

جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

مطبوعة بيداغوجية

إستراتيجيات التدريس الحديثة

السنة الثانية علوم التربية

إعداد الأستاذ: مجيدي الطيّب

السنة الجامعية: 2023_2024

فهرس المحتويات:

4	مقدمة
5	مفاهيم متعلقة بإستراتيجيات التدريس
5	1. مفهوم التدريس
5	2. أسس ومبادئ التدريس
7	3. مفهوم طريقة التدريس
7	مفهوم أسلوب التدريس
8	4. الفرق بين التعليم والتعلم
8	6. أنواع أساليب التدريس
13	7. الفرق بين التعليم والتدريس
14	8. معنى إستراتيجية التدريس
15	9. أسلوب التدريس
15	10. أساليب التدريس وأنواعها
25	11. إستراتيجيات التدريس الحديثة
25	11.1. إستراتيجية العصف الذهني
30	11.2. إستراتيجيات التعلم المتمركز حول عمليات حل المشكلة
34	11.3. إستراتيجيات التعلم الذاتي والفردي
39	11.4. إستراتيجيات التدريس الإلكتروني
42	11.5. إستراتيجية التعلم التعاوني
55	11.6. إستراتيجية لعب الأدوار (تمثيل الأدوار)

64	القواعد الإجرائية والخطوات المنهجية التي يعتمد عليها المعلم في اختيار إستراتيجيات التعلم، وتوجيه إستراتيجيات المتعلم
68	مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس
70	قائمة المراجع

مقدمة:

اهتم الباحثون والمختصون بتطوير أساليب التدريس وإستراتيجياته بهدف إنجاح العملية التعليمية قدر المستطاع، وإيصال المعلومة وتثبيتها إلى أقصى حد، فظهرت لنا مجموعة من إستراتيجيات التدريس الحديثة، التي حاولنا الإلمام بأهمّها في هذه المطبوعة البيداغوجية الموجهة لطلاب السنة الثانية علوم التربية، فقد تضمنت المطبوعة في البداية أهم المفاهيم المتعلقة بإستراتيجيات التدريس، ثم عرّجنا على أهم إستراتيجيات التدريس الحديثة، بداية بإستراتيجيات التعلم المتمركز حول عمليات حل المشكلة، ثم إستراتيجيات التعلم الذاتي والفردى، فإستراتيجيات التدريس الإلكتروني، مروراً بإستراتيجية التعلم التعاوني، وأخيراً إستراتيجية لعب الأدوار (تمثيل الأدوار).

مفهوم التدريس:

للتدريس تعريفات متعددة نختار منها ما يلي:

فهناك من يعرف التدريس على أنه: هو كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

وهناك من يعرف التدريس بأنه: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة طلابه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة. ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص 19).

ويقصد بالإمكانات: مكان الدراسة، ودرجة الإضاءة والتهوية فيه، ومستوى الاهتمام الذي تتصل بالمتعلمين، والكتاب المدرسي، والسبورة، وأي وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم.

ومن التعريفات الأكثر شمولاً أنّ التدريس هو:

"نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة" (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص 20).

أسس ومبادئ التدريس:

هناك العديد من الأسس والمبادئ التي يركز عليها التدريس الجيد منها:

1. أنّ التعلم سيكون أفضل عندما يستخدم المعلم:

- طرق التدريس التي تعتمد على إيجابية ومشاركة المتعلم.
- خبرات المتعلم القديمة في تدريسه للخبرات الجديدة.
- أكثر من حاسة أثناء عملية التعليم.

2. أنّ التعلم سيكون أفضل عندما تكون هناك حاجة للتعلم من جانب المتعلم (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص18).

3. أنّ التعلم سيكون أفضل عندما تكون المادة المتعلمة أو الخبرة المقدمة للمتعلم في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم وتشبع رغباتهم.

4. أن يكون المتعلم هو محور العملية التربوية، وأن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فيستخدم المعلم مع المتخلفين طرقا وموادا تختلف عن تلك التي يستخدمها مع بطيئي التعلم، أو العاديين أو ذوي الذكاء المرتفع.

5. أن يهدف التدريس إلى إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهله للحاضر والمستقبل.

6. أن يتم استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها بشكل مكثف في عملية التدريس.

7. أن يتم الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث العلمية في العملية التربوية بكامل جوانبها (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص 19).

مفهوم طريقة التدريس:

الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة طلابه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو المتعلمين إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض، أو غير ذلك من الإجراءات، والطريقة هي حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح وإخراج المقرر أو المنهج إلى حيّز التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات، والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

أسلوب التدريس:

يراد به في اللغة عدّة معاني منها: الطرق، والوجه، والمذهب، ويجمع أساليب، والأسلوب بالضمّ: الفنّ، ويقال أخذ فلان في أساليب القول أي أفانين منه.

أمّا اصطلاحاً فيقصد به الطريقة الكلامية التي يسلكها المتكلم في تأليف كلامه واختيار ألفاظه.

أمّا الأسلوب في العملية (التعليمية-التعلمية) فهو الكيفية التي يتناول بها طريقة التدريس. أو هو الأسلوب الذي يتّبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلمين

الذين يستخدمون نفس الطريقة ومن ثمّ فإنّهُ يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم (رجاء عباس محمد: 2020، ص116).

ويعرف أسلوب التدريس "بأنّه النمط التدريسي الذي يفضلهُ معلم ما ويمكن تعريفهُ بالكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه لعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعهُ المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثمّ فإنّ أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم (رجاء عباس محمد: 2020، ص116).

الفرق بين التعليم والتعلم:

التعليم هو مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي تم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلاله من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص)، الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي (مريم نويوة: 2019، ص343).

هذا يعني أنّ التعليم لا يعدّ نشاطا ذاتيا، وإنما هو قائم بتسيير شخص (المعلّم) أو مجموعة أشخاص بغية تحقيق العملية التعليمية، وهو أيضا مجموع الأساليب التي يتمّ بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلّم بكل ما تتسّع له كلمة البيئة من معانٍ من أجل إكسابه خبرات تربوية معيّنة.

وبالتالي فالتعليم هو عملية منظمة ومسيرة، تهدف إلى إيصال المعلومات وتنمية معارف ومهارات المتعلم ضمن برنامج تعليمي واضح حتى يتمكن المتعلم من الحصول عليها (مريم نويوة: 2019، ص344).

إنّ التعليم هو العملية والإجراءات بينما التعلّم هو نتاج تلك العملية، فالمعلم يقوم بعملية التربية والتعليم، حيث أنّه ينقل لطلابه المعارف، والحقائق، ويكون لديهم مفاهيم معينة، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة، كما يسعى المعلم إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية ومهارة أدائية لدى طلابه وهذا ما يسمى بعملية التعليم (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص20).

التعلّم: من بين التعريفات التي نَجدها للتعلّم، أنّه تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمرّ لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون. والتعلّم هو جميع التغيّرات الثابتة نسبيا في جميع المظاهر السلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية (مريم نويوة: 2019، ص344).

وعلى ضوء ما سبق فإنّ التعلم والتعليم يشتركان في نقاط من بينها:

- التعلم يقوم على أساس التغيّر والتفاعل.
- الهدف من التعلّم هو ترقية وتحسين حياة الفرد.
- التعلّم لا يكون إلا بالاستمرارية.

- التعلّم هو نشاط ذاتي، يعتمد على الفرد المتعلّم (مريم نويوة: 2019، ص344).
- وكلا من التعليم والتعلم عبارة عن عملية تهدف إلى إيصال المعلومات والمهارات والخبرات للفرد المتعلّم، غير أنّ هذا لا يمنع من تسجيل بعض الفروقات الأساسية بينهما، أهمّها:
- التعلم هو نشاط ذاتي على عكس التعليم الذي تشرف عليه هيئات متخصصة.
- التعليم هو عبارة عن عملية منظمة ومسيرة ترتبط بزمان محدد ومكان مخصص على عكس التعلّم ليس له وقت محدد أو مكان.
- التعلّم هو نتاج عملية التعليم، فالتعليم عبارة عن تخطيط واتخاذ إجراءات وتنظيمها من أجل نقل المعارف والمهارات للمتعلّم، بينما التعلّم هو ما يكتسبه الفرد من مهارات وخبرات ومعارف (مريم نويوة: 2019، ص344).
- إنّ من أولويات وأهم شروط التعلم هو إثارة الدافعية للتعلم والإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ وهذا ما يجعل التعلم قائم على معنى ويصبو نحو تنمية المعارف وزيادة التحصيل الدراسي والتي بدورها تعتبر قوة محركة للسلوك نحو تحقيق الأهداف المرجوة. فدافعية الإنجاز شرط أساسي في عملية التعلم الجيّد، حيث توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية (خالد كعباش، عبد القادر ناضر: 2022، ص942).

التعلم النشط:

التعلم النشط هو البيئة التي تتيح للمتعلّمين التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة، مثل حل المشكلات

والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من المتعلمين تطبيق ما تعلموه في عالم الواقع.

ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة التعليمية، وطرح الأسئلة وحل المشكلات المتنوعة، والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات، والتعلم النشط يؤثر إيجاباً على اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ويعزز ثقة الطالب بنفسه، ويدعم الثقة بين المدرس والطلبة، وهذا يجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه، ومنظماً لذاته، ومتأملاً في طرق تعلمه وتفكيره (الزهرة الأسود: جوان 2020، ص 295).

يعرّف التعليم النشط كذلك أنّه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من الدور الاعتيادي للطلاب الذي يقوم بتدوين الملاحظات إلى الدور الذي يأخذ بزمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه خلال العملية التعليمية التعلمية، تحت إشراف وتوجيه المعلم (دمان دبيح نور الهدى، محمد بوالقمح، صباح حيواني: جوان 2023، ص 917)، والجدول الآتي يوضح الفرق بين التعلّم النشط والتعلّم التقليدي:

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	غير معلنة	معلنة ويشاركون في وضعها وتخطيطها
دور المعلم	التلقين	التيسير يدبر، يرشد، ويوجه، وينظم التواصل
التعليمات	يصدرها المعلم	يشارك المعلم والطالب في وضع التعليمات
نظام العمل	يفرضها المعلم	يشارك المعلم والطالب
الوسائل	تعليمية	تعليمية
جلوس الطلبة	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
الأسئلة	المعلم يسأل	الطلبة يشاركون في طرح الأسئلة على المعلم والمتعلم
التواصل	في اتجاه المعلم فقط	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحد لكل الطلبة	كل طالب يتعلم حسب سرعته
النواتج	فهم وتذكر المعلومات	فهم وحلّ المشكلات ومستويات عليا وإبتكارية وجوانب مهارية وجدانية
التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويقارن الطالب بغيره دائما	مساعدة الطالب على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة الطالب بنفسه
شخصية المتعلم	الجدية والحزم	الحماس - المرح - التعاون

التدريس والتعليم:

هناك من يستخدم مفهومي التدريس والتعليم بمعنى واحد، ولكن في الحقيقة يوجد بينهما فرق كبير، فمفهوم التعليم هو تعبير شامل وعام نستعمله في لغتنا اليومية في مواضع كثيرة، كمثال أن يقول الإنسان لقد تعلمت الكثير من قراءتي لهذا الكتاب أو مشاهدتي لهذا الفيلم (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص21).

فالتعليم هو نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتسهيل حصوله، ويتم اللجوء إليه بشكل قصدي ومنظم من طرف شخص (أو مجموعة أشخاص) وذلك لإكساب المتعلم معارف أو معلومات أو قيم واتجاهات وتنمية مهارات معيّنة لديه. وبهذا يتبيّن أنّ مفهوم التربية أعمّ من مفهوم التعليم، فهي تتصف بتنوّع محتوياتها وأساليبها وتعدد المصادر والوسائط والمؤثرات فيها والتعليم بهذا يعتبر أحد جوانبها التطبيقية المتخصصة (سلاف مشري: 2023، ص30).

أمّا مفهوم التدريس يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم، أي أنّه تعليم مخطط ومقصود، ويمكن أن نحدد الفرق بين المفهومين في أنّ التدريس: يحدد بدقة السلوك الذي نرغب في تعليمه للمتعلّم، ويحدد الشروط البيئية العلمية التي يتحقق فيها الأهداف، أمّا عملية التعليم فإنّها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدد (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص21).

معنى استراتيجية التدريس:

تتعدد المدلولات والمعاني المعطاة لمصطلح "استراتيجية التدريس" في الأدبيات التربوية، بشكل يعكس أزمة حقيقية في تعريف هذا المصطلح أو في استخدامه في تلك الأدبيات، حيث يتم تناوله كمترادف للعديد من المصطلحات التدريسية الأخرى ذات العلاقة، والتي من بينها مدخل التدريس، ونموذج التدريس وطريقة التدريس، وتحركات التدريس، وأحداث التدريس.

إنّ لفظ "الاستراتيجية" هي نحت عربي (أي ليس لها كلمة مرادفة باللغة العربية). ومصدر هذه اللفظة كلمة (Strategy) الإنجليزية، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من كلمة إغريقية قديمة هي (Strategia) وتعني الجنرالية (Gen-eralship) والكلمة الإغريقية هذه مكونة بدورها من لفظتين هما (Agen) وتعني "جيش" و (stratos) وتعني "يقود" ومن ثمّ فإنّ المعنى الأصلي للفظّة الاستراتيجية -وطبقا لاشتقاقها اللغوي- يشير في مجمله إلى "فنّ قيادة الجيوش" أو إلى أسلوب القائد العسكري. ولعلّ تقدير الناس لدقة إدارة العمل العسكري أدى إلى انتشار لفظّة الاستراتيجية في كافة المجالات بدءا بالمجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية. وانتهاء بمجال الألعاب الرياضية. ومن ثمّ فإنّ انتقال هذه اللفظة من المجال العسكري لتلك المجالات الأخرى المشار إليها، ربما ترتب عليه بروز معانٍ جديدة لها - لا تطابق تماما نفس المعنى الأصلي العسكري لها المشار إليه- وإن كانت لا تبعد كثيرا عن روح هذا المعنى.

وتعرّف استراتيجية التدريس بأنّها مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانيات وبعبارة أخرى فإن استراتيجية التدريس تتمثل في مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس، والتي يخطط

المعلم لاتباعها الواحدة تلو الأخرى، بشكل متسلسل أو بترتيب معيّن مستخدما الإمكانيات المتاحة، بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وبما يحقق الأهداف التدريسية. وبذلك فإنّ استراتيجيات التدريس في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها في اثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وبأعلى درجة من الإتقان، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة (محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفّي، ط1، دار المسيرة، 2002، ص172، 173).

أساليب التدريس:

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

ومفاد هذا التعريف أنّ أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك أننا نجد أنّ المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأنّ المعلم (ص) يستخدم أيضا طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقا دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كل منهم. وهذا يعني أنّ تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أنّ طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها، كما بيّنا ذلك سابقا.

كما يؤكد على أنّ لكل معلم أسلوب تدريس خاص به، وبه يتميز عن غيره من المعلمين، ومن ثم نجد أنّ أساليب التدريس تختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من أنّ طريقة التدريس قد تكون واحدة، وعليه يمكن القول أنّ طريقة التدريس الواحدة يمكن أن تنفذ بأساليب مختلفة تبعاً لاختلاف المعلمين واختلاف سماتهم وخصائصهم (خليل إبراهيم شبر وآخرون: 2005، ص231).

أساليب التدريس وأنواعها:

كما تتنوع استراتيجيات التدريس وطرق التدريس تتنوع أيضاً أساليب التدريس، ولكن ينبغي أن نؤكد أنّ أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنّها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق أن بيّنا يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنّه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عن سواه من الأساليب، على اعتبار أنّ مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة بالمعلم نفسه، وبما يفضله هو، إلّا أننا نجد أنّ معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أنّ أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلّا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى المتعلمين (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص232).

وبناءً على ما سبق سوف نعرض فيما يلي أساليب التدريس من حيث أنواعها وعلاقتها بمستويات التحصيل لدى المتعلمين، وذلك على النحو الآتي:

• أساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة:

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم على توجيه عمل المتعلم ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرر استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص232).

حيث نجد أنّ المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد المتعلمين بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنّها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرّف على مدى تذكر المتعلمين للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أنّ هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيّدة.

أمّا أسلوب التدريس غير المباشر: فيعرّف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار المتعلمين مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم.

أمّا في هذا الأسلوب فإنّ المعلم يسعى إلى التعرّف على آراء ومشكلات المتعلمين، ويحاول تمثيلها، ثم يدعوا المتعلمين إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.

وقد لاحظ (فلاندوز Flanders) أنّ المعلمين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر، داخل الصف، وافترض تبعاً لذلك قانونه المعروف بقانون (الثلاثين) الذي فسّره على النحو الآتي: "ثلثي الوقت في الصفّ يخصص للحديث -وثلثي هذا الحديث

يشغله المعلم- وثلاثي حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر". إلا أنّ أحد الباحثين قد وجد أنّ النموّ اللغوي والتحصيل العام يكون عالياً لدى المتعلمين الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص232).

كما أوضحت إحدى الدراسات التي عنيت بسلوك المعلم وتأثيره على تقدم التحصيل لدى المتعلمين، أنّ أسلوب التدريس الواحد ليس كافياً، وليس ملائماً لكل مهام التعليم، وأنّ المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمة التعلّم (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص233).

• أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

أيّدت بعض الدراسات وجهة النظر القائمة أنّ أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى المتعلمين، حيث وجدت أنّ كلمة صح، ممتاز، شكراً لك، ترتبط بنمو تحصيل المتعلمين في العلوم في المدرسة الابتدائية ((خليل إبراهيم شبر: 2005، ص233).

كما أوضحت بعض الدراسات أنّ هناك تأثيراً لنقد المعلم على تحصيل طلابه فلقد تبين أنّ الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي إلى انخفاض في التحصيل لدى المتعلمين، كما تقرر دراسة أخرى بأنّها لا توجد حتى الآن دراسة واحدة تشير إلى أنّ الإفراط في النقد يسرّع في نموّ التعلّم.

وهذا الأسلوب كما هو واضح يتربط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.

• أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:

تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للمتعلم، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أنّ أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل المتعلم. ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستراويتز Stearwitz) التي توصلت إلى أنّ المتعلمين الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة.

ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يوضح للمتعلم مستويات تقدمه ونموّه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوّة في ذلك التحصيل، وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيلية، وهذا الأسلوب يعدّ من أبرز الأساليب التي تُتبع في طرق التعلّم الذاتي والفردى (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص234).

• أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم:

قسّم (فلاندورز Flanders) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم إلى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلي:

○ التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها المتعلم.

○ إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد المتعلم على وضع الفكرة التي يفهمها (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص234).

○ استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

○ إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة المتعلم عن طريق مقارنة فكرة كل منهما.

○ تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة المتعلم أو مجموعة المتعلمين.

وقد أشار فلاندوز إلى استعمال أفكار المتعلمين يُنمي لديه اتجاه موجب نحو المعلم وذلك في الصفوف الدراسية من الرابع حتى الثامن.

ويلاحظ على هذا الأسلوب أنه يعطي فرصة أكبر للمتعلمين لكي يصلوا إلى اكتشاف أفكار معيّنة، أو حقائق ومعلومات معيّنة، من خلال تحليل وإعادة تنظيم تلك الجمل ووضعها في إطار فكري جديد، وهو الأمر الذي يساعد المتعلمين على إعادة تنظيم خبراتهم وتوظيفها في حياتهم اليومية، كما يساعدهم على مقارنة أفكارهم بأفكار المعلم مما يؤدي إلى نمو التفاعل بين المعلم والمتعلمين أثناء الموقف التعليمي. ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طريقة الاكتشاف الموجه، والطريقة الاستقرائية.

● أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة:

حاولت بعض الدراسات أن توضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل المتعلمين، حيث أيدت نتائج هذه الدراسات وجهة النظر القائلة أنّ تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل المتعلم (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص235).

ولقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولات إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى المتعلم، مثل دراسة (هيويز HUGHES) التي أجريت على ثلاث مجموعات من المتعلمين، بهدف بيان تلك العلاقة، حيث اتبع الآتي: في المجموعة الأولى يتم تقديم أسئلة عشوائية من قبل المعلم، وفي المجموعة الثانية يقدم المعلم الأسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده، أما المجموعة الثالثة يوجه المعلم فيها أسئلة للمتعلمين الذين يرغبون في الإجابة فقط (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص 235).

وفي ضوء ذلك توصلت تلك الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل المتعلمين في المجموعات الثلاث، وقد تدلّ هذه النتيجة على أنّ اختلاف نمط تقديم السؤال لا يؤثر على تحصيل المتعلمين.

وهذا يعني أنّ أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دورا مؤثرا في تحصيل المتعلمين، بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة، وإن كنا نرى أنّ صياغة الأسئلة وتقديمها وفقا للمعايير التي حددناها أثناء الحديث عن طريقة الأسئلة والاستجابات في التدريس، ستزيد من فعالية هذا الأسلوب ومن ثمّ تزيد من تحصيل المتعلمين وتقدمهم في عملية التعلم.

• أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم:

والمقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن طلابه من استيعابها، حيث أوضحت بعض الدراسات أنّ وضوح العرض ذي تأثير فعال في تقدم تحصيل المتعلمين، فقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت على مجموعة من طلاب يدرسون العلوم الاجتماعية. طلب منهم ترتيب فاعلية معلمهم على مجموعة من المتغيرات وذلك بعد انتهاء

المعلّم من الدرس على مدى عدّة أيام متتالية، أنّ الطلاب الذين أعطوا معلمهم درجات عالية في وضوح أهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من أولئك الذين أعطوا معلمهم درجات أقلّ في هذه المتغيرات.

• أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس على مستوى تحصيل طلابه، حيث بيّنت معظم الدراسات أنّ حماس المعلم يرتبط ارتباطاً ذا أهمية ودلالة بتحصيل المتعلمين.

فلقد توصلت إحدى الدراسات التي أجريت على الطلاب المعلمين في تخصصات الرياضيات، المواد الاجتماعية، اللغة الانجليزية، أثناء تدريسهم مجموعة من الدروس القصيرة لطلاب الصفوف الرابع، الخامس، السادس، أنّ تلاميذ الطالب المعلم ذي الأسلوب الحماسي في التدريس، وفقاً لتقديرات مشرفيهم، فقد حصلوا على درجات أعلى من نظرائهم الذين يدرسون مع معلم آخر أقل حماساً في تدريسه (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص 236).

وفي دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلماً حيث أعطيت لهم التعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور لطلابهم من الصفين السادس والسابع، وقد تبين من نتائج دراسته أنّ متوسط درجات المتعلمين في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدروس المعطاة بفتور وذلك في تسعة عشر صفّاً من العدد الكلي وهو عشرون صفّاً.

ومما تقدم يتضح أن مستوى حماس المعلم أثناء التدريس يلعب دورا مؤثرا في نمو مستويات تحصيل طلابه، مع ملاحظة أنّ هذا الحماس يكون أبعد تأثيرا إذا كان حماسا متزنا.

• أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:

أوضحت بعض الدراسات أنّ هناك تأثيرا لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كليا للأداء النسبي بين المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، حيث أوضحت إحدى هذه الدراسات أنّ استخدام المعلم لبنية التنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل تلاميذ الصف الخامس والسادس، كما وجدت دراسة أخرى أنّ التنافس الفردي يحدث تحصيل أكبر في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الخامس وحتى الثامن وذلك إذا ما قورن بالتنافس الجماعي.

ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والإفرادي.

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أنّ هناك مدلولات واضحة لأساليب التدريس تميّزها عن غيرها من المفاهيم الأخرى، فقد تناولت الدراسة مدلول أسلوب التدريس على أنّ له عدّة صور وأشكال، أسلوب التدريس المباشر وغير المباشر، وأساليب التدريس القائمة على كل من المدح أو النقد، التغذية الراجعة، استعمال أفكار المتعلّم، واستخدام وتكرار الأسئلة، وضوح العرض أو التقديم، الحماس، التنافس الفردي بين المتعلمين.

وفي الغالب فإننا نجد أنّ المعلم لا يحدد هذه الأساليب تحديدا مسبقا للسير وفقا لها أثناء التدريس، ولكنها تكاد تصل إلى درجات مختلفة من النمطية في الأداء التدريسي، وذلك باختلاف الخصائص الشخصية للمعلمين (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص 237).

كما أننا في الغالب نجد المعلمين يستخدمون أسلوبا أو عدّة أساليب من الأساليب التدريسية السابق الإشارة إليها، وذلك أثناء سيرهم في تنفيذ طريقة التدريس المحددة تحديدا مسبقا والتي يرغب في اتباعها (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص 238).

ومن خلال ما تقدم يتضح أنّ عملية التدريس تسير وفقا لمراحل ثلاث رئيسية هي:

1. مرحلة التخطيط أو ما قبل التفاعل.

2. مرحلة التنفيذ أو التفاعل.

3. مرحلة ما بعد التنفيذ أو المتابعة.

أما المرحلة الأولى: وهي مرحلة التخطيط فهي مرحلة النشاط الذهني للدرس يهدف إلى تحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها، فهي مرحلة خالية من التفاعل وذلك لأنّها تتم خارج الفصل كما أنّها نشاطا منطقيا مقصودا يبدو فيه الموقف التدريسي على أنّه موقف سهل ومنسجم مع الموقف.

أما المرحلة الثانية: فتبدأ بمواجهة المدرس بطلابه ولذلك فهي مرحلة تفاعل حي، وهي مرحلة سريعة بأحداثها وما كان يبدو منطقيا في مرحلة التخطيط يصبح موقفا سيكولوجيا معقدا.

أمّا المرحلة الثالثة: فإنّ المدرس يحاول أن يقف على مدى تأثيره في المتعلمين وبالتالي فإنّه يُكوّن نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس ويحاول أن يستفيد بهذه المتابعة في عملية التدريس (خليل إبراهيم شبر: 2005، ص238).

استراتيجيات التدريس الحديثة:

1. استراتيجية العصف الذهني:

يعرّف العصف الذهني أنّه مؤتمر ابتكاري ذو طبيعة خاصّة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار تقود لحلّ مشكلة ما، حلّا يعتمد على أفكار جماعية متحررة من القيود، متفتحة على الواقع، لا يكبلها الحرج ولا التصلب أو الجمود. وهي إطلاق العنان له بأن يستجمع تحويلة نشاط قدراته العقلية، والتفكيرية، وإظهارها في هيئة دفعات كيميائية حيوية من الناحية العضوية، وقفزات فكرية عالية التشابك من الناحية الذهنية، وغير محددة الاتجاه والنوع والمستوى في بدايتها، ثم سرعان ما تلبث أن تهدأ وتصبح أكثر تحدياً وتنظيماً، أي هو حالة استثنائية مرغوبة للنشاط العقلي الإنساني، تؤدي إلى إعجاز فكري فوق العادة. وهي أحد أساليب المناقشة الاجتماعية الذي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حرّ، وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحدّ من إطلاق هذه الأفكار التي تمثل حلولاً للمشكلة، ومن ثمّ اختيار المناسب منها (عبد الغفور محمد غالب علي: ص254).

تتلخص إستراتيجية العصف الذهني في قيام المعلم بطرح عدد من الأسئلة المفتوحة على المتعلمين، أو مواجهتهم بمواقف حياتية (مشكلة)، بحيث تتداعى خلالها أفكارهم، دون أي

محاولة لإصدار الأحكام حتى نهاية زمن الحصة، ومن ثم يتم استعراض الحلول ومناقشتها وتفنيدها، واختيار الحل المناسب بإشراف المعلم، ففيها تطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جوّ من الحرية والأمان، يسمح بظهور كل الآراء والأفكار، حيث يكون المتعلمين في قمة التفاعل مع الموقف، ويترك لهم الحرية لإعطاء الأفكار بصرف النظر عن نوعيتها، والاهتمام بتحفيزهم على توليد أكبر كمّ ممكن منها سواء أكانت مألوفة أم غير مألوفة، صحيحة أم غير صحيحة، عميقة أم سطحية، فهي تفعل دور المتعلم في المواقف التعليمية، وتساعد على توليد أفكار جديدة كحلول لمشكلات معينة، وقد لاقت هذه الإستراتيجية اهتماما بالغاً وإقبالا متزايداً على المدارس والجامعات والكليات، نظراً لما تملكه هذه الإستراتيجية من خصائص ومميزات عديدة تميّزها عن غيرها من الإستراتيجيات، إذ أنّها تجعل الفرد أكثر مثابرة واستعداداً وتصميماً على مواجهة الإخفاقات، وقد تدفعه النتائج غير المرضية إلى مضاعفة الجهد، كما تعمل على رفع مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ، وتنمي لديهم القدرة على التخيل العقلي، والتفكير باحتمالات عديدة، كما تساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني للمتعلمين، وتعطيهم فكرة عن الأساليب التي يستخدمها المتعلمين في معالجة الأفكار، وأيضاً تنمي قدرات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية لأنّها عملية بسيطة، ومسلية، وعلاجية، وتدريبية، ولها جاذبية بديهية (حدسية).

مبادئ إستراتيجية العصف الذهني:

- ضرورة تجنب النقد (تعليق النقد وتأجيله): استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم أو الاستعجال بالحكم على قيمة الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة العصف الذهني.
- إطلاق حرية التفكير: الترحيب بكل الأفكار مهما كانت غريبة، ومهما كان نوعها أو مستواها ما دامت متصلة بالمشكلة.
- الكمّ قبل کیف: أي التركيز على زيادة كمية الأفكار المطروحة بغض النظر عن جودتها أو مدى مناسبتها، وليس نوعها، على اعتبار أنّ الكمّ يؤدي إلى تنوع الأفكار (عبد الغفور محمد غالب علي، ص254).
- تعميق أفكار الآخرين وتطويرها: إثارة حماس المشاركين في جلسة العصف الذهني من المتعلمين أو من غيرهم، لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسّينا أو تطورا.
- إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة بطرق مختلفة ومتعددة، بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية الجديدة من خلال البناء على أفكار الآخرين، وتطويرها.

أنواع العصف الذهني:

1. العصف الذهني التقليدي: ويكون فيه المشاركون على علم بموضوع المناقشة، ويتم العصف بأربع خطوات متتالية هي: توضيح المشكلة ، وتحديدّها-إعادة صياغة المشكلة-، البدء بعملية العصف الذهني، تقييم النتائج من أفكار الأعضاء)

2. **العصف الذهني الخيالي:** هو مشابه للعصف الذهني التقليدي في القواعد، والمبادئ الأساسية، إلا أنه يختلف في خطواته حيث يتم وفق الخطوات الآتية: (تحديد المشكلة وبلورتها -تعريف العناصر الأساسية للمشكلة، وترتيبها حسب أولويتها-، اقتراح بدائل خيالية لعناصر المشكلة من قبل أعضاء المجموعة -تصاغ مشكلة جديدة من خلال البدائل المقترحة- ، تطبيق الأفكار الناتجة عن المشكلة الجديدة على المشكلة الحقيقية المعروضة في البدء، تحليل جميع الأفكار ويأخذ بالأفكار التي تثير الاهتمام)
3. **أسلوب العصف الذهني الكتابي:** وفيه يكتب المشاركون في الجلسة أفكارهم في أوراق خاصة بهم، ويمكن أن تكون أفكار كل فرد أساس وقدحا لأفكار الذي يليه في حال استخدمت الورقة لجميع أفراد المجموعة، وقد يأخذ أشكالاً عدة منها: الرسم بأنواعه، أعمال كتابية أدبية، أو خواطر، أو مقالات، أو روايات تكتب.
4. **العصف الذهني الشفهي:** وهنا يعبر المشاركون في جلسات العصف ضفها عن آرائهم وأفكارهم عند بسط المشكلة، وتحديد لها، وتوضيح معطياتها، وقد يأخذ مستوى أرفع حين يقوم الفريق بتمثيل أدوار، ومشاهد حوارية تجسدها، وتضفي عليها جواً من الانسجام، والتمثل بصورة اندماجية في جو ودي أريحي.
5. **العصف الذهني الإلكتروني:** ظهر لتلافي مشكلات العصف الذهني التقليدي، وتميّز هذا النوع من العصف الذهني بقدرته على حفظ الأفكار التي لم تستعمل على أمل تقدم يوما تحسينات عظيمة في الأقسام، والمجموعات الأخيرة في المنظمة.

مراحل جلسة العصف الذهني:

تمرّ جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل، ينبغي توخي الدقة في أداء كلّ منها لضمان نجاحها:

أولاً: مرحلة تحديد المشكلة وإعادة صياغتها: ويتم فيها توضيح المشكلة، ثمّ تبويبها لغرض عرضها في جلسة العصف الذهني.

ثانياً: مرحلة الإثارة الحرّة للأفكار: وتبدأ بتذكير رئيس الجلسة (المعلم) بمناقشة المشاركين (المتعلمين) في الأفكار التي تمّ التوصل إليها، والخروج بقواعد قابلة للتطبيق (عبد الغفور محمد غالب علي ص 255).

خطوات تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني:

أولاً: التخطيط للدرس (تهيئة الدرس) بالعصف الذهني: عند تحضير المعلم للدرس ينبغي على المعلم تحليل محتوى الدرس، ووضع الأهداف العامّة والخاصّة للدرس، ثمّ يحدد النشاط والأسلوب الذي سوف يستخدمها في جلسة العصف الذهني، وقبل البدء بالدرس يتم توزيع المتعلمين على شكل مجموعات بأحجام مناسبة، وتنظيم جلوسهم بشكل مناسب.

ثانياً: تنفيذ الدرس بالعصف الذهني: يبدأ المعلم بتوضيح القواعد المهمة للعصف الذهني، كما سبق ذكرها ثم يحدد المعلم المشكلة موضوع الحوار، أو جلسة العصف الذهني، ويوضحها، ويعيد صياغتها، والزمن المناسب لها، بعد ذلك يبدأ العصف وتسجيل الأفكار، وبعد أن ينتهي، تبدأ مرحلة غربلة الأفكار، ثمّ يقوم المعلم بإعداد لوحة وكتابة الأفكار عليها، حسب

تسلسل أهميتها، ويضع تصورا للحلول من خلال إدلاء المتعلمين بأكبر عدد ممكن من الأفكار، وتجميعها وإعادة بنائها، وتثبيت الأفكار الصحيحة في الموضوع، وهي تعدّ حلاً للمشكلة، حيث يتمّ تقديم الحلول واختيار أفضلها (الأكثر صحة) (عبد الغفور محمد غالب علي: ص 256).

2. استراتيجيات التعلم المتمركز حول عمليات حل المشكلة:

تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، والتي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف، واكتساب مفاهيم جديدة. وتتضمن حلّ المشكلات كاستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة، ويراعي فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية منها:

- رفع الدافعية للتعلم (تؤكد الاستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها).
- التفكير (تؤكد على عمليات التوقعات، الفروض، الفحص والاختيار، التعميم والتأكد من معقولية الحلول، إلخ).
- مفاهيم جديدة في هذه الاستراتيجية: يتم التأكيد على إيجابية التلميذ، حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها، وبناء التوقعات حولها والتنبؤ بالحلول، وصياغتها، ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي وفي كليهما لا بد من التأكيد على مجموعة من العمليات.

- التوقعات: إنّ استراتيجيات حل المشكلات تتطلب من التلاميذ العمل باستقلالية، للوصول إلى حل موقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها.
- البحث والتقصي (الاستقصاء): يقوم التلاميذ بعمل جلسة عصف ذهني لبناء التوقعات حول المشكلة، بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص52).
- الحلول والتعميمات: يتطلب حل المشكلات كاستراتيجية تدريس من التلاميذ للوصول إلى نتائج، ومحاولة تعميمها، للاستفادة منها في مواقف أخرى.
- التأمل: من الضروري أن يناقش التلاميذ معاً آرائهم وأفكارهم، والنتائج التي تم التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض.
- العروض والمناقشة: من الضروري أن يكتب التلاميذ خطة عمل، والتي تمثل جزءاً من ملف الأداء/الانجاز، ويجب على التلاميذ عرض ومناقشة ما تم تخطيطه والتوصل إليه.
- ويمكن توضيح الأنشطة والإجراءات التعليمية المرتبطة باستراتيجيات حل المشكلات داخل حجرة الدراسة كما هو في الجدول التالي (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص54،53):

الأنشطة والإجراءات التعليمية المرتبطة باستراتيجيات حل المشكلات داخل حجرة الدراسة

المرحلة	أنشطة/إجراءات المعلم	أنشطة/إجراءات التلاميذ
تقويم وعرض المشكلة	يبدأ المعلم بتقديم المشكلة أو الموقف الحيائي باستخدام أوراق عمل أو سبورة أو باستخدام الكتاب المدرسي ويسأل التلاميذ ملاحظتها.	ملاحظة المشكلة وقراءتها بشكل فردي "سرا" مع كتابة الملاحظات المهمة في أوراق العمل.
مناقشة المشكلة	يسأل المعلم التلاميذ قراءة المشكلة جهرا ومناقشتها، ويعمل المعلم على توجيه ومساعدة التلاميذ نحو بناء التوقعات أو فرض الفروض.	يقوم التلاميذ بقراءة المشكلة ومناقشتها مع تحديد المصطلحات وتوضيح دلالتها، وكتابة التوقعات مع ضرورة المناقشة داخل أزواج أو مجموعات لمناقشة التوقعات.
تحديد المشكلة	يسأل المعلم التلاميذ ضرورة تحديد المشكلة، وتحديد المجال التي تنتمي إليه "رياضيات، علوم، إلخ) وكذلك تحديد العمليات المطلوبة.	يقوم التلاميذ بكتابة المشكلة وتحديد شكل واضح حتى يتسنى لهم دراستها وفحص الفروض المرتبطة بها، والتي تم تحديدها في الخطوة السابقة.
دراسة المشكلة	يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ نحو العمل لدراسة الفروض ويساعدهم إذا تطلب ذلك من خلال استرجاع بعض	يقوم التلاميذ باسترجاع القواعد والقوانين أو غيرها من المعلومات التي تتطلبها دراسة المشكلة، مع ضرورة

المعلومات أو القوانين أو غيرها.	كتابة تقرير حول الخطوات والنتائج وطريقة العمل.	
العرض في النتائج	يسأل المعلم التلاميذ عرض أفكارهم سوياً، ومناقشة النتائج، ويتم التركيز على الأفكار الجديدة أو الغريبة أو الخاطئة، والتي تعطي الفرص لإدراك الأخطاء والتعلم منها.	يقوم التلاميذ بعرض أفكارهم فردياً أو في مجموعات ولا بد من التركيز على توضيح الخطوات ومناقشتها، وعرض الأفكار وتبريرها.
النتائج	يسأل المعلم التلاميذ كتابة النتائج التي تمّ التوصل إليها وتلخيصها.	يقوم التلاميذ بتلخيص النتائج بشكل واضح وكتابتها في تقرير أو في ورق العمل أو كراسة الملاحظات.
التعميم	يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ إلى استنتاج بعض التعميمات التي يمكن الاستفادة منها في مواقف أخرى.	يستنتج التلميذ بعض التعميمات والقواعد العامة التي يمكن توظيفها في مواجهة ومناقشة مواقف أخرى.

ويراعي عند اختيار المشكلة داخل حجرة الدراسة أن ترتبط بهدف تعليمي واضح ومحدد، ويفضل أن ترتبط بهدف واحد، كذلك من الضروري أن تمكن التلاميذ من المناقشة والعمل، ويمكن الاستفادة منها في التوصل إلى مفاهيم جديدة. وفي بعض الأحيان هو تنمية قدرة التلاميذ على الجدال، بالإضافة إلى بعض مكونات الإبداع أو التفكير الناقد.

3. استراتيجيات التعلم الذاتي والفردي:

وفي هذا النوع من الاستراتيجيات يكون التركيز على التلميذ في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي تعرفه؟

- ما الذي تود أن تتعلمه؟

- ماذا تعلمت؟

ويعتبر التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم، التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفعالية عالية، مما يساهم في تطوير التلميذ سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا، وتزويده بقدرات تمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص54)، وهو نمط من أنماط التعلم الذي نعلم فيه التلميذ كيف يتعلم ما يريد هو بنفسه، وأن يتعلم أن امتلاك وإتقان مهارات التعلم الذاتي، تمكنه من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة.

ويمكن تعريف التعلم الذاتي بأنه النشاط التعليمي، الذي يقوم به التلميذ برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم. وفيه نعلم التلميذ كيف يتعلم، ومن أين يحصل على مصادر التعلم.

○ أهمية التعلم الذاتي:

- إنّ التعلم الذاتي كان وما يزال يلقي اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل تلميذ تعلمًا يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على دافعية التلميذ للتعلم.
- يأخذ التلميذ دورا إيجابيا ونشيطا في التعلم.
- يمكن التعلم الذاتي من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة.
- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- إنّ العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها، مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن التلميذ من إتقان مهارات التعلم الذاتي، ليستمّر التعلم معه خارج المدرسة مدى الحياة (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007 ص55).

○ أهداف التعلم الذاتي:

- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.
- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.
- بناء مجتمع دائم التعلم.
- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

مقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم الذاتي:

- التلميذ سلمي في مقابل محور فعّال في التعلم.
- المعلم ملقن في مقابل مشجع الابتكار والإبداع.
- الطرائق واحدة لكل التلاميذ في مقابل متنوعة تناسب الفروق الفردية.
- الوسائل سمعية بصرية لكل التلاميذ في مقابل متعددة ومتنوعة.
- التقويم يقوم به المعلم في مقابل يقوم به التلميذ.

مهارات التعلم الذاتي:

لا بد من تزويد التلميذ بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم، ومن بينها:

- مهارة المشاركة بالرأي.
- مهارة التقويم الذاتي.
- التقدير للتعاون.
- الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.
- الاستعداد للتعلم.

أنماط التعلم الذاتي:

1. التعلم الذاتي المبرمج: يتم دون مساعدة من المعلم، ويقوم التلميذ بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم، وتتمثل في مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب، أو على أشرطة صوتية (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص56)، أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة. وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل تلميذ لأن يسير في دراسته وفقا لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة، وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية. وقد ظهرت أكثر من طريقة لبرمجة المواد الدراسية منها:

- **البرمجة الخطية:** وتقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء، يسمى كل منها إطارا، وتتوالى في خط مستقيم، وتقدم الأسئلة بحيث يفكر التلميذ، ويكتب إجابته، ثم ينتقل إلى الإطار التالي حيث يجد الإجابة الصحيحة، ثم يتابع إلى النهاية.
- **البرمجة التفرعية:** وفي هذا النمط تتصل الإطارات بإطارات فرعية، تضم أكثر من فكرة، ويكون السؤال من نمط الاختيار من متعدد، والتلميذ يختار الإجابة فإذا كانت صحيحة، يأخذ الإطار التالي في التابع الرئيسي، وإذا كانت الإجابة غير صحيحة، يأخذ الإطار الذي يفسر له الخطأ من بين الإطارات الفرعية، ثم يوجه لإطار عمل محاولات أخرى لإختيار الإجابة الصحيحة، وبعد المرور على الإطار العلاجي يعود إلى الإطار الرئيسي ويتابع.

2. الحقائب التعليمية: وتقترب من الموديولات التعليمية في الشكل والطريقة، ولكنها أعم وأشمل، وتعد الحقبة التعليمية من أهم أساليب التعلم الفردي حيث تنتقل فيها العملية

التعليمية من الاهتمام بالمعلم والمادة الدراسية إلى الاهتمام بالتلميذ نفسه، حيث يتم تقديم المادة الدراسية للدارسين بشكل يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وسماتهم الشخصية، فالحقيبة التعليمية توفر لكل متعلم الفرصة في تعلم الجزء المحدد من المادة الدراسية حسب قدراته وسرعته في التعلم، بالإضافة إلى أساليبه في التعلم، ولا ينتقل التلميذ إلى دراسة جزء من المادة الدراسية إلا بعد إتقان الجزء السابق (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص57).

وتتكون الحقيبة التعليمية من العناصر التالية:

- عنوان الحقيبة والذي يرتبط بموضوع التعلم والمستوى الدراسي.

- كتيب تعليمات لكيفية استخدام الحقيبة التعليمية.

- مطويات تعطي معارف عن الموضوع.

- أدوات تعليمية مثل شرائط التسجيل والفيديو وغيرها.

- أدوات تعليمية مطبوعة مثل الكتب والقصص وأوراق العمل والنشاط.

- الاختبارات ونماذج التقويم.

3. الموديولات التعليمية: وفي هذا النوع يبدأ التلميذ بتحديد الموضوعات التي يود أن يتعلمها، ثم يسير بتوجيه من المعلم في تنفيذ الخطوات التالية:

- التعرّض للتقويم القبلي لتحديد الخبرة السابقة المرتبطة بموضوع التعلم، والتي يمتلكها التلميذ،

وفي نفس الوقت تحديد المتطلبات القبلية لتعلم الخبرة اللاحقة (رضا مسعد السعيد، هويدا

محمد الحسيني: 2007، ص58).

- التعرض للموديول والتي يحتوي على تعليمات، ترتبط بكيفية التعامل مع المواد التعليمية: مثل قراءة أوراق عمل، تنفيذ الأنشطة، جمع بيانات، التدريبات، الواجبات المنزلية.

- التقويم البعدي لتحديد ما تم تعلمه.

التقويم الذاتي وتحديد درجة التلميذ على الاختبارات البعدية.

دراسة النتائج، واتخاذ قرار بالانتقال إلى موضوعات أخرى، أو البحث عن مساعدات وأنشطة أخرى.

وهناك أنماط متعددة من التعلم الذاتي يمكن إنجازها فيما يلي:

- برامج الوحدات المصغرة.
- برامج التربية الموجهة للفرد.
- أسلوب التعلم للإتقان.
- مراكز التعلم الصّفي (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص58).

4. استراتيجيات التدريس الإلكتروني:

يتسم العصر الحالي بالتوسع في جميع المجالات المختلفة، خاصة في مجال العلوم والثقافة، ولضمان مسايرة هذا التوسع المعرفي والتطور العلمي والتوظيف التقني، يصبح دور التربية هو تنمية التلميذ في الجانب المعرفي والمهاري، وذلك بأساليب وطرق تدريسية متعددة، تغرس في التلميذ توظيف التكنولوجيا في الحياة اليومية. وتمثل الوسائل التعليمية مجموعة من الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، كما أنّ تقنيات التعليم

عبارة عن "عملية منهجية منظمة للعمل، تقوم على إدارة تفاعل بشري منظم مع مصادر التعلم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة أو الآلات التعليمية، لتحقيق أهداف محددة.

ولا ينكر أحد أنّ التكنولوجيا قد نقلت التدريس نقلة نوعية نحو الأفضل، ومن بين الأجهزة التي ساعدت في ذلك الكمبيوتر الذي ساهم بأشكال متعددة في التدريس منها:

1. الألعاب التعليمية Educational games :

وهي أسلوب، يهدف إلى تدريس بعض المعلومات والمهارات للتلاميذ من خلال إجراء منافسة بين متعلم وآخر، أو بين التلميذ والبرنامج. ويقتصر دور المدرس فيها على إبداء بعض الملاحظات أو التوجيهات.

2. حل المشكلات Exploratory Solving Problem :Environments

تركز برامج الكمبيوتر في هذا الأسلوب على البحث والتقصي، بطرح الأسئلة المتدرجة للتلاميذ للتوصل إلى مفهوم معين. ويتميّز هذا الأسلوب بتمركزه حول التلميذ، مع مشاركة المدرس.

3. المحاكاة Simulations :

يحتوي البرنامج في هذا الأسلوب على نماذج Models أو محاكاة Simulations لعمليات معينة. وتقدم برامج الترميزات عادة مواقف حقيقية أو قريبة من الواقع، تجعل التلاميذ يتعلمون بالخبرة المحسنة (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص59).

4. التدريب والممارسة Drill and Practice :

يصمم البرنامج التعليمي في هذا الأسلوب بشكل يدعم التدريس العادي في الفصل المدرسي. كما تجعل برامج التدريب والممارسة المادة العلمية مألوفة لدى التلاميذ، وتساعد في إنماء قدرة الاستدعاء الآلي للمعلومات، وإتقان المهارات الرياضية والهجائية والمهنية، كما تدربهم على تطبيق المبادئ أو المفاهيم.

5. التدريس الكامل Tutions :

يعمل الكمبيوتر في هذا الأسلوب كمدرس خصوصي Tutor سواء لكل متعلم بمفرده أم لكل مجموعة صغيرة من التلاميذ، وتصمم برامج التدريس الكامل (الخصوصي) Tutorial بحيث تمرّ بالخطوات الأساسية لعملية التدريس، إضافة لميزات برامج التدريب والممارسة.

6. التدريس بالكمبيوتر (ذو الوسائط المتعددة) CAI with Multimedia :

مع ظهور وسائط تخزين عالية السعة مثل اسطوانات الفيديو Video Discs والأسطوانات المدججة CD-ROMS، أمكن التدريس بالوسائط المتعددة بواسطة الكمبيوتر، وبذلك تمّ عرض المعلومات للتلاميذ باستخدام نصوص مكتوبة وصور ورسوم ثابتة ومتحركة مع الصوت والألوان، ومع نظام النوافذ Windows للتشغيل أمكن تجميع عدد من الوسائط في نظام واحد. فضلا عن تميّزه بمجموعة برامج لمساندة الوسائط المتعددة (رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: 2007، ص60).

5. استراتيجيات التعلم التعاوني:

أولى التربويون اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة للأنشطة، والفعاليات التي تجعل الطالب محورا لعملية التعليم والتعلم، ومن أبرز هذه النشاطات استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والذي يعني ترتيب الطلبة في مجموعات، وتكليفهم بعمل أو نشاط يتضمن به مجتمعين متعاونين، والاهتمام بهذا الأسلوب يعود بالفوائد التي يجنيها الطلبة المتعاونون في مواضيع مختلفة، كما أن التعلم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر، والقلق وتزداد فيها دافعية التعلم بشكل كبير (محمد محمود الحيلة: 2002، ص175).

قبل التطرق لمفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني لابد من توضيح كل من مفهومي "التعلم والتعاون" كل على حدا:

التعاون: ويعرف التعاون بأنه مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي، ونمط من أنماط السلوك الإنساني، وهو عملية تظهر في التعبير المشترك لشخص أو أكثر في محاولته لتحقيق هدف مشترك، وهناك تعاون اختياري، وآخر اجباري. والتعاون يشير أيضا إلى تضافر الجهود للوصول إلى أهداف مشتركة من خلال العمل من قبل الأطراف مع بعضها البعض، ويعتمد على اتصال الفعل، فهو عبارة عن عملية تدعيم وتقوية، وبناء ومشاركة، لتحقيق أهداف معينة مشتركة (مخبر إستراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، الجزائر: 2017، ص3)

أما مفهوم التعلم التعاوني، فيُعرّف أنه إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت البحوث والدراسات آثارها الإيجابية في التحصيل الدراسي للطلبة، وعدم عزوف الطلبة للعمل ضمن مجموعات صغيرة معاً من أجل تحقيق هدف مشترك. ومع ذلك

فإن مثل هذا المفهوم ليس جديداً على الطلبة والمعلمين؛ ذلك أن الطلبة يمارسون التعلم الزمري كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر، والاختلاف الجوهرى في هذا الأسلوب: اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم، أو طالبين ليؤدوا العمل. ولكن ما جاء به التعلم التعاونى هو في إيجاد هيكلىة تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث يتضح تحديد المسؤولية في التعلم وفي أدوار واضحة ومحددة، مع التأكيد أن كل عنصر في المجموعة يعلم المادة التعليمية.

أخذ استخدام التعلم التعاونى يتزايد في المدارس والكليات الجامعية، بعد ضمان قرن إلى حد كبير من الإهمال النسبى، وفي ضوء أربعين سنة من البحوث، ومعرفة الآثار البناءة على رحلة اكتساب الخبرة في استخدام التعلم التعاونى، يجد الباحثون والعاملون في الحقل التربوى أن (محمد محمود الحيلة: 2002، ص176):

1. يدركوا مفهوم التعلم التعاونى، وكيف يختلف عن التعلم التنافسى.
2. يتحاوروا على المكونات الأساسية التى تميز التعلم التعاونى عن التعلم الجمعى، وعن الجهود الفردية من الكلام، ومن أهم المكونات وأكثرها تنفيذاً ثلاثة مكونات هي: الاعتماد المتبادل الإيجابى، وتعليم المهارات الاجتماعية، وتيسير المجموعات.
3. يفهموا الأساس النظرى لدور المعلم في استخدام التعلم التعاونى.
4. يكونوا قادرين على تصميم، وتخطيط، وتعليم دروس تعاونية.
5. يلتزموا التزاماً شخصياً لاكتساب خبرة استخدام التعلم التعاونى، وهذا الالتزام يجب أن يكون منطقياً بمعنى أن يكون مبنياً على معرفة نظرية، والاطلاع على الأدب الذى يدعم التعلم التعاونى.

6. يكونوا جزءاً من مجموعة زملاء داعمة (للتعلم التعاوني) مكوّنة من معلمين يعملون دون كلل لاكتساب الخبرة في استخدام التعلم التعاوني في غرف صفوفهم، إن التعلم التعاوني استراتيجية تعليمية تنظيمية أساسية يجب تنفيذها على جميع مستويات الصفوف، وفي مختلف مبادئ المادة التعليمية (محمد محمود الحيلة: 2002، ص176).

إن التعاون ليس جلوس الطلبة بعضهم إلى جانب بعضهم على الطاولة نفسها ليعطوا ما بهم في ذهنهم، أو لإنجاز متطلبات فردية، والتعاون ليس تكليف مجموعة من الطلبة يتضمن قيام كل فرد بكل العمل، ويضع الطلبة الآخرون اسمهم في الطلبة. إعداد حلقة، والتعاون أكثر بكثير من كون الطلبة قريباً من طلبة آخرين. عدم تجزئة حجم العمل بينهم، حيث يقوم طالب واحد أو مساعدة طلبة آخرين (محمد محمود الحيلة: 2002، ص177). إن المشاركة في المعلومات، أو مشاهدة عمل ذلك بالرغم من أن كل هذه الأمور هي في التعلم التعاوني. وجنب يكون التعليم تعاونياً حقيقياً يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في تعلم المجموعات، وهي المبادئ التي تبينها (محمد محمود الحيلة: 2002، ص177):

○ الاعتماد المتبادل الإيجابي:

إن أول متطلب لدرس منظم على أساس تعاوني فعال، هو أن يعتقد الطلبة بأنهم بنوياً معاً أو ينجحون معاً. وللطلبة مسؤوليتان في المواقف التعليمية التعاونية: أن يتعلموا المادة المخصصة، وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة، والتسمية النفسية لتلك المسؤولية المزدوجة هي الاعتماد المتبادل الإيجابي. ويتوافر الاعتماد المتبادل الإيجابي عندما يدرك الطلبة أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة (وبالعكس)، أو عليهم أن ينسقوا جهودهم مع جهود أقرانهم في مجموعتهم ليكملوا مهمة عُهدت إليهم. والاعتماد المتبادل يعزز مواقف يدرك فيها الطلبة أن عملهم يفيد أقرانهم

في مجموعتهم وبالعكس، ويعمل فيها الطلبة مع بعضهم في مجموعات صغيرة، ليدفعوا بتعليم جميع أعضاء المجموعة إلى أقصى حد ممكن عن طريق المشاركة في المصادر، وتوفير الدعم المتبادل، والاحتفال بنجاحهم المشترك.

وعندما يفهم الاعتماد الإيجابي جيداً فإنه يؤكد ما يأتي:

- جهود كل فرد في المجموعة مطلوبة لا يستثنى عنها لنجاح المجموعة، أي لا يجوز أن يكون هنالك راكب مجاني من دفع الأجرة.
- لكل فرد في المجموعة إسهام فريد يقدمه أي الجهد المشترك بسبب مصادره، أو دوره، ومسؤوليات المهمة التي تسند إلى المجموعة.
- هناك عدد من الطرق لتنظيم الاعتماد المتبادل الإيجابي في عمل مجموعة تعلم (الهدف، والمصدر، والمكافأة، والاعتماد المتبادل في الأدوار) (محمد محمود الحيلة: 2002، ص177)، و لتأكيد أن الطلبة يؤمنون بأنهم يغرقون أو يسبحون معاً، وبأنهم يهتمون بتعلم كل فرد آخر في المجموعة، على المعلم أن ينظم مجموعة واضحة، أو هدفاً متبادلاً مثل تعلم المادة المخصصة، وأن يتأكد أنّ جميع أعضاء المجموعة يتعلمون المادة. ويجب أن يكون هدف المجموعة دائماً جزءاً من الدرس. ولتعزيز الاعتماد التبادلي للهدف، يمكن أن تعين جوائز تحفيزية مشتركة (إذا حصل جميع أعضاء المجموعة على علامة 90 % أو أكثر على الامتحان، سيحصل كل فرد على خمس علامات إضافية. ومصادر مجزأة (إعطاء كل عضو في المجموعة جزءاً من المعلومات الكلية اللازمة لإكمال التعيين)، وأدوار تكاملية (قارئ، ومدقق، ومشجع، وشارح).

○ التفاعل المباشر المشجع:

والمكون الثاني هو التفاعل المباشر المشجع بين أعضاء المجموعة، فالتعلم التعاوني يتطلب تفاعلاً وجهاً لوجه بين الطلبة، يعززون من خلاله تعلم بعضهم بعضاً ونجاحهم، وعلينا أن نذكر أنّه لا يوجد سحر في الاعتماد المتبادل الإيجابي في ذاته وبذاته، ذلك أنّ أنماط

التفاعل والتبادل اللفظي الذي يدور بين الطلبة التي تعزز بالاعتماد المتبادل الإيجابي هي التي تؤثر في المخرجات التربوية.

تتطلب الدروس التعاونية أن تعظم الفرص أمام الطلبة لأن يساعدوا على نجاح بعضهم بعضا وذلك بدعم وتشجيع ومدح جهود كل عضو في المجموعة لتعليم الآخرين فيها.

○ المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية:

إنّ المكون الأساسي الثالث للتعليم التعاوني هو مساءلة الفرد، أو المساءلة الفردية التي تتم بتقويم أداء كل طالب فرد، وعزوا النتائج إلى المجموعة والفرد. ومن المهم أن تعرف المجموعة من الذي من أعضائها يحتاج إلى المزيد من الدعم، والمساعدة، والتشجيع لإكمال التعيين، (محمد محمود الحيلة: 2002، ص 179). ومن المهم أيضا أن يعرف أعضاء المجموعة أنّهم لا يستطيعون أن يتطفلوا على عمل الآخرين، أي ألا يعملوا، وتظهر أسماءهم مع أسماء الآخرين الذين قاموا بالعمل فعلا المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة:

والمكون الأساسي الرابع للتعلم التعاوني هو المهارات الخاصّة بالعلاقة بين الأشخاص وبعمل المجموعات الصغيرة، وعلينا أن نؤكد أنّ مجرد وضع أفراد ليست لديهم مهارات اجتماعية في مجموعة، ونطلب منهم أن يتعاونوا لا يضمن قدرتهم على عمل ذلك بفعالية، فنحن لا نعرف بالفطرة كيف نتفاعل مع الآخرين بفعالية، ثمّ إنّ مهارات التعامل مع الأشخاص، والعمل في مجموعات لا تظهر بطريقة سحرية عندما نحتاج إليها، وعلى هذا فإنّه يجب تعليم الأشخاص المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون العالي النوعية، وتحفيزهم لاستخدام هذه المهارات إذا أردنا للمجموعات التعاونية أن تكون منتجة. ولكي ينسق الطلبة جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة، عليهم أن:

➤ يعرفوا ويثقوا ببعضهم البعض.

- يتواصلوا، ويدعموا بعضهم.
- يقبلوا، ويدعموا بعضهم.
- يحلّوا الصراعات، والخلافات بطرق إيجابية وبناءة.

○ المعالجة الجمعية:

والمكوّن الأساسي الخامس للتعليم التعاوني هو المعالجة الجمعية التي توجد عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على علاقات عمل فعالة، ويتأثر العمل الفعال للمجموعة بوجود أو عدم وجود تفكير ملي (معالجة) من قبل المجموعات بمدى حسن سير عملها، ويمكن تعريف المعالجة الجمعية بأنها تفكير ملي بجلسة مجموعة بغرض (محمد محمود الحيلة: 2002، ص180):

- وصف أي أعمال الأفراد كانت مساعدة، وأيها كانت غير مساعدة.
- اتخاذ قرارات حول أيّ الأعمال ينبغي الاستمرار فيها، وأيّ الأعمال ينبغي تغييرها.

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

يرى دومان وآخرون أنّه لا بد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتفع، يتمثل الشرط الأول في توافر الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأعضاء المجموعة. بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة، ولتحقيق تعلم تعاوني فعّال لا بد من اتباع الخطوات الآتية (محمد محمود الحيلة: 2002، ص181):

1. اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المعلم عمل اختبار فيها.

2. عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة.
3. تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختيار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل وتحتوي على الحقائق، والمفاهيم، والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة.
4. تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الإستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل، ومجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تتشكل المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصيليا ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية (محمد محمود الحيلة: 2002، ص182). يشكلون مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، حيث يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية كالدوريات، دراسة متأنية ومن ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.
5. وبعد أن تكمل مجموعات الخبراء دراستها ووضع خططها، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية، وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع فصول الوحدة.
6. خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي، حيث أن كل طالب هو المسؤول شخصيا عن إنجازه، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حدى، ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.
7. حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة (محمد محمود الحيلة: 2002، ص182).

العناصر الأساسية للتعليم التعاوني:

يلتبس التعلم التعاوني كثيرا مع تعليم المجموعة سوية التحصيل، إلا أنّ الأسلوبين لا يتشابهان إلا في حقيقة أنّ كليهما يتضمن عمل الطلبة في المجموعات. إنّ التعلم التعاوني أكثر من مجرد جلوس الطلبة جنبا إلى جنب (كما في الصف)، وهو أكثر من مجرد تعليم الطلبة الأكثر قدرة (تعليم الأقران) على التحصيل للطلبة الأقل قدرة، وهو بالتأكيد أكبر من عملية تعيين مشروع لمجموعة من الطلبة (مجموعة المشروع)، حيث ينجز الطالب المجد الطموح تعيينه بينما الآخرون ما يزالون يتعثرون في عملهم وطموحهم (محمد محمود الحيلة: 2002، ص 183).

إنّ التعليم بالمجموعة سوية التحصيل يفرض بالتعريف أن تكون المجموعة متجانسة، بينما تكون المجموعة في التعلم التعاوني غير متجانسة في أغلب الأحيان، كما أنّ حجم هذه المجموعة يعتمد على قرار المعلم حول المجموعة الأكثر كفاية على إتمام المهمة وإنجازها. ويتراوح حجم المجموعات في التعلم التعاوني في الغالب من عضوين إلى ستة أعضاء، أمّا المجموعات سوية التحصيل فإنّ عدد الطلبة القادرين على التعامل مع المادة (محمد محمود الحيلة: 2002، ص 183) التعليمية المقدمة يحدد حجم المجموعة، التي عادة ما يبرز في كل منها أحد الطلبة كقائد للمجموعة، أو تُنشط به مهمة تكوين المجموعة، في حين أنّ جميع الطلبة في التعلم التعاوني مسؤولون عن القيادة، لأنّ هدف التعلم التعاوني هو إتقان المجموعة للمهارات، أو الأساليب أو التعيينات، ومن هنا يُعد كل فرد مسؤول عن المهارة الخاصة به من جهة، وعن إتقان المجموعة ككل الواجب المكلفة به، وأمّا في المجموعة سوية التحصيل، فإنّ الإتقان للمهارات أو المحتوى هو الهدف، وتكون الجهود المبذولة لبلوغ هذا الإنجاز الفردي تنافسية في الغلب. وإذا ما تم تعلم أي من المهارات الاجتماعية في المجموعات سوية القدرة التحصيلية، فإنّ تعلم هذه المهارات يكون عرضيا، وليس الهدف الرئيس لهذه المجموعات، بل إنّ تعلمها

يتم من خلال التجربة ، والخطأ، أو نمذجة الدور، بينما يتم تعلم المهارات الاجتماعية في التعلم التعاوني مباشرة، يمارس من خلال تفاعل المجموعة، بمعنى أنّ المهارات الاجتماعية تشكل جانباً رئيساً في التعلم التعاوني (محمد محمود الحيلة: 2002، ص184).

تشكيل مجموعات التعلم التعاوني:

ينبغي أن يوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، يتألف كل منها من طالبين إلى ستة طلبة، وسيعتمد حجم المجموعة على المهمة التعليمية. وينبغي أن يوجه الانتباه إلى تمثيل التباينات في الجنس، والعرق، والثقافة، ومستوى المهارة الأكاديمية، والإعاقات الجسمية، والعقلية في كل مجموعة (محمد محمود الحيلة: 2002، ص184). وكذلك يجب أن يُأخذ في الاعتبار قدرة الطلبة على العمل معا بصورة فعّالة. في حين أنّ بالإمكان تغيير المجموعات عند كل مهمة تعليمية جديدة، إلاّ أنّ إبقاء الطلبة في المجموعة نفسها لعدّة أسابيع يوفر استمرارية في تطوير المهارات الاجتماعية، والمهارات التعاونية، كما يوفر وقت المعلم في التنظيم. وينبغي أن يُؤخذ في الاعتبار الفرص المتاحة للاختيار، أو المشاركة في اختيار المجموعات من وقت لآخر. وينصح المعلمون باستخدام مجموعات من طالبين أو ثلاثة في البداية، ثم يزداد حجم المجموعة، وتعمّد المهمة التعليمية عندما يعتاد الطلبة أسلوب التعلم التعاوني.

إنّ هدف التعلم التعاوني إتقان المجموعة المهارات، أو الأساليب، أو التعيينات، فكل فرد في المجموعة مسؤول عن إتقان المهارة الخاصة به من جهة، وإتقان المجموعة كلها المهارة من جهة أخرى.

وقد يرغب المعلم في إعادة ترتيب توزيع الطلبة على المقاعد، أو تجمعات المقاعد، أو أثاث الغرفة الصفية لتسهيل نشاط المجموعة، فقد تستخدم حوامل الألواح أو اللوحات والسبورات المحمولة، والشاشات، والحواسن المصنوعة لتقسيم الغرفة إلى مناطق عمل مميزة واضحة المعالم، وكذلك ينصح بتخصيص مكان آمن لحزن العمل غير المكتمل وأماكن لحزن المواد (محمد محمود الحيلة: 2002، ص184).

مهارات التعلم التعاوني:

سيحتاج المعلم، على الأرجح، إلى تعليم دروس حول عملية المهارات التعاونية. فالعادات الاجتماعية، والمهارات الجماعية على حظ كبير من الأهمية، وقد تكون القواعد البسيطة الآتية ذات معنى في مساعدة الطلبة بصورة كبيرة (محمد محمود الحيلة: 2002، ص185):

- ادخل إلى المجموعات بسرعة وهدوء.
- ابق مع المجموعة ولا تتجول فيها.
- لا ترفع صوتك، وعوّد الطلبة على خفض أصواتهم.
- شجع كل واحد في المجموعة على المشاركة.
- عوّد الطلبة على احترام الدور.
- كن مستعداً للمشاركة في عملية التنظيف بعد الانتهاء من النشاط، وكذلك في تخزين المعدات.
- خاطب الطالب باسمه عند التحدث معه.
- انظر إلى المتكلم عندما يتكلم.

➤ لا تستخف بأعمال الآخرين، ولا تسمح بالاستخفاف بهم (محمد محمود الحيلة: 2002، ص185).

دور المعلم في التعلم التعاوني:

للمعلم دوران رئيسان في التعلم التعاوني:

أولاً: أن يعمل باستمرار، وثبات على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية قيمة للطلبة.

ثانياً: نمذجة التعلم التعاوني بالالتحاق بالمجموعة، أو المجموعات عند ظهور الحاجة. ويمكن تقديم هذه الاقتراحات للمعلمين المبتدئين في التعلم التعاوني (محمد محمود الحيلة: 2002، ص185):

عند قيامك بتعيين المهمة، عليك أن تكون متأكداً من صياغة هدف المهمة، وجعل الطلبة يقومون بإعادة صياغة هذا الهدف:

- تأكد من ملاحظتك لحدود الوقت.
- قدّم إجراءات إتمام التعيين.
- قدّم المديح والدعم للطلبة، واخلق الحماسة لديهم.
- نشّط المجموعة عندما تكون الدافعية منخفضة لديهم.
- لخص، واقترح (محمد محمود الحيلة: 2002، ص185).

➤ علّم الطلبة مهارات عملية التعلم التعاوني من خلال الدروس المباشرة والممارسة الجماعية المنظمة.

في ختام جلسات ممارسة التعلم التعاوني، قد يطلب المعلم من الطلبة التأمل في خبراتهم التعليمية مستخدمين مثل هذه الخطوات التمهيدية:

- كيف تساعد الأفراد في بلوغ المجموعة أهدافها.
- ما السلوكات التي أعاقَت المجموعة عن الوصول إلى هدفها.
- ما الأعمال المختلفة التي ستقوم بها مجموعتك في المرة القادمة لتحسين عمل أفرادها مع بعضهم البعض (محمد محمود الحيلة: 2002، ص 186) .

إيجابيات وسلبيات التعلم التعاوني:

➤ إيجابيات التعلم التعاوني: وللتعلم في مجموعات صغيرة مزايا أهمها:

- جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.
- تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية لدى التلاميذ وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم.
- إعطاء المعلم فرصة للتعرف على حاجاتهم والاستجابة لها وتبادل الأفكار فيما بينهم واحترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
- تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ وتدريبهم على حلّ المشكلة أو المساهمة في حلّها.
- زيادة مقدرة التلميذ على اتخاذ القرار وتنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.

- تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
- تدريب التلاميذ على الالتزام بآداب الاستماع وإبداء الرأي.
- اكتسابهم مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.
- كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.
- تقوية روابط الصداقة والعلاقات الشخصية بين التلاميذ ونموّ الود والاحترام بين أفراد المجموعة.
- ربط قلبي التعلم والذين يعانون من صعوبات بأعضاء المجموعة وجذب انتباههم.
- يساهم التعلم التعاوني في التخفيف من انطوائية الطلبة، ويؤدي إلى زيادة التوافق النفسي الإيجابي وتنمية الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية والحركية بشكل سوي (كوكب الزمان بليردوح، كريمة بن صغير: 2021، ص78، 79).

➤ سلبيات التعلم التعاوني:

- قد لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، خاصة وأنّ طبيعة التعلم فردية وليست جماعية.
- قد تتفوق عليه أساليب تدريس أخرى في زيادة التحصيل لدى المتعلمين.
- يرى البعض أنّ هذا التعلم لا يهتم بذاتية المتعلم ومن ثمّ يذوب في الجماعة.
- قد يولد عند بعض التلاميذ نوعاً من الاتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد عنهم.
- إسهاب بعض الطلبة في الحديث أثناء المناقشة.
- انعدام التفاعل والمشاركة الإيجابية من قبل بعض الطلاب.

- هيمنة طالب أو طالبين على بقية أفراد المجموعة.
- فشل أفراد المجموعة الواحدة في إنهاء مهمتها في الوقت المحدد (كوكب الزمان بليردوح، كريمة بن صغير: 2021، ص79).

6. استراتيجية لعب الأدوار (تمثيل الأدوار):

مفهومها:

هي إستراتيجية من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تقوم على افتراض أنّ للطالب دورا يجب أن يقوم به، معبرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب. بمعنى أنّ لكل متعلم دورا يتقمصه والذي يعبر من خلاله عن موقف أو عدّة مواقف من أجل إيصال المحتوى للمتعلمين، إذ تمكنهم إستراتيجية لعب الأدوار من الوقوف على مشاعرهم وأحاسيسهم، وتنمية مهاراتهم الخاصة من خلال تقمص الأدوار المختلفة. ودراسة الموضوع بطريقة ممتعة تجذب انتباه المتعلمين.

وعرفت أيضا على أنّها: "إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعي، يتقمص فيه كل متعلم من المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وقد يتقمص المتعلم دور شخص أو شيء آخر". أي أنّها إستراتيجية تقوم على تقمص الدور من أجل إيصال المفهوم للمتعلمين، وتبليغهم المحتوى التعليمي، إذ يُعدّ تقمص الدور طريقة حيوية في التدريس، فيبعث روح النشاط والشوق والرغبة في المتعلم. الذي يبذل طاقة وجهدا أكبر في تأدية دوره من خلال تحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه دوره بكل

جدية وإتقان، خاصة إذا وجد تشجيعا من المعلم وزملائه، فيعمل ما بوسعه في أثناء تمثيله للدور المكلف به من أجل انجاح الموضوع المطروح في الدرس (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص198). ذلك أنه من خلال هاته المواقف المسرحية يقوم المتعلم بممارسة أنماط لغوية مختلفة وتوظيف مجموعة ألفاظ وجمل وأساليب متداولة في المجتمع، كون هاته الإستراتيجية مبنية أساسا على قضايا متعلقة بالمجتمع ومشكلاته، فمن خلال تلك الأنماط التي يمارسها المتعلمون تنمى ثروتهم اللغوية، وتزداد حصيلتهم المعرفية، ويتعلمون معاني جديدة تختلف عما اكتسبوها سابقا، التي تساعد في توظيفها في واقعهم المعيشي.

إنّ إستراتيجية تمثيل الدور تهدف إلى "إكساب المعلومات للمتعلمين بتعريضهم لمواقف مختلفة تحاكي المواقف الحياتية التي يواجهونها، وتبنى هذه الطريقة حول قضايا المجتمع ومشكلاته، حيث يقوم بعض المتعلمين ممن لديهم مهارات خاصة بتمثيل أدوار محددة بينما يقوم زملاؤهم بمتابعتهم. فهي إحدى أساليب التعليم والتدريب التي تجسد سلوكيات واقعية في مواقف مصطنعة، إذ يقوم كل متعلم من المشاركين في النشاط التعليمي بتقمص أحد الأدوار الموجودة في الموقف التعليمي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم.

ومما سبق ذكره يمكن القول: إنّ لعب الأدوار في التعلم هو إستراتيجية تستخدم في التدريس، تعتمد على تقديم المعلومات للطلبة، بواسطة عرض مشاهد تمثيلية أو تقديم عروض مسرحية أو أداء الأدوار التي تظهر من خلال حركات أعضاء الجسم المختلفة (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص199).

مميزات إستراتيجية تمثيل الأدوار (لعب الأدوار):

مما لا شك فيه أنّ إستراتيجية تمثيل الأدوار هي من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس، إذ تعمل على بثّ روح النّشاط والحيوية في المتعلمين، وإعطائهم الفرصة لإظهار مشاعرهم وانفعالاتهم الحقيقية، فهي تتّسم بمميزات عدّة يمكن عرضها في النقاط الآتية (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص199):

- زيادة الحساسية والوعي بمشاعر الآخرين وتقبلها.
- اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية.
- تشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين.
- عرض مواقف محتملة الحدوث.
- سهولة استيعاب المادة التعليمية (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص199).

كيفية تنفيذ إستراتيجية تمثيل الأدوار (لعب الأدوار):

يتم ذلك من خلال عدد من الإجراءات يتّبعها المعلّم في القسم. التي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار.
- تحديد المهام المطلوبة.
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به.
- الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة.

- قراءة التعليمات وتحديد أيّ أسلوب من أساليب لعب الدور الذي سوف يتم استعماله.
- تحديد أنماط لعب الدور.
- لعب الدور التلقائي، وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها يقوم المتعلمون فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص200).
- لعب الدور المخطط له، وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه المتعلمين لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

خطوات إستراتيجية تمثيل الأدوار:

يُمكن تنفيذ إستراتيجية تمثيل الأدوار داخل القسم من خلال إتباع المراحل الآتية:

- إعداد المتعلمين: إذ يتم توجيه انتباه المتعلمين نحو موضوع الدرس بعرض مشكلة ذات علاقة به، ويتم ذلك من خلال نشاط معين يجذب انتباه المتعلمين ويستثيرهم نحو المشكلة، فيبقى المجال مفتوحاً أمام المتعلمين للتفكير في جوانب المشكلة، ثم يطرح المعلم عدّة تساؤلات تستثير تفكير المتعلمين لوضع فروض محتملة لنهاية المشكلة التي طرحت عليهم، وبهذا يستعدون لمتابعة المشهد التمثيلي، ثم تبدأ الخطوة الثانية باختيار بعض المتعلمين لتمثيل المشكلة:

- اختيار المتعلمين: يتم هنا اختيار مجموعة من المتعلمين لأداء الدور التمثيلي ويُفضل أن يكونوا من ذوي الميول التمثيلية حتى يمكنهم إتقان الأدوار التي يُكلّفون بها، مما يساعد على تحقيق أهداف الدرس.
- الاستعداد لتمثيل الأدوار: في هذه الخطوة يقوم المتعلمون المكلفون بأداء الدور التمثيلي مشاركة مع المعلم بمناقشة الترتيبات المتعلقة بأداء أدوارهم، وتترك هنا الحرية أمام كل متعلم لصياغة عباراته التي يستخدمها بطريقته الخاصة التي تساعد على التفاعل مع زملائه، (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص200)
- ويوجه المعلم المتعلمين المكلفين بالتمثيل إلى العمل قدر الإمكان على تقمص الشخصيات الموكلة لهم، والتصرف كأهمّ فعلا أصحاب تلك الشخصيات (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص200).
- إعداد الجمهور: ففي الوقت الذي سيقوم المتعلمون بأداء أدوارهم، يقوم المعلم بإعداد بقية المتعلمين داخل القسم عن طريق توجيههم للدور المتوقع منهم، والجوانب التي يمكن لهم التركيز عليها، ومتابعتها بالشكل الذي يحقق أهداف الدرس، ويمكن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، إذ تقوم كل مجموعة بملاحظة جانب معين من المشهد التمثيلي.
- أداء الأدوار: في هذه الخطوة يقوم المتعلمون بأداء أدوارهم المكلفين بها، وعلى المعلم الانتباه لعامل الوقت، فالدور الذي يؤدي لا ينبغي أن يتجاوز الوقت المتاح، ويمكن إعادة تمثيل بعض المواقف التي لم يتم إتقانها لتحقيق أهداف الدرس.

- المناقشة والتقويم: بعد الانتهاء من أداء الأدوار التمثيلية يتم مناقشة الأفكار والآراء التي عرضها المتعلمون، ومن خلال المناقشات يتم تقويم العرض والوقوف على مدى تحقيقه لأهداف الدرس.
 - إعادة التمثيل: ويتم في ضوء المقترحات والملاحظات التي تم التوصل إليها في خطوة التقويم وقد تكون الإعادة لأكثر من مرة.
 - التقويم النهائي: وفي هذه المرحلة يحث المعلم المتعلمين على إبداء آرائهم حول مدى واقعية الأداء للأدوار وتحديد مدى واقعية النهاية (مدى جملتها).
 - التعميمات: وفيها يتم الوصول إلى التعميمات النهائية التي تم التخطيط للوصول إليها.
- كل خطوة من الخطوات السابقة لها هدف تسهم به في الإثراء أو التركيز على النشاط التعليمي الذي يرنو إلى تحقيق أهداف مسطرة مسبقا، والمخطط الموالي توضيح لما ذكر آنفا من خطوات إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص201):

خطوات إستراتيجية تمثيل الأدوار
إعداد المتعلمين
اختيار المتعلمين
الاستعداد للتمثيل
إعداد الجمهور
أداء الأدوار
المناقشة والتقييم
إعادة التمثيل
التقويم النهائي
التعميمات

أهمية استخدام إستراتيجية تمثيل الأدوار في التدريس:

يمكن ذكر أهمية استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في الفوائد الآتية:

1. إنّ التدريس بهذه الطريقة ما هو إلا استمرار لما اعتاد الطلبة أن يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة، فالناس يتعلمون كيفية القيام بالأشياء عن طريق القيام بها، وهذا ما نطبق عليه اسم التعليم بالعمل، إنّ الأطفال وهم يلعبون دور الزوج والزوجة

والعريس والعروس والقاضي ورجل الشرطة إنما يتعلمون وهم يؤدون هذه الأدوار (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص202).

2. إنَّ عدم وجود الحماس والرغبة في التعلم من أهم المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس طلبته، وتعمل هذه الطريقة على رفع درجة الحماس والرغبة عند المتعلم، وبخاصة إذا ما عرفنا أنَّ الطلبة وبصورة خاصة صغار السن منهم من يحبون اللعب، وهم يتعلمون عن طريقه.

3. من الطرائق الجيدة لتعلم الطلبة القيم الاجتماعية كما إنَّها أداة فاعلة في تكوين وتشكيل النظام القيمي عند الطلبة وتكسيبهم معايير السلوك الاجتماعية المقبولة في المجتمع، كالتنافس والتعاون وغيرها.

ويمكن القول أيضا، إنَّ أهمية إستراتيجية لعب الأدوار تكمن في قدرة المتعلمين على جعل الموقف التعليمي موقفا عمليا تفاعليا يقف فيه المتعلم موقف المؤدِّي، والملاحظ، والناقد، وهذا ما يجعل التدريس بهذه الإستراتيجية أكثر متعة وفاعلية، وأبقى أثرا، إذ تُعدّ هذه الإستراتيجية "ذات أثر فعّال في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهي تتميز كذلك بأنَّها تخلق في الفصل تفاعلا أكثر إيجابية وحيوية. كما تُساعد المتعلم على إعمال الذهن وتوظيف قدراته العقلية من تركيب واستنتاج وغيرها من عمليات التفكير والتحليل، أضف إلى ذلك أنَّ هاته الإستراتيجية تجعل المعلم على اتّصال دائم بكل المتعلمين على اختلاف فئاتهم، بغض النظر عن قدراتهم وإمكانياتهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

إيجابيات وسلبيات إستراتيجية لعب الأدوار:

إيجابياتها: هناك مجموعة من الإيجابيات لإستراتيجية لعب الأدوار، وهي على النحو الآتي:

- تجعل الدرس أكثر حيوية.
- ترسخ المعلومات.
- تكسب المتعلم الطلاقة.
- طريقة جيّدة لتنمية الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين.
- طريقة تمتاز بالواقعية في التطبيق ولا تحتاج إلى إمكانيات كبيرة.
- مختبر لتحليل التفاعل الصفّي والقيم التي يحملها المتعلمون.
- تنمي روح التعاون الجماعي والثقة بالنفس.
- تقوم على أساس مبدأ التعلم بالعمل إذ يكون هذا النوع من التعلم أكثر ثباتاً في الذهن.
- تُسهم في تنمية قدرات المتعلمين على حلّ المشكلات والتحليل والموازنة (سامية قاسم، سمير معزوزن: ص202).

سلبياتها:

كغيرها من طرائق التدريس واستراتيجياته، فإنّ لإستراتيجية تمثيل الأدوار بعض القصور، نذكر منها:

- تحتاج لجهد كبير في إعدادها.
- تحتاج لوقت لتدريب المتعلمين عليها.

- لا تلائم كثيرا من الموضوعات.
 - قد تثير غضب المتعلمين المشاركين وخاصة الخجولين منهم.
 - تحتاج إلى إعداد جيّد من جانب المعلم لتُعطي الطريقة ثمارها.
 - تحتاج إلى إدارة جيّدة من جانب المعلم في فترة التطبيق.
- فبالرغم مما تميّز به إستراتيجية لعب الادوار من محاسن ومزايا، إلّا أنّها إستراتيجية صعبة التطبيق والتنفيذ، كونها تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين لإعدادها، والتدريب عليها، كما تتطلب هاته الإستراتيجية معلّمًا متمكّنًا، ومتعلمين لهم تدريب مسبق حول كيفية تطبيق هاته الإستراتيجية (سامية قاسم، سمير معزوزن: 2024، ص203).

القواعد الإجرائية والخطوات المنهجية التي يعتمد عليها المعلم في اختيار إستراتيجيات التعلم، وتوجيه إستراتيجيات المتعلم:

القاعدة الأولى: المنهاج هو الذي يقرر الإستراتيجية أي أنّ القاعدة الأولى هي التي تتحكم في اختيار الإستراتيجية وتقررهما، وهي طبيعة مهام التعلم أي طبيعة المهمة التعليمية والتعليمية التي تستند إلى المتعلم، وتحديد الأهداف العامة للمهمة، ما هي الأغراض العامة المتوقعة في المتعلم القيام بها أثناء المهمة، حسب ما يقرر المنهاج الدراسي؟ ما هي الأهداف الإجرائية المعرفية التي يتوقع إنجازها وأدائها من المتعلم أثناء المهمة، والتي تعبر عن السلوك المعرفي للمتعلّم أثناء بنائه للمعارف المتعلقة بالمهمة المنجزة؟ وما هي الوضعية التعليمية التي تساعد على إنجاز تلك الأداءات المعرفية، أي تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية المعرفية المتوقعة من المتعلم بدقة ووضوح والتي يجب أن تتحقق من المتعلم وأن تكون قابلة للقياس،

والتقييم الأدائي والتقويم البيداغوجي بمعنى يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بالمنهاج الدراسي المقرر وعلى معرفة عميقة بالمنهج، لأنّ الإستراتيجيات المتضمنة في تدريس التعلم المعرفي يجب أن تكون ملائمة لأنماط الأنشطة التعليمية والتعليمية التي يعمل عليها التلاميذ، ويشغلون عليها في غرفة الصّف الدراسي، الأمر الذي يمنح لهم إحساساً بأنّ هذه الإستراتيجية معاصرة وترتبط مباشرة بالمهام أو بالمهمات، والخبرات الصفّيّة للمهمة، وخطوات اختيار الإستراتيجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الإستراتيجيات المحببة والمقبولة من التلاميذ يمكن تعلمها واستخدامها في المواقف التعليمية والتعليمية، ويكون لها دور أساسي ومحوري في عملية تيسير التعلم.

وعليه يكون المنهاج الدراسي هو المقررّ للإستراتيجية وهذا ما اتّفق عليه الباحثون (صوالحية صالح: 2019/2018، ص73).

القاعدة الثانية: البدء بعدد قليل من الإستراتيجيات

يرى بعض المختصون أنّ اختيار المعلم عدد قليل من الإستراتيجيات أثناء التدريس المعرفي مثل إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية التعلم القائم على المشروعات بدءاً من محاولة تقديم عدد كبير من الإستراتيجيات دفعة واحدة.

وقد أوصى بعض الباحثين بأهمية البدء بإستراتيجية واحدة، وعدم الانتقال إلى أخرى إلاّ بعد التأكد من تعلم الإستراتيجية الأولى بشكل عام، مع مراعاة الفروق بين التلاميذ في تعلم الإستراتيجيات، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للشعور بالنجاح في استخدام عدد محدود من الإستراتيجيات أثناء عملية إنجاز المهمة التعليمية، التعليمية، ومن ثمّ الانتقال إلى إستراتيجيات

أخرى حسب المهمة والأهداف والوضعية التعليمية، أي من الواضح أنّ التلاميذ يستطلعون إلى تعلم الإستراتيجية التالية عندما يدركون أهمية الإستراتيجية السابقة، على أنّها كانت على درجة كبيرة من الفائدة والأهمية (صوالحية صالح: 2019/2018، ص 77).

القاعدة الثالثة: استخدام مهمات متوسطة الصعوبة

حيث يتفق بعض الباحثين أنّ استخدام المهمات متوسطة الصعوبة من القواعد الإجرائية والمنهجية ذات أهمية في اختيار إستراتيجيات ملائمة ومناسبة للمهمة، على أن لا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، أي أن تكون مهمة التعلم التي ينجزها المتعلم على درجة كبيرة من التعقيد والصعوبة، وبالتالي لن يكون لدى التلاميذ فرصة للمرور بخبرة للنجاح في وقت مبكر، وسوف يتبادر إلى أذهانهم أنّ الإستراتيجية غير مفيدة على سبيل المثال: يجب أن يكون نشاط القراءة المراد تعلمه من خلال استراتيجية معينة معقولا بحيث يمكن التعامل معه من قبل التلاميذ (صوالحية صالح: 2019/2018، ص 77).

ويجب أن يحتوي على الأقل على بعض المعلومات التي يعرفها التلاميذ مسبقا بدلا من احتوائه كمّا كبيرا من المفردات الجديدة بالإضافة إلى التعقيدات اللغوية.

وتشير الخبرات حول هذا الموضوع أنّ المواد والمهمات التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى أفضل الإستراتيجيات في تبسيطها وتسهيل عملية استيعابها، وبالتالي إنجاز تعلمها، الأمر الذي يقود التلاميذ بسهولة إلى الشعور بالإحباط وأحيانا الفشل.

القاعدة الرابعة: اختيار إستراتيجيات ذات سند تجريبي قوي من أجل اختيار إستراتيجيات التعلم المعرفي من طرف المعلم، يجب أن تستند إلى أنّ الإستراتيجية أثبتت الدراسة الميدانية التجريبية نجاحها وأوصت به الدراسات التجريبية المنجزة التي قامت بتجريبها ميدانيا.

وأكدت النتائج العلمية فائدتها البيداغوجية والتطبيقية، أي ان يكون لهذه الإستراتيجية دعم قوي من الناحية التجريبية تدعمها البحوث التجريبية، ويجب أن تستخدم فئة من التلاميذ الذين يناسبهم استخدام مثل هذه الإستراتيجية، التلاميذ المتفوقون العاديين أو المتأخرون دراسيا.

وعليه لا يغامر المعلم باختيار إستراتيجية لا تستند إلى بحث تجريبي ولا تحقق للتلاميذ الفائدة المرجوة، أي عدم استشارة الدافعية للمتعلم، والاهتمام بالتعلم، وهذه النتيجة توصل إليها الدكتور حسين محمد أبورياش من خلال دراسته سنة 2014. (صوالحية صالح: 2019/2018، ص78).

القاعدة الخامسة: استخدام إستراتيجيات يمكن استخدامها في مجالات مختلفة ويجب عند اختيار إستراتيجيات التعلم المعرفي أن يأخذ المعلم في الحسبان الفائدة العلمية والتجريبية ومدى قابليتها للاستخدام في وضعيات التعلم المختلفة، وإن كانت مفيدة من حيث الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية، وعلوم الحياة، والرياضيات والتاريخ، والجغرافيا والفيزياء، والتكنولوجيا والتربية البدنية والرياضية، والموسيقى والفنون التشكيلية في مختلف الموضوعات والمجالات، فإنّ التلاميذ سيكونون أكثر رغبة في تبني الإستراتيجية كجزء منظم من خبراتهم التعليمية والتعليمية هذا بصفة عامّة ولكن قد يحتاج التلاميذ إلى أهمية استخدام إستراتيجيات

التعلم المعرفي في جوانب وموضوعات مختلفة مع مراعاة الخصوصية لكل مادة دراسية (صوالحية صالح: 2019/2018، ص79).

ويمكن القول أن اختيار إستراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم ويمكنه استخدام ثلاث محكات لكي يتخير على أساسها أو في ضوءها الإستراتيجية المناسبة، وهي:

- طبيعة أهداف التعليم التي يريد تحقيقها.
 - الحاجة إلى إثراء خبرات المتعلم.
 - قدرة المتعلمين على الفهم والاستيعاب من خلال تطبيق الإستراتيجية.
- والقرار الفعلي عن الإستراتيجية التي ينبغي استخدامها ناتج عن التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاث.

مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس:

- الشمول بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.
- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردى، جماعى).

- أن تراعى الإمكانيات المتاحة بالمدرسة (قبلي إناس، صلاح الدين تغليت: طرق التدريس الحديثة من منظور نظرية الذكاءات المتعددة العصف الذهني نموذجاً، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، 2020، ص 121).

قائمة المراجع:

1. الزهرة الأسود: القيم المستنبطة من توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس، مجلة الإبراهيمي للعلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعرييج، العدد 06، جوان 2020
2. خالد كعباش، عبد القادر ناضر: أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 07، العدد 02، 2022
3. خليل إبراهيم شبر وآخرون: أساسيات التدريس، غ ط، دائرة المطبوعات والنشر، عمان، 2005.
4. عبد الغفور محمد غالب علي: فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التربية الاسلامية على تحصيل تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مجلة الاعتصام للدراسات والأبحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الوطني للدراسات والأبحاث في العلوم الانسانية والاجتماعية.
5. رضا مسعد السعيد، هويدا محمد الحسيني: إستراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، غ ط، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، 2007.
6. سامية قاسم، سمير معزوزن: إستراتيجية تمثيل الأدوار وأثرها في ترسيخ القواعد النحوية: درس الفعل المعتل وأنواعه للسنة الثانية متوسط نموذجاً، مجلة معالم، المجلد 17، العدد 01، السداسي الأول، السنة 2024.
7. سلاف مشري: 2023

8. صوالحية صالح: مطبوعة محاضرات السنة الثانية ليسانس علوم التربية ليسانس علوم التربية، مقياس إستراتيجيات التدريس المعرفي وإستراتيجيات التعلم المعرفي، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علوم التربية، سعيدة، 2019/2018
9. رجاء عباس محمد: أساليب التعلم والتعليم في السنة النبوية الشريفة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 28، العدد 09، 2020
10. دمان دبيح نور الهدى، محمد بوالقمح، صباح حيواني: إستراتيجيات التعلم النشط ودورها في تفعيل العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 10، العدد 01، جوان 2023
11. قبلي إناس، صلاح الدين تغليت: طرق التدريس الحديثة من منظور نظرية الذكاءات المتعددة العصف الذهني نموذجاً، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02، 2020.
12. مخير إستراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، الجزائر: دور المعلم في إستراتيجيات التدريس الحديثة -التعلم التعاوني نموذجاً- ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مجلد 10، عدد 01، 2017
13. محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفّي، ط1، دار المسيرة، 2002.
14. مريم نويوة: مفاهيم التعليم والتعلم في الدراسات التراثية الغزالي 505 وابن خلدون 808 نموذجاً، مجلة دراسات لسانية، المجلد 3، العدد 1، 02 ماي 2019

15. كوكب الزمان بليردوح، كريمة بن صغير: استراتيجيات التعليم النشط - التعلم

التعاوني نموذجاً-، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 04، العدد 01،

جوان 2021.