المدخل إلى طرائق التدريس العامة

الأستاذ الدكتور فاضل خليل إبراهيم
أستاذ التربية وطرائق التدريس
كلية التربية الأساسية -جامعة الموصل

١٤٣١هـ
٢٠١٠م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا۟ عِبَادًا لِّى مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّۦنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴿٧٩﴾ ﴾

سورة آل عمران
الآية ٧٩

المناهج و طرائق التدريس د. زيد الحكاني

الإهداء

إلى الذي قال له ربه اقرأ

فعلم البشرية ما لم تكن تعلم

إلى الذي أرسله الله رحمة للعالمين

فهدى الناس إلى الصراط المستقيم

إلى الذي اتصف بالخلق العظيم

فكان خلقه القرآن الكريم

إلى الذي كان يضيق صدره بما يقولون

فعفا واصفح وكان من الكاظمين

إلى معلم هذه الأمة ومربيها

إلى الرسول الأعظم والنبي الأكرم

محمد بن عبد الله (صلى الله عليه وسلم)

أهدي هذا الجهد المتواضع

المؤلف

المناهج و طرائق تدريس د. زيد نيكاني

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

دار ابن الأثير للطباعة والنشر
جامعة الموصل

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفهرست

العنوان	الصفحات
المقدمـــــــــة	١-٤
الفصل الأول : نظرية التدريس	**٥-١٢**
مفهوم نظرية التدريس	٦
١. النظرية	٦
٢. التدريس	٦
٣. نظرية التدريس	٧
اهتمامات نظرية التدريس	٧
أهمية نظرية التدريس	٧
العلاقة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم	٨
نماذج من نظريات التدريس	٩
الفصل الثاني : مصطلحات التدريس	**١٣-٢٤**
طرائق التدريس	١٤
١. تعريفها	١٤
٢. أهمية إلمام المعلم بالطرائق التدريسية	١٤
٣. معايير تحديد الطريقة التدريسية المناسبة	١٤
أساليب التدريس	١٥
١. تعريفها	١٥
٢. أشكالها	١٥
استراتيجيات التدريس	١٧
نماذج التدريس	٢٠
تصميم التدريس	٢٢

استراتيجيات و طرائق التدريس - زيد الكيلاني

العنوان	الصفحات
الفصل الثالث: مهارات التدريس	٢٥-٣٦
- مفهوم مهارات التدريس	٢٦
- مكونات مهارات التدريس	٢٧
أولاً. مهارة التخطيط	٢٧
ثانياً. مهارة التنفيذ	٣٠
ثالثا. مهارة التقويم	٣٦
الفصل الرابع : التدريس الفعال والتدريس المبدع	٣٧-٤٩
التدريس الفاعل	٣٨
١. مفهوم التدريس الفعال	٣٩
٢. من هو المعلم الفعال ؟	٤٠
التدريس المبدع	٤٦
١. ماهية التدريس المبدع	٤٦
٢. مبادئ التدريس المبدع	٤٦
أولاً. مبدأ الإيحاء	٤٧
ثانياً. مبدأ المواجهة	٤٨
ثالثاً. مبدأ العلاج	٤٩
رابعا. مبدأ التأصيل	٤٩
الفصل الخامس: تنويع التدريس واستراتجياته	٥٠-٧٥
مفهوم تنويع التدريس	٥١
الأسس النفسية والتربوية لتنويع التدريس	٥٢
ما مبررات الأخذ بتنويع التدريس ؟	٥٣
الاستراتيجيات الفعالة في تنويع التدريس	٥٦
مهارات مهمة لتطبيق استراتيجيات تنويع التدريس	٧١
أمور ينبغي تجنبها اثناء تطبيق استراتيجيات تنويع التدريس...	٧٣

المنهج وطرائق التدريس - زيد الحيلة

العنوان	الصفحات
الفصل السادس : طرائق تدريسية شائعة الاستخدام	٧٦-١٠٣
- طريقة المحاضرة	٧٧
- طريقة الاستجواب	٨٣
- طريقة المناقشة	٨٩
- طريقتا الاستقراء والقياس	٩٥
الفصل السابع: طرائق تدريسية تقوم على البحث في المعرفة وتنظيمها	١٠٤-١٣٤
- طريقة الاستقصاء	١٠٥
- طريقة حل المشكلات	١١٠
- طريقة الوحدات	١١٨
- طريقة المشروع	١٢٤
- طريقة التعيينات	١٣٠
الفصل الثامن : طريقتا التعلم التعاوني والتعلم الفردي	١٣٥-٥٤
- طريقة التعلم التعاوني	١٣٦
- طريقة التعلم الفردي	١٤٧
الفصل التاسع : طرائق تدريسية للتمكن والإبداع	١٥٥-٧٥
- طريقة التعلم من أجل التمكن	١٥٦
- طريقة لعب الدور	١٦١
- طريقة العصف الذهني	١٦٦
- الترابط والتكامل في طرائق التدريس	١٧٤
المصادر العربية	١٧٦-١٨١
المصادر الأجنبية	١٨١-١٨٣

المنهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

المقدمة

حظي الأدب التربوي بمفاهيمه ونظرياته وتطبيقاته باهتمام العديد من الباحثين ، فظهرت الكتب والمجلدات والموسوعات والدوريات والقواميس لتدل الطلبة والمعلمين والمربين الى مضامين العلوم التربوية وما يتصل بها من اشكاليات نظرية ومعالجات اجرائية .

ولقد طرحت تلك المراجع محتوى الادب التربوي بمختلف تصنيفاته، وفق مستويات متباينة من الاصالة والجودة والدقة والامانة ، فما نشره التربويون والعلماء والمنظرون الاوائل امثال : الغزالي وابن خلدون والقابسي وبياجيه وبرونر وسكنر وجاردنر وعبد الله عبد الدائم وجابر عبد الحميد جابر وغيرهم من مؤلفات حملت بلا شك الاصالة ، كونها جاءت ترجمة لافكار ونظريات وبحوث ميدانية وضعها هؤلاء ، فاصبحت مراجع لا يستغنى عنها في ميدان التربية والتعليم . وتوالت الاصدارات عبر السنين الى ان وصلت اليوم وبفضل التطور التقني في ميدان الطباعة والنشر الى الذروة في الكثرة ، الا انها حملت في تضاعيفها الغث والسمين .

ان مما يؤخذ على الاصدارات التربوية الحديثة وخاصة كتب طرائق التدريس العامة ، هو الاسهاب في العرض واعتماد الاسلوب الانشائي الوصفي ، دون التركيز على الاساسيات من المفاهيم والمقولات والحقائق ، علماً أن الادب التربوي في ميدان طرائق التدريس ومناهجه يتصف بتكرار المفاهيم والمصطلحات وتداخلها مع بعضها ووجودها في اكثر من موقف واسلوب تعليمي او طريقة تدريسه وتكاد مفاتيحها تضيع امام الطالب أو القارئ .

ان عدم اعتماد الاسلوب المقنن واللجوء الى السرد الانشائي غير التحليلي في طرح الافكار التربوية كانت احدى الانتقادات الموجه للكثير من الاصدارات الحديثة وخاصة الكتب والموسوعات .

وفي خضم تلك الاشكالات ، عزم المؤلف اصداركتاب حول طرائق التدريس تحت عنوان (المدخل الى طرائق التدريس العامة) ، وهو خلاصة تجربة امتدت عشرين سنة في التدريس الجامعي والبحث التربوي .

ويحسب المؤلف ان اهمية هذا الكتاب تكمن في الآتي :

- انه مدخل الى طرائق التدريس العامة بشموليتها وتنوعها واساليبها ومهاراتها .
- اعتماده وضوح الفكرة وانتقاء المصطلحات والافكار والمفاهيم والصياغات العلمية واللغوية وبشيء من التركيز والاختصار .
- مناقشته لبعض الآراء والاشكاليات ذات الصلة بتداخل المصطلحات والمفاهيم والقضايا في طرائق التدريس .
- استعماله للمصادر العربية والاجنبية الحديثة وتوثيق الآراء والتعريفات والمضامين المعرفية الاساسية ، والاستعانة بخبرة الباحث وتصوراته في الصياغات والافكار الاخرى .
- تبنى الكتاب لمفهوم (المعلم) كتسمية مهنية دالة على كل من يمارس مهمة التدريس بغض النظر عن المرحلة الدراسية في التعليم العام ، وعليه لم يتبنى المؤلف اشكالية التفريق بين المعلم والمدرس كعنوانين وظيفيين للدلالة على نمطين من المهنة . ان استخدام لفظة (المعلم) هو الشائع في كل الادبيات التربوية العربية وبنسبة ٩٥% أو أكثر .
- استعمل الكتاب مفهومي (التعليم) و(التدريس) بصيغة مترادفة ، ايماناً من المؤلف بان الاثنين يعطيان دلالة واحدة في التناول بالرغم من

محاولة البعض التفريق بينهما . كما تناول الكتاب مفهـــومي (التلميـــذ) و(الطالب) بذات الصيغة المترادفة .

- انسجام محتوى الكتاب مع مفردات مادة طرائق التدريس العامة المقررة في الكليات التربوية وبوجه خاص كليات التربية الاساسية .
- ايراد الكتاب لبعض الامثلة التطبيقية لبعض الطرائق التدريســية ووفــق سياق عرض كل طريقة .

ويحمل الكتاب الحالي بين دفتيه فصولاً تسعة وعلى النحو الآتي :

جاء الفصل الاول تحت عنوان (نظرية التدريس) متناولاً مفهوم نظرية التدريس وأهميتها واهتماماتها ، والعلاقة بينها وبين نظريات التعلم مع تقديم نماذج لها .

وحاول الفصل الثاني البحث في اشكاليات (مصطلحات التدريس) : طرائق واساليب واستراتيجيات ونماذج وتصميمات .

اما الفصل الثالث فقد تناول (مهارات التدريس) من حيث مفهومها ومكوناتها وبوجه اخص مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وما تفرع عنها من مهارات .

وسعى الفصل الرابع الى تقديم مفهومي (التدريس الفعال) و(التدريس المبدع) مركزاً على النموذج الذي طرحته (اندرسون) في كتابها انماء فعالية المدرسين ، فضلا عن طرحه للمبادئ الاربعة للتدريس المبدع وهي مبادئ الايحاء والمواجهة والعلاج والتأصيل.

وتخصص الفصل الخامس في استعراض موضوع جديد ومعاصر طرحته الادبيات التربوية ألا وهو (تنويع التدريس واستراتيجياته) ، فبدأ

الفصل بمفهوم تنويع التدريس ثم مبرراته فأسسه فمبادئه ، واستعرض الاستراتيجيات العشرة لتنويع التدريس ومهاراتها في التطبيق .

اما (طرائق التدريس شائعة الاستخدام) فكانت عنواناً للفصل السادس وهي على التوالي طرائق : المحاضرة ، والاستجواب ، والمناقشة ، والقياس والاستقراء . وركز المؤلف في هذا الفصل والآتي من الفصول على الطرائق من حيث مفهومها وماهيتها وأسسها ومزاياها والخطوات الاجرائية لتدريسها .

وتناول الفصل السابع (طرائق التدريس التي تقوم على البحث في المعرفة وتنظيمها) وهي طرائق الاستقصاء ، وحل المشكلات ، والوحدات والمشروع ، والتعيينات .

وبحث الفصل الثامن في (طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي) .

واختتم الكتاب بالفصل التاسع الذي جاء تحت عنوان (طرائق تدريسية للتمكن والابداع) وهي على التعاقب طرائق : التعلم من اجل التمكن، ولعب الدور ، والعصف الذهني .

وفي الختام يأمل المؤلف ان يعود الكتاب الحالي بالفائدة على طلبة الكليات التربوية في الدراسات الاولية ، ويكون منطلقاً لمزيد من البحث والتناول لطلبة الدراسات العليا ، وان يفيد كذلك المعلمين في الميدان ، والباحثين في تخصص طرائق التدريس ، فضلاً عن ذوي الاهتمامات التربوية من القراء .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

أ.د. فاضل خليل ابراهيم

جامعة الموصل – العراق

fadhil_online@yahoo.com

الفصل الأول

نظرية التدريس

- مفهوم نظرية التدريس
- اهتمامات نظرية التدريس
- أهمية نظرية التدريس
- العلاقة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم
- نماذج من نظريات التدريس

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

مفهوم نظرية التدريس :

لغرض التعرف على مفهوم (نظرية التدريس) لابد أولاً من تعريف مفهومي : النظرية والتدريس .

١. النظرية :

النظرية هي : مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين المصاغة نظرياً لتشكل الأساس المرجعي للتطبيقات العملية ، وتعد بمثابة المعيار للسلوك العلمي او الانساني .

وتعرف كذلك بأنها : مجموعة من التصورات الذهنية (العقلية) تتكامل في نظام معين يوضح العلاقة بين مجموعة من المبادئ والتعميمات العلمية أو العلاقات أو الظواهر ، وقد تعتبر فرضية تفسر ظاهرة ما وتتسم بالشمول الواسع وتحتاج غالباً الى التجربة والإثبات (سماره والعديلى ٢٠٠٩) .

٢. التدريس:

التدريس هو : توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع الموقف التعليمي بهدف إكسابه الخبرات المطلوبة ، وفقاً للأهداف التربوية .

ويعرف بأنه : نشاط يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسة هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم ، ويستهدف مساعدة الطلبة على التعلم ، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه (قطامى ٢٠٠٤) .

ويرى محمود (٢٠٠٦) بان التدريس عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين في الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل (محمود ٢٠٠٦) .

المنافع و طرائق التدريس زياد الكيلاني

٣. نظرية التدريس:

تعرّف نظرية التدريس بأنها : عبارات نظرية ذات طبيعة توجيهية- معيارية تهدف الى اختيار الطرائق والأساليب والنماذج التعليمية التي تستخدم لتسهيل عملية التعلم ، وتستند الى نظريات التعلم . وتحاول نظرية التدريس ان تجيب على ثلاثة أسئلة رئيسة :

- كيف يتصرف المعلمون ؟
- لماذا يتصرفون بهذه الطريقة ؟
- ما هي آثار هذه التصرفات على المتعلمين ؟ أي كيف يؤثر سلوك المعلم على تعلم التلاميذ وعلى شخصياتهم ؟

إهتمامات نظرية التدريس

تسعى نظرية التدريس الى وصف وضبط الموقف التعليمي وتفسير السلوكيات الآتية :

١. سلوك المعلمين : كيف يتصرفون ؟ ولماذا يتصرفون بهذه الطريقة ؟
٢. سلوك التلاميذ : ماذا يتعلمون ؟ كيف يتعلمون ؟ ما أسباب تعلمهم ؟
٣. أثر سلوك المعلمين على التلاميذ .
٤. الوصف والتنبؤ بالطرق التي يؤثر فيها سلوك المعلمين على تعلم التلاميذ (توق ١٩٧٨) .

أهمية نظرية التدريس

تكمن أهمية نظرية التدريس في المجالات الآتية :

١. تحديد بيئة مثلى للتعلم .
٢. تنظيم بنية المادة التعليمية وتسلسلها .
٣. اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

٤. توفير الأساس المنطقي لتفسير ما يدور داخل قاعة الدرس .
٥. وضع معايير واضحة لتقويم المعلمين لأساليب تدريسهم .
٦. مساعدة المتعلم على معرفة دوره في خطة الدرس وتطبيقاته .

العلاقة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم

التعلم هو مجموعة من التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليه من خلال قياس أدائهم المعرفي والوجداني والنفسحركي في ضوء الخبرات التي مروا بها (محمود ٢٠٠٦) .

وتسعى نظرية التعلم الى وصف وتفسير الشروط التي يحدث ضمنها التعلم ، كما تصف وتفسر تلك الشروط التي تعرقل حدوث التعلم . فنظرية التعلم إذن عبارة عن مفهوم عام ينطبق على كل المهمات التعليمية وفي كل المواقف سواء في المدرسة أو خارجها . فنظرية (ثورندايك) في التعلم مثلاً ، تقول : أنه حتى يحدث التعلم فان المؤثر والاستجابة يجب أن يحدثا معاً عدداً من المرات ، وان الثواب يجب ان يعقب هذه الاستجابة حتى يقوى التعلم وتستديم آثاره .

ومن هنا نرى ان نظرية التعلم أعم واوسع من نظرية التدريس ، وان نظرية التدريس ينبغي أن تبنى على نظرية التعلم ، لأن سلوك المعلمين ما هو إلا جزء من المؤثرات البيئية التي يمكن أن تؤثر في عملية التعلم .

ان العلاقة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم ليست علاقة بسيطة او مباشرة ، وإنما علاقة قائمة على الاعتماد ، أي اعتماد نظرية التدريس على نظرية التعلم . فعلى الرغم من ان نظرية التعلم لا تستطيع ان تحدد لنا كيف يمكن لنا ان ندرس مادة بشكل أفضل ، إلا أنها تقدم لنا أحسن منطلق

لاكتشاف المبادئ العامة للتعلم التي يمكن ان توضع على شكل علاقات سببية أو ترابطية (توق ١٩٧٨) .

ويرى اوزبل Auswbel بأن نظرية التدريس تسعى الى تحويل أو تحوير نظرية التعلم من نظرية سلوكية أو معرفية عامة مجردة الى نظرية ترتبط بالتعلم الصفي .

نماذج من نظريات التدريس

تصنف نظريات التدريس الى نوعين هما :

١. النظريات البنائية في التدريس

تقوم على الأسس الآتية :

أ. المتعلم هو العنصر الفعال في عملية التعليم .

ب. تهتم بالعمليات المعرفية للمتعلم (الأبنية المفاهيمية) .

ج. دور المعلم يقوم على تهيئة التعلم ليجعل التلميذ يبني معرفته بنفسه .

٢. النظريات السلوكية في التدريس

تقوم على المبادئ الآتية :

أ. المتعلم هو المستجيب للمؤثرات .

ب. تهتم بالسلوك الظاهر للمتعلم .

ج. دور المعلم يقوم على تهيئة بيئة التعلم ليشجع التلميذ على تعلم السلوك المرغوب .

وتعد نظريات كل من (برونر) و(اوزبل) و(جانييه) و(سكنر) من أشهر تلك النظريات التي ساهمت في تطوير أساليب التدريس ، حيث تمثل الثلاثة الأولى البنائية والأخيرة السلوكية.

المنهج وطرائق التدريس - زيد الحيلة

١. نظرية برونر

أسهمت نظرية برونر Bruner في تقديم طريقة تدريسية لتعليم المفاهيم سميت بالطريقة الاكتشافية ، ويتضمن الاكتشاف نوعين من التفكير : التفكير الحدسي ، وهو استبصار تخميني يقود المتعلم الى التوصل الى حل فجائي للمشكلة . والتفكير التحليلي الذي يسير في خطوات متتابعة من تحديد المشكلة الى حلها . ويرى برونر أن المفاهيم تتكون لدى المتعلمين من خلال :

أ. إدراك خصائص الأشياء

ب. معرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها .

ج. فهم الأساس التصنيفي لها .

د. تبويبها وتمييزها عن غيرها .

٢. نظرية اوزبل

تعتمد نظرية اوزبل Ausubel على (البنية المعرفية) في تفسيرها لعمليتي التعليم والتعلم ، (فالتعلم يكون ذو معنى إذا ارتبط بالبنية المعرفية المتكونة لدى المتعلم من قبل) ، ويصعب تعلم فكرة أو مصطلح أو كلمة لا يوجد ما يكافئها في بنية المتعلم ، ومن ثم تصبح لا معنى لها ، فيلجأ التلميذ الى حفظها عن ظهر قلب مما يسهل نسيانها .

ويرى اوزبل ان المعلم يقدم المعلومات للتلميذ بطريقتين :

أ. استقبالية (متكاملة ونهائية) .

ب. استكشافية (ناقصة يكتشفها المتعلم) .

أما بالنسبة للمتعلم نفسه فإنه يستقبل تلك المعلومات بأحد الأسلوبين:

أ. تعلم استظهاري (يحفظها حفظاً أصما دون ان يفقه معناها) .

ب. تعلم ذو معنى (يستخدمها ويربطها ببنيته المعرفية بعد ان فقه معناها) .

وترتبط نظرية اوزبل باستراتيجية (المنظمات المتقدمة) بنوعيها الشارح (expository) والمقارن (comparative) (عطية ، ٢٠٠٨) .

٣. نظرية جانييه

اختلف جانييه (Ganne) عن برونز في التعلم الاكتشافي ، وعن اوزبل في التعلم ذي المعنى ، اذ هو يرى أن الموقف التعليمي يبنى على اساس تحليل المهمة التعليمية (تحليل العمل والتصنيف) ، محددا أنماط التعلم بثمانية اصناف متدرجة بشكل هرمي : بدأ من قاعدة الهرم التعلم الاشاري – ثم تعلم المثير والاستجابة – فالتسلسل الحركي – فالترابط اللغوي – ثم تعلم التمييز – فتعلم المفهوم – فتعلم القاعدة – وانتهاء باعلى الهرم تعلم حل المشكلات .

ويرى جانييه أن لكل نمط شروطه الداخلية والخارجية ، تتعلق الاولى بالمتعلم نفسه ، وهي : الحافز والاستعداد والرغبة والانتباه والقدرات والمهارات اللازمة لبدأ التعلم . اما الثانية فذات صلة بالبيئة التعليمية المتوفرة لحدوث التعلم . وفي ضوء انماط التعلم يعد تنظيم المحتوى والطريقة التدريسية بشكل هرمي ايضا ، قمته أكثر الموضوعات تعقيداً وتركيبا وتتدرج في اليسر كلما اتجهنا نحو قاعدة الهرم .

٤. نظرية سكنر

اختلفت نظرية سكنر Skinner عن النظريات آنفة الذكر ، فهي تنتمي الى النظريات السلوكية في التدريس ، كما إنها اختلفت عن النظريات السلوكية التقليدية ، إذ نادت بتحليل السلوك الاستجابي الى خطوات اجرائية تعزز كل منها الأخرى وتؤدي الى ظهور استجابة كلية يحدث على أثرها التعلم .

ووفقاً لمحتوى نظريته ، وضع سكنر طريقة التعلم الفردي (الذاتي) والتي تسير على وفق الخطوات الآتية :

أ. تحديد الهدف السلوكي بدقة .

ب. تحديد نقطة البداية في التعليم في ضوء خبرات المتعلم .

ج. تقسيم المهمة التعليمية الى سلسلة من الخطوات الإجرائية المتتابعة .

د. تعزيز كل خطوة من خطوات المهمة الى ان يتحقق الهدف بنجاح (سركيز وخليل ١٩٩٦).

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل الثاني

مصطلحات التدريس

- طرائق التدريس
- أساليب التدريس
- استراتيجيات التدريس
- نماذج التدريس
- تصميم التدريس

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

طرائق التدريس: Teaching Methods

١. تعريفها:

الطريقة في اللغة جمعها طرائق ، والطريقة : السيرة ، وطريقة الرجل : مذهبه . يقال : هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة ، وقوله تعالى : "وان لو استقاموا على الطريقة" (ابن منظور ، لسان العرب ، م٢، ص٥٨٨).

أما الطريقة اصطلاحاً ، فهي الوسائل اللفظية والمادية التي يستخدمها المعلم لإيصال المعرفة الى التلاميذ واحداث التفاعل معهم بشأنها ، تحقيقاً للاهداف التعليمية والتربوية (ابراهيم ، ١٩٩٧) .

وتعرف أيضاً بانها : نقل الحقائق والمفاهيم والقيم والمهارات الى المتعلمين بصيغة منظمة تتفق مع خصائصهم العقلية والنفسية لتساعدهم على التعلم وإنماء شخصيتهم وفقاً للأهداف المنشودة .

٢. أهمية إلمام المعلم بالطرائق التدريسية

إن إلمام المعلم بالطرائق التدريسية يحقق له ولتلاميذه الفوائد الآتية:

أ. ترجمة الأهداف المعرفية للمنهج الى مهارات واتجاهات وقيم .

ب. إحداث عملية التعلم لدى التلاميذ وفقاً للأهداف المنشودة .

ج. تتحكم في صعوبة المادة التدريسية أو سهولتها بالنسبة للتلاميذ .

د. تعد معياراً لنجاح المعلم أو فشله في التدريس .

ه. تساعد في التواصل الإنساني مع التلاميذ وأولياء الأمور .

و. تعين في إنماء شخصية التلاميذ والاستجابة لحاجاتهم .

ز. تساهم في تطوير نظريات التدريس .

٣. معايير تحديد الطريقة التدريسية المناسبة

لكي يتم اختيار الطريقة التدريسية للموقف التعليمي لابد من إجابة المعلم على الأسئلة الآتية :

أ. هل تثير الطريقة انتباه التلاميذ وتنمي الدافعية لديهم ؟

ب. هل تنسجم مع المستوى الذهني والنمو المعرفي لدى التلاميذ ؟

ج. هل تساعد في تحقيق الأغراض السلوكية للدرس ؟

د. هل تحافظ على نشاط التلاميذ أثناء التعلم وتشجعهم على مواصلته بعد الدرس ؟

ه. هل تنسجم مع محتوى المادة-الدراسية ؟

أساليب التدريس Teaching Styles

١. تعريفها

تعرف أساليب التدريس بانها : طريقة المعلم في التعامل مع الموقف التعليمي ، والمفضلة لديه وفقاً لفلسفته وخبرته في التدريس ، وتؤدي الى ظهور الفروق الفردية بين المعلمين داخل المؤسسة التعليمية . عليه فان أساليب التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلمين .

٢. أشكالها

يتم تناول أساليب التدريس في صورة مداخل ثنائية التشعيب مثل :

أ. أسلوب التدريس المباشر ، ويتضمن ممارسة المعلم للسلطة المباشرة في توجيه التلاميذ ونقد سلوكهم . يقابله أسلوب التدريس غير المباشر ، ويقوم على قبول مشاعر التلاميذ ومخاطبة ذاتهم في تعليمهم وتوجيههم وتعديل سلوكهم .

ب. اسلوب قائم على المدح المعتدل يعارضه أسلوب معتمد النقد المفرط .

ج. اسلوب قائم على التغذية الراجعة الفورية يقابله أسلوب قائم على التغذية الراجعة المؤجلة أو (أسلوب يستعمل التغذية الراجعة وآخر لا يستعملها).

د. أسلوب يعتمد الوضوح في عرض محتوى الدرس وأسلوب أخر يعرض المحتوى ذاته بحيثياته المعرفية المكتوبة (الغموض في العرض) .

ه. أسلوب يستخدم أفكار التلاميذ من خلال إعادة او تعديل أو تأصيل جمل أو كلمات تتضمنها خبراتهم وإيجاد العلاقة بينها وبين أفكار المعلم . يعارضه أسلوب يعد أفكار المعلم هي الأساس وانه مصدر المعرفة ولا فائدة من استعمال أفكار التلاميذ .

و. اسلوب يتسم بالحماس وأسلوب يتصف بالفتور .

ز. أسلوب التدريس التسلطي يعاكسه أسلوبُ التدريس التشاوري (الديمقراطي) .

ح. أسلوب يعتمد التنافس الفردي بين التلاميذ وآخر يقوم على التعامل الاعتيادي معهم بوصفهم مجموعة في صف دراسي .

ويلحظ أن بعض الباحثين يستعمل مصطلحي (طرائق التدريس) و(أساليب التدريس) بمعنى واحد ، إذ يقول كل من مرعى والحيلة (٢٠٠٧): "أما بالنسبة لأساليب التعليم فهي نفسها طرق التعليم" ، أما الخولي (٢٠٠٠) فيمزج بينهما فمرة يسمى الطريقة أسلوب ومرة اخرى يسمى الأسلوب طريقة . أما زيتون (٢٠٠١) فلا يعطي حدوداً فاصلة بين المصطلحين في كتابه (أساليب تدريس العلوم) ، ففي الوقت الذي يعد المناقشة طريقة تدريسية ، إلا أنه يعرفها بأنها (أسلوب تعليمي- تعلمي) .

إن الدلالة اللفظية والاصطلاحية تشيران الى وجود فرق بين طرائق التدريس وأساليبه، فطرائق التدريس ذات صلة بوسائل لنقل المعرفة الى التلاميذ لها مفهومها وخصائصها وإجراءاتها المعروفة في أدبيات التدريس ، أما الأساليب فهي ذات صلة بشخصية المدرس وفلسفته ومعرفته التربوية . ومما يدل على الفرق بين المصطلحين هو مضمون أداة تكمان (Tuchman 1976) في تقويم أساليب التدريس ، حيث قسم تلك الأساليب الى أربعة محاور هي : (الإبداع- والقوة- والسلوك المنظم- والدفء والتقبل) ، ويحتوي كل محور على سبعة فقرات تقيس كل فقرة صفتين متضادتين في المعنى ، إحداهما إيجابية والأخرى سلبية . ولو استقرانا تلك

الأساليب لرأيناها تنطبق على استعمال كل الطرائق التدريسية ولا تتصل بمحتوى طريقة بعينها إنما ذات صلة وطيدة بالمعلم ذاته .

ووفقاً للاستنتاج آنف الذكر ، فإن إطلاق تسمية أساليب على أنماط الطريقة فيه خطأ مفاهيمي ، فمثلاً يقول السامرائي وآخرون (٢٠٠٠) : (لطريقة المناقشة أساليب أربعة ...) وكذلك السكران (١٩٨٩) يعد طريقة الإلقاء ، مثلا لها أساليب عديدة منها (أسلوب المحاضرة) و(أسلوب العرض القصصي) ... وكلها تتعارض مع الاستنتاج آنف الذكر ، وفيها من اللبس الشيء الكثير .

يقول كل من ارونستين ولاسلى (Ornstein and Lesley 2004) (لو لاحظت معلمين مختلفين في العمل ، ومن ضمنهم أساتذة كليتك ، يمكنك أن تشعر بأن كل واحد منهم له أسلوبه الخاص في التدريس ، وفي تنظيم الصف ، وفي إيصال الدرس) .

استراتيجيات التدريس Teaching Strategies

الاستراتيجية هي ترجمة حرفية للكلمة الانكليزية Strategy ، وهي بدورها مشتقة من كلمتين إغريقيتين هما : Stratus وتعنى الجيش ، وAgain وتعنى يقود ، والكلمتان تشيران الى علم القيادة العسكرية ، ومن هذه الجذور اتخذ هذا المصطلح معنى أوسع واشمل بحيث أصبحت الاستراتيجية كمفهوم اصطلاحي تشير الى خطة محكمة للوصول الى هدف محدد (عبيد ٢٠٠٩) ، وهي كذلك إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته . ويرى البعض (الصرايرة وآخرون ٢٠٠٩) ان الاستراتيجية هي : فن استخدام الإمكانات والموارد المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة .

وتتضمن الإستراتيجية في أي مجال الأركان الآتية :

أ. هدفاً واضحاً محدداً .

المنهج و طرائق التدريس - زياد الكسكاني

ب. رغبة وإصرار لبلوغ هذا الهدف .

ج. تحركات (أو تكتيكات) متتابعة للوصول الى الهدف .

د. مرونة عقلية تتمثل في توفر بدائل لكل تحرك .

ه. سعياً حثيثاً لبلوغ الهدف .

أما إستراتيجية للتدريس ، فهي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة ، تتصف بالشمولية والمرونة ومراعاة طبيعة المتعلِّم ، وهي تمثل الواقع الفعلي لما يحدث داخل الصف من استثمار للإمكانيات المتاحة ، من أجل تحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها (طربية ٢٠٠٨).

ويعرفها سمارة والعديلي (٢٠٠٨) بأنها "مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة ، وتشمل الإستراتيجية العناصر الآتية : الأهداف التدريسية ، والحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه ، وإدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية ، واستجابات الطلبة الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها" .

ووفقاً للتعريف آنف الذكر يمكن تحديد مكونات استراتيجية التدريس بما يأتي :

١. الأهداف التدريسية .
٢. التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه .
٣. الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف .
٤. الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة .
٥. استجابات الطلبة بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها (رواشدة وآخرون ٢٠٠٤) .

وينبغي أن يكون للمعلم في إطار ممارسته للعملية التعليمية داخل الصف او في المدرسة إستراتيجية تدريسية تستند الى هدف واضح ومحدد يسعى الى تحقيقه ، وان يضع خطة تتضمن تحركات مرنة لبلوغ هذا

الهدف، وان يكون لديه بدائل تتكيف مع طبيعة الدرس، وطبيعة المتعلمين ، ومدى توفر التقنيات التربوية ، وأساليب تقويم تحصيل الطلبة ، وان تستند الى نظريات التعلم .

ويلحظ ان هناك من يستخدم مصطلح استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بنفس المعنى ، وهناك من يميز بينهما إذ أن "الاستراتيجية قد تتضمن اكثر من طريقة أثناء تحركات المعلم وتكتيكاته لأداء مهمة تعليمية متعددة المراحل .. والاستراتيجية هي المظلة أو المخطط المنظومي الذي يتضمن أكثر من طريقة" (عبيد ٢٠٠٩) .

وتفرق قطامي (٢٠٠٥) بين الاستراتيجية والطريقة على النحو الآتي:

١. الاستراتيجية خطة تتضمن الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة ، بينما الطريقة هي الإجراءات والكيفيات التي يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة التعلم الى المتعلم .
٢. الاستراتيجية تتضمن كل مواقف العملية التعليمية من أهداف وطرائق ووسائل تقنية وتقويم نتائج العملية التعليمية ، بينما الطريقة تتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها .

ويرى جامل (٢٠٠٢) ان استراتيجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة ، واستغلال دوافع التلاميذ ، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم ، وتوفير المناخ الصفي الملائم أما طريقة التدريس فهي تمثل إحدى وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق ذلك التعلم الفعال ، وهذا يعني ان الاستراتيجية أشمل من الطريقة .

من خلال استقراء تعريفات المصطلحات التدريسية –آنفة الذكر– يمكن الوصول الى استنتاج مفاده أن ثمة حدوداً مفاهيمية فاصلة بين الطرائق والأساليب والاستراتيجيات ، إذ الفروق واضحة في الدلالة اللفظية

وفي المعنى الاصطلاحي ، فضلاً عن التطبيقات الميدانية في البيئة الصفية والمدرسية ، إلا أن الاستراتيجية تحتضن كلا من الطريقة والأسلوب .

نماذج التدريس Teaching Models

نموذج التدريس ، هو نسق تطبيقي لنظريات التعلم في داخل غرفة الصف ، وهو مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة ، ويقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما يسهل تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والنفسحركية (سماره والعديلي ٢٠٠٩) .

وتساعد نماذج التدريس المعلم في تخطيط نشاطاته التعليمية وتنفيذها في مناخ صفي ملائم ، يكفل تعليماً فعالاً ، ينعكس في أداء او تحصيل مرغوب فيه .

ويرى الخوالدة وآخرون (١٩٩٣) أن نظريات التدريس استثمرت مبادئ التعلم المستحصلة من نظريات التعلم ، ونظمتها في نماذج تدريسية تقوم على فروض سايكلوجية ومنطقية من شأنها أن توجه نشاط المعلم التعليمي داخل غرفة الصف ، لتحسين التطبيقات العملية للتربية ، وقد تعددت هذه النماذج بتعدد نظريات التعلم . ومن أمثلة هذه النماذج : نموذج بياجيه- نموذج اوزبل- نموذج جانييه- نموذج برونر .

وهنا إشارة واضحة الى تداخل مفهومي النظرية والنموذج ، فالنماذج المشار إليها هي نظريات تدريسية (ينظر الفصل الأول) ، ويبدو ان مفهوم نموذج التدريس قد استخدم من قبل البعض كبديل لمفهوم نظرية التدريس ، بسبب ما يراه البعض من صعوبة إيجاد نظرية ثابتة للتدريس لصعوبة السيطرة على الموقف التعليمي لكثرة متغيراته وتداخلها ، على عكس نظريات التعلم التي تستند الى نتائج البحوث المختبرية في ظروف منظمة .

وتأخذ النماذج التدريسية مسارات متعددة ، إلا أنها تجمعها قواسم مشتركة لكونها مصدراً للتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين داخل الصف ، وكمصدر لمعالجة المعلومات والخبرات الشخصية للفرد المتعلم ، فضلاً عن أنها مصدراً لتعديل سلوك المتعلمين وفقاً لاستراتيجيات معينة (رزوقي وآخرون ٢٠٠٥) .

وفي الاتي أمثلة على نماذج تدريسية ارتبطت بإحدى نظريات التعلم أو بإحدى طرائق التدريس :

١. نموذج سكمان الاستقصائي
٢. نموذج درايفر البنائي
٣. نموذج ميرل- تنسون الاستنتاجي
٤. نموذج هيلدا تابا الاستقرائي
٥. نموذج بوسنر للتغيير المفاهيمي
٦. نموذج روثكوف- لتعليم المواد المكتوبة
٧. نموذج جوردون للتفكير الابداعي
٨. نموذج هربارت ثيلين للتحري الجماعي

وثمة من يطلق تسمية أنماط التدريس للدلالة على نماذج التدريس فيعرف (النمط التدريسي) بأنه مجموعة من إجراءات منظمة توجه عملية تنفيذ الأنشطة التعليمية ، وتقوم على مجموعة من المسلمات او الافتراضات المقبولة دون برهان ، وتنطوي على مجموعة من التعريفات للمصطلحات والمفاهيم ، ومجموعة من القواعد والمبادئ التي تحكم العلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة ومجموعة من الفرضيات التي على المعلم أن يعمل على التحقق منها .

ونقف هنا أمام اشكالية مصطلحية أخرى ألا وهي التداخل بين (نماذج التدريس) و(انماط التدريس) ، فهي ذات الشيء عند مرعى والحيلة (٢٠٠٧) إذ يشير: "أهتم العلماء في السنوات الأخيرة بما يسمى بنظريات التعليم ، ولقد تمخض عن هذا الاهتمام إيجاد ما يسمى بنماذج أو

انماط التعليم ... وان بناء أي نمط أو نموذج تعليمي يجب أن يعتمد على أصول سايكلوجية ذات علاقة وثيقة بالتعلم" .

ومن خلال الاستقراء اللغوي للفظة (نمط) نجد أنها تعنى "النوع من الشيء" والتنميط : "الدلالة على الشيء" (الفيروز أبادي ٢٠٠٧) . وهذا يشير الى أن مصطلح انماط التدريس (التعليم) لا تتوافق دلالتها اللغوية مع الدلالة الاصطلاحية التي عرفت بها ، والتي هي النماذج بعينها . فأنماط التعليم تعنى أنواع التعليم ، كان نقول : النمط التنافسي والنمط التعاوني والنمط الفردي ، وهي كلها أنواع من التعليم ، وكان نقول كذلك أنماط التعليم الجامعي ... أما نماذج التدريس فهي أصح في الاستخدام للدلالة على المضمون الذي هو أقرب الى نظريات التدريس .

تصميم التدريس Teaching Design

التصميم لغة : كلمة مشتقة من الفعل صمم ، أي عزم ومضى على امره بعد تفحص دقيق للأمور في جميع جوانبها .

التصميم اصطلاحاً : يعنى هندسة الشيء بطريقة ما على وفق محكات معينة.

تصميم التدريس : عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم ، وتطويره، وتنفيذه ، وتقويمه ، وبما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم .

ويعرف بانه العلم الذي يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية (الأدوات، والمواد ، والبرامج ، والمناهج) المراد تصميمها ، وتحليلها ، وتنظيمها ، وتطويرها ، وتقويمها . وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع ، وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرق التدريسية في أقل وقت وجهد ممكنين .

ويعرف كذلك بانه علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق التدريسية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيا وتطويرها على وفق شروط معينة (الحيلة ٢٠٠٣) .

ويعرفه البعض بانه علم يبحث في طرائق التدريس ، وتطبيقها ، وتطويرها ، وجعلها بالشكل الذي يؤدي الى تحقيق الأهداف المطلوبة من التدريس (عطية ٢٠٠٨) .

ويشير سماره والعديلي (٢٠٠٩) الى أن تصميم التدريس هو "وضع المخططات والمسودات الأولية وتحضير المواد التعليمية ، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة ، وتحديد الأساليب من خلال تحديد المكونات الآتية : صياغة أهداف المادة او البرنامج التعليمي ، تحضير وكتابة أسئلة الاختبارات ، وضع الهيكل العام للمادة التعليمية وتخطيط طريقة التقويم للمادة أو البرنامج التعليمي" .

وتكمن أهمية علم تصميم التدريس في محاولته بناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة (نظريات التعلم) والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم) من جهة أخرى . فضلاً عن اعتماد الجهد الذاتي للمتعلم في عملية التعلم ، واستخدام الوسائل والمواد والأجهزة التعليمية بطريقة مثلى ، وتوضيح دور المعلم على انه منظم للظروف البيئية التي تسهل حدوث التعلم ، كما يزودنا بالطرائق والاستراتيجيات الفعالة في أشكال وخرائط مقننة .

ومن أشهر نظريات تصميم التدريس

١. نظرية (ميرل) للعناصر التعليمية وتقوم على تنظيم المادة التعليمية على المستوى المصغر، أي تناول عدداً محدوداً من المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات التعليمية وتعليمها في حصة دراسية واحدة . وقد استندت الى فرضيتين أساسيتين هما :

أ. ان عملية التعليم تتم في إطارين :

- عرض المادة التعليمية او شرحها أو توضيحها أو تعليمها .
- السؤال عن هذه المادة التعليمية او اختبارها .

ب. ان نتائج عملية التعلم يمكن تصنيفها وفق بعدين :

- نوع المحتوى التعليمي المراد تعلمه (حقائق ، مفاهيم ، مبادئ ...)
- مستوى الأداء التعليمي المتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعلم (تذكر ، تطبيق ، اكتشاف ...) .

٢. نظرية (راجليوث) التوسعية ، وتستند الى تنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى الموسع ، أي تنظيم المفاهيم او المبادئ أو الإجراءات التي تكون محتوى وحدة دراسية أو منهجا دراسيا يدرس في سنة أو فصل أو شهر . وتتضمن النظرية التوسعية : اختيار محتوى المادة التعليمية ، وتركيبها ، وتلخيصها ، وتنظيمها بشكل متسلسل من البسيط الى المعقد ومن العام الى الخاص . وقد وضعت هذه النظرية لتساعد المتعلم على تنمية قدراته العقلية على مستوى المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم . وتتكون هذه النظرية من ثلاثة نماذج تدريسية :

نموذج تصميم محتوى المفاهيم –نموذج تصميم محتوى المبادئ– نموذج تصميم محتوى الإجراءات (الحيلة ٢٠٠٣) .

المعلم في التدريس – زيد الخيكاني

الفصل الثالث
مهارات التدريس

- مفهوم مهارات التدريس
- مكونات مهارات التدريس

أولاً. مهارة التخطيط

ثانياً. مهارة التنفيذ

ثالثا . مهارة التقويم

المناهج وطرائق التدريس - زيد الكيلاني

مفهوم مهارات التدريس

المهارة في اللغة الحذق في الشيء ، والماهر "الحاذق بكل عمل" (الفيروزابادي ٢٠٠٧) .

والمهارة اصطلاحاً : السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول ، وقد يكون هذا العمل بسيطاً او مركباً .

أما مهارات التدريس : فهي مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في شكل تحركات لفظية أو غير لفظية ، تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء ، وتيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية ... سواء كان ذلك بفعل مثير معين أو بصورة تلقائية (سماره والعديلي ٢٠٠٩) .

وتعرف كذلك بأنها القدرة على استخدام الأساليب التعليمية في الصف بحيث تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية . او هي الكفايات الأكاديمية أو التربوية التي تمكن المعلم من تنمية عملية التعلم بدرجة كافية من الدقة والاتقان بشكل يتناسب وقابلية المتعلم .

وتعرف قطامى (٢٠٠٤) مهارة التدريس بانها "القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة في تخطيط التدريس ، وتنفيذه ، وتقويمه . وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية ، الحركية ، الاجتماعية ، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به ، وسرعة انجازه ، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة ، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية" .

مكونات مهارات التدريس

قدم الباحثون مكونات وتصنيفات مختلفة لمهارات التدريس (محمد ومحمد ١٩٩١ ؛ الفتلاوي ٢٠٠٣) إلا ان المؤلف يرى في التصنيف الذي وضعه جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) في كتابه الموسوم (مهارات التدريس) الأفضل من بين هذه التصنيفات وضوحاً وشمولية وإيراداً للأمثلة والتطبيقات .

وفي الآتي عرض وتلخيص لمهارات التدريس الواردة في تصنيف جابر (١٩٩٥) :

أولاً. مهارة التخطيط

تتضمن المهارات الآتية :

١. مهارة صياغة الأهداف التعليمية

أ. مبرراتها : تحقق تعليم أفضل -تقويم أكثر دقة وموضوعية- تعطى مرونة للمعلم -تساعد في تفريد التعلم.

ب. مصادرها : المنهج المدرسي -المجلات العلمية المتخصصة- المواد التعليمية المنشورة- زملاء المهنة .

ج. خصائص الأهداف الجيدة : واضحة -قابلة للفهم- تصف نواتج التعلم- قابلة للقياس والتقويم- تؤكد على سلوك التلميذ .

٢. مهارة تحليل المحتوى وتنظيم التتابع

أ. تحديد العناصر الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف : والغرض هو التوصل الى تحليل كل المهارات الرئيسة والفرعية والمندرجة التي يحتاج التلميذ الى تعلمها .

استاذ المنهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

مثال : الهدف (تكون المغناطيسية أقوى مما يمكن عند طرفي المغناطيس وأضعف ما يمكن عند منتصفه) .

المغناطيسية :

درجة المغناطيسية أ. أقوى ما يمكن ب. أضعف ما يمكن

موقع التمغنط : أ. القطبين ب. الوسيط

ب. تحليل المهارات الحركية : وذلك من خلال وضع تصور ذهني لجميع المعلومات التي يتطلبها تحقيق الهدف في التتابع الذي تتم به .

مثال : الهدف (تشغيل جهاز الداتاشو) يتضمن المهارات الفرعية الآتية :

- إعداد الجهاز-تركيب الشاشة-تهيئة الحاسوب-وضع البرنامج-تشغيل الجهاز-التحكم بعرض المعلومات وفق الشرح-إنهاء العرض-قفل الجهاز.

ج . تحليل المحتوى المعرفي : يتطلب هذا النوع من التحليل الدراية الكبيرة بالمحتوى حتى يمكن تحليله تحليلاً هرميا الى مكوناته الفرعية.

مثال : الهدف (التعرف على الأسماء والأفعال في فقرة) يتضمن المهارات الفرعية والمندرجة الآتية :

التعرف على الأسماء في الجمل-تمييز الأسماء .

التعرف على الأفعال في الجمل-تمييز الأفعال .

التعرف على الجمل ثم التعرف على الكلمات ثم التعرف على الحروف .

وقدم (جانييه) نموذجاً للتعليم يمكن الاستفادة منه في تحليل المحتوى وفي تنظيم تتابع المهارات الفرعية المندرجة تحت كل هدف تعليمي . ويرى جانييه أن الأنماط السلوكية المركبة تتألف دائماً من اعمال أبسط . فالتلميذ لا يستطيع أن يقرأ قصة الا بعد أن يتعلم المفردات اللغوية ، ولا يستطيع التلميذ حل معادلات أنية الا بعد حل معادلات بسيطة .

٣. مهارات تحليل خصائص المتعلم

أ. تحليل القدرة العقلية أو مستوى النمو العقلي للتلاميذ (ويمكن الاعتماد على مراحل النمو العقلي لنظرية جان بياجيه) .

- مرحلة الحس حركية : صفر-٢ سنة (الشيء موجود فقط عندما يراه الطفل أو يلمسه) .
- مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي) : ٢-٧ سنة (فيها تتكون الأفكار البسيطة والصور الذهنية لدى الأطفال) .
- مرحلة العمليات العيانية : ٧-١١ سنة (يتحرر الطفل من التمركز حول الذات) .
- مرحلة العمليات الشكلية (الذكاء المجرد) : ١١-١٥ سنة (مرحلة المراهقة- يستطيع أن يعالج القضايا- ينمو لديه التفكير المجرد) .

٤. مهارة تخطيط الدرس

هناك نوعان من التخطيط التعليمي :

أ. تخطيط طويل المدى (خطة الدرس الفصلية والسنوية) ، يتناول مادة دراسية بأكملها ، او يغطى فترة زمنية طويلة نسبياً ، ويعطى رؤيا شاملة لسير العملية التعليمية وفق أهداف المادة الدراسية ، وينبغي التأكيد في الخطة السنوية (بعيدة المدى) على الأهداف العامة للمادة الدراسية ، وان ترتبط بخطة زمنية محددة بالأشهر والأسابيع ، كما يفضل أن يشرك المعلم زملاءه المعلمين اللذين يشتركون معه في تدريس المادة ، كما يجبذ ان تتضمن الخطة السنوية مصادر التعلم : الكتب والمراجع والوسائل التعليمية والأنشطة والرحلات التعليمية ، فضلاً عن الطرائق التدريسية التي سيعتمدها في تدريس المادة وأدوات التقويم .

ب. تخطيط قصير المدى (خطة الدرس اليومية) وهو تخطيط الدرس لحصة واحدة متكاملة وفق أهدافاً محددة ، أما إذا كانت الأهداف التعليمية مركبة بحيث يتعذر تحقيقها في حصة واحدة ، فيمكن أن تنتهي الحصة نهاية منطقية وتستكمل المادة في الحصة اللاحقة ، وتحقق الخطة اليومية الأغراض الأتية :

- تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها .
- تعد سجلا لنشاط التعلم والتعليم يمكن الرجوع اليه للتذكر .
- وسيلة يستعين بها المشرف التربوي في متابعة وتقويم المعلم .

ان الخطة اليومية الجيدة لا تقاس بطولها أو بقصرها إنما بمدى توفر المكونات الأساسية فيها وهي :

الأهداف التعليمية – المحتوى – الأنشطة التعليمية – الاستراتيجية – المواد والوسائل التعليمية – التقويم – التعيينات (الواجبات) .

ثانياً. مهارة التنفيذ

وتتكون من المهارات الفرعية والمندرجة الآتية :

١. مهارة عرض الدرس

وتتكون من المهارات الآتية :

١. مهارة تهيئة الدرس :

أ. مهارة تهيئة الدرس : وتهدف الى إثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم ، وتستخدم مع كل بداية لنشاط جديد .

أنواعها :

- التهيئة التوجيهية : لغرض توجيه انتباه التلاميذ –أو توضيح أهداف الدرس– أو تقديم إطار للأنشطة القادمة .

المناهج وطرائق التدريس – زيد الخزاعي

- التهيئة الانتقالية : بين موضوع وآخر أو بين فقرة وأخرى .
- التهيئة التقويمية : وهي تقويم ما تعلمه التلميذ قبل الانتقال إلـــى أنشـــطة جديدة .

ب. مهارة تنويع المثيرات : وتهدف الى تركيز انتباه التلاميذ على الـــدرس أو تغيير إيقاع الدرس أو التأكد من النقاط الهامة .

وتأخذ المثيرات أشكال متعددة : التنوع الحركي-التركيز-الصمت-التنويع في استخدام الحواس .

ج. مهارة الغلق : وهي الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم يقصد بها ان ينتهي الدرس نهاية مناسبة .

وتكمن أهمية مهارة الغلق في مساعدة التلاميذ على بلورة المعلومات في عقولهم وتنظيمها ، مما يتيح لهم استيعابها .

٢. مهارة تصنيف الأسئلة الصفية

أ. أهمية الأسئلة الصفية :

- تساعد التلاميذ على أن يتعلموا كيف يتعلمون ، وكيف يكونون مســـتقلين في تعلمهم وكيف يطرحون الأسئلة .
- تنمي لديهم مهارات التفكير الابتكاري والتفكير الناقد .
- إنا وسيلة فعالة لتنمية الميول والاتجاهات المرغوبة لدى التلاميذ .

ب. تصنيفات الأسئلة الصفية :

من امثلة التصنيفات وأشهرها تصنيف بلوم في المجـــال المعرفـــي ذي المستويات الستة: المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم .

٣. مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية

أ. توجيهات في وضع وصياغة الأسئلة :

- كلما كان هناك تعمق في المادة الدراسية كانت الأسئلة جيدة ومتنوعة .

- الاستعانة بمصادر أخرى للمعلومات الى جانب الكتاب المدرسي لصياغة الأسئلة لكي يتاح للتلاميذ ان يفكروا وللمعلم أن يضع أسئلة بمستويات عليا .
- ان تكون الأسئلة المستخدمة في تقويم التلاميذ من الأنواع المستخدمة في تعليمهم .

ب. مشكلات صياغة الأسئلة :

- اسئلة نعم ... لا .
- الأسئلة الغامضة .
- الأسئلة الموحية بالإجابة .
- الأسئلة المربكة .

ج. أساليب صياغة الأسئلة :

- الأسئلة ذات الإجابات القصيرة .
- أسئلة المناقشة .

د. استراتيجيات توجيه الأسئلة :

- اسئلة أقل وفترات انتظار أطول .
- توزيع أفضل للأسئلة .
- تشجيع مشاركة التلاميذ .
- تحسين نوعية الاستجابات .

٤. مهارة استثارة الدافعية

أ. استثارة دافعية التلاميذ عن طريق الأنشطة التي تشبع ميولهم واهتماماتهم.

ب. تدريس الأتراب (الإقران) .

ج. التعاقدات : اتفاق المعلم والتلاميذ على العمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة ، مقابل السماح لهم بالقيام بنشاط أو أنشطة يرغون فيها إفرادا أو جماعات .

المنهج وطرائق التدريس - زيد الشيخ

٥. مهارة التعزيز

التعزيز هو إثابة السلوك المرغوب فيه ، والذي يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك ، وقد يؤثر إيجابياً في تكراره من قبل تلاميذ آخرين . وقد أثبتت الدراسات أن عبارات الإطراء وإشارات الاستحسان تعزز سلوك التلاميذ تعزيزاً إيجابياً في معظم الحالات . ويساعد التعزيز على إثارة الدافعية لدى التلاميذ ، وزيادة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية ، وتنمية مفهوم الذات لديهم ، فضلاً عن حفظ الضبط والنظام داخل الصف .

وهناك أنواع متعددة من المعززات الإيجابية :

أ. المعززات اللفظية : تستخدم بعد إجابة التلميذ ، مثل : صحيح-جيد-رائع-ممتاز-حسن . وقد تكون بصيغة جمل ، مثل : رأيك يدل على تفكير سليم كيف توصلت الى هذا الاستنتاج الرائع..

ب. المعززات غير اللفظية: وتعنى الحركات والإشارات التي يطلقها المعلم، وتعتبر تعبيرات الوجه أسهل المعززات غير اللفظية فهما وأقواها تأثيراً ، وهناك حركة الرأس ، وحركة الجسم ، فعندما يتحرك المعلم لكي يقترب من التلميذ أثناء الإجابة يعني أنه يريد ان يسمعه .

٦. مهارات الاتصال والتعامل الانساني

وتقوم مهارات الاتصال على تكوين علاقات (بين - شخصية) ، ومن استرتيجيات تحقيق هذه المهارات :

أ. التوحد الانفعالي : ومعناه ان نضع انفسنا موضع الانسان الآخر ، ونحاول أن ندرك لماذا يشعر الفرد بالطريقة التي يشعر فيها .

ب. الاحترام : وهو كسب ود التلاميذ واحترامهم وإظهار الاهتمام بمشاعرهم وإمكاناتهم .

ج. الصدق في التعبير عن المشاعر : لكي تكون العلاقات الطيبة مع الآخرين وثيقة وطيبة حقا ، ينبغي ان تقوم على مشاعر صادقة

وأحاسيس حقيقة ، فالمعلم ينبغي ان يكون صديق موثوق به من قبل التلاميذ ... يعبر لهم عن فرحه أو حزنه .

٧. استراتيجيات إدارة الصف

هناك مداخل عديدة لإدارة الصف :

أ. المدخل التسلطي : إذ تعتبر إدارة الصف عملية ضبط لسلوك التلاميذ ، وان دور المعلم هو أن يوفر النظام ويحافظ عليه ، والوسيلة الأساسية لتحقيق ذلك هو التأديب .

ب. المدخل التسامحي : ويقوم على توفير أقصى قدر من الحرية للتلاميذ لكي يعملوا ما يريدون ، ففي هذا الجو من الحرية يتحقق النمو الطبيعي للتلاميذ .

ج. مدخل تعديل السلوك : إذ يتمثل دور المعلم في العمل على تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة ، وحذف الأنماط السلوكية غير المرغوبة .

ويتضمن هذا المدخل انواع من التعزيز والعقاب :

- تعزيز إيجابي : وهو مكافأة السلوك الجيد .
- تعزيز سلبي : وهو استبعاد مثير غير سار لتقوية السلوك وتدعيمه .
- العقاب : استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه.

د. مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي : وهو العمل على إيجاد جو انفعالي اجتماعي إيجابي ، عن طريق تكوين علاقات صحية بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ انفسهم .

هـ. مدخل عمليات الجماعة : وهو تيسير نمو نظام اجتماعي فعال داخل الصف والمحافظة على استمراريته .

عليه يمكن تعريف إدارة الصف بأنها : مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو

اجتماعي انفعالي إيجابي ، وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته .

٨. مشكلات إدارة الصف

أ. مشكلات تعليمية : وهي ذات صلة بالمشكلات التي تنجم عن عدم قيام التلميذ بأداء دوره في الأنشطة التعليمية وتقديم المعلومات وتوجيه الأسئلة والاستيعاب والمشاركة في الدرس وأداء التعيينات .

ب. مشكلات إدارية : تنجم عن عدم وجود بيئة صفية تتسم بالوئام بين المعلم والتلاميذ ، وهي ذات صلة بتركيبة الجماعة الصفية .

ج. مشكلات فردية : عندما يجد التلميذ إحباطاً في إشباع حاجته للانتماء واحساسه بقيمته الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعياً ، فإنه يلجأ الى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الاشباع :

- أنماط سلوكية لجذب الانتباه .
- أنماط سلوكية تبحث عن السلطة والقوة .
- انماط سلوكية تهدف الى الانتقام .
- انماط سلوكية تظهر عدم الكفاءة والقوة .

د. مشكلات جماعية : تنجم عن قصور في العمل الجماعي ، وعدم الالتزام بقواعد السلوك والعمل ، والاستجابات السلبية من الجماعة ، وموافقة الصف وقبوله لسلوك سيء ، وانخفاض الروح المعنوية والكراهية .

أساليب غير مناسبة لعلاج مشكلات الصف :

١. الممارسات المهددة والمعاقبة : مثل العقاب والسخرية والتهديد وإجبار التلميذ على الاعتذار .

٢. الممارسات المشتتة أو المتجاهلة : مثل التغاضي عن السلوك وتغيير تكوين الجماعة باستبعاد بعض الأفراد وإلقاء مسؤولية الجماعة على افراد معينين .

٣. الممارسات المسيطرة أو الضاغطة : مثل لوم الجماعة وتوبيخها وتحديد افراد بعينهم والتعبير عن عدم الموافقة على سلوكهم ، والتعبير عن عدم الرضا بالكلمات والنظرات .

ثالثاً : مهارة التقويم

١. التقويم الشامل : وهو التقويم الشائع بين المعلمين ويهدف الى :

أ. تقدير مدى تحصيل التلميذ أو كفاءتهم نهاية العام .

ب. تزويد المعلم بأساس وضع الدرجات بطريقة عادلة .

ج. تزويدنا ببيانات ليطلع عليها أولياء أمور التلميذ .

٢. التقويم التشخيصي :

ويهدف الى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

أ. هل يعرف التلاميذ المحتوى قبل تدريسه ؟

ب. هل يعرف التلاميذ حقا ما تعتقد ان يعرفونه ؟

ج. هل يتعلم التلاميذ ما يقوم المعلم بتدريسه ؟

د. هل يتذكر التلاميذ ما تعلموه ؟

ه. هل يميل التلاميذ إلى ما تعلموه ؟

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل الرابع
التدريس الفعال والتدريس المبدع

التدريس الفعال:

- مفهوم التدريس الفعال
- من هو المعلم الفعال ؟

التدريس المبدع :

- ماهية التدريس المبدع
- مبادئ التدريس المبدع

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

التدريس الفعّال

دعت المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي شهدها ويشهدها عالمنا المعاصر في القرن الحادي والعشرين مؤسسات المجتمع الى إعادة النظر في الخطط والأهداف التي تنشدها والبرامج التي تسعى الى تحقيقها ، فأخذت تنتقل في استراتيجياتها من الأسلوب الكمي الى الأسلوب النوعي ؛ باحثة عن الجودة في جميع حلقاتها الانتاجية ونظمها الإدارية وسياقاتها العلمية والعملية ، ولم تكن التربية عن هذه المتغيرات ببعيدة .

لقد فرض الواقع المعاصر على المؤسسات التعليمية ، باعتبارها المسئولة عن تربية النشء وإعدادهم للحياة والمجتمع وسوق العمل ، الى مواكبة ذلك الواقع ، وإعادة النظر في فلسفتها وأهدافها التربوية ومحتواها العلمي والفكري والمهاري ، وأساليبها في التدريس والتقويم للوصول الى الفعالية والجودة الشاملة المطلوبة . وأكد مجلس المناهج في ايرلندا (٢٠٠٧) ان مجتمعنا اليوم يحتاج الى الفرد المرن (flexible) والمبدع (creative) والفعال (productive) القادر على حل المشكلات ، واتخاذ القرارات والتفكير نقدياً ، وايصال الافكار والآراء بفاعلية والعمل بكفاية فرقاً وجماعات . ان معرفة المعرفة (knowing knowledge) لم تعد كافية للنجاح في عالم يتصف بالتعقيد والتطور المستمر . لذا فان التلاميذ في حاجة الى الفرص لتطوير قدراتهم الشخصية ومهارات التفكير الفعال (Northern Ireland Curriculum, 2007) .

ومن هذا المنطلق بدأت الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات الميدانية الحديث عن الفعالية والجودة في مجمل مناحي العملية التعليمية، فظهرت مصطلحات من قبيل : التدريس الفعال ، والمعلم الفعال ، والمتعلم الفعال ، والمنهج الفعال . فما هو التدريس الفعال ؟ ومن هو المعلم الفعال ؟

١. مفهوم التدريس الفعال

ثمة تعريفات عديدة للتدريس الفعال :

فقد عرفته قطامي (٢٠٠٤) بأنه : "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول الى نتاجات في مجال التدريسي دون إهدار في الوقت او الطاقة" .

وعرفه عطية (٢٠٠٨) بأنه "نشاط تعليمي مخطط ذو أهداف محددة مسبقاً قادر على إحداث التعلم ، وتحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر ، وفاعلية ، وتفاعل إيجابي بين اطراف العملية التعليمية . فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ، ويزيد قدرة المتعلم على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة في مواجهة الواقع" .

وعرفه الصرايرة وآخرون (٢٠٠٩) : "ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلاً الى إحداث التغيير المطلوب ؛ أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية ، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب" .

ويرى اشنبرينر (Aschenbrener 2008) ان التدريس الفعال يتضمن أكثر مما يفعله المعلم في الصف أو المختبر ، أنه التدريس المبدع ، والممتع ، والذي يشكل تحدياً للطلاب ، والذي يعطي نتائج عالية في تحصيل الطلبة وبشكل اتقاني ، وله وقع في نفوس الطلبة .

ووفقاً للتعريفات آنفة الذكر يمكن تعريف التدريس الفعال بانه : عملية تنظيم المواقف التعليمية تنظيماً يجعل الطلبة قادرين على اكتساب المعرفة وتكوين الاتجاهات ويمكنهم من تنمية مهاراتهم ، وتقويم ذلك تقويماً شاملاً ومتنوعاً ومستمراً . وهو بتعبير آخر : الضبط النوعي للعلاقة التواصلية بين عناصر الموقف التعليمي المتمثلة بالمعلم والطالب والمادة الدراسية على وفق الأهداف المنشودة .

واستخدم بعض الباحثين (ابراهيم ٢٠١٠) : مصطلح (جودة النوعية) بوصفه مصطلحاً بديلاً عن الفعالية ، إذ ان "جودة النوعية ما هي الا نظام مكون من مجموعة من الإجراءات والإرشادات تضعها الهيئة التربوية المسئولة أو المؤسسة التعليمية لتهتدي بها في تنظيم عملها ، وتوفير خدمات تعليمية فعالة كإنتاج المواد التعليمية الجيدة ، وتوصيل المعلومات ، وتقديم المادة العلمية ، وقياس تحصيل الطلبة بما يتفق مع هذه المعايير والإجراءات" .

ولتحقيق التدريس الفعال ، لابد من توفير بيئة مناسبة يشارك فيها التلاميذ في عملية معرفية ووجدانية لاختبار قدراتهم الذهنية في التفاعل مع ما هو قيد التعلم ، وبالتالي يصبح التلميذ مشاركاً فعالاً في العملية التعليمية ، يناقش ويحاور ويضع فرضيات ويكتشف ويستقصى ويأخذ وجهات النظر المختلفة .

ويتطلب التدريس الفعال استخدام طرائق تستجيب لمتطلبات الجيل الجديد من الطلبة ، وللتقنيات الحديثة ، وللبيئات التربوية المتغيرة . ان التحدي الكبير يكمن في إيجاد وسائل جديدة لحث وإثارة القدرات الإبداعية لجيل اليوم الذي يمتلك اتجاهات حديثة نحو التعلم (Serbessa, 2006) .

ان التدريس الفعال مرتبط بفاعلية المعلم نفسه ، إذ بدون ايمان المعلم بهذا النمط من التدريس، وقبوله لمبدأ الفعالية ، تبقى كل التقنيات والبرامج حبيسة أطرها النظرية أو أنها تنتهي في خزانة في مكتبة أو مختبر.

٢. من هو المعلم الفعال ؟

ان المعلم الفعال هو ذلك الذي يحقق بانتظام أهدافاً تتعلق بصورة مباشرة أو غير مباشرة باكتساب المعرفة من قبل التلاميذ ، وهو غالباً ما يكون واعياً بتلك الأهداف ويعمل جاهداً على تحقيقها ، وهذه الأهداف هي التي توجه مشاريعه التعليمية وكذلك سلوكه وتفاعلاته الجارية في قاعة الدرس وخارجها .

كما يعتمد نجاح المعلم وجودته في التدريس على قدرته على إدارة الوقت الصفي بفعالية وفق مخطط لكل حصة دراسية ، ويتحدد دور التلميذ ودور المعلم في كل بضعة دقائق. ان تحديد ذلك بدقة يسهل توفير جو من التواصل بين المعلم والتلميذ والمادة الدراسية . كما ان الصف الذي تسوده تواصلاً منتظما تنظيماً أدائياً وزمنيا هو صف تسوده علاقات اجتماعية بناءه وتتاح فيه بناء صورة إيجابية للذات وإمكانات التلاميذ واحترام قدراتهم .

ان المعلم الفعال هو الذي يحدد وقتا ملائما لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية المتمثلة بالتخطيط والتنظيم والقيادة وتقويم الأداء ، وان إدارة الوقت هو العامل الحازم في كل تلك العناصر .

وترى اندرسون (١٩٩٤) ان فعالية المعلمين يجب ان لا تحدد وتقاس بالنظر الى سلوكياتهم فحسب بل بالرجوع الى "سلوكيات الطلبة وتعلمهم" كما ترى أنه لا يوجد "مدرس فعال على الدوام" ، فقد يتألق معلم ما عندما يدرس تلاميذ ضعافا من حيث مستوى التحصيل الدراسي ، ولكنه قد يشعر بالاحباط لعدم قدرته على التأثير في تلاميذ يتمتعون بمستوى مرتفع. ومع ذلك تقول اندرسون : "فالمدرسون الذين يبدون دائما فعالين هم اولئك الذين يحذقون تطويع معارفهم وخبراتهم في أوضاع مختلفة بغية تحقيق أهدافهم . وان ما يميز المدرس الفعال ، هو قدرته على القيام بالعمل المطلوب لتحقيق أهدافه وليس تمسكه بسلوك معين او تعلقه بتقنية أو طريقة محددتين" .

وأشارت لجنة المناهج في ايرلندا (٢٠٠٧) الى ان المعلم الفعال هو الذي يوجد بيئة صفية فعالة تتميز بالتحولات الآتية :

- الانتقال من كون المعلم مركزاً لعملية التعلم الى جعل الطالب مركزاً لعملية التعلم .
- التحول من التعلم المرتكز على المخرجات الى التعلم المستند على العمليات.

- انتقال المعلم من كونه ملقناً للتلاميذ الى ممارسة دور الممكن والمسهل لتعلم التلاميذ .
- التحول من التعلم المستند على الموضوعات الى التعلم المستند على الترابط والتكامل .

أما الطالب فيتحول في التدريس الفعال من :

- مستقبل سلبي للمعرفة الى متعلم فعال ومشارك .
- متعلم مجيب على الأسئلة الى متعلم سائل للأسئلة .
- متعلم مستهلك الى متعلم يتحمل مسؤولية تعلمه ومتعلم انعكاسي .
- متعلم منافس للآخر الى متعلم متعاون مع الآخر .
- راغب لقول رأيه الى مصغي بفاعلية الى أفكار الآخرين .
- متعلم لموضوعات فردية الى متعلم رابط لمعرفته

(Northern Ireland Curriculum 2007)

وثمة مبادئ تربوية ونفسية يقوم عليها التدريس الفعال ، ينبغي ان يتلزم بها المعلم لكي يكون فعالا في أداء مهمته التعليمية والتربوية نوجزها في الآتي :

١. الملاحظة الثاقبة لما يحدث في الصف للوقوف على استجابات التلاميذ وردود أفعالهم ، تجاه المثيرات التي يوجهها لهم .
٢. إثارة دوافع التلاميذ للتعلم والمحافظة عليها ، وغرس الثقة بالنفس لديهم وتعزيز سلوكياتهم باستمرار .
٣. اعتبار أخطاء التلاميذ جزءا من تعلمهم ، فالتعلم بعد الخطأ أكثر بقاء من التعلم دون خطأ.
٤. الأخذ بمبدأ : "ان النجاح ليس له بديل" وعلى المعلم ان يوجد مواقف تعليمية للتلاميذ يشعرون من خلالها ان بإمكانهم أن يحققوا النجاح فيها ، وعلى المعلم أن يدرك ان النمو المعرفي أو المهاري أو الوجداني يتحقق لدى جميع التلاميذ بمستويات مختلفة وبصورة تدريجية .

المناهج وطرائق التدريس زيد الخليلي

٥. اعتماد اسلوب التكرار من خلال اعادة التعلم في مواقف جديدة مع الاحتفاظ بعناصر الموقف التعليمي ككل ، ويأخذ التكرار معاني عديدة منها : التطبيق ، الإعادة بصيغة جديدة ، تكرار المبادئ ، الترجمة ، الترتيب ، التحليل ، التوظيف ، والممارسة الميدانية . ان التكرار بالمعنى أفضل من التكرار بالحفظ ، وان التكرار بالربط بالتعلم السابق أفضل من التكرار بدون ربط ... (الحيلة ١٩٩٩) .

٦. الأخذ بيد التلميذ من حالة التلقي والاستقبال السلبي للمعرفة الى فسحة الفهم والاستيعاب ذي المعنى ، فضلاً عن تنمية التفكير بمستوياته الاستدلالية والابداعية والناقدة ، وتطبيق مبدأ التعلم بالاكتشاف والاستقصاء .

٧. التنوع في استخدام الطرائق والأساليب التدريسية الفاعلة التي تتمحور حول أنماط التعلم الثلاث : الفردي والتعاوني والتنافسي ، والانعتاق من الطرائق التقليدية ذات البعد الواحد ، وضرورة الايمان الكلي والتطبيق الفعلي لمبدأ (ان التلميذ هو مركز عمليتي التعليم والتعلم) .

٨. الاستفادة القصوى من كنوز المعرفة التي تقدمها لنا ثورة المعلوماتية عبر شبكات الانترنيت وتقنيات الاتصال الحديثة ، واعتمادها مصادر أخرى للتعلم ، فضلاً عن المصادر التقليدية من كتب ودوريات .

٩. تطبيق اساليب التقويم المتعددة (التشخيصية منها والبنائية) ، وعدم الاقتصار على أسلوب التقويم النهائي الشائع الاستخدام . فضلاً عن اتقان أعداد الاختبارات التحصيلية بشقيها الموضوعي والمقالي ، وبما يقيس العمليات العقلية البسيطة والعليا .

ومن أجل فهم فعاليات المعلمين وإنمائها وضعت لورين اندرسون (١٩٩٤) كتاباً لهذا الغرض اسمته "إنماء فعالية المدرسين" تضمن إطاراً نظرياً لدراسة فعالية المدرسين وتحسينها مكوناً من ستة مكونات وعلى النحو الآتي :

١. منهج الدراسة

أ. إمكانية التعلم .

ب. العمل المدرسي

٢. التعليم

أ. تنظيم الدروس .

ب. التواصل مع المعلمين والمتعلمين .

٣. الفصول (الصفوف)

أ. المحيط والمناخ .

ب. التنظيم والتصرف .

٤. التعلم

أ. المشاركة .

ب. النجاح .

٥. خاصيات المدرسين

أ. قاعدة المعارف .

ب. حس المسؤولية .

ج. حب الاطلاع .

٦. خاصيات الطلبة

أ. المعارف .

ب. القدرات والأهليات (الامكانيات) .

ج. الذهنيات ، القيم .

وقدمت (اندرسون) في نهاية كل مكون من المكونات الستة جملة من التوجيهات من أجل الارتقاء بفعالية المعلمين منها على سبيل المثال :

- تقدير إمكانية التعلم المتاحة للتلاميذ بانتظام والإكثار من فرص التعلم .
- القيام بكل ما في الوسع لجعل الصفوف منشرحة ووظيفية ، وإيجاد احترام متبادل بين المعلمين والتلاميذ ، والعمل على تماسك التلاميذ فيها بينهم .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

- العمل على تنظيم الصف بشكل فرق صغيرة عندما نريد تدريب التلاميذ على حذق قدرات ذهنية معينة ، أو الدفاع عن الآراء أو تنظيم حوار أو حل المسائل .
- التقليل قدر الإمكان من الفترات غير المخصصة للتعليم وذلك ببدء الدروس وإنهائها في توقيتاتها . وإعلام التلاميذ بأن ما ينتظر منهم بخصوص السلوك الجيد لا يقل أهمية عن ما ينتظر منهم في خصوص التحصيل الدراسي .
- إثابة المجهودات التي يقوم بها التلاميذ لتعلمهم وكذلك انتباههم ، واعانتهم على اكتساب اساليب التعلم ، فضلاً عن اظهار الاهتمام بهم عن طريق الكلمة ووسائل غير لفظية أخرى ، وذلك بالاهتمام بهم بالنظرة والابتسامة والحركات .

وطرحت (اندرسون) سؤالاً مفاده : ما هي الطرق الكفيلة بجعل المدرسين يطورون من أدائهم حتى يصبحوا أكثر فاعلية ؟ وجاءت الإجابة في الإجراءات الأتية :

- إعانة المعلمين على تخطي ترددهم وعدم اقبالهم على التغيير ، بسبب ضعف الوعي لديهم بضرورة التغيير ، ونقص معارفهم النظرية والتطبيقية ، ولقناعتهم بعدم جدوى التغيير لهم ولتلاميذهم .
- اعطائهم فرصة للاستفادة من أخطائهم التي ارتكبوها عند محاولتهم تطوير أدائهم ، او فشلهم في استخدام طرائق تدريسية حديثة ، فضلاً عن منحهم فرصة الانتفاع من تجارب الآخرين .
- اعلام المعلمين بالأعمال الأكثر فعالية والتي يمكن القيام بها ، وتعزيز التواصل اللفظي معهم من خلال دورات التدريب أثناء الخدمة أو عند زيارة المشرفين للمدارس والصفوف.

المنهج وطرائق تدريس أنماط التفكير

التدريس المبدع

١. ماهية التدريس المبدع

يعرف الإبداع بأنه : عملية تشكيل الأفكار أو الفرضيات ، واختبار تلك الفرضيات ، وإيصال النتائج . وهو أيضاً عملية التحسس تجاه المشكلات ، والإخفاقات ، وثغرات المعرفة، وفقدان المعرفة وفقدان العناصر ، وعدم التجانس . والشخص المبدع هو الذي ينتج باستمرار نتائج ابداعية . والمعلم المبدع هو الذي يعرض أفكار بديلة تختلف عن بقية المعلمين ، وعن المفاهيم التربوية التقليدية . والتدريس المبدع يعمل على تعزيز التعلم لدى التلاميذ . والتدريس المبدع يعد -في الغالب- عنصراً من عناصر التدريس الفعال (Aschenbrener 2008) .

ان العمل المبدع لا يمكن تخطيطه ، وكذلك التدريس المبدع لا يمكن فرضه ، حتى ولا يمكن اعتماده في الخطط الدراسية ، لأنه عبارة عن مجابهات مفاجئة تتعلق بمشكلات معينة أو بأشخاص معينين .

ان باستطاعة المعلم ان يبتكر أساليب جديدة ابداعية من خلال مجموعة الأنشطة التي يتبعها أثناء تدريسه . وهذه الأساليب ستظهر دون توقع منه ، وحتى دون ان يتنبأ بها مسبقاً .

والمعلم يتفاعل تلقائياً ، ودون تخطيط مسبق ، في المواقف التعليمية الحقيقية التي تظهر من تلميحات الطلبة المباشرة ، أو من خلال المادة الدراسية ، أو من الظروف التي تظهر في المواقف المطروحة على بساط البحث والتعلم في غرفة الصف .

٢. مبادئ التدريس المبدع

يمكن تحديد أربعة مبادئ أساسية للتدريس المبدع ، يندرج تحت بعضها مبادئ فرعية (دبور ١٩٨٤) ، وعلى النحو الآتي :

أولاً. مبدأ الإيحاء

يرتبط هذا المبدأ بأساليب التدريس غير المباشرة أكثر من ارتباطه بأساليب التدريس المباشرة ، وينبثق مبدأ الإيحاء من مجموعة من المظاهر الرئيسة في عملية الإبداع ، التي توصف بأنها عملية ذاتية أولاً . لأن العمل الإبداعي لايمكن فرضه أو تعلمه بشكل تسلطي .

ان عملية التدريس هي فن من الإيحاءات الاستدلالية أو إشارات للاحتمالات الممكنة ، والإيحاء يؤكد أهمية الأشياء التي لا تتصل مباشرة بالموضوع ، إذ أنه يوحي بمجموعة من الأفكار ، والمعاني ، والتخيلات ؛ وهذه تتدفق لتخلق استجابات ابداعية ، تتمثل بالتخمينات للمثيرات المطروحة في الموقف التعليمي- التعليمي ، بحيث تنتقل الى التلاميذ وتشجع النشاطات المجازية الذاتية لديهم .

ان مبدأ الإيحاء يعتمد عل الشكوك التي تمر في خبرات المتعلمين ، حيث ان الشك يظهر الذكاء ، والقدرات العقلية تقوم بتبديد هذا الشك ، كما يعتمد الإيحاء على التفكير ، وكل تفكير هو إبداع يؤدي الى فتح آفاق جديدة في المعرفة .

ويندرج تحت مبدأ (الايحاء) المبادئ الآتية :

أ. المبدأ التجريبي

يرتبط هذا المبدأ بالطريقة العلمية التجريبية بوصفها وسيلة للبحث في يقينية المواقف في الحياة الانسانية والبحث عن حلول لمشكلاتها وزيادة فاعليتها في صنع القرارات ، والتفكير يبدأ بالخبرة وينتهي بالخبرة .

ب. المبدأ المرن

يرتبط هذا المبدأ بالسمات الشخصية للفرد ، فالأفراد يختلفون في مواهبهم الطبيعية وبميولهم وتاريخهم الاجتماعي ، ولكي تسهم هذه الخاصية

في عملية الابداع ، فإنها تحتاج ان تصل الى درجة المرونة العالية ، وهـذا يعني ان أساليب التدريس الصفية لا تشمل فقط الإجراءات الثابتة نسبياً بـل ينبغي ان ترتبط (بالارتجالات الضرورية لمعالجة الحالات الاستثنائية) .

ج. المبدأ التخيلي

يعد الخيال الخصب قلب العمل المبدع ، ومفتاح طرائـق التـدريس الإبداعية ، ان اسلوب التدريس الموجه نحو المحسوسات والخبرات هو الذي يساعد على الأعمال التخيلية المؤدية الى الإبداع ، وبالتالي يحفـز الأفـراد على تخيل حلول ما لمشكلة ما .

ثانياً. مبدأ المواجهة

يعد مبدأ المواجهة أحد المسلمات الحقيقيـة التـي تشـكل العمليـة التعليمية- التعلمية ، وبوجود المعلم والطالب اللـذان يواجهـان بعضـهما البعض في مواقف مشكلية ، إذ ان كل شخص في الموقف التعليمي يشـارك بخبراته الداخلية الآخرين ، هذه الخبرات تتصف بالديناميكية وتتحرك باتجاه زيادة الفهم ، وتحقيق الذات وتنمية الابداع . ان هذه المواقف تكون محتـوى تعليمي يضاف الى محتوى المادة الدراسية قيد التعلم ، وكنتيجة لهـا يـتعلم الطالب ويتسع أفقه ، فضلاً عن اتساع أفق المعلم نفسه .

ان مبدأ المجابهة يعني الانفتاح على الخبـرة ، أي اسـتعداد الفـرد لاستقبال المثيرات التي يواجهها في خبراته بجدية دون تصلب ، حيث تدرك هذه المثيرات كما هي في واقعها . ان الانفتاح على الخبرة هو سلاح تربوي قوي ، اذ يشجع الأفراد على التكيف ، ويجعلهم أكثر وعياً ، وتعبيـراً عـن الذات ، واكثر حرية في التعبير الصحيح . ويرى البعض أن مبدأ المواجهـة "يهيئ اطلاق سراح الخبرة الشخصية" .

ثالثاً. مبدأ العلاج

يقوم مبدأ العلاج على اعتبار التربية نفسها علاجاً ، وان تتبع أهدافاً علاجية ، من قبيل مساعدة الطلاب على اخذ زمام المبادرات الذاتية ، وتحمل المسؤولية ، وان يصبحوا قادة انفسهم ، وان يتكيفوا بمهارة وبمرونة مع المواقف الحياتية الجديدة ، وان يتفاعلوا مع بعضهم بفاعلية أكثر .

ان على المعلم وفق المبدأ العلاجي ان يساعد الطلبة على اكتشاف ما بداخلهم من قدرات دون تسلط ، كما ينبغي ان يقوم بالأتي :

- ان يثق المعلم ثقة كاملة بالطالب ، ليختار اسلوبه الخاص في التعلم ، ولكي يكتشف معلوماته الخاصة بنفسه .
- ان يقف المعلم كشخص حقيقي ، دونما رياء أو مخادعة يزود المصادر، ويقترح ، ويوجه ، ويعطي تغذية راجعة (يعالج) .
- ان يقدر المعلم الطالب ويتقبله ، وان يفهم ردود الفعل لديه .

رابعا. مبدأ التأصيل

يبين مبدأ التأصيل دور المعلم في العملية التعليمية ، وهذا ينطبق على الاجراءات اليومية للصف ، مثل : التعيينات ، وتلخيص المادة ، وعمليات النقاش في الصف ، واختيار الاهداف وتوظيفها ، وأساليب التقويم.

ان تأصيل المعلم للاحكام النهائية للانشطة الصفية واللاصفية ، ينطوي على غرض كبير ، اذ يشجع المبادرات الذاتية ويعزز التقييم الذاتي.

ان تأصيل الحلول النهائية والخيارات تثير ميول الطلاب للاكتشاف، والذي ينبغي ان يكون رائدا لهم في كل اعمالهم .

ان استيعاب التقييم الذاتي يتطلب استقلال الروح ، وشعورا بالقيمة الذاتية . إن بدأ التأصيل في التدريس المبدع يشير إلى قدرة المعلم على تأخير خاتمة النقاش وعلى تأصيل التسوية النهائية .

الفصل الخامس

تنويع التدريس واستراتجياته

- مفهوم تنويع التدريس
- الأسس النفسية والتربوية لتنويع التدريس
- ما مبررات الأخذ بتنويع التدريس ؟
- الاستراتيجيات الفعالة في تنويع التدريس
- مهارات مهمة لتطبيق استراتيجية تنويع التدريس
- أمور ينبغي تجنبها اثناء تطبيق استراتيجيات تنويع التدريس

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخميسي

كان لصدور كتاب : ((تنويع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي)) عن مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية عام ٢٠٠٨ الأثر الكبير في رواج مفهوم تنويع التدريس بين الاوساط التربوية . فما المقصود بتنويع التدريس ؟ وما مبررات الاخذ به ؟ وما أسسه التربوية والنفسية ؟ وما إستراتيجياته ؟ (كوجك واخرون ، ٢٠٠٨) .

مفهوم تنويع التدريس

ثمة تعريفات عديدة لتنويع التدريس ندرج أهمها في الآتي:

- تنويع التدريس : اجراء بعض التعديلات في المواقف التعليمية ، بحيث تمكن جميع التلاميذ بمختلف مستوياتهم من التعلم من المنهج المقرر .
- تنويع التدريس : استخدام المعلمين المرن للانشطة التعليمية ، ولطرق تنظيم الدروس .
- تنويع التدريس : ابتكار طرق متعددة توفر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية .. فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية ، كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية تعلمهم ، من خلال تعليم وتعلم الاقران والتعلم التعاوني .
- تنويع التدريس : فلسفة تربوية تبنى على أساس ان على المعلم تطويع تدريسه تبعا للاختلافات بين المتعلمين .
- تنويع التدريس : نظرية تبنى على فكرة ان طرق التدريس يجب ان تتنوع وأن تعدل لتتماشى مع تنوع ميول ومهارات المتعلمين في الصف.
- تنويع التدريس : عملية تعليم وتعلم تلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في صف دراسي واحد . (كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨) .

ويمكن ان نستنتج من التعريفات انفة الذكر ان تنويع التدريس هو رؤية معاصرة تنطلق من مبدأ توفير بيئة تعليمية – تعلمية مناسبة لكل التلاميذ بما فيهم بطيئي التعلم والاعتياديين والمتميزين من خلال دمجهم في صف دراسي واحد شرط تهيئة المواقف التعليمية التي تلبي حاجات كل فئة من فئات المتعلمين الثلاثة .

الأسس النفسية والتربوية لتنويع التدريس

يقوم تنويع التدريس على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية نجملها في الآتي :

١. كل تلميذ قابل للتعلم ، وقادر على التعلم .
٢. التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة .
٣. المخ البشري يسعى للفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها.
٤. يحدث التعلم بصورة أفضل في حالات التحدي المناسب والمعقول .
٥. يسعى الانسان دائما للنجاح والتميز .
٦. تقبل الاختلافات بين الفرد والاخرين .
٧. المعلم هو ميسر ومنسق لعملية التعلم .
٨. المتعلم هو اهم محاور العملية التعليمية ، والتعلم هو الهدف الأساس للتدريس.
٩. التدريس يهدف إلى مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى ، أي تحويل المعلومات إلى معرفة يستطيع استخدامها في مواقف متعددة .
١٠. التقويم الشامل والمستمر هو وسيلة اكتشاف احتياجات التلاميذ وتعرف ميول وقدرات كل منهم وانماط تعلمهم وتحديد الاختلافات بينهم ، لتوجيه التدريس لمواءمة هذه الاختلافات .

١١. الصف الدراسي يمثل مجتمعا بين افراده اختلافات ، ولكنهم يعيشون في تكامل ويتعاملون مع بعضهم البعض تبعا للعمل المطلوب ومدى تقارب وتباعد ميولهم .

١٢. يهتم تنويع التدريس بالكيف اكثر من الكم .

١٣. يعتمد تنويع التدريس على التعددية في مداخل التدريس ، وفي المواد التعليمية ، وفي التعامل مع التلاميذ .

١٤. تنويع التدريس خليط من التدريس الجماعي ، والتدريس في مجموعات صغيرة ، والتدريس الفردي . (كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨) .

ما مبررات الأخذ بتنويع التدريس ؟

ثمة مبررات عديدة دعت التربويون إلى الاخذ بمبدأ تنويع التدريس.

١. ان التلاميذ لا يتعلمون بطريقة واحدة ، وبينهم اختلافات متعددة تؤثر على رغبتهم وقدراتهم وسرعتهم في التعلم . فالحاجة هنا إلى تنويع التدريس ضرورية بل حتمية .

٢. تنفيذ حق من حقوق الانسان المشروعة قانونيا ، وتنص عليها جميع الاتفاقيات الدولية الخاصة بحق كل فرد في الحصول على تعليم متميز دون تفرقة بين المتعلمين . وأصبح الهدف:((الحق في تعليم متميز للجميع)) .

٣. يحقق تنويع التدريس ما توصلت اليه بحوث ودراسات المخ البشري ، وكيف يحدث التعلم ومن أهمها :

أ. نظرية الذكاءات المتعددة : وضع كاردنر Gardner هذه النظرية على أساس ان كل فرد يتمتع بجميع انواع الذكاءات ، ولكن بدرجات متفاوتة ، داحضا بذلك نظرية الذكاء العام ، ومن هنا نحتاج إلى تنويع التدريس ليتواءم مع انواع الذكاءات المختلفة في الصف . وشخص كاردنر الذكاءات

الآتية : الذكاء الحركي – البدني ، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الشخصي الخارجي(الاجتماعي)، الذكاء الشخصي الداخلي (الذاتي) ، الذكاء الطبيعي، الذكاء البصري–المكاني ؛ ويمكن للمعلم تشخيص هذه الذكاءات من خلال (قائمة الذكاءات المتعددة).(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

ب. أنماط التعلم وفق نظرية النصفين الكرويين في المخ ، اذ تؤمن هذه النظرية ان بعض الافراد يتمتعون بنشاط للنصف الأيمن من المخ ، بينما البعض الاخر لديهم نشاط متميز في النصف الايسر منه ، وينعكس هذا النشاط على سلوك الافراد .

ج. أنماط التعلم حسب الحواس المستخدمة ، فهناك نمط التعلم البصري (يفضل المواد التعليمية المكتوبة واستخدام الرسوم التوضيحية والخرائط...) وهناك نمط التعلم السمعي (يفضل المواد التعليمية المسموعة ، والتحدث ، ولعب الدور ، والشرح المباشر ...) ، وهناك نمط التعلم الحركي (يفضل الانشطة اليدوية ، والورش ، والالعاب ، والحاسوب ...) .

د. انماط التعلم كعمليات عقلية داخل المخ ، فهناك النمط الحسي (يعتمد الحواس الخمسة في استقبال المعلومات والتحقق منها) ، وهناك النمط الحدسي (يدرك الاشياء وفق تجاربه السابقة أو تقديره للموقف) ، وهناك النمط التفكيري (يخضع المعلومة التي وصلته سواء عن طريق الحواس أو الحدس إلى التفكير المنطقي والتحليلي) ، وهناك النمط المشاعري أو الاحاسيسي (يعتمد على مشاعره واحاسيسه نحو المعلومة أو الشيء الذي استقبله وفي ضوء هذه المشاعر يحدد موقفه من ذلك الشيء .

٤. أهداف العملية التعليمية : ان تنويع التدريس هو الوسيلة لجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية ، حيث يتم التركيز على مساعدة كل تلميذ ان يحقق اهداف المنهج ويصل إلى المستويات المعيارية المتفق عليها ، مهما كان مستواه أو نوع ذكائه أو نمط تعلمه ، ويمكن للمعلم ان يستخدم

(استمارة تعرف اهتمامات وميول التلاميذ) . (كوجك ، ٢٠٠٨) ، للمساعدة في وضع الاهداف التعليمية .

٥. دافعية التعلم : ان وجود الدافعية لدى المتعلم هي المتطلب الاساس الذي نضمن به حدوث التعلم ، فاذا نجح المعلم في استثارة حب استطلاع التلاميذ ، وشعورهم باهمية ما سوف يقدم لهم من موضوعات ، فقد خلق لديهم رغبة في التعلم ، ويحتاج المعلم إلى تنويع التدريس ليخلق هذا المناخ التعليمي ، وهنا تتحقق فكرة التعلم النشط الايجابي الذي يؤدي إلى تعلم متميز . ان الذي يقتل دافعية التلميذ هو التوتر والملل ، والحل هو تنويع التدريس في الصف حتى لا يشعر أي تلميذ لا بالتوتر ولا بالملل ، بل بالحيوية والاثارة والرغبة المستمرة والدائمة للتعلم .

٦. مشكلات التعليم : يسهم تنويع التدريس في حل بعض مشكلات التعليم منها ازدحام الصفوف الدراسية ، اذ تعاني العديد من المدارس من ازدحام صفوفها ، فقد يبلغ عدد التلاميذ في الصف الدراسي الواحد اربعين تلميذا أو اكثر ، ويأتي تنويع التدريس لمواجهة هذه المشكلة ، وذلك من خلال :

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وفقا للاختلافات أو التشابه بينهم .
- التأكيد على الدور الايجابي للتلميذ مما يقلل اعباء المعلم .
- تعدد مصادر التعلم امر لازم في تنويع التدريس ، وهذا يعمل على عدم تكدس التلاميذ في نشاط واحد .
- تنوع الاستراتيجيات في تنويع التدريس ييسر عمل المعلم في الاعداد الكبيرة .
- الاستخدام الامثل لتكنولوجيا التعليم امر اساس في تنويع التدريس ، وهذا يساعد المعلم في ادارة الصفوف كبيرة العدد.(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

الاستراتيجيات الفعالة في تنويع التدريس

١ . استراتيجية أركان ومراكز التعلم Learning center

تعتمد هذه الاستراتيجية على توفير مجموعة من الأركان ، التي يصممها المعلم بشكل يتوافق مع اهتمامات التلاميذ ، ويزودها بمصادر التعلم المناسبة ، أو بالاجهزة والادوات التي تسمح للتلاميذ بتنمية مهاراتهم وتحقيق اهدافهم ، فقد يجهز الصف بركن ، أو مركز للرياضيات ، وآخر للعلوم ، وآخر للقراءة ومركز للاعمال العلمية والتطبيقية ، وركن للموسيقى وركن للفنون ... وغيرها من أركان ومراكز التعلم ، ومن الممكن ان يتوجه التلميذ إلى احد هذه المراكز باختياره ، أو بتوجيه مقصود من المعلم لمعالجة صعوبة تعليمية معينة . وكلما كانت هذه المراكز متوافقة مع اهتمامات التلاميذ كلما كان ذلك سببا في تحقيق اهداف العملية التعليمية ، وكلما كان التلميذ متفاعلا مع مصادر التعلم المتوفرة بهذه الاركان ، ومستمتعاً في نفس الوقت بانجاز المهام المحددة ، كلما حقق ذلك تعلما متميزا للتلميذ ، أو لمجموعة التلاميذ المشاركين معه .

وعادة يتضمن المركز مجموعة انشطة متدرجة في مستوى الصعوبة والسهولة ، ومتنوعة من حيث ما تحتاجه من نمط تعلم ، أو انواع الذكاء ، بمعنى ان المتعلمين يستطيعون تحقيق اهداف واحدة ، ولكن بطرق مختلفة ، أو يحققون اهدافا مختلفة المستوى في موضوع واحد ، ويتاح للتلميذ اختيار ألانشطة احيانا ، أو يلتزم بانشطة معينة وفقا لتوجيهات المعلم احيانا اخرى . وقد يعمل التلميذ في المركز بمفرده ، أو مع زميل أو اكثر . ومن هنا يشعر التلاميذ بالثقة والحرية ، مما يولد لديهم الرغبة والدافعية للتعلم كل وفقا لقدراته وميوله .

وتعد الانشطة في الأركان المختلفة بحيث تراعي استعدادات التلاميذ ومعلوماتهم السابقة في الموضوع مما يسمح لهم بالدراسة المتعمقة في مفهوم معين ، أو يدرس مفاهيم متعددة بصورة سطحية عامة .

ويستخدم التلاميذ أركان التعلم لفترة محددة خلال الحصة ، وقد يكلفوا باستخدامها لفترات أطول خلال استراحة اليوم أو بعد انتهاء اليوم الدراسي ، وذلك تبعا لنوع النشاط وما يحتاجه من وقت وتركيز .

مما سبق يتبين أن هذه الإستراتيجية هي روح وجوهر تنويع التدريس حيث تساعد المعلم على تقديم ما يتناسب مع قدرات وميول التلاميذ وذكاءاتهم وانماط تعلمهم ، ويتيح لهم الاختيار الحر في كثير من المواقف ، كما تمكن المعلم من تقييم التلاميذ بطرق مختلفة ، بمعنى ان استراتيجية اركان ومراكز التعلم تيسر تحقيق اهداف تنويع التدريس في كل مجالات وعناصر العملية التعليمية .

وينبغي ان يعطي المعلم اهتماما بتنسيق هذه المراكز وتزويدها بمصادر تعلم جذابة ومفيدة تستدعي تركيز وانتباه التلاميذ ، وتسمح لهم بحرية الحركة . كما يجب ان تراعي الانشطة في كل ركن ارتباطها بالحياة الفعلية للتلاميذ مما يجعل للتعلم معنى وأهمية .

٢. إستراتيجية المجموعات المرنة Flexible Grouping

تستند هذه الاستراتيجية على أساس مهم هو ان كل تلميذ في الصف هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم في ضوء اهداف التعليم والتعلم وفي ضوء خصائص التلاميذ .

ويسمح في هذه الإستراتيجية بانتقال التلميذ من مجموعة إلى مجموعة اخرى ، تبعا لاحتياجاته التعليمية . وعلى المعلم متابعة التلاميذ من خلال الانتقال والتجول بين المجموعات ، لتيسير عملية التعلم ومتابعة جميع التلاميذ . ويتم تهيئة واعداد المكان وتزويده بمصادر تعلم مناسبة لكل مجموعة على حدى تتناسب مع طبيعة المحتوى المطروح وتتلائم مع خصائص التلاميذ ، وعلى المعلم ان يهتم بتقييم التلاميذ بشكل منفرد وفقا لمستوى الانجاز الذي حققه كل منهم .

ويختلف اساس تشكيل المجموعات تبعا للموقف التعليمي ، فاحيانا تكون المجموعة متجانسة القدرات أو الميول أو الاستعدادات . واحيانا يكون اعضاء المجموعة مختلفين في انماط التعلم أو في الميول أو في التجارب السابقة والمعلومات عن الموضوع المطروح .

ويتيح المعلم احيانا الفرصة للتلاميذ لتشكيل المجموعات التي يرغبون العمل فيها ، أو يحددها هو بنفسه احيانا أخرى ، كما ان التلميذ قد يعمل مع زميل واحد أو يعمل بمفرده .

ومن مميزات هذه الإستراتيجية :

أ. تتيح فرصة كبيرة لمشاركة التلاميذ في تنسيق المكان وترتيبه واتخاذ القرار .

ب. توفر الفرص للتعارف عن قرب بين جميع اعضاء الصف وتمنع التكتل بين التلاميذ .

ج. يتعلم التلاميذ مهارات العمل في فريق وتقبل الاراء المختلفة ومهارات التفاوض وحل الخلافات بطرق حضارية .

د. يستطيع التلاميذ دراسة موضوع معين من وجهات نظر متعددة من خلال تلك المجموعات .

هـ. تتيح فرص تعليم وتعلم الاقران مع تبادل الادوار من موضوع إلى اخر.

و. تساعد مرونة تشكيل المجموعات المعلم في ملاحظة سلوك التلاميذ في المجموعات المختلفة .

ويعتمد نجاح إستراتيجية المجموعات المرنة على وضوح ودقة المعلومات التي يقدمها المعلم للتلاميذ قبل البدء في العمل ، ثم على ملاحظتهم اثناء العمل ،والتدخل للمساعدة اذا لزم الامر . ومثل كل استراتيجيات التنويع تحتاج إستراتيجية المجموعات المرنة إلى ادارة حاسمة من المعلم ومشاركة التلاميذ في تحمل مسؤولية النظام ، والالتزام بالقواعد المتفق عليها بالنسبة للسلوك داخل الصف .

وهكذا يتبين ان إستراتيجية المجموعات المرنة من اهم الاستراتيجيات التي يحقق من خلالها المعلم تنويع التدريس ، وتمكنه من تفصيل الأنشطة التعليمية لتتواءم مع احتياجات التلاميذ وقدراتهم ، كما يحقق من خلالها الاهداف المجتمعية أو التنمية الشاملة المتكافئة لجميع التلاميذ على الرغم مما يتواجد بينهم من اختلافات .

٣. إستراتيجية ضغط محتوى المنهج

The Compacting Curriculum

ان أي محتوى يدرس يدور حول فكرة اساسية معينة وهي ما يجب ان يتعلمه كل تلميذ يدرس موضوعا ما من موضوعات المنهج . كما ان تنويع التدريس لا يمس هذه الافكار أو المفاهيم الاساسية في محتوى المنهج.

وعادة ما يتضمن الكتاب المدرسي بعض التفاصيل والاضافات حول هذه الافكار الكبيرة ليقربها للمتعلم ويمهد له دراستها ويعطيه تطبيقات لتؤكد على فهمه لهذه الافكار . وعلى قدر اهمية هذه الاضافات الا انها لا تعتبر افكارا رئيسة في تعلم الموضوع المستهدف ، ولا يكون السؤال فيها أو الامتحان فيها هو المؤشر على فهم المتعلم للافكار الرئيسة في الموضوع .

فاذا كان الموضوع مثلا عن المغناطيسية ، وتعرض الكتاب للعالم الذي اكتشف المغناطيسية واستطرد يشرح حياته ونشأته وكيف اكتشف المغناطيسية والاكتشافات الاخرى لهذا العالم . فعلى المعلم ان يسأل نفسه : ما المطلوب ان يتعلمه التلميذ في هذه الوحدة ؟ واي هذه التفاصيل مهم وايها أهم؟

وعند تنويع انشطة التعليم والتعلم في ضوء قدرات التلاميذ وميولهم، يمكن للمعلم ان يختصر بعض المعلومات على الا يمس الفكرة أو الافكار الكبيرة المطلوب تعلمها في هذا الموضوع . وهذا ما يعرف باستراتيجية ضغط المحتوى .

وتطبق هذه الإستراتيجية أيضا في حالة اختلاف التلاميذ في معرفتهم السابقة بالموضوع المطلوب تدريسه . فعند تقديم وحدة جديدة أو درس جديد يحاول المعلم تعرف معلومات التلاميذ عن هذا الموضوع ، وسوف يكتشف ان بعضهم يعرف معلومات كثيرة عن الموضوع ، وبعضهم يعرف بعض المعلومات ، والبعض الاخر لا يعرف شيئا عن الموضوع . وفي ضوء مستوى ما يعرفه كل تلميذ في الموضوع يقوم المعلم بحذف ما يعرفه التلاميذ ويركز على الافكار الجديدة التي يستهدفها الدرس أو الوحدة .

وعند استخدام إستراتيجية ضغط المحتوى يقوم المعلم بثلاث خطوات هي :

أ . قياس معلومات التلاميذ عن الموضوع واكتشاف ما يعرفونه عنه والمعلومات التي ما زالوا في حاجة لمعرفتها وتعلمها (وينطبق ذلك أيضا على المهارات الحركية) .

ب. يخطط المعلم للافادة من الوقت الذي يوفره التلاميذ نتيجة حذف بعض الاجزاء من الموضوع ، على ان يستفيد التلاميذ من هذا الوقت في اثراء معلوماتهم بموضوعات جديدة ترتبط بالموضوع الاساسي بحيث تكون مهمة شيقة للتلاميذ ، أو يتيح المعلم لهؤلاء التلاميذ التقدم إلى موضوعات جديدة في المنهج بمعنى (الاسراع) فيتقدمون في دراستهم عن أقرانهم . أو قد يتخير التلاميذ استغلال هذا الوقت في ممارسة هواياتهم داخل الصف أو خارجه وفقا لنوع الهواية (قراءة – رسم – رياضة – موسيقى .... الخ) .

ج. يدرس المعلم المعلومات المشتركة بين تلاميذ الصف كمجموعة واحدة ، ويفيد اختلاف مستوى معلومات التلاميذ في اثراء المناقشة ومساعدة بعضهم البعض لمزيد من الفهم .

٤. إستراتيجية عقود التعلم Learning Contracts

قبل البدء في عملية التعليم ، يتم عقد اتفاق محدد وواضح بين المعلم والتلميذ ، أو المعلم ومجموعة من التلاميذ ، هذا العقد يتضح فيه الغرض من هذه العملية بشكل مقنع للتلاميذ ، وتذكر فيه المصادر التعليمية التي سوف يلجئون اليها ، وطبيعة الانشطة التي سوف يمارسونها ، ويتفق أيضا على اسلوب التقييم وتوقيته . وبذلك فان هذه الإستراتيجية تنير الطريق للتلميذ ليخطو بنفسه خطوات محسوبة تقود إلى تحقيق الهدف وتجعل منه المحرك الرئيسي لعملية التعليم ، وتقع على المعلم مهام اعداد هذه العقود بشكل مبسط وعرضها بشكل مقنع للتلاميذ ولا مانع من ان يتم اجراء بعض التعديلات في ضوء وجهات نظر التلاميذ الموضوعية والتي تراعي ميولهم وخبراتهم السابقة وطبيعة المواد الدراسية التي يتناولونها ولا مانع من تدخل المعلم اذا استلزم الامر لتقديم مساعدات للتلاميذ وتذليل بعض الصعوبات .

ان تحمل التلاميذ لمسؤولية عقد اتفاق مع المعلم إنما يولد لديهم الاحساس بقيمة الذات وتحمل المسؤولية ، ويكون على ذلك دافعا لديناميكية التلاميذ ومشاركتهم الايجابية في العملية التعليمية .

وتعتمد إستراتيجية العقود على اشراك التلاميذ اشراكا فعليا في تحمل مسؤولية تعليمهم من حيث تحديد ما سوف يتعلمونه في فترة زمنية معينة ، ومتابعة تقدمهم في الدراسة ، وتقييم انجازاتهم اولا بأول ، وتسمح هذه الإستراتيجية لكل تلميذ ان يتقدم بسرعة مناسبة له ولقدراته بحيث يحقق الاهداف المنشورة في نهاية العقد .

ويتضمن العقد العناصر الاتية : اسم التلميذ ، اسم المعلم ، المادة الدراسية ، موضوع الوحدة أو الدرس . كما يبين العقد المهام المطلوب انجازها (الهدف أو الاهداف الواجب تحقيقها – المعايير والمؤشرات التي تدل على تحقيق الاهداف) .

كما يوضح العقد طرق التقييم التي سوف تستخدم للحكم على مستوى اداء التلميذ . كما يحدد العقد احيانا بعض الاشتراطات بمعنى ما يجب ان يلتزم به التلميذ . وما يجب ان يمتنع عن ادائه .

وهكذا يتضح ان :

- العقد هو اتفاقية مكتوبة بين المعلم والتلميذ في ضوئها يعتمد التلميذ على نفسه في دراسة موضوع معين ، أو القيام ببعض المهام الخاصة بموضوع الدراسة .
- يساعد العقد التلميذ على تحديد ما سوف يفعله كل يوم من ايام العقد، كما يحدد الاهداف النهائية والاهداف المرحلية ، وبهذا تنمو قدراته الادارية والتنظيمية .
- يساعد العقد المعلم على متابعة تقدم الطلبة ، ويقدم لهم المعونة عند الحاجة .
- تختلف مدة العقد ومحتواه من تلميذ إلى اخر ، وللتلميذ ذاته من وقت إلى اخر .
- يتيح العقد للتلميذ ان يتقدم في دراسته وفقا لسرعته الخاصة واستعداده ومدى ما يعرفه عن الموضوع . والمهم ان يحقق الاهداف المتفق عليها في الموعد المتفق عليه .

متى تستخدم العقود ؟

غالبا ما تستخدم عقود التعلم مع التلاميذ المتفوقين والذين لديهم معلومات كافية عن الموضوع المطروح ويريدون الاستزادة والتعمق في دراسة هذا الموضوع ، لذلك غالبا ما يعبر العقد عن قيام التلميذ بمفرده أو مع مجموعة بمشروع مرتبط بموضوع الدراسة ، أو يكون لاعداد عرض فردي أو جماعي عن بعض جوانب الموضوع أو يكون مزيدا من القراءة حول الموضوع أو مقابلة بعض الشخصيات المتخصصة في موضوع الدراسة ... الخ ، بمعنى ان العقد يتيح للتلميذ التعمق في موضوع الدراسة .

ويمكن الربط بين إستراتيجية العقود واستراتيجية الانشطة متدرجة المستوى،حيث يتدرج مستوى العقد والمهام المطلوبة فيه من تلميذ إلى اخر.

ومن المفضل ان يقدم المعلم الوحدة التدريسية واهدافها وموضوعها للصف ككل . ثم يتخير بعض الموضوعات التي يمكن لبعض التلاميذ ان يدرسوها على انفراد أو في مجموعات ، ويعطيهم حرية اختيار الموضوعات التي يودون دراستها بمفردهم فيوقع معهم العقود .

ويخطر المعلم ولي الامر بالعقد وخطواته وشروطه حتى يقوموا بدورهم المخطط لهم في بنود العقد . وعليهم التوقيع على العقد بالاطلاع والاحاطة. وقد يتكرر استخدام العقود خلال الفصل الدراسي أو خلال الوحدة، وعلى المعلم ان يطور مستوى العقد تبعا لانجاز التلميذ في العقد السابق .

٥. إستراتيجية الانشطة المتدرجة Tried Activities

يمكن استخدام هذه الإستراتيجية عندما يكون هناك تلاميذ تختلف مستوياتهم المعرفية أو المهارية ويدرسون نفس المفاهيم ويتعلمون اداء مهارات معينة ، فهذا الاختلاف في المستوى لا يؤهل التلاميذ لتناول المعرفة أو اداء المهارة من نقطة بداية واحدة أو في نفس الوقت المحدد للجميع لأن هذا الاختلاف يدعو المعلم لتصميم انشطة متدرجة ومختلفة المستويات ، بحيث يمكن ان يبدأ كل تلميذ من النشاط الملائم لمستواه المعرفي أو المهاري، ويتدرج في الانشطة وفق سرعته ، ليصل في النهاية إلى مستوى متميز ، ويمكن للمعلم ان يصمم ثلاثة مستويات من النشاط تتوافق مع المستوى الحقيقي لكل تلميذ ، وتتاح الفرصة للتلاميذ لاختيار وممارسة الانشطة المتدرجة تحت اشراف المعلم الذي ينبغي ان يعالج الموقف بمرونة في حالة تسكين تلميذ في نشاط اعلى أو اقل من مستواه الحقيقي .

ولا يقتصر دور المعلم على عملية تصميم الانشطة وتسكين التلاميذ في النشاط المناسب ، بل يمتد إلى عملية متابعة ديناميكية لكل التلاميذ ، وكلما كان

النشاط متوافقا مع ميول واستعدادات التلاميذ كلما كان دافعا لتركيز التلاميذ ومحفزا لهم على اكمال النشاط بالشكل المطلوب والانتقال إلى نشاط اعلى في المستوى .

وهناك عدة طرق لتصميم الانشطة متدرجة المستوى منها :

١. تصميم انشطة تختلف في درجة التحدي التي يواجهها التلميذ ويستخدم تصنيف"بلوم" لبناء أنشطة وفق درجات السلم المعرفي في هذا التصنيف، فمثلا يخطط المعلم انشطة في درس تغذية يطلب فيه من التلاميذ :

- مجموعة (أ) تعرف : تختار من مجموعة اطعمة تعرض عليها ثلاثة اصناف غنية بفيتامين C .
- مجموعة (ب) تطبيق : يطلب من مجموعة (ب) اختيار افضل الاطعمة المعروضة عليها لطفل يعاني من الانيميا .
- مجموعة (ج) تحليل : تحليل مكونات وجبة غذائية تعرض عليهم وتحديد عيوبها وكيفية تلافي تلك العيوب .

٢. تصميم انشطة متدرجة في مستوى التعقيد Complexity :

- مجموعة (أ) أقل تعقيدا : اعداد مجلة حائط يعرض الطلبة فيها لزملائهم قضية مرتبطة بتلوث البيئة ولتكن تلوث الهواء .
- مجموعة (ب) تعقيدا : اعداد مجلة حائط يعرضون فيها وجهات نظر متباينة حول تلوث الهواء .
- مجموعة (ج) اكثر تعقيدا : اعداد مجلة حائط يعرضون فيها اراء مختلفة حول قضية تلوث الهواء ويبينون وجهة نظرهم في هذه القضية مؤيدين هذا الراي باسانيد علمية موثوق بها .

٦. إستراتيجية الانشطة الثابتة **Anchor Activities**

وهي نوع من الانشطة التعليمية التي يصممها المعلم في ضو أهداف ومحتوى المنهج المقرر ، ولكل نشاط من هذه الانشطة اهداف

واضحة ومحددة . ويراعي في تصميمها ان تتنوع في انواعهـا ومسـتواها لتناسب الاحتياجات المختلفة ، وتتصف هذه الانشطة بانها تعتمد على ايجابية وفعالية التلميذ في تنفيذها .

كما تتصف الانشطة الثابتة بانها انشطة مستمرة ليست نشاطا يكملـه التلميذ في بضع دقائق لكنه يستكمله في حصص متتالية ، ويمكـن للتلميـذ العمل في واحدة من هذه الانشطة بمفرده أو مع بعض الزملاء .

وتقدم هذه الانشطة احيانا للتلاميذ المتفوقين الذين ينتهون بسرعة ممـا يكلفهم به المعلم من اعمال فعندئذ ينشغل هؤلاء التلاميذ ببعض الانشطة الثابتة، فيستفيدون من وقتهم ويزيدون من تعلمهم وتحصيلهم في الموضوع المطـروح للدراسة ، كما يتفرغ المعلم للعمل مع التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة .

مزايا الانشطة الثابتة ؟

من اهم مزايا استخدام هذه الإستراتيجية ما ياتي :

أ- تساعد المعلم والتلاميذ على الافادة من اوقات الفراغ التي تنـتج بسـبب اختلاف سرعة التلاميذ في اداء العمل المكلفين به في الصف .

ب- تتيح هذه الانشطة الفرصة للمعلم ان يتعامل مع الاختلافات بين التلاميذ واحتياجاتهم التعليمية المتباينة .

ج- توفر للتلاميذ انشطة مستمرة مرتبطـة بمحتـوى الوحـدة التدريسـية وموضوعاتها .

د- تمكن هذه الإستراتيجية المعلم ان يصمم انشطة تعليمية تعتمد على التعلم الذاتي سواء على مستوى الفـرد أو المجموعـات الصـغيرة ، وعلـى استخدام ودمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم .

أنواع الانشطة الثابتة

يمكن للمعلم تصميم عدداً من الانشطة الثابتة التي تيسر لـه عمليـة تنويع التدريس ، ومنها على سبيل المثال :

- القراءة .
- انجاز بعض الانشطة في احد مراكز التعلم .
- تخطيط وتنفيذ احد المشروعات .
- اجراء بحث مكتبي أو مختبري .
- اعمال فك وتركيب الاشكال المختلفة .
- الاستماع إلى مصادر مسجلة صوتيا .
- استخدام الكومبيوتر لاهداف محددة .

كيف تفيد الانشطة الثابتة في تنويع التدريس ؟

انه من المهم ان يشرح المعلم لتلاميذه كيفية العمل في الانشطة الثابتة بهدوء ، ودون التأثير على عمل للاخرين .

ويمكن ان يكلف المعلم عددا من التلاميذ بالعمل في بعض الانشطة الثابتة بينما يعمل باقي التلاميذ مع المعلم مباشرة . أو قد يبدأ المعلم مع الصف ككل ثم يقسم الصف إلى صفين، احدهما يعمل في بعض الانشطة الثابتة ، بينما يكمل المعلم مع النصف الثاني لمزيد من الشرح والمناقشة في الموضوع المطروح . وقد يبدأ بتقسيم التلاميذ في مجموعات يعملون في انشطة ثابتة متنوعة ، ثم يجمع الصف ككل لاستكمال شرح وتقديم الموضوع الذي يدرسه .

هل يعطي التلاميذ درجات لعملهم في الانشطة الثابتة ؟

ينبغي ان يشعر التلاميذ ان الانشطة الثابتة هي جزء مهم من تعلمهم ، وانها تقدر من قبل المعلم ، وكثيرا ما تعتمد الانشطة الثابتة على تقييم التلاميذ لاعمالهم تقييما ذاتيا .

- يتضمن النشاط الثابت اسلوبا ليتابع التلميذ تقدمه ويسجل ما انجزه اولا بأول . (مذكرات)

- يعقد التلاميذ اجتماعات ليناقشون فيما بينهم اداءهم وانجازهم في النشاط الثابت .
- من خلال ملف انجاز التلميذ (البروتفوليو) يحتفظ بمؤشرات تدل على مدى انجازه في هذا النشاط .
- متابعة عشوائية من المعلم بمعنى ان التلميذ لا يعرف متى ستتم ولا كيف.

٧. إستراتيجية تعدد الاجابات الصحيحة
Allowing for Multiple Right Answer

تعمل هذه الإستراتيجية على طرح اسئلة ، أو تحديد بعض المهام المفتوحة النهاية ، والتي تهتم اساسا بحل المشكلات وممارسة مهارات التفكير الناقد ، والتي تقود بدورها إلى توصل التلاميذ إلى اجابات مختلفة كلها صحيحة .

ان استخدام هذه الإستراتيجية يعطي الفرصة للتلاميذ لطرح وجهات نظر مختلفة وتقبل اكثر من حل ومناقشة ، مما يساعد على تكوين اساليب تفكير مرنة وعقلية منفتحة لدى التلاميذ . لذلك يكون على المعلم مهمة تحديد المهام أو طرح المشكلات أو تناول اسئلة تتيح للتلاميذ اعطاء اجابات صحيحة متعددة لكل منها وجهتها .

ولا يتوقف الامر على تقديم الاجابة أو حل المشكلة ، بل يتعداه إلى اجراء مناقشات موضوعية مع التلاميذ ، يستمعون فيها إلى زملائهم ، وكيف توصلوا للنتائج المقدمة ، ويناقشونهم في جوانب مختلفة مرتبطة بالحلول والنتائج المقدمة من خلال الانشطة التي يمارسها التلاميذ للتوصل إلى النتائج ، ويمارسون مهارات التفكير المرتبطة بالتعامل مع المعرفة واجراء عمليات التحليل والاستنتاج والتصنيف والاستخلاص والاستنباط .

٨. إستراتيجية حل المشكلات Problem Solving

يعد حل المشكلات نشاطا تعليميا مهما للتلاميذ ، يعتمد على وجود مواقف تعليمية تمثل مشكلة حقيقة تواجه التلاميذ وتستثيرهم للقيام ببعض الاجراءات للوصول إلى انسب الحلول الممكنة ولمقابلة الاختلاف في انماط التعلم وفي الذكاءات المتوفرة والميول المختلفة والخبرات التعليمية التي لدى التلاميذ ، تتنوع المشكلات المطروحة للتلاميذ ، لتتوافق وطبيعة المشكلة مع خصائصهم وميولهم .

والخطوات التي يتبعها التلاميذ في إستراتيجية حل المشكلات هي :

أ- توضيح المشكلة وبيان ابعادها .

ب- اعادة صياغة المشكلة في صورة قابلة للحل .

ج- فرض مجموعة من الفروض .

د- اختبار صحة الفروض ، ورفض غير المناسب .

هـ- تقييم الحلول واختيار الحل الانسب .

ودور المعلم في هذه الإستراتيجية ان يساعد التلاميذ في تقديم حلول يختبرونها لاختيار افضلها ، وكلما كانت المشكلة تستثير اهتمام التلاميذ وتتوافق مع ميولهم وانماط تعلمهم وذكاءاتهم والمعرفة المتوفرة لديهم والتي يمكن الافادة منها ، كلما كانت دافعية التلاميذ اعلى ، وكانت الحلول المقدمة اكثر نضجا .

٩. إستراتيجية دراسة الحالة Case Studies

تعتمد هذه الإستراتيجية على اثارة موضوع أو مفهوم أو عنصر متواجد بالفعل في البيئة الواقعية للتلاميذ ، وتتم بين المعلم والتلاميذ مناقشة لتبرير وابراز اهمية هذه الدراسة ، وكلما اقتنع التلاميذ بأهمية ذلك ، كلما زاد حماسهم لهذه الدراسة .

وفي دراسة الحالة يلجأ التلاميذ لعمليات جمع المعلومات ، وتنظيمها ، وتحليلها للوصول لبيان كاف يعبر عن طبيعة الموضوع ، أو ايضاح للمفهوم ، أو تحديد ابعاد المشكلة واقتراح حلول مناسبة ، والمعلم في هذه الإستراتيجية محفز للتلاميذ للوصول إلى دراسة مكتملة تعتمد على معلومات صحيحة ، وموجه لهم لكي يمارسوا عمليات التصنيف والتحليل بشكل موضوعي .

فاذا كان التلاميذ يدرسون مراحل نمو النبات في مجال العلوم أو الزراعة ، فيكلف المعلم كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ بدراسة متعمقة لنوع معين من انواع النباتات ويكتبون تقريرا عن هذه المراحل مصاحب بالرسوم والصور والتعليقات .

وقد يكون موضوع الدراسة هو العادات الغذائية في الاسرة ، وتطبيقا على ذلك يكلف المعلم التلاميذ بدراسة متانية للعادات الغذائية في اسرة كل منهم لمدة اسبوع ، ويقدمون تقارير يستخلصون فيها اهم واشهر العادات الغذائية في هذه الاسرة .

وبمناقشة الحالات المختلفة مع عدد من التلاميذ على مستوى الصف كله يستخلصون معا العادات الغذائية الشائعة في المجتمع ، ثم يناقشون المفيد منها ، وما يحتاج إلى تغيير لتحسين المستوى الغذائي في المجتمع .

ولكي ينوع المعلم في تدريسه بالصف يمكن بعد تعرفه على خصائص تلاميذه ، وتقسيمهم لمجموعات متوافقة في الميول أو الانماط أو الذكاءات ، ان يحدد موضوعات أو عناصر تتفق مع طبيعة كل مجموعة ، على ان يتجول بين المجموعات لدعم انجازات التلاميذ أو مساعدتهم على تجاوز المشكلات التي تعترضهم .

١٠. إستراتيجية فكر ، زاوج ، شارك : Think , Pair , Share

تعد هذه الإستراتيجية احدى الاستراتيجيات التي تؤيد تنويع التدريس والتعلم النشط في آن واحد ، تعتمد على استثارة التلاميذ كي يفكروا كل على

حدة ، ثم يشترك كل تلميذين في مناقشة افكار كل منهما ، وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير التلاميذ واعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة ، وعلى وفق الخطوات الآتية :

الخطوة الاولى : يفكر كل تلميذ بمفرده ويحاول الوصول إلى حل واضافة للموضوع المطروح من قبل المعلم ، ثم يكتب كل تلميذ اجابته بشكل منظم معتمدا على التسلسل المنطقي للاجابة واكتمال جميع العناصر المطلوبة .

الخطوة الثانية : يقسم المعلم التلاميذ إلى ثنائيات قد يختارهم المعلم أو يترك الحرية لكل تلميذ لكي يختار زميله ، يدور الحوار بين كل زميلين حول اجابة كل منهما ويتبادلان الاسئلة والاستفسارات حول ما جاء فيها ، وخلال الوقت الذي يحدده المعلم يصل كل زميلين إلى تصور مشترك يجمع رأيهما معا .

الخطوة الثالثة : يعرض احد الزميلين ما توصلا من اراء وافكار على الصف كله ، وتدور مناقشة جماعية تتخللها الاسئلة والاجابات من جميع الاطراف وابراز نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف .

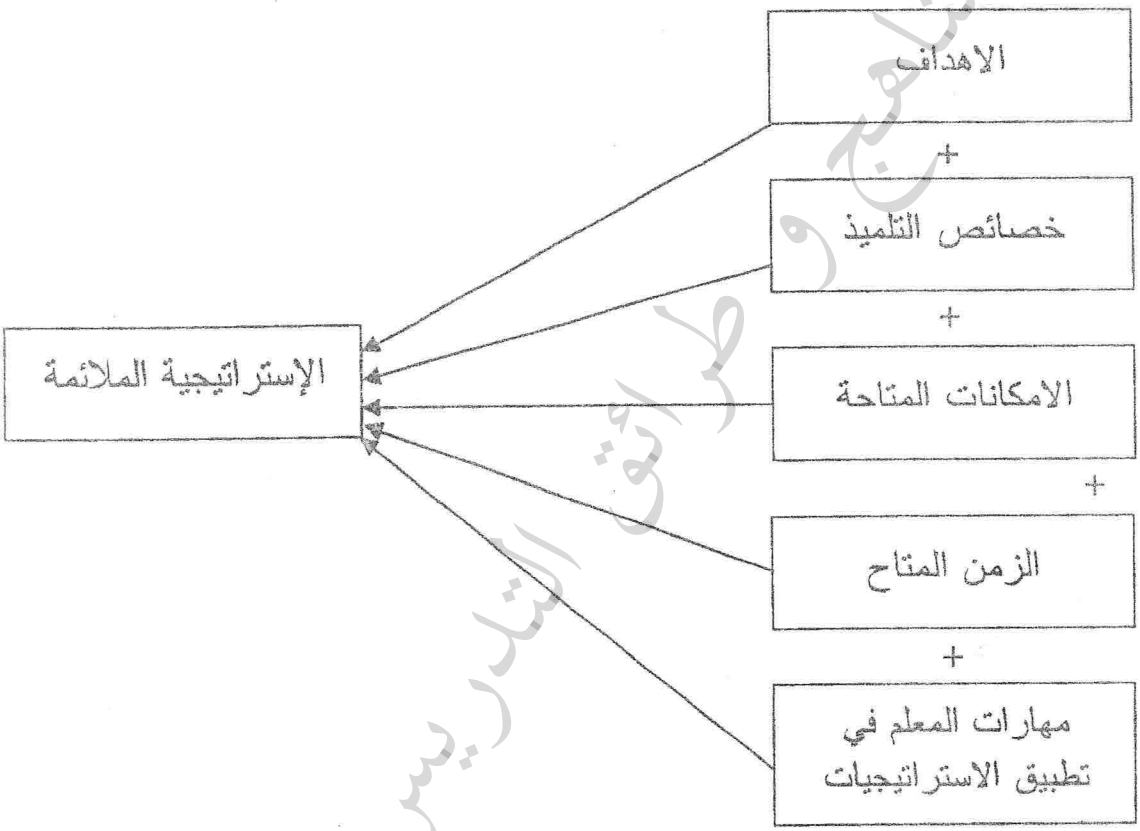
وهذه الإستراتيجية تدعم الحوار بين اطراف بينهم اختلافات في الميول والاتجاهات ، وفي المعلومات السابقة عن الموضوع ، فيتعودوا المشاركة ، وتقبل الراي الاخر ، والتعبير عن الراي والدفاع عنه بموضوعية ودون تعصب .

كيف يختار المعلم الإستراتيجية الأفضل ؟

تخضع عملية اختيار الإستراتيجية في ضوء تنويع التدريس لمجموعة من الضوابط العلمية التي تعكس فكر وخبرة المعلم ، علاوة على مدى معرفته بخصائص تلاميذه وطبيعة الاختلافات المتواجدة بينهم ، كذلك وضوح الاهداف التعليمية ، ورصد الامكانات المتاحة ، وتحديد الزمن المناسب ،

المنهج وطرائق التدريس د. زيد الخليلي

بالاضافة لما يتقنه المعلم من مهارات عند تطبيق الاستراتيجيات المختلفة ، والشكل التالي يوضح كيفية اختيار الإستراتيجية الملائمة لتنويع التدريس .



الشكل (١)

يوضح العوامل التي تتدخل في اختيار الاستراتيجية الملائمة لتنويع الدرس

ويمكن للمعلم الماهر ان يستخدم اكثر من إستراتيجية لمقابلة طبيعة الاختلافات بين مجموعات التلاميذ (كوجك وآخرن ، ٢٠٠٨) .

مهارات مهمة لتطبيق استراتيجيات تنويع التدريس

توجد مجموعة من المهارات اللازمة للمعلم الذي يلجأ لتنويع تدريسه ، والتي يمكن ان يتدرب عليها ويتقنها ، ليتمكن من الحصول على نتائج جيدة في عمليات التدريس التي يقوم بها ، ومن أهمها :

المناهج وطرائق التدريس كريد الخيكاني

أ. مهارة استخدام مستويات مختلفة من الصعوبة والتعقيد في الانشطة ومواقف التعلم والتي تقابل المستويات المختلفة لدى التلاميذ.

ب. مهارة التخيل والمرتبطة بتصميم الانشطة والمواقف التعليمية المختلفة ورد فعل التلاميذ تجاهها وتفاعلهم معها قبل البدء فيها ، وبعد الانتهاء منها ، لتعديل مسارات تحسين عملية التعلم .

ج. مهارة التأمل المرتبطة بجميع مراحل عملية التعليم ، وما يحدث في الصف ، واكتشاف ميول التلاميذ وملاحظة سلوكهم والتي يمكن ان تسفر عن تنمية قدرات جديدة للتلاميذ .

د. مهارة سعة الاطلاع على الجوانب المعرفية المختلفة المرتبطة بالموضوعات المطروحة للتلاميذ ، خاصة في عصر التكنولوجيا التي تتيح سهولة الحصول على تلك المعرفة .

ه. مهارة ترشيد الوقت وتوظيفه الامثل وعدم اهداره فيما لا يجدي بالنسبة للتلاميذ ، أو اضاعة الوقت في انتقال التلاميذ من مكان إلى مكان، فتنظيم المكان بشكل مناسب لتحرك التلاميذ يوفر وقتا يمكن الافادة منه.

و. مهارة التعزيز وتشجيع التلاميذ على التنافس فيما بينهم بشكل يستثير كل تلميذ لان يعطي افضل ما يمكن والرغبة في التميز المستمر .

ز. مهارة تنظيم اعمال التلاميذ وحفظها في الملفات أو في اماكن للحفظ لانتاج سجلات تعبر عن انشطة التلاميذ التي تمثل انتاجهم ومستوى نموهم ، وتعبر عن ميولهم وقدراتهم ، ويمكن ان تفيد المعلم أو زملاءه في التعرف على مستوى كل تلميذ .

ح. مهارة تعليم التلاميذ الاتقان والجودة في كل انجازاتهم ، واتاحة الفرصة لهم لمعرفة كيفية الوصول للتميز من خلال الارشادات الواضحة التي تطالب كل تلميذ بتكملة الخطوات أو الانشطة المطلوبة منه ، وعدم الانتقال من مرحلة إلى مرحلة الا بعد ان يتقن كل خطوة.

ط. مهارة متابعة مجموعات مختلفة أو أفراد مختلفين يمارسون انشطة ومواقف تعلم مختلفة ، فمثلا عندما يكون في مناقشة مع احد المجموعات يمكن له متابعة المجموعات الاخرى بالنظر اليهم وسهولة انتقاله بين التلاميذ في الصف أو ملاحظة الاخطاء الشائعة بين التلاميذ، ثم لفت نظر التلاميذ لتلاشي وتدارك الاخطاء .

ي. مهارة استخدام المعايير الفردية والمعايير الجماعية بمرونة وسلاسة ، فالصف المتنوع يتضمن انشطة فردية وانشطة جماعية ، وعملية تصميم الانشطة الفردية والانشطة الجماعية ، ومتابعة تطبيقها يحتاج لفهم المعلم وعدم الخلط في التقدير بينهما .

ك. مهارة تحليل اعمال المجموعات من التلاميذ وملاحظة سلوكياتهم في المواقف التعليمية ، والاهتمام بكل التفاصيل الحادثة اثناء التعلم ، ومحاولة تفسيرها ، ويوجه المسارات ويحل المشكلات التي تطرأ ، ويحقق خصوصية منفردة للتلاميذ سواء كانوا فرادى أو في مجموعات . (كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨)

أمور ينبغي تجنبها اثناء تطبيق استراتيجيات تنويع التدريس

أ. عند مطالبة التلاميذ ان يختاروا احد الانشطة أو المهام المطروحة للانجاز يمكن ان يختار بعض التلاميذ انشطة أو مهام لا تتفق بالفعل مع انماط تعلمهم أو ميولهم الحقيقية أو ذكاءاتهم لمجرد انهم يرغبون ان يعملوا مع اصدقاء من الزملاء .

ب. نجاح تطبيق احدى الاستراتيجيات وفقا لانماط وذكاءات وميول التلاميذ في احدى المواد الدراسية ، ليس شرطا لنجاح استخدامها في مادة دراسية اخرى ، حيث تلعب طبيعة المادة دورا مهما في تحديد

الإستراتيجية المناسبة بالاضافة إلى العوامل الاخرى من الاهداف وخصائص التلاميذ والامكانات والزمن المتاح .

ج. التكدس وصعوبة تحرك كل من المعلم والتلاميذ ، ربما يؤدي إلى ضعف المتابعة ، ويمكن ان يؤدي إلى حدوث اخطاء التلاميذ .

د. قلة البدائل امام التلاميذ يمثل عائقا في تنويع التدريس ، وزيادة عدد البدائل يعطي الفرصة للتلاميذ لحرية الاختيار ، والاستمتاع بممارسة النشاط ، ويكون دافعا للاتقان ، مما يزيد من حماس التلاميذ لتقديم افضل ما يمكنهم .

ه. عدم اختبار الاجهزة والتأكد من صلاحية مصادر التعلم وتوفرها لكل المجموعات كفيل بأن يصرف التلاميذ عن الانجاز ، والعبرة ليست بتوفير الاجهزة فقط أو مصادر التعلم الباهضة الثمن بل ملائمة الانشطة والمهام وديناميكية التلاميذ هي التي تعد المحرك الاول لتحقيق تعلم متميز يعتمد على التنويع .

و. السماح لبعض التلاميذ بالتدرج من نشاط إلى اخر دون ان يصلوا لمستوى الجودة والاتقان لا يؤهل التلاميذ لتعلم متميز ، فالحرص على ان يصل كل التلميذ للجودة هو الخطوة الاساسية لتحقيق تعلم متميز لكل تلميذ .

ز. احساس التلاميذ بسهولة الانشطة لحد كبير أو شدة صعوبتها يؤدي إلى صرف التلاميذ عن الممارسة الجادة حتى وان كانت تلك الانشطة تتفق مع أنماطهم وذكاءاتهم وميولهم .

ح. اعطاء اهتمام بالغ لاحدى المجموعات أو احد التلاميذ يمكن ان يدفع التلاميذ لمتابعة هذه المجموعة مما يشير إلى انصراف التلاميذ عن انجاز مهامهم ، أو محاولة تقليد هذه المجموعة فالمعلم الذي ينوع تدريسه يعطي كل المجموعات وكل التلاميذ نفس الدرجة من الاهتمام.

المنهج وطرق التدريس - زيد الهويدي

ط. ضعف الحرص على الإحتفاظ بنتائج التلاميذ يؤثر بالسلب على امكانية متابعة المعلم للتلاميذ لقلة جدوى ما يقومون بـــه . ان تـــوفير ملفـــات التلاميذ (بورتفوليو) أو اماكن لحفظ نتـــائج المشـــروعات أو محصـــلة الانشطة له عائد على قرارات المعلم ودعم ثقة التلميذ في جـــدوى مـــا يتعلمه (كوجك وآخرون ، ٢٠٠٨) .

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل السادس

طرائق تدريسية شائعة الاستخدام

- طريقة المحاضرة .
- طريقة الاستجواب .
- طريقة المناقشة .
- طريقتا الاستقراء والقياس .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الكيلاني

طريقة المحاضرة : Lecture Method

مفهوم طريقة المحاضرة

تعرف المحاضرة بأنها حديث يقدمه المعلم الى التلاميذ حول عنوان أو موضوع أو فكرة محددة وربما تتداخل مع المحاضرة أسئلة او استخدام لتقنيات تربوية وغالبا ما يكتب التلاميذ بعض الملاحظات ، وقد يعزز المعلم حديثه بتزويد الطلبة ببعض البيانات او الخطوط العامة .

ان أساس فلسفة هذه الطريقة هو "أن المعلم هو الشخص الذي لديه كافة المعلومات والمعارف التي يقوم بالقائها على طلبته بهدف تنمية عقولهم وتفييم وشرح الموضوعات او النظريات التي يصعب عليهم معرفتها وتعلمها ، مراعياً في ذلك الظروف الفردية بين الطلبة وجودة اللغة التي يستخدمها ، والاسلوب الجيد والمشوق عند القاء المادة العلمية وذلك من أجل اثارة دافعية التعلم لدى الطلبة ولكي لا يصابوا بالملل وعدم الانتباه" (الكيلاني ، ٢٠٠٩) .

جذور طريقة المحاضرة

ترجع المحاضرة الى زمن الاغريق (٥ ق.م) وفي العصور الوسطى كان المحاضرون يتلقون تدريبات في مهارات التدريس (المنطق وفن التعبير) . وفي الحضارة الاسلامية كان المحاضرون يشفعون محاضراتهم بقراءة من كتاب يتبعه تفسير وتعليق ، وفي القرن التاسع عشر أخذ المحاضرون في العلوم الطبيعية والطب يستخدمون اللوح الطباشيري والنماذج . أما المحاضرات في العلوم الاجتماعية والآداب فقد ارتبطت بالعرض الشفهي أكثر.

لماذا تعد المحاضرة الأكثر شيوعا في التدريس ؟

ان شيوع استخدامها يرجع الى الاسباب الآتية :

١. إنها أسهل من غيرها فهي الشيء المقبول والأكثر سلامةً وأمناً .

٢. لها مزايا اقتصادية ... خاصة في الصفوف الكبيرة ، فهي تقتصد في الوقت والجهد .

٣. عدم توافر المعرفة العلمية اللازمة في بعض التخصصات ، يجعل منها أداة وحيدة لنقل المعرفة .

٤. إنها تخلق موقفاً عاطفياً من شأنه ان يساعد الطلبة على التعلم من خلال إثارتهم وحفزهم على توظيف طاقاتهم .

٥. الناس سيظلون يتقبلون جميع أشكال الحديث الى من يوافقون على من يتحدث اليهم .

ويشير بانون (Bannon, 2002) على الرغم من أن المحاضرة من أكثر طرائق التدريس انتقاداً فهي في ذات الوقت أكثرها شيوعاً في الاستخدام للاسباب الآتية :

١. تحتاج إلى وقت قصير للاعداد لها .

٢. تتصف بالمرونة ويمكن استخدامها في أي محتوى تعليمي .

٣. أنها طريقة بسيطة .

مزايا وعيوب طريقة المحاضرة

ثمة مزايا عديدة لطريقة المحاضرة منها :

١. إنها طريقة مناسبة لتعلم المجموعات الكبيرة من الطلبة .

٢. إنها يمكن ان تستخدم لتقديم المعلومات التي يصعب على الطلاب أن يحصلوا عليها من طرق أخرى خاصة عندما لم يكن للطلبة الوقت للبحث أو انهم لم يستطيعوا الحصول على مراجع المادة .

٣. يمكن ان تساند بنجاح وفائدة وسائل وطرائق تدريسية أخرى .

٤. يمكن ان تساعد المحاضرة اذا كانت بشكل مقدمة قصيرة على إعطاء توجيه عام أو تقديم عرض التجربة أو في تهيئة الطلبة للمناقشة من خلال إخبارهم عن الموضوع قيد الدرس.

٥. يمكن من خلال المحاضرة ان يقدم المعلم أفكاراً عديدة بوقت قصير نسبياً ، كما ان الحقائق والآراء المنظمة منطقياً يمكن ان تقدم بدقة في تسلسل منتظم .

٦. إنها أكثر طرائق التدريس اقتصاداً من جانب الوقت المطلوب لعرض كمية معطاة من المادة الدراسية .

٧. إنها مناسبة لتقديم مواضيع جديدة وتفسير الخلفية المعرفية الضرورية .

أما بالنسبة لعيوب المحاضرة :

١. انها غالباً ما تعيق مشاركة الطلبة في الدرس وبالنتيجة يتمنى الطلبة أن يقوم المعلم بكل شيء .

٢. ان التعلم عملية فعالة وتميل المحاضرة الي التغذية السلبية .

٣. انها لا تساعد في تحصيل الطلبة لأنواع معينة من التعلم ، فالمهارات الحركية على سبيل المثال نادراً ما يتم تعلمها عن طريق المحاضرة .

٤. انها لا تسمح بسهولة للمعلم لتقييم فهم الطالب بعد تغطية المادة الدراسية.

٥. بعض المعلمين يجدون صعوبة في جلب انتباه كل الطلبة في الدرس .

٦. غير مناسبة للأطفال دون الصف الرابع الأساس .

٧. تحتاج الى مهارات لفظية عالية .

٨. الاتصال يكون ذي بعض واحد .

اطار نظري لتطوير المحاضرة

تعد المحاضرة أحد اشكال التفاعل الانساني ويتمثل ذلك بالعناصر الآتية:

١. الاهداف

تؤدي المحاضرة أهدافاً محورية هي :

أ. تزويد الطلبة بالمعلومات .

ب. إحداث فهم معين لديهم

ج. إثارة اهتمامهم حول نقطة حيوية

استراتيجيات وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

٢. الإرسال

يرسل المعلم رسائله للطلبة بطريق لفظي ، وأكثر من لفظي، وغير لفظي ، وباستخدام التقنيات التربوية .

أ. تقوم الرسائل اللفظية على

الشرح ، وتحديد المصطلحات ، وضرب الأمثلة ، ووصف الحالة ، وتفسير الظاهرة ، والتعليق على الآراء .

ب. وتشمل الرسائل الأكثر من اللفظية

صوت المدرس ، تردده ، ارتباكه ، سكوته ...

ج. ويقصد بالرسائل غير اللفظية

إيحاءات المدرس ، وتعبيرات وجهه ، وحركات يديه وجسمه .

(كل الرسائل أعلاه ينبغي أن يخطط لها مسبقاً) .

٣. الاستقبال

إن المعاني والآراء والمعلومات المرسلة من قبل المعلم قد تستلم وقد لا تستلم من قبل الطالب ، إذ ان انتباه الطالب يتقلب خلال المحاضرة التي أمدها ساعة واحدة . إذ بعد (٢٠) دقيقة تظهر علامات انحدار الانتباه ... يتبعه ضآلة في ذلك الانتباه ... وهذا الانحدار ربما يكون أقل حدوثاً إذا تضمنت المحاضرة ... أسئلة أو مناقشة او حل مشكلة بسيطة ... أو استخدام التقنيات التربوية ...

وتخزن الرسائل المستلمة من قبل الطلبة في الذاكرة قصيرة المدى مؤقتاً وتنسى بعد (٣٠) ثانية ... إذا لم تتحول الى الذاكرة بعيدة المدى ... تلك الذاكرة التي غالباً ما تستقبل الرسائل الجديدة المرتبطة بالحقائق والمفاهيم المخزونة سابقاً في ذهن الطالب .

٤. المخرجات

ان استجابة الطالب للمحاضرة ... غالباً ما تكون بإشارات غير لفظية ، قد يستلمها المعلم ويفسرها ويظهر فعلها عليه ... ويؤكد (لومان ١٩٨٩) ان وجوه الطلبة تعطي أفضل مؤشر على أسلوب المحاضرة ، كما أن التثاؤب وتحريك الكرسي والتنهد والهمس الجانبي ... واعين الطلبة ... كلها تعكس نوعية المحاضرة ... المعلم الحكيم هو الذي يبحث عن هذه المؤشرات فيعدل من محاضرته لتنسجم مع تلك الإشارات ...

أما التغيرات بعيدة المدى فتكون في ذهب الطالب وسلوكه ... فهي تغير تصورات الطلبة حول مشكلة ما ... أو تنمي في الفهم لديه ، كما انها قد تدفعه الى القراءة والتفكير ومناقشة الآراء مع زملائه او قد تكون حافزاً لمراجعة المكتبة .

إن احتمالية حدوث هذه الأمور يعتمد على معلومات الطالب أولاً ، ودافعيته نحو التعلم ثانياً .. فضلاً عن نمط المحاضرة وبنائها وتقديمها ..

المهارات الأساسية للتحاضر

ثمة مهارات عديدة ينبغي على المعلم أن يتقنها لكي يؤدي محاضرة هادفة ومتطورة .

١. الإعداد : وضع أهداف المحاضرة ومحتواها وتركيبها ومستلزماتها .
٢. تقديم المعلومات : بعرضها بشكل شيق وواضح .
٣. التفسير : أي تفسير الأفكار باستخدام الأمثلة والتوضيحات .
٤. إثارة الاهتمام : إحداث اهتمام وحماس حول موضوع او حقيقة .
٥. التوجيه : افتتاح المحاضرة والدخول في النقاط الرئيسة والفرعية .
٦. الإغلاق : التلخيص ووضع الخاتمة .
٧. استخدام التقنيات التربوية .
٨. تنويع نشاطات الطلبة لاستثارة التعلم .

المنهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

٩. السرد : القراءة من مقالة ، أو مرجع ، أو وثيقة .
١٠. المقارنة : التشابه والاختلاف ، المزايا والعيوب ، الفوائد والمضـــار ، الحقيقة والرأي (ابراهيم ٢٠١٠) .

وتشير مجلة تقنيـــات التعلـــيم (Teaching Techniques, 2004) الى مهارات اخرى لتقديم المحاضرة بصورة فاعلة صيغت بشكل توجيهـــات تخاطب المعلم :

١. عد المحاضرة بصورة تنسجم مع محتوى الموضوع التعليمي .
٢. هئ الوسائل المساندة لتوضيح النقاط المهمة .
٣. زوّد المتعلمين بأمثلة لربط موضوع الدرس بحياة المتعلمين .
٤. سلسل المحتوى منطقياً وزمنياً وتنظيمياً واربطه بالمحتوى السابق للمادة .
٥. اسأل للتأكد من أن المتعلمين يتابعون الدرس .
٦. شجع المتعلمين على طرح الاسئلة .
٧. حافظ على التواصل البصري مع المتعلمين لتتأكد من متـــابعتهم لـــك ، وهل أنهم مستمتعين بالدرس أم متضايقين منه .
٨. حافظ على الوقت ، ولا تخرج بعيداً عن الدرس .
٩. اجعل تنظيم جلوس المتعلمين بحيث يمكن للجميع رؤية الوسائل بصورة جيدة ويسمعون الدرس جيداً .
١٠. كن يقظاً من حركات جسمك وتعبيرات وجهك .
١١. تكلم بوضوح ، وبصوت جهور ، واستخدم لغة بسيطة .
١٢. تجنب ان تكون اعتيادي ، وحـــاول أن تكـــون محـــرّض مســـتثير للمتعلمين

(Teaching Techniques, 2004)

واضافت جامعة بتســـبيرك (University of Pittsburg, 2006) التوجيهات الآتية :

١. قدم خطوط عامة للمحاضرة outline باستخدام السبورة او الافرهيد او الملخصات ، وأشر اليها عندما تنتقل من نقطة الى أخرى .
٢. كرر النقاط بطرق مختلفة ومتعددة .
٣. استخدم جمل قصيرة .
٤. أكد على النقاط الاساسية من خلال نبرة الصوت أو التعليقات .
٥. توقف لتعطي المتعلمين وقت للتفكير أو الكتابة .
٦. تعلم اسماء الطلبة ، واتصل بهم اثناء المحاضرة .
٧. تجنب التسرع خلال الجزء الأخير من المحاضرة من أجل تقديم أكبر كمية من المعلومات .
٨. خصص وقت للمناقشة في نفس فترة الدرس ، أو خصص محاضرة كاملة لذلك .
٩. ان الاعداد الجيد يقلل من الضغوط والاحباط ، وعدم الأمان والفاعلية .
(University of Pittsburg ... Lecturing 2006)

طريقة الاستجواب : Questioning and Answering Method

يعد الاستجواب أحد المهارات الاساسية للتدريس الجيد . ويعرف بأنه فن صياغة الأسئلة وإلقائها على المتعلمين وتلقي اسئلتهم والاجابة عليها

أو هو الطريقة التدريسية التي تعتمد على السؤال والجواب :

سؤال المعلم وإجابة الطالب ، ثم سؤال الطالب ، وإجابة المعلم بشكل متسلسل منذ بداية الدرس الى نهايته ...

ويعرف السؤال التعليمي بانه : مثير يستدعي رد فعل أو استجابة ، ويتطلب من المتعلم قدر من التفكير ، وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعد في الإجابة بشكل صحيح (افرام ١٩٩٧) .

أهمية الأسئلة الصفية

للاسئلة الصفية أهمية تعليمية وتربوية ندرجها في الآتي :

أ. تعد منطلقات ومحاور حيوية لنشاطات التعليم الصفي .

ب. انها وسيلة لاختبار مقدار المعلومات والحقائق التي يعرفها الطلبة ومدى فهمهم لها (التحصيل الدراسي) .

ج. تساعد في ربط خبرات الطلبة السابقة بالخبرات الجديدة أو بموضوع الدرس الجديد .

د. تساعد في إثارة دافعية الطالب نحو التعلم وتنمية حب الاستطلاع لديه.

ه. إنها وسيلة لتمرين الطالب على موضوع الدرس ومراجعة المادة التي سبق ان درسها.

و. إثارة تفكير الطلبة الإبداعي والناقد .

ز. توجيه انتباه الطلبة الى العناصر المهمة في الدرس .

ح. تساعد في تفريد التعليم أي ان يختبر الطالب نفسه بنفسه .

ويشير اريكسون (Erickson 2007) الى أنه من خلال فن التساؤل المدروس يمكن للمعلمين أن ينتزعوا ليس فقط الحقائق المعرفية من الطلبة ولكن مساعدة المتعلمين في : ربط المفاهيم ، عمل استنتاجات ، وزيادة الإدراك ، وتشجيع الفكر الإبداعي والتخيلي ، ومساعدة عملية التفكير الناقد وبوجه عام مساعدة المتعلم على اكتساب المستويات المعمقة للمعرفة والتفكير والفهم (Erickson, 2007) .

أما كلاهان (Callahan 1988) فقد أشار الى أن المعلم يستخدم الأسئلة في الصف لإثارة التفكير ، وتقييم تقدم الطالب ، وتدقيق وضوح المعلم ، وحث الطلبة على جلب انتباههم ، والحفاظ على ضبط الصف ، وتزويد الطلبة بالتكرار، والتأكيد على النقاط الأساسية (Callahan 1988).

وفي ذات السياق يؤكد اورستين ولا سلي (Ornstein and Las ley 2004) ان التدريس الجيد يتضمن الاستجواب الجيد ، خاصة عند

تدريس المجموعة الكبيرة من الطلبة ، وان الاستجواب الماهر يمكن ان يثير فضول الطلبة ، ويحث خيالاتهم ويدفعهم للبحث عن المعرفة الجديـــدة ، ان الأسئلة الصفية تتحدى الطلبة ، وتجعلهم يفكرون ، وتســـاعد فـــي توضـــيح المفاهيم والمشكلات ذات الصلة بموضوع الدرس .

مواصفات الأسئلة الصفية الجيدة (من حيث الصياغة)

للصياغة الجيدة للاسئلة مواصفات ينبغي أن يلتزم بها المعلم :

١. ان تكون جيدة الصياغة وقصيرة وتدور حول فكرة واحدة .
٢. ان تكون مختلفة الصعوبة وذات مستويات بسيطة ومتوسطة وعالية .
٣. ان تناسب مدركات الطلبة وقدراتهم العقلية .
٤. ان تكون محددة وان لا تتصف بالعمومية .
٥. ان لا تقتصر على أسئلة التذكر فقط بل ينبغي ان تشمل مستويات أعلـــى : الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم ، وحسب مستويات الطلبة وطبيعة موضوع الدرس .
٦. ارتباط الأسئلة بموضوع الدرس أو بخبرات التلاميذ .
٧. ان لا تؤخذ نصاً من الكتاب المنهجي .

قواعد توجيه الأسئلة للطلبة

بعد استيفاء المواصفات الصياغية للاسئلة ينبغي على المعلم اتبـــاع القواعد الآتية في توجيه الاسئلة :

أ. ان يوجه السؤال بصوت مسموع وواضح .
ب. ان يوجه السؤال للصف بأكمله .
ج. إعطاء فرصة للطالب للتفكير بالجواب .
د. عدم تحديد الطالب المجيب قبل إلقاء السؤال .
ه. تجنب الإجابات الجماعية .

الاستاذة مواضيع التدريس زيد الخيكاني

و. اعادة إلقاء السؤال بصيغة اخرى في حالة عدم وجود من يجيب على السؤال .

ز. اجابة المعلم على السؤال اذا ظهرت أكثر من إجابة على ذلك السؤال .

ح. تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة على المعلم .

وقدم عبيد (٢٠٠٩) في كتابه استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة جملة من الارشادات للمعلم في طرح الأسئلة الصفية :

١. ليكن سؤالك مرتبطاً بالسياق التعليمي الجاري تناوله .

٢. توقع بعض الأسئلة من الطلاب واعد نفسك للإجابة عنها أو الحوار بشأنها .

٣. إذا سألك طالب سؤالاً وقمت بالرد عليه ثم قال إنه لا يفهم الجواب لا تكرر نفس الجواب بل أعطيه الجواب بأسلوب آخر .

٤. وجه أسئلتك لأكبر عدد من الطلاب ولا يكن تركيزك على النابغين فقط.

٥. اذا اجاب طالب إجابة خاطئة او مستبعدة فلا تسخر منه أو تتهكم عليه .

٦. تجنب إضاعة وقت طويل في مناقشة إجابة سؤال مع طالب واحد فقط .

٧. أكثر من الأسئلة المفتوحة والتي يكون لها أكثر من إجابة صحيحة واحدة.

٨. أعطِ فرصة لأن يجيب الطلاب على بعضهم مع الاحتفاظ ببيئة تعلم إيجابية .

٩. حذار من أن تعط إجابات خاطئة إذا لم تكن متأكداً من الإجابة الصحيحة لسؤال قد يطرحه أحد الطلاب . كن أميناً وواثقاً من نفسك وقل إنك سوف ترد على ذلك في الحصة القادمة.

١٠. ابتعد عن الأسئلة التي تكون إجابتها مجرد حقائق معرفية (عبيد ٢٠٠٩) .

أنواع الأسئلة الصفية

يمكن تصنيف الاسئلة الى عدة أنواع وفق أهدافها ومستوياتها ووظيفتها فضلا عن تصنيف (بلوم) وعلى النحو الآتي :

أ. تصنيف الأسئلة وفق أهدافها

١. أسئلة تعليمية- تعلمية ، تطرح في بداية عملية التعلم وهدفها مساعدة الطالب على استيعاب المادة والتدرج معه حسب محتويات تلك المادة .

٢. أسئلة اختبارية- تقويمية ، تأتي في نهاية عملية التعلم وهدفها اختبار مدى استيعاب الطالب للمعرفة التي تعلمها .

ب. تصنيف الأسئلة وفق مستوياتها

١. أسئلة ذات مستوى واطئ (بسيط)

وهي التي تحتاج الى استدعاء المعلومات فقط (تذكرية) .

٢. أسئلة ذات مستوى تعليمي عالي (فكرية)

وهي التي تحتاج الى توضيح المفاهيم وتفسيرها ، والمقارنة ، والاستدلال ، والاستنتاج ، والتقويم .

ج. تصنيف (بلوم)

هو من أشهر التصانيف وأهمها ويتضمن ستة مستويات هي :

١. المعرفة : مثال ، عدد مصادر الطاقة ؟

٢. الفهم : مثال ، ما المقصود بالتغذية الراجعة ؟

٣. التطبيق : مثال ، ارسم خارطة العراق ؟

٤. التحليل : مثال ، ما أوجه التحيز في المقالة التي كتبها المؤلف ؟

٥. التركيب : مثال ، أعطِ عنواناً للقصة الآتية ؟

٦. التقويم : مثال ، ما إيجابيات وسلبيات جهاز الموبايل ؟

د. وهناك طريقة أخرى لتصنيف الأسئلة وفق وظيفتها

١. الأسئلة المباشرة : إجابتها واضحة ولا يُطلب توضيح إضافي لها .

٢. الأسئلة السابرة : تشجع الطلاب على التفكير بصورة اعمق في استجاباتهم الأولية للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح .

أساليب وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

٣. الأسئلة المفتوحة- المغلقة : السؤال الذي ليس له جواب محدد صحيح أو خاطئ .

مثال : ما احتمالية أشكال الحياة خارج الأرض ؟

٤. الأسئلة المتجمعة (أسئلة التفكير المتلاقي) :

وهي الاسئلة التي يتم ترتيبها في مجموعات وتصمم لبحث نقطة أو فكرة معينة .

مثال : كيف تؤثر سلف القرض الزراعي على أسعار المستهلكين ؟

٥. الأسئلة المتشعبة (أسئلة التفكير المتمايز) :

وهي جلب انتباه الطالب من نقطة معينة الى حرية التفكير بشكل إبداعي على نقطة أخرى لا علاقة لها بالنقطة الأولى .

مثال : ما المناسبة الموجودة في أمريكا تشبه عيد الأم في الأردن؟

ويقدم أركسون (Erickson 2007) تصنيفاً يتضمن خمسة أنواع من الأسئلة هي :

١. أسئلة الحقائق Factual

وهي تلك الاسئلة التي تتطلب اجابات مباشرة تعتمد على حقائق واضحة وهذه عادة هي بمستوى منخفض من العمليات المعرفية والانفعالية واجابات الطالب ان تكون صحيحة او خاطئة .

٢. الاسئلة المتقاربة Convergent

وهي تلك الاسئلة التي تكون بمستويات مختلفة من المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل كما انها مستندة الى ادراك شخصي او قراءة او تقديم او معرفة مادة دراسية معينة .

٣. الاسئلة المتباعدة (المتشعبة) Divergent

يسمح هذا النوع من الاسئلة اكتشاف سبل مختلفة وابداء بدائل واجوبة متنوعة . هذا النوع من الاسئلة تدعو الطالب الى تحليل أو تركيب

أو تقويم اساس المعرفة ومن ثم التنبؤ بنتائج مختلفة وغالبا ما يؤدي هذا النوع من الاسئلة المتشعبة الى حث التخيل والفكر المبدع أو البحث في العلاقات بين السبب والنتيجة .

٤. الاسئلة التقويمية Evaluation

يتطلب هذا النوع من الاسئلة عادة مستويات معقدة من الحكم المعرفي والانفعالي . ومن اجل محاولة الاجابة على الاسئلة التقويمية ربما يعمد الطلبة الى عمليات منطقية مترابطة أو عمليات للتفكير الفعال أو أطر متقاربة . غالبا ما يحلل السؤال بمستوى متعدد ومن مناظر متعددة قبل ان يصل الجواب الى معلومات تركيبة جديدة او خاتمة (Erickson, 2007) .

طريقة المناقشة : Discussion Method

مفهوم طريقة المناقشة

وهي طريقة تعليمية تقوم على أساس الحوار المتبادل بين الطلبة ومعلميهم أو بين الطلبة أنفسهم حول قضية أو فكرة أو حدث أو شخصية ، ويقود هذا الحوار الى اتفاق عام يتصف بالوضوح والتبصر والفهم حول موضوع المناقشة وبما يحقق الأهداف المنشودة . وقد تكون طريقة المناقشة وليدة طريقتي المحاضرة والاستجواب .

ويعرفها جونس (Jones 1994) بأنها "نشاط يتحدث من خلاله الطلبة مع بعضهم من أجل المشاركة في المعلومات حول موضوع او مشكلة أو البحث عن شاهد محتمل توفره أو حل معين" (Jones 1994) .

ويرى زيتون (٢٠٠١) ان المناقشة تختلف تبعاً لاختلاف أهدافها ، فهي اما أن تكون مناقشة مقيدة تدور حول الموضوعات والمقررات العلمية والمنهجية في المدرسة أو الجامعة أو مناقشة حرة تدور حول موضوعات

ومشكلات علمية عامة ، ذات علاقة بحياة النـاس مثـل : تلـوث البيئـة ، والطاقة ، والغذاء ، والاتصالات .

الجذور التاريخية لطريقة المناقشة

- يعود جذورها الى العصور القديمة حيث استخدمها (سقراط) لاستخراج الأفكار من عقول تلاميذه .
- استخدمها الفيلسوف (أرسطو) في تعليم طلبته وتشجيعهم على البحث في القضايا التي يطرحها عليهم .
- أكد القرآن الكريم على الحوار والمناقشة في الدعوة الى الإيمان والإسلام والاعتراف بالأخر ومناقشته ومحاججته بالمنطق والبرهان .
- استخدم الرسول ﴿ﷺ﴾ النقاش والحوار في مقارعة الكفار ومحاججتهم كما اعتمده الرسول ﴿ﷺ﴾ اسلوباً من أساليب تعليم الصحابة .
- ويلحظ ابن خلدون ان المناقشات والمناظرات في مختلف المعارف تساعد على تفتق الذهن وتوسع الأفق وتوطد أقدام الملكة الحاصلة من التعلم (ابراهيم ٢٠١٠) .

مزايا طريقة المناقشة

لطريقة المناقشة مزايا علمية وتربوية واجتماعية تكمن في الآتي :

١. إنها تعزز التفكير الناقد عند الطلبة من خلال وضع الافتراضات حول مسألة ما ونقدها أو تأييدها أو دحضها .
٢. تعطي للطالب الفرصة للتعبير عن اتجاهاته ، وربما تساهم في تقويم تلك الاتجاهات أو تغييرها .
٣. تعزز لدى الطلبة (مهارات الاتصال) مثل :

أ. قواعد ذهنية للتحادث (إظهار الاهتمام بالأسباب والشواهد التي يقدمها أحد المشاركين في المناقشة) .

ب. قواعد إجرائية : من يتكلم ؟ متى يتكلم ؟ الى أي مدى زمني ؟ وفي أي سياق ؟

ج. اعراف اجتماعية (التزام الأسلوب اللين وتجنب النقد الأذع لأراء الآخرين) .

٤. تعزز الديمقراطية (التشاورية) يوصفها أسلوبا في الحياة .

٥. فرصة لممارسة التعاون والعمل الجماعي والتعبير عن الرأي بحرية .

٦. تنمي روح القيادة لدى عدد من الطلبة .

٧. توفر تغذية راجعة للمعلم للتمييز بين الطلبة والتعرف على قدراتهم .

٨. تجعل الطالب مركزاً لعملية التعلم .

٩. فرصة لتعويد الطالب على قبول الآخر ومحاورته .

١٠. الاعتماد على النفس والمشاركة في اتخاذ القرارات .

١١. تعطي صورة واضحة لمدى إدراك الطلبة للمادة الدراسية وفهمهم لها .

ويرى كاربنتر (Carpenter 2006) إذا كانت المحاضرة تقود الى استدعاء الحقائق (Facts) فإن المناقشة تنتج فهماً ذا مستوى عالٍ ، كما أنها تولد مشاركة فاعلة للطلبة في الدرس وتعزز مفهوم الذات لديهم فضلاً عن تنمية القدرة القيادية (Carpenter 2006) .

أساليب طريقة المناقشة

١. المناقشة التي يديرها المعلم ويشارك فيها

يخطط المعلم المناقشة ويعلم الطلبة بها مسبقاً ويعطي لهم فكرة عن موضوع المناقشة وحصصها ، ويحدد قائمة بالمصادر والأسئلة التي يتم مناقشتها معهم ، ويبدأ بطرح الأسئلة التي تثير التفكير بينهم ويناقشهم وكأنه أحدهم .

٢. المناقشة التي يديرها المعلم أو يشرف عليها ولا يشارك فيها

هنا يدير المعلم المناقشة دون إن يشارك فيها ، وتكون المناقشة مقتصرة على الطلبة أنفسهم ، ولا يتدخل المعلم في نوعية المعلومات التي تقدم من قبلهم .

٣. المناقشة التي يديرها أحد الطلبة

يحل الطالب محل المعلم في إدارة سير المناقشة ، ويقوم الطلبة بالبحث عن المادة العلمية بأنفسهم .

٤. أسلوب تقسيم الصف الى مجموعات صغيرة

عندما يكون عدد طلبة الصف كبيراً يقسمون الى مجموعات ، ويعهد الى كل مجموعة مناقشة موضوع من مفردات المنهج المقرر ، وتختار كل مجموعة طالباً يديرها . وكل مجموعة تتصدر الصف وتطرح ما توصلت إليه من معلومات وبالتناوب ، ويبدي المعلم رأيه في نشاطات وفعاليات المجموعات كافة .

لقد أكدت البحوث التجريبية بأن طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة يمكن أن تحقق النتائج التعليمية الإيجابية في كل المستويات من تلاميذ المرحلة الابتدائية وحتى طلبة الجامعة (ابراهيم ١٩٩٩) .

ويصنف الحيلة (١٩٩٩) المناقشة الى أسلوبين

أ. أسلوب المناقشة على نمط لعبة الطاولة

يطرح المعلم سؤالاً ويجيب عليه أحد الطلبة ، ويعلق المعلم على هذه الإجابة ، ثم يطرح سؤالاً آخراً ثم يجيب عليه طالباً آخر وهكذا ...

ب. المناقشة على نمط كرة السلة

تكون المناقشة بين الطلبة اولاً ثم بينهم وبين المعلم ، ويعطي المعلم الوقت الكافي لانتظار توليد الأفكار .

مستلزمات المناقشة الناجحة

لكي تكون المناقشة ناجحة لا بد من توفر جملة من المستلزمات :

١. ان يكون الطلبة على علم ودراية بموضوع المناقشة ، أي الاستعداد المسبق للمناقشة .
٢. منح الحرية لكل شخص بالتعبير عن آرائه ، والاحترام المتبادل بين فريق المناقشة .
٣. عدم الخروج عن الموضوع المقرر للمناقشة .
٤. ضرورة الهدوء وتنفيذ القاعدة التي تقول : (شخص واحد يتكلم في الوقت المتاح) والمحافظة على الانضباط الصفي .
٥. لا ينبغي أن تسير المناقشة في طريق الاتجاه السلبي ... كان يكون لدى أعضاء المناقشة اتجاهاً غير مرغوب فيه كتأييد الاحتلال او التمييز العنصري أو الإلحاد أو الانحلال الأخلاقي .
٦. ليس كل موضوع يستحق المناقشة ، فينبغي ان يتم اختيار الموضوع المناسب الذي ينسجم مع المستوى العقلي والعمري للطلبة ، وان يتضمن أفكاراً تساعد على الحوار وتبادل الرأي.
٧. على المعلم ان يلم بموضوع المناقشة وان يتدخل في الوقت المناسب إذا توصل المناقشون الى طريق مسدود ، إذ ينبغي ان يصدر حكماً على المناقشة ويوجهها الوجه الصحيحة وان يحفز الطلبة على التفكير والالتزام بالموضوع .

خطوات طريقة المناقشة

للسير في طريقة المناقشة ينبغي اتباع المراحل الآتية

أولا . مرحلة التخطيط

وتتضمن ما يأتي :

١. تحديد موضوع المناقشة وعناصره .
٢. تحديد مصادر المعلومات ذات الصلة بالموضوع .
٣. اعداد الاسئلة اللازمة لاثارة المناقشة .
٤. اختيار أحد اساليب المناقشة المشار اليها آنفاً .
٥. تصميم الدرس وكتابة الخطة .

ثانيا . مرحلة التنفيذ

وفيها يقوم المعلم بالآتي :

١. كتابة عنوان الدرس على السبورة .
٢. كتابة عناصر الموضوع الاساسية (محاور النقاش) .
٣. تحديد الهدف العام والاغراض الخاصة لموضوع المناقشة ومحاوره.
٤. تحفيز الطلبة واثارتهم للمشاركة في المناقشة من خلال ربط موضوع المناقشة بخبراتهم السابقة او بالاحداث الجارية او الوقائع المعاصرة .
٥. البدء بالحوار بين المعلم والطلبة ، وبين الطلبة أنفسهم مع الالتزام بموضوع المناقشة وتطبيق مستلزمات المناقشة الناجحة من اشاعة روح الاحترام المتبادل عن اشاعة روح الاحترام المتبادل وحرية الرأي وعدم الازدراء بالافكار المطروحة، وفي ضوء المناقشة يتم تحديد ما هو صحيح من الافكار المطروحة والتوصل الى الحلول والاستنتاجات والتعميم (عطية ، ٢٠٠٨) .

ثالثا . مرحلة التقويم

وفيها يتم تقويم عملية المناقشة من قبل المعلم والطلبة وتتضمن الاجابة عن الاسئلة الاتية :

١. هل حققت المناقشة أهدافها ؟

٢. هل ساهم جميع الطلبة في المناقشة ؟ أم اقتصرت على مجموعة صغيرة من الطلبة ؟

٣. هل حدث تطور في استيعاب الطلبة لموضوع الدرس ؟

٤. هل اكتشف المعلم قدرات متميزة لبعض الطلبة ؟

٥. كيف يمكن تجاوز السلبيات التي برزت أثناء المناقشة ؟

٦. ما هو تقييم الطلبة لمستوى المناقشة ؟

طريقتا الاستقراء والقياس: Deductive and Inductive Methods

ماهية طريقة الاستقراء

الاستقراء هو الوصول الى حكم كلي أو قاعدة أو قانون من استقراء أمثلة متفرقة (جزيئات) عن طريق التتبع والتجريب والملاحظة والفحص والربط بين هذه الأمثلة (الجزيئات) .

وهو أيضاً : عملية عقلية ينتقل بها العقل أثناء التفكير من البيانات والحالات المفردة الى القوانين والقواعد ثم تنظيم تلك الوقائع والحالات .

والاستقراء منهج من مناهج العلماء في البحث للوصول الى قوانينهم ونتائجهم وكشوفاتهم . وقد اتبع العلماء المسلمون هذه الطريقة حينما وصفوا القواعد الأصولية واللغوية وضبط الأحكام الشرعية ، فيستطيع الانسان ان يصل الى الايمان بالله سبحانه من خلال استقراء آيات الله في الكون قال تعالى : ﴿ أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ(١٧)وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ(١٨)وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ(١٩)وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾ ، وقال تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُزْجِي سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَامًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ وَيُنَزِّلُ مِنْ السَّمَاءِ مِنْ جِبَالٍ فِيهَا مِنْ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَصْرِفُهُ عَنْ مَنْ يَشَاءُ يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ ﴾ .

ويرى ان خلدون (١٤٠٦) "ان المتعلم يكون عاجزاً عن الفهم بادئ الأمر بالجملة فيعطي الجزئيات ثم ينتقل الى الكليات" (ابن خلدون ١٤٠٦) .

وتسمى الطريقة الاستقرائية (بالطريقة الهربارتية) نسبة للعالم الألماني (يوحنا فردريك هربارت) الذي وضع الخطط المنطقية الخمسة لها ... واستطاع نقل الاستقراء الى طريقة تدريسية . ويتعلم الأطفال عادة بصورة استقرائية أفضل من البالغين ، في حين ان البالغين قد طوروا كثيراً القدرات التحليلية ويستطيعون سن قواعد مجردة واستعمالها (المولى ٢٠٠٤).

مزايا طريقة الاستقراء

ثمة مزايا عديدة لطريقة الاستقراء ندرجها في الآتي :

١. تنمي مهارة التفكير المنطقي التركيبي لاستخلاص أشياء كلية من امور جزئية من خلال الملاحظة والتجريب .
٢. تنمي قدرة الطلبة على الربط والمقارنة بين الأشياء والحوادث لتكوين مفاهيم معرفية جديدة .
٣. تكسب التلاميذ القدرة على التفكير الإبداعي الذي يولد معارف جديدة لم تكن معروفة من قبل .
٤. تبقي المعلومات المكتسبة في الذاكرة أكثر من تلك التي تكتسب بالقراءة أو الاستماع .
٥. تصلح هذه الطريقة مع التلاميذ الصغار في المرحلة الابتدائية لأنها تنقلهم من المحسوسات الى القاعدة المجردة .

ان عدم اشتراك غالبية الطلبة في الوصول الى القاعدة ، وعدم استعداد المعلم لهذه الطريقة ومعرفته المسبقة بتفاصيل موضوع الدرس ، قد تحول هذه المزايا الى عيوب ... فكل ما هو سلبي ناجم من سوء التطبيق .

خطوات الطريقة الاستقرائية

ترجع أصول هذه الطريقة -كما أشرنا- الى (الطريقة الهربرتية) في التدريس التي تتضمن الخطوات الآتية :

١. المقدمة أو التمهيد هدفها جذب انتباه الطلبة وتشويقهم الى الدرس الجديد.
٢. العرض : عرض الأمثلة أو (الجزئيات) وتقديم الوسائل والأنشطة التي تدعم تلك الأمثلة ومناقشتها وإشراك التلاميذ في إيجاد علاقة منطقية بين الأمثلة ، ولا ينتقل المعلم من جزء الى آخر إلا بعد فهم التلاميذ له .
٣. الربط والموازنة بين أجزاء الموضوع : وتتضمن تتبع العلاقة المنطقية بين الأجزاء ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها : وهذه الخطوة تتطلب ضبط النفس وعدم التسرع في ذكر النتيجة .
٤. التعميم : الوصول الى القاعدة من خلال الأمثلة ، ويتعاون المعلم مع الطلبة بصياغة العناصر المشتركة بين الحقائق بعبارة واحدة لتسمية التعميم او القاعدة .
٥. التطبيق : وهو فحص التعميم بتطبيقه على امثلة وجزيئات أخرى ، وهو تدريب يساعد التلاميذ على فهم القاعدة وترسيخها في أذهانهم ... (الخوالدة وآخرون ١٩٩٣) .

نموذج التدريس الاستقرائي لهيلدا تابا Hilda Taba Model

من النماذج التدريسية التي تمثل هذه الطريقة هو نموذج التدريس الاستقرائي لهيلداتابا والذي يتكون من ثلاثة مراحل هي :

١. مرحلة تشكيل (تكوين) المفهوم وتتضمن قيام الطالب بالأنشطة الآتية :

أ. جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالقضية او المشكلة .

ب. تصنيف البيانات الى فئات وفق معيار التشابه والترابط .

ج. إعطاء تسمية لكل فئة من الفئات المتشابه والمتميزة عن غيرها .

٢. مرحلة تفسير المعلومات او البيانات

وتتضمن هذه المرحلة عمليات عقلية ثلاثة هي :

أ. التمييز : يساعد المعلم الطالب على تمييز المعلومات من خلال إثارة اسئلة من قبيل ماذا لاحظت ؟ ماذا رأيت ؟ ماذا وجدت ؟ ما أوجه الشبه والاختلاف ؟

ب. الاستنتاج : وهنا يقوم الطالب بتحديد العلاقات وربط المعلومات ببعضها البعض وتبيان أسباب هذا الربط من خلال الإجابة على سؤال لماذا حدث هذا ؟

ج. التعميم : في هذه العملية يساعد المعلم الطالب بتقديم أحداث أو تخمينات واستدلالات تتطلب منه الذهاب الى ما وراء المعلومات المتوفرة لديه . وبعبارة أخرى يجيب على تساؤلات : ماذا يعني هذا ؟ ما الصورة التي يولدها في عقلك ؟

وربما تتداخل هذه العمليات العقلية مع بعضها وتذوب الفواصل بينها في الترتيب والزمن وخاصة بين عمليتي الاستنتاج والتعميم .

٣. مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات

وتتضمن العمليات الآتية :

أ. توظيف المبادئ المكتسبة لشرح ظواهر جديدة .

ب. التنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة .

ج. تبرير التنبؤات وشرح الفرضيات .

د. التحقق من الفرضيات والتنبؤات .

وتطرح هذه المرحلة جملة من الاسئلة ، مثل : ماذا سيحدث لو ؟ لماذا تعتقد أن ذلك سيحدث ؟ ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً ؟ (رزوقي وآخرون ، ٢٠٠٥) .

مفهوم الطريقة القياسية

تعرف الطريقة القياسية بانها :

طريقة تتضمن انتقال العقل أثناء التفكير من الكل الى الجزء ومن التعميمات والقواعد الى الوقائع والأحداث الجزئية المفردة .

أو هي طريقة ينتقل فيها المعلم مع الطلاب من الكليات الى الجزئيات بحيث يؤتى بالقاعدة في البداية ثم يؤتى بالأمثلة والجزئيات التي تؤيدها وتوضح معالمها .

واستخدم العلماء المسلمون هذه الطريقة في محاضراتهم وتدريساتهم وفي برهنتهم على صحة أفكارهم إذ غالباً ما كانت الأحكام تستنبط من مصادرها التشريعية بالطريقة القياسية ، ومن الشواهد على ذلك تحريم كل مسكر قياساً على الخمر أخذاً بالقاعدة الكلية الأساسية المتمثلة في قوله ﴿ﷺ﴾ "كل مسكر خمر وكل خمر حرام" . فالقاعدة الكلية التي يوضحها الحديث هي ان الخمر حرام لأنه مسكر (المولى ٢٠٠٤) .

مزايا الطريقة القياسية

للطريقة القياسية مزايا عدة هي :

١. أنها تكسب التلاميذ القدرة على تحليل الأفكار الكلية الى مكوناتها الجزئية .
٢. تنمي عند التلاميذ استخدام المنطق الاستدلالي أو الاستنتاجي في توليد إحكام جديدة في قضايا ليس لها أحكام معروفة .
٣. تساعد التلاميذ على فحص الحقائق الجزئية والتأكد من صحتها بإسنادها الى قواعد عامة .
٤. تساهم في تعليم المفاهيم بطريقة اقتصادية (الخوالدة وآخرون ١٩٩٣) .
٥. يمكن تطبق هذه الطريقة في مرحلة التعليم الأساسي إذا ما قدمت للتلاميذ بالأسلوب وبالمفهوم الذي يناسبهم .

وكما أشرنا بخصوص الطريقة الاستقرائية ، فإن الطريقة القياسية تظهر لها مأخذ عندما لا تطبق بالأسلوب الصحيح وفق الأهداف المنشودة .

خطوات التدريس بالطريقة القياسية

للتدريس بالطريقة القياسية ينبغي اتباع الخطوات الآتية :

١. التمهيد : ويتضمن تهيئة أذهان التلاميذ الى الدرس الجديد من خلال معلوماتهم السابقة .
٢. عرض القاعدة : عرض القاعدة أو التعريف او القانون وتكتب كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه التلاميذ نحوها ، بحيث يشعرون إن هناك مشكلة تحتاج الى حل ، ويقوم المعلم بقراءتها وشرح المصطلحات التي تتضمنها أو الكلمات الصعبة فيها .
٣. تفصيل القاعدة : يورد المعلم أمثلة تنطبق على القاعدة وامثلة لا تنطلق عليها ، لتوضيح المفاهيم التي وردت في القاعدة ، ويطلب من التلاميذ ان يأتوا بأمثلة تنطبق وأمثلة لا تنطبق على القاعدة .
٤. التطبيق : يختبر المعلم صحة القاعدة ورسوخها في أذهان التلاميذ من خلال مجموعة من الأمثلة الجديدة .

نموذج ميرل- تنسون القياسي

ومن النماذج المهمة التي تمثل الطريقة القياسية نموذج ميرل تنسون (Merrill-Tennyson Model) والذي يتضمن الخطوات الآتية :

١. تعريف المفهوم

أ. تحديد اسم المفهوم .

ب. تحديد السمات (الصفات) ذات الصلة بالمفهوم ويتميز بها عن غيره (أساسية) .

ج. تحديد السمات (الصفات) التي يشترك فيها المفهوم موضوع الدرس مع غيره من المفاهيم (متغيرة) .

د. تعريف المفهوم على أساس السمات (الصفات) المميزة للمفهوم .

مثال : مفهوم النبات الصحراوي .

تعريفه : نبات قصير القامة يعيش في بيئة صحراوية .

٢. تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية للمفهوم ، وعلى المعلم أن يقدم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية (متقابلة)

ويبدأ بالبسيطة ثم المعقدة ، ويوضح لماذا هذه أمثلة منتمية وتلك غير منتمية .

مثال : تحديد الأمثلة واللا أمثلة لمفهوم الطيور .

الأمثلة : بلبل – نعامة – صقر – ديك رومي .

اللاأمثلة : الخفاش – الذباب – الفراشة – السمكة .

٣. اختبار (تقويم) قدرة الطلبة على التصنيف (تصنيف الأمثلة الجديدة) الى أمثلة منتمية وغير منتمية لمفهوم الدراسة ، ويمكن اختبار ذلك من خلال أسئلة الصح والخطأ أو المقابلة أو الجواب القصير أو المقال القصير (رزوقي وعبد الأمير وعباس ٢٠٠٥) .

إن بإمكان المعلم استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية بصورة مترابطة إذ إحداهما تؤدي بالنتيجة الى الثانية :

وفي الآتي مثال تطبيقي على مزج الطريقتين الاستقرائية والقياسية :

مثال : تدريس موضوع أسماء الإشارة للصف السادس الابتدائي .

أولا. التمهيد : نخبر التلاميذ أننا سنتعرف في هذه الحصة على الطريقة الصحيحة في استعمال اسماء الاشارة : هذا ، هذه ، ذلك ، تلك ، هؤلاء ، اولئك .

ثانيا. العرض : ومن خلاله نلمح بذكر جزء من القاعدة – وفق الطريقة القياسية ونترك مجالاً ليكتشف الطلبة الجزء الاخر ويستنبطوه في نهاية الحصة وفق الطريقة الاستقرائية .

نستعمل هذا ، هذه – عندما نشير الى اشياء قريبة .

ونستعمل ذلك وتلك – عندما نشير الى اشياء بعيدة .

ونستعمل هؤلاء – عندما نشير الى اشياء قريبة .

ونستعمل اولئك – عندما نشير الى اشياء بعيدة .

ونعرض الجمل التالية مكتوبة بخط واضح ومضبوطة بالشكل التام :

١. هذا كوخ .
هذا مقعد .

٢. هذه طاولة .
هذه كرة أرضية.

٣. هؤلاء طلاب .
هؤلاء تلميذات .

٤. ذلك سهل فيه زرع .
ذلك بيت بعيد .

٥. تلك شجرة في الحقل .
تلك حديقة بعيدة .

٦. اولئك أولاد يلعبون .
اولئك معلمات يقفن امام طالباتهن .

ثالثا. قراءة الجمل من اجل ملاحظة المؤتلف والمختلف من اسماء الاشارة وكذلك ملاحظة اختلاف استعمالها عند الاشارة الى الاسماء البعيدة المذكرة والمؤنثة .

ونبدأ بقراءة الجملتين الواردتين في (١) وحتى (٦) .

نلفت انتباه الطلاب الى اسم الاشارة الذي يستعمل للدلالة على الاسم المفرد والمذكر القريب.

وكذلك نلفت انتباههم الى اسم الاشارة المستعمل للدلالة على الاسم المفرد المؤنث القريب ، وكذلك نفعل الشي نفسه من أجل ملاحظة اسم الاشارة المستخدم مع الجمع المذكر والجمع المؤنث القريبين .

ثم ننتقل مع التلاميذ ، الى الجمل ٤ ، ٥ ، ٦ الموجودة على يسار الجمل الاولى من اجل ملاحظة ومعرفة اسماء الاشارة المستعملة للاشارة الى الشيء والشخص البعيد المذكر والمؤنث المفرد ، والمؤنث والجمع على التوالي لنصل الى القائمة التالية :

عندما نشير الى شيء أو شخص قريب نستعمل (هذا) للمذكر و(هذه) للمؤنث .

عندما نشير الى اشياء أو اشخاص قريبين نستعمل(هؤلاء) للمذكر والمؤنث.

عندما نشير الى شيء أو شخص قريب نستعمل (ذلك) للمذكر و(تلك) للمؤنث .

عندما نشير الى أشياء أو اشخاص بعيدين نستعمل (أولئك) للمذكر والمؤنث.

رابعا . استكمال استخلاص القاعدة وفق الطريقة الاستقرائية ، والتي ورد جزء منها في البداية (وفق الطريقة) القياسية :

يستعمل اسم الاشارة (هذا) للدلالة على شيء ، شخص مذكر قريب.

يستعمل اسم الاشارة (هذه) للدلالة على شيء ، شخص مؤنث قريب.

يستعمل اسم الاشارة (هؤلاء) للدلالة على اشياء ، اشخاص مذكرة أو مؤنثة قريبة .

يستعمل اسم الاشارة (ذلك) للدلالة على شيء أو شخص بعيد مذكر.

يستعمل اسم الاشارة (تلك) للدلالة على اشياء أو اشخاص (جمع) بعيد مذكراً ومؤنثاً .

خامسا. التطبيق على القاعدة : بين من خلال النص التالي أدوات الإشارة واسباب استعمالها :

الماء يترقرق في النهر ، والعصافير تحيط على هذه الاغصان وعلى تلك ، وأصوات ذلك القطيع ، تُسمع من بعيد متجه نحو النهر ، وهؤلاء الصبية يتراشقون بمياهه فتعلو صرخاتهم ، وأولئك آباؤهم وأمهاتهم يراقبونهم وعلى وجوههم فيضٌ من الابتسام ، يقترب مني هذه اللحظة بعض الاولاد ، هذا ولد صغير سبقهم ، ثم تلك بنت صغيرة ، لم تصلني بعد ، اقترب الآن الأولاد مني ، جميعهم أصبحوا بقربي ، هؤلاء أولاد طيبون أتمنى ألا تفارق البسمة الحلوة ثغورهم الصغيرة .

الفصل السابع

طرائق تدريسية تقوم على البحث في المعرفة وتنظيمها

- طريقة الاستقصاء
- طريقة حل المشكلات
- طريقة الوحدات
- طريقة المشروع
- طريقة التعيينات

المناهج و طرائق التدريس - زيد الهويدي

طريقة الاستقصاء أو الاكتشاف

مفهوم طريقة الاستقصاء (الاكتشاف)

تعرف طريقة الاستقصاء بأنها البحث عن المعنى الذي يتطلب من الشخص القيام بعمليات ذهنية لفهم الخبرة التي يمر بها ، أو هي عملية التقصي والبحث عن المعرفة باستخدام عدد من الخطوات المتضمنة طرح اسئلة ومناقشتها لحل موقف محير .

وهي التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة ثم إعادة تركيبها وتحويلها الى صور جديدة للوصول الى استنتاجات معينة .

وتعرف كذلك بأنها "الطريقة التي لا يعطى فيها الطلبة خبرات التعلم كاملة ، وإنما يبذلون جهداً حقيقياً في اكتسابها ، والحصول عليها باستخدام عملياتهم العقلية المختلفة ، مثل الملاحظة والاستنتاج والافتراض والتنبؤ والتصميم التجريبي" (سماوة والعديلي ، ٢٠٠٨ ، ص٤٣) .

ويعد برونز من أبرز منظري هذه الطريقة ، ويرى ان التعلم عملية تمييز تدريجية ، إذ يكون التعلم في البدء غامضاً وغير محدد ، ثم يصبح واضحاً ومفهوماً ، فهي عملية تنتمي الى الفهم ، وليس عملية تراكمية .

إشكالية الترابط بين مصطلحي الاستقصاء والاكتشاف

يشير الحيلة (١٩٩٩) الى تلك الإشكالية بالقول : "يستخدم بعض المختصين الاستقصاء والاكتشاف بمعنى واحد ، في حين يرى جانييه ان ثمة فرقاً بين الاكتشاف والاستقصاء ، فالاكتشاف هو الهدف من التدريس بشكل رئيس في المرحلة الأساسية الأولى ، أما الاستقصاء فيمكن أن يبدأ في المرحلة الأساسية العليا ، ويقوم في المراحل الدراسية الأخرى الثانوية والجامعية ، ومهما يكن الأمر ، فإنني أرى أن الاستقصاء والاكتساب وجهان لعملة واحدة" .

أما عطية (٢٠٠٨) فيرى أن "الاكتشاف أسلوب من أساليب الاستقصاء ، وعلى الرغم من ان الكثير من التربويين استخدموا مفهوم الاكتشاف مرادفاً لمفهوم الاستقصاء ، إلا أن الواقع يثبت أن الاستقصاء أشمل وأعم من الاكتشاف لما يتضمنه من عملية علمية زيادة على العملية العقلية . والاستقصاء والاكتشاف مترابطان متداخلان ، فالاكتشاف بحاجة الى مهارات الاستقصاء كالملاحظة والتفكير وربط الأسباب او النتائج بمسبباتها والاستقصاء مبني على الاكتشاف" .

أما زيتون (٢٠٠١) فيصنف الاستقصاء والاكتشاف تحت عنوان "طريقة التقصي أو (الاستقصاء) والاكتشاف (Inquirydiscovery method) ويؤكد "مهما يكن الأمر من اختلاف الباحثين في التقصي أو (الاستقصاء) والاكتشاف ، فإنه كما يبدو من الأدب التربوي العلمي بوجه عام إنهما (التقصي والاكتشاف) توأمان (أخويان) ووجهان لعملة واحدة" .

ويؤيد المؤلف ما ذهب إليه كل من الحيلة (١٩٩٩) وزيتون (٢٠٠١) باعتبار ان الاستقصاء والاكتشاف مفهومين مترادفين ، إذ ليس بالإمكان فصل العمل العقلي عن الجانب العملي فإحداهما مكمل للآخر .

أنواع الاستقصاء

هناك نوعان من الاستقصاء (الاكتشاف) :

أ. الاستقصاء (الاكتشاف) الحر : هو نمط من الاستقصاء يقوم على اعتماد الطالب على نفسه في البحث عن المعلومات والتقصي عن الحلول للأسئلة المطروحة في موضوع الدرس دون تدخل المعلم في ذلك .

ب. الاستقصاء (الاكتشاف) الموجه : هو نمط من الاستقصاء يعتمد على توجيه تعلم التلاميذ من خلال طرح الأسئلة والإجابة عنها بالقيام بالأنشطة اللازمة لذلك وضمن أهداف محددة.

وأشار كل من الأيوبي وبوجودة (٢٠٠٥) الى أن انواع الاستقصاء تختلف باختلاف مدى المسؤولية الملقاة على كل من المعلم والطالب قبل وأثناء إجراء طريقة الاستقصاء ، وفي أربعة مستويات :

١. المستوى (صفر) ويعرف باستقصاء التأكيد أو التحقق (Confirmation inquiry) وفيه يبرهن الطالب المبدأ العلمي من خلال القيام بنشاط تكون فيه المشكلة والإجراءات والنتيجة محددة سلفاً من قبل المعلم ويوازي هذا المستوى التعلم التقليدي .
٢. المستوى (١) : ويعرف بالاستقصاء المنظم (Structured inquiry) ، حيث ان المشكلة والاجراءات محددة سلفاً من قبل المعلم وعلى الطالب اكتشاف الحل .
٣. المستوى (٢) : ويعرف بالاستقصاء الموجه (Guided inquiry) ، وفيه يحدد المعلم المشكلة ويقوم الطالب بتحديد الإجراءات التي تمكنه من الوصول الى الحل .
٤. المستوى (٣) : ويعرف بالتقصي المفتوح (Open inquiry) وفيه يصيغ الطالب المشكلة ويحدد الإجراءات التي تمكنهم من التوصل الى الحل .

ميزات طريقة الاستقصاء (الاكتشاف)

لطريقة الاستقصاء ميزات عديدة منها :

١. يصبح المتعلم محوراً لعملية التعلم .
٢. تنمي لدى الطالب مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف والتفسير والاستدلال والتجريب .
٣. تدفع الطالب الى الاستمرار في التعلم خارج نطاق الموضوع قيد الدرس من خلال آلية التعلم الفردي .

المنهج وطرائق التدريس - زيد الخزاعي

٤. تعزز ثقة الطالب بنفسه ، واعتماده على نفسه ، وشعوره بالإنجاز ، وارتفاع مستوى الطموح لديه ، وتطوير مواهبه .
٥. تساعد في تحقيق بعض الأهداف التربوية ، خاصة في تنمية الاتجاهات والميول العلمية وتقدير جهود العلماء .
٦. تعد طريقة تدريسية مشوقة خاصة في لحظة (خطوة) حدوث الاكتشاف.
٧. توسع من القدرة العقلية (النقدية) للطالب .
٨. تساعد الطالب على تخزين (الاحتفاظ) بالمعلومات وسهولة استرجاعها .

خطوات طريقة الاستقصاء (الاكتشاف)

لدى تنفيذ طريقة الاستقصاء يمر الطالب بعدد من الخطوات وعلى النحو الآتي :

١. **الملاحظة** : وتتمثل باستقبال معلومات جديدة لم تكن متوافرة للطالب من قبل وينبغي ان تكون الملاحظة :

أ. دقيقة ب. موضوعية ج. شاملة

٢. **الوصف** : يقوم الطالب بوصف الظاهرة او الحادثة أو المادة وصفاً يميزها عن غيرها ويبين الخصائص الأساسية لها .

٣. **التصنيف** : هنا يصبح الطالب قادراً على التمييز بين الأشياء عن طريق العمليات العقلية .

٤. **القياس** : يقرر الطالب في هذه الخطوة ماهية الأشياء مقاسة على شيء معلوما لديه .

٥. **الاستنتاج** : فالطالب بعد ملاحظته ووصفه وتصنيفه وقياسه للأشياء يكون قادراً على الاستنتاج .

٦. التنبؤ : يقوم الطالب في هذه المرحلة بذكر مواد جديدة لم تكن معهـودة في الخبرة الأولى .

نموذج سكمان (Sachman) الاستقصائي

طور عدد من التربويين نماذج لتنفيذ طريقة الاستقصاء منها نموذج ثيلين Thelen للتحـري الجمـاعي ، ونمـوذج كـولينز Collins للـتعلم الاستقصائي ونموذج بل Bell ، ونمـوذج ماسـيلز وكـوكس للاستقصـاء الاجتماعي Massilas and Cox ، ونموذج سكمان الاستقصـائي . وتـم اختيار النموذج الأخير لكونه نموذج تدرسي استفسـاري لتهيئـة المواقـف التعليمية التي تساعد التلاميذ على ممارسـة عمليـة التحقـق والاكتشـاف للوصول الى معلومات جديدة .

ويعرف نموذج سكمان بأنه نموذج استقصائي يرتبط بالتعلم المعرفي يهدف الى تدريب التلاميذ على البحث المنهجي من خلال مسـاعدتهم علـى تطوير فرضيات تمثل تفسيرات للأحداث المتناقضة التي يشاهدونها .

ومن الممكن استخدام هذا النموذج في المراحل العمريـة المختلفـة لافتراض ان علمية التساؤل والتقصي عملية ذهنية تنمـو وتتطـور عبـر مراحل النمو المختلفة ، فضلاً عن أنه قابل للاستخدام في مختلـف المـواد الدراسية الأدبية والعلمية الصرفة .

ويهدف هذا النموذج الى تفعيل دور التلميذ في تفاعله مع الخبـرات التي يواجهها وتنمية طاقاته في الفهم والاستطلاع والتساؤل واستثارة تفكيره العلمي . ويتكون نموذج (سكمان) من المراحل الآتية :

١. مرحلة عرض المشكلة أو الحدث من قبل المعلم وتدريب التلاميذ علـى الأسئلة خاصة تلك التي تتعارض مع المسلمات التي لديهم .
٢. مرحلة جمع البيانات والمعلومات حول الحدث أو الموقف .

٣. مرحلة التجريب والاختبار من خلال تكوين الفرضيات المستنبطة من أسئلة التلاميذ ، وهي تحمل الصواب والخطأ ، ومساعدتهم على تطوير تلك الفرضيات ، وهنا ينبغي على المعلم أن يساعد التلاميذ على ممارسة عمليات الضبط والتحكم وعدم القفز الى النتائج بسرعة .

٤. مرحلة التفسير التي تقوم على ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التي قام بجمعها التلاميذ ، وبين الفرضيات التي صاغوها ، وتقديم تفسير علمي لها ، وهنا يتدرب التلاميذ مع التمييز بين السبب والنتيجة ، والعلاقات المشتركة بين الأشياء ، وينبغي على التلاميذ الوصول الى فرضية واحدة تفسر الحدث .

٥. عملية الاستقصاء لتعميق الفهم للظاهرة ، وإجراء عمليات مرتبطة بالأسئلة التي تم طرحها والبيانات والمعلومات التي تم التوصل إليها ، وصياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التي مروا بها (الطائي ٢٠١٠) .

طريقة حل المشكلات : Problem Solving Method

- مفهوم المشكلة

المشكلة "كل صعوبة أو عائق يعيق الانسان من الوصول الى هدف يود بلوغه" وقد تتنوع المشكلة حسب طبيعتها أو درجة صعوبتها او كونها مشكلة فكرية أم علمية .

مفهوم طريقة حل المشكلات

تعرف طريقة حل المشكلات بأنها طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات للوصول الى حل مقبول للمشكلة .

أو هي أحد صور المنهج الاستقصائي ارتبطت باسم (جون ديوي) تقوم على وضع الطالب في موقف حقيقي وواقعي لإيقاد ذهنيته ، ويتصف

هذا الموقف بكونه موقفاً محيراً يثير الشك وعدم اليقين ، وتقدم للطالب المساعدة لاكتشاف المعلومات المطلوبة واللازم معرفتها لحل المشكلة .

أو هي ممارسة المتعلم لمجموعة من الخطوات المنهجية العلمية والمنظمة ذات صفة عقلية وأدائية تتضمن : تحديد المشكلة ، وجمع بيانات عنها ، وتصنيفها ، وتبويبها واستقرائها، ووضع فرضيات حولها ، واختبار هذه الفرضيات ، واستدلال النتيجة، ثم التعميم.

مزايا طريقة حل المشكلات

لطريقة حل المشكلات مزايا عديدة نجملها في الآتي :

١. إنها تنسجم مع طبيعة الحياة الزاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها والتفكير في حلها على نحو علمي .
٢. انها تساعد الطلبة على ممارسة الأسلوب العلمي في حل المشكلة اكثر من إرجاع الأسباب ببساطة الى المعتقدات الخرافية .
٣. انها تجعل التعلم أكثر معناً ومصداقية ومتعة .
٤. تدعو الطلبة الى فهم ما يتعلمونه وليس حفظه واستظهاره فحسب ، كما تجعلهم مركزاً لعملية التعلم .
٥. انها تساعد في ربط العمل الدرسي بخبرة المتعلمين الحياتية أي أنها تربط التدريس بواقع الحياة وبذلك تحقق للتدريس وظيفته الاجتماعية .
٦. تدفع الطالب الى استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي المقرر فحسب .

مستلزمات التطبيق الناجح لطريقة حل المشكلات

ان التطبيق الناجح لطريقة حل المشكلات يتطلب توفر جملة من المستلزمات من أهمها :

١. من المفضل أن تقود المناقشة الصفية الى تحديد مشكلة خلافية حولها والتي ستصبح فيما بعد نقطة محورية للدرس ، وقد تصاغ هذه النقطة

المحورية بشكل مقولة ومن المفضل ان تصاغ بشكل سؤال ، ويكون السؤال أكثر إثارة إذا قدم بشكل مشكلة تحتاج الى حل .

٢. ينبغي التمييز في اختيار موضوع المشكلة بين القضايا التي حدثت في الماضي وانتهت وبين الأحداث التي لازالت قيد النقاش والتداول على الصعيد الفكري أو الاقتصادي أو العلمي .

٣. ينبغي اختيار القضايا ذات الطابع الجدلي أو الخلافي والتي يمكن ان تكون ميدانا صحياً لتقديم أكثر من حل واحد لها ، وبالتالي اعتبارها مشكلات جديرة بالحل تستهوي الطلبة وتدفعهم الى البحث والدراسة وبما يتلاءم مع مستواهم الذهني والعقلي .

٤. التخطيط لتطبيق هذه الطريقة مسبقاً ضمن الخطة السنوية للمعلم وتحديد الموضوعات المراد تعلمها بهذه الطريقة واختيار الأنشطة لها وتحديد الوقت المناسب لكل مشكلة كأن تكون حصة أو حصتان أو أكثر .

٥. ضرورة الاهتمام بتدريب الطلبة على ممارسة خطوات هذه الطريقة التي تؤدي الى تنمية مهارات التفكير والتحليل والمقارنة وليس فقط الأمور الشكلية التي تؤدي الى حل المشكلة.

ان عدم توفر المستلزمات –آنفة الذكر– يحول دون تحقق المزايا والخصائص الإيجابية لطريقة حل المشكلات .

مراحل طريقة حل المشكلات

لتنفيذ التدريس بطريقة حل المشكلات ينبغي السير وفق المراحل الآتية :

أولاً. الشعور بالمشكلة وتحديدها

يمكن للمعلم ان يولد الشعور بالمشكلة لدى الطلبة من خلال عرض الصور أو الرسومات او الخرائط أو الأفكار أو المعلومات أو الإحصائيات التي تجسد حقيقة المشكلة التي تحتاج الى حل ، وبعدها ينتقل المعلم الى تحديد تلك المشكلة مع طلبته . وينبغي ان تطرح هذه المرحلة الأسئلة الآتية:

١. هل تربط المشكلة بالمنهج ؟
٢. هل المشكلة مهمة للطالب ؟
٣. هل من الممكن السيطرة على المشكلة ؟
٤. هل تمت صياغتها بوضوح بحيث يفهم المشتركون في حلها معناها الحقيقي ؟

بعد الإجابة عن هذه الأسئلة .. تكتب المشكلة على السبورة بلغة دقيقة وأسلوب واضح، تمهيداً للانتقال الى المرحلة الثانية .

ثانياً. وضع حلول أو (إجابات) أو (فرضيات) مؤقتة للمشكلة

في هذه المرحلة يضع الطلبة فرضيات أو حلول مؤقتة . وعلى المعلم ان يشجع الطلبة على الالتزام بالموضوعية واحترام آراء الآخرين والرجوع الى المصادر المتعلقة بالمشكلة ، ومن أسئلة هذه المرحلة :

١. هل ترتبط الحلول المقترحة ارتباطاً وثيقاً بالمشكلة ؟
٢. هل اختمرت في أذهان الطلبة مجموعة من الحلول (الفرضيات) ؟

ثالثاً. اختبار الحول او (الإجابات) أو (الفرضيات) عن طريق جمع المعلومات والبيانات

ويكون الاختبار في ضوء المعلومات المتوفرة ، وقد يقتضي الأمر تشكيل مجموعات صغيرة ، كل مجموعة تتبنى فرضية أو حل وتجمع المعلومات عنها وتحللها . ومن أسئلة هذه المرحلة :

١. ما نوع المعلومات أو البيانات التي نحتاجها ؟
٢. كيف يمكن جمع تلك المعلومات ؟ وكيف يمكن عرضها ؟ وكيف يمكن تفسيرها ؟
٣. هل يمكن توحيد العناصر المشتركة للحلول المطروحة لتشكيل حل واحد؟

رابعاً. الوصول الى حكم عام أو قرار أو حل

في هذه المرحلة يتم الوصول الى قرار نهائي ، وأسئلة هذه المرحلة:

١. هل يوجد اتفاق جماعي على الحل ؟
٢. هل القرار المتفق عليه يحتاج الى تعديل ؟
٣. هل بالإمكان تطبيق الحل الذي تم التوصل إليه ؟

خامساً. تطبيق القرار أو الحل النهائي (التعميم)

في هذه المرحلة لابد من وضع خطة لتطبيق القرار أو الحل وتعميمه على قضايا مشابه أخرى .

وأسئلة هذه المرحلة :

١. كيف يمكن صياغة إستراتيجية التطبيق بعبارات هادفة ومحددة ؟
٢. ما العوامل المؤثرة على نجاح التطبيق ؟

نموذج تطبيقي لطريقة حل المشكلات

مشكلة الغذاء في العالم

الشعور بالمشكلة

١. يعرض المعلم على الطلبة مجموعة من الصور عن أوضاع الجائعين في بعض اقطار العالم (الصومال – اثيوبيا – الهند ...)

- يطرح المعلم السؤال الاتي : ماذا توحي لكم هذه الصور ؟

الجواب : الضعف الشديد للجسم .

موت العديد من الناس نتيجة المجاعات .

٢. يقرأ المعلم بعض الفقرات من مصادر حول خطر المجاعة .

- يطرح المعلم السؤال الآتي : ماذا توضح لكم هذه القراءات ؟

الجواب : ضخامة المشكلة

ضرورة التعاون البشري لحلها

المفاهيم وطرائق التدريس / زيد الخيكاني

٣. يوزع المعلم على التلاميذ جدولاً احصائياً لعدد السكان والآخر انتاج العالم من الحبوب

- يطرح المعلم السؤال الآتي : ماذا نستنتج من الجدولين ؟

الجواب : حدوث زيادة في عدد السكان

انتاج الحبوب بنسبة أقل .

تحديد المشكلة

١. يطلب المعلم من الطلبة تحديد المشكلة على شكل سؤال محدد ، مثل:

- ما علاقة زيادة السكان بانتاج الغذاء في العالم ؟
- ما حجم مشكلة نقص الغذاء في العالم ؟
- ما العوامل التي تؤثر في انتاج الغذاء ؟
- ما موقف دول العالم من نقص الغذاء في العالم ؟
- ما الوسائل التي تؤدي الى التخلص من المجاعات في العالم ؟

٢. الوصول الى سؤال واحد فقط يجمع النقاط الخمسة السالفة .

الجواب من المحتمل أن يتم التوصل الى السؤال الآتي :

ما أثر أزمة الغذاء على السكان في العالم ؟

وضع حلول تجريبية

يتم وضع حلول (فرضيات) للاجابة عن السؤال السابق وتشكل مجموعات بعدد تلك الفرضيات ومن هذه الفرضيات .

الفرضية (١) حل المشكلة يكون بالعناية بالعوامل الطبيعية .

الفرضية (٢) حل المشكلة يكون بالعناية بالعوامل البشرية .

الفرضية (٣) حل المشكلة يكون بالتقدم العلمي والتكنولوجي .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

اختبار صحة الحلول

يقوم التلاميذ (حسب مجموعاتهم) بالبحث في الكتب والمجلات عن الادلة التي تثبت صحة الفرضيات التي وصفوها .

الفرضية الاولى (المجموعة الاولى)

يسأل المعلم هل وجدتهم الادلة التي تثبت صحة فرضيتكم ؟

الجواب نعم وجدنا مجموعة من الادلة وهي :

١. زيادة انتاج الغذاء عن طريق تحسين التربة . فقد ذكر فتحي أبو عيانة في كتابه الجغرافية البشرية (ص ٧٦-٧٩) ... استخدام الاسمدة وازالة الملوحة ...
٢. زيادة انتاج الغذاء عن طريق منع انجراف التربة .

الفرضية الثانية (المجموعة الثانية)

يسال المعلم هل وجدتم الادلة التي تثبت فرضيتكم ؟

الجواب نعم وجدنا الادلة الآتية

١. تنظيم عملية النسل في العالم والدليل ما أكده فوزي في كتابه مبادئ الجغرافية (ص ٨٢-٨٣) الى ضرورة تقييد الخصوبة للتغلب على زيادة السكان .
٢. وقف الحروب لما تسببه من أزمات اقتصادية ويؤيد ذلك ما ذكره غسان بري في جريدة الحوادث بتاريخ ١٩٨٤/١٢/٢١ ص ٥٤-٦٠ حيث أن الحروب لها أثر سلبي على انتاج الغذاء .
٣. التعاون الدولي في الميادين السياسية والاقتصادية وزيادة النمو الاقتصادي فقد ذكر حسن عبد القادر في كتابه مشكلة الغذاء (ص ١٧٧) انه ضرورة استغلال رؤوس الاموال بشكل يعود بالفائدة على الجميع .
٤. زيادة فرص البحث العلمي في الجامعات .

الفرضية الثالثة (المجموعة الثالثة)

هل لديكم أدلة تؤيد فرضيتكم ؟

الجواب نعم ، الادلة :

١. مساهمة التقدم العلمي والتكنولوجي في صنع الآلات الحديثة وزيادة الانتاج الزراعي ويدعم ذلك زياد الحافظ في كتابه أزمة الغذاء في الوطن العربي (ص ١٣١) بقوله : لقد أثبتت المكننة في الزراعة انها ذات فاعلية في الثورة الزراعية .

٢. مساهمة التقدم العلمي والتكنولوجي في مقاومة التصحر واستصلاح الاراضي ... حيث دعم هذه المسألة حسن عبد القادر بقوله (ص ١٧٥) .

٣. مساهمة التقدم العلمي والتكنولوجي في بناء السدود واقامة مشاريع الري وحفر الآبار الارتوازية ... ويدعم ذلك ...

٤. مساهمة التقدم العلمي والتكنولوجي في انتاج الادوية والوسائل التي يمكن عن طريقها مكافحة الأوبئة والحشرات . يدعم هذا الحل عبد الفتاح وهيبة (ص ٧٣) .

الوصول الى الفرضية الصحيحة (القرار النهائي)

يطرح المعلم الى الصف كله هل كانت الأدلة التي تم جمعها كافية لدعم الفرضيات التي صاغتها المجموعات ؟

يتم تصنيف الفرضيات الى :

- فرضية ذات ادلة كافية .
- فرضية تحتاج الى المزيد من الادلة .
- فرضية تحتاج الى تعديل في ضوء الادلة .

وبالتالي يتم تبني الفرضية ذات الادلة الكافية والمقنعة والوصول الى التعميم الآتي :

"يمكن حل مشكلة الغذاء في العالم بالاعتماد على زيادة التعاون الدولي في مختلف الميادين والاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في استنباط بذار واشتال وفيرة الانتاج وتصنيع المنتوجات الزراعية وتبريدها وتجميدها وتعليبها ..." .

طريقة الوحدات : Units Method

مفهوم طريقة الوحدات :

الوحدة : تنظيم خاص في مادة دراسية وطريقة في التدريس تضع الطلبة في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يؤدي الى مرورهم في خبرات تنتهي بتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها (محمد ١٩٩٠) .

وتعرف كذلك بأنها طريقة تدريسية تتضمن مجموعة من الأنشطة والمهارات المعرفية والعملية المقسمة الى مراحل يقوم بها كل من المعلم والطلبة ، ويتخللها اختبارات تكون متبوعة بتقديم تغذية راجعة في نهاية كل مرحلة (الصراف ١٩٩٩) .

وتقوم هذه الطريقة على الأسس الآتية :

١. تكامل الخبرة وشموليتها .
٢. ربط محتويات المنهج بحياة الطلبة داخل المدرسة وخارجها وبالبيئة المحيطة .
٣. الاهتمام بأنواع النشاط المختلفة التي تساعد الطالب على ربط النظرية بالتطبيق ، واكتساب المعرفة وفق الخبرة الذاتية .
٤. تقويم المتعلم على اساس علمي سليم ، وطوال فترة دراسة الوحدة ، تقويماً بنائياً (الجغندي ، ٢٠٠٨) .

جذور طريقة الوحدات

ان تنظيم الوحدات الدراسية ليس جديداً ، فالمسلمون الأوائل اعتمدوا التفسير الموضوعي للآيات القرآنية لغوياً وتشريعياً واجتماعياً واقتصادياً ، او الجمع بين أكثر من أية في تفسير موضوع محدد كالحج والصوم والصلاة والزواج والميراث وغيرها .

وجاءت التطورات في القرن التاسع عشر والقرن العشرين لتأكد على ان اكتساب المعرفة يكون في صيغ منهجية متكاملة ذات معنى معرفي ومهاري ووجداني واجتماعي .

وقد بنيت طريقة الوحدات على هدي أفكار العديد من مربي القرن التاسع عشر والقرن العشرين أمثال (وليم هربرت) الذي بنى نظريته في التدريس على أساس ان كل فكرة مهمة يمكن ان تقوى بارتباطها بالأفكار الأخرى التي لها علاقة بالمادة ، وبالتالي يتحقق فهم الطالب فهماً تاماً ومن ثم تطبيقه للتعلم الذي اكتسبه .

وقد اقترنت هذه الطريقة باسم المربي (موريسون) الذي وضع عام (١٩٢٦) أسلوباً لتحقيق التماسك والتكامل في الخبرة عن طريق تنظيم المنهج بصورة مترابطة .

ويرى (موريسون) ان الوحدة ما هي الا جزء معين من البيئة أو من علم من العلوم أو فن من الفنون او نمط من السلوك ، ويرى ان طريقته جاءت كرد فعل على استخدام طرائق التدريس التي تعتمد على المواضيع المنفصلة والتي تورث الجمود في عملية التعليم وتخل بوحدة الموضوع الواحد .

ان الفكرة التي تقوم عليها الوحدات هي دراسة الخبرة التعليمية بصورة أجزاء كبيرة مترابطة ومتكاملة مما يسهم في توضيحها وفهمها وجعلها ذات قيمة للمتعلمين .

مزايا طريقة الوحدات

لطريقة الوحدات مزايا عديدة يمكن اجمالها في الآتي :

١. تعمل على ترابط وتكامل الحقائق والمفاهيم والمعلومات في أذهان الطلبة وتنمية المهارات وتعزيز الخبرة لديهم .
٢. تركز على نشاطات المتعلمين ومشاركتهم في المواقف التعليمية .
٣. تدرب الطلاب على التخطيط والتنفيذ والتقويم والعمل الجماعي .
٤. تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين ، حيث تسمح لكل طالب ان ينهي الوحدة المقررة في الوقت الذي يستطيعه .
٥. تضفي على عملية التدريس التجديد والحيوية وتخلص الطلبة من الضجر والملل الذي قد تسببه طرائق أخرى .
٦. تنمي مهارات واتجاهات عامة كالتفكير المنطقي وجمع المعلومات وتصنيفها وتحمل المسؤولية .

أما عيوبها : فتظهر من قلة خبرة المعلمين وكفاءتهم لتدريسها ، كما أنها تحتاج الى وقت طويل ، وتتطلب مستلزمات لنجاحها ، فضلاً عن تركيزها على المفاهيم الكلية ، وكذلك تتعارض مع نظام الجداول المعمول به في مدارسنا إلا إذا تغير النظام التعليمي في تلك المدارس.

أنواع الوحدات

- يمكن تقديم طريقة الوحدات بصيغة مادة دراسية أو خبرة على النحو الآتي :

١. الوحدات القائمة على المواد الدراسية

تعد المادة الدراسية المحور الرئيسي لها سواء بشكل مشكلة أو قاعدة او تعميم او أفكار او موضوعات ، مثل أهمية الطاقة في حياة الانسان ، التلوث البيئي وسبل معالجته ، المواطنة وأهميتها في وحدة المجتمع .

٢. الوحدات القائمة على الخبرة

وتهتم بالخبرات التربوية ومحورها حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم وليست المادة الدراسية فحسب وهي تتفق مع منهج النشاط . من قبيل كيف نحافظ على نظافة مدرستنا ؟ كيف نعالج السلوكيات السلبية لبعض الطلبة ؟

وللتخطيط لوحدة الخبرة يجب مراعاة الآتي :

أ. تشخيص ميول التلاميذ وحاجاتهم .

ب. تحديد أهداف الوحدة .

ج. اختيار الخبرات المنسجمة مع أهداف الوحدة .

د. تنظيم الخبرات التعليمية في ضوء معايير الاستمرارية والتتابع والتكامل.

ه. تحديد الوسائل التعليمية .

و. وضع إطار لطرق التدريس .

ز. تحديد أساليب التقويم (فرج ٢٠٠٥) .

مرجع الوحدة

وهو عبارة عن دليل يضم مقترحات وتعليمات عن تنفيذ الوحدة وإبراز أنشطة التعلم والمواقف التعليمية والوسائل التعليمية ، ويساعد مرجع الوحدة المعلمين في توجيه التلاميذ أثناء قيامهم بأوجه النشاط المختلفة ويتضمن مرجع الوحدة :

أ. مشكلة الوحدة والأسئلة التي تدور حولها .

ب. أين تدرس الوحدة ؟ ومتى تدرس ؟ ولماذا تدرس موضوعات الوحدة ؟

ج. التعلم المرجو تحقيقه من الوحدة : حقائق- مفاهيم- اتجاهات- مهارات.

د. وصف مفصل للخبرات التعليمية للطلبة ككل/ أو بشكل مجموعات/ أو بصيغة أفراد .

ه. الوسائل التعلمية- التعليمية : كتب-مجلات-أفلام-مصادر محلية (بيئية).

و. وصف مختصر للوسائل التي يمكن ان تستخدم في تقويم الوحدة (فرج ٢٠٠٥) .

خطوات التدريس بطريقة الوحدات

ينبغي على المعلم اعتماد الخطوات الآتية لدى التدريس بطريقة الوحدات .

١. التمهيد Exploration

أهدافها : تهدف هذه الخطوة الى معرفة المعلم :

أ. الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلبة .

ب. هل الوحدة بمستوى التلاميذ .

ج. إيجاد الترابط بين الخبرات السابقة والوحدة الجديدة .

د. ما يجب على المعلم عمله في عرض الوحدة من حيث التصميم والوقت.

تنفيذها : من خلال إعطاء الطلبة اختباراً تحريرياً أو نقاشاً شفوياً .

وقتها : درس واحد أو أكثر .

٢. العرض Presentation

هدفها : إعطاء لمحة عامة أو رسم صورة شاملة لمحتوى الوحدة دون التفاصيل .

شروطها : ضرورة انتباه الطلبة ، امتلاك المعلم الشخصية القوية والمهارة والأسلوب واللغة السليمة في العرض ، فضلاً عن امتلاك للثقافة العامة.

وقتها : درس واحد .

تقويم هذه الخطوة

هدفه : الكشف عن الطلبة الذين استوعبوا الأفكار والعناصر الأساسية للوحدة من الذين لم يستوعبوا ذلك .

المناهج وطرائق التدريس د. وليد الخيكاني

وسيلته : اختباراً موضوعياً أو مقالياً .

وإذا تبين ان الأكثرية لم يستوعبوا يعاد العرض ثانية .

أو : يذهب الذين استوعبوا الى الخطوة التالية ، ويعاد العرض لغير المستوعبين فقط .

٣. الإتقان أو الاستيعاب أو التمثل Assimilation

هدفها : فسح المجال للطلبة لاستيعاب وإتقان المادة بأنفسهم وذلك من خلال البحث والتنقيب في دقائق وتفاصيل المادة الدراسية اعتماداً على الكتاب المدرسي والمصادر والوسائل التعليمية التي يتم توفيرها داخل غرفة الصف.

شروطها

أ. وجود غرفة صف منتظمة وواسعة تساعد على الحركة .

ب. توفر المصادر والمراجع والوسائل التعليمية .

ج. ان يتعلم الطالب بنفسه .

دور المعلم في هذه الخطوة

أ. ملاحظة مستوى انجاز الطلبة : بداية- وسط- إنهاء .

ب. يجيب على أسئلة الطلبة ويقدم لهم المساعدة .

التقويم :

أ. بعد الانتهاء من مستلزمات تعلم المادة يجري المعلم اختباراً تحريرياً من نوع اختيار من متعدد يسمى (اختبار الاتقان) .

ب. هدفه التعرف على الذين أتقنوا والذين لم يتقنوا .

ج. أما الانتقال الى الخطوة الرابعة أو إعطاء مزيد من الوقت لاتقان المادة ثم إجراء اختبار ثاني .

٤. التنظيم Organization

هدفها :

أ. اجتماع الطلبة جميعهم دون كتاب او مصادر أو وسائل أخرى .

ب. ترتيب وتنظيم ما اكتسبوه بشكل نقاط رئيسية ثم فرعية وفي ضوء إبداعات التلاميذ أنفسهم (وبشكل خلاصة) .

وقتها : درسان .

٥. التسميع

هدفها : تدريب الطلبة على التعبير الشفوي بأنفسهم .

وقتها : درسان .

تنفيذها :

أ. كل طالب يلقي رأيه (ملخصا المادة حسب رأيه) لموضوع الوحدة ويناقشه بقية التلاميذ .

ب. أو يختصر الإلقاء على البعض والآخر يقدم نتائجه كتابياً .

طريقة المشروع : Project Method

ماهية طريقة المشروع

تعود طريقة المشروع الى الأفكار التي نادى بها مربو القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر بجعل المتعلم مركزاً لعملية التعلم وربط محيط الدرس بالمحيط الاجتماعي أمثال: جان جاك روسو ، بستالوزي ، هربارت، فروبل ... الذين نادوا بالتعلم باللعب واستخدام المحسوسات والتعامل المباشر مع البيئة . وتبلورت آراء هؤلاء وتطورت بمجيء المربي (جون ديوي) لاسيما بربط المدرسة بالمجتمع وجعل المدرسة مكاناً يحيا به التلميذ حياة اجتماعية عملية حقيقية ، إذ يتدربون على حل المشكلات الحياتية

خارج المدرسة ... ونادى بالمقولة (التعلم بالعمل) إذ ترجمت هذه المقولة بإدخال الدروس العملية الى المنهاج المدرسي.. وفي عام ١٩٢٥ قام أحد مريدي (جون ديوي) وهو كلبا تريك بصياغة لأفكار ديوي في صورة نظرية عامة سماها (طريقة المشروع) .

وعرف (كلباترك) المشروع بأنه أي عمل يدوي أو عقلي هادف (له أهداف مقصودة) مرتبط بالحياة فردياً كان أم جماعياً .

أو هو أي نشاط هادف يصاحبه حس نابع من الفرد ويجري في محيط اجتماعي وله أركان ثلاثة : الأهداف ، والدافعية ، والمحيط الاجتماعي .

ومن وجهة نظر كلباترك فان التلاميذ وهم في حالة تعلم ، يكونون في موقف يحث على أن يكون لهم اهداف ، وما ان يحددوا اهدافهم فانهم يخططون أي يقررون كيف يمكن تحقيق هذه الاهداف . وعند تحديد خططهم فانهم ينفذونها ، وفي نهاية العمل ينظرون الى ما قاموا به ويقومونه (عبيد ، ٢٠٠٩) .

أنواع المشاريع

تتنوع المشاريع بتنوع أهدافها وصيغها ومحتواها منها :

١. مشروعات بنائية : وتشمل الأعمال التي يغلب عليها الصفة العملية الانتاجية ، مثل : صناعة الصابون ، وتربية الدواجن .
٢. مشروعات استمتاعية : شعور التلميذ بالاستمتاع بالمشاركة فيها كالرحلات أو الزيارات الميدانية .
٣. مشروعات في شكل مشكلات : هدفها حل مشكلة من المشكلات الفكرية أو المعقدة او التي يواجهها التلاميذ انفسهم .
٤. مشروعات الغرض منها كسب مهارة معينة ، علمية كانت أم اجتماعية كالاسعافات الأولية مثلاً .

٥. مشروعات فردية وتتكون من صيغتين :

أ. مشروع واحد ينفذه جميع الطلبة كل على حدة ، كأن يتطلب منهم رسم خارطة الوطن العربي .

ب. مشروعات متنوعة عندما يقوم كل تلميذ بتنفيذ مشروع معين يختلف عن زميله الآخر .

ومن مميزاتها أنها تنمي لدى الطلبة القدرات الفردية وتشجع المتفوقين على إظهار مهاراتهم .

٦. مشروعات جماعية : قيام جميع التلاميذ بتنفيذ مشروع واحد ، وربما توزيع الأدوار فيه حسب خطة المعلم . وتساعد هذه المشروعات على تنمية روح العمل الجماعي ، إلا ان من عيوبها : عدم التوافق بين الطلبة أحياناً ، وان العمل يقع على فئة معينة ، وصعوبة تقويم النشاطات الفردية أو إظهار القدرات الخاصة .

الأسس التي تقوم عليها طريقة المشروع

تقوم طريقة المشروع على أسس نفسية واجتماعية :

١. الأسس النفسية

أ. المتعلم هو محور عملية التعلم .

ب. تعزيز النشاط الذاتي للمتعلم .

ج. الحرية (دون اطلاقها بل تقييدها تربوياً) .

٢. الأسس الاجتماعية

أ. المدرسة صورة مصغرة للمجتمع .

ب. زيادة ارتباط المدرسة بالمجتمع .

المناهج وطرائق تدريس زيد الخيكاني

مزايا طريقة المشروع وعيوبها

ثمة مزايا عديدة لطريقة المشروع ، وقد تظهر عيوب فيها ، فمن مزاياها :

١. انها تنمي روح العمل الجماعي في المشروعات الجماعية وروح التنافس الحر في المشروعات الفردية .
٢. تشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية .
٣. المتعلم مركز عملية التعلم .
٤. تعد الطالب للحياة خارج محيط المدرسة وتترجم ما تعلمه نظرياً الى واقع عملي .
٥. تنمي لدى الطالب الثقة بالنفس وروح العمل والإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية والصبر والمثابرة .

وقد تظهر لهذه الطريقة عيوب في الحالات الآتية

١. عدم توفير المستلزمات المادية والإمكانيات البشرية والرصيد المالي .
٢. عدم توفر المعلم المؤمن بالطريقة وإمكانية تنفيذها ، وعدم امتلاكه المهارات اللازمة لاجرائها .
٣. عدم استيعاب النظام المدرسي لهذه الطريقة في الجدول المدرسي (جدول الدروس الأسبوعي) .
٤. فشل المعلم في حفظ النظام وضبط سلوك التلاميذ .

خطوات التدريس بطريقة المشروع

للتدريس بطريقة المشروع لا بد من المرور عبر خطوات اربعة اختياراً وخطة وتنفيذاً وتقويماً :

أولاً. اختبار المشروع

أ. تعد هذه الخطوة من اهم خطوات المشـــروع إذ ان اختيـــار الموضـــوع الجيد يساعد في نجاح المشروع .

ب. يتعاون المعلم مع طلبته في اختيار المشروع الذي يرغب فيـــه الطلبـــة بحيث ينسجم مع ميولهم ورغباتهم ودافعيتهم العالية في تنفيذه .

ج. ينبغي ان يكون المشروع من النوع الـــذي يمكـــن إنجـــازه أي تتـــوفر الإمكانيات المادية والمستلزمات الأخرى لإنجازه .

د. يفضل المشروع الذي يعود بالفائدة على الطالب أو له علاقـــة بـــالمنهج المدرسي .

ثانياً. وضع خطة المشروع

الغرض من هذه المرحلة وضع خطة مفصلة تبين سير العمل فـــي المشروع والإجراءات اللازمة لتنفيذه .

أ. ينبغي ان تكون الخطة واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص .

ب. من الضروري ان يشارك الطلبة أنفسهم في وضع الخطة وإبداء آرائهـــم حولها ودور المعلم استشاري توجيهي .

ومن متطلبات الخطة :

أ. كتابة أهداف المشروع .

ب. تحديد المواد والأدوات اللازمة لتنفيذه .

ج. تحديد المدة الزمنية اللازمة لكل خطوة .

د. ان توزع الأدوار بين مجاميع الطلبة ودور كل طالب فـــي المجموعـــة الواحدة .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

ثالثاً. تنفيذ المشروع

يتم في هذه الخطوة تنفيذ الجانب النظري ، أي خطة المشروع ، الى واقع تطبيقي ملموس تحت إشراف وتوجيه المعلم .

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتحفيز الطلبة على الإنجاز ، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم ، والتحقق من قيامهم بالأدوار الموكلة لهم والتأكيد على التزام الطلبة ببنود الخطة وعدم الخروج عنه أو تركها في وسط الطريق فضلاً عن عدم استعجال النتائج .

رابعاً. تقويم المشروع

يقوم المعلم بمشاركة الطلبة بمناقشة ما تم إنجازه والحكم على المشروع ، أي بيان إيجابياته وسلبياته ومواطن القوة والضعف فيه وكيفية تجاوز السلبيات ، فضلاً عن إعطاء التغذية الراجعة للمشروع لكل طالب على حدة أو لعموم الطلبة . ومن امثلة أسئلة التقويم :

١. هل تحققت جميع أهداف المشروع أم بعضها ؟ وما هي ؟
٢. هل أهداف المشروع كانت محددة وواضحة ؟
٣. هل كانت خطوات المشروع دقيقة ؟
٤. هل الزمن كان كافياً ؟
٥. ما مدى اقبال الطلبة على تنفيذ أدوارهم ؟
٦. هل كانت الإمكانات المادية وافية للمشروع ؟
٧. هل أقبل الطلبة على المشروع برغبة وحماس ؟
٨. هل ساد روح التعاون ؟
٩. هل عمل المشروع على تنمية ميول الطلبة نحو موضوعه ؟
١٠. ما المردود الانفعالي مع الطلبة ؟

أمثلة علي طريقة المشروع : تربية النحل- صناعة الدواء من الأعشاب- إنشاء حديقة مدرسية- إعداد أنواع من الأغذية- إقامة معرض للزي الشعبي.

طريقة التعيينات : Assingment Method

ماهية طريقة التعيينات :

تعتمد طريقة التعيينات على قيام المعلم بتكليف الطلبة بأداء أو إنجاز عمل معين في فترة زمنية محددة ، فقد تكون أسبوع أو شهر أو فصل دراسي ، حسب مقتضيات الحالة . وتعود طريقة التعيينات الى مكتشفتها هيلين باركهرست عام ١٩٢٠ في مدينة دالتن في أمريكا، ولهذا اشتهرت بطريقة دالتن .

وتتضمن التعيينات نشاطات مختلفة هي :

١. كتابة مقالة أو تقرير حول مسألة جزئية في المادة الدراسية .
٢. تكوين ملاحظات حول ظاهرة أو تجربة أو مخطوطة او وثيقة .
٣. نقد كتاب معين صدر حديثاً .
٤. تلخيص فصل من مصدر أو مرجع ذي صلة بالمادة الدراسية .
٥. إنشاء وسيلة تعلمية في موضوع ما .
٦. إجراء تجارب مختبرية .

ولا تخضع هذه الطريقة للجدول المدرسي أو جلوس الطلاب في صف دراسي أو الاستماع الى شرح المعلم ، وإنما تجري الدراسة بطريقة فردية بين المعلم والتلميذ ، كل تلميذ بحسب طاقته واستطاعته وحسب رغبته في العمل ، ويختار الموضوع الذي يناسبه ويميل له. ويتفق المعلم مع التلميذ في مدة إنجاز العمل (التعيين) وهذا الاتفاق يسمى (عقداً) ولذلك تعرف هذه الطريقة بطريقة العقود (Contracts) .

وتتطلب هذه الطريقة تهيئة غرف خاصة تسمى (معامل) ، ولكل مادة دراسية معمل خاص لها يزود بالمصادر والمراجع والوسائل التعليمية أو الأجهزة المختبرية الخاصة بالمادة. ويشرف على كل معمل معلم المادة نفسها أو من يساعده لتذليل الصعوبات التي يواجهها الطلبة وخلال ساعات الدوام المدرسي ، ويمكن للمدرسة أن تطبق هذه الطريقة بتخصيص يوم واحد في

الأسبوع او ساعات محددة في اليوم يذهب بها التلاميذ الى معاملهم لإنجاز المهام الموكلين بها ويتمتع هؤلاء الطلبة بحرية تامة في إنجاز تلك المهام .

وقد استحسن عدد من الباحثين النشاطات التي تتضمنها طريقة التعيينات ندرج بعضها:

فحول موضوع المقالة Essay : اشار ميس (١٩٧٤) : أنه بإمكان التلاميذ من عمر (١١) سنة فأكثر البدء بكتابة المقالات البسيطة إذ هي تدريب على التفكير ، كما أنها تدريب للتلميذ على صياغة الفكرة ووزن الشاهد وإصدار الأحكام .

وأكد نيكولاس وتومبسن (١٩٦٢) : ان المقالة ، قصيرة كانت أم طويلة تعطي فرصاً مختلفة لممارسة العمل التخيلي والوصفي والتحليلي والتفسيري... كما أنها تقدم للمعلم تغذية راجعة مهمة كمؤشر لمدى تقدم الطلبة.

كما استحسن المؤلفين الثلاثة أعلاه النقد والتلخيص وتكوين الملاحظات من المصادر والوثائق والمخطوطات . كما أكد بارتنكتن (١٩٨٠) بأن هذه النشاطات مهمة في مساعدة الطلبة على تطوير مهارة التلخيص الموجز والمقنع للكتب والوثائق المهمة التي يقرؤونها أو لغرض توضيح تفسيرات الدرس الشفهية .

أما براون (١٩٨٣) فقد لاحظ : ان عمل الملخص سيقود الطالب الى جوهر المسألة ، يزوده بمستوى معين من الفهم . ان تعلم الطالب كيف يلخص بصورة صحيحة سيبعده عن المنهج المشوش ويرشد الى الملائم من الكتب .

وحاول كروكل (١٩٧٢) توضيح بعض الإيجابيات والسلبيات حول قيام الطلبة بتكوين ملاحظات من الكتب ، حيث أشار الى ان ذلك العمل يساعد الطالب على التفريق بين ما هو مهم وما هو أقل أهمية ، ويطبع في ذهنه النقاط الأكثر أهمية . ولكن تكوين الملاحظات يصبح ذا قيمة ضئيلة إذا قام الطالب باستنساخ العناوين الرئيسة فقط أو حتى جملاً طويلة من

الكتاب. وهذه السلبية يمكن تجاوزها إذا أعطى المعلم لطلبته مجموعة من رؤوس النقاط والتي في ضوئها يكون الطالب ملاحظاته (ابراهيم ١٩٩٧) .

مزايا طريقة التعيينات

تتصف طريقة التعيينات بجملة من المزايا التعليمية والتربوية وكما يأتي:

١. انها تسمح للطالب بالعمل بحريته وحسب قدراته ونشاطه وفاعليته .
٢. انها تراعي الفرق الفردية لدى الطلبة .
٣. انها تلبي ميول وحاجات الطلبة وتستجيب لهواياته .
٤. تعطي فرصة للطلبة للتفوق والإبداع في النواحي العلمية التي تجذب انتباههم وتلاءم استعداداتهم .
٥. تنمي لدى الطلبة أصول البحث العلمي في الملاحظة ووضع الفروض وإجراء التجارب وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها وكتابتها .
٦. تعلم الطلبة التنظيم في العمل والدقة في المواعيد والشعور بالمسؤولية واستغلال الزمن بما هو نافع .
٧. انها طريقة جيدة لحث الطلبة على اكتشاف الأشياء بأنفسهم واستخدام مبادراتهم الخاصة بها .
٨. انها تنسجم مع رغبة الطالب في التعلم الفردي عندما يؤدي المهمة الموكلة إليه انفرادياً ، وفي ذات الوقت تنمي روح العمل الجماعي من خلال اتصال الطلبة مع بعضهم البعض بمناقشاتهم وتعاونهم وتفاهمهم وتبادل التودد والاحترام وشعورهم بحاجة بعضهم للبعض الآخر وبالتالي يتعلمون فن الحياة مع الآخرين .

وقد تظهر مساوئ لهذه الطريقة إذا لجأ الطالب الى النقل الحرفي والاقتباس الأصم من المصادر دون الاستيعاب والفهم الصحيح للمهمة الموكلة إليه، فضلاً عن عدم استجابة المدرسة لرغبة المعلم بتطبيق هذه الطريقة وتخصيص الزمن الكافي لها في الجدول الأسبوعي، وربما تظهر

الصعوبة من المعلم ذاته في عدم إرشاد الطلبة وتوجيههم التوجيه الصحيح من احترام الزمن والعمل بنشاط وإنهاء المهمة بشكل متكامل ، وقد تظهر المعوقات من عدم توافر المكان الملائم أو المصادر والوسائل والمخبرات المناسبة .

خطوات التدريس بطريقة التعيينات (دالتن)

للتدريس بطريقة التعيينات ينبغي اتباع الخطوات الآتية :

١. المقدمة : إيراد عبارات موجزة توضح التعيين (مثال : أهمية الوطن العربي وعدد أقطاره وأنها تنتشر في آسيا وأفريقيا .. والعراق أحد الدول العربية الأسيوية) .
٢. الموضوع : تخصيص المادة التي سيدرسها التلاميذ (من الدول العربية- العراق ، فيشير المعلم : سندرس الأسبوع القادم العراق من حيث الموقع والسطح والمناخ والسكان والنشاط الاقتصادي ...) .
٣. المسائل : وهي عبارة عن تمارين وأنشطة يطلب من التلميذ أن يقوم بها لإنجاز التعيين (مثال : رسم خارطة العراق ، جمع مصورات فوتوغرافية عنه ، الإجابة عن بعض الأسئلة من قبل : ما أهمية النفط في اقتصاد العراق ؟ لماذا سمي العراق بأرض السواد ؟ بماذا اشتهرت كل من الموصل والبصرة وكربلاء ؟ ما أهمية نهري دجلة والفرات في الثروة الزراعية والحيوانية ؟
٤. الأعمال التحريرية :
   أ. كتابة مقالة صغير (essay) عن مكانة العراق التجارية .
   ب. تلخيص أحد المراجع المهمة في (جغرافية العراق) .
   ج. إعداد تقرير عن مشكلة الهجرة من الريف الى المدينة .
٥. أعمال الاستذكار : وهي عبارة عن مهمات تعلم خاصة تتطلب من التلميذ تذكر بعض المفاهيم في مادة التعيين مثل : سنوات هامة في

تاريخ العراق ، بعض المصطلحات الجغرافية ، تذكر بعض الشخصيات التاريخية ، إيراد أهم حقول النفط في العراق ، عدد سكان العراق .

٦. اجتماعات الصف أو المجاميع : وهي اجتماعات أسبوعية بين المعلم والتلاميذ لمناقشة الخطوط العامة لمواضيع التعيينات ذات الصلة بجغرافية العراق وتاريخه وتوضيح الغامض منها لمواصلة التلاميذ إنجاز تعيناتهم .

٧. المراجع : ينبغي الإشارة الى المصادر والمراجع في كل تعيين وهي شرط من شروط التعيين الناجح ومن مراجع جغرافية العراق مثال :

أ. أطلس العراق .

ب. جغرافية العراق الطبيعية .

ج. جغرافية العراق الاقتصادية .

د. موسوعة تاريخ العراق الحضارية .

ه. عدد من المجلات العلمية ذات الصلة بجغرافية العراق وتاريخه .

٨. الاستقطاعات : ويعني عدم التكرار في التعيينات ، فإذا كتب التلميذ مقالاً عن دور (بغداد العلمي والديني) يمكن أن يكون هذا المقال موضوعاً للإنشاء في مادة اللغة العربية أو التاريخ أو التربية الإسلامية.

٩. التقييم : ويشمل الطريقة التي سيقيم بها المعلم كفاية إنجاز التعيين ومنح الاستحقاق أو التقدير المناسب له كأن يعطي الطالب الذي أنجز تعيينه بدرجة ممتازة (٢٠) درجة من درجة المادة الكلية .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل الثامن

طريقتا التعلم التعاوني والتعلم الفردي

- طريقة التعلم التعاوني
- طريقة التعلم الفردي

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخمايسي

طريقة التعلم التعاوني

مفهوم التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني طريقة تدريسية يتعلم فيها التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم بين ٣-٥ تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات ، ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض ، وتحدد وظيفة المعلم في مراقبة جماعات التعلم وإرشادها وتوجيهها .

وعرفه ابراهيم (١٩٩٩) بانه اسلوب في التعلم يتم بموجبه تنظيم التلاميذ في فرق صغيرة غير متجانسة ، يتعلم اعضاء كل فريق من بعضهم البعض بصيغة تعاونية-تعاضدية مباشرة مع تحمل المسؤولية في انجاز الاهداف التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس ، ويمارس المعلم دور المشرف والمعزز لاداء الفريق .

وعرفه كل من سمارة والعديلي (٢٠٠٩) بانه طريقة تعتمد على قيام الطلبة بتعليم بعضهم البعض تحت اشراف وتوجيه المعلم ، وفيها يتم تقسيم الطلبة الى مجموعات متعاونة يتراوح عدد افراد كل منها ما بين ثلاثة الى ستة ، مختلفي القدرات والاستعدادات من أجل انجاز مهمة تعليمية ، وتكون مسؤولية كل منهم معاونة الآخرين ، بمعنى هناك مسؤولية جماعية ومسؤولية فردية .

أصول الطريقة

ان فكرة التعلم التعاوني قديمة قدم الانسان وتعاونه مع أخيه الانسان في اعمار الأرض ، وذكر ارسطو ان الانسان حيوان اجتماعي ومن قبله سقراط وافلاطون بقولها ان الفرد يفتقر الى معرفة الآخرين ، وفي الإسلام أشار القران الكريم الى التعاون على أنه قيمة بحد ذاتها ﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى ﴾ المائدة/٩ ، كما نهى الإسلام عن التنازع والتفرقة ﴿ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ﴾ .

وأكدت السنة النبوية الى الاجتماع والتعاون والأخوة (المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص ...) و(عليكم بالجماعة وإياكم من الفرقة) كما حث الرسول (ﷺ) على التعاون فيما بين المتعلمين فقال : "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه فيما بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائمة وذكرهم الله فيمن عنده) .

وترجم الصحابة والتابعين أسلوب التعاون في طلب العلم وفي التدريس ، وأكد (ابن خلدون) على أن ايسر الطرق في التغلب على صعوبة التعلم هو التفاعل والمحاورة والمناظرة ، واستمر دعم فكرة التعلم التعاوني في العصور الوسطى . وفي القرن العشرين أشار العديد من التربويين الى فاعلية التعلم التعاوني إبتداءً من برنارد (١٩٣٨) وجون ديوي (١٩٥٧) كما يعد (كلباترك) أحد العلماء الذين أسهموا في كتاباتهم في تطبيق التعلم التعاوني من خلال طريقة المشروع ... وربط (بياجيه) بين التعاون وبين النمو العقلي .

وقد بدأ الاهتمام بدراسة التعاون والتفاعل في المواقف التعليمية في أواخر الستينات .. وبتعاون كل من (ديفيد جونسون وروجر جونسون) تم إنشاء مركز التعلم التعاوني في كلية التربية جامعة (منسوتا) بأمريكا كانت مهمته تطبيق بحوث التعلم التعاوني .

وكان لجونسون وجونسون (١٩٧٠) الفضل في نشر العديد من الكتب عن التعلم التعاوني . كما طبقا برامج بحثية لمدة ٢٠ سنة بين ١٩٧٠-١٩٩٠ نشرا خلالها (٨٠) بحثاً عن التعلم التعاوني .

ومن مربي هذا النمط من التعليم والتعلم (روبرت سلافين) ، كما طور (اليوت ارونسون) إجراءات أسلوب التعلم التعاوني المسمى بتكامل المعلومات المجزأة التعاوني بجامعة كاليفورنيا .

وفي الدول العربية بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني cooperative learning classroom منذ العام ١٩٩١ وخاصة في السعودية بعد ترجمة كتاب جونسون وجونسون إلى العربية (الديب ٢٠٠٥) .

مزايا طريقة التعلم التعاوني

ثمة مزايا عقلية ووجدانية وتحصيلية واجتماعية لطريقة التعلم التعاوني وعلى النحو الآتي :

أ. المزايا العقلية

١. تنمي مهارة التكفير الناقد لدى التلاميذ وتحسن القدرة على التفكير بوجه عام.
٢. تنمي القدرة على حل المشكلات بأسلوب علمي .
٣. تكشف عن المواهب الفذة ورعايتها .
٤. تعود التلميذ مع المرونة في التفكير وإيجاد الحجة والبرهان .

ب. المزايا الوجدانية

١. تنمي الاحساس بالثقة لدى التلاميذ .
٢. تزيد الحافز الذاتي نحو التعلم .
٣. تؤدي الى انخفاض المشكلات السلوكية بين التلاميذ .
٤. تنمي الشعور بالانتماء الى الجماعة التي هو جزء منها .
٥. تزيد من التوافق النفسي الإيجابي .

ج. المزايا التحصيلية

١. ترفع التحصيل ومعدلاته وتولد الدافعية نحو التعلم .
٢. تزيد القدرة على التذكر .
٣. تساعد في استيعاب المفاهيم الأساسية للمادة وإتقانها .
٤. تؤدي الى تحسين المهارات اللغوية والقدرة على التعبير .
٥. تساعد في التوصل الى حلول بناءة للمشاكل المطروحة .
٦. تعين التلميذ على طرح اسئلة معرفية لم يعتد على طرحها سابقاً .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

د. المزايا الاجتماعية

١. تنمي مهارات الاتصال والتفاهم بين الجماعات وتساعد على التفاعل الإيجابي في إطار البيئة الاجتماعية .

٢. تزيل الأنانية الفردية لدى التلميذ .

٣. تنمي القدرة على تحمل المسؤولية وتحمل القيادة والمبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار وروح الانتماء .

٤. تجعل الطالب مواضباً على الدوام في المدرسة ، كما تعالج الكثير من المشكلات الانضباطية وتعلم الأدب اثناء الاستماع الى وجهات نظر متنوعة من الأقران .

٥. تقضي على الملل والضجر والآلية في عملية التعلم وتحد من الإحساس بالخوف والقلق .

ولخص كل من ديفد وجونسون (David and Johnson 2001) مزايا التعلم التعاوني من خلال الاجابة عن سؤال مفاده : لماذا يستخدم التعلم التعاوني ؟

١. تعزيز تعلم الطالب وزيادة تحصيله الاكاديمي .

٢. زياد احتفاظ الطلبة بالمعلومات .

٣. تعزيز قناعة الطلبة بتجربتهم التعليمية .

٤. مساعدة الطلبة على تنمية مهاراتهم في الإتصال اللفظي .

٥. تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة .

٦. تعزيز مفهوم الذات لديهم .

٧. تعزيز العلاقات الاثنية بين الطلبة .

وإذا لم يتم التحكم بدقة وموضوعية بهذه المزايا تظهر عيوب وصعوبات في التعلم التعاوني، وقد يكون منشأها المعلم نفسه بسبب عدم امتلاكه التدريب الكافي على هذه الطريقة.

المناهج وطرائق التدريس أ.د زيد الخيكاني

ويشير بانون (Bannon 2002) الى ان نجاح المجموعة التعاونية يعتمد على المشاركة الخاصة بكل فرد من أفراد المجموعة .

المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني

ان التعلم التعاوني الفعال ينبغي ان يتوفر فيه خمسة مبادئ أساسية فإذا توفرت جميعها فإن هناك تعاون إما إذا فقد إحداها ربما يكون هناك عمل ولكن ليس تعاوني . وقد أشار ديفد وجونسن (David & Jhonson) الى العناصر الخمسة على النحو الآتي :

١. الاعتماد المتبادل الإيجابي Positive Interdependence

أ. يشعر كل طالب أنه بحاجة الى بقية زملاءه .

ب. نجاحه وفشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة (اما ان ينجحوا سوية أو يفشلوا سوية) .

ج. بناء الشعور المشترك بالاعتماد المتبادل من خلال :

- وضع هدف مشترك للمجموعة .
- ان يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية (مكافأة مشتركة) عندما يحصل الأعضاء على نسبة أعلى من النسبة المحددة في الاختبار .

د. تساعد المعلومات والمواد المشتركة وتوزيع الأدوار على الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة .

٢. المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية

Individual and Group Accountability

أ. كل عضو له نصيب في العمل والتفاعل وليس من حقه التطفل على عمل الآخرين .

ب. كما ان المجموعة بأكملها مسؤولة عن :

- قياس مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المنشودة .

– تقويم جهود كل فرد من أعضائها .

ج. تظهر المسؤولية الفردية عندما يقيم أداء كل طالب في المجموعة .

د. على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج الى مساعدة إضافية لإنهاء المهمة وبذلك يتعلم الطلاب معاً لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل كأفراد .

٣. التفاعل المعزز وجهاً لوجه Face to Face Interaction

أ. يلتزم كل فرد بتقديم المساعدة والتفاعل الإيجابي وجهاً لوجه مع زميل آخر لتحقيق الهدف المشترك .

ب. يتم التأكد من هذا التفاعل من خلال : التفاعل اللفظي وتبادل الشرح والتلخيص والتوضيح.

٤. المهارات الشخصية والرمزية

Interpersonal Small – Group Skills

ينبغي أن يتعلم أفراد مجموعات التعلم التعاوني بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة وإدارة الصراع ، وهذه المهارات أساسية لنجاح هذا النمط من التعلم .

٥. معالجة عمل المجموعة Group Processing

يناقش أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم ، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء المهمات يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم باستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التي تحتاج الى تعديل لتحسين عملية التعلم (David and Johnson 2001) .

دور المعلم في التعلم التعاوني

يتحدد دور المعلم في التعلم التعاوني من خلال اتخاذ القرارات ، واعداد الدروس ، والتفقد والتدخل ، والتقييم والمعالجة على النحو الآتي :

١. اتخاذ القرارات

أ. تحديد الأهداف التعليمية والأكاديمية التي يريد ان يحققها الطلاب .

ب. تقرير عدد أعضاء المجموعة (٣ إلى ٥ او ٦) .

ج. تعيين الطلاب في المجموعات عشوائياً ، ويفضل ان تكون غير متجانسة في القدرات والمستويات .

د. ترتيب غرفة الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم .

ه. التخطيط للمواد التعليمية إما بتوزيع ورقة واحدة يشترك فيها كل أفراد المجموعة أو تجزأ المادة ويوزعها بين أعضاء المجموعة بحيث يتعلم كل طالب جزء معين ويعلمه لبقية المجموعة .

و. تعيين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل ، كأن يكون دور الطالب قارئ أو مسجل أو مسؤول.

٢. إعداد الدروس

أ. شرح المهمة الأكاديمية للتعرف على العمل المطلوب منهم من خلال التعريف بالمفاهيم الأساسية وربطها بخبراتهم السابقة ، وكذلك توضيح إجراءات الدرس وضرب الأمثلة . فضلاً عن طرح الأسئلة عليهم للتأكد من فهم المهمة .

ب. بناء الاعتماد الإيجابي بين الطلبة وان عليهم ان يفكروا بروح تعاونية وليس فردية .

ج. بناء المسؤولية الفردية وتعلم الطالب للمهام الموكلة إليه والمهام الموكلة لبقية زملاءه وللمجموعة ككل .

د. بناء التعاون بين المجموعات عن طريق وضع أهداف للصف بأكمله بالإضافة الى الأهداف الفردية والرمزية . وإعطاء درجات إضافية اذا حقق الصف باكمله محكاً للتفوق تم وصفه مسبقاً ، وبإمكان المجموعة التي انهت مهمتها ان تعرض نتائجها على المجموعات الأخرى أو مساعدتها في إكمال مهامها .

ه. شرح محكات النجاح (محكي المرجع) :

مثال : من يحصل على ٩٠% أو أكثر يحصل على تقدير أ .

من يحصل على ٨٠-٨٩ أو أكثر يحصل على تقدير ب .

ولا تعتبر المجموعة قد انهت مهامها إلا إذا حصل جميع أفرادها على ٨٥% وربما تكون هذه النسبة هي مستوى الاتقان المطلوب .

و. تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة : البقاء في المجموعة- الهدوء وعدم التجوال في الصف.

ز. تعليم المهارات التعاونية .

٣. التفقد والتدخل

أ. ترتيب التفاعل وجهاً لوجه .

ب. تفقد سلوك الطلاب .

ج. تقديم المساعدة لأداء المهمة .

د. التدخل لتعليم المهارات التعاونية في حالة وجود مشكلة .

٤. التقييم والمعالجة

أ. تقييم تعلم الطلاب بصيغة محكية المرجع .

ب. معالجة عمل المجموعة .

ج. تقديم ملخصاً للنشاط .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الحيكاني

بعض استراتيجيات التعلم التعاوني

أشارت الأدبيات الخاصة بالتعلم التعاوني الى عدة استراتيجيات لهذه الطريقة من أهمها مباراة ألعاب المجاميع ، استراتيجية جيكسو ، تدريس المجموعة الصغيرة ، استراتيجية فرق التعلم ، استراتيجية التعلم معاً (الجوعاني، ٢٠٠١) وسوف نتناول مضمون اثنين منها(*).

١. استراتيجية جيكسو Jigsaw

ابتكر هذه الستراتيجية أحد علماء النفس العاملين في مدارس أوستن بولاية تكساس في السبعينات من القرن العشرين ، وسميت بهذا الاسم لأنها تشبه لعبة الـ Jigsaw المكونة من قطع عديدة متباينة ، تتطلب هذه الطريقة ان يعمل التلاميذ في مجموعات تتكون كل مجموعة من (٥-٦) أعضاء يعملون في ضوء المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني ، وتنفذ هذه الاستراتيجية على وفق الخطوات الآتية :

١. اختيار وحدة تعليمية من مادة دراسية وتقسيمها الى عدة مواضع أساسية.
٢. تشكيل مجموعات تعاونية مكونة من (٥-٦) للمجموعة الواحدة متباينة في التحصيل .
٣. توزيع ورقة على المجموعات تتضمن قائمة بالمواضيع التي تتضمنها الوحدة .
٤. توزيع مواضيع الوحدة على كل عضو من أعضاء المجموعة بحيث يصيب كل عضو موضوعاً واحداً ويكون خبيراً فيه .
٥. تكليف طلبة المجموعات دراسة مواضيعهم في الصف أو المنزل ، أي كل عضو يدرس موضوعه الذي كلف به .

(*) تم اختيار هاتين الاستراتيجيتين لكونهما الأكثر وضوحاً في خطواتهما وأكثر واقعية في التنفيذ وتمثل التعلم التعاوني بخصائصه وأسسه ومزاياه .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الكبيسي

٦. بعد ذلك يطلب من خبراء المجموعات المختلفة الذين لهم الموضوع نفسه بالاجتماع ومناقشة الموضوع ويقدم ورقة يتفق عليها (خطة عمل).
٧. بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع بين اعضاء مجموعة الخبراء يعود الخبراء الى مجموعاتهم حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بمواضيعهم للأعضاء الآخرين .
٨. بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب لاختبار يغطي جميع أجزاء الوحدة وعلى جميع الطلبة الإجابة على الأسئلة .
٩. تعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة ، بعدها يعلن عن النتائج .
١٠. تكرر الخطوات أعلاه في الوحدات الأخرى في المادة الدراسية ، ثم يعلن عن موقف المجموعة ودرجاتها ثم عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات (سعادة وآخرون ٢٠٠٨) .

٢. استراتيجية التعلم معاً **Learning Together**

أعد استراتيجية التعلم معاً كلاً من جونسون وجونسون Johnson and Johnson ويعمل التلاميذ وفق هذه الإستراتيجية في مجموعات صغيرة تتألف كل مجموعة من خمسة أعضاء ويعين لكل طالب أحد الأدوار الآتية : (القائد ، القارئ، الملخص ، المقوم ، المسجل) .

علماً أن هذه الأدوار ليست ثابتة بل تتغير في كل حصة حيث يمر الفرد الواحد في الأدوار جميعها أثناء فترة دراسة الموضوع ويعطى لكل عضو بطاقة تثبت على صدره ومكتوب عليها دوره (قائد أو قارئ أو مسجل ..) . ويقوم هؤلاء بالمهام الآتية :

١. القائد : مهمته الاتصال بالمعلم وتوزيع الأدوار وإدارة النقاش بين أفراد المجموعة ويوجه الطلبة للبحث عن المعلومات ويتأكد ان جميع الأفراد مستمرين بأداء واجباتهم .

٢. القارئ : مهمته قراءة النص المطلوب منه وقراءة الملخص أمام أفراد مجموعته قبل توقيع أفراد المجموعة عليه ويسلمه للمعلم في نهاية الدرس .

٣. الملخص : مهمته تحديد الخلاصات وذلك بالتعاون مع أفراد مجموعته .

٤. المقيم : تقييم عمل الخلاصات وطرح الأسئلة على أفراد مجموعته حول أفكار الملخص ومناقشتهم حولها للوصول الى الإجابات الصحيحة ، وطلب المساعدة من المعلم في الأمور التي لا تتمكن المجموعة من الإجابة عنها .

٥. المسجل : مهمته تسجيل الآراء والأفكار والإجابات الصحيحة التي توصلت إليها المجموعة .

ويكون التنافس بين المجموعات التعاونية وليس بين الأفراد متخذين شعاراً للمجموعة الواحدة (نسبح معاً او نغرق معاً) .

ويكون دور المعلم في هذه الاستراتيجية

١. يسلم أفراد كل مجموعة مذكرة تحضير قبل موعد الدرس ليتمكن كل عضو في المجموعة من معرفة دوره الذي سيقوم به في الدرس التالي .

٢. يخبر المعلم طلابه بأنهم سيعلمون في مجموعات صغيرة ويذكرهم بالمهام التي سيقومون بها وبمبادئ وأسس التعلم التعاوني .

٣. يقوم ببناء الصلة والثقة بين أعضاء المجموعة ويطلب منهم الهدوء بحيث لا تؤثر كل مجموعة على الأخرى بالحركة والضوضاء .

٤. يقوم بقراءة الخلاصات والإجابات التي توصل إليها كل فريق ثم يبين إنجاز المجموعة وترتيبها بين بقية المجاميع .

٥. قد يكافئ المعلم المجموعة التي تنهي المهام المطلوبة فيها بشكل جيد بدرجات أو يعطيها قسط من الراحة خارج الصف وتكون المكافأة على مسمع بقية المجاميع .

طريقة التعلم الفردي

مفهوم طريقة التعلم الفردي

عرف الحيلة (١٩٩٩) التعلم الفردي بأنه ذلك النمط من التعلم المخطط والمنظم والموجه ذاتياً أو فردياً ، والذي يمارس فيه المتعلم الفرد النشاطات التعليمية المفردة بمفرده ، وينتقل من نشاط الى آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه .

وعرفه الكيلاني (٢٠٠٩) "هو النشاط الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبة ذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيباً لميلوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها ، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم ، نعلم فيه المتعلم كيف يتعلم ، ومن أين يحصل على مصادر التعلم" (الكيلاني ٢٠٠٩) .

مبررات الأخذ بطريقة التعلم الفردي

ثمة مبررات عديدة كانت وراء الدعوة لتطبيق طريقة التعلم الفردي منها:

١. وجود الفروق الفردية بين الأفراد واختلافهم عن بعضهم البعض في الميول والاتجاهات والقدرات والاهتمامات . لابد ان ذلك الفرق يوجد داخل الفرد نفسه تبعاً لنوع المثير الذي يتعرض له أو المصدر الحسي الذي يتعلم من خلاله . لذا نادى التربويون بضرورة البحث عن طرائق وأساليب تستجيب لهذه الفروق بين الأفراد أنفسهم وبين الفرد ذاته ، ويعطي للفرد الزمن المناسب والسرعة المناسبة المطلوبة لتعلمه ، فجاء التعلم الفردي ملبياً لهذه الحاجة .
٢. الاستجابة لمواثيق الإعلان العالمي لحقوق الطفل ولاستراتيجية التربية العربية الداعية لتوفير التعليم الأساسي للجميع ، ولتنفيذ ذلك تطلب الأمر

المناهج وطرائق التدريس - زياد الحيلة

توفير الفرص الكافية والمتكافأة لكل طفل وفق قدراته وإمكاناته وطرائق تعلمه ، وهذا لا يتحقق إلا بالتعلم الفردي .

٣. الدعوة لتنمية الاستقلالية في التفكير والعمل وتحقيق الذات لدى المتعلم استجابة للتجدد والتغيير الذي تتصف به الحياة المعاصرة والتكيف مع مستجداتها مما يولد لديه الدافعية الداخلية نحو التعلم .

٤. مسايرة التزايد الهائل في المعرفة والتقدم التكنولوجي مما يوجب على الفرد ان يكون أكثر انفتاحاً على المعرفة وآفاقها الجديدة وعدم الاعتماد على المصدر التقليدي فحسب لاكتساب المعرفة ، وعليه يكون التعلم الفردي مناخاً مناسباً لتلبية هذه الحاجة .

٥. الحاجة الى تلبية الرغبة في الإبداع لدى المتعلم لأنه متطلب من متطلبات النمو الذاتي ، وأفضل من يقوم بتلبية ذلك هو التعلم الفردي بما يوفره من انشطة ذاتية وتقويم وتغذية راجعة تظهر مدى تقدمه في تحقيق الأهداف فيكسب الرضا عن نفسه وزيادة ثقته بها والاعتماد عليها وبالتالي يفتح هذا النمط من التعلم باباً للإبداع لدى الفرد .

٦. ازدياد عدد الراغبين في التعلم والإقبال على المؤسسات التعليمية ، وفي مقابل ذلك شحة أو عدم توفر الكادر التعليمي المؤهل وخصوصاً في المستجدات من المعرفة والعلوم المعاصرة ، وبذلك فإن التعلم الفردي يلبي ويحل مشكلة الطلبة والمعلمين وما يصاحبه من تدني التحصيل الأكاديمي وانخفاض مستوى التعليم .

٧. ظهور حركة العلوم السلوكية التي تشير الى ان التعلم هو عبارة عن تغيير وتعديل في سلوك الأفراد ويحدث ذلك من خلال المثير والاستجابة التي تتبع بالتعزيز الذي هو سمة من سمات التعلم الفردي.

٨. ظهور حركة التعلم الاتقاني (اتقان التعلم) التي تقوم على افتراض مفاده: اذا كان نوع التعلم وكيفيته والوقت المسموح للتعليم يتلاءم مع كل طالب

وحاجاته فان معظم الطلبة سيتقنون المادة التعليمية ويحققون الأهداف بذات المستوى تقريباً .

خصائص طريقة التعلم الفردي

لطريقة التعلم الفردي جملة من خصائص أهمها :

١. تتضمن أهدافاً أدائية محددة لتسهيل عملية التعلم .
٢. تتوجه نحو الفرد أي يكون المتعلم محوراً للعملية التعليمية .
٣. تؤكد على اتقان المتعلم اذ لا يسمح للمتعلم بالانتقال من وحدة تعليمية الى أخرى إلا بعد اتقانها .
٤. تركز على التعلم الذاتي والتعلم الذي يقوم به المتعلم بمساعدة المعلم بطريقة غير مباشرة .
٥. يكون دور المعلم فيها مرشداً وميسراً للعملية التعليمية ومنسقاً لمصادرها فضلاً عن كونه منشطاً وموجهاً للمتعلم ، كما يقوم المعلم بنفسه بتقسيم المادة الدراسية الى وحدات صغيرة وتجهيزها بالمواد التعليمية وتفسير البدائل الملائمة في المحتوى والطريقة .
٦. تتيح للمتعلم الفرصة لاتخاذ القرار المناسب بنفسه بشأن تعلمه .
٧. تنمي خبرة المتعلم وثقته بنفسه واستقلاله في العمل .
٨. تحقق السرية أو الخصوصية في معالجة الصعوبات والعقبات التي يواجهها المتعلم .
٩. تنتبه الى الفروق الفردية بين المتعلمين .
١٠. توفر تغذية راجعة للفرد على نحو منسق بدلاً من طريقة المحاولة والخطأ .
١١. تتيح للمتعلم ان يعمل وفقاً لسرعته ووفقاً لنشاطه .
١٢. توفر مواد دراسية ومصادر طبيعية وتكنولوجية بديلة تنسجم مع كل هدف تعليمي وفقاً لقدرات الفرد ومهاراته وخلفياته .

المناهج وطرائق التدريس د. زيد الهيكاني

١٣. تعتمد الخبرة السابقة للمتعلم لكونها ضرورية لبناء خبرات تعليمية لاحقة.

أشكال التعلم الفردي

للتعلم الفردي أشكال عديدة ندرج أهمها :

١. التعلم المبرمج Programmed Learning : وهو أحد أنواع التعلم الفردي الذي يتم فيه التفاعل بين المتعلم والبرنامج الى أقصى درجة من درجات الكفاية ، ويعتمد على مبدأ الاستجابة والتعزيز ، فتقسم المادة المتعلمة فيه الى سلسلة خطوات صغيرة متتابعة تتدرج بالمتعلم من السهل الى الصعب ، وكل خطوة توضع في إطار يحتوي على بعض المعلومات التي تعطى للمتعلم ، وفي نهاية الإطار سؤال يتطلب إجابة ، وتكون الإجابة عادة بتكملة الفراغات أو اختيار إجابة واحدة من عدد من الإجابات المختلفة أو الإشارة بنعم أو لا . وعلى المتعلم اختبار إجابته بمفتاح الإجابة . وإذا كانت الإجابة صحيحة يمكن للمتعلم ان ينتقل الى الإطار التالي ، أما إذا كانت خاطئة يوجه المتعلم الى إعادة قراءة الإطار (سمارة والعديلي ٢٠٠٩) .

٢. الحقائب التعليمية Instructional Package : تعرف الحقيبة التعليمية بأنها "برنامج تعليمي متكامل يعتمد مبدأ الدقة في جعل المتعلم يتعلم بنفسه مستعيناً بما تتضمنه الحقيبة من محتوى تعليمي وأنشطة متنوعة يختار منها ما يلائمه معتمداً التدرج المنطقي في الانتقال من جزء الى آخر في ضوء قياس تعلمه ذاتياً وصولاً الى تحقيق النواتج التعليمية المرغوب فيها" .

وتتكون الحقيبة من الغلاف أو المحفظة -دليل الحقيبة- الأهداف السلوكية- الاختبار القبلي- المواد والأنشطة التعليمية- الوحدة التعليمية- الاختبارات الذاتية- الاختبار البعدي- الأنشطة الإضافية- المصادر

والمراجع- أدلة الإجابة الصحية على الاختبار القبلي والاختبارات الذاتية والاختبار البعدي (عطية ٢٠٠٨) .

٣. المجمعات (الموديولات) التعليمية Modules: الموديول التعليمي هو وحدة تعلم مصغرة تشمل موضوعاً محدداً ، وتحتوي على عناصر التعليم المختلفة ، وهي الأغراض السلوكية المحددة والأنشطة التعليمية ومعايير التقويم والمراجع المختلفة ، ويرتكز المجمع التعليمي عملياً على زيادة تفاعل الطالب ومشاركته ، ويتضمن أنشطة تعليمية متنوعة ، تمكن الطالب من تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية الى درجة الاتقان حسب خطة منظمة (الشكرجي ٢٠٠٥) .

ويتكون الموديول التعليمي من العنوان- النظرة الشاملة والمسوغات- الاختبار القبلي - الأهداف- الوحدة التعليمية- الأغراض السلوكية- الأنشطة التعليمية- الاختبار الذاتي للوحدة- الاختبار البعدي (المعاضيدي ٢٠٠٩) .

ويلحظ ان هناك تشابهاً بين الموديول والحقيبة التعليمية ، الا ان الفرق بين الاثنين هو أن الموديول يمكن ان يكون وحدة أو جزءاً من الحقيبة يمكن دراسته في حصة واحدة، بينما الحقيبة برنامجاً متكاملاً محكم التنظيم قد يتكون من أكثر من وحدة تعليمية،ويستغرق مدة زمنية قد تصل الى أسابيع.

٤. خطة كيلر(نظام التعليم الشخصي) Perosnal System of Instruction:

سيتم تناول خطة كيلر بوصفها نموذجاً للتعلم الفردي .

ان واضع الخطة هو فريد كيلر Fred Keller وكان زميلاً لـ (اسكنر) صاحب التعليم المبرمج من جامعة كولومبيا في الولايات المتحدة . وانتقل كيلر عام ١٩٦٢ الى البرازيل وابتكر هناك طريقة جديدة طبقت في مادة على النفس في جامعة برازيليا وتعد هذه الطريقة (نظام التعليم الشخصي) مستمدة من برنامج سكنر السلوكي .

واشتهرت خطة كيلر بعد نشر كيلر مقالته الموسومة (وداعاً أيها المعلم) عام ١٩٦٨ ، وتعرف خطة كيلر بأنها تكنولوجيا إدارة التعلم ،

وضعت نظرية التعزيز في إطارها العملي ، ويعمل بموجبها الطلبة بصورة فردية حسب سرعتهم الخاصة ويستلمون الوسائل والمواد التعليمية مثل : فصل من كتاب ، أو برنامج التعليم عن طريق الحاسوب أو الأفلام ، أو كتب تحتوي على دروس تعليمية . وتكون هذه المواد موضوعة بشكل متسلسل وعلى المتعلم ان يظهر إتقانه لكل وحدة قبل الانتقال الى الوحدة التي تليها. وهي أيضاً :

مجموعة الإجراءات المبرمجة التعليمية- التعليمية الهادفة التي حددها كيلر في خطته وتنحو في مجملها نحو التعلم الفردي والتقويم الفردي والتعلم الاتقاني بالسرعة التي تناسب المتعلم مع توظيف كل مصادر التعلم المتاحة للتعلم لتحقيق نتاجات تعليمية بفعالية وبمستويات التفكير المختلفة في المجال المعرفي .

خصائص خطة كيلر

تتصف خطة كيلر بجملة من الخصائص أهمها :

١. تعتمد مبدأ اتقان الوحدة التعليمية بمحك معين قبل الانتقال الى الوحدة التي تليها .
٢. يتقدم المتعلم في مادته التعليمية حسب سرعته الذاتية وبوقت كاف .
٣. تؤكد على الدروس المكتوبة والوحدات التعليمية المصغرة .
٤. لها أدلة تعليم مطبوعة لإيصال المعلومات وإرشاد المتعلمين .
٥. لها مراقبون لتقويم الامتحانات ، وتقديم المساعدة للمتعلمين ، والتغذية الراجعة الفورية التي تعزز المواقف التعليمية ، ويمكن أن يؤدي الطلبة المتمكنين من المادة التعليمية هذه الأدوار الثلاثة أنفة الذكر .

خطوات التدريس وفقاً لخطة كيلر

للتدريس وفقاً لخطة كيلر ينبغي اعتماد الخطوات الآتية :

١. تطبيق الاختبار القبلي على الطلبة لمعرفة المعلومات التي يمتلكونها حول موضوع الوحدة.

٢. بعد فترة محددة (٣-٤ أسابيع) يتم تعريف الطلبة بنظام التعليم الشخصي (خطة كيلر) من حيث مبادئها التي تقوم عليها وأثرها في تعلم الطلبة وتعريفهم بكيفية التعلم بهذه الخطة .

٣. يستلم الطلبة دليل الدراسة ، ومناقشتهم في محتوياته خاصة فيما يتعلق بمعيار الاتقان (٨٠-٩٠%) وجلسات الاختبار والتصحيح وجهاً لوجه وواجبات المراقبين ... مع التأكيد على ضرورة عدم التأخر في إنهاء الموضوعات الدراسية ، كما يتم تعريف الطلبة بأنهم سيخضعون الى اختبار (امتحان عام) في جميع الموضوعات الدراسية قيد التعلم مع تبيان مكونات هذا الاختبار وعدد فقراته ودرجاته .

٤. توزيع الوحدة الدراسية الأولى على الطلاب إيذاناً ببدء تطبيق الخطة وتنبيه الطلاب ان هناك اختبارات الموضوعات وفق جدول زمني مثبت في مدخل قاعدة الدرس وتوزيع نسخ منه على الطلاب ، ويمكن -وفق هذا الجدول- للطالب الجلوس يومياً لأداء الاختبار حسب رغبته.

٥. يبدأ الطلاب في اليوم التالي بالتقدم لاختبار اختيار الموضوع الدراسي (وهم الذين انهوا الموضوع الأول ونفذوا جميع تدريباته وأنشطته) ويجلس كل طالب منفرداً بالإجابة عن أسئلة الاختبار مع وجود مراقبين أو مشرفين عليهم . وبعد انتهاء الطلبة من الإجابة وفق الوقت المخصص تجمع الأوراق ويقوم المراقبون بتصحيح تلك الأوراق حيث يتم تصحيح كل ورقة أمام صاحبها (علماً ان الطلاب لا يغادرون القاعة بعد تسليمهم الأوراق انتظاراً لتصحيحها) مع قيام المراقبين بمناقشة الطالب على اجاباته وتوضع له درجة فالذي يحصل على ٨٠-٩٠% يسلمه المراقب الموضوع الثاني . ومن يحصل أقل من ذلك يعيد دراسة

المناهج وطرائق تدريس زياد الخيشان

الموضوع ثانية بنفسه والتقدم لاختبار جديد غير الاختبار الأول في أي وقت يشاء ، وهكذا مع جميع الطلبة ولحين انتهاء دراسة الموضوعات .

علماً أن هؤلاء المراقبون هم من الطلبة المتفوقين الذين انهوا موضوعاتهم الدراسية بسرعة . وهم الذين يقومون بالمهام الآتية :

أ. تصحيح اوراق زملائهم .

ب. توضيح بعض النقاط الصعبة .

ج. الإشراف على سير الامتحانات .

د. توزيع الموضوعات الجديدة .

ه. حث الطلبة المتأخرين على إكمال اللحاق بزملائهم .

و. يقوم كل طالب بتسلم موضوعه بعد تصحيحه بوضعه في ملف خاص بحيث تشكل جميع الموضوعات المصححة المادة التعليمية كاملة (مرعي والحيلة ١٩٩٥) .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل التاسع

طرائق تدريسية للتمكن والإبداع

- طريقة التعلم من أجل التمكن .
- طريقة لعب الدور .
- طريقة العصف الذهني .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخطاب

طريقة التعلم من أجل التمكن : Mastery Learning

ماهية التعلم من أجل التمكن

لاشك ان التعليم هو نشاط مقصود نسعى من خلاله الى جعل الطالب يتعلم ما نقوم بتدريسه . وعليه فإن مهمة التعليم هي :

أ. إيجاد طرائق وأساليب واستراتيجيات تأخذ في اعتبارها الفروق الفردية.

ب. تحقيق أكبر تنمية في الفرد . ومن هذا المنطلق جاءت طريقة التعلم من أجل التمكن (التعلم الاتقاني) لتؤكد ان اكثر من ٩٠% من الطلبة يمكن لهم استيعاب ما ينبغي تدريسه لهم ، والمهمة الأساسية هي تحديد مفهوم التمكن من الموضوع والبحث عن الطرق والمواد التي تساعد أكبر نسبة من الطلبة على تحقيق هذا التمكن .

ويعد التعلم للتمكن فلسفة مدرسية وطريقة تعليمية : فهو فلسفة مدرسية يعني : أنه في ظل ظروف تعليمية مناسبة يتمكن كل الطلبة من التعلم . وهو طريقة تعليمية تصمم لجلب كل الطلبة أو الغالبية العظمى منهم الى مستوى خاص من التمكن وفق الأهداف التعليمية المحددة للموضوع الدراسي .

ويرى بلوم : إذا كان الطلبة موزعين توزيعاً طبيعياً من حيث الاستعداد ، وان كمية ونوع التدريس والوقت المتاح للتعلم تتناسب مع صفات واحتياجات كل طالب ، فان غالبية الطلبة يمكن ان يحققوا تمكناً في الموضوع .

وعليه تعرف طريقة التعلم من أجل التمكن بأنها : خطة تعليمية تتضمن اختبارات تكوينية متكررة يتبعها وقت إضافي لإجراء تغذية راجعة تصحيحية وإعطاء معلومات عن المفاهيم الأساسية للطلبة غير المتمكنين لإتمام عملية التعلم .

وعرف (Kazu and Ozdemir 2005) التعلم من أجل التمكن بأنه استراتيجية تعليمية تقوم على مبدأ ان كل التلاميذ بإمكانهم ان يتعلموا الأهداف

الموضوعة من خلال التعلم المناسب والوقت الكافي للتعلم . انها الطريقة التي تضع التعلم الفردي والشخصي في موقف تعلم المجموعة وجلب استراتيجية التعلم للطلبة الناجحين قريبة من كل التلاميذ في المجموعة التعليمية ، وتتتابع طريقة التعلم من أجل التمكن في ست خطوات هي :

١. علمّ teach .
٢. اختبر test .
٣. شخص diagnose .
٤. علم مرة ثانية re–teach .
٥. كررّ repeat .
٦. التمكن .

النماذج الأساسية لطريقة التعلم من أجل التمكن

هناك ثلاثة نماذج رئيسة لطريقة التعلم من أجل التمكن هي نماذج (كارول ١٩٦٣) و(بلوم ١٩٧٦) و(بلوك ١٩٨٠) وسيتم عرض النموذجين الأول والثاني لارتباط احدهما بالآخر ولكونهما الأساس الذي انطلقت منه النماذج الأخرى .

١. نموذج كارول Carroll's Model

وضع كارول عام ١٩٦٣م نموذجاً للتعلم المدرسي يستند الى فكرة التعلم من أجل التمكن ، فهذا النموذج هو صياغة نظرية تشير الى ان درجة التعلم تحدد بمقدار الوقت الذي يخصصه الطالب في تعلم مهمة تعليمية ما قياساً بالوقت الضروري لإتقان تلك المهمة .

ويعد كارول الوقت الذي يقضى في التعلم (المثابرة) هو نتاج التمكن ، وان معظم ان لم يكن جميع الطلبة يمكن ان يصلوا الى درجة التمكن إذا خصصوا الوقت المطلوب للتعلم .

ويحتمل ان تتأثر كمية الوقت التي يحتاجها الطالب بدرجة استعداده ، وبقدراته اللفظية ، وبنوعية التدريس الذي يتلقاه في المدرسة ، وبنوعية المساعدة التي يتلقاها خارج الصف ، وعليه فإن مهمّة التعلم للتمكن هي إعطاء كل طالب الوقت الذي يحتاجه للتعلم .

لقد أهتم العديد من الباحثين بالأساس الذي قام عليه نموذج كارول ، وتوصلوا الى المعطيات الميدانية التي تدعمه ، ولكن بعض المعارضين لنظرية كارول يعتقدون ان الأولية المعطاة للزمن تمثل إشكالاً بحد ذاته إذ ان الزمن المخصص للواجب هو مفهوم كلي يفتقد الى المحتوى السايكلوجي ، لذا فإن التربويين بدءوا يهتمون بالكيفية التي يقضي بها الطالب زمن التعلم اكثر من اهتمامه بالزمن (زمن التعلم) نفسه .

ويعتقد المؤلف ان رأي المعارضين لكارول لا تتناقض مع فكرته الأساسية ، فالمحتوى السيكولوجي حاصل من مثابرة الطالب نفسه ، فكيف يواصل تعلمه دون توافر الدافع والرغبة والاهتمام وكلها مظاهر سايكلوجية ، أما بخصوص الكيفية التي يقضيها الطالب في التعلم فذلك يعتمد على المادة الدراسية والأهداف التعليمية والاختبارات التكوينية والأساليب العلاجية المصاحبة ، وهذه يمكن ضبطها من قبل المعلم نفسه . وفي الأساس جاءت طريقة التعلم للتمكن من اجل تلبية الفروق الفردية بين المتعلمين .

٢. نموذج بلوم Bloom's Model

قام (بلوم) ببناء نموذجه للتعلم من أجل التمكن متأثراً بشكل كبير بنموذج كارول (آنف الذكر) ، بدأ بلوم نموذجه بافتراض مفاده ان نظام التعليم الجيد هو الذي يزيد من نسبة اتقان المتعلمين للمحتوى التعليمي ويقلل من أخطاء تعليمهم ، ويهدف نموذج (بلوم) الى إيصال الطلبة الى مستوى عال من الكفاءة باستخدام أساليب تختلف عن أساليب التعليم الصفي التقليدي .

خطوات التدريس على وفق نموذج (بلوم) للتعلم للتمكن

يمكن التدريس وفق نموذج بلوم باعتماد الخطوات الآتية :

١. تقسيم المادة الدراسية الى سلسلة من الوحدات التعليمية تتضمن نشاطات لمدة اسبوع او أسبوعين .

٢. تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة تعليمية بشكل سلوكي واضح ودقيق .

٣. وضع معايير للتمكن وفق الأهداف التعليمية لكل وحدة .

٤. تدريس المهام التعليمية باستخدام المواد والطرق الاعتيادية للتعليم الجمعي .

٥. إعطاء اختبارات تشخيصية (تكوينية) في نهاية الوحدة التعليمية لتحديد ما إذا كان الطالب (الطلبة) قد تمكن من الوحدة أم لا .

٦. تقديم إجراءات خاصة لتصحيح اخطاء التعلم للطلبة الذين لم يصلوا الى درجة الاتقان (Guskey 1997) .

ان أكثر تلك الإجراءات فاعلية والتي طبقها بلوم في جامعة (شيكاغو) تكوين جماعات صغيرة من الطلبة (٢-٣) تجتمع ساعة في الأسبوع لمراجعة نتائج اختباراتهم التكوينية ومساعدة بعضهم البعض في تخطي الصعوبات التي جددتها الاختبارات التكوينية .

كما استخدم بلوم التدريس الخصوصي وحسب رغبة الطالب ، وتشمل المواد التعليمية التي تم وصفها للطلبة :

أ. إعادة قراءة صفحات معينة من المادة الدراسية .

ب. قراءة أو دراسة صفحات معينة من كتب ومواد بديلة .

ج. استعمال صفحات معينة من المذكرات أو الكتب المبرمجة .

د. استعمال معينات سمعية بصرية معينة .

وبعد التصحيح يعاد الاختبار التكويني مرة أخرى .

٧. في نهاية الفصل الدراسي يؤدي الطلبة اختبارا تجميعيا (نهائيا) وتستخدم نتائج هذا الاختبار بشكل أولي لتعيين درجات الطلبة .

فاعلية طريقة التعلم للتمكن

١. جاءت نتائج تطبيق (بلوم) لهذه الطريقة مشجعة جداً فقبل استعمال الإستراتيجية عام ١٩٦٥ حصل ٢٠% من الطلبة على تقدير امتياز في الاختبار النهائي . وفي عام ١٩٦٦ حصل ٨٠% على الدرجة ذاتها بعد استخدام هذه الطريقة ، وفي عام ١٩٦٧ وكذلك عام ١٩٦٨ وصل ٩٠% الى مستوى الإتقان وحصلوا على تقدير امتياز (الجانب التحصيلي) .

٢. أما النتائج الانفعالية لتطبيق هذه الطريقة فقد كانت إيجابية أيضاً ، فعندما يتمكن الطالب من موضوع ما ويتلقى دليلاً شخصياً او موضوعياً على ذلك فإن نظرته الى نفسه والى العالم الخارجي سوف تتغير جذرياً كما ينمو لديه الاهتمام بالموضوع الذي تمكن فيه ويحبه ويطلب المزيد منه (Bloom 1981) .

فالإجابة في موضوع معين تفتح السبيل الى المزيد من الاستكشاف له ، ويعد نمو الحافز لمزيد من التعلم من أهم نتائج التمكن ، وعليه يصبح التعلم من أجل التمكن أحد مصادر الصحة النفسية .

٣. أكدت العديد من الدراسات اللاحقة فاعلية هذه الطريقة في تنمية قدرات الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وتوليد الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الموضوع .

٤. توفر الطريقة للمعلمين الأساليب العلاجية للطلبة الضعاف غير المتمكنين وبذلك فهي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٥. أنها تعطي وقتاً إضافياً وتعزيزاً وتوضيحاً للمبادئ والمفاهيم العلمية .

٦. إنها تنسجم من النظريات التربوية الحديثة القائلة بأن التفاعل الإيجابي بين المتعلم والطالب يزيد من استعداد الطالب للتعلم .

وترى ميرجيل Mergel "ان التعلم من اجل التمكن يكون اكثر كفاءة وفاعلية في المستويات الدنيا من تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي وأنها ليست مناسبة للمستويات العليا للتعلم"(عبيد ٢٠٠٩). ولا نؤيد ما ذهبت اليه (ميرجيل) لأن التمكن مطلوب في كل المستويات المعرفية لابل يزداد أهمية وضرورة في مراحل التحليل والتركيب والتقويم.

لعب الدور (تمثيل الدور) (المحاكاة)

ماهية لعب الدور وإشكاليات المصطلح

إشكالية المصطلح في لعب الدور Role-Playing والتمثيل Drama والمحاكاة Simulation ؟ (العبيدي ٢٠٠٦) .

لعب الدور : هو قيام المتعلم أو مجموعة من المتعلمين بتمثيل بعض الأدوار تمثيلاً تلقائياً دون أعداد مسبق كتمثيل رجال الأمن واللصوص ، أو كتمثيل مدير المدرسة والمعلمين، وتتوقف نتائج تمثيل الأدوار على المناقشات التي تعقب التمثيل والأنشطة التي تليها .

التمثيل : تصوير حي لحوادث وخبرات منهجية ماضية كما في التاريخ وقصص الأدب والشعر أو الحوادث الجارية في الحياة الاجتماعية ، يقوم التلاميذ بتمثلها بإعداد مسبق لها مع التدريب على الأداء .

المحاكاة : هو تقليد ومحاكاة لأحد المواقف الحياتية اليومية الواقعية ولكن ليس بالضرورة أن تنقل الواقع كما هو بل هناك بعض التعديلات بالزيادة أو النقصان منها تدريب الطيارين أو السائقين حيث يوجد جواً شبيها للواقع من اهتزازات وأصوات وحركة سريعة .

الإشكالية في المصطلحات

١. البعض ميز بين هذه المصطلحات على النحو اعلاه .
٢. البعض عد لعب الدور مرادف للمحاكاة (مصطلح واحد) .
٣. البعض قال : المحاكاة عملية معقدة وطويلة وغير مرنة ، أما لعب الدول فهو مختصر بسيط .

٤. البعض قال التمثيل هو المحاكاة .

٥. البعض جعل تلك المصطلحات تشترك في نفس الأهداف والأفكار وهي (إيجاد موقف حياتي داخل الصف يتحمسَ له الطلبة ويحسون ان الموضوع يهمهم) .

ويبدو ان هدف المصطلحات اعلاه وخطواتها واحدة ولكن الاختلاف في الكيفية وطريقة الايصال : فالمحاكاة تحاول نقل الواقع كما هو مع بعض التعديلات البسيطة ولعب الدور يتضمن تقمصاً لشخصيات معينة ، اما التمثيل فهو اوسع وأكثر مرونة ويتضمن سلوكيات وشخصيات عديدة وله بداية وحبكة ونهاية . ويحمل نوعاً من الخيال ويتم الإعداد والتحضير له مسبقاً . وعلى الأغلب يستخدم مصطلحي التمثيل ولعب الدور بصورة مترادفة .

مزايا طريقة لعب الدور

استحسن الباحثون طريقة لعب الدور لاتصافها بجملة من المزايا هي:

١. تعد طريقة مشوقة وتثير دافعية التلاميذ الى التعلم .

٢. تتناسب على وجه الخصوص مع المرحلة العمرية لتلاميذ الابتدائية والمراحل الدراسية الأخرى على وجه العموم .

٣. تساعد في اكساب التلاميذ الخبرات والمعلومات ومهارات الأداء .

٤. تكشف عن القدرات الإبداعية للتلاميذ .

٥. مصدر لاكتساب القيم الأخلاقية والسلوك الإيجابي القويم والتمييز بين الصح والخطأ .

٦. تساعد في إيجاد التفاهم والحب والثقة التعاون بين المعلم والتلاميذ .

٧. توفر للتلاميذ التسلية والمرح وتعودهم على الخيال والقدرة على التفكير وصدق العاطفة .

٨. تساعد التلاميذ على مواجهة مواقف اجتماعية حقيقية كانوا يخافون ويخجلون من مواجهتها مما يخفف القلق لديهم .
٩. تزيد من تحصيل التلاميذ واكتساب الحقائق بصورة أعمق وأبقى في الأذهان.
١٠. تجمع بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني (المتعة والبهجة) والجانب المهاري (الأداء) .
١١. تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة وتطوير ملكة الحجة والإقناع .

ويرى بانون (Bannon 2002) ان طريقة لعب الدور تزود الطلبة بفرصة لاكتشاف مشاعرهم واكتساب فهم معمق حول اتجاهاتهم (تصوراتهم) وتنمي لديهم مهارات حل المشكلات .

ويشير جارفز (Jarvis 2002) الى أن لعب الدور بوصفه استراتيجية تعليمية يقدم فوائد عديدة للمعلم والطالب منها :

١. زيادة اهتمام الطالب بموضوع الدرس .
٢. زيادة مشاركة الطالب في درس لعب الدور وبنشاط ورغبة .
٣. تساعد في تدريس التعاطف empathy والفهم من منظور مختلف .
٤. تنمي مهارات التواصل .

وعلى الرغم من المزايا آنفة الذكر ، فقد تظهر عيوب لهذه الطريقة منشؤها سوء الاستخدام من قبل المعلم في الخطوات الاجرائية او في اختيار المحتوى . وقد يكون التلاميذ هم مصدر السلبية في هذه الطريقة .

ويرى البعض ان من صعوبات طريقة لعب الدور انها تتطلب معلماً يمتلك مهارات قوية في ادارة الصف ، فضلا عن امتلاكه الثقة بان التلاميذ قادرين على اداء المهام الموكلة لهم ، وانه يمكن ان يتعلموا من هذه الطريقة (O'Brien 2003) .

المناهج و طرائق تدريس زياد الشيخ علي

أنماط طريقة لعب الدور

يمكن تنفيذ طريقة لعب الدور وفقاً للأنماط الآتية :

١. لعب الدور الحر Spontaneous Role–Playing

في هذا الشكل يكون للتلاميذ السلطة الكاملة لتقديم الدور بدون تحديد المراحل او الخطوات لتطبيق هذا الفعل الدرامي ، ويكون دور المعلم محدوداً في اقتراح الأفكار المجردة (النظرية) التي سينفذها التلاميذ بأنفسهم، ويمكن لتلميذ واحد أو أكثر أن يقوم بلعب الأدوار او المواقع ، ويساعد هذا الشكل من لعب الدور على أغناء مهارات التلاميذ وتوسيع خيالهم وبناء شخصيتهم وتوسيع أفكارهم وتنمية مشاعرهم.

٢. لعب الدور الصامت Pantomime

وهو صورة صامتة متحركة ، يتحرك في أدائها الأشخاص دون حوار مسموع ويعتمد أداء الدور هنا على قوة حركات الجسم المختلفة وملامح الوجه ويكون فيه الصمت أبلغ من الكلام ، وقد تستخدم الموسيقى التصويرية وغيرها من وسائل التعبير عن المعنى ، وقد يعتمد هذا الدور على أداء تلميذ واحد يحكي القصة كلها ، وقد يتعاون عدد من التلاميذ على لعب الدور وحسب المحتوى ، وهذا النوع من اللعب محبب الى نفوس التلاميذ وخاصة الصغار منهم ويثير كذلك الإبداع والتفكير وتكوين الملاحظات .

٣. لعب الدور المضبوط (المحكم) Controlled Role – Playing

يتعاون كل من المعلم والتلاميذ في هذا النوع من أداء الدور في إعداد النص المكتوب مع الأدوار التي سيلعبها التلاميذ انفسهم، ويقوم كل طالب بحفظ دوره وأدائه امام تلاميذ الصف ، وينمي هذا النوع من لعب الدور مهارات عملية محددة بالتحاور والإصغاء والملاحظة ، كما ينمي مهارات التعاون.

وقد يأخذ لعب الدور طابعاً مسرحياً او استعراضياً تاريخياً او أداء لأدوار اجتماعية او نفسية ، وقد يكون لعب الدور قصيراً او طويلاً .

خطوات تنفيذ طريقة لعب الدور

يمكن تنفيذ طريقة لعب الدور وفقاً للخطوات الاتية :

١. التمهيد : يقوم المعلم بتهيئة أذهان التلاميذ حول موضوع الدور عن طريق قراءة الموضوع وتوضيحه وشرحه .
٢. اختيار المشاركين من التلاميذ في لعب الدور (الأدوار) مع إعطائهم الحرية في اختيار الدور المرغوب من قبل كل تلميذ ، وقد يعطى الدور الواحد لأكثر من تلميذ .
٣. إعداد المكان الذي سيجري عليه لعب الدور ، وتجهيزه بالمستلزمات اللازمة .
٤. إعداد المشاهدين من التلاميذ لكي يندمجوا مع زملائهم وربما يعمل المعلم على إشراكهم في أداء الأدوار ولعبها .
٥. لعب الدور (الأدوار) وهنا يقوم المعلم بالإشراف وتصحيح الأخطاء إن وجدت .
٦. المناقشة والتقويم لمعرفة إيجابيات وسلبيات أداء الدور وهل نجح لعب الدور في إيصال المادة العلمية .
٧. إعادة لعب الدور إذا لزم الأمر من خلال اقتراح أسلوباً بديلاً .

ويرى جارفز واوديل وترويانو (Jarvis, odell and Troiano 2002) ان أنشطة لعب الدور يمكن تقسيمها الى أربعة مراحل :

١. إعداد وتوضيح النشاط من قبل المعلم .
٢. إعداد الطلبة للنشاط .
٣. لعب الدور .
٤. مناقشة وإعادة تلخيص نشاط لعب الدور .

المناهج وطرائق التدريس / أ.د وليد الخيكاني

دور المعلم في طريقة لعب الدور

لكي ينجح المعلم في تنفيذ هذه الطريقة عليه :

١. ان يكون ملماً بها عارفاً بأهدافها وإجراءاتها نظرياً وتطبيقياً .
٢. ان يساعد تلاميذه في اختيار محتوى الأدوار التي سيلعبونها .
٣. ان يكون عوناً لتلاميذه في تحديد الأهداف وتغيير الخطط وفق حاجاتهم في أداء الأدوار والتعرف على السلوك المرغوب به كنتيجة للعب الدور.
٤. ان يوجه طاقات تلاميذه ومشاعرهم توجيهاً سليماً في التفكير والتعبير والأداء وحسن الاستماع وإبداء الرأي بحرية ، ومساعدتهم على اكتساب الجرأة الأدبية واغناء ذخيرتهم اللغوية ، وبهذا فهو يمارس دور الرشد والموجه والمراقب والمضفي على البيئة التعليمية المتعة والتشويق .

طريقة العصف الذهني : Brain Storming

ماهية طريقة العصف الذهني

يطلق البعض على العصف الذهني مسميات اخرى من قبيل : (عصف الدماغ) أو (أمطار الدماغ) أو (التوليد الفكري) أو (المفاكرة) ، وهي طريقة تعتمد على نوع من التفكير الجماعي في المجموعات الصغيرة وتهدف الى إثارة الأفكار وتنوعها ، وتستخدم في هذه الطريقة أسئلة غريبة افتراضيه بعيدة عن المألوف ، ويعتمد استخدامها على أربعة قواعد أساسية هي :

١. التركيز على الكمية Focus on quality .
٢. عدم الانتقاد No criticism .
٣. الأفكار غير الاعتيادية مرحب بها Unusual ideas are welcome .
٤. ربط الأفكار وتحسينها Combine and Improve Ideas (Nast 2006).

وعرفها السامرائي (١٩٩٤) بأنها العاصفة الدماغية أو الأزمة الوجدانية وتقوم على إنتاج أية فكرة جديدة أصلاً لحظة استبصار مثيرة أو

أي فكرة متأصلة في ذات النفس يستقبلها المرء بتوقد أو يحييها بحرارة أو تحمس ، وهي تعني أيضاً طريقة البحث عن الأفكار بالربط السريع والمراجعة والنقد قدر الإمكان للارتجالات الفردية في مواقف مقدمة لهذا الغرض ، او انها عملية تفكير جماعي وضعت لاستخراج او إنتاج اكبر قدر من الأفكار لمشكلة ما يقدر المستطاع في غياب العوائق .

وعرفها عبيد (٢٠٠٩) بأنها "نشاط جماعي يصمم بقصد الحصول على أكبر عدد من الأفكار من المشاركين بشأن موضوع أو قضية جدلية معينة تحوز الاهتمام ... وتستخدم تربوياً لتنمية التفكير الإبداعي واكتشاف علاقات ومواجهة تحديات ذهنية وتنويع في حلول مسائل ومشكلات ... ولتنمية الاحساس بأهمية المشاركة وتقدير الرأي والرأي الآخر وإمكانية البناء على أفكار الآخرين" .

وتتلخص طريقة العصف الذهني (نموذجاً) بجمع فريق صغير من الأفراد لغرض التفكير وإيجاد أفكار جديدة لمواجهة حاجة ما ، يعلن عنها مسبقاً ، ويكون الجو غير نقدي ومتسامح تماماً ، بحيث يذكر أي شيء يخطر في البال ، ومن المنتظر ان تثير ملاحظات شخص ما أفكار الآخرين بحيث ينتج عن ذلك نتائج أعظم واغزر مما لو عمد الأفراد انفسهم الى التفكير انفرادياً .

جذور طريقة العصف الذهني

يعد (أوزبورن) أول من استخدم طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير عام ١٩٣٨ وفي تدريب الأشخاص في مجاميع لحل المشكلات بشكل إبداعي في عام ١٩٥٤ ، وفي عام ١٩٥٥ أنشأ (أوزبورن) اول معهد لحل المشكلات بطريقة إبداعية في مدينة بافلوا الأمريكية، وفي عام ١٩٥٧ طور (أوزبورن) هذه الطريقة في كتابه الموسوم (التخيل التطبيقي) الذي نشره في ذات السنة .

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

وترى عبد الزراق (٢٠٠٧) ان هذه الطريقة لها أصول إسلامية إذ تدعوا آيات القرآن الكريم الانسان الى أعمال العقل بالتفكير كما في قصة إبراهيم ﴿عليه السلام﴾ ، حيث بدأ إبراهيم ﴿عليه السلام﴾ بتفكير جدي يبحث عن ربه وكان قومه يعبدون النجوم فآثار لهم مشكلة وهي من هو إله هذا الكون ؟ قال تعالى : ﴿ وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنْ الْمُوقِنِينَ(٧٥)فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ ... وَمَا أَنَا مِنْ الْمُشْرِكِينَ ﴾ (الأنعام ٧٥-٧٩) ان الطريقة التي استخدمها إبراهيم ﴿عليه السلام﴾ في توجيه قومه الى عبادة الله عزوجل هي في جوهرها عصف ذهني للوصول الى الحقيقة الكبرى ألا وهي ان لهذا الكون إلهاً واحداً وان كل هذه الكواكب هي مخلوقة فلا تستحق العبادة إذن .

أما في السنة النبوية ، فقد ورد عن الرسول ﴿ﷺ﴾ قوله : "ان من الشجر لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم ، فحدثوني ما هي ؟ فوقع الناس في شجر البوادي . قال عبد الله: ووقع في نفسي أنها النخلة فاستحيت ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله قال: فقال هي النخلة" (البخاري ، ج١ ، ١٩٧٨). ففي هذه المسألة أراد الرسول ﴿ﷺ﴾ ان يختبر الصحابة ويثير لديهم التفكير فشبه النخلة بالمسلم في كثرة خيرها ودوام ظلها وطيب ثمرها (عبد الرزاق ٢٠٠٧) .

المبادئ الأساسية التي تقوم عليها طريقة العصف الذهني

تقوم طريقة العصف الذهني على جملة من المبادئ هي :

١. إرجاء التقييم : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد وتقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة .
٢. إطلاق حرية التفكير : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي واحترام الرأي الآخر .

٣. الكم قبل الكيف : أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد اكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها .
٤. البناء على أفكار الآخرين : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة (أبو رياش ٢٠٠٨) .
٥. بالرغم من ان الإبداع عملية فردية ذاتية إلا انه يمكن أن يشجع ويحسن من خلال العمليات التخيلية/ التفكيرية الجماعية .

مزايا طريقة العصف الذهني

لطريقة العصف الذهني مزايا فكرية وتربوية هي :

١. إنها تمرين في الإصغاء يسمح للتفكير بآراء جديدة .
٢. تشجع على المشاركة الكاملة لأن كل الأفكار ينظر إليها بالتساوي .
٣. أنها تصاغ على وفق معرفة المجموعة وتجربتها .
٤. تنمي روح التعاون والدافعية للتعلم .
٥. تفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق .
٦. تنمي مهارات القيادة لدى الطلبة .
٧. تنمي مهارات الاتصال بين الطلبة .
٨. تطلق العنان للخيال الذي يساعد على توالد الأفكار .
٩. فكرة بعينها يمكن ان (تقدم) أفكاراً اخرى .

معوقات (سلبيات) تنفيذ العصف الذهني

على الرغم من المزايا آنفة الذكر فثمة معوقات قد تظهر في الحالات الآتية :

١. الخروج عن جوهر الفكرة .
٢. صعوبة التخلي عن الحقائق المعروفة .
٣. عند وجود ضعف في إدارة الطريقة قد يحدث تقويم سلبي وانتقادي .
٤. قيمتها تعتمد على مستوى نضج الطلبة .

المناهج وطرائق التدريس الحديثة

٥. الخوف من الفشل أو من اتهام الآخرين بسخافة الفكرة .
٦. شعور الطالب بضرورة التوافق مع الآخرين .
٧. التسرع في الحكم على الأفكار الجديدة .
٨. التسليم المتعصب للافتراضات .
٩. يمكن ان يحدث اضطراب في الأفكار .
١٠. قد يجد الطلبة صعوبة في الانعتاق مع الحقائق المعروفة .

خطوات تطبيق طريقة العصف الذهني

يتم اعتماد الخطوات الآتية في تطبيق طريقة الوصف الذهني :

١. عرض الخطوط والمعالم العمومية للمشكلة بطرح أسئلة ماذا ؟ لمـــاذا ؟ كيف ؟ لتحفيز إنتاج الأفكار .
٢. تنظيم جلسات للعصف الذهني بحيث لا يزيد عدد الطلبة عن (٢٥) طالباً في كل مجموعة وضمن زمن لا يتجاوز (١٠-١٥) دقيقة في كل جلسة.
٣. اتباع الأنظمة الأربعة الآتية :
أ. الانتقاد ليس له محل .
ب. الانطلاق والعفوية في التفكير .
ج. الناحية الكمية مطلوبة .
د. التزامن والتحسين ينظر إليه بعين الاعتبار .
٤. يمارس المشرف أو القائد مهمة استحلاب كامل لأفكار المجموعـــة تحقيقـــاً لهدف نضوب الأفكار باستخدام عبارات : (ماذا أيضاً ، أنا واثق انك لم تعبر عن كامل أفكارك) ، وبدون القائد كل ما يقال من دون أن يظهر أي علامة من علامات الرضا أو الاستياء والترحيب بكل المساهمات الإضافية.

٥. وفي نهاية جلسات التخيل والتفكير تبرز معظم الأفكار الأصيلة والغريبة والفذة والمفيدة التي توضع في قائمة تحفيز الأفراد للتفكير الأبعد والأعمق في المشكلة .

٦. وضع قائمة معيارية لتقويم الأفكار وتصنيفها وغربلتها وتنقيتها ، مثال ذلك : مدى وضوح الأفكار واختصارها ؟ ومدى إمكانية الأفكار ؟ هل تستند الأفكار الى عناصر الجدة والحداثة ؟

٧. تضمين الأفكار ، أي بلورتها في الواقع وسبل الانتفاع منها (ابراهيم ٢٠٠٧) .

وقدم (Nijstad, Stroebe and Lodewijkx 2003) نموذجاً آخر لخطوات الطريقة :

١. الأعداد Preperation

وتتضمن هذه الخطوة إعداد مخطط الطريقة أو النشاط .

٢. تحديد المشكلة Set the Problem

ينبغي تحديد المشكلة قبل البدء بجلسة العصف الذهني ، والمشكلة ينبغي ان تكون واضحة وصغيرة ومحددة بسؤال دقيق .

مثال : ما هي الخدمة غير المتوافرة الأن لجهاز الموبايل ولكن هناك حاجة لها ؟ وإذا كانت المشكلة كبيرة جداً فإن على رئيس الجلسة تقسيمها الى عناصر صغيرة .

٣. تكوين مذكرة أولية Create a Background Memo

وتتضمن رسالة دعوة ومعلومات للمشاركين تحتوي على اسم الجلسة ووقتها وتاريخها والمكان والمشكلة . وترسل المذكرة الى المشاركين قبل يومين من موعد الجلسة على الأقل ليتمكنوا من ان يفكروا بالمشكلة قبل تناولنا .

المناهج وطرائق التدريس د. وليد الحيلة

٤. اختيار المشاركين Select Participants

يشكل رئيس الجلسة أعضاء فريق العصف الذهني ويمكن ان يتضمن الفريق الآتي :

أ. خمسة أعضاء أساسيين للمشروع من المنخرطين فيه .

ب. خمسة ضيوف خارج المشروع مهتمين بالمشكلة .

ج. عضو واحد لجمع الأفكار ، يقوم بتسجيل الأفكار المقترحة .

٥. إيجاد قائمة بالأسئلة التوليدية Set a List of Lead Questions

خلال جلسة العصف الذهني فإن الإبداعية ربما ترتفع ، في هذه اللحظة على رئيس الجلسة ان يعزز الإبداعية باقتراح سؤال يقود الى جواب مثال : هل يمكن ان نربط بين هذه الأفكار ؟

أو ماذا بشأن نظرة من زاوية أخرى ؟

٦. مواصلة الجلسة Session Conduct

لدى قيادة الرئيس لجلسة العصف الذهني عليه ان يتأكد بأن قواعد العصف الذهني الأساسية يتم اتباعه . ان أنشطة الجلسة النموذجية ينبغي ان يتوفر فيها الآتي :

أ. جلسة تتصف بالدفء حيث يعمل المشاركون في بيئة حرة نقدية .

ب. يقدم الرئيس المشكلة ويعطي توضيح إضافي إذا لزم الأمر .

ج. يسأل الرئيس أعضاء العصف الذهني حول أفكارهم .

د. إذا لم يكن هناك أية أفكار يقترح الرئيس توليدة للتشجيع الإبداعي ، يقول مثلا لدينا (٤٤) فكرة دعونا نجعلها (٥٠) فكرة .

ه. كل مشارك يقوّم فكرته وعلى مسجل الأفكار تدوينها .

و. عند انتهاء الوقت يقوم الرئيس بتنظيم الأفكار حسب الموضوع ويشجع على المناقشة ، ربما يتم توليد أفكار إضافية .

ز. يتم تصنيف الأفكار .

ح. يتم استعراض كل القائمة للتأكد من أن الكل استوعب الافكار ، مع حذف الافكار المستنسخة المكررة وغير القابلة للتطبيق .

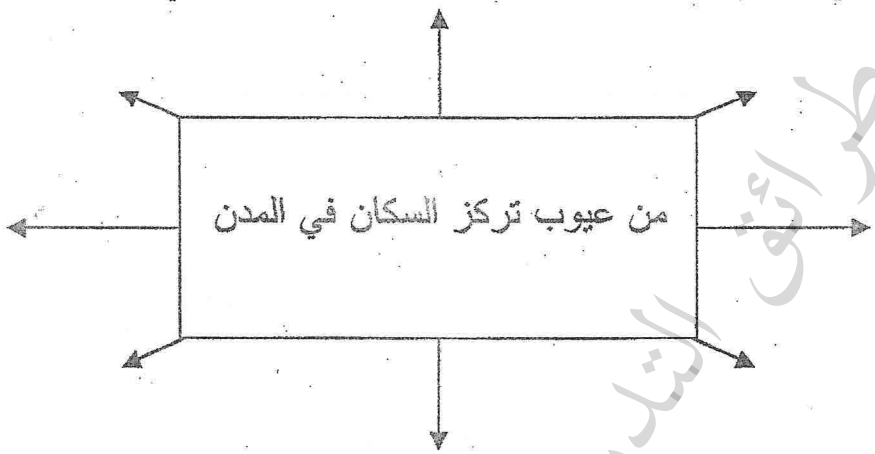
ط. يشكر رئيس الجلسة المشاركين .

مثال تطبيق لاستراتيجية العصف الذهني في مادة الجغرافية :

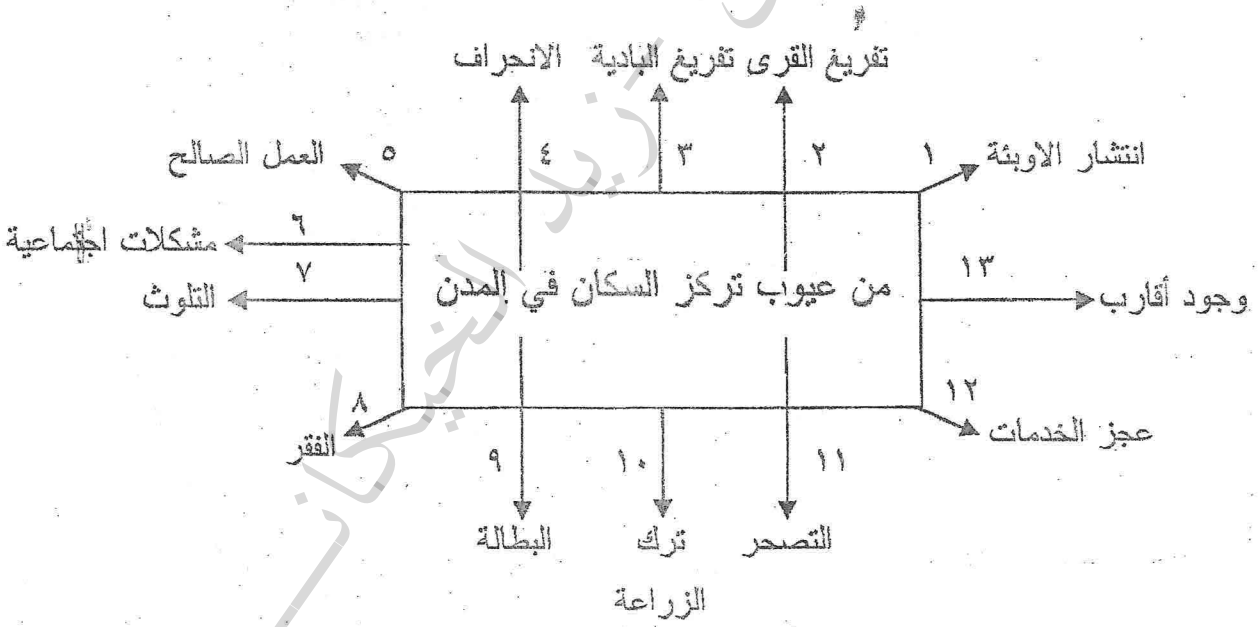
١. يقوم المعلم بتقسيم الطلبة الى مجموعات تضم (٤-٦) طلاب ويعين قائداً ومسجلاً وميقاتياً منهم .

٢. يطرح المعلم سؤالاً مفتوح النهاية كالآتي : ما عيوب تركز السكان في المدن ؟

٣. يوزع المعلم صحيفة لكل مجموعة تتضمن الشكل الآتي :



٤. يتوقع أن تكون اجابات المعلمين من خلال العصف الذهني كالآتي :



المناهج و طرائق التدريس . يزيد النجيكاني

٥. تبدأ المناقشة والتي يهدف المعلم من خلالها توجيه كل مجموعة لفرز الافكار ومناقشتها للتوصل الى العيوب الفعلية .

٦. يتم الاستناد في التوصل الى المعلومات والأفكار للكتاب المدرسي المقرر ، خلفية الطلبة العلمية وخبراتهم السابقة ، تلميحات من قبل المعلم ... أية مصادر أخرى .

٧. يتم استثناء رقم (٥ ، ١٣) لأنها تمثل أسباب تواجد السكان في المدن وليس العيوب .

٨. ينتقل المعلم بعد ذلك الى السؤال الآتي وباستخدام الاستراتيجية نفسها : كيف يمكن اعادة توزيع السكان في المدينة ؟ (الطيطي ٢٠٠٨) .

الترابط والتكامل في طرائق التدريس :

في ضوء دراسة طرائق التدريس العامة ، يطرح السؤال الآتي : أي الطرق افضل من غيرها في تدريس المواد الدراسية في مراحل التعلم العام ؟

ان استقراء الادب التربوي يشير الى أنه :

١. ليس هناك طريقة بعينها ملائمة لتدريس كافة المواد الدراسية وفي كل الظروف .

٢. ان الجمع بين أكثر من طريقة هو الاكثر ملائمة لتدريس المادة الدراسية بعينها .

٣. ان الاعتماد على طريقة واحدة له سلبياته العلمية والتربوية .

إذ أكد (Highet 1951) ان المعلم الذي يستخدم طريقة واحدة في التدريس هو في خط تنمية نمط واحد فقط من المهارات لدى الطلبة .

ولاحظ كل من (Nicholas and Thompson 1974) ان الاستخدام المتوازن لطرق مختلفة سيمنح المعلم درجة من المرونة في التدريس ويساعده في استخدام حلقة واسعة من النشاطات مما ينمي لدى الطالب القدرة على النظر والتفكير في المواد الدراسية بأوجه مختلفة .

المناهج وطرائق التدريس زياد الطيطي

وعليه فان التعددية في استخدام طرائق التدريس سمة من سمات التكامل والتنوع ، اذ ان في التنوع :

أ. مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ .

ب. اتاحة الفرصة لهم لتنمية قدراتهم العقلية .

ج. كما ان في التنوع ايجاد لبيئة تعليمية فعالة داخل الصف .

من هذا المنطلق لا يمكن ان نصدر حكماً على هذه الطريقة أو تلك ايجاباً أو سلباً الا من خلال اسلوب تنفيذها .

ويرى الحسنية (١٩٩٩) أنه ينبغي ان يتم التعامل مع طرائق التدريس من منظور الخط المتواصل تبدأ بالطرف الاول منه الطرائق التي تعتمد على الوصف ، مثل المحاضرة ، وفي الوسط تقع الطرائق التي تعتمد على المناقشة ، وعلى الطرف الاخير تقع الطرائق التي تعتمد على التنقيب والاكتشاف ، مثل حل المشكلات والمشروع .

ويعطي هذا المنظور المرونة الضرورية التي تمكن من التفاعل بين مختلف الطرائق ، وتوفر امكانية تداخلها وتكاملها مع بعضها . ويمكن تخطيط الدروس وفق هذا المنظور بحيث تعرض المعلومات من قبل المعلم في المراحل الاولى من الدروس ، ثم يتم الانتقال تدريجياً الى مرحلة التفاعل بين المعلم والتلاميذ وبعدها يترك الطالب ليكتشف الحقائق بنفسه في نهاية خط التواصل .

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

المصادر العربية

- ابراهيم ، فاضل (١٩٩٧) . "الأسس النظرية لبعض الطرائق التعليمية المستخدمة في تدريس التاريخ" ، مجلة آداب الرافدين ، ع٢٩ ، ص ١٧-١٣٤ .
- ابراهيم ، فاضل (١٩٩٧) . "طرائق التدريس المستخدمة من قبل اعضاء الهيئة التدريسية في الاقسام المتناظرة لبعض كليات جامعة الموصل" ، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر) ، ع١١ ، ص ٤٧-٧٩ .
- ابراهيم ، فاضل (١٩٩٩) . "أثر طريقة المناقشة باسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين – جامعة الموصل" ، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر) ، ع ١٥ ، ص ١٣١-١٦٠ .
- ابراهيم ، فاضل (١٩٩٩) . اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل لتلاميذ في مادة التاريخ وميولهم نحوها ، المجلة العربية للتربية ، م١٩، ع١ ، ص ٩٥-١٢٢ .
- ابراهيم ، فاضل (٢٠٠٧) . "دور طرائق التدريس في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة" ، مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية ، جامعة الموصل ، م٤ ، ع٢ ، ص ٢٥-٤١ .
- ابراهيم ، فاضل (٢٠١٠) . قضايا تربوية : مقالات تحليلية في التربية والتعليم العالي وطرائق التدريس ، دار ابن الاثير – جامعة الموصل .
- ابن خلدون ، عبد الرحمن (١٤٠٦هـ) . مقدمة ابن خلدون ،ج١ ، دار الفكر.
- ابن منظور ، (د/ت) لسان العرب ، م٢ ، بيروت .
- أبو رياش ، حسين وقطيط ، غسان (٢٠٠٨) . حل المشكلات ، دار وائل للنشر ، عمان – الاردن .

- افرام ، ميسون (١٩٩٩) . اثر استخدام طريقة الاستجواب بنوعين من الاسئلة الصفية في تنمية الاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي العلمي في مادة الاحياء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية– جامعة الموصل .
- أندرسون ، لورين (١٩٩٤) . إنماء فعالية المدرسين ، تعريف أحمد شبشوب ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
- الايوبي ، زلفاء وبوجودة ، صوما (٢٠٠٥) . التقصي في تعليم العلوم ، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية – بيروت .
- توق ، محي الدين (١٩٧٨) . "نحو نظرية للتدريس" ، مجلة التربية (قطر) ، ع٢٦ ، ٢٩، ص ٤٤–٤٥ ، ص ١٨–٢١ .
- جابر ، عبد الحميد والشيخ ، سليمان وزاهر ، فوزي (١٩٨٥) . مهارات التدريس ، دار النهضة العربية – القاهرة .
- جامل ، عبد السلام (٢٠٠٢) . طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، ط٣ ، دار المناهج – عمان .
- الجوعاني ، حسين (٢٠٠١) . أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والفردي في التحصيل والتفكير الناقد لطلبة كلية المعلمين في مادة الجغرافية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الموصل .
- الحسنية ، سليم (١٩٩٩) . نحو تفعيل طرائق تدريس العلوم الادارية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية (عمان) ، ع٣٦ ، ص ٥–٥٢ .
- الحقندي ، عبد السلام (٢٠٠٨) . دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس ، دار قتيبة – دمشق .
- الحيلة ، محمد (١٩٩٩) . التصميم التعليمي : نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة – عمان .
- الحيلة ، محمد (٢٠٠١) . طرائق التدريس واستراتيجياته ، دار الكتب الجامعي–عمان .

المناهج وطرائق التدريس – زياد الخيكاني

- الحيلة ، محمد (٢٠٠٣) . تصميم التعليم : نظرية وممارسة ، ط٢ ، دار المسيرة–عمان .
- الخوالدة ، محمد وآخرون (١٩٩٣) . طرق التدريس العامة ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم – اليمن .
- الخولي ، محمد علي (٢٠٠٠). أساليب التدريس العامة، دار الفلاح–عمان.
- الديب ، محمد مصطفى (٢٠٠٥) . علم نفس التعلم التعاوني ، عالم الكتب – القاهرة .
- رزوقي ، رعد وعبد الامير ، فاطمة وعباس ، عبد الزهرة (٢٠٠٥) . طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم ، مكتب الغفران – بغداد .
- رواشدة ، ابراهيم وآخرون (٢٠٠٤) .. اساليب تدريس العلوم والرياضيات لمرحلة رياض الاطفال والاساسية الدنيا ، دار الامل – اربد .
- زيتون ، عايش (٢٠٠١) . اساليب تدريس العلوم ، دار الشروق – عمان .
- السامرائي ، هاشم (١٩٩٤) . عصف الدماغ وأثره في تحصيل الطلبة ، مجلة كلية المعلمين – الجامعة المستنصرية (بغداد) ، ع٢ ، ص١–٥٦.
- السامرائي ، هاشم وآخرون (٢٠٠٠) . طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، ط٢ ، دار الاول – اربد .
- سركز ، العجيلي وخليل ، ناجي (١٩٩٦) . نظريات التعليم ، جامعة قار يونس – بنغاري.
- سسعادة ، جودت أحمد وآخرون (٢٠٠٨) . التعلم التعاوني : نظريات وتطبيقات ودراسات ، دار وائل – عمان .
- سعادة ، جودت (١٩٨٩) . "تدريس الجغرافية بطريقة حل المشكلات (مع نموذج تطبيقي لها على مشكلة الغذاء في العالم)" ، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، م٤ ، ع١ ، ص ٢١٣–٢٩٧ .
- السكران ، محمد (١٩٨٩) . أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق–عمان .

- سمارة ، نواف والعديلي ، عبد السلام (٢٠٠٩) : مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة – عمان .
- الصراف ، زياد (١٩٩٩) . "اثر استخدام طريقة الوحدات في التفكير الابتكاري والتحصيل في العلوم" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الموصل .
- الصرايرة ، باسم وآخرون (٢٠٠٩) . استراتيجيات التعلّم والتعليم : النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث – اربد .
- الطائي ، ضيغم (٢٠١٠) . اثر استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تحصيل تلاميذ التربية الخاصة في مادة الرياضيات وتنمية السلوك الاجتماعي لديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – جامعة الموصل .
- طربية ، محمد (٢٠٠٨) . طرق واساليب التدريس الحديثة ، دار مورابي – عمان .

طيطي ، محمد (٢٠٠٨) . التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها ، عالم الثقافة–عمان .

عبد الرزاق ، لبني (٢٠٠٧) . اثر استخدام طريقة العصف الذهني في اكتساب طلاب الصف الثامن الاساسي استراتيجيات التعلم والدراسة في مادة التربية الاسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – جامعة الموصل .

- عبيد ، وليم (٢٠٠٩) . استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة ، دار المسيرة – عمان .
- العبيدي ، غصون (٢٠٠٦) . اثر استخدام طريقة التمثيل في تنمية الاداء التعبيري والسلوك الاجتماعي لدى تلاميذ التربية الخاصة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – جامعة الموصل .

المناهج وطرائق تدريس وليد الحيلة

- عطية ، محسن (٢٠٠٨) . الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، دار صفاء-عمان .
- الفتلاوي ، سهيلة (٢٠٠٣) . المدخل الى التدريس ، دار الشروق-عمان.
- فرج عبد اللطيف (٢٠٠٥) . طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار المسيرة – عمان .
- الفيروزآبادي ، مجد الدين محمد (٢٠٠٧) . معجم القاموس المحيط ، ط٢ ، دار المعرفة – بيروت .
- قطامي ، نايفة (٢٠٠٤) . مهارات التدريس الفعال ، دار الفكر-عمان.
- كوجك ، كوثر وآخرون (٢٠٠٨) . تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مُدارس الوطن العربي ، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت .
- الكيلاني ، تيسير (٢٠٠٩) . "طرق واساليب التدريس الحديثة" ، مجلة اتحاد الجامعات العربية (عمان) ، العدد المتخصص (٥) ، ص ٣٠٧-٣٤٩ .
- لومان ، جوزيف (١٩٨٩) . اتقان اساليب التدريس ، ترجمة حسين عبد الفتاح ، عمان – الاردن .
- مازن ، حسام (٢٠٠٩) . المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي ، دار الفجر-القاهرة .
- محمد ، داؤد ومحمد ، مجيد (١٩٩١) . اساسيات في طرائق التدريس العامة ، دار الحكمة – جامعة الموصل .
- محمود ، صلاح الدين (٢٠٠٦) . مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة ، عالم الكتب – القاهرة .
- مرعي ، أحمد والحيلة محمد (١٩٩٥) . أثر خطة كلير في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي لمدة التاريخ في منطقة اربد التعليمية ، دراسات (العلوم الانسانية) ، المجلد ٢٢ (أ) العدد (٦) .

- مرعي ، توفيق والحيلة ، محمد (٢٠٠٧) . طرائق التدريس العامة ، ط٣ ، دار المسيرة – عمان .
- المعاضيدي ، عمر (٢٠٠٩) . اثر استخدام اسلوب المجمعات التعليمية في اكتساب احكام التلاوة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم القرآن الكريم والتربية الاسلامية بكلية التربية ومفهوم الذات لديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – جامعة الموصل .
- المولى ، زياد (٢٠٠٤) . فاعلية طريقتي القياس والاستقراء في تنمية التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الاسلامية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية – جامعة الموصل .

المصادر الاجنبية

- Adprima, (2009). "Instructional Methods Information", www.adprima.com.
- Aschenbrener, M. (2008). Analysis of creative and effective teaching behaviors of university instructors, University of Missouri, Columbia, MO.
- Bannon, B. (2008). Instructional Methods, htt://edtech.tennessee.edu.
- Bloom, B.S. (1981). All our Children Learning. New York: McGraw–Hill.
- Brown, B. (2004). "Description of Different Training Methods", Teaching Techniques, 26Apr. 4–9.

المناهج و طرائق التدريس الحديث

- Callahan, J. and Clark, J. (1988). Teaching in the Middle and Secondary Schools, 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company.
- Carpenter, J. (2006). "Effective Teaching Methods for Large Classes", Journal of Family and Consumer Sciences Education, vol. 24, No. 2.
- David and Roger Johnson (2001). "Cooperative Learning" (online) 15 October www.clcrc.org.
- Erickson, H. (2007). Concept–based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom. Thousand Oaks, CA., Corwin Press.
- Gary, B. (2007). Effective Teaching Methods: Research–Based Practice, 6th ed., Prentice–Hall PTR.
- Guskey, T. (1997). Implementing Mastery Learning, 2nd ed. Wadesowth Publishing.
- Jarvis, L., Odell, K. and Troiana, M. (2002). "Role–playing as a teaching strategy", Strategies for application and presentation staff development and presentation, April 2002, www.imet.csus.edu.
- Jones, A. (1994). The Expert Educator, Three Blue Harons Publishing Inc.
- Kazu, I., Kazu, H. and Ozdemir, O. (2005). "The effect of Mastery Learning Models on the Success of the

Student ..." Educational Technology and Society, 8(4), 239–243.

- Nast, j. (2006). Idea Mapping, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Nijstad, B., Stroebe, W. and Lodewijkx, H. (2003). "Production blocking and idea generation: Does blocking interfere with cognitive processes?" Journal of Experimental Social Psychology, 39, 531–548.
- Northern Ireland Curriculum (2007). Active learning and teaching methods for key stages 1 and 2 APMA publication–Belfast, www.nicurriculum.org.uk.
- O'Brien, J., Kohlmeier, J. and Guilfoyle, C. (2005). "Prediction Making within a Historical Context". Social Studies, 94(6), 271–278.
- Ornstein, A. and Lasley, T. (2004). Strategies for Effective Teaching, Fourth Edition, McGraw–Hill, New York.
- Serbessa, D. (2006). Tension between traditional and modern teaching–learning approaches in Ethiopian Primary Schools, Journal of International Cooperation in Education, vol. 9, No. 1, pp. 123–140.
- University of Pittsburg (2006). "Lecturing Center for Instruction Development and Distance Education". www.pitt.edu.

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد
(١٥٤٩) لسنة ٢٠١٠

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني