تعلمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة، أو غير المباشرة، والتي تستخدم في تدريسها الطرق الاستقرائية.
 - الثاني هو المفاهيم المجردة التي يتم تعلمها عن طريق الخبرات غير المباشرة، التي تتطلب تقديم التعريف في تدريسها بما يتمشى مع طرق الاستنتاجية.

يمكن تلخيص نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم وفقاً للطريقة الاستقرائية بالخطوات الآتية: (موضحة بمثال وسائل النقل البرية)

- ١- صياغة الأهداف التدريسية، وإسلام الطلبة بها قبل القياس بمهمة التدريس، فعند تدريس مفهوم (وسائل النقل البرية) فإن الأهداف التدريسية التي تصف أداء المتعلم بعد تعلمه لهذا المفهوم، يمكن أن تتمحور حول الآتي:
 - يذكر اسم المفهوم وهو (وسائل النقل البرية).

- يحدد الصفات المميزة لمفهوم (وسائل النقل البرية) في الأمثلة المقدمة عليه.
 - يميز المثال المقسم على مفهوم (وسائل النقل البرية) من اللامثال بناء على الصفات المميزة التي حددتها.
 - يقدم تعريفاً لمفهوم وسائل النقل البرية.
- ٢- تقديم مثال موجب أو أكثر على المفهوم، بهدف اكتساب لسم المفهوم حسب تعلم المثير والاستجابة الذي وصفه جانبيه. ففي تدريس مفهوم وسائل النقل البرية يعرض المدرس على الطالبة صورة سيارة، شاحنة، باص، دراجة هوائية، دراجة نارية...الخ، ومكتوب على كل صورة منها وسائل النقل البرية، ليستجيب المتعلمين لها بالقول (وسائل النقل البرية).
- ٣- عرض عدد كافٍ من الأمثلة واللامثلة على المفهوم مع مراعاة ما يأتي :
- تنوع الأمثلة واللامثلة بحيث تمثل أبعاد المفهوم، وخصائصه الحرجية وغير الحرجية.
 - عرض الأمثلة واللامثلة أزواجاً متناظرة (مثال-لامثال) وبترتيب متزامن أو متناوب بوقت قصير جداً لتحقيق شرط التجاور.
 - مراعاة التدرج في صعوبة الأمثلة واللامثلة عند التقديم، بحيث يعرض السهل أولاً ثم الانتقال تدريجياً نحو الأصعب.
 - ويتم في هذه الخطوة تعلم الترابطات اللفظية وبناء التمييز المتعدد، وتعلم التصنيف الذي يعني اكتساب المفهوم.

أمثلة غير منتصبة	أمثلة منتصبة
طائرة	باص
بآخرة	سيارة أجرة
صاروخ	شاحنة
قارب شراعي	دراجة هوائية

- ٤- الإشارة من قبل المدرس إلى المثال بأنه مثال على المفهوم، وإلى الالامثال بأنه ليس مثلاً عليه، دون تقديم أي شرح أو توضيح منه يفسر ذلك، لأنه يفترض بالمتعلم أن يستقرى الخصائص المميزة للمفهوم من أمثلته ذاتياً دون أن يقدمها له المدرس جاهزة، وعليه أن يستخدمها في تبرير اختياره للمثال أو الالامثال في مهمة التصنيف.
- ٥- قيام المتعلم بعد الانتهاء من مقابلة الأمثلة باللامثلة، بكتابة الصفات المميزة للمفهوم وصياغة تعريفه.
- يطلب المدرس من الطلبة كتابة الخصائص المميزة لمفهوم وسائل النقل البرية، ثم صياغة التعريف.

٦- تقديم المدرس للتعزيز المناسب بعد تلقى الاستجابة فوراً، نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم وفقاً للطريقة الاستناجية:

يفترض جانبيه أن المتعلم الذي يكتسب مفهوماً مجرداً ، لديه القدرة على استخدام التعبيرات اللفظية اللازمية لتوضيح هذا المفهوم المجرد، كما أن بإمكانه توضيح الأشياء والعلاقات والأفكار التي ترتبط بذلك المفهوم.

يمكن تلخيص نموذج جانبيه لتدريس المفاهيم المجردة بالطريقة الاستناجية بالخطوات الآتية:

١- تقديم تعريف للمفهوم: إن التعريف حسب جانبيه هو جملة خبرية أو أكثر تشتمل على الكلمات المرجعية أو المفاهيم الاستدلالية التي تحدد المفهوم وتساعد على توضيحه.

ويمكن للمدرس التأكيد من استيعاب المتعلمين لهذه الكلمات بسؤالهم عنها ليقوموا بتوضيح معناها لفظياً.

ومثال ذلك عند تقديم تعريف لمفهوم (القاسم المشترك الأكبر) على الشكل الآتي: (القاسم المشترك الأكبر لعددين: هو أكبر عدد يقبل

القسمة على العددين معاً، وهو جداء العوامل الأولية المشتركة فقط بين العددين وبأصغر عدد من المرات بعد تحليل كل منها).، لا بد من توضيح الكلمات المرجعية لو المفاهيم الاستدلالية الواردة في التعريف وهي: المشترك، العدد الأكبر، قابلية القسمة، العوامل الأولية، تحليل العدد إلى عوامله الأولية.

-٢- مراجعة المتعلمين للمفاهيم الواردة في التعريف: يركز جانبيه في هذه الخطوة على أداء المتعلم المتمثل بتوضيح المفهوم وليس على أدائه المتمثل بحفظ التعريف أو استدعائه.

-٣- تقديم أمثلة ولا أمثلة على المفهوم، وتكتلية المتعلمين بتخصيفها إلى أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية. ويتوقف ذلك على إتقان المتعلمين للمفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفهوم الرئيس.

يمكن القول إن المتعلم في هذه الطريقة يستنتج العوال المقدم له عن المفهوم سواء كان موجباً أم سالباً بناء على الخصائص المحددة في التعريف، ومدى مطابقتها للخصائص المتوفرة في المثال.
(سعادة واليوفس، ١٩٨٨، ١٥٤).

رابعاً: نموذج ميرل وبنيسون لتدريس المفاهيم:

صمم ميرل وبنيسون نموذجاً لتدريس المفاهيم بنى على افتراضات قابلة للتطبيق في غرفة الصف، وقدما عدداً من الاستراتيجيات الخاصة بشدرس المفاهيم بالطرق الاستنتاجية، تتضمن ثلاثة تحركات أساسية: هي التعريف، والأمثلة واللامثلة، والتدريب الاستجوابي.

يرى ميرل وبنيسون أن الهدف الأولى من تدريس المفاهيم يتمثل في مساعدة المتعلمين على تجميع أمثلة المفهوم والاستجابة لها

باستجابة واحدة، وذلك بالإشارة إليها باسم أو رمز هو اسم المفهوم أو رمز.

كما تتطلب عملية اكتساب المفهوم قيام المتعلم بعملية التصنيف، التي تتضمن عمليتين مهمتين هما: التمييز والتعميم، والتعيم من وجهة نظرهما هو إصدار استجابة مشابهة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير مشابه، أما التمييز فهو إصدار استجابة مختلفة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير مشابه، وبشكل آخر يشير التمييز إلى قدرة الفرد على الاستجابة للاختلافات بين الأشياء التي قد تبدو مشابهة في مظاهرها.

وضع ميرل وتنيسون مجموعة من الخطوات التي تعد بمثابة موجهات توجه المدرس نحو الاتجاه السليم في تحديد الاستراتيجية واستخدامها بالشكل الصحيح لتدريس المفاهيم، وتتمثل هذه الخطوات بالأتي: (اللقاني، أبو سنينة، ١٩٩٠، ١٥٣-١٥٩):

١- تحديد ما إذا كان تدريس المفهوم ضرورياً: يتم ذلك من خلال تحليل المدرس لمحوى الدرس ومعرفة المفاهيم الجديدة وتحديد ما إذا كان المتعلمين بحاجة إلى تعلمها.

يرى ميرل وتنيسون أن المدرس يمكن أن يقرر تدريس موضوع ما على أساس تعليم المفهوم إذا توافر في محتواه بعض أو كل الشروط الآتية:

- وجود بعض المصطلحات أو الكلمات الجديدة في محوى الدرس، مثل التركيب الضوئي، التلسوث البيئي، الحيوانات المفترسة... الخ

- إذا طلبت مادة الدرس استدعاء تعريف لبعض المصطلحات أو الرموز أو الجمل المميزة للمفاهيم.

- عندما يتطلب الدرس استخدام قاعدة معينة تشمل على مفاهيم، مثل (مساحة متوازي = طول القاعدة × الارتفاع المتعلق بها).

- عندما يقدم محتوى الدرس من خلال سلسلة من الخطوات المتتابعة المترابطة، كأن يتطلب المحتوى برهنة نظرية معينة، إذ على المتعلم أن يقوم بتحديد الفرض ثم الطلب ليقسم ببرهنة النظرية، إن كل من هذه الخطوات تعد بمثابة مفاهيم، وينبغي عرض الأمثلة التي تساعد في فهمها واكتسابها، لأن مجرد ذكرها لا يعد تعلمًا لها.

٢- التعريف: من خلال تحضير تعريف للمفهوم قبل إعداد خطة تدريسيه، وتشمل هذه الخطوة ثلاثة خطوات فرعية هي:

أ- تحديد اسم المفهوم: سواء كان كلمة مثل (الطيور، المثلث، التلوث)، أو جملة مثل (التركيب الضوئي، العدد الأولي، الجملة الفعلية، السياحة الترويجية....الخ)، أو رمزاً مثل (الإشارات المستخدمة في الخرائط أو السكك الحديدية، أو المرور).

ب- تحديد الخصائص الأساسية الهامة وغير الأساسية للمفهوم.

ج- تعريف المفهوم: من خلال جملة تقريرية أو أكثر تحدد الخصائص الأساسية للمفهوم والعلاقات التي تربطها.

يقسم ميرل وينسون المفاهيم حسب العلاقات التي تربط خصائصها الأساسية إلى:

- مفاهيم وصلية تجميعية: هي المفاهيم التي تتطلب توافر جميع الخصائص فيها حتى يمكن تمييزها، مثل مفهوم (المرربع: هو شكل رباعي مغلق فيه أربع زوايا قائمة وأربع أضلاع متساوية) الذي يعد من المفاهيم الوصلية التي ترتبط خصائصها معاً بادة الرابط(و).

- مفاهيم منفصلة أو مفرقة: هي المفاهيم التي تظهر خصائصها المميزة منفصلة أو مفرقة في الأمثلة المقدمة عليها. ولا تحتاج بالضرورة إلى توافر جميع الخصائص الحرجية في المثال ليكون

مثالاً للمفهوم، وإنما وجود خاصية أو جزء من الخصائص فقط. مثل مفهوم (قابلية القسمة على العدد ٥): يقبل العدد القسمة على العدد ٥ إذا كان أحده صفرأً أو خمسة) الذي يعد من المفاهيم المنفصلة التي تحتاج إلى خاصية واحدة من الخصائص الآتية ليكونون المثال مثالاً للمفهوم.

- مفاهيم علاقية أو مفاهيم العلاقات: هي المفاهيم التي يحدد فيها أعضاء الصنف بناء على علاقات زمانية أو مكانية تربط بين خاصتين حرجتين أو أكثر.

مثل مفهوم (السرعة) الذي يرتبط بخصائص الزمن وخصائص المسافة حيث إن السرعة هي معدل المسافة المقطوعة في وحدة الزمن.

٣- جمع شواهد المفهوم: يقصد بشواهد المفهوم مجموعة الأمثلة واللامثلة المناسبة لتوسيع المفهوم، ويعني المثال: العضو الذي يتبعي للمفهوم، أما اللامثال فهو العضو الذي لا يتبعي إلى المفهوم.

تطلب عملياً جمع شواهد المفهوم مراعاة قاعدتين مهمتين تتعلقان بالأمثلة واللامثلة هما: قاعدة تباعد المثال، وتنص على ضرورة اختلاف كل مثال عن المثال السابق لسه، وعن المثال التالي له في قائمة الأمثلة المقدمة على المفهوم بحيث يتمثل هذا الاختلاف في الخصائص المتغيرة للمفهوم.

والقاعدة الثانية هي قاعدة مقابلة الامثال، وتنص على أن اللامثلة ينبغي أن تقتربن بالأمثلة بشكل أزواج متقابلة (مثال-لامثال)، إذ إن ذلك يمكن المتعلم من إجراء مقارنات، وعمل تميزات دقيقة بين خصائصهما للكشف عن الاختلافات التي تميز المثال عن اللامثال.

٤- تقدير صعوبة شواهد المفهوم: تعد هذه الخطوة مهمة لأنها تهدف إلى مراعاة تدرج الأمثلة واللامثلة في الصعوبة عند استخدامها في تدريس المفهوم.

يتم ذلك قبل إجراءات تدريس المفهوم حيث يقوم المدرس بتقدير صعوبة الأمثلة الموجبة والسلبية للمفهوم المراد تدريسه للمتعلمين، ويتم ذلك من خلال تدريب المدرس عينه من الطلبة على تعریف المفهوم مع تقديم عدد من الأمثلة واللامثلة لـه يختارهم استطلاعاً ثم يقوم بحساب متوسط استجاباتهم لذلك المفهوم لمعرفة درجة صعوبة خصائص أو شواهد المفهوم.

٥- إعداد اختبار تشخيصي لتصنيف خصائص الجديدة للمفهوم: يتعلق بتصنيف الأمثلة واللامثلة «جديدة على المفهوم»، والهدف من هذا الاختبار هو معرفة قدرة المتعلمين على أداء السلوك التصنيفي الصحيح للمفهوم.

تعد هذه الخطوة مهمة -من وجهة نظر ميرل ونيلسون- في تشخيص أداء المتعلمين والأخطاء التي قد يقعون فيها ووضع العلاج المناسب لتلافيها.

وبما أن عملية التصنيف تتضمن عملية التمييز والتعميم، فإن علامات الاختبار توزع على أربعة أنماط للأداء هي:

- التصنيف الصحيح: يعني قيام المتعلم بتصنيف المثال كمثال، واللامثال كلامثال.

- خطأ التعميم المفرط: يعني قيام المتعلم بتصنيف اللامثال كمثال.

- خطأ التعميم الناقص: يعني قيام المتعلم بتصنيف المثال كلامثال.

- الفهم الخاطئ: ويعني في المتعلم بتصنيف المثال كلامثال، واللامثال كمثال.

حسب هذه الأنماط الأربع لسلوك توضع درجات الاختبار لتحديد مقدار الخطأ من كل نوع، وذلك من أجل تشخيص نوع الخطأ الذي يقع فيه المتعلم واستخدام العلاج المناسب لتقليل هذه الأخطاء أو تلافيها قدر الإمكان.

٦- استخدام قاعدة عزل الخاصية: يقوم المدرس في هذه الخطوة بعزل الخصائص الأساسية والهامة التي تميز المثال الموجب للمفهوم من الخصائص الأخرى في اللامثال.

يتطلب ذلك استخدام وسيلة أو أداة تساعد في التركيز انتباه المتعلم على الخصائص الأساسية في الأمثلة الموجبة بشكل مباشر سواء باستخدام لون أو تظليل أو الرسوم التوضيحية.....الخ مع التركيز على غياب مثل هذه الخصائص في اللامثال.

٧- تصميم استراتيجية مناسبة لتدريس المفهوم: تتضمن هذه الاستراتيجيات غالباً تقديم العموميات (تقديم التعريف-الخصائص-الأمثلة واللامثلة).

ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- العرض الشارح من قبل المدرس دون تكليف المتعلم بشيء حول المعلومات والخصائص المرتبطة بالمفهوم.

- العرض الاستجوابي الذي يتضمن إجابات المتعلمين عن الأسئلة التي يسألها المدرس حول العموميات.

وينتاج عن ذلك أنماط تقديم العموميات كما يلي:

أ- التعريف للشارح: ويتضمن لاسم المفهوم وخصائصه وأمثلته. ويسمي القاعدة.

- بـ- التعريف الاستجوابي: ويتم من خلال إجابات المتعلمين عن الأسئلة فيما يتعلق بالمفهوم.
- جـ- الشواهد الشارحة: الأمثلة الموجبة واللامثلة مع عزل الخاصية.
- دـ- الشواهد الاستجوابية وتسمى بالتشذيب، وتعبر عن أمثلة وألمثلة للمفهوم، ويطلب من المتعلمين تحديد الخصائص وتصنيفها.
- لا بد من الإشارة إلى أن هذه الاستراتيجيات تتفق مع الطريقة الاستنتاجية.
- ـ ٨- التقويم التكيني والختامي: يتم في هذه الخطوة تقويم فعالية المواد التدريسية بعرض تحسين التدريس.
- تنتمي هذه الإجراءات كما يأتي:
- مراجعة المحتوى من قبل خبراء في المسادة الدراسية، ويجب أن تتفق آراؤهم مع آراء المدرس من حيث التعريف والشواهد والتصنيف....الخ
 - تجربة واحد لواحد حيث ينشط المتعلم ويلاحظه المدرس ويكتب عنه ما يشهده التقرير، ويراعى أن يشجع المتعلم على كتابة ملاحظاته حول المواد التدريسية.
 - تجربة المجموعة: تحتاج هذه العملية إلى خمسة عشر متعلماً على الأقل للتأكد من وجود أخطاء محددة في التصنيف، ويمكن التأكد من صعوبات التصنيف عن طريق مقارنة استجابات المتعلم في الاختبار الفيلي باستجاباته في الاختبار البعدي.
- ونورد فيما يأتي مثالاً يوضح تطبيق نموذج ميرل وتينسون في تدريس المفاهيم، وقد تم اختيار مفهوم (المضلع المنتظم).

الأهداف التدريسية: يتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على:

- يعرف مفهوم: المضلع المنتظم.
- يحدد الصفات المميزة لمفهوم المضلع المنتظم.
- يميز بين الأمثلة والأمثلة المقدمة على المضلع المنتظم.
- يصنف الأمثلة والأمثلة الجديدة على المضلع المنتظم.

طريقة عرض الدرس:

- يعلن المدرس اسم المفهوم الرئيس بالقول: سنركز في هذا اليوم على مفهوم رئيس هو (المضلع المنتظم). ثم يكتب اسم المفهوم على السبورة.

- يقدم المدرس تعريفاً للمفهوم الرئيس بعبارات تصفه وتحدد صفاتيه المميزة وال العلاقات التي تربطها، وفق الشكل الآتي: المضلع المنتظم هو شكل مستوى مغلق، أضلاعه متساوية الأبعاد وزواياه متساوية.

- يقوم المدرس بعرض مجموعة من الأمثلة والأمثلة عن كل مفهوم بحيث يتم عرضها أزواجاً متقابلة (مثال-لأمثال) ومتدرجة في مستوى الصعوبة من السهل إلى الصعب، وخلال العرض يخبر المدرس الطلبة عن المثال بأنه مثال، وعن الالمثال بأنه لأمثال مع إعطائهم التبرير على ذلك.

يمكن أن يتم ذلك من خلال عرض صور متنوعة لمضلعين منتظمة مختلفة في عدد أضلاعها (مضلع منظم ثلاثي، رباعي، خماسي... الخ) حيث إن ما يعده مثلاً للمضلع المنتظم الثلاثي يعده لا مثلاً للمضلع المنظم رباعي وهكذا.

- يقدم المدرس مجموعة جديدة من الأمثلة واللامثلة عن كل مصلح بترتيب عشوائي، ويطلب من الطلبة الإشارة إلى المثال الذي ينطبق على المفهوم، وإلى المثال الذي لا ينطبق عليه مع تقديم التبرير على ذلك.

خامساً- نموذج التفكير الاستقرائي في تدريس المفاهيم التفكير الاستقرائي:

يقسم الاستدلال الذي يمارسه الفكر البشري عادة إلى قسمين رئيسيين أحدهما الاستبساط والأخر الاستقراء، ولكل من الدليلين منهجه الخاص وطريقته المميزة، ففي الاستبساط تكون المقدمات أكبر من النتيجة بينما تجيء النتيجة في الاستقراء أكبر من المقدمات التي ساهمت في تكوين ذلك الاستدلال. ومن أجل هذا يعد للسير الفكري في الدليل الاستقرائي معاكساً للسير في الدليل الاستباطي الذي يصنع الطريقة القياسية، وبينما يسير الدليل الاستباطي وفق الطريقة القياسية من العام إلى الخاص يسير الدليل الاستقرائي من الخاص إلى العام . (الصدر، ٢٠٠٢ ، ص ٥٦).

فالاستقراء إذن هو تتبع الجزئيات بغية الوصول إلى حكم عام ينسحب على كل الجزئيات بينما في القياس ينتقل الذهن من حكم كليٌّ تتضمنه المقدمة إلى حكمٍ أقل عمومية (أبو رغيف ، ص ١٤١٠هـ، ص ١٩)، إذن أهم ما يمتاز به الدليل الاستقرائي هو :

١- إن الاستقراء استدلال صاعد نبتدئ فيه من الجزئيات، وننتهي إلى الأحكام الكلية.

٢- إن نتيجة الاستقراء أهم من أية مقدمة من مقدماته.

٣- إن الاستقراء يعتمد على ما يجري من حوادث وما بين الأشياء من روابط.

٤- إن الاستقراء يؤدي إلى حقائق جديدة.

٥- الاستقراء هو المنهج العلمي الصحيح الذي يتبعه العلماء في الوصول إلى نتائجهم وقولاً لهم، وهو في نظر بعض المناطقة الطريق الوحيد إلى كسب المعرفة بالأشياء، أو بعبارة أدق الطريق الذي تنتهي إليه المعرفة بالأشياء. (سعد ، ١٩٩٠ ، ص ١٩٠).

ومن مزاياه فيما يخص المتعلم:

- ١- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير المنطقي السليم.
- ٢- تنمية قدرات المتعلمين العقلية لادرال العلاقات بين الأشياء المحيطة بهم والتمييز بينها وصولاً إلى أحكام ونتائج عامة، صحيحة ودقيقة.
- ٣- تنمية عادات واتجاهات نفسية وعقلية سليمة كالصبر، والقدرة على مواجهة المشكلات، والتشوق إلى اكتشاف الحقائق، وعدم التسرع في تكوين الأحكام أو النتائج العامة . (الحسون وأخرون ، ١٩٩٣ ، ص ٥٢).

ويوفر الاستقراء الحصول على الخبرة بشكل مباشر " والخبرة المباشرة أكثر رسوحاً من الخبرة غير المباشرة لأنها تكون أكثر تأثيراً في الفرد لأنه يعيشها بكل جوارحه، ويتفاعل معها بكل إمكاناته وقدراته مما يجعلها أكثر عمقاً في نفسه وذهنه، وبالتالي فهي خبرة ينتج عنها تعلم يسهل تذكره. (الشبل ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٣).

ولغرض النجاح في تحقيق مزايا الاستقراء وجب اتباع ما يلى:

- ١- جمع وعرض الجزئيات الكثيرة، وضرب الأمثلة المتنوعة وفحصها فحصاً دقيقاً.
- ٢- الأخذ بأيدي المتعلمين حتى يروا أوجه الاشتراك والتباين بينها.
- ٣- حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم.
- ٤- التعبير عنها بعبارة يصوغونها من عندهم ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً.

واستناداً إلى الاستقراء العام قامت الطريقة الاستقرائية وما تفرع عنها من نماذج واستراتيجيات تدريسية، وفيها تُسرد الأمثلة أولاً، ثم يلفت نظر

المتعلمين إلى أجزاء معينة من هذه الأمثلة ليضعوها في قاعدة واحدة تسجل وتطبق على أمثلة جديدة.

والمطلوب من المتعلم في هذه الطريقة أن يسير وراء المعلم في الإنما الأمثلة، وفي القيام بالملاحظة والاستنتاج، ثم ينفرد بعد ذلك في التطبيق.

(جابر وأخرون ١٩٨٠ ص ١٢١).

وهذه الطريقة أدخلت في الإطار التربوي لعدة اعتبارات لعل أهمها:

— بعدها عن فرض المعرفة.

— مشاركة المتعلمين فيها مشاركة إيجابية.

— وصولهم إلى المعرفة بأنفسهم أو بتوجيه المعلم.

وفي هذه الطريقة يسير المعلم على النحو الآتي:

١- يهدي ذهان طلبه الكلي الذي تراد دراسته قاعدةً كان أو قانوناً أو مفهوماً أو غيرها.

٢- يعرض الأمثلة التي يستنتج منها الكلي.

٣- يناقش الأمثلة والجزئيات مناقشة تحدد الظواهر المشتركة والجوهرية.

٤- يستنتج منها الكلي، ويوضعه في إطار من الصياغة يحدده ويوضحه.

وقد استخدمت هذه الطريقة في القواعد النحوية والبلاغية والإملائية وفي استنتاج المفاهيم الأدبية. (ظافر والحمداني، ١٩٨٤، ص ١١٤).

"وتستخدم هذه الطريقة إذا كان الهدف هو الوصول إلى قاعدة عامة أو إلى نظرية أو قانون". (عبيد وأخرون ، ١٩٩٢ ، ص ١٠٧).

وتتلخص محسن الاستقراء في التدريس بالنقاط الآتية:

١- تبقى المعلومات التي تكتسب بوساطة هذه الطريقة في الذاكرة أكثر من المعلومات التي تكتسب بوساطة القراءة أو الاصناع، إذ إن كل ما

-٢- يتوصلا إلى المتعلم بنفسه يرسخ في ذهنه أكثر مما يقدمه إليه المدرس، ويصدق هذا على المتعلم النابه والمتأخر سواء في أي درس من الدروس.

-٣- إن المتعلم الذي يتوصلا إلى تعميم ما أو يستنتاج قاعدة ما بهذه الطريقة يستطيع وبعد مرور زمن ولو كان طويلاً أن يصل إلى التعميم نفسه أو القاعدة نفسها إذا نسيها، فخطوات التفكير في الحصول عليها تبقى معه.

-٤- يفهم الطالبة التعميمات التي يتوصلا إليها بمساعدة المدرس أكثر من تلك التي يقدمها إليهم المدرس حاضرة مهيئة أو التي يجدونها في كتبهم المقررة.

-٥- يستطيع المتعلم تطبيق التعميمات التي يتوصلا إليها بسهولة أكثر من تطبيق تلك التي تقدم إليه حاضرة مهيئة وذلك لحسن فهمه لها.

-٦- إن أسلوب التفكير الذي ينبع عليه المتعلم في الدراسات الاستقرائية يفيد في حياته المستقبلية. فكل الم المتعلمين يميلون إلى أن يعمموا في أقوالهم نتيجة لذواقتهم ولكن قسماً كبيراً منهم لا يستطيع أن يقوم بذلك بكفاية وقدرة جيدة لأنهم يعودون ويعلمون طريقة التعميم . ومن أجل هذا فقد يتوصلا إلى تعميمات خاملة. (آل ياسين ، ١٩٥٠ ، ص ١٨٧-١٨٩).

إن استخدام الاستجواب وطرح الأسئلة الصافية في الطريقة الاستقرائية يحقق عدة أهداف تعليمية مثل تقويم المعرفة، واكتشاف الحقائق من قبل المتعلمين، ويبتدىء المعلومات، وينمي القدرة على التعبير، ويزيد من فعالية المتعلم، ويبتدرأ لديه المجهود الشخصي. (المارد ، ١٩٨١ ، ص ٥٣-٥٤).

إن المزايا التي يمتاز بها الاستقراء والأساليب الاستقرائية في التدريس تجعل من الواجب على التربويين اتباعها في العملية التعليمية كطرق للتدريس

أفع في إيصال المادة العلمية للمتعلم، وفي حثه على التفكير والاحتفاظ بما تعلم لمرة زمنية أطول.

أنموذج (هيلدا تابا):

وضع التربويون عدداً من نماذج التدريس مثل أنموذج (ميرل وتنيسون) وأنموذج (جانيه) وأنموذج (برونر) وغيرها من النماذج والإستراتيجيات. واستراتيجية (تابا) لتنمية مهارات التفكير هي واحدة من ضمن استراتيجيات عديدة تستهدف تنمية هذه المهارة، وتؤهل للتعامل مع مختلف المواقف، وحل المشكلات والتوصول إلى هذه الحلول وقياسها وتقديرها. ويعزى هذا النمط من الأنماط التعليمية المعرفية، وترتبط (هيلدا تابا) في

نقطها من عدد من المسلمات مثل:

- ١- التفكير يمكن أن يعلم .
- ٢- التعليم عملية تفاعلية بين عقل الفرد والمعلومات لغاية معينة.
- ٣- تتبع عمليات التفكير في سياق منطقي على شكل مهام وتنطوي كل مهمة عدداً من الأنشطة، ويتطلب كل نشاط عدداً من الاستراتيجيات.
(مرعي والحيلة، ٢٠٠٢ ، ص ١٤٥).
- ٤- وأشارت (تابا) إلى ذلك مفصلة القول في تعليم التفكير .
- يمثل التفكير نوعاً من التفاعل بين المتعلم والمعلومات، ولا يستطيع المتعلم أن يتعلم بصورة منتظمة ما لم يستخدم عمليات عقلية معينة لتنظيم الحقائق في نظام مفاهيم معين والوصول إلى تحقیقات ونتائج .

- يمكن تعليم التفكير من خلال تعليم استراتيجيات تفكيرية يستطيع المتعلم استخدامها في حل المشكلات التي تواجهه.

- تتطور عمليات التفكير في تسلسل منظم أي أن تحقيق مهارة عقلية معينة تتطلب التمكن من حل المهارة السابقة لها (Hilda Taba 1962 P28) . وتركز تابا على الأسئلة الصحفية التي يكون لها دور رئيس في عملية الاستقراء، وتقوم الأسئلة بدور فعال في التربية الصحفية وفي توجيه عمليات التعلم والتعليم. وإن آلية عملية تربوية تتم بدون استخدام المكثف للأسئلة تعدّ ناقصة وغير مكتملة النتائج.

إن التنوع في الأسئلة من حيث الاختصاص والانجاز ووضوح لغتها والتوفيق السليم في توجيهها للمتعلمين ومراعاة المنهج الاستقرائي في تقديمها ثم توزيعها العادل على الطلبة هي جميعاً شروط هامة للنجاح العملية التربوية في مهمتها التربوية". (حمدان ، ١٩٩٩ ، ص ١٤١).

تفترض (هيلدا تابا) أن الهدف من التفاعل مع الخبرات والمواد التعليمية هو مساعدة المتعلمين على صياغة تعميمات في كل خبرة أو معرفة تقدم لهم وتعرف التعميمات على أنها:

- عموميات معرفية بسيطة سهلة.

- تضع المعرفة وفق أطر منظمة سهلة الاستداعة.

- جمل خبرية تساعد المتعلم على استيعابها.

- توضح علاقات المعرفة البسيطة وفق مخططات.

- قابلة للتعلم والتدريب في مستويات الأعمار المختلفة.

- تنمو وتطور مع العمر .

- قد تكون حسبة يمكن معالجتها ويمكن أن تكون رمزية مجردة.

- مخططات علائقية نظمت وفق شبكات معرفية بسيطة أو معقدة.
(قطامي والقطامي ، ١٩٩٨ ، ص ٣٤٣).

إن نمط التفكير الاستقرائي يصلح لكل مستويات التعلم ومواده ، شريطة استخدام كل المهمات وكل الأنشطة. وعدم قصر تعلم المفاهيم على المهمة الأولى، و يتصرف هذا النمط بالبساطة، ويمكن أن نستخلص منه المبادئ التربوية والنفسية الآتية:

- التدرج من البسيط إلى المركب.

- التأكيد على تعلم المفاهيم.

- الحرص على توافر البيانات والمعلومات الكافية لغرض الاستقراء.

- الحرص على أن تكون الأسئلة مخططة وهادفة.

- التعاون بين المعلم والمتعلم وبعلاقة إنسانية إذ بدونها لا يحدث استقراء.

(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ١٤٦).

ومن الناحية العملية والتطبيقية هناك مجموعة من الخطوات لتنفيذ هذا الأنماذج عند التدريس، ويمكن إيجاز هذه الخطوات بما يأتى :

١- التهيئة : تعد المعلومات المتعلقة بالموضوع.

٢- التجميع : اذ تصنف المواد وفق معايير مشتركة بين المولد ويسأل المدرس ، ابحث عن الأشياء التي يمكن وضعها معاً.

٣- التسمية : تسمية التصنيفات المختلفة التي شكلت في المرحلة الثانية، ويسأل المدرس ما الأسماء التي يمكن إطلاقها على كل تصنيف؟

٤- التعميم : يبدأ المعلم بتحليل المعلومات في كل صندوق أو خلية وال المتعلقة بعمود واحد.

- ٥- المقارنة : يقوم المتعلمين بمقارنة جميع التعميمات التي استخلصت من كل خلايا العمود الواحد واستخراج تعميم أوسع.
- ٦- التوضيح : يطلب من المتعلمين إجراء استدلالات توضيحية عن التعميمات التي يتم التوصل إليها.
- ٧- التتبؤ : يبدأ بالسؤال يذهب إلى ما وراء المعلومات المعطاة، ثم ينهي المعلم النشاط، ويجعل الطلبة يلخصون المعلومات والتعميمات والاستنتاجات التي توصلوا إليها . (خانم ، ١٩٩٥ ، ص ٧١) .

الفصل التاسع

الأشكال الحديثة للتعلم الذاتي

- ١ - مفهوم التعلم الذاتي، أهميته، أهدافه.
- ٢ - التعليم الافتراضي
- ٣ - التعليم المفتوح
- ٤ - التعليم الإلكتروني



- مفهوم التعلم الذاتي، أهميته، أهدافه:

قبل تحديد مفهوم التعلم الذاتي، ينبغي أن نقدم تعريفاً لمفهوم التعلم عموماً لارتباطه الشديد بمفهوم التعلم الذاتي.

١- تعريف التعلم:

يمكن تعريف التعلم ببساطة بأنه تعديل السلوك من خلال الخبرة والممارسة، وأشار "جيتس" إلى أن التعلم هو تغير في السلوك تغيراً تقدماً يتصف بتمثل مستمر للوضع، وجهود متكررة ببذلها الفرد للاستجابة للوضع استجابة مثمرة في مواجهة الظروف الطارئة. ويعرف "ثورنديك" التعلم بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الفرد. وفي علم النفس يستخدم مصطلح التعلم بمعنى أشمل، حيث يعني التعلم المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى الجهد والدراسة والتدريب، معنى ذلك أن التعلم يرتبط بتعديل السلوك، إذ لا تعلم مالم يحدث تغير في السلوك على شكل معلومات أو معارف أو مهارات أو عادات جديدة. وهنا يتضح الفرق بين التعلم الذي هو النشاط الداخلي الذي يمارسه الإنسان أثناء وجوده في الموقف التعليمي، وبين نتائج التعلم التي هي الآثار الحادثة على سلوك المتعلم.

نسننخ مما نقدم أن التعلم هو تعديل ثابت نسبياً في السلوك ناتج عن الممارسة، وفي تحليل التعريف إلى عناصره نجد أن التعديل يدل على تغير جزئي وليس على تغيير كلي، وهو تعديل ثابت نسبياً وليس مطلقاً، ويقصد بالسلوك الآراء والأفكار والقيم والاتجاهات والمهارات الفكرية والوجدانية والحركية، ويقصد بأن التعلم ناتج عن الممارسة، أي أنه ناتج عن العمل والجهد وليس عن المصادفة، ولا يعد السلوك الناتج عن المصادفة تعلماً لأنه

يزول بزوال الظروف الطارئة، ويقصد بالممارسة التدريب والمران والتكرار والخبرة.

وميزة المربيون بين التعلم الذاتي والتعلم غير الذاتي، فقد عرف "كلباترك" التعلم الذاتي بأنه نشاط حيوى هام وضروري يبذله المتعلم للتغلب على الصعوبات" أما التعلم غير الذاتي فهو نشاط بطريقة اصطناعية في حياة المتعلم يفرضه سلطة خارجية.

٢- تعريف التعلم الذاتي:

كان من أهم الأفكار التربوية في هذا القرن، أن المتعلم يمكن أن يتعلم أنواعاً من السلوك نتيجة قيامه بأدائها بنفسه أو المرور بخبرتها بنفسه، بل إن بعض الأفكار تماضت في القول إنه من الممكن أن يكون المتعلم هو نفسه المسؤول عن تعليم نفسه بنفسه مع قيام المعلم بالإرشاد والتوجيه المناسب للمتعلم، وبشكل هذا الإطار العام لمفهوم التعلم الذاتي، ونظراً لحداثة المفهوم في الأدب التربوي ظهرت تعريفات عديدة سنعرضها على التحول التالي:

- هو النشاط التعلمى الذى يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية واقتاعه الداخلى بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجبياً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم.

- هو الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي، وعن النتائج والقرارات التي يتخذها.

- هو تهيئة الموقف التعليمي وعناصره ومكوناته على النحو الذي يستثير دوافع الفرد إلى التعلم، ويزيد من قدرته في الاعتماد على نفسه في تعلمه، متفاعلاً مع مصادر الخبرة حوله، ويوفر له قدرًا أكبر من المشاركة في اختيار مادة تعلمها، ويعنيه على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على تقويم مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه.
- هو مجموعة العمليات التي تساعد على تحسين التعليم عن طريق تأكيد ذاتية الأفراد من خلال برامج تعليمية معينة تعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المعلم والمتعلم على السواء.
- العملية التي يقوم فيها المتعلم بتعليم نفسه بنفسه مستخدماً أساليب التعليم المبرمج أو أي مواد أخرى أو مصادر تعلم ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون عون مباشر من المعلم.
- هو نظام تعليمي ييسر للمتعلم القيام بدراسة يختارها متحرراً من قيود الزمان والمكان والالترامات التي يتطلبها النظام التعليمي.
- هو الأسلوب الذي يختار فيه المتعلم الأشطة والمهام التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف.
- نستنتج مما تقدم أن مفاهيم التعلم الذاتي تؤكد على ذاتية المتعلم في التعلم، بيد أن المتعلم في التعلم الذاتي لن يكون له الحرية الكاملة والمطلقة لعمل ما يريد، بل لابد من ضبط وإرشاد وتوجيه البيئة التعليمية والموافق التعليمية التعليمية، بحيث تتلامم مع طبيعة واستعداد وقدرات المتعلم على التعلم، و تستند هذه المقوله إلى أن جميع المتعلمين هو بحاجة ماسة إلى اكتساب القدرة على التعلم الذاتي ليواصلوا التعلم مدى الحياة، أي أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم أهم من أن يتعلم الحقائق المجزأة والمحددة، لأنه إذا تعلم

كيف يتعلم فإنه يستطيع أن يصل إلى الحقائق والمعارف في أي زمان ومكان.

- وخلاصة القول إن مفهوم التعلم الذاتي هو أسلوب في التعلم يقوم على تحويل المتعلم مسؤولية التعلم بشكل أساسي، وجعله صانع تقدمه الثقافي والعلمي من خلال توظيف مهارات التعلم الذاتي في تحقيق هذا الهدف، وبالتالي تحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها بعد أن يقدم له المعلم الإرشاد والتوجيه والمساعدة في اكتساب مهارات التعلم الذاتي.

٣- أهمية التعلم الذاتي:

تشير وثائق منظمة اليونسكو إلى أنه لم يعد مكاناً في عصر يتميز بانفجار المعلومات وتعدد مصادر المعرفة، أن يظل التعلم مرادفاً للمدرسة محصوراً بين جدرانها يعتمد باستمرار على المعلم والكتاب، بل أصبح من الضروري أن يزداد دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وأن يزداد دور المجتمع خارج المدرسة من خلال مؤسساته في تعليم الأبناء، وذلك بهدف تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة مستمرة في اكتساب المعرفة والمهارات، والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته واستمرار تربيته لذاته، وتشق أهمية التعلم الذاتي من مجموعة من الحقائق تلخصها على النحو التالي:

- ١- إن تطوير سلوكيات المتعلم يحتاج إلى معرفة دقيقة بمكونات السلوك المراد تطويره.
- ٢- إن التعلم الإنساني يحتاج إلى معرفة دقيقة بخصائص الإنسان النفسية والفيزيولوجية.

٣- إن التعلم الفعال يتطلب معرفة المتعلم لخصائصه الذاتية وإمكاناته ودراجه وحاجاته واهتماماته، وهذا ينسق مع مقوله سocrates "اعرف نفسك فإن فيها الحقيقة كاملة".

٤- إن أفضل أنواع التعلم هو الذي يتم بناءً على رغبة حقيقة من المتعلم نفسه، إن التنمية الذاتية للإنسان لا تتم إلا إذا غير الأفراد ما بذلوا لهم استجابة لقوله تعالى: (إن الله لا يغير ما يقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم). وبمعنى آخر، إن معرفة الإنسان لذاته هي الخطوة الأولى في تطوير وتنمية هذا الإنسان، وبناءً على رغبته وجهوده وإمكاناته الذاتية في التغيير والتطوير السلوكي والمعرفي والأخلاقي. من خلال ذلك تبدو أهمية التعلم الذاتي في النقاط التالية:

أ) إن التعلم الذاتي كان وما زال منذ أن اتَّخذ مكانه في الفكر التربوي في النصف الثاني من القرن الحالي، يلقى اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل في التربية المستقبلية، لأنَّه يحقق لكل متعلم تعلمًا يناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعليم، وينسجم مع الخصائص النفسية للمتعلمين، ويعالج ما بينهم من فروق في القدرة والخبرة، ويُشجع حاجاتهم للتعلم المستمر.

ب) التعلم الذاتي نوع من الهندسة السلوكية المناسبة لتحقيق أهداف التعليم، ويمثل ثمرة التراوُج بين علم التعلم وعلم النفس.

ج) يمكن التعلم الذاتي للمتعلم من إتقان المهارات الأساسية الازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه.

هـ) ينمّي القدرة على تحمل المسؤولية كاملة في عملية التعلم.

و) يناسب القدرات الفردية والسرعة الذاتية لكل متعلم.

وهذا يعني أن التعلم الذاتي طريقة تربوية تتضع المتعلم وجهاً لوجه أمام نفسه وأمام المعرفة والحياة، وتجعله يحس بالقدرة على تحسين حاضره ورسم ملامح مستقبله العلمي والفكري، وتقوده إلى التعلم داخل المدرسة كما يتعلم خارجها، ويغدو المتعلم صانع تقدمة الثقافي والفكري، لذا يُعد التعلم الذاتي طريقة فعالة للتكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية المتتسارعة، مما يؤكد هذا الرأي المبررات التالية:

١- إن قدرة الإنسان على التعلم غير محدودة في أي زمان ومكان، لذا ينبغي استثمار هذه القدرة في التعلم لتحقيق تعلم فعال يحقق الأهداف المرغوبة.

٢- إن العالم يشهد تراكماً معرفياً لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها الحالية، الأمر الذي يفترض وجود استراتيجية تربوية بعيدة المدى تسعى إلى تمكين المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي، أي تمكّن المتعلم من كيفية التعلم وفق قدراته واستعداداته، وهذا لا يتم خلال المدرسة فقط، بل لابد أن يستمر التعلم خارج المدرسة ومدى الحياة.

٣- إن التعلم الذاتي يمكن للأفراد من تنمية أنفسهم باستمرار بحيث تغدو هذه التنمية حقيقة واقعة يعيشها في كل مكان، في المنزل، في العمل، في الحديقة، في المكتبة، في النادي. لذا يمتحن المربيون المعاصرون المدرسة بأن لا يقتصر دورها على تلقين المعرفات والحقائق بل أن يمتد ليشمل تعليم المحتاجين للمهارات اللازمة لتمكينهم من القيام بتعليم أنفسهم ذاتياً داخل المدرسة وخارجها.

٤- أهداف التعلم الذاتي:

إن اكتساب مهارات وعادات التعلم الذاتي هو أحد أهم أهداف التعلم الذاتي، والمهدى النهائي لهذا النوع من التعلم هو أن يتحمل المتعلم مسؤولية ذاتية تعلم نفسه، وهو بهذا يعدّ وسيلة اجتماعية لبناء مجتمع دائم التعلم.

وتحقيق التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، وتمكن الفرد من مواكبة تغير المعرفة وتطبيقاتها التقنية بكفاية. لذا تمثل أهداف التعلم الذاتي على النحو التالي:

- ١- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر.
- ٢- تحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- ٣- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.
- ٤- بناء مجتمع دائم التعلم.
- ٥- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.
- ٦- تمكن الفرد من متابعة التغير المعرفي العالمي.
- ٧- تحقيق مبدأ التربية الذاتية من خلال تزويد الرد بالوسائل والأدوات التي تمكنه من تعليم نفسه خلال حياته بأكملها.
- ٨- اكتساب اتجاهات جديدة نحو التعلم الدائم.
- ٩- جعل المتعلم قادراً على توظيف المعرف والحقائق التي تعلمها.
- ١٠- توظيف المهارات التي اكتسبها المتعلم للوصول إلى أسمى ما يمكن أن تصل إليه طاقاته.

يبد أن تحمل المتعلم لمسؤولية تعليم نفسه بنفسه لا يعني حرمان المتعلم من مساعدة المعلم له عندما تدعو الضرورة، لذلك فإن دور المعلم هو التوجيه والإرشاد والذصح وفق استراتيجية واضحة للمعلم والأهداف والأساليب.

والتعلم الجيد في نظر أصحاب فلسفة التعلم الذاتي يبدأ بمساعدة المتعلم على تنمية قدراته الذاتية تنمية صحيحة، وتنمية الذات تنمية سليمة عن طريق تزويد بخبرات ناضجة، وتنمية اتجاهات معينة تمكنه من أن يصبح متعلماً

طيلة حياته، وهو ما يتضمنه قول علي بن أبي متعلم /كرم الله وجهه/ : لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم، فإن ظن أنه علم فقد جهل" ، وهذا يلغي فكرة أن التعلم يقتصر على سن معينة وعدد محدد من السنوات، من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية وبقى العمر هو استخدام حصيلة ما تعلم في السنوات السابقة. لذلك نحن بحاجة إلى نقلة نوعية في التعلم يتم فيها تحويل المواقف التعليمية التقليدية إلى مواقف تعلمية تحقق الأهداف المنشودة للتعلم الذاتي. وتتضح أهمية ذلك إذا قارنا بين الموقفين التعليمي والتقليدي والتعلمي الذاتي من حيث الجوانب التي يوضحها الجدول:

الرقم	مجال المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم الذاتي
١	المتعلم	متلقٍ سلبي	محور التفاعل في التعلم
٢	المعلم	ملقن	يشجع الابتكار والإبداع
٣	الطرائق	واحدة لكل المتعلمين	متعددة تاسب الفروق الفردية
٤	الخبرات	لا تتناسب حاجات المتعلم	تناسب حاجات المتعلم
٥	المادة	محظى التعليم المقرر	الخبرات والمصادر والوسائل
٦	الوسائل	سمعية بصرية لكل المتعلمين	متعددة ومتوعة ومشوقة
٧	الهدف	وسيلة لعمليات ومتطلبات	التفاعل مع العصر والبيئة
٨	التقويم	يقوم به المعلم	تقويم ذاتي يقوم به المتعلم

جدول مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم الذاتي

إن هذا التحول المطلوب في تعليمنا وتعلمنا لا يتم إلا إذا تم تبني استراتيجية التعلم الذاتي، واعتبارها إحدى أهم استراتيجيات التربية الحالية والمستقبلية.

- مهارات التعلم الذاتي:

تشتمل استراتيجية التعلم الذاتي على مجموعة من المهارات الضرورية لحدوث التعلم الذاتي الفعال وتحقيق الأهداف المرغوبة، ويقصد بمهارات التعلم الذاتي مجموعة من القدرات وأدوات التعلم التي تمكن المتعلم من التعلم بأقل وقت وجهد وتحقيق أقصى فائدة من التعلم، وهذه المهارات هي:

١- مهارة تنظيم التعلم الذاتي:

وتمثل هذه المهارة في مجموعة من الأداءات الفرعية، كتحديد الأهداف وتنسيق المحتويات وترتيب المادة الدراسية و اختيار طرق تحصيلها، ذلك أن مهارة تنظيم التعلم الذاتي تُسهم في الارتفاع بمهارات التعلم الذاتي الفعال عن طريق الاستخدام الأمثل للوقت والمكان، كما أنها تُسهم في نجاح المتعلم وتقديمه، الأمر الذي يولد الرغبة والدافعية للتعلم، وتسهم في تنمية مهارات التعلم الأخرى كالقراءة والكتابة والإصغاء، وهي من المهارات الأساسية لاستثمار الوقت والعقل. كما أن مهارة تنظيم التعلم يحقق مرونة في التعلم من خلال الاستجابة للتغيرات والتكييف مع الطرق الجديدة والاعتماد على النفس، ويسهم تنظيم التعلم في استغلال طاقات وقدرات المتعلم لأن التنظيم يساعد في اختصار الوقت والجهد المبذول والوصول إلى معدلات تحصيل عالية واستثمار القدرات وفق تخطيط وتنظيم فعال.

وتأثر مهارة تنظيم التعلم الذاتي بعدد من العوامل والظروف الشخصية كالجوانب الفيزيولوجية والنفسية، كالقلق والغضب والإجهاد وقلة الغذاء والكسل والمرض والتوتر، كذلك بعوامل اجتماعية ترتبط بالأسرة والبيئة الاجتماعية، وعموماً فإنه كلما كانت الظروف المحيطة والأسرة خصوصاً مناسبة فإن مهارة التعلم الذاتي تكون ناشطة ومجدية، أما إذا كانت الظروف غير مواتية فإن ذلك يعيق التعلم الذاتي.

وخلاصة القول إن مهارة تنظيم التعلم من المهارات الأساسية في التعلم الذاتي الذي يستند إلى مقوله أن المتعلم معلم ومتعلم في الوقت نفسه، فإن عليه أن يوفر لنفسه الظروف المواتية لتنظيم تعلمه، ويمكن الاستعانة بالمعلم في إطار المدرسة أو الأهل في إطار الأسرة. بهدف تخطيط الوقت وبرمجه وإدارته بحيث يتم استثماره بشكل فعال، وتحقيق الاستفادة القصوى منه دون إهدار، والتخلص من التشويش والعشوائية والتدخل والخلط بين التفكير والترويح والدراسة، وجعل التعلم ممتعاً ومفيداً علمياً ونفسياً.

٢- مهارة القراءة الفاعلة:

تُعد القراءة فناً ومهارة، وعلى المتعلم إتقان هذا الفن وأمتلاك هذه المهارة، وتعتمد القراءة الفاعلة على مقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم لقراءة نص معين والمتمثل بسرعة القراءة، كما تعتمد على مستوى فهم المتعلم واستيعابه لتحقيق الأهداف المنشودة، مما يدل على علاقة «ـ» كاسية بين سرعة القراءة ومستوى الفهم والاستيعاب في تحديد فاعلية القراءة، فكلما قل الوقت الذي يستغرقه المتعلم في قراءة نص معين قل مستوى الفهم والاستيعاب، على حين إذا كانت القراءة متأنية ودقيقة كان مستوى الفهم أكبر، وكانت القراءة فاعلة ومفيدة.

وقد تواجه القراءة الفاعلة عدة مشكلات مثل عدم وضوح الهدف من القراءة، لأن القراءة بدون هدف مضيعة للوقت والجهد، وكذلك مستوى

صعوبة المادة العلمية والموضوع، كذلك القراءة بصوت مرتفع لأن ذلك يجعل قراءة المتعلم بطيئة، لأن القراءة الجهرية أقل سرعة من قراءة "العقل" أي القراءة الصامتة، لذا يجب على المتعلم أن يتجه نحو القراءة الصامتة بدلاً من الجهرية، كما أن تحريك العينين والرأس والأصابع يجعل المتعلم يُصاب بالتشتت وعدم التركيز والانتباه أثناء القراءة.

ويمكن تحسين القراءة من خلال التدريب اليومي على القراءة وإجراء التسبيح الذاتي بعد القراءة، وتنوع مصادر القراءة والجمع بين القراءة الفاعلة والفهم والاستيعاب مع السرعة والاتقان المطلوبين.

٣- مهارة التركيز في التعلم الذاتي:

يقصد بهذه المهارة القدرة على توجيه التفكير في موضوع واحد فقط، إذ يشكو بعض المتعلمين من شرود الذهن أثناء التعلم والعجز عن التركيز إلا لبعض دقائق، مما يولد شعوراً بالخطأ والذنب، لأن ذلك يشكل سبباً في تخلفهم الدراسي.

ونتعدد أسباب هذه الظاهرة إلى مجموعة من العوامل هي متشتّتات للتركيز، وبعضها داخلي المنشأ والأخر خارجي المنشأ، ومنها ما يلي:
أ) العوامل الجسمية: وتمثل في الإرهاق والتعب الجسدي وقلة النوم والاستجمام وفوضى النظام الغذائي أو سوء التغذية واضطراب الغدد الصماء.

ب) بيئية التعلم المادية: وتمثل في عدم كفاية الإضاءة أو سوء توزيعها أو سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة والضوضاء.

ت) العوامل الاجتماعية والنفسية: وتمثل في الخلافات المستمرة بين الوالدين والوضع الاقتصادي للأسرة والمنابع العائلية، وعدم اهتمام المتعلم وانشغاله بأمور أخرى غير التعلم، رياضية أو اجتماعية.

و عموماً يمكن الحد من هذه المشتقات من خلال تجنب الأسباب المؤدية إلى التششت، كتناول الوجبات بشكل كافٍ و منظم كماً و نوعاً، و عدم الإلهاق الجسمي، وأخذ قسط وافر من الراحة والنوم، وتهيئة بيئه مناسبة للتعلم من حيث الإضاءة والتهدية، وجعل التعلم مستمراً دون انقطاع كبير و ممارسة التسميع الذاتي بما تعلمه الفرد لأنه من المهارات التي تسهم في تركيز التعلم.

٤- مهارة التسميع الذاتي:

يقصد بها القدرة على استعادة المفاهيم والأفكار والمعلومات التي تم تعلمتها مع التفاصيل المهمة دون التقيد التام بحرفية الكتاب أو وسيلة التعلم، أو بمعنى آخر هي قدرة على استكثار ما درسه جهراً بشكل دقيق و متسلسل دون النظر إلى الكتاب أو النص.

وتعد هذه المهارة من متطلبات التعلم الذاتي الفعال، لأنها تسهم في تحقيق أهداف تربوية عديدة منها:

- ١- يساعد التسميع الذاتي على ترسيخ المعلومات والمعارف لفترة طويلة.
- ٢- يزود المتعلم بتغذية راجعة فورية تمكن المتعلم من تحديد نقاط القوة والضعف ويصحح معلوماته الخاطئة.
- ٣- يؤدي التسميع الذاتي إلى زيادة تحصيل المتعلم وإلى نتائج أفضل بالمقارنة مع المتعلمين الذين لا يستخدمون هذه الطريقة.
- ٤- يساعد التسميع الذاتي على تحويل المادة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

خلاصة القول إن هذه المهارة من ضرورات التعلم الذاتي الفعال وتحتاج إلى تدريب متواصل ومستمر.

٥- مهارة الاستماع الذاتي:

تحتفل مهارة الاستماع عن مهارة التسميع الذاتي التي سبق تقديمها، ويقصد بها الاستماع والإصغاء الإيجابي الهدف لتحقيق أهداف محددة، وتعد من ضرورات التعلم الذاتي الفعال، خصوصاً إذا كانت وسائل التعلم هي برامج تعلم ذاتي تلفزيونية أو إذاعية، وتعد تتمة مهارة الاستماع الإيجابي للمواد التعليمية ضرورة هامة تتطلب التدريب على الإصغاء الجيد، وكما يقال كي يكون متحدثاً جيداً يجب أن يكون مصغياً جيداً، ويتأثر الانتباه والتركيز بسهولة أو صعوبة المادة، وبطريقة تقديمها والوضع الصحي للمنتعلم من حيث سلامة الحواس وخاصة السمع والبصر والوضع الانفعالي والنفسي للمنتعلم، وخصائص البيئة المادية المحيطة كدرجة الحرارة وشدة الإضاءة والتهوية والضوضاء، والله سبحانه وتعالى خلق للإنسان أذنين وفم واحداً، وفي ذلك إشارة إلى أن على الإنسان أن يسمع جيداً ليتعلم، وهذا يدل على أهمية الاستماع أو الإصغاء الجيد في التعلم.

٦- المهارات الكتابية:

تعد المادة المطبوعة سواء على شكل كتب مدرسية أم مراجع من أكثر المواد التعليمية استعمالاً في التعلم الذاتي، لذا من الضروري أن يكون المتعلم قادراً على استخدام الطرق والأساليب التي تمكنه من الإفادة من هذه المصادر إلى أقصى درجة، وتشمل المهارات الكتابية تدوين الملاحظات أو كتابة الملخصات والتعليق على المواد المقررة أو كتابة المقالات أو البحث حول النقاط الهامة للموضوع، وتنظيم هذه الكتابات وحفظها في ملفات أو أضابير خاصة، وقد يكون التدوين بترتيب الكتاب نفسه للمفاهيم، أو على شكل خرائط عقلية تبين العلاقة بين الأفكار والمفاهيم بغض النظر عن الترتيب في الكتاب، أو على شكل كلمات مفتاحية كالمصطلحات والأسماء والقوانين، أو على شكل مخطط عالم للنفاط، أو على شكل فقرات أو شجرة

مفاهيم عقودية أو رأسية. أما إذا كانت وسائل التعلم غير مطبوعة كالأشرطة المرئية (الفيديو) أو المواد السمعية .. (الشريط السمعي).

فيجب أن يقوم المتعلم بإعداد المكان المناسب للاستماع أو الاستقبال الصوت والصورة بشكل واضح، وبعد الانتهاء من المشاهدة أو الاستماع للشريط يقوم المتعلم بكتابية الملاحظات حول أهم الأفكار التي سمعها أو شاهدتها، ويمكن العودة إلى المشاهدة، أو الاستماع للشريط لتدعين الملاحظات بطريقة أكثر دقة وتحديداً، وتعد من المهارات الضرورية للتعلم الذاتي الفعال.

٧- مهارة استخدام مصادر التعلم

يقصد بمصادر التعلم الذاتي كلّ وسيلة يحمل معلومات أو معارف، سواء كان المصدر مرئياً كالبيئة المحيطة، والمصادر المطبوعة والالكترونية، أم كان ما يعرف بأوعية المعلومات، وتحتوي على معلومات في المواضيع كافة وتلخص التجربة الإنسانية في أشكال عديدة كالكتب والمقالات والتقارير والأفلام المصوّرة والمحاضرات وأي واسطة أخرى، وتقوم فلسفة التعلم الذاتي على إتقان مهارة اكتشاف المعرفة والتعلم خارج المؤسسات الرسمية التعليمية، وامتلاك القدرة على تحديد وتقدير النشاطات التعليمية من دون وجود المعلم، كما إن استراتيجية التعلم المستمر والذاتي تستند إلى مهارة استخدام مصادر المعلومات حيثما شاء ومتى شاء المتعلم وبشكل متواصل.

وتنتمي هذه المهارة في القدرة على الاستفادة القصوى من المواد المكتوبة الخاصة والعامة والمدرسية ومراكيز التعلم والمعلومات، واعتبارها مكاناً للتعلم يحتوي مصادر ومعلومات، ومنظمة بطرائق وأساليب فنية وافية ومتطورّة، وإتقان مهارة التعامل مع هذه المصادر، وأساليب استخدامها هي الضمانة الوحيدة للوصول إلى المعلومات بسهولة ودون جهد كبير وخلال وقت قصير، ويطلب هذا من المتعلم معرفة الفهارس وطرائق ترتيبها

وتنظيمها والمعلومات التي تحتويها كل بطاقة إضافة إلى إتقان مهارة التعامل مع الأجهزة والأدوات والأفلام والتصوير والنسخ والمسجلات وغيرها، كما يدخل في إطار هذه المهارة كيفية الإلقاء من وسائل الاتصال الجماهيري التي تشكل مصادر معلومات متعددة ثقافية وفنية ووثائقية، وتنطلب الإلقاء منها بشكل فعال تقييم المصدر أو البرنامج من حيث مصاديقه ومقارنتها مع مصادر معلومات أخرى قبل نقلها، وكذلك من حيث حداثة المصدر وموضوعته.

ويحصل هذا بجميع وسائل الاتصال الجماهيري الالكترونية كالإذاعة أو التلفاز، والوسائل المطبوعة كالمجلات والصحف والدوريات، وينبغي عدّها وسيطاً لنقل المعلومات مع ضرورة توخي الحرص والدقة والتحسي بسبب أن طبيعة المعلومات التي تنقلها غالباً لأغراض إعلامية موجهة، لذا يجب توخي الحذر في التعامل مع هذه المصادر.

٨- مهارة التقويم الذاتي:

يقصد بالتقويم الذاتي قيام المتعلم بنفسه في اختبار وتقويم مدى الفهم والاستيعاب وتحصيله العلمي بهدف مساعدته على إتقان ما تعلم تدريجياً، مما يعزز ثقته بنفسه واستثارة نشاطه ودافعيته، وتزويده بتغذية راجعة فورية تمكنه من تعديل وتصحيح معلوماته الخاطئة وتأكيد المعلومات الصحيحة، وكذلك إشراك المتعلم في تقويم قدراته ومهاراته المتصلة بالممواد التي يتعلّمها المتعلم. وينطلب التقويم الذاتي الإجابة عن أسئلة التقويم الموجودة في شايا الكتاب أو أي مصدر تعليمي آخر، وكذلك حل التدريبات وأداء الأنشطة التعليمية المرافقة للمادة التي يتم تعلّمها ذاتياً، مما يسهم في تثبيت التعلم وتصويبه نحو الأهداف المنشودة، ولذلك تعد مهارة التقويم الذاتي ضرورة في

التعلم الذاتي الفعال، ودللت التجارب على أن معرفة نتائج التعلم مباشرة لها أثر كبير في زيادة الدافعية للتعلم، وأن جهل المتعلم بنتائج تعلمه يسهم في تدني مستوى الأداء، كما دللت على أن ضبط نتائج محاولات التعلم التي يقوم بها المتعلم تتبع له إمكانية تعرف مواطن النجاح والفشل أولاً بأول، وبالتالي تجنب الفشل، وتوجيهه التعلم في الطريق الصحيح الذي يقود إلى النجاح والتعلم الذاتي الفعال.



شكل رقم (١) تكامل مهارات التعلم الذاتي وتفاعلها

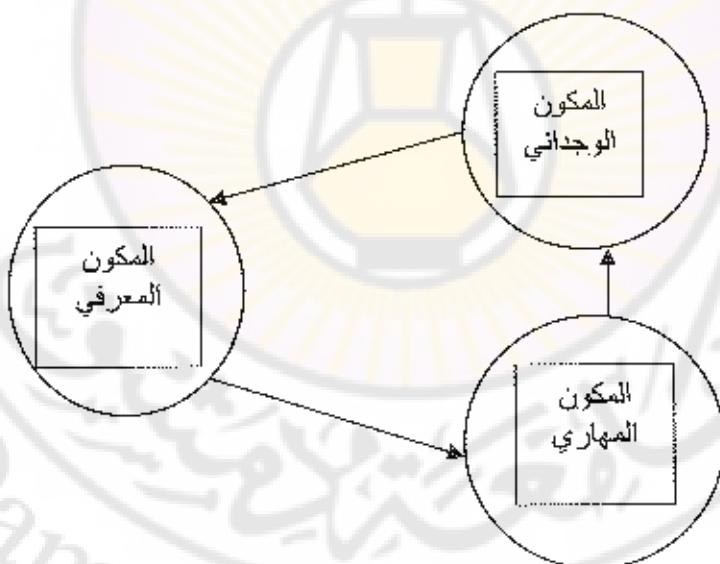
خلاصة القول إن إتقان مهارات التعلم الذاتي ضرورة أساسية من ضرورات تحقيق النتائج المرغوبة من التعلم، وتكامل هذه المهارات بحيث تدعم المهرة الواحدة المهرات الأخرى وتكامل معها، إذ إن مهارة الاستماع

ترتبط بمهارة التسميع، ومهارة الكتابة ترتبط بمهارة الكتابة، مما يؤكد ضرورة إتقان كل مهارات التعلم الذاتي لتحقيق تعلم فعال، والشكل التالي يمثل تكامل وتفاعل هذه المهارات:

- كفاليات المعلم في ظل استراتيجية التعلم الذاتي وعوامل نجاحها.
- كفاليات المعلم في التعلم الذاتي.

بهدف تمكين المعلم من أداء المهام الرئيسية المنوطة به في إطار دوره كمنظم وميسر للتعلم ينبغي له أن يمتلك ويتقن عدداً من الكفاليات الأدائية التعليمية وغير التعليمية، ويقصد بالكافية القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان بأقل جهدٍ و وقت وكفة. وقد تكون الكفية معرفية أو أدائية، وتعد الكفية المعرفية أساساً للكفالية الأدائية وهي التي تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن توظيفها، وملحوظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها.

وتكون الكفية الأدائية من ثلاثة مكونات متكاملة هي:



شكل رقم (٤) يمثل مكونات الكفالية الأدائية

(أ) المكون المعرفي: ويشمل مجموع المفاهيم والقرارات والقواعد التي تتصل بالكافية، كما يشكل هذا العنصر الخافية المعرفية أو النظرية للكافية الأدائية.

(ب) المكون المهاري: ويشمل جميع الأعمال والحركات والنشاطات القابلة لللاحظة والتي تمكن صاحبها من القيام بالمهمات بشكل جلي، وتضم المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية.

(ج) المكون الوجداني أو الانفعالي ويشمل الاتجاهات والقيم والمبادئ والموافق الإيجابية.

وفي إطار كفايات المعلم العلامة نجد كفايات ترتبط بالتعلم الذاتي وتجعل الدور الذي يقوم به في ظلّ الطرائق التقليدية يختلف عن دوره في ظلّ استراتيجية التعلم الذاتي التي يُعدّ فيها المعلم موجهاً ومرشداً وناصحاً وهادياً، وهذا يتطلب من المعلم أن يتمتع بالكفايات والمهارات بحيث يكون قادرًا على القيام بما يلي:

١- تعرّف قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية، وتوظيفها في تقديم العلاج المناسب لكلّ متعلم في ضوء مواطن الضعف والقوة، وتقديم العون له في تعرّف قدراته الذاتية وتنمية ميوله واتجاهاته وتطويرها نحو التعلم الذاتي الفعال والمتواصل.

٢- مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات حلّ المشكلات الطارئة والجديدة، من خلال تقديم المساعدة للمتعلم في جمع المعلومات وإظهار العلاقات بين الظواهر، وتقديم الحلول وفق منهجية علمية سليمة تقوم على

أساس تحديد المشكلة وفرضها واختبارها، وتجريب الحلول وتنمية القدرة على البحث والكشف الذاتي بالإرشاد من المتعلم حين الضرورة.

٣- تخطيط المواقف التعليمية - التعلمية بما يتناسب مع قدرات وميول المتعلمين من خلال اتخاذ القرارات اللازمة بتكييف الخطة الدراسية، وابتكر استخدام الأساليب والطرائق لتناسب المواقف المستجدة.

٤- توظيف تقنيات التعلم الذاتي بمهارة وقدرة على استخدام التقنيات الجديدة كالتلفاز والحواسوب والراديو ...

٥- إجراء البحوث والدراسات الميدانية من خلال إطلاع المعلم على المراجع والبحوث والدراسات التربوية والعلمية لرؤوس مسواه العلمي والمهني، والقدرة على إجراء البحوث التي تتميّز بالتفكير الناقد والبحث الإجرائي الذي يُسهم في حل المشكلات بشكل صحيح.

٦- توظيف أساليب التعلم الذاتي في إطار منظومة متكاملة للعملية التربوية من خلال استخدام المدخل النظامي في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٧- تدريب المتعلم على إتقان المهارات المكتبة، وتشمل مهارة الوصول إلى المعلومات والمعرفة ومصادر التعلم ومرآكزه. ومهارة الاستخدام العلمي الصحيح للمصادر من حيث الاقتباس والتوثيق والتفكير الناقد والتنظيم، ومهارة استخدام العينات التربوية المتوفّرة في مكتبة المدرسة أو خارج المدرسة.

٨- القيام بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مراحل التعليم والتعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

- التفاعل الإيجابي مع المتعلمين وخلق الأجواء الاجتماعية المتفاعلة من خلال ابتكار مجالات التواصل بحرية بعيداً عن الروتين اليومي للعمل المدرسي التقليدي المقيد بالصف والمحاضرات والكتاب.

وخلاله القول إنَّ الجوانب السالفة الذكر تحدد مهارات وقدرات وكفايات المعلم وبالتالي دوره في ظلِّ استراتيجية التعلم الذاتي، وهذا ينفي الخطأ الشائع الذي يقول: إنَّ التعلم الذاتي هو تعلم بدون معلم، وحقيقة الأمر أنَّ المعلم موجود في استراتيجية التعلم الذاتي لكن دوره تغيير من الدور السابق التقليدي، حيث يتطلب منه أعباء جديدة بما يحقق تعلماً أكثر فاعلية، ويحقق أهداف التعليم والتعلم بشكل كامل وسليم.

- عوامل نجاح استراتيجية التعلم الذاتي:

إنَّ نجاح أيَّة خطة أو استراتيجية في تحقيق أهدافها المنشودة يرتبط بعدد من العوامل المؤثرة في هذه الاستراتيجية، لذا فإنَّ نجاح استراتيجية التعلم الذاتي يتطلب تحولاً جزرياً في اتجاهات النظام التربوي نحو تبني التعلم الذاتي كفلسفة تربوية، واستخدام أساليب التعلم الذاتي المناسبة التي تسهم في تحقيق الأهداف الأساسية لهذه الفلسفة، ولعلَّ من أهم الإجراءات التي تسهم في التحول نحو تبني استراتيجية التعلم الذاتي من قبيل النظم التربوية هي على النحو:

١- نشر الوعي التربوي خلال حملات إعلامية موجهة هادفة باستخدام المطبوعات والنشرات ووسائل الاتصال المرئية والمسموعة، وتناول أهمية التعلم الذاتي وأهدافه ودوره المتعلمين علمياً ووجدانياً ومهارياً، وزيادة مهارة المتعلمين في اتخاذ القرارات الذاتية والاتصال الذاتي بمصادر التعلم والتقويم الذاتي الناقد لأنفسهم، واعتبار ذلك مرحلة لتحقيق مجتمع التعلم الدائم، أو

- مجتمع البحث والابتكار والتجديد الذاتي، بحيث تتناول هذه الحملات الإعلامية المجتمع بأسره كالأسرة والعاملين في التربية، وال المتعلمين ...
- ٢- وضع الخطط المتكاملة للتحول نحو أساليب التعلم الذاتي خلال مراحل زمنية محددة، ويتم تنفيذها واتخاذ الإجراءات اللازمة وتقديم التسهيلات الملائمة لإنجاح تنفيذ هذه الخطط.
- ٣- المشاركة الإيجابية للعاملين في الحقل التربوي، إذ إن نجاح أي تطوير يرتبط ب مدى افتتاح العاملين في الميدان بأهداف التطوير ومشاركة كلهم في بناء خطة التطوير لأنهم سيتحملون مسؤولية ونتائج التطوير من معلمين ومديرين و المتعلمين، بينما المواقف السلبية من التطوير والخطط التربوية تتعكس سلباً على نتائج التخطيط والأهداف المنشودة.
- ٤- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند وضع أساليب التعلم تبعاً لظروف المدرسة وإمكاناتها، كإعداد مناهج بمستويات متعددة، وفتح المراحل التعليمية أمام المتفوقين بحيث يمكن الانتقال من مرحلة لأخرى بالمرحلة العمرية نفسها أو الصدف الواحد.
- ٥- استخدام أساليب التعلم الذاتي التي لا يتطلب تطبيقها تغيرات جذرية في النظم التربوية والمناهج، كالمشروعات الفردية وإعداد البحوث وكتابة التقارير العلمية، أي أن يتبعو المتعلمون والمعلمون والأسرة مفهوم التعلم الذاتي، ويمكن استخدام أساليب أخرى تحتاج إلى تغيرات جوهيرية في المنهاج والمادة الدراسية.
- ٦- تعاون الأجهزة الفنية والإدارة التربوية في التغلب على مشكلات ومعوقات إعداد المعلم وتوفير الاختبارات المناسبة والتسهيلات المادية.
- ٧- تنظيم برامج تدريبية أو حلقات أو ورشات عمل حول التعلم الذاتي يشترك فيها المعلمون، والطلبة في كليات التربية ومديري المدارس وكل

القيادات التربوية وبشكل مشترك بحيث يصبح المجتمع قادراً على إعداد أجيال متعلمة متميزة.

٨- تنظيم مشاغل أو ورش عمل موجهة إلى المعلمين، وتنمية كفالياتهم لإنجاح استخدام أساليب التعلم الذاتي مثل توجيه المتعلمين وإثارة دافعيتهم ورغباتهم وتصميم وحدات التعلم، والتركيز على الجانب العملي والواقعي المدرسي.

٩- بناء وحدات التعلم الذاتي من قبل كليات التربية والمعاهد التربوية والمؤسسات الرسمية العلمية ومراكز البحث والمناهج.

١٠- بناء مجتمعات تعليمية في موضوعات ومواد دراسية باستخدام التعلم الذاتي، وإعداد دليل المعلم في كلّ مادة دراسية لإرشاد كيفية تدريب المتعلمين على الاستخدام الذاتي لمصادر التعلم.

١١- بناء وحدات تدريبية متكاملة لتحديد كفاليات المعلمين في مهارات التعلم الذاتي تمكنهم من التدريب المتواصل على إتقان هذه المهارات.

خاتمة

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية التعلم الذاتي، لما ينسم به من خصائص وسمات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية - التعليمية، محققاً الأهداف التربوية المرغوبة في المجالات العرفية والمهارية والوجودانية، وحتى يتم تحقيق فكرة اعتبار المتعلم محور العملية التربوية، فإنّ هناك مبادئ نفسية وتربوية تسند إليها فلسفة التعلم الذاتي هي على النحو التالي:

- ١- أن يتعلم المتعلم بنفسه عن طريق التعلم بالعمل والتعليم الذاتي.
- ٢- يتعلم كلّ وفقاً لمعدله الخاص وسرعته الذاتية.
- ٣- يتعلم المتعلم قدرًا أكبر حين تنظيم مادة التعلم، وتعزز كلّ خطوة من خطواته على نحو مباشر وفوري.

- ٤- أن يتقن المتعلم كل خطوة من خطوات التعلم إنقاذاً تماماً قبل أن ينتقل إلى الخطوة التي تليها.
- ٥- تزداد دافعية المتعلم إلى التعلم عندما يُتاح له أن يكون المسؤول عن تعلّمه.

ويتفق هذا الأسلوب مع ما خلصت إليه الدراسات النفسية التي تؤكد على أن الحافز إلى التعلم يزداد عندما يُسهم المتعلم في عملية التعلم، وت تكون لديه الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم المتواصل الذي لا يتوقف بتوقف الدراسة في المدرسة لأن التعلم الذاتي يعلم المتعلم كيف يتعلم مدى الحياة.

ويقصد بالتعليم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرة في تحصيل المعرف واكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات المرغوبة واللازمة لتكوين شخصيته وتنميتها بشكل مستمر، الأمر الذي يمكنه من التكيف مع متطلبات الحياة وتغيراتها المتسارعة في الميادين العلمية والعلمية والتكنولوجية. وهذا يعني أن التعلم الذاتي استراتيجية تربوية تضع المتعلم وجهاً لوجه أمام نفسه وأمام المعرفة والحياة، وتجعله يحسن بالقدرة على تحسين حاضره ورسم مستقبله العلمي، وتعوده على التعلم داخل المدرسة كما يتعلم خارجها وبذلك يغدو المتعلم صانع تقدمه الثقافي والفكري.

والرأي السائد في الأوساط التربوية حالياً أن التعلم الذاتي هو الاستراتيجية الفعالة للتكييف مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، ومما يؤكّد هذا الرأي المبررات التالية:

- ١- إن قدرة الإنسان على التعلم غير محدودة في أي زمان ومكان.
- ٢- إن العالم يشهد تراكماً معرفياً لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها الحالية.

٣- إنَّ التعلمُ الذاتيِّ يمكنَ الأفرادَ من تطويرِ أنفسهم باستمرارٍ بحيث تغدو هذه التَّنمية حقيقةً واقعةً يعيشها في كلِّ مكان.

لذا يُ المتعلِّم المربيون المعاصرُون بجعل دور المدرسة يتعدى تلقين المعرفة والحقائق ليُمتدَّ إلى تعليم مهارات التعلم الذاتي، وتمكينهم من تعليم أنفسهم ذاتياً داخل المدرسة وخارجها.

إنَّ هذه المبادرات تتطلَّب وجود استراتيجية تربوية واضحة الأهداف والوسائل والطرق وفق نظرية شاملة نظامية تتكامل فيها المدخلات والشروط والعمليات والمخرجات.

ويشتقُّ التعلمُ الذاتيُّ فلسفته من النظرية السلوكيَّة التي ترى أنَّ التعلمَ شكلٌ من أشكال ضبط السلوك استناداً إلى نظرية التَّعزيز وتطبيقاتها التربوية في تشكيل السلوك الإنساني، ومن النظرية الإنسانية التي ترى ضرورةأخذ الحاجات النفسيَّة والوجودانيَّة والانفعالية للمتعلم بالاعتبار أثناء التعلم، إضافة إلى الخصائص الذاتية للمتعلم من حيث القدرة والسرعة والرغبة والدافعية، ومن النظرية المعرفية في تكوين المدركات العقلية والخرائط الذهنية والمخططات الفكرية. لذا تُعدُّ استراتيجية متكاملة العناصر والمكونات، ولذا يدعو الكتاب إلى تبني النظم التربوية العربية استراتيجية التعلم الذاتي، وإلى وضع الخطط المستقبلية مع رسم السياسات التنفيذية، والانتقال بالنظم التربوية العربية من الشكل التقليدي التقيني إلى الشكل الابتكاري والتفاعلِي القائم على تضافر جهود المعلم والمتعلم من خلال امتلاك المتعلم لمهارات التعلم الذاتي وامتلاك المعلم لكتابات التعليم الفعال، وإحداث تغييرات جذرية في دور المعلم من ملقم تقليدي إلى مرشد ومنظم للتعلم.

إن هذه التوجهات تتطلب أساليب وطرق حديثة وفعالة واستغلالاً مكثفاً للتكنولوجيا التربوية المعاصرة، إذ إن التكيف مع معطيات العصر الحالية والمستقبلية في مجال المعلومات والتكنولوجيا لا يتم باستخدام تقنيات تقليدية بل تتطلب تقنيات حديثة متقدمة مناسبة، لذا يدعو الكتاب إلى تبني طرائق وأساليب التعلم الذاتي من خلال التربية التكنولوجية، بمعنى أن الإنسان بحاجة إلى مزيد من التكنولوجيا لحل المشكلات المعقدة التي تصادفه، أو المتوقع أن تصادفه، ودور التربية التكنولوجية هو سد هذه الفجوة، وملء هذه الشغرة التي أحذثها تحديات العصر وتغيراته المتسارعة.

أولاً- التعليم الافتراضي

تقنية تربوية أم طريقة تدريس؟

تنصب المعلومات علينا بشكل فوري ومستمر، ففي اللحظة التي يستوعب فيها الفرد معلومة ما تكون هناك معلومات أخرى قد حلّت محلها (مارشال ماكلوهلن).

في خضم التطور التقني السريع الذي يشهده العالم اليوم أصبح من العسير على المرء أن يتوقع بدقة المدى الذي يمكن أن تصله هذه التقنية وال المجالات الحياتية التي تشهد أضواءات سريعة فيها، وربما يطرح سؤال يقترب من الأسئلة الدائيرية في هذا الباب حول أصل هذا التطور السريع، فهل مصدره التعليم أم التقنية هي أصل تطور التعليم؟ ومن الذي يؤسس إلى هذا التطور، المدرسة أم الجامعة أم مختبرات المعامل؟ خاصة أن علماء التربية يقررون بأن أصل معظم التقنيات التعليمية هو مختبرات العسكرية التي تسبق تقنية الجامعات بفترات زمنية تعتمد على حساسية هذه التقنية وأهميتها العسكرية.

وحتى لا يذهب المرء بعيداً في متأهات هذه الأسئلة لابد من الاعتراف بسرعة هذا التطور ومداه الواسع سواء أكان مصدره المختبر أم الجامعة، العسكري أم علماء التربية، ومن بين هذه التطورات برزت تقنية تعليمية جديدة في السنوات الأخيرة من القرن الماضي تعد وفقاً لتصنيفات التربويين المرحلة الجيدة من تكنولوجيا التعليم، أطلق عليها تسمية (التعليم الافتراضي) التي سبقتها مراحل مختلفة في التطور وتعدد التسميات (معدات التدريس، الوسائل التعليمية المساعدة، وسائل إيصال، الوسائل السمعية والمرئية، تقنيات التربية). فهل هذا النوع من التعليم هو تقنية تربوية جديدة أم طريقة تدريس قائمة بذاتها؟ .

ويرز مصطلح التعليم الافتراضي من بين مجموعة مصطلحات التقنيات التربوية، ويتدخل مع الكثير منها. فمثلاً هو يقترب من تعريف مراكز مصادر التعلم الذي ينص على (أنه المكان الذي يتتيح فرصة الإطلاع والاستماع والمشاهدة الضرورية والجماعية، ويتيح فرصة للمعلم أن يوجه المتعلم ويقود عملية التعلم، وأن يكون محتواه شاملًا لكل الموارد التعليمية للاتساعية وغير التقليدية كالكتب والمطبوعات بأنواعها والخرائط والتسجيلات الصوتية المصورة والوثائق والأفلام السينمائية وألات التعلم والاختبارات التربوية الخ)^(١)، ولكن هذا التعريف يمكن عده محتوياً البعض مفردات التعليم الافتراضي، وللفرق بينهما هو أن الأول موجود كمبني وأشخاص والثاني مفترض، فالتعليم الافتراضي (VIRTUAL REALITY) أو الجامعات الافتراضية (VIRTUAL UNIVERSITIES) لا تحتاج إلى صفوف دراسية داخل جدران أو تجمع الطلبة في قاعات امتحانية أو تلقين مباشر من الأستاذ إلى المتعلم، أو قدم الطلبة إلى الجامعات لغرض التسجيل، بل يتم جمع

^١- فتح الباب عبد الحليم سيد وآخرون، ثورة المعلومات والتعلم دليل عمل لبرامح مركز مصادر التعليم، القاهرة، ١٩٩٢، ص. ٣.

المتعلمين في قاعات افتراضية ويتم التواصل فيما بينهم بواسطة موقع على شبكة الانترنت مع إمكانية الاستفادة من كل موجودات مراكز مصادر التعلم المذكورة في التعريف السابق، كما يتم إجراء عملية الاختبارات عن بعد من خلال تقويم الأبحاث التي يقدمها المنتسبون لهذا النوع من التعليم. ومن هنا يتدخل قليلاً مفهوم التعليم الافتراضي مع مفهوم التعليم المفتوح، والحقيقة أن الكثير من فكرة التعليم الافتراضي قد أخذ من التعليم المفتوح إلا أن الفرق بينهما هو أن الحصول على خدمات التعلم من (صفوف ومكتبات وخدمات متعلمين وتدريس) تتم كلها عبر الانترنت، أي تعليم إلكتروني، أما في التعليم المفتوح فيتم الحصول على كل ذلك من خلال أشرطة الفيديو والكتب الدراسية التقليدية، ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف التعليم الافتراضي بأنه: نوع من التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم الاستفادة من كل خدمات الدراسة التقليدية (كتب، خدمات متعلمين، تدريس وامتحانات)، فضلاً عن كل ما تتيجه شبكات المعلومات على الانترنت، ويختصر بطريقة فعالة فترة البحث عن المعلومة في التعليم التقليدي ، ويتجنب المتعلم مشاكل الروتين التقليدية الأخرى من تسجيل ومراجعة وغيرها، كما يوفر إمكانات اقتصادية هائلة من خلال اختصار عمليات البناء للجامعات والمكتبات وما يتبعها من خدمات وعملية إدارية وفنية.

مزايا وسلبيات التعليم الافتراضي :

تعدّ الخدمات التي يقدمها الانترنت إلى مناطق متعددة في شتى ميادين العلم والمعرفة، فقد أصبحت مادة أساسية في التدريب وتأهيل الموظفين واستراتيجيات الإدارة والقيادة، وتقديم الخدمات وخطط التسويق والإنتاج والمنافسة فضلاً عن كونها مادة للبحث العلمي والتعليم بمرحلته المختلفة، فقد تغير مفهوم المكتبة كمكان ومبني لتجميع الكتب والدوريات بعد أن قلب الانترنت هذا المفهوم إلى ذاكرة لحفظ ما لا يحصى من الصفحات من المعلومات المختلفة وبشتى الموضوعات، والقابلة للاستدعاء بسرعة فائقة

تطور يومياً بمقدار تطور أجهزة الكمبيوتر ومحركات البحث التي تحتويها، وقد أدى ذلك إلى حدوث قفزة في التعليم تعد الأهم في تاريخ البشرية. فقد وصل عدد المشتركين في شبكات الانترنت في بداية عام ٢٠٠٣ إلى قرابة المليار مشترك. وقد أطلق على هذه الفترة من تاريخ التقنية عدة مسميات مثل: طريق المعلومات السريع Superhighway information أو عصر التسبيك والاتصال Communication Era أي تشابك نظم الحوسبة عبر شبكة المعلومات، وقد أدى ذلك إلى فائدة كبيرة للتعليم وخاصة بعد بروز تقنية الوسائط المتعددة التي تجاوزت الوقف عند النص المكتوب إلى منطقة ملفات الحركة عبر منظومات سمعية مرنية، متحولة إلى (وسائل تفاعلية ما بين المعلومة والإنسان، فتحت الطريق أمام تقنيات ظنها البشر سحراً، إذ أقاحت مثلاً الافتراض التخييلي أو الحقيقة الوهمية أو التخييلية أو الافتراضية التي من خلالها ينتقل الإنسان إلى الوسط الذي يشاهده ويتفاعل مع عناصره وأشخاصه، ولم يقتصر على تبادل المعلومات بل توصل الأفراد معاً بالصوت والصورة، وحتى بالوجود التخييلي معاً في ذات البيئة)^(١)، وإذا كان التعليم قد عانى لفترات طويلة من عدم قدرته في استثمار حواس الإنسان التي أكد أغلب علماء التربية أهميتها القصوى في تثبيت المعلومات في ذهن المتعلم، كما اعتبرها مخروط الخبرة لـ (أدجار ديل) من أهم أنواع التعلم، أي التعلم الواقعي من خلال نقل المتعلم إلى بيئه الأحداث نفسها كالمعامل والآلات أو الواقع التاريخية أو الجغرافية التي لم يفلح التعليم ما قبل الانترنت في تحقيقها، وذلك للصعوبات الفنية والمالية التي تواجه المدرسة في نقل هؤلاء الطلبة إلى موقع الأحداث الحقيقية فضلاً عن الخطورة المتوقعة حدوثها في بعض المواقع. إن خلق البيئة الافتراضية قد مكن

^١ - يونس عرب، أبناء عقو أبوا الأنفوبيديا، مجلة الزمان الجديد، حزيران، ٢٠٠١، العدد ١٨، ص. ٣٨.

المدرسة الحديثة من الانتقال السريع والفعال إلى كل المناطق المعرفية، وساهم في تحفيز الطلبة على التفكير الابتكاري، وإذا كان التعليم الافتراضي قد فتح الباب أمام هذا النوع من التعلم فقد ساهم بدرجة أكبر في حل الكثير من المشكلات الإنسانية المعاصرة، سواء على صعيد الراغبين في الدراسة أم دخولها كتقنية في العلاج الحديث أو ما يسمى بـ(العلاج خارج الألم) من خلال إدخال المريض في عالم وهمي (Virtual Lemonde) بدلاً من حقنه بالأدوية المخدرة، مما يعني تعدي الاستفادة من هذه التقنية إلى مناطق جديدة.

ويمكن ذكر عدد من الميزات للتعليم الافتراضي مثلاً:

- ١ - لا يتطلب التعليم الافتراضي وجود قاعات دراسية تقليدية بل قاعات افتراضية يمكن أن تضم عدداً غير محدود من الطلبة.
- ٢ - يمكن الاستفادة من جهود الأساتذة المختصين في شتى حقول المعرفة بين فهم من العقول المهاجرة التي يصعب عودتها إلى بلدانها لكتير من الأسباب، وبذلك خلق نوع من الارتباط بين الداخل والخارج في مجتمعات افتراضية.
- ٣ - لا يتطلب وجود مكتبات كبيرة وموظفين وعمال وهنئات إدارية وما شابه ذلك، لوجود هذه المكتبات في شبكات الانترنت وبأعداد لا حصر لها.
- ٤ - تعتمد هذه التقنية على المناهج المعدة الكترونياً بحيث تتناسب مع المراحل الدراسية المختلفة.
- ٥ - يقلل التعليم الافتراضي من فرص هجرة العقول الشابة من بلدانها بحثاً عن الجديد في المعرفة الذي تفتقر له الكثير من الدول في العالم.
- ٦ - يمكن ربط هذه التقنية بعدها جامعات مما يزيد من فرص الإلقاء القصوى من الخبرات المتنوعة التي تمتلكها هذه الجامعات.
- ٧ - يقلل التعليم الافتراضي من الفجوة الكبيرة في عملية التعليم المستمر والتدريب التخصصي والتعليم مدى الحياة بتقديمها خدمات عالية الجودة

للعاملين في مواقع عملهم دون الحاجة إلى الطرق التقليدية والمكلفة المتبعة حاليا.

-٨ يمكن للتعليم الافتراضي خلق فرص أكبر للعمل من خلال توفير برامج للتدريب في المؤسسات التي تعلن عن حاجتها إلى تخصصات محددة تتحمل هذه المؤسسات التكاليف المادية لها.

ولذا كان التعليم الافتراضي يمتلك كل هذه الميزات فإن بعضهم يرى عكس ذلك، فإلى جانب الميزات تظهر العديد من النسؤوليات التي تكررت سابقاً مع ظهور التلفاز ودخوله في مجال التعليم ومدى الأثر المتحقق على المتنلقي، ومن بين هذه الاعتراضات هو مدى الإمكانية في تطبيق التعليم الافتراضي في المرحلتين الابتدائية وال المتوسطة اللتين يحتاج التعليم فيها إلى العنصر البشري لتقديم عملية التدريس لمتعلمين في أعمار المراهقة، ومن بين هذه الآراء تصريح المسؤول عن تأهيل الشباب الكندي القائل (التأهيل عن بعد لا يلائم طريقتنا التربوية، والتدخل الإنساني مهم جداً، ولا يمكن للكومبيوتر والأنترنيت أن يحل محل العنصر البشري)^(١)، وهو يتفق مع رأي المدير العام للتربية في كيبك الذي حذر من اعتماد التعليم الافتراضي في المراحل ما قبل الجامعية بالقول (أخشى أن يستبد القطاع الخاص بالتعليم ويسحب بساط التربية من تحت أقدامنا).

كما يرى آخرون أن المشكلة في استخدام التعليم الافتراضي تكمن في عملية التفاعل الشخصي بين المدرس والمتعلم الذي يصعب تنفيذه عبر الأنترنيت، وهو رأي تعارضه بعض الدراسات الأولية التي أظهرت نتائجها (لا يوجد فرق بين مستخدمي الأنترنيت وغير مستخدميه في مسألة التواصل

^(١) - علي حويلي، نظام التعليم عن بعد يسهم في حل أزمات البطالة والفقر والهجرة، مجلة النور، العدد ١٢٤، أيلول ٢٠٠١، ص ١٠١.

مع الآخرين)^(١) ويمكن تحديد بعض النقاط التي يجب معالجتها في هذا بغية الوصول إلى درجة عالية من الفعالية في هذا النوع من التعليم ومنها:

١- يرغب بعض المتعلمين في المساهمة بالنقاشات الحية لزيادة مهاراتهم في الإقناع و منهمم الثقة المترتبة من ذلك.

٢- يتأثر الكثير من الطلبة بطريقة تدريس أساليبهم، ويستخدمونهم نماذج في الحياة وهو ما يفتقده التعلم عبر الانترنت.

٣- يرى البعض أن مفردات الحياة اليومية الجامعية، وما يكتسبه المتعلم من خبرات حياتية ومهارية يصعب تعويضه في هذا النوع من التعليم.
الكيفية التي يتم فيها التعليم الافتراضي:

يعتمد التعليم الافتراضي على أنظمة وبرمجيات صممت لهذا النمط من التعليم بحيث تكون فعالة في تقديم المحاضرات الحية عبر الانترنت أو غير الحياة (اللامترامية)، وهي ببساطة تتكون من عناصر سمعية وأخرى بصرية مع مجموعة ارتباطات لتوفير مستلزمات المحاضرة من بيانات ومعلومات نصية، ولكي يدخل المتعلم المحاضرة، لابد من منحه كلمة مرور خاصة به تسمح له بالتفاعل مع مجريات المحاضرة من طرح أسئلة واستلام بيانات ومشاهدة صور وما إلى ذلك، وحتى يتم تنظيم المحاضرة وعدم تداخل الأسئلة صممت أنظمة التعليم الافتراضي إظهار الأسئلة أمام المشتركين على الشاشة بحيث يتم الإجابة عنها في نهاية المحاضرة كي تتاح فرصة استمرار المحاضرة إلى النهاية. أما بالنسبة للمتعلمين الذين لا يستطيعون المشاركة في المحاضرات الحية فقد صممت لهم أنظمة النمط اللا متزامن لغرض زيادة سهيلات المحادثة، وطرح الأسئلة وتخزينها ومن ثم الإجابة عنها في وقت لاحق، ثم توثيق المحاضرة كاملة، وتخزن في حقل خاص - يعمل بمثابة

^١- نور الدين شيخ عبيد، الانترنت من بين المعرفة والتعارف، مجلة النور، العدد ١٣٢، أيار ٢٠٠٢، ص ٤١٠.

المكتبة - ليتمكن المتعلمين من العودة إليها إن رغبوا في ذلك، كما صممت غرف إلكترونية خاصة بكل متعلم يستطيع استخدامها للحديث مع أستاذه للاستفسار أو المناقشة. وتتضمن مجموعة الارتباطات على الصفحة الرئيسية كل المناطق الإلكترونية على شبكة البحث الخاصة بالمادة المطروحة للدراسة، بحيث يمكن المتعلم من الرجوع إلى هذه الموضوعات لزيادة المعرفة في محاضرة ذلك اليوم، وبذلك يختصر جهد هائل كان من المتعذر إنجازه في الدراسة التقليدية، وخاصة في مجال البحوث والدراسات السابقة، ومن النقط الإيجابية في المحاضرات الحية في التعليم الافتراضي هو حصول المتعلم على كل مستلزمات المحاضرة مسبقاً كي يتمكن من التهيئة للمحاضرة، وتكوين فكرة عن نمط الأسئلة وما إلى ذلك. كما صمم نظاماً خاصاً لامتحانات يقوم على أساس الوقت المحدد للإجابة يقترب من طريقة التعليم المبرمج، وهو نظام متعارف عليه في الدراسات الإلكترونية.

تجارب متنوعة في التعليم الافتراضي:

اهتم العالم المتقدم بهذه التقنية التربوية الجديدة، وسعى لتطوير إمكانات العمل بها منذ بداية التسعينيات من القرن الماضي، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، التي بلغ عدد الملتحقين بهذا النوع من التعليم مليوناً ونصف المليون متعلم يتقنون دروسهم في البيوت وأماكن العمل، ويطلق على هذا النظام اسم (هوم سكولينغ)، كما اهتمت كندا بهذا النوع من التعليم وسعت إلى انعقاد مؤتمر علمي متخصص في عام ٢٠٠٠ ضم أكثر من ٣٠٠ مندوب من مختلف دول أوروبا وأمريكا وكندا، وافتتحت على أثره جامعة (لادال) المفتوحة في مدينة كيبك الكندية للمتعلمين الراغبين في التعلم عن بعد لمواصلة تخصصاتهم، وفي هذا الشأن يقول (رون بيللي) أن (آلافاً من المتعلمين يتبعون حالياً دراستهم عن بعد وهم يتواصلون مع أساتذتهم عبر

الأنترنت والبريد الإلكتروني، ونجاحهم ربما يكون أفضل من المدارس النظامية^(١) ، ولم يقتصر الأمر على الدول الأوروبية فقط بل تدعى ذلك إلى بلدان العالم الثالث وخاصة الدول العربية التي سارعت لامتلاك هذه التقنية التي انتشرت في دول الخليج العربي بعد بناء مدينة خاصة للإلكترونيات في أمارة دبي، التي فتحت المجال واسعاً في تشجيع استخدام الانترنت في شتى المجالات الحياتية ومنها التعليم على وجه التحديد، كما افتتحت في سوريا أول جامعة افتراضية في الشرق الأوسط في أيلول من عام ٢٠٠٢ أطلق عليها (SVU) الجامعة الافتراضية السورية التي يمكن اعتبارها الأولى في حركة التعليم المباشر الإلكتروني في المنطقة^(٢) ، وقد شهدت الجامعة إقبالاً واهتمامًا من قبل الطلبة داخل سوريا وخارجها، وفي الفترة نفسها افتتحت مصر مجمعاً للعلم الافتراضي ضمن المبني الإعلامية الجديدة الملحق بالتلذذيون المصري، وتسعى من خلال هذا المجمع إلى إنتاج الأفلام والبرمجيات الخاصة بالعلم الافتراضي وتطبيقاته في التعليم، وقد سبقت أفريقيا العالم العربي في اعتماد هذا النوع من التعليم، فقد تم افتتاح الجامعة الأفريقية غير المنظورة بتمويل من البنك الدولي في عام ١٩٩٥، بداعي التقليل من الهجرات الواسعة للشباب الأفريقي وتهيئته للمزيد من المعرفة، حيث يعول الخبراء الدوليون كثيراً على مستقبل هذه الجامعة كونها (الحل

^١ - علي حويبي، المصدر السابق.

^٢ - الجامعة الافتراضية السورية (SVU) أول جامعة من نوعها في الشرق الأوسط، مقال منشور في مجلة التور، العدد ١٣٧، تشرين أول ٢٠٠٢، ص ٩٤.

الأمثل لتعظيم التعليم الجامعي بين الأفارقة وتأهيل الشباب منهم بعلوم العصر وتقنياته وتمكينهم من تحطى أزمات البطالة والفقر والهجرة^(١).

أهداف الجامعة الافتراضية:

تهدف الجامعة إلى تحقيق الآتي:

- ١- القيام بأعمال التدريس الإلكتروني من خلال توفير أحدث الخدمات التعليمية من مكتبات وصفوف افتراضية وكذلك الخدمات الإلكترونية.
- ٢- أن تضم عدداً غير محدود من الطلبة السوريين والعرب داخل وخارج سوريا.
- ٣- الاستفادة من جهود الأساتذة المختصين في شتى حقول المعرفة .
- ٤- توفير مكتبات إلكترونية كبيرة جداً عبر شبكات الأنترنت.
- ٥- اعتماد المناهج المعدة إلكترونياً بحيث تتناسب مع التخصصات الأساسية المختلفة.
- ٦- تقلل من فرص هجرة العقول الشابة من سورية بحثاً عن الجديد في المعرفة الذي يفتقر له الكثير في الجامعات التقليدية.
- ٧- يمكن ربط هذه التقنية بعدة جامعات مما يزيد من فرص الاستفادة القصوى من الخبرات المتعددة التي تمتلكها هذه الجامعات.
- ٨- الإسهام في التقليل من الفجوة الكبيرة في عملية التعليم المستمر والتدريب الشخصي والتعليم مدى الحياة، بتقديمها خدمات عالية الجودة للعاملين في مواقع عملهم دون الحاجة إلى الطرق التقليدية والمكلفة.
- ٩- خلق فرص أكبر للعمل من خلال توفير برنامج للتدريب في المؤسسات التي تعلن عن حاجتها إلى تخصصات محددة بعد أن تتحمل هذه المؤسسات التكاليف المادية الازمة لذلك.

^١ - علي حويلي، المصدر السابق.

ثانياً - التعليم المفتوح

- مفهوم : التعليم المفتوح :

(إن الإنسان يتعلم مدى الحياة ، لذا يجب توفير أشكال عديدة من وسائل التعليم تاسب للعمر - المهنة - موقع العمل - السكن).

ظهر التعليم المفتوح قبل نحو مئة سنة في المناطق الأكثر تقدماً في العالم، ومنذ نحو جيل واحد في المناطق النامية، ومنذ خمس سنوات في سوريا، ويعاني هذا التعليم في سوريا الكثير من القيود والمشاكل التي يعاني منها التعليم عامة وبشكل عام يجب أن ننظر إلى هذا النوع من التعليم على أنه وسيلة رئيسية لتوسيع التعليم والتدريب وزيادة جودته ووقف نزيف الأموال السورية إلى الخارج إذا علمنا أن عدد المتعلمين السوريين الذين كانوا يدرسون في الخارج قد وصل إلى ٢٠٠٠٠ متعلم.

وبعد التعليم المفتوح في الوقت الحاضر أحد أسرع ميادين التدريب والتعليم نمواً في العالم، وقد عززت التطورات الجديدة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات إمكانات هذا النوع من التعليم على تقديم الخدمات التعليمية لفئات متعددة من الناس لاسيما ربات البيوت والشباب الذين لم يحالفهم الحظ في الالتحاق في الجامعات المقيمة أو المغفلة أو الناظمية أو الرسمية الحكومية، وينبغي دراسة التعليم المفتوح من زوايا متعددة :

- إن دعوة الرسول الكريم محمد - صلى الله عليه وسلم - إلى طلب العلم من المهد إلى اللحد ليست سوى إشارة للتعلم المفتوح الذي لا يتحدد بفترة زمنية أو مكانية، فالإنسان يبقى يتعلم حتى اللحظة التي يفارق فيها الحياة .
- إن برنامج التعليم المفتوح يأتي من حاجة الإنسان إلى التعلم التي اكتسبها الشريعة الإسلامية .

• برامج التعليم المفتوح يجب أن تتناسب ومتطلبات المتعلم وحاجة سوق العمل حتى لا تكرر تجربة الجامعات الحكومية التي تخرج أفراداً لا يملأ لهم.

- من حق الفرد الوصول إلى المعرفة حتى ولو كانت بعيدة .
- التحول من التعليم إلى التعلم هو سمة العصر وعليها ملكية ذلك .
- يعمل في مؤسسات التعليم المفتوح متخصصون إداريون وأكاديميون متعاونون مع مبرمجين تربويين ومبرمجين حاسوبيين .

مفهوم وتعريف التعليم المفتوح:

- أنه تعليم يمارسه المتعلم بقدر من التوجّه الذاتي.
- يتم دون لقاءات وجهاً لوجه بين المتعلم والمعلم.
- يسقط حواجز العمر.
- أسلوب للتعلم يتم بواسطته اختيار الوقت والمكان والنطاق في التعلم الذاتي.
- يسميه البعض التعليم المنزلي.
- تعليم أكثر شعبية يساعد على الدراسة في الوقت الخاص بالمتعلم وبطريقه الخاصة والمكان الذي يحدده.
- تعليم يجعل المتعلم حرّاً في انتقاء ما يتعلّم ومتى يتعلّم وكيف يتعلّم؟
- هو تعليم يكون فيه الدخول مفتوحاً والتعلم مفرداً والتقويم ذاتياً والمتعلم يدعم نفسه والتأثير ذاتية وأيام البدء متعددة.
- نظام مفتوح للجميع، وتعليم جماهيري لا يتقييد بوقت ولا بفئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، فهو يتتسّاب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطور مهنتهم.

* أولاً : برامج التعليم المفتوح الدراسية ... وهي ترکز على أربعة عناصر .

* فئة الدارسين :

(لماذا يدرسون — ماذا يدرسون — كيف يدرسون) .. بحيث يتم استخدام جميع الوسائل في التعليم المفتوح الوسائل المباشرة وغير المباشرة والوسائل الحديثة .

— الوسائل المباشرة :

المراكز الدراسية — اللقاءات التوجيهية والفردية — الندوات والحلقات الدراسية — المؤتمرات وحلقات البحث — الدارسون والمشاغل التدريبية — المشروعات والنشاطات الميدانية — الاتصالات الهاتفية.

— الوسائل غير المباشرة :

المطبوعات والكتب وأدلة الدراسة — المجلات الدورية ذات الصلة ... مواد إذاعية وأشرطة سمعية — مواد مرئية تلفازية وشرائط فيديو — برامج كمبيوتر — حقائب تعليمية — التعبيبات .

— الوسائل الحديثة :

المؤتمرات المرئية — المؤتمرات المسموعة — المحادثات المباشرة على الهواء — الشبكة الدولية الأنترنت — الكتب الإلكترونية — البريد الإلكتروني — برامج القمر الصناعي — المؤتمرات بوساطة الحاسوب — المكالمات الهاتفية التلفزيونية متعددة الأطراف .

— ثالثاً : أهداف التعليم المفتوح .

• توفير فرص التعليم لكل مواطن مع الإيمان بقيمة استمرارية التعلم .

• توفير حرية الدراسة للمتعلم بتحريره من القيود .

- توفير نموذجي للعاملين في موقع العمل .
- توفير أساليب ووسائل تعليمية جديدة .
- توفير فرص التعاون العلمي والبحثي والتعليمي بين مؤسسات التعليم في العالم العربي .
- إعداد وتنمية الكوادر المختلفة في مجالات الحياة المختلفة حسب احتياجات المجتمع .
- الإسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز مؤسسات التعليم التقليدية عن استيعاب الأعداد المتزايدة للراغبة بالدراسة الجامعية .
- توفير الفرص لمن فاتتهم فرصة إكمال تعليمهم لتحقيق مبدأ ديموقратية التعليم .
- توفير فرص التعليم والتدريب المستمرين في أنشاء الخدمة والعمل .
- الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك .
- الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار .
- يساهم هذا النوع من التعليم في زيادة وحدة الشعب وتماسكه، وتحريره من القيود الاجتماعية والاقتصادية .
- ثالثاً : مبررات التعليم المفتوح .
- المبررات الجغرافية :

قد يكون الموقع الجغرافي الذي يقطنه الدارسون معيقاً لوصولهم إلى المؤسسة التعليمية، لذا يحل التعليم المفتوح هذه المشكلة لأنّه لا يتطلب من المتعلّم الحضور يومياً إلى الجامعة علمًا أنّ هناك قلة من السكان تسكن بعيداً وعزلة جغرافياً .

• المبررات السياسية :

تشهد بعض الدول اضطرابات سياسية وعدم استقرار، وهذا يؤدي إلى إغلاق المؤسسات التربوية والجامعات، لذا يفيد التعليم المفتوح في مثل هذه الحالات، وهذا كان الدافع الرئيسي لتأسيس جامعة القدس المفتوحة .
كما يمكن استخدام التعليم المفتوح من أجل بث البرامج الثقافية والسياسية وتكريس مفاهيم الديموقراطية والحرية .

• المبررات الاجتماعية الثقافية :

بعد التقييدات في الحياة الاجتماعية، وبروز الدور المتنامي للمرأة فلم تعد قاعدة البيت، وبعد استخدام مربيات آسيويات في بعض الأقطار العربية، فكان لابد من طرح أنماط تعليمية جديدة، ومنها التعليم المفتوح حيث تستطيع المرأة غير العاملة الالتحاق به .
كما يساهم التعليم المفتوح في محو الأمية الحضارية المنتشرة في المجتمعات النامية .

• المبررات الاقتصادية :

من الثابت علمياً أن هناك علاقة وطيدة بين الاقتصاد والتعليم والتعلم، عامل أساسي من عوامل التنمية الاقتصادية، والنمو الاقتصادي ضروري لتطور التعليم .

والتعليم المفتوح تبلغ نفقاته نصف نفقات التعليم التقليدي ، لذا يعرض التعليم المفتوح نفسه بدليلاً حقيقياً للتعليم التقليدي لاسيما في الدول النامية، لأنه يقلل من النفقات .

* المبررات النفسية :

أثبتت الدراسات أن بعض المتعلمين يعانون الضعف نظراً لوجودهم في جماعات، كما دلت دراسات التسرب أن أحد أسبابه شعور المتعلم البطيء بالحرج، وعدم قدرته على مجاراة أقرانه المتفوقين، وهذا يولد كره المدرسة والجامعة وقد يحل التعليم المفتوح بعض هذه المشكلات، وهو أنساب وأكثر ملائمة لهؤلاء المتعلمين .

- رابعاً : السمات الأساسية للتعليم المفتوح :

- يمكن أن يطبق التعليم المفتوح في مجال التعليم العام وتعليم الكبار والتعليم الجامعي والتعليم العالي ومحو الأمية .
- يشترك فيه الدارسون دون الحاجة إلى مجموع في الثانوية، أو أن تكون جديدة .
- يلبى احتياجات الدارسين من حيث الكتب والوسائل والأفلام والنشرات وغير ذلك .
- يمكن الدارسين من ربط النظري بالتطبيق حسب ميول ومستوى كل متعلم .
- يراعي عامل البعد بين الجامعة المفتوحة والدارس .
- إنه نمط جديد للتعليم مخالف لأنظمة التعليم التقليدية لكنه ليس صيغة مبسطة من صيغ التعلم كما يسميه البعض .
- يعتمد على أكثر من وسيلة لنقل المعلومات للمتعلمين .
- مرنة القبول والتعليم حيث أصبح بإمكان المتعلم استقبال تعليمه في أي وقت وأي مكان .
- يعده أقل كلفة من نظم التعليم الأخرى حيث هناك اقتصاد في النفقات .

- خامساً : نواحي القصور وسلبيات التعليم المفتوح .
 - افتقاره أسلوب التفاعل والاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم .
 - ينجح في تقديم المواد الإنسانية والاجتماعية فقط .
 - معدلات القبول المدنية نقطة ضعف إذا قورنت بمعدلات الجامعات التقليدية .
- سادساً : أهمية التعليم المفتوح في التنمية .
 - يسهم في تطوير المجتمع وتقديمه وازدهاره من خلال تجميع واستثمار رأس المال البشري .
 - يعلون الفرد على أن يحيا حياة كريمة عبر تعديل السلوك وإكتساب المتعلم اتجاهات صحيحة .
 - يهدف إلى إعداد الكوادر البشرية الفنية وتنميتها في مختلف مجالات المجتمع، وبالتالي يساهم في تنفيذ خطط التنمية التي تضعها الدولة .
 - يسهم سياسياً في تعريف المواطن بحقوقه وأجنباته تجاه المجتمع وهذا يسهم في بناء المجتمع الديمقراطي، وفي تطوير الحياة السياسية .
- وحتى لا يصاب التعليم المفتوح بمشاكل التعليم التقليدي، وحتى لا يكون مفتوحاً على المجهول وحتى يكون نمطاً اقتصادياً فاعلاً، وحتى يسهم في استثمار الموارد والمكائن المتاحة في الجامعات، يجب مراجعة هذه التجربة بشكل دوري وإزالة كل أسباب فشلها بحيث يكون التعليم المفتوح نمط حديث يسهم في إنجاز مشروع التحديث والتطوير .

ثالثاً – التعليم الإلكتروني

تعريفه: التعليم الإلكتروني هو شكل من أشكال التعليم عن بعد، و يمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والوسائط المتعددة و بوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة، و بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس و تقييم أداء المتعلمين. وفي مؤسسات التعليم العام والمعالي كالمدارس، والمعاهد، والجامعات تشمل خطوات التحول نحو التعليم الإلكتروني للمقرر على خطوات إعداد المحتوى التعليمي، وتحديد خطة المحاضرات، وتحديد مجموعات المتعلمين المتلقية للتعليم الإلكتروني، وإدارة العملية التعليمية وتقدير المتعلمين و إعداد التقارير و الإحصائيات.

ـ أهداف التعليم الإلكتروني:

تهدف تجربة التدريس الإلكتروني أو المدرسة الإلكترونية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- إدخال تقنية المعلومات كوسيلة لتعزيز مقدرة المتعلم على التعلم إلى أقصى حدود طاقاته، وبذلك يجتاز التعليم والتعلم الطريقة التقليدية.
- ٢- تستطيع المدرسة الإلكترونية أن تقدم للمتعلمين من المعلومات والمعرف ما لا تستطيع المدرسة التقليدية تقديمها، بغرض الاستفادة القصوى من التقنية الحديثة، واستخدام مهارات تدريسية تشبع الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتعلمين.
- ٣- تطوير شخصية الفرد روحأً وعقلاً وجسداً ووجدانياً، وتنمية ميوله ومواربه، والارتقاء بقدراته ومهاراته

٤- توفير بيئة تعليمية مرنّة، وإعداد هيئة تعليمية مؤهلة وماهرة في استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة.

— مزايا التعليم الإلكتروني:

عند مقارنة أساليب التعليم الإلكتروني بالأساليب التقليدية للتعليم تتبيّن لنا المزايا التالية للتعليم الإلكتروني:

- تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونياً فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار ونحوها.
- نشر ثقافة التعلم والتربّي الذاتيين في المجتمع والذى يمكن من تحسين وتنمية قدرات المتعلمين والمتدربين بأقل تكلفة وأدنى مجهود.
- رفع شعور المتعلمين وإحساسهم بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية.
- تخفيض الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية في إيصال المعلومات والواجبات والفرضيات للمتعلمين وتقدير أدائهم.
- استخدام أساليب متنوعة ومتعددة أكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين.
- تمكين المتعلم من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المفروءة ونحوها.

ـ مفهوم المدرسة الإلكترونية:

هذا من يعرّف المدرسة الإلكترونية في ضوء الهدف منها، فيرى أنها في الأساس انعكاس لتلك الأهمية التي تتضمنها المدرسة حول استخدام الحاسوب الآلي في عملية التعليم والتعلم، وهذه الأهمية يمكن صياغتها في الهدف التالي أن تتمكن المدرسة من تقديم التعليم في أي وقت ومن أي مكان، وذلك عبر الوسائل الإلكترونية و/أو مواد التعلم التفاعلية، والحقيقة إن هذا الهدف أصبح شعاراً للعديد من المدارس التي أخذت تشريع أبوابها على مشارف المستقبل بل إن منها من جعل هدفه تقديم التعليم في أي وقت ومن أي مكان، وفي أي اتجاه وبأي سرعة.

ـ مفهوم بيئه التعلم الإلكترونية:

هناك عدد من الحزم البرمجية التي تم تطويرها لتقديم إدارة العمليات المختلفة للتعليم الإلكتروني اصطلاح على تسميتها ببيئة التعلم الإلكترونية، كما أن هناك بعض أدوات إدارة التعلم وأنظمة التعلم عن طريق الشبكة، وأدوات تصميم المقرر المعتمد على الويب، أو على الشبكة ... وفي الحقيقة لا يوجد تعريف مبسط لهذا المصطلح، إلا أنه يمكن القول إن مصطلح بيئه التعلم الإلكترونية يستخدم ليصف البرنامج الموجود في أي مزود (Server) والمصمم كي ينظم أو يدير العمليات المختلفة للتعلم ؛ كتقديم المواد التعليمية ومتابعة المتعلمين ؛ والواجبات.

ـ الإطار النظري للتعليم الإلكتروني:

يرتكز التدريس الإلكتروني أو المدرسة الإلكترونية على ثلاثة مصادر تقنية حديثة هي :

- شبكة الإنترنэт (Internet)
- الشبكة الداخلية (Intranet)
- الأقراص المدمجة (CD'S).

الإنترنэт: للإنترنэт في المدرسة الإلكترونية أربع خدمات أساسية وهي:

١- البريد الإلكتروني

٢- نقل الملفات

٣- الاتصال عن بعد بالحواسيب

٤- المنتديات العالمية

الشبكة الداخلية (Intranet):

وهي إحدى الوسائل التي تستخدم في المدرسة الإلكترونية، حيث يتم ربط جميع أجهزة الحاسوب في المدرسة ببعضها البعض.. ويمكن للمعلم إرسال المادة الدراسية إلى أجهزة المتعلمين، وباستخدام برنامج خاص Net Support يتحكم المعلم بواسطة جهازه بأجهزة المتعلمين كأن يضع نشاطاً تعليمياً أو واجباً منزلياً، ويطلب من المتعلمين تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم.

القرص المدمج: CD

هو الوسيلة الثالثة المستخدمة في المدرسة الإلكترونية في مجال التعليم والتعلم، إذ يجهز عليها المناهج الدراسية، ويتم تحميلها على أجهزة المتعلمين والرجوع إليها وقت الحاجة.

لكل ما تقدم يمكن القول وداعاً للسبورة، وداعاً للطباشير، وداعاً لكتاب المدرسي فسوف يحل محله القرص المدمج، وربما في وقت لاحق نقول وداعاً للمدرسة التقليدية.

أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني:

تعقيد إدارة المعلومات سواء بالنسبة للمناهج أو للمتعلمين يتطلب أنظمة معينة لإدارة عملية التعليم، حيث تتوارد تحت عدة مسميات منها:

- منصات التعليم (Platforms)
- بوابات التعليم (Portals)
- حزم برمجية (Blackboard, Learning Space Lotus, Webct) ، ... وهناك حزم مفتوحة المصدر مثل (Moodle, TopClass, Support ILIAS, ...).

إطار وصفي لبناء منظومة تعليم إلكتروني:

يحتاج تنفيذ بناء نظام تعليم إلكتروني، أو تحويل المدرسة التقليدية إلى مدرسة إلكترونية إلى ثلاثة آليات رئيسة هي:

• توفير الشبكة الداخلية.

- توفير أجهزة الحاسوبات بعد الفصول وبعدد المتعلمين وبعد المعلمين.
- توفير البرامج التعليمية.

نسبة لصعوبة توفير الآليات سابقة الذكر كدفعة واحدة، وبصورة متزامنة، ولذلك، يمكن تنفيذها على ثلاثة مراحل:

* مرحلة توفير الشبكة الداخلية : وتبدا بإنشاء البنية التحتية للشبكة من أعمال التمديدات الخاصة بنقاط الشبكة وتوزيعها على الفصول، أو مختبرات الحاسوب الآلي المختلفة التي سوف يتم فيها التدريس الإلكتروني، وتوفير الكابلات النحاسية وكابلات الألياف الزجاجية، وكائنات الموزعات المركزية والروابط بين الشبكات الفرعية.

* مرحلة توفير أجهزة الحاسوب وملحقاتها: وتبداً هذه المرحلة بتأمين عدد من أجهزة الحاسبات الشخصية، وملحقاتها من طابعات، والمساحات الضوئية، وأجهزة وسائط متعددة...، ومن ثم ربط الشبكة الداخلية بشبكة المعلومات الدولية.

* مرحلة توفير البرمجيات التعليمية: وتبداً هذه المرحلة بتأمين عدد من البرامج التعليمية مثل Net support أو on-line learning ، والمناهج الرقمية والكتب الإلكترونية من بيوت الخبرة الوطنية أو العربية في هذا المجال.

أنواع بيانات التعلم الإلكترونية:

(أ) برمجيات إدارة وتصميم المقررات:

هذا النوع من الحزم البرمجية جميعها تقدم مزلياً مشابهة إلى حد كبير، وهذه البرمجيات عادة ما تقدم مجموعة من الأدوات التي تدير عملية تقديم المادة التعليمية، ومن أمثلة تلك الحزم:

- Webct
- Blackboard
- Moodle
- Claroline
- Share point

(ب) برمجيات إدارة الفصل الإلكتروني:

هذا النوع من البرمجيات يساعد المعلم على تخطيط الدروس، وتصميم الاختبارات وتوزيعها على المتعلمين، والتحكم التام في أجهزة المتعلمين من خلال حاسبه الرئيسي أثناء المحاضرة، ومن أمثلة تلك البرمجيات:

- Netsupport school
- Netop
- TopClass
- Learnline
- Lotus Learning Space

ج) برمجيات تصميم المحتوى التعليمي:

هذا النوع من البرمجيات يمكن الاستفادة منه لإنشاء بيئه تعلم إلكترونية، جذابة وتفاعلية، والكثير منها يدعم محتويات تعدد الوسائط بصورة متكاملة ، ويمكن تقسيمها إلى الآتي:

- برمجيات الكتب الإلكترونية:

- KeeBook Creator
- Webexe
- eBook Workshop
- eBook Edit Pro
- ebook pack express

- برمجيات تفاعلية:

- KnowledgePresenter Professional
- Macromedia family(Authorwave,Robodemo,Flash)
- Camtasia Studio
- TestPilot
- PopQuiz
- Power point

الفصل العاشر

نهاوج وتطبيقات عملية

- مقدمة
- البعد الأول: المناخ السائد
- البعد الثاني: التعليم المباشر
- البعد الثالث: تنظيم المادة
- البعد الرابع: الممارسة الموجهة
- البعد الخامس: النقاش المنظم
- البعد السادس: المراقبة
- البعد السابع: إدارة النظام
- البعد الثامن: التخطيط والتحضير
- البعد التاسع: التقويم
- تصعيم بعض الدروس وفق الطرق التفاعلية.



مقدمة:

يتمثل التدريس عملية تنفيذ في التربية المدرسية، وذلك من خلال الدور الذي يقوم به المعلم باعتباره ميسراً وسهلاً لعملية التعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلم حيّث ينظر إلى التدريس على أنه مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع متعلمه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة.

و قبل البدء بعرض نماذج أو تطبيقات عملية من المفید التذکیر في التعليم التسعة التي تمثل تدرجاً من مستويات بسيطة للأداء إلى مستويات أكثر تعقيداً، وهي تبدأ بأمثلة توضح أنواع العمل الذي يجب أن يقوم به المتعلم المعلم في نهاية التدريب الأولى، كما تمثل المستوى الأولى مهارات تعليمية جوهريّة أساسية للمعلم الذي انتهى من التدريب، وفيما يأتي توضيح لكل بعد من هذه الأبعاد التسعة في التعليم التي وضعها دن (Dunne) وهارفارد (Dunne and Wrag, 2000).

البعد الأول: المفاجئ السائد

وفي هذا البعد يجب أن يتقىم المدرس الناشر كما يأتي:

- ١ - يظهر اهتماماً بالطفل من حيث كونه إنساناً.
- ٢ - يحافظ على علاقات دافئة مع الأطفال، ويحرص على أن ينظر إليه الأطفال نظرة إيجابية.
- ٣ - يتبع فرصة للأطفال للتساؤل والمناقشة ويحترم آراءهم.
- ٤ - يشجع التقويم الذاتي عند الأطفال.
- ٥ - يشجع الأطفال على المبادرة والتعاون، ويصنّع المهام التي تتطلب من الطلبة التعاون.

البعد الثاني: التعليم المباشر

يتضمن ما يلي:

- ١- اعمل على جذب الطفل من خلال استخدام الوسائل التعليمية أو المحسوسات.
- ٢- نظم جلسة الأطفال بحيث يمكنهم مشاهدة العروض العملية وسماع المادة العلمية بشكل جيد.
- ٣- تأكّد من وضوح الشرح وذلك عن طريق التقويم المستمر لأشاء الشرح مما يثير دافعيتهم للتعلم ويجعل الاتصال معهم أفضل.
- ٤- استخدم الأمثلة المناسبة لتوضيح المفاهيم المختلفة.
- ٥- نوع في الأمثلة والوسائل التعليمية لتحصيل على تفاعل مستمر من المتعلمين.
- ٦- اجعل سرعة الشرح متناسبة مع القدرة العقلية للمتعلمين وذلك بالتعرف إليهم من خلال إجابتهم ومتابعتهم للشرح.

البعد الثالث: تنظيم المادة

يتضمن هذا البعد ما يلي::

- ١- نظم المادة بحيث يمكن تقديمها على هيئة أنشطة.
- ٢- وفر المواد الازمة لتنفيذ الأنشطة، وأحرص أن تكون المواد مناسبة لتنفيذ الأنشطة.
- ٣- شجع الأطفال على المشاركة في اختيار مواد الأنشطة الفردية.
- ٤- حدد عدد الأنشطة التي ستتّخذها في الوقت المعين، وكذلك حدد المواد ومقدار ما تحتاجه منها لتنفيذ الأنشطة.
- ٥- حاول أن تستخدم المواد استخداماً جديداً وابتكارياً.
- ٦- صمم المواد غير المألوفة بفعالية وأنتجها ثم استخدمها.

البعد الرابع: الممارسة الموجهة

ويتضمن ما يأتي:

- ١- وزع المادة المتوفرة على الأطفال.
- ٢- تابع أعمال الأطفال وتتأكد من صحة عملهم.
- ٣- خصص وقتاً لكي تسأل الأطفال عن أعمالهم وتقوم فعالية المهمة.
- ٤- كلف المتعلمين بتدريبات ممارسة متسلسلة ومناسبة.
- ٥- استخدم التقنيات المناسبة لضمان إنجاز المهمة.
- ٦- شجّع المتعلمين على تصميم برامجهم الخاصة لممارستهم.
- ٧- شجّع المتعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم في المهام.

البعد الخامس: النقاش المنظم

يتضمن ما يأتي:

- ١- استمع لآيات وأسئلة الطلبة وتفاعل معهم.
- ٢- اطرح أسئلة تعمل على تحديد تفكير المتعلمين، واطلب منهم أمثلة على ما يثيرون من أفكار.
- ٣- استخدم أسلوب النقاش في التعليم في أجزاء محدودة من المنهج، وأنشأ لهم في مجموعات، وذلك للمحافظة على اشغال الأطفال في استكشاف اتجاهات متنوعة.
- ٤- عين قائداً للمجموعة لتكوين اعتبارات معينة عند الأطفال.

البعد السادس: المراقبة

ويتضمن ما يأتي:

- ١- راقب الأطفال وهم يعملون لتحافظ على قيمة نشاطهم.
- ٢- تتأكد أنه يمكن للأطفال الاستمرار بالعمل وإكماله.
- ٣- قدم تغذية راجحة عن العمل أو المهمة واحتفظ بسجلات تقويم بسيطة.
- ٤- اسبر فهم الأطفال للأعمال الموكلة إليهم.
- ٥- استخدم المراقبة والملاحظة للتعرف إلى الصعوبات التي يواجهها

الأطفال ومقدار التعليم الذي حدث.

البعد السابع: إدارة النظم

يتضمن ما يأتي:

- ١- قم بعمل بعض الإجراءات لتكون الأنشطة منظمة.
- ٢- ضع إطار عمل للقوانين والطرق الإجرائية.
- ٣- واجه المشكلات بوضوح أثناء التعلم.
- ٤- حاول مشاركة جميع المتعلمين في الأنشطة، ووفر لهم الأدوار المناسبة، خاصة المتعلمين الذين يسبّبون الفوضى.
- ٥- حاول الوصول إلى وضع يكون فيه النظام هو السائد في العمل الصفي.

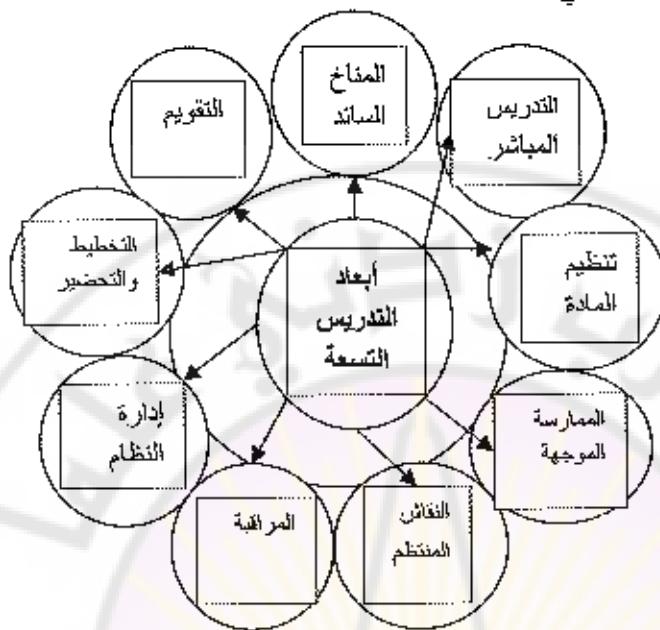
البعد الثامن: التخطيط والتحضير

يتضمن ما يأتي:

- ١- خطط للمصادر الأساسية التي يمكن للأطفال أن يستقيدوا منها في أنشطتهم.
- ٢- خطط لغرض واضح، واختر المحتوى الذي يناسب الغرض، ووضع المواد التي سيستخدمها الأطفال في نشاطهم، والمواد التي سيستخدمها المعلم في عمله.
- ٣- خطط لأنشطة يمكن أن تتضمن مهارات متعددة مثل التساؤل والتخيل والربط ووضع الفروض والتخطيط، والتجريب ... الخ.
- ٤- ضع مخططًا كاملاً من أجل الانبهك في مهارات معينة بحيث تكون متوازنة مع العمليات العقلية، بحيث توضح جميعها بالأمثلة العملية المناسبة الموضوع والمعرفة العملية الموجودة في المنهج.
- ٥- ضع خطة العمل بحيث تتناسب مع الوقت المتاح، مع ضرورة استغلال الوقت استغلالاً حسناً لتحقيق أهداف الخطبة.

البعد التاسع: التقويم

يتضمن ما يأتي:



الشكل رقم (١) يوضح أبعاد التعليم التسعة

- ١- اهتم بأدائك الشخصي.
- ٢- صف أدائك الشخصي وصفاً صحيحاً، وكذلك صف رد فعل الأطفال لمهام التي تعطيهم إياها.
- ٣- صف رد فعل الأطفال حول المعرفة والمهارات والاتجاهات التي قدمتها.
- ٤- حل الاستخدام المناسب للمصادر والمواد وذلك بمشاركة الطلبة.
- ٥- قدم شروحاً لرد فعل الأطفال للعمل، يجب أن تكون هذه الشروحات متساغة من قبل الأطفال، ووظف هذه الشروحات للتخطيط بطريقة عملية للمرحلة التالية من العمل.
- ٦- قوم باستمرار مظاهر العمل الصفي.
- ٧- ابحث دائماً عن العلاقة بين التقويم وتخطيط المنهج الكلي واجعل هذه العلاقة واضحة.

تصميم بعض الدروس وفق الطرائق التفاعلية

١- خطة درس بالاستقصاء .

الأهداف السلوكية: بعد الانتهاء من دراسة الموضوع يكون المتعلم قادرًا

على أن :

- يُعرف الغلاف الهوائي .
- يذكر مكونات الغلاف الهوائي للأرض .
- يبيّن أثر التلوث على الغلاف الهوائي والمائي معاً.
- يقدم بعض الحلول للسيطرة على التلوث .
- تحديد المشكلة :

السيطرة على التلوث الهوائي .

الأنشطة التعليمية التعلمية :

- عرض الموضوع :

يتم عرض فيلم عن الغلاف الهوائي، وعن أثار التلوث على الغلاف الهوائي والمائي معاً وبالتالي على الإنسان .

* يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين مختلفتين في وجهات النظر، ومجموعة ثالثة لتحكيم وجهات النظر التي سوف تستقصى عنها كل مجموعة حسب الرأيين التاليين:

- ١- إمكانية السيطرة على التلوث الهوائي .
- ٢- عدم إمكانية السيطرة على التلوث الهوائي .

• مرحلة البحث :

يقوم كل فريق بجمع المعلومات والإطلاع على الإحصائيات التي تبين نسب التلوث في المدن والقرى، وتفسير البيانات لاستخلاص النتائج المطلوبة .

• مرحلة المناقشة :

تقوم كل مجموعة بعرض المعلومات والحقائق التي تدعم وجهة نظرها، ومناقشتها من قبل المعلم والمجموعة المحكمة لتحديد أفضل المقترنات وسوف، يشمل النقاش الجوانب التالية :

- أسباب التلوث الهوائي .
- أثر التلوث على حياة الكائنات الحية .
- إمكانية الحد من آثار هذا التلوث .
- مرحلة المراقبة :

بعد المناقشة تطرح كل مجموعة وجهة نظرها، وأدلتها التي تتلخص في التالي :

- السيطرة على التلوث ممكنة، وذلك بالاستمرار في البحث والتجارب التي تعالج مصادر التلوث ونقل من آثارها .
- لا يمكن السيطرة على التلوث، لأن التقدم الحضاري يتطلب المزيد من المصانع والتجارب والوسائل التي توفر للإنسان المزيد من الرفاهية والازدهار .

• مرحلة الاتفاق على الرأي :

بعد المناقشة وتبادل الرأي تم التوصل إلى التالي :

إن الاستمرار في العمل على مكافحة أسباب التلوث مهم جداً لحياة الإنسان وجميع الكائنات الحية على وجه الكرة الأرضية، ومنها المحافظة على الغطاء النباتي الذي يعمل على تنقية الهواء من التلوث .

- تطبيق الحل :
- التعاون من قبل جميع المتعلمين في :

* التوعية بأهمية المحافظة على البيئة .

* إعداد مطويات للتوعية بأسباب التلوث الهوائي وآثاره .

* زراعة فناء المدرسة والمنزل وشوارع الحي .

* التقويم :

١- عرف الغلاف الهوائي .

٢- اذكر مكونات الغلاف الهوائي للأرض .

٣- بين أثر التلوث على الغلاف الهوائي والمائي معاً .

٤- اذكر بعض الحلول للسيطرة على التلوث في الغلاف الهوائي .

* نشاط منزلي :

- اكتب موضوعاً تبين فيه أنواع التلوث وأسبابه وأنواع الملوثات .

وكيف يمكن أن تساهم مع زملائك في الحد من هذه الظاهرة الخطيرة .

نقطة تدريس موضوع في مادة علم الاجتماع:

بالاستقصاء .

المادة : علم اجتماع .

الهدف : الأول الثانوي .

الموضوع : غلاء المهر .

المشكلة : غلاء المهر يعتبر عائقاً للزواج وبناء الأسرة السعيدة .

الأهداف السلوكية:

يتوقع بعد نهاية هذا الدرس أن يكون المتعلم قادراً على :

١ - يعلل بأن غلاء المهر قد يعيق الزواج .

٢ - يعدد اثنين من أسباب غلاء المهر .

٣ - يشرح موقف الإسلام من غلاء المهر في دقيقتين .

- ٤ - يوضح آثار ونتائج غلاء المهرور على الشباب في دقيقتين .
- ٥ - يفسر أحد طرق العلاج المناسبة لهذه المشكلة .
- ٦ - يبدي رأيه في بعض الحلول الممكنة للفضاء على مشكلة غلاء المهرور .

٧ - يبين كيف يمكن أن يساهم في علاج هذه المشكلة .

* خطوات السير في الدرس :

١- العرض:

أ- تقوم كل الشرائع الإسلامية على اليسر لا على الحرج والتعقيد وأن الزواج ما هو إلا إمضاء لسنة أزلية وإنفاذ لفرضية فرضها الله تعالى فلدخول الحرج عليها بالمتغالية في المهر أو كثرة التكاليف أمر مناف لليسر الذي سنه الله "سبحانه وتعالى" .

ب- مناقشة الطلبة في بعض المفاهيم. منها: المتغالية ، الزواج الخ. موضحاً لهم أننا نعاني في المجتمع من قضية وهي (غلاء المهرور يعتبر عائقاً للزواج وبناء الأسرة السعيدة) .

فمن منكم يؤيد ذلك ؟ ومن منكم يعارض على هذه العبارة .

- يتم تقسيم الطلبة إلى ثلاث مجموعات حسب تأييدها أو معارضتها للمشكلة المدروسة وهي :

- (١) المجموعة المؤيدة.
- (٢) المجموعة المعارضة.
- (٣) المجموعة المحايضة، ويكون المعلم مرافقاً لها .

٢- مرحلة البحث :

ـ المجموعة الأولى : المؤيدة لهذه العبارة (وهي أن غلاء المهر يعتبر عائقاً للزواج وبناء الأسرة السعيدة) ووضحت آراؤها في النقاط الآتية :

١- رغبة الزوج في الظهور بمظهر الغني القادر على إسراف دون قيود.

٢- طمع أولياء الأمور وعدم إدراكهم لقيمة الزواج وأهدافه .

٣- تغيير النظرة إلى الزوجة الكافء .

٤- إسناد الحكم على النساء وسماع آرائهم وتنفيذ طلباتهن .

٥- كثرة المصروفات والالتزامات التي يرون أنها ضرورية .

٦- التقليد الذي استولى على مساعر الناس وسلبيهم تفكيرهم .

٧- الرغبة في الظهور والتلاخز من قبل والدة الفتاة .

ـ المجموعة الثانية : المعارضه (وهو أن غلاء المهر لا يعتبر عائقاً للزواج وبناء الأسرة السعيدة). تتضمن آراؤها في الآتي :

١- ارتفاع الأسعار في جميع مستلزمات الحياة. من أثاث ، وأدوات ...

الخ .

٢- حق الفتاة أن يكون المهر المدفوع لها حسب ما يقرر من الأسرة .

٣- مقارنة بالفتيات الآخريات في الأسر الأخرى التي يدفع لهن مهر عاليه .

٤- حتى يشعر ويقدر الزوج قيمة المرأة ولا يستهل موضوع الطلاق .

٣- مرحلة المناقشة :

المجموعة الثالثة. تقوم بمناقشة آراء المجموعتين المؤيدة والم المعارضة وتطرح عليها أسئلة عديدة حول النقاط التي ذكرت من قبل المجموعتين لسماع وجهات النظر.

٤- مرحلة المعاشرة بين الآراء :

يتم بناء جدول يوضح آراء المجموعتين (الأولى ، والثانية) .
وهو جدول اتخاذ القرار .

 *

١ - موافقات على غلاء المهرور .

٢ - غير موافقات على غلاء المهرور .

٣ - التغالي في المهرور حسب الظروف الاقتصادية للمنتفع للزواج

* يرجع سبب اختيارنا للقرار الثاني للأسباب التالية:

١- تشجيع الشباب على الزواج والعفة .

٢- حرصاً على سلامة الشباب من الوقوع في الأمراض النفسية
والمشكلات الاجتماعية .

٣- لم أثار سيئة على الأفراد والمجتمعات لا تخفي على كل عاقل من تعطيل الزواج، أو الزواج من مجتمعات مخالفة للمجتمعات المحافظة .

٥- الاتفاق على الرأي :

ومن المناقشة يتم التوصل أن :

- (غلاء المهرور يعتبر عائقاً للزواج وبناء الأسرة السعيدة) .

وهذا ما يلاحظ بالفعل في المجتمع عدم قدرة الشاب المبتدئ على الزواج ودفع مهر عالٍ مما يتسبب في العزوف عن الزواج أو التأخر إلى سن متقدم، كثرة المشكلات الاجتماعية، حدوث الأمراض النفسية . حصول الفساد الأخلاقي ... وغيرها من نتائج .

٦- التطبيق :

يتم تطبيق مهارات الاستقصاء على المجتمع والبيئة المحيطة ، وذلك
بالآتي :

- توجيه الطلبة بالقناعة بالقليل، فمع القليل تكثر البركة .
- الاستفادة من الإذاعة المدرسية الصباحية في التوعية بالأثر السلبي لغلاء المهرور .
- إصدار نشرات تربوية نوعية بعدم الغلاء في المهرور وأثارها السلبية على المجتمع .

٧ - التقويم :

- كيف تفسر أن غلاء المهرور قد يعيق الزواج .
- عدد اثنين من أسباب غلاء المهرور .
- الشرح موقف الإسلام من غلاء المهرور .
- وضح آثار ونتائج غلاء المهرور على الشباب .
- اذكر بعض طرق العلاج المناسبة لهذه المشكلة .
- كيف يمكن أن تساهم في علاج هذه المشكلة .

• نشاط منزلي :

- ارجع إلى الانترنت واكتب موضوعاً موسعاً حول المهرور في مجموعة من الدول العربية، وقارنها مع ما هو موجود في قطرينا، ثم اذكر طرق علاج هذه الظاهرة .

تصميم درس باستخدام طريقة عصف الدماغ .

المادة: علم اجتماع .

الصف : الأول الثانوي .

الموضوع : المخدرات.

الأهداف السلوكية : بعد الانتهاء من دراسة الموضوع يكون المتعلم قادراً

على أن :

- يحدد مفهوم المخدرات .
- يذكر أنواع المخدرات .
- يحلل الأسباب التي تؤدي إلى انتشار المخدرات .
- **الوسائل التعليمية :**

الكتاب المدرسي - عرض فيديو باستخدام الكمبيوتر - السبورة .

- **خطوات السير في الدرس :**

• الاستارة الموجهة :

- يتم عرض مشاهد من فيلم عن قضية إدمان المخدرات، يتناول أنواع المخدرات والأسباب التي تدفع الشباب إلى تعاطيها.

يقوم المدرس بكتابة قواعد عصف الدماغ على السبورة وهي :

أ- منع الانتقاد (دون نقد أو استهزاء أو أي مظهر يدل على التقليل من قيمة الأفكار المطروحة).

ب- الترحيب بالأفكار الغربية غير المألوفة .

ج- الترحيب بالكمية الكبيرة غير المألوفة .

د- عرض الأفكار بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرائبها.

• توزيع الطلبة إلى مجموعات :

يقوم المدرس بتوزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة، يتم فيها الجلوس وجهاً لوجه .

ـ اختار كل مجموعة قائداً لها .

ـ اختار كل مجموعة مقرراً لتدوين الأفكار .

• عرض أسئلة عصف الدماغ على الطلبة :

١- ما المخدرات ؟

٢- ما أنواع المخدرات ؟

٣- اذكر الأسباب التي تؤدي إلى انتشار ظاهرة المخدرات ؟

يبدأ الطلبة بالإجابة عن السؤال الأول، وهو مفهوم المخدرات، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغربية والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى تعريف المخدرات، حيث يقوم المدرس بكتابه التعريف على السبورة.

* المخدرات : كل مادة طبيعية أو غير طبيعية تحتوي على مواد مثبطة أو منشطة إذا استخدمت في غير الأغراض الطبية فإنها تسبب خللاً في العقل وتؤدي إلى حالة من التعود أو الإدمان عليها، مما يضر بصحة الإنسان جسمياً ونفسياً واجتماعياً.

* ثم يقوم الطلبة بالإجابة عن السؤال الثاني، وهو أسباب انتشار ظاهرة المخدرات ، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغربية، والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى أنواع المخدرات، التي يقوم المدرس بتدوينها على السبورة .

• أنواع المخدرات :

١- مخدرات طبيعية: كالحشيش .

٢- مخدرات نصف صناعية : كالهرويين.

٣- مخدرات صناعية : كالسكونال .

* ثم يقوم الطلبة بالإجابة عن السؤال الثالث، وهو أسباب انتشار ظاهرة المخدرات، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم عن طريق المناقشة استبعاد الأفكار الغربية والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى الأسباب الصحيحة التي يقوم المدرس بتدوينها على السبورة.

• أسباب تعاطي وانتشار المخدرات :

- ١- ضعف الواجب الديني والأخلاقي .
- ٢- أصدقاء السوء .
- ٣- توفر المال مع وقت الفراغ .
- ٤- الإهمال التربوي للمجوانب الأسرية، وضعف الرقابة والخلافات الأسرية.
- ٥- الصراع السياسي بين الدول وبعاتها للحصول على أسرار الدول الأخرى.

• التقويم :

- ١- عرف المخدرات .
- ٢- ما أنواع المخدرات مع ذكر مثال عن كل منها ؟
- ٣- اذكر أهم أسباب انتشار المخدرات.

• نشاط منزلتي :

اكتب موضوعاً حول الأنواع الأخرى للمخدرات التي لم يتم ذكرها وأضرارها على الإنسان وكيفية علاج هذه الظاهرة، وانشر هذا الموضوع في لوحة الحائط المدرسي.

تحضير درس وفق الطريقة الحوارية .

الصف : الرابع .

المادة : جغرافية .

الحصة : الثانية .

الموضوع : الطاقة المتجددة .

الأهداف السلوكية:

يتحقق في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادراً على أن :

- ١- يذكر منشأ الرياح .
- ٢- يذكر نوع الطاقة التي تحرك الرياح .
- ٣- يوازن بين حركة الهواء وحركة المياه الجارية .
- ٤- أن يعدد بعض قوائد الرياح .
- ٥- أن يعدد بعض مضار الرياح .
- ٦- يقدر أهمية الرياح والماء في توليد الطاقة.

• النشاطات التعليمية التعليمية :

- يعرض المعلم صورة لسفينة شراعية وصورة ناعورة تدور ، ثم يطرح السؤالين التاليين :

١- ما الذي يحرك السفينة الشراعية ؟

٢- ما الذي يجعل الناعورة تدور ؟

- يأخذ المعلم الإجابات من المتعلمين ويناقشها ، ويتوصل في النهاية إلى أن التيارات الهوائية تحرك السفينة لأنها طاقة حركية .

- يطلب المعلم من أحد المتعلمين أن ينفع بشدة على ورقة تتدلى شاقولياً يمسكها المعلم من أحد طرفيها، ويسأل المتعلمين:

- لماذا تحرك الورقة ؟ ما الذي يحرك الأغصان ؟ أو ما الذي يحرك الغيوم في فصل الشتاء ؟ ويتوصل من خلال إجابات المتعلمين إلى أن التيارات الهوائية تحرك الأشياء .

- يسأل المعلم المتعلمين هل سمعتم بأنواع الطاقة ؟ مادامت هذه التيارات تحرك الأشياء لذا ماذا يمكن أن نسمى طاقة هذه التيارات ؟.

- يتوصّل المعلم مع المتعلمين من خلال المناقشة والحوار إلى أنها الطاقة الحركية التي تمتلكها التيارات الهوائية.
- توصلنا قبلياً قليلاً إلى أن الرياح تحرك الغيوم وأوراق الأشجار، والآن ما الذي يحرك القوارب في الأنهار والسفن الشراعية في البحر والنوافير عبر مجاري الأنهار؟ ولماذا لا تتحرك في جميع الاتجاهات؟
- يتوصّل المعلم مع المتعلمين من خلال الحوار إلى أن التيارات المائية هي التي تحرك هذه الأشياء ونسمّيها الطاقة الحركية.
- يسأل المعلم بعد هذا التقديم من متكم يذكر لي فوائد الرياح؟
- بعد أن يقوم المتعلمين بالإجابات، يقوم المعلم بتسجيل الإجابات مصححاً الإجابات الخاطئة.
- يطلب المعلم من المتعلمين الانتباه إلى الفيلم الذي سيقوم بعرضه لأنّه سيطرح أسئلة عن محتواه، بعدها يعرض فيلماً عن الزوابع والعواصف، ثم يطرح على المتعلمين عدداً من الأسئلة مثل: ما الذي أثار الغبار الشديد؟ وما الذي أدى إلى اقتلاع الأشجار؟ وما الذي يزيد من سرعة الحريق في الغابات؟
- ويأخذ المعلم الإجابات من المتعلمين من خلال الحوار مسجلاً إياها على السبورة.
- يسأل المعلم المتعلمين ما الذي يحدث لو لم يكن رياح في الطبيعة؟
- ويتوصل بالحوار مع المتعلمين إلى أن:
- الرياح تيارات هوائية وأنّ الهواء هو مصدر تنفس الأحياء، وماذا يحصل للكائنات الحية في غياب الهواء، وكذلك لا تتحرك السفن والطواحين

الهوائية والتواخير وغير ذلك من فوائد الطاقة الحركية للرياح والمياه ، وهذا يدل على عظمة الخالق .

- التقويم النهائي :

١- أملأ الفراغات التالية بالكلمات المناسبة :

- تسمى الطاقة الناشئة عن التيارات الهوائية طاقة
..... من فوائد المياه الجارية ١ ٢
- من مضمار الرياح ١ ٢

٢- ولزن بين حركة الهواء وحركة المياه الجارية .

٣- اذكر من بيتك عدداً من الفوائد للطاقة الحركية .

- الواجب المنزلي :

يطلب المعلم من المتعلمين كتابة موضوع عن فوائد الرياح والمياه.

تصميم درس وفق طريقة حل المشكلات:

العادة : علوم .

الصف : الرابع .

الموضوع : قوس قزح .

الأهداف السلوكية:

- يتوقع في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادرًا على أن :

١- يعرف قوس قزح .

٢- يفسر سبب تشكل قوس قزح .

٣- يعدد ألوان قوس قزح .

٤- يحدد متى يظهر قوس قزح .

• الأنشطة والوسائل :

• الملاحظة والإحساس بالمشكلة:

• هطلت الأمطار بغزارة، ثم ما لبثت أن توقفت هذه الأمطار وزالت الغيوم وظل بألوانه الجميلة الزاهية في صدر السماء، إنه قوس قزح الذي رأيناه في التلفاز والمجلات والكتب المدرسية.

• صياغة المشكلة بشكل سؤال :

فكيف يتشكل قوس قزح؟ ومتى يظهر؟ وما هي ألوانه؟

• وضع مجموعة من الفرضيات من قبل المتعلمين:

• يذكر المتعلمين مجموعة من الفرضيات يتم كتابتها على السبورة، ومن ثم يتم اختبار هذه الفرضيات حتى يتم الوصول إلى الفرضية الصحيحة.

• اختبار الفرضيات بالتجربة :

• اختبار الفرضيات يتم من خلال التجربة التالية : نقوم بإحضار موشور - ورقة بيضاء .

١- امسك ورقة بيضاء بحيث تقع عليها أشعة الشمس، ينبغي أن تكون الشمس وراءك.

٢- امسك الموشور بحيث يشع ضوء الشمس من خلاله، حرك الموشور إلى أن يقع ضوء الشمس على الورقة البيضاء .

٣- ما الألوان التي تراها؟ ما ترتيب هذه الألوان؟ سجل ملاحظاتك .

• الاستنتاج :

- قوس قزح هو شكل هلامي جميل يتشكل في السماء بعد هطول الأمطار وصفاء السماء.

- يتشكل قوس قزح عندما يمر ضوء الشمس عبر قطرات الماء المنتشرة في الهواء بعد هطول الأمطار نهاراً، حيث تفصل قطرات الماء الضوء إلى ألوان الطيف المرئي كلها مشكلة قوس قزح ، وتعمل قطرات الماء عمل المواسير وتحول الضوء الأبيض إلى ألوان الطيف المرئي .

- ألوان قوس قزح بالترتيب هي: الأحمر - البرتقالي - الأصفر - الأخضر - الأزرق - النيلي - البنفسجي .

*** التقويم :**

١- عريف قوس قزح .

٢- فسّر سبب تشكيل قوس قزح .

٣- عدد ألوان قوس قزح .

٤- حدد متى يظهر قوس قزح .

*** نشاط منزلي :**

- ارسم على دفترك شكلًا لقوس قزح مبيناً الألوان المتعددة فيه .

تحضير درس وفق الطريقة الحوارية:

الصف: الثالث الثانوي .

المادة: فلسفة .

الحصة: الثانية .

الموضوع: مشكلة المعرفة .

الأهداف السلوكية:

يتوقع في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادراً على أن :

١- يذكر أبعاد مشكلة المعرفة .

٢- يشرح فكرة الفيلسوف " لوك " بأسلوبه الخاص .

٣- يشرح فكرة السفسطائيين .

• النشاطات التعليمية التعليمية :

من خلال ما درست سابقاً ما تعرّف الفلسفة ؟

ما أهم المشكلات التي أثارتها الفلسفة الجدلية وحاولت إيجاد الحلول

العقلية لها؟

ستتعرف اليوم على واحدة من أهم المشكلات التي افرزها الفكر الفلسفى
وتصدى لها الفلسفه، وذلك لأهميتها في الفكر الإنساني عامه، ولضروراتها
في حل المشكلات الفلسفية السابقة الذكر وهي " مشكلة المعرفة ".

- يتم توجيه الأسئلة إلى الطلبة، هل المعارف في هذا الكون بمتناول
الإنسان ؟ وهل يستطيع الإنسان أن يصل إلى كل ما يريد ؟

- ما الأداة التي يستخدمها الإنسان للوصول إلى الحقيقة ؟

- يبدأ الطلبة بمحاجرة المدرس وبعد نهاية الحوار بين المدرس والطلبة
يذكر المدرس أبعاد مشكلة المعرفة ويسجلها على السبورة ، يذكر المدرس

فكرة لوك للطلبة ويسألهم ويطلب رأيهم في صحة هذه الفكرة مع تبرير الرأي.

- يذكر المدرس فكرة السفسطائيين، ويبدا بمحاورة الطلبة في هذه الفكرة ويطلب رأيهم فيها .

* التقويم :

١- اذكر أبعاد مشكلة المعرفة .

٢- اشرح فكرة الفيلسوف "لوك" بأسلوبه الخاص .

٣- اشرح فكرة السفسطائيين .

* نشاط منزلي :

ما رأيك في فكرة السفسطائيين في إمكانية المعرفة مع بيان الأدلة ؟

- بين رأيك في فكرة الفيلسوف "لوك" مع بيان الأدلة .

تصميم درس باستخدام طريقة عصف الدماغ:

المادة: جغرافية .

الصف: الخامس الأساسي .

الموضوع : التصحر .

الأهداف : بعد الانتهاء من دراسة الموضوع يكون المتعلم قادراً على أن:

• يحدد مفهوم التصحر .

• يذكر أسباب التصحر .

• يشرح كيف يمكن المحافظة على الغطاء النباتي .

- الوسائل التعليمية :

الكتاب المدرسي - عرض فيديو باستخدام الكمبيوتر - السبورة.

- خطوات السير في الدرس :

• الاستئارة الموجهة :

- يتم عرض مشاهد من فيلم يتناول المناطق التي تعرضت إلى مشكلة نقص الموارد المائية والغطاء النباتي وبالتالي أصبحت فقيرة جداً وتعرضت لظاهرة التصحر .

• يقوم المدرس بكتابه قواعد العصف الفكري على السبورة وهي:

أ- منع الانتقاد (دون نقد أو استهزاء أو أي مظهر يدل على القليل من قيمة الأفكار المطروحة).

ب- الترحيب بالأفكار الغربية غير المألوفة .

ج- الترحيب بالكمية الكبيرة غير المألوفة.

د- عرض الأفكار بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرائبها.

• توزيع الطلبة إلى مجموعات :

يقوم المدرس بتوزيع الطلبة على مجموعات صغيرة ويتم فيها الجلوس وجهاً لوجه .

تختار كل مجموعة قائداً لها .

تختار كل مجموعة مقرراً لتدوين الأفكار .

• عرض أسلمة العصف الفكري على الطلبة :

١- ما التصحر ؟

٢- ما أسباب ظاهرة التصحر ؟

٣- كيف يمكن المحافظة على الغطاء النباتي ؟

• يبدأ الطالبة بالإجابة عن السؤال الأول وهو معنى التصحر، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطالبة وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغريبة والإبقاء على الأفكار الصحيحة من خلال المناقشة والوصول إلى تعريف التصحر، حيث يقوم المدرس بكتابية التعريف على السبورة :

• التصحر: هو زحف الصحراء وانتشار الصحراء على الأراضي الزراعية.

• ثم يقوم الطالبة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو أسباب ظاهرة التصحر. ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطالبة وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغريبة والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى أسباب ظاهرة التصحر التي يقوم المدرس بكتوينها على السبورة :

• أسباب التصحر :

١- القضاء على الغطاء النباتي .

٢- زيادة العنصر البشري مقابل نقص الموارد الطبيعية .

٣- الرعي الجائر والمصيد الجائر .

- ثم يقوم الطلبة بالإجابة عن السؤال الثالث وهو كيف يمكن المحافظة على الغطاء النباتي، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغربية والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى الأسباب الصحيحة التي يقوم المدرس بتدوينها على السبورة :
- المحافظة على الغطاء النباتي :
 - ١- زيادة عملية التثمير .
 - ٢- إنشاء المحبيات .
 - ٣- سن القوانين التي تمنع التوسيع العمراني والصيد والرعى الجائر على حساب الأراضي الزراعية .

• التقويم :

عرف التصحر ؟

ما أسباب ظاهرة التصحر ؟

كيف يمكن المحافظة على الغطاء النباتي ؟

• نشاط منزلي :

- اكتب موضوعاً حول ظاهرة التصحر وأثارها وكيف يمكن القضاء عليها.

تصميم درس بطريقة حل المشكلات:

المادة: علوم .

الصف : السابع الأساسي .

الموضوع: الغشاء السيتوبلاسمى .

• الأهداف السلوكية :

يتوقع في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادراً على أن :

- يعرف الغشاء السيتوبلاسمى .

- يحدد وظيفة الغشاء السيتو بلاسمى .

- يشرح تركيب الغشاء السيتو بلاسمى .

• الأنشطة التعليمية التعلمية :

- الملاحظة: يتم عرض فيلم تعليمي يبين نسيج حيواني مؤلف من مجموعة من الخلايا يحيط بكل خلية ويحددها غشاء رقيق، واستناداً إلى الملاحظات السابقة تتولد مجموعة من الأسئلة مما يمهد للخطوة التالية وهي:

- صياغة السؤال: يقوم المدرس بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة فيسألهم ما هو هذا الغشاء؟ مم يتركب؟ وما وظيفته؟

- الفرضية: يقوم الطلبة بالإجابة على الأسئلة السابقة بصياغة مجموعة من الفرضيات، ويقوم المدرس بتدوين هذه الفرضيات على السبورة .

• اختبار الفرضيات :

- يتم اختبار الفرضيات من خلال التجريب أو الملاحظة حسب الموضوع

- تأخذ خلية حيوانية ونفحصها تحت المجهر، ونأخذ خلية نباتية ونفحصها أيضاً تحت المجهر ثم نقوم بالمقارنة بينهما، يتم تسجيل الملاحظات من قبل الطلبة والمناقشة حول الفرضيات التي تم وضعها، ثم يبدأ الطلبة بذكر تعريفات للغشاء السيتو بلاسمى، وبالمناقشة مع المدرس يتم التوصل إلى تعريف دقيق للغشاء السيتو بلاسمى واستبعاد الفرضيات غير الصحيحة ، حيث يقوم المدرس بتدوين التعريف على السبورة .

- نضيف إلى المحضر المسبق صباغاً أحمراً ونتركه فترة من الزمن، ونقوم بالدراسة تحت المجهر، يسجل الطلبة ملاحظاتهم وتفسيراتهم للعملية وللون الخلية باللون الأحمر، وبالمناقشة بين المدرس والطلبة يتم استبعاد

الفرضيات الخاطئة والتوصل إلى الفرضية الصحيحة وهي أن الغشاء السيتوبلاسي يسمح للمواد بالدخول والخروج من والى الخلية ويقوم المدرس بتدوين وظيفة الغشاء السيتوبلاسي على السبورة .

- نضيف لخلية حيوانية أخرى مواد تكشف عن طبيعة التركيب الكيميائي للغشاء السيتوبلاسي، بعد ذلك تقوم بدراسة هذه الخلية تحت المجهر ، وتفسير التغيرات في ألوان الغشاء ويبداً الطلبة بذكر تفسيراتهم، ومناقشة المدرس فيها حتى يتم التوصل إلى التركيب الصحيح للغشاء السيتوبلاسي ولفرضية الصحيحة واستبعاد الفرضيات الخاطئة ، حيث يقوم المدرس بعد ذلك بتدوين تركيب الغشاء السيتوبلاسي على السبورة .

* الاستنتاج :

- الغشاء السيتوبلاسي غشاء رقيق يحيط بالخلايا، ويفصلها عن الوسط المحيط، ويوجد في الخلايا النباتية والحيوانية على حد سواء .
- يسمح للمواد بالدخول والخروج إلى الخلايا أي ينظم عملية التبادل بين داخل وخارج الخلية .
- ويتكون من مادة دسمة فوسفورية وبروتينات .

* التقويم :

- ١- عرف الغشاء السيتوبلاسي .
- ٢- اذكر وظيفة الغشاء السيتوبلاسي .
- ٣- مم يتكون الغشاء السيتوبلاسي .

* نشاط منزلي :

- حاول أن تصنع نموذجاً لخلية حيوانية مبيناً فيها الغشاء السيتوبلاسي .

تصميم درس وفق طريقة الاستقصاء:

المادة: اجتماعيات .

الصف: الرابع الأساسي .

الموضوع: الموارد المتتجدة وغير المتتجدة في وطني سوريا .

الأهداف السلوكية: بعد الانتهاء من دراسة الموضوع يكون المتعلم قادرًا

على أن :

• يُعرف الموارد المتتجدة.

• يُعرف الموارد غير المتتجدة .

• يوضح كيف يمكن أن نحافظ على مواردنا .

المشكلة : تدهور ونضوب الموارد غير المتتجدة وكيفية المحافظة عليها.

• الأنشطة التعليمية التعلمية :

• عرض الموضوع :

يتم عرض فيلم عن الأنهر والغابات وأماكن استخراج النفط والفوسفات والغاز، ووضع خريطة للجمهورية العربية السورية موضحاً عليها الأنهر وأماكن استخراج الثروات من باطن الأرض.

* يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين مختلفتين في وجهات النظر، ومجموعة ثلاثة لتحكيم وجهات النظر التي سوف تستقصي عنها كل مجموعة حسب الرأيين التاليين:

١- الفرق بين الموارد المتتجدة والموارد غير المتتجدة .

٢- كيف يمكن المحافظة على مواردنا .

• مرحلة البحث :

يقوم كل فريق بجمع المعلومات بشكل تعاوني حول الموارد بنوعيها، وكيفية المحافظة على هذه الموارد .

• مرحلة المناقشة :

تقوم كل مجموعة بعرض المعلومات والحقائق التي تدعم وجهة نظرها، ومناقشتها من قبل المعلم والمجموعة المحكمة لتحديد أفضل المقترنات .

• مرحلة المناظرة :

بعد المناقشة تطرح كل مجموعة وجهة نظرها وأدلةها .

• مرحلة الاتفاق على الرأي :

بعد المناقشة وتبادل الرأي تم التوصل إلى التالي :

- الموارد المتتجدة: هي الموارد التي تتجدد باستمرار دون أن تقطع، مثل الماء والهواء والشمس والأرض الزراعية والنبات، وتغدو الإنسان في حياته اليومية ،

- الموارد غير المتتجدة: مثل النفط والغاز والفوسفات، فهي تتشكل في باطن الأرض وسميت بالثروات الباطنية.

• المحافظة على الموارد :

١- إغلاق صنبور الماء بعد غسل اليدين .

٢- إطفاء مصباح الكهرباء ليلاً .

٣- زراعة الأشجار وعدم قطعها، والحفاظ على نظافة الحدائق والغابات.

٤- عدم إشعال الحرائق حتى نحافظ على الهواء نظيفاً مكن التلوث .

• تطبيق الحل :

التعاون من قبل جميع المتعلمين في :

- * التوعية بأهمية المحافظة على الموارد بتنوعها .
- * إعداد مطويات للتوعية بأسباب تدهور مواردنا .
- * زراعة فناء المدرسة والمنزل وشوارع الحي .

* التقويم :

- عرف الموارد المتتجدة.
- عرف الموارد غير المتتجدة .
- كيف يمكن أن نحافظ على مواردنا ؟

نشاط منزلي :

- اكتب موضوعاً تبين فيه أهمية الموارد المتتجدة والموارد غير المتتجدة وكيفية توعية المواطنين بأهميتها .

تصميم درس باستخدام طريقة عصف الدماغ:

المادة: اجتماعيات .

الصف: الخامس الأساسي .

الموضوع : وسائل الاتصال.

الأهداف : بعد الانتهاء من دراسة الموضوع يكون المتعلم قادرًا على أن:

• يعدد وسائل الاتصال.

• يقارن بين وسائل الاتصال القديمة والحديثة .

• يشرح أهمية وسائل الاتصال.

- **الوسائل التعليمية :**

الكتاب المدرسي - عرض فيديو باستخدام الكمبيوتر - السبورة.

- **خطوات السير في الدرس :**

- استخدم الإنسان وسائل الاتصال منذ القديم، فاستخدم وسائل وإشارات

مختلفة كالصوت المرتفع وإشعال النيران على قمم الجبال أو الدخان كإشارة

لوصول قادم أو لإيصال فكرة لشخص آخر .

• يقوم المدرس بكتابة قواعد العصف الفكري على السبورة وهي:

أ- منع الانتقاد (أي دون نقد أو استهزاء أو أي مظهر يدل على التقليل من قيمة الأفكار المطروحة).

ب- الترحيب بالأفكار الغريبة غير المألوفة .

ج- الترحيب بالكثير الكبيرة غير المألوفة.

د- عرض الأفكار بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرائبها.

• توزيع الطلبة إلى مجموعات :

يقوم المدرس بتوزيع الطلبة على مجموعات صغيرة ويتم فيها الجلوس وجهاً لوجه .

تختار كل مجموعة قائداً لها .

تختار كل مجموعة مقرراً لكتابي الأفكار .

• عرض أسئلة عصف الدماغ على المتعلمين :

١- ما وسائل الاتصال الحديثة والقديمة ؟

٢- ما الفرق بين وسائل الاتصال الحديثة والقديمة؟

٣- ما أهمية وسائل الاتصال في حياتنا ؟

• يبدأ الطلبة بالإجابة عن السؤال الأول وهو وسائل الاتصال الحديثة والقديمة، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغريبة والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى أنواع وسائل الاتصال، حيث يقوم المدرس بكتابه التعريف على السبورة :

• وسائل الاتصال الحديثة :

البريد - الهاتف الثابت - الهاتف النقال - شبكات الانترنت - الإذاعة والتلفزيون .

• وسائل الاتصال القديمة :

الصوت المرتفع - النيرلان - الحمام الزاجل - الرسائل .

• ثم يقوم الطلبة بالإجابة عن السؤال الثاني، وهو المقارنة بين وسائل الاتصال الحديثة والقديمة. ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغريبة والإبقاء على الأفكار الصحيحة

والوصول إلى الفرق بينهما من خلال المناقشة، والتي يقوم المدرس بتدوينها على السبورة:

- الفرق بين وسائل الاتصال القديمة والحديثة .
- وسائل الاتصال الحديثة أسرع وأكثر يسراً وسهولة وانتشاراً .
- * ثم يقوم الطلبة بالإجابة عن السؤال الثالث، وهو أهمية وسائل الاتصال في حياتنا، ويقوم المقرر بكتابه جميع الأفكار التي يذكرها الطلبة، وبعد ذلك يتم استبعاد الأفكار الغريبة والإبقاء على الأفكار الصحيحة والوصول إلى أهمية وسائل الاتصال التي يقوم المدرس بتدوينها على السبورة :

* أهمية وسائل الاتصال :

- ١- التعرف على العالم الواسع .
- ٢- سهولة تناقل الأخبار والأحداث .

* التقويم :

- ١- ما وسائل الاتصال الحديثة والقديمة ؟

٢- ما الفرق بين وسائل الاتصال الحديثة والقديمة ؟

٣- ما أهمية وسائل الاتصال في حياتنا ؟

* نشاط منزلي :

- اكتب موضوعاً عن وسائل الاتصال في الجمهورية العربية السورية وتطورها .

تحضير درس وفق الطريقة الحوارية:

الصف : الرابع .

المادة : اجتماعيات .

الحصة : الثانية .

الموضوع : وسائل النقل .

الأهداف السلوكية:

يتوقع في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادرًا على أن :

١- يعدد وسائل النقل الحديثة.

٢- يشرح تطور وسائل النقل في سوريا.

٣- يعدد فوائد وسائل النقل .

*** النشاطات التعليمية التعلمية :**

- الاستئارة الموجهة :

- الانطلاق من مكان إلى آخر حاجة إنسانية بدأت مع ظهور الإنسان، وقد تطورت وسائل الانطلاق مع تطور الحضارة، وقد عرفت سوريا هذه الوسائل وتطوراتها في كل مراحل التاريخ.

*** ما أهم وسائل الانطلاق الحديثة التي يمكن أن نلاحظها في بلادنا ؟**

- يأخذ المعلم الإجابات من المتعلمين ويناقشها، ويتوصل في النهاية إلى أن وسائل الانطلاق متعددة في البحر السفن والبواخر والجو كالطائرات وفي البر كالسيارات والمقطارات والدراجات ويسجلها على السبورة .

- يطلب المعلم من المتعلمين مشاهدة فيلم حول تطور وسائل الاتصال في سوريا، وبعد ذلك يسأل المتعلمين :

* كيف تطورت وسائل الاتصال في سوريا؟

- ويتوصل من خلال إجابات المتعلمين إلى أن وسائل النقل بدأت بالمشي ثم بالعربات ثم السفن ومن ثم السيارات والقطارات والطائرات، ويدون ذلك على السبورة.

* ثم يعود المعلم لسؤال المتعلمين عن أهمية وفوائد وسائل النقل؟

- يأخذ المعلم الإجابات من المتعلمين ويناقشها، ويتوصل في النهاية إلى أن وسائل الانتقال لها فوائد متعددة منها :

١- سهولة اتصال المواطنين مع بعضهم البعض .

٢- سهولة انتقال المواطنين بين المدن والقرى.

٣- سهولة إيصال الخدمات من قبل الدولة إلى المواطنين.

٤- سهولة وصول الخدمات البشرية كالزراعة والصناعة والتجارة إلى جميع المناطق.

* التقويم النهائي:

١- عدد أهم وسائل الاتصال المنتشر في بلادنا .

٢- أشرح تطور وسائل النقل في سوريا.

٣- عدد أهم فوائد وسائل النقل.

* الواجب المنزلي :

- يطلب المعلم من المتعلمين جمع صور متنوعة لوسائل النقل المنتشرة في البر والبحر والجو وتبيّن فوائدها .

تصميم درس بطريقة حل المشكلات:

المادة: اجتماعيات .

الصف: السادس الأساسي .

الموضوع: الفرق بين المناخ والطقس.

• الأهداف السلوكية:

يُتوقع في نهاية الدرس أن يكون المتعلم قادرًا على أن :

- يعرف المناخ .

- يعرف الطقس.

- يذكر الفروق بين المناخ والطقس .

• الأنشطة التعليمية التعلمية :

- **الملحوظة:** لابد أنك قد استمعت إلى النشرات الجوية أو شاهدتها على شاشة التلفاز فإن المذيع يصف حالة الجو من حرارة ورياح وأمطار، كما أنك تستطيع أن تقرأ وصفاً لحالة الجو في أي صحفية يومية حيث نجد كلمات طقس، درجة حرارة، أمطار، كما تستطيع أن تشاهد هذه العبارات برموز موضوعة على خريطة عند إذاعة النشرة الجوية .

- **المشكلة:** الفرق بين المناخ والطقس .

- **صياغة السؤال:** يقوم المدرس بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة فيسألهم ما هو المناخ؟ ما هو الطقس؟ ما الفرق بينهما؟

- **الفرضية:** يقوم الطلبة للإجابة عن الأسئلة السابقة بصياغة مجموعة من الفرضيات، ويقوم المدرس بتدوين هذه الفرضيات على السبورة.

• اختبار الفرضيات :

- يتم اختبار الفرضيات من خلال التجريب أو الملاحظة حسب الموضوع

- يتم عرض فيلم حول حالة الطقس في مجموعة من الأيام ، حيث يتناول محتوى هذا الفيلم وصفاً للطقس ووصفاً للمناخ . وبعد نهاية الفيلم يبدأ المتعلمين بمناقشة المعلم بهدف اختبار الفرضيات التي ذكروها سابقاً، ومن خلال هذه المناقشة يتم استبعاد الفرضيات الخاطئة، وثبتت الفرضية الصحيحة لتعريف الطقس والمناخ والفرق بينهما .

• الاستنتاج :

- الطقس: حالة الجو من حرارة ورياح وأمطار وضغط جوي في فترة زمنية قصيرة من يوم إلى أسبوع .

- المناخ: كلمة تعني متوسط حالة الجو من حرارة وضغط وأمطار ورياح وضغط في منطقة معينة خلال فترة زمنية طويلة .

• التقويم :

١- عرف المناخ.

٢- عرف الطقس.

٣- ما الفرق بين المناخ والطقس؟

• نشاط منزلي :

- اكتب موضوعاً يبين نتائج تأثير المناخ في الناس، أجزاء سوريا والمناطق المشابهة لها في الوطن العربي.

خطة صفيّة لتدريس أحد المفاهيم العلمية

وفق نموذج " جانبيه" الاستنتاجي

اسم المفهوم: المركب الكيميائي

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم بعد دراسة هذا المفهوم أن يكون قادرًا على أن:

- يُعرف المركب الكيميائي.
- يحدد الخصائص المميزة للمركب الكيميائي.
- يميز بين الأمثلة والأمثلة المقدمة على المركب الكيميائي.
- يصنف مجموعة الأمثلة الجديدة إلى أمثلة متنمية وأخرى غير متنمية لمفهوم المركب الكيميائي.
- يبرر سبب تضمينه للمثال في قائمة المركبات الكيميائية واستثنائه لغير المثال.

- يعطي ثلاثة أمثلة جديدة على المركب الكيميائي.

النشاطات التعليمية التعلمية:

- تقديم تعريف المركب الكيميائي.

- عرض مجموعة من الأمثلة والآلة أمثلة على المركب الكيميائي.

طريقة عرض الدرس:

وتقى وفق الخطوات التالية:

- يخبر المعلم المتعلمين على اسم المفهوم بالقول: ستركت في تدريسنا اليوم على مفهوم رئيس هو المركب الكيميائي، ثم يكتب اسم المفهوم "المركب الكيميائي" على السبورة.

- يقدم المعلم التعريف بعبارات تصف وتحدد خصائصه المميزة والعلاقات التي تربطها.
- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة على مفهوم المركب الكيميائي، بحيث يتم عرضها لزوجاً مقابلة (مثال لا مثل) ويخبر المعلم المتعلمين عن المثال بأنه مثال، والمقابل لا مثال مع إعطائهم تبريراً لذلك.
- يقدم المعلم مجموعة من الأمثلة الجديدة على مفهوم المركب الكيميائي بطريقة تسأل المتعلمين القيام بتصنيفها إلى أمثلة متنمية لمفهوم، وأخرى غير متنمية له.

وفيما يلي عرض لتدريس مفهوم المركب الكيميائي وفق تسلسل هذه الخطوات:

تقديم التعريف:

المركب الكيميائي هو مادة كيميائية نتجت عن اتحاد عنصرين أو أكثر اتحاداً كيماياً بنسب وزنية ثابتة، وتقد جميع العناصر الداخلة في التفاعل أو الاتحاد خصائصها الأساسية ليكون للمركب خصائص جديدة تختلف عن خصائص أي من العناصر الداخلة في تركيبه. وليس من السهل إعادة المركب إلى عناصره المكونة له.

عرض الأمثلة على مفهوم المركب الكيميائي:

اللامثلة	الأمثلة
<p>عرض مجموعة الأمثلة الآتية:</p> <p>١-يتكون الهواء الجوي من مجموعة من الغازات هي: الأوكسجين، والنيتروجين، وثاني أكسيد الكربون، وبخار الماء. وتختلف نسبة هذه الغازات من منطقة إلى أخرى حيث تزيد نسبة ثاني أكسيد الكربون في أجواء المدن الصناعية وتقل نسبة الأوكسجين في الطبقات الجوية العليا أو المرتفعات الشاهقة.</p> <p>(هذا لا مثال على المركب الكيميائي، لأنه)</p> <p>(يوضح المعلم غياب الصفات المميزة لمفهوم المركب الكيميائي في اللامثلة).</p>	<p>عرض مجموعة الأمثلة الآتية:</p> <p>١-عند حرق شريط الماغنيسيوم في الهواء يتحد الماغنيسيوم مع الأوكسجين وينتج مادة جديدة هي أكسيد الماغنيسيوم.</p> <p>(هذا مثال على المركب الكيميائي، لأنه: أ) اتحاد كيميائي بين عنصرين هما: الماغنيسيوم والأوكسجين.</p> <p>ب)أنتج مادة جديدة هي أكسيد الماغنيسيوم تختلف خصائصها عن أي من العنصرين الداخلين في تركيبها.</p> <p>ج)صعب فصله إلى عناصره المكونة له.</p>
<p>٢-عند إذابة ملعقة من ملح الطعام في كوب ماء يتكون محلول ملحي يمكن فصل مكوناته بالطرق الفيزيائية كالتبخر والتقطير مثلاً.</p> <p>(هذا لا مثال على المركب الكيميائي، لأنه)</p> <p>(يشير المعلم إلى الصفات المميزة في اللامثلة).</p>	<p>٢-يتحد الأوكسجين مع الهيدروجين بنسبة (٨:١) وزناً ليكونا مادة جديدة هي "ماء" تختلف في صفاتها عن صفات المادتين المكونتين لها.</p> <p>(هذا مثال على المركب الكيميائي، لأنه....).</p> <p>(يشير المعلم إلى الصفات المميزة لمفهوم المركب الكيميائي الواردة في المثل).</p>
<p>٣-عند مزج برادة الحديد مع كمية من الرمل الناعم يتكون مزيج منها يمكن فصلها عن بعضها بالطرق الطبيعية وذلك</p>	<p>٣-عند مزج برادة الحديد مع كمية معينة من الكبريت وتسخين المزيج فإنه ينتج مادة جديدة هي كبريتيد الحديد.</p>

<p>باستخدام المغناطيس الذي يجذب برادة الحديد ولا يجذب ذرات الرمل.</p> <p>(هذا لا مثال على مفهوم المركب الكيميائي، لأنه...).</p> <p>(يوضح المعلم توافر الصفات المميزة في المثل).</p>	<p>التي يصعب فصلها بالطرق الفيزيائية.</p> <p>(هذا مثل على المركب الكيميائي، لأنه...).</p> <p>(يشير المعلم إلى غياب الصفات المميزة في المثل).</p>
---	--

التدريب الاستجوabi:

ويتم ذلك عن طريق عرض مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة على مفهوم المركب الكيميائي، وسؤال المتعلمين بتصنيفها إلى أمثلة متنمية وأمثلة غير متنمية كالتالي:

- أي فقرة من الفقرات الآتية تعد مثلاً على المركب الكيميائي، وأية واحدة منها تعد لا أمثلة عليه، ولماذا؟.
 - ١- عند حرق قطعة من الفحم في الهواء يتحد الفحم مع الأوكسجين، وينتج عن ذلك غاز ثاني أكسيد الكربون. إن غاز ثاني أكسيد الكربون يعتبر:
 - أ) مثلاً على المركب الكيميائي.
 - ب) لا مثلاً على المركب الكيميائي. لأنه.....
 - ٢- عند إلقاء قطعة من الخارصين في حوض يحتوي على حامض الكبريت المخفف يتفاعل الخارصين مع الحامض مكوناً ملحًا يسمى كبريتات الخارصين. إن كبريتات الخارصين هذه تعد:
 - أ) مثلاً على المركب الكيميائي.
 - ب) لا مثلاً عليه. لأنها.....

خطة صفيّة لتدريس أحد مفاهيم الاجتماعيات

وفق نموذج "جاتييه" الاستقرائي

اسم المفهوم: المواصلات البرية:

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم بعد دراسة هذا المفهوم أن يكون قادرًا على أن:

- يُعرّف مفهوم المواصلات البرية.

- يحدّد الخصائص المميزة لمفهوم المواصلات البرية.

- يختار المثال الذي ينتمي إلى مفهوم المواصلات البرية من مجموعة الأمثلة وللا أمثلة المقدمة عليه.

- يبرر سبب اختياره للمثال واستثنائه لغير المثال.

- يكتب بكلماته الخاصة تعريفاً لمفهوم المواصلات البرية.

النشاطات التعليمية التعلمية:

▪ عرض مجموعة من الصور كأمثلة منتمية لمفهوم المواصلات البرية.

▪ عرض مجموعة من الصور كأمثلة منتمية وغير منتمية لمفهوم المواصلات البرية.

طريقة عرض الدرس:

▪ يطلب المعلم تذكر مفهوم المواصلات البرية ولفظها من خلال الأمثلة المنتمية من خلال عرض ما يلي:

▪ صورة حافلة صغيرة (تاكسي) مكتوب أسفلها. تاكسي وكذلك حافلة كبيرة تحمل ركاباً وأخرى حافلة نقل، ودراجة صغيرة.

ويمكن عرضها رأسياً على الشكل التالي:

أمثلة متنمية لمفهوم المواصلات البرية

صور للأمثلة المعطاة	<ul style="list-style-type: none"> - مركبات صغيرة (تاكسي). - مركبات كبيرة لنقل الركاب (باص). - مركبات شحن كالشاحنات الكبيرة. - مركبات زراعية كالترانكтор الزراعي. - مركبات سكك الحديد كالقطار.
---------------------	---

* يعرض المعلم مجموعة من الصور المتنمية وغير المتنمية على مفهوم المواصلات البرية، بحيث يعرضها أزواجاً متقابلة (مثلاً لا مثلاً) ويخبر المعلم المتعلمين عن الأمثلة واللامثلة بالقول: هذا مثال على مفهوم المواصلات البرية، وهذا المقابل لا مثال على مفهوم المواصلات البرية.

عرض الأمثلة المتنمية وغير المتنمية على مفهوم المواصلات البرية

أمثلة غير متنمية	أمثلة متنمية
الطائرة	الدراجة النارية
الصاروخ	التاكسي
السفن التجارية	الباص
قارب زراعي	الترانكтор الزراعي
اللنشات	القطار

يطلب المعلم من المتعلمين أن يحددوا الخصائص المميزة لمفهوم المواصلات البرية.

يكلف المعلم بعض المتعلمين بذكر هذه الخصائص، حيث يقدم التعزيز المناسب.

- من الممكن تقديم مجموعة أخرى من الأمثلة واللا أمثلة الجديدة على مفهوم المواصلات البرية لتحديد الأمثلة المنتسبة وغير المنتسبة للمفهوم، وفي كل مرة يطلب المعلم من المتعلمين إعطاء التبرير على ذلك كما يلي:
صورة دراجة هوائية، صورة ميكرو باص، صورة باص.
- يطلب المعلم من المتعلمين أن يعطوا تعريفاً لمفهوم المواصلات البرية بكلماتهم الخاصة، ويقدم التعزيز المناسب والتغذية الراجعة.

خطة صفيّة لتدريس أحد المفاهيم العلمية

وفق نموذج " التعلم معاً" ^(١)

اسم المفهوم: المنصهر

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم بعد دراسة هذا المفهوم أن يكون قادرًا على أن:

- يتعرف الحالات التي يزداد فيها التيار الكهربائي عن الحد المعتمد..
- يستنتج العلاقة بين تلامس الأسانك وزيادة استهلاك التيار الكهربائي.
- يذكر تركيب المنصهر.
- يفحص تركيب المنصهر.
- يقدر قيمة العمل الجماعي داخل جماعة متعاونة.

^١ - روجينا محمد علي (٢٠٠٢) فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل متعلمين المرحلة الابتدائية في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العمل الجماعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ٣٤-٣٨.

- يكتسب مهارات العمل الجماعي التعاوني (الديمقراطي، التعاون، المحاسبة الفردية، احترام آراء الآخرين، الاهتمام برأي الجماعة، عدم التحييز للرأي الشخصي).

- **المولود والوسائل التعليمية المستخدمة:**

في نشاط (١): عمود جاف، مصباح كهربائي صغير، سلكي توصيل، مفك له يد عازلة.

في نشاط (٢): مجموعة من المذهرات.

طريقة عرض الدرس:

وتنتمي وفق المراحل التالية:

- **التهيئة:**

- يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات عمل، يتراوح عدد المجموعة الواحدة من (٤-٦) متعلمين مختلفي القدرات والتحصيل، وتنتمي التهيئة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على المجموعات، والتي تم الإجابة عنها من خلال التحاور والنقاش والتفكير المشترك بين أفراد المجموعة الواحدة في جو من الديمقراطية واحترام آراء الآخرين، ثم يتولى نائب عن المجموعة للإجابة عن تلك الأسئلة التي تتمثل في :

١- ما المقصود بالتيار الكهربائي؟

٢- ما استخدامات التيار الكهربائي في المنازل؟

٣- لماذا يحدث إذا تمت إضافة كل المصايبح الكهربائية في المنزل في وقت واحد بالإضافة إلى تشغيل كل الأجهزة كالثلاجة والتلفزيون والمدخان والمكواة الكهربائية؟

يستقبل المعلم إجابات نواب المجموعات، ويتوافق معهم إلى أن إضافة كل المصايب الكهربية في المنزل في وقت واحد، بالإضافة إلى تشغيل كل الأجهزة الكهربية في المنزل في الوقت ذاته يؤدي إلى زيادة التيار الكهربى على الحد المعتمد.

ثم يسأل المعلم مجموعات العمل التعاونية السؤال التالي: ما أسباب زيادة استهلاك التيار الكهربى؟ ثم يوضح لهم أن الإجابة عن هذا السؤال تتم من خلال إجراء النشاط التالي :

النشاطات التعليمية التعلمية:

نشاط رقم (١):

تلمس الأسلاك وعلاقتها بزيادة استهلاك التيار الكهربى.

• يحدد المعلم المدة الزمنية لإجراء هذا النشاط.

• يطلب المعلم من قائد كل مجموعة أن يقوم بإحضار الأدوات المستخدمة في النشاط وهي: عمود جاف، مصباح كهربى صغير، سلكي توصيل، مفك له يد عازلة.

• يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على أعضاء كل مجموعة بناء على رغبتهم، ثم يقوم قائد المجموعة بتسجيل اسم النشاط وأسماء أعضاء المجموعة، والأدوار الموكلة إليهم في ورقة النشاط الخاصة بذلك.

• كما يقوم قائد المجموعة بتسجيل الإجراءات المتبعة في النشاط والنتائج التي سوف تتوصل إليها المجموعة، حيث يقوم أحد أعضاء المجموعة بذرع المادة العازلة عند منتصف سلكي التوصيل، ويقوم عضو آخر بتوصيل المصباح الكهربى بقطبي العمود الجاف مكوناً دائرة مغلقة، ويقوم عضو ثالث بتسجيل الملاحظات (إضاءة المصباح الكهربى) ثم يقوم عضو آخر بملامسة

الجزأين المكشوفين من السلك وذلك بتوصيلهما بالجزء المعدني لمفك له يد عازلة لعدة ثوانٍ، ثم يقوم العضو المختص بتسجيل الملاحظات (المصباح ينطفئ)، ثم يقوم أحد أعضاء المجموعة بلمس أحد السلكين بالقرب من العمود الجاف، ثم يسجل ما يحس به (الإحساس بسخونة شديدة في الأسلك)، ثم يتم تسجيل ملاحظات المجموعة والنتائج التي توصلوا إليها وتقديرهم لهذه النتائج، حيث ملامسة الأسلك المكشوفة في الدائرة لبعضها البعض يؤدي إلى سخونة الأسلك في الجزء المتبقى من الدائرة، وذلك دلالة على زيادة التيار الكهربائي المار في الأسلك على الحد المعتمد وذلك نتيجة ملامسة الأسلك لبعضها.

* بعد انتهاء الوقت المحدد لإجراء النشاط، يقوم نائب عن كل مجموعة بعرض ما قامت به مجموعة من إجراءات وما توصلت إليه من نتائج وتقدير لذلك النتائج.

* يناقش المعلم نواب المجموعات في النتائج التي توصلوا إليها في تقديرهم لذلك النتائج، إلى أن يصلوا إلى التفسير النهائي وهو (لامسة الأسلك المكشوفة في الدائرة لبعضها البعض يؤدي إلى زيادة استهلاك التيار الكهربائي).

* يقدم المعلم دعماً (مادياً - معنوياً) للمجموعة التي حققت أفضل نتائج في المدة الزمنية المحددة، وفي أفضل صورة من صور العمل الجماعي التعاوني، وفي جو يسوده الود واحترام الآراء والتعاون وقبول النقد والديمقراطية ويسعي كل فرد من أفراد المجموعة لإنجاحها.

نشاط رقم (٢):

كتابه تقرير عن أسباب زيادة استهلاك التيار الكهربى:

- يطلب المعلم من أعضاء المجموعات كتابة تقرير حول أسباب زيادة استهلاك التيار الكهربى في المنازل.
- يحدد المعلم المدة الزمنية المناسبة لإجراء النشاط.
- يتحاور أعضاء كل مجموعة ويتناقشون ويتداولون الأفكار حتى يصلوا إلى كتابة هذا التقرير.
- بعد انتهاء الوقت المحدد لإجراء النشاط، يقوم نائب عن كل مجموعة بعرض ما توصلوا إليه في تقريرهم حول أسباب زيادة استهلاك التيار الكهربى.
- يقدم المعلم دعماً (مادياً - معنوياً) للمجموعة التي حققت أفضل النتائج في المدة الزمنية المحددة وفي أفضل صورة من صور العمل الجماعي التعاوني.

- يوضح المعلم لأعضاء المجموعات أن لحماية المنازل من التعرض لخطر الحريق الناتج عن زيادة استهلاك التيار الكهربى نستخدم المنصهر (الفيوز) ثم يسأل أعضاء المجموعات السؤال التالي: مم يتركب المنصهر؟ ثم يوجه أعضاء المجموعات إلى أن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب إجراء النشاط رقم (٣).

النشاط رقم (٣):

تركيب المنصهر:

يحدد المعلم المدة الزمنية المناسبة لإجراء النشاط.

- يطلب المعلم من كل قائد مجموعة أن يقوم بإحضار الأدوات المستخدمة في النشاط وهي: (عدة منصهارات).
- يقوم قائد كل مجموعة بتسجيل اسم النشاط، وأسماء أعضاء المجموعة والأدوار الموكلة إليهم في ورقة النشاط الخاصة بذلك، حيث يشترك جميع أعضاء المجموعة في فحص المنصهر، على أن يقوم أحد أعضاء المجموعة بكتابه كل ما توصل إليه مجموعته من ملاحظات ونتائج.
- بعد انتهاء الوقت المحدد لإجراء النشاط، يقوم نائب عن كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه مجموعته من ملاحظات ونتائج.
- يناقش المعلم نواب المجموعات في ما توصلوا إليه، إلى أن يصلوا إلى النتيجة النهائية، وهي: يترکيب المنصهر من:
 - ١- قطعة من الصيني.
 - ٢- شريحتين مشقوفتين من النحاس مثبتتين في قطعة الصيني.
 - ٣- سلك رفيع يصل بين شريحتي النحاس.
- يقدم المعلم دعماً (ماديًّا - معنوياً) للمجموعة التي حققت أفضل النتائج في المدة الزمنية المحددة، وفي أفضل صورة من صور العمل الجماعي التعاوني. وفي جو يسوده التعاون والود والديمقراطية وتبادل الآراء والأفكار.

- **النهاية الدرس:**
- يطلب المعلم من أعضاء المجموعات تقديم الأفكار الرئيسة لما تمت دراسته طوال الحصة، ثم يقوم بتسجيل تلك الأفكار على السبورة.
- **النقويم:**
- يقدم المعلم أسلمة للمتعلمين (بهدف تقييم مستوى كل متعلم على حدة وبصورة فردية) ومن تلك الأسلمة:

- ١- ما أسباب زيادة استهلاك التيار الكهربائي في المنازل؟
- ٢- من يترکب المنصهر؟
- ٣- هناك علاقة بين تلامس الأسلام وزراعة استهلاك التيار الكهربائي، فسر تلك العبارة.

أفكار تحضيرية للحصة التالية:

فكرة عمل المنصهر.

احتیاطات الأمان والسلامة عند استخدام الكهرباء في المنازل.

خطة صفيّة لتدريس أحد المفاهيم العلمية

وفق نموذج "جيسكو"^(١)

اسم المفهوم: الخلية

الأهداف التعليمية:

يتوقع من المتعلم بعد دراسة هذا المفهوم أن يكون قادراً على أن:

- يتعرف أجزاء الخلية النباتية من خلال نموذج.
- يرسم شكلاً لتركيب الخلية الحيوانية رسمياً دقيقاً.
- يفسر أهمية كل من: الغشاء الخلوي - والتواه للخلية.
- يحدد أهمية العصبيات الخلوية التالية: الميتوكوندريا - الblastidates الخضراء - الريبيوسومات - الليسوسيومات.
- يقارن بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية من حيث التركيب.

^(١) - محمد نجيب مصطفى (٢٠٠٦)، طرق تدريس العلوم، الرياض، مكتبة الرشيد، ص ٢٠٣-٢٠٥.

- الأدوات والمواد التعليمية:
- نموذج لخلية نباتية.
- نموذج لخلية حيوانية.
- ميكروسكوب.
- شريحة لخلية نباتية.
- شريحة لخلية حيوانية.
- خطوات السير في الدرس:

- ١- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تتألف كل مجموعة من أربعة متعلمين غير متخصصين.
- ٢- يقسم موضوع الدرس (تركيب الخلية) إلى أربع مهام فرعية كالتالي:

خطة صفيّة للتدريس أحد المفاهيم العلمية

وفق نموذج "لعب الدور"

الوحدة: البيئة ومواردها.

الدرس: المحافظة على الرقعة الزراعية.

الأهداف السلوكية:

في نهاية هذا الدرس يكون كل متعلم قادراً على أن:

الأهداف المعرفية:

- ١- يشرح على الأقل ثلاثة طرق لاستنكاف التربة الزراعية.
- ٢- يبين الدور الذي تلعبه الدولة للحد من استنكاف التربة الزراعية.
- ٣- يستنتج أهمية المحافظة على التربة الزراعية.
- ٤- يقارن في جدول بين وسائل استنكاف التربة الزراعية وأساليب الحد منها.

الأهداف الوج다ًنية:

- ١- يتقبل متطوعاً آراء الآخرين.
- ٢- يتبع متطوعاً الأسلوب العلمي في التفكير في المواقف التي يتعرض لها في الحياة.
- ٣- يشارك متطوعاً في المحافظة على البيئة.

المفاهيم المتضمنة:

استزاف التربة - تحريف التربة - تلوث التربة.

مصادر التعليم والتعلم:

الصورة - طاشير ملون - بطاقة ورقية لأداء الأدوار.
شريط فيديو أو برنامج كمبيوتر عن طريق استزاف التربة الزراعية.

إجراءات تنفيذ عرض الدرس:

(أ) الإعداد للتطبيق:

بعد المعلم بطاقيتين على النحو التالي:

بطاقة المساعد في حل المشكلة:
حاول أن تقنع زميلك أضرار البناء فوق الأرض الزراعية؟

بطاقة صاحب المشكلة:
ما الأسباب التي تجعلك مصمراً على البناء فوق الأرض الزراعية؟

(بر) التمهينه:

يراجع المعلم الدرس السابق الخاص بمصادر تلوث التربة ثم يبدأ في عرض الموقف من خلال الشريط أو البرنامج الكمبيوتر، ثم يوجه السؤال الثاني:

- من منكم لديه منزل في الريف؟

- يختار المعلم أحد المتعلمين الذين لديهم منزل في الريف ويعطيه البطاقة الأولى، ويختار متعلم آخر للمساعدة في حل المشكلة، ويعطيه البطاقة الثانية، ثم يترك لهما فرصة التفكير فيما بينهما في شكل وطبيعة الحوار المتوقع.

- يكتب المعلم على السبورة الأسئلة التالية:

١- ما وسائل القضاء على التربية الزراعية؟

٢- ما جهود الدولة للحد من استنفاف التربية الزراعية؟

٣- ما أهمية التربية الزراعية؟

- يطلب المعلم من باقي المتعلمين كتابة ملاحظاتهم عن أدوار زملائهم في ورقة أمامهم في ضوء الأسئلة المطروحة على السبورة.

ج) التنفيذ:

- يطلب المعلم من المتعلمين أداء دوريهما أمام باقي المتعلمين.

- يتوقع أن يبين المتعلم الذي يقوم بدور المساعد على حل المشكلة، أهمية التربية الزراعية أثناء حواره مع زميله.

عزيزي المعلم:

فيما يلي بعض الاعتبارات التي يفضل أن تتبعها لإدارة قاعة الدرس حتى يكون الأداء ناجحاً:

- استخدم الأسئلة المختلفة لمساعدة المتعلمين على إعطاء أفكار جديدة.

- قف في نهاية القاعة أثناء أداء المتعلمين للأدوار.

- أوقف عملية لعب الأدوار إذا أصبحت غير واقعية وبلا هدف، أو إذا قامت بتحقيق هدفها الفعلي.

(د) الخاتمة:

بعد انتهاء المتعلمين أداء دوريهما، يطلب المعلم من باقي المتعلمين إجابات عن الأمثلة الموجودة على السبورة عن الحوار الذي تم بين المتعلمين، ثم إضافتهم الشخصية، ويكتب الإجابات على السبورة ومنها يستنتج عناصر الدرس وعمومياته.

عزيزتي المعلم:

عند قيامك بمناقشة المتعلمين في نهاية الحوار في أثناء لعب الأدوار، قم بالتركيز على:

- المعلومات العلمية المرتبطة بالموضوع.
- أهمية مراعاة أداب الحوار والمناقشة.
- ضرورة اتباع الأسلوب العلمي في التفكير في أثناء المواقف الحياتية المختلفة.

**خطة صافية لتدريس أحد موضوعات الدراسات
الاجتماعية وفق النمط الثاني لمذبح لعب الدور
الوحدة: الأرض والغلاف.**

الدرس: تابع الضغط الجوي والرياح.

الأهداف المثلوكية:

في نهاية هذا الدرس يكون كل متعلم قادراً على أن:

الأهداف المعرفية:

- ١- يشرح بطريقة صحيحة تجربة توضح سبب هبوب الرياح.
- ٢- يعلم بطريقة صحيحة لماذا تهب الرياح في مناطق الضغط المرتفع إلى مناطق الضغط المنخفض.
- ٣- يقارن بطريقة صحيحة بين نسيم البر ونسيم البحر.

الأهداف المهارية:

- ١- يرسم الجهاز المستخدم في تجربة توضح سبب هبوب الرياح..
- ٢- يجري تجربة توضح سبب هبوب الرياح.
- ٣- يرسم شكلاً تخطيطياً لظاهرتي نسيم البر ونسيم البحر.

الأهداف الوجدانية:

يقدر متطوعاً عظمة الخالق عز وجل للدور الذي تلعبه الرياح في الحياة.

المفاهيم المتضمنة:

ضغط جوي مرتفع - ضغط جوي منخفض - نسيم البر - نسيم البحر.

يطرح المعلم العبارة التالية:

- لو أثك جزء من الهواء على أحد الشواطئ، صف شكل الرحلة التي ستمر بها خلال ٢٥ ساعة في حدود هذا الشاطئ.

- يتوقع من المتعلم أن يصف نسيم البر ونسيم البحر في أثناء وصفه لهذه الرحلة.

عزيزي المعلم:

عند استخدامك للنحو الثاني لنموذج لعب الدور يمكن أن:

- تستخدم التعزيز المناسب لأداء المعلم.

- تختار أكثر من متعلم للقيام بالدور حتى يتحقق المستوى المطلوب وصول المتعلمين إليه.

المصطلحات العلمية

المنهج: curriculum

يرجع مصطلح المنهج curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ويعنى سباق يتم في مضمار ما ويقام من وقت إلى آخر في العصور اليونانية والرومانية. ومع مرور الزمن تحول مطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها، معنى ذلك أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعنى الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى ((لكلٍّ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً)) ما ورد ذكرها - أيضاً - في قول ابن عباس رضي الله عنهما ((لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجه)) فإن المنهج لغة يعني الطريق الواضح فهو خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحديد أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفسرة.

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف المنهج إجرائياً بأنه ((الخطة العامة الشاملة لمجموعة الاختبارات (المواقف التعليمية) التي تهيئها المدرسة ل المتعلميها بداخلها أو خارجها تحت إشراف منها بقصد احتكارهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتراك والتفاعل يحدث التعلم مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم الذي هو الهدف الأساسي والغاية الأعم من العملية التعليمية التعليمية ، فالمنهج وسيلة لتحقيق الأهداف المنشودة.

البرنامج program

هو جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من الدارسين لتحقيق أهداف تعليمية خاصة goals في فترة زمنية محددة .

***البرنامج الدراسي scholastic program**

مجموعة من الموضوعات الدراسية الإيجابية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة goals .

***المقرر الدراسي course**

هو جزء من البرنامج الدراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم المتعلمين لدراستها في فترة زمنية محددة .

***الخطة الدراسية syllabus**

تصصيف شامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه المتعلمين بحيث يتم تحديد القائم على تدريسه في ساعات المكتبة و الفئة المتعلمة المستهدفة .

***المادة العلمية discipline**

مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعليمات والقوانين والنظريات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً بحيث تكون شبكة من العلاقات الأفقية من جهة والعلاقات الرئيسية من جهة أخرى وتختص مجالاً علمياً معيناً.

***المادة التعليمية material instructional**

ناتج التفاعل بين المادة العلمية والمادة الخام .

***المادة المطبوعة وغير المطبوعة** التي تستخدم في أغراض التعليم.

*المادة الدراسية subject matter

مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعليمات والقوانين والنظريات التي تخص مجالاً أو موضوعاً دراسياً معيناً.

*الوحدة الدراسية unit

جزء من المقرر الدراسي يتضمن مجموعة من الدروس اليومية أو الموضوعات الدراسية المتتابعة التي تدرج تحت اسم مفهوم واحد.

*الدرس lesson

مجال الزمن المخصص لتدريس موضوع ما أو انه جزء من الوحدة الدراسية يتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمهارات المراد إكسابها للمتعلمين خلال حصة دراسية واحدة.

*إثراء المنهج curriculum enrichment

هو إضافة خبرات تعليمية من مرحلة تعليمية أعلى إلى مرحلة تعليمية أدنى

*النظرية theory

مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر يتم فيها تحديد المتغيرات التي تؤثر في كل منها وعلاقتها بهذه المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر.

*الأهداف التربوية educational objectives

عبارة عن عبارات تصف تغيرات أو نواتج مرغوبة أو مررتقبة من خلال برنامج تربوي وتصنف الأهداف التربوية في أنواع ثلاثة هي الغايات التربوية ، المقاصد التعليمية ، الأهداف الإجرائية (المسلوكية).

*الأهداف التعليمية العامة educational goals

يطلق عليها أيضاً المقاصد التعليمية وذلك لارتباطها بالنظام التعليمي ويصعب اشتقاقها بأسلوب منطقي من الغايات التربوية.

*الأهداف السلوكية ((الإجرائية)) behavioral objectives

*التقويم evaluation

ويشير التقويم إلى قدرة المتعلم على الحكم في ضوء المعايير القائمة على مجالات محددة سواء في ضوء الأدلة الذاتية أو في ضوء الأدلة والمعايير الخارجية

*المجال النفسيجوى domain psychomotor

معالجة الأشياء وتناولها والمهارات الحركية والتأنظر. العضلي العصبي خمسة مستويات هي: التقليد، التناول، التطبيق، التنسيق الحركي، التطبيع.

* المحتوى content

مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين. أو كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية أم مهارية أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم.

*الكفاية competency

مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما أو مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تسير للعملية التعليمية تحقيق وأهدافها المعرفية والنفس - حركية ، ووجدانية.

*الكفاءة efficiency

الكفاءة في اللغة تعني المثيل وتعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما ومستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل

صاحبها مماثلاً للأنموذج المعياري الذي يحتذى به ويحثكم إليه عند تقييم مستوى الأداء.

* **الأداء performance** هو الانجاز الفعلي للمقدرات الكامنة لدى الفرد.
* **الفاعلية effectiveness**

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقاً أو هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

* **نشاطات التعليم والتعلم activities**
كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو كلاهما معاً بتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهج.

* **الخبرات التعليمية التعلمية experiences**
تشير إلى المواقف والفرص التعليمية التعلمية التي تهديها أو توفرها المدرسة للمتعلمين بهدف المرور بها والتفاعل معها من خلال نشاطات التعليم والتعلم التي تتوقف على مدى توافر الأجهزة والمعدات والبرامج والمواد التعليمية حتى تكتسب المتعلم أنماط السلوك المرغوب فيها.

* **مخروط الخبرة cone of experience**
يشير إلى تصنيف نشاطات التعليم والتعلم على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده.

* **النشاط الصفي classroom activity**
هو ذلك النشاط الذي يتم داخل غرفة الصف سواء أكان نشاطاً تعليمياً من قبل المعلم أم نشاطاً تعليمياً من قبل المتعلم .

* النشاط اللا صفي non-classroom activity

هو ذلك النشاط الذي يتم خارج غرفة الصف سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها يقوم به المعلم أو المتعلم.

* هندسة المنهج curriculum engineering

هي عملية وضع المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية التي تحدد الصيغة الشكلية للمنهج، وتتضمن تحقيق أهدافه ومن ثم استمراراً في التربية المدرسية.

* صناعة المنهج curriculum making

عملية تربوية هادفة يتم فيها تصميم المنهج وإنتاجه واختبار صلحته المبدئية للتربية المدرسية ثم تنفيذه وكتابته في صورته النهائية على شكل وثيقة رسمية للتعليم والتعلم .

* المنهج المترابط the correlated curriculum

بعد منهج الترابط خطوة نحو تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، وهو عبارة عن ربط مادتين أو أكثر ببعضهما دون إزالة الحاجز الموجود بينهما مثل: ربط الأدب والتاريخ.

* المنهج المندمج fused curriculum

يمثل هذه المنهج جهداً آخر نحو التغلب على عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويختلط هذه المنهج على أساس إزالة الحاجز بين مادتين دراسيتين أو أكثر ويدمجان في منهج أكاديمي واحد يقوم بشريسه معلم واحد.

* المنهج الحزووني spiral curriculum

إذا كانت تنظيمات المعرفة الأكاديمية السابقة تبحث في العلاقة الأفقية بين مفاهيم تلك المعرفة، فإن المنهج الحزووني يبحث في العلاقة الرأسية بين هذه

المفاهيم، وتكرار المفاهيم العلمية من صاف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق.

* المنهج التكنولوجي **Technological curriculum**

هو مجموعة الخبرات (الموافق) التعليمية التي يستعمل بتكنولوجيا التعليم في تخطيّطها وتنفيذها وتقويم أثارها على المتعلمين من أجل تحقيق أهداف محددة، وتمثل تكنولوجيا التعليم في برامج الكمبيوتر التعليمي والكتب المبرمجة والموديلات التعليمية والرزم والحقائب التعليمية وغيرها من الموارد التعليمية القائمة على التعلم الذاتي (رجب الكلزة - عبد الله إبراهيم ١٩٩٤-١٤٢٤) ويتم تنفيذ المنهج التكنولوجي في اتجاهين يتمثل الأول في المناهج المبرمجة، وفي حين يتمثل الآخر في المناهج المسطوكة القائمة على الكفايات المهنية والمهارات العملية.

* تكنولوجيا التعليم **Educational curricula**

ينظر بعض التربويين إلى تكنولوجيا التعليم على أنها مجرد استخدام مجموعة من الأجهزة والأدوات والمعدات في التدريس، ومثل هؤلاء لا يدركون أن تكنولوجيا التعليم لها استخدام أبعد من ذلك حيث ينظر إليها على أنها طريقة منهجية في التفكير، وأسلوب منظم في العمل يتناول جميع العناصر العملية التعليمية.

* المناهج المبرمجة **Programmed curricula**

تقوم المناهج المبرمجة على تنظيم المحتوى الدراسي في شكل خطوات ومعلومات متسلسلة صغيرة جداً كما في البرمجة الأفقية أو المتنوعة حسب طبيعة المعارف التي يقوم البرنامج كما في البرمجة المتشعبة والاكترونية، ومهما اختلف طول الخطوات التي تتبعها هذه المناهج فإنها تتطلب من

المتعلمين اتباع مسارات محددة خلال التعلم لا يحيدون عنها إلا بنجاحهم في تعلم المادة المبرمجة هذا وتوجد المادة المبرمجة في ثلاثة أنواع وهي:

١- البرامج الأفقية ٢- البرامج المتشعبة ٣- البرامج الالكترونية القائمة على استخدام الكمبيوتر، وتنصف هذه المناهج عموماً بما يلي:

- تقديم المهمة المطلوبة على شكل خطوات يسهل القيام بها وتحصيلها من قبل المتعلمين.

- المشاركة الإيجابية الفعالة من جانب المتعلمين.

- تزويد المتعلمين بتغذية راجعة مباشرة تؤدي إلى تدعيم استجاباتهم.

- مراعاة مبدأ الفروق الفردية .

*تحسين المنهج :

يقصد به إحداث تغيير نحو الأفضل في بعض جوانب المنهج دون تغيير الأساسيةات التي يقوم عليها ودون تغيير في تنظيمه ، أي أن تحسين المنهج هو تعديل في الوضع القائم لا يمس القيم التي يقوم عليها المنهج .

تطوير المنهج :

يعني تحسين ما أثبتت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو من المؤثرات عليه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المنشودة . ويعرف تطوير المنهج بأنه عملية صنع قرارات منهجية ومراجعة نتائج هذه القرارات على أساس تقويم مستمر ومتالي.

تخطيط التدريس Planning Teaching

هي العملية التي يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف محددة خلال فترة زمنية معينة، وتنطلب هذه العملية تحديداً لكل من: أهداف الدرس، المتطلبات الأساسية،

استراتيجيات التدريس ومواد المساعدة ، أساليب التقويم . ويتم التخطيط على مستويين :

التخطيط بعيد المدى ، والتخطيط قصير المدى.

تنفيذ الدرس Implementing Teaching

هو مجموعة الإجراءات التي تتخذ في داخل غرفة الصف لترجمة عملية تخطيط التدريس إلى واقع حسي . وهذه الإجراءات هي : التقديم التدريسي ، اختبار التعليم القبلي ، تقرير استراتيجيات التدريس ، تعزيز وتحفيظ التعلم ، تلخيص الدرس وأخيراً إدارة أساليب التقويم .

تفريد التعليم Individualizing instruction

هو ذلك التعليم الذي يكفل للفرد أن ينتمي وينمو وفق المعدل الذي يناسب استعداداته وقدراته ، أو هو الإجراءات التي تتخذ بهدف تحويل العملية التعليمية من التدريس بنظام المجموعات إلى التدريس بشكل فردي يتناسب مع خصائص كل فرد على حدة .

التعليم الذاتي self learning

هو المجهود النشط الفعال الذي يقوم به الفرد بالمرور بنفسه في المواقف التعليمية المختلفة بقصد اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات .

إستراتيجية التعلم Learning strategy

هي مجموعة الإجراءات والنشاطات التي يمارسها المتعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمى ، بقصد تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً .

التدريس Teaching

هو مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع متعلمه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة .

أساليب المدرس: إجراءات خاصة يقوم بها المعلم ضمن الإجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي معين، فقد تكون طريقة المناقشة واحدة، ولكن يستخدمها المعلمون بأساليب متعددة كالاستلة والأجوبة، أو إعداد تقارير لمناقشتها.

أسس بناء المنهج:

- ١- **الأسس الفلسفية:** وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة المتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم.
- ٢- **الأسس الاجتماعية:** وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية.
- ٣- **الأسس النفسية:** وتعني الأسس التي تتعلق بطبعية المتعلم وخصائصه النفسيّة والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه بمرحله المختلفة. وينبغي أن تترز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم، واحترام شخصية المتعلم.
- ٤- **الأسس المعرفية:** وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعلم المادة، وتطبيقاتها. وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المولد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة.

تصميم المنهج : (Curriculum Design)

وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جماعياً (الأهداف، والمحنوي، والأساليب والوسائل، والأنشطة، والتقويم)، ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج.

تصميم الوثيقة : (Document Design)

وضع إطار لتنظيم عناصر المنهج واسعها وعمقها وتكاملها الرأسي، وتكاملها الأفقي داخل المادة نفسها ومع المواد الدراسية الأخرى بما يحقق التوازن بين المادة الدراسية والمتعلم، ومراعاة حاجات المجتمع وثقافته. وفي تخطيط المناهج وبنائها، وتنظيم عناصرها ومكوناتها يفترض أن تراعى مفاهيم التصميم الآتية:

١. التصميم الأفقي لمحتوى المنهج الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه، والتكميل والترابط بين المجالات المعرفية والوجدانية (القيمية) والمهارية، كما يتطلب ترابط جميع عناصر المنهج بعضها (الأهداف والمحنوي، والأساليب، والوسائل، والأنشطة، والتقويم).
٢. التصميم العمودي لمحتوى المنهج الذي يتطلب تراكم الخبرات وتنتابعها الرأسي بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين، وأعمارهم ومراحل نموهم، وطبيعة المادة نفسها، فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عملاً واسعاً كلما ارتقينا من الصنوف الدنيا إلى الصنوف العليا.
٣. التوازن بين منهج النشاط والخبرات والمهارات الذي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية، وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة، وهذا يعني بالضرورة مراعاة التوازن بين

المادة والمتعلم، وبين مكونات المنهج والمواد الدراسية الأخرى، وبين المعرفة والمهارات والقيم.

تطوير المنهج (Curriculum Development)

إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته المستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانيات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة.

ويلاحظ مما سبق أن مفهوم تصميم (بناء) المنهج يختلف عن مفهوم تطويره في نقطه البداية لكل منهما، فتصميم المنهج يبدأ من نقطة الصفر، أما تطوير المنهج فيبدأ من منهج قائم ولكن يراد تحسينه أو الوصول إلى طموحات جديدة، ومن جهة أخرى شترك عملية بناء المنهج وتطويره في أنهما يقومان على أسس مشتركة وهي المتعلم، والمجتمع، والمعرفة، وأنهما تتطلبان قدرة على استشراف المستقبل وحالات المجتمع وأفراده.

نقويم المنهج:

مجموعة عمليات ينفذها أشخاص متخصصون يجمعون فيها البيانات التي تمكّنهم من تقرير ما إذا كانوا سيقبلون المنهج أو يغيرونه أو يعدلونه أو يطورونه، بناء على مدى تحقيقه لأهدافه التي رسمت له.

التنظيم الأفقي:

هو التنسيق بين المواد الدراسية المختلفة من ناحية، والتنسيق بينها وبين الحياة الخارجية من ناحية ثانية، وبين المواد وحالات المتعلمين من ناحية ثالثة.

التنظيم الرأسي:

هو التنظيم من أسفل إلى أعلى أو من فوق إلى تحت، ويكون في المادة الدراسية الواحدة وداخلها، أي ترتيب موضوعاتها طبقاً لمبادئ معينة، بحيث تكون هذه الموضوعات متدرجة ومترابطة ويفيد تعلم أولها في تعلم ما بعده.

تنظيم محتوى المنهج:

هو تقديم المتعلم بشكل معين، بحيث يؤدي إلى أن يتعلم بشكل أسرع وأسهل، وبشكل متدرج بحيث يتم التعلم ويعمق ويثبت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه.

خرائط المدى والتنتابع:

وهو جدول يوضح تدفق المفاهيم والأفكار الرئيسية الواردة في محتوى المنهج بصورة أفقية ورأسيّة لصفوف التعليم العام جميعها، بحيث تبرز التكامل الرأسي والأفقي بين موضوعات المادة الدراسية.

خرائط المفاهيم:

١. عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر.

٢. كما أنها عبارة عن بنية هرمية متسلسلة، توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديداً عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة نقريعة تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم، أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديداً بالمفاهيم الأكثر عمومية، وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب

على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين، ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم.

طريقة التدريس:

تعرف بأنها الإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي معين.

مؤشرات الأداء:

جمل أو عبارات تصف بدقة ما يجب أن يكون المتعلم قادرًا على أدائه بعد مروره بخبرة تعليمية تعلمية.

المحتوى:

هو خلاصة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في مجال معرفي، مثل: (الفيزياء، والكيمياء، والرياضيات)، أو في مجال معرفي غير منظم، مثل (التربية البيئية، والتربية الأسرية)، وطرق معالجة هذه المعلومات، وهذا المحتوى يجب أن يعين المتعلم في فهم المعرفة واكتشافها بنفسه.

المعيار (Standard):

هو جملة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم من مهارات، أو معارف، أو مهام، أو مواقف، أو قيم واتجاهات، أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

المنهج (Curriculum):

مجموعة الخبرات التربوية التي توفرها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها من خلال برامج دراسية منتظمة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتوازن، وإحداث تغيرات مرغوبة في سلوكهم وفقاً للأهداف التربوية المنشودة.

مهارات التعلم:

مجموعة المهارات التي تتطلبها عملية التعلم، ويكسبها المتعلم وتتمو بذمته بصورة تدريجية ومنظمة، وتشمل مهارات التفكير وحل المشكلات والاتصال، والمهارات الرياضية والعملية.

النواتج التعليمية:

هي عبارات تصف أداءات المتعلم المتوقعة بعد دراسته موضوعات معينة.

الهدف العام (Goad):

هو عبارة تصف الناتج التعليمي المتوقع تحقيقه لدى المتعلم.

وثيقة المنهج (Curriculum Document):

خطة مكتوبة يقوم عليها المدرس تصميمه (بناؤه) أو تطويره، وتشكل هذه الخطة إطاراً عاماً يتضمن أساس بناء المنهج ومرتكزاته ودواعي بنائه أو تطويره، كما تتضمن عناصر المنهج ومعايير كل منها، ومعايير تنفيذه وتقويمه ومواصفات الأوعية المنهجية والممواد التعليمية من كتب (متعلم ومعلم) وكتب أنشطة، وبرمجيات ووسائل، ووسائل التقويم وأدواته، ومعايير التنمية المهنية للقائمين على تنفيذ المنهج وتقويمه.

المفهوم:

هو نصوص عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو جملة، يستخدم للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة معينة.

التقويم التشخيصي:

هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي يعاني منها المتعلمون والتي تعيق تقدمهم الدراسي.

التقويم البنائي أو التكويوني:

هو عملية منظمة تتم أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي، وتهدف إلى تصحيح مسار العملية التربوية وبيان مدى تقدم المتعلم نحو الهدف المنشود.

التقويم الختامي:

هو ذلك التقويم الذي يهتم بكشف الحصيلة النهائية من المعارف والمهارات والقيم والعادات التي يفترض أن تحصل نتيجة لعملية التعليم.

تقويم الأداء:

هو ما يقوم به المتعلم في مجال ما، ويطلب فعلًا أو عملاً، أو يتطلب إنجازاً يختلف في كثير من جوانبه عن استذكار مجموعة من المعارف.

ملف الإجاز:

هو ذلك الملف الذي يتم فيه حفظ نماذج من أداء المتعلم بهدف إيراز أعماله ومنجزاته التي تشير إلى مدى نموه الطبيعي والاجتماعي والنفسي والأكاديمي والمهاري والإبداعي والثقافي.

الحقيقة التعليمية:

وعاء معرفي يحتوي على عدة مصادر للتعليم، صممت على شكل برنامج متكملاً متعدد الوسائط، يستخدم في تعلم أو تعليم وحدة معرفية متنوعة، تتناسب مع قدرات المتعلم، وتتناسب بيئته، يؤدي تعليمها إلى زيادة معارف وخبرات ومهارات المتعلم، وتوهله لمقابلة مواقف حياتية ترتبط بما اكتسبه نتيجة تعلمه محتوى هذه الحقيقة.

وتعرف بأنها أسلوب من أساليب التعلم الذاتي أو تغريد التعليم الذي ازداد الاهتمام به في الآونة الأخيرة مع التغيرات والتطورات العلمية الحديثة.

المراجعة

- أبو زينه ، فريد (١٤١٧هـ) الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، الطبعة الرابعة، عمان، مكتبة دار الفرقان.
- أبو هلال ، أحمد ، ١٩٧٩ تحليل عملية التدريس، الجامعة الأردنية، عمان.
- أحمد بلقيس، د. توفيق مرعي ،الميسر في سيكولوجية اللعب ، دار الفرقان ، ١٩٨٧ .
- أحمد مرعي، توفيق ، د. محمد محمود الحيلة، تفريذ التعليم دار الفكر ١٩٩٨ م -الأردن .
- أديب، يوسف "ال التربية وعلم النفس" - الجزء الثاني.
- أورليخ، دونا لد، كالاهان، ريتشارد، هاردر، روبرت، جيبسون، هاري (٢٠٠٣) : استراتي�يات التدريس (الدليل نحو تدريب أفضل) ، ترجمة: عبد الله أبو شعرا، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- البسطامي، غانم: المناهج والأساليب في التربية الخاصة، مكتبة الفلاح، الإمارات ، ١٩٩٥ .
- بلقيس أحمد، وتوفيق مرعي: الميسر في علم النفس، دار الفرقان، عمان، ١٩٨٥.
- التعلم والشخصية أنور محمد الشرقاوي، مجلة عالم الفكر، المجلد ١٣ ، ٢٢ ص ١٩٨٢ .

- الفكير المُنتج، فيرتهaimer، نيويورك، هاربر، ١٩٥٩، صفحة ٢٣ -
 Productive thinking, wertheimer, New York, Harper,
 1959, p.23.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال
 (المهارات والتنمية المهنية)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتدرис،
 القاهرة، دار الفكر العربي.
- جوزيف مادوس، بنيامين بلوم، توماس هاستجس، ترجمة عن أمين
 المفتى، زينب علي النجار، أحمد شلبي، دار ماكمجر وهيل للنشر،
 القاهرة، ١٩٨٣.
- جرادات، عزت، عبيدات، ذوقان، أبو غزالة، هيفاء، عبد اللطيف، خيري
 (التاريخ غير موضوع على الطبعة٤): التدريس الفعال /٤/. مكتبة
 دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- حمدان، محمد زياد: طرق سائدة للتدرис الحديث، أنواعها واستخداماتها
 في التربية الصيفية، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٨٥.
- الخياط، حورية: مثالية التعليم المبرمج في تدريس التمو في المرحلة
 الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق،
 ١٩٧٨.
- الخلبي، خليل يوسف ، د.عبد اللطيف حسين حيدر، د. محمد جمال
 الدين يونس، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ، دار القلم -
 ١٩٩٦م، الإمارات .

- ديفيد وجونسون، روجرت جونسون، إديث جونسون هولبك التعلم التعاوني ترجمة مدارس الظهران الأهلية ١٩٩٥م.
- الدريج، محمد: تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، ط ١، عالم الكتب للمطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٤.
- رضوان، أبو الفتوح: منهج المدرسة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ١٩٧٣.
- راشد حسين العبد الكريم و إبراهيم عبد الله العبيد، إستراتيجية التفكير الإبداعي (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٣هـ.
- راشد حسين العبد الكريم، إستراتيجية العصف الذهني واستمطار الأفكار، (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٥هـ.
- زيتون، حسن، ١٩٩٩: تصميم التدريس رؤية منظومية، ج ١، عالم الكتب، القاهرة.
- زيتون، عدنان ، تقديم أ.د. محمود السيد، التعلم الذاتي، دمشق ١٩٩٩م.
- زين العابدين درويش: تنمية الإبداع، المنهج وتطبيقه، دار المعارف، ١٩٨٣.
- سعد عبد الله المرعبة و وجيه قاسم القاسم، التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية الرياض، ١٤٢٣هـ.
- سليمان، ممدوح، ١٩٨٨ "أثر إدراك المتعلم المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب الدرسي و استراتيجيات التدريس في تنمية بيئة

تعليمية فعالة داخل الصف" رسالة الخليج العربي، السنة الثانية، العدد .٢٤

- السيد المراغي، استراتيجيات التدريس، المدينة المنورة، دار الزمان .١٤١٤هـ.

- سلسلة التكوين التربوي ع ١٩٩٥/٢.

- سعد عبد الله المرعبة ووجيه قاسم القاسم، التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية الرياض، ١٤٢٣هـ.

- شيشوب، أحمد: التربية بين التعليم والتعلم، سلسلة وثائق تربوية، تونس، ١٩٩٤.

- شبيب، أحمد (٢٠٠٠): أثر التدريب على إستراتيجية الأسئلة الذاتية(المستقلة- التعاونية) على فهم متعلمين الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فعالاتهم الذاتية مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (٩٥)، الجزء الأول.

- صيري، ماهر اسماعيل: "التدريس مبادئه ومهاراته، مكتبة الرشد، الرياض. عبد الروزف عزمي، التدريس بإستراتيجية الاستقصاء (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .

- عبد الله شقيق، مقومات الدرس الناجح، مقالة من موقع:
<http://www.almualem.net/mogawi.html>.

- عاقل، فاخر (١٩٥٨) دراسات في التربية وعلم النفس"- دمشق.

- عبد النور، فرنسيس (١٩٧٨) التربية والمنهج - دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- عبد العزيز صالح " التربية وطرق التدريس - الجزء الثاني - دار المعارف.
- عبد اللطيف حيدر - كلية التربية - جامعة الإمارات - يناير ٢٠٠٠م
- عبد الرووف عزمي، التدريس باستراتيجية الابتكار (حقيبة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ٤٥٢٤ - .
- عفاف اللبابيدي، عبد الكريم خلايله، تكنولوجيا التعليم ، دار الفكر، ١٩٩٣ م.
- عبد الرزاق، محمود ، الناشف، هدى محمود (٢٠٠٠) إدارة التصفي المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة. السيد المراغي ٤١٤ هـ، استراتيجيات التدريس، المدينة المنورة، دار الرزمان ٤١٤ هـ.
- غالب، حنا: موارد وطرق التعليم في التربية المستجدة وأركانها، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٠.
- غزاوي، محمد بيان: طرق التدريس، ورشة عمل، جامعة الجزائر، ٤، ٢٥ إبريل ١٩٨٤.
- قراقزة، محمود عبد القادر، ذهو ميلادين وفعاليات ذريوية معاصرة، دار العودة، العين، الإمارات، ١٩٨٨.
- القلا، فخر الدين "تكنولوجيا التربية" - جامعة دمشق.
- القلا (١٩٨٩) أصول التدريس (٢) منشورات جامعة دمشق .

- القلا، فخر الدين، أصول التدريس، ج ١، مطبعة الجامعة، دمشق، ١٩٨٤.
- القلا، فخر الدين، ناصر يونس (٢٠٠٨): أصول التدريس / ط٤ / جامعة دمشق.
- القلا، فخر الدين، ناصر، يونس، جمل، محمد جهاد (٢٠٠٦): طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات. دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.
- كوجك ، كوثر (١٩٩٧) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧ م .
- فريد أبو زينه ، الرياضيات مناهجها وأصول تدرسيها، الطبعة الرابعة، عمان، مكتبة دار الفرقان ، ١٤١٧ هـ .
- فخرو، عبد الناصر: حل المشكلات بطرق إبداعية، دار الفكر، عمان، ٢٠٠١.
- فهد عبد الله العيسى وآخرون ، تنمية مهارات الاتصال بمصادر التعلم لدى المعلمين (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية،الرياض،١٤٢٤ هـ .
- فكري حسن ريان: التدريس، عالم الكتب، ١٩٨٤ ، ط ٣ .
- الفطيري، سامي محمد (١٩٩٦): فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٢٧)، الجزء الأول سبتمبر، ٢٢٣: ٢٨٠.

- فهد عبد الله العيسى وأخرون ، تنمية مهارات الاتصال بمصادر التعلم لدى المعلمين (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية،الرياض،١٤٢٤هـ .
- اللقاني، أحمد حسين، وفارعة حسن محمد، التدريس الفعال، ط ١ ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٥.
- لجنة الخبراء بمشروع تطوير استراتيجيات التدريس، الكتاب التعريفي لمشروع تطوير استراتيجيات التدريس، الإدارية العامة للإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، الرياض، ١٤٢٣هـ .
- محمد سالم، التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار (حقيقة تدريبية غير منشورة) وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- محمد ناصر الخليف، التواصل اللغوي (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- مندور عبد السلام، التدريس بإستراتيجية عمليات العلم (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- ممدوح محمد سليمان ٢٠٠٢، أثر إدراك المتعلم للمعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، جامعة البحرين، كلية العلوم والأداب وال التربية.
- المحاضرات دوره التدريب المهني المستمرة -(مجموعة من الأساتذة) - دمشق.

- مصطفى، محمد السيد عبد الرزاق (٢٠٠٦م) : التدريب على التدريس التبالي في الدراسات الاجتماعية: ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي للدراسات الاجتماعية دائرة تنمية الموارد البشرية مسقط.
- الموسوعة المرجعية للتعلم النشط - وزارة التربية والتدريس وهيئة اليونيسيف -٢٠٠٥
- معروف، نايف: خصائص العربية وطرق تدريسيها، ط ٢، دار الفناش، بيروت، ١٩٨٧.
- محمد سالم، التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار (حقيقة تدريبية غير منشورة) وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- مندور عبد السلام، التدريس بإستراتيجية عمليات العلم (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- ناصر، يونس (١٩٧٤) طريق التدريس العامة والوسائل المعينة ، مطبوعات وزارة التربية ، دمشق .
- نمو العقل، كورت كوفكا، ١٩٦٥، صفحة ١٠٥ The Growth of the mind, koffka, Haepcott Press, 1965, p. 155
- هليمان، رونالد: طرق التدريس، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك فيصل، الرياض، ١٩٨٣.
- الوكيل، حلمي، وأحمد حمد أمين المفتني، المناهج أنسها وعناصر تنظيمها، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٩٩٠.

- وحبيه قاسم القاسم و محمد سعيد مقبل، التدريس بإستراتيجية التقويم البنائي التدريسي (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- وحبيه قاسم القاسم و محمد عبد الله الزغبي، خرائط المفهوم إستراتيجية للتعليم والتعلم (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٤هـ .
- وحبيه قاسم القاسم و ممدوح توفيق العقيل، إستراتيجية التفكير الناقد التدريسي (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٢٥هـ .
- يس عبد الرحمن قنديل، التدريس بإستراتيجية البحث والاكتشاف، (حقيقة تدريبية غير منشورة)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض ١٤٢٤هـ .
- الياسين، محمد حسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، دار القلم، بيروت، ١٩٧٤ .
- يس قنديل، ١٤١٨هـ . التدريس وإعداد المعلم ، الطبعة الثانية، الرياض، دار النشر الدولي.
- اليونسكو: (اسكدي)، باريس، ١٩٧٦ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bess, James L.(2000) Teaching alone, teaching together: transforming the structure of teams for teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blakey, E, Spance, S: (1990) : Developing Metacognition, ERIC (ED327218).
- Borich, G., (1992): Effective Teaching Method. New York: Mcmillon, Strategies for the Inner-City Child. Phi Delta Kappan, (63) (8), 527-530.
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. Review of Educational Research, 51(1), 5-32.
- Brown, A, & Campione, j (1992):Students as Researchers and Teachers, In Keefe, W; Wilber (Eds.) : Teaching for Thinking (pp:49-57) Reston, VA: National Association of Secondary School Principals
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies. A natural history of one program for enhancing learning. In J. Borkowski and J. d. Day (Eds.) *Intelligence and Cognition in Special children: Comparative Studies of Giftedness, Mental Retardation and Learning Disabilities* (pp. 81-132). New York: Ablex.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S. & Purcell, L. (1985). Poor readers: Teach, don't label. U. Neisser (Ed.), *The Academic Performance of Minority Children: New Perspectives* (pp. 105-143). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Coleman, J. Campbell, J., Wood, A., Weinfield, F. , and York, R. (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington: U.S. Department of Education.

- Cruickshank, De., Brainer, D and K. Metcalf. (1998). *The Act of Teaching*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Csikszentmihalyi, M., and McCormack, J. (1986). *The Influence of Teachers*. Phi Delta Kappan, 67 (6), 415-419.
- Davis, James R. (1997). *Interdisciplinary Courses and Team Teaching*. Phoenix; American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education.
- Desberg, P., Henschal, D., and Marshal, C. (1981). *The Effect of Humor on Retention of Lecture Material*. Lubbock: Texas Technical University. USA.
- Eggen, Paul D. and Kauchak, Donald P. (1996): *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*-3ed ed. Allyn and Bacon, USA.
- Fery, Edward B. (1987) : Picture Nouns for Reading and vocabulary involvement, *The Reading Teacher*, 41/9, pp. 968-972 .
- Good, Thomas and Brophy,J. (1987) *Looking in Classrooms*, Fourth edition. N. Y.: Harper and Row.
- Good, Thomas, (1983): *Research on Classroom Teaching*. In L. Shulman and G. Sykes, (Eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. (42-80). New York Longman.
- Jeffrey, M (2000) : *Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms*, *Journal of Learning Disabilities*, Austin, Jan/Feb .
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., and Michelson, S., (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

- Kahre, S; McWethy, C; Robertson J; Waters, S (1999) : Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Murray, H. (1983). Low Inference Classroom Teaching Behavior and Student Ratings of College Teaching Effectiveness: *Journal of Educational Psychology*, 75, 138-149.
- NCC (National Curriculum Council), (1993): The National Curriculum at Key Stages, 1-2.Z York, England: NCC.
- Palincsar, A. S. (Jan., 1987). Reciprocal teaching: Can student discussions boost comprehension? *Instructor*, 56-60.
- Palincsar, A (1986): Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53,118-124.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1985). Reciprocal teaching: Activities to promote "reading with your mind." In T. L. Harris & E. J. Cooper (Eds.) *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom*, New York: The College Board.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1985). Reciprocal teaching: A means to a meaningful end. In J. Osborn, P. Wilson, & R. C. Anderson (Eds.) *Reading Education: Foundations for a Literate America* (pp. 2199-310). Lexington, MA: Lexington Books.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-

monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

- Plumb, K. and P. Davis (1997): Team Teaching. In Teacher Development (The Newsletter of the Teacher Development).

- Walberg, H., and Fowler, W. (1987). Expenditure and Size Efficiency for Public School Districts. *Educational Researcher*, 16, 5-13. Cage inpostic. "Observation et formation Enseignants" P.U.F. Paris 1977. P.34.

اللجنة العلمية:

- الأستاذ الدكتور محمد خير الفوال
- الأستاذ الدكتور أسماء الياس
- الأستاذ الدكتور سعفان مراد

المدقق اللغوي: الدكتورة هدى صدقاوي

حقوق الطبع والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات الجامعية



