

معالجات تطبيقية للتدريس الحديث

رؤية جديدة

الأستاذ المساعد الدكتور
حاکم موسى عبد خضير الحسناوي

الأستاذ الدكتور
محمد حميد مهدي السعودي



معالجات تطبيقية للتدريس الحديث

أ.د. محمد حميد مهدي السعودي
أ.م.د. حاکم موسى عبد خضير الحسناوي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ
إِلَىٰ عِلِّيِّ الْعَالَمِ وَالشَّهَادَةُ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

معالجات تطبيقية للتدريس الحديث
(رؤية جديدة)

الغناهج و طرائق التدريس - زيد الخنيكاني

معالجات تطبيقية للتدريس الحديث (رؤية جديدة)

الأستاذ المساعد الدكتور

حاکم موسى عبد خضير الحسناوي

وزارة التربية

الأستاذ الدكتور

محمد حميد مهدي المسعودي

جامعة بابل

الطبعة الأولى

2020م - 1441هـ



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

رقم التصنيف: 371.3

معالجات تطبيقية للتدريس الحديث رؤية جديدة
محمد حميد مهدي المسعودي، حاكم موسى عبد خضير الحساوي
الواصفات: اساليب التدريس // طرق التعلم // التربية والتعليم

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2018/9/4943)

ردمك ISBN 978-9923-20-001-8

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري

هاتف +962 6 4611169 ص ب 922762 عمان - 11192 الأردن

DAR ALMANHAJIAH Publishing - Distributing

Tel: + 962 6 4611169 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail: info@almanhajiah.com

جميع الحقوق محفوظة للناشر. لا يسمح بإعادة إصدار الكتاب
أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي
شكل من الأشكال دون إذن خطي من الناشر

All rights Reserved. No part of this book may be reproduced. Stored in
a retrieval system. Or transmitted in any form or by any means without
prior written permission of the publisher.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ
وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا
كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

سورة التوبة- الآية

الغناهج و طرائق التدريس - زيد الخنيكاني

الإهداء

إلى....

أطبعوث رحمةً للعالمين نبينا محمد
(صلى الله عليه وآله وسلم)
الأزهار التي ذوت قبل أوانها...
شهداء العراق... مغفرة ورحمة

الغناهج و طرائق التدريس - زيد الخنيكاني

الفهرس

17 المقدمة

الفصل الأول

علاقة النماذج بالتدريس الحديث

21 دور المدرس في العملية التدريسية

24 نظرية التدريس

25 أهمية نظرية التدريس

27 مكونات نظرية التدريس ومحاورها

29 التكتيكات المعرفية في التدريس

29 أولاً: الانتباه

30 ثانياً: التركيز على الدافعية واهتمام الطلبة بالعمل المدرسي

31 ثالثاً: التركيز على التعلم والذاكرة

33 رابعاً: التركيز على الاعداد والتهيئة للاختبار

34 النماذج التدريسية

35 أنموذج تصميم التدريس المعرفي

36 معايير نماذج التدريس

37 فوائد نماذج التدريس

37 أنموذج (فان هيل) Van Hiele

42 أنموذج مارتون وسالجو (marton, Saljo)

42 أنموذج بيجز (Biggs)

45	 أنموذج فارك VARK
48	 أنموذج كاتينا Knatena
49	 أنموذج إ.نكا Necka
50	 أنموذج كاجل's cagel's
51	 أنموذج سالوفي وماير MYER ، SALEOVIY
52	 أنموذج (هاريسون وبرامسون) Harrison & Bramson
53	 أنموذج باسك (Pask)
54	 أنموذج جريجورك Gregorc
55	 أنموذج بارنز للتفكير The Parnes Model
56	 نمودج نورمان الفكري
58	 المصادر

الفصل الثاني

علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

63	 مفهوم التدريس
64	 مفهوم طرائق التدريس
65	 مفهوم إستراتيجية التدريس
66	 أسلوب التدريس وأنواعه
67	 أساليب التدريس وأنواعها
69	 إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة
77	 إستراتيجية الاجماع على تحديد الموقع (الخصيرة المعرفية)

الفهرس

80	إستراتيجية المرسل المتنقل (المنسوب المتنقل)
83	إستراتيجية التفكير بالمقلوب
84	أهمية إستراتيجية التفكير بالمقلوب في العملية التعليمية
86	خطوات إستراتيجية التفكير بالمقلوب
87	فوائد إستراتيجية التفكير بالمقلوب
88	أهداف إستراتيجية التفكير بالمقلوب
89	استعمال إستراتيجية التفكير بالمقلوب
89	جوانب القصور في إستراتيجية التفكير بالمقلوب
90	أدوار المعلم في إستراتيجية التفكير بالمقلوب
90	استراتيجيات الإبداع الجاد
98	إستراتيجية يو واي دي (U Y D)
99	إستراتيجية المنظمات المعرفية التخطيطية
100	أهمية المنظمات المعرفية التخطيطية
101	خصائص المنظمات المعرفية التخطيطية
102	أنواع المنظمات المعرفية التخطيطية
103	فوائد استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية
103	أولاً: فوائدها بالنسبة للمدرس
103	ثانياً: فوائدها بالنسبة للطالب
104	خطوات استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية
105	أساليب تقديم المنظمات المعرفية التخطيطية

107	إستراتيجية التعليم والتفكير البصري
107	مفهوم التعليم البصري.
108	أهمية التعليم البصري في عملية التعليم والتعلم
111	دور المعلم والمتعلم في التعليم البصري
112	إستراتيجية التعلم الذاتي.
112	أهمية التعليم الذاتي
113	مفهوم التعلم الذاتي.
116	أهداف التعلم الذاتي.
116	مهارات التعليم الذاتي
117	مبررات التعلم الذاتي.
118	خصائص التعلم الذاتي.
119	سمات التعلم الذاتي.
119	من سمات التعلم الذاتي الأخرى
119	أساليب التعلم الذاتي
121	أسس التعلم الذاتي
122	أنماط التعلم الذاتي
123	التعلم الذاتي المبرمج
125	برامج التربية الموجهة للفرد
125	أسلوب التعلم للإتقان
126	الموديالات

الفهرس

التعلم الذاتي بالحاسب الآلي	126
دور المعلم في التعلم الذاتي	127
فوائد التعلم الذاتي	128
إستراتيجية المتشابهات	128
مفهوم إستراتيجية المتشابهات	129
الأهداف التي تحققها إستراتيجية المتشابهات	130
مزايا التعلم بالمتشابهات	132
السمات التي تتسم بها إستراتيجية المتشابهات	132
طرق استخدام إستراتيجية المتشابهات بالتدريس	133
مكونات التشبيه	134
مظاهر عملية التشبيه	134
أنواع التشبيه	135
العوامل التي يتوقف عليها التعلم بالمتشابهات	139
المتشابهات عند ويليان جوردن (William Gordon)	141
دور المعلم في إستراتيجية المتشابهات	142
خطوات التدريس بإستراتيجية المتشابهات	143
إستراتيجية الألعاب التربوية	146
المفاهيم ذات العلاقة الألعاب التربوية	148
أهداف الألعاب التربوية	155
أنواع الألعاب التربوية	158

وظائف اللعب التربوية	162
شروط اختيار المعلم للألعاب التربوية	163
نماذج من الألعاب التربوية.	166
استراتيجيه بوسـت وبرينان	169
المصادر	175

الفصل الثالث

علاقة المنهج بالتدريس الحديث

المفهوم الحديث للمنهج	181
خصائص المنهج الدراسي الحديث	182
تنظيمات المنهج وفق احتياجات المتعلمين	184
1. منهج النشاط	184
2. منهج الوحدات القائم على الخبرة	186
3. المنهج التكنولوجي	188
4. منهج الألعاب التعليمية	191
تنظيمات المناهج القائمة على المهارات العلمية	192
تنظيمات التعليم التكاملي	192
مفهوم التكامل	194
أهمية التكامل بين طرائق التدريس الحديثة	196
تقويم المنهج	199
دور تقويم المناهج	200

الفهرس

وظائف تقويم المنهج	200
أساليب تقويم المنهج	201
أسلوب التقويم باستخدام النماذج	201
المصادر	207

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.	أهمية التعليم البصري واستراتيجياته	109
2.	مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الذاتي.	116

ثبت المخططات

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أنموذج المدرس مديراً لعملية التدريس	22
2	أنموذج كاتينا Khatena	48
3	انموذج إنكا NeckaE	50
4	يبين استراتيجية تحديد الاجماع على الموقع (الحصيرة المعرفية)	78
5	خطوات إستراتيجية يو واي دي	99
6	أنموذج سيلكيرك	168
7	أنموذج تقويم المنهج لدى بعض التربويين العرب	202
8	أنموذج مركز دراسات التقويم بكاليفورنيا للمنهج	203
9	أنموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهج	204
10	أنموذج اللقاني لتقويم المنهج	205

المقدمة

أصبحت هنالك ضرورة ملحة في مدارسنا اليوم لاستعمال التدريس الحديث وفق منطلقات فكرية جديدة لتلائم روح العصر والتطور لمجتمعنا في ضوء الانفجار المعرفي والمعلوماتي والتطور التكنولوجي مما يشكل رؤية جديدة تطبيقية لمعالجات التدريس في الصف الدراسي، إذ يشكل المحور الأساس في عملية التدريس فالمدرس المبدع المفكر يضيف أفكاره تجاه طلبته من خلال توظيف النماذج والاستراتيجيات والطرائق والأساليب التدريسية الحديثة التي قد تسهم في رفد طلبتنا بالمعلومات والبيانات الجديدة في ضوء عملية التدريس.

وبناءً على ذلك جاء هذا الكتاب بثلاث فصول متسلسلة ومتراصة ومتداخلة علمياً وفكرياً من اذ الموضوعات ومحتوى المادة العلمية، فقد تناول الفصل الأول (علاقة النماذج بالتدريس الحديث)، اما الفصل الثاني فقد تضمن (علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث)، وشمل الفصل الثالث (علاقة المنهج بالتدريس الحديث) فضلاً عن المصادر العربية والأجنبية المتنوعة التي أغنت الكتاب في محتوياته.

لذا جاء هذا الجهد المتواضع ليكون لبنة متواضعة لمدرسينا وطلبتنا قد يسهم في سد فجوة حقيقية في مكتبتنا العربية.

وأخيراً وليس آخراً ندعو من الله ان يوفقنا ويوفق الجميع في السعي نحو طريق العلم والمعرفة في خدمة بلدنا العراق ووطننا العربي الكبير ...

ومن الله التوفيق

المؤلفان



1

الفصل الأول

علاقة النماذج بالتدريس الحديث

الفصل الأول

علاقة النماذج بالتدريس الحديث

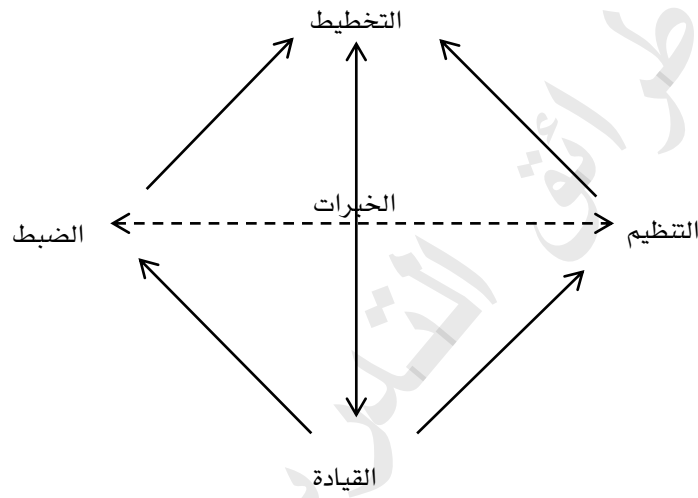
دور المدرس في العملية التدريسية

يمكن تحديد مهمة المدرس بأنه ذو أدوار متغيرة، وأنه ينبغي أن يتصف بالمرونة والتجديد والتغيير وفق ما تضيفه تجديرات المعرفة والتكنولوجيا، مما يحدث تغييرات في معاملة المادة الدراسية وتعامل المتعلم معها، واحد الأدوار المهمة للمدرس، هو أنه صاحب القرار في الصف والأنشطة الصفية ويتم ذلك وفقاً لخطوات اتخاذ القرار:

- صياغة المشكلة وتحديد لها .
- جمع البيانات وتحليل المشكلة موضوع المعالجة
- تحديد الأهداف والنواتج .
- البحث عن البدائل المتوافرة المختلفة لأساليب تحقيق الأهداف والنواتج .
- دراسة خصائص البدائل المتوافرة والموازنة بين مزاياها وإمكاناتها في ضوء الأهداف والنواتج
- اختيار أفضل البدائل .
- تجريب تنفيذ البدائل وضبط و مراقبة عملية التنفيذ .
- تحديد معايير لضبط ومراقبة عملية التنفيذ .
- وبناء على ذلك فالمدرس أدواره متعددة منها .

أولاً: المدرس مديراً للعملية التدريسية :

وضح ديفيس Davies دور المدرس كمدير للعملية التدريسية الصفية إذ افترض في إنموذجه عدداً من الوظائف المحددة يمارسها المدرس في اثناء تنفيذ العملية التدريسية وهذا الأنموذج هو:



مخطط (1) : أنموذج المدرس مديراً لعملية التدريس

ثانياً : المدرس مخططاً لعملية التدريس

تتضمن عملية التخطيط اعداد وصياغة الأهداف التدريسية بلغة قابلة للملاحظة والتقويم على صورة سلوك ظاهر والمدرس ذو الكفاية هو المدرب والمعد لممارسة مهارات التخطيط والصياغة وفق قدرات الطلبة واستعداداتهم والمرحلة النمائية التي يمرون بها فضلاً عن قدرته على التخطيط لمواقف تستثير تفكيرهم وإبداعهم عن طريق ما يعده وينظمه من مواقف وخبرات.

ثالثاً : المدرس منظمًا للخبرات والبيئة التدريسية المناسبة

وتتضمن عمليات التنظيم عدداً من المجالات هي :

- تنظيم الخبرات التعليمية والمواقف والإحداث التدريسية.
 - تنظيم الظروف البيئية للتعلم تنظيماً مقصوداً.
 - تنظيم ادوار الطلبة في تفاعلاتهم مع الإحداث والمواقف التي تعرض لهم.
 - تنظيم استخدام التقنيات والوسائل والأدوات وأوقات استخدامها.
- وتهدف هذه العمليات مجتمعة إلى تحقيق الأهداف التربوية والأهداف التدريسية.

رابعاً : المدرس قائداً للأنشطة والممارسات التدريسية:

تتطلب هذه المهمة وجود صفات شخصية لدى المدرس إذ يستطيع بما لديه من قدرات واستعدادات وخصائص شخصية وجاذبية أن يلعب دور القائد المنظم والموجه لعمليات التدريس والمدرس ذو المفهوم السلبي نحو الذات لا ينجح في قيادة الممارسات التدريسية ولا يستطيع لعب دور الأنموذج القائد لطلبعه.

ويرتبط مفهوم القيادة بخصائص ذاتية شخصية يولد الفرد وهو مزود بها فضلاً عن خصائص تدريبية تساعد على تطوير سلوكه ليكون قائداً يتصف بقدرات تطويرية والمدرس القائد هو المدرس الذي يتبع الممارسات الآتية:

- يستثير دافعية تعلم الطلبة ومشاركتهم في المواقف التعليمية.
- يستثير حماس الطلبة في بناء وتخطيط الأنشطة الصفية.
- يجعل تعلم الطلبة تعلماً تلقائياً ايجابياً.
- دفع الطلبة إلى تحمل مسؤوليات تعلمهم.

- مساعدة الطلبة على الاستقلال عن البيئة في قراراتهم.
- مساعدة الطلبة على استغلال أقصى قدراتهم للتعلم في تحقيق التعلم الأقصى.
- مساعدة الطلبة على تحقيق الاتزان في حالة التخلص من عوامل التنافر المعرفي وتحقيق حالة الإبداع والشعور بالانجاز والتفوق.

خامساً : المدرس ضابطاً للإجراءات التدريسية

تتطلب إدارة التعلم الصفّي وتنفيذه تنفيذاً فاعلاً وأن يتمتع المدرس بصفة القدرة على الضبط والمراقبة الصارمة حتى يتسنى له تحقيق أهداف الدرس.

سادساً : المدرس متعلماً

يبحث المدرس الجيد بشكل دائم عن طرائق ليتعلم أكثر ويحسن من مهاراته التدريسية فالتعلم نشاط مستمر يتضمن إتقان مهارات ومفاهيم جديدة.

نظرية التدريس:

عرفت نظرية التدريس تعريفات عديدة منها :

عرفها (Gordon) بأنها مجموعة من العبارات المبنية على أساس البحث العلمي التي تسمح بالتنبؤ بتأثير متغيرات معينة في البيئة التربوية في تعلم الطلبة. وعرفها سيلنيكر بأنها مجموعة من المبادئ المتكاملة القابلة للتطبيق في المواقف التربوية التي تصف موجّهات لترتيب الظروف لانجاز الأهداف التربوية.

وفي ضوء ما تقدم فإن نظرية التدريس تهتم بما يقوم به المدرس من إجراءات تعليمية داخل غرفة الصف بقصد تحسين التعليم وتطوير مهماته على وفق ما تتوصل إليه الدراسات والبحوث، فنظرية التدريس تشتمل على الكثير من المجالات ذات الصلة بالمتعلم والتعليم كالنواحي البيولوجية، والسيكولوجية، ونظرية المعرفة

الفصل الأول: علاقة النماذج بالتدريس الحديث

والإدراك، والشخصية وعلم نفس النمو، وعلم الاجتماع، والعلاقات الاجتماعية وتفاعل وما يتعلق بها من تطبيقات وأصول نظرية.

ونظرية التدريس تصف العلاقة بين اطراف العملية التعليمية، والبيئة التربوية، وكل ما من شأنه مساعدة المتعلم في تحقيق أهداف التدريس.

وقد جاء ظهور نظريات التدريس متأخراً عن نظريات التعلم ولعل السبب في ذلك هو ان التدريس يتعامل من اذ طبيعته مع النفس البشرية وما يتصل بها من متعلمين ومدرسين وأولياء أمور المتعلمين، وإدارة مدرسة، ومجتمع يتصف بكثرة المتغيرات وتداخلها، مما يجعل من الصعوبة بمكان ضبطها والسيطرة عليها، وصياغة قواعد وفرضيات تعتمد عليها النظرية.

بالرغم من هذه الصعوبة فقد توصل بعض المربين إلى نظريات تدريس ذات شأن في العملية التعليمية ومن هذه النظريات :

1. نظرية (Auzubel) للتعلم ذو المعنى
2. نظرية برونر للتعلم الاجتماعي
3. نظرية بياجيه للإدراك المعرفي والارتقاء بمستوى التفكير
4. نظرية كوهلر للاستبصار

أهمية نظرية التدريس:

يمكن ان تفيد النظرية في التدريس من النواحي الآتية :

1. تؤدي إلى جمع أو ملاحظة علاقات تجريبية ذات صلة أو ذات أهمية لم تلاحظ قبل.

2. تؤدي النظرية إلى اتساع منظم للمعرفة المتصلة بالظواهر ذات الأهمية. وان يكون الوسيط أو المثير المحرك له قضايا تجريبية مشتقة من النظرية (أو ما تقرره أو ما تتنبأ به).
3. تولد النظرية قضايا وفروضا يمكن اختبارها تجريبيا، وتتضمن توليد القضايا والفروض الآتية :
 - أ- التوليد المنتظم.
 - ب- الوجه الاستكشافي الموجه للبحوث والدراسات.
4. تحدد النظرية لمستخدمها عددا من المجالات التي قد يختلف مدى تحديدها على وفق المتغيرات أو المقاييس ذات الأهمية، وتسهم في بلورة اطار البحث وتنظيم المعرفة المتعلقة بها.
5. تساعد النظرية على ادخال النتائج التجريبية المعروفة في اطار يتسم بالتناسق المنطقي والبساطة المعقولة.
6. تساعد النظرية الباحث على القيام بالتجرد من التعقيد الطبيعي الظاهر بطريقة توصف بالكفاية والتنظيم ويمكن توضيح دور النظرية لك من خلال تأثيراتها البحثية اذ انها :
 - أ- توجه البحث نحو المواضيع والمجالات المثمرة.
 - ب- تعطي توجيهات عامة وتمد الباحث بالسياق الذي يجري البحث ضمنه.
 - ت- تعطي نتائج البحث معنى ودلالة.
 - ث- توجهه عملية جمع وتحليل معطيات البحث من خلال ما تتضمنه من مفاهيم وتصورات.
 - ج- تنظيم الخبرات المتجمعة.

- ح- تساعد النظرية في التدريس في تحقيق أهداف التنبؤ في الأحداث الصفية والاعداد والتخطيط لها .
- خ- تفيد النظرية في تصنيف الظاهرة الصفية وتحليلها وتفسيرها استنادا إلى فروض وتعميمات مستمدة من طبيعة النظرة إلى المتعلم والترتيب المنطقي للمادة والافتراضات والعلاقات الاجتماعية والصفية.
- د- تسهم النظرية في التدريس في وصف الظاهرة الصفية بدقة، وتعريفها وتحديد استخدامها باستخدام مفاهيم محددة ومعرفة، إضافة إلى التعريفات التي ترسخ في المجال.

مكونات نظرية التدريس ومحاورها

تتضمن نظرية التدريس عمليات (الوصف و الاستنتاج و التفسير و التنبؤ و الضبط) شأنها شأن النظرية العملية ولكن بدرجة محدودة.

يلخص برونر Jerome Pruner وجهة نظره في بناء نظرية التدريس ومكوناتها من خلال تأكيده على ما يأتي :

1 . يعتقد برونر ان نظرية التدريس وصفية Prescriptive اذ تعطي اتجاه (أو توجيه) يوضح ما هو التدريس الفعال كما تساعد في تقنيات التدريس وإجراءاته.

2 . نظرية التدريس معيارية Normative عامة وليس خاصة فهي تعطي بعض المعايير لتدريس موضوع محدد مثل تدريس الفيزياء أو الكيمياء .. الخ.

اما شارلز ريجيلوث (Reigeluth) فقد قدم خمس خطوات لبناء نظرية تصميم التدريس :

1. صياغة الفرضيات حول طريقة تصميم التعليم.
2. تحديد المتغيرات الثلاث الأساسية في نظرية تصميم التعليم، وهي الطريقة والشروط والنتائج.
3. اشتقاق مبادئ علم التعليم التي تتضمن وصفاً إجرائياً لعلاقات السبب والنتيجة.
4. بناء التصاميم التجريبية المناسبة لاختيار دراسة المبادئ والفرضيات.
5. تحديد المنهج الإحصائي المناسب.

كما ويتضح ان نظرية التدريس تتضمن ثلاثة محاور رئيسة هي :

المحور الأول : المتغيرات المدخلة (Input Variables) : والحضارية والظروف وتشمل خصائص الطلبة النمائية وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ومستويات نضجهم، بالإضافة للخلفية الثقافية المجتمعة والبيئية إلى جانب المعلمين ومواد التعلم وبيئة التعلم وإدارة المدرسة.

المحور الثاني : المتغيرات التنفيذية (Process Variables) : وتشمل المبادئ التي تصف كيفية تهيئة الظروف والجهود، والأنشطة التعليمية والتعلمية من خلال المواقف التعليمية أمام الطالب وبما يسر له انجاز الأهداف المرغوبة ويشمل ذلك تفاعل المعلمين مع الطلبة وسلوكهم وتوجهاتهم وأساليب تخطيطهم للدرس، والوسائل التعليمية التي يستعينون بها .

المحور الثالث : المتغيرات الإنتاجية (Product Variables) : من خلال التنبؤ بالتغيرات السلوكية في أداء الطلبة من خلال مرورهم بخبرة معينة في بيئة دراسية معينة وأساليب قياس ووصف وتشخيص نواحي القوة ونواحي الضعف في أداء الطلبة وعلاجها .

التكتيكات المعرفية في التدريس:

التكتيكات المعرفية هي :

1. التركيز على الانتباه.
2. التركيز على الدافعية واهتمام الطلبة بالعمل المدرسي.
3. التركيز على التعلم والذاكرة.
4. التركيز على المتعلم والمستقبل.
5. التركيز على الاعداد والتهيئة للاختبار.

أولاً: الانتباه :

يقصد بالانتباه ((تكيف أعضاء الحس في الفرد لتسهيل الاستجابة لمؤثرات أو مواقف مقصودة، ومنع الاستجابة لمؤثرات أو مواقف عرضية)) كما يعرف الانتباه بأنه ((انتقاء)) الدلالات المناسبة و((الاستمرار)) في التركيز عليها، ويحدد هذا المفهوم مطلبين رئيسيين لتحقيق الانتباه هما (الانتقاء) أي انتقاء الدلالات والمثيرات الملائمة المترابطة بالمهمة المطلوب من الطلبة تأديتها أو بالنشاط الذي يجب عليهم الانهماك به، ((والاستمرارية)) أي الحفاظ على انتباه الطلبة لمدة زمنية كافية في الانتباه.

يعد انتباه الطلبة في الصف من العوامل المهمة التي يجب توافرها في عملية التعلم والتعليم وبدونه يسود الصف شيء من الفوضى والتشويش ويمكن للمعلم الاستحواذ على انتباه الطلبة من خلال الإجراءات الآتية :

1. التأكد من انتباه الطلبة التام قبل بدء التدريس.
2. التمهّل قليلاً بعد اعطاء اشارة الانتباه.
3. اعطاء وصف مختصر عن الأهداف وربطها بحاجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية.

4. ان يبدأ المعلم بالشرح عندما يشعر بانتباه الطلبة واستعدادهم.
5. الانتقال المناسب من فقرة لأخرى.
6. النظر الدائم للطلبة اثناء الشرح.
7. التنوع في نبرة الصوت وشدته.
8. التقدم بالشرح حسب قدرات الطلبة.
9. التوقف عن الشرح فوراً عند ملاحظة ملل وشرود أذهان الطلبة عن الدرس.
10. استخدام التجريب والتعلم بالعمل.

ثانياً: التركيز على الدافعية واهتمام الطلبة بالعمل المدرسي

يقصد باستثارة الدافعية عند الطلبة وايجاد الرغبة وتحفيزهم عليه إذ يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له أهداف نوعية إلى توفير قدر كبير من المثيرات لدى الطلبة، قد تكون صورة عرضاً علمياً يقوم به المعلم

ان استخدام المعلم لهذه المداخل يثير حب استطلاع الطلبة لما سوف يتعلموه ليهتموا به، ويتطلب ذلك ان يحافظ المعلم على نظام الصف ليستطيع استخدام مهارات التخاطب مع الطلبة بأساليب تجعلهم يستمتعون بالتعلم المستقل ويزيد دافعتهم له، ويتم ذلك على الشكل الاتي :

1. الانجاز: ان انجاز الفرد واتقانه لعمل ما يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي وهنا ينبغي على المعلم العمل على جعل العملية التعليمية ثواباً أكثر منها عقاباً ويحمي الطلبة من الشعور بالفشل
2. القدرة الذاتية: ان الرضا الذاتي الناتج عن النجاح في الانجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للطلبة يدفعهم إلى بذل جهودهم جديدة لتحقيق تعلم جديد وهكذا يتطلب من المعلم العمل على تجديد النشاطات التي ينبغي عليهم ممارستها في ضوء قدرتهم الحقيقية

3. تحقيق الذات: الحاجة إلى تحقيق الذات تعد قوة دافعة ايجابية داخلية توجه سلوك الطلبة لتحقيق ما يؤدي إلى شعورهم بتحقيق ذاتهم، ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية الطلبة للتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامهم لتحقيق ذاتهم من خلال النشاطات التي تبعث في نفوسهم الشعور بالثقة اما الوقاية من تشتت الانتباه وعلاجه فيتطلب ما يلي :

1. تدريبات لإطالة مدة الانتباه.
2. استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة.
3. تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف.
4. تلبية الحاجات الأساسية للطالب، مثل الأمن والحب والحرية والطمأنينة....

الاستراتيجيات المثيرة للدافعية :

إستراتيجية جذب اهتمام الطلبة للمادة : وتشمل

- أ- ان يعمل المعلم على فهم اهتمامات وميول الطلبة اذ يختار المعلم الأنشطة التي تناسب هذه الاهتمامات والميول.
- ب- ان يقحم المعلم في الدرس الموضوعات والمهام التي تهتم الطلبة اذ تكون هذه المواضيع ممتعة ومثيرة فسرر حدث معاصر غالباً ما يشكل طريقة مفيدة لشد وجذب اهتمامات الطلبة وعند التفكير بإعطاء الواجبات اختر الواجب الذي يمكن الطلبة من اختيار واكتشاف اهتماماتهم في الموضوع المدروس وفي الوقت نفسه يحقق هدف الدرس الأساس.
- ت- ان يهيئ المعلم الدرس منذ بدايته وذلك من خلال تقديم نشاط أولي واستهلاكي مختصر في بداية الدرس وهذا الاستخدام لمساعدة الطلبة للوصول لحالة الرغبة في التعلم.

ث- ان يعرض المعلم الأهداف التعليمية والتوقعات في بداية الدرس، فيجب ان يعرف الطلبة المتوقع منهم بالضبط وكيف سيتم تقويمهم وما هي عواقب النجاح التي تنتظرهم مع ربط أهداف التعلم و التوقعات بوضوح.

ج- ان يطرح المعلم أسئلة ومشكلات مثيرة وممتعة يمكن الطلبة من التأمل والتفكير والتنبؤ بما سيتعلمونه فالأسئلة المتشعبة التي لها العديد من الإجابات الصحيحة هي أسئلة ممتعة ومفيدة.

ثالثاً: التركيز على التعلم والذاكرة

إذا كان المعلمون لا يمتلكون القدرات العقلية فليس بإمكان اي خبرة مهما عظمت ان تخلق ذلك, ان تطور هذه القدرات العقلية يأتي عبر المعالجة التوسيطية والتأمل في الخبرة من أهم النتائج التي تفيدنا في هذا المحال ما يأتي:

1. يعتمد التذكر على مقدار التعلم فالشيء الذي تعلمناه جيداً نتذكره جيداً لمدة أطول ومن هنا تأتي أهمية التمرين والمراجعة للذهان يعززان التعلم.
2. الوقت عامل مهم للتذكر فكلما طال الوقت بين تعلم شيء ما ومحاولة تذكره بعد ذلك زادت احتمالية نسيانه فالطلبة ينسون تدريجياً الدرس الذي لا يُعاد قراءته من وقت لآخر أو لا تتكرر اشارة المعلم اليه، ومما تجدر الإشارة اليه هنا ان اكبر قدر من النسيان يحدث بعد تعلم المادة مباشرة ثم بعد ذلك تدريجياً ننسى هذا الشيء تماماً وهنا تظهر أهمية المراجعة وإعادة التمرين في فترات متقاربة حتى نحفظ بما تعلمناه ونثبتته.
3. يختلف مقدار التذكر باختلاف درجات فهمنا للمادة التي نتعلمها.
4. يميل الطلبة إلى تذكر الأشياء التي لها خبرات سارة أكثر من التي لها خبرات غير سارة.

5. تؤثر رغبات الطلبة ودوافعهم وميولهم على مقدار تذكرهم للمواد التي يتعلموها ولتفسير عملية التذكر لخص العلماء بعض الإرشادات منها :
 1. يجب ان يعطي الشخص المؤثر فرصه كافيه لكي يستثير جميع الاحتمالات المرتبطة به ولذلك ينبغي على المرء ان يعطي نفسه بعض لحظات للتذكر واسترجاع المعلومات المطلوبة.
 2. تأكيد الثقة بالنفس فلا يدع الخطيب مثلاً الفرصة لغيره لنقد رأيه اثناء الكلام ما لم يكن قادر على رد الحجة بالحجة.
 3. القضاء على كل انفعال نفسي، كالغضب والقلق والخوف أو اليأس.
 4. محاولة تذكر الظرف الزماني أو المكاني الذي جرت فيه الحادثة المراد تذكرها.
 5. ترك الموضوع جانباً بعض الوقت والرجوع اليه من جديد لقتل الملل.

رابعاً : التركيز على الاعداد والتهيئة للاختبار:

- يعد التقويم الركن الثالث الذي تقوم عليه عملية التدريس بعد التخطيط والتنفيذ وبناءً على ذلك فان مهمة التقويم تقتضي إحاطة المدرس بمهمات هي:
1. مهمة تحديد الأهداف التربوية والتعليمية وذلك لأن قياس الأهداف ما تحقق منها هو المستهدف في عملية التقويم.
 2. مهمة اختيار نوع التقويم المراد اعتماده في التدريس.
 3. مهمة تحديد وسائل القياس (أسئلة صفية، اختبارات تحريرية – المقال – الموضوعية بأنواعها).
 4. مهمة بناء الاختبارات ووسائل القياس التي يقوم عليها التقويم، ومراعاة الشروط التي يتطلبها بناء الاختبار من اذ الصحة والشمول والثبات وإمكانية التطبيق.

5. مهمة وضع معايير التصحيح أو الإجابة الإنموزجية إذا كانت أسئلة الاختبار مقالية.
6. مهمة تفسير النتائج وتحليلها واستعمال الوسائل الإحصائية اللازمة لذلك.
7. تنويع الأسئلة على وفق تنوع المجالات والمستويات التي تقيسها.
8. مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب في ترتيب الأسئلة.
9. اعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.
10. توزيع الدرجات بين مفردات الاختبار بحسب الأوزان النسبية.

النماذج التدريسية

نشأة فكرة بناء النماذج في البداية في علوم الهندسة، إذ يتجه المهندس المعماري أو الميكانيكي إلى إنشاء أنموذج مجسم ومصغر يمثل المبنى الذي يريد بنائه أو الآلة التي يرغب في تصميمها، ويقوم باستعماله لإجراء الاختبارات المطلوبة مثل الانجاز النهائي أو أعمام النتائج على الآلة، وعند الانتقال من الآلة إلى الدراسات الإنسانية تعد صعوبة إجراء اختبارات عملية لدراسة آلية الأنظمة والمؤسسات هي الفكرة الأساسية، مما أدى إلى بناء أنموذج يعكس خواصها الأساسية، يتم اختباره وأعمام النتائج على النظام الحقيقي.

أن نماذج التدريس هي نماذج معتمدة في أصولها على نظريات نفسية — تعليمية، وان الأنموذج خطة تدريسية يمكن استعمالها في تنظيم عمل المدرس ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدرسية.

ويشير الأنموذج إلى أجزاء الإستراتيجية، مثل طريقة محددة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره واستعمال وجهات النظر والملاحظات والأمثلة وأساليب استثارة دافعية الطلبة ويفترض ان يكون أنموذج التدريس شاملاً للنشاطات التي يمكن ان تؤثر التعلم.

أنموذج تصميم التدريس المعرفي

ان الأنموذج المعرفي من النماذج الحديثة التي اظهر في بدايته على صورة مجموعة أفكار وطرائق بحثية مجردة وقد استند في ذلك إلى مقولة (بياجيه) اني لم اعن في حياتي ان أصوغ نظرية تربوية أو سيكولوجية، أو ما كان كل همي هو دراسة نظرية المعرفة.

لذلك فالتعلم المعرفي كما حدده برونو

هو عملية توليد للمعرفة، لذلك يصف العلم بانه عنصراً فاعلاً اذ يساعد على توليد الأفكار، اي انه قادر على تنمية البنى المعرفية عند الإنسان.

نظرية التعلم المعرفية

تعد نظريات التعلم المعرفي محور التأثير في ممارسة تصميم التدريس، لذلك نجد ان هذه النظريات تسلط الضوء على العوامل المتعلقة بالمتعلم أكثر من تلك العوامل المتعلقة بالبيئة.

لذلك يرى (شويل) ان هناك نقاط رئيسة تبين أثر علم النفس المعرفي في نظرية التعلم.

1. النظرة إلى التعلم كعملية نشطة بناءة.
2. عرض عمليات ذات مستويات عليا في التعلم.
3. الطبيعة التراكمية للتعلم والدور المهم الذي تلعبه المعرفة السابقة لدى المتعلم.
4. الاهتمام بالطريقة التي تعرض بها المعلومات.
5. الاهتمام بتحليل مهام التعلم والأداء بما يتفق مع العمليات الذهنية.

معايير نماذج التدريس

هناك عدد من المعايير التي يمكن الحكم بموجبها على انموذج التدريس المستخدم وصلاحيات استعماله والتي تتمثل في :

أ. الدقة والوضوح : يتصف الأنموذج التدريسي بالدقة والوضوح إذا ما توافرت فيه الخصائص الآتية:

1. الخلو من اللبس والغموض.
 2. الترابط والاتساق في عناصره ومكوناته ترابطاً واتساقاً داخلياً.
 3. دقة الفرضيات ووضع المفاهيم.
 4. سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم الأنموذج الافتراضية.
- ب. الشمول: يتصف الأنموذج التدريسي بالشمول أو الإحاطة، إذا ضم مجموعة من العناصر في علاقة يمكن ان تكون ترابطية أو سببية أو تفسيرية، ويمكن أن يكون شاملاً إذا اخذ بالنظر مجموعة من العناصر الآتية:

1. معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية.
 2. خصائص الطلبة وأساليب تعلمهم.
 3. أساليب اتصال الطلبة مع المواقف والإحداث.
- ج. درجة المرونة وتتمثل في :
1. سهولة تعديل الانموذج بما يتفق وطبيعة المواد الدراسية المتضمنة للمنهج المدرسي.
 2. سهولة تعديل الانموذج بما يتفق مع الواقع المدرسي.
 3. سهولة دمج المستعمل في توظيف الانموذج في المواد التعليمية.
 4. سهولة دمج الانموذج مع مداخل أخرى للتعديل.
 5. إمكانية استخدام الانموذج في سنوات عمرية ودراسية مختلفة.

6. إمكانية تعديل الانموذج بما يقابل متطلبات الموافق التدريسية.
- د. الواقعية: هناك ثلاثة أنواع من التقويم التكويني وهي : تقويم فردي و تقويم جمعي و تقويم ميداني.

فوائد نماذج التدريس

لاستعمال الأنموذج التدريسي عدد من الفوائد منها :

1. يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في بناء المنهج.
2. يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.
3. يزيد من احتمالية النجاح في العمل.
4. يسهل الاتصال والتنسيق بين المشاريع والمجالات ذات العلاقة.

أنموذج (فان هيل) Van Hiele

أن التعلم هو عملية غير متصلة (discontinuos)، إذ توجد قفزات في منحنى التعلم، وهذا يعني وجود مستويات تفكير منفصلة ومختلفة.

ووظفت الأدبيات بنيتين رقميتين مختلفتين لتحديد تلك المستويات، الأولى ترقم المستويات من 0-4، وهو نظام يماثل النظام الأوربي لعد الطوابق في بناية ما بادئاً من الطابق الأرضي، ثم الأول وبعده الثاني... وهكذا. ونظام آخر يرقم المستويات من 1-5. ويتم استعمال الترقيم من 0-4، وذلك اعتماداً على الترقيم الذي وضعه Van Hiele. فيما يأتي توضيحٌ لتلك المستويات:

المستوى (0): التعرف على الشكل (recognition) أو البصري (visualization):

وفيه يحكم الطلبة على الشكل الهندسي من مظهره العام، ويميزه ككل، ولا يعرف شيئاً عن الخصائص. فمثلاً الشكل مستطيل لأنه يشبه الشباك. ولا يستطيع الطالب في هذا المستوى الربط بين الخصائص، كما أنه لا يعرف العلاقات بينها،

وبالنسبة له فإن المربع يختلف عن المستطيل. وهذا المستوى في حكم الطالب على الصور وأشكال الكائنات الحية وأجزاء النبات من دون معرفة خصائص كل كائن حي، وكيفية التكاثر والحركة فيه وغيرها. كما إنه يعرف أجزاء النبات من دون معرفة وظيفة وخصائص كل جزء، وكذلك يعرف أن الأشياء من حوله منتظمة وغير منتظمة وتختلف بأطوالها وأحجامها وأشكالها سواء أكان ذلك من الصور أو من الأشياء المحيطة به، وهذا يعني أن معرفة الأشكال تعد متطلباً أساسياً للوصف أو للمستوى الآخر الذي يليه.

المستوى (1): التحليلي (analysis) أو الوصفي (descriptive) :

يحلل الطالب الشكل الهندسي بدلالة مكوناته والعلاقة بين هذه المكونات. كما يعتمد صفات مميزة لكل فئة من الأشكال بشكل تجريبي (الطي، والقياس، والشبكات)، ويستعمل الخصائص في حل المسائل. فمثلاً يفكر في المربع على أن له أربعة أضلاع وأربع زوايا قائمة. ويقارن بين الأشكال بالاعتماد على الخصائص وليس بالاعتماد على عدد الأضلاع، ولكن لا يستطيع الطالب في هذا المستوى الربط بين الخصائص، فمثلاً لا يستنتج أن المربع هو متوازي أضلاع. وبالكيفية نفسها يمكن للطالب أن يحدد من خلال الشكل طبيعة العلاقة بين النبات والحيوان والإنسان والوظيفة العلائقية بين أجزاء النبات كتحليل وظائف الجذور والساق والأوراق والأزهار.

المستوى (2): الترتيبي (ordering) أو العلائقي (relationship) أو

الاستنتاج غير الشكلي (informal deduction) :

يرتب الطالب الأشكال والعلاقات بشكل منطقي، كما يدرك استنتاجاً بسيطاً، ولكنه لا يفهم البرهان. باستطاعة الطالب تصنيف الأشكال بشكل هرمي بتحليل خصائصها والقيام بمناقشات غير شكلية. مثال ذلك أن المربع هو معين، لأنه معين غير أن له خصائص إضافية، وفي هذا المستوى يدرك الطالب أهمية التعريف،

ويبني روابط بين الأشكال من خلال التعريفات، وبمثل ذلك يستطيع التلميذ في درس العلوم أن يرتب العلاقة بين الكائنات الحية بشكل سلسلة غذائية ذات مرتبة أولى أو ثانية وغيرهما كما يستطيع أن يرتب العلاقة الوظيفية بين الجذور والساق والأوراق وصولاً إلى صنع الغذاء بداخل الورقة بعملية كبيرة تسمى البناء الضوئي.

المستوى (3): الاستنتاج الشكلي (formal deduction):

يفهم الطالب أهمية الاستنتاج، ويبني نظريات في نظام مسلمات، ويقوم بالتمييز بين العناصر غير المعرفة والتعريفات والمسلمات، والبرهان، ويذكر السبب بشكل شكلي وبعبارة منطقية بالاعتماد على المسلمات والنظريات، ويعطي الطالب إثباتاً شكلياً، ولكن من دون المقارنة بين الأنظمة المسلم بها، فمثلاً يكون باستطاعته برهنة تكافؤ مجموعتين من الخصائص التي تحدد تعريف متوازي الأضلاع. وبمثل ذلك يستنتج التلميذ في درس العلوم العلاقة بين الكائنات الحية بأنها (آكل ومأكول)، وبين المكونات غير الحية والحية بعلاقة (أخذ وعطاء)، ويصل باستنتاج أن التركيب الضوئي عملية تفاعل بين المادة الخضراء وضوء الشمس والماء.

المستوى (4): التجريد (rigor) أو فوق الرياضي (amathematical) أو

المسلماتي (axiomatic):

يفهم التلميذ ضرورة التجريد الصارم، وباستطاعته أن يجري استنتاجاً مجرداً حتى يمكن فهم الهندسة اللاتقليدية. وفي هذا المستوى، يذكر الطالب السبب بشأن نظام رياضي بشكل شكلي أكثر من الخصائص التي يعرفها من قبل، ويكون باستطاعته تحليل الاستنتاجات من المسلمات والتعريفات، كما يكون بإمكانه التعلم عن طريق استحداث مسلمات جديدة بالاعتماد على النظام الهندسي. وبمثل ذلك يستطيع الطالب أن يكتب المسلمات التي يصل إليها على نحو مجرد مثل:

- أولى: نبات - حيوان آكل الأعشاب - حيوان آكل اللحوم.

- ثاني: نبات - حيوان آكل الأعشاب - إنسان.

- مادة خضراء + ضوء الشمس + ماء = غذاء (حيوي + مخزون)

خصائص المستويات:

الخاصية الأولى: التتابع الثابت (fixed sequence) أو الهرمية (hierarchical): وهي ضرورة أن يمر الطالب في المستوى السابق قبل أن يصل إلى المستوى اللاحق.

الخاصية الثانية: التجاور (adjacency): كل ما يكون ضمناً في مستوى التفكير السابق يصبح صريحاً في مستوى التفكير اللاحق.

الخاصية الثالثة: التمييز (distinct): لكل مستوى تفكير رموزه الخاصة ولغته وعلاقاته التي تربط بين تلك الرموز.

الخاصية الرابعة: الفصل (separation): وتعني أنه لن يتمكن شخصان في مستويي تفكير مختلفين من فهم بعضهما بعضاً. فإذا كان الطالب في مستوى التفكير الثاني والمعلم يشرح في المستوى الثالث، فلن يتمكن الطالب من فهم ما يقوله معلمه. ذكر الزوجان Van Hiele خاصية خامسة، وهي الاكتساب (attainment): وتعني أنه يمكن لعملية التعلم نقل الطالب من مستوى تفكير إلى آخر.

الانتقال بين المستويات:

اعتقد Van Hiele أنه يمكن تسريع التطوير الذهني المعرفي في الهندسة من خلال التعليم، وليس من خلال النضج أو العمر.

وهناك خمس مراحل للتعليم على وفق أنموذج Van Hiele وهي مراحل للانتقال من مستوى إلى آخر وتعد نفسها خطوات يستعملها المعلم في تدريس الموضوعات في الصف وهي:

1. المعلومات: يجب أن يبدأ التدريس بمواد تقدم الطالب وتقوده لاكتشاف بنى معينة.

2. التوجيه المباشر: (**directed orientation**): وهي أن تقدم المهمات للتلميذ بطريقة تجعل البنى المتعلمة مألوفة لديهم.
 3. الوضوح: (**explicitation**): يقدم المعلم المصطلحات ويشجع الطلبة على استعمالها في كتاباتهم ومناقشاتهم ضمن حصص العلوم.
 4. التوجيه الحر: (**Free orientation**): يقدم المعلم مهمات يمكن أتمامها بطرائق مختلفة، ويكتسب الطلبة خبرات في حل متطلبات بمفردهم بالاعتماد على ما درسوه سابقاً.
 5. التكامل: (**Integration**): يعطي الطلبة فرصاً لتجميع ما درسوه سابقاً، كأن يصمموا أنشطتهم بأنفسهم.
- وحدد أنموذج Van Hiele في تنظيم محتوى المادة الدراسية بما يأتي:
- 1- المعلومات: تقوم المعلمة بتقديم بعض المعلومات من خلال عرض بعض الأشياء الموجودة حولنا أمام الطلبة لغرض تصنيفها بحسب أشكالها وأطوالها ومنتظمة وغير منتظمة.
 - 2- التوجيه المباشر: تقوم المعلمة بتوجيه الطلبة على تحديد صفات الأشياء المنتظمة وغير المنتظمة.
 - 3- الوضوح: تطلب المعلمة من الطلبة تفسير سبب تصنيف الأشياء إلى منتظمة وغير منتظمة.
 - 4- التوجيه الحر: تطلب المعلمة من الطلبة القيام ببعض الأنشطة كقياس طول الباب والشباك وغيرهما من الأشياء، وملاحظة القراءات المختلفة بين الأشياء.
 - 5- التكامل: وفيه تطلب المعلمة من الطلبة ذكر أدوات القياس المناسبة لقياس الأشياء المختلفة.

أنموذج مارتون وسالجو (marton, Saljo)

حدد أنموذجهما بنمطين هما :

1. النمط السطحي: يتمثل يتعلم الطالب النص ذاته لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق لذا يركز على كم المعلومات وليس الكيف.
2. النمط العميق: اذ ينصب اهتمام هؤلاء الطلبة على المحتوى ومعناه ودلالته وهدف الكاتب من ذلك النص، وذلك لأن مفهومهم عن التعلم على أنه عملية استنتاجية يقومون من خلالها بدراسة العلاقة بين الأفكار التي يعرضها النص بعضها ببعض، ثم مناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط بين تلك المعلومات الواردة في النص والمعلومات السابقة.

أ. أنموذج بيجز (Biggs)

يعد موضوع التعلم من أهم الموضوعات التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس التربوي، وذلك لما له من دور كبير في اعداد طلاب قادرين على التعامل مع المستقبل المليء بالتحديات والتطلعات، اذ يرون ان التعلم نوع من أنواع النشاط المعرفي الذي يتفاعل فيه كل من التمثيل المعرفي للمعلومات والخبرات السابقة مع المعلومات الجديدة.

وبناءً على ذلك يختلف ناتج التعلم باختلاف مدى قدرة المتعلم على احداث ارتباطات حقيقية ومنطقية بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة ليكون التعلم ايجابياً وذاً معنى، أما إذا كان الارتباط سطحياً وهامشياً كان التعلم أقل فاعلية، وأكثر قابلية للفقدان أو النسيان، اذ تتعزل المعلومات الجديدة داخل البنية المعرفية ويتقلص دورها وتأثيرها، ويميل العقل إلى نسيانها والتخلص منها .

ينبغي أن نتعرف بأن الغالبية العظمى من الناس غير راضين عن النظام التعليمي المحلي، سواء أكان ذلك في التعليم العام أم في التعليم الجامعي، وبالرغم

الفصل الأول: علاقة النماذج بالتدريس الحديث

من التحسينات والتحديثات التي أدخلت عليه، ومن الأسباب الجوهرية لذلك ان نظامنا التعليمي يشجع أسلوب التعلم السطحي، فالطريقة التي يعالج بها الطالب المعلومات التي يستقبلها اما ان تكون معالجة عميقة وإما معالجة سطحية.

ان من يتبع الأسلوب السطحي ينظر للمسائل والقضايا التي تواجهه نظرة سطحية سريعة دون ان يفكر كثيراً في مكوناتها وأساليبها، وينصب اهتمامه الرئيس على حفظ المعلومة كما جاءت اليه من مصدرها دون تمحيصها والتدقيق فيها فأسلوب حفظ المعلومات هو الأسلوب الذي يغلب على اتباع الأسلوب السطحي في التعلم.

فضلاً عن ذلك أن من يتبع الأسلوب العميق لا يعتمد على الحفظ في التعامل مع المعلومة، بل يحاول دراستها من جميع جوانبها، ويعمل عقله في تمحيصها وطرح الأسئلة حولها، وعليه فأسلوب التعلم السطحي يسير باتجاه أفقي، في حين يسير أسلوب التعلم العميق باتجاه رأسي.

ويعاب على التعلم السطحي انه سريع الزوال، وأثره محدود في سلوك الطالب وطريقة تفكيره، ويتميز التعلم العميق بانه يبقى مدة طويلة في ذهن الطالب ووجدانه ويدخل ضمن المنظومة المعرفية لديه ويسهم في تشكيلها من جديد، ويترك أثراً ملحوظاً في سلوكه الطالب وطريقته في التفكير والتعبير.

ليس من الصعب على احد منا ان يحكم على نظامنا التعليمي بانه نظام يشجع التعلم السطحي ومساحة التعلم العميق فيه محدودة، إذ يبدو ان غالبية طلبتنا يسلكون الأسلوب السطحي في دراستهم، وهم لا يفعلون ذلك باختيارهم وإرادتهم، بل هم مضطرون إلى اللجوء إلى التعلم السطحي لان الموقف التعليمي يفرض عليهم ذلك ويجبرهم على تجنب أسلوب التعلم العميق كما أنهم لا يفعلون ذلك بوعي منهم، بل هم يتبعون - بطريقة لا شعورية - النمط التعليمي السائد، ولا يمكنهم الفكاك منه بسهولة.

وهناك عدة عوامل تدفع الطلبة إلى اتباع أسلوب التعلم السطحي، ولعل من أهمها كثرة المواد والساعات الدراسية المقررة، فنحن نريد ان ندرس أبناءنا كل شيء في مدة زمنية محدودة، ان هذا الوضع يجعل من المستحيل على الطلبة سلوك الأسلوب العميق في التعلم وما يتطلبه من الغوص في أعماق الموضوعات المقررة واكتشاف اسرارها، كما ان كثرة الموضوعات والدروس لا تعطي لهم فرصة لمتابعة تلك الدروس بشكل أكثر عمقاً والايجابيات والسلبيات التي يراها المعلم في ذلك المنتج وطرح بعض التساؤلات حول بعض المضامين، ويوفر لهم فرصة للرد على هذه التعليقات وإبداء وجهة نظرهم.

أنموذج بيجز (Biggs)

1. النمط العميق ويتضمن:

- الاهتمام بالفهم.
- التفاعل مع المحتوى.
- ربط الأفكار الجديدة مع الأفكار السابقة.
- ربط المفاهيم مع الخبرة.
- ربط الأدلة مع الاستنتاج.
- البحث في منطقية البراهين.

2. النمط السطحي ويشمل:

- التركيز على الحد الأدنى من استيعاب الطالب.
- الاعتماد على التذكر.
- الفشل في التمييز بين المبادئ والأمثلة.
- معاملة المهام على انها خارج الذاكرة.
- التركيز على العناصر دون التكامل بينها.

3. النمط التحصيلي ويركز على:

- الاهتمام بتحصيل أعلى الدرجات.
- الاهتمام بالتنظيم للوقت والجهد.
- استخدام الاختبارات السابقة للتنبؤ بالأسئلة.

أنموذج فارك VARK

هو من اعداد فارك فليمنج وبونويل ويتكون هذا الانموذج من أربعة أنماط تعليمية مفضلة لدى الطلبة؛ اذ يمثل حرف v كلمة Visual ويدل على النمط البصري، وحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف R يمثل كلمة Write/Read ويدل على النمط القرائي/ الكتابي، وحرف K يمثل كلمة Kinesthetic ويدل على النمط العملي/ الحركي.

ويركز نموذج فارك على الوسائط الحسية الإدراكية، التي يميل المتعلم إلى التعلم وفقها، والتركيز على كيفية تمثيل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها، كما ان الطريقة المفضلة التي يستخدمها الطلبة في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، هي طريقته المميزة في تعلمه، واستقباله المعلومات المقدمة اليه من البيئة، وطريقته في حل مشكلاته التي تواجهه خلال المواقف التعليمية.

ويتم تصنيف الطلبة وفق انموذج فارك بناء على ميولهم وتفضيلاتهم من خلال استجاباتهم إلى أربع فئات تمثل أنماط التعلم البسيطة وهي كما يأتي:

1. نمط التعلم البصري المرئي: Visual: يعتمد الطلبة في هذا النمط على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ويتعلم على نحو أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية كالرسومات، والأشكال، والتمثيلات البيانية، والتخطيطية، والعروض التصويرية، وأجهزة العرض، إلى غير ذلك من

تقنيات مرئية، ان الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بترجمة ما يرونه بشكل مناسب، ولديهم قدرة على ادراك علاقات الخبرات الصورية بعضها ببعض، من خلال الترابطات الصورية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المرئية، الأمر الذي يجعل ادراكهم للخبرات التعليمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط المرئية.

2. نمط التعلم السمعي: Aural يعتمد الطلبة في هذا النمط على الإدراك السمعي، والذاكرة السمعية، ويتعلمون على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات، والأشرطة المسجلة، والمناقشات، والحوارات الشفوية، إلى غير ذلك من ممارسات شفوية وسمعية، ان الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بفهم الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية على الاستماع الجيد، كذلك لديهم ترابطات سمعية جيدة، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل ادراكهم للخبرات التعليمية تتم بشكل أفضل من خلال الوسائط السمعية.

3. نمط التعلم القرائي/ الكتابي Read/ Write يعتمد الطلبة في هذا النمط على ادراك الأفكار والمعاني المقروءة والمكتوبة، ويتعلمون على نحو أفضل من خلال قراءة الأفكار والمعاني، أو كتابتها، ويستلزم هذا النمط الكتب والمراجع والقواميس والنشرات والمقالات وأوراق العمل وكذلك الأعمال الكتابية، وملاحظات المحاضرات، وملخصاتها، وكتابة المذكرات، وإلى غير ذلك من ممارسات قرائية وكتابية، ان الطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون بميلهم إلى ان تعرض الخبرات التعليمية منطوقة أو مكتوبة، وأنهم يدركون بصورة أفضل الخبرات التعليمية التي يقرءونها أو يكتبونها، ولديهم رغبة في تدوين جميع الخبرات التعليمية، كذلك لديهم

مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات المقروءة أو المكتوبة، الأمر الذي يجعل ادراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط مقروءة أو مكتوبة.

4. نمط التعلم العلمي/ الحركي: Kinesthetic يعتمد الطلبة في هذا النمط على الإدراك اللمسي لتعلم الأفكار والمعاني، ويتعلمون الطلبة على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي واستخدام جميع الحواس بالتعلم، والتعلم بالعمل Learning by Doing ويفضل هؤلاء المواقف والنماذج الحقيقية، والطبيعية، واستخدام الحاسوب، والمختبرات، ويتحملون قدراً عالياً من المسؤولية، ولديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية، الأمر الذي يجعل ادراكهم للخبرات التعليمية يتم بشكل أفضل من خلال وسائط تجريبية عملية.

ويمكن ان تثبت عن أنماط التعلم الأربعة وفق انموذج فارك ستة أنماط تعلم مركبة Multi Modal مفضلة لدى الطلبة تتمثل بالذين يمتلكون أكثر من جانب من جوانب التفضيل، ومن ثم يختارون أكثر من أسلوب ويتعاملون معه، وتتمثل هذه الأنماط في : النمط البصري والسمعي، والنمط البصري والقرائي/ الكتابي، والنمط البصري والعملية/ الحركي، والنمط السمعي والقرائي/ الكتابي، والنمط السمعي والعملية/ والعملية/ الحركي، والنمط القرائي/ الكتابي والنمط العملية/ الحركي.

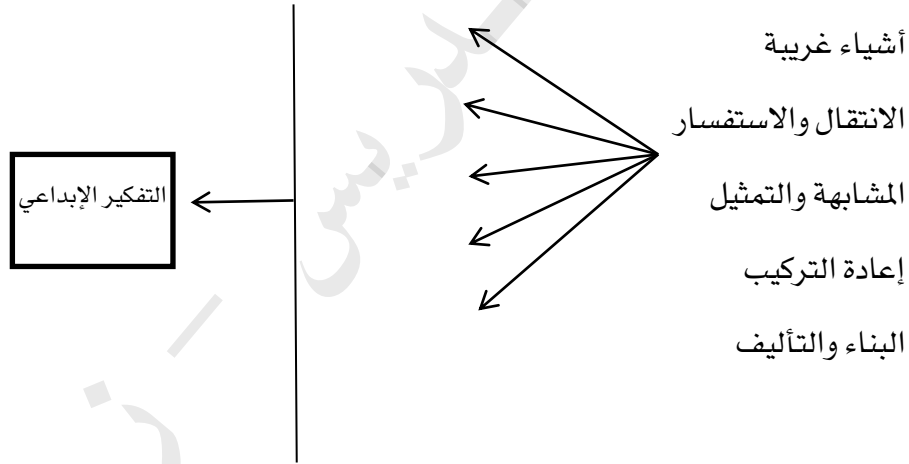
وبما ان الأنماط التعلم تؤدي دوراً في السلوك الإنساني من خلال طرق الطلبة في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها، فان فاعلية الذات تتعلق بدافعية الطلبة للقيام بالسلوك واستمراره وبذل أقصى ما يستطيعون من جهد من اجل انجاز الأنشطة المطلوبة منهم، إذ تحدد طبيعة فاعلية الذات شدة واتجاه الدافعية، ومن ثم مستوى تحصيلهم.

أنموذج كاتينا Khatena

يشمل هذا الانموذج على تدريب يقدم تعليمياً للطلبة يتمثل في خمس استراتيجيات للتفكير الإبداعي وهي على النحو الآتي:

1. الابتعاد عن الأشياء المألوفة.
2. التحويلات اي الانتقال والتحول من مكان لآخر.
3. المشابهة أو التمثيل.
4. إعادة التركيب.
5. البناء والتأليف.

وتعد هذه النقاط بمثابة أساليب لتحفيز التفكير الإبداعي، ويمكن توضيح ذلك من خلال المخطط الآتي:



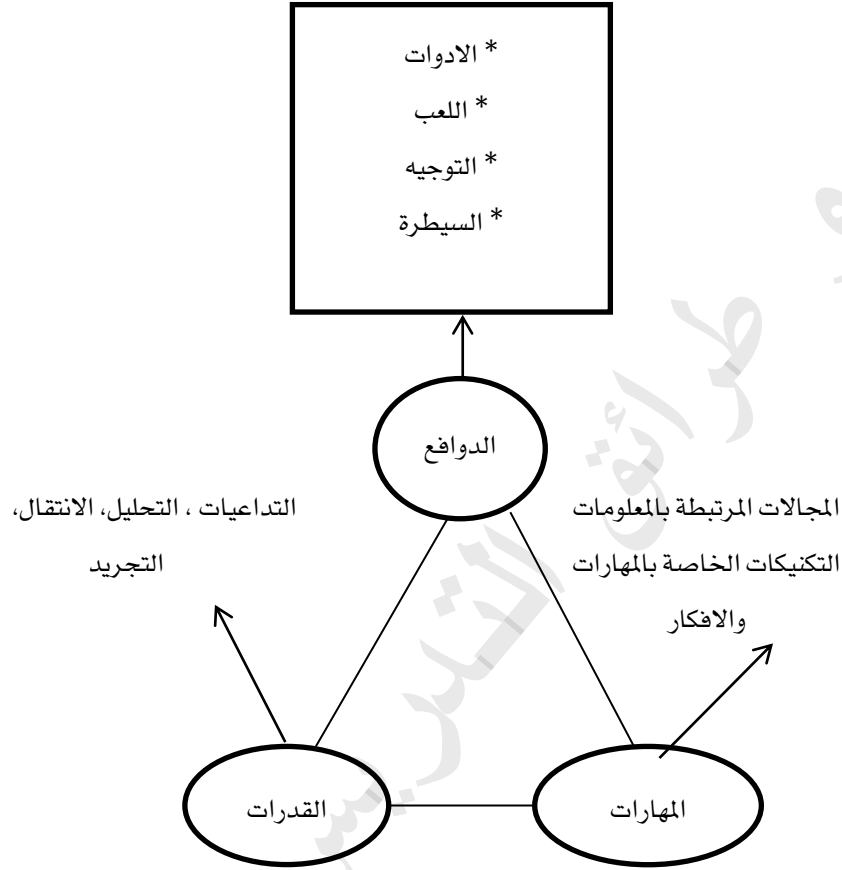
مخطط (2) أنموذج كاتينا Khatena

من الشكل اعلاه نجد بأن انموذج لهذه الاستراتيجيات لها أهمية في تفعيل التفكير الإبداعي وقد استخدم كاتينا عدة صور لأدوات وبرامج التدريب مع الأطفال والبالغين، وتتراوح مدة التدريب من (2) (كل جلسة 60 دقيقة) إلى (9) جلسات (كل جلسة 40 دقيقة)، وبأجراء عدة تقييمات لبرامج التدريب سواء على الأطفال أم

البالغين، قدّم كاتينا برهاناً على فاعلية المواد التدريبية المستخدمة في تدريب الأطفال والبالغين، إلا أنه ينبغي ملاحظة أن جوهر التدريب في هذا البرنامج هو الأعداد المسبق في التطبيق العملي، في إنتاج الاستجابات والأفكار الأصلية.

نموذج إنكا Necka

يشير إنكا إلى أن الإبداع طبقاً للبحوث الحديثة يشمل الاهتمام بالدوافع والقدرات والمهارات لأنها جميعاً تساعد في عملية ديناميكية إلى إنتاج أفكار إبداعية، فالدوافع لدى المبدع طبقاً لهذا النموذج تشمل الأدوات واللعب والتوجه والسيطرة والاتصال، فمثلاً نشاط اللعب عند الطفل يساعده على الحل الإبداعي، ويتسم هذا النمط من الإبداع الذي يعتمد على الدوافع بطابع الجودة، في حين نجد أن القدرات وتشمل أسلوب التداعيات التي تعطي أفكاراً تتسم بالأصالة، ويستخدم أسلوب انتقال القدرات أي استخدام الحل في أكثر من مشكلة مشابهة، وانتقال القدرات يعتمد على التخيل فمثلاً عندما نتخيل الحصان الأسود الذي يطفو فوق الماء فأنتنا نتقل إلى تصميم الغواصة، أما المهارات وهي البعد الثالث في هذا النموذج فيشمل المهارات التي ترتبط بالمعلومات والعادات وأيضاً التقنيات الخاصة بتعميم الأفكار، وتشمل عمليات العصف الذهني والحساسية للمشكلات بالإضافة إلى مهارات تخطي الحواجز بالنسبة للمبدع لأنها رؤية للذات المبدعة عن ذات الآخرين.



مخطط (3) أنموذج إنكا NeckaE

أنموذج كاجل cagel's

عرض كاجل أنموذجه سنة 1985 الذي يتكون من ثلاث أبعاد في التفكير الإبداعي الذي يحتوي على مجالين هما المجال المحسوس والمجال المجرد، وكل من هذان المجالين يحتوي على ثلاث أبعاد هي:

1. بعد أنماط التفكير Types of Thought .
2. بعد الاتجاهات العقلية الإبداعية العامة General Creative Mental Attitudes .
3. بعد المراحل العامة General Stage .

وفيما يأتي وصف لكل من هذه الأبعاد :

أ- أنماط التفكير : وتشمل التفكير التأملي، والتفكير الحدسي، والتفكير المجازي، والتفكير التقاربي- التباعدي، وتتفاعل هذه الأنماط الخمسة من التفكير مع البعدين الآخرين (الاتجاهات العقلية الإبداعية، المراحل العامة) بطريقة مستمرة في كلا المجالين المحسوس والمجرد وكل نمط من هذه الأنماط.

ب- الاتجاهات العقلية الإبداعية العامة: وتضم خمسة اتجاهات هي المرونة، وحب الاستطلاع، وحب المغامرة، وتحمل الغموض، والتخيل، ويرى أن هذه الاتجاهات هي أساس الإبداع وتعد نقطة البداية للنشاط الإبداعي الذي يظهر في كل مرحلة بمجالها المحسوس والمجرد .

ج- المراحل العامة: وهي خمس مراحل تتمثل في : التعرف، الكشف والإعلان، التخليق، التقويم، التحقيق، وهي توحد في كل من المجالين المجرد والمحسوس، ففي المجال المجرد: إذ يظهر الإبداع في صورة مجردة، ويمكن تطبيقها في المراحل العامة والعمليات والاتجاهات العقلية.

أنموذج سالوفي وماير 1990 SALEOVIY, MYER

لقد طوّر سالوفي وماير أنموذجاً يشمل أربع قدرات جاءت على شكل مراحل متسلسلة تبدأ بالعمليات النفسية الأساسية وتصل إلى عمليات أكثر تطوراً

1. القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة، وتتمثل في إدراك الطالب لانفعالاته الذاتية والتعرف إلى انفعالات الآخرين والتفاعل معها.
2. القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير، ولفت الانتباه من أجل التمييز بين مختلف الانفعالات.

3. القدرة على فهم الانفعالات والتعرف اليها وتحليلها، وتمثل في قدرة الطالب على تصنيف الانفعالات، وتحديد العلاقات بينها.
4. القدرة على إدارة وتنظيم الانفعالات، وتتطلب مهارات تمكن الطالب من إدارة الانفعالات، وتشجيع الايجابية منها والحد من السلبية ما أمكن.

أنموذج (هاريسون وبرامسون) Harrison & Bramson

يكشف هذا الانموذج أنماط التفكير التي يفضلها الطالب، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه أنماط ثابتة أم قابلة للتغير كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الطلبة في أنماط التفكير.

وقد أوضح الانموذج أن الطفل يكتسب عدداً من الاستراتيجيات وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفصيل استراتيجيات خاصة.

وقد صنف التفكير في هذا الانموذج إلى خمسة أساليب هي : التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير الفعلي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي، وأكد الانموذج أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرائق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم.

وقد ربط الانموذج بين أساليب التفكير الخمس والإطار النظري الذي قدمه شار شمان Churchman من خلال المثالية، البرجماتية، المنطق الرمزي، التجريبية، كما ربط بين أساليب التفكير والفلسفة المناظرة عند بجلر Buchler من خلال: الفلسفة العلمية، الأفلاطونية المعدلة، التجربة الاجتماعية، الطبقة العملية، وقد أوضح الانموذج أن الأسلوب التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد، أما الأسلوب الأكثر انتشارية في أوروبا فهو الأسلوب التحليلي، ويذكر هارسون وبرامسون (1982) أن أسلوب التفكير التركيبي، التفكير المثالي ذو توجه

قوى نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوبا التفكير التحليلي والتفكير الواقعي فهما ذوا توجه قوى واضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي والشكلي، أما المدخل العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين، وقد أوضح النموذج أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلات، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير.

وبناء عليه فإن هارسون وبرامسون (1982) يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي.

وقد تم ربط أساليب التفكير الخمسة باستراتيجيات برونر الأربع للمفاهيم: إستراتيجية الفحص الدقيق، إستراتيجية الانتقال الناجح، إستراتيجية التركيز الحذر، إستراتيجية التركيز على المغامرة، ولقد بدأت الدراسات في المزيد من بحث الفروق الفردية في التفكير، ولا شك أن هذه الدراسات ذات قيمة كبيرة لأنها تسهم في فهم الناس بصفة عامة، وفي التعامل مع الآخرين ومدى التأثير فيهم بصفة خاصة.

أنموذج باسك (Pask)

اقترح Pask في أنموذجه تصنيفاً لأساليب واستراتيجيات التعلم والتي يمكن وصفها وشرحها كما يلي:

1. نمط التعلم الكلي: يتضمن هذا النمط من التعلم نمطين هما:
✓ المتعلم الجشطالتي الذي يتسم بالحصول على الفهم الشامل الكلي عن موضوع ما قبل الخوض في تفاصيله.

✓ المتعلم الكلي الذي يفضل التعميمات السطحية وعد التعمق في موضوع ما.

2. نمط التعلم العام: يتسم هذا النمط بالتعميم فيكون المتعلم قادر على الاختيار بين أساليب التعلم لما وراء المعرفية.

3. نمط التعلم المتدرج التبعي التسلسلي: ويتضمن نمطين للتعلم هما:

✓ نمط المتعلم العامل الذي يتسم باليسر في التعلم خطوة بخطوة ويكون المتعلم ذو عقلية تحليلية له منهجية العلمية.

✓ نمط المتعلم غير المتأمل ويتسم هذا النمط من التعلم بأنه نوع من التعلم لا يرى العموميات، لأنه منهمك في دراسة التفاصيل والتعمق في الموضوع.

أنموذج جريجورك Gregorc_

قدم أنتوني جريجورك أنموذجه سنة 1979 وأعتقد أن أساليب التعليم تنبثق من نزاعات فطرية أو ميول الفرد وان التعليم يتم من خلال التجربة الملموسة أو التجريدية في كلتا الحالتين قد يتعلم الفرد تعلماً تتابعياً أو عشوائياً ويهتم جريجورك بكل الثنائيات التي عدها سمات تشير إلى كيفية ارتباط الأفراد بالعالم، ويتبع تقاطع السمتين الرئيسيتين مع أي من التقسيمات الثانوية رموزاً كتابية من الانموذجات لما يفضلها المتعلم :

- التتابعية الحسية
- التتابعية المجردة
- العشوائية الحسية
- العشوائية المجردة

إذا يمتلك كل فرد الانموذجات الأربعة جميعها بدرجة معينة فأن العديد من الأفراد لديهم ميول نحو أسلوب واحد أو على الأكثر أسلوبان، يصف كل أسلوب نوعاً مختلفاً من المتعلمين وبناء على ذلك فأن أنموذج جريجورك أفرز ما يأتي:

1. التتابعية الحسية: تولد لدى الطلبة نزعة اشتقاق المعلومات بالتجربة المباشرة والملموسة ويساعدهم على النظام والتتابع المنطقي في تقديم المواد وارتفاع الإدراك الحسي من خلال التدريس الشرحي وتنظيم الرحلات الميدانية المنظمة.
2. العشوائية الحسية: يتجه الطلبة فيها نحو الاتجاه التجريبي والمحاولات والخطأ من خلال التأمل والقيام بخطوات حدسية سريعة في المواقف البنائية ويقضون النشاطات وحل المشكلات والواجبات الاختبارية
3. التتابعية المجردة: يمتلك الطلبة فيها مهارات قوية في التعامل مع الرموز المكتوبة واللفظية والميل المجرد واستخدام المفاهيم الصورية واستيعاب المفاهيم والأفكار ويفضلون التعليم بالقراءة والاستماع
4. العشوائية المجردة: يتناغم الطلبة فيها مع تقلبات المزاج والظروف والجو وتلقي المعلومات المركبة ويفضلون النقاشات والحوار الجماعي والتجارب الحسية الخالية من الإرشادات والقواعد .

أنموذج بارنز للتفكير The Parnes Model

صمم هذا الانموذج بارنز عام (1967)، في مدينة بافلو في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتمد في هذا الانموذج على عدة أساليب فنية مشتقة معظمها من اقتراحات (اوزبورن)، المتمثلة في استخدام حفز الدماغ لتدريب الإبداع، وهذا ممثل في التدريب على الإبداع، وهو نوع من التفكير الجماعي الذي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنويعها وبالتالي يتطلب تضافر التفكير وخاصة في حالات معينة على الطفل حل المشكلة وحيداً، وهذا يصعب عليه لذا لابد له من مشاركة الآخرين

والعمل معهم جماعياً، ولذلك فإن الطلبة المشاركين في هذا الانموذج وفق هذا الأسلوب، يشجعون ولذلك أية أفكار تأتي لهم، بغض النظر عن قيمة هذه الأفكار، إذ لا يسمح بتقييم أو نقد الأفكار إلا بعد أن تقدم جميعها، ولذلك لا بد من تعزيز الطلبة لكي لا يشعرون بالإحباط، وقد تم استخدام هذا الانموذج في أساليب متعددة للتدريب على الإبداع وهذه الأساليب كانت تحتوي على نشاطات ذهنية أدت إلى زيادة احتمالية تنمية قدرات الإبداع.

ان هذا البرنامج يهدف إلى تقديم مهارات التفكير الإبداعي بالاعتماد على طريقة العصف الذهني التي ابتكرها اوزبورن، إذ تتم إثارة الأفكار المختلفة حول الموضوع المراد مناقشته، ومن ثم غريلة هذه الأفكار وتقييمها والوصول إلى الحلول الناجعة.

نموذج نورمان الفكري

يفيد نورمان Norman1988 بأن النماذج الفكرية تساعد على عملية التعلم لانه ممكن الرجوع إلى تفاصيل العمل عند الحاجة. ولكنها لا تكون فاعلة في المواقف التي لا يتطلب لها التخطيط مثل المواقف غير المتوقعة.

ان النماذج الفكرية هي نماذج لمفاهيم حول كيف تعمل الأشياء وكيف تتفع الأمور أو كيف يتصرف الناس، وهي كلها نتيجة لوضع شرح للأمور. والنماذج هي أساسية تساعدنا في فهم تجاربنا وفي تنبؤ نتيجة اعمالنا وتصرفنا في حوادث غير متوقعة والنماذج الفكرية هي ادوات تسهل المعالجة وممكن ان تكون عرضية مثل رسم بياني أو خريطة تمثل المعاني او تمثيل لصور.

والنماذج الفكرية هي أدوات تعليم وتمثيل داخلي "كيف" "متى" وهي صور ذهنية Seye Picture in mind وهي نوعين : انموذج مفاهيم مطلوبة وانموذج صورة ذهنية والمفاهيم المطلوبة هي أدوات لتعليم أنظمة الفيزياء مثل " كيف يستطيع

"How to" بينما نموذج الصورة الذهنية هي ما يتصوره المرء وكيف يقوم بمهام العمل وبمعنى آخر، المفاهيم المطلوبة هي ما يجب على الشخص ان يعمل به، بينما الصورة الذهنية هي ما يعلمه الشخص ويستتبطه.

وانموذج الصورة الذهنية هو نتيجة المراقبة والتعليمات والاستنتاج وينبغي ان يتوافق مع نظام الفيزياء، اي مع السنن الكونية ويلعب انموذج الصورة الذهنية دوراً في توقع كيفية عمل الفيزياء أما بتطبيق القواعد والأنظمة، أو بعمل الاستنتاج أو من خلال منشأ إجرائي (Stevens, Genter, 1983). يقول (Sewell, 1990) ان أنموذج الصورة الذهنية هو أداة فكر، وان اي نظام عنده أمكانية لتنظيم المعرفة من ضمن شبكة عمل تطور الألفاظ اي وصل فكرتين أو مفهوميين وإعطاء المقدرة للمرء ليربط المعلومات برغبات فردية أو لمعرفة أو لحافز سيشكل أداة تعليمية قوية (Sewell, 1990)

المصادر

1. بدير، كريمات، التعلم النشط، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2008
2. الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، عمان، الأردن، 2012
3. دروزة، افنان نضير، نماذج تنظيم محتوى المنهج، محلية، جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، العدد 13، 1988
4. الدريج، محمد، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2004.
5. الرمحي، رفاء (2009): "نظرية فان هيل في التفكير الهندسي"، مجلة رؤى تربوية، العدد (29)، جامعة بيرزيت، بيرزيت.
6. زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية الناشر عالم الكتب، بيروت، لبنان، 1999
7. زيتون، كمال عبد الحميد، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر، ط2، القاهرة، مصر، 2005.
8. الشرقاوي، انور محمد، الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر، 1999.
9. الشويلي وآخرون، فيصل عبد منشد، أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2016.
10. عبيد، جمانه محمد، المعلم اعدادة - تدريبيه - كفاياته، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2006

11. العتوم وآخرون، عدنان يوسف، تنمية مهارات التفكير، (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2009.
12. عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن، 2008
13. عطية، محسن علي، البنائية وتطبيقاتها- استراتيجيات تدريس حديثة، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015.
14. قرني، زبيدة محمد، استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2013
15. قطامي، يوسف، استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفي، دار المسيرة والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013.
16. قلادة، فؤاد سلمان، النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ البشري، دار المعرفة الجامعية، الازارطة، مصر، 2009.
17. المسعودي وآخرون، محمد حميد مهدي، المناهج وطرائق تدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015.
18. المسعودي، محمد حميد مهدي، النماذج الحديثة في المنهج التدريس والتقييم، دار المنهجية للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2017.
19. الموسوي، نجم غالي، النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015.
20. هيلات، مصطفى قسيم وآخرون، أثر أنماط التعلم المفضلة على فاعلية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية

الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد (1)،
مارس، 2010.

21. ياسين، واثق عبد الكريم، وزينب حمزة راجي، المدخل البنائي نماذج
واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية، مكتبة نور الحسن، ط1،
بغداد، العراق، 2012.

22. Bilingualism biculturalism and creativity A cognitive perspective" PhD DAI_B 66/03, Sep 2005
23. Gardner, H. (2001): "An Education for the Future": The Foundation of Science and Values, paper presented to The Royal Symposium Amsterdam, March 13, Retrieved December 17, 2004.
24. Morrison, Eleanor Shelton & Foster, virgil E. (1963): Creative Teaching in the church, Prentice_ Hall, Inc. Englewood Cliffs, new jersey
25. Myers, A.j. WM. (with out year): " Teaching Religion Creatively", Fleming H. Revell Company, New York, London and Edinburgh.
26. Torrance, E. P. (1962 C). Guiding Creative Talent new jersey. Prentice _ Hall, Inc. Englewood Cilffs.



2

الفصل الثاني علاقة الاستراتيجيات بالدريس الحديث

الفصل الثاني

علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

مفهوم التدريس

التدريس هو عملية تفاعلية بين العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم التي تشكل دوراً مهماً فيها، ويتم الحكم فيها من خلال التحليل النهائي للنتائج التي يحصل عليها المتعلم.

والتدريس يمكن تحديده أيضاً بأنه عملية متعمدة لتشكيل بيئة المتعلم بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين وفق شروط محددة، يقصد بها مجموعة المتطلبات التي ينبغي توافرها في الموقف لكي يحدث التعلم المنشود.

التدريس واستراتيجياته يتضمن ما يأتي:

- محتوى التعليم.
- الطالب أثناء حدوث التعلم.
- المساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.
- البيئة التعليمية بوصفها مجالاً حيوياً.

ولذلك يعتمد نجاح التدريس وإجراءاته على مدى نجاح التفاعل والتواصل الايجابي بين مجموعة هذه العناصر، فالتواصل بين المدرس والطالب يتمثل بمدى إدراك كل منهما الإدارة التي يمارسها من أجل تحقيق أهداف مخطط لها وهو المفتاح الأساس لإنجاح عملية التدريس.

مفهوم طرائق التدريس

تشكل طرائق التدريس مكوّنًا هاماً من مكونات المنهج، وتتجلى أهميتها في التأثير المتبادل بينها وبين كل من مكونات المنهج الأخرى؛ فلكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه، ومحتواه، ومواده التعليمية، وأنشطته، وأساليب تقويمه؛ ولذلك ينبغي على المدرس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه؛ ليتمكن من صوغ أهداف درسه، ويوظّن نفسه على امتلاك مختلف طرائق التدريس، تقليديها وحديثها، ويختار أنسبها وأجداها؛ لتمكين الطلبة من استيعاب المعارف، واكتساب المهارات، وتشرب القيم التي ينطوي عليها محتوى المنهج وبالتالي تحقيق أهدافه.

يستعمل مصطلحا الطرائق والأساليب في المراجع العربية كالمترادفين دون تمييز في كثير من الأحوال لكن يبدو ان الطرائق أكثر شمولية من الأساليب، إذ تتضمن عناصر التعليم والتعلم، وتنظيم المحتوى، واستغلال الوسائل التعليمية أي عناصر تحقيق الأهداف، أما الأساليب فهي ما يقوم به المعلم فقط، أي أن الأسلوب هو جزء من الطريقة.

ويبدو أن التربويين منقسمون على أنفسهم فيما يتعلق بمفاهيم: أسلوب التدريس Style، وطريقة التدريس Method، والدخل أو المذهب في التدريس Approach، وإستراتيجية التدريس Strategy، فبعضهم يرى أنها مرادفات لمفهوم واحد هو طريقة التدريس، وقسم آخر يرى أن هناك اختلافات بين تلك المفاهيم، تضيق أو تتسع.

فطريقة التدريس هي ما يتّبعه المدرس من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليمية محددة.

وأسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمدرس والمفضلة لديه.

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

ومن أمثلة أساليب التدريس أن يستخدم المدرس الطريقة الاستقرائية، ويلجأ إلى أسلوب التعليم التعاوني مع بعض زملائه، أي قيام أكثر من معلم بتنفيذ الدرس، فأحدهم يقدم الإثارة، والثاني: يستقرئ الأمثلة بمشاركة الطلبة، والثالث يقوم بإجراء التقويم، وهكذا، بينما يستخدم مدرس آخر الطريقة ذاتها بالأسلوب التقليدي معتمداً على ذاته فقط.

وهذا يعني أن الطريقة قد تكون واحدة، والأساليب المتبعة من المدرسين في إطارها متباين.

أما استراتيجيه التدريس فأنها سياق من طرائق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات، وعلى أجود مستوى ممكن.

ولذلك يستخدم بعضهم مصطلح إستراتيجية التدريس بشكل مترادف مع مصطلح إجراءات التدريس Teaching Procedures، وليس في ذلك من حرج، فمجموعة الإجراءات المتسلسلة، والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم، ما هي إلا إستراتيجية تدريسية.

مفهوم إستراتيجية التدريس

يمكن ان نبين إستراتيجية التدريس بانها الإجراءات التي يقوم بها المدرس و الطلبة بغية تحقيق نتائج التعلم المرجوة.

تستند استراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات التعلم وترتبط بالأنشطة التعليمية وتختلف عن الطرائق والأساليب في انها مخططة بدقة وتتكون كل إستراتيجية من سلسلة محددة مسبقاً من قبل واضع الإستراتيجية التدريسية، وهذا أدى إلى تعدد الاستراتيجيات وتنوعها فهناك استراتيجيات لتنظيم وتعلم موضوعات معينة كالمفاهيم والمهارات واستراتيجيات التعلم بالمشايع

والأبحاث والتقارير واستراتيجيات التعلم بالمخططات والرسوم والخطوات، تضم استراتيجيات العمليات والإجراءات والإمكانيات التي يستطيع المدرس ان يوفرها من اجل إتاحة الفرصة لخبرات معينة يمر بها الطلبة.

تصف استراتيجيات التدريس المكونات الرئيسة لمنظومة من المواد التعليمية والأساليب المستعملة لإظهار نتائج تعليمية محددة لدى الطلبة.

حدد جانية وبريجز عناصر استراتيجيات التدريس بما يلي:

1. نشاطات ما قبل التدريس وتتضمن الأهداف والمعلومات والدافعية.
2. تقديم المعلومات.
3. مساهمة الطلبة.
4. التقويم والاختبار.
5. المتابعة التدريسية.

أسلوب التدريس وأنواعه

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون الطريقة نفسها، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمدرس.

ومفاد هذا التعريف ان أسلوب التدريس قد يختلف من مدرس إلى آخر، بالرغم من استخدامهم للطريقة نفسها، مثال ذلك أننا نجد أن المدرس (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المدرس (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل الطلبة.

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

هذا يعنى أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المدرس، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرائق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها .

وسبق القول ان أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمدرس، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس، ينبغي على المدرس اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمدرس الفذ وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المدرس عن غيره من المدرسين، ووفقا لهذا يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه .

أساليب التدريس وأنواعها

تتنوع استراتيجيات التدريس وطرائق التدريس أيضا وأساليب التدريس، ولكن ينبغي أن نؤكد أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق أن بينا يرتبط بصورة أساسية بشخصية المدرس وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة، بالمدرس نفسه وبما يفضله هو، إلا أننا نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك لأن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى الطلبة وبصورة عامة فإن أنواع أساليب التدريس متعددة وهي:

1. أساليب التدريس المباشرة: يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم بتوجيه عمل الطلبة ونقد سلوكهم، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي.
2. أسلوب التدريس غير المباشر: يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار الطلبة مع تشجيع واضح من قبل المدرس لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم.
- أما في هذا الأسلوب فإن المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات الطلبة، ويحاول تمثيلها، ثم يدعوهم إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرائق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.
3. أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد: أيدت بعض الدراسات وجهة النظر القائمة على أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى الطلبة، إذ وجدت أن كلمة صح، ممتاز، شكرا لك، ترتبط بنمو تحصيل الطلبة في المدرسة الابتدائية.
- كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيراً لنقد المدرس على تحصيل طلبته فلقد تبين أن الإفراط في النقد من قبل المدرس يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم، كما تقرر دراسة أخرى بأنها لا توجد حتى الآن دراسة واحدة تشير إلى أن الإفراط في النقد يسرع في نمو التعلم، وهذا الأسلوب كما هو واضح يترابط بإستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.
4. أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة (Feed Back) إذ تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للطلبة، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيلهم.

5. أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطلبة قسم (فلاندوز)
أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار الطلبة إلى عدة مستويات
فرعية نوجزها فيما يأتي:

- أ- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها الطلبة.
- ب- إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المدرس والتي تساعد الطلبة على وضع الفكرة التي يفهموها.
- ج- استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

تُعَد ورقة الدقيقة الواحدة من استراتيجيات التعلم النشط، إذ يمكن استخدامها لضمان مشاركة جميع الطلبة في الأنشطة الصفية، وهي واحدة من استراتيجيات التعلم النشط والتي تزودهم بفرص متساوية لتطوير الاستقلال الفكري من خلال المشاركة في أنشطة الدرس، ومن خلال دور نشط في عملية التعلم ليصبحوا مشاركين منتجين في التعلم.

البعد التاريخي لإستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

أن مصطلح ورقة الدقيقة الواحدة ظهر لأول مرة في مقالة كتبها ويفر وكوتريل في عام 1985، وفي عام 1986 قام ولسن باستعمال تقنية مشابهة لها جداً وأشار إليها ((استجابة نصف ورقة)). وكانت في البداية تستعمل فقط لتسجيل الحضور، ثم في وقت لاحق كانت تقرأ لتقديم التغذية الراجعة للمعلم، وكانت تؤخذ في نهاية الدرس، للإجابة عن سؤال أو أكثر ما هو الشيء الأكثر أهمية الذي تعلمته اليوم؟ ما هو السؤال الذي بقي في ذهنك ولم يُجب عنه؟

مفهوم استراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

هي إستراتيجية فاعلة للتحقق من مدى تقدم الطلبة في مجال فهم المعلومات، وكيفية رد فعلهم على مستوى المادة الدراسية ككل، فقد يسأل المعلم طلبته في نهاية الحصة الدراسية عن أكثر النقاط وضوحاً، أو أكثر النقاط غموضاً وتشوشاً في تلك الحصة.

لذا فهي إستراتيجية تستخدم لتطوير طريقة المحاضرة التقليدية، فهي تقدم تغذية راجعة للمعلم عن مدى تقدم الطلبة، اذ يوجه المعلم سؤالاً للطلبة في البداية أو في اثناء أو نهاية الدرس، ثم يجيبوا عن السؤال كتابياً على شكل فرادى أو مجاميع ثنائية صغيرة، ولا يشترط كتابة أسم الطالب على الورقة، وتسمى بورقة الدقيقة الواحدة اذ يمنح المعلم الطلبة (60 ثانية) لحل السؤال المطروح، ولا يعني التقيد بالوقت من قبل المعلم بل يمكن ان يحدد (2-5) دقائق.

متى تستخدم ورقة الدقيقة الواحدة؟

تستخدم ورقة الدقيقة الواحدة في عدة مراحل وأوقات، اذ يمكن أن تستخدم بعد الانتهاء من الدرس، أو خلال جزء محدد من الدرس، أو بداية الدرس، أو في أي نقطة يريد المعلم معرفة مدى تقدم الطلبة فيها، أو عندما يريد مساعدتهم على توضيح أفكارهم، وعندما يريد منهم الطلبة كتابة اهتماماتهم عن الدرس والأجزاء التي لفتت انتباههم.

وقد حدد كاسيو ثلاث مراحل خلال مدة الدرس في نهاية الدرس، وفي بدايته، وأخيراً في أثناء عرضه.

أولاً: في نهاية الدرس :

يعد استعمال ورقة الدقيقة الواحدة في نهاية الدرس هي الأكثر شيوعاً، لدعم تفكير الطلبة، وجعلهم يفكرون بعمق أكثر في المفاهيم التي نوقشت في درس ذلك

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

اليوم، وهذا يوفر معنى ذا مغزى لنهاية الدرس، اذ يركز اهتمامهم على الموضوعات أو المفاهيم الرئيسية أو أشياء تم الحديث عنها، بالتالي تزيد من احتمالية تقويته ودعمه في الذاكرة طويلة المدى.

وتشير الدراسات والبحوث إلى انه إذا أشرك الطلبة في مراجعة قصيرة لمواد قدمت لهم في نهاية الدرس، فإنه يتضاعف فهمه لحقيقة المادة و لمحتوى المفاهيم، ويحتفظون بها مرتين، قدر فهمهم الحقيقي لها عندما يتم اختبارهم بها وفي وقت آخر مثلاً بعد مرور شهرين.

ويفيد الاختبار القصير في نهاية الدرس لقياس مدى فهم وادراك الطلبة لمفاهيم الدرس، ومعرفة صعوباتهم في الدرس المعروض، لوضع خطة قادمة تتلافى هذه الصعوبات.

ثانياً: في بداية الدرس:

استعمال ورقة الدقيقة الواحدة في بداية الدرس يعمل على (تشغيل) وتنشيط أفكار ومشاعر الطلبة التي ربما يحملونها حول الدرس الجديد، مثلاً إذا كان موضوع الدرس عن الضغط، ربما اسألهم "عندما تسمع كلمة الضغط ما الذي تفكر فيه فوراً؟" أو "في ثلاث جمل أخبرني ماذا تعرف عن الضغط؟" أن هذا النوع من الأسئلة الاستباقية يفيد لتنشيط أو تفعيل المعرفة السابقة الطلبة حول الموضوع قبل تغطيته، وليكون عقل الطلبة مستعد للربط بين الأفكار الحالية والمعرفة السابقة.

والأسئلة في بداية الدرس تفيد المعلم، بتوفير تغذية راجعة مبكرة حول المعرفة السابقة أو الفهم الخاطئ لدى الطلبة حول موضوع اليوم. وبذلك يستطيع ان يبني على معرفتهم السابقة أو تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم.

ويفيد استخدام الأسئلة في بداية الدرس إثارة الانتباه والدافعية لدى الطلبة، مما يؤدي إلى الاستعداد والتركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدراسة، ويكون المتعلم أكثر قابلية للمشاركة في المواقف وأكثر حيوية ونشاطاً، وأكثر استعداداً للتعلم.

ثالثاً: في أثناء عرض الدرس :

في بعض الأحيان تستعمل ورقة الدقيقة الواحدة في وسط أوفي أثناء عرض الدرس، وخاصة بعد مناقشة الموضوع الأساسي، وتفيد هذه الحالة في قدح أفكار الطلبة عن ذلك الموضوع قبل ان يتم تقديم موضوع آخر، وتفيد في شرح أو وضع النقاط على الحروف مع التمرين الذي يجعل الطلبة يعملون شيئاً كاستجابة لأفكار يسمعونها .

وأن قطع المحاضرة في وسطها أو قطع سياق المحاضرة، بمهمة عمل يقوم بها المتعلم، يحافظ على استمرار انتباه الطلبة، وجعلهم واعين ونشطين عقلياً أكثر خلال الدرس. وتعمل هذه الوقفة على تحويل الاهتمام أو الانتباه الطبيعي لهم، بعد ان استقبلوا أو استلموا المعلومات أو (سمعوا) لمدة طويلة .

ان التوقفات القصيرة في أثناء عرض الدرس يعمل على تقوية وتعزيز انتباه الطلبة واستيعابهم، وكذلك تشجع نشاطهم العقلي.

قواعد إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

- 1 . وزع الطلاب على شكل مجموعات ثنائية أو فرادى .
- 2 . اسأل أسئلة واضحة ومحددة .
- 3 . حلل النتائج بشكل فوري، وفي حالة عدم تمكنك من ذلك ينبغي عرض التعليق على النتائج في الحصة القادمة أو من الممكن إعادة توزيع الأوراق على مجموعات وقيم الطلاب أنفسهم من قبل زملائهم الآخرين .

إجراءات إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

1. قرّر أولاً ماذا تريد التركيز عليه، وكنتيجه لذلك ستقرر متى تستعمل ورقة الدقيقة الواحدة، فإذا أردت التركيز على فهم الطلبة بمحاضرة ما، فإن الدقائق الأخيرة ربما تكون الوقت المناسب الأفضل، اما إذا أردت التركيز على واجب بيتي سابق، أو معرفة مدى المعرفة السابقة لديهم في موضوع معين، فإن الدقائق الأولى القليلة من الدرس ربما تكون مناسبة أكثر، أما إذا أردت التركيز على مفهوم أساسي تم تداوله في الدرس، يمكن ان تستعمل في اثناء الدرس.
2. في حالة استعمال السؤاليين الأساسيين (ما هو الشيء الأكثر أهمية الذي تعلمته خلال درس اليوم؟ ما هو السؤال المهم الذي بقي دون إجابة؟)، أكتب ورقة الدقيقة التي تناسب فصلك وطلابك، وجرب ورقة الدقيقة على زميل أو معلم قبل استعمالها في الصف.
3. خطط لتضع جانباً (5-10) دقائق لدرسك القادم لاستعمال هذا النشاط، بالإضافة إلى توفير وقت فيما بعد لمناقشة النتائج.
4. حضر أوراق الدقيقة الواحدة ومطبوع عليها سؤال أو سؤالين قبل الدرس.
5. في وقت مناسب سلم أوراق الدقيقة الواحدة الطلبة.
6. ما لم يكن هناك سبب قوي جداً لكي يعرف المعلم من هو الطالب وماذا كتب، اطلب من الطلبة ان لا يكتبوا أسماؤهم على الورقة.
7. دع الطلبة يعرفون كم من الوقت لديهم (2-5) لكل سؤال وهذا يكون كافياً في الغالب، وأي نوع من الإجابة تريد (كلمات، عبارات، جمل قصيرة).
8. أجمع أوراق الدقيقة بعد الانتهاء.

دور المدرس في إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة :

1. تحويل البيانات إلى معلومات مفيدة
2. تجمع الإجابات وتصحح مع وضع التعليقات عليها، ثم تنظم وتبويب في موضوعات وخلصات، وهنا سوف تحصل على فكرة واضحة لما يجب أن تشير اليه في الدرس القادم، ولا بد من متابعة موضوعات الخلاصات التي تظهر خلال الفصل الدراسي للمراجعة من قبل الطلبة.
3. ربما تحتاج أن تعلن للصف الموضوعات الرئيسة التي تظهر وكيف انت تخطط لشرحها، ومن الأمور المهمة جداً هي ان تخبر الطلبة عن التغذية الراجعة لهم وذلك لكي يعرفوا بأنك تقدر أفكارهم. ببساطة ان تبويب الإجابات وعمل ملاحظات (تعليق المعلم) حول إجاباتهم، مفيد جداً غالباً ما يغطي كل التحليل الذي نحتاجه،
4. الاحتفاظ بأوراق الدقيقة الواحدة مبكراً في الفصل الدراسي لمقارنتها بالإجابات في منتصف الفصل الدراسي وكذلك مقارنتها بالإجابات لاحقاً، لان مقارنة الإجابات مع مرور الوقت بالإمكان أيضاً ان يسمح لمشاهدة التغيرات أو التطورات في وضوح كتابات الطلبة والإمعان في الأجوبة.

أفكار وآراء لتطوير وتحسين استخدام ورقة الدقيقة الواحدة :

- هناك بعض الأفكار لتطوير وتوسيع ورقة الدقيقة الواحدة وكالاتي:
1. أعط الطلبة دقائق إضافية أخرى للمقارنة ومناقشة إجاباتهم مع زملائهم في الدرس.
 2. أعط مجموعات الطلبة الفرصة بأن يقترحوا أسئلة لورقة الدقيقة الواحدة.

3. أعط الطلبة الفرصة لتبويب وتحليل وتقديم النتائج إلى بقية متعلمي الصف الآخرين.

4. قم بجمع تغذية راجعة سريعة باستعمال هذه التقنية، حول الفهم أو المعرفة.

5. التركيز على مفاهيم واحدة، لتحليلها بسرعة

سليات استخدام إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

1. ورقة الدقيقة الواحدة، إذا استعملت بشكل متكرر جداً، أو بصورة سيئة، فإن هذه الممارسة تجعل هذه التقنية كتمرين، أو ممارسة شكلية، أو وسيلة غير جوهريّة.

2. أنها ليست بالسهولة التي تبدو عليها للوهلة الأولى، كمجرد تحضير سؤال من قبل الطلبة، فلا بد من تحضير سؤال من الممكن ان يفهم آنيّاً وبوضوح ويجاب عليه بسرعة، وهنا تكمن الصعوبة.

3. ربما تستنبط تغذية راجعة والتي لا يريد الطلبة والمعلمين معرفتها وسماعها والعمل وفقها.

فوائد استعمال ورقة الدقيقة الواحدة بطريقة تعاونية:

لقد وجد بأن الطلبة المبتدئين قد يمتلكون أو لا يمتلكون مهارات قليلة جداً بالتفكير بما حصلوا عليه من تعليم في الصف، ولكي نساعدهم على تطوير تلك المهارات، يطلب منهم تكوين مجاميع من (3-4) طلاب للعمل سوية على ورقة الدقيقة الواحدة، وهنا لابد من إعطائهم بعض الدقائق لكي يتوصلوا إلى تنازلات فيما بينهم (يتنازل البعض للبعض حول إجاباتهم، لكي لا يتمسك كل فرد برأيه)، ولقد وجد بأن نوعية التغذية الراجعة زادت بشكل كبير جداً، ويطلب من الطلبة بأن يناقشوا ماذا كتبوا في إجاباتهم مع زملائهم في المجموعة، وهنا أما يندهشوا أو يفاجئوا بوجود إجابات مختلفة لزملائهم أو يفرحوا بوجود إجابات متشابهة.

الجوانب التي يجب مراعاتها عند تطبيق ورقة الدقيقة الواحدة:

1. ليس كل خبرات التعلم يمكن تقييمها بشكل مفيد أو ذي معنى من قبل الأداة التي تطلب من الطلبة كتابة نقاط محددة عنها أو أسئلة متبقية، وبعبارة أخرى فإن هذه التقنية مرنة ولكن لا يمكن تطبيقها بشكل مطلق.
2. عندما يبدو على الطلبة الإرباك في تفاصيل تافهة في موضوعات مهمة، أو يطرحوا أسئلة يعتقد المعلم أنها قد أجيب عنها في مرات عديدة، على المعلم أن يذكر نفسه بأن الطلبة ينظرون للمادة الدراسية من وجهة نظر أخرى تختلف عن وجهة نظره الاستماع لأسئلتهم اذان أخرى، ويضع في حسبانته أن هذه الأسئلة معقولة ويجب عنها بعد أن يذهب عنه الانزعاج.
3. الاستجابة لأوراق الدقيقة غالباً ما تأخذ أكثر مما خطط لها، لأن الأسئلة قد تؤدي إلى أسئلة أخرى إضافية، ولكن اجعل حدودك واضحة للوقت.
4. دع الطلبة يعرفون سلفاً بأنك سوف تستجيب للنقاط الثلاث الأكثر شيوعاً التي تم طرحها في ورقة الدقيقة الواحدة، حتى إذا كنت تأمل أن تقوم بأكثر من ذلك.

خطوات إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة:

- 1- المقدمة.
- 2- العرض.
- 3- التلخيص.
- 4- التقويم.
- 5- الواجب البيتي.

إستراتيجية الاجماع على تحديد الموقع (الحصيرة المعرفية):

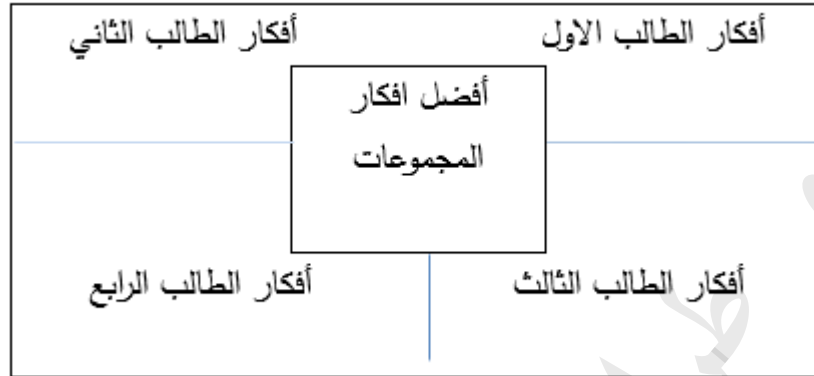
يطلق على هذه الإستراتيجية اسم (الحصيرة المعرفية)، وتعود إستراتيجية الاجماع على تحديد الموقع إلى التربوي (بيننت ورفاقه، Bennet & et al) في سنة 2001، وهذه الإستراتيجية تربط بين الكفاية والمحادثة لضمان المشاركة لكل الطلبة ولذلك على جميع الطلبة المشاركة في المناقشة ضمانا لحصول الفهم لديهم.

كما ان هذه الإستراتيجية يتم فيها إعطاء كل الطلبة الفرصة للعمل بشكل فردي ومشاركة أفكارهم فضلا عن إتاحة الفرصة لهم للتعلم من خلال بعضهم الآخر ضمن مجموعة نقاش تعاونية صغيرة، إذ تسمح هذه الإستراتيجية لهم بأن يفكروا ويسجلوا ويشاركوا أفكارهم في المساحة المخصصة لهم على الورقة الموجودة، ولذلك فهذه الإستراتيجية تعد جيدة بالنسبة لهم لأنها تعلمهم كيفية التعبير عن الأفكار من خلال الكتابة من دون خجل ومشاركتهم لتلك الأفكار داخل المجموعة.

أن الهدف الأساس من تصميم هذه الإستراتيجية السماح لكل الطلبة التفكير بشكل فردي وأن يعتدوا برأيهم وأن يُسمع صوتهم وان يميز.

خطوات الإستراتيجية :

- 1- يشرح المعلم موضوع الدرس بأية طريقة يراها مناسبة.
- 2- يشكل المعلم مجموعات ويفضل أن يكون عدد أعضاء كل مجموعة اربعة طلبة.
- 3- يعطي المعلم كل مجموعة ورقة مخططة كبيرة ، وكل طالب قلم رصاص والشكل أدناه يمثل مخطط الاستراتيجية



مخطط (4) : يبين استراتيجية تحديد الاجماع على الموقع (الحصيرة المعرفية)

4- يقسم المعلم الورقة معتمداً على عدد الأعضاء في كل مجموعة.

5- يطلب المعلم من الطلبة كتابة أفكارهم في الجزء المخصص لهم في الفراغات، ثم المشاركة بأفكارهم وكتابة الأفكار المشتركة في مركز الورقة.

التنوع والاعتبارات في الإستراتيجية :

1- إن استخدام المخطط الورقي الذي تكون أبعاد الورقة فيه (8×11) إنج سيجعل من الحدث أو المشكلة محط اهتمام أكثر متعة والعمل أكثر وضوحاً.

2- بالإمكان استخدام هذه الاستراتيجية كطريقة للعصف الذهني أو لتوليد التصورات، أو الأفكار المسبقة خلال الوحدات الجديدة، أو أخذ الملاحظات، أو التلخيصات للأفكار المفتاحية ، وهذا لا يعزز فقط الأفكار الفردية ، بل يعزز أيضا الاستماع الفاعل والتفكير الناقد .

دور الطلبة في الاستراتيجية :

إن الطلبة لهم دور فاعل ونشط في هذه الاستراتيجية ويتحدد دورهم فيها بما يأتي:

- 1- جمع الأفكار الخاصة بكل عضو حول السؤال الذي يتم اختياره.
- 2- الكتابة بهدوء في المساحة المخصصة على الورقة لكل عضو، محافظين على الجزء المخصص لكل طالب.
- 3- التزام المجموعة بالهدوء.
- 4- مشاركة الأفكار بين المجموعة والانهماك في المناقشة مع جميع أعضاء المجموعة للوصول إلى الإجابة المناسبة، ويتم خلالها استخدام مهارات التواصل، مثل: (الاستماع الفعال ، وتقديم التوضيح المطلوب).
- 5- تسجيل استجابة المجموعة في وسط الورقة.

دور المدرس في الاستراتيجية :

قد حددت هذه الاستراتيجية دوراً للمدرس يتمثل بالتوجيه والإرشاد لمساعدة الطلبة في إتقان إستراتيجية الاجماع على تحديد الموقع واستخدامها بفاعلية ونشاط من خلال ما يأتي :

- 1- يقسم الطلبة إلى مجموعات مكونة من (4) أعضاء في كل مجموعة.
- 2- يقرر نوع السؤال أو المفهوم أو المشكلة التي تتوضح في المركز.
- 3- يقوم بتوزيع أوراق المخطط على كل مجموعة، بعدها يطلب من الطلبة تقسيم ورقة المخطط إلى أقسام مساوية لعددهم داخل المجموعة، مع ترك دائرة أو مستطيل أو منحنى في مركز الورقة، لتسجيل ما أجمعت عليه المجموعة.
- 4- تقييم الإجابة من قبل المدرس.

إستراتيجية المرسل المتنقل (المندوب المتنقل)

تُعدّ إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني وتسمى المندوب المتنقل، ويعمل فيها الطلبة على حل مسائل أو مشروع بعد أن يختار المعلم أحد الطلبة من كل مجموعة ليكون مندوب متنقلاً، إذ يسمح له بزيارة المجموعات الأخرى واخذ الملاحظات والاستكشافات التي يتوصلون إليها، والعودة إلى مجموعتهم ويشاركهم المعلومات التي تم جمعها .

وهي إستراتيجية مناسبة لعمل التجارب والمشاريع العملية، والمسائل الحسابية، أو تصميم النماذج، وهي تقدم تغذية راجعة للطلبة وتوضح مدى تقدمهم في الأنشطة والعمليات التعليمية.

خطوات إستراتيجية المرسل المتنقل (المندوب)

1. يعطي المدرس رقماً لكل طالب في المجموعة الواحدة.
2. يشرح المدرس للطلبة العملية تعلمية لموضوع معين.
3. يعطي المدرس سؤال من خلال ورقة عمل لكل مجموعة.
4. تناقش كل مجموعة السؤال من أجل التوصل إلى الحل.
5. ينادي المدرس على رقم معين، وعلى كل من يحمل ذلك الرقم التنقل إلى باقي المجموعات داخل الصف من أجل الحصول على المعلومات والأفكار حول حل السؤال، ثم يعود المندوب المتنقل إلى مجموعته ليطلعهم ويشرح المعلومات والأفكار حول الإجابة عن السؤال الذي حصل عليه من بقية المجموعات.

مراحل إستراتيجية المرسل المتنقل (المندوب)

- المرحلة الأولى - التعرف: في هذه المرحلة يحصل تقييم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها وما هو المطلوب عموماً إزائها ، والوقت المخصص للعمل التعاوني المشترك جمعياً.
- المرحلة الثانية - بلورة معايير العمل الجماعي: يحصل في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤولية الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء افراد المجموعة والمميزات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
- المرحلة الثالثة - الإنتاجية: يحصل في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل افراد المجموعة والتعاون في انجاز العمل المطلوب على وفق الأسس والمعايير المتفق عليها.
- المرحلة الرابعة - الإنهاء: يكتب في هذه المرحلة التقرير (ان كانت المهمة تتطلب ذلك) أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت اليه المجموعات في جلسة الحوار العام.
- المرحلة الخامسة- التقويم: يشجع المدرس الطلبة على تبادل الإجابات والأوراق وتمحيص النقاط الرئيسة في الدرس لتعزيز التعميم، ويشجع الطلبة على طرح الأسئلة على المدرس، وفي نهاية الدرس يجب ان يكون الطلبة قادرين على تلخيص ما تعلموه ويقوم المدرس بتقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات.

دور المعلم في إستراتيجية المرسل المتنقل (المندوب)

1. تحديد أهداف الدرس.
2. اتخاذ القرارات.
- تقرير عدد افراد المجموعة.

- تعيين الطلاب في مجموعات.
 - ترتيب غرفة الصف.
 - التخطيط للمواد التعليمية.
 - تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل.
3. اعداد الدرس: شرح المهمة التعليمية ويتوجب على المدرس في بداية الدرس ان يشرح المهمة التعليمية للطلبة، لكي يكونوا على اطلاع وبينة من العمل المطلوب، ولكي يفهموا أهداف الدرس.
4. التفقد والتدخل.
- ترتيب التفاعل بين الطلبة وجهاً لوجه عن طريق وجود تمحيص شفوي. وتبادل الشرح والتوضيح.
 - تفقد سلوك الطلبة من خلال متابعة عمل المجموعات وملاحظة سلوك كل عضو وتفاعله مع مجموعته والتأكد من تأدية دوره في المهمة المكلف بها.
 - تقديم المساعدة لأداء المهمات إذا تطلب الأمر بعد انقطاع السبل كافة.
 - التدخل لتعميم المهارات التعاونية.
5. تقويم أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

دور الطالب في إستراتيجية المرسل المتنقل (المندوب)

1. العمل على ايجاد المعلومات وجمعها وتنظيمها.
2. اختيار الموضوعات ذات علاقة بموضوع المهمة.
3. استرجاع الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة.
4. حل المشكلات والنزاعات بين الطلبة التي قد تحدث نتيجة سوء التفاهم.
5. ارشاد الآخرين نحو انجاز المهمات المكلفين بها والاحتفاظ بالعلاقات الجيدة بينهم.

6. الانسجام في العمل التعاوني.
7. فهم المهمة والتمكن منها ومساعدة الطلبة الآخرين واعطائهم وجهات النظر.

وهناك خطوات أخرى حيوية وفاعلة للإستراتيجية المرسل المتقل (المنسوب) تتمثل بما يأتي:

- يوجه المعلم سؤال للمجموعات.
- تبدأ كل مجموعته بنقاش فيما بينها.
- تحدد المجموعة مرسلاً أو مندوباً أو يتم تحديدها من قبل المعلم.
- كل مندوب يذهب إلى مجموعته أخرى ويسأل عن المعلومات دون تزويدهم بأية معلومة حول أعمال مجموعته.
- قد يذهب مندوب آخر إلى مجموعة أخرى للبحث عما توصلت اليه المجموعات الأخرى.
- ينتقل المندوب في كل مره حتى ينتهي الوقت المحدد.
- لا ينتقل المندوب إلى مجموعته فيها مندوب آخر.
- لا ينتقل المندوب إلى مجموعتين قبل ان يعود إلى مجموعته.

إستراتيجية التفكير بالمقلوب

تقوم هذه الإستراتيجية على أساس وضع الطلبة في موقف يجعلهم في حالة من عدم التوازن، الأمر الذي يجعل اذهانهم تنشط في عملية التفكير للبحث عن حل وإعادة التوازن لان حالة عدم التوازن هذه تعد امرً ضرورياً ولازماً من لوازم تنشيط التفكير، والحصول على منتجات فكرية غير تقليدية، وأن التفكير بالمقلوب أو الصورة، وتصور ما يحصل لو حصل العكس. إذ انها تشير إلى استعمال إجراءات معاكسة لتلك المستعملة بالطريقة المعتادة، فإذا كانت الأشياء ثابتة نجعلها متحركة وإذا كانت متحركة نجعلها ثابتة اي أننا نواجه الموقف عن طريق قلب العمليات أو

الإجراءات المستعملة رأساً على عقب، وأن فلسفة هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية تتمثل في إعادة ترتيب للمعلومات بشكل تحريضي، وذلك عن طريق التعامل مع مشكلة معروفة أو موقف معروفة بأسلوب جديد يمكن ان يؤدي إلى اقتراح حلول أو مدخل جديد. وتفترض (Grasha, 1983) ان هذا الأسلوب يقوم على الافتراض القائل : انه اذا أتيح للذهن بأن يطلق عنان التفكير في مسألة أو قضية ما، فإن الأفكار تتدفق دون توقف، وبغض النظر عن مدى تحقيقها. وتتضمن هذه الإستراتيجية وصف فعل متخيل، أو حل متخيل، ثم اختيار الحقائق والظروف أو الإحداث الممكنة، وفسح المجال للعقل بإنتاج التطبيقات أو الظروف الخاصة بالحقيقة الجديدة التي نتخيلها عن طريق توجيه السؤال الآتي ماذا لو ؟ فكر بالنتائج المنطقية التي تنتج عنه والنتائج الجيدة والسيئة. وان إستراتيجية التفكير بالمقلوب تعد من الاستراتيجيات المهمة في العملية التعليمية، وتتسم بسهولة تطبيق خطواتها، وان كل إنسان بطبيعته كثير التخيل، ولا يجد احد صعوبة في ان يتخيل نفسه في اي موقع أو مواقف مع الإقرار بوجود فروق بين الأفراد في سعة الخيال فهناك من يتمتع بخيال واسع، وهناك من يتسم بتخيل ضيق لا يبتعد عن الواقع. ان أصول مثل هذه الإستراتيجية ترجع إلى النمط الكلاسيكي في البحث العلمي، وان السؤال الذي يتضمن قلب الأشياء أو الإحداث أو عكسها وهو ما معناه التنبؤ وهذا التنبؤ هو بمثابة فرض علمي يختبر من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم، وكما ترجع فكرة الإستراتيجية إلى الفكر البنائي، والذي يناهز ببناء المتعلم للمعرفة بنفسه، ويعدل من الفهم الخطأ الذي يكون قد تكون لديه مسبقاً عن الظاهرة العلمية.

أهمية إستراتيجية التفكير بالمقلوب في العملية التعليمية

تشير الأدبيات النفسية والتربوية الى أننا إذا أردنا اظهار المخرجات أو النواتج الإبداعية لدى الطلبة فلا بد من استعمال الاستراتيجيات التعليمية التي

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

توفر الجو الإبداعي، وان التناقضات من الأفكار إذ يتم استعمال جمل من نوع ماذا إذا، ماذا لو، وان مثل هذه الأنماط من الأسئلة التفكيرية تشجع الطلبة على التقصي والاكتشاف مستعملا المعرفة الجديدة، والخبرة السابقة الموجودة في البناء المعرفي لديه، وهذا يعد الأساس في النظرية البنائية. وان احداث التناقض المعرفي لدى الطلبة يعمل على إثارة الدهشة والاستغراب والتساؤل وتفتح الأفاق إلى نتائج غير متوقعة ويولد شعور قوي بالرغبة في معرفة المزيد، ويؤدي ذلك إلى ضرورة حل التناقض في ذهن المتعلم بنشاط الطلبة. ان هذه الإستراتيجية تسمح لنا بابتكار واقع جديد تماماً، أو تشييد سلسلة جديدة من المجوهرات أو العلاقات أو تغيير ما هو غير قابل للتغيير في ظل المعطيات الحالية. وتعد هذه الاستراتيجيات فك حواجز أو معيقات الإبداع لدى الأفراد إذ تعد من الاستراتيجيات التي نتمكن من التفكير بأبعد مما نعرف انه صحيح والأساس الذي تنطلق منه هذه ماذا لو كان، وتعد ماذا لو كان أداة لتفريغ العقل (Mind) لمنع وقوعنا في صدمة مع الحقيقة. وتعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات التي تمكن الفرد من العمل على تفحص المشكلة وتخليق أفكار جديدة إذ تتعامل مع المشكلة أو القضية المطروحة من كل الزوايا والاتجاهات، وبذلك يمكن رؤية الموضوع من جوانب عدة. وهي تعد من استراتيجيات تنمية التفكير، عن طريق تقديم مقترحات أو توليد أفكار جديدة وهذا يتطلب الانطلاق إلى صياغة ووضع الفرضيات في فضاء الخيال. والخيال هو قرين الإبداع، وقاعدته التي ينتصب عليها فلا أبداع من دون خيال، وتتولد الأفكار الإبداعية وتترعرع وتصل إلى مرحلة النضج عندما تبحر في بحر من الخيال الذي يصقلها ويزينها ويطورها، وكما ان الخيال يوحى للمبدع بالسبل التي يمكن ان يسلكها كي ترى فكرته النور، وتنزل إلى ارض الواقع، والخيال عملية بنائية تتكامل فيها الخبرات السابقة والصور المخزونة في الذاكرة طويلة المدى مع المثيرات الحالية التي تحيط بالفرد، ومع توقعات المستقبلية لتخرج بكل جديد وفكرة مبتكرة، ويقول

أرسطو: لا يفكر الإنسان إلا مستعيناً بالصور الخيالية. ان إستراتيجية التفكير بالقلوب من استراتيجيات التي تتميز بالتنبؤ والخيال، وان الإبداع يتجسد في هذه الإستراتيجية عن طريق عكس الفكرة الموجودة ومناقضتها، وتوليد الأفكار والتعرف على ماذا ينتج عن عمليات قلب الأفكار فتبدأ الأفكار الإبداعية بالاستمطار، وهي إستراتيجية جذابة ممتعة تجعل الطالب أكثر ايجابية في الموقف التعليمي، وتزيد من نشاطه الذهني، وتجعله يتعايش مع الموقف التعليمي ويتحسس ما يجري فيه فيكون التعليم بها أكثر معنى وأكثر ثباتاً.

خطوات إستراتيجية التفكير بالقلوب

تتضمن هذه الاستراتيجيات ثلاثة خطوات أساسية هي:

1. جذب انتباه الطلبة على شيء معين في البيئة أو موقف معين بأحد أساليب الإثارة القوية.
2. حث الطلبة على قلب الأشياء أو عكسها، أو عكس أسباب الحدوث ثم استنتاج ما يحصل لو كان الأمر معكوساً.
3. تجميع الأفكار التي تولدت عن عمليات التفكير بالقلوب ومناقشتها مناقشة جماعية بين الطلبة والمعلم وصولاً إلى الاستنتاجات والمبررات التي تتعلق بالظاهرة المطروحة وأسبابها. وان خطوات هذه الإستراتيجية أطلق عليها عنوانين كثيرة احدهم التفكير بالقلوب والآخر بعنوان إستراتيجية (لاحظ ، عكس ، اشرح) Inverse , Strategy Observe ، Expository وان في مرحلة الانعكاس لتوليد أفكار جديدة يتم اخذ الموقف كما هو وتدويره في الاتجاه الآخر من الداخل إلى الخارج ومن الأمام إلى الخلف ومن أعلى إلى أسفل اي انه يمكن عكس موقف معين بطرائق متعددة فلا يوجد نمط واحد .

فوائد إستراتيجية التفكير بالقلوب.

- ان استعمال إستراتيجية التفكير بالقلوب في التدريس يحقق الاتي:
1. ان هذه الإستراتيجية تثير انتباه الطلبة وتساعد في تكوين بيئة صفية يكون فيها الطالب حيوي ونشط ومتفاعل.
 2. تساعد في جمع اكبر قدر من الأفكار عن موضوع محدد وخلال مدة زمنية قصيرة نسبياً.
 3. زيادة وعي الطالب بما يريد ان يتعلم.
 4. تجعل التعليم عملية مسلية وتثير البهجة وكسر الجمود، وذلك لان الإبداع ظاهرة ممتعة.
 5. يشعر الطالب بالحيوية والنشاط والحرية في التعبير عما في ذهنه من أفكار.
 6. لا تحتاج هذه الإستراتيجية إلى جهود كبيرة في الاعداد والتحضير.
 7. تشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة لان عملية القلب أو عكس الحدث أو تغيير خصائصه تكون على شكل سؤال يصوغه المعلم ويوجهه إلى كل الطلاب فيتحقق اشتراك الطلبة جميعاً في كل موقف تعليمي.
 8. تشجع الطلبة على البحث والتقصي في المعلومة التي يكتسبونها.
 9. ان الخبرة التي تكتسب بهذه الإستراتيجية تُعدّ خبرة شبيهة بالخبرة الحقيقية مما أكثر ثباتاً في ذهن الطلبة، ومقاومة للنسيان.
 10. تساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني لطلابهم، وعن الأساليب التي يستعملوها في نمط تفكيرهم.
 11. ان هذه الإستراتيجية تنمي القدرة على التفكير الإبداعي، عن طريق مناخها التعليمي إذ ان توافر البيئة المناسبة تعد المفتاح لتطوير الشخصية المبدعة.

أهداف إستراتيجية التفكير بالمقلوب

1. إثارة وتحفيز ذهن الطلبة من خلال عكس الأشياء والتعرف على خصائصها ثم توضيح المبررات وأسباب حدوث الظاهرة العلمية.
2. تنشيط القدرة اللفظية واللغوية في ذهن الطالب، إذ يقوم بتوضيح وتفسير حدوث الظاهرة العلمية وكيفية التعامل معها.
3. مساعدة الطالب على التعامل مع الموقف التعليمي بجدية في حل التناقضات التي تنشأ من عكس الأشياء.
4. تنمية عمليات العلم لدى الطلبة، وبالأخص الملاحظة، والتفسير، والتنبؤ.
5. تنمية الذكاء المنطقي الرياضي لدى المتعلمين، وذلك لأن في هذه الاستراتيجيات يتم اتباع خطوات متتابعة منطقياً أثناء التنفيذ، وكذلك تتم تنمية الذكاء الاجتماعي عن طريق توطيد العلاقات مع الآخرين.
6. التعرف على الأفكار التي يحملها الطلبة عن الظواهر العلمية المتنوعة، سواء كانت أفكار صحيحة علمياً أو غير صحيحة (فهم خطأ).
7. يمكن للمعلم أن يغير عن طريقها الأفكار التي يحملها الطلبة عن الظواهر العلمية أثناء مناقشته لهم حول التنبؤات، والتفسيرات المختلفة.
8. تضيف متعة حقيقة للطلبة في ممارسة العملية التعليمية.
9. إثراء الصور الذهنية للطلبة والتي تعد أساساً لعملية توليد الأفكار الإبداعية.
10. تنمي لدى الطلبة القدرة على حل المشكلات في المواقف التعليمية وفي مواقف الحياة التي يواجهونها.

استعمال إستراتيجية التفكير بالمقلوب

لكي تنجح إستراتيجية التفكير بالمقلوب في التدريس ينبغي تحقيق ما يأتي:

1. توافر مناخ هادئ على التحليق في عالم الخيال والتأمل.
2. اعلام الطلبة بان جميع الأفكار مرحب بها، إذ ان أهم القواعد الأساسية لاستمطار الأفكار هي ما يعرف بالفكر الحر أو التفكير بالحرية.
3. استثمار الخبرات السابقة لدى الطلبة في عملية القلب أو عكس الحدث.
4. ان تكون عملية قلب الظاهرة أو عكسها أو تغيير سماتها وخصائصها مرتبط بموضوع محدد لكي لا يكون مجرد مضيعة للوقت.
5. توافر الوقت اللازم لأعطاء الطلبة المجال في عملية التفكير.
6. حصر التفكير في موضوع المفهوم المستهدف تماماً وعدم تدخل الموضوعات الأخرى لكي لا يتشتت انتباه الطلبة وتضيع الفكرة المستهدفة.
7. على المدرس تدريب الطلبة على عملية القلب أو العكس فيمارس مواقف قلب الظواهر والإحداث بأكثر من أسلوب كي يعلمهم كيف يمارسون عملية القلب أو العكس في عملية التعليم، وذلك لان التفكير المطلوب هي مهارة، وحينما نريد من المتعلمين اكتسابها يجب تزويد المتعلم بأنموذج أو مثال عن طريق المدرس بممارسة المهارة أمام المتعلمين.

جوانب القصور في إستراتيجية التفكير بالمقلوب

ان من العوامل التي تحدد من استعمال هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية هو انه يصعب تطبيق هذه الإستراتيجية مع عدد كبير من الطلبة عندما يراد اشتراك الجميع في تقديم الأفكار، وكذلك يصعب تطبيقها مع عدد صغير منهم لان الأفكار المطروحة قد لا تتسم بالتنوع ولا تكون شاملة، وهذه يعد تطبيق

للمبدأ الذي يقول الكم يولد الكيف، فكم من الأفكار المطروحة يعطي تنوعاً في الأفكار.

أدوار المعلم في إستراتيجية التفكير بالمقلوب

يمكن تحديد ثلاث ادوار رئيسة للمعلم في هذه الإستراتيجية هي :

1. موجه ومرشد وطراح للموضوعات لإثارة انتباه الطلبة وتشجيعهم على التساؤل.
2. منظم للبيئة الصفية لأحداث التفاعل المرغوب.
3. مساعد في اعطاء معلومات إضافية للطلبة لحل التناقضات الناتجة من المواقف التعليمية.

استراتيجيات الإبداع الجاد

أولاً : إستراتيجية التركيز Focus Strategy

التركيز هو أقصى درجات الانتباه، وهو القدرة على تجاهل كل ما يششت الفكر ومتابعة الأمور المهمة فقط، والتركيز عكس التشتت، وهي عملية ليست سهلة بالنظر لوجود مشتتات عديدة حول الإنسان سواء من المحيطين به أو من مؤثرات بيئية بمختلف أنواعها.

كما يعرف التركيز بأنه الطريقة التي يستطيع من خلالها الفرد أن يقرر وبشكل دقيق ما الذي يفكر فيه بالضبط في هذه اللحظة.

والتركيز جزء مهم جداً في الإبداع، وهو أكثر أهمية مما يظن كثير من الناس، أن البحث عن نقاط التركيز غير المعهودة وغير الملحوظة هو أسلوب إبداعي كما وضعت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم مهارات التركيز ضمن مهارات التفكير الأساسية التي يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة.

والتركيز نقطة البداية لأية جلسة تفكير إبداعي بهدف توليد أفكار جديدة ،
والتركيز نوعان : النوع الأول هو التركيز على مناطق أو مجالات عامة ، ويستخدم
عندما لا نعرف المشكلة أو الهدف ، لكن ببساطة نبحث عن أفكار في مجال واسع ،
أما النوع الثاني من التركيز فهو التركيز الهادف ، الذي يكون محدداً من خلال
الهدف الذي ستعمل على تحقيقه ، أو المشكلة التي ستعمل على حلها بشيء من
التجديد . يرى دي بونو أن المبدعين يقدموا أفكاراً جديدة لكل المشكلات ما عدا
المشكلة التي طلب منهم التفكير فيها ؛ وذلك لان التركيز كان بطريقة غير دقيقة
ومؤكدة عندما تعاملوا مع الإبداع ؛ لذلك يعطى الإبداع أحياناً اسماً سيئاً ؛ لان
المبدعين لا يركزون انتباههم على المشكلة التي طلب إليهم القيام بإيجاد حلول لها .
أورد دي بونو ثلاثة احتمالات لأنواع الانضباط في إستراتيجية التركيز هي :

1 . انضباط التركيز Discipline of Focus : بمعنى أن تكون واضحاً جداً بما
تقوم به أثناء لحظة التفكير، وبالتالي تحصل على النتيجة التي تريدها
من خلال ضبط التركيز .

2 . انضباط الطريقة Discipline of method : ويشير ضبط الطريقة إلى
المعرفة المنضبطة لما نحاول القيام به في أية لحظة، وبالتالي تمثل
الطريقة الإجراء الذي نتبعه أثناء التركيز، ومن ثم تكون مجموعة
الخطوات والإجراءات التي نقوم بها .

3 . انضباط الوقت Discipline of Time : ويشير هذا الاحتمال من
الانضباط إلى وضع وقت محدد، والعمل من خلال ذلك الوقت، وهذا
يعني أن انضباط الوقت يجعلك تركز فيما تقوم به من عمل .

أن ضيق الوقت يعوق عملية الإبداع ويقطعها، ولكنه بحد ذاته لا يزيد من
القدرة على الإبداع، فالوقت يزيد من إمكانية حدوث الإبداع فقط بطريق الصدفة

ثانياً: إستراتيجية الدخول العشوائي Random Entry

إستراتيجية الدخول العشوائي هي أداة لإنتاج أفكار جديدة حول المشكلة، وذلك بالإظهار المتعمد لأفكار عشوائية وغير مترابطة. عادة ما نفكر بأفكار تقليدية مستقاة من خبراتنا السابقة عند مواجهة مشكلة ما، من هنا تأتي هذه الإستراتيجية لاستخدام كلمة عشوائية غير مرتبطة بالموقف وبطريقة مقصودة لتفتح لنا الباب أمام أفكار جديدة تعمل هذه التقنية لمواجهة التصور الذاتي النفسي الذي يعمل على إبقاء الفرد "داخل الصندوق" الذي يمثل ادراكاته وافتراضاته، وأنماطه الفكرية، بما يدفع ذلك الفرد للقيام بالمزيد من المحاولات العشوائية لحل مشكلة.

يعتقد دي بونو "الكلمة العشوائية" هو أن الكلمة ليس لها ارتباطات خاصة. إنها تقترح علينا نقطة بداية جديدة، تزيد من فرص الوصول إلى طريق لم نكن لنصله لو فكرنا بالموضوع بطريقة مباشرة.

يعرّف دي بونو "إستراتيجية الدخول العشوائي" هي نوع من التركيز المبدع نلجأ إليه عندما نكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة ، ونختار كلمة بشكل عشوائي من بين الأفكار المطروحة للمناقشة.

أما المواقف التي يمكن أن تُستخدم فيها إستراتيجية الدخول العشوائي والتي تسمى أحياناً إستراتيجية الكلمة العشوائية (Random Word) فهي استخدام خاص في المواقف الآتية :

- 1 . الركود Stagnant : عندما يفكر الإنسان مرات عديدة حول الموضوع نفسه فمن الممكن أن تنفذ الأفكار منه، فيكون في حالة من تكرار الأفكار بأشكال مختلفة قليلاً، عندئذ يكون استخدام إستراتيجية الدخول العشوائي مفيداً في إيجاد أفكار بديلة.

2. الإبداع السريع Quick Creativity: إن إستراتيجية الدخول العشوائي هي الأسرع والأبسط من بين استراتيجيات الإبداع الجاد، فعندما يتطلب الأمر توليد بعض الأفكار الجديدة وسط اجتماع ما مثلاً عندها يمكن تقديم الكلمة العشوائية.

3. المنتجات والخدمات Products and Services: من المحتمل أن تكون إستراتيجية الدخول العشوائي أقل فائدة من بعض الاستراتيجيات في تغيير الأنظمة، أو الإتيان بتحسينات، ولكن هذه الإستراتيجية تكون فاعلة جداً في تقديم الأفكار لمنتجات أو خدمات جديدة.

4. اعتبارات جديدة بشكل كلي Totally new Considerations: إن استخدام إستراتيجية الدخول العشوائي بشكل ماهر، يمكن لهذه الإستراتيجية أن تفتح اعتبارات جديدة بشكل كلي، والتي لم تكن أبدا قيد الاعتبار من ذي قبل، فقد تقود أو لا تقود إلى أفكار جديدة نافعة يعتقد دي بونو أن هذه الإستراتيجية هي الأسهل من بين كل الاستراتيجيات الإبداعية

ثالثاً: إستراتيجية البدائل Alternatives Strategy

يعتقد دي بونو أن أساس العملية الإبداعية هو البحث عن بدائل إذ يعرف الإبداع أحياناً انه البحث عن البدائل.

ان فكرة البدائل تفيدنا بأن هناك أكثر من طريقة لعمل شيء ما، والنظر الى الامور. أن الاعتراف بإمكانية وجود بدائل والبحث عنها امر اساسي في التفكير الابداعي. وفي الحقيقة أن أساليب التفكير الابداعي المتعددة تهدف الى التوصل الى بدائل جديدة لحل المشاكل التي تواجهنا .

وإن جوهر الدافعية الإبداعية هو الاعتقاد بان هناك طرقاً أخرى لعمل الأشياء، وان الطريقة الحالية ليست الوحيدة لعمل هذا الشيء. وغياب الدافعية

الإبداعية هو الاعتقاد بان الطريقة الحالية لعمل الأشياء هي أفضل طريقة، أو الطريقة الوحيدة. ويعتقد دي بونو إن البحث الإبداعي عن البدائل لا يتم إلا بوجود ثلاثة شروط : امتلاك القدرة على توليد البدائل، واتخاذ القرار فيما يتعلق بالتركيز على بديل واحد أو أكثر من دون البدائل الأخرى، ووجود الرغبة في البحث عن البدائل.

يرى دي بونو أن هناك مجموعة من الدوافع التي تدفع الفرد للبحث عن بدائل، يمكن إجمالها في النقاط الآتية :

1. الحاجة الواضحة Obvious Need : عند البدء في حل مشكلة ما، فانك تحتاج إلى اخذ الأساليب البديلة بالاعتبار ويمكن أن تسعى إلى البحث عن تعريفات بديلة للمشكلة نفسها، وعندما تحاول الوصول إلى بعض الأهداف أو تنفيذ بعض المهام فانك سوف تحتاج إلى بدائل.
2. المزيد من البدائل More Alternatives : غالباً ما يقال أن الجيد هو عدو الأفضل : وهذا يعني انه عند الحصول على بديل جيد نقف ولا نبحث عن مزيد من البدائل. إننا بحاجة إلى البحث عن مزيد من البدائل لإيجاد الأفضل.

التحسين Improvement

عندما تعتقد انه يوجد طريقة ما أفضل لحل مشكلة، عندئذ تسعى إلى طريقة بديلة لتنفيذ هذه العملية أو حل هذه المشكلة، ومفهوم الأفضل قد يعني اقل كلفة أو أكثر بساطة أو أسرع أو اقل أخطاء، لذا يمكن ببساطة البحث عن طرائق بديلة لتنفيذ العملية أو حل المشكلة، ومن ثم تفحص هذه البدائل لنرى ما هي الفوائد التي نجنيها .

رابعاً : إستراتيجية التحدي Challenge Strategy

تقوم أساساً هذه الإستراتيجية على رفض التسليم بكل الأفكار التقليدية، كما ترمي النظر لتلك الأفكار بعين ناقدة قادرة على إيجاد بدائل للمفاهيم والأفكار التي اعتاد الناس عليها. هذه الإستراتيجية تجعل الفرد أكثر حساسية تجاه المسلمات والحقائق، وتدفعه إلى الفحص والتحدي للإتيان بما هو أفضل.

يذكر دي بونو أن التحدي الإبداعي يختلف تماماً عن التحدي الانتقادي. لأن التحدي الانتقادي يعمل على إعداد تقييم للوضع ومعرفة أن كانت الطريقة التي يتم العمل بها ملائمة أم لا، أي أن التحدي الانتقادي هو تحد تحكيم. أما التحدي الإبداعي فهو لا يقوم على الانتقاد، والحكم، وتصيد الأخطاء، بل يعمل خارج نطاق التحكيم، أي هو تحدي الفردية.

قد تكون إستراتيجية التحدي هي الأساس المهم في كل عمليات الإبداع، دون تحد نكون راضين عن الأشياء كما هي، وبالتالي لا نحاول القيام بتحسين الأشياء أو تغييرها. ويرى دي بونو أن هناك عدداً من الافتراضات الأساسية تقودنا للاعتقاد بأن الطريقة الحالية يجب أن تكون الأفضل، وهذه الافتراضات هي :

1. أن جميع أنواع البدائل اختيرت وان أفضلها قد تم اختياره.
2. أن عدداً من الطرائق المختلفة قد تشترك في المنافسة على الحل، والطريق الفائز هو الذي نستخدمه.
3. أن كان هناك طريق فانه قد يكون وجد من قبل.
4. أن الطريق الحالي تطور عبر الزمن ؛ ولذلك فهو الأفضل.
5. أن أية طريقة جديدة هي مجازفة كبرى، بينما الطريقة الحالية معروف كيفية العمل بها.

بالتحدي نعتقد أن الطريقة الحالية لعمل الأشياء ليس بالضرورة الأفضل كونها : حددت بسلسلة معينة من الخبرة ؛ إذ تستطيع الآن أن تضع الخبرة مع بعضها في طرق مختلفة، أو كونها الطريقة الأفضل في وقتها، لكن اليوم تطورت التكنولوجيا وتغيرت الحاجات، أو كونها ثبتت ولم يقدّم أحد بتحديها، إذ قد تكون هناك طريقة أفضل منها بكثير.

وبشكل عام أن عدم الرضا أساس الاتجاه الإبداعي هذا الشعور بأن ((ما هو مناسب يعتبر غير مناسب)) ينجم لعدة أسباب : الشعور بالأناقة، والروعة، وحُب الجمال، التدريب أو العادات العقلية. وان عدم الاقتناع قد ينتج أيضاً عن أسباب عاطفية أو الحاجة لتكوين شخصية الفرد التي لها أفكارها الخاصة بها

وهناك علاقة وثيقة بين التحدي والبدائل، فبالتحدي عادة نتلمس البدائل، كما أن هناك علاقة بين التحدي ونقطة التركيز، لأننا نستطيع أن نتحدى أي شيء، كما أنه من الضروري أن ندرك أن التحدي ليس هجوماً أو انتقاداً.

خامساً: إستراتيجية الحصاد Harvesting Strategy

أن بعض الناس في دورة التفكير الإبداعي يخرجون بنتائج ضئيلة ؛ لأنه في نهاية جلسة التفكير الإبداعي عادة تؤخذ فقط الأفكار المحددة والتي تبدو عملية وذات قيمة ومعنى، لكن هذا فقط جزء من الناتج الحقيقي للإبداع، وفي الوقت نفسه يمكننا أن نصبح أكثر مهارة وملاحظة للأفكار الجديدة، والمفاهيم الجديدة التي تظهر، فعندما تبدأ بالحصاد يكون مهماً أن تمتلك أفكاراً واضحة لما تم التدريب عليه في الجلسة الإبداعية.

وإستراتيجية الحصاد هي عبارة عن الجهد المتعمد الذي يقوم به الطلبة وذلك من أجل تخمين ما الذي استفادوه من المناقشة والتفكير.

كما تعرف بأنها طريقة متعمدة ومقصودة نحاول من خلالها أن نجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية ؛ اذ نتمكن من تصنيف الجهد الإبداعي، ومن الأدوات التي تستعمل في إستراتيجية الحصاد ما يأتي :

قائمة الحصاد Harvesting Checklist

تُعد البنود أو الفقرات القائمة هي نوافذ للنظر من خلالها على نواتج الإبداع، ونحن ننظر من خلال نافذة محددة، ونضع ما نراه من خلال هذه النوافذ :

1. الأفكار المحددة Specific Ideas: هذه نافذة الأفكار التي تبدو ذات قيمة وعملية ومفيدة، وهذا ربما هو الذي يبحث عنه في التفكير الإبداعي الجاد .

2. طلائع (بدايات) الأفكار Beginnings of Ideas: عبر هذه النافذة تُرى طلائع أو بدايات الأفكار، سواء كانت جيدة أم سيئة، إذ إن الأفكار نادرة الاستعمال هي أفكار مرغوبة، مثل الأفكار غير القابلة للاستخدام، لكن أحياناً تبدو مثيرة، أو غير عادية، أو قيّمة، ونحن ندون هذه الأفكار .

3. المفاهيم Concepts: ربما تظهر المفاهيم مباشرة، وعلى الرغم من ذلك نادراً ما نستطيع وضع عنوان للتقدم الإبداعي، وفي عملية التذكر عادة من السهل استخراج الأفكار التي استُخدمت، وكذلك الجهد المبذول في استخراج الأفكار التي تكون خلف الأفكار التي وضعت في العنوان، إذ من المحتمل استخراج عدة أفكار من فكرة واحدة، فالأفكار مهمة جداً ؛ لأن إحدى هذه الأفكار قد تكون مهمة، ثم من الممكن - عادة - أن نجد طريقة بديلة لجعل هذه الأفكار قابلة للتطبيق .

4. المناحي Approaches: المنحى هو طريقة واسعة للنظر إلى المشكلة أو الموقع، ويمكن أن ندعوها قاعدة للأفكار، أو الإرادة، وفي النهاية يجب أن

نعمل قائمة مختلفة للمناحي التي اقترحت أو استُعملت، وللتعامل مع هذه الأفكار من الضروري تدوينها عند ذكرها مباشرة كي لا تضيع.

5. التغييرات Changes: التغيير من الملاحظات الجديرة بالاهتمام، هذا التغيير قد يكون في الاتجاه أو في المفاهيم وقد يكون التغيير في كيفية النظر للأشياء، وأحياناً يحدث التغيير بشكل مفاجئ، وفي أحيان أخرى يحدث تدريجياً، حتى أن الناس يشاركون بشكل غير واعٍ في كيفية التغيير الضخم الذي يحدث.

6. النكهة Flavor: الصفة المميزة لجلسة التفكير الإبداعي تعود بشكل عام إلى جوهر الأفكار، في بعض الجلسات يغلب عليها بشكل واضح الصفة المميزة (النكهة) للإبداع، وتتبع القيمة المميزة للأفكار من الملاحظة التي تساعد على اكتساب صفة أخرى للتفكير الإبداعي.

نلاحظ مما سبق إن إستراتيجية الحصاد هي طريقة منضبطة لتصنيف المخرجات (النواتج) الإبداعية إلى فئات معينة.

إستراتيجية يو واي دي (U Y D)

إستراتيجية يو واي دي إحدى استراتيجيات مساعدات التذكر فقد طورها التربوي الياباني ويدعى Masachikan Nakane لإغراض التدريس وقد استعملها لأكثر من (71) عاماً فيذ العديد من المدارس اليابانية بما فيها معهد Ryoyo Japan، Istitute of Kyoto ويعد هذا المركز مدرسة تجريبية تضم الطلبة من مرحلة الروضة وحتى الثانوية، وتفترض هذه الإستراتيجية ان الرموز والكلمات الموجودة في المشكلة تلميحات لاستخلاص جوهر المشكلة للوصول للحل، وان يكتسب الطالب الاجراء المطلوب من دون رهبة التعرض لمعلومات جديدة.

خطوات إستراتيجية يوادي تتمثل بما يأتي:

- أ- يذكر المدرس المفهوم.
- ب- يكرر الطلبة المفهوم جميعهم بصوت عال.
- ج- يكتب احد الطلبة المفهوم على اللوح.
- د- رسم التشبيه أو (استعمال صورة).
- هـ- القيام بإجراءات الإستراتيجية.
- و- الوصول إلى التعميم.



مخطط (5): خطوات إستراتيجية يوادي

إستراتيجية المنظمات المعرفية التخطيطية

تعد المنظمات المعرفية التخطيطية وسيلة يستعملها العقل لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفقها، ويفتح الطريق واسعاً أمام التفكير الذي ينشر الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات.

وهي عملية ترجمة للعالم المحيط بنا، وهذه الترجمة تتم في العقل اذ يحدث نوعاً من التمثيل الإدراكي للبيئة ويمكن التعرف على هذه المنظمات عبر التعبير

اللفظي أو الرسوم التخطيطية، وهي تمثل أهمية لكونها ترتبط بحل المشكلة التي تواجهها في حياتنا .

وتعرف كذلك بانها "عبارة عن أشكال تخطيطية أو مخططات ترتب المادة العلمية بطريقة تبين العلاقات بين أجزاء المادة وكذلك تظهر العلاقات بين المعلومات التاريخية والأفكار والحقائق التي يمكن توظيفها في عملية التعلم.

وهناك فرق واضح بين المنظمات المعرفية التخطيطية والخرائط المعرفية فالخرائط المعرفية هي عادة العقل والمنظمات المعرفية تعني الشكل المنظم للمعرفة في البنية المعرفية بالعقل أو الذهن، وان الخرائط المعرفية يكونها الطالب بالتعلم والخبرة فيما المنظمات المعرفية قد تقدم اليه من الآخرين وان الخرائط المعرفية هي عبارة عن أشكال قد تكون مشجرة أو في دوائر أو مربعات تبدأ بالعام وتنتهي بالخاص، اما المنظمات المعرفية عادة ما تقدم للمتعلم بقصد الدخول في عملية التعليم عن طريق ربط التعلم الجديد بالبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم تحقيقاً لمبدأ التعلم ذي المعنى عند اوزوبل بينما الخرائط المعرفية قد تقدم في بداية الدرس وقد تكون خلاصة للدرس، وهناك فرق أيضاً بين المنظمات المعرفية التخطيطية وخرائط المفاهيم والمنظمات الذهنية.

أهمية المنظمات المعرفية التخطيطية

تعد هذه المنظمات لكل من المدرس والطالب، ويمكن اجمال هذه الفوائد في النقاط الآتية :

- 1- تسهم في حدوث التعلم ذي المعنى.
- 2- تسهل عملية تعلم المعارف، واستيعابها وإدراك العلاقات فيما بينها .
- 3- تساعد الطلبة في تنظيم المعرفة المتكاملة، وتعليمهم كيف يتعلمون.
- 4- تعد وسيلة فعالة للتذكر والاحتفاظ بالمعرفة وعدم نسيانها لمدة طويلة.
- 5- فيها توفير لوقت المدرس وجهد الطالب.

- 6- تساعد الطالب في تنمية التفكير العلمي والإبداعي والناقد .
- 7- تجعل التعلم أكثر عمقاً، لأنها تركز على الجانبين (الأيسر والأيمن) في الدماغ.
- 8- يمكن استعمالها كأداة للتقويم والتدريب.

خصائص المنظمات المعرفية التخطيطية

- تتميز المنظمات المعرفية بخصائص عدة أهمها :
- 1- أنها رسم تنظيمي يلخص المعلومات والأفكار الواردة في النص في صورة بصرية تعين على سهولة حفظها واسترجاعها .
 - 2- تؤكد على تقسيم الموضوع إلى فقرات، إذ توضع الفكرة الرئيسة في البداية وتتسدل منها التفرعات التي ترتبط الأفكار الرئيسة بالأفكار الفرعية.
 - 3- إستراتيجية يشارك فيها الطالب والمدرس، ولكل منهما دوره المميز فيها .
 - 4- لها أنواع منها مخطط الدورات، ومخطط المقارنة، ومخطط السبب والنتيجة... الخ.
 - 5- تستهدف تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالموضوع لدى الطلبة.
 - 6- تستعين بالأشكال الهندسية في بناء الخريطة، واستعمال الأسهم في توضيح العلاقات بين الأفكار والمفاهيم.
 - 7- وضوح الفكرة الرئيسة بالموضوع.
 - 8- ربط الفكرة الرئيسة بالأفكار الأساسية بصورة متتابعة.
 - 9- تساعد في استدعاء ومراجعة الأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة.
 - 10- تمكن من اكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرئيسة.

وتتماز المنظمات المعرفية التخطيطية بعدد من (الأفكار الرئيسة أو العناوين أو الكلمات)، وعدد من (الأفكار الفرعية أو العلاقات أو الروابط)، وعدد من (الأشكال الهندسية والأسهم والرسومات والرموز والألوان)، وتتماز أيضاً بـ (الشمولية، التنظيم، الدقة، الوضوح، المرونة) وتحتوي أيضاً على عدد من مهارات التفكير مثل (التصنيف، والتحليل، والتقويم، والتعليل).

أنواع المنظمات المعرفية التخطيطية

تتنوع المنظمات المعرفية بحسب شكلها والغرض من استعمالها إلى الأنواع الآتية :

- 1- الخريطة المعرفية الفقاعية: وهي خريطة تناسب موضوعات الاحداث والنتائج المتسلسلة.
- 2- الخريطة المعرفية المزدوجة: وهي خريطة لموضوعات التشابه والاختلاف تناسب عمليات الموازنة.
- 3- الخريطة المعرفية الهرمية: وهي خريطة تناسب الموضوعات ذات الأجزاء والخصائص أو المجموعات.
- 4- الخريطة المعرفية على شكل عظم السمكة: وهي خريطة تناسب موضوعات تحليل الكل إلى أجزاء والأسباب المكونة والنتائج.
- 5- الخريطة المعرفية المتسلسلة: وهي تناسب الاحداث المرتبة بشكل منطقي ومتتابع، والاحداث التي لها بداية ونهاية ويمكن استعمال انواعاً عدة من الأشكال لعل من أشهرها ما يعرف بخط الزمن.
- 6- الخريطة المعرفية العنكبوتية: وهي خريطة تناسب موضوعات ذات الأجزاء والخصائص أو المجموعات.

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

7- الخريطة المعرفية السبب والنتيجة: وهي تناسب تنظيم المعلومات وتمييز مكونات مفهوم أكبر، وتحديد العلاقات السببية بين الحوادث المختلفة.

فوائد استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية

هنالك العديد من الفوائد التي يجنيها كل من المدرس والطالب من استعمال المنظمات المعرفية ويمكن توضيحها بالاتي:

أولاً : فوائدها بالنسبة للمدرس :

- 1- يتم التركيز فيها على العناصر الأساسية لموضوع الدرس.
- 2- تساعد في التخطيط لعملية التدريس سواء لدرس، أو وحدة، أو فصل دراسي أو سنة دراسية.
- 3- يمكن استعمالها كأداة تقويم من قبل المدرس لقياس فهم الطلبة لما تعلموه.
- 4- التدريس الجيد، اذ يمكن استعمالها قبل الدرس، أو اثناء الدرس، أو بعد الدرس.
- 5- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي ينبغي ان تكون عليه الدروس.
- 6- اختيار الأنشطة الملائمة والوسائل المساعدة في عملية التعلم.
- 7- الكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة والعمل على تصحيحها.
- 8- قياس المستويات العقلية العليا لدى الطلبة.
- 9- قياس المعلومات لدى الطلبة وتطورها.
- 10- تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بينه وبين طلبته.

ثانياً: فوائدها بالنسبة للطالب :

- 1- تحقيق التكامل والترابط بين المعلومات السابقة لديه والمعلومات الجديدة المقدمة له في موضوع الدرس.

- 2- تشجع على نمو المفاهيم وتطورها .
- 3- اغناء القراءة والكتابة وعمليات التفكير .
- 4- تحسين الكتابة وذلك من خلال عمليتي التخطيط والمراجعة .
- 5- تعطي نظرة متكاملة عن المعلومات المراد تعلمها بطريقة منظمة كما انها توجه المتعلم إلى نوعية المعلومات المراد تركيزه عليها .
- 6- يمكن استعمالها كأداة للتقويم الذاتي .
- 7- البحث عن العلاقات بين المفاهيم والأفكار .
- 8- البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم والأفكار .
- 9- جعل الطالب مستمعاً ومصنفاً ومرتباً للمعلومات .
- 10- اعداد ملخص تخطيطي لما تعلمه .
- 11- زيادة تحصيله الدراسي والاحتفاظ بالتعلم .
- 12- تطبيق مهارات حل المشكلات وعمليات التعلم .

خطوات استعمال المنظمات المعرفية التخطيطية

يحتاج التدريس بالمنظمات التخطيطية إلى مدة زمنية حتى يعتاد عليها الطلبة ويتمكنوا من استعمالها في تعلمهم من خلال المراحل الثلاث الآتية :

1- مرحلة التهيئة:

- في البداية تقدم نماذج من المنظمات التخطيطية، واعتمادها اثناء الدرس، حتى يعتاد الطلبة عليها .
- قدم المنظم التخطيطي فارغاً، وشارك الطلبة في وضع المفاهيم بالشكل الصحيح ويمكن ان تبني المنظم خطوة بخطوة مع الطلبة حسب المفاهيم والمعلومات المقدمة .
- أكثر الأسئلة الموجهة النوعية إلى الطلبة كي تشجعهم بالمشاركة بفاعلية في اكمال المنظم، وتساعدهم في تنظيم المفاهيم فيها .

2- مرحلة استعمال المنظمات التخطيطية خلال الدرس:

- بعد ان يعتاد الطلبة على اعتماد المنظمات التخطيطية، قدم لهم مجموعة من المنظمات الفارغة، واطلب منهم اختيار المنظم المناسب للمعلومات المتوفرة لديهم.
- ذكر الطلبة انه لا يوجد منظم واحد صحيح لاي نوع من المعلومات فدائماً يتوافر أكثر من خيار لتنظيم المعلومات المتعلقة بموضوع ما .
- يستحسن ان تقدم تغذية راجعة (Feed Back) باستمرار لتحسين اعتماد الطلبة للمنظمات التخطيطية.

أ- مرحلة الابتكار:

- اطلب من الطلبة ان يقرأوا الموضوع المطلوب بتنظيم معلوماتهم بقراءة أولية لتحديد الأفكار والمفاهيم العامة.
- اطلب من الطلبة ان يقرأوا الموضوع مرات عدة قبل تصميم المنظم التخطيطي المناسب.
- أقدم تغذية راجعة لتحسين عملية الفهم.
- انبه باستمرار إلى انه ليس من الضروري ان يتضمن المنظم التخطيطي جميع المعلومات الواردة في الموضوع ولكن يجب ان يتضمن الأفكار الرئيسة.

أساليب تقديم المنظمات المعرفية التخطيطية

لا توجد طريقة واحدة لكيفية استخدام المنظمات المعرفية التخطيطية في التدريس بل توجد طرائق وأساليب عدة وما على المدرس الا ان يختار الأنسب منها ضمن تلك الطرائق وهي :

- يقدم المدرس للطلبة منظماً معرفياً تخطيطياً جاهزاً أعده للدرس بعد شرح الدرس بإحدى طرائق التدريس المعروفة.
- يقوم المدرس بتصميم المنظم مع الطلبة على السبورة بعد انتهائه من شرح الدرس بإحدى طرائق التدريس المعروفة.
- يزود المدرس الطلبة بمنظم معرفي فارغ ومناسب لنوعية المعلومات المراد وضعها في المنظم ثم يطلب منهم تكملة ذلك المنظم بالمعلومات الواردة في النص.
- يزود المدرس الطلبة بنص علمي ثم يطلب منهم اختيار المنظم المناسب لتلخيص المعلومات الواردة في ذلك النص.
- يزود المدرس الطلبة بمنظم معرفي مناسب به معلومات ويطلب منهم كتابة مقالة معينة مستعملين المعلومات الواردة في ذلك المنظم.
- يزود المدرس الطلبة بقائمة بالمفاهيم والكلمات عن ظاهرة علمية معينة مكتوبة في ورقة، ثم يطلب منهم عمل منظم معرفي تخطيطي مناسب اما يختاره هو أو يختاره الطلبة.
- يزود المدرس الطلبة بمنظم معرفي به معلومات ناقصة وقائمة بالمعلومات ثم يطلب منهم تكملة الأجزاء الناقصة في المنظم من خلال المعلومات المعطاة لهم.
- يزود المدرس الطلبة بمنظم معرفي من خلال المعلومات التي يستدعونها بأنفسهم.
- يقوم الطلبة باختيار وتصميم المنظم المعرفي المناسب بعد انتهاء عملية التدريس بإحدى طرائق التدريس المعروفة وهنا لا يتدخل المدرس الا بعد انتهاء الطلبة من ذلك، ويعد هذا الإجراء من أفضل الإجراءات في تقديم المنظمات المعرفية ولكن لا يلجأ اليه المدرس الا بعد إتقان الطلبة للمنظمات بأنواعها وكيفية استعمالها وطبيعة المعلومات التي توضع في كل نوع من أنواع المنظمات.

إستراتيجية التعليم والتفكير البصري

مفهوم التعليم البصري.

تعد الثقافة البصرية مكوناً أساسياً لمادة العلوم على وجه الخصوص فهي جانب مهم من جوانب التعليم الذي تجاهله المعلمون نسبياً، وأحد أسباب التجاهل ان المعلمين يفترضون ان الأدوات البصرية ذاتية التفسير اي توضح نفسها وتعمل دائماً على تسهيل موضوعاتها، لكن فهم الأدوات البصرية المتخصصة والمستعملة في ميادين المعرفة يحتاج إلى مهارات أبعد من تلك المطلوبة في حياتنا اليومية، ولكي يخاطب المعلمون هذا الجانب المهم من مهارات قراءة الأدوات البصرية والأشكال البصرية في العلوم يتعين عليهم المعرفة باستراتيجيات التعليم التي تعينهم على تدريس تلك المخططات والصور والرسوم التوضيحية.

يقوم التعليم البصري اساساً على الملاحظة إذ تمثل الخطوة الأولى فيه لذا يجب ان تكون دقيقة وموجهة وهادفة لان الملاحظة غير الدقيقة وغير الموجهة نحو هدف معين لا تقود إلى التعليم المطلوب، كما ان الملاحظة الدقيقة تتطلب تدريساً كافياً وتوجيهياً نحو ما ينبغي ملاحظته والتركيز عليه في الموقف التعليمي كذلك تتطلب مناخاً يسمح بالتركيز على الأشياء المطلوب ملاحظتها خالياً من المشتتات التي قد تصرف الملاحظة عن أهدافها، ويتطلب ذلك تنظيم بيئة التعلم وتهيئة المحسوسات المراد ملاحظتها أو الأشياء المطلوب ادراك تمثيلاتها.

ان توجيه التدريس والمناقشات باتجاه الأنشطة البصرية يمكن ان تنمي مهارة الملاحظة لدى الطالب وحين يكتسب هذه المهارة تصبح الملاحظة آلية لديه وتزداد قدرته على الملاحظة المقصودة وغير المقصودة.

إذ يشير التعليم البصري إلى تأثير الأدوات البصرية في تحقيق أهداف تعليمية محددة، اي التعليم من خلال الصور والمخططات والوسائل البصرية

المختلفة، ويقوم التعليم البصري على فكرة ان استعمال المواد البصرية يجعل الأفكار المجردة التي يتم تدريسها محسوسة بدرجة اكبر، اي يرتبط بقدرة الفرد على قراءة الرموز والمثيرات التي يتلقاها عن طريق عينيهِ والإفادة منها في فهم واكتساب المعلومات وتكوينها والتفاعل معها لأحداث تغييرات سلوكية ونوعية.

ولزيادة فاعلية التعليم البصري ينبغي ان تنوع النشاطات على وفق تسلسل نمائي على النحو الآتي:

1. نشاطات ملاحظة التشابهات والاختلافات في الأشكال والأشياء والرموز والكلمات.
2. نشاطات التوافق للأشكال والأشياء والرموز في الفئة نفسها أو فئة من فئات مختلفة.
3. نشاطات لترتيب الأشكال والأشياء والرموز والإحداث والخبرات.
4. نشاطات لربط وتجمع الأشكال والرموز والأشياء ضمن فئاتها الكبرى أو استعمالاتها.
5. نشاطات لتمييز الجزء الناقص في الأشكال والرموز بوجود أو بعدم وجود مثير كلي واضح.
6. نشاطات تتطلب دمج العناصر الواضحة للأشكال والأشياء والرموز إلى شكل متكامل.

أهمية التعليم البصري في عملية التعليم والتعلم

لا شك ان للتعليم البصري أهمية كبيرة في العملية التعليمية بأطرافها كلها ولاسيما بالنسبة للطلبة كونهم المخرجات التعليمية التي تسعى ان تكون بأعلى درجات الجودة التعليمية، فالتعليم البصري اليوم أصبح ضرورة ملحة تعين الطلبة على مواجهة التحدي الناتج عن التغيير والتطور السريع الذي يواكب الحياة اليوم وتكمن أهمية التعليم البصري في العملية التعليمية وكما يوضح الجدول (1).

جدول (1)

أهمية التعليم البصري واستراتيجياته

ت	أهمية التعليم البصري	الاستراتيجيات التي تحققها
1	يعمل على تكوين عملية بناءية متكامل فيها الخبرات السابقة والصور المخزونة في الذاكرة طويلة المدى مع المثيرات الحالية التي تحيط بالفرد ومع التوقعات المستقبلية لتخرج بكل جديد وفكرة مبتكرة.	إستراتيجية التخيل التعليمي والمنظمات التخطيطية.
2	يساعد على تنمية التفكير الإبداعي من خلال تكوين صور ذهنية لما يسمعون ويقرؤون.	إستراتيجية التخيل التعليمي
3	يعمل التعليم البصري على تنمية الذكاء البصري المكاني.	إستراتيجية المنظم التخطيطي وإستراتيجية المعرفة المكتسبة (KWL) والتخيل التعليمي والرموز الصورية وتنبهات اللون، ورسم الفكرة
4	يعمل على تنمية عدد من الذكاءات المتعددة الأخرى مثل الذكاء اللغوي من خلال تنمية مهارة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والبحث والذكاء الرياضي المنطقي من خلال تنمية مهارة التصنيف والترتيب والتسلسل والتفكير المنطقي وتوضيح العلاقات بين المفاهيم ومهارة حل المشكلات وتنمي الذكاء الاجتماعي من خلال مشاريع العمل الاجتماعي	إستراتيجية المنظمات التخطيطية بكل أنواعها
5	يساعد المعلم والمتعلم على الربط بين النظرية والتطبيق من خلال الربط بين الجانب النظري والتطبيقي	إستراتيجية الشكل (V) أو شكل سبعة المعرفي التي تؤكد العرض العلمي

معالجات تطبيقية للتدريس الحديث

ت	أهمية التعليم البصري	الاستراتيجيات التي تحققها
6	تنمية التفكير الناقد واستعمال مهارات التحليل والتقويم ومراجعة الذات الذي يؤدي إلى الإبداع والاستقلالية ويبتكر الطلبة صورا لتفكيرهم	المنظمات التخطيطية والخرائط المفاهيمية والرسوم البيانية
7	يساعد على تحقيق المتعة والتسلية والتخلص من الملل في البيئة الصفية	إستراتيجية الرسم لبيكال هاوسن والرموز الصور والتخيل التعليمي والمنظمات التخطيطية
8	تزود المتعلمين بمخططات للتفكير، إذ يتم خزن المعلومات المتشابهة والمختلفة والتي يتم فهمها وتطويرها في الحياة المدرسية ويتم خزنها في ذاكرته بصورة بسيطة وذلك لأن التفكير مبني على تجمع وتنظيم وفهم وادخال وادماج الفكرة وتطبيقها ونقلها إلى مواقف تفكير جديدة	إستراتيجية الخرائط الذهنية والشبكة المفاهيمية ورسم الفكرة والرموز الصورية
9	يوضح الفكرة الرئيسية والاهتمام بكل فكرة على حده، وادراك العلاقات بين المفاهيم فورا نتيجة تقاربها وتزيد القدرة على استرجاع والتذكر والمراجعة لدى المتعلمين	إستراتيجية خرائط التفكير
10	تساعد المعلم في التخطيط للتدريس سواء لدرس أو لوحدة أو لفضل دراسي أو لسنة دراسية وتحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب ان يكون عليه الدرس واختبار الأنشطة والوسائل الملائمة مدى فهم الطلبة للتركيب البنائي للمادة الدراسية من خلال قياس مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم)	استراتيجيات الخرائط المعرفية بكل أنواعها والخريطة الذهنية (عبدالباري)

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

ت	أهمية التعليم البصري	الاستراتيجيات التي تحققها
11	يساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي الدماغ كما تعد فرصة لممارسة الإبداع وتوليد عدد من الأفكار التي ترتبط بالفكرة الرئيسة وتتيح للطالب التفاعل مع المادة التعليمية.	استراتيجية الخريطة الذهنية
12	يساعد المعلم في توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين الطلبة وتنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم الطلبة (أداة اتصال بين المعلم والطالب) كما تساعد المعلم في قياس تفسير وتطوير المعلومات بين الطلبة.	استراتيجيات المنظمات التخطيطية بكل أنواعها
13	يزيثر الكتب المدرسية بالمعرفة المرئية وأدواتها من خلال تنوع أشكال المعرفة المعروضة على المتعلم لزيادة الفهم والوضوح اذ تضيف على محتويات المناهج التكامل من خلال التخلص من التشويش وردم الفجوات بين المعرفة اللفظية والشكل البصري مما يقلل الملل على المعلم والطالب وتوفير الوقت ويقلل الجهد.	استراتيجيات التعليم البصري جميعها سواء أكانت الخرائط أم الصور أم المنظمات التخطيطية والرسوم

دور المعلم والمتعلم في التعليم البصري

يتجلى دور المعلم في التعليم البصري في الاتي:

1. تهيئة المادة البصرية وتجهيزها للعرض.
2. توجيه الطالب إلى ما يجب ملاحظته والتشديد عليه.
3. منح المتعلم فرصة كافية للملاحظة وجمع المعلومات.
4. مناقشة الطالب فيما لاحظته وسجله من ملاحظات.
5. مطالبة الطالب بتقديم مستخلص حول ما شاهده.

6. تكليف الطالب بأنشطة بصرية لتأكيد التعليم البصري.

اما دور الطالب في التعليم البصري يتمثل بما يلي:

- 1- يسأل الطالب ذاته عن المادة البصرية المعروضة أمامه وما هو الشيء الذي يجب ملاحظته والمعلومات التي يجب التركيز عليها في المادة البصرية وما الهدف من عرضها وما الأفكار التي يفصح عنها الشكل البصري المعروض وما صلته بالموضوع الدراسي المراد تعلمه.
- 2- يبدأ الطالب بالبحث عن المعلومات الموجودة في الشكل البصري أو المادة البصرية المعروضة لتكون بمثابة إجابة عن تساؤلاته حول الشكل البصري ويقوم بربط هذه المعلومات بخبراته السابقة التي لها علاقة بهذه المعلومات.
- 3- يقوم الطالب بترتيب أفكاره وتنظيمها من خلال تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية المرتبطة الموجودة في المادة البصرية المعروضة وربطها بالموضوع الدراسي المراد تعلمه.
- 4- القيام بأنشطة بصرية إضافية لترسيخ الفهم والتعلم.

إستراتيجية التعلم الذاتي.

أهمية التعلم الذاتي:

1. التعلم الذاتي مهم للتربية بوصفه أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل طالب تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعية للتعلم.
2. يأخذ التعلم الذاتي دوراً ايجابياً ونشطاً في التعلم.
3. يمكّن التعلم الذاتي الطالب من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.

4. إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
5. تدريب الطلبة على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
6. إن العالم يشهد انفجار معرفياً متطوراً لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن الطالب من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة وأن التعلم الذاتي يتبين لنا بجلاء إثراء الحديث من التصور الإسلامي للتعليم أنها عملية تستغرق زمان المتعلم كله، بمعنى أن الإسلام قد ألغى البعد الزمني في التعليم، إذ أن لحياة الفرد المتعلم منذ الولادة حتى الوفاة وقفاً على هذه العملية، ولعل من أهم الأمور التي تحقق التصور الإسلامي للتعليم، التعلم الذاتي والمقصود به أن يعتمد المتعلم على ذاته في تحصيل العلم، وأن تصبح هذه الصفة خلقاً له وسمة، إذ يكون في أحواله كلها مقبلاً على التعلم من تلقاء نفسه رغبة في تحصيل مزيد من العلم، والحقيقة أن التعلم الذاتي بالمعنى الذي وقع تحديده يكاد يكون معدوماً لا أثر لدى كثير من المتعلمين في العالم الإسلامي ولعل منهج التدريس قد ساهم في فقدان التعلم الذاتي إذ يعتمد على القاء الدرس من قبل الأستاذ والإنصات من الطلبة ثم استحضار مقالة يوم الامتحان، فليس خافياً له أنه لا يوجد هناك حث على القراءة خارج الفصول ولا ترغيب في الاعتماد على الذات في تحصيل العلم لذلك فقد التعلم الذاتي قيمته وأهميته.

مفهوم التعلم الذاتي.

إن مفهوم التعلم الذاتي في صورته الإجرائية ما يزال بحاجة إلى التحديد فإذا رجعنا إلى دائرة معارف البحث لتتعرف على هذا المفهوم، نجدها تناولت هذا الموضوع من خلال عرضها لموضوع الدراسة المستقلة فلم يرد فيها كموضوع قائم

بذاته، وقد أشارت إلى لفظ الدراسة المستقلة قد عبر عنه بعبارات أخرى منها التعلم الموجه ذاتياً، والتعلم المستقل وتذكر أيضاً ان لفظ التعلم الذاتي مرتبط بالدراسة المستقلة ولكنه ليس مرادفاً لها كما تشير إلى ان هناك تعريفين للدراسة المستقلة يسودان أدبيات التربية وكلاهما يختلف عن الآخر.

يرى الأول منها ان الدراسة المستقلة هي هدف التعليم المدرسي، وهي لا تقتض محتوي محدداً من المعرفة في هذا الإطار تكون الدراسة نابعة من أهداف المتعلم نفسه ورغبته يتلقى عليها المكافأة ذاتياً وان تمت تحت دعاية المدرسة خارجاً في الحصص الدراسية العادية.

ويعرف : رونتري (D.Rowntree) : ان التعلم الذاتي هو العملية التي يقوم فيها المتعلمين بتعليم أنفسهم مستخدمين أي مواد أو مصادر لتحقيق أهداف واضحة دون مساعدة مباشرة من المعلم.

وانه نظام تعليمي يسير للمتلم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة تساعد على تحقيق الأهداف لتغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء.

وعرف التعلم الذاتي بأنه: تنظيم المادة التعليمية بأسلوب يسمح لكل طالب ان يحقق التقدم الذي يناسب إمكاناته ورغباته الشخصية وتوفير الإرشاد التربوي ومساعدة الطلبة بما يتناسب واحتياجاتهم الشخصية ويعرفه جامع بأنه " الأسلوب الذي يمر به المتعلم على المواقف التعليمية المتنوعة يدافع من ذاته متبعاً لميوله، ليكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات"، ويعرفه زيتون: بأنه نمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فردياً أو ذاتياً والذي يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية فردياً وينتقل من نشاط إلى آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه، مستعيناً في ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم اذ ما يلزم الأمر.

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

ان التعلم الذاتي يعد احد المحاور العامة لاستيعاب هذه التطويرات السريعة والمتلاحقة وهو احد أساليب التعلم التي يتعلم فيها المتعلم- بنفسه دون مساعدة احد كتباً خاصة أو موديلات تعليمية أو برامج تعليمية ذاتية على أجهزة الكمبيوتر أو الفيديو التفاعلي أو غيرها مصممة لأداء دور تعليمي أو يستخدم فيها المتعلم تقنية الاتصال الجماهيري فيستمع ويرى برامج متخصصة تبث من خلال الإذاعة والتلفاز ويمكن تعريف التعلم الذاتي بأنه الأسلوب الذي يحدد فيه الفرد من تلقاء نفسه الكتب والأدوات والآلات التعليمية أو غيرها من الأدوات والآلات ويحدد مدى تقدمه فيها وفق قدراته الذاتية ودون مساعدة من المعلم وبأنه تلك العملية التي يكون فيها الطالب قدر كبير من الحرية في اختيار واستخدام المواد والأدوات والأنشطة والطرق والاستراتيجيات.

وهو العملية المستمرة التي يكتب بها اي فرد اتجاهات ومهارات ومعلومات من الخبرة اليومية ومن المؤثرات والمصادر التعليمية في بيئة كالأسرة والعمل واللعب ومن السوق والمكتبة ووسائل الاتصال الجماهيري.

فضلاً عن ذلك هو القدرة على ادراك ما هو مناسب ومهم والقدرة على حل المشكلات بمصادر المعلومات والقدرة على استخدامها، والاستقلال في التفكير والمهارة في اتباع التعليمات والقواعد بمرونة وادراك مسؤولية التعلم وتقبلها وصب الاستطلاع والمبادرة بالنفس في عمل الأشياء، والمثابرة والطاقة المرتفعة في العمل والدافعية الذاتية والقدرة على الدفاع عن موقف ما والعمل الواعي المقصود الذي يقوم به الطالب مستخدماً خصائصه النفسية والفعلية في انجاز عملية التعلم بنفسه ومستفيداً من البدائل التربوية والمستحدثات التكنولوجية المتاحة، وذلك بهدف احداث تغيير مرغوب في سلوكه.

أهداف التعلم الذاتي.

للتعلم الذاتي اهداف عدة منها:

1. اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه .
2. يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه .
3. المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع .
4. بناء مجتمع دائم التعلم .
5. تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة .

يوضح جدول (2) مقارنة بين هذين النوعين من التعلم

جدول (2)

مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الذاتي

الفصل الثاني	الفصل الثاني	الفصل الثاني
1. المتعلم	مُتلق سلبي	محور فعّال في التعلم
2. المعلم	مُلّقن	يشجع الابتكار والإبداع
3. الطرائق	واحدة لكل المتعلمين	متنوعة تناسب الفرق الفردية
4. الوسائل	سمعية بصرية لكل المتعلمين	متعددة ومتنوعة
5. الهدف	وسيلة لعمليات ومتطلبات	التفاعل مع العصر والبيئة
6. التقويم	يقوم به المعلم	يقوم به المتعلّم

مهارات التعليم الذاتي

من مهارات التعلم التي يمكن توظيفها في التعلم الذاتي ما يأتي:

1. التساؤل المنظم الجريء .
2. الحوار والنقاش وتقبل وجهات النظر المخالفة .

3. القراءة السريعة الواعية.
4. التقويم الذاتي والتغذية الراجعة.
5. ترجمة الأهداف إلى خطط وأنشطة وإجراءات.
6. الالتزام والمثابرة.
7. التعديل المستمر للدوافع الشخصية للتعلم.
8. معالجة البيانات والمعلومات.
9. تدوين الملاحظات.
10. الكتابة الرصينة.
11. التلخيص الجيد وإعادة صياغة ما تقرأ بلغتك وأسلوبك الخاصين.
12. استخدام شبكات الحاسوب المحلية والدولية (ومنها الانترنت).
13. التوثيق السليم لما تقتبسه من مصادر المعلومات تجسيدا للأمانة الفكرية.

ومن المهارات الأخرى:

1. مهارات المشاركة بالرأي.
2. مهارة التقويم الذاتي.
3. التقدير للتعاون.
4. الاستفادة من التسهيلات المتوافرة في البيئة المحلية.
5. الاستعداد للتعلم.

مبررات التعلم الذاتي.

للتعليم الذاتي مبررات عدة منها:

1. تنمية استقلالية الفرد في تفكيره وعمله، وبالتالي تحقيق ذاته مما يولد لديه الدافعية الداخلية للتعلم.

2. مراعاة الفروق الفردية من الجوانب جميعها، وتحويلها من فروق في القدرات إلى فروق في الزمن.
3. تنمية التوجيه الذاتي مما يشجع المتعلم على الإبداع.
4. مساندة الانفجار المعرفي، والاستفادة من التقدم التكنولوجي في إيصال المعرفة الجديدة لكل فرد ويتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية (إن هذه التطورات بدأت تغزو حياة الفرد والمجتمع كما أنها دخلت المجال التربوي الأمر الذي يحسم توظيف التكنولوجيا من خلال برامج التعلم الذاتي.
5. توفير حق التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن جنسه، وعرقه، ولونه، ودينه، بما يتناسب واحتياجاته وقدراته.
6. حل مشكلة تزايد أعداد الطلبة، وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ومعالجة مشكلة نقص المعلمين.
7. تطوير عملية التعليم والتعلم وإيصال المعرفة الجديدة لكل فرد وبالطريقة التي تناسب قدراته واحتياجاته.

خصائص التعلم الذاتي.

1. إن التعلم الذاتي يوفر للمتعلم التغذية الراجعة التي من خلالها يعرف مدى تقدمه وما أحرزه من نتائج.
2. إن عملية التعلم الذاتي تتم داخل وخارج المؤسسات التعليمية.
3. إن المتعلم يميل إلى الاستقلالية في اكتساب المعلومات والمهارات.
4. إن التعلم الذاتي يتم من خلال توظيف الوسائل والمستحدثات التقنية.
5. إن التعلم الذاتي يتم من خلال الدافع الذاتي للمتعلم وحسب سرعته الذاتية.

سمات التعلم الذاتي.

- يهدف التعلم الذاتي إلى تحقيق تعلم يؤكد ايجابية المتعلم ونشاطه ويراعي خصائصه المتميزة.
- يؤكد التعلم الذاتي على توافر خيارات التعلم المتنوعة والمصادر التي يحتاج اليها كل متعلم حتى يستثمر طاقاته وفق قدراته واستعداداته ورغباته.
- يركز التعلم الذاتي على فردية المتعلم في الدراسة والتعلم وعلى امكانية تعاونه الشخصي مع المجموعة.
- يتيح التعلم الذاتي للفرد المتعلم الفرص لتحمل مسؤولية تعلمه فيمارس النشاطات المتنوعة وفق قدراته واستعداداته.
- يهدف التعلم الذاتي إلى اكساب الفرد مهارات وعادات التعلم المستمر الذي يحمل الفرد مسؤولية متابعة تعلم نفسه بنفسه.

من سمات التعلم الذاتي الأخرى:

- يقوم التعلم الذاتي على تنظيم الخبرات والمواد التعليمية على نحو يسمح لكل طالب ان ينمو ويتقدم وفقاً لقدراته.
- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.
- بناء مجتمع دائم التعلم.
- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

أساليب التعلم الذاتي:

تتعدد طرائق وأساليب التعلم الذاتي وخاصة في ظل التقدم التكنولوجي وظهور الكثير من الأجهزة والمعدات الالكترونية ولكن بصفة عامة الإشارة إلى أهم الأساليب التي يعتمد عليها الآن في عملية التعلم الذاتي:

1. الحاسوب وبرامجه الخاصة بالتعليم.
 2. معامل السمعيات (الكاسيت) وتستخدم في تعلم اللغات.
 3. أشرطة الفيديو والأفلام التعليمية.
 4. التلفزيون التعليمي (قنوات فضائية).
 5. التعلم بالمراسلة.
 6. التعلم عن بعد.
 7. التعليم المفتوح الجامعات المفتوحة.
 8. الشرائح الشفافة وشاشات العرض الخاصة بها ويفضل استخدام الأجهزة الحديثة التي تعطي حركة لأسلوب العرض.
 9. الوسائط المتعددة التي تضيف للحاسوب مزايا أفلام الفيديو.
 10. الأندية العلمية.
 11. استخدام الكتاب المقرر بمصاحبة مواد مطبوعة من اعداد المعلم.
 12. المكتبات بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة.
 13. استخدام كتيب أو دليل لدراسة المتعلم لموضوع معين.
 14. استخدام الرزم التعليمية والحقائب التعليمية.
- وتذخر الأدبيات التربوية بنماذج متعددة من نظم واستراتيجيات التعلم منها

ما يأتي:

1. النظام التوجيهي السمعي.
2. نظام التعليم الشخصي.
3. نظام التعليم الموصوف للفرد.
4. إستراتيجية دبلوم لإتقان التعليم.
5. برنامج التعلم طبقاً للحاجات.
6. نظام التعليم بالوحدات التعليمية الصغيرة.

7. الرزم التعليمية.

8. نظم التعليم بمساعدة الحاسب الآلي.

9. التربية الموجهة للفرد.

10. التعاقدات.

ولكل نظام من النظم سابقة الذكر مجموعة من الملامح تميزه عن غيره ولكن جميعها تسعى إلى تحقيق التعليم بصورة منهجية تعتمد اساساً إتاحة فرص التعلم الذاتي.

أسس التعلم الذاتي:

يستند التعلم الذاتي إلى مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفية ومنها ما يأتي:

1- ان التعليم الذاتي يجعل المتعلم أكثر فاعلية وإيجابية في تعامله مع المادة المتعلمة ومعرفته لنتائج تعلمه ومدى تقدمه من خلال التغذية المرتدة مما يزيد من ثقة المتعلم بنفسه.

2- يحث التعلم الذاتي على زيادة الدافعية للمتعلم عن طريق التعزيز الموجب الذي يزيد من احتمال ظهور أو تكرار الاستجابة الصحيحة وتثبيتها لدى المتعلم، مما يعمل بدوره على زيادة دافعيته ويضمن استمراره في عملية التعلم.

3- التعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية: تمثل قضية الفروق الفردية بين المتعلمين مشكلة كبرى لنظم التعلم السائد ويبدو ان سلبيات هذا النظام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعدم قدرتها على التصدي لهذه المشكلة بصورة فعالة. فالتعلم الذاتي يقدم حلاً لذلك اذ انه يسمح للمتعلم بحرية استخدام الوقت المناسب له فهو يناسب الطالب بطيء التعلم ويناسب ايضاً الطالب السريع التعلم فينتج لكل منهما فرصة الإتقان كما يحدد

نقطة الانطلاق التي تناسب كل منهما على ذلك فأن التعلم الذاتي بأساليبه وطرقه المتنوعة يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من اذ تعدد وتنوع الأساليب والبدائل التعليمية من بينها ما يناسب قدراته ويزيد من فاعلية تعلمه .

4- التعلم الذاتي يثير الرغبة لدى المتعلم في التعلم المستمر: كل فرد لديه الرغبة الطبيعية في التعلم من أجل التكيف مع بيئته المتغيرة على الدوام والتعليم بوضعه الحالي يلقي كثيراً من النقد بسبب القيود والضغوط التي يرفضها على المتعلمين مما يقلل من قدرة الطلبة على التعلم هذا يتطلب ان تزوده المؤسسة التعليمية بالأدوات والمهارات التي تساعد على ذلك فالإنسان المتعلم هو الذي تعلم كيف يتعلم والذي يكون دائم البحث عن المعرفة الجديدة، فالفرد يولد لديه حب الاستطلاع الفطري وكذلك الميل إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات ويكون لديه رغبة في ان يتعلم كيف يتعامل مع البيئة ويتواءم معها والتعلم الذاتي ويعمل على زيادة الرغبة في التعلم والمعرفة .

أنماط التعلم الذاتي

أنماط التعلم الذاتي متعددة أبرزها ما يأتي:

التعلم المبرمج:

يعرّف التعريف المبرمج عدة تعريفات منها انه طريقة من طرائق التعليم الفردي تمكّن الفرد من ان يعلم نفسه بنفسه بواسطة برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم المعلومات إلى أجزاء صغيرة وترتيبها ترتيباً منطقياً وسلوكياً اذ يستجيب لها الطالب تدريجياً ويتأكد من صحة استجابته حتى يصل في النهاية إلى السلوك النهائي المرغوب فيه .

للتعليم المبرمج مزايا أهمها:

- 1- يتيح لكل طالب ان يسير في تعلمه حسب قدراته واستعداداته.
- 2- العناية الفائقة في تحديد ووصف الأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- 3- تجنب سلبية الطالب وزيادة مشاركته الايجابية في اكتساب الخبرة وتحقيق التعلم.
- 4- حصول الطالب على نتيجة استجابته فوراً وهذا يؤدي إلى التأكد من الاستجابة الصحيحة ومن ثم تحقيق التعلم.
- 5- توفر الوقت اذ يتيح للمعلم فرص التفرغ لإنجاز مهام تربوية أخرى في اثناء قيام الطالب بالتعلم الذاتي.
- 6- تقسيم العمل إلى خطوات قصيرة وإلى زيادة فرص النجاح الأمر الذي يجنب الطالب الفشل إلى حد كبير.
- 7- يمكن استخدام العديد من الوسائل التعليمية المتنوعة عند عرض المثيرات في البرنامج.
- 8- يتيح للطالب استمرار التعلم خارج المدرسة.
- 9- يساهم في تزويد الطالب بالعلوم الحديثة المنظورة.
- 10- يساهم في مواجهة الاعداد المتزايدة من الطلبة.
- 11- يستخدم في تدريب المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وتربويًا.
- 12- يعوض النقص في بعض تخصصات المعلمين.

التعلم الذاتي المبرمج:

ويتم بدون مساعدة من المعلم اذ يقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم، ومواد تعليمية مطبوعة، أو مبرمجة على حاسوب أو على

أشرطة صوتية، أو مرئية في موضوع معين، أو مادة، أو جزء من مادة وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأنه يسير في دراسته وفقاً للسرعة الذاتية.

وظهرت هناك أكثر من طريقة لبرمجة المواد الدراسية منها:

1- البرمجة الخطية

وتقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء يسمى كل منها إطاراً وتتولى في خط مستقيم وتقدم الأسئلة اذ يفكر المتعلم ويكتب إجابات ثم ينتقل إلى الإطار التالي اذ يجد الإجابة الصحيحة ثم يتابع وهكذا.

2- البرمجة الشعبية

في هذا النوع من البرمجة تتصل الاطارات بإطارات فرعية تضم أكثر من فكرة ويكون السؤال من نمط الاختيار من متعدد والمتعلم يختار الإجابة فإذا كانت صحيحة يأخذ الإطار التالي في التتابع الرئيس وإذا كانت الإجابة غير صحيحة يأخذ الإطار الذي يفسر له الخطأ من بين الإطارات الفرعية ثم يواجه لأطار عمل محاولات أخرى لاختيار الإجابة الصحيحة وبعد المرور على الإطار العلاجي يعود إلى الإطار الرئيس.

3- الحقائق التعليمية

تعرف الحقيقة التعليمية بأنها نظام تعليمي متكامل جديد يقوم على أساس من المعرفة الذاتية لكل طالب في مجالات نموه الفعلية والمعرفية والانفعالية والوجدانية والنفسية الحركية جميعها ويحدد له أهداف مناسبة تتبع من احتياجاته الخاصة وتحقق مطالبه الذاتية وتتيح له فرصة الاختيار المتعددة وتمكنه من ممارسة هذا الاختيار بحرية كاملة مما يساعد على السير قدماً في تحقيق أهدافه.

برامج التربية الموجهة للفرد:

تنقسم مناهج كل مادة في هذا البرنامج إلى مستويات أربعة وينتقل المتعلم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السابق لكل مادة على حدة وفق سرعته الذاتية وبأسلوب الذي يرغب فيه ويلائم خصائصه وامكاناته ويشترك المعلم والطالب في تحديد الأهداف والأنشطة والتقويم.

أسلوب التعلم لإتقان

ويتم هذا التعلم بثلاث مراحل أساسية هي:

1- مرحلة الاعداد: تتضمن تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة وذات أهداف سلوكية واعداد دليل للدراسة مع أكثر من نموذج للاختبارات النهائية واجراء التقويم التشخيصي والاختبارات القبليّة لتحديد مستوى كل طالب ونقطة البداية في عملية التعلم.

2- مرحلة التعلم الفعلي: وتتضمن هذه المرحلة الدراسية المادة العلمية لكل واحدة واستيعابها ولا يتم الانتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد إتقان الوحدة السابقة.

3- مرحلة دراسية من إتقان التعلم: وتهدف إلى تحقيق كل من الأهداف المعدة لكل وحدة دراسية أو للمقرر وبدرجة من الإتقان.

مراكز التعلم الصفي: هي بيئة خاصة بالمتعلم مزودة بأدوات متعددة وأنشطة تعليمية يمكن ان تقام هذه المراكز في غرفة الصف، أو خارج الصف ويفضل ان يكون مراكز التعلم مغلقاً جزئياً عن طريق وضع فواصل بين كل مقعد كي لا يرى الواحد منهم الآخر

علاقة التعلم الذاتي بالحقائب والرمز التعليمية:

الحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محدده معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدراته باتباع مسار معين في التعلم ويحتوي هذا البرامج على مواد تعليمية منظمة ومرتبطة مطبوعة، أو مصورة وتحتوي الحقيبة على عدد من العناصر.

الموديلات:

الصفة الأساسية للموديلات التعليمية تتمثل في تنظيم الموضوعات التعليمية في سلسلة متتابعة من الوحدات الصغيرة التي يمكن تكاملها مع بعضها البعض لتحقيق أهداف محددة وتختلف طرق ومداخل اعداد الموديلات التعليمية وفقاً لعمر الطالب ووفقاً لطبيعة العمل.

ويعرف الموديل بأنه وحدة تدريس صغيرة ضمن مجموعة متتابعة ومتكاملة من الوحدات التي يتضمنها برنامج تعليمي منظم في صورة موديلات وهذه الوحدة الصغيرة تشمل مجموعة محددة من الأهداف قريبة المدى مصاغة سلوكياً وتعالج مفهوماً واحداً من خلال قدر معين من المادة الدراسية مع توجيهات لمصادر تعلم أخرى تساعد الطالب على اختيار مجالات النشاط التي تناسب قدرته وسرعته وممارستها ذاتياً بأقل توجيه من المعلم.

التعلم الذاتي بالحاسب الآلي:

يعد الحاسوب مثلاً للتعلم الذاتي ويراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم وتوجد برامج كثيرة ومتخصصة لإرشاد المتعلم والإجابة عن الأسئلة في ميدان اختصاصه وبرامج الألعاب (معلومات ومهارات عديدة) بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الأول ينتقل الى المستوى الثاني.

دور المعلم في التعلم الذاتي:

يبتعد دور المعلم في ظل إستراتيجية التعلم الذاتي عن دورة التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلبة ويأخذ دور الموجة والمرشد والناصح للطلبة ويظهر دور المعلم في التعلم الذاتي كما يأتي:

1- التعرف على قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية وتقديم العون لهم في تطوير قدراتهم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم.

2- اعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية(مصادر التعليم) وتوظيف التقنيات الحديثة كالتلفاز والأفلام والحاسوب في التعلم الذاتي.

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

4- تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل مهارة الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التعلم ومهارة الاستخدام العلمي للمصادر ومهارة استخدام المعينات التربوية المتوافرة في مكتبة المدرسة أو خارجها .

5- وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات والتنفيذ له .

6- القيام بدور المستشار المتعاون مع الطلبة في كل مراحل التعليم في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

يساعد المعلم الطلبة على تنظيم عملية التعلم وتوفير المناخ الملائم وتحضير أنشطة تساعد الطلبة على تنمية مهارات البحث والتعلم من خلال الفهم كما ينبغي ان تساعد المعلم في توفير مصادر متنوعة للتعليم ويتابع المعلم عملية تعلم الاقران حتى يتعلم الطلبة بعضهم من بعض .

فوائد التعلم الذاتي

- 1- التعلم الذاتي يجعل الطلبة أكثر فاعلية في تعاملهم مع المادة.
- 2- يحث التعلم الذاتي على زيادة الدافعية للطلبة.
- 3- ويراعي التعلم الذاتي الفروق الفردية بين الطلبة.
- 4- التعلم الذاتي يثير الرغبة لدى الطلبة في التعليم.

إستراتيجية المتشابهات

ان إستراتيجية المتشابهات بنيت فكرتها على الفلسفة البنائية، والتي ما تحدد ادراك الفرد لما في بنيته المعرفية وخبراته السابقة، وتقوم على الأمثلة الحسية والمتشابهات من البيئة المحيطة بالطالب فتيسر عملية الفهم الصحيح. ومن منظور البنائية في التعلم فإنه من الضروري الربط بين المعلومات المرجو كسبها وبين المعلوم قبلاً لدى الفرد، والتشابهات تمثل أداة فاعلة في تسهيل عملية بناء المعرفة التي يقوم بها الفرد على قاعدة من المفاهيم التي يعلمها والمتاحة ببنيته المعرفية السابقة. ففي هذه النظرية يقوم الطالب ببناء المعرفة بنفسه، كما ان تعديل الفهم الخطأ لدى الطالب من المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة وهذا يتم في التشبيهات ففيها يبني الطالب المعرفة من خلال اقتراحه للتشبيهات المناسبة للظواهر الطبيعية أو تفاعله مع المعلم، وبما ان التشبيهات من استراتيجيات التغير المفهومي التي يتم فيها تعديل الفهم الخطأ لدى الطالب لذا نجد انها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكر البنائي في التعلم. وفي كثير من الحالات عندما يواجه الفرد شيئاً جديداً لم يألفه من قبل يلجأ بصورة تلقائية لعملية بحث في مخزونة المعرفي عن شيء مألوف سبق ان اختبره حتى يفحص امكانية نقل المعرفة عما هو مألوف إلى ما هو جديد، والسؤال الذي غالباً ما يطرح في مثل هذه الحالات هو ماذا يشبه؟، ويتوقف نجاحه في التعامل مع الموقف الجديد على مهارته في المقارنة وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما،

والبحث عن نقاط الاتفاق، ونقاط الاختلاف ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر. ان المفهوم الجديد غير المألوف يمكن استيعابه وفهمه بشكل أفضل عند التفكير فيما يناظره أو يشابهه في المخزون المعرفي لعقل الطالب، وبذلك تصبح الفرصة مهيأة للتواصل إلى حل إبداعي لها فعن طريق استعمال الاستعارة والتناظر بين ما هو جديد أي (غريب على عقل الطالب) وما هو موجود في عقل الطالب أي (مألوف) يمكننا الحفاظ على المسافة الضرورية أو التوازن الملائم من أجل فهم أفضل للمشكلة وإيجاد حل إبداعي لها. لقد عرفت الطريقة منذ قديم الزمان، واستعملت في كافة شؤون الحياة، والأمثلة الشعبية واللغة العربية تغصان بالتشبيهات والاستعارات كأداة على ذلك مثل قولنا حلو كالعسل، وناعم كالحرير، ورائحته كالمسك وصوته كالرعد، وبصره كزرقاء اليمامة، وكذلك نسمع تشبيه المرأة بالبدر وتشبه عيونها بالغزال وتشبيه الدنيا بالقنطرة للآخرة، وقد عم استعمال هذه الطريقة إلى الموقف التربوي فكثيراً ما يقوم المعلم وبناء الروابط الإدراكية وغيرها التي تسهل عملية التعلم. كانت بداية الاهتمام بالمتشابهات سنة 1944، وذلك على اثر الدراسات التي أجراها (William Gordon) والتي تقوم على أساس استعمال الفنون البلاغية (المجاز، الاستعارة) وقوانين المنطق (قياس التمثيل أو التناظر) في اطار منهجي من أجل الوصول إلى نتائج وحلول إبداعية. وإستراتيجية المتشابهات كإستراتيجية في التدريس تعد من المواضيع الجديدة ظهرت عام 1995 على يد كل من (جلين ودويت وثيل) إذ كان لهم السبق في استعمال هذه الإستراتيجية الجديدة في التدريس.

مفهوم إستراتيجية المتشابهات

تقوم هذه الإستراتيجية على أساس استثمار المعلومات القديمة في البنى المعرفية لدى الطلبة في التعليم الجديد من خلال اكتشاف علاقات بين المعرفة السابقة والخبرة الجديدة التي لا توجد بينهما وبين الخبرة السابقة علاقة ظاهرة

انما تكتشف بأعمال الفكر في البحث عن علاقة بين المشبه (موضوع الدرس) والمشبه به (العلوم من المتعلم). وان التشبيه ضروري في تجسير الفجوة بين المعلومات القديمة السابقة والمعلومات الجديدة، وفي لحظة تناسق المعلومات الجديدة فأنها تصبح شائعة معروفة مخزونة في الذاكرة وفي بنائه المعرفي يستعملها عند احتياجها. ان التشبيهات هي جزء من عملية التدريس الإبداعي فنحن هنا إيجاد علاقة بين شيئين متماثلين، وهذه العملية جزء مما يسمى بالسينكتكست (Synectics)، والسينكتكست (Synectics) هي آلية أفكار ابداعية تستند إلى الإثارة العشوائية والمجاز. وان إستراتيجية المتشابهات من استراتيجيات تدريب الطلبة على التعلم، والتفكير، وتساعد على التذكر، وتقليص فرص النسيان. وان النشاط المجازي الذي يمثل محور إستراتيجية المتشابهات يوفر تلك الآلية للمفكر المبدع حرية ومرونة للتخلص من معوقات الواقع والتقليد والمنطق وتقربه من الإبداع وذلك من خلال إجراء مقارنات بين أشياء لا تربطها علاقة واضحة. ان عملية التشبيه مهمة في جعل المعلومات غير المألوفة مألوفة وذات معنى يتم هذا من خلال التفكير بأشياء نعرفها وتذكرنا المعلومات الجديدة ويمكن للطلبة عمل الموازنات والمقارنات بين ما يعرفون أو خبراتهم السابقة وموضوع التعلم الجديد. وتؤكد عدد من الدراسات السابقة أهمية استعمال إستراتيجية المتشابهات لمساعدة الطلبة على تكوين مفاهيم ذات معنى وخاصة في المرحلة الثانوية إذ تكون المفاهيم المقدمة للطلبة مجردة، ويمكن تبسيطها وفهمها واستيعابها باستعمال المتشابهات كإستراتيجية في التدريس.

الأهداف التي تحققها إستراتيجية المتشابهات

تسعى بالمتشابهات إلى تحقيق عدد من الأهداف منها ما يأتي:

- 1- تنشيط الجانب الأيمن من الدماغ من خلال ملاحظة بالمتشابهات بين الأشياء، وإيجاد العلاقات بينهما، فالطالب الذي يمتلك دماغاً أيمن غير

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

مسيطر يميل إلى معالجة المفاهيم من خلال المشابهة بينهما ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف والعلاقات ذات صلة، الأمر الذي يعزز الجانب الأيمن من الدماغ عند الطلبة إذا تم استعمال الإستراتيجية في البيئة الصفية.

2- تعمل هذه الإستراتيجية على تعديل الخاطئة في بنية الدماغ عند الطلبة، مما يجعل قدراتهم التخيلية الإبداعية على مستوى أفضل، بذلك يتحسن الجانب الأيمن من الدماغ في قدراته التفكيرية، بخاصة القدرات التي تتعلق بمعالجة المعلومات بطريقة غير خطية.

3- تستعمل في هذه الإستراتيجية المدركات البصرية لتجسيد المفاهيم المجردة مما يزيد من قدرة الجانب الأيمن من الدماغ على التعامل مع القضايا الفكرية البصرية، وذلك من خلال المرئيات مثل : الأفلام والحاسوب والرسومات وغيرها، الأمر الذي ينشط الدماغ الأيمن للطلاب ويزيد من فاعليته.

4- تنمي لدى الطلبة بعض الذكاءات مثل الذكاء البصري المكاني، وذلك عند استعمال التشبيهات الصورية، كما تنمي عند الطلبة الذكاء اللغوي/اللفظي، والذكاء المنطقي/ الرياضي.

5- تساعد على تغيير الفهم الخطأ لدى الطلبة، لأنها تعمل على تقريب المفاهيم العلمية المجردة.

6- تساعد المدرس على تدريس موضوعات طبيعة العلم، لان العلماء يستعملون أيضاً التشبيهات في فهمهم للظواهر العلمية.

7- تنمي العمليات العقلية لدى الطلبة، لان الطالب يسعى إلى توضيف شيء معلوم ومألوف أو خصائصه إلى شيء فيه نوع من الصعوبة والتجريد (المشبه).

8- تجعل عملية التعلم محببة لدى الطلبة لان التشبيهات تعمل على ربط الطلبة بحياتهم.

مزايا التعلم بالمتشابهات

يمكن حصر بعض مزايا التعلم بالمتشابهات على النحو الاتي:

- 1- تمثل أداة فاعلة في احداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة المتكونة لدى الطلبة.
- 2- تسهل من فهم المفاهيم المجردة من خلال تركيزها على التشبيه مع العالم الحقيقي الذي بحياة الفرد.
- 3- يمكن ان تقدم إدراكاً بصرياً Visualisation لما هو مجرد.
- 4- يمكن ان تساعد المدرس في الكشف عن التصورات البديلة لما سبق تعلمه عند بداية التدريس انطلاقاً من ان الكشف عن معلومات الطلبة القبلية يمثل لب التعليم البنائي.
- 5- يمكن ان تستثير اهتمام الطلبة، ومن ثم تزيد دافعيتهم نحو التعلم موضوع التشبيه.
- 6- تثبت المعلومات القديمة، وتعطي الطلبة الفرصة لمراجعتها، واختبار مدى صلاحيتها وتطوير معلوماتهم عنها.
- 7- تجعل التعليم ممتعاً من خلال إثارة الطلبة للبحث في التشبيهات وإيجاد علاقة جديدة.
- 8- تعد من استراتيجيات تعلم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

السمات التي تتسم بها إستراتيجية المتشابهات

- 1- تستمطر الذهن وتعمل على توليد الأفكار.
- 2- تزيد من فاعلية الطلبة في عملية التعليم.

- 3- تستمر المعلومات السابقة في اكتساب المعلومات الجديدة عن طريق إعادة تنظيمها .
- 4- تمنح الطلبة فرصة لاستذكار المعلومات السابقة، واختبار مدى صحتها وتثبيتها في أذهانهم.
- 5- توفر الفرصة للطلبة لتناول المفهوم الجديد أو الموضوع المطروح من زوايا متعددة.
- 6- ان هذه الإستراتيجية تمنح الطلبة الثقة بالنفس.

طرق استخدام إستراتيجية التشابهات بالتدريس

هناك ثلاثة طرق يعتمد عليها تقديم المشبه للتدريس بإستراتيجية التشابهات

هي:

- 1- نوع يعتمد على المدرس فقط وتسمى (التدريس العرضية-التفسيرية (Expository
- 2- نوع يعتمد على مساعدة المدرس كموجه وتسمى (التدريس الموجه (Guided
- 3- نوع يعتمد على الطلبة أنفسهم (Student-generated)

ويلاحظ ان القدرة الطلبة على الاستدلال القياسي (التشابهي) Analogical Reasoning) تلعب دوراً مهماً في الحد من فاعلية هذه الإستراتيجية، إذ ان الاستدلال التشابهي يستعمل عند محاولة فهم أو تعلم مفاهيم أو ظواهر جديدة وذلك عن طريق رسم صورة موازية لمفاهيم وظواهر قديمة مألوفة اي انه يتطلب التخطيط لنقل المعلومات من جانب المشابه إلى جانب الهدف المراد الوصول اليه أو الموقف المشكل أو التطبيق المناسب للمعلومة المألوفة عند مواجهة موقف جديد وعلى ذلك فهو مصدراً لفهم الطلبة للمفاهيم المجردة وبذلك فأن هذه القدرات تتطلب من المتعلم تحليل ثم بنائه لموقف مماثل (مشابه) له من خلال خبراته السابقة

ثم المقارنة والفحص لاستنتاج أوجه الشبه (التشابه)، والاختلاف والعلاقات بين الموقفين.

مكونات التشبيه

يتكون التشبيه من عدد من المكونات تتمثل فيما يأتي:

- 1- موضوع التشبيه (Topic) ويقصد به في مجال التدريس نقطة المحتوى المطلوب إيضاها، وعادة ما تكون صعبة الفهم، وقد تكون هذه النقطة مفهوماً (Concept)، أو مبدأ (Principle)، أو أجزاء (Procedure)، أو قانوناً (Law)، أو نظرية (Theory).
- 2- المشبه به (Analog) ويقصد به الشيء المألوف الذي يستعمل لتوضيح المشبه، أي يستعمل لإيضاح نقطة المحتوى محل التدريس للطلبة.
- 3- سمات التشبيه (Analogous Attributes) ويقصد بها الخصائص المتغايرة بين المشبه والمشبه به.

مظاهر عملية التشبيه

تأخذ عملية التشبيه احد المظاهر الآتية:

1- التشبيه في المظهر الخارجي: General Physical appearance

ان التشبيه في المظهر الخارجي يكون في الحجم، والشكل، واللون، مثل جسمه كالدب، هذه القطه كالنمر، ووجهها جميل كاليد، شعره اسود كالليل، وكتشبيه جغرافي يمكن ان نشبه الكره الأرضية بكرة القدم، ويمكن ان نشبه الشمس بالمصباح فكلاهما يعد مصدر للضوء.

2- التشبيه في الوظيفة: Functional Analogy

ويتجلى في كيفية العمل والأداء، وكتشبيه جغرافي مثل: تشابه عمل مفتاح الخريطة مع مفتاح السيارة في غرض الاستعمال، اذ ان كلا منهما يساعدنا في

الدخول إلى ما نريد، فلا يمكن ان ندخل السيارة بدون مفتاح السيارة، كذلك لا يمكن فهم الخريطة وقراءة معلومات بدون مفتاح الخريطة.

3- التشبيه في التركيب والبناء: Structional Analogy

ويتضح ذلك في الهيكل الداخلي للشيء، كتشبيه جغرافي الشمس مصدر حراري فهي تشبه المدفئة بالنسبة للأرض فالشمس والمدفئة تعدان كلاهما مصدر حراري.

4- التشبيه في الحواس:

التشبيه في الحواس: ويكون التشبيه عن طريق الحواس كالذوق، واللمس، والشم، والسمع، والبصر، مثل عنب حلو كالعسل، وبشرتها ناعمة كالحرير، ورائحته زكية كالمسك، وصوته مزعج كالرعد، وبصره حاد كزرقاء اليمامة، وكتشبيه جغرافي يمكن ان نشبه الغلاف الصلب بالسفينة البحرية فالسفينة والغلاف الصلب كلاهما فوق الغلاف المائي.

أنواع التشبيه

1. التشبيهات اللفظية Verbal Anaigies

ويقصد بها استعمال الكلمات ومثال على ذلك تشبيه المرأة بالقمر في ليلة البدر وتشبيهها بالغزال، وتشبيه عيونها بعيون آملها وتشبيه النساء بالقوارير وتشبيه الوقت بالسيف ومواقف الحياة بالمحطات وتشبيه جغرافي يمكن ان تشبه حركة الرياح بحركة المسافرين تنقل معها الصفان الحرارية من المنطقة التي جاءت منها إلى مناطق التي تذهب اليها وكذلك المسافرين فأنهم ينقلون ثقافتهم من المناطق التي جاءوا منها إلى المناطق التي يذهبون اليها.

2. التشبيهات التصويرية (المصورة): Pictorial Analogies

ويقصد به استعمال عروض وتمثيلات بصرية تنتمي إلى مجال المشبه به وذلك بالشكل الذي يمكن المعلم أو المؤلف الكاتب من القاء الضوء صوريا على

الخصائص التي نركز عليها في المشبه وكتشبيهه جغرافي درس في اتجاه حركة الرياح يرسم المدرس عربة تنحدر من المنطقة المرتفعة إلى المنطقة المنخفضة فيقول ان الرياح كذلك تتحرك من مناطق الضغط المرتفع إلى المناطق الضغط المنخفض.

3. التشبيهات الشخصية: **Personal Analogies**

ويقصد بها ان يكون المشبه به عادة ظواهر موجودة في حياة الطالب وفي بيئته مثل الناس، المال، الغذاء، العلاقات، وهذه الظواهر تستعمل في تقريب الموضوعات أو المفاهيم المستهدفة إلى ذهن الطالب، وكتشبيهه جغرافي يمكن ان نشبه أهمية الغلاف الغازي فيقول المدرس تكمن أهمية الغلاف الغازي في المحافظة على الحياة فوق سطح الأرض فهو يشبه في أهمية السيطرات داخل المدن.

4. التشبيهات الخيالية: **Fantasy Analogies**

وقصد به ان يقوم المدرس أو مؤلف الكتاب بتقديم مشبه به عبارة عن تصور افتراضي أو خيالي من شأنه ان يؤدي إلى زيادة متعة الطلبة وتشويقهم لدراسة الموضوع أو المفهوم المستهدف وكتشبيهه جغرافي يمكن ان نشبه الضغط الجوي بوزن الماء الموجود في أنبوبة تمتد من مستوى سطح البحر حتى نهاية الغلاف الغازي في مساحة مقدارها سنتيمتر مربع واحد .

5. التشبيهات العبورية (التجسيرية): **Bridging Analogies**

وفي هذا النوع من التشبيهات يكون المشبه به عبارة عن مفهوم سبق تغطيته في الكتاب بينما المفهوم المستهدف عبارة عن مفهوم جديد مطلوب تقديمه للطلبة، بمعنى آخر فان المفهوم الذي سبق درسه الطلبة (المشبه به في هذه الحالة) يستعمل كجسر يعبر عليه هبوبها إلى اتجاه اليمين في نصف الكرة الشمالي وإلى اليسار في نصف الكرة الجنوبي بظاهرة انحراف الإشعاع الشمسي على سطح الأرض من الغرب إلى الشرق بسبب حركة الأرض.

6. التشبيهات المركبة: Compound Analogies

اذ يستخدم المعلم تشبيهات متنوعة مألوفة لدى الطلبة وذلك لتفسير مفاهيم غير مألوفة ويمكن توضيح هذا التشبيه من خلال المثال الآتي : في احد الدروس عن الأمطار الإعصارية يبدأ المدرس بتوضيح أسباب سقوط هذا النوع من الأمطار فيقول تسقط عند التقاء هواء دافئ رطب مع هواء بارد جاف اذ يرتفع الهواء الدافئ فوق الهواء البارد فيؤدي ارتفاع الهواء الدافئ إلى تبرده ومن ثم تكاثف بخار الماء وسقوط الأمطار وكتشبيه جغرافي لهذه الظاهرة ما نشاهده من سقوط بعض قطرات الماء من جهاز التبريد عند تشغيله في أيام الصيف الحارة.

7. السرد القصصي Narrative Analogies

يستعمل المعلم مجال واحد مألوف، وذلك لشرح مفاهيم عدة من مجال آخر غير مألوف، ويمكن توضيح هذا التشبيه من خلال المثال الآتي: في درس عن الرياح اذ بدأ المعلم بمناقشة طلبته حول سبب حدوث ظاهرة نسيم البر والبحر يرجع إلى سبب اختلاف الضغط بين الماء واليابس في الليل والنهار يؤدي إلى حدوث هذه الظاهرة، فاليابسة نهاراً يخف الضغط عليها لزيادة حرارتها بينما يبقى الضغط عالياً على الماء لبرودته نسبياً فالهواء الملامس لليابسة يتمدد ويرتفع نهاراً بينما يتجه الهواء البارد من المياه إلى اليابسة نهاراً وتسمى هذه الظاهرة بنسيم البحر، اما في الليل فيحصل العكس وتسمى بنسيم البر، ويمكن ان نشبه هذه الظاهرة من خلال التجربة التالية: إذا وضعنا قطعة من الحجر على مصدر حراري لمدة (15) دقيقة وبعدها أجرينا قياس لدرجة حرارة الحجر، وبعد ذلك نضع إناء فيه ماء على نفس المصدر الحراري ونفس المدة اي (15) دقيقة ثم أجرينا قياس لدرجة حرارة الماء في الإناء، فسوف نلاحظ ارتفاع درجة الحجر أكثر من درجة حرارة الماء، وان الحجر يفقد الحرارة أسرع من الماء.

8. التشبيهات الخارجية (بعيدة عن المركز) : **Peripheral Analogies**

وهو تشبيه عرضي أو ثانوي يظهر كفكر طارئ ويمكن توضيح هذا التشبيه من خلال المثال الآتي: في درس عن الغلاف المائي يشرح المدرس ما يخص الغلاف المائي بالطرق المواصلات، اذ تمثل الطرق الرئيسية الخارجية أو الدولية بالبحار والمحيطات والطرق التي تتفرع منها إلى المدن بالأنهار ثم الطرق المؤدية إلى المناطق السكنية والمحلات بالجدول الأنهار المؤدية إلى المناطق الزراعية، والساحات العامة الموجودة في المدينة بالبحيرات، والطرق تنقسم إلى قسمين هي الطرق السريعة والطرق المحددة السرعة فأن الغلاف المائي كذلك ينقسم إلى قسمين المياه العذبة والمياه المالحة.

9. التشبيه الإجرائي: **Procedural Analogies**

ويمكن توضيح هذا التشبيه من خلال الآتي: في درس عن الضغط الجوي يشرح المدرس ما يخص الضغط الجوي يبدأ حديثه في قانون الضغط الجوي على انه كلما ارتفعت درجة الحرارة تمدد الهواء وازداد حجمه فقل وزنه وانخفض ضغطه، والعكس صحيح، فانه شبه الضغط الجوي بالمنطاد، فكلما أشعلنا ناراً أكثر في المنطاد كلما ارتفعت درجة حرارة الهواء في البالون، وهذا يؤدي إلى تمدد الهواء داخل البالون فيزداد حجمه، وكلما ازداد حجم البالون يقل وزن المنطاد، وكلما قل وزن المنطاد انخفض الضغط، وبالتالي يحلق المنطاد ويطير في الأعلى.

10. التشبيه البسيط: **Simple Analogy**

ويمكن توضيح هذا التشبيه من خلال المثال الآتي: في درس عن الرياح واتجاه حركاتها فلكي يشرح المدرس ما يخص الرياح فيبدأ المدرس حديثه في ان الرياح تسمى باسم الجهة التي جاءت منها اي انها لا تسمى باسم الجهة التي تقصدها، وكذلك المسافر يسمى باسم البلد الذي جاء منه ولا يسمى باسم البلد الذي يذهب اليه.

العوامل التي يتوقف عليها التعلم بالمتشابهات

1. الألفة في التشبيه: تعد الألفة في التشبيه من العوامل المهمة فكلما كان المشبه به يعرفه الطلبة ويألفونه كلما كان ذلك أفضل في عملية التعلم، وإذا كان التشبيه غير مألف لدى الطلبة فأنهم سيولون ظهورهم عند التعلم، فالطالب غير المتألف مع التشبيه به كالنظام الشمسي، قد لا يستعمل هذا في دراسة موضوع كالذرة.
2. المعلومات القبلية عن الموضوع: يكون هذا العامل باستعمال التشبيهات في مواقف التعلم، فيحقق نتائج جيدة، وعندما تستعمل في موضوع ليس لدى الطلاب ألفة به، وامداد الطلاب بتشبيهات عند التوافق في الخلفية المعرفية قد يشنت انتباههم عن عرض مادة التعلم مما يضيف عبئاً غير ضروري على مواد التعلم.
3. القدرة في التفكير بالقياس على التشبيهات: إذ يمكن للمتعلم استعمال بعض الدلائل التي يدرسها للوصول لفهم الموضوع، فمثلاً عندما نقول يكون الهواء إلى الطير مثلما يكون... إلى السمكة (الماء)، أو الرئتان للإنسان كالخياشيم للسمكة، أو الدم للإنسان كالبنزين للسيارة، أو الجمل في الصحراء كالسفينة في البحر، أو العرق في الإنسان كالنتح في النبات أو العين للإنسان كالكاميرا، أو تركيب الذرة كالنظام الشمسي، وهكذا....).
4. مستويات النمو المعرفي وفقاً لتحديد بياجيه: هذا العامل سبق الإشارة إليه في مراحل النمو المعرفي عند (Piaget)، فمعظم التشبيهات لها وظيفة محسوسة يمكن من خلالها توضيح السمات غير الملحظة للموضوع المجرد (كالذرة) وذلك بمقارنته بتشبيهات محسوسة يمكن للطلاب تخيلها (كالمجموعة الشمسية). وهناك بعض الأدلة البحثية على

- الفاعلية النسبية لاستعمال التشبيهات مع الطلبة ذوي التفكير المحسن حسبما تكشف عنه اختبارات النمو العقلي لبياجيه مثل اختبار لوسون.
5. التخيل البصري: وهنا تلعب القدرة التخيلية دوراً مهماً في التعلم بالتشبيهات.
6. التعقد المعرفي: في هذا العامل يختلف الأفراد في تعقد بنيتهم المعرفية إذ يصنف الأفراد على نوعين: افراد ذوي تعقد معرفي عادي، وأفراد منخفض التعقد المعرفي.
7. تعقد التشبيه: يعد تعقد التشبيه من العوامل التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعليم، فمثلاً عند تشبيه الإلكترون بالماء يكون أوجه الشبه هي : (التماسك في الحجم والتركيب، تتحرك في اتجاهات عشوائية، تتحرك في مساحات واسعة، تتحرك في اتجاه القوى المؤثرة، تختلف في كميتها باختلاف الموصلات، اعدادها في التوصيل تبقى ثابتة، اعدادها حرة في الحركة اعتماداً على قوة الموصلات التي توصلها والقوى الخارجية، يمكنها تحويل طاقة الحركة إلى أجسام أخرى.
8. درجة محسوسية التشبيه: اما درجة محسوسية التشبيه فتختلف التشبيهات بالنسبة لدرجة محسوسيتها لكل من الموضوع والمشبه به، فقد تكون التشبيهات فيزيقية كما في حالة تشبيه العين بالكاميرا، أو تشبيهات مجردة مثل صور للكاميرا، مع صورة للعين، أو لفظية، أو خليط من الثلاثة معاً.
9. عدد المشابهات المتضمنة في التشبيه نفسه: في هذا العامل ليس هناك دليلاً واحداً على ان استعمال تشبيه واحداً أفضل من استعمال عدة تشبيهات.

10. الشكل الذي نعرض به التشبيه: يكون هذا العامل من اذ طريقة العرض كأن تكون منفصلة أو مرتبطة إذ يتم عرض التشبيهات للطلبة في شكل مرتبط أو منفصل، ففي الشكل المرتبط يتم مقارنة كل من الموضوع والمشبه به في وحدة التعليم فمثلاً يشبه النظام الدوري بالنظام الصحي بالمدينة ففي كلاهما محطة ضخ لخطوط الأنابيب مع الاختلاف في حجمها والآت الترشيح وسعة صرف الفضلات، كما ان الشكل المنفصل يعرض كل من الموضوع والمشبه به بحرية فمثلاً رغم ان النظام الدوري والنظام الصحي منفصلان فان المقارنة تتم بينهما من جميع الجوانب، ولكن لم يتم بعد فحص التأثيرات لعرض الشكل المرتبط ضد الشكل المنفصل.

المتشابهات عند ويليام جوردن (William Gordon)

يرى جوردن اننا نحقق الإبداع من خلال النشاط المجازي أو الاستعارة، فبالنشاط المجازي، أو الاستعارة نقيم علاقة تشابه بين فكرة وأخرى أو بين شيء وآخر، ونقيم مسافة مفاهيمية فكرية بينهما .

ويعد جوردن مبتكر إستراتيجية تآلف الأشتات، والغرض منها أنتاج وتوليد الأفكار والحلول الإبداعية باستعمال أشكال المجاز، والتمثيل، والاستعارة، وتقوم هذه الإستراتيجية على عمليتين رئيسيتين هما (جعل المؤلف غريباً، وجعل الغريب مألوفاً) وفيما يأتي توضح لهذه الإستراتيجيتين:

1. إستراتيجية جعل المؤلف غريباً: وتسمى بإستراتيجية الإبداع، إذ يسير الطلبة وفق سلسلة من المتشابهات أو المجاز دون محددات منطقية، ويعتمد المعلم في ذلك على زيادة المسافة المفاهيمية (المعرفية)، وانطلاق خيال الطلبة من كل اتجاه، ويستعمل هذا الأسلوب إذا كان المعلم يستهدف عملية الإبداع الفكري.

2. إستراتيجية جعل الغريب مألوفاً: وتسمى بإستراتيجية الارتياح والاكتشاف، ويحاول الطلبة فيها الربط بين فكرتين معينتين، وتحديد أوجه الشبه بينهما، ويستعمل هذا الأسلوب إذا كان المعلم يستهدف ارتياد الأفكار واستكشاف جوانب محددة يتصل بموضوع معين.

وقد عرّف جوردين (تآلف الاشتات): بأنها ربط العناصر التي لا توجد بينهما علاقات ظاهرة باستعمال المجاز، وتعتمد هذه الإستراتيجية على الأساس النظري في الجمع بين العناصر، فإذا كان المفهوم أو الموضوع جديد وغريب على الطلبة ومبهم، فيمكن توجه أفكار الطلبة بأساليب الكناية والاستعارة والتمثل مما يجعل هناك مسافة بين الفرد والمفهوم، وتمكنه من إدراكه، ولقد ذكر عدة تسميات لهذه الإستراتيجية منها: أنموذج جوردين، والسينيكتك، وتآلف الاشتات، والمترابطات، وطريقة ربط العناصر المختلفة، والمتشابهات.

دور المعلم في إستراتيجية المتشابهات.

1. يحدد المفاهيم المراد فهمها من خلال الدرس وتوضيحها للطلبة.
2. يعمل على توجيه الطلبة نحو التشابهات المؤدية إلى الهدف.
3. دفع الطلبة للإجابة عن الأسئلة المطروحة بنعم أو لا.
4. يساعد الطلبة على توفير مستوى من التفكير الذهني يسمح بالإبداع.
5. تقدير المسافة المفاهيمية المعرفية والإحساس بها حتى يصل الطلبة إلى مستويات إبداعية.
6. عرض المراثيات والرسومات والصور وغيرها لتقليل المسافة المفاهيمية المعرفية.
7. تشجيع الطلبة المترددين للاندماج في جلسات توليد التشابهات وقبول أية أفكار في بداية الأمر.

8. يسمح الطلبة بالتخيل واستعمال حدسهم في ايجاد علاقات الربط بين التشبيه والمشبه به.
9. مساعدة الطلبة على قبول الغريب غير المؤلف من الأفكار والتعامل معها.
10. إصدار أحكام تقييمية حول ما توصل اليه الطلبة من مقارنات.

خطوات التدريس بإستراتيجية المتشابهات.

من خلال الاطلاع على الأدبيات الكثيرة التي تناولت الإطار النظري لإستراتيجية المتشابهات فقد تم الاستنتاج انه لا توجد خطوات محددة في كل الأدبيات، ولكن يوجد اتفاق على آلية عمل إستراتيجية المتشابهات، وهذه الآلية ثابتة في كل الأدبيات بغض النظر عن الاختلاف في عدد خطوات تنفيذ الإستراتيجية، وفيما يأتي عرض لبعض هذه الأدبيات بما تناولته من خطوات، وهي:

1. اختيار المشبه به من الخبرة المحتمل توافرها لدى الطالب المستهدف.
2. تحديد المكان الذي سيوضع فيه المشبه به في الكتاب المدرسي، أو الذي سيستعمله المعلم في تدريسه، فالتشبيهات يمكن وضعها في واحد من ثلاثة مواضع أو أماكن من الكتاب المدرسي، (أ) في بداية الدرس كمنظم متقدم (ب) داخل النص في عرض مندمج معه (ج) في النهاية كملخص.
3. تذكير القارئ بالصفات المميزة للمشبه به، والتي تتصل بالموضوع المستهدف.
4. عقد مقارنة تفصيلية بين المشبه، وبين الموضوع المستهدف.
5. توجيه نظر الطلبة إلى الكيفية التي يختلف بها الموضوع المستهدف عن المشبه به.
6. توجيه الطلبة إلى محاولة التوصل بأنفسهم إلى استخلاصات معينة من المقارنة بين المشبه والمشبه به.

ويذكر (زيتون) خطوات التدريس بإستراتيجية المتشابهات كالآتي:

1. يشير فيها المدرس إلى نقطة المحتوى محل الشرح.
2. يوضح فيها المدرس ان هذه النقطة سيتم توضيحها من خلال تشبيه معين، ويشير إلى هذا التشبيه باختصار.
3. يبين المدرس ابرز خصائص المشبه به، وهي الخصائص التي من خلالها سيتم تبيان سمات التشابه والمشبه به.
4. يتأكد المدرس من فهم الطلبة لخصائص المشبه به، وذلك من خلال طرح عدد من الأسئلة على الطلبة.
5. يتولى المدرس الربط بين المشبه والمشبه به من خلال تبيان أوجه التشابه بينهما.
6. يوضح المدرس سمات الاختلاف بين المشبه والمشبه به.
7. يتأكد المعلم من فهم الطلبة النقطة محل الشرح، وكذلك يتأكد من عدم تكوين مفاهيم خاطئة لديهم، نتيجة اعتقادهم ان المشبه والمشبه به متماثلان في السمات ويتم هذا التأكد من خلال طرح عدد من الأسئلة على الطلبة التي تكشف عدم تكوين فهم خاطئ لديهم.
8. وفيها يتم تقديم ملخص للنقطة محل الشرح.

خطوات التدريس بإستراتيجية المتشابهات (السينكتكست)

(Synectics). وهي على النحو الآتي:

1. يقدم المعلم عرضاً بسيطاً يوضح فيه موضوع الدرس والفكرة الأساس فيه، وهذه الخطوة مهمة لان الموضوع جديد لا يملك الطلبة معلومات عنه.
2. يقوم المعلم بتشبيه هذا الموضوع الجديد بموضوع أو شيء قديم يعرفه الطلبة.

3. يطلب المعلم من الطلبة ايجاد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الموضوعين.

4. يطلب المعلم من الطلبة تكوين علاقات بين الموضوع الجديد وأشياء أخرى مادية أو غير مادية بشكل فردي أو مجموعات.

5. يقوم كل الطلبة أو مجموعة بعرض تقريرها.

6. يناقش الطلبة تقارير المجموعات.

ويذكر (عطية) خطوات التدريس بإستراتيجية التشابهات، وهي على النحو

الآتي:

1. التهيئة النفسية للطلبة وإثارة دافعتهم للدخول في الموضوع الجديد.

2. تقديم فكرة بسيطة عن الموضوع الجديد تتضمن بيان الأفكار الأساسية فيه لكي يعرف الطلبة موضوع الدرس وعناصره.

3. عقد مشابهة بين عدد من المفاهيم أو الأشياء وبين موضوع الدرس.

4. يسأل المدرس عن أفضل مشابهة من بين التشبيهات التي طرحها.

5. يكتب المدرس المشبه به على الجانب الأيمن من السبورة والمشبه الذي تم اختياره على الجانب الأيسر.

6. يسأل المدرس الطلبة عن العلاقة بين المشبه والمشبه به ويعطيهم فرصة للتفكير.

7. يستمع المدرس إلى ما يطرح الطلبة من أفكار أو علاقات بين المشبه والمشبه به ويكتبها على السبورة.

8. يوزع الطلبة بين مجموعات صغيرة ويطلب من كل مجموعة أن تأخذ احد التشبيهات وتبحث في علاقة بين المشبه والمشبه به وبالتعاون بين

أعضائها ويطلب من كل مجموعة أعداد تقرير بما توصل اليه.

9. يستمع المعلم إلى تقارير المجموعة وتجري مناقشتها مع جميع الطلبة.

إستراتيجية الألعاب التربوية

ان إستراتيجية الألعاب التربوية مظهر من أهم مظاهر الطفولة، فالطفولة هي مرحلة اللعب في حياة الإنسان بل وعند الحيوان الراقي نجد الفيل يقضي كل زمن صحوة ونشاطه في اللعب الجارف ولا تقف حائلاً دون تحقيق هذه الرغبة وهذا النشاط، فاللعب استعداد فطري وطبيعي وهو ضرورة من ضروريات حياته مثل الأكل والنوم فالطفل ليس بحاجة إلى تعلم اللعب ولكنه بحاجة إلى الإرشاد والتنظيم وليس معنى ذلك ان الشخص البالغ لا يلعب فاللعب موجود عند جميع الناس في مختلف السنوات من الطفل الرضيع إلى الرجل المسن الهرم ولكن اللعب بالنسبة للكبار لا يعتبر عنصراً جوهرياً أساسياً كما هو الحال عند الطفل وقد اهتمت الدراسات التربوية في روسيا الاتحادية فقد قامت (جوكو فسكايا) بتجارب هامة كان هدفها ان الأطفال يعكسون الظاهرات والإحداث والشخصيات في لعبهم اذ كان الطفل في اللعبة يتبنى دور البطل في القصة.

اما في البلدان الأوروبية التي مرت بها الثورة الصناعية كان اللعب يعد عاملاً عديم الفائدة أو مؤذياً أحياناً فالعالم (سبنسر) يرى ان اللعب تعبير عن طاقة ونشاط زائد يفترق إلى الغايات والأهداف ثم تطور مفهوم اللعب مع مرور الزمن.

وللعب الدور الكبير في اكتساب مفهوم اللعب هوية خاصة بوصف احد المفاهيم النمائية حتى أصبح نشاطاً هادفاً له فوائده التربوية وأخرى علاجية وقد أصبح محط اهتمام التربويين وعلماء النفس بعد وضوح قيمته التربوية.

تعد الألعاب التعليمية من أفضل الوسائل في اخراج التعليم من الحياة النظرية اللفظية إلى عالم الحقائق الحية ذات الاثر المباشر في حياة المتعلم لان اللعب أفضل وسيلة عنده للتعبير عن نفسه فضلاً عن ذلك عدت الألعاب أساساً للطرائق والأساليب الحديثة التي يرغب الكبار في تبنيها لتعليم الصغار ولألعاب التعليمية مثيرة ومناسبة في تدريب موضوعات مختلفة وعلى الرغم من ان لعبة

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

تملي على لاعبيها طبيعة الدور المطلوب القيام به ولأن اللاعب (المتعلم) يقوم بنشاطات كثيرة ويستعمل مصادر متنوعة لتحقيق الأهداف أو حل للمشكلات سواء قام بذلك الدور وحده أو تفاعل مع شخص آخر أو مع فريق مقابل فريق آخر لذا يمكن عد الألعاب التعليمية طريقة سلسلة يستطيع الطلبة عن طريقها ادراك المعاني والمعلومات التي يحتاج ان يعبروا عنها بنحو عفوي بسيط وقد اثبت كثير من الدراسات النفسية بان تعزيز مفهوم اللعب عند الأطفال له اثراً عميقاً في تنمية وتنشئة الطفل تنشئة صحيحة لذلك فان المعلم الذي يريد ان يكسب أطفاله صفة ما ويدربهم على سلوك معين فان عليه ان يلجأ إلى توضيح ذلك السلوك وتلك الصفة عن طريق أسلوب ممتع وسلس لأنه يؤدي إلى استجابة أكثر من قبل الطالب له بعد مفهوم اللعبة وسيطاً تربوياً بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة وهكذا فان الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها ولأشراف عليها فأنها تؤدي دوراً فاعلاً في تنظيم التعليم وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب التربوي في اكتساب المعرفة ومهارات التواصل إذ ما أحسن استغلاله وتنظيمه.

وقد ذكر علماء النفس التربويين بان الألعاب التعليمية هي نشاطات حركية أو ذهنية يستخدمها المعلمون كواحدة من الاستراتيجيات التي لها دور فعال في اثاره دافعية المتعلمين للمشاركة في النشاط الذي يرمي الدرس إلى الوصول للتحقيق أهداف الموضوع والألعاب المستخدمة في الصف أو خارجه ليست عشوائية بل تتبع نظاماً معيناً وخطوات منتظمة من اجل تحقيق الأهداف المرجوة لذلك أطلق عليها ألعاب تربوية وهي ألعاب متنوعة تبعاً لنوع المادة التعليمية المطروحة وتجدد الإشارة إلى ان الألعاب التربوية يجب تنويعها وتوظيفها حسب المادة فهناك ألعاب لتعليم مهارات اللغة الانكليزية ومهارات ألعاب لتعلم الملاحظة والمقارنة للأطفال في السنوات الأولى للمدرسة.

المفاهيم ذات العلاقة الألعاب التربوية.

وضح الكثير من التربويين بان هناك عدة مفاهيم لها علاقة بالألعاب التربوية ومنها :

1. اللعبة: وهي نشاط يتم من خلالها تتبع المشاركين لقواعد موضوعه وموصوفة مسبقاً والتي تختلف عن الواقع في بذل الجهد وصولاً إلى الهدف المرسوم فالفرق بين اللعب والواقع هو الذي يجعل اللعب أكثر تسليه وأمتعته فالكثير من الأشخاص يستمتعون برسم القواعد المنطقية للحياة اليومية بين فترة وأخرى وادخال بيئة اصطناعية ذات فعاليات مختلفة فعلى سبيل المثال الأحجار المختلفة في لعبة الشطرنج كل له دوره الخاص معتمداً على المواقف العسكرية لا دوار اجتماعية معينة فاللاعبون يضطادون أحجار بعضهم البعض من خلال مراقبة قواعد اللعبة بدلا من تناول احد الأحجار عن اللوحة أو القاعدة.
2. المحاكاة: وهي عبارة عن تبسيط تجريدي أو لموقف حقيقي أو لعملية ما فيها يلعب المشاركون دوراً في التفاعل مع أشخاص آخرين أو مع عناصر من البيئة وتفاوت في حدة تمثيلها للواقع، فالوضع الممثل الذي يتضمن مواقف معقدة يمكن ان يصبح معقداً أكثر وهادرا لوقت الفئة المشرفة وإذا كان الوضع مبسطا أكثر من اللازم فقد يفشل المشروع تماماً في الوصول إلى الهدف المرغوب فيه.
3. تعليميه ان اي شكل من أشكال النشاطات يمكن ان تكون مهمة لكي تكون تعليمية لمساعدة شخص ما في تعليم مهارات أو القيم تربوية خارج نطاق اللعب (اي في الواقع) وتوجد هناك الكثير من الألعاب المتطورة تجارين توفر الشكل الآخر (اي غير تعليمي) اذ ان هناك بعض الألعاب على سبيل المثال قد تكون تصغير للواقع اللعب كالشطرنج.

4. فوائد استخدام الألعاب التربوية قد اثبت الكثير من المربين بأن اللعب هو الحياة نفسها بالنسبة للأطفال وليس بمجرد أداة لهدر الوقت واستغلاله فهو يحمل للطفل كل المعاني التي يحملها للعلم والتعبير الذاتي (الترويج) عن النفس وله الدور الأساس في التعليم وحتى يمكن القول ان اللعب هو التعلم بذاته خارج أسوار المدرسة وأظهرت البحوث التربوية التي قام بها المدربون وعلماء النفس اذ اعتمدوا في دراستهم على المشاهدات والملاحظات والتجارب الميدانية خاصة في المدارس أهم الفوائد التي يقدمها اللعب التعليمي للأطفال ومنها .
- (1) ان اللعب بصورة عامة يساعد الأطفال على تمثيل أدوار الحياة الحقيقية لكنهم يبالغون في طريقة أدائهم لها .
 - (2) اللعب يساعد الأطفال لممارسة التجارب ليتوصلون إلى الحلول المناسبة لهم .
 - (3) يتيح اللعب الفرصة أمام الأطفال لاستخدام حواسهم فيلاحظون ويتسلون ويكتشفون ويتعلمون من خلال الكثير من المعارف والمهارات والاتجاهات في مرحلة ما قبل المدرسة .
 - (4) يوسع افاق الطفل المعرفية ويزيد من معلوماته ويزوده بخبرات اقرب إلى الواقع العملي من اي وسيلة تعليمية ثانية .
 - (5) يعد اللعب لغة التعبير عن ذات الطفل اذ يكشف من خلاله عن مشاعره ويعطي مؤشراً عن مدى ثقته بنفسه .
 - (6) يسهم اللعب في الكشف عن ميول الأطفال وما يحبونه وما يحبونه ويؤدي ذلك إلى معرفة ميولهم مما يساعدهم بحب رغباتهم .

- (7) يساهم اللعب في تحقيق الأهداف المعرفية كالتميز والممارسة في النمو والتهجي في القراءة ومهارات الحساب والمعدلات في الكيمياء والفيزياء وغيرها من العلوم.
- (8) تعمل الألعاب التعليمية على بناء مفردات الثروة اللغوية.
- (9) تعمل على اثارة الاهتمام بمواد تعليمية ضعف الإقبال على تعلمها ودراستها مثل التهجي في اللغة العربية.
- (10) اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير كالانتباه والتحليل والتركيز والتركيب ودقة الملاحظات والنطق الصحيح.
- (11) تساعد الطفل في التعرف على الخصائص المشتركة بين الأشكال والألوان والأوزان والأحجام ومما يميزها من خصائص علاقات.
- (12) تعمل على تهيئة افهام الطلبة للاستقبال الموضوع الجديد والفكرة التي يقدمها المعلم بصورة جيدة.
- (13) تساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن الطلبة.
- (14) انها تعمل على ايجاد جو ديمقراطي في غرفة الصف وتعرض المعلومات في جو اقرب للواقع.
- (15) انها تزيد في دافعية الطلبة واهتمامهم اذ يتم تنفيذ النشاطات التربوية للعبة في جو يسوده المرح والتفاعل التام.
- (16) تعمل على زيادة فاعلية عملية التعليم فهي تزود الطلبة بخبرات علمية أكثر من اي وسيلة أخرى.
- (17) يساهم اللعب في تكوين النظام الأخلاقي للطلبة فالطلبة يتعلم ان يكون اميناً ومتعاوناً موضوع ثقة وقادراً على التحكم بعواطفه عند الكسب والخسارة.

(18) انها تعمل على جذب الانتباه لامتلاكها عنصر التشويق فهي تشويق الطلبة إلى الدرس وتضمن تفاعلهم مع المادة التعليمية التي تقدم بأسلوب سلسل وممتع.

(19) تعمل هذه الألعاب على جعل الطلبة عنصرا فعالا في عمليه التعليم

(20) تحويل الطلبة السلبيين إلى المشاركة إلى مشاركين ايجابين من خلال التفاعل الاجتماعي اثناء اللعب.

مواصفات الألعاب التربوية: لكي تتحقق اللعبة التربوية الأهداف التعليمية بفاعلية عالية يجب مراعاة الإجراءات الآتية قبل البدء بالعبة داخل غرفة الصف
أولاً) ان يحدد المعلم الهدف الرئيس المراد تحقيقه ثم اختيار مجموعة العاب ذات صلة أو الأهداف.

ثانياً) ان يحدد اللعبة التي تحقق الهدف التعليمي أكثر من غيرها.

ثالثاً) ان يحقق المعلم من صلاحية اللعبة ومن امكانية تنفيذها.

رابعا) ان يعي المعلم معايير اختيار اللعبة في مادة اللغة العربية.

ويجب ان تتوافر المواصفات الأساسية الآتية في اللعبة التربوية الجيدة.

1) ان تسير على وفق قواعد محددة ومتفق عليها ومفهومة من قبل من يمارسها.

2) ان توفر لمن يمارسها شعوراً معين من المتعة والفائدة.

3) ان تعمل على بث روح المنافسة مع الذات ومع الآخرين.

4) ان تنفذ بأشراف المعلم وصولاً إلى تحقيق الهدف المرسوم.

5) ان اللعب نشاط حر لا اجبار فيه و الا فقدت اللعبة جاذبيتها وطبيعتها.

6) اللعب حياه اي انه من مطالب النمو وحاجاته لا يمكن الاستغناء عنه.

- 7) اللعب مستقل ويجري في حدود زمان ومكان محددين ومتفق عليهما .
- 8) لا يمكن التنبؤ بنتائج اللعب وذلك طبقاً لمهارات اللاعب وخبراته .
- 9) اللعب قد يكون فردياً أو جماعياً .
- 10) ربط المادة التعليمية المراد دراستها بالألعاب التعليمية التي يقوم الطالب بتنظيمها .
- 11) التغذية الراجعة اثناء التعلم باللعب كنظام متكامل .
- 12) يجب تصميم اللعبة بشكل عام ملائم للعملية التربوية .
- 13) تجربة اللعبة من الطالب بغرض حل المشكلات التي تطرأ اثناء تطبيقها .
- 14) تحديد قوانين اللعبة وبيان كيفية تفاعل اللاعبين مع بعضهم البعض .
- 15) يجب تحديد المصادر التي تستخدم في اللعبة من الادوات والاجهزة والمواد التعليمية .
- 16) يجب تحديد وقت معين لأجراء اللعبة التعليمية من الوقت اللازم للدرس .
- 17) من خلال الألعاب التعليمية يمكننا استثمار الطاقة الذهنية والحركية للاعب والمتعلم في ان واحد .
- 18) يعد اللعب مطلب أساس لأثارة تفكير الطلبة وتوسيع مجال خيالاتهم وبناء التصورات الذهنية للأشياء .
- 19) يعد الطالب نشاطا يحقق الحياة وانه دلالة على انماء الشخصية لدى الفرد وتطويرها .
- 20) اللعب هو نشاط لا يمكن التنبؤ، به اي لا يستطيع الإنسان ان يتأكد من نتائجه بصورة قلبية .
- 21) اللعب هو عملية تمثيل اي ان الطفل يتعلم باللعب وحتى يكون اللعب فاعلات لا بد للطفل تمثيله .

أهمية الألعاب التعليمية للعب له دور كبير في نمو النشاط العقلي وله أهمية في نمو الوظائف العقلية العليا (كالأدراك، التفكير، الذاكرة، الكلام) عند الطفل بدءاً من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيداً، فاللعب يساعد الطفل على ان يدرك العالم الذي يعيش فيه وعلى ان يتحكم فيه ويتمكن منه، من خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام ويقف على ما يميز الأشياء المنيطة به من خصائص وما يجمع بينهما من علاقات، ولاشك ان الألعاب التي يقوم بها الطفل بالاستكشاف والتجمع وغيرها من اشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة تشري حياتهم العقلية بمعارف جملة عن العلم الذي يحيط بهم وبمهارات معرفية تمكنهم من هذا العالم لا يستطيع الحصول عليها من الكتب المدرسية وحدها، ومن القراءة والرحلات والموسيقى والبرامج التلفزيونية والأفلام السينمائية. ان التوسيع من الافاق المعرفية للطفل بالإضافة إلى ما تجلبه إلى نفسه من بهجة وسرور. وان كان اللعب له أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة اذ يساعدهم في معرفة الكثير عن أنفسهم وعن العالم المحيط بهم. ان الأنشطة التي يتم استخدام الألعاب فيها أو الكتب أو اي مواد أخرى فهي تساعد على تنمية قدراتهم في التعبير عن أنفسهم وتحسين الفهم ويعزز ثقتهم بمهارات اللغة الكلامية والاستشارية لديهم، وللعب دور مهم في البناء الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند الأطفال اذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية فقط بل أصبحت أداة مهمة يحقق فيه الأطفال نموهم العقلي.

يعد التعليم باللعب كطريقة من طرائق التدريس وعنصراً فاعلاً في عملية التعلم وذلك لأنه يتضمن من العوامل ما يجعله عنصراً ايجابياً متفاعلاً ونشطاً في مراحل التعليم جميعها وتتجلى أهمية التعليم بالألعاب بالاتي:

- 1- ان الخبرات التي يمكن ان يحصل عليها الطلبة اقرب إلى الواقع فيكون طريقها إلى فهمهم ايسر مما عليه في التعليم التقليدي.

- 2- يسهم في اطلاع الطلبة على جوانب مهمة في الحياة ذات الصلة وبهم والحاجة إلى معرفتها.
- 3- يزيد من دافعية الطلبة لما فيه من عناصر المنافسة.
- 4- يزيد من نشاط الطلبة وفاعليته لما فيه من عناصر التشويق والتسلية.
- 5- يحدث نمواً في مجالات الشخصية المختلفة بما فيها المعرفة الوجدانية والمهارية.
- 6- يساعد الطلبة على تأكيد ذاتهم واكتشاف قدراتهم الذاتية.
- 7- يزيد ثقة الطلبة بانفسهم والاعتماد عليها.
- 8- يعود المتعلم على احترام الآخرين والالتزام بالقوانين.
- 9- ان الفرد يجد فيه فرصه للتعبير عن النفس ويحقق له السرور والاستمتاع يجلب له ما يمكن ان نسميه بالسعادة.
- 10- تُعدّ الطريق الأفضل لاكتساب الخبرة، للصبي والشاب وسيلتهم التطبيقية لاستنفاذ طاقتهم الزائدة ومع ان حياة الكبار وما تتطلبها من مسؤوليات وواجبات تجعل اللعب يأخذ المكان الثاني إلا ان الحاجة للعب أساسية لدرجة لا يمكن اغفالها.
- 11- يساعد على تقوية الجسم وتحسين الصحة ويساعد على النمو العقلي وخلق الروح واتاحة الفرصة للتغيير الاجتماعي وتقويم الأخلاق.
- 12- يعد استخدام الألعاب التعليمية في المراحل الابتدائية ضروري ومهم فهو يساعد على اكتساب المعارف وادراك المفاهيم وابعاد العلاقات الإنسانية المختلفة ويمكن وصفها بأنها أداة للتعرف على الأطفال والكشف عن مواهبهم.
- 13- يعد اللعب التربوي أداة فاعلة في تفريد التعليم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم.

- 14- يعد اللعب طريقة علاجية يلجأ اليها المربون والمعلمون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات والاضطرابات والتوترات التي يعاني منها الطلبة.
- 15- تعمل الألعاب التعليمية على تنشيط القدرات وتحسين الموهبة الإبداعية لدى الأطفال.
- 16- من خلال ممارسة الألعاب التربوية يؤكد الطلبة ذاتهم من خلال التفوق على الآخرين فردياً وفي نطاق الجماعة ويتعلمون التعاون والعمل ضمن الفريق
- 17- يعطي فرصة لأكثر من طرف للاشتراك في تقويم عملية التعلم.
- 18- يجعل الطالب ايجابيا في التعلم.
- 19- يوفر مناخا يمتزج فيه التحصيل العلمي بالتسلية فلا يتسرب الضجر والملل إلى النفوس الطلبة.
- 20- يساهم في تدريب الطلبة على تجريب أفكارهم وابتكاراتهم وحل المشكلات.
- 21- ينمي القدرة على الملاحظات والانتباه والإصغاء لدى الطلبة.
- 22- ان اللعب أداة تربوية تساعد على احداث تفاعل الطالب مع عناصر البيئة لغرض التعلم وازدهار الشخصية والسلوك.
- 23- اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في ادراك معاني الأشياء.

أهداف الألعاب التربوية:

ان الألعاب التربوية المستخدمة في المجال التربوي تعمل على تحقيق أهداف كثيرة فهي تعمل على ايجاد جودة التنافس بين الطلبة، ومعالجة صعوبات التعليم واثارة الدافعية نحو التعلم من خلال ادارة اعمال يحبونها، وتنمية روح الفريق بين المعلم والطالب من جهة والطالب وزملائه من جهة أخرى، ومن أهدافها الأخرى توجيه نشاط الطالب وطاقته إلى سلوك مرغوب فيه اجتماعياً وزيادة الحصيلة

اللغوية الإدراكية وتعليم الطلبة احترام القوانين والقواعد والالتزام بها ومواكبة التطور العلمي المتسارع في المجال التربوي وتطوير طرائق التدريس وتغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مخطط لبيئة مثيرة للطلبة.

ويعتقد بعض المدربين ان الألعاب التعليمية يمكن ان تستخدم في مجال تدريب الطلبة وذلك لتحقيق أهداف تعليمية معينة لذوي القدرات المنخفضة اذ يمكن استخدامها في مجال تدريس المواد العلمية للطلبة وأكد المدربين ان استخدام الألعاب التربوية بعد عملية التدريس يساعدهم على إتقان الأهداف التعليمية المتوخاة. ويؤكد كثير من علماء التربية على ضرورة الاهتمام بالألعاب التربوية والاعلاء من قيمتها المنهجية وذلك للاستفادة منها في تربية الطفل وانماء شخصية داخل المدرسة لأنها تشكل وسيطاً تعليمياً وفعالاً في تطوير شخصية الأطفال بأبعادها المختلفة.

وهناك عدد من الأهداف التي يحققها كل من المعلم والطالب من استخدام الألعاب التربوية في تدريس اللغة العربية وهي:

- 1- تنمي لدى الطلبة عدداً من الذكاءات منها الذكاء اللغوي (بعض الألعاب تتطلب استعمال اللغة والتعرف على الكلمات أو الجمل المتقاطعة) والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الحركي وغيرها .
- 2- تنمي لدى الطفل العديد من عمليات العلم كالتصنيف والتبؤ والملاحظة والاستنتاج والاستدلال والاستنباط وجمع البيانات وفرض الفروض .
- 3- تساعد المعلم على التعرف على الفهم الخطأ لدى الطلبة، وكذلك تعديل تصحي ذلك الفهم .
- 4- تزويد الطلبة بمجموعات غنية من الخبرات المباشرة .
- 5- تعمل على اشتراك الطلبة بشكل ايجابي في عملية التعلم .

ان ممارسة الألعاب التعليمية يمكن ان تساعد جميع الطلبة بدون استثناء على تعلم المهارات وبكفاءة وفاعلية اذ ان الأهداف التي يسعى اليها المنهاج القائم على الألعاب التعليمية ليست محدودة بل متنوعة وشاملة لجميع جوانب نمو المتعلم الوجدانية والمعرفة وينبغي مراعاة عدة أمور عند تنظيم محتوى المنهج على الألعاب التربوية: وهي ان تحدد الألعاب الخاصة بكل مستوى من مستويات الطلبة، ووصف خصائص الألعاب المختارة لمستوى معين ومراعاة التكافؤ الفردي بين المتنافسين وكذلك التكافؤ الجمعي بين الفرقاء والأخذ في الاعتبار ان الألعاب ليست وسائل تعليمية لتبسيط المفاهيم بل انها منبع منفعي يشق منها محتوى المناهج كما يحتاج الأمر تنظيم محتوى المناهج تنظيماً منطقياً وسيكولوجياً والاهتمام بالألعاب التي تنطلق من البيئة التي يعيش فيها الطالب. والألعاب التعليمية لها أهداف كبيرة في تنمية مهارات النطق السليم وترتيب الجمل العربية والتعرف على مخارج الحروف الأبجدية وتهدف أيضاً إلى اكتساب الطلبة السلوك التعاوني واحترام الزملاء الآخرين. والأهداف تربوية للعب اذ بموجبها النظرة القديمة التي تعد اللعب وسيلة للتخفيف عن طاقة، وأكدت على ضرورة ادخال اللعب ضمن المناهج التربوية وفي مراحل التعليم جميعاً، ولا سيما المرحلة الأولى اذ أصبح واجب المعلمين أو المشرفين في المدارس معرفة الأهداف تقدمها الألعاب وكذلك معرفة كيفية استخدامها وادراكها في الدراسة ثم تقويمها. والألعاب التعليمية منها ما أحسن تخطيطها والاشراف عليها فأنها تؤدي دوراً فاعلاً في تنظيم التعلم وتوفير فرص النمو المتكامل السري للطلبة ووجدوا فيها متعة كبيرة وفي ممارستها اذ تكسبهم اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية. ان ممارسة الألعاب التعليمية يمكن ان تساعد جميع الطلبة وبدون استثناء على تعلم المهارات بكفاءة وفاعلية. وما تلك الألعاب من الممكن ان تكون ذات فاعلية قبل اجراء عملية التعليم وخلالها وبعدها. وان الألعاب التجارية التي تباع والألعاب التعليمية التي يبتكرها المعلمون لا يمكن ان يمارسها الطلبة من

دون معرفة الهدف المراد تحقيقه من وراء اللعبة التعليمية فبعض الألعاب تجعل الطالب يكتسب خبرات فشل مما يؤدي إلى الإحباط وعدم مواصلة عملية التعلم لذلك حرص المدربون على ضرورة وضع الهدف التعليمي من وراء اللعبة في المرحلة الأولى قبل اختيار اللعبة.

أنواع الألعاب التربوية:

- توصل عملاء التربية إلى تقسيم أنواع الألعاب التربوية حسب طريقة أدائها أو طبيعة مكوناتها أو الهدف منها و لا تكاد اي لعبة تخرج عن الأنواع الخمسة الآتية:
1. ألعاب المائدة: هي الألعاب التي تحتاج فيها إلى مائدة لوضع اللعب عليها، ولذلك سميت ألعاب المائدة ويقوم بممارستها طفلان أو أكثر وهي من ألعاب الصبية لدى الأطفال.
 2. الألعاب الاجتماعية: وهي ألعاب سهلة وبسيطة القواعد لا تحتاج في أدائها إلى أدوات أو ملاعب أو إمكانيات من أي نوع.
 3. ألعاب رياضية صغيرة: وهي ألعاب جماعية منظمة ويغلب عليها طابع القيادة، إذ تتكون في العادة من فريق أو عدة فرق ومن رئيس أو مسؤول يتولى مهمة توجيه الفريق ويهدف هذا النوع من الألعاب إلى تعليم الأطفال الانضباط والتركيز.
 4. ألعاب رياضة بالكرة: وهي ألعاب جماعية كثيرة تمتاز بقدرتها على استيعاب عدد كبير من اللاعبين يصل في بعض الأحيان إلى (60) لاعباً.
 5. ألعاب الدمى: مثل أدوات الصيد والسيارات، والآلات، وأدوات الزينة... الخ.
 6. الألعاب الحركية: مثل ألعاب الرمي والقذف والتركيب والسباق والقفز، والمصارعة، والتوازن، والتأرجح، الجري، ألعاب الكرة..
 7. ألعاب الذكاء: مثل الفوازير، حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة.

8. ألعاب التمثيلية: مثل التمثيل المسرحي ولعب الأدوار.
9. ألعاب الغناء والرقص: مثل الغناء التمثيلي، وتقليد الأغاني والأنشيد.
10. ألعاب الحظ: مثل الدومينو، والشعابين والسلالم، وألعاب التخمين.
11. ألعاب القصص والألعاب الثقافية: مثل المسابقات الشعرية، وبطاقات التعبير.
12. الألعاب التقليدية: مثل الأشكال الأولية للعب وفيه تغيب القواعد والمبادئ المنظمة للعب وهو في معظمه انفرادي ولا يتم ضمن مجموعات.
13. الألعاب الترويحية والرياضية: وهي أكثر الأنواع شيوعاً عند الأطفال ويكون اللعب حسيّاً حركياً لدى الطفل منذ شهوره الأولى ثم يتطور من شكله البسيط الفردي التلقائي إلى اللعب المنظم الجماعي.
14. الألعاب الإيهامية: وهي من أكثر الألعاب شيوعاً في عالم الطفولة المبكرة، وهي من الألعاب الشعبية، وفيها يتعامل الطفل مع المواد والمواقف كما لو أنها تحمل خصائص ما تتصف به في الواقع.
15. الألعاب التركيبية البنائية: وهي تنمو مع مراحل نمو الطفل من مرحلة الطفولة المبكرة إذ يركز على بناء النماذج مثل عمل العجينة على شكل جبل واستخدام القص واللصق. ويتطور في مرحلة الطفولة المتأخرة ليصبح نشاطاً أكثر جماعية تنوعاً وتنظيماً مثل بناء الخيام... والألعاب المنزلية.
16. الألعاب الفنية: وهي إحدى أنواع الألعاب التركيبية وتتمثل في النشاطات التعبيرية الفنية التي تتبع من الوجدان والتذوق الجمالي والإحساس الفني ومن أمثلة هذا النوع من الألعاب ألعاب الرسم، والنحت، والقصة، والصلصال، والحفر، والتصوير.

17. الألعاب اللغوية: تمثل الألعاب اللغوية نشاطاً مميزاً للأطفال تحكمه قواعد موضوعية وله بداية محددة، وكذلك نهاية محددة من خلالها يمكن تنمية كفاءة الاتصال اللغوي بين الأطفال وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللغة حروفاً أو أسماءً أو أفعالاً كما انها تمنح الأطفال فرصة الإبداع اللغوي عن طريق التدريبات الشفوية الحرة.
18. الألعاب الثقافية: يقصد بها تلك النشاطات المثيرة لاهتمام الفرد والتي تلبي احتياجاته وحب الاستطلاع لديه والمتمثلة في الرغبة في التعرف واكتساب المعلومات ومعرفة العالم المحيط به.
19. الألعاب الفكرية: وهي تلك الألعاب التي تتطلب ممارستها اعمال الفكر كطرح مشكلة تتطلب حلاً والرباط بين الكلمات المتشابهة أو اخراج الكلمة الغريبة أو تركيب الكلمات من حروف محددة أو اكمال معادلات ناقصة أو الفوازير أو غيرها.
20. الألعاب الاستطلاعية الاستكشافية: ويشمل هذا النوع من الألعاب كل عملية يقوم بها الطفل لمعرفة التركيبية لشيء ما وكيف يعمل ذلك الشيء.
21. الألعاب العلاجية: وهي أوجه النشاط المختلفة التي توجه للأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة لتخليصهم مما يعانون.
22. اللعب الحر: وهو يأتي عن واقع طبيعي ويترك فيه الطفل ليفعل ما يشاء.
23. اللعب المنظم أو الموجه: وهو الذي يسير بموجب القوانين والأنظمة المعترف بها، اي ان المربي يحدد موضوع اللعب وقواعده ويشرف على القيام به.

24. اللعب نصف الموجه: وهو الذي يقوم به المربي أو أحد اللاعبين بإيجاد فكرة اللعب المقترحة ويترك أمر التنفيذ للأطفال أنفسهم.
25. اللعب التعارفي: في الذي يتم كجماعة ويكون لهم قائد يوجههم وعادة يكون مرحلة الابتدائية.
26. اللعب التناظري: في هذا النوع من اللعب يلعب الطفل وحده فيتحدث مع اللعبة كأنها شخص حقيقي وهو تعويض للأطفال الذين لا يلعبون مع الجماعات.
27. الألعاب التي تنمي القدرات الإبداعية للأطفال: فمثلا تنمية الخيال والانتباه، والاستنباط، والاستدلال، والحذر، والمباغلة، وإيجاد البدائل لحالات افتراضية متعددة.
28. اللعب الاستطلاعي: هذا النوع من اللعب يقوم به الطفل لغرض الاستطلاع والتعرف وذلك بفعل طبيعة حب المعرفة والاستكشاف التي يحملها منذ الطفولة.
29. اللعب البدني: يعد اللعب البدني من أكثر أنواع اللعب شيوعاً عند الأطفال يمكن ملاحظة تطور اللعب البدني عند الأطفال مراحل نموه المتتابعة.
30. اللعب الوظيفي: ويسمى أيضاً اللعب الحسي وهو اللعب الذي يبعث على السرور للوظائف الجسدية الحسية والحركية مثل المسك والمس، والمناغاة، ويبدأ هذا النشاط مع الطفل منذ شهوره الأولى.
31. اللعب الخشن: وهو من أكثر الألعاب شيوعاً بين الأطفال الذكور ومنها لعبة المصارعة، والاشتباك بالأيادي، وقذف الكرات، وإيقاع الآخرين أثناء اللعب.

وظائف اللعب التربوية:

- 1- اللعب وسيلة لتطوير أنماط السلوك.
- 2- اللعب وسيلة تعلم متقدمة.
- 3- يساعد اللعب على تفريد التعليم.
- 4- يوفر اللعب التمثيلي التعليم الاستكشافي.
- 5- يقرب مفاهيم الحياة للطفل.
- 6- يستخدم اللعب كمصادر تعلم وليس كوسائل معينة (وسائل تعليمية).
- 7- يوفر اللعب الدوافع الداخلية للتعلم.
- 8- ان اللعب كنشاط مدرسي لا يمكن تجاهله أو الاقلال من شأنه في المواقف التدريبية إذ ينبغي الأخذ باللعب التربوي أو الطرق غير التقليدية في التدريس.
- 9- وظائف فردية: لاشك ان الممارسة الصحيحة للعب تقوي الجسم وتنشط العقل وتخفف العناء الذي ينجم عن العمل اليومي فضلاً على ان الجسم يخزن عادة طاقة بدنية وعصبية كانت تضيع سدى إذا قضى الإنسان وقته في خمول.
- 10- وظائف اجتماعية: ان اللعب يدرب على الفضائل الاجتماعية ويعلمه النظام وأهميته والاعتراف بحقوق الغير والعمل على اسعاده ومن الحقائق المهمة ان الرجل الذي يكتسب الروح الرياضية في لعبة يصبح نجاحه في نواحي الحياة الأخرى بعيدة الاحتمال واللعب يقوي ويدعى إلى التعاون ويرفع إلى التضحية في سبيل رفاهية المجتمع.
- 11- يقلد الأطفال في لعبتهم اعمال وسلوك الراشدين.
- 12- يعكس الأطفال من خلال ألعابهم التجارب التي تمر بهم ونوعية العلاقات الموجودة عندهم.

- 13- يعكس الأطفال من خلال ألعابهم عن مرحلة نموهم ونضجهم الجسمي والفكري.
- 14- يمارس الأطفال من خلال ألعابهم التجارب وما يصحبها من مشاكل يتوصلون إلى الحلول المناسبة.
- 15- يعبر الأطفال من خلال لعبهم عن الحاجات الملحة لديهم.
- 16- يخففون عما يحسون به من الإيعازات والدوافع الغير مقبولة.

شروط اختيار المعلم للألعاب التربوية:

- 1- تحقيق الهدف، لكل لعبة هدف تربوي يتحقق عند اختيار الألعاب التربوية.
- 2- المستوى العمري: ينبغي ان يتناسب مستوى الألعاب المطروحة للأطفال مع مستوياتهم المعرفية، والعقلية، فالألعاب التي تناسب الأطفال الصغار لا تناسب الكبار والعكس صحيح.
- 3- إثارة التفكير: ينبغي ان تساعد الألعاب التربوية على إثارة التفكير والبحث والتأمل وتوسيع مدراك الطفل المتنوعة من خلال إثارة التساؤلات المختلفة.
- 4- عنصر الخطورة: ضرورة ان تخلو الألعاب التربوية المستخدمة من قبل الأطفال نهائياً من عنصر الخطورة التي قد تلحق الأذى والضرر بالطفل نتيجة استخدامها.
- 5- عدد الأطفال: ان تناسب الألعاب التربوية مع عدد الأطفال الموجودين فهناك ألعاب تصلح للتعليم الفردي وأخرى تصلح للتعليم الاجتماعي.
- 6- الانسجام والتوافق مع البيئة: كلما كانت اللعبة نابعة من البيئة المحلية للطفل وتتعامل مع الموجودات الفعلية المألوفة كانت أفضل وأكثر منفعة.

- 7- الاستمرارية: قد يميل الطفل إلى القسوة في التعامل مع الألعاب التربوية ويتعرض للسقوط والرفس في حالة الغضب، وبالتالي ينبغي مراعاة الديمومة والاستمرارية عند التفكير بشراء وتصميم الألعاب التربوية وتقديمها للطفل.
- 8- ان تكون اللعبة جزءاً من البرامج التعليمي، أو المحتوى الدراسي لذلك ينبغي ان يذكر الهدف العام والهدف الخاصة للعبة بشكل واضح.
- 9- ان يتأكد المعلم من الوسيلة انها تحقق الأهداف بشكل أفضل من اي وسيلة أخرى، وسوف تستعمل في الوقت المناسب كجزء مناسب من البرامج.
- 10- ان تمثل اللعبة الواقع إلى حد كبير اذ يقنع المعلم انها سوف تلبى مهارات وعمليات يحتاجها الطلبة.
- 11- ان يتأكد المعلم من ان يتقن قواعد اللعبة ويعرف أهدافها ومفاهيمها الرئيسية اذ يستطيع ادارتها بكفاءة عالية في غرفة الصف.
- 12- ان يراعي المعلم تكلفتها وإمكانية إعادة استعمالها ومدى الحاجة إلى الاستعانة بأدوات أخرى.
- 13- ينبغي على المعلم دراسة اللعبة التربوية بدقة واتقان وذلك لمعرفة قوانينها، وتحديد وقت استعمالها وكيفية تنفيذها في فترة واحدة أو أكثر.
- 14- ينبغي على المعلم تهيئة أذهان الطلبة لموضوع اللعبة وذلك بأعلام الطلبة عن أهداف اللعبة وربط ذلك بخبراتهم السابقة وبحاجاتهم، ثم تحديد الوقت اللازم لأجراء اللعبة وإعلامهم ما يتوقع منهم عملة بعد الانتهاء من ممارسة نشاطات اللعبة اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية يجب الإشارة إلى قوانين اللعبة وكيفية دراستها.

15- تقسيم الطلبة إلى مجموعات قد يتراوح عددها ما بين (5-10) طلاب ويعتمد ذلك على عدد الطلاب وعدد الألعاب وقد يلعب اثنان في لعبة واحدة في حالة اللعب الفردي.

16- إتاحة الفرصة للطلبة بتنفيذ اللعبة، ويكون دور المعلم هنا مشاهدة تنفيذ النشاطات عن كثب لمساعدة الطلبة والتدخل أحياناً أو كان هناك ضرورة لذلك.

17- ينبغي ان تكون اللعبة التعليمية خالية من التعقيدات.

18- ان تتوفر البيئة التعليمية لاستخدام اللعب.

19- ينبغي ان يكون للتلميذ فيها دوراً واضحاً وهدداً.

20- ان يشعر التلميذ بالحرية والاستقلالية عند ممارسة اللعبة.

21- ينبغي على المعلم توضيح قواعد وشروط اللعبة للطلاب.

22- ينبغي على المعلم تحديد الدور لكل طالب في اللعبة.

23- مراقبة الطلاب خلال تنفيذ اللعبة وتقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.

24- ينبغي على المعلم اختيار الوقت والمكان لتنفيذ اللعبة.

25- ينبغي على المعلم ربط اللعبة التعليمية بمحتوى الدرس الذي تم توظيف اللعبة فيه.

26- توفير الأدوات والمواد اللازمة للعبة التعليمية.

27- التخطيط الجيد وتجريب اللعبة قبل استخدامها في الدرس.

28- تتطلب اللعبة من المتعلم التأمل والتفكير والملاحظة والموازنة بين الأشياء.

29- تساعد المعلم على تشخيص مدى نمو المتعلم.

30- وضع المعايير التي تحدد الفائز في اللعبة وما يتوجب على اللاعبين حتى يفوزوا.

31-وضع قائمة بأسماء المصادر اللازمة لإنجاز اللعبة مثل لعبة الورق والبطاقات والأقراص الدوارة.

32-تحديد نتائج التفاعلات، من الذي يعمل ومتى وماذا يحدث عند عمل استجابة غير صحيحة.

نماذج من الألعاب التربوية.

نمت الألعاب التربوية في السنوات الأخيرة بسبب التقدم الصناعي فجاءت التكنولوجيا بألعاب تربوية وتعلّمية سمعية وبصرية منها الثابت والمتحرك والمتفاعل ومنها البسيط والمعقد ومنها الفردي والجماعي كما تنوعت مجالات الألعاب التربوية لتصل بكل مجالات المعرفة التي تتعلق بالمعلم فمنها ما يسعى بزيادة حصيلة الصورة المرئية والمحسوسة في تحقيق النمو العقلي والفني والعصبي والعضلي وغير ذلك وقد أصبحت وقد أصبحت المفاضلة بين المدارس تتم من خلال مدى امتلاكها أو أساليب توظيفها في المواقف التعليمية ويجب ان يحرص المعلم على ان تكون الألعاب التربوية التي يختارها متصلة ببيئة المتعلم وخبراته ومصنوعة من خامات البيئة.

وعند اختيار المعلم لأي لعبة تربوية أو عمل ما يجب ان يتأكد من مدى اتصال اللعبة بالأهداف التربوية التي يسعى فيها المعلم لمساعدة طلبته على تحقيقها ومدى مناسبتها وخصائص طلبته وقدرتها على مساعدة المتعلمين على التأمل والتفكير والملاحظة والموازنة والوصل إلى الحقائق بخطوات مرئية منطقية وبعد تصميمه للعبة عليه أنتجها وتجريبها وعند توظيفها عليه مراعاة مراحل التوظيف الفعال للألعاب التربوية.

ولابد من الإشارة إلى عدة نماذج لتصميم الألعاب التربوية ومنها:

1- نموذج (صباريني وغزاوي) يدعى كل من صباريني وغزاوي بان أسلوب الألعاب التربوية يستعين بخطوات منظمة وقد وضع خطوات استخدام هذا الأسلوب كالتالي.

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

1. اتخاذ القرارات.
 2. اعداد الأهداف.
 3. جمع البيانات.
 4. تصميم انموذج اللعبة.
 5. تطوير مواد اللعبة.
 6. تقويم النتائج.
- 2- انموذج (هاينك وآخرون) يتكون هذا الانموذج من سبع خطوات هي:
1. اختيار المحتوى.
 2. تحديد الأهداف.
 3. تحديد الأهداف السلوكية.
 4. تطوير نموذج اللعبة.
 5. تطوير القواعد والقوانين.
 6. تنفيذ اللعبة.
 7. تقويم النتائج التعليمية الناتجة عن اللعبة.
- 3- انموذج (اريكسون وكول) ويتكون هذا الانموذج من تسع خطوات تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً وهي:
1. تحليل الموضوع المهم.
 2. تقسيم المتعلمين.
 3. تحديد الأهداف السلوكية.
 4. تطوير نموذج اللعبة.
 5. تطوير القواعد والقوانين.
 6. تنفيذ اللعبة.
 7. تقويم النتائج التعليمية الناتجة عن اللعبة.

4- انموذج (اريكسون وكورل) ويتكون هذا الانموذج من تسع خطوات تشكل في مجموعها نظام متكاملًا وهي:

1. تحليل الموضوع المهم.
2. تقسيم الطلبة.
3. تحديد الأهداف السلوكية.
4. تحديد أدوات اللعب ومصادرها.
5. اتخاذ القرارات.
6. تحديد إجراءات تنفيذ اللعبة.
7. اختيار الصلاحيات.
8. الانجاز.
9. التغذية الراجعة والتقييم والمراجعة.

5- انموذج (سيلكيرك) ويتكون هذا الانموذج من خمسة خطوات يوضحها الشكل الآتي:



مخطط (6): أنموذج سيلكيرك

استراتيجيه بوست وبرينان

اشتقت هذه الإستراتيجية من مدخل بوليا لحل المشكلات وذلك لأعاده صياغة مدخل بوليا بما يلاءم طبيعة المشكلات اللفظية واعادة صياغة الأساليب التي أشار إليها بوليا من اذ اللغة ودرجه التركيب بما يناسب المشكلات في المرحلة الإعدادية وان عمليه حل المشكلات تعد من اعقد النشاطات العقلية مما جعل الذكاء يعرف أحياناً على انه حل المشكلات لذلك يعد حل المشكلات نشاطاً عقلياً عالياً يضم كثيراً من العمليات العقلية المتداخلة مثل التخيل، والتصور، والتذكر، والتجريد، والتعميم، والتركيب، وسرعه البديهية، والاستبصار فضلاً عن المعلومات والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفاعلية مثل الرغبة والدافع والملل.

وان عملية حل المشكلات لا تعني بالدرجة الأولى تطبيق القواعد والقوانين المتعلمة فقط ولكنها تتعداه بوصفها في اغلب الأحيان عملية تعلم جديد إذ انه عند تعرض الطلبة لموقف يحتوي مشكله يراد حلها فهي تتذكر وتستدعي ما تعلمته وتضع فروض وتتسق بعض المعطيات والفروض وتسير في خطه الحل نحو الهدف المقصود مما يمكنها من بناء استراتيجيه للحل يمكن الافاده منها في مواقف أخرى.

وان هناك مشكلات يمكن إن تحل بأكثر من طريقه وهذه الحلول تختلف من اذ جوتها فالحل الذي يصل إلى الهدف بأقصر الطرائق واقلها جهداً يعد من اجود الحلول.

هناك اختلاف في وجهات النظر في مفهوم حل المشكلات فبعضها ترى انه هدفاً أساسياً لتدريس كثير من المواد الإنسانية يتمثل في تعلم كيفية حل المشكلات لتتميه مقدره الطلبة على ذلك وأخرى ترى إن حلها عمليه أو طريقه للتغلب على الصعوبات في موقف ما يمكن إن يواجه المتعلم ويمكن إدراك ذلك بسهولة إذا ما ميزنا بين الإجابة التي تقدمها الطلبة لمشكلتهم وبين الخطوات أو الإجراءات

والاستراتيجيات وكيفية اكتشاف الطلبة للحل بتوجيه المدرسين لهم وهناك وجه نظر أخرى ترى إن حل المشكلات يمكن إن تعد مهارة أساسية ينبغي إن يتعلمها الطلاب بعد تعليمهم للمادة ويكون دور المدرس هو اكتسابهم مهارة حل المشكلة وتعويدهم على هذا السلوك وبهذا يركز في نوعيه الموضوع الجغرافي وعناصره ومحتوياته وعلى أساليب والطرائق واستراتيجيات حلها .

وهناك عوامل عدة يمكن إن تؤثر في عملية حل المشكلات يمكن توضيحها على النحو الآتي:

1. طريقه تقديم المشكلات وعرضها .
2. استيعاب المشكلة وفهمها .
3. الكفاية في اللغة .
4. ثقة الطالب بقدرته على حل المشكلة .
5. الفروق الفردية والأسلوب المعرفي والقدرات العقلية للطلبة .
6. الخلفية المعرفية عند الطلبة .
7. ضعف حصيلة الطلبة من الخطط والاستراتيجيات والمقترحات التي تؤدي إلى الحل .
8. مستوى النمو .

وتتكون استراتيجيه (بوست وبرينان) من المراحل الآتية

- 1- إدراك المشكلة وتوضيحها وفهمها: وبلورتها جوانب الغموض والأسئلة المطروحة وتحديدها وبيان أركانها ومكوناتها والعوامل التي أدت اليها ولا تظهر المشكلة إلا عندما يشعر الباحث بأنه الموضوع بحاجة إلى إيضاح، ولقد اتفق عديد من الباحثين على وجود معايير يمكن للباحث تطبيقها في

الفصل الثاني: علاقة الاستراتيجيات بالتدريس الحديث

اختيار مشكله ملائمة وسليمة وان تكون قابله للبحث وبمواصفات كالأصالة أو الجدة وعدم تكرارها والمقصود في الأصالة عدم تطبيق خطوات البحث أو المنهج نفسه لباحث سابق ويمكن أعاده البحث بالمشكلة نفسها وبظروف محدده على وفق بعض المعايير الخاصة، وهذه المعايير هي:

1. ان تكون المشكلة ضمن نطاق الباحث وعنايته
 2. كفاية الباحث وقدرته العلمية
 3. حداثة المشكلة وأصالتها
 4. ان تكون المشكلة قابله للبحث ومفيدة علميا .
 5. توافر الإمكانيات والظروف البيئية .
 6. ان تكون المشكلة واقعيه وذات معنى واضح ومقصود للمدرس والطالب على السواء ومرتبطة بموضوع الدراسة حتى يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وإيجاد الحلول
 7. الابتعاد عن استعمال الطريقة الالقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود وعلى المدرس إرشاد الطلبة وتوجيههم على حل المشكلة من طريقه .
 8. حث الطلبة على القراءة الحرة والاطلاع على المصادر والكتب والمجلات .
- فخطوه الإحساس بالمشكلة تشتمل على تحديد الهدف الرئيس على هيئه نتاج متوقع من الطلبة مع وجود عائق يعوق ويحول بين الطلبة وتحقيق هذا الهدف أي

على الطلبة إن يتعرفوا ما يريدون وما يعيق إرادتهم وبذلك يمكن القول إن إحساسا بالمشكلة قد حصل.

وعاده يطرح المدرس مشكله ما على طلبته والعمل على إثارة انتباههم اليها وتشويقهم لها وقد تكون بعض هذه المشكلات علمية متضمنة في مفردات المنهج والمادة المقررة أو قد تكون موجودة في البيئة المحلية ولها علاقة بالموضوعات التي يدرسونها أو قد تكون نتيجة لتساؤلات الطلبة حول مشكله يتعرضون لها ويحاولون إيجاد الحلول الملائمة لها ويتم عن طريق تقسيم المشكلة على عناصرها الرئيسة واتجاهات البحث فيها سواء بصوره فردية أم جماعية وتنظيم البيانات ذات العلاقة بالمشكلة وترتيبها بحسب أهميتها وهذا كله بمساعدة المدرس لأن ذلك يعد دليل عمل الطلبة لتوجيه تفكيرهم ونشاطاتهم نحو مواجهة المشكلة.

وتتضمن هذه الخطوة الخطوات الفرعية الآتية

- اقرأ المشكلة بعناية
- ابحث في أي كلمات لا تفهمها
- ما المجهول؟ ما المعلومات المقدمة؟
- ما الشروط؟
- صف المشكلة بكلمات من عندك.
- جزء المشكلة إلى أجزاء.
- ارسم شكلاً يساعدك على التوضيح أو التفسير.

2- مواجهة المشكلة (تحليلها)

- اجمع البيانات، استرجع الحقائق والقوانين، ابحث عن العلاقات الضرورية للحل؟

- استرجع المعلومات الناقصة، اختبر المعلومات التي بينها علاقات من عبارات المشكلة، ابحث عن معلومات جديدة إن كان ذلك ضروريا .
- تجاهل المعلومات التي ليست بينها علاقة.
- حدد نشاطات المدخل الذي تحتاج اليه، وذلك عن طريق ملاحظتك للعقبات الموجودة لحل المشكلة.

3-مرحلة الإنتاج

- اوجد العلاقة بين المعلومات المعطاة والمجهولة، ربما تلجأ إلى مشكلات مساعده في حالة عدم إدراك العلاقات، هل تعرف مشكله مشابهه لتلك المشكلة؟
- ابحث عن الفروض البديلة (الحلول الممكنة للمشكلة)
- رتب المعلومات التي عندك عند الاختبار
- ارفض الفروض التي لا تحقق شروط المشكلة
- اختبر صحة حلك، وهنا تجرب الفروض واختيارها واحدا بعد الآخر، حتى تصل الطلبة للحل الصحيح التي تسنده أدله علميه كافيه تثبت صحتها حلا للمشكلة.

4- التأكد من صحة الحل

في هذه الخطوة يبحث صاحب المشكلة عن الحل باقتراح الإبدال الممكنة ونسمي هذه الإبدال بالفروض والفرض ما هو إلا حل يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح الإبدال والفروض لابد له من تحليل المشكلة وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها من اذ أسبابها والعوامل المؤثرة فيها وان الإبدال والفروض تنطلق بالعادة من الأسباب الكامنة وراء المشكلة وبتحول السبب من جمله استفهامية إلى خبرية

- اقبل الفرض أو ارفضه للتحقق من انه يتوافق أو لا يتوافق مع شروط العمل.
- راجع هل تستطيع اختبار صحة النتيجة؟ هل تستطيع استنتاج النتيجة بطريقه أخرى؟ هل تستطيع استعمال النتيجة؟ أو الطريقة التي اتبعتها في حل بعض المشكلات الأخرى
- إذا رفضت فرضك، اختار فرضاً آخر واختبره

المصادر

1. ابو شعيرة، خالد محمد، التربية المهنية بين التوجهات النظرية والتطبيقية، مكتبة المجتمع العربي للنشر، ط 1، عمان، الأردن، 2011
2. امبو سعيدي، عبد الله بن خميس وباسمة بنت عبد العزيز (2008) المنظمات المعرفية (التخطيطية)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
3. امبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وسليمان محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2011.
4. بدير، كريم محمد، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.
5. الجبلية، محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط2، 2003.
6. الزركاني، زهراء عباس جواد، اثر إستراتيجية الإجماع على تحديد الموقع في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي بمادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس وتفكيرهن الناقد، (رسالة ماجستير - غير منشورة)، جامعة واسط - كلية التربية، 2017.
7. ساجت، محمد مهدي، فاعلية إستراتيجية بوست وبرينان في تحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية، (رسالة ماجستير - غير منشورة)، كلية التربية الأساسية - جامعة بابل، 2017.
8. سعادة، جودت احمد، وآخرون ، 2006، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

9. سعادة، جودت احمد، تدريس مهارات التفكير، دار الشؤون للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009.
10. شاهين، عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011.
11. شبر، خليل إبراهيم، وآخرون، 2014، أساسيات التدريس، دار الماهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
12. الشمري، ماشي بن محمد، 2011، 101 استراتيجية في التعلم النشط، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
13. الشولي، فيصل عبد منشد، وآخرون، أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2016.
14. عبد الحمزة، غادة شريف، بناء برنامج تدريسي وفقاً لاستراتيجيات التعليم البصري للطلبة المعلمين في قسم العلوم العامة وأثر في أدائهم التدريسي والتفكير البصري لتلامذتهم، (أطروحة دكتوراه - غير منشورة) كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، 2015.
15. عبيد، وليم، استراتيجيات التعليم والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009.
16. العريشي وآخرون، جبريل بن حسن، اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس، (خطوة على طريق تطوير اعداد المعلم)، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013.
17. عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.
18. قرني، زبيدة محمد (2013 م) استراتيجيات التعلم النشط المتمركزة حول الطالب وتطبيقاتها في الموقف التعليمي، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

19. قطامي، يوسف (2013م) استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط1، عمان: دار المسيرة.
20. محمد، داود ماهر، مجيد مهدي محمد، 1991، أساسيات في طرائق التدريس العامة، ط1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، كلية التربية، الموصل، العراق.
21. المسعودي وآخرون، محمد حميد مهدي، أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2016.
22. المسعودي وآخرون، محمد حميد مهدي، بروتوكولات تنويع التدريس في إستراتيجية وطرائق التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015.
23. المسعودي، محمد حميد، وصلاح خليفة اللامي، طرائق تدريس المواد الاجتماعية (مفاهيم وتطبيقات)، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014.
24. الموسوي، علي يوسف عيسى، اثر استراتيجي المتشابهات والتفكير بالمطلوب في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، (أطروحة دكتوراه- غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية- ابن رشد، جامعة بغداد، 2014.
25. نوفل، محمد بكر، و محمد قاسم سعيان (2011م) دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
26. الورسان، محمد احمد وآخرون، الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية وتطبيقات على دروس القواعد اللغة العربية، دار الفكر للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005.
27. الياسري وآخرون، نداء محمد باقر، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2016.

28. Angelo, Thomas A. and Cross. K. Pataicia(1988) Classroom Assessment Techniques: A handbook for college teachers. 2nd. edition. San Francisco: Jossey-Boss publishers.
29. Carin. A.A. "Teaching Modern science" seventh Edition. new jersey, Merrill publishing. 1997.
30. Heacot. pian. "straties that differential instruction grade.K.4. 8th, pr. bhssc. south Dakota. 2006.
31. Holtzman. Richard Gibbons. (2007). Adapting the one minute paper for Active learning. Academic Exchange Quarterly june 22
32. Joe Cuseo. 2010. the one minute paper: An Effective Strategy for Promoting Students' Active Involvement and Personal Reflection from
33. Micheal. Zeilike (2010): Classroom Assessment Techniqus (Minute Paper)
34. Schumk. D.H. "Learing the ories: An education prespective. 2th. new jewersy. 2000.
35. Sudhinont. Jomjia (2009): Students Feedback. Improving Instruction, and Increasing Students Learning at Prince of Songkla University
36. Wilson. Robert C..(1986). Improving Faculty Teaching: The Half Sheet Response" Innovative Higher Education.



3

الفصل الثالث علاقة المنهج بالتدريس الحديث

الفصل الثالث

علاقة المنهج بالتدريس الحديث

المفهوم الحديث للمنهج

عرّف المنهج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة يمكن من خلالها استخلاص سمات ومبادئ المنهج الحديث ومن بعض تلك التعريفات ما يأتي:

-تعريف حمدان: يعرف حمدان المنهج الدراسي بأنه "وثيقة تربوية مكتوبة تجسد مجمل المعارف والخبرات التي سيتعلمها الطلبة بتخطيط المدرسة وتحت إشرافها".

-تعريف اللقاني: يعرف اللقاني المنهج الحديث بأنه "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيّلها والتي يتم إتاحة الفرص للطلبة للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه الطلبة، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير".

تعريف سرحان: ويعرف سرحان المنهج الحديث بأنه "جميع ما تقدمه المدرسة إلى طلبتها تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء البشر ووفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة، بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً، وأصبح المنهج بهذا المفهوم الواسع يشمل المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والنشاطات المصاحبة والامتحانات وأساليب التقويم وطرائق التدريس والمرافق والمباني والمعدات التي تهئّ المناخ التربوي المناسب للطلبة".

وفي ضوء التعريفات الأنفة الذكر يمكن ملاحظة العديد من السمات والمبادئ الجديدة للمنهج الدراسي الحديث.

خصائص المنهج الدراسي الحديث

1. يتضمن المنهج محتوى المادة الدراسية وجميع الخبرات التي يكتسبها الطلبة بإشراف المؤسسة التعليمية وتوجيهها .
2. الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية ومركزها وتدور حوله أنشطة المناهج كافة.
3. التعليم الجيد هو عملية تفاعل بني الطالب والمعلم والمنهج في بيئة تعليمية ملائمة تساعد المتعلم على التعلم وليس من خلال الإلقاء والتلقين المباشر للمعلومات وحفظها واستظهارها .
4. تهدف الخبرات وعملية التعلم هذه إلى مساعدة الطلبة على اكتساب قدرات الفهم والإدراك وتنمية معتقدات وقيم واتجاهات ومهارات مع الأخذ بالاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية تهدف المؤسسة التعليمية إلى تنميتها لديهم حتى تصبح من سمات سلوكهم .
5. إن القيمة الحقيقية للمعلومات والمهارات التي يكتسبها الطلبة تتوقف على مدى وظيفتها أي ارتباطها بالحياة اليومية للطلبة .
6. الاهتمام بميول الطلبة واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم بغية مساعدتهم على تحقيق النمو الشامل، وإحداث التغييرات المرغوبة في سلوكهم .
7. أصبح دور المدرسة أو المؤسسة التعليمية هو تخطيط الخبرات التعليمية وتنظيمها في ضوء أهداف سلوكية محددة، ومساعدة المتعلم وتوجيه وتعزيز تعلمه سواء كان داخلها أو خارجها .

8. من أجل سلامة المنهج الدراسي وضمان دقته وإمكانية تقويمه وتعميمه يجب أن يوضع وفق أسس علمية ومعلومات بحثية وتجارب من الخبرة المباشرة، اذ يتسم بالانفتاح والمرونة والقدرة على التكيف والتحسين المستمر.
9. إن هدف المنهج الأساسي هو المتعلم بقصد تعديل سلوكه على نحو مستمر، والإطار الذي يتم فيه هذا التعديل والتغيير هو الخبرات التعليمية، اذ يبدأ المنهج بمعالجة خبرات المتعلم الحالية وتطويرها من أجل الحصول على سلوك جديد.
10. كل طالب يمر بخبرة المنهج لديه سلوك معين (سابق) ولكن لا توجد نهاية أو حد أعلى لهذا السلوك، إذ أن كل خبرة جديدة يمر بها تؤدي إلى تعديل السلوك أو تغييره حتى يصل إلى السلوك المرغوب.
11. عند التخطيط للمنهج يجب تحديد السلوك الحالي والسلوك المرغوب فيه، والسلوك الحالي للطالب يجب تحديده من خلال معلومات يتم الحصول عليها من التقويم بواسطة أدوات صادقة وثابتة، أما السلوك النهائي والمرغوب فيه، فيتمثل في إجابات الفرد.
12. لتحديد حاجات الطالب يجب أن نبدأ بالفرد نفسه وتحتاج هذه العملية إلى وسائل دقيقة وخبرة واسعة ومشاركة الأطراف ذوي العلاقة بالعملية التربوية كافة، لكي نضمن استخلاص الحاجات ومن ثم تحديد السلوك المرغوب.
13. الطالب هو المسؤول الرئيس عن تعديل سلوكه، لأنه مركز العملية التعليمية ومحورها وإلا فإنه يصبح سلبياً.

14. تتصف الخبرات التعليمية من بداية المنهج وحتى نهايته بالمرونة والتنوع من اذ الكم والكيف لكي تتماشى مع التنوع في قدرات الطلبة وإمكاناتهم في كل صف دراسي ومرحلة دراسية.

تنظيمات المنهج وفق احتياجات المتعلمين

جاءت هذا التنظيمات المنهجية للتغلب على الانتقادات الموجهة لتصميمات المناهج القائمة على الموضوعات المعرفية وكذلك للتغلب على سلبات المتعلم في الموقف التعليمي، ومن تلك التنظيمات:

1. منهج النشاط:

بُنيت فكرة منهج النشاط على ايجابية الطالب في موقف التعلم وهذه الفكرة ليست بالجديدة تماماً في مجال التربية ولكنها تبلورت على يد (جون ديوي) عام 1809، وقد اعتمد هذا المنهج على عدة تبريرات مؤداها أن الناس يتعلمون فقط ما يكتسبونه من الخبرة، وأن التعلم المرتبط بأهداف نشطة يترجم تلقائياً في تغييرات سلوكية، كما أن التعلم يحدث أثناء البحث عند حدوث المشكلات أو عند التفكير في الوصول إلى أهداف معينة.

خصائص منهج النشاط:

يتميز منهج النشاط عن غيره من التنظيمات الأخرى بما يأتي:

1. يستهدف تحقيق النمو المستمر في شخصية الطالب.
2. يختار المحتوى وينظم على أساس سيكولوجي ليلول واهتمامات الطالب.
3. تسود طريقة حل المشكلات هذا التنظيم المنهجي.
4. يعتمد تنفيذه على الطرق التي تحقق ايجابية الطالب.

5. يعمل على تحقيق وحدة المعرفة وتكاملها وإزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة.
6. التخطيط لهذا المنهج يكون حسب المواقف التي يتعرض لها الطلبة، وبالتالي فهو لا يعد مسبقاً.
7. يبنى على الأساس التعاوني والتخطيط المشترك.

مميزات منهج النشاط:

يمتاز منهج النشاط بما يأتي:

1. إيجابية الطالب ونشاطه ومشاركته في اختيار الأنشطة والتخطيط لها تنفيذاً وتقويماً.
2. إتاحة فرصة للنمو الشامل والمتكامل للطلاب في جميع الجوانب.
3. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة لاهتمامه بميولهم واحتياجاتهم.
4. ينقل التدريسي من ناقل للمعرفة إلى موجهاً ومرشداً.
5. يساعد على تحقيق كثير من الأهداف التربوية المهمة، مثل: تنمية التفكير العلمي والقدرة على التخطيط والتعلم الذاتي والتعلم الجماعي.

عيوب منهج النشاط:

- 1- اعتماد هش على ميول الطلبة فقط قد لا يحقق النمو الشامل المتكامل الذي يشير إلى أهداف التربية، لأن موضوعاته قد لا تكون ذات قيمة تعليمية أو تربوية كبيرة.
- 2- العلاقة بين الخبرات في منهج النشاط قد تكون عشوائية وغير مترابطة ارتباطاً جيداً أو منتظماً.

3-يتطلب تنفيذه اعادة تأهيل التدريسيين، حتى يستطيعون العمل من خلاله، وهذه عملية مكلفة

2. منهج الوحدات القائم على الخبرة

هو صورة مطورة عن منهج النشاط، لأنه يحاول التغلب على التفتيت أو التجزئة الموجودة بين ألوان النشاط المتعددة فيه، ويقدم هذا المنهج خبرات تقوم على الترابط والتكامل والتتابع في صورة وحدات، وهو بذلك يتفق مع مفهوم المنهج الحديث الذي ينظر إليه على أنه مجموع الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى الطلبة لتحقيق النمو الشامل والتكامل، كما يتفق أيضاً مع مفهوم الخبرة المربية، وتدور كل عمليات منهج الوحدات القائمة على الخبرة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً حول الخبرات التعليمية المبنية على حاجات الطلبة وميولهم ويهتم هذا المنهج بعملية التعلم التي تقوم على مواجهة المتعلم لموقف حياتي حقيقي يتم من خلاله الإسهام في تحقيق الأهداف التي يرمي إليها.

خصائص منهج الوحدات القائمة على الخبرة

1. يستهدف تحقيق نمو شخصية الطالب بشكل متكامل.
2. يختار المحتوى وينظم في ضوء ميول وحاجات الطلبة واستعداداتهم.
3. تسود طريقة حل المشكلات والاكتشاف.
4. يتم تخطيطه مسبقاً.
5. يتم تقويم الطالب بشكل تربوي مناسب.

الوسائل التعليمية المقترحة

قائمة المراجع والمصادر التي يمكن الرجوع إليها.
خطة التقويم المقترحة في الوحدة.

مميزات منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

- 1-يقدم فرصاً متنوعة للتعلم الذاتي لأنها تعتمد على نشاط الطالب.
- 2-تراعي الفروق نوعاً ما، بين الطلبة لأنها تقدم لهم أنشطة متنوعة.
- 3-تقدم المعرفة في شكل تنظيمي يحقق تكاملها في البنية المعرفية للطلاب.

عيوب منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

- 1-قد لا تصلح للطلبة في جميع مراحل التعليم.
- 2-يحتاج تنفيذها إلى إمكانيات وتجهيزات قد يصعب توفيرها.
- 3-تحتاج إلى تدريسي معد اعداداً خاصاً يمكنه من التخطيط للوحدة وتنفيذها وتقويمها (شاهين، 2010، ص59).

إيجابيات هذا التصميم المنهجي فيما يلي:

1. ينظر للطلبة على انه محور العملية التعليمية
2. يراعي الفروق بين الطلبة
3. يحدث ربط بين المتعلم والمدرسة والمجتمع
4. يراعي ابعاد الزمن الثلاثة
5. يحقق معنى الترابط أو التماسك في كل جوانبه ومكوناته.

عيوب منهج الوحدات القائمة على الخبرة:

تتمثل سلبيات منهج الوحدات القائمة على الخبرة فيما يلي:

1. لا يوفر العموم الكافي في المواد الدراسية المختلفة
2. يصعب في ظل هذا المنهج مراعاة مبادئ التنظيم الأفقيين الخبرات التربوية على مستوى المواد الدراسية داخل الصف الواحد.

3. قد يؤدي إلى جمود في طرق التدريس لاعتماده على حل المشكلات والاكتشاف في الغالب
4. لا يتناسب مع طبيعة اليوم المدرسي والجدول الأسبوعي في أنظمتنا التعليمية
5. يتطلب إمكانيات مادية وبشرية، كما يتطلب خبراء متخصصين في هذا النوع من المنهج لتخطيطه بالشكل المناسب

3. المنهج التكنولوجي

هو ممارسة وسائط تكنولوجيا التعليم دوراً أساسياً في تصميم، وتنفيذ، وتقويم، وتطوير الخبرات التعليمية للمنهج، وفي ظل هذا التعريف لا ينظر إلى تكنولوجيا التعليم على أنها مجرد مجموعة من الأجهزة والمعدات، بل أنها وسائط فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة في إطار العلاقة التفاعلية بين الجانب البشري والخبرات والأجهزة والأدوات لتقديم الكثير بالنسبة لعملية التعليم والتعلم.

أهداف المنهج التكنولوجي

يرمي المنهج التكنولوجي لتحقيق الأهداف التالية:

1. تنمية القدرات الفكرية والإجرائية لدى الطالب.
2. تعزيز الإدراك الحسي بعرض المفاهيم والمعارف والمبادئ المجردة بصيغ مُحسنة.
3. تشجيع وتنمية الكفايات والمهارات الفردية في البحث والاطلاع والتعبير والتطبيق.
4. تنمية قدرة الطالب على توظيف معرفته في مواقف جديد.
5. تقوية رغبة الطلبة للتعلم من خلال التفاعل مع مواقف تعليمية تكنولوجية.
6. تأهيل الطلبة للتعايش مع المستجدات التكنولوجية.

7. تسريع التعلم وإغناءه بتوفير الأنشطة الموجهة.
8. تشجيع التعلم الذاتي.
9. تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم وإدارتها.

المنهج التكنولوجي وعناصر الموقف التعليمي:

يتخذ هذا التصميم من وسائط تكنولوجيا التعليم منطلقاً أساسياً في تنظيم مواقف تعليمية تعليمية، ومن هذا المنطلق ينبغي مراعاة ما يلي:

1. تحديد أهداف المنهج إجرائياً على أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
2. تقديم المحتوى داخل وحدات تعليمية تؤكد على استخدام المحتوى التعليمي في ضوء تقسيمه إلى مهمات.
3. تقدم المحتوى التعليمي على شكل مشيرات تظهر أمام المتعلم بأشكال عدة حسب نوعية الوسائط المستخدمة.
4. مراعاة مبدأ تفريد عمليات التعليم والتعلم.
5. ربط المحتوى التعليمي بمجموعة من التدريبات أو الألعاب أو الإجراءات التي يناط بالطالب تنفيذها.
6. يقدم المنهج التكنولوجي فرص التقويم الذاتي للمتعلم على ثلاث مراحل: تشخيص، بنائي، نهائي.
7. تجريب محتوى البرنامج وطبيعة المواد التعليمية على مجموعة صغيرة من الطلبة بواسطة خبراء.

مزايا المنهج التكنولوجي:

من أهم مميزات المنهج التكنولوجي ما يأتي:

1. مراعاة الأسس النفسية والتكنولوجية والإنسانية والاجتماعية في المنهج التكنولوجي.
2. اعداد الطلبة لمواجهة التغير الثقافي والاجتماعي في عصر الانفتاح العالمي.
3. حل مشكلات طرق التدريس التقليدية، لأن المتعلم سيتعلم فردياً بطرق تضمن انتباهه ودافعيته للتعليم والتعلم.
4. التركيز على الأهداف السلوكية المحددة المرتبطة بالمنهج.
5. يوفر مرونة فائقة للمتعلم في ادارة الوقت اللازم للتعلم والتحصيل.
6. يوفر خبرات عالية الجودة لا يمكن للمتعلمين الحصول عليها في المناهج التقليدية.
7. يعود الطالب على الانضباط الذاتي في المدرسة كما تعود على العمل وبذل الجهد.

عيوب المنهج التكنولوجي

تشكل عيوب المنهج التكنولوجي في أغلبيتها معوقات تواجه تنفيذه ومنها:

1. التكلفة المادية الكبيرة
2. قلة المتخصصين في تصميم هذا المنهج
3. لم ينجح في إتاحة الفرصة لتوظيف التعلم بدرجة معقولة وفق مبدأ انتقال أثر التعليم.
4. ضعف الايمان بأهمية تكنولوجيا التعليم.
5. عدم كفاية الأدوات والأجهزة اللازمة في المدارس
6. لم ينجح في تحديد المواصفات الإدراكية والسلوكية للطلبة المطلوبة للتعلم.

7. يحرم المتعلمين من فرصة اشتقاق أهداف تعبر عن احتياجاتهم الفعلية.

8. عدم كفاية مهارات مدرسية وطلبتة في استخدام وسائط تكنولوجيا التعليم.

4. منهج الألعاب التعليمية

جاء الاهتمام بتصميم منهج الألعاب التعليمية بسبب التقدم التكنولوجي، وقد تنوعت مجالات الأهداف في عمليتي التعليم والتعلم بتصميم خبرات وبيئات قائمة على الألعاب التعليمية، ويمكن تلخيص أهداف هذا التصميم في الآتي:

أ- الأهداف المعرفية: يهدف إلى اكساب المتعلم الخبرة اللغوية والمعارف والمعلومات والمهارات، وتنمية قدرات التمييز والتحليل والتركيب والتطبيق وكذلك مساعدته على التفكير الإبداعي والاستنتاج والنقد.

ب- الأهداف المهارية: يسعى إلى تدريب الطلبة على استخدام الألعاب والأدوات والأجهزة وتصميم الألعاب، فضلاً عن اكسابهم المهارات العقلية والجسمية.

ج- الأهداف الوجدانية: اذ يسعى إلى تطوير فهم الطلبة لمجتمعهم وتمكينهم من تحصيل مهارات اجتماعية كتحمل المسؤولية والتعاون واتخاذ القرارات والاتصال مع الآخرين وغيرها.

دور المعلم في منهج الألعاب التعليمية

أ. الموجه: يقوم بتوجيه الألعاب في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة.

ب. المشجع: يشجع المتعلم على المشاركة الفردية أو الجماعية.

ج. المخطط والمشارك: يشارك في التخطيط لإجراءات المنهج، فضلاً عن مشاركته الطلبة في ألعابهم رصداً وتفاعلاً معهم.

د. الميسر: ييسر تحركات الطلبة من خلال تيسير إجراءات تنفيذ الألعاب وتنظيم البيئة الصفية.

تنظيمات المناهج القائمة على المهارات العلمية

تهتم تنظيمات المناهج القائمة على المهارات العلمية بتطبيق المعرفة وتوظيفها واكتساب الطلبة مهارات التفكير العلمي والتخطيط لعمل ما، فضلاً عن تنمية قدراتهم واستعداداتهم واكتسابهم معلومات وقيم واتجاهات ومن أمثلة تلك التنظيمات منهج المشروعات.

تنظيمات التعليم التكاملي:

تهدف عملية التعليم الحديثة إلى مساعدة الفرد على بناء الشخصية المتكاملة، و" لكي يتحقق للتربية هدفها الأسمى، وهو الفرد المتكامل الذي يسعى إلى إحداث التكامل في خبراته، ومعلوماته لا بد من أن تكون الطريقة الموصلة إلى تحقيق هدفها طريقة تكاملية: تكاملية في أشكال المعرفة والمواد، والخبرات التي تقدم للمتعلم، تكاملية في مسؤوليات عناصر المؤسسة التربوية، وتكاملية في جميع الطلبة، وتصنيفهم، وتكاملية في الأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التعليم، وطرائقه، وتكاملية في عمليات التقويم المختلفة، ويعد التكامل سمة مميزة لكل الأعمال التي يقوم بها الإنسان في محاولة إلى الوصول إلى درجة من التمكن، على اعتبار أن هذه السمة هي أيضاً ميزة معظم المظاهر التي تحيط بالإنسان، وفي موسوعة التدريس تعريف التوفيق التكاملي (Integrative Reconillation): " بأن ينظم المعلمون عن قصد مقرراتهم، ووحداتهم، وموضوعاتهم اذ يربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق، وأن يتعرف الطلبة على العلاقات بين الموضوعات بعد تحديدها لهم بوضوح، ومناقشتهم فيها. " ويقصد بالتكامل " التآزر والتعاون الذي يجب أن يكون موجوداً بين عناصر ومكونات كل ظاهرة حتى تقوم بوظيفتها على خير وجه "

ويعتمد مبدأ التكامل على الأسس الآتية:

1- التربية الشمولية.

2- عمليات العلم التكاملية

3- ضرورة التكامل بين طرائق التدريس.

تقدم التربية الشمولية رؤية شاملة من خلال دمج بعض مواد المنهج وفق مدخل تكاملي. لذلك فإن التعليم التكاملي يعزز مبدأ التربية الشمولية، ويحققها تربوياً وفلسفياً. ولفهم الأبعاد التكاملية للتربية الشمولية، فقد طور المعهد الدولي للتربية الشمولية نموذجاً يتكون من أربعة أبعاد تعمل التربية على تميمتها عند الطلبة، وهي البعد الداخلي، البعد المكاني، البعد الزمني، بعد القضايا الكونية (الأضرار البيئية، الأمطار الحامضية، التلوث الكيميائي) إذ تكون النظرة في معالجة أية قضية تكون وفق تفكير منطقي يعي انعكاسات المشكلة، وحلولها المقترحة (التربية الشمولية، وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، والتكامل كمبدأ أخذ من مفهوم التربية الشمولية: إذ اعتمدت استراتيجيات حديثة في التعليم إذ تعمل هذه الطرائق على تنمية أساليب التفكير العلمي لدى الطلبة، ومشاركتهم الذاتية في التعلم تمشياً مع أهداف التربية الحديثة، ومن هذه الطرائق ما هو قائم على نشاط المتعلم (العصف الذهني) ومنها ما هو قائم على أساس التفاعل بين المعلم والطالب كطريقة المناقشة واعتمد الأساس الثاني في التكامل هو عمليات العلم التكاملية، وتمثل مستوى أعلى في الهرم التعليمي للعمليات العلمية، وتضم خمس عمليات هي: تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب

وتأتي أهمية تعلم عمليات العلم التكاملية من خلال تحقيق الكثير من أهداف

التدريس:

- 1- يقوم الطالب بدور إيجابي في العملية التعليمية، لأن عمليات العلم التكاملية تقوم على تهيئة الظروف اللازمة لمساعدة الطلبة للوصول إلى المعلومات بدلاً من أخذها جاهزة من المعلم مما يجعلهم (أي الطلبة) المحور الأساس للعملية التعليمية.

- 2- التأكيد على أن يكون التعلم عن طريق البحث والاستقصاء والاكتشاف.
- 3- تنمية مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف.
- 4- تنمية الاتجاهات العلمية كحب الاستطلاع وحب المعرفة مع التآني عند إصدار الأحكام.
- 5- تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- 6- اكتساب قدرات التعلم الذاتي، مما يعني تحقيق مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة.
- 7- اكتساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وتحسينها. الأمر الذي يساعد على حل المشكلات التي تواجههم داخل أو خارج المدرسة.
- 8- إكساب الطلبة عدد من الميول والاهتمامات والهوايات العلمية المفيدة

مفهوم التكامل:

ورد في المراجع التربوية أكثر من تعريف للتكامل، ولكن البعض اعتمد على تعريف التكامل بوصفه مرادفاً للدمج بين المقررات الدراسية، وهناك من اعتمده كمرادف لاستخدام أكثر من طريقة في التدريس، وهناك من تبنى التعريف الدال على تكامل بين المستويات المختلفة التعليمية، والعلمية، وبذلك شمل المقرر، والطريقة، والوسائل، ويشير إلى خمسة معانٍ للتكامل هي:

- التكامل النفعي (Expediency integration) الذي يهدف إلى جعل التعليم فعالاً عند المتعلم.
- التكامل الاجتماعي (integration Social).
- التكامل المبني على المعنى (Meaning- based integration) الذي يهدف إلى مساعدة الطالب في تنظيم خبراته.

■ التكامل المبني على الدافعية (based integration -motivation) الذي يهدف إلى تنمية القدرة على البحث عما هو مفيد للطالب.

■ التكامل المبني على الحاجات أو الاهتمامات (concern or needs- integration) الذي يهدف إلى بيان الحاجات والقضايا الاجتماعية التي

تكون منطلقاً للدراسات التكاملية وهنا لابد من توضيح الفرق بين التكامل القائم على دمج المقررات، أو إيجاد العلاقات بين المواد الدراسية من أجل خدمة الهدف التكاملي في بناء المنهاج، وبين الطريقة التكاملية القائمة على استخدام أكثر من طريقة في التدريس، والاستفادة من خصائص ترابط المعرفة والعلم، وعمليات العلم التكاملية، لذلك فقد عرفت الطريقة التكاملية في التدريس على النحو التالي " استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف التدريسي الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلبه خطوات الموقف التدريسي" ويقول بوجوب تنظيم الطريقة التكاملية حول مجموعة من القرارات التي تتطلب من المعلمين العمل في مجالات ثلاثة هي: تنظيم المعرفة، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة وضبط عملية التعلم باحترام العلاقة المتبادلة بين الخصوصية المعرفية، والشخصية لكل من المعلم والطالب كما يرى تأكيد تفاعل الطالب مع الخبرات التعليمية، وأن يعطى اهتمام خاص للأساليب التعليمية التي تؤكد التكامل

أما التكامل الذي يعتمد خاصة الدمج بين مواد المنهج، وتدريسها بطريقة متكاملة " هو محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلبة بشكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيمًا دقيقاً يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية، ويشير (المعقل) إلى " المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة متكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء كان

هذا المزج مخططاً له، ومجدولاً بشكل متكامل حول أفكار وقضايا، وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم ضمن تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل أم بدرجات من ذلك "

أما الشريبي فيعرف المنهج التكاملي بأنه " المنهج الذي يعتمد في تخطيطه، وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة "

أهمية التكامل بين طرائق التدريس الحديثة:

اتسعت في الآونة الأخيرة الدعوة إلى تحقيق التكامل في الخبرة التربوية التي تقدم للطالب، وقد أصبحت واقعاً ملموساً في كثير من الدول المتقدمة كما شاع استخدام أسلوب النظم في الحياة، وعرف بارسلون وشلس النظام " بأنه مجموعة أجزاء متفاعلة ومتداخلة تكون وحدة متكاملة " وتتكون مكونات النظام من المدخلات، والعمليات والمخرجات. تمثل المدخلات مجموعة من الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات (الأهداف المعلم، المتعلم، طرائق التدريس...) وتمثل العمليات: الفعاليات والأنشطة التي تهدف إلى تحويل المدخلات إلى مخرجات وهي فعاليات مترابطة مع بعضها مما يترتب عليها النظرة الشمولية، أما المخرجات فهي تمثل النتائج التي تم الحصول عليها بعد إجراء العمليات مما سبق يلاحظ أن مفهوم التكامل هو جزء من نظرية النظم في التربية، ومن الضروري التفريق بين المنهج التكاملي والتكامل في طرائق التدريس، إذ أن المنهج التكاملي يعتمد في بنائه على مساعدة التلميذ على النمو المتكامل، والمحافظة على تكامل شخصيته من خلال ما يقدمه له من معارف، وأنشطة تربوية متعددة متكاملة، والمناهج التكاملية (Integrated Curriculum) تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في بناء وتصميم مناهج الدراسات الحديثة، وبالتحديد هي " المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه، ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة من مواد، أو حقول دراسية مختلفة متعددة الجوانب "، أو وفقاً لما يعرفه هو " المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة "

مما سبق يلاحظ أن المنهج التكاملي يراعي النقاط الآتية:

1. عدم الفصل بين الموضوعات الدراسية وعدم تجزئة المعرفة.
2. ربط المواد الدراسية بصورة مترابطة ومتكاملة.
3. التوافق بين مدخل النظم والمنهج التكاملي لأن كليهما يعتمد معالجة المدخلات على أنها كل متكامل.
4. أهمية التكامل في المدخلات يضم بالإضافة للمعلم والطالب طرائق التدريس باعتبارها أحد أهم مدخلات عملية التدريس.

أما التكامل بين طرائق التدريس واستخدامها في الحصة الدراسية فهو يعتمد في بنائه على المنهج التكاملي ويقصد بالطرائق التكاملية في التدريس: " استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف التدريسي الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلبه خطوات الموقف التدريسي" وتستخدم في طرائق مثل العروض العملية والمحاضرة.

وقد ذكر جراي (Gray) نتائج البحوث التي قام بها سيجرز (Segres) وغيره في تدريس القراءة، وهي تثبت أن الطرائق المتعددة لتعليم القراءة - ولو أنها لا تتساوى في فاعليتها وتحقيقها للأهداف - إلا أنها لا تتفرد واحدة منها بكل الميزات، بل على العكس كلها تتعاون في الوصول إلى الغاية الكاملة، وإن اختلف نصيب كل منها في هذا التعاون ضالّةً واتساعاً، وفي تصنيف (إدوين فنتون) لطرائق التدريس نلاحظ وضعها في ثلاث مجموعات غير منفصلة مؤكداً على وجود علاقات متبادلة فيما بينها مما يعني ضرورة الاعتماد على اختيار مجموعة من طرائق التدريس وفقاً للهدف، والطريقة التكاملية التي تعتمد على استخدام المعلم لأكثر من طريقة في التدريس خلال الحصة الدراسية تتميز بميزات عديدة:

1. تساعد المعلم والطالب على اكتساب مبادئ تربوية حديثة مثل مبدأ التنوع الذي يمكن استخدامه في اختيار طرائق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي الدراسي.
2. التفاعل بين المعلم والطالب.. وتفاعل كل منهما مع الموقف التعليمي والمادة العلمية من خلال استخدام طرائق تدريسية متنوعة.
3. الربط بين الهدف والطريقة والوسيلة والنشاط وطريقة التقويم. أي اختيار طرائق تدريسية ووسائل، وأنشطة تعليمية وطرائق تقويم تتناسب مع طبيعة، ومستويات الأهداف السلوكية وتؤدي إلى تحقيقها بما يساعد على تنمية شخصية متكاملة للطالب.
4. تنمية روح المشاركة والتفاعل الإيجابي والمرونة في الموقف التعليمي.
5. تنمية روح التجديد والتحديث في طرائق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية في الموقف التعليمي

ويلاحظ أن من أهم مميزات الطريقة التكاملية:

- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتفكير والربط والتحليل إلى جانب إبراز وحدة العلم.
- توفير الوقت والجهد والمال والحصول على مردود أعلى في التعليم.
- استخدام أكثر من طريقة في التدريس.

كما أنه لكل من المنهج التكاملي، والتدريس بالطرائق التكاملية الأسس نفسها وهي:

1. تكامل الخبرة: باستخدام الأنشطة المتعددة والمنظمة والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة.
2. تكامل المعرفة: يعطي التدريس وفقاً للمنهج التكاملي وحدة للموضوع ويمكن المتعلم والمعلم من ربط جوانب المعرفة.

3. تكامل الشخصية: الهدف الأساس في المنهج التكاملي بناء الشخصية المتكاملة واستخدام الطريقة التكاملية يربط بين الهدف والطريقة والوسيلة والتقويم مما يؤدي إلى نمو الشخصية المتكاملة.
4. مراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم: يراعى في بناء المنهج وبطريقة تدريسه وتنفيذه رغبات الطلبة.

تقويم المنهج:

إن تقويم المنهج عبارة عن مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها بقصد اقتراح حلول لتصحيح مساره ويعرف أيضاً بأنه إصدار حكم على مدى تحقيق المنهج للأهداف التي وضع من أجلها سواء كانت معرفية أو وجدانية، أو مهارية، ويصدر هذا الحكم في ضوء نتائج الاختبارات للطلاب، وإجابات المعلمين وأولياء الأمور، والرأي العام على الاستبيانات التي تعد لهذا الغرض، فتقويم المنهج عملية تقدير ووزن لما تحققه من آثار نتيجة التطبيق وهذا التقدير والوزن يمثل النواحي الكمية والنواحي الكيفية.

ويستمد التقويم معناه من طبيعة المنهج وطبيعة الفلسفة التي يستند إليها المنهج فيتغير التقويم في شكله وأبعاده ووسائله بتغير المناهج لأن لكل منهج وسيلة تقويم خاصة به، فالمنهج التقليدي يتبع أساليب تقويم تقليدية، فهو يركز على المادة العلمية، فيقيس ما حصله الطالب من هذه المادة العلمية. أما المنهج الحديث والذي اتسع مفهومه ليشمل كافة جوانب وأركان العملية التعليمية كما يهتم بالجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والجسدية للطالب فلم يقتصر التقويم على مدى التحصيل الذهني للطالب من خلال الاختبارات المتعارف عليها بل أصبح تقويم المنهج بمفهومه الحديث يشمل تقويم آثار المنهج على الطلبة، وتقويم عمل المعلم أو التدريسي، ثم تقويم نشاط المدرسة أو المؤسسة التعليمية.

دور تقويم المناهج

هناك عدة أدوار ينبغي ان تراعى في تقويم المناهج، إذ ميّز (سكريفين) بين دوري أساسيين لتقويم المناهج التربوي هما التقويم البنائي أو التشكيلي أو التقويم الختامي ويستخدم هذا الاصطلاح بكثرة في مجال تقويم المناهج حالياً، ومن خلال مطالعة الأدب التربوي ومن خلال الخبرات العملية التي تمارس الآن في معظم أقطار الوطن العربي يمكن تحسس ثلاث أدوار لعملية تقويم المناهج.

الأول: اختيار مكونات المناهج أو إنشاء منهاج جديد وتظهر هذه الوظيفة للتقويم في المراحل الأولية لتطوير المناهج إذ تبرز أسئلة من قبيل (ما هي المواد التي يجب وضعها في المناهج؟ ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟ ما هي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟....) وفي العادة يكون هناك عدة بدائل أو خيارات يختار الأنسب من بينها.

الثاني: تعديل المناهج أو بعض عناصره، تبرز هذه الوظيفة للتقويم في مرحلة تجريب المنهج إذ تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المفاهيم أو تعزز تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة.

الثالث: تحديد مواصفات استخدام المنهج، تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهج ضمنها، فهي لا تهدف إلى تعديل المنهج أو إلى اختيار مكوناته، بل تهدف إلى وضع مواصفات للاستخدام الأمثل للمنهج أو البرنامج التعليمي.

وظائف تقويم المنهج

إن تقويم المنهج يؤدي الوظائف الآتية:

1. الحصول على بيانات تصف الوضع الحالي للمناهج التربوية المنفذة بهدف الوصول إلى الجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر وتعديل.

2. إتاحة الفرصة لمراجعة الأهداف التربوية المرسومة للمنهج وتحديد ما تحقق منها وإدخال تعديلات عليها لتصبح أكثر واقعية يمكن الوصول إليها، ومعرفة ما تحقق منها واكتشاف ما إذا كان الناتج النهائي يحقق كل ما صمم أصلاً لتحقيقه
 3. المساعدة في توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله، وتدعم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية
 4. تستخدم نتائج تقييم المناهج في تحسين المناهج بصفة عامة.
 5. مساعدة المختصين التربويين في اتخاذ قرار بشأن المنهج ومدى كفايته وفعاليته، وذلك كونه يزودهم بالمعلومات الأساسية عن الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ومن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية وكفاية.
 6. اكتشاف نواحي الضعف في تصميم وبناء المنهج، ونواحي القصور في النشاطات والوسائل المستخدمة في تنفيذ المنهج.
- وبهذه الوظائف يكون تقييم المنهج الدراسي عملية تشخيص وعلاج ووقاية له.

أساليب تقييم المنهج

توجد أساليب متعددة لتنفيذ عملية تقييم المنهج ويمكن تحديدها بالآتي:

1. أسلوب التقييم القائم على تقدير الحاجات.
2. أسلوب تجريب مناهج جديدة مستخدمة في دول أخرى.
3. أسلوب التقييم باستخدام نماذج التقييم.

أسلوب التقييم باستخدام النماذج

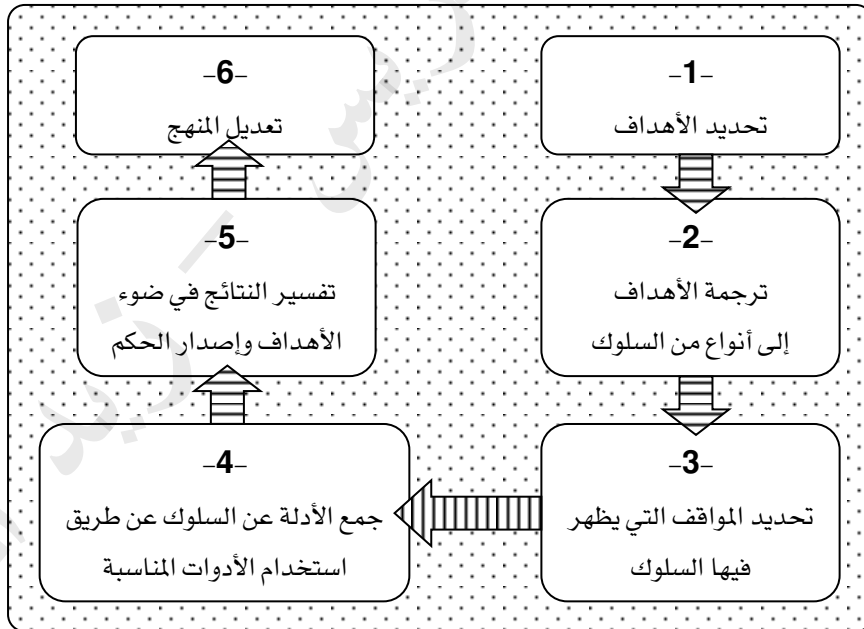
النموذج هو مثال يجتذب به، أو هو صورة مصغره لما يجب أن يكون عليه شيء كتصميم مبنى أو سواه، أو يكون هيكلًا منظمًا لتنفيذ برنامج أو مشروع ما

وهناك مجموعة من نماذج تقويم المناهج، يهتم الباحثون منها نماذج التقويم النهائي لأنها تتفق مع أهداف دراستهما ومن أهمها ما يأتي:

أولاً: أنموذج تقويم المنهج لدى بعض التربويين العرب.

يتكون هذا الانموذج من ست خطوات، وكما مبين في المخطط (7):

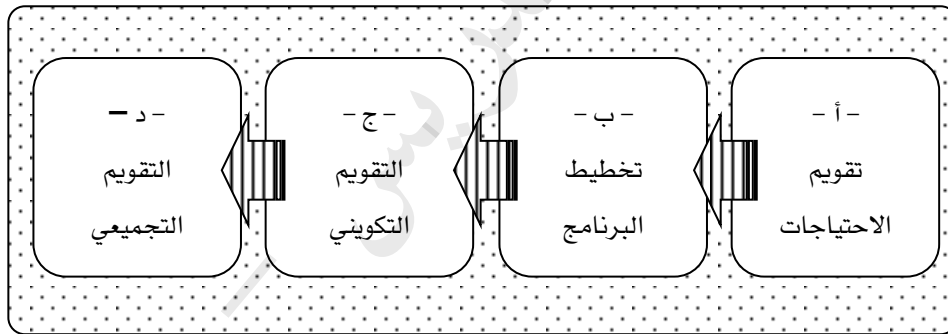
1. تحديد الأهداف.
2. ترجمة الأهداف إلى أنواع من السلوك.
3. تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك.
4. جمع الأدلة على السلوك عن طريق استخدام الأدوات المناسبة.
5. تفسير الأدلة والنتائج في ضوء الأهداف وإصدار الحكم.
6. تعديل المنهج.



مخطط (7): أنموذج تقويم المنهج لدى بعض التربويين العرب

ثانياً: أنموذج مركز دراسة التقويم بكاليفورنيا

- ويتكون هذا الانموذج من أربع مراحل، وكما مبين في المخطط (8)، وهي:
- أ. تقويم الاحتياجات: وتعتمد هذه المرحلة على الحصول على المعلومات من أفراد المجتمع، ويمكن استخدامها في تحديد أهداف البرنامج وتحديد مدى الحاجة إليه.
 - ب. تخطيط البرنامج: وتعتمد هذه المرحلة على قيام المدرسين وخبراء المناهج الاختصاص وغيرهم بتخطيط البرنامج لتحقيق الأهداف المنشودة.
 - ج. التقويم التكويني: وتهدف هذه المرحلة إلى تحسين وتعديل البرنامج أو المنهج.
 - د. التقويم التجميعي (النهائي): وهي المرحلة الأخيرة ويتم فيها التعرف على مدى كفاية البرنامج.

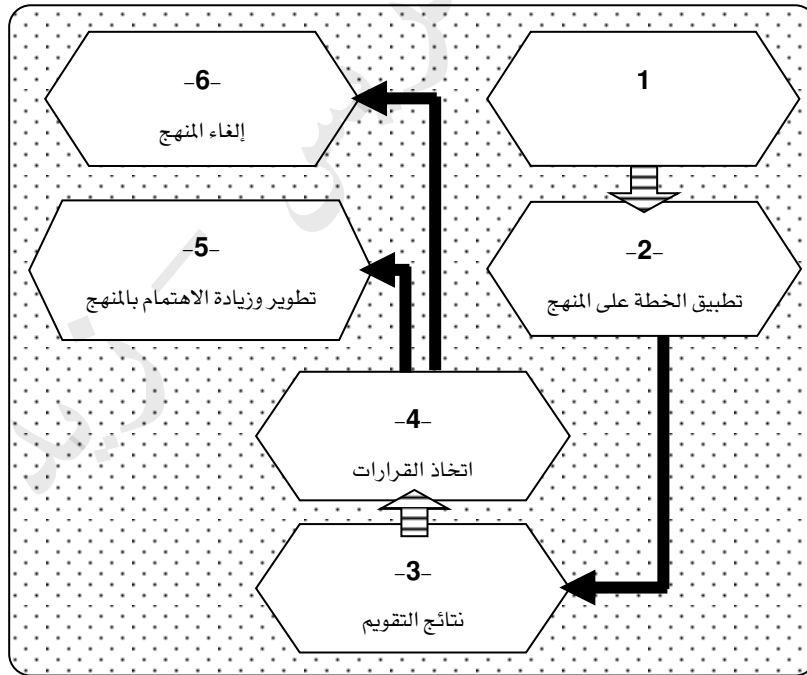


مخطط (8): أنموذج مركز دراسات التقويم بكاليفورنيا

ثالثاً: أنموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهج

- وهذا الانموذج يتكون من ست مراحل، وكما موضح في المخطط (9) وهي:
- المرحلة الأولى: بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)، وفيها يتم تحديد أهداف التقويم وتحديد المستلزمات البشرية والمادة اللازمة للتقويم، كما يتم وضع حد زمني لإكمال الخطة.

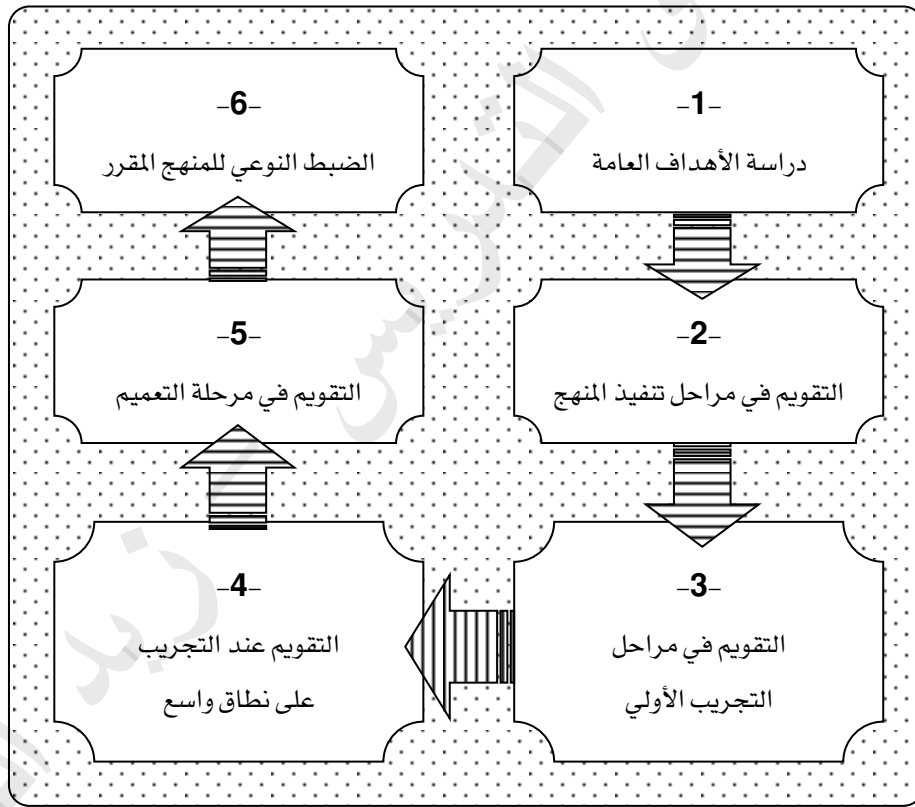
- المرحلة الثانية: تنفيذ خطة التقويم على المنهج الدراسي وهذه المرحلة تتضمن إجراء العمليات المختلفة التي يتطلبها تنفيذ خطة التقويم.
- المرحلة الثالثة: معالجة نتائج التقويم، ويتم في هذه المرحلة إجراء العمليات المناسبة على هذه المدخلات من تصنيف وتحليل واستنتاج وتكون مخرجاتها خلاصة نتائج التقويم.
- المرحلة الرابعة: اتخاذ القرارات، إن مدخلات هذه المرحلة بدائل قدمها المقومون إلى متخذ القرار يقوم الأخير في ضوءها باتخاذ القرار المناسب الذي يكون عبارة عن مخرجات هذه المرحلة.
- المرحلتان الخامسة والسادسة: تنفيذ القرار ونتائجه بعد أن يتم اتخاذ القرار، تبدأ إجراءات تنفيذه فإن كان القرار يؤيد المنهج فإن الجهود ستتصب حول تدعيم وزيادة الاهتمام به، وإن كان القرار إلغاء المنهج نتيجة ما فيه من عيوب وسلبات المنهج المرفوض.



مخطط (9): أنموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهج

رابعاً: أنموذج اللقاني 1989:

يعد أنموذج اللقاني، أنموذجاً للتقويم النهائي للمنهج، وأهم ما أكدته هذا الانموذج هو دراسة الأهداف العامة للتربية وما تضمنته من أهداف خاصة ويتم التقويم في ضوء معايير محددة وهي الأهداف، والمحتوى، وعملية التدريس، والمواد الدراسية. كما أكد أيضاً الأخذ بمراحل التجريب الأولى للمواد التعليمية، والطرق، ومراجعتها، والتجريب على نطاق واسع، والتقويم في مرحلة التعميم، وأخيراً أكد على الضبط النوعي للمنهج المطور، والمخطط (10) يوضح ذلك.



مخطط (10): أنموذج اللقاني للتقويم (1989)

1. في الامتحانات من أهم وظائف المادة الدراسية واتخاذ نتائجها أساساً لنقل الطلبة من صف إلى آخر، أو أساساً لمنح شهادة المرحلة الدراسية في النهاية، وقد ترتب على ذلك اعتماد الطلبة على المعلمين في تبسيط المادة الدراسية كي يتسنى لهم النجاح بأبسط الطرق من غير أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث والاطلاع.
2. اعتقاد المعلمين بأن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات المتضمنة في المادة الدراسية إلى عقول الطلبة في الزمن المحدد لها، وإجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاحهم في تسميع أو استظهار هذه المعلومات، ومدى أمانتهم في نقلها، مما أدى إلى اعتماد طرائق تدريس آلية أو اهمال توجيه الطلبة وإرشادهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل مع المادة الدراسية بشكل منفصل عن غيرها من المواد.

المصادر

1. إبراهيم بسيوني عميرة، المنهج وعناصره، الطبعة الثالثة، 1991، دار المعارف، الإسكندرية.
2. الجهوري، زوينة بنت سليم بن عيسى (2002).فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
3. الخليفة، حسن جعفر (2005) : المنهج المدرسيّ المعاصر، مفهومه أسسه مكوناته تنظيماته تقويمه تطويره، الرياض: مكتبة الرشد .
4. دروزة، أفنان نظير، (1999)، "المعايير لتقييم المناهج وتطويرها"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد/36.
5. الزبود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان، (1990)، "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، دار الفكر للطباعة والنشر.
6. سرحان، الدمرداش عبد المجيد، (1998)، "المناهج المعاصرة"، ط/1، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر، الكويت.
7. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، (2010)، "تصميم المناهج"، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.
8. الشريفي، شوقي السيد، ومحمد أحمد، (2004)، "المناهج التعليمية"، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية.
9. شعله، الجميل محمد عبد السميع، (2000)، "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، الاتجاهات والتطلعات"، ط/1، دار الفكر العربي.
10. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، (1999)، "مبادئ القياس والتقويم في التربية"، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

11. عبد الحليم، أحمد المهدي، (2008)، المنهج الدراسي المعاصر"، دار المسيرة، عمان.
12. فالومي، محمد هاشم، (1989)، "أسس المناهج التربوية، مفاهيمها، أسسها، تنظيماتها"، ط/1، منشورات الجامعة العربية، طرابلس.
13. مارزانو، روبرت وآخرون (1995). أبعاد التفكير اطار عمل للمنهج وطرق التدريس، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، غزة مكتبة اليازجي.
14. مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة، (2000)، "المناهج التربوية الحديثة"، ط/1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني

معالجات تطبيقية للتدريس الحديث رؤية جديدة



مؤسسة دار الصادق الثقافية

طبع - نشر - توزيع

العراق - بابل - الحلة / 009647801233129
E-mail: alssadiq@yahoo.com



الدار المنهجية للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس +962 6 4611169

E-mail: info@ Almanhajiah. Com

ص.ب: 922762 عمان 11192 الأردن