

جامعة البليدة 02

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مطبوعة موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس

بعنوان: طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة

تخصص: علوم التربية

إعداد: د/ العرابي امحمد

أستاذ محاضر أ. قسم العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية 2022_ 2023

الفهرس

- 13_1 المحاضرة الأولى:
مفهوم استراتيجيات التدريس
- 23_14 المحاضرة الثانية
التدريس : مفهومه . عناصره . دور المعلم والمتعلم
- 29_24 المحاضرة الثالثة
استراتيجيات (أساليب) التعلم
- 40_30 المحاضرة الرابعة
الفروقات الفردية بين المتعلمين وسلوك المدرسين
- 47_41 المحاضرة الخامسة
بعض الاستراتيجيات والتقنيات المساعدة في طرائق التدريس
- 56_48 المحاضرة السادسة
الأدوار الجديدة للمعلم
- 63_57 المحاضرة السابعة
دور المدرس في المقاربة بالكفايات
- 74_64 المحاضرة الثامنة
طريقة المحاضرة

83_75

المحاضرة التاسعة

طريقة المناقشة

89_84

المحاضرة العاشرة

طريقة الاستكشاف

97_90

المحاضرة الحادية عشرة

طريقة حل المشكلات

106_98

المحاضرة الثانية عشرة

التعلم التعاوني

116_107

المحاضرة الثالثة عشرة

بعض تقنيات العمل الجماعي المطبقة في الفصل الدراسي

125_117

المحاضرة الرابعة عشرة

بعض البيداغوجيات المساهمة في إنجاح استراتيجيات التدريس

128_126

المراجع

مقدمة:

تعد استراتيجية التدريس من المهارات والأساليب الهامة والضرورية لعمل المدرس في العملية التعليمية التعلمية. واستراتيجية التدريس تتكون من مركبات عدة إذا ألم بها المدرس فإنه سيتمكن من الوصول إلى تلاميذه وتحقيق الأهداف وبالتالي إحداث التغيير الإيجابي المرغوب.

وتشمل الاستراتيجية التعليمية كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للمتعلمين لتحقيق هدف ما . فهي تشمل الوسائل التي يستعملها المدرس لضبط الصف وإدارته، والجو العام الذي يعيشه المتعلمون داخل الصف، والترتيبات أو الوضعيات الفيزيائية التي تتناسب وطبيعة الدرس، ، كما تشمل القدرة على إثارة المتعلم ودفاعيته لاستقبال المعلومات، كما تشمل الوسائل والطرائق وتوزيع الوقت

كما تشمل استراتيجيات التدريس على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والقدرة على تذليل الصعوبات. وباختصار يمكن القول أن استراتيجية التدريس تشتمل على مكونات أو عناصر المنهاج التربوي ومعرفة بعض البيداغوجيات التي تسهل عمل المدرس وتمكنه من تحقيق الأهداف كالبيداغوجيا الفارسية، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا التحكم، وبيداغوجيا الدعم...

وعليه اشتملت هذه المطبوعة على أربعة عشرة محاضرة تطرقت فيها إلى أهم جوانب عمل المدرس والكفايات التي ينبغي أن تتوفر لديه حتى يستطيع تحقيق الأهداف والكفايات التعليمية لدى المتعلم سواء كانت كفايات معرفية أو وجدانية أو مهارية.

كما أن هذه المطبوعة موجهة إلى طلبة السنة الثانية ليسانس تخصص علوم التربية في مقياس طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة وهو مقياس سداسي.

المحاضرة الأولى

مفهوم استراتيجيات التدريس

مقدمة:

تهدف العملية التدريسية إلى إحداث التغييرات السلوكية المرغوبة لدى التلاميذ سواء من الناحية العقلية كالمعرفة والاستنتاج والنقد وأنماط التفكير، أو من الناحية الانفعالية كالميول والرغبات والاتجاهات، أو من الناحية المهارية أي مجمل المهارات الحسية والحركية وتتوقف فعاليات التدريس على ما يحدثه المدرس من هذه التغييرات في سلوك التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

تعددت المدلولات والمعاني لمفهوم استراتيجيات التدريس في أدبيات التربية ومن بينها مصطلح مداخل التدريس، ونموذج التدريس، وطريقة التدريس، وتحركات التدريس، وأحداث التدريس. غير أن كلمة استراتيجية التدريس خضعت لعملية تحويل وإعارة من المجال العسكري إلى المجال التربوي.

ومصدر كلمة استراتيجية Strategy بالإنجليزية، كما أن هذه الكلمة مشتقة من كلمة إغريقية قديمة هي Stategia وتعني الجنرالية Generalship وهي بدورها مكونة من لفظتين هما Agein وتعني جيش وstratos وتعني يقود. ومن ثم فإن المعنى الأصلي للفظة الاستراتيجية يشير في مجمله إلى فن قيادة الجيوش أو إلى أسلوب القائد العسكري.

وبالتالي فإن تقدير الناس لدقة إدارة العمل العسكري أدى انتشار لفظة الاستراتيجية في كافة المجالات بدءاً بالعمليات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وانتهاءً بمجال الألعاب الرياضية.

ويمكن توظيف هذه الكلمة للدلالة على معنيين عامين هما:

_ ينظر إلى الاستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن. بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

_ ينظر إلى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

أما استراتيجيات التدريس فيمكن تعريفها بأنها: "مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفا الموجهة لتنفيذ الدرس بغية تحقيق أهداف معينة وفقا لما هو متوفر أو متاح من إمكانيات".

كما تعرف بأنها: "مجموعة متسلسلة من ومتتابعة من تحركات المدرس والتي يقصد بها كل الأفعال والأنشطة التي يقوم بها في الغرفة الصفية من تمهيد وتقديم للدرس ومناقشة ورسوم توضيحية وتفسيره للمصطلحات الصعبة أو الجديدة وتبرير استنتاجي أو عملي وتدريب على حل التمارين والتطبيق على المسائل وبالتالي فإن نجاح المدرس مرتبط بمدى تطبيقه لهذه الاستراتيجيات التي ينبغي أن تتوفر فيها الشروط التالية:

_ أن يكون لها هدف واضح.

_ أن تكون لدى المدرس رغبة وإصرار لبلوغ الهدف.

_ أن تكون لدى المدرس تحركات (تكتيكات ونشاطات) متتابعة للوصول إلى الهدف.

_ مرونة عقلية تتمثل في توفير بدائل لكل تحرك في ضوء إمكانية وجود مقاومة أو صعوبة مضادة لتحقيق الهدف أو إمكانية فشل التحرك نفسه وعدم قابليته.

_ خبرة وحنكة في تحديد الأولويات وتتابعات التحرك.

_ سعي حثيث مع توفر أكثر الضمانات الممكنة لبلوغ الهدف بأكبر كسب وأقل خسارة ممكنة أو آثار سلبية تقلل أو تضعف من قيمة الكسب الذي ينتج من تحقيق الهدف وبلوغه.

وعليه فإن مصطلح استراتيجية التدريس: تستخدم إطارا مرنا يكون للمدرس في ممارسته التدريسية هدف واضح ومحدد يسعى إلى تحقيقه، وأن يضع خطة تتضمن تحركات مرنة لبلوغ الهدف وأن يكون في جعبته بدائل تتكيف مع طبيعة الدرس وطبيعة المتعلمين وإمكانيات توفر الوسائل التربوية التعليمية، وأن يحدد زمن الدرس ونظم التفاعل مع تلاميذه ، وتقويم تحصيلهم، كما أن تدريسه ينبغي أن يستند إلى نظرية حديثة في التعلم ، كما ينبغي أن تكون خطته وتحركاته ملائمة مع كيفية اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات والوجدانيات، وأن يستهدف القدرات المتنوعة للمتعلمين.

كما تعرف أيضا بأنها: مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تلائم ذبيلة المعلم والمتعلم والمقرر الدراسي وظروف الموقف التعليمي التعليمي والإمكانيات المتاحة لتحقيق أهداف محددة مسبقا.

كما تعرف بأنها خط السير الموصل إلى الهدف وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من أجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل أو إجراء له غاية أو غرض. وبالتالي فإن استراتيجية التدريس تمثل كل ما يفعله المدرس لتحقيق أهداف المنهج، كما أنها تتصل بكل الجوانب المتعلقة بالمنهج وتؤدي إلى تحقيق التعلم بما في ذلك تحديد الأهداف واختيار المحتوى والطرائق والوسائل المادية والتقويم وأساليب إثارة الدافعية لدى التلميذ وأساليب التعليم والتعلم، والتفكير، والجوانب النفسية والعقلية للتلميذ والبيداغوجيات المسهلة والمرتبطة بطريقة التدريس، وبالتالي فهي إستراتيجية تعمل على توفير واستخدام كل ما من شأنه أن يحقق النمو المتكامل من جميع الجوانب لدى التلاميذ.

وهناك من حدد مواصفات خاصة لاستراتيجية التدريس الناجحة منها:

_ مدى ملاءمتها للوقت المتاح.

_ مدى إعطائها فرصة المشاركة الفعالة للمتعلمين.

_ مدى إعطائها فرصة لتبادل الآراء والخبرات المكتسبة في الحياة العملية.

_ مدى إعطائها فرصة للمتعلمين لتطوير أنفسهم وليلمارسوا التقويم الذاتي.

_ مدى مساهمتها في توليد عنصر الحماس والاستجابة لدى المتعلمين.

_ مدى ما توفره من مرونة في التطبيق والمتابعة.

_ مدى قدرتها على تنظيم مجموعات المتعلمين بشكل مناسب لكل وضعية وموقف تعليمي تعليمي.

_ مدى مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.

كما يكون من سمات الاستراتيجية الناجحة ما يلي:

_ تأكيدها المشاركة الجماعية.

_ تتميتها لروح التعاون بين المتعلمين.

_ تميزها بالمرونة.

_ تنظيمها للمجموعة بشكل فعال.

_ أنها تستخدم مهام تفكير عليا في التحليل والتركيب والتقويم في تعلمات المتعلمين.

بعض المصطلحات ذات العلاقة باستراتيجية التدريس:

الاستراتيجية: خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة.

التدريس: هو التطبيق العلمي والبيداغوجي لمحتويات التدريس، وطرائقه وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم في إطار نظريات تعليمية تطبيقية تسعى لتحقيق أهداف تعليمية على المستوى الذهني (المعرفي) أو الانفعالي (الوجداني) أو الحسي حركي (المهاري). وهو يمر بثلاث مراحل هي:

_ التخطيط: لصياغة الأهداف واختيار المحتوى والطريقة والتقنيات.

_ التنفيذ: أي تطبيق ما تم تخطيطه إلى المحتوى والوطرائق والتقنيات.

أما لتدريس باعتباره نظاماً فإنه يتكون من ثلاث مراحل أيضاً هي:

_ المدخلات: المدرس، والمتعلم، والمنهاج (الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والوسائل، والتقويم، والبيئة الصفية).

العمليات: التفاعل الصفّي بين المدرس والمتعلم، والأهداف، والمحتوى، والطرائق، والوسائل، والتقويم.

_ المخرجات: التغيرات المعرفية والوجدانية والحسية الحركية المطلوب إحداثها في شخصية المتعلم.

_ التقويم: أي التقويم والتقويم التكويني والختامي والتغذية الراجعة والحكم على فاعلية النشاط الدراسي.

الطريقة: هي العملية التي يوصل بها المدرس المعلومة إلى المتعلم ومن أمثلتها ؛ طريقة المحاضرة وطريقة الحوار والمناقشة، وطريقة حل المشكلات، وطريقة الاستكشاف...

الأسلوب: هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس، وهو أسلوب يرتبط بصفة أساسية بشخصية المدرس العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والأخلاقية، والبيداغوجية ... أي أنه يختلف من مدرس إلى آخر حسب هذه الخصائص.

المدخل: مداخل التدريس: نظرياً لبيداغوجيا هي الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها طريقة تدريس معينة، وهو يمثل الإطار النظري لأي مقاربات بيداغوجية تطبيقات بيداغوجية، فمثلاً نظريات

التعلم السلوكية تعتبر إطارا نظريا لبيداغوجيا الأهداف، أما نظريات التعلم المعرفية تعتبر إطارا المقاربة بالكفاءات.

البيداغوجيا:

البيداغوجي le pédagogue في العصور القديمة هو العبد الذي يراقب الأطفال ويرافقهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبهم. وتتكون البيداغوجيا من حيث الاشتقاق اللغوي في الأصل اليوناني من شقين هما:

Pédos وتعني الطفل، agogé وتعني القيادة وكذا التوجيه.

أما من حيث الاصطلاح فتذهب معظم الدراسات المعاصرة إلى التمييز في البيداغوجيا بين استعمالين متكاملين هما:

أ_ البيداغوجيا على المستوى النظري: وهي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفعالية الفعل البيداغوجي.

ب_ البيداغوجيا على المستوى التطبيقي: وهي ذلك النشاط العملي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل المدرسة بين المدرس والمتعلمين.

فالبيداغوجيا تعني التنظير الذي يقصد به فهم الظواهر التربوية ودراسة المناهج والتقنيات بغية الخروج بتعميمات ونماذج تطبيقية تمد المجال التربوي بأفكار وإجراءات موجهة لترشيد وعقلنة الأنشطة والممارسات التطبيقية.

ويشير ميالاري Mialaret إلى أن كلمة pédagogue حديثة العهد إذ يعتقد أنها ترجع إلى سنة 1485 في حين يشير قاموس ليطري littrè إلى أنها ظهرت سنة 1536 مع كالفن Calvin إلى أن الأكاديمية الفرنسية اعتمدت هذا المفهوم سنة 1762 والذي انتشر خلال القرن التاسع عشر.

أما بالنسبة لدوركايم Durkheim فإنه يعتبر البيداغوجيا بمثابة النظرية التطبيقية للتربية كما تعني له تربية الأطفال، وهي بالنسبة إليه تختلف عن مفهوم التربية التي تعني بالنسبة إليه الفعل الذي يمارسه على شخص ما.

وبعد الحرب العالمية الثانية بدأ اهتمام المربين بعلم النفس التكويني وعلم النفس التربوي، حيث تقلص مفهوم البيداغوجيا وأصبح يعبر عما وصلت إليه نتائج البحوث العلمية والتطبيقية لعلم السيكولوجيا.

وبالتدرج انتقل مصطلح البيداغوجيا ليصبح تعبيراً عن ممارسات المدرسين بالمدارس الابتدائية حيث بدأوا يحملون لقب البيداغوجيين Les pèdagogues. كما يحملون لقب المربين.

كما أن البيداغوجي أيضاً هو من تتجلى وظيفته في معرفة من نريد تكوينه وبأية محتوى وطرائق ووسائل ولأية أهداف.

فالبيداغوجيا إذن:

_تتطلب من أسئلة مدققة منها ماذا نعرف عن التعلم الإنساني الذي يسمح لنا ببناء استراتيجيات تعليمية ناجعة لهذا المتعلم من ذلك.

_ البيداغوجيا هي كل نشاط يقوم به المدرس من أجل تنمية تعلم معين لدى المتعلم.

_ البيداغوجيا هي الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير التعلم لدى المتعلم.

ومن أمثلة البيداغوجيات: هناك البيداغوجيا الفارقية، والتحكم ، والخطأ، واللعب، والمشروع والاكتشاف ، والمشكلات، والأهداف والكفاءات، والتعاقد إلخ.

الديداكتيك: Didactique

تتحد كلمة ديداكتيك من حيث الاشتقاق اللغوي من الأصل اليوناني Didaktikos أو Didaskein وتعني حسب قاموس روبرت الصغير Le petit Rebert درس أو علم enseigner ويقصد بها اصطلاحاً كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ما له علاقة بالتعليم. وقد عرف محمد الدريج الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التعليمية" بأنها: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الوجداني الانفعالي أو الحسي حركي المهاري، كما تتضمن البحث في في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ، ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديдаكتيك المواد) أو "منهجية التدريس" المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي مهما كانت المادة الملقنة".

فهي من جهة تهتم بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها ومفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم تكسبه معارف ومقدرات وكفايات ومواقف وقيم، ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تسيير عملية التعلم والتحصيل.

وقد قسم الباحثون الديدانكتيك إلى قسمين هما:

أ_ الديدانكتيك العامة: Didactique général وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائج أبحاثها على مجموع المواد التعليمية، إذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس وما تثيره التفاعلات النسقية بين الأقطاب الثلاثة : المدرس، المتعلم، المعرفة.

ب_ الديدانكتيك الخاصة: Didactique spéciale والتي تهتم بالنشاط التعليمي داخل الصف في ارتباطه بالمادة الدراسية، أي التفكير في المادة من حيث محتواها وأهدافها واستراتيجيات تدريسها، كأن نقول ديدانكتيك اللغة وديدانكتيك الرياضيات وديدانكتيك العلوم الخ.
فالديدانكتيك الخاصة هي دراسة المادة التعليمية على مستويين:

_ المستوى الإبيستمولوجي وهي معرفة المادة من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها.

_ المستوى البيداغوجي: أي استراتيجيات وتقنيات ووسائل تدريس المادة.
استراتيجيات التدريس:

مكوناتها، أهمية استخدامها، معايير اختيارها مواصفاتها، كيفية تصميمها

مواصفات استراتيجيات التدريس الناجحة

من مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس الآتي:

- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
 - المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.
 - أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
 - أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
 - أن تراعي نمط التدريس ونوعه فردي ، جماعي.
 - أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.
- واستراتيجية التدريس هي مجموعة من الإجراءات يخطط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانيات المتاحة.

ويمكن تصميمها كالآتي:

تصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعيًا في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس.

مكونات استراتيجية التدريس

بشكل عام تتكون استراتيجيات التدريس مما يلي:

- 1- الأهداف التدريسية .
 - 2- التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليسيير وفقا لها في تدريسه .
 - 3- الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلي الأهداف .
 - 4- الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة .
 - 5- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها .
- ويتمثل القاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون الطالب هو:

- محور العملية التعليمية.
 - فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً فحسب لها .
 - القائم علي ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية .
 - المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائه في ضوء نتائج هذا التأمل .
 - المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني .
 - المفكر الدائم في البحث عن المعارف ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات .
 - بناء للمعرفة ، يسعى لمزيد من التعلم واكتساب المهارات .
- كما تتطلب الاستراتيجيات الجيدة من المعلم أن يكون:**
- ميسراً لعمليتي التعليم والتعلم وليس ناقلاً للمعرفة .
 - حريصاً على إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لطلابه .
 - حريصاً علي بناء الشخصية المتكاملة لهم .
 - مراعياً للفروق الفردية فيما بينهم .

أهمية استخدام استراتيجيات التدريس من فوائد استراتيجيات التدريس الآتي

- إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج
- زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وطلابه ، وبين الطلاب وبعضهم البعض الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.
- تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع ، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بالنفس
- تنمية الجوانب المهارية لدي كل من الطلاب والمعلمين ، حيث تسمح الاستراتيجيات
- بممارسة كل طالب على حدة لهذه المهارات وإتقانه لها
- الاندماج النشط في عملية التعلم.

- تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح.

الجوانب التي ينبغي مراعاتها في استراتيجيات التدريس:

أولاً: المؤشرات النوعية: أي المعايير والشروط الدالة على جودة استراتيجية التدريس، ومنها:

_ توظيف المدرس لمصادر التعلم المتوفرة والضرورية التي تتناسب مع أنشطة الدرس وطبيعة التعلم من أجل ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

_ إظهار طريقة التريس على شكل منظومة من الخطوات الإجرائية المتسلسلة بما في ذلك الأنشطة التريسية وتوظيف مصادر التعلم ووسائل القياس، والتقويم والمعالجة البيداغوجية.

_ ثانياً: مراعاة الأسس النفسية للمتعلم: ومنها:

_ مراعاة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي.

_ توفير الدافعية الداخلية للمتعلم.

_ تنمية الانضباط الذاتي للمتعلم.

_ تجنب إرهاق حواس المتعلم بحيث لا ينبغي التركيز على حاسة واحدة فقط.

_ مراعاة الصحة الجسمية والنفسية للمتعلم.

_ ثالثاً: مراعاة الفروق الفردية والحاجات الخاصة للمتعلم:

تنوع مصادر التعلم.

_ تنوع المهمات التعليمية/ التعليمية.

_ نوع الأهداف _ تنوع إجراءات التقويم.

_ تنوع عمليات التواصل.

_ مراعاة استعدادات المتعلم وقدراته.

رابعاً: تنمية العلاقات الجيدة بين المتعلمين:

_ إتاحة فرص التعاون بين المتعلمين.

_ توفير جو من الراحة والرضا والمتعة لدى المتعلمين.

_ الإصغاء النشط لكل من المعلم والمتعلم وتقبل كل منهما الآخر.

_ تقبل الأفكار والمشاعر والأخطاء بموضوعية.

خامسا: تمية مهارات التفكير ومستوياته:

_ تخصيص الوقت الكافي للتفكير والاكتشاف .

_ إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام مصادر متنوعة للتعلم والانهماك في مهمات متنوعة.

_ استخدام الأسئلة السابرة المثيرة للتفكير وأسئلة عمليات التفكير العليا.

سادسا: مراعاة التنظيم الرمزي والتعاوني للمتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة:

_ تنظيم الصف على شكل مجموعات عمل.

_ التأكيد على اكتساب المهارات الاجتماعية وتوظيفها.

_ الحث على تبادل الأفكار والمشاركة في حل المشكلات.

سابعا: توفير بيئة صافية إيجابية ومساندة للتعلم:

_ إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلم.

_ احترام إمكانات المتعلم وقدراته.

_ إشاعة جو التقبل والاحترام والثقة وتجنب كل ما يثير القلق والتوتر.

معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة:

هناك أسس إجمالية يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية التدريس، وهذه الأسس تتعلق بالنواحي الآتية:

أولاً : الأهداف المطلوب تحقيقها:

عند اختيار المعلم لاستراتيجية معينة فمن المنطقي أن يكون أساس الاختيار نوع ومستوى الهدف أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

ثانيا : عدد الطلاب (حجم المجموعة):

إن عدد الطلاب في الصف أو ما يعرف بحجم المجموعة يلعب دورا أساسيا في اختيار نوع الاستراتيجية التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

ثالثا : قدرات الطلاب

عند اختيار استراتيجية معينة عليك أن تأخذ في الحسبان مدى انتباه الطلاب وقدراتهم على مسايرة الطريقة المتبناة في التدريس إذ أن الطلاب الأكثر نضجا يتمتعون بقدرات للانتباه أكثر من سواهم، لذلك فإنه من الضروري أن تراعى التغيرات في طريقة التدريس لكل فترة زمنية حتى يتحقق الاستيعاب لدى جميع فئات الطلاب

رابعا : خصائص الطلاب وحاجاته

إن اختيار استراتيجية معينة له تأثير مباشر في إدارة الصف، فالطريقة المناسبة لأحد الطلاب قد لا تكون مناسبة لآخر، وبعض الطلاب قد يتعلمون بشكل أفضل في مجموعة من خلال التفاعل مع المعلم، وآخرون قد يجدون التفاعل صعبا ويفضلون جلسات جماعية لجمع المعلومات ويتعلمون فقط لوحدهم، والبعض الآخر يتعلمون من خلال القراءة والاستماع، لذلك إن مراعاة الفروق الفردية تعتبر الجوهر الأساسي لتلبية احتياجات الطلاب وخصائصهم الذاتية للنهوض بهم وتلمس احتياجاتهم الفعلية.

خامسا: دوافع الطلاب:

لا يوجد أدنى شك في أن اختيار استراتيجية معينة له تأثيره في دوافع الطلاب وتوجهاتهم الإيجابية نحو التعلم، فالطريقة التي يتبعها المعلم سيكون لها تأثير في دوافعهم، فبعض الطلاب مثلاً يستمتعون بالعمل مع الآخرين، وفي هذه الحالة يفضل التعليم بشكل جماعي عوضا عن التعليم الفردي، لذا لابد من مراعاة استراتيجية التدريس التي يتم اختيارها بحيث تكون مناسبة لدوافع الطلاب وتجعلهم أكثر دافعية للتعلم.

سادساً: قدرة المعلم على تنفيذها:

سابعاً : مناسبتها للإمكانات المتوفرة في المدرسة:

أي الأجهزة، والأدوات، والمعامل، والمواد التعليمية

ثامناً: مناسبتها للزمن والمكان المخصص للدرس.

تاسعاً: مراعاتها للاقتصاد في الوقت والجهد.

وبشكل عام يتم اختيار استراتيجية التدريس الملائمة بناء على ثلاثة محكات يختار المعلم في ضوءها الاستراتيجية المناسبة:

- طبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها
- الحاجة إلى إثراء خبرة التعلم بحيث تشجع على تنمية الدافعية للمتعلم.
- قدرة المتعلمين المنغمسين في العمل.

تصميم مراحل عملية التدريس:

استخدمت عملية التصميم التعليمي من أجل التطوير وتفعيل عملية التعليم والتعلم، ويمكن تعريف التصميم التعليمي بأنه: "عملية نظامية منطقية وعلمية وبيداغوجية لتصميم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقييمه ، ويتمثل تصميم التدريس في مراعاة الجوانب التالية: (الأهداف التعليمية، المحتوى، الطرائق، والوسائل ، التقييم والتقييم).

أولاً: اختيار الأهداف وكتابتها: حيث يقوم المدرس باشتقاق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة واشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف الخاصة والتي تبين بوضوح ما يستطيع المتعلم أن ينجزه بعد انتهاء حصة دراسية أي السلوك الذي ينبغي أن يتغير نتيجة التعلم.

ثانياً: تحليل خصائص المتعلمين: أي لا بد من معرفة المدرس للمهارات والتعلم السابقة للمتعلمين ومعارفهم واتجاهاتهم عند التخطيط للتدريس، وذلك من أجل بناء تعلمات جديدة عليها.

ثالثاً: اختيار المحتوى: أي إعداد معايير متفق عليها في مجالات المحتوى من أجل عرضه داخل الغرفة الصفية وهذا من خلال الكتاب المدرسي الذي يتدخل فيه المدرس في بعض الأحيان من أجل إثرائه وتنظيمه.

رابعاً: تطوير النشاطات: هناك العديد من الأنشطة المناسبة لمعظم حالات التعلم واهما أهمية متفاوتة

بين مجال ومجال.

خمساً: اختيار الوسائل: وهي الأدوات المادية التي يتم بها عرض المادة التعليمية على المتعلمين، حيث ينبغي أن تكون علمية وعملية ومناسبة لمستوى المتعلمين وتساعد على تحقيق الأهداف والمحتوى.

سادسا: **التقويم:** حيث يزود المدرس والمتعلمين بمدى تقدمهم في تحقيق الأهداف الإجرائية ، وتزود المدرسين بمعلومات حول نوعية مستوى التعلّات التي قدموها، كما تساعد هم على تصحيح التعلّات وتعديلها .

المعالجة البيداغوجية: أي مراجعة الخطة التعليمية وتعلّات المتعلمين لمعرفة جوانب قوتها وضعفها والصعوبات التي واجهها المتعلمون أثناء تعلمهم.

المحاضرة الثانية

التدريس : مفهومه . عناصره . دور المعلم والمتعلم

يتناول هذا الفصل تحديد مفهوم عملية التدريس ومكوناتها وعناصرها، ودور كل من المعلم والمتعلم في عملية التدريس، وتحديد مفهوماً هو التدريس بوصفه نظاماً، ثم سنتناول خصائص منظومة التدريس، وأيضا سنوضح عناصرها ومكوناتها، وذلك على النحو التالي:

مفهوم عملية التدريس:

إن عملية التدريس عملية تفاهم واتصال بين طرفين، أو أكثر من طرف فلا بد أن يوجد مرسل (معلم) يرسل رسالة بطريقة معينة، وأن تصل هذه الرسالة إلي من يستقبلها مستقبل (متعلم)، وعن طريق وسيط معين، وعلى ذلك لا يمكننا القول أن أي معلم قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من تعلم منه شيئاً، ولا يمكن وصف التدريس دون الحديث في نفس الوقت عن التعلم، بمعنى أن التعلم لا يتوقف حدوثه على التدريس.

فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمها في حياتنا، إنما نتعلمها دون مساعدة معلم أو كما يقال نتعلمها من الحياة نفسها، أو بالتجربة، أو المحاولة والخطأ، أو بالصدفة، أو دون معلم فمثلاً الآباء والامهات يعلمون أبنائهم، وجماعة الرفاق يعلمون بعضهم البعض العادات والالفاظ، ويتعلم الشاب من صديقه أساليب التعامل والتعاون والاحاء والمشاركة، وقد يتعلم أشياء نافعة أو أشياء ضارة، وكذلك يتعلم الآباء من أبنائهم مفاهيم ومعان جديدة كالتعبير عن النفس، وتقبل الأفكار، والقيم المتغيرة والمخالفة لقيمهم وأفكارهم وبعض هذا التعلم يكون تعلماً مقصوداً واعياً، وبعضه الآخر يحدث بدون تعمد، أو دون

وعي أو بدون تخطيط، ومهما كان الأمر فقد وجد من علم الفرد شيئاً ما.....وقد نتجاوز قائلين لقد وجد معلم. والمتابع لأدبيات البحث العلمي في مجال التربية يلاحظ اهتمام المربين النظر إلى التدريس كعملية وكنظام أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والطلاب لمساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف معينة، ويمكن حصر اتجاهات تحديد معنى التدريس كالتالي:

- النظر إلى التدريس على أنه عملية نقل معلومات من المعلم للطلاب.
- النظر إلى التدريس على أنه إحداث أو تيسير التعلم.
- النظر إلى التدريس على أنه نشاط ديناميكي، ذي ثلاثة عناصر (معلم طالب، مادة دراسية).

- النظر إلى التدريس على أنه حدث يتم في شروط معينة بين عناصر التدريس الثلاثة.

- النظر إلى التدريس على أنه عملية اتصال إنساني.

- النظر إلى التدريس على أنه نشاط عملي.

- النظر إلى التدريس على أنه منظومة من العلاقات والتفاعلات الدينامية لعدد من العناصر

والمكونات.

- النظر إلى التدريس على أنه عملية صنع القرار.

- النظر إلى التدريس على أنه مهنة يمارسها من يعلمون الطلاب.

- النظر إلى التدريس على أنه مجال معرفي منظم.

هدف العملية التدريسية:

تهدف عملية التدريس إلى إحداث تغييرات سلوكية مرغوبة لدى الطلاب سواء من الناحية العقلية كالمعرفة ، والاستنتاج والنقد ، وطرق التفكير ، أو من الناحية الانفعالية :كالتذوق والتقدير ، والاستمتاع بالفنون أو في الناحية الحركية وما تشمله من المهارات .وتتوقف فعالية التدريس على ما يحدث من تغييرات في سلوك الطلاب في الاتجاه المرغوب فقط.

أركان عملية التدريس:

لعملية التدريس أركان أربعة يمكن توضيحها كالاتي:

- الأهداف التدريسية:

وفيها يحدد التغييرات المرغوبة في سلوك الطلاب والتي تعد بمثابة نواتج تحصيل للتعلم وهي أيضاً وصف للأداء المطلوب من الطلاب في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب.

- المدخلات السلوكية:

وتشمل خصائص التلاميذ وحاجاتهم إذ لا فائدة من تدريس شيئاً يعرفه الطلاب ولا يحتاجه بالإضافة إلي ضرورة تحديد خصائص الطلاب العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولهم ودوافعهم ومستوى نموهم ونضجهم بالإضافة إلى الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للطلاب وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم.

- الخبرات والأنشطة التدريسية:

وتشمل الخبرات وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية المنتقاة والمصممة والمخططة والتي يتم من

خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة وتظهر الخبرات التعليمية للطلاب في صورة المنهج والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيقه بالإضافة إلى الإجراءات والأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلم والطلاب بقصد تحقيق الأهداف ، والتي يمكن أن تختلف من هدف لآخر تبعا للخبرات والأنشطة بالدروس النظرية تتطلب طرقاً محددة في تحقيق أهدافها، أما المهارات الأدائية فتتطلب طرقاً أخرى بينما إكساب الاتجاهات والمبادئ يتطلب طرقاً وأنشطة تدريسية أخرى.

- ٤ القياس والتقويم:

ويطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل وتشمل الجانب القياسي و التقييمي والتقويمي وهو ما يبين نوع ومقدار التعليم والتعلم الذي حصل من خلال عملية التدريس والذي يقاس من خلال الأهداف السلوكية المحددة كما تدخل عملية القياس والتقويم في تحديد المتغيرات السابقة للتدريس من خلال تحديد حاجات ومهارات والقدرة التحصيلية وقابلية التلميذ للتعلم ومدى استعداداته وقدراته ، ولذا تصنف عملية القياس والتقويم إلى عدة مستويات منها التقييم المبدئي والتقييم التكويني والتقييم النهائي. وترتبط أركان عملية التدريس ارتباطاً عضوياً ومتفاعلاً فالأهداف هي محور عملية التدريس، والموجه لها وفي الوقت نفسه ، تتطلب خبرات وأنشطة تعليمية تعلمية كما تصاغ في ضوء خصائص الطالب كما تبين لنا قياس مدى تحقق الأهداف حصيلة عملية التدريس.

مكونات وعناصر عملية التدريس:

تتكون عملية التدريس من العناصر الآتية:

- المعلم: سماته، و كفايته، وخصائصه .
- التلميذ: خصائص نموه، ودوافعه، وحاجاته، واستعداداته، وقدراته .
- أهداف الموقف التدريسي: أهداف معرفية، وأهداف وجدانية، وأهداف مهارية .
- المحتوى التعليمي: حقائق، ومفاهيم، ونظريات، وقوانين.

مصادر التعلم: مصادر بشرية: المعلم الأخصائي، والخبير، والموجه، والمشرف،... الخ، و

غير بشري : كالأجهزة، والأدوات، والبرمجيات التعليمية والكتب وغيرها.

الطرق والاستراتيجيات : نشاطات تعليمية، وتطبيقات وواجبات.

بيئة التعلم :هي البيئة المدرسية، والمدرسة : مؤسسة اجتماعية فيها طلبة ومعلمون

وإداريون ولكل منهم وظائف محددة ، وأبرز معالم البيئة المدرسية وجود الطلبة فيها، والبيئة

المدرسية ترتبط بالمجتمع الخارجي وتعكس قيم المجتمع ومعتقداته وتعكس الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وان التوافق بين ما يدور في المدرسة وقيم المجتمع يعزز عملية التعلم والتعليم.

طبيعة البيئة التعليمية

1-بيئة اجتماعية عاطفية خلقية ذات توجيه جماعي لأنها تعتمد على التفاعل بين الأشخاص لأن التعليم هو تعايش بين مجموعة يؤدي إلى نشوء علاقات تعاونية بين الأفراد.

2-البيئة التعليمية بيئة عاطفية خلقية يتم فيها النمو العاطفي للأطفال فالتربية مهنة ذات صبغة وجدانية إنسانية وهي الاهتمام بالآخرين ومساعدتهم. والدليل هو دعم النمو العاطفي السليم للأطفال ، عن طريق الاهتمام بالإرشاد النفسي في المدارس لتساعدهم على التكيف مع مجتمعهم ، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الذات.

طرق وأدوات التقييم: تخطيط، وتنفيذ، وتقويم تشخيصي وتكويني وختامي فاللتدريس هو كل ما يقوم به المعلم من إجراءات وعمليات مع طلابه ليحقق الأهداف المرجوة وهو عملية تفاعل حيوي بين الأفراد تتمثل في التفاعل بين المعلمين بعضهم البعض من ناحية والطلاب والمعلمين من ناحية ثانية والطلاب بعضهم البعض من ناحية ثالثة.

اتفقت الأدبيات التربوية بأن كل عملية تدريس يجب أن تتضمن ثلاث خطوات رئيسية وهي:

1 -عملية التخطيط:

عملية التخطيط بأنها "عملية تستهدف إعداد مخطط تفصيلي لأهداف وإجراءات وأساليب ووسائل وأنشطة التدريس التي ينبغي الالتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس وخلال هذه العملية يكون على المعلم تحديد الأهداف التي يرمي الى تحقيقها نهاية الموقفالتدريسي تحديداً إجرائياً دقيقاً.

2-عملية التنفيذ:

وهي: عملية يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة الدرس واقعياً في الصف الدراسي ، ومن خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ،ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة.

3-عملية التقويم:

أن الأصل اللغوي لمصطلح التقويم هو من الفعل قوم فيقال قوم الشيء تقويماً أي أعدل مساره للجهة المرغوب فيها وإصلاح نقاط الاعوجاج والقصور وبهذا المعنى فإن عملية التقويم تشمل شقين:

الأول : هو التشخيص الذي يتم من خلاله تحديد مواطن الضعف والقصور ومواطن القوة في الشيء موضع التقويم ، أما الثاني: هو العلاج الذي يتم من خلاله إصلاح نقاط الضعف والقصور الذي أثبتت عملية التشخيص وجودها.

وتعرف أيضاً بأنها عملية تنضوي على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوه من التدريس ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس إذا تطلب الأمر.

والتدريس هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ ويشمل أيضاً كافة الظروف المحيطة المؤثرة في هذا الجهد ، مثل نوع النشاطات والوسائل المتاحة ودرجة الإضاءة ودرجة الحرارة والكتاب المدرسي والسبورة والأجهزة وأساليب التقويم وما قد يوجد بين عوامل جذب الانتباه والتشتت.

فالتدريس لا يعتبر مجرد خطوات التنفيذ الإجرائية داخل غرفة الصف ، بل إن كافة المؤثرات الخارجية جزء من عملية التدريس التي تحتاج إلي ضابط كما هي الخطوات الإجرائية.

ويضع زيتون مفهوماً رباعياً للتدريس ، فحواه أن هناك أربعة منظورات لمعالجة مفهوم التدريس هي:

المنظور الأول : أن التدريس عملية منظومية Systematic process

المنظور الثاني : أن التدريس عملية اتصالية Communicative Process

المنظور الثالث : أن التدريس مهنة تعليمية Educatinal Profession

المنظور الرابع : أن التدريس مجال معرفي منظم (Discipline) .

والملاحظ علي المنظورات الأربعة أن الكاتب حاول أن يجمع ما بين الإجراءات التنفيذية والمهارة العملية من أجل الخروج بمفهوم شامل لعملية التدريس. والتدريس هو أيضاً " مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلي أهداف تربوية محددة.

وقد أضاف هذا التعريف قضية النشاطات ، ولذا فمن الطبيعي أن يتطلب مهارات أدائية ومعلومات معرفية واتجاهات سلوكية ، وهذا المطلب ضروري لكي يحقق المدرس أهدافه بنجاح إذا ما كانت أهدافاً واضحة محددة وإيجابية.

ويميل الكثيرين إلي التعامل مع التدريس علي أنه نظام system مرتبط بأن بأنظمة سابقة وأنظمة

لاحقة حيث يرون " إن التدريس نظام أو منظومة له مدخلات وعمليات ومخرجات وإذا كان التدريس منظومة فرعية من نظام أكبر هو التربية ، فلا بد أن يتكون أيضا من منظومات.

التدريس كنظام أكثر وضوحا وثباتاً ويسهل من عملية الأداء التدريسي وعملية الضبط والمتابعة ويظهر التدريس كنظام وفق الشكل التالي:

هذا الأسلوب يزيد من قوة التحكم والضبط لعملية التدريس حيث أنه منذ البداية تستطيع التحكم برتم الأداء التدريسي عن طريق التحكم بالمدخلات وتوجيهها وفق ما يحقق المخرجات المطلوبة.

مدخلات	عمليات	مخرجات	تغذية راجعة
بشرية	استراتيجية	معرفية	تقييم
إدارية	أساليب	مهارة	تقويم
مادية	طرق	وجدانية	معالجة

هذا الأسلوب يزيد من قوة التحكم والضبط لعملية التدريس حيث أنه منذ البداية تستطيع التحكم برتم الأداء التدريسي عن طريق التحكم بالمدخلات وتوجيهها وفق ما يحقق المخرجات المطلوبة.

معظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم التدريس.

والواقع أن هناك أسساً تركزت حولها تعريفات التدريس كما أوردها كمال زيتون وهي:

أولاً: التدريس باعتباره عملية اتصال:

وهو عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ - يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينه إلى المتعلم في أحسن صوره ممكنة.

ثانياً: التدريس باعتباره عملية تعاون:

فالتدريس سلوك اجتماعي فهو لا ينشأ من فراغ - فهو عمله تعاونيه - قد يجرى التفاعل فيها بين معلم وتلميذ أو بين بعض التلاميذ وبعض.

ثالثاً - التدريس باعتباره نظاماً

فهو نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

- المدخلات :المعلم ، التلميذ ، المناهج ، بيئة التعلم.

- العمليات :الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، التقويم.
- المخرجات :التغيرات المطلوب أحدثها في شخصيه التلاميذ

سبق وأوضحنا مفهوم التعلم كما تناولته البحوث النفسية في مجال علم النفس التربوي فيقصد به: تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي أو ظروف عارضة أو هو مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال نتائج عملية التعليم. ايضاً عرفه "ود ورت Wood" " Wort بأنه عبارة عن نشاط عقلي يقوم به الإنسان وهذا النشاط يؤثر في نشاطه العقلي.

العوامل التي تؤثر في عملية التعلم هي :

- البيئة المحيطة بالإنسان ومدى ما يتوفر بها من إمكانيات اقتصادية واجتماعية وتربوية فعند توافرها يكون التعلم أفضل والعكس.
- أما بالنسبة للفرد يجب أن تتوافر فيه مجموعة من السمات والخصائص مثل:
 - أ- سمات جسمية : ويقصد بها النمو الجسمي للإنسان وأعضاؤه واكتمال نموها أي النضج فالطفل لا يستطيع الوقوف قبل نمو أطرافه ونضجها ولا يستطيع المشي قبل نمو قدميه ونضجها الخ.
 - ب- استعداد فطري "موروث" :توجد علاقة طردية بين الذكاء والتعلم فكلما ارتفعت نسبة ذكاء الفرد كلما كان أكثر استعدادا للتعلم وكان تعليمه أفضل لأنه عن طريق الذكاء يمكن للطفل إدراك البيئة المحيطة به واكتشافها وإدراك العلاقات بينالأشياء ... الخ
 - ج- الخبرات السابقة : فمثلا الطفل يتعلم من خبراته السابقة فالطفل يخاف من الكلب لأنه قام بعضه وقد يرفض اللعب مع القطه لأنها قامت بجرحه بمخالبها ... الخ.
 - د- الميول : توجد فروق فردية بين الأفراد وبالتالي نجد أن الأفراد وميولهم تكون مختلفة وبالتالي يجد علي القائمين علي العملية التعليمية أن يراعوا ذلك ويوجهوا الأفراد إلي نوعية التعليم التي تتفق مع ميولهم وأهوائهم وكلما تحقق ذلك كلما كان التعلم أفضل.
 - هـ- الحالة المزاجية للشخص : الشخص الذي يعاني من إجهاد أو تعب أو إرهاق أو الذي يعاني من قلق وخوف تقل قدرته علي التعلم بعكس الشخص الذي يشعر بالراحة والهدوء.
 - و- تهيؤ استعداد الفرد لتعلم خبرة أو مهنة معينة : كلما كان التهيؤ مرتفع كلما كان التعلم أفضل أي أن هناك علاقة طردية بين التهيؤ والاستعداد والتعلم.
 - ز- التدعيم : وهو نوعان:

-إيجابي - سلبي

وكل من التدعيم الايجابي والسلبي يلعب دور في عملية التعلم فالتدعيم الايجابي يكون دافع وحافز للفرد للتعلم

- أما السلبي يجنب الشخص تكرار الوقوع في الخطأ مرة ثانية ولكن أثبتت البحوث والدراسات أن التدعيم الايجابي أفضل من السلبي في عملية التعلم.

نتائج التعلم:

-كلما تم الاطلاع علي النتائج باستمرار يكون ذلك مشجع ودافع للمتعلم علي التعلم.

شروط حدوث التعلم : لكي تحدث عملية التعلم أيا كان نوع التعلم "عقلي ، إجتماعي، حركي " .

لابد من توافر شروط وهي:

1- المتعلم لابد أن يكون أمامه مشكلة تحتاج إلي الحل أي عبارة أو موقف جديد غير متعودعليه أو غامض يمثل عقبة أمامه تعوق تحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته.

2- وجود دافع قوي لدي الشخص المتعلم يدفعه إلي التعلم حيث أثبتت البحوث والدراسات أن هناك علاقة طردية بين الدافع والتعلم فكلما كان الدافع قوي كلما كان التعلم أفضل.

3- المتعلم لابد أن يكون وصل إلي مستوي معين من النضج يمكنه بجانب الخبرة من تعلم المواقف الجديدة فالطفل لا يستطيع تعلم الوقوف قبل نضج عظامه ... إلخ.

وسنحاول هنا التعرف علي أنواع التعلم ومفهوم إستراتيجية التعلم وأهميتها والعوامل التي تؤثر في اختيارها والتصنيفات المختلفة لها.

أولا : أنواع التعلم:

توجد ثلاثة أنواع للتعلم :

-competitive learningالتعلم التنافسي.

-individualistic learningالتعلم الفردي.

-cooperative learningالتعلم التعاوني.

التعلم التنافسي Competitive Learning

التعلم التنافسي أحد أوجه التعلم المتمركز حول المادة الدراسية ويكون موقف التلميذ فيه سلبياً ويكون المعلم المصدر الرئيسي للتعلم ، حيث يقوم بإلقاء المعلومة علي أسماع التلاميذ ، ويكون

التقويم معياري المحك.

وقد وجت العديد من الانتقادات للتعلم التنافسي حيث انه:

-يعمل علي إضعاف الدافعية الجوهرية للفرد نحو التعاون.

-يرري التلاميذ داخل التعلم التنافسي الحياة عبارة عن نضال ، وصراع عنيف بلا طائل ولا يجني من هذا الصراع إلا ظهوراً ولمعانا أكثر من زملائه.

-يعرقل الطلاب تعلم زملائهم ،حتى ينجح واحد أو عدد قليل فيفوزون بالمكافأة.

-غالبا ما يكون التعلم التنافسي مدمر ، لأنه يقوم علي أساس انه كلما تكسب أنت أكثر ،كلما اخسر أنا وكلما اكسب أنا أكثر كلما تخسر أنت ،فمكسبي يعني خسارتك ، وان من يكسب دائما يكسب ومن يخسر دائما يخسر دائما.

-يشعر التلميذ بأنه مرفوض من قبل زملائه الذين يتصارعون معه.

-يشعر التلميذ داخل هذا التعلم بالغضب والعدوان تجاه زملائه المتصارعين معه ونحو معلميه ، ونحو مدرسته وحتى نحو نفسه.

-يتم تقويم الطلاب في التعلم التنافسي عن طريق التقويم مرجعي المعيار ، فنجاح الطالب يقارن بنجاح زملاؤه.

التعلم الفردي Individualistic Learning :

يعرفه جون سون وجونسون 1994 , Johnson & Johnson بأنه " استقلال التلاميذ في عملهم

عن بعضهم معتمدين علي أنفسهم في إنجاز المهمة الموكلة إليهم، ويجب أن تثار دافعية التلميذ لانجاز المهمة الموكلة إليه في ضوء قدرته الخاصة ، ودور المعلم هنا يتلخص في ترتيب الصف بشكل يجنب التلاميذ تشتت الانتباه ، كما يزود التلاميذ بأدواتهم ، كما يمكن مراجعة المعلم عند الضرورة.

ويقوم التعلم الفردي علي عدة مبادئ ومنها:

-يتعلم كل طالب مهام مختلفة عن التي يتعلمها زملاؤه.

-يسير كل طالب حسب معدل سرعته في التعلم.

-كل طالب يسعى لتحقيق أهداف فردية خاصة به لا تتعلق بالآخرين

-لا يهتم الطالب بنجاح زملائه في الفصل من عدمه لان ذلك لن يؤثر عليه

-يعتمد التقويم في التعلم الفردي عل التقويم مرجعي المحك ، حيث هناك معيار ينبغي أن يصل إليه

المتعلم كي ينجح في الموقف التعليمي.

التعلم التعاوني Cooperative Learning

يؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم علي الفاعلية العالية للتعلم التعاوني ، فالتعلم التعاوني يزيد من دافعية الطلاب وقدرتهم علي التفكير الناقد ، فمن خلال التأكيد علي عمل الفريق Teamwork يقدم خطوة أبعد من خلال أخذ العلاقات الاجتماعية بين الطلاب في الاعتبار وإستدامة هذه العلاقات في تحفيز التعلم.

ويبني التعلم التعاوني علي المبدأ التالي:

جهدك سينفعني ، وجهدي سينفعك ، فنحن إما أن نغرق سويا أو نسمح سويا ، معا نستطيع تحقيق أي شيء.

المحاضرة الثالثة

استراتيجيات (أساليب) التعلم: Les styles cognitifs

تعريف (اينشتاين وماير 1986) إستراتيجيات التعلم هي السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم في أثناء التعلم والتي تهدف تؤثر على عملية الترميز التي يقوم بها المتعلم.

وعرفها ماير (1988) (وبشكل أكثر تحديداً) بأنها: "سلوكيات المتعلم والتي تهدف إلى التأثير على الكيفية المتعلم عمليات معالجة المعلومات" هذه التعريفات في وقت مبكر من الكتابات التربوية تعكس جذور إستراتيجيات التعلم (في العلوم المعرفية، مع افتراضاتها الأساسية التي بني الإنسان بها معالجة المعلومات والتعلم الذي تنطوي عليه معالجة هذه المعلومات ، وهكذا تستخدم إستراتيجيات التعلم في تعلم وتعليم الرياضيات والعلوم والتاريخ واللغات وغيرها من المواضيع، سواء في الفصول المدرسية الرسمية وغير الرسمية .

كما أنها الأفكار و الإجراءات التي يستخدمها الطلاب لإكمال تعلم المهام ونحن نعلم جميعاً أن المعلمين الجيدين يستخدمون العديد من استراتيجيات التدريس لمساعدة الطلاب على التعلم، ويستخدمون الاستبصار لتقديم أفكار جديدة ، وجذب انتباه الطلاب المباشر إلى عناصر هامة، و تنشيط معارف الطلاب الأساسية قبل إدخال مفهوم جديد.

وقد أبرزت أعمال مجموعة من الباحثين المهتمين بعلم النفس المعرفي أمثال De La granderie 1980 أن المتعلمين يستخدمون ويميلون إلى أنماط أو أساليب مختلفة خلال عملية تعلمهم. ويمكن تعريف أسلوب التعلم كما عرفه w.Keefe بأنه: " خصائص عقلية وعاطفية و فيزيولوجية تشير وبشكل ثابت نسبياً إلى كيف يدرك التلاميذ ويجيبون ويتفاعلون مع فضاء التعلم". أي كل ما يتعلق بالمواد والبرامج وطرائق التدريس والوسائل الديدانكتيكية وغيرها. أما الأسلوب المعرفي فقد عرفه " monique lindrd1990" بأنه استعدادات ثابتة نسبياً ودائمة عند الفرد من أجل استقبال ومعالجة المعلومات حسب أنماط تفضيلية مختلفة". وهي مرتبطة بالإدراك والمعرفة والذاكرة . وأساليب التعلم أعم وأوسع من الأساليب المعرفية. وبالتالي فإن أساليب التعلم تستحضر الأبعاد المعرفية والتي يظهر فيها الفروقات بين المتعلمين وخاصة فيما يخص توظيف القنوات المفضلة من سمع أو بصر أو لمس أو في العلاقة مع المجال والتي لها تأثير في تكوين المفاهيم والاحتفاظ بها. كما تتضمن أساليب التعلم الأبعاد العاطفية من رغبة في الانتباه الدافعية والفضول والجد والمداومة في العمل والاستعداد للاختبارات، والمعنى الذي يعطيه كل

تلميذ للعمل المدرسي وكيف يتمثل المنتج المدرسي ولماذا يتعلم؟ ومدى الانسجام الحاصل بينه كذات لها خصوصياتها ورغباتها وطموحاتها وبين المدرسة وما تحققه لها على شكل برامج ومناهج. ونوع الصورة التي يكونها المتعلم حول ذاته هل هي إيجابية أم سلبية... أما الأبعاد الفيزيولوجية فتتمثل في الفروقات بين الجنسين والطاقة التي يملكها لمواصلة التعلم، والعوامل المرتبطة بالصحة والتغذية والفروقات الحركية والفروقات المرتبطة بمثيرات المحيط من ضوء وضوضاء وهدوء وحر وبرد.

تصنيف استراتيجيات التعلم:

(O'malley & Chamot , 1990) أولاً : تصنيف

1- Cognitive Strategies - الاستراتيجيات المعرفية:

وتهتم بتحليل النص أو الموضوع المراد دراسته ، ومن أمثلتها : التسميع التوضيح أو التفصيل Rehearin.

2- الاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta Cognitive Strategies):

وتهتم بإدارة عملية التعلم مثل الانتباه الانتقائي علي جزء معين من النص ، ومراقبة الفهم أو ضبط تقويم ما تم تعلمه أو التقويم الذاتي.

3- الاستراتيجيات الاجتماعية أو الوجدانية (Social – Affective Strategies) :

وتهتم بالتفاعل ما بين المتعلم والآخرين مثل : التعاون مع الآخرين لحل مشكلة ما ، المناقشة والحوار مع الذات.

ثانيا : تصنيف ماير: Mayer , 1988

يري ماير أن إستراتيجيات التعلم تنقسم إلي ثلاث أنماط رئيسية وهي

1- إستراتيجيات اختيار المعلومات وإبرازها: وتستخدم عندما يكون الهدف تعلم أجزاء محددة من المادة ومنها : وضع الخطوط تحت المعلومات المهمة، تحديد المفاهيم والمصطلحات الرئيسية، وتجزئة المادة وتحديد عناصرها المهمة.

2- إستراتيجيات تكوين روابط داخلية بين أجزاء المادة: وتستخدم في تعزيز عملية الاحتفاظ الذهني لما يعرض من الخبرات، وتحسين القدرة علي الاستدلال الذهني لدي الفرد ومنها : وضع مخططات تنظيمية للمادة ، تصنيف وتبويب المعلومات والبيانات.

3- إستراتيجيات خارجية للمادة: وقد لا تعزز عملية الاحتفاظ بالمعلومات، ولكنها تعزز دمج ما يمتلكه الفرد من بناء معرفي للخبرات مع الأبنية الجديدة بشكليربط المادة بموضوعات أخرى مشابهة لها تم تعلمها سابقا أو ربط المادة بواقع الحياة مع إعطاء أمثلة عليه.

تقسم إستراتيجيات التعلم وفقا لنموذج وينشتين إلى أربعة أنماط وهي:

أ- إستراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية البسيطة وتتضمن استخدام الصور وإضافة (Elaboration Strategies for Basic Learning Tasks) رموز أو إشارات أو كلمات للخبرة.

وتتضمن استخدام التصور ، وإضافة رموز أو إشارات أو كلمات للخبرة المعروضة أو النص المراد تعلمه.

ب- إستراتيجيات التوضيح والتفصيل لأداء المهام التعليمية المركبة أو المعقدة:

وتتضمن استخدام المعلومات والمعتقدات والاتجاهات لجعل المعلومات الجديدة أكثر وضوحا.

إستراتيجيات التنظيم

ج- إستراتيجيات التنظيم لأداء المهام التعليمية البسيطة والأساسية

ويقصد بها القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر لجعل الخبرة أكثر فهما مثل عمل قوائم.

د- إستراتيجيات التحكم في الاستيعاب:

ويقصد بها قدرة المتعلم على الاستيعاب والفهم وإدراكه للمهام التي تتطاب مقارنة مستواه بمستوى الأداء المطلوب.

الاستراتيجيات فوق المعرفية (Meta Cognitive Strategies)

إستراتيجيات ما وراء المعرفة: (الاستراتيجيات الميتامعرفية)

يقصد بالميتامعرفية تفكير المتعلمين عن تفكيرهم وقدراتهم علي استخدام إستراتيجيات تعلم معينة علي نحو مناسب.

ما بعد المعرفة أو ما ورائها أي الميتامعرفية يعرفها فلافل John Flavel 1985

بأنها: هي معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شئ يتصل بها ، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه وتشير ما بعد المعرفة ، ومن بين أشياء أخرى ، إلي المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به ، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني.

مكونات ما وراء المعرفة:

1- معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية Knowledge Cognition

وتتألف من المعلومات والفهم الذي لدي المتعلم عن عمليات تفكيره وكذلك معرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة مثل الضبط المعرفي. وهي قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمه والمواقف الراهن.

أسئلة أساسية ترتبط بتدريس ما بعد المعرفة

1- ما هي جوانب ما بعد المعرفة (الميتا معرفية) التي ينبغي أن تدرس؟-

إن اختيار المحتوى الذي يدرس ليس عملية سهلة ، ويمكن اختيار المحتوى المناسب بفحص الفروق في الميتا معرفة بين مجموعتين من التلاميذ:

ذوي الأداء المنخفض وتشخيص أنواع العمليات الميتا معرفية التي لا يستخدمها ذوو ذوي الأداء العالي الأداء المنخفض يمكن أن يكمل الشواهد التي تم الحصول عليها من المقارنة بين المجموعتين. مصادر أخرى للمحتوى: وهو المعلومات التي نجدها في الأدبيات التربوية والنفسية والنظرية والإمبريقية، وهذه الأدبيات تبرز ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات والمهارات، وهي الوعي بالعمليات المنظمة المناسبة، وامتلاك المهارات المنظمة واستخدامها وتوافر المهارات العملية. وهذه الاستراتيجيات والمهارات يمكن أن تكون أساسا لبرامج تعلم الميتا معرفية.

2- من الذي يحتمل أن يستفيد من تعليم ما بعد المعرفة ؟

إن قدرا من التشخيص للأساس المعرفي والوجداني يبدو ضروريا لنجاح التعلم ما بعد المعرفي، حيث أن تدريس التلاميذ مهارات واستراتيجيات يمتلكونها لن تكون فعالة، غير أ، التلاميذ إذا كان ينقصهم مهارات معرفية وميول وجدانية فإن التعلم الميتا معرفي قد لا يكون مفيدا، فالتلاميذ الذين ينقصهم مهارات أساسية في القراءة من الصعب أن نتوقع إفادتهم من تعليم يستهدف تحسين مهاراتهم في المذاكرة والمهارات القرائية المنظمة للذات، وبالمثل التلاميذ الذين لا يؤمنون بأن بالإمكان تنظيم تعلمهم، أو الذين لا يحبون الاستراتيجيات التي تدرس لا يحتمل أن يستفيدوا من التعليم الميتا معرفي.

إن التلاميذ المثاليون هم أولئك الذين تنقصهم المهارات والاستراتيجيات الميتا معرفية وهم التلاميذ غير المعوقين في جوانب أخرى.

3- ما مبادئ تعليم ما بعد المعرفة الأساسية ؟

أ- ينبغي التأكيد علي أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد علي نواتجه (مبدأ العملية).

ب- أن يكون للتعلم قيمة ، وأن يساعد التلاميذ علي الوعي باستراتيجيات تعلمهم ومهارات تنظيم ذاتهم،

والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم (مبدأ التأملية).

ج- إن التفاعل بين المكونات المعرفية وما بعد المعرفية والوجدانية للتعلم هام ومركزي (مبدأ الوجدانية)

د- ينبغي أن يكون التلاميذ علي وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها مبدأ الوظيفية.

هـ- ينبغي أن يكافح ويجاهد المدرسون والتلاميذ لتحقيق انتقال أثر التعلم والتعميم وألا يتوقعوا أن يتحققا دون ممارسة في سياق. (مبدأ انتقال أثر التعلم).

و- تحتاج إستراتيجيات التعلم ومهارات تنظيم الذات وتتطلب أن تمارس بانتظام مع توافر وقت كاف وممارسة في سياقات مناسبة (مبدأ السياق).

ز- ينبغي أن يدرس التلاميذ كيفية التنظيم والتشخيص والمراجعة أو التنقيح لتعلمهم (مبدأ التشخيص الذاتي).

ح- ينبغي أن يصمم التعليم بطريقة بحيث يتحقق التوازن الأمثل بين كم النشاط التعليمي وكيفيته. (مبدأ النشاط).

ط- ينبغي أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجياً إلي التلاميذ (مبدأ المساندة).

ي- ينبغي التأكيد علي العلاقات مع الآباء والراشدين والآخرين بحيث يتحقق الإشراف على المحاولات الأولى في التعلم الذي تنظمه الذات وخاصة مع التلاميذ الأصغر سنا (مبدأ الإشراف).

ك- التعاون والنقاش بين التلاميذ ضروريان (مبدأ التعاون).

ل- ينبغي الاهتمام والتأكيد علي مرامي التعلم المعرفي العليا، والتي تتطلب تعميقا معرفيا (مبدأ المرمى أو الهدف).

م- يتم تعلم المادة الدراسية الجديدة حين يتم إرساؤها علي المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه القبلية (مبدأ المفهوم أو التصور القبلي).

ن- ينبغي أن يكيف التعليم ليلائم تصورات ومفاهيم التلاميذ الحالية (مبدأ تصور التعلم).

4- ما المدة الزمنية المناسبة لتعليم الميتمعرفة (ما بعد المعرفة) ؟

إن الزمن المخصص للتعليم الميتمعرفي في معظم البرامج قليل ، والاهتمام بزمن التعلم الميتمعرفي لا يعني أن برامج التدريب القصيرة لا تحقق نتائج ، غير أن البرامج القصيرة بصفة عامة لا تكون فعالة مع الأطفال الأصغر سناً ، والتلاميذ الأقل قدرة والتلاميذ الذين لديهم إعاقات تعلم، وأن البرامج الأطول يزداد احتمال فاعليتها هذا على الرغم من حاجتنا إلى بحوث تحدد الطول الأمثل لهذه البرامج.

5- ما المهام التي ينبغي استخدامها لتدريس ما بعد المعرفة ؟-

ينبغي أن تكون المهام التي تدرس سليمة اقتصاديا أي أن تشبه تلك المهام التي كثيرا ما يواجهها التلاميذ خارج المدرسة ، وينبغي أن تكون المهام هي التي يتوقع من من التلاميذ إتقانها قدر الإمكان والتي يمكن مراقبة أدائهم فيها على نحو منظم وتقويمها.

والمهام التي لا تستوفي هذه المحكات كثيرا ما ينظر إليها علي أنها لا تلائم التلاميذ بالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون المهام التي تكلف بها التلاميذ مناسبة من حيث الصعوبة، لأن المهام إذا كانت سهلة فإن التلاميذ سوف يعتمدون على العمليات الآلية والروتينية، ولا حاجة لعملية التنظيم، والمهام الصعبة تثير مشكلات أيضا وأخيرا فإن المهام التي يكلف بها التلاميذ ينبغي أن تكون مشابهة لتلك التي لم يكلفوا بها في العالم الواقعي.

6- أين يتم تدريس الميتمعرفة ؟

بما أن المهام التي تستخدم في تدريس الميتمعرفة ينبغي أن تكون صادقة بقدر الإمكان، فإن أفضل وضع وأنسبه لهذه المهام هو المنهج المدرسي. وتضمن هذا التعليم الميتمعرفي في العمل بالمدارس له مشكلاته، وذلك أنه يقتضي أن يذاكر التلاميذ ويدرسوا أو يحلوا مشكلات أو مسائل العمل المدرسي ليس فحسب، وإنما عليهم أن ينظموا العمليات المتضمنة في دراسة المشكلات وحلها.

المحاضرة الرابعة

الفروقات الفردية بين المتعلمين وسلوك المدرسين

الاختلاف على مستوى المكتسبات القبلية:

يتم تشخيص هذا الاختلاف بواسطة تقييم تشخيصي لأن التلاميذ يستوعبون المقرر الدراسي بطريقة متفاوتة. كذلك تتدخل الاختلافات الذاكرية ما بين توظيف الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى أثناء عملية التعلم. فالذاكرة قصيرة المدى تقوم خلال بضع ثوان بتلقف المعلومات ومقارنتها مع القدرة على التمكن من تجنيد المعارف.

أما الذاكرة طويلة المدى فهي تقوم بإعادة بنية المعطيات السابقة من خلال تحليلها بهدف إدراج داخلها معطيات جديدة. فهي مهمة جدا في التعلم لأن التلاميذ سيستخدمونها في تخزين المعلومات.

التطبيق العملي لاستراتيجية التدريس:

تتطلب استراتيجية التدريس الناجحة من التلميذ كمنطلق وذلك بإشراكه في بناء تعلمه من خلال منحه حرية التنظيم الذاتي لتعلمه والتكفل به ومتابعته بطريقة مرنة تتيح له النمو المعرفي بطريقة سلسلة ومستقلة. وذلك بدفعه إلى التساؤل بخصوص عمله والسعي إلى إيجاد استراتيجيات تصحيحية خاصة به من أجل تحقيق تقدمه.

يتحقق التفريق البيداغوجي داخل فصل دراسي لا متجانس عندما يكون المدرس قادرا على:

- _ الأخذ بعين الاعتبار كل ما يعرفه التلميذ مسبقا حول موضوع المقطع البيداغوجي في المرحلة الأولى.
- _ إغناء هذه المعلومات عبر التفاعل في ظل مجموعات مصغرة في المرحلة الثانية.
- _ إعادة تنظيم في ظل المجموعة الكبرى لمختلف النتائج على شكل محتوى واحد مشترك بين الجميع في المرحلة الثالثة.

والمدرس هنا عليه أن يختار ضمن الإمكانيات المتاحة الطريقة والتقنية والدعامات أو الوسائل التي تحقق له بشكل أفضل ما يريد تحقيقه من أهداف.

طابع الاختلاف على مستوى سيرورات التعلم لدى التلاميذ:

يقصد بهذا الطابع فهم ما يجري أثناء بناء التعلم لأن هناك جملة من سيرورات التعلم يختلف فيها التلاميذ فيما بينهم. ومن بين الجوانب التي يختلف فيها التلاميذ:

_ طابع التنوع على مستوى تحفيز التلاميذ على التعلم:

بالرغم من أن تنظيم الوضعيات التعليمية تتسم بغناها وبتنوعها إلا أنه لا يمكن للتلميذ التعلم ما لم تكن لديه الرغبة في التعلم. وفي السياق المدرسي يمكن للتحفيز أن يكون متولدا عن الفعل أو متولدا عن مكافأة خارجية. ويختلف التحفيز من تلميذ لآخر نتيجة للعوامل التالية:

_ المعنى الذي يعطيه التلميذ للتعلم.

_ توجه اهتماماته.

_ الحاجة التي يستشعرها للقيام بالتعلم.

_ المتعة التي يشعر بها أثناء التعلم.

_ درجة الحيوية التي يتوفر عليها لمباشرة التعلم.

_ الصورة الذاتية وصورة الآخرين التي استدخلها.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك دوافع أخرى للتحفيز لها علاقة بكل شخصية من شخصيات التلاميذ.

وفيما يلي شرح لهذه العوامل التي تختلف من تلميذ لآخر.

معنى التعلم: حينما لا يجد التلميذ معنى للتعلم المقترح، فإنه يباشر هذا الأخير بنوع من التأفف أو لا يباشره أصلا ويتخذ هذا المعنى مظهرين:

_ المعنى العام: أي المعنى على المدى الطويل ويتعلق الأمر بمكانته وأهميته داخل العمل المدرسي بالنسبة لمستقبل التلميذ. وترتبط قيمة التعلم بشكل وثيق بالوضعية السوسيو إقتصادية للأسر والنماذج التي تهم المهن التي يمكن للتلميذ ممارستها، فبعض التلاميذ يصرحون فيما يفيدنا هذا التعلم ما دام مصيري هو البطالة؟

_ المعنى الخاص: أي المعنى على المدى المتوسط والقصير وهو متضمن في المرامي والأهداف وشروط العمل المراد إنجازه وأهمية إنجازه بالنسبة للتلميذ في الحاضر من أجل قدرته على مباشرة مهمة ما والنجاح فيها.

توجيه مراكز الاهتمام: من خلال المراحل التي يمر بها التلاميذ بيولوجيا وسلوكيا وخاصة خلال مرحلتي البلوغ وأزمة المراهقة يوجه التلاميذ العديد من الإهتمامات إلى خارج المدرسة وهو الأمر الذي لا يولد لديهم الرغبة في التعلم.

_ **حاجة التلميذ إلى مباشرة التعلم:** ذلك أن بإمكان هذه الحاجة أن تولد الرغبة التي تبقى قابلة للتغيير تبعا للسياق الأسري وعلاقات التلاميذ بمدرستهم كما أن هذه الحاجة قد تغطي:

_ الحاجة إلى إرضاء شخص يتخذه التلميذ كنموذج أو يخشاه الآباء والمدرسون والزملاء والمنشطون...

_ الحاجة إلى الحصول على مكافأة (هدية، سلوك ودي، اعتراف، نقطة، جيدة، علاقة متميزة..).

_ الحاجة للحمية لتحقيق نشاط في أفق مشروع أكثر اتساعا اكتسبه التلميذ.

_ **المتعة في التعلم:** يعد هذا الإحساس غاية في الأهمية إن لم يكن أساسيا ما دامت المتعة تولد الرغبة. وهي تتخذ مظاهر عدة في إطار المدرسة:

_ المتعة في الفعل على مستوى التعلم وعدم التزام السلبية في وضعية جمود. المتعة في الاستكشاف، والاكتشاف الذاتي لعناصر العمل المطلوب.

_ المتعة في إرضاء ذوق معين أو مركز اهتمام أو حتى شغف ما. وذلك بفضل اعتراف التلميذ بمعيشته وحاجاته الشخصية كما هو الحال في بيداغوجيتي العقد والمشروع.

_ المتعة في فهم ما يقال وما يوضح داخل الفصل، وهو الأمر الذي يحيل على الطريقة المستعملة من قبل المدرس وأخذه بعين الاعتبار لتمثلات تلاميذه.

_ المتعة في استكمال مشروع معين على شكل إنجاز قابل للمعينة من قبل الآخرين.

_ المتعة في حيازة الاعتراف الإيجابي بالعمل المنجز.

حيوية التلميذ في مباشرة التعلم: لا يمكن للتلميذ المتعب أن يواصل مهمة معينة حتى وإن رغب في ذلك، ويرجع هذا النقص في الحيوية بطبيعة الحال من حالته الصحية ومراحل نموه البيولوجي ، بالإضافة إلى كون استعمالات الزمن المكثفة والثقيلة مع حمولة معينة من العمل لا تحترم إيقاعات التيقظ والنشاط لدى التلميذ.

الصورة الذاتية وصورة الآخرين: تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن العديد من الدراسات تتفق على أهمية الصورة الذاتية في بروز الرغبة وتأثيرها في النجاح. فرغم أن التلميذ يبني لنفسه صورة ذاتية معينة، وإذا ما بخس ذاته باعتقاده أنه غبي وأنه لا يفهم أو أنه لم يفهم أبداً، تنعدم لديه كل رغبة في العمل. كما تعد صورة الآخرين مهمة بدورها في سيرورة التحفيز. ذلك أن التلميذ في حال تغذيته للثقة أو الوجدانية إزاء الكبار، يمكن أن تولد رغبته أو تتولد من جديد. ومن ثم يحظى بالدعم أو تكبح مبادراته تبعاً لموقف هؤلاء الأشخاص.

الاختلاف على مستوى إقاعات التعلم والاكتساب:

يؤدي سوء فهم تنوع إقاعات التيقظ والمجهود والتبادلات الاجتماعية والتخزين لدى التلاميذ إلى ارتكاب أخطاء والتي تؤثر سلباً بفعل امتدادها إلى تخطيط استعمال الزمن والدروس على صحتهم الجسمية والعصبية.

إن هذه الإقاعات بيولوجية، ويولد تضاربها مع الإيقاعات المدرسية قلقاً يدفع بالتلاميذ إلى مزيد من الاغتراف من احتياطي الطاقة لديهم. ومن ثم ينسحب بعض هؤلاء من منطلق غريزة البقاء. فيتم وسمهم بصفات من قبيل (انعدام التحفيز أو الكسل)، أما الآخرون فإنهم يتجاوزون إمكاناتهم بفعل ضغوط شديدة مستدخلة يمثلها الآباء والمدرس والزملاء والنقطة والنظام ... وهو الأمر الذي يترجم بالمغالاة في الحركية أو باللامبالاة ونزعة التغيب وأعراض مرضية أخرى.

التيقظ: تزداد درجة التيقظ ما بين الثامنة والنصف والتاسعة صباحاً ، وتصل ذروتها ما بين الساعة العاشرة والعاشرة والنصف ثم تتناقص بعد ذلك. وما بين الساعة الحادية عشر والنصف والثالثة بعد الزوال. ثم يحدث فراغ مطبوع بالغفوة أو الجوع أو العياء، وتبقى أسوأ لحظة هي الساعة الثانية بعد الزوال . حيث يتزايد عدد حوادث السير بالنسبة للكبار وفي حوالي الساعة الثانية والنصف والثالثة والنصف بعد الزوال تتزايد درجة التيقظ وتصل ذروتها من جديد حوالي الساعة الثامنة كي تتناقص خلال الليل، إلى أن يحدث فراغ ثان حوالي الساعة الثالثة صباحاً.

كما تتغير هذه الإقاعات كذلك تبعاً لتوزيع أيام العمل على مدى الأسبوع وتبعاً لاستعمال الزمن.

المجهود:

تكون درجة الإصغاء لدى التلاميذ الذين يحدث عندهم فراغ أقل، إذ يتثابرون أو يتحركون أكثر أو يركنون إلى الراحة أو يغفون. وعندئذ يعجزون عن المبادرة لدرجة أن أضعف الإنجازات تكون حوالي الساعة الثامنة صباحا وفي الفراغ الذي يكون بين الساعة الثانية عشر والثانية بعد الزوال.

التبادلات اللفظية: يحدث إشباع للتبادلات اللفظية داخل الصف تظهر في صورة انعزال أو رفض أو حتى بكاء في الفترة ما بين الساعة العاشرة والنصف والحادية عشرة والنصف صباحا وفي بداية فترة الزوال. وفي حالة تخصيص فترة عشرين دقيقة للارتخاء فإن ذلك يؤدي إلى إثارة التيقظ والتعلمات المعرفية من خلال المبادرة والتبادلات.

التخزين:

تتزايد درجات نشاط الذاكرة قصيرة المدى ما بين الساعة الثامنة والعاشرة صباحا. أما فترة الزوال فيتزايد فيها نشاط الذاكرة الطويلة المدى وهي ضرورية للدعم والنقل من أجل الاسترجاع. والبيداغوجيا الفارقية تتصح بالمناوبة بين التفكير والعمل الفردي والذي يكون في حالة التيقظ وما بين العمل في مجموعات صغيرة من أجل البقاء على الانتباه للنشاط للعمل خلال حيز زمني يتراوح ما بين 20 و25 دقيقة. وبالتالي فهي تقترح إعادة النظر في استعمال الزمن وفق المعطيات الكرونولوجية لحالة التيقظ والغفوة. وإعادة تنظيم الدروس وفقها، مثلا ترك الشروحات المركبة أو المعقدة أو المجردة لأوقات الذروة بالنسبة للتيقظ وتقديم أنشطة مختصرة أو مختزلة تتغير وفق أوقات منظمة من خلال تقنيات العمل بالمجموعة لأنها مفعمة بالحركة والكلام والارتخاء والمرح والنشاط إلى ما بين الحادية عشرة والثانية بعد الزوال.

الاختلاف على مستوى مراحل النمو العمليتي:

تبعاً للنظرية البنائية لدى بياجى توجد ثلاث مراحل تهم النمو العمليتي للبنيات المعرفية، وهي:

- _ المرحلة الملموسة (الحسية) التي تمكن من الفهم عبر الفعل في الواقع (الوسائل الحسية).
- _ المرحلة الوسطية (شبه الحسية) وهي التي يكون فيها النشاط موزع ما بين الملموس والمجرد.
- _ المرحلة الصورية (المجردة) والتي يستخدم فيها التفكير الافتراضي الاستنتاجي والتي تمكن من الاستدلال بواسطة التجريد .

كما تبين الأبحاث التي أجريت أن التلاميذ عند ولوجهم السنة الأولى من التعليم المتوسط يتوزعون

النسب التالية:

_ يوجد 44 بالمئة في المرحلة الملموسة.

_ يوجد 50 بالمئة في المرحلة الوسطية.

_ يوجد 6 بالمئة في المرحلة الصورية.

والمفروض أن هذه المعلومات لا ينبغي استعمالها من أجل فرز وتصنيف التلاميذ وتكون بمثابة معايير للحكم على قيمة التلاميذ، وإنما توضح لنا كيفية تعليمهم والتعامل معهم من أجل توجيه اختيار الأنشطة التي تهمهم في فضاء تواجدهم حتى يتسنى الدفع بهم باتجاه ما هو صوري عبر سلسلة من العمليات المتدرجة والمخططة.

ولا تمثل الفروقات معايير للحكم على قيمة التلاميذ. وإنما تمثل استيضاحا وتبيان لكيفية تعلمهم من أجل تقديم الأنشطة التي تناسبهم في فضاء تواجدهم حتى يتسنى لهم التقدم بهم نحو التجريد عبر سلسلة من العمليات المتدرجة والمتسلسلة.

الاختلاف على مستوى التمثلات الذهنية:

الانتباه والتخيل والتخزين والفهم والاسترجاع هي سيرورات ذهنية لتحقيق التعلم وهي حركات ذهنية تتم على شكل تمثلات ذهنية للمعلومات التي ينبغي إدماجها. وهي تتولد من خلال إدراكات سمعية وبصرية وشمية وذوقية وحركية. حيث يقتضي استعمال تمثّل ذهني بصري من أجل التخزين، إعادة النظر ذهنيًا في المعطى المراد تعلمه، بينما يقتضي التماس تمثّل سمعي إعادة التلفظ بهذا المعطى.

ومن ثم فإنه بالنسبة للمدرسين عليهم أن يكونوا على وعي بذلك، لأن هناك بعض المدرسين لهم تمثلات ذهنية بصرية فإنه أثناء التدريس يستخدم عبارات من قبيل (هل ترون، نلاحظ أن...) إن هذه العبارات تبدو للتلميذ الذي لديه تمثّل ذهني بصري أمر بديهي في استعمالها من قبل المدرس، لكن التلميذ الذي ليس لديه هذا التمثّل يتيه لأن الأشكال والأرقام التي تظهر أمام أعينهم لا تعني بالنسبة إليهم أي شيء، إنهم يعاينونها لكن لا يخزنونها .

وبالنسبة للتلاميذ يواجه العديد من التلاميذ صعوبات منها:

_ مشكلة على مستوى تمثلات ذهنية مبهمة وغير دقيقة ذلك أن المعاني التي ولدتها هذه التمثلات تتسم بالتدني من حيث وضوحها، فعلى سبيل المثال قد يقوم تلميذ يعاني من قلة البصر أو قلة السمع باسترجاع ناقص للمعلومات المسجلة في ذهنه.

_ مشكلة مردها للتحويل الداخلي من معلومة ذهنية بصرية إلى معلومة ذهنية لفظية والعكس صحيح، فقد ينقل التلميذ ما هو مدون على السبورة بطريقة خاطئة ثم يحولها إلى معلومة لفظية خاطئة.

وبالتالي فإن البيداغوجيا الفارقية تؤكد على الأخذ بعين الاعتبار هذا التنوع في أشكال التمثلات الذهنية للتلميذ منذ المراحل الأولى للتعليم، من خلال تخطيط للتعليم والتعليم قائم على الموازنة بين الصور الذهنية المتنوعة للتلاميذ.

الاختلاف على مستوى أنماط التفكير واستراتيجيات اكتساب المحتوى:

تختلف الأساليب المعرفية أو أساليب الاكتساب التي يتم استعمالها في كل نشاط تعليمي من تلميذ لآخر وهذه الأساليب هي:

الفكر الاستقرائي: pensée inductive ينطلق هذا النمط الفكري من عدة وقائع بهدف الاستدلال على قانون يمكن لاحقا من ترتيب وفهم هذه الوقائع. كما يستعمل الفكر الاستقرائي في مجال التعليم عندما يكون هناك تجميع وتصنيف لعناصر من أجل الوصول إلى مفهوم عام مثلا أو فكرة عامة. وكذلك بالنسبة للتلاميذ حينما ينطلقون في تعلمهم عبر سلسلة من الوضعيات التعليمية للوصول إلى فكرة معينة من خلال وضعيات الإدماج في مختلف المواد. أي الانطلاق من الجزء إلى الكل.

الفكر الاستنباطي: pensée déductive: ينطلق هذا النمط الفكري من قانون عام أ حكم عام بهدف الاستدلال على النتائج التي يمكن التوصل إليها في ضوء هذا القانون. ويستعمل هذا النمط الفكري داخل الفصل لتفسير النصوص أو البرهنة على قاعدة رياضية مثلا.

الفكر الخلاق: pensée créatrice: يتميز هذا النمط الفكري بالقيام بأنشطة غير متوقعة ومألوفة وهو الإتيان بعنصر جديد من خلال الربط ما بين عناصر تنتمي لمجالات مختلفة

الفكر الديالكتيكي: يتصور هذا النمط الفكري العلاقات ما بين حقائق مجردة مختلفة من خلال المقارنة. ومن هذا المنطلق يقوم ببناء الأنساق.

الفكر المتقارب: pensée Covergente يعمل هذا النمط الفكري بالتفكير بطريقة واحدة والقدرة على اكتشاف إجابة واحدة صحيحة.

الفكر المتباعد: pensée divergente ينتج هذا النمط الفكري عدة طرائق لحل مسألة، وكذا عدة إجابات ، ويرتبط هذا النمط بشكل وثيق بالفكر الخلاق.

الفكر المتشابه: يطلع هذا النمط بطرح علاقات تشابه ما بين أشياء مختلفة.

الاختلاف على مستوى تعدد الذكاءات: (نظرية الذكاءات المتعددة):

صاحب هذه النظرية هو (هوارد جاردنر Haward Gardner) والذي يرى أن هناك فروق فردية في توزيع الذكاء ما بين الأفراد ومن ثم ينبغي مراعاتها في الجانب البيداغوجي. وتعرف هذه النظرية الذكاء

بأنه: إمكانية بيولوجية نفسية تشمل ثلاث عناصر هي : مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة اليومية، والقدرة على ابتكار نتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة، ثم القدرة على اكتشاف مشكلات ومساائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. وهذا التعريف الذي قدمه جاردنر يبعد الذكاء عن المجال التجريدي المفاهيمي ليجعله طريقة إجرائية عملية يظهر في العمل السلوكي اليومي يجعل المربين أكثر تبصرا بأهدافهم وعملهم.

ومن بين هذه الذكاءات:

_ الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على التعرف على النغمات والألحان، ويتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات والإحساس بطبقة الصوت ونغمته، ويتمتع صاحب هذا النوع من الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة والتمكن من إنتاج النغمات والتميز فيما بينها، ويظهر هذا الذكاء في فترة مبكرة لدى الأطفال من خلال القدرة على العزف بشكل جيد على آلة موسيقية، فضلا عن ذلك توجد مناطق في الدماغ بالجهة اليمنى تقوم بدور مهم في الميل إلى الموسيقى والإحساس بها وإدراكها. ويظهر هذا الذكاء بشكل واضح لدى مؤلفي الألحان، ومهندسي الصوت، والمغنين، والموسيقيين، وقائد الأوركسترا.

_ الحركي الذكاء الحس (الجسمي): وهو القدرة على التأزر بين العقل والجسد وتأزر أعضاء الجسم عموما فيما بينها ، حيث يستخدم الفرد جسمه كله أو جزء منه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وهذا النوع من الذكاء يفند الاعتقاد الشائع بأن النشاط الجسمي يعمل بمعزل عن النشاط العقلي، ويتطلب هذا الذكاء المعرفة بالجسم والقيام بمهارات فيزيقية محددة ، كالتأزر والتوازن، والقوة، والسرعة، والمرونة، ويمتاز صاحب هذا الذكاء بالقدرة على اكتساب المعرفة من خلال الإحساس الجسمي، ويؤدي الحركات بشكل جيد وحسن، ولديه القدرة على الإحساس بالأشياء، ويتمكن من التقليد والمحاكاة لأي سلوك ويسمح هذا الذكاء للأطفال المتعلمين بالاستخدام الدقيق للجسم من أجل القيام بأية حركة منسقة ودقيقة، ونجد هذا الذكاء لدى الرياضيين، والجراحين، والميكانيكيين ، والنجارين، والحدادين، والفنانين، والراقصين.

_ الذكاء المنطقي الرياضي: يوصف بأنه ذكاء الأرقام والتعامل معها بفاعلية وكفاية، ويشير إلى التفكير العلمي، والقدرة والاستدلال الاستقرائي والاستنباطي وصاحب هذا الذكاء لديه القدرة على التفكير بشكل مجرد ومنطقي ولديه مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، واكتشاف الأشكال والتصنيفات والعلاقات بين

مختلف الأشياء غير المفهومة، كما يمتلك القدرة على التخمين والاستنتاج وتنظيم الأفكار والتتابع. وتقديم البراهين لعمل الأشياء. ويظهر بشكل واضح لدى علماء الرياضيات والإحصاء والمهندسين ومبرمجي الكمبيوتر والمخترعين والمحاسبين.

_ الذكاء اللغوي: وهو موجود عادة في منطقة خاصة في الدماغ وهي منطقة بروكا التي تعتبر بمثابة مكان لإنتاج البناءات اللغوية وهو ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة والكتابة والتحدث ورواية القصص، وصاحب الذكاء اللغوي يبدي قدرة عالية على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء ويظهر بشكل واضح لدى النقاد والكتاب والشعراء والخطباء..

_ الذكاء المكاني: يوجد هذا الذكاء في الجهة اليسرى من الدماغ لأنها هي المتحكمة في السيرورات المكانية. ويوصف هذا الذكاء بأنه ذكاء الصورة، والقدرة على إدراك العالم البصري بدقة، وتصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، وتكوين صور وتخيلات عقلية لاستعمالها في حل المشكلات، ويتطلب هذا النوع من الذكاء الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة، والمجال والمساحة، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر. وهذا الذكاء يتطلب الإحساس البصري ويتطلب القدرة على التفكير بالصور والوعي بالأشكال والألوان والتركيبات والنماذج التي تحيط بالفرد. وصاحب هذا الذكاء لديه القدرة على التفكير التخيلي العقلي بواسطة الصور والمجسمات، ووضع تصورات بصرية واضحة، والعمل بالألغاز، ورسم وقراءة الخرائط قراءة دقيقة، وتنسيق الألوان وفن الديكور، والنحت، والرسم، والتلوين، يوجد هذا النوع من الذكاء لدى الفنانين، من الرسامين، والنحاتين، ومهندسي الديكور، والمعماريين، والملاحين، والطياريين وأطباء الجراحة التجميلية خاصة.

_ الذكاء البين شخصي (الانفعالي): وهو ذكاء الأشخاص ذوي الحدس الذي يسمح لهم بحساسية مفرطة اتجاه مختلف ميول الآخرين.

وهناك عدة تعريفات للذكاء الانفعالي منها:

عرفته المخزومي(2002، ص:1) بأنه:"معرفة الفرد لنفسه والآخرين الذين يتعامل معهم".

وعرفته العكايشي(2003، ص:23) بأنه: قابلية الفرد على فهم مشاعره ودوافعه وانفعالاته والتحكم بها وقدرته على فهم مشاعر الآخرين".

وعرفه خليل(2004، ص:1) بأنه: "الاستعمال الذكي للعواطف، إذ يستطيع الفرد أن يجعل عواطفه تعمل من أجله أو لصالحه باستعمالها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرائق ووسائل تزيد من فرص نجاحه في المدرسة والعمل والحياة".

وقد أظهرت نتائج البحوث العلمية أن الذكاء الانفعالي يعد أحد المتطلبات الضرورية للنجاح الأكاديمي والنجاح في مجال العمل والتفاعل مع الآخرين. كما يساعد على تسهيل عملية التفكير ويسهم في تطويرها ويساعد على حل المشكلات في ضوء تفكير الفرد من التفكير الجيد بحالته الانفعالية، ومن ثم تحديد أنموذج للسلوك الذي يمارسه الفرد على وفق هذا الفهم(العكايشي، 2003، ص:10).

كما يسهم الذكاء الانفعالي في عملية التعلم، إذ تشير الأبحاث التربوية إلى أن الصحة العاطفية أساسية ومهمة للتعلم الفعال ، لأن العناصر الأساسية للذكاء الانفعالي كالثقة وحب الاستطلاع، وضبط النفس والقدرة على التواصل ، والقدرة على التعاون والانتماء، هذه كلها عناصر تؤثر في عملية التعلم إيجاباً.

وقد توصلت (باكر2002) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء المدرسي إلى أن 17 في المئة من الأداء يعود إلى الذكاء الانفعالي.

_ الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على المعرفة وملاحظة الأشياء والظواهر الطبيعية ومعرفة خصائصها وفوائدها ومخاطرها وأوجه استغلالها.

_ الذكاء الاجتماعي : وهو قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم ، وهذا النوع من الذكاء نجده عند السياسيين ورجال الدين والمهتمين بالشؤون الاجتماعية.

سلوك المدرسين تجاه التلاميذ:

يعد تأثير سلوك المدرسين في نتائج تلاميذهم على درجة كبرى من الأهمية. وقد تم تسليط الضوء بصفة خاصة على نوعية هذا التأثير من قبل كل من (جاكسون jacobspn وروزنتال Rosenthal) اللذان قاما بصياغة نظرية التوقع prediction والتي تفيد بمطابقة نتائج التلاميذ موضوع الدراسة لانتظارات وتوقعات مدرسيهم، وهي توقعات غالباً ما تتخذ شكل وسم بصفات معينة ، ويتعلق الأمر في هذا المنحنى بما يصطلح عليه بمفعول(أثر) بجماليون. Effet Pygmalion .

ومن خلال دراسات كندية حول تأثير التوقع، بينت هذه الأخيرة أن المدرس عندما يصدر حكما إيجابيا بشأن تلميذ معين، فإنه يوليه مزيدا من الاهتمام ، ويشمله بمزيد من الرعاية، وبصفة خاصة، ويلتمسه في أغلب الأحيان بطريقة ميسرة من خلال طرحه لأسئلة توضيحية أي من خلال سلوكات لفظية أو غير لفظية (مزاح، ابتسام..). وأكثر دفا مقارنة بباقي التلاميذ. عندئذ ومن خلال تفاعل مستمر يشعر التلميذ من جهة في الامتثال لانتظارات هذا المدرس، ومن جهة أخرى الاستكشاف بنوع من المتعة والمبادرة بحيوية ، إذ يشعر أنه محط تشجيع للقيام بذلك، لأنه يحضى بالقبول حتى في حال ارتكابه لخطأ.

وبخلاف ذلك فإن المدرس الذي يسم تلميذا معينا على أنه ضعيف قلما يتاح له مد التلميذ بإشارة اعتراف بإيجابية، ذلك أن هذا المدرس يتوقع بأن استرجاع محتوى تدريسه هل سيقدم بصورة مكافئة بدرجة أقل أو غير مكافئة بصفة قطعية. عندئذ تترسخ لدى التلميذ فكرة اعتقاده بضعف مستواه، فسيستدخلها بصفة مكثفة نسبيا تبعا لماضيه الدراسي أو الأسري لدرجة أن هذا الاعتقاد يحو رغباته ويزيل متعة الاستكشاف لديه، ويولد سلوكا سلبيا على المستوى السيكولوجي.

المحاضرة الخامسة

بعض الاستراتيجيات والتقنيات المساعدة في طرائق التدريس

استراتيجيات اكتساب المحتوى:

_ الاستراتيجية الشمولية أو التركيبية: يقوم التلميذ من خلالها صياغة فرضية أولية حول الموضوع المقدم، انطلاقاً من مجموع كافة المعلومات المقدمة، حيث يتعلم بطريقة حدسية كلية، ثم يراجع فرضيته من خلال مقارنتها بالمعلومات الجديدة.

_ الاستراتيجية التحليلية: يركز التلميذ على مقطع معين أو فكرة جزئية، ثم ينتقل إلى أخرى عندما يتأكد من تحققها، وتتسم هذه الاستراتيجية بطولها، كما تتطلب جهداً مضاعفاً غير أنها فعالة في اكتساب المعلومات.

_ الاستراتيجية المتسلسلة: يضيف التلميذ فيها عنصراً جديداً في كل مرة لمكتسباته السابقة، حيث تكون هذه الإضافة بالشكل التالي: أ_ب_ج_د_أب_ج_د_أب ج د.

وعليه من الأفضل تنظيم وتخطيط وضعيات تعليمية تستدعي هذه الاستراتيجيات والتي تلائم أنماط التفكير الاستقرائي، والاستنباطي، والخلق، والديالكتيكي.

الاختلاف على مستوى التواصل والتعبير:

يختلف التلاميذ على مستوى طرائقهم في التعبير والتواصل، ويظهر هذا التنوع في الجوانب التالية:

_ الشبكة المفضلة في العلاقات: يفضل بعض التلاميذ العمل بمفردهم، وآخرون في إطار مجموعة، وبعض التلاميذ لا يتواصلون إلا مع المدرس، وآخرون مع أصدقائهم، بينما يتواصل آخرون بمرونة مع كليهما، ومن ثم يسهل التلاميذ أو يصعبونه تبعاً لطبيعة هذه العلاقة.

_ النمط المفضل في التعبير: يعبر بعض التلاميذ بشكل أفضل شفهيًا بينما يعبر الآخرون كتابياً بشكل أفضل.

_ درجة التوجيه المقبولة: يختلف التلاميذ في توضيح التعلم المرغوب فيه والتي يمكنهم تفضيلها وقبولها، فبعضهم يطلب من المدرس تقديم المزيد من المعلومات والتوضيحات والوسائل، (تصاميم، ، تدقيقات، تكرار الشروحات...).

_ سرعة الاستجابة: يستجيب بعض التلاميذ على وجه السرعة، لكن مع ارتكاب أخطاء في بعض الأحيان، بينما يحتاج آخرون إلى مدة زمنية أطول للاستجابة والتفكير. ومن مقتضيات التطبيق العملي لاستراتيجية التدريس:

1_ الانطلاق من الفرد:

وهذا في المرحلة الأولى حتى يكون بمقدور التلميذ لاحقاً الإسهام في الإنجاز الجماعي للعمل، وذلك من خلال الانخراط فيه بهدف اكتسابه بشكل أفضل.

ويقصد بالانطلاق من الفرد: أي تنظيم لحظات التفكير لدى التلميذ حيث:

_ يبرز ما يتخيله التلميذ وما يعرفونه مسبقاً عن الموضوع.

_ يزداد وعياً وإدراكاً للموضوع.

_ يقومون بتبليغ ذلك بطريقة معينة؛ كتابي، شفهي، حركي، فني...

كيفية الانطلاق من الفرد:

توجد العديد من الطرائق والتقنيات البيداغوجية والتي لها أهمية خاصة بالنسبة للتلميذ، ومنها:

_ اتباع منهجية متباعدة تقبل عدة إجابات صالحة، أو منهجية متقاربة تقبل إجابة واحدة صالحة نستمر في استعمالهما

نزاعي في الآن نفسه الأفكار والمعارف والأحكام ووجهات النظر والأحاسيس والمعتقدات والقيم والرغبات والذكريات ...

تنظيم المرحلة الفردية للتفكير:

_ تحديد مدة هذا التنظيم ما بين دقيقة واحدة وخمس دقائق من أجل تركيز الطاقة

_ تثبيت آثار الإجابات الفردية وتسجيلها

_ الانطلاق من الفرد بطريقة متباعدة

_ الانطلاق من الفرد بطريقة متقاربة من أجل قياس المعارف عبر أشكال المراقبة أو التشخيص الأولي

من أجل استثمارها في المرحلة الثانية حيث يتم توزيع التلاميذ تبعاً لاختلافاتهم في الإنجاز والمستوى.

إرساء التفاعل الاجتماعي المعرفي في ظل مجموعات مصغرة:

أ_ الغرض من استعمال تقنيات المجموعة:

_ تفك تقليص وانحسار التواصل: بحيث يكون التلميذ قادرا على التعبير عن وجهة نظره من خلال تموضعه في ظل وضعية عبر وسيط آخر قد يكون تلميذا أو شخصا راشدا مما يساعده فيما بعد على الاندماج بصفة تدريجية داخل المجموعات من أجل التعبير عن أفكاره.

_ تتيح التنشئة الاجتماعية: تحقق هذه التقنيات تنظيم وضعيات التفاعل الاجتماعي ، حيث يتعلم التلاميذ التفاوض والتدبير بشأن الصراعات التي تتولد في ظلها أشكال الرفض والعدوانية واللعب وعلاقات الهيمنة والسلبية والقيادة.

_ تولد الثقة بالنفس: قد يجد تلميذ قليل الوثوق بنفسه أو محبط بفعل سلسلة من الإخفاقات صدفة أمام إرادة المدرس إلى التدخل لتوضيح وتفسير تعلم معين لزملائه ، وهو الأمر الذي يسهم في استرجاعه للثقة في قدراته الخاصة.

_ تأثير التحفيز: تحقق تقنيات المجموعة وضعيات ديناميكية وذلك من خلال التحرك والحديث مع الزملاء وتنظيم الفضاء بشكل مغاير واتخاذ المبادرات والقرارات، ولعب الأدوار وتوزيع المهام حيث يبرز لدى التلاميذ حب الاستطلاع والرغبة في العمل.

ب_ كيفية استعمال تقنيات المجموعة: يرتبط نجاح المرحلة الثانية في ظل عمل المجموعة باتباع الخطوات التالية:

_ **تقديم تعليمية واضحة:** يستحسن التحقق من فهمها من طرف التلميذ مع تدوينها على السبورة

_ **الاستهلال في كل مرة بمرحلة التفكير الفردي:**

_ **اشتراط الأثر:** أو الرغبة أو الدافع حتى يجعل التلاميذ يستأنسون به في البناء التدريجي للتعلمات .

_ **توقيت مراحل إنجاز العمل:** تبين الدراسات حول العلاقة ما بين المدة الزمنية لمهمة معينة ونجاحتها، أنه عندما يتم تحديد المدة بشكل واضح وتتسم بقصرها، تزداد الإنتاجية لأنه غالبا ما يحظى بتقدير التلاميذ الذين يعايشونه كتحد. أما المدرسون فإنهم يشعرون بنوع من الرضا والارتياح، لأنهم يحصلون في وقت وجيز على إنتاج مبني بشكل جيد وقابل للاستغلال بصفة فورية.

_ **إعادة التنظيم الجماعي لنتائج كل مجموعة:** أي كانت التقنية المستعملة؛ يؤدي العمل بواسطة المجموعة بالتلاميذ إلى التقدم، لأنه يتبع السيرورة الداخلية لإدماج المعارف.

ج_ لحظات استعمال تقنية المجموعة: تستخدم تقنية الجماعة في المرحلة الثانية من السيرورة العامة للبيداغوجيا الفارقية في الدرس وفق مدد زمنية معينة وتبعا للهدف المتوخى من قبل المدرس.

_ **في بداية أو وسط الدرس بهدف:**

_ تحقيق ديناميكية الفصل الذي يتواجد في ظل فراغ متعلق بالتيقظ.

_ فك انحسار التواصل. _ تجميع معلومات مثلا من خلال الزوبعة Brain storming تقديم سؤال عام

من قبيل (ماذا تعرفون عن...؟ أن يمد بالعديد من العناصر الضرورية للدرس.

_ إثارة حب الاستطلاع وجاهزية التلاميذ لتعلم جديد، ومن ثم الدفع بهم إلى القيام بدور المكتشفين

والفاعلين في نفس الوقت.

_ في وسط الدرس:

يتيح هذا الأمر الوضع الفوري قيد التطبيق لتعلم متقن، وضبط الدرس من خلال الإبراز الملموس

للاختلافات على مستوى الانتباه والفهم ثم معالجتها.

_ في ختام الدرس:

هناك تقنية يصطلح عليها بتقنية فيليبس والتي تمكن التلاميذ من القيام بعمل مستقل خارج الفصل

الدراسي كحصر المساعدة الفردية أو بيداغوجيا المشروع، أو النوادي أو مكتبة البلدية، أو البيت.

بعض تقنيات العمل الجماعي المطبقة في الفصل الدراسي:

هناك العديد من التقنيات المطبقة داخل الصف الدراسي ذات العلاقة بالبيداغوجيا الفارقية تهم التعلم

المعرفي بالنسبة للمتعلم والتي من خلالها تثير العديد من التفاعلات بين المتعلمين ومن هذه التقنيات:

1_تقنية 16.8.4.2.1:

_ في البداية تقدم التعليم لمجيع تلاميذ الفصل، حيث تقوم بوصف الطريقة وطرح الموضوع المراد

معالجته.

_ يقدم الموضوع مبينا أهميته وبأنه مفيد للجماعة حين الانتهاء من إنجازه.

_ تحديد مراحل الإنجاز على الشكل التالي:

1_ تدوم المرحلة الفردية للتفكير خمس دقائق.

2_ يتوزع التلاميذ متى متى عبر التجاور، ويتعين عليهم القيام بتركيب إجاباتهم خلال ثماني دقائق.

3_ يتوزع التلاميذ إلى مجموعات من أربعة أفراد ويشغلون بنفس التعليم (إنجاز تركيب الإجابتين

السابقتين) خلال عشر دقائق.

4_ يتوزع التلاميذ يتوزع التلاميذ على مجموعات من ثمانية أفراد وبنفس التعليم خلال خمسة عشر

دقيقة

_ ينجز التركيب الجماعي عبر توجيه الطلب لكل مجموعة تدوين الإنتاج النهائي على السبورة، ويستحسن توزيع أوراق كبيرة مع أقلام لبدية والطلب من التلاميذ القيام خلال المرحلة الأخيرة بتدوين التركيب النهائي بشكل مقروء، بحيث يمكن إصاق هذه الأوراق على الجدران مثلا واستغلالها بشكل سريع ، وتدمج هذه المرحلة ما بين عشر وعشرين دقيقة.

_ بهدف تقديم عمل شخصي للدعم والتقوية، ينبغي أن يطلب من كافة التلاميذ نقل التركيب الذي تم تصحيحه وإثراؤه. وتعد هذه التقنية من ضمن أنجع التقنيات؛ إذ أنها تمكن في حيز زمني من 50 دقيقة من التدريس تبعا لطريقة فارقية للتعلّمات الصعبة من خلال إنتاج ملخصات أو جداول أو بيانات يراد تعلمها في وقت لاحق.

تقنية فيليبس Phillips 6.6:

تتسب هذع الطريقة إلى مبتكرها فيليبس ويدل 6.6 على ستة مشاركين خلال ست دقائق ؛ إذ يتوزع التلاميذ إلى مجموعات من ستة افراد ويختارون رئيسا لهم وكاتبا ومقررا.

1_ المرحلة الأولى الفردية:

يلعب رئيس المجموعة دور المستوجب، ليعطي دقيقة واحدة لكل فرد ولنفسه حول الموضوع المقترح. وهي المدة الزمنية التي تعادل ست دقائق.

_ يتمثل دور الكاتب في تدوين كل استجاب مع تفادي تكرار المعلومة التي سبق تقديمها. ولتسيير هذه المهمة الصعبة التي تحدث ترددا لدى التلاميذ يستحسن إعطاء الكاتب ورقة كبيرة وقلم اللباد مع إخباره أن تقرير المجموعة سوف يتم إصاقه على السبورة حتى يتسنى للفصل بكامله قراءته. لذلك يستحسن الكتابة بخط مقروء قدر الإمكان.

_ يتمثل دور المقرر في إصاق التقرير على السبورة وقراءته لكافة تلاميذ الفصل.

2_ المرحلة الثانية:

مع انتهاء الاستجابات يقوم أفراد المجموعات خلال مدة زمنية تتراوح ما بين 5،10 دقائق بإعادة قراءة ومناقشة استجاباتهم وتصحيحها وتجويدها وحتى إضافة معلومات، نتيجة للتفاعل والإبداع الذي يحدث عند الاستماع لكل استجاب.

3_ المرحلة الثالثة:

يتم إنجاز تركيب المعلومات انطلاقا من الملصقات، وفي بعض الأحيان قد يمتد هذا العمل بواسطة استعمال ثان لتقنية فيليبس إذا تسنى ذلك لأن وقت الحصة 30 دقيقة.

تقنية المشروع:

_ ينظم التلاميذ في مجموعات من ثلاثة أو أربعة أفراد سواء بطريقة الاختيار أو تبعاً لإشارات المدرس التي تناسب معايير التفريق المختارة بفضل التشخيص الأولي مثل أنماط التعبير أو الاختلافات في المكتسبات القبلية.

_ يوزع المدرس على كل مجموعة وثائق مختلفة حتى وإن كانت تهم هدفاً متطابقاً مع طلبه من تلميذ تقديم تقرير بشأن عمله، كما يبين المدرس بأن كل إنتاج من من طرف التلميذ سيكون مفيداً على مستوى التركيب النهائي للدرس. حتى يولي التلميذ مزيداً من الاهتمام بعمل الآخرين، مع انخراطهم بديناميكية في عملهم.

_ تشتغل المجموعات ما بين 10 و20 دقيقة تبعاً للطابع التركيبي للتعلم، ثم يقدم كل تلميذ خلال دقيقتين أو ثلاث ما قام بإنجازه.

_ ينجز المدرس تركيب مختلف التقارير مع تصحيحها وإثرائها بمعلومات تكميلية وجديدة (عشر دقائق) ثم يعيد المدرس إطلاق العمل بالمجموعة.

استراتيجيات المعالجة لتحقيق التقدم:

توجد عدة استراتيجيات لمعالجة التعلم المنشود من أجل التقدم في المحتوى الذي يشكل الصعوبة لدى التلاميذ ومن بينها:

استراتيجية المراجعة:

تقتضي هذه الاستراتيجية إعادة أو اختزال التعلم غير المكتسب من خلال استعمال نفس المراحل ونفس الوسائل ونفس الطريقة كما قدمت في السابق. وتتمثل إيجابية هذه الاستراتيجية في مساعدة التلاميذ الذين لم ينتبهوا أو اعترضتهم صعوبات على مستوى التذكر أو لم يكن لديهم الاستعداد سابقاً للعمل والفهم (انحسار، عياء، رفض المحتوى، نقص في النضج الإجرائي...).

استراتيجية التجديد:

تقتضي تقديم التعلم المراد اكتسابه بوسائل ومحتويات جديدة مع تغيير نقطة الانطلاق أو المناوبة مغايرة لمراحل التفريق الثلاث.

استراتيجية الانفتاح:

تقتضي هذه الاستراتيجية التخلي عن التعلم بهدف دراسة محتوى آخر، يتم اختياره بشكل يتيح إعداد هذا الاكتساب المؤجل في انتظار نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتطلب هذه الاستراتيجية درجة عالية من الدقة والانسجام على مستوى تدرج المقاطع البيداغوجية.

استراتيجية النصيحة المنهجية:

تقتضي هذه الاستراتيجية الاشتغال على الطرائق أكثر من المعلومات. وذلك من خلال نصح التلاميذ بشأن تنظيم أدواتهم في العمل، وتنظيم زمنهم المدرسي، والتمكن من التعلمات الأساسية المتعلقة بتداخل المواد، أي القراءة والكتابة والإصغاء والملاحظة والتواصل وحفظ الدروس والتخزين وتحويل معلومة من شكل معين إلى شكل آخر ...

استراتيجيات متعلقة بالطرائق:: والمتبعة في المقطع البيداغوجي الأول من خلال المناوبة ومنها:

_ طريقة استقرائية أو استنباطية.

_ طريقة تحليلية أو تركيبية.

_ طريقة تتطرق من المجرد إلى الملموس.

_ طريقة متقاربة أو متباعدة.

المحاضرة السادسة

الأدوار الجديدة للمعلم

لقد أملت التطورات الحديثة ضرورة إعادة النظر في أدوار المعلم الممارسة حاليا والتطلع إلى أدوار جديدة أخرى لتلائم المستجدات التي طرأت على المنظومة التربوية والتي تأثرت هي الأخرى بجملة من العوامل الداخلية، كظهور التعددية السياسية وما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الديمقراطية وغرس روح المواطنة في نفوس الناشئة، وإبدال نظام الاقتصاد الموجه باقتصاد السوق. والعوامل الخارجية من جهة أخرى كعولمة الاقتصاد والتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية، وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق.

فضلا على ظهور النظريات التربوية الجديدة الناتجة عن الدراسات والبحوث المتطورة في ميادين التربية وعلم النفس، والتقدم المتزايد في استخدام التقنيات التربوية.

كافة النماذج العالمية، كونه الأسبق من ناحية، فضلا عن كونه النموذج الذي يمثل الرافد الأساسي الذي انطلقت منه كافة النماذج الأخرى. حيث انطلق المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين (NCATE) National Council For Accreditation of Teacher Education بالولايات المتحدة الأمريكية من هذه المسؤوليات لصياغة مجموعة من المعايير يحدد في ضوئها المعارف الأساسية والبيداغوجية والأدائية التي ينبغي أن تتوفر لجميع المعلمين، إضافة إلى مجموعة أخرى من المعايير النوعية اللازمة لإتقان تعليم العلوم المختلفة في المستويات التعليمية المتنوعة، وتستهدف هذه المعايير توجيه برامج إعداد المعلم وتأهيله نحو تمكين المعلم المترشح من أن يصبح قادرا على:

أولا: يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي سيتخصص في تدريسها، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميدانها، بما يساعده على إعداد خبرات تعلم ذات معنى للتلاميذ.

ثانيا: يقدم فرصا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم، بما يتطلبه ذلك من معرفته بكيفية تعلم الأطفال وكيفية نموهم.

ثالثا: يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالكيفية التي يفسر بها ما بين المتعلمين من اختلافات وفروق فردية تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

رابعا: يمتلك مدى واسع ومتنوع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

خامسا: يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاندماج النشط في التعلم وتستثير الدافعية الذاتية للمتعلم، بما يحتاج إليه ذلك من وعي بطبيعة الفرد والجماعة وموجهات السلوك والدوافع للمتعلم.

سادسا: يعزز البحث الإيجابي، والاستقصاء النشط، والتعاون والتفاعل الصفي الداعم في غرفة الصف من خلال إمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية، وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك.

سابعا: يخطط للتعليم معتمدا على معرفته بمحتوى المادة الدراسية، والطلاب، والمجتمع المحلي، وأهداف المنهاج.

ثامنا: يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقييمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره.

تاسعا: يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارساته، ليقوم آثار اختياراته وأفعاله على الآخرين (تلاميذ، وآباء، ومعلمين وغيرهم من المهنيين التربويين) ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.

عاشرا: ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء وأسر التلاميذ، والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من أجل دعم تعلم التلاميذ ورفاقهم".

وإذا كان المعلم على هذه الدرجة من المسؤولية اتجاه العملية التعليمية التعليمية، بحيث يتوقف على جهده ونشاطه على تحقيق الأهداف التعليمية فإن الأدوار التي يقوم بها حسب عدة دراسات:

- ملتزما أخلاقيا بأداب المهنة.
- مشاركا في تصميم المناهج التعليمية.
- مخططا للدروس اليومية.
- قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية وتوضيحها للمتعلمين.
- مصمما للبرامج التربوية التي تخدم الطلبة.
- مخططا للنشاط المدرسي ومنفذا له ومقوما.
- مستخدما المواد والأنشطة التعليمية.
- مدركا للمتطلبات النفسية والفكرية التي يحتاجها الطلبة.
- محترما لأفكار طلابه وآرائهم.
- قادرا على توصيل المعلومات لطلابه بصورة فاعلة.
- داعما للمناقشات الحرة بين طلابه.

- معطيا الحرية للطلبة للوصول إلى معارف جديدة.
- محفزا للمتعلم كي يتعلم.
- معتنيا بالأعمال الكتابية لطلابه.
- مقوما لتعلم الطلبة تقويما شاملا.
- مشاركا في حل مشكلات البيئة المحلية.
- متابعيا للتطورات الحديثة في مجال تخصصه.

كما أصبحت هناك أدوار متداخلة، ومتشابكة، ومتنوعة للمعلم تتميز بنوع من الشمول والتكامل لجميع جوانب شخصيته، بحيث يتطلب منه أن تكون لديه العديد من الإمكانيات، والقدرات، والمهارات، والسمات، والقيم، والاتجاهات، والاهتمامات الإيجابية ما تمكنه من القيام بأدوار عديدة تستلزم لتربية الأجيال التربوية التي تتاسب متغيرات العصر.

ومن هذه الأدوار:

1- دوره في تعليم قدرات التفكير ومنها:

- معليا من قيمة تلاميذه وأهميتهم وثقتهم بأنفسهم.
- محولا لتلاميذه إلى باحثين عن المعرفة ومعالجين لها وليس حافظين خازنين لها.
- ناقلا لتلاميذه من متلقين إلى أفراد نشطين وفاعلين منظمين.
- معلما للتلاميذ طرق حل المشكلات، والتفكير العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
- مدريا لهم على التنظيم المنطقي والتأمل في مواقف تستدعي التفكير.
- مصغيا باهتمام إلى أفكار طلابه وآرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة.
- مقدما للأنشطة التي تشجع على التفكير ومقلصا للأنشطة التي تعتمد على الذاكرة.
- مهتما بتنمية قدرات طلابه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلا من تنمية قدراتهم على الإجابة عليها.
- منميا لمهارات الأصالة والطلاقة والمرونة، وإدراك العلاقات وبناء الفرضيات، والبحث عن البدائل.
- مشجعا المبادرات الذاتية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم.
- موفرا بيئة صافية تثير الدافعية الذاتية.
- قائما بدور المثير الموجه بدلا من دور الملحق. 2.4- دوره في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق

والمفاهيم:

- قادرا على توصيل المعلومات لطلابه بصورة فاعلة.

- مشجعا التلاميذ على اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم.
- ساعيا إلى تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية.
- موظفا هذه المعارف وتلك المعلومات في حياة التلاميذ.
- مراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.
- قادرا على تزويد التلاميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي تقدم له والتأكد من سلامتها وصحتها.
- منظما للموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس، وربطها مع الخبرات الجديدة.
- منميا لعادات المذاكرة والتحصيل الدراسي المرغوب فيها لدى التلاميذ.
- مشجعا الحوار والمناقشة التي تساعد التلاميذ على اكتشاف ما لديهم من معلومات ومهارات لتنميتها.
- 2- دوره في إكساب التلاميذ المهارات المختلفة.** ومن هذه المهارات التي يدرّب التلاميذ عليها هي:

1.2 - المهارات العقلية: ومنها:

- مهارات الملاحظة الدقيقة.
- مهارة التصنيف.
- مهارة القياس.
- مهارة الاتصال.
- مهارة التنبؤ.
- مهارة الاستنتاج.
- مهارة تفسير البيانات.
- مهارة استخدام علاقات الزمان والمكان.
- مهارة فرض الفرضيات.
- مهارة التعميم.

2.2 - المهارات الأكاديمية: ومنها:

- مهارة اختيار المراجع، والمصادر العلمية، وتحديد المادة العلمية المستهدفة.
- مهارة استخدام الدوريات والمجلات العلمية بصورة صحيحة وفاعلة.

- مهارة القراءة العلمية بصورة فاعلة، ومبنية على الفهم، والاستيعاب، والنقد والتحليل، واستخلاص الأفكار العلمية منها.

3.2 - مهارات تنظيمية: وتتمثل في:

- مهارة تصميم الجداول الإحصائية والرسومات البيانية، والخرائط العلمية، وفهمها بصورة تحليلية ناقدة.
- مهارة استخدام اللغة الاستخدام السليم (تحدثاً، كتابة، استماعاً، قراءة).

4.2 - مهارات يدوية: ومنها:

- مهارة استخدام التجارب والنشاطات العلمية بطريقة صحيحة.
- مهارة إجراء التجارب والنشاطات العلمية عملياً ومخبرياً.
- المهارات الأساسية في تشريح الكائنات الحية المختلفة.
- المهارات الأولية في الرسومات وعمل الخرائط والرسوم البيانية.
- المهارات الأساسية في عمل بعض الوسائل التعليمية.

5.2 - مهارات اجتماعية: ومنها:

- مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعمل مع الآخرين.
- مهارة الاشتراك في الجمعيات والنوادي والمعارض العلمية، داخل المدرسة وخارجها.
- دوره في إدارة وتنظيم البيئة المادية الصفية: ومنها:
- يرتب حجرة الدراسة ويديرها لتكون بيئة تعليمية تحقق المرونة في التعامل القائم على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بينه وبين طلابه.
- يظهر غرفة الصف في أبهى صورة وأجمل شكل، وذلك بتعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران، ويفضل تزيين الجدران بلوحات يقوم الطلبة بتصميمها وتزيينها بالرسوم.
- توجيه التلاميذ إلى استخدام الطرائق والمواد المتوفرة بكفاية والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لا يعيق حركة المعلم والطلبة داخل غرفة الصف.
- يدخل تعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة.
- ينظم أماكن المواد التعليمية مثل الخرائط والرسومات، والدفاتر، والأقلام بحيث يمكن استخدامها بسهولة حينما تدعو الحاجة لذلك.
- ينظم جلوس التلاميذ بما يتناسب مع حاجاتهم وعلى وجه الخصوص ذوي الاحتياجات الخاصة كضعاف البصر والسمع وذوو الحساسية.

- ينظم جلوس التلاميذ بشكل يتناسب مع أهداف الدرس والنشاطات التي سيقومون بها، أو طريقة الدرس التي سيتبعها المعلم.

3. - دوره في إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية والاجتماعية: ومنها:

- يعد التلاميذ إعدادا اجتماعيا، ويحبب إليهم التعاون، والتكافل، والعمل، والنظام، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين، واحترام مشاعرهم.

- يدرّب الطلاب على الخدمات الاجتماعية وتقديرهم القيم الثقافية تقديرا حسنا.

- مساعدة الطلاب على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه وبالتالي التكيف مع أنفسهم، تحقيقا للاستقرار النفسي والاجتماعي.

- ينمي الروح الانتقادية، والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.

- يلبي حاجات التلميذ النفسية، كحاجته إلى الأمن، والطمأنينة، والحب، والتقدير، والإحساس بالنجاح، وحبه للحرية، وحاجته لسلطة ضابطة.

- يوفر الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة، والموضوعية والثقة والمودة.

- يتقبل ويحترم مشاعر التلاميذ، والتعبير عن ذلك من خلال الأقوال والأفعال.

- يعمل على تحقيق إحساس التلميذ بالأمان والحرية في السلوك والتعبير، وتغيب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بينه وبين التلميذ.

- يتقبل آراء التلاميذ وأفكارهم والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات، والالتزام بالانفتاح والموضوعية اتجاه القضايا التي تطرح في غرفة الصف.

- يتجنب المحاباة داخل غرفة الصف، لأنها من معيقات المناخ النفسي الجيد.

- يستخدم التعزيز والتشجيع، لأنه يسهم في حث الطلبة على المزيد من التفاعل وإزالة التوتر والرغبة من نفوسهم.

- يقيم علاقات ودية مع التلاميذ تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.

- ينمي مظاهر الانضباط الذاتي والطاعة الواعية المفكرة عند التلاميذ. (محمد الترتوري، محمد القضاة، 2006، ص 127).

4- دوره في التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف: ومنها:

- يغير من دور الملحق وصاحب المعرفة، والتلميذ من دور المتلقي والمستجيب إلى كونها قطبي التعليمية التعليمية.
- يتبادل الآراء وينقل الأفكار بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم بإشرافه ورعايته وضبطه.
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي عن طريق مشاركتهم.
- يطور اتجاهات التلاميذ نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم، ليستمعون للرأي الآخر ويحترمونه.
- يشجع التلاميذ للتعبير عن آرائهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضوع أو قضية صفية.
- يهيئ الجو الذي تسوده الممارسات الديمقراطية داخل غرفة الصف.
- يربي التلاميذ على كيفية التخاطب والحديث والإصغاء والإقناع وعدم المقاطعة، وتقدير مواقف الآخرين وخبراتهم ومشاعرهم المختلفة في وجهات النظر
- 5- دوره في معالجة المشكلات الصفية: ومنها:**
- يخطط ويحضر مسبقاً للنشاطات التي ستغطي الحصة كاملة.
- يرتب جلوس التلاميذ، وينظم محتويات الصف، ويولي الصف الذي يقوم بتدريسه ما يستحقه من الرعاية والاهتمام.
- يبقي التلاميذ في حالة حركة ونشاط من خلال تنويع الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية في الاهتمامات والقدرات.
- يكرس قواعد الانضباط الصفي والحزم والعدل والثبات، وعدم التحيز في تطبيقها.
- يتابع بدقة نشاط التلاميذ، ويعين وقتاً محدداً لكل نشاط، وينتقل بسلاسة من نشاط إلى آخر.
- يتجول بين التلاميذ أثناء الدرس لمراقبة نشاطاتهم والرد على استفساراتهم.
- يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً، ويحرص على مشاركة التلاميذ في تحمل المسؤوليات كل حسب قدراته واستعداداته.
- يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.
- ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وينمي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، ويزيل بينهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم.
- يعمل على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ ويوضح لهم النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.

- يعمل على إثارة دهشة التلاميذ وحب استطلاعهم، كما يعمل على استخدام أسلوب الاستثارة الصادمة، ووضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل.

- يستخدم أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة التلاميذ، وأن يغير وينوع في وسائل الاتصال والتفاعل، سواء في الوسائل اللغوية أو غير اللغوية، وأن يغير نغمات صوته تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.

- يعتمد في تعامله مع تلاميذه أساليب الإدارة الديمقراطية، مثل العدل والتسامح والتشاور والتشجيع، وأساليب النقد البناء، واحترام الآراء.

- يعمل على مساعدة التلاميذ على اكتساب اتجاهات أخلاقية مناسبة، مثل احترام المواعيد واحترام آراء الآخرين، وعدم مقاطعة كلام الآخرين، والمواظبة، والاجتهاد، الثقة بالنفس، الضبط الذاتي.

6- دوره في استخدام الوسائل التعليمية: ومنها:

- يستخدم الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة.

- ينوع من أنشطة التعليم من حيث إجراء التجارب العملية في المخبر أو في مركز تكنولوجيا التعليم أو زيارات ميدانية للأماكن المرتبطة بموضوعات الدرس.

- يدرّب تلاميذه على استخدام أجهزة التكنولوجيا وخاصة جهاز الكمبيوتر والاتصال بشبكة المعلومات، وتهيئة بيئة تعليمية جيدة لهم. دور المدرس في استراتيجية التعلم النشط:

_ تصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة للتحدي.

_ الإدارة الذكية للموقف التعليمي من حيث توجيه المتعلمين نحو الهدف.

_ تنظيم الوقت.

_ إدارة المناقشات.

_ طرح الأسئلة.

_ تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب. أو تذليل الصعوبات.

دور المتعلم في استراتيجية التعلم النشط: _ طرح الأسئلة.

_ وضع الفرضيات.

_ الاشتراك في المناقشات.

_ البحث.

_ القراءة الذاتية.

_ حل المشكلات.

_ التجريب.

المحاضرة السابعة

دور المدرس في المقارنة بالكفايات:

إن الموقف التعليمي التعلمي يتطلب في نموذج التدريس بالكفايات، أن يكون المدرس قادرا على التخطيط والإعداد والتنظيم، والاختيار المناسب للأنشطة والطرائق، والوسائل وتنظيمها، وتنفيذها والقدرة على بناء الاختبارات وفق أهداف التقويم المستمر والدعم.

"والمدرس الكفاء وفق هذا النموذج، هو المدرس القادر على تنمية قدرات المتعلم، وتمكينه من التحكم في مختلف المهارات، واختيار الطرق والوسائل التعليمية الملائمة لكل وضعية تعليمية تأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم الإيجابية وقدراته العقلية وميولاته، حيث يكون المتعلم إيجابيا يبادر ويشارك ويبحث ويكتشف. كما يكون دور المدرس أساسيا وجوهريا لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، وتحفيز النشاط البيداغوجي، باختيار مقومات الطرق التدريسية المعتمدة على الحوار التربوي البناء والمشاركة الفعالة المستمدة من بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات".

ومن ثم وجب أن يتوفر في المدرس جملة من المؤهلات تساعده على تأدية دوره، لأن المقارنة بالكفايات تبدو للوهلة الأولى أن تطبيقها سهل، لكن كلما تعمق المدرس في دراستها كلما تبين له الصعوبات في تطبيقها على مستوى البيداغوجيات والوضعيات التعليمية التي يريد إكسابها للتلميذ من أجل التحكم في سيرورة تعلمه، وتوظيف موارده المعرفية والوجدانية والحس حركية.

كما تتمثل كفايات المدرس في القدرة على الاتصال والتواصل والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل علمي وموضوعي في الحالات العادية والطارئة، لأن المفهوم الجديد للكفاية لا ينحصر في إكساب المدرس إطارا نظريا ينهل منه أفكاره وتطبيقاته العملية القارة والمتعود عليها؛ "بل يأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات مهنية تزداد تعقيدا أكثر فأكثر وبشكل طارئ ومفاجئ، فأن تكون كفاء ليس معناه فقط أن تقوم بتنفيذ عملية ما، بل هو أن تكون على دراية بالتصرف والاستجابة لموقف خاص وفي وضعية معينة، أي أن تعرف كيف تواجه الطوارئ واللا متوقع". ويمكن إجمال أدوار المدرس في الكفايات التي استهدفت في البرنامج التدريبي في هذه الدراسة فيما يلي:

1- دور المدرس في تخطيط الوحدة:

عرف (بيير جيلي، 1994P.GILLET) الوحدة بأنها: "هي وحدة التكوين التي تقضي للتحكم في كفاية، وتتنظم في مقاطع متسلسلة، يرمي كل واحد منها إلى تحقيق هدف مركب، ويتم التنصيب فيها

على الوضعية التعليمية وأشكال التقويم، وتتعلق مدة المجزوءة بطبيعة الكفاية المبحوث عنها وبزمن التعلم الخاص بالمتعلمين". وعلى المدرس لكي ينجح في بناء وتخطيط الوحدة عليه أن يراعي:

- الكفاية المستهدفة، وما الدور الذي يقوم به المتعلم كي ينجح في تطوير قدراته ومعارفه ومهاراته.
- قدرات التلاميذ وتمثلاتهم وحاجاتهم والفوارق الفردية بينهم من أجل تقديم وضعيات تعليمية تساعد المتعلم على تحفيز ذاته.
- الوقت المخصص للمجزوءة.
- كما يمكن للمدرس اتباع الخطوات التالية عند بناء الوحدة حسب باحثي (CEPEC) (مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد فيما يلي:
- تحديد الكفاية النهائية للمجزوءة.
- انتقاء القدرات المراد تميمتها من خلال المجزوءة.
- تحديد الأهداف المركبة التي تسهل تنفيذ المجزوءة (الوحدة).
- انتقاء المضامين التي تساعد على التحكم في كل هدف مركب.
- بناء جدول التخصيص هدف بهدف.
- بناء شبكة التقويم بالنسبة لكل هدف.
- تنفيذ المجزوءة (الوحدة) مقطعا بعد مقطع حسب عدد الأهداف".

2- دور المدرس في صياغة الكفاية:

يمكن إعطاء تعريف للكفاية بأنها: "مجموع المعارف والقدرات والمهارات التي يمكن أن يوظفها الفرد من أجل تحديد مشكلة معينة، وإيجاد حلول لها، وفق العمليات الذهنية الخاصة بالمتعلم مع فهم وتطبيق الحلول المقترحة".

وقد اقترح (عبد الرحمن التومي، محمد ملوك، 2006، ص 27) الصياغة التقنية للكفاية على الشكل

التالي:

- تتيح الكفاية تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة.
- تحيل الكفاية إلى فئة من الوضعيات يمكن تمييزها بشكل دقيق عبر مجموعة من المحددات.
- تتجسد الكفاية في مجموعة من الوضعيات التي تكون لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
- تمنح كل الضمانات لجعل وضعية التقويم دوما جديدة بالنسبة للتلميذ.

- تكون متمركزة حول مهمة (معقدة) يطالب التلميذ بحلها، وليس حول القدرات التي تتيح له إنجاز هذه المهمة.

- تكون قابلة للتقويم.

- تكون في مستوى مناسب بالنسبة للبرنامج الرسمي.

- توضح محددات فئة الوضعيات بشكل يسمح بإنتاج وضعيات تقويم متكافئة.

ولكي تكون صياغة الكفاية واضحة ومستوعبة بشكل كامل من طرف المدرس يمكن مراعاة الجوانب التالية:

- الموارد التي يجب توظيفها.

- المهمة المطلوب إنجازها.

- الوضعية التي يتسم فيها إنجاز هذه المهمة.

- مؤشرات إنجاز المهمة.

- النتيجة النهائية لإنجاز المهمة.

وفيما يلي مثال في الرياضيات لصياغة كفاية:

توظيف الأعداد من 10- 20 من أجل إيجاد جمع يساوي 28 مع تقديم حلين على الأقل:

$$28=13+15$$

$$28=17=11$$

3- دور المدرس في تحديد الوضعية المشكّلة:

عند اقتراح وضعية تعليمية ينبغي على المدرس أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

- لماذا أختار هذه الوضعية دون غيرها؟ الإجابة: يجب أن تكون الوضعية التعليمية مطابقة للكفاية المستهدفة، وتمكن التلميذ من اكتساب هذه الأخيرة.

- كيف بنيت هذه الوضعية؟ الإجابة: لمعرفة ما إذا كانت العناصر المركبة للوضعية، والوسائل التعليمية المقترحة تسمح للتلميذ بتوظيف موارده وإبراز قدراته ومهاراته من أجل بلوغ الكفاية والتمكن منها عبر عملياته الذهنية الخاصة به وتكوينه الذاتي.

- هل تحترم هذه الوضعية خصوصيات التعلم الذاتي؟ الإجابة: من الخصائص التي يجب أن تتوفر في الوضعية المشكّلة حسب (JP.Astolfi,1993) هي:

- تنتظم الوضعية المشكّلة حول تجاوز عائق من طرف التلاميذ.

- تنتظم الدراسة حول وضعية حقيقية تمكن المتعلم من صياغة فرضيات وتخمينات.
- يجب أن يتمثل التلاميذ الوضعية المقترحة كلغز حقيقي يجب حله بالانخراط الفعلي في البحث عن السبل التي تمكنهم من تجاوز العائق الذي يشكله اللغز الوضعية.
- لا يتوفر للتلاميذ الحل منذ البداية بسبب وجود العائق الذي يتعين عليهم تجاوزه.
- يجب ألا يبدو الحل بعيدا عن متناول التلاميذ.
- التوقع المسبق للنتائج والتعبير عنها يأتي قبل البحث الفعلي عن الحل.
- المصادقة عن الحل أو تكذيبه لا يأتي من طرف المدرس ولكن من نمط البناء المميز للوضعية نفسها.

- الفحص الجماعي للمسار المتتبع يشكل مناسبة لتشغيل التفكير الانعكاسي". ولكي يحصل المدرس على تعاون التلميذ ويضمن مشاركته الفعالة والنشطة داخل الوضعيات التعليمية التي يقدمها له، عليه أن ينظم الوضعية المشكلة بشكل يتناسب مع قدراته ومع الهدف الذي يريد بلوغه، وأن يراعي العناصر التالية:

- تحديد المشكلة التي توجه التلميذ في اختيار الموارد الأنسب والاستراتيجية التعليمية الناجعة.
- توضيح المهمة التي يجب إنجازها من أجل تحقيق هدف الوضعية المشكلة.
- اختيار الدعامات التعليمية التي يستعين بها التلميذ لإنجاز مهمة.
- تحديد النشاط الذي سيقوم به المتعلم كي ينجز المهمة المطلوبة.
- اقتراح معايير النجاح الخاصة بإنجاز المهمة.
- تقديم تعليمات للتلميذ من أجل فك اللبس عن مختلف مراحل إنجاز المهمة، وبلوغ أهداف الوضعية التعليمية.

4- دور المدرس في الطرائق البيداغوجية:

- إعداد وبناء طرائق ومنهجيات انطلاقا من بيداغوجيا المشروعات وبيداغوجيا الاستكشاف وبيداغوجيا حل المشكلات.
- العمل على البحث بشتى الطرق عن المعلومات المختلفة.
- ترك المبادرة للمتعلمين فيما يتصل باتخاذ القرارات المتعلقة بطرق العمل وإنجازه.
- مساعدة المتعلمين للتعرف على طرائق التعلم المفضلة لديهم.
- إعطاء المتعلمين استراتيجيات تعلمية فعالة.

- توزيع مختلف الأدوار على مجموعات العمل (المقرر، المسير...).
- تكييف أنشطة المتعلمين مع درجة التعقد المناسبة لقدراتهم، والتدخل بشكل فريقي ليدعم تعلمهم، ويقترح عليهم المهام اللاتقة والملائمة لكل واحد منهم.
- تنظيم الأنشطة التي تسمح للمتعلمين بالتواصل فيما بينهم بأشكال متنوعة.
- تنظيم أنشطة فردية وجماعية تسمح بممارسة التفكير الميتا معرفي أو التعقلي حول الطرق والإجراءات المستعملة.

5- دور المدرس في بيداغوجيا الإدماج:

- الإدماج حسب (كزافيي روجرس): "هو عملية تربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى".
- وعليه فإن مكونات وضعية الإدماج حسب كزافيي روجرس هي:
- الترابط: بين العناصر التي نتوخى إدماجها، أي أن المتعلم عليه أن ينسج شبكة بين تلك العناصر حتى تشكل نسقا.
- المفصلة: أي مفصلة العناصر وتحريكها، لإعادة استثمار المكتسبات". الاستقطاب: ويعني أن ذلك التحريك يجب أن يتم لتحقيق هدف وهو ما يمنحه معنى.
- ومن ثم فإن أدوار المدرس في بيداغوجيا الإدماج تتمثل فيما يلي:
- اقتراح مهام تمكن المتعلم من إقامة روابط بين مختلف الموضوعات التعليمية.
- الدفع بالمتعلمين لتذكر المعارف السابقة في ارتباطها مع المعارف الجديدة.
- مساعدة المتعلم على إقامة روابط بين المعارف في أفق استعمالها لاحقا".

6- دور المدرس في التقويم:

- تقتضي المقاربة التقويمية أن يكون التقويم ثلاثي الأبعاد والمتمثل في تقويم المدخلات، وتقويم السيرورة، وتقويم المخرجات باعتبارها أبعاد تؤثر على تحقيق الأهداف المسطرة للدرس أو على مستوى الوحدة.

وتتمثل أدوار المدرس في التقويم في الجوانب التالية:

- إشراك المتعلمين في تقييم تعلماتهم وإنتاجاتهم.
- توفير الوقت والأدوات اللازمة لمساعدة المتعلمين على تحليل أخطائهم، وذلك من منظور يعتبر نتائج التقييم كمؤشرات تتم عن إمكانات التعلم.

- تخطيط وتنظيم التقييم في صيغة أنشطة إدماجية.
- اقتراح أدوات لتحليل الإنتاجات والإنجازات المعقدة بطريقة محكمة، ومساعدة المتعلم على استيعابها.
- تزويد المتعلمين بأدوات لتقييم منهجيات إنتاجاتهم بطريقة بعدية.
- اقتراح وتنظيم وضمان تتبع التقييم التكويني.
- الحرص على ضمان أن تكون كل الشروط متوفرة ليصبح التقييم مجالاً لمشاركة المتعلمين بصورة يطمحها الحماس والرغبة".

7- دور المدرس في البيداغوجيا الفارقية:

البيداغوجيا الفارقية أسلوب وتقنية وممارسة تنطلق من اعتبار المتعلم محور الوضعية التعليمية التعلمية وعنصر فاعل فيها، وقد يواجه عدة صعوبات وعوائق خلال تعلمه، وقد يكون وراء تلك الصعوبات عوامل نفسية أو اجتماعية أو مدرسية، وهو ما يستوجب القيام بعدة تدابير من قبل المدرس أهمها:

- تدقيق صياغة الأهداف واختيار وضعيات مناسبة تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والثغرات الفعلية للتلاميذ.
- تنويع الطرائق والأساليب المعتمدة في التدريس وفق متطلبات الوضعية التعليمية التعلمية.
- تنويع أساليب التقويم وتوظيفها واستثمار نتائجها بصفة مستمرة وناجحة.
- تخصيص حصص للدعم تبعاً للثغرات أو النقص المرصودة في إنجازات المتعلمين.

8- دور المدرس في الدعم التربوي:

يعتبر التقويم والدعم من أساسيات التدريس بالكفايات لأنهما عماد التصحيح والتعديل المستمر لعمليات وإجراءات التعليم والتعلم.

كما أن تحليل نتائج ومعطيات التقويم التشخيصي هو البوابة الرئيسية لتحديد نقاط ضعف التلميذ، ومعرفة الجوانب التي حالت دون إنجاز المهمة المطلوبة، ومن ثم إجراء الوحدة أو الدرس وتنفيذها لتجاوز الضعف والصعوبات لتقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة.

لذا ينبغي على المدرس مساعدة المتعلم المتعثّر من خلال اعتماد استراتيجية تعليمية تعلمية منها:

- القيام بعملية التقويم التي تكشف عن تعثرات المتعلمين.
- تتطلب رصد الثغرات ومظاهر القصور في إنجازات المتعلمين وتبويبها وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب نوعية الثغرات المرصودة في إنجازاتهم.

- بناء خطة محكمة لدعم التلاميذ المتعثرين، تتضمن مجموعة من الأنشطة الداعمة والتمارين والتدريبات الكفيلة بتقليص تلك التعثرات أو تجاوزها في حصة أو حصص حسب نوعية التعثر.

- ضبط التوزيع الزمني للأنشطة التعليمية في حصص الدعم حسب أهمية الأنشطة والتمارين، أي في علاقتها بنوعية مظاهر القصور المرصودة وبالكيفية المبرمجة لتحقيق الهدف من إنجازها.

- ضرورة التمييز بين الدعم والمراجعة ، فاللدعم مرجعيات وأسس وأهداف تختلف عن تلك التي تقوم عليها المراجعة. فالمراجعة تشمل جميع التلاميذ وتغطي جميع الدروس المستهدفة، وبنفس الطريقة التي تم بها عرض محتويات الدروس، في حين يهتم الدعم بالمتعثرين من التلاميذ خاصة، ولا يغطي إلا جزءاً أو أجزاء من الدرس التي تبين فيها تعثر التلاميذ، وتبنى فيه أنشطة وتمارين محددة وهادفة لتجاوز مواطن الضعف وأشكال التعثر المرصودة في إنجازات المتعلمين، ومن ثم تصبح وصفاً للدعم تصحيحية وعلاجية".

المحاضرة الثامنة

أولاً: طريقة الحاضرة

مقدمة:

تخضع تقسيمات طرائق التدريس إلى عدد كبير من المعايير والمحددات. وإن أنسب هذه التقسيمات ما يقوم على أساس العلاقة بين التي يمكن أن تنشأ بين المدرس والمتعلم والتي بموجبها تتحدد أدوار كل منهما في العملية التعليمية التعلمية. وهذه الاستراتيجيات هي:

ـ استراتيجية العرض والإلقاء: Exposition

ـ استراتيجية المناقشة /التفاعلية/ Discussion /Interaction Strategy

ـ استراتيجية الاكتشاف/التساؤل Exploring/inquiry

ويختلف دور كل من المدرس والمتعلم باختلاف هذه الاستراتيجيات.

1_ ففي استراتيجية العرض وما يتصل بها من تقنيات وأساليب وخبرات تعليمية تعلمية تعتمد بالدرجة الأولى على المدرس إذ له الدور الأساس في كل عملياتها وأساليبها ، حيث يتحدد دوره في الجوانب التالية:

ـ تحديد الأهداف والنتائج التعليمية النهائية المراد تحقيقها في كل عملية تعليمية تعلمية.

ـ تحديد الأداءات العملية التي يمكن أن يمارسها المتعلمون للإفادة من هذه العملية.

ـ تنظيم الخبرة بطريقة متسلسلة ومنظمة.

ـ إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاستيعاب الخبرات باستخدام مساعدات التذكر.

ـ التركيز على زيادة عدد الأبنية المعرفية المتمثلة والمدموجة في البنية المعرفية لدى المتعلمين.

ـ التحقق من سلامة المخزون واستئصال أي خبرة مشوهة كان الطالب قد دمجها في بنائه المعرفي أثناء تفاعله ، ولم يصل إلى درجة التمثل أو تصحيحها.

2_ **أما طريقة التفاعل** فإنها تقوم على الطرائق والأساليب التي تحقق نوعاً من التوازن بين دور كل من المدرس والمتعلم على حد سواء. ومن مميزات هذه الاستراتيجية زيادة دور المتعلم في عملية التعلم والتعليم ، بحيث يصبح المتعلم أكثر حيوية ونشاطاً ويتحدد استخدام المدرسين لها بكثير من العوامل المؤثرة في عملية التعلم الصفي ومنها:

_ الزمن المحدد.

_ استعداد المتعلمين ومدى تجانسهم في أساليب تعلمهم.

_ نوع النتائج التعليمية والخبرات الممثلة في المحتوى.

_ الأجهزة والمواد والمصادر المتوفرة.

_ التنظيم الصفي وبيئة التعلم.

كما يتحدد دور المدرس وفق هذه الاستراتيجية في الجوانب التالية:

_ إعداد الأسئلة.

_ تحديد العمليات الذهنية التي يريد تطويرها لدى المتعلمين

_ تنشيط اهتمام المتعلمين وتحريكهم لزيادة تفاعلهم في الموقف التعليمي.

_ توضيح الأسئلة الغامضة.

_ إعداد الظروف المناسبة لطبيعة الخبرات المقدمة من طرائق وتقنيات ووسائل.

3_ **أما في استراتيجية الاكتشاف والخبرة العملية؛** فإن الدور الأكبر فيها يكون للمتعلم ، فهو الذي ينظم ويرتب ويعد ويحدد ما يريد الوصول إليه ، وينحصر دور المدرس على تنظيم الموقف التعليمي التعليمي وقيادته وتوفير المصادر والعناصر التي تيسر عمليات التعلم الاستكشافي .

مفهوم طريقة المحاضرة:

تعد المحاضرة الاستراتيجية الأكثر شيوعاً في التدريس لأسباب متنوعة أبرزها زيادة عدد الطلاب، وازدحام الفصول والقاعات وارتفاع كثافتها مما قد يجعل من الصعب استخدام استراتيجية أخرى. وهي تقديم لفظي منظم لموضوع دراسي، أو مادة دراسية، معززا باستخدام وسائل بصرية. والشخص الوحيد الذي كان يمتلك مخطوطاً هو المعلم وحده إذ كانت المحاضرة هي صفة المعلم الملزمة على الرغم من أنه كان معظم الأحيان يلقي مضمون مخطوطته على طلبته. وغالبا ما تعرف المحاضرة " بأنها عرض شفوي مستمر لمجموعة من المعلومات والمعارف والآراء والخبرات، يلقيها المدرس على طلبته بمشاركة ضعيفة منهم وأحيانا كثيرة من دون مشاركتهم". وسميت بالطريقة الإلقائية؛ لأن المدرس يلقي فيها المادة الدراسية على طلبته ليتلقوها منه وسميت بالطريقة الإخبارية؛ لأن المدرس يخبر الطلبة بما لديه عن موضوع ما من آراء وحقائق أو مادة علمية.

طرق توصيل الطلاب بالمعرفة بطريقة المحاضرة

فالمحاضرة بمضمونها التعليمي التدريسي محورها الأساس المعلم، الذي يكون صوته الأكثر سماعاً، وتتضمن هذه الطريقة إيصال وتزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات بالطرق التالية:

التحاضر: حيث يستمر المعلم بإلقاء مادته التعليمية من دون نقاش من الطلبة فقصد المعلم هو إيصال المعلومات العلمية بدون مقاطعة إلى طلبته وعلى طلبته أن يتابعوا ما يقوله في صمت وانتباه.

2. الشرح: ويقصد به التفسير والتوضيح لما غمض على الطلبة فهمه.

3. الوصف: هو وسيلة الإيضاح اللفظي في حال تعذر وجود وسيلة حسية أو في حال توفرها بحيث يزيد الوصف إيضاحها.

دور المعلم والطالب في طريقة المحاضرة

طريقة المحاضرة تكون قاصرة على العبارات اللفظية ولا يصاحبها أسئلة أو مناقشة، وتخلو من استخدام الوسائل الإيضاحية المعينة الأخرى. عدا السبورة والطباشير وبعض الوسائل البسيطة.

1. يقوم المعلم بإلقاء ما لديه من المعلومات العلمية شفويا إلى الطلبة بتسلسل منطقي يؤدي إلى الانتقال من: السهل إلى الصعب، البسيط إلى المركب، الجزئي إلى الكلي، المحسوس إلى

المجرد، المعلوم إلى المجهول، المهم إلى الواضح المحدد.

2. يقوم المعلم إذن بدور الوسيط في نقل المواد العلمية للطلبة لجهلهم بها أو لعدم استطاعتهم التوصل إليها. ويكون صوته هو الوحيد الذي يسمع في غرفة الدرس عندما يقوم بإلقاء المعلومات والحقائق، وعلى هذا الأساس فإن طريقة المحاضرة تجعل من المعلم المحور الذي يدور حوله التعلم وتعد الطالب وعاء تصب فيه المعلومات.

أما دور الطالب لا يكون سلبيا فدوره يشمل الآتي:

1. الانتباه والاستماع والإنصات.

2. الفهم والاستيعاب لما يلقي عليه من معلومات وحقائق علمية .

3. تدوين الملاحظات بشكل مباشر .

و استراتيجية المحاضرة تتطلب الإنصات الجيد وهو أمر لا يحسنه أغلبية الطلبة للأسف لأنهم يبذلون جهودهم في حصر وتسجيل الكلمات التي يسمعونها من المعلم، بينما المطلوب هو إدراك الأفكار الرئيسية والفرعية حتى يتمكن الانتقال بها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى. وتشير الأبحاث العلمية إلى أن الطالب الاعتيادي يتذكر نصف محتوى المحاضرة عقب انتهائها مباشرة، وبعد يومين تهبط هذه النسبة إلى الربع. ويرجع ذلك إلى عدم دراية الطلبة بالأسلوب الأمثل لمواجهة النسيان والذي يتلخص في القدرة على الإنصات الجيد والتقاط أفكار المدرس تمهيدا لصياغتها بشكل يساعد على احتفاظ الذاكرة بها.

إن حسن الإنصات مهارة يمكن تنميتها بالتخلص من العادات السيئة المتصلة بها واستبدالها بما يقابلها من العادات الحسنة وهي:

1. لا تستسلم لليأس.

2. لا تشغل بالك بانتقاد المدرس

3. لا تشغل نفسك بالمعارضة.

4. أنصت لكل ما يقال.

5. كن مرنا في تدوين الملاحظات.

6. استفد من المحاضرة قدر الإمكان.

7. لا تستسلم لما يشنت الانتباه.

8. لا تقتصر على الجانب السهل من المحاضرة.

9. لا داعي للانفعال بسبب العبارات الحساسة.

10. عليك الإفادة من سرعة التفكير.

اسباب انتشار استخدام طريقة المحاضرة في المدارس

ومن اسباب انتشار استخدام استراتيجية المحاضرة في مدارسنا الآتي:

1. لسهولة تنفيذ هذه الطريقة وعدم كلفتها تدفع المعلمين إلى استخدامها.
2. وجود الأعداد الكبيرة من الطلاب داخل الفصل تجعل المعلمين يلجؤون إلى هذه الطريقة وبصورة دائمة.

3. يجعل بعض المعلمين استخدامه لهذه الطريقة نظرا لطول المحتوى.

4. اعتياد المعلمين على هذه الطريقة والخوف من تجربة طرائق أخرى.

5. اعتقاد بعض المعلمين أن هذه الطريقة تكسب الطالب معلومات ومعارف كثيرة في وقت قصير وبجهد قليل.

متى نستخدم طريقة المحاضرة؟

1. عندما يريد المعلم شرح موضوع جديد من مفردات المادة المقررة.
2. عندما تتجمع لديه معلومات ليست في متناول الطلبة ويرغب في تقديم هذه المعلومات الإضافية ويعتقد أن من الضروري تزويدها لهم بسبب عدم وجودها في الكتاب المقرر أو حصيلة خبرته وممارسته أو لما نشره من مقالات وبحوث علمية وذات علاقة وصلة وثيقة بمادة الدرس.
3. عندما تجابه المعلم أسئلة واستفسارات توجه له من قبل الطلبة ويجد الوقت ملائما لقيامه بالإلقاء.
4. عندما يطغى على قاعة الدرس التشويش واضطراب من قبل الطلبة نتيجة حدوث مشاكل انضباطية أو مناقشات عنيفة.
5. إذا أراد المعلم أن يقدم ملخصا لمادة الدرس

6. عند فشل الطرائق التدريسية الأخرى.

7. عندما يراد الاقتصاد في كلفة النفقات التعليمية، إذ أنها أقل الطرائق كلفة من الناحية الاقتصادية.

8. في حالة عدم وجود أو توافر الأجهزة أو الوسائل التعليمية الإيضاحية.

متطلبات نجاح الطريقة:

1- أن يكون المعلم مستعداً للإلقاء.

2- إعداد المحاضرة وتنظيمها.

3- شخصية المدرس وتأثيرها.

4- تشويق الطلبة وترغيبهم لدى إيصال المعلومات العلمية.

5- التأكد والتحقق من نتيجة تأثيره في الطلبة.

فن إلقاء المحاضرات:

أسلوب المحاضرة فن رفيع يرتبط بنجاحه أمور عديدة منها:

1. أن يبدأ محاضرتَه بتقديم مناسب لإثارة انتباه الطلاب وتهيئة جو من الارتياح في نفوسهم..

2. ألا يتكلف في استعمال هذه الطريقة فيقوم باستعمالها كما لو كانت أسلوباً للخطابة.

3. أن يقوم بتقسيم الموضوع إلى عناصر فرعية ورئيسية ثم يذكرها للطلاب في بداية الحصة كخطة يسير بموجبها أثناء الشرح

4. أن يقوم المعلم أثناء المحاضرة بتغيير نمط صوته واستخدام الحركات والصور التعبيرية وأن يكون لفظه للألفاظ و المصطلحات العلمية واضحاً و صوته مشبع بالثقة و يسمعه التلاميذ كافة و أن يغير من نبرات صوته حتى لا تكون على وتيرة واحدة.

5. أن يراعي المعلم عند استخدامه لهذه الطريقة أن لا يكون حديثه مستمراً بشكل

متواصل لمدة زمنية طويلة فلا بد أن يتخلل الشرح عرض بعض الوسائل التعليمية المتعلقة بالموضوع أو ترك فرصة للحوار والنقاش أو إسداء بعض التوجيهات والنصائح.

6. أن يركز المعلم أثناء الشرح على ملامح وجوه طلابه ليعرف مدى أثر حديثه عليهم كي

يستمر بنفس الأسلوب أو يقوم بتغيير الأسلوب إذا شعر على وجوههم الملل أو عدم التركيز واستخدامه طريقة أخرى مما يؤدي إلى مشاركة الطلاب وتشويقهم وشد انتباههم وجذب اهتمامهم.

لذلك نرى أن إلقاء المحاضرات يمكن أن يكون فنا جيدا إذا ما استطاع أن يستحوذ على اهتمام الطلاب ويستثير حماً سهم لموضوع المحاضرة ويجعلهم يشغلون عقولهم فيه ويدفع بأذواقهم في الاتجاه الصحيح، أما إذا تحول إلى قارئ لنص المحاضرة أو كتاب مسموع فإن محاضرتة لا تزيد عندئذ عن بعض المعلومات التي تنتقل من مفكرته إلى مفكرات طلابه من دون أن يعمل أحد فكرة فيها.

خصائص طريقة المحاضرة بالنسبة إلى :

أولاً- الطلبة: تمتاز طريقة المحاضرة من ناحية الطلبة بكونها:

1. تساعدهم على الإفادة من شرح المعلم وتوضيحه للمعلومات والمعرفة والخبرات الإضافية بصورة أوسع مما ورد في المصادر أو الكتب المنهجية التي بين أيديهم
2. تنثير الشوق والرغبة لديهم في تتبع سير المحاضرة إذا كانت ذات طابع تسلسلي مشوق، وربما تؤثر في عواطفهم وإحساساتهم وفي سرعة استيعابهم للمادة المقررة.
3. تتيح للطلبة الفرصة المناسبة التي يستطيعون بواسطتها الانتباه إلى مواطن الضعف في عرض المادة الموجودة في بعض كتبهم المنهجية المقررة.
4. تنمي فيهم ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع والتتبع لما يقدم من معلومات.
5. تعرس فيهم روح الصبر وضبط النفس.
6. تشجعهم على دفعهم التكلم بجرأة أمام زملائهم الطلبة حول موضوع من الموضوعات نظرا لمحاولتهم تقليد مدرسهم، فهي بذلك تساعد على غرس الشجاعة الأدبية فيهم وتطرد عنهم التردد والخوف من التكلم أو الظهور أمام المجتمع.
7. تكون المادة المعطاة من قبل المعلم أكثر تنظيماً وتنسيقاً وتدرجاً.
8. تساعد معلومات المحاضرة الطلبة بعرض التطورات التي لم تأخذ طريقها بعد إلى الكتب المقررة للطلبة.

ثانياً- المعلم: أما من جانب المعلم المحاضر فتمتاز بأنها:

1. يستخدمها المعلم المبتدئ ليقدم أكثر ما يستطيع من مادة لطلبته ليثبت بذلك لهم شخصيته وكفاءته

ومقدرته العلمية.

2. عدم تقيده بما سطر حرفياً في الكتاب المنهجي المقرر أو أي مصدر يعتمد عليه في تقديم المادة.
3. وقت أقصر لإيصال المادة أو المعلومات أو الخبرات الشاملة إلى الطلبة.
4. تمكنه من بلوغ هدفه في إيصال المادة العلمية بسرعة إلى الطلبة في وقت أقصر لإيصال المادة أو المعلومات أو الخبرات الشاملة إلى الطلبة.
4. تمكنه من بلوغ هدفه في إيصال المادة العلمية بسرعة إلى الطلبة

عيوب طريقة المحاضرة

من عيوبها بالنسبة للطلبة الآتي:

- لا تعطي الطلبة المجال أو الفرصة للمساهمة اللازمة ويكون دورهم سلبياً أثناء التعلم وخاصة إذا خلت من فرصة توجيه الأسئلة أو الاستفسار.
- شرود ذهن الطلبة عن تتبع المحاضرة يؤدي إلى عدم القدرة على الربط بين أجزاء المحاضرة وتضيع عليهم الفائدة المرجوة.
- تغرس فيهم روح الاعتماد والاتكال على المعلم في حصولهم على معلومات المادة.
- تبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والإبداع.
- لا تشجعهم على التفكير والتحليل والاستنتاج.
- تولد الملل والسأم لديهم خاصة إذا لم تكن مشوقة.
- عدم بقاء أثر كبير للمعلومات الملقاة في أذهان أكثر الطلبة.
- تخالف فلسفة التربية الحديثة التي تجعل الطالب نقطة الارتكاز أو المحور في فعاليات التربية والتعليم.
- اختفاء ناحية التعاون بين الطلبة.
- أما من ناحية المعلم فتعاب الاستراتيجية بأنها:
 - قد يشذ عن تسلسل موضوع المادة المعطاة. وفي أحيان أخرى يستمر ويسترسل في إعطاء معلومات لا تتعلق بالموضوع.
 - قد يرتفع المعلم في محاضراته عن مستوى إدراك الطلبة وقدراتهم وقابليتهم فيزودهم بمعلومات أكثر من طاقتهم الفكرية فلا يستطيعون فهمها أو استيعابها أو تتبعها.

- إكثار المعلمين من استخدامها وحدها دون غيرها مما تصبح شيئاً اعتيادياً لا تجديد أو إبداع يصدر عنهم.

● عدم توافر المهارة والدراية والخبرة اللازمة لدى أكثر المعلمين لاستخدامها استخداماً صحيحاً، بحيث يبعدهم ذلك عن تحقيق الهدف المطلوب من استخدامها.

- لا يستطيع المعلمين معرفة طلابه أو تقويمهم بصورة مستمرة.

- لا تساعد على اكتشاف أو معرفة الفروق الفردية بين الطلبة.

- تستند إلى فلسفة التربية القديمة التي تؤكد على جعل المدرس هو المركز في العملية

التربوية. ولكن مهما وجه إلى استراتيجية المحاضرة من نقد وتجريح فإنها تبقى أسلوباً لا يمكن الاستغناء عنه فالمعلم يحتاجها عند توضيح مفاهيم غامضة أو شرح تجربة أو سرد قصة.

درس تطبيقي باستخدام استراتيجية المحاضرة

الموضوع: لغة عربية الدرس: الفاعل وأنواعه الصف: التاسع

أهداف الدرس (المجال التعليمي، الإدراكي - النفس حركي - العاطفي وغيرها):

هدف عام:

1. أن يتعرف الطالب على أنواع الفاعل وحالاته الإعرابية.

أهداف خاصة:

- أن يجيد الطالب قراءة النص قراءة صحيحة.

- أن يعرف الطالب وظيفة الفاعل في الجملة..

- أن يضع الطالب خطاً تحت الفاعل.

- أن يبني الطالب جملة فيها الفاعل بجميع أنواعه (اسماً ظاهراً، متصلاً، مستتراً).

- أن يعرف الطالب أن الفاعل دائماً يأتي مرفوعاً.

- أن يفهم الطالب أن لكل فعل فاعل.

وسائل الإيضاح المستعملة:

إن الوسائل التعليمية التي استخدمتها في هذا الدرس هي:

- 1- عرض عن طريق *power point* .
 - 2- تطبيق التمارين باستخدام الحاسوب.
 - 3- موقع لغة عربية من الإنترنت.
 - 4- اللوح والسيبورة.
 - 5- أوراق عمل، المادة التعليمية، نصوص مختلفة.
- أساليب وطرق التدريس (:عرض، مناقشة وأسئلة، مجموعات، تمثيل، تعلم ذاتي وغيرها):**
- إن طريقة التدريس التي استخدمتها في هذا الدرس هي:
1. الطريقة الوجيهة، أي عن طريق الإلقاء والمحاضرة، والأسئلة والمناقشة.
 2. التعلم باستخدام الحاسوب.
- التمهيد (:حل الوظيفة، مراجعة الدرس السابق والربط بين الدرس القديم والجديد):**
- إلقاء التحية على طلاب الصف، وترتيب طاولات الصف، وتهيئة الجو التعليمي للحصّة.
- مسح اللوح، وكتابة اسم الموضوع، واليوم والتاريخ الميلادي.
- أقوم بكتابة الجملة التالية على اللوح: **عالج الطبيب المريض.**
- أبدأ بطرح الأسئلة المناقشة على الطلاب لاستنباط القاعدة:
- من يقرأ لنا الجملة التي على اللوح؟
 - أين الفعل الذي يظهر في الجملة؟ عالج.
 - ما هو زمنه؟ الفعل الماضي.
 - من الذي عالج المريض.
 - إذا، الذي فعل الفعل هو: الطبيب.
 - ماذا نسميه؟ فاعل
 - إذا الاسم الذي يفعل الفعل يسمى: فاعل.
 - نستنتج من هذا أن لكل فعل فاعل.
 - أين وقع الفاعل في الجملة؟ بعد الفعل.
 - إذا، الفاعل يجب أن يأتي بعد الفعل.

- لو نظرنا إلى حركة الفاعل، ما هي؟ الضمة.

- إذا، الفاعل لا بد أن يكون مرفوعا.

تفصيل سير الدرس (خطوات الدرس والاستراتيجية التعليمية التي اتبعت لتحقيق أهداف

الدرس):

يتم تنفيذ الدرس، وعرض المادة التدريسية وهي (الفاعل وأنواعه) عن طريق الحاسوب وعرض " *power point* " حيث من خلاله سيتم شرح الموضوع بتوسع والتطرق إلى أنواع الفاعل، مع الأمثلة والمناقشة. (ملحق مع الدرس عرض الحاسوب "الفاعل").

إجمال الدرس وفحص مدى تحقيق أهدافه:

يكون إجمال الدرس عن طريق تلخيص ما استفادة الطلاب من هذه الحصة، من خلال

سؤالهم:

-ماذا تعلمنا اليوم؟

فأكتب إجابتهم على اللوح مع تنسيقها وترتيبها، وأطلب منهم كتابة ذلك على دفاترهم.

الوظيفة: أقوم بتوزيع ورقة عمل تحوي على أسئلة متنوعة حول موضوع الفاعل وأنواعه،

وحول ما تعلموه في هذه الحصة من التمهيد حتى الإجمال.

المحاضرة التاسعة

ثانيا: طريقة المناقشة

المناقشة عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات، أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة، بقصد الوصول الى حل للمشكلة أو الاهتداء الى رأي في موضوع القضية. وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع، ويوجه المجموعة الى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي الى الحل المطلوب.

المناقشة تتيح للمتعلم المجال للمشاركة والتفاعل مع الموقف التعليمي، في ضوء هذا تعرف بانها هي التي تسمح للمعلم بان يشترك مع طلابه في فهم موضوع الفكرة او مشكلة ما وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق حولها.

خطوات طريقة المناقشة

تتطلب طريقة المناقشة الهادفة ان يكون المعلم على دراية بأساليب إدارتها حتى يكون قدوة لمن يقوم بتعليمهم بهذا الاسلوب ولهذا يفضل ان تسير طريقة المناقشة على النحو التالي:

1- ان يجلس المعلم المتعلمين بصورة تمكن الجميع من مشاهدة المشاركين في النقاش

المشاهدة تحدث نوعا من الاتصال والتفاعل بين المرسل والمستقبل وبالتالي تتكون الرغبة والاهتمام بالمتابعة ثم الاستجابة للموقف التعليمي الذي

يشاهده المتعلم ومحاولة إعمال فكره فيما يسمعه ويشاهده بهدف إصدار حكم عليه.

2- ان يتابع المعلم سير المناقشة حتى لا تخرج عن أهدافها

على المعلم ان يحرص على سير المناقشة نحو هدفها أو أهدافها المحددة لها أن يتدخل إذا في الوقت المناسب لتوضيح فكرة غامضة او شرح عنصر معين

3- ان يشجع المعلم المتعلمين المحججين عن المناقشة في النقاش

إذا لاحظ المعلم إجماع بعض المتعلمين عن المشاركة في الحوار عليه أن يدفعهم بالتدرج إلى الحوار لإبداء وجهات نظرهم بحرية كاملة حول موضوع المناقشة.

4- ان يتيح المعلم وقتا مناسباً لتقويم الموضوع المعروض للمناقشة

على المعلم ان يخصص وقتا مناسباً لتقويم نتائج النقاش والحوار لموضوع المناقشة كي

يتعرف جميع المتعلمين على مدى فهمهم او بعدهم عن تحقيق الاهداف المرجوة من اجل وقوفهم على مواطن القوة أو الضعف في سير المناقشة.

إيجابيات طريقة المناقشة

ومن أهم مزايا المناقشة الاتي:-

1-الدور الايجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليمة ، وثبات الآثار التعليمية.

2-التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم.

3-استشارة للنشاط العقلي الفعال عند الطلاب، وتنمية انتباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل.

تقوم هذه الاستراتيجية في جوهرها على الحوار ، وفيها يعتمد المعلم على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة لتثبيت معارف جديدة.

5-وتشمل كل المناشط التي تؤدي الى تبادل الآراء والأفكار.

6-اكتساب روح التعاون والديمقراطية، وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلم والطلاب، والطلاب بعضهم البعض الآخر.

سلبيات طريقة المناقشة

1-اهتمام بعض المتعلمين بشكل المناقشة دون مضمونها إي أنهم يهتمون بالشكليات وفي المقابل يهملون ما ترمي إليه المناقشة من أهداف ومدى تحقيقها.

2- تركيز المعلمين اثناء المناقشة على الناجحين من المتعلمين بإتاحة الفرص لهم وإهمال بقية الطلاب دون مشاركة تذكر وهذا يؤثر سلبا على هؤلاء المهملين.

3- قد يبدون بعض المتعلمين أثناء المناقشة نوعا من التمسك بآرائهم وافكارهم بغض النظر عن صحتها وخطائها مما يؤدي الى تكوين عادات سيئة لدى المتعلمين كالتحيز

للرأي والاعجاب بالنفس والغرور، وعلى المعلم ان يكون يقظا فيسمح بتعدد الآراء واختلافها ثم يساعدهم على بلورة آرائهم بنوع من التوفيق بينها ثم الخروج عن

المناقشة الجماعية بنقاط محددة حول موضوع الدرس.

4- قد يتخلى المعلم عن دوره في المتابعة والتوجيه فيترك المتعلمين يسلكون سلوكا غير

مرغوب فيه داخل الفصل كالتشويش والاخلال بالنظام وعلى المعلم التدخل في الوقت المناسب حتى يشعر المتعلمون بقيمة المناقشة وجدواها.

5- انها لا تصلح إلا للمجموعات الصغيرة، إضافة الى انها تأخذ وقتا طويلا لدراسة الموضوع. ويمكن تلافي كثير من العيوب بالتدريب على مهارات استخدام الاسئلة في التدريس صياغة وتوجيها وتوزيعا، ذلك ان استراتيجية المناقشة تعتمد على الاسئلة والاجوبة والحوار المتصل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض وهذا يفرض على المعلم الذي يستخدم طريقة المناقشة إتقان مهارات استخدام الاسئلة الصفية.

أنواع المناقشة:

1- المناقشة الجماعية الحرة

في هذه الاستراتيجية يجلس مجموعة من الطلاب على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا، ويحدد قائد الجماعة، المعلم أو أحد الطلاب أبعاد الموضوع وحدوده، ويوجه المناقشة ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة، ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة، ويشترك فيه كل أفراد الفصل، كما يحدد القائد سكرتير لتدوين ما تصل إليه المناقشة، ويفضل ترتيب المقاعد في حلقة للمناقشة بحيث يرى الطلاب بعضهم البعض.

ب- الندوة

تتكون من مقرر وعدد من الطلاب او من شخصيات بارزة في موضوع الندوة يتراوح عددهم من 7- 5 يجلسون في نصف دائرة أمام بقية الطلاب، ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع، وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية الطلاب توجيه الأسئلة التي تارت في نفوسهم الى

أعضاء الندوة، وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضاً، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.

ج- المناظرة

ينقسم أعضاء المناظرة الى قسمين يتبنى كل منهم وجهة نظر مخالفة او معارضة لوجهة نظر القسم الاخر حول موضوع معين وقد يستدعي القائد أفراد متخصصين أو ان يكون الطلاب أنفسهم هم اعضاء قسمي المناظرة. ويدير القائد المناظرة ويلخص النقاط ويعطي الفرصة المتكافئة للأعضاء

لتوضيح آرائهم وتتاح الفرصة لباقي التلاميذ لتوجيه الاسئلة ومناقشة الاعضاء حول آرائهم.

د-العصف الذهني

تعد طريقة العصف الذهني في التعليم من الطّرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية و الأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

اولا- مفهوم العصف الذهني

العصف الذهني أسلوب تعليمي يقوم على حرية التفكير و يستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال جلسة قصيرة.

ثانيا- المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق عدة مبادئ أساسية هي:
إرجاء تقويم الأفكار حتى نهاية الجلسة. و ليس على نوعها.
جواز تناول أفكار الآخرين للبناء عليها أو تطويرها.

ثالثا- خطوات جلسة العصف الذهني:

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من الخطوات أهمها:

- 1- تحديد المشكلة (موضوع الجلسة).
- 2- تهيئة جو الابداع و العصف الذهني.
- 3- البدء بعملية العصف الذهني(استمطار الأفكار).
- 4- إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.
- 5- تقييم الأفكار و تصنيفها إلى:

- أفكار مفيدة و قابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق و تحتاج المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة لأنها غير عملية و غير قابلة للتطبيق.

رابعا- معوقات العصف الذهني

- 1- عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة.
- 2- عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير و النظر الى الأشياء.
- 3- عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأشياء.

خامسا- أهمية استخدام أسلوب العصف الذهني في التدريس

- 1- يساعد على الاقلال من الخمول الفكري للطلاب.
 - 2- يشجع أكبر عدد من الطلاب على ايجاد أفكار جديدة.
 - 3- تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب..4. يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تركزاً حول الطالب.
- أن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادر والتقييم أو النقد.

تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام طريقة العصف الذهني

أولاً : المشكلة) موضوع الجلسة)

- 1-تحديد ومناقشة المشكلة) موضوع الجلسة: يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة 05 دقائق.
- 2-إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في 05 دقائق وي طرحها من خلال الأسئلة.
- 3-تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني . لمدة 05 دقائق.
- أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.
- لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.
- لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.
- *يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطوره
- *استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.
- 4-تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار.
- *أعط فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك.
- 5-يطلب من المشاركين البدء أفكارهم إجابة عن الأسئلة لمدة 40 دقيقة.
- 6.يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على سبورة معدنية أمام المشاركين.
- 7-يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة.

8-التقييم: يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة 40 دقيقة من أجل تقييمها وتصنيفها إلى:

- أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق.
 - أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث.
 - أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.
- 9-يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة 10 دقائق.

هـ-المجموعات الصغيرة *Small Groups*

يتعلم الطلاب جيدا عندما يمارسون عملية التعلم ، حيث أجمع الباحثون على انه بغض النظر عن طبيعة المحتوى فإن الطلاب الذين يتعلمون في المجموعات الصغيرة أفضل تعلمًا من أولئك الذين يتعلمون في المجموعات الكبيرة وأيا كانت المسميات فإن العمل الجماعي في المجموعات الصغيرة يعرف على انه مجموعه من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعلم في آن واحد وما يتطلب ذلك من العمل في جماعة لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كل من الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية.

خصائص التعلم في المجموعات الصغيرة

يتسم التعلم في المجموعات الصغيرة بخصائص تتمثل في:

- طلاب في المجموعة الواحدة ، يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مساهمة كل طالب في المجموعة بمجهود للوصول الى تلك الاهداف.
- الطالب في المجموعة يقوم بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه وهما دورا التدريس والتعليم في آن واحد بدافعية ذاتية وبالتالي فإن الجهد المبذول في الموقف يمكن ان يؤدي الى بقاء اثر التعلم ووظيفيته وانتقاله.
- المهارات الاجتماعية لها نصيب كبير في هذا النوع من التعلم وهذا ما لم يتوفر في المجموعات الكبيرة
- يقدم فرصا متساوية للنجاح لأنه على الرغم من ان لكل فرد دور في المجموعة الا ان كل الادوار متكاملة و النجاح هنا هو نجاح مجموعه شاركت وشعورهم بالنجاح في وسط المجموعة ينمي لديهم دافعية للتعلم ترتقى بمستواهم في مواقف التعلم اللاحقة.

- تعلم فعال ناتج عن فعاليته في تحقيق العديد من الاهداف في الجوانب المعرفية والمهارات والمستويات العليا من التفكير يؤدي الى تجانس افراد المجموعة لان الكل ي عمل معا ، يجمعهم العمل ويدفعهم تحقيق اهدافه وهذا في حد ذاته يحقق قيمة اجتماعية انسانية.
- يركز على الانشطة الجماعية والتي تحتاج الى بناء وتخطيط قبل الشروع في تنفيذها ، وتحتاج أيضا إلى أدوات للمتابعة والتقويم لذلك نجد أن الطلاب لا يتعلمون فقط كيف يتعلمون ولكن يتعلمون أيضا كيف يفكرون ويتعاونون.
- يقدم فرصا للمناقشة الهادفة المرشدة ، وتبادل الرأي والفهم المشترك والتفكير بصوت عال ، واحترام الرأي وتنمية مهارات الاستماع والتحدث، ومهارات جمع المعلومات وتنظيمها وترتيبها وتوظيفها في خدمة الموضوع.

كيفية تحسين طريقة المناقشة

- 1- القدرة على ضبط الحوار وعدم الخروج عن موضوع الدرس.
- 2- التخطيط الجيد للمناقشة ولأسئلة التي يتم طرحها أثناء المناقشة.
- 3- دعمها بالوسائل التعليمية.
- 4- مشاركة جميع المتعلمين في المناقشة.
- 5- بدء المناقشة ببداية تجذب انتباه المتعلمين للمناقشة.

نموذج تطبيقي لدرس باستخدام استراتيجية المناقشة والحوار

الموضوع : الكائن الحي " في مقرر مادة العلوم"

هذا الدرس مقسم إلى موضوعات فرعية منها (المستلزمات الأساسية التي يحتاجها الكائن

الحي)

الأهداف:

- 1- أن يستنتج الطالب المقومات الأساسية التي يحتاجها الكائن الحي لكي يعيش.
- (بعد أن حددنا الهدف سوف نستخدم طريقة المناقشة و الحوار لإيصال هذا الهدف يجب علينا أن نضع هدف يتناسب مع هدف التربية و هو حث الطالب على التفكير و أن يحاكي اهداف المادة)

بعد عرض الصور السابقة يؤكد المعلم على أن هناك عدد من المقومات الأساسية التي يحتاجها الكائن الحي، لذا فإننا في هذا الدرس سنقوم بـ التعرف على المقومات الأساسية للكائن الحي.

المعلم: إذا ماذا يحتاج الإنسان لكي يعيش يا أحمد؟
أحمد: يحتاج إلى أن يأكل.

المعلم: ممتاز ، هل توجد كلمة اخرى مرادفة للأكل!
الطلاب: لا توجد إجابة.

المعلم: تصور أن لديك صديق أمتنع عن تناول الأكل، ما ذا سيصيبه!
محمد: الضعف.

لمعلم: وعندها ، ستقول له يجب عليك أن تأكل أو --- ؟
خالد: تتغذى.

المعلم: ممتاز، وما ذا يحتاج الإنسان أيضاً؟
عمر: يحتاج إلى الماء و الهواء.

المعلم: ممتاز، وماذا أيضاً ؟
الطلاب: لا إجابة.

المعلم: تصور عدم وجود الشمس!

مصطفى: يحتاج الانسان الى الشمس.

المعلم: لماذا يحتاج الانسان الى الشمس!
حسن: لانها تعطي الضوء.

المعلم: وماذا تقدم الشمس أيضاً!

عبد الله: هههههه الضوء

المعلم: ممتاز، -----

الطالب: ----- :

المعلم: هل يمكن أن نلخص ما قمنا باستنتاجه؟ يقسم الطلاب في مجموعات، ويطلب منهم أن تقدم الإجابة مكتوبة. ومن ثم تقوم كل مجموعة بعرض ما تم الوصول له. بعد كل جزيئة حوار على المعلم أن يستخلص المعلومات التي تم استنتاجها و هنا أصبح الطلاب قادرين على إعطاء استنتاج معين و يمكن أن نطلب من الطالب أن يلخص ما أستنتجه بصورة فردية أو على شكل مجموعة و يكون ذلك بصورة مكتوبة.

المحاضرة العاشرة

ثالثا: طريقة الاستكشاف

ويقصد باستراتيجية الاستكشاف عملية تفكير يعيد فيها المتعلم بناء المعلومات السابقة تمكنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة، وأن يصل التلميذ إلى المعلومات بنفسه، معتمدا على جهوده وعمله وتفكيره ولذلك نقول إنها من اهم الاستراتيجيات التي تنمى التفكير والاستقصاء.

وهى استراتيجية قائمة على مجموعة من الأنشطة تساعد المتعلم على أن يتوصل إلى المعرفة بنفسه من جهة ويتعرف على أسلوب العلم وعملياته، ويكتسب مهارات البحث المتضمنة فيه والاتجاهات العلمية من جهة أخرى. وهى بذلك تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته حيث يبدأ التعلم، ويستمر وينمو عن طريق المتعلم في سعيه لتوسعة مجال فهمه، وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وهو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل الى معلومات جديدة حيث تمكن الطالب من تخمين او تكوين فرض او ان يجد حقيقة رياضية باستخدام عمليات الاستقراء او الاستنباط او باستخدام المشاهدة والاستكمال او اية طريقة اخرى

أهمية التعلم بالاكشاف :

- يساعد الاكتشاف المتعلم في تعلم كيفية تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذا يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديدة.

- يوفر للمتعلم فرصا عديدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي

- يشجع الاكتشاف التفكير الناقد ويعمل على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم .

- يعود المتعلم على التخلص من التسليم للغير والتبعية التقليدية .

- يحقق نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتشاف المعلومات مما يساعده على الاحتفاظ بالتعلم .

- يساعد على تنمية الإبداع والابتكار.

- يزيد من دافعية الطالب نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه .

أهداف التعلم بالاكتشاف

أهداف عامة: يمكن اجمالها بأربع نقاط أساسية هي:

- تساعد دروس الاكتشاف الطلبة على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
 - يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والانشطة الضرورية للكشف عن اشياء جديدة بأنفسهم.
 - تنمي لدى الطلبة اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات والبحث.
 - الميل الى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.
- اهداف خاصة: نذكر منها الآتي:

- يتوفر لدى الطلبة في دروس الاكتشاف فرصة كونهم يندمجون بنشاط الدرس.
- ايجاد انماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجردة والحصول على المزيد من المعلومات.
- يتعلم الطلبة صياغة استراتيجيات اثاره الاسئلة غير الغامضة واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.
- تساعد في انماء طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات والاستماع الى افكار الاخرين والاستئناس بها.
- تكون للمهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتعلمها الطلبة اكثر معنى عندهم واكثر استبقاء في الذاكرة.

المهارات التي يتعلمها الطلبة من هذه الطريقة اكثر سهولة في انتقال اثرها الى أنشطة ومواقف تعلم جديدة.

طرق الاكتشاف

أولاً: طريقة الاكتشاف الاستقرائي:

وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم او مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الامثلة النوعية لهذا المفهوم او المبدأ ويشتمل هذا الاسلوب على جزئيين الاول يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوق به الى اي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل وهناك عمليتان يتضمنهما اي درس اكتشاف استقرائي هما التجريد والتعميم.

ثانياً: طريقة الاكتشاف الاستدلالي:

هي التي يتم فيها التوصل الى التعميم او المبدأ المراد اكتشافه عن طريق الاستنتاج المنطقي من المعلومات التي سبق دراستها ومفتاح نجاح هذا النوع هو قدرة المدرس او المعلمة على توجيه سلسلة من الاسئلة الموجهة التي تقود الطلبة الى استنتاج المبدأ الذي يرغب المدرس او المعلمة في تدريسه ابتداء من الاسئلة السهلة وغير الغامضة ويتدرج في ذلك حتى الوصول الى المطلوب.

ثالثاً: الاكتشاف القائم على المعنى: والاكتشاف غير القائم على المعنى:

فالأول يضع الطالب في موقف مشكل يتطلب حل مشكلة ما، ويشارك الطالب مشاركة ايجابية في عملية الاكتشاف، وهو على وعي وادراك لما يقوم به من خطوات ولها يشير اليه المعلم من ارشادات وتوجيهات، أما الاكتشاف غير القائم على المعنى ففيه يوضع الطالب في موقف مشكل أيضا تحت توجيه المعلم، ويتبع ارشادات المعلم دون فهم لما يقوم به من خطوات، بل عليه أن ينفذ الأسئلة دون أن يفهم الحكمة في تسلسلها او في مغزاها.

مستويات (أنواع) الاستكشاف:

هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من التعلم بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للطلاب وهي :

أ- **الاكتشاف الموجه** :وفيه تقدم المشكلة للمتعلم مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية، بهدف تمكين المتعلم من استخدام وتحديد المتغيرات وضبطها وتقييم التجارب واختبار الفرضيات من أجل اكتساب المعلومات بأنفسهم مع توجيه المعلم لهم.

ب- **الاكتشاف شبه الموجه** :وفيه تقدم المشكلة للمتعلم ومعها بعض التوجيهات المعينة، ولكنها لا تقيد المتعلم ولا تحرمه من فرص النشاط العلمي والفكري فدور المعلم هنا هو إعطاء المتعلم مساعدة طبيعية تحول بينه وبين الشعور بالإحباط أو الفشل في شكل تلميحات للطريقة السليمة، ويفضل عدم استخدام مستوى الاكتشاف شبه الموجه إلا بعد الاعتياد للمتعلم على الاكتشاف الموجه وفقا لمستوى معين.

ت- **اكتشاف الحر** :يتم فيه مواجهة المتعلم بالمشكلة ثم يطلب منه حل بالاستعانة بالمختبرات أو بالاستعانة بأي وسيلة أخرى بدون تلقى أي مساعدة من المعلم وهو أرقى مستويات الاكتشاف.

مزايا طريقة الاستكشاف:

تتعدد مزايا استراتيجية الاستكشاف ومن أهمها الآتي:

- 1- تنتقل مركز التعلم من المعلم بعد تهيئة الظروف إلى الطالب ليكتشف المعلومات بنفسه ، ولا يتلقاها جاهزة من المعلم أو من الكتاب المدرسي أو غيره.
- 2- تؤكد على الناحية العقلية و الملاحظة و الاستنتاج و المقارنة و التنظيم.
- 3- تؤكد على المتعلم لا على المادة؛ فالمتعلم هو من عماد الاكتشاف، أما المادة فهي عامل مساعد.
- 4- تؤكد على الأسئلة و طريقة صياغتها وليس الإجابة منها؛ لأن فنية السؤال تؤدي إلى الاكتشاف وابداع والابتكار.
- 5- تنمي هذه الطريقة بالأسئلة ذات الاجابات المتعددة التي تتيح للمتعلم التعبير بحرية عما بذهنه.
- 6- تنظر الى عمليه التعلم على انها مستمرة لا تنتهى بمجرد تدريس الموضوع و إنما يكون هذا الموضوع أو غيره نقطه انطلاق لدراسات أخرى ترتبط به.
- 7- يقوم المتعلم في تلك الاستراتيجية بدور فعال في التعلم والتواصل.
- 8- يتعود التلميذ الاعتماد على الذات و التوصل إلى والمعرفة و المعرفة و المعلومات من تلقاء نفسه ، وليس بالضرورة أن تكون المعلومات المكتشفة غير معروفة لأحد ، ولكن المهم أن تكون جديدة بالنسبة لمكتشفيها.

عيوب (صعوبات) التعلم بالاكتشاف:

- تتطلب طبيعة التعلم بالاكتشاف زمنا طويلا نسبياً.
- تلاقي استراتيجية الاكتشاف مشكلة الأخطاء فعادة ما يقع المتعلمون في أخطاء، ويمكننا تقليل الأخطاء بالاستعانة بمدخل الاكتشاف الموجه ، وكذلك يجب على المعلم التحكم في مواقف التعلم ليقفل من إحباطات المتعلمين التي تتعارض مع التعلم.
- فشل المعلمين أن يعملوا بمرونة في العديد من الاتجاهات مثل القيادة والمتابعة والإرشاد.

إجراءات تطبيق طريقة الاستكشاف:

لكي يصل المتعلم إلى اكتشاف قاعدة عامة أو نظرية أو قانون؛ على المعلم أن يتبع الخطوات الآتية:

1- يحدد ما يريد أن يكتشفه المتعلم و يحتمل أن يكون نظرية أو قانونا.

2- يصمم موقعا تعليميا من الاكتشاف ، على أن يبدأ هنا الموقف بتهيئة مشوقة تدفع إلى التعلم و الرغبة في التفكير و البحث و الاكتشاف ، و يتضمن أنشطه ينفذها المتعلم مثل إجراء تجربة او ملاحظة و دراسة مجموعة من الأمثلة لقاعدة ما و استنتاج هذه القاعدة.

دور المعلم في التعلم بالاكتشاف :

- تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة
- إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .
- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين
- تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون .
- تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة نموذج تطبيقي لدرس بأسلوب التعلم بالاكتشاف

النموذج الأول: على الطريقة الاستقرائية: خطوات التدريس بطريقة الاستقراء:

- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة مثل:
- أن الحديد يتمدد بالحرارة .
- أن النحاس يتمدد بالحرارة.
- أن الرصاص يتمدد بالحرارة .
- أن الذهب يتمدد بالحرارة.
- دراسة الأمثلة التي تحتها خط من حيث معرفة صفاتها وخصائصها.
- يتبين أنها جميعا يطلق عليها مفهوم " المعادن . "
- عرض مجموعة من الأمثلة (من المعادن) ، وأمثلة أخرى مثل (الزجاج - الخشب) للتمييز بينها.

- استخلاص القاعدة التي تقول : " أن جميع المعادن تتمدد بالحرارة. "

النموذج الثاني: استنتاج علاقة الضرب بالجمع.

كلنا يعلم أن الضرب تكرار بالجمع . ولكن لكي يدرك التلاميذ هذا ينبغي أن نساعدهم

على استنتاج هذه العلاقة . ووسيلتنا لذلك هو التفكير الاستقرائي.

ويمكن أن يكون العرض على النحو التالي:

$2 + 2 + 2$ تعني 2 مكررة بالجمع 3 مرات وتكتب 2×3 وتقرأ 2 ضرب 3

$$6 = 2 + 2 + 2 = 3 \times 2 :$$

$$10 = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 5 \times 2 :$$

$$24 = 6 + 6 + 6 + 6 = 4 \times 6 :$$

المحاضرة الحادية عشرة

رابعاً: طريقة حل المشكلات

الاستراتيجيات هي العمليات أو الخطوات التي يجريها الفرد للوصول إلى حل للمشكلة مستخدماً في ذلك المعلومات والمعارف التي تعلمها سابقاً، ويمكن للطالب استخدام العديد من الاستراتيجيات للوصول إلى حل المشكلة ، والبحث في استراتيجيات حل المشكلات يعتبر من أكثر جوانب مجال حل المشكلات ثراءً وأهمية ، وإذا تمكنا أن نحدد بنجاح استراتيجيات جيدة ومفيدة لحل المشكلات ، فإن العائد بالتأكيد سيكون عظيماً.

وتعرف استراتيجية حل المشكلات بأنها: نشاط تعليمي يتواجه فيه الطالب بمشكلة مسألة أو سؤال فيسعى إلى إيجاد حلول لها وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلاً لها هي كل قضية غامضة تتطلب الحل و قد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية و قد تكون كبيرة و قد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة أو هي حالة يشعر منها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة.

هي نشاط ذهني منظم للطالب. وهي منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب، بوجود مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حلها وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية

أهمية تطبيق استراتيجيات حل المشكلات:

تنمية التفكير الناقد و التأملية للطلاب كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تنمي روح التعاون والعمل الجماعي لديهم.

يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم و اتجاهاتهم وهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة.

تساهم تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب مما يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها.

أسلوب حل المشكلات:

ويعرف أيضاً بأنه: حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجهه الطالب وبذلك يكون قد تعلم شيئاً جديداً هو سلوك حل

المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق.
ويعرف أيضا بأنه: أحد الأساليب التدريسية التي يقوم فيها المعلم بدور إيجابي للتغلب على صعوبة ما تحول بينه وبين تحقيق هدفه و لكي يكون الموقف مشكلة لا بد من توافر ثلاثة عناصر:

- هدف يسعى إليه.
- صعوبة تحول دون تحقيق الهدف.

- رغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به الطالب.

الأساليب التي يتضمنها أسلوبها حل المشكلات:

يجمع أسلوب حل المشكلات بين:

أ- الأسلوب الاستقرائي:

فمنه ينتقل العقل من الخاص إلى العام أي من الحالة الجزئية إلى القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو من المشكلة إلى الحل.

ب- الأسلوب القياسي:

ينتقل عقل الطالب من العام إلى الخاص أي من القاعدة إلي الجزئيات.

ومن أنواع المشكلات اللفظية الآتي:

مشكلات نمطية: أي تطبيق العمليات الحسابية على مواقف الحياة الواقعية. مشكلات تقليدية، مشكلات بدون أعداد، مشكلات بدون ترقيم، مشكلات بها معلومات ناقصة، مشكلات بدون أسئلة.

تصنيف المشكلات التعليمية:

أولا - مشكلات التقويم:

ويهدف طرح مثل هذه المشكلات إلى قياس تحصيل الطالب المعرفي أو قياس مستوى أدائهم للمهارات العلمية التي تم تعلمها ، عرض المشكلة والحل موجود سابقا.

ثانيا - مشكلات التعلم:

وفيها يتعرض الطلاب إلى حل مشاكل لم يسبق لهم تعلمها ويتم من خلالها تعلم مهارات ومفاهيم جديدة (خبرة جديدة).

حل المشكلة:

أداء عقلي يتميز بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر الموقف الداخلية، ما هو معطى وما هو مطلوب وذلك عن طريق التطبيق المنظم لمعرفة الفرد وتفكيره والتي تؤدي إلى إثبات المطلوب والحصول على إجابة. استراتيجية حل المشكلات هي استراتيجية لمساعدة الطلاب على إيجاد الحلول للمواقف المشكلة بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المشكلة والوصول إلى حلها.

إن تعليم حل المشكلات ليس بالأمر مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة، منها الدافعية، والاتجاهات، والتدريب، وتكوين الفروض، واللغة، وانتقال أثر التعليم، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوءه، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة.

خطوات حل المشكلة

- الشعور أو الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل إما في صيغة سؤال أو في صورة تقريرية
- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة.
- وضع أحسن الفرضيات أو التفسيرات لحل المشكلة.
- اختبار الفرضية أو الفرضيات المؤقتة بأية وسيلة علمية.
- الوصول إلى حل المشكلة.
- استخدام الفرضية كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة.

العوامل المعرفية المؤثرة في حل المشكلة:

- مستوى القراءة.
- درجة التعقيد اللغوي و المفرداتي.
- صياغة المشكلة وبناء الجمل.

- تنظيم الكلمات أو الألفاظ التي تعطي المعلومات الرياضية أو العلاقات في الجمل تعبيراً عن المسألة أو المشكلة.

- عمليات الفهم اللفظي واستيعاب الرسائل اللفظية أنواع الكميات، الأعداد.

- العمليات المتضمنة في أداء العمليات الحسابية التي يتطلبها الحل تتداخل العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية الاستقصاء حتى أنهما تستخدمان للدلالة على الشيء نفسه، إلا أن فرقا بينهما حيث يكمن في كون حل المشكلات تتطلب من الطلبة الوصول لمجموعة أهداف والحصول على حل صحيح، بينما العمل الاستقصائي مفتوح النهاية بشكل أكبر ويهتم أكثر بالعمليات ويكون اهتمامه في الحصول على الجواب الصحيح بشكل أقل لأن الهدف العام له مساعدة الطلبة على تطوير مهارات التفكير الضرورية لإثارة الأسئلة والبحث عن إجابات تلبي حاجات الفضول وحب الاستطلاع، والاستقصاء يعد الطالب لمواجهة الحياة ومشكلاتها وفهم متغيراتها بصورة صحيحة.

دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات:

تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات اختيار أو تصميم المشكلة بحيث تكون من النوع الذي يستثير الطلبة ويتحداهم لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني أسلوب التلقين أسلوباً لحل المشكلة استخدام طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلبة لأن كثيراً من العمليات التي يجريها الطلبة أثناء تعلمهم عن طريق حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم بالطرق التقليدية التأكد من وضوح المتطلبات الأساسية لاستراتيجية حل المشكلات قبل الشروع في تطبيقها تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.

ومن مزايا استراتيجية حل المشكلات.

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.

- زيادة قدرة الطلبة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.

- زيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية.

- تعديل البنية المعرفية لدى الطلاب وتعديل 5 . إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب والاستمتاع بالعمل.

- تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل الفهم البديل الخطأ لديهم.

- زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض حل المشكلة دون ملل أو يأس.
- زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعليم المتنوعة والمتعددة ، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب الدراسي كمصدر وحيد للمعرفة.

سلبيات استراتيجية حل المشكلات

- إذا لم يكن المعلم يقظاً لنوعيات المشكلات التي يطرحها الطلاب، ويدعون الإحساس بها فقد تأتي مشكلات تافهة لا تستحق إضاعة الوقت والجهد والعناء ، أو قد تأتي مشكلات خيالية كبرى يعجز الجميع عن حلها إذا لم يجر تحديد المشكلة بدقة ، وإبعادها بوضوح عن المشكلات الأخرى الغريبة عنها.
- إذا لم توزع فقد يسيح البحث من الجميع، وتضيع الجهود، ثم لا يتوصل أحد إلى النتائج المرجوة الأدوار بين الطلاب توزيعاً صحيحاً يتماشى مع قدراتهم ومع الفروق الفردية بينهم ، فقد يعجز البعض منهم عن الوفاء بما تعهد به ، مما قد يصيب المجموعة كلها بالشلل.
- كذلك إذا لم توزع الأدوار بينهم توزيعاً محدداً يبين لكل منهم دوره بالضبط بحيث يكون واضح التحديد بشكل لا يقبل الشك ، فإن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضاً.
- إذا لم يكن المعلم محنكاً فقد تكون المعلومات التي يجمعها الطلاب غير كافية.

نموذج لتحضير درس المرحلة الإعدادية باستخدام إستراتيجية حل المشكلات

الموضوع: غزوة أحد المرحلة الإعدادية.

أهداف الدرس:

- يتوقع في نهاية الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن يحدد الأسباب التي أدت إلي غزوة أحد.
- يفسر أسباب انتصار المسلمين يوم بدر وهزيمتهم يوم أحد.
- يقارن بين جيش المسلمين يوم بدر وأحد.
- يحدد على خريطة خط سير جيش المسلمين والمشركين يوم أحد.
- يقدم حلولاً للمشكلة المتمثلة في لماذا انهزم المسلمون يوم أحد وانتصر يوم بدر؟
- يطبق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وتعميمات في مواقف جديدة.

الوسائل العلمية:

خريطة توضح خط سير المسلمين في غزوة أحد.

إثارة المشكلة: يطلب المعلم من أحد الطلاب ذوي الصوت الحسن أن يتلو الآيات التالية:

إن يمسمكم قرح فقد مس القوم قرح مثله وتلك الأيام نداولها بين الناس وليعلم الله الذين آمنوا ويتخذ منكم شهداء والله لا يحب الظالمين" صدق الله العظيم [آل عمران].

ثم يبدأ المعلم في تفسير تلك الآيات فيبين أن المسلمين معرضين للهزيمة في كل زمان وكان قديما وحديثا إذا لم يأخذوا بأسباب النصر التي أمرهم الله بها، وقد نزلت تلك آيات في غزوة أحد التي انهزم فيها المسلمون رغم كثرة عددهم وعدتهم عن غزوة بدر ترى لماذا انهزم المسلمون يوم أحد؟ يستخلص التلاميذ المشكلة وتكتب في شكل سؤال على السبورة.

المشكلة: جمع المعلومات والبيانات

لماذا انهزم المسلمون يوم أحد وانتصروا يوم بدر رغم قلة عددهم؟

يبدأ المعلم في توجيه التلاميذ لجمع المعلومات والبيانات عن غزو أحد وغزوة بدر من حيث أسبابها جيش المسلمين والمشركين في المعركتين أحداث المعركتين النتائج التي ترتب على كل منهما ويكون المعلم قد وجههم لذلك من الحصة السابقة بحيث يأتي التلاميذ ومعهم المعلومات والبيانات المرتبطة بمشكلة الدراسة معلومات عن غزوة بدر، أحد، حنين.

صياغة الفرضيات: يناقش المعلم التلاميذ في أسباب النصر والهزيمة بحيث يصل معهم إلى مجموعة من الفروض لحل المشكلة وهي انهزم المسلمون يوم أحد لتفوق المشركين في العدد والعدة عن المسلمين في تلك المعركة.

انهزم المسلمون يوم أحد لمخالفة أمر الرسول صلى الله عليه وسلم في المعركة.

يبدأ المعلم ببناء على المعلومات والبيانات التي تم جمعها.

مناقشة كل فرض من الفروض التي اقترحها التلاميذ.

مناقشة الفرضيات:

يناقش الفرضية الأولى:

انهزم المسلمون يوم أحد لتفوق المشركين في العدد والعدة.

يستعرض التلاميذ عدد وعتاد المشركين والمسلمين يوم أحد حيث كان عدد جيش المشركين 3000

وعدد البعيركان 300 والدروع 700والخيل 200 فرس.

في حين كان عدد المسلمين يوم أحد سبعمائة أي ما يعادل ثلث جيش المشركين أما عدتهم فكانت ضئيلة بالنسبة لعدة المشركين.

ومن خلال المناقشة والحوار القائمة على المقارنة وتفسير البيانات يصل التلاميذ إلى أن العدد والعدة ليست هي السبب الرئيسي لهزيمة المسلمين يوم أحد بدليل انتصارهم يوم بدر رغم قلة العدد والعدة وانتصارهم يوم أحد في بداية المعركة ينتقل المعلم إلى الفرض الثاني انهزم المسلمون يوم أحد لمخالفة أمر الرسول صلى الله عليه وسلم وعدم تنفيذ خطته صلى الله عليه وسلم. يناقش المعلم التلاميذ في خطة الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال خريطة توضح خطة الرسول صلى الله عليه وسلم في المعركة حيث يصل التلاميذ من خلال المناقشة إلى تنفيذ خطة الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال خريطة توضح خطة الرسول صلى الله عليه وسلم في المعركة حيث يصل التلاميذ من خلال المناقشة إلى تنفيذ خطة صلى الله عليه وسلم في بداية الأمر والمتمثلة في عدم ترك الرماة لأماكنهم أدت إلى انتصار المسلمين وأن النصر تحول إلى هزيمة نتيجة مخالفة الرماة لأمر الرسول صلى الله عليه وسلم وترك أماكنهم.

التوصل إلى الحل الأمثل أو الصحيح وصياغتها في صورة استنتاجات تعميمات:

من خلال المناقشة يصل التلاميذ إلى الحل الأمثل لهزيمة المسلمين يوم أحد وهو مخالفة الرماة لأمر الرسول صلى الله عليه وسلم.

الاستنتاج أو التعميم الذي يصل إليه التلاميذ: أن المسلمين لا ينتصرون إلا بطاعتهم لله ولرسوله وأخذهم بأسباب النصر في حدود استطاعتهم.

تطبيق التعميم في مواقف جديدة:

يبدأ المعلم والتلاميذ في تطبيق هذا التعميم أو الاستنتاج على مواقف جديدة تؤكد صحة هذا المبدأ فيستعرض بعض المواقف والأحداث التاريخية التي تؤكد ذلك مثال ذلك غزوة حنين حيث كان المسلمين في تلك الغزوة كثيرا وقالوا لن نغلب اليوم من قلة فانقض عليهم المشركون في بداية الأمر فتفرقوا وفروا من أمام عدوهم ثم أنزل الله السكينة عليهم وثبتهم وانتصروا على عدوهم ليأخذوا درسا على أنهم لا ينتصرون بعددهم ولا بعدتهم ولكن ينتصرون بطاعتهم لله ولرسولهم وبطبق هذا المبدأ على فترات الضعف التي مرت بها الأمة الإسلامية عبر التاريخ.

التقويم:

ما الأسباب التي أدت إلى غزوة أحد؟

- 1- قارن بين جيش المسلمين وجيش المشركين يوم ويوم بدر؟
- 2- بما تفسر هزيمة المسلمون يوم أحد وانتصارهم يوم بدر؟
- 3- اقترح حلاً للأزمة التي تمر بها الأمة الإسلامية في الوقت الحالي

المحاضرة الثانية عشرة

خامسا: طريقة التعلم التعاوني

تنطلق فلسفة التعلم التعاوني من تراث فكري قديم، فالإنسان بطبيعته وطبعه لا يمكن أن يعيش في عزلة عن الآخرين، ووسيلته لتحقيق أهدافه هو التعاون وذلك لاختزال الوقت والجهد.

وينطلق التعلم التعاوني على أساس نظرية الذكاءات المتعددة ، والتي وضعها جاردينر، ومن مبادئ هذه النظرية أن تفاوت مستوى الذكاءات وتعددتها في مجموعة التعلم التعاوني، يساعد على تحقيق تعلم أفضل، حيث يساعد هذا التنوع في الذكاء والقدرات على تشكيل قدرات ذكاء الفرد.

ويعتمد التعلم التعاوني على نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي، حيث يرى أن الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، وخاصة البيئة الاجتماعية، وتتحقق شروط التعلم وفق هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح، حيث تتعدد جوانب التفاعل المختلفة داخل مجموعات العمل التعاونية، مما يدفع الجميع إلى التعلم بشكل أفضل.

ماهية التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد وفق استراتيجيات محددة واضحة المعالم تقوم في أساسها على تقسيم الطلاب في حجات الدراسة إلى مجموعات صغيرة يتسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم العمل معا، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلم بعضهم بعضا من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسئولية التعلم داخل المجموعة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم وتوجيهه.

خصائص التعلم التعاوني:

من أهم الخصائص المميزة للتعلم التعاوني الآتي:

أ- التعلم التعاوني صيغة متعددة الاستراتيجيات للتدريس تقوم على تنظيم الفصل الدراسي في صورة مجموعات صغيرة.

ب- التفاعل بين الطلاب داخل المجموعات خاصية مميزة للتعلم التعاوني تجعل منه صيغة تعليمية . مميزة تساعد على إنجاز الأهداف في مستوى الإتقان المطلوب

ج- يتسم التعلم التعاوني بالاجتماعية في أداء أدوار التعلم، حيث يتم التعلم في سياق احتكاك اجتماعي متبادل بين أفراد المجموعات وبين المجموعات بعضها البعض، وبينهم وبين المعلم

د- يعتمد التعلم التعاوني على جهدي كل من المتعلم والمعلم، فلكل منهما أدوار في عملية التفاعل التعليمي، يرتبط كل دور منها بتحقيق الأهداف المنشودة من التعلم

و- التعاون وتقديم المعونة والمساعدة بين أفراد المجموعات سمة مميزة لهذا النوع من التعليم، تجعل منه صيغة من الصيغ الفريدة التي تعمل على تكامل خبرات المتعلمين.

أسباب استخدام التعلم التعاوني:

تكمن الأسباب التي تدعو لاستخدام التعلم التعاوني وتطبيقه في فصولنا الدراسية إلى الأهمية والفوائد التي يحققها التعلم التعاوني في إنجاز أفضل تعلم بأقصر الطرق ويمكن إيجاز هذه الأسباب فيما يلي

1- الحاجة إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة:

ويحقق التعلم التعاوني ذلك بشكل أفضل وأكبر، حيث تركز عملية التعلم في التعلم التعاوني على نشاط وعمل أفراد المجموعة ومشاركتهم الإيجابية في إنجاز الأهداف المطلوبة

2- الحاجة إلى تنشيط أذهان المتعلمين:

لا شك أن التعلم الذي يقوم على نشاط المتعلم أبقى أثراً، والتعلم التعاوني يعمل على إذكاء وتنشيط أذهان المتعلمين، كما يعمل على توليد الأفكار من خلال المناقشات والحوارات التي تتم بين أفراد المجموعات. فهذه الحوارات والمناقشات تساعد على تنمية التفكير، وإذكاء النشاط الذهني لدى المتعلمين

3- الحاجة إلى استقلالية المتعلم:

التعلم التعاوني يعطي الحرية للمتعلمين داخل المجموعات للتعبير عن أفكارهم، وإخضاعها لأفكار الآخرين خضوع نقد وتحليل، في إطار من تبادل المعرفة والخبرات، وهذا شأنه أن يزكي من استقلالية المتعلم وإحساسه بذاته، وتقديره لها، ولكل ذلك جوانب إيجابية تعود بالنفع على المتعلمين وتسرع من تعلمهم

4- الحاجة إلى تطوير القدرات التحصيلية والمهارات:

إن من أهداف التعلم الأساسية هي تنمية قدرات الفرد التحصيلية في مختلف العلوم وتنمية مهاراته العقلية والعملية بشتى الطرق، والتعلم التعاوني يعمل على زيادة هذه القدرات، وتنمية هذه المهارات، وذلك من

خلال الاحتكاك المباشر بين المتعلم ومصادر المعرفة المتنوعة التي تتاح له من خلال التعلم التعاوني، وكذلك من تبادل المعارف وتكاملها بين أفراد المجموعة.

كما أن التعلم التعاوني يساعد على تنمية مهارات التحليل والنقد، والقدرات الابتكارية من حيث إنه يعود المتعلمين على إبداء الآراء واقتراح الحلول ووضع كل ذلك في ميزان ومعيار للحكم على جدارتها وصحتها كما أنه ينمي المهارات العملية من خلال اشتراك أفراد المجموعات في إنجاز المهام والمشروعات الموكلة إليهم.

5- الحاجة إلى تعديل الاتجاهات وتدعيمها:

تهدف معظم النظم التعليمية إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو القضايا التعليمية والبيئية ولا شك أن التعلم التعاوني باستراتيجيته المختلفة يساعد على تعديل الاتجاهات السالبة وتدعيم الاتجاهات الموجبة، وهذا يتأتى من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يتم بين أفراد المجموعة وسيادة روح التعاون وروح الفريق بينهم.

مبادئ وأسس التعلم التعاوني:

يقوم التعلم التعاوني باستراتيجياته المختلفة على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب توافرها، حتى يتحقق التعلم بشكل أفضل، وهذه الأسس يمكن إيجازها فيما يلي:

1- الاعتماد الإيجابي المتبادل:

وبعني إدراك كل عضو من أعضاء المجموعة للارتباط الوثيق بينهم، وأن نجاح أي منهم لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين، ويتحقق الاعتماد الإيجابي المتبادل من خلال مجموعة من الإجراءات:

- المشاركة بالهدف ويقصد بها اشتراك المجموعة في مهمة واحدة أو إنجاز عمل واحد ككتابة تقرير أو مقال، أو جمع معلومات حول ظاهرة من الظواهر والمهمة.
- المشاركة في التعزيز وتعني: أن يحصل كل أفراد المجموعة على مكافأة مادية أو معنوية.
- المشاركة في المصادر ويقصد بها حصول أفراد المجموعة على عدد من المصادر التي توفر المعلومات الضرورية للتعلم.

المشاركة في الدور يعني: تبادل أفراد المجموعة لأدوارهم التي يقومون بها حتى يتحقق التعلم ومن الأدوار دور المشجع، والقائد، والملاحظ، والمسجل.

● المشاركة في المهمة وتعني: اشتراك جميع أفراد المجموعة في مهمة واحدة مهما جزئت، بحيث يحدث

في النهاية تكامل لهذه المهمة.

2- المحاسبة الفردية:

وهذا المبدأ يعني أن يتم محاسبة الأفراد داخل المجموعات بصورة فردية، فالاختبارات لايسمح فيها بالتعاون وهذا شأنه أن يحقق عدم التكاسل من قبل بعض الأفراد اعتمادا على ما يقوم به زملاؤه، فإدراك الفرد بأن جهده الفردي يساعده على تحقيق هدفه وهدف مجموعته يدفعه إلى النشاط والعمل بشكل أفضل.

3- التفاعل المباشر بين الطلاب:

وهو مبدأ يعمل على اشتراك أفراد المجموعة في العمل بشكل يضمن المساعدة والتشجيع لكل أفراد المجموعة، كما يعمل على توفير الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل مما يزيد من الدافعية للتعلم.

4- المهارات الشخصية:

ويعني ذلك توظيف المهارات الخاصة أو الشخصية داخل المجموعة مهما كانت صغيرة، ومن المهارات الشخصية التي ينبغي امتلاكها القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة والاتصال وإدارة الصراع والنزاع.

5- تشغيل الجماعة:

وهذا المبدأ يقوم على تحليل أعمال أعضاء الفريق لتحديد درجة استخدام أعضاء المجموعة للمهارات الاجتماعية اللازمة لتوثيق العلاقة الطبيعية.

بينهم، مما يسهل مهارات التواصل وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة.

استراتيجيات التعلم التعاوني وخطوات تنفيذها:

تتعدد وتتنوع الاستراتيجيات التي تستخدم للتعلم التعاوني، هناك استراتيجيات عامة للتعلم التعاوني يصلح استخدامها في مختلف العلوم الدراسية، كما أن هناك استراتيجيات متخصصة ظهرت نتيجة لتلاقي جهود البحث في المجال التربوي والمجال التخصصي. ومن هذه الاستراتيجيات:

1- ترتيب المهام المتقطعة:

وهي استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من 3_5 طلاب، وتقسم الدرس إلى مهام فرعية تتناسب وحجم المجموعة ويقوم أفراد كل مهمة فرعية بإتقانها والعودة للمجموعة الأساسية لتبادل الخبرات فيما بينهم، ويسير تنفيذ الاستراتيجية وفقا للخطوات الآتية :

أ- تكوين مجموعات الأساس، ويتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة

من 3- 5 طلاب، وتقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام الفرعية يعطى كل فرد في كل مجموعة مهمة واحدة ليدرسها.

ب- تكوين مجموعات الخبرة، ويتم ذلك من خلال تجميع أفراد المهمة الواحدة في مجموعات الأساس في مجموعات صغيرة يتحدد عددها بعدد المجموعات الإجمالي في الفصل، ليتدارسوا فيما بينهم المهمة الموكلة لهم من خلال المصادر المتاحة، بشكل مبني على التفاعل المباشر والتعاون المثمر فيما بينهم.

ج- العودة للمجموعات الأساس والتفاعل لتحقيق المهمة، ويتم ذلك بعد إتقان مجموعة الخبرة للمهام الموكلة إليهم، ويجوز التأكد من ذلك بإعطاء اختبارات، حيث يعود كل فرد إلى مجموعته وقد أتقن مهمة فرعية من مهام التعلم، ويتم التعاون والتنسيق فيما بينهم حتى يعلم كل منهم الآخر المهمة التي أتقنها بحيث تتكامل المهمة لدى كل الأفراد، ويقدم المعلم العون لمن يحتاجه من أفراد كل المجموعات.

د- إعطاء الاختبارات والتعزيز؛ حيث تقدم الاختبارات للأفراد داخل المجموعات بشكل فردي، ولا يسمح بالتعاون في هذه الحالة على أن تكون الاختبارات شاملة لجميع عناصر المهمة، ويعطى الأفراد داخل المجموعات الدرجة التي يحصل عليها أقلهم تحصيلاً، وحينئذ يعطى التعزيز اللازم أو الألقاب.

2- تقسيم الطلاب إلى فرق بحسب مستوى التحصيل:

وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب، وتسير هذه الاستراتيجية وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من 4-5 أفراد متفاوتي القدرة التحصيلية.

ب- عرض الدرس من قبل المعلم أسبوعياً باستخدام المحاضرة أو المناقشة.

ج- يدرس الطلاب أعضاء الفرق المادة من مصادرها، وبالتعاون بينهم من خلال حلقات النقاش أو بأي وسيلة أخرى ممكنة حتى يتمكنوا من تحصيل هذه المادة وإنجازها.

د- توزع أوراق عمل وثيقة بالمادة، وينبه عليهم بأنهم لن ينتهوا من العمل، إلا إذا فهم الجميع المهمة الموكلة إليهم تماماً.

هـ- تقديم الاختبارات ورصد الدرجات بأن يحصل الطالب على نقاط إضافية بحسب درجة إسهامه في المجموعة حتى يصل للحد الأقصى للنقاط وهو عشر درجات.

و- تعلن نتيجة الاختبارات أسبوعيا، ويحصل على أفضل تعزيز الفريق الحاصل على أكثر النقاط.

3- فرق الألعاب التعاونية:

وهي استراتيجية تقوم على التنافس بين أعضاء الفرق التعاونية في مسابقة مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يماثلونهم في الدرجات وفي المستوى من أجل حصد أكبر عدد من النقاط لفريقهم، وهي تقوم على خطوات الاستراتيجية السابقة نفسها ولكن بدلا من حساب درجة إسهام كل في مجموعته، تجرى المسابقات بين الأفراد في المجموعات المختلفة والمتشابهين في القدرات من أجل تحصيل أكبر قدر ممكن من النقاط لفريقهم.

4- التفريد من أجل الفريق:

وتعد هذه الاستراتيجية مزيجا من التعلم الجماعي والتعلم الفردي، وهي نتاج لتلاقي أفكار تفريد التعليم والتعلم التعاوني، حيث إنها استراتيجية تعتمد على التعلم الذاتي الذي يحترم التعاون بين الطلاب لإنجاز المهام في الفرق، ويمكن إيضاح خطواتها في الآتي:

- أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة العدد من 4-5 غير متجانسين.
- ب- وفي هذه الخطوة يتم تقديم اختبارات تشخيصية ليتسنى وضع الطالب في المجموعة التي تناسبه، ليتعلم ما يناسبه من المادة الدراسية.
- ج- تقوم المجموعات بتعلم وحدات مختلفة من المادة الدراسية بطريقة فردية، في إطار مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تضمن لهم الإتقان.
- د- وتقدم من خلال هذه الخطوة اختبارات تشخيصية هدفها التأكد من إتقانهم للوحدات المكلفون بدراستها.
- هـ- الالتقاء والتعاون، بتبادل الأفراد في المجموعات الخبرات التي أمكنهم تحصيلها، وتقديم المساعدة فيما بينهم حتى يصل كل أفراد الفرق لمستوى الإتقان المطلوب.
- و- الاختبار ورصد الدرجات وتقديم التعزيز اللازم.

5- استراتيجية لتعلم معا:

وهي استراتيجية تقوم على عمل الطلاب في المجموعات لإنتاج عمل واحد أو إنجاز مهمة واحدة، وتدور بينهم مناقشات وتبادل معلومات حتى يتم التأكد من فهم المادة التعليمية، وتسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات الآتية:

- أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من 4-5 طلاب غير متجانسين.
ب- تكلف كل مجموعة بإنجاز عمل واحد يشترك فيه الجميع.

- ج- تقدم المكافأة والتعزيز للمجموعة بناء على عمله كجماعة، ويتوقف إعطاء المكافأة على كيفية العمل معاً بصورة أفضل، وكيفية إنجاز وتحقيق هدف الجماعة.
د- يتقدم الجميع لاختبار نهائي فردي، وتعطى المجموعات على أساسه التعزيز اللازم.

6- استراتيجية البحث الجماعي:

وهي استراتيجية تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء ليطمئنت التعليم من خلاله في شكل تعاوني يسمح بتعلم الجميع، تحت توصية المعلم وإرشاده. وتسير هذه الاستراتيجية وفقاً للخطوات الآتية:

- أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات من 2-6 طلاب.
ب- تحديد الموضوع البحثي.
ج- تخطيط مهام التعلم.
د- البحث والاستقصاء.
هـ- تحليل الطلاب للمعلومات التي جمعها وتلخيص لبعضها وعرضها على الزملاء.
و- التقويم، ويتم هنا من خلال تحليل الطلاب لأعمال زملائهم تحت إشراف وتوصية المدرس.

نموذج تطبيقي لدرس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني:

التاريخ : المادة : حاسب آلي .الصف :الثاني ثانوي (طبيعي / شرعي)

الزمن : حصتين (الحصة الأولى 45دقيقة تعلم تعاوني والحصة الثانية 45دقيقة تطبيق عملي)

موضوع الدرس : نظم و قواعد المعلومات و البيانات

أسلوب العمل وتوزيع المهمات:

يقسم الطلاب الى ست مجموعات كل مجموعة مكونة خمس طلاب.

الوسائل : السبورة ، أجهزة معمل الحاسب ، جهاز العرض ، أوراق نشاط ، الكتاب المدرسي.

الأهداف:

- 1- أن يتعرف الطالب على قواعد البيانات.
- 2- أن يستذكر الطالب مكونات قاعدة البيانات اكسس.
- 3- ان يتعمق الطالب في معرفة الجدول في قاعدة البيانات ومكوناته.
- 4- أن يستنتج الطالب طريقة تشغيل برنامج قواعد البيانات اكسس.
- 5- أن ينشئ الطالب قاعدة بيانات جديدة.

المراجعة:

- كيف نشغل برنامج اكسل (الجداول الحسابية) في بيئة وندوز ؟

المقدمة:

- ما هي برامج قواعد البيانات ؟

- ما الفرق بين الجداول الحسابية و قواعد البيانات ؟

العرض:

ورقة عمل:

الهدف :معرفة معنى قواعد البيانات.

مدة التنفيذ 5 دقائق . المناقشة: 5 دقائق . آلية التنفيذ : جماعي.

تعريف قواعد البيانات :كم هائل من البيانات يتم تخزينها من قبل مستخدم الحاسب في ملفات طبقا لقواعد معينة في وسائط تخزينية وبهدف الاستفادة من هذه البيانات في عدد من التطبيقات المختلفة.

♦ماذا تعرف عن قواعد البيانات اكسس؟ وهل يوجد قواعد بيانات اخرى؟

ورقة عمل :

الهدف : أن يستذكر الطالب مكونات قاعدة البيانات اكسس ويركز على معرفة الجدول.

مدة التنفيذ

المناقشة:7 دقائق . آلية التنفيذ: جماعي.

مكونات قاعدة البيانات:

1-الجدول.

2-الاستعلامات.

3-النماذج.

4-التقارير .

وعاء لحفظ البيانات ، يتكون عادة من سجلات ، كل سجل يتكون من عدة حقول.

المحاضرة الثالثة عشرة

بعض تقنيات العمل الجماعي المطبقة في الفصل الدراسي

هناك العديد من التقنيات المطبقة داخل الصف الدراسي ذات العلاقة بالبيداغوجيا الفارسية تهتم التعلم المعرفي بالنسبة للمتعلم والتي من خلالها تثير العديد من التفاعلات بين المتعلمين ومن هذه التقنيات:

1_تقنية 16.8.4.2.1:

_ في البداية تقدم التعليم لجميع تلاميذ الفصل، حيث تقوم بوصف الطريقة وطرح الموضوع المراد معالجته.

_ يقدم الموضوع مبينا أهميته وبأنه مفيد للجماعة حين الانتهاء من إنجازه.

_ تحديد مراحل الإنجاز على الشكل التالي:

1_ تدوم المرحلة الفردية للتفكير خمس دقائق.

2_ يتوزع التلاميذ متى متى عبر التجاور، ويتعين عليهم القيام بتركيب إجاباتهم خلال ثماني دقائق.

3_ يتوزع التلاميذ إلى مجموعات من أربعة أفراد ويشغلون بنفس التعليم (إنجاز تركيب الإجابتين السابقتين) خلال عشر دقائق.

4_ يتوزع التلاميذ يتوزع التلاميذ على مجموعات من ثمانية أفراد وبنفس التعليم خلال خمسة عشر دقيقة

_ ينجز التركيب الجماعي عبر توجيه الطلب لكل مجموعة تدوين الإنتاج النهائي على السبورة، ويستحسن توزيع أوراق كبيرة مع أقلام ليدية والطلب من التلاميذ القيام خلال المرحلة الأخيرة بتدوين التركيب النهائي بشكل مقروء، بحيث يمكن إصاق هذه الأوراق على الجدران مثلا واستغلالها بشكل سريع ، وتدوم هذه المرحلة ما بين عشر وعشرين دقيقة.

_ بهدف تقديم عمل شخصي للدعم والتقوية، ينبغي أن يطلب من كافة التلاميذ نقل التركيب الذي تم تصحيحه وإثراؤه. وتعد هذه التقنية من ضمن أنجع التقنيات؛ إذ أنها تمكن في حيز زمني من 50 دقيقة من التدريس تبعا لطريقة فارسية للتعلمات الصعبة من خلال إنتاج ملخصات أو جداول أو بيانات يراد تعلمها في وقت لاحق.

تقنية فيليبس Phillips 6.6:

تنسب هذ الطريقة إلى مبتكرها فيليبس ويدل 6.6 على ستة مشاركين خلال ست دقائق ؛ إذ يتوزع

التلاميذ إلى مجموعات من ستة افراد ويختارون رئيسا لهم وكاتبا ومقررا.

1_ المرحلة الأولى الفردية:

يلعب رئيس المجموعة دور المستوجب، ليعطي دقيقة واحدة لكل فرد ولنفسه حول الموضوع المقترح. وهي المدة الزمنية التي تعادل ست دقائق.

_ يتمثل دور الكاتب في تدوين كل استجواب مع تفادي تكرار المعلومة التي سبق تقديمها. ولتسيير هذه المهمة الصعبة التي تحدث ترددا لدى التلاميذ يستحسن إعطاء الكاتب ورقة كبيرة وقلم اللباد مع إخباره أن تقرير المجموعة سوف يتم إصاقه على السبورة حتى يتسنى للفصل بكامله قراءته. لذلك يستحسن الكتابة بخط مقروء قدر الإمكان.

_ يتمثل دور المقرر في إصاق التقرير على السبورة وقراءته لكافة تلاميذ الفصل.

2_ المرحلة الثانية:

مع انتهاء الاستجابات يقوم أفراد المجموعات خلال مدة زمنية تتراوح ما بين 5،10 دقائق بإعادة قراءة ومناقشة استجاباتهم وتصحيحها وتجويدها وحتى إضافة معلومات، نتيجة للتفاعل والإبداع الذي يحدث عند الاستماع لكل استجواب.

3_ المرحلة الثالثة:

يتم إنجاز تركيب المعلومات انطلاقا من الملصقات، وفي بعض الأحيان قد يمتد هذا العمل بواسطة استعمال ثان لتقنية فيليبس إذا تسنى ذلك لأن وقت الحصة 30 دقيقة.

تقنية المشروع:

_ ينظم التلاميذ في مجموعات من ثلاثة أو أربعة أفراد سواء بطريقة الاختيار أو تبعا لإشارات المدرس التي تناسب معايير التفريق المختارة بفضل التشخيص الأولي مثلا أنماط التعبير أو الاختلافات في المكتسبات القبلية.

_ يوزع المدرس على كل مجموعة وثائق مختلفة حتى وإن كانت تهم هدفا متطابقا مع طلبه من تلميذ تقديم تقرير بشأن عمله، كما يبين المدرس بأن كل إنتاج من من طرف التلاميذ سيكون مفيدا على مستوى التركيب النهائي للدرس. حتى يولي التلاميذ مزيدا من الاهتمام بعمل الآخرين، مع انخراطهم بديناميكية في عملهم.

_ تشتغل المجموعات ما بين 10 و20 دقيقة تبعا للطابع التركيبي للتعلم، ثم يقدم كل تلميذ خلال دقيقتين أو ثلاث ما قام بإنجازه.

_ ينجز المدرس تركيب مختلف التقارير مع تصحيحها وإثرائها بمعلومات تكميلية وجديدة (عشر دقائق)
ثم يعيد المدرس إطلاق العمل بالمجموعة.

استراتيجيات المعالجة لتحقيق التقدم:

توجد عدة استراتيجيات لمعالجة التعلم المنشود من أجل التقدم في المحتوى الذي يشكل الصعوبة لدى التلاميذ ومن بينها:

استراتيجية المراجعة:

تقتضي هذه الاستراتيجية إعادة أو اختزال التعلم غير المكتسب من خلال استعمال نفس المراحل ونفس الوسائل ونفس الطريقة كما قدمت في السابق. وتتمثل إيجابية هذه الاستراتيجية في مساعدة التلاميذ الذين لم ينتبهوا أو اعترضتهم صعوبات على مستوى التذكر أو لم يكن لديهم الاستعداد سابقاً للعمل والفهم (انحسار، عياء، رفض المحتوى، نقص في النضج الإجرائي...).

استراتيجية التجديد:

تقتضي تقديم التعلم المراد اكتسابه بوسائل ومحتويات جديدة مع تغيير نقطة الانطلاق أو المناوئة مغايرة لمراحل التفريق الثلاث.

استراتيجية الانفتاح:

تقتضي هذه الاستراتيجية التخلي عن التعلم بهدف دراسة محتوى آخر، يتم اختياره بشكل يتيح إعداد هذا الاكتساب المؤجل في انتظار نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتطلب هذه الاستراتيجية درجة عالية من الدقة والانسجام على مستوى تدرج المقاطع البيداغوجية.

استراتيجية النصيحة المنهجية:

تقتضي هذه الاستراتيجية الاشتغال على الطرائق أكثر من المعلومات. وذلك من خلال نصح التلاميذ بشأن تنظيم أدواتهم في العمل، وتنظيم زمنهم المدرسي، والتمكن من التعلّات الأساسية المتعلقة بتداخل المواد، أي القراءة والكتابة والإصغاء والملاحظة والتواصل وحفظ الدروس والتخزين وتحويل معلومة من شكل معين إلى شكل آخر ...

تطبيق الطرائق الفعالة:

لابد من تمثّل الطرائق البيداغوجية الفعالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة، وتعويد النشء على الديمقراطية ؛ ولاسيما أن هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب.

وقد ظهرت هذه الطرائق الفعالة في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع ماريّا مونتيسوري (Maria Montessori)، وجون ديوي (Dewey)، وكلاباريد (Claparide)، وكرشنشتاير (Kerschensteiner)، وفرينيه (Freinet)، وكارل روجرز (Rogers)، ومكارنكو (Makarenko)، وأوليفيه ريبول (Reboul)، وفيريير (Ferrière)، وجان بياجيه (J.Piaget)،...

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، والحرية، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاهتمام بالفوارق الفردية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، وتمثل طريقة التسيير الذاتي، وتطبيق اللا توجيهية، وديموقراطية التربية والتعليم...

الذكاءات المتعددة:

إذا كان جان بياجيه (Jean Piaget) يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي. ومن ثم يحصره في الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي هوارد غاردنر (Howard Gardner) الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983.

ومن ثم، تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي؛ لأنها تؤمن بالتنشيط الفعال، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات المختلفة والمتنوعة، وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة. وتسعى هذه النظرية أيضا إلى إعادة الثقة في المتعلم في مختلف الثقافات الأخرى التي تتعارض مع الثقافة الغربية المركزية؛ لأن الذكاء الرياضي المنطقي ليس هو الذكاء الوحيد الذي يحقق النجاح في الحياة، فثمة ذكاءات أخرى مبدعة تؤمن المستقبل للمتعلم. كما أن نظرية الذكاءات المتعددة عبارة عن آليات ديداكتيكية وبيداغوجية فعالة، تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية تعمل على تمهير المتعلم بشكل جيد، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهةها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفسل الدراسي، ومعالجة الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين أو من ذوي الاحتياجات.

وأهم ميزة تتسم بها النظرية أنها تتبنى على فلسفة التشجيع والتحفيز، وغرس الدافعية في نفسية المتعلم. ومن جهة أخرى، تستند إلى الطرائق البيداغوجية الفعالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا..

الأخذ بالتنشيط التربوي:

من المعروف أن التنشيط تقنية حركية إيجابية وديناميكية، تساهم في إخراج المتعلم من حالة السكون السلبية نحو حالة الفعل الإيجابي، عن طريق المساهمة والإبداع والابتكار والخلق، وإنجاز التصورات النظرية، وتفعيلها في الواقع الميداني ليستفيد منها الآخرون.

فكم هي الأنشطة العديدة في مجال التربية والتعليم، لأن المؤسسة التربوية بمثابة مجتمع مصغر! فجميع القضايا والمواضيع التي تؤرق المجتمع يمكن أن تؤرق المدرسة الإبداعية، مادامت هذه المؤسسة موجودة في حضان المجتمع الكبير. لذا تعمل هذه المدرسة على إدماج المتعلمين في المجتمع الإبداعي ليكونوا مواطنين صالحين، ويصبحوا طاقات فاعلة نافعة للوطن والأمة على حد سواء.

ومن أهم الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الفضاء التربوي الإبداعي، يمكن الحديث عن النشاط التربوي، والنشاط الفني، والنشاط الأدبي، والنشاط العلمي، والنشاط الثقافي، والنشاط الإيكولوجي (البيئي)، والنشاط الاجتماعي، والنشاط الاقتصادي، والنشاط الديني، والنشاط الخيري، والنشاط السياسي، والنشاط الإعلامي، والنشاط المدني، والنشاط الرياضي، والنشاط السياحي....

وعليه، فللتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتعلمين، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، مع القضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، كما يقلل من هيمنة البيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

تحقيق مدرسة التعايش:

إذا كانت المقاربة الصراعية لا ترى في المدرسة سوى فضاء للتطاحنات الإيديولوجية والطبقية، وفضاء للنفوات الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي. فقد ترتب على هذا منطقا واستنتاجا أن أدى الواقع المنهار بالمدرسة التربوية إلى الفشل والإفلاس اللازمين، حيث صارت المدرسة عند الكثير من

الملاحظين، مؤسسة الخيبة والمأساة والصراع الجدلي والتناقضات الصارخة. بيد أن هناك من يعارض هذا الطرح الصراعى، فيعتبر المقاربة الصراعية ذات أبعاد سياسية وحزبية ضيقة، تنطلق من تصورات ماركسية أو هيغيلية أو منطلقات فيبيرية أو ألتوسيرية، ومن ثم تفقد هذه التصورات خاصية الحياد والموضوعية والتحليل العلمي المنطقي.

وعليه، فليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي وانعدام تكافؤ الفرص، بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية، وفضاء للحرية والإبداع والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية، وبيئة مناسبة لتعايش الطبقات، وتوحيد الرؤى والتطلعات بين المتعلمين. ومن ثم، على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي، وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة الدنيا من عدهم الطبقيّة الشعورية واللاشعورية، وتخليصهم من مركب النقص عن طريق تنفيذ المشاريع المؤسسية، وتقديم الأنشطة لإمتاع التلاميذ وتسليتهم وترفيهم، وتكوينهم تكوينا ذاتيا، يمحي كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتمدرسين داخل المدرسة الواحدة.

البيداغوجيا الإبداعية:

البيداغوجيا الإبداعية هي نظرية تهدف إلى بناء مستقبل تربوي حداثي، يقوم على الخلق و التطوير والإبداع والاكتشاف، بعد المرور الضروري من مرحلة الحفظ البناء، ومرحلة التقليد و المحاكاة و التدريب، وذلك كله من أجل خلق مجتمع متنور كفاء، قادر على مواجهة التحديات الموضوعية والواقعية والدولية على جميع الأصعدة و المستويات والقطاعات الإنتاجية. بيد أن هذه النظرية التربوية الإبداعية لا يمكن أن تحقق ثمارها المرجوة إلا في مجتمع العمل و الحريات الخاصة و العامة والديمقراطية المتخلقة.

ولا يمكن تطبيق هذه البيداغوجيا الجديدة إلا إذا أسسنا مدارس الورشات والمختبرات، وعودنا المتعلم على حب الآلة والفن و التجريب العلمي، و تطبيق النظريات، و درناه أيضا على فعل التنشيط التخيلي و الرياضي، و ساعدناه على تمثل فلسفة المنافسة والتسابق و الاختراع.

العمل الجماعي:

يعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لخلق الأنشطة الحقيقية؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معينة يساعد التلميذ على التفتح الفعال والنمو الإيجابي، واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير.

كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية، كالانكماش، والانطواء، والانعزالية، والإحساس بالخوف والنقص والدونية، ويساعده على التخلص من الأنانية، والابتعاد عن حب الذات. ولا يمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فرق جماعية، كما نجد ذلك في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية مثلا.

تطبيق ديناميكية الجماعة:

تعد ديناميكية الجماعة من الآليات المهمة التي يستعين بها التنشيط التربوي والديداكتيكي بغية خلق مواطن صالح، وبناء شخصية متوازنة سوية سيكولوجيا وأخلاقيا واجتماعيا. ومن ثم، فهي منهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المتعلم. كما أنها تقنية تنشيطية هامة، يمكن الاستعانة بها أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعلمية. وهي أيضا طريقة فعالة في التنشيط التربوي والفني، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة. ومن ثم، تستدمج ديناميكية الجماعة المتعلمين، ضمن جماعات تربوية داخل الفصل الدراسي، من أجل معالجتهم نفسيا واجتماعيا، بتطويرهم وترويضهم، وتربيتهم على الفكر الديمقراطي، وتعويدهم على التعامل الشفاف الواضح، والتعامل الصادق، والمعاشية الحقيقية لمشاكل المدرسة والمجتمع والأسرة على حد سواء.

فلسفة الشراكة:

من المعلوم أن الشراكة نوعان: شراكة داخلية، وشراكة خارجية. وما يهمننا في هذا السياق هو ما يسمى بالشراكة الداخلية التي يساهم فيها جميع الفاعلين في تدبير المؤسسة تسييرا وتنشيطا وإشرافا، وخاصة من قبل المدرسين، والأساتذة، والمتعلمين، ورجال الإدارة، والمشرفين التربويين، وأسر التلاميذ، ومجلس التدبير... ومن ثم، لا يمكن خلق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة، من قريب أو من بعيد، إلا باختيار مواضيع الشراكة ذات الأولوية والضرورة القصوى، كمحاربة الهدر المدرسي عن طريق الدعم التربوي، وتقديم ساعات إضافية تطوعية لخدمة التلاميذ، ومساعدتهم على مراجعة دروسهم، وإنجاز واجباتهم وفروضهم المنزلية أو الفصلية، مع تدريبهم على التطبيق المنهجي والتحليل التركيبي والتقويم، والأخذ بيدهم من أجل السير بهم نحو ثقافة التعلم الذاتي والتكوين المستمر، وسد كل ثغرات التعثر والنقص لديهم، بإرشادهم ومحاورتهم بطريقة ديمقراطية تقوم على التوجيه الصحيح.

تفعيل الحياة المدرسية:

يقصد بالحياة المدرسية (la vie scolaire) تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ. وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعليمي وتربوي وتنشيطي متموج حسب ظروف المدرسة وتموجاتها العلائقية والمؤسسية. وتعكس هذه الحياة المدرسية ما يقع في الخارج الاجتماعي من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكو اجتماعي وإنساني. وتعتبر الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا بالتنمية البشرية

والحياة المدرسية، بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة، والتعامل بإيجابية، وتعلمه أساليب الحياة الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية؛ مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا، لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة.

ويعني هذا أن الحياة المدرسية آلية إجرائية صالحة للحد من الفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين.

البيداغوجيا المؤسسية:

ظهرت المدرسة المؤسسية، باعتبارها اتجاها تربويا حديثا ، في فرنسا ، وتعتبر أن الإصلاح يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية ، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمتربين في إطار مؤسسي مفتوح".

وترفض هذه البيداغوجية الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ. ومن ثم، تتحول المدرسة إلى صندوق أسود، أو إلى ثكنة عسكرية لا تؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ، وعلى حساب أنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسسية مدرسة فارقية مرنة ومنفتحة، تتبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها، قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط القائم نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار والسعادة الفضلى.

البيداغوجيا اللا توجيهية:

يعد جان جاك روسو (Rousseau)، وأوليفيه ريبول (Olivier Reboul)، وكارل روجرز (C.Rogers) من أهم منظري البيداغوجيا اللا توجيهية

تتبنى اللا توجيهية على التعلم الذاتي، والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. وهنا، يتحول المدرس إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللا توجيهية على الحرية والعفوية والتلقائية، وبناء المعرفة عن طريق التدرج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ، أو تدخل المدرس تعسفا وحيفا في أعمال التلميذ إرغاما وقسرا، وتوجيه رغباته كما يشاء دون استشارته في ذلك. وتزرع هذه الطريقة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضعيات، وتطوير الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

الدراما التعليمية:

نعني بالدراما التعليمية مسرحية المناهج والبرامج والمقررات الدراسية لخدمة الطفل المتعلم، وتحقيق الوظائف التربوية والتعليمية من وراء تقديم الخبرات التعليمية داخل الفصل الدراسي. ومن هنا، تتبنى الدراما التعليمية على شرح الدروس وتفسيرها، في ضوء آليات تنشيطية درامية، كاستخدام الألعاب، وتبادل الأدوار، وتقليد الشخصيات.

ويتطلب تدريس الحساب، مثلا، استخدام مجموعة من الألعاب التمثيلية. بينما تستلزم قراءة النصوص المسرحية أو القصصية أو الشعرية من المتعلم تقليد الأصوات الغيرية نطقا وحركة وتعبيرا وتشخيصا. كما تحتاج مواد التربية الإسلامية إلى التمثيل الدرامي لتشخيص مجموعة من المواقف والقيم الأخلاقية، قصد تعلمها واكتسابها وتمثلها.

هذا، ويتحول المدرس، في الفصل الدراسي، إلى مخرج مسرحي، بتوظيف خطاب تواصلية درامي، سواء أكان لفظيا أم غير لفظي، عن طريق تشغيل اللغة المعبرة، واستخدام الحركات الهادفة. في حين، يشكل التلاميذ الممثلين والمشاهدين الراصدين على حد سواء. أما القسم ومصطبه، فهما بمثابة الخشبة المسرحية. بينما تشبه المقاعد والطاولات والكراسي والصور المعلقة على الجدران ما يسمى بالتأنيث السينوغرافي.

هذا، ويمكن استخدام هذا النوع من المسرح التعليمي على أوسع نطاق لتقديم مختلف المواد والمناهج الدراسية، بشكل يربط الطفل بمدرسته...لما فيه من تشويق، وللدور الإيجابي الذي يعطيه للطفل في العملية التعليمية، بحيث يكون - هنا- التمثيل مستخدما كطريقة للتعليم. أي: إنه طريقة لتعليم الموضوعات. في حين، تكون الدراما الإبداعية والتمثيل التلقائي، فهو الوسيلة التي يمكن عن طريقها أن يصبح الأطفال قادرين على استخدام التمثيل لا كوسيلة للتعليم، بل كإجادة التمثيل، حتى يستطيع الأطفال فهم التاريخ والجغرافيا، أو الاقتراب من الموضوعات العلمية، أو تذوق القصص الدينية والأدبية. وبهذا الفهم، نقتررب من نوع آخر في المسرح المدرسي، هو مسرح المنهاج، والذي يعتمد فيه على الأطفال بعد إجادتهم للتمثيل بواسطة الدراما الإبداعية والنشاط التمثيلي للطفل أو التمثيل التلقائي؛ لأنه بدون هذه المرحلة لايمكننا الإقدام على تقديم مسرحيات المنهاج.

ومن المعروف أن للدراما التعليمية وظائف كثيرة، فهي تساعد على توضيح الدروس وشرحها، وتذليل الصعوبات، والجمع بين التسلية والتعليم، وإفادة العقل وإمتاع الوجدان، وتحريك الطفل المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا لبناء دروسه اعتمادا على ذاته، عن طريق المحاكاة والتقليد وتبادل الأدوار الدرامية. كما تساهم الدراما التعليمية في إبعاد التكرار والروتين، وتقادي رتبة الدروس التي تجعل المتعلم منفعا وسليبا، غير فاعل ولا مساهم. كما تجنب المدرس فداحة الطرائق البيداغوجية التقليدية القائمة على التلقين والتوجيه والحفظ.

المحاضرة الرابعة عشرة

بعض البيداغوجيات المساهمة في إنجاح استراتيجيات التدريس

1- البيداغوجيا الفارقية:

إن تعبير البيداغوجيا الفارقية أو التفريق البيداغوجي تعبير جديد نسبيا من حيث المعجم المستعمل في السياق الفرنسي، وكان أول من استعمله هو المعهد البيداغوجي الوطني (السابق على NRP) في سنوات السبعينيات، وعرف اللفظ انتشارا كبيرا في سنوات الثمانينيات من القرن العشرين. (الحسن اللحية، 2010، ص 136).

ويعد (لويس لوگران، 1973 Louis legrand) أول من استعمل كلمة بيداغوجيا فارقية، ويعتبر من روادها الذين وضعوا لها أسس تطبيقها في الميدان التربوي.

ويعرفها بأنها: "إجراء تربوي يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعليمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف". (أحمد أوزي، 2006، ص 55).

وتنطلق البيداغوجيا الفارقية من اعتبار أن التلاميذ غير متساوين ومتشابهين في قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم ترى أن كل فرد له طبيعته ومواصفاته وطريقة تعلمه الخاصة. إذ لا يوجد متعلمان:

- يتعلمان بنفس السرعة.

- يتعلمان في نفس اللحظة.

- يستعملان نفس تقنية الدراسة.

- يحلان المشاكل بنفس الطريقة.

- يمتلكان نفس المخزون السلوكي.

- لهما نفس المصالح.

- محفزان بنفس الأهداف. (الحسن اللحية، 2010، ص 151).

وبالتالي فإننا نتعامل مع تلاميذ غير متجانسين ومختلفين مما يستدعي تنويع الطرائق التعليمية

وتكييفها مع خصائص المتعلمين.

وقد بين فيليب بيرنو في مقولته: "إن أطفال ليس لهم نفس مستوى النمو ونفس الرأسمال الثقافي واللغوي ، ولا نفس الموارد والاستعدادات أو نفس إيقاعات التعلم، فهؤلاء لا يمكنهم أن يحصلوا على نفس الريح من نفس التعليم".

- غاية البيداغوجيا الفارقية:

- _ تحقيق تكافؤ الفرص بين تلاميذ الفصل الدراسي الواحد وتطوير القدرات التعليمية لدى المتعلمين.
- _ محاربة الفشل الدراسي، وذلك من خلال ربط المعارف والدلالات بنمو كل متعلم، فهي استراتيجية للنجاح، وتتيح لهم:
- الوعي بقدراتهم.
- تطوير قدراتهم إلى كفايات.
- تغذية رغبتهم في التعلم.
- الانعتاق من الفشل عبر تكرار وضعيات متشابهة يحققون فيها النجاح.
- بناء هويتهم.
- تنمية تنشئتهم الاجتماعية، من خلال تعلمهم المقابلة ما بين وجهات نظر مختلفة".
- _ تدفع في اتجاه تطوير المنظومة التربوية بتبني تطبيق طرائق وأساليب تعليمية تعليمية متنوعة قائمة التعاون تارة والتفريد والتعلم الذاتي تارة أخرى.

2- بيداغوجيا التحكم:

وصاحب هذه البيداغوجيا (بنيامين بلوم) الذي اقترحها في شيكاغو (1971_1974)

وهي بيداغوجيا تضع هدفا لها للتحكم في التعلّات وتحقيقها ، بحيث تمكن أغلب المتعلمين من تحقيق الأهداف التعليمية. حيث يذهب دعاء هذه البيداغوجيا إلى أن الفشل الدراسي غير مبرر لتحقيق الكفايات لأن عدم تحقيق النجاح الدراسي للمتعلم يمكن أن يفسر بعدم نجاعة طرائق التدريس وليس بعدم قدرة المتعلمين على الإنجاز وأنه كلما وفرنا للمتعلمين ظروف تعلم مناسبة فإن التحكم في التعلّات يكون ممكنا.

وقد اقترحت (أنا بونبوار) إجراءين رئيسيين يمكن القيام بهما لتصحيح فعل التعليم والتعلم هما:

_ التعرف على الفوارق السلبية في التعلم كما وكيفا، أي التعرف على درجة وكثافة النتائج المدرسية وعلى نوع الثغرات وطبيعة الأخطاء ومواطن النقص والضعف عند المتعلمين في كل مرحلة من مراحل عملية التدريس والتعلم.

_ تعويض النقص الملاحظ بوصفات واستراتيجيات تصحيحية في صيغة مهام وأعمال وتدخلات للدعم والتصحيح حتى تتحقق الكفاءة المطلوبة وتستمر هاتين العمليتين حتى تتحقق الأهداف المسطرة.

وأشار بلوم (Bloom) (1971) إلى أن هناك هدرا بيداغوجيا للمدرسة المعاصرة يتجلى فيما يلي:

_ 1/3 من التلاميذ يتعلم جيدا.

_ 1/3 منهم يتعلم قليلا.

_ 1/3 يفشل في الدراسة.

ويحدث هذا كله نتيجة التقويم، وطرائق و وسائل التعليم المعتمدة، مما يولد عند التلاميذ الاستجابة لامتحانات نهاية السنة وحدها. كما أن النقاط تترجم انتظارات المدرسين.

ويرى المدافعون عن بيداغوجيا التحكم أن التحلي عن التصنيف والمنافسة بين الأفراد يمكن من الوصول إلى تحكم عام في الأهداف المسطرة، حيث انطلقوا من فكرة أن مفهوم الفشل الدراسي غير معلل كما أن إمكانية التربية غير محدودة، وكذا الإخفاقات المدرسية التي يجب أن تفسر قبل كل شيء بعدم فعالية طرائق التدريس بدل عجز التلاميذ. فإذا أمنا لجميع التلاميذ شروط التعلم الضرورية و المناسبة فإن التحكم يكون ممكنا.

- نماذج بيداغوجيا التحكم:

النموذج الزمني لكارول و بلوم:

يرى كارول أن التحكم في التعلمات مرتبط بالزمن ويقول بأنه لو أن كل تلميذ يتوفر على الزمن الضروري عندئذ يكون جميع التلاميذ بمقدورهم الوصول إلى مستوى التحكم المطلوب. لكن لو أن تلميذا لا يتوفر على الزمن الكافي ، فإن مستواه في التحكم يكون مرتبطا بعلاقة بين الزمن الحقيقي الذي يتوفر عليه والزمن الضروري لتنفيذ وإنجاز مهمة مطلوبة. هذه العلاقة يمكن تقديمها بواسطة المعادلة التالية :

مستوى التعلم = دلالة (الزمن الحقيقي / الزمن الضروري)

وقد حدد كارول التعلم كتطور من لا تحكم إلى التحكم، مرورا من متوالية من المراحل الوسيطة.

والتقدم من خلال هذه الممرات الإجبارية يكون في مرحلة من الزمن تختلف من فرد لآخر ارتباطا بخصوصيات التعلم وشروطه الحقيقية التعليمية والتكوينية. وبمعنى آخر إن هذين الشرطين يحددان أيضا

المتغيرين الأساسيين للمعادلة أعلاه كمعرفة الزمن الحقيقي (أو المتوفر)، والزمن الضروري (أو المثالي).
وبإدخال هذه المتغيرات في المعادلة الأولى، نحصل على التمثيل التالي للنموذج المقترح من طرف
كارول وهو الآتي:

الزمن الحقيقي = حظوظ التعلم + الاستمرارية.
الزمن الضروري = الموقف من المادة + نوعية التعليم + القدرة على الفهم
مستوى التعلم = دلالة (حظوظ التعلم + الاستمرارية + الموقف من المادة + نوعية التعليم + القدرة
على الفهم).

- **البيداغوجيا التصحيحية لبونيوار:** وتتكون من:

أ- **الاستراتيجيات الفردية:** النظام الفرداني ل كيلرو شيرمان
العناصر التي تميز نظام (psi (Personalized system of instruction

_ التقدم الفردي بإيقاع شخصي

_ تحكم إجباري في أهداف كل وحدة

_ الرفع من التعبير الكتابي

_ استعمال المصححين والممتحنين

وبضيف شيرمان إلى هذه الخصوصيات غياب الجزاء والعقاب عن الأخطاء.

ب- **استراتيجيات الجماعة**

_ تقديم الأهداف المرجو تحقيقها على شكل:

_ جداول التخصيص

_ الأسئلة التي يجب الإجابة عنها في آخر الوحدة .

_ ملخصات قصيرة للمحتويات

_ تدريس محتويات الوحدة

_ تدبير وإدارة اختبارات التقويم التكويني

_ تعيين النتائج المقبولة وغير المقبولة

_ تقوية النتائج الجدية وتدعيمها

_ تصحيح الأخطاء

_ تدبير وإدارة اختبارات التقويم من جديد

_ تقويم التحكم والتمكن من الدرس

_ تحليل النتائج

_ تقدير نتائج مجموع الدرس مقارنة بالبرامج التقليدية

ج . **الإستراتيجية المختلطة:**

تقوم على التعليم المؤسس المبني على الكفايات لطورشن، وهي صالحة للتعليم الجماعي كما أنها صالحة للعمل المستقل؛ ولهذا ابتدع التعليم/ التعلم على شكل خوارزمية تشتمل على العمليات التالية:

- تحديد الأهداف
- التقويم الأولي
- التعليم
- التقويم التشخيصي
- التوجيهات : إن الالتزام الهام عند طورشن هو اندماج المعالجة بالوضعيات الملقاة.

3_ الدعم البيداغوجي:

الدعم لغة: هو المساندة والتقوية، والفعل دعم يدعم دعماً شخصاً أو شيئاً أعانه وقواه، ويقال دعم البناء أي أسنده خوف سقوطه وقد يعني أيضاً دفع الشيء المائل ليستقيم.

أما مفهوم الدعم في المجال التربوي فيعني: "إسعاف التلميذ المتعثر في دراسته وجعله قادر على المتابعة والمسايرة باستمرار". (الوكيلي ميمون، 2010، ص 18).

كما أنه "هو تدخل بيداغوجي يتمثل في مجموع الإجراءات، والأنشطة التي تنطلق سواء من نتائج التعلم المدرسي للمتعلمين، أو من المؤشرات المحصل عليها بواسطة التقويم التشخيصي الهادفة إلى تعويض مواطن النقص، ومعالجة الصعوبات لدى هؤلاء ورفع من مستوى مكتسباتهم، وضبط، وترشيد مجهوداتهم، قصد تعزيز فرص النجاح، ومحاربة التعثر الدراسي". (محمد آيت موحى، 1991، ص 6)

- أهداف الدعم:

يهدف الدعم البيداغوجي إلى دعم وتتبع المسار الدراسي، وتوفير الشروط المناسبة لتحقيق النجاح الدراسي، وذلك من خلال:

- تشخيص مواطن الضعف لدى المتعلم، ثم تذليل العقبات، والصعوبات التي تواجههم.
- القضاء على الفروقات الفردية في سيرورات التعلم، وتقليص التفاوت بينهم.
- تقادي مساوئ التعليم الجماعي المتمثلة في عدم إيلاء الاهتمام إلى الاختلاف في وتيرة مسايرة الدروس بين التلاميذ.
- تحسين أداء المتعلم، وترسيخ مكتسباته، وتطوير مهاراته انطلاقاً من إمكانياته.
- الرفع من مردودية التعلم، والقضاء على كل عناصر التعثر الدراسي التي ترجع إلى عوامل ديداكتيكية (أساليب التدريس، طرائقه، علاقة مدرس/تلميذ، طبيعة الأهداف).
- الوقاية من بعض السلوكات اللا توافقية مثل؛ الجنوح، العنف، نقصان الدافعية...

- دعم المتعلم خلال مسار تدرسه، انطلاقاً من أنشطة المراجعة، وتقوية التعلم.

- أساليب الدعم التربوي في المقاربة بالكفايات:

ترتبط خطة الدعم التربوي في إطار المقاربة بالكفايات بنتائج الاختبارات التشخيصية من جهة، وبنائج التقويم التكويني من جهة أخرى. كما ترتبط هذه الخطة بضرورة البرمجة والتخطيط الجيد للمقررات والدروس وتحديد الأهداف.

هذا وقد وجدت عدة أساليب للدعم التربوي. وسوف نتناول نموذجين هما: النموذج الفرنكفوني، والنموذج الأنجلوسكسوني.

أ- النموذج الفرنكفوني:

يتم الدعم من خلال هذا النموذج وفق الطريقة التالية:

خلال الأنشطة العادية للفصل: حيث تقدم المساعدات من طرف المعلم للمتعلم ، بإعادة وتبسيط الشرح أو العناصر التي لم يتمكن من استيعابها، وهذه المساعدات تتوقف بمجرد أن يتمكن التلميذ من اللحاق بزملائه.

كما يمكن للمعلم أن يشكل مجموعات مؤقتة على أساس مستوى فهم التلاميذ للأنشطة متى وجدوا صعوبة فيها، ويقوم التلاميذ في إطار هذه المجموعات بأنشطة تعليمية، كإنجاز تمارين تمكنهم من تحصيل المعلومات الأساس، وذلك لمدة نصف ساعة يومياً أو ساعتين في الأسبوع.

كما قد تلجأ الإدارة المدرسية أو المدرس إلى تشكيل مجموعات قارة للمستوى في الفصل الواحد عندما يتبين وجود عدد من التلاميذ يبدون تعثراً وضعفاً في جوانب مشتركة، ويحتاجون إلى دعم طويل الأمد يمتد خلال سنة كاملة.

كما يمكن اللجوء - عند الضرورة - إلى تشكيل صفوف كاملة للمستوى إذا تبين أن مجموع تلاميذ الصف الواحد لا يمكنهم مسايرة التعليم العادي. كما يمكن إعادة هذا الفصل للاندماج مجدداً في التعليم العادي بشكل تلقائي عندما يتمكن تلاميذ الفصل من تحصيل ما فاتهم، واللاحق بزملائهم.

أما في الحالة التي يبدي فيها التلميذ صعوبات خاصة ولا يمكن للمدرس مواجهتها وعلاجها، فهنا يتدخل الأخصائي وأخصائيو التوجيه المدرسي لمعرفة الأسباب والمشكلات التي حالت دون تحقيق المستوى المطلوب. وتتم عملية التدخل هذه من خلال:

- شرح المدرس للأخصائي النفسي أو المرشد النفسي، طبيعة الصعوبة.

- يفحصه الأخصائي للبحث عن الأسباب واقتراح الحلول.

أما في حالة التلميذ الذي يعاني من صعوبة حادة والذي لا يستطيع أن يتكيف مع الأنشطة، والزمن العادي، فإنه يوجه إلى المؤسسات التربوية الخاصة، ويقوم بتشخيص هذه الحالة:

- المعلم.

- الأخصائي النفسي.

- طبيب الصحة المدرسية.

حيث تقر اللجنة المختصة التي يرأسها المفتش بنقل التلميذ من المدرسة العادية إلى المدرسة الخاصة، كما ترشد اللجنة أسرة التلميذ، وتساعد على تقبل ومواجهة المشاكل التي تعترضها.

ب- النموذج الأنجلوسكسوني:

تعتبر البلدان الأنجلوسكسونية مقارنة مع البلدان الفرنكوفونية أكثر ثراء واهتماما بموضوع الدعم التربوي، وذلك من خلال اهتمامها بالرفع من جودة التعليم، ووضع الخطط والإستراتيجيات للوقاية من الفشل الدراسي، ومن ثم جمعت لديها حصيلة هامة من النظريات والنماذج، والممارسات، والتطبيقات العملية، ساعدها في ذلك عملها بمبدأ اللامركزي، سواء في تخطيط المناهج، أو في تنظيم الحياة المدرسية داخل المؤسسات التعليمية.

وقد ظهرت جهود تربوية في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية الستينات، أسفرت عن اقتراح مجموعة كبيرة من الإستراتيجيات التربوية في تخطيط برامج محددة لها قدرة كبيرة على تحقيق تعليم يؤكد إيجابية المتعلم، ويراعي خصائصه وحاجاته.

ومن هذه البرامج:

- **برنامج التعليم المشخص للفرد:** يقدم هذا البرنامج للمتعلم وحدات محددة التنظيم والتتابع، ثم يترك له حرية التقدم وفق سرعته الخاصة، ذلك أنه بينما يستطيع بعض التلاميذ الانتهاء من دراسة وحدتين أو ثلاث في أسبوع واحد، قد يمضي غيرهم ثلاثة أسابيع في وحدة واحدة.

وقد وضع هذا البرنامج في مركز بحوث تطوير التعلم بجامعة (ستسبورج في بنسلفانيا) خلال السنة الدراسية (1963_1964) على يد (روبرت جلاسير Rebert glasser)

- **برامج التعلم طبقا للحاجيات:** تقدم هذه البرامج للمتعلم بدائل واختيارات متنوعة من الأنشطة والوسائل تتناسب مع بعض التلاميذ، وهي برامج تقوم على أساس التعلم الذاتي.

- **برامج التربية التعويضية:** وهي تعويضية لأنها تسعى إلى تعويض القصور الذي يعود إلى الظروف الصعبة وإلى الحرمان الذي يعاني منه المتعلم.

وهي برامج ظهرت منذ (1964) بالولايات المتحدة الأمريكية، خصصت لأبناء الجماعات المهمشة من السود، والملونين، والجاليات التي تعيش في ضواحي المدن، والأحياء الفقيرة. وقد خصصت هذه البرامج لأسباب إنسانية، واقتصادية، وسياسية، وهي برامج تسعى إلى إكمال النقص الذي يعاني منه أطفال الفئات الضعيفة، والمحرومة من المجتمع. وذلك من خلال عون تربوي، ودعم معرفي إضافي، وتقديم أنشطة أكثر شمولية، لتقوية الدافع لدى المتعلم، والأسر نحو المدرسة والدراسة بشكل عام.

3_ بيداغوجيا الخطأ:

لقد تغير وضع الخطأ بشكل كبير في السنوات الأخيرة. إذ لم يعد يعتبر ذنباً مقترفاً يجب التكفير عنه، أو لم يعد يؤخذ على هذا النحو، وبالتالي أصبح من الملائم البحث عن أصل الخطأ، لإعادة بنائه بطريقة صحيحة. إذ صار من الضروري تحليل الخطأ لتحديد صعوبات التلاميذ. والعمل على أن يحل بشكل جيد من قبل المعلم وكذلك أن يتفهمه الطفل، لأن الخطأ يجب أن يساعد في التكوين. لأجل ذلك، فإنه يعتبر مرحلة عادية من التعلم، وأن يتم التعامل معه في جو من الثقة بين المعلم والتلميذ.

1.9- تحليل أسباب أخطاء المتعلم:

إن البحث عن الأسباب التي تجعل المتعلم يخطئ تحيلنا إلى سؤال مهم وهو كيف نجعل من الخطأ عامل تعلم إيجابي؟ وعليه يمكن أن نحدد أسباب وطبيعة الخطأ.

لقد مكن العمل على حصر الأخطاء الشائعة لدى المتعلم، من تحديد طبيعة هذه الأخطاء، والأسباب التي ترجع إليها، ومنه تسهل مواجهتها ومعالجتها، ويمكن تلخيصها في ما يلي:

أ- سبب نمائي: يرجع خطأ المتعلم إلى تكليفه بإنجاز عمل يتجاوز قدراته العقلية، ومواصفاته الوجدانية المميزة للمرحلة النمائية التي يعيشها. كأن نكلف متعلماً لم يتجاوز 12 سنة حسب مراحل (بياجيه) النمائية بمسألة رياضية فيها تجريد (مجاهيل ومعادلات) فلا ينجح في حلها لأنه لم يصل بعد إلى المرحلة التجريدية، وبالتالي نكلفه بما لا يقدر عليه من الناحية النمائية.

ب - سبب معرفي: صعوبة معرفية ترجع إلى عجز عن فهم الموضوع، أو المفهوم الذي لم ينجح المعلم في تقديمه، أو يقدمه خاطئاً أو مبهماً، أو نعبر عليه بعبارات غير مناسبة، فيكون المعلم هو الذي يوقع المتعلم في الخطأ، وهي أخطاء شائعة عندما لا تصل المعرفة الصحيحة إلى المتعلم، وذلك عندما لا يكون المعلم كفؤاً، أو يعاني نقصاً في التكوين المعرفي أو البيداغوجي، أو يكلف بتدريس مادة أو وحدة ليست من تخصصه، فحتماً لا ينجح في إيصال المعرفة إلى المتعلم.

ج- سبب خططي: ويرجع الخطأ هنا إلى الخطة الاستراتيجية أو الكيفية التي يعتمد عليها المعلم، أو يستخدمها المتعلم في تعلمه وإنجازه، ويرجع ذلك إلى غياب مخطط التعلم، وانعدام التدريب والتطبيق، ونقص التغذية الراجعة لاكتشاف طرق وكيفيات جديدة للحل، والتمكن من الطرق المكتسبة وحصول الاتقان والمهارة.

د- سبب تعاقدي: قد تنتج الأخطاء عن غياب الالتزام بمقتضيات العقد التعليمي، القائم بين المعلم والمتعلم إزاء المحتوى المعرفي المقدم، أي أن يكون المطلوب من المتعلم مبهماً، أو أن تغيب التعليمات المحددة لما هو مطلوب من المتعلم، أو تكون غامضة، أو ملتبسة أو حتى خاطئة إن وجدت.

هـ - سبب ديدانتيكي : ويتعلق الأمر بأقطاب عملية التعلم (متعلم، معلم، محتوى) ويرجع ذلك إلى الأسلوب المعتمد أو الطريقة المتبعة في التدريس هي التي قد تدفع المتعلم إلى الخطأ، إضافة إلى المحتويات وطبيعتها، والأهداف ومدى ووضوحها، ونوع التواصل القائم، والوسائل التعليمية، وتكوين المعلم في حد ذاته..

- استراتيجية تقويم ومعالجة الخطأ: تاريخ العلم هو تاريخ الخطأ، الخطأ شرط التعلم، الخطأ استراتيجية ناجعة للتعلم، مواجهة الخطأ وتحليله ومعالجته. (المعالجة إما فردية أو ضمن مجموعات أو جماعية) ويتم ذلك من خلال:

أ- افتراض الخطأ ب- مواجهة الخطأ ج- تحليل الخطأ د- معالجة الخطأ.

يختلف وضع الخطأ وطريقة معالجته، باختلاف النظريات المعرفية إذ:

- في النموذج التلقيني: التلميذ وحده مسؤولاً عن الخطأ، وذلك بسبب الإهمال وعدم الانتباه، لأنه كان من المفروض تجنب الوقوع في الخطأ لأنه يعبر عن خلل بيداغوجي. في هذه الحالة معالجة الخطأ تكون بمعاينة التلميذ، ويعرف أستولفي هذا الوضع بالفاشل.

- في النموذج السلوكي: يتحمل المسؤولية المعلم، لأنه لم يجزء المعرفة إلى أهداف قريبة المنال للتلميذ، لأنه لم يكيف المحتوى مع القدرات الحقيقية للأطفال. والمعالجة المطلوبة هي إعادة تخطيط الدرس التي ترتبت عنه الأخطاء حسب (أستولفي).

في المقاربتين السابقتين يرتبط مفهوم الخطأ بالغلط بنفس الوضع، إذ العامل المشترك هو أن الخطأ مؤسف ويتطلب الندم، وهو يعبر عن الفشل، وبالتالي يحمل وضعاً سلبياً يتطلب العلاج، برغم أن الوسائل المستعملة تختلف بين المقاربتين.

- في المقاربة البنائية: الخطأ يُربط بالعائق الذي يواجهه التلميذ، ومن الضروري أن يتجاوزه من أجل بناء معرفة جديدة، هذه الفكرة مرتبطة بالبنائية، الهدف ليس في منع الأخطاء أو رفضها وإنما يجب أن نعمل علناظهارها لنتمكن من معالجتها لنقوم في النهاية من إزالتها من منتجات التلاميذ.(ميلود حميدات،2021، ص،9).

المراجع:

- 1- هاني إبراهيم شريف العبيدي، 2013، استراتيجيات حديثة في التدريس، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن.
- 2- وليام عبيد، 2009، استراتيجيات التعلم والتعليم، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 3- باسم السرايرة وآخرون، 2008، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن.
- 4- حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2008، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- 5- خليل شبر وآخرون، 2005، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 6- عزت جرادات وآخرون، 2008، التدريس الفعال، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- 7- إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، 2014، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.
- 8- عبد الحميد حسن، 2011، استراتيجيات التدريس المتقدمة، كلية التربية، الإسكندرية، مصر.
- 9- برعو عبد الله (2007) البيداغوجيا الفارقية، الرهانات والاختلافات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- 10- عبد الكريم غريب (2011) البيداغوجيا الفارقية، السيرورات وطرائق لتغير المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

- 11- عبد الكريم غريب (2006) المنهل التربوي، الجزء الأول، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- 12- محمد شرقي (2010) مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، مطبعة إفريقيا الشرق الدار البيضاء، المغرب.
- 13- عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحى (1994) بيداغوجيا الدعم والتقويم، سلسلة علوم التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- 14- شتوفي مصطفى (1997) بيداغوجيا الدعم والتقويم بين التنظير والتطبيق، جريدة معالم تربوية، العدد 9.
- 15- الوكيل ميمون (2010) الدعم التربوي وبيداغوجيا الإدماج، مطبعة الجسور، وجدة، المغرب.
- 16- نبيل رفيق محمد إبراهيم، 2012، الذكاء المتعدد، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 17- برغوث عبد العزيز (2001) أهمية البناء الثقافي والتربوي في تخريج القيادات في القرن المقبل، ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي حول تأسيس قيادة إسلامية مثالية للقرن الحادي والعشرين، أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة الملايا.
- 18- الجابري عبد اللطيف (2009) إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- 19- التومي عبد الرحمن، ملوك محمد (2006) المقاربة بالكفايات، بناء المناهج وتخطيط التعليمات، مطبوعات الهلال، وجدة، المغرب.
- 20- حسيني فاطمة (2005) كفايات التدريس وتدريب الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- 21- راشد علي (2002) خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- 22- طعيمة أحمد (2001) المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبيه. دار الفكر العربي، القاهرة
- 23- عبد السميع مصطفى، حوالة سهير محمد (2005) إعداد المعلم، تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان الأردن.
- 24- سعيد سليمان (2006) الجودة الشاملة في التعليم، بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.