

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

طرائق التدريس العامة

اعداد

أ.م.د. ضياء عويد حربي العرنوسي

مفردات المنهج

المادة : طرائق تدريس عامة

المرحلة : الثالثة

عدد الساعات: 2

الفصل : السادس

1. نظريات التدريس:

مفهومها - أهميتها - اهتماماتها - العلاقة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم - نماذج من نظريات التدريس.

2. مصطلحات التدريس :

طرائق التدريس - أساليب التدريس - استراتيجيات التدريس - نماذج التدريس.

3. مهارات التدريس :

- مفهومها.

- عناصرها.

4. التدريس الفعال - التدريس المبدع.

5. تنويع التدريس واستراتيجياته:

- مفهوم تنويع التدريس - مبرراته - أسس ومبادئه - استراتيجيات تنويع التدريس.

6. طرائق تدريسية شائعة الاستخدام

المحاضرة - الاستجواب - المناقشة - الاستقراء و القياس.

7. طرائق تدريسية تقوم على البحث في المعرفة وتنظيمها

الاستقصاء - حل المشكلات - الوحدات - المشروع - التعيينات.

8. طريقتا التعلم التعاوني والتعلم الفردي.

- طريقة التعلم التعاوني.

- طريقة التعلم الفردي.

9. طرائق تدريسية للتمكن والإبداع.

- طريقة التعلم من أجل التمكن.

- طريقة لعب الدور.

- طريقة العصف الذهني.

نظرية التعليم:

وهي الاطار الفكري الذي يفسر مجموعة من الفروق الفكرية ويضعها في نسق علمي مترابط بشأن شروط وقوانين التعلم ، وهي في الغالب عدة نظريات متضاربة تتبناها مدارس مختلفة في علم النفس لتوضيح ما يشمله التعلم او كيفية حدوثه او قد لا يحدث.

نظرية التدريس:

الموقف او الفكر الذي ينطلق منه المعلم في عملية التدريس ، وهو محصلة لخبراته السابقة وما اتيح له من تعليم في مرحلة الاعداد للمهنة ، او ما اتيح له من برامج تدريب في اثناء الخدمة فضلا عن اتجاهاته وقيمه الحاكمة لسلوكه التدريسي.

او هي مجموعة القناعات التي ابتدعها صاحب النظرية.

اهمية النظرية في التدريس:

يمكن ان تفيد النظرية في التدريس من النواحي الاتية:

- 1- تؤدي الى جمع او ملاحظة علاقات تجريبية ذات اهمية لم تلاحظ بعد.
- 2- تؤدي النظرية الى اتساع منظم للمعرفة المتصلة بالظواهر ذات الاهمية.
- 3- تولد النظرية قضايا وفروضا يمكن اختبارها تجريبيا.
- 4- تحدد النظرية لمستخدميها عددا من المجالات التي قد يختلف مدى تحديدها على وفق المتغيرات او المقاييس ذات الاهمية .
- 5- تساعد النظرية على اخال النتائج التجريبية المعروفة في اطار يتسم بالتناسق المنطقي والبساطة المعقولة.
- 6- تساعد النظرية الباحث على القيام بالتجرد من التعقيد الطبيعي الظاهر بطريقة توصف بالكفاية والتنظيم .

نماذج من نظريات التدريس:

نظرية المكونات التعليمية (لميرل ، Compound Display Theory)

يعد نموذج ميرل في تصميم التدريس نموذجاً اجرائياً ، يقوم على عرض مجموعة من القضايا عرضاً متسلسلاً ، وهي تقابل نظرية راجيلوث التوسعية ، الا انها تقدم محتوى المادة الدراسية على المستوى المصغر اي تدريس المفهوم او المبدأ او الاجراء ، اما النظرية الاخرى ، فإنها تقدم المحتوى الدراسي بشكل اوسع وخلاصتها :

اهتمت نظرية ميرل بما يأتي :

- 1- تصنيف نتائج التعلم (المحتوى والاداء) .
- 2- طرق التوضيح (الشرح) وتشمل : (انماط العرض والتساؤل ، عرض العناصر العموميات والامثلة) .
- 3- وصف المنهجية بالاعتماد على الترابط بين طريقة العرض ومستوى الاداء .
- 4- تتكون نظرية ميريل من ستة نماذج تدريسية تعتمد على نوع الهدف المراد تحقيقه وهي :
 - ا- تذكر الحقائق والمعلومات بشكل حرفي .
 - ب- تذكر الحقائق والمعلومات بشكل غير حرفي .
 - ج- تذكر المعلومات العامة مثل التعريفات والقواعد .
 - د- تطبيق المعلومات العامة في مواقف جديدة .
 - هـ- اكتشاف المعلومات العامة في المواقف الجديدة .
- 5- تعتبر هذه النظرية محاولة لتنظيم المادة الدراسية على المستوى المصغر اي الذي يتناول عدد محدود من المفاهيم او المبادئ ضمن فترة زمنية لا تزيد عن (45 دقيقة) .
- 6- هذه النظرية مفيدة لكل من المعلم والمتعلم وواضع المنهج الدراسي لأنها تساعد في اعطاء صورة واضحة عن المادة المتعلمة وكيفية ادائها .

(قطامي ، 2000 ، 131 ، 132) (سلامة ، 2006 ، ص 162) (الحموز ، 2004 ، ص 131) .

نموذج تصميم التدريس الموسع (راجيلوث ، Reigluth) :

انبثقت النظرية التوسعية من مفاهيم النظرية المعرفية في علم النفس كمفاهيم المدرسة الجشططية التي تؤمن بان التعلم يتم عن طريق الكل وليس الجزء ومفاهيم العالم أوزيل حول المنظمات المتقدمة التي تنظم فيها اهم الافكار والمبادئ والمفاهيم العامة التي تحتويها المادة الدراسية من العام الى الخاص بشكل هرمي بحيث يشكل المنظم المتقدم اساساً يساعد على دمج ما يتعلمه من معلومات جديدة بالمعلومات السابقة بطريقة ذات معنى . (الحموز ، 2004 ، ص 223) .

وتعتبر هذه النظرية التوسعية الثانية في التصميم التعليمي بعد نظرية ميرل حيث تتناول تنظيم محتوى المادة الدراسية كل المستوى الموسع وهو المستوى الذي يتناول تنظيم مجموعة من المفاهيم او المبادئ او الإجراءات او الحقائق والمعلومات التي تكون محتوى وحدة دراسية أو منهجاً دراسياً يعلم في سنة او فصل او شهر . (قطامي ، 2000 ، ص 133) .

وترجع اهمية هذه النظرية الى ما تقدمه من مساهمات في تحسين مواقف التعليم والخبرات التعليمية والاضافة التي تم الاعتماد فيها على الاساس المعرفي ، وقد ركزت على البنى المعرفية وتفعيلها بهدف اثراء الخبرات وربطها ودمجها في صورة قابلة للنقل والاسترجاع عند الحاجة اليها ، كما إن لهذه النظرية قيمة تعليمية اذ انها تنشط دور المتعلم وتجعله اكثر فعالية ونشاطاً واقل اعتماداً على عمليات الحفظ والتلقين . (دروزة ، 1986 ، ص 184 ، 189) .

وقد اظهرت هذه العملية مفهوم التتابع والتدرج التدريسي الذي يجعل المحتوى التدريسي ذا معنى لدى المتعلم ثم يساعد على الاحتفاظ به ويتم بدا التدريس بمعرفة ذات مستوى عام تليها المعرفة التفصيلية التدريجية في عمليات التمايز المتعاقبة ثم معلومات محددة عن الافكار ذات المستوى العام اي أن التدريس يبدا بنظرة خاصة يمكن أن تساعد على تعليم بعض العموميات البسيطة والافكار الاساسية ثم تتوالى الاجراءات لتتقدم اكثر متضمنة افكاراً تفصيلية لتوسيع الافكار التي قدمت اولاً . (سلامة ، 2006 ، ص 163 – 166) .

ويشبهه راجيلوث نظريته في تصميم التدريس الموسع بالعدسة اللامة اذ يبدا الفرد بمنظر واسع كبير يسمح له برؤية العناصر الرئيسة للمنظر والعلاقات الاساسية ضمن هذه الاجزاء بدون ادراك التفاصيل ثم يركز الفرد على جزء من الصورة تسمح له برؤية اشياء كثيرة وتفاصيل ادق واعمق ، وبنفس الطريقة فان النظرية تبدا التدريس بتقديم فكرة عامة مبسطة وتقدم افكاراً اساسيه للموضوع ، ثم يتبع بإضافة تفاصيل مقسمة الى اجزاء بحيث يضيف تبسيطاً بهدف زيادة الوضوح والفهم ثم يتبع بملخص لتثبيت عموميات المعرفة ثم اضافة بعض المعارف والخبرات الجديدة لكي يقدم وضوح الصورة في اذهان المتلقين . (منسي ، 2000 ، ص 163) .

وتتضمن نظرية راجيلوث سبع استراتيجيات رئيسة هي :

اولاً : التدرج الموسع : وهو خاص للتدرج المعرفي من المستوى البسيط او السهل الى المستوى الصعب او المعقد وفقاً لما يأتي :

1- تدرج امامي وهو الذي يحدث في مستوى مفرد من الصعوبة ويضم تدريس كل الخطوات مرتبة بالطريقة التي سيتم ادائه فيها .

2- تسلسل خلفي يتبع نفس الاجراء السابق ولكن بصورة معكوسة .

3- تدرج هرمي وهو الذي يضم تدريس كل احتمالات الخطوات الفرعية للخطوة قبل اندماجه فيها ثم اجراء نفس الشيء للخطوة الاخرى وهكذا يتم تدريس كل الاجزاء وادماجها مع بعضها البعض .

4- تدرج من العام الى الخاص اعتماداً على التلخيص ويقدم معلومات مختصرة .

5- تدرج من السهل الى الصعب ويعتمد على تقديم المقدمة الشاملة البسيطة في اقصر الاجراءات في بداية التدريس ثم يتوسع لكي يصل الى الاعمق والاصعب الى ان يصل الى التدرج ، ويعتمد التدرج من السهل الى الصعب على المقدمة الشاملة وليس على التلخيص الذي يكون اقرب الى الحفظ والاستظهار .

ثانياً : تدرج متطلبات التعلم السابقة : وتعتمد على ما تعلمه الفرد سابقاً وما يمتلكه من معلومات قبل اعطاء تعلم جديد أو فكرة جديدة .

ثالثاً : الملخص : هي عملية ضرورية ومهمه للتعلم من اجل الاحتفاظ بالمعلومات والحيلولة دون نسيانها وهو على قسمين (الملخص الداخلي) ونعني به إن يقدم في نهاية كل درس ملخصاً للأفكار والحقائق ، (الملخص الخارجي) ونعني به تلخيص كل الافكار لمجموعة من الدروس والحقائق التي تم تدريسها .

رابعاً : التراكيب : هو عملية دمج الافكار المجزوءة في الدرس الواحد او عدة دروس وهو على نوعين ايضاً ، التركيب ذو النمط الداخلي ويركب الافكار المجزئة في الدرس الواحد ، والتركيب ذو النمط الخارجي ويركب الافكار المجزأة لعدة دروس .

خامساً : المشابهة : هي إستراتيجية مهمة في التدريس وتعتمد على فهم الافكار الجديدة عن طريق ربطها بالأفكار المألوفة وهي عملية مساعدة عندما تكون المواد الفهم وتفقر الى الفهم المباشر للمتعلم .

سادساً : استراتيجيات التنشيط المعرفي : فيها التدريس اكثر فعالية عندما يطلب من المتعلم استعمال المعرفة ذات العلاقة والتي تنشط في عملية التدريس (كالعصف الذهني مثلاً) .

سابعاً : مخطط ضبط المتعلم : وهو يشير الى حرية المتعلم في الاختيار والمتابعة وكما يأتي :

1- ضبط المحتوى الذي يراد تعلمه .

2- ضبط سرعة المتعلم وتوقفها .

3- ضبط عملية عرض إستراتيجية التدريس التي يختارها المتعلم .

4- ضبط الوعي المتضمن استراتيجيات المعرفة التي يستخدمها المتعلم عندما يتفاعل مع التدريس . (عبد السلام ، 1999 ، ص 8 ، 9) (عبيد ، 2001 ، ص 213) .

طرائق التدريس Methods of Teaching

مقدمة :

تشكل طرائق التدريس مكوناً مهماً من مكونات المنهج ، وتتجلى أهميتها في التأثير المتبادل بينها ، وبين كل من مكونات المنهج الأخرى ؛ فكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه ، ومحتواه ، ومواده

التعليمية ، وأنشطته ، وأساليب تقويمه ؛ ولذلك ينبغي على المدرّس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه ؛ ليتمكّن من صوغ أهداف درسه ، ويوطّن نفسه على امتلاك مختلف طرائق التدريس ، تقليديّها وحديثها ، ويختار أنسبها ، وأجداها ؛ لتمكين المتعلّمين من استيعاب المعارف ، واكتساب المهارات ، وتشرب القيم التي ينطوي عليها محتوى المنهج ، وبالتالي تحقيق أهدافه .

1- مفهوم طريقة التدريس Teaching Method Concept :

يستعمل مصطلحا الطرائق والأساليب في المراجع العربيّة كالمترادفين ، دون تمييز في كثير من الأحوال ، " لكن يبدو أنّ الطرائق أكثر شموليّة من الأساليب ، إذ تتضمن عناصر التعليم والتعلّم ، وتنظيم المحتوى ، واستغلال الوسائل التعليمية... أي عناصر تحقيق الأهداف ، أمّا الأساليب فهي ما يقوم به المعلّم فقط، أي أنّ الأسلوب هو جزء من الطريقة. " .

ويبدو أنّ التربويين منقسمون على أنفسهم فيما يتعلّق بمفاهيم: أسلوب التدريس Style، وطريقة

التدريس Method ، والمدخل أو المذهب في التدريس Approach ، وإستراتيجية التدريس

Strategy، فبعضهم يرى أنّها مرادفات لمفهوم واحد هو طريقة التدريس .

وقسم آخر يرى أنّ هناك اختلافات بين تلك المفاهيم ، تضيق أو تتسع .

فطريقة التدريس هي " ما يتّبعه المعلّم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو

مجموعة من أهداف تعليمية محدّدة " .

وأسلوب التدريس هو " مجموعة الأنماط التدريسيّة الخاصّة بالمعلّم والمفضّلة لديه " .

ومن أمثلة أساليب التدريس أن يستخدم المدرّس الطريقة الاستقرائيّة ، ويلجأ إلى أسلوب التعليم

التعاوني مع بعض زملائه ، أي قيام أكثر من معلّم بتنفيذ الدرس ، فأحدهم يقدم الإثارة ، والثاني :

يستقرئ الأمثلة بمشاركة الطلبة ، والثالث يقوم بإجراء التقويم ، وهكذا ، بينما يستخدم معلّم آخر

الطريقة ذاتها بالأسلوب التقليدي معتمداً على ذاته فقط .

وهذا يعني أنّ الطريقة قد تكون واحدة ، والأساليب المتّبعة من المعلّمين في إطارها متباينة .

أمّا إستراتيجية التدريس فهي "سياق من طرق التدريس الخاصّة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف

الموقف التعليمي ، والتي يمكن من خلالها لتحقيق أهداف ذلك الموقف بأقلّ الإمكانيات ، وعلى

أجود مستو ممكن " .

ولذلك يستخدم بعضهم مصطلح إستراتيجية التدريس بشكل مترادف مع مصطلح إجراءات التدريس Teaching Procedures, وليس في ذلك من حرج, فمجموعة الإجراءات المتسلسلة , والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم , ما هي إلا إستراتيجية تدريسية , ولذلك عرّف بعضهم إستراتيجية التدريس بأنها : " مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل , وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة سلفاً ."

وبشكل عام هناك شبه إجماع بأن الإستراتيجية أعم من الطريقة , والطريقة أعم من الأسلوب.

2- تصنيفات طرائق التدريس :

صنّف التربويون طرائق التدريس تصنيفات عديدة اعتماداً على جملة من الأسس , كدور كلّ من المعلم والمتعلم , وأعداد المتعلمين , وطبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلمين , وطبيعة النشاط الفكري الحاصل , والصلاحية للموادّ الدراسية , وهذه التصنيفات هي :

*-التصنيف على أساس دور كلّ من المعلم والمتعلم :

وفي ضوء هذا المعيار , معيار دور المعلم والمتعلم , نقسم طرائق التدريس إلى ما يأتي:

أ-طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمعلم , كطرائق المحاضرة والإلقاء والعرض .

ب-طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمتعلم , ويقصر دور المعلم على التوجيه , كطرائق التعلم

الذاتي (التعليم المبرمج , والحقائب التعليمية, والبرامج المحوسبة , وغيرها) .

ت-طرائق تجمع بين دور المعلم والمتعلم كما هي الحال في المناقشة.

*- التصنيف على أساس عدد الطلبة , وتصنّف هنا ضمن فئتين :

أ-طرائق التدريس الجمعي , كالمحاضرة , والمناقشة , وحلّ المشكلات , والتعلم التعاوني .

ب-طرائق في التدريس الفردي , كالتعليم المبرمج , والتعليم الحاسوبي .

*-التصنيف على أساس طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم , وتصنف في فئتين :

أ- طرائق يتم فيها التفاعل بين المعلم والمتعلم مباشرة , كالإلقاء والمناقشة , والعصف الذهني .

ب- طرائق يتم فيها التفاعل بين المعلم والمتعلم بصورة غير مباشرة , كالتدريس التلفزيوني عن

طريق الدوائر المغلقة أو المفتوحة .

*- التصنيف على أساس النشاط الفكري , وتصنّف ضمن فئتين :

أ- طرائق ينتقل فيها الفكر من العام إلى الخاص ، ومن القاعدة إلى الأمثلة كالطريقة الاستنتاجية .

ب- طرائق ينتقل فيها الفكر من الخاص إلى العام ، كالطريقة الاستقرائية .

*- التصنيف على أساس الصلاحية للمواد الدراسية ، وتصنّف الطرائق ضمن فئتين :

أ- طرائق تدريس عامة General Methods تصلح لمختلف المواد ، كالمحاضرة ، والمناقشة .

ب- طرائق تدريس خاصة Methods Special تصلح لمادة بعينها ، كطرائق تدريس اللغة العربية ،

أو طرائق تدريس الاجتماعيات أو العلوم ، أو غيرها من المواد .

وسنستعرض فيما يأتي أبرز طرائق التدريس العامة بشكل موجز .

2- أبرز طرائق التدريس العامة :

أ- طريقة المحاضرة أو الإلقاء Lecture:

تعدّ هذه الطريقة من أبرز الطرائق التي تتّصف بالسلوك اللفظي للمعلّم ؛ لتحقيق الأهداف ، فالمعلّم

مرسل و التلميذ مستقبل ، فهي " تعتمد على قيام المعلّم بإلقاء المعلومات على الطلاب مع استخدام

السبورة أحياناً في تنظيم بعض الأفكار و تبسيطها، في حين يجلس الطفل هادئاً مستمتعاً مترقباً

دعوة المعلّم لترديد بعض ما سمعه من المعلّم . "

و لعلّ أبرز مزايا هذه الطريقة :

1- الاقتصاد في الوقت.

2- الاقتصاد في التجهيزات الخاصة.

3- تدريس مجموعات كبيرة من الطلاب في وقت محدود.

4- توفير جوّ من الهدوء داخل حجّرة الدراسة.

أمّا النقد الموجّه إلى هذه الطريقة فهو :

1- تجعل الطالب سلبياً ، و تهمل حاجته إلى النشاط و الفاعلية اللازمة لنمو خبراته .

2- تؤدّي إلى شرود الطلاب ذهنياً بسبب الملل الذي تحدّثه هذه الطريقة لديهم.

3- تركّز على التعلّم المعرفي ، وعلى المستوى البسيط منه (التذكّر) و تهمل المستويات

الأخرى، إضافة إلى إهمالها مجالّي التعلّم الآخرين: المجال المهاريّ و المجال الوجدانيّ .

4- تركّز على العرض اللفظي , و تهمل استخدام الوسائل الحسيّة , كالنماذج و المجسّمات و الصور , و يمكن تحسين المحاضرة من خلال :

- الإعداد الجيّد.
- ترتيب عناصرها و فكرها.
- استخدام بعض الوسائل الإيضاحيّة.
- الربط بين فكرها.
- إتاحة المجال للمتلقّين لطرح الأسئلة , و الإجابة عن استفسارهم.

ب- المناقشة أو الحوار Discussion

"وهي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي حول الموقف التدريسيّ ؛ بهدف الوصول إلى معطيات أو معلومات جديدة , و تختلف هذه الطريقة عن طريقة المحاضرة أو الإلقاء بأنّها توفّر جواً من النشاط في أثناء الدرس , و تتيح مشاركة الطلاب الفعّالة في عملية التعلّم بدلاً من أن ينفرد بها المعلّم. أمّا خطوات طريقة المناقشة فهي :

- اختيار الموضوع المناسب , بالتنسيق مع الطلبة .
- التخطيط للمناقشة , ويشمل :
- تحديد محاور الموضوع المناقش .
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات , وتكليف كلّ مجموعة البحث في واحد من تلك المحاور .
- إرشاد الطلبة إلى مصادر المعلومات المتعلقة بالموضوع .
- تحديد مكان المناقشة وزمانها .
- تنفيذ المناقشة , وتوخي مشاركة الطلبة جميعهم فيها , مع المحافظة على آداب الحوار , واحترام الآراء , وعلميّة الطرح , ودعمه بالحجج والأدلة , وتدوين النتائج المستخلصة .
- التقويم , حيث تطرح مجموعة من الأسئلة حول محاور الموضوع , أو توزّع استفتاءات تقيس مدى التقدّم الحاصل بعد المناقشة .
- و لعلّ أبرز مميزات هذه الطريقة هي :
- تزيد من إيجابيّة التلميذ و مشاركته الفعّالة في الحصول على المعرفة .

- تتمي لدى المتعلم مهارات اجتماعية؛ لأنها تعود الحديث و الإصغاء و آداب الحوار و المناقشة .
- تتمي لدى المتعلم مفهوم الذات ؛ عندما يحس بأنه قادر على المناقشة والمشاركة والتفاعل .
- يمكن استخدام هذه الطريقة في الصف التقليدي العادي، ؛ أي أنها لا تحتاج إلى تجهيزات إضافية .
- غير أن هناك بعض الانتقادات التي توجه إلى هذه الطريقة ، منها :
- 1- تتطلب معلمين مهرة في ضبط الصف ، وإدارة الحوار .
 - 2- تتطلب معلمين مهرة في صوغ الأسئلة ، وطريقة توجيهها ، بحيث تراعي الفروق الفردية ، وتتناول المستويات المعرفية المختلفة .
 - 3- غالباً ما تستبعد هذه الطريقة المواد الحسية ، والأجهزة التعليمية ؛ مما يحرم التلميذ التعلم بالخبرة المباشرة .
 - 4- قد تتحول هذه الطريقة إلى طريقة رتيبة مملة إذا اعتاد المعلم تكليف التلاميذ تحضير الدرس في البيت ؛ لمناقشتهم بمضامينه لاحقاً في الصف .
- ويمكن تحسين هذه الطريقة ، وتلافي عيوبها بلجوء المعلم إلى ما يأتي :
- تحديد عناصر الموضوع الذي سيناقشه ، وأبعاد كل عنصر قبل المناقشة .
 - إعداد أسئلة منظمة تغطي جوانب الموضوع كافة .
 - التزام قواعد طرح السؤال ، وتنقيح إجابات الطلبة ، وبلورتها ، وتعزيزها .
 - إرشاد الطلبة إلى سبل الوصول إلى الحقائق المتصلة بموضوع المناقشة .
 - حفز الطلاب على الاشتراك في المناقشة .
 - ربط عناصر الموضوع بحيث تغدو كلاً واحداً ذا معنى .
 - تذكير الطلبة بين آن وآخر بجوهر الموضوع الذي تتمحور حوله المناقشة .
 - التلخيص بين آن وآخر لما تم التوصل إليه من نتائج حول موضوع المناقشة .
 - المحافظة على سير اتجاه المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها بشكل منتال .
 - استخدام مختلف أنواع التقويم ، وخاصة التقويم الذاتي الذي يرصد مدى تقدم الطلبة .
 - إبقاء الموقف التدريسي حياً ومثيراً وجديداً ؛ من خلال عدم تكليف الطلبة إعداد الموضوع في البيت بشكل دائم " .

ت- طريقة العرض أو البيان العمليّ Presentation Method:

يقوم المعلم وفق هذه الطريقة بأداء المهارات أو الحركات موضوع التعلّم أمام التلاميذ ، وقد يكرّر المعلم الأداء ، ويكرّر الطلبة النابهون أداء المهارة المقرّرة بعده وتحت إشرافه أولاً ، ثمّ يقوم باقي التلاميذ بتكرار الأداء حتّى إتقانه .

وقد يستخدم المعلم بعض الأفلام أو التسجيلات التي تعرض الأداء يشكّله النموذجي (إلقاء قصيدة ، قراءة درس ، إنشاد نشيد ، أداء حركة إلخ ؛ ولنجاح طريقة العرض ، لا بدّ من توافر الشروط الآتية :

- التقديم للعرض بصورة مشوّقة ؛ لضمان انتباه التلاميذ لعرض المهارة أو المهارات المقرّرة .
- إشراك التلاميذ في أداء المهارة ، وكذلك إشراكهم في مساعدة المعلم على العرض ؛ لزيادة فاعليّتهم .

- تنظيم التلاميذ في مكان العرض ، بحيث يسمح لكلّ منهم رؤية المهارات المعروضة أو سماعها .

إنّ طرائق التدريس العامّة السابقة (المحاضرة ، المناقشة ، البيان العمليّ) طرائق أساسيّة لا يستغني عنها المعلم في تدريس أجزاء من مادّة تخصّصه ، أيّاً كان هذا التخصّص ، وهي تناسب التدريس الجمعيّ السائد في مدارسنا .

وعلى الرغم من حضور الطرائق الثلاث السابقة وفعاليتها ، فهي تصنّف على أنّها طرائق تقليديّة ، حيث ظهرت أساليب وإستراتيجيّات وطرائق حديثة فرضتها المتغيّرات الجديدة في التربية وعلم النفس ، وازدياد الاهتمام بمخرجات التعليم ، والتركيز على مراعاة معايير الجودة الشاملة في المناهج والطرائق والوسائل والتقنيات والأنشطة ، ومن تلك الطرائق :

أ- التعلّم بالإتقان Mastery Learning:

عرّف بعضهم إتقان التعلّم بأنّه حصول أكثر من 80 % من الطلاب على أكثر من 80 % من الدرجات ، وتقوم هذه الطريقة على جعل المتعلّم يتعلّم إلى أقصى درجة ممكنة تشعره بالتفوق في الإنجاز ، هذا التفوق الذي يشكّل دافعاً له للاستمرار في التعلّم بكلّ نشاط وفاعليّة ، وتمرّ هذه الطريقة بثلاث مراحل أساسيّة ، هي :

1- مرحلة الإعداد :

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتحليل الدرس إلى حقائقه الأولية ، أو وحداته الفكرية التي يريد إيصالها إلى المتعلمين ، ووضع أهداف تدريسية مصوغة بشكل دقيق وواضح وقابل للملاحظة والقياس ، وقياس مستوى الطلاب قبل التعلم ، وتشخيص نقاط ضعفهم ؛ لتحديد نقطة البداية في التعلم ، وتحديد إجراءاته التدريسية ، والوسائل المناسبة المؤدية إلى تحقيق الأهداف.

2- مرحلة التعلم الفعلي :

وتمثل هذه المرحلة قيام الطلبة بالتعلم الفعلي لحقائق الدرس ووحداته التي حددت في مرحلة الإعداد ، واستيعابها ، بحيث لا يتم الانتقال من نقطة إلى النقطة التالية من نقاط الدرس وحقائقه إلا بعد إتقان النقطة السابقة ، وتنفيذ كل النشاطات والمهام المطلوبة ، وإجراء التقويم التكويني أو البنائي في أثناء التعلم ؛ بهدف تحديد التوجيه الصحيح للتعلم ، والتأكد من الاستيعاب الدقيق لكل فكرة قبل التعلم الجديد .

3- مرحلة التحقق من إتقان التعلم :

وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من تحقيق الأهداف المحددة للدرس كاملاً بدرجة من الإتقان ، وتتضمن إجراء التقويم الختامي لكل نقطة من نقاط الدرس ، ويتم تصحيح الاختبار فورياً ، ويخطر المتعلم بنتائج أدائه في الحال ، فإذا اجتاز المتعلم الاختبار بنجاح ، يحق له متابعة التعلم ، والانتقال إلى الدرس التالي من دروس المقرر ، وهكذا .

وغالباً ما تستخدم هذه الطريقة في التعلم المبرمج بواسطة الحاسوب .

ب- أسلوب حلّ المشكلات Problems Solving:

المشكلة هي صعوبة يتطلب تجاوزها إعمال الفكر ، وأسلوب حلّ المشكلات في التعليم : هو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير ، والبحث عن حلّ وفق خطوات علمية محددة ، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية .

ولكي ينجح هذا الأسلوب في المواقف التعليمية لا بدّ من توافر جملة من الشروط في الموقف التعليمي المشكل ، منها :

- أن يحقق حلّ المشكلة جملة من الأهداف التربوية التي تنمي تفكير المتعلمين ومهاراتهم .
- أن تتوافر لدى المتعلم الدافعية لتحقيق الأهداف ، والإصرار على تجاوز الصعوبات .
- أن تكون المشكلة على درجة من الأهمية للمتعم ، بحيث تستثيره للعمل على حلّها .

- أن تكون المشكلة على درجة مناسبة من الصعوبة بحيث تتحدى قدرات المتعلم من جهة ، ولا تولد لديه الإحباط ، أو تفقده الثقة بنفسه من جهة ثانية .

أما خطوات هذا الأسلوب التعليمي فتنمثل ب :

- 0 الإحساس أو الشعور بالمشكلة .
- 0 تحديد المشكلة
- 0 جمع المعلومات عن المشكلة .
- 0 وضع الفروض .
- 0 التحقق من الفروض .
- 0 الوصول إلى الحل الأمثل ، والتأكد من صحته .
- 0 تعميم الحل .

ت- أسلوب العصف الذهني (تداعي الأفكار) Brainstorming :

أسلوب تعليمي يهدف إلى توسيع خيال المتعلمين من خلال السماح لهم بإطلاق العنان للتفكير بحرية تامة في مسألة ، أو مشكلة ما ؛ بحثاً عن أكبر عدد من الحلول الممكنة ، واختيار المناسب منها بعد مرحلة فرز وتقويم جماعية .

ولكي يكون هذا الأسلوب ناجحاً في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدامه ، لا بدّ من مراعاة بعض الأسس والقواعد في جلسة العصف الذهني ، منها :

- تشجيع الأفكار الصادرة عن المشاركين في الجلسة مهما بدت ضعيفة ، أو تافهة ، ما دامت مرتبطة بموضوع الجلسة ، ولا تخلّ بالأخلاق العامة ، والمبادئ والمعتقدات الدينية ، أو تنطوي على التحامل الشخصي .

- إتاحة الفرصة لإعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار .

- التركيز على الكم المتولد من الأفكار .

- الأفكار المطروحة ملك للجميع .

- يمكن تحسين الأفكار المتشابهة بالدمج بين أكثر من فكرة ، أو حذف بعض أجزاء الفكرة الواحدة أو الإضافة إليها ، أو إعادة صوغها .

أما خطوات تطبيق جلسة العصف الذهني في الموقف التعليمي ، فهي :

□ تهيئة المتعلمين .

- اختيار أحد الطلبة لتدوين الأفكار .
- تمهيد عن المشكلة للتأكد من استيعاب الطلاب لها .
- تحديد المشكلة المطروحة للنقاش .
- تحديد الوسائل المصاحبة .
- تذكير بالقواعد والمبادئ اللازمة لتطبيق الأسلوب .
- البدء بطرح الأسئلة , وتدوين الإجابات .
- تحسين الإجابات بالحذف أو الإضافة أو الدمج .
- تدوين الأفكار الجديدة الناتجة عن جلسة العصف الذهنيّ .

ث- التعلم بالاكتشاف Discovery:

التعلم بالاكتشاف هو " التعلم الذي يحدث نتيجة لمعالجة المتعلم المعلومات , وتركيبها , وتحويلها ؛ حتى يصل إلى معلومات جديدة , وهو عند أوزيل : موقف تعلّمي لا يعطى فيه المفهوم المراد تعلّمه إلى التلميذ , أي تلقينه إيّاه, بل عليه أن يكتشف بنفسه قبل أن يتمثّله ذهنياً , بينما يرى بعضهم أنّ عملية الاكتشاف يتمّ فيها استخدام العمليّات العقلية ؛ لاكتشاف بعض المعلومات مثل المفاهيم والعلاقات والحقائق , وتضمّ هذه العمليّات الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبؤ والوصف والاستنتاج " .

ومما سبق نرى أنّ التعلم بالاكتشاف هو طريقة تعليمية قائمة على نشاط المتعلم وفاعليته , حيث يستطيع المتعلم من خلاله التفاعل مع بيئته , واستثمار قدراته العقلية , ومناقشة الأمور , وإجراء التجارب العلمية المختلفة , بهدف الوصول إلى الحقائق والقواعد والنتائج بشكل مباشر يمكنه من الإجابة على التساؤلات .

وللتعلم بالاكتشاف نوعان :

-الاكتشاف الموجه Guided Discovery: حيث يقوم المعلم بتوجيه العملية التعليمية بطريقة تؤدي إلى اكتشاف الطلبة لحقائق الدرس , ومعلوماته , وبالتالي إلى تحقيق الهدف من الدرس .

-الاكتشاف الحر Discovery Free : ويعمل الطلبة في هذا النوع من الاكتشاف بشكل مستقلّ دون تدخل أو توجيه من المعلم بشكل يمكنهم من اكتشاف الحقائق المراد تعلّمها .

ج- تمثيل الأدوار Roles Representing أو لعب الأدوار Roles Playing:

ويمثّل هذا الأسلوب إلى حدّ كبير الدور الفاعل للمتعلم في العملية التعليمية التعلّمية ، ويتلخّص في " قيام الطلبة بتمثيل بعض المواقف ، وتقمّص الشخصيات ؛ من أجل اكتساب الخبرة ، وخطوات هذا الأسلوب :

- اختيار الموضوع (صالح للتطبيق ،مرتبط بواقع الطالب) .
- اعتماد مبادئ (التطوّع ، الحرية ، التزام الموضوع ، الشمولية ، الوقت المحدّد ، تعدّد وجهات النظر).
- عقد جلسة لتقويم النتائج ، واستخلاص الأفكار المشتركة " .
- أسس نجاح الطريقة في التدريس:
- إنّ نجاح أيّ من الطرائق السابقة يعتمد على جملة من الأسس والمعايير ، تتلخّص في الإجابة عن الأسئلة الآتية :
- هل تحقّق الطريقة أهداف الدرس ؟
- هل تولّد الطريقة دافعية التعلّم لدى التلاميذ ؟
- هل تناسب الطريقة مستوى نمو التلاميذ ؟
- هل تنسجم الطريقة مع محتوى الدرس ؟
- هل تشجّع الطريقة التلاميذ على مواصلة التعلّم في أثناء الدرس ، وبعد انتهائه ؟
- هل تتيح الطريقة المرونة الكافية للمعلّم لتعديلها ، أو تغييرها عند بعض المواقف الطارئة ؟
- هل تتيح الطريقة المزاجية بين الأسس السيكولوجية أو القواعد المنطقية في عرض المعلومات ، بحسب ظروف المتعلّم ؟
- هل تأخذ الطريقة بالحسبان الفروق الفردية بين المتعلّمين في القدرات والاتّجاهات والميول والرغبات؟
- هل توفرّ الطريقة فرصاً يشعر المتعلمون فيها بالنجاح ، واطّراد التقدّم ؟
- هل تتيح الطريقة للمتعلم المشاركة الإيجابية والفاعلة في الدرس ؟
- هل تتمي الطريقة تفكير المتعلّم ، وتشجّعه على طرح الأسئلة والاستفسارات ، وتستثير خبراته السابقة ؟
- هل تحمل الطريقة المتعلّمين على التتبّع والدراسة المستمرة ، واستنباط المعلومات من الكتب الدراسية المقرّرة، وغير المقرّرة ؟

• هل تناسب الطريقة الوقت المخصص للحصة الدراسية ؟

مفهوم استراتيجية التدريس :

يعتبر مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات العسكرية والتي تعني استخدام الوسائل 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 ، وقد عرفت كوثر كوجك الاستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتتمتع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها. "

وذكر عبد الله شقيبيل أن استراتيجيات التدريس يقصد بها " تحركات المعلم داخل الفصل ، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل "، وأكد لتكون استراتيجية المعلم فعّالة فإنه مطالب بمهارات التدريس : (الحيوية والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات، الانتقال بين مراكز التركيز الحسية،)

بينما أشار يس قنديل إلى أن "استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجدود مستوى ممكن. "

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

كيف تصمم الاستراتيجية ؟

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعيًا في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس .

مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس :

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

مكونات استراتيجيات التدريس:

حدد أبو زينه مكونات استراتيجية التدريس على أنها :

- 1- الأهداف التدريسية.
- 2- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسيروا فيها في تدريسه.
- 3- الأمثلة، والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- 4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
- 5- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناجمة عن المثيرات التي ينظمها لمعلم ويخطط لها .

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

الفرق بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس :

هناك بعض المفاهيم المهمة التي يجب أن نميز 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 دلالاته ومعناه.

ويبين ممدوح سليمان أن هذا الخلط ليس فقط في الكتابات والقراءات العربية، بل حتى في الكتابات والقراءات الأجنبية، وذكر أن هناك حدود فاصلة بين طرائق التدريس، وأساليب التدريس،

واستراتيجيات التدريس، وأوضح أنه : يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء 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 الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً .

الفرق بين الإستراتيجية وطرائق التدريس

طريقة التدريس/يقصد بها مجموع الخطط أو الإجراءات التي توضع بناء على نظريات معينة أو فلسفات لتدريس مادة معينة.

بينما يقصد بإستراتيجية التعليم والتعلم/ أنها مجموعة المناشط والإجراءات لتدريس موضوع معين بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة وهي أهداف قصيرة المدى ومشتقة من أهداف المنهج بعيدة المدى.(يونس وآخرون،2004م، ص109).

ولذلك نقول إن كل إستراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عدداً من طرق التدريس ، وإتقان المعلم لأداء تلك الطرق ، وفهمه لأساليب تنفيذها ومقومات نجاحها يضمن نجاح الإستراتيجية المختارة في موقف تعليمي معين ، بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة.(كوجك،2004م،ص 301).

مفهوم التدريس

التدريس.. تلك المهنة المقدسة، مهنة الأنبياء والرسل، التي كان ينظر إليها بإكبار واحترام على مر العصور، ولا تخلوا منها حضارة بشرية مهما كان مستواها، كيف لا وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما فيه، وهي التي تنمي في الإنسان أعظم خصيصة ميزه الله بها وهي خصيصة العلم. فالإنسان الحق عقل في جسد، بعث الأنبياء عليهم السلام معلمين يعلمون الناس الكتاب والحكمة ويزكونهم، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء. فنعم الإرث ونعم المورث، فالتدريس مهنة "ربانية" فالله علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم.. وعلم آدم الأسماء كلها، وبعث الرسل معلمين، والمعلم يتعامل مع أشرف ما في الإنسان: عقله، ويعطيه من نتاج فكره .. فالتدريس هي المهنة التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان، ويمكننا أن نعرف التدريس بأنه الجهد الذي

يقوم به المعلم بهدف مساعدة التلاميذ على النمو عقليا وانفعاليا يتضح من خلال الأسطر السابقة أن التدريس ليس إلقاء أو تحفيظ المعلومات بل هو عمل مختلف تماما عن ذلك يهدف إلى نمو التلميذ في الجوانب المختلفة

إن هذا المفهوم مهم إذ أنه سيكون المحور الذي ندور حوله في التطبيق على مهارات تنفيذ التدريس ، إن نشاط التلميذ وطرح أسئلة مثيرة لفكره مهمان في عملية التدريس ، والمقارنة بين التقدم في اليابان والتقدم في بلدنا مثلا إنما هو الفرق بين طريقة التدريس هناك والتدريس هنا مع إعطاء بعض المميزات للمعلمين لتشجيعه على ممارسة التدريس بالتفكير والاستنتاج والتحليل والنقد والابتكار

إن معلمنا ما زالوا يرون أن التدريس هو أن يقف المعلم ليستعرض معلوماته أمام التلاميذ ، ومن ثم فإن التلميذ الممتاز هو ذلك الذي يكتب أكبر قدر من هذه المعلومات في ورقة الاختبار ولكنني أرى أن الأهم هو تدريب التلميذ على التفكير و أن لديه القدرة على الاستنتاج و التحليل والنقد والابتكار

* مفهوم مهارات التدريس :

عرف مهارات التدريس بأنها مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة ، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي . ومهارات التدريس قادرة على أحداث التعلم وتيسيره ، وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة .

لذلك ينبغي ان يكون تعلم المهارة يستند إلى مبادئ تربوية ونفسية وان تعلم المهارة يتم بشكل أفضل عندما المهارة أهمية للمتعلم ولديه الرغبة في تعلمها ، وأن تعلمها تتم بشكل أفضل عندما يحاول النشاط التعليمي التركيز على تنمية المهارة نفسها في حال كونها جزء من النشاط التعليمي وليس بشكل منفصل .

* خصائص مهارات التدريس :

1. القابلية للتعميم :

بمعني أن وظائف المعلم لا تختلف من معلم إلى آخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة , بالرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل وفقا لطبيعة كل مادة ومرحلة.

2. القابلية للتدريب والتعلم :

بمعني انه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة

3. يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة :

ومن هذه المصادر :

-تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم من خلال ملاحظة سلوكه أثناء التدريس.

-تحديد حاجات المتعلم وخصائصه .

-نظريات التدريس والتعلم .

*مهارات التدريس الاساسية:

اولا :مهارة التخطيط للتدريس :

كل عمل يراد له النجاح ينبغي أن يكون بموجب خطة مسبقة , ولما كان التدريس عملية منظمة

وهادفة فلا بد له من خطة وتصميم دقيق تنفذ بموجبه عملية التدريس لكي تحقق أهدافها ،

والتخطيط على مستويات منه السنوي ، والفصلي ، والشهري ، واليومي ، وان النجاح في هذه

المهمة يقتضي الآتي - تحديد الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها 0

- تحديد الاستعداد التعليمي لدى المتعلمين 0

- تحليل محتوى المنهج الذي يراد التخطيط لتدريسه 0

- اختيار الوسائل التعليمية اللازمة 0

- اختيار طرائق التدريس والأساليب الملائمة للتدريس 0

- اختيار أسلوب التقويم 0

_ وضع خطة التدريس 0

ثانيا: مهارة تحليل المحتوى :

مفهوم تحليل المحتوى : يعني تحليل المحتوى التعرف على العناصر الأساسية التي تتكون منها

المادة العلمية التي يتم تحليلها وحتى نتبين معنى مفهوم تحليل المحتوى يجب معرفة اهم الاسئلة

التي يمكن ان تدور في ذهن المعلم ، عندما يتصدون لمهمه تصميم التدريس وهى :

* لماذا ندرس ؟

* لماذا ندرس ؟

* كيف ندرس ؟

* كيف نعرف أثر ما درسناه ؟

* أهداف تحليل محتوى التدريس :

ان عملية تحليل المحتوى تمثل احدى المهارات التدريسية الهامة المتطلبة لعملية التدريس وتهدف هذه العملية الى:

1. تحديد العناصر الاساسية للتعلم من معارف ومهارات واتجاهات .

2. تجنب المعلم العشوائية في التدريس .

3. ترفع من مستوى الثقة في اختياره لاستراتيجيات التدريس .

4. تمكن المعلم من جميع عناصر الموضوع .

*العمليات الفرعية لمعالجة محتوى التدريس .

. التعرف المبدئي على المحتوى.

. تقويم المحتوى وتنقيحه .

. تحليل المحتوى .

. انتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية في التدريس .

. تنظيم تتابع المحتوى .

. اعداد المحتوى فى صورته النهائية

ثالثا: مهارة تحديد الأهداف التدريسية :

تعتبر هذه المهارة من أهم المهارات تصميم أو تخطيط التدريس ، فعليها يقوم بقية عناصر

التخطيط بل التنفيذ و التقويم، و الأهداف التدريسية بإيجاز هي المخرجات المتوقعة لمنظومة

التدريس سواء كانت هذه المنظومة مقررا دراسيا أو برنامجا دراسيا أو وحدة دراسية "

هناك تعريفات أخرى كثيرة منها :

. تعبير وصفي لما ينبغي أن يفعله الطالب ، أو أن يكون قادرا على فعله عند نهاية عملية التدريس

-عبارات توضح أنواع النواتج التعليمية Learning outcomes في سلوك الطلاب المتوقع

لمنظومة التدريس احداثها .

-جمل او عبارات تصف ما يتوقع من الطلاب انجازه فى نهاية مقرر دراسى او وحده دراسية

القواعد العامة لتحديد الأهداف التدريسية

- صياغتها بصورة سلوكية .
- مناسبتها لخصائص الطلاب .
- ان تعمل على تحقيق الأهداف العامة لتدريس المادة الدراسية
- ان تتسق وتتكامل مع غيرها من الأهداف التدريسية الاخرى ذات العلاقة بموضوع المحتوى محل التدريس .
- ان تتسق الاهداف التدريسية مع عناصر منظومة عملية التدريس الاخرى (المحتوى - استراتيجية التدريس والوسائل - التقويم) ولا تتفصل عنها .
- اعطاء أولويات للأهداف التي تركز على نتائج التعلم الاساسية الوظيفية .
- تمثيلها لمجالات الاهداف الثلاثة : المعرفة - المهارية والوجدانية كلما أمكن ذلك .

رابعا : مهارة تحديد التعلم القبلي:

- ويقصد بالتعلم القبلي لموضوع معين ، او لتعلم هدف من الاهداف الوضع التعليمي ، او الحالة التي يوجد عليها المتعلم قبل تعلمه الدرس الجديد ، أو أي هدف من أهدافه والتي يجب الكشف عنها وربطها بالتعلم اللاحق " التعلم البعدي " وهذا يعنى في عبارة أخرى القيام بعملية إعادة تنظيم للبنية المعرفية للمتعلم ، والتي تتكون من تصورات ، ومفاهيم ، وافكار منظمة فى وعى المتعلم .
- . تهيئة الطلاب عن طريق إثارة الدافعية لديهم للتعلم .
 - . تهيئة الطلاب عن طريق أخبارهم بالأهداف التدريسية .
 - . تهيئة الطلاب عن طريق استدعاء متطلبات التعلم السابقة لديهم ومراجعتها .
 - . تهيئة الطلاب عن طريق تقديم البنية العامة لمحتوى التدريس .

*خامسا :مهارة اثاره دافعية المتعلم:

يخص كل معلم أن يجعل العملية التعليمية مشوقة وباعثة على التفكير عن طريق طرح أسئلة مثيرة للتفكير أو عرض وسيلة تعليمية تجذب انتباه الطلاب ، أو تكليف الطلاب بأنشطة . فما هي الدافعية ؟

يعرف البعض الدافعية على أنها عبارة عن :

" -الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.

من التعرف نستنتج أن الدافعية نوعان :

- 1- الدافعية الداخلية : وفيه تمثل القيمة الحقيقية للهدف التعليمي عند المتعلم الحافز للتعلم .
- 2- الدوافع الخارجية : وفيه تمثل القيمة الحقيقية للهدف التعليمي ما يحصل عليه المتعلم من حوافز .

وظائف الدافعية:-

- 1- تحرك وتنشط السلوك من أجل تحقيق الهدف .
- 2- توجه لدافعية السلوك نحو تحقيق الهدف ، بمعنى أن الدوافع اختيارية تصل بالطالب إلى إتقان مهاراته الدراسية .
- 3- المحافظة على استمرارية السلوك ما دامت الحاجة قائمة (لأهداف قريبة وبعيدة المدى) فالطلاب يتساءلون عن سبب دراسة بعض المقررات الدراسية لأنهم لا يدركون إرتباطها بمهنة المستقبل .

خامساً : مهارة استخدام الوسيلة التعليمية :

تعرف الوسيلة التعليمية على أنها كافة الأدوات أو المواد أو الأجهزة التي يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في عملية التعلم والتعليم .

أنواع الوسائل التعليمية :

- 1 الوسائل المرئية : الصور والرسوم التوضيحية والبيانية والسبورة والنماذج المجسمة للخرائط والشرائح وأفلام الصور الثابتة .
- 2 . الوسائل السمعية : المسجل والراديو .
- 3 . وسائل البيئة المحلية : المواقع الطبيعية والصناعية والتاريخية والمعارض والمتاحف .
- 4 . الوسائل المركبة : أفلام الصور المتحركة والتلفزيون والشرائح المرفقة بالتسجيل وآلات التعليم المبرمج والكمبيوتر .

الوسائل التعليمية وعناصر المنهاج التربوي الحديث :

1. الوسائل وأهداف المنهاج :

بعد تحديد الأهداف يمكن اختيار الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق تلك الأهداف (المعرفية والمهارية والانفعالية

2. الوسائل ومحتوى المنهاج :

تمثل الوسائل التعليمية جزءاً مهماً من محتوى المنهاج ، كما أن الوسيلة لتعليمية قد تسهل نقل المادة التعليمية إلى المتعلم بوقت وجهد أقل .

3. الوسائل التعليمية وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية :

يعتبر النشاط الأعمال التي يقوم بها عضو هيئة التدريس أو الطالب لإثراء المادة التعليمية ، لذلك تضع الوسيلة التعليمية والأنشطة التعليمية ضمن عنصر واحد من عناصر المنهاج ، لذلك فإنه توجد علاقة بين أساليب التدريب والوسائل لتعليمية ، فتعد أساليب التدريس مثل المحاضرة أو التعلم بالاكتشاف أو طريقة الحوار والمناقشة تستخدم فيها الوسيلة التعليمية المناسبة ، لذلك إن أي أسلوب تدريس لا يمكن أن يستغني عن الوسيلة التعليمية .

4. الوسائل التعليمية وتقويم المنهاج :

يوجد علاقة متبادلة بين الوسائل لتعليمية وتقويم المنهاج ، فالوسائل التعليمية تستخدم في تقويم المنهاج كأن يعرض على الطلاب وسيلة تعليمية ثم تطرح عليهم أسئلة للإجابة عليها ، كذلك فإن تأثير تقويم المنهاج على الوسيلة التعليمية يكون من خلال تقويم المنهاج لفاعلية الوسيلة التعليمية في تحقيق الأهداف وتبسيط المحتوى العلمي وبالتالي فإن تقويم المنهاج يتضمن في الحكم مدى صلاحية الوسيلة التعليمية .

أهمية الوسائل التعليمية:

- تشويق الطالب والإحفاظ بنشاطه وجذب انتباهه وإبعاد الملل عنه .
- تساعد الوسيلة التعليمية على تعلم الطلاب لأنها توفي خبرات أقرب إلى الواقع
- توضيح المقرر الدراسي من خلال تحول الكلام إلى عرض عملي يسهل حفظه وعدم نسيانه وتذكره .

. توفير الوقت والجهد على عضو هيئة التدريس والطالب في التعلم والتعليم .

- تقدم خبرات متنوعة ومتفاوتة وتعرض بأساليب مختلفة تتلاءم مع مستويات الطلاب المختلفة .
- تكوين ميول ايجابية وقيم وإتجاهات مرغوب فيها عند الطلاب وذلك لقدرتها على توضيح المفاهيم والألفاظ تساعد على تكوين صور مرتبطة لها في الأذهان

- تسهم في المشاركة الإيجابية للطالب في مرحلة العرض والتقويم والإجابة على تساؤلات المعلم .

سادسا: مهارة تنفيذ الدرس :

المقصود بالتنفيذ هو وضع ما تم التخطيط له موضع التطبيق أي تنفيذ الخطة التدريسية التي ووضعتها المدرس ووضعتها في مجال التطبيق العملي وتعد هذه المهارة من المهارات المهمة في العملية التدريسية لما تتضمنه من فعاليات متعددة وادوار كثيرة للمدرس يتوجب عليه أدائها وهي :

سابعا: مهارة العرض:

أن عرض الدرس يختلف باختلاف طرائق التدريس فللمحاضر أسلوب عرض يختلف عن أسلوب العرض في الاستقراء وللمناقشة أسلوب غير أسلوب الاستقصاء وهكذا فلكل طريقة أساليبها لذلك فعلى المدرس أن يلم بأساليب التدريس وطرائقه المختلفة 0

ثامنا: مهارة التواصل :

أن التدريس عملية اتصال بين المرسل والمستقبل 0 وهي عملية دائرية مستمرة بين المرسل والمستقبل فيها يتبادلان الأدوار فلمرسل يكون مرسلًا مرة ومستقبلًا مرة أخرى 0

تاسعا: مهارة توجيه الأسئلة :

أن التواصل اللفظي يتطلب توجيه أسئلة ولهذه الأسئلة وأسلوب توجيهها شروط يجب الإحاطة بها من المدرس والتمكن من طرحها بطريقة تجعل منها ذات غرض تعليمي يؤدي في النهاية إلى خدمة الأهداف التدريسية

عاشرا: مهارة إدارة النقاش وضبط الصف :

تقع ضمن هذه المهارة جميع الأنشطة والعلاقات الإنسانية التي يتخذها المدرس لخلق جو تعليمي فعال ، كتنظيم بيئة التعلم والخبرات وحفظ النظام ، ومتابعة المتعلمين ، وإدارة الحوار والمناقشات ، وتقويم أداء المتعلمين 0 وعلى نوع الإدارة تتوقف فعالية الدرس والتدريس ، فما دمنا نبتغي أن يكون الدرس فعالاً والمعلم نشيطاً فلا بد من تنظيم الأفكار والنقاش 0

التدريس الفعال :-

مفهوم التدريس الفعال ومقوماته:

المقصود بالتدريس الفعال هو قدرة المدرس على استخدام أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف تعليمية معينة، فالمدرس الذكي هو من لديه القدرة على الانتقال من أسلوب تدريسي إلى آخر حسب نوعية الأهداف التعليمية ولكي يصل المدرس إلى مرحلة التدريس الفعال ينبغي عليه أن يضع أمام عينيه الاعتبارات الآتية (مهارة المدرس، وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى طلبته ويتحقق ذلك من خلال وضوح الشرح وأسلوب العرض وكذلك التأثير الإيجابي في الطلبة، الصلة الإيجابية بين المدرس والطالب وأنماط العلاقات الإنسانية التي تثير دافعية الطلبة لبذل أقصى ما في وسعهم) ويتم ذلك عن طريق:-
أ. الاهتمام بالطلبة وما بينهم من فروق فردية.

ب. إعطاء الفرصة للطلبة للمناقشة والاستفسار والاهتمام بالإجابة عن أسئلتهم .

ج. الاهتمام بفهم الطلبة للمهارات وكيفية تطبيقها.

د - تشجيع الطلبة على الإبداع والاعتماد على النفس في التعليم .(إبراهيم، 2000، ص205).

ويعد التدريس الفعال أحد مجالات أبحاث التدريس، وقضيته الرئيسية هي الوصول إلى أنجح الطرائق التي تجعل التدريس مثمراً، ولا شك أن تلك الطرائق هي العامل المشترك في الأطراف المعنية بالعملية التربوية كافة من موجهين ومدراء وأولياء أمور وغيرهم فالتدريس الفعال كمفهوم هو محصلة رغبة المجتمع عموماً في أن يتعلم أبناؤه شيئاً محسوساً في المدارس.
(Walberg, 1995, p.471).

المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها التدريس الفعال:

ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية كي يتحقق التعليم الفعال :-

أ. الملاحظة الدقيقة من قبل المعلم : ينبغي على المعلم أن يعرف أن كل فعل له هدف، وأن كل سلوك له مغزى، مما يتطلب المعرفة الدقيقة بغايات الطالب وأهدافه.

ب. التشجيع: إثارة دوافع الطلبة للتعلم ويثبت في الطالب الثقة بالنفس ويشعره بالنجاح .

ج. اعتبار الأخطاء جزءاً من التعلم: ينبغي اعتبار الصفوف المكان الذي يتمكن فيه الطلاب من أن يكتشفوا أفاقاً لهم، وأن الأخطاء هي مصدر مهم من مصادر التعليم.

د. النجاح ليس له بديل : ويعني هذا المبدأ أن على المعلم أن يوجد بيئة تعليمية يستطيع من خلالها تحقيق النجاح.

هـ . يقوم التدريس الفعال على الاستعداد له: الاستعداد شرط أساسي لحدوث التعليم ،ويشمل الاستعداد البالوجي الجسمي والعضوي ،والنفسي واللغوي والعقلي ،والاستعداد يرتبط بالنمو أو بالتعليم القبلي .

و . تعدد المصادر: التعلم المتعدد المصادر أقوى من التعلم ذو المصدر الواحد فإذا تعلم الطالب شيئاً من خلال قراءة العمل ،ثم بالكتابة ثم بالممارسة فسيكون التعلم هنا أكثر فعالية ، وأدوم أثراً.

ز . التدريس الفعال: هو التعليم الذي يتم بالاكشاف/الاستقصاء ويكون التعليم فعالاً إذا قام المتعلم باكتشافه لا استقباله.

ح . يقوم التدريس الفعال على تنظيم التعلم: ويقصد بتنظيم التعلم تنظيم محتواه تنظيمياً منطقياً يقوم على المفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات(الاستقراء) أو يقوم على التعميمات، فالمبادئ، فالمفاهيم(الاستنتاج)، أو تنظيمياً نفسياً، من السهل إلى الصعب ،ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول.(الحيلة، 1999، ص9).

ويرى (ب.ت، Ellis,et,al) أن من أهم مبادئ التدريس الفعال هي:

- . ان الطلبة يتعلمون بشكل أكبر اذا اشتركوا في اداء المهمة التعليمية.
- . ان تحصيل الطالب يزداد كلما إزداد الوقت الذي يقضيه في التعلم داخل الصف.
- . إن الشكل المعياري للمعرفة تتعلق باستراتيجيات التعلم والتي تتضمن معرفة تقريرية ومعرفة اجرائية ومعرفة شرطية.
- . ان تعلم الطالب يزداد عندما يقوم المدرس بعرض المادة الدراسية بشكل يساعد الطلبة على تنظيم المعلومات و تخزينها واسترجاعها.
- . ان المتعلم يصبح أكثر استقلالاً ومنظماً لتعلمه إذا تم تدريسه تدريساً استراتيجياً.
- . من الممكن تنمية قابليات الطلبة العقلية أثناء تدريسهم لمادة معينة ومن ثم تطبيق استخدام هذه القابليات في تعلم مواد دراسية أخرى.

. كلما ازدادت امكانية تعلم الطالب للمحتوى التعليمي ازدادت احتمالية نجاحه في هذا المحتوى(انترنت ،ب.ت، raad-eru@yahoo.com).

مهارات التدريس الفعال : (Skill Active Teaching).

آ- مجال التخطيط

أولاً. مهارة تخطيط الدرس:

ان التخطيط للدروس اليومية هو التصور المسبق للعملية التعليمية والخطوات التي يسترشد بها في تنفيذ الدرس داخل الصف من أجل انجاز الأهداف المحددة (عبيدات، 1989، ص29).

ثانياً. مهارة تحديد أهداف الدرس:

على المعلم أن يحدد أهداف الدرس التي ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من الشروط والمواصفات:-

أ . أن يركز الهدف على سلوك الطالبة لا على سلوك المعلم.

ب . أن يكون الهدف قائماً على أساس نواتج التعلم المتوقعة.

ج أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم.

د. أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس .(البغدادى، 1984، ص92).

ثالثاً. مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية:

فالمحتوى هو مجموعة من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يراد بها من المتعلم اكتسابها من خلال عملية التعلم، وهي محددة أصلاً في المنهاج أو الكتاب المدرسي وعلى المعلم تنظيمه تنظيماً منطقياً ونفسياً يتفق مع البنية المعرفية للمتعلم.(ابوجادو، 2003، ص426).

رابعاً. مهارة تهيئة تقنيات التعليم المناسبة :

إن تهيئة تقنية التعليم المناسبة تساعد المعلم على مواكبة النظرية التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية.(الحيلة، 1998، ص54).

خامساً . مهارة توزيع الوقت على عناصر خطة الدرس:

ويعني ذلك توزيع زمني للأنشطة المتضمنة فيها والذي يعكس بدوره مهارة المعلم ودقته على تحديد الكم المناسب من المعلومات بما يناسب زمن الحصة المقررة.(إبراهيم، 2002، ص141).

ب . مجال التنفيذ:

أولاً. مهارة تهيئة الطلبة للدرس:

تعرف التهيئة بأنها وسيلة أو عملية لحث الطالبات على التعلم. (Brown,1975,p.87).

ثانياً- مهارة عرض الدرس: هنالك الكثير من المهارات إلا أن البحوث والدراسات تناولت ثلاثة مهارات وهي: تقديم الدرس، الاستحواذ على انتباه الطلبة، وتوفير التعزيز عن طريق عمليات التلخيص أو ما يسمى بعملية الغلق. (جابر، 1985، ص126-141).

ثالثاً. مهارة استخدام السبورة :

تعد من أهم الوسائل التعليمية البصرية ولها فوائد عديدة لأنها تناسب العمل الجمعي. (إبراهيم، 1985، ص223).

رابعاً. مهارة استخدام تقنيات التعليم المناسبة:

فالتقنية التعليمية هي كل أداة يتم استخدامها من قبل المعلم لتحسين عملية التعليم والتي بدورها توضح للطلبة المعاني والأفكار وتدريبهم على المهارات وتنمي لديهم الاتجاهات. (الشيخلي، 1994، ص202).

خامساً. مهارة استخدام طريقة التدريس:

من الأمور المتفق عليها أنه ليس هنالك طريقة تدريسية مثالية إذ يوجد هنالك تعدد في طرائق التدريس وتتنوع مع تنوع إغراض التعلم ومحتوياته واستعدادات المتعلمين ومستوياتهم فالطريقة هي موقف تعليمي متكامل مضافاً إليه المادة العلمية والمتعلم. (يونس، 2004، ص111).

سادساً. مهارة توجيه الأسئلة :

فمهارة توجيه الأسئلة لها استخدامات عديدة مثلاً في المناقشة التي تجري داخل الصف، وفي توضيح الأسئلة الموجودة داخل المحتوى او في وسيلة تعليمية أخرى، في الامتحانات، والأسئلة التي يوجهها الطلبة إلى المدرس. (الموسوي، 2005، ص130).

سابعاً . مهارة إثارة دافعية الطلبة:

نستطيع القول أن هنالك ارتباط وعلاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لذلك يجب على المعلم إثارة دافعية طلبته للقيام بالأعمال المدرسية. (جابر وحبيب، 1967، ص25).

ثامناً. مهارة تعزيز استجابات الطلبة:

فالتعزيز هو وسيلة فعالة تزيد بها من مشاركة الطلبة في مختلف الأنشطة التعليمية ،كذلك له فائدة أخرى في حفظ النظام وضبطه داخل الصف.(محمد ومهدي،1991،ص181).

تاسعا. مهارة إدارة الصف:

يجب علينا أولاً تحديد دور كل من المعلم والمتعلم وتنظيم الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية بشكل يبسر عمليات التعلم والتعليم إلى أقصى ما تستطيعه قدرات المتعلمين.(بلكيس، 1987، ص8). وترتكز الإدارة الصفية على المناخ الصفّي ، النظام الصفّي، التفاعل الصفّي. (خليل وآخرون،1997،ص108).

عاشرا. مهارة تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الطلبة:

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه العلاقة الحب المتبادل والاحترام .(الشوبكي،1977،ص37-38).
حادي عشر . مهارة تنفيذ الدرس في الوقت المحدد:

فالمعلم الفاعل هو الذي ينفذ الدرس في وقته المحدد بتوزيعه على أهداف الدرس بحيث لا يتغلب هدف على آخر ونشاط على نشاط آخر والتحكم في زمن التدريس وتحقيق أهداف الخطة.(الجاغوب،2002،ص17).

ثاني عشر: مهارة نهاية وخلق الدرس.

(ج) مجال التقويم:

أولاً. مهارة تشخيص صعوبات التعلم:

فوظيفة التقويم هو ما يتعلق بتحصيل الطلبة، وتحقيق الأهداف التعليمية كذلك تشخيص الصعوبات التي يواجهها بعض الطلبة في تعلم المادة والتغلب عليها أي التقويم التشخيصي فواجب المعلم هو إعداد الاختبارات الملائمة للتنبه التشخيصي ومعالجة هذه الصعوبات ووضع الحلول لها.(الكيلاني،1989،ص161).

ثانيا . مهارة استخدام التغذية الراجعة:

فهي تقدم للطلبة قاعدة أساسية من المعلومات يمكن بواسطتها أن يعرفوا ما إذا كانت إجاباتهم صائبة أم خاطئة فهي تستخدم في رفع مستوى الانجاز.(عدس،2000،ص188).

ثالثا . مهارة إصدار أحكام تبعاً لتحقيق الأهداف:

فهي بذلك تساعد المعلم على اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التعليم والتقويم لكي يتحقق غرضه فانه يتخللها في جميع المراحل بدءاً بالتخطيط وأثناءه وعند اختتامه. (عدس، 1989، ص161).

رابعاً . مهارة تحديد الواجبات البيتية :

المقصود بها كل عمل يكلف به الطالب خارج غرفة الصف فهي تعد من أساسيات توضيح الدرس في أذهان الطلبة وزيادة معارفهم وإثراء خبراتهم وتطبيق المهارات التي تعلموها. (الجاغوب، 2002، ص251).

خامساً . مهارة إعداد الاختبارات التحصيلية وتنفيذها:

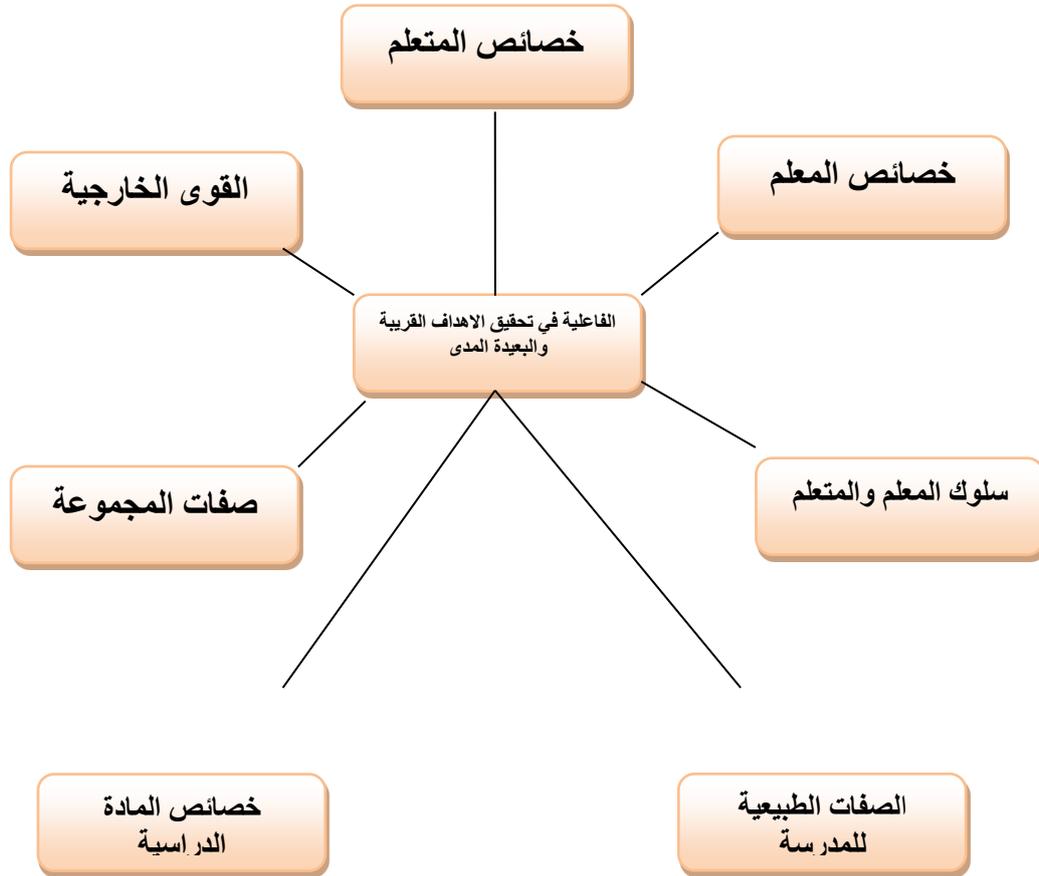
تعد مهارة صياغة فقرات الاختبار الجيد أمراً صعباً ويتطلب مواصفات فنية أي يجب أن يتصف بالصدق شكلاً ومضموناً ومن حيث الهدف والا يصبح بدون فائدة. (إبراهيم، 2002، ص259).

سادساً . مهارة تحليل إجابات الطلبة على الاختبار:

أي امتلاك المعلم مهارة تحليل إجابات الطلبة على الأسئلة التي قام بتصميمها بعد وضع الإجابات النموذجية لها محدداً الدرجة لكل سؤال سواء أكانت مقالية أم موضوعية. (عبد الهادي، 2001، ص390).

العوامل المؤثرة في التدريس الصفي الفعال:

عملية التعلم ليست الغاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة كما أنها لا تتم في فراغ ولا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أخرى بل أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً. بجملة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها وقد ذكر الباحثون في علم النفس التربوي أبرز هذه العوامل في الشكل التوضيحي(1):



شكل (1)

العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم

(الزبود وآخرون، 1999، ص33-37)

مدخلات التدريس الصفّي الفعال:

وهي مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكون معاً التدريس بكل ما يتصف به من عمليات ونتاج من أهم العوامل التدريسية المعلم وخصائصه النفسية والشخصية والجسمية والمؤهلات

الوظيفية، الطلبة وخصائصهم النفسية والشخصية والجسمية والتحصيل والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، الإداريون، الأقران (الطلاب بالمدرسة) وما يتصفون به من هوايات وميول وخصائص نفسية وشخصية وجسمية وتحصيل ، المنهاج، البيئة الصفية، البيئة المدرسية وتضم التسهيلات التعليمية والترفيهية والإدارية، البيئة الاجتماعية العامة، المواد والوسائل والخدمات المساعدة للتدريس. (عفانة والخزندار، 2007، ص19-20).

كيفية قياس التدريس الفعال:

لا يمكن قياسه مباشرة وإنما يمكن استنتاجه من بعض جوانب السلوك التي يمكن ملاحظتها ويشير جودة سعادة إلى أن تفعيل التعلم النشط(الفعال) يمكن تحقيقه عن طريق:-

أ- ورقة العمل: work sheet

وهي تنتمي إلى إستراتيجية التعلم التعاوني التي تؤكد على دور المتعلم في القيام بمعظم الأنشطة المخطط لها في الورقة والموجهة نحو تحقيق الأهداف وتحتوي على نشاط أو أكثر يتوقع من المتعلم تنفيذه بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة داخل الصف الدراسي أو خارجه في حصة كاملة أو جزء منها أو أكثر من وحدة وأهدافها إثارة اهتمام المتعلم وحفزه للتعلم وإشراكه فيه بشكل نشط، تنظيم التعلم وتقويمه ، إثراء معرفة المتعلم وخبراته ، تنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلم أما أنماط الأنشطة فيها: قراءة نصوص متعددة ومتنوعة وتحليلها، استخراج معلومات من رسوم بيانية أو جداول أو أشكال أو خرائط ،القيام بزيارات أو مقابلات أو تجارب ،جمع عينات ،حل مشكلات، الإجابة عن الأسئلة.

ب-السجل التعليمي: Learning Log

هو عبارة عن كراس أو مذكرة يسجل فيها المتعلم أنواعا أو أشكالا مختلفة من ردود فعله واستجاباته أثناء تعلمه ويخدم أغراض منها :يتيح الفرصة للمتعلم للتأمل في تعلمه، والتعبير عن أفكاره وآرائه التي لا يمكنه أحيانا التعبير عنها أو ذكرها أمام الآخرين ،يزود كلاً من المتعلم والمعلم بأساس يمكن الاعتماد عليه عند مناقشة العادات العقلية التي طورها المتعلم مثل (تنظيم الذات والتفكير الناقد). (بدير، 2008، ص45-46).

الأسس التي يستند عليها التدريس الفعال:

يستند التدريس الفعال على أسس عدة منها:

(أ) **الأساس السيكولوجي /** يرى أصحابه أن الطفل كائن حي تام له ميوله واستعداداته وإمكانياته وإن نمو الطفل يحدث نتيجة تفاعله مع البيئة وأن صفاته الموروثة وما يكتسبه نتيجة الخبرة والتعلم يتكامل ويتسق في شخصية موحدة لها خصائصها وسماتها وجوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية لا يمكن الفصل بينهما وإن هذه لا تنمو ما لم يتح لها المجال الذي تعمل فيه وتنشط فتتأثر به وتؤثر فيه والفرد يتأثر بالجماعة ويؤثر فيها وذلك من خلال صلاته الاجتماعية التي تتيح له أن يكون ذاته وقيمة ومثله واتجاهاته وقد أدى هذا الفهم الجديد إلى اتجاه طرائق التدريس نحو استغلال دوافع الفرد والقيام بجميع جوانب الشخصية دون فصل بينها .

(ب) **أسسه الفلسفية والاجتماعية/** تصدر هذه الفلسفة التربوية من فهمنا لطبيعة المتعلم وحاجاته ونسبتيها من علوم الاجتماع والاقتصاد والأجناس. (سمعان وآخرون، د.ت.ص 27-28).

دور الطالب في التدريس الفعال:

ينبغي أن يكون الطالب متكيفاً في غرفة الدرس فكلما كان كذلك زاد تحصيله العلمي والمعلم البارِع يستطيع تشجيع التنافس الايجابي البناء بين الطلبة ويعرض تعليماته برفق ويجعل العمل يسير تقدماً بصورة مضطربة وجذب انتباههم ويثير فيهم الاهتمام والتشويق لمواصلة البحث والدرس والتقيب. (العيسوي، 2000، ص 204-206).

فدور الطالب هو فاعل ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة ولم يعد متلقٍ للمادة الدراسية فقط، وإنما هنالك نشاطات تعليمية أخرى يقوم بها:

(تنظيم الخبرة وتحديدتها وصياغتها، جمع وتنظيم البيانات والمعلومات ، يعالجون وينظمون ويختبرون، ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة ، يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على أن لا يفقدوا فرديتهم ، يبذلون جهودهم لكي ينالوا قبولاً من الآخرين ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي ، يؤدي الطالب دوراً متميزاً انه

عنصر مهم وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على أن يعكس وجوده وأهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وإبدال جديدة في حل ومعالجة مشكلات ما جديدة. (قطاعي ونايفة، 1998، ص266).

وتورد مصادر علم النفس الكثير من الإرشادات التي تمكن الطالب من التعلم الفعال نذكر منها :

أ . - ابدأ بمسح (survey) مادة الفصل بهدف جمع المعلومات الضرورية وصياغة الأهداف :

أولاً- تفحص "ملخص الفصل" الكائن في بداية كل فصل.

ثانياً - قلب صفحات الفصل أكثر من مرة.

تهدف هاتان العمليتان إلى التعرف على ما هو متوقع منك أن تتعلمه من هذا الفصل.

ب- تخلص من مشتتات الانتباه من حولك السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية (أصوات الراديو والتلفزيون والتلفون) وكذلك مشتتات الانتباه في المتن نفسه من تفاصيل وجداول وأشكال وركز على الخلاصات المكثفة الكائنة في الحواشي على يمين الصفحة .

ج- اجعل دراستك موزعة تفيد نتائج الأبحاث أنه من السهل أن تتعلم المعلومات وتذكرها عندما يتم تعلمها تعلماً موزعاً في جلسات متعددة لا في جلسة واحدة طويلة.

د- ضع لنفسك أهدافاً فيها تحد وفي نفس الوقت قابلة للتحقيق فعمل كهذا ينمي الدافعية والأداء .

هـ- كافئ نفسك على كل تقدم تحققه من هذه المكافآت : مشاهدة برنامج تلفزيوني مفضل، تناول حلوى أو طعام تحبه، زيارة أصدقاء ،مثل هذه المكافآت تتوجه مباشرة إلى الدماغ لإراحته من عناء العمل العقلي وذلك من خلال ما توفر للجسم من استرخاء وراحة.

و- ساعد عقلك على الاندماج والتركيز حتى لا تكون دراستك غير فاعلة (passive) .

ح- حاول أن تملأ البناء المعرفي الذي طورته للمادة المقروءة بالمعلومات الكائنة في النص.

ط- تأكد من أنك قادر على الإجابة عن الأسئلة التي سبق وان طرحتها من الذاكرة أن لم تكن قادراً عد مرة أخرى لقراءة النص .

ي- حسن التنظيم المعرفي الذي أنجزته للمادة المدروسة وابدأ ببناء لذاكرة (التخزين) ثم تأكد بأنك قادر على استرجاع ما خزن والإجابة عن الأسئلة ذات العلاقة. (الريماوي، 2008، ص 41-43).

دور المدرس في التدريس الفعال:

دور المعلم كبير وحيوي في العملية التربوية ، وينبغي أن يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي وان لا يكون وعاء للمعلومات بل أن دوره هو توجيه الطلبة عند الحاجة دون التدخل وعليه فان دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلبة ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير ، وتدريب الطلبة على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة، واكتساب الطلبة للمهارات العملية المتعلقة بالتجربة ، وتعليم الطلبة أسلوب كتابة التقارير العلمية .

ويرى (عبد القادر، 1981) أن من أهم خصائص المدرس الفعال هي:-

- . القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف .
- . القدرة على استخدام الأساليب والوسائل التعليمية .
- . كفاية المدرس من المادة الدراسية ونموه المهني.
- . القدرة على التقويم.
- . مراعاة خصائص الطلبة.
- . القدرة على تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم لدى الطلبة.
- . الانتماء إلى المهنة واحترام قوانين المدرسة.
- . القدرة على بناء علاقات اجتماعية. (عبد القادر، 1981، ص 5-12).

التدريس الإبداعي للغة العربية

المقدمة

الإبداع ظاهرة راقية للنشاط الإنساني تنعكس آثارها على صاحبها ، وعلى المحيطين حوله نتاجاً جديداً وأصيلاً وذا قيمة. والإبداع لغة مصطلح يشير إلى الجدة والأصالة ،

وإصطلاحاً هو القدرة على إنتاج أشياء جديدة من عناصر قديمة ، وهذه القدرة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة (منسي 1993 ، ص 29) .

والإبداع في التدريس أو التدريس الإبداعي يتحقق باتسام السلوك التدريسي بسمات إبداعية " طلاقة ومرونة وأصالة.

ومعلم اللغة العربية يكون مبدعاً في تدريسه إذا ما اعتقد بضرورة القيام بأداءات تدريسية مرنة وأصيلة وطلقة ، وعرف متطلبات هذه الأداءات ، و اقتنع بأهميتها ، قام بممارستها إن معتقدات معلم اللغة العربية هي أفكاره التي يؤمن بها ويؤسس عليها ممارساته التدريسية . وعندما يعتقد معلم اللغة العربية عند قيامه بالتدريس بأهمية استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار التربوية لمناسبة ، وبضرورة تنويع الأفكار والاستجابات التربوية ، وتعديل الموقف التعليمي ، وإعادة تنظيمه بشكل مناسب ، وبقيمة إنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار ، وعندما يعرف كيف يؤدي متطلبات هذه الجوانب . عندما يتحقق ذلك فإنه يكون مطالباً بممارسات تدريسية إبداعية فإلى أي مدى يعتقد معلم اللغة العربية بأهمية الطلاقة والمرونة والأصالة في أدائهم التدريسي ؟

وما المعارف المتوفرة لدى معلمي اللغة العربية عن متطلبات التدريس الإبداعي للغة العربية بالتعليم العام ؟

وما مستويات السلوك التدريسي الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية بالتعليم العام؟

الإبداع في التدريس

أشار توماس (Thomas) 1980 أن ناتج التعلم دالة على أسلوب التعليم ... فإذا أعطى المعلمون المتعلمين المسؤولية ليقرروا ماذا يتعلمون ، وكيف يتعلمون ، وكيف يقيمون تقدمهم في التعلم نجد المتعلمين يتفوقون في حل المشكلات والإبداع والأعمال التي تتطلب التوجه الذاتي (الأعرس 1998 ، ص 11)

والموقف التدريسي شركة بين المعلم والمتعلمين ، ومن ثم فإن جعله موقفا إبداعيا يتطلب قيام كل من المعلم والمتعلمين بأدوار أصيلة ومتطورة .

ويتمثل إبداع المعلم في التدريس في مقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عمليا في مجال تخصصه ، وفي قدرته على التجديد في طريقة عرض دروسه وتنفيذها وتقويمها ، وفي تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة ، وفي المبادرة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا أو المشكلات التي تواجهه (عبدالعزيز 1996، ص148).

وممارسات المعلم الصفية يمكن أن تشجع المتعلمين على الإبداع ، ومن هذه الممارسات : احترام استجابات المتعلمين وأسئلتهم أيا كانت الأسئلة ، واحترام أفكار التلاميذ الخيالية والعادية ، وإشعار التلاميذ أن لأفكارهم قيمة مهما كانت بسيطة ، وإعطاء المتعلمين فرص الممارسة والتجريب دون خوف من التقويم ، وتشجيع التلاميذ على إدراك الأسباب والنتائج (علي الدين 1990، ص4)

ويمكن أن يضاف إلى ما سبق توفير جو عملي واجتماعي متفاعل مفتوح ، وبيئة تربوية واقعية ومرنة تتميز بالاستقصاء والبحث والتجريب وتبادل الآراء والأفكار (حمدان 2000، ص ص 55-56).

والمعلم يكون معوقاً للإبداع في التدريس عندما يكون غير مقتنع بعملية الإبداع وبأهميته كهدف تربوي، وعندما يكون غير مستعد لتلبية حاجات المتعلمين ، وعندها لا يعرف طريقة بدء أو تقويم القدرات الإبداعية (Slabbert 1994, P. 64)

ويتحقق الإبداع في التدريس عندما يستخدم المعلم مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين ومن مداخل التدريس الإبداعي ما يلي :

المداخل التي تعتمد على حل المشكلات ، وعلى التعلم الذاتي ، وعلى الألعاب واللعب الدرامي إن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving أسلوب تدريس يوجه المتعلمين إلى الملاحظة وتعني معرفة الجوانب المختلفة للمشكلة ، ومعالجة المشكلة بما يعين على تحديدها وبلورتها ومحاولة التوصل إلى الحلول الملائمة لها، وتقييم الأفكار وتعني النقد والحكم على الأفكار التي تم التوصل إليها والتي تمثل الحلول البديلة للمشكلة المطروحة (درويش 1983، ص 32)

وحلقة التفكير استراتيجية تدريسية تنمي إبداعات المعلمين ؛ لأنها تقوم على أن التفكير الصحيح لحل المشكلات تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء الحل وبعده والحل يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة أو عدة مشكلات . ويتم تنفيذ حلقة التفكير في خطوات تدريسية محددة. لدراسة هذه الخطوات ارجع إلى (جروان 1999, ص 6)

والعصف الذهني أسلوب تدريسي يحفز على الإبداع حيث تستمطر الأفكار التي يمكن أن تعالج الموضوع أو تحل المشكلة.

إن المرحلة الأساسية لتنفيذ العصف الذهني هي جلسة عرض وتوليد الأفكار الجزئية وتغطيتها بالمناقشة ... حيث تكتشف أفكار جديدة وتدمج أفكار موجودة (روشكا 1989، ص 184 - 186)

والاكتشاف أسلوب تدريسي يعني بتنمية قدرات التلميذ ومهاراته العقلية وذلك عندما يمارس نشاطاً عقلياً يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل (أبوحطب، وصادق 1990، ص 314). وهذا الأسلوب (الاكتشاف) يتيح فرصاً أمام التلاميذ للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بأنفسهم في موقف علمي متكامل التلميذ فيه هو المكتشف وليس المنفذ (البيب 1997، ص 109) والمشروع مدخل تدريسي يهدف إلى تنمية قدرات التفكير والتربية العقلية الاستقلالية وهو يعود التلميذ الاعتماد على النفس في التفكير (شحاته 1998، ص 117)

والمتمفحص للاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام لعب الأدوار كمدخل تدريسي يمكن أن يتخذ من هذا المدخل استراتيجية للإبداع في التدريس ، ففي هذا المدخل اختيار للمواقف التي ستمثل أدوارها بحيث تكون مواقف مقبولة لدى المتعلمين، و مناقشة حرة بعد انتهاء تمثيل الدور مباشرة وتبادل الآراء حول مضمون الدور ومستوى أدائه (أحمد 1992، ص 135 - 137)

والإبداع في التدريس يتطلب القيام بإجراءات تدريسية متعددة ومتنوعة ، والتوظيف المرن والواعي للمداخل التدريسية، والصياغة المتكاملة لتلك الإجراءات وهذه المداخل بما يحفز مصادر القدرة الإبداعية لدى المتعلمين .

الإبداع في اللغة العربية

اللغة ظاهرة إنسانية واجتماعية ، وهي مركب معقد ، تمس فروعاً مختلفة من المعرفة الإنسانية واللغة هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها التي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا واذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات، ووضعها في ترتيب خاص (مذكور 2000 ، ص 46)

والاستعمال اليومي للغة لا يكون . غالباً . ترديداً لكلام سبق سماعه بقدر ما هو استعمال متجدد حسبما يتمتع به الفرد من كفاية لغوية وقدرة إبداعية .

والإبداع اللغوي هو المقدرة على إنتاج عدد غير محدد من الجمل المتجددة بصورة دائمة ، كما أنه في الوقت نفسه هو المقدرة على تفهماها (زكريا 1983 ، ص 32) وللغة العربية . على وجه التحديد . خصائص إبداعية ، ويمكن الإشارة إلى بعض هذه الخصائص فيما يلي : (البديري 1998 ، ص 49)

- الاختلاف في تفسير الألفاظ بما يترتب عليه تعدد الدلالات مما يعكس قدرة اللغة العربية على تطوير ذاتها.

- **ظاهرة تأويل النص:** والتأويل ليس اختلافاً في تفسير معنى اللفظ ، وليس إضافة إلى استخدام معاني اللفظ ، وإنما هو استخدام جديد لدلالة الألفاظ والتراكيب استخداماً ينطلق من عقيدة خاصة، ويرتبط في جوهره بنسق فكري مكتمل.

- **الترادف والمشارك اللفظي:** والترادف هو إطلاق أكثر من كلمة على دلالة واحدة كإطلاق أسماء متعددة على الأس والإبل والعسل ...

أما المشارك اللفظي فيعني اشتراك أكثر من دلالة على لفظ واحد مثل كلمة العين التي تدل على الجارحة التي يبصر بها الإنسان ، وعلى نبع الماء ، وعلى الجاسوس.

- **التعبير بالمجاز:** والمجاز هو استخدام اللفظ في غير ما وضع له كأن تطلق كلمة رأس على رئيس الجماعة أو حاكمها ، ويقسم علماء البيان العربي المجاز إلى مجاز عقلي ولغوي ومجاز مرسل ، ومنه أيضاً الاستعارة وهي مجاز علاقته المشابهة ، ولاشك أن استخدام المجاز في أي لغة يعد أوسع باباً للخلق والإبداع لأنه صورة مجسدة للخيال.

ومعنى ما سبق إن اللغة العربية لغة إبداعية في حد ذاتها ، والسمات المميزة لها تؤكد طاقاتها ومرونتها ، ومن ثم فإن استعمال المعلم هذه اللغة عند تدريسها ، وتنمية استعمال المتعلمين لها عن طريق الأساليب المختلفة لتدريسها يتماشى مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها .

إن استعمال اللغة العربية وتوظيفها في مواقف التعليم والتعلم يرتبط بالنواحي الإبداعية ؛ فاستعمال اللغة العربية في أبسط أشكاله تجديد يتصف بالإبداع من حيث إنه يقوم على بناء الجمل الجديدة والمتنوعة ، فكل ما يتلفظ به الإنسان عند استعمال اللغة هو . غالباً . تعابير متجددة تحمل أفكاراً متجددة ، و لا يمكن اعتباره ترديداً ببغايا لما سبق أن سمعه .

ويثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة العربية ، وملاءمتها لظروف التكلم ، فاللغة العربية قادرة على أن تحمل الأفكار المتجددة ، وتعبّر عن كل ما يحيط بالإنسان، وعن عالم الإنسان الذاتي .

والاستعمال اللغوي يتيح تنمية العمليات العقلية وأنماط التفكير من خلال استخدام الألفاظ الدالة على المعاني المحددة المعينة على التعبير عن الأفكار الطارئة ، الأمر الذي يدعو اعتماد تنمية العمليات العقلية وأنماط التفكير كأحد أهداف تعليم اللغة العربية .

ويتيح استعمال اللغة العربية في مواقف التخاطب والإلقاء والأداء الدرامي فرصاً متنوعة لتنمية بعض سمات الشخصية المبدعة كالمغامرة وحب الاستطلاع والشجاعة الأدبية والثقة بالنفس (مسلم 1994 ، ص 99)

التدريس الإبداعي للغة العربية :

ركز تدريس اللغة العربية . في الآونة الأخيرة . تركيزاً مكثفاً على ما يكتسبه المتعلمون من مهارات ومفاهيم لغوية ،

ما حصلوه من معارف لغوية وأدبية . وأصبح الاهتمام يدور . أيضاً . حول كيفية تعلم الطلاب اللغة (أي العملية التي يحدث عن طريقها تعلم أو اكتساب اللغة) (16, 14) والإبداع في تدريس اللغة العربية يمكن أن يكون أداة فاعلة للإبداع في اللغة العربية ، و من ثم فإن حرص معلم اللغة العربية على القيام بممارسات تدريسية إبداعية هو السبيل إلى جانب عوامل أخرى . لتكوين المتعلم المبدع لغوياً .

ويمكن الاستفادة من طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي وتطويره داخل الصف في تحديد متطلبات التدريس الإبداعي للغة العربية

(انظر في ذلك : قطامي 1995، 370 - 405) وذلك كما يلي :

قبل التدريس يخطط معلم اللغة العربية لأن يصبح المتعلمون قادرين على : إصدار أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل والأفكار ، واستبدال الكلمات المعروضة ، والأفكار الروتينية بألفاظ جديدة وتعبيرات غير تقليدية وأفكار متطورة،

و تقديم إضافات جديدة لكل تعبير أو فكرة تقال أو تكتب ، وتقديم التعبير أو الفكرة غير المعروفة أو المكررة ، ورسم صورة كاملة وتفصيلية لكل فكرة عرضت ، و التفاعل مع المشكلات اللغوية ، وتقديم حلول غير مألوفة لها ، والتفكير الطويل من أجل الإنجاز .

وأثناء التدريس يقوم معلم اللغة العربية بإثارة المناقشات ، وإتاحة الفرص للمتعلمين للعب أدوار متنوعة ، وحث المتعلمين عند كل استجابة على التخيل وعلى التفكير ، ومطالبة المتعلمين باستخراج كلمات وعبارات وأفكار جديدة غير ما عرض ، وطلب أمثلة إضافية واستخدامات جديدة للمفردات والجمل والأفكار ، وإتاحة الفرص للمتعلمين للتساؤل ، وجعل بعض المتعلمين يديرون المناقشات ، واعتبار بعض مواقف الاتصال جلسات عصف ذهني ، وتدريب المتعلمين على النقد بأدب وموضوعية ، و وضع المتعلمين في مواقف إكمال الإجابات أو القصص ، وصياغة الأسئلة وتوجيهها ، وإتاحة فرص ممارسة المتعلمين للتعبير الذاتي وتدوين الأفكار ومساعدة المتعلمين على استخراج الكلمات المفتاحية في النصوص اللغوية المختلفة .

وعلى المتعلم أثناء الحصة أن ينظم ويصنف مفردات وعبارات وأفكار ، وأن يجيب عن أسئلة تتطلب التخيل ، وأن يعالج أخطائه ذاتيا ، وأخطاء غيره من المتعلمين ، وأن يستخدم المعاجم ويستخرج منها مرادفات ومتضادات، وأن يركب جملاً متنوعة من عدة مفردات متفرقة ، وأن يكتب فقرات أو يروي أخباراً أو يصف مواقف ، وأن يعلل لاستجاباته ويناقش تبريرات زملائه .

وفي نهاية الحصة وبعدها يطرح المعلم أسئلة متنوعة تكشف عن القدرات اللغوية للمتعلم ، وتدفعه إلى قراءات إضافية تثري لغته وفكره .وعلى المعلم أن يدرّب المتعلمين على البحث وممارسة النشاط ، ويثبت المتميز منهم والمتعلم في موقف التدريس اللغوي المبدع يتوصل لأفكار عكس

أفكار أو آراء معروضة وذلك بقلب كلمات أو اعتبارات ، ويولد جملا متنوعة في أفكارها ترد فيها كلمة بعينها ، ويتحاور مع زملائه حول فكرة محددة ، ويصف بلغة أو معنى جديد ، ويعيد تفسير كلمات ، وي طرح أسئلة غير مألوفة ، ويستخدم لغة مجازية ، ويجيد التعبير عن غيره ، والتعبير غير اللفظي . لمزيد من التفصيل يمكن الإفادة من (الحمادي 1999 ، ص ص 21- 114) والتدريس الإبداعي للغة العربية مطلب تربوي ولغوي للحياة المعاصرة والمستقبلية ، ولذا فإنه حظي ، ولا سيما في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين .

حيث أجرى الكثيري والعايد 2000 تقويما للتدريبات الواردة في كتاب القراءة المقرر بالصف السادس لتحديد مدى إسهامها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، وأساليب الاستثارة اللفظية المستخدمة في ذلك، وقد توصلت دراستهما إلى ضعف مستوى إسهام التدريبات الواردة في كتاب القراءة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، وقدمت توصيات عدة لتحقيق هذا الهدف (الكثيري والعايد 2000 ، ص ص 221 - 242)

وأشار فضل الله 2000 إلى إجراءات تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين باستخدام المنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية حيث بين في دراسته العلاقة بين المنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية وبين الإبداع اللغوي (فضل الله 2000، ص 209 - 244) وحدد عبد اللاه 2001 المهارات اللازمة لكي يتقن معلم اللغة العربية التدريس الإبداعي للغة العربية بهدف تحديد مجموعة السلوكيات التدريسية والاستجابات التربوية التي يمكن أن يظهرها المعلم أثناء تدريس اللغة العربية ، وتتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة وتؤدي إلى تنمية الإبداع لدى تلاميذ التعليم الأساسي (عبد اللاه 2001 ، ص 122 - 148)

إن الاهتمام . بصفة عامة . بالإبداع ، وازدهار أفكاره ، وزحف تطبيقاته على كثير من مجالات الحياة ومنها مهنة التدريس قد انعكس إيجابا على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة .

وقد لمست - من خلال عملي في مجال إعداد المعلمين قبل الخدمة ، ومشاركتي في برامج تدريبهم أثناء الخدمة . ما يحدث من تطوير في مساقات الإعداد بتضمينها موضوعات تتصل وثقافة الإبداع

، وتوجيهات للطلاب المعلمين بالإبداع في التدريس ليبقى التساؤل إلى أي مدى أسهمت هذه الموضوعات وتلك التوجيهات في إكساب المعلمين مهارات التدريس الإبداعي ؟

وما تأثير تحصيل المعارف ذات العلاقة بالإبداع على الأداء التدريسي لهؤلاء المعلمين ؟

مصطلحات الإبداع:

الإبداع : الإبداع لغة مشتق من الفعل أبداع ، وأبداع الشيء أي بدأه وأنشأه واخترعه لا على مثال (البستاني 1997 ، ص 68)

وفي الاصطلاح Creativeness بمعنى إبداع أو ابتكار ، ولكل مناسبه الاصطلاحية من حيث الاستخدام، فلفظ الابتكار يناسب العلوم الطبيعية، ولفظ الإبداع يناسب العلوم الإنسانية (مسلم 1994، ص 66)

والإبداع في التدريس : إقرار للاتجاهات التربوية المستحدثة في التدريس ، يتضمن الخبرات والمهارات والطرق المناسبة ، و يوفر فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن للتعلم لكل تلميذ (عبد اللاه 2001 ، ص 60)

ويقصد بالتدريس الإبداعي للغة العربية الإجراءات والسلوكيات والاستجابات التربوية التي يقوم بها معلم اللغة العربية قبل التدريس ،يظهرها أثناء التدريس ، ويمارسها بعده ، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة ، وتؤدي إلى الإبداع اللغوي لدى المتعلمين .

أما الممارسات التدريسية فيقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأقوال التي تصدر عن معلم اللغة العربية ، أو الأفعال التي يقوم بها داخل الصف وأثناء الحصة لتقديم دروسه وتقويمها .

تصنيف طرائق التدريس

تعتبر طريقة التدريس أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف التربوية التعليمية حيث أنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها ، والأنشطة التي يفترض القيام بها وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريس .

وتتعدد طرق التدريس وأساليبه ، ويمكن اختصارها في ثلاث أنماط حسب دور كل من المعلم والمتعلم:

1. الطريقة التي يركز فيها النشاط على جهد المعلم وحده :
 ويكون للمعلم دورا محوريا فيها (التخطيط - التنفيذ - المتابعة) ويكون دور المتعلم هو المتلقي السلبي ويتم التركيز فيها على النواتج المعرفية (الحقائق والمفاهيم) وتتركز على طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية التقليدية والتي تركز على نقل المعلومات وشرحها وتبسيطها وتفسيرها (وتسمى كذلك بطريقة التدريس المباشر)
2. الطريقة التي يشارك فيها التلميذ معلمه بعض المسؤولية :
 وتقوم على مشاركة المتعلم في عملية التعلم مشاركة نشطة ويلعب المعلم دورا نشطا في تيسير عملية التعلم . (و تسمى كذلك بطرق التدريس الموجهة) ومن هذه الطرق :
 الطريقة الحوارية (المناقشة)
 العروض العلمية
 الطريقة الاستقرائية
 الطريقة الاستنباطية (القياسية)
 طريقة حل المشكلات
 طريقة الاكتشاف الموجهة
3. الطريقة التي يتحمل فيها التلميذ معظم المسؤولية :
 حيث يتاح للمتعلم تعليم نفسه بنفسه وفقا لاستعداداته وقدراته وذلك من خلال أساليب التعلم الذاتي المتعددة (وتسمى كذلك بطرق التدريس غير المباشرة) ومن هذه الطرق :
 طريقة الاكتشاف الحر (الطريقة التنقيبية أو الكشفية)
 الحقايب التعليمية
 التعليم البرنامجي والحاسب الآلي
 الطريقة التجريبية

اولا: طريقة الإلقاء (المحاضرة):

هي من أقدم طرق التدريس، وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية ، والكبار هم الذين يقومون بالتعليم للصغار وهي لا تزال من أكثر الطرق شيوعاً حتى الآن. طريقة الحاضر هي عبارة عن قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلاميذ في كافة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.

خطوات الطريقة الإلقائية:

1. المقدمة أو التمهيد : الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.
2. العرض : ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب وصولاً إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.
3. الربط : الغرض منه أن يبحث المعلم عن الصلة بين الجزئيات (المعلومات) ويوازن بين بعضها البعض حتى يكون التلاميذ على بينة من هذه الحقائق، وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض.
4. الاستنباط : وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلم في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.
5. التطبيق : وفيها يستخدم المعلم ما وصل إليه من تعميمات وقوانين ويطبّقها على جزئيات جديدة، حتى يتأكد من ثبوت المعلومات إلى أذهان التلاميذ، ويكون هذا التطبيق في صورة أسئلة. وهذه الطريقة تقوم عموماً على الشرح والإلقاء من المعلم، والإنصات والاستماع من جانب التلاميذ والاستظهار استعداداً للامتحان.

من صور الطريقة الإلقائية:

1. المحاضرة .

2. الشرح.

3. الوصف .

4. القصص .

اثر الإلقاء في نتائج التعلم :

يعتبر الإلقاء الجيد كوسيلة لنقل المعلومات أكثر فاعلية من قراءة هذه المعلومات في الكتب، وذلك لأن الإلقاء يتيح الفرصة للتعبير عن المعنى بالإشارة والصورة كما أنه يسهل معه حصر الانتباه، وتتوافر معه الفرصة أمام التلاميذ للاستفهام أمام الدرس لإزالة أي فهم خاطئ، ويتطلب طريقة الإلقاء مهارة كافية من القائم بتنفيذها واستخدامها مثل الطلاقة في الحديث واللباقة.

نقد طريقة الإلقاء

العيوب :

1. تسبب هذه الطريقة إجهاد وإرهاق المعلم حيث أنه يلقي عليه العبء طوال المحاضرة.

2. موقف المتعلم في هذه الطريقة موقف سلبي في عملية التعلم، وتنمي هذه الطريقة عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على المعلم الذي يعتبر مع الكتاب المدرسي وملخصاته مصدراً للعلم والمعرفة.

3. تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.

4. أن هذه الطريقة تغفل ميول التلاميذ ورغباتهم والفروق الفردية بينهم إذ يعتبر التلاميذ سواسية في عقولهم التي تستقبل الأفكار الجديدة.

5. تهتم هذه الطريقة بالمعلومات وحدها وتعتبرها غاية في ذاتها وبذلك تغفل شخصية التلميذ في جوانبها الجسمية والوجدانية والاجتماعية والانفعالية.

6. تنظر هذه الطريقة إلى المادة التعليمية على أنها مواد منفصلة لفظية، لا على أنها خبرات متصلة، ولا تؤدي إلى اكتساب المهارات والعادات والاتجاهات والقيم.
7. هذه الطريقة تجعل المعلم يسير على وتيرة واحدة وخطوات مرتبة ترتيباً منطقياً لا يحيد عنه، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى السأم والملل.
8. إنها طريقة وثيقة الصلة بمفهوم ديكتاتوري عن السلطة إذا أن المعلم في هذه الطريقة هو وحده المالك للمعرفة والتلميذ فيها مسلوب الإرادة عليه أن يسمع ويلتزم الطاعة.

مميزات الطريقة الإلقائية:

1. تمتاز الطريقة الإلقائية بصفة عامة : بسهولة التطبيق ، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم باستثناء طريقة التحضر التي توافق خصيصاً طلاب الجامعة أو كبار السن بصفة عامة.
2. تمتاز طريقة المحاضر باتساع نطاق المعرفة، وبتقديم معلومات جديدة من هنا وهناك مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.
3. تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة ويساعد الوصف كذلك في خدمة هذا الغرض، وثبوت الأفكار في الذهن.
4. تعتبر طريقة الوصف مناسبة لتطبيقها في مختلف ميادين المعرفة، وتمتاز طريقة القصص بأنها تشد انتباه التلاميذ وتزيد من تركيزهم واهتمامهم بموضوع الدرس.

الأساليب الفعالة في الإلقاء:

1. أن يقوم المعلم بإثارة حب الاستطلاع لدى تلاميذه، وإعطاء التلاميذ فكرة عن عناصر الموضوع.
2. تكييف سرعة العرض حسب قدرة التلاميذ على المتابعة وتسجيل الملاحظات.

3. طرح أسئلة على التلاميذ بين فترة وأخرى للتأكد من مدى فهمهم ومتابعتهم للدرس.
4. أن يكون صوت المعلم طبيعياً وعادياً وأن يحاول النظر إلى جميع التلاميذ أثناء الإلقاء.
5. الاهتمام باستخدام الوسائل المعينة على التوضيح وكسر الملل بين التلاميذ.
6. تثبيت العناصر الأساسية للدرس على السبورة لكي يستطيع التلاميذ متابعة ما يقال.
7. عدم الإكثار من الخروج عن الموضوع لأن ذلك يشتت انتباه التلاميذ.
8. عدم التأثر والانفعال في حالة انصراف التلاميذ وتشتت انتباههم لأن ذلك يبدو طبيعياً أحياناً.
9. محاولة عمل اختبارات قصيرة للتلاميذ في نهاية الحديث أو بداية الحصة الثانية لكي يكون ذلك محفزاً للتلاميذ لمتابعة ما يلقي عليهم بصورة جديدة.

ثانياً: طريقة المناقشة :

هي عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذل في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

وقد استخدمت أشكال مختلفة للعلم التعاوني تشجع التلاميذ على تحمل المسؤولية في تعلمهم وكان أول هذه الأشكال (التسميع الجماعي) الذي يقتضي بأن يشترك التلاميذ جميعاً في مناقشة الموضوع وأن يرأس أحدهم المناقشة، وتأخذ هذه الطريقة في أساليبها أشكالاً متعددة كالندوات واللجان والجماعات الصغيرة، وتمثيل الأدوار والتمثيل التلقائي للمشكلات الاجتماعية، وتستخدم هذه الطريقة عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر ..

وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة هي :

. المناقشة الحرة ، والمناقشة المضبوطة جزئياً، والمناقشة المضبوطة.

خطوات تنفيذ المناقشة :

1. الاهتمام بتحديد الميعاد والمكان التي سوف يتم فيه المناقشة.
2. تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه.
3. تدريب التلاميذ على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم.
4. اختيار أحسن المراجع المناسبة لجمع المادة العلمية الخاص بالموضوع وهو موضوع المناقشة.
5. تنظيم مادة المناقشة تنظيماً تربوياً سليماً.
6. الاهتمام بكتابة عناصر الموضوع على السبورة.
7. الالتزام الكلي بالحضور قبل بدء المناقشة.
8. عدم السخرية من التلاميذ الذي لا يوفقون في التعبير عن رأيهم تعبيراً صحيحاً.
9. حسن استخدام الضبط والربط داخل قاعة المناقشة.

مزايا وعيوب تلك الطريقة .:

أولاً : المزايا :

1. إن هذه الطريقة تشجع التلاميذ على احترام بعضهم البعض وتتمى عند الفرد روح الجماعة.
2. خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداداً للمناقشة.
3. أنها تجعل التلميذ مركز العملية التعليمية بدلاً من المعلم وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة.

4. أنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب الشورى والديمقراطية، ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير عنها، والتدريب على الكلام والمحادثة.
5. تشجيع التلاميذ على العمل والمناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسئولية التعاونية.

ثانياً عيوبها:

1. احتكار عدد قليل من التلاميذ للعمل كله.
2. عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجري المناقشة، بأسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد .
3. التدخل الزائد من المعلم في المناقشة، وطغيان فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية التدريس.
4. احتمال زوال أثر المعلم في هذه الطريقة لكونه سيكون مراقباً ومرشداً فقط.
5. اهتمام المعلم والتلاميذ بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.

دور المعلم ومسئوليته :

للمعلم دور كبير وأساسي في المناقشة ويتأتى هذا الدور من خلال اضطلاع بالمسئوليات الزمنية مثل :

1. مساعدة التلاميذ في عدم الخروج عن موضوع المناقشة.
2. معاونة التلاميذ على استخدام كل المادة المتصلة بالمناقشة.
3. المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها.

ثالثاً: طريقة الحوار (الطريقة السقراطية):

أول من استخدم هذه الطريقة (سقراط) وهي طريقة تقوم على مرحلتين :

الأولى التهكم وبوساطتها يتمكن سقراط من أن يزرع ما في نفس صاحبه من اليقين الذي يعتقد به والذي لا أساس له.

وتتكون الطريقة الحوارية من ثلاث مراحل:

1. مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وإدعائه العلم.

أ. المقدمة : وفيها يحدد المعلم الهدف من موضوع التعلم.

ب . مرحلة عرض الموضوع : وفيها يقوم المعلم بعرض الموضوع ويشاهده التلاميذ، ويتم فيها الرد عن استفسارات وأسئلة التلاميذ ، ويتخللها مجموعة من الأنشطة المدعمة لموقف المشاهدة .

ج . مرحلة التثبيت والدمج : وفيها يقوم التلميذ بتكرار الخطوات التي قام بها المعلم في المرحلة السابقة، وتراجع وتختبر وفقاً لما شاهده التلميذ أثناء عرض المعلم. وهذه الطريقة تعد من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ ذوي المستويات دون المتوسطة، ومع المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً وليس لديهم خبرات في مجال التدريس.

ويطلق على هذه الطريقة عدة مسميات مثل الطريقة القياسية، وطريقة عرض البيان في الدرس وغيرها.

رابعاً: طريقة المناقشة المقيدة :

وفي هذه الطريقة يتبع المعلم الخطوات الآتية :

أ . يحدد المعلم الموضوع الذي سوف يناقشه التلاميذ وعناصر هذا الموضوع، وإبعاد كل عنصر .

ب . يعد المعلم مجموعة من الأسئلة المرتبة التي تعطي إجابات كافية من كل عنصر من عناصر الموضوع.

ج . يلقي المعلم الأسئلة بنفس ترتيب إعدادها على التلاميذ، ثم يقوم بتقحيح إجاباتهم ويصححها .

د . يربط المعلم في نهاية الدرس بين المعلومات الخاصة بكل عنصر من عناصر الموضوع ويضعها في صورة كلية لها معنى متكامل .

وقد تطورت طريقة المناقشة بحيث اتخذت منهاجاً اتجه نحو تحديث هذه الطريقة، حيث غدت من الطرق التي تستخدم في مختلف المجموعات المذكورة ولكن وفقاً للأساس الذي تستند إليها كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث، بل وقد اتخذت المناقشة اسم الحوار في بعض المدارس الحديثة بالإضافة إلى تعدد أنواعها بين مناقشة جماعية وناقشة مقننة ومناقشة حرة ... الخ .

خامساً: طريقة المشكلات :

المشكلة بشكل عام معناها : حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى شعور بالارتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات يتم دراستها بخطوات معينة.

والمشكلة : هي حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصعوبة وأساليب معالجتها، ويطلق على طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة. ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل.

على أنه يشترط أن تكون المشكلة المختارة للدراسة متميزة بما يلي :

1. أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ .
2. أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة .
3. الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود.

وعلى المدرس إرشاد وحث التلاميذ على المشكلة عن طريق : حث الطلاب على القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وأن يعين التلاميذ على اختيار أو انتقاء المشكلة المناسبة وتحديدتها وتوزيع المسؤوليات بينهم حسب ميولهم وقدراتهم.

كما أنه يقوم بتشجيع التلاميذ على الاستمرار ويحفزهم على النشاط في حالة تهاونهم، وتهيئ لهم المواقف التعليمية التي تعينهم على التفكير إلى أقصى درجة ممكنة ، ولا بد أن يصاحب هذه الطريقة عملية تقييم مستمر من حيث مدى تحقق العرض والأهداف ومن حيث مدى تعديل سلوك التلاميذ وإكسابهم معلومات واهتمامات واتجاهات وقيم جديدة مرغوبة فيها. (والمشكلات مثل : الانفجار السكاني، مشكلة الأمية ، البطالة) وغيرها.

1. الإحساس بوجود مشكلة وتحديدتها : ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية.

2. فرض الفروض : وهي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم لحل المشكلة وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والاطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها.

3. تحقيق الفروض : ومعناها تجريب الفروض واختيارها واحداً بعد الآخر، حتى يصل التلاميذ للحل، باختيار أقربها للمنطق والصحة أو الوصول إلى أحكام عامة مرتبطة بتلك المشكلة.

4. الوصول إلى أحكام عامة (التطبيق) : أي تحقيق الحلول والأحكام التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها .

ويمكن إيجاز الخطوات الرئيسية التي تسير فيها الدراسة في طريقة حل المشكلات بالآتي :

1. الإحساس بالمشكلة .

2. تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية .

3. جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.

4. الوصول إلى أحكام عامة حولها.

5. تقديم ما توصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.

مزايا وعيوب طريقة المشكلات :

أولاً: المزايا :

1. تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند التلاميذ.

2. تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

3. تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ. 4. أن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

ثانياً : العيوب :

1. صعوبة تحقيقها .

2. قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة .

3. قد لا يوافق المعلم في اختيار المشكلة اختياراً حسناً، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج التلاميذ. 4. تحتاج إلى الإمكانيات وتتطلب معلماً مدرباً بكفاءة عالية.

سادساً: المشروعات :

تعريف المشروع :

هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية ، وأن يتم في البيئة الاجتماعية. ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلاً من دراسة المنهج بصورة

دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عدداً من وجوه النشاط ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ.

أنواع المشروعات :

قسم (كباترك) المشروعات إلى أربعة أنواع هي :

1. مشروعات بنائية (إنشائية) : وهي ذات صلة علمية، تنتج فيها المشروعات نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصابون ، الجبن ، تربية الدواجن ، وإنشاء حديقة ... الخ) .
2. مشروعات استمتاعية : مثل الرحلات التعليمية ، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة ويكون التلميذ عضواً في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية .
3. مشروعات في صورة مشكلات : وتهدف لحل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها، مثل مشروع تربية الأسماك أو الدواجن أو مشروع لمحاربة الذباب والأمراض في المدرسة وغير ذلك.
4. مشروعات يقصد منه كسب مهارة : والهدف منها اكتساب بعض المهارات العلمية أو مهارات اجتماعية مثل مشروع إسعاف المصابين.

خطوات تطبيق المشروع :

1. اختيار المشروع : وهي أهم مرحلة في مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى جديدة المشروع ولذلك : يجب أن يكون يكون المشروع متفقاً مع ميول التلاميذ، وأن يعالج ناحية هامة في حياة التلاميذ، وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب ، وأن يكون مناسب لمستوى التلاميذ ، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة، وتراعي ظروف المدرسة والتلاميذ، وإمكانيات العمل.

2. التخطيط للمشروع : إذ يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، وبدون في الخطة وما يحتاج إليه في التنفيذ، ويسجل دور كل تلميذ في العلم، على أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات ، وتدور كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة، ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص فقط.

3- التنفيذ : وهي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية ، حيث يبدأ التلاميذ الحركة والعمل ويقوم كل تلميذ بالمسئولية المكلف بها، ودور المعلم تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم. ويلاحظهم أثناء التنفيذ وتشجيعهم على العمل والاجتماع معهم إذا دعت الضرورة لمناقشة بعض الصعوبات ويقوم بالتعديل في سير المشروع.

4. التقويم : تقويم ما وصل إليه التلاميذ أثناء تنفيذ المشروع . والتقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وأثناء المراحل السابقة، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل تلميذ ما قام به من عمل، وبعض الفوائد، التي عادت عليه من هذا المشروع، وأن يحكم التلاميذ على المشروع من خلال التساؤلات الآتية :

1. إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع؟

2. إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي والفردى في المشكلات الهامة.

3. إلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا واكتساب ميول اتجاهات جديدة مناسبة. ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تعاد خطوة من خطوات المشروع أو إعادة المشروع كله بصورة أفضل، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة.

مميزات وعيوب طريقة المشروع :

المميزات ::

1. المواقف التعليمي : في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات التلاميذ وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطلاب داخل الفصل، حيث أنه لا يعترف بوجود مواد منفصلة.
2. يقوم التلاميذ بوضع الخطط ولذا يتدربون على التخطيط ، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.
3. تنمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ : مثل تحمل المسؤولية، التعاون ، الإنتاج ، التحمس للعمل ، الاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.
4. تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم .

العيوب :

1. صعوبة تنفيذه في ظل السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة، وكثرة المواد المقررة.
2. تحتاج المشروعات إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية، وتلبية متطلبات المراجع والأدوات والأجهزة وغيرها.
3. افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل : فتكرر الدراسة في بعض المشروعات فكثير ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.
4. المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، وتركيز العملية حول ميول التلاميذ وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها.

سابعاً: طريقة الزيارات الميدانية :

تعتبر طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال المواد الاجتماعية، وذلك لكونها تنقل التلميذ من المحيط الضيق المتمثل في الورشة أو الفصل الدراسي إلى مواقع

العمل والإنتاج، وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، والعمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى التلاميذ، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة.

وسواء كانت الزيارة الميدانية لها بصورة لأحد المصانع أو المزارع أو المتاحف، فإنه لكي تكون هذه الطريقة فعالة لابد من التخطيط لها بصورة كبيراً بالبرنامج التعليمي حتى تؤدي الغرض منها، كطريقة تعليم بدلاً من كونها طريقة ترفيهية كما هو جاري حالياً.

خطوات استخدام طريقة الزيارات الميدانية في التدريس :

لاستخدام هذه الطريقة في التدريس فإن على المعلم أن يتبع الخطوات الآتية :

أ. تحديد أهداف الزيارة ومكانها.

ب. تقديم التقارير عن الزيارة وتحديد جوانب الاستفادة من هذه الزيارة .

ج. تحديد المشكلات التي تمت ملاحظتها أثناء الزيارة.

د. تقويم نتائج الزيارة من قبل التلاميذ والمعلم والعاملين في موقع الزيارة.

ثامناً: طريقة التدريب العلمي :

يعد التدريس عن طريق التدريب العلمي من أفضل الأساليب التي تستخدم لتدريس المواد الاجتماعية خاصة الخرائط والآثار. ذلك لأن التدريب العلمي أكثر ارتباطاً بحاجات التلاميذ، كما أنه يظهر بطريقة كبيرة علاقة التكامل بين الجانب المهاري والجانب المعرفي في عملية التعليم.

وتعتبر هذه الطريقة الأساسية للتعليم الحرفي والمهني. ولكي نعلم التلاميذ بهذه الطريقة ينبغي أن تكون البيئة مهيئة لتعلم المهارة المطلوبة، بكل العناصر التي يمكن أن تمارس فيها وأن تعززها، على أن تكون هذه العناصر في متناول اليد. وهذه العناصر هي: .

أن المتعلم يجد تعلمه أيسر بكثير إذا أوتي فهماً بالأساليب التي من أجلها يتعلم ما هو مقبل عليه.

. أن هناك قدراً كبيراً من المعلومات مما يرتبط بالمهارة نفسها وعلى المتعلم أن يتقنها ويتمكن منها، وعلى ذلك يجب أن تعرض عليه بوضوح.

. أن يمارس التمرين على المهارة في ظروف فعلية وفي وضعها الفعلي .

. أن يتاح للتلميذ الاطلاع على مجمل المهارة العلمية، حيث أنه متى تمكن المتعلم من الإحاطة بكل المشكلة من أولها إلى آخرها، تعززه فيها قوة الدوافع التي بدأ بها.

. خطوات التدريس بطريقة التدريب العلمي :

تسير عملية التدريس في طريقة التدريب العلمي على النحو الآتي :

أ . تحديد الهدف من التدريب.

ب . تحديد موضوع التدريب بدقة.

ج . إعطاء صورة أولية عن الموضوع مبيناً أهميته وعلاقته بباقي موضوعات البرنامج.

د . البدء بعرض موضوع التدريب وعرض الأجزاء المختلفة.

هـ . متابعة أسماء هذه الأجزاء وعلاقتها بالنص.

و. استخدام الجوانب العضلية في تشغيل وفك وتركيب الأجزاء المختلفة ، مع شرح العلاقات والخطوات المتتابعة لذلك.

تاسعا: الوحدات الدراسية

ان الطرائق الحديثة في تدريس أية مادة دراسية وخاصة مادة التاريخ لا بد ان ترمي الى أيقاظ ميل التلاميذ واثارة انتباههم لإدراك وفهم ما يطلب منهم ان يعرفون من معلومات وان يأخذوا الدور الايجابي في عملية التعلم

وتعد طريقة التدريس الركيزة الاساسية التي يعتمد عليها في انجاح العملية التعليمية ، اذ انه بقدر ما تكون الطريقة فاعلة مع التلاميذ ، تتحقق الاهداف التربوية المنشودة من التعلم (القاعد ، 1986 : 19) . لذا فان طريقة التدريس هي تنظيم وتوازن تقوم وتعتمد على اسس ومفاهيم عقلية في ضوء معرفة العناصر الرئيسة التي تدخل في العملية التعليمية اذ تكمن هذه العناصر في ((الطالب ، المعلم، المنهج) (الجبوري ، 1989 : 32

ان المأخوذ على المناهج التقليدية عدم وضوح الاهداف سواء بالنسبة إلى المعلم او التلميذ ، وقد ادى ذلك الى سيادة هدف واحد في ظل الدراسة التقليدية الا وهو تحفيظ المادة والاستعداد للامتحان والاعتماد على الكتاب المدرسي ، ولعلاج كثير من عيوب الدراسة التقليدية ظهر التفكير في ضرورة تنظيم النشاط التعليمي للتلميذ في صورة وحدات دراسية ، وقد استهدفت الوحدات الدراسية في اول امرها معالجة تفكك المنهج والعمل على ابراز وحدته ثم تطورت الوحدات فأكدت اهمية ربط الدراسة بالحياة وايجابية التلاميذ ونشاطهم وعملت على مساعدة المعلم على تحقيق الاهداف التربوية بصورة اعم واشمل .

ان تنظيم الوحدات الدراسية ليس جديداً تماماً في مجال التعلم . فالمسلمون الاوائل كانوا يتخذون هذا الاسلوب ، فتفسير القران الكريم تتناول الاية الكريمة لغوياً ونحوياً وتشريعياً وسياسياً وهناك التفسير الموضوعي الذي تجمع فيه الايات القرآنية التي تتصل بموضوع معين بصرف النظر عن مكانها في سور القران تم تفسيرها بحيث يكتمل فهم الموضوع كذلك الحال بالنسبة الى الاحاديث النبوية

وقد اثرت في الفكر التربوي بصورة عامة والمنهج بصورة خاصة نظريتان مهمتان هما : النظرية التقليدية الاساسية والنظرية التقدمية ، اذ تؤكد النظرية الاولى على أهمية المواد الدراسية وان هناك اساسيات ينبغي تعلمها ، واعتبار اكتساب المعرفة الهدف الأساسي في عملية التعلم على حساب الجوانب الاخرى حيث سادت الطريقة التقليدية التي تعتمد على حفظ المادة الدراسية واستظهارها دون الالتفات الى قدرة نشاط المتعلمين . أما النظرية التقدمية والتي تبلورت مبادئها في بداية القرن العشرين ، فتؤكد وحدة المنهج بحيث لا تتفصل مواد بعضها عن بعض وان اكتساب المعرفة ليس لذاتها بل للقيم الناجمة عنها .

لقد اثار المفهوم الخاص بالوحدات الدراسية جدلاً كبيراً بين كثرة من التربويين حول تحديد هذا المفهوم وتوضيح معالمه . فمنهم من رأى ان الوحدات الدراسية ما هي الا تنظيم منهجي تطور خلال السنوات الاخيرة نتيجة للتطورات التربوية والتحديات التي برزت بين انصار تنظيمات المناهج الدراسية المختلفة . ورأى فريق اخر ان الوحدات الدراسية ما هي الا طريقة لتنظيم المنهج واعداده وتنظيم تنفيذه . وذهب فريق ثالث الى ان الوحدات الدراسية اسلوب جديد في التدريس ولعل لكل فريق ما يبرر وجهة نظره ، اذ ان الوحدات الدراسية تتضمن جانبين أساسيين ، الاول يهتم بطريقة اختيار موضوع الوحدة بينما يهتم الجانب الاخر بطريقة تدريس ذلك الموضوع وتوجيه أنشطة المتعلمين .

ان الوحدة الدراسية هي تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة التدريس ، تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويطلب منهم نشاطاً متنوعاً، يؤدي الى تعلمهم خبرات معينة يترتب عليه بلوغ مجموعة من الاهداف الاساسية المرغوب فيها . (ابراهيم ، 1967 : 240)

ويخطط للوحدة الدراسية مسبقاً بحيث يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت اشراف المعلم وتوجيهه ، كما ان في هذه الدراسة تدوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الانشطة التي يقومون بها ويعمل التدريس بطريقة الوحدات الدراسية على اكتساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض الجوانب المعرفية ويعمل أيضاً على تكوين العادات والاتجاهات النافعة فضلاً عن إسهامه في تنمية بعض القدرات واكتساب بعض المفاهيم والمهارات اللازمة

الأسس التي تقوم عليها الوحدات الدراسية -

: يمكن الإشارة إلى أهم الأسس التي تقوم عليها الوحدات الدراسية وهي

1- التكامل المعرفي

2- ايجاد العلاقة بين الحياة داخل المدرسة وخارجها

3- الاهتمام بأنماط النشاط الدراسي

4- تحقيق مبدأ شمول الخبرة

5- تقويم المتعلم على اساس علمي سليم

: وسنتناول كل واحدة من هذه النقاط تناولاً مختصراً وكما يأتي:

التكامل المعرفي

ان تدريس الموضوع الواحد بصورة مجزأة في اوقات متباعدة يفرض على التلميذ ان يكون قادراً على تجميع معلوماته حول الموضوع الواحد ، لذا فان الوحدة الدراسية هي محاولة لإبراز ما بين فروع المعرفة الانسانية من ترابط وتماسك ، فالدراسة خلال الوحدة تتسم بالاحاطة والشمول . وهي في سبيل ذلك قد تتخطى الحواجز الفاصلة بين فروع المادة او بين ميادين المعرفة .

إيجاد العلاقة بين الحياة داخل المدرسة وخارجها

ان الوحدة الدراسية تعمل على توثيق الصلة بين التلميذ والحياة فقد يشعر التلميذ بالحاجة الى الخروج الى البيئة لجمع الملاحظات والبيانات والحقائق المناسبة المتصلة بموضوع الوحدة . وبذلك يكتسب التلاميذ خبرات متعددة .

الاهتمام بأنماط النشاط الدراسي

ان التعلم عن طريق الوحدات الدراسية يقوم على اساس نشاط التلميذ في النواحي الفكرية والعملية والاجتماعية ، ولما كان النشاط الذي يقوم به التلاميذ خلال الوحدة متعددًا ومتنوعاً فان ذلك يتيح المجال امام كل تلميذ لممارسة الوان النشاط الذي تشبع ميوله وحاجاته وتنمي قدراته وبذلك تعمل الوحدة على تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ . (محمد ،

1990 : 207)

تحقيق مبدأ شمول الخبرة

لم تراع التربية التقليدية مبدأ شمول الخبرة فاقترت على جانب المعرفة وبعض المهارات واهملت الجوانب الاخرى التي تدخل في تكوين شخصية التلميذ . اما في نظام الوحدات الدراسية

فان ترابط الموضوعات واقامة الدراسة على اساس النشاط وتحسين اسلوب التقويم والعناية باعداد المعلم وتدريبه ، كل ذلك يتيح فرصاً افضل لتحقيق مبدأ شمول الخبرة

تقويم المتعلم على اساس علمي سليم

ان التقويم في مفهومه الحديث جزء اساسي في بناء الوحدة ، ودعامة اساسية من دعائمها وذلك حتى يستطيع كل من المعلم والتلميذ ان يتبين في الوقت المناسب مواطن القوة والضعف في العملية التربوية . ويراعي في التقويم ان يكون شاملاً لجميع نواحي نمو التلميذ وان يكون متكاملًا مع التدريس ، ومستمرًا طوال دراسة الوحدة. (سرحان ومنير ، 1972 : 278-279

ومن خصائص المنهج المدرسي الجيد في محتواه واهدافه ولا سيما في المواد الاجتماعية ان تعكس اهدافه وطبيعة محتواه التطورات والاتجاهات المستجدة في الحياة والمجتمع .

أنواع الوحدات الدراسية -

مع تطور مفهوم الوحدات الدراسية ظهرت انواع متعددة من الوحدات . وكان من ابرز هذه الانواع :

1. وحدة المادة الدراسي

2. وحدة الخبرة .

تقوم وحدة المادة الدراسية على أساس ان تكون المادة الدراسية هي المحور الرئيس للوحدة ، ويقدمها المعلم نفسه ، وقد تعدها مجموعة من المعلمين ، كما أنها تقوم على اساس حقائق المادة المرتبطة مع بعضها وتنبثق من مفاهيم اساسية لتنظيم المنهج بشكل مواد دراسية

(Nerboving , 1974:14)

أما بالنسبة الى وحدة الخبرة فإنها تنبثق منها مناهج ذات أنشطة متنوعة ومناهج محورية تركز على حاجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم . لذلك نضم محتوى الوحدة في صورة أنشطة ومشاركات للتلاميذ ، فالوحدة هنا هي سلسلة من الخبرات التي يشارك فيها التلاميذ بحيوية وجدية أعمالاً وجهوداً بارزة

وتوجد انواع اخرى من الوحدات الدراسية التي تهتم بطريقة بناء الوحدة الدراسية وعمقها ، منها وحدة المرجع ، وهي تضم مقترحات وتعليمات عن تنفيذ الوحدة وتقديمها وإبرازاً لأنشطة التعلم والمواقف التعليمية ووسائل الإيضاح ، وهي تعد من قبل المختصين وتكون مرادفة للخطة الرئيسة للمنهج . وتتبع من وحدة المرجع الوحدة التدريسية التي هي الخطة المحددة الصغيرة لدراسة موضوعات محددة ويعدها عادة في المدرسة من قبل مدرسو الموضوعات المتعددة ، ويهتم بها المعلم في (تخطيط دروسه .(الوكيل ، 1982 : 343-345

خطوات طريقة الوحدات الدراسية -

بنيت طريقة الوحدات على هدي من أفكار العديد من مربي القرنين التاسع عشر والعشرين ، أمثال (هيرت) ففي نهاية الجزء الاخير من القرن التاسع عشر ومع بداية القرن العشرين انبثقت افكاره ونظرياته نتيجة لما وجه الى طريقة التدريس التقليدية من نقد ، إذ رأى ان هذه الطريقة لا يمكن ان تؤدي الى تعلم المفاهيم والمعلومات التي كان يعتقد ان تزويد المتعلمين بها هو الهدف الاساسي للعملية التربوية . وكانت نظريته في التدريس تبنى على اساس ان كل فكرة مهمة يمكن ان تقوى بارتباطها بالأفكار الاخرى التي لها علاقة بها . ومن هذه النظرية نبعت عدة تطبيقات كان لها أثر في تنظيم المادة الدراسية وطريقة التدريس التي عرفت بخطوات هيرت في التدريس وهي : الاعداد (والعرض والمقارنة والتجريد والتعميم والتطبيق . (الرواضية ، 2001 : 385

ورأى هيرت ان هناك أربعة عناصر أساسية تتضمنها العملية التربوية وهذه العناصر هي

. فهم الطالب لكل حقيقة يتعلمها فهماً تاماً

. مقارنة الحقائق ومراعاة ترابطها

. تصنيف الحقائق تصنيفاً منظماً في شكل مفاهيم معينة

. تطبيق التعلم الذي حصل عليه الطالب

احد المربين الذين حظيت الوحدات الدراسية باهتمامه لا بل Morrison ويعد هنري موريسون اقترنت باسمه حتى الوقت الحاضر . ففي عام (1926) وضع موريسون اسلوباً لتحقيق التماسك

والتكامل في الخبرة عن طريق تنظيم المنهج في صورة مترابطة واعطاها وضعاً متميزاً في ميدان التربية والتعليم.

ويرى موريسون ان الوحدة ما هي الا جزء معين من البيئة او من علم من العلوم او فن من الفنون او نمط من السلوك يؤدي تعلمه الى تكيف او تعديل في سلوك الفرد ، ويذكر ان موريسون طور هذه الطريقة لتفادي استخدام طرائق التدريس المعروفة التي تعمل على تدريس المواضيع منفصلة عن بعضها مما يورث الجمود في عملية التعليم ويخل بوحدة الموضوع الواحد ، في حين ان طريقة الوحدات تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطات متنوعة تؤدي الى مرورهم بخبرات معينة والى تعلمهم تعلماً خاصاً

ان الفكرة التي تستند اليها طريقة الوحدات هي دراسة الخبرة التعليمية في صورة اجزاء كبيرة مترابطة وليس في صورة اجزاء صغيرة مستقلة ، أي دراسة الاحداث او الظواهر المتصلة ببعضها دراسة متكاملة مما يسهم في توضيحها وفهمها وجعلها ذات قيمة بالنسبة إلى المتعلمين . (الرواضية ، 2001 : 386)

حدد فيها (Morrison) وضع موريسون خطة لتدريس الوحدة سميت باسمه (خطة موريسون : الخطوات التي ينبغي اتباعها عند تدريس الوحدة وهي

الخطوة الأولى - التمهيد

في هذه الخطوة يتأكد المعلم من طبيعة الخبرات السابقة لدى المتعلمين كي يبدأ بتدريس الوحدة الجديدة . وتتم عملية التأكد من هذه الخطوة من خلال اعطاء اختبار تحريري او اجراء نقاش شفوي مع التلاميذ ، فهذه الخطوة تبرز مدى معرفة التلاميذ السابقة بمادة الوحدة ، وهي في الوقت نفسه تعطي المعلم فكرة اولية عن كيفية تنفيذ الوحدة والوقت الكافي لذلك

الخطوة الثانية - العرض

في هذه الخطوة يقوم المعلم بعرض الاسس العامة في الوحدة مبيناً النقاط البارزة ومستعيناً بالوسائل التعليمية في المواطن التي تحتاج الى ذلك ، وبعبارة اخرى يكون العرض بتقديم لمحة

عامة عن الوحدة او رسم صورة شاملة لما تحتويه من مادة وليس في هذا العرض من تفصيلات بل . الغرض منه اعطاء فكرة عامة صحيحة عن الوحدة

وبعد الانتهاء من العرض يجري المعلم اختباراً للكشف عن مدى فهم التلاميذ للأفكار والعناصر الأساسية في الوحدة ، فاذا اظهر الاختبار ان نسبة كبيرة من التلاميذ لم يستوعبوا ما عرضه المعلم عندها يضطر المعلم الى اعادة العرض مرة اخرى محاولاً الافادة من نتائج الاختبار الاول في التعرف على اسباب عدم نجاح العرض الاول فلا بد ان يفهم التلاميذ النقاط العامة قبل الشروع في الخطوة الثالثة .

الخطوة الثالثة - استيعاب المادة وإتقانها

في هذه الخطوة يفسح المجال للتلاميذ ليقوموا بإتقان المادة بانفسهم وذلك من خلال البحث والتتقيب في دقائق وتفصيلات المادة الدراسية واعتماداً على الكتاب المدرسي والوسائل والمواد التعليمية التي ينبغي للمعلم توفيرها داخل غرفة الصف ، وهذه الخطوة تتطلب من المعلم ان يوفر جميع الوسائل والمواد التعليمية اللازمة لإتقان مادة الوحدة من كتب ومراجع وخرائط وصور وغيرها ، ان المتعلم يعتمد على نفسه في تعلمه ، فهو بعد ان يلم بأفكار الوحدة الرئيسية يأخذ في هذه الخطوة بتجزئة تلك النقاط والبحث في تفصيلاتها معتمداً في ذلك على المراجع والمصادر التعليمية المتوافرة في غرفة الصف . وبعد ان يقوم التلاميذ بجميع الأنشطة والواجبات التي يتم تكليفهم بها يجري المعلم اختباراً اخر يعرف بـ (اختبار الإتقان) يكون الهدف منه التأكد من مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم للحقائق والمفاهيم والتعليمات الواردة في الوحدة ، وفي ضوء نتيجة هذا الاختبار يقرر المعلم اما الانتقال الى الخطوة الرابعة او اعطاء التلاميذ مزيداً من الوقت لإتقان مادة الوحدة (الدراسية . (الرواضية ، 2001 : 386-387

الخطوة الرابعة - التنظيم

وفيها يطلب المعلم من التلاميذ ان يلخصوا المادة التي تحتويها الوحدة ، او يرتبوا ما درسوه وما بحثوه على شكل رؤوس ابحاث مقدمين النقاط البارزة الكبيرة ثم الصغيرة فالأصغر . وقد لا

يجيد بعض التلاميذ هذا التنظيم وعلى المعلم ان يصحح أخطاءهم ويرشدهم الى ما يساعدهم على التنظيم الجيد .

الخطوة الخامسة - التسميع

وهي الخطوة الاخيرة من خطوات موريسون ، وفيها يعرض التلاميذ بأنفسهم خلاصة ابحاثهم امام المعلم وامام بقية التلاميذ التي تكون على شكل تقارير شفوية او تحريرية او عمل نشرات جدارية تدور أفكارها حول موضوع الوحدة . (الياسين ، د .

ت) : 187-189

ويبدو من الخطوات الخمس السابقة ان موريسون في طريقته قد اهتم بالفروق الفردية وبوسائل علاج القصور في العملية التعليمية ، وهي تستند الى المنهج العلمي الذي يعتمد على اتاحة الفرص الكافية لمتابعة البحث والدرس ، ومن جهة اخرى يلاحظ ان خطوات طريقة الوحدات تتسم بالمرونة مما يجعلها اكثر قدرة على استيعاب الاقتراحات والتجديدات التي ربما يقدمها بعض المعلمين .

خصائص الوحدة الدراسية وميزاتها -

يرى الشافعي (2003) ان الوحدة الدراسية الجيدة تتصف ببعض الخصائص التي تساعد على وضوحها وسهولة تنفيذها وقبولها لدى التلاميذ ومن اهم هذه الخصائص

. اهتمام الوحدة الدراسية بتكامل جوانب المعرفة وجعل المعرفة وظيفة في سياق التلاميذ

. اهتمام الوحدة الدراسية بتكامل مكونات الخبرة وتنمية مهارات التلاميذ

. تركيزها على نشاط المتعلمين ومشاركتهم

. يجب ان تنبثق من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وان تحاول اشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم

. يجب ان تتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم

تدريب التلاميذ على التخطيط والعمل والتقويم مع الاهتمام بالعمل الجماعي والتعاون .

: ويشير الرواضية (2001) إلى ان طريقة الوحدات تتميز بعدد من الخصائص ، اذ انها

. تحقق التكامل في الموضوع وتحافظ على وحدة المعرفة

طريقة مرنة تسمح للمعلم باضافة العديد من الانشطة التعليمية التعليمية التي تخدم الوحدة
الدراسية .

تضفي على عملية التدريس شيئاً من التجديد وتخليص المتعلمين من الضجر والملل الذي
. تسببه طرائق التدريس الاخرى كالشرح والمناقشة

تنوع خطوات طريقة الوحدات وشمولها في تناول الموضوعات يساعد على مراعاة الفروق
. الفردية بين المتعلمين

تنمي لدى التلاميذ مهارات واتجاهات عامة مثل التفكير المنطقي وجمع المعلومات
(وتصنيفها وتحمل المسؤولية . (الرواضية ، 2001 : 388

ومما تقدم يتضح ان التعليم عن طريق العمل والخبرة الشخصية يعمل على جعل المدرسة صورة
من الحياة ، وان المتعلم في الحياة يتعلم عن طريق الخبرة لذا فان التلميذ اصبح هو العنصر
الإيجابي الذي يبحث ويكتشف ويجمع المعلومات كما هو الحال في طريقة الوحدات الدراسية .
(عبد العزيز ، 1982 : 63) نستخلص مما تقدم ان طريقة الوحدات تعمل على تعزيز فهم المادة
لدى التلاميذ لتنوع الانشطة والفعاليات التي يتطلبها تطبيق هذه الطريقة كما وتعمل على اشاعة
روح التعاون بين التلاميذ حيث انها تتغلب على سلبيات الطريقة التقليدية التي يكون فيها المعلم
المحور الاساسي في العملية التعليمية وما فيها من نمطية في الاداء إلا انه بالرغم من المميزات
التي تتمتع بها طريقة الوحدات الا انها لا تخلو من العيوب حيث تحتاج الى معلمين اكفاء لتدريسها
ولا تحقق الاختصار في الوقت وتحتاج الى مستلزمات للقيام بها .

التعلم التعاوني Cooperative Learning**نشأة التعلم التعاوني :**

أن مفهوم التعاون بين الأفراد قديم , إذ اعتمد بقاء الأفراد وتكوين الجماعات والقبائل على تعاون هؤلاء الأفراد فيما بينهم والقيام بجميع الأعمال التي من شأنها ان تضمن لهم الحماية والاستمرار . هذا ما يلاحظه المنتبغ للتاريخ الإنساني .

وهذا ما جاء به وأكده الإسلام في قوله تعالى " وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله أن الله شديد العقاب " (سورة المائدة , الآية 2) , كما نفهم أهمية التعاون من قول الرسول عليه الصلاة والسلام " والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه " رواه مسلم .

وأكد الكثير من العلماء والمفكرين أهمية التعاون للإنسان ومنهم سقراط (468-399 ق . م) الذي يرى " ان الارتباط الصحيح بين الناس هو الارتباط الناشئ من الحاجة الى التعاون بالعدل و أعلى الروابط كلها رابطة العدالة".

والفارابي (339هـ) يرى " أنه لا يمكن ان ينال الإنسان الكمال إلا باجتماع أفراد كثيرين متعاونين وإذا كانت السعادة ممكنة على وجه الأرض فنيلها يكون بتعاون الأفراد بأعمالهم الفاضلة ."

وانتقلت آراء ابن مسكويه (421هـ) مع النظريات الحديثة في ان الإنسان لا يكتفي بنفسه في تكميل ذاته بل يحتاج الى معاونة الآخرين حتى يعيش حياة طيبة .

ويرى ابن خلدون (808هـ) ان الاجتماع الإنساني ضروري وان الإنسان لابد له من الاجتماع فحاجة الأفراد الى التفاعل والتعاون تدفعهم الى البقاء في الحياة .

(الجبري ومحمد , 1998 , ص 181)

وفي أواخر القرن الثامن عشر الميلادي استعملت المجموعات التعليمية التعاونية في بريطانيا على نطاق واسع , ثم نقلت الفكرة الى الولايات المتحدة الأمريكية , عندما افتتحت مدرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام (1806م) , وفي أوائل القرن التاسع عشر كان هناك تركيز قوي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية , وقد طور فكرة التعلم التعاوني التطبيقي العالم (1875-1880) Barker) , ثم تبعه John Dewey الذي عزز استعمال المجموعات التعليمية التعاونية وأكد في كتابه (الديمقراطية والتربية) أن تكون حجرات الدراسة مرآة تعكس ما

يجري في المجتمع الأكبر ، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية ، وكذلك بين فيه أنه يجب على المعلمين ان يخلقوا في بيئاتهم نظاما اجتماعيا يتسم بإجراءات ديمقراطية وعمليات علمية ، وان مسؤولياتهم الأولى ان يثيروا دوافع التلاميذ ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة فضلا عن جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات ويتعلم التلاميذ المبادئ الديمقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الآخر .(الحريري 2000، ص 6) (جابر ، 1999، ص83)

وعلى الرغم من بدء الاهتمام بالتعلم التعاوني منذ بدايات القرن العشرين لم تبدأ الدراسات والأبحاث بالتركيز على تطبيقاته داخل الصف الدراسي حتى بداية السبعينات ، إذ جرى تطوير أنماط مختلفة لتطبيق التعلم التعاوني في الصف الدراسي، فمن هذه الطرائق طريقة (فريق العمل الطلابي Student Team Learning) التي طورها (Slavin) معتمدا على نظريات علم النفس ، كذلك طور ديفيد روجر طريقة (التعلم معا Learning Together) بناءً على نظريات علم النفس الاجتماعي ، وقد طور Johnson أسلوب التدريس مستمداً ذلك من نظريات علم الاجتماع وغير ذلك من الطرائق المختلفة التي تعتمد جميعها على مشاركة المجموعة في التعلم بدلا من التعلم الانفرادي . (فوده ، 2001 ، ص 3)

ولهذا فإن التعلم التعاوني ليس عملا ارتجاليا بل أنه عمل يحتاج الى التخطيط والتنفيذ والتقييم واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهدافه ويتطلب الأخذ بنظر الاعتبار دافعيه الطلبة وتحديد النشاطات التعاونية التي ينبغي ان يقوم بها الطلبة لتحقيق التعاون الفعال . (أبو سرحان ، 1995 ، ص 81)

تعريف التعلم التعاوني:

عرفه (Statman ، 1980) بأنه " استراتيجية مميزة للتدريب والعمل على تذليل الصعوبات ، وتقسم فيها الطلبة على مجموعات تتكون كل مجموعة من (2-5) أعضاء ودور المدرس هو تسهيل العملية وتأكيد مشاركة جميع الأعضاء في العمل " . (Statman 1980 P . 125)
- وعرفته (مطر ، 1992) بأنه " أسلوب في تنظيم الصف إذ يقسم الطلاب على مجموعات صغيرة غير متجانسة يجمعها هدف مشترك هو إنجاز المهمة المطلوبة وتحمل مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم " . (مطر ، 1992 ، ص 200)

- وعرفه (Lonning . 1993) بأنه " طريقة يعمل فيها الطلبة في مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث القدرات والخلفية العلمية ويتفاعلون نحو تحقيق أهداف مشتركة ". (Lonning . 1993 . P . 1087)
- وعرفه (Me Enemy . 1994) على أنه " استراتيجية تدريس تدور حول الطالب إذ يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك ". (Me Enemy . 1994 . P . 5 - 10)
- وعرفه (Amalya , 1994) بأنه " طريقة تتضمن أساليب لتسهيل الحوار واستخدام المهارات التعاونية بالإضافة الى توفير بيئة تشجع الطلبة على استخدام هذه المهارات ". (Amalyu . 1994 . P . 285)
- وعرفه (Dori , Y ; Yersolavski , O ; and Lazarowitz , 1995) على أنه " بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينتين في قدراتهم ينفذون مهمات تعليمية , وينشدون المساعدة من بعضهم بعضاً , ويتخذون قرارهم بالإجماع ". (Dori , Y ; Yersolavski , O ; and Lazarowitz , 1995 . P . 387-336)
- وعرفه (الحيلة , 1999) بأنه " أيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم على وفق أدوار واضحة ومحددة مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية ". (الحيلة , 1999 , ص 329)
- وعرفه (Johnson & Johnson , 2003) بأنه " أعداد الطلاب بحيث يعملون بعضهم مع بعض داخل مجموعات صغيرة , ويساعد كل منهم الأخر على تحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة الى مستوى الإتقان . ويجري تقويم أداء مجموعة من الطلبة على وفق محكات موضوعة مسبقاً ". (بحيري , 2003 , ص 3)

مبادئ التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني أبعد من ان يكون مجرد طلبة متقاربين مكانيا من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعضهم بعض , على أهمية كل ذلك في التعلم التعاوني ولكن لكي يكون الموقف التعليمي تعليما تعاونيا يجب ان تتوفر فيه العناصر الآتية :-

1- التعاضد الإيجابي Positive Interdependence :

التآزر أو الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة , حيث يرفع كل عنصر الشعار الآتي ((نسبح معا أو نغرق معا)) حيث يشعر الطلبة فيما بينهم , أي أنهم يشتركون في مصير واحد , ويؤثر بعضهم في بعض بمعنى أن أي حادثة تؤثر في أي عضو من المحتمل ان تؤثر في الجميع في حيث ان هذا التآزر أو الاعتماد المتبادل لا يتوفر بين الطلبة في مجموعات التعلم التقليدي

(Johnson & Johnson , 1988 . P . 9 – 10)

2- المحاسبة الفردية أو المسؤولية الفردية Individual Accountability :

وتعني تحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية إتقان المادة التعليمية المقررة, والقيام بالمهمة المحددة أو المنوطة به , حيث يكون الفرد مسؤولا عن عمله أمام نفسه والمجموعة والمعلم الذي يقوم العمل .(Webb , 1984 . P . 35)

3- التفاعل بالواجهة Face to face Interaction :

لابد لأعضاء المجموعة من أن يتعاملوا فيما بينهم عمليا ولفظيا ليسهموا معا في تحقيق النتائج المتوقعة وان النجاح يعتمد على قوة الطلبة وقدرتهم على إتقان المهمة المؤكدة إليهم وليس على نقاط الضعف لديهم , فالتفاعل بين أعضاء المجموعة هو شكل من أشكال التأثير المتبادل .

4- مهارات التعاون Collaborative social skills :

ان مجرد وضع أفراد في مجموعة لا يعني انهم سيتفاعلون اجتماعيا ويتعاونون بالفطرة بل يجب تعليم الأفراد المهارات الاجتماعية وتحفيزهم لاستخدام هذه المهارات كي يكون عمل المجموعة منتجا . ولكي ينسق الطلبة جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة عليهم ان يعرفوا ويتقوا ببعضهم , ويتواصلوا بدقة ووضوح ويقبلوا ويدعموا بعضهم ويحلوا الصراعات والخلافات بطريقة إيجابية وبناءة .

(الحيلة , 1999 , ص 330 - 335)

5- المعالجة الجماعية والتجهيز Group processing :

ويقوم هنا أعضاء المجموعة بتحليل العمل من حيث الجودة التي اتسم بها وتحقق فيها الهدف , ودرجة استخدام أعضاء المجموعة , المهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أواصر العلاقة بينهم الأمر الذي يسهل مهارات التواصل بين الطلبة وبناء علاقات سليمة تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة بينما لا تقوم الزمر التقليدية بهذا التحليل أو المعالجة . (. P . 1986 . Okebukola) (586)

مميزات مجموعات التعلم التعاوني:

ان من أهم مميزات مجموعات التعلم التعاوني عن مجموعات التعلم بالطريقة التقليدية ما يلي

-:

1- ان مجموعات التعلم التعاوني تستند الى التآزر ما بين الأعضاء (الاعتماد الإيجابي المتبادل) ذلك التآزر الذي توجهه الأهداف المخططة جيدا التي يشترك الأفراد والمجموعات في العمل لأداء المهام الموكلة إليهم , ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقسيم العمل وتقسيم المواد والمصادر والمعلومات ثم المكافآت المشتركة .

* بينما في مجموعات التعلم التقليدية لا يتوفر اعتماد متبادل بين أعضاء المجموعة.

2- يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان المادة المقررة في التعلم التعاوني كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية وتتلقى التغذية الراجعة والتقويم, ويساعد الأعضاء بعضهم بعضا من اجل التأكد بأن كافة الأعضاء يقومون بالعمل المنوط بهم.

* أما مجموعات التعلم التقليدية فلا تتوفر مسؤولية محددة لكل عضو , إذ إن بعضهم يعتمد على جهود الآخرين ولا يسهم فعليا في العمل .

3- تتكون مجموعات التعلم التعاوني من أعضاء متغايرين في قدراتهم (مجموعة غير متجانسة)

* بينما تكون المجموعات التقليدية عادة من الأعضاء المتميزين في قدراتهم (مجموعة متجانسة) .

4- يتحمل كل عنصر المسؤولية القيادية (قيادة مشتركة) أي يتقاسمون المسؤولية لتأدية مطالب القيادة .

- * بينما المجموعات التقليدية , القائد عادة محدد ويوضع بتصريف المجموعة .
- 5- يتحمل الأعضاء في التعلم التعاوني المسؤولية التعليمية لإنجاز المهمات الموكلة إليهم فأعضاء المجموعة يتوقع منهم توفير المساعدة والتشجيع من أجل ان كافة الأعضاء يقومون بالعمل المنوط بهم .
- * بينما في المجموعات التقليدية ينذر أن يهتم الأعضاء بمسؤولية تعلم الأعضاء الآخرين في المجموعة .
- 6- في التعلم التعاوني تسعى أهداف المجموعة الى توفير الدرجة القصوى من التعلم وتحقيق علاقات عمل طيبة بين الأعضاء .
- * بينما في المجموعات التقليدية فكثير ما يركز الطلبة على إكمال الواجب أو الغرض المطلوب فقط .
- 7- يجري تدريب أعضاء المجموعات في التعلم التعاوني على المهارات الاجتماعية وأن يحفروا لاستعمالها , مثل : (القيادة والتواصل وبناء جسور الثقة وحل المشكلات) .
- * أما في المجموعات التقليدية فلا يتدرب أعضاء المجموعة على ذلك إذ ان المعلم يعتقد توفر هذه المهارات لدى الطلبة .
- 8- في مجموعات التعلم التعاوني يتدخل المعلم في عمل الطلبة ويحل المشكلات ويزودهم بالتغذية الراجعة لكل مجموعة عن كيفية العمل بفاعلية .
- * أما المجموعات التقليدية يلاحظ المعلم المجموعات ويكون تدخله نادرا .
- 9- في التعلم التعاوني يعطى للطلبة الوقت لتنظيم الإجراءات التي تساعد أعضاء المجموعة لتحليل درجة فاعليتها في التعلم - الى أي مدى يمكن ان يستعمل الطلبة المهارات ليحصلوا على أعلى تعليم لكافة أنواع المجموعة والحفاظ على علاقات فعالة وقد يخطط الطلبة كيف يكون العمل بفعالية في اليوم التالي أو في المستقبل.
- * بينما لا تقوم المجموعات التقليدية بهذا التحليل أو المعالجة . (كوجك , 1992 , ص 11-

(13)

المسلمات التي يقوم عليها تعليم المهارات التعاونية:

يقوم التعلم التعاوني على أربعة مسلمات وهي :-

- المسلمة الأولى :-

قبل تعليم المهارات التعاونية لابد من أيجاد مجال للتعاون إذ لا يتوقع الطلبة ان يتعاونوا مع بعضهم إذا كانت النشاطات التعليمية مخطط لها ومنفذة بطريقة فردية بحيث يعمل الطلبة فرادى ومعزولين ومتنافسين .

و يتوجب على المعلم ان يسعى الى أيجاد نافذة للتعاون بين الطلبة , فيشعر كل فرد في المجموعة انه عضو مكمل لها وان يسترشد دائما بالشعار (نسبح معا أو نغرق معا) .

- المسلمة الثانية :-

ينبغي تعليم المهارات التعاونية بشكل مباشر , ان تخطيط المعلم لدروسه تعاونيا هو أمر لا يحقق المهارات التعاونية لدى طلبته تلقائيا فالمهارات التعاونية لا تتوفر لدى الطلبة منذ الولادة , وان تعلمها لا يختلف عن تعلم أي مهارة أخرى كالقراءة والكتابة .

- المسلمة الثالثة :-

ان الأعضاء في المجموعة التعاونية هم الذين يقررون بشكل مباشر المهارات التي يجرى تعلمها أو استيعابها مع ان المعلم هو الذي ينظم عملية التعلم داخل الصف وهو الذي يحدد أساسا المهارات المطلوبة للتعاون .

و يعتمد المعلمون على الطلبة المشاركين في مجموعات التعلم التعاوني للمساعدة والمراقبة في استعمال المهارات , وهم الذين يقدمون التغذية الراجعة حول درجة جودة المهارات المستخدمة , ويعززون استخدامها المناسب .

- المسلمة الرابعة :-

كلما تعلم الطلبة المهارات التعاونية مبكرا كان ذلك أفضل لنجاح استراتيجيات التعلم التعاوني , إذ يمكن البدء , بتعليم الأطفال المهارات التعاونية والاستمرار بذلك على جميع المستويات اللاحقة للطلبة ويسهم في خلق أفراد متعاونين ويعملون متآزرين لتحقيق المهمات المشتركة للوصول الى الأهداف المنشودة .

(Johnson . 1986 . P . 43-53)

استراتيجيات التعلم التعاوني:

1- استراتيجية التعلم معا Learning together :

وفيها يعمل الطلبة في ضمن مجموعات صغيرة (2-5) طلبة على مهارات مبنية على هدف مشترك . ويحدد لكل طالب دور كأن يكون (المنسق , الملخص , الباحث , ...) وتعطي لكل مجموعة ورقة عمل واحدة ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة كلها ويخضع الطلبة فيها لاختبار فردي . وهذا الأسلوب أكثر اتساقا مع المناحي الإنسانية في التربية وكان موضع اهتمام علم النفس التطوري وأحد الأشكال التي طورها كل من (Johnson and Johonson) والهدف منه تحقيق مهارات الاتصال والعمل التعاوني فضلا عن التحصيل الدراسي .

(الربيعي , 1999 , ص 6) (أبو زينة , 1994 , ص 168)

2- تعليم الأقران :

يعد تعليم الأقران الأكثر شيوعا من بين استراتيجيات التعلم التعاوني وفيه يقوم طالب بتعليم طالب آخر مقدماله العون لاكتساب مهارة جديدة أو لإتقان موضوع يعد ضعيفا فيه ويستخدم هذه الاستراتيجية لأنها تتيح للمعلم مراقبة تقدم عدة طلبة في أن واحد .

وكذلك تجعل الطلبة الأكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط ومنتج وتخصص وقتا للمتعلمين الأقل قدرة لإتقان المهارات الأساسية , غير أن هناك خطرا في تعليم الأقران يكمن في ان (الطلبة المعلمين) قد يكلفون أكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة , هذا العمل قد لا يكون ممتعا ومنتجا للمتعلم المعلم . (الحيلة , 1999 , ص 339)

3- استراتيجية تعليم المجموعات الصغيرة :

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تنظيم البيئة الصفية في مجموعات صغيرة تتراوح من اثنين الى ثلاثة طلبة غير متجانسين من حيث القدرات والخلفية العلمية, وتختار كل مجموعة ممثلا عنها من بين أعضائها والهدف من هذه الاستراتيجية إنجاز عمل مشترك تحت إشراف وتوجيه المعلم . (السنجاري , 1997 , ص 110) (مطر , 1992 , ص 201)

4- استراتيجية تعليم المجموعات الكبيرة :

يجري فيها تشكيل مجموعات غير متجانسة تتراوح بين (4-6) طلبة ويقوم كل طالب في المجموعة بالمهمة الموكلة إليه , ويكون الهدف مشترك في المجموعة هو نجاح المجموعة بكاملها . ويكون دور المعلم ضبط المجموعات واعانة الطالب وقت الحاجة ومزودا له بالتغذية الراجعة وقت الضرورة وراصدا لعملية المشاركة الجماعية . (عباينة , 1995 , ص 46-47)

5- استراتيجية فرق التعلم :

وفيها يعمل الطلبة معا , في مجموعه تعاونية لأداء مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة حيث تعطى كل مجموعة ورقة عمل واحدة , ويخضع الطلبة لاختبار فردي تترجم علامات الاختبار الى نقاط للمجموعة , فضلا عن علامة فردية لكل طالب , ولا توجد مكافأة للمجموعة في هذه الاستراتيجية طورت من قبل (Deviers & Slavin) وزملائهم من حيث شجعوا على استعمال الاعتماد المتبادل وتحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد .
(أبو زينة , 1994 , ص 168) (الربيعي , 1999 , ص 6)

6- استراتيجية فرق التحصيل :

وفيها يقسم الطلبة على فرق يتكون كل فريق من (4-5) أعضاء غير متجانسين تحصيليا ,ويدرس أعضاء الفريق الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا لمدة حصة دراسية . ثم يقسم المدرس الطلبة تقسيما ثانيا بناء على التحصيل السابق ثم يقدم للفريق في التقسيم الثاني أسئلة يجيبون عنها فرديا , ترتبط هذه الأسئلة بالموضوع الذي تعلموه في التقسيم الأول . وفي هذا الأسلوب يكون لكل طالب درجتان : الأولى في أدائه السابق والثانية في أدائه اللاحق وتضاف الدرجة الأصلية (الفرق بين الدرجتين) الى درجة فريقه الأصلي وهكذا لبقية أعضاء الفريق وبذلك تكون درجة الفريق المرتفعة هي الدرجة الفائزة أسبوعيا , ثم يقسم الطلبة على مجموعات متجانسة ذوو التحصيل المرتفع , ثم المتوسط وهكذا . وهذا التقسيم يساعد على زيادة الدافعية عند الطلبة والحصول على درجات مرتفعة للانتقال من فريق الخسر أسبوعيا . (أبو عميرة , 2000 , ص 86-87)

7- الاستراتيجية البنوية :

وتؤكد هذه الطريقة استعمال بنيات معينة صممت لتؤثر في أنماط تفاعل المتعلم , ولقد استهدفت البنيات التي طورها (Kagan) ان تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدية مثل التسميع , إذ يثير المعلم أسئلة على طلبة الصف كله ويجب المتعلمون برفع أيديهم أو بندائهم , وتقتضي النظم أو البنيات ان يعمل الأفراد مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية وتختلف هذه البنيات في اهدافها فقد تحض على زيادة اكتساب الطلبة محتوى أكاديمياً , أو مصممة لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية .

(الهرمزي , 1995 , ص 9-10)

8- استراتيجية جيكسو (Jigsaw) :

وتتطلب هذه الاستراتيجية عمل الطلبة في مجموعات تتكون المجموعة الواحدة من (5-6) أفراد حيث يعطي كل طالب في المجموعة معلومات لا تعطى لغيره في المجموعة مما يجعل كل طالب خبيراً بالجزء الخاص به من الموضوع وبعد تلقي المهمات يعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات خبراء لدراسة الموضوع والاستعداد لتدريسه الطلبة الأعضاء في مجموعاتهم المنزلية (الأصلية) .

وبعد ذلك يعودون الى هذه المجموعات بالتناوب على تدريس بعضهم بعضاً ما تعلموه من معلومات ويتوقع ان يتعلم جميع الطلبة في المجموعة الموضوع المحدد لهم . وبعد هذه العملية يجري اختبارهم وإعطاؤهم درجات أو مكافآت أخرى.

(Martorella , 1991 . P . 103)

9- استراتيجية العاب الفرق :

تتكون المجموعة من (4-5) طلبة غير متجانسين في مستوى الأداء والجنس ثم يقوم المعلم بتقديم الدرس وتقويم مهمات المجموعة وشرح علاقتها حيث يعمل الطلبة في ضمن مجموعات ويساعدون بعضهم بعضاً , ويستعمل في هذه الاستراتيجية الاختبارات القصيرة حيث يتنافس الطلبة في مجموعة ما مع مجموعات أخرى ويحرزون نقاطا تسجل لمجموعاتهم وتسجل المنافسة بجداول دورية مع تحصيل الطلبة الأكاديمي , والفائز في كل دورة يحصل على (6) نقاط تضاف الى مجموعته ويمكن ان تحصل المجموعة على مكافآت وهذا النظام يمكن أن يطبق في معظم المستويات والمواضيع الدراسية. (الشياب , 2001 , ص 41)

10- الاستقصاء التعاوني :

لهذه الاستراتيجية عدة تسميات منها البحث الجماعي أو التخطيط التعاوني (المشروع) أو الاستقصاء الجماعي , حيث تتكون المجموعة فيها من (2-6) أعضاء , وتعتمد هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من مصادر متعددة بحيث يكلف كل فرد في المجموعة بمهام معينة , بحيث يوجه المعلم المتعلمين الى مصادر متنوعة ويقدم لهم أنشطة هادفة , ثم يحلل المتعلمون المعلومات ويجري عرضها في الصف أو المختبر , ويجري التقويم من خلال المتعلمين أنفسهم إذ تقيم المجموعات بعضها بتوجيه وإرشادات المعلم . (شحاته , 1998 , ص 147)

انواع المجموعات في التعلم التعاوني:

1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية :

المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية هي " المجموعات التي قد تدوم حصة صفية واحدة او عدة أسابيع .

ويعمل الطلاب فيها للتأكد من انهم وزملاءهم في المجموعة قد أكملوا بنجاح المهمة التعليمية التي أسندت إليهم . وأي مهمة تعليمية في أي مادة دراسية لأي منهاج يمكن ان تبنى بشكل تعاوني , كما ان أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن ان تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعة التعليمية التعاونية الرسمية" .

2- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية :

المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية تعرف " بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تستغرق بضع دقائق الى حصة صفية واحدة . ويستعمل هذا النوع من المجموعات في أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة , تقديم , عرض أو عرض شريط فيديو غايته الى توجيه انتباه الطلبة الى المادة التي يصار الى تعلمها , وتهيئة الطلاب نفسيا على نحو يساعد على التعلم والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيجري دراسته في الحصة والتأكد من معالجة الطلاب للمادة فكريا وتقديم غلق للحصة" .

3- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية :

وهي مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو ان يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي وان المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة وطويلة الأجل والتي تستغرق مدة سنة في الأقل وربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة . (جونسون , 1995 , ص 1-

(10

مزايا التعلم التعاوني:

- 1- جعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية .
- 2- ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة وزيادة القدرة على التذكر .
- 3- يساعد على إتقان المفاهيم والأسس العامة وفهماها.
- 4- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى الطلبة .

- 5- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة .
 - 6- تبادل الأفكار بين الطلبة .
 - 7- احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم .
 - 8- تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة .
 - 9- تدريب المتعلمين على حل المشكلات أو الإسهام في حلها .
 - 10- زيادة مقدرة الطالب على اتخاذ القرار .
 - 11- تنمية مهارة التعبير عن المشاعر والآراء .
 - 12- تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات .
 - 13- تدريب المتعلمين على الالتزام بأداب الاستماع والتحدث .
 - 14- تدريب المتعلمين على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة .
 - 15- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة .
 - 16- نمو علاقات إيجابية بين الطلبة .
 - 17- العمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي .
 - 18- إكساب الطلبة مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين .
 - 19- يؤدي الى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف .
 - 20- إعطاء المعلم فرصة تعرف حاجات الطلبة ومتابعتها .
 - 21- تقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين الطلبة ويؤدي الى تقوية أواصر الود والاحترام بين أفراد المجموعة .
 - 22- يربط بطبيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم .
 - 23- تحسن اتجاهات الطلاب نحو المنهج والتعلم والمدرسة .
- (البلوشي , 2001 , ص 4-5) (Shroyer , 1989 . P . 4)

المهارات الاجتماعية للتعلم التعاوني:

ثمة عدد كبير من المهارات التي يكتسبها المتعلم من خلال عمله في مجموعة تعاونية ومنها

-:

- 1- مهارة الجلوس وجها لوجه .
 - 2- مهارة الحديث بصوت هادئ ومسموع .
 - 3- مهارة اكتساب المواد التعليمية وتوزيعها .
 - 4- مهارة الإصغاء .
 - 5- مهارة مشاركة الأفكار .
 - 6- مهارة امتداح الآخرين .
 - 7- مهارة تبادل الأدوار .
 - 8- تشجيع المشاركة .
 - 9- مهارة التفحص من اجل الفهم .
 - 10- مهارة طرح السؤال من اجل الاستفهام .
 - 11- مهارة نقد الأفكار أو المشكلات وليس الأشخاص .
 - 12- احترام مشاعر الآخرين .
- (عصفور , 1993 , ص 55-56)

دور المعلم في التعلم التعاوني :

يعتمد نجاح التعلم التعاوني على مهارة المعلم في التعامل مع المجموعات والتلاميذ في العمل التعاوني إذ يكونون أكثر مشاركة واستعدادا للعمل , فيما لو كانوا في حصة صفية تقليدية , وعندما تبدأ المجموعات في تنفيذ الأعمال أو المهمات التي حددها لها المعلم , يقوم بالتنقل بين المجموعات دون ترتيب أو نظام معين, حتى يطلع على عمل كل مجموعة ويرصد تقدمها وقد يطرح المعلم بعض الأسئلة على أفراد المجموعة أو يرشدهم الى مصادر تعلم جديدة وقد يضطر المعلم الى فرض سيطرته والمحافظة على النظام إذا ما شعر بأن إحدى المجموعات كثيرة الفوضى أو تعوق عمل المجموعات . (السامرائي , 1994 , ص 189)

ويحدد دور المعلم في المجموعات التعليمية التعاونية على النحو الآتي :-

- 1- تحديد أهداف الدرس .

- 2- شرح المهمة وبيان الهدف للطلاب .
- 3- اتخاذ قرارات معينة حول وضع الطلاب في مجموعات تعليمية قبل البدء بتعليم الدرس .
- 4- تفقد فاعلية الطلاب داخل المجموعات والتدخل لتقديم المساعدة لاداء عمل او الإجابة عن أسئلة الطلاب , وتعلم مهارات المهمة أو تحسين مهارات الطلبة الشخصية ومهارات المجموعة الصغيرة .

5- تقويم تحصيل الطلبة ومساعدتهم في مناقشة مدى تقدمهم في تعاونهم معا .

(الحريري , 2000 , ص 7)

ويرى (الحيلة , 1999) ان للمعلم دوران رئيسان في التعلم التعاوني :-

أولا :- أن يعمل باستمرار وبثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية قيمة للطلبة .

ثانيا :- تنظيم التعلم التعاوني وإحاقه بالمجموعة أو المجموعات عند ظهور الحاجة . (

الحيلة , 1999 , ص 345)

خطوات تنفيذ التعلم بالمجموعات:

هناك خطوات على المعلم ان يقوم بها عندما يريد استعمال أسلوب التعليم بالمجموعات :

أولا : الخطوات التخطيطية :-

1- تحديد الأهداف التعليمية والتربوية بحيث تكون الأهداف تحصيلية (معرفية) و (انفعالية) ونفسحركية .

2- تحديد حجم المجموعة وتنوع تركيبها والمفضل من (4-6) طلبة يمكن تغييرها

الى حجم اخر حسب المهمات والفعاليات التعليمية .

3- توزيع الطلاب على المجموعات حيث تشير الأبحاث الى ان المجموعات غير المتجانسة

أعطت أفضل النتائج والتوزيع يجري في ضوء خبرات المعلم بطلابه .

4- ترتيب المكان مما يسمح للمجموعات والأفراد العمل بحرية من خلال ترتيب غرفة الصف

والأثاث أو توفير الراحة والمجال لحركة الطلاب والمعلم .

5- تصميم استراتيجيات العمل وتقنياته واعداد المواد واللوازم المطلوبة بما يسهل العمل والتعاون

بين الطلبة .

6- تحديد الأدوار للطلاب وتدويرها دوريا مما يكفل تحقيق الأهداف و يعزز الاعتماد الإيجابي المتبادل وتقوية المسؤولية الجماعية .

7- تحديد الوقت المعطى للمجموعات للعمل معا والالتزام به بدقة ويفضل تغيير الوقت بحسب المهمات . (العقيل , 2003 , ص 66-67)

ثانيا :- الخطوات التنفيذية :

1- إعطاء التعليمات وذلك بتحديد المهمات التعليمية أو العملية التي تسهل عمل الطلاب في المجموعة معا لإنجاز المهمة المطلوبة . وتتضمن التعليمات شرح أهداف الدرس وتوضيح المفاهيم وتحديد إجراءات العمل .

2- تحديد دقيق لمعايير الإتقان والإنجاز الصحيح للمهمة المطلوبة ومحتوى المادة التعليمية العملية أو السلوكية (وليس بموازنة اداء الآخرين) .

3- التركيز على الطلاب واقناعهم بحاجاتهم الماسة الى المهارات الاجتماعية التعاونية وإنجاز العمل كفريق واحد .

4- بناء المسؤولية الفردية لكل طالب من خلال المسؤولية الجماعية في المجموعة .

5- إبراز أنواع التفكير والفعل والسلوك الإيجابي المرغوب فيه .

6- تأكيد جدية الطلبة ومثابرتهم وانغماسهم في المهمات والمهارات الاجتماعية لتحقيق الأهداف والإنجاز .

ثالثا :- الخطوات الاسنادية :

1- يتجول المعلم بين المجموعات ويجلس معها ويقدم إرشادات .

2- يلاحظ تفاعل الطلاب مع العمل ومع بعضهم بعضا .

3- يقدم المعلم التوجيه أو المساعدة للمجموعات أو الأفراد بحسب طلبهم وبمقدار حاجتهم اليها فقط ولا يتطوع لتوصيلهم الى نهاية العمل .

4- تقديم التعزيز لأنماط السلوكية المرغوب فيها .

5- يقترح إجراءات للتعاون بين أفراد ... أو بين المجموعات .

6- يثير تساؤلات ويفتح أبوابا جديدة بهدف إشغال وتجديد النشاط والتفكير وتطوير الأداء في المجموعة .

رابعا :- الخطوات التقييمية :

- 1- إغلاق الدرس عن طريق تقديم الطلبة خلاصة ما تعلموه و يقوم المعلم بتقديم ملخص الدرس ثم يثير أسئلة قصيرة حول الموضوع .
 - 2- تقويم تعلم الطلبة تقويماً مستمراً في العمل وأداء الطلبة تقويماً ختامياً مبنياً على التقويم المستمر التكويني وفقاً لمحكات نابعة من الأهداف من خلال ما يلي:-
 - نوع الأهداف التي تحققت (كما خطط لها) .
 - عدد الأهداف المتحققة وكميتها .
 - الطريقة والكيفية التي جرى فيها التعلم .
 - مدى تعاون الطلاب للتعليم والفعاليات وتجاوبهم .
 - تقويم مستوى قيام كل مجموعة بوظائفها من خلال :-
 - 1- طبيعة الجو السائد بين أعضاء المجموعة في أثناء العمل .
 - 2- درجة التعاون المتبادل بين أعضاء المجموعة .
 - 3- تعزيز الطلبة بعضهم بعضاً والتشجيع الذاتي .
 - 4- مقدار مشاركة الطلبة في المجموعة واداء كل عضو دوره في المجموعة مع مدى الإلتقان .
 - 5- يقدم المعلم تغذية راجعة إيجابية من أجل أن يطور الطلبة مستقبلاً ممارستهم وسلوكهم الإيجابي والارتقاء بدرجة الإلتقان ومستواه لديهم .
- (العقيل , 2003 , ص 68-69)

بعض العوامل التي تساعد على تنفيذ التعلم التعاوني او تعوقه :-

- 1- **المناخ الصفّي :-** أن المناخ الصفّي الذي يسوده الانضباط والهدوء يساعد على نجاح العمل التعاوني . أما الصفوف التي تسودها الضوضاء وينعدم فيها الانضباط فإنها تشتت انتباه الطلبة عن الأعمال التي يقومون بها .
- ويمكن لإحدى المجموعات التي يثير أفرادها الفوضى أو الذين يتصفون بالخمول ان تؤثر في عمل بقية المجموعات وعلى المعلم في هذه الحالة حل هذه المجموعات لضمان مناخ صفّي مناسب للعمل الجماعي .
- 2- **وقت الدرس المحدود :-** قد تحتاج بعض المهمات التي تكلف بها المجموعات وقتاً يزيد عن حصة صفية . فيضطر المعلم الى أشغال الحصة الصفية الآتية بالتنسيق مع المدير , وهنا قد

تنتهي مجموعات أعمالها قبل نهاية وقت الحصة الإضافية , فتبدأ بالحديث مع المجموعات الأخرى , وفي هذه الحالة ينبغي على المعلم استغلال الوقت المتبقي لإجراء نقاش بين طلاب الصف من خلال استعراض أعمال المجموعات , وتلخيص ما توصلت إليه كل مجموعة .

3- **حجم الغرفة الصفية وتنظيمها والتسهيلات المتوفرة فيها :** - اذا كانت الغرفة صغيرة ومكتظة بالطلبة يصعب تحريك مقاعدها فإنها تمنع المعلم من استعمال المجموعات لان ذلك يقلل من حركة المعلم وتنقله بين المجموعات , للاطلاع على ما تقوم به من الأعمال .

4- **عدد طلاب الصف :-** اذا كان عدد الطلبة كبيراً فان تقسيمهم على مجموعات تؤدي الى وجود مجموعات متعددة , تؤثر في عملية ضبط المعلم لها , ومتابعة أعمالها وتقديم المشورة لمن يحتاج .

5- **شعور الطلبة بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل :-** اذا شعر الطلبة ان بإمكانهم القيام بالأعمال معتمدين على أنفسهم وكان لديهم التزام بالعمل , وكذلك اذا كانت دافعيتهم للعمل عالية , فان العمل الجماعي سيكون ناجحاً وينبغي على المعلم ان يحفزهم باستمرار على الاعتماد على أنفسهم وتعزيزهم إيجابياً . (السامرائي , 1994 , ص 189-190)

خطوات العمل بالتعلم التعاوني للمجموعات الكبيرة والصغيرة :

1- تقسيم الطلبة على مجموعات , كل مجموعة تتكون من (3) طلاب للصغيرة و (5) طلاب للكبيرة .

2- تعيين الأدوار لكل طالب في ضمن مجموعته , ويكون الاختبار من أفراد المجموعة أنفسهم , بحضور الباحث بصفته قائداً للمجموعة , ومشجعاً و مراقباً (الملاحظ) , ومصححاً , ومسجلاً , وملخصاً (يقوم بتقديم ملخص في نهاية كل درس بعد اتفاق الآراء في ضمن المجموعة الواحدة بشكله النهائي).

3- يجري تكوين كل مجموعة وتقسيمها على مستويات متباينة بالاعتماد على الدرجات.

4- يقوم المدرس بتوجيه الأسئلة الى كل مجموعة من أجل تقويم عملها.

5- يقوم أفراد المجموعة بالإجابة على الأسئلة التي أثارها المدرس شفهاياً أو تحريرياً ومناقشتها في ضمن أفراد كل مجموعة وتقدم الى المدرس للحصول على التغذية الراجعة (للمجموعة بكاملها) , بالدرجات أو الكلمات المشجعة (تقويم مصاحب للعمل).

6- يلتقي الباحث كل مجموعة للمداولة حول الأسئلة المثارة لضمان تبادل المعلومات المتعلقة بكل موضوع بكل موضوع وتقديمها الى مجموعته , و يقوم المسجل بتسجيلها على ورقة , والمصحح يقوم بتصحيح الإجابات الخطأ , الملاحظ يعطي رأيه في الإجابة , والمشجع يقوم بتقسيم أفراد المجموعة لتشجيعهم على الإقدام في حل الأسئلة وتقديمها الى الملخص الذي يقوم بتقديم خلاصة نهائية للموضوع بعد اتفاق الآراء في ضمن المجموعة الواحدة .

7- يقوم الباحث بتقديم الملخص النهائي عند نهاية كل موضوع الى المدرس لتقدير الدرجة التي تستحقها كل مجموعة (التقييم النهائي) .

7- يخضع جميع الطلبة لاختبار فردي , إذ إن لكل طالب درجة خاصة به تعبر عن إنجازه الفردي وبعدها يجري جمع درجات أفراد كل مجموعة للحصول على درجة المجموعة بأكملها .

التعلم الذاتي:

هو من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الإنسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً ، وتزويده بسلاح هام يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه التلميذ كيف يتعلم ما يريد هو بنفسه أن يتعلمه . إن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة.

تعريف التعلم الذاتي:

هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها ، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم.

أهمية التعلم الذاتي:

(1) إن التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية ، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل ، لأنه يحقق لكل متعلم تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم.

- (2) يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في التعلم.
- (3) يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.
- (4) إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- (5) تدريب التلاميذ على حل المشكلات ، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- (6) إن العالم يشهد انفجاراً معرفياً متطوراً باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة.

أهداف التعلم الذاتي:

- (1) اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.
- (2) يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- (3) المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.
- (4) بناء مجتمع دائم التعلم.
- (5) تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.
- مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الذاتي:

التعلم الذاتي	التعليم التقليدي	مجال المقارنة
محور فعال في التعلم	متلق سلبي	(1) المتعلم
يشجع الابتكار والإبداع	ملقن	(2) المعلم
متنوعة تناسب الفرق الفردية	واحدة لكل المتعلمين	(3) الطرائق
متعددة ومتنوعة	سمعية بصرية لكل المتعلمين	(4) الوسائل

التفاعل مع العصر والهيئة

وسيلة لعمليات ومتطلبات

(5)الهدف

يقوم به المعلم

(6)التقويم

مهارات التعلم الذاتي :

لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم . ومن هذه المهارات :

(1)مهارات المشاركة بالرأي.

(2)مهارة التقويم الذاتي.

(3)التقدير للتعاون.

(4)الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.

(5)الاستعداد للتعلم.

وعلى المعلم الاهتمام بتربية تلاميذه على التعلم الذاتي من خلال:

*تشجيع المتعلمين على إثارة الأسئلة المفتوحة.

*تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

*تنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرأ واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة.

*ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم.

*إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء ، وتوفير المصادر والفرص لممارسة

الاستقصاء الذاتي

*تشجيع المتعلم على كسب الثقة بالذات وبالقدرات على التعلم.

*طرح مشكلات حياتية واقعية للنقاش.

أنماط التعلم الذاتي:

أنماط التعلم الذاتي متعددة أبرزها ما يأتي :

(1)التعلم الذاتي المبرمج:

يتم بدون مساعدة من المعلم ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة) ، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية ، و ظهرت أكثر من طريقة لبرمجة المواد الدراسية:-

أ - البرمجة الخطية :

وتقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء تسمى كل منها إطاراً وتتوالى في خط مستقيم وتقدم الأسئلة بحيث يفكر المتعلم ويكتب إجابته ثم ينتقل إلى الإطار التالي حيث يجد الإجابة الصحيحة ثم يتابع وهكذا...

ب - البرمجة التفرعية:

وهنا الإطارات تتصل بإطارات فرعية تضم أكثر من فكرة ، ويكون السؤال من نمط الاختيار من متعدد ، والمتعلم يختار الإجابة فإذا كانت صحيحة يأخذ الإطار التالي في التابع الرئيسي ، وإذا كانت الإجابة غير صحيحة يأخذ الإطار الذي يفسر له الخطأ من بين الإطارات الفرعية ثم يوجه لإطار عمل محاولات أخرى لاختيار الإجابة الصحيحة وبعد المرور على الإطار العلاجي يعود إلى الإطار الرئيسي ويتابع.

مأخذ على هذه الطريقة:

(1) السيطرة اللفظية على المادة التعليمية.

(2) إلغاء تفاعل الفرد مع الجماعة.

(3) تقديم خبرة واحدة وعدم التجديد والابتكار لدى المتعلمين.

(2) التعلم الذاتي بالحاسب الآلي:

يعد الحاسوب مثالياً للتعلم الذاتي ، يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم وتوجد برامج كثيرة متخصصة لإرشاد المتعلم والإجابة عن أسئلته في ميدان اختصاصه وبرامج الألعاب (معلومات ومهارات عديدة) بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الأول ينتقل للمستوى الثاني.

النقد الموجه لهذه الطريقة:

(1) ارتفاع تكلفة الأجهزة والبرامج.

(2) إغفال الجانب الإنساني.

(3) التفاعل بين المتعلم والجهاز.

(4) التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية:

الحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم ؛ يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة ، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته باتباع مسار معين في التعلم ، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة ، وتحتوي الحقيبة على عدد من العناصر.

(4) برامج الوحدات المصغرة:

تتكون هذه البرامج من وحدات محددة ومنظمة بشكل متتابع ، يترك فيها للمتعلم حرية التقدم والتعلم وفق سرعته الذاتية ، ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة لكل وحدة أهدافها السلوكية المحددة ، ولتحديد نقطة الانطلاق المناسبة للتعلم يتم اجتياز اختبارات متعددة ، وبعد إنجاز تعلم الوحدة يجتاز اختبارا تقويميا لتحديد مدى الاستعداد للانتقال إلى الوحدة التالية وإذا كان الاختبار غير فعالا ، فإنه يعيد تعلم الوحدة مرة أخرى إلى أن يتقنها.

(5) برامج التربية الموجهة للفرد:

تقسم مناهج كل مادة في هذه البرامج إلى مستويات أربعة (أ - ب - ج - د) وينتقل المتعلم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السابق لكل مادة على حدة وفق سرعته الذاتية وبالأسلوب الذي يرغب به ويلائم خصائصه وإمكاناته ، ويشترك المعلم والمتعلم في تحديد الأهداف والأنشطة والتقويم.

(6) أسلوب التعلم للإتقان:

ويتم هذا التعلم وفق ثلاث مراحل أساسية هي :

(1) مرحلة الإعداد : وتتضمن تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة وذات أهداف سلوكية وإعداد

دليل للدراسة مع أكثر من نموذج للاختبارات النهائية ، وإجراء التقويم التشخيصي والاختبارات القبلية لتحديد مستوى كل طالب ونقطة البداية في عملية التعلم

(2) مرحلة التعلم الفعلي : وتتضمن هذه المرحلة دراسة المادة العلمية لكل وحدة واستيعابها ، ولا

يتم الانتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد إتقان الوحدة السابقة.

(3) مرحلة التحقق من إتقان التعلم : تهدف إلى التأكد من تحقيق كل الأهداف المحددة لكل وحدة دراسية أو للمقرر وبدرجة من الإتقان ، وتتضمن إجراء التقويم الختامي لكل وحدة دراسية ، ويتم تصحيح الاختبار فوراً ويعلم المتعلم بنتائج الأداء ، وإذا اجتاز الاختبار بنجاح ينتقل للوحدة التالية حتى ينتهي من دراسة كل وحدات المقرر وتتضمن هذه المرحلة استخدام التعلم العلاجي حيث يقدم للمتعلم الذي أخفق في الاختبار النهائي للوحدة إما بإعادة دراسة الوحدة مرة أخرى أو بتزويد المتعلم بمعلومات بديلة كمشاهدة أفلام تعليمية أو محاضرات معينة كما يتضمن تقويماً ختامياً لجميع وحدات المقرر وإعطاء المتعلمين نتائجهم ؛ فإذا وصل المتعلم إلى المستوى المطلوب ينجح في المقرر . أما إذا لم يحصل على المستوى المطلوب فإنه يكلف مرة أخرى بإعادة المقرر أو يكلف بأنشطة علاجية.

(7) مراكز التعلم الصفي :

هي بيئة خاصة بالمتعلم مزودة بأدوات متعددة وأنشطة تعليمية يمكن أن تقام هذه المراكز في غرفة الصف أو خارج الصف ويفضّل أن يكون مركز التعلم مغلقاً جزئياً عن طريق وضع فواصل بين كل مقعد كي لا يرى الواحد منهم الآخر ، وتستخدم هذه المراكز لتقديم معلومات جديدة بشكل فردي أو إجراء تمارين لتعزيز تعلم سابق ويمكن استخدامها كمركز علاج لمساعدة المتعلمين الذين يحتاجون لتقوية في بعض المجالات ومن أمثلة هذه المراكز ما يأتي:

(1) ركن التعلم.

وهي زاوية في حجرة الصف تضم مجموعة متنوعة من النشاطات والمواد يقوم بها التلاميذ بشكل فردي لخدمة أهداف تعليمية محددة ويتصف بالآتي:

- × النشاطات فيه متدرجة في مستويات الصعوبة.
- × يضم مجموعة من الخيارات ويحتوي على كتب دراسية ومجلات لمختلف مستويات القراءة ، ألعاب تربوية ، أشرطة فيديو وكاسيت وغيرها.
- × فيه طريقة للتوثيق لما أنجز من نشاطات.
- × يحتوي على إرشادات حول كيفية تنفيذ النشاط و وسيلة للتقويم.
- × ليس من الضرورة أن يتواجد المعلم في هذا الركن.

(2) مركز الاهتمامات.

ويهدف هذا المركز إلى اكتشاف اهتمامات التلاميذ وتميئتها مثل:

تصور عن البيئة.

مشكلات بحاجة لحل.

خطوات عمل لتجارب علمية.

(3) مجموعة التعلم الذاتي.

هي مجموعة تتألف من خمسة إلى ثمانية طلاب يتعاونون معا ليعلموا بعضهم بعضا بدون مساعدة المعلم ، يعطي الفريق مشكلة أو مهمة أو قضية يتداولون الأمر بينهم . ولكل فريق مقرر يسجل المداولات ، ثم في نهاية التداول يعرض مقرر الفريق ما توصلوا إليه.

دور المعلم في التعلم الذاتي :

يبتعد دور المعلم في ظل إستراتيجية التعلم الذاتي عن دوره التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلبة ، ويأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لتلاميذه ويظهر دور المعلم في التعلم الذاتي كما يلي:

(1) التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية ، وتقديم العون للمتعلم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته.

(2) إعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية ، مصادر التعلم ، وتوظيف التقنيات الحديثة كالتلفاز ، الأفلام ، الحاسوب في التعلم الذاتي.

(3) توجيه الطلبة لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء التي حددها الاختبار التشخيصي.

(4) تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل : مهارة الوصول إلى المعلومات والمعارف

ومصادر التعلم ومهارة الاستخدام العلمي للمصادر ، ومهارة استخدام المعينات التربوية المتوفرة في مكتبة المدرسة أو خارجها.

(5) وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.

(6) القيام بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط والتنفيذ والتقييم .

نموذج لدرس بأسلوب التعلم الذاتي

أسلوب صحائف الأعمال (سورة الليل)

(1) اقرأ هذه الآيات : " والليل إذا يغشى . والنهار إذا تجلى . وما خلق الذكر والأنثى . إن سعيكم

لشتى".

في هذه الآيات يقسم الله تعالى بالليل إذا أظلم ، والنهار إذا ظهر نوره للمخلوقات ، وبما أبدع في خلق الذكر والأنثى ، ويقسم الله بهذه المخلوقات على أن عمل الناس مختلف فمنهم شقي ومنهم سعيد.

أجب عن الأسئلة التالية:-

(1) أقسم الله تعالى في هذه الآيات بثلاثة من خلقه ما هي ؟

-

-

-

(2) ما معنى يغشى ؟ (يظلم _ يضيء _ ينتهي)

ما معنى شتى ؟ (واحد _ مختلف _ مجتمع)

ما معنى سعيكم ؟ (جنسياتكم _ أعمالكم _ أجسامكم)

(3) في الآيات كلمات وضدها. أذكرها:

-

-

-

(4) على أي شيء يقسم الله في هذه الآيات ؟

(5) يختلف عمل الناس في هذه الدنيا:

-فالمؤمن يعمل مثل.....

والكافر يعمل مثل.....

أكمل الفراغات السابقة.

(6) من الذي كان يؤذي النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه وهدده الله في سورة العلق؟

راجع إجاباتك بهذه الإجابات:

(1) الليل _ النهار _ خلق الذكر والأنثى.

(2) يظلم _ مختلف _ أعمالكم.

(3) الذكر ضد الأنثى ، الليل ضد النهار، يغشى ضد تجلى.

(4) سعيكم لشتى.

(5) الخير مثل إقامة الصلاة ، الكافر يعمل الشر مثل إيذاء الناس.

(6) أبو جهل.

التعلم من أجل التمكن:

إنّ فكرة التعلّم للتمكّن ليست بجديدة على الفكر التربوي بل لها أساس تاريخي قديم ترجع إلى التربية العربية الإسلامية فقد عدّ الإسلام الإتقان وحسن العمل قيمة عليا في التربية الإسلامية إذ ضمّ القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة التي تحض العباد على إتقان ما يصنعون وحسن ما يعملون كقوله تعالى " إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا " " الكهف، 30 " وأكدّ الرسول "صلى الله عليه واله وسلم" على ذلك حين قال "إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمَلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتَّقَنَهُ" (السيوطي، 1981، ص115)، وبات من المميّزات الأساسية للتربية الإسلامية تمكين الفرد من المهارات اللازمة لممارسة الحياة العملية والكسب الحلال من أجل الإسهام في تحسين مستوى معيشتة وتطوير مجتمعه وتقديمه.

(جرادات وآخرون، 1987، ص59)

كما أكّد العلماء المسلمون الأوائل ضرورة مراعاة التدرج في ترقية المتعلّم من رتبة إلى رتبة ومن هؤلاء الغزالي الذي يؤكد ضرورة إتقان المهارة الواحدة في كل علم قبل الانتقال إلى تعلّم المهارة الأخرى وبتوجيه من المعلّم وذلك بالاعتماد على قدرة فهم المتعلّم مع مراعاة قدراته العقلية (الغزالي، د.ت، ص57) في حين يرى ابن خلدون أن تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم (ابن خلدون، د.ت، ص533).

كذلك يدعو إلى أن يكون المعلّم متعمقاً في مادته ومُلمّاً بمجموعة من الصفات والميّزات والمهارات التي تمكّنه من إتقان عملية التعليم (جرادات وآخرون، 1987، ص99)، وقد طرأ على مفهوم التمكن منذ ذلك الحين تغيرات اتخذت أشكالاً مختلفة فمنذ القدم كانت هناك فكرة مفادها إنّ بإمكان غالبية

المتعلمين تعلّم ما يُقدّم لهم من مادة معرفية لو أُتيح لهم الوقت الكافي والمناسب للتعلّم وقد طبّقت هذه الفكرة في المدارس الدينية الإسلامية بدءاً بالزوايا والكتاتيب وحتى المساجد والجامعات كالأزهر والزيتونة (سركز وخليل، 1996، ص117)

كما أن فكرة التعلّم للتمكّن قد أكّدها عدة مرّيين مثل كومينوس في القرن السابع عشر وبستولوزي في القرن الثامن عشر وهربرت في القرن التاسع عشر (مقداي، 1988، ص62) وفي القرن العشرين بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية إذ قدّم التعلّم للتمكّن في خطة " وينتيكا " من قِبَل كارلتون عام "1922" وكما قدم في المدرسة التجريبية لجامعة شيكاغو عام "1926" من قِبَل موريشون وبقي استخدام هاتين الخطتين حتى الثلاثينيات. (Guskey and Pigott, 1988, p.197).

ثمّ اختفت هذه الفكرة لعدم التوصل إلى إستراتيجية فاعلة لها في الثلاثينيات من القرن العشرين إلّا أنها عادت إلى الظهور مرة أخرى في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات مع ظهور التعليم المبرمج (الصادق، 2001، ص256). حيث قدّم "سكنر" هذه الفكرة وكانت القاعدة التي أُعتمد عليها هذا التعليم هي تقسيم الفكرة المعقّدة إلى أقسام صغيرة كي يتم إتقانها وكانت بذلك خطوة أولية على طريق التعلّم للتمكّن (رجب، 1986، ص45).

وضع كارول في عام "1963" خطة تعليمية يمكن تطبيقها في المدارس تستند إلى فكرة التعلّم للتمكّن إذ بدأ العمل بهذه الفكرة ينتشر في مناطق متعددة في ولاية فيلادلفيا الأمريكية أُسُخِدم التعلّم للتمكّن الذي يصاحبه التقييم التكويني لغرض تحسين الدراسة في المدارس وفي كوريا الجنوبية انتشرت إستراتيجية بلوم بطريقة التعلّم للتمكّن إنتشاراً كبيراً كما قام العديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث حول أثر إستراتيجية التعلّم للتمكّن في المجال الإدراكي المعرفي للتعلّم وكان لهذه الخطة التعليمية أثر كبير في بناء إستراتيجية بلوم للتعلّم للتمكّن "1968" (شيت، 1994، ص24-25).

إذ تستند نظرية كارول على الفكرة القائلة بأن المتعلّمين جميعهم يمكن أن تكون لديهم المقدرة الذهنية على تعلّم أية مادة معطاة شريطة أن يعطوا فترات متباينة من الوقت للقيام بذلك (Guskey, 1997) لكن بعض المعارضين لنظرية كارول يعتقدون أن الأولوية المعطاة للزمن تمثل إشكالاً في حد ذاته إذ أنّ الزمن المخصص للواجب هو مفهوم يفتقد إلى المحتوى السايكولوجي كما أنّ التعلّم يتطلب من الطالب وقتاً أطول من الوقت المخصص للواجب لذا فان التربويين بدعوا

يهتمون بالكيفية التي يقضي بها الطلبة زمن التعلّم أكثر من اهتمامهم بالزمن الذي يقضيه هؤلاء في التعلّم (أندرسون، 1994، ص59).

يقول كارول بأن الاستعداد أو القدرة الكامنة هي المعيار لتحديد الوقت المطلوب للتعلّم (Carroll, 1989) كما أنه حدّد عاملين اثنين يؤثّران في معدل تعلّم الطالب وهي مثابرة الطالب وفرصة التعلّم ويتم التحكم بالعامل الأول من الطالب نفسه وهو يشير إلى الوقت الذي يمضيه الطالب في التعلّم وأما العامل الثاني فيشير إلى الوقت الذي يمنحه الصف للمتعلّم ثم إنّ فكرة التعلّم للتمكّن قد أحدثت تغييراً كبيراً وذلك بإلقاء المسؤولية على عاتق التدريسي أي أن فشل الطالب في التعلّم يُعزى إلى التدريسي وليس إلى نقص المقدرة لدى المتعلّم وذلك بسبب توفير الوقت الكافي مع تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة تمكّن الطلبة من الوصول إلى المستوى نفسه من التعلّم (Levine, 1995).

لقد استطاع بلوم "1968" تحويل نموذج كارول للتعلّم المدرسي الذي أوضح فيه العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاح المتعلّمين وكيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها إلى أنموذج إجرائي للتعلّم للتمكّن يمكن استخدامه داخل قاعة الدرس ومن هنا فقد وضع أسس التعلّم للتمكّن كل من كارول وبلوم عام "1971" انطلاقاً من مُسلّمة أساسية هي أن معظم التلاميذ إن لم يكن جميعهم يمكنهم بالفعل إتقان ما تُقدّمه المدرسة عندما تهيأ الظروف التي تساعدهم على الإتقان (الصادق، 2001، ص256)، وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين بدأت العناية تزداد لدى الباحثين في التأكيد على أهمية هذه الإستراتيجية وذلك بسبب التقدّم الكبير الذي طرأ على نتائج الطلبة في مناطق متعددة ومواد دراسية مختلفة مما أكّد قيمتها بوصفها أداة جيدة لتحسين التعلّم (Abadir, 1993) إذ توفّر إستراتيجية التعلّم للتمكّن للمعلمين الأساليب العلاجية للطلاب الضعفاء غير المتمكنين وتراعي الفروق الفردية في الصف بغض النظر عن الطريقة المستخدمة في الصف كما أنها تعطي وقتاً إضافياً وتعزيزاً للمفاهيم والمبادئ العلمية وتوضحها فضلاً عن أن التعلّم للتمكّن ينسجم مع النظريات التربوية الحديثة في التدريس التي تؤكد أن التفاعل الإيجابي بين المدرّس والطالب يزيد من استعداد الطالب للتعلّم (إبراهيم، 2002، ص98).

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلّم للتمكّن:-

- يعتمد التعلّم للتمكّن على مجموعة من الأسس والمبادئ منها ما يأتي :-
1. أن يكون التعلّم تراكمياً إذ يستفيد المتعلّم من خبراته السابقة في الخبرات اللاحقة.
 2. أن تكون أهداف التعلّم محدّدة بوضوح وأن تصاغ بطريقة إجرائية تظهر السلوك النهائي الذي يتوقع أن يظهره الطالب ويجب أن يعدّها مقدّماً.
 3. توفير العديد من البدائل التعليمية للطلاب فمنهم من يمرّ بالدورة التعليمية العادية ومنهم من يمرّ بمواد التعلّم الإثرائية الإضافية ومنهم من يمرّ بمواد التعلّم العلاجية الذاتية.
 4. أن يكون المحتوى متتابعاً.
 5. أن يُقوّم المتعلّم تقويماً مستمراً تلازمه تغذية راجعة فورية وأن يكون التقويم في التعلّم للتمكّن محكي المرجع ويعني ذلك في ضوء ما يحققه من أهداف وغالباً ما تسمى الاختبارات المستخدمة في هذا التقويم بالاختبارات المرجعية الأهداف لأن بنودها تتسق اتساقاً كاملاً مع الأهداف (الصادق، 2001، ص256).

النماذج الأساسية في التعلّم للتمكّن:-

هناك ثلاثة نماذج رئيسة في التعلّم للتمكّن وهي نماذج كل من كارول 1963 وكيلر 1963 وبلوم 1971 وفيما يأتي عرض لهذه النماذج الثلاثة:-

أولاً:- أنموذج كارول :-

وضع كارول عام 1963 أنموذجاً للتعلّم المدرسي يستند على فكرة التعلّم للتمكّن وهذا الأنموذج هو صياغة نظرية تشير إلى أن درجة التعلّم تتحدد بمقدار الوقت الذي يخصّسه الطالب في تعلّم مهمة تعليمية ما قياساً بالوقت الضروري لإتقان تلك المهمة (إبراهيم، 2002، ص96)، وكانت أفكاره هذه معززة بأفكار "برونر وكلاسر وكودلان وأندرسون وسكنر وسيوبس" (شيت، 1994، ص26)، وقد ربط كارول في هذا الأنموذج بين تأثير عامل الوقت ونوع التعليم من جهة وتحصيل المتعلمين من جهة أخرى موضحاً فيه أن الطلبة يتوزعون توزيعاً إعتدالياً من حيث الاستعداد لتعلّم بعض المواد الدراسية مثل العلوم والآداب وإذا ما قدّمت لجميعهم هذه المواد بالظروف نفسها فستكون نتيجة تحصيلهم موزعة توزيعاً إعتدالياً وعكس ذلك يحدث عندما يكون الطلبة موزعين توزيعاً

إعتدالياً من حيث الإستعداد وقدّم لكل منهم تعليماً يتناسب مع قدراته واحتياجاته مراعين عامل الوقت المتاح للتعلّم وكَم التدريس ونوعه فإننا نتوقع عندئذِ الوصول إلى التمكن في التعلّم، ويرتبط التعلّم في أنموذج كارول بنوعين من العوامل هما:

1. عوامل متصلة بالمتعلّم.

2. عوامل متصلة بظروف التعلّم.

وقد حصر كارول النوع الأول من العوامل في ثلاثة عوامل هي :-

آ - القدرة على فهم التدريس:-

يقصد بها قدرة الدارس على فهم طبيعة المهمة التي هو بصددّها والإجراءات التي ينبغي إتباعها في تعلّم هذه المهمة وترتبط هذه القدرة بالقدرات اللفظية للمتعلّمين لأن التدريس المألوف غالباً ما يعتمد على الألفاظ ومن ثم فإن قدرة الطالب على فهمه تستوجب توافر قدرة لفظية في استيعاب المعلومات مسموعة أو مقروءة.

ب - المثابرة:-

هي المدة الزمنية التي يقضيها المتعلّم نشطاً في التعلّم ويميز كارول بين الوقت الكلي المستهلك في التعلّم والوقت الذي يكون فيه المتعلّم نشطاً في التعلّم إذ أن الوقت الذي يقضيه المتعلّم مثابراً على التعلّم لا يساوي بالضرورة مجمل الوقت المستغرق في ذلك وتختلف المثابرة من شخص إلى آخر على وفق الموضوع الدراسي.

ج - القدرة:-

تشير إلى مقدار الوقت اللازم لتعلّم مهمة تعليمية على وفق طرائق تعليمية محدّدة وتختلف القدرة من متعلّم إلى آخر على وفق الخبرات السابقة.

أما العوامل المتصلة بظروف التعلّم فقد حدّدّها كارول بنوعين من العوامل هما:

آ - نوعية التعليم:-

يعرّفها كارول بأنها درجة اقتراب عرض وتفسير وترتيب عناصر المهمة التعليمية من الوضع الأمثل لدارس معين ويتطلب ذلك من المعلّم ربط طريقة تدريسه بالفروق الفردية بين المتعلّمين بغية تمكّن كل منهم من المادة الدراسية فقد يحتاج قسم من المتعلّمين إلى إعطاء أمثلة ملموسة في حين يحتاج القسم الآخر إلى تكرار عرض المادة أكثر من مرة.

ب - فرصة التعلّم:-

يقصد بها الوقت المسموح به للتعلم وبعده كارول مفتاحاً للتمكّن لأن معظم الطلبة يختلفون في درجة استعدادهم مما يؤثر في مقدار الوقت الذي يستغرقه كل منهم في التعلم وعليه فان فرض وقت محدد للجميع يعدّ إجحافاً بحق بطيء التعلم وإحباطاً لسريعي التعلم ولذا تصبح مشكلة تحديد الوقت المناسب للتمكّن من مهمة التحصيل من غير هدر مزيد منه سدى أو نقصانه ليؤدي إلى نقص التعلم وكما تنتفي العلاقة بين الإستعداد والتحصيل إذ يصبح الإستعداد هنا هو مقدار الوقت المتاح للتعلم على وفق سرعة كل متعلم، وبجمع العوامل السابقة المؤثرة في التعلم للتمكّن حدّد كارول درجة التعلم بالمعادلة الآتية:

(سركز)

وخليل، 1996، ص 117-120)

ويحتمل أن تتأثر كمية الوقت التي يحتاجها الطالب بدرجة استعداده وبقدراته اللفظية وبنوعية التدريس الذي يتلقاه في المدرسة وبنوعية المساعدة التي يتلقاها خارج الصف ومهمة التعلم للتمكّن هي إيجاد طرائق لإعطاء كل طالب الوقت الذي يحتاجه في التعلم (إبراهيم، 2002، ص 96)، وفي ضوء أنموذج كارول نشطت المؤسسات التربوية وقامت بوضع الأهداف التعليمية الخاصة لكل مادة دراسية تقدم للطلبة وعملت على بناء الأدوات للتحقق من مدى الوصول إلى الهدف والتي تقوم على إجراء اختبارات وبناء نتائج على هذه الإختبارات فينتقرر من خلالها فيما إذا تمكّن الطلبة من الوصول إلى المستوى المحدّد للتمكّن أم لم يصلوا، فعند عدم الوصول إلى مستوى التمكن يعرض على الطلبة أنشطة متنوعة تتمثل في إعادة شرح المادة الدراسية لهم وتستخدم إستراتيجيات تعليمية لإيصالهم إلى مستوى التمكن (الطائي، 2001، ص 17).

ثانياً:- أنموذج كيلر:

يدعى أيضاً بخطة كيلر أو نظام التعليم الشخصي وقد ظهرت هذه الخطة أول مرة عام 1963 وتقوم على التعلم الفردي الذاتي بدءاً بتعرف المتعلم إلى النتائج التعليمية المتوخاة وانتهاءً بإجابة المتعلم عن أسئلة التقويم الذاتي مروراً بالتدريبات والأنشطة بعد قراءة المادة العلمية بفهم ووعي والإجابة عن الاختبار الموضوعي الشامل حيث لا ينتقل المتعلم من تعلم موضوع أو وحدة إلى تعلم موضوع آخر إلا بعد إتقانه التعلم السابق بمعيار محدد من خلال اختبار يجيب عن أسئلته يعد لهذا الغرض بعد كل موضوع ووحدة ويقنصر دور المعلم على إرشاد المتعلم وتقديم المساعدة له بمساعدة مراقبين يقدمون التغذية الراجعة الفورية (مرعي والحيلة، 1998، ص 32-33)، وقد حظي أنموذج كيلر باهتمام خاص وطبّق على العديد من الموضوعات في الجامعات الأمريكية وكندا

والبرازيل والفلبين وألمانيا حيث استخدمت في التدريبات العسكرية والتعليم الصناعي وجميع مجالات العلوم وبخاصة الفيزياء والتربية الصحية والجغرافية والعلوم الإدارية وبهذا شكّلت حركة تربوية لتفريد التعليم نتيجة لطبيعة الخصائص التي تميّزت بها على سواها (شيت، 1994، ص30)، وإن من أهم خصائصها:

1. اعتماد حرية الفرد ورغبته في دراسة المادة التي يرغبها.
 2. ترك المجال واسعاً أمام كل فرد للتعلم على وفق سرعته الذاتية ومن ثمّ حرّيته في الانتقال بين موضوعات المنهج على وفق تلك السرعة.
 3. الاستعانة بالمتفوقين من الطلبة المتدربين الذين أنهموا مقرراتهم الدراسية للعمل كمساعدين في شرح بعض الجوانب الغامضة أو الصعبة وتوضيحها لمن يحتاج إلى ذلك.
 4. تحديد مستوى التمكن المسبق لتعلم المادة التعليمية الذي لا يسمح اجتياز وحدة تعليمية والانتقال إلى أخرى.
 5. إمكانية الاستفادة من طرائق التدريس التقليدية بوصفها وسائل مساعدة لزيادة فهم وحدة ما أو موضوع ما في وحدة معينة.
 6. إمكانية اعتماد مختلف السبل التي تمكن الفرد من إتقان تعلمه سواءً كانت مكتبية أم إرشادية أم غير ذلك (احمد، 1991، ص23).
- إلا أن لهذه الطريقة عدداً من المحاذير على الرغم من مزاياها المتعددة ومن هذه المحاذير أنها تحتاج إلى وقت طويل لإعدادها ولا بد من توافر رغبة قوية وعالية عند وضع الأهداف كما أن اعتماد هذه الطريقة على مبدأ الإتقان معياراً للنجاح يحتاج إلى دقة في إعداد الاختبارات ومتابعة العمل (مرعي والحيلة، 1998، ص34).

ثالثاً: نموذج بلوم:-

أهتم بلوم بوضع نظرية في التعليم للمراحل التعليمية جميعها نشرها في كتابه "الخصائص الإنسانية والعلم المدرسي" وذلك في عام 1976 ضمّنها خلاصة دراساته وتجاربه خلال السبعينات والتي أدّت إلى تطوير أنموذج كارول السابق عرضه واضعاً قاعدة جديدة في التعلم المدرسي مفادها أن غالبية المتعلمين يمكن أن يتشابهوا في القدرة على التعلم ومعدله والحافزية له عندما توفّر لهم ظروفاً تعليمية مناسبة وتحاول هذه النظرية توضيح الأساليب التي يمكن إتباعها للتقليل من أثر

الفروق الفردية بين المتعلمين بل وتلاشي هذا الأثر حين نصل بالتلاميذ إلى درجة التمكن وتستند نظرية بلوم إلى مسلمتين أساسيتين هما:-

المسلمة الأولى:- أن نتائج أي نوع من أنواع التعليم تتأثر بتاريخ المتعلم السابق إذ لا يدخل المتعلم الموقف التعليمي صفحة بيضاء بل محملاً بمعارف مسبقة وقدر من الحافزية يختلف فيهما كل متعلم عن الآخر.

المسلمة الثانية:- أنه من الممكن إجراء تعديلات في الخصائص الفردية للمتعلمين

" المعارف السابقة والحافزية " وأيضاً نوعية التعليم المقدم من أجل تحقيق التمكن (سركز

وخليل، 1996، ص121-122)، ويؤكد بلوم أنه إذا كان المتعلمون موزعين إعتدالاً بالنسبة

لاستعدادهم لمادة معينة وأعطوا التعلم نفسه فان تحصيلهم سيكون إعتدالاً أما إذا أُعطي كل منهم ما يناسب خصائصه وحاجاته من حيث نوع التعلم وجودته والوقت المخصص فان الغالبية العظمى منهم سيصل تحصيلهم إلى مستوى التمكن (الصادق، 2001، ص258) وأما الملامح الأساسية لأنموذج بلوم فيمكن تحديدها بالخطوات الآتية:-

1. تقسيم المقرر الدراسي إلى سلسلة من الوحدات التعليمية والتي تتضمن نشاطات لمدة أسبوع أو أسبوعين.
2. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة تعلمية بشكل سلوكي واضح ودقيق.
3. وضع معايير للتمكن من الأهداف التعليمية لكل وحدة.
4. تدريس المهام التعليمية بإستخدام المواد والطرائق الاعتيادية للتعليم الجمعي.
5. إعطاء اختبارات تكوينية في نهاية الوحدة التعلمية لتحديد ما إذا كان الطالب قد تمكن من الوحدة أم لا.
6. في نهاية الفصل الدراسي يؤدي الطلبة إختباراً نهائياً وتستخدم نتائج هذا الاختبار بشكل أولي لتعيين درجات الطلبة (إبراهيم، 2002، ص96-97).
7. توفير أساليب علاجية تتضمن إعطاء دروس إضافية أو توفير المواد الدراسية الإضافية (الكتب، المجالات، المصادر الخارجية) التي يحتاجها بعض الطلبة لتوضيح المعلومات غير المفهومة وعادة يعطى الوقت الإضافي للطلبة غير المتمكنين الذين يتم تشخيصهم بعد إجراء الاختبار التكويني لهم.

8. توضع لكل طالب شهادة تمكّن على أساس ما يمتلكه المتعلّم من معلومات تقاس بمعايير خاصة موضوعة للتمكّن (الطائي، 2001، ص18).

وقد ناقش بلوك وأندرسون في عام 1975 نتائج التصميمات المقررة لكل من أنموذجي بلوم وكيلر إذ وجدا أن الفرق بينهما هو أن التعلّم للتمكّن عند بلوم يناسب التدريس الصفي الجماعي في حين أن خطة كيلر تقوم على التعلّم الفردي وليس الجماعي ولاحظا أن دمج التعلّم للتمكّن مع النظام الشخصي للتعلّم الذي وضعه كيلر سوف يعطي نتائج أفضل (Guskey and Pigott, 1988, p. 197) وكما أوضح بلوك وبرنس عام 1976 في مراجعة شاملة أن تقنيات التعلّم للتمكّن التي تعتمد على إجراءات بلوم وكيلر كانت ناجحة بدرجة معقولة في تطوير تعلّم الطلبة إلا أن درجة النجاح يمكن أن تزداد من خلال تطوير تقنية أخرى تكون أكثر فعالية وكفاءة وإحدى طرائق التطوير هذه هي استخدام التسلسل الهرمي لـ (كانييه) وبذلك يصبح تصنيف نتائج التعلّم مختلفاً عن التصنيف المتبع في دراسات التعلّم للتمكّن الذي استخدم تصنيف بلوم (شيت، 1994، ص30) وعلى نحو عام فعند تطبيق استراتيجية التعلّم للتمكّن من الضروري إن نكون قادرين على إدراك متى يصل الطلبة إلى درجة التمكن المحددة وذلك عن طريق تحديد درجة التمكن عملياً إذ أن تحديد هذا المستوى المعياري جوهرى للقيام باستراتيجية التعلّم للتمكّن بنجاح ويتم ذلك عن طريق اختبار تكويني يتضمن تمكّن الطلبة لمهمة تعليمية واحدة قبل أن نبدأ المهمة التي تليها وذلك لأن الاختبار التكويني يساعد في تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة وكما يحدد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم للمواضيع المحددة في التعلّم وتحديد مواطن الخلل في تعلّم الطلبة تمهيداً لإعادة التعلّم من جديد أو لإصلاح الخلل الموجود فيه فضلاً عن تقديم تغذية راجعة يقوم بها المعلّم ويستخدمها في عملية التدريس وتحسين مسارها (نشوان وجبران، 1999، ص204) ولعلّ العنصر الأكثر أهمية في استراتيجية التعلّم للتمكّن هو إجراءات التصحيح والتغذية الراجعة والذي يعتبر الناتج الثانوي للاختبار التكويني، ويبدو أن الطلاب يستجيبون للاختبار بشكل أفضل عندما ترتبط هذه الإختبارات بنشاطات علاجية متمثلة في توفير التغذية الراجعة التي يقوم بها المدرس تجاه الطلبة للوصول إلى درجة التمكن المقرر لها (عطا الله وزيتون، 1985، ص12-13) وهكذا يتضح ان استراتيجية التعلّم للتمكّن تقتضي جهداً أكبر من المدرس وفي الوقت نفسه تتطلب تغييراً لدور المدرس من ناقل للمعلومات إلى مساعد للطلبة ويتطلب من الطالب مشاركة أكبر وتوفر من جهة أخرى ظروفاً أفضل لزيادة مقدار ما يمكن أن

يتمكن منه الطلبة وتحسين الطريقة التي يتعلمون بها وزيادة حماس الطلبة نحو عملية التعلم. (الطائي، 2001، ص 20)

فاعلية استراتيجية التعلم للتمكّن :

بعد أن طبق بلوم استراتيجيته في جامعة شيكاغو قال : إن النتائج كانت مشجعة جداً فقبل استعمال الإستراتيجية عام 1965 حصل 20% من الطلبة على تقدير ممتاز في الاختبار النهائي، وفي عام 1966 حصل 80% من الطلبة بعد استعماله الإستراتيجية على تقدير ممتاز، وفي عام 1967 استخدم نفس الاختبار المستخدم في العامين السابقين فوصل 90% من الطلبة إلى مستوى التمكن وحصولهم على تقدير ممتاز وكانت نتائج عام 1968 مشابهة لنتائج عام 1967، أما النتائج الإنفعالية للتمكّن فهي إيجابية أيضاً إذ يؤكد بلوم انه عندما يتمكن الطالب من موضوع ما ويتلقى دليلاً شخصياً وموضوعياً على ذلك فان نظرتة إلى نفسه وإلى العالم الخارجي تتغير تغييراً جذرياً كما ينمو لديه الإهتمام بالموضوع الذي تمكّن منه، فعادة ما يبدأ بأن يحب الموضوع ويطلب المزيد منه فالإجادة في موضوع معين تفتح السبيل إلى مزيد من الاستكشاف له، ويعد نمو الحافز لمزيد من التعلم من أهم نتائج التمكن وعليه تصبح استراتيجية التعلم للتمكّن إحدى المصادر القوية للصحة النفسية إذ أكدت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية التعلم للتمكّن في تنمية قدرات الطلبة وزيادة دافعيته نحو التعلم وتوليد اتجاهات إيجابية نحو تعلم الموضوع، وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين اخذ الإهتمام يزداد لدى الباحثين في التأكيد على أهمية استراتيجية التعلم للتمكّن وذلك للتقدم الكبير الذي طرأ على نتائج الطلبة في مناطق متعددة ومواد دراسية مختلفة ما أكدت قيمتها بوصفها أداة جيدة لتحسين التعلم.

(إبراهيم، 2002، ص 97-98)

تمثيل الأدوار :

وهذا الأسلوب عبارة عن قيام الطلبة بتمثيل بعض المواقف ، وتقمّص الشخصيات ؛ من أجل اكتساب الخبرة ، وخطوات هذا الأسلوب :

- اختيار الموضوع (صالح للتطبيق ،مرتبط بواقع الطلب .
- اعتماد المبادئ (التطوّع ، الحرية ، التزام الموضوع ، الشموليّة ، الوقت المحدّد ، تعدّد وجهات النظر).
- عقد جلسة لتقويم النتائج ، واستخلاص الأفكار المشتركة .

التعلم باللعب

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 ، ويعتبر اللعب وسيطاً 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 :

يُعرّف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية ؛ وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية .

أهمية اللعب في التعلم :

- (1) إن اللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك
- (2) يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء .
- (3) يعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم .
- (4) يعتبر اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها بعض الأطفال .
- (5) يشكل اللعب أداة تعبير وتواصل بين الأطفال .
- (6) تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإبداعية لدى الأطفال .

فوائد أسلوب التعلم باللعب :

يجني الطفل عدة فوائد منها :

- (1) يؤكد ذاته من خلال التفوق على الآخرين فردياً وفي نطاق الجماعة .
- (2) يتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين .
- (3) يتعلم احترام القوانين والقواعد ويلتزم بها .
- (4) يعزز انتمائه للجماعة .
- (5) يساعد في نمو الذاكرة والتفكير والإدراك والتخيل .
- (6) يكتسب الثقة بالنفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدراته واختبارها .

أنواع الألعاب التربوية :

- (1) الدمى : مثل أدوات الصيد ، السيارات والقطارات ، العرائس ، أشكال الحيوانات ، الآلات ، أدوات الزينة الخ .
- (2) الألعاب الحركية : مثل ألعاب الرمي والقذف ، التركيب ، السباق ، القفز ، المصارعة ، التوازن والتأرجح ، الجري ، ألعاب الكرة .
- (3) ألعاب الذكاء : مثل الفوازير ، حل المشكلات ، الكلمات المتقاطعة ... الخ .
- (4) الألعاب التمثيلية : مثل التمثيل المسرحي ، لعب الأدوار .

- (5) ألعاب الغناء والرقص : الغناء التمثيلي ، تقليد الأغاني ، الأناشيد ، الرقص الشعبي ... الخ .
- (6) ألعاب الحظ : الدومينو ، الثعابين والسلالم ، ألعاب التخمين .
- (7) القصص والألعاب الثقافية : المسابقات الشعرية ، بطاقات التعبير .

دور المعلم في أسلوب التعلم باللعب :

- (1) إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلميذ .
- (2) التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل .
- (3) توضيح قواعد اللعبة للتلاميذ .
- (4) ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ .
- (5) تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب .
- (6) تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها .

شروط اللعبة :

- (1) اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة .
- (2) أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة .
- (3) أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات وميول التلاميذ .
- (4) أن يكون دور التلميذ واضحاً ومحدداً في اللعبة .
- (5) أن تكون اللعبة من بيئة التلميذ .
- (6) أن يشعر التلميذ بالحرية والاستقلالية في اللعب .

نماذج من الألعاب التربوية :

- (1) لعبة الأعداد بالمكعبات على هيئة أحجار النرد ، يلقيها التلميذ ويحاول التعرف على العدد الذي يظهر ويمكن استغلالها أيضاً في الجمع والطرح .
- (2) لعبة قطع الدومينو ، ويمكن استغلالها في مكونات الأعداد ، بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ثم تعطى كل مجموعة قطعاً من الدومينو ويطلب من كل مجموعة اختيار مكونات العدد وتفوز المجموعة الأسرع .

(3) لعبة (البحث عن الكلمة الضائعة) وتنفذ من خلال لوحة بها مجموعة من الحروف ، يحدد المعلم الكلمات ويقوم التلاميذ بالبحث عن الكلمة بين الحروف كلمات رأسية وأفقية .

ر

س

و

م

ك

ل

ع

ب

ت

و

ج

د

ب

ك

م

ك

ي

ص

و

م

(4) لعبة 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 بأن يقوم التلاميذ بصيدها بواسطة سنارة مغناطيسية .

(5) لعبة (من أنا) : وتستخدم لتمييز حرف من الحروف متصلاً ومنفصلاً نطقاً وكتابة حسب

موقعه .

أنا في

المدرسة

ريم

حمد

ترسم

العصف الذهني:-

يشير مفهوم العصف الذهني إلى أنه طريقة يستخدم لتحفيز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين، كما أنها تعد وسيلة للحصول على أكبر عدد ممكن من تلك الأفكار من الأشخاص خلال فترة قصيرة، لذا فهي نوع من التفكير الجماعي يهدف الى تعدد الأفكار وتوسعها وبذلك يتطلب الأمر تضافر التفكير وعلى الخصوص في بعض الحالات التي يصعب عندها على الطالب حل المشكلة لوحدة

(مطالقة، 1988: 14). إذ إن تفكير الطالب ضمن مجموعة من الطلبة على إطلاق قدراته الإبداعية، وفي هذا السياق يرى ستاين (Stein 1975) إن مجموعة من الطلبة تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها على حدة، حتى لو امتلك احدهم معلومات ومعارف واسعة فانه يمكن لمعلومات شخص آخر أن تسهم بدلالاتها ضمن المجموعة حتى لو كانت متواضعة وفردية. (الدايني 1996: 75).

وبعد العصف الذهني طريقة للتوصل إلى حلول لمشكلات قائمة تعرض على الطلبة، وان الأمور المسلمة بها التي تستند عليها هذه الطريقة هي أفكار أي طالب من شأنها أن تحفز أفكار طلبة آخرين:

(العاني، 1976: 151-152). وتشير اتجاهات مفهوم العصف الذهني إلى أن الكم يولد النوع، وهذا ينطلق من مبدأ (هيجل) الفلسفي القائل: إن التراكم الكمي يؤدي إلى تغيير نوعي" وفي هذا الشأن تشير نتائج الدراسات إلى أن التركيز على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معا (إبراهيم، 1978 : 159).

أهداف التدريس بطريقة العصف الذهني:

- 1- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- 2- تحفز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
- 3- أن يعتاد الطلاب على احترام آراء الآخرين وتقديرها.
- 4- أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها. (مركز تدريب وادي الدواسر، 2003: 19)

فوائد العصف الذهني :

إن طريقة العصف الذهني مهمة لتنمية قدرات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية للأسباب الآتية :

- 1- للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): إذ إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخا "حرا" للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.
- 2- للعصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة، ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقويم .
- 3- العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيا والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
- 4- العصف الذهني عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد رؤية أو فكرته أو حله للمشكلة.
- 5- العصف الذهني عملية تدريبية: فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي. (صالح، 2004: 20)

المبادئ الأساسية للعصف الذهني:-

- اقتراح اوزبون وبارنز بعض المبادئ الأساسية التي يركز عليها العصف الذهني وهي:
- 1- إرجاء التقييم : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى في الجلسة ،لان نقد أي فكرة وتقييمها قبل نضج العمل والوصول به إلى نهايته قد يؤدي إلى فشل الجانب الإبداعي وتنشيطه ليس لدى الجماعة بل قد يكون لدى الفرد أيضا" , فكثير من الأفراد يكفون أنفسهم بأنفسهم .
 - 2- إطلاق حرية التفكير : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم ، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأفكار غير الواقعية أو الغريبة قد تثير أفكارا" أفضل عند الأشخاص الآخرين. (وهيب وزيدان، 2001، 31)
 - 3- الكم يولد الكيف : أي التركيز على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها فالأفكار غير المنطقية والغريبة هي مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار المبدعة للمشكلات وحلولها تأتي بعد عدد من الحلول المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

4- البناء على أفكار الآخرين: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة وتحويرها، وتوليد أفكار أخرى منها , بحجة أن الجماعة تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها بشكل مستقل . (محمد, 2003, 2)