

جامعة لونيبي علي - البليلة2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

قسم علوم التربية

محاضرات في طرق واستراتيجيات التدريس
الحديثة

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الثانية علوم التربية

من إعداد الأستاذة: مقاتلي جويده

السنة الجامعية: 2034/2023

مقياس: طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة

السداسي: الثالث

أهداف التعليم:

أن يتعرف الطالب على طرق التدريس واستراتيجياته ومميزات الطريقة الناجحة في التعليم

المعارف المسبقة المطلوبة:

- أن يكون للطالب دراية بعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو

محتوى المادة:

1. مفهوم الاستراتيجية، طرق التدريس
2. القواعد العامة لطرائق التدريس
3. مميزات الطرق الحديثة للتدريس
4. مواصفات طريقة التدريس الناجحة
5. أهم استراتيجيات التدريس: (لعب الدور، التفكير الناقد، العصف الذهني، التواصل اللغوي، البحث والاكتشاف، التفكير الإبداعي، التعلم التعاوني، المفاهيم، التفكير البنائي، الأنماط....)

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	مقدمة	
	أهداف المقياس	
	المحاضرة الأولى: تحديد المفاهيم	
	تمهيد	
1	تعريف التدريس	
1-1	المعنى اللغوي للتدريس -	
2-1	المعنى الاصطلاحي للتدريس	
2	تعريف أسلوب التدريس	
1-2	أساليب التدريس المختلفة	
3	تعريف الطريقة	
4	تعريف الاستراتيجية	
1-4	الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب	
2-4	مكونات استراتيجية التدريس	
5	القواعد العامة لطرق التدريس	
	مواصفات طريقة التدريس الناجعة	
	أهم استراتيجيات التدريس	
	المحاضرة الأولى: لعب الدور	
	المحاضرة الثانية: استراتيجية لعب الدور	
	المحاضرة الثالثة: استراتيجية التفكير الناقد	
	المحاضرة الرابعة: استراتيجية العصف الذهني	
	المحاضرة الخامسة: استراتيجية التواصل اللغوي	
	المحاضرة السادسة: استراتيجية البحث والاكتشاف	
	المحاضرة السابعة: استراتيجية التعلم التعاوني	
	المحاضرة الثامنة: استراتيجية التفكير البنائي	
	المحاضرة التاسعة: استراتيجية ما وراء المعرفة	

مقدمة:

تواجه المدارس في عصرنا تحديات جديدة تجاوزت تلك الأهداف التربوية التي لم تعد مواكبة لنهضة المنظومات التربوية ولا لرهانات العالم المعاصر، لذلك عملت المجتمعات على بناء استراتيجيات تدريس حديثة من شأنها إثراء فكر المعلمين والمتعلمين في حقل علوم التربية، استراتيجيات تعطي نقلة نوعية في مجال استراتيجيات التدريس، نقلة من فكر "المدرسة السلوكية" في علم النفس إلى فكر جديد يتمحور حول المتعلم وحول كيفية معالجته للمعرفة، نقلة تجعل المتعلم نشطا إيجابيا ومتفاعلا، وتجعل المعلم باحثا يمتلك فكرا متجددا باستمرار.

وعلى الرغم من اختلاف الاستراتيجيات الحديثة للتدريس وتفاوت بعضها عن بعض من حيث التقنيات والطرائق والزمن المخصص لها إلا أن لها قواسم مشتركة كون المعرفة تكتسب من خلال الممارسة والتدريب المستمرين، كما أنها تستنتج أو يستدل عليها عن طريق أداء الطالب لمجموعة من المهام.

هذا وللمعلم دور هام في هذه الاستراتيجيات الحديثة كونه المثير للمسائل والمحفز للطالب لوضع حلول لها وإبداء الرأي فيها بأسلوب وخطوات منهجية، فهو الوجه والميسر للعملية التعليمية، له أن يسخر الوسائل التقنية اللازمة وأن يستخدم استراتيجيات متعددة بما يناسب الموقف التعليمي التعليمي حتى يصل بالطالب إلى الأهداف التربوية في أقصر وقت وبأقل جهد.

المحاضرة الأولى

تحديد المفاهيم:

تمهيد:

إنه من الأبجديات المنهجية عند تناول أية موضوع بالدراسة في أي علم كان من العلوم هو البدء بتحديد مفاهيمه الأساسية، لأن تحديد المفهوم هو بمثابة القاعد التي يقوم عليها بناء المحاضرة، وعليه سيتم التطرق إلى ثلاثة مفاهيم وهي على التوالي: التدريس والطريقة والاستراتيجية.

1-تعريف التدريس:

أ- المعنى اللغوي للتدريس:

لو عدنا إلى أصل الكلمة من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية، فالتدريس من درس، فيقال: درس الشيء يدرسه درسا ودراسة، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل: درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، ودارستهم: ذاكرته ويقال: درست السورة أو الكتاب أي: ذللته بكثرة القراءة أي حفظته.

(أبو الفضل محمد بن مكرم: (ب.ت)

ب- المعنى الاصطلاحي للتدريس:

هناك اسس ارتكزت عليها تعريفات التدريس لعل أهمها:

- التدريس باعتباره "عملية اتصال بين معلم ومتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى

المتعلم في أحسن صورة ممكنة." (حسنين مخلوف: 1987)

- التدريس باعتباره عملية تعاون: "يقصد بالتدريس معاونة الأطفال والشباب على تعديل طرق تفكيرهم

وشعورهم وأفعالهم، ووسائل المدرس في هذا هي ذخيرته من الخبرات السابقة، وقدرته الفعالة على

إحداث التعديل المطلوب." (سعاد سليمان شعلان: (ب.ت))

- التدريس باعتباره نقل للمعلومات: "تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً، شرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود." (صالح عبد العزيز عبد المجيد: (ب.ت.))
- التدريس باعتباره نظام: يرى أصحاب هذا التوجه أن: التدريس نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في:

المدخلات (المعلم، التلميذ، طرق التدريس، بيئة التعليم)

العمليات (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم)

المخرجات (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلميذ)

(نبيلة زكي إبراهيم: 1994)

- التدريس باعتباره مهنة: "التدريس مهنة خلاقة تختلف الأساليب فيها وتعتمد اعتماداً كبيراً على كل من المدرس والمتعلم" (روبرت رتشي: 1979)

- التدريس باعتباره علماً أم فناً: هناك من اعتبر التدريس فناً تلعب البديهة والتعبير والابداع والارتجالية دوراً في فعاليته، خاصة ما يرتبط بالقرارات ذات الصلة بالتفاعل مع التلاميذ والوقت والمواد التعليمية.
- التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً: لقد عرف "شيفر" (Scheffer) التدريس بأنه "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم أو اكتسابه، وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى التلميذ"

(كمال زيتون: 40)

2- تعريف أسلوب التدريس:

هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط أساساً بالخصائص الشخصية للمعلم.

ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، لذا قد نجد فروقا دالة إحصائيا في مستويات تحصيل الطلبة لدى معلمين يستعملان نفس الطريقة (المحاضرة) ولكنهما يختلفان في الأسلوب.

يرتبط أسلوب التدريس بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي للمعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقا لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه. (جمعية المعرفة الإسلامية: 2011)

2-1 أساليب التدريس المختلفة:

كما تتنوع طرق التدريس كذلك تتنوع أساليب التدريس، لكنها لا تسير وفقا لشروط ومعايير محددة بل ترتبط أساسا بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، بحيث لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه، كما لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهره على التحصيل.

أولا: أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد: بحيث يراعي المعلم المدح المعتدل الذي ثبتت الدراسات أن له تأثير موجب على التحصيل، كما أن الإفراط في النقد يؤدي إلى انخفاض في التحصيل، وهذا الأسلوب يرتبط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.

ثانيا: أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة: أسلوب له تأثير دال على تحصيل التلميذ، فقد توصلت الدراسات أن التلاميذ في هذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر. من مميزاته أن يوضح للتلميذ مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة، وهو من أبرز الأساليب التي تُتبع في طرق التعلم الذاتي والفردية.

ثالثاً: أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ: كإعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد التلميذ على وضع الفكرة التي يفهمها، أو ايجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة التلميذ عن طريق مقارنة فكرة كل منهما، تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة التلميذ أو مجموعة التلاميذ.

رابعاً: أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة: بينت الدراسات أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل التلميذ.

خامساً: أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم: إن وضوح العرض ووضوح الأهداف لهما تأثير فعال في تقدم تحصيل التلاميذ.

سادساً: أسلوب التدريس الحماسي للمعلم: يرتبط حماس المعلم ارتباطاً ذا أهمية ودلالة بتحصيل التلاميذ.

سابعاً: أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي: إن استخدام المعلم لبنية التنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل تلاميذ الصف الخامس والسادس وحتى الثامن، وذلك إذا ما قورن بالتنافس الجماعي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والفردي. (عاطف الصيفي، 2009)

3- تعريق الطريقة:

عبارة عن جملة الاجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها، وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب. (كمال زيتون: 2003)

وعليه لا يمكن القول بأنه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها جميع المعلمين، وإنما تختلف الطريقة باختلاف المادة ، وباختلاف المرحلة العمرية، والنمو العقلي، والبدني، واستعداد التلميذ وميوله، وعدد تلاميذ الفصل الواحد ، فكل طرق التدريس ضرورية ، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة، بل قد يحتاج الدرس الواحد الى استخدام عدة طرق، ولا يتعارض استخدام

طريقتين أو أكثر في درس واحد، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروك لفطنة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس.

نستنتج من ذلك ان الطريقة الفعالة هي الفعالة داخل الموقف التدريسي والتي توفر الوقت والجهد حتى يصل الطالب للتعلم.

4 تعريف الاستراتيجية:

إن فكرة الاستراتيجية كما يرى أندروود (1978) Underwood ليست جديدة على علم النفس، إذ تظهر تحت أسماء مختلفة، فالاستراتيجية هي مخطط Schema بمصطلح بارتلت Bartlett، وهي الخطة Plan بمصطلح ميللر وغالانتر وبرايبرام Pribram & Galanter Miller، والإطار Frame بمصطلح منسكي Minsky وهي نظام إنتاج production System بمصطلح نيوويل وسيمون Simon & Newell وهي كلها مصطلحات مرتبطة بتوافقية وإبداعية الفرد. (محمد طه: 2006)

استخدم مصطلح الاستراتيجية في التخطيط العسكري وذلك قبل أن ينتقل إلى ميدان التخطيط المدني، ومنه إلى الأنشطة التربوية بما فيها مجال التدريس أو التخطيط لعملية التدريس ليحمل معنى القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وقد عرفت "كوثر كوجك" الاستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها".

يعرف القطامي (قطامي، وقطامي، 2001) الاستراتيجية التعليمية بأنها " جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، وتتضمن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتائج المرصودة".

هي طرق التدريس، وأساليب التدريس التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والأهداف السلوكية للتلاميذ للوصول لمستوى أفضل.

بهذا نخلص إلى أن مفهوم استراتيجية التدريس جاء ليلبي واقع الموقف التدريسي فالمعلم لا يكتفي طيلة الدرس بطريقة المحاضرة مثلا بل يمزجها أحيانا بطريقة المناقشة أو غيرها من الطرق ليلبي احتياجات الموقف التدريسي الذي يتضمن أهدافا متباينة تفرض استخدام طرق تدريس مناسبة لكل هدف.

تأتي خبرة المعلم وإمكاناته الشخصية في ترتيب الأهداف وفق تسلسل معين ومن ثم ترتيب الطرق التي يستخدمها وما تحتاج إليه هذه الطرق من حوار وأسئلة أو أدوات وأجهزة أو كتب ووسائل تعليمية تقليدية أو تقنية ويشكل كل هذا التنظيم والترتيب لطرق التدريس وما تتضمنه من إمكانات مادية للتدريس ما نغنيه باستراتيجية التدريس.

لذلك فإن بعضهم يستخدم مصطلح استراتيجية التدريس بشكل مترادف مع مصطلح الإجراءات التي يتبعها المعلم واحدة تلو الأخرى بشكل متسلسل وترتيب معين داخل غرفة الصف مستخدما في ذلك الإمكانات المتاحة للتدريس وتوضع في موضعها الصحيح حتى يحقق المعلم أفضل مخرجات تعليمية ممكنة

4-1 الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

كثيرا ما استعملت الطرق والأساليب والاستراتيجيات كمرادفات لمفهوم واحد، إلا أنها في الواقع ذات علاقات فيما بينها ولكن لكل منها دلالاته ومعناه: لذا فإن استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس، حيث أنها تقوم على طريقة واحدة أو عدة طرق فهي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض، التنسيق، الاستقصاء، التدريب، النقاش) بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية.

كما يمكن ان نتصورها الخطة العامة للتدريس بحيث تتناول كل مكونات موقف التدريس من أهداف وطرق ووسائل ومعينات تدريس وتقويم لنتائج التعلم، فهي تشمل كل تلك الاجراءات، أي ان استراتيجية

التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة Methodology والإجراء Procedure اللذان يشكلان معا خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي.

في حين يقصد بطريقة التدريس: الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية، فهي عبارة عن جملة الاجراءات والانشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، ومن هنا فان طريقة التدريس ليست سوى مكون من مكونات الاستراتيجية.

بينما أسلوب التدريس: هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي للمعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقا لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه

4-2 مكونات استراتيجية التدريس:

تتمثل مكونات استراتيجية التدريس فيما يلي:

- الأهداف التدريسية
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسيير وفقها في تدريسه
- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف
- الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة
- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناجمة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

5-القواعد العامة لطرق التدريس:

هناك من حدد القواعد العامة لطرق التدريس فيما يلي:

- أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة بحيث يراعي المعلم بعض القواعد العامة في معالجته للدروس مثل: التدرج من المعلوم للمجهول، ومن السهل الى الصعب، ومن المبسط الى المركب، ومن المحدد الى المبهم، ومن المحسوس للمعقول، ومن المؤلف الى غير المؤلف، ومن المباشر الى غير المباشر وهكذا.
- أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة وذلك بالالتفات الى ميول ورغبات وقدرات واستعداد المتعلم، فالمعلم الجيد هو الذي يوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي، بحيث لا يتعارض التنظيم القائم على التدرج المنطقي مع التنظيم السيكولوجي.
- ان تأخذ الطريقة في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ان يكون موقف التلميذ ايجابيا طوال مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأسئلة او الإجابة عنها، او استثارة تفكيره وخبراته الماضية.
- ان تكون الطريقة مثيرة لاهتمام وانتباه التلميذ وتبعثه على الابتكار.
- ان تلائم الطريقة سن التلميذ، مراحل نموه، ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والأسرية، وان تكون مرنة وصالحة للتكيف إذا اقتضت الظروف ذلك.
- ان تنمي الطريقة الاتجاهات الايجابية، والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي.
- ان تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والبدنية والعقلية وذلك بتنمية الانضباط الذاتي، وخلق الرغبة في العمل، والتعاون.

- ان تستند الطريقة الى نظريات التعلم وتستفيد من قوانينها، فقد أثبتت التجارب أن لهذه القوانين فائدة عظيمة في التدريس مثل التعلم بالعمل، وبالملاحظة، والملاحظة والتجربة، والخطأ وأهمية الدافع والفعالية وقوانين الأثر وغيرها من القوانين.

6-مواصفات طريقة التدريس الناجحة:

* الشمول: بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.

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

* أن ترتبط بالأهداف الأساسية للموضوع المُدرس.

* أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

* أن تراعي نمط التدريس (فردى، جماعى).

* أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.

ماهى الطريقة الفعالة؟

يمكن القول بأنه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها جميع المعلمين، وإنما تختلف الطريقة باختلاف المادة، وباختلاف المرحلة العمرية، والنمو العقلي، والبدني، واستعداد التلميذ وميوله، وعدد تلاميذ الفصل الواحد، فكل طرق التدريس ضرورية، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة، بل قد يحتاج الدرس الواحد الى استخدام عدة طرق، ولا يتعارض استخدام طريقتين أو أكثر في درس واحد، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروك لفطنة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس.

نستنتج من ذلك ان الطريقة الفعالة هي الفعالة داخل الموقف التدريسي والتي توفر الوقت والجهد حتى يصل الطالب للتعلم.

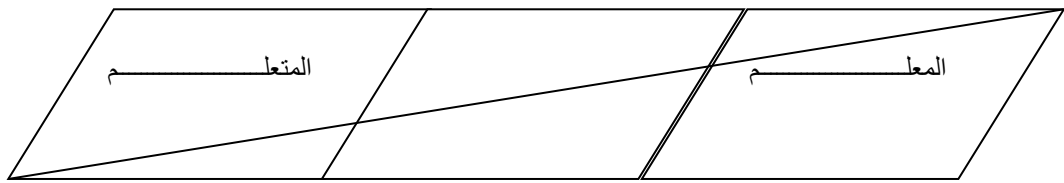
أهم استراتيجيات التدريس:

تخضع تقسيمات استراتيجيات التعلم والتعليم لعدد كبير من المعايير، وقد يكون من أنسب هذه التقسيمات ما يقوم على أساس طبيعة العلاقة التي تكون بين المعلم المتعلم والتي بموجبها تتحدد أدوار كل منهما في العملية التعليمية التعلمية وهذه الاستراتيجيات هي:

1- استراتيجية العرض والإلقاء: وتعتمد فيها الطرق والأساليب والتقنيات والخبرات التعليمية على دور المعلم، إذ يشكل هذا الدور الأساس في كل عملياتها وأساليبها.

2- استراتيجية المناقشة (التفاعلية): فإنها تقوم على الطرائق والأساليب التي تحقق نوعاً من التوازن بين دور كل من المعلم والمتعلم على حد سواء، ومن مميزاتها زيادة دور الطالب في عملية التعلم والتعليم، بحيث يصبح الطالب أكثر حيوية ونشاطاً.

3- استراتيجية الاكتشاف والخبرة العملية (التساؤل): وفيها يكون الدور الأكبر للمتعلم، فهو الذي ينظم، ويرتب، ويعد، ويحدد ما يريد الوصول إليه وينحصر دور المعلم على تنظيم الموقف التعليمي-التعلمي وقيادته، ويوفر العناصر والمصادر التي تيسر عمليات التعلم الاكتشافي والاستقصائي.



استراتيجية العرض (الإلقاء) استراتيجية المناقشة (التفاعلية) استراتيجية الاكتشاف (التعلم الذاتي)

شكل رقم (1) مدى مساهمة المعلم والمتعلم في الاستراتيجيات

المحاضرة الثانية: لعب الدور

تمهيد: يعتبر اللعب وأدق من ذلك اللعب التربوي من الأنشطة المحببة لدى الأطفال بحيث يفجر طاقاتهم ومشاعرهم وانفعالاتهم وحركاتهم مما ينمي فيهم ملكات الانتباه والخيال والابتكار، لذا استخدم اللعب كطريقة فعالة في استراتيجيات التدريس الحديثة.

1- مفهوم الألعاب:

تعددت تعريف الألعاب بين كونها أسلوب من أساليب التعليم يستخدم في التعليم والتدريب، ويقوم على التنافس وعلى إيجابية التلاميذ ويجعلهم يحققون الأهداف المرغوبة من خلال الأطر والقوانين المحددة للمهارات (Good,1973)

عرفت بأنها نشاط موجه يقوم به التلاميذ فرديا أو جماعيا وفق قواعد متفق عليها، تمتاز بالسرعة والحركة والتنافس وتهدف إلى الاستمتاع وفهم المعلومات.

كما عرفها حسن شحاتة (184:2007): "بأنها سلوك متعارف عليه بين قوتين أو أكثر وفق خطوات وقواعد معينة تنتهي بفوز إحدى القوتين، وتسفر اللعبة عن علاقة أو تفاعل بين المشتركين، تقود على الفوز في جانب والهزيمة في جانب آخر، إنها نشاط موجه يقوم به التلاميذ فرديا أو جماعيا وفق قواعد متفق عليها، وتمتاز بالسرعة والحركة والتنافس، وتهدف إلى الاستمتاع وفهم المعلومات."

2- أهمية الألعاب في العملية التعليمية:

تكمن أهمية الألعاب في العملية التعليمية في كونها تشكل وسطا فعالا لتحقيق الأهداف التربوية التالية:

- إنماء شخصية الأطفال
- العمل على إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التعليم بالتسلية في إطار من التشويق
- يحبب الأطفال في العلم ويساعدهم على ممارسة التفكير والتعلم بشكل فعال
- المساهمة في إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة

- تذليل صعوبات التعلم التي تواجه المتعلم وذلك بتحويل المفاهيم الصعبة إلى مفاهيم حسية قابلة للفهم والتطبيق
- المساعدة على تثبيت الأفكار وتقوية تنظيمه المعرفي
- توفير جو ديمقراطي في غرفة الصف لعرض المعلومات في بيئة أقرب للواقع تحفز من دافعية الأطفال واهتماماتهم.
- تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني للطفل
- تعمل على تخفيف التوترات النفسية
- تنمية القدرات التعبيرية لدى الطفل
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري
- اكتشاف مشاعر الأطفال واتجاهاتهم ومدركاتهم
- تعزيز انتماء الطفل لجماعة الزملاء داخل الصف.

(حسن شحاتة، 2014:274)

3 تصنيفات اللعب:

هناك من الباحثين من صنف الألعاب إلى صنفين هما كالتالي:

- 3-1 **الألعاب التعليمية:** وهي تمرين عملي تطبيقي على موقف معين تتخذ فيه القرارات في مدة محدودة من جانب المتنافسين، كما لو كانوا في مواقف فعلية حقيقية، ويقوم مشرف اللعبة بتقويم النتائج بواسطة مقاييس واضحة، إن غاية الألعاب التعليمية هي زيادة تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية.
- 3-2 **الألعاب التربوية:** هي ذلك النشاط الذي يشترك فيه عدد من التلاميذ طبقاً لقواعد معينة للوصول إلى أهداف معينة ومحددة، وذلك بغرض إعدادهم للحياة المستقبلية حيث يتدربون على الوظائف الأساسية في الحياة.

4 أنواع الألعاب:

تتنوع أنشطة اللعب من حيث شكلها ومضمونها وطريقتها، وهذا التنوع يعود إلى الاختلاف في مستويات نمو الأطفال وخصائصهم العمرية من جهة وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بهم، وعليه صنف حسن شحاتة (2014: 280-280) تصنيف الألعاب عند الأطفال إلى الفئات التالية:

4-1 اللعب الإيهامي أو الرمزي:

يسمح للطفل بممارسة سلوكيات تتطلب خيالاً واسعاً مثل ركوب العصا وكأنه حيوان أو الجلوس على كرسي وكأنه سيارة، ومخاطبة الدمى ومجسمات الحيوانات وكأنها تتكلم معه، فمن خلال الألعاب الإيهامية ينقل الأطفال حياتهم الواقعية إلى حياة خيالية عن طريق اللعب، بذلك يستمتعون بتفريغ طاقاتهم الحركية والعقلية والنفسية.

4-2 اللعب الاجتماعي التعاوني:

ينطبق هذا النوع من اللعب على الألعاب الجماعية التي تتطلب فريق من الأطفال يقوده طفل واحد أو أكثر بحيث يستطيع هذا الفريق أن ينافس الفرق الأخرى، يساعد هذا النوع من اللعب على بناء وتقوية العلاقات مع الآخرين واحترام قوانين وقواعد النظام مثل قانون المرور وقانون المدرسة وغيرها، واحترام قيم وعادات المجتمع وتعلم المثابرة لتحقيق الأهداف وتنمية العلاقات مع الآخرين واحترامهم والتدريب على الحوار الإيجابي.

4-3 الألعاب ذات الطابع الابتكاري:

هذا النوع من اللعب يساعد الأطفال على إثبات ذواتهم، فهم يحاولون ابتكار لعبة معينة ويضعون لها قوانين معينة، فالطفل بوضعه وابتكاره لقوانين اللعبة ومطالبته الآخرين التقيد بها للممارسة اللعبة يعزز ثقته بنفسه وقدرته على الابتكار.

4-4 اللعب المشترك:

يقوم هذا النوع من اللعب على مشاركة الطفل لأطفال آخرين في بعض الألعاب، ولكن بشكل منفصل، فالكل يقوم بنشاط متشابه دون أن يكون هناك تقسيم للأدوار بين الأطفال فكل طفل حر في لعبه ولا يخضع لرغبات غيره، يهدف هذا النوع من اللعب احترام فردية الطفل وتعزيز ثقته بنفسه.

4-5 الألعاب التركيبية البنائية:

هي مجموعة من الألعاب يستخدم فيها الأطفال أدوات لعمل أشياء بغرض الاستمتاع بها، وتسعى هذه الألعاب إلى تنمية المهارات العقلية، والذوق الجمالي، والفني الإبداعي من خلال مجسمات يقوم الطفل بتركيبها مما يساعد على تطوير آليات التفكير والحركة لديه، كما تساعد الطفل على الانتقال من التعلم بالعشوائية والصدفة إلى التعلم بالاستبصار المبني على تنظيم عقلي من تصور وتفكير وتذكر وإبداع، كما تساعد الألعاب التركيبية الطفل على التعلم بالاكشاف من خلال الألعاب الفردية والجماعية باستعمال أدوات مثل: المكعبات والألعاب المجسمة أو الدمى المختلفة.

4-6 الألعاب اللغوية:

هي نشاط تعاوني يعتمد على اللعب بالكلمات وكيفية إخراج الصوت وتكوين الجمل، يستخدم الأطفال فيه أشكال اللغة والقواعد اللغوية، إن الهدف من الألعاب اللغوية هو تشجيع الاستخدام اللغوي فهي بديل عن التكرار الممل وتخفيف من رتابة الدروس وتوفير فرص للاستماع والكلام في مواقف حية وممتعة تجعل التلاميذ أكثر تجاوبا مع النشاط، ومن أهدافها أيضا ترغيب الأطفال في الكلام، وتنمية كفاءتهم في الاتصال اللغوي بالآخرين وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللغة من حروف وأسماء وأفعال، ومنها:

***ألعاب البطاقات:** هي عبارة عن قطع صغيرة من الورق يدون عليها كلمات أو جمل تكتب بخط كبير واضح، استخدمت البطاقات على نحو واسع مع المتعلمين الصغار كما استخدمت في التعليم اللغات.

***ألعاب القصة:** كأن يعطي المعلم التلاميذ قصة غير مرتبة ويطلب منهم ترتيب أحداثها أو وضع عنوان مناسب لها، أو استخراج مفردات معينة، من أهم أهدافها تزويد الثروة اللغوية للطفل، وتعليمه الأداء اللغوي السليم، وتعويدته على حسن الإنصات للآخرين، كما تكسبه القيم والاتجاهات، وتدريبه على النقد الذاتي وعلى النقد البناء للآخرين.

4-7 الألعاب التمثيلية:

يطلق عليها اللعب الدرامي، كما يطلق عليها لعب الأدوار، وهذه الألعاب التمثيلية أو الدرامية لها أهمية كبيرة في نمو الطفل فهو بتقمصه لدور ما يكتسب مزيداً من الإدراك للبيئة المحيطة به كما يطور مهاراته الحركية ويوسع من خياله ومن ملكاته الإبداعية إلى جانب تنمية القدرة اللغوية والمهارات الاجتماعية، كما تساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية والتخلص من الضيق ومن شحنات التوتر والغضب.

استراتيجية لعب الدور:

1 معنى لعب الدور:

أو ما يسمى بتمثيل الدور أو تقمص الدور وهو مدخل حيوي للتدريس يتم بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دوراً، ويتصرف بناء على ابعاد هذا الدور، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلميذ أو مواقف لشخصيات تاريخية. من خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة بحيث تؤدي وظائفها في الفهم والإفهام كما يكتسب الكلمات والأساليب الجديدة، وتنمو أفكاره وخبراته وتصلق أحاسيسه.

تنسب هذه الطريقة إلى العالم النمساوي (مورينو) حيث طبقها للمرة الأولى في مدارس النمسا عام 1911 ثم انتشرت بعد ذلك في العالم بأسماء متعددة هي (لعب الأدوار، تمثيل الأدوار، المحاكاة) وتمثيل الأدوار تقنية يمكن تدريسها في المدارس كونها تحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً لدى الطلاب تجاه مشكلة تطرح أمامهم

يعرفه الجلال: " بأنه طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الطلبة وبتوجيه المعلم، وخلال التمثيل يتقمص الطلبة الممثلون شخصيات الموقف وأحداثه ويأدون أدوارهم بفاعلية في حين يشاهد الطلبة الآخرون ويلاحظون المواقف الممثلة وينقدونها، بعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعاً". (الجلال، 2005: 151)

بينما يرى الحيلة أن " طريقة تمثيل الأدوار تقوم في أساسها على المشاركين والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية والرغبة في التوصل إلى الحل والفهم اللذين يولدهما هذا الاشتراك. " (الحيلة: 2002، 278).

2-أهداف لعب الأدوار :

يرمي لعب الأدوار إلى سلسلة من الأهداف لخصها "الحيلة" فيما يلي:

- تنمية روح التعاون والعمل ضمن فريق
- الربط بين النظرية والتطبيق، بنقريب المفاهيم المنهجية النظرية إلى واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها الطالب
- مساعدة الطالب على إكسابه فرصة للتدريب على أدوار حياتية كثيرة وذلك من خلال التعرف على سلوكيات إنسانية ذات أنماط متعددة مثل الطبيب في العيادة والأب والمعلمة كل في وظيفته في المجتمع .
- توظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية
- مساعدة المعلم على اكتشاف ميول الطلبة ورغباتهم ومن ثم تعديلها
- مساعدة المشترك بلعب الأدوار على فهم ذاته وفهم الآخرين
- إثراء الاستخدام اللغوي حول موضوع معين أو قضية معينة
- التعرف إلى جوانب متعددة للموضوع من وجهة نظر الطالب حول الموضوع نفسه

(الحيلة، 2002: 283)

أهمية لعب الأدوار:

من خلال كل ما قيل في أدبيات هذا الموضوع حول أهمية لعب الدور يمكننا حوصلة هذه الأهمية عناصر كانت على التوالي:

- التدريس بطريقة تمثيل الأدوار ما هي إلا استمرار لما اعتاد الطلبة عمله في حياتهم العادية للحصول على المعرفة

- طريقة تمثيل الأدوار من الطرائق الجيدة لتعليم الطلبة القيم الاجتماعية كما أنها أداة فاعلة في تكوين النظام القيمي عند الطلبة.

- هي طريقة تشجع الطلبة على الاتصال والتواصل فيما بينهم والتعلم من بعضهم البعض بغض النظر عن اختلافاتهم الثقافية والاجتماعية

- يمكن استخدام الطريقة في جميع المراحل الدراسية.

- يساعد الطالب المشترك في لعب الأدوار على التعبير عن نفسه وبذلك يتخلص من قيود الخجل والانطوائية والعذوانية، ويجعله متعاوناً مع الآخر في الفريق كما يعود على تحمل المسؤولية.

- يتعلم الطالب المهارات اللازمة في عملية التمثيل مثل مهارات النطق، والاتصال، وكل ما سبق يؤدي إلى زيادة في التعلم.

- يستطيع الطالب تكوين صداقات جديدة، من خلال العلاقات الاجتماعية التعاونية

- يعتبر التمثيل علاجاً للمصابين باضطرابات التأثأة والتلعثم وشرود الفكر وأخطاء النطق

- تذكي روح المنافسة الشريفة بين الطلاب وبهذا يشجع الجميع على العمل ومن ثم اختيار الأفضل.

- زرع روح العمل الجماعي وبذلك يشعر بقيمة العمل الجماعي وبأنه لا يستطيع تقديم عمل متكامل

بمفرده

- إبراز النقاط الرئيسية للموضوع وبذلك يكون عبارة عن تركيز وتلخيص للدرس.

- يساعد على الكشف عن الموهوبين من بين التلاميذ

3- النظريات المفسرة للعب الأدوار:

من النظريات المفسرة للعب الأدوار ما جاء به فرويد الذي يبين أن السلوك الإنساني تقررته خبرات السرور والألم لذلك يسعى الأفراد وراء خبرات السرور والمتعة لتكرارها وخبرات الألم لتجنبها والابتعاد عنها، لذا ومن خلال لعب الدور يقوم الفرد بالتدريب لتهديب هذه الخبرات المحزنة من أجل التخلص منها تجاه نفسه وتجاه الآخرين من جهته يبين ليفين Levin الذي كان عضواً في مدرسة الجشطالت ثم طور نظرية المجال، أن سلوك الفرد يتوقف على الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه، وتختلف استجابته في لعب الدور باختلاف شخصيته وعمره وحالته الراهنة، ومن خلال لعب الدور يمكن الكشف عن آثار العقبات التي تعترض طريقه . كما أن لعب الأدوار الخاص بالأطفال ليس ثابتاً بل هو متغير من حين إلى آخر حسب طبيعة المشكلة أو الموقف.

أما بياجيه فيشير إلى لعب الأدوار من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، بحيث يقوم المتعلم بالنظر وإدراك العناصر المحيطة به، بعدها يقوم المعلم بتنظيم هذه العناصر المدركة من خلال مثيلاته السابقة، ويعبر عن ذلك من خلال الرموز أو مشاهدات الكلمات، وبذلك يصل المتعلم إلى حالة التكيف والتوازن كما تتبع طريقة لعب الدور في أساسها على النظرية الاجتماعية، ومن أبرز روادها باندورا، والتي تبين أن فهم السلوك الإنساني يتم من خلال تحليل التفاعل المستمر بين السلوك من جهة، ومحددات هذا السلوك من جهة أخرى، ويمكن تفسير لعب الدور وفق هذه النظرية من خلال قيام الطفل بملاحظة النموذج، أو مشاهدته، فالطفل مثلاً يتعلم سلوك الآخرين المحيطين به من الوالدين، ورجل الشرطة، والطبيب، عن طريق ملاحظته لذلك السلوك، وبهذا يحدث التعلم الذي يعتبر تطوراً وتغيراً أو اكتساباً جديداً للسلوك (القضاة، الترتوري، 2006: 215).

4- الأسس التي يقوم عليها أسلوب لعب الأدوار في العملية التعليمية :

- أسلوب المبادرة والارتجال واتخاذ القرارات الفورية.
 - التعرف المباشر إلى الأشخاص والأحداث والمواقف.
 - إتاحة الفرصة لتعديل السلوك وتثبيت الأنماط الحياتية
 - يقوي مهارات الإصغاء والملاحظة والانتباه والتفكير.
 - يوفر أماناً للتعليم والتدريب بعيداً عن الانتقاد والسخرية.
 - يؤكد على دور المعلم الإبداعي في تنظيم التعلم.
 - ينسجم هذا الأسلوب ومبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط و الخبرة المباشرة
- (الحيلة، 2002: 284)

5- استخدامات لعب الأدوار في التعليم:

- يعد تقمص الشخصيات ولعب الأدوار من الوسائل التعليمية التي تستخدم لتحقيق الأهداف التعليمية والانفعالية والمعرفية والنفس حركية، وتتيح الفرصة للمتعلم أن يعايش مشاعر وعواطف وأحاسيس الشخصية التي يتقمصها وعلى المعلم الذي يدير تمثيل الأدوار أن يختار المنهجية المناسبة لتمثيل الأدوار.
- يحدد أساليب التمثيل مثل الحديث المسموع لما يجول في خاطره، أو الحوار بين الأفراد والمقابلة الشخصية.
- يوجد بعض الحالات التي تستوجب مشاركة كافة أفراد الصف في تمثيل الأدوار وفي هذه الحالة يقوم الطلبة بتمثيل دور المشاهدين الذين يوجهون الأسئلة لمن يقوم بتمثيل الدور الرسمي.

(عليان، الدبس، 1999: 523)

- توضيح وعرض اتجاهات وقيم وسلوكيات معينة مثل آداب الزيارة، آداب استقبال الضيوف، آداب الطعام، آداب الكلام، الاستماع.

- تعميق فهم المواقف الاجتماعية المثيرة للنقاش والجدل.

- السير والتراجم، التي تتناول سيرة الحياة الشخصية من الشخصيات التاريخية .

-توضيح طبيعة العلاقة بين كل من المديرين، العمال، البائع، المستهلك، وغيرها من العلاقات الاجتماعية

التي تنشأ بين الأفراد. (القرشي، 2001: 81)

6-شروط استخدام طريقة لعب الأدوار :

من أهم الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها في هذا النوع ما يلي - أ:

- أن يعلم أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل حالة وذلك كمحاكاة الواقع.

- يكتب السيناريو ويحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها - .يمكن الاستعانة بالمشاركين بكتابة السيناريو.

- يمكن الاستغناء عن كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي يجتهدوا في التمثيل بدون

التزام دقيق بالنص المكتوب - .يختار الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة ما يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.

- تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه الأدوار .

-يحدد دور كل ما هو مطلوب منه - .يشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيقوم بها

- .يذكر للمشاركين ماذا يريد منهم عند الانتهاء من رؤية المشهد التمثيلي - .يحدد زمن المشهد التمثيلي

وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة التي تتبع المشهد.

- يحرص أن يجسد المشهد التمثيلي واقعا حقيقيا لا خياليا، ويحسن استخدام أسماء مستعارة بدلاً من

أسمائهم الحقيقية.

- يطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق وأمانة وإتقان، وأن يضع نفسه في مكان

الشخصية التي يمثلها ويتخيلها بعمق ويتصرف بنفس الطريقة التي تتصرف بها.

- يـدخل شيئاً من المزاح والفكاهة والإثارة على المشهد - يطلب من المشاهدين الالتزام بالهدوء وعدم التعليق على الأداء. (عفانة، اللوح، 2008: 283)

7- أشكال تمثيل الأدوار:

- التآطير: والمقصود وضع الموضوع أو الفكرة ضمن إطار والعمل ضمن هذه الفكرة وغالباً ما يستعمل هذا الشكل في الصور الفوتوغرافية وتعطى للشخص الذي يريد لعب الدور من خلال الصورة يتم التفاعل وإثارة النقاش والحوار مع المجموعة حول هذه الصورة
 - دور الخبير: هو أن يلعب الشخص دور الخبير في الموضوعات التي تطرح كأن يطلب من أحد الطلبة لعب دور خبير في التجميل أو في طب الأسنان ويقوم هذا الخبير بإعطاء معلومات ضمن عملية لعب الأدوار عن هذه المهنة ويدور النقاش معه حولها
 - المقابلات التلفازية أو الإذاعية: وغالباً ما يتم ذلك من خلال إجراء مقابلة مع شخص يكون مسئولاً كأن يعمل شخص مقابلة مع وزير التربية والتعليم حول المناهج الجديدة والهدف منها.
- (الحيلة، 2002: 285)

8- خطوات لعب الدور:

يحدد كل من اوزير وشيفير خطوات لعب الدور:

- تقرير ما هو السلوك أو المهارة أو الاتجاه المراد تعليمه أو تغييره.
- كتابة المواقف
- كتابة أدوار الشخصيات، ثم توزيع الطلاب على هذه الأدوار.
- إعطاء المشاركين والمراقبين مهمات محددة
- إجراء إحماء سريع
- إدارة السيناريو، وإدارة الجزء التمثيلي في الأدوار.

- إجراء تلخيص نهائي لمناقشة، والتفاعلات، والسلوكيات التي تمت ممارستها.

(القضاء، الترتوري، 2006: 219)

9- دور المعلم في طريقة لعب الأدوار:

- توجيه أسئلة مفتوحة أو مغلقة لمعرفة ملاءمتها ومناسبتها للموقف التعليمي.

- توجيه أسئلة ترفع مستوى التجريد وأخرى تخفض مستوى التجريد حسب مستويات الطلاب.

- توجيه أسئلة تربط بين المفاهيم المتضمنة في الموقف التعليمي الذي يتم تمثيله

- تلخيص آراء الطلاب وملاحظاتهم حول النموذج الذي يتم تمثيله

- القدرة على الاستخدام البنائي للأفكار لدى الطلاب من خلال :

* صياغة الأفكار.

* عقد المقارنات

* الموازنة بين مصادر المعلومات.

* الاستماع الجيد إلى أفكار الطلاب وتنظيمها

* التوجه الفعال مع المناقشة المستمرة للطلاب عقب كل مشهد تمثيلي

(محمود، عرفة: 2006: 405-406)

- إرشاد الطلاب وتوجيههم إلى هذه الطريقة.

- شرح الطريقة التي سيقدم بها النشاط الذي تضمنه لعب الدور

- العمل على توفير جو يسوده المساواة والحب والثقة.

- العمل على مساعدة الطلاب على إصدار عدد كبير من البدائل كحلول للمشكلة.

- ضمان استمرار النشاط بكل حيوية وتلقائية.

- منح المشاهدين الثقة بالتوصل إلى ما يريدون في نهاية العرض

-التشجيع على التعبير الحر من الأفكار والمشاعر والأدوار

10-دور الطالب في لعب الدور:

- المشاركة بكل نشاط وفاعلية في النقاش

- .القيام بلعب دور الممثل الذي يقوم بالدور .

- التدريب على وضع نفسه مكان الآخرين

- اكتشاف مشاعره

-التخلص من السلبية

-اقتراح حلول للمشكلات المعروضة

- .ممارسة أدوار اجتماعية مختلفة .

. مزايا لعب الأدوار:

- لعب الدور أحد أساليب التدريس أو التدريب التي تستخدم لتعليم الجماعة، ويلعب فيه التلاميذ أدوار

الأبطال لتوضيح موقف معين أو التوصل إلى حل مشكلة من خلاله.

- إنه أسلوب واسع الاستخدام في التعليم لاكتساب مهارات معرفية، وهو السبيل الوحيد للمحاكاة لكي

تظهر حقيقته.

- له قيمة تعليمية عظيمة في جميع المراحل العمرية ويساهم في اكتساب المفاهيم وصقل مهارات التفكير

وزيادة الفهم.

- لعب الأدوار ينمي الذكاء ويساعد على غرس بعض الفضائل الاجتماعية مثل التعاون وتحمل المسؤولية.

- يجعل التلاميذ أكثر قدرة على تقديم ما تعلموه للآخرين، ويساعد على تنمية الميول كما تعمل كذاكرة

مساعدة.

- يساعد على تغيير الاتجاهات وتوجيهها الوجهة المرغوبة

- يقوي الثقة بالنفس ويهيئ للتلميذ الخجل المنعزل فرصة للاندماج مع الآخرين فيكون بذلك أسلوب علاجيا للشخصية الانطوائية (فهمي، 2001: 111)

11- عيوب طريقة لعب الأدوار:

- في حالة عدم توفر مشرف كفء فاهم لهذه الطريقة وكيفية تطبيقها فإن هذه الطريقة تكون مضيعة للوقت.

- يجد بعض المتدربين من ذوي الشخصيات المتطرفة أو الخجولة صعوبة في القيام بهذه الطريقة من ثم ممارسته. (بدير، 2007: 106)

- يتطلب طريقة لعب الدور في تنمية التفكير وقتا كافيا من حيث تهيئة الطلاب المشاركين في اللعب، كما يتطلب تمكنا من المعلم بالنسبة لكفايته في التنظيم والتخطيط والتحكم في أداء الطلاب.

- تحتاج إلى عملية تحليلية دقيقة للإجراء الذي يتوقع من المعلم القيام به. وبذلك فهي بحاجة إلى متخصصين في علم تحليل التعليم وتصميمه .

- تقتصر في معظم الأحيان على تعليم المفاهيم والإجراءات أكثر من القوانين والحقائق وبالتالي فهي فعالة مع الدراسات الاجتماعية والأدبية أكثر من الدراسات العلمية

- قد تسبب حرجا وقلقا لبعض الطلاب الذين لا يتقنون التمثيل - .تحتاج إلى إشراف المعلم وردود فعله بشكل مستمر. (دروزة، 2000: 202)

استراتيجية التفكير الناقد

1-تعريف التفكير الناقد:

يرى دانيال (Daniel,2004) أن التفكير الناقد يهتم بالسبب والأمانة العلمية والانفتاح العقلي على عكس الانفعالية والجمود العقلي أو الانغلاق العقلي، لذا فإن التفكير الناقد يتضمن اتباع الدليل إلى حيث يقود، والأخذ بالاعتبار جميع الاحتمالات، والاستناد على التعقل أكثر من الانفعال، والأخذ بالاعتبار وجهات نظر الآخرين وتفسيراتهم، وتقييم آثار الدوافع والإنجازات، والاهتمام لإيجاد الحقيقة أكثر من الاهتمام بأن يكون على حق، وعدم رفض وجهات النظر غير الشائعة وعدم السماح للتحيز بالتأثير على القرارات المنوي اتخاذها. (أبو جادو ونوفل، 2007)

ويعرف إنس (Ennis,2004) التفكير الناقد إجرائيا على أنه:

التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على عملية اتخاذ القرار حول ما يعتقد الفرد أو يعمل، ويضيق أن تعليم التفكير الناقد كمهارة للطلبة يجعلهم:

- يحصلون على درجات أفضل في الأداء على الاختبارات التي تعدها المدرسة أو الجامعة.
- أقل اعتمادا على المعلمين والكتب والمناهج المدرسية، وبالتالي يميلون إلى الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم. (حسين أبو رياش وآخرون، 2014)
- أكثر قدرة على تكوين المعرفة من خلال الاعتماد على الذات.

كما توصلت هيئة الخبراء في جمعية علم النفس الأمريكية (APA) إلى فهم التفكير الناقد على أنه حكم منظم ذاتيا يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، إلى ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس، التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه.

2 خصائص التفكير الناقد:

قدم الباحثون المهتمون بالتفكير الناقد خصائص للأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على التفكير الناقد، ويمكن بيان هذه الخصائص وفق ما رآه "فيرت" (Ferret, 2000) على النحو التالي:

القدرة على توجيه الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوعات التي تتم معالجتها أو القضايا التي يتم البحث فيها.

إصدار الأحكام على ما يتم سماعه أو قراءته من بيانات أو مجادلات.

الاعتراف بجوانب النقص في الفهم أو الاستيعاب أو المعلومات اللازمة.

اكتشاف الحلول الجديدة للمشكلات التي يواجهها هو أو غيره.

لديه الرغبة في تفحص المعتقدات والمسلمات والآراء والتأكد من إسنادها جميعاً إلى الحقائق والأدلة الواقعية.

(حسين أبو رياش، 2014: 232)

3 مهارات التفكير الناقد:

- وضع الباحثون أربع فرضيات تقوم عليها مهارات التفكير الناقد:
- تبني المهارات الجديدة والمعارف والكفايات والميول على ما سبق اكتسابه.
 - يتم تذكر المعلومات عندما يكون لها معنى، وإذا كان الحصول عليها قد تم من خلال تعلم نشط وممتع.
 - تزداد الدافعية وتقوى عندما يشعر المتعلم أنه كفؤ.
 - يجب أن توفر الفرص للتدريب على التفكير الناقد وحل المشكلات بطرق وأشكال مختلفة.

4 طرق بناء التفكير الناقد:

هناك طرق يمكن أن يستخدمها المعلم ليساعد طلبته في بناء مهارات التفكير الناقد نذكر منها طريقتين:

4-1 نموذج التفكير بصوت مرتفع:

هو أن يشرك المعلم طلبته في الكيفية التي تدرجت بها أفكاره للتخطيط للدرس أو للوصول إلى نتيجة أو في تنفيذ أي نشاط، بحيث يطلب من الطلبة التعرف على المهارات الخاصة التي استخدمها المعلم، ومثل هذا العرض يمكن أن يأخذ شكل مطبوعة توزع عليهم أو شريط مسجل.

عندما يفهم الطلبة عمليات التفكير بصوت عال يمكنهم أن يعملوا أزواجا ويتدربوا عليها باستخدام موضوعات مختارة تتعلق بقضايا صفية وتكون المواد قد تمت دراستها.

من التمارين التي أعطت نتائج جيدة في هذا المجال أن يقسم الطلبة أنفسهم أزواجا وأن يقوم كل واحد منهم بالشرح للآخر ما فهمه حول الواجب المطلوب منه وكيف سيقوم بحله وإكماله، هذا النوع من التمرين يعين الطلبة على كشف الغموض في الواجب كما يساعدهم في التعرف على التفكير المنتج.

في هذا النموذج أي التدريب على التفكير بصوت عال يجب الأخذ بعين الاعتبار عاملين وهما أن يتكرر تدريب الطالب على القيام بهذا التمرين، وأن تكون عمليات التفكير هي المهمة وليس الناتج عن التفكير، بهذا يكون الهدف من ذلك هو التعرف على الخطوات الفاعلة في عملية التفكير وليس بالضرورة إيجاد حل معين نتيجة له.

4-2 نموذج التلخيص:

من الأساليب المحفزة للسلوك التأملّي أن يقوم الطلبة بعملية التلخيص لمسألة ما على أن يكون التلخيص كتابي أو شفوي، علما أن عملية الكتابة بحد ذاتها هي تدريب على مهارات التفكير بحيث تستخدم لتنظيم الأفكار وتقديم الأكثر أهمية منها، وهذا النشاط يثير أعلى مستويات مهارات التفكير.

قواعد التلخيص:

- أن يؤكد المعلم على أن يستعمل الطلبة كلماتهم الخاصة عند الكتابة، وعدم اللجوء إلى النقل الحرفي.

- اختصار الملخصات الطويلة، مكتوبة كانت أم شفوية للتأكد من أن الطلبة استطاعوا الحكم على ما يعتبر أفكاراً رئيسية.

- أن يناقش الطلبة ملخصاتهم بما فيها من معلومات حذفت وأخرى تم الإبقاء عليها.
- أن يناقش الطلبة الخطوات التي اتبعوها، النتائج المتوصل إليها والمشكلات التي واجهوها.
- أن يعتمد أيضاً التلخيص الشفوي باعتباره محفز لمهارات التحدث

التفكير الناقد واستراتيجية حل المشكلات

1- ماهية حل المشكلات:

يركز نموذج حل المشكلات في التدريس على أفكار جون ديوي، حيث عرف المشكلة على أنها أي شيء يثير الشك وعدم اليقين، واعتقد بأن المشكلة حتى تصبح موضوعاً مناسباً للدراسة يجب أن تكون مهمة بالنسبة للثقافة، وأن تكون مهمة أيضاً وذات علاقة بالطالب. (حسين أبو رياش وآخرون، 2014)

المشكلة موقف يتطلب الوصول إلى هدف، إلا أن الطريق إلى هذا الهدف غير معروف لدى التلميذ، فهناك من يربط المشكلة بوجود صعوبات تواجه المتعلم حين يسعى إلى تحقيق هدف معين، أي أن هناك فجوة بين ما يريد الفرد (غايات الفرد وأهدافه)، وبين ما يستطيع عمله (إمكانياته وقدراته).

تعرف المشكلة أيضاً بأنها الموقف الذي يمكن أن تُكتشف فيه العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية بالتفكير السليم وليس بالاسترجاع بطريقة معتادة، ولكي يكون الموقف مشكلاً بالنسبة لشخص ما في وقت ما، فإنه يلزم أن يكون هناك هدف يسعى إلى تحقيقه، وصعوبة تحول دون تحقيق الهدف بالسلوك المعتاد أو المباشر، ورغبة في التغلب على هذه الصعوبة عن طريق النشاط العادي للشخص.

كما تعرف أيضاً على أنها: " تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من

الإبداع والذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل. (إسماعيل محمد الأمين، 2001)

هل كل سؤال يحتاج إلى إجابة يمثل مشكلة؟

ليس كل سؤال يحتاج إلى إجابة يمثل مشكلة، إنما هو متوقف على المعرفة المتوفرة لدى الفرد، وهي تختلف من شخص لآخر بل تختلف بالنسبة للشخص الواحد من وقت لآخر، فما يمثل مشكلة عند شخص معين اليوم قد لا يكون كذلك في الغد.

يتحدد الموقف المشكل عندما يواجه الفرد بموقف غير اعتيادي وليس لديه معلومات أو مهارات أو طريقة أو استراتيجية جاهزة للتغلب عليه، بحيث يستوجب عليه أن يضع معلوماته ومهاراته السابقة وذات العلاقة في قالب جديد والذي عن طريقه يتمكن من التغلب على هذا الموقف.

بهذا تعتمد هذه الطريقة على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة، أو سؤال يثير اهتمام التلاميذ ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حل المشكلة مثل جمع المعلومات وتصنيفها، والملاحظة الدقيقة للعوامل المرتبطة بالمشكلة وإجراء التجارب وتحليل النتائج وتفسيرها مما ينمي لديهم روح البحث وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي (علي. السيد، 2011: 89)

كما يتفق كثير من التربويين على أنه لكي يكون الموقف مشكلاً بالنسبة للفرد لابد من توافر ثلاثة شروط أساسية هي: وجود هدف يريد المتعلم تحقيقه، ووجود عائق يحول دون تحقيق الهدف بالسلوك المباشر، ووجود رغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق النشاط غير العادي للفرد. (حسن شحاتة، 2012)

أهمية استراتيجية حل المشكلات:

2- خصائص الوضعية المشكلة:

تشمل الوضعية المشكلة على خصائص نذكر منها:

- أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقعه.
- تدور حول عائق أو صعوبة معينة، ويكون التغلب على ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.
- أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، وإدماجها في الحصة الحاضرة.

- أن تكون "وضعية" أي موقفاً أو تجربة حياة، يمكن للمتعلم أن يدركها.
- أن تكون "مشكلة" أي تثير الحيرة أو الإحراج.
- أن يكون فيها المتعلم فاعلاً أساسياً.
- أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للتلميذ أن واجهها. (طيب نايت سليمان، 2015)

3-مبررات استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس:

- هناك العديد من المبررات للتدريس بطريقة حل المشكلات تختلف باختلاف التربويين منها ما يلي:
- إثارة الدافعية للتعلم: تثير هذه الطريقة دافعية التعلم عند التلاميذ وتشوقهم لاكتساب المعرفة لما لها من خصائص تشجع على تنشيط التلميذ فكرياً وجسدياً، إلى جانب المتعة التي توفرها أثناء القيام بحل المشكلة والتي تكون من صياغة التلميذ وبناء على شعوره بوجودها، وهذا ما يضمن ثبات التعلم ودوامه، غير أن المشكل الذي تطرحه هذه الطريقة هو عدم إتمام البرنامج المقرر مع انتهاء الموسم الدراسي، نتيجة ما تتطلبه الطريقة من وقت طويل، لذا كان الحل هو تصميم مشكلات يمكن حلها ضمن وقت الحصة.
 - تنمية المعلومات والقدرات التكنولوجية: لنقل الخبرة إلى مواقف جديدة.
 - تعلم المفاهيم العلمية: تمكن هذه الطريقة التلاميذ من بناء معرفتهم ذاتياً من خلال تحديدهم للمشكلة وجمع المعلومات عنها والتخطيط لوضع البدائل المتعددة لحلها، وتقويم خطوات الحل والنتائج المتوصل إليها.
 - استخدام المعارف السابقة: تتطلب هذه الطريقة استدعاء المعلومات السابقة، وهذا ما ينشط ذهن التلميذ ويربطه المعلومات الحديثة بالسابقة للتوصل إلى تحقيق الهدف.

4-أنواع المشكلات:

يمكننا تصنيف أنواع المشكلات إلى صنفين، صنف عام وصنف قائم على اعتبارات محددة

أولاً: التصنيف العام: ويتمثل في المشكلات التالية:

1-اتخاذ القرارات: يعتبر البعض عملية اتخاذ القرار مشكلة بحد ذاتها، فهناك مهارات اتخاذ القرارات التي يمكن تطبيقها وينتج عنها عمليات منطقية منظمة.

2-المعلومات الزائدة: أن يكون الفرد في مواجهة الكم الهائل من المعلومات الواجب فهمها واستيعابها في وقت واحد يشكل مشكلة بالنسبة له، لذا فهو يحتاج إلى اتخاذ بعض استراتيجيات المواجهة (تحديد المعلومات، تفسير الأرقام والجداول والرسوم البيانية، تخزين البيانات وتنظيمها واسترجاعها عند الحاجة، ترتيب المعلومات بطريقة منطقية) للوصول في النهاية إلى تحليل سهل للبيانات أي إلى حل المشكلة.

3-مشكلات الإبداع: تكون المشكلة أحيانا هي حاجة الفرد لابتكار أفكار أو طرق جديدة فيحتاج إلى بعض الإيحاءات لتساعده على الإبداع.

4-مشكلات المنطق الخاطئ: قد يحدث أثناء إجراء البحث أن يتبع الفرد منطقاً خطأ مما يؤدي إلى ظهور نتائج غير متوقعة، ولتحديد مكان الخطأ يجب تحديد الشيء غير الطبيعي الذي حدث وفحص الافتراضات، ومراجعة منطق كل خطوة بدقة، أو طلب المساعدة للنظر في منطق حل المشكلة ومراجعة الخطوات.

5-مشكلات مفهوم الإيضاح: إذا كان مجال البحث جديد ، مع عدم امتلاك الخبرة الكافية لفهم بعض المفاهيم التي تضمنها الموضوع، قد تساعد النظرة الشاملة للموضوع، أو سؤال خبير مختص، مع توظيف استراتيجيات للبحث تمكن من تفسير المفاهيم الصعبة.

6-مشكلات العمليات: تتطلب المشكلات الحسابية اللفظية فحص مجموعة من الجمل الرياضية التي تتضمنها المشكلة، لاختيار العمليات أو الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها، فوجود كلمة مثل "التسارع" يدل على ضرورة تطبيق معادلة فيزيائية، ووجود كلمة "الانحراف المعياري" يدل على ضرورة تطبيق العمليات الاحصائية.

7-مشكلات الانحراف: تحدث بعض المشكلات من خلال الأحداث غير المتوقعة، فقد تسير الأمور

بشكل طبيعي، وفجأة يحدث تغيير عن المسار الطبيعي للأحداث المتوقعة عبر المخطط الزمني، لذا على الفرد اكتشاف السبب الفعلي وراء تغير الأحداث لتفادي هذا النوع من المشاكل مستقبلاً.

ثانياً: التصنيف القائم على اعتبارات محددة:

تصنف المشكلات بناء على عدة اعتبارات نذكر منها:

أ-بناء على المهارات العقلية المستخدمة: وتتمثل هذه المشكلات فيما يلي:

1 مشكلات الترتيب: يقدم للمفحوص بعض الأشياء المرتبة ترتيباً عشوائياً ويطلب منه إعادة ترتيبها وفق

شروط معينة بحيث تحقق معياراً معيناً، مثل مشكلات القلب والإبدال، كم في إعادة ترتيب حروف كلمة مقلوبة لتشكيل كلمة ذات معنى، حيث يستخدم فيها الكثير من استراتيجيات المحاولة والخطأ وهي:

* الوصول إلى الكثير من الاحتمالات والحلول الجزئية، ثم استبعاد غير المناسب منها.

* استدعاء أنماط حلول الذاكرة، من خلال استدعاء كلمات مناسبة من الذاكرة.

* معرفة المبادئ التي تحكم البحث، فمثلاً معرفة احتمال وجود حرفين محددين على نحو متتابع في

كلمة واحدة يساعد في الوصول إلى الحل.

2-مشكلات استقراء البنية: يعطى المفحوصون بعض الأشياء ويطلب منهم اكتشاف العلاقة بينها، من

خلال عملية مقارنة، فقد تُعطى سلسلة ناقصة من العناصر التي تربط بينها علاقة معينة، ويتمثل حل المشكلة في اكتشاف العلاقة التي تربط عناصر السلسلة.

3-مشكلات النقل أو التحويل: يتضمن هذا النوع من المشكلات حالة ابتدائية وحالة هدفية وسلسلة من

العمليات التي تعمل على نقل الحالة الابتدائية إلى الحالة النهائية، فالفرد هنا يقارن الحالة الابتدائية بالحالة النهائية، ثم يحدد الفروق بينهما ويختار التحركات التي تقلل هذه الفروق.

ب-بناء على درجة وضوحها: تتمثل هذه المشكلات فيما يلي:

***المشكلات جيدة التحديد:** وهي المشكلات الواضحة التي يمكن أن تحل باستدعاء أو تطبيق قواعد محددة، ويمكن التأكد من صحة حلها بالرجوع إلى معايير معروفة ومتفق عليها كالمسائل الحسابية.

***المشكلات سيئة التحديد:** وهي المشكلات الحياتية التي نواجهها يوميا، كالمشكلات النفسية والاقتصادية، وهذا النوع من المشكلات أكثر تعقيدا وأقل تلميحا للإجراءات التي يمكن استخدامها في الحل، وقد تفتقر إلى الوضوح، كما تكون معايير التأكد من صحتها أقل تحديدا. (أحلام الباز، الفرحاني السيد، 2007: 287)

5- شروط اختيار المشكلة ومواصفاتها:

- من خلال الكتب التربوية يمكن استخلاص الشروط الواجب توافرها عند اختيار المشكلة وهي كالتالي:
- تكون المشكلة واقعية حديثة تشعر المتعلم بأهميتها وفائدتها بالنسبة له.
 - تناسب مستوى المتعلم العقلي حتى يتمكن من حلها من خلال قدرته الفكرية.
 - ترتبط بحاجات وميول ورغبات المتعلم مما يدفع ويثير اهتمامه بحلها.
 - يتبع المتعلم الأسلوب العلمي في أثناء حله للمشكلة.
 - يكون هدف المشكلة واضحا ومحددا تحديدا دقيقا لكل من المعلم والمتعلم.
 - تكون المشكلة مرتبطة بأهداف الدرس حيث تزود المتعلم بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم والحقائق التي تساعد على حل مشكلاته.
 - تكون المشكلة التي تعرض لها المتعلم قابلة للحل بعدة حلول بطريقة غير مباشرة.
 - يعي المتعلم المشكلة ويبحث لها عن حل.
 - يلم المعلم بالمبادئ والاستراتيجيات التي تكفل للمتعلم وضوح المشكلة والمقدرة على حلها.
 - تتوفر عند المتعلم رغبة صادقة في تعلم أسلوب حل المشكلات. (حسن شحاتة، 2016: 211)

6-خطوات استراتيجية حل المشكلات:

تمر مهارة حل المشكلات بخطوات متسلسلة وفق نموذج بيير (Beyer,200) تتمثل فيما يلي:

- تعريف المشكلة.

- تحديد المشكلة.

- وضع خطة لحل المشكلة.

- تجريب الحل.

- تقييم الحل وتقييم الخطة. (حسين أبو رياش، 2014)

كما أشار كل من اشكرافت وأندرسون إلى أدق خطوات عملية حل المشكلة بحيث أنها تتمتع بالخصائص

التالية:

* التوجه نحو الهدف: أن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، بحيث يتم استثناء مشتتات التفكير.

* تحليل الهدف الكلي إلى أهداف جزئية: بحيث يتم تحليل الهدف النهائي إلى مهمات فرعية أو مكونات منفصلة عنه، بهذا يكون العمل من أجل الوصول إلى الأهداف الجزئية واحدا تلو الآخر حتى يتم الوصول إلى الهدف الكلي.

* سلسلة التحركات: يجب أن يتضمن نشاط حل المشكلة سلسلة من التحركات أو الخطوات المناسبة لحل الأهداف الجزئية، مثال ذلك حل مسألة حسابية تستدعي استخدام القسمة أو استخراج الجذر التربيعي، بينما استدعاء اسم صديق من الذاكرة لا يعد مناسباً لحل المشكلة.

* العمليات المعرفية: إن حل المشكلة يتطلب استخدام عمليات عقلية متنوعة، وقد يتطلب الوصول إلى الهدف سلسلة من التحركات، والتحريك هو سلوك عقلي ضمن هذه السلسلة.

*فضاء المشكلة: تتشكل مصطلح فضاء المشكلة نتيجة الابحاث التي أُجريت في برامج الحاسوب ومحاكاة طريقة عمل العقل الإنساني، ويشير المصطلح إلى التمثيل الداخلي (Représentation) لحالات المشكلة من قبل أن يتولى حلها سواء كان الحاسوب أو الانسان ويتضمن ما يلي:

أ- الحالة الابتدائية: التي تعرض فيها المعطيات والوضع الراهن للمشكلة.

ب- الحالة الهدفية: التي يعرض فيها الهدف النهائي أو المطلوب.

ج- الحالات المتوسطة للمشكلة: هي الحالة التي يتم الوصول إليها بعد تنفيذ تحرك ما.

د- التحركات: تمثل السلوك العقلي المتمثل في إجراء عملية عقلية مسموح بها خلال محاولة حل المشكلة.

بهذا يكون فضاء المشكلة هو جميع حالات المشكلة ومراحلها، ويشتمل على كل التحركات والأدوات والأجهزة التي يمكن استخدامها خلال هذه العملية، والتي يعيها الفرد الذي يقوم بالحل.

(فخري عبد الهادي، 2010 : 219)

ولتوضيح هذه المهارة في خطواتها العامة يمكننا تتبع الخطوات التالية:

أ/ مرحلة التخطيط:

* **تحديد المشكلة:** وهي معرفة المطلوب بالضبط، وذلك من خلال صياغتها صياغة واضحة ومحددة تفصلها عن كل العوامل المحيطة بها غير ذات الصلة المباشرة، فيحدد المتعلم ما الذي يريد الوصول إليه بالضبط ، فيبدأ التفكير في الوسائل والطرق التي تمكنه من الحل. (مريم سليم، 2006 : 286)

* **جمع المعلومات:** وتعني إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمان ومكان وأجهزة ومال وغيرها.

(عدنان العتوم، 2014 : 240)

* توليد حلول مؤقتة للمشكلة (اقتراح حلول): وهي عملية مركبة يستعمل فيها الفرد كل ما لديه من منطق مع ما لديه من خيال لذلك فهي من أكثر عمليات حل المشكلات إجهادا للعقل البشري، واقتراح الحلول ليست عملية آلية نمطية بل هي عملية ناقدة يتقبل فيها الفرد ما هو معقول في إطار ما لديه من معطيات.

ب/ مرحلة التنفيذ

* المفاضلة بين الحلول (اختيار الحل البديل): يتمكن المتعلم من خلال الخطوات السابقة من إدراك العلاقات بين عناصر المشكلة، ولذلك يكون في موقف يسمح له باختيار الحل المناسب من خلال اختياره كذلك للإستراتيجية الأكثر ملائمة لتنفيذ الحل. (رافع الزغلول، عماد الزغلول، 2003 : 279)

* التخطيط لتجريب الحل وتنفيذه (تجريب الحل المقترح): ويتم هنا التطبيق العملي وتجربته في الواقع المشكل، يسجل المتعلم ملاحظاته حول التغيرات التي تحدث في الاتجاه المرغوب فيه إلى أن يصل إلى الحل المنشود، بعد إجراء التخطيط المطلوب. (سامي ملحم، 2001 : 203)

ج/ مرحلة التقويم:

* تقويم الحل (تقويم النتائج): وهو الحكم على مدى فاعلية الحل المتوصل إليه وملائمته، كما يجب أن يكون التقويم قبل البدء بالحل وبعد تنفيذه لاجتناب الأخطاء الممكنة الوقوع إما في عملية التخطيط أو التنفيذ. (رافع الزغلول، عماد الزغلول، 2003 : 279)

يضيف سامي ملحم (2001) أن انتقال أثر التعلم هو الخطوة الأخيرة ضمن خطوات مهارة حل المشكلات، بحيث يوظف المتعلم ما تعلمه عمليا في حل مشكلات جديدة ، كما يؤكد على أهمية التركيز على ربط المعلومات النظرية المكتسبة بالتطبيق العملي الميداني في عملية تعلم حل المشكلات.

7- دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات :

يتمثل دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات من خلال الخطوات التالية:

- أن يكون الدرس خطة محكمة ومرتبطة في نفس الوقت.

- أن يهتم المدرس بالنشاط الايجابي من قبل التلاميذ.
- أن يثير المدرس اهتمامات التلاميذ وميولهم، ويشجعهم على العمل والنشاط.
- أن يكون في نهاية الحصة تقييم لهذا النشاط، هل حقق الهدف المقصود وهل أحدث تغييرا في سلوك التلاميذ، وهل أكسبهم قيما واتجاهات جديدة مطلوبة (أبو زيد، 2013: 47-48)

8- دور المتعلم في استراتيجية حل المشكلات:

- باحث عن المعلومات، وقد يكون مصدرا لها.
- يقوم بدور رئيسي في التقويم
- يشارك بفاعلية في عرض الأفكار
- يبادر للقيام بالأعمال
- يفهم القوانين والمعلومات.
- ينقل خبراته إلى مواقف مشابهة
- عمله جماعي وتعاوني (العتوم، 2014: 255)

9- معوقات استخدام استراتيجية حل المشكلات في التعليم :

تتشرك عدة عناصر في إعاقه استخدام حل المشكلات تشمل كلا من:

- 9-1 المعلم: يعد المعلم عنصرا أساسيا لنجاح حل المشكلات، لأن المعلم الذي يتبنى استراتيجية حل المشكلات كأسلوب في تدريسه يكون فاعلا في الغرفة الصفية، ولكن عندما لا يقتنع المعلم بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوى متدني، كما أن العديد من المعلمين يمتنعون عن استخدام هذه الاستراتيجية لأنها تحتاج إلى وقت طويل أثناء تنفيذ الموقف التعليمي هذا إضافة إلى أن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد.

9-2 الطالب: يحتاج استخدام هذه الاستراتيجية إلى قدرات الطلبة التي تمكنهم التعلم من خلال بدل مزيد من الجهد والتعب في سبيل الوصول إلى حل مقبول للمشكلة، وبذلك يرى بعض التربويين أن استخدام استراتيجية حل المشكلات غير ناجح ولا يعطي النتائج المرجوة خاصة مع الطلبة الذين يمتازون بالخصائص الآتية:

- بطئي التعلم.
- الذين لا يمتلكون خلفية سابقة عن الموضوع.
- الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية لحل المشكلات.

9-3 البيئة التعليمية :

- يتطلب استخدام هذه الاستراتيجية العديد من الأدوات والمواد منها الآتي:
- البيئة الصفية من طاولات ومقاعد وأجهزة حاسوب، بحيث تسهم في نجاح استخدام حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية.
 - المواد والأدوات الضرورية لإجراء الأنشطة واختبار الأفكار.
 - الأدوات المخبرية والمكتبية للبحث والاكتشاف (أبو رياش؛ غسان، 2008:79)

استراتيجية العصف الذهني

1- مفهوم العصف الذهني:

يرجع الفضل في إرساء قواعد العصف الذهني بصيغة علمية إلى "أوزبورن 1938"، الذي لم يكن راضيا عما يدور في اجتماعات وكالات النشر الأمريكية من أجل شئون النشر والطباعة في إحدى تلك الوكالات التي كان يعمل رئيسا لها، لذلك اتجه إلى أسلوب العصف الذهني، وهو يعرف التدريس بطريقة العصف الذهني بأنها: "استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات، وهي تقنية تستعملها مجموعة من الأفراد

لإيجاد حل لمشكلة محددة بجمع الأفكار التي تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية، وعندما تستخدم هذه التقنية في التدريس فإنها تقوم على التفاعل ما بين المعلم والمتعلمين أو بين متعلم ومتعلم آخر بحيث يفيد ذلك في تطوير طرائق التفكير، ويخفف من الأساليب الإلقائية التي تعطى باتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم." (حسن شحاتة، 2012 : 253)

لأسلوب العصف الذهني (Brain storming) كثير من الترجمات الأخرى، منها: القصف الذهني، التفكر، المفكرة، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، توليد الأفكار، عصف الدماغ، استمطار الأفكار، تهيج الأفكار، تنشيط التفكير، أعمال التفكير، إثارة التفكير، التحريك الحر للأفكار، إطلاق الأفكار، حل المشكلات الإبداعية، تجاذب الأفكار.

يُراعى في جلسة العصف الذهني مجموعة من الأسس منها:

- تجنب النقد وتأجيل الحكم، ينبغي ألا يكون هناك نقد لأي فكرة من الأفكار التي أدلى بها أعضاء المجموعة، حتى يمكن تجنب التوتر وحبس الأفكار الناتجين عن النقد.
- تحفيز أعضاء المجموعة، ومنحهم الفرصة الكاملة لإبداء آرائهم بحرية تامة.
- قبول كل الأفكار المطروحة حيث يتم التركيز على كمية الأفكار المقدمة، بصرف النظر عن نوعيتها.
- البناء على أفكار الآخرين، حيث يسمح للأفراد ببناء أفكارهم على الأفكار المقدمة من قبل الآخرين، لتطويرها وتحسينها وتقديم أفكار أخرى.
- يجب أن تكون المشكلة محددة، وليست عامة، حتى يتمكن الأفراد من حصر اهتمامهم وتوجيه أفكارهم.
- تسجيل جميع الأفكار المقدمة من الأعضاء، من خلال قيام أحد الطلاب بتسجيل مقترحات الآخرين.
- تقييم جميع الأفكار المقدمة في نهاية الجلسة. (حسن شحاتة، 2015 : 153)

2-أهداف استراتيجية العصف الذهني:

تعتبر طريقة العصف الذهني من مداخل التدريس غير التقليدية التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف

المستقبلية للتربية، ومن بين هذه الأهداف:

- إكساب التلاميذ معلومات وظيفية يمكن أن تحقق النفع لهم وللمجتمع.
- تزويد التلاميذ بقدر من الثقافة العلمية.
- تدريب التلاميذ على التفكير العلمي والتفكير الابتكاري.
- أن يعتاد التلاميذ على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.
- المساعدة على الارتقاء بأنواع الذكاء وتجويدها.
- التحرير من الأساليب التقليدية، والانطلاق إلى أساليب مبتكرة تشجع على الطلاقة في التعبير.
- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم، وهذا الحافز يعد مطلباً من متطلبات التدريس الجيد.
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه، وبما يوفره له من فرص لإعمال عقله.
- يهيئ الفرصة لطرح أسئلة لم يتعود المتعلم على طرحها في الموقف التعليمي التقليدي، مثل: أسئلة التحليل، وأسئلة العلاقات... الخ
- يدعم تقدير المتعلم لقدراته العقلية بما يوفره من فرص لنجاح العمل العقلي في إنجاز المهام التعليمية.
- مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي العاصف للذهن مشاركة حتمية.
- الاندماج في الموقف التعليمي العاصف للذهن يزداد بارتفاع مستوى التوتر العقلي الدافع لإعمال العقل.
- يكون دور المعلم في مواقف العصف الذهني دوراً وسيطاً. (حسن شحاتة، 2015 : 154)

3-قواعد تنفيذ العصف الذهني:

حدد "أوزبورن" أربع قواعد أساسية يجب التقيد بها أثناء تنفيذ تقنية العصف الذهني وهي:

- * منع الانتقاد: تقبل أفكار الآخرين دون نقد أو أي مظهر يدل على التقليل من قيمة الأفكار المطروحة.
- * الترحيب بالأفكار الغريبة غير المألوفة.

* الترحيب بالكمية الكبيرة من الأفكار التي تولد الأفكار الابداعية.

* تعميق الأفكار وتطويرها لتكوين حلول للمشكلة أو الموضوع المطروح. (حسن شحاتة، 2012: 255)

4-مراحل تنفيذ العصف الذهني:

هناك عدة مراحل يجب اتباعها في أثناء حل المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهني، وهي:

4-1 مرحلة صياغة المشكلة: يقوم المعلم بطرح المشكلة على التلاميذ، وشرح أبعادها وجمع بعض الحقائق

حولها،(مقال، جزء خطبة، فيلم قصير..الخ) بغرض تقديم المشكلة للتلاميذ، بالإضافة إلى مناقشة هذه

المشكلة بإيجاز للتأكيد من استيعاب المشاركين لها.

4-2 مرحلة بلورة المشكلة: يتم في هذه المرحلة إعادة صياغة المشكلة بعدة عبارات مختلفة، ويجب أن

تبدأ بلورتها بهذه الصياغات: "كيف يمكن أن ...؟" ماذا يحدث لو...؟ تخيل أن...؟ افترض أن ...؟ تصور

أن ...؟ ما رأيك في ...؟ وعندما يتم طرح عدة عبارات معادة صياغتها يتم اختيار واحدة أو اثنين منها

لإجراء عملية العصف الذهني عليها، أي توليد الأفكار المتعلقة بالحلول، وينبغي كتابتها حتى يمكن رؤيتها،

وتستهل العبارات التي أعيدت صياغتها بالسؤال: "كم عدد الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها أن...؟"

ولا شك أن هذه العبارة المصاغة بهذا الشكل تستدعي توليد الأفكار والحلول.

4-3 مرحلة توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة: يتم هنا إثارة فيض حر من الأفكار، وفقا لمعيار

الكمية دون النوعية، ينبغي فيها مراعاة الجوانب التالية: عقد جلسة تنشيطية قصيرة، عرض القواعد الأربع

"أوزبورن"، الترحيب بالأفكار المضحكة، أو الطريفة، تدوين وعرض جميع الأفكار بشكل يمكن جميع

المشاركين من رؤيتها.

لتنشيط سيل الأفكار، على مسئول الجلسة المشاركة بما لديه من أفكار، كما يمكنه التركيز على فكرة

سبق اقتراحها وأن يصوغها بعبارة: "كم عدد الطرق التي يمكن من خلالها تنفيذ هذه الفكرة؟" وفي مراحل

معينة من جلسة العصف الذهني قد ينتاب المشاركين إحساس بالإحباط، ينبغي قبول ذلك بالترحاب أيضاً، لأنه من الأمور المألوفة التي تسبق فترة توليد فيض غزير من الأفكار.

4-4 مرحلة تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها: تؤدي أغلب جلسات العصف الذهني إلى توليد عدد كبير من الأفكار حول المشكلة المطروحة، ومن هنا تبرز أهمية تقييم هذه الأفكار وانتقاء القليل النافع منها لوضعه في حيز التنفيذ، وهناك طريقتان للتقييم هما:

أ- التقييم عن طريق الفريق المصغر: وهو مكون من قائد الجلسة، بالإضافة إلى اثنين أو ثلاثة من المشاركين، يتم اختيارهم من طرف قائد الجلسة أو بمشورة الأعضاء المشاركين، بحيث يقومون بمراجعة سريعة لقوائم الأفكار، التأكد من أنه لم تغفل أي فكرة، وضع معايير انتقاء الأفكار وهي: الجودة، الأصالة، الحدثة، المنفعة، منطقية الحل، والتكلفة، ومدى القبول، والجدول الزمني للتنفيذ، إلى جانب معايير خاصة تبعا لنوع المشكلة، ثم تصنيف الأفكار في مجموعات مصغرة، تجمع أفضل الأفكار في كل مجموعة وتطبق عليها المعايير السابقة مرة ثانية ليتم التوصل إلى أفضل الأفكار.

ب- التقييم بواسطة المشاركين كافة: إن طريقة التقييم هذه ينبغي ألا تحدث، لأنها تستنفد وقتاً طويلاً، بالإضافة إلى أنه قد ينتج عنها جدال حاد عندما يحاول أحد الأعضاء الدفاع عن فكرته، الحل هنا يكمن في تزويد كل منهم بقائمة مطبوعة من الأفكار، ويطلب كل مشارك باختيار نسبة 01 % من الأفكار، وبالتالي فإن الأفكار التي يقع عليها اختيار أكثرهم هي الأفكار المميزة.

(حسن شحاتة، 2015: 155-157)

5- مزايا العصف الذهني:

يوجد كثير من المزايا لطريقة العصف الذهني، منها:

* عملية بسيطة وسهلة التطبيق.

* تنمي الثقة بالنفس، وذلك من خلال طرح الفرد آراءه بحرية دون خوف من نقد الآخرين.

- * تجعل المشاركين يتمتعون بالعمل الجاد، وتثير روح المبادأة والتفوق لدى التلاميذ.
- * تجعل التلاميذ الخجولين والهادئين عادة ما يصبحون مشاركين فعالين، لأنهم لن يقيّدوا بأي قيود.
- * طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة على التفكير.
- * طريقة اقتصادية لا تتطلب أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأقلام والأوراق.
- * تؤدي إلى ظهور أفكار ابتكارية لحل المشكلات. (نفس المرجع: 158)

6- أشكال العصف الذهني:

لاستخدام العصف الذهني داخل الصف أشكال متعددة منها:

6-1 العصف الذهني الفردي: يتم بطريقة فردية لإنتاج الأفكار، حيث يجلس كل فرد بمفرده، ويقوم بإنتاج الأفكار الممكنة لحل المشكلة المطروحة بمفرده دون مشاركة الآخرين، وقد يتم تجميع الأفكار الخاصة بكل مجموعة من الأفراد الذين عمل كل منهم بصورة فردية.

6-2 العصف الذهني الجماعي: يتم بطريقة جماعية لإنتاج الأفكار، حيث يجلس الأفراد معاً، ويقومون بإنتاج الأفكار وفقاً للإجراءات الخاصة بالعصف الذهني، من إيجابياتها أنها إذا وجد الفرد صعوبات في تنمية فكرة معينة، فإن خبرة الآخر تمكنه من التغلب على هذه الصعوبات.

6-3 العصف الذهني الفردي الجماعي: تتم عن طريق اختيار قائد لكل مجموعة، وكل فرد في المجموعة يعطي فكرته ويدونها القائد مع باقي أفكار مجموعته، ثم يقوم كل قائد مجموعة بعرض أفكار مجموعته، ويتم اختيار أفضل الأفكار لكل مجموعة مكونة من أفكار فردية في مجموعات.

6-4 العصف الذهني الإلكتروني: بحيث يتم الاستعانة بأجهزة الحاسب الآلي وذلك بطريقتين، هما:

- * **العصف الذهني الإلكتروني الفردي:** تتطلب استخدام كمبيوتر لكل فرد، ثم يتم إمداد كل فرد ببعض الكلمات وتقديم محفزات من خلال الحاسوب لتوليد الأفكار، وعلى قائد الجلسة تشجيع الأفكار، كما يجب عليه طرح كل الأفكار للتحليل فيما بعد.

* **العصف الذهني الإلكتروني الجماعي:** تجلس مجموعة من الأفراد حول مائدة واحدة، وأمام كل فرد منهم جهاز كمبيوتر خاص به، وبهذا يقترب كل عضو من أعضاء المجموعة من المشكلة من جهة مختلفة، ويتم ذلك دون اتصال لفظي.

7- محددات استخدام استراتيجية العصف الذهني:

هناك مجموعة من العناصر يجب مراعاتها عند استخدام طريقة العصف الذهني هي:

* وضوح المشكلة، وما يتعلق بها من معلومات لدى قائد الجلسة ولدى المشاركين.

* وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقييد بها من قبل الجميع.

* خبرة قائد النشاط وجديته وقناعته بقيمة طريقة العصف الذهني.

8- معوقات طريقة العصف الذهني:

يحول دون تفجر القدرة على التفكير عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية، ومنها:

* **المعوقات الإدراكية:** وتتمثل في تبني الفرد طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور، فهو لا يدرك الشيء

إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.

* **العوائق النفسية:** تتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدرته على ابتكار

أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها.

* **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** يرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر الشخص أمام الآخرين

بمظهر يدعو للسخرية، لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

* **القيود المفروضة ذاتيا:** يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير صعوبة، وذلك لأنه يعني أن يقوم

الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو من دون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

* **التسليم الأعمى بالافتراضات:** وهي عملية يقوم بها كثير منا، بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل

الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

- * التسرع في تقييم الأفكار: وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير، ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيرا عند طرح فكرة جديدة، مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة؟ هذه فكرة سابقة جدا لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون.
- * الخوف من اتهام الآخرين أفكارنا بالسخافة: وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير.

(حسن شحاتة، 2015 : 163)

9-الأدوار في استراتيجيات العصف الذهني:

- لكي تحقق جلسات العصف الذهني، فلا بد من توزيع الأدوار والتعرف إلى مضامين ومهام كل دور:
- الميسر: وأحيانا يطلق عليه مسميات أخرى مثل: القائد، المحفز، المدرب، رئيس الاجتماع، الموجه المستق، ويمكن تلخيص مهامه فيما يلي:
 - الاستعداد والتحضير الكامل غير المنقوص
 - بيان الهدف من جلسة العصف الذهني
 - تقديم الموضوع بشكل محدد
 - تعيين مدة العصف
 - شرح قواعد العصف الذهني
 - توفير المواد اللازمة للعصف
 - التأكد من وجود المواد قبل بداية العصف
 - مراعاة مبادئ أسلوب العصف
 - تنشيط أعضاء الجماعة الذين لم يشاركوا
 - توزيع فرص المناقشة
 - التدخل الحذر لتوجيه من يحاول السيطرة على النقاش

- قذف أفكار سريعة التنشيط
- ضمان آلية محكمة ودقيقة للتوثيق
- ضمان بقاء المشاركين يعملون في الإطار المحدد
- ضبط اللقاء بإيقاف المناقشة أو التعليقات على الأفكار والاقتراحات المقدمة
- **الموثق:** وأحيانا يطلق عليه مسميات أخرى مثل: الناسخ، الكاتب أو المدون، المدرب أو رئيس الاجتماع، يمكن تلخيص دوره في جلسات العصف الذهني فيما يلي:
 - تجهيز المواد التي يستخدمها للتوثيق
 - كتابة الأفكار والمقترحات التي يعصف بها المشاركون
 - التأكد من أن كل فكرة ومساهمة قد تم توثيقها
 - عدم التدخل في عملية العصف
 - قراءة النتائج إذا طلب الميسر ذلك
 - الاحتفاظ بالوثائق ومتابعة توثيقها وطباعتها وتصويرها وتوزيعها
 - ومن المهارات الأساسية للموثق قدرته على الكتابة بشكل سريع جدا
- **المشاركون:** ويطلق عليه مسميات عديدة مثل: المتدربون، الفئة المستهدفة، المجموعة، مولدو الأفكار، الأعضاء والفريق، وتتلخص أدوار المشاركين فيما يلي:
 - الاستعداد للمشاركة
 - المشاركة الفعلية
 - أحيانا الاعداد والتحضير لأفكارهم
 - عدم الاستسلام والخنوع إلى المداخل المنطقية التقليدية في التفكير
 - إطلاق العنان لعقولهم

- عدم إخفاء أية أفكار

ومن الأدوار الثانوية في جلسات العصف الذهني ما يلي:

- مساعد ميسر

- موقت

- مزود مواد. (حسن حسنين، 2014: 22-20)

استراتيجية التواصل اللغوي

لقد بات من المهم أن تتواصل البحوث والدراسات لإبراز الآثار المتبادلة بين التربية والاتصال بصفة عامة وبين التعليم والتعلم بصفة خاصة، وكيف تم توظيف الاتصال في خدمة التربية والتعليم وتفعيل دوره فيه من خلال تطوير الوعي الاتصالي ومهارات الاتصال لدى العاملين في المؤسسات التربوية.

1- مفهوم الاتصال:

يعتبر الاتصال من أعقد المفاهيم وأقدمها لذا يجدر تحديده في جانبه اللغوي ثم الاصطلاحي ليتضح تأثيره بعد ذلك في مجال التعليمي التعليمي:

أ. الاتصال لغة:

يعود لفظ الاتصال إلى الجذر وصل ويأتي بمعنى وصل الشيء بالشيء يصله وصلاً أي أبلغه إياه، ووصل الشيء بالشيء يعني ربطه وعليه، فهناك ربط وضم وجمع. (رضوان بلخيري، سارة جابري، 2013: 11)

ب. الاتصال اصطلاحاً:

ينظر تشارلز كولي إلى معنى الاتصال من خلال طبيعة عملية الاتصال بوصفه نشاطاً إنسانياً على أنه: "الآلية التي توجد فيها العلاقات الإنسانية وتنمو عن طريق استعمال الرموز ووسائل نقلها وحفظها"

ويركز ريتشاردز من جانبه على كيفية حدوث النشاط الاتصالي بوصفه نشاطا عقليا، إذ يقول: " يحدث الاتصال حين يؤثر عقل في عقل آخر، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث خبرة مشابهة في عقل المتلقي لتلك التي حدثت في عقل المرسل، ونتجت عنها بشكل جزئي".

أما كارل هوفلاند فيرى إن عملية الاتصال هي استخدام منبهات تؤثر في سلوك المتلقين، فيعرف الاتصال على أنه: "عملية يقدم خلالها القائم بالاتصال منبهات تعدل سلوك الأفراد الآخرين".

ويتوسع تشارلز موريس في تعريف الاتصال ليعني به البيئة الاتصالية الإنسانية فيقول واصفا إياه بأنه: "ظرف تتوافر فيه مشاركة عدد من الأفراد في أمر معين".

ويهتم جورج لندبرغ بالتفاعل الذي يحدثه الاتصال والوسط الناقل له بقوله أنه: "التفاعل بواسطة الرموز والاشارات التي تعمل كمنبه يؤدي إلى إثارة سلوك معين عند المتلقي".

(حارث، حمدي، 2009:30)

وعلى ذلك فإن التعريف الذي يمكن اشتقاقه من التعاريف أعلاه لمفهوم الاتصال بأنه ذلك النشاط الإنساني الذي ينتج عنه تبادل الأفكار والأحاسيس والخبرات والاتجاهات والمعلومات والمهارات بين طرفين أو أكثر، يقصد تحقيق التفاهم والتفاعل بين أطراف العملية الاتصالية، وصولا إلى تحقيق ما رسم لهذا النشاط من أهداف. وهو نشاط تستخدم فيه منظومة مشتركة من الرموز والإشارات والأصوات والصور والمعاني، متعارف عليها بين أطراف العملية الاتصالية.

2- مفهوم التواصل اللغوي:

من المفاهيم التي تمثل محور المدخل التواصل، مفهوم التواصل ذاته الذي هو: "عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة، وهو مجموعة من الأنشطة التي يحتاج فيها الإنسان للغة، وهذا الاتصال له مجالاته التي تختلف باختلاف مواقف الحياة البيئية التي تحيط بالإنسان وخصائصه التي تميزه عن سواه، ومن أهمها إتقانه للغة التي هي أداة الاتصال". (حسن شحاتة 2016:124)

إن أداة هذا الاتصال هي اللغة، واللغة نظام من الرموز لها معان ودلالات أعطتها إياها الإنسان، والكلمة رمز تمثل فكرة أو شيئاً معيناً، وتتخذ هذه الرموز شكل أحرف أو أرقام أو ألوان لكل منها دلالتها، ويتفق علماء النفس على أن الرموز اللغوية هي أرقى أنواع الرموز وأقدرها على نقل المدركات من مجال الغموض اللاشفوي إلى واقع الوضوح الشفوي، واللغة في نظرهم مجموعة الرموز التي تنقل المعاني من إبهام الإحساس إلى نور الفكر. (بشير عربيات، 2006: 142)

3- عناصر عملية التواصل:

تجمع مراجع الأدب النظري في ميدان علوم الاتصال على تحديد ستة عناصر تشترك في تشكيل العملية الاتصالية وهي:

3-1 المرسل: هو المحرك الأساس لعملية الاتصال، فهو الذي يحدد أهداف الاتصال وهو الذي يحدد طبيعة الرسالة ومحتواها، ويختار وسائله لإيصالها، كما إنه يختار لغة الخطاب الذي يوجهه للمتلقي، لذلك يطلق عليه تسمية "مصدر الاتصال"، فهو معني بدراسة بيئة الاتصال من حيث الزمان والمكان، والمؤثرات الخارجية التي تؤثر في آلية إيصال محتوى الرسالة.

3-2 الرسالة: يقصد بالرسالة فحوى الخطاب الذي يرغب المرسل إيصاله إلى المتلقين عن طريق وسيلة مختارة في وقت محدد وظرف محدد. يشمل هذا المحتوى حقائقاً وأفكاراً ومشاعر ومواقف ومهارات، وهي محتوى مصاغ بلغة يفهمها المتلقي بمعنى أن جملة الرموز اللفظية والصورية والحركات والإشارات والتراكيب التي يستخدمها المرسل، ينبغي أن تكون مفهومة على نحو عال من الدقة من جانب المتلقي، لذا لا بد من أن يحدد المرسل مسبقاً لغة الخطاب ومجموعة الرموز الصوتية والصورية بما يتوافق مع الوسيلة وطبيعة الجمهور، أي أن ثقافة المتلقين ومستوى وعيهم يوجب على المرسل اختيار مستوى الخطاب على نحو مدروس من حيث اللغة المستخدمة فيه، ومدى تعقيد التراكيب التي يستخدمها، ومقدار التجريد الذي يطبعها، أو الرمزية التي تحيط بها، أو الدلالة التي يرمي إليها.

3-3 الوسيلة: هي الرسالة دلالة على أهمية تأثير الوسيلة على الرسالة نفسها، وضرورة اختيار الوسيلة بما يتناسب مع الرسالة، ضمانا لأداء دورها المطلوب بفاعلية. فهي الرموز الصوتية والصورية والإيماءات والرسوم، مروراً بابتكار اللغة المنطوقة والحروف المكتوبة وصولاً إلى آخر ابتكارات العصر المتمثل بالحاسوب وشبكة الانترنت.

لا يشترط بالضرورة حداثة الوسيلة، إنما الشرط الأساس هو قدرتها على تحقيق المهمة المنوطة بها.

3-4 المرسل إليه: يعد المرسل إليه، أو المتلقي، هدف عملية الاتصال لذا يعنى الباحثون كثيراً بدراسة سلوك المرسل إليه لمعرفة كيفية صياغة عملية الاتصال، لذا صممت عمليات الاتصال لتتيح لهذا المتلقي الفرص الكافية للتعبير عن ردود أفعاله تجاه ما يتلقاه من رسائل وهو ما يعرف بممارسة حق الاتصال أو ديمقراطية الاتصال، والتي لا غنى عنها عند تقويم العمليات الاتصالية.

3-5 بيئة الاتصال: يقصد بها جميع مفردات البيئة الخارجية التي تؤثر في عمل المرسل، وطبيعة التلقي وتشمل جملة من ظروف لا حصر لها، طبيعية وفيزيائية ونفسية لذا على القائم بالاتصال تحييد التأثيرات التي يمكن أن تحدثها عناصر التشويش، كالأصوات والطقس والإضاءة والإشارات، والصور المصاحبة والظروف النفسية والفيزيائية التي ترافق عملية التلقي، أو تسبقها أو تعقبها، وذلك لضمان وصول رسالته بالدقة والوضوح المطلوبين بما يضمن تحقيق الأهداف الموضوعية.

3-6 التغذية الراجعة: ويقصد بها ما ينتج عن عملية الاتصال من ردود أفعال وظواهر يمكن قياسها، لمعرفة مدى ما حققه النشاط الاتصالي وما اخفق في تحقيقه وما هو مطلوب لتطوير عملية الاتصال في مختلف مراحلها، يمكن أن تكون التغذية الراجعة فورية كما هو الحال في المواقف الاتصالية المباشرة، كما يمكن أن تكون متأخرة كما هو الحال في ما يظهر من ردود أفعال لاحقة.

(حارث، حمدي، 2009: 32-38)

4- أهمية التواصل اللغوي:

ترجع أهمية التواصل اللغوي إلى أن القدرة على المشاركة والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات حول النص المسموع تزيد من فرص البقاء والنجاح، في حين أن عدم القدرة على التواصل مع الغير يعد نقصا اجتماعيا وسيكولوجيا، وقد أكد جون ديوي هذا المعنى حين أكد أن وجود المجتمع واستمراره متوقف على النقل الشامل للعادات والأفكار والمشاعر من جيل إلى آخر، وأن استمراره تتم من خلال نقل الخبرات والتواصل بين الأفراد.

(حسن، شحاتة، 2016:129)

5- أنواع التواصل اللغوي:

هناك عدة تقسيمات للتواصل اللغوي لعلا ما يهمنا هنا هو:

***التواصل اللغوي الشفوي:** ويعرف بأنه القدرة على استخدام اللغة المنطوقة لنقل الأفكار والمعلومات والمشاعر بين الافراد وبعضهم البعض، مما يؤدي لحدوث الفهم والإفهام وتشمل مهارات التحدث الإنتاجية ومهارة الفهم الاستقبالية، ويتضمن التواصل اللغوي الشفهي أربعة عناصر هي:

الصوت: فلا يوجد اتصال شفهي بدون صوت وإلا تحولت العملية إلى إشارات للإفهام، وليست كلاما.

اللغة: فالصوت يكون حروفا، وكلمات، وجملا.

التفكير: فالتواصل الشفهي بلا تفكير يسبقه، ويكون في أثنائه، يصبح غوغائية لا معنى لها، وأصواتا بلا مضمون أو هدف.

الأداء: وهو عنصر أساسي من عناصر التواصل الشفهي يسهم في التأثير والغفناع، ونعني بعنصر الأداء تعبيرات الوجه، وحركات الرأس واليدين، وتنظيم الصوت والتحكم في النفس.

التواصل اللغوي الكتابي: وهو نوع يعتمد على الكلمة المكتوبة، بحيث يتميز بإمكانية الرجوع إليه وقت الحاجة، مثل التقارير، والمنشورات، والصحف، والمجلات، والكتب.

6- استراتيجيات التواصل اللغوي:

إن اختيار استراتيجية معينة متوقف على مقدار الكفاءة التواصلية التي يتمتع بها، وتتنوع الاستراتيجيات بحسب الغرض المراد تأديته وبحسب الموقف التواصلية، وحالة المخاطب... إلخ تتنوع استراتيجيات التواصل منها الاستراتيجية التضامنية، والاستراتيجية التوجيهية، والاستراتيجية التلميحية، والاستراتيجية الحجاجية.

6-1 الاستراتيجية التضامنية:

تتمثل في محاولة المرسل أن يجسد بها علاقته بالمرسل إليه ونوعها، والتعبير عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها، أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما وإجمالاً هي محاولة التقرب من المرسل إليه وتقريبه. (الشهري، 2000: 257)

ولتجسيد هذه الآليات لابد من توفير بعض الآليات مثل: المكاشفة (الصراحة)، التصغير (التقليل من الآليات اللغوية، كالتعبير عن المودة والصدقة)، والطرفة، والمصانعة أي محاكاة اللهجة نفسها، أو اللغة نفسها. (الحموي، 1996: 99)، واللهجة (أي استعمال لهجة المرسل إليه نفسها، أو قريب منها) والتتغيم (تلفظ المرسل الخطاب بالتتغيم الذي تستتبعه دلالة الخطاب)

6-2 الاستراتيجية التوجيهية:

تتمثل في استعمال المتحاورين لبعض الأفعال الكلامية في استعمالات تختلف باختلاف سياقات اندراجها ومقتضيات قوانين التخاطب بين المتحاورين، إذ أن هناك سياقات لا تناسبها الخطابات المرنة التي تمنح الأولوية لمبدأ التهذيب، وعوامل التخلق ويرجع ذلك إلى أسباب كثيرة، نذكر منها: أولوية التوجيه على التأدب في خطابات النصح والتقدير وغيرها، بحيث يركز على مفهوم السلطة لأداء هذه

الاستراتيجية. يستعمل في أداء هذه الاستراتيجية أدوات لغوية عدة منها: أساليب الإنشاء الطلبي وهو "ما يستلزم مطلوباً ليس حاصلًا وقت الطلب" (هارون، 2001: 13) وأقسامه تسعة هي: الأمر بالنهي، والاستفهام، والدعاء، والعرض، والتحضيض، والتمني، والترجي والنداء.

3-6 الاستراتيجية التلميحية:

هي "التي يعبر عنها المرسل عن القصد بما يغير معنى الخطاب الحرفي لينجز بها أكثر مما يقوله، إذ يتجاوز قصده مجرد المعنى الحرفي لخطابه، فيعبر عنه بغير ما يقف عنده اللفظ مستثمراً في ذلك عناصر السياق" (الشهري، 2000: 370)

وهذه استراتيجية غير مباشرة تحتاج من المرسل إلى عمل ذهني يتجاوز فيه الشكل اللغوي للوصول إلى القصد، ومن الأدوات اللغوية التي تستعمل في أداء هذه الاستراتيجية: المجاز، والاستعارة، التشبيه، الكناية، وأفعال الكلام غير المباشرة. (الشهري، 2000: 404)

4-6 الاستراتيجية الحجاجية:

هي استراتيجية يسعى المتكلم فيها إلى إقناع المخاطب بمشاركته رأياً أو فكرة يعتقد أنها الأصوب، ويقدم في ظل ذلك حججاً وبراهين تؤيد اعتقاده، وهي بذلك تتسم بخاصية الإقناع من دون إكراه، لاعتمادها على الحجة العقلية مثلك مطالبة المحاور غيره بمشاركته اعتقاداته وهذا يستند إلى الحجج حتى يقتنع المخاطب بالرأي بحجة عقلية. (الشهري، 2000: 478)

أما الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها في مرحلة التهيؤ للقراءة فهي: استراتيجية التوقعات (توقع عنوان، أو بنية معرفية للنص)، استراتيجية الكلمات المفتاحية (استخراج كلمات للمحاورة فيها)، استراتيجية الاستباق (تحديد المفاهيم الأساسية في النص)، استراتيجية توارد المفردات والعبارات (استخراج مجموعة من المفردات لمقارنتها مع النص بعد القراءة)، استراتيجيات التداعيات (استدعاء عدد من المفردات والعبارات لربطها بالنص)

7- أدوار المعلم والمتعلم في المدخل التواصلي:

تغير دور المعلم في المدخل التواصلي فلم يعد المسيطر الوحيد على كل أنشطة التعلم والتعليم داخل الفصل الدراسي، بل تغير دوره ليمارس أدواراً أخرى وهي الإشراف على الأنشطة، والمستشار والمسهل لعملية التواصل والمحفز والمقيم، ومع أن دور المعلم متمركز حول الأنشطة إلا أن ذلك لا ينفي أهمية هذا الدور، حيث إنه يساهم في الكشف عن نقاط القوة والضعف بأداء الطلاب التواصلي دون تدخل من أحد.

حاول كل من أمانجيا وبازرو (Amengual-Pizarro, M., 2007) أن يقدم نظرة شاملة عن وظيفة كل من المعلم والمتعلم خلال التدريس بالمدخل التواصلي عند قولهم: "إن المعلم والطالب لا بد وأن يتفاعلا داخل الفصل الدراسي باعتبارهما شريكين يتعاملان بشكل تعاوني وذلك يتطلب من المتعلم الحصول على بعض المعلومات اللغوية بحيث يكون هو المحدد الرئيسي للطريق الذي يرغب بتعلمه ويكون المعلم هو الاستجابة للاحتياجات التواصلية لدى المتعلمين والموفر للمعلومات اللغوية الملائمة التي يحتاجها المتعلم.

وكنتيجة لذلك يكون الطالب هو محور الاهتمام بالفصل الدراسي ولا بد أن يتولى مسؤولية تعلمه كما أنه لا بد من أن يكون له اتجاهات إيجابية نحو التعلم. (حسن، شحاتة، 2016: 141)

8- توجيهات للمعلم على التواصل الفعال:

- تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب
- قبول مستويات التعبير التي تصدر عن الطلاب وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم خاصة في المستوى الابتدائي من اللغة
- تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين
- مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلاب والتأكد من صحتها

- تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة

لموقف الاتصال

- توجيه الطلاب إلى الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية
- تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح غيرها
- التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة
- الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها
- التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولاً بأول
- البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى لا تجتمع على الطالب صعوبتان، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ
- التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتميزها.

9-معوقات التواصل اللغوي:

يقصد بمعوقات التواصل جميع المؤثرات التي تؤثر سلباً على التواصل وبالتالي تسهم في عدم تحقيق الأهداف المنشودة، وقد صنف لي (Li,1998: 690) صعوبات استخدام المدخل التواصل في الفئات التالية:

1 الصعوبات الخاصة بالمعلمين:

- تدني مستوى مهارات استخدام اللغة الشفهية لدى المتعلمين
- تدني مستوى المهارات اللغوية الاجتماعية لدى المتعلمين
- شيوع المفاهيم المغلوطة بشأن طبيعة المدخل التواصل لتدريس اللغة
- توافر قدر محدود من الوقت والخبرة لتصميم وإنتاج المواد التعليمية اللازمة لتطبيق المدخل

التواصل

2-الصعوبات الخاصة بالطلاب، وتتمثل في:

- ضعف مستوى إتقان اللغة لدى الطلاب
- تدني مستوى الدافعية اللازمة لصقل المهارات التواصلية لدى الطلاب
- مقاومة المشاركة في أداء الأنشطة الصفية لدى الطلاب

3-الصعوبات الخاصة بالمنظومة التعليمية:

- ارتفاع كثافة الفصول الدراسية
- تركيز اختبارات اللغة على قواعد اللغة بالأساس مهمة المهارات الأخرى التي يجب التركيز عليها
- عدم توافر التمويل الكافي لتطبيق المدخل التواصلية.

4 الصعوبات الخاصة باستخدام المدخل التواصلية لتدريس اللغة:

- صعوبات العمل بالمدخل التواصلية في تدريس اللغة الأجنبية
- عدم توافر أدوات مناسبة للتقييم الدراسي تتمتع بالكفاءة في ظل استخدام المدخل التواصلية لتدريس اللغة.

استراتيجية التعلم بالاكتشاف

يعد التعلم بالاكتشاف تغييرا لاستراتيجيات التدريس التي تقوم على العرض والشرح والتلقين والمحاضرة والإلقاء، حيث يكون التركيز على حفظ ما يتضمنه الموضوع من معلومات، لكن الاكتشاف يساعد في الحصول على المعلومات والمعرف عن طريق المتعلم نفسه.

1-تعريف التعلم بالاكتشاف:

يرى برونر " أن الاكتشاف هو العملية والطريقة التي يصل بها المتعلم إلى الحل أكثر من الوصول إلى الحل نفسه أو الناتج أو الوصول لمعلومة بعينها."

لذا فإن التعلم بالاكشاف هو: «التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة، ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة، بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل، وهو نموذج تعليمي يقوم فيه الطلاب بالأنشطة الاستكشافية بأنفسهم، وذلك باستخدام عمليات العلم ومهاراته في محاولة للوصول إلى حل لمشكلة ما أو معرفة جديدة." (حسن شحاتة، 2015:220)

بهذا يكون التعريف الإجرائي للتعلم بالاكشاف هو: "الطريقة التي بواسطتها يدرس الطلاب الظاهرة العلمية وفقا للطريقة التدريسية، وأنه من وجهة نظر إجرائية هو التعليم الذي يستخدم فيه الطلاب عمليات العلم مثل القياس والتصنيف والتنبؤ والملاحظة والتجريب، بحيث لا يتقيدون بوقت معين لإيجاد حلول للمشكلات، واقتراح فرضيات لتوجيه بحثهم كما من شأنهم اقتراح طرق لجمع المعلومات من خلال التجارب المضبوطة."

2- شروط التعلم بالاكشاف:

أفرد ريتشارد أربعة شروط للبحث الاستكشافي وهي كما يلي:

- **شرط الحرية:** ويعني به حرية المتعلمين في البحث عن المعلومات المطلوبة، حيث يجب أن يسمح للمتعلمين بتجريب الأفكار واستنباط طرق تفسير لما يرونه، وهذا هو جوهر طريقة الاستكشاف
- **البيئة المستجيبة:** والبيئة المستجيبة هي الصف، أو المختبر، أو خارج المدرسة في رحلة علمية، أي مكان يوفر فرصا متعددة للاستكشاف، وهي لا يمكن أن تكون صفا عميقا او قاعة محاضرات، وعلى المعلم أن يقدم المعلومات ويجعل مقدارا كبيرا من الموارد والحقائق متاحا ينتقي من بينها الطلبة ما يرضي حاجاتهم الوقتية.
- **التركيز:** إن البحث عن معنى أو حل لمشكلة هو نشاط غرضي موجه نحو هدف واحد حيث لا تبعثر فيه الجهود ولا تبدد فيه الطاقات، وهذا ما يعنيه شرط التركيز.

- **الإلاحاح المتدني:** على المعلم أن يدرك أن الطلبة لا يتعلمون بنفس المستوى بحيث يشترط شرط

الضغط القليل بمستويات تعلم مختلفة للتقدم في الصف. (حسين أبو رياش، 2014)

3- أهمية التعلم الاستكشافي:

تتمثل أهمية التعلم الاستكشافي فيما يلي:

- يسهم في تنمية خطوات التفكير العلمي
- يقوم التعلم الاستكشافي على النشاط الحر للمتعلم
- يتيح هذا التعلم للمتعلم خبرات متنوعة
- يكسب المتعلم مهارات تكون أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة
- يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو دراسات المقررات المختلفة
- يسهم في تطوير تفكير المتعلم وإكسابهم أنماط تفكير جديدة لم تكن معروفة لديهم.
- يسمح بالكثير من مبادأة الطلاب واندماجهم في الدروس
- هو أكثر متعة من المحاضرات التي يهيمن عليها المعلم
- يتحقق التعلم بوصفه نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة. (حسن شحاتة، 2015:222)

4- خطوات التعلم الاستكشافي:

فيما يلي العناصر الأساسية التي تكون خطة التعلم الاستكشافي:

- 1- **المشكلة:** وتعتبر المطلب الرئيس الذي يعنيه شرط التركيز، وإذا كان من الممكن أن تكون المشكلة حقيقية أو تلك التي يحددها المعلم ويوضحها في الصف
- 2- **المعلومات الأساسية:** يجب إيجاد وسيلة لتقديم المعلومات الضرورية من أجل وضع الصف في مستوى من الفهم المشترك تقريبا.

3- **المواد:** وهذا يشير على شرط البيئة المناسبة، بحيث يتم توافر المواد مسبقاً من أجل إيجاد مواد كافية وإتاحة الفرص للأفراد للعمل على هذه المواد، وإتاحة فرصة اختيار المواد التي يحتاجونها لحل المشكلة.

4- **الأسئلة الموجهة:** ونعني بها قائمة من الأسئلة المعدة سلفاً والتي يجب طرحها من قبل المعلم لتوجيه العمليات العقلية للطلبة مع إفراح المجال للخروج عن القائمة الأساسية.

5- **الفرضيات:** وتكون الفرضيات كنتيجة لمناقشات وأسئلة التوجيه مع إعطاء قدر محدود من الحرية حتى لا يتم إعاقة المناقشة.

6- **جمع البيانات وتحليلها:** ويمثل هذا الجزء العملي والتجريبي في الدرس مع السماح بقدر من الحرية للمحاولات.

7- **الاستنتاج:** وتشير هذه العملية إلى نهاية الدرس، والتي يجب أن تكلل ببعض النتائج الختامية القائمة على التجريب والمناقشة، ومن خلالها يتم قبول عمل المجموعات.

(حسين أبو رياش، 2014:130)

5- مستويات التعلم بالاكشاف:

تختلف مستويات التعلم بالاكشاف عن بعضها البعض في كم المساعدة والتوجيه اللذين يحصل عليهما المتعلمون أثناء العملية التعليمية، ويمكن إيجاز هذه المستويات فيما يلي:

5-1 الاكشاف الموجه:

وفيه تقدم مشكلة للتعلم مصحوبة بكل التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية، وينفذ المتعلم التوجيهات تنفيذاً آلياً، والعمل وفق هذا المستوى ما هو إلا مجرد تدريب على استخدام الأدوات والأجهزة والمواد والتعامل مع البيانات والتعرف على كيفية استخلاص النتائج، ومن ثم الاقتصار على هذا المستوى هو أدنى مستويات المدخل الكشفي.

5-2 اكتشاف شبه الموجه:

وفيه يزود المتعلم بمشكلة محددة ومعها التوجيهات العامة التي لا تقيده حتى تتاح له فرص النشاط العملي والعقلي، ويشترط هنا على الطالب ألا تكون له معرفة سابقة بالنتائج المطلوب التوصل إليها، ويعتمد هذا النوع من الاكتشاف على المتعلم بحيث يترك للطلبة فرصة جمع المعلومات وتنسيقها والإجابة عن الأسئلة في نشاط صفي محدد الوقت.

5-3 الاكتشاف الحر:

ويسمى أيضا "المدخل الكشفي الحر" وفيه يواجه التلميذ بمشكلة محددة، ويطلب منه الذهاب إلى المعمل أو أي مكان آخر لحلها، وذلك باستخدام كل ما يتطلبه حلها من الأدوات والأجهزة دون أن يزود بأي مكان آخر لحلها، وذلك باستخدام كل ما يتطلبه حلها من أدوات وأجهزة دون أن يزود بأي توجيهات سابقة، ودون أن تكون له معرفة مسبقة بالنتائج التي سينتهي إليها في المشكلة، وعلى المتعلم أن يفكر في الحلول الممكنة مستخدما عملياته العقلية ومهاراته البحثية، ويكون موقف المعلم في هذه الحالة موقف الموجه أو المرشد، الذي يتجنب التدخل حتى لا يحد من النشاط الفكري للمتعلم.

(حسن شحاتة، 2015: 229-227)

6- دور المعلم في التعلم الاستكشافي:

يتمثل دور المعلم في التعلم الاستكشافي فيما يلي:

1. تحديد المفاهيم التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة .
2. اعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .
3. صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارات فرض الفروض لدى الطلبة .
4. تحديد الأنشطة الاكتشافية التي سينفذها الطلبة .
5. تقويم عمل الطلبة ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .

6- يجب أن يكون المبدأ أو المفهوم المراد اكتشافه واضحاً في ذهن المدرس وذلك يساعد على اختيار الأمثلة أو الاسئلة التي سوف يقدمها .

7- يجب أن يأخذ المدرس في اعتباره العوامل ذات الصلة قبل أن يقرر هل يستخدم هذه الطريقة أم لا؟ فبعض المبادئ معقدة لدرجة تكون طريقة الاكتشاف فيها غير فعالة. (الهويدي، 2010 : 203)

8- عيوب التعلم الاستكشافي:

- التدريس بالاستكشاف يستغرق وقتاً طويلاً مما يجعله غير ملائم للواقع العملي للنظم التعليمية القائمة على أساس تغطية محتوى كبير في زمن محدد .
- عدم مناسبة طريقة الاستكشاف لجميع الموضوعات فهي تصلح لموضوعات دون أخرى .
- قد لا يتوفر في بنية الطلبة المعرفية المفاهيم والعلاقات المناسبة المرتبطة بالمفاهيم والعلاقات المراد اكتشافها .
- قد لا توفر الإمكانيات والتجهيزات المعينة على التدريب بالاستكشاف.
- تحتاج هذه الاستراتيجية إلى نوعية خاصة من المعلمين والمدرسين .
- يصعب استخدام هذا الأسلوب في الصفوف ذات الكثافة المزدحمة .
- لا يلائم هذا الأسلوب في تدريس كل الموضوعات الدراسية .
- الكتب المدرسية التقليدية تمثل عقبة في استخدام طريقة الاستكشاف نظراً لكونها معدة بطريقة تناسب الطرق التقليدية. (مجدي، 1997 : 79)

استراتيجية التعلم التعاوني

يعتبر التعلم التعاوني نسق من الأفكار التي أسست لملاءمة الفروق الفردية والذكاءات المتعددة وأنماط التعلم بين المتعلمين، وقد ترجمت هذه الأفكار إلى استراتيجية تدريسية.

1-تعريف التعلم التعاوني:

عرف التعلم التعاوني بأنه أسلوب يتعلم فيه التلاميذ في مجموعات ما بين 2 على 6 تلاميذ مختلفين في القدرات والاستعدادات، يسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم بعضا، كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم وتوجيهها وإرشادها.

كما يعرف التعلم التعاوني بأنه أحد أساليب التعلم التي تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما أو لإكمال عمل معين أو تحقيق هدف ما، ويشعر كل من أفراد المجموعة بمسؤوليته، لذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله، وبذلك تشيع روح التعاون بينهما.

(حسن، شحاتة، 2012:138)

2-المبرر لاستخدام التعلم التعاوني:

- يأخذ التعلم التعاوني أشكالا عديدة داخل الغرفة الصفية ولعلا من مبررات استخدامه أنه:
- ينمي التكافل والمساندة الاجتماعية بتعليم الطلبة العمل والتعلم معا في مجموعة صغيرة
- يزود الطلبة بخبرات تعليمية فريدة ويقدم بديلا للنماذج التنافسية في التعليم
- يتيح الفرص للطلبة لأن يتعلموا من خلال عمليات التحدث والاستماع (اللغة الشفهية) وكذلك من خلال عمليات القراءة والكتابة (اللغة المكتوبة)
- يقدم تدريباً قيماً في المهارات التي يحتاجها الطلبة ليصبحوا مواطنين فعالين
- يحسن من وضع الطلبة العاطفي، واحترام الذات، ومهارات التحمل، والاتجاهات نحو العمل المدرسي

- يقدم فوائد عديدة للمعلم، فهو أي التعلم التعاوني أداة للتدريس ولإدارة الغرفة الصفية

- يقلل من مستوى الضغط وعبء العمل على المعلم.(أبو رياش، 2014:278)

3-عناصر التعلم التعاوني:

تتضمن نماذج التعلم التعاوني التقليدية على الأقل خمس صفات مميزة وهي:

أولاً: الاعتماد المتبادل الإيجابي:

وهو أهم عنصر في هذه العناصر، بحيث يمكن بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي بشكل ناجح عندما يدرك أعضاء المجموعة بأنهم مرتبطون مع بعضهم بعضاً بطريقة لا يستطيع فيها أن ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعاً، وعليه فإن أعضاء المجموعة يدركون أن جهد كل شخص لا يفيد فحسب بل يفيد جميع أعضاء المجموعة الآخرين كذلك.

ثانياً: المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية:

هناك مستويان من مستويات المسؤولية التي يجب أن تبنى في المجموعة التعليمية التعاونية، فالمجموعة يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها، وكل عضو من أعضاء المجموعة يجب أن يكون مسؤولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل، وتشمل الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية:

- تقليل عدد أعضاء المجموعة، فكلما كان عدد أعضاء المجموعة أقل كانت المسؤولية الفردية أكبر
- إعطاء اختبار فردي لكل طالب

- إعطاء اختبارات شفوية عشوائية حيث يتم اختبار الطالب بشكل عشوائي لتقديم عمل مجموعته

لك أو للصف كله

- ملاحظة كل مجموعة وتسجيل عدد المرات التي أسهم فيها كل عضو في عمل المجموعة
- تعيين دور التأكد من الفهم في كل مجموعة لأحد الأعضاء حيث يطلب هذا العضو من أعضاء المجموعة الآخرين أن يشرحوا أدلة ومسوغات إجابة المجموعة
- الطلب من الطلبة أن يعلموا ما تعلموه لأشخاص آخرين فعندما يقوم جميع الطلبة بهذا العمل، فإننا نسمي ذلك بالشرح المتزامن.

ثالثاً: التفاعل المعزز وجهها لوجه:

يحتاج الطلبة إلى القيام بعمل حقيقي معاً، إن المجموعات التعليمية التعاونية عبارة عن نظام لتقديم الدعم والمساندة الأكاديمية (كل طالب يلتزم بتقديم الدعم الشخصي لطالب آخر) ونظام دعم ومساندة شخصي (كل طالب يلتزم بتقديم الدعم الشخصي لطالب في التعلم) فضلاً عن تعليم بعضه بعضاً وجهاً لوجه.

رابعاً: تعليم الطلبة المهارات الزميرية والمهارات البيئشخصية المطلوبة:

إن التعلم التعاوني بطبيعته أكثر تعقيداً من التعلم التنافسي أو الفردي، لأنه يتعين على الطلبة فيه أن يعملوا على المهام وعلى المهارات الزميرية في نفس الوقت ولذا يتعين تعليم الأعضاء المهارات الاجتماعية اللازمة مثل: مهارات القيادة، واتخاذ القرارات وبناء الثقة والتواصل وإدارة الصراع بطريقة هادفة تماماً كتعلم المهارات الأكاديمية.

خامساً: معالجة عمل المجموعة:

تتم معالجة عمل المجموعة عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على علاقات عمل فاعلة بينهم لاتخاذ قرار حول التصرفات التي يجب أن تستمر، وتلك التي يجب تعديلها، حيث أن التحسين المستمر لعملية التعلم ينتج عن التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضاء معاً. (أبو رياش، 2014: 280-283)

4-خطوات إعداد الدرس نموذج مادلين هنتر التعاوني:

يقوم نموذج مادلين هنتر على الخطوات التالية:

أولاً: الأهداف:

- يجب تحديد أهداف الدرس بدقة ووضوح: ينبغي عليك أن تجعل نوعين من الأهداف: أكاديمية ومهارات العمل التعاوني. يستخدم هذا النوع في أغلب الدروس. أما النوع الثاني فيزود الطلبة بالمهارات المحددة المستخدمة في التعلم التعاوني.

ثانياً: القرارات:

- يجب تحديد حجم المجموعة: يمكن أن يرتبط قرار تحديد المجموعات بالوقت، والمواد، والمعدات، والتسهيلات. أما التوصية العامة فهي استخدام أزواج أو مجموعات من ثلاثة أفراد.
- يجب تحديد من سيكون في المجموعة: عموماً، من الأفضل تحديد مجموعات عشوائية غير متجانسة. أما البدائل الأخرى فتشمل المجموعات المتجانسة وجعل الطلبة ينتقون المجموعة التي يودون العمل فيها.
- يجب تنظيم البيئة الصفية: قد يرتبط القرار بالتسهيلات والمعدات المتوفرة لديك ومن أجل تعلم تعاوني أمثل، يجب أن يجلس أعضاء المجموعة في شكل حلقة وأن يكونوا قريبين من بعضهم بما يكفي ليكون التخاطب فيما بينهم مؤثراً.
- يجب تحديد المواد التعليمية لتحفيز الاعتماد المتبادل: عليك الانتباه، في المراحل المبكرة من تكوين مجموعات التعلم التعاوني إلى الطرق التي تستخدم فيها المواد لتسهيل الاعتماد المتبادل وهناك ثلاث طرق للاعتماد المتبادل في المواد، والمعلومات، والاعتماد المتبادل مع المجموعات الأخرى.
- يجب تحديد الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل: يمكنك إسناد الأدوار مثل الملخص والباحث، والمدون، والملاحظة التي ستشجع على التعاون بين أعضاء المجموعة.

ثالثاً: التفسير:

- يجب أن تكون المهام واضحة: تأكد من معرفة الطلبة للمهمة الأكاديمية. حاول أن تربط المهام بالمفاهيم والدروس السابقة، حدد المفاهيم ذات العلاقة وأوضح إجراءات السلامة الوقائية، استقصاء فهم الطلبة للمهام.

- يجب أن توضح الهدف التعاوني: على الطلبة فهم أنهم مسؤولون عن أداء الواجب وتعلم المادة وأن على جميع أعضاء المجموعة تعلم المادة وتحصيل الواجب بنجاح.

- يجب أن توضح التعاون بين المجموعات: على جميع الأفراد فهم أنهم مسؤولون عن التعلم وإنك ستقيم التعلم على المستوى الفردي.

- يجب أن توضح التعاون بين المجموعات: أحيانا قد ترغب في توسيع فكرة العمل التعاوني لتشمل الصف كله . فإن كان كذلك، يجب أن تكون الطريقة ومعايير النجاح واضحة.

- يجب أن توضح مؤشرات النجاح: في نموذج التعلم التعاوني، يستند التقييم على تحصيل الطلبة، لذا فمن المهم تفسير المؤشرات التي يتم في ضوءها تقييم العمل.

- يجب أن توضح السلوك التعاوني المتجدد: بما أن الطلبة قد لا يفهمون ما المقصود بالعمل التعاوني، عليك تقديم أمثلة محددة عن توقعاتك حول تصرفاتهم، مثل "ابقوا كمجموعة"، "تحدثوا بهدوء"، "على كل شخص إيضاح كيف أنه حصل على الإجابة"، "اصغوا إلى أعضاء المجموعة الآخرين"، "انتقدوا الأفكار وليس الناس".

رابعاً: المراقبة والتدخل:

-راقب عمل الطلبة: حالما يبدأ الطلبة بالعمل، فسيكون مهمتك ملاحظة المجموعات والمساعدة في حل المشكلات التي قد تنشأ.

- قدم المساعدة في المهمة: عند الحاجة، قد ترغب في تفسير المهمة، وتقديم المفاهيم، أو تراجع المادة، أو تنمذج مهارة، وتجنب عن الأسئلة، وتعيد توجيه المناقشة.
- درس المهارات التعاونية التشاركية: لأن العمل الجمعي التشاركي جديد على الطلبة، فقد يكون من المهم التدخل في المجموعات ومساعدتهم على تعلم مهارات العمل التشاركي.
- قدم خاتمة للدرس: في نهاية الدرس، من المهم التدخل وتقديم خاتمة، ولخص ما تم تقديمه، وراجع المفاهيم والمهارات، وقم بتعزيز عملهم.

خامسا: التقييم:

- قيم نوع وكَم تعلم الطلبة: قيم المنتج الذي تم تحديده مسبقا (مثلا: تقرير)
- سادسا: المعالجة: - حدد على أي درجة نجحت المجموعة في عملها: إذا كان العمل الجماعي هدفا بحق، يجب قضاء بعض الوقت في تقييمه. أوضح كيف يمكن للمجموعات تحسين أدائها في المرة القادمة. (أبو رياش، 2014: 289-291)

استراتيجية التفكير البنائي

يعتبر العالم النمساوي "جان بياجيه" واضع اللبنة الأولى للبنائية، حيث كان شديد الاهتمام بمبحث نظرية المعرفة وهو القائل: "إن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة، حيث تهتم النظرية البنائية في التعليم المعرفي بالإجابة عن سؤال مهم وهو: كيف يكتسب الفرد المعرفة، وكيف نتوصل لمعرفة ما نعرف؟

للإجابة عن هذا السؤال، يجب التعرف على مفهوم التعلم البنائي.

1-تعريف التعلم البنائي:

هي نظرية حول كيفية التعلم تؤكد أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتفترض هذه النظرية أن المعلومات والخبرات السابقة تؤدي دوراً مهماً في تشكيل أسس التعلم اللاحق.

أما "ويتلي" فقد عرف البنائية بأنها: "التعلم الذي يعني التكيفات الحادثة في المنظومة المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي." (حسن شحاتة، 2015:43) بهذا يكون التعريف الإجرائي للتعلم البنائي هو: بناء المتعلم معرفته بنفسه في ضوء خبراته السابقة من خلال مواجهة مواقف تعليمية مختلفة تشتمل على معلومات متناقضة، مما يؤدي على ظهور فجوة معرفية بين ما يوجد في خبراته السابقة والجديد الذي يتعلمه، وهذه الفجوة تدفعه لبذل نشاط هادف ويقوم المعلم بدور التوجيه والإرشاد، ليتمكن المتعلم من التوافق والمواءمة بين المعرفة الجديدة والسابقة لسد الفجوة المعرفية، واستخدام البناء المعرفي الجديد مما يجعل التعلم ذا معنى.

2-مبادئ التعلم البنائي:

تتمثل مبادئ التعلم البنائي فيما يلي:

1-2 التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه: يتضمن هذا المبدأ ثلاثة مضامين للتعلم البنائي وهي:

* **التعلم عملية بنائية:** أي أن التعلم عملية إبداع المتعلم تراكيب معرفية جديدة تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم الخارجي، وبالتالي فإن المتعلم منتج للمعرفة، يعيد ما يمر به من خبرات فتصبح في صورة جديدة تساعده في فهم أوسع لما يواجهه من مواقف ومشكلات.

* **التعلم عملية نشطة:** بمعنى أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً في عملية التعلم، وذلك للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، فهو يواجه مشكلات تتحدى أفكاره يحاول البحث عن حلول لها ونقل هذه الحلول لزملائه، بهذا تكون عملية التعلم عملية نشطة.

* **التعلم عملية غرضية التوجه:** بمعنى أن التعلم نشاط غرضي يسعى الفرد من خلاله إلى أهداف أو أغراض معينة تساهم في حل مشكلة يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيرة له أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم موضوع ما بحيث تكون هذه الأسئلة بمثابة الدافع الذي ينشط تفكير الطالب.

2-2 **المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى:** تكون المعرفة القبلية بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وقد تكون عكس ذلك حيث تكون بمثابة الحاجز الذي يمنع مرور هذه المعرفة إلى عقل المتعلم، على المعلم أن يهيئ المواقف المختلفة للمتعلمين، ويطرح التساؤلات المختلفة عليهم لكي يتوصل إلى المعرفة الموجودة في أذهانهم والمرتبطة بالموضوع الذي يدرسون حتى يسهل على الطلاب ربطها بالمعرفة الجديدة التي يقدمها في درسه.

2-3 **نتيجه أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة مهمة حقيقية:** إن التعلم يحدث بصورة أفضل عندما يوجه إلى الاهتمام بالبيئة والعالم الموجود حول الطالب وربطه بالدرس وأن تكون المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الطالب في أثناء تعلمه مشكلات واقعية مرتبطة بالحياة اليومية له.

2-4 **تتضمن عملية إعادة بناء المتعلم معرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين:** تتعدّل المعاني التي لدى الفرد من خلال تفاوضه مع الآخرين تبعاً للمنظومة المعرفية الموجودة لديه، ويتمثل دور المعلم هنا في التوفيق في معرفة الاختلافات التي قد تظهر بين المتعلمين والوصول إلى معنى محدد من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخر حتى يتم الوصول إلى المعرفة وبنائها.

2-5 **الهدف الجوهرى من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد:** يقصد بالضغوط المعرفية عناصر الخبرة التي يمر بها المتعلم، والتي لا تتوافق مع توقعاته، وهي كل

ما يحدث حالة من الاضطراب المعرفي لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة عليه وتؤثر بنائية المعرفة بصورة مباشرة على إحداث التكيف المطلوب لدى المتعلم، فيتم بناء المعرفة في عقل المتعلم عن طريق عمليات المحاكاة والتوازن والمواءمة والتكيف.

3-ملامح النظرية البنائية:

يمكن تحديد ملامح النظرية البنائية فيما يلي:

* أن المعنى يبني ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم أي أن المعرفة تكون متأصلة في عقل المتعلم وليست كيانا مستقلا عنه، بحيث يتشكل المعنى داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ويتأثر المعنى المتشكل (المفهوم) بخبراته السابقة والسياق الذي يحصل منه التعلم الجديد.

* تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهودا عقلية، فالمتعلم يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده متزنا، ولكنه يقع في حيرة أو دوامة فكرية إذا لم تتفق معطيات الخبرة مع التوقعات التي بناها على ما لديه من فهم سابق، فيصبح بناؤه غير متزن، وهنا ينشط سعيه وراء تحقيق هذا الاتزان.

* لبنى المعرفة المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير.

4-افتراضات التعلم البنائي:

الافتراض الأول: يبني الفرد المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل، والخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، ولا تنتقل المفاهيم والأفكار والمبادئ من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل يبني لنفسه معنى خاصا به.

الافتراض الثاني: أن وظيفة العملية المعرفية هيك التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، وهي تشمل الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها.

الافتراض الثالث: أن التعلم عملية بنائية نشطة، بمعنى أن البناء المعرفي للمتعلم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي، ومن خلال ذلك يستخدم جهداً عقلياً من خلال النشاط التعليمي.

5- مزايا التعلم البنائي وأهدافه:

يتصف التعلم البنائي بعدة ميزات هي:

- * الممارسات البنائية ترفض التلقي السلبي للمعرفة الذي يتبناه المسلك التنفيذي.
- * تشجع البنائية تكوين المتعلم المعنى بنفسه، وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهو الذي يبحث ويجرب ويكشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه.
- * يتحمل الطلبة المسؤولية في أثناء التعليم، كونهم يضعون حلولاً للمشكلات التي تواجههم.
- * يتيح للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات التعلم المختلفة كالملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض والقياس.
- * يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، ويراعي روح التعاون بين المتعلمين.
- * يساعد التلاميذ على تنمية التفكير الابتكاري لديه، ويجعل التلاميذ يقومون بالتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة.
- * العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية الفرد وجعله واعياً بدوره ومسؤوليته الفردية، ويقود لتعلم أفضل.
- * يساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة للوصول بالمتعلم إلى تعلم وفهم أفضل ومفاهيم أوضح، وينمي لدى المتعلم القدرة على التعلم الذاتي والثقة بنفسه من خلال قدرته على حل المشكلات.
- * ينمي لدى المتعلم ثقته بنفسه وقدرته على التحليل لحل المشكلات، ولا يشعر الطالب بالتقييد على أفكاره أو آرائه، فضلاً عن التكيف بفاعلية مع القلق والتوتر.
- * يشجع المتعلم على الحوار الإيجابي والمناقشة والقدرة على التفكير وتنمية المهارات والبحث عن الجديد.

6- أهداف التعلم البنائي:

حدد "بيركنز" الأهداف المعرفية للفلسفة البنائية في:

الاحتفاظ بالمعرفة: يجب مساعدة المتعلم على تخزين أساسيات المعرفة في ذاكرته، وذلك لبناء ركيزة علمية سليمة لديه تكون القاعدة التي ينطلق منها.

فهم المعرفة: يجب مساعدة المتعلم على فهم المعرفة وطبيعتها حتى يكون المعنى المعطى سليماً من الناحية العلمية.

الاستخدام النشط للمعرفة: يجب مساعدة المتعلم على استخدام المعرفة في حل المشكلات التي قد تواجهه في مواقف الحياة الطبيعية.

7- تصميم التعليم البنائي:

ترتبط فلسفة التعلم البنائي بالتعلم المعرفي، حيث تهتم بعناصره التالية:

7-1 الأهداف التعليمية: تصاغ الأهداف التعليمية وفقاً للنموذج البنائي في صورة أغراض عامة تحدد من خلال مفاوضات اجتماعية بين المعلم والطلاب، بحيث يتضمن غرضاً لمهمة التعليم يسعى جميع الطلاب لتحقيقه، بالإضافة إلى أغراض ذاتية تخص كل طالب على حدة أو عدة طلاب.

7-2 محتوى التعليم: يكون محتوى التعليم في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع التلاميذ، كان المحتوى أكثر فاعلية وأتاح الفرصة للبحث عن المعرفة حلول للمشكلات، وبالتالي يتيح الفرصة لهم لبناء المعرفة بأنفسهم.

7-3 طرق التدريس: تعتمد طرق التدريس وفق البنائية غالباً على مواجهة الطلاب بموقف مشكل حقيقي يحاولون إيجاد حلول له عن طريق البحث والتقصي من خلال المفاوضة الاجتماعية.

7-4 أدوار المعلم البنائي: أوضح (شيلي 1991) الأدوار التالية للمعلم البنائي:

*المقدم: وهو ليس المحاضر ولكنه الذي يشرح ويقدم الأنشطة والموضوعات للمتعلمين.

*موجه الأسئلة وطراح المشكلة: هو الشخص الذي يثير تكوين الأفكار واختيار وبناء المفاهيم من

خلال توجيه الأسئلة وعرض المشكلات.

*ملاحظ: يعمل بطريقة شكلية وغير شكلية.

*منسق العلاقات العامة: يشجع ويطور العلاقات العامة ويمارس أنشطة متنوعة في غير الصف.

*موثق التعلم: هو الذي يوثق التوقعات المسؤولة وقيس أثرها في كل متعلم.

*باني النظرية: هو الذي يساعد المتعلمين على تشكيل الروابط بين أفكارهم وبناء نماذج ذات معنى

تمثل المعرفة التي قام المتعلمون ببنائها.

7-5 أدوار المتعلم البنائي:

ذكر "بيركينز" ثلاثة أدوار رئيسة يقوم بها المتعلم البنائي وهي:

*المتعلم الفعال: إذ تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، حيث يناقش المتعلم ويوضح

فرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة.

*المتعلم الاجتماعي: حيث تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعيا، فالمتعلم لا يبدأ ببناء

المعرفة بشكل فردي، بل بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين.

*المتعلم المبدع: حيث تنادي البنائية في بأن المعرفة والفهم يبتدعان ابتداء.

فالمتعلم وفقا للنموذج البنائي يمارس دور المكتشف من خلال ممارسته التفكير العلمي، وهو باحث عن

المعنى وبأن لمعرفته، أما بالنسبة للنموذج الموضوعي فإن المتعلم إيجابي في تحصيل المحتوى، كما أنه

المسؤول الأساسي عن عملية إدارة التعليم والتقويم الذاتي لتعلمه.

7-6 البيئة الصفية للتعلم البنائي: وصف 'ولسن' بيئة التعلم البنائي بأنها بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى

الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية، يشمل الصف البنائي مركز عمل كمبيوتر، وشبكة معلومات

وخطوط اتصال، وبريد إلكتروني، شاشة مشاركة....

8-مراحل نموذج التعلم البنائي:

مراحل التعلم البنائي كما يشير إليها الأدب التربوي تتكون من :

*المرحلة الأولى: مرحلة الدعوة

وفيها يتم إثارة المتعلمين ودعوتهم إلى المشاركة بأي طريقة أو أسلوب، وتحديد المعلومات السابقة لديهم، وإثارة دافعية المتعلمين للدرس وتهيئتهم للتعلم، ويقوم المعلم بجذب انتباههم وإثارة اهتمامهم إلى ما يراد عرضه وتقديمه. (الضوي، 2013: 55)

*المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف، الاكتشاف، والابتكار

ويتم في هذه المرحلة قيام المتعلم بمجموعة من الأنشطة بهدف الوصول إلى حل المشكلة أو التساؤل الذي عرض مسبقاً، ويكون ذلك من خلال القياس والتجريب والملاحظة وذلك ضمن مجموعات متجانسة، يكون دور المعلم في هذه المرحلة مقتصرًا على التوجيه (زيتون، 2003: 44)

المرحلة الثالثة: مرحلة تقديم الحلول والتفسير

في هذه المرحلة يقوم المتعلم بتقديم تفسيراً لتلك التساؤلات، ويقوم بطرح الحلول والمقارنة بينها من خلال بعض الأنشطة القائمة على الاتصال الجيد بين المعلم والطالب، وبين الطالب وقرنائه بعضهم بعضاً. (زيتون، 2003: 46)

المرحلة الرابعة: مرحلة التوسع

وفي هذه المرحلة ينبغي توسيع التفكير لدى كل المتعلمين في المهارات المراد اكتسابها، وتغطية الدرس من كافة الجوانب، بحيث يشترك جميع الطلاب في ربط المهارات التي تعلموها بالمهارات السابقة وفي تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة من خلال الأمثلة والتطبيقات المتنوعة على الدرس. (الضوي، 2013: 56)

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم

ويتم فيها تقييم ما توصل إليه الطالب من حلول وأفكار ومعلومات على ألا تقتصر تلك العملية على نهاية الدرس بل تكون مستمرة، ويمكن أن تتم بعد كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية على أن يزود المعلم

بوسائل متنوعة للتقويم من اختبارات وقوائم ملاحظة، ومقابلات مما يساعدهم على الاستفادة مما تعلموه.

(الضوي، 2013: 56)

9- رؤية نقدية للتعلم البنائي:

- يتطلب التعلم البنائي متعلما ناضجا ليتولى مسؤولية تعلمه.
- تفرض البنائية على الطلاب ضغوطا معرفية عليا، ولا يستطيع كل الطلاب التعامل معها.
- يتطلب التعلم البنائي وقتا أطول مما يتطلبه التعلم التقليدي.
- مشكلة التقييم.
- تجزئة مراحل النمو، وكأن الفرد موضوع هذه التجزئة ثابت لا يتغير مهما كانت الظروف المحيطة به، ف "بياجيه" اعتبر تقسيمه العلمي نموذجا عالميا يحتذى به، والواقع يناقض توجهه، ولذلك يمكن اعتبار النظرية البنائية مفتقرة إلى المرونة في هذا المستوى.
- لا تقدم دورا محددا للمعلم في اثناء التدريس، وتجذب الانتباه لأفكار الطلاب في أثناء عملية التدريس، وتتطلب من المتعلم خلفية معرفية لحل المشكلات.
- الحقيقة تحصرها البنائية في نواتج العمليات المعرفية أكثر من نواتج التركيب التاريخي والاجتماعي والثقافي.
- يركز التعلم البنائي على التفكير الواسلي، مما يجعل الفرد أداة في يد التكنولوجيا، وأن تركيزه على حل المشكلات ينمي التفكير الاستدلالي الذي يخدم المجتمع التكنولوجي الصناعي متجاهلا أنماط الذكاء المتعددة.

استراتيجية الخرائط الذهنية:

تعتبر استراتيجية الخرائط الذهنية إحدى طرق العصف الذهني حيث يتم تمثيل المشكلة بالتخطيط في شكل رموز أو صور على الورق مع استخدام كلمات مفتاحية للتعبير عن الأفكار.

1-تعريف استراتيجية الخرائط الذهنية:

هي وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار، وصياغتها بشكل يسمح بتدققها ويفتح الطريق أمام التفكير الإبداعي، تعتمد استراتيجية الخرائط الذهنية على رسم خريطة أو شكل يماثل كيفية قراءة الذهن للمعلومات، حيث يكون المركز هو الفكرة الرئيسية، ويتفرع من هذه الفكرة فروع على حسب الاختصاص أو التصنيف يمثل مركز الخريطة الفكرة الأكثر أهمية في الموضوع الذي تتم دراسته، والطرق الرئيسية التي تتفرع من مركز المدينة تمثل الأفكار الرئيسية في عمليات التفكير، والطرق الثانوية أو التفرعات تمثل الأفكار الثانوية.

2-أهداف الخريطة الذهنية وأهميتها:

يمكن استخدامها كأسلوب منظم تمهيدي، يبدأ به المعلم درسه ليربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزونة في عقل المتعلم

يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم، فهي تعبر عن تمثيلات مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها الطلاب.

تشجع المعلم على تحليل المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق.

تساعد المعلم على التركيز حول الأفكار الرئيسية للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.

تشجع التفكير الإبداعي المستمر.

تبسط المعلومات وتساعد المتعلمين على تذكرها وتنظيمها ومعالجتها.

تساعد المتعلمين على فهم وتوضيح أفكارهم بطريقة ملموسة.

تساعد المتعلمين على التطوير الجيد لمهارات الكتابة لديهم، من خلال تصميم المخططات التفكيرية.

تشجع المتعلمين على استخدام التفكير النظري الذي يقود إلى التفكير البصري الملموس.

تستخدم في التقييم المستمر للإنجاز، وتطور الجانب المعرفي للمتعلمين.

تقدم لكل من المعلمين والمتعلمين لغة مشتركة، فالمرونة والاتساع لكل خرائط التفكير تنمي التعلم الفردي،

التعلم التعاوني، نمو المفهوم، التفكير التأملي، الإبداع.

تساعد على فهم أعمق للمفاهيم، وقدرة أكبر على توصيل المفاهيم المجردة

تقدم الأفكار بصورة منظمة ومختصرة، باعتمادها على اللغة البصرية أكثر من اللغة الشفهية.

تقدم تغذية راجعة بطريقة سريعة للأفكار والعلاقات المعقدة.

تنظم البناء المعرفي والمهاري لدى كل منهما.

المراجعة المتكررة للموضوع والمعلومات السابقة عن الموضوع فتعمل على ترسيخ البيانات.

مراعاة الفروق الفردية عند الطلاب، إذ إن كلا منهم يرسم صورة خاصة للموضوع، كل يرسم حسب قدراته

ومهاراته

3- النظريات التي تستند إليها استراتيجية الخرائط الذهنية:

3-1 النظرية البنائية:

تعد الخرائط الذهنية تقنية لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطط شبكي غير خطين كما

أن هذه التقنية متسقة مع النظرية البنائية في التعليم، التي تؤكد أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة

من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة والأفكار والأحداث التي هم بصدد تعلمها، والتعلم المعرفي عند

"بياجيه" مؤسس النظرية البنائية هو: "عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد بهدف مساعدته على التكيف"

بمعنى أن الكائن يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الناشئة من تفاعله مع معطيات العلم

التجريبي، وهذه الضغوط غالبا ما تؤدي إلى حالة من الاضطراب تدفعه لاستعادة حالة التوازن المعرفي من

خلال التنظيم الذاتي أو الموازنة بما تشمله من عمليتي المماثلة والمواءمة، ومن ثم تحقيق التكيف مع الضغوط المعرفية.

يقوم المتعلم بتصميم الخريطة الذهنية اعتمادا على معرفته وأفكاره السابقة المخزنة في بنيته المعرفية، كما يمكن للمعلم تطبيق نظرية البنائية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية عن طريق تشجيع الطلاب على المشاركة في الحصة الصفية بشكل فردي أو جماعي.

3-2 نظرية "أوزيل"

يفترض "أوزيل" أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنتظم بها المعرفة في عقل المتعلم، حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها، وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة، مدلولاً خاصاً لديه وبهذا يصبح من الصعب نسيان المعرفة المكتسبة بهذه الطريقة.

4- المراحل الأساسية لإعداد الخريطة وعناصرها:

يشير "توني بوزان" إلى ثلاثة مبادئ أساسية لإعداد خريطة العقل هي:

المرحلة الأولى (القبول): حيث يجب أن تتحي جانبا أية أفكار مسبقة قد تكون بذهنك بشأن حدودك العقلية، وأن تتبع قوانين إعداد الخرائط مع محاكاة النماذج الواردة بأكبر قدر ممكن من الدقة.

المرحلة الثانية (التطبيق): يقترح على المتعلم ابتكار مائة خريطة عقلية على الأقل، مع تطبيق قوانين وتوصيات الخرائط العقلية، إلى أن تشعر أنك أصبحت تطبقها بشكل تلقائي في تنظيم أفكارك.

المرحلة الثالثة (التعديل): وهي تمثل التطور المطرد لمهارات إعداد الخرائط العقلية، يرى "فلافل" (Flavell, 1979) أن الخرائط الذهنية تعمل على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التفكير في التفكير)، لأن تعبير المتعلم عن البنية المفاهيمية أو البنية المعرفية التي يمتلكها ويمثلها بخريطة ذهنية

يرتبط بالتصورات العقلية الداخلية، وكيفية انتظامها والعلاقات التي تربط بينها، أي أنها تبصر الفرد بمخزونه المعرفي، وهذه المهارات تشمل الوعي والضبط والتنظيم. (حسن شحاتة، 2015: 131)

5- عناصر الخريطة الذهنية:

- الألوان: تحفز الجزء الأيمن من المخ، وتزيد من كفاءة الذاكرة.
- الصور: تساعد على عملية التذكر.
- الأرقام: تحفز الجزء الأيسر من المخ.
- الخطوط: بما أن خلايا المخ تشابه الخريطة الذهنية في الرسم، فالمعلومات في خلايا المخ تخزن على الخطوط لا على الخلايا نفسها.
- الخطوط المائلة: الجزء الأيمن من المخ يحب الشيء المائل لا المستقيم.

6-أنواع الخرائط الذهنية:

يوضح (Margulies, N.& Vlentza, C., 2005) أنواع الخرائط الذهنية فيما يلي:

* الخرائط الدائرية:

تستخدم لمساعدة المتعلم على تحديد الكلمة أو الفكرة في المحتوى، وتمثل الأفكار الناتجة من العصف الذهني، والمعرفة القبلية عن الموضوع بواسطة التزود بمعلومات المحتوى.

* الخرائط الشجرية:

تستخدم هذه الخريطة للتصنيف والتنظيم، حيث يتم من خلالها توضيح العلاقات بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل المرتبطة بها، وتساعد في تنمية قدرة المتعلم على تصنيف وتبويب الأفكار في فئات.

* الخرائط الفقاعية:

تستخدم لوصف خصائص ومميزات الأشياء والخواص المنطقية لها، مما يساعد في تنمية مقدرة المتعلم على صياغة الوصف والخصائص في كلمات.

* الخرائط الفقاعية المزدوجة:

تستخدم لإبراز المقارنات والتمييز بين شيئين أو مفهومين بينهما بعض التشابهات والاختلافات.

* خرائط التدفق المتسلسلة:

تهدف إلى تحديد العلاقات بين المراحل والخطوات، أو الأحداث الفرعية لموضوع معين بشكل منظم، مما يساعد في تنمية مقدرة المتعلم على التفكير المنطقي الديناميكي المنظم.

* خرائط التدفق المتعددة:

تستخدم لتوضيح علاقات السبب والنتيجة، حيث توضح تتابع الأسباب المؤدية إلى أحداث أو نتائج أو آثار، مما يساعد المتعلم على تنمية المقدرة على تحليل المواقف من خلال الأسباب والنتائج.

* الخرائط الدعامية:

تهدف إلى توضيح علاقات الكل والجزء لموضوع معين، وتحليل الموضوع إلى مكوناته، أو عناصره، أو أجزائه الفرعية، وتساعد على تنمية قدرة المتعلم على التنظيم وعرض المكونات.

* الخرائط الجسرية:

تستخدم لعمل التشبيهات بين الأشياء، حيث يستخدم المتعلم متشابهات تكون معروفة لديه تساعده في تعلم معلومات جديدة، مما يساهم في إيجاد علاقة بين الواقع والمجرد.

9-خطوات بناء الخريطة:

يتم بناء الخريطة الذهنية في ضوء الخطوات التالية:

- توجيه الطلاب للقراءة والاطلاع حول موضوع الدرس.

- تقديم الموضوع الذي يتضمن المفهوم من المعلم.

- جلسة العصف الذهني حول المفهوم.

- كتابة المقترحات حول المفهوم على السبورة.

- مناقشة كل الأفكار لوصفها في فئات ومجالات متشابهة.
- وضع الأفكار في شكل خريطة عقلية.
- توجيه الطلاب لقراءة محتوى الدرس قراءة صامتة.
- مناقشة المفهوم الرئيسي مرة ثانية، وتصنيفه إلى مفاهيم فرعية في مجموعات متشابهة.
- وضع هذه المجموعات في شكل خريطة لما بعد القراءة على نحو ما سبق.
- مقارنة الخريطين لبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما.
- توجيه الطلاب للتوصل إلى خريطة نهائية.
- توجيه المعلم طلابه نحو قراءة موضوع آخر، وعمل خريطة عقلية، باعتباره تكليفا منزليا.
- ويستخدم المعلم الأقلام الملونة لبيان العلاقات بين الأفكار والتفاصيل الجزئية والكلية، كما يستخدم الأشكال الهندسية مثل الدائرة والمستطيل... الخ. (حسن شحاتة، 2015: 136)

10- إيجابيات وسلبيات الخرائط الذهنية:

- للخرائط الذهنية كغيرها من الطرق التعليمية إيجابيات وسلبيات نلخصها فيما يلي:
- تعمل على بث روح التشويق لدى الطالب، وبالتالي تجعله أكثر تعاوناً واستعداداً لتلقي المعرفة.
- تجعل الدروس والعروض أكثر تلقائية وإبداعاً وإمتاعاً، فهي لا تظهر الحقائق فحسب وإنما تبين العلاقات بين الحقائق، وهذا يحقق تعلماً ذا معنى، وذلك لأنها تمثل مادة الكتاب في شكل واضح وقابل للتذكر ومختصر.
- تمثل الخرائط الذهنية أهمية بالنسبة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبخاصة من يجدون صعوبة في القراءة والكتابة.
- شكلها جذاب ومريح للنظر، ولها تركيب قابل للتمدد، حيث إنه لا توجد قيود على الأفكار فيمكن إضافة عدد لا متناه من الأفكار.

أما سلبياته فتتمثل في صعوبة فهمها أو قراءتها من قبل الآخرين، وأحياناً تكون الصلات غير واضحة بين الدلالات والأفكار، وقد تكون الخريطة معقدة.

استراتيجية خرائط المفاهيم:

تنادي الاتجاهات الحديثة بالتركيز على المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية، وهذا يستدعي استخدام طرائق تدريسية فعالة تثير دافعية المتعلم وتنمي تفكيره. ظهرت خرائط المفاهيم بوصفها استراتيجية تدريسية مستمدة أسسها العلمية من نظرية "أوزوبل" الذي يرى أن هذه الاستراتيجية تحقق ما يسمى "التعلم ذا المعنى".

1-تعريف خرائط المفاهيم:

تعرف خرائط المفاهيم بأنها "مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المنظمة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم العام أو الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالترتيب في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم تكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها، أو هي رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة".

2-خصائص خرائط المفاهيم:

إن من الخصائص المميزة لخرائط المفاهيم أن تكون:

- هرمية ومنظمة: بحيث تكون المفاهيم الأعم والأشمل في قمة الخريطة، ثم تليها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية.

- مترابطة ومفسرة: وذلك بأن الخطوط أو الأسهم الرابطة بين المفاهيم تعد جانباً مهماً في بناء الخريطة ومفسرة للعلاقات بين المفاهيم.

- تكاملية: وهذا ركن مهم في بناء خريطة المفاهيم، لأن التكاملية هي التي تبين عمق أو سطحية الفهم لدى المتعلم ومقدرة وإبداع المعلم.

- مفاهيمية: حيث تبنى خرائط المفاهيم على جملة من المفاهيم التي هي في الأصل من نتائج العلم.

- البنية المعرفية: هي إطار تنظيمي للمعرفة المتوافرة عند الفرد في الموقف الحالي، هذا الإطار يتألف من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والتعميمات والنظريات التي تم من خلالها ترتيب المفاهيم الرئيسية من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الأقل عمومية.

- التوفيق التكاملي: ويتضمن قيام المتعلم بالربط بين مفهومين أو أكثر، وإجراء تعديل لتوليد مفهوم مستحدث يحمل معنى جديداً، يوفق بين التعلم السابق والتعلم اللاحق.

3- استخدامات خرائط المفاهيم:

ثمة ثلاثة استخدامات رئيسية لخرائط المفاهيم في عملية التدريس هي:

* استخدامها في تنظيم المحتوى وتسلسله وتخطيط المناهج:

يمكن اشتقاق خرائط المفاهيم لدرس مفرد، أو لمقرر، أو لبرنامج تربوي كامل، وخريطة المفاهيم التي تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات تصبح المكون المعرفي للمنهج، ويصبح المنهج عبارة عن سلاسل مترابطة على نواتج التعلم المقصودة، وهذه النواتج يمكن أن تكون طبيعية وجدانية أو معرفية أو نفس حركية.

* استخدامها كإحدى استراتيجيات التدريس وأدوات تعليمية:

يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو في وحدة دراسية أو مقرر، فهي تمثل تمثيلات مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها الطلاب، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية.

* استخدامها كإحدى أدوات تقويم التحصيل الدراسي المعرفي:

يمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ عن الموضوع، بدلا من الاختبارات

التقليدية المكتوبة

4- أهمية خرائط المفاهيم:

تكمن أهمية خريطة المفاهيم في كونها تركز على المعلومات والأفكار الرئيسية، وتجعل التلميذ فاعلا

ونشطا، لأنه محور العملية التعليمية.

* بالنسبة للمتعلم: تبرز أهميتها في مساعدة المتعلم على:

- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.
- البحث عن العلاقات بين المفاهيم، وتمثيلها بصورة هرمية، تبدأ بالمفاهيم الأكثر تجريدا وشمولية، ثم الأقل شمولاً وعمومية.
- تفسير العلاقات والروابط المنطقية بين المفاهيم الأساسية التي تتكامل معا لتكوين المنهج.
- إعداد ملخص تخطيطي.
- تنمية مهارات التفكير الناقد، والبحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم والفصل بين المعلومات الأساسية والمعلومات الهاشمية، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
- تنمية الإبداع والتفكير التأملي من خلال رسم خريطة المفاهيم وإعادة رسمها.
- الكشف عن غموض مادة النص، وفهم الصلات المعقدة بين مفاهيمه.
- زيادة الفهم، وذلك من خلال عمليتي التخطيط والمراجعة.
- جعله مستمتعا، ومصنفا ومرتبيا للمفاهيم.
- * بالنسبة للمعلم: تبرز خرائط المفاهيم في كونها تساعد المعلم في:
- تخطيط التدريس، سواء لدرس أو وحدة أو فصل دراسي أو سنة دراسية.

- عملية تدريس، حيث يمكن استخدامها قبل الدرس كمنظم تمهيدي متقدم، أو في أثناء الدرس كاستراتيجية تدريسية، أو في نهاية الدرس كمنظم متأخر.
- أداة لتقويم المتعلم، كأن يطالب المتعلم بفحص خريطة معطاة له، ويطالب ببناء خريطة هرمية تمثلها جميعا، مع توضيح العلاقات بينها، أو مقارنة الخريطة التي رسمها المتعلم بخريطة محكية.
- كشف التصورات الخاطئة (البديلة) لدى التلاميذ، والعمل على تصحيحها.
- تنمية روح التعاون بين المعلم والمتعلم في أثناء الدرس.
- توفير مناخ تعليمي جماعي، للمناقشة بين المعلم وتلاميذه من ناحية، وبين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية أخرى.
- تركيز انتباه التلاميذ، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم.
- أداة لإعداد المعلمين وتدريبهم لتحسين قدراتهم التدريسية، وزيادة معرفتهم بالمضامين المختلفة لمادة تخصصهم.

5- نموذج "نوفاك" (Novak, 1998):

رتب نوفاك الخطوات المنهجية المستخدمة في بناء خريطة المفاهيم، وهي على النحو الآتي:

- تحديد نوع الموضوع أو مشكلة الدرس.
- تقسيم المفاهيم إلى مفاهيم عامة ومفاهيم خاصة.
- بناء خريطة المفاهيم.
- وضع المفاهيم الفرعية تحت المفاهيم العامة.
- استخدام أدوات الربط للتوصيل بين المفاهيم المختلفة.
- مراجعة الخريطة.
- إعطاء عناوين لأدوات الربط بين المفاهيم. (حسن شحاتة، 2015: 148)

6- الفرق بين الخريطة الذهنية وخريطة المفاهيم:

تعتبر الخريطة الذهنية أكثر تبسيطا من خريطة المفاهيم، وهي تدور حول فكرة مركزية واحدة، ويكون تصميمها بشكل عنكبوتي، حيث تكون الفكرة الرئيسية في الوسط وتخرج منها التفرعات بشكل مشع من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائي الشجري، بعكس خريطة المفاهيم التي تكون حول عدة مفاهيم في حيز قضية محددة في مجال معرفي ما، ويكون تصميمها بشكل هرمي، حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى، ثم تنظم المفاهيم في مستويات هرمية (مرتبة) رأسية متعاقبة بداية بالمفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية، ويجب أن تكون الخطوط الموصلة بين كل مفهوم ذات علاقة دالة، بمعنى أن يتضمن كل خط كلمة رابطة توضح طبيعة ونوعية العلاقة بين مفهوم وآخر.

والحقيقة أن خريطة المفاهيم أنسب لتناول الموضوعات المعرفية والعلمية، وهي أكثر تعقيدا وتنظيما من الخريطة الذهنية. وعموما تعمل كل من الخريطة الذهنية والخريطة المفاهيمية على تعميق الفهم والتعلم لدى المتعلم.

استراتيجية ما وراء المعرفة

1- مفهوم ما وراء المعرفة:

يعرف مفهوم ما وراء المعرفة بأنه "مهارات إجرائية أو تنفيذية تستخدم في تحكم الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات تحكما يقوم على تتابع تدفق المعلومات وتزامنها. ويعد ما وراء المعرفة الوعي بالتفكير، وهذا الوعي يساعد الطلاب على القيام بدور إيجابي في جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها ومتابعتها في أثناء قيامهم بعملية التعلم." (حسن شحاتة، 2015: 23)

يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى التقييم المعرفي ومراقبة الأفراد لأنشطتهم المعرفية، أي التفكير في كفاية تفكيرهم، حيث يراقبون تفكيرهم، ويقيمون كفايتهم في حل المشكلات، ويصوبون تقييماتهم بطريقة توصل إلى الحل، ويختارون الاستراتيجيات لتحقيق تلك الحلول، ويستخدمون التفكير المنظم.

(Bandura, 1997)

تطور مفهوم ما وراء المعرفة إلى التقييم على يد "فلافل" (Flavell, 1985) وعرفه بأنه معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، ومن وجهة نظره فإن ما وراء المعرفة يعني أساسا المعرفة في المعرفة حين كتب قائلا: إن ما بعد المعرفة أو ما وراءها أي الميتمعرفية هي: "قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به، فهو المعرفة بالعمليات المعرفية".

يشير المفهوم بذلك إلى معرفة الفرد المتمركزة حول عملياته المعرفية وإنتاجياته المعرفية، أو أي شيء يرتبط بهما، ولذلك فهو يكشف عن نفسه من خلال المراقبة النشطة لهذه المراقبة النشطة لهذه العمليات، والتنظيم المتتابع لها، وإحداث التناغم فيما بينها، بحيث تؤثر هذه العمليات في الخصائص المتصلة بالمعلومات أو البيانات المخزنة بما يفيد في تحقيق الأهداف.

2- مكونات ما وراء المعرفة:

تتم عملية مراقبة العمليات المعرفية كنتيجة لتفاعل أربعة جوانب للسلوك المعرفي، وهي:

أولاً: الوعي بمجموعة المعارف المتصلة بما وراء المعرفة: أي الوعي بما أعرفه، وقصد "فلافل" بذلك ما نخزنه من معلومات ومدرجات عن ذواتنا وعن العالم المحيط بنا، تلك المعارف التي نستخدمها كأدوات معرفية عند تعاملنا مع المهام، والأهداف، والأفعال، والخبرات، وقسم "فلافل" معرفة ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات من المتغيرات هي:

* متغيرات متصلة بالفرد: وتشير هذه المتغيرات إلى معرفة الفرد بمستوى تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة وذلك بوصفه معالجا للمعرفة.

* متغيرات متعلقة بالمهمة: المطلوب إنجازها ومتطلباتها، وتعني أن الفرد يتعلم من خلال الخبرة، وبأن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من المعالجة، أي ما لدى الفرد من معلومات

متاحة عن المهمة أثناء الممارسة المعرفية من حيث كونها: منظمة أم مشوشة، مألوفة أو غير مألوفة، شيقة أو مملة....

* متغيرات متعلقة بالاستراتيجية: التي تساعد على التقدم لتحقيق الأهداف. (الزيات:1998)

ثانيا: الوعي بالخبرات المتصلة بما وراء المعرفة: ويقصد بها أي خبرات وجدانية أو معرفية تصاحب ممارستنا للنشاطات العقلية، (والمثال على ذلك إدراك الفرد أنه يشعر بالضيق نتيجة عجزه عن فهم شيء ما قاله شخص آخر).

ثالثا: الوعي بالأهداف أو المهام التي أريد إنجازها: وتشير الأهداف أو المهام إلى الموضوعات التي يدور حولها التفكير أو النشاط المعرفي.

رابعا: الوعي بالأفعال أو الاستراتيجيات: وتشير إلى الأساليب السلوكية التي توظف لتحقيق الأهداف. (أبو رياش، 2014:180)

3-مهارات ما وراء المعرفة:

يُميز "فلافل" مهارات ما وراء المعرفة بصفة عامة إلى:

- وعي الإدراك: تعني الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.
- وعي الذاكرة: تعني الوعي باستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الفرد والتحكم بها وضبطها.
- وعي الاستيعاب: تعني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إذا كان المتعلم فاهما لما يقرأ أو لا والتحكم بها وضبطها.
- وعي الانتباه: تعني الوعي لما ينتبه له الفرد ومدى انتباهه والتحكم به وضبطه.
- وعي التفكير: تعني الوعي بعمليات التفكير المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها. (دوزة، 2004)

غير أن المهارات هذه المهارات تتخذ شكلا عنقوديا مرتبطا ببعضه ببعض بحيث تترتب تحت ثلاث مهارات أساسية هي كالتالي:

أولاً: مهارات التنظيم الذاتي: وهي التي يستخدمها المتعلم عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية، وتتكون هذه المهارة من مهارات فرعية هي:

-الالتزام بأداء مهمة علمية معينة: وتأتي نتيجة قرار المتعلم باختيار هذه المهمة.

-الاتجاه الإيجابي نحو المهمة العلمية: وهو عبارة عن إيمان المتعلم بأنه قادر على أداء المهمة بنجاح.

-السيطرة على الانتباه لمتطلبات المهمة العلمية: وتأتي نتيجة إدراك المتعلم بأنه يجب عليه السيطرة على مستوى ومركز انتباهه لجميع متطلبات المهمة.

ثانياً: مهارات توظيف المعرفة لأداء المهمة العلمية: وهي المعرفة التي تكون في متناول المتعلم وتتكون من المهارات الفرعية التالية:

-المعرفة التقريرية/ التصريحية: وتتضح عندما يعرف المتعلم "ما الاحتياجات التي تتطلبها المهمة"، أو عندما يعرف المتعلم أن هناك شيئاً محدداً عليه القيام به، وتسمى أحياناً بالمعرفة الوثائقية.

-المعرفة الإجرائية/ العملية: هي معرفة تتعلق بالطريقة، أو الأسلوب، أو العملية التي تبرمج بها المعلومات المخزنة، بحيث تخرج في قالب مغاير عما دخلت عليه وذلك بالتنظيم والتسلسل وغيرها من العمليات.

-المعرفة الشرطية: وهي معرفة مقرونة بعلاقة السبب والنتيجة، أو هي نوع من المعرفة يتطلب من الفرد أن يعرف متى يوظف طريقة إدراكية معينة، أي السبب وراء استخدام إجراءات معينة دون أخرى، وتحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة دون أخرى.

ثالثاً: مهارات الضبط الإجرائي: يستخدم المتعلم هذه المهارات عندما يقوم بالعمليات التالية:

- مهارات التقويم: تستخدم هذه المهارات عندما يريد المتعلم تقويم حالة المعرفة التي حصل عليها قبل المهمة وأثنائها، وتحديد المصادر المناسبة، ثم تحديد الأهداف الرئيسية والفرعية للمهمة العلمية.
- مهارة التخطيط: وهي تستخدم قبل وأثناء أداء المهمة، عندما يريد المتعلم اختيار الإجراءات والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة.

- مهارة عمليات التنظيم: يستخدم المتعلم هذه المهارة أثناء قيامه بأداء المهمة، فعادة ما يستخدم المتعلم المهارات الثلاث السابق تحديدها يستخدمها معاً لأداء المهمة وليس بصورة منفصلة أو بمعزل عن المهارات الأخرى.

(أبو الرياش، 2014: 189-188)

4-استراتيجيات تنمية المهارات ما وراء المعرفة:

- نظراً لأهمية توظيف المهارات ما وراء المعرفة في عمليتي التعلم والتعليم، فقد حاول علماء النفس التعلم اشتقاق الطرق التعليمية الفاعلة، وقد اختلفت هذه الاستراتيجيات من تربوي إلى آخر، مع أن هدفها واحد ومن هذه الاستراتيجيات كما بينها "دروزة"(2004):

4-1 طريقة "بوندي" (Bondy,1984): وتعتمد على الشرح والتفسير لمفهوم استراتيجيات المهارات ما

وراء المعرفة، وتتكون من الخطوات التالية:

- جعل الطلاب يحتفظون بسجل لتعلمهم اليومي.
- مناقشة الطلاب في مفهوم استراتيجيات المهارات فوق المعرفة.
- تعليم الطلاب كيف يختبرون مدى فهمهم للمهمة في أثناء معالجتها من خلال طرح أسئلة على الذات.
- تعليم الطلاب كيف يلخصون المادة المدروسة.
- تعليم الطلاب كيف يتبنون طريقة دراسية فاعلة.

-تزويد الطلاب بتغذية راجعة حول نتائج تعلمهم لهذه الاستراتيجيات.

4-2 طريقة "باريس ووينوجارد" (Paris & Winogard, 1990): وتعتمد على الشرح والتفسير المباشر

أيضا. وتتكون من الخطوات التالية:

-شرح مفهوم المهارات فوق المعرفية للطلاب.

-بيان الأسباب التي تدعو لتعليم هذه المهارات.

-توضيح كيفية استخدام هذه المهارات في الواقع العملي.

-بيان متى وأين تستخدم هذه المهارات فوق المعرفية.

-تقييم مدى نجاح توظيف هذه المهارات.

4-3 طريقة "بالين سكار وبراون" (Palinscar & Brown): فهي تختلف عن الطريقتين السابقتين في

أنها تعتمد على التعليم المتبادل والحوار بين الطالب والمعلم، وتعتمد هذه الاستراتيجية على القيام بأربع

عمليات أساسية هي:

-التنبؤ بهدف الموضوع المراد دراسته.

-اشتقاق أسئلة حول المادة المدروسة والإجابة عنها بهدف تعلمها بشكل أفضل.

-توضيح النقاط الغامضة في الدرس.

-تلخيص الدرس بكلمات المتعلم الخاصة.

أما العنوم (2004: 208-209) فيشير إلى العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية تفكير

مهارات ما وراء المعرفية منها:

-الحديث عن التفكير: وهي من الاستراتيجيات لأنها تزود الأفراد بمفردات تساعد في وصف عمليات

تفكيرهم.

-التخطيط والتنظيم الذاتي: من خلال قيام المعلمين بتدريب الطلاب على تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة المواد الضرورية لإكمال النشاط.

-طرح الأسئلة: إعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير أسئلة، وطرحها على أنفسهم.

-التوجيه الذاتي: مساعدة المتعلمين على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلباً للمساعدة.

-استخلاص عمليات التفكير: وتتضمن مراجعة النشاطات، وجمه المعلومات عن عمليات التفكير، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات غير الفعالة، واللجوء إلى مسارات بديلة.

-إعطاء الفرصة للمتعلمين لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم، مثل إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.

-صياغة التنبؤات: جعل المتعلمين يعملون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.

-المعرفة حول التعلم: إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية، فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفة جيدة حول ما تعلمه.

-نقل المعرفة: إطلاع المتعلمين على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.

-حدد ما تعرف وما لا تعرف: حيث يتوجب على الأفراد في بداية أي نشاط أن يتخذوا قراراً حاسماً يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون، لتحديد ما الذي يريدون معرفته.

كما هناك استراتيجيات أخرى تعمل على تنمية المهارات ما وراء المعرفية من بينها:

1-استخدام النقاش والسجلات:

وهنا يحتفظ الطلبة بسجلات يوضحون فيها الاستراتيجيات المختلفة التي استخدموها عند التعلم، كما يمكنهم أن يوفروا معلومات إضافية عن لماذا؟ وكيف؟ وأين تكون هذه الاستراتيجيات فعالة بدرجة أكبر؟ كما يمكنهم تقاسم هذه المعلومات أو التوسع فيها عن طريق المناقشة داخل المجموعة. وقد وجد أن

هذه الاستراتيجية تعمل على رفع مستوى الوعي والمعرفة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي عند المتعلمين وخاصة مهارة المراقبة والضبط.

2-التفكير بصوت مرتفع:

وهذا يتطلب من المعلم أن يفكر بصوت مرتفع أثناء حل المشكلة كي يستطيع الطلبة تطبيق أسلوب التفكير نفسه، حيث إن النمذجة والمناقشة وطرح الأسئلة الذاتية تعمل على تطوير الكلمات التي يحتاجها الطلبة للتعبير عن أفكارهم الخاصة.

3-استراتيجية المشاركة الثنائية للمتدربين:

وهنا يقسم الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة تتكون من طالبين اثنين فقط، حيث يمثل أحدهما دور المفكر الذي يقوم بحل المشكلة، أما الآخر فيقوم بدور المستمع والمحلل لأفكار زميله، وعليه أن يتابع بدقة خطوات الحل ويكون على استعداد لطرح أسئلة على زميله المفكر في حالة ملاحظته لأي خطأ أو غموض بهدف تصويب الأخطاء مباشرة وإعادة الترابط والتنظيم بين خطوات حل المشكلة وبإمكان الزميلين تبادل الأدوار بينهما.

المراجع:

- 1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: (ب.ت)، لسان العرب، ج 6، بيروت
- 2- أبو جادو، صالح، نوفل، محمد بكر (2007)، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- 3- أبو رياش، حسين محمد؛ قطيط، غسان يوسف (2008). حل المشكلات. عمان: دار وائل
- 4- أبو زيد، سالم عطية (2013). الوجيز في أساليب التدريس. دار الجرير، عمان، الأردن
- 5- أبو شريخ، شاهر (د س)، إستراتيجية التدريس. عمان: دار المعتر
- 5- احالم الباز حسن، الفرحاتي السيد محمود (2007)، المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
- 6- بدير، كريمان محمد (2007): التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 7- التدريس طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط 1، (2011)
- 8- الجلاذ، ماجد زكي (2005): تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 9- حسن حسين زيتون (2003)، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم"، ط1 القاهرة: عالم الكتب.
- 10- حسن شحاتة (2016) استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، ط2 القاهرة، مصر
- 11- حسنين محمد مخلوف، (1987)، صفوة البيان لمعنى القرآن، ط3، الكويت.
- 12- حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي (2014) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط2
- 13- الحموي، ابن حجة (1996)، ثمرات الأوراق، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط3، دار الجيل، بيروت
- 14- الحيلة، محمد محمود (2002): الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا "وتعليميا" وعلميا، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- 15- دروزة، أفنان (2004)، أساسيات في علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 16- دروزة، أفنان نظير (2000): النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 17- رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول (2003)، علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- 18- روبرت رتشي: (1979)، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتي، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر.
- 19- الزياد، فتحي مصطفى (1998)، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، مطابع الوفاء، القاهرة.
- 20- سامي محمود ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الأردن.
- 21- سعاد جاد الله، محمد علي سليمان شعلان: (ب.ت)، هذا هو التدريس، القاهرة، مكتبة غريب
- 22- الشهري، عبد الهادي بن ظافر (2000)، استراتيجيات الخطاب-مقاربة لغوية تداولية- ط1، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان
- 23- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، (ب.ت)، التربية وطرق التدريس، ج1، ط15، القاهرة: دار المعارف
- 24- العتوم، عدنان يوسف (2004)، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 25- العتوم، عدنان يوسف (2014)، علم النفس التربوي، "النظرية والتطبيق". عمان: دار المسيرة
- 26- عدنان يوسف العتوم (2004)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان- الأردن.
- 27- عفانة، عزو إسماعيل، اللوح احمد حسن (2008): التدريس الممسر (رؤية حديثة في التعلم الصفي) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 28- علي، محمد السيد (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة، عمان: الأردن

- 29- فهمي، إحسان، عبد الرحيم (2001): فاعلية استخدام لعب الأدوار على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها" مجلة القراءة والمعرفة، العدد التاسع، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- 30- القرشي، أمير إبراهيم، (2001): المناهج والمدخل الدراسي، عالم الكتب، القاهرة مصر.
- القضاة، محمد فرحان، الترتوزي، محمد عوض (2006) أساسيات علم النفس التربوي والتطبيقات، دار حامد، عمان الاردن
- 31- قطامي يوسف وقطامي نايفه (2001)، سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق
- 32- كمال عبد الحميد زيتون (2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 33- مجدي، عزيز إبراهيم (1997) أساليب حديثة في تعليم الرياضيات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
- 34- محمد طه 2006، الذكاء الإنساني، سلسلة عالم المعرفة، العدد 330، الكويت
- 35- محمد عبد القادر احمد (1992)، طرق التدريس العامة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 36- محمود، صلاح الدين عرفة (2006): تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة.
- 37- مريم سليم (2006)، علم النفس التربوي: ط1، دار النهضة العربية، بيروت
- 38- ممدوح محمد سليمان (1988)، أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد 24، السنة الثامنة.
- 39- منيف خضير الضوي (2013)، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ط1 الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 40- نبيلة زكي إبراهيم: (1994)، استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا
- هارون، عبد السلام محمد، 2001، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر
- 41- الهويدي زيد (2010)، أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي، ط2، السعودية