

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

رؤى مُعاصرة
في تدريس
الدراسات الاجتماعية



الدكتورة صفاء محمد علي



رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية

المؤلف: أحمد، صفاء محمد علي محمد

الناشر: دار عالم الكتب للطباعة والنشر
والتوزيع

مدينة النشر: القاهرة

تاريخ النشر: 2008

الطبعة: الطبعة الأولى

عدد الصفحات: 392 صفحة

ردمك: 9772325888

مقدمة

الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله، ونصلى ونسلم تسليماً كبيراً على حضرة النبى المصطفى سيدنا محمد ﷺ خاتم المرسلين، وحامل لواء العلم والتعليم فى الأولين والآخرين وإلى يوم الدين،،،،، وبعد :

يسعدنى تقديم هذا الكتاب فى تدريس الدراسات الاجتماعية، والذى يقدم رؤية معاصرة فى تدريسها، تبين الأساسيات التى ينبغى أن يركز عليها معلم الدراسات الاجتماعية فى عمله ، مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه ، حتى يمكنه إعداد جيل واع ومستنير من المتعلمين ، قادر على التعلم الذاتى ، والتفكير المنطقى والتاريخى فيما تفرزه المجتمعات من أحداث ومشكلات على البعدين الزمانى والمكانى، وقادر على العمل الفريقى والتعاونى، والتصرف وفق القيم التى ينشدها مجتمعه. وفى إعداد هذا الكتاب ندعو الله أن يسهم هذا العمل المتواضع فى مساعدتك عزيزى المعلم على أداء عملك، وممارسة مهنتك قولاً وفعلًا، حتى تكون قدوة لزملائك الذين سبقوك فى مهنة التدريس، وقدوة لتلاميذك الذين سوف ينهلون من علمك الواسع إن شاء الله.

وعلى الله قصد السبيل

الفصل الأول

القيم وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:

- تحدد ماهية القيم.
- تحدد خصائص القيم.
- تعدد مكونات القيم.
- تصنف مصادر القيم.
- تصنف القيم وفقاً لمعايير محددة.
- تستنتج أهمية القيم للفرد والمجتمع.
- تستنتج أساليب قياس القيم لدى الأفراد.
- تلخص شروط التزام الفرد في سلوكه بالقيم.
- تستنتج دورك كمعلم في تنمية القيم لدى تلاميذك.
- تستنتج أساليب تنمية القيم لدى الأفراد على اختلاف مستوياتهم.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

تعد القيم بمثابة محددات لسلوك الفرد، يرجع إليها في كل ما يصدره من سلوكيات، وبناء على ذلك تتحدد شخصية كل فرد، فيقال إن هذا الفرد سلوكه ينم عن قيمة أو غير ذلك. ويرى (صلاح عرفة، ٢٠٠٠، ص ٢٣٤) أن القيم هي " التي توجه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه، أو مرغوب عنه من أشكال السلوك، في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير، ولاهمية موضوع القيم، نستعرض فيما يلي بعض المحاور لتوضيح مدى أهمية القيم، وخصائصها، ومكوناتها، ومصادرها، ومراحل تكوينها، وتصنيفاتها، وأساليب تنميتها.

أهمية القيم: ترجع أهمية القيم إلى كونها:

- تمثل قوى كامنة خفية، تدفع الفرد دون أن يدري إلى السلوك بطريقة معينة دون غيرها، معتمدا في ذلك على ما استقاه من مجتمعه، وما تبناه من معايير، ومبادئ، وأطر، والتي تشكل خبراته السابقة.
- تمثل القيم جانبا مهما من أحد الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم (الأهداف الوجدانية) فتزويد المتعلم بقيم مجتمعة، وتقاليده، واتجاهاته يفوق في الأهمية مجرد تزويده بالمعلومات والأفكار.
- القيم تعد بمثابة الإطار المرجعي أو المعيار أو الأساس الذي يحكم به الفرد على كل ما يواجهه من مواقف ومشكلات، وكل ما يبدية من تصرفات، وكل ما يناط به من أعمال.
- القيم طاقات للعمل ودوافع للنشاط، ومتى تكونت القيم المرغوب فيها لدى

المراء، فإنه ينطلق إلى العمل الذى يحققها، وتكون له بمثابة المرجع أو المعيار الذى يقيم به هذا العمل، ليرى مدى تحقيقه له.

- تشرب الفرد لقيم مجتمعه، يمكن التنبؤ به من خلال ما يبدية من سلوكيات، فالفرد هنا لا يحدد سلوكه عن الطريق الصحيح فى أغلب الأحوال، ويتسم سلوكه بالتوافق، وعدم الاضطراب، والثبات، فهو دائما متعاون، ومنظم، وأمين، ويمكن توقع مثل هذا السلوك منه فى المواقف المختلفة.
- أن الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيم يكونون أكثر قدرة على التوافق مع أنفسهم ومجتمعهم، وغير مضطربين سلوكيا أو نفسيا، ولذا فإننا دائما وأبدا ما نجدهم يتولون المناصب القيادية فى الدولة فى كافة المجالات، لتوجيه الأفراد وإرشادهم (حامد زهران، ٢٠٠٠، ص ١٦٢).
- تلعب القيم دورا مهما فى توجيه سلوك الفرد والجماعة، فهى تقوده إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التى يقوم بها، وهى الأساس السليم لبناء تربوى متميز، كما أنها تسهم فى تشكيل الكيان النفسى للفرد (صالح أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢٣٣)، حيث إنها:
- ١- تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، وتساعد فى توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض.
- ٢- تهيئ الأساس للتعلم الفردى والجماعى الموحد.
- ٣- تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين.
- ٤- تمكنه من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، وماهى ردود أفعالهم.
- ٥- توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ.
- ٦- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصى، والتمعن فى قضايا الحياة التى تهمة، وتؤدى إلى الإحساس بالرضا.
- تؤثر القيم التى يتبناها الفرد تأثيرا كبيرا على مدركاته العقلية، وعلى سلوكه العملى فى الحياة، فالأشخاص الذين تسود عندهم القيم الدينية يدركون

الكلمات الدينية ويتعرفون عليها بسرعة وسهولة، أكثر من غيرها من الكلمات (مثل شيخ، وقسيس)، كما أن الأشخاص الذين تسود عندهم القيم الاقتصادية، عندما يرغب أحدهم في العمل يبحث عن عمل يحقق له أكبر ربح، وإذا صادق يبحث عن صديق ثرى (حامد زهران، ٢٠٠٠، ص ١٦١).

وهكذا يتضح لنا مما سبق أن القيم تشكل أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهي أساس في الحكم (على تصرفاته وتصرفات الآخرين)، وأساس في الاختيار (اختيار الأصدقاء، والآخرين، ومن يتولى المسيرة ويقود الآخرين)، وأساس في التنبؤ والتوقع (لسلوك الآخرين)، وأساس في الإدراك (فإدراك الفرد للأشياء يعتمد على نوع القيم السائدة لديه)، وأساس في كل حياته.

ولذلك يهتم المختصون في المناهج بالقيم الاجتماعية، ذلك أن معرفة تلك القيم بعد أمراً ضرورياً ومهما بالنسبة لوضعي المناهج الدراسية، فعندما يلتزم المجتمع بمفهوم معين لتلك القيم، فإن ذلك يتطلب من واضعي المناهج تنظيمياً معيناً لمحتوى المناهج وتناولاً جديداً لهذا المحتوى، بل وأدواراً جديدة للمعلم، كما يتطلب ترجمة تلك القيم إلى سلوك التلاميذ، أى أنه ينبغي على مخططي المناهج أن ينظروا إلى التلميذ على أنه كائن اجتماعي بحيث تنعكس تلك النظرة على طبيعة الخبرات التعليمية المختارة له، مما يجعله قادراً على مواجهة مشاكل مجتمعه الذي يعيش فيه (إمام حميدة، ٢٠٠٠، ص ٨٢).

نشاط (١):

لخص أهمية القيم لكل من المعلم والمتعلم ومخططي المناهج:
المعلم:
.....
.....
المتعلم:
.....
.....
مخططي المناهج:
.....
.....

خصائص القيم: تتسم القيم بما يلي:

١- القيم الإنسانية Humanity: فهي ترتبط بالإنسان العاقل المفكر، الذي يمتلك القدرة على الاختيار، والتفضيل، وإصدار الأحكام، والذي لديه عقل واع، فلا يمكن أن نصف الحيوان (أو الجملاد) بأن لديه قِيماً، أو بأنه متعاون، أو أمين، أو صادق، ولا يمكن أن ننسب إليه القدرة على تقييم شئ معين، فهذا يصدق فقط على الإنسان الذي وهبه الله ﷻ ملكة العقل لتكون سلاحه في عمارة الأرض.

٢- القيم المعنوية Moral: بمعنى أنها صفة يمكن أن نضيفها على شئ ما، أو شخص ما، أو حدث ما، وهي غير ملموسة، أو ليست شيئاً مادياً ملموساً يمكن رؤيته، ولكن يستدل عليها من السلوك، فيمكن أن نصف الشخص بأنه مخلص في عمله، ويمكن أن نصف الشئ بأنه جميل أو ذو قيمة، وهذا لا يكون ظاهراً وملموساً، ولكن يستدل عليه بما نراه من سلوك أو مظهر. وهذا ما جعل يبجلى وليونارد (Begley & Leonard , 1999 ,P. 226) يصفوا القيم بأنها قيم روحية، لأنها تعبر عن ميل الفرد إلى الخيال، واللفظ الزائد في المعاملة، والمحبة الدائمة، والإنسانية الزائدة، وأنها تعطى الفرد الأمل في الحياة.

٣- القيم النسبية (معيارية) Normative: قد تختلف من شخص لآخر، ومن زمن لآخر، ومن مكان لآخر، ومن مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى، وداخل المجتمع الواحد، قد تختلف القيم من طبقة اجتماعية لأخرى، وحسب ما يطرأ على نظمه من تطور وتغير (نبيل حافظ وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢١٨).

٤- القيم الثابتة نسبياً Constant: فالقيم هي خلاصة ما يتوصل إليه الفرد من معايير وأحكام من السالفين من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وما يمارسه من علاقات اجتماعية مع الآخرين، حيث يكتسب العديد من الخبرات، كما أن الفرد يستقيها مما يدين به من ديانات، وما يؤمن به من معتقدات، وبالتالي فهي تظل راسخة في وجدان الفرد لفترة طويلة جداً، ولذا فإن تغييرها يمثل صعوبة بالغة.

ورغم ذلك فإن القيم لدى الفرد قد تتبدل، وتختلف، إذا ما اكتسب الفرد خبرات جديدة، نتيجة التعلم مثلاً، أو الانتقال من مكان إلى آخر، أو من مجتمع إلى آخر تشيع فيه قيم مختلفة، ولكن قد يأخذ ذلك فترة طويلة.

٥- القيم ذاتية Identity: بمعنى أنها ترجع إلى ذات الشخص الذى يقيم الشئ أو الموقف، وأن الشئ أو الموقف لا قيمة له فى حد ذاته.

٦- القيم قابلة للقياس Measurable: حيث يمكن قياسها لدى الأفراد، ويمكن التمييز بينهم على أساس وضع القيمة النسبى.

٧- القيم مكتسبة acquire: فتكتسب القيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والبيئة التى يربى فيها الفرد، ونوع التعليم الذى يحصل عليه، وخبراته السابقة، منذ ولادته وحتى الممات.

٨- القيم مثالية Idealism: حيث دائماً ما توجد فى الأنا الأعلى لدى الفرد، كما يذكر علماء النفس التحليليون، والذى يضم النواحي أو المعايير الأخلاقية لدى الفرد، والتى يتمنى أن يحققها فى سلوكه، أو يحتذى بها فى سلوكه، ولكن غالباً ما لا يستطيع ذلك (نبيل حافظ وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢١٩).

٩- القيم ظاهرة اجتماعية وتاريخية Historical & Social Phenomena: اجتماعية، حيث أنها تعد بمثابة أساليب، وقوالب، وأوضاع للتفكير، والعمل الإنسانى، وتاريخية بمعنى أنها توجد فى المجتمعات البشرية قديمها وحديثها، متأخرها ومتقدمها (محمد شفيق، ١٩٩٥، ص ٤٤).

١٠- ترتب القيم لدى كل فرد ترتيباً هرمياً Hierarchy: حسب أهميتها لديه، وحسب ما تدره عليه من مصلحة، أو منفعة، فمثلاً رجل الاقتصاد يؤمن بالقيم الاقتصادية مثل العمل، والإنجاز، وتحقيق الثروة، أما رجل الدين فتصدر القيم الدينية مقدمة القيم لديه.

١١ - القيم التجربة Experiment: فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص (فوزية دياب، ١٩٦٦، ص ١٤٦).

١٢ - القيم تتضمن نوعاً من الرأى فى (أو الحكم على): Judge: شخص، أو شىء، أو معنى معين، كما أنها تتضمن أيضاً لونا من الوجدان، واتجاهاً نحو هذا الشخص أو المعنى (فوزية دياب، ١٩٦٦، ص ٢٩).

١٣ - القيم ذات طبيعة فردية: Individualism لأنها تصدر عن فرد بعينه، وفى نفس الوقت فإنها ذات طبيعة اجتماعية، لأنها تكتسب من المجتمع الذى يعيش فيه الفرد، كما أن لها وظيفة اجتماعية، لأنها توجه النشاط الاجتماعى للأفراد (نبيل حافظ وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٢٠).

١٤ - القيم الموجبة: Positive: فيطلق على الشىء بأنه قيم أو ذو قيمة، إذا كان فى الخير وللخير، ولكن قد يتخذ بعض الأفراد لأنفسهم معايير خاطئة، ويجعلونها قيماً تحكم جميع تصرفاتهم، وبالتالي يطلق على مثل هذه القيم (قيم سلبية)، فمثلاً قد نجد رجل الاقتصاد والتجارة يجد فى الاستغلال قيمة تحكم تصرفاته.

١٥ - القيم ذات المستويات: Levels: فكل قيمة لها مستويات، فلا يعقل أن تنمى قيمة معينة فى المرحلة الابتدائية، ثم تنمى قيمة أخرى فى مراحل أخرى (أحمد اللقانى وفارعة محمد، ٢٠٠١، ص ١٩٦).

١٦ - القيم تختلف عن المعايير الاجتماعية: Social Values & Norms: فالقيمة تشير إلى نمط مفضل للسلوك، أو غاية من غايات الوجود، بينما يشير المعيار الاجتماعى إلى نمط سلوكى فقط، والقيم تتسامى على المواقف الخاصة (أكثر عمومية)، بينما المعيار هو تحديد لسلوك أو منع لسلوك آخر فى موقف معين (أكثر خصوصية)، والقيم هى أكثر شخصية وداخلية، بينما المعايير اتفاقية وخارجية، والقيم تحدد التفضيلات الاجتماعية، والمعايير تحدد الالتزامات الاجتماعية Social Prescription، كما أن قيمة معينة قد تكون بمثابة نقطة مرجعية لعدد كبير من

المعايير، فمثلاً قيمة المساواة، قد تتدخل في معايير السلوك بين المعلم والتلميذ، والأخ وأخيه (غريب أحمد وآخرون، ١٩٩٥، ص ١٣٦).

١٧- القيم ترتبط بالأفكار والمبادئ والاتجاهات المقبولة في المجتمع: فهي توضح الطرق والوسائل التي يجب أن يسلك في ضوءها الإنسان حتى يحقق أهدافه.

١٨- القيم تلقائية: فهي ليست من صنع فرد أو بضعة أفراد، ولكن من صنع مجتمع، وتمثل مظهراً من مظاهر السلطة يظهر في قوتها الملزمة للأفراد (محمد شفيق، ١٩٩٥، ص ٤٤).

١٩- القيم تمثل محددات عقلية لاختيارات الفرد: وتعمل بالتالى بمثابة موجّهات لسلوك الفرد، فعندما يختار الفرد تصرفاً معيناً ويفضله على غيره من التصرفات، فإنه يفعل ذلك لأنه يعتقد أن هذا التصرف سوف يساعده على تحقيق بعض قيمه أكثر من أى تصرف آخر (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٥، ص ١٠). ويرى (رفعت بهجات، ١٩٩٩، ص ١٥٢) أن القيم تعمل على تطوير قدرة الفرد على تحديد السلوك المناسب أو السلوك غير المناسب.

٢٠- القيم تجعل الرأس والقلب يعملان معاً في توجيه السلوك: فالعبرة في القيم ليست بالكلام المنطوق بل بالعمل والسلوك (فوزية دياب، ١٩٦٦، ص ص ٣٠-٨٨).

٢١- القيم تعد من أهم مكونات الحياة الاجتماعية والحياة الشخصية للفرد: إذ أن القيم هي ذلك التنظيم المعقد من القواعد الاجتماعية التي تربط كلاً من الفرد والمجتمع.

٢٢- القيم تتسم بأنها قوية وشبه مستمرة وعميقة التأثير: وتمثل استعداداً كامناً في بعض الأحيان، عكس الاتجاهات التي تتسم بالسطحية نسبياً، وغير متجددة في نفس الأفراد (جوردون مارشال، ٢٠٠٠، ص ١١٤٥).

قارن بين القيم والمعايير الاجتماعية:	
المعايير الاجتماعية	القيم
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

مكونات القيم (عناصر القيم): Components Values:

تحتوى القيم من منظور (روكيتش) على ثلاثة عناصر، لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى، لأنها تندمج وتتداخل لتعبر فى النهاية عن وحدة الإنسان والسلوك، فهى تحتوى على:

(١) المكون المعرفى (الاختيار) Cognitive Component

أى إدراك موضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل والتفكير، ومن حيث الوعى بما هو جدير بالرغبة والتقدير، ويمثل معتقدات الفرد، وأحكامه، وأفكاره، ومعلوماته عن موضوع القيمة، أو بمعنى آخر وضع أحد موضوعات التفكير على بعد أو أكثر من أبعاد الحكم (محمود عكاشة ومحمد شفيق، ١٩٩٧، ص ص ٢٤٠، ٢٤١).

(٢) المكون الوجدانى (التقدير) Sentimental Component

ويتضمن الانفعال بموضوع القيمة، وتقديرها والاعتزاز بها، وفى هذا الجانب يشعر التلميذ بالسعادة لاختيار القيمة، ويعلن الاستعداد للتمسك بالقيمة على الملاءمة (منصور عبد المنعم، ١٩٩٩، ص ١٤٤).

(٢) المكون السلوكي (الفعل) Behavioral Component:

ويشير إلى استعدادات الشخص أو ميوله للاستجابة، وإخراج المضامين السلوكية للقيمة في التفاعل الحياتي المعاش، وكل ما يتضمن السلوك الحركي الظاهر للتعبير عن القيمة، عن طريق الوصول إلى هدف أو الوصول إلى معيار سلوكي معين، وقد يتمثل في النوايا والمقاصد السلوكية، كما يطلق عليها البعض (محمود عكاشة ومحمد شفيق، ١٩٩٧، ص ص ٢٤٠، ٢٤١).

أى أن القيم هنا تتضمن ثلاثة جوانب: جانب معرفي، يدرك خلاله الفرد البدائل المختلفة المقدمة إليه في موقف معين، ويحاول التفكير حولها، وجانب انفعالي يدفع الفرد نحو بديل معين واختياره، أو يدفع الفرد بعيداً عن هذا البديل، وجانب نزوعي يدفع الفرد إلى السلوك الدائم وفق هذا البديل، والتمسك به، بحيث يصبح سمة مميزة لسلوكه.

نشاط (٢):

حدد ما الخطأ في الشخصيات التالية:

- مراد لا يقدم المعونة لزملائه إلا إذا ساعدوه مسبقاً:

.....

- نبيل يدعوا زملائه للاسهام في مناقشة أفكار وآراء المعلم، ولكنه يرفض أن يناقشه زملائه في أفكاره:

.....

- إلهام تؤكد لزملائها على أهمية المشاركة في الأنشطة، ولكنها ترفض المشاركة في الأنشطة:

.....

شروط التزام الفرد بالقيم في سلوكه:

ترى (فوزية دياب، ١٩٦٦، ص ٢٩) أن القيمة لا تكون قيمة، إلا إذا كان لدى الفرد وعى يتبلور حول وجود شيء، أو فكرة، أو شخص، وأن يكون لديه اتجاه انفعالي مع أو ضد هذا الشيء أو الفكرة أو الشخص، فينظر إليه على أنه خير أو شر إلى حد ما، فلا يقف منه موقف عدم الاهتمام أو عدم المبالاة، وأن يستمر هذا الوعي والاتجاه الانفعالي فترة طويلة، ولا يكون مجرد حالة وقتية عابرة، بينما يرى (أحمد عبد الحليم وآخرون، ١٩٩٤، ص ص ٤١٠، ٤١٣)، أنه لتحقيق ذلك ينبغي أن يتوافر لدى الفرد الشروط التالية:

١- الحرية: بمعنى إتاحة الفرصة أمام الفرد، لكي يختار من بين البدائل دون جبر أو قسر.

٢- العقلانية: بمعنى إعمال العقل بالنسبة للقيمة، بتقدير الإنسان عواقب البدائل المختلفة للسلوك، وأن يختار من بينها أكثرها خيراً وأعظمها نفعاً للجماعة والمجتمع.

٣- التكرار والاستمرار: فلا يوصف الفرد بأن سلوكه فاضل، إلا إذا تكرر التزامه بسمة فاضلة في سلوكه، فمن يصدق مرة أو اثنتين لا يعد فاضلاً، ولكن إذا تكرر ذلك في سلوكه وصفناه بذلك.

٤- اتساق القول مع الفعل: بمعنى أن يتطابق القول مع الفعل، وأن يترجم القول اللفظي إلى سلوك عملي، فكثيراً ما يتحدث الناس عن الصدق والأمانة، بينما تخلوا أفعالهم من هذا كله، وفي ذلك يقول ﷺ (يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون / الصف: ٢-٣).

٥- الاعتزاز بالقيمة: أي أن يعتز بها أصحابها، وأن يسعدوا بها، وأن يسعوا إلى إشاعتها بالعمل الدائب، وبالحكمة، والموعظة الحسنة، وقد يصل هذا الاعتزاز إلى النضال في سبيل تأكيد القيمة وتحمله للأذى في سبيل ذلك.

٦- الإيثار: أى أن يكون ما يبذله الإنسان من جهد ومال، أو عاطفة ليس مراداً به منفعة ذاتية، فيجب أن يكون ذلك كله لوجه الله، ولمنفعة الجماعة. **نشاط (٤):**

حدد مدى الصحة أو الخطأ فى العبارات التالية:

- () - العقل هو أحد مصادر اشتقاق القيم .
- () - ينبغى على الفرد أن يلتزم ببعض القيم ولا يحيد عنها.
- () - العقلانية ضرورة لتبنى الفرد للقيم .
- () - القيم محددات معيارية
- () - تؤثر القيم على مدركات الفرد العقلية.

مصادر القيم: Values Resources

١- الدين: يرى البعض أن الدين وحده هو مصدر القيم، بناءً على قوله تعالى: (ما فرطنا فى الكتاب من شئ / الأنعام: ٣٨)، ذلك أن الله ﷻ حدد للفرد القيم التى ينبغى أن يعمل وفقاً لها ويراعها فى كل ما يقوم به من عمل ونشاط. وفى ذلك يرى (إبراهيم مطاوع، ١٩٩٥، ص ١٢٨) أن الأديان نظمت مناشط الإنسان سواء ما كان متعلقاً بنفسه أو بخالقه، أو بغيره، ويظهر ذلك فى قوله تعالى (ما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا / الحشر: ٧).

٢- العقل البشرى: يرى البعض الآخر أن العقل هو مصدر القيم، حيث يقوم الفرد بتحليل الموقف وصولاً إلى الطريق الصحيح دونما اعتبار للعواطف أو الأهواء الذاتية (أحمد اللقانى وعلى الجمل، ١٩٩٦، ص ٧٧).

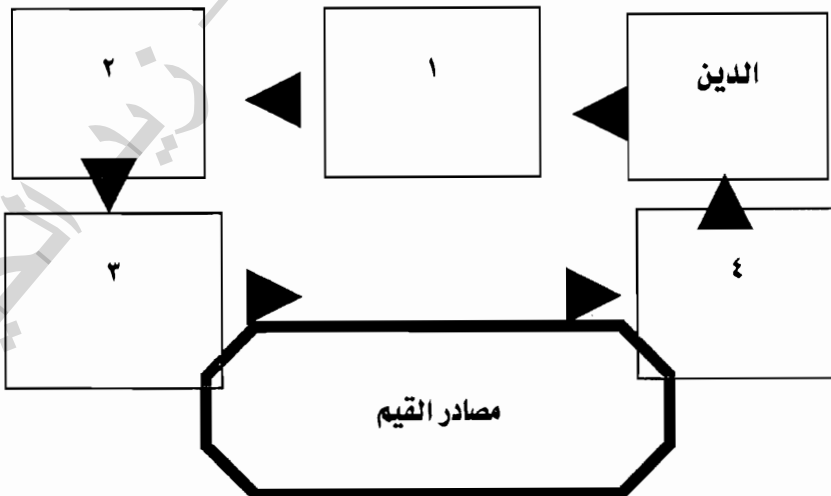
٣- المجتمع: القيم نتاج اجتماعى، ويتعلم الفرد القيم، ويكتسبها، ويشرعها ويستدخلها تدريجياً إلى إطاره المرجعى للسلوك، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وعن طريق التفاعل الاجتماعى يتعلم الفرد أن بعض الدوافع والأهداف

تفضل غيرها، ويفضلها على غيرها، أى أنه قيمها أكثر من غيرها (حامد زهران، ٢٠٠٠، ص ١٥٨). أى أن المجتمع بماضيه وحاضره، هو مصدر القيم، فالماضى هو أساس تلك القيم، فهو خلاصة خبرات الأقدمين، وما توصلوا إليه من معايير تحكم أعمالهم، بينما الحاضر يجب أن يكون مصدراً للقيم، وذلك للتكيف مع ذلك العصر المتغير، وتلك الظروف المتبدلة الأحوال.

٤- الفرد: ويرى البعض أن الفرد هو مصدر القيم، على أساس أن الإنسان هو الذى يقوم بكل شئ، فهو المحدد للصواب والخطأ، والجميل والقيبح، وهو الذى يضيف على القيمة معنى ومغزى بقبوله لها والتزامه بها (محمد مرسى، ١٩٩٣، ص ٦٥).

٥- الثقافة: كما يذهب البعض إلى أن مصدر القيم التى يتبناها الأشخاص هو الثقافة، والمجتمع، والخبرات، والتغيرات، التى تطرأ عليهم، كما أن طبيعة العصر، ومطالبه، والتطورات الهائلة فى المعرفة الإنسانية أو الثورات المختلفة فى أساليب الإنتاج والأجهزة التكنولوجية، كل هذه العناصر تشكل المنابع الرئيسة التى يشتق منها مختلف أنواع القيم (أحمد اللقانى وضياء زاهر، ١٩٩٤، ص ٦٤٠).

نشاط (٥): أكمل الشكل التالى:



أساليب تنمية القيم: Techniques of Values Development

إن مسألة تعليم القيم وتنميتها لدى الأفراد يجب ألا يترك للصدفه والعشوائية، فهذا يقلل من أهميتها، ويهدر من فعاليتها، وإنما يجب أن يتم تعليم القيم بشكل قصدي، من خلال تهيئة مواقف تعليمية قيمة مخطط لها لأجلهم، وفي ذلك ترى (نصرة جلجل، ٢٠٠٠، ص ٤٠)، أن القيم لا يمكن اكتسابها عن طريق التلقين والنصح، وإنما عن طريق الاحتكاك، والاتصال بمواقف تتضمنها، أو تمثلها، أى عن طريق الممارسة، ولذا فإنه من الضروري على معلم الدراسات الاجتماعية أن يقوم بتحليل المناهج الدراسية، والتعرف على القيم المتضمنة بها تمهيدا لتنميتها لدى المتعلمين. وكذلك حضور ورش عمل للتدرب على كيفية تنمية القيم لدى المتعلمين (Cangemi & Aucoin, 1991, P. 20)، وتنوع أساليب تنمية القيم ومنها:

(١) أسلوب السوسيردراما Sociodrama: وهو نوع من التمثيل التلقائي الإبداعي، الذى يمكن أن يساعد فى تعديل السلوك، وتغيير الاتجاهات، وتأكيد بعض القيم لديه (عبد الفتاح دويدار، ١٩٩٩، ص ٢٢٦).

(٢) تقديم المثل والقدرة: Models: فتعليم القيم للأطفال يتم من خلال تقليد الكبار، والذين يكونون بمثابة المثل والقدوة هم فى كل تصرفاتهم وأعمالهم، ونماذج إيجابية يحاكيها الأطفال، مما يلعب دوراً كبيراً فى تنمية القيم لديهم، ويتم هذا النمو على مرحلتين: نمو السلوك الخلقى من خلال تعليم التلاميذ الصواب والخطأ، ودفعه نحو الصواب، حتى يتبنى هذا الأسلوب، أما المرحلة الثانية، فتشمل نمو المفاهيم الأخلاقية، أى نمو مبادئ الخطأ أو الصواب فى صورتها المجردة واللفظية النظرية (منصور عبد المنعم، ١٩٩٩، ص ١٤٦).

(٣) سرد القصص والحكايات: Stories: ويتلخص هذا الأسلوب فى تقديم بعض القصص والحكايات الملائمة لأعمار الأطفال، مما يساعد على تنمية القيم،

والاتجاهات الإيجابية لديهم. ذلك لأن معاشة التلاميذ لهذه القصص والشخصيات، سوف يترك أثراً عميقاً في النسيج الداخلى لشخصيته، والذي ينعكس بدوره على القيم التى يتحلى بها مستقبلاً (أحمد اللقانى وأمير القرشى، ٢٠٠١، ص ١٩٥).

(٤) تقديم النصح والإرشاد: Counsel: لمساعدة الأفراد على التمسك بقيم مجتمعهم الأصلية، وكذلك محاولة التكيف مع تغيرات العصر، بتبنى قيم جديدة صحيحة.

(٥) عملية التنشئة الاجتماعية بمستوياتها المختلفة: Socialisation: وتلعب التنشئة الاجتماعية للفرد، دوراً مهماً فى اكتسابه للقيم، بالإضافة إلى ظروف احتكاكه وتفاعله مع الأفراد والجماعات، وتنمية القيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية تمر بمرحلتين متتابعتين:

- المرحلة الأولى: وفيها تكون القيم مفروضة على الفرد عن طريق المعايير التى تفرضها الجماعة، فهى تعمل على أن يكتسب هذا الفرد، وأن يقبل أنواعاً من السلوك، على أنها واجبات عليه أن يقوم بها، وأنواعاً أخرى من السلوك على أنها خطأ، عليه أن يبتعد عنها.

- المرحلة الثانية: رغم أن الفرد خلالها، يكون قد تأثر بالقيم التى فرضها عليه معايير الجماعة، فإنه يبدأ فى أن يسلك سلوكاً خاصاً به، أى يصبح إنجازاً فردياً، أى أنها تنتقل من مجرد سلوك توافقى مع حاجات الجماعة وقيمتها، إلى إيمان بهذا السلوك.

وتلعب الأسرة، والمدرسة، وجماعة الأقران، ودور العبادة، ووسائل الإعلام، وغيرها دوراً كبيراً فى غرس القيم:

- فالأسرة: هى المكان الأول الذى تغرس فيه البذرة الأولى للقيم فى نفس

أفرادها، فهي مصدر القدوة والنصح والإرشاد، فالأسرة إذا كانت
صالحة، مثلت تربة خصبة لنمو القيم أو قد يحدث العكس، فبقدر ما
يعيش الطفل وسط أسرة متمسكة بتعاليم الله ﷻ، ورسوله ﷺ،
وبالأخلاقيات التي يرتضيها المجتمع، بقدر ما ينشأ فرداً صالحاً تشرف به
أسرته، ويشرف به المجتمع الذي يعيش فيه. وفي الأسرة يتلقى الطفل أولى
دروسه عن الصواب والخطأ، والحسن، والقبیح، والحق، والواجب،
والمرغوب فيه، والمرغوب عنه. فالطفل بتخالطه مع ذويه، وباشتراكه في
مختلف أنواع النشاط مع الكبار، والأطفال الآخرين، يستوعب معايير
وقواعد السلوك الاجتماعية والأخلاقية، وضرورة إخضاع سلوكه لها (بدر
على، ١٩٩٨، ص ١٨٦).

وفي ذلك يقول ابن القيم رحمه الله (نوال ياسين، ٢٠٠٠، ص ٢٣): " فمن أهمل
تعليم ولده ما ينفعه، وتركه سدى، فقد أساء غاية الإساءة، وأكثر الأولاد، إنها جاء
فسادهم من قبل الآباء، وإهمالهم لهم، وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه،
فأضاعوهم صغاراً، فلم يتفنعوا بأنفسهم، ولم ينفعوا آبائهم كباراً، وقد عاتب
بعضهم ولده على العقوق، فقال يا أبت إنك عققنتى صغيراً، فعققتك كبيراً،
وأضعتنى وليداً، فأضعتك شيخاً".

- المدرسة: هي المؤسسة التربوية التي تلعب دور الوسيط، الذي ينقل القيم
التي ارتضاها أفراد المجتمع إلى أبناء ذلك المجتمع، ليكملوا مسيرة آبائهم
وأجدادهم. وخلال بيئة المدرسة يتشرب التلميذ الكثير من القيم،
والاتجاهات، فالمدرسة لا تفرق بين أبنائها بسبب المكانة الاقتصادية، أو
الاجتماعية، ويشيع فيها جو المساواة، والحرية، وبقدر ما يشيع الحب،
والتعاون، والألفة، والرحمة، والنظام بين العاملين بتلك المؤسسة، وبقدر
ما توفر المدرسة لأبنائها الأنشطة والممارسات التي تساعد على نمو تلك

القيم، ينشأ تلاميذ مدركون تمام الإدراك لقيم مجتمعهم، وساعون إلى تمثل تلك القيم في كل سلوكياتهم.

- جماعة الأقران: والتي تتمثل في جماعة الأصدقاء، والزملاء الذين يرتضيهم الفرد كمشاركين لأخلاقه، وطموحاته، وألعابه، ونشاطاته، فهم المرأة التي يرى فيها الفرد ذاته، فإن صلحت جماعة الأقران، وكانت متمسكة بقيم المجتمع، وبتعاليم السالفين، صلح هذا الفرد، والعكس، فيقول الشاعر:

عن المرء لا تسئل وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدى

- دور العبادة: تعد بمثابة صوت الحق، ومنبر الأخلاق، ومنبع الإيمان، فمن خلال دور العبادة يتعدل المسار الأخلاقي للعديد من الأفراد، فهي دائماً وأبداً تسعى إلى تعميق كل المفاهيم الأخلاقية المتعارف عليها من حب، وسلام، وتعاون، وصدقة، وإخلاص، وهي دائماً آلة التنبيه التي تحذر كل فرد لو تجاوز الأصول والقواعد المتعارف عليها في الشريعة والسنة وكتب الدين.

- وسائل الإعلام: تشكل تأثير كبير على المعرفة الاجتماعية والسلوك، وبالتالي على ترتيب القيم، والاتجاهات، والأفعال المرتبطة بها، بما تعرضه من مشاهد، ومواقف، وفقرات ترفيهية، ومحاضرات، وندوات إلى غير ذلك، فتقدم بذلك للناس القدوة الحسنة، والإقناع العقلي، والعاطفي، والخبرات الكثيرة والمفيدة (ضياء الدين زاهر، ١٩٩٥، ص ٤٠).

- الفرد: برغم ما للمجتمع، وما للكبار منه، من دور نشط في تشكيل الخلق، فإن تنمية القيم لا تتم بصورة يرجى لها الدوام والاستمرار، إلا إذا كان نموها نابعاً من داخل الفرد ذاته (أحمد عبد الحليم وآخرون، ١٩٩٤، ص ٤٢٥).

أساليب قياس القيم: Values Measurement :

يرى (محمود عكاشة ومحمد شفيق، ١٩٩٧، ص ص ٢٤٠، ٢٤١) أن هناك العديد من الأساليب يمكن من خلالها قياس مدى توافر القيم لدى المتعلمين ومنها:

(١) المشاهدة أو الملاحظة المنظمة Organized Observation: وهى تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه، وخاصة إذا أجريت هذه الملاحظة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة، خاصة إذا كانت العينة موضوع الدراسة من الأطفال صغار السن.

(٢) المقابلة الشخصية: Personal Interview: وهى مجموعة من الأسئلة أو وحدات الحديث، يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف آخر.

(٣) تحليل المضمون: Content Analysis: وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال، وصفاً موضوعياً ومنظماً، وقد استخدم أسلوب تحليل المضمون في العديد من الدراسات .

(٤) الاستخبارات: Questionnaire: وهى أكثر الطرق شيوعاً في مجال قياس القيم، فهناك العديد من الاستخبارات مثل: استخبار ألبرت وفيرنون، والذي يهدف إلى قياس القيم الدينية والسياسية، وهناك مقياس القيم الفارقة، والقيم الشخصية، وقيم العمل.

(٥) اختبارات المواقف: وهى أكثر الطرق ملائمة لقياس القيم لدى المتعلمين في مراحلهم التعليمية المبكرة، وهى أداة يتم من خلالها وضع المتعلم في بعض المواقف الحياتية بغرض التعرف على حقيقة سلوكه وما يؤمن به من قيم .

نشاط (٦):

ذات يوم عندما كنت في المدرسة قام مدرس الدراسات الاجتماعية في إحدى الحصص باصطحابك وزملائك بالفصل إلى المكتبة وتوزيع بعض القصص التاريخية عليكم لقراءتها ثم دق جرس الفسحة، فماذا تفعل؟

- آخذ القصة معي لقراءتها في الفسحة.
- أضع القصة في مكانها بالمكتبة.
- أعطى القصة لزميلي وأجرى.
- أضع القصة في أى مكان بالمكتبة.

أجب عن الموقف السابق، ثم حدد القيمة التي يتضمنها ذلك الموقف، ووضح كيف يمكنك من خلال تخصصك تنمية تلك القيمة لدى التلاميذ.

نشاط (٧):

حدد بعض القيم، ثم صغ مجموعة من المواقف التي يمكنك من خلالها التأكد من مدى توافر تلك القيم في سلوكك تلاميذك.

تصنيف القيم: Values Classification

هذا التصنيف لأنواع القيم لا يعنى بالضرورة أنها منفصلة عن بعضها، أو أن كل نوع قائم بذاته، وإنما التصنيف يسهل المعالجة العلمية، مع التسليم بتداخل هذه القيم وترباطها معاً (محمد مرسى، ١٩٩٣، ص ص ٦٤، ٦٥)، فما هو اجتماعي قد ينطوى على ما هو أخلاقي أو ديني أو جمالي، وما هو اقتصادي قد ينطوى على ما هو سياسي أو ديني، وما هو نظري أو عملي، قد تكون له أبعاد سياسية أو اقتصادية أو

اجتماعية. ومن هنا كان من المستحيل الفصل بين هذه الأنواع من القيم، خاصة وأنها في مجموعها، تشكل قيمنا الاجتماعية الأصلية بمعناها الواسع.

ويرى علماء النفس ضرورة أحداث نوع من التوازن بين القيم لدى الفرد، فلا يركز على قيم دون أخرى، لأن ذلك فيه ضرر للفرد والمجتمع، فالتركيز على القيم السياسية قد يجعل الحياة مليئة بالمشاحنات، والصراعات، والتركيز على القيم الدينية، يجعل المجتمع متزمتاً جامداً، والتركيز على القيم الاقتصادية، يجعل المجتمع جشعاً ومحباً للمال، لذا لا بد أن يأخذ كل فرد من كل مجال قيمي ما يتفق معه، ومع حياته ومتطلباته، ويأخذ كما يقول المثل " من كل بستاناً زهرة " (نبيل حافظ وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٢٠).

وقد تعددت، واختلفت وجهات النظر حول تصنيف القيم، تبعاً لاختلاف المبادئ. والأطر الفلسفية، والفكرية الكامنة وراء كل تصنيف، وعموماً فإن تصنيف (فوزية دياب، ١٩٦٦، ص ٣٥): يتسم بالعموم والشمول، حيث قسمت القيم وفقاً لأبعاد معينة، وداخل كل بعد تتفرع القيم، وفيما يلي عرض لأهم أنواع القيم:

١- بعد المحتوى: Dimension of content

- القيم النظرية: Theoretical Values: وتعبر عن اهتمام الفرد وميله لاكتشاف الحقيقة، ومعرفة العالم المحيط به، والقوانين الحاكمة له. ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالنظرة الموضوعية النقدية والمعرفية والتنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

- القيم الاقتصادية: Economical Values: ويعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما يحقق له المنفعة، والثروة، وسلاحه في ذلك الإنتاج والتسويق والاستثمار، ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالنظرة العملية، ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.

- القيم الجمالية: Aesthetic Values ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل ومنسق في الشكل وغيره. ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار والإبداع وتذوق الجمال، ويكونون عادة من الفنانين.
- القيم الاجتماعية: Social Values: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس والميل لمساعدتهم، ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالعطف وخدمة الغير.
- القيم السياسية: Political Values: ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط، والعمل السياسى، وحل مشاكل الجماهير، ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة والقدرة على التوجيه.
- القيم الدينية: Religious Values: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهرى وأصل الكون، ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالتدين.

٢- بعد المقصد: Dimension of intent

- قيم وسائلية: Instrumental Values: وهى تعد بمثابة وسائل لغايات أبعد، مثل: الإخلاص فى العمل للحصول على ترقية أو أجر.
- قيم غائية: Terminal Values: وهى التى تعتبر غاية فى حد ذاتها مثل: حب البقاء.

٢- بعد الشدة: Dimension of Intensity

- قيم ملزمة: Categorical Values: وهى قيم مقدسة تلزم الثقافة أفرادها بها، ويراعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم، عن طريق العرف والرأى والقانون.
- قيم تفضيلية: Preferential Values: وهى قيم يشجع المجتمع أفرادها على التمسك بها دون إلزام أو فرض عقاب لعدم الالتزام بها، مثل: قيمة إكرام الضيف.

- قيم مثالية (طوبائية) Utopian or Hypothetical Values: وهى القيم أو المعايير التى يضعها الفرد نصب عينيه، ويحاول الوصول إليها أو الاقتداء بها فى سلوكه، ورغم ذلك قد لا يستطيع الوصول إليها أو تمثلها فى سلوكه، نظراً للظروف المحيطة، والتى قد لا تعينه على ذلك، مثل مطالبة الفرد بالقناعة، وهو يعانى من الفقر فى مجتمع ثرى.

٤ - بعد العمومية: Dimension of Generality

- قيم عامة: General Values: يعم شيوعها وانتشارها فى المجتمع كله بصرف النظر عن ريفه أو حضره أو طبقاته أو فئاته المختلفة، مثل: الاعتقاد بأهمية الدين والزواج والعفة.
- قيم خاصة: Specific Values: وهى قيم متعلقة بمواقف أو مناسبات خاصة أو بطبقة أو جماعة خاصة أو دور اجتماعى خاص، مثل: القيم المتعلقة بالزواج والأعياد والعمل.

٥ - بعد الوضوح: Dimension of Explicitness

- قيم ظاهرة (صریحة) Explicit Values: أى التى يصرح بها ويعبر عنها بالكلام.
- قيم ضمنية: Implicit Values أى التى يستدل عليها من ملاحظة سلوك الفرد.

٦ - بعد الدوام: Dimension of Permanency

- قيم دائمة نسبياً: Permanent Values: وهى التى تبقى زمناً طويلاً وتنتقل من جيل إلى جيل، مثل: القيم المرتبطة بالعرف والتقاليد.
- قيم عابرة: Transient Values: أى وقتية وعارضة وقصيرة الدوام، وسريعة الزوال، مثل: القيم المرتبطة بالموضة، وما يطرأ على المجتمع من تطورات وبدع متصلة بالأشياء المادية كالمال والموضة.

جدول (١) نماذج لبعض القيم ومدلولاتها اللفظي

القيمة	المدلول اللفظي
١ - النظام	مراعاة الترتيب والاتساق في كل الأمور، فيقال نظم الأمر أى رتبته، ونظم الأشياء أى رتبها وضم بعضها إلى بعض، ويقال نظام الأمر قوامه وعماده.
٢ - حسن الخلق	الخلق هو السمات المميزة لفرد ما، والتي تحدد سلوكه في المواقف المختلفة، ولقد أوصانا الله عز وجل ورسوله بأن نحسن من أخلاقنا فقال جل شأنه واصفا الرسول ﷺ " وأنتك لعلى خلق عظيم "، كما قالت السيدة عائشة تصف الرسول ﷺ " كان خلقه القرآن "، ويقال أن فلان حسن الخلق إذا تحلى سلوكه بالخير وإذا تمشى مع ما تنادى به أدياننا الخفيفة، وما هو مقبول اجتماعيا، وهنا يقال فلان خلقه الصدق أى أن الصدق أصبح سمة مميزة لسلوكه، ويقول الرسول ﷺ " أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا " ويقول " إن البر حسن الخلق والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس ".
٣ - العلم	العلم إدراك الشيء على حقيقته (على ما هو عليه)، ويقال علم فلان الشيء علما - أى عرفه - جعله يتعلمه ويتقنه، العلم أى كثير العلم، والجمع علماء. وهناك فرق بين العلم والمعرفة: فالعلم هو إدراك للمركب، أما المعرفة فهي أدراك للبيسط. فنقول عرفت الله ولا نقول علمته، العلم يطلق على ما يدرك لذاته، أما المعرفة فتطلق على ما يدرك بآثاره، والعلم يتعلق بالمعقولات والمعانى الكلية، أما المعرفة فتتعلق بالمحسوسات والمعانى الجزئية. ويقول عز وجل ﴿ عَلَّمَ

القيمة	المدلول اللفظي
	الْإِنْسَنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿ العلق / ٥، ويقول ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿ يوسف / ٧٦. فحث الله عز وجل ورسوله على ضرورة طلب العلم والإستزادة، حيث رفع من مكانة العلماء ﴿ يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴿ المجادلة / ١١، ﴿ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴿ طه / ١١٤، ورغم ذلك مهما تعلم الإنسان فإن علمه قليل بالنسبة لعلم الله عز وجل. ﴿ وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿ الإسراء / ٨٥.
٤ - الجهاد	كل نشاط يبذله الكائن الواعى جسميا أو عقليا ويهدف إلى غاية، حيث يبذل كل ما في وسعه حتى يصل إلى غايته. والجهاد هو الجهد، الوسع، الطاقة، المشقة. قال تعالى "وأقسموا بالله جهد إيمانهم"، والجهاد أنواع: - الجهاد قد يكون جهاد ضد الكفار وأعداء الإسلام (قتال غير الذميين) لإعلاء كلمة الله عز وجل. ﴿ فَمَنْ أَعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَأَعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا أَعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ﴿ البقرة / ١٩٤. وقد يكون للدعوة إلى الحق والخير ومطاردة الباطل ومقاومة الشر دون خوف لومه لائم. - وقد يكون الجهاد جهاد للنفس لإجبارها على التحلى بالأخلاق الحسنة والتخلى عن الرذائل، يقول الرسول ﷺ "المجاهد من جاهد نفسه" رواه مسلم.
٥ - التفكير	التفكير هو إعمال العقل في أمراً ما وترتيب معطياته للوصول الى مجهول (حل مشكلة ما). ويقال فكر بالأمر فهو مفكر: أخطره بباله، ويقال لى فى الأمر فكر: نظره ورؤية،

القيمة	المدلول اللفظي
	والجمع أفكار ، والفكرة: الصورة الذهنية لأمر ما. والجمع فكر، والفكر: كثير التفكير، ويقال فلان أحسن التفكير - اصاب التفكير: أى نظم ما لديه من معلومات حول أمر ما، وأداره بعقله حتى يتمكن من الوصول الى النهاية أو الهدف المرجو.
٦- العطاء	العطاء يقابل الأخذ، ويعنى السعى الدائم إلى تقديم الخير والعون والمساعدة للآخرين دون انتظار المقابل، والمعنى العام هو أن يقوم شخص ما بتحويل ملكيته لشيء ما إلى شخص آخر بإرادته دون طلب المقابل. " والعطاء هو ما يعطى والجمع أعطية - أعطيات - وأعطيات الملوك: هباتهم، وأعطيات الجند: أرزاقهم وما يترتب لهم من مال، والعطية: العطاء والجمع عطايا. والرجل المعطاء: كثير العطاء، ويقال أعطى فلاناً الشيء: أى ناوله إياه، ويقال تعاطى القوم: تغالبوا فى التعاطى، واستعطى أى سأل العطاء.
٧- التقدير	يقال قدر فلان: عظمه (زاد فى تعظيمه). وفى التنزيل العزيز " وما قدروا الله حق قدره ". ويقال قدر الشيء أى بين مقداره، وقدر الأمر أى دبره وفكر فى تسويته. والقادر من أسماء الله الحسنى التى لا يوصف بها غيره. ويأتى التقدير هنا كرد فعل لما قام به الآخرين من أعمال عظيمة، ويأتى التقدير تعبيراً عن جهودهم العظيمة وأفضاهم علينا، والاعتراف بفضل الآخرين علينا وبجميلهم.
٨- الرحمة	الرحمة أى العطف والحنان والشفقة واللين والرافة. والرحمة أنواع:

القيمة	الدلول اللفظي
	- رحمة الله بعباده، فمن أسماء الله الحسنى: الرحمن والرحيم والغفور والعفو والرؤوف واللطيف، قال تعالى ﴿قُلْ يَبْعَادَى الَّذِينَ اسْتَرْفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾ الزمر ٥٣/ - رحمة الإنسان بأخيه الإنسان: قال الرسول ﷺ " مثل المؤمنين في توادهم وتراحيمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى". - رحمة الإنسان بوالديه: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ الإسراء ٢٣/ ٢٤. - الرحمة بالأطفال: " من لا يرحم لا يرحم ". - الرحمة بالحيوان: " عذبت امرأة في هرة سجنتها حتى ماتت فدخلت فيها النار " مسلم ٤/ ١٧٦٠.
٩- النظافة	أى النقاء من الدنس، والجمع نظفاء، ويقال نظف قلبه أى صانه عما يدينسه من الشبهات والمحرمات، ويقال فلان يتنظف أى يترفع عما يشين ويتنزه، ويقال نظيف السراويل أى عفيف وهو نظيف الأخلاق.
١٠- العمل	هو مجهود أو نشاط يبذله الفرد من أجل تحصيل منفعة أو إنجاز هدف معين. مثل: السعى فى طلب الرزق، وعدم التواكل، والسعى الى زيادة الانتاج وعمارة الارض. ويقال عمل عملاً: فعل فعلاً عن قصد، مارس مهنة أو صناعة، والعمل: المهنة والفعل والجمع أعمال. وقد حثنا الله عز وجل ورسوله ﷺ على العمل لدرجة الربط. بين الأيمان والعمل،

القيمة	المدلول اللفظي
	فيقول الرسول ﷺ " ليس الايمان بالتمنى ولا بالتحلى ولكن ما وقر فى القلب وصدقه العمل "، كما قال عز وجل ﴿ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ الكهف / ٣٠، وقال ﴿ وَقُلِ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ التوبة / ١٠٥.
١١- الصبر	الصبر هو التحمل، وإلزام النفس على أداء الخير واجتناب الشر (المعصية)، وتقبل البلاء برضا، والتسليم بأمر الله عز وجل، وقال تعالى " واصبر وما صبرك إلا بالله " النحل / ١٢٧، وقال " يا أيها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة إن الله مع الصابرين " البقرة / ١٥٣، والصبر أنواع: - صبر على بلاء الدنيا إذا ابتلاه الله فى رزقه، وعمله، وماله. - صبر على الظلم والظالمين. - صبر على الغضب، فيكون لين الجانب، ولا يرد الالهانة بالالهانة. - صبر على أذى الآخرين. - الصبر على طاعة الله، لأن فرائض الله قد يكون بها بعض المشقة، لأن فيها إلزام للنفس مثل الصبر على أداء الصلاة للكسلان، والصبر على الصيام للجائع، والصبر على دفع الزكاة للبخيل، والصبر على مشقة السفر للحاج. - ومن الناحية اللغوية يقال صبر صبرا: أى تجلد واحتمل الألم ولم يجزع وانتظر فى هدوء وإطمئنان، ويقال تصبر: أى حمل

القيمة	المدلول اللفظي
	نفسه على الصبر، وصبره: أى دعاه إلى الصبر، والصبار: الشديد الصبر، والصبور من أسماء الله الحسنى فهو يصبر على معصية عباده، ويؤجل الانتقام منهم لعلهم يهتدون.
١٢- الولاء	أى النصرة، والمحبة، والقربة. فالولاء: يعنى الاعتزاز بالأمر أو بالشئ، ولا تقف عند هذا الحد بل ومناصرته، والدفاع عنه كحب الوطن ومناصرته والدفاع عنه. والولى هو النصير، والمحِب، والحليف، والصديق، ويقال المؤمن ولى الله، والجمع أولياء، والولى هو كل من ولى أمراً وقام به، ويقال القوم عليه ولاية: أى يد واحدة يجتمعون فى الخير والشر.
١٣- الطاعة	الالتزام بأداء كل ما يكلفنا به الله ورسوله، وتنفيذ الواجبات التى يكلفنا بها الآخريين من ذوى الرأى والسلطة والمسئولية، خاصة إذا أتفق ذلك مع شريعة الله عز وجل، ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ النساء / ٥٩، والطاعة أى الانقياد والخضوع والموافقة، ويقال الطيع الطائع الطوع أى طوع يدك أو أراذك.
١٤- الأمانة	الأمانة = الوفاء = الوديعة. ويقال ائتمن فلان على الشئ أى جعله أميناً عليه، والأمانة: أن يشعر الفرد بأنه مسئول عن كل ما يوكل إليه من أعمال، وأن يبذل قصارى جهده لأداء هذا العمل على النحو الذى يرضاه الله عز وجل. ويقول الله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا﴾ النساء / ٥٨، كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم فى الحث على

القيمة	الدلول اللفظي
	الأمانة "لا إيمان لمن لا أمانة له" كنز العمال ٦٣ / ٣، والأمانة أنواع: - فقد تكون أمانة الكلمة (المشورة) أى تقديم النصيحة الحقة الخالصة، فقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم "المستشار مؤتمن" الترمذى ٥٢١ / ٥. - أمانة الوديعة: أى الحفاظ على ما أئتمنته عليه غيره من أموال، وعقار وخلافه، ويقول فى ذلك الرسول صلى الله عليه وسلم "من أخذ أموال الناس يريد أداءها أدى الله عنه، ومن أخذها يريد أتلافها أتلفه الله" البخارى ٥٣ / ٥. - أمانة المناصب: أى لا نولى شخص منصب إلا اذا كان اهلاً له وجدير به، وفى ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "من استعمل رجلاً من عصابته وفيهم من هو ارضى الله منه فقد خان الله ورسوله والمؤمنين" الحاكم / الجامع الصغير ٣٠٢ / ٣. - أمانة العمل: أى أداء العمل على أحسن وجه والوفاء بمتطلباته وإتقانه، وعدم استغلال الوظيفة استغلال سئ. يقول الرسول ﷺ "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" رواه البخارى ومسلم. - أمانه السر: أى حفظ السر وعدم البوح به، إلا لمن له الحق فى ذلك. قال الرسول صلى الله عليه وسلم "من ستر مسلماً ستره الله فى الدنيا الآخرة" رواه الترمذى.

القيمة	المدلول اللفظي
١٥-التعاون	ورد لفظ التعاون في كتب القرآن والسنة، حيث دعا الله عز وجل إلى التعاون في كتابه العزيز، كما حث الرسول صلى الله عليه وسلم على التعاون. فقال عز وجل ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾ المائدة / ٢، وقال ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ الحجرات / ١٠، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما أحب لنفسه "، والتعاون أى العمل المشترك لتحقيق غرض موحد، ويتوفر بها عنصر وجداني فيحدث ذلك بدافع من أفراد العمل إلى مساعدة بعضهم البعض، وتقديم العون وليس بالاجبار، ويتم خلال هذا التعاون تقسيم العمل إلى مهام متشابهة موحدة أو أعمال متباينة تكمل بعضها البعض. ومن الناحية اللغوية ورد مصطلح التعاون في كثير من المعاجم العربية فيقال تعاون القوم: أى ساعد بعضهم البعض، ورجل معوان: أى كثير المعونة للناس، والجمع أعوان، وفي الدعاء " ربى أعنى ولا تعن على ".
١٦-الإصلاح	أصلح الشيء أى أزال عنه الفساد وجعله نافع ومناسب، وأصلح فى عمله أو أمره، أى أتى بما هو صالح ونافع، وأصلح بينهما أو ذات بينهما أو ما بينهما، أى أزال ما بينهما من عداوة وشقاق، ويقول عز وجل " وإن طائفتان من المؤمنين اقتتلوا فأصلحوا بينهما "، وقال "أتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم"، ويقال " صالحه على الشيء أى سلك معه مسلك المسالمة، ويقال اصطلاح القوم، أى زال ما بينهم من خلاف، والصلاح أى الاستقامة والسلامة من العيب.
١٧-الشجاعة	شجع شجاعة: أى قوى قلبه واشتد على الناس فهو شجاع،

القيمة	المدلول اللفظي
	والجمع شجائع، وشاجعه أى باراه فى الشجاعة، وتشجع أى تقوى وأقدم وتكلف الشجاعة، والشجاع أى الجريء والمقدام، والجمع شجعان، والشجاعة هى اتسام الفرد بالجرأة فى مواجهة المخاطر التى يقابلها، وقول الحق دون خوف، والوقوف أمام الظالمين.
١٨- الحرية	يقال أعطى فلان الحرية، أى حرره وأعتقه وحرر رقبته، وقال تعالى "رب أنى نذرت لك ما فى بطنى محرراً" والحرية: أى الخلو من الشوائب أو الرق، ويقال تحررت البلد أى خلصت من الاستعمار أو من الاحتلال أو الغزو، وتحرر القوم أى خلصوا من الرق والاستعباد، ومنح القوم حرية أى منحهم فرصة ممارسة شعائهم الدينية وأمور حياتهم دون خوف أو رهبة، وعدم الأعتداء على حقوق الآخرين، ومنح الفرد حرية، أى أتاح له فرصة التعبير عن رأيه دون خوف أو تعنت أو رهبة.
١٩- الحكمة	أى معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، والحكمة أى العلم والتفقه، ويقال فى التنزيل العزيز "ولقد آتينا لقمان الحكمة"، والحكيم من أسماء الله الحسنى أى ذو الحكمة، ويقال أحكمت التجارب فلان أى جعلته حكيماً، أحكم الشئ والأمر أى أتقنه. والحكمة: حكمة التشريع أى الكلام الذى يقل لفظه ويجل معناه، واستحكم فلان، أى صار حكيماً وتناهى عما يضره. ويقال "الحكمة ضالة المؤمن".
٢٠- تحمل المسؤولية	المسؤولية تعنى إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال واستعداده لتحمل نتائج أعماله، أى إلزام الفرد والقدرة على الوفاء بهذه الإلتزامات، وتحمل الشخص نتيجة أعماله،

القيمة	المدلول اللفظي
وإختياراته، وقراراته أمام الله، وضميره، ومجتمعه وصدق الرسول ﷺ حين قال " كلكم راعى وكلكم مسئول عن رعيته " رواه البخارى، والمسئولية قد تكون خلقية أو إجتماعية: - وخلقية: أى أن الفرد مسئول عن نفسه (حواسه، وجسمه، وأفعاله، وقراراته)، قال تعالى " إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئول " الإسراء / ٣٦. - أما المسئولية الاجتماعية: فتعنى تحمل الفرد مسئولية جماعته، فهو يعكس قيم الجماعة ومعاييرها فكراً وسلوكاً، ومسئوليته هنا تنبع من إتباع أوامره وإصلاح أى عوج يظهر فى الجماعة. والشخص المسئول ينبغى أن يكون أهلاً لتحمل المسئولية (عاقل، راشد)، ويقول جل شأنه " لا يكلف الله نفساً إلا وسعها ".	
٢١- الأمن آمن فلان: أى جعله يأمن، وآمن فلان أى أطمئن ولم يخف فهو آمن، ويقال لك الأمان أى آمنتك، وآمن البلد أى أطمئن فيه أهله، وآمن الشر أى سلم، وآمن فلان أى وثق به وأطمئن إليه، وقال تعالى " وما أنت بمؤمن لنا "، ويقال أستمئن إليه أى أستجاره وطلب حمايته، والأمن هو الشعور بالطمأنينة وعدم الخوف، وهو حالة داخلية لدى الفرد يشعر بها عند إنعدام التهديدات الخارجية لكيانه أو حياته أو لأى جانب آخر.	

القيمة	الدلول اللفظي
٢٢- الوحدة	وَحَدَّ اللهُ عِزَّ وَجَلِّ أَيْ أَقْرَ وَأَمَّنْ بِأَنَّهُ وَاحِدٌ، وَوَحَدَ الشَّيْءَ: أَيْ جَعَلَهُ وَاحِدًا، وَاتَّحَدَتِ الْأَشْيَاءُ أَيْ صَارَتْ شَيْئًا وَاحِدًا، وَتَوَحَّدَ بِرَأْيِهِ أَيْ تَفَرَّدَ بِهِ، وَتَوَحَّدَ اللهُ عِزَّ وَجَلِّ فَلَانَ بِعَصْمَتِهِ أَيْ عَصَمَهُ وَلَمْ يَكُلْهُ إِلَى غَيْرِهِ، وَاتَّحَدَ الْأَفْرَادُ أَيْ صَارُوا وَكَأَنَّهُمْ شَيْئًا وَاحِدًا وَيَدٌ وَاحِدَةٌ تَقْهَرُ أَيْ مَعْتَدِي وَتَبْنِي لِلْمُسْتَقْبَلِ.
٢٣- المساواة	تعني إتاحة الدولة لجميع أفرادها فرص متعادلة يشتركون فيها على السواء دون تمييز أو تفرقه بسبب دين أو جنس أو ثقافة أو قدرة، ويكون هذا التعادل في الحقوق والواجبات وفي الدخل، وفي كافة النواحي الاقتصادية والاجتماعية " لا فرق لعربي على أعجمي إلا بالتقوى " ومن الناحية اللغوية المساواة تعني التعادل والتماثل، فيقال ساوى هذا بذاك أي رفعه حتى بلغ قدره ومبلغه، وسأوى فلان قرينه في العلم وغيره أي لحق به، وإستوى الشيئان أي تساويا.
٢٤- الكفاح	يقال كافح فلان فلان أي لقيه مواجهة - قاومه بقوة - وكافح القوم أعدائهم أي استقبلوهم في الحرب بوجوههم ليس دونها ترس ولا غيره، وتكافح المقاتلون أي تضاربوا وجهاً لوجه، وكافح الأمور أي باشرها بنفسه، والكفاح أي الكفء والنظير، والكفاح يعني السعى الدائم والمستمر لتحقيق النصر ولرفع كلمة الحق ولمواجهة الأعداء دون خوف، كما يعني شق الطريق وسط حياة عامرة بالمصاعب.

نشاط (٨):

حدد خمس قيم مما درستها، ثم أشرح المدلول اللفظي لكل منها:

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-

نموذج لخطة درس يهدف إلى تنمية القيم لدى المتعلم:

اسم الدرس:

شخصية لها تاريخ مجيد في مصر

القيم المتضمنة:

الوحدة، والشجاعة، والعلم، والتقدير، والجهاد

أهداف الدرس:

١. يصف جهود مينا لتحقيق أول وحدة في تاريخ مصر.
٢. يستنتج معنى مقولة طه حسين " العلم كالماء والهواء " .
٣. يعدد جهود أحمدس في طرد الهكسوس عن أرض مصر.
٤. يحدد واجبه للمحافظة على جهود السالفين وتحليل ذكراهم.
٥. يعترف بالانجازات التي بذلها السابقون لبناء مستقبل أفضل لبلاده.
٦. يحدد على خريطة مصر مسقط رأس الشخصيات التي يدرسها .
٧. يبدى رؤية في بعض المواقف القيمة المعروضة عليه أثناء الدرس.
٨. يكتب تقريراً عن أهم القيم ونماذج السلوك التي تعلمها من الدرس.

٩. يقدر دور صلاح الدين الأيوبي في استرداد بيت المقدس من أيدي الصليبيين.
١٠. يفسر أسباب صنع المصريين تمثالا للزعيم مصطفى كامل ووضعه بأحد ميادين القاهرة.
١١. يقدر أهمية الدور الذي لعبه كل من عبد الناصر ومبارك لتحرير أرض مصر من يد المعتدين.
١٢. يقدر قيمة كل من الوحدة، والشجاعة، والعلم، والتقدير، والجهاد في تسيير الحياة ونهضة الأمة.

الأفكار الرئيسية:

١. طه حسين والاهتمام بالتعليم.
٢. أحس والدفاع عن أرض مصر.
٣. الملك مينا وتحقيق أول وحدة في تاريخ مصر.
٤. مصطفى كامل ومحمد فريد والكفاح ضد الانجليز.
٥. عبد الناصر ومبارك وتحرير أرض مصر من أيدي المعتدين.
٦. الناصر صلاح الدين الأيوبي واسترداد بيت المقدس من أيدي الصليبيين.

الوسائل التعليمية:

- ١ - لوحة وبرة لعرض صور للشخصيات المتضمنة بالدرس.
- ٢ - خريطة سياسية لمصر لتوضيح مسقط رأس الشخصيات بالدرس.
- ٣ - تسجيل صوتي لتقريراً إذاعياً يوضح آخر تطورات الوضع في فلسطين.

الأنشطة التعليمية:

- (١) يكلف المعلم التلاميذ بمتابعة النشرات الاخبارية، وإعداد تقريراً حول آخر تطورات الوضع في فلسطين.
- (٢) يكلف المعلم التلاميذ بالتوجه إلى مكتبة المدرسة، وحصر الكتب التي تناولت الشخصيات المتضمنة بالدرس، وكتابة ملخص لها.
- (٣) يقوم المعلم بإعداد لعبة " من أكون "، والتي تناقش معلومات عن الشخصيات المتضمنة بالدرس.

خطوات السير في الدرس:

دور المتعلم	دور المعلم
• يقوم التلاميذ بفحص الصور. • يذكر التلاميذ أسماء الشخصيات، وهي طه حسين، وعبد الناصر، وحسنى مبارك، ومينا، والناصر صلاح الدين الأيوبي • يستخلص التلاميذ الاجابات من الكتاب، ويعرضونها على المعلم . • يقوم التلاميذ بفحص الخريطة، وتحديد مسقط رأس كل شخصية من شخصيات الدرس عليها . • يناقش التلاميذ العلاقة بين سمات شخصيات الدرس وموطن نشأتهم. • يعرض كل تلميذ رأيه. • يحدد التلاميذ ماهية العلم بأنه سعى الفرد الى تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة.	• يبدأ المعلم الدرس بعرض مجموعة من الصور على التلاميذ عن الشخصيات المتضمنة بالدرس من خلال لوحة وبرية. • يطلب المعلم من التلاميذ تحديد اسم صاحب كل صورة. • يطرح المعلم على التلاميذ سؤالاً: ما الدور الذى لعبته تلك الشخصيات فى تاريخ مصر، مع توجيههم إلى اشتقاق اجاباتهم من الكتاب المدرسى • يناقش المعلم التلاميذ فى اجاباتهم، ثم يعرض عليهم خريطة سياسية لمصر، ويسألهم عن مسقط رأس كل شخصية من شخصيات الدرس . • يسأل المعلم: ما تأثير البيئة على تكوين معالم شخصية الفرد؟ • يسأل المعلم، يقول طه حسين أن " العلم كالماء والهواء " علام يدل ذلك! • ما المقصود بالعلم؟

• يعرض كل تلميذ رأيه. • يحدد التلاميذ ماهية الشجاعة بأنها: ان يكون الفرد جريئاً ومقداماً عند مواجهته للمشاكل والمخاطر دفاعاً عن الحق، والوقوف ضد الظلم دون خوف. • يعرض كل تلميذ رأيه. • يحدد التلاميذ ماهية الجهاد بأنه: سعى الفرد الى مقاومة الشر والظلم وتحقيق الخير. • يعرض كل تلميذ رأيه. • يحدد التلاميذ ماهية الوحدة بأنها: تجمع الفرد مع الآخرين والاتحاد معهم لتكوين يد واحدة تقهر الأعداء. • يعرض كل تلميذ رأيه. • يحدد التلاميذ ماهية التقدير بأنه: الاعتراف بفضل الآخرين ومحاولة رد الجميل اليهم. • يقوم كل تلميذ بعرض رأيه. • يناقش المعلم التلاميذ في آرائهم. • يقوم أربعة تلاميذ بتسجيل الآراء على السبورة.	• يسأل المعلم، تزعم مصطفى كامل حركة الخطابة ضد الانجليز ولم يخشى غدرهم، علام يدل ذلك! • ما المقصود بالشجاعة؟ • يسأل المعلم، قاوم عبد الناصر والسادات ومبارك الاحتلال الاجنبى لمصر، علام يدل ذلك! • ما المقصود بالجهاد؟ • يسأل المعلم، وحد مينابن شطرى مصر الشمالى والجنوبى، علام يدل ذلك! • ما المقصود بالوحدة؟ • يسأل المعلم، صنع المصريون تمثالا للزعيم مصطفى كامل ووضعوه بأحد ميادين القاهرة، علام يدل ذلك! • ما المقصود بالتقدير؟ • يعرض المعلم على التلاميذ المواقف التالية، ويطلب منهم ابداء الرأى حيالها: - طلب معلم الفصل من زميلك القاء كلمة فى الاذاعة المدرسية، لكنه رفض خوفا من مواجهة زملائه، فماذا تفعل لو كنت مكانه؟

	- قال تعالى ﴿ فَمَنْ أَعْتَذَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَذُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا آعْتَذَىٰ عَلَيْكُمْ ﴾ وَأَتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ ﴿ [البقرة: ١٩٤] ، علام تدل تلك الآية. - قال تعالى ﴿ وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا ﴾ [آل عمران: ١٠٣] ، علام تدل تلك الآية.

التقويم:

- انسب لكل شخصية مما يلي حدثا مهما:

١. طه حسين:
٢. جمال عبد الناصر:
٣. محمد انور السادات:
٤. صلاح الدين الأيوبي:

- حدد مدى صحة أو خطأ العبارات التالية:

١. الشخصيات المهمة تنسى بمرور الزمن ()
٢. حقق أحمدس أول وحدة في تاريخ مصر ()
٣. ولد الزعيم مصطفى كامل بمحافظة الفيوم ()

خطط لدرس، مبينا كيف يمكنك تنمية القيم المتضمنة به لدى تلاميذك:

عنوان الدرس:

القيم المتضمنة:

أهداف الدرس:

١ -

٢ -

٣ -

٤ -

الأفكار الرئيسة:

١ -

٢ -

٣ -

الوسائل التعليمية:

١ -

٢ -

٣ -

الأنشطة التعليمية:

١ -

٢ -

٣ -

خطوات السير في الدرس:

-
-
-
-
-
-
-
-

التقويم:

١ -

٢ -

المراجع العربية:

١. إبراهيم عصمت مطاوع. أصول التربية. القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٥.
٢. إبراهيم مذكور. المعجم الموجز. جمهورية مصر العربية. مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠.
٣. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون. أبحاث مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الاسلامية والفلسفة الحديثة: ٢٩-٣١ يوليو ١٩٩٠. القاهرة: المعهد العالى للفكر الاسلامى بالتعاون مع الجمعية العربية للتربية الاسلامية، ١٩٩٤.
٤. أحمد حسين اللقانى وأمير إبراهيم القرشى. المناهج والمدخل الدرامى. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١.
٥. أحمد حسين اللقانى وضياء زاهر. القيم فى العملية التربوية. سلسلة معالم تربوية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٤.
٦. أحمد حسين اللقانى وعلى أحمد الجمل. القيم ومناهج التاريخ الاسلامى. دراسة تربوية. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦.
٧. أحمد حسين اللقانى وفارعة حسن محمد. مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١.
٨. إمام مختار حميدة. أسس بناء وتنظيمات المناهج (الواقع والمأمول). ط٣. ج ١. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠.

٩. إمام مختار حميدة وصلاح الدين عرفة وحسن حسن القرش ومحمد رمضان شحات وأمير إبراهيم القرشى. تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام. ج ٢. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠.

١٠. بدر سعيد على. " دور الوالدين في تربية القيم الاخلاقية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ". مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. جامعة قطر. ع ٢٦ بعد المائة، السنة ٢٧ سبتمبر ١٩٩٨.

١١. جوردون مارشال. موسوعة علم الاجتماع. ترجمة: محمد الجوهري. م ٢ المجلس الأعلى للثقافة: المشروع القومي للترجمة، ٢٠٠٠.

١٢. حامد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعى. ط ٦. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠.

١٣. رفعت محمود بهجات. تدريس العلوم الطبيعية. رؤية معاصرة. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩.

١٤. صالح محمد على أبو جادوا. سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

١٥. ضياء الدين زاهر. القيم والمستقبل. دعوة للتأمل. مستقبل التربية العربية. مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان. ع ٢، ابريل ١٩٩٥.

١٦. عبد الفتاح دويدار. علم النفس الاجتماعى أصوله ومبادئه. الاسكندرية. دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.

١٧. فوزية دياب. القيم والعادات الاجتماعية. مع بحث ميدانى لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة. القاهرة: دار الكاتب العربى للطباعة والنشر، ١٩٦٦.

١٨. محمد شفيق. السلوك الانساني. مدخل في علم النفس الاجتماعي. القاهرة: الشركة المتحدة للطباعة والنشر، ١٩٩٥.

١٩. محمد منير مرسى. فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٣.

٢٠. محمود فتحى عكاشة ومحمد شفيق ذكى. مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. القاهرة: بل برنت للطباعة والنشر، ١٩٩٧.

٢١. منصور أحمد عبد المنعم. تدريس الجغرافيا. وبداية عصر جديد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩.

٢٢. نبيل عبد الفتاح حافظ وعبد الرحمن سيد سليمان وسميرة إبراهيم شند. مقدمة في علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٧.

٢٣. نوال حامد أحمد ياسين. طرق تدريس رياض الاطفال من اللعب إلى التعلم. سلسلة البحوث التربوية والنفسية. وزارة التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى: معهد البحوث العلمية ومركز البحوث التربوية والنفسية، ٢٠٠٠.

English References:

1. Begley , Paul T. & Pauline E. Leonard. **the Values of Educational Administration**. London: Falmer Press , 1999.
2. Cangemi , Joann & Linda Aucoin.” Attitudes of Social Studies Teachers Toward the Teaching of Values “. U.S. Louisiana. 1991.

الفصل الثاني

التعلم التعاوني وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:

- تحدد ماهية التعلم التعاوني.
- تستنتج أهمية التعلم التعاوني.
- تذكر طرق التعلم التعاوني.
- تصف أنواع التعلم التعاوني.
- تعدد شروط التعلم التعاوني.
- تحدد مقومات التعلم التعاوني.
- تفرق بين التعلم التعاوني وانماط التعلم الأخرى.
- تلخص اجراءات التدريس وفق أحد أساليب التعلم التعاوني.
- توازن بين مزايا وعيوب استخدام التعلم التعاوني داخل الفصل المدرسي.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

يعد التعاون من صور التفاعل الاجتماعي، حيث يتضمن العمل المشترك بين أفراد الجماعة أو بين الجماعات وبعضها، بقصد الوصول إلى أهداف مشتركة (حامد زهران، ٢٠٠٠، ص ٢٤٧)، وتبدو بذور التعاون والصداقة بين الأطفال منذ الطفولة المبكرة، ثم تبدأ في النمو والتطور مع تزايد سنوات عمر الطفل، حيث يؤلف الطفل علاقات تقوم على التعاون والعطاء مع غيره من البالغين والأطفال، مما يعتبر غرساً لبذور النمو الاجتماعي لديه (حسن عبد المعطى وهدي قناوي، ٢٠٠٠، ص ٣٥٩)، ولذا يحظى التعاون بأهمية كبيرة نظراً لدوره الفعال في حياة الفرد والجماعة عامة، وفي حياة المتعلمين بمختلف مراحلهم التعليمية على وجه الخصوص.

أهمية التعلم التعاوني:

تتمثل أهمية التعلم التعاوني في أنه:

(١) يزيد التحصيل الأكاديمي للتلاميذ مختلفي القدرات مقارنة بالتنافس حيث يعملون معاً لإنجاز مهام مشتركة، ويساعد المتفوق منهم زميله الضعيف، وهذا ما أكدته دراسة (خليل شبر، ١٩٩٥)، كما يزيد من تثبيت المعلومة في أذهان التلاميذ ويعمق من فهمهم لها، وهذا ما أكدته دراسة (مدحت أبو الخير، ١٩٩٥).

(٢) يحدث نوع من الانسجام والتقبل بين الأفراد المختلفين في الثقافة، والطبقة الاجتماعية والظروف والقدرة والعنصر، حيث يعملون معاً معتمدين على

بعضهم البعض لإنجاز مهام مشتركة، وللحصول على مكافأة. (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ٨٢).

(٣) يساعد التلميذ على حل مشكلاته التي يواجهها وإنجاز الأعمال، ويرجع السبب في ذلك إلى تنوع الأفكار وكثرة الحلول، مما يساهم في تحسن تعاون الأفراد (خليل معوض، ١٩٩٩، ص ١٠٥، ١٠٦)، وهذا ما أكدته دراسة (Hadderman, 1992, P.5).

(٤) يزيد الاتصال اللفظي وغير اللفظي بين التلاميذ، فالتلاميذ يبذلون قصارى جهدهم لفهم المهمات وتنظيمها، ويحاولون التأثير إيجاباً على أفكار وسلوك زملائهم، ويحاولون إصلاح سلوك وأداء زملائهم قدر الإمكان، بهدف تحقيق أهداف التعلم المحددة سلفاً (Burron et.al., 1993 , P.P.697-707).

(٥) ينمي التفكير لدى التلاميذ ويكسبهم القدرة على التفكير بطريقة صحيحة، نتيجة لما يوفره التعلم التعاوني من فرصة للتلاميذ لجمع البيانات، وتبادل الأفكار والآراء ووجهات النظر، ومناقشة القضايا والمشكلات المختلفة، وإعادة صياغة هذا كله للوصول إلى أهدافهم، وهذا ما أكدته دراسة (سمية أحمد ونجاح المرسى، ١٩٩٧).

(٦) يساهم في إتقان الأفراد للمهارات الاجتماعية أو الأساليب أو التعيينات، فكل فرد في المجموعة مسئول عن إتقانه للمهارة الخاصة من جهة، وإتقان المجموعة كلها للمهارة من جهة أخرى (محمد الحيلة، ٢٠٠١، ص ١٥٥).

(٧) يزيد من تقدير التلاميذ لذواتهم، وهذا ما أكدته دراسة (Hallmark, 1994, P.143)، كما يساعد على تنمية النواحي الوجدانية لديهم، ويزيد من العلاقات فيما بينهم، وهذا ما أكدته دراسة (سوزان على، ٢٠٠٠).

التعلم التعاوني وأنواع التعلم الأخرى القائمة في المؤسسات التعليمية:

يرى جونسون وجونسون Johnson & Johnson ١٩٨٧ م أن هناك ثلاثة أنواع من التعلم في الفصل المدرسي (Henley, 2000, P.1):

(١) التعلم الفردي: وهو بناء أكثر تقليدية في التعلم، حيث يعمل كل تلميذ مستقلاً في المشروع التعليمي، والتلاميذ ينجزون أهدافاً محددة غير مرتبطة بالآخرين.

(٢) التعلم التنافسي: وهو بناء يعمل فيه التلميذ ضد الآخرين لكي ينجز أهدافاً خاصة به، والتلميذ يجد نفسه في الفوز على حساب الآخرين.

(٣) التعلم التعاوني: يستخدم المجموعات الصغيرة لتشجيع التلاميذ للعمل معاً، لتعلم شيء ما أو قيم أو اتجاهات صحيحة.

ورغم تعدد أنواع التعلم إلا أن هناك فروقاً جوهرية بينهم، وهى التى تؤثر بشكل أساسى على فعالية التعلم ومدى جدواه واستمرارية جودته، وفيما يلى عرض لبعض أنواع التعلم والفروق الأساسية بينها:

أولاً: الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والفردي والتقليدي:

يمكن تحديد أهم الفروق الجوهرية بين تلك الأنواع من التعلم من خلال مجموعة من المحددات وهى:

١- التفاعل:

بالنسبة للتعلم التعاوني يوجد تفاعل إيجابى، حيث يساعد التلاميذ بعضهم البعض لإنجاز أهدافهم المشتركة، ويسود التفاعل والتقبل والاحترام والمشاركة، والمساعدة والتشجيع، وتبادل الأفكار والأدوار، والتماسك بين أفراد المجموعة، وكذلك في التعلم التنافسي يوجد تفاعل بين التلاميذ لكنه تفاعل سلبي، حيث يتبارى الأفراد من أجل التفوق على بعضهم البعض سواء كانوا أفراداً أو مجموعات، ويسود التفاعل التوتر والخصومة والشك، والغيرة وإيثار الذات وإخفاء المعلومات، وذلك رغبة في الفوز.

وفي التعلم التقليدي يكون التفاعل جزئياً، ويكون على شكل أحزاب في الفصل، فقد يوجد تفاعل بين بعض أعضاء الفصل، وقد لا يوجد تفاعل بين أحد

من هؤلاء الأعضاء، ويعمل كل منهم بمفرده بهدف التفوق على زملائه بالفصل، وتسود الانعزالية وروح الأنانية، بينما في التعلم الفردي لا يوجد تفاعل بين التلاميذ، حيث يعمل كل فرد بمفرده على إنجاز الهدف الذى تحدده له.

٢- نمط النشاط التعليمي:

بالنسبة للتعلم التعاوني يتمثل في أية مهمة تعليمية، خاصة تلك المرتبطة بالمفاهيم والمهام المعقدة التي يقدمها المعلم لتلاميذه في المجموعات، بشرط أن تكون متعلقة بالمنهج المدرسي، وهنا يتعاون التلاميذ لفهم هذه المهمة، بينما في التعلم التنافسي تكون المهام معتمدة على اكتساب المتعلم للمهارات (ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨، ص ٢٧)، ومراجعة وتذكر المعارف، ويتم التقويم في ظل التنافس بين التلاميذ.

وفي التعلم التقليدي يقوم المعلم بشرح الدرس الوارد بالكتاب المدرسي، وإعطاء التلاميذ جميعهم تمارين (يكتبها على السبورة)، ثم إعطاء واجبات منزلية، أما في التعلم الفردي فتكون المهام محددة وواضحة لتجنب الخطأ، وتركز المهام على اكتساب المتعلم للمهارات والمعارف البسيطة، ويتم خلالها تحديد السلوك المدخلى للتعلم.

٣- إدراك أهمية الهدف ومدى العلاقة بين أهداف الفرد وأهداف الآخرين:

في التعلم التعاوني يدرك التلميذ جيداً أهمية الهدف التعاوني، لذا يسعى لتحقيقه بالتعاون مع زملائه، وتتشابك هنا أهداف كل تلميذ مع أهداف زملائه، وكذلك في التعلم الفردي يدرك التلميذ أهمية الهدف الفردي، ولذا يسعى لتحقيقه بمفرده، وتختلف هنا أهداف كل تلميذ عن أهداف زميله.

وفي التعلم التقليدي يكون الهدف الأساسى الذى يضعه التلاميذ نصب أعينهم هو الحصول على درجات عالية بالمقارنة مع زملائهم دون الاهتمام بزملائهم أو تحسين حالتهم الدراسية أو حتى دون أدنى تفكير في أهمية المادة العلمية التي

يدرسونها، أما في التعلم التنافسي فلا يدرك التلميذ أهمية الهدف التنافسي، ولكنهم يتقبلون ما يثمر عنه التنافس من فوز أو هزيمة، وتتداخل أهداف التلميذ مع أهداف زملائه، حيث يسعى كل تلميذ لتحقيق أهدافه، دون ما اهتمام بالآخرين، مما ينتج عنه فشل الآخرين (ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨، ص ٢٧).

٤. تفاعل المعلم والمتعلم:

في التعلم التعاوني يثير المعلم العمل التعاوني بين التلاميذ عن طريق إلقاء سؤال مثلاً وملاحظة تلاميذه، ويتدخل في حالة حاجة التلاميذ للمساعدة، أو في حالة رؤيته لبعض التلاميذ يحدون عن الطريق الصحيح، ولا يمارسون ما تعلموه من قيم ومهارات تعاونية، وفي التعلم التنافسي يقدم المعلم التعزيز للتلاميذ الفائزين والمساعدة لغير الفائزين، وذلك من خلال شرح الأجزاء غير المفهومة.

أما في التعلم التقليدي فإن المعلم يشرح الدرس ويكون التلميذ سلبياً وغير مشارك يتلقى المعلومات فقط، ثم يلقي المعلم بعض الأسئلة على التلاميذ للتأكد من مدى فهمهم للدرس، بينما في التعلم الفردي يكون المعلم هو مصدر المساعدة، ويتدخل لتقديم التغذية الراجعة والتعزيز.

٥. دور المعلم:

في التعلم التعاوني يكون المعلم بمثابة المرشد والموجه والمشجع والمحفز، وقد يوجه أسئلة لتلاميذه ويطلب منهم التشاور مع بعضهم البعض لإجاباتها، ويتدخل في حالة حاجتهم للمساعدة بعد عجزهم جميعهم عن إيجاد الإجابة الصحيحة (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ص ص ٩٣، ٩٤).

وفي التعلم التنافسي يكون المعلم مشجعاً لكلا الفريقين ليفوز أحدهما على الآخر، فيقول: من الفائز في هذه المسابقة؟ من حصل على أعلى الدرجات؟ ما الذي تحتاجه لتفوز في المرة القادمة؟

بينما في التعلم الفردي يكون المعلم هو موجه للتلاميذ ويستخدم عبارات: اعتمد على نفسك في إيجاد إجابة الأسئلة، ولا تضايق زميلك أثناء عمله إذا احتجت للعون، واتجه لمعلمك إذا انتهيت من العمل، وأجعل المعلم يقومك ويعطيك المهمة التالية. أما في التعلم التقليدي فالمعلم هو المصدر الرئيسى للتعلم، فهو الذى يشرح المادة لتلاميذه، ويتلقى الإجابات، ويعطى الواجبات المنزلية، والاختبارات، ويصححها، ويقوم التلاميذ، ويرتبهم حسب الدرجات، ويكافأ المتفوقين.

٦- المسئولية:

في التعلم التعاوني كل عضو مسئول عن عمله وعمل مجموعته ككل، وفي التعلم التنافسي يتحمل مسئولية ذاته في مواجهة الآخرين، بينما في التعلم الفردي يتحمل مسئوليته دون اعتبار للآخرين، أما في التعلم التقليدي فإن الفرد لا يتحمل مسئولية جماعته عادة (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ص ص ٩٣، ٩٤).

٧- تفاعل التلميذ والأدوات والمادة العلمية:

في التعلم التعاوني يتم ترتيب الأدوات وفقاً للغرض من الدرس، ويكون كل تلميذ مسئول عن جزء من الأدوات والمواد التعليمية، وفي التعلم الفردي يتم تحديد مجموعة من المواد والتعليقات لكل تلميذ حسب مستواه، كما يحدد قواعد العمل، بينما في التعلم التنافسي توجد مجموعة من الأدوات لكل تلميذ.

وفي التعلم التقليدي يشرح المعلم المادة العلمية للفصل كله، وتكون الأدوات للفصل كله، يعرضها المعلم على جميع التلاميذ إذا كانت وسيلة، أما المادة التعليمية فهناك كتاب لكل تلميذ يحوى الدروس، وكل تلميذ له أدواته.

٨- تنظيم المجموعات:

في التعلم التعاوني تكون المجموعة غير متجانسة في تركيبها، إذ أنها تضم متعلمين مختلفين، منهم مرتفعوا أو متوسطوا أو منخفضوا التحصيل الدراسى،

ولكنهم يعملون كفريق متكامل، وفي التعلم التنافسي يقسم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة، لتأكيد فرص متساوية من الفوز، بحيث يحاول كل تلميذ التفوق على زميله.

وفي التعليم التقليدي تكون المجموعة متجانسة إلى حد ما، ويحرص المعلم باستمرار على جعلها متجانسة قدر الإمكان، أما في التعلم الفردي فيعمل كل متعلم بمفرده وفقاً لقدرته الخاصة.

٩- ترتيب الفصل:

في التعلم التعاوني ينظم التلاميذ في مجموعات صغيرة غير متجانسة، حيث تجلس كل مجموعة في حلقات مستديرة لضمان التواصل بينهم، وفي التعلم التنافسي يرتب التلاميذ في مجموعات صغيرة متجانسة مكونة من ثلاثة تلاميذ، أما في التعلم الفردي فيجلس كل تلميذ بمفرده على مقعد منفصل مع وجود مسافة بينه وبين زملائه لضمان العمل الفردي (ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨، ص ٢٩).

بينما في التعلم التقليدي يكون التلاميذ في الفصل بمستوياتهم المختلفة يجلسون بجوار بعضهم البعض، فقد يجلس تلميذ متفوق بجوار آخر ضعيف وثالث متوسط أو غير ذلك، وقد يجلس اثنان متفوقان بجوار بعضهما ويعمل كل منهما بمفرده.

١٠- ما هو متوقع من التلاميذ:

في التعلم التعاوني يتوقع منهم التفاعل بين أعضاء المجموعة، والاعتماد المتبادل، والمشاركة في العمل، والمساعدة للوصول إلى النجاح والتمكن من العمل. وفي التعلم التنافسي يحصل كل متعلم على فرص متساوية للكسب ويتمتع بالنشاط، ويتبع قواعد العمل ويتقبل الهزيمة أو الفوز.

أما في التعلم الفردي فيترك التلميذ ليعمل بمفرده وفقاً لقدرته، ويتم التقويم بشكل فردي للتعرف على مدى تقدمه، بينما في التعلم التقليدي يتوقع من التلميذ أن

ينجز المهام المطلوبة منه جيداً، وأن يتفوق على زملائه داخل الفصل، ويحصل على درجات عالية في الاختبارات المقدمة إليه، وأن يتقبل الهزيمة أو الفوز، وأن يحاول مرات ومرات كي يصل إلى الفوز.

١١- استشارة الدافعية:

في التعلم التعاوني تكون الاستشارة داخلية، حيث يقوم التلاميذ بتشجيع بعضهم البعض من أجل التعلم، بينما تكون في التعلم التنافسي خارجية من جانب المعلم لتفوز إحدى المجموعات، وفي التعلم الفردي تكون الاستشارة خارجية من جانب المعلم ليتقدم التلميذ، وفي التعلم التقليدي تكون خارجية من جانب المعلم لتشجيع على التفوق.

١٢- التقويم:

في التعلم التعاوني يكون التقويم محكى المرجع Criteria-Reference، حيث يتم تفسير النتائج في ضوء كل ما سبق تحديده، ويعتبر مرجعاً يتم على أساسه الحكم على التلميذ، ويكون هذا المحك هو مدى التمكن من تحقيق الأهداف ٨٥٪ - ٩٠٪، ويكون هناك تقييم ذاتي وتقييم من جانب المعلم، وكذلك في التعلم الفردي.

أما في التعلم التنافسي فيكون التقويم معيارى المرجع Norm Reference، حيث يتم تفسيره في ضوء نتائج المجموعة التي ينتمى إليها التلميذ، وفي ضوء منحنيات التوزيعات التكرارية للنتائج، ويكون التقويم من جانب المعلم، وكذلك في التعليم التقليدي يكون التقويم معيارى المرجع، ويتم تفسيره في ضوء نتائج زملائه في الفصل، ويكون التقويم من جانب المعلم فقط.

١٣- القيادة:

في التعلم التعاوني تكون القيادة مشتركة بين جميع أعضاء مجموعة التعلم التعاوني الذين يتبادلون الأدوار والقيام بالمهام، وكل حين يبرز فائز جديد يتولى أداء أحد المهام لفترة محدودة، وفي التعلم التنافسي يتنافس التلاميذ من أجل تولى القيادة (فاروق عثمان، ١٩٩٥، ص ص ٩٣، ٩٤)، بينما في التعلم الفردي كل تلميذ

هو قائد لذاته ولعمله، أما في التعلم التقليدي فثمة قائد واحد للمجموعة التقليدية وقلما يتغير.

نشاط (١):

قارن بين كل من التعلم التعاوني والتنافسي والفردى والتقليدى فى ضوء
المحددات التالية:

انماط التفاعل:

.....

نوع النشاط التعليمى:

.....

مدى إدراك أهمية الهدف:

.....

طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم:

.....

دور المعلم:

.....

طبيعة التفاعل بين التلميذ والادوات:

.....

طريقة تنظيم المجموعات:

.....

طريقة ترتيب الفصل:

.....

نوع المسؤولية:

.....

ما هو متوقع من التلاميذ:

.....

نوع التقويم:

.....

- أن التعلم التعاونى يتميز بخمسة شروط لا تتوافر في العمل في مجموعات، منها: الاعتماد المتبادل الإيجابى بين أفراد المجموعة، والمحاسبة الفردية، والتفاعل وجهاً لوجه، وعمليات الجماعة، وتكوين المهارات الاجتماعية (محمد المكاوى، ١٩٩٩، ص ص ٧١، ٧٢).

- أن السلوك التعاونى بين أفراد المجموعة هو سلوك مقصود يقوم المعلم بتعليمه لهم من خلال عرض نموذج أمامهم ويشاركهم في التفاعل، ثم يقوم بمتابعتهم وتقييم سلوكهم (كوثر كوجك، ١٩٩٧، ص ص ٣١٥، ٣١٦)، وأثناء العمل في المجموعة يلاحظ الأفراد سلوك بعضهم البعض، ويتعرفون على الإيجابيات والسلبيات، ويحاولون وضع خطة لتحسين الأداء.

- ويرى (محمد الحيلة، ٢٠٠١، ص ١٥٤) أن التعلم التعاونى يختلف عن التعلم في مجموعات صغيرة من حيث:

(١) يتحدد حجم المجموعة في التعلم التعاونى بناءً على رأى المعلم، أما في المجموعات فإن حجم المجموعة يتحدد وفقاً لعدد التلاميذ القادرين على التعامل مع المادة العلمية المقدمة.

(٢) في التعلم في مجموعات يفترض أن تكون المجموعة متجانسة، بينما في التعلم التعاونى تكون المجموعة متجانسة أو غير متجانسة طبقاً لاختبارات ومقاييس محددة.

(٣) في التعلم في مجموعات عادة ما يتولى القيادة أحد الأفراد أو يتولى مهمة تشكيل مجموعته، بينما في التعلم التعاونى يكون جميع التلاميذ مسئولين عن القيادة، لأن هدف التعلم التعاونى هو إتقان المجموعة للمهارات والأساليب أو التعيينات.

(٤) في التعلم التعاونى يكون كل فرد مسئولاً عن إتقان المهارة، وعن إتقان كل

أفراد المجموعة لها، أما في التعلم في مجموعات فالهدف الأساسى هو أن يتقن كل فرد المهارة بشكل فردى دون اهتمام بالآخرين أو يتنافس أحياناً مع الآخرين للتفوق عليهم في تعلم تلك المهارة.

(٥) في التعلم التعاونى يكون تعلم المهارات الاجتماعية قصدياً ومباشراً، من خلال تفاعل المجموعة، أى أن تعلم المهارات الاجتماعية يشكل جانباً رئيسياً في التعلم التعاونى، أما في التعلم عن طريق المجموعات فتعلم تلك المهارات يكون عرضياً وليس الهدف الرئيسى لهذه المجموعة، بل إن تعلمها يتم من خلال التجربة والخطأ أو نمذجة الدور.

نشاط (٢):

قارن بين التعلم التعاونى والتعلم في مجموعات صغيرة في ضوء المحددات التالية:

نمط السلوك:

.....
المسئول عن تحديد حجم التلاميذ داخل المجموعات:

.....
تنظيم المجموعات:

.....
طبيعة القيادة:

.....
نمط المسئولية:

.....
تعلم المهارات:

.....

ثالثاً: مستويات التعاون بالتعلم التعاوني:

Collaborative & Cooperative Learning

إن للتعليم التعاوني مستويين (Matthews et.al.,2000, P.1-3) أحدهما بسيط يتمثل في الـ Cooper، والآخر أعمق وأكثر تعقيداً ويتمثل في الـ Collaborative، ويلاحظ أن المستوى الثاني يعتمد ويبنى على المستوى الأول، وفيما يلي عرض لأهم الفروق الجوهرية بين المستويين:

أوجه الشبه بين مستويي التعلم التعاوني:

- كلاهما يؤكد على أهمية التعلم الفعال.
- يعمل في كلا المواقف المعلم كمسهل أو ميسر لعملية التعلم.
- في الفصل التعاوني يكون التعلم خبرة مشاركة بين كل من المعلم والتلميذ.
- كلاهما يعزز بفعالية المهارات المعرفية.
- كلاهما يؤكد على مسئولية التلاميذ في تحمل مسئولية التعلم.
- كلاهما يساعد التلاميذ على نمو المهارات الاجتماعية ومهارات الفريق.
- كلاهما يساعد على زيادة نجاح التلاميذ واسترجاع المعلومات.
- التلاميذ في كليهما يتحملون مسئولية أداءهم وأداء مجموعاتهم.

أوجه الاختلاف بين مستويي التعلم التعاوني:

- في المستوى الثاني للتعلم التعاوني Collaborative يكون التلاميذ بالفعل لديهم المهارات الاجتماعية الضرورية، والتي سوف تبني على المهارات الفعلية الموجودة لديهم من أجل الوصول إلى الأهداف، بينما في المستوى الأول للتعلم التعاوني Cooper يتدرب التلاميذ على تعلم ممارسة المهارات الاجتماعية بالمجموعة الصغيرة.
- في المستوى الثاني للتعلم التعاوني Collaborative التلاميذ هم الذين ينظمون ويناقشون الجهود بأنفسهم، بينما في المستوى الأول للتعلم التعاوني Cooper يتم تحديد الأنشطة والدور الخاص بكل فرد من قبل المعلم.
- النشاط في المستوى الثاني للتعلم التعاوني Collaborative غير مراقب من

جانب المعلم وعند حاجة التلاميذ للإجابة عن بعض الأسئلة من جانب المعلم يقوم بإرشادهم على كيفية الحصول على تلك المعلومات، بينما في المستوى الأول للتعلم التعاوني Cooper المعلم يلاحظ ويستمع، ويتدخل مع المجموعة إذا اقتضت الضرورة.

- في المستوى الثاني للتعلم التعاوني Collaborative يحتفظ التلاميذ بمسودة لإكمال العمل، بينما في المستوى الأول للتعلم التعاوني Cooper يسلم التلاميذ عملهم في نهاية الفصل لتقييمه.

مقومات التعلم التعاوني:

لكي يؤدي التعلم التعاوني وظائفه والغرض منه على أكمل وجه، ولكي يحدث الأثر المرغوب فيه عند التلاميذ، فإنه لا بد أن تتوافر له عدد من المقومات، وقد حدد جونسون وجونسون Johnson & Johnson بعض العناصر الأساسية للتعلم التعاوني Cooperative Learning Component، وفيما يلي عرض لهذه المكونات:

أولاً: المجموعة غير المتجانسة: Heterogeneous Grouping:

تعتبر مجموعات التلاميذ الأكثر تفاعلاً هي تلك المجموعات المختلفة الأعضاء، وبالمثل مجموعات التعلم التعاوني لا تجمع بطريقة عشوائية ولكن تتم بناء على التحصيل والجنس والعنصر والطبقة (Pollock , 1994 , P. 136)، وهذا يعني أن هؤلاء التلاميذ الذين تم اختيارهم يجب أن يكونوا مقتنعين بحاجات زملائهم في الفريق من متفوقين وضعفاء ومتوسطى الأداء.

ثانياً: الاعتماد الإيجابي المتبادل: Positive interdependence:

الاعتماد المتبادل يكون ناجحاً عندما يدرك أعضاء المجموعة الواحدة أنهم مرتبطون ببعضهم، وأن الفرد لا يمكن أن ينجح إلا إذا نجح كل أعضاء مجموعته (Bridget, 2001 , P.1-6) Succeeds Unless Every One Succeeds، لذا فإن

أهداف الجماعة ومهامها يجب أن تصمم بحيث يعتقد التلاميذ " أنهم ينحدرون تدريجياً أو يتغلبون على المصاعب معاً أو يسبحون ويعومون معاً Sink or Swim together، والاعتماد المتبادل هنا يعنى أن كل فرد من أفراد المجموعة ينبغي أن يدرك جيداً أن تحقيق أهداف التعلم لا يتحقق إلا بالتعاون مع زملائه، وأن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تحقيق أهداف كل فرد من أفراد المجموعة، ومن ثم يتعين على كل فرد أن ينسق جهوده مع جهود زملائه، حتى يتمكنوا جميعاً من إنجاز المهام المكلفين بها على أكمل وجه، مما يعمق فهمهم لمادة التعلم، فكل فرد يشرح ما يصعب فهمه لباقي أعضاء مجموعته.

والاعتماد المتبادل هنا لا يحدث بصورة عفوية، وإنما لابد أن يكون مخططاً له من قبل المعلم، ذلك لأنه لا ينبغي أن نتصور أن مجرد وضع التلاميذ في مجموعات عمل سيؤدي إلى أن يسلكوا سلوكاً تعاونياً، يساعد على إتقان المهارات وإنجاز المهام (يعقوب على، ١٩٩٦، ص ١٠٥)، والاعتماد المتبادل يتحقق من خلال:

(١) تحديد الأهداف المشتركة حتى يسعى كل أفراد المجموعة للتمكن من المادة العلمية لتحقيق تلك الأهداف (Zabel & Zabel , 1996 , P. 140)، وقد يكون هذا الهدف محاولة الإجابة عن سؤال معين، أو كتابة تقرير، أو تلخيص جزء معين، أو عمل نشاط معين، أو عمل لوحة يوقع كل عضو مشارك عليها باسمه، مما يدل على التعاون، ولتحقيق ذلك الاعتماد من خلال الأهداف يتخذ المعلم مجموعة من الإجراءات، كأن يقول:

○ أن درجة المجموعة سوف تتحد بناء على جمع درجات كل أعضاء المجموعة في الاختبار الذي سوف يوزع عليهم، فإذا فشل أحدهم في الإجابة قلت درجة مجموعته ولم تصل إلى الدرجة النهائية.

○ أن يؤكد أنه سوف يتم اختيارهم بطريقة عشوائية للإجابة عن سؤال شفوي يطرحه المعلم، والدرجة التي سوف يحصل عليها هي درجة

المجموعة، وهنا يدرك المتعلمون أنه لا بد أن يتأكد أعضاء كل مجموعة من إتقان كل منهم للدرس.

(٢) إمداد كل أعضاء المجموعة بمكافآت في حالة وصولهم إلى المعيار المحدد لهم (Zabel & Zabel , 1996 , P. 140)، أو مستوى الإنجاز المطلوب للعمل المكلفين به، وهنا إما أن يحصل كل أفراد المجموعة على المكافأة (في حالة إنجاز العمل)، أو لا يحصل أى منهم على المكافأة (في حالة عدم إنجاز العمل)، وقد يكون التعزيز مادياً (مثل منح التلاميذ أقلاماً، أو هدايا، أو وضع نجمة في ورقته، أو درجة إضافية)، أو معنوياً (مثل مدح الطفل وتشجيعه).

(٣) توزيع مصادر التعلم أو المهام على تلاميذ المجموعة، بحيث يمتلك كل فرد جزءاً من المعلومات والمواد التعليمية اللازمة لإنجاز العمل.

(٤) توزيع الأدوار على تلاميذ المجموعة بحيث يلتزم كل منهم بدوره، حتى يؤدي تكامل هذه المهام والأدوار إلى إنجاز العمل المطلوب، ومن هذه الأدوار: المراقب، والضابط، والقائد، والمسجل (Shrum & Glisan , 2000 , P.198).

(٥) تحقيق ذاتية شخصية واحدة لكل أفراد المجموعة (Levin & Nolan , 1996 , P. 113)، فهم جميعاً كل موحد، ويتم ذلك من خلال إطلاق اسم على كل مجموعة وشعار (ولاسيما لو كان هذا الاسم دالاً على قيمة معينة سوف يدرسونها مثل مجموعة الأمانة، والشجاعة، والتعاون، والصبر).

(٦) تنظيم بيئة التلميذ (الفصل الدراسي)، بحيث يسمح بالتعاون والاتصال بين أعضاء المجموعة الواحدة، كأن يجلسون على شكل دائرة حول منضدة مستديرة، مع ترك مسافة بين كل منضدة وأخرى مما يتيح الحركة للمعلم.

ويرى (جابر جابر، 1999، ص ٨٢): أنه يمكن تحقيق الاعتماد المتبادل بجعل كل جماعة تكمل ورقة عمل واحدة تضم أسئلة متعددة، بحيث يشترك جميع التلاميذ بالمجموعة في حل هذه المسائل، مع تزويد بعض التلاميذ بالأسئلة والبعض الآخر بالإجابات وعليهم إظهار التطابق. كما يمكن تحقيق الاعتماد المتبادل بين التلاميذ في المجموعات، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٢)

طرق تحقيق الاعتماد المتبادل بين التلاميذ في المجموعات

م	نوع الاعتماد المتبادل	كيفية تحقيقه
١	الأهداف	إعلام التلاميذ بالأهداف المشتركة فيما بينهم، كي يتعاونوا لإنجاز تلك الأهداف، وفهم المادة العلمية من خلال المناقشة فيما بينهم، وإعلام الفرد أن نجاحه لا يتحقق إلا بنجاح المجموعة كلها حتى يتعاون معهم.
٢	الأعمال (الأدوار)	تحديد دور كل فرد والمهمة المكلف بإنجازها، وتمثل الأدوار هنا في القائد (القارئ)، والموضح (المراجع)، والمقرر (المسجل)، الميقاتي (ملاحظة الضوضاء).
٣	مصادر التعلم والمهام	يملك كل عضو في المجموعة كتيباً يشمل المهام والأنشطة المراد قيامه بها، حيث يتعاونون مع بعضهم في فهمها، إلى جانب بطاقات الدور لتحديد دور كل فرد في المجموعة.
٤	التعزيز	يتم من خلال إعطاء درجة إضافية للمجموعة التي حققت النجاح المطلوب، مع تقديم المدح والتشجيع.
٥	تنظيم البيئة	جعل كل أربعة تلاميذ يجلسون حول مقعدين متقابلين على شكل مستطيل.
٦	ذاتية المجموعة	تحقق من خلال إطلاق اسم قيمة أو شعار قيمى لكل مجموعة فيقال مجموعة النظام، والأمانة، والصبر والشجاعة.

ثالثاً: التفاعل الأني بين التلاميذ (فى وقت واحد)

Simultaneous Interaction Among Students :

إن الوضع القائم فى الفصول التعليمية التقليدية (والذى يعتمد على كثرة الكلام من جانب المعلم، أما كلام المتعلم فيكون محدوداً، حيث يقتصر على التسميع أو الاسترجاع فقط أو الإجابة عن أسئلة المعلم دون أى مشاركة منه)، يجعل التعلم أقل فاعلية، أما التعلم التعاونى الذى يكون فيه التلاميذ يتفاعلون للإجابة عن الأسئلة أو لحل مشكلة فى وقت واحد فإن كل ذلك يعزز من فعالية التعلم (Pollock , 1994 , P. 136).

رابعاً: المحاسبة الفردية والجماعية:

Individual and Group Accountability :

وتكون بمثابة نوع من التغذية الراجعة للتأكد من أن كل عضو من أعضاء المجموعات قد استوعب وفهم واتقن الدرس جيداً، وهناك مستويان للمسئولية فى مجال التعلم التعاونى (Johnson & Johnson, 2000, P.P.1-5)، فالمجموعة مسئولة عن تحصيل أهدافها، وكل عضو يجب أن يكون مسئولاً عن الإسهام بنصيبه فى العمل، فالمسئولية الفردية تظهر عندما يساعد الفرد بأدائه مجموعته.

وذلك الأسلوب فى التعلم يعزز التعلم الفردى داخل المجموعة من خلال امتحان فردى أو اختيار تلميذ بطريقة عشوائية ليحجب أو يكتب تقريراً نيابة عن المجموعة (Zabel & Zabel , 1996 , P. 140)، وبذلك يمكن قياس مسئولية الفرد، أما المسئولية الجماعية فتتضح عندما يعلم الفرد أنه سيسهم بأدائه فى نجاح أو فشل مجموعته، مما يجعله يتقن مادته ويساعد الآخرين على ذلك.

وترتبط المحاسبة الفردية ارتباطاً وثيقاً بالاعتماد المتبادل، فإذا تمكن كل فرد من أفراد المجموعة من الإجابة عن الاختبار الفردى بطريقة جيدة، فإن ذلك سوف

ينعكس على مجموعته، حيث تتمكن من النجاح، كما أنها تحصل على درجات إضافية مما يشجع على التعاون بين أفراد المجموعة لفهم الدرس.

خامساً: الرقابة: Monitoring:

عندما يكون العمل جديداً على التلاميذ فإن ذلك يحتاج إلى الرقابة، فالتلاميذ يؤدون الأنشطة ويتحملون المسؤولية، وهنا تكون مهمة المعلم ملاحظة المجموعات أثناء العمل، ويسجل ويدون مدى تطبيق تلك السلوكيات والمهارات بين الأفراد مثل التشجيع والمدح وإلقاء الأسئلة، حتى يكون عمل التلاميذ أكثر فعالية، ويفحص المعلم مدى تقدمهم ويقدم التوجيهات إليهم عند الحاجة، فبواسطة الرقابة يمكن حل أية مشاكل سلوكية تنتج من خلال عملهم (Pollock , 1994 , P.137).

سادساً: التفاعل المباشر وجهاً لوجه بين تلاميذ كل مجموعة:

Face to face interaction:

إن التفاعل وجهاً لوجه يعنى وضع التلاميذ قريين من بعضهم في الفصل، مما يتيح لهم فرص التحدث مع زملائهم لكي يكملوا التعيينات، ذلك لأن التلميذ إذا أكمل المهمة دون التفاعل مع الآخرين، فإن ذلك يعد نوعاً من التعلم الفردي لا أكثر من ذلك، فيجب أن يكون هناك تأييد شخصي (مدح وتشجيع) وأكاديمي (المساعدة على التعلم)، وهناك بعض الأنشطة التي تتيح مثل ذلك التفاعل منها (Angelo et.al. , 2000 , P.P.1-5):

- أن يقوم كل منهم بشرح الأجزاء الصعبة للآخرين أو كيفية حل المشكلة.
- أن يقوم كل منهم بتدريس المعلومات للآخرين وتوضيحها.
- مراجعة كل منهم لفهم الآخرين .
- ربط الحاضر بالماضي في التعلم.
- إتاحة فرص الاستفسار من الآخرين والرد على استفساراتهم.

سابعاً: المهارات الاجتماعية (مهارات المجموعة الصغيرة والشخصية):

Social Skills (Interpersonal and Small Group Skills):

في المدارس الابتدائية تعطى تنمية المهارات البسيطة بداية صلبة للتلاميذ للاستمرار في عالمهم، على سبيل المثال: الاهتمام بالآخرين، والمشاركة في المشاعر، وتقديم الأفكار والاستجابة لها، وتشجيع الآخرين، واتباع الإرشادات، واستخدام مثل هذه المهارات يجعل التلاميذ يشعرون بأنهم أفضل لمجموعتهم ولأنفسهم (Pollock , 1994 , P. 136)، والعمل التعاوني يتطلب أن يكون كل فرد من أفراد المجموعة لديه مهارات اجتماعية للتفاعل مع زملائه داخل المجموعة. ومن تلك المهارات اللازمة لمجموعات التعلم التعاوني (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ٨٣):

- مهارة الاتصال وتشمل إعادة صياغة المعلومات Paraphrasing، ووصف السلوك Describing Behavior، ووصف المشاعر، ومراجعة الانطباع Checking Impression.
- مهارات المشاركة مثل: تبادل الأفكار والمعلومات، فبعض التلاميذ يكون أكثر خجلاً وعزلة، ومن المهارات الأخرى: الاستماع إلى الآخرين، وإبداء الرأي، واحترام الرأي الآخر، وتشجيع الآخرين والقيادة، وصنع القرار، وبناء الثقة، ومهارة حل الصراع، وكل ذلك يساعد التلاميذ على العمل الفريقي بنجاح، كما يتطلب العمل التعاوني تسليح التلاميذ ببعض القيم مثل الأمانة، والتسامح، والنظام، والحقيقة أن اكتساب تلك المهارات والقيم لا يأتي من فراغ، وإنما لابد للمعلم أن يؤكد أمام تلاميذه على هذه المهارات والقيم، وعلى ضرورة ممارستها أثناء عملهم التعاوني، وأن يقوم بتصحيح السلوكيات التي تحيد عما هو مرغوب فيه.

ثامناً: استقلال المجموعة: Group Autonomy:

إن الأساس الذى يقوم عليه التعلم التعاونى هو أن المجموعات يجب أن تؤدي مهامها التى يكلف بها أعضاؤها بأنفسهم، ذلك لأن التلاميذ عندما يكملون مهامهم بأنفسهم فإنهم يتعلمون كيف يفكرون، ويكون لديهم كفاية ذاتية، وهنا يقوم المعلم بتقديم الاقتراحات، والحث فى حالة الحاجة إلى ذلك، لكن التدخل وإعطاء الإجابة يسلب أعضاء المجموعة فرصتهم للتعلم والنمو (Pollock , 1994 , P. 137).

تاسعاً: عمليات المجموعة: Group Processing:

هى الإجراءات التى يمكن للتلاميذ أو المجموعات من خلالها فحص سلوكهم خلال إكمالهم للمهام المنوطة بهم، والتحقق من كيفية ممارسة المهارات الاجتماعية، وعمليات المجموعة تعتمد على ما يلي (Pollock , 1994 , P. 137):

١- تحليل مهام المجموعة: Analysis

حيث يناقش أعضاء المجموعة بعضهم البعض حول كيفية إنجاز الأهداف، وتكوين علاقات عمل فعالة بينهم، وهنا يحددون دور كل عضو والأنشطة المرغوب فى إكمالها، والسلوكيات الواجب استمرارها واللازم تغييرها لتحسين عمل المجموعة، وهذا التحليل يساعد على تحسن أداء المجموعة.

٢- تطبيق مهام المجموعة: Application

مطالبة التلاميذ بالتفكير جيداً، وممارسة ما تم تحديده من سلوكيات ومهارات اجتماعية وأدوار وأنشطة.

٣- وضع الأهداف للمهام المستقبلية المجموعة: Placing Objectives

إعطاء التلاميذ الفرصة لتعيين المهارات الاجتماعية التى يجب ممارستها فى الدرس القادم، أى عمليات المجموعة تعد بمثابة عملية تقييم ذاتى من قبل أعضاء

المجموعة لأدائهم في الأعمال المكلفين بها، وذلك بهدف تحسين أداءهم في الأعمال الأخرى التى سوف يكلفون بها.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن مجرد وضع التلاميذ في مجموعات وإخبارهم بالعمل معاً لا يعنى أن يكون هناك تعاون، فليست كل المجموعات متعاونة، فوضع التلاميذ في مجموعات قد يكون نتيجة التنافس أو الفردية، ولجعل التلاميذ متعاونين، فإنه يلزم فهم تلك المكونات المهمة لجعل العمل تعاونياً، وفهم تلك المكونات كما يرى (Johnson & Johnson, 2000, P.3)، يتيح للمعلم فرصة:

- بناء الدروس بطريقة تعاونية.

- تشخيص بعض المشاكل الناجمة عن عمل التلاميذ معاً، والتدخل لزيادة فعالية مجموعات التعلم.

- إعادة صياغة دروس التعلم التعاونى لمقابلة الظروف التعليمية واحتياجات المنهج، وفقاً للمجالات المختلفة للمادة والتلاميذ.

شروط التعلم التعاونى:

إن العمل في مجموعات لا يتطلب بالضرورة أن يكون هناك تعاون بين أفراد المجموعة، ذلك أن المعلم قد يجمع التلاميذ وفقاً لقدراتهم، لكن المهام المعطاة للمجموعة لا تتطلب التعاون وبالتبعية فإن التلاميذ يجلسون في مجموعات لكنهم نادراً ما يعملون كمجموعة، وغالباً يعملون كأفراد (Forges , 1995 , P.150)، ولكى تكون أنشطة التعلم التعاونى ناجحة، فإن المعلم يحتاج أن ينتبه إلى العناصر التالية:

١- عدد أفراد المجموعة وتكوينها: Group Size / Composition:

لحجم المجموعة دوراً كبيراً في نجاح المجموعة وقدرتها على إنجاز المهام، فالجماعات الكبيرة في حجمها يزداد التباين والخلاف بين أفرادها لاختلاف ميولهم

وحاجاتهم واهتماماتهم، مما يؤدي إلى انخفاض التفاعل الاجتماعي بين أعضاء المجموعة، ويقل الود والتعاطف بينهم، والمجموعة عندما يصغر عدد أعضائها، تزداد فرصة العضو في الحديث، وتقل فرصة وجود عضو غير مشارك في نشاط المجموعة ويرى (ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨، ص ص ٧٢، ٧٣) أن حجم المجموعة المناسب يتراوح من ٢-٦، وذلك وفقاً لما يلي:

(١) الخبرات، وطبيعة المهمة المقدمة للتلاميذ، والمادة العلمية، فإذا كانت متنوعة فإن هذا يحتاج إلى عدد كبير من التلاميذ في المجموعة الواحدة.

(٢) حجم المواد العلمية المستخدمة.

(٣) الفترة الزمنية للتعلم، فإذا كانت قصيرة فهذا يحتاج إلى عدد قليل من التلاميذ داخل المجموعة، مما يسهل الاتصال بينهم.

ولذا يرى (Holt , 2000 , P.P. 1-4) أن التعلم التعاوني يصبح أكثر فعالية إذا كانت مجموعات التعلم صغيرة، ويفضل أن يكون هناك اثنان في المجموعة الواحدة، وكلما تعقدت المهام يزداد حجم المجموعة. وتشير معظم أبحاث التعلم التعاوني إلى أن الطريقة الفعالة لترتيب المجموعات الصغيرة هي أن تضع أربعة تلاميذ معاً، حيث يجلس التلاميذ في أزواج، مما يجعل المشاركة مزدوجة لكل عضو في أنشطة التعلم، كما يسهم في زيادة التفاعل بين أعضاء الفريق الأكثر والأقل مشاركة (Pollock , 1994 , P. 138).

ويرى (Shrum & Glisan , 2000 , P.199) ضرورة أن يكون أفراد المجموعة غير متجانسين، فإذا كانت المجموعة مكونة من أربعة أفراد فإنه يجب أن يكون اثنان من الذكور واثنان من الإناث، ويكون أحدهما ذا أداء عال، والآخر أقل، ويكون اثنان من ذوي الأداء المتوسط.

٢- وظائف المجموعة: Group functions

يعمل التلاميذ داخل المجموعات في أى تعيين، وأحياناً يتخلل عملهم التعاونى عمل فردى، ويقومون بحل المشكلة، ومناقشتها بدون قيادة مباشرة من المعلم، ويقومون بالعصف الذهنى لأفكار جديدة، أو تلخيص ما تعلموه، وإنجاز ما تم تحديده من أهداف أخرى (Holt , 2000 , P.1)، على أن تكون تلك التعيينات محددة جيداً، ومرتبطة بالأهداف، ومناسبة لمستوى التلاميذ وأعمارهم.

٣- فاعلية العمل التعاونى وكفائيته:

Goodness of Cooperative Working

إن تحديد الأهداف ووضوحها، وإبراز ما يجب أن يكون عليه سلوك المتعلمين، سواء من الناحية المعرفية، أو المهارية، أو الوجدانية، وإدراك المتعلمين لهذه الأهداف، وأنها أهداف مشتركة يجب أن يسعوا لتحقيقها، وأن مصيرهم مشترك، وأن عملهم التعاونى وسيلة لهدف أسمى وليس غاية في حد ذاته، كل ذلك ييسر التعاون بين التلاميذ.

وتتمثل فاعلية العمل التعاونى فى تحقيق الهدف المشترك، وهو فى العادة هدف اجتماعى لا صلة له بالأشخاص، أما الكفاية فتتعلق بالدوافع الفردية ذات الصلة الشخصية، ومقياس الفاعلية هو مدى تحقيق غرض أو أغراض عامة، ومقياس الكفاية هو الكشف عن الأفراد الذين تتوافر لديهم الرغبة الكافية فى التعاون (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ٦٦٦).

٤- معايير المجموعة: Criterias of Group

إعادة ترتيب مقاعد الفصل لا يكفى لضمان التعاون واستمراره بين أفراد المجموعة، ولكن ذلك التعاون يحتاج إلى:

- وضع نظام للتعاون بين الأفراد، وتهيئة جو من الرضا النفسى والثقة،

والمشاركة المتساوية، والرغبة في مساعدة الآخرين، والتشجيع لدى الأفراد (نحن نعوّم ونسبح ونفكر معاً)، ويعزز التلميذ النبّه بجهوده في التدريس للآخرين (Holt , 2000 , P.P. 1-4).

- أن يدرك المتعلم أنه مسئول عن تعلمه وتعلم زملائه، فالكسب والخسارة يعود على الجماعة والفرد معاً، فالمعلم يقوم بتقييم كل فرد بتوزيع اختبار على كل فرد يجب عنه بمفرده، وأن درجة المجموعة هي مجموع درجته مع درجات زملائه بالمجموعة.

- أن يدرك أن العمل الجماعي لا يعني إلغاء ذاتية الفرد وشخصيته، فكل فرد داخل المجموعة أمامه فرصة للتعلم سواء المادة العلمية أو المهارات أو القيم، كما أن لديه فرصة لكسب الجائزة إذا تمكن من النجاح وساعد مجموعته على ذلك، وأن وضع التلميذ في مجموعته هذه لا يعد عقاباً له، وإنما هو تدريب ليمتلك القدرة على التعاون والانتماء لمجموعته (, 1993 Parrenas , P.11).

- توفير جو من الاعتماد المتبادل، والمشاركة بين المتعلمين، بحيث يكون أى قرار تتخذه الجماعة هو قرار جماعي ناتج عن مناقشة وحوار، ولن يتحقق هذا الاعتماد إلا إذا شعر كل عضو من أعضاء المجموعة أن نجاحه هو نجاح لمجموعته والعكس، وأن التعاون ضروري لتحقيق النجاح، ويتحقق ذلك من خلال توزيع الأدوار والأدوات، والأهداف المشتركة، والمكافأة الجماعية.

٥- مهارات المجموعة: Group Skills:

ليكتسب التلاميذ القدرة على ممارسة المهارات الاجتماعية والقيم يحتاج ذلك إلى:

- أن يحدد لهم المعلم السلوكيات الاجتماعية المتوقعة في تصرفاتهم.

- فريق عمل يتوافر فيه (Holt , 2000 , P.2): التأييد والتقبل للفروق الفردية، والتشجيع الإيجابي وتغذية راجعة إيجابية، وإجماع على ما يصلون إليه من أهداف، ومصاحبة ومزاولة للآخرين.

٦- منح الوقت الكافي لكل المتعلمين داخل المجموعة:

وذلك للتمكن من المعلومات التي كلفوا بها، ولممارسة ما يدرسونه من قيم ومهارات، وذلك لأن كثيراً من التوجيهات والمهارات الاجتماعية الإيجابية المؤثرة، والفوائد النظرية لعملية التعلم القائم على التعاون، تبدأ في الظهور فقط بعد أربعة أسابيع يقضيها التلاميذ في مجموعاتهم (Stahi , 1994 , P.4).

٧- توافر التعزيز الاجتماعي المتبادل:

بحيث يجعل التعلم أكثر فعالية، فيكون كل تلميذ بالنسبة لزميله بمثابة المؤيد، المشجع، والمصحح، والموجه.

٨- أدوار المجموعة: Group roles

فلكل عضو في المجموعة وظيفة محددة داخل المجموعة، كالمسجل، والمعزز، والمراقب، والملاحظ، والمسهل... كما يجب أن يتبادل التلاميذ هذه الأدوار مما يتيح لكل تلميذ فرصة ممارسة جميع الأدوار المنوطة بهم.

أوجه النقد الموجهة إلى التعلم التعاوني:

أولاً: مزايا التعلم التعاوني:

■ بالنسبة للتلميذ:

يرى (Balkom,2000, P.P. 1-3) أن التعلم التعاوني:

(١) يحسن من التحصيل الأكاديمي والسلوك.

(٢) يزيد من الثقة بالنفس والدافعية.

(٣) يزيد من ارتباط التلميذ بالمدرسة وبزملائه في الفصل.

(٤) سهل الاستعمال وغير مكلف.

كما يرى (Fronckowiak, 1994, P.P.25-27) أن التعلم التعاوني يجعل المتعلم أكثر إيجابية ولديه اتجاهات ديمقراطية، وأكثر قدرة على قيادة ذاته والمشاركة، ويؤكد (ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨، ص ص ٤٦-٦٣). أن تفاعل الفرد مع مجموعته يساعد على:

- اكتساب المتعلم معلومات ومهارات وقيم واتجاهات، حيث يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض ويقوم كل منهم بالتعرف على السلوكيات الحميدة التي تنال تأييد الجماعة فيقوم بتقليدها.

- تطوير السلوك الاجتماعي، ذلك أن المجموعة تتضمن عدة أطفال لديهم أنماط سلوكية مختلفة، لذا فإن الطفل من خلال تفاعله مع زملائه يحدد السلوكيات الإيجابية، ويعمل على ممارستها مما يشكل لديه قيماً اجتماعية إيجابية، فمثلاً عند دراسة مشكلة المخدرات أو الزلازل أو البراكين يتعرف التلميذ على القيم التي يجب أن يلتزم بها في سلوكه، مما ينمي القيم لديه، ويزيد من إحساسه بمشكلات مجتمعه، والقدرة على نقدها وإدراك الصحيح منها.

- يجعل الفرد أكثر حرية واستقلالا عن الآخرين، حيث يتخذ القرارات بناء على المناقشة والحوار والاقتناع، ويبدى رأيه بحرية، ويتخذ قراراته مراعيًا قيم مجتمعه، والتي اكتسبها من خلال تفاعله مع زملائه في الموقف التعليمي.

- تجعل المتعلم أكثر تعاوناً ومشاركة، بعيداً عن العزلة التي تجعله فريسة للفشل.

- إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، واكتساب مهارات التفكير الناقد، ويكون أكثر تقبلاً لذاته ومادته ولزملائه.

كما يؤكد (محمود عبد الكريم، ١٩٩٨، ص ١٨٩) أن التعلم التعاونى يمكن أن:

- يعالج ما يسمى بقلق الأداء Performance Apprehension حيث كشفت البحوث التى أجريت منذ الخمسينات أن بعض التلاميذ ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية فى بعض المواقف التى تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الكلام، حيث نجد أن التلاميذ فى مواجهة هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر، مما يؤثر على أدائهم.

- يساعد الأطفال على التعلم بالمشاركة، حيث يتعلمون جزئياً من بعضهم البعض ويحترمون نواحي القوة والضعف فى زملائهم.

- يساعد بطئ التعلم فى التغلب على الشعور بالفشل.

- يشجع المتعلمين على الاعتماد على النفس والعمل بالسرعة الذاتية Self-Spaced.

كما أن العمل الجماعى التعاونى يجعل التلميذ اجتماعياً مشاركاً فى الخبرة مع زملائه، ويسعى لتحقيق أهداف الجماعة، كما أنه يشعر المتعلم بالانتماء لمجموعته والقبول والتدعيم، ويصبح أكثر قدرة على إبداء رأيه، وحل المشكلات، وإنجاز القرارات، وتقبل وجهات النظر الأخرى. ويتفق هذا مع ما ذكره (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ١١٥)، من أن التعلم التعاونى يشبع حاجة المتعلمين إلى الاحترام والتقدير والثناء والإنجاز، وتكوين الصداقات والانتماء والتواد، والتعاون ومساعدة الآخرين، والحصول على المساعدة من الآخرين، والاستقلال وتحمل المسئولية الفردية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن العمل التعاونى:

- يساعد على اكتساب المتعلم لمهارات العمل بإيجابية، ومنها الثقة بالنفس، وتقبل رأى الآخر، والقيادة وإبداء الرأى والتسامح، والقدرات الإبداعية،

والقدرة على تطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة (كوثر كوجك، ١٩٩٧، ص ٣١٧، ٣١٨).

- ينمى لدى المتعلم مهارات المجموعة، والمهارات الاجتماعية اللازمة لنجاحه خارج الفصل، ويعزز من التفاعل الإيجابي بين أعضاء الثقافات المختلفة، وبين الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة (Angelo et.al., 2000, P.4).

- يجعل المتعلم أكثر تقديرًا لذاته، ويكسبه مهارات اجتماعية، ويمكنه من إقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ مختلفي الأجناس، وينمى اتجاهاتهم نحو مادتهم (Manning & Luking, 1991, P.P. 120-124).

- كما أن التلاميذ الذين يعملون معاً من مستويات قدرة مختلفة تشجع بينهم المحبة لبعضهم البعض، وللمدرس المادة، ويكونون أكثر تقبلاً للفروق الفردية بينهم سواء في القدرة أو الطبقة، ويزيد تحصيلهم وتقديرهم لذواتهم (يحيى هندام وجابر جابر، ١٩٩٦، ص ٢١٢).

- يشجع الأنشطة من خلال إعطاء التلاميذ الفرصة لملاحظة مداخل حل المشكلة والاستراتيجيات المعرفية للآخرين، كما أنه يساعد على تدريس التلاميذ للمهارات التي يحتاجونها للعمل بفعالية داخل المجموعة، مما يحسن من تفاعل المجموعة (Shrum & Glisan, 2000, P.237).

- يشجع على التفكير الناقد والإبداعي، وينمى اتجاهات إيجابية تجاه الموضوع والمدرسة، والتفاعل الجماعي والمهارات الاجتماعية، ويزيد من تقدير الذات، والاحترام المتبادل (Holt, 2000, P.4).

- يساعد على تكوين الاتجاهات وإنائها مثل التقدير والتعاون، والعلاقات الشخصية بين الأفراد، واكتساب المتعلم لمهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات (جيرولد كيمب، ١٩٩١، ص ١١٧).

- إن التعاون به جانب عاطفى وشعور عاطفى بضرورة معاونة الآخرين (جلال ذكى، ١٩٩٤، ص ١١)، لذا فإن الأفراد يؤيد بعضهم البعض لإنجاز أهدافهم المشتركة، مما يعزز تحمل المسؤولية الفردية والجماعية (Glass et.al., 1992, P.423).

- إن التلاميذ الأكثر نضجاً خلال التعلم التعاونى يؤثرون فى تفسير التلاميذ الأقل نضجاً، إذا كان هؤلاء الأكثر نضجاً يتميزون بالسيطرة الاجتماعية (تيرنرج، ١٩٩٢، ص ١٣٤).

وترى (فاطمة حميدة، ١٩٩٨، ص ص ٢٢٦، ٢٢٧)، أنه مع سيادة الروح التعاونية يصبح التعلم ذا معنى، وتقل مشكلات النظام بالفصل، وتزيد استقلالية التلاميذ عن المعلم، وتحمل المسؤولية ويصبحون أكثر قدرة على تقويم ذواتهم، كما يرى (محمد الإبراشى، ١٩٩٤، ص ٣٥٩)، أنه مع التعلم التعاونى يصبح التلاميذ أكثر انتفاعاً بأوقاتهم ويعتادون عادات حسنة فى أداء العمل والنجاح فيه.

ويتفق هذا مع ما يراه (محمد المعتوق، ١٩٩٦، ص ١٨١): من أن هذا الأسلوب يوفر فرصة كبيرة للتلميذ الخجول أو بطئ التعلم، أو قليل الكلام، فتنموا الثقة بالنفس والطمأنينة، وينشأ لديه الإحساس بالأمان، والميل إلى المساهمة فى المناقشة، ويؤكد كل من (محمود شفشق وهدى الناشف، ١٩٩٥، ص ١٨٣): أن العمل فى مجموعات يجعل المتعلمين يتعاونون مع بعضهم البعض فى فهم موضوع الدرس، كما أن ذوى القدرات المرتفعة يساعدون زملائهم الضعفاء، مما يشعرهم بالثقة بالنفس والقدرة على الاعتماد على النفس.

وأخيراً فإن التعلم التعاونى يتيح للتلاميذ فرص الاستفادة من خبرات زملائهم فى الفريق، حيث يتبادلون وجهات النظر بين بعضهم البعض، كما أن التلاميذ يشرحون ويفسرون لزملائهم الأجزاء الصعبة، وللقيام بذلك فإنهم ينظمون

أفكارهم، ويبحثون عن أمثلة وتفسيرات لمساعدة زملائهم، مما يزيد من تعلمهم، وذلك بهدف تحقيق أهداف الجماعة ككل.

■ بالنسبة للمعلم:

يرى البعض أن التعلم التعاوني:

- يحرم المعلم بعض الوقت من الأعباء المكلف بها، ويجعله يتفرغ لرعاية وإرشاد وتوجيه تلاميذه الذين يحتاجون المساعدة (محمود شفشق وهدي الناشف، ١٩٩٥، ص ١٨٣).

- أن الإجابات الجمعية توفر وقت المعلم، حيث يقرأ جزءاً من تقارير التلاميذ أو أوراق العمل والتي توضح مدى تقدمهم، كما أن التعلم التعاوني يجعل خبرة التعلم أقل ضغطاً وأكثر متعة لكل من التلميذ والمعلم (Angelo et.al. , 2000 , P.4).

كما يرى (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ١١٤) أن التعلم التعاوني:

- يشبع حاجة المعلم إلى التدريس الجيد لتلاميذه، والإنجاز والقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم مهما كانت صعوبة هذه المهام.

- يشبع حاجة المعلم للتقدير والاهتمام الإيجابي، فالمعلمون يريدون أن يراهم الآخرون في صورة حسنة، ويظهرون قدراتهم على أداء المهام الصعبة.

- يشبع حاجة المعلم للمحبة والانتفاء والتواد، فالتلاميذ يحبون المعلم الذي يتيح لهم خبرات متنوعة.

ويؤكد البعض على أن التعلم التعاوني يتيح نوعاً من المرونة Flexibility فإذا كان المعلم يرغب في مجموعة متباينة التحصيل (القدرات) من التلاميذ، يمكن أن يحصل على ذلك، مما يتيح الفرصة لتبادل وجهات النظر، وإذا كان يريد تلاميذ من

ذوى القدرات العالية يعملون معاً فى تعيين معين، فإنه يمكن أن يفعل ذلك
(Johnson & Johnson, 2001 , P.P.1-4).

ومما سبق يتضح أن التعلم التعاونى إذا استخدم كأسلوب للتدريس، فإنه يعود
بالفائدة الكبيرة على التلميذ والمعلم ذلك لأنه يؤدى إلى:

- تحصيل أكاديمى عال للتلاميذ مرتفعى ومنخفضى التحصيل.
- تحسين قدرات التلاميذ وزيادة تقديرهم لذواتهم .
- تعزيز المهارات الاجتماعية والعلاقات الإيجابية بين المجموعات، والتقبل بين الأفراد بصرف النظر عن الجنس أو العنصر، أو الطبقة الاجتماعية.
- تعزيز التعلم، والتفاعل الاجتماعى للتلاميذ خاصة من ذوى الصعوبات والمتأخرين دراسياً واجتماعياً فى البناء التعليمى التنافسى، والمنحدرين من ثقافات وطبقات وأجناس مختلفة.
- يكون لدى التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلمين وزملائهم فى المدرسة، ونحو التعلم ومادة التعلم، والمدرسة بصفة عامة.
- جعل المتعلم مسئولاً عن ذاته والآخرين، وفى ذات الوقت لديه الحرية والاستقلال الكافى لإبداء رأيه ومناقشة غيره.
- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد والمبدع مع العمل على حل مشكلاتهم بسهولة ويسر.
- تقريب الفجوة بين التلاميذ من ذوى القدرات المختلفة، بالإسراع فى تعلم التلميذ المتفوق، وتحسين تعلم التلميذ الضعيف، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

- توجيه سلوك التلاميذ لما هو أفضل من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية التي تنم عن قيم اجتماعية إيجابية.

- يمنح الفرصة للمعلم في تقديم التوجيه والرعاية لتلاميذه، واستثمار الوقت الفائض لديه في تصميم أنشطة تعلم جديدة للتلاميذ لتعميق خبراتهم وزيادة تعلمهم، ولتحسين أداء الضعفاء منهم.

- يتيح للمعلم فرصة مساعدة التلاميذ على اكتساب الخبرات الجديدة، وفحص وجهات نظرهم ومساعدتهم على حل الصراعات بينهم، وتعميق الحب بين المعلم وتلاميذه مما ييسر التعلم.

ثانياً: عيوب التعلم التعاوني:

- يأخذ وقتاً طويلاً عن العمل الفردي، خاصة في بداية العمل إلى أن يفهم التلاميذ طبيعة العمل وكيفية أدائه.

- المنهج الذي يقدم للتلاميذ مؤسس للعمل الفردي، لذا فإنه يجب أن يترجم بحيث يساعد على تعاون التلاميذ .

- المديرون غير متفهمين لهذا النوع من التعلم لذا فإنهم قد يستخفون به.

- لا يمكن خلال هذا النوع من التعلم، تحديد من الذي يعمل بطريقة أفضل، (قد يكون هذا صحيحاً، لكن الاختبارات الفردية تبين ذلك إلى حد ما).

- قد يؤدي إهمال الرقابة الهادفة من جانب المعلم للمجموعات وللاختبارات الفردية خلال العمل إلى فشل هذا النوع من التعلم.

- التلاميذ خلال العمل التعاوني قد يفتقدون لمهارات العمل معاً بفعالية، (وقد يكون هذا صحيحاً، لكن أحد أساليب هذا العمل التعاوني هو تعليم التلاميذ مهارات العمل معاً بفعالية).

حدد السلوكيات التي ينبغي أن تنمي عند تلاميذك لنجاح العمل داخل المجموعات:

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-
- ٦-
- ٧-
- ٨-
- ٩-
- ١٠-

أنواع التعلم التعاوني: Types of cooperative learning

أ- التعلم التعاوني الرسمي: Formal CL

ويتم فيه تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات ثابتة لعدة أيام أو لعدة أسابيع أو نصف عام، وذلك بهدف إنجاز مهام أو أعمال معينة أو حل مشكلة أو إجابة أسئلة أو تعليم مفاهيم، أو كتابة تقارير أو دراسة وحدة من مقرر كامل. ويقوم المعلم هنا بتحديد أهداف التعلم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتحديد المهام، وتوجيه التلاميذ لأدائها، ومراقبة التلاميذ والتدخل عند الضرورة وتقييم التلاميذ (Johnson & Johnson, 1992 , P.P.174,175).

ب- التعلم التعاوني غير الرسمي: Informal CL

يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مؤقتة لأداء مهمة معينة، وذلك لمدة دقائق

محددة، ليتأكد المعلم من فهم المتعلمين لموضوع الدرس، وذلك أثناء شرح المعلم للدرس، أو أثناء مشاهدتهم لفيلم تعليمي.

ج - التعلم التعاوني الأساسي: Basic CL

يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ثابتة غير متجانسة لمدة طويلة (سنة مثلاً)، وذلك لدراسة مقرر كامل، ويتم اللقاءات بين التلاميذ سواء بصورة رسمية داخل الفصل أو غير رسمية، ويقوم التلاميذ بزيارة بعضهم البعض لشرح ما فاتهم من دروس أو لتوضيح الأجزاء الصعبة.

طرق التعلم التعاوني: Cooperative Learning Methods

تنوع طرق التعلم التعاوني، ونماذجه، وأساليبه، وأنشطته، وهذا التعدد والتنوع، إنما يرجع إلى اختلاف النظرة حول طبيعة التعلم التعاوني، وطبيعة دور المعلم والمتعلم بالفصل:

أولاً: أساليب التعاون بين أفراد المجموعة والتنافس مع المجموعات:

١- تقسيم الطلاب إلى فرق وفقاً لمستويات التحصيل: STAD

Student Teams Achievement Division

أسس هذه الطريقة سلافن Slavin في أواخر ١٩٧٠م، وتحدد الأنشطة التي يمارسها المعلم خلال هذه الطريقة فيما يلي (Zabel & Zabel, 1996, P.P.142,143):

- ١- تقديم الدرس.
- ٢- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات والتأكد من إتقان كل عضو للدرس.
- ٣- اختبار التلاميذ فردياً ومع المجموعة في المادة.
- ٤- مقارنة درجة الفرد مع متوسط أدائه السابق، وإضافة درجاته للفريق.
- ٥- كل فريق يتسلم مجموعة نقاط فردية، وهي المكتسبة من خلال أعضاء المجموعة، ويمكن أن تمنح المجموعة شهادات ومكافآت.

٢- ألعاب ومسابقات الفرق: (TGT) Teams Games Tournaments

أسس هذه الطريقة دى فريس، وإدوارد Devries & Edwards، فى أوائل السبعينيات (١٩٧٠ م) وهى تشبه الطريقة السابقة من حيث تقديم الدروس، وتقسيات التلاميذ والعمل الفريقى، لكن بدلاً من الاختبارات الأسبوعية يستخدم دورى الألعاب، والمسابقات بين الفرق لكسب الدرجات، حيث يتنافس حول دائرة مستديرة فى نهاية كل أسبوع ثلاثة أعضاء من الفرق المختلفة الذين لديهم أداءات تحصيلية سابقة متشابهة فى مجال الموضوع، حول بعض الأسئلة التى يطرحها عليهم المعلم (Hopkins , 2000,P.2). والفائز فى كل مسابقة يساعد فريقه بإضافة درجاته إليهم.

٣- التنافس الجماعى: (IC) Intergroup Competition

ويتم خلال هذه الطريقة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، ثم تكلف المجموعات بدراسة الموضوع التعليمى، على أن يساعد أفراد كل مجموعة بعضهم البعض فى دراسة الموضوع، ثم يحدث التنافس بين كل مجموعة وأخرى من خلال أسئلة تقدم للمجموعات ثم تصحح إجابات كل مجموعة، والمجموعة الفائزة هى التى تحقق أعلى درجة، ووظيفة المعلم هى توزيع التلاميذ على الجماعات، ووضع التعليمات للتلاميذ وإعلامهم بها، وتقييم التلاميذ فى المجموعات بناء على درجاتهم، وتحديد الجماعة الفائزة (أساء الجبرى ومحمد الديب، ١٩٩٨، ص ٩٦).

ثانياً: أساليب التعاون بين أفراد المجموعة وفيما بين المجموعات:

١- أسلوب التعلم معاً Learning Together:

اقترح جونسون، وجونسون Johnson & Johnson هذا الأسلوب فى التعلم التعاونى فى منتصف الستينيات، ١٩٦٠ م، ثم طور عام ١٩٨٩ م - ١٩٩٠ م، وقد تأثر هذا الأسلوب بعلم النفس الاجتماعى وبمدرسة الجشطالت، وفيها يتم تقسيم

التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة تحصيلياً مكونة من أربعة إلى خمسة أفراد، ثم تكلف المجموعات بدراسة موضوع تعليمي معين، على أن يساعد أفراد المجموعة بعضهم البعض في دراسة هذا الموضوع، ويقوم المعلم بمتابعة أداء المجموعات أثناء الدراسة، والتدخل عند الضرورة، وتقويم المجموعات من خلال مقارنة أداء الجماعات ككل بالأداء السابق، وإذا زادت درجة متوسط الأداء اللاحق على السابق تستحق الجماعات المكافأة، وخلال هذا الأسلوب يسمح لأعضاء المجموعات أن يتصل بعضهم ببعض ويساعد بعضهم بعضاً.

دور المعلم خلال أسلوب التعلم التعاوني معاً:

إن المعلم خلال هذا الأسلوب التعاوني يجب أن يقوم بدور الناصح، والمرشد، والموجه، والمشجع، والمعرّز، والمنشط للمجموعة ومساعد للتلاميذ على إظهار قدراتهم وتفجير طاقاتهم، من خلال ما يوفره لهم من مناخ صحي مشبع بالتعاون والحرية والمسئولية. ويتفق هذا مع ما يراه (ديفيد جونسون وروجر جونسون، ١٩٩٨، ص ٦٩) من أن المعلم يثير التلاميذ للتعلم، كما أنه يدرّبهم على المهارات التعاونية، ويقدم يد المساعدة للتلاميذ في حالة الاتفاق على وجود صعوبة معينة، ويقوم بدور المرشد، ومديراً للعملية التعليمية التعاونية. كما يرى (Shrum&Glisan,2000, P.200) أن دور المعلم خلال هذا الأسلوب يشمل:

- وضع أهداف واضحة، ووصف نواتج التعلم بوضوح للتلاميذ.
- تلقين التلاميذ بالأمر المهمة التي يحتاجونها لإنجاز الأنشطة.
- توجيه التلاميذ.
- تشجيع الأنشطة داخل المجموعة.
- وضع وقت محدد لمساعدة التلاميذ للشعور بالمسئولية والاستفادة من الوقت المتاح لهم.

- التحرك بين التلاميذ وعرض المساعدة وملاحظة التقدم.

- التغذية الراجعة في نهاية النشاط.

- بينما يرى (Zabel & Zabel , 1996 , P. 140) أن دور المعلم يشمل عناصر من التعلم المباشر مثل:

- تحديد السلوك المتوقع بوضوح.

- تدريس المهارات التعاونية (مثل المدح والتلخيص وطلب المساعدة، والمراجعة لدى الفهم، مع تحديد وشرح كل مهارة وجعل التلاميذ يمارسونها مع المراجعة.

- ترتيب ومراقبة التفاعل بين أعضاء المجموعة، والحركة داخل المجموعات لتحديد ما إذا كان الأعضاء يفهمون التعيينات، وإمدادهم بتغذية راجعة، وتعزيز الاستخدام لمهارات المجموعة.

- التقييم لكيفية إكمال التلاميذ للتعينات، وتقييم مدى استخدامهم للمهارات الجماعية، ومدى قدرتهم التحصيلية.

ويعد أسلوب التعلم معاً، كما يرى (Roger et.all.1992 , P.P. 16, 17) أحد الهياكل التي تمثل أدق الإجراءات للتعلم التعاوني في أى مستوى تعليمي ولأى موضوع دراسي، والتركيز فيها يكون على مبادئ العمل المتبادل، وتتم هذه الطريقة وفق ١٨ خطوة تحت خمس فئات، والتي تحدد دور المعلم وفقاً لهذا الأسلوب. وفيما يلي عرض لهذه الخطوات متضمنة دور المعلم خلال هذا الأسلوب التعاوني:

أ - تحديد الأهداف الدراسية والتعاونية قبل كل درس: Specifying Objectives

ويتم هنا تحديد الأهداف التعليمية المرجوة وصياغتها في صورة سلوكية، سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية.

ب - اتخاذ القرارات المتعلقة بما يلي : Making Decisions:

١- تحديد حجم مجموعات العمل التعاوني: Deciding on Groups Size

ويتم هنا تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، ويتحدد حجم كل مجموعة في ضوء أعمار التلاميذ وخبراتهم، والمهمة المنشودة، والمواد التعليمية المتاحة، ويفضل تحديد حجم المجموعة بأربعة تلاميذ في المجموعة الواحدة، لإتاحة فرص الاتصال والتواصل بينهم.

٢- تعيين التلاميذ للمجموعات: Assigning Students to Group

وهناك أكثر من طريقة يحدد بها المعلم أفراد كل مجموعة، ويتوقف ذلك على الهدف من التعلم التعاوني ومنها:

- اختيار عشوائي: حسب الطول والاسم.
- اختيار مقصود: اختيار مجموعات متفاوتة في القدرات والميول والطباع.
- اختيار التلاميذ لمجموعاتهم بأنفسهم أو بعض أفراد المجموعة.
- يشكل المعلم المجموعة تبعاً لأنماط تعلم التلاميذ، وكلما اختلفت أنماط التعلم بينهم، كان ذلك أفضل في إثراء التفاعل وإيجابية التعلم وتحقيق الهدف.

ويمكن اختيار التلاميذ بطريقة قصدية بناء على متوسط درجات التلاميذ في الاختبارات التحصيلية السابقة لدراسة الموضوع الدراسي الجديد، وبعد تحديد التلاميذ المتفوقين (وهم الذين يزيد متوسط تحصيلهم عن ٨٥٪ في كل ما سبق من اختبارات)، والتلاميذ متوسطي التحصيل (والذين يتحدد متوسط تحصيلهم من ٥٠٪ - ٨٥٪)، والتلاميذ الضعاف (والذين يكون متوسط تحصيلهم أقل من ٥٠٪). يتم توزيع التلاميذ على المجموعات، بحيث تشمل كل مجموعة أربعة تلاميذ أحدهما متفوق والآخر ضعيف واثنان من متوسطي التحصيل، كما يفضل أن تؤخذ رغبات التلاميذ في الاعتبار، حيث يتم إعادة تشكيل بعض المجموعات عندما يتطلب الأمر ذلك.

ويرى (Johnson & Johnson, 2001, P.2): أنه من الأفضل أن تكون المجموعة غير متجانسة، والتي تتضمن تلميذاً متفوقاً وضعيفاً ومتوسطاً، فهذا النوع يضمن:

- حدوث عمليات الأخذ والعطاء بين جميع أفراد المجموعة، وإيجاد نوع من الترابط الفكري أثناء المناقشة، ويمكن للتلميذ الضعيف الحصول على مساعدة من المتفوق، مما يساعد على الفهم وزيادة الاحتفاظ بالمعلومات.
- اكتساب التلميذ عدة مزايا حيث يشرح أفكاره لزملائه ويدرسها لهم، مما يجعلهم يحتفظون بها لفترة طويلة ويتذكرونها بسهولة، وهذا ما يسمى بالقدرة على التسميع المعرفي Cognitive Rehearsal.

٢- تنسيق حجرة الدراسة: Arrangement the Classroom:

بحيث يجلس أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض بعد إعادة ترتيب المقاعد، حيث يجلسون على شكل مستطيل كل اثنين في مواجهة البعض.

٣- توفير الاحتياجات من المواد والوسائل التعليمية: Eductional Aids:

ويتمثل ذلك في كتاب التلميذ إلى جانب الأوراق المتعلقة بالتقارير اليومية، وأوراق العمل، وبطاقات الدور والتي تتضمن نبذة مختصرة عن دور كل تلميذ في كل حصة، والأدوات التعليمية.

٥- توزيع الأدوار: Distribution of Roles:

ويتم هنا تحديد الأدوار لأفراد المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، فيقوم المعلم بتحديد كل دور ومهامه، ويوضح المعلم لكل تلميذ كيف يؤدي دوره مع مراقبتهم أثناء ادائهم للعمل، ومن هذه الأدوار القائد، والشارح، والمقرر، والميقاتي.

٦- تحديد الفترة الزمنية: Times Period:

وهي الفترة اللازمة لكل درس ومهامه، مما يوفر نقطة نظام للعمل التعاوني، ويوفر الدافعية لإنهاء الدرس في الزمن المحدد.

Communicating the Task & Goal Structured and Learning

١- شرح المهمة الدراسية: Explaining of Tasks:

- وهنا يجتمع المعلم مع التلاميذ في المجموعات المختلفة ليوضح لهم ما يلي:
- المهام المطلوبة منهم، والهدف منها، وكيفية أداء ذلك مع ضرب الأمثلة لهم،
 - وهنا يقوم المعلم بالاستعانة بأحد المجموعات كنموذج تقتدى به كل المجموعات، فيوضح لأفراد المجموعة كيف يؤدي كل منهم دوره وينجز المهام، مما يكسب التلاميذ القدرة على تنفيذ المهام على أكمل وجه ممكن.
 - بعض الإشارات المتفق عليها من جانب المعلم والتلاميذ لتصحيح مسار عملهم الجمعي، فمثلاً يضرب المعلم بالعصا مرتين على المنضدة أو يضرب بكفى يديه مرتين لجذب انتباه التلاميذ إليه وإيقاف العمل الجمعي، أو استخدام بطاقة حمراء ورفعها لأعلى في حالة إحداث إحدى المجموعات ضوضاء حتى تنتبه تلك المجموعات.

٢- شرح معايير النجاح: Explaining of Success Criteria:

- يوضح المعلم هنا للتلاميذ معايير النجاح في بداية الدرس، فالمجموعة الناجحة هي التي:
- تتمكن من أداء مهامها في الوقت المناسب.
 - تحصل على أعلى الدرجات، وذلك عن طريق تحديد أن الذي يحصل على ٩٠٪ يكون ممتازاً، ومن ٨٠-٩٠٪ جيد جداً، والأقل من ٨٠٪ جيداً.
 - تتعاون مع المجموعات الأخرى وتقدم يد المساعدة لها.
 - يبدو التعاون ظاهراً بين أعضائها.
 - يقوم كل أفرادها بأداء أدوارهم.
 - تطبق ما تدرسه من قيم وسلوكيات صحيحة فيما بينها.

٢. تكوين الاعتماد المتبادل بين أفرادها وتوضيح غاياته :

Structuring of Positive Interdependence :

وهنا يوضح المعلم لتلاميذه:

- ضرورة التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة، والاعتماد المتبادل بينهم، ومساعدة بعضهم البعض.

- أن كل فرد مسئول عن أدائه وأداء مجموعته، فكل فرد يجب على اختبار بمفرده وفي النهاية تجمع درجاتهم، وتكون هذه هي درجة المجموعة، ومن ثم فإن درجة الفرد سوف تؤثر على المجموعة ككل، لذا يجب أن يتأكد كل منهم من فهم زميله للدرس جيداً.

- ضرورة أن يتسم سلوك التلاميذ بالتعاون، وأن يطبقوا ما يدرسه من قيم، ومهارات اجتماعية.

- في حالة انتهاء بعض المجموعات من إنجاز مهامها قبل المجموعات الأخرى، عليهم أن يقوموا بمراجعة أعمالهم مع المعلم حتى يتأكدون من فهمهم للدرس ثم يتوجهون لمساعدة باقى المجموعات التى لم تنته من عملها وتحتاج للمساعدة.

وعلى المعلم أن يكتب توجيهاته الخاصة بالعمل التعاونى على لوحة كبيرة ويعلقها فى مقدمة الفصل أمام التلاميذ، والتى يجب أن يلتزم بها التلاميذ، بحيث يتمكن جميع التلاميذ من رؤيتها، وعلى المعلم أن يطلب من تلميذين أو أكثر قراءة هذه التعليمات أمام الفصل كله، حتى يفهموا التعليقات ومغزاها، وتتمثل تلك التعليقات فيما يلى:

عزيزى التلميذ، التلميذة: ينبغى عليك الالتزام بما يلى مع كل درس تعاونى.

- التحرك إلى مجموعتك والجلوس فى المكان الذى تم تحديده مسبقاً لك.

- التعاون مع زملائك في قراءة المهمة التى حددتها لك المعلم •
- التأكد من فهم زملائك للمهمة •
- الالتزام بالدور الذى حددته لك المعلم •
- ناقش زملاءك حول إجابات الأسئلة التى يطرحها عليك المعلم •
- حاول تطبيق القيم والسلوكيات التى توصلت إليها من قراءتك للدرس أثناء تعاملك مع زملائك.
- حاول تقديم يد المساعدة لزملائك داخل مجموعتك وفى المجموعات الأخرى.

د. توزيع المسئوليات الفردية:

Distribution of Individual Responsibilities :

ويكون بأن يحدد المعلم لكل تلميذ دوراً محدداً ليؤديه، حيث يكون مسئولاً عن أدائه، ويحاسب عليه، فيمكن للمعلم أن يختاره لإجابة سؤال معين، أو شرح جزء معين، أو عرض تقرير نيابة عن مجموعته، أو تلخيص ما توصلت إليه مجموعته من قيم أو سلوكيات حسنة، وهنا عليه أن يجيب أو يعرض نفسه ومجموعته للفشل، كما أنه يجيب على اختبار بمفرده بعد كل عدد من الدروس، ويكون مسئولاً عن النتيجة التى يحصل عليها أمام المعلم وأمام زملائه أيضاً.

هـ. هيكلية التعاون داخل المجموعة وفيما بين إلى مجموعات:

Structuring of Cooperation

حيث يشجع المعلم المجموعات التى يتعاون أعضاؤها أو التى تقدم يد المساعدة للمجموعات الأخرى أو التى يحصل أعضاؤها على الدرجة النهائية، ويقدم التعزيز المادى والمعنوى.

٦- تحديد السلوكيات المرغوبة: Specifying of Desire Behaviors

وهنا ينبه المعلم على تلاميذه في المجموعات بالسلوكيات المرغوبة، والتي يفضلها ويتوقعها المعلم في سلوك تلاميذه وغير المرغوبة، حتى يتجنبها تلاميذه ومنها:

- عدم ترك المجموعة أثناء العمل.
- عدم استخدام الصوت العالي عند المناقشة فيما بينهم.
- مساعدة أفراد المجموعة لبعضهم البعض.
- احترام أفراد المجموعة لبعضهم البعض.
- عدم الاستهزاء من المجموعة التي تبرز درجات أقل.
- تقديم يد المساعدة للمجموعات الأخرى.
- المراجعة المستمرة فيما بينهم للمهام التي قاموا بأدائها، للتأكد من فهمهم جميعاً.
- الالتزام بالسلوكيات الحسنة التي درسوها، وتطبيقها فيما بينهم.
- عدم الاستهزاء من زملائهم إذا أخطأوا.
- تقديم النصح لزملائهم إذا أخطأوا.
- عند تقديم النقد لزملائهم يكون النقد موضوعياً، أى لأفكارهم وليس لشخصياتهم.
- الالتزام بالوقت المحدد لأداء المهام.
- إذا غاب أحدهم يجب أن يقوم زملاؤه بإطلاعه على ما تم أخذه، والواجبات المفروضة عليه، والتأكد من فهمه وأدائه لتلك المهام.

د - المراقبة والتدخل: Monitoring and Intervening: وتتضمن:

١- مراقبة سلوكيات المتعلمين: Monitoring Student's Behavior

ويستخدم المعلم في ذلك بطاقة ملاحظة لكل مجموعة مدون فيها رقم

المجموعة، والشعار، وأسماء الأعضاء، وبها خانات تدون فيها درجات كل منهم (الخاصة بالشفوى) أو مدى التعاون بين أفراد المجموعة أو فيما بين المجموعات أو مدى التزامهم بالأدوار المنوطة بهم أو الدرجات المتعلقة بتطبيقهم لما درسوه من قيم أو سلوكيات فيما بينهم، بالإضافة إلى درجة الاختبار الفردى الذى يحصلون عليه بعد كل وحدة، وهنا يلاحظ المعلم تلاميذه أثناء عملهم التعاونى ويرشدهم إلى ما فيه الصواب.

٢- توضيح حدود مهمة المساعدة:

Classification of Task Assistance Limited :

وهنا يساعد المعلم تلاميذه فى إنجاز المهام بأن يوضح لهم التعليمات، ويوضح لهم إجراءات تنفيذ كل مهمة، وتوجيه الأسئلة للتأكد من فهمهم لذلك.

٣- التدخل لتعليم وتدعيم مهارات التعاون:

Intervention to Teach Coop-Skills :

يتدخل المعلم فى حالة وجود صعوبة أجمع عليها التلاميذ فى المجموعات أو فى حالة صدور سلوك أو استجابات غير سليمة، وهنا يوقف العمل الجمعى ويشرح لهم الأجزاء الصعبة أو السلوك الخاطى الذى صدر من أحد المجموعات، ويبين لهم السلوك الصحيح والمهارات التى ينبغى أن يتصرفوا وفقاً لها، ويضرب الأمثلة على ذلك، ويكون هذا بمثابة تغذية راجعة لسلوكهم.

٤- مواجهة التلميذ الصعب: Difficult Student

يمكن للمعلم مواجهة ذلك من خلال: (Johnson & Johnson, 2001, P.2)

- التشجيع المستمر للتلاميذ الذين يؤدون عملهم بنجاح.

- أحياناً يرفض بعض التلاميذ العمل فى المجموعة، وهذا يتطلب وقتاً خارج المجموعة، وهنا يجب أن ينفصلوا عن مجموعاتهم بصفة مؤقتة، وسوف

يقومون بالتعيين بمفردهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم بعد ذلك ويكونوا أكثر إنتاجاً.

- تغيير المجموعات أحياناً، وإعلان كشف بالتغيير، لذا فإن التلاميذ يدركون أنهم غير ملتصقين بالتلميذ الصعب للأبد.

- تخصيص وقت (من ٥-١٠ دقائق) من مدة الحصة للعصف الذهني، حيث يتم طرح بعض الأسئلة على التلاميذ مثل: ماذا يعنى لك العضو في مجموعتك؟ وهل المجموعة تنمو من خلال هذا الأسلوب التعاوني؟ اختر اثنين من زملائك يعجبونك وأكتب أسماؤهم. وهنا يمكن الحصول على اقتراحات التلاميذ الضعفاء والممتازين، وهذا يحسن من العمل الجمعي.

- تعليم التلميذ أنه خلال عمله مع مجموعته يعقد اتفاقية معهم، على أنه سوف يعمل معهم بشرط أن يساعده على حفظ هذه الاتفاقية.

- واحدة من أهم المشاكل مع التلميذ الصعب هو الإدراك الأولى للتلميذ من خلال باقى أعضاء المجموعة، فيتم السخرية منه أو الرعب منه، وهنا يجب على المعلم أن يضيع الخمس دقائق الأولى في إعادة التفاعل بين التلاميذ، وأيضاً ما يجب فعله مع التلميذ الصعب، خاصة وأن التلاميذ قد يسألون: ماذا نفعل لو بيننا تلميذ صعب؟

- قد يحتاج العمل التعاوني إلى باحثين آخرين يلاحظون أو يشخصون استراتيجيات التلميذ، خاصة إذا كان هناك عدد كبير من التلاميذ لديهم العديد من المشاكل، مما يحتاج إلى أكثر من رأى واحد، ويحتاج إلى شخص رائد أو تلميذ أكبر يجلس خلفهم في المجموعة ليذكرهم بالسلوك المناسب، حتى لو كان هذا المدة محددة في اليوم، مما يجعل التلميذ الصعب أكثر فعالية مع مجموعته، حتى نعيد الثقة بينهم.

هـ- إنهاء الدرس: Make Conclusion to The Lesson

ويكون ذلك بمطالبة التلاميذ في نهاية العمل بما يلي:

- تلخيص الأفكار الرئيسية للدرس.
- الإجابة عن بعض الأسئلة الشفوية التي يطرحها عليهم المعلم.
- ممارسة بعض الأنشطة التعاونية.
- كتابة تقارير عن المهام التي قاموا بإنجازها ودور كل منهم.

هـ- التقويم والمعالجة: Evaluating and Processing

- التقويم الكمي والكيفي لتعلم التلاميذ: Qualitative and Quantity Evaluation

بعد انتهاء كل وحدة يوزع المعلم على تلاميذه اختبار يقوم كل منهم بالإجابة عليه بمفرده، ثم تجمع درجاتهم جميعاً، وتكون هذه هي درجة المجموعة، والتي تقيم على أساس درجة محددة من جانب المعلم ينبغي الوصول إليها، فالتقويم هنا مرجعي محكي وفقاً لمعيار محدد.

- تقدير مدى تحسن عمل الجماعة: Assessment of Group Progress

ويكون ذلك بمثابة تغذية راجعة من جانب المعلم للفصل كله، فتحدد متوسط درجات كل مجموعة بجمع درجات أفرادها وقسمتها على عددهم، كما تحدد أية درجات إضافية حصلت عليها المجموعة، سواء بسبب تعاونها أو قيامها بنشاط محدد بإتقان أو ممارستها لسلوك سليم، ثم تجمع هذه الدرجات وتقارن مع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة نفسها في اختبار سابق.

ومما سبق يتضح أن:

- فكرة التعلم معاً تقوم على عمل فرق من ٤-٥ تلاميذ يعملون في مهمة أو تعيين واحد كمشروع جمعي، وبناء على أدائهم يتسلمون مدح أو مكافأة من قبل المعلم.

- هذا الأسلوب يؤكد على بناء الفريق، وضرورة التعلم بينهم، وضرورة منح مزيد من الوقت للتلاميذ للمناقشة والتفكير حول كيفية تفاعل أعضاء الفريق والعمل معاً (Henley, 2000, P.3).

دور التلميذ خلال أسلوب التعلم التعاوني معاً:

التلميذ خلال هذا الأسلوب التعاوني يقوم بدور فعال (نشط وإيجابي) وسط مجموعته، ويتمثل ذلك في:

- السعى لتحقيق الأهداف المشتركة بينهم من خلال التعاون، ومساعدة بعضهم البعض.

- التفاعل مع الزملاء، وتطبيق ما يدرسه من قيم وسلوكيات.

- بذل الجهد لتعلم الدرس ومساعدة الزملاء على تعلمه.

- تقديم أفكار متعددة وإبداء الرأي فيها يطرحه عليه المعلم من أسئلة، مما ينشط الموقف التعليمي.

- القيام بالدور المنوط به سواء قائد، أو ميقاتي، أو مسجل، أو شارح.

- ضرورة تبادل الأدوار، إذا اقتضت الضرورة ذلك.

- القيام بمختلف الأنشطة التي يكلفهم المعلم بها بالتعاون مع بعضهم البعض.

- قراءة المهمة التي يكلفهم بها المعلم، ومساعدة بعضهم على فهمها وإتقانها، وشرح الأجزاء الصعبة لبعضهم.

- تلخيص الدرس وكتابة التقارير، وعرض الأفكار الرئيسة، والإجابة عن الاختبارات التي يوزعها المعلم.

- تنظيم الخبرات والمعلومات، وممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

- ربط الخبرات السابقة بالمواقف والخبرات الحالية الجديدة (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٦، ص ٤١٣).

(٢) أسلوب التعاون الجماعي: Intergroup Cooperation

يؤكد هذا الأسلوب على التعاون داخل المجموعة وفيما بين المجموعات، ويتمثل دور المعلم في تشكيل أعضاء المجموعة، وتقديم المادة الدراسية، ومراقبة التلاميذ، والتدخل عند الضرورة وتقويم التلاميذ ومدى إنجازهم للأهداف.

(٣) التعاون والتكامل في القراءة والتعبير:

Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

وهو مدخل شامل للتعليم في القراءة والإنشاء والنطق للمراحل من ٢-٦ سنوات، ويتضمن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تتكون من أزواج من التلاميذ من مجموعتين مختلفتين، وفي الوقت الذي يعمل فيه المعلم مع إحدى هذه المجموعات، فإن تلاميذ المجموعة الثانية يعملون مع أقرانهم في سلسلة أنشطة معرفية مثل القراءة أو تلخيص قصة أو نطق كلمات أو الرسم أو الكتابة (Balkom, 2000, P.2).

نشاط (٤):

وازن بين دور المعلم ودور المتعلم عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني:

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-
- ٦-
- ٧-
- ٨-
- ٩-
- ١٠-

ثالثاً: أساليب التعاون الفردى:

١- التفرد بمساعدة الفريق (TAI): Team Assisted Individualization

أسس سلافن طريقة التعلم بمساعدة الفريق Team Accelerated Instruction في أوائل عام ١٩٨٠م، وتقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة، ويقوم كل تلميذ بدراسة إحدى وحدات الكتاب المدرسى فى مقرر ما، ثم يشرح هذه الوحدات لباقي زملائه فى المجموعة، وبذلك تتمكن المجموعة بأكملها من دراسة جميع وحدات الكتاب بمفردهم، ولا يلجأون للمعلم إلا إذا فشل جميع التلاميذ فى معرفة الإجابة، وتحسب درجات الفريق من خلال حساب متوسط الوحدات التى تمكن منها الفريق فى خلال أربعة أسابيع، وتركز هذه الطريقة على المفاهيم، ومشاكل الحياة الواقعية، كما أنها توحد بين التعلم التعاونى والفردى وتساعد التلاميذ مختلفى القدرات (Hopkins , 2000,P.3) .

٢- الاستقصاء التعاونى: Cooperative Inquiry (C.I)

وتعرف بمجموعات البحث Group Investigation (G.I) قدمه شاران، وشاران Sharan & Sharan فى منتصف السبعينيات ١٩٧٠ م، ويعتمد هذا الأسلوب على:

- قيام المعلم بتحديد موضوع معين للدرس (المشكلة) وأجزائه الفرعية.
- قيام المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة تتكون كل مجموعة من ٢-٦ أعضاء.
- تكلف كل مجموعة بجمع معلومات حول موضوع تعليمى فرعى من مصادر متعددة.
- يحلل التلاميذ المعلومات التى جمعوها وينظمونها ويلخصونها.
- تعرض كل مجموعة نتائج أعمالها أمام الفصل كله.
- تقييم كل مجموعة بناء على قدرتها فى عرض موضوع الدرس لباقي الفصل.

- التقييم هنا فردى وجماعى، حيث يقدم اختبار لكل فرد، ثم تحسب درجات أفراد المجموعة.

- يؤكد هذا الأسلوب على مهارات التفكير مثل التحليل والتقييم، والربط والتفسير.

٣- جيجسو: Jigsaw وينقسم إلى:

أ - جيجسوا - I: وقد صمم هذه الطريقة أرنسون Aronson عام ١٩٧٠ م، وتؤسس على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من (٦) تلاميذ، وتقسم المادة العلمية إلى أجزاء تبعاً لأعداد التلاميذ، ثم يحدد جزء من الدرس لكل فرد فى المجموعة، يقوم بدراسته جيداً، ثم يكلف بشرح هذا الجزء لباقي أفراد مجموعته، وخلال ذلك يمكن أن يلجأ أى تلميذ إلى زميل له فى مجموعة أخرى، والذي يدرس نفس الجزء من الدرس لتبادل المعلومات، وهو ما يسمى بمجموعات الخبرة Expert Groups، ثم يعود لمجموعته الأصلية ويشرح هذا الجزء لزملائه.

ب - جيجسوا - II: وقد صمم هذه الطريقة سلافن عام ١٩٨٠ م، وهى تشبه الطريقة السابقة، ولكن تختلف عنها فى أنه يتم تقسيم التلاميذ إلى ٤-٥ تلاميذ فى كل مجموعة، ويدرس تلاميذ كل مجموعة جزءاً معيناً، ثم يتقابل التلاميذ فى الجماعات المختلفة الذين تعلموا نفس الجزء من المادة فى جماعات الخبرة للمناقشة، ثم يعودون لفرقهم للتدريس لزملائهم ما تعلموه (Hopkins, 2000,P.5). والتقييم هنا فردى وجماعى، فكل تلميذ يقيم بمفرده وتضاف درجته إلى مجموعته، وبذلك يسهم كل فرد فى رفع أو خفض درجات المجموعة، وهذا مما يزيد التعاون بين أفراد المجموعة من أجل رفع درجاتها.

ج - جيجسوا - III: وقد صمم هذه الطريقة جونزاليز Gonzalez، وجيرورو Guerrero عام ١٩٨٣ م، وهى خاصة بتعليم لغتين فى وقت واحد، حيث تتكون كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ أحدهم يتحدث باللغة (١) والثانى يتحدث باللغة (٢)، والثالث يتحدث باللغتين معاً Bilingual، وتمنح كل مجموعة المواد التعليمية المختلفة الخاصة بكل لغة، ويتم التعاون بين أفراد المجموعة، مما يساعد على إتقان اللغتين معاً، والتقييم فى هذه الطريقة يكون للمجموعة ككل.

٤. إتقان فرق التلاميذ للمادة التعليمية: Student Teams Mastery Learning

- يقوم المعلم بتقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات بطريقة عشوائية، بحيث يتكون الفريق (من ٥-٦ أعضاء)، ويقدم لهم المعلم المهمة والمشكلة وأوراق خاصة.

- والتقييم هنا يكون فردياً وجماعياً، كما يتلقى الفريق تغذية راجعة بالمعلومات الصحيحة، وعندما لا يتقن أى تلميذ مهمته التعليمية (أى يحقق أقل من ٨٠ ٪)، يعاد تعلمه للمادة الدراسية، وفى هذه الحالة يساعد التلميذ المتفوق زميله الضعيف، ثم يتم اختبار التلاميذ حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب (أسماء الجبرى ومحمد الديب، ١٩٩٨، ص ٩٦).

٥. مجموعة القراءة التعاونية: Cooperative Reading Groups

تقوم هذه الطريقة على تكوين فرق من ثلاثة أعضاء، أحدهما قارئ، والآخر مسجل، والثالث مراجع، حيث يطرح المعلم عليهم أسئلة ثم يتناقش أعضاء المجموعة فى إجابات الأسئلة، ثم تتفق المجموعة على أفضل إجابة ويتم عرضها على المعلم، وتكون هى الإجابة الصحيحة (Zabel & Zabel , 1996 , P. 141).

٦. أسلوب الانتقال من الجماعة إلى الفرد: Group to Individual Transfer

ينظم التلاميذ فى جماعات معاً، ويساعد بعضهم البعض فى تعلم المادة الدراسية،

ثم بعد ذلك يقدم اختبار لكل فرد للوقوف على مدى تعلمه للمادة (أسماء الجبرى ومحمد الديب، ١٩٩٨، ص ٩٦).

٧- أسلوب المجادلة داخل الجماعة التعاونية:

هذا الأسلوب من الصور التعاونية، حيث يتيح فرصة النقاش والجدال بين أعضاء المجموعة الواحدة، وفيه يقوم المعلم بتقسيم الفصل إلى مجموعات، كل مجموعة تتكون من أربعة أعضاء مقسمة إلى زوجين: الزوج الأول يتسلم المادة العلمية ويعدّها للزوج الآخر، حيث يتناقشون حولها أو تقدم للزوج الأول مادة علمية تختلف عن الزوج الثاني، ويدرس كل منهم المادة المعطاة إليه، ثم يبدأ النقاش والحوار بين الزوجين حتى يصلوا إلى اتفاق في الرأي (أسماء الجبرى ومحمد الديب، ١٩٩٨، ص ٩٦).

٨- العمل التعاونى معاً: Co-Op & Co-Op

حيث يتناقش تلاميذ الفصل فيما يعرفونه وما لا يعرفونه من الموضوعات التى يحددها لهم المعلم، ثم يقسم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة، ويختار كل فريق الموضوع الذى يريد دراسته، ويمارس الأنشطة المرتبطة به، ويقسم التلاميذ داخل كل مجموعة الموضوع إلى موضوعات فرعية، ويدرس كل منهم موضوعاً فرعياً ثم يعرضه على زملائه، وبعد انتهاء المجموعة من إعداد الموضوع ككل يتم عرضه على بقية الفصل، ويتم التقييم هنا مثل مجموعات البحث (محمد المكاوى، ١٩٩٩، ص ٤٠).

٩- التدريس التعاونى: Cooperative Teaching

التلاميذ يعملون فى أزواج حول مادة محددة، وأحد المشاركين يقرأ نصف المادة، بينما الآخر يقرأ النصف الآخر، وكل مشارك بعد ذلك يدرس لشريكه، (Howard , 2001 , P.3).

- حدد مدى صحة أو خطأ العبارات التالية:
١. يزيد التعلم التعاوني من قلق الأداء. ()
 ٢. فاعلية العمل التعاوني تتمثل في تحقيق الهدف الفردي. ()
 ٣. النشاط في العمل التعاوني يكون غير مراقب ()
 ٤. الهدف المهم من العمل التعاوني هو الحصول على أعلى الدرجات. ()
 ٥. يلغى العمل التعاوني الشخصية الفردية. ()
 ٦. يفضل التجانس في مجموعات العمل التعاوني. ()
 ٧. جيجسو هو أحد طرق التعاون الكامل. ()

رابعاً: أنشطة تعاونية أخرى:

١- الطريقة البنائية: The Structural Approach

طورت على يد سبنسر كاجان وأعوانه عام ١٩٩٣ م Spencer Kagan وتستخدم التسميع ضمن إجراءاتها، حيث يطرح المعلم أسئلة على الصف كله، ثم يقسم التلاميذ إلى مجموعات تقوم كل مجموعة بالمناقشة لإيجاد إجابة السؤال، ثم يرفعون أيديهم للإجابة أو يقوم المعلم باختيار أحد التلاميذ عشوائياً للتعرف على الإجابة، والمجموعة التي تنجح في إيجاد الإجابة تحصل على مكافأة جماعية (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ص ٩١، ٩٢).

٢- الرؤوس المرقمة تعمل معاً: Numbered Heads Together

طورها سبنسر كاجن ١٩٩٣ م (Miller et.al., 1996, P. 105)، وتقوم على الخطوات التالية:

■ الترقيم: Numbering:

يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى فرق، يتألف كل فريق من ثلاثة إلى خمسة أعضاء، ويتخذ كل عضو رقماً من ١-٥.

■ طرح الأسئلة: Questioning:

يطرح المعلم على التلاميذ سؤالاً، وقد تكون الأسئلة محددة جداً، مثل: ما عدد المحافظات في مصر؟، ويمكن أن تكون أسئلة توجيهية، مثل: تأكد من أن كل تلميذ منكم يعرف عواصم المحافظات التي تطل على البحر الأحمر.

■ جمع الرؤوس: Head Together:

يضع التلاميذ رؤوسهم معاً للتأكد من أن كل فرد يعرف الإجابة.

■ الإجابة: Answering:

ينادى المعلم على رقم، فيرفع التلاميذ المرقمين بنفس الرقم أيديهم، ويقدموا إجابات الصف كله. أى أن هذه الطريقة عبارة عن أسئلة أو تحديات، توضع للمجموعات من قبل المعلم، ويتشاور هنا أعضاء المجموعة الذين تم تحديدهم مسبقاً في الحل، ويقدمون أفضل إجابة، عندما يختار المعلم أحدهم.

٣- فكر - وزاوج - وشارك: Think - pair - share

طورت على يد ليان Frank Layman وأعوانه في جامعة ماري لاند Mary Land ١٩٨٥ م، وتقوم هذه الطريقة على الخطوات التالية (جابر جابر، ١٩٩٩، ص ٩٢):

- فكر: Think: يقوم المعلم بطرح سؤال أو تكليف التلاميذ بمهمة تتعلق بالدرس، وهنا يوجه التلاميذ إلى التفكير في إجابة السؤال لمدة دقيقة، كل منهم بمفرده.

- زواج: Pairing: يطلب المعلم من التلاميذ أن ينقسموا إلى أزواج ويناقشون ما فكروا فيه، حتى يحددوا إجابة السؤال لمدة خمس دقائق.

- شارك: Sharing: يعود التلاميذ إلى مشاركة الصف كله فيما يفعلونه، ويقوم المعلم بالتعرف على ما توصلوا إليه من أفكار، أى أن هذه الطريقة تتضمن

العمل باستقلالية ثم مع شريك، ويحدد التلاميذ الإجابة أو الحل للسؤال الذى قدمه المعلم، ثم يشارك الأزواج بإجاباتهم مع باقى زملائهم بالفصل (Miller et.all. , 1996 , P. 105).

٥. تعليم الزملاء: Peer Tutoring

تقوم هذه الطريقة على استجابة التلاميذ لأسئلة المعلم، وتمثل خطواتها فيما يلى (Shrum & Glisan , 2000 , P.182):

- ١- الإنصات إلى المعلم وهو يعرض السؤال.
- ٢- يمنح المعلم للتلاميذ الوقت للتفكير فى إجابة السؤال.
- ٣- يكلف المعلم التلاميذ بالعمل فى أزواج مع زملائهم ومناقشة الإجابات.
- ٤- المشاركة فى الإجابات مع كل المجموعة.

٥. بناء حل المشكلة: Structured Problem-Solving

يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب مع العديد من أبنية التعلم التعاونى، ويتضمن هذا الأسلوب إعطاء كل مجموعة مشكلة للعمل، وتحدد المجموعة إسهامات كل عضو لحل المشكلة، ويكون التلاميذ مسئولين عن مجموعاتهم، لذا فإن كل عضو يدرس كل المهارات بحيث يتحمل مسئولية معرفة كيفية حل المشكلة، ويساعد التلاميذ بعضهم البعض من خلال التعلم والتصحيح لبعضهم البعض (Zabel & Zabel , 1996 , P. 141).

٦. العصف الذهنى: Brain Storming

يقسم الفصل إلى مجموعات صغيرة، ويكلف المعلم أعضاء المجموعة بإنتاج أفكار جديدة بأسرع ما يمكن، ولا يتم هنا تقييم الأفكار، ولكن يسمح فقط بإنتاج أفكار جديدة، وتستخدم هذه الطريقة للمساعدة فى حل المشكلات والابتكار (Howard , 2001 , P.3).

٧. المقابلة ذات الثلاثة خطوات: Three Step Interview

تستخدم هذه الطريقة لزيادة معرفة أعضاء الفريق لبعضهم البعض، ولمعرفة المفاهيم بعمق، ويتم هنا تعيين الأدوار والتلاميذ القائمين بلعب هذه الأدوار، وإعداد المعلومات والأسئلة المستخدمة في المقابلة. ويتم التقابل بين أعضاء كل مجموعة (اثنان في كل مجموعة)، للتعرف على بعضهم البعض، ولعدد من الدقائق يستمع كل منهم للآخر وي طرح الأسئلة، فيتحدث A إلى B ويتحدث C إلى D، وبإشارة من المعلم يتبادلون الأدوار، وبإشارة أخرى من المعلم كل زوج يتحول لزوج آخر، ويكونون مجموعة من أربعة أعضاء، وكل عضو في المجموعة يقدم شريكه، ويتم إثارة النقاط التي تمت مناقشتها من قبل (P.5 , 2000 , Millis).

٨. المنضدة المستديرة أو الطائر الدوار أو دائرة المعرفة:

Roundtable or Round Robin or Circle of Knowledge :

تستخدم لتشجيع التلاميذ على القيام بالعصف الذهني لأفكارهم، من خلال إنتاج عدد ضخم من الإجابات لما يقدم إليهم من أسئلة، وتقوم هذه الطريقة (Howard , 2001 , P.2) على تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة (٤-٦)، ويعين شخص واحد كمسجل يكتب الإجابات من أعضاء المجموعة، وهنا يتم طرح الأسئلة على التلاميذ داخل المجموعة مع تقديم ورقة واحدة وقلم واحد لكل مجموعة، وتمرر عليهم ورقة فيكتب كل منهم إجابة واحدة حتى ينقضى الوقت أو ينتهوا من الإجابة، أما إذا شارك تلميذ كبير بتقديم إجابة لفظياً دون تسجيل فيسمى (Share a round).

٩. أوراق الدقيقة الواحدة: One Minute Papers

يقوم المعلم بتكليف التلاميذ بالإجابة على بعض الأسئلة مع منحهم دقيقة واحدة للتفكير، مما يساعدهم على التركيز في المحتوى، وتقديم تغذية راجعة للمدرس نفسه (P.10 , 2000 , Millis).

١٠. المفاوضات الزوجية: Paired Annotations

تستخدم السجلات مزدوجة المدخل Double Entry Journal لأخذ ملاحظات التلاميذ حول المقالات، وباقي المصادر التي يقرأونها، والمعدة لإدارة المناقشة في الفصل، ويتضمن ذلك (Millis , 2000 , P.10):

- ١- التلاميذ يقرءون ويفكرون في القراءات المعنية.
- ٢- التلاميذ يعدون سجلات مزدوجة المدخل مع وضع قائمة بالنقاط الحرجة (المهمة) لقراءاتهم.
- ٣- التلاميذ يعرضون سجل الملاحظات على الفصل كله.
- ٤- التلاميذ يستخدمون السجل كمدخل لبدء المناقشة، لعمل مفاوضات زوجية.

١١. أرسل المشكلة: Send A Problem

تستخدم هذه الطريقة لتشجيع التلاميذ على العصف الذهني، وخلق أفكار جديدة وحلول للمشاكل المتعلقة بالمحتوى مع مناقشتها، ويتضمن ذلك (Millis , 2000 , P.11):

- المجموعة الأولى: يقوم كل عضو فيها بخلق مشكلة، ويكتبها أسفل كارت، ثم يسأل الآخرين عن إجابة الأسئلة، وإذا تمت الموافقة على إجابة معينة يكتبونها خلف الكارت، وإذا لم يكن هناك إجماع تعدل الأسئلة، ثم تضع المجموعة حرف Q على جانب من الكارت مع سؤال عليها، وحرف A بالجانب الآخر من الكارت مع الإجابة ثم ترسل هذه المجموعة كروت الأسئلة للمجموعة الأخرى.

- المجموعة الثانية: وهنا يقوم أعضاء هذه المجموعة بقراءة أول سؤال ومناقشته، وفي حالة الموافقة على الإجابة بإجماع، يحولون الكارت على الجانب الآخر منه (الخلف) للتأكد من الموافقة على الإجابة، وإذا لم يكن هناك موافقة يكتبون الإجابة خلف الكارت كإجابة بديلة وتقوم المجموعة بإجابة كل

الأسئلة في مجموعة الكروت مكررة ما قامت به المجموعة الأخرى من إجراءات، ويتكرر ذلك العمل مع المجموعة (٣، ٤، ٥)، ثم تعود الكروت إلى المجموعة الأصلية، ثم يتم مناقشة جميع الأسئلة والإجابات.

١٢. المناقشة المثيرة للمجموعات: Buzz Groups

يقسم الفصل خلال هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة (٤-٨)، يتم منحهم فترة من الوقت لمناقشة مشكلة أو فكرة معينة، وتستخدم هذه الطريقة لحل المشكلات أو للابتكار، وتستخدم هذه المجموعات مهارات التفكير الناقد (Howard , 2001 , P.2).

١٣. القوائم المركزة Focused Listing

أسلوب في التعلم يستخدم لمساعدة التلاميذ على العصف الذهني، وإنتاج كلمات لتعريف أو وصف شيء ما، من خلال طرح أسئلة عليهم، ويستخدم التلاميذ هذه القوائم لتسهيل المناقشة بالفصل وفيما بين المجموعات، ولإكمال الأنشطة (Millis , 2000 , P.11).

١٤. الدائرة الداخلية: The Inner Circle (The Fishbowl Technique)

وتستخدم في الفصول التي يزيد عدد التلاميذ بها عن ٣٠ تلميذاً، حيث يقسم الفصل إلى دائرتين من التلاميذ، دائرة صغيرة في منتصف الفصل تشمل نصف تلاميذ الفصل، ودائرة كبيرة تحيط بالدائرة الصغيرة، وتشمل النصف الآخر من الفصل، وهنا تناقش المجموعة الداخلية الموضوع الدراسي، ثم يتبادلون الأماكن، فتجلس المجموعة الخارجية في المنتصف والعكس، وتبدأ في مناقشة الموضوع، وتستخدم هذه الطريقة لإتاحة فرصة أكبر لتطبيق مهارات التفكير (Howard , 2001 , P.1).

١٥. الشركاء: Partners

يقسم الفصل خلال هذه الطريقة إلى فرق، حيث يتكون الفريق الواحد من أربعة أعضاء، ويقوم اثنان من كل فريق بالتحرك إلى جانب من الحجرة، ودراسة تعيين معين وإتقانه ليدرسه لزملائه الآخرين في المجموعة، وهنا يتعلمون المادة ويتشاورون، ثم يعودون للزوج الآخر من الفريق، ويدرسون لهم ما تعلموه، ثم يقدم لهم المعلم امتحاناً فردياً (Howard , 2001 , P.3).

١٦. الأسئلة الزوجية المتبادلة الموجهة:

Guided Reciprocal Peer Questioning

وتهدف إلى خلق مناقشة بين مجموعات التلاميذ عن موضوعات محددة، حيث يقوم المعلم بتحديد الموضوع، ثم يقدم للتلاميذ مجموعة أسئلة، كما يكتب التلاميذ أسئلة معتمدة على مادتهم، وذلك لإثارة تفكير التلاميذ، ثم يتجمع التلاميذ في فرق تعلم ويناقشون الأسئلة وإجاباتها (Millis , 2000 , P.11).

١٧. مناقشة المجموعات الصغيرة الأقل قيادة:

Leader Less Small Group Discussing :

ويقسم الفصل خلال هذه الطريقة إلى العديد من المجموعات الصغيرة من (٤-٦ تلاميذ)، حيث يعطى المعلم المهام للتلاميذ، ثم يسمح لهم بالعمل مع بعضهم البعض في تعلم المهام، والتفكير فيها، وتطبيق ما تعلموه، ويمكن عمل تغييرات في أعضاء المجموعة الواحدة، والمعلم يراقب المجموعات، ويقدم مشاركة إذا تطلبت الحاجة لذلك (Howard , 2001 , P.2).

١٨. دراسات الحالة: Case Studies

ويقسم الفصل خلال هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة، تتضمن قائد ومسجل، ويتم تقديم أسئلة للتلاميذ تتطلب منهم استدعاء الحقائق وتطبيق

المهارات والتفكير، ويقوم القائد بقيادة المجموعة لتعمل دائماً وفق الخطة المحددة مسبقاً، ويكتب المسجل الإجابات (Howard , 2001 , P.2).

١٩- أزواج التعلم التعاوني: Cooperative Learning – Pairs

يعمل التلاميذ خلال هذه الطريقة في أزواج حول مادة محددة، كل منهم يقرأ ويدرس المادة، ويتم تشجيع التلاميذ على التحدث، وتلخيص الأفكار، فيقوم أحد المشاركين بتلخيص ما تم دراسته لفظياً، بينما باقى المشاركين فى المادة المتاحة يصححون الأخطاء، ويقومون بتصنيف المفاهيم، ومساعدة المشاركين فى التفسير، ثم يتم تغيير الأدوار فى المادة الأخرى (Howard , 2001 , P.2).

وهكذا يتضح لنا أنه على الرغم من تعدد صور التعلم التعاوني، إلا أنها جميعاً تتفق فى مجموعة من الأسس والملامح المشتركة ومنها أن:

١- التلاميذ يعملون معاً فى مهام مشتركة أو أنشطة تعلم مقدمة إليهم من قبل المعلم.

٢- التلاميذ يعملون فى مجموعات صغيرة تحتوى على (٢-٥) أعضاء فى المجموعة الواحدة.

٣- كل مجموعة تسعى جاهدة للوصول إلى مجموعة من الأهداف المشتركة.

٤- التلاميذ يستخدمون بعض المهارات الاجتماعية فيما بينهم مثل التعاون واحترام الآخرين، وذلك لتحسين أدائهم فيما ينجزونه من مهام مشتركة وأنشطة تعلم.

٥- الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة والتفاعل وجهاً لوجه، لذا فهم يحتاجون لبعضهم أثناء أداء أنشطة التعلم وإنجاز مهامهم المشتركة.

٦- المسؤولية فردية وجماعية، فكل فرد مسئول عن أدائه وأداء مجموعته.

٧- الفريق يتكون من متعلمين مختلفى القدرة، والتحصيل، والجنس، والعنصر.

٨- المكافأة للمجموعة أكثر منها للفرد.

٩- التدريب على المهارات الاجتماعية مثل التعاون، والإيثار، والقيادة.

خامساً: تعقيب عام على أساليب التعلم التعاوني:

رغم التشابه بين طرق وأساليب التعلم التعاوني إلا أن هناك مجموعة من نقاط الاختلاف مثل:

١- طريقة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، سواء كانت متجانسة أو غير متجانسة، أو كلاهما معاً أو عشوائياً: فنجد أن بعض الطرق تبدأ بتقسيم غير متجانس، ثم تنتهي بتقسيم متجانس كما في (TGT-STAD)، بينما يكون التقسيم غير متجانس كما في (GI- TAI - STL - LT - COOP - COOP-) أو عشوائياً كما في التعاون الجماعي، والرؤوس المرقمة معاً، وفكر وزاوج وشارك، والتنافس الجماعي.

٢- أسلوب العمل داخل المجموعة الواحدة أو فيما بين المجموعات وبعضها: فقد يعتمد العمل على التعاون بين أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى كما في (LT، والتعاون الجماعي، CIRC) أو يعتمد على التعاون بين أفراد المجموعة، والتنافس مع المجموعات الأخرى كما في (TGT، STAD، والتنافس الجماعي)، أو قد يكون العمل التعاوني تعاونياً فردياً كما في (مجموعات البحث الجماعي، والعمل التعاوني معاً، وفرق المساعدة الفردية، TAI)، وجيجسوا، وأسلوب المجادلة داخل الجماعة التعاونية وإتقان التلاميذ للمادة الدراسية، والانتقال من داخل الجماعة التعاونية إلى الموقف الفردي).

٣- أسلوب التقييم داخل الجماعة:

فقد يكون فردياً كما في (جيجسوا - I) أو فردياً وجماعياً كما في (جيجسوا II، STAD، GI، LT)، أو جماعياً كما في (جيجسوا - III، والتنافس الجماعي، العمل التعاوني معاً، TAI).

٤- عدد أعضاء كل مجموعة:

فقد يكون (٢) كما في طريقة (فكر وزاوج وشارك، CIRC)، أو ثلاثة كما في (جيجسوا - III، TAI)، أو من (٤-٥) كما في (LT, STAD, TGT و جيجسوا - II)، أو ٦ كما في (جيجسوا - I)، أو من (٢-٦) كما في (GI)، أو (٥) كما في (التنافس الجماعي والتعاون الجماعي)، أو من (٣-٥) كما في (الرؤوس المرقمة معاً).

٥- مدى الاستعانة بالمعلم:

جميع الطرق يكون المعلم فيها موجهاً ومرشداً، ومنظماً للمجموعات، ومقدماً للمادة العلمية، ومحفزاً للتلاميذ، ومراقباً ومقيماً لهم.

٦- نوع المادة العلمية:

قد تكون عبارة عن مهام من كتاب مدرسي، كما في جميع الطرق أو من مصادر أخرى كما في GI.

٧- أدوار التلاميذ داخل المجموعة:

هناك الباحث، والمناقش، والمتعاون، والمشجع، القائد.

وعند المقارنة بين طرق التعلم التعاوني بالنسبة للتعلم التنافسي لوحظ أن أسلوب التعلم معاً Learning together كان له تأثير عظيم على التلاميذ وأدائهم يليه STAD ثم TGT ثم GI ثم TAI ثم CIRC، كما أنه عند مقارنة التعلم التعاوني بالتعلم الفردي يأتي LT في مقدمة المؤثرين، يليه GI، ثم TGT، ثم TAI، ثم STAD، ثم جيجسوا، وأخيراً CIRC (Johnson et.al., 2001, P.P.1-2). كما لوحظ تأثير طريقة البحث الجماعي بفلسفة (جون ديوي) وعلم النفس الإنساني، وأخذ طريقة جيجسوا وأسلوب التعلم معاً من علم النفس الاجتماعي والجشطات، وأن طريقة تقسيم التلاميذ وفقاً لمستوى التحصيل تأثر أصحابها بالسلوكيين (Jacobs, 1990, P.17).

نشاط (٦):

قارن ما بين طرق التعلم التعاونى التى درستها فى ضوء المحددات التالية:

• نوع المادة العلمية:

.....

• مدى الاستعانة بالمعلم:

.....

• عدد أعضاء كل مجموعة:

.....

• طريقة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات:

.....

• أسلوب التقييم داخل الجماعة:

.....

• أدوار التلاميذ داخل المجموعة:

.....

• أسلوب العمل داخل المجموعة الواحدة أو فيما بين المجموعات وبعضها:

.....

نموذج لدرس معد باستخدام أسلوب التعلم التعاونى

عنوان الدرس: المشكلة السكانية

الأفكار الرئيسية:

- المقصود بالمشكلة السكانية.
- اجراءات حل المشكلة السكانية.
- اسباب خطورة المشكلة السكانية.
- النتائج المترتبة على المشكلة السكانية.
- الفرق بين الأسرة الكبيرة والصغيرة العدد.
- أسباب الاختلاف فى توزيع السكان فى محافظات مصر.

الوسائل التعليمية:

- لوحة قلابة لعرض صور لبعض السلوكيات الخاطئة (سيدة تجر وراءها عدد كبير من الأطفال، أسرة صغيرة العدد، وأسرة كبيرة العدد، ازدحام الناس على أفران العيش، وفي وسائل المواصلات).
- خريطة سكانية لمصر توضح مناطق التركيز السكاني، والمناطق قليلة السكان.
- تسجيل صوتي مع أحد الأطباء عن المشكلة السكانية واجراءات حلها •

الأنشطة التعليمية:

- يكلف المعلم التلاميذ بإعداد البوم صور عن واقع المشكلة السكانية في مصر.
- يرسم التلميذ خريطة لمصر، محددا عليها مناطق التركيز السكاني، والمناطق المخلخلة سكانية.
- ينظم المعلم ندوة مدرسية عن المشكلة السكانية، ويكلف التلاميذ باعداد اسئلة لتوجيهها الى ضيوف الندوة.
- يقوم المعلم بإعداد موقف تمثيلي عن المشكلة السكانية ويوزع الادوار على التلاميذ.
- يكلف المعلم التلاميذ بإعداد كلمة للاذاعة المدرسية عن المشكلة السكانية واجراءات حلها.

مهام التعلم بالدرس:

مهمة (١):

- المحتوى: أعداد السكان وتوزيعاتهم في محافظات مصر المختلفة.
- الأهداف: بعد الانتهاء من دراسة المهمة يتوقع من التلميذ أن:
- يستنتج النتائج المترتبة على زيادة أعداد السكان.
- يقدر جهود الدولة في توفير الرعاية الصحية المتكاملة.
- يعلل أسباب الزيادة الكبيرة لأعداد السكان في مصر في السنوات الأخيرة.

- يفسر أسباب الاختلاف في توزيعات السكان بين محافظات مصر.
- يحدد على خريطة مصر مناطق التركيز السكاني، والمناطق المخلخلة سكانياً.

الإجراءات:

- يطرح المعلم سؤالاً على تلاميذه: هل محافظتك صحراوية أم ساحلية أم جبلية أم ٠٠٠٠٠٠؟ لماذا يندر السكان في الصحارى؟ لماذا يزداد السكان في القاهرة وأحيائها؟ لماذا يتركز السكان في الوادى والدلتا؟
- يعطى المعلم فرصة لمجموعات العمل التعاونى لقراءة الجزء الخاص بأعداد السكان وتوزيعاتهم في محافظات مصر المختلفة من الكتاب المدرسى، ويوجههم للقيام بأدوارهم.

مهمة (٢):

- المحتوى: المشكلة السكانية، اسبابها، اجراءات حلها.
- الأهداف: بعد الانتهاء من دراسة المهمة يتوقع من التلميذ أن:
- يذكر المقصود بالمشكلة السكانية.
- يفسر أسباب المشكلة السكانية.
- يقترح بعض الحلول للمشكلة السكانية.
- يقدر قيمة النظام في تيسير الحياة ونهضة الأمة.

الاجراءات:

- يطرح المعلم سؤالاً على تلاميذه: ماذا يقصد بالمشكلة السكانية؟ وما أسبابها؟ وما النتائج المترتبة عليها؟ وما جهود الحكومة لحل تلك المشكلة.
- يعطى المعلم فرصة لمجموعات العمل التعاونى لقراءة الجزء الخاص بالمشكلة السكانية من الكتاب المدرسى، ويوجههم للقيام بأدوارهم.

معايير العمل داخل المجموعات:

- مجموعات غير متجانسة، من الناحية التحصيلية (تشتمل على تلميذ متفوق، وتلميذ ضعيف، وتلميذين متوسطي التحصيل)، ومن ناحية الجنس (تشتمل على تلميذين من كل جنس).

- اعتماد ايجابي متبادل (حيث افراد المجموعة يجلسون على شكل مستطيل، ويعلمون الهدف من العمل التعاوني (اتقان موضوع الدرس)، ولهم شعار مشترك (مجموعة النجاح، التحدى، التعاون، الزهور).

- المحاسبة الفردية والجماعية: هناك درجة فردية يحصل عليها كل تلميذ نتيجة اجابته على اختبار فى نهاية العمل التعاوني، وهناك درجة جماعية يحصل عليها افراد المجموعة (ناتجة عن مجموع درجات التلاميذ فى الاختبار الفردى).

- عمليات المجموعة (كل مجموعة تراجع أداءات اعضائها، وتضع خطأً مستقبلية للعمل التعاوني).

- استقلال المجموعة (كل مجموعة تقوم بأدوارها).

مهارات العمل داخل كل مجموعة، وفيما بين المجموعات:

- تأكيد الاحترام المتبادل.

- اتاحة حرية التعبير.

- تشجيع تبادل الافكار.

- المشاركة الايجابية.

- تقبل الرأى الآخر، وتجنب السخرية من الآخرين.

- تحمل المسؤولية الفردية والجماعية.

- تقديم المساعدات لأعضاء المجموعة وللمجموعات الأخرى.

شكل المجموعات التعاونية:

- عدد أفراد كل مجموعة: أربعة افراد.
- أدوار المتعلمين داخل كل مجموعة:

القائد:

- يقرأ المحتوى لزملائه في المجموعة، ويشرحه لهم.
- يتأكد ان أعضاء المجموعة يقومون بأدوارهم.
- يتأكد من اشتراك كل زملائه في العمل الجماعى.
- ينظم العمل بين أعضاء المجموعة.
- يحل الخلافات بين أعضاء المجموعة.

المراجع:

- يناقش زملائه في الأسئلة الواردة بالكتاب.
- يتأكد ان كل فرد في المجموعة موافق على قرارات المجموعة التى تم اتخاذها.
- يتأكد من فهم زملائه بالمجموعة للمهمة، ويشرح الأجزاء الصعبة لزملائه.

المسجل:

- يتسلم نيابة عن المجموعة البطاقات الخاصة بدور كل منهم في المجموعة، والمواد التعليمية، ويوزعها عليهم.
- يسجل الاجابات التى توصل اليها اعضاء المجموعة في كراسة النشاط.
- يتحدث نيابة عن المجموعة.
- يعرض ما توصلت اليه مجموعته من اجابات للأسئلة أو التقارير.

الضابط:

- يعرض على زملائه ملخصا لما تم فهمه في المهمة.
- يتأكد من أن المجموعة التزمت بالوقت المحدد لها لقراءة المهمة وفهمها وحل الأسئلة المرتبطة بها.
- ينبه على زملائه بضرورة التزام الهدوء اثناء المناقشة.

دور المعلم:

- طرح الأسئلة.
- التعزيز واعطاء المكافأة *
- الرقابة والتوجيه والارشاد.
- التدخل عند وقوع الخطأ وتصحيح المسار.
- تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات العمل التعاونى *

التقويم:

يقوم المعلم باختيار تلميذ من كل مجموعة بطريقة عشوائية، ويطلب منه ان يجيب على سؤال مما يلى:

- هل تعاني محافظتك من مشكلة سكانية؟ ولماذا؟
- ما الاجراءات التى اتخذتها محافظتك لحل المشكلة السكانية؟
- هل محافظتك من المحافظات الطاردة أو الجاذبة للسكان؟
- ما دورك للتوعية بخطورة المشكلة السكانية.

نشاط (٧):

أعد خطة درس يتم تنفيذه باستخدام أسلوب التعلم التعاونى، موضحا بعض أسباب احتمال فشل تطبيق استخدام هذا الأسلوب داخل قاعة الدرس، وكيف يمكن الحد من تلك المعوقات؟
لاحظ: اتبع الخطوات التالية عند إعدادك لخطة الدرس

عنوان الدرس:

.....

الأفكار الرئيسية:

..... ١.

..... ٢.

..... ٣.

مهام التعلم بالدرس:

..... ١.

..... ٢.

..... ٣.

الأهداف السلوكية المرتبطة بكل مهمة:

..... ١.

..... ٢.

..... ٣.

..... ٤.

..... ٥.

الخبرات التعليمية المرتبطة بكل مهمة:

..... ١.

..... ٢.

..... ٣.

..... ٤.

معايير ومهارات العمل داخل كل مجموعة، وفيما بين المجموعات:

..... ١.

- ٢.
- ٣.
- ٤.
- ٥.

شكل المجموعات التعاونية التي تراها مناسبة من حيث:

- عدد أفراد كل مجموعة:.....
- أدوار المتعلمين داخل كل مجموعة:.....

- ١.
- ٢.
- ٣.
- ٤.
- ٥.

دورك كمعلم للتأكد من صحة مسار التعلم داخل المجموعات، ولتقديم المساعدة:

- ١.
- ٢.
- ٣.
- ٤.
- ٥.

طبيعة الغلق الذي تراها مناسبة للدرس التعاوني:

- ١.
- ٢.
- ٣.
- ٤.
- ٥.

المراجع العربية:

١. أسماء عبد العال الجبرى ومحمد مصطفى الديب. سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨.
٢. تيرنرج. النمو المعرفى بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار الشرقية، ١٩٩٢.
٣. جابر عبد الحميد جابر. استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٩.
٤. جلال ذكى. التعاون من أجل القضاء على مشاكلنا الاجتماعية. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٩٤.
٥. جيرولد كمب. تصميم البرامج التعليمية. ترجمة: أحمد خيرى كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩١.
٦. حامد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعى. ط٦. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠.
٧. حسن مصطفى عبد المعطى وهدى محمد قناوى. علم النفس النمو. المظاهر والتطبيقات. ج ٢. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والترزيع، ٢٠٠٠.
٨. خليل إبراهيم شبر. " أثر استخدام التعلم التعاونى فى تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسى لطلبة الصف الأول الاعدادى ". مجلة التربية وعلم النفس. كلية التربية. جامعة عين شمس. ج٣. ع ١٩، ١٩٩٥.
٩. خليل ميخائيل معوض، علم النفس الاجتماعى. ط٢. الاسكندرية: دار الفكر الجماعى، ١٩٩٩.

١٠. ديفيد. و. جونسون وروجر. ت. جونسون. التعلم الجماعى والفردى. ترجمه: رفعت محمود للهجات. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨.

١١. سمىة عبد الحميد أحمد ونجاح السعدى المرسى. "فعالية استخدام التعلم التعاونى فى تنمية التفكير العلمى والتحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، ع ٣٥ - سبتمبر ١٩٩٧.

١٢. سوزان محمد حسن السيد على. "فعالية استخدام استراتيجىة التعلم التعاونى فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق، ٢٠٠٠.

١٣. فاروق السد عثمان. سيكولوجية اللعب والتعلم. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٥.

١٤. فاطمة إبراهيم حميدة. مداخل واستراتيجيات فى إدارة الفصل. القاهرة: مكتبة النهضة العربية المصرية، ١٩٩٨.

١٥. كوثر حسن كوجك. اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس. ط ٢. القاهرة. عالم الكتب، ١٩٩٧.

١٦. مجدى عزيز إبراهيم. موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٠.

١٧. محمد أحمد المعتوق. الحصيلة اللغوية. أهميتها. مصادرها. وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦.

١٨. محمد أشرف محمود عطية المكاوى. "تعرف أثر التفاعل بين التعلم التعاونى والأسلوب المعرفى على تحصيل رياضيات المرحلة الاعدادية

والاتجاه نحوها". رسالة دكتوراة غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية.. جامعة القاهرة، ١٩٩٩.

١٩. محمد عطية الإبراشي. الاتجاهات الحديثة في التربية. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٤.

٢٠. محمد محمد حسن عبد الرحمن. "أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية". مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ع ٢٥٤ - يناير ١٩٩٦.

٢١. محمد محمود الحيلة. طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١.

٢٢. محمود عبد الرازق شفشق وهدي محمود الناشف. إدارة الصف المدرسي. ط ٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٥.

٢٣. محمود محمد السيد إبراهيم عبد الكريم. "فاعلية بعض الأساليب التدريسية في تنمية مهارات التعبير الابداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة طنطا - ١٩٩٨.

٢٤. مدحت السيد محروس أبو الخير، "أثر التعلم التعاوني على التحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات بالصفين الثاني والثالث الابتدائي". مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. م ١. ع ١١، يناير ١٩٩٥.

٢٥. يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر. المناهج. أسسها. تخطيطها. تقويمها. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٦.

٢٦. يعقوب موسى على. "التعلم التعاونى ودورة فى علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى بليبيا". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس، ١٩٩٦.

English References:

1. Angelo, T.A. & K. P. Cross & D. W. Johnson & R. T. Johnson & K. A. Smith. Three Classroom Techniques That Promote Enhanced Student Learning. Pre- Class Writing Assignments Cooperative Learning and Classroom Assessment. [http:// www. cs.csbsju.edu/~ tcreed/ workshop/3techn.html](http://www.cs.csbsju.edu/~tcreed/workshop/3techn.html), 04/09/00.
2. Balkom , Stephen. Cooperative Learning. [http:// www.ed.gov/ pubs/ or/ consumer guides/cooplear.html](http://www.ed.gov/pubs/or/consumer/guides/cooplear.html). Number1, June 1992 ,04/09/00.
3. Bridget , M. Smyser. Active and Cooperative Learning. [http:// www.wpi. edu. /~isg.501/ Bridget.html](http://www.wpi.edu/~isg.501/Bridget.html), 04/09/01.
4. Burron , Bruce. et.all.. "The Effect of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary / Middel Level Preservice Teachers " **Journal of Research in Science Teaching**". Vol.30. No.7, 1993.
5. Charles des Forges. **an Introduction to Teaching Psychological Perspectives. Oxford U.K. &Cam Bridge U.S.A.:** Black Well Publisher Inc., 1995.
6. Fronckowiak , Ann.K. Cooperative Learning.in the Real World Listening to Teachers. in **Social Science Record Journal**. Vol.31. No.1, 1994.
7. Glass , Raymond M. Jeanne Christiansen & James L. Christiansen.

Teaching Exceptional Students in the Regular Classroom. Canada: Little Brown Company , 1992.

8. Hadderman , Margaret.” Cooperative Learning in Elementary Schools”. in **Research Roundup Journal**. vol. 8. no.2 , 1992.
9. Hallmark, H. Bryan. “ The Effects of Group Composition on Elementary Students Achievement Self Concept and Interpersonal Perception in cooperative learning Group”. “**Dis , Abs , Int**. Vol.56 –01A , 1994.
10. Henley , Joan.Cooperative Learning it` s in There.[http:// tiger.Coe. Missouri. Edu / ~ vlib /Joan %27s. stuff/Joan%27 s.page.html](http://tiger.Coe.Missouri.Edu/~vlib/Joan%27s_stuff/Joan%27s.page.html).04/09/00
11. Holt,John.Cooperative Learning. [http://Volcano. und. Nodak.edu. /vwdocs/Msh/Ilc/is /cL.html](http://Volcano.und.Nodak.edu./vwdocs/Msh/Ilc/is/cL.html).04/09/00.
12. Hopkins , Johns. Success for all Foundatuon. [http:// www. Successful for all.net / Curriculum /Stlearn. htm](http://www.Successfulforall.net/Curriculum/Stlearn.htm) , 11/08/00.
13. Howard,Jim Bell.Ideas on Cooperative Learning and Use of Small Groups.[http://www.howard cc.edu/ profdev/ resources/ learning/ groups 1.htm](http://www.howardcc.edu/profdev/resources/learning/groups1.htm), 2001
14. Jacobs , George M.. Foundation of Cooperative Learning. **Hawaii Educational Research Association**. U.S. Hswaii, Jan 1990.
15. Johnson , David & Roger Johnson & Mary Beth Stanne. Cooperative Learning Methods: Ameta – Analysis.[http:// www.clcrc.com](http://www.clcrc.com).04/09/01.
16. Johnson , David & Roger Johnson. Implementing Cooperative Learning. **Contemporary Education**. Vol.63. No.3, Spring 1992.

17. Johnson , David & Roger Johnson. the Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. [http:// www.clcrc.com/ pages /cI.html](http://www.clcrc.com/pages/cI.html) , 04/09/01.
18. Johnson , David & Roger Johnson. Cooperative Learning. [http:// www.clcrc.com](http://www.clcrc.com). 04/09/00.
19. Levin , James & James F. Nolan. **Principles of Classroom Management. Aprofessional Decision Making Model**. Second Ed.U. S.A.:Asimon & Schuster Company,1996.
20. Manning , M.L. & R. lucking. “ the what. Why and How Cooperative Learning. “ **in the social studies**. vol. 82. No.3 , 1991.
21. Matthews , Roberta.S. & James L. Cooper & Neil Davidson & Peter Hawkes. 2Learn: 2Learn Together @ 2 Learn. A Comparison of cooperative and Collaborative Learning. [http: // www. 2Learn.ca/ Projects / together /comparec.html](http://www.2Learn.ca/Projects/together/comparec.html),04/09/00.
22. Miller , Dean F. & Susan K. & Tell Johnson & Synthia Wolford Symons. **Health Educational in the Elementary Middle Level School**. Second Edition. Brown Ebench Mark Publisher , 1996.
23. Millis , Barbara J. Cooperative Learning. [http:// www. utc.Edu/ teaching – resource- center/cooplear /cooplear.html](http://www.utc.edu/teaching-resource-center/cooplear/cooplear.html). 04/09/00.
24. Parrenas , Cecilia.**Cooperative Learning. Multiculatural Functioning and Student Achievement**. U.S. District of Columbia , 1993.
25. Pollock , Marion B..ED. **School Health Instruction the Elementary & Middle School Years**. third Edition.Mosby:Year Book Inc,1994.
26. Robert H. Zabel & Mary Kay Zabel. **Classroom Management in**

Context Orchestrating Positive Learning Environment. Boston: Houghton Mifflin Company , 1996.

27. Roger ,E. & W. Bolsen & S. Kagan. **about Cooperative Learning.** in Kessler. G. **Cooperative Language Learning. A Teacher ' s Resourse Book.** New Jersey: Prentice Hall Inc , 1992.
28. Shrum, Judith L. & Eileen W. Glisan. **Teacher's Hand Book / Contextualized Language Instruction.** 2Edition. London: Heinle & Heinle Thomson Learning , 2000.
29. Stahi , Robert.J.. **Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom.** Eric Digest. Eric Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education. No. (073). U.S. Arizona. Bloomington , 1994.

الفصل الثالث

المفاهيم التاريخية وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزى القارئ أن:

- تحدد ماهية المفاهيم.
- تذكر أنواع المفاهيم.
- تصف خصائص المفاهيم.
- تستنتج أهمية تعلم المفاهيم.
- تفرق بين المفاهيم والتعميمات.
- تعدد مراحل تكوين المفاهيم.
- تحدد أساليب تنمية المفاهيم.
- تلخص دورك كمعلم لتنمية المفاهيم لدى تلاميذك من خلال مادة الدراسات الاجتماعية.
- تقارن بين النظريات التربوية التى اهتمت بتكوين المفاهيم.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

المفاهيم التاريخية: Historical Concepts

اختلفت آراء الباحثين وعلماء التربية وعلم النفس حول تعريف المفهوم بوجه عام والمفهوم التاريخي بوجه خاص، ويتضح ذلك فيما يلي:

ماهية المفهوم:

يوجد تعريفات عديدة ومتنوعة للمفهوم فيعرف قاموس التربية المفهوم (Good, 1973, P. 124) على أنه: " فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذى يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات أو التصنيفات، أو تصور عقلى عام أو مجرد لموقف أو لرأى أو لشيء أو لفكرة أو صورة عقلية ". ويرى (ميرل وتيسون، ١٩٩٣، ص ٧) أن المفهوم هو " زمرة من الأشياء أو الحوادث جمعت بعضها إلى بعض على أساس خصائص مشتركة يمكن أن يشار إليها باسم أو برمز معين " . وكذلك يعرفه " نيتكو " (Nitko , 1996 , P. 178) بأنه "نوع أو فئة من الأشياء، والموضوعات، والناس، والأحداث، أو العلاقات التى تشابه " . وتعرفه " (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ص ١٧٨) بأنه " فكرة الفرد عن مجموعة أشياء أو أحداث بينها شبه أو تجمعها صفات مشتركة، وتتضمن هذه الفكرة فى ذات الوقت التفرقة بين تلك المجموعة من الأشياء أو الأحداث ومجموعات أخرى تختلف عنها فى بعض الصفات أو الخصائص " .

ماهية المفهوم التاريخي:

يعرف (أحمد اللقاني، ١٩٩٠، ص ٥٠) المفهوم التاريخي على أنه " تصور عقلى مجرد ذو طبيعة متغيرة يقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء، والحقائق، والأحداث،

والمواقف التي تصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها، ويصاغ في صورة وصفية لفظية".

ويرى (خيرى إبراهيم، ١٩٩٦، ص ٢٩١) أن المفهوم التاريخي هو " تجريد يستخلص من الخصائص أو العناصر المشتركة للمواقف أو الأحداث أو الحقائق، ويتصف بالتعميم والتمييز والرمزية، وغالباً ما يعطى اسماً أو رمزاً يدل على الأفكار والمعاني التي تتكون في عقل الفرد".

بينما عرفه (إمام حميدة، ٢٠٠٠، ص ٥٠) بأنه إدراك للعلاقات بين عدة أشياء أو أحداث على أساس عمليات التجريد والتصنيف، مما يمكن التلميذ من تطبيق ما تم التوصل إليه في المواقف الجديدة التي يتعرض لها ويواجهها في حياته اليومية، وفي تعامله مع الآخرين، بحيث يستطيع من خلال استجابته للأشياء المختلفة باعتبارها متشابهة ومختلفة أن ينظم البيئة بحيث تندرج في فئات ذات معنى.

ومما سبق يتضح أن المفهوم التاريخي:

- لفظ يطلق للدلالة على الخصائص المشتركة لمجموعة من الأحداث التاريخية.
- قابل للنمو تبعاً لنمو خبرات الفرد، وما يتعرف عليه من أحداث، فالتلميذ لا يتعرف على مفهوم ثورة من خلال معرفته بثورة واحدة، ولكن من خلال معرفته بأكثر من ثورة.
- يعبر عنه برمز أو لفظ يشير إلى الدلالة اللفظية له.
- قد يكون بسيطاً وقد يكون معقداً، وفقاً لما يحمله من علاقات بين أجزائه مثل مفهوم حكم ونظام الحكم.
- يتطور من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن الخصوصية إلى التعميم، ومن التشابه إلى التباين، كما أنه أكثر قدرة على تلخيص المعارف والخبرات الإنسانية.

- أكثر عمومية حيث يقوم على إدراك العلاقات بين عدة أشياء أو مواقف أو حقائق تاريخية، فهو أكثر اتساعاً وشمولاً.

-- يؤدي إلى إعادة تنظيم الخبرات السابقة أو الربط بينها بطرق جديدة، ولذا فهو تفكير منتج يشجع على الاستدلال.

إذن المفهوم التاريخي هو تجريد لعناصر مشتركة تربط بينها علاقات، ويرمز لهذا التجريد باسم أو رمز، ليدل على الأحداث والوقائع التاريخية، وبناءً على ذلك فإن المفهوم ليس مجرد الكلمة أو الرمز ولكنه المدلول اللفظي أو مضمون تلك الكلمة في ذهن المتعلم.

أهمية تعلم المفاهيم التاريخية:

تبرز أهمية تعلم المفاهيم التاريخية فيما يلي:

- تعد المفاهيم التاريخية من العناصر الرئيسة في المحتوى؛ حيث توضع الأشياء والرموز والأحداث في فئات تبعاً للخصائص المشتركة بينها، كما أن المفاهيم التاريخية تكون ذات معنى عندما ينظر إليها داخل محتوى أو ثقافة البيئة الحاضرة. (Anderson , 1995 ,P. 457)

- المفاهيم التاريخية مفاتيح للمعرفة وأساس للتعليم تدور حولها الحقائق والمعرفة التاريخية، والوحدات الأساسية التي تشكل البنية المعرفية للمتعلم، كما أن المتعلم الذي لديه بناء مفاهيمي يمكنه أن يساير التطورات المعرفية الحادثة في المعرفة التاريخية والتعلم المستمر، ذلك لأن المفاهيم تتسم بالمرونة، فمع زيادة خبرات الطفل يتسع محتوى المفاهيم لديه ويزداد عمقاً واتساعاً، وهذا ما دفع جيمس (James , 1990 ,P.P. 17-19) في دراسته إلى الاهتمام بصياغة محتوى دراسي حول المفاهيم.

- تدريس المعلومات والحقائق التاريخية بشكل متناثر قد يقلل من وظيفتها المرجوة، بينما تدريس المفاهيم التاريخية يساعد على تجميع الحقائق والأحداث

والوقائع التاريخية وتصنيفها؛ مما يقلل من تعقيدها، ويزيد من قيمتها، ويجعلها ذات معنى، ولها قدرة أكبر من الناحية التفسيرية والتنبؤية، ولذا يرى (أحمد شلبي، ١٩٩٧، ص ١٣٥) أن تعلم المفاهيم يقرب بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة.

- تعلم المفاهيم التاريخية يساعد على انتقال أثر التعلم؛ حيث إن التلميذ يستطيع تطبيق المفهوم في عدد من المواقف التعليمية خارج المدرسة، كما أن التركيز على تعلم المفاهيم الرئيسة يسهل انتقال أثر التعلم من المدرسة والفصل إلى المنزل والبيئة والمجتمع، ويساعد على استمرار التعلم.

- المفاهيم التاريخية تعد أدوات رئيسة في التفكير، حيث إنه من خلال دراستها يتمكن المتعلم من ممارسة بعض العمليات العقلية، مثل التفسير والتحليل والفهم والتنظيم والربط والتمييز والتنبؤ بالمستقبل وتحديد الخصائص المشتركة والتجريد، لذا أكد البعض على ضرورة التركيز عليها داخل أسئلة الاختبارات (رجب الكلزة، ٢٠٠٢، ص ١٤٩).

- إن تعلم المفاهيم يسهم في تسهيل عملية التعلم؛ ذلك لأن تعلم الطفل للمفاهيم التي تقع في قاعدة الهرم، يجعل تعلم المفاهيم التي تقع في المستويات الأعلى من التنظيم الهرمي أكثر سهولة (إمام حميدة، ٢٠٠٠، ص ١٥٠).

- إن مادة الدراسات الاجتماعية تبدو وكأنها أقل أهمية وأقل تشويقاً لدى التلاميذ بالنسبة للمواد الأخرى، كما تتكون لديهم اتجاهات سلبية نحوها، ويرجع ذلك إلى أنهم يعتقدون أن المحتوى ممل، وغير مترابط، ويشمل تفاصيل كثيرة، ومن ثم تأتي أهمية المفاهيم التاريخية في اختزال تلك التفاصيل (Jackson, 1996, P.P. 844 - 845).

- تمثل المفاهيم أنظمة معقدة من الأفكار الأكثر تجريداً، والتي لا يمكن بناؤها إلا بعد خبرات متعاقبة في مختلف المجالات، كما لا يمكن وضع المفاهيم

منعزلة بعضها عن بعض، ولكن من الضروري ربطها في نسيج المحتوى كله، حتى تعطى المعانى المضبوطة والمطلوبة (فؤاد قلادة، د. ت، ص ٩٠).

ومما سبق يتضح أن: تكوين بناء مفاهيمى لدى التلاميذ فى كل مستوى دراسى أصبح مطلباً تربوياً ملحاً، أى أن الاهتمام بدأ يتجه نحو بناء المفهوم وزيادة عمقه واتساعه بالتدرج فى عقول التلاميذ؛ حيث ترتبط المفاهيم فى شبكة من العلاقات تبرز الهيكل البنائى لكل ميدان معرفى، وتساعد فى توسيع خبرة الفرد، واستمرار تعلمه .

نشاط (١):

حدد فى النقاط التالية العائد التربوى لتعلم المفاهيم على كل من الفرد والمجتمع؟

١.
٢.
٣.
٤.
٥.

تكوين المفاهيم التاريخية لدى الفرد:

- إن عملية تكوين المفاهيم تعد عملية مركبة ومرحلية وتحتاج إلى عمليات متتابعة يمارسها المتعلم من خلال وجوده فى مواقف تعليمية، فيرى (مجدى إبراهيم، ١٩٩٧، ص ٩٤) أن المفاهيم البسيطة تتكون أولاً عن طريق الحس المتكرر للظاهرة أو الشيء أو الخبرة الناتجة عن التكرار، أما المفاهيم المعقدة فتتكون فى مرحلة تالية من خلال ربط المعرفة والخبرة والمفاهيم السابقة بالمفاهيم المتعلمة، والتى ترتبط فيما بينها بعلاقات عن طريق التفكير التأملى.

- ويرى "برونر" Bruner أن عملية تكوين المفاهيم تمر بمراحل متعددة بداية من: التعلم الحسى Enactive Learning، والذي يتم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، ومروراً بالتعلم التصورى Iconic Learning؛ حيث يكون الفرد صوراً ذهنية عما تعلمه من أشياء، ثم التعلم الرمزي Symbolic Learning؛ حيث يستطيع المتعلم التعامل مع الرموز والعبارات وإعطائها معنى (فؤاد قلادة، ١٩٩٨: ص ص ٦٤-٦٥).

- ويرى (فؤاد قلادة، ١٩٩٨، ص ص ٣١٥-٣١٦) أن عملية تكوين المفهوم تمر بمرحلتين: أولهما مرحلة تشكيل أو تكوين المفهوم Concept Formation أى الاكتشاف الاستقرائى للخصائص أو الصفات المميزة له، والثانية هى مرحلة استيعاب وتسمية المفهوم وهو نوع من التعلم التمثيلى Representational Learning؛ حيث يتعلم الطفل الرموز المنطوقة أو الكلمة المكتوبة التى تمثل المفهوم الذى تم تشكيله فى المرحلة الأولى.

- إن تكوين المفاهيم يحتاج إلى التنظيم والقدرة على الربط بين العناصر ذات العلاقة بالمفهوم أو غير ذات العلاقة، أى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعة من الحقائق من أجل الوصول إلى تنظيم لهذه المعطيات يجعل لها معنى بالنسبة له.

- إن تكوين المفاهيم يتطلب ضرورة إدراك الفرد للعناصر المشتركة للموضوعات أو الأحداث، وتجريدها، وذلك لتكوين تعميمات، وأن يكون الشخص قادراً على التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم وتلك التى لا صلة لها بالتكوين الدقيق لمفاهيمه، حتى يمكنه أن يكون صورة صحيحة عن المفهوم (ثناء الضيع، ٢٠٠١: ص ٧٣).

- إن تكوين المفاهيم يحتاج إلى ضرورة أن تتوافر عمليات عقلية مثل التمييز بين الخبرات والتكامل بين الخبرات (رضا نصر وآخرون، ١٩٩٠: ص ٦٨).

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن تكوين المفاهيم يتوقف على عدة شروط منها:

١. أن يكون لدى الفرد خلفية أو خبرات في مجاله، ففي مجال التاريخ مثلاً لا بد أن يكون لدى الفرد حصيلة معرفية عن بعض الأحداث والمواقف التاريخية في منطقته والعالم أجمع، وتعد هذه الخبرات بمثابة أمثلة إيجابية عن المفهوم، وغيرها يعد بمثابة أمثلة سلبية.

٢. عدد الأمثلة التي ينبغي أن تعرض على التلميذ وترتيبها وتوقيتها سواء موجبة أو سالبة، والتعزيز الذي تلقاه استجابة التلميذ، ومدى اهتمام التلميذ بالمادة التي يتعلمها.

٣. أن تمر عملية تكوين المفهوم بمراحل منها تعرف التلميذ على الأشياء والمواقف والأحداث بصورة حسية، ثم تصنيف هذه الأشياء إلى مجموعات، ثم تحديد الخواص المشتركة بينها والتعبير عنها لفظياً، والتمييز بين الأشياء والأحداث، ثم التفسير والتنبؤ بالأحداث.

نشاط (٢):

وازن بين وجهة نظر فؤاد قلادة ووجهة نظر برونر في مسألة مراحل تكون المفاهيم لدى الفرد؟

١.
٢.
٣.
٤.
٥.

تنمية المفاهيم التاريخية لدى الفرد:

تري (كوثر كوجك، ٢٠٠١، ص ص ١٨٠-١٨١) أن نمو المفاهيم يتم من خلال:

- محاولة حل مشكلة أو تحقيق هدف، وهذا يعنى أنه على المدرسة إتاحة الفرصة للتلاميذ للتفكير وحل المشكلات عن طريق أنشطة متنوعة.
- الملاحظة والتجريب والاكتشاف.
- خبرات بديلة عن الخبرات المباشرة.
- التحليل والنقد والتمييز.

ويرى (نادر الزيور وآخرون، ١٩٩٩، ص ص ١٠٩-١١٠) أنه لتنمية المفاهيم ينبغي:

- أن يحدد المعلم الغرض من تنمية المفهوم.
 - أن يتأكد من فهم التلاميذ للأفكار، والآراء التى تتصل بالمفهوم المراد تنميته من خلال اختبار قبلى.
 - إعطاء المعلومات اللازمة لنمو المفهوم فى ضوء المستوى الذى أسفرت عنه نتائج الاختبار.
 - إعطاء أمثلة على المفاهيم المراد تنميتها، ويمكن استخدام بعض الوسائل التعليمية لتوضيح ذلك.
 - توفير فرص التدريب والممارسة الكافية؛ بحيث يكون التلميذ قادراً على التمييز بين المفهوم الصحيح والخاطئ.
 - إجراء اختبار بعدى لمعرفة مدى نمو المفاهيم المراد تعلمها لدى التلاميذ
- ويؤكد (يعقوب نشوان، ١٩٩٢، ص ص ١٠٧-١٠٨) أنه لتنمية المفهوم ينبغي تحقيق ما يلى:

- تعلم المفاهيم السابقة ذات العلاقة؛ وذلك لأن المادة العلمية هرمية البناء، والمفاهيم مرتبطة مع بعضها البعض، لذا فإن أى تعلم جديد يجب أن يتم بعد التأكد من وضوح التعلم السابق فى ذهن المتعلم.

- توظيف المفهوم؛ وذلك لأن المفهوم إذا ظل فكرة مجردة فى ذهن المتعلم فإنه يظل محصوراً وغير قابل للتطور، ولكن إذا توافرت الظروف لاستخدامه فى مواقف حياتية أصبح جزءاً من خبرة المتعلم، ويؤدى بالتالى إلى تعميق فهمه له.

ويشير (رجب الكلزة وحسن مختار، ٢٠٠٢، ص ١٤٨) إلى أن تنمية المفاهيم يشمل: التعرف على ظواهر عامة أو معايير، واستخدام أمثلة، وتنظيم وتسمية المجموعات. فى حين يرى (إمام حميدة، ٢٠٠٠، ص ٥٨) أن نمو المفاهيم التاريخية:

- يحدث بشكل خطى تقدمى من الاستجابات البسيطة إلى الاستجابات المعقدة، ومن الاستجابات غير المميزة إلى الاستجابات المميزة ومن المنفصلة إلى المنظمة ومن الجامدة إلى المرنة.

- يتم وفق نظام تتابعى، فبعض المفاهيم تنمو مبكراً، وبعضها يبدأ فى الظهور متأخراً مع نمو مفاجئ وسريع، وبعضها ينمو بالتدرج خلال فترة طويلة نسبياً.

ومما سبق يتضح أن:

- عملية تكوين المفاهيم التاريخية يعد المرحلة الأولى من عملية تنمية المفاهيم، وهى نشاط معقد يمارس فيه المتعلم جميع الوظائف العقلية الرئيسة.

- الاستقراء هو الطريق نحو تكوين المفهوم، أما الاستنباط فهو الطريق نحو تأكيد المفهوم وتنميته، فتكوين المفهوم هو عملية الاكتشاف الاستقرائى للخصائص المركبة المميزة التى تشكل الصورة الذهنية للمفهوم، أما تعلم المفهوم فهو مرحلة الوصول إلى اسم المفهوم.

- لتنمية المفاهيم التاريخية ينبغي تحليل مقررات التاريخ بالمراحل الدراسية المختلفة، واستخراج ما تتضمنه من مفاهيم تاريخية، حتى يتمكن المعلم من التأكيد عليها أثناء تدريسه لتلك المقررات وهذا ما أكدته دراسة " هاس (Haas , 1991 , P.P. 211-220) التى هدفت إلى تحليل كتب الدراسات الاجتماعية الابتدائية بالصفوف الأربعة الأولى، واستخراج ما تتضمنه من مفاهيم التاريخ والدراسات الاجتماعية، لتوعية المعلم بأهميتها.

النظريات التربوية التى اهتمت بتنمية المفاهيم:

تعددت الآراء ووجهات النظر التى تناولت المفاهيم بالدراسة والتحليل، وأهمية تعلمها، ومنها:

- نظرية جان بياجيه Piaget:

وترى هذه النظرية أن المفهوم يعتمد على إدراك الفرد للعلاقة بين ما يواجهه وبين ما سبق أن احتفظ به فى ذاكرته من الخبرات الماضية، فالتلميذ عند دراسته للتاريخ يدرس الحقائق التاريخية، ويتوصل إلى العلاقات من خلال التشابهات والاختلافات (خيرى عبد العزيز، د، ص ص ٢٩٨-٣١٠).

- نظرية برونر Bruner:

ترى أن نمو المفاهيم يبدأ من خلال تعامل الفرد مع الأشياء والمواقف عن طريق الحس المباشر، ثم تكوين صورة ذهنية عنها، ويصنفها إلى فئات تبعاً لخصائصها المتشابهة، ثم استخدام الرموز فى التعامل معها، ثم قدرته على التعميم واكتساب القدرة على معرفة الدور الذى يقوم به المفهوم فى النظام المفاهيمى، وتتم عملية تنمية المفهوم من خلال: تشكيل المفهوم، حيث يقوم المعلم بتزويد المتعلم باسم المفهوم، ثم تعريف له، ثم الصفات المميزة له، ثم تقديم أمثلة له، مما يساعد على توضيح المفهوم وتسهيل تعلمه (عامر الشهرانى وسعيد السعيد، ١٩٩٧، ص ١١٨).

- نظرية جانييه Gagne:

ترى أن اكتساب المفهوم يتوقف على ما لدى الفرد من معلومات سابقة تتعلق بالمفهوم الجديد المراد تعلمه، وترى أن تنمية المفهوم لدى المتعلم يتم من خلال تزويد المتعلم باسم المفهوم، ثم الصفات المميزة، واستخدام الأمثلة واللا أمثلة.

- نظرية أوزوبل Ausubel:

تقوم نظرية أوزوبل Ausubel على (خيرى عبد العزيز، د، ت، ص ص ٣٠٥-٣٠٩):

- التعلم ذو المعنى Meaningfull Learning: ويتم ذلك عندما تكون المعلومات الجديدة لها صلة بالمعلومات المخزنة في بنية الفرد العقلية.
- التعلم الآلى Rote Learning: يتم عندما تكون المعلومات الجديدة ليس لها علاقة بالسابقة.
- أدوات الربط المعرفية: تقوم بالربط بين المعلومات والمفاهيم القديمة والمفاهيم المراد تعلمها، وتكون أكثر عمومية.

ويرى أوزوبل Ausubel أن كل فرد لديه مجموعة من المفاهيم تختلف عن مفاهيم أى فرد آخر، ويكون ذلك نتيجة خبراته السابقة، والتي تختلف من فرد لآخر، كما يؤكد أن لكل فرد بنية معرفية قابلة للزيادة، وهى تتضمن كل ما يمتلكه من حقائق ومفاهيم وقضايا ونظريات، كما يرى أن البنية المعرفية للفرد تمثل شكلاً هرمياً تكون في قمته المفاهيم الأكثر عمومية ثم الأقل عمومية ثم المتخصصة، وأن البنية المعرفية لكل فرد تختلف عن الآخر لكن التفاهم يحدث بينهم نتيجة وجود مفاهيم مشتركة (خليل يوسف الخليل وآخرون ١٩٩٦، ص ١٥١).

ويضيف أن للتعلم ذى المعنى أهمية كبيرة، ويعتمد ذلك في جوهره على أن أى تعلم جديد للفرد لابد أن يكون مرتبطاً بالتعلم السابق الموجود في البنية المعرفية

للمتعلم، بحيث يكون هذا الارتباط جوهرياً وغير تعسفى أو اعتباطى. ولذا وضع أوزوبل Ausubel نظريته فى التعلم ذى المعنى حيث قسم التعلم إلى: التعلم بالاستقبال: حيث تقدم المادة العلمية المراد تعلمها للمتعلم فى شكلها النهائى، والتعلم بالاكشاف: حيث لا تقدم المادة للمتعلم، ولكن عليه اكتشافها.

ويشير أوزوبل Ausubel إلى أنه ينبغى عرض المعرفة العلمية على شكل بنية متقاة بعناية دقيقة، بحيث تكون منظمة بصورة متتابعة، فالمعرفة المنظمة عنده تعتبر هدفاً فى حد ذاته، ويؤكد أوزوبل فى هذا الصدد على أن لكل مادة أكاديمية بنيتها التنظيمية المميزة لها؛ حيث ينبغى أن تحتل المعارف الأكثر شمولاً موضع القمة وتدرج تحتها المعارف الأقل شمولاً (خليل الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص ١٥١)، ومن ثم فهو يرفض التكامل بين المواد الدراسية، لأن ذلك من وجهة نظره يلغى معالم البنية المعرفية لكل مادة.

تكوين المعرفة عند أوزوبل Ausubel:

حدد أوزوبل Ausubel ثلاث خطوات رئيسة لتنظيم المعارف فى البنية العقلية للفرد:

التنظيم الهرمى للبنية المعرفية: Hierarchically Organized

تعنى أن المعلومات فى عقل المتعلم ينبغى أن ترتب بصورة هرمية من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية وشمولية، فذلك التنظيم للبنية المعرفية يجعل المتعلم نشطاً وفعالاً؛ فالمتعلم يقوم بمهمتين: الأولى البحث عن علاقات هرمية بين المفاهيم، والثانية البحث عن المفاهيم ذات الصلة وربطها.

التمييز المتعاقب: Progressive Differentiation

يرى أوزوبل أن المفاهيم لا يتم تعلمها بصورة نهائية، وإنما تتعلم وتتبدل بصورة متعاقبة، بحيث تصبح أكثر شمولاً بعد كل تمييز متعاقب، فالمفاهيم التى كانت أقل

شمولية في موقف تعليمي معين تكتسب معاني أكبر وتصبح أكثر شمولية في موقف تعليمي تال، فكلما تعلم الفرد مفاهيم جديدة تندرج تحتها (خليل الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص ١٥٥).

التوفيق التكاملی: Integrative Reconciliation

وهو عملية يظهر من خلالها أن مفهومين أو أكثر من المفاهيم الموجودة ترتبط من خلال مفهوم أكثر شمولاً حيث ينتج عن هذه العملية معاني جديدة لهذه المفاهيم، فالمفهوم الجديد لا يضاف جبرياً إلى المفهوم القديم، بل يحدث له تحويل وتعديل ويتولد من القديم والجديد مفهوم مستحدث، مما يجعل التعلم ذا معنى؛ حيث يدرك المتعلم أن هناك علاقات جديدة بين مجموعات مترابطة من المفاهيم؛ كما يدرك أن هناك علاقة تشابه أو تناقض بين مجموعة مترابطة من المفاهيم، ومجموعة أو مجموعات أخرى مترابطة منها وهذا ما يسمى بالتوفيق التكاملی، كما أن المفاهيم الجديدة قد تدخل في علاقة مع مفاهيم مكتسبة من قبل وهو ما يسمى بالتعلم الفوقي Super Ordinate Learning (خليل الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص ١٥٦).

نشاط (٢):

قارن بين وجهة نظر كل من برونر وجانييه وبياجية وأوزوبل في مسألة تنمية المفاهيم، ثم حدد وجهة نظرك:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أساليب تنمية المفاهيم التاريخية:

إن عقل الفرد دائماً وأبداً ما يبحث عن النماذج والارتباطات، وذلك من خلال تخطيط الحقائق في فئات وتنظيمها حول مفاهيم، فالتدريس باستخدام المفاهيم والأساسيات يساعد التلاميذ على تنمية هيكل للمعنى، ولذا المساعدة التلاميذ على تكوين ارتباطات، وأن يكون لديهم إحساس بالمنهج، لابد من تنظيم المنهج حول المفاهيم، ويعد تدريس المفاهيم عملية ليست بالسهلة، ولا توجد طريقة تدريس واحدة أفضل، وهناك الكثير الذى لا يعلمه المعلم حول كيفية تدريس المفاهيم، ورغم ذلك فإن هناك بعض الأساليب التى تبدو ذات نفع فى الدراسات الاجتماعية، والتى يمكن من خلالها تنمية المفاهيم.

ولقد حدث تطور فى تدريس التاريخ منذ أواخر الستينيات وحتى منتصف الثمانينيات، فبعد أن كان يتم التأكيد على المفاهيم التاريخية معناها ومغزاها، أصبح الاهتمام ينصب على كيفية بناء المفاهيم وتنظيمها، مما جعل من السهل على المعلم تحدى تفكير التلاميذ (Hughes , 1996 , P. 172). كما تنوعت الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة فى تدريس المفاهيم التاريخية، فمنها ما اعتمد على استخدام الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية Inductive & Deductive، والطريقة الاستنتاجية: يتم من خلالها تقديم معلومات عن المفهوم من جانب المعلم، يعقبها أمثلة يقدمها التلاميذ، ويتم التوصل إلى الأجزاء من القاعدة العامة، بينما الطريقة الاستقرائية: يتم خلالها إعطاء أمثلة من جانب المعلم عن المفهوم، يعقبها إعطاء التعريف من جانب التلاميذ، ويشمل ذلك فرض الفروض، والتوصل إلى القاعدة العامة من الجزئيات والحالات الفردية، وتستخدم الطريقة الاستنتاجية فى حالة عدم توافر الوقت الكافى. وتؤكد دراسة (فادية الغزالى، ٢٠٠٢) على أهمية استخدام الطريقة الاستنتاجية والطريقة الاستقرائية فى تدريس المفاهيم، والتى أثبتت فعالية استخدام هاتين الطريقتين فى تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي؛ حيث ارتفع معدل أدائهم في اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية البعدي، مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي.

ويعد استخدام الرواية والأدب في تدريس المفاهيم التاريخية له دور كبير في تنميتها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها: دراسة "ماكجوان وجوزيتا (McGowan & Guzzetti, 1991, P.P. 16-21) التي أكدت على أن استخدام الأدب في تدريس الدراسات الاجتماعية يعمق ويثري خبرات التعلم، وينمي التفكير الناقد والمفاهيم. ودراسة "فيلد وآخرون (Field et. al. 1996, P.P. 10-14) التي أكدت على أن استخدام أدب الأطفال يساعد على نمو مفاهيم التاريخ لدى التلاميذ خاصة مفاهيم الزمن.

كما يعد استخدام مصادر التعلم مثل الرسوم التخطيطية والجداول والرسوم البيانية والنماذج والصور والخرائط التاريخية والأفلام والشرائح التعليمية والمتاحف والزيارات الميدانية من الوسائل التعليمية التي تزيد من فعالية تعلم المفاهيم، وهذا ما أكدته دراسة "فريس وفوهرل (Farris & Fuhler, 1994, P.P.380-387) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام الكتب المصورة في تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام مصادر تعلم مختلفة مثل الكتب المصورة. ودراسة "دوبلاس (Duplass, 1996, P. 32) التي أكدت على أن استخدام الخرائط والرسوم البيانية واللوحات التعليمية والرسوم التخطيطية يساعد على تعلم المفاهيم التاريخية المتضمنة بمادة الدراسات الاجتماعية. ودراسة "نيلسون وبان (Nelson & Pan, 1997, P.P. 34-48) التي أكدت على أن استخدام نموذج اكتساب المفهوم وأشرطة الفيديو ساعد على اكتساب معلّمى الابتدائية قبل الخدمة للمفاهيم.

وكذلك فإن استخدام التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر والوسائط المتعددة يساعد

على تنمية المفاهيم التاريخية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة (محمود بدر وأحمد عبد الله، ١٩٩٥): التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج التدريب والمران باستخدام الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوى وقياس أثر ذلك على بقاء أثر التعلم، وتوصلت إلى نمو المفاهيم التاريخية للطلاب نتيجة تدريبهم على برنامج التدريب والمران، وأن لبرنامج التدريب والمران تأثيراً موجبا في بقاء أثر التعلم، وتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية، وأن استخدام برامج الكمبيوتر في تنمية المفاهيم التاريخية يوفر الوقت والجهد في تنمية هذه المفاهيم. وكذلك دراسة "مكليان" (McLellan, 2002): التي أكدت على فعالية التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في تعزيز تعلم وتدريب المفاهيم التاريخية.

كما شكلت النماذج التدريسية دوراً كبيراً في تنمية المفاهيم التاريخية ومنها: نموذج هربارت كلوزماير Klausmeier: الذى يرى أن تطور المفهوم لدى المتعلم يمر بأربعة مستويات: المادى concrete، والذاتية Identity، والتصنيف Classificatory، والتشكيل Formal، ويرى أن اكتساب المفهوم وخصائصه يمكن أن يتم في أى مستوى من المستويات الأربع، ويرى أن تدريس المفاهيم لابد أن يتم على خطوتين: تحليل المفهوم، وتحليل الأمثلة المحتملة للمفهوم (محمد السيد، ١٩٩٨: ص ص ١٢٥-١٢٧).

وكذلك نموذج ميرل وتينسون Merrill & Tenneson: الذى صمم لتدريس المفاهيم، ويتضمن ثلاث خطوات: تعريف المفهوم، وتحديد الأمثلة واللا أمثلة، والتدريب الاستجوابى، وقد تأكد فعاليته في تنمية المفاهيم التاريخية من خلال دراسة (محمد إبراهيم، ١٩٩٩): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام دليل المعلم لتدريس وحدة الحضارة الإسلامية المقررة على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى الأزهرى بعد قيام الباحث بتطويرها وفق نموذج ميرل وتينسون في اكتساب الطلاب للمفاهيم التاريخية ومهارة قراءة النصوص التاريخية، وتوصلت

الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار مهارات قراءة النصوص التاريخية واختبار التحصيل البعدي.

كما يعد نموذج اكتساب المفهوم Concept Attainment Model الذي وضعه جويس وويل Joyce & Weil واعتمد على جهود برونر Bruner، من النماذج الذي ثبت فعاليتها في تنمية المفهوم، ويتم هذا النموذج بتعريف المفهوم من خلال تحديد الخصائص الضرورية لمعنى المفهوم، ويتم بتعلم الأمثلة واللا أمثلة للمفهوم ويتم اكتساب المفهوم من خلال: انتقاء المفهوم الذي يقابل المعايير المحددة مسبقاً، وانتقاء الخصائص والأمثلة التي تعرف المفهوم، وتنمية أمثلة إيجابية وسلبية للمفهوم في صورة كلمات شارحة وترتيبهم في تتابع (P. 20, 1994, Pritchard)، وعند الشرح - تبعاً لهذا النموذج - يقوم المدرس بشرح أهداف النشاط والطرق المستخدمة لتحديد المفاهيم، ثم يقدم أمثلة إيجابية وسلبية، ثم يطلب من المتعلمين إعطاء أمثلة إيجابية للمفهوم، ثم يضع بعد ذلك قاعدة المفهوم مع تحديد عمليات التفكير المستخدمة لتحديد قاعدة المفهوم. وقد أكدت دراسة " أيرن " (Ahern , 1991, P.P.1-4)، ودراسة " جونسون " (Johnson, 1992 , P.P.117-121): على فعالية استخدام نموذج اكتساب المفهوم، وما يتضمنه من أنشطة تقديم أمثلة إيجابية وسلبية في تنمية المفاهيم التاريخية لدى التلاميذ، وتدعيم التفكير المفاهيمي لديهم.

وبالمثل يعد نموذج تنمية المفهوم the Concept Devloment Model من النماذج المهمة في تنمية المفاهيم، ويتضمن أن يقوم التلاميذ بوضع قائمة بالعبارات والحقائق المترابطة في درس معين، وتجميع العبارات تبعاً لتشابهها، ثم تسمية التلاميذ للمجموعات مع تحديد المعايير المستخدمة في ذلك، ويربط التلاميذ بين المجموعات المرتبطة ويضعون مسمى لها، وأخيراً يتم تعيين تقدم التلاميذ من خلال قدرتهم على التجميع. بينما يعد نموذج هندرسون Henderson لتعلم المفاهيم من النماذج ذات الفعالية في تنمية المفاهيم، ويتضمن هذا النموذج ستة مستويات: أذناها، قدرة

التلميذ على حفظ المعلومات الخاصة بالمفهوم، ثم تقديم تعريف للمفهوم بأسلوبه الخاص، ثم قدرته على إعطاء أمثلة عن المفهوم، ثم قدرته على تطبيق المفهوم على المشكلات الجديدة من خلال المعلومات التي قدمها له المعلم، أو مساعدته في الحصول عليها لتحديد علاقة المفهوم بالمشكلة، ثم قدرته على تحديد علاقة المفهوم بأية مشكلة دون مساعدة المعلم أو أى شخص آخر، ثم قدرته على إثبات المفهوم وتطبيقه في حالات جديدة وهو أعلى المستويات، وكذلك يشغل نموذج مارتوريلا Martorella مكانة كبيرة في تنمية المفاهيم، والذي يتضمن الخطوات التالية في تعليم المفهوم: أولها تحديد اسم المفهوم، ثم تعريفه، ثم تحديد الخصائص أو الصفات المعيارية للمفهوم، ثم تحديد أفضل الأمثلة واللا أمثلة للمفهوم (Martorella, 1991, P.191).

ومما سبق يتضح أن: هناك العديد من الطرق والأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لتيسير نمو المفاهيم التاريخية لدى التلاميذ، فهناك الطريقة الاستقرائية والاستنتاجية، وهناك الرواية والأدب، وكذلك الوسائط التكنولوجية المتعددة، ومصادر التعلم، كما يتضح مما سبق أن تدريس المفاهيم التاريخية ليس بالأمر اليسير، ولا توجد طريقة واحدة يمكن استخدامها لتدريس كل المفاهيم، لذا لابد من بذل الجهود لتطبيق كل الطرق للوصول إلى تعلم أفضل.

نشاط (٤):

حدد بعض الطرق الاستقرائية والطرق الاستنتاجية، ثم بين كيف يمكنك استخدامها في تنمية المفاهيم لدى تلاميذك:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

دور مادة التاريخ في تنمية المفاهيم التاريخية:

تعد مادة التاريخ من المواد الدراسية التي تشكل دوراً فعالاً في تنمية المفاهيم التاريخية وذلك للاعتبارات التالية:

١. إن التاريخ هو قصة كفاح الإنسان مع الطبيعة بكل تقلباتها وأشكالها، وهو يوضح علاقة الإنسان بأخيه الإنسان بكل ما في هذه العلاقة من بناء، وتضحية، وظلم وجور، وأخوة وتفاني، ومن خلال دراسة التاريخ يتم التعرف على دور الإنسان في صنع التاريخ، لذا فإن التاريخ هو المدرسة والبوتقة البشرية التي يتعلم بها التلميذ تجارب الأفراد والأمم والشعوب السابقة وتوجد فيها الدروس والعبر.

٢. بدراسة المتعلم لتاريخ دولته وتاريخ باقي البلدان العربية يدرك المتعلم معنى مفهوم قومية، كما يدرك أن ذلك المفهوم لا يمكن أن يظهر فجأة، ولكنه نتيجة عملية تاريخية طويلة من التفاعل بين الأفراد ويبتهم الطبيعة واشتراكهم في حل مشكلاتهم.

٣. إن تدريس التاريخ وما تعرضت له المجتمعات من تغيرات وتطورات، وما يشمل ذلك من تغير الحكومات والأنشطة الاقتصادية، واستخدام القصص والخطوط الزمنية في توضيح ذلك، كل هذا يساعد على تنمية المفاهيم التاريخية لدى التلاميذ، وهذا ما أكدته دراسة "بروفى" (Brophy, 2003).

٤. إن دراسة التاريخ وما يشملها من أحداث وصراعات متوالية يدفع المتعلم إلى محاولة الربط بين تلك الأحداث، مما ينمي المفاهيم التاريخية لديه، ومن خلال ذلك يتعرف المتعلم على موقف الزعامات العربية من بعض تلك الأحداث كالاحتلال الأجنبي والاستعمار، فيدرك مفاهيم مثل: مقاومة وجهاد وعدوان وثورة وزعامة واحتلال، كما يتعرف التلميذ على دور الشعوب الإسلامية وموقفها من أسرى الحروب، فيدرك مفاهيم مثل: أسرى وتسامح وعفو وسلام.

٥. إن مادة التاريخ تهتم بمساعدة التلاميذ لتطوير المعاني المتشعبة والمتزايدة

لجميع المفاهيم (أحمد اللقاني وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٧٤)، فمن خلال مادة التاريخ يتعرف التلميذ على أحوال الدول الإسلامية قديماً وحديثاً، وأسباب سقوطها وتفككها، ويتعرف على بعض المفاهيم مثل: ضعف وتفكك ووحدة وانقسام، كما أنه من خلال مادة التاريخ يتعرف التلميذ على بعض المعارك التي خاضها العالم الإسلامي والعربي على مر العصور، وهنا يتعرف على مفاهيم مثل: غزو ومعركة وسرية وموقعة وحرب وحملة.

٦. إن تدريس التاريخ يساعد التلاميذ على إدراك مفهوم التغير وضرورته في المجتمعات الإنسانية، كما يشكل دوراً مهماً في تبصير التلاميذ بهذا التغير، فالتاريخ هو دراسة للتطور الاجتماعي، لأنه يوضح أحوال المجتمع في الماضي وأحداثه واتجاهاته في العصر الحاضر، ومن خلال مادة التاريخ يتضح للمتعلم قيمة التغير وأهميته في المجتمع الإنساني (خيرى عبد العزيز، د، ت، ص ص ٢٣٧ - ٢٣٨).

٧. من خلال دراسة المتعلم لمادة التاريخ، ودراسة أحوال الأمم، وما أنجزه السابقون من تراث إنساني وحضارة، خاصة فيما يتعلق بنظم الحكم والإدارة ومقارنة ذلك بالعصر الحالى وتقييمه، كل هذا يجعل المتعلم يدرك معاني بعض المفاهيم التاريخية مثل: تراث إنساني، وحضارة، وأمة، وديمقراطية، وجمهورية، وملكية، وشورى، ومبايعة..

٨. تعد مادة التاريخ من المواد الدراسية الثرية بالأحداث التاريخية ذات العلاقة والمتشابهات، فمن خلال مادة التاريخ يستطيع التلميذ أن يربط بين الواقع المأساوى الذى يعانى منه المسلمين في أكثر أنحاء العالم اليوم وبين الحالة السابقة، يوم كان المسلمون هم قادة العالم وكانت إمبراطوريتهم العظيمة تمتد من الصين إلى الأندلس، كل هذا يكسب المتعلمين مفاهيم مثل: الجهاد من أجل تغيير واقع المسلمين، ولرفع الظلم عن العالم الإسلامى والعربي، وأهمية الاستشهاد والتضحية بالروح من أجل الوطن.

٩. إن تدريس التاريخ للمتعلمين وإعلامهم بأهمية الأحداث التاريخية

والشخصيات التاريخية التى أثرت تاريخ العالم ينمى لدى المتعلمين مفاهيم مثل: البطولة والبسالة والشجاعة، كما ينمى لديهم الشعور بضرورة الاقتداء بمثل تلك الشخصيات والاعتزاز بتراثهم.

١٠. إن تعرف المتعلمين على أحداث التاريخ وأعلامهم بالتراث الذى تركه الأجداد والآباء ينمى لديهم الإحساس بضرورة التضحية من أجل الحفاظ على هذا التاريخ، كما ينمى لديهم وعى تاريخى يقارن فيه بين ظروف الماضى والحاضر ليرى إمكانية تكرار الأحداث والوقائع، ويربط بين أفراد الأمة وبين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة.

دور المعلم فى تنمية المفاهيم التاريخية:

إن للمعلم دوراً كبيراً فى تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، كما أن دوره فعال فى بناء جيل المستقبل وتحديد نوعية حياة الأمة، ومعلم الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص له دور فعال فى دعم وتشجيع التلاميذ على اكتشاف معانى ودلالات ما يتعلمون، فهو ينظم ويرافق ويتابع جميع النشاطات التعليمية أثناء عملية البحث والتقصى على نحو يمكن التلاميذ من التوصل بأنفسهم إلى المعرفة والحقيقة التى يضطلعون بالبحث عنها، مما يساعد على نمو التلاميذ وتقدمهم فى المستويات العقلية نحو البحث والتقصى (سهيلة التلاوى، ٢٠٠٣، ص ٥١ - ٥٣) كما أن إسهامات معلم الدراسات الاجتماعية فى تنمية المفاهيم التاريخية تشكل أهمية كبيرة، ولكى يتم ذلك ينبغى للمعلم أن يراعى ما يلى:

- تحديد المفاهيم الرئيسة فى منهج الدراسات الاجتماعية التى يريد تدريسها للتلاميذ، خاصة وأن كثيراً من المفاهيم المخزونة فى عقل التلاميذ تكون غير كاملة وغير مضبوطة أو محددة؛ ولذا لزم على المعلم لجعل مادة الدراسات الاجتماعية ذات معنى أن يحدد المفاهيم الرئيسة، ثم يتعرف على ما يعرفه التلاميذ حول تلك المفاهيم، ثم يخطط الخبرات التى يمكن أن توسع من فهم التلاميذ لتلك المفاهيم.

- التعرف على ركيزة المفاهيم التي توجد لدى التلاميذ قبل تقديم المفاهيم الجديدة، وإذا وجد قصور لديهم في تعلم بعض المفاهيم، عليه أن يضع خطة لتعلمهم إياها، حتى يكون التعلم الجديد متركزاً على قاعدة صلبة.

- إيجاد علاقة متبادلة بين الحقائق والأحداث، ومحاولة تنظيم تركيب عام تظهر فيه الحالات الكلية، مع مساعدة التلميذ على إدراك العلاقات بين ما يواجهه وما سبق أن احتفظ به في ذاكرته من خبرات، وبهذا يمكن أن يجعل من التشابهات كلها مجموعة يمكن أن يطلق عليها اسم مفهوم (محمود إبراهيم، ١٩٩١، ص ١٧٦).

- تقويم تعلم التلاميذ للمفهوم، وذلك بسؤالهم عن السمات الحرجة أو الصفات العلائقية للمفهوم المطروح، وبإعطاءهم المزيد من الأمثلة واللا أمثلة عن المفهوم مع تحليل إجاباتهم (محمد الحيلة، ٢٠٠١، ص ص ٣٥١-٣٥٣).

- العمل على إزالة المعاني الخاطئة لدى التلاميذ حول بعض المفاهيم، واستبدالها بنظيرتها السليمة مع تطوير موجزات مفاهيمية صحيحة.

- إن محاولة حل المشكلة بأن تتيح المناهج الفرصة للتلاميذ للتفكير في وسائل حلها، واستغلال الملاحظة والتجريب والاكتشاف والرحلات والزيارات الميدانية، واستخدام وسائل الإعلام في التعرف على خبرات جديدة، واستخدام أسلوب التحليل والتعبير والتمييز، كلها وسائل لتنمية المفاهيم، ولمعرفة ما لدى الفرد من مفاهيم (أحمد شلبي وآخرون، ١٩٩٨، ص ص ٢٥٨-٢٥٩).

ومما سبق يتضح أنه لتنمية المفاهيم التاريخية ينبغي على المعلم القيام بما يلي:

- تحديد الهدف الذي يريد تحقيقه جراء تدريسه لهذه المفاهيم.
- تحليل المفاهيم عن طريق تقديم تعريف لكل مفهوم، وتحديد صفات المفهوم وسماته الحرجة.

- تحديد المستوى المعرفى للتعلم المطلوب فى ضوء مستويات الأهداف التى وضعها بلوم.
- تحديد الخبرات التعليمية التى يمكن استخدامها فى زيادة سعة وعمق المفاهيم، والتى تتحدى قدرات أكبر عدد من التلاميذ فى إطار مراحل نموهم العقلى والمعرفى.
- استخدام الوسائل التعليمية التى يمكن أن تزيل الغموض حول معانى بعض المفاهيم التاريخية.
- تهيئة المواقف والأنشطة التعليمية، بحيث تركز على المشاركة الإيجابية للتلاميذ وتفاعلهم مع بيئتهم، لأن زيادة عمق المفهوم الأصلى يعمل على تنمية المفاهيم الفرعية المدرجة تحته.
- تحديد طريقة التدريس المناسبة أو استراتيجيات التعلم التى تحقق الهدف المنشود من تعلم المفهوم*

نشاط (٥):

حدد مدى صحة أو خطأ العبارات التالية:	
١ . المفاهيم كتل صماء .	()
٢ . المفهوم متذبذب التعقيد .	()
٣ . تعلم المفاهيم يفوق تعلم الحقائق .	()
٤ . المفاهيم التاريخية تمثل أدوات للتفكير .	()
٥ . الاستنباط هو الطريق نحو تكوين المفهوم .	()
٦ . التمييز المتعاقب يعنى ترتيب المفاهيم هرمياً .	()
٧ . تسهم مادة التاريخ فى تنمية المفاهيم المجردة .	()
٨ . للمفاهيم دور محورى فى عملية بناء الهوية .	()
٩ . تعالج المفاهيم التاريخية صعوبات التعلم لدى المتعلم .	()
١٠ . الاستقراء يعتمد على فرض الفروض والتوصل الى القاعدة من الجزئيات .	()

جدول (٢)

قائمة المفاهيم التاريخية بالجزء التاريخي المتضمن
بكتب الدراسات الاجتماعية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية

المفهوم	المفهوم	المفهوم
تسليح	تقويم	دولة
تأميم	تاريخ	دستور
تحرير	تفكك	ديون
ترسانة	تابوت	ديوان
تضامن	تقديس	دفاع
تحكيم	تعدد الآلهة	دول المحور
تطبيع علاقات	تمثيل	دول الحلفاء
توازن	تخنيط	ديمقراطية
تفاوض	توحيد	دبلوماسية
تكتيكي	تعصب	دائرة انتخابية
تعایش سلمی	تمييز عنصري	دفوف
تشريع	تبعية	دين حنيف
تصويت	تعاون دولي	دير

المفهوم	المفهوم	المفهوم
تكتل	تنظيم	دار الندوة
تمرد	تحرر	رئيس
ترجمة	تراث	رقابة
مراقبة ثنائية	تدمير	رعية
مصادرة	تفويض	رشوة
مستعمرة	تحالف	رقيق
مقاومة	تمثيل دبلوماسي	رماية
محاكم عسكرية	تجنيد	رسالة
مظاهرة	تطوع	راهب
مفاوضات	توسع	رياسة
مجلس نيابي (نواب)	تضحية	رق
مداولة	تمصير	تسامح
مراقب	تدويل	تخطيط
مبادرة	ولاء	مقاطعة

المفهوم	المفهوم	المفهوم
مساواة	ولاية عهد	مؤامرة
ميثاق	وثيقة	منشور
ميدان القتال	وصاية	معتمد بريطاني
مستبد	ولى العهد	مذبحة
معتدى	ورق البردي	مؤتمر
مجلس شورى الدواوين	وأد البنات	مناورة
مرشح	مبايعة	منظمة
موازنة	مذهب	مخابرات
مدنية	مصارعة	محكمة
مجتمع	معبود	محاكمة
ميلادي	مخطوطة	معسكر
موقعة	مقدس	مواطن
شيخ البلد	منارة	مستشار
منصب	مكتبة	معركة

المفهوم	المفهوم	المفهوم
منافسة	مفرقات	مطار
متاريس	مواثيق	ملكية
مؤنه	منفى	وزارة
ملتزم	مقاييس النيل	وفد
مجاة	مندوب	وطنية
مطاردة	مرسوم	وزير (أتاك)
مسجد	معاهدة	وطن
مطبعة	ملك	وحدة
مواكب	مشاة	وراثة
مجمع خليقيدونية	مجلس وصاية	والى (باشا)
مجمع نيقية	معتقل	ولاية
لغة	غارة	محتل
لهجة	غنائم	مقبرة
عهد	غار	معبد

المفهوم	المفهوم	المفهوم
عزل	غزوة	مؤرخ
عرش	هجوم	مسلة
عدوان	هزيمة	مملكة
عدالة	هدنة	متحف
حق الفيتو	هجرة	تأمين
عرائض	هيئة	مهرجان
عيد	هجري	ضابط
عصيان	هوية	ضعف
عسكري	فدائي	ضرائب
عصبة الأمم	فرمان	برلمان
عفو	فتح	بسالة
عيد	فلاح	بعثة
عصابة	فروسية	بارود
عروبة	فرعون	بعد الميلاد

المفهوم	المفهوم	المفهوم
عزلة	فيضان	قبل الميلاد
عدم انحياز	فيلق	عصر بناء الأهرام
عصر	فتن	بيت الحياة
علماء	فرسان	بطريك
عاصمة	فدية	بيت المال
محكمة استثنائية	لجنة	بيت الحكمة
عملة	لورد	بيهارستان
عجلة حربية	لواء	غزو
عقيدة	لائحة	غزة
الشعبوية	حماسة	عبادة
شرطة	حصار	عمران
شهيد	حملة	عرب
شعائر	حلفاء	عام - سنة
شجاعة	حرس	عتق

المفهوم	المفهوم	المفهوم
قيادة	حرب استنزاف	عصبية
قانون	حياة نيابية	عام الفيل
قوات	حماية	عام الوفود
قصر	حياد	عام الحزن
قنصل	حلف	طيران
قنابل	حاشية	طائرة
قائد	حكم	طوائف
قلعة	حصن	طوارئ
قاعدة عسكرية	حرب	طبقة
قصف	الردة	صحف
قرن	حضارة	صراع
قذائف	حاكم	صاروخ
قضاة	حقبة	صندوق النقد الدولي - البنك الدولي للإنشاء والتعمير

المفهوم	المفهوم	المفهوم
حظر	حامية	صلح
قناطر	حياة أبدية	صيارفة
قومية	مذكرة مشتركة	صندوق الدين
قنصلية	الحياة النيابية	صومعة (قلاية)
قوس	حجة الوداع	حرية
قبيلة	شراكسة	حكومة
قرايين	شعب	حزب
قلائد	شورى	المسألة المصرية
هرم	انتداب	قافلة
أدميرال	انحياز	قبطي
إنذار	استقرار	قيصر
الباب العالي	استشهاد	جيش
انتصار	اشتراكية	جمعية تشريعية
اعتقال	إضراب	جند

المفهوم	المفهوم	المفهوم
إقطاع	احتكار	محارب
افتتاح	أمة	جند مرتزقة
الشرق الأوسط	استبداد	جنرال
سلام	أعيان	جلاء
القضاء	أقلية	جهاد
احتفال	اليهود	جمهورية
العلم	اليونيسيف	جبهة
استراتيجية	أعراب	جسر
استفتاء	أمم متحدة	جزية
اليونسكو	انتخاب	جباة
أمانة عامة	إصلاح	جيل
أمين عام	أحكام عرفية	جباية
إيرادات	استقلال	امتياز
اختراق	إدارة	أطماع

المفهوم	المفهوم	المفهوم
اكتتاب	اغتيال	احتلال
إلزامي	اتفاقية	استسلام
تعسف	أسطول	إذعان
الضباط الأحرار	أمن	استعمار
اعتداء	انسحاب	أميرالاي (عميد)
أغلبية	أسير	اضطهاد
كاتب تلقى المحبرة	ثقافة	القطر المصري
كهنة	انفصال	الماليك
كيان	عمارة	أمير
كتاب الموتى	المصري القديم	استيلاء
كرامة	الجمع والالتقاط والصيد	حق تقرير المصير
إبداع	سخرة	اكتشاف
الفلك	انقسام	اضطراب
انفصالية	اتحاد	إخاء

المفهوم	المفهوم	المفهوم
إقليم	إنهيار	أسطورة
انفراد بالحكم	آثار	إغارة
إمبراطورية	بعث وخلود	أبجدية
إمبراطور	لغة الهيروغليفية	مشركين
التزام	ألوهية	أقراط
أسلوب الكر والفر	معاصرة	صحابة
أشراف	أنوال	أيام النسيء
إمدادات	آلهة	نظام
جهادية (الحربية)	حساب بعد الموت	زهد
أسلوب التهديد والترغيب	الهكسوس	حقوق الإنسان
أسر	اضمحلال	أسقف
أركان حرب	كفاح	الحقانية
مدارس تجهيزية (الثانوية)	كنيسة	الصدق

المفهوم	المفهوم	المفهوم
حركة وهابية	كنيست	إمارة
استدانة	كساد	أسبلة
ثورة شعبية	كتاتيب	أوثان
ثكنات	كولونيل	أرستقراطية
ثغرة	كهف	أسطبل
عسس	دعوة	نقض العهد
شيعة	موالى	خطبة
وثنية	سنية	خلافة
العلوين	حاجب	سيرة
ساحة	مولد	سقوط
رهبانية - ديرية	عهد	سجل
أقباط	مرتدين	نحت
أمانة	محتسب	سلاح
إخضاع	ثأر	نقيب

المفهوم	المفهوم	المفهوم
نقى	خوارج	حلف - الأطلنطي
سمسرة	أصنام	تحكيم دولى
نواب	صابئة	أمصار
خلاخيل	بربر	أساور
خانات	زمن	أباطرة
ختان البنات	نواعير (السواقى)	هيرايقية
خزانة	أهل الكتاب (الذمة)	محكمة عدل دولية
خراج	أنصار	ديموطيقية
خرافة	مارستان	سنة
خندق	الصلبيون	مؤاخاة
خيانة	المهاجرين	العشور
خضوع	متنبئين	عشيرة
خطة	حجابه	سكة
خديوى	فرنجة	طاعة
خليفة	سد	حسبة
نفوذ	سرية	زكاة

المفهوم	المفهوم	المفهوم
رماة	حرب استنزاف	نظارة
نهضة	قانون التصفية	مجلس
نقابة	منظمة إقليمية	تدمير
نضال	منظمة دولية	تسهيلات
نزاع	مجلس الأمة (الشعب)	تدخل سافر
سيادة	مجلس شورى النواب	تحفظات
سيطرة	مجلس النظار (الوزراء)	تصريح
سلطة	مجلس استشاري	تدهور
سلطان	مجلس شورى القوانين	توكيل
مهادنة	مجلس أمن	تعويض
سجن	مجلس محلي شعبي	دائنين
سياسة	مجلس شيوخ	رتبة عسكرية
سلف	مجلس شورى الدواوين	وعى
زعيم	جمعية عمومية	مؤتمر قمة
زحف	جامعة الدول العربية	

نشاط (٦):

الدولة - الشعب - الحكومة - مملكة - خلافة - إمبراطورية -
وطن - خديوى - ولى عهد - والى - أحزاب - الشيعة - السنة -
دواوين.

اقرأ المفاهيم التاريخية السابقة ثم اكتب تعريفا بأسلوبك لكل منها.

الدولة:

الشعب:

الحكومة:

مملكة:

خلافة:

امبراطورية:

وطن:

خديوى:

ولى عهد:

والى:

حزب:

الشيعة:

السنة:

ديوان:

المراجع العربية:

١. أحمد إبراهيم شلبى. تدريس الجغرافيا فى مراحل التعليم العام. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٧.
٢. أحمد إبراهيم شلبى ويحيى عطية سليمان وفهيمه سليمان عبد العزيز وعلى أحمد الجمل. تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: المركز المصرى للكتاب، ١٩٩٨.
٣. أحمد حسين اللقانى وفارعة حسن محمد وبرنس أحمد رضوان. تدريس المواد الاجتماعية. ج ١. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠.
٤. إمام مختار حميدة وصلاح الدين عرفة وحسن حسن القرش ومحمد رمضان شحات وأمير إبراهيم القرشى. تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام ج ٢. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠.
٥. ثناء يوسف الضبع. تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠١.
٦. خليل يوسف الخليلى وعبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يونس. تدريس العلوم فى مراحل التعليم العام. دى: دار القلم، ١٩٩٦.
٧. خيرى على إبراهيم عبد العزيز. اتجاهات للتطوير فى تعليم المواد الاجتماعية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية، د ٠ ت ٠.

٨. خيرى على إبراهيم عبد العزيز. المواد الاجتماعية فى مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦.
٩. رجب أحمد الكلزة وحسن على مختار. المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: منشأة المعارف، ٢٠٠٢.
١٠. رضا محمد نصر وعفيف شريف عبد الله و عطية محمد عطية. تعليم العلوم والرياضيات للأطفال ٠ القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.
١١. سهيلة محسن كاظم التلاوى. كفايات التدريس: المفهوم - التدريب - الأداء. سلسلة طرائق التدريس. الكتاب الأول. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.
١٢. عامر عبد الله سليم الشهرانى وسعيد محمد محمد السعيد ٠ تدريس العلوم فى التعليم العام. السعودية: النشر العلمى والمطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٧ ٠
١٣. فؤاد سليمان قلادة. استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية. ج ١. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨.
١٤. فؤاد سليمان قلادة. الأساسيات فى تدريس العلوم. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، د ٠ ت ٠
١٥. فادية محمد يوسف الغزالى. " أثر طريقتى الاستقراء والاستنتاج فى تنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الرابع للمرحلة الابتدائية " . مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. ع ٤١ - مايو ٢٠٠٢.
١٦. كوثر حسين كوجك. اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١.
١٧. مجدى عزيز إبراهيم. مهارات التدريس الفعال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٧.

١٨. محمد السيد إبراهيم السيد " تأثير وحدة تعليمية مطورة من مقرر التاريخ في تنمية بعض المفاهيم والمهارات التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهرى ". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر، ١٩٩٩.

١٩. محمد السيد على. مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة والنشر، ١٩٩٨.

٢٠. محمد محمود الحيلة. طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١.

٢١. محمود إبراهيم بدر وأحمد ماهر عبد الله. " دراسة أثر استخدام الكمبيوتر على تنمية بعض المفاهيم التاريخية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوى ". المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعي • الأداء الجامعي • الكفاءة والفاعلية والمستقبل • جامعة عين شمس (٢٦-٢٨)، أغسطس ١٩٩٥.

٢٢. ميرل وتنيسون، تدريس المفاهيم. نموذج تصميم تعليمي. ترجمة: محمد حمد عقيل الطيطي. أريد: دار الأمل، ١٩٩٣.

٢٣. نادر فهمي الزبور وصالح دياب هندی و هشام عامر عليان و تيسير مفلح كوافحة • التعلم والتعليم الصفّي • عمان: دار الفكر، ١٩٩٩ •

٢٤. يعقوب حسين نشوان. الجديد في تعليم العلوم. ط ٢. عمان: دار الفرقان، ١٩٩٢.

English References:

1. Ahern, John. "Activities to Facilitate Concept Attainment ". **Social Studies and the Young Learner**. Vol.3.No.3, Jan-Feb.1991.<http://SearchERIC.org/ericdb/EJ427741.htm>

2. Anderson ,Lorin W.. **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Second Edition. U. K.: Pergamon., 1995.
3. Brophy , Jere. History is Alive: Teaching Young Children about Changes Over Time.. **The Social Studies** , 1/5/2003.
4. Duplass ,James A.." Charts, Tables, Graphs, and Diagrams: an Approach for Social Studies Teachers ":. **Social Studies**.. Vol. 87. Issue: 1, 1996.
5. Farris , Pamela J. & Carol J.Fuhler." Developing Social Studies Concepts through Picture Books ". **Reading Teacher**. Vol.47. No.5., Feb. 1994
6. Field , Sherry L. et.al.. "Teaching and Thinking for Interpretations of the Passage of Time. **Social Studies and the Young Learner**. Vol.9.No.1, Sep-Oct. 1996..
7. Good , Carter. V... **Dictionary of Education**.Third Edition. New York: Mc Graw – Hill Book Co., 1973.
8. Haas, Mary E."An Analysis of The Social Science and History Concepts in Elementary Social Studies Textbooks Grades 1-4".**Theory and Research in Social Education**. Vol.19.No.2, Spr. 1991.
9. Hughes ,Martin. **Teaching and Learning in Changing Times**. United Kingdom: Black Well , 1996.
10. Jackson , Philip W..Ed.. **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Simon & Schuster Macmillan , 1996.
11. James , Michael E.. "Teaching Colonial American History: A Conceptual Interdisciplinary Approach". **Social Studies and the Young Learner**.Vol.2.No.4.Mar-Apr1990. http://SearchERIC.org/eri_cdb/EJ426371.htm.
12. Johnson, Julie , et.al.. " Developing Conceptual Thinking: The Concept Attainment Model ". **Clearing House**. Vol.66. No.2., Nov-Dec.1992.

13. Martorella , P.. **Teaching Social Studies in Middle and Secodary Schools** , New York: Macmillan Publishing Company , 1991.
14. McGowan , Tom & Barbara Guzzetti , "Promoting Social Studies Understanding through Literature-Based Instruction " , **Social Studies** , Vol.82, No.1, Jan-Feb 1991.
15. McLellan ,Marjorie." Net Survey: Teaching History and News Media " .. **History Computer Review**, 22/3//2002.
16. Nelson , Mike & Alex Pan. "Integrating the Concept Attainment Teaching Model and Videodisk Images". **Journal of Elementary Science Education**. Vol.9. No.1., Spr. 1997.
17. Nitko , Anthony J.. **Educational Assessment of Students**.Second Edition.New Jersey,Columbus:Prentice Hall Inc&Englewood Cliffs,.1996.
18. Pritchard ,Florence Fay ," Teaching Thinking Across the Curriculum with the Concept Attainment Model.",1994.<http://SearchERIC.org/ericdb/ED379303.htm>.

الفصل الرابع

خرائط المفاهيم وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:

- تحدد مفهوم خريطة المفاهيم.
- تحدد مكونات خريطة المفاهيم.
- تحدد تصنيفات خريطة المفاهيم.
- تستنتج خصائص خريطة المفاهيم.
- تحدد استخدامات خريطة المفاهيم.
- تستنتج أهمية استخدام خريطة المفاهيم.
- تحدد خطوات بناء خريطة المفاهيم.
- تحدد معيار تصحيح خريطة المفاهيم.
- تحدد دور المعلم في التدريس وفق خريطة المفاهيم.
- تخطط نموذج لدرس يعتمد على خريطة المفاهيم.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

تعد خرائط المفاهيم تطبيقاً عملياً لنظرية " أوزوبل " Ausubel، حيث تشتمل على التسلسل الهرمي للمفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، كما أن التلميذ يستطيع أن يميز بين المفاهيم عندما يتعلم كثيراً عنها وهو ما يسمى بالتمييز المتعاقب، وكذلك فإن التلميذ يدرك العلاقات بين المفاهيم الفوقية والتحتية وهو ما يعبر عنه باسم التوفيق التكامل. ويعد " جوزيف نوفاك " Joseph D Novak ١٩٩٣ م أول من بدأ في دراسة أسلوب خرائط المفاهيم في جامعة كورنيل Cornell، وقد أعتمد عمله على نظرية " ديفيد أوزوبل " David Ausubel ١٩٦٨ م الذي ركز على أهمية المعرفة السابقة للفرد حتى يكون قادراً على تعلم المفاهيم الجديدة، وقد استنتج أن التعلم ذا المعنى يشمل تمثيل Assimilation المفاهيم الجديدة والقضايا إلى أبنية معرفية متواجدة. ويرى " نوفاك " Novak أن خطوات أسلوب خرائط المفاهيم تتلخص في: تقديم المفهوم، تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأخرى، تحديد العلاقة العرضية بين المفاهيم (Plotnick , 1997 , P. 2).

ماهية خرائط المفاهيم:

تعددت التعريفات التي تناولت خرائط المفاهيم، حيث عُرفت على أنها:

- شكل تخطيطي: وهذا ما أكدته (نوفاك وجووين، ١٩٩٥، ص ١٩)، الذي عرفها بأنها: " أداة تخطيطية لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا "، وكذلك (محمد السيد، ١٩٩٨، ص ١٤٧) أشار إلى أنها: " رسوم تخطيطية تدل على العلاقات بين المفاهيم، وتعكس التنظيم المفهومي

لفرع من فروع المعرفة، ويتم خلاله تنظيم المفاهيم بطريقة متسلسلة هرمية، بهدف تعلم التلميذ تعليماً ذا معنى، وضمان بقاء هذه المفاهيم في بنيته المعرفية"، كما أكد (أحمد اللقاني وعلى الجمل، ١٩٩٩، ص ١٣١) إلى أنها: مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها، وكذلك عرفها (إسماعيل الصادق، ٢٠٠١، ص ١٢١) بأنها: "رسوم تخطيطية توضيحية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع".

- تمثيل للعلاقات بين المفاهيم: حيث أوضح (نوفاك وجووين، ١٩٩٥، ص ١٩) بأنها: تمثيل للعلاقات ذات المعنى بين المفاهيم التي تكون على هيئة قضايا، أو مقترحات، والقضايا عبارة عن عناوين أو أسماء مفهوميين، أو أكثر ربط بينها بكلمات في وحدة دلالية، فخرطة المفاهيم عبارة عن مجرد مفهوميين ارتبطا بكلمة رابطة ليكونا قضية أو مقترحاً. كما عرفها (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٢، ص ١١١) على أنها: "عنقود أو نسيج من المعلومات أعده التلاميذ ليمثل فهمهم للمفاهيم، والعلاقات بين الأفكار، ويتم إعداد هذه الخرائط وبناءها بكتابة المفهوم الأساسي ووضعه في دائرة أو شكل يضاوي في وسط الصفحة، ثم يلاحظ التلاميذ أي الكلمات أو الأفكار يمكن ربطها بهذا المفهوم مستخدمين خطوطاً وأحياناً أفعالاً لبيان العلاقات بين البنود أو العناصر، ويعرفها (Lynch, 2002, P. 79) بأنها: تمثيل شكلي لعناصر الموضوع والعلاقات بينها؛ حيث يتم تحديد العناصر الرئيسة

في الموضوع، ثم المكونات التي تمثل الموضوعات الفرعية، ثم يتم وضع أسهم للربط، والتي تمثل العلاقات بين الموضوعات الفرعية داخل المكونات الرئيسية.

- أسلوب تصويري لتمثيل المعلومات: وهذا ما أكدته (Plotnick, 1997, P. 2) الذي عرفها بأنها: " تكنيك لتمثيل بناء المعلومات بصرياً أو تمثيلات تصويرية؛ حيث تمثل الرؤوس أو القمم المفاهيم، والارتباطات تمثل العلاقات، والروابط بين المفاهيم يمكن أن تكون في اتجاه واحد أو اثنين أو لا اتجاه، والمفاهيم والروابط يمكن أن توضع في فئات وهي تعرض علاقات سببية وزمنية بين المفاهيم ". وكذلك (Nitko, 1996, P. 191) أوضح أنها: أسلوب تصويري؛ حيث يقوم التلاميذ بكتابة اسم المفهوم المستخدم واستخدام الخطوط لعرض الروابط بين المفاهيم، وعلى الخطوط يشار إلى طبيعة العلاقات التي تربط بين المفاهيم. وبالمثل يرى (Katsumoto, 2003, P. 1) بأنها: طريقة عامة يمكن من خلالها تصنيف ووصف أفكار الناس عن بعض الموضوعات في شكل تصويري، ومن خلال وضع المفاهيم في خرائط في شكل تصويري يمكن من فهم العلاقات بينها.

ومما سبق يتضح أن خرائط المفاهيم:

- شكل تخطيطي يأخذ الشكل الهرمي ويرتب في بعدين أفقي ورأسي.
- شكل يوضح المفاهيم الرئيسية والفرعية بوضعها في أطر.
- شكل يوضح العلاقات المتبادلة بينها المفاهيم، عن طريق عمل خطوط رابطة طولية وعرضية بين تلك الأطر، يكتب عليها كلمات توضح نوع الرابطة.
- تتضمن تفرعات؛ حيث الأفكار تتفرع لتشمل أفكاراً مرتبطة ومتصلة.
- تحتوي على أسهم تستخدم لوصل الأفكار من الفروع المختلفة.
- قد تكون بسيطة أو معقدة، وهذا ما أكدته (فؤاد قلادة، ١٩٩٨، ص ٣٣٦)؛

حيث يرى أنها خريطة مفاهيم بسيطة تتكون من مفهومين يرتبطان بروابط منطقية، ويتم وضع المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط، حتى يتم التركيز على علاقات المفاهيم ببعضها، وتشكل المفاهيم مع الروابط المنطقية ما يطلق عليه الأفكار، وقد تتكون خريطة المفاهيم من مفاهيم كثيرة وبذلك تصبح أكثر تعقيداً.

- تُبين المجموعات، فإذا كان هناك العديد من الفروع تشمل أفكاراً مرتبطة، فإنه يجب رسم دائرة حول كل مجموعة مرتبطة، ويعتبر الهدف من تدريس المفاهيم في مجموعات هو السيطرة على المفاهيم، والقدرة على حصرها، وفهم العلاقات بينها.

- تتضمن ملاحظات شارحة، وهى جمل قليلة تكتب على الخريطة للشرح، وقد تكون فى شكل سؤال أو تعليق حول بعض المجالات على الخريطة مثل: العلاقة بين الأفكار.

خصائص خرائط المفاهيم:

تتسم خريطة المفاهيم بمجموعة من الخصائص منها:

- أنها ذاتية أو فردية تعتمد على جهود مصممها، ولا توجد خرائط تامة أو صحيحة، لأن خرائط المفاهيم تعتمد على ما تمثله تلك المفاهيم من معان لدى مصممها.

- تحتاج إلى إعادة رسمها أكثر من مرة حتى يتم الحصول منها على صورة أفضل.

- يتم خلالها تصميم بناءات معقدة وتوصيل أفكار معقدة؛ لمساعدة المتعلم على توضيح التكامل بين المعرفة القديمة والحديثة، كما يتم من خلالها تعيين الفهم، وتشخيص عدم الفهم (Plotnick, 1997, P. 2).

- استخدام الرموز البصرية يسهل على المتعلم التعرف عليها، كما أن التقليل

من استخدام النصوص، يسهل عملية الاحتفاظ بالكلمات والأفكار والجمال، بالإضافة إلى أن التمثيل البصري يسمح بنمو الفهم الكلى، والذي لا تستطيع الكلمات وحدها أن تقوم به (Avery , 1997 ,P.P. 279-285).

- نوع من العصف الذهني Brainstorming: فكل من التخريط والعصف الذهني يستخدم للتشجيع على توليد الأفكار الجديدة مثل التفسيرات ووجهات النظر، ولو أن الخرائط تعتمد بدرجة أقل على المدخلات العشوائية المقصودة، بينما خلال العصف الذهني ربما يحاول التلميذ التفكير في أفكار متعددة واتصالاتها، والعصف الذهني يشجع على التفكير المتباعد، بينما الخرائط تشجع على التفكير التقاربى، بتركيب الأفكار مع بعضها، والتفكير في أفكار جديدة؛ حيث تتطلب كل الأفكار للربط بالمركز وبالأجزاء الأخرى، كما أن نتيجة العصف الذهني تظهر على الورق كقوائم من أعلى لأسفل ومن اليمين لليسار، بينما خرائط المفاهيم تكون أقل تقلصاً فلا توجد أفكار تأخذ أسبقية تقليدية كأن تكون في أعلى القائمة مثلاً، بل إنها ترتب حسب عمق المفهوم، وما يندرج تحته من مفاهيم (Massue , 2002).

أهمية خرائط المفاهيم:

- تشتمل على أفضل تنظيم سيكولوجى، حيث إنها تبنى بطريقة متسلسلة هرمياً، فالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولية تقع في قمة الخريطة، في حين تقع المفاهيم الأقل في شموليتها في المستويات الأدنى (إسماعيل الصادق، ٢٠٠١، ص ١٢١).

- تجعل التعلم ذا معنى للتلاميذ؛ حيث تحسن من الفهم، وتساعد على إظهار الفهم الخاطئ، وتقلل من القلق، وتساعد التلاميذ على فهم موضوعات مادتهم، كما أن لها إمكانية عظيمة في مساعدة التلاميذ على النمو المعرفى من خلال إمدادهم بتنظيم بصرى قوى للمعلومات، ويمكن استخدامها في

بداية الدرس لتحديد المعرفة القبلية الموجودة لدى المتعلم، وفي نهاية الوحدة كملخص (Lambert & Balderstone , 2000 ,P. 202).

- تعد أدوات فعالة وبصورة ملحوظة لإظهار الأفهام الخاطئة (أى الربط بين مفهومي خاطئين مما يؤدي إلى قضية خاطئة)، كما أنها تعد أدوات لتعزيز التفكير، كما أنه إذا تم رسمها في مجموعة مكونة من تلميذين أو ثلاثة تلاميذ، فإن ذلك يمكن أن يخدم وظيفة اجتماعية مفيدة، يؤدي كذلك إلى مناقشة حية في حجرة الدراسة. وهو ما تؤكد دراسة " لين هارديت " (Leinhardt 1998 ,P.P. 19-30)؛ حيث أثبتت أن عمل التلاميذ في مجموعات أثناء بنائهم لخرائط المفاهيم يمكن أن يعزز التعلم المفاهيمي لديهم.

- تستخدم لدراسة البنية المعرفية لدى التلاميذ، وكيفية بناء المعرفة لديهم، فالتلاميذ يدرسون المفاهيم والعلاقات بينها، سواء علاقات بنائية أو منطقية (Donald , 2002 ,P. 117).

- يحتاج رسمها من التلميذ أن يشجع العمل على جميع المستويات الستة من تصنيف بلوم للأهداف التربوية في مجهود واحد مركب؛ ومن ثم فإن خريطة المفاهيم تجعل التقويم ممكناً، كما تساعد التلاميذ في أن يفهموا دورهم كمتعلمين، كما تساعد في توضيح دور المدرس وتخلق جواً من الاحترام المتبادل لعملية التعلم، كما أنها تدعم التعاون بين التلميذ والمدرس للفوز بالمعاني المشتركة والتخلص من المعاني التافهة.

- تعد أكثر مناسبة للتلاميذ الذين لديهم قدرة تحصيلية أقل، لأنهم يميلون لتعلم النقاط المهمة والرئيسة بالدرس، والتي تجعلهم أكثر قدرة على التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، وإدراك العلاقات بينها، خاصة وأن هؤلاء التلاميذ لديهم وجهة نظر ضيقة حول المفاهيم، فهم لا يستطيعون التمييز بين المفاهيم الأكثر عمومية والأقل عمومية، وتعالج خرائط المفاهيم تلك المشكلة (Ormrod ,1998 ,P.P. 311-351).

- إن كفاءة البنية العقلية للمتعلم تتوقف على صحة مستوى التعلم الذى تم استيعابه، وسرعة الإدراك السليم لعناصر التعلم، وسرعة المسارات التى تسلكها محتويات البنية العقلية عند الحاجة إليها فى مواقف التفاعل، وحجم الاتصالات وقوة الارتباطات التى تحدث بين عناصر التعلم السابقة وعناصر التعلم الجديد، وسرعة إعادة تعديل وتشكيل محتوى بنية العقل فى ضوء ما تم إدراكه (حسن شحاتة وحامد عمار، ٢٠٠٣، ص ٥٢).

- من خلال استخدام خرائط المفاهيم يمكن تنمية الاتجاه المنظومى لدى التلاميذ، والذى يهدف إلى تنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها، كما ينمى القدرة على التنبؤ ببعض العلاقات بين المفاهيم قبل دراستها والربط بين المفاهيم السابقة واللاحقة، وإنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً إلى الإبداع الذى يعد من أهم مخرجات أى نظام تعليمى ناجح (طلعت عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٣، ص ص ١٩٤-١٩٥).

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم، وتمييزها عن المفاهيم المشابهة.

- تسمح برؤية التناقضات والفجوات فى المادة العلمية أو فى تفسير الفرد لها، وتمد بأساس للأسئلة، وتشجع على الإبداع والاكتشاف.

- تجعل عملية التعلم عبارة عن عملية اكتشاف نشط، كما أنها تنمى إحساس التلاميذ بالمهارات الأولية، وتوضح العلاقات بين المفاهيم والحقائق، وتزيد الانتباه بالتفاصيل.

- تفيد فى حجرات الدراسة التى يوجد بها تلاميذ ذوو خلفيات ثقافية مختلفة، والذين ينخفض أدائهم فى المهام التى تتطلب تحريراً أو كتابة مكثفة.

- تساعد المتعلمين فى التخلص من القلق نحو تحصيل المفاهيم الصعبة والمعقدة فى مادتهم، وتستخدم كأسلوب للتخطيط والتقويم؛ حيث يمكن

استخدامها بواسطة مجموعة لتطوير الإطار المفاهيمى للمفاهيم المثلثة لبنية المادة الدراسية • وهذا ما أكدته دراسة (Midkiff , 1991): التى هدفت إلى تدريس طرق بديلة فى تعليم الرياضات والدراسات الاجتماعية للطلبة الذين لديهم مشكلة، وتؤكد أن هذه الطرق سوف تعد الطلبة للقرن الواحد والعشرين، وأن الطرق التقليدية فى التعلم لا تنجح مع المتعلمين ذوى الصعوبات.

- وسيلة فعالة لاحتفاظ التلاميذ بالمعرفة، وعدم نسيانها، وذلك عن طريق تقديمها فى صورة بصرية على هيئة أشكال خطية.
- تعد من أهم وسائل توصيل المعرفة فهى لديها القدرة على التمثيل البصرى Visual Representation للبناء المعرفى •
- تشكل دوراً كبيراً فى تلخيص المعرفة، والتقليل من التفاصيل الزائدة، مما يسهل على المتعلم الاستدكار والمراجعة، وتنظيم الأفكار، والفهم •

إذن ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن خريطة المفاهيم:

- يمكن أن تقوم بدور مهم فى عملية التدريس والتعلم، فبالنسبة للمتعلم، فإنها تساعد فى فهم المفاهيم والقضايا الرئيسة التى تعد موضوع التعلم، كما توضح له الروابط بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة لديه، وبالنسبة للمعلم فيمكن أن يستخدم خرائط المفاهيم فى توضيح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ، وتحديد العلاقات بين المفاهيم، مما يؤدى بدوره إلى تنظيم المعانى لدى التلاميذ، وأما بالنسبة لمخططى المناهج فإن خرائط المفاهيم تعينهم فى تحديد المعلومات والمفاهيم الرئيسة والمهمة والفرعية، مما يمكنهم من تنظيم المنهج حول تلك المفاهيم •
- أسلوب فى التعليم يسهل التعلم ذا المعنى للمفاهيم لدى المتعلمين، ويوضح المفاهيم الرئيسة والفرعية والعلاقات بينها من خلال وضعها فى منتصف

الصفحة، كما يشير إلى الأهمية النسبية لكل فكرة، ويساعد المتعلم على إدراك طبيعة الترتيب الهرمي للمفاهيم والقضايا.

- أن تعلم التلاميذ لمفاهيم غير ذات علاقة يجعل التلاميذ غير قادرين على التفكير أو تذكر ما درسوه، لذا فإنها تحث التلاميذ على التفكير من خلال تشجيعهم على عمل روابط عرضية بين أطر خرائط المفاهيم.

- يعد استخدامها في تدريس التاريخ أمراً ذا أهمية؛ ذلك لأن تاريخ مصر مليء بالأحداث والوقائع التاريخية التي تتكون من عدد كبير من المفاهيم، ولتعلم تلك الأحداث لابد من تعلم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها، وهو ما تسهم في تحقيقه خرائط المفاهيم.

- يمكن استخدامها كمنظمات تقديمية تمهيدية للتأكيد على المفاهيم الرئيسة والعلاقات بينها، وكمنظمات بعدية لتزويد المتعلم بملخص تخطيطي مركز لما تعلمه.

- إن تنظيم المفاهيم والمعلومات والحقائق والمبادئ والنظريات المتضمنة في المادة الدراسية في إطار هيكل مفاهيمي ييسر الاحتفاظ بها، كما أن الربط بين تلك المفاهيم ييسر تعلمها واستيعابها ويساعد على انتقال أثر التعلم.

نشاط (١):

حدد مدى أهمية استخدام خريطة المفاهيم لكل من المعلم والمتعلم وخططى المناهج:

المعلم:

المتعلم:

خططى المناهج:

أنواع خرائط المفاهيم:

هناك ستة فئات رئيسة من خرائط المفاهيم تم تصنيفها على أساس اختلاف شكلها في تقديم المعلومات، ورغم تنوع خرائط المفاهيم إلا إنها متشابهة في نتائجها في التمثيل البصري، ولكنها تختلف في الطرق والتأكيدات. وفيما يلي عرض لأهم تلك الأنواع: شكل (١)

- خرائط المفاهيم العنكبوتية: Spider Concept Map

وتنظم من خلال وضع الموضوع الرئيسى فى مركز الخريطة، يحاط به الموضوعات الفرعية.

- خرائط المفاهيم الهرمية: Hierarchy Concept Map

يتم خلالها تقديم المعلومات بترتيب متسلسل حسب أهمية المعلومات، فالمعلومات الأكثر أهمية توضع فى أعلى الخريطة يليها الأقل فى الأهمية...

- خرائط المفاهيم الانسيابية: Flowchart Concept Map

ويتم خلالها تنظيم المعلومات فى شكل خطى.

- خرائط المفاهيم النظامية: Systems Concept Map

ويتم خلالها تنظيم المعلومات فى شكل مشابه للانسيابى مع إضافة المدخلات والمخرجات.

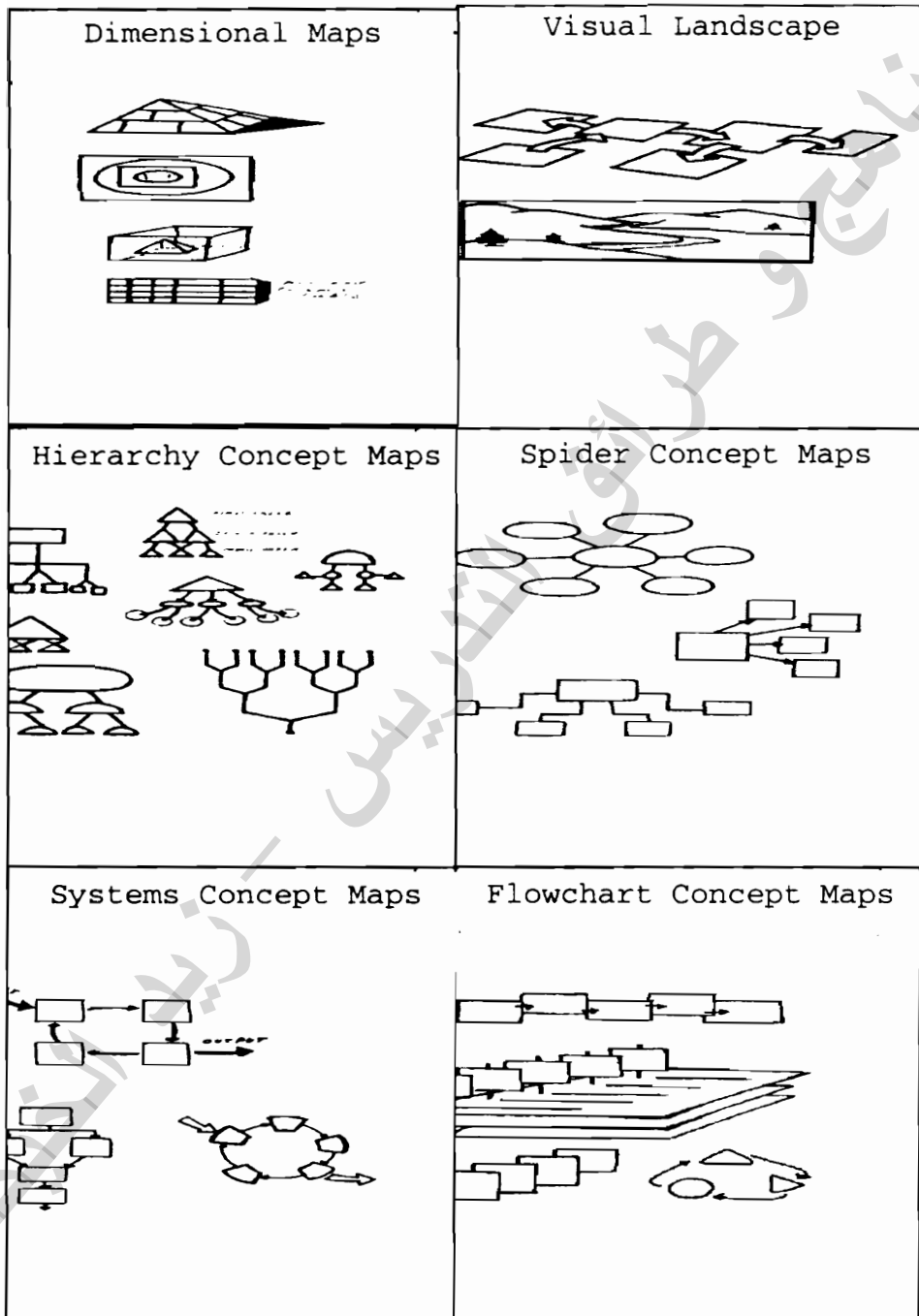
- خرائط المفاهيم ذات المنظر الطبيعى: Picture Landscape Concept Map

وتقدم المعلومات فى شكل منظر طبيعى.

- خرائط المفاهيم متعددة الأبعاد: Multidimensional Concept Map

تصف المعلومات فى خرائط ذات بعدين.

شكل (١) أنواع خرائط المفاهيم



العلاقة بين نظرية أوزوبل وخرائط المفاهيم:

إن تدريس المفاهيم طبقاً لنظرية أوزوبل Ausubel أو خرائط المفاهيم يتضمن العديد من التشابهات، ومنها أن كل منهما يتطلب:

- أن يقدم المعلم المفهوم للتلاميذ مستخدماً إحدى طرق العرض (المحاضرة - العرض العملي)، أو يكلف التلاميذ بقراءته من الكتاب .
- تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى، وذلك بترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية وشمولاً إلى الأقل عمومية وشمولاً .
- تحديد العلاقة العرضية بين المفاهيم؛ وذلك بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

التدريس بخرائط المفاهيم:

إن للمعلم دوراً كبيراً في تعزيز تعلم التلاميذ، ومساعدتهم على فهم الموضوعات المعقدة باستخدام خرائط المفاهيم، فمن خلال عرضه لمخطط يوضح المعلومات المتضمنة بالدرس وعلاقاتها ببعضها البعض يساعد على تنظيم وتكامل المعلومات لدى المتعلمين. وتتم عملية تخريط المفاهيم بمراحل متعددة، حتى يتسنى لها تحقيق أهدافها، من هذه الخطوات:

أ) تصميم خريطة المفاهيم:

لكي يبني المعلم خريطة مفاهيم هرمية، لابد له من أن يفكر فيما يراه من المفاهيم الأكثر شمولاً، وقليلة الشمولية، والأقل شمولاً في أي مادة، وهذا يتطلب تفكيراً معرفياً نشيطاً وفعالاً. ويرى (أحمد قنديل، ١٩٩٢، ص ٣٨) أنه لبناء خريطة مفاهيم فإنه لابد من اتباع الخطوات التالية:

- تحديد التعريف الدقيق لكل مفهوم.

- تحليل المحتوى العلمى للجزء أو الموضوع المطلوب تدريسه إلى مفاهيم أو قضايا رئيسية.

- تحديد درجة عمومية أو شمولية أو تجريد كل مفهوم فى ضوء المفاهيم الأخرى، ويمكن عمل ذلك بين المفاهيم فى ضوء التعريف الدقيق لكل منها.

وكذلك يرى (Nitko , 1996 , P. 192) أنه لخلق خريطة مفاهيم فإنه ينبغى:

- تحديد المفاهيم الرئيسة؛ حيث يبدأ المعلم بإعطاء التلاميذ عدداً من المفاهيم الرئيسة، ويمكن أن يضع هذه المفاهيم فى كروت، ويطلب المعلم من التلاميذ تحديد معنى هذه المفاهيم، ويجعلهم يكتبون كل المفاهيم فى قائمة، مما يجعل التلاميذ يفكرون.

- إعداد ترتيب للمفاهيم لتوفيق تفكير التلاميذ باستخدام ورقة كبيرة، ومراجعة القائمة السابقة مع التلاميذ، ويطلب المعلم من تلاميذه تحديد المفهوم الرئيسى، وإذا لم يتوصلوا إليه يدعهم يختارون أحد المفاهيم ويكتبونه فى وسط الصفحة، ثم يجعلهم يختارون آخر يرتبط بالمفهوم الذى تمت كتابته ويكتبونه فى الصفحة نفسها.

- يطلب المعلم من تلاميذه تحديد علاقة المفاهيم ببعضها مع توضيح أنه لا توجد إجابة صحيحة.

- يقوم المعلم بربط المفاهيم المرتبطة بخط، ويكتب على كل خط نوع العلاقة مع تشجيع التلاميذ على إعطاء أمثلة، ثم يعيد المعلم ترتيب الخريطة ترتيباً صحيحاً.

- يناقش المعلم التلاميذ فى الخريطة، وفى ارتباطات وأمثلة جديدة، ويضيف فروعاً وامتدادات جديدة إلى الخريطة، ويطلب منهم تحديد سبب ارتباط تلك المفاهيم ببعضها، أو عدم ارتباطها، ثم يعيد ترتيب الخريطة.

في حين يرى (يوسف القطامي ونايفة القطامي، ١٩٩٨، ص ٤٤٣) أنه لبناء خريطة المفاهيم يجب:

- اختيار الموضوع المطلوب رسم خريطة له.
 - إعداد قائمة بالمفاهيم المرتبطة بالموضوع، ثم ترتيبها تنازلياً وفقاً لشمولها وتجريدها.
 - تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقة بينها.
 - وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة.
 - ترتب المفاهيم من الأكثر شمولية حتى الأكثر تحديداً، وتجميعها وفقاً لمستويات التجريد.
 - توصيل المفاهيم المترابطة ببعضها مع إعطاء اسم لكل وصلة (رابطة).
- كذلك يرى (نوفاك وجووين، ١٩٩٥، ص ص ٣٩-٤٠) أنه لتصميم خريطة المفاهيم فإنه ينبغي أن:
- يختار المعلم فقرة أو فقرتين من الكتاب المدرسي تحمل معنى متكاملًا، ثم يطلب من تلاميذه قراءتها وتحديد المفاهيم الرئيسة اللازمة لفهم معنى النص، ثم يكتب تلك المفاهيم في قائمة على السبورة.
 - يناقش المعلم التلاميذ لتحديد المفهوم الأكثر عمومية، ثم يكتبه في رأس قائمة جديدة يليه المفهوم الذي بعده في التسلسل الهرمي، مع مراعاة أنه قد لا يوجد تطابق بين آراء التلاميذ في ترتيب المفاهيم.
 - يبدأ المعلم في رسم خريطة المفاهيم، ويبحث عن ارتباطات طويلة وعرضية بين المفاهيم، ثم يطلب من التلاميذ أن يختاروا كلمات الربط المناسبة لتكوين القضايا.

ويشير (Reat & Jensen , 1999 , P. 3) أنه لتصميم خريطة مفاهيم ينبغي:

- انتقاء المفاهيم للخريطة.
- تحديد المفاهيم الرئيسة.
- وضع المفاهيم في قائمة من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية.
- ترتيب المفاهيم العامة في قمة الخريطة، وتوصيلها مع المفاهيم الأقل شمولية، وتسمية الخطوط بكلمات رابطة والتي تشرح كيفية ارتباط كل زوج من المفاهيم، والخريطة تقرأ من أعلى إلى أسفل.
- وضع فروع وإضافة مثال أو أكثر لكل مفهوم على الخريطة.
- وضع روابط بين كل مفهومين، والتي تكون موجودة بالفعل على الخريطة، وتسمية الروابط بكلمات تشرح كيفية ارتباط المفاهيم، ووضع أسهم عليها تمكن القارئ من معرفة الاتجاه.

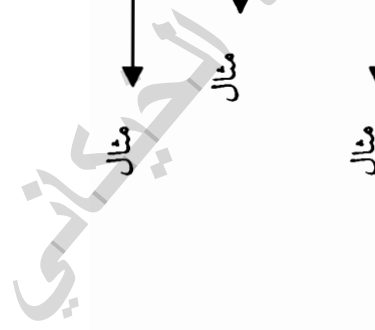
ومما سبق يتضح أنه لبناء خرائط مفاهيم ينبغي اتباع الخطوات التالية: -

- قراءة النص أو فهم المحتوى المراد بناء خريطة مفاهيم له.
- استخراج الأفكار أو المفاهيم المهمة، وعمل قائمة بها.
- اختيار المفهوم أو الفكرة الأكثر أهمية، ثم رسم دائرة أو مربع أعلى الصفحة، ثم كتابة الكلمة التي تمثل المفهوم داخلها وتعرف بالعقدة.
- ترتيب المفاهيم الأخرى حسب أهميتها داخل المربعات، بحيث توضع المفاهيم التي على درجة واحدة من الأهمية على نفس المستوى الأفقى، والمفاهيم الأقل في الأهمية توضع تحتها وهكذا، وتمثل هذه المفاهيم العقد.
- رسم خطوط رابطة بين العقد التي تمثل المفاهيم، لتوضيح العلاقة بين المفاهيم، وتكتب على الخطوط الكلمات الرابطة، ثم ترسم الأسهم لتشير إلى اتجاه العلاقة شكل (٢-٣).

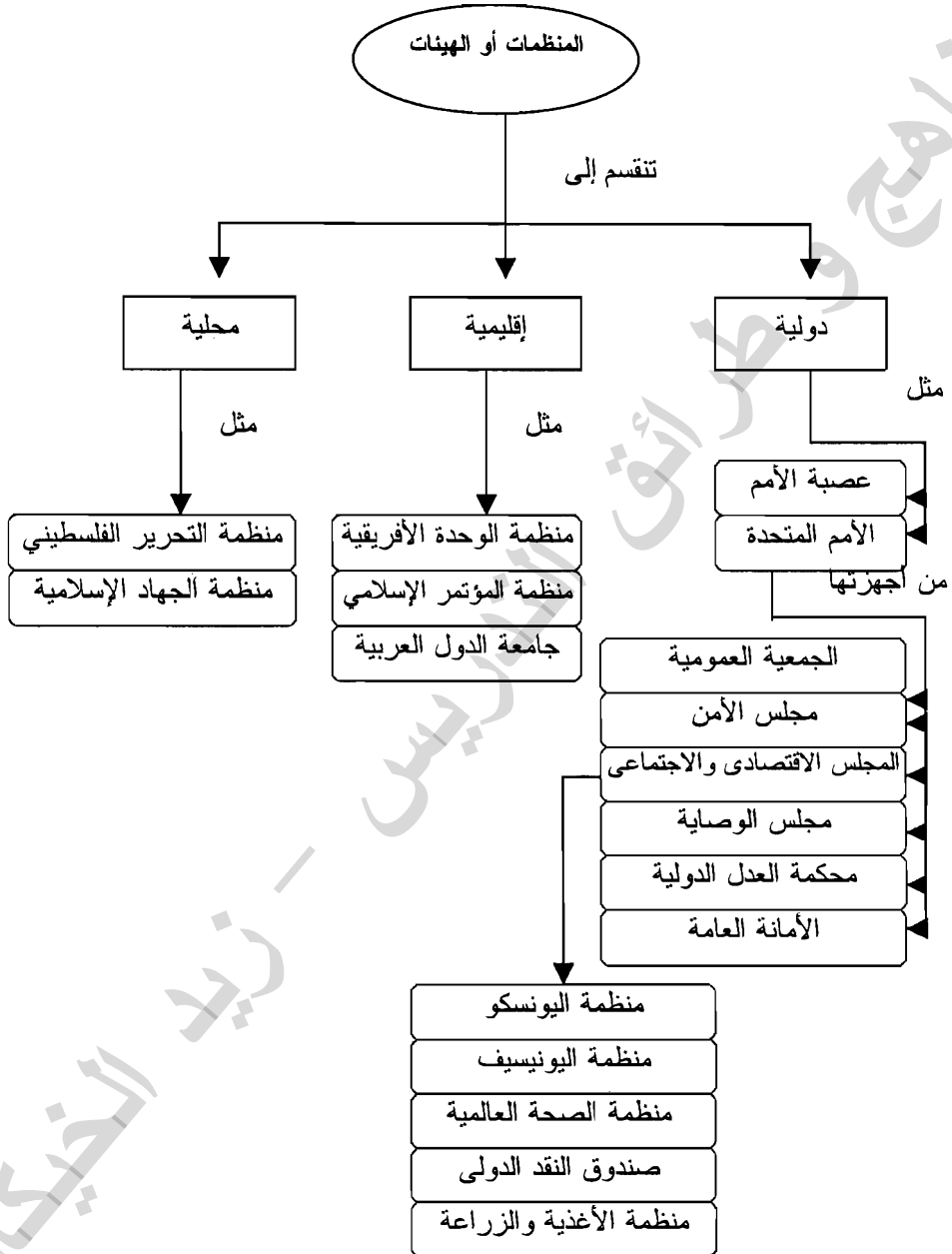
حدد في النقاط التالية خطوات بناء خريطة المفاهيم:

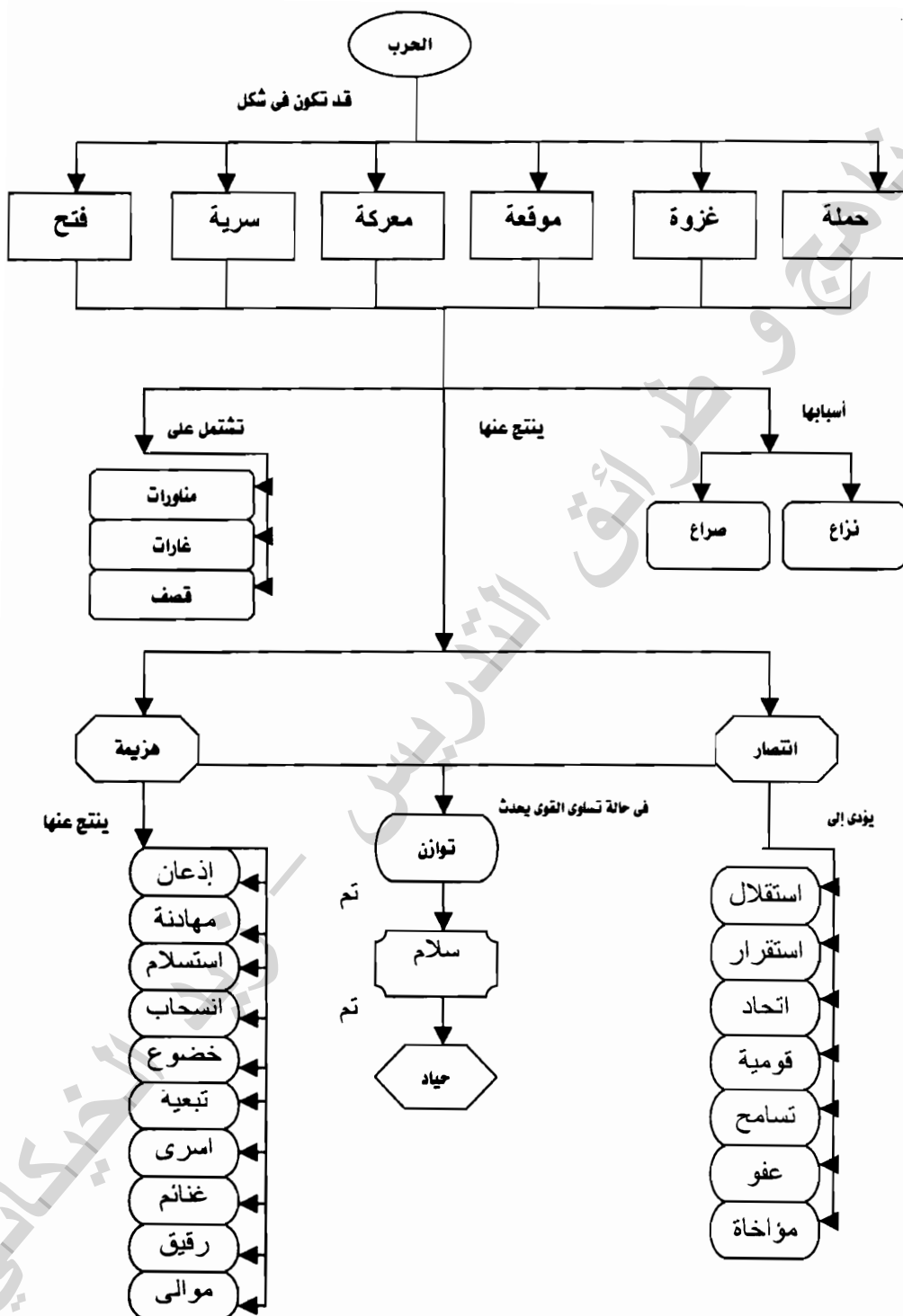
١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

رابطه



شكل (٣) نماذج لخروابط بعض المفاهيم التاريخية





ب) استخدام خريطة المفاهيم:

إن أفضل ما يمكن التوصل به إلى الاستخدام ذى المعنى لخرائط المفاهيم - باعتبارها أداة للتدريس - يتم عن طريق ما يلي (نوفاك وجووين، ١٩٩٥، ص ٤٩):

- التدقيق الجيد في اختيار العناوين الرئيسة للمفاهيم التى تختار لتكون أساساً وقاعدة للخريطة.
- مساعدة الطلاب فى أن يداوموا التنقيب، والبحث فى تكويناتهم المعرفية عن مفاهيم ذات صلة.
- مساعدة الطلاب فى أن يكونوا قضايا بين المفاهيم التى يزودون بها وبين المفاهيم التى يعرفونها، وذلك بتقديم العون لهم فى اختيار كلمات الربط الجيدة، وربما فى أن يتعرفوا على المفاهيم الأكثر عمومية والتى تتسق مع التسلسل.
- مساعدة التلاميذ كى يميزوا بين الأشياء والأحداث الخاصة، وبين المفاهيم الأكثر شمولية والتى تمثلها هذه الأحداث والأشياء.

ويلاحظ أنه لا توجد طريقة مثلى لتقديم خرائط المفاهيم للتلاميذ، وبصفة عامة على المعلم أن يبدأ بتقديم فكرة المفهوم (فى صورة تعريف مباشر للمفهوم)، وأن يساعد المعلم تلاميذه على استخراج المفاهيم من الكتاب المدرسى، ثم ترتيبها من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية، ثم تحديد العلاقات بين تلك المفاهيم.

ج) أنشطة تهيئة التلاميذ لخريطة المفاهيم:

- يكتب المعلم على السبورة قائمتين من الكلمات المألوفة للتلاميذ، إحداها تمثل أشياء (جبل، قلعة)، والثانية تمثل أحداث (يحارب، يقاوم).
- يطلب المعلم من التلاميذ أن يحددوا الفرق بين القائمتين مع مساعدتهم على ذلك.

- يطلب المعلم من التلاميذ أن يحددوا بماذا يفكرون عندما يسمعون هذه الكلمات (جبل - قلعة)؟ مع توضيح أن الصورة الذهنية التي يمتلكونها لتلك الكلمات عبارة عن مفاهيمهم عنها، ثم يقدم المعلم لتلاميذه كلمة مفهوم، ويكرر المعلم هذه الخطوة مع الأحداث مع توضيح أن أسباب المشكلات التي تحدث بينهم هو أن مفاهيمهم ليست متطابقة دائماً.

- يكتب المعلم على السبورة كلمات مثل مع، وإلى، وعندما، ثم يوضح للتلاميذ أن هذه كلمات ربط، ويطلب منهم أن يستخدموا كلمات الربط مع المفاهيم ليكون لها معنى.

-- يوضح المعلم لتلاميذه أن أسماء الأعلام ليست بمفاهيم، وأنها أسماء لأشخاص محددين، ولأشياء ومواقع، ثم يستخدم الأمثلة لتوضيح ذلك.

- يستخدم المعلم كلمتين لمفهومين وكلمات ربط، ويكون جملاً، ثم يكتبها على السبورة مثل الثورة هي ٠٠٠٠، ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يكونوا جملاً قصيرة بأنفسهم، وأن يحددوا كلمات المفاهيم (أشياء أو أفعال)، وكلمات الربط.

- يوضح المعلم للتلاميذ أن معنى المفاهيم ليس ثابتاً، ولكنه متغير، وينمو كلما تعلم الفرد أكثر.

- يختار المعلم جزءاً من الكتاب المدرسى، ويحدد منه فقرة، ثم يطلب من التلاميذ تحديد المفاهيم الرئيسة فيه، ثم يطلب المعلم من تلاميذه تعيين كلمات الربط وكلمات المفاهيم الأقل ارتباطاً.

د) خطوات التدريس بخريطة المفاهيم:

يرى (خليل الخليل، ١٩٩٦، ص ١٥٩) أن التدريس باستخدام خرائط المفاهيم يتضمن: مرحلة تقديم المفهوم؛ حيث يقدم المعلم المفهوم للتلاميذ مستخدماً إحدى طرق العرض (المحاضرة + العرض العملى) أو يكلف التلاميذ بقراءته من الكتاب،

ثم مرحلة تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى، والتي يقوم التلاميذ خلالها بترتيب المفاهيم الرئيسة التي يحتويها الدرس من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية، ثم مرحلة تحديد العلاقات بين المفاهيم، وفيها يساعد المعلم التلاميذ على الربط بين المفاهيم وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها. بينما يرى (Weimer, 2002, P. 105): أنه عند التدريس باستخدام خرائط المفاهيم ينبغي عرض المادة العلمية على التلاميذ، ثم توزيع الخرائط على التلاميذ، والتي تشرح بطريقة بصرية العلاقات بين المفاهيم، ثم يقوم المعلم بإعطاء التلاميذ قواعد الربط بين تلك المفاهيم باستخدام الخطوط والدوائر والمربعات والكلمات، ثم يعطى المعلم لتلاميذه الفرصة لبناء خرائط المفاهيم. في حين يؤكد (Trochim, 2004): أن التدريس باستخدام خرائط المفاهيم يتضمن الخطوات التالية: مرحلة الإعداد، وتحديد المشاركين في العمل، وتنمية الانتباه لديهم، ومرحلة توليد الأفكار، ومرحلة بناء الجمل، ومرحلة تمثيل البيانات، ومرحلة تفسير الخريطة، ثم مرحلة استخدام الخريطة.

نشاط (٣):

حدد في النقاط التالية كيف تعلم تلاميذك مهارة بناء خريطة المفاهيم:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.

هـ) تقييم خريطة المفاهيم:

لتقييم خريطة المفاهيم يتم وضع معيار لقياس تقدم التلاميذ، أو يتم النظر إلى المكونات المحددة في الخريطة، فبالنسبة للقضايا: فإن العلاقات بين المفاهيم والمشار إليها بواسطة الخط الواصل يجب أن تكون ذات معنى صادق، وكذلك الخريطة يجب أن تعرض الهرمية مع كل مفهوم فرعى أكثر خصوصية من المفهوم الأعلى منه، كما يجب على الخريطة أن تعرض روابط ذات معنى بين أحد الأقسام في المفاهيم الهرمية والقسم الآخر في شكل الروابط، ويتضح ذلك فيما يلي (نوفاك وجورين، ١٩٩٥، ص ٣٨-٣٩):

- القضايا Propositions: مدى تحديد العلاقة الصحيحة بين مفهومين بوضع خط يصل بينهما وكلمة رابطة، ويرى نوفاك أنه عند تقييم التلاميذ بوضع درجة واحدة لكل علاقة.
- التسلسل الهرمى Hierarchy: مدى تسلسل المفاهيم من الأكثر عمومية للأقل فالأقل، وتوضع خمس درجات لكل تسلسل هرمى.
- الوصلات العرضية: التى توجد بين جزء وآخر من التسلسل الهرمى للمفهوم، وتوضع عشر درجات لكل وصلة عرضية صحيحة ومهمة، ودرجتان لكل وصلة عرضية صحيحة، ولكنها لا توضح تركيباً بين مجموعة المفاهيم أو القضايا.
- الأمثلة: توضع لها درجة واحدة.

نشاط (٤):

حدد فى النقاط التالية المعايير التى يتم فى ضوءها تصحيح خريطة المفاهيم:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.

تطبيقات خرائط المفاهيم:

من خلال العرض السابق لخريطة المفاهيم يمكن القول بأن خريطة المفاهيم تشكل أهمية كبيرة في النواحي التالية:

☐ أداة للتعليم: إن نظريات التعلم البنائية تؤكد أن المعرفة الجديدة يجب أن تتكامل مع المعرفة الموجودة في ذهن المتعلم لكي يتم تذكرها ولتكون ذات معنى، وخرائط المفاهيم تعزز هذه العملية من خلال جعلها واضحة، وتتطلب من المتعلم أن يوجه انتباهه إلى العلاقات بين المفاهيم، كما أنها تستخدم كأداة لتعليم حل المشكلات وتعزيز حل المشكلات، وتوليد حلول جديدة واختيارات.

☐ أداة للتقييم: إن خرائط المفاهيم لها القدرة على شرح المفاهيم الخاصة لدى المتعلم، فالمفاهيم لدى التلاميذ يمكن أن تكون غير كاملة تعود إلى الفهم الخاطئ للتعلم، ولذا فإن خرائط المفاهيم تساعد على تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم والذي يجعل التعلم غير فعال.

☐ أداة للإبداع والخلق: فخريطة المفاهيم يمكن أن تساعد التلميذ على العصف الذهني، حيث يضع التلميذ الأفكار على الورق، ثم يقوم بربط هذه الأفكار بالأفكار الموجودة لديه، ومن خلال هذه الارتباطات يمكن أن يصل إلى أفكار جديدة.

☐ أداة لتصميم نصوص كثيرة كشبكة واسعة للمعلومات: فمن خلال قراءة التلميذ للأفكار وارتباطاتها يمكن أن يكون موضوعات جديدة.

☐ أداة للاتصال: حيث تتيح الفرصة للمتعلم لمشاركة الآخرين في مناقشة المفاهيم والبناءات العامة.

نشاط (٥):

تستخدم خريطة المفاهيم في الحالات الآتية:

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-

نشاط (٦):

الدولة - الشعب - الحاكم - الحكومة - نظام الحكم - مملكة - خلافة -
جمهورية - إمبراطورية - وطن - أسرة - مجتمع - قبيلة - عشيرة - سلطان
- إمبراطور - خديوى - ولى عهد - والى - أحزاب - طوائف - العلويين
- الشيعة - المسلمون - النصارى - الفلاحون - العمال - اليهود - لجان -
السنة - دواوين.

- اقرأ المفاهيم السابقة ثم أجب عما يلى:
- اكتب تعريفا بأسلوبك لكل مفهوم تاريخى مما سبق.
- اربط بين المفاهيم السابقة وضعها فى مجموعات ثم أربط بين المجموعات ثم
كون خريطة مفاهيم.

درس تطبيقى على خرائط المفاهيم

(نظام الحكم فى الدولة الأموية)

زمن الدرس: حصة واحدة.

مفاهيم الدرس: نظام الوراثة - مبايعة - عهد - خليفة - حرب - خلافة -

عصر - ولاية.

الأفكار الرئيسية:

- خصائص الدولة الأموية: (نقل مقر الخلافة إلى دمشق - إدخال نظام الوراثة في الحكم) .

الأهداف السلوكية بالدرس: يرجى بعد دراسة هذا الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقدر قيمة الديمقراطية في الحكم.
- يستنتج أسباب مقتل عبد الله بن الزبير.
- يفسر أسباب مقتل الحسين بن علي عليه السلام.
- يذكر الخصائص المهمة للدولة الأموية.
- يفسر عوامل نقل مقر الخلافة إلى دمشق.
- يقارن بين نظام الحكم في عهد الراشدين والأمويين.
- يعطى تعريفاً دقيقاً لكل مفهوم من مفاهيم الدرس.
- يحدد العلاقة بين المفاهيم التاريخية المتضمنة بالدرس.
- يذكر مثلاً من واقع حياته لكل مفهوم تاريخي.
- يرسم خريطة للمفاهيم التاريخية المتضمنة بالدرس.
- يقيم نظام الحكم في عهد الخلفاء الراشدين ونظام الحكم في عهد الأمويين.
- يرسم خريطة للوطن العربي ويوضح عليها موقع مدينة دمشق والعراق والحجاز.

الوسائل التعليمية:

- لوحة قلاية تشتمل على مخططاً تفصيلياً يوضح نسب وتسلسل خلفاء بني أمية.
- جهاز العرض فوق الرأس لعرض شفافيات موضح عليها خرائط للمفاهيم التاريخية المتضمنة بالدرس.

- خريطة للوطن العربى لتوضيح موقع دمشق والكوفة والمدينة المنورة.
- الكتاب المدرسى.

الأنشطة التعليمية:

- يكلف المعلم التلاميذ بكتابة المفاهيم الرئيسة للدرس فى كراسة العمل المخصصة لذلك.
- يكلف المعلم التلاميذ برسم خريطة للمفاهيم التاريخية المتضمنة بالدرس، بحيث تبدأ من المفاهيم الأكثر عمومية وحتى الأكثر خصوصية مع وضع خطوط رابطة، وكتابة كلمات عليها تظهر العلاقات بين المفاهيم.
- تكليف التلاميذ بكتابة ثلاثة أسطر عن نوعية نظام الحكم القائم بمصر.

خطة السير فى الدرس:

- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة موضوع الدرس المتضمن بالكتاب المدرسى.
- يسأل المعلم تلاميذه: ما المفاهيم التاريخية المتضمنة بالدرس، ثم يطلب منهم تدوينها فى كراسة النشاط، والتي تتمثل فى: خلافة - عصر - ولاية - خليفة - عهد - مبايعة - نظام الوراثة - حرب.
- يسترجع المعلم مع تلاميذه كيف قامت الدولة الأموية على يد معاوية بن أبى سفيان؟ ثم يبين أن شكل الخلافة فى ظل الخلفاء الأمويين حدث له تطور.
- يسأل المعلم تلاميذه: هل يستطيع أحدكم أن يحدد مقر الخلافة فى عهد الخلفاء الراشدين، وفى عصر الدولة الأموية؟
- يتعرف المعلم على إجابات التلاميذ، ثم يؤكد أن المدينة المنورة كانت مقر الخلافة فى عهد الخلفاء الراشدين، ثم دمشق فى عصر الدولة الأموية.
- يسأل المعلم تلاميذه: ماذا يقصد بكلمتى عصر وعهد؟ وما الفرق بينهما؟
- يترك المعلم فرصة للتلاميذ للتفكير، وبعد الحوار والمناقشة يبين أن العصر: هو فترة زمنية تتميز بأحداث معينة، أما العهد: فهو فترة زمنية تنسب

لشخص معين، ثم يطلب منهم ذكر أمثلة لبعض العصور والعهد، مثل: عصر الدولة القديمة، والوسطى، والحديثة، وعصر الاضمحلال، وعصر الخلفاء الراشدين، وعهد عمر بن الخطاب، وعهد علي بن أبي طالب.

- يسأل المعلم تلاميذه: لماذا غير الأمويون مركز الخلافة من المدينة المنورة إلى دمشق؟

- يؤكد المعلم لتلاميذه أن الأمويين قاموا بنقل مقر الخلافة من المدينة المنورة إلى دمشق، لأن دمشق كانت مركز ولاية معاوية على الشام، ولموقعها المهم، ولبعدها عن العراق والحجاز اللتا كانتا مركزاً للمعارضين من الهاشمين وأنصار علي بن أبي طالب الذين كانوا يرون أنهم أحق بالخلافة.

- يسأل المعلم تلاميذه: ماذا يقصد بمفهوم الولاية؟ وبعد التعرف على إجاباتهم يوضح المعلم أن الولاية أو الإمارة هي مجموعة من البلاد يتولى حكمها الأمير أو الوالى، والذي تتحدد سلطته في نطاق إقليمه أو إمارته.

- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذا المفهوم في كراسة النشاط، ثم تحديد موقعه من المفاهيم السابقة التي درسوها.

- يعرض المعلم على تلاميذه خريطة صماء للدول العربية، ثم يطلب منهم توضيح موقع مدينة دمشق والعراق والحجاز.

- يسأل المعلم تلاميذه أطلق المسلمون على نظام الحكم في عهد الدولة الإسلامية لفظ نظام الخلافة فماذا يقصد بالخلافة؟

- يتعرف المعلم على إجابات التلاميذ، ثم يؤكد أن الخلافة هي أحد أنظمة الحكم التي كانت قائمة في بداية العصر الإسلامى، وتقوم على مبدأ الشورى أى أخذ رأى الآخر، وتعنى إمامة المسلمين ورئاسة عامة لهم في أمور الدين والدنيا نيابة عن الرسول، ومن يرأس هذا المنصب يسمى خليفة.

- يسأل المعلم تلاميذه: ما الفرق بين الولاية والخلافة؟ وبعد التعرف على إجاباتهم يؤكد أن الوالى يتبع في حكمه التعليمات الواردة إليه من الخليفة، أى أن الخليفة أعلى في السلطة من الوالى.

- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة هذا المفهوم في كراسة النشاط، وتحديد موقعه من المفاهيم السابقة التي درسوها.
- يسأل المعلم تلاميذه: ذكرنا من قبل أن نظام الحكم يمكن أن يكون خلافة، وهذا النوع من الحكم يقوم على الشورى، فما هو نظام الحكم الذى كان سائداً في عصر الأمويين؟
- يتعرف المعلم على إجابات التلاميذ، ثم يؤكد أن الدولة الأموية اتخذت الوراثة كنظام لحكمها، ثم يسألهم: ماذا يقصد بالوراثة؟
- يعزز المعلم الإجابات الصحيحة، ثم يؤكد أن نظام الوراثة هو حكم تتمركز فيه السلطة في أيدي أسرة حاكمة ملكية واحدة يرث أفرادها هذا الحكم بالتتابع، ثم يسأل المعلم تلاميذه: هل يعتبر نظام الحكم السائد حالياً في مصر هو امتداد لنظم الحكم التى كانت سائدة في عهد الأمويين والراشدين؟
- يترك المعلم الفرصة للتلاميذ للتفكير، ثم يؤكد أن النظام القائم في مصر حالياً هو النظام الجمهورى، والذي يقوم على انتخاب الشعب للحاكم.
- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة المفاهيم التى تعرفوا عليها في كراسة النشاط، ثم تحديد موقعها من المفاهيم السابقة التى درسوها •
- يؤكد المعلم لتلاميذه أن معاوية لما أحس بدنو أجله رتب الأمر لاستخلاف ابنه يزيد، وجعل يدعو الناس لبيعته، ثم يسألهم: ماذا يقصد بكلمة مبايعة؟
- يترك المعلم فرصة للتلاميذ للتفكير، ثم يؤكد أن المبايعة هى عهد أو اتفاق يتعهد الأفراد لآخر على شيئاً ما فيقال بايع فلان على كذا أى عاهده وعاقده.
- يسأل المعلم تلاميذه: ماذا فعل يزيد عندما تولى الخلافة؟
- يتعرف المعلم على إجابات التلاميذ، ويناقشهم فيها، ثم يبين أنه بعد وفاة معاوية طلب يزيد من الناس أن يبايعوه واستخدم في ذلك أساليب الشدة والتعذيب، ولذا بايعته كل الأقاليم ما عدا الحجاز، حيث يوجد الحسين بن على وعبد الله بن الزبير.

- يسأل المعلم تلاميذه: ماذا فعل أهالى العراق عندما تولى يزيد الحكم؟ وماذا كان رد فعل الحسين بن علي؟ وما موقف ابن الزبير عندما علم بحادثة كربلاء؟ ثم يوضح المعلم لتلاميذه أنه بعد تولى يزيد استنجد أهل العراق بالحسين ليخلصهم من يزيد، وهنا أرسل الحسين ابن عمه مسلم بن عقيل بن أبى طالب ليتأكد من ذلك فذهب مسلم إلى هناك وقتل، ولما علم الحسين بذلك أصر على الذهاب إلى الكوفة، ثم ذهب الحسين يوم ١٠ محرم ٦١هـ إلى الكوفة، وهناك وجد جيش معظمه من أهالى العراق فى انتظاره، وقاموا بقتله.

- يسأل المعلم تلاميذه ماذا فعل ابن الزبير عندما علم بمقتل الحسين؟

- يتعرف المعلم على إجابات تلاميذه، ثم يؤكد أنه لما علم ابن الزبير بمقتل الحسين ﷺ أعلن خلع يزيد، وأخذ البيعة لنفسه، وقرر محاربة يزيد، إلا أن الحجاج بن يوسف الثقفى والى العراق تمكن من قتله.

- يسأل المعلم تلاميذه: ماذا يقصد بالحرب، ثم يؤكد أن الحرب هى مواجهه مسلحة بين طرفين أو قوتين بهدف فرض سيادة أحدهما على الآخر، ويستعمل فيها كل منهما إمكانياته البشرية والمادية والحربية والعسكرية والتكنولوجية برأ وبحر وجواً.

- يسأل المعلم تلاميذه: هل تعلموا فى عهد من تم قتل عبد الله بن الزبير؟ ثم يؤكد أن ابن الزبير قتل فى عهد الخليفة عبد الملك بن مروان.

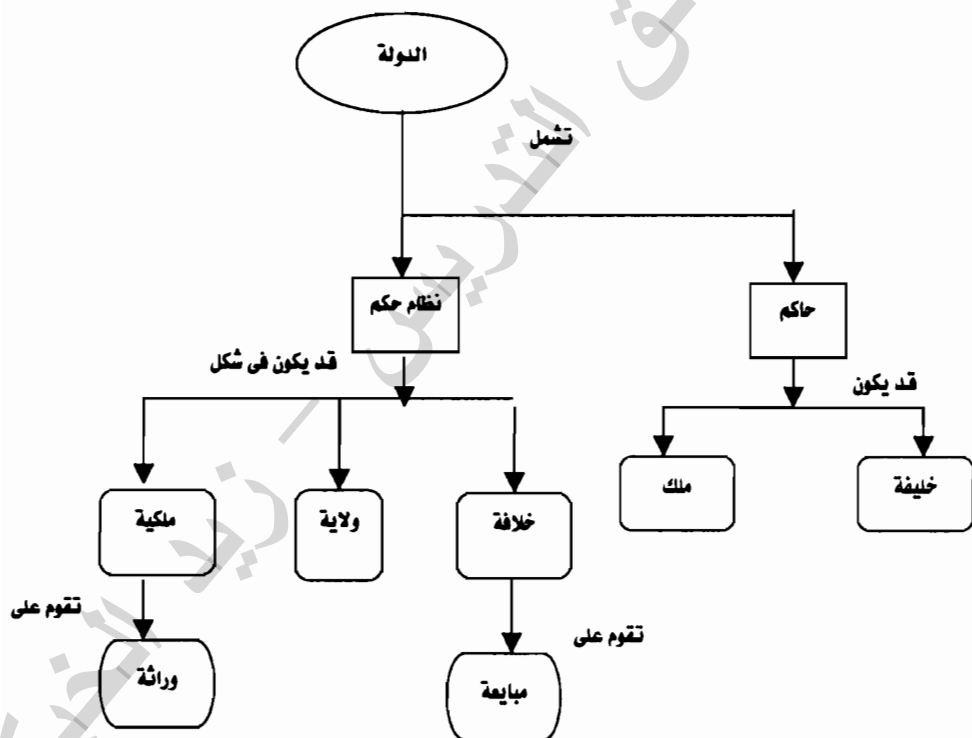
- يطلب المعلم من تلاميذه كتابة المفاهيم التى توصلوا إليها فى كراسة النشاط، وتحديد موقعها من المفاهيم التى سبق لهم دراستها .

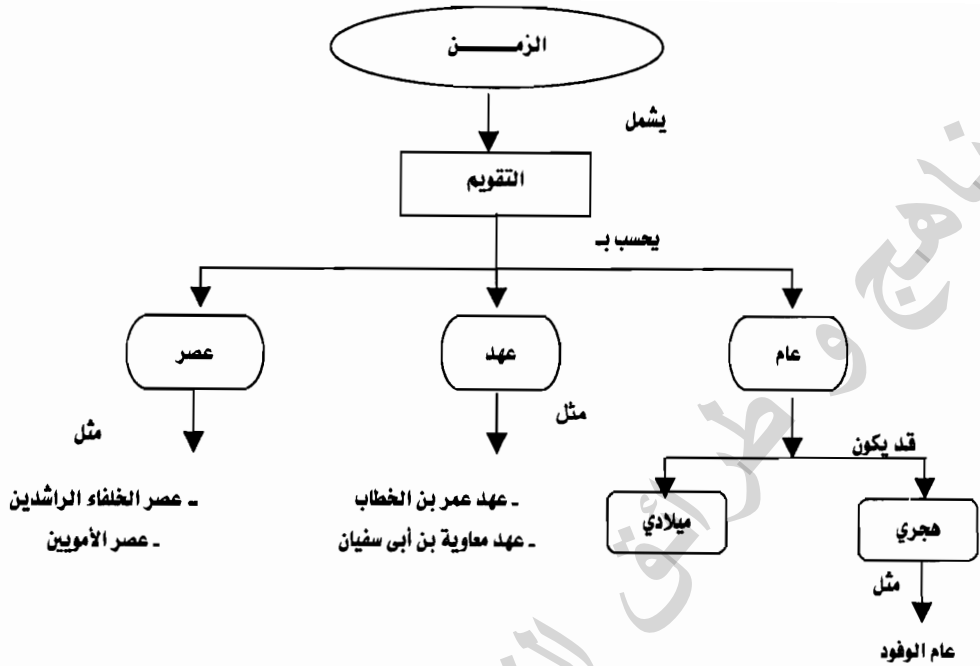
- يطلب المعلم من تلاميذه كتابة المفاهيم التى تم التوصل إليها تبعا لعموميتها كما فى الجدول التالى:

مستوياته	عام	أقل عمومية	خاص
المفهوم التاريخي	حرب	خلافة - ولاية عهد - عصر	نظام الوراثة مبايعة - خليفة

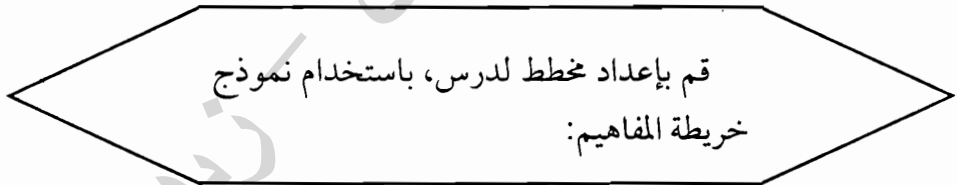
- يطلب المعلم من التلاميذ رسم خريطة للمفاهيم التاريخية التي توصلوا إليها وتوضيح العلاقة بينها.

- تعقيب: في نهاية الدرس يقدم المعلم لتلاميذه قائمة بمفاهيم الدرس بعد تصنيفها حسب عموميتها من العام للأقل عمومية فالخاص، ثم يعرض المعلم على التلاميذ الشكل النهائي لخريطة المفاهيم (شكل - ٤ / ٣).

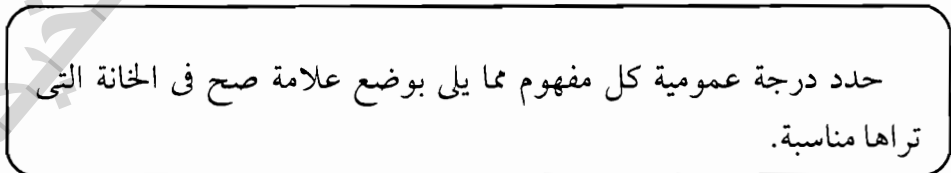




نشاط (٧):



نشاط (٨):



المفهوم	عام	أقل عمومية	خاص
عاصمة			
مفرقات			
استيلاء			
انتصار			
ملك			
والى			
حصن			
إغارة			
غزو			

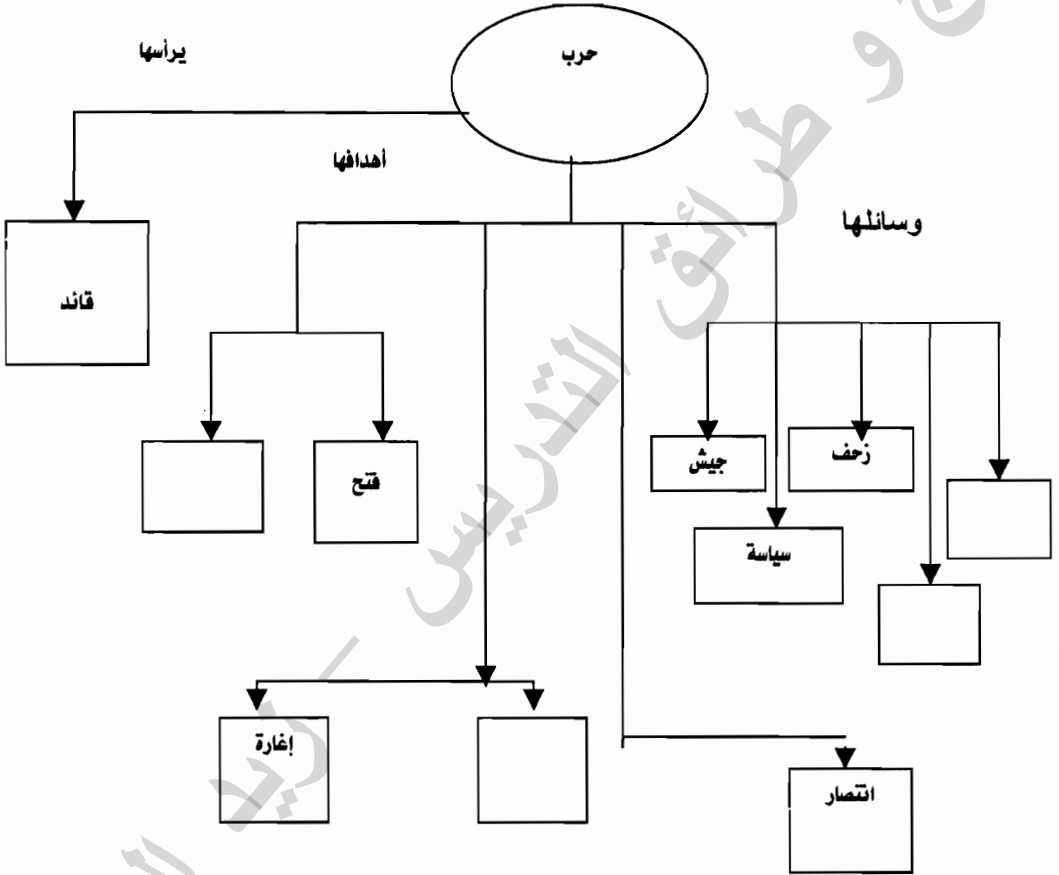
نشاط (٩):

حدد مدى صحة أو خطأ العبارات التالية؟

١. تتميز خرائط المفاهيم بالذاتية ()
٢. تعتمد خريطة المفاهيم على العصف الذهني ()
٣. نمو الاتجاه المنظومي أحد النتائج المترتبة على استخدام خريطة المفاهيم ()
٤. يمكن استخدام خريطة المفاهيم كمنظم تمهيدى ()
٥. الخريطة العنقودية أحد أنواع خريطة المفاهيم ()
٦. ينبغي أن تشمل خريطة المفاهيم على ملاحظات شارحة ()
٧. عدم تحديد المفهوم بإطار أحد أخطاء خريطة المفاهيم ()
٨. هناك خرائط للمفاهيم تامة الصحة ينبغي عرضها على المتعلم ()
٩. تقييم خريطة المفاهيم فى ضوء ما تشمله من مفاهيم ()

نشاط (١٠):

أكمل خريطة المفاهيم التالية مع كتابة كلمات
الربط اللازمة؟



المراجع العربية:

١. أحمد إبراهيم قنديل • التدريس الابتكاري. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٢.
٢. أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩.
٣. إسماعيل محمد الأمين محمد الصادق. طرق تدريس الرياضيات. نظريات وتطبيقات. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. الكتاب السادس عشر • القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١.
٤. جابر عبد الحميد جابر. اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس • الكتاب الثاني والعشرون • القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.
٥. جوزيف د. نوفاك وبوب جووين. تعلم كيف تتعلم. ترجمة: أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي. جامعة الملك سعود: عمادة شئون المكتبات، ١٩٩٥.
٦. حسن شحاتة وحامد عمار. نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل. آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣.
٧. خليل يوسف الخليل وعبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يونس. تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دبی: دار القلم، ١٩٩٦.

٨. طلعت عبد الحميد وعصام الدين هلال ومحسن خضر. الحداثة ٢٠٠٠ ما بعد الحداثة. دراسات في الأصول الفلسفية للتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣.

٩. فؤاد سليمان قلادة. استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية ج ١. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨.

١٠. محمد السيد على. مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة والنشر، ١٩٩٨.

١١. يوسف قطامي ونايفة قطامي. نماذج التدريس الصفى. ط ٢. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

English References:

1. Avery, Patricia G.& Jacqueline Gross & Susan H..." Mapping: Learning at the Secondary Level ". **Clearing House**. Vol.70.No.5.., May- Jun1997.. <http://ericae.net/ericdb/EJ547128.htm>.
2. Donald , Janet. **Learning to Think**. San Francisco: John Wiley & Sons Inc , 2002.
3. Katsumoto , Shuzo.What is Concept Mapping. <http://trochim.human.cornel.edu/tutorial/katsumot/conmap.htm>. , 2003.
4. Lambert ,David & David Balderstone. **Learning to Teach Geography in the Secondary School ,Acompaion to School Experience**. London: Routledge Falmer , 2000.
5. Leinhardt ,Gaea &Catherine Stainton & Jennifer Merriman Bausmith. " Constructing Maps Collaboratively". **Journal of Geography**. Vol.97.No.1.., Jan- Feb1998.
6. Lynch ,Marguerita Mcvay. **the Online Educator.AGuide to**

Creating the Virtual Classroom. London: Routledge Falmer , 2002.

7. Massue ,Mireille. " Seeing thinking". **Training Media Review** , 1/9/2002.
8. Midkiff , Ruby et.al.. Alternative Methods of Math and Social Studies Instruction for at Risk Students Based on Learning Style Needs.<http://ericae.net /ericdb/ed342529.htm>., 20 Mar 1991
9. Nitko,Anthony J.**Educational Assessment of Students**.Second Edition.New Jersey,Columbus: Prentice Hall Inc&Englewood Cliffs,.1996.
10. Ormrod ,Jeanne Ellis.**Educational Psychology , Developing Learners**. Second Edition. NeW Jersey: Prentice Hall Inc , 1998.
11. Plotnick Eric. Concept Mapping: A Graphical System for Understanding The Relationship Between Concepts <http://ericir.syr.edu/.ithome/digests/mapping.html>. june1997.20-5-2002.
12. Reat , Kay & Howard Jensen. Inservice Activities and Teaching Techniques to Promote Gender Equity.<http://Woodrow.org / Teachers / Math/ gender/10-service.html>-18 August.999-16KB.
13. Trochim ,William M.K. , "An Introduction to Concept Mapping for Planning and Evaluation" ,<http://trochim.human.cornell.edu/ research/ epp1/epp1.htm> , 10/4/2004.
14. Weimer,Maryellen.**Learner-Centered Teaching,Five Key Changes to Practice**. San Francisco: Jossey – Bass , 2002.

الفصل الخامس

خرائط شكل V وتدریس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:

- تحدد مفهوم خريطة المفاهيم.
- تحدد مفهوم شكل سبعة المعرفي.
- تحدد مكونات شكل سبعة المعرفي.
- تستنتج خصائص شكل سبعة المعرفي.
- تستنتج أهمية استخدام شكل سبعة المعرفي.
- تحدد خطوات بناء شكل سبعة المعرفي.
- تحدد دور المعلم في التدريس وفق شكل سبعة المعرفي.
- تخطط نموذج لدرس يعتمد على شكل سبعة المعرفي.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

ماهية خرائط شكل V:

تعد خرائط شكل V من أدوات التعلم ذات الأهمية في المجال التعليمي، وقد سميت بذلك لأنها تأخذ شكل V، وهي توضح العلاقة المطورة بين أساسيات المعرفة الإجرائية والبنائية المعلن عنها، وقد تعددت التعريفات التي تناولت خرائط شكل V، حيث عرفها (فؤاد قلادة، ٢٠٠٤، ص ٢٤٤) بأنها: شكل يوضح العلاقة المتبادلة للعناصر المتضمنة في إنتاج المعرفة في أى فرع من فروع المعرفة، وعرفها (أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٤٦٢) بأنها شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين الأحداث والأشياء والعناصر المفاهيمية والإجرائية التي تؤدي إلى فهم التناسقات في الأحداث والأشياء، بينما أشار نوافك إلى أن خرائط شكل V تعد من أدوات ما وراء المعرفة، وأنها تقوم على التفاعل بين العناصر المتضمنة في المعرفة، كما أنها أداة معيارية تؤكد على أن كل العناصر المتسلمة ترجع إلى التفكير في البحث عن المعرفة والمتطلبات القيمة الموجهة بواسطة السؤال الرئيسي (Novak, 1993, P.P.193, 167).

خصائص خرائط شكل V:

- تشير خرائط شكل V إلى الأحداث التي درست من وجهة نظر الفروض والأسئلة الموجودة بأعلى الخريطة، ويمثل الجانب الأيسر منها المعرفة المفاهيمية أو البنائية التي استخدمت لتنمية الفروض، ويمثل الجانب الأيمن المعرفة الإجرائية التي تشتق فيها الأحداث والبيانات مع المعرفة المعلنة التالية التي تنتج من الإجراءات • كما تصور العلاقات العاملة بين

أساسيات المعرفة الإجرائية والمفاهيمية المستخدمة في إدارة كل من النواحي الكمية والكيفية لمشروع البحث (Bull,et.al.,2006,P.7) •

- تصور خرائط شكل V العلاقات الهرمية لفلسفات التعلم أو نظريات التعلم، وبذلك تحول المتعلم من متعلم أصم إلى عقل متعلم ذو معنى (Passmore, 1998 ,P.4) .

- تمكن المتعلم من بناء المعرفة (الشبكات العلائقية والهرمية بين المعلومات)، وتساعد على إدراك التفاعل بين ما يعرفه وبين المعرفة الجديدة التي يقوم بنائها، وتشجع على التعلم ذو المعنى؛ حيث يفهم المتعلم العملية التي يبنى بها الفرد معرفته .

- تؤكد خرائط شكل V على أن المعرفة ليست مطلقة، لكنها تعتمد على المفاهيم والنظريات والطرق التي يرى من خلالها المتعلم عالمه الخارجي، كما أن المتعلم يربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم والقضايا التي يعرفها، فهي من أدوات ما وراء المعرفة التي تتطلب من المتعلم صنع ارتباطات واضحة بين التعلم السابق والمعلومات المكتسبة الجديدة (Bull,et.al.,2006,P.7) .

- أداة معرفية تساعد على التعلم ذو المعنى، وتكسب المتعلمين القدرة على خلق إجراءاتهم بدلا من حصولهم على الخبرة بسهولة، والقدرة على تنظيم تفكيرهم .

- أداة منهجية فعالة، يمكن استخدامها لتطوير المنهج من خلال تحليل المواد الدراسية بواسطة خرائط شكل V، حيث يتم تحديد السؤال الرئيسي الذي تدور حوله الدراسة، والمفاهيم المراد تعلمها، والطرق المستخدمة لتوصيل هذه المفاهيم، والمتطلبات المعرفية الرئيسة والمتطلبات القيمية.

- أداة تعليمية، يمكن من خلالها تحليل المعلومات وصولا إلى تخطيط تعليمي مناسب، كما أنها تبين ما ينبغي تضمينه من معارف في المقررات الدراسية.

- أداة للتقويم، حيث يمكن من خلالها الحكم على ما لدى المتعلم من معرفة،

عن طريق ما ينتجه من خرائط شكل ٧، تبين قدرته على التمييز والربط بين المفاهيم الأساسية للمادة الدراسية بطريقة متسلسلة، وتوضح التفاعل بين عناصر المعرفة المختلفة.

نشاط (١):

يركز شكل سبعة المعرفى على:

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-

أهمية خرائط شكل ٧:

إن خرائط شكل ٧ تمثل أداة بنائية لبناء البنى المعرفية، وهى تربط المعرفة المطورة أو المكتشفة من الأنشطة الإجرائية، بالمفاهيم والأفكار النظرية التى ترشد الاستفسار والاستقصاء، وتشكل خرائط شكل ٧ أهمية كبيرة فى مجال التعليم للأسباب التالية:

- تساعد المتعلم ليرى كيف تبنى المعرفة (المعرفة البنائية)، والمعرفة الإجرائية أو الطرائقية التى طورها التلميذ، والمعرفة المفاهيمية المعلن عنها التى ينتجها من عملية البحث. وتعالج سوء الفهم المفاهيمى أو الاعتقاد الخاطئ الناتج عن علاقات إجرائية أو طرائقية أو مفاهيمية غير كاملة أو غير صادقة أو غير صحيحة أو كعلاقات مفاهيمية متعارضة

ومتنافرة مع العلاقات الإجرائية الموضوعة في شكل v، وتشجع التعلم ذو المعنى بتزويد المتعلم ببناءات معرفية جديدة والمعرفة المفاهيمية والطارقية (Passmore, 1998 ,P.4).

- تساعد المتعلم على فهم بنيته المعرفية، ومعرفة الطرق التي يتم من خلالها بناء المعرفة، وتشجعه على ربط التفكير النظري (الجانب المفاهيمي) بالإجراءات العملية (الجانب الإجرائي)، كما أنها وسيلة مفيدة لتحليل المصادر الأولية للمعلومات حتى تصل إلى تخطيط تعليمي مناسب. وتشجع المتعلم على ترتيب أفكاره بطريقة أفضل، وترتيب المعلومات الجديدة على ضوء المعلومات التي سبق له تعلمها من قبل. كما أنها تعد أداة منهجية؛ حيث أنها تتضمن الإجراءات الخاصة بعمليات التسجيل والتحويل للمعلومات من ناحية، وكذلك المتطلبات المعرفية من ناحية (عفت الطناوي، ٢٠٠٢، ص ٤٠).

- تساعد المتعلم في بناء معرفته بنفسه، واستخدام هذه المعرفة في فهم الطبيعة البنائية للمعرفة، وتنمي التفكير المنطقي لدى التلاميذ (محسن فراج، ٢٠٠١، ص ٥٠).

- تعطى نوعاً من الدعامات الفكرية يساعد على فهم البناء المعرفي، والتفاعل المركب بين العناصر المفاهيمية والإجرائية المتضمنة في ذلك البناء المعرفي (فؤاد قلادة، ٢٠٠٤، ص ٢٤٤).

- تشكل أداة تقييمية معيارية؛ حيث أنها تعد من أنشطة التعلم التي تقيم مستويات مختلفة من الفهم، كما أنها توضح الإجابة المناسبة عن السؤال المحوري، وتقودنا إلى الأحداث والأشياء التي ينبغي التركيز عليها (Brewer , 1996 ,P. 92).

- تعطى المعلم قدرة أكبر على البحث والاستقصاء والتحقق، وتقلل من قلقه عند قيامه بعمليات البحث (Nelson & Epps ,2005 ,P. 8).

- تجعل المتعلم أكثر وعياً بمدى محدودية الذاكرة قصيرة المدى، حيث تعالج قدر بسيط من المعرفة في وقت واحد، ومعرفة الدور المهم الذي تلعبه الذاكرة طويلة المدى في تنظيم المعرفة، على شكل إطار مفاهيمي متكامل يمكن أن يستوعب مجموعة من المعارف المترابطة في وقت أقل، ومع إمكانية أكبر للتطبيق (Novak, 1998, P. 2) •

النظرية البنائية وخرائط شكل ٧:

تعد النظرية البنائية هي إحدى نظريات التعلم التي تقوم على فلسفة مؤداها أن عملية اكتساب المعرفة هي عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في البنية المعرفية للفرد، عن طريق آليات التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة، وتستهدف مساعدة المتعلم على التكيف مع الضغوط المعرفية البيئية، وذلك من خلال احتفاظه بأساسيات المعرفة في الذاكرة وفهمها بصورة صحيحة، والاستخدام النشط لها ول مهاراتها في فهم الظواهر المحيطة وحل المشكلات المختلفة، وتعد خرائط شكل ٧ هي إحدى التطبيقات المباشرة للنظرية البنائية، ويتضح ذلك فيما يلي:

- تؤكد البنائية على أن المتعلم يكون أكثر نشاطاً وفاعلية، حيث ينتقى المعلومات، ويبني معرفته وأفكاره ومفاهيمه بنفسه، كما أنه يبني الفروض، ويتخذ القرارات، معتمداً في ذلك على بنيته المعرفية، وما تشمله من خبرات ومعارف سابقة، والتي تمده بمعاني وتنظيمات للخبرة، وتسمح للفرد بالبحث فيما وراء المعلومات المعطاة (Bruner, 1996, P. 74)، وهذا ما تتضمنه خرائط شكل ٧، حيث يقوم المتعلم ببناء معرفته بنفسه، وتحديد الأسئلة، والبحث عن إجابات محتملة لهذه الأسئلة، في ضوء ما تم دراسته من أحداث، كما أنه يسجل ما يتضمنه عقله من مخططات ومعارف ومفاهيم في شكل يوضح ذلك.

- ترى البنائية أن التعلم يكون أفضل عندما تواجه المتعلم مشكلة أو موقف أو مهمة حقيقية - أى ذات علاقة بواقعة حياتي - تتحدى عقله، وتمثل معنى بالنسبة له (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ص ٣٧٨)، وهذا ما تشمله خرائط شكل ٧، حيث تتضمن أسئلة تشير إلى نوع المتطلبات المعرفية والمفاهيم والمبادئ التى يحتاج إليها المتعلم فى بحثه، والتى يحتاجها البناء المعرفي .

- تؤكد البنائية على التعلم القائم على المعنى أو الفهم، فالمتعلم يستخدم معلوماته ومعارفه السابقة فى بناء المعرفة الجديدة التى يقتنع بها، وهذا ما تؤكد خرائط شكل ٧، فهى أداة توضح كيفية صياغة وبناء المعرفة كنتيجة لتتابع أو توالى عمليات البحث، فالأشياء والأحداث التى تظهر فى بؤرة الشكل ٧ تمثل حدثا يكون محور الدراسة، وبناء المعرفة يتم كتتابع الأشياء التى تحدث والإجراءات التى يتم القيام بها، والتى توجه من خلال المبادئ والمفاهيم والنظريات من ناحية، ومن خلال التفاعل بين الإجراءات والمفاهيم والنظريات بواسطة السؤال الرئيسى الذى تتضمنه الخريطة من ناحية أخرى .

- المعلم فى البنائية مشجع للمتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم، ويقدم لهم أحداث تتحدى أفكارهم، ويشجع على إنتاج تفسيرات متعددة، ويمدهم بفرص لاستخدام هذه الأفكار فى مواقف متعددة، ويشجع التلاميذ على القيام بالأنشطة حتى يحدث التعلم ذو المعنى لديهم، كما أنه يخطط وينظم بيئة التعلم، ويوجه تلاميذه ويرشدهم لبناء تعلم ذى المعنى معنى لديهم (فاروق فهمى ومنى عبد الصبور، ٢٠٠١، ص ١٠٦)، وهذا ما يقوم به المعلم فى ظل خرائط شكل ٧ .

- ترى البنائية أن المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم، فهى من ابتكاره، وتكمن فى عقله، ومن ثم فهى - أى المعرفة - تصبح أساس نظرتة إلى العالم من حوله، وعلى أساسها يفسر ظواهر وأحداث هذا العالم، وهذا

ما يظهر في خرائط شكل ٧، حيث يقوم المتعلم ببناء معرفته بنفسه، معتمدا على ما لديه من معارف وخبرات سابقة.

- ترى البنائية أن المعرفة تخزن في عقل المتعلم في شكل عنقودي، وتنظم على هيئة مخططات، والتي يستخدمها الأفراد عند تفسير ما يتعرضون له من مواقف مألوفة، والتفكير في المواقف الجيدة (Posner, 1992, P. 32). ولذا فإن خرائط شكل ٧ جاءت مؤكدة لذلك، فهي تشجع المتعلم على عرض ما لديه من معرفة، وما يمتلكه من مخططات معرفية في شكل تخطيطي.

نشاط (٢):

تحدد أوجه الاتفاق بين النظرية البنائية وخريطة شكل ٧ فيما يلي:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.

التدريس بخرائط شكل ٧:

تعد خرائط شكل ٧ من أدوات التعلم المشجعة على التعلم ذو المعنى، حيث تتطلب من المتعلم أن يستمد من معارفه السابقة، ما يستطيع من خلاله فهم المعارف الجديدة، كما أنها تعد من النماذج المعرفية في التعلم، التي تهدف إلى حل مشكلة معرفية معينة عن طريق انتقاء وتنظيم المعلومات، مما يساهم في توجيه انتباه

المتعلم نحو معرفة العلاقات القائمة بين الأحداث والأشياء والظواهر، والتدريس تبعاً لخرائط شكل ٧ يتضمن القيام بمجموعة من الإجراءات، ويتضح ذلك فيما يلي:

١ - تصميم خريطة شكل ٧:

تتكون خريطة شكل ٧ من جانبيين (شكل ٤/٥): الجانب الأيمن يمثل الجانب الإجرائي والجانب الأيسر يمثل الجانب التفكيرى، ويلتقى الجانبان معاً عند طرفي الشكل ٧ حيث الأحداث أو الأشياء، ويعمل الجانبان معاً في اختبار وبناء إجابات الأسئلة الخاصة بالأحداث والأشياء، وفيما يلي شرح لهذه المكونات:

- السؤال الرئيسى: هو سؤال يشير إلى نوع الأحداث والأشياء المطلوب دراستها، والإجابة عليه تكون من الجانبين الأيسر والأيمن مثل: لماذا اهتم الفراعنة في الدولة القديمة ببناء الأهرامات؟

- الأشياء والأحداث: هى الأجهزة والمواد والأدوات المستخدمة في الدرس، والتي تسمح بحدوث الحدث، أو تستخدم لتسجيل الحدث، وبالنسبة للسؤال السابق الإشارة إليه في الخطوة السابقة، فإن الأشياء تتمثل في الوثائق والكتب والمصادر والنصوص، وتتمثل الأحداث في قراءة النصوص وتحليلها واستخراج الأسباب.

- الجانب الأيمن للخريطة (الجانب الإجرائي): ويشمل:

○ البيانات والتسجيلات: عبارة عن تسجيلاتنا الصحيحة للأحداث والأشياء التى نقوم بملاحظتها، وقد تكون صوراً أو رسوم أو تسجيلات صوتية، فإذا علم التلاميذ أن الأهرامات توجد في دهشور بالجيزة، فإن البيانات والتسجيلات تكون تدوين هذا في خريطة.

○ البيانات ومعالجتها: وهى البيانات الخام التى تم جمعها من خلال ملاحظة الأحداث والأشياء أو القيام بأحداث معينة، ولا بد من وضعها في صورة مرتبة ومنظمة، بحيث تسمح لنا بسهولة الإجابة عن السؤال الرئيسى،

وتكون فى عدة صور منها المقارنات والجداول والرسوم البيانية والإحصائيات والخرائط.

○ المعارف المستخلصة: عبارة عن إجابة السؤال الرئيسى الموجود فى أعلى الخريطة، ويجب أن تكون هذه المعارف مرتبطة بالسؤال الرئيسى والأحداث والأشياء التى تمت ملاحظتها، ومعلومات الجانب التفكيرى من مفاهيم ومبادئ ونظريات، ومعلومات الجانب الإجرائى من بيانات ومعالجة لها، وقد تقترح هذه المعارف المستخلصة أسئلة جديدة تقود إلى استقصاءات جديدة •

- الجانب الأيسر للخريطة (التفكيرى): ويتسم بالتدرج والتسلسل من النظرية كمفهوم عام إلى المبادئ كعلاقات ثم المفاهيم، ويتضح ذلك فيما يلى:

○ المفاهيم: المفهوم هو تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء، ويعطى هذا التجريد اسماً أو عنواناً أو رمزاً، وتشمل المفاهيم التى سبق تعلمها والمفاهيم المتعلمة أثناء الدرس.

○ المبادئ: عبارات ذات طبيعة تجريدية ولها صفة الشمول وإمكانية التطبيق على الأشياء والأحداث أو الظواهر التى ترتبط بها، ولها طبيعتها فى تفسير العلاقات بين الحقائق والمعلومات التى تقوم عليها، وتحقق السهولة فى استخدام الحقائق وتجعل التنبؤ ممكن. والمبادئ نوعان: مبادئ مفاهيمية هى التى توجهنا إلى فهم الاستقصاء أو البحث مثل: تقوم الحضارات على ضفاف الأنهار، ومبادئ إجرائية توجهنا إلى استخدام أداة فى ملاحظة أى حدث مثل: تستخدم لوحة نارمر للدلالة على وحدة الشمال والجنوب بمصر.

○ النظرية: إطار عام يشتمل على معرفة مصنفة ومنظمة، وهى تفيد فى تفسير الظواهر والأحداث، والتنبؤ بها يمكن أن يحدث فى المستقبل.

شكل (٤) نموذج لخريطة شكل ٧

الجانب التفكيرى

السؤال الرئيسى

الجانب الإجرائى

النظرية:
عبارات تفسر الأحداث والأشياء
التي نقوم بملاحظتها .

يؤكد على الأحداث والأشياء
لموضوع الدراسة،
والإجابة عنه تتطلب
التفاعل النشط بين الجانبين .

القيم المستخلصة:
عبارات تمثل اتجاهات التلاميذ
نحو موضوع الدراسة، والتي يتم
استنتاجها من مناقشتهم .

المعارف المستخلصة:
عبارات تجيب عن السؤال الرئيسى أو
الأنشطة الرئيسة بناء على البيانات التي
تمت معالجتها والجانب المفاهيمى .

المبادئ:
عبارات ذات طابعية تجريدية لها صبغة
الشمول وإمكانية التطبيق، وهى مبادئ
سبق تعلمها أو اكتسبت خلال الدرس
وتوجهنا لفهم الأحداث والأشياء أو
توجهنا إلى أدوات أو أشياء نستخدمها
فى أثناء فهم الأحداث والأشياء .

التحويلات (البيانات ومعالجتها)

إعادة تنظيم البيانات والملاحظات فى
شكل يجعل لها معنى فى صورة جداول أو
إحصائيات أو أى شكل من الأشكال .

المفاهيم:
تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف
أو أشياء، ويعطى هذا التجريد اسماً أو
عنواناً أو رمزاً وتشمل المفاهيم التى سبق
تعلمها والمفاهيم المتعلمة أثناء الدرس .

البيانات والتسجيلات:
تدوين الملاحظات للأحداث والأشياء
موضع الدراسة .

الأشياء والأحداث:
وصف للأحداث والأشياء التى سوف تجرى
للإجابة عن السؤال المحورى .

شكل (٥) نموذجان لخريطة شكل ٧ في موضوعين من الدراسات الاجتماعية

السؤال الرئيسي

الجانب التفكيرى

الجانب الإجرائي

ما المقصود بخطوط الطول ودوائر العرض؟
ما أهمية خطوط الطول ودوائر العرض؟

المبادئ:

تقسم دوائر العرض العالم إلى نصفين
مناخية، بينما تقسم خطوط الطول
العالم إلى نصفين زمنية
خطوط الطول هي أنصاف دوائر تصل بين
القطبين .
دوائر العرض هي دوائر وهمية أفقية تحيط
بالكرة الأرضية .
تستخدم خطوط الطول ودوائر العرض في
تحديد مواقع الأماكن على سطح الكرة
الأرضية .

المفاهيم:

خطوط الطول، دوائر العرض .

القيم المستخلصة:

تقدير جهود العلماء في رسم
خطوط الطول ودوائر العرض
بغرض الاستفادة منها في تحديد
المواقع .

المعارف المستخلصة:

خطوط الطول هي أنصاف دوائر تصل بين
القطبين، وتفيد في تحديد المواقع والزمن .
دوائر العرض هي دوائر وهمية أفقية تحيط
بالكرة الأرضية، وتفيد في تحديد
مواقع الأماكن، والمناظر الحرارية .

معالجة البيانات:

أوجه المقارنة	المفهوم	الأهمية	العدد
خطوط الطول	أنصاف دوائر تصل بين القطبين، والمسافة بينهم غير متساوية	تحديد المواقع والزمن	٣٦٠ خط
دوائر العرض	دوائر وهمية أفقية تحيط بالكرة الأرضية، والمسافة بينهم متساوية	تحديد مواقع الأماكن، والمناطق الحرارية	١٨٠ دائرة

البيانات والتسجيلات:

- كرة أرضية مقسمة الى خطوط
طولية، عددها ٣٦٠ خط،
ودوائر عرضية، عددها ١٨٠
دائرة .
- الأشياء والأحداث:
- نموذج للكرة الأرضية موضح عليه
خطوط الطول ودوائر العرض .
- فحص النموذج وملاحظة خطوط
الطول ودوائر العرض .

السؤال الرئيسى

الجانبا التفكرى

الجانبا الإجرائى

- من أشهر ملوك الدولة القديمة .
- ما أهم الإنجازات المعمارية للملوك الدولة القديمة؟
- ما أسباب انقراض الدولة القديمة؟

القيم المستخلصة:
- تعرف أهمية الكفاح وبذل الجهد لإرساء دعائم الحضارة المصرية
- تقدير جهود المصريين القدماء فى بناء الأهرامات .
- الاعتزاز بتاريخ مصر وحضارتها .

المعارف المستخلصة:

- حكم مصر فى عهد الدولة القديمة عدد من الملوك منهم زوسر وسنفرو....
- أقسام المصريين القدماء عدد كبير من السناعات الحجرية كالهرم المدرج والهرم الأكبر وتمثال أبو الهول وغيرهم.
- انحسرت الدولة القديمة لضعف الملوك وشيوع الفوضى والاضطراب مما عرضها لغزو الجوار.

المبادئ:

- تميز عصر الدولة القديمة بكثرة بناء الأهرام فسمى بعصر بناء الأهرام.
- تنهار الدول وتسقط إذا ضعف حكامها وشاعت الفوضى بالبلاد
- ضعف الدول يجعلها مطمع للدول الأخرى.

المفاهيم:

عصر بناة الأهرام، عصر الاضمحلال، ملك، معبد، تمثال .

الإنجازات	الأسرة	أعمالهم الملك
هرم سقارة المدرج، استخراج النحاس، مد حدود البلاد	الثالثة	زوسر
هرمين بدهشور، تكوين علاقات مع الجوار، وتأمين حدود البلاد	الرابعة	سنفرو
الهرم الأكبر	الرابعة	خوفو
الهرم الأوسط، وتمثال أبى الهول	الرابعة	خفرع
الهرم الأصغر	الرابعة	منكاورع
معابد الشمس	الخامسة	أوسركاف

الاشياء والأحداث:

- لوحة قلابية تشتمل على صور لأهم الإنجازات المعمارية لملوك الدولة القديمة، وخريطة زمنية موضح عليها تاريخ مصر القديم، ونموذجين لأهرام الجيزة وهرم سقارة المدرج، وخريطة تاريخية لمصر موضح عليها موقع الإنجازات المعمارية لملوك الدولة القديمة، ونصوص تاريخية .
- ملاحظة التسلسل الزمني لتاريخ مصر القديم، فحص الخرائط والنصوص التاريخية والصور .

البيانات والتسجيلات:

- هرم سقارة المدرج .
- أهرامات الجيزة .
- معابد الشمس .
- تمثال أبى الهول .

ب - تقديم خريطة شكل ٧ : توجد مجموعة من الخطوات لتقديم خريطة شكل ٧ للتلاميذ منها :

- البدء بالمفاهيم والأحداث والأشياء : فمثلاً يناقش المعلم مع التلاميذ بعض المفاهيم التي توضح أحداث مثل : دوران الأرض، الفصول الأربعة...، وبعض المفاهيم التي توضح أشياء مثل محور الأرض.

- تقديم فكرة البيانات والسؤال الرئيسى : يوضح المعلم للتلاميذ أن السؤال الرئيسى يوجهنا إلى ملاحظة الأحداث والأشياء وعمل التسجيلات لملاحظتنا، بالإضافة إلى أن المفاهيم التي نعرفها من قبل نستخدمها لملاحظة الأحداث والأشياء، والمفاهيم الجديدة توجهنا لفهم الأحداث والأشياء التي نلاحظها، فمثلاً عند سؤال التلاميذ : ماذا يحدث عند دوران الأرض حول محورها أمام الشمس؟ يحاول المعلم التعرف على المفاهيم الموجودة لدى التلاميذ والمرتبطة بهذا الحدث، والمفاهيم التي يحتاجونها لفهم الأحداث والأشياء التي يلاحظونها، وقد يقترح التلاميذ بعض الأشياء لفهم الدرس مثل : كرة أرضية، ومصباح كهربى، ويبدأ التلاميذ في ملاحظة الأشياء، وتكون البيانات والتسجيلات المرتبطة بالحدث والتي يكونها التلاميذ، هي تعاقب الليل والنهار .

- معالجة البيانات والمعارف المستخلصة : يطلب المعلم من التلاميذ تنظيم تسجيلاتهم في شكل يسمح بالإجابة عن السؤال الرئيسى، مثل : الرسوم البيانية والجداول والرسوم التخطيطية، ويناقش المعلم تلاميذه في أشكال المعالجات ويختارون أصلحها، ويناقشهم في المعارف المستخلصة ويكتبها على السبورة.

- المبادئ : تنتج المبادئ من المعارف المستخلصة، وتوجهنا عند ملاحظة الأشياء والأحداث ومعالجة البيانات.

- النظريات: توضح العلاقة بين المفاهيم والمبادئ في شكل منظم لتصف الأحداث والأشياء، وتعتبر أكثر عمومية وشمولية من المفاهيم والمبادئ، ففي حين توضح المبادئ كيف تظهر أو تسلك الأحداث أو الأشياء، فإن النظريات تجربنا، لماذا تسلك الأحداث أو الأشياء هذا المسلك؟.
- القيم المستخلصة: يناقش المعلم هذه القيم مع التلاميذ بعد إلمامهم الكامل بالمعارف المستخلصة، ويناقشهم في اتجاهاتهم الإيجابية والسلبية نحو الموضوع الذي يدرسونه.

جـ - خطوات التدريس بخريطة شكل v:

- يقدم المعلم لموضوع الدرس بإيجاز، ثم يصوغ موضوع الدرس في صورة سؤال رئيسي أو عدة أسئلة رئيسية.
- يرسم المعلم خريطة شكل v، ويبدأ في كتابة الأسئلة عليها في المكان المخصص لذلك، وعندما يألّف التلاميذ خريطة شكل v يبدأ بمقدمة للدرس، ويطلب منهم اقتراح سؤال رئيسي، ويناقش اقتراحاتهم إلى أن يصلوا إلى السؤال الرئيسي المناسب.
- يناقش المعلم تلاميذه في الأشياء والأحداث اللازم القيام بها أو ملاحظتها للإجابة عن أسئلة الدرس، وفي أثناء ذلك يوضح لهم ما المقصود بالحدث، وما المقصود بالشيء؟ وهل هناك فرق بينهما؟ كما يناقشهم المعلم في المعرفة السابقة الموجودة لديهم والمرتبطة بالسؤال الرئيسي، وبالأحداث والأشياء التي يقومون بها، وقد يحتاج التلاميذ أثناء ملاحظة الأحداث والأشياء القيام بها إلى فهم بعض المفاهيم فيوضحها لهم، ومن المناسب أثناء ذلك أن يوضح لهم معنى المفهوم. مؤكداً أن أسباب عدم قدرة أحد التلاميذ على فهم الدرس حالياً، والاشتراك في الحوار هو نقص المفاهيم لديه.

- يطلب المعلم من التلاميذ تدوين ملاحظاتهم وتسجيل البيانات التى توصلوا إليها، ثم يناقشهم فى الأساليب المناسبة لمعالجة البيانات التى قاموا بتدوينها، ويناقش اقتراحاتهم حتى يصلوا إلى أفضل هذه المعالجات، يؤكد المعلم لتلاميذه أن المفاهيم الموجودة لديهم تؤثر على طريقة معالجتهم •
- يناقش المعلم التلاميذ فى المعارف المستخلصة التى استنتجوها من معالجتهم للبيانات، حتى يصلوا إلى أفضلها •
- يناقش المعلم تلاميذه فى المفاهيم والمبادئ التى وجهتهم لملاحظة الأشياء والأحداث •
- يناقش المعلم تلاميذه فى قيمة المعرفة التى توصلوا إليها، واتجاهاتهم السلبية والإيجابية نحو المعارف التى توصلوا إليها، وفى أثناء ذلك يتم بناء خريطة شكل ٧ مع التلاميذ •

نشاط (٣):

ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية ان يقوم بتقديم محتوى موضوع التعلم عند استخدامه لخريطة شكل سبعة المعرفى وفقا للأسئلة العشرة التالية:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

تقدير خرائط شكل ٧:

يمكن اعتبار خرائط شكل ٧ هى أداة للتقييم يمكن من خلالها الحكم على ما لدى المتعلم من معرفة ومفاهيم ومبادئ ونظريات، وقدرته على الربط بينها، ويتم التقييم فى ضوء محورين:

- تقييم الشكل العام، ويتم خلاله إعطاء نظرة كلية للخريطة، وتعيين الفجوات الكبيرة فى عمل المتعلمين.

- تقييم التفاصيل، ويتم من خلال مراجعة المعلم لما أنتجه المتعلمين من خرائط شكل ٧، وتدقيق النظر فى كل جزء من أجزاء الشكل ٧، وذلك لتقييم أداء المتعلمين عند تطور السؤال الرئيسى، وعند التعرف على الحدث، وعند ضبط التسجيلات والتحويلات وغيرها، ويمكن الحكم بقدرة المتعلم على رسم الخريطة إذا:

١. كان قادرا على تحديد السؤال الرئيسى، بحيث يكون مرتبط بالأحداث، ويربط بين المفاهيم، ويعطى المتعلم فى هذه الحالة ثلاث درجات.

٢. تمكن من تحديد المفاهيم والمبادئ والنظريات ذات الصلة بالموضوع المحدد، ويعطى المتعلم فى هذه الحالة أربعة درجات.

٣. تمكن من عمل تسجيلات وتحويلات كافية، بشرط أن تكون مناسبة للسؤال الرئيسى أو الحدث، ويعطى المتعلم فى هذه الحالة أربعة درجات.

٤. اتسم ما يضعه من متطلبات معرفية بالوضوح، والمناسبة للسؤال الرئيسى، والارتباط بالجانب الأيسر، ويجب أن تشمل المتطلبات المفاهيم، وتشتق من التسجيلات والتحويلات، وتقود إلى أسئلة رئيسة جديدة، ويعطى المتعلم فى هذه الحالة أربعة درجات.

٥. نجح فى تحديد الأشياء والأحداث الرئيسة، بحيث تكون مناسبة للسؤال الرئيسى، ويعطى المتعلم فى هذه الحالة ثلاث درجات.

نشاط (٤):

حدد مدى صحة أو خطأ العبارات التالية:

١. تتميز خريطة شكل سبعة المعرف بأنها أداة منهجية ()
٢. تشكل شكل سبعة المعرف دعائم فكرية للمتعلم ()
٣. توضح خرائط شكل سبعة المعرف العلاقة بين المعرفة الاجرائية والعملية ()
٤. خرائط شكل سبعة المعرف من تطبيقات نظرية أوزوبل في التعلم ()
٥. ابتكر نوافك خرائط شكل سبعة المعرف ()
٦. يركز شكل سبعة المعرف على المفاهيم ()

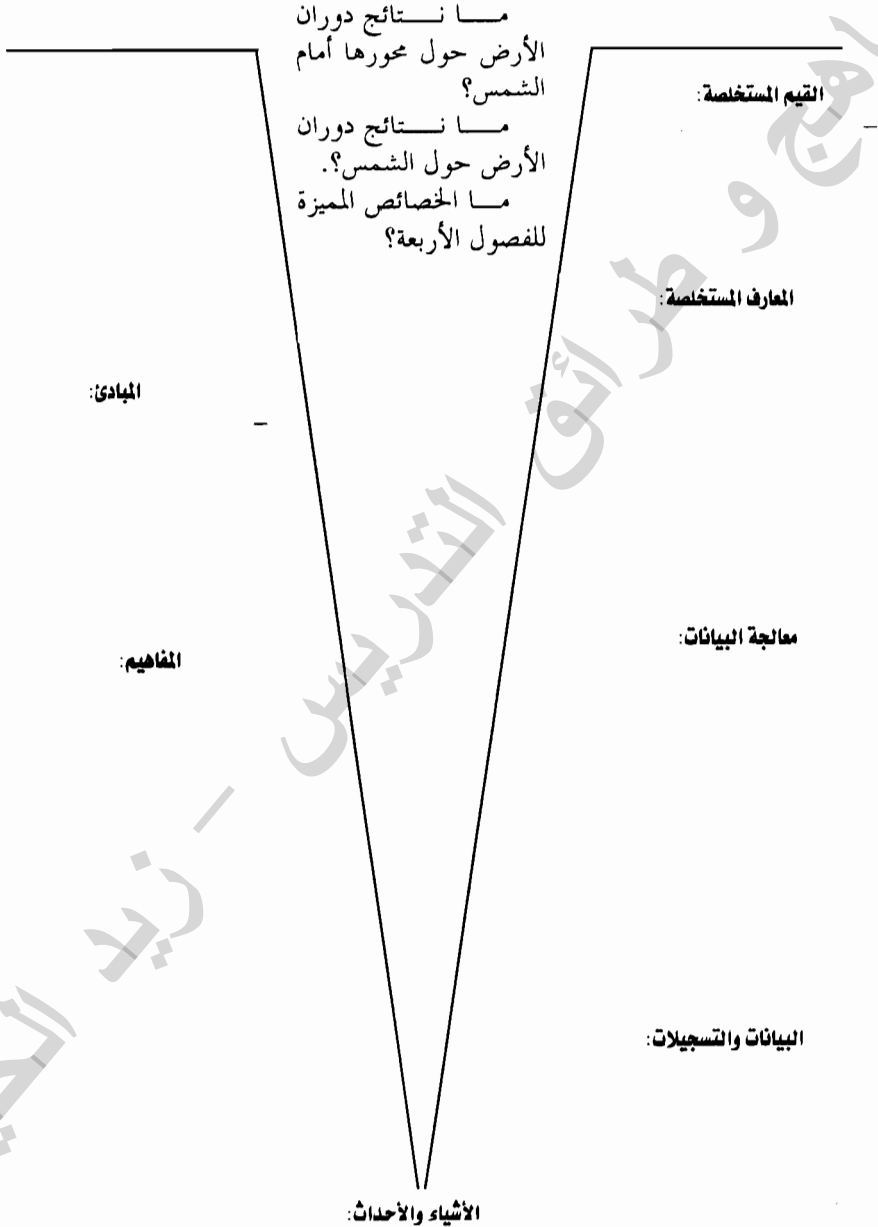
نشاط (٥):

تحدد معايير تصحيح خريطة شكل سبعة المعرفية فيما يلي:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.
١١.

نشاط (٦):

أكمل المعلومات الناقصة في الشكل التالي:



المراجع العربية:

١. أحمد النجدى ومنى عبد الهادى وعلى راشد ٠ طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٣.
٢. حسن حسين زيتون. استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣.
٣. عفت مصطفى الطناوى ٠ أساليب التعلم والتعليم وتطبيقاتها فى البحوث التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢.
٤. فؤاد سليمان قلادة، الأساسيات فى تدريس العلوم ٠ الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٤.
٥. فاروق فهمى ومنى عبد الصبور، المدخل المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠١.
٦. محسن حامد فراج. "أثر استخدام نموذج الشكل ٧ المعرفى فى تنمية مهارات التفكير المنطقى والتحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالسعودية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. دراسات فى المناهج وطرق التدريس. ٦٨ع، يناير ٢٠٠١.

English References:

1. Brewer ,Mark." Tools for Alternative Assessment ". Hoosier Science. Vol.21.No.3.Feb.1996. EJ522071.

2. Bruner, J. **The Culture of Education**. Cambridge. MA: Harvard University Press , 1996.
3. Bull, K. S.& R. S. Harrist.& S. L.Kimball. Developing Skills in Metacognition home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/EPsy.1003reading , 11/1/2006.
4. Nelson , Mike & M. Virginia Epps. an Analysis of Elementary Education Majors' Progress with Vee Diagramming .www.ed.psu.edu/CI/Journals/96pap45.htm. 2/10/2005
5. Novak, J. D. Human Constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. **International Journal of Personal Construct Psychology**,1993..
6. Novak , Joseph D. Metacognitive Strategies To Help Students Learning How To Learn. **National Association for Research in Science Teaching**. 1998.
7. Passmore, Gregory.G..Using Vee Diagrams to Facilitate Meaningful Learning and Misconception Remediation in Radiologic Technologies Laboratory Education. **Association of Educators in Radiological Science Inc**.1998.
8. Posner, George J. **Analyzing the Curriculum**, 2nd ed. McGraw-Hill, Inc.1992.

الفصل السادس

نموذج هيلدا تابا وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزى القارئ أن:

- تحدد ماهية نموذج هيلدا تابا.
- تحدد أهمية نموذج هيلدا تابا.
- تستنتج خصائص نموذج هيلدا تابا.
- تستنتج مراحل التعلم وفق نموذج هيلدا تابا.
- تحدد دور المعلم فى التدريس وفق نموذج هيلدا تابا.
- تقارن بين نموذج هيلدا تابا، ونماذج تدريس المفاهيم الأخرى.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

تعددت نماذج تدريس المفاهيم التي تبحث الكيفية التي يتم من خلالها مساعدة المتعلمين على اكتساب المفاهيم وتطبيقها في المواقف التعليمية المختلفة، وقد تم الإشارة في موضع سابق إلى بعض تلك النماذج، ومنها نموذج برونر الاكتشافي، ونموذج ميرل - تنسون الاستنتاجي، ونموذج جانييه.... ويعد نموذج هيلدا تابا الاستقرائي من النماذج المهمة في تدريس المفاهيم، ويتفق هذا النموذج مع النماذج سابقة الذكر في الاهتمام المشترك بتنمية المفهوم إلا أنه يختلف عنها في تعدد مراحلها؛ حيث لا يكتفى بتكوين المفهوم لدى المتعلم، بل يتعدى ذلك إلى تفسير البيانات الخاصة بالمفهوم، وإدراك علاقة المفهوم بغيره من المفاهيم، والتوصل إلى مبادئ وتعميمات وتطبيقها، ويعد نموذج - "هيلدا تابا" Hilda Taba - من النماذج المهمة نظراً لاهتمامه بتنمية المفاهيم والتفكير على حد سواء، والذي يرى أن التفكير مهارة يمكن تدريسها، وأنها تتم بشكل متتابع، وفيما يلي عرض موجز لهذا النموذج:

ماهية نموذج هيلدا تابا:

يرى "أرمسترونج" (Armstrong , 1998 ,P.3) أن نموذج "هيلدا تابا Hilda Taba" نموذج متعدد الأهداف، وهو أسلوب تدريسي يهدف إلى تعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ويمر بثلاث مراحل:

- وضع المتعلمين قائمة بملاحظاتهم وأفكارهم أو مفاهيمهم.
- تجميع المتعلمين لكل العبارات المتشابهة في فئات.
- تسمية المتعلمين لكل فئة.

بينما يرى (Reat & Jensen , 1999 ,P.2) أن نموذج هيلدا تابا هو نموذج استقرائي يؤسس على عدة مراحل لتحديد فيما يلي:

١. مرحلة تشكيل المفهوم: وتشمل تحديد البيانات المرتبطة بالمشكلة وتعدادها وتسجيلها، وتجميع وتصنيف هذه البيانات في فئات حسب أسس التشابه بينها، وإعطاء أسماء لهذه الفئات أى تسمية المفهوم.

٢. مرحلة تفسير البيانات: وتضم تحديد نقاط الاختلاف والتشابه، وربط المعلومات ببعضها البعض، وتحديد علاقات السبب بالنتيجة، واستنتاج المبادئ والتعميمات.

٣. مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات: تضم التنبؤ بالنتائج، وتبرير التنبؤات وشرح الفرضيات، والتحقق من صحة التنبؤات والفرضيات بالبحث والاستقصاء والأمثلة الواقعية.

٤. مرحلة كشف المشاعر والحلول والقرارات فى الصراعات: ويتم خلالها الكشف عن القرارات والحلول التى اتخذها البعض فى مواقف معينة.

خصائص نموذج هيلدا تابا:

إن نموذج "هيلدا تابا" Hilda Taba فى التفكير الاستقرائى، يتسم بما يلى (محمد السكران، ٢٠٠٠، ص ٢٠٩):

- التفكير عملية تفاعل بين المعلومات وعقل الطالب.
- التفكير يمكن أن يعلم.
- تدرج عمليات التفكير فى سياق منطقى على شكل مهمات.
- تدرج المعلومات من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل.

- استقراء العلاقات والتعميمات من المعلومات البسيطة المتوفرة والبدء بها
- وجود أسئلة محددة تستثير أفكار التلاميذ.
- التعليم في هذا النمط عملية تعاونية تشاركية بين المعلم والتلميذ من خلال عملية الاستقراء .
- يساهم في تطوير القدرات الإبداعية والتفكير الخلاق.
- التدرب على حل المشكلات بطرق علمية سليمة.
- بناء البنية المفاهيمية الخاصة بطبيعة المادة الدراسية بصورة متدرجة.
- ينسجم هذا النمط مع فلسفة التربية الحديثة القائمة على التعليم النشط.
- ينمي قدرات التلاميذ على تكوين المفاهيم بكفاءة، ويزيد من تنوع المنظورات التي يمكن أن ترى من خلالها المعلومات.

بينما يرى (Reat & Jensen , 1999 , P. 2) أن نموذج "هيلدا تابا" Hilda Taba يتسم بما يلي:

- قدرته على تنمية المفاهيم الأساسية، والتي تعد جزءاً أساسياً من المعرفة السابقة للمتعلم، وكذلك تنمية العلاقات الداخلية بين المفاهيم.
- مساعدة التلميذ على صنع ملاحظات، وتشكيل أنماط من الاستنتاجات من الملاحظات، وتجميع المعلومات على أساس أوجه الشبه ووضعها في فئات وتسميتها، مما ينمي مهارات التفكير.
- إيجاد وتنظيم المعلومات، وخلق مسميات للمفاهيم.
- اكتساب الطرق التي يمكن من خلالها أن يصبح التلميذ أكثر مهارة في اكتشاف، وتنظيم المعلومات، وكذلك في خلق، واختبار الفروض، وإدراك العلاقات بين المعلومات.

نشاط (١):

حدد فى النقاط التالية السمات المميزة لنموذج هيلدا تابا:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.

أهمية نموذج هيلدا تابا:

- صمم هذا النموذج لتنمية مهارات التصنيف، ووضع الفروض واختبارها، وفهم كيفية تكوين الفهم التصورى أو القائم على المفاهيم، وفهم مجالات المحتوى (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ص ٢٨٠).

- يؤكد (Romanoff & Gallagher, 2002, P.2) أن نموذج هيلدا تابا تتضح أهميته فى جميع مراحله عن طريق ما يلى:

١. عند تكوين المفهوم يتم تحديد مستوى النمو المفاهيمى لدى التلاميذ، وتشجيع التلاميذ على اكتشاف العلاقات عند تنظيم معلوماتهم.
٢. عند تفسير البيانات يتم معالجة المعلومات لصنع استنتاجات، والبحث عن علاقات سببية، والوصول إلى تعميمات ومبادئ.
٣. عند تطبيق البيانات والتعميمات يتم تطبيق البيانات السابق تعلمها، وكذلك الحقائق، واستنتاج النتائج.

- يهتم هذا النموذج بكل من: تنمية المفهوم، وإحراز المفهوم، والتفسير والاستنتاج والتعميم، وتكرار استجابات المتعلمين، وإعادة صياغة الاستجابات، والبحث عن تفسيرات للتنبؤات، والبحث عن استجابات المستوى الأعلى.

- يمكن استخدام هذا النموذج لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بوجه عام، ولدى المتعلمين الموهوبين على وجه الخصوص، وهذا ما أكدته دراسة (Marker & Nielson 1992, P.P. 5-9)، وكذلك دراسة (Conover, 1992, P.P. 493)، واللتا أشارتا إلى أن استخدام نموذج هيلدا تابا في تدريس التلاميذ الموهوبين يساعد على تحسين أدائهم، وتنمية المفاهيم ومهارات التفكير لديهم.

- يمكن استخدام نموذج "هيلدا تابا" في تحسين أداء التلاميذ وتنمية المفاهيم لديهم، حيث إن المتعلمين يمكن أن يصنعوا تعميمات فقط بعد تنظيم المعلومات في مفاهيم.

- يستطيع المعلم من خلال استخدام نموذج هيلدا تابا أن يجذب انتباه المتعلمين إلى مادة الدراسات الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة (Yell, 2000, P.P. 43-46) التي أكدت أنه لكي يجذب المعلم انتباه المتعلمين لمادة الدراسات الاجتماعية عليه أن يستخدم نماذج تدريس فعالة: مثل نموذج "هيلدا تابا".

- يمكن من خلال استخدام نموذج هيلدا تابا إعادة تنظيم المنهج وتطويره، وهذا ما أكدته دراسة (Costa & Loveal, 2002, P.P. 56-62): حيث بحثوا التطورات في مشروع منهج "هيلدا تابا"، وكذلك ناقشوا جهود "هيلدا تابا" لتطوير مرشد تعليمي لمعلم الدراسات الاجتماعية، واكتشفوا أهمية تنمية أهداف متعددة، وتنظيم الموضوعات حول مفاهيم مفتاحية، وتنظيم الأفكار والحقائق.

ومما سبق يتضح أن:

- مهارات التفكير يمكن أن تنمي بمساعدة المعلم، وذلك من خلال تركيزه على تقديم أسئلة ذات نهاية مفتوحة تتطلب من التلاميذ استخدام

المعلومات والبحث عن أدلة على صدقها، وأن يسمح المعلم لتلاميذه بالوقت الكافي للتفكير، ومناقشتهم وعدم التعليق على استجاباتهم، وأن يشجع المعلم تنوع الأفكار ويساعد في تعديلها، وينوع من الأسئلة، ويشجع على التعرف على وجهات النظر ومقارنتها.

- نمو التفكير يتطلب أن يقوم التلميذ بمعالجة المعلومات التي يحصل عليها، ويتضمن ذلك التنظيم والتصنيف وإدراك العلاقات، ويتم هذا وفق تتابع زمني محدد.

- المعلم يجب أن يشجع التلاميذ على إدراك العلاقات بين المعلومات وتكوين المفاهيم، حتى يمكن أن ينمي التفكير لديهم.

نشاط (٢):

حدد مدى صحة أو خطأ العبارات التالية مع التعليل:

١. يعتمد نموذج ميرل وتيسون على الاستقراء. ()
٢. المفاهيم الشفوية تتكون من مواقف تعليمية مقصودة. ()
٣. نماذج تدريس المفاهيم تشجع على وظيفة التعلم. ()
٤. يتضمن نموذج ميرل وتيسون كل من التعميم والتمييز. ()
٥. يصلح نموذج هيلدا تابا لتدريس المفهوم العلاقى. ()
٦. التدريب الاستجوابى ضرورة فى نموذج هيلدا تابا. ()
٧. نموذج هيلدا تابا يعزز مهارات التفكير العليا. ()
٨. الاستنتاج يعتمد على الانتقال من القاعدة العامة للحالات الخاصة. ()
٩. المفهوم المندمج يعد من المفاهيم الحالية. ()

التدريس وفق نموذج هيلدا تابا:

إن للمعلم والمتعلم دوراً كبيراً خلال نموذج هيلدا تابا، ويتضح ذلك فيما يلي (محمد السكران، ٢٠٠٠، ص ص ٢٠٧-٢٠٩):

مرحلة تشكيل المفهوم Concept Formation:

ويتم تشكيل المفهوم لدى التلاميذ من خلال عدة عمليات فكرية فرعية كالآتي: جدول (٤)

- تعيين وترقيم المعلومات والبيانات المتصلة بموضوع الدرس، ويكون ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة مثل: ماذا شاهدت؟ ماذا لاحظت؟ ماذا سمعت؟ أذكر ما تعرفه عن (يقوم التلميذ بعمل قائمة).
- تجميع وتبويب البيانات حسب تشابهها أو انتمائها لمفهوم أو شخص واحد في مجموعات أو فئات مستقلة (وفق معيار محدد النوع، الشكل، القيمة) ومن الأسئلة المستخدمة هنا أى من هذه البيانات يخص الآخر أو ينتمي إليه؟ ما الأشياء المترابطة؟ (بحيث يكون التلميذ مجموعات من الأشياء التي في القائمة).
- تسمية الفئات أو المجموعات حسب ما تشير إليه من تخصص ومن الأسئلة المستخدمة هنا: ماذا يمكن تسمية هذه المجموعة أو الفئة من البيانات؟ ماذا يمكن أن تسمى هذه المجموعات؟ (بحيث يقوم التلميذ بتسمية المجموعات التي كونها).

مرحلة تفسير البيانات Interpretation of Data:

- وتضم هذه العملية الفكرية في ثناياها ثلاث عمليات فرعية: جدول (٥)
- تحديد نقاط الاختلاف والتشابه من خلال التمييز بين خصائص المفاهيم المعنية، وذلك عن طريق قراءة وشرح التفاصيل حول خصائص المفاهيم، كأن يشرح المعلم ثورات التحرر في مصر وفي العالم ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ثورات التحرر في العالم.

جدول (٤) العمليات الفكرية داخل مرحلة تشكيل المفهوم

أسئلة المعلم	العمليات الفكرية التي يقوم بها التلميذ	استجابات التلميذ
ماذا شاهدت؟ ماذا لاحظت؟ ماذا سمعت؟ ماذا تعرف عن؟	التمييز (التعرف على مصطلحات منفصلة).	الحصر (وضع الأشياء في قوائم)
ما الأشياء المترابطة؟ وبأى معايير؟ وبأى محكات تم ذلك؟	التعرف على الخواص المشتركة (التجريد).	التجميع (وضع الأشياء في مجموعات).
ماذا يمكن أن تسمى هذه المجموعات؟ ما الذى ينتمى إلى ذلك؟	تحديد النظام الهرمى.	الترميز (تسمية المجموعات التى تم تكوينها).

- ربط المعلومات ببعضها البعض وتحديد علاقات السبب والنتيجة، وتستخدم فى ذلك أسئلة مثل لماذا حدث ذلك؟ ما العلاقة التى تربط بين هذه المجموعة وتلك؟ ماذا يحدث لهذا المفهوم لو استثنينا هذه المجموعة أو ذلك العنصر؟ لماذا اختارت بعض البلدان نظاماً معيناً فى الثورة؟
- استنتاج المبادئ والعموميات التى يمكن الإفادة منها فى فهم وتفسير المظاهر والمواقف الحياتية، ويتخطى التلميذ هنا مرحلة المعلومات المعطاة إلى مرحلة بعض الاستنتاجات التى تستند إلى عمليات الاستدلال والحدس (صياغة فرض معين)، ومن الأسئلة المستخدمة هنا: ما أثر نوع الثورة على الوضع النسبى للدولة؟

استجابات التلميذ	العمليات الفكرية التي يقوم بها التلميذ	أسئلة المعلم
التعرف على العلاقات الحرجة •	التمييز.	ماذا رأيت؟ ماذا لاحظت؟ ماذا وجدت؟ هل بعض هؤلاء ينتمون لأكثر من مجموعة واحدة؟ كيف رأيت المجموعات متشابهة؟ ما النواحي المشتركة بينها؟
استكشاف العلاقات •	ربط الفئات ببعضها محدداً سبب وتأثير العلاقات.	لماذا حدث هذا؟ هل أحد الفئات يعتمد على الآخر؟
الاستنتاجات •	الذهاب وراء ما أعطى مكتشفاً المعنى المتضمن.	ماذا يعني هذا؟ ما الصورة التي خلقتها أو ابتكرتها في ذهنك؟ ما الذي يمكن أن تستخلصه من ذلك؟ هل لاحظت ارتباطات بين المعلومات؟ ولماذا تعتقد ذلك؟ وماذا تستنتج؟ هل يستطيع أحدكم أن يقول في جملة واحدة شيئاً ما عن هذه المجموعات؟ هل هناك فروض مقدمة هنا؟

مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات:

Application of Principles

وتتضمن هذه المرحلة العمليات الفكرية التالية: جدول (٦)

- التنبؤ بالنتائج: وذلك بعد التوصل إلى مفاهيم وتعميم معين مثل أثر نظام الثورة على الوضع النسبي للدولة، ومحاولة توظيف هذه المفاهيم وذلك التعميم لشرح ظواهر جديدة عن طريق الاستدلال للتنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة عن طريق شرح الظواهر غير المألوفة، ووضع فروض من

خلال تجميع البيانات المنتمية للظاهرة غير المألوفة، ويطرح المعلم سؤالاً مثل: ماذا يحدث لو تغير نظام الثورة في بلد ما؟ ما تأثير ذلك على نظام التعليم مثلاً؟

- تبرير التنبؤات وشرح الفرضيات: من خلال تحديد المسببات المؤدية للتنبؤات والفرضيات كأن يسأل المعلم تلاميذه: لماذا يعتقد أن ذلك سيحدث؟

- التحقق من صحة التنبؤات والفرضيات بالبحث والاستقصاء والأمثلة الواقعية.

جدول (٦) العمليات الفكرية داخل مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات

استجابات التلميذ	العمليات الفكرية التي يقوم بها التلميذ	أسئلة المعلم
التنبؤ بالنتائج بشرح الظواهر غير المألوفة ويفترض طرح الفروض والقضايا	تحليل المشكلة أو طبيعة الموقف كاشفاً المعلومات المناسبة •	ماذا يحدث إذا ٠٠٠؟ ماذا تتوقع؟
توضيح التنبؤات والفرضيات ودعمها.	تحديد الروابط التي تؤدي إلى التنبؤات أو الفروض.	لماذا تعتقد أن هذا يمكن أن يحدث؟ لماذا تتوقع ذلك؟
التحقق من التنبؤات	استخدام مبادئ منطقية حقيقية لتحديد الأحوال المهيئة والكافية •	ماذا يمكن أن يأخذ هذا الأمر ليصبح حقيقة تامة أو شبه حقيقة؟ بناءً على المعلومات، هل تلك الظروف منطقية؟

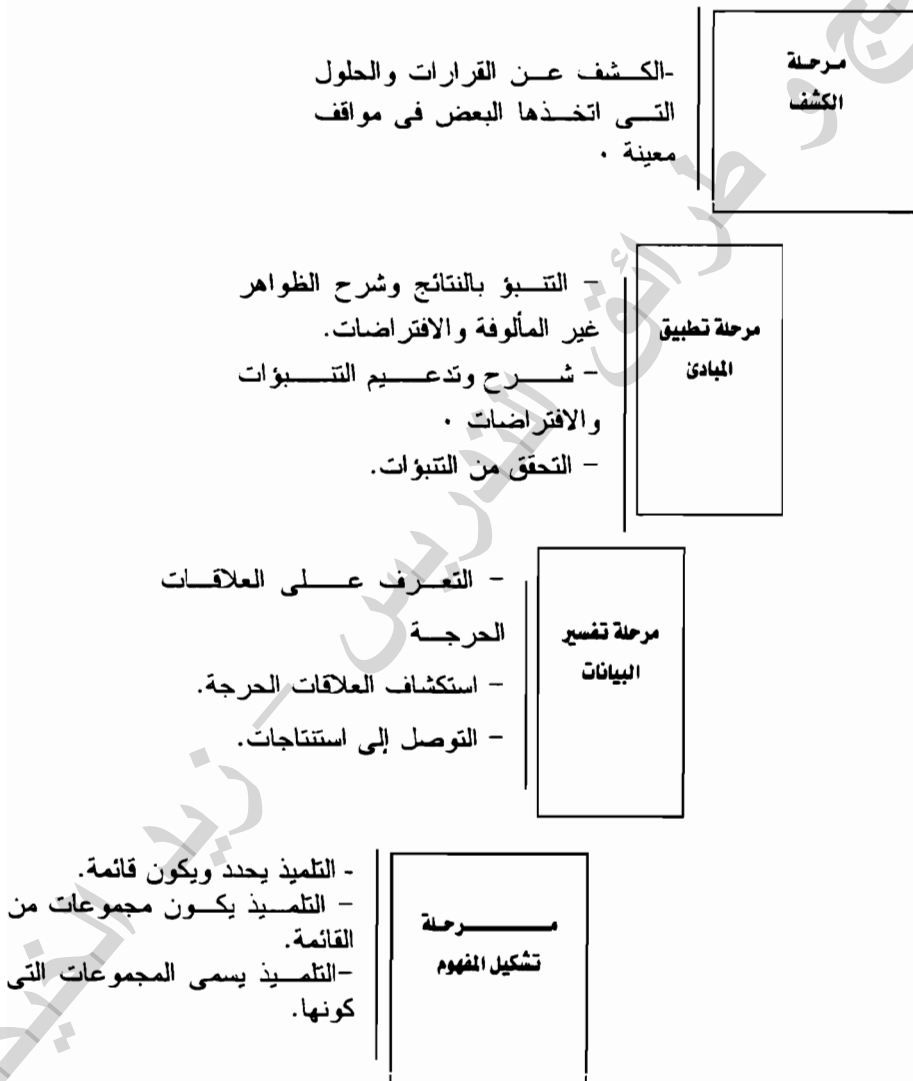
مرحلة كشف المشاعر والحلول والقرارات في الصراعات:

Exploration of Feelings /Resolution of conflict

ويتم خلال هذه المرحلة الكشف عن القرارات والحلول التي اتخذها البعض في مواقف معينة.

ويمكن تلخيص مراحل التعلم وفق نموذج هيلدا تابا، والعمليات الفكرية داخل كل مرحلة في الشكل التخطيطي التالي:

شكل تخطيطي (٦) مراحل التعلم وفق نموذج هيلدا تابا



خطة التدريس وفق نموذج هيلدا تابا:

زمن الدرس: حصة واحدة.

مفاهيم الدرس: تفكك - شعبية - تبعية - شعب - سيطرة - نزاع.

الأفكار الرئيسة: سقوط الدولة العباسية.

الأهداف السلوكية بالدرس: يرجى بعد تدريس هذا الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يحدد أهم أسباب سقوط الدولة العباسية.
- يحدد العلاقة بين ضعف الدولة العباسية وسقوطها .
- يستخرج المفاهيم التاريخية المتضمنة بالدرس.
- يحدد الخصائص الأساسية المميزة للمفاهيم التاريخية بالدرس .
- يصنف البيانات المعطاة له تبعاً للخصائص المشتركة بينها.
- يعطى تبريراً لتصنيفه للبيانات المعطاة له.
- يقدر أهمية القضاء على النزاعات الداخلية والوحدة داخل كل دولة .
- يكتب بأسلوبه الخاص تعريفاً لكل مفهوم تاريخي وفقاً لخصائصه الأساسية.
- يفرق بين الأمثلة واللا أمثلة لكل مفهوم تاريخي.
- يعطى أمثلة جديدة على كل مفهوم تاريخي.
- يستنتج العلاقات بين المفاهيم المختلفة.

الوسائل التعليمية:

- لوحة قلاية موضح عليها بعض الأمثلة الموجبة والسالبة لمفاهيم الدرس.
- جهاز العرض فوق الرأس لعرض البيانات المرتبطة بالمفاهيم بعد تصنيفها.
- الكتاب المدرسي.

الأنشطة التعليمية:

- عرض مجموعة من الأمثلة الموجبة لكل مفهوم من مفاهيم الدرس.
- عرض مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية (الأمثلة) لكل مفهوم من مفاهيم الدرس للمقارنة.
- تكليف التلاميذ بكتابة خمسة أسطر للمقارنة بين عوامل قيام الدولة العباسية والأموية.

خطة السير في الدرس:

- يمهّد المعلم للدرس بأن يطلب من التلاميذ استرجاع معلوماتهم حول ما آلت إليه الدولة الأموية، ثم يسأل المعلم تلاميذه: ما الذى وصل إليه حال الدولة العباسية؟ مؤكداً على ما وصلت إليه من الضعف والتفكك.
- يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى أدت إلى سقوط الدولة العباسية؟ ثم يوضح لهم أن هذه الظروف تتمثل فى ظهور الشعوبية؛ أى الروح الانفصالية التى ظهرت عند بعض الشعوب التى حكمها المسلمون، ومشكلة ولاية العهد لأكثر من واحد، واتساع أراضى الدولة الإسلامية.
- يسأل المعلم تلاميذه: لماذا حاولت بعض الشعوب مثل الفرس والأتراك الانفصال عن الدولة العباسية؟ وما النتائج التى ترتبت على تولية العباسيين العهد لأكثر من واحد؟ وما النتائج التى ترتبت على اتساع أراضى الدولة العباسية؟
- بعد الحوار يوضح المعلم أن هناك بعض الشعوب سعت إلى إقامة دول مستقلة عن الخلافة العباسية فى بغداد، ومنها الدولة الفاطمية الشيعية فى مصر، ودولة بنى بوية فى فارس، والتى سيطرت على بغداد نفسها، وقد

استغلوا ضعف الدولة العباسية نتيجة النزاعات القائمة على الحكم بين أفراد البيت المالک مثل: الأمين والمأمون والمعتصم، كما استغل بعض الولاة اتساع أراضي الدولة، وصعوبة السيطرة عليها، واستقلوا بالأقاليم التي يحكمونها مع وجود تبعية اسمية للخلافة العباسية كالطولونيين والإخشيديين في مصر.

- يسأل المعلم التلاميذ: كيف كانت نهاية الدولة العباسية؟
- يناقش المعلم تلاميذه، ثم يؤكد أنه من نتائج ضعف العباسيين سقوط بغداد ٦٥٦ هـ - ١٢٥٨ م وقتل آخر الخلفاء العباسيين؛ حيث أن العباسيين لم يستطيعوا صد غارات المغول بقيادة هولاكو على بغداد.
- يعرض المعلم على التلاميذ الأمثلة التالية، ثم يسألهم: ماذا تلاحظوا؟
(أحوال الدولة العباسية في أواخر عهدها - قيام الدولة الرستمية في عهد الدولة العباسية عام ١٦١ هـ - ٢٩٦ هـ - الخلاف بين الأمين والمأمون على الحكم - علاقة الدولة الأخشيديّة بالدولة العباسية عام ٣٢٢ هـ - ٣٥٨ هـ - علاقة دولة الأدارسة بالدولة العباسية - قيام دولة الأدارسة في عهد الدولة العباسية عام ١٧٢ هـ - ٣٧٥ هـ - السوريون - إشراف مصر على قناة السويس - أحوال العالم الإسلامي حالياً - تحكم الولايات المتحدة في قرارات مجلس الأمن - المصريون - الخلاف بين الأكراد والشيعية في العراق).
- يطلب المعلم من التلاميذ تصنيف البيانات حسب خصائصها، ووضع تسمية لكل منها.
- يكلف المعلم مجموعة من التلاميذ بتحديد الخصائص المميزة لكل مفهوم من مفاهيم الدرس، كما هو موضح بالجدول التالي:

المفهوم التاريخي	الخصائص
تفكك	
شعبوية	
تبعية	
شعب	
سيطرة	
نزاع	

- يطلب المعلم من التلاميذ تقديم تعريف لكل مفهوم من مفاهيم الدرس.
- يسأل المعلم التلاميذ ما عوامل سقوط الدولة العباسية؟ ماذا تستنتجوا؟ ثم يناقشهم في اجاباتهم.
- يطلب المعلم من تلاميذه تصنيف الأمثلة التالية تبعا لخصائصها مع تقديم التبرير.

(العلاقة بين الدول العربية حالياً - قيام دولة الأغلبة في عهد الدولة العباسية عام ١٨٤ هـ - ٢٩٦ هـ - تحكم قوات التحالف في كل شئون دولة العراق - علاقة مصر بالدول العربية - البيزنطيون - أحوال المسلمين بعد وفاة سيدنا علي بن أبي طالب - إشراف العرب على حقول البترول - الخلاف بين الإسرائيليين والفلسطينيين على القدس - السعوديون - الخلاف بين معاوية بن أبي سفيان وعلى بن أبي طالب على حكم الدولة الإسلامية - علاقة محافظتك بمصر - قيام الدولة الطولونية في عهد الدولة العباسية عام ٢٥٤ هـ - ٢٩٢ هـ).

- يسأل المعلم التلاميذ: ماذا يحدث لو لم يظهر بين الدول العربية والإسلامية الشعبوية والنزاع والتفكك؟ وماذا يحدث لو لم يكن هناك نزاع بين الشيعة والأكراد في العراق؟

- يطلب المعلم من التلاميذ إعطاء أمثلة لمفاهيم الدرس، والتعرف على العلاقات بينها، كما هو موضح بالجدول التالى:

المفهوم التاريخي	الأمثلة
تفكك	
شعبوية	
تبعية	
شعب	
سيطرة	
نزاع	

- يطلب المعلم من التلاميذ صياغة تعريف لكل مفاهيم الدرس بأسلوبهم الخاص
- يطلب المعلم من كل تلميذ عمل قائمة بالمفاهيم، وتوضيح العلاقات بينها، وكتابة أمثلة لكل منها.
- يوجه المعلم كل تلميذ الى ضرورة التعرف على ما توصل اليه زملائه من نتائج.

نشاط (٢):

قم بإعداد خطة درس، لتدريس المفاهيم المتضمنة بأحد الموضوعات فى مجال تخصصك مستخدماً إحدى الطرق الاستقرائية، ومتبعاً الخطوات التالية:

عنوان الدرس:

أهداف الدرس:

..... ١.

..... ٢.

..... ٣.

..... ٤.

خطوات تدريس المفهوم:

..... ١.

..... ٢.

..... ٣.

..... ٤.

..... ٥.

المراجع العربية:

١. جابر عبد الحميد جابر. التدريس والتعلم، الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية. استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩.
٢. محمد السكران. أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. ط ٢. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٠.

English References:

1. Armstrong, Terry. "Hilda Taba: Inductive Thinking Overview", 1998. <http://ivc.uidaho.edu/mod/models/tafa/illustn.html> - July 5, 2000-3KB
2. Conover, Willis M. "Exploring Higher Thinking". **Journal of the Middle States Council for the Social Studies**. Vol. 13. EJ487203, 1992
3. Costa, Arthur L. & Richard A. Loveal. "the Legacy of Hilda Taba". **Journal of Curriculum and Supervision**. Vol. 18. No. EJ653637, Fall 2002
4. Marker, C. June & Aleene B. Nielson. "Teaching Models in Education of the Gifted". Second Edition. **ED385016**, 1995.
5. Reat, Kay & Howard Jensen. Inservice Activities and Teaching Techniques to Promote Gender Equity. <http://Woodrow>.

org / Teachers / Math/ gender/10 -service -html-18
August.1999-16KB.

6. Romanoff ,Brenda S. & Shelagh A. Gallagher. Presentation at **the 49th annual Meeting of the National Association of Gifted Children**. Denver. Co.. November. 1-3-2002.
7. Yell , Michael M.." Hooking: Students on Social Studies".**Social Studies Review**.Vol.39.No.2.,Spr- Sum 2000..http:
//Search ERIC.org/ ericdb/EJ658264.htm..

الفصل السابع

نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

- بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:
- تحدد ماهية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- تحدد مكونات نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
- تستنتج خصائص نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
- تستنتج العلاقة بين النظرية البنائية ونموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
- تصف الأهمية التربوية لاستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
- تحدد دورك كمعلم في التدريس باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
- تحدد دور مادة التاريخ في دعم مهارات التفكير.
- تحدد اتجاهات تعليم التفكير.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

التعلم المتمركز حول المشكلة هو نوع أو نمط من تنظيم الفصل يستند إلى المدخل البنائي في التدريس والتعلم، حيث المشكلة تقود للتعلم، فالمتعلم قبل أن يتعلم المعرفة يتم مواجهته بمشكلة حقيقية، وبالتالي يدرك المتعلم أنه بحاجة إلى تعلم معرفة جديدة قبل حل المشكلة.

ماهية نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.

هو استراتيجية للفصل تنظم التعلم حول أنشطة حل المشكلة، وتقدم للمتعلمين فرص للتفكير الناقد، وتساعدهم على تقديم أفكارهم الإبداعية، حيث المشكلات تشتت للتعلم، والتعلم يبدأ بمشكلة تحتاج لحل، ويكتسب المتعلمين المعرفة الجديدة من خلال تحديد الحلول الممكنة للمشكلة بدلاً من البحث عن إجابة صحيحة مفردة، كما يفسر المتعلمين المشكلة ويجمعوا المعلومات، وقيموا الخيارات، ويقدموا نهايات (Roh , 2003 ,P. 5) • ويعرفه (Delisle , 1997 ,P.118) بأنه أسلوب تدريسي يتم خلاله تقديم مواقف تتضمن مشكلات، وتتطلب إيجاد حلول متعددة، حيث يقوم التلاميذ بتفسير السؤال، وتجميع المعلومات، وخلق الحلول الممكنة، وتقييم البدائل، ووضع نهايات، بينما يتحدى المعلم تفكير التلاميذ، من خلال إمدادهم بفرص مناسبة للمعلومات المشتركة، والبرهنة على صحة المعرفة.

الأهمية التربوية لنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.

يعد التعلم المتمركز حول المشكلة من أنواع التعلم التي تجعل الفرد قادراً على تخزين المعرفة الشاملة، كما تكسبه القدرة على تحديثها أول بأول، واستخدامها في

حل المشكلات التى تواجههم، ويشغل نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة أهمية كبيرة لأسباب عديدة منها:

- يعد نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة هو تطبيق لأساسيات التعلم البنائى، لذا فإن استخدامه فى التدريس يؤدى إلى خلق بيئة تعلم فعالة، ويؤثر على بنية المتعلم المعرفية (Roh , 2003 ,P. 5).

- التعلم المتمركز حول المشكلة هو نموذج تعلم بنائى يعلم التلاميذ كيفية التفكير، والقيام بعمليات حل المشكلة، حيث يتم استخدام مشكلات معقدة مفتوحة النهاية، ومستمدة من واقع التلميذ، والتى تستخدم كدوافع للتعلم، تدعم اكتساب المعرفة المنظمة، ومهارات حل المشكلة، وتشجع على الاستقصاء (Edens , 2006 ,P.5).

- التعلم المتمركز حول المشكلة هو مدخل كلى للتعلم، فهو منهج وعملية، منهج يتكون من مشكلات متتقة بعناية، ويقتضى من المتعلم اكتساب المعرفة الناقدة، وحل المشكلة، كما أنه استراتيجية للتعلم موجهه نحو الذات، وتتضمن مهارات مشاركة الفريق، كما أن المعلم خلال هذا النوع من التعلم يدفع المتعلمين للإنجاز، ويضع لهم النماذج ليكونوا أكثر نجاحا (Barrows , 2006 ,P.4).

- يشجع المتعلمين على تحليل المشكلة، وتنشيط معارفهم السابقة، ويتم ذلك خلال المناقشات التى تتم فى ظل المجموعات الصغيرة، وتعمل على توضيح المعارف السابقة، ومعالجة فعالة للمعلومات الجديدة، وإعادة بناء المعرفة، بحيث يتكون لدى المتعلمين حب الاستطلاع لتقديم مشكلات أخرى ذات علاقة (Schmidt , 1993,P.P. 422-432).

حدد في النقاط التالية أهمية استخدام معلم الدراسات الاجتماعية
لنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة داخل قاعة الدرس:

-
-
-
-
-
-
-

النظرية البنائية ونموذج التعلم المتمركز حول المشكلة:

يرى (وديع داود، ٢٠٠٣، ص ٢) أن البنائية تؤكد على التعلم ذو المعنى، أى التعلم القائم على الفهم، فالمتعلم يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التى يقتنع بها، كما أن المعلم لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، ولكن يعمل على تنشيطها واستنباطها وتسهيل وتوجيه عملية التعلم، كما أن المعلم من المنظور البنائى يعد ميسر ومساعد على بناء المعرفة، فهو يخطط وينظم بيئة التعلم، ويوجه التلاميذ ويرشدهم لبناء تعلم ذى معنى لديهم. وهذا ما يدعمه نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، حيث يشجع التلاميذ على بناء معارفهم بأنفسهم، كما أن المعلم يساعدهم في توضيح أفكارهم الخاصة، ويقدم لهم أحداثاً تتحدى أفكارهم وتشجع على إنتاج تفسيرات متعددة، وإمدادهم بفرص لاستخدام هذه الأفكار في مواقف متعددة، كما يشجع التلاميذ على القيام بالأنشطة حتى يحدث التعلم ذو

المعنى لديهم، كما يؤكد البنائيين على أن المتعلمين يفسروا المعلومات الجديدة من سياق خبراتهم السابقة، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي، فالمتعلمون يفسرون الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة، ويقومون ببناء المعنى وفقا لحاجاتهم وخلفياتهم المعرفية واهتماماتهم، وهذا هو أساس نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.

ويؤكد (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٧٠) أن بيئة التعلم البنائي هي بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذو المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات، وتتسم هذه البيئة بتقديم مشكلات فعلية للمتعلمين، وتمثيلات متعددة للواقع، وتتسم بمنهج ذو معنى ومغزى يتعامل بصورة مباشرة مع الفهم، وتشجع على التعاون في بناء المعرفة.

نشاط (٢):

يتفق نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة مع النظرية البنائية في النقاط التالية:

- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●
- ●

مكونات نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.

يشير ويتلى إلى أن هذا النموذج يتكون من ثلاث مكونات أو خطوات هي المهام التعليمية والمجموعات المتعاونة، والمشاركة، ويكون المعلم هنا بمثابة الميسر والمشجع، وفيما يلي مكونات النموذج بالتفصيل (Barrows , 2006 , P.4) (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ١٩٧-١٩٩):

١. تقديم مهام التعلم: ويقوم المعلم خلال هذه الخطوة بتحديد مهام التعلم، والتي تمثل موقفاً مشكلاً يتحدى تفكير التلاميذ ويستثير عقولهم، ويركز انتباه التلاميذ على الأفكار والمفاهيم الرئيسة بالموضوع، وينبغي أن تتسم مهام التعلم بما يلي:

- توجه التلاميذ إلى بناء الطرق الفعالة للتفكير حول الموضوع.
- معروفة ومفهومة حتى يكون لدى المتعلم الدافعية لحلها، وذلك نظراً لارتباطها بالمتعلم.
- تفتح المجال للحوار والمناقشة بين التلاميذ.
- تشجع التلاميذ على استخدام طرقهم البحثية وصنع القرار.
- تتماشى مع المستوى العمري والعقلي والمعرفي لكل تلميذ.
- ألا تكون مفرطة في التعقيد أو مفرطة في السهولة.
- الواقعية، بحيث تكون مرتبطة بواقع التلميذ والظروف المحيطة به وبالمحتوى التعليمي.
- تكون لها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب صحيح.
- تشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع: ماذا يحدث لو؟

٢. المجموعات المتعاونة: يقوم المعلم بتقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات، تضم كل مجموعة اثنين أو أكثر من المتعلمين، ويعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط

حل المهمة، وتنفيذ هذا الحل، وقد يتطلب الأمر توزيع الأدوار بينهم، والمعلم موجه ومرشد مما يتيح فرصة الحوار والمناقشة بين التلاميذ للتوصل للحلول، ويشجعهم على صنع المعرفة بأنفسهم، وإعادة تنظيم معرفتهم، للتعبير عن رؤيتهم، وخلال هذه الخطوة يعطى المعلم الفرصة للتخطيط لحل المشكلة.

٣. المشاركة: بعد انتهاء كل مجموعة من التوصل إلى حل المشكلة، ترشح كل مجموعة أحد أفرادها ليعرض ما توصلت إليه مجموعته من حلول، وما استخدمته من أساليب للوصول لتلك الحلول، ويعطى المعلم تلاميذه الوقت الكافي لعرض الحلول وما تم التوصل إليه، ويقوم المعلم بالتنسيق بين المجموعات حتى يتم التوصل إلى أفضل الحلول.

خصائص نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة:

يتسم النموذج بما يلي:

١. يساعد على التعلم ذو المعنى، وتطوير تفكير التلاميذ؛ حيث يندمجون في حل المشكلات المعروضة عليهم، والتي تعكس المفاهيم الرئيسة بالدرس، وتكون مثيرة لتفكيرهم.

٢. تسمح للمعلم بالتعرف على الخبرات السابقة لدى التلاميذ، واكتشاف ما يمتلكه المتعلم من أبنية معرفية ذات صلة بالمهمة المطروحة، والتوصل إلى التعلم الخاطئ لديهم.

٣. تقديم تعيينات متصلة باهتمامات التلاميذ، ويتم تقديم المحتوى خلال عملية حل المشكلة، وليس حل المشكلات بعد تقديم المحتوى (Grant , 2006 , P.6).

٤. تكسب التلاميذ الثقة بالنفس نتيجة إحساسهم بقدرتهم على التفكير واتخاذ القرار.

٥. المعلم موجه ومرشد ومشجع وميسر لعملية التعلم، وموفر لمصادر التعلم، مما يجعل بيئة التعلم تتسم بالحرية والديمقراطية.

٦. يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة لحل المشكلات، مما يساعد على التعلم، وتعديل الأفكار، واكتساب المهارات الاجتماعية، وبناء المتعلم لمعرفته بنفسه وبالتعاون مع زملائه.

٧. إن فعالية التعلم المتمركز حول المشكلة يعتمد على خصائص المتعلمين وثقافة الفصل، حيث المتعلمين يطوروا طرق لبناء معرفتهم ويكملوا المعرفة المفاهيمية، مما يساعد على إمداد المتعلمين بفرص لتطوير قدراتهم للتكيف، وتكوين طرق لتناسب المواقف الجديدة، وتقديم فرص لتنظيم المعلومات، وتطبيق المعرفة في مواقف حل المشكلة (Roh , 2003 ,P. 5).

٨. يعد التلاميذ مسئولين عن تحديد وتقييم المصادر المتنوعة، واختبار الفروض، والتعلم السابق •

٩. تشجيع التعاون بخلق فريق عمل لحل المشكلة، حيث يتوقع كل التلاميذ شرح نتائج تعلمهم.

١٠. يصف بيئة التعلم؛ فهو استراتيجية للفصل تنظم التعلم حول أنشطة حل المشكلة، وتقدم للمتعلمين فرص للتفكير، وتساعدهم على تقديم أفكارهم الإبداعية، وهذا ما أكدته دراسة (Friedman ,2006 ,P.8) •

١١. المشكلات التي تدور حولها عملية التعلم، تعد تحديات عالمية حقيقية ومشابهة لما يواجهه التلاميذ في حياتهم، والحلول التي يتوصل إليها التلاميذ لا توصف بأنها صحيحة أو خاطئة، ولكنها توصف بأنها حلول معقولة تعتمد على تطبيقات المعرفة، والمهارات التي يعتقد أنها ضرورية لتحديد المسائل، كما أنها تعتمد على مدى اكتساب وفهم الحقائق، ومدى القدرة على التفكير (Grant , 2006 , P.6).

قارن بين دور المعلم والمتعلم عند استخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة:

-
-
-
-
-
-
-
-

التدريس بنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة •

إن التدريس الفعال وفقاً لهذا النموذج يتطلب بيئة تعليمية معينة، وأدوار تعليمية لكل من المعلم والمتعلم، تختلف عما يجرى عند التدريس بالأسلوب التقليدي، ويتمثل ذلك فيما يلي:

١. بيئة التعلم يجب أن تتسم بجو من الحرية والديمقراطية، وتسمح باشتراك كل من المعلم والمتعلم في صنع القرارات، كما أنها بيئة متحدية لعقل المتعلم، وتتمركز حول المتعلم وليس المعلم، وتحترم قدرات واهتمامات التلاميذ، وبيئة غنية بمصادر وأدوات التعلم المختلفة، وبيئة تساعد على التعليم ذو معنى، وتساعد على استقلالية التلاميذ واعتمادهم على ذاتهم، وتسهل استكشاف المعنى، وتشعر التلاميذ بالأمن والقبول، وتشعر المتعلم بأهمية المعرفة الجديدة، وتتسم بالتفاعل والاشتراكية.

٢. أدوار المتعلم: يقوم المتعلم وفقاً لهذا النموذج بالتفاعل مع زملائه في إيجاد حل

للمشكلة، وتعديل الأفكار والمعلومات، والتفكير حول الحلول المطروحة؛ وعرض الحلول في صورة واضحة توضح الطريقة التي سلكها في الوصول للحل، والاستماع جيداً لتفسيرات الآخرين، واحترام آرائهم، والتفاوض مع الآخرين للوصول لمعنى مشترك، ومشاركة المعلم والزملاء في تقديم الحلول، ومساعدة المجموعات الأخرى في تفسير الحلول ووجهات النظر، وإعطاء الفرصة للمتعلّم لمواجهة المعلومات الجديدة والخبرات بحثاً عن المعنى.

٣. أدوار المعلم: يتمثل دور المعلم هنا وفقاً لهذا النموذج في إمداد المتعلمين بالخبرات المثيرة والمحفزة لتفكيرهم عن طريق إعادة صياغة المحتوى في صورة مهام تعليمية تمثل موقفاً مشكلاً، وتجهيز حجرة الدراسة للعمل، وإعداد الوسائل والأدوات، وتسهيل الاتصال بين أفراد كل مجموعة، وتشجيع التفكير والتأمل، وبناء قاعدة معرفية من خلال إمداد التلاميذ بمصادر المعلومات المتنوعة ووسائط متعددة، وتشجيع الاعتماد على النفس في الوصول للحلول، ومساعدة التلاميذ في توصيل أفكارهم لزملائهم، وإتاحة الجو الديمقراطي في الفصل، وتوضيح المفاهيم الغامضة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وتقدير الآراء المطروحة، وتقديم التغذية الراجعة لحلول التلاميذ.

درس تطبيقي على نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة

عنوان الدرس: (دورتا الأرض)

أهداف الدرس: يرجى بعد دراسة هذا الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يميز بين حركة الأرض اليومية والسنوية.
- يؤمن بقدرة الله عز وجل على تنظيم الكون.
- يتوصل إلى النتائج المترتبة على دورتي الأرض.
- يعرف المقصود بكل من دورتا الأرض، ومحور الأرض .

- يرسم أوضاع الأرض أمام الشمس خلال دورتها السنوية.
- يستدل على عدم ثبات كوكب الأرض من ملاحظته لفيلم تسجيلي عن الأرض

الوسائل التعليمية:

- نموذج موضح لدورتي الأرض حول الشمس وحول نفسها.
- الكتاب المدرسي.

الأنشطة التعليمية:

- تكليف التلاميذ بكتابة خمسة أسطر عن الفصول الأربعة وفوائد كل منها.

خطة السير في الدرس:

- يبدأ المعلم الدرس بتمهيد يستعرض فيه الدرس السابق، كما يوضح لهم بعض المفاهيم المرتبطة بالدرس الحالي، مثل: دورة يومية، دورة سنوية، محور الأرض.
- يطرح المعلم على تلاميذه سؤالاً: في تصوركم هل الأرض ثابتة أم متحركة؟
- يقسم المعلم تلاميذ الفصل إلى مجموعات، وتتكون كل مجموعة من ثلاثة تلاميذ، ثم يوجه المعلم تلاميذ المجموعات للبحث عن إجابة الأسئلة المطروحة بالاستعانة بالكتاب المدرسي، وبالوسائل التعليمية المعروضة أمامهم داخل الفصل.
- يشجع المعلم تلاميذ كل مجموعة على التعاون فيما بينهم للتوصل إلى الإجابة، مع التأكيد على ضرورة تنظيم إجاباتهم، وتسجيل هذه الإجابة في كراسة الأنشطة، والتأكيد على أنه سوف يتولى أحد أفراد كل مجموعة مهمة عرض ما توصلت إليه مجموعته من إجابات على الفصل كله، ثم يؤكد لتلاميذه أن الأرض متحركة، وأن للأرض دورتان أحدهما يومية والأخرى سنوية.
- يسأل المعلم تلاميذه في تصوركم ما النتائج المترتبة على دورتي الأرض

اليومية والسنوية؟ ثم يوجه المجموعات للبحث عن إجابة الأسئلة المطروحة بالاستعانة بالكتاب المدرسى، وبالوسائل التعليمية •

- بعد انتهاء المجموعات من عملها في الوقت المحدد، يطلب المعلم من كل مجموعة عرض ما تم التوصل إليه من إجابات، ويناقشهم في تلك الإجابات، حتى يتم التوصل إلى الإجابات الصحيحة، ثم يدون المعلم تلك الإجابات على السبورة حتى تتمكن جميع المجموعات من رؤية الإجابة الصحيحة، مؤكداً على أنه ينتج عن دورتي الأرض اليومية والسنوية حدوث ظاهرتي تعاقب الليل والنهار والفصول الأربعة.
- يطلب المعلم من تلاميذه تحديد أوجه استفادتهم من الدرس، وما توصلوا إليه من معلومات في صورة عناصر.

التقويم:

- بما تفسر:
- ١. تعاقب الليل والنهار، حدوث الفصول الأربعة.
- ٢. انحراف الرياح إلى يمين اتجاهها في نصف الكرة الشمالى ويسار اتجاهها في نصف الكرة الجنوبي.
- أكمل ما يأتى:
- ١. تتعامد الشمس على مدار السرطان في ٢١ يونيو، و.....
- ٢. تعد أشد الأماكن برودة على سطح الكرة الأرضية هي المنطقة القطبية الجنوبية، و.....

نشاط (٤):

بين رأيك في مدى مناسبة استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في الحالات التالية، ولماذا؟

- درس موجه لتعديل اتجاهات الطلاب نحو التدخين.
- درس موجه إلى صف من الطلاب المتفوقين دراسياً.
- درس ينصوى على مفاهيم أساسية في مجال تخصصك.
- درس ينصوى على مشكلة مطلوب من الطلاب البحث عن حل لها بأنفسهم.

المراجع العربية:

١. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣.
٢. وديع مكسيموس داود. البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. المؤتمر العربى الثالث حول المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم، إبريل ٢٠٠٣.

English References:

1. Barrows , Howard & Ann Kelson. Problem-based learning. en.wikipedia.org/wiki/Problem-based_learning , 11/1/2006.
2. Delisle, Robert. How to Use Problem-Based Learning in the Classroom. <http://SearchERIC.org/ericdb/ED415004.htm> , 1997.
3. Edens , Kellah M.. Preparing Problem Solvers for the 21st Century through Problem-Based Learning. www.questia.com , 22/1/2006.
4. Friedman , Robert. S. & Fadi P. Deek. Problem-Based Learning and Problem-Solving Tools: Synthesis and Direction for Distributed Education Environments. www.questia.com.2006.

5. Grant ,Hewlett. "Problem-Based Learning". **Instructional Resources Center**. [www.pbl.uci.edu/whatispbl. html](http://www.pbl.uci.edu/whatispbl.html).2005.
6. Roh, Kyeong Ha. Problem-Based Learning in Mathematics. **ED482725**. ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education. 2003.
7. Schmidt ,H.G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. **Medical Education** , 1993.

الفصل الثامن

التفكير التاريخي وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

- بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:
- تحدد مفهوم التفكير التاريخي.
- تعدد خصائص التفكير التاريخي.
- تصف مستويات التفكير التاريخي.
- تستنتج مهارات التفكير التاريخي.
- تستنتج دور المعلم في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذه.
- تحدد دور مادة التاريخ في دعم مهارات التفكير التاريخي.
- تحدد اتجاهات تعليم التفكير التاريخي.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

التفكير التاريخي Historical Thinking

إن التربية تعنى فى المقام الأول بتعليم الأبناء كيف يفكرون، وذلك عن طريق تهيئة الخبرات المعرفية والعلمية لهم، لأن الاهتمام بتنمية طرق التفكير عند المتعلمين من شأنه أن يساعدهم على عمليات التوافق مع المجتمع المتحضر الذى يتفاعلون معه. وقد اختلفت آراء علماء التربية وعلم النفس والمؤرخين حول معنى التفكير بوجه عام، والتفكير التاريخي على وجه الخصوص، ويتضح ذلك فيما يلى:

ماهية التفكير:

عرف (ميشيل جرجس ورمزى حنا الله، ١٩٩٨، ص ٣٤٥) التفكير بأنه يعنى استخدام رموز تؤدي إلى اكتشاف علاقات جديدة تهدف إلى حل المشكلات، وتعد اللغة والمفاهيم أدوات التفكير، وأساس التعميم، والمفاضلة، والتجريد. وكذلك عرفه (خليل الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ص ١٧٠) بأنه يعنى " المعالجة الذهنية لمعطيات الخبرة فى ضوء المعارف السابقة بهدف الوصول إلى تعميم أو قرار أو نتيجة من نوع ما ". ويرى (فهم مصطفى، ٢٠٠٢، ص ص ٢٧-٢٨) أن التفكير هو العملية التى ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو عناصر الموقف المراد حله. ويصفه (محمد جمل، ٢٠٠١، ص ٢٦) بأنه " نشاط يبذله المتعلم ليحل به مشكلة تعترضه، وتتضمن إدراك العلاقات بين عناصر الموقف المراد حله ".

ماهية التفكير التاريخي:

إن التفكير التاريخي يعنى " قدرة المتعلم على الفهم التاريخي، والتحليل والتفسير التاريخي، والتمكن من مهارات البحث التاريخي، وتحليل واتخاذ القرارات فى القضايا التاريخية والتفكير الزمنى " ويشير (Spoehr , 1994 ,P. 71) إلى أن التفكير التاريخي يعنى الانطلاق خلف التاريخ والزمن والبحث عن علاقات بين الحقائق، وذلك لأن الحقائق تتصل ببعضها. ويؤكد (Burden& Williams ,1998,P.P.30-31): أن التفكير التاريخي هو مدخل شخصى للماضى يمكن الأفراد من تملك إحساس بالمعلومات التاريخية التى يواجهونها، ويرى أن نمو التفكير التاريخي يجب أن يتم فى المراحل المبكرة للتعليم الرسمى وحتى مرحلة الشباب. ويعرف (Whitaker ,2003 ,P. 871) التفكير التاريخي بأنه مدخل لتدريس التاريخ، يشجع التلاميذ على التفكير حول الماضى بطرق تتطلب منهم أن يأخذوا فى اعتبارهم وجهات نظر الأفراد الآخرين الذين يعيشون فى أزمنة مختلفة، حتى يتمكنوا من تحليل وتفسير الأحداث التاريخية والبحث التاريخي وصنع القرارات، آخذين فى اعتبارهم ظروف الماضى، كما أنها تتطلب منهم لعب دور المؤرخ.

ويتضح مما سبق أن:

- التفكير عبارة عن تفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات تجاه هدف معين.
- التفكير نشاط يبذله المتعلم، ويتضمن إدراك العلاقات بين عناصر الموقف المراد حله، ومنها إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك علاقة العلة بالمعلول أو السبب بالنتيجة، وإدراك علاقة المعلوم بالمجهول، وإدراك العلاقة بين العام والخاص، أو بين الموقف الحاضر والمقبل.
- وعليه فإن التفكير التاريخي يعنى:

○ القدرة على فهم الأحداث التاريخية والمشكلات التى واجهها الإنسان على

البعدين الزماني والمكاني، وتحليلها والمقارنة بينها، ونقدها والتنبؤ بحلولها، وإصدار الأحكام بناءً على الشواهد والمعطيات المتوافرة.

○ القدرة على تحديد المعلومات المتاحة للأفراد في الوقت الحالي، والمعلومات التي سوف تتاح لهم في المستقبل، والمعلومات التي لم تتح لهم، وتوظيفها في اتخاذ القرارات واستخدام المعلومات الكمية قدر الإمكان.

○ القدرة على الكشف عن المعلومات والحقائق ووزن الأدلة، وربط الأسباب بالنتائج، والمقارنة والتمييز بين الحقائق ووجهات النظر، واستخلاص النتائج والخروج بتعميمات.

○ قدرة المتعلم على قراءة المادة التاريخية وفهمها، والتحليل التاريخي، والبحث التاريخي، واتخاذ القرارات، والتقدير التاريخي، والإدراك الزمني والمكاني.

أهمية التفكير التاريخي:

منذ العصور القديمة حذر العلماء من نقص المعرفة التاريخية لدى الأطفال الصغار، وأكدوا أن تجاهل الماضي سوف يجعل الأفراد يكررون أخطاءهم؛ مما دفع العلماء إلى البحث عن مفاتيح للأحداث التاريخية، كما أكد البعض على ضرورة أن لا ينظر للتاريخ ويتم التفكير فيه وتعلمه على أنه كتلة من الحقائق والتواريخ والأشكال والرموز المفتاحية، وذلك لأن كل هذا ما هو إلا طريقة للمعرفة ولنمو الفهم عن العلاقات بين الناس والأحداث في الماضي، ومن هنا نبعت أهمية التفكير التاريخي في كونه أحد جوانب التعلم الإنساني وعنصراً من عناصر الموقف التعليمي، والتي تتضح فيما يلي:

- أن الهدف الأسمى من التعليم هو التفكير، وهذا هو الشعار الذي يستحوذ على اهتمام المشغلين بشأن التعليم وبشكل خاص منذ الثمانينيات، ففي إطار ما تقدمه علوم المستقبل عن عصر المعلومات يصبح التعليم من أجل

المعلومات محدود الفائدة، وتصبح الحاجة للتفكير فى هذه المعلومات وفى مستجدات العصر مطلباً حيوياً للتعليم (جابر عبد الحميد، ١٩٩٧، ص ٣).

- أن نمو التفكير التاريخى لدى التلاميذ يساعد على بناء المعرفة لديهم عن أسلافهم وثقافات الناس فى العالم، كما ينمى الفهم لديهم حول مفاهيم الاستمرارية والتغير والزمن، ويكتسبون بصيرة لحياتهم وللأحداث المعاصرة (Hoge, 1994 P. 2).

- أن التفكير التاريخى كما يراه المؤرخ الإنجليزى " أرنولد توينى " هو تفكير نسبى؛ ذلك لأن دراسة التاريخ يحكمها عاملان أساسيان ألا وهما: عامل الزمان والمكان، والمؤرخ أثناء دراسته للزمان والمكان والإنسان يأتى بافتراضات وتحليلات ومناقشات وتفسيرات، وينتهى إلى أحسن الفروض والاستنتاجات المنطقية التى تعبر عن أقرب شئ للحقيقة (فتحية النبراوى، ١٩٩٣، ص ٧٢٦).

- أن التلاميذ من خلال التفكير التاريخى يكتسبون إطاراً معرفياً للتفكير عن التفسير التاريخى، مما يجعلهم قادرين على استخدام هذا الإطار عندما يختبرون ما يتعلمونه، ويكونون قادرين على فحص التفسيرات القوية من الضعيفة (Mayer , 1999 ,P.P. 105-109).

- أن دراسة التلاميذ لوجهات النظر التاريخية المتنوعة من خلال القصص التاريخية، يساعد على إمدادهم بأسس تساعد فى تقييم الأحداث التاريخية (Wills & Mehan ,1996 ,P.P. 4-11).

- إن التفكير التاريخى يجعل الفرد يعى الزمن ويضع الأحداث فى حيزها الزمنى، كما أنه يدرك الحيز المكانى، وأنه عالم متغير متحرك، وأن الحاضر هو حلقة الوصل بين الماضى والمستقبل وهذا ما أكدته دراسة (Hartsmar , 2002).

- أن انتهاج أساليب عملية في التفكير أصبح ضرورة في الوقت الحاضر، ولم يعد هناك مكان أو وقت للمحاولة والخطأ، فالتغير في مختلف أوجه الحياة سريع، والمفاجآت أصبحت صفة ملازمة للعصر الحالي (محمود شوقي، ١٩٩٧، ص ١٨٤).

- يسهم في تعرف التلاميذ على تنوع المداخل التاريخية، وإكسابهم مهارة تحليل وتأمل الأحداث والأفكار، والوعي بأهمية التعبير عن الأفكار بطريقة منطقية سواء عند الكلام أو الكتابة.

- التفكير التاريخي ينمى التخيل التاريخي لدى التلاميذ، حيث يهتمون بالماضي لفهم الحاضر وتصور المستقبل (Parfitt, 2001) •

- التفكير التاريخي تكمن أهميته في أنه يتطلب أكثر من إتقان الحقائق، إنه يتطلب البحث عن العلاقات بين الحقائق التاريخية، والتوصل إلى مفاهيم تاريخية، وتطبيق تلك المفاهيم لتنمية فروض عن السبب والنتيجة، والتي يجب أن تدعم بالأدلة التاريخية •

- تنمية التفكير التاريخي لدى التلاميذ يجعلهم قادرين على فحص كل ما يتعرضون له من أحداث تاريخية، ونقدها، وتحليلها، ويساعد على إعداد جيل لديه إمكانية تتبع الأحداث التاريخية، والتصور المستقبلي لها.

مما سبق يتضح أن:

- التفكير التاريخي يساعد التلميذ على مواجهة مشكلاته سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي خاصة مع التطورات الحادثة، وتحسين مستوى الأداء لديه والفهم والاستيعاب، مما يقلل من الوقوع في الخطأ.

- الكتب المدرسية لا تزود التلاميذ بتفسيرات للأحداث التاريخية، ونتيجة لذلك لا يدرك معظم التلاميذ أن المؤرخين قد يختلفون، بل إنهم يعتقدون أن المعرفة تامة، وغير متغيرة، وصحيحة وغير مشكوك فيها، وأنها

موجودة لدى يحفظونها، بينما المعرفة غير تامة ومتغيرة، وينبغي البحث عنها، والسعى لتحصيلها ونقدها وتحليلها وتقييمها.

- تمكن التلميذ من مهارات التفكير التاريخي يعينه في اكتساب المعرفة والتحقق منها، وتفسير الأحداث والتنبؤ بها، ومن ثم السيطرة عليها وتوجيهها إلى خدمة الإنسانية أو إلى دمارها وفنائها.

- التفكير التاريخي انعكاس للعلاقات والروابط بين الأحداث التاريخية في شكل لفظي رمزي.

- التفكير التاريخي نشاط عقلي يبذله التلاميذ يتيح لهم فرص النقد والتحليل والتفسير وإصدار الأحكام، وهذا لا يعنى تحويل التلاميذ إلى مؤرخين، وإنما مساعدتهم على اكتساب المهارات الرئيسة في التفكير، والتي تمكنهم من فهم مجريات الأمور حولهم وتطوير حياتهم ومجتمعهم

- معظم التلاميذ يدرسون التاريخ ككتلة من الحقائق والتواريخ، لكنهم يجهلون كيفية استخدام تلك المعرفة التاريخية وتوظيفها مما يشكل خطورة، وذلك لأن جهل الماضي يجعل الإنسانية تكرر أخطاء الماضي.

- التفكير التاريخي يساعد التلاميذ على الربط بين الحقائق التاريخية وإيجاد العلاقات بينها، والوصول إلى استنتاجات، واستنباط القواعد العامة مثل: الربط بين قيام الحضارات ووجود الأنهار، واستنتاج عوامل قيام الحضارات •

- التفكير التاريخي يجعل التلميذ أكثر ارتباطاً بمجتمعه وبعالمه وبالمحيطين به، وبالأحداث التي يمر بها هذا العالم مما يشكل معتقداته وأفكاره.

- التفكير التاريخي يختلف عن التفكير في العلوم الأخرى في أنه يهتم بالإنسان، فالتاريخ إحياء للماضي، والإنسان هو صانع الماضي ومحتواه بكل مخلفاته من نشاط إنساني.

- التفكير التاريخي يجعل التلميذ يتخذ من الماضي وعناصره مظاهر القوة والفخر والاعتزاز، ويستلهم منه العبرة والموعظة، ويجنبه الوقوع في ذات أخطاء السابقين، ويجعله يتعرف على أمجاد أجداده وتقاليدهم للمحافظة عليها، ولتكون معيناً له للاستمرار في حياته المستقبلية.

- التفكير التاريخي ضرورة تتطلبها الظروف الراهنة في العالم الإنساني، حيث يمكن من خلاله التعرف على جذور المشكلات الحاضرة والأسباب التي أدت إليها، وطبيعة هذه الأسباب وتحليلها والتعرف على مداها ونوعها وأثرها.

- أن من بين المشاكل الأكثر شيوعاً في تعلم التاريخ إهمال ما يلي:

≡ أن معلم الدراسات الاجتماعية عندما يحاول مساعدة تلاميذه ليكونوا مفكرين في الأحداث التاريخية، فإنه يلزمهم بأداء إجابة واحدة صحيحة .

≡ أن التلاميذ لابد أن يدركوا أن المؤرخين يختلفون حول الحقائق التي يدجونها في قصصهم، ويختلفون أيضاً حول كيفية ترجمة تلك الحقائق.

≡ أن التاريخ يؤخذ عادة ليبين ماذا حدث في الماضي؟ لكن كتابة التاريخ هي حوار بين المؤرخين حول ماذا حدث؟ ولماذا؟ وكيف تجلت الأحداث؟

≡ أن دراسة التاريخ ليس فقط تذكر الأحداث لكنها تتطلب متابعة وتقييم الحجج، والوصول إلى النتائج المناسبة للاستعمال حتى ولو بصفة مؤقتة (نتائج مستندة على الدليل المتوفر).

- أن التلاميذ من خلال التحقق التاريخي يفهمون أن التاريخ المكتوب بناء إنساني، وأن العديد من الأحكام حول الماضي مؤقتة وقابلة للنقاش المستمر، ومن هنا يتعرف التلاميذ لماذا يترجم المؤرخون الماضي بشكل مستمر؟ وكيف أن تفسيرات جديدة تظهر لاكتشاف دليل جديد، وكذلك إعادة التفكير في الدليل القديم على ضوء الأفكار الجديدة حالياً، إن المؤرخ

الجيد كالمعلم الجيد يهتم ليس بالتلاعب والتلقين لكن يعمل كرسول صادق من الماضي هدفه إعطاء القوة لهم، لذا كان لابد من تنمية مهارات البحث التاريخي .

- أن التفكير التاريخي يجعل التلاميذ يضعون أنفسهم موضع الأفراد الذين عاشوا في الماضي، ويساعدهم لمعرفة الأفعال البديلة للأفراد التي كان من الممكن أن يقوموا بها.

- أن التفكير الزمني والمكاني يعد جوهر التفكير التاريخي، وبدون إحساس قوى حول متى تمت هذه الأحداث وأسبابها، فإنه من المستحيل على التلميذ أن يختبر العلاقة بين هذه الأحداث، ويوضح السببية التاريخية والارتباطات الزمنية بين الأسبقيات ونتائجها.

نشاط (١):

حدد في النقاط التالية أهمية مهارات التفكير التاريخي لكل من المعلم والمتعلم:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مكونات التفكير التاريخي ومهاراته :

إن استخدام التفكير التاريخي يعد ذا أهمية كبيرة، وفي إطار ذلك سعى كثير من الباحثين إلى التعرف على مكوناته، ويتضح ذلك فيما يلي :

يرى البعض (Jost ,1995) (Cantu ,2002) أن التفكير التاريخي يتكون من :

- ☐ الفهم التاريخي.
- ☐ التحليل والتفسير التاريخي.
- ☐ قابليات البحث التاريخي.
- ☐ تحليل واتخاذ القرارات الخاصة بالمسائل التاريخية.
- ☐ التفكير الزمني.

وينقسم كل مكون من تلك المكونات إلى مجموعة من المهارات الفرعية، والتي تتدرج من البسيط للأكثر صعوبة، وفيما يلي عرض للمهارات الفرعية داخل كل مكون :

الفهم التاريخي للأحداث التاريخية : Historical Comprehension

- تحديد أسئلة رئيسة وعناوين للرواية التاريخية، والهدف منها، ووجهة النظر التي منها سجلت الأحداث.
- إعادة صياغة الأحداث التاريخية بتحديد ما الذي يتضمنه؟ وماذا حدث؟ وأين حدث؟ وما الأحداث التي أدت إلى هذه التطورات؟ وما النتائج التي تلت ذلك؟
- يحدد الإشارات البلاغية التي تشير إلى كيف نظم المؤلف الموضوع.
- يحدد المؤلف أو المصدر للوثيقة التاريخية أو القصة ويقيم مصداقيتها.
- يفرق بين الحقائق التاريخية والتفسيرات التاريخية، مع الاعتراف بأن الاثنين ذوى علاقة، فالحقائق تنتقيها وتعكسها تقارير المؤرخ؛ لذلك فقرار المؤرخ حول ما هو الأكثر أهمية عن الماضي يكون بناءً على ما لديه من حقائق يبنى عليها تفسيراته.

- يقرأ القصة التاريخية بشكل خلاق مع الأخذ في الحسبان ما الذى تكشفه القصة من إنسانية الأفراد والمجموعات، وقيمهم ووجهات نظرهم وآمالهم.

- يقدر وجهات نظر تاريخية من خلال:

☐ وصف الماضى بشروطه الخاصة من خلال عيون وتجارب أولئك الذين كانوا هناك، والذى يظهر فى أدبهم والمفكرات والرسائل والنقوش والفنون والمصنوعات.

☐ يعتبر السياق التاريخى الذى تجلت فيه الأحداث والقيم ووجهات النظر خيارات وحالات طارئة فى ذلك الوقت والمكان.

☐ يتجنب الحكم على الماضى بلغة الحاضر ومعايره وقيمه، ولكن يأخذ فى الحسبان المحتوى التاريخى أو السياق التاريخى الذى تجلت فيه الأحداث.

- سحب البيانات من خرائط تاريخية لكى توضع المعلومات فى وضعها الجغرافى الذى فيه تم الحدث التاريخى، وموقعه النسبى والمطلق والمسافات، والاتجاهات التى تتضمنها، والمميزات الطبيعية والصناعية للمكان، والعلاقات والحركة فى التوزيعات المكانية لتلك الحيزات والحدث التاريخى الذى حدث هناك.

- استخدام البيانات الكمية والرياضية والبصرية المقدمة فى المخططات والخرائط والرسوم البيانية والقوائم والمخططات الانسيابية لتوضيح وشرح المعلومات التى قدمت فى الحدث التاريخى.

التحليل والتفسير التاريخى للأحداث التاريخية: وتشمل ما يلى:

- تحديد مؤلف أو مصدر الحكاية أو الوثيقة التاريخية.
- مقارنة الأوضاع المختلفة للأفكار والقيم والشخصيات والسلوكيات والأنظمة بتحديد التشابهات والاختلافات.

- التمييز بين الحقائق التاريخية والتفسيرات التاريخية.
- الاهتمام بوجهات النظر المتعددة للشعوب المختلفة في الماضي بشرح دوافعهم واعتقاداتهم واهتماماتهم ومخاوفهم.
- تحليل علاقات التأثير والسبب والسببية المتعددة، وتشمل أهمية الفرد في التاريخ، وتأثير الأفكار واهتمامات الأفراد واعتقاداتهم، ودور الفرصة العرضية وغير العقلانية.
- تحدى الجدل عن المحتومات التاريخية، من خلال صياغة أمثلة للأحداث العارضة حول كيفية أن الاختيارات المختلفة يمكن أن تؤدي إلى نتائج مختلفة.
- يقارن الروايات التاريخية ذات الأحداث المتناقضة.
- وضع تفسيرات للتاريخ مؤقتة أو تجريبية خاضعة للتغير تبعاً لمعلومات جديدة غير مغطاة، وأصوات جديدة سمعت، وتفسيرات جديدة طرحت.
- يقيم المناقشات الرئيسة بين المؤرخين المتعلقة بتفسير مختلف للماضي.
- يفترض أن تأثير الماضي يشمل الحدود والقيود، والفرص الممكنة من خلال قراءات الماضي.
- يعقد مقارنات عبر العصور والمناطق، لكي يعرف قضايا دائمة مثل التطورات واسعة النطاق أو طويلة المدى التي تتجاوز الحدود الزمنية والإقليمية.
- يميز بين التعبيرات غير المؤيدة بالرأى والفروض، ونظيرتها المعتمدة على الدليل التاريخي.

قابليات البحث التاريخي: Historical Research Capabilities

- صياغة أسئلة تاريخية من الوثائق التاريخية، وروايات شاهد العيان، والرسائل والمفكرات، والصور وسجلات الماضي.

- يحصل على البيانات التاريخية من تشكيلة المصادر والصور والمجلات والروايات •
- يكشف عن السياق الاقتصادى والاجتماعى والسياسى للحدث، ويختبر بيانات المصدر والمصدقية والثبات والتكامل، ويكشف التحيز والدعاية من خلال تحديد زمن كتابة الوثيقة، ومكان حدوث الحدث التاريخى، والتحقق من شخصية كاتب الوثيقة، ومعرفة نوع الخط الذى كتبت به الوثيقة، ومعرفة نوع الحبر الذى كتبت به الوثيقة والورق المستخدم، مدى الثقة بشخصية كاتب الوثيقة، كيفية كتابة الوثيقة، وقصد المؤلف واتجاهاته، ومعرفة الزمن بين الحدث التاريخى وتسجيله، وفرض الفروض، والتحقق من صحة الفروض.
- يميز الفجوات فى السجلات المتوافرة، وتنظيم المعرفة السياقية ووجهات نظر الزمان والمكان، لكى يتوسع بشكل خلاق على الدليل، ويملاً الفجوات استنتاجياً ويبنى تفسيراً تاريخياً صحيحاً.
- يقدم تفسيرات مدعومة بالدليل التاريخى لبناء حجج معقولة وليست آراء سهلة.

تحليل المسائل التاريخية واتخاذ القرارات:

Historical Issues Analysis and Decision Making

- تحديد الاعتقادات والاتجاهات والقيم التى تلعب دوراً فى عملية اتخاذ القرار وتقييم القرارات.
- تحديد المسائل أو المشكلات أو الموضوعات أو القضايا فى الماضى، وتحليل المصالح والقيم ووجهات النظر لهؤلاء الذين اشتركوا فى الحدث.
- تنظيم الدليل الذى يشير إلى أن الظروف والأحداث السابقة، والعوامل المعاصرة تسهم فى الموضوعات المتغيرة والمشكلات للأحداث.

- تحديد الأحداث التاريخية السابقة ذات العلاقة والمتصلة، وتمييز غير الملائمة وغير ذات العلاقة بالقضايا المعاصرة.
- تقييم طرق العمل البديلة بذكر معلومات متوفرة في الحال من ناحية الاعتبارات الأخلاقية، ومصالح هؤلاء المؤثرين على القرار، والنتائج طويلة المدى وقصيرة المدى لكل منها.
- صياغة موقع مشكلة بتحديد طبيعة المشكلة وأسبابها، واختيار الحل المعقول من الخيارات المقدمة.
- تقييم تطبيق القرار بتحليل المصالح التي نخدمها، وتخمين موقع القوة وأولوية كل لاعب بها، وتقييم الأبعاد الأخلاقية للقرار، وتقييم فوائده من وجهات نظر متعددة.

التفكير الزمني: Chronological Thinking

- التمييز بين وقت الماضي والحاضر والمستقبل.
- يحدد الترتيب الزمني لقصة أو رواية تاريخية من حيث البداية والنهاية.
- عرض الأحداث التاريخية حسب ترتيب وقوعها، مما يضمن التسلسل المنطقي.
- يؤسس نظاماً زمنياً لبناء قصص تاريخية، فقد يبدأ من بداية حياته ومراحل نموه حتى النهاية أو النتيجة أو يبدأ من أحداث أو مشاكل، ثم يشرح أصولها ونموها بمرور الوقت.
- ترجمة بيانات قدمت بمرور الوقت على خطوط زمنية بتعيين الفترات متساوية البعد المتماثلة في الوقت، وتسجيل الأحداث طبقاً للنظام الزمني الذي حدث فيه.
- التفكير في أحداث تمت وعلاقتها بأحداث أخرى في أجزاء مختلفة من العالم.

- القدرة على استخدام مهارات رياضية لقياس أو حساب الوقت تقويمياً بحلول الأيام والأسابيع والشهور والسنين والعقود والقرون والألفيات من نقاط ثابتة من النظام التقويمى (قبل الميلاد - بعد الميلاد)، ومقارنتها بالنقاط الثابتة من أنظمة تقويمية أخرى مثل عام ٧٥٣ ق. م تأسيس مدينة روما، و عام ٦٢٢ م إعلان السنة الهجرية.

- تحليل أنماط من صور التعاقب التاريخى (كأن يقال بدأت التجارة بين الدول الإسلامية منذ الفتوحات، ثم استمرت فى النمو مع زيادة اتساع الدولة الإسلامية حيث أصبحت تجارة عالمية)، والمدة التاريخية التى ظهرت فيها تطورات تاريخية ووضعتها لشرح الاستمرار والتغير التاريخى، بتقسيم التاريخ إلى قديم ووسيط وحديث ومعاصر، وقبل الميلاد وبعد الميلاد، (مثال: كأن نقول منذ أكثر من عشرين سنة فإن ما خلفته الحضارة الإسلامية لم يزل باقياً).

- مقارنة نماذج متعددة من الأزمنة بتحديد المبادئ المنظمة التى تعتمد عليها

ويرى (يحيى سليمان، ١٩٨٤) أن مهارات البحث التاريخى تتحدد فيما يلى:

١- قراءة المادة التاريخية وفهمها.

٢- اختيار المصدر.

٣- البحث عن الأدلة التاريخية.

٤- استخدام مصادر التاريخ فى تحصيل المعرفة التاريخية.

٥- ترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً ومكانياً.

٦- النقد التاريخى للمصدر (الوثيقة).

٧- كشف الحقيقة التاريخية.

٨- كشف العلاقات بين الأسباب والنتائج للأحداث التاريخية.

٩- إصدار الأحكام.

في حين يشير (Stern, 2002, P.P.1-3) أن مهارات التفكير التاريخي تشمل:

- الحساسية للتاريخ: أى القدرة على إدراك حقيقة أن الناس في الماضي عاشوا في عالم مختلف جداً عن عالم اليوم، وكان لديهم قيمهم وتوقعاتهم التى لا يمكن فهمها من خلال فرض معايير الحاضر على الأحداث التاريخية.

- فهم المحتوى التاريخي: القدرة على فهم أن السالفين تصرفوا وفق معتقدات أصيلة، والتي لا يشترك فيها الناس اليوم أو التي إذا تم استنتاجها تكون خاطئة.

- الحاجة للانفصال عن الماضي: تسهيل الفهم بدون التصديق أو الموافقة على الأعمال أو القرارات التي اتخذت في الماضي.

- معرفة الاحتمالات والمصادفات التاريخية: القدرة على معرفة أنه لا شئ يجب أن يحدث كما تم، فالماضى كان حاضراً هؤلاء الذين أتوا من قبل، وأنهم لا يعرفون أى شئ عنه أكثر من الذى يعلمه الناس الآن عن كيف تبدوا الأحداث في المستقبل.

- التفسير التاريخي: تفسير وشرح الأحداث التاريخية.

- البحث عن أدلة تاريخية: من مصادر أصلية ووثائق.

وقد أوضح آخرون أن مكونات التفكير التاريخي تتحدد فيما يلي:

- صياغة أسئلة تاريخية.

- الحصول على المعلومات التاريخية.

- التحقق من المعلومات التاريخية.

- تحديد المسائل والمشكلات التاريخية في الماضي.

- تحديد الأحداث التاريخية السابقة ذات العلاقة.

- توضيح مدى فهم المتعلمين لمفاهيم الزمن ومدى قدرتهم على ترتيب الأحداث.

- التعرف على أن الأفراد في الأوقات والأماكن المختلفة يرون العالم بطريقة مختلفة.

- استخدام المصادر التاريخية الأولية والثانوية في التعلم عن الماضي.

- التفكير الزمنى والمكانى: ويتضمن ذلك تحديد مكان الأحداث التاريخية على الخريطة، وبيان العلاقة بين الأحداث التاريخية وأماكن حدوثها، وتحديد مدى البعد المكانى للحدث عن موضع التلميذ أو موقع إقامة التلميذ، وربط الأحداث التاريخية بالخصائص الإنسانية والطبيعية للمكان والإقليم، واستخدام الخرائط والوثائق لتفسير تحركات الإنسانية، وتفسير معلومات من خلال مفتاح الخريطة، وتحديد المميزات التى حصل عليها العالم نتيجة تطور الزمن، والتطورات التى تتم لدى بعض الأحداث دون غيرها.

- البحث فى الأدلة ووجهات النظر: ويتضمن ذلك التمييز بين المصادر الأولية والثانوية، ومقارنة الأحداث فى المصادر التاريخية المختلفة، وفرض الفروض واختبار صحتها.

- التفسير التاريخى: ويتضمن شرح الأحداث التاريخية، وتحديد علاقة السبب والنتيجة، وتحديد علاقة الأحداث الجارية بالأحداث السابقة.

ومما سبق يتضح:

- ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير عند تدريس الأحداث التاريخية، والتى تشرح سير الأحداث التاريخية، وتحدد العلاقة بين الأطراف المختلفة التى كانت حاضرة فى ذلك الوقت وأثرت على الطرق التى تجلت بها الأحداث، ولذا فقد تم إعداد قائمة بالمهارات اللازمة لتنمية التفكير التاريخى لدى التلاميذ، وقد تم الاعتماد فى ذلك على البحوث والدراسات السابقة.

- ويمكن تحديد مهارات التفكير التاريخى فيما يلى:

أولاً: مهارة قراءة المادة التاريخية وفهماها: وتشمل:

١. وضع عناوين للأحداث التاريخية.
٢. تحديد الهدف من الأحداث التاريخية.
٣. إعادة كتابة الحدث التاريخي بأسلوبه.
٤. توضيح الدلالات اللغوية غير المباشرة للأحداث التاريخية.
٥. استخراج البيانات من الخرائط التاريخية والزمنية.
٦. جدولة البيانات والمعلومات التاريخية وتنظيمها في محاور.
٧. استخدام البيانات المقدمة في المخططات والخرائط والرسوم البيانية والقوائم لتوضيح وشرح المعلومات التي قدمت في الحدث التاريخي.
٨. شرح الأحداث التاريخية عامة وبالتفصيل.
٩. توضيح عدم وجود حتمية تاريخية، وأن هناك أحداث عرضية تنتج عن الاختيارات المختلفة.
١٠. شرح الأحداث والحجج التاريخية الغامضة والمتداخلة.
١١. تقويم الحجج التاريخية.
١٢. مقارنة الأحداث التاريخية، والشخصيات، والسلوكيات، والأنظمة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها.
١٣. تحديد أسباب الأحداث التاريخية الحقيقية والمعلنة.
١٤. مقارنة الروايات التاريخية المختلفة للأحداث.
١٥. المقارنة بين الأحداث التاريخية عبر العصور والمناطق.
١٦. الربط بين أسباب الأحداث التاريخية ونتائجها.
١٧. وضع تفسيرات مبنية على الأدلة التاريخية.

ثانياً: مهارة التحليل التاريخي: وتشمل:

١. استخراج الحقائق والمفاهيم والتعميمات التاريخية.
٢. تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية المتضمنة بالأحداث التاريخية.

٣. التمييز بين الأفكار ذات العلاقة والأفكار غير ذات العلاقة.

٤. التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية لنص تاريخي.

٥. التمييز بين الرأي والحقيقة التاريخية.

٦. الانتقال من الكل للجزء ومن المركب للبسيط.

٧. تقييم المناقشات الرئيسة بين المؤرخين المتعلقة بتفسير الماضي.

٨. تحليل تأثير الماضي على الحاضر، وأنه يتخطى حدود الزمان والمكان.

٩. تحديد أسباب قبول بعض التفسيرات ورفض الأخرى.

١٠. الربط بين الأحداث والوقائع التاريخية في ضوء ظروف حدوثها.

١١. تحديد النتائج المترتبة على الأحداث التاريخية.

١٢. ترتيب الأحداث التاريخية من الأسباب للنتائج.

ثالثاً: مهارة البحث التاريخي: وتشمل:

١. مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها بالنتائج التي اشتملت عليها بعض مصادر التعليم التي تناولت الموضوع نفسه.

٢. صياغة أسئلة وفروض تاريخية بشأن الأحداث التاريخية والتحقق من صحتها.

٣. جمع المادة التاريخية من المصادر التاريخية.

٤. اختيار المصادر والوثائق التاريخية المناسبة لتفسير الأحداث.

٥. مقارنة المصادر التاريخية المتنوعة التي تعالج الأحداث التاريخية نفسها.

٦. التمييز بين المصادر الأولية والثانوية.

٧. تحديد السياق الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للحدث التاريخي.

٨. تمييز الفجوات في السجلات المتوافرة.

٩. الموضوعية في الحكم على الأحداث التاريخية.

١٠. فحص المصادر والأدلة التاريخية، للتأكد من صحتها عن طريق النقد

الداخلي والخارجي لها.

رابعاً: مهارة اتخاذ القرارات: وتشمل:

١. الخروج باستنتاجات.
٢. تحديد الدوافع التي تلعب دوراً في عملية اتخاذ القرار لهؤلاء الذين اشتركوا في الحدث التاريخي.
٣. تحديد المشكلات أو الموضوعات أو القضايا التي تتطلب اتخاذ قرار.
٤. تحديد الأحداث التاريخية السابقة ذات العلاقة وغير ذات العلاقة بالقضايا المعاصرة.
٥. تحديد القرارات التاريخية المهمة في التاريخ.
٦. تقييم الاختيارات البديلة للقرارات المتضمنة بالأحداث التاريخية.
٧. تقييم تطبيق القرارات المتضمنة بالأحداث التاريخية.
٨. التعرف على الظروف المحيطة بالقرار.
٩. تحديد بدائل القرارات المتضمنة بالأحداث التاريخية.
١٠. إصدار الحكم على الأحداث التاريخية.
١١. تكوين صورة متكاملة عن الموقف التاريخي.
١٢. تطبيق النتائج التي تم التوصل إليها على بعض المواقف التاريخية الأخرى.

خامساً: مهارة الإدراك الزماني: وتشمل:

١. التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل.
٢. تحديد الترتيب الزمني لقصة أو رواية تاريخية (التسلسل التاريخي).
٣. وضع نظام زمني لشرح الأحداث التاريخية (فإذا أن يسرد الحدث من بدايته لنهايته أو أن يبدأ بالمشكلة ثم ينطلق إلى جذورها).
٤. ترجمة البيانات المقدمة على خطوط بيانية أو خرائط زمنية.
٥. جمع أحداث تاريخية بدأت في فترة زمنية واحدة وفي مناطق مختلفة.
٦. تحديد أحداث تاريخية تمت وعلاقتها بأحداث أخرى في أجزاء مختلفة من العالم.

٧. استخدام مهارات رياضية لقياس أو حساب الوقت تقويمياً بالسنين والعقود والقرون والألفيات من نقاط ثابتة من النظام التقويمي.
٨. وضع الأحداث التاريخية على خطوط زمنية.
٩. توضيح خصائص الفترة الزمنية السابقة للحدث.
١٠. توضيح خصائص الفترة الزمنية للحدث.
١١. توضيح خصائص الفترة الزمنية اللاحقة للحدث.
١٢. تحليل أنماط من صور التعاقب والتسلسل التاريخي.
١٣. مقارنة نماذج متعددة من الأزمنة بتحديد المبادئ المنظمة التي تعتمد عليها.
١٤. تحديد وتفسير المعلومات من خلال مفتاح الخريطة (الرموز-المقياس).
١٥. تحديد التغيرات التي حدثت في العالم نتيجة تطور الزمن، والتطورات التي تمت لدى بعض الأحداث دون غيرها.

سادسا: مهارة الإدراك المكاني: وتشمل:

١. تحديد الموقع النسبي والمطلق للأحداث التاريخية على الخريطة.
٢. بيان العلاقة بين الأحداث التاريخية، والخصائص الطبيعية والصناعية لأماكن حدوثها.
٣. تحديد مدى البعد المكاني للحدث عن موضع التلميذ أو موقع إقامة التلميذ.
٤. استخدام الخرائط لتحديد أو لتفسير التحركات الإنسانية.
٥. الربط بين مكان الحدث التاريخي وزمانه.

سابعا: مهارة التقدير التاريخي: وتشمل:

١. إدراك العلاقة بين الماضي والحاضر.
٢. التنبؤ بالأحداث المستقبلية.
٣. إدراك العلاقة بين الحاضر والمستقبل.

٤. إدراك العلاقة بين العام والخاص.
 ٥. الكشف عن إنسانية الأفراد والمجموعات، وقيمهم ووجهات نظرهم وآمالهم.
 ٦. الاهتمام بوجهات النظر المتعددة للشعوب المختلفة في الماضي بشرح دوافعهم، واعتقاداتهم، واهتماماتهم، ومخاوفهم.
 ٧. وصف الماضي بشروطه الخاصة من خلال عيون وتجارب أولئك الذين كانوا هناك، والتي تظهر في أدبهم، والمفكرات، والرسائل، والنقوش، والفنون، والمصنوعات.
 ٨. وتجنب الحكم على الماضي بلغة الحاضر ومعايره وقيمه، ولكن يأخذ في الحسبان المحتوى التاريخي أو السياق التاريخي الذي تجلت فيه الأحداث.
- نشاط (٢):

لخص مهارات التفكير التاريخي في النقاط التالية:

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-
- ٥-
- ٦-
- ٧-

تنمية مهارات التفكير التاريخي:

إن تنمية مهارات التفكير التاريخي يحتاج إلى تفاعل أدوار كل من المعلم، ومادة التاريخ، وكذلك الطرق المستخدمة في التدريس، وذلك كما يلي:

أولاً: دور مادة التاريخ فى تنمية مهارات التفكير التاريخى:

تعد مادة التاريخ مادة دراسية تعتمد فى جوهرها على قضايا ومشكلات جدلية؛ حيث إن ما تتضمنه من حقائق تاريخية وقضايا يحتاج إلى نقد وتحليل وربط الأسباب بالنتائج، وهى من المهارات الأساسية اللازمة لتنمية التفكير التاريخى، وبذلك تصبح مادة التاريخ أكثر قدرة على تنمية مهارات التفكير التاريخى ويتضح ذلك فيما يلى:

- إن غاية التاريخ وضالته هى تسجيل التجربة الإنسانية وفهمها، وأن يربط العلل بالمعللات والأسباب بالمسببات، وأن يجعل من كامل الواقع المتشعب والمتراعى الأطراف شيئاً له نظام وانسجام، فالتاريخ بناء منطقى لعالم الإنسان، ومن ثم فإن دراسة التاريخ تدعم نمو التفكير التاريخى (إسماعيل ياغى، ٢٠٠٠، ص ١٠٩).
- إن التلميذ بدراسته للتاريخ يدرك أن التاريخ حوار بين الماضى والحاضر، فالتاريخ تتأثر صورته التى يراها المؤرخ تأثراً واضحاً بالأحوال المادية والمعنوية فى الوسط الذى كتبت فيه (حسين مؤنس، ٢٠٠١، ص ٤٦).
- إن مادة التاريخ تقوم للإنسانية وللجماعة البشرية بوظيفة فعالة، حيث إنها تسد حاجة المجتمع إلى معرفة نفسه ورغبته فى أن يفهم علاقته بالماضى وعلاقته بالمجتمعات الأخرى وثقافتها.
- إن دراسة التاريخ ضرورة؛ لأنه من خلالها يتبين للتلميذ أن أحداث التاريخ بمرور الوقت تتحدد الرؤية لها، ومن ثم فعليه تقييم هذه الأحداث التاريخية فى ضوء تطور المناهج التاريخية والوعى التاريخى، كما أن اكتشاف وثائق جديدة مهمة تتعلق بأية دولة من الدول أو أية شخصية من الشخصيات يحتم على المؤرخين إعادة كتابة التاريخ، ويحتم على الفرد إعادة التفكير فى تلك الأحداث التاريخية (محمود الحويرى، ٢٠٠١، ص ٢٣٤).

▪ إن التلميذ من خلال دراسته للتاريخ يدرك أنه ليس في التاريخ عمل " يمكن أن يقال أنه أنجز تماماً، فما وصل إليه المؤرخ لا يعدو أن يكون الحقيقة التي كشفتها قريحته على ضوء المعطيات العلمية والشواهد الوثائقية والخيال العلمي، وتبقى الحقيقة في أن كل النتائج التي يصل إليها المؤرخ هي نتائج تقديرية أقرب إلى الصواب، وأن المؤرخين قد تتهياً لهم من المعطيات ما يجعلهم يعدلون أو يناقضون أو ينفون النتائج (عبد العزيز إبراهيم، ١٩٩٩، ص ٢٥٨).

▪ من خلال دراسة التاريخ يدرك المتعلم أن الحضارة الإنسانية هي عمل مشترك تنجزه شعوب أو شعب توحدت إرادته، وتحرر من كل ما يكبل طاقاته وعطاءه، وتتجسد في الرموز التي تعبر عن الإرادة الجماعية والآمال المشتركة لهذه الأمة أو الشعب، كما يدرك أن الحضارة مزيج بين الثقافات، وأن التواصل بين الثقافات ملمح مشترك في كل الحضارات، وأن قيام الحضارات لم يتم على أرض واحدة ولا على يد سلالة بعينها، وإنما قيام الحضارات شمل الأرض كلها، وأن الحضارة تقوم في شعب وحين تزدهر وتصل إلى غاياتها تنهار، ثم تنهض في شعب آخر وفي ظروف تاريخية أخرى (عبد الفتاح تركي، ٢٠٠٣، ص ص ١٣٢-١٣٣).

▪ إن دراسة التاريخ تدفع التلميذ إلى معرفة الفرق بين التاريخ والتأريخ، فالتاريخ هو سرد مسيرة الإنسانية، بينما التأريخ هو كتابة التاريخ بجمع أحداثه، وتنظيمها، ودراستها، وتحليلها واستخلاص النتائج منها (قاسم قاسم، ٢٠٠١، ص ٢٦).

▪ إن دراسة التاريخ تساعد على النمو المعرفي لدى التلميذ، وتنمية التفكير التاريخي، والمفاهيم التاريخية، والتفكير الإبداعي؛ حيث إنه بتدريس التاريخ تتاح الفرصة للمتعلم لصنع استنتاجات، والتخيل التاريخي، والتعاطف مع الأحداث التاريخية (Bourdillon , 1994 , P.P.101-113).

▪ التاريخ يساعد المتعلمين على اتباع منهج المؤرخين عند معالجتهم لأحداث التاريخ، واكتساب عادات التفكير، واستخدام العقل في تنظيم أحداث التاريخ، واستخدام الأدلة، وتحليل المصادر الأولية والتحقق من صدقها والتوصل إلى استنتاجات.

▪ إن دراسة التاريخ تنشط الفكر وتشحذ الذهن، فالتاريخ أداة لرياضة العقل، كما أن دراسة التاريخ توسع أفق التلميذ، وترفع مستوى الأخلاق لديه، وتبرز العلاقة بين النتائج والمسببات (شوقي الجمل، ١٩٩٧، ص ٩٩).

▪ أن مادة التاريخ تعد مجاًلاً ثرياً يمكن استخدامه في تنمية مهارات التفكير التاريخي والوعي التاريخي لدى التلاميذ، وذلك لقدرتها على إثارة تفكيرهم وتحدي عقولهم نتيجة لما تتصدى إليه من أحداث ومشاكل تاريخية، فهي تتضمن التعرف على المعلومات، والمقارنة بينها وبين التفسيرات في أعمال أخرى، وتحديد وجهات النظر (هاشم صالح، ٢٠٠١ ص ٢) وبذلك يكون التاريخ بمثابة وعاء يستخدم لمساعدة التلاميذ على تحليل المشاكل التاريخية أكثر من اكتسابهم للحقائق التاريخية وشرحها، لأن تنمية التفكير التاريخي تحتاج إلى أن يقرأ التلميذ قليلاً ويفكر كثير، ولا يتم ذلك إلا عن طريق تعلم المفاهيم التاريخية.

▪ إن دراسة التاريخ تمكن التلميذ من ربط الحقائق ببعضها البعض، والربط بين نتائج الحقائق ومسبباتها، باعتبار أن الماضي أساساً للحاضر يمكن من خلاله تفسير الكثير من الأشياء والظواهر التي تدخل في دائرة خبراتنا في الوقت الحاضر، وبذلك يسهم الماضي في فهم الحاضر (رأفت الشيخ، ٢٠٠٠، ص ١٦).

▪ تدريس التاريخ يساعد على تنمية عقول المتعلمين، وتعزيز الجانب الإنساني لديهم، وخلق مواطن ديمقراطي، وذلك لا يتم كما يرى البعض

إلا من خلال إعداد منهج يشتمل على أهداف محددة، وقيم، ومعتقدات، وأفكار.

■ إن دراسة التاريخ تمكن التلميذ من دراسة الحقائق والأحداث التاريخية في ضوء القيم التي تكون الإطار العام الذي تحدث فيه هذه الأحداث، فعند دراسة ظاهرة المركزية في التعليم في عهد محمد على يدرك الفرد أنه لم يتفرد بذلك، فقد كان نابليون الأول في فرنسا يركز السلطات بين يديه، إذن كان هذا اتجاه عام يميز عصره.

■ من خلال دراسة التاريخ يتعرف التلميذ على غايات الناس وقيمهم من أجل استجلاء سلوكهم أو تحليله، والتلميذ عند دراسته للماضي يتعلم كيف يعالج الأحداث فهو إما أن يحكم على الماضي انطلاقاً من قيمه (وهذه ليست وظيفة المؤرخ)، أو أن يروى كيف كان الناس يصعدون أحكامهم في ذلك الوقت تبعاً لقيمهم (بول فين، ١٩٩٣، ص ص ١٩٧-١٩٨).

ويرى البعض (Mayer , 1999 ,P.4) أن دراسة التاريخ تشكل أهمية كبيرة في حياة التلميذ للأسباب التالية:

- إن التاريخ الإنساني يحتوي على دروس في الحياة، والذي يحدث نتيجة للتعلم الحسي للفرد، فالتلاميذ يحتاجون لتعلم كيف يفكرون تاريخياً لاستخراج بعض الثروات التي دفنت من أحداث الماضي.
- إن دراسة التاريخ تساعد على فهم الماضي والحاضر، ومعرفة ماذا يكون الأفراد، وكيف صارت أحوالهم هكذا، وخلق أفراد مفكرين.
- إن دراسة التاريخ تساعد على شرح المجالات المهمة في حياة الإنسان عبر السنين، وتمده بالوسائل لاكتشاف وتفسير الماضي، وفهمه لبيئته.

• إن دراسة التاريخ تساعد على دراسة مختلف المجتمعات، والشعوب، والأديان، والأفراد، والتعرف على طبيعة تفاعل الإنسان مع بيئته، وتطور أفكاره وآرائه.

• مادة التاريخ تنظم حول موضوعات، مما يساعد التلميذ على الإحساس بالأسماء والأماكن والأحداث التي يواجهها.

• التاريخ ينمى مهارة التحليل والنقد، مما يساعد التلاميذ على فهم التعقد في الحاضر والماضي، كما أنه يقدم للتلاميذ وجهات نظر متعددة.

• التاريخ هو الماضي نفسه، بأحداثه المختلفة، كما أنه طريقة دراسة وتفسير الماضي وفهم المغزى من الأحداث التاريخية المختلفة .

• تدريس التاريخ يساعد المعلمين في التعرف على علاقتهم بالتاريخ، وأن يعرفوا أن أطفالهم وحياتهم من الممكن أن تكون جزءاً من الكتابة التاريخية.

• تنمى دراسة التاريخ حب واحترام للتاريخ ووجهات النظر الواقعية، كما أنه من خلال التاريخ يكتسب المتعلم معرفة تاريخية عن الشخصيات المهمة والأماكن المهمة في الماضي، ويدرك أهمية الزمن.

مما سبق يتضح أن:

- التاريخ عبارة عن حقائق ومعلومات وأسماء وأماكن يمكن من خلال التفكير فيها تنمية الفهم والتفكير التاريخي لدى التلاميذ .

- التاريخ يتسم بأنه يتيح الفرصة لممارسة التلاميذ للنشاط العقلي، وملكات الإبداع، والبحث، والتفكير، ويدربهم على النقد، والتحليل، والتفسير، وإصدار الأحكام، والتمييز بين الأفكار، والتفكير عند معالجتهم لما يتعرضون له من أحداث.

- علم التاريخ يزود العقل بالقدرة على تقييم الأحداث التاريخية.

ثانياً: دور المعلم فى تنمية مهارات التفكير التاريخى:

إن الحاجة إلى التفكير أصبحت ضرورة حياتية يتطلبها العصر الحالى، فنمط الحياة السريع الذى يشهده العالم اليوم جعل الإنسان فى سباق مع نفسه ومع الزمن لتحقيق أهدافه ومحاولة الوصول إلى هذه الأهداف بأقصر الطرق، وأصبح التعلم من خلال المحاولة والخطأ خرافة لا تتماشى مع متطلبات العصر، ومن هنا أصبح دور المعلم لتنمية هذا النوع من التفكير ضرورياً، ويتمثل ذلك فيما يلى:

- المعلم ينبغى عليه أن يستخدم طرق التفكير والتحليل التاريخى فى تعامله مع التلاميذ حتى يشعرون أن جميع التفسيرات التاريخية للمؤلفين ذات صدق متساو (Mayer , 1999 ,P.P. ١٠٩-١٠٥)، كما يجب أن ينتقى الوثائق التى تشجع المتعلمين على التفكير التاريخى، فيقدم لهم عدداً من المصادر الأولية والتى تشتمل على نصوص مكتوبة كالخطابات، واليوميات، والمواد البصرية مثل: الصور والخرائط والمخططات والرسوم البيانية •

- المعلم يجب أن يعمل على مساعدة تلاميذه على أن يكتشف كل منهم الفهم الخاطئ، وأن يقوم كل منهم بنقد مادة التعلم، وأن يتعرف على طريقة تفكيرهم، ويختبر المهارات الأساسية لديهم، ويستخدم المصادر المحفزة لتفكيرهم (Holt ,1990 ,P.54) •

- ينبغى على المعلم أن يستخدم الأسئلة المتحدية لتفكير تلاميذه بحكمة وتعقل، وأن يؤكد على الأسئلة والاستجابات التى تشجع التلاميذ على التأمل وتحليل أفكارهم (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص ٢٨١)، لأن ذلك ينمى مهارات التفكير لديهم.

- إن المعلم يجب أن يعيد النظر فى كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم، بحيث تكون بشكل يستثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب

إعمال الفكر فيها، ويجب أن يبتعد في معالجته لمادته الدراسية عن طريقة التلقين، وأن يفسح المجال للطرق الأخرى التى تنمى مهارات التفكير، خاصة وأن المناهج الدراسية الحالية تسهم فى تعطيل قوى الفكر لدى المتعلمين، حيث يجل تركيزها على عملية الحفظ والاستظهار واتخاذها معياراً للحكم على نجاح المتعلم وتفوقه (جودت سعادة وعبد الله محمد، ٢٠٠١، ص ٢٩٥).

- على المعلم أن يدرك أن تعليم التفكير التاريخى يجب أن يبدأ فى المراحل المبكرة من العمر، وأن يتم التركيز على الدراسة العميقة للتاريخ أكثر من السطحية، وأن يتم استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة للعمر. وذلك لأن المعلمين اليوم يواجهون مهمة إعداد أجيال من التلاميذ لمواجهة هذا القرن الذى يسيطر عليه صفة التغير ليعيشوا حياة ذات معنى ومنتجة، وأن يجعلوا التلاميذ مفكرين وصانعى قرار. فالاكتشافات الحديثة تؤيد نظرية أن التفكير والتعليم يحدثان جيداً فى بيئة الفصل الأكثر تفاعلاً وتأيداً وتحدياً (Beamon, 1997, P.P. 7-15).

- من الضروري أن يقوم المعلم بتزويد التلاميذ بمصادر ووثائق ومراجع للاطلاع لفتح مجال المناقشة والنقد لديهم.

- يجب على المعلم أن يحلل التفكير التاريخى لدى التلاميذ للتأكد من مدى ما لديهم من قدرات حتى يمكن البناء على تلك القدرات، وهذا ما أكدته دراسة (Barton, 2001, P. 89): التى حاولت التعرف على التفكير التاريخى لدى المتعلمين الصغار فى أيرلندا والولايات المتحدة، حيث وفرت لهم تدرisاً متنوعاً شمل زيارة الأماكن التاريخية، واستخدام الوسائط المتعددة، وقد اتضح من الدراسة اختلاف الفهم التاريخى لدى المجموعتين، ففى الولايات المتحدة أكد المتعلمون على أن التاريخ مهماً؛

لأنهم سوف يعرفون أصول بلادهم ومكانتهم داخله، بينما أكد متعلموا
ايرلندا الشمالية أن هدفهم من تعلم التاريخ هو التعرف على غيرهم ممن
يختلفون عنهم.

- المعلم يجب أن يعلم تلاميذه التفكير والاستجابة للمشكلات التي
تستدعى الفحص والتحليل والمناقشات، للوصول إلى نهايات محددة غير
متاحة عادة، مما يؤدي إلى أن يتوصل التلميذ إلى قرارات حول ما يجب
أن يفكر فيه أو يفعله، وهذا ما أكدته دراسة (Mumford, 1991, P. 191).

- من المهم أن يهتم المعلم بكيف المعلومات التاريخية وليس بكمها، بمعنى
الاهتمام بكيفية تدريسه لمنهج التاريخ، وما الذى يتطلبه ذلك، وألا ينصب
اهتمامه على ما الذى سوف يدرسه، وهذا ما تؤكد دراسة
(Stradling, 2001).

- المعلم يجب أن يشجع التلاميذ على التفكير فى الأحداث التاريخية والتصور
المستقبل لها، والاستفادة من المعلومات المحددة واستخدامها فى استنتاج
معلومات أخرى، وتنظيم العناصر التى تبدو وكأنها غير مترابطة، وتقديم
الأسئلة التى تؤدى إلى حفز التلاميذ على التفكير (سعيد نافع ويحيى عطية،
٢٠٠٠، ص ٢٤٠).

- المعلم يجب أن يشجع التلاميذ على التفسير والبحث التاريخي، وتحليل
وتفسير المصادر الأولية، ويوضح لهم العلاقة بين الأدلة التاريخية،
والوصول إلى استنتاجات، وهذا ما أكدته دراسة (Levstik & Barton,
2003).

- المعلم يجب أن يوفر المواقف التى تجعل التاريخ حيويًا، والتى تتيح
للتلاميذ معايشة الماضى وتجاربه وأحداثه، وهذا ما أكدت عليه دراسة

(Schachter,2003): التى أشارت إلى أن استخدام الوسائط المتعددة فى تدريس الماضى يساعد على إحياء الماضى.

مما سبق يتضح أن المعلم كى ينمى التفكير التاريخى لدى التلاميذ ينبغى أن يقوم بـ:

- طرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ حول قضية أو موقف أو حدث تاريخى، بحيث تدعو إلى التساؤل والدهشة والتفكير العميق.
- تشجيع التلاميذ على التفرقة بين رأى والحقيقة.
- تشجيع التلاميذ على اتخاذ القرارات فيما يرد لهم من قضايا.
- إثارة دافعية التلميذ للتفكير من خلال التنوع فى الأنشطة، والوسائل التعليمية، ومصادر التعلم.
- تدريب التلميذ على المقارنة بين النتائج التى تم التوصل إليها، والنتائج التى اشتملت عليها بعض مصادر التعليم التى تناولت الموضوع نفسه.
- منح الطالب وقتاً كافياً للتفكير، وجمع الأدلة، واختبار صحة النتائج بمشاهداته.
- الاهتمام بكيف المعلومات لا بكمها، ومساعدة التلميذ لحل مشكلاته ومواكبة التطور، وتفسير حركة التاريخ من حوله وتحليلها، وفهم مفاهيم التاريخ.

ثالثاً: دور طرق التدريس فى تنمية مهارات التفكير التاريخى:

إن تدريس التاريخ يهدف فى المقام الأول إلى جعل الماضى يبدو حقيقياً بدلاً من أن يبقى ملخصاً لا يمكن الوصول إليه إلا من خلال ذاكرة الكبار أو ما هو موجود بالكتاب المدرسى، كما أنه يهدف إلى جعل المعلمين لديهم بصيرة بحياتهم الحاضرة وأحداثها المعاصرة، ويلاحظ بالنسبة لتدريس التفكير التاريخى وتنميته فى المدارس أنه يقل التركيز فيه على بناء معرفة محددة أو تنمية قدرات للتفكير.

يتحدد دور معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذه في:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.

وتؤكد دراسة (OIWell , 2002) على أن أكثر من ٩٩٪ من كليات التربية يكون من أهدافها تنمية قدرة المتعلمين على التفكير طبقاً لآخر بحث أو مسح، وأن هؤلاء الذين يدرسون التاريخ بين هؤلاء الذين يعملون بتلك العملية يشكلون ٦٢٪ من تلك الكليات، وأن الذين يعتقدون أن نمو قدرات التفكير الفعال لدى المتعلمين، أو مساعدة المتعلمين لاكتساب مهارات ذكاء عامة لاستخدامها في مواقف عديدة من الأهداف المهمة في فصول التاريخ يشكلون ٩٤٪ من كليات التربية. وكذلك تؤكد بعض الدراسات أنه لا بد من استخدام طرائق تدريس متنوعة عند تدريس التفكير التاريخي؛ وذلك لأن التلاميذ قد يستطيعون تحصيل المعلومات التاريخية لكنهم يفشلون في استخدامها بفعالية، وهذا ما أكدته دراسة (Bransford et.al.,1999 ,P.P.143-177): التي قامت بمقارنة أداء الطلبة

الموهوبين بالمدارس العليا مع المؤرخين، وقدمت لذلك قائمة بالوثائق التاريخية، ثم اختباراً للحقائق في موضوع الثورة الأمريكية من كتاب تاريخ الولايات المتحدة، ولاحظت أن المؤرخين كان أدائهم أعلى فى كيفية استخدام تلك الوثائق، وتفسير الأحداث، وتقييم وجهات النظر المختلفة، بينما الطلبة كان أدائهم أعلى فى تذكر المعلومات التاريخية، وقد أرجع الباحثون ذلك إلى أسلوب تدريس المعلم.

ودراسة (Foster et.al., 1999, P.P.179-214): التى هدفت إلى التعرف على دور الصور التاريخية فى تنمية التفكير التاريخى لدى تلاميذ المرحلة الثالثة والسادسة والتاسعة، وبحثت استجابات الأطفال والمراهقين للصور التاريخية، واستخدمت المقابلات والملاحظات للكشف عن تفسيراتهم حول الصور التاريخية، وتوصلت الدراسة إلى أن قدرة التلاميذ على تأريخ الصور التاريخية، وتحديد مدى أهمية الصور تتحسن بزيادة العمر بدون اختلافات فى الجنس والعنصر، ولكن الاختلافات فيما يتعلق بالعنصر تحدث فى استنتاجات التلاميذ عن حياة الناس المصورة، وأكدت الدراسة على أن استخدام الصور التاريخية ينمى التفكير التاريخى. وكذلك دراسة (Ferretti et.al., 2001): التى أكدت على ضرورة استخدام المدخل القصصى لمساعدة التلاميذ على فهم خبرات الآخرين وفحصها وتحليل المصادر الأولية والثانوية، وكذلك فهم خبراتهم.

درس تطبيقي على بعض مهارات التفكير التاريخى

(الفتح الإسلامى لبلاد المشرق فى عهد الدولة الأموية)

زمن المدرس: حصة واحدة.

مهارات التفكير التاريخى:

- الفهم التاريخى: توضيح الدلالات اللغوية الغير مباشرة، وتوضيح عدم وجود حتمية تاريخية •

• الإدراك الزماني: التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتحديد المميزات التي حصدها العالم نتيجة تطور الزمن •

• التحليل التاريخي: التمييز بين الأفكار ذات العلاقة والأفكار غير ذات العلاقة •

• التقدير التاريخي: إدراك العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل، والاهتمام بوجهات النظر المتعددة للشعوب المختلفة في الماضي بشرح دوافعهم •

• الإدراك المكاني: استخدام الخرائط لتفسير تحركات الإنسانية •

• اتخاذ القرار: تحديد الدوافع التي تلعب دور في عملية اتخاذ القرار •

الأفكار الرئيسية:

- حركة الفتوح في عصر الدولة الأموية: (فتح بلاد ما وراء النهر - فتح بلاد السند).

الأهداف السلوكية بالدرس: يرجى بعد دراسة هذا الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يعلل أسباب قيام المسلمين بفتوحاتهم.
- يحدد العلاقة بين فتح بلاد المشرق وانتشار الإسلام.
- يحدد أهم القادة المسلمين الذين شاركوا في فتح بلاد المشرق.
- يحدد الفتوحات الإسلامية في المشرق في عهد الدولة الأموية.
- يقدر جهود الأمويين في سبيل نشر الدين الإسلامي واللغة العربية.
- يقرأ النصوص التاريخية المعروضة عليه ويبين ما الذي يستنتج منها.
- يرسم خريطة سياسية لآسيا ويوضح عليها موقع بلاد ما وراء النهر وبلاد السند.

الوسائل التعليمية:

- لوحة قلاية لعرض صور لبعض العلماء المسلمين في الوقت الحاضر مثل أحمد زويل.
- لوحة قلاية تشتمل على مخطط تفصيلي يوضح نسب وتسلسل خلفاء بني أمية.
- لوحة قلاية لعرض مخطط تفصيلي للفتوحات الإسلامية في المشرق خلال العصر الأموي.
- نصوص تاريخية من كتاب الموسوعة الميسرة في التاريخ الإسلامي، وموسوعة سفير للتاريخ الإسلامي (العصر الأموي).
- خريطة سياسية موضحاً عليها موقع بلاد ما وراء النهر - وبلاد السند.
- الكتاب المدرسي.

الأنشطة التعليمية:

- تكليف التلاميذ بكتابة ثلاثة أسطر عن كيفية مواجهة الدولة لأى خطر خارجي.

خطة السير في الدرس:

- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة فقرات من كتاب الموسوعة الميسرة في التاريخ الإسلامي ص ص ١٧٦-١٨٥، وموسوعة سفير للتاريخ الإسلامي (العصر الأموي) ص ص ٣٠-٣٣.
- يسأل المعلم التلاميذ: ما الفتوحات التي قامت بها الدولة الأموية في بلاد المشرق؟ وما أسباب اهتمامهم بتلك الفتوحات؟ وكيف كان حال الفتوحات الإسلامية في العصر الأموي، وما وضعه الآن، وهل يمكن أن تعود مستقبلاً؟ وما المزايا التي حصدها المسلمون بعد مرور ما يقرب من ١٤ قرن من ظهور الإسلام؟
- يناقش المعلم التلاميذ، ثم يبين أن من أهم الفتوحات الإسلامية في بلاد

المشرق في عهد بنى أمية فتح بلاد ما وراء النهر، ثم يسأل المعلم التلاميذ:
ما هي بلاد ما وراء النهر؟

- يترك المعلم فرصة للتلاميذ للتفكير، ثم يؤكد أنها تلك الأراضي الشاسعة الواقعة شرق إيران (حالياً) وحتى حدود الصين الغربية، وتحديدًا هي البلاد التي تقع وراء نهر جيحون (نهر أموداريا حالياً) الذي يخرج من بحر خوارزم (بحر أورال حالياً)، ويمتد شرقاً في أواسط آسيا (توجد هذه البلاد جنوب روسيا حالياً)، ثم يطلب المعلم من التلاميذ تحديد موقع تلك البلاد على الخريطة •

- يضيف المعلم أنه في عهد الوليد بن عبد الملك قام قتيبة عامل خراسان بتجهيز جيش وقيادة الفتوحات في بلاد ما وراء النهر.

- يواصل المعلم بأنه في عام ٨٧ هـ اتجه قتيبة من مرو في خراسان لغزو مدينة بيكند في بخارى، ولكنهم استطاعوا محاصرته لمدة شهرين، إلا أنه استطاع أن يهزم الترك وطلبوا منه الصلح فصالحهم على مال عظيم وجعل عليهم رجلاً من المسلمين ومعه طائفة من الجيش، لكنهم نقضوا العهد وقتلوا الأمير ومن معه فعاد إليهم وحاصرهم وأبى الصلح معهم وقتل وغنم.

- يسأل المعلم التلاميذ: أن الترك سعوا إلى الصلح مع المسلمين مرتين إلا أن رد فعل قتيبة قائد المسلمين كان مختلفاً في كليهما - لماذا؟

- يتابع المعلم بأنه في عام ٩٠ هـ فتح قتيبة مدينة بخارى، وهزم الترك حتى وصل إلى سجستان، وكان يريد مملكة رتبيل ملك الترك الأعظم ثم دخل سمرقند عام ٩٣ هـ وبنى بها مسجداً، وأحرق أصنامها وكانوا يصرخون ويتباكون، وأنه في عام ٩٦ هـ زحف قتيبة بن مسلم إلى كاشغر من أرض الصين وفتحها وبعث إلى ملك الصين رسلاً يتهدده ويتوعده.. إما أن يدفع الجزية أو يدخل في الإسلام.

- يحث المعلم تلاميذه على الاستعانة بخريطة تاريخية للعالم الإسلامى فى عهد الدولة الأموية، لتحديد خط تحركات المسلمين لغزو بلاد ما وراء النهر، ثم يسألهم: ماذا فعل قتيبة مع أهالى تلك البلاد المفتوحة؟ وما النتائج التى ترتبت على تلك السياسة؟ وهل هذا هو نفس السلوك الذى تتبعه أية دولة قوية حالياً إذا احتلت دولة ضعيفة؟ قارن بين سلوك قتيبة بن مسلم مع أهالى البلاد المفتوحة، وسلوك الولايات المتحدة الأمريكية عند دخولها العراق؟

- يضيف المعلم أن قتيبة شجع أهلها على الدخول فى الإسلام، مما أدى إلى ظهور الكثير من العلماء المسلمين مثل: البخارى والفارابى والخوازمى.

- يضيف المعلم اتجه المسلمون فى عهد الوليد بن عبد الملك بعد ذلك لفتح بلاد السند، والتى تقع ضمن دولة باكستان فى شمال غرب الهند، ثم يسألهم من قاد تلك الفتوحات؟ وما نتائجها؟

- يتعرف المعلم على إجابات التلاميذ، ثم يؤكد أن الذى قاد الفتوحات فى بلاد السند هو محمد بن القاسم ابن عم الحجاج، والتى نتج عنها دخول أهالى هذه البلاد إلى الإسلام وحدوث اتصال بين الهند والدولة الإسلامية؛ حيث نقل المسلمون بعض العلوم من الهند كالفلسفة والرياضيات •

التقويم:

١. علل لما يأتى:

- رفض قتيبة بن مسلم الصلح مع أهل بيكند ببخارى؟

- قيام المسلمون بالفتوحات الإسلامية؟

صلى العمود (أ) بالعمود (ب):-

(ب)

(أ)

أ- محمد بن القاسم

١- بلاد ما وراء النهر

ب- قتيبة بن مسلم

٢- بلاد السند

٣- الدولة البيزنطية

٢. اذكر أهم الفتوحات التي قامت بها الدولة الأموية؟

٣. قارن بين حال الفتوحات الإسلامية في العصر الأموي والعصر الحالي، ثم في العصور القادمة؟

٤. حدد ما المزايا التي حصدها المسلمون بعد مرور ما يقرب من ١٤ قرن من ظهور الإسلام؟

نشاط (٤):

اختر درساً في مجال تخصصك، ثم أعد صياغته بما يمكنك من تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي، متبعا الخطوات التالية:

عنوان الدرس (.....)

زمن الدرس:

مهارات التفكير التاريخي:

١.

٢.

٣.

الأفكار الرئيسة:

..... -
..... -

الأهداف السلوكية بالدرس:

..... -
..... -
..... -
..... -

الوسائل التعليمية:

..... -
..... -
..... -
..... -

الأنشطة التعليمية:

..... -

خطة السير في الدرس:

..... -
..... -
..... -
..... -
..... -
..... -
..... -
..... -

التقويم:

..... -
..... -
..... -

حدد على الخريطة التالية بعض المناطق التى تعاني من مشكلات سياسية، محدد أسبابها، وعلاقة ذلك بخصائص المكان .



.....

.....

.....

.....

.....

نشاط (٦):

أكمل الخريطة التالية، معدداً نوعها:



نشاط (٧):

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التالية لها موضحة المهارة التي يشير إليها كل منها:

" يذكر ابن خلدون محادثة تمت بين عبد الله بن الزبير وأمه أسماء قبل قتله بعشرة أيام " قال عبد الله بن الزبير مخاطباً والدته " يا أماه... خذلني الناس، حتى ولداي وأهلي، فلم يبق إلا اليسير ممن ليس عنده من الدفع أكثر من صبر ساعة

٠٠٠ فماذا ترين؟ قالت أسماء: أنت والله يا بنى أعلم بنفسك، إن كنت تعلم أنك على حق وإليه تدعو، فأمض له، فقد قتل عليه أصحابك، ولا تمكن من رقبتك غلمان بنى أمية فيلعبون بها، وإن كنت إنما أردت الدنيا فبئس العبد أنت، أهلكت نفسك وأهلكت من قتل معك، وإن قلت! كنت فلما وهن أصحابي ضعفت، فهذا ليس فعل الأحرار، ولا أهل الدين، وكم خلودك في الدنيا؟؟! القتل أحسن - قال: إني أخاف أن يمثل بى أهل الشام - قالت: إن الكبش لا يؤلمه سلخه بعد ذبحه - فدنا بن الزبير من أمه فقبل رأسها وقال: هذا والله رأى. "

- ما المشكلة التى تناقشها تلك الفقرة؟
- ما القرار الذى اتخذته ابن الزبير؟
- ما الذى دفع ابن الزبير لاتخاذ قراره؟
- هل كان ابن الزبير موفقاً فى قراره؟
- ما الخيارات التى كانت أمام ابن الزبير؟
- ما نتائج تلك الخيارات؟
- ما مدى مصداقية تبرير ابن الزبير لقراره؟

نشاط (٨):

- يقول ابن كثير " وكانت سوق الجهاد قائمة في بنى أمية ليس لهم شغل إلا ذلك، قد علت كلمة الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها، وبرها وبحرها، وقد أذلوا الكفر وأهله، وكان في جيوشهم الصالحون والأولياء والعلماء وكبار التابعين".

- بينما يقول ابن الأثير " فما ترى من ملوك الإسلام من له رغبة في الجهاد ولا نصرة الدين، بل كل منهم مقبل على لهوه ولعبه وظلم رعيته وهذا أخوف عندي من العدو".

- ويرى عصام الفقى " أن من العوامل التى جعلت المسلمين يقبلون على الفتوحات هو نشر الدين الإسلامى فى البلاد المفتوحة، وأن ذلك ترتب عليه نشر اللغة العربية، كما ساعد على استقرار القبائل العربية فى البلاد المفتوحة واشتغال أفرادها بالزراعة ومصاهرة أهالى تلك البلاد، مما أدى إلى تكوين حضارة إسلامية كانت مزيج بين الثقافة العربية الإسلامية وثقافة الأمم التى فتحت بلادها ". فى ضوء قراءتك للروايات السابقة أجب عن الأسئلة التالية موضحا المهارة التى يشير إليها كل سؤال:

- ١- صغ عبارة من عندك توضح هدف المسلمين من الجهاد، وتحقق من صدقه •
- ٢- قارن بين الفتوحات الإسلامية فى العصر الأموى والعباسى من حيث: الهدف من تلك الفتوحات - أهم الأماكن التى تم فتحها •
- ٣- ترتب على انشغال المسلمين بالفتوحات الإسلامية العديد من النتائج، قارن بين ما توصلت إليه من نتائج من خلال دراستك لتلك الفتوحات فى عصر الأمويين والعباسيين، وما تحتويه المصادر الأخرى من نتائج •
- ٤- ما الذى دفع أهالى البلاد المفتوحة للجهاد والمشاركة فى حركة الفتوحات الإسلامية؟

المراجع العربية:

١. إسماعيل أحمد محمد ياغى٠ مصادر التاريخ الحديث ومناهج البحث فيه. الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠٠.
٢. بول فين. أزمة المعرفة التاريخية. ترجمة: إبراهيم فتحى. القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣.
٣. جابر عبد الحميد جابر. قراءات في تعليم التفكير والمنهج. إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧.
٤. جابر عبد الحميد جابر. مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال. المهارات والتنمية المهنية. سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس (٤). الكتاب الرابع عشر. القاهرة. دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.
٥. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم. تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.
٦. حسين مؤنس. التاريخ والمؤرخون٠ دراسة فى علم التاريخ٠ ومدخل إلى فقه التاريخ. ط ٢، القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠١.
٧. خليل يوسف الخليلى وعبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يونس. تدريس العلوم فى مراحل التعليم العام. دبی: دار القلم، ١٩٩٦.

٨. رأفت الشيخ. تفسير مسار التاريخ - نظريات في فلسفة التاريخ. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٠.
٩. سعيد عبده نافع ويحيى عطية سليمان. تعليم الدراسات الاجتماعية للتخصص. دبی: دار القلم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
١٠. شوقي الجمل. علم التاريخ. نشأته وتطوره ووضعه بين العلوم الأخرى ومناهج البحث فيه. القاهرة: المكتب المصرى لتوزيع المطبوعات، ١٩٩٧.
١١. عبد العزيز عبد الغنى إبراهيم. التاريخ - تأريخه وتفسيره وكتابته. الخرطوم: الدار السودانية للكتب، ١٩٩٩.
١٢. عبد الفتاح إبراهيم تركى. فلسفة التربية مؤتلف علمى نقدي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣.
١٣. فتحية عبد الفتاح النبراوى. علم التاريخ. دراسة في مناهج البحث. الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، ١٩٩٣.
١٤. فھيم مصطفى. مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢.
١٥. قاسم عبده قاسم. فكرة التاريخ عند المسلمين. قراءة في التراث التاريخى العربى. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠١.
١٦. محمد جهاد جمل. العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم. العين: دار الكتاب الجامعى، ٢٠٠١.
١٧. محمود أحمد شوقي. الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ط ٢. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٩٧.
١٨. محمود محمد الحويرى. منهج البحث في التاريخ. القاهرة: المكتب المصرى لتوزيع المطبوعات، ٢٠٠١.

١٩. ميشيل تكللا جرجس ورمزى كامل حنا الله. معجم المصطلحات التربوية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٨.

٢٠. هاشم صالح. الخطاب الأيديولوجى أصبح كلاماً غيباً والعرب فى حاجة إلى الفكر بقدر حاجتهم إلى الخبز. الشرق الأوسط. جريدة العرب الدولية. الرأى، ١٩/٧/٢٠٠١.

[http://www.asharqalawsat.com/pcdaily/19-07-2001/leader/9.htm /](http://www.asharqalawsat.com/pcdaily/19-07-2001/leader/9.htm/)

٢١. يحيى عطية سليمان. " استخدام أسلوب العمل الكشفى فى دراسة التاريخ بالتعليم الأساسى وأثره فى إكساب بعض مهارات البحث التاريخى". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس، ١٩٨٤.

English References:

1. Barton ,Keith C.." You'd Be Wanting to Know about the Past': Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the U.S.A.. **Comparative Education**. Vol.37.Issue 1.Feb.2001..
2. Beamon,Glenda Ward.**Sparking the Thinking of Students Ages10-14.Strategies for Teachers**. California:Corwin Press Inc., 1997.
3. Bourdillon , Hilary. **Teaching History**. London: Routledge , 1994.
4. Bransford , John D. & Ann L. Brown & Rodney R. Cocking.ED.. **How People Learn: Brain.Mind.Experience.School** ,1999. www.nap.edu/books/0309065577/html
5. Burden , Robert & Marion Williams **Thinking Through the Curriculum**.London: Routledge , 1998.
6. Cantu,Antonio.The Role of Journal Writing In Historical Thinking. [www.theaha.org/perspectives /issues /2000/000g/000gteci.cfm-16k](http://www.theaha.org/perspectives/issues/2000/000g/000gteci.cfm-16k).17-5-2002.
7. Ferretti , Ralph P.. & Charles D. Mac.Arthur & Cynthia M.Okolo."

- Teaching for Historical Understanding in Inclusive Classrooms". **Learning Disability Quarterly**. Vol.24, 2001
8. Foster ,Stuart J.&John D.Hoge & Richard H.Rosch. "Theory and Research ".**Social Education**.Vol.27.No.2.ED608925.,Spr. 1999.
 9. Hartsmar, Nanny. Consciousness of History. Pupils. Understanding of Time in A School Context.Paper Presented at **the European Conference on Educational Research**. University of Lisbon. [http://www.Leeds.ac. Uk /educol/documents/00002295.htm](http://www.Leeds.ac.Uk/educol/documents/00002295.htm),11/ 14-9-2002.
 10. Hoge,John D..Achieving History Standards in Elementary Schools.Eric Clearinghouse for Social Studies. **Social Science Education**.Bloomington.IN. ED373020., 1994..
 11. Holt , Tom."Thinking Historically. Narrative.Imagination and Understanding the Thinking Series ". U.S.. New York. CHN: S0021034. 1990. [http://www.Leeds.ac. uk/educol /documents/00002295.htm](http://www.Leeds.ac.uk/educol/documents/00002295.htm).11/14-9-2002.
 12. Jost ,Kenneth. " Teaching History ".CQ Press. A Division of Congressional Quarterly Inc. , 29September 1995. [www. Library.aucegypt.edu](http://www.Library.aucegypt.edu).,7/4/ 2004.
 13. Levstik , Linda S. & Keith C.Barton. "Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation ? (Research and Practice)". **Social Education** , 1/10/2003.
 14. Mayer , Robert H.. "Use The Story of Anne Hutchinson to Teach Historical Thinking". **Social Studies**.Vol.90.No.3., May-Jun1999.
 15. Mumford, Richard L.."Teaching History Through Analytical and Reflective Thinking Skills". **Social Studies**.Vol.82. Issue 5.,Feb.1991

16. OlWell, Russell. "Building Highr Order Historical Thinking Skills in Acollege Survey".**Teaching History.A Journal of Methods**.Vol.27.,2002
17. Parfitt , Matthew. "Critical Thinking and the Historical Imagination ". Paper Presented at **the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication** (55nd. Denver. Co.March14-17.2001).<http://ericae.net/ericdc/ED451518.htm>
18. Schachter,Ronald."Bringing History to Life: Middle and High School Students Can Visit the Virtual Past With Three Media-Rich,Web-Based History Programs..**Technology & Learning**; 1/4/2003.
19. Spoehr , Kathryn T.. "Learning to Think Historically".**Educational PsychologiSt**.Vol.29. Issue3., 1994.
20. Stern,Sheldon M.. Thinking Historically: the john f. Kennedy library American History Project for High School Students.<http://www.cs.umb.edu/jfklibrary/thnkhist.htm>. 17-may – 2002.
21. Stradling , R..Teaching 20th Century European History".**Education History Teaching**.ISBN:92-871-4466-4.2001..<http://book.coe.int/GB/CAT/LIS/HTM/lis82/htm>
22. Whitaker,Stephen Douglas."The Impact of Digital Images and Visual Narratives on the Ability of Fourth Graders to Engage in Historical Thinking".Ph.D.,2003.**Diss.Abs.Int.**- Vol. 64/03A, Sep. 2003.
23. Wills , John & Hugh Mehan.Recognizing Diversity Within A Common Historical Narrative.**The Challenge To Teaching History And Social Studies Multicultural Education**. Vol.4. No.1.ED537038., Fall1996

الفصل التاسع

التفكير المنطقي وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

- بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزي القارئ أن:
- تحدد ماهية التفكير المنطقي.
- تحدد خصائص التفكير المنطقي.
- تعدد مهارات التفكير المنطقي.
- تستنتج دورك كمعلم في تنمية التفكير المنطقي تلاميذك.
- تحدد دور مادة الدراسات الاجتماعية في دعم مهارات التفكير المنطقي.
- تلخص اجراءات تدريس بعض مهارات التفكير المنطقي.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

التفكير المنطقي Logical Thinking

إن تدريب التلاميذ على استخدام الأسلوب السليم في التفكير يعد من وظائف التربية، ولتحقيق ذلك يجدر بالمعلم أن يشرك التلاميذ فى عمليات التفكير، ووضع الخطط فى المواقف والمشكلات التى تواجههم فى حياتهم الدراسية، ويؤكد (فهم مصطفى، ٢٠٠٢، ص ١٨) أن المدرسة ينبغي عليها أن تنمى مهارات التفكير المنطقي لدى التلاميذ كأحد أنواع التفكير، وأن تنمى لديهم القدرة على حل المشكلات والاستنتاج والتحليل والنقد والمقارنة، وغيرها من المهارات. ويعد التفكير المنطقي هو أحد أنواع التفكير ذات الأهمية، وقد اختلف آراء علماء التربية وعلم النفس والمؤرخين حول معنى التفكير المنطقي، ويتضح ذلك فيما يلي:

ماهية التفكير المنطقي:

إن التفكير المنطقي هو عملية التفكير للوصول إلى النهاية للمشكلات أو المواقف، وهو يتطلب البناء، وتحديد العلاقات بين الحقائق، والتسلسل فى التفكير، وهو تفكير تنابعي، ويشمل تحديد الأفكار المهمة والحقائق والنهيات. ويرى (Strydom, 2005, P. 7) أن التفكير المنطقي يعنى " التفكير حول الأسباب والنتائج، أى أنه تفكير تنابعي " وتؤكد (Cathran , 2005 , P. 5): أن التفكير المنطقي هو القدرة على صنع استنتاجات تقود عقلياً إلى نهايات مؤكدة. بينما تشير (نيفين صلاح، ٢٠٠٥، ص ٣): إلى أن التفكير المنطقي هو التفكير الذى

يمارس عند محاولة بيان العلل والأسباب التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج الأعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب والنتائج، فهو يعنى الحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة نظر أو تنفيها.

ويعرف (يوسف قطامي، ١٩٩٠، ص ٥١٩) التفكير المنطقي بأنه التفكير المخطط والمدرّس، الذي يصنع فيه الفرد مخططاً ذهنياً يسير فيه بمستوى عال من العمليات الذهنية محاولاً الوصول إلى هدفه. ويشير (خليل الخليلي، ١٩٩٦، ص ١٢٢) أن التفكير المنطقي هو أحد أنواع التفكير الذي يتم به الحصول على نتيجة من مقدمات تتضمن النتيجة بما فيها من علاقات. بينما يشير (محمود غانم، ٢٠٠١، ص ١٨٧) أن التفكير المنطقي هو التفكير الممارس عند محاولة معرفة ما نقوم به من أعمال، ولكنه أكثر من مجرد تحديد الأسباب والنتائج، أنه يعنى الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي وجهة النظر.

أهمية التفكير المنطقي:-

إن مهارات التفكير المنطقي ضرورية جداً للفرد، حيث تمكن الفرد من أن يكون على وعى بكيفية البحث في الماضي والمستقبل، وبدون هذه المهارات، سوف يتسم الفرد بالبصيرة الضيقة، حيث سوف يركز تفكيره على شئ واحد على الأقل دون الاهتمام بباقي الأشياء، كما سوف يتسم عقل الفرد بالتعقيد.

ويرى (Strydom, 2005, P. 6) أن الذي يستخدم التفكير المنطقي يتعلم:

- تحديد المشكلات في كلمات.
- صياغة الأسئلة.
- تحليل المعلومات.
- توليد أفكار جديدة.
- اختبار الفروض.
- تقييم السبل أو الطرق الممكنة للحدث، والتقدميات الممكنة للحدث.

- رسم النهاية أو الخاتمة.
- استخدام التفكير الاستقرائي.
- استخدام التفكير الاستنتاجي.
- استخدام أساليب العصف الذهني.
- الفهم الدقيق لعلاقات السبب والنتيجة.
- القدرة على فهم واتباع القواعد والشروط.
- القدرة على التفكير التباعدى.

بينما يؤكد (فهم مصطفى، ٢٠٠٢، ص ٢٤٥) أن التفكير المنطقى يساعد التلميذ على التمييز بين الأدلة السليمة وغير السليمة، وبين الأدلة الكافية وغير الكافية على النتائج التى يتوصل إليها بنفسه، ويحرر الباحث من أهواء الشخصية عندما يتعرض لقضية ما، ومن ثم يقلل من تأثير العاطفة والتزعات الشخصية، ويعمل على تنمية الاتجاه العلمى لدى الفرد، ومن ثم فهو التفكير الذى يقوم على الحجة والدليل والبرهان، ويساعد على الوصول إلى النتائج الصحيحة، وعدم الوقوع فى الخطأ. وبذلك يتضح أن التفكير المنطقى يعطى التلاميذ الفرصة لتنظيم أفكارهم، ووضع نهايات، وصنع تعميمات بكل دقة.

خصائص التفكير المنطقى:-

يرى (Strydom , 2005 , P.4) أن التفكير المنطقى يتسم بما يلى:

❏ مضاد للذاكرة قصيرة المدى، فالذاكرة قصيرة المدى تكون المهارة التى تمكن الفرد من تعقب الماضى الحالى، أما التفكير المنطقى يسمح للفرد بتعقب المستقبل الحالى، والمهارتين مرتبطتين تماماً، والفرد الذى لديه ذاكرة قصيرة المدى سوف يكون لديه ضعف فى القدرة على التفكير منطقياً، لأن كل منها يقود إلى الآخر.

تباين وتتفاوت من طفل لآخر، وتباين عند الطفل الواحد بين موقف وآخر.

تتيح صنع التنبؤات حول: ماذا سوف يحدث بعد ذلك؟

تدريس التفكير المنطقي يساعد على نمو القدرات التي يمتلكها الطفل، وليس تدريب الطفل على مهارات جديدة.

تشجع الأفراد على التفكير بعمق أو البحث بعمق، وفهم الطرق المستخدمة للوصول إلى الحلول، بل والوصول إلى الحلول نفسها، وتتيح لهم فرصة رفض الإجابات السريعة مثل: أنا لا أعرف، أو أن هذا صعب جداً.

كما يشير (Cothran , 2005 , P.5) إلى أن مهارات التفكير المنطقي هي مهارات متعلمة فلا أحد يولد منطقياً لكنها مهارة متعلمة، وأنها تنمو بطريقة مرحلية وتتابعية، وأن التفكير المنطقي يسمح للأفراد بتحليل حلول للمشكلات التي يتعرض لها الفرد، وتقييم الحلول الممكنة، وتبني خطوات متتالية للوصول إلى النهاية. وأن التفكير المنطقي يشجع على الفهم والحكم والاستنتاج. ويؤكد كل من (خليل الخليل، ١٩٩٦، ص ١٣٣، ١٢٣) (أبو السعود أحمد، ١٩٩٨، ص ٧) أن التفكير المنطقي يتسم بما يلي:

الاستدلال التناسبي.

التحكم بالمتغيرات.

الاستدلال الترابطي.

الاستدلال بالاحتفاظ.

الاستدلال الاحتمالي.

الاستدلال التوافقي.

الاستدلال التوليقي.

ونرى (نيفين صلاح، ٢٠٠٥، ص ٤) أن من يستخدم التفكير المنطقي يتسم بمقدرته على إجراء ما يلي:

- ☐ فهم واستخدام الأرقام بفاعلية •
- ☐ الاستنتاج والتصنيف •
- ☐ التعامل البارع مع الرموز المجردة.
- ☐ الدقة والنظام والمنهجية •
- ☐ إجراء العمليات الحسابية في عقله بسهولة.
- ☐ استخدام الطريقة التحليلية في حل المشكلات.
- ☐ ابتكار أفكار جديدة لحل المشكلات التي تواجهه.
- ☐ استخدام التحليلات والإحصاءات.
- ☐ استخدام المفاهيم الرياضية بسهولة.
- ☐ استخدام ما لديه من معلومات لحل مشكلة تواجهه.
- ☐ نقد المعلومات أو الأحداث تبعاً لما لديه من أسباب ومبررات (أى وفق قواعد معينة للحكم) •
- ☐ البرهنة على صحة رأيه أو صحة ما لديه من معرفة.
- ☐ شرح الكيفية التي يعمل أو يحل بها المشكلة.
- ☐ تمييز وتحديد الأنماط (التكرار)، والعلاقات في البيئة •
- ☐ وضع الأشياء في تصنيف محدد.
- ☐ التفكير في المفاهيم المجردة بلا كلمات أو صور.
- ☐ قياس الأشياء وتصنيفها ووزنها وتحليلها •
- ☐ البحث عن تبعات كل حدث، حيث يعتقد أن كل شئ له تفسير منطقي.
- ☐ حب الأنشطة التي تعتمد على القواعد.

❑ البحث عن كيف تعمل الأشياء، واختبار الاحتمالات الممكنة.

❑ دوام التفكير والسؤال حول: ماذا لو؟

وكذلك يرى (محمود غانم، ٢٠٠١، ص ١٨٧) أن التفكير المنطقي يتسم بأنه تفكير قصدي موجه من أجل الوصول إلى أفضل الحلول، ويتضمن معرفة الأسباب والمسببات وراء المشكلة المطروحة والتعرف على نتائج أعمالنا، ويهدف إلى الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي الواقعة، وأنها تتضمن بذل مجهود فكري، يتضمن عمليات ذهنية راقية كالمقارنة والتصنيف.

أهداف التفكير المنطقي:

إن التفكير المنطقي هو عبارة عن اتحاد بين أساليب التفكير المختلفة، وهو يشير إلى استخدام العقل بطريقة فعالة وذكية وإبداعية موجهة نحو حل المشكلة، ويهدف إلى تدريب التلاميذ على التفكير المنطقي ومساعدتهم على (Cothran , 2005 , P.5):

- تحليل الحقائق والمعلومات.
- تنظيم الملاحظات لدراسة الطبيعة وتطبيقات الحقائق.
- فهم المشكلة التي يتم مواجهتها قبل الاندماج في الحدث.
- تحديد المأمول تحقيقه، والطريقة الأفضل لتحقيق ذلك.
- تقرير المعرفة المطلوبة، والمصادر التي تتضمن المعلومات الجديدة.
- بحث المسائل والقضايا من وجهات نظر مختلفة.
- معرفة أسباب المشكلة.
- تحديد المشكلة الرئيسة في كلمات والمسائل المرتبطة بها.
- خلق خطة عملية لكل ما يعرفه الفرد.

حدد في النقاط التالية لماذا يعد التفكير المنطقي ضرورة حتمية لكل من المعلم والمتعلم:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

مهارات التفكير المنطقي:

إن استخدام التفكير المنطقي يعد ذو أهمية كبيرة، لأنه يدرّب المتعلم على استخدام قواعد المنطق في حل ما يواجهه من مشكلات، ونتيجة لذلك حدد البعض مهارات التفكير المنطقي، ويتضح ذلك فيما يلي:

يرى (Dettmer,et.al.,2005,P.5) أن التفكير المنطقي يشتمل على:

- تحديد المشكلة المرتبطة بالقضايا
- تحديد وتقييم وانتقاء المعلومات من مصادر بحثية متنوعة
- تنظيم وتحليل المعلومات للوصول لنهاية.
- تحديد الخطوات والطرق اللازمة لتحسين عملية حل المشكلة

- صنع القرارات وحل المشكلات.
- التخطيط والتحليل وإلقاء الأسئلة.
- التعرف على الحقائق، وأسباب صحتها.
- القدرة على الاتصال الجيد.
- التعرف على الحقائق ذات الصلة بالموضوع، وغير ذات الصلة.
- التفرقة بين الحقائق والآراء.
- القدرة على تقرير أى الحقائق تبرهن الخاتمة.
- القدرة على شرح لماذا تكون البراهين مقنعة.
- القدرة على معرفة أى الحقائق تحتاج إلى برهنة.
- استخدام الشهود والتوقعات وتحديد علاقتها بالقضية.
- القدرة على تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- القدرة على التصنيف •
- تمثيل العلاقات بين مكونات النظام، وعلاقات السبب والنتيجة.
- التحليل لتقييم صدق الدليل (دليل السببية).
- تحديد الخطوات والطرق اللازمة لتحسين عملية حل المشكلة.
- ويشير (محمد أبو ملوح، ٢٠٠٥، ص ٦) أن التفكير المنطقي يشتمل على:
- جدولة وتنظيم الحقائق.
- استخدام مهارات التعليل.
- استخدام الرموز والصيغ المجردة.
- الحل المنطقي لبعض المشكلات.
- حل الأحاجي (الخرزير)، واكتشاف العلاقات.
- تحليل البيانات والمعلومات.

- استخدام التنظيم البياني.
- تحليل الشفرات (تحليل رموز الشفرات).
- عمل وإيجاد الرسومات والنماذج.
- فرض الفروض وإجراء التجارب.
- وتقترح (نيفين صلاح، ٢٠٠٥، ص ٤) أن التفكير المنطقي يشتمل على:
 - التصنيف للأشياء حسب محدد يتم اختياره سلفاً.
 - تحديد التشابه والاختلاف في الأشياء والأشخاص وغيرها.
 - الملاحظة من الدراسة والمتابعة بعناية والتسجيل.
 - البحث عن علاقات السبب والنتيجة، والتمييز، والربط بين السبب والنتيجة.
 - القياس والقيام بالعمليات الحسابية.

وترى (ماجدة بلابل، ١٩٩٣، ص ٤) أن التفكير المنطقي يشتمل على كل من مهارة إدراك العلاقات بين الأشياء أو الأحداث، والاستدلال، والاستنباط، والاستقراء، والقياس، والاستنتاج. وبذلك يتضح أن التفكير المنطقي يتكون من العديد من المهارات، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- مهارة تحديد القضايا المنطقية: والقضية المنطقية هي جملة خبرية تحتل الصدق أو الكذب، وتتكون من موضوع ومحمول ورابطة، ويشتمل تحديد القضية المنطقية على تحديد مدى صدقها أو كذبها، وتحديد الحقائق والمعلومات الغامضة، وتحديد المعلومات الزائدة والناقصة وغيرها.
- مهارة إدراك العلاقات المنطقية: فأية قضية ذات متغيرين أو أكثر توجد علاقة بين حدودها، والعلاقات تأخذ أكثر من شكل، منها:

١. علاقات التعدي: فإذا كانت (أ) أكبر من (ب)، وكانت (ب) أكبر من (ج)، إذن (أ) أكبر من (ج).

٢. علاقات الفصل: والفصل حد يطلق على صفة جوهرية أو أساسية، وتميز أو تفصل نوعا معينا عن غيره من الأنواع الأخرى (الإنسان حيوان ناطق).

٣. علاقات التماثل: وتعنى أن يكون (أ) هو (أ)، أو الشيء هو ذاته، فإذا كان (أ) يساوى (ب)، إذن (ب) يساوى (أ)٠

٤. علاقات الانعكاس: وتعنى أن القضية الجديدة تكون صادقة ما دام أصلها الذى عكسناه صادقا، وفى تلك القضية يجب أن يتفق العكس مع الأصل فى الكيف، فإذا كانت القضية الأصلية موجبة جاء العكس موجبا، والعكس صحيح.

٥. علاقات العطف: وتعنى ارتباط جملتين صحيحتين بعلامة (و)، وفى هذه الحالة تكون العبارة بجملتيها صحيحة.

- مهارة الاستدلال المنطقى: والاستدلال عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة، بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة، والاستدلال نوعان:

١. استدلال استقرائى: وهو استدلال من الخاص للعام، وهو يعنى تتبع الجزئيات من أجل الوصول إلى نتيجة كلية.

٢. استدلال استنباطى: ويعنى القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة، والنتيجة هنا لا تخرج عن حدود المعلومات المعطاة.

- القياس المنطقى: قول مؤلف من مقدمتين إذا سلمت بهما لزم عنهما نتيجة، وهو استدلال غير مباشر.

- التصنيف المنطقى: ويعنى وصف الخصائص المميزة وغير المميزة فى الشيء، وتحديد أوجه التشابه بين الأشياء والأحداث، وغيرها.

- الاستنتاج المنطقي: ويعنى بحث تبعات ونتائج كل حدث، وابتكار أفكار جديدة لحل المشكلات واستخدام ما لديه من معلومات لحل المشكلات، وصنع القرارات.
- الاستبدال المنطقي: ويعنى استخدام الصيغ والرموز المجردة فى إجراء العمليات الحسابية وغيرها، واستخدام المفاهيم المجردة بلا كلمات أو صور، واستخدام وتصميم الرسوم بفاعلية.
- التقسيم المنطقي: ويعنى تحديد قيمة الأشياء، وتقويم النتائج، والبرهنة على صحة رأيه أو ما لديه من معرفة باستخدام الشهود والتوقعات وغيرها.

نشاط (٢):

لخص فى النقاط التالية مهارات التفكير المنطقى التى تعتقد أنها مناسبة لتلاميذ المرحلة الاعدادية، واكتب مبرراتك:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.

تنمية مهارات التفكير المنطقى:

يعد تنمية التفكير من الأهداف الرئيسة التى تسعى التربية إلى تحقيقها من خلال مناهجها الدراسية عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، كما

يعد التفكير المنطقي أحد مهارات التفكير المهمة التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، ويتضح ذلك فيما يلي:

أولاً: دور مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير المنطقي:

إن تنمية التفكير المنطقي لدى الأفراد يعد ضرورة خاصة في الأمم التي تعتمد على الديمقراطية، لأن ذلك يعمل على إعداد مواطن صالح قادر على مقاومة الجدل المضلل القائم في المسائل السياسية (P.2, 2002, Duplass). وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية من المناهج المهمة التي تسهم بدور كبير في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى المتعلمين، وذلك للأسباب التالية:

- إن محتوى هذه المناهج يناقش العديد من المشكلات والقضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على نطاق البيئة المحلية، وبيئة الوطن العربي، وبيئات العالم المختلفة، والتي تعرضت لها المجتمعات على طول محوري الزمان والمكان (جودت سعادة وآخرون، ١٩٩٠، ص ١٧-١٩).
- ترتبط مقررات الدراسات الاجتماعية بالخبرات الحياتية المباشرة للمتعلم، ومن ثم فهي أكثر ارتباطاً بواقع التلميذ وحاجاته واهتماماته ومشكلاته، وبالتالي فإن ذلك يدفع المتعلم إلى التفكير المتواصل وبطريقة منطقية في هذه المشكلات، لمحاولة إيجاد حلول مقنعة.
- يهدف منهج الدراسات الاجتماعية إلى زيادة مقدرة التلاميذ على اقتراح المشكلات الاجتماعية، ووضع الحلول المنطقية والمناسبة لها.
- يعرض منهج الدراسات الاجتماعية توضيح لتفاعلات الإنسان مع بيئته، ومدى تأثيره على البيئة، وتأثره بها، مع فهم العلاقات الزمانية والمكانية، وكلها موضوعات تحث المتعلم على التفكير المنطقي، لتتبع تطور علاقة الإنسان ببيئته.
- تهدف مادة الدراسات الاجتماعية إلى إكساب المتعلمين مهارات الجمع

والتنظيم والنقد التحليلي والبحث والاستقصاء والمقارنة والتحليل والتعليل والتصنيف والاستنتاج وغيرها، وكلها من مهارات التفكير المنطقي.

- تهدف مادة الدراسات الاجتماعية إلى التربية الفكرية للمتعلم، والتي تمكنه من تعرف مشكلات مجتمعه وحلها، عن طريق معرفته بأدوات التفكير المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة (Sunal & Haas 2002, P. 480)، حيث ترى أن محتوى مادة الدراسات الاجتماعية إذا صمم بطريقة جيدة، وتمت معالجته تبعاً للمدخل البنائي، فإن المعلم سوف يتمكن من تدريب المتعلمين على حل المشكلات وصنع القرارات، وإن يجعل منهم مواطنين صالحين.

- تساعد مادة الدراسات الاجتماعية دارسيها في التعرف على الكثير من الأحداث ووجهات النظر الواقعية، كما أنه من خلالها يكتسب المتعلم معرفة عن الشخصيات المهمة والأماكن المهمة في الماضي، ويدرك أهمية الزمن.

- من خلال مادة الدراسات الاجتماعية يتعرف التلميذ على غايات الناس وقيمهم من واقع سلوكهم أو وتصرفاتهم، مما يكسبه القدرة على إصدار الأحكام والتقييم، في ضوء معايير الزمن الذي تمت فيه الأحداث، وهذا ما أكدته دراسة (Correia, 1996, P.15).

ثانياً: دور المعلم في تنمية مهارات التفكير المنطقي:

إن للمعلم دور كبير في تدريب التلاميذ على أنماط التفكير المتنوعة، وخاصة التفكير المنطقي من خلال ما يقوم به من أنشطة وممارسات داخل الفصل، والتي تتمثل فيما يلي:

- طرح الأسئلة التي تثير اهتمام التلاميذ حول قضية أو موقف أو مشكلة

ما، وتحفيز التلاميذ على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول الموقف أو المشكلة المطروحة. وهذا ما أكدته دراسة (Matheis, 1992, P.211)، والتي حاولت التعرف على ما يمتلكه طلبة المدارس في شمال كارولينا واليابان من مهارات التفكير المنطقي ومهارات عمليات العلم، وذلك لبناء استراتيجيات تسهم في دعم تلك المهارات.

نشاط (٣):

حدد في النقاط التالية كيف يمكنك كمعلم دراسات اجتماعية تنمية مهارات التفكير المنطقي داخل قاعة الدرس:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

- تهيئة المواقف التعليمية التي تستثير التفكير لدى المتعلمين، حيث يتم تقديم أسئلة مفتوحة، تستلزم أكثر من إجابة أو رأى أو فكرة.

- تحفيز التلاميذ على التفاعل الاجتماعي، والخروج من دائرة الذات إلى عالم الآخر، مما يشجع على تبادل الأفكار والخبرات، وينمي الثقة بالذات، وهذا ما تؤكدُه النظرية البنائية، ويوفره استخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، حيث يؤكد كل منهما على ضرورة بناء المعنى واجتماعية المعرفة، وأهمية أن يكون التلميذ واعيا بما يتعلمه ومدركا له، وملاحظا لخطواته الذهنية، ويستطيع تقويمها •

- إن التلاميذ يكونون أكثر قدرة على ابتكار طرق واستراتيجيات متعددة للأداء والتعامل مع المشكلات المختلفة، إذا أُتيح لهم مناخ فصلى مناسب يدعوا في المقام الأول إلى التفكير، حيث تتاح للتلاميذ فرصة التفكير، وبناء المعنى، والربط بين الخبرات الجديدة، والخبرات المتضمنة في بنيتهم المعرفية.

- استخدام أكثر من أسلوب تدريسي مع المعلمين، وخاصة الأساليب التي تشجع على الحوار والمناقشة والاستنتاج، والتي تركز على أهمية البنية المعرفية لدى المتعلم، وأهمية التوافق بين المواقف الجديدة وبين الخبرة التي يمتلكها المتعلم، وأهمية الدور النشط للتلميذ في تحديد المعرفة وطرق اكتسابها، كما أنه يجب على المعلم أن يحدد الاستراتيجيات التي تتلاءم مع ما هو مخزون لدى التلميذ، وذلك بهدف التوفيق بين ما لدى التلميذ وبين ما ينبغي اكتسابه • وهذا ما ظهر في دراسة (Stern, 2005 , P.P.52-58)، حيث دعت إلى ضرورة استخدام طرق تدريس حديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية، مؤكدة أن تكامل هذه الطرق سوف يحسن من استيعاب المعلمين للمحتوى الدراسي.

- منح التلميذ ما يحتاجه من وقت للتفكير وجمع الأدلة، واختبار صحة النتائج، خاصة وأن التعلم الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون

معتمدين على أنفسهم، وكيف يتذكرون ويفكرون، وكيف يثيرون دوافع أنفسهم، وكيف يصبحون متعلمين ينظمون أنفسهم، ولا بد من الاهتمام بتطوير هذه الاستراتيجيات لدى التلميذ، والتي تعتمد على التعلم الذاتى، وهذا ما أكدته دراسة (أمل خصاونة، وعدنان عابد، ١٩٩٢، ص ص ١٧٥ - ٢٠٢)، والتي حاولت التعرف على التطورات فى القدرة على التفكير المنطقى لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسى والطلبة المعلمين، وذلك باعتبار أن امتلاك الطلاب لمهارات التفكير المنطقى ضرورة للعيش فى واقع زاهر بالمشكلات.

- تعليم التلاميذ أساليب الاستدلال العقلى أو التفكير الاستدلالى، مما يشكل تدريب للمتعلمين على اللياقة العقلية والتفكير المنطقى السليم، وتصحيح للمفاهيم وتعديل للأفكار غير المرغوب فيها، وإدراك للعلاقات بين الأشياء (فهيم مصطفى، ٢٠٠٣، ص ٢٤٧)، خاصة وأن العقل الإنسانى ليس آله منطقية تعمل فى إطار أوامر أو خطوات لإعطاء ناتج محدد، إنما هو عمليات واستراتيجيات متعددة تبنى معنا جديدا، ومن سماته الديناميكية والتفاعل، وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام بالمعنى على حساب الشكل، وإعطاء الفرصة للتلميذ لكى يبنى معارفه، والاهتمام بما لديه من استراتيجيات معرفية.

- إكساب المتعلمين المعلومات والمعارف والمفاهيم والمبادئ، والتي تسهم فى خلق أساسيات التفكير السليمة لديهم بطريقة وظيفية، والتي تمكنهم من حسن الاستفادة منها فى توجيه سلوكهم، وتكوين شخصياتهم، وتنمية الحساسية الاجتماعية، والقدرة على تحمل المسئولية لديهم.

نشاط (٤):

اكتب أمام كل هدف مما يلي ما يشمله من مهارات منطقية.

المهارة	الهدف
-	يحدد المقصود بكل من النجم، والكوكب، والمجموعة الشمسية.
-	يستنتج أثر موقع الأرض من الشمس على الحياة بها.
-	يرسم شكل يوضح المجموعة الشمسية.
-	يقارن بين النجوم والكواكب.
-	يستدل على عظمة الخالق سبحانه وتعالى في تنظيمه للكون.
-	يحدد العلاقة بين موقع الكوكب من الشمس ودرجة حرارته.
-	يحدد مدى واقعية خطوط الطول ودوائر العرض.
-	يتوصل إلى أن اكتشاف الكتابة أدى إلى قدرة المصريين القدماء على تسجيل أفعالهم، وقدرتنا على معرفة إنجازاتهم.
-	يفسر أسباب بقاء الآثار المصرية حتى الآن رغم مرور آلاف السنين على إقامتها.

درس تطبيقي على بعض مهارات التفكير المنطقي:

عنوان الدرس: (خطوط الطول ودوائر العرض)

زمن الدرس: حصة واحدة

مهارات التفكير المنطقي:	أهداف الدرس: يرجى بعد دراسة هذا الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن:
تحديد القضايا المنطقية.	- يحدد المقصود بكل من خطوط الطول، ودوائر العرض

التقييم المنطقي.	- يحدد مدى واقعية خطوط الطول ودوائر العرض. - يقدر دور العلماء في كشف فوائد خطوط الطول ودوائر العرض.
الاستبدال المنطقي.	- يحدد عدد خطوط الطول ودوائر العرض. - يحسب فروق الزمن باستخدام خطوط الطول. - يرسم شكل للكرة الأرضية ويحدد عليه خطوط الطول ودوائر العرض.
الاستنتاج المنطقي.	- يستنتج أهمية خطوط الطول ودوائر العرض.
إدراك العلاقات المنطقية	- يحدد العلاقة بين خطوط الطول وتحديد الزمن في مختلف جهات العالم. - يحدد العلاقة بين دوائر العرض وتحديد المناطق الحرارية.
تصنيف منطقي.	- يحدد الخصائص المميزة لخطوط الطول ودوائر العرض.

الوسائل التعليمية:

- مجسم للكرة الأرضية موضح عليه خطوط الطول ودوائر العرض.
- الكتاب المدرسي.

الأنشطة التعليمية:

- تكليف التلاميذ بكتابة خمسة أسطر عن فوائد خطوط الطول ودوائر العرض لربان السفينة.

خطة السير في الدرس:

- يبدأ المعلم الدرس بتمهيد بسيط يوضح فيه ما سبق دراسته في الحصة السابقة، ثم يطرح سؤال: ما هي خطوط الطول ودوائر العرض؟

- يعرض المعلم على التلاميذ نموذج للكرة الأرضية موضحاً عليه خطوط الطول ودوائر العرض، ويطلب منهم ملاحظة ذلك النموذج.
- يناقش المعلم تلاميذه في اجاباتهم، ثم يؤكد أن خطوط الطول: هي أنصاف دوائر تصل بين القطبين، وتفيد في تحديد المواقع والزمن، بينما دوائر العرض: هي دوائر وهمية أفقية تحيط بالكرة الأرضية، وتفيد في تحديد مواقع الأماكن، والمناطق الحرارية.
- يسأل المعلم تلاميذه: هل خطوط الطول ودوائر العرض حقيقة أم خيال؟ كم عدد خطوط الطول ودوائر العرض؟
- يناقش المعلم تلاميذه في اجاباتهم، ثم يسأل: ما أهمية خطوط الطول ودوائر العرض؟ وما دور العلماء في كشف تلك الفوائد؟ قارن بين خطوط الطول ودوائر العرض.
- يسأل المعلم تلاميذه: ما العلاقة بين خطوط الطول والزمن.
- يطلب المعلم من التلاميذ تسجيل ما توصلوا إليه من اجابات، ويناقشهم فيما توصلوا إليه.
- يسأل المعلم تلاميذه: ما العلاقة بين دوائر العرض والمناخ.
- يطلب المعلم من التلاميذ رسم شكل للكرة الأرضية وتحديد خطوط الطول ودوائر العرض.

التقويم:

- ضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات التالية مع التعليل:
- ١- يمثل خط الاستواء خط الطول الرئيسى.
- ٢- تقع العروض الدنيا بين دائرتى عرض ٢٣.٥° - ٦٦.٥° شمالاً.
- ٣- إن مواقيت صلاة الظهر والعصر تحدد بوقت الشمس في أى مكان وليس بالوقت الرئيسى.

- بما تفسر:

١. أهمية خطوط الطول ودوائر العرض لربان السفينة.
٢. الظهر يؤذن في مدينة الرباط بعد مدينة القاهرة.

أكمل ما يأتي:

١. إذا علمت أن خطوط الطول تستخدم في حساب الزمن، وأن القاهرة والخرطوم تقعان على خط طول واحد، إذن.....
٢. عندما يتتصف النهار في مكان ما على خط طول معين، يكون المكان المقابل له تماماً على الجانب الآخر أو على خط الطول المقابل للكرة الأرضية في.....
٣. لو لم يتمكن العلماء من تحديد دوائر العرض وخطوط الطول حتى اليوم، فما هو تصورك لشكل الحياة الآن؟.....
٤. اقترح العلماء لحساب الزمن.....
٥. كل خطوط الطول تستخدم في تحديد الزمن، خط جريتش خط طول، إذن.....

نشاط (٥):

أكمل العبارات التالية:

- كل ما يدور حول الكواكب جسم معتم يستمد أشعته من الشمس، القمر يدور حول الكواكب، إذن:.....
- إن الملوك إذا ضعفت هيبتهم، أصبحوا غير قادرين على الحفاظ على استقرار البلاد واستقلالها، ودولة العراق دولة عربية شقيقة ضعف حكمها لذا:.....
- قام خوفو ببناء الهرم الأكبر قبل خفرع، وقام زوسر ببناء هرم سقارة قبل خوفو، إذن:.....

- الموقع الممتاز لأية دولة يوفر لها حدوداً آمنة من المعتدين والطامعين في ثرواتها، تتميز مصر بموقع ممتاز، إذن:.....
- يهمل الحاكم شئون بلاده الداخلية والخارجية و.....
- هجر الإنسان المصرى القديم الهضاب بعد أن حل الجفاف، وهبط إلى الوادى بحثاً عن الماء، فكان من نتيجة ذلك:.....
- يقسم سطح الأرض كله إلى عدد من المناطق الزمنية، وعليه فإذا كنت مسافراً نحو الغرب فعليك أن تؤخر ساعتك من وقت لآخر، أما إذا كنت مسافراً تجاه الشرق فيلزم ذلك:.....
- كل المصريون القدماء اعتقدوا بوجود حياة أبدية بعد الموت، بعض المصريون مسلمون، إذن:.....
- قام الملك خوفو بنحت تمثال أبو الهول أو ببناء الهرم الأكبر، فإذا علمت أن خوفو هو صاحب الهرم الأكبر أحد عجائب الدنيا السبع، إذن:.....

نشاط (٦):

اختر أحد الموضوعات في مجال تخصصك، ثم أعد صياغته بما يمكنك من تنمية مهارات التفكير المنطقى، متبعا الخطوات التالية.

عنوان الدرس: (.....)

مهارات التفكير المنطقى:

١.
٢.
٣.
٤.

أهداف الدرس:

١.
٢.
٣.
٤.

خطة السير في الدرس:

-
-
-
-
-
-
-

المراجع العربية:

١. أبو السعود أحمد، " تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية ومهارات التفكير المنطقي في ضوء أبعاد بيئة الفصل المتصلة لتعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية " مجلة التربية العلمية ١٠م. ١٠ع، ١٩٩٨.
٢. أمل خصاونة وعدنان عابد. "تطور القدرة على التفكير المنطقي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسى والطلبة المعلمين" مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. م ٨.
٣. جودت أحمد سعادة وتوفيق أحمد مرعى ويعقوب أبو حلو ومحمد إبراهيم حسن. أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية. ط ٢. عمان: وزارة التربية والتعليم والشباب، ١٩٩٠.
٤. خليل يوسف الخليلى وعبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يونس. تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دبی: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٦.
٥. فهيم مصطفى، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربی، ٢٠٠٢.
٦. ماجدة راغب محمد بلابل، " فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى"، مجلة كلية التربية بينها. جامعة الزقازيق، ١٩٩٣.

٧. محمد يوسف أبو ملوح. البحث والتطوير التربوي. غزة: مركز القطان. ٢٠٠٥.

٨. محمود محمد غانم. التفكير عند الأطفال. تطوره وطرق تعلمه. ط٢. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٩. نيفين عبد الله صلاح،

Logic intelligence. www.intelligencetest.com/report/logic.htm-18k. 2005.

١٠. يوسف قطامي. تفكير الأطفال. تطوره وطرق تعلمه. عمان: الأهلية للنشر، ١٩٩٠.

English References:

1. Correia, Stephen T. Putting the Past into the Present: Social Studies Foundations and Methods Classes. **ED415146**, 1996
2. Cothran , Martin. Thinking Logically about Logic. www.memoria press.com/articles/logic.htm/2005.
3. Dettmer, H. William & Jonah 's Jonah. et. al.. Logical Thinking Process. the Ultimatum pay off. http:// www. Applying Common Sense.com / jonah. 2005.
4. Duplass, James A. & Dana L. Ziedler." Critical Thinking and Logical Argument". **Social Education**. Vol.66. Issue: 5, 2002.
5. Matheis, F.E." A study of the Logical Thinking Skills and integrated Process Skills of Junior High School Students in North Carolina and Japan. **Science Education**. Vol. 76. No.2. Apr. 1992.
6. Stern, Barbara Slater. Debunking the Myth: The Social Studies and Rigor. **International Journal of Social Education**. Vol.20 No.1, Spr-Sum 2005
7. Strydom, Jan. Logical Thinking: an Indispensable Skill.:// www.audiblox2000.com/logical thinking
8. Sunal, Cynthia Szymanski & Mary Elizabeth Haas. Social Studies for the Elementary and Middle Grades: A Constructivist Approach. **ED459110**, 2002.

الفصل العاشر

الألعاب التعليمية وتدريس الدراسات الاجتماعية

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع يتوقع منك عزيزى القارئ أن:

- تحدد مفهوم الألعاب التعليمية.
- تستنتج أهمية استخدام الألعاب التعليمية.
- تستنتج الشروط الواجب توافرها فى الألعاب التعليمية.
- تعدد فوائد الألعاب التعليمية.
- تصنف الألعاب التعليمية وفق معايير محددة.
- تحدد مراحل تطبيق الألعاب التعليمية.
- تستنتج دورك كمعلم عند استخدام الألعاب التعليمية.

المناهج و طرق التدريس - زيد الخيري

يعد اللعب عملية مهمة في سبيل النمو المتكامل للمتعلم من جميع النواحي الجسمية والحركية والنفسية والعقلية والاجتماعية، كما يعد اللعب أداة تعلم تستخدم لاستكشاف شخصيات المتعلمين، والتعرف على إمكاناتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم، وفيما يلي عرض مفصل لماهية الألعاب التعليمية وأهمية استخدامها:

تعريف الألعاب التعليمية:

يعرفها (على الجمل، ٢٠٠٥، ص ٢٧٩) بأنها: نشاط تعليمي منظم يعتمد على نشاط المتعلم وفاعليته، ويشير دافعيته نحو التعلم، ويقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين وبعضهم، بهدف الوصول إلى أهداف تعليمية محددة تختلف باختلاف الألعاب، فمنها ما يهدف إلى اكتساب المهارات كحل المشكلات واتخاذ القرارات، ومنها ما يهدف إلى تطبيق المفاهيم والمبادئ في مواقف جديدة، ومنها ما يهدف إلى اكتساب المعرفة بطريقة ذاتية، ويتم هذا النشاط تحت إشراف وتوجيه المعلم، ويقوم فيه المعلم بدور الموجه والمرشد أو المنسق، ويخضع في نهايته للمناقشة والحوار والتقويم. كما يرى (إمام حميدة، ٢٠٠٠، ص ١٣) أنها: تمرين عملي تطبيقي على موقف معين تتخذ فيه القرارات في مدة محدودة من جانب المتنافسين، كما لو كانوا في مواقف فعلية وحقيقية. وبذلك يتضح أن الألعاب التعليمية هي مجموعة من الأنشطة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب، وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبق

تحديدها، ويدخل في هذا التفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصدفة، وينتهى اللعب عادة بفوز أحد الفريقين. أى أن الألعاب التعليمية هى مجموعة من الأنشطة التعليمية المنظمة التى يؤديها المتعلم، ويبدل فيها جهودًا، وذلك فى ضوء مجموعة من القواعد الموضحة مسبقًا، وتحت إشراف المعلم وتهدف إلى مساعدته على التعلم وحل ما يعانى منه من صعوبات فى الإدراك والتذكر واللغة وتنظيم المعلومات وحل المشكلات.

أهمية الألعاب التعليمية:

يعد اللعب من أنجح الوسائط فى تعليم التلاميذ، لهذا فإنه ينبغى أن يصرف الكثير من وقت المتعلم فى المدرسة وفى البيت فى أنشطة متصلة باللعب، وأن يحاور المعلم التلاميذ كأفراد ومجموعات، حيث يتم التعلم بطريقة غير مباشرة (هدى الناشف، ٢٠٠٣، ص ٢٩٢)، وتوضح أهمية الألعاب التعليمية فيما يلى:

- تغير من دور المعلم فهو لم يصبح المصدر الوحيد للمعلومات، وتغير دور المتعلم إلى الإيجابية فى عملية التعلم، مما ينمى لديه القدرة على التعلم الذاتى.

- تنمى مهارات الاتصال اللفظى وغير اللفظى لدى المتعلمين.

- تكون لدى التلاميذ خبرات حول ما يستخدمه من خامات وأدوات، وما يناقشه من موضوعات، ويكون المتعلم من خلالها نظرته إلى العالم وخبرته الذاتية (سميرة أبو زيد وسحر توفيق، ٢٠٠٤، ص ١٥).

- تعتبر وسيلة للتعبير عن الذات والكشف عن قدرات ومواهب وإمكانات المتعلم، ووسيلة للتخلص من الضغوط النفسية التى تقع من الممارسات التربوية أو التنشئة الاجتماعية.

- تسهل النمو الكامل للمتعلم من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية.

- تزيد من اهتمام ودافعية التلاميذ للتعلم، والقدرة على الاسترجاع، وتنمى

مهارات التفكير العليا، كما توفر عنصر المنافسة والحظ والإثارة والمتعة والسرور والتسلية (Hogle, 1996, P.28).

- تنمية مدارك التلاميذ ومفاهيمهم ومهاراتهم الجسدية والعقلية والحسية والاجتماعية (أحمد العلي، ٢٠٠٢، ص ١٤٩).

- تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بجوانبها المختلفة، حيث تعزز من قدرة المعلمين على اكتساب قدر كبير من المعرفة، وتسهم في تشكيل مهاراتهم، كما أنها تساعد التلاميذ على تذكر الكلمات والجمل، وتحسن من قدرة المعلمين على ممارسة واكتساب المعرفة والمهارات المختلفة، وتمكنهم من تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية المختلفة (Angelova & Lekova. , 1995 P., 22).

- تنمية المهارات لدى المتعلم مثل: مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، خاصة إذا كانت هذه الألعاب تدور حول مواقف حية ومشكلات واقعية (على الجمل، ٢٠٠٥، ص ٢٨٠).

- تنمية بعض القدرات الخاصة لدى المعلمين مثل القدرات الابتكارية، والإبداعية.

- تنمية بعض الميول المهنية والعلمية لدى التلاميذ من خلال تعرفهم على بعض المهن وأصحابها، كالصانع، والزارع، ورجل المرور، وغيرهم.

- تعزز تعلم التلاميذ للعمليات الصعبة، وتزيد من تحصيلهم واتجاهاتهم نحو التعلم، وتمنحهم فرصة أكبر للمراجعة الهادفة (Seckinger et.all. , 1989 , P.20).

- تساعد في التعرف على شخصية المتعلم وبيئته الثقافية والاجتماعية.

- تلعب دورا مهما في تعريف التلاميذ بحقوق واحتياجات الآخرين بشكل ودي، حيث يتعلم التلاميذ كيف يتعاملون مع بعضهم البعض، وكيف يشاركون الآخرين، وكيف ينتظرون دورهم، وكيف يحصلون على ما يريدون بطريقة إيجابية، وكيف يتقبلون عدم حصولهم على ما يريدون (شيل وولبر وبث لفين، ١٩٩٩، ص ١٦).

- تعتبر ضرورة بيولوجية تتم بها عمليات النمو والتطور لدى المتعلم.
- تضيق الفجوة بين التلاميذ ذوى التحصيل الدراسى المرتفع والمنخفض فى الفصل الواحد.

- إن الألعاب التعليمية إذا تم ممارستها فى جو جماعى تعاونى، فإنها تكسب التلميذ روح العمل فى فريق، لأنه يكون لكل تلميذ دور يقوم به، وهو مكمل لدور الآخرين، وهذا يساهم فى احترام رأى الآخرين والتعاون معهم، والالتزام بالوقت المحدد للجميع، والتدرب على تحمل المسؤولية والتعاون، وتغيير الأدوار من فترة لأخرى (سعيد نافع ويحيى سليمان، ٢٠٠٠، ص ٣٩٦).

نشاط (١):

حدد فى النقاط التالية أهمية استخدام معلم الدراسات الاجتماعية للألعاب التعليمية داخل قاعة الدرس:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.

الشروط الواجب توافرها فى الألعاب التعليمية:

- أن تكون اللعبة مناسبة لطبيعة المتعلمين، ومستواهم العمرى والعقلى، وغرفة الصف وعدد التلاميذ، بحيث يمكن استعمالها وتنفيذها فى البيئة التعليمية المتوفرة.

- أن يقتنع المعلم بأن اللعبة سوف تنمى مهارات وعمليات يحتاجها المتعلمين، لمساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل.
 - أن تكون اللعبة جزءاً من المنهج الدراسى أو البرامج والأنشطة التى ينظمها المعلم.
 - عدم المبالغة فى التبسيط بما يخل بالمادة أو الموضوع الذى سيدرس من خلال اللعبة، حتى لا يشعر الأطفال أنه أقل من مستواهم فيؤثر على دافعيتهم فى دراسته أو المبالغة فى التعقيد فتكون المادة معقدة وصعبة، وتمثل تحدياً أكبر لقدرات الأطفال ومهاراتهم فينصرفون إلى اللعب من أجل اللعب لا من أجل التعلم (إمام حميدة، ٢٠٠٠، ص ٣٣).
 - أن يذكر المعلم لتلاميذه الهدف العام والخاص للعبة بشكل واضح.
 - أن تكون تعليمات تنفيذ اللعبة وقواعدها واضحة ومختصرة، لكى يكتسب التلاميذ أكبر قدر من التعلم
 - أن تكون وسيلة لتدعيم القيم السامية كالتعاون والمشاركة والعمل الجماعى.
 - أن تكون اللعبة محققة للأهداف التعليمية بشكل أفضل من أى وسيلة أخرى.
 - أن يكون مخطط لها، وليست مجرد أداة للتعزير.
 - إتقان المعلم لقواعد اللعبة، ومعرفة أهدافها ومضامينها الرئيسة، بحيث يستطيع إدارتها بكفاءة عالية داخل حجرة الصف.
 - توافر الأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ اللعبة.
 - أن تتسم بالجاذبية والبساطة والقدرة على إثارة التلاميذ نحو التعلم.
- فوائد الألعاب التعليمية:**

إن الألعاب التعليمية تتميز بأنها تغير النظرة إلى كل من المعلم والمتعلم، فالمعلم لم يعد دوره قاصراً على نقل المعرفة، بل تعدى ذلك إلى منظم للخبرة وموجه ومرشد ومساعد للمتعلم على الاكتشاف، كما أن المتعلم لم يعد سلبى يتلقى

المعرفة، بل أصبح نشط إيجابى يبحث عن المعلومات والحلول، ويتعاون مع زملائه، ويصدر قرارات، كما أن الألعاب تساعد المعلم، وتجعله ملم بالمواد التى يحتاجها عند أداء مهمته، وتجعل التلميذ أكثر ميلاً وفهماً للدرس، إضافة إلى جو المرح الذى تبعثه الألعاب خلال الدرس، مما يزيد من استيعاب التلميذ للدرس، وتتلخص فوائد الألعاب التعليمية فيما يلي:

- تمكن المعلم من الحكم على مستوى التلميذ، ومدى قدرته على الفهم.
- تكشف للتلميذ الجوانب المهمة فى الدرس، وتساعد فى إتقانها.
- تعتبر وسيلة فعالة فى تنمية قيم واتجاهات، ومهارات المتعلم.
- تندخل فى جميع أنواع التعلم المعرفى مثل: الدراسات الاجتماعية، والرياضيات، القراءة...
- يتعرف المتعلم من خلالها على بعض المشكلات الواقعية، وطرق حلها، وما يجب فعله تجاهها.
- تجعل التلميذ أكثر إقبالاً على الدرس، وأكثر إيجابية وتفاعلاً مع زملائه.
- تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية لدى التلميذ، ومهارات الاستعداد للقراءة، مثل: التمييز البصرى، والإدراك السمعى، والحركة، والتصنيف، والتتابع، والحساب (ثناء الضبع، ٢٠٠١، ٢٦٦) (McGee , 1996, 59).
- مشاركة التلاميذ فى صنع الألعاب التعليمية يزيد من المعرفة والفهم لمادة التعلم، ويعمق التعلم ذو المعنى (Kafai , 1995, P.20).
- يتوفر فيها عناصر الجذب كالمنافسة، والحظ، والتشويق، والإثارة...
- تدريب المتعلم على استخدام مهارات التفكير العلمى، حيث تعرض على المتعلم المشكلة فى موقف معين وتحدها، الأمر الذى يجعله يفكر كثيراً فى الحلول الممكنة لهذه المشكلة، والبحث فى النقاط التى يمكن أن تحل غموض المشكلة.

■ تسهم بدور فعال في نضج المتعلمين اجتماعياً واثرائهم انفعالياً، ونمو النشاط العقلي والمعرفي، ونمو الوظائف العقلية العليا، كالذاكرة والإدراك والتفكير والكلام (أحمد العلي، ٢٠٠٢، ص ١٤٧).

■ تساعد على التعلم بالاكشاف، حيث ينطلق المتعلم من المعلومات المتوافرة لديه، والمعلومات المقدمة له ويسعى إلى إيجاد حلول للمشكلة، في جو تنافسي يغزوه المرح وحب المعرفة.

■ تساعد على التدريس المقنن، لأنها تعتمد على تقليل عدد المشتركين في كل لعبة إلى أقل عدد ممكن بهدف إتقان اللعبة، وسعيًا إلى إكساب المتعلم المعلومة المطلوبة بوضوح، وتساعد هذه الطريقة على عملية تشخيص تعلم المتعلمين، حيث يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وبالتالي معرفة موطن الضعف عند المتعلم بيسر، حتى يمكن تصحيح الخطأ.

■ يتعلم التلميذ السلوك الاجتماعي، وتتاح له فرصة تحقيق مكانة اجتماعية له بين الرفاق، ويتطور التعاون بين المتعلم ورفاقه في المدرسة، ويزداد وثوقاً عن ذي قبل، كما يتطور أسلوب المناقشة عنده فتتحول المناقشة من فردية إلى جماعية (سلمى ملحم، ٢٠٠٤، ص ٢٥٠).

■ تساعد على التعلم الفردي، حيث يتم من خلالها ممارسة المتعلم للعبة فردياً حسب إمكانياته، وقدراته العقلية والجسمية، ويتم قياس مستوى الطفل في هذه الحالة بناء على عاملان هما الإتقان والسرعة، فإذا أنجز تلميذ ما مثلاً لعبة معينة خلال نصف ساعة، وأنجزها تلميذ آخر خلال ساعة، فإن النجاح في هذه الحالة يعتمد على الأسرع، إلا إذا كان متقناً أكثر من الأول.

■ تشجع على المناقشة والحوار بين المعلم ومجموعات مصغرة أو مكبرة، ويكون في أغلب الأحيان تصحيحاً لأخطاء، وقعت أو تكررت ومعلومة استصعب على الجميع حلها.

- تجعل من المتعلمين مفكرين أكثر نشاطا، وتشجعهم على ممارسة مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتزيد من استمتاعهم (Villey, 1997, P.48).

نشاط (٢):

حدد في النقاط التالية الفوائد التربوية لاستخدام الألعاب التعليمية لكل من المعلم والمتعلم:

.....

.....

.....

تصنيفات الألعاب التعليمية:

ترى (فوزية دياب، د٠ت، ص ص ٢٦-٢٧) أن الألعاب تشمل اللعب الموازي والذي يقوم به جنبا إلى جنب اثنان أو أكثر من التلاميذ، وهم يعملون نفس الشيء، ولكن بدون تعاون فعال، واللعب الترابطي ويظهر في الرابعة وفيه يلعب التلميذ مع أقرانه في أنشطة مشابهة ويشاركهم فيها ويستعمل نفس الأدوات والمواد، واللعب التعاوني ويتضمن تنظيم اجتماعي معقد لنشاط مجموعة التلاميذ المشاركين فيه، بحيث يخضع كل تلميذ في اللعبة لروح الفريق. ويشير (أحمد العلي، ٢٠٠٢، ص ص ١٤٢-١٤٣): أن من الألعاب التعليمية: الألعاب التمثيلية والتي تشمل الكثير من الخيال والإبداع والاستفسار، حيث يحاكي التلاميذ ويمثلون أدوار شخصيات تلعب دورا في حياتهم، والألعاب الجسمية والحركية، وهي ألعاب تقليدية كالجرى والتزحلق والسباحة.

بينما يؤكد (على الجمل، ٢٠٠٥، ص ص ٢٨٠ - ٢٨١) أن من أنواع الألعاب التعليمية، ألعاب حل الألغاز والحروف والكلمات وتستخدم في تطبيق المبادئ والمهارات في مواقف جديدة، وألعاب التدريب على المهارات مثل مهارة اتخاذ القرار، وألعاب المحاكاة، وهى تعبر عن الواقع، وتضع المتعلم في موقف يمثل فيه أدوار الكبار. بينما ترى (سميرة أبو زيد وسحر توفيق، ٢٠٠٤، ص ص ١٥-١٨) أن الألعاب التعليمية تنقسم إلى ألعاب تقليدية مثل: ألعاب الورق والألعاب الدائرية، وألعاب تنافسية مثل: مسابقات الشطرنج والمعلومات، واللعب الاختراعى والتركيبى، حيث يبدأ الطفل في الخلق والابتكار والبناء.

نشاط (٢):

اختر لعبة تعليمية، ثم حدد كيف يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية توظيفها في خدمة مادته:

١.
٢.
٣.
٤.
٥.

مراحل تطبيق الألعاب التعليمية:

لاشك أن استعمال الألعاب التعليمية انتشر منذ فترة طويلة في المجال التربوى، منذ أن بدأت المدارس تزاوّل نشاطها، حيث كان المعلمون الأوائل يتيحون الفرصة لتلاميذهم بالقيام باللعب الإيهامى مثل تمثيل الأدوار فى مسرحية، وتقمص شخصيات مختلفة كالأطباء والمرضى... وغير ذلك، ولكن فى الستينات

من هذا القرن شاع استعمال الألعاب التعليمية في المدارس، ومؤسسات التعليم العالى، وفي مجالات أكاديمية مختلفة، كما تحددت الخطوات الواجب القيام بها عند إعدادها واستخدامها، وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

- مرحلة إعداد اللعبة التعليمية:

وهذه المرحلة تسبق القيام باللعبة، وفيها يجب مراعاة الآتى:

١. اختيار الموضوع أو المحتوى والأفكار الرئيسة والثانوية التى تتضمنها اللعبة.
٢. تحديد الأهداف التعليمية بشكل يوضح ما يمكن أن يفعله التلميذ بعد دراسته للعبة.
٣. دراسة المعلم والمتعلم لقواعد اللعبة وإجراءات تنفيذها.
٤. توزيع الأدوار على المتعلمين، والتأكد من فهم كل منهم للدور المنوط به.
٥. تحديد الوقت اللازم لممارسة اللعبة، والتأكد من صلاحيتها.
٦. تحديد خصائص، واحتياجات المتعلمين العمريه والعقلية.
٧. مواءمة المكان للعبة مع الأخذ فى الاعتبار صفة اللعبة، وكونها جماعية أو فردية.
٨. تحديد مجال اللعبة ومحتواها، حيث يتم تحديد الحيز المكاني والزمانى الذى يراد تمثيله أو نقله من سياقه الطبيعى فى الحياة إلى الموقف التعليمى (عامر الشهرانى وسعيد السعيد، ١٩٩٧، ص ٢٣٠).
٩. إعداد قائمة بأسماء التلاميذ، والخبرات المطلوب اكتسابها، والخبرة المتوفرة لكل لعبة.
١٠. وصف وتحديد المواد والأدوات والإمكانات اللازمة لتنفيذ اللعبة.
١١. تهيئة أذهان المتعلمين وإثارة انتباههم حتى يعرفوا المطلوب منهم.

١٢. تحديد قوانين اللعبة وكيفية تفاعل اللاعبين مع بعضهم البعض، حيث تصاغ حوادث اللعبة بشكل متسلسل، وتوضح الأدوار التي يجب أن يقوم بها اللاعب لتحقيق الهدف، وتبين نوع حركات اللاعب واتجاهاتها، والعوائق التي قد تصادفه في اللعب.

١٣. تجربة اللعبة على مجموعة من التلاميذ بغرض حل المشاكل التي قد تطرأ أثناء تطبيقها.

١٤. الحرص على حفظ النظام وتوفير جو من الحرية لكل تلميذ، بما يحقق التعلم المطلوب.

١٥. توضيح المعايير التي يتم في ضوءها الحكم بفوز فريق على الآخر، بمعنى هل الوصول إلى الهدف هو الأهم أم إتقان الهدف هو المهم.

- مرحلة استخدام اللعبة التعليمية:

وفي هذه المرحلة يقوم التلاميذ بالممارسة الفعلية لجوانب التعلم، ويجب مراعاة الآتي عند استخدام الألعاب:

- أن يكون الاستخدام هادفاً، بمعنى أن يفعل التلميذ ما هو متوقع منه.
- أن يترك المعلم فرصة للتلميذ حتى يصل إلى الحل المطلوب.
- التصحيح الفوري للأخطاء التي قد تتكرر من بعض التلاميذ.
- إشاعة جو من الحرية والديمقراطية أثناء اللعب، مما يشجع المتعلم على التفكير وتوليد الأفكار.
- يجب مراعاة الفوارق العقلية بين التلاميذ، وذلك عند توزيع الأدوار عليهم، بحيث يقوم كل تلميذ بالدور التي يتناسب مع قدراته.
- يجب أن يصاحب اللعبة نوع من المرونة، بحيث يتقبل المعلم ما قد يصاحب هذا النوع من التعليم من حركات، وإيحاءات بشرط ألا يخل ذلك بقواعد اللعبة.

- مرحلة تقييم اللعبة التعليمية:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتقييم مدى تعلم التلاميذ، ويجب أن تكون الجوانب التي سيتم في ضوءها التقييم واضحة ومحددة للتلاميذ، حتى يستطيع التلميذ أن يحكم على نفسه دون اللجوء إلى المعلم، وذلك من خلال مستوى أدائه الفردي، ومن خلال المجموعة التي ينتمى إليها، وتعد هذه المرحلة بمثابة تغذية راجعة للتلميذ، يمكن من خلالها أن يتعرف على نقاط القوة والضعف فيما قام به من عمل، وذلك كخطوة أولى نحو تحسين أدائه وإثارة دافعيته لإنجاز أعمال أخرى ناجحة.

- مرحلة المتابعة للعبة التعليمية:

وخلال هذه المرحلة يقوم المعلم بمتابعة التلاميذ طوال فترة اللعب، للتعرف على جوانب الخلل في أدائهم، كما يتعرف على مستوياتهم وخبراتهم، وفي ضوء ذلك يتم توجيههم بعد الانتهاء من اللعبة إلى ألعاب تعليمية أخرى تسد الفجوة في مستوى خبراتهم أو تثرى تعلمهم، مما يشكل تعليم علاجي للتلاميذ.

- دور المعلم عند استخدام الألعاب التعليمية:

إن للمعلم دوراً كبيراً في العملية التعليمية، حيث يتطلب منه أن يساعد على تكوين شخصية متكاملة للتلميذ، والمحافظة على استقراره النفسي وثباته السلوكي، وتوفير خبرات اجتماعية من خلال إتاحة فرص التعاون الاجتماعي بين التلاميذ، وتشجيع السلوك الاجتماعي وتعزيزه، وإشعار كل متعلم بقدراته الذاتية (ماجد الخطابية وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٧٢)، وبما أن المعلم اليوم لابد له أن يساير الاتجاهات الحديثة في التدريس من خلال استخدامه لأساليب ووسائل مبتكرة، لذا فإن استغلال الألعاب التعليمية في المدرسة يجب أن يكون مقنن وليس عشوائياً، فمثلاً عندما يقرر المعلم استخدام اللعبة فإنه ينبغي عليه:

قبل اللعب:

- اختيار اللعبة التعليمية المحققة لأهداف الدرس، أو التعاون مع التلاميذ في إعداد اللعبة.
- إتقان استراتيجية اللعب بهذه اللعبة التعليمية، حيث لا بد له من معرفة أهدافها، وقوانينها، وشروطها، وأدوار التلاميذ، وتحديد وقت استعمالها، وخطوات تنفيذها.
- إعداد سيناريو ومخطط اللعبة، ومسارات عملية التفاعل بين اللاعبين (المشاركين في اللعبة)، ليتمكن كل تلميذ من إنجاز العمل الذى يقوم به، والتدخل عند الضرورة.
- تعريف التلميذ باللعبة وكيفية التعامل معها، وتهيئة الموقف المناسب ليكون في دور الباحث أثناء اللعبة، ويستخدم حواسه ويجرب (هدى قناوى، ١٩٩٥، ص ٣٠٥).
- تهيئة البيئة الصفية التعليمية المناسبة لإجراءات اللعبة التعليمية، وذلك بالتأكد من توافر الأدوات، والمواد، والأجهزة اللازمة والضرورية لتنفيذها، بالإضافة إلى تهيئة المحيط أو المكان الذى ستنفذ فيه اللعبة.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات قد يتراوح عددها ما بين (٣-٦) تلاميذ، ويعتمد ذلك على عدد تلاميذ الفصل، وعدد الألعاب، وقد يلعب اثنان في لعبة واحدة في حالة اللعب الفردي.
- توفير فرص اللعب لجميع التلاميذ أو لقدر كبير منهم، وتقديمها في الوقت المناسب، واشتراك التلاميذ في إعداد الألعاب من خامات البيئة (هدى الناشف، ١٩٩٥، ص ٨٢).
- اختيار الألعاب ذات الألوان الزاهية، والتي يتوافر فيها السلامة والمناسبة لعمر المتعلم، والمساعدة على تنمية جوانب شخصيته (سميرة أبو زيد وسحر توفيق، ٢٠٠٤، ص ١٩).

■ مساعدة التلاميذ على الاستقلالية، وتحقيق الذات، وتحمل مسؤولية، واكتساب القدرة على اتخاذ القرار، من خلال إتاحة الفرص لهم في اختيار نوع اللعبة المناسبة لقدراتهم، والدور المشبع لاحتياجاتهم، والمثير لاهتماماتهم.

أثناء اللعب:

■ تهيئة أذهان المتعلمين لموضوع اللعبة، عن طريق إعلامهم بالأهداف المرجو تحقيقها بعد انتهاء عمليات اللعب، ثم تحديد الوقت اللازم لإجرائها.

■ إتاحة الفرصة للتلاميذ للتخيل وحرية التعبير، وتعزيز ثقة التلميذ بنفسه عن طريق تقدير مثل هذه الأنشطة وإبداء الإعجاب بها (أحمد العلي، ٢٠٠٢، ص ١٤٩).

■ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وإتاحة الفرصة الكاملة ليلعبوا كل حسب قدراته، بما يمكنهم من تعلم المفاهيم.

■ أن يضع المعلم نفسه في قلب اللعبة عن طريق مشاركة التلاميذ استمتاعهم بها، فيتحرك معهم ولا ينفصل عنهم في أية لحظة من اللحظات، فدور المعلم هو دور المحاور الذي يحتاجه التلاميذ للتأكد من صلاحية ما قدموه في اللعبة (فابريسيو كاسانيلي، ١٩٩١، ص ٦).

■ متابعة ومراقبة التلاميذ أثناء تنفيذ اللعبة، والتدخل عند الضرورة، لتقديم المساعدات اللازمة •

■ تشجيع التلاميذ على الاشتراك في اللعبة دون ضغط أو إكراه، خاصة التلاميذ الخجولين، وتثبيت مجموعات التلاميذ في حالة الألعاب الثنائية والجماعية، وإطلاق اسم على كل مجموعة بأسماء شخصيات أو صور أو ألوان، وتحديد قائد لكل مجموعة، مع الحرص على تبادل القيادة بين التلاميذ والتنقل بين المجموعات (محمد فضل الله، ١٩٩١، ص ٣٧).

بعد اللعب:

- تقديم بطاقة نشاط لكل تلميذ، بحيث يكتب المتعلم فيها تقريرًا يبين مدى استفادته من اللعبة، وما اكتسبه من معارف ومفاهيم ومهارات وقيم.
- عدم إنهاء اللعبة بشكل مفاجئ، بل يكون له تمهيد مسبق، وتلخيص موضوع اللعبة، ومناقشتها بعد الانتهاء من ممارستها.
- تخصيص مكان يضع فيه التلاميذ لعبهم (رف أو خزانة)، وذلك لمساعدتهم على النظام والترتيب.
- تخطيط العديد من الأنشطة الإضافية للعب بعد انتهاء اللعبة، وذلك للتأكيد على المعلومات والمهارات والمفاهيم التي اكتسبها التلميذ أثناء اللعب، ولمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (سميرة أبو زيد وسحر توفيق، ٢٠٠٤، ص ٢٢).
- تقديم جوائز تحفيزية للمتفوقين، وللتلاميذ الجادين في عملهم أثناء عمليات اللعب، وللتلميذ الأسرع في تحقيق الهدف وإتقانه.
- وفيما يلي مخططات لبعض الدروس في الدراسات الاجتماعية باستخدام الألعاب التعليمية:

الدومينو

أهداف اللعبة: يرجى بعد الانتهاء من اللعبة أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يحترم دوره ودور الآخرين.
- يميز بين المختلف والمألوف من الأشياء.
- يذكر أنواع الحيوانات وأشكالها.
- يربط بين الحيوان وفائدته.
- يقدر عظمة الخالق عز وجل فيما أوجده من ثروة حيوانية هائلة.
- يحدد أهمية العناية البيطرية بالحيوانات.
- يرتب المكعبات وما تحمله من صور بحيث تكون شكل متكامل.

الأدوات التعليمية:

مكعبات من الخشب أو الكرتون المقوى مرسوم على كل منها جزءاً من شكل إحدى الحيوانات (أسد - حمار - جمل - سمكة - فيل - ثعبان - أرنب - بطّة - دجاجة - غزال - بقرة - جاموسة - كلب - خروف).

نشاط مصاحب:

- يكلف المعلم التلاميذ بجمع صور من مجلات تعبر عن بعض السلوكيات الصحيحة والخطئة اتجاه الحيوانات في بيئتهم.

الفنّه المستهدفة: الصف الرابع الابتدائي

عدد اللاعبين: (١٥) تلميذ

زمن اللعبة: عشرون دقيقة

خطوات إجراء اللعبة:

- يقسم المعلم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة تلاميذ.
 - يشرح المعلم للتلاميذ فكرة اللعبة وقواعدها، محدداً أن المجموعة الفائزة هي التي تتمكن من تركيب أكبر عدد من قطع الدومنيو.
 - يطلب المعلم من كل مجموعة أن تقوم بتركيب قطع الدومنيو حتى تكون الشكل الكامل للحيوان •
 - يطلب المعلم من كل مجموعة أن تقوم بتحديد ما تعرفه عن كل حيوان يتم تركيب صورته، وتحديد فوائد تلك الحيوانات، وكيف يستخدمها الإنسان، وماذا يحدث للحيوان إذا لم يتم العناية به بيئياً؟
 - يلخص المعلم الدروس المستفادة من هذه اللعبة.
- التقويم:** ضع علامه صح أو خطأ أمام كل ما يلي:
- يستخدم الفلاح الفيل في حمل أدواته. ()
 - تعد البقرة من الحيوانات السامة. ()
 - تقوم الأم بتربية البط والدجاج في حديقة المنزل ()
 - يذبح المسلمون الأسد في العيد. ()

لعبة الدودة الجائعة

أهداف اللعبة: يرجى بعد الانتهاء من اللعبة أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يحترم دوره ودور الآخرين.
- يميز بين المحاصيل الصيفية والشتوية.
- يربط بين الرقم الموجود على الزهرة والموجود على البطاقة.
- يقدر عظمة الخالق عز وجل فيما أوجده من تنوع في المحاصيل.
- يحترم قواعد اللعبة.

الأدوات التعليمية:

- لوحة وبرية مقسمة إلى قسمين، القسم الأول: مكتوب عليه المحاصيل الشتوية، والقسم الثاني: مكتوب عليه المحاصيل الصيفية.
- عدد من البطاقات المرقمة كل منها مرسوم عليه إحدى أصناف المحاصيل الزراعية (قطن - قصب سكر - الأرز - الذرة - السمسم - القمح - الشعير - الفول - العدس - البصل - البرسيم ٠٠٠٠).
- زهرة خشبية موضح عليها العدد بالنقاط.

نشاط مصاحب:

- يكلف المعلم التلاميذ بجمع عينات لبعض المحاصيل الزراعية الموجودة في بيئتهم.

الفن المستهدفة: الصف الرابع الابتدائي

عدد اللاعبين: (١٥) تلميذ

زمن اللعبة: عشرون دقيقة

خطوات إجراء اللعبة:

- يوجه المعلم انتباه التلاميذ إلى أن الله عز وجل من نعمه أن خلق لنا أنواع مختلفة من المحاصيل، وأنه جعل لكل موسم المحاصيل الخاصة به، ويعطى المعلم التلاميذ أمثلة على ذلك، بالاستعانة بالصور.
- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعتان، محدداً أن المجموعة الفائزة هي التي تنجح في إكمال اللوحة أولاً، مع أقل عدد من الأخطاء.
- ترشح المجموعة أحد أعضاؤها، ويلقى الزهرة، ثم يختار من البطاقات ما تمثل العدد الموجود في الزهرة، ويضعه في مكانه الملائم من اللوحة.
- إذا تكرر حصول التلميذ على نفس الرقم، أو فشل التلميذ في وضع البطاقة في مكانها الصحيح، تتسلم المجموعة الأخرى الدور.
- تستمر اللعبة حتى تكمل كل مجموعة اللوحة التي أمامها بالبطاقات الملائمة.
- يلخص المعلم الدروس المستفادة من هذه اللعبة.

التقويم: أربط الكلمات الموجودة بالعمود (أ) بما يناسبها بالعمود (ب):

(ب)

- القطن
- قصب السكر
- الأرز
- القمح
- الفول
- البرتقال

(أ)

محاصيل صيفية

محاصيل شتوية

أين أنا

أهداف اللعبة: يرجى بعد الانتهاء من اللعبة أن يكون التلميذ قادرا على أن:

- تحديد الاتجاهات الرئيسية والفرعية.
- يلتزم بقواعد الطريق وآداب المرور.
- يحدد التصرف السليم في المواقف المختلفة.
- يكتسب معلومات عن الأماكن المختلفة مثل (حديقة، مستشفى، محطة (.....).

الأدوات التعليمية:

- عرض مخطط بسيط لحي على لوحة مجسمة يحتوى على شوارع، وميادين، وحديقة، ومستشفى، ومدرسة، ومتجر، ومحطة، ومنزل، كما يتضمن بعض إشارات المرور التي توضح كيفية السير.
- ورق مقوى مقصوص على شكل أسهم، ومكتوب على كل منها أحد الاتجاهات سواء أصلية أو فرعية.

نشاط مصاحب:

يكلف المعلم كل تلميذ بعمل مخطط للمدرسة يوضح حجراتها، وكيفية التحرك بداخلها.

الفئة المستهدفة: الصف الرابع الابتدائي

عدد اللاعبين: (١٥) تلميذ

زمن اللعبة: عشرون دقيقة

خطوات إجراء اللعبة:

- يقسم المعلم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة تلاميذ.
- يشرح المعلم للتلاميذ فكرة اللعبة وقواعدها، محدداً أن المجموعة الفائزة هي التي تستطيع أن تذكر أكبر عدد من الاتجاهات بطريقة صحيحة.
- يحدد المعلم لكل مجموعة مكان بدء اللعبة على اللوحة، ثم يطلب منهم وصف: ماذا يفعلوا ليصلوا إلى المستشفى بأيسر الطرق، أو غيرها من الأماكن المذكورة في اللعبة، وما ينبغي أن يتبعوه من سلوكيات.
- يطلب المعلم من كل مجموعة أن تقوم بتحديد الاتجاهات الرئيسة والفرعية، وتحديد القواعد التي ينبغي الالتزام بها عند التحرك في الشارع.
- يلخص المعلم الدروس المستفادة من هذه اللعبة.

التقويم: انظر إلى الرسم الذي أمامك، ثم حدد:

- ماذا يفعل التلميذ (١) ليذهب إلى المعلم؟
كيف يسير التلميذ (٢) ليستعير قلم من التلميذ (٣)؟
كيف يتحرك التلميذ (٥) ليلعب مع التلميذ (٦)؟
كيف يتحرك التلميذ (٦) ليسلم على التلميذ (٤)؟

المعلم	
تلميذ ٢	تلميذ ١
تلميذ ٤	تلميذ ٣
تلميذ ٦	تلميذ ٥

لعبة حول الأرقام إلى حروف

أهداف اللعبة: يرجى بعد الانتهاء من اللعبة أن يكون التلميذ قادرا على أن:

- يحترم دوره ودور الآخرين.
- يتعرف على بعض الشخصيات والأحداث التاريخية المهمة.
- يذكر دور هذه الشخصيات في خدمة الوطن.
- يربط بين الصورة وما تمثله من شخصية أو حدث.
- يقارن بين الصور المختلفة.
- يربط بين الشخصية والحدث إن أمكن.

الأدوات التعليمية:

- لوحة كبيرة تحمل أرقام وحروف، ويليه مجموعة من المربعات الصغيرة تحمل أرقاما فقط.

نشاط مصاحب:

- يكلف المعلم التلاميذ بتصميم رسوم لأسرته وزملائه أو لأية شخصية تثير اهتمامه.

الفئة المستهدفة: الصف الرابع الابتدائي

عدد اللاعبين: (١٥) تلميذ

زمن اللعبة: عشرون دقيقة

خطوات إجراء اللعبة:

- يقسم المعلم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة مكونة من خمسة تلاميذ.
- يشرح المعلم للتلاميذ فكرة اللعبة وقواعدها، محدداً أن المجموعة الفائزة هي التي تستطيع تجميع أكبر عدد من أسماء الشخصيات والأحداث، وتعطى معلومات عن هذه الشخصيات والأحداث.
- يطلب المعلم من كل مجموعة أن تأتي بالحرف المقابل للرقم من اللوحة الكبيرة.
- يطلب المعلم من كل مجموعة أن تقوم بالربط بين هذه الحروف لتصل إلى اسم الشخصية أو الحدث.
- يطلب المعلم من كل مجموعة أن تقوم بتحديد ما الذي تعرفه عن الشخصيات والأحداث التي يتم تجميع حروف كلماتها؟ وما الدور الذي لعبته تلك الشخصيات في خدمة وطنهم؟
- يلخص المعلم الدروس المستفادة من هذه اللعبة.

التقويم: اختار من العمود (أ) ما يناسبه من العمود (ب):

- جمال عبد الناصر.	- تحرير سيناء.
- محمد أنور السادات.	- تفسير القرآن الكريم.
- محمد حسنى مبارك.	- السد العالى.
- محمد متولى الشعراوى.	- القدماء المصريون.
- الأهرامات.	- رعاية الأطفال وتشجيعهم على القراءة.
- سوزان مبارك.	- تعيين محافظ الوادى الجديد.

نشاط (٤):

قم بتصميم لعبة تعليمية لطلاب الصف الأول الثانوى، مع مراعاة الخطوات التالية:

عنوان اللعبة:

أهداف اللعبة:

١.
٢.
٣.

الأدوات التعليمية:

٤.
٥.
٦.

نشاط مصاحب:

٧.
٨.
٩.

الفئة المستهدفة:

.....

عدد اللاعبين:

.....

زمن اللعبة:

.....

خطوات إجراء اللعبة:

- ١٠.
- ١١.
- ١٢.
- ١٣.
- ١٤.
- ١٥.
- ١٦.
- ١٧.

التقويم:

- ١.
- ٢.
- ٣.
- ٤.

المراجع العربية:

١. أحمد عبد الله العلى. الطفل والتربية الثقافية. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢.
٢. إمام مختار حميدة وصلاح الدين عرفة وحسن حسن القرش ومحمد رمضان شحات وأمير إبراهيم القرشى* تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام ج٠ ٢. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠.
٣. ثناء يوسف الضبع. تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠١.
٤. سعيد عبده نافع ويحى عطية سليمان. تعليم الدراسات الاجتماعية للتخصص. دى: دار القلم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
٥. سلمى محمد ملحم. علم النفس النمو. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ٢٠٠٤.
٦. سميرة أبو زيد عبده وسحر توفيق نسيم، دليل المعلمة لأنشطة رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٤.
٧. شيلا وولبر وبث لفين. جماعات اللعب. ترجمة: هدى محمود الناشف. القاهرة: دار الفكر العربى. ١٩٩٩.

٨. عامر عبد الله سليم الشهراني وسعيد محمد محمد السعيد • تدريس العلوم في التعليم العام. السعودية: النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٧ •

٩. علي أحمد الجمل • تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥.

١٠. فابريتسيو كاسانيللي. المسرح مع الأطفال. ترجمة: أحمد سعد المغربي. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١.

١١. فوزية دياب. تصميم البرنامج التربوي للطفل. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

١٢. ماجد الخطايبه وأحمد الطويسى وعبد الحسين السلطاني. التفاعل الصففي • عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢ •

١٣. محمد رجب فضل الله • الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة • القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩١.

١٤. هدى محمد قناوى. الطفل وألعاب الروضة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٥.

١٥. هدى محمود الناشف. استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٥.

١٦. هدى محمود الناشف. تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣.

English References:

1. Angelova, Tanka Gueorguieva & Branimira Christova Lekova. A Model of Early Childhood Foreign Language

Education through Playing Motoric Games.
ED397957 , 1995.

2. Hogle, Jan G. Considering Games as Cognitive Tools: In Search of Effective "Edutainment." **ED425737**. 1996.
 3. Kafai, Yasmin. Making Game Artifacts To Facilitate Rich and Meaningful Learning.. **ED388682**. Apr 1995
 4. McGee, Alice E.& Rachel S.Weinstein. Teach Me To Read: A Practical Guide to Teaching Reading. Series of Caribbean Volunteer Publications, No. 23. **ED416440** , 1996
 5. Seckinger, Don & Rick Mitchell & Dave Lemire." The Use of Educational Simulation and Gaming To Improve Mathematics Teaching. **ED438169** , 1989.
- Villee, Pat A. Gallo & , Kenneth J.Kaser. Class Acts: Activities and Games for the Business Classroom. **ED411449**. 1997.

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني



