الأكاديمية العربية الدولية

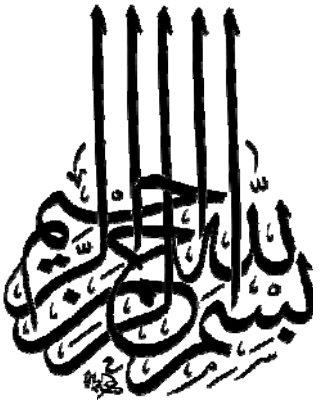
المقررات الجامعية

www.aiacademy.info | care@aiacademy.info

استراتيجيات التعلم النشط

فرح أسعد

دار ابن النفيس
للنشر والتوزيع



استراتيجيات التعلم النشط

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

( )

https://www.facebook.com/bank.freebooks/

،

استراتيجيات التعلم النشط، فرح أيمن أسعد/ ، عمان ، ،2017.

( ) ص

ر.إ: /2017

الواصفات: /

Copyright ©

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

All rights reserved. NO Part of this book may be reproduced, stored in aretrival system, or transmitted in any form or by any means, without prior permission in writing of the publisher.

مقدمة

إن للطريقة التي تتبع من قبل المدرس وجميع ما لديه من أساليب وأنشطة تعمل على جذب انتباه الطلاب وجعلهم يرغبون في المادة العلمية ويتوقون إليها والتي تعتبر الأساس في نجاح المدرس في عمله في إيصال المادة العلمية للطلاب وتظهر أهمية الطريقة من خلال نجاح المدرس في عمله وعلى مدى استفادة الطلاب من عمله[1]، وبالتالي أصبح من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة فى تدريس المواد المختلفة والتي من شأنها تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمى لديهم المهارات الجديدة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات ،ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة، والنشاط، والتحدث، والقراءة ، والكتابة، وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير ، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم[2].

[1] العبيدي، نايف زاعل (1997) : اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمناهج التاريخية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

[2] زيد الهويدى (2005): مهارات التدريس الفعال،العين، دار الكتاب الجامعى196.

وقد حظي التعلم النشط باهتمام متزايد في عالم اليوم، حيث انتقل الاهتمام بالعملية التعليمية من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من وضع المتلقي السلبي إلى وضع المتفاعل النشط بصورة إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وامتلاك أدوات المعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية والمعرفية والعقلية والأدائية.

الفصل الأول

ماهية التعلم النشط

مفهوم التعلم النشط:

للتعرُّف على معنى أو مفهوم التعلُّم النـشط لابـد أولاً مـن التعـرض لـشقَّي المفهـوم؛ وهما : "التعلم" و"النشاط".

فبالنسبة للتعلُّم, وردت حوله تعريفات عديدة في أدبيات, وكتابات, ومراجع رواد علم النفس العام وعلـم الـنفس التربـوي, وكـذالك في كتابـات ودراسـات البـاحثين في مجـال المناهج وطرق التدريس. وبصفة عامة يتضح أن هناك من يصف التعلُّم على أنه نتيجة لمرور الفرد بخبرة, وهناك من يصفه على أنه عملية أو إجراء بمعنى الإجراء الذي ينتج عنه تغـير في سلوك الفرد.

ويميل علماء النفس بصفة عامة وعلماء النفس التربـوي بـصفة خاصـة إلى وصف التعلم كنتيجة؛ كأن يقال "تغير في السلوك" أو "تغير شبة دائم في الـسلوك" في حـين يميـل البـاحثون في مجـال المنـاهج وطـرق التـدريس إلى وصـفه بأنـه إجـراء أو عمليـه, بمعنـى الإجـراءات التـي يمارسـها المـتعلم أثنـاء الموقـف التعليمـي في سـبيل اكتـساب المعلومـات, والمهـارات, وأوجـه التفكـير. وهنـا غالبـاً مـا يُـلحق

بكلمة التعلم الكلمة الدالة على نوع التعلم؛ كأن يُقال التعلم بالاكتشاف, التعلم التعاوني, التعلم من خلال حل المشكلات.

أما بالنسبة للشق الثاني في مفهوم التعلم النشط وهو النشاط, فقد ورد حوله العديد من التعريفات والمفاهيم, وإن اختلفت في صياغتها, إلا أنها في النهاية ترمي إلى معنى واحد؛ وهو نشاط وإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي من خلال استخدام حواسه المختلفة؛ فمثلاً يصفه قاموس التربية على أنه: "وسيلة وحافز لإثراء المنهج, وإخفاء الحيوية عليه عن طريق تعامل المتعلمين مع البيئة, وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعية, وإنسانية, ومادية, بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم, واتجاهاتهم. كما يوصف النشاط بأنه ذلك الإجراء الذي تنظمه المدرسة متكاملاً مع البرنامج التعليمي ويُقبل عليه الطالب برغبته, ويزاوله بشوق؛ بحيث يحقق أهدافاً تربوية معنية.

ومن الآراء التربوية السابقة, نستشف أن التعلم عملية نشطة, وأن المتعلم هو مركز التعلم الفعال والنشط.

أما بالنسبة لمفهوم التعلم النشط، فإنه بلا شك يجمع بين المفهومين السابقين, وربما لا يكون هناك تعلم بدون نشاط المتعلم. ويقف التعلم النشط بمثابة المضاد للتعليم التقليدي, الذي يتقلد فيه المعلم دور الملقن الوحيد, بينما دور المتعلم سلبي غير نشط.

فقد وردت تعريفات عدة للتعلم النشط؛ من بينها أنه: "ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم"[3].

كما تم تعريف أن التعلم النشط بأنه التعلم الذي يجعل المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم، مسئولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، يتعلم بالممارسة، ويتعلم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ

[3] أحمد اللقاني، علي الجمل (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة: عالم الكتبص 98.

القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته[4].

أسس التعلم النشط:

إن طبيعة التعلم النشط تقوم على المشاركة الفعالة من قبل المتعلم فى عملية التعلم، واستخدام مهارات تفكير عليا كالتحليل و التركيب و التقويم، وقيام المتعلمون بأنشطة تفاعلية تتطلب منه الحركة والأداء فيما يتعلق بالقراءة و الكتابة و المناقشة و حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أوعرض عملى، وتطبيق ما تعلموه فى مواقف حياتية.

واستخدام التعلم النشط فى العملية التعليمية ليس بجديد لأنه قد نال اهتمام العديد من الفلاسفة والمربين منذ القدم، حيث يظهر من خلال الحقائق التاريخية أنه كان أول طريقة تعليمية يستخدمها الانسان، وكانت تلك الطريقة هى الأكثر استخداما فى المجتمعات البدائية للتعامل مع الحياة واكتساب الخبرات الحياتية، وهذا النمط من التعليم استخدمه الإغريق واتبعه سقراط فى

[4] كوثر كوجك وآخرون (2005). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

تركيزه على التفاعل بين المتعلمين أثناء حل المشكلة، والتركيز على أهمية اكتساب الخبرات التعليمية من خلال الخبرات المحسوسة والعمل [5]، كما أكد جون ديوى على ضرورة أن يكون المتعلم محورا لعملية التعلم، واكتساب التعلم من خلال الخبرة، وبالتالي فإن مسئولية المدرسة تقوم على تقديم أنشطة للطلاب تتناسب مع ظروفهم ومستواهم الاجتماعي وتوجيههم إلى الاكتشاف والتعلم.

تؤكد فلسفة التعلم النشط على أن التعلم لابد أن يرتبط بحياة المتعلم وواقعه، واحتياجاته، واهتماماته، وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، ويستمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فالتعلم النشط يُعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم والمعلم، وتنادي بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية. وبهذا تُعدَّ فلسفة التعلم النشط تطوراً طبيعياً للأهداف التعليمية، ومطلباً أساسياً للتطوير الجذري للعملية التعليمية، بما يتلاءم مع حاجات

[5] Lorenzen,M(2001): Active Learning andLbraryIntruction ,WWW.libraryreference.org/activebi.html.

المتعلمين وطبيعة هذا العصر بكل ما يشمله من تغيرات وتطورات امتدت لجميع الميـادين.

ويعتمد التعلم النشط على عدة أسس أهمها[6]:

- إشراك المتعلمين في اختيار نظام العمل وقواعده.

- إشراك المتعلمين في تحديد أهدافهم التعليمية.

- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم، والتي تتناسـب مـع قدراتـه واهتماماته وأنماط تعلمه، والذكاءات التي يتمتع بها.

- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم.

- مساعدة التلميذ في فهم ذاته، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.

- الاعتماد على تقويم المتعلمين أنفسهم وتقويم الأقران.

- تعلم كل متعلم حسب سرعته الذاتية.

[6] أمينة أبو بكر، رضا حجازي (2005). التعلم النشط وسد الفجوة النوعية للمدارس الابتدائية، القاهرة: وزارة التربية والتعليم ص 16.

الحاجة إلى التعلم النشط

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي،و التي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي. و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في الطرق التقليدية بالتالي :

*يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه

*يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب.

*يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيراً عميقاً..

*تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج و الأمثلة بالتعاريف

*غالباً ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم و ليس له صلة بالحياة..

في التعلم النشط تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجا حقيقيا في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات. و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في التعلم النشط بالتالي :

*يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع و لا يتوه في الجزئيات.

*يخصص المتعلم وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلمه.

*يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها..

*يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.

يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى..

تطبيق التعلم النشط

يتخوف بعض المعلمين من تطبيق التعلم النشط لأسباب عدة. لكن يمكـن للمعلـم أن يبدأ باستخدام طرق تدريس تكون فيها درجة المجازفـة قليلـة. و فـيما يـلي تـصنيف لطـرق التدريس المناسبة مصنفة بحسب درجة المجازفة.

تصنيف طرق التدريس " التعلم النشط " وفقاً لدرجة المجازفة..

طرق تدريس ذات المجازفة البسيطة

طرق تدريس ذات المجازفة المتوسطة

طرق تدريس ذات المجازفة العالية

يطلب المعلم من كل طالبين متجاورين أن يقوما بأنشطة، مثل :

*تمرينات زوجية " فكر و كتب " لمدة دقيقة خلال الدرس.

*مناقشات زوجية لفكرة في الدرس للإجابة عن سؤال أو لمناقشة فكرة.

*مقارنة زوجية للملاحظات التي جمعها المتعلمون خلال الحصة.

*تكليفات لعمل مشروعات فردية و جماعية.

*إشراك المتعلمين في أبحاث.

*تدريب ميداني.

*التعلم التشاركي أو التعلم التعاوني.

*تعلم الفريق.

*التعلم القائم على حل المشكلات..

تصنيف طرق التدريس وفقا لدرجة نشاط المتعلمين و درجة المجازفة..

المتعلمون نشطون / درجة المجازفة بسيطة

المتعلمون نشطون / درجة المجازفة عالية

*مناقشات منظمة في مجموعات صغيرة.

*عروض توضيحية.

*أنشطة تقيم ذاتياً.

*أنشطة عصف ذهني.

*كتابة في قاعة الدرس.

*رحلات ميدانية أو زيارة المكتبة.

*محاضرة يتخللها توقف.

*محاضرة تغذية راجعة.

*لعب الأدوار

*عروض في مجموعات صغيرة.

*عرض من متعلم واحد.

*مناقشات غير منظمة في مجموعات صغيرة..

المتعلمون غير نشطين / درجة المجازفة بسيطة

المتعلمون غير نشطين / درجة المجازفة عالية

*عرض فيلم للصف بأكمله طول مدة الحصة.

*الإلقاء طوال وقت الحصة.

*دعوة ضيف محاضر غير معروف كفاءته..

طرق التدريس الملائمة للتعلم النشط..

هناك عدد من الطرق المناسبة للتعلم النشط، نعرضها فيما يلي :

(1) طريقة المحاضرة المعدلة :

تعتبر طريقة المحاضرة المعدلة أحد أنماط التعلم النشط (و هي أضعفها و ذلك لأن المحاضرة لا تشجع المتعلمين على أكثر من التذكر). و بالرغم من أن المحاضرة طريقة ملائمة لتوصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلمين وفقاً لوجهة نظرنا (المعلمين) فإنه من الممكن أن نعدل منها بما يسمح للمتعلمين فهم و استيعاب الأفكار الرئيسية للعرض بتطعيمها ببعض الأسئلة و المناقشات. و من الأنشطة المستخدمة لجعل التعلم تعلما نشطاً خلال المحاضرة ما يلي :

*الوقوف ثلاث مرات خلال الحصة مدة كل منها دقيقتين، يسمح فيها للمتعلمين بتعزيز ما يتعلمونه كأن يسأل المعلم ما الأفكار الرئيسية التي تعلمناها حتى الآن ؟.

*تكليف المتعلمين بحل تمرين (دون رصد درجات) و مناقشتهم بالنتائج التي توصلوا إليها..

*تقسيم الحصة إلى جزأين يتخللهما مناقشة في مجموعات صغيرة حول موضوع المحاضرة.

*عرض شفوي لمدة 20 – 30 دقيقة (بدون أن يسمح للمتعلمين بكتابة ملاحظات) بعد ذلك يترك للمتعلمين 5 دقائق لكتابة ما يتذكرونه من الحصة، ثم يوزعون خلال بقية الحصة في مجموعات لمناقشة ما تعلموه.

(2) طريقة المناقشة :

تعتبر طريقة المناقشة أحد الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط. و هي أفضل من طريقة المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى : تذكر المعلومات لفترة أطول، حث المتعلمين على مواصلة التعلم، تطبيق المعارف المتعلمة في

مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. و بالرغم من أن طريقة المناقشة ناجحة في المجموعات التي تتراوح ما بين 20-30 متعلم، إلا أنه تبين أيضاً أنها مفيدة و ذات جدوى في المجاميع الكبيرة. و هنا يطرح المعلم أسئلة محورية تدور حول الأفكار الرئيسية للمادة المتعلمة. و تتطلب طريقة المناقشة أن يكون لدى المعلمين معارف و مهارات كافية بالطرق المناسبة لطرح الأسئلة و إدارة المناقشات، فضلاً عن معرفة و مهارة تساعد على خلق بيئة مناقشة (عقلية و معنوية) تشجع المتعلمين على طرق أفكارهم و تساؤلاتهم بطلاقة و شجاعة.

(3) التعـــلم التعـــاونـــي.

و فيه يقسم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة، و تشجع هذه المجموعات على أن تستخدم كافة أساليب التواصل بينها (هواتف، بريد إلكتروني،...). و تكلف المجموعة في التواصل داخل قاعة الدرس و خارجها في عمل مهمة معينة مثل : وضع أسئلة لمناقشة و إدارتها، تقديم مفاهيم هامة، كتابة تقرير حول بحث قامت به..

معوقـات التعلـم النشـــط:

تتمحور معوقات تطبيق التعلم النشط حول عـدة أمـور منهـا : فهـم المعلـم لطبيعـة عمله وأدواره، وعدم الارتياح والقلـق النـاتج عـن التغيـير المطلـوب وقلـة الحـوافز المطلوبـة للتغيير ومن المعوقات التي قد تحول دون تطبيق التعلم النشط :

* ضيق وقت الحصص، وكثرة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم أسبوعيا.

* تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير.

* من المحتمل أن تكون هناك صعوبة في تطبيق الـتعلم النـشط في الفـصول ذات الأعداد الكبيرة.

* قلة المواد والأجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق هذا النوع من التعلم.

* خوف المعلمين من تجريب أي جديد.

* الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.

* الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.

* الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

* عدم ملاءمة البيئة الصفية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.

* كثرة المسئوليات الإدارية التي يكلف بها المعلم.

إن هذه المعوقات تتطلب منا أن نؤمن بالفكر الجديد، وأن نعطي لأنفسنا الفرصة لتطبيقه، ودراسة نتائج هذا التطبيق، خاصة وأن نتائج الدراسات التي طبقت التعلم النشط أثبتت فعاليته، لذا ينبغي مراعاة هذه المعوقات عند التخطيط، حيث يتم التخطيط في ضوء الوقت والزمن المتاح، والإمكانيات وعدد الطلاب، كما يتم اختيار استراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب مع بيئة التعلم في المرحلة الثانوية.

مقارنة بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي:[7]

بيئة التعلم النشط	بيئة التعلم التقليدي
التلاميذ مفكرون، مع وجود آراء ونظريات حول ما يحيط بهم من العالم	يعتبر التلاميذ أوعية فارغة، تملأ بالمعلومات ؛ بواسطة المدرس.
المعلمون يعلمون، مع خلق البيئة التعليمية المناسبة للطلاب.	المعلمون يعملّون بطريقة إملائية، يوزعون بها المعلومات بين التلاميذ.
تعطي عناية كبيرة لمتابعة أسئلة الطلاب.	الحرص على الالتزام بالمنهج بدرجة كبيرة.
تعتمد الأنشطة على المعلومات الأولية ؛ من خلال مصادر تعلم غير معتادة.	تعتمد الأنشطة على الكتب المدرسية وكتاب التمارين.
عمل الطلاب في الأساس يكون من	عمل الطلاب في الأساس يكون فردياً.

[7] الزايدي، فاطمة. (1430). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدراس الحكومية لمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى ص 44.

خلال مجموعات.	
المعلمون يستمعون لوجهة نظر الطالب ؛ لكي يفهموا آراءه الحالية، تمهيداً لاستخدامها في الدروس التالية.	المعلمون يبحثون عن الأساسيات الصحيحة، ليقيموا مدى تعلم التلاميذ
يقدم المنهج ككل ثم يتعرض للأجزاء الصغيرة مع التركيز على المفاهيم العامة	يقدم المنهج الأجزاء الصغيرة، ثم ينتقل إلى الكل ؛ مع التأكيد على المهارات الأساسية.
عملية تقييم الطلاب تدخل ضمن عملية التدريس، وتظهر من خلال ملاحظة المعلم لتلاميذه في العمل، ومن خلال معارض الطلاب وأوراقهم.	عملية تقييم الطلاب تعتبر عملية منفصلة، وتظهر عادة في صورة امتحانات.

أدوار المعلم في التعلم النشط :

لقد اهتم التعلم النشط بالمعلم وجعل له أدواراً بارزه يؤديها من أجل الحصول على نتائج ومخرجات إيجابية ومن تلك الأدوار المهمة للمعلم في التعلم النشط، المالكي[8]:

1-تشجيع الطلاب ومساعدتهم على التعلم، و إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.

2- يركز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم، ويحافظ على استمرارية الدافعية في عملية التعلم.

3-تدريب الطلاب على التعلم النشط مع طرح التمرينات عليهم، وتهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالطلاب، و إثرائها.

4- يقوم بدور الباحث وموثق للمعلومات، ويشارك في بناء المعرفة.

[8] المالكي، عبدالملك. (1431). فاعلية برنامج تدريب مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة ص 41.

5- يصغي للطلبة، و يعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكـار والآراء الكثيرة.

6- يقوم بدور المشخص والمعالج لمواطن ضعف الطلاب.

7-يهيئ الطلاب نحو المستقبل، وترغيبهم في العلم والتعلم.

8 -يطور المنهج الدراسي، و الانتقال بالطلاب من التعلم التقليدي إلى التعلم النشط.

9 - يخصص الوقت الكافي لفحص المبادئ والمفاهيم التي يستند عليها التعلم النـشط، وفهم نظريات التعلم التي تشكل الأساس في ممارسـة الـتعلم النـشط والتـي تبـين خـصائص المتعلمين.

10 - يختار الاستراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة للتعلم النشط.

11 - يوفر المصادر المادية والبشرية التي تساعد على التعلم النشط بما في ذلـك تـوفير الوقت والمكان الملائمين لتسهيله.

12 - يشجع الطلاب ويحفزهم على التأمل في ممارستهم وأعمالهم، والتعبير عـن ذلـك بكلمات، والتحدث معهم حول ما يقومون به وكيف يفكرون.

13- يوفر فرص الاختيار للمتعلمين فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية.

14-يطور اتجاهـات إيجابيـة تقـوم عـلى تفهـم آراء الطـلاب ورغبـاتهم واهتمامـاتهم وأطرهم المرجعية.

15 -يوفر المناخ الـودي الآمـن والـداعم، وتهيئـة البيئـة التعليميـة الغنيـة وتزويـدها بالخبرات المثيرة للتعلم النشط.

16 _ يعمل على زيادة دافعية الطلاب للتعلم، و يجعلـه مكتـشفاً وفعـالاً في العمليـة التعليمية.

17 - يضع الطالب دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة لمـا لـذلك مـن أثـر في عملية التعلم وإثارة اهتمامه ودوافعه وحفزه نحو التعلم.

مقارنة بين دور المعلم في التعلم النشط ودوره في التعلم التقليدي

دور المعلم في التعلم النشط	دور المعلم في التعلم التقليدي
يشارك المعلم المتعلمون في تحديد أهداف التعلم وإعادة تحديدها.	يقرر المعلم أهداف التعلم.
ينصرف تأكيد المعلم على عملية التعلم.	ينصرف تركيز المعلم على عملية التدريس.
يركز على عملية التعلم، وتعلم كيفية التعلم	يركز على تقديم الحقائق والمعلومات.
يسند إلى المتعلمين مهام وأنشطة ذات قيمة تعليمية عالية، تشركهم بفاعلية في عملية التعلم.	يسند إلى المتعلمين مهام تعليمية روتينية وشكلية، تشركهم في عملية التعلم.
يشارك المتعلمون في تقويم الأداء وحاجات التعلم	يقوم بتقويم أداء المتعلم ويحدد درجته وتقديره.
يشارك المتعلمون في تحديد واستخدام	يمثل المصدر الوحيد للمعرفة.

المصادر المتاحة ؛ للحصول على المعرفة.	
يركز على العمليات الابتكارية من حيث : تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع في إطار حلول كثيرة ممكنه،فلا يوجد حل واحد صحيح	يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند إلى الكتب المدرسية ؛ على أساس وجود إجابة صحيحة.
يركز على المناقشات، والمناشط الجماعية التي يصححها، ويقومها المتعلمون بأنفسهم.	يركز على الدروس، والإلقاء، والمناقشات الجماعية، والمناشط التي يقوم بها المعلم وحده.
يعمل في سبيل الاتصال المفتوح بين المتعلم والمعلم و بين المتعلمين أنفسهم.	يركز على الاتصال من جانب واحد من المعلم إلى المتعلمين، و اتصال ضئيل من الطلاب.
يحتوي المتعلم بفاعلية، ويساعده للاضطلاع بمسئولية تعلمه.	يضطلع بمسئولية تقرير ما يحتاجه المتعلم، ويدفعه للتعلم.

يساعد المتعلم على أن يتعلم وأن يكون باحثاً نشطاً عن المعلومات وأن يحدد المصادر المتاحة ويفيد منها بفاعلية	يقرر ما يحتاجه المتعلم، ويوفره من خلال الدروس وتعيينات القراءة وغيرها.

أدوار المتعلم في التعلم النشط

حتى تتحقق عملية التعلم النشط، فإن دور المعلم لا يكفي وحده للقيام بمهام التعلم، بل لا بد من دور إيجابي للطالب، ومن تلك الأدوار المهمة للطالب في التعلم النشط، المالكي[9]:

1- المشاركة الحقيقة في الخبرات التعليمة، و تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.

2- بذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي في المدرسة.

[9] المالكي، عبدالملك. (1431). فاعلية برنامج تدريب مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة ص 44.

3- توضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكل من المعلم والمرشد النفسي.

4- تفهم بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصداقة.

5- ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة.

6-يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.

7- يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة و يشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف.

8- يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو يطرح من أفكار أو آراء جديدة.

9- يكـون لـه القـدرة عـلى المناقـشة وإدارة الحـوار، و المـشاركة في تـصميم البيئـة التعليمية.

10- يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم.

11- يفكر تفكيرًا ناقداً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم، مما يتيح له بناء المعرفـة وتطويرها.

الفصل الثاني

ملف الأعمال

والتقويم في التعلم النشط

يُعد التقويم جزء من التعلم النشط, وعملية أو إجراء مصاحب للتعلم النشط. إذ لا تخلو استراتيجيه من استراتيجيات التعلم النشط في خطواتها وإجراءاتها من أداء مهمة من مهام التعلم والتقييم.

ومع أن التقييم في صورته التقليدية قد ركز على اختبارات الورقة والقلم سواء أكانت أسئلة مقال بسيطة لا تتطلب أكثر من استرجاع الحقائق التي تم حفظها أم أسئلة موضوعية تضم الاختيار من متعدد, وأسئلة الصح والخطأ, وملء الفراغات... إلخ, إلا أنه في ضوء التعلم النشط المتمركز حول المتعلم كان لابد وأن يُستخدم وسائل أخرى مع تلك الوسائل التقليدية.. وسائل من شأنها الكشف عن مستوى الإنجاز الحقيقي لدى المتعلم. فعندما يُنظر إلى التعلم على أنه عملية نشطة, وإلى المعرفة والمهارات على أنها تُبنى ولا تُلقّن, فلا بد أن يتم استخدام وسائل وأدوات تقييم مستحدثة نشطة تعكس الخبرات والمهارات التي تم تعلمها نتيجة تلك الإجراءات والاستراتيجيات النشطة.

كما يعتبر التقويم في المفهوم أعم وأشمل من مفهوم الاختبار, فالاختبار يعرف بأنه أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة

امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها[10].

التقويم البديل

نظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل فقد تعددت المصطلحات التي تـشير إليـه، ومـن خلال الرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيراً من المصطلحات أو المفـاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل التقويم الأصيل، أو التقويم الواقعي، أو التقويم القائم على الأداء، أو التقويم الطبيعي, وغير ذلك، إلا أن مفهوم التقـويم البـديل أكـثر هـذه المفـاهيم شـيوعاً، وأكثرها عمومية.

كما أن التقويم البديل يزود المعلم بمعلومات حول فهم الطالـب للمعـارف والمهـارات وقدرته على تطبيقها، كما أنه يجعل المعلم قادراً على الوصول إلى التكامل المنشود بين عملية التعليم الـصفي والتقـويم البـديل, مـما يـؤدي بـدوره إلى إثـراء الخـبرة التعليميـة والتربويـة للمعلم[11].

[10] عوده, أحمد سليمان (2001). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل.

[11] الدوسري, راشد حماد (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمَّان : دار الفكر.

ويُعرَّف التقويم البديلعلى أنه دمج الطلاب في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وهذه التقييمات تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى وتآزراً وتناسقا لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى الطلاب معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم على جودته في ضوئها[12].

و يقوم التقويم البديل على الافتراض القائل بان المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب حيث تختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر[13].

ويمكن تعريفه أيضاً بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة, أو إنجاز مهمة حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات, وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به الطالب [14].

[12] جابر, جابر عبد الحميد (2007)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

[13] الحريري, رافدة (2008). التقويم التربوي. عمَّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[14] العبسي, محمد مصطفى (2007). طريقة قواعد التصحيح في تقييم الأداء وأثرها في تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة الرياضيات, مجلة العلوم التربوية, 12, 133- 157.

أساليب التقويم البديل:

تشمل أساليب التقويم البديل أشكالاً متعددة لتقييم أداء المتعلم، ومن أكثر أساليب التقويم البديل استخداماً:

التقويم باستخدام ملفات الأعمال.

تُعد ملفات الأعمال (الإنجاز) أحد أشكال التقويم البديل، وأداة من أدواته، فالتقويم باستخدام ملفات الأعمال هو تجميع هادف ومنظم لأعمال التلميذ في خلال مدى زمني محدد، ومن خلال تحليل تلك الأعمال يمكن الوقوف على ما تحقق لهذا التلميذ من تقدم.

وملف الأعمال ملف شخصي خاص بكل تلميذ، يحفظ داخل حجرة الصف مع باقي ملفات التلاميذ، يوضع فيه جميع إنجازات التلميذ بشكل منتظم وفق الأطر العامة للمواد الدراسية أو وفق الكفايات الأساسية، ويتضمن كذلك التقارير عن المشروعات والنشاطات المخططة والذاتية والأوراق البحثية والإبداعات التي توصل إليها ومذكراته حول ممارسته العلمية وذكرياته وكل ما يفخر هو به ويرى أنه يعكس شخصيته وتميزه ونجاحاته وليس نقاط ضعفه أو

الأخطاء التي وقع فيها، كما يتضمن الخطابات التي تدل على التواصل بين ولي الأمر والمعلم، وتعد محتويات هذا الملف أداة رئيسية لتقدير مستوى التلميذ من خلال الإنجازات الملموسة التي توصل إليها حيث يختار التلميذ بعض الأعمال المنجزة في هذا الملف ليتم تقييمه عليها وكذلك يختار المعلم أعمالاً أخرى إلى جانب التي يختارها التلميذ لغرض التقويم.

ولا يمكن استخدام ملفات الأعمال في التقويم دون تغيير فلسفة التدريس (التعليم والتعلم) من الاعتماد على الطرق التي تركز على نقل المعرفة وتوصيلها إلى طرق أخرى تركز على المتعلم.

أهداف ملف الأعمال

الهدف من ملف الأعمال هو إبراز نقاط القوة لدى الطلاب وتعزيزها، وتطوير الحصيلة العلمية لديه، والمهارات التي اكتسبها، والتعرف على ميوله واتجاهاته نحو المادة الدراسية من خلال اختياره للموضوع، واستخراجه للمفاهيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فيه، وانجازه للعمل خلال فترة زمنية معينة، واكتسابه مهارات الاتصال التي يمكنه عن طريقها التعامل مع الأخرين

وإقناعهم، ومقدرته على الاستماع، والمناقشة البنّاءة، وكذلك مدى تقدمه نحو الأهداف الخاصة بالمادة التعليمية وذلك عن طريق الاختبارات التي يتضمنها الملف[15].

ومن أهداف استخدام ملف الأعمال في التقويم[16]:

1- تتيح للمعلم تقويم نمو الطالب وتقدمه في جميع الجوانب.

2- تتيح للآباء والمعلمين ان يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكثر عن عمل الطالب.

3- تجعل الطلبة شركاء مع المعلمين في عملية التقويم.

4- تحقق للمعلمين دراية أكثر بمستوى الطلبة خلال السنوات المختلفة.

5- تساعد المعلمين والمشرفين على تقويم البرامج التعليمية.

[15] أبو جلالة, صبحي حمدان؛ جمل, محمد جهاد (1428). أثر استخدام الطالب/المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية, مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية, سوريا, 23(1), 159- 232.

[16] جابر, جابر عبد الحميد (2007)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

وهناك أهداف أخرى لاستخدام ملفات الأعمال في تقـويم العمليـة التدريـسية, وهـي كالتالي:

1- تعتبر ملفات الأعمال أساساً لعملية التغذية الراجعة.

2- تفيد ملفات الأعمال في مقارنة الطالب بنفسة وليس بأقرانه.

3- تفيد ملفات الأعمال في تنمية وتطوير مهارات التقويم الذاتي.

4- ترتبط ملفات الأعمال مباشرة بالأهداف المراد تحقيقها.

5- تعتبر ملفات الأعمال معيار لإصدار الحكم على مستويات الطلبة.

6- تعمل ملفات الأعمال على تشخيص حاجات الطلبـة واهتمامـاتهم، والتعـرف عـلى نواحي القوة والضعف لديهم[17].

[17] الأغا, عبدالمعطي رمضان (2005). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة, مجلة الجامعـة الإسـلامية بغزة, فلسطين,13(1), 123- 138.

خصائص ملفات الأعمال

هناك عدة خصائص تتميز بها ملفات الأعمال كأداة بديلة وفاعلة في تقـويم العمليـة التدريسية، تم تلخيص أبرزها في النقاط التالية:

1- إنها حافظة، أو سجل، أو ملف، أو حقيبة.

2- إنها أداة لتجميع الخبرات.

3- يتضمن أفضل الأعمال المختارة والمتنوعة.

4- يعرض النمو والتطور موثقا بالأدلة والشواهد والبراهين.

5- أداة للتقويم الذاتي، أو لتقويم الاخرين عن الفرد.

6- يعرض جوانب النمو التي تم فيها الإنجاز.

7- يعرض المنجزات الإبداعية والثقافية.

8- يتيح للطالب فرصة التأمل الذاتي لأعماله.

9- يشير إلى المشاركين في تقويم الطالب، كالمعلمين، والزملاء، وأولياء الأمور.

10-مناسب لجميع مراحل التعليم.

11-يمثل وحدة واحدة متكاملة داخل ملف.

12-يمتاز بالشمول لجميع جوانب النمو ومجالاته.

13-يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

14-يعكس انجازات الطالب وتقدمه خلال فترات متتابعة من الزمن في مجال او اكثر من المجالات الدراسية.

15-أداة تستخدم في قياس أداء الطالب.

16-أداة قابلة للتجديد، باستبدال الأعمال السابقة بالحديثة.

ومن خلال العرض السابق يمكن ملاحظة أن ملفات الأعمال تنمي التفكير الناقد لدى الطالب من خلال تقويم أدائه, ونقدة لأعماله, وخلق مناخ تفاعلي تشاركي بين البيت والمدرسة, كما يُعد بمثابة المرآة التي تعكس سير تعلم الطالب في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية, وهي تسجيل لقصة جهود الطالب وإنجازاته وأدائه في هذه المجالات.

محتويات ملفات الأعمال

يحتوي ملف الأعمال على عينة ممثلة من عمل الطالب ومن أمثلة ما يتضمنه ملف الأعمال ما يلي[18]:

1- عينات من أعماله تظهر تقدمه في فهم مفاهيم وعمليات رياضية أساسية.

2- أنشطة تتضمن حل مشكلات.

3- كتابات للطالب حول أهم ما تعلمه وما يحتاج إلى تعلمه بشكل أفضل.

4- واجبات يفخر الطالب بحلها وإنجازها.

كما تشتمل ملفات الأعمال على نطاق واسع من الأنشطة والجهود والأعمال التي قام بها الطالب طوال فترة التعلم, يمكن الاختيار من بينها بما يحقق أغراض التقويم, ولذلك فإن محتويات ملفات الأعمال تتوقف على الغرض منها. وهل تستخدم أساساً لتشجيع تقويم الذات؟ هل تستخدم لتقويم المعلم

[18] السواعي، عثمان (2004). تعلم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين. دبي: دار القلم.

طلابه كأفراد؟ وسوف يتفاوت المحتوى مع تفاوت الجمهور المستهدف. من الذي سينظر في ملفات الأعمال؟ هل هم الطلبة؟ أم أولياء الأمور؟ أم المعلمون؟[19]

لا تعتبر ملفات الأعمال مجرد تجميع لبعض المشروعات والكتابات ليُرضي بها الطالب المعلم ولكنها تجميع منظم له أهدافه ومعاييره، ولذلك تختلف ملفات الأعمال عن حوافظ الطلاب.

التقويم القائم على الأداء

يُعَرَّف التقويم المعتمد على الأداء بأنه قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقية, أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية, أو قيامة بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها.

وتقسم مهام التقويم القائم على الأداء إلى فئتين: مهام تقويم قصيرة وتُستخدم لتحديد مدى إجادة الطلبة وإتقانهم لمفاهيم وإجراءات ومهارات

[19] جابر, جابر عبد الحميد (2007)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس. القاهرة: دار الفكر العربي

تفكير جوهرية في مجال معين، وهـذه المهـام تحتـاج إلى وقـت قـصير لإكمالهـا مثـل المهـام المفتوحة النهاية والخرائط المفاهيمية، وإجراء تجربة معينة، والنوع الآخر هـو مهـام تقـويم طويلة مفتوحة، توزع مـن بدايـة الفـصل الـدراسي، وفيهـا يعـرض عـلى الطلبـة مثـير معـين، ويطلب منهم أن يعبروا عن استجابة أصيلة له، تكون على شكل رسم تخطيطي أو رسم بياني أو حل رياضي، وهذه المهام بنوعيهـا قـد تتـيح للطلبـة ذوي القـدرات المختلفـة أن يعـالجوا المهمة بطرق مختلفة ويتبعوا مسارات عدة في صياغة استجاباتهم، ولا بـد أن يكـون للطلبـة حرية الاختيار لتلك المهام.

طرق التقييم الفعال

ان التعلم النشط يتطلب تنوع طرق التقييم المستخدمة ، واسـتخدام أسـاليب تقيـيم غير تقليدية ، لاتقتصر على الورقة والقلم وأساليبه تبعا للهـدف مـن عمليـة التقيـيم ذاتهـا ، وتبعا لطبيعة الأهداف المراد التحقق من بلوغ التلميذ لها ، وعلى ذلـك يمكـن تقـسيم طـرق التقييم الى:

1- الملاحظة / تعتـبر الملاحظـة مـن طـرق جمـع البيانـات ،فقـد يلاحـظ المـدرس أداء التلميــذ وهــو فى موقــف ســلوك معتــاد ، أو يلاحظــه وهــو يــؤدى عمــلا معينــا يــدل

على أنه تعلم شيئا ما ، وكذلك ملاحظة الميول والاتجاهات التى تعكس وجودها خلال تكرار سلوك معين خلال مواقف متعدده مثل (التعاون معهم ـــ والمشاركة الفعالة ـــ والحماس لموضوع معين ــ والاشتراك فى المناقشات) .

2- طرق التقييم الشفهية / يستخدمها المعلم أثناء التدريس ، وبأهداف مختلفة ؛ ومعرفة مدى متابعة التلاميذ لشرحه ، ومعرفة مدى استيعابهم وفهمهم لما يقول وتشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وقياس ما يتذكرونه من معلومات وتستخدم الأسئلة الشفهية أيضا كوسيلة لتقييم التعلم ولأن هذه الأسئلة تتكرر وتستخدم فى أثناء الدرس ، وفى نهايته ، واتاحة الفرصة للتلاميذ لعرض ما تعلموه شفهيا .

3- الاختبارات / هى من أقدم وأكثر طرق التقييم شيوعا فى مدارسنا ويمكن أن تكون وسيلة جيدة لقياس نتائج التعلم ، ويتوقف ذلك على نوعية الأسئلة المقدمة ومن أنواع الاختبارات :

ــ اختبارات المقال : وهى تقيس مستويات متعددة من قدرات التلاميذ العقلية مثل قدرته على التذكر أو التحليل أو التقييم أو التفكير الابتكارى

ـ اختبارات الأسئلة الموضوعية / وتتميز بتعدد الأسئلة فى الاختبار الواحد مثل (أسئلة الصواب والخطأ ـ أسئلة الاجتبارات المتعدده ـ أسئلة التكملة ـ أسئلة التوفيق أو المزاوجة ـ أسئلة حل المشكلات) وبهذا يمكن تغطية أجزاء كبيرة من المقرر مع ارتفاع معاملى الصدق والثبات فى الاختبار

4- المقابلة الشخصية / وتعد من أهم طرق وأساليب التقييم التربوى والنفسى ؛ فهى من أكثرالوسائل الفعالة فى الحصول على البيانات والمعلومات الضرورية ، وتعد المقابلة من أهم الجوانب الأساسية لتحليل سلوكيات المتعلم

5- التقييم باستخدام (ملف انجاز التلميذ) portflyou / وهو من أحدث الاتجاهات التربوية فى تقييم التلاميذ ، وهو ما يعرف بملف الانجاز ؛ وتجمع فيه أعمال التلميذ اليومية أو الأسبوعية أو الشهرية أحيانا لكل مادة على حدة وأحيانا أخرى لأعمال التلميذ فى جميع المواد ، ويعتبر بمثابة دراسة طولية تتبعية لمستوى أداء التلميذ فى جوانب مختلفة

6- التقييم بالألعاب والأنشطة التعليمية / يمكن استخدام الأنشطة والألعاب فى تقييم أداء التلميذ حيث يجعل التقييم متعة وخبرة سارة للمتعلم

ومن أنواع الألعاب التى يمكن أن تستخدم فى التقييم (الألعاب الحركية مثل ألعاب الرمى ، والقذف ، والسباحة ، والمصارعة ، والتوازن ، والتأرجح ، وألعاب الكرة) ــ ألعاب الذكاء مثل الفوازير ، وحل المشكلات ، والكلمات المتقاطعة ــ الألعاب التمثيلية مثل التمثيل المسرحى ولعب الأدوار فى المجموعات ــ ألعاب الأناشيد ــ ألعاب الحظ ــ القصص والألعاب الثقافية والمسابقات وعمل الأبحاث الصفية واللاصفية .

ــ من يقوم بالتقييم ؟؟؟؟ .

من المهم تحديد من يقوم بتقييم أداء المتعلم ولا يقتصر التقييم من المعلم فقط بل تعدد أساليبه الى الايجابية والمشاركة من قبل المتعلم ومنها

1- التقييم الذاتى / ويقصد به اتاحة الفرصة للتلميذ / المتعلم أن يقيم نفسه ذاتيا وذلك بتوافر الناخ الملائم وتحضير أنشطة تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التقييم لديهم (من خلال أنفسهم) ويستلزم من المعلم اعداد بطاقات ملاحظة واستبيانات ونماذج اجابات.

2- تقييم الأقران / هو نوع من التقييم يقوم بـه أقـران المـتعلم وعـلى الـرغم مـن أن تقييم الأقران يبتعد عن التقويم التقليدى الذى يقوم به أصحاب الخبرة الا أنه لو نفذ بصورة جيدة فانه يساعد فى تحسين التعلم وتنمية مهارات التفكير الناقد فى التعلم .

3- تقييم المجموعات / وهو اتاحة الفرصة للمجموعات بتقييم عمل بعضهم ، وذلـك بأن تقوم كل مجموعة بعض ما توصلت اليه فى أداء تكليفها ، ثم تقوم المجموعـات الأخـرى بتقييم أدائها بعد عرض الأعمال والتكليفات .

ـ وفى النهاية تؤدى هذه الأساليب الى مجموعة من الفوائد وهى :

ــ تنمية قدرة الطالب على ملاحظة أعماله وأفكاره وأعمال وأفكار الآخرين

ــ الزيادة فى وعى الطالب تجاه تحيزه الشخصى ، وأثره فى الحكم على الآخرين

ــ اتاحة الفرصة للطالـب للتعـرف عـلى وجهـات نظـر مختلفـة وأسـاليب متنوعـة فى الملاحظة

ـ تنمية القـدرة للحكـم عـلى مـا يلاحظـه الطالـب عـن طريـق اسـتخدام مـستويات ومعايير معينة

ـ اكساب الطالب المعارف الضرورية للتعبير عن آرائه التقويمية

ـ اكساب الطالب الثقة بالنفس

ـ اعطاء الطالب فرصة ليتعلم كيف يتقبل تغذية راجعة

الفصل الثالث

استراتيجيات التعلم النشط

مفهوم استراتيجيات التعليم والتعلم

التعلم هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم بإشراف المعلم أو بدونه، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك.

التعليم: هو التصميم المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وعموماً هو إدارة التعلم التي يقودها المعلم.

وهو عملية حفزٍ واستثارةٍ لقوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكنه من التعلم، والتعليم الجيد يكفل انتقال أثر التدريب والتعلم.

مفهوم الإستراتيجية

الإستراتيجية هى مجموعة من قرارات يتخذها المعلم، وتنعكس تلك القرارات فى أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ فى الموقف التعليمى، والعلاقة بين الأهداف التعليمية والإستراتيجية المختارة علاقة جوهرية حيث يتم إختيار الإستراتيجية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف.

استراتيجية التعليم والتعلم:

خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل قاعة الدراسة من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

مجموعة تحركات المعلم داخل قاعة الدراسة التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

خصائص الإستراتيجية التعليمية الجيدة:

1- أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.

2- أن ترتبط ارتباطاً واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

3 - أن تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

4- أن تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير.

5- أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ماتحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.

6- أن تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم فى أثناء عملية التعلم.

7- أن توفر مشاركة إيجابية من المتعلم، وشراكة فعالة بين المتعلمين.

تعريف استراتيجيات التعلم النشط :

هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق اهداف معينة وتمتع مخرجات غير مرغوب فيها هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في انماط من الافعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

مواصفات الاستراتيجيات الجديدة :

- ان تكون شاملة بمعنى انها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
- ان ترتبط ارتباطا واضحا بالاهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
- ان تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.
- ان تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير.
- ان تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم اثناء علمية التعليم.
- ان توفر مشاركة ايجابية من المتعلم وشراكة فعالة بين المتعلمين.

استراتيجية الحوار والمناقشة :

يمكن تعريف المناقشة على أنها حوار منظم يعتمد على تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدرس، فهى تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التى يقدمها المتعلم لدعم لاستجابات فى أثناء المناقشة.

مميزات المناقشة :

هناك عدة مميزات لاستخدام المناقشة نذكر منها ما يلى:

- تدعم وتعمق استيعاب المتعلمين للمادة العلمية.
- تعتمد أسلوب الفهم وليس الحفظ والاستظهار.
- تقيس مستويات عقلية أعلى مستوى التذكر.
- تزيد من فاعلية واشتراك المتعلمين فى الموقف التعليمى، ومن ثم زيادة ثقتهم بأنفسهم.
- تزود المتعلمين بتغذية راجعة فورية عن أدائهم.

- تتيح للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير والاستماع والاتصال الشفهى.

- تنمى روح التعاون والتنافس بين المتعلمين، وبالتالى تمنع الرتابة والملل.

- تتيح الفرصة لاستثارة الأفكار الجديدة والابتكارية.

- تساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، لاعتمادها الجوانب النفس حركية والمعرفية والوجدانية.

- تكسب المتعلم العديد من المهارات مثل : بناء الأفكار. -الشرح والتلخيص.- آداب الحوار. - احترام رأى الاخرين.

- تخلق نوعا من التفاعل القوى بين المعلم والمتعلم.

- تتيح للمتعلمين فرصة التعبير عن أرائهم ووجهات نظرهم وتبادل الأفكار بالشرح والتعليق.

- تفتح قنوات جديدة للإتصال داخل قاعة الدرس.

عيوب استراتيجية المناقشة :

- لا تتعمق في المادة العلمية.
- تحتاج إلى معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الفصل لتجنب وقوع بعض المشكلات الانضباطية.
- تتطلب معلمين ذوي خبرة في صياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- الاهتمام بالطريقة على حساب الأهداف.
- قد تسبب الفوضى وضياع الوقت بسبب كثرة المتكلمين.
- عدم الاستعداد الجيد للمناقشة أوالقصور في تخطيط المعلم للمناقشة يؤدى إلى الابتعاد عن الموضوع الأصلي.
- عدم الاهتمام اللازم من المعلم أو التلاميذ يؤدى إلى ضياع الفوائد المستوفاة من المناقشة.

- تستبعد الخبرات المباشرة في التعلم لأنها تتناول موضوعات لفظية تتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمي.

- لا تعطي للمدرس الفرصة لإجراء بعض التطبيقات العملية لضيق الوقت وانشغال المدرس بالرد على الإجابة على أسئلة الطلاب.

- قد تؤدى إلى مناقشات فرعية تخرج المعلم والطلاب عن موضوع الدرس.

مقترحات لتحسين طريقة المناقشة :

- تحديد وقت معين لأسئلة الطلاب، وتقديم اجابات مختصرة نموذجية.

- يدرك المعلم كيف ومتى يسأل الطلاب.

- ضبط المعلم لسلوكيات الطلاب.

- طرح أسئلة متنوعة تناسب مستوياتهم التعليمية.

- أن تكون الموضوعات مناسبة لمستوى قدرات الطلاب.

- أن يصاحبها وسائل لإيضاح وتجارب حتى لا تعتمد على الناحية اللفظية فقط.

خطوات تنفيذ المناقشة

- يحدد المعلم أهداف المناقشة
- يقسم المعلم موضوع المناقشة إلى عدة عناصر
- صياغة أسئلة تناسب عناصر المناقشة
- يطرح المعلم الأسئلة على المتعلمين
- يلخص المتعلمون ما تم التوصل إليه مع ربط المفاهيم والأفكار
- يستخلص المتعلمون الاستنتاجات والتوصيات في ضوء عناصر المناقشة
- (يمكن للمعلم الرجوع إلى الكتاب المقرر ودليل المعلم)
- (إمداد المتعلمين بقواعد المناقشة)

- يناقش المتعلمون كل عنصر على حدة في ضوء الأسئلة المطروحة (توفير مـصادر التعلم المناسبة)

أنواع المناقشة :

أولاً : تبعا لطبيعة الموضوع :

1- المناقشة المقيدة : تدور حول الموضوعات المقررة على المتعلمين فى المنهج الدراسي.

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

ثانياً : تبعا لطريقة إدارة المناقشة في الفصل

1- المناقشة الاستقصائية :يطرح فيها المعلم سؤالا فيجيـب أحـد المتعلمـين، ثـم يعلـق المعلم على الإجابة ؛ ثم يطرح سؤالا آخر ؛ ويقوم متعلم آخر بالإجابة.

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

3- المناقشة الجماعية : حيث تستخدم فى حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس 30 متعلما فأكثر، أو فى حالة جمع الآراء حول قضية عامة تهم المتعلمين.

4- المجموعات الصغيرة(مجموعة التشاور): حيث تستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس أقل من7 (أفراد على شكل على شكل دائري أو حرف - 30 متعلما ؛ حيث تجلس كل مجموعة) 5 أو تستخدم في حالة الموضوعات ذات العناصر المتعددة ؛ حيث تناقش كل مجموعة عنصرا من عناصر الموضوع وتقدم كل مجموعة تقريرا عما توصلت إليه في نهاية المناقشة.

5- الندوة : حيث تستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة قاعة الدرس كبيرة جد ا، أو تستخدم في حالة الموضوعات التي يمكن خلالها استضافة بعض

الشخصيات البارزة حيث يناقش المتعلمون اعضاء الندوة في العناصر المطروحة، وينظم المعلم دفة الحوار بين أعضاء الندوة والمتعلمين.

اعتبارات مهمة في استخدام المناقشة الفاعلة

- توخى البساطة في الحوار بعيدا عن التعقيد والإجراءات الصعبة، وذلك لتشجيع التلاميذ على تطبيقه بحماسة.

- تقصير مدة الحوار مع التلاميذ، بحيث لا تزيد عن ٥ ق، ومع عدد من التلاميذ بحيث لا تتعدى مدة المناقشة 20 ق لهم جميعا.

- اختيار التوقيت المناسب لتطبيق المناقشة كأن يلاحظ المعلم شعور التلاميذ بالملل.

- عدم استهزاء المعلم أو استخفافه بطريقة التلاميذ فى الحوار إذا كانت غير دقيقة.

- ضرورة إجراء الحوار مع أكبر عدد من التلاميذ من خلال الحوار النشط، بحيث لا يقتصر الحوار على طالب واحد أو عدد قليل من التلاميذ.

- استخدام أسلوب الدعابة أو المرح الهادف خلال عملية الحوار لإثارة جو من الحب والتالف مع التلاميذ وليس الخوف والرهبة.

- استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة التي تشجع التلاميذ على تحليل الموضوع، وطرح الأسئلة الأكثر عمقا حول الموضوع.

- ضرورة ضبط النظام داخل حجرة الدراسية خلال عملية الحوار.

شروط تنفيذ طريقة الحوار والمناقشة:-

1- اختيار التوقيت المناسب لتعلم التلاميذ.

2- طرح القضايا المحيرة لإثارة الرغبة والتشويق للبحث والتعلم.

3- تجنب إذلال التلاميذ أو الحط من قدراتهم.

5- تجنب المعلم للإدلاء برأيه أو التلميح إلى تبنيه إجابة معينة أثناء المناقشة.

6- تجنب المعلم من إصدار الأحكام أثناء المناقشة، وعليه أن يستمع إلى جميع الآراء بنفس الاهتمام.

7- إعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير (وقت الانتظار)، حتى يتسنى للطالب إعادة النظر في إجابته الأولية.

8- طرح أسئلة محددة من قبل المعلم خلال الجلسة لإعادة الحوار والنقاش إلى الموضوع الذي يدور حوله، ويجنب الطلبة الاسترسال في مناقشة موضوعات جانبية.

9- عدم السماح بسيطرة طلاب معينين على جلسة الحوار، وأن يراعى توزيع الفرص بالتساوي على الجميع.

10- التأكيد على شعار (أحسن الإصغاء إلى زميلك تماماً كما تحب أن يصغي إليك).

حتى ينجح المعلم في استخدام مثل هذه الطريقة يجب أن يدعمها بالوسائل التعليمية، وأن يكون قادرا على صياغة الأسئلة بصورة واضحة لا غموض فيها، حتى لا تؤدى إلى تشويش أفكار الطلاب.

كما يجب ألا يزيد الحوار على العشر دقائق على الأكثر حتى يسمح للمعلم أن ينوع في طرق تدريسه وأساليب تعامله مع الطلاب لأن الحكمة تقول (أن مختلف التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة).

استراتيجية التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني

تعريف التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 – 6 أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

أسباب إهدار فرص الإفادة من قوة عمل المجموعات في المدارس :

(1) عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحاً، فمعظم المربين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات العمل التقليدية.

(2) إن أنماط العزلة المعتادة التي توجدها البنية التنظيمية تجعل المربين ميالين إلى الاعتقاد بأن ذلك العمل المعزول هو النظام الطبيعي للعالم. إن التركيز

على مثل هذه الأنماط القاصرة ؛ قد أعمى المربين عن إدراك أن الشخص بمفرده لا يستطيع أن يبني عمارة أو يحقق الاستقلال لأمة، أو يبتكر حاسباً آلياً عملاقاً !!

(3) إن معظم الأفراد في مجتمعنا يقاومون بشكل شخصي التغير الذي يتطلب منهم تجاوز الأدوار والمسؤولية الفردية، فنحن كمربين ؛ لا نتحمل بسهولة مسؤولية أداء زملائنا ن كما أننا لا نسمح لأحد الطلاب أن يتحمل مسؤولية تعلم طالب آخر.

(4) إن هناك مجازفة في استخدام المجموعات لإثراء التعلم وتحسينه، فليست كل المجموعات ناجحة في عملها، ومعظم الكبار مروا بخبرات شخصية سيئة أثناء عملهم ضمن لجان أو مجموعات أو جمعيات غير فاعلة، ولذا ؛ فإن التعقيد في عمل المجموعات يسبب قلقاً لدى المربين بشأن ما إذا كانوا قادرين على استخدام المجموعات بشكل فاعل أم لا، وعندما يقارن العديد من المربين بين القوة الكامنة في عمل المجموعات التعلمية وبين احتمال الفشل، فإنهم يختارون الطريقة الأسلم ويتمسكون بالطريقة الانعزالية / الفردية الحالية.

(5) إن استخدام المجموعات التعلمية التعاونية يتطلب من التربويين تطبيق ما هو معروف عن المجموعات الفاعلة بطريقة منضبطة، ومثل هذا العمل المنضبط ربما يولد رهبة توهن العزيمة بالنسبة للعديد من المربين.

ما الذي يجعل العمل التعاوني عملاً ناجحاً ؟؟

إن التعلم التعاوني شيء أكثر من مجرد ترتيب جلوس الطلاب، فتعيين الطلاب في مجموعات وإبلاغهم بأن يعملوا معاً لا يؤديان بالضرورة إلى عمل تعاوني، فيمكن مثلاً أن يتنافس الطلاب حتى لو أجلسناهم بالقرب من بعضهم البعض، وكذلك يمكن أن يتحدثوا حتى لو طلبنا إليهم أن يعمل كل منهم بمفرده، ولذا فإن بناء الدروس على نحو يجعل الطلاب يعملون بالفعل بشكل تعاوني مع بعضهم بعضاً يتطلب فهماً للعناصر التي تجعل العمل التعاوني عملاً ناجحاً. ولكي يكون العمل التعاوني عملاً ناجحاً فإنه يجب على المعلمين أن يبنوا بوضوح في كل الدروس عناصر العمل التعاوني الأساسية، وهذه العناصر هي :

(1) الاعتماد المتبادل الإيجابي :-

وهو أهم عنصر في هذه العناصر، يجب أن يشعر الطلاب بأنهم يحتاجون لبعضهم بعضاً، من أجل إكمال مهمة المجموعة، ويمكن أن يكون مثل هذا الشعور من خلال :

أ - وضع أهداف مشتركة.

ب - إعطاء مكافآت مشتركة.

ج - المشاركة في المعلومات والمواد (لكل مجموعة ورقة واحدة أو كل عضو يحصل على جزء من المعلومات اللازمة لأداء العمل)

د - تعيين الأدوار

(2) المسؤولية الفردية :

المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها وكل عضو في المجموعة يجب أن يكون مسؤولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل، وتظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم أداء كل طالب وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة.

(3) التفاعل المباشر :

يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً، يعملون من خلاله على زيادة نجاح بعضهم بعضاً، من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم.

(4) معالجة عمل المجموعة :

تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء ويستطيع المعلمون أن يبنوا مهارة معالجة عمل المجموعة من خلال تعيين مهام مثل :

أ) سرد ثلاثة تصرفات على الأقل قام بها العضو وساعدت على نجاح المجموعة.

ب) سرد سلوك واحد يمكن إضافته لجعل المجموعة اكثر نجاحا غدا.

ويقوم المعلمون أيضاً بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعضا في المجموعة كذلك العمل على مستوى الصف.

فرص التعلم التي ينفرد بها التعلم التعاوني :

(1) يمكن المتعلمين من الوصول إلى التعلم ذو المعنى، فالمتعلمون يثيرون أسئلة، ويناقشون أفكارا، ويقعون في أخطاء، ويتعلمون فن الاستماع، ويحصلون على نقد بناء فضلا عن أنه يوفر فرص تلخيص ما تعلموه في صورة تقرير.

(2) يوفر فرص لضمان نجاح المتعلمين جميعاً، فالاعتماد المتبادل يقتضي أن يساعد المتعلمون بعضهم في تعلم المفاهيم وإتقان المهارات التي تتعلمها المجموعة.

(3) يستخدم المتعلمون التفكير المنطقي في مناقشاتهم، حيث أن الإقناع لا يتم إلا من خلال استخدام التفكير المنطقي.

(4) يتعلم المتعلم من خلال التحدث والاستماع والشرح والتفسير والتفكير مع الآخرين ومع نفسه.

مكونات التعلم التعاوني:

توجد عدة مكونات اساسيه ينبغي توافرها فى تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني هي[20]:

(1) الاعتمادية التبادلية بين افراد المجموعة المتعاونة :-

يمكن ان يكون هناك اعتماد متبادل بين كل فرد من افراد المجموعة المتعاونة وزملائه من خلال الاهداف المشتركة التي يعتمد كل فرد من افراد المجموعة على بقية افراد المجموعة في تحقيقها وهذا يسمى بالاعتمادية المتبادلة الداخلية للأهداف.

(2) التفـــاعل التقـــابـــلي :-

هو التفاعل بين المتعلمين بحيث يكون كل اثنين منهما جالسان وجها لوجه وان يتم كل انواع التبادل والتفاعل بين المتعلمين التي يتم تعزيزها بالاعتمادية الداخلية الإيجابية المؤثرة على المخرجات التربوية.

[20] محمود عبدالحليم منسى (2003 م) التعلم , مكتبه الانجلو المصرية , ص 184 , 185.

(3) المسؤولية الذاتية :-

ان اهم اهداف التعلم التعاوني بعامه هو رفع مستوى التحصيل لدى المتعلم ورفع مستوى المتعلم نفسه في اداء المهام التعليمية وتحقيق الاهداف التربوية المنشودة بالإضافة الى مساعدتهم على تقديم المساعدة والدعم المناسبين لبعضهم البعض الاخر.

(4) استخدام المهارات الشخصية الداخلية ومهارات المجموعات الصغيرة المتعاونة :-

يشترط فى نجاح المتعلمين على التعاون ان يتمتع كل متعلم بالمهارات الاجتماعية اللازمة لهذا التعاون ويجب دفع المتعلمين على استخدام هذه المهارات بعد تدريبهم عليها.

ثانيا : خصائص التعلم التعاوني[21]

1- انه يتم بتعاون المتعلمين وبمساعدتهم لبعضهم البعض الاخر وعادة ما يكون اثر التعلم الناتج عن تفاعل الافراد وتعاونهم مع بعضهم البعض اكثر استمرارا.

2- انه يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار.

3- انه يعطى اهتماما اكبر بالجوانب الاجتماعية فى نمو المتعلم كالقدرة على ابداء الرأي والمجادلة والحوار.

4- نظرا لان المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فان هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ بها لفترة طويله.

5- يمكن ان يستخدم التعلم التعاوني بقدر كبير من الثقة في كل من المستويات الدراسية او الفرق الدراسية وفى جميع المقررات الدراسية وفى تعلم أي مهمه من المهام التربوية.

[21] محمود عبدالحليم منسى (2003 م) التعلم , مكتبه الانجلو المصريه , ص 190 191

6- يؤثر التعلم التعاوني على العديد من المخرجات التعليمية بطريقه انيه.

مراحل التعلم التعاوني :

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق مراحل خمس هي :

المرحلة الأولى : مرحلة التعرف.

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي.

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة : الإنتاجية.

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة : الإنهاء.

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

أشكال التعلم التعاوني :

هناك عدة أشكال للتعلم التعاوني، لكنها جميعاً تشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معاً في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم بعضا هي :

أ) فرق التعلم الجماعية :

وفيها يتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسئولية جماعية ويتم من خلال الخطوات التالية :

(1) ينظم المعلم التلاميذ في جماعات متعاونة وفقاً لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة، وتتكون الجماعة الواحدة من (2-6) أعضاء.

(2) يختار الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة.

(3) يحدد المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها.

(4) يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة لهم.

(5) تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.

(2) الفرق المتشاركة :

(1) وفيها يقسم المتعلمين إلى مجموعات متساوية تماما، ثم تقسم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءا من الموضوع أو المادة.

(2) يطلب من أفراد المجموعة المسئولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات الالتقاء معاً في لقاء الخبراء، يتدارسون الجزء المخصص لهم ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه.

(3) يتم تقويم المجموعات باختبارات فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

(3) فرق التعلم معاً :

(1) وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد، حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعد بعضها بعضا في الواجبات والقيام بالمهام، وفهم المادة داخل الصف وخارجه.

(2) تقدم المجموعة تقريراً عن عملها وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها.

(3) تقوّم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل وبنوعية التقارير المقدمة.

دور المعلم في التعلم التعاوني :

(1) اختيار الموضوع وتحديد الأهداف، تنظيم الصف وإدارته.

(2) تكوين المجموعات في ضوء الأسس المذكورة سابقا واختيار شكل المجموعة.

(3) تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع وتوجيه التعلم.

(4) الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.

(5) تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق كل مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.

(6) تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.

(7) الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.

(8) توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.

(9) التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.

(10) ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح وتلخيص ما تعلمه التلاميذ.

(11) تقييم أداء المتعلمين وتحديد التكليفات الصفية أو الواجبات.

إعداد الدروس

- شرح المهمة الأكاديمية

يتمثل دور المعلم بالإعداد للدرس التعاوني، وعليه توضيح الأهداف في بداية الدرس وشرح المهمة الأكاديمية للطلاب لكي يتعرفوا على العمل المطلوب منهم أدائه. ويعرف المعلم المفاهيم الأساسية ويربطها مع خبراتهم السابقة. ويشرح المعلم إجراءات الدرس ويضرب الأمثلة ويطرح الأسئلة للتأكد من فهمهم للمهمة الموكلة إليهم.

- بناء الاعتماد المتبادل الايجابي

الاعتماد المتبادل الايجابي من أهم أسس التعلم التعاوني فبدونه لا يوجد تعلم تعاوني. وعلى المعلم شرح وتوضيح أن على الطلاب أن يفكروا بشكل تعاوني وليس فردي، ويشعرهم بأنهم يحتاجون إلى بعضهم البعض. فيشرح لهم مهماتهم الثلاث لضمان الاعتماد المتبادل الإيجابي وهي: مسؤولية كل فرد لتعلم المادة المسندة إليه، ومسؤولية التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة تعلموا ما أسند إليهم من مهام، ومسؤولية التأكد من تعلم جميع طلاب الصف لمهامهم بنجاح. والاعتماد المتبادل الإيجابي يكون عن طريق تحقيق الهدف المشترك، و الحصول على

المكافأة المشتركة، والمشاركة باستخدام المصادر والأدوات، وتشجيع أفراد المجموعة بعضهم البعض.

- بناء المسؤولية الفردية

يجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته الفردية لتعلم المهام والمهارات الأكاديمية المسندة للمجموعة. كما أن عليه مساعدة أعضاء المجموعة الآخرين والتعاون والتفاعل معهم ايجابياً. ويتم التأكد من قيام الأفراد بمسؤولياتهم عن طريق اختيار أعضاء المجموعة عشوائيا ليشرحوا الإجابات، وإعطاء اختبارات تدريبية فردية، والطلب من الأفراد بأن يحرروا الأعمال الكتابية لبعضهم البعض، وأن يعلموا بقية أفراد المجموعة ما تعلموه، واستخدام ما تعلموه في مواقف مختلفة.

- بناء التعاون بين المجموعات

من مهام المعلم أيضاً، تعميم النتائج الإيجابية للتعلم التعاوني على الصف بأكمله. وعلى المعلم بناء التعاون بين المجموعات في الصف الواحد عن طريق وضع أهداف للصف بأكمله إضافة للأهداف الفردية والزمرية، وإعطاء

علامات إضافية إذا حقق الصف بأكمله محكاً للتفوق تم وضعه مسبقاً. كذلك عندما تنتهي مجموعة ما من عملها يطلب المعلم من المجموعة البحث عن مجموعة أخرى انجزت عملها ومقارنة نتائجها وإجاباتها بما توصلت إليه المجموعة الأخرى. ومن الممكن أيضاً الطلب من المجموعة التي انهت مهامة البحث عن مجموعة لم تنه عملها بعد ومساعدتها لإنجاز مهامها.

- شرح محكات النجاح

يبني المعلم ادوات تقويمه للطلاب على أساس نظام محكي المرجع. فالطلاب يحتاجون معرفة مستوى الأداء المطلوب المتوقع منهم. فالمعلم قد يضع محكات الأداء بتصنيف عمل الطلاب حسب مستوى الأداء. فمثلاً من يحصل على 90% أو أكثر من الدرجة النهائية يحصل على تقدير "أ"، ومن يحصل على علامة 80% إلى 89% يحصل على تقدير "ب" ولا تعتبر المجموعة أنهت عملها إلا إذا حصل جميع أفرادها على 85%. كذلك من الممكن وضع المحك على أساس التحسن في الأداء عن الأسبوع الماضي، أو الحصة الماضية، وهكذا. وقد يضع المعلم المحك "أن يظهر جميع أفراد المجموعة إتقانهم للمادة، ومن الأفضل تحديد مستوى الإتقان، كأن يكون بنسبة 95% أو أكثر.

- تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة

على المعلم تعريف "التعاون" تعريفاً إجرائياً بتحديد أنماط السلوك المرغوبة والملائمة لمجموعات التعلم التعاونية. فهناك أنماط سلوكية ابتدائية مثل البقاء في المجموعة وعدم التجول داخل الصف، والهدوء، والالتزام بالدور. وعندما تبدأ المجموعة بالعمل فيتوقع من كل فرد من أفراد المجموعة ما يلي:

(1) شرح كيفية الحصول على الإجابة.

(2) ربط ما يتعلمه حالياً بخبراته السابقة.

(3) فهم المادة والموافقة على ما يطرح من إجابات.

(4) تشجيع الآخرين على المشاركة والتفاعل.

(5) يستمع جيداً لبقية أفراد المجموعة.

(6) لا يغير رأيه إلا عندما يكون مقتنعاً منطقياً.

(7) يتقد الأفكار وليس الأشخاص.

- تعليم المهارات التعاونية

على المعلم أن يعلم الطلاب المهارات التعاونية بعد أن يعتادوا على العمل ضمن المجموعات. يختار المعلم إحدى المهارات التعاونية التي يرى أنهم يحتاجونها ويعرفها بوضوح ثم يطلب من الطلاب عبارات توضح استخدام هذه المهارة، ويشجع الطلاب على استخدامها كل مارأى سلوك يدل على استخدام تلك المهارة حتى يؤدوها بصورة ذاتية. وهكذا يعلم مهارة أخرى ويلاحظ السلوك الدال عليها ويمتدح الطلاب على أداءها، مع الأخذ بعين الاعتبار التشجيع، وطلب المساعدة، والتلخيص، والفهم.

3- التفقد والتدخل

- ترتيب التفاعل وجهاً لوجه

على المعلم أن يتأكد من أنماط التفاعل والتبادل اللفظي وجهاً لوجه بين الطلاب من خلال وجود التلخيص الشفوي، وتبادل الشرح والتوضيح.

- تفقد سلوك الطلاب

يتفقد المعلم عمل المجموعات من خلال التجوال بين الطلاب أثناء انشغالهم بأداء مهامهم وملاحظة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض وفيما إذا كانوا قد فهموا ما أوكل لهم من مهام، وكيفية استخدامهم للمصادر والأدوات. ويقوم المعلم على ضوء ذلك بإعطاء تغذية راجعة وتشجيع الاستخدام الجيد للمهارات وإتقان المهام الأكاديمية.

- تقديم المساعدة لأداء المهمة

على ضوء ما يلاحظه المعلم أثناء تفقده لأداء الطلاب وعند إحساسه بوجود مضكلة لديهم في أداء المهمة الموكلة إليهم يقدم المعلم توضيحاً للمشكلة وقد يعيد التعليم أو يتوسع فيما يحتاج الطلاب لمعرفته.

- التدخل لتعليم المهارات التعاونية

في حال وجود مشكلة لدى الطلاب في التفاعل فيما بينهم، يستطيع المعلم أن يتدخل بأن يقترح إجراءات أكثر فاعلية.

4- التقييم والمعالجة

تقييم تعلم الطلاب

يعطي المعلم اختبارات للطلاب، ويقيم أداء الطلاب وتفاعلهم في المجوعة على أساس التقييم المحكي المرجع. كما يمكن للمعلم الطلب من الطلاب أن يقدموا عرضاً لما تعلموه من مهارات ومهام. وللمعلم أن يستخدم أساليب تقييم مختلفة، كما يستطيع أن يشرك الطلاب في تقييم مستوى تعلم بعضهم بعضا ومن ثم تقديم تصحيح وعلاج فوري لضمان تعلم جميع افراد المجموعة إلى أقصى حد ممكن.

معالجة عمل المجموعة

يحتاج الطلاب إلى تحليل تقدم أداء مجموعتهم و مدى استخدامهم للمهارات التعاونية. وعلى المعلم تشجيع الطلاب أفراداً أو مجموعات صغيرة أو الصف بأكمله على معالجة عمل المجموعة وتعزيز المفيد من الإجراءات والتخطيط لعمل أفضل. كما على المعلم تقديم تغذية راجعة وتلخيص الأشياء الجيدة التي قامت المجموعة بأدائها.

تقديم غلقاً للنشاط

يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقـاط الرئيـسية في الدرس لتعزيز التعلم. كما يشجع الطلاب على طرح الأسئلة على المعلم. وفي نهاية الـدرس يجب أن يكون الطلاب قادرين على تلخيص ما تعلموه ومعرفة المواقف التعلمية المـستقبلية التي يستخدمون فيها ما تعلموه.

تعليم المهارات التعاونية للتلاميذ وتتم من خلال الآتي :

تعليم المهارات التعاونية للتلاميذ :

لكي يتمكن التلاميـذ مـن العمـل بكفـاءة وفعاليـة وفـق أسـلوب التـدريس بـالتعليم التعاوني، فإن ذلك يتطلب امتلاكهم للعديد من المهارات التعاونية. وهذه المهارات تحتـاج في بنائها إلى فترة طويلة نسبيا ويفترض أن توجد عند كـل التلاميـذ كنتـائج للأنـشطة الـصفية و اللاصفية. ولكن واقع الحال يقول أن توفر هذه المهارات عند الطلاب ليس في مستوى مـرض، لذا فعلى المعلم أن يبذل جهدا في تنمية هذه المهارات عند التلاميـذ بالتعـاون مـع المعلمـين الآخرين وأعضاء المدرسة ليضمن نجاح أسـلوب الـتعلم التعـاوني وتحقـق الأهـداف المرجـوة

والمهارات التعاونية كتنوعه ومتعددة نذكر أهمها وهي :

- مهارة الاستماع الجيد.
- مهارات التعبير عن الذات والأفكار.
- مهارات القيادة.
- مهارات الإدارة.
- مهارات التشجيع.
- مهارات التودد.
- مهارات طرح الأسئلة.
- مهارات طلب المساعدة.
- مهارات التلخيص والشرح.
- مهارات التعلم الذاتي.

ويمكنك تعليم المهارات التعاونية للتلاميذ من خلال الآتي :

- تدريب التلاميذ على المهارات التعاونية خلال درس التعلم التعاوني والدروس الأخرى

- التنسيق مع إدارة المدرسة والمعلمين الآخرين لتعزيز المهارات التعاونية عند التلاميذ

- الطلب من التلاميذ رصد المهارات الجيدة التي كان لها اثر في نجاح عملهم الجماعي وتخصيص درجات لمن يحصل عليها من المجموعات والأعضاء.

- الإشادة باستمرار بكل تلميذ يمارس مهارة تعاونية.

- تشجيع انخراط التلاميذ في برامج تدريبية تعني بتنمية المهارات التعاونية لدى التلاميذ

بناء المهام التعاونية

- يعتمد بناء المهام التعاونية على مهارات المعلم في تحليل الدرس الى أجزائه الفرعية وصياغة كل جزء في عبارة تشكل المهمة التعاونية.

- ويوجد نوعان من المهام التعاونية : النوع الأول هو عبارة عن المهام المغلقة، أي التي لها إجابة واحدة وهذا النوع يتطلب من المعلم أن يقوم بدور أكبر في تعزيز مشاركة التلاميذ وضمان تفاعل كل أعضاء المجموعة والتركيز على التقويم الفردي ومن أمثلة هذه المهام (ما حدود المملكة العربية السعودية من جميع الجهات ؟)

- أما النوع الثاني فهي المهام المفتوحة التي تحتمل أكثر من إجابة وهذا النوع له مزايا عديدة منها حفز الجميع للتعاون في سبيل الوصول إلى إجابة جيدة، واستثارة الدافعية للتفكير والإبداع لدى أفراد المجموعة ومن أمثلته : (ماذا يحدث لو غابت الشمس عن الأرض لمدة شهر ؟).

أشكال توزيع المهام في التعلم التعاوني.

تخضع آلية توزيع المهام في التعلم التعاوني إلى عدة عوامل (عدد التلاميذ في الفصل أهداف الدرس مستوى التلاميذ الوقت المتاح...) ووفقا لتلك العوامل التي يفترض أن يراعيها المعلم الجيد فانه يختار من الأشكال التالية ما يناسب ظروف الموقف التعلمي التعليمي وله أن يبتكر أشكالا أخرى.

الشكل الأول :

مهمة موحدة لكل المجموعات، وهنا يصبح دور المنسق داخل كل مجموعة ضروري جدا ويمكن أن تقوم كل مجموعة بتجزئة المهمة وتكليف كل عضو بجزء منها

الشكل الثاني :

تجزئة المهمة إلى مهام فرعية وتكليف كل مجموعة بمهمة فرعية تتولى دراستها وعرض نتائج الدراسة وعرض نتائج الدراسة على مجموعات الفصل.

الشكل الثالث :

مجموعات التركيب أو ما يعرف بطريقة جيسكو وفي هذا الشكل يكون التركيز بشكل أكبر على نشاط الطالب وقيامه بدور المعلم والمتعلم ويمكن عرض خطوات هذه الطريقة بشكل مبسط كما يلي.

- الخطوة الأولى : تقسيم الفصل إلى مجموعات (تسمى المجموعة الأم) وتقسيم المهمة إلى مهام فرعية وتكليف كل طالب بأحد المهام الفرعية بحيث تضم كل مجموعة جميع المهام الفرعية التي تكون المهمة الأصلية.

- الخطوة الثانية : ينتقل طلاب المهام المتماثلة مكونين مجموعات تسمى كل مجموعة (مجموعة التخصص).

- الخطوة الثالثة : يعود كل طالب إلى مجموعته الأم ويتولى تعليم بقية الأعضاء المجموعة المهمة الفرعية التي قام بدراستها مع مجموعة التخصص.

أدوار التلاميذ في التعلم التعاوني

1- المسهل الميسر : ومهمته المحافظة على استمرارية العمل في المجموعة

2- مدير الأدوات : ومهمته توفير الأدوات للمجموعة

3- المسجل : ومهمته تسجيل النشاطات والعمليات التي تجري داخل المجموعة.

4- المقرر : ومهمته عرض أعمال المجموعة على المعلم أو على أفراد الصف

5- مراقب التفكير : ومهمته مراقبة استمرارية عمليات التفكير داخل المجموعة وتشجيعه على تنمية مهارات التفكير.

هذا ومن الممكن توزيع المهام على أفراد المجموعة بطريقة مختلفة وبخاصة في التجارب العملية في مادة العلوم كما يمكن الاكتفاء بتعيين رئيس للمجموعة.

ويضم التعلم التعاوني طرق وأساليب ونماذج وأنماط عدة، منها:

* فكر – زاوج – شارك Think – Pair- Share: وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط، تم اقتراحها في بداية الأمر من قبل فرانك ليمان Frank Lyman، وهي مناسبة لمن يمارس تجربة التعلم التعاوني لأول مرة، ويُقصد بها إعطاء الطلاب مهمات تعليمية محددة (سؤال، مشكلة، مثال للتطبيق)، ومنحهم وقتاً للتفكير فيها فردياً (فكر) ثم منحهم وقتاً آخر لمناقشة الفكرة مع زميل آخر (زاوج) وأخيراً مناقشتها مع بقية طلاب الفصل (شارك).

استراتيجية (فكر- زاوج – شارك)

تعد استراتيجية (فكر- زاوج – شارك) احدى استراتيجيات التعلم النشط حيث يكون لها فاعلية في عملية التعلم وضرورة استعمالها لرفع مستوى التعلم.

وتعرف بأنها إحدى طرائق التعلم التعاوني التي تتضمن خطوة التفكير التي يطلب فيها المعلم من التلاميذ أن يفكر كل منهم بمفرده (لمدة دقيقة) وان التجول والكلام غير مسموح بهما بعد طرح المعلم سؤالا يرتبط بالدرس، وفي خطوة المزاوجة يطلب المعلم من التلاميذ أن يناقشوا ما فكروا فيه في شكل أزواج، وفي خطوة المشاركة يطلب المعلم من كل زوج أن يشارك مع الصف كله فيما تم التحدث فيه"[22].

وهي من الاستراتيجيات التدريسية المستحدثة المشتقة من التعلم التعاوني، فضلاً عن أنها تتضمن مواقف التعلم الجماعي في ضوء المشاركة فهي تتيح

[22] ـجابر،جابر عبد الحميد،(1999م)،استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

للتلاميذ وقتاً أطول للتفكير واستعمال خبراتهم السابقة في خطوة التفكير ومساعدة الزميل الآخر في خطوة المزاوجة[23]

وتتلخص خطوات هذه استراتيجية بالآتي:

الخطوة الأولى:التفكير Thinning :يطرح المدرس سؤالا أو مسألة ترتبط بما تم شرحه في الدرس من معلومات على الطلاب ويطلب منهم أن يقضوا دقيقة, يفكر كل منهم في السؤال بمفرده,والكلام والتجوال غير مسموح بهما في وقت التفكير(Mary and ,1993 others).

الخطوة الثانية:المزاوجة :Pairingيلي ذلك أن يطلب المدرس من الطلاب أن ينقسموا إلى أزواج, ويناقشوا ما فكروا فيه, ويمكن أن يكون التفاعل خلال هذه المدة الاشتراك في الإجابة بينهم, ويفكروا معا في السؤال المطروح, وتستغرق هذه الخطوة من ثلاث إلى خمس دقائق[24].

[23] نصر,محمود احمد محمود،(2003م)،اثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الايجابي المتبادل,المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات , 8-9 اكتوبر.

[24] جابر،جابر عبد الحميد،(1999م)،استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

الخطوة الثالثة:المشاركة Sharing:وفيها يعبر الطلبة لفظيا عن إجاباتهم عـن الـسؤال المطروح أمام الصف عن طريق المناداة عليهم,من قبل المدرس للمـشاركة في أفكـارهم, التـي توصلوا إليها من خلال الخطوتين السابقتين, ومن خـلال رفـع الأيـدي تؤخـذ الإجابـات, وقـد يكتفي بربع الأزواج, أو نصفهم, تبعا للوقت المتاح[25].

[25] ابتسام صاحب موسى رائدة حسين حميد، فاعلية اسـتراتيجية (فكـر- زاوج - شـارك) في تحـصيل طالبـات الـصف الثاني متوسط

في مادة قواعد اللغة العربية مجلة جامعة بابل/ العلوم الانسانية/ المجلد 23/ العدد 2: 2015ص 792

تدريس الأقران:

أسلوب تدريس الأقران يشير إلى تدريس الطالب لطالب أخر فهي تعزز ما وراء المعرفة وبمعدل أسرع مما يمكن تحقيقه عند عمل التلميذ بشكل مستقل، وأسلوب تدريس الأقران عبارة عن أسلوب يتم فيه تنظيم أفراد الفريق في أزواج، كل فرد من هذا الزوج له دور في عملية التغذية الراجعة، ويقوم التلاميذ الأكثر قدرة بمساعدة التلاميذ الأقل قدرة للتعلم بثنائيات عمل تعاونية أو مجموعات صغيرة يتم تنظيمها بعناية من قبل معلم محترف، وأهمية استخدام الأقران في تعليم زملائهم بطريقة منتظمة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب المهمة في التعليم فضلاً عن حداثته، وهو أسلوب تفاعلي يتم بين شخصين أحداهما يأخذ دور المعلم والأخر يأخذ دور التلميذ، وإذا كان التلميذ نفسه هو المعلم، فعليه أن يكون قد أتقن الهدف التعليمي كي يتسنى له تعليم التلميذ الذي لم يتقن الهدف بعد. ونضيف إلى ذلك أن جوهر أسلوب تدريس الأقران هو عبارة عن تهيئة معلم لكل تلميذ ويتم هذا عن طريق التشكيلات الزوجية ثم يتبادلان الأدوار، أما دور المعلم هنا فهو اتخاذ جميع قرارات التخطيط فضلاً عن

ملاحظة المتعلمين، وإنه يقوم على أساس تعليم الطالب لقرينه الذي يحتاج إلى مساعدة.

ولقد لاقى أسلوب تدريس الأقران اهتمام بعض التربويين ولكن الاعتماد عليه ظل مرهون ببعض الدراسات والبحوث ولم يطبق ميدانيا إلا مؤخرا وهو بحاجة إلى دعم أكثر من الناحية (النظرية والعلمية) ولقد صنفه البعض بأنه يأتي ضمن ما يسمى بالتعليم الموازي.[26]

ويعتمد على قيام المتعلم بالجهد الأكبر في عملية التدريس، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد، حيث يتولى أحد الطلاب- أو بعضهم- عملية التدريس، وهي من الطرق الفعالة في التدريس خاصة في الفصول التي تضم طلاب متفاوتي القدرات.

[26] فرج، عبد اللطيف بن حسين (2009) : طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ص 49.

طريقة التدريس في أسلوب تدريس الأقران :

1- يتم تقديم الدرس للطلاب من قبل المدرس بطريقة الإلقاء، أو المحاضرة العادية بشكل مركز في وقت قصير يكفي الطلاب المتميزين (ذوي التحصيل العالي) لاستيعاب الدرس.

2- يطلب المدرس من الطلاب الذين استوعبوا الدرس مساعدة أقرانهم في فهم المعلومات التي يتضمنها الدرس.

3- يتولى المدرس بعد ذلك متابعة الجميع، والتشديد على الحالات الخاصة التي تحتاج إلى تدخل مباشر.

وقبل ذلك يجب معرفة ان العملية تقتضي تنظيم بيئة التعلم بطريقة تسمح باستخدام هذا الأسلوب في التعليم. [27]

[27] عطية، محسن علي (2008) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ص 168.

دور المدرس في أسلوب تدريس الأقران :

يختلف دور المدرس في هذا الأسلوب عن الدور الذي يقوم بـه في الأسـلوب الاعتيـادي فالمدرس هنا هو المنظم للمجموعات والمرشد والمعين وقت الحاجة :

1- يقوم المعلم بتحـضير الأدوات والوسـائل اللازمـة لعمليـة التـدريس مـع تخـصيص الزمن اللازم لكل نشاط والمكان المناسب لتطبيقه.

2- تحديد الهدف المطلوب والذي يسير على أساسه العمل مع الطالب المعلم.

3- تحديد طريقة التعامل مع الطالب المـتعلم وأسـاليب التعزيـز المناسـبة للمواقـف التعليمية.

4- يظل المعلم متابعا لسير النشاط في الدرس من الخلف مع مراعاة عدم التـدخل إلا في الأوقات التي تتطلب تدخل ايجابي منه وذلك لتصحيح مسار النشاط أثناء الدرس.

5- عمل بطاقات ملاحظة لكل نشاط في الدرس يدون فيها مدى استفادة الطالب من الأسلوب مع ذكر نواحي الضعف والسلبية لتجنبها أو إعادة النشاط بأساليب مختلفة أخرى تكون أكثر فاعلية مع الطالب.[28]

عوامل مؤثرة في تعلم الأقران

1- جنس القرين:

كلما كان الأقران من نفس الجنس فإن هذا قد ييسر عملية التعلم.

2- المستوى الاجتماعي :

تعلم الأقران يكون أفضل إذا كان الأقران من نفس المستوى الاجتماعي والثقافي.

3- عمر القرين :

كلما زاد عمر القرين المعلم عن عمر القرين المتعلم أدى ذلك إلى تحسين التعلم بحيث لا يزيد هذا الفرق عن 3 سنوات.

[28] عيسى، إيمان محيي (2010) : تدريس الأقران، جامعة المنوفية، مصر

4- مدة التعلم :

كلما تكررت جلسات تعليم الأقران كلما زادت إمكانية تحقيق أهداف التعلم

5- طول الجلسة الوحدة : يتفاوت وفقا لطبيعة المادة الدراسية وعمر الأقران.

6- عدد المتعلمين :

التعلم المزدوج في بعض المواد كالقراءة أكثر فعالية من التعليم في مجموعات صغيرة. أما في الكتابة مثلا فالتعلم بطريقة المجموعات الصغيرة أفضل من التعليم المزدوج.

7- توافق الأقران :

كلما ازداد التوافق الشخصي في الميول والاتجاهات والقيم والآمال والخصائص بين الأقران، كلما زادت فرص الاستفادة التربوية من تفاعلهم معا.

8- تدريب القرين المعلم:

تدريب الأقران المعلمين يحسن من فعاليتهم في تعليم أقرانهم .

خطوات الملاحظة الصفية

عادة ما تتم الملاحظة الصفية حسب الخطوات التالية:

1. تحديد أهداف الملاحظة، وفيها يجاب على السؤال: ماذا ألاحظ؟

2. التخطيط للملاحظة بتحديد الخطوات العملية للتطبيق لتحقيق أهداف الملاحظـة، وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هو الدرس الذي سألاحظه؟
- كم من الوقت ستستغرقه الملاحظة؟
- متى ستبدأ؟
- ماهي الأداة المستخدمة؟

هذه الأسئلة يجب أن يجاب عنها بالتشاور مع المعلم.

3. تطبيق الملاحظة، والخروج بالمعلومات المطلوبة.

شروط مهمة للملاحظة:

التأكد من مناسبة الأداة للمعلومات المراد جمعها. فمثلا ليس من المناسب استخدام التسجيل الصوتي لرصد تعاون الطلاب فيما بينهم، إذا إن حركة الطلاب واجتماعهم عنصر مهم لا يكفي عنه سماع التفاعل اللفظي بينهم.

التأكد من مناسبة الدرس لنوعية الملاحظة أو موضوعها. فدرس القران الكريم ليس هو الأنسب لقياس التفاعل اللفظي بين الطالب والمعلم، إذ إن درس القران غالبا لا يظهر فيه هذا الجانب بشكل بارز، فليس هو الدرس المناسب لهذا النوع من الملاحظة.

التأكد من كفاية الوقت لجمع المعلومات الضرورية. فلكي تكون النتائج المبنية على المعلومات صادقة لا بد أن تكون كافية، فلا يمكن في ملاحظة استخدام المعلم لمساحة الفصل الاكتفاء بالخمس دقائق الأولى من الدرس، إذا إن هذه الدقائق غالبا يكون فيها المعلم واقفا في مقدمة الفصل يحاول جلب انتباه الطلاب.

التأكد من كفاية المعلومات المجموعة للحكم على السلوك أو تفسيره. على الملاحظ إذا أراد تفسير سلوك معين أو الحكم عليه أن لا يكتفي بمعلومات قليلة عنه، بل يحاول أن يستخدم أكثر من أداو وأكثر من طريقة لضمان سلامة التفسير والحكم. فعدم تفاعل الطلاب قد يرجع سببه إلى تدني مستوى الأسئلة بحيث تركز على الحفظ فقط، أو إلى ضعف مهارات الأسئلة لدى المعلم بحيث لا يعطي وقتا للطلاب للتفكير، وقد يكون إلى نقص مهارات المعلم في إثارة دافعية الطلاب للمشاركة.

التأكد من نوعية المعلومات المسجلة، بحيث لا يسجل الملاحظ إلا وصفا، وليس تفسيرا أو حكما أو انطباعا شخصيا. فالملاحظة الصفية تهدف إلى جمع معلومات موضوعية، وليس تسجيل انطباعات أو آراء الملاحظ. فانطباعات وآراء الملاحظ قد تسجل لكن ليس على أنها من الملاحظة بل ليستفاد منها في التفسير والتحليل في مرحلة المناقشة والتغذية الراجعة. فعلى الملاحظ أن يتأكد أن ما يسجله إنما هو وصف لما يراه.

التغذية الراجعة. بعد ذلك يتقابل المعلمون لمناقشة الملاحظات المجموعة. وتتم المناقشة بشكل موضوعي، ويفضل أن يقود المناقشة المعلم الذي تولى

التدريس. بعد ذلك يتفق على ما يمكن تعديله أو إدخاله من سلوك، ثم تعاد العملية مرة أخرى.

وفي هذه المرحلة يجب مراعاة الجوانب التالية:

1. مكان الجلوس يحدده المعلم المزور، وذلك للتأكد من أن المكان يناسبه ولإعطائه الشعور الكامل بأنه هو الذي يدير الجلسة، لإبعاد أي شعور بالرهبة أو الحرج.

2. هيئة جلوس الزملاء يجب أن لا توحي بوجود رئيس أو شخص متفوق، بل يكون الجلوس على طاولة مستديرة، لا يتميز فيها أحد عن الآخر.

3. في بداية الجلسة يجب التذكير بهدف حلقة تدرب الأقران، للالتزام به وعدم التعرض لأشياء أو ملاحظات ليست ذات علاقة.

4. يجب أن يعطى المعلم الوقت الكافي للحديث تدريسه وتفسير ما قام به، ويجب أن يستمع إليه الملاحظون باهتمام.

5. يجب أن يتذكر الملاحظون أن مهمتهم هي تقديم التغذية الراجعة على شكل حقائق وشواهد دقيقة من أداء المعلم، ثم تقديم آرائهم حيالها، وليس المقصود بيان أخطائه.

6. يجب أن لا يصر الملاحظ على وجوب تبني رأيه، بل يكفي أن يقدمه ويقدم ما لديه من أدلة، محاولا إقناع الآخرين به، دون أن يلح في ذلك. فعدم تبني رأيه لا يعني أن رأيه خطأ، ولا يعني أيضا فشل حلقة تدرب الأقران. فالفرق بين تدرب الأقران والإشراف الصفي (العيادي) وبينه وبين الدرس النموذجي، هو أنه في هذين الأخيرين يقدم الرأي للمعلم على أنه هو الصواب وعليه أن يتبعه، بينما في تدرب الأقران يقوم الملاحظ بتقديم رأيه كخيار آخر يمكن للمعلم النظر فيه.

7. يجب أن يتنبه الأقران ـ خاصة من قام بالملاحظة ـ إلى أهمية اختيار العبارات وحسن الأسلوب عند طرح الرأي، فالطريقة التي تلقى بها الكلمات كثيرا ما تكون أكثر أثرا من الكلمات ذاتها.

8. يجب البعد عن الجدل، وكلما وصلت الأمور إلى جدل حاد ودفاع عن الآراء يجب أن يوقف الجدل ويرجع إلى النقطة الأساسية.

هذه المرحلة غالبا تنتهي بالتوصل إلى الاتفاق على إجراء تطويري يقوم به المعلم، إما أن يكون تطويرا لسلوك سبقت ملاحظته، أو تطبيق سلوك جديد اتفق الزملاء على أنه سيطور أداء المعلم.

ويختلف هذا الأسلوب عن أسلوب الزيارة المتبادلة بين المعلمين الذي قد يستخدمه بعض المشرفين. فالزيارة المتبادلة تكون بقصد مشاهدة طريقة تدريس المعلم العامة، وليست مقيدة بملاحظة سلوك محدد. ويرتبط بها غالبا تقويم المعلم والحكم على سلوكه داخل الفصل. فلا يكون لملاحظات المعلم الزائر كبير فائدة، وليس هناك إعادة للتدريب وإعادة للملاحظة التي تساهم في تطور الأداء وإجادة المهارة.

كما أنه يختلف عن زيارة المشرف الصفية من عدة نواح:

الأولى: العلاقة التعاونية بين الزملاء

الثانية: البعد عن مفهوم "الخبير في مقابل المعلم الضعيف" التي غالبا ما يظلل علاقة المشرف التربوي بالمعلم.

ثالثا: الإيحاء للمعلم أنه قادر على تطوير نفسه بنفسه.

رابعا: وجود المجموعة في مدرسة واحدة أو مدارس متجاورة، يمنح هذا الأسلوب فرصة الاستمرار والتكرار.

تدرب الأقران والدروس النموذجية

يختلف هذا الأسلوب عن الدروس النموذجية من النواحي التالية:

البعد عن مفهوم المعلم الخبير في مقابل المعلم الضعيف

ما ينجح مع معلم قد لا ينجح بالضرورة مع معلم آخر

الدرس النموذجي ينمي مبدأ التقليد لدى المعلم الزائر دون مناقشة وتفحص للقناعات والمبادئ التربوية التي بني عليها السلوك التدريسي.

الفائـدة بالدرجـة في تـدرب الأقـران للمعلـم الـذي يطلـب الزيـارة، بيـنما في الـدرس النموذجي الفائدة ـ إن وجدت ـ فهي للمعلم الزائر، والذي قد لا يقتنع بما يراه أو يكون لـه رأي آخر، لكن لا يجد من يستمع له.

تدرب الأقران والتدريس المصغر

يشبه تدرب الأقران التدريس المصغر من عـدة أوجـه. ففـي التـدريس المـصغر يقـوم المتدرب بتدريس جزء من الدرس في فصل يكون فيه عدد قليل مـن الطـلاب، وقـد يـستبدل الطلاب بعدد من المعلمين. لكن يتميز تدرب الأقران عن التدريس المـصغر مـن عـدة أوجـه، منها:

1. تدرب الأقران يتم في وضع تدريسي طبيعي
2. تدرب الأقران يتم التدرب فيه على الدرس كاملا
3. الطلاب الذين يتم تدريسهم في تـدرب الأقـران هـم الطـلاب أنفـسهم الـذين في الفصل عادة

4. في تدرب القران نضمن بشكل شبه تام انتقال التدريب إلى الصف، بينما في التدريس المصغر قد لا ينقل المعلم ما تدرب عليه إلى الصف.

إلا أنه يجب أن يلاحظ أن التدريس المصغر قد يكون خطوة أولية لتطبيق تدرب القران، بمعنى أن المعلم قد يرى من الأفضل له أن يتدرب على شكل تدريس مصغر قبل أن يمارس التدرب الحقيقي في عملية تدرب القران.

التفكير بصوت مرتفع:

استغرق البحث في التفكير بصوت مرتفع أربعين عاماً. وفي وقت مبكر من عام 1960 م استخدم بروتوكولات التفكير بصوت مرتفع ليبحثوا عن كيفية حل الناس للمشكلات وبالرغم من عدم خلو هذه الطريقة من الانتقادات إلا أنها ما زالت لها علامة واضحة طوال الأربعين عاماً الأخيرة وتعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة الت ييحتاج التلاميذ إلها للتحدث عن تفكيرهم والتواصل مع بعضهم البعض ومع الآخرين وتستند فكرتها على أساس قيام المعلم بالتفكير بصوت مرتفع في مواقف التخطيط أو حل المشكلات حتى يستطيع التلاميذ أن يتبعوا خطوات التفكير بصوة واضحة مع تدعيمهم بالعديد من الأمثلة وتنمية قدراتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح.

وتتضمن قول القارئ لكل ما يخطر بباله من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوت عال، وذلك أثناء اطلاعه على مشكلة ما، أو حله لسؤال معين. ويمكن أن تنفذ هذه الاستراتيجية فردياً أو ثنائياً أو على شكل مجموعات صغيرة.

وتجسد هذه الاستراتيجية عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، إذ يقول المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أدائه مهمة ما. ويمكن أن يستخدم هذه الاستراتيجية المعلم، أو الطالب. وإذا استخدمها طالبان فإن أحدهما يأخذ دور المفكر، والآخر يأخذ دور المستمع أو المحلل. وينطق المفكر بصوت عال كل الأفكار التي يمكن التوصل إليها بقراءته، ويصغي المستمع إلى كل ما يقوله القارئ، وهو يفحص بدقة ويشير إلى أخطائه التي ارتكبها أثناء تفكيره.

وتشتمل عملية التخطيط بطريقة التفكير بصوت مرتفع على الآتي:

تنشيط المعرفة السابقة، والتي توضح كيف يرى الطفل، والوحدة أو النص الآخر الذي سوف يقرؤه، ويعرض المعلم شفهياً ما الذي يراه، وكيف يفسر ذلك، وما الأسئلة التي يستطيع أن يسألها لنفسه، وكيف إنها تؤثر في توقعاته نحوما سوف يتعلمه من خلال قراءة النص وينتهي من خلال الشرح إلى كيف يستدعي معلومات واتجاهات متصلة بجوهر النص، وكيف يستطيع تنظيم تلك المعلومات في ذاكرته (مخه) أثناء عملية القراءة.

التنبؤ: يظهر كيف يستخدم هذه المعرفة السابقة النشطة لاستنباط التوقعات الخاصة بالنص، بمعنى أن المعلومات أو وجهات النظر التي يتوقعها المتعلم سوف تقـدمف ي الـنص الذي سوف يقرؤه.

التصور (التخيل) كماقشة أو إخبار المعلم الطلاب بما يدور في علقه ولماذا؟.

عمل المتناظرات.

توضيح الالتباس.

توضيح إسترتيجيات مرتبة ومنظمة.

تقرير النص أو إعادة جمعه في أجزاء أبسط.

تغيير الموقف أي الرجوع إلى أجزاء أولية (بدائيةد) بهـدف توثيـق العلاقـات وربطهـا ببعضها البعض.

إعادة القراءة لتوضيح الفهم.

القراءة التقديمية لتوضيح سوء الفهم.

استخدام النص للكلمة الغير معروفة.

تعريف المعلومات المهمة والأقل أهمية وفي هذه الخطوة يمكن عمل ملخص عقلي (ذهني).

استراتيجية لعب الادوار :

تعد هذه الطريقة أحد أساليب التعلم باللعب وتقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها المتعلمون ويحاكون فيها أدوار الآخرين التي تمارس في مواقف حقيقية والـذي شـجع المـربين على تبني هذا الأسلوب في التعليم هو أن الأطفال يميلون الى تمثيل أدوار غـيرهم لـذلك كـان لزاما على المعلمين أستغلال تلك الميول للكشف عن مواهب الأطفال والأدوار التي يميلون إلى محاكاتها.

إن هذا الأسلوب من أفضل الأساليب لتنميـة التعبـير الـشفهي (المحادثـة) لأنـه يـدور حول الحوار بـسبب تقمـص الأطفـال شخـصيات مختلفـة ويحاكونهـا في التمثيـل وتـستخدم طريقة حل المشكلات والأستقصاء من خلال تمثيل المواقف المختلفة وفي هذا الأسلوب يحاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين الى أقصى حد خاصة مع الذين يمثلـون أدوارا أخـر أمـا البـاقين فهم يلاحظون وينتبهون ويسجلون الإيجابيات والسلبيات في الأداء كي يحكمـوا عليـه أضـافة الى ما يمكن أستنتاجه منها.

افتراضات لعب الدور:

تستند طريقة لعب الأدوار على مجموعة من الافتراضات أهمها:

- يعتمد على المواقف التعليمية والتي تُبني أساسا على الخبرة.

- يعطي فرصة للتعبير عن مشاعرهم.

- يعمل على إعادة بناء وإظهار مشاعرهم بصورة جيدة.

- يعطي الفرد فرصه لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

- يعمل على إبداع أفكار جديدة تعمل على النمو والتطور المستمر.

- يسهم في مساعدة الطلبة على فهم المشاكل الحياتية الجديدة ووضع حلول لها.

- يساعد الطلبة على إظهار القيم والعادات والمعتقدات والاتجاهات والمشاعر المختلفة بصورة

تلقائية غير مخطط لها من قبل.

- يشجع المشاهدين على الاستماع وإعطاء أهمية للرأي الأخر

خطوات طريقة لعب الأدوار :

1ـ مرحلة الأعداد والتحضير وتتضمن :

أ. دراسة محتوى الموضوع وتحديد الأهداف التي يراد تحقيقها.

ب. تحديد الأدوار والوقت اللازم لها.

ت. تسمية الممثلين وتوزيع الأدوار عليهم.

2. التهيئة الذهنية : (التمهيد) : ويقوم فيه المعلم بتهيئة أذهان المتعلمين عن طريق عرض المشكلة (موضوع الدرس) وتعريفهم بها وأرشادهم الى مايجب متابعته من خلال عملية التمثيل وتسمية الممثلين بعد أن يعرفهم بأدوارهم وكيفية أدائها.

3. تهيئة المسرح : وتشمل الأنارة والمقاعد و.....

4. توجيه المشاهدين : ويتم توجيههم الى مايجب ملاحظته والتركيز عليه وتدوينه وما يراد منهم للمشاركة في النقاش بعد إنتهاء التمثيل.

5. التمثيل : وفيه يبدأ التمثيل حسب الأدوار وللمدرس أن يوقفه إذا حصل خطأ في الأداء وأن يحرص على النظام والهدوء لأعطاء الفرصة للمشاهدين (بقية المتعلمين) أن يسجلوا ملاحظاتهم.

6.. المناقشة والتقويم : وهي عملية أصدار أحكام و آراء من قبل المتعلمين على أقرانهم الممثلين ودافعية الأداء ومحتواها ومناقشة المؤدين لها والتوصل الى مقترحات لتطويرها وتحسينها وتحديد الأدوار التي تحتاج الى إعادة

7. إعادة التمثيل : ويتم في ضوء المقترحات والملاحظات التي تم التوصل إليها في خطوة التقويم وقد تكون الأعادة لأكثر من مرة.

8. التقويم النهائي : وفي هذه المرحلة يحث المعلم المتعلمين على إبداء آرائهم حول مدى واقعية الأداء للأدوار وتحديد مدى واقعية النهاية (مدى جماليتها).

9. التعميمات : وفيها يتم الوصول الى التعميمات النهائية التي تم التخطيط للوصول إليها.

ميزات طريقة لعب الأدوار :

1. تنمي روح التعاون الجماعي والثقة بالنفس.

2. تقوم على أساس مبدأ التعلم بالعمل إذ يكون هذا النوع من الـتعلم أكـثر ثباتـا في الذهن.

3. تسهم في تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات والتحليل والموازنة.

4. تثير دافعية المتعلمين وتشجعهم على ممارسة أدوارا أخرى.

5. تزيد من ثقة المتعلم بنفسه وتعالج الخجل والتردد لدى الكثير منهم.

خطوات التطبيق فى الموقف التعليمى :

1ـ أن يتم اختيار موضوع يصلح للتطبيق واقعيا.

2ـ أن يكون ا لموضوع مرتبطا بواقع الطلاب.

3ـ أن يسرع البدء بأسلوب لعب الأدوار.

4ـ أن تكون المشاركة تطوعية , وليست إجبارية من الطلاب.

5ـ أن يبدى الطلاب آراءهم بحرية فى حدود الأنظمة الشرعية والأخلاقية.

6ـ أن يتم الالتزام بالقضية المطروحة.

7ـ ألا يتم تمثيل جانب دون الآخر (الشمولية).

8ـ أن يحدد الوقت اللازم للتمثيل.

9ـ أن يسمح بتعدد وجهات النظر (واختلافها).

10ـ عقد جلسة تقويم للنتائج بعد تدوينها واستخلاص الآراء المتفق عليها.

استراتيجية العصف الذهني :

هي خطة تدريسية تعتمد على استثارة المتعلمين وتفاعلهم انطلاقا من خلفيتهم العلمية حيث يعمل كل واحد منهم كمدخل لافكار الاخرين ومنشط لهم في اعداد المتعلمين لقراءة او مناقشة او كتابة موضوع ما وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم.

مفهوم العصف الذهني

هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة فرداً بإشراف رئيس لها علي توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكررة بشكل عفوي تلقائي حر وفى مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها.

ويعرّف كينث هوفر العصف الذهني بأنه مجموعة من الإجراءات تعني استخدام العقل في دراسة مشكلة وتقديم كل الحلول الممكنة حولها، بجمع كل الأفكار حول هذه المشكلة.

أما جراشا فيرى ان أسلوب العصف الذهني يقوم على الافتراض القائل انه اذا أتيح للذهن بان يطلق العنان للتفكير في مسالة او قضية ما فان الأفكار تتدفق دونما كابح.

حديثاً ومن النواحي التعليمية يمكن القول أن العصف الذهني هو أسلوب تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد.

ابتكر هذا الأسلوب أليكس أزبورن بقصد تنمية قدرة الأفراد علي حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معا لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع وحر التي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة ومن ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها.

أصبح العصف الذهني طريقة جماعية مشهورة وأثارت الانتباه الأكاديمي حيث قامت دراسات متعددة باختبار مُسلمة أوزبورن التي تقول بأن العصف الذهني أكثر كفاءة من العمل الفردي لإنتاج الافكار.

وفيما بعد تم توظيف هذا الأسلوب في تنمية التفكير الابتكاري لطلاب المدارس وللعاملين فى مجالات متعددة منها الصناعة والقانون والدعاية والإعلام والتجارة والتعليم وأخيراً تم الأخذ به كأحد أساليب التدريب الشائعة الاستخدام فى البرامج التدريبية بما فيها برامج إعداد المعلم.

كما تعد طريقة العصف الذهني في التعليم و التدريب من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين و المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة.

- اهميته :

يساعد على تنمية الابداع والابتكار لحل مشكلة ما واثارة اهتمام وتفكير المتعلمين في المواقف التعليمية وتنمية تاكيد الذات والثقة بالنفس مع توضيح نقاط واستخلاص الافكار او تلخيص موضوعات.

فوائد العصف الذهني.

إن الهدف النهائي للعصف الذهني هو الوصول إلى الفكرة المناسبة للحل، ولكن طريقة العصف الذهني تعود على من يستخدمها بالكثير من الفوائد منها:

- الوصول إلى حل (إبداعي) جديد للمشكلة المطروحة.
- إزالة الخشية والخجل من نفوس المشاركين في جلسات العصف الذهني.
- إزالة الغرابة من نفس الشخص في عدم قبول فكرته في بعض المجتمعات.
- في البناء على أفكار الآخرين تحرر من خشية الاتهام بالسطو على أفكار الآخرين.
- التعود على توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث.
- استثمار جميع الأفكار من المشاركين.

- تعليـم احترام أفكار الآخرين.

- الوصول للحلول الإبداعية الجديدة للمشكلة.

- القضاء على أسلوب النقد والتقييم المستعجل وغير المتروي.

شروط العصف الذهني

1ـ عدم توجيه اي نقد الى اي رأي او فكرة مهما كانت.

2 ـ اطلاق حرية التعبير وعرض وجهة النظر مهما كانت مخالفة.

3 ـ احترام الرأي الاخر.

4 ـ تعزيز أي رأي أو فكرة يعبر عنها الطالب، وتشجيعه على طرحها من دون تردد.

5 ـ كلما كثر عدد الافكار وتنوعها كان افضل.

6 ـ الافكار الغريبة وغير المألوفة هي المفضلة دائمآ.

7 ـ ممكن البناء على افكار الاخرين وتطويرها.

8 ـ تعديل الافكار وتوحيدها عن طريق الدمج بين فكرتين لتحسين فكرة ما.

9 ـ اشعار الطلاب بأن الافكار جميعها مرحب بها وليس هناك افكار خاطئة.

10 ـ منع وجود مراقبين بحيث تكون الجلسة مقتصرة على المشاركين فقط.

11 ـ اذا كان عدد المشاركين كبيرآ يفضل تقسيمهم الى مجموعات صغيرة.

12 ـ تعيين امين سر للجلسة يتولى مهمة تسجيل جميع الافكار الصادرة من الطلاب.

13 ـ تحديد الوقت لكل مرحلة من مراحل الضعف الذهني.

14 ـ ليس من الضروري ان يكون هناك تقارب كبير في امتلاك الخبرات نفسها لدى المشاركين.

15 ـ يفضل ان تكون طريقة الجلوس غير تقليدية من اجل صنع جو بعيد عن الرسمية والتكلف

طريقة العصف الذهني فى التدريس :

العـصف الـذهني (Brainstorming) : طريقـة تـدريس تعمـل عـلى اسـتثارة أفكـار المتعلمين , عن طريق طرح سؤال أو مشكلة عليهم , ثم جمع كل الأفكار مهما كان نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة حيث أن كل متعلم يعمل كعامل محفـز لأفكـار زملائـه , وذلك فى وجود المعلم الذى يعمل كموجه للمتعلمين.

أهداف العصف الذهني :

تهدف جلسات العصف الذهني إلى تحقيق الآتي

1 ـ حل المشكلات حلا إبداعيا.

2 ـ خلق مشكلات للخصم.

3 ـ إيجاد مشكلات، أو مشاريع جديدة.

4 ـ تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين

**إجراءات طريقة العصف الذهني فى التدريس :

تشتمل هذه الطريقة على الخطوات التالية :

1ـ طرح سؤال أ و مشكلة على الطلاب .

2ـ إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضوع الاهتمام مع مراعاة المبادئ التالية :

ـ لا يجوز انتقاد الأفكار التى يشارك بها الطلاب مهما بدت سخيفة أو تافهة.

ـ التركيز على الكم المتولد من الأفكار.

ـ الأفكار المطروحة ملك للجميع وبإمكان أى من المشاركين الجمع بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف أو الإضافة.

3ـ تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتشجيع الطلاب على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون التفات لنوعيتها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.

4ـ كتابة قائمة الأفكار التى طرحت فى المجموعات وتوزيعها على المشاركين لمراجعة ما تم التوصل إليه.

5ـ استكشاف أفكار مشتركة بين المجموعات والأفكار الجديدة وذلك تمهيدا للوصول لحل مناسب للتنفيذ وهذا ما يسمى بتقييم الأفكار.

** توجيهات للمعلم للتدريس بطريقة العصف الذهني :

إذا أردت أن تدير قاعة الدرس بكفاءة أثناء تنفيذ طريقة العصف الذهني عليك أن :

ـ تكون قدوة لطلابك فى السلوك لأنه ليست هناك إجابة نهائية.

ـ تحدد مهام كل عضو من أعضاء المجموعة قبل البدء فى العمل وتحفز الجميع على المشاركة.

ـ تحترم أى فكرة بعدم إهمالها أو تجاهلها أو نقدها إلى أن تصل لمرحلة تقييم الأفكار.

ـ إنصاتك باهتمام لكل فكرة أو إجابة من أهم عوامل التعزيز.

ـ تحث الطلاب على احترام آراء بعضهم البعض وعدم السخرية منها وعدم تجاهل أى فكرة.

ـ تتيح الفرص لمشاركة كل الطلاب ولا مانع من قيام الطلاب بالتفكير معا بصوت مسموع.

ـ توازن بين أساليب التعزيز وأساليب العقاب.

استراتيجية حل المشكلات :

المشكلات 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 حاله يشعر منها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة.خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة.

أهمية أستخدم أسلوب حل المشكلات :

• تنمية التفكير الناقد و التأملي للطلاب كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تنمى روح التعاون والعمل الجماعي لديهم.

• يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم و اتجاهاتهم و هي إحدى الأتجاهات التربوية الحديثة.

• ينقق قدراً من الإيجابية و النشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة و هو حل المشكلة و إزالة حالة التوتر لدى الطلاب.

• 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.

الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات :

تنطوي عملية حل المشكلة على عائق يثير التوتر والقلق لدى الفرد ويزيد من مثابرته ودافعيته للتخلص منه، وتختلف الاتجاهات النظرية فى تفسير أسلوب حل المشكلات تبعاً لاختلاف تفسيرها لعملية التعلم . وفيما يلى عرض لبعض الاتجاهات النظرية المفسرة لأسلوب حل المشكلات.

الاتجاه السلوكي :

ويسمى باتجاه الارتباط بين المثير والاستجابة كما يرمز له بالرمز (م – س) فأن الارتباط المتعلم يكون بين مثير واستجابة وأن التعلم يمثل ميلاً مكتسباً

لدى الكائن الحى للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه بمثير معين فى موقف ما[29].

الاتجاه المعرفي :

ويسمى اتجاه الارتباط بين المثيرات . فالتعلم يمثل ميلاً مكتسباً لدى الكائن الحى لتوقع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين فى موقف معين، فمثلاً وقوف السائق عند ظهور الإشارة الحمراء، فإن السائق لا يتعلم بطريقة آلية أن يستجيب للضوء بالوقوف، بقدر ما يتعلم معنى ظهور الضوء الأحمر، الذى يجعله يتعلم توقع وقوع حادثة أو متابعة رجل الشرطة له في حالة عدم الاستجابة بالوقوف. وبالتالي فإنه يستفيد من هذه المعرفة في تقرير ما يفعله، وبذلك فإن إجابة الاتجاه المعرفي على سؤال : ماذا نتعلم ؟ : نحن نتعلم هذه المعرفة[30].

[29] أنور محمد الشرقاوى (1998) : التعلم نظريات وتطبيقات، ط 5، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص50.

[30] أنور محمد الشرقاوى (1998) : التعلم نظريات وتطبيقات، ط 5، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص51.

اتجاه معالجة المعلومات :

إن الاتجاهين السلوكي والمعرفي لحل المشكلات قد أدّيا إلى بحوث مهمة : فبعض تنبؤاتهما أكدتها البحوث، والبعض الآخر لم يتم تدعيمه بعد.

غير أن أي من الاتجاهين ليست لديه الأدلة التجريبية الكافية لفهم نشاط حل المشكلات من خلال الخصائص المختلفة لكل نظرية منهما، وقد أدى هذا إلى اندماج فروضهما ليكونا معاً النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كطريقة لحل المشكلات، وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد[31].

وتوجد بعض الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها اتجاه معالجة المعلومات في تفسيره لحل المشكلات وهى : الانتباه للمثيرات البيئية والقدرة على الاختيار الانتقائي . مستوى الأداء عند حل أي مشكلة هو ناتج لعدد من العوامل أهمها البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات وكلاً

[31] - فتحى مصطفى الزيات (1995) : سلسلة علم النفس المعرفى (1) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر ص 385

من المعلومات البينية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات[32].

وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه على افتراض وجود تشابه بين العمليات المعرفية التي يمارسها الفرد أثناء حل المشكلات والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، فكلاهما – الإنسان والحاسب الآلي – يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة، وينتج استجابات نهائية[33].

ولكن على الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات، والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشرى، فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي الذى تقوم عليه، وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي والنشاط السيكولوجي للإنسان، إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية، والخبرات، والتي

[32] 150- Newel , A. & Simon , H (1990). Human Problem Solving. Englewood Cliff , NJ : Prentice – Hall

[33] **Brightman , H. (1990). Problem Solving : A Logical and Creative Approach.Atlanta , Georgia , Business Publishing Division 15**

تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط التفكيري البشري . إن الحاسب الآلي غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما هو الحال بالنسبة للإنسان وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها

الأساليب التي يتضمنها أسلوبها حل المشكلات :

أولاً : الأسلوب الاستقرائي :

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

ثانياً : الأسلوب القياسي :

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

خطوات حل المشكلات :

أولاً : الشعور بالمشكلة :

إن الشعور بالمشكلة يمثل أولى خطوات أسلوب حل المشكلات، وهو وجود حافز لدى الشخص , أي شعوره بوجود مشكلة ما، ووجود الشعور

بالمشكلة يدفع الشخص إلى البحث عن حل المشكلة، وقد يكون هذا الشعور نتيجة لملاحظة عارضة، أو بسبب نتيجة غير متوقعة لتجربة، وليس شرطاً أن تكون المشكلة خطيرة , فقد تكون مجرد حيرة في أمر من الأمور، أو سؤال يخطر على البال، وحقيقة الأمر يلقى الإنسان في حياته العديد من المشكلات نتيجة تفاعله المستمر مع البيئة الخارجية، ولكنها ذات علاقة بموضوعات المقرر، ويتلخص دور المعلم في هذا الجانب بالنقاط التالية :

1ـ إثارة المشكلات العلمية أمام التلاميذ عن طريق أسلوب المناقشة.

2ـ تشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم.

معايير اختيار المشكلة :

أ- يجب أن تكون المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ :

حيث أنه كلما كانت المشكلة شديدة الصلة بحياة التلاميذ كلما أحسَّ بها، وأدرك أهميتها وقدر خطورتها.

ب ـ أن تكون المشكلة في مستوى التلاميذ وتتحدى قدراتهم :

وهذا يعني ألا تكون المشكلة بسيطة، لدرجة الاستخفاف بها من قبل التلاميذ، وألا تكون معقدة إلى هذا الحد الذي يعوقهم من متابعة التفكير في حلها.

ج ـ أن ترتبط بأهداف الدرس :

ينبغي أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس، ليكتسب التلاميذ من خلال حل المشكلات بعض المعارف والمهارات العقلية والاتجاهات والميول المرغوبة من الدرس، الأمر الذي يساهم في تحقيق أهداف الدرس.

ثانياً : تحديد المشكلة وتوضيحها :

يعد الإحساس بالمشكلة شعوراً نفسياً عند الشخص، نتيجة شعوره بوجود شيء ما بحاجة إلى الدراسة والبحث، وهذا يتطلب تحديد طبيعة المشكلة , ودور المعلم هنا مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلة وصياغتها بأسلوب واضح، وأن تكون المشكلة محدودة، لأنها قد تكون شاملة ومتسعة، وصياغة المشكلة في صورة سؤال وهذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة.

ثالثاً : جمع المعلومات حول المشكلة :

تأتي هذه الخطوة بعد الشعور بالمشكلة وتحديدها، حيث يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة، وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل.

وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات، وعلى المعلم تدريب تلاميذه عليها وهي :

1 ـ استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات.

2 ـ تبويب المعلومات ومن ثم تصنيفها.

3 ـ الاستعانة بالمكتبة المدرسية للتعرف على كيفية الحصول على المعلومات اللازمة.

4 ـ تلخيص بعض الموضوعات التي يقرؤونها واستخراج ما هو مفيد في صورة أفكار رئيسية.

5 ـ قراءة الجداول وعمل الرسوم البيانية وطريقة استخدامها.

رابعاً : وضع الفروض المناسبة – حلول مؤقتة للمشكلة:-

وتتصف الفروض الجيدة بما يأتي :

1- مصاغة صياغة لغوية واضحة يسهل فهمها.

2- أن تكون ذات علاقة مباشرة بعناصر المشكلة.

3- ألا تتعارض مع الحقائق العلمية المعروفة.

4- تكون قابلة للاختبار سواء بالتجريب أو بالملاحظة.

5- تكون قليلة العدد لا تحدث التشتت وعدم التركيز.

خامساً : اختبار صحة الفروض عن طريق الملاحظة المباشرة أو عن طريق التجريب :

وللملاحظة شروط أهمها :

1 ـ أن تكون دقيقة.

2 ـ أن تتم تحت مختلف الظروف.

3 ـ وفي ضوء اختيار صحة الفروض يُستبعد الفرض غير الصحيح، وفي حالة عدم التوصل إلى حل للمشكلة فإنه يكون من الضروري وضع فروض جديدة، وإعادة اختبارها، وعلى المعلم أن يقوم بدور مساعد للتلميذ باختبار صحة الفروض، وتوفير الأدوات والأجهزة الضرورية اللازمة للقيام بالتجارب، ومن ثم توجيههم نحو الملاحظة وتدوين النتائج.

سادساً : التوصل إلى النتائج والتعميم :

من المعلوم أنه لا يمكن تعميم النتائج إلا بعد ثبوتها عدة مرات، والتأكد من مطابقتها على جميع الحالات التي تشبه وتماثل الظاهرة أو المشكلة، وعلى المعلم مساعدة التلاميذ على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة، وتكرار التجربة أكثر من مرة لغرض مقارنة النتائج، وذلك قبل إصدار التعليمات النهائية.

أنواع المشكلات :

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف :

1 ـ مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

2 ـ مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.

3 ـ مشكلات أهدافها محدد وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

4 ـ مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

5 ـ مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة ، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

إيجابيات استراتيجية حل المشكلات :

هناك عدد من الإيجابيات لهذه الاستراتيجية وهي :

1ـ من أهم مميزات استراتيجية التدريس هذه أنها منطقية، حيث ترتب الأمور من البداية ترتيباً منطقياً، منذ بداية إحساس الطلبة بالمشكلة، وحتى توصلهم إلى معرفة حلولها، وبالتالي فهي تعلم الطلاب الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات.

2ـ الجانب الإيجابي الذي يقوم الطلاب به بجعلهم يقدرون قيمة مايقومون به من عمل بالفعل خاصة إذا ما استطاعوا التوصل إلى حل لإحدى المشكلات الحقيقية، حتى ولو كانت مشكلة بسيطة.

3ـ تعلم الطلاب المثابرة والدأب والبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية،مما ينمي في شخصياتهم روح البحث العلمي منذ الصغر.

4ـ هذه الاستراتيجية التدريسية تجعل الطلاب يعيشون الواقع الحقيقي الذي يحيط بهم وبمدرستهم، فلا ينفصلون عنه مع مدرسيهم في حجرات الدراسة وبين دفات الكتب فقط.

5ـ بما أن الطلاب سوف يتقاسمون العمل، ثم يعودون فيجتمعون ليتناقشوا فيما جمعوا من بيانات ومعلومات فإن ذلك سوف ينمي فيهم روح التعاون البناء، وكذا المنافسة الشريفة، وهذه قيم تربوية قيمة ينبغي الحرص عليها.

6ـ إذا استطاع الطلاب بالفعل التوصل إلى حل لإحدى المشكلات، فإن ذلك يضيف بعداً طيباً في تنمية المجتمع المحيط من خلال جهود طلاب المدرسة كما أنه يسعد المسؤولين المخلصين.

7ـ نجاح الطلاب في حل بعض المشكلات، حتى ولو كانت بسيطة، يجعل منهم مواطنين مسؤولين مهتمين بمجتمعهم، وينمي فيهم روح المشاركة الجماعية في مستقبل أيامهم، مما يزيح عن كاهل مجتمعاتنا عبئ وسلبية المواطنين الذين ينتظرون دوماً أن تهبط عليهم الحكومة بحلول جميع المشكلات.

و من مزايا هذه الاستراتيجية:

1ـ تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد.

2ـ زيادة قدرة الطلبة على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.

3ـ زيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية.

4ـ إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب والاستمتاع بالعمل.

5ـ تعديل البنية المعرفية (المفاهيمية) لدى الطلاب وتعديل الفهم البديل (الخطأ) لديهم.

6ـ تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس.

7ـ زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض.

8ـ زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعليم المتنوعة والمتعـددة، بحيـث لا يعتمد فقط على الكتاب الدراسي كمصدر وحيد للمعرفة[34].

سلبيات استراتيجية حل المشكلات :

رغم كل ما سبق إلا أن هناك بعض السلبيات التي من بينها :

1ــ إذا لم يكـن المعلـم يقظـاً لنوعيـات المـشكلات التـي يطرحهـا الطـلاب، ويـدعون الإحساس بها فقد تأتي مشكلات تافهة لا تستحق إضاعة الوقت والجهد والعنـاء، أو قـد تـأتي مشكلات خيالية كبرى يعجز الجميع عن حلها.

2ـ إذا لم يجر تحديد المشكلة بدقة، وإبعادها بوضوح عن المشكلات الأخـرى الغريبـة عنها،فقد يسيح البحث من الجميع، وتضيع الجهود، ثم لايتوصل أحد إلى النتائج المرجوة.

[34] زيتون,حسن حسين,(2003م)استراتيجيات التدريس- رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلم,القاهرة,عالم الكتب.

3ـ إذا لم توزع الأدوار بين الطلاب توزيعاً صحيحاً يـتماشى مـع قـدراتهم ومـع الفـروق الفردية بينهم، فقد يعجز البعض منهم عن الوفاء بما تعهد به، مما قد يصيب المجموعة كلها بالشلل

4ـ كذلك إذا لم توزع الأدوار بينهم توزيعاً محدداً يبين لكل منهم دوره بالضبط بحيث يكون واضح التحديد بشكل لايقبل الشك، فإن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضاً.

5ـ إذا لم يكن المعلم محنكاً فقد تكون المعلومات التـي يجمعهـا الطـلاب غـير كافيـة، وبالتالي لا ينجح عنها الحل السليم، ولا التعلم المطلوب.

6ـ إذا لم يدرب الطلاب جيداً، وينبهوا إلى كيفية التعامل مع المسؤولين الذين سيلتقون بهم خلال جمع المعلومات فقد يسيؤون إليهم، وإلى سمعة المدرسة كلها.

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الأفراد / التلاميذ إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما :

1ـ طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو النمطي :

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلى ذلك تعرف بأنها :

كل نشاط عقلي هادف مرن بتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة.

أ) إثارة المشكلة والشعور بها.

ب) تحديد المشكلة.

ج) جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.

د) فرض الفروض المحتملة.

هـ) اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً لحل المشكلة

2 ـ طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري (الإبداعي).

أ) تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ أو من

يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها لا يستطيع

أن يدركها العاديون من التلاميذ / أو الأفراد، وذلك ما

أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات.

ب) كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات

واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل

إلى الناتج الابتكاري.

استراتيجية مقترحة لتدريس حل المشكلة :

لقد وضع التربويون وعلماء النفس المعنيون بتعليم حل المشكلة عـدداً مـن الخطـوط الموجهة التي يسترشد بها عند تدريس حل المشكلة، ويمكن التعبير عنها بالخطوات الآتية:

1ـ تحديد المشكلة واستيعابها :

وذلك من خلال مساعدة التلميذ على تحديد طبيعة المشكلة معبراً عنها في ضوء ما سوف يكون قادراً على عمله عندما يحل المشكلة. ولفهم المشكلة يوجه المعلم عدة أسئلة مثل:

هل يمكنك توضيح المشكلة بأسلوبك الخاص ؟

وما هو المطلوب حله في المشكلة ؟

وما البيانات المعطاة (المعطيات) فيها ؟

هل هناك بيانات لا حاجة لنا بها في المشكلة ؟

أم هل هناك بيانات تنقص وسوف تحتاج إليها للوصول إلى الحل ؟

هل يمكنك إيجاد علاقة بين المطلوب حله والمعطيات في المشكلة ؟ هل لا تزال المشكلة الآن كما بدت لك في البداية أم أنها أصبحت أكثر ألفة بالنسبة إليك؟

2ـ استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة :

يجب التأكد من أن التلاميذ لديهم جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة المطلوبة ومن ثم يمكن مساعدتهم على تحليلها ورؤية الروابط التي قد تؤدي إلى الحل، بإعطائهم تعليمات موجهة نحو جوانب المشكلة، وتذكيرهم بخصائص بعض جوانبها.

3ـ اقتراح خطة الحل (أو تطويرها):

وفي سبيل ذلك يطرح المعلم بعض الأسئلة مثل :

هل رأيت مشكلة مماثلة أو مشابهة من قبل مرتبطة بهذه المشكلة ؟ وماذا كان حلها؟

وهل يمكنك الاستعانة بهذا الحل في حل المشكلة الحالية ؟

وإذا لم تكن كذلك، فهل يمكنك محاولة تبسيط المشكلة الحالية بحل مشكلة أبسط ؟

4ـ تنفيذ خطة الحل :

وذلك بتبيان عناصرها، واستخدام عـدد متنـوع مـن المـشكلات وصـولاً للنتـاج النهـائي كحل للمشكلة مع طرح بعض الأسئلة مثل :

هل استخدمت في خطة الحل كل المعلومات المعطاة لك ؟ هـل راعيـت كـل الـشروط وأدركت كل العلاقات ؟

5ـ تحقيق الحل (تقويمه):

وذلك للتاكد مما وصل إليه التلميذ كحل للمشكلة ومراجعتـه، وذلـك بتوجيـه بعـض الأسئلة مثل :

هل الحل الذي تم التوصل إليه يحقق كل الـشروط المـذكورة بالمـشكلة ؟ هـل هنـاك حلول أخرى غير الحل الذي توصلت إليه.

الاستكشاف

الاستقصاء هو ممارسة التعلم بالاستكشاف، وذلك من خلال العمليات الإجرائية التي تتمثل في عرض الموقف المشكل.

(أو طرح سؤال)، ثم وضع الفروض، ثم التجريب والوصول إلى النتائج وتعميمها وتطبيقها في مواقف جديدة.

تعريف الإستراتيجية: ويقصد بالاستكشاف 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 إستراتيجية 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 أشراف المعلم وتوجيهه.

مستويات الاستكشاف:

أ)اكتشاف موجه ب) اكتشاف شبه موجه ج)اكتشاف حر

الاكتشاف الموجه: وفيه تقدم المشكلة للمتعلم مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية –

بهدف تمكين المتعلم من استخدام وتحديد المتغيرات وضبطها وتقيم التجارب واختبار الفرضيات من أجل اكتساب المعلومات بأنفسهم مع توجيه المعلم لهم.

الاكتشاف شبه الموجه: وفيه تقدم المشكلة للمتعلم ومعها بعض التوجيهات المعينة، ولكنها لا تقيد المتعلم ولاتحرمه من فرص النشاط العلمى والفكرى فدور المعلم هنا هو إعطاء المتعلم مساعدة طبيعية تحول بينه وبين الشعور بالإحباط أو الفشل فى شكل تلميحات للطريقة السليمة، ويفضل عدم

استخدام مستوي الاكتشاف شبه الموجه إلا بعد الاعتياد للمتعلم على الاكتشاف الموجه وفقا لمستوى معين.

الاكتشاف 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 إستراتيجية الاستكشاف:

تتعدد مزايا استراتيجية الاستكشاف ومن أهمها ما يلي :

1- تنقل مركز التعلم من ا لمعلم بعد تهيئة الظروف إلى التلميذ ليكتشف المعلومات بنفسه، ولا يتلقاها جاهز ة من العلم , 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 فهى عامل مساعد.

4- تؤكد على الأسئلة و طريقة صياغتها وليس الإجابة منها؛ لأن فنية السؤال تؤدى إلى الاكتشاف والإ بداع والابتكار.

5- تنمى 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 جديد ة بالنسبة لمكتشفيها.

عيوب (صعوبات) التعلم بالاكتشاف:

•تتطلب طبيعة التعلم بالاكتشاف زمنا طويلا نسبيا.

•تلاقى طريقة الاكتشاف مشكلة الأخطاء فعادة ما ي قع المتعلمون فى أخطاء، ويمكننا تقليل

الأخطاء بالاستعانة بمدخل الاكتشاف الموجه، وكذلك يجب على المعلم التحكم في مواقف التعلم ليقلل من إحباطات المتعلمين التي تتعارض مع التعلم.

•فشل المعلمين أن يعملوا بمرونة في العديد من الاتجاهات مثل القيادة والمتابعة والإرشاد.

•الأفراد بطيء التعلم ومشكلة الفروق الفردية.

إجراءات تطبيق استراتيجية الاستكشاف :

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

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 ينفذ ها المتعلم مثل إجراء تجربة او ملاحظ ة و دراسة مجموعة من الأمثلة لقاعدة ما و استنتاج هذه القاعدة.

استراتيجية " نموذج فراير "

هي أحد مخططات التفكير وضعه البروفيسور فراير لغرض استيعاب أي مفهوم علمي يعبر الطلاب عن هذا المفهوم بلغتهم الخاصة.

يتكون هذا النموذج من أربعة أجزاء تتمثل في :

تعريف المفهوم / خصائص أو مزايا المفهوم / الأمثلة الدالة على المفهوم / الأمثلة غير الدالة على المفهوم، في مركز النموذج يدون المفهوم.

وهو عبارة عن نموذج مقسم إلى أربعة أقسام في مركز هذا النموذج يكون المفهوم، والأجزاء الأربعة هي (التعريف، الخصائص، الأمثلة، اللاأمثلة). يتضح من هذا النموذج بان هناك تسلسل في عرض المفهوم يبدأ بالتعريف عرضا ونقاشا باستخدام الوسائل المعينة تقنية كانت أو غيرها ثم بعد ذلك يأتي دور عرض واستنتاج الخصائص ثم يأتي دور عرض أمثلة محققة للتعريف والخصائص وهي أمثلة موجبة بعد ذلك يأتي دور عرض أمثلة سالبة أو سلبية أو بمعنى آخر أمثلة غير محققة للتعريف أو بمسمى هو لا أمثلة

استخدام نموذج فراير في الفصول الدراسية

نموذج فراير هو المفردات المفردات منظم الرسم لجميع الدرجات. في الصفوف الدنيا، اعتمادا على قدرات الطلاب قد يكون من المفيد لإكمال ذلك كطبقة، مع المعلم الرائدة في المناقشة. وفيما يلي مثالان من نماذج فراير التي يمكن استخدامها في الصفوف الابتدائية في الرياضيات و إلا للمفردات المفردات أو المفاهيم. يمكن لبعض الطلاب الابتدائية جعل هذه من تلقاء نفسها، في حين أن البعض الآخر سوف تستفيد من رؤية منظم الرسم الانتهاء لفهم أكثر عمقا.

ماذج فراير ليست كبيرة فقط لجميع الدرجات، ولكن لجميع المواد الدراسية. جميع المواد سوف يكون المفردات أو المفاهيم فريدة من نوعها أن الطلاب سوف تكون هناك حاجة لمعرفة، والمفردات هي مجرد بداية. تخطيط الخلية الافتراضي لنموذج فراير هو أربع خلايا مع عناوين المفردات أعلاه. يمكن تغيير العناوين من الافتراضي بنقرة بسيطة. بالإضافة إلى ذلك، يمكنك بسهولة تغيير تخطيط الخلية إلى الخلية فقط، الخلية والوصف، أو الخلية والعنوان والوصف.

في حين أن نموذج فراير غالبا ما يستخدم لبناء المفردات، استخدم هذا الشكل لأي شيء. نموذج فراير هو منظم الرسم مفيدة لتبادل الأفكار أو الخصائص المختلفة التي تحيط موضوع واحد. الخلايا الأربعة تسمح لنهج مستهدف جدا لتبادل الأفكار، وهو أمر مثالي للطلاب الذين قد تحصل على حمل بعيدا وتحتاج إلى الاستمرار في التركيز. ويمكن استخدام هذا المنظم البياني قبل بدء المشروع، وتبادل الأفكار التي ستشكل البحوث، أو يمكن استخدامه بعد مشروع للمساعدة في الاحتفاظ بالمعلومات التي يتم جمعها طوال العملية.

إستراتيجية الدقيقة الواحدة

هي إستراتيجية قديمة استخدمت لتطوير المحاضرة التقليدية وهي إحدى الطرق التي تقدم تغذية راجعة للمعلم عن مدى تقدم طلابه, ويمكن استخدامها في بداية الدرس أو خلال الدرس أو نهاية الدرس, وهي إستراتيجية تقريرية أكثر من كونها إستراتيجية إجرائية.

خطوات تطبيق استرتيجية الدقيقة الواحدة:

1. تقسيم الطلاب على مجموعات صغيرة أو بشكل ثنائي.
2. يطرح المعلم السؤال أما كتابة على ورقة الإجابة أو على السبورة أو في شاشة العرض(لابد ان يكون السؤال أمام الطلاب).
3. يمنح المعلم الطلاب 60 ثانية (دقيقة واحدة) للإجابة على السؤال.
4. تقرأ إجابات الطلاب وتقارن فيما بينها وتستخدم عبارات التعزيز.

اهمية استراتيجية الدقيقة الواحدة:

1. تعمل على مساعدة الطلاب على توضيح أفكارهم.

2. تنمي لدى الطلاب العديد من المهارات الاجتماعية مثل التعاون, تقبل الرأي الأخر, ومهارات أخرى مثل ضبط الوقت, سرعة الإنجاز, مهارة التفسير والتحليل والمقارنة.

3. تقدم تغذية راجعة في نفس وقت الدرس لمعرفة مدى تقدم الطلاب.

إستراتيجية جدول التعلم

ما هو جدول التعلم؟؟

هو مخطط يربط من خلاله الطالب بين معرفته السابقة والمعرفة الجديدة (موضوع الدرس), وهو جدول يحتوي على ثلاث أعمدة هي (ماذا تعرف, ماذا تريد ان تعرف, ماذا تعلمت)

استراتيجية جدول التعلم:

هي إستراتيجية تعلم قديمة استخدمت منذ 26 عام, وتهدف الى التعرف على البنية المعرفية السابقة وليس المقصود بالبنية المعرفية السابقة بما يخص الدرس الحالي فقط إنما معرفة الطالب ومعلوماته وتصوراته عن الموضوع, وذلك تطبيقا للنظرية البنائية التي تؤمن بأن المعرفة الجديدة تبنى على المعرفة السابقة

إجراءات تنفيذ استراتيجية جدول التعلم:

تتمثل هذه الإجراءات في ثلاث خطوات :

1. تتم تعبئة العمود الأول في مرحلة التهيئة للدرس.

2. تتم تعبئة العمود الثاني بعد الانتهاء من تقديم الدرس ويحتوي هذا العمود على المعارف والمهارات.

3. تتم تعبئة العمود الثالث في مرحلة التقويم النهائي ويحتوي على ماتعلمه الطلاب أثناء الحصة.

4. مناقشة الطلاب فيما تعلموه وما كتبوه في الجدول, وتصحيح ماهو خطأ في المعارف السابقة لدى الطلاب.

مميزات استراتيجية جدول التعلم:

1. تعزيز فكرة التعلم لدى الطلاب

2. تعزز مهارات التعلم التعاوني, والمناقشة, والتحليل, والربط.

3. تمكن المعلم من ان يحقق بيئة تعليمية متزنة وواثقة.

4. تساعد المعلم على تحديد الخطأ بمفاهيم الطلاب مما يسهل العمل على تصحيحه.

5. تستخدم هذه الإستراتيجية على جميع المستويات التعليمية.

6. تسمح للطلاب بكتابة تقرير ذاتي عن مدى تقدمهم في التعلم.

عيوب وصعوبات تطبيق استراتيجية جدول التعلم:

1. قد يحدث معها ضياع لوقت الحصة لان الطلاب قد يكثرون من الأسـئلة, أو قـد تكون استجابات الطالبات غير متعلقة بالدرس.

2. ضيق وقت الحصة قد لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية.

التعلم باللعب

يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من ابرز الطرق الاستراتيجيات التدريسية التي تراعى سيكولوجية المتعلمين فمن خلالها يصبح للمتعلم دور ايجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها بطريقة عملية منظمة.

وتعتبر الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط التعلم وايجابيته وبتنمية شخصية تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة.

وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

مميزات الألعاب التعليمية

1- تزويد المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي.

2- تساعد على زيادة ايجابية المتعلمين من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء

ممارسة اللعب.

3- تكسب المتعلمين أنواع تعلم كثيرة (معرفية، مهارية، وجدانية)

4- تساعد على تحقيق أهداف وظيفية المعلومات مثل القدرة على تطبيق الحقائق

والمفاهيم والمبادئ في مواقف الحياة المختلفة.

5- في تنفيذ الألعاب التعليمية يسود جو من المرح والاسترخاء والتفاعل مما يؤدي إلى

زيادة التعلم.

6- تحقيق المتعة والتسلية والنشاط عند الفرد.

7- تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لنمو التخيل والتفكير ألابتكاري.

8- تنمية القدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين أي تنمي الناحية الاجتماعية عند الأفراد وتغرس في نفوسهم احترام الآخرين.

9- زيادة تشويق المتعلمين لعملية التعلم.

10- تقوى ملاحظة المتعلمين وانتباههم وتعودهم على سرعة التفكير في حل الصعوبات.

11- مساعدة التلاميذ السلبيين إلى مشاركين ايجابيين من خلال التفاعل الاجتماعي.

12- تنمى الناحية العقلية وتثير العقل على التفكير.

معايير اختيار الألعاب التربوية

1- أن تكون متصلة بالأهداف التعليمية والتربوية.

2- الألعاب مناسبة للمرحلة العمرية ومستوى النمو العقلي والبدني والاجتماعي.

3- أن تخلو من التعقيد والبساطة الشديدين وتنفذ حسب القواعد.

4-أن تثير مهارة التفكير والابتكار والملاحظة والتأمل لدى المتعلمين.

5- أن تخلو من الإخطار التي تؤدي المتعلمين.

6- أن يستشعر المتعلمين بالاستقلالية والحرية أثناء اللعب.

7- أن تناسب اللعبة عدد المتعلمين بحيث لا يكون هنالك طفل بل عمل يخصه.

8- أن يكون هنالك معيار واضح ومحدد للفوز باللعبة.

خطوات تنفيذ الألعاب التربوية:

أولا: مرحلة الأعداد والتنفيذ

1- وضع قائمة بالمواد والأدوات المستخدمة في اللعب.

2- تجريب اللعبة قبل استخدامها.

3- تحديد وقت التنفيذ ومكانه.

4- تحديد خطوات التنفيذ، كيف تبدأ وكيف تنتهي.

5- تحديد الأدوار ووضع القوانين وشرح المعايير.

6- تهيئة أذهان المتعلمين وتشويقهم للعبة، وإثارة اهـتمامهم وتوضـيح الفائـدة مـن اللعب.

7- تحقيق ما يتوقع تحقيقه بنهاية اللعبة فقد تتطلب اللعبـة ترتيـب صـور أو كتابـة اسم الصورة في زمن معين

8- مراعاة الفروق الفردية عند توزيع المتعلمين من حيث السرعة في الانجـاز والقـدرة على التركيز حتى لا تكون اللعبة سبباً في إحباط المتعلمين.

9- الانتباه إلي مدى استجابة كل فريق للمنافسة.

10-عدم المقارنة بين أداء المتعلمين في اللعبة بـل تعزيـز نقـاط القـوة وبـث الحـماس فيهم.

11- مشاركه المعلم في اللعبة فهي فرصه للاحتكاك بهم عن قرب

ثانيا: مرحلة التقويم:

1- دون مقترحات لتقويم اللعبة بعد تنفيذها.

2- قدر جهود الجميع ولا تنقص من جهد أحد فالتقدير يؤدي إلي النجاح.

المراجع

1- ابتسام صاحب موسى رائدة حسين حميد، فاعلية استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط في مادة قواعد اللغة العربية مجلة جامعة بابل/ العلوم الانسانية/ المجلد 23/ العدد 2: 2015ص 792 –ص 793

2- أحمد اللقاني، علي الجمل (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

3- أحمد بلقيس، د. توفيق مرعي، الميسر في سيكلوجية اللعب، دار الفرقان،1987م.

4- أحمد ذيب هياجنة (2007), مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات, رسالة دكتوراه غير منشوره, كلية التربية – جامعة اليرموك - عمان الأردن.

5- اسكندر، كمال يوسف ومحمد ذبيان غزاوى : مقدمة فى تكنولوجيا التعليم، ط 1، الكويت –دار الفلاح،1995

6- أمينة أبو بكر، رضا حجازي (2005). التعلم النشط وسد الفجوة النوعية للمدارس الابتدائية، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

7- الباوي،حسن حميد حسن،(2012م)،أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ،جامعة ديالى،كلية التربية للعلوم الانسانية،(رسالة ماجستير غير منشورة).

8- بدير، كريمان محمد. (2012). التعلم النشط. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان

9- بدير، كريمان.(2008). التعلم النشط، دار المسيرة:عمان، الأردن.

10- بلقيس، أحمد د. توفيق مرعي، الميسر في سيكلوجية اللعب، دار الفرقان،1987م.

11- جابر عبد الحميد جابر (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر العربي.

12- جابر،جابر عبد الحميد،(1999م)،استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

13- جرجيس، سعد بهنان: أثر استخدام أسلوبي التضمين والاكتشاف الموجه في اكتساب فن أداء بعض مهارات الكرة الطائرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، 2008

14- جودت سعادة وآخرون (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.

15- الحارثي، منى بنت فيحان (2007)، فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في اكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الخاصة، جامعة ملك سعود، السعودية

16- الحيالي، عاصم محمود: الإرشاد التربوي والنفسي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، أبو زينة، فريد كامل: الرياضيات مفاهيم واصول تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1982العراق، 1989

17- خاطر وآخرون (1987) : مصدر التحصيل المهاري، دراسات في التعلم الحركي في التربية الرياضية، دار المعارف، القاهرة.

18- خطابية، عبد الحميد محمد (2005) : تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

19- الخليلي، د. خليل يوسف د. عبد اللطيف حسين حيدر، د. محمد جمال الدين يونس، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم _ 1996م، الإمارات.

20- خيون، يعرب (2002) : التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق، مكتبة الصخر، بغداد.

21- دي بونو، التفكير الإبداعي، ترجمة : خليل الجرسي، أبو ظبي، المجمع الثقافي ،1997.

22- ديفيد وجونسون، روجرت. جونسون، إديث جونسون هولبك، التعلم التعاوني ترجمة مدارس الظهران الأهلية 1995م.

23- الرحاوي، عبد السلام عبد الجبار (2006) : تأثير إستراتيجية تدريس الأقران في التحصيل الدراسي المعرفي والاحتفاظ بمادة طرائق التدريس لدى طلاب كلية التربية الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

24- الرزي، حميد ناصر (2002) : التربية والمعلم في دولة الأمارات العربية المتحدة وإشكالية الواقع وملامح التغيير، دائرة الثقافة والأعلام، الشارقة، الأمارات العربية المتحدة.

25- روشكا، الكسندر (1989):الابداع العام والابداع الخاص : ترجمة غسان عبد الحي،سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة، الكويت

26- الزايدي، فاطمة. (1430). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

بالمدراس الحكومية لمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

27- الزايـدي، فاطمـة. (2010). أثـر الـتعلم النـشط في تنميـة التفكـير الابتكـاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الثالـث المتوسـط يالمـدارس الحكوميـة بمدينـة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.

28- الزغول، عـماد. (2011). مبـادئ علـم الـنفس التربـوي، ط3. عـمان: دار المـسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

29- الزوبعي، عبد الجليل والغنـام محمـد (1981) : منـاهج البحـث في التربيـة، ج1، مطبعة التعليم العالي، بغداد، العراق، 1981.

30- زيتـون, حـسن.(1429هــ).تنميـة مهـارات التفكـير: رؤيـة اشراقيـة في تطـوير الذات.الرياض:الدار الصولتية للتربية.

31- زيتون,حسن حسين,(2003م)استراتيجيات التدريس- رؤية معاصر لطرق التعليم والتعلم,القاهرة,عالم الكتب.

32- زيتون، د. عدنان تقديم أ.د.محمود السيد، التعلم الذاتي،دمشق 1999م.

33- السامرائي، مهدي صالح 1994م " التفكير الإبداعي لـدى طلبـة كليـات التربيـة " المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 14، (العدد الأول).

34- سعادة، جودت، زامل، مجدي، عقيل، فوزي، اشتيه، جميلة، أبو عرقوب، هدى. (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق. عمان

35- سمارة عزيز وآخـرون(1989): مبـادئ القيـاس والتقـويم في التربيـة، دار الفكـر، عمان.

36- صالح،عبد العزيز،(1965م)، التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العلمية، ج 2،دار المعارف، القاهرة.

37- الطناوي، عفت مصطفى (2009) : التدريس الفعال (تخطيطية، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

38- عبد الكريم، غادة. (2009). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى الطالبات المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، مصر.

39- عبد المقصود، محمد اساعيل: تدريس الدراسات الاجتماعية، تخطيطه، وتنفيذه وتقويم عائده التعليمى، الامارات العربية المتحده، مكتبة الفلاح،2001

40- عبدالوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي، مجلة التربية العلمية- الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (2): 127-185.

41- علية حامد إبراهيم وآخرون (2005). الموسوعة المرجعية للتعلم، دليل التعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

42- العنزي، مريم. (2010). تطبيق التعلم النشط باستخدام إستراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على الطالبات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

43- كوافحه، تيسير مفلح.(2004). علم النفس التربوي وتطبيقات في مجال التربية الخاصة. دار المسيرة. عمان

44- كوثر كوجك (1997). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

45- كوثر كوجك وآخرون (2005). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

46- اللبابيدي، عفاف عبد الكريم خلايله، سيكلوجية اللعب،دار الفكر، 1993م.

47- اللبابيدي، عفاف عبد الكريم خلايله، سيكلوجية اللعب،دار الفكر، 1993م.

48- مادان موهان، رونالدا. هل (محرر)، تفريد التعليم والتعلم فى النظرية والتطبيق ترجمة ابراهيم محمد الشافعى، الكويت، مكتبة الفلاح،1997

49- المالكي، عبدالملك. (1431). فاعلية برنامج تدريب مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

50- مجموعة مؤلفين: التدريس الفعال، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة،2005.

51- محمد حماد هندي (2002). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم

البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثاني الزراعي، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع والسبعون، أبريل.

52- مرعي، أ.د. توفيق أحمد د. محمد محمود الحيلة، تفريد التعليم دار الفكر 1998م – الأردن.

53- منى إبراهيم اللبودي (2005). تقويم كفايات التقويم الواقعي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بحث منشور في المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 135- 174.

54- المهدي، محمود.(2001). أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، 4(2): 107-147.

55- وسائل قياس التفكير الابتكاري ومشكلاتها. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وأحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة1992 م

المحتويات

مقدمة 5

الفصل الأول

ماهية التعلم النشط..... 7

مفهوم التعلم النشط:..... 9

أسس التعلم النشط:..... 12

الحاجة إلى التعلم النشط 15

تطبيق التعلم النشط 17

طرق التدريس الملائمة للتعلم النشط..... 20

معوقـات التعلــم النشـــط: 23

مقارنة بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي:..... 25

أدوار المعلم في التعلم النشط : 27

أدوار المتعلم في التعلم النشط 32

الفصل الثاني

ملف الأعمال 35

والتقويم في التعلم النشط 35

التقويم البديل 38

أساليب التقويم البديل: 40

أهداف ملف الأعمال 41

خصائص ملفات الأعمال 44

محتويات ملفات الأعمال 46

التقويم القائم على الأداء 47

طرق التقييم الفعال 48

الفصل الثالث

استراتيجيات التعلم النشط 55

مفهوم استراتيجيات التعليم والتعلم 57

خصائص الإستراتيجية التعليمية الجيدة: 58

تعريف استراتيجيات التعلم النشط : 59

مواصفات الاستراتيجيات الجديدة : 59

استراتيجية الحوار والمناقشة : 60

استراتيجية التعلم التعاوني : 71

استراتيجية (فكر- زاوج – شارك) 99

تدريس الأقران: 102

التفكير بصوت مرتفع: 117

استراتيجية لعب الادوار : 121

استراتيجية العصف الذهني : 127

استراتيجية حل المشكلات : 137

الاستكشاف 159

استراتيجية " نموذج فراير " 165

إستراتيجية الدقيقة الواحدة 168

إستراتيجية جدول التعلم 170

التعلم باللعب 173

المراجع 179