الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – قسم– علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

مطبوعة بيداغوجية في مقياس استراتيجيات التدريس الحديثة لطلبة السنة الثانية ليسانس علوم تربية

اعداد الاستاذ: باشيـــــــــــوة حسيـــــــــــن

السنة الجامعية

2020/2019

فهرس الموضوعات	
المحتوى	**الصفحة**
معلومات عامة حول المقياس.....	3
المحور الاول: التدريس.....	5
المحور الثاني: استراتيجيات تدريس	15
ماهية استراتيجيات تدريس.....	15
أ- **الاستراتيجيات التعليمية التقليدية**	22
1- الطريقة الإلقائية.....	23
2- الطريقة القصصية.....	28
3-الاستراتيجية الوصفية.....	33
ب- **الاستراتيجيات العلمية الحديثة**.....	35
4- استراتيجية اللعب وتمثيل الادوار.....	35
1- الطريقة الحوارية والمناقشة.....	39
2- الطريقة الاستقصائية.....	44
3- طريقة الممارسة العملية والتجريب.....	50
4- استراتيجيات التدريس المصغر.....	52
5-استراتيجية التعليم التعاوني.....	59
6-استراتيجية العصف الذهني.....	65
7- استراتيجية حل المشكلات.....	70
ج- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.....	73
د-استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	81
المراجع.....	89

معلومات عامة حول المقياس: منذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحثين والدارسين، حتى إن بعض المفكرين (كورسيني، أرسطو، القديس أوغسطين، جون لوك، وبرونر وغيرهم)، يرون في التعلم أمرا جوهريا للوجود الإنساني، وضروري لفهم حقيقة العقل البشري، وقضية رئيسة للتربية المعاصرة ومتطلباتها. تظهر أهمية طرائق التدريس من الدور الذي تؤديه في تشكيل ما يرغب المعلم في إكسابه للمتعلمين، من خبرات، ومعلومات، ومفاهيم. فكلما كان اختيار المعلم للطريقة مناسبا كانت نتائج التعلم أكثر إيجابية. وتعد طرائق التدريس للمعلم بمثابة الآلات التي يستخدمها المهني في عمله، فالمهني يستخدم الآلة المناسبة بحسب الموقف الذي يريد إنجازه، ويغيرها تبعا لتغير الموقف، وكذلك المعلم يختار الطريقة التعلمية والتعليمية المناسبة للموقف التعليمي، فيغير طريقته بحسب تغير الموقف التعليمي، وعلى ذلك لا يشترط استخدام جميع الطرائق رغم تكاملها في وقت واحد لأنها حينئذٍ قد تؤذي العملية التعلمية التعليمية، إذا ما استخدمت استخداما لا يلائم الموضوع المراد تدريسه وعدد المتعلمين وقدراتهم ومستوياتهم والإمكانات المتوافرة.

وعلى هذا لا يمكن القول بوجود طريقة تدريس واحدة أفضل من كل الطرائق لأن لكل طريقة خصائصها ومميزاتها وموضعها. كما يساعد المعلم على النجاح في أي طريقة تدريس انضباط المتعلمين، فالضبط المدرسي يعد من أهم عناصر الإدارة الصفية لذلك فإن عدم تمكن المعلم من إدارةِ صفه باقتدار، وحفظ النظام فيه هما من أهم مصادر القلق النفسي للمعلمين، ومن أكثر القضايا التربوية صعوبة، و أنه لا بد للشخص كي يتعلم من أن يكون لديه دافع يلاحظ شيئا، ويعمل شيئا، ويحصل على شيء.

الفئة المستهدفة: هذه المحاضرات مخصصة لطلاب السنة الثانية ليسانس علوم التربية، يتم تقديم هذه المحاضرات في السداسي الاول من قبل الأستاذ المكلف بهذه الوحدة التعليمية.

اهداف المقياس: يهدف مقياس **استراتيجيات التدريس الحديثة** الي تزويد الطالب في نهاية دراسة هذه الوحدة الى مايلي:

- ينبغي أن يصل الطلاب إلى استيعاب مفهوم التربية والتعليم والتدريس على الخصوص.
- استيعاب مفهوم التدريس وخصائصه ومميزاته
- تعريف مفهوم التدريس.
- تحديد المكونات الأساسية لعملية التدريس.
- التعرف على متطلبات التدريس الفعال.

- التعرف على أساليب التدريس وأنواعها.
- تحديد العلاقة بين البيئة الصفية ونمط التدريس المنفذ..
- يميز بين المصطلحات ذات الصلة بالمقرر وهي(الطريقة – الإستراتيجية – الأسلوب – الوسيلة).
- وكذلك (التدريس– التعليم – التعلم).
- يحدد دور كل من (المعلم)، و(المتعلم) في كل من العمليات التالية: التدريس– التعليم – التعلم
- الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وكيفية تجسيدها في الغرفة الصفية.
- تعريف استراتيجية التدريس.
- تحديد مبررات تطوير استراتيجية التدريس.
- تحديد معايير اختيار استراتيجية التدريس.
- المقارنة بين الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث في طرق التدريس.
- معرفة أسس اختيار استراتيجية التدريس الملائمة.
- تحديد مواصفات استراتيجية التدريس.
- معرفة تقويم استراتيجية التدريس.
- معرفة الاتجاهات الحديثة في التقويم.
- فهم العلاقة بين استراتيجيات التدريس والمنهاج التربوي

1- المحور الاول:

ماهية التدريس.

يعتقد البعض خطأ أن التدريس مهنة من لا مهنة له بمعني أن أي شخص يملك قدرا من المعرفة وليس لديه أي وظيفة يعمل بها فيمكنه القيام بالتدريس، فالتدريس عملية إنسانية أصيلة تحدث أثرا معينا في القائمين فيها، وعملية حياة وتفاهم كاملين بين معلم ومتعلم، أو بين المتعلمين انفسهم، من ناحية، وبين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتكنولوجيا وغير ذلك من ناحية أخري، هذه العملية الديناميكية المعقدة تشتمل كل ما في المدرسة وخارجها لتتضمن مصادر التعلم في البيئة الخارجية، وفي عصر السماوات المفتوحة، والانترنت تتسع لتتضمن مصادر التعلم في العالم.

فالتدريس أصبح من المهن التي تتطلب إعداد جيدا، وليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أصولها، ولها أخلاقياتها، وعلم له مقوماته، وفن له موهبة، فمهنة التدريس كغيرها من المهن النبيلة، لها شروطها الخاصة، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم علي أسس وقواعد ونظريات ونماذج، كما لم تعد مهمة المعلم مجرد تلقين المعلومات والمفاهيم وسردها علي التلاميذ بل أصبح مهمته توجيه وإرشاد التلاميذ وتقويمهم من جميع الجوانب.

كما إن إحدى دلائل جودة المعلم تتمثل في اختيار المعلم لاستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتتلاءم واحتياجات الطلاب من ناحية أخرى، حيث يعج الميدان التربوي باستراتيجيات عديدة قد يتداخل بعضها البعض، فالمعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيج من الاستراتيجيات معا، أو استخدام إحداها طبقا لطبيعة محتوى الدرس (صلاح الدين، حسن حمدان، 2017).

1- **مفهوم التدريس:** يختلف مفهوم التدريس وفقا للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم و غالبا ما ينظر إليها من اتجاهين (الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث)، وفي ضوء الاتجاه الحديث أصبحت النظرة إلي التدريس تعرف بأنها كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة التلاميذ علي النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وإمكاناته(شاهين، 2010: 7).

مفهوم التدريس (teaching concept) التدريس هو مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق توقيت محدد لما يتم تنفيذه. ويضم مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممت من أجل دعم العمليات الداخلية للتعلم. و في التدريس تدور محتويات التواصل بين المدرس والطالب حول مجموعة من الأسئلة(ماذا يدرس؟ كيف يدرس ؟ متى يدرس؟)(صلاح الدين، حسن حمدان، 2017: 21).

يقوم به المدرس داخل الفصل وانما هي أنشطة كثيرة قبل واثناء وبعد لقاء المدرس مع طلابه

2-1- **تعريف التدريس: لغة:** تشتق كلمة التدريس من الفعل الثلاثي(درس)، فيقال درس الكتاب أي قام بتدريسه، وفي الانجليزية (teach) أن تعطي دروسا لطلاب لمساعدتهم على التعلم، كما يقصد بالفعل درس تعلم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه، إذ من خلال عملية التدريس يمكن إعطاء بعض المعلومات والمعارف وإكساب المهارات، ومن ثم يتعلم التلميذ مما يقوم المعلم بتدريسه.

2-2- **تعريف التدريس اصطلاحا:** التدريس نظام يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة التلاميذ علي النمو المتكامل وفق أهداف معينة يرمي إلي إحداث تأثير في شخصية التلميذ. فهو عملية حركية تشمل فاعلا ومنفعلا وتأثرا وتأثيرا وثقة متبادلة، فالمدرس يجب أن يسلم بأهمية تلميذه وأن يسعي لإشراكه في الموقف التعليمي، والتلميذ يجب أن يشعر بقدرة معلمه على التأثير ومساعدته علي تحقيق أهدافه (الموسوي، 2015).

كما ان التدريس عملية اتصال وسيلتها الرئيسية اللغة، (اللغة واللمس والنظر والصمت والإشارة والإيماءة وغير ذلك).

فهو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة وتهيئة موقف معين، ويدعو التلاميذ إلي التساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك.

وهناك الكثير من العلماء وضحوا مفاهيم التدريس فيما يلي:

- عملية تفاعلية بين العلاقات (relationships) والبيئة (environment) واستجابة المعلم (learner response).

- العملية التي تتم فيها معالجة مدخلات التدريس (التلاميذ -المنهج - المجتمع المدرسي والمحلي - المدرسة وامكانياتها) بأسلوب تعليمي محدد، لينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى المتعلمين .

- النهج او الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل وتبسيط المعلومات من المقررات الدراسية إلى اذهان الطلاب .

- الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بايسر السبل.

- نظام او نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة الطلاب على

النمو المتكامل وفق اهداف معينة؟)(صلاح الدين، حسن حمدان، 2017: 22).

3- **الفرق بين التعليم والتدريس والتعلم:** الملاحظ للكتابات التربوية يتبين عمومية وشمول مصطلح التعليم عن مصطلح التدريس، **فمصطلح التعليم** يقصد به عملية مقصودة أو غير مقصودة تتم داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت يقوم بها المعلم أو غير المعلم.

أما مصطلح التدريس فيمكن القول أنه عملية مقصودة ومخططة يقوم بها المعلم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ علي تحقيق أهداف معينة.

أما التعلم فيقصد به تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة أو هو مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعليم. وليس شرط أن يحدث داخل حجرات الدراسة ولكن يحدث في الرحلات وفي والمسرح والمسجد...الخ. والتعليم يشترط وجود معلم ومتعلم ومادة تعليمية أما التدريس فيشترط وجود معلم ومتعلم ومادة تعليمية وحجرة الدراسة.

4- **العملية التدريسية:** تسعي عملية التدريس إلي إحداث تغير في السلوك المرغوب لدي التلاميذ سواء من الناحية العقلية كالمعرفة، والاستنتاج والنقد، وطرق التفكير، أو من الناحية الانفعالية كالتذوق والتقدير، والاستمتاع بالفنون أو في الناحية الحركية وما تشمله من المهارات(شاهين، 2010: 15). وتتوقف فعالية التدريس علي ما يحدث من تغيرات في سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب فقط، وتقوم على أربعة أركان هي:

4-1- الأهداف التدريسية: فيها يتم تحديد التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ والتي تعد بمثابة نواتج تحصيل للتعلم، وهي وصف للأداء المطلوب من التلميذ في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب.

4-2 -**المدخلات السلوكية:** تشمل خصائص التلاميذ وحاجاتهم(خصائص التلاميذ العقلية ومستوي ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولهم ودوافعهم ومستوي نموهم ونضجهم، والخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للتلميذ) وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم، فالمتعلم (من أدرس له) يجب أن يبدأ المعلم التدريس من حيث توقف المتعلمين، فكل متعلم يدخل العملية التعليمية ولديه ثروة معرفية سابقة و خبرات وأهداف ونمط تعلم في الفهم، لذلك فالمعلم لابد أن يكون علي علم بأنماط التعلم ونظريات الذكاءات المتعددة و علي علم بثقافة المجتمع من خلال الاندماج في نشاطات المجتمع.

4-3 - الخبرات والأنشطة التدريسية: هي المتغيرات التنفيذية التي تشمل الخبرات المنتقاة في صورة

المنهج والوسائل التعليمية التي تساعد علي تحقيقه، والإجراءات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلم والتلاميذ بقصد تحقيق الأهداف، والتي يمكن أن تختلف من هدف لآخر تبعا للخبرات والأنشطة. فالدروس النظرية تتطلب طرقا محددة في تحقيق أهدافها أما المهارات الأدائية فتتطلب طرقا أخري بينما إكساب الاتجاهات والمبادئ يتطلب طرقا وأنشطة تدريسية أخري.

فالمحتوي: ماذا أدرس: بعض المتعلمين يستطيع أن ينتقل من مستوي إلي مستوي أعلى مباشرة وفقا لقدراته وإمكاناتهن فعندما يكون المعلم متمرس في مهارات التدريس ومعرفة نواتج التعلم يكون من السهل عليه استخدام خطط التعليم الفردي والجماعي. فطرق التدريس: هي استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المدرس وتلعب دور هام في إثارة التلميذ وتوليد دوافع لديه (صلاح الدين، 2017).

4-4- **القياس والتقويم:** هي متغيرات التحصيل تشمل الجانب القياسي والتقييمي والتقويمي وهو ما يبين نوع ومقدار التعليم والتعلم الذي حصل من خلال عملية التدريس، يقاس من خلال الأهداف المحددة، تصنف عملية القياس والتقويم إلي التقييم المبدئي والتقييم التكويني والتقييم النهائي (شاهين، 2010: 16).

4-5- البيئة التعليمية: أين أدرس البيئة والمناخ الذي تدرس فيه يلعب دورا كبير في عملية التعلم.

5- العوامل المؤثرة في التدريس: من العوامل المؤثرة في التدريس نذكر مايلي:

5-1- طبيعة البيئة الفيزيقية: يشكل البناء المدرسي البيئة الفيزيقية للتعليم، له اثرا مباشرا على سلوك المتعلم وتصرفاته، لذا يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار حين يصمم البناء المدرسي والغرفة الصفية ما اذا كان المكان مناسبا من حيث المساحة الازمة، والمكان المناسب لجلوس التلاميذ ووقوفهم بحيث نراعي في ذلك اعمارهم واجناسهم ومكناتهم الاجتماعية. والبيئة الصفية هي:

أ- **العنصر الفيزيقي:** يضم هذا العنصر كل ما من شانه له علاقة بالعملية التربوية للصف من اماكن عمل وغرفة التدريس والتي قد تكون غرفة منفصلة او غرفة مفتوحة، وتنظم الغرفة الصفية بأساليب، مختلفة حسب الحاجة، وعلى المعلم ان يأخذها بعين الاعتبار في ادارته الصفية العوامل البصرية من حيث وجود اضاءة كافية، وتوفر التهوية والدفء في فصل الشتاء ووسائل التبريد صيفا على ان لا تكون من تلك التي قد تشكل خطرا على صحة التلاميذ وامنهم.

ب- العنصر الاجتماعي: امر يشكله التلاميذ والمعلمين والعاملين في مدرسة واي ارتباط بين هؤلاء ينشأ عنه عنصر اجتماعي يختلف عن غيره.

ج-العنصر التربوي: ينبثق من محتوى المنهاج المدرسي ومن القرارات التي يتخذها المعلمون بشان

الاهداف التربوية التي يعملون على بلوغها، ومما يحتاجه الطلبة من معارف ومهارات ليتعلموها في مختلف مراحل التدريس و من خلال ما يزاولونه من انشطة مدرسية.

5-2- **البيئة الصفية:** دور المعلم في البيئة الصفية هو ان يعمل على تنظيمها بطريقة تجعل منها مكانا يحصل منه التلاميذ على خبرات تعلمية ناجحة.

أ- **تشكيل الصفوف:** للمعلم الحرية في تحديد طريقة جلوس تلاميذه، بما يحفظ النظام داخل الصف، وبما يتفق وطبيعة المادة الدراسية، وسهولة انتقال التلاميذ وحركتهم داخل الصف.

ب- الحصة الصفية: على المعلم أن يعد تنظيما ينظم به سلوك التلاميذ داخل الصف، وأن يعمل على تطبيقها طيلة العام الدراسي تتمثل فيها المساواة لجميع التلاميذ، وأن يخضع هذه التعليمات الى تعديل حسب الظروف المستجدة.

6- **المبادئ التي يقوم عليها التدريس:** إن التدريس الحديث والفعال يقوم على المبادئ التالية:

1- **التلميذ:** هو محور العملية التعليمية، فينبغي مراعاة قدرات واستعدادات وحاجات وميول هذا التلميذ، لتنميته جوانبه المختلفة في شمول وتكامل واتزان.

2- **الأهداف:** وضوح الأهداف الخاصة بالتدريس لكل من المعلم والمتعلم يجعل المعلم والتلاميذ على الطريق الصحيح.

3- **الفروق الفردية:** ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتنوع طرق التدريس واستخدام وسائل تعليمية متعددة واستخدام تفريد التعليم وتنوع العمل داخل الصف.

4- **اتصال الدرس بحياة التلاميذ:** فالتدريس يتم دائما في بيئة اجتماعية.

5- **يهدف التدريس الحديث إلى تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل**، ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي وتعلمه لذاته بل يستخدم دراسات هذا الماضي لفهم الحاضر والإعداد للمستقبل.

6- **فعالية التلميذ ومشاركته في العملية التعليمية** فالتدريس الحديث يؤكد على نشاط التلميذ وإيجابية واكتشافه للمعارف بنفسه وينحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد والتشجيع.

7- **خطوات التعليم الصفي:** تقوم عملية التدريس في القسم على العناصر التالية:

1- **التحضير المسبق للدرس:** ان التحضير للدرس هو عملية تنبؤيه يقترح خلالها المعلم بعض الإجراءات التي يمكن أن تتخلل الدرس، ويجب أن يكون المعلم ذا معرفة كافية بقدرات وخصائص التلاميذ أفرادا وجماعات، حيث يمكنه ذلك من وضع خطط خاصة للاستفادة من القدرات المتفوقة

لبعض التلاميذ وفي عملية توزيع النشاطات بما يتلاءم مع الفروق الفردية، كما يجب أن تشمل خطط المعلم على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية، تعين الطلبة على الإحساس بأهمية المادة، كما يجب أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات واضحة لتوجيه مختلف الأعمال التي يقوم بها التلاميذ فرديا وجماعيا.

لذا على المعلم ان يدرك ويعرف كيف تحدد الأهداف والمنهجية وأنشطة التعليم والتعلم التي سيجري تنفيذها من خلال الدرس، ويجب أن تتبع الخطة اليومية من الخطة السنوية والفصلية للمادة الدراسية، وأن تكون مرنة قابلة للتعديل في محتواها وفي وقت حدوثها (سحتوت، وعباس جعفر، 2014).

8- نماذج خطيط الدروس: قدم الكثير من المختصين في علوم التربية كجون ديوي وهربارت وفلمنج، الواردة في العفون، (2012)، وغيرهم مجموعة من نماذج لتخطيط الدروس اليومية ومنها:

8-1- **نموذج هربارت في تصميم الدروس:** وضع خمس خطوات هي: (التمهيد، العرض، الربط والموازنة، التطبيق المباشر وغير المباشر، التعميم والتلخيص).

نموذج ديوي في حل المشكلات: وضع ديوي هذا النموذج كطريقة في التفكير لحل المشكلات ويستخدم الخطوات التالية: (الشعور بالمشكلة، جمع المعلومات عن المشكلة، افتراض الحلول المختلفة، تنفيذ الحلول، التعميم).

8-2 - نموذج ديوي في طريقة المشروعات: يقوم المتعلمين فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة في تنفيذها، ولهذه المشروعات أنواع منها(المشروعات الإنشائية، المشروعات الاستماعية، مشروعات في صورة مشكلات، مشروعات مهارية).

وخطوات هذه الطريقة هي: (تحديد المشروع واختياره، رسم الخطة اللازمة لتحقيق المشروع، الإشراف وتنفيذ المشروع، تقديم المشروع).

8-3-نموذج فلمنج في تنظيم التعليم (طريقة المشكلات): يتم التعليم بهذه الطريقة من خلال (خلق مشكلة، توجيه المتعلمين نحو الصعوبات ليعملوا على حلها، تنفيذ المهمة من خلال العمل الجماعي أو الفردي، تعميم النتائج الجزئية للعمل، وتلخيص النتائج وتثبيت المعارف الجديدة) (العفون، 2012: 77).

9- عناصر الدرس: ان التحضير لبناء الدرس وتقديمه بالكيفية الصحيحة لابد ان يتشمل العناصر التالية:

9-1- تحديد أهداف الدرس: يجب على المعلم أن يحدد الأهداف في ضوء الفلسفة التربوية

للمجتمع، وأن تخدم نمو المتعلمين وتطورهم أكثر من خدمتها للمادة الدراسية، وأن يؤدي تحقيقها إلى تغييرات في تعلم المتعلمين وزيادة في معارفهم، وأن تكون قابلة للملاحظة والأداء والتقويم، وأن تكون مرتبطة بالإمكانات التعليمية الموجودة في المدرسة وبالوقت المحدد، أن تؤدي إلى إرضاء حاجاتهم.

9-2- التمهيد: يجب أن يشتمل على تهيئة البيئة المادية والجو النفسي الذي يحفز المتعلمين على التعلم، ومناقشة خبراتهم السابقة التي تتعلق بالموضوع الجديد، وربطها بالموضوع الجديد.

9-3- تحديد موضوع الدرس: يجب على المعلم التأكد من صحة المعلومات التي يقدمها مدعومة بالأدلة والبراهين، وذلك قبل عرضها على التلاميذ.

9-4- اختيار الطريقة أو الطرائق: يجب على المعلم ان يختار الطريقة التي يقدم بها حسب الأهداف التعليمية المرسومة للتدريس، وقد تأخذ الطرائق المستخدمة أشكالا متنوعة، كالمحاضرة، التعليم القائم على أساليب الاكتشاف، التعليم التعاوني، أساليب التعليم المفرد، أساليب التعليم الجمعي والفردي وغير ذلك.

9-5- تحديد الأنشطة الصفية والوسائل التعليمية: يجب على المعلم أن يراعي كيفية توجيه الأسئلة للجميع التلاميذ، وأن يقوم بالتعاون مع التلاميذ بتصميم الوسائل التعليمية واستخدامها، أن يقوم ببعض الأنشطة المختلفة مثل (زيارة المكتبة، إصدار مجلة، جمع بيانات و معلومات وغير ذلك).

9-6- التقويم: يجب على المعلم ان يولي اهمية للتقويم من حيث:

1- **التقويم القبلي (التشخيصي):** يهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك المتعلم للمعارف والمهارات التي نصت عليها أهداف الدرس.

التقويم المرحلي (التكويني): يساعد تحديد نوعية التحسينات في مدخلات وخطوات العملية التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف، وينفذ أثناء مراحل الدرس وبعد الانتهاء من شرح كل عنصر.

2- التقويم الختامي (النهائي): ينفذ بعد الانتهاء من الدرس ليكشف عن مدى التقدم الذي تحقق وفقا لأهداف الدرس بشكل عام (الشقيرات، وطافش، 2009).

10- التغذية الراجعة: تتم من خلال توعية التلاميذ بما سيعلمونه وذلك بتهيئتهم بمقدمة مشوقة تستغرق بعض دقائق لربط الدرس الجديد بالدرس السابق وبما لديهم من خبرات تعليمية مشابهة.

11- عرض الدرس: يقوم المعلم بشرح الدرس، وتوضيحه وذلك تجزئة الدرس إلى أفكار رئيسية وكل فكرة رئيسية إلى أفكار جزئية، ثم تقويم لكل هدف حتى ينتقل للخطوة التالية إما بمراجعة، او فكرة

أخرى جديدة عن طريق عرض أمثلة توضحيه وبأفكار مترابطة متسلسلة والاستعانة بالوسائل تعليمية المتاحة، و الحوار والمناقشة.

12- **العوامل التي تساعد على نجاح الحصة الصفية:** ولنجاح الحصة الصفية على المعلم مراعاة مايلي:

12-1- الانضباط الصفي: حتى تكون الحصة الدراسية فاعلة وناجحة، لابد أن يتوفر مناخ صفي مناسب، وان يقبل التلاميذ على التعلم بجدية ونشاط طيلة الوقت، وأن يجذب المعلم انتباههم، وان يحترم الجميع من في الصف قواعد النظام الصفي سواء ما تعلق منها بالتعامل مع المعلم ام بالتلاميذ بعضهم مع بعض.

12-2- الالتزام بقواعد السلوك: على المعلم ان يوضح للتلاميذ قواعد السلوك العام في الصف بصفة خاصة و المدرسة بصفة عامة، منذ بداية الموسم الدراسي، وان يحدد مالهم وما عليهم بوضوح ودقة.

12-3- إصدار التعليمات: على المعلم ان يحدد ماذا يريد نقله للتلاميذ عن وعي وادراك حتى يتحاشى استعمال حالات الاستدراك أو النسيان، وان يكون مضمون هذه التعليمات واضحا ومفهوما للجميع، وفي مقدورهم القيام به، وأن تصاغ التعليمات على شكل توجيه وليس على صيغة اختيار.

12-4- المباشرة في التنفيذ: بعد الخطوات السابقة يباشر المعلم في العمل بكل جد وصرامة وانضباط، وقد يناقش مع التلاميذ خطوات التنفيذ وأسلوب العمل قبل البدء فيه حتى يضمن حسن سير العمل.

12-5- الأعمال المعتادة: هي اجراءات معينة تحدث في فترات معينة وبالتتابع إذا ما أردا أن يعلم التلاميذ الجدد أسلوب القيام بالروتين المعمول به وبمرور الوقت يصبح قيام به ممكنا ودون ما حاجة إلى إشراف أو أية تعليمات بهذا الشأن.

12-6- إعداد التقارير: على لمعلم أن يراجع أعمال التلاميذ ويتفقدها ليقف على مدى تقدمهم، وعليه أن يحتفظ كل ذلك بتقارير يعدها عن الإجراءات التي قام بها وعن نتائج هذه الإجراءات للرجوع إليها عند الحاجة (العقون، 2012، ويعقوب، 2015).

12-7- التنوع في الأنشطة: على المعلم ان يصنف الأنشطة الصفية إلى تلك التي تلبي احتياجات التلاميذ، وتلك التي لا تثير فيهم أي اهتمام، وعليه أن يركز جهوده على أنشطة تلبي احتياجات كافة التلاميذ. وعلي المعلم أن يمنح لكل تلميذ الفرصة للعمل سواء بشكل فردي او في فريق، وان يملأ

وقت الحصة بما يخدم الدرس.

13-**التفاعل الصفي:** يعتبر التفاعل الصفي عماد العملية التربوية في اطارها العام والعملية التدريسية في اطارها الخاص، حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل الغرفة الصفية، فهو يشمل التفاعل اللفظي (الكلام والكلمات)، والتفاعل غير اللفظي (كالإشارات والايماءات والتلميحات وغير ذلك)، وأن نوع العلاقة القائمة بين المعلمين وتلاميذهم تختلف من طور تعليمي لآخر، وذلك نظرا لخصوصية كل مرحلة. وأساليب الضبط الصفي ترتبط في مجملها بخصائص المعلم القيادية التي يمارسها داخل الغرفة الصفية، لذلك فإن المعلم هو الالية بين عملية التعليم والتعلم، بين المنهاج والتلميذ، له دور مهم ومؤثر في الأداء التحصيلي للمتعلمين، وفي أنماط سلوكهم وطريقة تفكيرهم. ولنجاح التفاعل الصفي على المعلم ان يكون على دراية بالمتغيرات التالية:

13-1- **معرفة طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ:** على المعلم أن يعرف الفروق الفردية بين التلاميذ وكيف تؤثر على علاقة التلميذ بالمعلم داخل الصف، وعليه التعامل مع التلاميذ بلغة وأسلوب يتوافق معهم ويناسب ميولهم واتجاهاتهم، وان يهتم بالتعليم الفردي أكثر من التعليم الجماعي، وان يكون على دراية بان ما يصلح لموقف تعليمي قد لا يصلح لموقف آخر.

وعلى المعلم ان يأخذ بأحد طريقين للتعامل مع الفروق الفردية باتباع أسلوب التسريع في التعلم (بنقل الطالب إلى صف أعلى أو بتزويده بمسافات عليا)، التكيف في التعليم (أن نضع جميع الطلبة في الصف نفسه يتعلمون فيه نفس المناهج).

13-2- **معرفة اساليب وطرق واستراتيجيات التدريس:** على المعلم ان يستخدم أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس متعددة حسب طبيعة الموضوع المراد تدريسه للتلاميذ، وان يعمل على رفع مستوى التحصيل والانجاز عندهم، وأن يرفع من روح المعنوية لديهم ويعزز ثقتهم بنفوسهم وبقدرتهم على تغلب على ما يوجهونه من صعوبات.

13-3- **اتقان مهارة طرح الأسئلة الصفية:** على المعلم أن يعرف ما نوع الأسئلة التي يجب ان تطرح في الحصة الصفية ولمن توجه، و الصعوبات التي تصاحب طرحها والاجابة عنها، لذا يجب عليه زيادة عدد الأسئلة التي تستدعي التفكير وتوضيح الآراء والدفاع عنها أو التعليق عليها، وزيادة وقت الانتظار بعد طرح السؤال ليكون لدى التلاميذ الوقت الكافي في التفكير في الاجابة، ومن ثم تكليف احدهم بالإجابة عنها(سحتوت، وعباس جعفر، 2014).

13-4- **اتقان مهارة الاتصال اللفظي في الحصة الصفية:** على المعلم أن يهي تلاميذه لفهم أفضل بما يقدمه إليهم من معارف ومعلومات، وأن يكون في شرحه أكثر دقة ويستخدم كلمات ذات دلالة واضحة محددة ويضرب الأمثلة الحسية، ويستخدم أساليب التشبيه والاستعارة لتوضيح الأفكار، و ربطها بأخرى، ويستخدم اشارات لفظية تلفت الانتباه إلى عناصر مهمة في الدرس تفوق في أهميتها العناصر الأخرى، ويجب أن يكون حديثه في الحصة أقل ما يمكن ويكثر حديث التلاميذ أكثر ما يمكن (جابر عبد الحميد، 2010).

13-5- **اتقان مهارة جذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه:** من أساليب جذب الانتباه والاحتفاظ به في الغرفة الصفية طرح سؤال تأملي او رواية قصة، او استخدام الإشارات الصوتية، واستخدام الإشارات المرئية والصور المعبرة عن أفعال معينة، واستخدام التواصل البصري، واستخدام أسماء التلاميذ، واستخدام استراتيجيات تخاطب الحواس المختلفة أثناء إعطاء التعليمات، والتأكد من أن كل التلاميذ يسمعون الصوت بوضوح، وجعل التلاميذ يدونون النقاط الهامة أثناء الشرح. وعليه ايضا ان يتحرك في الصف للتأكد من أن كل التلاميذ يرونه، وان يطرح سؤالا ويأخذ إجابة جماعية من التلاميذ، ويستخدام التغذية الراجعة الفورية معهم، ويمنح التحفيزات وغير ذلك من التقنيات. كما على المعلم ان يتحلى بروح المرح والدعابة وتقدير النكتة اللطيفة، وان يطرح اسئلة غير المتوقعة تثير الانتباه وتدعو الي التفكير، وان يوجيه الانتباه للأفكار الرئيسية في المادة الدراسية والوسائل المعينة على فهمها، وان يراقب مراقبة فاعلة لسلوكهم وانشطتهم ومدى تفاعلهم في تعلمهم.

كما عليه ان ينوع من الأنشطة داخل الحصة من طرح للأسئلة إلى إجراء حوار الى القيام بعمل كتابي، أو بيان وجهة النظر فيما يعرض من أفكار، وتنويع نبرة الصوت أو الصمت برهة من الزمن، وإذا لفت الانتباه إلى أمر ما عليه أن يركز عليها لفترات زمنية كافية.

13-6- امتلاكه الكفايات الشخصية والاكاديمية: المعلم لا يستطيع أن يقوم بواجباته في مجال التعليم والتوجيه إلا إذا توفر له جانب من الصفات الإيمانية والخلقية والعقلية والبدنية والجسمية، تجعله قوي في جسمه لائق في بدنه، قادر على تحمل مشاق العمل ومتاعبه، وتحمل التغيرات الطبيعية والاجتماعية. ويدخل تحت الصفات المظهرية حسن الهيئة وجمال المظهر وطهارة الجسم ونظافة الثوب وجماله، وطيب الرائحة، وهدوء الصوت ووقار المشية، حيث أن هذه الصفات ضرورية لاكتساب تقدير التلميذ، ولضمان تأثيره فيهم، وقبولهم له، والموضوعية والعدالة وعدم التحيز، والميل والرغبة نحو مهنة التعليم واحترام أنظمة وقوانين المهنة.

كما يجب ان يظهر الألفة والبشاشة والسماحة واللطف، وسهولة في المعاملة، وتجنب الكبر والعجب والتعالي والخيلاء والمدح والإطراء والزهو بالنفس واستحقار الغير والتفاخر، والعصبية، والمباهاة والغلظة والجفاء، والانقباض إلى غير ذلك من الصفات الحميدة (زيتون، 2003).

النظريات التي اهتمت بالتدريس:

1- النظريات السلوكية: يرى انصار هذه النظريات ان العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات من قبل المتعلم، فالتعلم بالنسبة لهذه النظريات هو تعديل في سلوك الفرد أي ان هذه النظريات تهتم بالسلوك الظاهري للمتعلم ولا تهتم بما يحدث داخل عقله.

ويرى انصار هذه النظريات ان التعلم يتم بدافع من مؤثرات خارجية ولكي يحدث التعلم يجب ان تهيا الظروف الخارجية المناسبة لذلك، كما يجب ان تبنى النتائج على ملاحظات السلوك الظاهري للمتعلمين .

2- النظريات المعرفية: تضم هذه النظريات التي اهتمت بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم . وهذه النظريات تهتم بما يجري داخل عقل المتعلم بالإضافة إلى العوامل الخارجية للتعلم ويؤكد انصار هذه النظريات على كيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة واستخدامها في التعلم اللاحق والتفكير فيما يتم تعلمه . فالمتعلم يتعلم كلما بذل جهدا معرفيا، وكلما تحول من السلبية إلى الإيجابية . وتتحدد وظيفة المتعلم في التعلم المعرفي دائما بتوليد صورة جديدة من الخبرة وتنظيمها وصياغتها بصورة ذاتية تعكس قدراته العقلية.

3- النظرية البنائية: يعد المنحى البنائي احدث ما عرف من مناحي في التدريس، اذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تأثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والاقران وغير ذلك من هذه العوامل، ليتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تأثر في هذا التعلم. أي اخذ التركيز ينصب على ما يجري في داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل معرفته السابقة وما يوجد من فهم ساذج سابق للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وانماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى(صلاح الدين، 2017).

المحور الثاني:

استراتيجيات التدريس:

يعتمد نجاح العملية التعليمية إلى حد كبير على نوع، وكيفية تنفيذ استراتيجية التدريس التي يستخدمها المعلم مع تلاميذه، لذلك يقع على عاتقه مسؤولية اختيار أنسب الاساليب والطرق والاستراتيجيات والأكثر تحقيقا للأهداف من بين الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة والمتجددة بين حين وآخر، مع مراعاة الجوانب التربوية المختلفة، ومن ثم فإن عملية اختيار استراتيجيات التدريس ليست بالأمر السهل، فليس هناك طريقة صالحة لتدريس كل الموضوعات و لجميع الطلاب في مختلف مراحل التعليم. والاستراتيجية حينما تصلح لتدريس موضوع ما، قد تكون هي ذاتها أسوأ استراتيجية في تدريس موضوع آخر.

1- **مفهوم الإستراتيجية:** كلمة إستراتيجية اجنبية، مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس(Strategia) وتعني فن القيادة، ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلي المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة والعسكريين، حيث اقتصر استعمالاتها علي الميادين العسكرية، وتباين تعريفها من قائد لأخر. فالاستراتيجية هي مجموعة من الخطوات المتكاملة تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق هدفه.

2- **تعريف إستراتيجية التدريس:** عرفها زيتون(2003)، بانها مجموعة من قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

وتعرف بانها مجموعة من إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه علي تنفيذ التدريس علي ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فاعلية ممكنه.

وهي تجمع منظم لمجموعة من العمليات العقلية، تصف طريقة تنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات اللازمة لأداء مهمة ما. فهي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض علي أفضل وجه، وهي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلي لتحقيق الأهداف المرجوة(سحتوت، وعباس جعفر، 2014).

والعلاقة بين الاستراتيجية المختارة، و الأهداف التعليمية علاقة جوهرية حيث يتم اختيار الإستراتيجية

على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف التعلمية والتربوية.

ولا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس، وإنما الطريقة تختلف باختلاف العوامل التالية: (الأهداف التربوية، والمرحلة الدراسية، وطبيعة ونوع المادة العلمية، وطبيعة وخبرة المعلم في مجال التدريس، وطبيعة الخطة الدراسية، ومدى توفر الوسائل التعليمية، وطبيعة المناهج التعليمية، والفترة الزمنية المحددة لإنجازها، وفلسفة التربوية السائدة في الدولة، والأهداف التي تسعى الدولة إلى تحقيقها، ومراعاة عوامل البيئة الخارجية، واحترام ميول المتعلم واستعداداته، وعدد المتعلمين في الفصل الدراسي، واختلاف المرحلة العمرية للمتعلم، النمو العقلي والبدني للمتعلم.

3- **العلاقة بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس:** ان استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، والطريقة أوسع من الأسلوب، فعلى ضوء استراتيجية التدريس يختار المعلم الطريقة المناسبة، والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل الذي يتبعه المعلم. فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي.

أما الطريقة فهي أوسع من الأسلوب، إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلي طلابه. أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة(طريقة التدريس) (سحتوت، وعباس جعفر، 2014).

وتصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعيا في ذلك طبيعة المتعلمين والفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس (أبو علام، 2010).

4- مكونات إستراتيجية التدريس: يعج الميدان التربوي باستراتيجيات عديدة، قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات، وقد تختلف كليا. و استراتيجيات التدريس بشكل عام تشمل على (الأهداف التدريسية، والتحركات التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية، والترتيبات التي يحدثها ليسير وفقا لها في تدريسه، الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلي الأهداف، والجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة، واستجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها). والاستراتيجية الفعالة والملائمة لمعظم التلاميذ في الغرفة الصفية يجب ان تشمل على المواصفات التالية:

- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

– المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.

– ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.

– تعالج الفروق الفردية بين الطلاب، وتراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).

– تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة.

و الاستراتيجيات الجيدة تتطلب من المعلم أن يكون ميسرا لعمليتي التعليم والتعلم وليس ناقلا للمعرفة وحريصا علي إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه، وحريصا علي بناء الشخصية المتكاملة لهم، ومراعيا للفروق الفردية فيما بينهم.

لذا فإن المعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيجا من هذه الاستراتيجيات معا، أو استخدام احدها طبقا لطبيعة محتوي الدرس، والقاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية، وفاعلا في اكتساب المعلومات(شاهين، 2010).

5– **معايير اختيار إستراتيجية التدريس الملائمة:** للمعلم حرية اختيار الطريقة المناسبة في ضوء خبرته، ونوعية الموضوع الذي يقوم بتدريسه، ومستوى قدرات المتعلمين، وتحقيق أهداف التعلم، ويخضع اختيار المعلم لاستراتيجية تدريس موضوعه للمعايير التالية:

– مدى وعيه بطلابه من حيث خبراتهم السابقة، والمتوفر لديهم من المفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع المزمع تدريسه، واتجاهاتهم نحوه وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراسته.

– مدى وعي المعلم بالعمليات المعرفية التي يستطيع الطلاب ممارستها أثناء تدريسهم.

–كذلك فعالية المعلم من خلال معرفة كيفية ادارة الوقت الصفي.

– ملائمة الطريقة لأعمار المتعلمين، ومراحل نموهم، وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.

– مراعاة صحة المتعلمين النفسية، والبدنية، والعقلية، والاستناد إلى نظريات التعلم.

– مراعاة كل فرد حسب قدراته وفق سيكولوجية التعلم.

– قلة عدد المتعلمين في الصف، والأسلوب المتبع في تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على الفصول.

– الوقت المخصص لتدريس المادة، وعدد الحصص المخصصة لذلك.

– المسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المعلم.

– مدى إيمان المعلم بأهمية النشاط المدرسي، وضرورته في داخل المدرسة أو خارجها.

– مدى تخصيص مكان للأنشطة كالمعارض والمسارح، وتنظيم الجدول المدرسين.

– مدى التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية والإشراف التربوي وغير ذلك من العوامل.

و من ابرز خصائص النمو التي يجب مراعاتها أثناء اختيار طريقة التدريس حسب المرحلة التعليمية للتلاميذ:

1- مرحلة الطفولة من (6-9 سنوات) هذه المرحلة تحتاج لإتاحة حرية الحركة الجسمية، والاعتماد في التدريس على حواس الطفل، وتشجيع الملاحظة والنشاط واستعمال الوسائل السمعية والبصرية في المدرسة على أوسع نطاق. و التركيز على الصور والخط الكبير، و اللعب والرسم والأشغال اليدوية، وتوسيع نطاق الإدراك من خلال دقة الملاحظة وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، ودقة إدراك الزمن والمسافة والوزن واللون...الخ.

2- مرحلة الطفولة من (10-12 سنة): هذه المرحلة تحتاج الى الاهتمام بالتعليم عن طريق الممارسة، والتركيز على الوسائل السمعية والبصرية، والنماذج المجسمة التي تتيح للطفل فرصة الإدراك البصري واللمسي، والتدريب على استعمال الأفكار غير المحسوسة. وتوجيه التلميذ للتعلم من خبراته الخاصة بشكل أكثر.

3- مرحلة المراهقة من (13-15سنة): تحتاج هذه المرحلة الى الاهتمام بالتجريد بدلا من المحسوس، وتيسير الخبرات التربوية التي تسمح بنمو التفكير والاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية.

4- مرحلة المراهقة من (16-18سنة): هذه المرحلة تحتاج الى تشجيع التعلم الذاتي، واستخدام الأسلوب العلمي، واستخدام الطرق حل المشكلات (الفوال وسليمان، 2013، ويعقوب، 2015).

6- **تصنيف استراتيجيات التدريس:** ذكر معظم التربويين تصنيفات متعددة لطرائق التدريس، منها:

أولًا- تصنيف جويس وويل (Weel & Jois1981)، الوارد في يعقوب، (2015)، حيث صنف طرائق التدريس وأساليبها تبعا للنظريات المعرفية إلى مداخل هي:

أ- **مدخل المعلومات:** يعتمد هذا المدخل على نظريات معالجة المعلومات وفق طرائق التفكير مع مراعاة النظريات الأخرى، ولهذا المدخل أنماط كنمط التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا (Hilda Taba) نمط اكتساب المفاهيم لبرونر (Bruner) ونمط التدريب لريتشاد شرلمان (Charlemagne) ونمط النمو المعرفي لبياجيه (Piaget) ونمط المنظم المتقدم لديفيد أوزبل (Ausubel)

ب - المدخل الاجتماعي: يتميز هذا المدخل بإعطاء المعلومات للتلاميذ من البيئة الخارجية للمدرسة من أجل بناء علاقات إنسانية بين الفرد والمجتمع، بهدف الربط بين الخبرة والعمل في ضوء جو ديمقراطي، ولهذا المدخل أنماط كنمط التحرك الاجتماعي لهربرت (Herbert)،كطريقة حل المشكلات، ونمط لعب الأدوار لجورج شافتيل (Shaftel George) كطريقة الاكتشاف، ونمط

الاستقصاء الاجتماعي لكوكس (Cox) كالطريقة الاستقصائية.

جـ- المدخل الإنساني: يتميز هذا المدخل بتعليم التلميذ عن طريق الدافع (مستوى الطموح) الذي يخلق التفكير الإبداعي بدون ضبط السلوك الخارجي، ومن أنصار هذا المدخل روجرز (Roger).

د- المدخل السلوكي: يعتمد هذا المدخل على ملاحظات برودس(Brodus) وسكنر (Skinner)، في الإشراط الإجرائي الوسيلي.

هـ- المدخل الشمولي: نظام تعليمي غايته الوصول للأهداف المرسومة بأقل وقت وجهد ممكنين.

ثانيا: تصنيف فنتون (Vinton 1982)، الوارد في (يعقوب، (2015)، صنف أدوين فنتون طرائق التدريس إلى ثلاث استراتيجيات تضم كل واحدة منها طرائق وأساليب تدريسية:

أ- **الاستراتيجية العرضية:** وهي التي تعتمد على تقديم المثيرات من المعلم للطلبة، ويكون دور الطالب تلقي المعلومات دون مناقشة. وتشمل طرائق تدريسية كالمحاضرة، وعرض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية.

ب- **الاستراتيجية النقاشية:** وهي التي يتقاسمها المعلم والطالب بمقدار معين من النشاط. أما طرائقها فهي الاستجواب والحوار والاستقراء(يعقوب، 2015).

ت- **الاستراتيجية التنقيبية أو الكشفية:** تعتمد على نشاط المتعلم ذاتيا في الكشف عن المعلومات.

ثالثاً: تصنيف بشارة (1983): صنفا بشارة (1983): الوارد في يعقوب (2015) استراتيجيات تدريس الى ثلاث استراتيجيات، وهي:

أ- **الاستراتيجية الكلامية:** وتعتمد على استنباط الحقائق والوقائع أو الظواهر، وقد تكون الكلمة شفهية أو مطبوعة، ولها أنماط هي(القصة، و الشرح، و الوصف، والمحاضرة، و الاستقراء والقياس).

ب- **الاستراتيجية الإيضاحية:** وتشمل الوسائل المادية كاللوحة، والصورة، وعرض الأفلام، والأشكال التي تمثل الإدراك الحسي لموضوعات، أو ظواهر، أو أشياء يراد توصيلها، وتنمي لدى التلاميذ المفاهيم والحقائق، لذلك يمكن أن تكون طريقة تدريس ناجحة.

ج- **الاستراتيجية العملية:** تشمل الأفعال العملية للتلاميذ كالأعمال الكتابية بالاعتماد على أنفسهم وبإشراف المعلم، ويمكن استخدامها في شرح المعارف الجديدة، حقائق ومفاهيم علمية، أو القيام بتجربة ما.

اربعا: تصنيف الوكيل ومحمود (1988)، صنفا الوكيل ومحمود الوارد في الخرب وعبد الرحمن (2004) طرائق التدريس وفقا لتسلسلها الزمني وفلسفتها الى ثلاث مجموعات هي:

أ- **طرائق قائمة على جهد المعلم وحده:** وهي تتمثل في طريقة العرض، أو طريقة المحاضرة، ويطلق على هذه الطرائق الإلقائية (لتقليدية).

ب- **طرائق قائمة على جهد المعلم والمتعلم:** تعتمد هذه الطرائق على إشراك المتعلم في عملية التعلم، ويتم ذلك في صورة حوار، او توجيهات وارشادات وتعليمات بين المعلم والمتعلم، لكي يساعده على اكتشاف المعلومات، أو المفاهيم المراد اكتسابها، ثم يقوم المعلم بمناقشة ما توصل إليه المتعلم لتعديل وتصحيح ما تم اكتسابه، وتتمثل بالطريقة الحوارية، وطريقة التعيينات، وطريقة حل المشكلات، والطريقة الاستقرائية، وطريقة الاكتشاف الموجه.

ت- **طرائق قائمة على جهد المتعلم:** يطلق عليها طرائق التعلم الذاتي وفيها يقوم المتعلم بعملية التعلم بمفرده وفقا، لاستعداداته، ويقوم المعلم بدور محدود في الإرشاد والتوجيه، حيث تقدم فقط للمتعلمين عناوين الموضوعات المراد تعلمها، ويتم تزويدهم ببعض المصادر العلمية التي تستخدم في دراسة هذه الموضوعات(الخرب وعبد الرحمن، 2004: 40-41).

خامسا- تصنيف السكران (1989): وضع السكران الوارد في يعقوب (2015)، طرائق التدريس في أربعة تصنيفات هي:

أ- **الطرائق العرضية:** هي التي يتم فيها تقديم البيانات والمعلومات من المعلم كمثيرات تعليمية تتطلب استجابة غير ظاهرة من التلاميذ، على ضوء إشارات من المعلم، وتندرج ضمنها أساليب(المحاضرة، القصص، الوصف، والعرض البصري والسمعي).

ب- **الطرائق التفاعلية:** وهي الطرائق التي يتفاعل فيها المعلم والمتعلم بحسب الموقف التعليمي، وهي المناقشة، والاستقراء، والقياس، والاستدلال.

ت- **الطرائق الكشفية:** هي الطرائق التي تعتمد على جهد المتعلم في البحث، وحل المشكلات، وتوجيه المدرس والأساليب المندرجة ضمنها حل المشكلات، والمشروع، والاستقصاء، والاكتشاف.

ث- **الطرائق التكاملية:** وهذه الطرائق تسمى بهندسة سلوك المتعلم من أجل الوصول بالمتعلم إلى التعلم المتقن وهي التعليم المبرمج، المجمعات التعليمية، والرزم التعليمية. وهناك تصنيفات أخرى منها: **التصنيف على أساس عدد الطلبة:** وتصنف ضمن طرائق التدريس الجمعي كالمحاضرة، والمناقشة، وحل المشكلات والتعليم التعاوني، وطرائق في التدريس الفردي كالتعليم المبرمج، والتعليم الحاسوبي(مفلح، الوارد في يعقوب، 2015).

التصنيف على أساس طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم مباشرة: هناك من التربويين من يصنف طرائق التدريس في فئتين: طرائق يتم فيها التفاعل بين المعلم والمتعلم مباشرة، كالإلقاء، والمناقشة، والعصف الذهني، وطرائق يتم فيها التفاعل بين المعلم والمتعلم بصورة غير مباشرة (يعقوب، 2015).

التصنيف على أساس النشاط: ومن المختصين من صنفها ضمن فئتين(طرائق ينتقل فيها الفكر من العام الى الخاص، كالطريقة الاستنتاجية، كالطريقة الاستقرائية، وطرائق ينتقل فيها الفكر من الخاص إلى العام).

كذلك من التربويين من صنفها ضمن المواد الدراسية الى فئتين (طرائق تدريس عام، كالمحاضرة، والمناقشة، وطرائق خاصة).

وهناك من التربويين من يصنفها في ثلاث مجموعات رئيسية على النحو التالي:

1- طرائق العرض والإصغاء، وفيها يكون المعلم هو المسيطر في طريقة التدريس.

2- طرائق أنماط التعليم، وتكون فيها طريقة التعليم تشاركية بين المعلم والمتعلم.

3- طرائق تفريد التعليم ، ويكون فيها الدور الرئيس

للمتعلم(kfyat.wordpress.com/2013/09/15)

وقد تبنينا في هذه المطبوعة التصنيف التالي:

7- **الاستراتيجيات التعليمية:** تنقسم الى مجموعتين اساسيتين هما:

1- **الاستراتيجيات** التعليمية التقليدية: الإلقائية التي تعتمد على المعلم(كالمحاضرة، والشرح، والوصف، والقصة...).

2- **الاستراتيجيات التعليمية الحديثة** التي تعتمد على المتعلم مثل استراتيجية اللعب وتمثيل الادوار، الطريقة الحوارية، والتعليم التعاوني والعصف الذهني، وطريقة حل المشكلات، و الطريقة الاستقصائية، و طريقة الممارسة العملية والتجريب، واستراتيجيات التدريس المصغر، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، و استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي....وغير ذلك(سحتوت، وعباس جعفر، 2014).

1- الاستراتيجية الإلقائية (المحاضرة)

ان استراتيجية الألقاء كانت فيما مضى هي الطريقة الوحيدة والفاعلة في مخاطبة الجماهير والهاب عواطفهم واثارة مشاعرهم، تعود جذورها إلى القرن الخامس قبل الميلاد عندما كانت شائعة عند الإغريق، وقد اشتهر العرب بالخطابة في الجاهلية وامتد الاهتمام به إلى العصور الإسلامية، ولا يزال للألقاء دوره الكبير وأهميته حتى اليوم خاصة في الجامعات، ولا يمكن التخلي عن الإلقاء مهما تطورت طرائق التعلم والتعليم، كما تعتبر من أكثر الطرق شيوعا في التدريس في مختلف مراحل التعليم حتى الجامعي منها وتعتبر أقدم طرق التدريس، حيث عرف او تأصل منذ القدم أن المدرس هو الأكثر معرفة و تتم تلك الطريقة عن طريق المعلم بشكل اساسي حيث يقوم بشرح المعلومات الجديدة شفاهه و في خلال تلك الطريقة يقوم المدرس بتوظيف طبقات صوته و كذلك حركات يديه للشرح و أعضاء جسده المختلفة، بحيث تخدم عملية الشرح وإيصال المعلومة، وتتناسب مع المقررات الدراسية الطويلة، ومع الأعداد الكبيرة من التلاميذ (www.almrsal.com).

تقوم علي مبدأ الإلقاء (المباشر) والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية المراد تقديمها من جانب المعلم، فهو يقوم بنقل وتلقين المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة، من الكتاب المدرسي إلي المتعلمين، ويشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية، مستعينا من حين لآخر بالسبورة، لشرح ما يعتقد أنه غامض علي المتعلمين، بينما يسمع المتعلم بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلم. ويتم بوساطتها تقديم فكرة أساسية بأسلوب يجذب انتباه الطلبة، ويبقى المعلم فيها الفاعل الوحيد فهو الذي يستقري هذه الأفكار، ويشرحها، ويحللها، ويدققها، ويوازن بينها، ويبقى المتعلم فيها سلبيا لا يتعدى دوره الإصغاء لمعلمه، ومن ثم إعادة ما تكلم به معلم.

1- **تعريف الطريقة الإلقائية:** عرفها سعادة (1984) الوارد في يعقوب (2015)، بأنها أن يقوم المدرس بعرض المادة الدراسية بما تتضمنه من أفكار على المستمعين بهدف توصيل محتواها وتحقيق أهدافها في الوقت المتاح له، فيركز المعلم بالدرجة الأولى على عرض ما عنده من معلومات، والانتهاء منها دون الالتفات إلى مشاركة المستمع، أو التأكد من مدى فهمه لها.

- هي الطريقة التي تعرض فيها المعلومات والحقائق في عبارات متسلسلة، بحيث يتم شرح الموضوع المراد تدريسه تحدثاً من قبل المعلم ويقتصر دور التلاميذ فيها على التلقي والاستماع دون المشاركة، فالطريقة الإلقائية تعتمد كليا على قيام المعلم بالنقل الشفوي للأفكار والحقائق المتضمنة في

المحتوى إلى المتعلمين ليتفاعلوا على نحو سماعي دون مشاركتهم إلا بالقدر الذي قد يسمح به المعلم، وليس بالضرورة أن يكون المحاضر هو المعلم نفسه، بل قد يكون ضيفا متخصصا في موضوع معين، يدعوه المعلم ليلقي محاضرته في هذا الموضوع، وأحيانا تكون مسجلة صوتيا ويستمع لها المتعلمين عن طريق الراديو أو جهاز تسجيل، أو تكون مسجلة بالصوت والصورة معا فيشاهدها ويستمع إليها المتعلمين، من خلال التلفزيون أو السينما وغير ذلك من الاشكال(kfyat.wordpress.com).

2- **أهمية الطريقة الإلقائية:** تعتبر من أقدم الطرائق التعليمية وأبسطها وأكثرها انتشارا فلها اهمية كبيرة، بين المعلمين، فهي تعتمد على جهد المعلم وذاكرته وغزارة معلوماته، وهي سهلة لأنها لا تتطلب أكثر من إرسال معلومات للمتعلمين الذين يستقبلونها بسهولة ويسر. وقد انتشر التعليم بها منذ القدم، ولاتزال إذ يلقي المعلم على المتعلمين المادة التعليمية، ويشرحها، وقد يستعين بالرسوم والخرائط ووسائل ايضاح اخرى.

ولا تخلو أي عملية تعليمية من الإلقاء لان المعلومات الحديثة في موضوع ما لا بد أن تلقى على المتعلم قبل أن يطلب منه تعرفها واكتشافها، وهناك من التربويين، من يفرع من الطريقة الإلقائية طرائق عدة تشتمل على (المحاضرة، والشرح، والوصف، والقصة، والعروض البصرية، والبصرية السمعية، ومنهم من يجعلها طريقة واحدة بمسماها، أو مرادفة للمحاضرة التقليدية او الحديثة(يعقوب، 2015).

3- **خطوات إعداد المحاضرة وتقديمها:** اشار معظم التربويين ان الإعداد الجيد للمحاضرة يمثل نقطة البداية اللازمة لتقديم محاضرة جيدة وناجحة، ومن اهم خطوات الطريقة الإلقائية ما يلي:

3-1- **تحديد أهداف المحاضرة:** هل هي محاضرة للإجابة عن استفسارات الطلاب حول عمل أو مشروع ما وتقديم ملاحظات عنه، أم محاضرة لتعميق الفهم وحل المشكلات، أم محاضرة تلخيصية حيث تتمركز أهداف المحاضرة حول تقديم معرفة للطلاب، وأي ما كان الهدف من المحاضرة فمن المهم أن ينطلق هذا الهدف من الأهداف العامة للمادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

3-2- اختيار محتوى المحاضرة وتنظيم: وذلك في ضوء الهدف منها وطبيعة الطلاب المستهدفين بها لذا يجب أن نراعى في اختيار محتوى المحاضرة الاقتصاد وقوة التأثير ذات العلاقة بموضوع المحاضرة، ويمكن تنظيم محتوى المحاضرة وفقا لأساليب متعددة منها التنظيم التقليدي (الكلاسيكي) وذلك بتقسيم الموضوع إلى أقسام رئيسية ثم أقسام فرعية يحتوى كل منها عناصر ومعلومات وأمثلة، كما يمكن تنظيم محتوى المحاضرة بالتمركز حول مشكلة ما، يتم عرضها جنبا إلى جنب مع الحلول المحتملة لها(سحتوت، وعباس جعفر، 2014).

3-3- الاستعداد لتقديم المحاضرة: من خلال الإعداد الجيد للمواد المساعدة مثل الشفافيات والشرائح وأوراق العمل وشرائط الفيديو والأفلام والتسجيلات والبرمجيات، والتأكد من توافر متطلبات استخدام تلك المواد في قاعة المحاضرات.

3-4- تقديم المحاضرة: ويعتمد ذلك بالدرجة الأولى على الشرح وهو مهارة مهمة لتقديم محاضرة فاعلة ويراعى فيه حسن استخدام الوقت المتاح وتوزيعه على عناصر المحتوى، وتحقيق مجموعة من الخصائص المطلوبة كوضوح اللغة والتحدث بسرعة مناسبة، والتأكيد على النقاط والعناصر الجوهرية. وإبراز الروابط والعلاقات بين العناصر المختلفة للموضوع، والاحتفاظ بانتباه الطلاب واهتمامهم.

ويجب ان تكون المقدمة(الدقائق الأولى) من المحاضرة تهدف إلى توضيح أهدافها ومحتواها، وعناصرها الرئيسية، وإثارة انتباه الطلاب واهتمامهم بموضوعها. ودعم العلاقة بالطلاب وتأسيس بيئة تعلم إيجابية محفزة.

3-5- المناقشة: تهدف المناقشة إلى الاستجابة إلى احتياجات الطلاب واستفساراتهم من جهة، كما تسهم من جهة أخرى في حصول المحاضر على تغذية راجعة حول فهم الطلاب بتوجيه أسئلة إليهم ومطالبتهم بتقديم توضيحات، تكون بعد انتهاء شرح كل العناصر وقد تكون بعد انتهاء الشرح الخاص ببعض عناصر المحاضرة.

3-6- الغلق: ويتمثل عادة في صورة تلخيص للمحتوى وعناصره الرئيسية، مع إبراز العلاقات بينهما وربطها بمحتوى المحاضرات السابقة وتوجيه الطلاب إلى عمل أو تكليفات ذات صلة بالموضوع (الحريري، 2010).

4- **تقويم المحاضرة:** يتم ذلك عبر أساليب مختلفة، منها طرح المحاضر أسئلة على طلابه تختص بما عالجه من موضوع المحاضرة، ويندرج ذلك تحت ما يعرف بالتقويم التكويني في مقابل التقويم النهائي الذي يكون في نهاية المحاضرة، وقد يكون في صورة أسئلة شفوية أو تحريرية أو اختبار قصير. ويجب أن يقوم المحاضر بعد تقديمه المحاضرة بنوع من التقويم حول أدائه ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

5- **ايجابيات طريقة المحاضرة:** من ايجابيات هذه الطريقة انها:

- توفر الوقت للمعلم والمتعلم، وتثير المتعلم وتبعث على انتباهه إذا أحسن المعلم تنظيمها وعرضها.
- تساعد على تقدم المعلومات الإضافية غير المذكورة في المقرر التي يرى المعلم ضرورتها، حيث تعد من أفضل طرائق تقديم المعلومات الجديدة، والربط بين موضوعها والموضوع السابق.

– كذلك عند عدم توفر الإمكانات المادية، والبيئية لتطبيق طرائق أخرى، وتسهل تحضير المحاضرات والتقارير والعروض لأنها تعتمد على معرفة المعلم المتخصصة.

– تستخدم الطريقة الإلقائية عند تقديم موضوع جديد للمتعلمين ليس لهم به أي علم سابق به، او عند شرح النظريات والمفاهيم التي لها دور في فهم الموضوع، عند تقديم المعلم معلومات إضافية لا يتضمنها المقرر.

6– **عيوب طريقة المحاضرة:** رغم ان طريقة المحاضرة تعتبر من أكثر الاستراتيجيات التدريس شيوعا إلا أنها تأتى في مرتبة ثانية، إذا ما قورنت بفاعلية الاستراتيجيات الأخرى، في تعليم المهارات وتغيير الاتجاهات واكتساب المعرفة على المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم. ومن عيوب هذه الطريقة:

– ان المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية بدلا من المتعلم، وغالبا ما تركز على التعلم المعرفي في أدنى مستوياته، (التذكر)، وتهمل الفهم والتحليل والتركيب.

– قد تؤدي إلى ملل المتعلمين إذا طال زمن الإلقاء، كما قد لا يستطيع المتعلم تلخيص الأفكار التي يطرحها المعلم.

– تحتاج إلى معلم بارع في الإلقاء ذي أسلوب جذاب وشائق.

– قناة الاتصال بين المحاضر والطلاب ذات اتجاه واحد، فالمحاضرة لا تزود المحاضر بالتغذية الراجعة.

– لا تراعى استراتيجية المحاضرة إيجابية الطلاب وما بينهم من فروق فردية ولا تشجعهم على التعلم الذاتي.

– القدرة على المحاضرة بنجاح هو فن خاص يتوفر لدى البعض دون البعض الآخر(الحريري، 2010).

و لتحسين التدريس بطريقة المحاضرة يري معظم المختصين في استراتيجيات التدريس ضرورة اتباع الاجراءات التالية:

– التوقف ثلاث مرات أثناء الحصة الدراسية مدة كل منها دقيقتان يسمح فيها للمتعلمين بإشراكهم بتعزيز ما تعلموه ما أمكن في عملية استنباط النتائج من المقدمات أو البحث عن الأسباب.

– يمكن تقسيم الحصة إلى جزأين يتخللهما مناقشة في مجموعات صغيرة حول الموضوع المطروح.

– يعد المحاضر وسائل الإيضاح المناسبة للموضوع المطروح، تكون جذابة وبسيطة وكبيرة الحجم

وواضحة.

– على المعلم ان ينوع من المثيرات باستمرار من الحديث إلى الصمت، ومن الألفاظ إلى المرئيات، و الدهشة أحيانا بطرح مواقف مثيرة للتفكير، وتحسس المشكلات والصعوبات قبل حدوثها.

– كما على المعلم ان لا أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصص لها، وأن يسرع في الإلقاء لإنهاء المادة، او يتكلم بوتيرة واحدة، او يكون متحمسا أكثر من اللازم، او أن يخاطب نفسه دون الطلاب، وأن يظن أن فهمه لغته وتعابيره يعني دائما فهم الطلاب هذه اللغة والتعابير.

2 – الطريقة القصصية:

تعتبر القصة شكل من أشكال الأدب الشائق، فيها جمال ومتعة، ولها مقومات فنية كالفكرة الجيدة، والبناء والحبكة السليمة، والأسلوب اللغوي المناسب، والشخصيات الحية، وهي لون رفيع من ألوان الأدب. وتعد طريقة التدريس القائمة على تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصصي، من الطرق التقليدية التي تندرج تحت مجموعة العرض، وهذه الطريقة تعد من أقدم الطرق التي استخدمها الإنسان لنقل المعلومات والعبر إلى الأطفال، وهي من الطرق المثلى لتعليم التلاميذ خاصة الأطفال منهم، كونها تساعد على جذب انتباههم وتكسبهم الكثير من المعلومات والحقائق التاريخية، والخلقية، بصورة شيقة وجذابة.

والقصة التعليمية إحدى الاستراتيجيات التعليمية التعليمة ذات الأهمية الكبيرة في مخاطبة وجدان الطالب وعقله، وذلك بإحداث تنوع معرفي من خلال الأفكار والحوادث وما يتخللها من عمليات عقلية في الربط والتحليل والتفسير والتقويم، كما لها تأثيرا على التلاميذ فهم ينتبهون لها بإرادتهم

1– **تعريف استراتيجية التدريس بالقصة:** تعرف الطريقة القصصية بأنها النهج المتبع في الإخبار عن الأحداث الماضية، بأسلوب فني شائق، يثير العقل والعواطف، وينمي القيم الإنسانية والمثل العليا، ويحقق الإفادة من عبرها وعظاتها.

هي سرد يقدم مجموعة من الحقائق عن الإنسان بطريقة شائقة، أو تعرض بعض المواقف والأحداث والموضوعات ذات العلاقة بشخصيات متعددة، وهي متعددة فمنها القصة التاريخية، ومنها القصة الواقعية، ومنها القصة التمثيلية. ويري اغلب التربويين، انها أحد الأساليب الهامة في عملية التعلم، حيث تساعد على جذب انتباه التلاميذ، وتقديم المعلومة بصورة جذابة.

كما ان هذا الأسلوب مهم للتوضيح وإثارة دافعية المتعلمين، وعامل مهم في نشر الاتجاهات الإيجابية، وتعديل السلوك، والدعوة إلى التحلي بمكارم الأخلاق، خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ذلك ان التلاميذ يحبون الاستماع إلى القصص والروايات، وتتفق مع ما لديهم من خيال واسع. والسرد القصصي هو نقل القصة شفويا، إذ إن سماع القصة أسهل وأمتع من قراءتها بالنسبة للتلاميذ، وذلك يتوقف على إجادة السرد(بركات، واحمد، 2010).

2– **أشكال السرد القصصي:** السرد هو أسلوب من الأساليب المتّبعة في القصص والروايات وكتابة المسرحيات، يعد أداةً للتعبير الإنساني، ويقوم المعلم بتحويل المعلومة إلى كلام مع ترتيب الأحداث. للسرد صيغ متنوّعة؛ حيث يمكن أن يروى شفهيا أو كتابة، أو أن يكون عن طريق الصور والإيماءات،

ويكون أيضا بصيغٍ أخرى (www.al3nan.com)

ومن أشكال السرد القصصي:

2-1-**السرد القصصي اللفظي**، حيث يقوم المعلم بالسرد للقصة مع حركات وتعبيرات الوجه واليدين، وتغيير نغمات الصوت.

2-2-**السرد القصصي المزود بالصور**، من خلال عرض المعلم للصور والتعليق عليها بطريقة سردية. كما إن قصص الأطفال لون أدبي قرائي متعدد المضامين، وتشتمل على عناصر بناء القصة للكبار مثل: (الحدث، والشخصية، والحبكة، البيئة الزمانية والمكانَية، والأسلوب، والعقدة، والحل)، مع مراعاة البساطة لتناسب المراحل العمرية للأطفال.

واستراتيجية السرد القصصي تقوم على بعدين رئيسيين، هما تنظيم محتوى الموضوعات في شكل قصص، ومراعاة قواعد السّرد، وكيفية استخدامه بالطريقة الشفوية.

3- **أهمية الطريقة القصصية:** اشار معظم التربويين الذين تطرقوا لهذه الاستراتيجية، ان استراتيجية السرد القصصي تعتبر أداة فاعلة في تنمية الجوانب اللغوية، واستثارة دافعية الطلبة، كما تشكل رافدا أساسيا لهم بما تقدمه من المواقف والخبرات والصور الذهنية التي يمكن توظيفها في الحياة اليومية مثل اللغة والتفاعل الاجتماعي، وتسهيل تذكر الأحداث وتسلسلها، وتصور الغيبيات برسم صور ذهنية متخيلة.

كما تحمل القصة إلى التلاميذ معاني وصورا جديدة من الحياة، وحوادث لا يجدها في بيئته، فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة، وشخصيات تثير خياله المتحفِز إلى الكشف عن الأشياء والموضوعات غير المألوفة. ويحدث التأثر بهذه الاستراتيجية بطريقتين إحداهما بالمشاركة الوجدانية والتفاعل مع أحداث القصة بالفرح والحزن، والثانية بطريق غير مقصود، حيث يضع السامع نفسه مكان شخصيات القصة، يؤدي هذا إلى إثارة الانفعالات وتنمية الحس والتخيّل لدى الفرد المتابع لسرد القصة.

- كما تعود أهمية إستراتيجية السرد القصصي إلى التأثير الايجابي الذي تحدثه في نفسية التلميذ وتهيئته للتفاعل مع الحياة والعمل من أجل تكييفها لصالحه.

- كما تعد مناسبة للمتعلمين في جميع الأعمار، وفي مختلف المراحل الدراسية، فهم من يميلون إلى القصص، ويستمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وحوادث تعرض بطريقة شائقة.

- يعد المدخل القصصي من أفضل الوسائل التي يمكن عن طريقها تقديم ما نريد للمتعلمين في مجال

القيم أو المعلومات، فهي تمتاز بالتشويق والخيال.

– كما أن من أهم وسائط ثقافة الطفل القصة بما فيها من اتصال بالإبداع والهواية، واشباع الحاجات، وتأكيد الذات، والمعلومات والعلاقات، والقيم، والإمتاع، والتسلية، والذوق، والاستقلالية، والمهارات.

– وبعض الباحثين يلجؤون إلى استخدام القصة، بوصفها طريقة تعليمية تساعد في تنمية المفاهيم الرياضية، وفي إغناء الثروة اللغوية، وتنمية مهارات التفكير وتتابع الأفكار والاستماع، وتزودهم ببعض المفاهيم بطريقة غير مباشرة، فتوسع خبراتهم، وتزودهم بالعظات والعبر، وغرس القيم وتعديل بعض الاتجاهات غير المرغوبة.

– بالإضافة الى سهولة نقل المعلومات للتلاميذ، وتفاعلهم مع أحداث القصة المروية، وتوظيف الحواس لديهم (السمع والبصر)، وتكسبهم الاتجاهات والقيم الإيجابية المرادة من القصة، وتعطي فرصة لتوسيع خيال التلميذ لتحليل وتفسير وقائع القصة.

فالمتعلم يتعلم من موقف عملي يمارسه بنفسه أو يمارسه زملاؤه، يشعر بمشاعر الآخرين في المواقف المشكلة التي تنطوي على صراع، وتجعل المتعلمين الخجولين والمنعزلين أكثر اندماجا في الجماعة، وتعطي للمتعلم المرونة في الاستجابات المشابهة في مواقف الحياة لتمثيله لدور.

– كما تساعدهم في تعديل السلوك غير المقبول لدى التلاميذ وخفض العنف لديهم، وتسهم في إطالة فترة الاحتفاظ بالمعلومات، لما تقدمه من تسلسل للأفكار، وربط منطقي يساعد في استدعائها بسهولة (نوفل، 1999).

4– **خطوات الطريقة القصصية:** يري معظم التربويين ان الطريقة القصصية تسير وفق الخطوات التالية:

4–1– **تقديم القصة:** وتهيئة أذهان المتعلمين للقصة بوضع المتعلمين في حالة استعداد تثير فيهم الإصغاء والانتباه والاهتمام، وقد يكون ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة. ويتطلب ذلك من المعلم، اختيار مراجع القصة بدقة، وأن يؤخذ في الاعتبار اهتمامات التلميذ ومرحلته العمرية والفترة الزمنية المناسبة لقدرته على التركيز والانتباه.

يتم اختيار الكتب عن خبرات مألوفة وشخصيات في نفس عمر التلميذ حيث سيكون عاملا مساعدا لتمكينه من تعلم الكلمات التي يحتاجها للتعبير عن مشاعره، وتحديد الهدف من القصة، لذا يتوجب توجيهه لذلك إما بطرح الأسئلة أو التشديد على المغزى، وتوجيه الانتباه الى الهدف الرئيسي في

القصة.

وتعويد التلميذ على التفكير وقراءة ما بين السطور كسؤاله ماذا تعتقد سيحدث أو لماذا حدث ذلك.

4-2- **ربط القصة مع خبرة حياتية شخصية:** يجب ان يكون هناك ارتباط بين القصة وموضوع الدرس، وأن تكون مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نضجهم العقلي، وأن تدور القصة حول أفكار وحقائق يتم من خلالها تحقيق الاهداف، مع تركيز على المعلومات التي تخدم تلك الأهداف، بحيث لا ينصرف ذهن التلميذ إلى التفصيلات، وأن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت.

- عرض القصة على التلاميذ بطريقة طبيعية لا تكلف فيها ولا تصنع، تثير انتباههم عبر الصوت الواضح الهادئ والتلوين الصوتي المتناسب مع طبيعة الموقف.

و لا يستخدم المعلم هذه الطريقة في المواقف التي لا تحتاج إلى القصة، و أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، ويستخدم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان، ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة التي تساعده على تحقيق مقاصده من هذه القصة. وعلى المعلم ان يشجع على التفكير الناقد، لذا على المعلم ان يساندهم ويوجههم ليفكروا باستراتيجيات تساعد الاخرين على تقبلهم. كذلك على المعلم ان يناقش القصة مع التلاميذ لترسيخ المضمون الرئيسي، ثم يشجع التلاميذ ليتأملوا ويتحدثوا بصوت واضح عن الدروس التي اكتسبها وليعبروا عن المشاعر بالكلمات مركزين على:

- **الارتباط المشترك مع الشخصية:** التعبير عن الشخصيات المحببة إليهم أو التي تقاربهم بالشبه.
- **الاستجابة العاطفية للرسالة:** وهي التعبير عن أفضل وأسوأ جزء من القصة وأسباب ذلك، وفي حالة رغبة الطفل في سردها فمن هو الشخص الذي يفضل ان يسردها عليه.
- توجيه أسئلة تقويمية إلى المتعلمين للكشف عن مدى استيعابهم لمضمون القصة مع التغذية الراجعة.
- تمثيل القصة من المتعلمين وتشجيعهم على الحديث أمام الآخرين، واستخلاص المتعلمين العبر من القصة. لاستخدام الطريقة القصصية في التدريس توجد مجموعة من الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التدريس بهذه الطريقة وهي:

1- أن يكون هناك ارتباط بين القصة و موضوع الدرس.

2- أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق تُحقق من خلالها أهداف الدرس، مع تركيز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التي تخدم تلك الأهداف، بحيث لا ينصرف ذهن الدارسين إلى

التفصيلات غير المهمة ويبتعد عن تحقيق الغرض المحدد للقصة.

3- ان تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة؛ حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز.

4- ان تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه الدارسين ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام.

5- ألا يستخدم المعلم هذه الطريقة في المواقف التي لا تحتاج إلى القصة.

6 – أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عن المبالغة في التصوير الخيالي للمواقف.

7- أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان، ويستعين بالوسائط التعليمية المختلفة التي تساعده على تحقيق مقاصده من هذه القصة (الشكل، 2010، و أحمد حسن، 2017).

5- **ايجابيات الطريقة القصصية:** من ايجابيات هذه الاستراتيجية:

– انها تثير انتباه المتعلم وتبعده عن الملل وتجعله في تشوق دائم للدرس.

– تساعد المعلم على إيضاح ما يصادفه من صعوبات في الحقائق العلمية، وتفسيرها، وترضي ميول التلاميذ الطبيعية للقصص، وتدخل السرور إلى نفوسهم.

– تثير التفاعل الصفي من خلال تجاوب التلاميذ مع القصة، وتنمي مهارات الاتصال والانتباه ومهارات التفكير، وتتابع الأفكار، والاستماع والتركيز لدى التلاميذ.

– وترسخ المعلومات المقدمة في ذهن التلاميذ ارتباطاتها بأحداث القصة.

6- **عيوب الطريقة القصصية:** من عيوبها عدم إمكانية تطبيقها في جميع الدروس.

– وتتطلب من المعلم تحضير واسعا، سواء بتجهيز الصور الخاصة بالقصة، أم بإعداد جيدا لأجهزة العرض التي سيستخدمها، أم بتدريب بعض المتعلمين لتمثيل القصة واحيانا لا يتوفر ذلك.

كما يجب أن يتمتع المعلم بأسلوب شائق في عرض القصة وصوت محبوب(يعقوب، 2015).

3- الاستراتيجية الوصفية:

تصنف الطريقة الوصفية ضمن الطرائق التقليدية، والقديمة، التي تناولها الباحثون في دراساتهم التجريبية، والوصف هو رسم صورة أو مشهد بوساطة الكلمات، أي نظير الرسم والتصوير، وهو تقديم لفظي، يريد بها المنشئ تجسيد مشهد من العالم الخارجي في لوحة مصنوعة من الكلمات. فهو إنشاء يراد به إعطاء صورة ذهنية عن مشهد، أو شخص، أو إحساس.

1- **تعريف الاستراتيجية الوصفية:** يعرف الوصف بأنه فن يستخدم الاتصال لتصوير المشاهد وتقديم الشخصيات، والتعبير عن المواقف والمشاعر والانفعالات تقوم على(النظر الثاقب، والملاحظة الدقيقة، والمهارة في التعبير والربط). كما تعرف الطريقة الوصفية في التدريس بأنها تعبير المعلم عن الأفكار المعنوية أو الغائبة بصياغة لغوية جذابة، تجسد في مخيلة المتعلم صورا ومشاهد قريبة من رؤيتها في الواقع.

ويرى معظم التربويين الذين تطرقوا لهذه الاستراتيجية، أن الطريقة الوصفية تعتمد بالدرجة الاولى على الوسيلة إذ يفترض في الدرس أن يكون غنيا بالوسائل التعليمية المعينة فالوسيلة هي محور الدرس.

هي طريقة من طرائق الإيضاح اللفظي تستعمل حين تتعذر الوسائل الاخرى مثل وسائل الاتصال التربوي، وهو ذكر صفات الموصوف بأساليب جذبة مرتبة مترابطة في تسلسل محبب للنفوس، وترتيب منطقي لا يدعو للنسيان (بن يوسف، 2008، وجابر، 2005).

والتعبير بأنواعه الشفوي، والكتابي، والوظيفي، والإبداعي من الوصف الذي ينبغي أن يمتلكه المعلم الذي يكسبه بدوره للمتعلم بطرائق تعلمية فعالة،.

التعبير هو ما يكون لدى الفرد من إمكانية الإفصاح عن أحاسيسه ومشاعره في وضوح وتسلسل يمكنان السامع من الوصول في يسر إلى ما يريده المعلم.

و اشار معظم المختصين في استراتيجيات تدريس ان للطريقة الوصفية أهمية كبيرة ولا سيما عند عدم إمكان استخدام غيرها من الطرائق الأخرى. وتأتي براعة المعلم في الوصف عند ضرب الأمثلة وتقديم الفكرة المعنوية في صورة مادية لتقريب ما كان بعيدا.

2- **دور المدرس ودور الطالب في هذه الطريقة:** طريقة الوصف تكون قاصرة على العبارات اللفظية ولا يصاحبها أسئلة أو مناقشة، فيكون دور المدرس هنا هو الملقي، فيقوم بإلقاء ما لديه من المعلومات العلمية شفويا إلى الطلبة بتسلسل منطقي يؤدي إلى الانتقال من السهل إلى الصعب – البسيط إلى المركب – الجزئي إلى الكلي– المحسوس إلى المجرد – المعلوم إلى المجهول – المهم

إلى الواضح المحدد.

أما دور الطالب فيكون استقبال وتسلم المعلومات العلمية بطريق الإصغاء والانتباه لتدرج المحاضرة الملقاة بقصد استيعابها وفهمها.

يقوم المدرس إذن بدور الوسيط في نقل المواد العلمية للطلبة لجهلهم بها أو لعدم استطاعتهم التوصل إليها. ويكون صوته هو الوحيد الذي يرن في أرجاء غرفة الدرس عندما يقوم بإلقاء المعلومات والحقائق، وعلى هذا الأساس فإن طريقة الوصف تجعل من المدرس المحور الذي يدور حوله التعلم وتعد الطالب وعاء تصب فيه المعلومات(الحريري، 2010).

4- **مزايا الطريقة الوصفية:** من مزايا الطريقة الوصفية مايلي:

- تثري فكر المتعلم وحصيلته اللغوية، وترسخ مبادئ، ومفاهيم جيدة في ذهنه.
- تساعده على تجسيد الفكرة المجردة، وتثير اهتمامه وتجذب انتباهه، وتنمي خياله، وتوسع أفق تفكيره، وتربط المعلومات والحقائق المفككة ببعضها(الزويتي، وصاحب، 2014).

5- **عيوب الطريقة الوصفية:** من عيوب الطريقة الوصفية:

- انها لا تتيح للمتعلم فرصة المشاركة الفعلية في التعلم.
- وقد تحتاج إلى وقت طويل لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- وتنمي التذكر والفهم والاستيعاب أكثر من التطبيق والمستويات العقلية العليا.
- ولا تتيح فرصة الممارسة، والتدرب، والتغذية الراجعة بطريقة جيدة.
- وتظل طريقة تدريس غير كافية إذا لم تنفذ معها طرائق تدريسية أخرى، ووسائل تعليمية مختلفة، وتقل فعاليتها مع المادة الكبيرة الحجم التي يغلب على محتواها طابع المبادئ، والإجراءات (يعقوب، 2015).

الاستراتيجيات التعلمية الحديثة

4- استراتيجية اللعب وتمثيل الادوار:

تعد استراتيجية اللعب وتمثيل الادوار في التعليم، استراتيجية حديثة تعتمد على تقديم المعلومات للطلبة، بواسطة الأداء التمثيلي الذي يظهر من خلال حركات أعضاء الجسم المختلفة، إضافة إلى اللغة المنطوقة التي تصاحب الأداء داخل غرفة الصف أو قاعة العرض، يسهم في مساعدة الطلبة على التعلم.

1- **تعريف استراتيجية اللعب وتمثيل الادوار**: عرفته العناني(2007)، بأنه تدريب يقوم الفرد أثناءه بافتراض دور ويشخصه داخل موقف، ويتطلب ذلك الوعي بخصائص ومطالب الدور في الحياة الواقعية، وأسلوب معايشته لهذه المطالب.

وعرف الفنيش (1991)، الوارد في يعقوب (2015) استراتيجية لعب الدور بأنها التعلم عن طريق المواقف التمثيلية، يتم من خلاله عرض تمثيلي لمشكلة ما، أو موقف ما بواسطة عدد من الأفراد، بينما بقية الطلاب يلاحظون تمثيل الدور. بينما يري الطوبجي (1998)، الوارد في جابر (2005)، بأنه القيام بتمثيل الدور تمثيلا تلقائيا، دون إعداد سابق، أمام المشاهدين.

واستراتيجية لعب الدور تعد من الاستراتيجيات الأساسية في الدراما التعليمية وعرفه بأنه نشاطا تمثيليا يقوم به الطلبة، بحيث يتوحدوا مع دورهم متناسين شخصياتهم الحقيقية، فيقوم الطالب بمحاكاة لدور غير دوره الحقيقي، مستخدما مهارات متعددة كالإيماء، والصوت والإلقاء، وحركات الجسم.

كما تعد تقنية يتاح للطلبة فيها أن يمثلوا مواقف يواجهونها في الحياة، ويتبع التمثيل النقاش بين التلاميذ، لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في السلوك الذي تم تمثيله. لذا فإن هذه التمثيليات تعرض أحد المشكلات أو الموضوعات التي تصلح لتكون أساسا للمناقشة أو الدراسة، فهي تمثيل لم يسبق تخطيطه للمواقف يكون فيه الأداء تلقائي.

2- **مميزات استراتيجية لعب الادوار**: يتميز لعب الدور كأسلوب تعليمي بأنه يمكن الطلبة من استيعاب ما يستمعون إليه استيعابا يحقق فهما عميقا للمفهوم أو الفكرة الملقاة عليهم، ويقوم على عرض أحداث حقيقية، أو خيالية عرضا عمليا لإبراز بعض الجوانب الايجابية، أو السلبية للأفكار، أو السلوك لاستخلاص العبر والمواعظ.

هي إستراتيجية (لعب الدور) تنسجم مع مبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة، وهي

تعتمد بشكل رئيسي على تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية، لإكسابه خبرات مباشرة وتنمية قدراته العقلية، فهي تشتمل على الألعاب التعليمية والمحاكاة والتمثيل والدراما الاجتماعية(أبو سميد وآخرون، 2007).

والتمثيل يعد فنا وممارسة في آن واحد، فهو عملية مركبة تعتمد على وسائل عديدة جسدية وصوتيه وذهنية، فالممثل يتقمص الشخصية التي يمثلها، ويحاكي بصوته الشخصية التي يؤديها.

فالتمثيل عملية مركبة تعتمد على وسائل عديدة جسدية وصوتيه وذهنية، ويحتاج الممثل كي يؤدي دوره بنجاح إلى امتلاك مهارات أخرى مثل التمثيل والتصور والتذكر والتفسير (الحريري، 2010).

3- **أهمية استراتيجية لعب الدور**: استراتيجية لعب الدور هو أسلوب مشتقا من علم المسرح الاجتماعي يمكن أن يستخدم لتمكين التلاميذ من فهم المظاهر الأكثر تعقيدا في الأدب والدراسات الاجتماعية، وفي موضوعات العلوم والرياضيات، وتشجيعهم على إتقان مهارة التفكير والتحليل وتعلم الحقائق.

وتعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة للتعامل مع الفروق الاجتماعية بين المتعلمين والإفادة منها في حل المشكلات عندهم.

-كما تمتاز هذه الاستراتيجية بتنمية قدرات التعبير عند التلاميذ، وتنمي لديهم موهبة ومهارة الاتصال وإدارة المناقشات والتعبير عن آرائهم بحرية، واحترام زملائهم الآخرين، واتخاذ القرارات المناسبة، هو استمرار لما اعتاد المتعلمون أن يعملوه في حياتهم العادية.

- كما أن لعب الدور يعتبر الأسلوب الأمثل لتطوير مهارات المبادرة وحل المشكلات الناجمة عن التواصل والوعي الذاتي، والعمل بشكل تعاوني من خلال الانضمام لفريق، وهذا يشكل أسلوبا يتفوق على أسلوب التعليم المجرد بالحقائق التي يمكن أن تكون أمورا مطلقة أو غير مناسبة، وتطبيق هذه الاستراتيجية يحقق التوافق بين الأفكار والمهارات للوصول إلى الإبداع والتقييم المستمر للسلوك الذاتي للوصول إلى مرحلة الرضا عن النفس بحيث تصبح هذه القيم والعادات العقلية سلطات تنفيذية للتفكير الأكاديمي والوصول إلى التحلي بالشجاعة في المواجهة وتحدي المألوف وتحصين الأفراد بأنماط سلوكية منضبطة ذلك أن تعلم هذه المهارات لا يتم عن طريق التلقين المباشر (ردينة، الأحمد، 2003).

4- **أهداف التدريس باستراتيجية لعب الدور:** تهدف استراتيجية لعب الدور الى تنمية البعد الاجتماعي عند التلاميذ حيث تتيح لهم الفرصة ليعملوا معا على تحليل المواقف الاجتماعية، وتنمي لديهم الأساليب الديمقراطية في التعامل مع المواقف، كما تساعدهم على إكتساب مهارة الاستكشاف عن طريق إثارة الفضول والشك والحيرة لديهم حول طريقة ممارسة التلميذ للعمل معتمدا على نفسه في اكتشاف حقائق وخبرات جديدة.

- تعتبر هذه الاستراتيجية من الطرق المفيدة في ترسيخ الخبرات، لدى المتعلم.
- تكسب التلاميذ درجة عالية من الاعتماد على النفس.
- كما تعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم واحترامهم لمعلميهم وتقلل التصرفات التي تؤدي إلى حدوث المشكلات، - تساعد التلاميذ على إكتساب مهارة الاستقصاء حيث يتعرفون على المشكلة ويضعون البدائل، ويختبرون النتائج ثم يحللون هذه النتائج.
- وقوف المعلم على جوانب القوة ونقاط الضعف بين التلاميذ، ما يمكن أن تتاح له الفرصة للتركيز على نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف.
- تساعد التلاميذ على فهم ما يقوم به الاخرون من أدوار في الحياة، وتقدير ما يقدمونه من خدمات للمجتمع.
- تنمى لديهم مهارات التحليل والمقارنة لدى التلاميذ من خلال عملية لعب الأدوار.
- التطبيق الفعلي لمبدأ التعلم بالعمل فالتلاميذ عندما يقومون بلعب دور، فإنهم يتعلمون الكثير عن مهنة كل واحدمنهم بطريقة عملية، وهم يؤدون هذه الأدوار(الخراب، 2004، وشاهين، 2010).

5- خطوات التدريس باستراتيجية لعب الدور والتمثيل الدرامي:

تشمل خطوات تطبيق هذه الطريقة مايلي:

5-1- **التخطيط:** يقوم المعلم بتحديد الأهداف السلوكية التي تناسب التلاميذ، وتحقق التعلم المنشود، وهو بذلك يعمل على تحديد المقدمة والخبرات التي يعرضها وتناسب مستوياتهم، ويحتاج المعلم في تنظيم الموقف الصفي وتنفيذه إلى تجاوز الأسلوب التقليدي، بما يحقق الدافعية المرتفعة عند التلاميذ، حيث يقوم بتنظيم الحدث الدرامي المتضمن إعادة المادة الدراسية بطريقة متسلسلة ومنطقية.

وعلى المعلم احترام أفكار التلاميذ، ومنحهم الفرصة لاستخدام قدراتهم التعبيرية والجسدية، ويشمل ذلك مدخلات الموقف، وتتمثل بالمادة التعليمية (المحتوى)، ويقدمها المعلم كأفكار، يفتتح بها النشاط، (بعض المفاهيم والحقائق ذات العلاقة الجيدة بالدرس).

– ثم تحديد الأهداف التعليمية المنشودة، والوقت اللازم لتنفيذ الموقف التعليمي.

– ثم تحديد الاستراتيجيات التعلمية ويشمل ذلك الأعمال الفردية والجماعية، والحوار والإيماء والاندماج في الدور والأعمال الارتجالية، والإبداعات الدرامية(الزويتي، 2014).

– يجب على معلم ان يعتمد أكثر من استراتيجية تدريسية، وذلك بسبب طبيعة التلاميذ وتغيرهم الدائم.

5-2- **إعداد الوسائل وأدوات اللعب المناسبة:** لتنفيذ هذه الاستراتيجية يتطلب من المعلم تجهيز المعدات والأماكن المناسبة، لتشجع التلاميذ على تقمص الأدوار بإصرار أكبر، والتخلص من التوتر. وقد يقوم المعلم باصطحاب التلاميذ إلى معالم خارج المدرسة لها علاقة بالدرس، كي يسهل عليهم فهم أدوار جديدة وتقمصها في لعب الدور.

كما يمكن للمعلم الاستعانة بخامات البيئة كالصناديق والأغطية والصور وزجاجات والمجسمات، لإثراء الأدوار التي يرغب التلاميذ تحويرها إلى نماذج جديدة تنسجم وخيالهم وعواطفهم الجياشة.

– على المعلم أن يحذر من التدخل المباشر في أدوار الطلبة فيتركهم وميولهم الفردية، فدوره دور توجيهي لتلك الأدوار نحو تحسين السلوكات اللفظية والحركية. ويمكن تلخيص هذه الخطوات في تحديد الاهداف التي يريد المعلم تحقيقها، ثم اختيار الموضوع والقواعد الخاصة (قطامي، 2012).

5- الطريقة الحوارية:

تعدد طرق التدريس، وتتنوّع بين التحليل، والسرد القصصي، والتمثيل، واللعب، والمناقشة، والتجريب والحوار، وكلما تمّ الجمع والتنويع بين أكثر من طريقة كانت النتائج التعليميّة أفضل، ويتميز الأسلوب الحواري في التدريس باعتماد المعلم على ما لدى التلاميذ من خبرات ومعارف، فيعمد إلى إثارتها من خلال الحوار، وللطريقة الحوارية في التدريس، سبل وطرائق، كما أنّ لها إيجابيّات ولا تخلو من بعض السلبيات.

والحوار هو محادثة بين شخصين أو فريقين او مجموعتين حول موضوع محدد، لكل منهما وجهة نظر خاصة به، هدفها الوصول إلى الحقيقة، أو إلى أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر بعيدا عن الخصومة أو التعصب، بطريق يعتمد على العلم والعقل، مع استعداد كل الطرفين لقبول الحقيقة ولو ظهرت على يد الطرف الآخر. اما في مجال التدريس فالاستراتيجية الحوارية تقوم على إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على التلاميذ بحيث توصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن توسع آفاقهم، وتجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم.

1- **تعريف الاستراتيجية الحوارية:** الطريقة الحوارية هي أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع متعلميه حول موضوع الدرس ولها عدة أشكال أو أنماط كالمناقشة القصيرة بين المعلم والمتعلمين أو المناقشة الطويلة بين المتعلمين أنفسهم أو المناقشة بين المعلم وأحد المتعلمين(الفوال، وسليمان، 2013: 411).

والطريقة الحوارية قديمة تنسب إلى الفيلسوف اليوناني سقراط (Socrates)، في تعليم التفكير للمتعلمين، لذلك عرفت بالطريقة السقراطية. يقوم فيها المعلم بإثارة الشك حول نقطة ما أو موضوع معين، ثم توليد الأفكار واستجرار استجابات المتعلمين عن طريق طرح السؤال وأخذ الجواب، وهكذا تستمر العملية إلى أن يصل التلميذ إلى مرحلة اليقين بعد الشك، وتعتبر من الطرائق التدريسية التقليدية والتي تعتمد على الإلقاء والمناقشة وأن المعلم يقوم بشرح المادة في الحصة الدراسية وخلال عملية الشرح والتقديم يقوم بإثارة مجموعة من الأسئلة والتي تفسح المجال للمناقشة ما بين المعلم والمتعلمين من أجل التوصل إلى الحقائق ويقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة المثارة من قبل المتعلمين. كما تعرف الطريقة الحوارية بأنها النهج التعلمي القائم على الأسئلة المنطقية التسلسلية والتوليدية الذي يثيره المعلم في المتعلمين لتوجيههم بنشاطهم الذاتي إلى اكتشاف أخطائهم بأنفسهم، يوصلهم إلى

الحقائق، والحلول للمشكلات المطروحة(ابو علام، 2010).

ويمكن تعريف المناقشة على أنها حوار منظم يعتمد على تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة، فهي طريقة تعلمية تعتمد على التدرج في الأسئلة التي توصل المتعلمين إلى المستويات المعرفية العليا، كالقدرة على تحليل الأفكار وتفسيرها وتقويمها، فيكتشفون صواب أفكارهم من خطئها.

2- **أهمية الطريقة الحوارية:** تؤكد الدراسات أهمية الحوار وفوائده في التواصل الفكري سواء أكان بين المعلمين والمتعلمين، أم بين الأفراد، أم بين الجماعات، وقد أشاد كثير من الباحثين مثل بأهمية هذه الطريقة في تحفيز المتعلمين على التفكير، ووصفوها بأنها طريقة توليد الأفكار، كما تعد إحدى طرائق التفكير الجماعي والمواجهة والنقد تؤدي إلى توليد أفكار جديدة تتسم بالحركة والبعد عن الجمود، تستند على الديمقراطية والود بين المتحاورين.

وهي نوع من أنواع المناقشة التي ابتدعها الفيلسوف اليوناني سقراط.

والحوار يندرج تحت استراتيجيات التعلم النشط، ويرى مظم التربويين ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين كي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم.

- كما يستطيع المعلم من خلالها التعرف على مستوى متعلميه بشكل جيد، حيث يكون التلميذ فيها مركز النشاط والفعالية، فهي تنمي القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ وتدريبهم على التحليل والاستنتاج، وحب التعاون والعمل الجماعي وتخلصهم من الخجل وتنمي فيهم احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم، حتى وإن اختلفت آراؤهم عن آراء زملائهم.

فهي تقيس مستويات عقلية أعلى مستوى التذكر، ومن خلال المناقشة يستطيع المتعلم أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة الواحدة.

- تتيح للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير والاستماع والاتصال الشفهي، كما تساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، (النفس حركية والمعرفية والوجدانية).

- تكسب المتعلم العديد من المهارات مثل بناء الأفكار والشرح والتلخيص وآداب الحوار واحترام رأى الاخرين، كما تخلق نوعا من التفاعل القوى بين المعلم والمتعلم، وتفتح قنوات جديدة للاتصال داخل قاعة الدرس (ابو رياش واخرون، 2009).

3- **خطوات طريقة الحوار والمناقشة:** يري معظم التربويين ان طريقة الحوار والمناقشة تقوم على الخطوات التالية: (الإعداد الجيد، الترتيب، التنفيذ، التقويم). ثم يحدد المعلم أهداف المناقشة، ثم يقسم موضوع المناقشة إلى عدة عناصر، ثم يقوم بصياغة أسئلة تناسب عناصر المناقشة، ثم يطرح الأسئلة على المتعلمين، ثم يقوم المتعلمون بتلخيص ما تم التوصل إليه مع ربط المفاهيم والأفكارثم يستخلصون الاستنتاجات والتوصيات في ضوء عناصر المناقشة. ويمكن للمعلم الرجوع إلى الكتاب المقرر و دليل المعلم لإمداد المتعلمين بقواعد المناقشة. لمناقشة كل عنصر على حدة. وفي ضوء الأسئلة المطروحة (توفير مصادر التعلم المناسبة).

4- **أنواع الطريقة الحوارية:**

4-1 - **تبعا لطبيعة الموضوع:**

4-1-1- **المناقشة المقيدة:** تدور حول الموضوعات المقررة على المتعلمين في المنهج الدراسي.

4-1-2- **المناقشة المفتوحة(الحرة):** تدور حول موضوعات ومشكلات وقضايا عامة.

4-2- **تبعا لطريقة إدارة المناقشة في الفصل:**

4-2-1- **المناقشة الاستقصائية:** يطرح فيها المعلم سؤالا فيجيب أحد المتعلمين، ثم يعلق المعلم على الإجابة؛ ثم يطرح سؤالا آخر؛ ويقوم متعلم آخر بالإجابة؛ وهكذا.

4-2-2- **المناقشة على نمط لعبه كرة السلة:** في هذا النوع من المناقشة يطرح المعلم سؤالا ويترك للمتعلمين الحرية في المناقشة والتفاعل اللفظي مع بعضهم البعض لاقتراح الحلول الممكنة، فهم يضعون البدائل ويتوصلون الى الاستنتاجات ويتدخل المعلم من حين لآخر للتصحيح عند الضرورة.

4-2-3-**المناقشة الجماعية:** حيث تستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس(30) متعلما فاكثر، أو في حالة جمع الآراء حول قضية عامة تهم المتعلمين.

4-2-4- **المجموعات الصغيرة:** تستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس أقل من (30) أفراد حيث تجلس كل مجموعة (5-7) او على شكل دائري أو تستخدم في حالة الموضوعات ذات العناصر المتعددة؛ حيث تناقش كل مجموعة عنصرا من عناصر الموضوع، وتقدم كل مجموعة تقريرا عما توصلت إليه في نهاية المناقشة.

5- **الندوة:** تستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس كبيرة جدا، أو تستخدم في حالة الموضوعات التي يمكن خلالها استضافة بعض الشخصيات البارزة حيث يناقش المتعلمون اعضاء الندوة في العناصر المطروحة، وينظم المعلم دفة الحوار بين أعضاء الندوة والمتعلمين

(الفوال وسليمان، 2013: 412).

5-1- **طريقة الندوات:** تعتبر الندوة نوع من أنواع المناقشة، وتشترك فيها مجموعة من الأفراد، يتراوح عددهم بين (5) يعرض كل منهم جانبا من جوانب موضوع معين وفق تخطيط سابق واستعداد من كل أعضاء الندوة، وقد يكون أعضاء اللجنة من بين المتعلمين من الفصل نفسه، أو من أشخاص آخرين(جابر، 2005).

وللندوة قائد يدير الحوار، ويمنع المقاطعات والمشاحنات التي قد تحدث بين بعض أفراد الندوة، ويلخص الآراء المطروحة من وقت لآخر ثم يجملها في نهاية الندوة، وحينئذ قد يفتح المجال لتوجيه الأسئلة من المستمعين، ويستمع المتعلمين للحوار الدائر بين أعضاء الندوة و يسجلون ملاحظاتهم، ويستعدون بأسئلتهم التي قد يودون توجيهها لهؤلاء الأعضاء في نهاية الندوة.

6- طريقة المناظرة: تشبه المناظرة الندوة من حيث عدد الأعضاء وطريقة تنظيمها، إلا أعضاء المناظرة ينقسمون الي قسمين، يتبنى كل قسم منهما وجهة نظر مخالفة لوجهة نظر الطرف الثاني حول موضوع معين، قد يقوم بالمناقشة فيها أشخاص متخصصون، يدعوهم المعلم إلي فصله. تدور المناظرة أمام المتعلمين، أو تتكون المناظرة من بعض متعلمين الفصل أنفسهم.

وللمناظرة قائد يدير المناقشة ويلخص الآراء، ويعطي الفرصة المتكافئة للأعضاء لإبداء الرأي، وفي نهاية المناظرة، تتاح الفرصة للمتعلمين لتوجيه الأسئلة ولمناقشة الأعضاء حول آرائهم.

تفيد المناظرة في تعليم المتعلمين احترام وجهات النظر المغايرة لآرائهم الشخصية، وأن يفرق الفرد بين اتجاهه نحو الرأي وصاحب هذا الرأي.

- تفيد في حالة اشتراك المتعلمين أنفسهم فيها في تعليمهم كيفية التعبير الدقيق عن الفكرة التي يريد طرحها، والقدرة علي اختيار الألفاظ بدقة، والتفكير المنطقي والحجة في الإقناع (الحريري، 2010).

7- **ايجابيات الطريقة الحوارية:** للطريقة الحوارية مميزات كثيرة فهي تشوق المتعلم، وتشد انتباهه لفترة طويلة، كما تساعد في الاقتصاد من التجهيزات الخاصة بالتدريس كورش العمل والمختبرات، وتنمي في المتعلمين مستويات عقلية عليا كالاكتشاف والاستنتاج، وادارة الحوار وتناسب الكبار والصغار على حد سواء، وتزيد من إيجابية المتعلمين في العملية التعليمية حيث تدفعهم إلى المشاركة الفعالة، وتجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، كما تزرع فيهم الشجاعة الأدبية، وتحررهم من مشكلة الخجل، وتنمي لديهم القدرة على الحديث بطالقة، وتنمي لديهم مهارات اجتماعية كممارسة أسلوب القيادة، كما تساهم في خلق الدافعية لدى المتعلمين مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي(يعقوب، 2015).

8- **عيوب طريقة الحوار:** من عيوب الطريقة الحوارية انه قد يركز المعلم والمتعلم على الطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.

-كما قد تتحول الجلسة إلى جلسة مملة تهدر الوقت إذا لم يحسن المعلم إدارتها.

وتتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف، ويقظة شديدة لملاحظة تصرفات المتعلمين، وقد يستخدم بعض المتعلمين مفردات غير واضحة مما يضيع فرصة المتابعة والمشاركة على الآخرين - كما تسبب أحيانا إحراجا لبعض المتعلمين نتيجة تعليقات زملائهم، كما قد تسبب هدرا للوقت عندما يكون أسلوبها غير فعال أو عند غياب التنظيم، وقد تقود المناقشة إلى مواضيع بعيدة عن الهدف.

وقد يسيطر على المناقشة عدد محدد من المتعلمين، ولا يستطيع الذين لديهم الخجل من الاشتراك في المناقشة، وقد لا يستمع المتعلمين لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير أسئلة، وفي حالة عدم تمكن المعلم من السيطرة على الصف وسير المناقشة فإن ذلك سوف يقود إلى ظهور بعض المشاكل في الصف كعدم انضباط المتعلمين وعدم إمكانية السيطرة عليهم، اذا لم يهتم المعلم بتسجيل وتلخيص الأفكار المهمة أثناء المناقشة فإنها سوف تضيع الفائدة منه، لا تعطي للمدرس الفرصة لإجراء بعض التطبيقات العملية لضيق الوقت وانشغال المدرس بالرد على الإجابة على أسئلة التلاميذ، كما قد تؤدى إلى مناقشات فرعية تخرج المعلم والتلاميذ عن الدرس(Murray, 2010).

9- **اجراءات تحسين طريقة الحوار والمناقشة:** لتحسين طريقة المناقشة والحوار يجب تحديد وقت معين لأسئلة التلاميذ، وتقديم اجابات مختصرة نموذجية، حيث يدرك المعلم كيف ومتى يسأل.

- طرح أسئلة متنوعة تناسب مستوياتهم التعليمية، و أن يصاحبها وسائل لإيضاح وتجارب حتى لا تعتمد على الناحية اللفظية فقط.

- ضبط المعلم لسلوكيات التلاميذ، وتوخى البساطة في الحوار بعيدا عن التعقيد، وذلك لتشجيع التلاميذ على تطبيقه بحماسة.

- كما تقصير مدة الحوار مع التلاميذ ، بحيث لا تزيد عن (5 دقيقة)، ومع عدد من التلاميذ بحيث لا تتعدى مدة المناقشة (20 دقيقة) لهم جميعا. واختيار التوقيت المناسب لتطبيق المناقشة كأن يلاحظ المعلم شعور التلاميذ بالملل، ضرورة إجراء الحوار مع أكبر عدد من التلاميذ من خلال الحوار النشط، واستخدام أسلوب الدعابة أو المرح الهادف خلال عملية الحوار لإثارة جو من الحب والتالف مع التلاميذ وليس الخوف والرهبة (الحريري، 2010: 82).

6 – الطريقة الاستقصائية:

يعد التعلم بالاستقصاء أحد أنجح الطرائق لتدريس العديد من المواد في مختلف المراحل الدراسية؛ لأنه يتيح الفرصة للمتعلم للقيام بتنفيذ مجموعة من الأنشطة العملية التجريبية، وتنمية مهاراته العلمية والعملية. ولقد حظيت هذه الإستراتيجية باهتمام الكثير من علماء التربية والمعنيين بتدريس العلوم، حيث إنها من أكثر الطرائق فاعلية في تنمية التفكير العلمي ومهارات البحث لدى التلاميذ. ولقد سعت الكثير من الدراسات إلى إثبات فاعلية هذه الطريقة في التدريس.

1– تعريفها: هي طريقة تعلم تركز على العملية أكثر من النتاجات، تقوم على مجموعة من النشاطات التي يقوم بها الفرد، فهي تعينه على تنظيم معرفته السابقة، ثم التوصل إلى اكتشاف المعرفة الجديدة. فهي تعتمد على جهد المتعلم، وهو مركز الفاعلية والنشاط، يفكر ويبحث ويكتشف الفكرة الجديدة ويفسرها بعد تعرضه لسؤال محير أو موقف مشكل، ويسير وفق خطوات منظمة علميا، مستخدما معارفه وخبراته السابقة للوصول إلى الحل بتوجيه من المعلم (الحيلة، 2007: 190).

وعرفها باير الوارد في يعقوب(2015)، بأنها طريقة تجعل الطلبة يحددون المشكلة بغية السعي لحلها، ثم يقترحون الحلول الممكنة، وبعدها يختبرون هذه الحلول في ضوء الأدلة.

وعرفها جرجس بأنها أسلوب تعليمي يقوم على تشكيل مجموعة من التلاميذ الذين يحددون بالتعاون مع المعلم موضوعا معينا أو مشكلة تتعلق بمحور من محاور دروسهم، فيضعون خطة البحث والاستقصاء عنه في المراجع والمصادر تحت إشراف معلمهم الذي لا يتدخل في الأمر ليرشدهم ويدلهم على مواقع هذه المراجع والمصادر.

وتقوم نظرية جيروم برونر (Bruner Jerom)،) في التعلم الاستقصائي الاكتشافي على أن هذا التعلم يحدث عندما نقدم المادة العلمية للمتعلمين على شكل غير مكتمل، ونشجعهم على تنظيمها وتتضمن هذه العملية اكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات، بينما يقتصر دور المعلم على تقديم الحد الأدنى من التوجيه للمتعلم الذي يتحمل الجانب الأكبر من مسؤولية ما يتعلم(يعقوب، 2015).

وللتعلم بالاكتشاف جذور عند سقراط وروسو والجشتالت وبياجيه، حيث اعتقد هؤلاء ان التعلم الأفضل يتأتى عن طريق التفاعل مع الموقف التعليمي واكتشاف المفاهيم والمبادئ، والحصول على المعرفة من تفاعله النشط مع المؤثرات التي يتعرض لها.

2– **خطوات الطريقة الاستقصائية:** يعتمد التعلم بالاكتشاف الموجه على إعداد وتنظيم مجموعة من

الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلميذ، تحت إشراف المعلم وتوجيهه ليصل التلميذ إلى تحقيق ما يصبو إليه والمعلم الذي يعتمد على طرق تدريس محورها المتعلم كالتعلم بالاكتشاف والدراسة المعملية. وتشمل هذه الخطوات تحديد المشكلة وصياغتها بوضوح، ثم صياغة الفرضيات، ثم جمع المعلومات، وتسجيل البيانات، واختبار الفرضيات في ضوء الأدلة المتوفرة، ثم صياغة النتائج، ثم اتخاذ القرارات وتطبيق النتائج (الشقيرات، 2009).

ويحتاج هذا الأسلوب إلى توفير عدد كبير من الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية، الأمر الذي يتيح لكل متعلم حل المشكلة العلمية أو اكتشافها عن طريق ممارسة النشاطات العملية والمعملية.

وطريقة الاكتشاف الموجه في التدريس تنمي العمليات العقلية كهدف للعملية التعليمية بدلا من مجرد المعرفة، وينقل مركز العملية التعليمية من المعلم الى المتعلم، ويتخذ من التلميذ مركزا له، ففي المواقف الكشفية.

وقد أثبتت الأبحاث والتجارب في هذا الميدان أن اتباع أسلوب التعليم عن طريق الوسائل التعليمية يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء عند التلميذ، كما ويمكن تنويع أساليب التعليم (الاكتشاف الموجه) لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ عن طريق تلك الوسائل، فالتلاميذ يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عاليا من التحصيل عند الاستماع للشرح النظري للمعلم وتقديم أمثلة قليلة ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية مثل مشاهدة اللوحات التوضيحية والرسومات (العاتكي، 2009).

تساعد استراتيجية الاكتشاف الموجه المعلمين على كيفية التنوع في استخدام طرائق تدريسية متنوعة، وتساعد الاستراتيجية على حفظ المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها، فالأشياء التي يستدل عليها التلميذ بنفسه تكون أكثر بقاء في الذاكرة من تلك التي تعطى له جاهزة.

3- **انواع التعلم باستراتيجية بالطريقة الاستقصائية:** هناك ثلاثة أشكال للاستقصاء، ولكل منها أنواع:

3-1- **مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للمتعلم:** ويقع تحت هذا الأساس الأنواع الثلاثة التالية:

أ - **الاكتشاف الموجه:** هو الذي يقوم فيه المعلم بدور كبير في التخطيط والتنفيذ للدرس، حيث يحدد المشكلة للمتعلمين، ويقدم لهم التوجيه إلى كيفية جمع البيانات وتسجيلها والوصول إلى نتائج.

ب- الاكتشاف شبه الموجه: وفيه يوضع المتعلم أمام مشكلة ما ويزود ببعض الإرشادات والتوجيهات العامة التي قد تساعده على حل المشكلة حيث يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات

العامة.

جـ- الاكتشاف الحر: وهو الذي يكون فيه دور المعلم في التوجيه محدودا للغاية فهو يضع المتعلم أمام مشكلة ما، ثم يعطيه الحرية الكاملة في اختيار طريقة الحل. وهي أرقى أنواع الاكتشاف

3-2- العمليات التي تستخدم في التعلم بالطريقة الاستقصائية: يقع تحت هذا الأساس خمسة انواع هي أ- **الاكتشاف الاستقرائي:** وفيه يتم اكتشاف المفهوم أو التعميم أو القاعدة من خلال مجموعة من الأمثلة النوعية، وبتوجيه من المعلم، وعليه فإنه يسير من الحالات والأمثلة إلى التعميمات.

ب- الاكتشاف الاستدلالي: وفيه يتم استخدام مبادئ المنطق للوصول إلى التعميم أو المفهوم ثم البحث عن تطبيقات نوعية، وعليه فإنه يسير من التعميمات إلى الحالات والأمثلة النوعية.

جـ- الاكتشاف التحويلي: وفيه يركز التلميذ على التفكير التباعدي والابتكاري، كما أن هذا النوع له صلة كبيرة بالاكتشاف الغير موجه.

د- الاكتشاف القائم على المعنى: وفيه يتم وضع التلميذ في موقف يتطلب منه وضع حل لمشكلة ما، حيث يشارك مشاركة فاعلة في عملية الاكتشاف، ويكون على وعي وفهم كامل لما يقوم به.

هـ-**الاكتشاف غير القائم على المعنى:** وفيه يقوم التلميذ بحل مسألة ما، بتوجيه من المعلم وبإشرافه دون فهم للافتراضات والمبادئ التي يستند إليها هذا التوجيه، وما على التلميذ إلا أن يتبع خطوات التوجيه التي يوجهها له المعلم بدقة (أبو سميد، وآخرون، 2007).

وقد لاقت استراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية استحسانا واسعا من المعلمين، لأنها تسمح بالتفاعل مع التلميذ واندماجه في النشاط التعليمي باستخدام وسائل تعليمية، وهي على أنواع متعددة ومنها:

1- **النماذج والمجسمات:** وقد تكون أشياء حقيقية يحضرها المعلم أو التلاميذ كوحدات المقاييس، وقد تكون النماذج والمجسمات جاهزة أو من إعداد المعلم أو التلاميذ.

2- اللوحات وتشمل ما يلي:

أ- **السبورة:** وتعد أكثر الوسائل شيوعا في المدارس وأقدمها، فهي سهلة الاستعمال وقليلة التكلفة.

ب- اللوحة المسمارية: لوحة خشبية مربعة الشكل مثبت عليها مسامير موزعة بمسافات متساوية على طولها وعرضها، سهله الإعداد قليلة التكلفة، وتفيد في توضيح المفاهيم الهندسية وفي إيجاد المساحات والتعرف على أشكال الزوايا.

3- الصور والرسوم: كصور الأشكال الحقيقية أو رسومات وصور الأشكال الهندسية (المربع،

المثلث..) إذ أنه من خلال تعامل المتعلم مع هذه الصور يستطيع التعرف على حقائق هذه الأشكال، كما أن الرسومات البيانية توضح كثيرا من المفاهيم والعلاقات فيما بينها (كالرسومات البيانية).

4- الأجهزة والوسائل السمعية والبصرية: وتشمل أجهزة العرض مثل التلفزيون والفيديو، وجهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة والجهاز العارض للصور المعتمة، والجهاز العارض فوق الرأس (حمدان، 1988).

4- الية تنفيذ الدروس باستراتيجية الاكتشاف الموجه بالوسائل التعليمية:

يرى معظم التربويين الذين تطرقوا للدراسات التجريبية، إلى تفوق الطريقة الاستقصائية على الطرائق التعليمية التقليدية، وذلك بسبب ما تتمتع به هذه الطريقة من مميزات. وقد بدا الاهتمام بالاستقصاء من خلال النظرية الاجتماعية التي ظهرت في مجال التربية، ومن خلال أفكار جون ديوي (Deway)، وهارولد(Harold)، ووليم كيلباترك (Kilpatrick) الذين يرون أن هدف التربية لا يقتصر على نقل المعرفة للتلاميذ بل يتعداه إلى إعطائهم الفرصة للبحث، والتساؤل، والاستفسار وصولا للمعلومات أو إعادة بنائها على أساس جديد (ذوقان، وأبو السميد، 2007).

وأكد (بياجيه) الوارد في يعقوب(2015)، أن الحقيقة المتعلمة أو الملقنة هي نصف الحقيقة، أما الحقيقة الكاملة فهي التي يكتشفها المتعلم بنفسه، ويعيد بناءها.

تقوم على توليد الأفكار وتعديلها، اعتمادا على الخبرات والمعلومات السابقة، مما يوصل الفرد إلى أبنية وتراكيب جديدة. الا انه لا يمكن تطبيق الطريقة الاستقصائية وحدها في كل فروع المادة وفي كل الدروس، فالمتعلم لا يستطيع استيعاب المعلومات كلها عن طريق الاستقصاء، كما يتطلب الاستقصاء وقتا طويلا، ونتائج البحث العلمي التي يصل إليها الطالب ليست صحيحة ولا موثوقا بها دائما لأنها نتائج عمل فردي تحتوي على المصادفة التي لا يستطيع التلميذ بمقدرته الفردية التخلص منها (الشقيرات، 2009).

5- مراحل استراتيجية الاكتشاف الموجه: تمر استراتيجية الاكتشاف الموجه بعدة مراحل هي:

1- مرحلة التحضير الخاصة بالملاحظة والتجريب، فيها تتوفر العناصر التالية (وجود دافع عند المتعلم، وجود خلفية لدى المتعلم، توفر مناخ يساعد على الاكتشاف).

2- يقدم المعلم مجموعة من الأسئلة المختلفة للتلاميذ، ويعرض رسما او صورة مشكلة بعد اكتشاف التلاميذ للتعميم، ويطلب منهم التفكير فيها.

3- مرحلة تحقيق النتيجة، وفيها يتأكد المعلم من صحة الحلول التي توصل اليها التلاميذ، إما عن

طريق البرهان بطريقة منطقية أو عن طريق التعميم في مواقف متعددة.

4- مرحلة التطبيق، وتأتي في نهاية مراحل الاكتشاف، وفيها يقوم المعلم بتقديم أمثلة تطبيقية، من واقع الحياة اليومية، التي تتصل بمشكلات المجتمع وبالمشكلات التي يعيشها التلميذ.

مراحل استخدام الوسيلة التعليمية: تمثلت فيما يلي:

1- مرحلة الإعداد: التعرف على محتوياتها وخصائصها ونواحي القصور فيها، ومن ثم البدء بصياغة الخطة التي تستخدم لعرض الوسيلة، وذلك للتعرف على مدى مناسبتها لموضوع الدرس وأهدافه.

2- رسم خطة للعمل: يضع المعلم لنفسه تصورا مبدئيا عن كيفية الاستفادة من تلك الوسيلة المعدة، فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات التي تساعد الوسيلة في الإجابة عليها، ويخطط لكيفية تقديمها لأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلميذ.

3- **تهيئة المناخ المناسب للتعلم:** يجري المعلم نقاشا مع التلاميذ لتعريفهم بالوسيلة المعدة، وجعلهم متشوقين ومستعدين للاستجابة والتفاعل معها ليدرك التلاميذ بوضوح الغرض منها

4- **إعداد المكان:** تهيئة المكان يساعد على الاستفادة من الوسائل، حيث أن الاهتمام بتهيئة المجال المناسب لاستخدام الوسائل استخداما سليما يؤدي إلى زيادة الفائدة المرجوة منها.

5- مرحلة الاستخدام: يركز المعلم على الأسلوب الذي يتبعه في استخدام الوسائل ومدى اشتراك التلميذ اشتراكا إيجابيا في الحصول على الخبرة عن طريقها.

انتقال أثر التعلم(التدريب): إن التعلم المدرسي كان وما زال قائما على افتراض أن ما يتم تعلمه داخل الصف يمكن نقله إلى خارج المدرسة للمساعدة في التكيف والإعداد للحياة((الشقيرات، 2009).

5- **الصعوبات التي تواجه التدريس بالطريقة الاستقصائية:** يحتاج هذا الأسلوب من التعليم إلى وقت أطول من بقية الأساليب الأخرى، كما لا يستطيع التلميذ في بداية تعلمه، اكتشاف كل شيء بدرجة كافية، ولا يلائم هذا الأسلوب تدريس كل الموضوعات الدراسية، وقد لا يناسب جميع التلاميذ، كما يحتاج هذا الأسلوب إلى نوعية خاصة من المعلمين، ممن تتوافر لديهم شروط القيادة الحكيمة. ويصعب استخدام هذا الأسلوب في الغرف الصفية ذات الكثافة المرتفعة. ويتطلب التعلم بالاكتشاف الكثير من الوسائل التعليمية التي توضح وتدعم الموقف التعليمي(الحريري، 2010).

6- **ايجابيات الطريقة الاستقصائية:** تنمى الطريقة الاستقصائية في المتعلمين الثقة بقدراتهم التعليمية، وتعرفهم على ما يناسبهم وما لا يناسبهم، وعدم الخوف من الوقوع في الخطأ، واحترام الحقائق وفحص

الفرضيات بصورة مستمرة، واكتساب مهارة المقارنة والتركيب والتفسير والتلخيص والنقد واتخاذ القرار، و القدرة على التعبير عن النتائج التي توصلوا إليها، وتحدي الأفكار التي توصلوا إليها، وتمكين التلاميذ من التعرف على العلاقات وتحديد العلل، كما تنمي لديهم القدرات العقلية والتفكير المنظم، والقدرة على تحسس وحل المشكلات وتدريبهم على مهارة طرح السؤال والبحث عن إجابات علمية، كما تساعدهم على تعلم التفكير المستقل، واستخدام المعلومات وتمثلها، وليس حفظها وتكرارها وتعلمهم كيف يتعلمون (زيتون، 2003).

7- **عيوب الطريقة الاستقصائية:** كما أن للطريقة الاستقصائية عيوبا فهي تتطلب منهجا مبنيا وفق الاستقصاء، وتستغرق وقتا طويلا، كما انها صعبة لبعض الطلبة، تتطلب خلفية معرفية قد لا تتوفر لدى الجميع، وتقتضي معلما مؤهلا تأهيلا جيدا (زيتون، 2003).

7- طريقة الممارسة العملية بالتجريب:

تتعدد طرق التدريس، وتتنوّع بين التحليل، والسرد القصصي، والتمثيل، والمناقشة، والحوار، والتجريب، وكلما تم الجمع والتنويع بين أكثر من طريقة كانت النتائج التعليمية أفضل، هناك تقارب بين معاني التجريب، والممارسة، والتدريب، والخبرة فالممارسة العملية تعني طريقة التعلم عن طريق العمل، والتجريب العملي، يقوم على اساس أن ما يدرسه المتعلم من أفكار ومبادئ ومفاهيم عملية تتاح فرص رؤيتها وممارستها عمليا في مواقف خاصة لهذا الغرض، والممارسة العملية هي إحدى طرائق تعلم العلوم التطبيقية والطبيعية، تركز على التدريس من خلال التجارب والأنشطة المعملية ذات الصلة بالمواد، والمقررات التي يدرسها تلاميذ أية مرحلة تعليمية.

1- **تعريف استراتيجية الممارسة العملية:** تعرف الممارسة العملية بأنها النشاط التطبيقي الذي يتبعه المتعلمون في المواقف التعلمية بإشراف المعلم لدى اكتسابهم المعارف والمهارات، وممارسة ما يتعلمونه عمليا تقليدا أو اختبارا استكشافا، فالممارسة العملية تركز على عمل المتعلم ونشاطه الذي يندمج مع البيئة المحيطة ويتفاعل معها بهدف حل المشكلة المطروحة بإشراف المعلم، ويمكن أن تكون تقليدا أو امر إبداعي بحاجة إلى اكتشاف، والممارسة العملية تبدأ بعد الملاحظة والاستقصاء، والطريقة التجريبية هي مصدر التعلم والتطور، كما أن بعضهم تناول طريقة الممارسة العملية في مواد العلوم التطبيقية، وتناولها بعضهم في مواد العلوم الإنسانية والتطبيقية (يعقوب، 2015).

2- **أهمية طريقة الممارسة العملية والتجريب:**

قد يواجه الإنسان مواقف جديدة في التعلم ليس في خبرته السابقة شيء منها، وهنا يستخدم الممارسة العملية وهي طريقة أساسية من طرائق التعلم الناجح، فهي تكشف الأسباب التي توضح ظاهرة معينة، وتسمح للمتعلم بالتنقيب، والبحث، والممارسة، والتجربة، كي يتوصل بنفسه إلى النتيجة يتأكد من صحتها. وأكدت العديد من الدراسات تفوق طريقة الممارسة العملية على الطرائق الأخرى، ولا سيما التقليدية منها وتعتبر مونتيسوري ماريا (Montessori Maria) أول من نبذ التعليم بالتلقين وذلك عام (1896) وكانت نظرتها في التدريس تنطلق من أنها بدلا من تعليم المتعلمين بالطرائق التقليدية المتضمنة (القراءة، الحفظ، التلقين) تعلمهم باستخدام مواد محسوسة ملحوظة الجدوى ليفهم المتعلم أن التعلم ليس بالحفظ والتلقين فحسب، بل بالإدراك، والتجربة التي من خلالها يحلل ويبتكر، ثم توصلت إلى نتيجة أن طريقة الممارسة العملية هي الأفضل في التعلم(الزويتي، وصاحب، 2014).

3- مراحل تنفيذ طريقة الممارسة العملية:

تشمل تنفيذ الممارسة العملية مراحل لتالية:

- تحديد هدف النشاط ثم إعداد الأدوات وإعلام المتعلمين باحتياطات الأمان، ثم إعداد أوراق عمل النشاط التي تتضمن الهدف من التجربة والإجراءات المتبعة للوصول إلى الاستنتاجات أو المعرفة العلمية الجديدة، ثم يوزع المتعلمون في مجموعات، ويعرفون بالأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في التجربة، توزيع أوراق العمل واعطاء توجيهات للمتعلمين، ثم التأكد من أن الجميع نفذ النشاط، مناقشة المتعلمين في النتائج التي توصلوا إليها، إعادة التجربة، إجراء تقييم نهائي للتجربة (زيتون، 2003).

4- **ايجابيات طريقة الممارسة العملية:** من مميزات طريقة الممارسة العملية

- انها تمكن المتعلم من تطبيق ما يتعلمه من مدركات وتجريبها عمليا في مواقف جديدة.
- وتنمي قدرة المتعلم على التعاون أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- تتيح للمتعلم فرصة الاستفادة من أخطائه ومن ثم الابتكار والإبداع، ينتقل المتعلم من مستقبل إلى فاعل ومشارك عمليا.
- تتيح للمتعلم فرصة إجراء التجارب المناسبة وتوضيح دور التجربة في تكوين الخبرات العلمية.
- تساعد على تنمية مهارات المتعلم الخاصة في استخدام الأجهزة والمواد العلمية ومهارات تدوين البيانات وفحص العينات.
- توفر فرص العمل الفردي والجماعي في داخل المعمل وخارجه.
- تساعد المتعلم على تنمية الصبر وضبط النفس ودقة الأوقات(الشقيرات، 2009: 177).

5- **عيوب طريقة الممارسة العملية:** من عيوب هذه الاستراتيجية:

- ان طريقة الممارسة العملية بالتجريب باهظة التكاليف، إذ إنها تتطلب إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يؤدي العمل المطلوب، ويتدرب على المهارة المنشودة في كل متكامل، وعدم توفر المواد والأجهزة والأدوات اللازمة في الكثير من المدارس لتحقيق الممارسة العملية.

-كما انها لا تحقق الأهداف المطلوبة إذا وزع العمل المراد تعلمه على المتعلمين، بحيث يؤدي كل متعلم مرحلة واحدة، أو مهارة معينة فقط من مجموع العمل المتكامل.

- صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، وسهولة الغش في كتابة التقارير والاختبارات العلمية، قد تنشأ عن العمل المخبري بعض المخاطر، تحتاج إلى وقت طويل في الإعداد (أبو سميد، وآخرون، 2007).

8- استراتيجية التدريس المصغر:

يطلق اصطلاح التدريس المصغر (Microteaching) على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد باشتراك عدد من الدارسين، و هو أسلوب من أساليب تدريب المعلمين، يمثل صورة مصغرة للدرس أو جزءا من أجزائه أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ويقدم لعدد محدود من المتعلمين أو المعلمين المتدربين، في مواقف تعلمية حقيقية، ولكنها مبسطة من حيث تقليص عدد الطلاب ومدة الدرس، ومحدودية المهمة التعليمية، فعدد الطلاب يتراوح بين(4-10) طلاب ومدة الدرس بحدود (5-10 دقائق) والمهمة التعليمية محصورة في مهارة محددة.

تعريف استراتيجية التدريس المصغر: ويعرف التدريس المصغر بانه موقف تدريسي، يتدرب فيه المعلمون على المواقف التعليمية الحقيقية المصغرة التي تشبه غرفة الفصل العادي، غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس، ويتدرب المعلم في الغالب على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة(Fawal, 2005).

ويعرف في قاموس التربية بانه تعليم يقوم به المعلم (المتدرب) فيدرس لتلاميذه فى مده تتراوح بين (5-20) دقيقه بحضور المشرف، ويتبع ذلك تقييم المشرف، وقد يعاد الدرس ويتم التدريس حتى تتقن المهارات. فهو عباره عن موقف تعليمي بسيط من حيث الزمن والمحتوى وعدد المتعلمين والدارسين ، تحت إشراف شخص ما قد يكون المعلم أو مجموعه أشخاص ذوى خبره عالية في مجال التربية، ويعمل على إكساب المتعلم مهارات جديده فضلا عن نمو معلوماته الأخرى(https://altadree.blogspot.com/2014/09/5.

ونواة التدريس المصغر كانت ممثلة بما يسمى بدرس المشاهدة (lesson demonstration)، حيث يقوم المتدرب بإلقاء درس قصير على مجموعة من الطلبة الزملاء الذين يتخذون دور الطلاب. وبينت تلك الدروس حاجة المتدرب لما هو اكثر من المادة الدراسية وعدم تمكن المتدرب من الالتزام بتطبيق كل المهارات التدريسية والأساليب المطلوب تقديمها في الدرس الواحد.

وسرعان ما تطورت دروس التدريس المصغر بإدخال تقنية التسجيل المرئي والمسموع على شريط فيديو كي يتاح للطلبة فرصة مشاهدة تدريسهم مباشرة بدلا من الاعتماد على تقارير الزملاء أو المشرف، ثم ظهرت تنويعات لنموذج ستانفورد الاصلي ومنها نموذج جامعة الستر الجديدة

الذي حددت ثلاثة خطوات وهي (التخطيط– التدريس– التغذية الراجعة)، حيث يقوم المتدرب بالتخطيط والتدريس للزملاء ثم مناقشة الدرس معهم وبحضور المشرف واستخدم منهج المناقشة الجماعية تعويضا لإعادة التدريس في النموذج الاصلي، وبناء على ذلك؛ فإن المتدرب يحتفظ بالسلوك الصحيح، عندما يلقى تعزيزا إيجابيا من أستاذه أو من الحضور، ويبتعد عن السلوك الخاطئ بناء على التعزيز السلبي، ويحسن من أدائه تدريجيا حتى يصل إلى الأداء المطلوب. وفي نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن (20)، بدأ التدريس المصغر يظهر، لكن بصورة غير الصورة السلوكية التقليدية التي كان عليها في الستينيات والسبعينيات، فقد بدأ التربويون يطبقونه(الاتجاه المعرفي)، فتغيير سلوك الفرد يتطلب التأثير على تفكيره واتجاهه نحو هذا السلوك أولا، ثم توجيهه إلى السلوك المطلوب (أبو سميد، وآخرون، 2007).

2– **مبررات استخدام التعليم المصغر**: هنالك عدة مبررات لاستخدام التدريس المصغر في العملية التعليمية هي:

– تسهيل عملية التدريب، في كثير من الأحيان يتعذر الحصول على فصل كامل من المتعلمين لفترة زمنية عادية.

– قد يتعذر الحصول على تلاميذ حقيقيين فيلجأ المدرب إلى الاستعانة بزملاء المتدرب ليقوموا مقام التلاميذ الحقيقيين وهو نوع من التعليم التمثيلي.

–يخفف التعليم المصغر من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد.

– التدرج في عملية التدريب. إذ يستطيع المتدرب من خلال التعليم المصغر أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد فقط يسهل عليه إعداده ألن الدخول في درس عادي يشتمل على خطوات عديدة ويحتاج إلى مهارة أكبر في تخطيطه و تنفيذه.

– إتاحة الفرصة للتغذية الراجعة التي تعتبر من أهم عناصر التدريب وقد تأتي التغذية الراجعة من المتدرب نفسه لدى رؤيته لأدائه من خلال استعراض الشريط التلفزيوني المسجل.

–إتاحة الفرصة للمتدرب لكي يدخل التعديلات الجديدة على سلوكه التعليمي وذلك من خلال إعادة الأداء بعد التغذية الراجعة.

– يتيح التعليم المصغر الفرصة للمتدربين كي يركزوا على اهتمامهم على كل مهارة تعليمية بشكل مكثف و مستقل فقد يركزوا اهتمامهم حينا على مهارة طرح الأسئلة و في حين آخر على التعزيز

أو السلوك غير اللفظي أو التهيئة الحافزة أو الغلق أو جذب الانتباه وغير ذلك(عثمان، مصطفى، 2014).

3- **المبادئ الاساسية التي يقوم عليها للتدريس المصغر:** يري معظم التربويين ان التدريس المصغر يتمحور حول المبادئ التالية:

3-1- **اختزال المهمة التعليمية:** يقوم على مبدأ اختزال المهمة التعليمية وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب عليها، و تقويمها، ويتم تعليمها في جو طبيعي حقيقي.

3-2- **التحكم بالعملية التعليمية:** نظرا لصغر المهمة فانه يمكن التخطيط للتنفيذ بدقة اكبر من الدروس العادية، كما تساعد المراقبة والتسجيل الصوتي أو التلفازي على التقويم الموضوعي الذي يمكن من التحكم من جديد بالعملية التعليمية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها.

3-3- **اختصار مدة التنفيذ:** يقتصر على تنفيذ مهمة مختزلة أو تعليم مهارة محددة لذا فانه لا يحتاج لوقت طويل، ويتم عن طريق تنفيذ انشطة محددة، واذا كانت مدة التنفيذ قصيرة والانشطة محددة فيمكن مراجعتها وتحسينها والتدرب عليها.

3-4- **تحديد عدد التلاميذ:** يتراوح عدد التلاميذ بين(4-10) وقد يزيد العدد عن ذلك قليلا.

3-5- **توفير التغذية الراجعة:** يجري تقويم الدرس بعد انتهاء المهمة التدريبية فتعطى التغذية الراجعة للمدرس فور انتهائه من تعليم المهارة، وغالبا يتم تسجيل الدرس بالفيديو فيرى المدرس نفسه والموقف التدريسي بكامله في اثناء مرحلة التقويم ويصحح في ذلك بإعطاء درس جديد يطلع فيه على النواحي الإيجابية والسلبية، و يحصل المتدرب على مصادر عديدة للتغذية الراجعة كالتعليقات والمقترحات التي يقدمها المشرف، والتسجيل المرئي والصوتي للدرس.

كما يتخلص من التردد والخوف والجوانب الانفعالية السلبية التي تعرقل القيام بالتدريس فضلا عن ان الشعور بالنجاح في المراحل الاولى يدفع إلى نجاحات اخرى ابعد اثرا في العملية التعليمية(الهاشمي، والديلمي، 2008).

4- **شروط استخدام التدريس المصغر:**

أ- **تحديد الاهداف:** تتوقف النتائج التي يمكن ان تجنى من تجربة التدريس المصغر على الاهداف المرجوة منها فقد يكون الهدف تكوين مهارات محددة مسبقا لدى اشخاص معينين أو استخدامه كوسيلة للبحث عن المهارات الأساسية التعليمية اللازمة لمهنة التدريس أو لنوع من التدريس

أو التعمق في مظاهر اخرى للعملية التعليمية.

ب- تنظيم بيئة تعليمية فعالة: بعد الانتهاء من تحديد الاهداف لا بد من تنظيم الصف ليتم تحقيق تلك الاهداف ولا شك في ان هناك شروطا تتصل بالعناصر البشرية التي ستعمل فيها(الهويدي، 2005).

- تنظيم استخدام الوقت، و تحديد المتطلبات الاخرى للصف المستعملة في التدريس المصغر.

ج- اعداد المشرف: المشرف هو اساسا مدرس ودوره تحسين اداء المهارات التي تهدف إلى وصول المتدرب إلى اتقانها.

د- إختيار طلبة التدريس المصغر: يعتمد اختيارهم على اهداف محددة موضوعة مسبقا (ذوقان، وأبو السميد، 2007).

هـ- تسجيل التدريس المصغر: يتم التسجيل على شريط فيديو حيث يدعم اهداف التدريس المصغر من خلال تطوير نماذج مختلف المهارات التعليمية وعرضها.

- التسجيل مصدر قوي للتغذية الراجعة ويساعد المتدرب على فهم ادائه(زيتون، 2003: 375).

5- **انواع التدريس المصغر:** من انواع من التدريس المصغر:

أ- **التدريس الموجه إلى الطلاب الحقيقيين:** ان تدريس الطلاب الحقيقيين توفر له فرصة التعامل مع عينة مشابهة لما سيقوم بتدريسهم مستقبلا، ومن صعوبات هذا النوع ان اخراج الطلاب من صفوفهم يربك يومهم الدراسي وقد يستجيب الطلاب للتسجيل الفيديو اكثر من استجاباتهم للدرس.

ب- **التدريس الموجه إلى الزملاء:** ان تدريس المتدرب للزملاء يوفر لهم فرصة مشاهدة بعضهم وهذا يؤدي إلى تبادل الخبرات فيما بينهم، فضلا عن التزام الطلبة بالتوجيهات المعطاة لهم ومشاركتهم في عملية التقويم والتغذية الراجعة.

ج- **التدريس الموجه إلى الزملاء والطلاب الحقيقيين (المختلط):** يقوم المتدرب بتدريس الزملاء أولا ثم لطلاب حقيقيين ويوفر هذا النوع محاسن كل من الأسلوبين السابقين.

1- **اسلوب المجاميع الصغيرة المتجانسة** وهو بأنه عبارة عن اسلوب من التعلم ضمن مجموعة متجانسة التحصيل قادرة على التعامل مع المادة التعليمية المقدمة من خلال الجهود التنافسية الفردية للمجموعة الواحدة.

2- **اسلوب المجاميع الصغيرة غير المتجانسة:** هو عبارة عن خطة تنظيمية صفية عامة يحدد المعلم فيها مادة دراسية وينظم الطلبة في مجاميع صغيرة غير متجانسة من حيث القدرات

التحصيلية تعمل على تحقيق اهداف فردية تنفذ من اعضاء المجموعة الواحدة.

6- **مراحل التدريس المصغر:** يري معظم الخبراء في استراتيجيات تدريس ان لتحقيق التدريس المصغر لأهدافه فيمر على المراحل التالية:

6-1- المرحلة الأولى: الإرشاد والتوجيه: يبدأ المشرف في هذه المرحلة بتوجيهات عامة تقدم لجميع المتدربين، ويفضل أن يكتفي بتقديم الخطوط العامة، وتبنى هذه التعليمات على ما قدم للمتدربين من نظريات في المواد النظرية، وقد تقدم لهم هذه التوجيهات بطريقة غير مباشرة؛ في شكل نماذج يقوم المشرف بأدائها أمامهم، أو يستعين بمعلمين او درس مسجل على شريط فيديو، ثم يناقشهم فيما شاهدوه، وعندما يبدأ التدريب العملي، يحدد المشرف لكل متدرب المهارة التي ينبغي أن يتدرب عليها، وقد يختارها المتدرب بنفسه، ثم يقدم المشرف إليه المعلومات اللازمة للتحضير للدرس، ويبين له الأساليب والأنشطة التي ينبغي أن يقوم بها(جابر، 2005).

6-2- المرحلة الثانية: المشاهدة: هذه المرحلة مكملة لمرحلة الإرشاد والتوجيه؛ حيث تتداخل معها في كثير من الحالات، بل إن بعض خطوات التوجيه والإرشاد قد تكون أثناء المشاهدة أو قبلها أو بعدها بقليل والمشاهدة غالبا ما تتم على مرحلتين المشاهدة المبدئية التي تهدف إلى إطلاع المتدربين على ما يجري في الفصول والمشاهدة التدريبية النقدية التي يقوم بها المتدربون للنقد والحوار والتعزيز.

6-3-المرحلة الثالثة: التحضير للدرس: بعد أن يقدم المشرف النموذج الذي ينبغي أن يحتذوا به؛ يبدا المتدرب في التحضير لدرسه الذي ينبغي ان يشمل، تحديد المهارة المراد التدرب عليها، وتحديد أهداف الدرس الخاصة والسلوكية، وكيفية التأكد من تحققها.

- تحديد الأنشطة التي سوف يتضمنها الدرس، وتحديد مدة الدرس، وتوزيع الوقت بين المهمات بدقة، وتحديد مستوى الطلاب، وإعداد المادة، أو اختيارها من كتب مقررة، والإشارة إلى الطريقة التي اعتمد عليها، في التحضير للدرس، وتحديد الوسائل التعليمية، والأهداف، وتحديد أدوات التقويم وربطها بأهداف الدرس.

6-4- **المرحلة الرابعة: التدريس:** يقوم المتدرب بإلقاء درسه حسب الخطة التي رسمها، والزمن الذي حدده لتنفيذها، ويتبادل المتدربين الأدوار بينهم، خاصة إذا كان التدريس المصغر يقدم للزملاء من المعلمين. حيث يقوم كل واحد منهم بدور معين؛ بدءا بالتحضير والتدريس، ومساعدة زميله المتدرب.

6-6 - المرحلة الخامسة: الحوار والمناقشة: تعد هذه المرحلة من أصعب المراحل وأكثرها تعقيدا،

لأنها تشمل النقد وإبداء الرأي في أداء المعلم المتدرب. وينبغي ألا يؤثر حضور المشرف في هذه المرحلة تأثيرا سلبيا على سير الحوار، وألا يقلل من قدرة المتدرب وزملائه على إبداء رأيهم بحرية تامة، فقد ينظر المعلم إلى رأي أستاذه نظرة أمر، ولا يتجرأ على إبداء رأيه الخاص، بينما يتحدث مع زملائه ويناقشهم بحرية تامة. ومرحلة الحوار والمناقشة هذه يمكن أن تتم بطريقتين:

6-6-1- تدريس فنقد: حيث يبدأ الحوار والنقاش بعد التدريس مباشرة، أي قبل تدريس المعلم الآخر، وهذه هي الطريقة المثلى، غير أنها قد تسبب تخوف المتدربين من التدريس، وتقلل من مشاركتهم، لكن ذلك غالبا ما يزول بمرور الوقت والحوار الهادئ البناء.

6-6-2- تدريس فتدريس: في هذه الحالة يؤدي جميع المتدربين التدريس المصغر، ثم يبدأ الحوار والنقد واحدا تلو الآخر.

6-7- **المرحلة السادسة: إعادة التدريس:** تعد مرحلة إعادة التدريس مرحلة مهمة من مراحل التدريس المصغر إذا دعت الحاجة إليها؛ لأن نتائج الحوار وفوائده لا تظهر لدى غالبية المتدربين إلا من خلال إعادة التدريس. وقد تعاد عملية التدريس مرة أو مرات حتى يصل المتدرب إلى درجة الكفاية المطلوبة.

6-8- المرحلة السابعة: التقويم تقويم أداء المتدرب، ويتم ذلك من خلال ثلاث قنوات: الأولى تقويم المتدرب نفسه، وتقويم الزملاء المعلمين، تقويم الأستاذ المشرف، وينبغي أن يكون هذا التقويم موضوعيا. وقد يكون التقويم في شكل استبانة، تحتوي على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة؛ يقدم المشارك فيها آراءه واقتراحاته حول التدريس المصغر.

6-9- المرحلة الثامنة: الانتقال إلى التدريس الكامل: لكي يؤدي التدريس المصغر دوره، يحتاج المتدرب إلى الانتقال من التدريس المصغر إلى التدريس الكامل، غير أن الانتقال ينبغي ألا يتم فجأة، وإنما يتم بالتدريج. والتدرج في تكبير الدرس يكون بزيادة في زمنه؛ من خمس دقائق إلى خمس وعشرين دقيقة مثلا، وفي عدد المهارات؛ من مهارة واحدة إلى عدد من المهارات (ذوقان، وأبو السميد، 2007).

7- فوائد التدريس المصغر في تدريب الطلاب قبل الخدمة: للتدريس المصغر فوائد كثيرة منها: يمكن التخلص من المشتتات المتعلقة بالخروج عن النظام، ويسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في تنفيذ الانشطة، وتقويميها، ويسهل عملية التحكم بالعملية التعليمية، ويوفر الوقت، ويساعد المدرس على التعرف بسرعة على طلابه، ويقوم التدريس المصغر بردم الهوة بين التدريس النظري والتدريس

العملي، مما يجعل التدريس عملية ميداينة، كما تؤتي المناقشات بين المعلم والطالب ثمارها في طلاقة اللسان وتسلحه بأساليب النقاش المفيدة، وصقل شخصية المتدرب مما يتيح له المرونة في الحركة والتفاعل والسيطرة على الصوت المرتفع أو السرعة إلى غير ذلك من الامور المسلكية، ومواجهة المشكلات الواقعية، والتمكن من المهارات المتعددة الكفيلة بمواجهتها وحلها (https://foe.njb.kau.edu.sa/).

9- استراتيجية التعليم التعاوني:

ينظر للتعليم التعاوني على أحد نتائج التربية المعاصرة في حين يعتبر شكل من أشكال التعلم الصفي يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية، حيث يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة لإنجاز مهمات موكلة إليهم وتحقيق أهداف مشتركة، بحيث يعتمد نجاح أو فشل المجموعة على عائق كل فرد من أفراد تلك المجموعة كما لا يمكن لأي فرد أن ينجز عمله إلا إذا أنجز باقي الأفراد أعمالهم ويكون عملهم ضمن شعار واحد هو السير في قارب واحد إما النجاة معا أو الغرق معا.

1- **تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني:** هو طريقة حديثة في التعليم تبتعد في أسلوبها عن الطرق التقليدية، كاللوح والطبشورة، حيث إنّها تستخدم طريقة التشارك بين الطلاب في النقاش يجلسون بشكلٍ دائري ويعرض كل طالب أفكاره ووجهة نظره للجميع حتى يستفيد كل فرد من الآخر في التفكير والوصول للحلول.

عرفه الدعيسي (1998)بأنه الطريقة التي يتعلم بها الطلبة بعضهم مع بعض ويشتركون في تعلم المفاهيم بالتجارب المطلوبة، والحصول على المساعدة بعضهم من بعض وليس من المعلِم، ويكون العمل ضمن مجموعات غير متجانسة في التحصيل، ويقتصر دور المعلِم فيها على إعطاء فكرة عامة عن تعلم المفاهيم والاستراتيجيات الأساسية، وتقديم المساعدة عن الحاجة وتفقد المجموعات التعليمية، إعطاء التغذية الراجعة للمجموعات، وتقييم عمليه التعلم (الدعيسي ، 1998: 11).

وعرفه ستيفن (1992) الوارد في (الزويتي، 2014) بأنه إستراتيجية تدريس يتم فيها استخدام الجماعات الصغيرة وتضم كل جماعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات ويمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الجماعة ليس مسؤولا فقط عن تعلمه بل عليه أن يساعد زملاؤه في جماعة التعلم وبالتالي يحقق جوا من الإنجاز والمتعة أثناء التعلم (الزويتي، 2014).

كما يعرف التعلم التعاوني على أنه استراتيجية تعليمية يقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة بحيث يتعاون أفراد المجموعة الواحدة.

2- **مراحل التعلم التعاوني:** يمر التعلم التعاوني بمراحل عديدة يمكن توضيحها فيما يلي:

2-1- **مرحلة التخطيط للدرس:** ويتضمن دراسة الموضوع المراد تدريسه وتحليله ومعرفة ما إذا كان

تعلمه في مدة محددة، ثم تحديد الأهداف التعليمية، وتحديد حجم المجموعات، توزيع الطلبة بين مجموعات لتكون المجموعة متكافئة وغير متجانسة في أعضائها، كتابة ورقة عمل تنظم تقسيم الموضوع على وحدات صغيرة، تنظيم فقرات التعلم في ضوء ورقة عمل تحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم و تقييم أداء الطلبة، تنظيم بيئة العمل بحيث تستجيب لمتطلبات الخط، وضع تصميم لأسلوب عمل المجموعات بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها.

2-2- **مرحلة التنفيذ:** يقوم المدرس بـ:

أ - **التوضيح:** تحديد مهمة التعلم وربطها بالأهداف التعليمية، وتسمية المجموعات وأفراد كل مجموعة، وإثارة دافعية الطالب نحو الموضوع والتذكير بمبادئ التعلم التعاوني، وشرح أسلوب العمل، وتعريف الطلبة بمسؤولياتهم أمام المجموعة. ثم تعريف الطلبة بالمعايير التي يتم فيها الحكم في ضوئها على مستوى الإتقان للمجموعة وأفرادها، والتأكد من أن الجميع يتفهمون متطلبات التعلم التعاوني، والتشديد على بناء العلاقات الاجتماعية، وتحديد الوقت المحدد للتعلم، وتوزيع الأدوار وتسمية منسق المجموعة وبيان واجباته وأدوار الآخرين في المجموعة.

وتهيئة مصادر المعلومات وجعلها متناول في أيدي المتعلمين وتهيئة ما يلزم من أجهزة.

وأثناء العمل يقوم بالتالي:

ب ـ المراقبة: ملاحظة مدى تعاون أفراد المجموعة مع بعضهم، والتأكد من أن المتعلمين يسيرون في العملية بالاتجاه الصحيح، والتجول بين المجموعات لتقديم المساعدة اللازمة إذا كان هناك حاجة لها، والتدخل لحل المنازعات إذا حصلت والتذكير بالمهارات الاجتماعية اللازمة للعمل التعاوني.

2-3- مرحلة التقويم: تحديد مستوى المجموعات من المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعلم التعاوني وتحديد ما إذا كان الطلبة قد اكتسبوا هذه المهارات، وتحديد مستوى أداء مجمل المجموعات في مجال تحقيق الأهداف وممارسة المهارات الاجتماعية، وتحديد مستوى تعلم أفراد المجموعة من حيث الكم والنوع (جوده، والسيد، 2011).

3- دور كل من المعلم و المتعلم في ظل التعلم التعاوني:

3-1- دور المتعلم: يقوم المتعلم أثناء إستراتيجية التعلم التعاوني بدور فعال ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة تمام عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية العادية، فالمتعلم في ظل التعلم التعاوني له دور بارز في انجاز المهام التي تكلف فيها المجموعة التي يعمل معها، ودور

المتعلم يتمثل في البحث عن البيانات وجمعها وتنظيمها، وانتقاء الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدرس.

- تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

- توجيه الآخرين نحو انجاز المهام مع الاحتفاظ بالعالقات الطيبة بين المتعلمين.

- حل المخالفات بين المتعلمين وما قد يحدث من سوء تفاهم، التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.

- بذل الجهد ومساعدة الآخرين و الإسهام بوجهات نظر تنشط الموقف التعليمي (الصيفي، 2008).

3-2- **دور المعلم:** أصبح دور المعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني مسؤولا عن إدارة الصف وتوزيع المجموعات وتنظيمها وتحديد أدوار أفراد كل وللمعلم أدوار متعددة قبل بدء مجموعة، ومكافأة المجموعات التي تنجز مهامها بكفاءة عالية، كما يتضح مما يلي:

3-2-1- قبل بدء الدرس يقوم المعلم بإعداد بيئة التعلم أو الصف إعداد وتجهيز الأدوات اللازمة للدرس، تحديد الأهداف التعليمية الموجودة لكل درس بوضوح.

- تحديد حجم مجموعة العمل يفضل ألا يزيد العدد عن سبعة متعلمين.

- تحديد أدوار أفراد المجموعة فالمعلم يحدد دور كل فرد في المجموعة على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر أو من خلال الدرس الواحد قائد الشارح، المشجع، الناقد، المراقب، ترتيب الفصل ونظام جلوس المجموعات، بحيث يسهل عودة الفصل لجلسة عادية.

- تحديد العمل المطلوب بوضوح ومع تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي والجماعي.

- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه ويفضل أن يركز كل موقف على عدد محدد من تلك السلوكيات (أبو سميد، وآخرون، 2007).

3-2-2- أثناء الدرس يقوم بما يلي:

- مراقبة المجموعات والاستماع إلى الحوارات بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم، وتجميع البيانات عن أداء المتعلمين في المجموعة إما بالملاحظة أو من خلال مراقبة المجموعات.

- إمداد المتعلمين بتغذية راجعة عن سلوكهم أثناء العمل وقد يكون ذلك عن طريق لفظي.

- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة الموكلة إليهم.

وبعد الانتهاء من الدرس يقوم المتعلم يعلق بموضوعية ووضوح على ما الخطة في المجموعات أثناء عملها وما يقترحه في المستقبل، ويعرض تقييمه لأداء المجموعات على المتعلمين ويتم هذا بعدة طرق

تبعا لطريقة الدرس والعمل ويكافئ المجموعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء (الحريري، 2010).

4- تشكيل المجموعات في التعليم التعاوني:

- عند تشكيل المجموعات يجب تحديد الخصائص المختلفة لكل فرد من حيث الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية والجنس والمستوى الاقتصادي.

- تحديد أبرز المتغيرات المؤثرة في أداء المجموعات لغرض المكافأة، بحيث تكون المجموعة المتجانسة فيما بينها، أما الأفراد فيجب ألا يكون متجانسين لغرض تحقيق الفائدة من مبدأ التعاون وذلك لان المنافسة إن وجدت فهي بين المجموعات لا بين الأفراد، وتحليل الموضوع المراد تعلمه لغرض تحديد المسؤوليات والأدوار وبعد ذلك يقوم بتقسيم التلاميذ الى مجموعات ما بين (1-6)، يأخذ المتغيرات المؤثرة في عملية التعلم.

- تثبيت أسماء كل مجموعة لدى المدرس، وتسمية لكل منسق لكل مجموعة.

وبالإمكان جعل المهمة دورية بين أفراد المجموعة، توزيع الأدوار يبن أفراد المجموعة، والتأكد من مشاركة أفراد المجموعة (قطامي، 2012).

5- أساليب تشكيل المجموعات في التعلم التعاوني:

أساليب تشكيل المجموعات في التعلم التعاوني تختلف ب اختلاف الغرض واختلاف طبيعة أداء المجموعة ومهماتها وطرائق تشكيلها وهي وكما يلي:

5-1-**أسلوب الاستقصاء التعاوني:** يعتمد على البحث عن مصادر المعلومات وتقصيها بحيث يشترك أفراد المجموعة على جمع المعلومات في شكل مشروع جماعي يتولى الطلبة والمدرس التخطيط له بحيث تحدد مهماته ويكلف كل تلميذ بأداء مهمة معينة وتحدد خطواته في تحديد الموضوع المراد البحث فيه، تحديد الأهداف المراد الوصول إليها، توزيع التلاميذ على مجموعات غير متجانسة تتكون من(6-7)، ثم توزيع الأدوار بينهم، توجيه التلاميذ إلى مصادر المعلومات، ثم جمع المعلومات وتحليلها واستنتاج ما يمكن استنتاجه، ثم إعداد تقرير حول ما توصل إليه، تلاوة التقرير على طلبة الصف، تتولى المجموعة تقويم أداء بعضها تحت إشراف المعلم.

5-2- **أسلوب دوائر التعلم:** يستخدم هذا الأسلوب غالبا في طريقة المشروع حيث يعمل أفراد المجموعة معا لإكمال عمل معين، ويشترك أفراد المجموعة في تبادل الآراء والتأكد من كل واحد تمكن من فهم الموضوع عن طريق الوصول إلى تحقيق الأهداف التي حددها المعلم مسبقا، ويجلس التلاميذ على شكل دائرة لضمان أكبر قدر ممكن من التفاعل والانسجام في وضعية تسمح لهم بمتابعة

توجيهات المعلم أثناء العمل، في مجموعات لا يزيد أفرادها عن(6-7 أفراد)، ويطلب من كل أفراد المجموعة التفاعل فيما بينهم وتقبل أفكار الآخرين واحترامها وتقديم العون لبعضهم، ويمكن أن تساعد المجموعة المجموعات الأخرى بعد انجاز مهمتها، حيث يتم تحديد الموضوع المراد تعلمه، يطلب من كل مجموعة تقريرا حول ما توصلت إليه في نهاية التعلم، والتذكير بأخلاقيات التعلم التعاوني الايجابي (الدعيسي، 1998).

5-3- **أسلوب التنافس بين المجموعات:** تحديد موضوع الدرس، وتحديد الأهداف، وتوزيع التلاميذ بين مجموعات متكافئة، ثم شرح أسلوب المنافسة وبيان معايير تحديد المجموعة الفائزة، وتكليف جميع أفراد الصف بدراسة الموضوع والتهيؤ للمنافسة، وصياغة الأسئلة التي تتضمن جزئيات الموضوع وتقسيم أهداف الدرس، وتوزيع الأسئلة بطريقة عشوائية بين المجموعة وإعطاء درجة لكل إجابة، جمع درجات كل مجموعة والمجموعة الفائزة هي المجموعة التي تحصلت على أعلى درجة والخفاف عباس، 2013).

5-4- **أسلوب التعاون خارج المدرسة وداخلها:** يقوم المدرس بتوزيع التلاميذ بين مجموعات (6-7 أفراد) ويجري التعاون بينهم في انجاز الواجبات التي يكلفون بها، يجري ذلك داخل المدرسة وخارجها، قد يستخدم أفراد المجموعة وسائل مختلفة للتواصل فيما بينهم، قد يتطلب منهم تقديم تقرير عن عملهم، وتحدد المجموعة الأفضل في ضوء الاختبارات التحصيل ومناقشة التقارير.

5-5- أسلوب التنافس الفردي: أقرب إلى التعلم التنافسي منه إلى التعاوني، يوزع الأفراد على مجموعات لا يزيد عدد أفرادها عن(3) غير متجانسين في التحصيل، فيتم تحديد الأنشطة المراد منهم تعلمها.

ويتولى الأفراد دراسة المعلومات بشكل فردي يقوم المعلم بتقييم أداء التلاميذ فرديا وينتقل التلميذ الحاصل على المركز الأول في كل مجموعة إلى مجموعة أخرى لينافس التلاميذ الذين حصلوا على المراكز في المجموعات للوصول إلى المركز الاول(الدعيسي، 1998،.

6- **أهداف استراتيجية التعليم التعاوني:** ليتأكد المدرس من مدى نجاح استراتيجية التعليم التعاوني، يجب أن يجد إجابات مقنعة للتساؤلات التالية: ماذا يحتاج التلاميذ عند العمل مع بعضهم البعض؟ أن يتناقشوا، أن يتقاسموا، أن يتفقوا، أن يجمعوا...؟ هل يقتنع كل تلميذ من تلاميذ المجموعة ويقدر الفوائد التي تعود عليه من تعلم باقي أفراد المجموعة؟

7- **مزايا إستراتيجية التعليم التعاوني:** التعليم التعاوني يساعد التلاميذ على فهم وإتقان المفاهيم

والأسس العامة، وينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة، ويتيح فرصة التعليم الفردي، وينمي القدرة على حل المشكلات التعليمية، ويحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير والاتصال، وتقبل الرأي المخالف، وينمي روح التعاون بين المعلمين والتلاميذ، يعطي التلاميذ فرصة ليلعبوا أدوارا خاصة أو يتدربوا على سلوكيات مناسبة، ويزيد من ثقة التلميذ بنفسه واعتزازه بما توصل إليه داخل المجموعة التي ينتمي اليها، المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي، وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر، ومساعدة الغير في فهم الأفكار بشكل له معنى، إعطاء الفرصة لجميع التلاميذ بأن يشعروا بالنجاح، استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين (بوجرادة، 2017).

10- استراتيجية العصف الذهني:

تعد استراتيجية العصف الذهني أو ما يطلق عليها التفاكر أو الزوبعة الفكرية أحد أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة التي تتجاوز أكثر من (30) أسلوبا في أمريكا، وأكثر من (100) أسلوب في اليابان، ويستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بغية زيادة القدرات والعمليات الذهنية. كما تعد من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين و المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة.

والعصف الذهني كفكرة قديمة، حيث نجدها في التساؤلات التي كان يطرحها فلاسفة اليونان كتساؤلات أفلاطون على تلاميذه مثلا. أما حديثا، فيعد(أليكس اوسبورن) الأب الشرعي لطريقة العصف الذهني في تنمية الفكر الإبداعي، حيث جاءت هذه الطريقة كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد وهو أسلوب المؤتمر الذي يعقده عدد من الخبراء يدلي كل منهم بدلوه بشكل متعاقب، مع إتاحة الفرصة للمناقشة في اية الجلسة، وذلك لما كشف عنه هذا الأسلوب التقليدي من قصور في التوصل إلى حل الكثير من المشكلات الصعبة ذات الطابع المجرد.

يستخدم أسلوب العصف الذهني العقل في التصدي النشط للمشكلة، إذ يعد من الطرائق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وإطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية يسمح بإبداء كل الآراء والأفكار. يقوم هذا الأسلوب على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال جلسة قصيرة.

1- **مفهوم العصف الذهني:** هو وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لإنتاج وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، فأصل الكلمة يعني حفز أو إمطار للعقل يقوم على تصور حل المشكلة وكأنه موقف بين طرفين يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر. ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، وتتجسد هذه الحيل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة، ويستخدم العقل في التصدي النشط للمشكلة، إذ يعد من الطرائق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وإطلاق الطاقات

الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية يسمح بإبداء كل الآراء والأفكار، كما يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال جلسة قصيرة.

2- **تعريف استراتيجية العصف الذهني:** فالعصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقييم أو النقد.

3- **اهمية استراتيجية العصف الذهني:** تساعد على الإقلال من الخمول الفكري لدى المتعلم وعلى تفعيل دوره في المواقف التعليمية حتى تبرز إيجابيته، فالحكم المؤجل ينتج المناخ الإبداعي، ومشاركة كل فرد في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيا مما يشجع أكبر عدد من المتعلمين على إيجاد أفكار جديدة، في حفزهم على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم، وتنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين، وتمكينهم من الاستفادة من أفكار الآخرين، وتوفر حرية الكلام لكل فرد من المشاركين، وجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزا حول المتعلم حتى يكتسب مهارات التفاعل الاجتماعي(الزويتي، 2014).

4- **مبادئ استراتيجية العصف الذهني:** تقوم استراتيجية العصف الذهني على (04) مبادئ هي:

4-1- **تأجيل النقد وإرجاء تقويم الأفكار إلى نهاية الجلسة:** تجنب كل صور النقد أو التقييم خلال مرحلة توليد الأفكار، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعا للنقد والرقابة منذ ظهورها قد يكون عاملا كافيا لعدم إصدار أفكار أخرى. وتقع مسؤولية تطبيق هذا المبدأ على عاتق منشط الجلسة.

4-2- **الترحيب بالانطلاق الحر في توليد الأفكار:** ينبغي إطلاق الحرية للتفكير والترحيب بكافة الأفكار المتولدة مهما كان نوعها ومستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام.

4-3- **الكم يولد الكيف:** ينبغي الاهتمام والتركيز على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، وكلما زاد عدد الأفكار المقترحة زاد احتمال بلوغ أكبر قدر من الأفكار الأصيلة.

4-4- **التركيب والتطوير و الاستفادة من أفكار الآخرين للبناء عليها:** يجب على المعلم أن يزيد من دافعية التلاميذ حتى يضيفوا إلى أفكار الآخرين، تكوينات جديدة، وتشمل خطواتها تحديد المشكلة، وتهيئة جو الإبداع حرية التفكير، وانطلاق عملية العصف الذهني، إثارة المشاركين من جديد كلما أحس المنشط بنضب معين أفكارهم أو تسرب الملل إليهم، تقييم الأفكار في آخر مرحلة قبل صياغة

الخلاصة وتصنيفها إلى أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق، وأفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق، وأفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق (https://www.modrsbook.com).

5- **عوامل نجاح العملية:** هناك عناصر تساعد على التفعيل الإيجابي الجيد للعملية، كوضوح المشكلة البحث وما يتعلق بها من معلومات ومعارف لدى المشاركين، ووضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد، خبرة المنشط وجديته وقناعته بالعصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في تحفيز الإبداع، ودوره في الإبقاء على حماس المشاركين في جو من الحرية والاطمئنان والاسترخاء (عثمان، ومصطفى، 2014).

6- **مراحل جلسة العصف الذهني:** حددها شعلة (2009)، الوارد في الفوال، وسليمان (2013)، بمجموعة من الخطوات الإجرائية وهي كالتالي :

-تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة).

- إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة).

- تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.

- البدء بعملية العصف الذهني.

- إثارة المشاركين إذا ما نضبت لديهم الأفكار.

- مرحلة التقويم.

7- **معوقات العصف الذهني:** من المعوقات التي تقيد القدرة الإبداعية مايلي:

7-1- **المعوقات الإدراكية:** تنتج من تبني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور.

7-2- **العوائق النفسية:** وتتمثل في الخوف من الفشل أو من استهزاء الآخرين لأفكارنا بالسخافة.

7-3- **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** يرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو إلى السخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة إليهم.

7-4-**القيود المفروضة ذاتيا:** ويعني ذلك أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

7-5- **التقيد بأنماط محدده للتفكير:** يعتقد البعض ان اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء يجعله يرتبط به مطولا و لا يتخلى عنه، وقد يسعى إلى افتراض أن هناك حلا للمشكلات يجب البحث عنه.

7-6-**التسليم الأعمى للافتراضات:** وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات

وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

7-7-**التسرع في تقييم الأفكار والحكم على الأشياء:** وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي تصلح للعمل الجماعي أكثر من صلاحيتها للعمل الفردي.

لا تعالج كل أنواع المشكلات حيث لا تصلح للمواضيع الدينية والقواعد الرياضية، وتحتاج إلى أن يكون المعلم واعيا بمهامه ومدربا تدريبا عاليا، التوجه السريع نحو وضع الحلول غالبا ما يؤثر على جودة هذه الحلول (شاهين، 2010).

8- **مزايا استخدام استراتيجية العصف الذهني:** سهلة التطبيق وبسيطة نسبيا، واقتصادية لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وأدوات الكتابة، وجلساتها لا تحتاج الى وقت طويل، فهي تنمي التفكير الإبداعي والابتكاري، فهي تنمي الطلاقة في التعبير وسرعة البديهة، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وتنوع الحلول، وتنمي الثقة بنفس المتعلم، حيث يتدرب على طرح أفكاره بكل حرية وتوفر جوا من التسامح والقبول بين الأعضاء. كما تضفي على الدرس روح الإثارة والتحدي، فهي مسلية مبهجة تزيد من نشاط المتعلمين)(ذوقان، وأبو السميد، 2007).

9- **عوامل تساعد على نجاح عملية العصف الذهني:**

- وضوح المشكلة مدار البحث وما يتعلق بها من معلومات و معارف لدى المشاركين و قائد النشاط قبل جلسة العصف.

- وضوح مبادئ و قواعد العمل والتقيد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كل مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.

وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية و تدريبهم على إتباع قواعد المشاركة و الالتزام بها طوال الجلسة.

- خبرة قائد النشاط وجديته و قناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان و الاسترخاء و الانطلاق(ناجي، وكرو، 2014).

10- **دور المعلم في استراتيجية العصف الذهني** يؤكد الهاشمي، والديلمي (2008)، على دور المعلم في هذه الاستراتيجية:

- يصيغ أسئلة سابرة تتعلق بموضوع تعليمي أو موقف معين

- منظم للبيئة ويدير المناقشات ويدون الإجابات.

- معدل لتحركات المتعلمين الصفية ولنتاجات الدماغ.
-يحاكم الأفكار ويقيس مستوى عمقها واحاطتها بالموضوع.
- يعمم النتائج والحلول المتعلقة بالموضوع أو المشكلة
- يستعين بالأفكار المتوالدة من أدمغة المتعلمين كمنطق لإمطار الدماغ في موضوع الدماغ.

11- استراتيجية حل لمشكلات:

تعد استراتيجية حل لمشكلات من الاستراتيجيات الحديثة النشطة التي تعمل على تثبيت أسس علمية سيكولوجية تربوية وتسعى من خلالها إلى إعمال العقل واحترام الفكر. تأخذ بيد المتعلم وتفتح له الأبواب واسعة للحرية والإبداع، تشجع العمل الجماعي المشترك وتبتعد عن كل أشكال الاقصاء والتهميش، تخضع لضوابط علمية مبدئية تعتمد على التنظيم المحكم والتخطيط العملي الواقعي المنظم الذي يستجيب لتطلعات كل المتعلمين مهما كان مستواهم فيحارب الخمول والتردد ويعمل على النهوض المنطوي من قوقعته ويسمح للمبتكر بالمبادرة والنشاط الفعال، فيشجعه على الإبداع والإدلاء برأيه في كل الجلسات العلمية.

1- **تعريف استراتيجية حل لمشكلات:** يقصد بحل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له. فأسلوب حل المشكلات يضع المتعلم في موقف حقيقي، يسمح له بإعمال عقله بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، التي تعتبر حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها، وذلك بوصوله إلى حل أو إجابة او اكتشاف(مجدي، 2009).

2- أنواع المشكلات: حصر (ريتمان) لوارد في بدرينة، وكزة، (2016)، المشكلات في (05)، أنواع، استنادا إلى درجة الوضوح والأهداف (مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام، مشكلات توضح فيها المعطيات، لكن الأهداف غير محددة بوضوح، مشكلات أهدافها محددة وواضحة، لكن معطياتها غير واضحة، مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات معا، مشكلات الاستبصار وهي ما لها إجابة صحيحة، لكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي فيها معقدة وغير واضحة).

وتصنف طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات إلى طريقتين هما:

2-1- **طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي:** هي طريقة أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، لذلك تعرف بأنها كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة وذلك بـ: (إثارة المشكلة والشعور بها، تحديد موضوع المشكلة، جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة، عرض الفرضيات المحتملة، اختبار صحة الفرضيات واختيار أكثرها احتمالاً ليكون حلا للمشكلة(أحمد السيد، 2007).

2-2-**طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري، المبني على:**

أ) الحساسية للمشكلات (بدرجة عالية) لدى المتعلم أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها إذ لا يستطيع أن يدركها العاديون من الأفراد المتعلمين.

ب) القدرة على استنباط العلاقات (بدرجة عالية) سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج.

3- **خطوات حل المشكلة:** إن حل المشكلات نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية منظمة ومرتبة في ذهن المتعلم، يمكن تحديد عناصرها وخطواتها كما يلي:

3-1- **الشعور بالمشكلة:** ويتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

3-2- تحديد المشكلة: ونعني به وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها.

3-3- تحليل المشكلة: ويتمثل في تعرف المتعلم على العناصر الأساسية في المشكلة واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة(الطه، 2003).

3-4- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: ويتمثل ذلك في مدى تحديد المتعلم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

3-5- **اقتراح الحلول:** ويتمثل في قدرة المتعلم على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة للحل.

3-6- دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: وهنا يكون الحل واضحا، ومألوفاً فيتم اعتماده، عندما يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة، تتم المفاضلة بينها بناءً على معايير محددة.

3-7- الحلول الإبداعية: قد لا تتوفر الحلول أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة. لذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل إلى هذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة (قطامي، 2012).

4- **الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات:** يري معظم التربويين، ان استراتيجية حل المشكلات تتماشى مع طبيعة عملية التعليم التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، وتتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك، فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى المتعلم، وتجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته، وبين استراتيجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة للتفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه(الحريري، 2010).

5- تعلم مهارة حل المشكلات: إن مهارة حل المشكلات تتصف بكونها مهارة تجعل المتعلم يمارس

دورا جديدا يكون فيه فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه. لذلك، يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلات كأسلوب للتعلم، تدريب المتعلمين على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المتنوعة، التسلح بمهارة التدريب على التفكير لأنها إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتزود بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم، مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة حياتية، او أكاديمية تكيفية، مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزوده بآليات مستقلة، مهارة حل المشكلات تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات في حياته وتجعله يسيطر على الظروف التي تفرزها (الصيفي، 2008).

6- **دور المتعلمين في تعلم مهارة حل المشكلات:** يقوم التلاميذ بتعليم مهارة حل المشكلة من خلال استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلبات المهارة الجديدة، والتأكد من توافر الاستعدادات اللازمة للمهارة الجديدة، واكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة، وتعداد أوجه الشبه والاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها والمهارة الجديدة لحل المشكلة، تنظيم خبرات التلاميذ لتحديد ما يحتاجونه من متطلبات لتحقيق حد يسمح لهم بإنجاز المهارة، وأن يتحدث التلاميذ عن طبيعة المهارة المتضمنة في المشكلة الجديدة، و أن يبني التلاميذ مواقف جديدة تتطلب استخدام المهارة التي تم استيعابها على صورة أداءات (أبو سميد، وآخرون، 2007).

12- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يعد التعلم المنظم ذاتيا طريقة تعلم التلاميذ داخل محيطهم الدراسي وتمنحهم الفرصة على التعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط لديهم، فالطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلم قد تؤثر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، فتجعل منه أكثر فعالية واهتماما، فهو يخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته، وذلك بدءا بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزها له، وهذا يتطلب قدرا من الوعي بالاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك ألا وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

1- **مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** يشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه، ويقصد بالتعلم الذاتي التغير الشبه الدائم الذي يطرأ على أداء الفرد، أو بناء وتنظيم البنى المعرفية المتوافرة لديه نتيجة مروره بموقف أو خبرة، وتفاعله معها.

2- **تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** هو عملية بناءة ونشطة يحدد من خلالها المتعلمون أهدافا لتعلمهم، ومن ثم محاولة تنظيم إدراكهم ودافعيتهم وسلوكهم، وهذه العناصر تكون موجهة ومقيدة من طرف أهدافهم، ومن خلال الخصائص السياقية للبيئة (مسعودي، 2010: 67).

ويعرفه رشوان (2006)، بأنه عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتنظيم وتوجيه وضبط معارفه ودافعيته وسلوكه والسياق الذي يتم فيه التعلم.

و التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن التلميذ يتحمل كامل مسؤولية تعلمه، ويعطيه القدرة على وضع أهداف تعلمية واقعية ويعمل على تحقيقها، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعلمية ذاتيا وبشكل فعال فإنها ستضيف للتلميذ شعورا بحسن الأداء، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه فان الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

3- **أهمية التعلم المنظم ذاتيا:** اشارت معظم الدراسات التربوية، ان التعلم المنظم ذاتيا يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم، ويمكن المتعلمين من الحصول على الاستقلالية وعدم الاعتماد على الآخرين في التوصل إلى المعرفة، ويعودهم على أن يكونوا موضعا لتحمل الأعباء والمسؤوليات.

كما يلعب دورا هاما وأساسيا في حياة التلاميذ، لأنه يؤدى إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام

التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤدى إلى اندماج التلاميذ في محتوى المادة المتعلمة ويؤدي إلى اكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكلٍ أكبر، ويمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة، كما يدربه على حل المشكلات، كما يسهم في جعل التلميذ ذا دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه تؤدي به إلى استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها، ويساعد المعلم ويوفر له الوقت والجهد لكي يغير من دوره في العملية التعليمية من ملقن إلى وموجه لها، ويساعدالتلاميذ على أن يتعلموا ما يدرسونه بشكل أفضل، وينمون ويعززون دافعية إيجابية ويتوسعون في تطبيق المهارات في التعلم، وعندما يزيد التلاميذ من مستوى تنظيمهم الذاتي للتعلم فإن جودة الأداء الأكاديمي يتحسن وتزيد دافعية الانجاز الدراسي لديهم (Huang, 2008).

كما تساعد التلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه، وتنظيم دافعيته وتحديد أهدافه، فالمتعلم يكون مدركا لما عليه فعله وما هي أنجع الطرق التي تساعده على تحقيق أهدافه، الأمر الذي يعطيه قدرا من الحرية مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للإنجاز الدراسي (يوسف إبراهيم، 2013: 122).

4- **مكونات التعلم المنظم ذاتيا:** يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاث مكونات أساسية تتمثل في:

4-1- المعرفة: إن التفسيرات المعرفية للتعلم والسلوك الإنساني تؤكد على أن كل ما يصدر عن الفرد من استجابات إنما يعتمد بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية وعلى ما يتوافر له في البيئة الخارجية من معلومات، فما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم والفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة.

4-2- **ما وراء المعرفة:** يمثل ما وراء المعرفة حجر الزاوية في التنظيم الذاتي، فما وراء المعرفة يعبر عن معرفة المتعلم بمنظومة المعرفة لديه كالمعرفة المتعلقة بالفرد والمهمة والاستراتيجية، والمعرفة التي تنعكس على المراقبة والتنظيم أو فهم وتنظيم العمليات المعرفية، كما يعبر عن عمليات اتخاذ القرارات، وتنقسم ما وراء المعرفة الى مكونين هما:

معرفة ما وراء المعرفة وتتضمن:

أ- **المعرفة التقريرية:** التي تشير الى المعلومات التي يشتقها المتعلم عن مفهوم معين ويحاول تنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

ب- **المعرفة الاجرائية** التي تختص بمعرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة.

ج-**المعرفة الشرطية** التي تتضمن معرفة متى ولماذا يتم تطبيق إستراتيجية معينة.

ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة: تتضمن الأبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم، وكذا اختيار الاستراتيجية ومتى يتم تغييرها، وضبط وتنظيم الوقت والدافعية وبيئة التعلم.

4-3- **الدافعية:** تعرف الدافعية على أنها قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة لذلك وتستثار بعوامل داخلية من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص، والأدوات...الخ)(Hudson, & ,Ramamoorthy, 2009).

فالدافعية دور بارز في عملية التعلم ورفع مستوى الانجاز، حيث أن معرفة المتعلم باستراتيجيات التعلم وكيفية تطبيقها يكمن وراء وجود دوافع قوية لاستخدامها.

5- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: حدد معظم التربوين كرشوان(2006) مسعودي (2010)، و يوسف إبراهيم(2013)، و Pintrich(2000) Huang (2008) وغيرهم(17) إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا، وهي:

5-1- التسميع: تشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذاك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار الفرد للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها.

5-2- التفصيل: تتضمن هذه الإستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط والأشكال والمخططات التفصيلية، كما تتضمن إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى ومفهومة بالنسبة للفرد.

5-3- التنظيم: تتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم، وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب. وتعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي.

5-4- التخطيط ووضع الأهداف: تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة لتحقيقها ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه أو وضع وتحديد أهدافا قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يخططون مسبقا لتعلم شيء ما ويستخدمون وقتهم بفاعلية لإنجاز أهدافهم، فهم يعرفون ما يريدون انجازه عندما يدرسون.

5-5- المراقبة الذاتية: وهي تشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات، كما تشير إلى الانتباه المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف، وقد يعدل من استراتيجياته، أو يستبعد غير الملائمة منها لأداء المهمة، مما يساعد على فهم المادة الدراسية.

5-6- الضبط البيئي الدافعي: استراتيجية الضبط البيئي لها أهمية كبيرة في التنظيم الذاتي للدافعية، حيث أن إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم يساعد المتعلم في التغلب على مشاعر الملل والتشتت مما يزيد من احتمالية إكمال المهمة.

5-7 - مكافأة الذات: يحدد المتعلم فيها لنفسه بعض المكافئات والحوافز الايجابية كنتيجة لإكمال المهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب في حالة الفشل وفي ذلك يحاول المتعلم زيادة الجهد والوقت في التعامل مع المهمة حتى يصل إلى تحقيق الهدف المطلوب وهنا نجد الكثير من الطلاب يحاول تحفيز نفسه للعمل بأن يحدد لنفسه بعض الأشياء التي يرغبها أو يفضلها كنتيجة للنجاح في العمل وكشرط للاستمرار فيه.

5-8 - تنشيط الاهتمام: عندما يتعرض الفرد لمهمة ما تتكون لديه محددات معينة عن هذه المهام والتي تؤثر على اندماجه فيها ومنها أحكام الفرد على مستوى أهمية هذه المهام والتي تحدد مدى احتمالية الاستمرار في الأداء، وعندما تتكون لديه انطباعات بأن هذه المهمة غير ذات أهمية بالنسبة له مما يشعره بالملل فانه لا يستمر في أدائها، وبالتالي لا يحقق المستوى المطلوب من الانجاز، فاستخدام هذه الإستراتيجية يتضمن إعادة تحديد لموقف التعلم وأهميته مما يجعل الفرد يعيد الاندماج في العمل.

5-9- حوار الذات عن الإتقان: يحاول فيها المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل، وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل وأنه يستطيع القيام بهذا العمل

بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة وبالتالي يؤكد لنفسه أنه لابد أن يكمل العمل أو المهمة.

5-10- حوار الذات عن الأداء: فيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات للوصف أو للتوضيح أو للتأكيد على أسبابه لإكمال العمل، وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران أي أن الفرد يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المهمة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في أهمية التعلم.

5-11- الضبط البيئي: وتفيد هذه الإستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم.

5-12- طلب العون الأكاديمي: تعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة التي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام تتمثل في سعي المتعلم في الحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين، وتعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي، و الاستراتيجية طلب العون العديد من المكونات تتضمن الوعي بطلب العون ومتى يتخذ القرار بطلب العون والقدرة على تحديد من يطلب منه العون وتوظيف الاستراتيجيات الفعالة للحصول على المساعدة(Pintrich ,2000).

5-13- تعلم الأقران: ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي، وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث أن المتعلم لا يهده من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه وإنما المقصود هنا مشاركة الطالب في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.

5-14- البحث عن المعلومات: وتشير إلى محاولة المتعلم الوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق مزيد من الفهم للمادة المقررة وذلك من المصادر غير الاجتماعية كالذهاب للمكتبة أو محاولة البحث في الكتب الخارجية أو شبكة المعلومات، ولا تتضمن هذه الإستراتيجية مراجعة الكتاب المقرر وتتمثل في اعتبار أن المعلومات الموجودة في الكتاب نقطة انطلاق لفهم وتطوير الأفكار التي تدور حولها.

5-15- إدارة الوقت: يحاول المتعلم هنا جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له حتى لا يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وتتضمن تحديد الوقت اللازم

لتحقيق الأهداف وكذا اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل المتعلم إلى جدولة الوقت المتاح، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فان لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه(Schrank, 2013).

5-16- الاحتفاظ بالسجلات: تشير هذه الإستراتيجية إلى محاولة المتعلم عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة ما، وتتضح هذه الإستراتيجية من خلال احتفاظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في المحاضرات وتسجيلها بغرض الاستفادة منها وتسجيل الأخطاء لمحاولة تجنبها فيما بعد، وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تفيد في المذاكرة وتساعد على الفهم حتى يستطيع المتعلم تطبيقها مرة أخرى.

5-17- التقويم الذاتي: تشير هذه الإستراتيجية إلى مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها. وتكمن أهمية التقويم الذاتي في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فان المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة، ويستخدم إستراتيجية أكثر كفاءة، وقد يطلب العون من الآخرين و قد يعيد ترتيب بيئة التعلم (Zimmerman, 2008).

6- دور كل من المتعلم والمتعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

6-1- دور المتعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا هو محور عملية التعلم وفيما يلي تحديدا للأدوار التي يمكن أن يقوم بها في ظل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التفاعل في كل موقف تعليمي بصورة ايجابية فالمتعلم ليس مستقبلا للمعلومات وإنما مشاركا نشطا في جمعها من مصادرها الأصلية والمختلفة واشتقاق المزيد منها والتعمق فيها، والتدريب على اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على حل المشكلات والإلمام بمصادر المعرفة، تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار الأساليب المختلفة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكذا الوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف المطلوبة، القيام بالتقويم البنائي من خلال تقويم المتعلم لأدائه فور الانتهاء من التعلم وبمساعدة المعلم في تقديم التغذية الراجعة، حرية الاختيار بين البدائل بما يتوافق مع قدراته وإمكاناته واستعداداته، حب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة والمبادرة، وبذل الجهد، والمبادرة في تعلم المهارات الجديدة والمعقدة، والثقة بالنفس والدافعية الذاتية، إمكانية التقويم الذاتي حتى يتمكن من التعرف على مواطن القوة

والضعف ويعمل على علاجها(Schrank, 2013)

6-2- **دور المعلم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** للمعلم دور جوهري في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بوصفه أحد أركان العملية التعليمية، والمخطط والمنفذ لها، والمصمم للمواقف التعليمية، حيث يقوم بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم، والتعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية، وتقديم العون للمتعلم لتطوير قدراته، وتشخيص صعوبات التعلم التي يوجهها المتعلمون، ووضع الحلول والخطط العلاجية المناسبة لها، وتعزيز ذاتية المتعلم بمساعدته على استعادة ثقته بنفسه والتدخل لتهدئة حالات الغرور عند بعضهم، ومساعدة المتعلم على تعلم خبرات جديدة بإتاحة أنشطة التعليمية المتنوعة ليختار منها ما يتناسب وقدراته وإمكاناته وحاجياته (مسعودي، 2010: 82).

كذلك مساعدته على تقويم تقدمه ذاتيا، ووضع الفترات الزمنية المناسبة للتنفيذ بما يتناسب ونوع البرنامج التعليمي، وكذا وضع خطة دراسية لكل متعلم ومتابعة تقدمه فيها مع تقديم التوجيهات والإرشادات المناسبة لهم، وتدريب المتعلمين على المهارات المتصلة بمصادر التعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة، ومتابعة التطورات الحاصلة في مجال المادة التي يقوم بتدريسها، ويشجع المتعلمين على ألا يقتصروا على تحقيق أهداف قليلة ولكن عليهم أن يوسعوا مجال الأهداف التي يسعون لتحقيقها، كما ويزودهم بمعلومات عن الأهداف المراد تحقيقها من الموضوع المراد تعلمه، ويوفر الكتب والمراجع التي تساعدهم على التعلم الذاتي وتنظيمه، وتشوقهم للقراءة والمثابرة والدافعية، ويكلفهم بمهام تعلم فردية.

7- **خصائص المتعلم المنظم ذاتيا:** تظهر أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي:

7-1- **الدافعية الداخلية:** يصف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتيا للاستمرار في الممارسة أو الدراسة في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل المعلمين أو الوالدين، فالتلاميذ الذين سجلوا استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانوا أكثر احتمالا للعمل في المشروعات التطوعية وحل واجبات إضافية غير مطلوب منهم العمل فيها(الطناوي، 2009: 199).

7-2-آلية الأداء: فالمراقبة المعرفية للتعلم لا تتوقف عند الوصول إلى مستوى أوتوماتيكية الأداء ولكنها تتحول من مستوى إلى آخر، أي أن أوتوماتيكية الأداء يمكن الوصول إليها خلال التخطيط الاستراتيجي وأثناء هذا التدريب عندما يحدث تحول لعملية المراقبة الذاتية من مجرد مراقبة مكونات الاستجابة المتعلمة إلى مستوى مراقبة الخصائص العامة للأداء فان المتعلم يصبح ذا تنظيم ذاتي.

7-3- درجة وعي الذات بالنواتج الضمنية والظاهرة لأدائه: حيث أن التلاميذ المنظمين ذاتيا هم أكثر ميلا لمعرفة نواتج أدائهم في الاختبارات قبل أن يصححها المعلم، وهذا يرجع إلى أنهم أكثر ميلا للاحتفاظ بالسجلات مراقبة الذات التي ترصد أداءهم الأكاديمي في المجالات المختلفة بما فيها نتائج الامتحانات.

كما أن درجة الوعي بقدرتهم تلعب دورا هاما في تنظيمهم لأدائهم (الفراجي، 2006: 104).

7-4- يتم إعادة بناء المكان الذي يدرسون فيه مقارنة بالطلاب العاديين في الانجاز، كما أنهم يبحثون عن العون الاجتماعي أكثر مقارنة بنظرائهم العاديين في الانجاز والبحث عن العون ليس المعنى التقليدي الذي يتضمن الاتكالية والاعتماد على الآخرين، وإنما هو اعتماد انتقائي ينصب نحو الشخص القادر الذي يعتقد أنه سيفيد المتعلم بالفعل، ومتعلم مجتهد متقن لعمله.

فالتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على أهمية سيطرة المتعلم على الخبرات التي تقدم له وإجادته للمهمات التعليمية التي يقوم بتعلمها من أجل نقلها وتوظيفها في حياته، ويتميز بالسرعة الذاتية، ويتيح لكل واحد منهم الحرية والوقت الكافيين كي ينتقل من خطوة في التعلم إلى خطوة أخرى، ذو شخصية إستراتيجية بارع في التخطيط، لديه القدرة على اختيار أنسب إستراتيجية تعلم ويراقب فعاليتها، كما أنه يشعر باحترام الذات نتيجة لما يحققه من انجاز دراسي، ولما يملك من دافعية، وكلما كان الطالب على علم بأهداف العمل الذي يقوم به، وبأهميتها كانت دافعيته نحو انجاز هذا العمل أعلى، ويمتلك القدرة على تقويم ذاته وفي الوقت الذي يناسبه، ويتعرف على نقاط القوة والضعف لديه ويعمل على معالجتها ذاتيا (القضاة، الترتوري، 2006: 231).

13 – استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

تعتبر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة برز مؤخرا لما له من أهمية في تصويب مسار تفكير الفرد، وقد حظى موضوع التفكير في التفكير بالاهتمام، باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير، فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة. ويقوم على مسلمة مفادها أن التعلم عن طريق التفكير يحسنه، فاستخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم بما يدرسون، كما يزيد من وعي المتعلم بالإجراءات التي تحقق تعلم فعال، ويجعلهم على وعي بالاستراتيجية الفعالة لتحقيق أهدف التعلم، والوعي أيضا بأساليب المعالجة الدماغية لهذه المعلومات وذلك بما يمكنه من ادماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوفر لديه من خبرات سابقة ذات علاقة بموضوع المحتوي التعليمي (مجدي عزيز إبراهيم، 2005).

1– **مفهوم ما وراء المعرفة:** اختلف العلماء في تعريف مفهوم ما وراء المعرفة، حيث يعرفها فلافل بأنها قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهو المعرفة بالعمليات المعرفية.

2– **تعريف استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:**

يعرفها بلاكنج وسبينس (Blakeg &Spence) الوارد في أحمد شوق، وآخرون(2015)، بأنها عبارة عن عملية التفكير في التفكير ومعرفة ما نعرف وما لا نعرف. كما تعرف بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة الموجهة لحل المشكلة واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويعرفها كروستا(1988) الوارد في أحمد شوق، وآخرون(2015)، في حل المسألة التالية: ما نصف قيمة (2+2) هل تسمع نفسك وأنت تمر بخطوات الحل هل تسمع نفسك وأنت تقرر ما إن كنت تأخذ نصف (2 و2) ثم تجمعهما وبعدها تأخذ النصف، إذا كنت تلاحظ ما يدور في ذهنك من عمليات. وإن كنت تقيم الخطوات التي تقوم بها لحل المشكلة أو تتخذ قرارا. فأنت تقوم بالوعي في التفكير (أحمد شوق، وآخرون، 2015).

3– الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: تستخدم العمليات ما وراء المعرفية لتخطيط العمليات المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف، العمليات ما وراء المعرفية تأتي قبل أو بعد العمليات المعرفية، عند فشل العمليات المعرفية تصبح العمليات ما وراء المعرفية أكثر إلحاحا في تحقيق هدفها، قد يستخدم كليهما نفس الاستراتيجيات مع اختلاف الهدف من استخدامها. ويعتمد

كلاهما على بعضهما البعض واختيار احداهما بمعزل عن الأخرى لا يعطي صورة واضحة عنها (Zimmerman, 2008).

4- **خصائص استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية:** منها:

4-1- **القابلية للتعميم:** إمكانية تطبيق استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية على نوع واسع من التعلم.

4-2- **الارتباط المباشر:** ترتبط هذه الاستراتيجيات بتسيير وتسهيل اكتساب المعلومات الجديدة.

4-3- **المستوى الاجرائي:** درجة توجيه المتعلم لمعالجة المعلومات في المستوى الاجرائي.

4-4- **القابلية للتعديل:** أي درجة قابلية هذه الاستراتيجيات للتغيير حسب متطلبات مواقف التعلم، إن العمليات ما وراء المعرفية لا تنفذ مباشرة على المهمة، وإنما على العمليات المعرفية التي تجري على هذه المهمة.

5- **أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة:** تتلخص هذه الأهمية في زيادة الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، وبالنتيجة تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، الانتقال بالمتعلمين من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف اعداد المتعلم وتأهيله، الذي يؤكد على التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم اليهم، وجود علاقة ايجابية بين معرفة التلاميذ بطريقة تفكيرهم، وبما يستخدمه من عمليات، وزيادة قدرة التلاميذ في تفحص كل ما يقرؤونه ونقده، وتجعل المتعلمين قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب الذهنية التي يستخدمونها، وتساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي أثناء مشاركته بعملية التعلم، نمو العديد من القدرات الانسانية لديهم، وتحويلهم إلى خبراء، يفهمون تفكيرهم ويشرحونه، و زيادة تحكمهم فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد افكار جديدة، وزيادة كفايتهم في حل مشكلاتهم(الهاشمي، والديلمي، 2008،: 52-53).

6- **استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية:**

6-1- **استراتيجية التفكير بصوت عال:** تقوم هذه الاستراتيجية على وصف التلاميذ لتفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في حل مشكلة ما أو أداء مهمة ما، إذ أن التفكير بصوت عال يعد تقنية تزيد من قدرة التلميذ على الحكم الذاتي الناتج عن الفرد ذاته في كلا الجانبين الأكاديمي والاجتماعي وتتيح للمعلمين رؤية مهارات تفكير متعلميهم مما يهيئ الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالا خاطئا أو ناقصا، وهناك أربعة أسئلة يستخدمها المتعلم أثناء التفكير بصوت عال (ما مشكلتي

وماذا سأعمل، ما خطتي أو كيف أعمل هذا هل أستخدم الخطة، كيف عملت)
(رهيو، وجاسم محمد، 2013: 97).

يتطلب تنفيذ استراتيجية التفكير بصوت عال مجموعة من الاجراءات كتدريب المتعلمين على استخدام التفكير بصوت عال لمساعدتهم على كيفية القيام بأدوارهم، وتقسيم المتعلمين إلى أزواج بحيث يكون داخل كل زوج متعلم يقوم بدور المفكر والآخر المستمع بدور المحلل، ويطلب المعلم من المتعلمين استخدام مفاهيم ومصطلحات متعارف عليها أثناء التفكير بصوت عال، وتشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعة على أداء المتعلمين أثناء وبعد الانتهاء من أداء المهام، ويتحدث المتعلم على الخطوات التي يمر بها أثناء أداء المهمة وحل المشكلة بصوت عال، ويتكلم بصوت عال عن كل ما يدور في ذهنه، وعما يقوم به أثناء وبعد الانتهاء من المهمة مع مراعاة أن يتضمن هذا الكلام خططا لما يفعله، وما سيفعله، ومتى يقوم به، يحلل ويفحص بدقة كل ما يسمعه من المعلم وزملائه ويرد عليهم بصوت عال، يعدل المفكر من مسار تفكيره وفقا لآراء المعلم والزملاء حتى يصل الى الحل الصحيح للمشكلة (وائل عبد الله، 2004).

6-2- استراتيجيات الاستجواب الذاتي (التساؤل الذاتي): تقوم هذه الاستراتيجية على أن يطرح المتعلم على نفسه العديد من الأسئلة خلال معالجة المعلومات ويجعله أكثر انسجاما مع المعلومات التي يتعلمها، ومحاولة استقصاء نقاط القوة والضعف فيما وبالتالي تعديلها أو تغييرها، أي يحثهم على تأمل تفكيرهم بحيث يستطيعون ان يراقبوه ويوجهوه على نحو الافضل. و يقوم المعلم بعرض موضوع معين على المتعلمين لإثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ويشجع المتعلمين على إثارة التساؤلات التي قد تسهم في توليد أفكار جديدة وتحديد المشكلات الناتجة والتخطيط للأنشطة اللازمة للإجابة عنها وتنفيذها، ومحاولة تعديل مسار تفكيرهم من خلال طرح تلك الاسئلة على أنفسهم، مما يزيد من قدرتهم على تنظيم تفكيرهم واكتساب خبرات ذات فائدة، ويقوم المعلم بتحليل استجابات المتعلمين الناتجة من الاستجواب الذاتي وتصنيفها، وذلك لتسهيل كيفية الاستفادة من المواقف الحياتية المختلفة، إذ تعد تلك الاستجابات نتاج المعالجات المستمرة للمعلومات، وزيادة التفكير في الموضوع المطروح.

6-3- إستراتيجية بناء المعنى (K.w.l): تهدف هذه إستراتيجية إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة وجعتها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز، لربطها الاستراتيجية بهدف مساعدة التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وفق هذه الاستراتيجية يبدأ التلميذ بإثارة تساؤل ما الذي أعرفه عن الموضوع وما الذي أريده

أن أتعلمه عن هذا الموضوع؟ وما الذي تعلمته من هذا الموضوع. وتمر بثلاث مراحل اساسية:

المرحلة الاولى: ما أعرفه(K)؟ (? WHAT I KNOW) يتم في المرحلة تحديد ما يعرفه التلميذ بالفعل عن المحتوى المقدم ويرمز لهذه المرحلة بالحرف(K) نسبة إلى(WHAT I KNOW) وهذه المرحلة يتم فيها مساعدة التلاميذ على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة عن موضوع الدرس أو المشكلة المطروحة(Zimmerman, 2008).

المرحلة الثانية: ما أريد أن أعرفه (W) **(?** WHAT I WANT TO KNOW): في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بالتفكير في كل ما يريد أن يعرفه عن موضوع أو ما يتوقع أن يتعلمه عن الموضوع وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية تلاميذه للتعلم، ويساعدهم في تحديد ما يرغبون في تعلمه وتحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

المرحلة الثالثة: ما تعلمته بالفعل(L) (WHAT I LEARN): وتأتي هذه المرحلة بعد انتهاء عملية، حيث يحدد التلميذ ما تعلمه فعلا بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التعلم(مجدي عزيز، 2005: 15).

إجراءات تنفيذ استراتيجية بناء المعنى(K.W.L): يقوم المعلم بعرض فكرة عامة عن الدرس حتى يستطيع التلاميذ استدعاء معلوماتهم السابقة عن الدرس الحالي ثم يوزع على التلاميذ جدول إستراتيجية بناء المعنى، ويبدأ كل تلميذ بتدوين كل ما يعرفه مسبقا عن الموضوع في جدوله، ويطلب المعلم من تلاميذه أن يطرحوا أسئلة يريدون أن يجيبوا عنها أثناء دراستهم للموضوع المطروح، ويقرؤوا الموضوع ويمارسوا الأنشطة التعليمية المطلوبة منهم ثم يدونوا ملاحظاتهم عن المعارف والخبرات التي تعلموها في الجدول، ثم يناقش تلاميذه في المعلومات والخبرات التي تعلموها ومعرفة تلك التي لم يصل إليهم أو معرفة الاسئلة التي وضعوها ولم يتم الاجابة عنها. وهذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ على استخراج المعلومات السابقة من الموضوع، وتوضيح الغرض منه، ومراقبة فهمهم، وتقويمهم لفهمهم وتوسيع أفكارهم فيما بعد الموضوع(أحمد شوق، وآخرون، 2015).

6-4- إستراتيجية استخدام سجلات التفكير: تعتمد هذه الاستراتيجية بصورة مباشرة على رصد تحركات كل متعلم وتنظيم معلوماته بحيث تسيير في الاتجاه الصحيح، فهي استراتيجية تقوم على العمل الجماعي للمتعلمين، ودور المعلم فيها موجها وراصدا وفاعلا في تحديد مسارات التفكير ووجهتها. أما دور المتعلم فهو متفاعل مع أقرانه من حين لآخر.

ولتطبيق هذه الاستراتيجية يطرح المعلم موضوعا للمناقشة مع المتعلمين بحيث يكون هناك مضمون

معين للتفكير والإثارة، فيقوم المتعلمون بطرح الأفكار المتعلقة بالموضوع لإيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة التي تتعلق بالموضوع، ويقوم المعلم برصد مسارات التفكير للمتعلمين أثناء المناقشات كل على حدة أو لمجموعات المناقشة أو للمتعلمين ككل، بحيث يرسم المعلم منحى لتلك المسارات ليجدد مدى تقدمها نحو الهدف المطلوب، ثم يشارك المعلم المتعلمين إذا ما كانت هناك صعوبات متوقعة في إيجاد حلول ممكنة التفكير نحو الاتجاه المطلوب بحيث يقوم المتعلمون بالتفكير في تفكيرهم ومحاولة تحسينه أو تغييره، ثم يحدد المعلم قائمة لمسارات التفكير التي حدثت أثناء عمليات المناقشة للمتعلمين ويحاول أن يناقشها معهم(عفانة، و الخزندار، 2007).

6-5- استراتيجية دورة تعلم ما وراء المعرفية: تجمع دورة التعلم ما وراء المعرفية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ونظرية النمو المعرفي لـ(بياجيه) التي تؤكد هذه الدورة على التفاعل بين المعلم والمتعلمين أثناء عملية التعليم وتعتمد على الأنشطة فضلا عن استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة.

مراحل دورة التعلم ما وراء المعرفية:

1- مرحلة الاستكشاف: يقوم المعلم في هذه الدورة بعرض المفهوم بصورة مجردة من خلال مجموعة من الأسئلة ويترك الفرصة للمتعلمين لتأمل أفكارهم العلمية والتعرف على المعلومات الموجودة لديهم حول المفهوم وإعطائهم الفرصة لاكتشاف الظواهر المرتبطة بالمفهوم، ويجب على المتعلم أن يسأل نفسه ما هي الأفكار الأساسية في هذا الموقف. وهل أحتاج لعمل شيء معين أو نشاط معين لفهم هذا؟ وما هي الأسئلة التي من المحتمل أن اوجهها في هذا الموقف؟ وبعد أن ينتهي المتعلم من الأسئلة يقوم بتلخيص إجابات تلك التساؤلات.

2- مرحلة تقديم المفهوم: في هذه المرحلة يجب على المعلم أن يجمع البيانات التي أنتجها المتعلمين ويتوصل من خلال تلك البيانات معهم إلى المفهوم، ويجب أن يعطي الفرصة لمتعلميه كي يعيدوا النظر في أفكارهم ومفاهيمهم العلمية ويتأملون أي تغيرات تكون قد طرأت على أفكارهم، ومن الأسئلة التي يوجهها المتعلمون لأنفسهم في هذه المرحلة هي:(هل اتضح المفهوم في ذهني- هل الملاحظات والاستنتاجات التي توصلت إليها صحيحة - هل أستطيع أن أعطي تعريفا للمفهوم). وبعد الانتهاء من الأسئلة يقوم الطالب بتلخيص إجابات لتلك التساؤلات(عناوي، وجاسم، 2013: 98).

3- مرحلة تطبيق المفهوم: في هذه المرحلة يوجه المعلم المتعلمين بأمثلة كتطبيق للمفهوم الذي يمكن فهمه باستعمال البيانات التي أنتجت خلال المراحل السابقة، ومن الأسئلة التي يوجهها التلاميذ في هذه المرحلة هي ما وجه استفادتي من هذا المفهوم في حياتي العامة- هل أستطيع تطبيق المفهوم في

مواقف الحياة العامة– هل من السهل تطبيق هذا المفهوم في أي موقف جديد، وبعد الانتهاء من هذه الأسئلة يقوم المتعلم بتلخيص إجابات لتلك التساؤلات في سجله الخاص.

4– مرحلة تقييم المفهوم: في هذه المرحلة يتأمل المتعلمون أفكارهم العلمية ويجب أن يحتفظ كل طالب بسجل المفهوم الذي يسجل فيه أفكاره حول الموضوع وإذا كانت فكرته معقولة فإنه يحب أن يكون قادرا على اعطاء أمثلة للمفهوم وكذلك تفسير فكرته لزملائه في الفصل، ومن الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه في هذه المرحلة (ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع– ما هي جوانب القوة والضعف في ادائي ما الذي استطيع ان افعله لأتغلب على جوانب الضعف – هل دراستي لهذا الموضوع اضافت شيئا جديدا).

وبعد ان ينتهي المتعلم من هذه الأسئلة يقوم بتلخيص إجابات لتلك التساؤلات في سجله الخاص (عفانة، والخزندار، 2007).

6–6– استراتيجية (فكر، زاوج، شارك): تستخدم هذه الاستراتيجية لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي، وتستخدم لإحداث رد فعل حول موضوع ما، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير بالمشكلة أو الموضوع لبعض الوقت، إذ يقوم كل زوج من المتعلمين بمناقشة أفكارهم لحل المشكلة معا ثم يشاركون زوجا آخر من المتعلمين في مناقشتها حول نفس الفكرة، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا، ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة. ولتطبيق هذه الاستراتيجية يعلن المعلم عن موضوع المناقشة، وبعد تقسيم المعلم لأزواج المناقشة يقوم بإعطاء مشكلة مرتبطة بموضوع الدرس ومن الممكن أن يعطي المعلم بعض مفاتيح الحل حتى يضمن توجه المتعلمين نحو التفكير بالحلول المناسبة وعدم التطرق لغيرها من الحلول المناسبة(الخفاف، 2013).

1– خطوة التفكير الفردي: يمنح المعلم للمتعلمين وقتا محددا للتفكير بصورة وهذا يساعد في الوصول إلى أعلى مستويات التفكير، ومن المفروض تكون المشكلات أو الأسئلة المطروحة في مستوى تفكير المتعلمين وملائمة لقدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم في المرحلة العمرية التي يمرون بها.

2– **خطوة المزاوجة:** تكون المزاوجة كالآتي: 1 مع 2، 3 مع 4. يعلن المعلم عن أزواج المناقشة حيث يتبادل المتعلمين الآراء والأفكار فيما بينهما من خلال ما توصلا إليه من أفكار بصورة فردية في الخطوة السابقة ويحاولان ثنائيا التوصل إلى فكرة منطقية لها دلائل وبراهين على صحتها حتى يستطيعا أن يقنعا بها الآخرين.

3– **خطوة المشاركة:** وتنقسم هذه الخطوة إلى اختيارين يمكن أن يختارهما المعلم، إما أن يجعل

الطلاب في صورة أزواج يشاركوا بإجاباتهم مع باقي زملائهم ويتلقوا الاستفسارات منهم، ويحاول طرفا المناقشة الثنائية تقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلا إليه من إجابات، وإما أن يكونوا مربعا من المتعلمين يتكون من اتخاذ زوجين من المتعلمين فبدلا من أن يشارك كل زوج لإجابته مع زملائه، تكون مجموعات تحتوي على أربعة متعلمين يتشاركون بإجاباتهم مع زملائهم، لتوفير الوقت والجهد(عبد الحميد سلمان، 2006 :60).

6-7- **استراتيجية النمذجة:** تعد هذه الاستراتيجية من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير، حيث يقوم المتعلمون بتمثيل أو تقليد شخص أو مهمة معينة في البيئة الصفية مع إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم من خلال عملية التمثيل والمحاكاة، وبالتالي فإنهم يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة لتنمية تفكيرهم وتحسين جودته. ولتطبيق هذه الاستراتيجية يحدد المعلم أدوار كل متعلم ونمط الشخصية التي سيقوم المتعلم بتقليدها، مع مراعاة السيناريو الذي سيلتزم به كل متعلم عندما يقوم بالتمثيل أمام زملائه ويمكن أن يكون النموذج المراد محاكاته عبارة عن نمط تفكيري معين أو جوانب سلوكية محددة، إذ يستطيع المتعلمون المشاهدون التمييز بين السلوك وأنماط التفكير، وتحديد النمط الأفضل، ويستطيع المعلم أن يتدخل في الوقت المناسب أثناء عمليات النمذجة، وذلك من أجل رفع مستوى المتعلمين في الأداء، مع إعطاء فرص لعمليات التمثيل لحل مشكلة معينة أو تعديل مسار تفكير محدد، فدور المعلم هو موجه لأداء المتعلمين، وضابط للبيئة الصفية، وبعد عمليات التمثيل لمسارات التفكير للنماذج المستهدفة يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين حول أنماط التفكير ومساره، وكيفية الاستفادة منه في الحياة، وإظهار نماذج التفكير الجيدة ونماذج التفكير السيئة(عناوي، وجاسم محمد، 2013: 95)..

6-8- استراتيجية خرائط المفاهيم: تستخدم هذه الخرائط كاستراتيجية تدريسية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة، حيث تعمل على تحقيق التعلم ذي المعنى من خلال إبراز التمثيلات للأفكار الرئيسية والفرعية، فهي عبارة عن شبكة من المفاهيم الفرعية التي تندمج ضمن مفاهيم عامة من خلال علاقات هرمية بين المفاهيم الخاصة أو الفرعية(عفانة، و الخزندار، 2007: 134).

ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية في مواقف أو حالات التعلم والتعليم المختلفة باعتبارها أداة لكشف البنية المعرفية للمتعلم. ولتطبيق هذه الاستراتيجية يعرض المعلم في بداية الدرس على المتعلمين الموضوع المراد تدريسه مع تحديد المفاهيم الرئيسية للدرس، ثم يحدد المفاهيم الفرعية المتضمنة في المفهوم العام، على السبورة حتى يتمكن المتعلمين من التعرف عليها، ثم يقوم بإيجاد علاقات ربطيه

بين المفاهيم الفرعية كي تعطي تلك المفاهيم سلسلة من العلاقات الرأسية والأفقية، مما يجعل التعلم ذا معنى، ثم ينظم المعلم المفاهيم بشكل هرمي على السبورة مع وضع الكلمات المفتاحية على الأسهم، و يوضح بعض المفاهيم الفرعية بإعطاء أمثلة عليها، وبالتالي يكون المعلم قد نقل المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية وشمولية وهي الأمثلة، ويطلب المعلم من طلابه أن يقوموا بإعداد مخططات مفاهيم في موضوع الدرس ككل من عندهم سواء كان ذلك فرديا من أجل إتقان المفاهيم المتعلمة وبقاء أثر المتعلم لديهم.

7- **الفوائد التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:** اشارت معظم الدراسات التربوية الى الفوائد التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ان التفسير الكلاسيكي للنتائج الضعيفة بالقدرات الفردية للمتعلمين بالذكاء خاصة، غير أن البحوث الحديثة في إطار التوجه المعرفي أعادت النظر في هذه المسلمة وارجعتها لاستراتيجيات التعلم المعرفية والما وراء معرفية، الاهتمام بالكيفية التي تمكن المتعلمين من الوصول لاستعمال استراتيجيات تعلم فعالة بغية تحسين أدائهم، ودور هذه الاستراتيجيات هو تحفيز انتباه المتعلم وتسهيل تخزين المعلومات والفهم لديه وتؤدي إلى تحسين التعلم والأداء في مختلف ميادين التعلم.

كما تساهم في تحسين عملية التعلم، وتحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب واختيار الاستراتيجية الفعالة والأكثر ملائمة لمواقف التعليم المختلفة وزيادة قدرته على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها، ومساعدة المتعلم على جمع المعلومات وتنظيمها وتقييمها أثناء عملية التعلم، وتحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطرق أفضل، وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو دراسة المادة المتعلمة، والتغلب على المشكلات الدراسية وصعوبات التعلم.

المراجع العربية:

الأحمد، ردينة عثمان، (2003)، طرائق التدريس منهج وأسلوب ووسيلة ط2، دار المناهج عمان الأردن.

أحمد حسن، محمد علي، (2017)، مهارات وطرائق التدريس الحديثة، استخرج من الموقع التالي: www.neweduc.com

أحمد السيد عبد الحميد مصطفى، (2007)، استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات الفرقة الرابعة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

أحمد سماح عبد الحميد سلمان، (2006)، **أثر** استخدام استراتيجيات (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات وفي مواقف حياتية لطلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية بور سعيد، جامعة قناة السويس، مصر.

ابو علام، رجاء، (2010)، التعلم أسسه وتطبيقاته، ط 2، دار المسيرة للنشر والطباعة عمان، الاردن.

أبو سميد، سهيلة، وآخرون، (2007)، استراتيجية التدريس في القرن الواحد والعشرين دار الفكر عمان الاردن.

أبو رياش، حسين محمد، وأخرون، (2009)، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

إبراهيم، محمد، (2004)، موسوعة التدريس، ط 1، دار المسيرة عمان الأردن.

ابراهيم، بسام عبد الله، (2009)، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

بوجردة، عبد الله، (2017)، دور إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الحركية لدى تلميذ سنة أولى متوسط دراسة ميدانية بمدينة متليلي ولاية غرداية.

بدرينة، محمد العربي، و ركزة، سميرة (2016)، حل المشكلات (الماهية الاتجاهات والاستراتيجيات)، ط1، دار الخلدونية، القبة، الجزائر.

بن يوسف، أمال، (2008)، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر.

البركات، علي، أحمد غالب، (2010)، فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية

الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2(1)، 292-451.

جوده، أحمد، والسيد، أبوبكر محمود، (2011)، أسلوب التعلم التعاوني وأثره علي نواتج التعلم لمقرر طرق تدريس التمرينات، مشروع بحث ضمن متطلبات الحصول علي درجة الماجستير في التربية الرياضية، جامعة بني سويف، مصر.

جابر، وليد أحمد، (2005)، طرق التدريس العامة، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

جابر، عبد الحميد، (2010)، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الحريري، رافدة، (2010)، طرائق التدريس بين التقليد والتجديد ط 1 دار الفكر عمان الأردن.

الحلية، محمد، محمود، (2007)، مهارات التدريس، ط2، دار المسيرة، عمان، الاردن.

حمدان محمد زياد، (1988)، التدريس المعاصر، تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه دار التربية الحديثة، عمان الاردن.

الخفاف، إيمان عباس، (2013)، التعلم التعاوني، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

الخراب، حمد، عبد العزيز، وعبد الرحمان عبد الفتاح سعد، (2004)، طرق التدريس العامة، بين التقليد والتجديد مكتبة الرشد، الرياض السعودية.

الدعيسي، زهرة عبد على، (1998)، أثر التعلم التعاوني لدى طلبة المستوى الثاني الثانوي في مادة الفيزياء بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة القديس يوسف، بيروت.

ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، (2007)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

رشوان، ربيع عبده أحمد، (2006)، التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز نماذج ودراسات معاصرة، ط(1) ، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

ردينة، عثمان، حذام عثمان يوسف، (2003)، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، ط 2، عمان.

الزويتي ابتسام، وصاحب موسى، (2014)، أساليب التدريس قديمها وحديثها، د ط، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زيتون، حسن، (2003)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

زيتون، كمال عبد الحميد، (2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة.

عفانة، عزو إسماعيل، الخزندار، نائلة، (2007)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

شاهين، عبد الحميد حسن (2010)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

سحتوت ايمان محمد، وزينب عباس جعفر(2014)، استراتيجيات التدريس الحديثة مكتبة الرشد،ط1 الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشقيرات، محمد طافش، (2009)، استراتيجيات التدريس والتقويم، دار الفرقان، عمان، الاردن.

الشكل، نضال إبراهيم، (2010)، فاعلية القصة كأسلوب تعليمي في تنمية المفاهيم الرياضية لأطفال الرياض الفئة الثالثة دراسة تجريبية على أطفال الرياض في محافظة اللاذقية من عمر (5-6) سنوات رسالة ماجستير كلية التربية جامعة دمشق، سوريا.

الصيفي، عاطف، (2008)، المعلم واستراتيجيّات التعليم الحديث، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

صلاح الدين، حسن حمدان، (2017)، استراتيجيات التدريس الحديثة مدخل تطبيقي دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة شركة جمال أحمد محمد حيف واخوانه www.massira.jo

الطناوي، مصطفى، (2009)، التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

طه وائل، عبد الله محمد، (2004)، أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 96، أغسطس، القاهرة.

مقال، بعنوان التدريس المصغر استخرج من الموقع التالي:

https://altadree.blogspot.com/2014/09/5-.(/https://foe.njb.kau.edu.sa)

عثمان، عفاف، مصطفى عثمان، (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

العاتكي، سندس ماجد، (2009)، فاعلية الطريقة الاستقصائية في إكساب التلاميذ المفاهيم الاجتماعية، دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع في مقرر التربية الاجتماعية في محافظة اللاذقية رسالة ماجستير كلية التربية جامعة دمشق سوريا.

العبد الله محمد الطه، (2003)، فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية، دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الإعدادي في محافظة دير الزور، رسال ماجستير كلية التربية جامعة، دمشق سوريا.

العفون، نادية حسين يونس،(2012)، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية الفكر، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

عناوي رهيو، سحر، وهناء جاسم محمد، (2013)، تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات دراسية تحليلية في كلية الادارة والاقتصاد– جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد15، العدد3، العراق.

عزو إسماعيل، عفانة، نائلة الخزندار، (2007)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الفوال، محمد خير، سليمان جمال، (2013)، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

الفراجي، هادي أحمد، موسى عبد الكريم، (2006)، الأنشطة والمهارات التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

فخري، عبد الهادي، (2010)، علم النفس المعرفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

القضاة، محمد فرحان، الترتوري محمد عوض (2006)، أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، د ط، عمان

قطامي، يوسف، (2012)، استراتيجيات التدريس الصفي، دار عمار للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

الموسوي، عباس نوح سليمان محمد ، (2015)، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد، هناء، (2015)، طريقة المحاضرة او الطريقة الإلقائية في التدريس استخرج من الموقع التالي: www.almrsal.com

مجدي، عزيز إبراهيم، (2009)، التفكير الرياضي وحل المشكلات ، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

مجدي، عزيز إبراهيم، (2005)، التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته مهاراته تنميته انماطه،

ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر

مسعودي، لويزة (2010)، اتجاهات الطلبة نحو استخدام الأنترنيت في تحقيق التعلم الذاتي، أطروحة دكتوراه في تكنولوجيا التربية والتعليم، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

نوفل، يوسف حسن، (1999) القصة وثقافة الطفل الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة مصر.

ناجي، عباس عبد الأمير، كرو، رحيم يونس، (2014)، تعليم الرياضيات: مفاهيم، استراتيجيات، تطبيقات، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان.

الهاشمي، عبد الرحمان، و الديلمي طه علي حسين، (2008)، استراتيجيات حديثة في التدريس ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

الهويدي، زيد، (2005)، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

يعقوب، ينال، (2015)، طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم و اراء المدرسين في تطبيقاتها العملية دراسة تحليلية أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، جامعة دمشق كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس، سوريا.

المراجع الأجنبية:

Fawal, M (2005). Methodologie de L Enseignement du Francais. Edition 3, Universsite de de Damas, Faculte de pedagogie, Damas.

Murray, H. (2010). Goal achievement through selfdirectedlearning and self-regulation in youngadulthood. Master Thesis, Regis University.

Huang, M. (2008). Factors influencing self-directedlearningreadiness amongst Taiwanese nursingstudents. (Unpublisheddoctoral dissertation).Queensland University of Technology, Australia.

Hudson, T. &,Ramamoorthy, N. (2009). Self-directed learning readiness, individualism-collectivism andadult student learning in online environment :Development and test of a causal model. In D.Gijbels, Advances in Business Nether lands: Springer. ,Education andTraining

Pintrich.P.R.(2000).The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in M .Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.

Schrank, S. (2013). The relationship between selfdirectedlearning readiness andlearning stylepreferences on employees in a public librarysystem. .Doctoral Thesis, Oklahoma University

Zimmerman B.J (2008) Investigating Self –Regulation and Motivation, . Historical Bachground Methodological Development, and Future Prospects (1).American Educational Research Journal 45