الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي –تيسمسيـــلت –

معهد الآداب واللغات

مذكرة تخرج لنيل شهاد الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة ب:

استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم

– عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين–

تخصص: دراسات لغوية

إعداد الطالبتين:

✓زناتي سولاف هدى

✓سي بشير حميدة

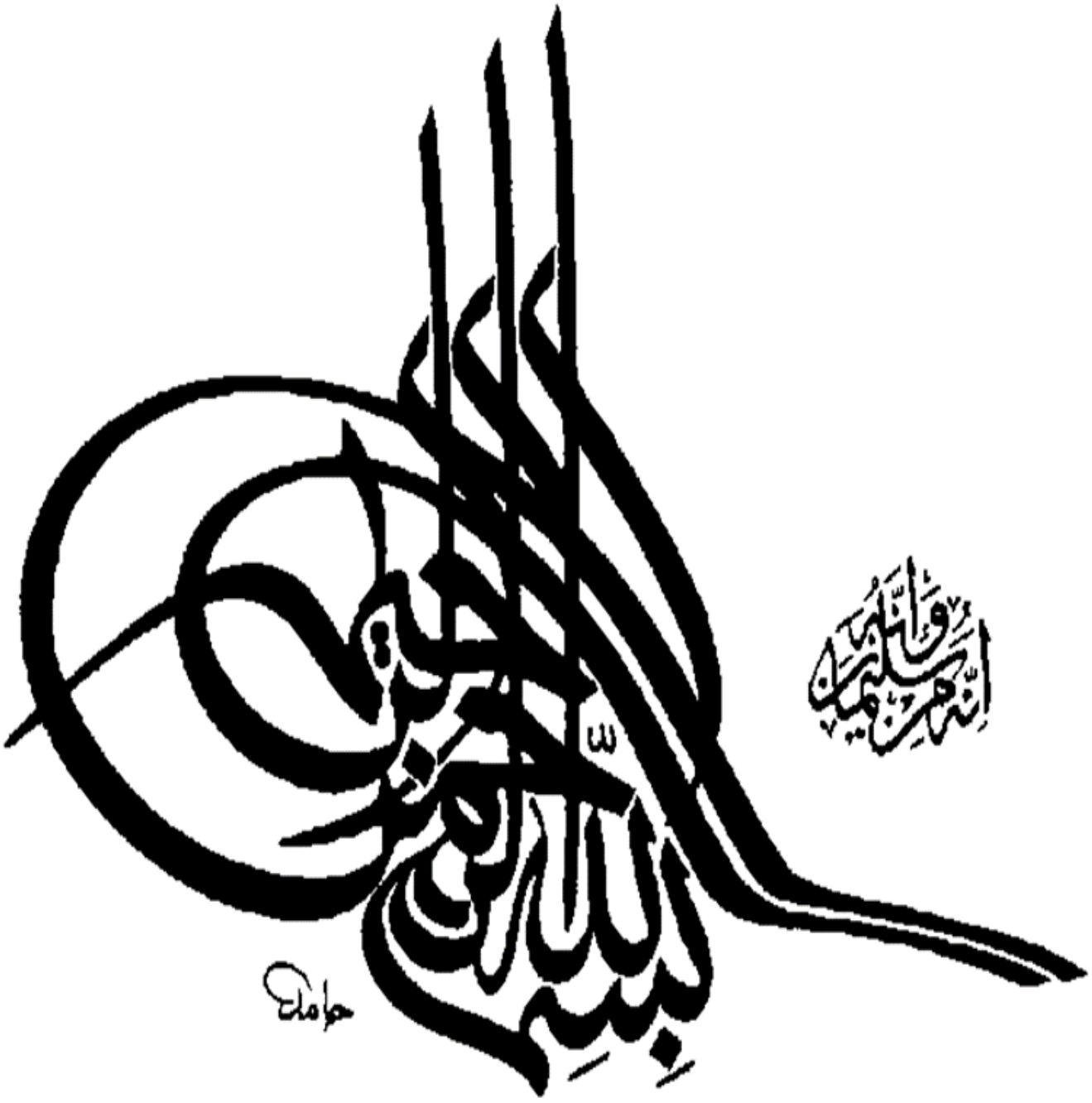
إشراف الدكتور

* د/ غربي بكاي

لجنة المناقشة:

د/ مصابيح محمد	رئيسا.
د/ غربي بكاي	مشرفا ومقررا
د/ بوعرعارة محمد	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم
إنه من سليمان وإنه
حامد

شكر وعرفان:

بداية نشكر الله عزّ وجل على الجهد والعطاء والقوة التي أعطانا إياها لنُتّمَ عملنا هذا على أحسن ما يكون، لا نفوت الفرصة لنتقدم بخالص شكرنا إلى كل الأساتذة الذين سمحوا لنا باكتشاف ثروات المعرفة، وفسحوا لنا سبيل العلم سهلاً كي نتمكن من إثراء معارفنا، وخاصة الأستاذ "غربي بكاي".

إلى كل عمال المكتبات.

كما لا ننسى كلّ من ساعدنا وشجعنا من قريب أو من بعيد.

إلى كل هؤلاء كلمة شكر وتقدير.

إهـداء

إلى من غرس في قلبي حب العلم، والتطلع نحو الأعالي، علمني التحدي ومواجهة المصائب.

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، "أبي الغالي" أطال الله في عمره.

إلى نبع الحنان والنهر المتدفق، إلى نور عيني وقرتها.

إلى من سهرت الليالي من أجلي " أمي العزيزة ".

إلى من ينير ضوء دربنا، إلى زهور البيت وعطورها، إخوتي وأخواتي" مراد، موسى، مصطفى، حنان، مروة"

إلى فرحة البيت " عبد الرزاق، روميسة"

إلى من عشت معهم أحلى سنوات عمري.

رفيقات دربي: الشايعة، سولاف هدى"

إلى كلّ عائلتي بما فيها " سي بشير، شريط".

إلى الأستاذ الكريم "غربي بكاي" حفظه الله وأنار دربه.

إلى من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

حميدة

إهـــــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من قال فيهما الربّ علا وعظم «وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرًا»

صدق الله العظيم

إلى التي أنجبت وربّت، تعبت وسهرت، جاهدت وتحملت، إلى الصدر الرحب، المسامح الطيّب المحب، "أمّي الغالية."

إلى رمز الأمان والدفء والحنان، الذي يتعب ويشقى لأنعمَ بالاطمئنان منذ كنت طفلة أحلم بإسعاده وقد آن الأوان، يا رب يا رحمان احمه واصرف عنه البلاء، "أبي العزيز."

إلى زهور البيت وعطورها إلى إخوتي الأعزاء: "رندة، شهرزاد، نسرين، عيسى."

إلى مُدخل البهجة في القلوب، الكتكوت الحبوب "ريان."

إلى رفيقات دربي، اللواتي تذوقت معهم طعم الحياة: "الشايعة، حميدة".

إلى كلّ العائلة الكريمة: "زناتي، زرقون".

إلى الأستاذ الكريم "غربي بكاي" أنار الله دربه وحفظه.

إلى كل من أحبهم قلبي، وكل من علمني ولو كلمة.

إلى من لم تسعهم مذكرتي وخبأتهم ذاكرتي.

سولاف هدى

بطاقة فنية

بطاقة فنية :

اسم المؤلف: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين.

عنوان الكتاب: إستراتيجيات التدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم.

الطبعة: بدون طبعة.

دار النشر: كلية الإسكندرية بدمنهور.

بلد النشر: الإسكندريّة.

السنة: 2010 -2011.

الحجم: متوسط.

عدد الصفحات: 136 صفحة.

عدد الفصول: أربعة فصول.

بدون مقدمة وخاتمة.

قائمة المصادر والمراجع نهاية كلّ فصل.

فهرس الموضوعات بداية الكتاب.

الملاحق.

واجهة للكتاب:

ترجمة صاحب الكتاب:

الاِسم: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين.

الجنسيّة: مصريّة.

المؤهلات: نذكر منها: [1]

1) بكالوريوس تربيّة تعليم اِبتدائي (شعبة رياضيات 2002) التقدير العام جيّد.
2) الدبلوم المهنيّة في التربيّة (تخصّص معلّم تكنولوجيا التعليم 2009) التقدير العام جيّد جدًّا.
3) دبلوم خاصّ في المناهج وطرق تدريس الرياضيّات.
4) تمهيدي ماجيستر مناهج وطرق تدريس 2012، التخرج: جامعة الإسكندريّة فرع دمنهور.

عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين عقيد، عسكري مصري، شارك في حرب أكتوبر 1973، وأصيب بها.[2]

لديه مجموعة من المؤلفات أبرزها:

1) اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم.
2) التفكير ومناهج البحث التربوي (وصفي، تاريخي، تجريبي)
3) تطوير المنهج. 4/ تصميم المناهج.

[1] اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، كليّة بدمنهور، جامعة الإسكندريّة، 2010،2011، خلفيّة الكتاب .

[2] الموقع الإلكتروني: https: // ar.wikipedia.org/w/idex.php ? title.

مقدمـــــة

مقـــــدّمة:

الحمد لله الذي له العزّة والجبروت، وبيده الملك والملكوت، له الأسماء الحسنى، القادر فلا يعجزه شيء في السماوات والأرض ولا يفوت، والصّلاة والسّلام على مولانا محمد النبيّ الأميّ العربيّ المكتوب في التوراة والإنجيل، وبعد:

الإنسان بحاجة ماسّة لِاكتشاف وسطه الذي يعيش فيه، والتفاعل مع أفراد مجتمعه، بِاعتباره جزءًا منه، وهذا لن يكون إلّا بواسطة التعلّم، والذي يُعَدُّ محورًا أساسيًّا في حياة الأمم، فالله عزّ وجلّ خَلَقَ الإنسان جاهلًا وفسح له المجال للتعلّم، فلا نجد مجتمعًا حريصًا على شيء كحرصه على التعلّم لإحراز التفوّق، وتخليد تراث أمجاده، وحضارته عبر العصور والأجيال.

تلعب المدرسة دومًا موقفًا متميّزًا في جوانب أساسيّة كثيرة بين مختلف العلوم والفنون الموجودة في المجتمع، ومن ثمّ فهي تهدف إلى تحقيق غايات معينّة تسمى أهداف التربيّة، وتعتبر المدرسة ترجمة ميدانيّة لمثل المجتمع وتطلّعاته لغدٍ مشرق ومزدهر، ومن واجب المدرّس أن يُلِّمّ بهذه الأهداف، ويسعى لتجسيدها عمليًّا اِعتمادًا على المنهاج الدّراسي، ويجدر الإشارة إلى أنّ العمليّة التعليميّة لم تكن تقتصر على المعلّم، المتعلّم، والمادّة التعليميّة فقط، بل على اِستراتيجيّات التدريس، لهذا تعدّدت وتباينت اِستراتيجيّات التدريس، ولقد تحدّث العلماء عبر العصور على أنواع الطرائق والاِستراتيجيّات المعتمدة في التدريس، فاِبن خلدون مثلاً قد تعرض في مقدمته للتعليم وطرقه، وكيفيّة نجاح الطريقة، نظرًا لما لهذه الاِستراتيجيّات من أهميّة، اِرتأينا أن نقوم بدراسة كتاب اِستراتيجيّات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم للمؤلف **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين**، وقد طرحنا الإشكاليّة الآتيّة:

- ماهية اِستراتيجيّات التدريس المتقدّمة؟
- ماهية التعلّم واِستراتيجيّاته؟ ونماذجه؟

❖ فيم تختلف الإِستراتيجيّات الحديثة عن الإِستراتيجيّات القديمة؟

وأهمّ ما دفعنا إلى إِختيار هذا الكتاب أهميّته وإِتصاله بالتعليميّة، ولأنّ التعليميّة تخصّص حديث، ومحاولة فهم ماهية الإِستراتيجيّات، وكيفيّة حدوثها من قِبل المدرّس، ومدى نجاحها داخل الحجرة الدّرس، وهذا الكتاب إِهتم بشكل كبير بعمليتي التدريس والتعلّم وإِستراتيجياتهم، محاولين الوقوف على بعض الجوانب في هذه الإِستراتيجيّات والدّراسات التي تجعل التلاميذ أكثر إِكتسابًا وتجعل الأمر يسيرًا.

وقد جعلنا من الدّراسة التي وقع عليها إِختيارنا دليلا لبلوغ ما هممنا الوصول إليه، والتي وجدنا حولها إجابة على هذه التساؤلات المطروحة، عالج الكاتب موضوعه في أربعة فصول:

1) **الفصّل الأوّل: خصّصه للتدريس وإِستراتيجيّاته.**

2) **الفصل الثّاني: إِقتصر على إِستراتيجيّات التعلّم.**

3) **الفصل الثّالث: بعنوان أنماط التعلّم.**

4) **الفصل الرابع: بعنوان التعلّم النشط.**

قمنا بدمج الفصلين الثّاني والثالث مع بعضهما تفاديًّا للتكرار تحت عنوان فصل واحد بإِستراتيجيّة التعلّم وأنماط التعلّم، من أجل ربط ترابط الفصلين ببعضهما البعض من ناحية المضمون، وذلك بعد موافقة أستاذنا المشرف.

إِتبع صاحب الكتاب المنهج الوصفي التحليلي أثناء الحديث عن الدراسة الوصفيّة لبعض الجوانب (التدريس، التعلّم، إِستراتيجيّات...) بالإضافة إلى المنهج المقارن، المستعمل في المقارنة بين الإِستراتيجيات الحديثة والقديمة، وكذلك المقارنة بين المصطلحات في كتابه، وقد وفق الباحث في إِتباع خطوات هذين المنهجين، بحيث وقف على كلّ مصطلح على حدى.

ومن المراجع التي تناولت موضوعه هي:

1) **مدخل إلى علم التدريس، محمد دريج.**

2) **المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن عليّ عطيّة.**

3) **طرائق التدريس العامّة وتقويمها، عبد الحيّ السبحي، محمّد بن عبد الله القسايمة.**

وكأي موضوع قابل للبحث لا يخلو من الصعوبات والعراقيل إمّا على مستوى الشكل أو المضمون، ومن أهمّها:

صعوبة تكييف الدّراسات والأبحاث وفق هذا الموضوع، وعدم التحكّم في المادّة العلميّة لغزارتها لِاستخلاص المضمون، تشعب الموضوع وكثرة الآراء فيه.

وفي الأخير نحمد الله عز وجل ونشكره، فالفضل الأوّل في إنجاز هذا البحث المتواضع عائد لله سبحانه وتعالى، كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف " غربي بكاي" على مساعدته لنا، ولم يبخل علينا بتوجيهاته وتصحيح الأخطاء والزّلات التي كنّا نقع فيها كلّ مرّة، فالشكر الخالص له، ونسأل الله عز وجل التوفيق السداد والنجاح.

زناتي سولاف هدى.

سي بشير حميدة.

والله وليّ التوفيق

2020/04/08

19:53

مدخل

مدخـــــل:

يقاس تقدّم الأمم بقوة نظامها التربوي، فكلمّا كان هذا النظام فاعلاً كلمّا ساهم في تنشئة وإخراج الأفراد على قدرٍ من التأهيل والكفاءة، يساهمون في تطوّر مجتمعهم ورُقيّه، وتعتبر المدرسة البيئة الرسميّة التي تَستقبل التلاميذ، وتهتم بتنشئتهم وإعدادهم وتعليمهم، فهي التي ترسم الأهداف وكيفيّة بلوغها، والأدوات والوسائل المستعملة في ذلك.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التدريس وإستراتيجياته وأنماط التعلّم، وفي الأخير مفهوم التعلّم النشط، ويجب أن نعلم أنّ التعامل مع المتعلّم في المواقف التعليميّة يجب أن يتسِّم بالمرونة، وأنّ الفعل التعليمي يتغيّر وفق تفاعل المتعلّم وطرق اِستقباله للمعلومة وتفاعله معها، وبالتالي يجب أن يطبّق المعلّم طرائق متعدّدة، وأنّه لا توجد طريقة واحدة للتدريس.

هذا الكتاب راعى مختلف الطرائق والاِستراتيجيات من خلال معالجة المفاهيم والتعريفات، وللتعرّف على آراء خبراء التربيّة حولها، تناول نماذج منها حسب الرؤى المختلفة للتربويين، وبالتالي فإنّ كفاءة المعلّم تظهر في مدى قدرته على اِختيار الطرق التي يراها مناسبة لتوصيل المادّة المعرفيّة، ومساعدتهم وتشجيعهم على التعلّم، وتنويع أنماطه وتوسيعه، وأن يكون المعلّم واعيًا بالفروقات الفرديّة بين الطلّاب، واستكمال الاِستراتيجيات المناسبة ، وتختلف أنماط التعلّم من طالب لآخر داخل حجرة الدّرس ، لكن لا نستطيع أن نوفر لكلّ طالبٍ معلّمًا خاصًّا، حتى يوفق بين الطلّاب.

يختلف مفهوم التدريس وفقًا للفلسفة التربويّة، وغالبًا ما يُنظر إليه من اتجاهين، أحدهُما يطلق عليه الاِتجاه التقليدي، والآخر الاِتجاه التقدّمي، وفي ضوء الاِتجاه التقدّمي أصبح الاِهتمام مُنصَبًّا على الجهود المبذولة:" **من المعلّم من أجل مساعدة التلاميذ على النّمو المتكامل، كلٌّ وفق ظروفه واِستعداداته وإمكاناته** "[1].

[1] اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، ص 07.

والإتجاه التقليدي يقوم المعلّم بدور الوسيط بينه وبين المتعلّم، حيث يقدّم مادّة علميّة أو جانب معرفي ما، لتسير عملية التعلّم.[1]

تطرّق الكاتب إلى إستراتيجيات التدريس والتعلّم، وإعتمد على إستراتيجيات التدريس التي تصنّف حسب مستوى دور المتعلّم وفاعليته، ويكون المتعلّم رئيسًا وأكثر إعتمادًا على نفسه، هذا بالنسبة للإستراتيجيات الحديثة، أمّا القديمة فكانت الركيزة الوحيدة والأساسيّة هي المعلّم.

قسّم الكاتب كتابه إلى أربعة فصول، وكلّ فصل إلى عناوين فرعيّة، وتحت كلّ عنوان فقرات، وتطرّق في الفصل الأوّل إلى **''التدريس وإستراتيجياته''**، أمّا الفصل الثاني **'' إستراتيجيات التعلّم''**، أمّا بالنسبة للفصل الثالث فقد تحدّث فيه عن **''أنماط التعلّم''**، وفي الفصل الرابع تطرّق إلى **''مفهوم التعلّم النشط''**.

والتدريس ليس بالأمر الهيّن كما يبدو لكثير من النّاس، قال **الدكتور صفوت توفيق هنداوي** في كتابه إستراتيجيات التدريس بأنّ التدريس:'' ليس بالأمر السهل، واليسير كما يعتقد كثير من عامّة النّاس، إنّما هو علمٌ له أصوله ومبادؤه العلميّة، فهو علم يرتبط بعلوم مختلفة مثل: علم النّفس، علم التربيّة، ويرتبط كذلك بالعلوم الأكاديميّة، التي سيتّم تدريسها للمتعلّم.''[2]

لكي نقوم بعمليّة التدريس لابدّ أن يتوافر لنا متعلّم لديه الإستعداد الكافي لعمليّة التعليم، ومادّة علميّة نريد توصيلها وإكسابُها للمتعلّم، ومعلّم ناجح تتوافر فيه صفات ومعايير معيّنة لكي ينجح في عمليّة التدريس.[3]

الكلمات المفتاحيّة والقضايا المتناوَلة في الكتاب:

التدريس، التعلّم، الإستراتيجيّة، أنماط التعلّم، التعلّم النشط.

القراءة السيميائيّة والدلاليّة لواجهة الكتاب:

الكتاب يحتوي على اللّون الأصفر، الأزرق الفاتح، الأبيض.

---

[1] ينظر: إستراتيجيات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور، ص 06.

[2] المرجع السابق، ص 04.

[3] المرجع نفسه، 4.

فالأصفر يدّل على التفاؤل والمرح والسعادة، كما يرتبط بالوضوح الذهني، ويُستخدَم للتحذير والتنبيه، أمّا اللّون الأزرق الفاتح فيرمز إلى المقارنة بين أمرين، حيث إنّه يدّل على الطبيعة والحيويّة، ويستخدَم للإِستقرار المادّي، كما يشير اللّون الأبيض إلى الرغبة في اِستحضار الحداثة والأمور الشبابيّة، ودلالته إيجابيّة.

فعلاقتها بالكتاب الأصفر دلالة على تبيان المفاهيم الأوليّة ووضوحها، والأزرق للمقارنة بين أمرين أو أكثر، ففي الكتاب مقارنة بين الإِستراتيجيات، واللّون الأبيض يوحي بإِستحضار الحداثة، لأنّ الكتاب يتحدّث عن التعليم النشط، فهو تعليم جديد حديث، على حسب الكاتب اِستخدم كلّ لون لفصل معيّن.

تحديد الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه الدّراسة:

موضوع **" اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم"**، موضوع علمي ينتمي مجاله إلى التعليميّة، وكانت اِستراتيجيات التدريس من أهمّ الإشكالات التي يقع فيها المؤلفون، ومن الموضوعات الكثيرة التي كُتبَت من طرف الباحثين في مجال التعليميّة.

تخصّص الكتاب في الدراسات التعليميّة الحديثة على وجه الخصوص، وتميّز بسهولة وسلاسة أسلوبه، أمّا طريقته في التأليف فتميزّت بـ:

1) يربط بين الآراء ويَميل إلى الدّراسات الحديثة.
2) له منهج خاصّ في التأليف وهذا ظاهر في كتابه(الوصف).
3) يعطي تعريفات ومفاهيم مع مخطّطات للتوضيح ولتقريب المعنى.

نمط الدّراسة الذي اِعتمده الكاتب:

بعد قراءتنا للكتاب قراءة متأنيّة ومتفحصّة، لاحظنا أنّ الكاتب اِعتمد في دراستِه المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المقارن، فيما يخصّ المنهج الوصفي القائم على تحديد الظاهرة، ووصف طبيعتها وأسبابها واتجاهاتها، والبحث في مجالات التدريس على أساس ثابت، بالنّظر لكلّ أركانها وأنماطها مع اِستراتيجياتها.

فالمؤلف وُفِّق في اِتباع خطوات المنهج، حيث قام بتحديد المشكل وصياغته في أسئلة محدّدة **مثل: (ما التدريس؟ نقلٌ للمعرفة أم مهنة؟ أم فنًّا؟ أم علمًا؟ كيف أدْرُس؟ أين أدرّس؟)**، بعد أن طرح هذه الإشكالات جَمَع لها معلومات وبيانات وجداول ونماذج ليصل إلى حل مناسب.

قدّم جمعًا للمعلومات بطريقة مُبدِعة وأسلوب خاصّ متميّز، حيث بدأ بالتعريف وانتهى بنموذج له، في آخر كلّ فصل وضع تعقيبًا للباحث.

كما حدّد لكلّ مشكلة إطارًا نظريًا ينطلق من مفاهيم وتعاريف، ثمّ يذهب بعد ذلك لتمثيل هذه المفاهيم في شكل دروس تطبيقيّة.

اِتباعه لآليات المنهج الوصفي أضفى على دراسته نوعًا من الجدّة، وإن كان قد تطرّق إليه الكثيرون من قبله، اِعتمد على مراجع للكتّاب ومؤلفين آخرين، وبعد تتبعنا لبعض اِقتباسات الكاتب وإحالته بالرجوع إلى المصادر التي اَستقى منها مادة كتابه، واِستند إليها، تبيّن لنا نزاهة الكاتب وأمانته العلميّة في النّقل التي يتصّف بها الباحث الأمين، إلا أن دراسته يعتريها بعض النّقص، كان الكاتب كثير النّقل عن المؤلفين السابقين في مجال دراسته، وأكثر من ظاهرة التكرار في المصطلح الواحد، وهذا واضح في تعاريفه المتعدّدة **مثل: (مفهوم التدريس، مفهوم اِستراتيجيات التدريس، التعلّم...)**، عدم تناسب الفصول وتوازنها في عدد الصفحات:

الفصل الأوّل: 47 صفحة.

الفصل الثاني: 24 صفحة.

الفصل الثالث: 17 صفحة.

الفصل الرّابع: 32 صفحة.

ممّا لا شكّ فيه أنّه بذل جهدًا كبيرًا، لكنّ طريقته في الدّراسة تَتَخلّلُها بعض النّقص.

تاريخ البحث في الموضوع وراهنيته:

نال هذا الموضوع اِهتمام العلماء والباحثين قديمًا وحديثًا، فمن الدّراسات القديمة نذكر ما يلي:

1) مدخل إلى علم التدريس، تحليل العمليّة التعليميّة، محمد دريج، قصر الكتاب، البليدة، ط 02،1991.

2) التعلّم عند الغزالي، حمانّة البخاري، المؤسّسة الوطنيّة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 1991.

3) دليل أساليب التعلّم، هني برومفورد، المملكة المتحدّة، 1982.

حديثًا:

كَتب في هذا المجال في العصر الحديث مجموعة من الباحثين منهم:

1) التقويم في التعليم، نوار الشامخ، شبكة الألوكة، قسم الكتب، السعوديّة، 2018.

2) مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها، د. منصور حسن الغول، دار الكتاب، عمان، 2008.

3) الوجيز في أساليب التدريس، د. سالم عطيّة أبو زيد، دار جرير، ط01، عمان،

4) طرائق واِستراتيجيات، إعداد. مركز نون للتأليف والترجمة، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، ط1432،01.2011.

5) التعلّم النشط، إعداد: الإدارة العامّة للتدريب والإبعاث، المملكة العربيّة السعوديّة، 1435.2014.

الدواعي التي جعلت المؤلف يكتب الكتاب:

الغاية من وراء تأليف الكاتب **عبد الحميد حسن عبد شاهين** لكتابه، ترمي إلى توضيح مفهوم التدريس بين القديم والحديث، والكثير من القضايا في مجال التعليميّة، وما فيه من ثراء لهذا الموضوع لإفادة المتخصّصين، حتى يُتقنّوا اِستخدام الاِستراتيجيات داخل حجرة الدّرس، لم يوضح الكاتب ماهية الأهداف التي جعلته يكتب هذا الكتاب، وبعد قراءتنا للكتاب حاولنا اِستنباط ماهي الدوافع وراء تأليف الكتاب فبدا لنا هذا:

1) يهدف الكاتب من خلال دراسته إلى ضبط مفاهيم التدريس وإستراتيجياتها، وتيسير مفهومها ببيانات وجداول ونماذج.

2) التعرّف على إستراتيجيات التدريس القديمة والحديثة.

3) أراد أن يوضح الآثار السلبيّة الناجمة عن إنقطاع الصّلة بين المعلّم والمتعلّم داخل حجرة الدّرس، والمتعلّمين فيما بينهم داخل وخارج حجرة الدّرس.

4) إستثمر مادته العلميّة في تقديم نماذج لتدريس مادّة الرياضيّات.

القيمة العلميّة للمؤلف:

يُعدّ الكتاب من الكتب العلميّة المتخصّصة في علم التدريس، وليس بالكتاب الأوّل في هذا المجال، الذي فتح مجالًا أمام الباحثين، كما يعود له الفضل في أفكار عديدة **مثلًا: ترتيب المعلومات والتدّرج فيها**، كما تنّوعت مصادر ومراجع بحثه من عربيّة إلى غربيّة.

من هذا المنطلق فقد إعتمد الكاتب على طريقة كتابة مدرسيّة ليّسهل على الباحث والطالب الإلمام بعلم التدريس، قدّم معلوماته بطريقة سهلة تميّزت بجمع هذه المعلومات مع إبداع المؤلف فيها.

كانت خطتّه مرتبّة ومتسلسلة العناوين، من العام إلى الخاصّ، ومن السّهل إلى الصّعب... (**من مفاهيم إلى عناوين فرعيّة بالوصول إلى نماذج...**).

المصادر التي إستقى منها مادّته:

كانت في أغلبها متخصّصة نذكر منها:

1) التدريس والتفكير، إبراهيم عبد الله حميدان.

2) المناهج بين النّظريّة والتطبيق، أحمد حسين اللّقاني.

3) في طرق التدريس، سماح رافع محمد.

4) التدريس مهاراته وإستراتيجياته، مصطفى محمد عبد القويّ.

5) أصول اِستراتيجيات التعليم والتعلّم، النظريّة والتطبيق، حسين محمد أبو ريّاش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي.

6) اِستراتيجيات التدريس والتعلّم، جابر عبد الحميد جابر.

7) **موقع**: التعلّم النشط، قسم المناهج وطرق التدريس، وسام محمد إبراهيم.

الفصل الأوّل: التدريس واِستراتيجياته.

أولًا: ماهيّة التدريس:

مفهوم التدريس لغة، اِصطلاحًا.

مفهوم التعليم.

الفرق بين التدريس والتّعليم.

المسلّمات التي تقوم عليها العمليّة التدريسيّة.

أركان العمليّة التدريسيّة

ثانيًا: بعض اِستراتيجيات التدريس:

1) مفهوم الاِستراتيجيّة، اِستراتيجيّة التدريس.

العلاقة بين الاِستراتيجيّة، الطريقة، الأسلوب.

مواصفات الاِستراتيجيّة الجيّدّة في التدريس.

معايير اِختيار الاِستراتيجيّة المناسبة للتدريس.

تصنيفات اِستراتيجيات التدريس.

2) الاِستراتيجيات:

المحاضرة، المناقشة والحوار، القصص والحكايات، الاِستقرائيّة، حل المشكلات

الفصل الأوّل: التدريس وإستراتيجياته.

تعتبر إستراتيجيات التدريس وأساليبه من بين عناصر العمليّة التعليميّة بمفهومها الواسع، لكونها تمثل الوسائل المهمّة لتنفيذ المناهج الدراسيّة، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف التربويّة، لذا يتطلب الأمر ممن يتولى مهمّة التدريس الإحاطة بطرائقه و أساليبه، وماهيتها وخصائصها، ومميّزاتها وعيوبها، ومتى تصلُح ومتى لا تصلُح، لاسيما أنّ الواقع أثبت أنّه لا يوجد طريقة تدريس مفضّلة في المواد الدراسيّة جميعها والمراحل الدراسيّة جميعها، فلا يمكن القول بإمكانيّة الإستغناء عن طرائق تدريس معينّة، و الإعتماد على أخرى.

ماهية التدريس:

وفي هذا المقام نقدّم تعريفاً موجزًا للتدريس في اللّغة والإصطلاح كما أورده **الباحث** "**عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين**" في كتابه الذي نحن بصدد دراسته بأنّه: مشتق من الفعل (دَرَسَ)، فيُقال دَرَسَ الكتاب أي قام بتدريسِه، دَرَسَهُ وتَعَهَدَهُ بالقراءة والحفظ لكي لا ينساه، وبالإنجليزيّة (teach) أي تعطي دُروسًا للطلّاب لمساعدتهم على تعلّم شيء ما.[1]

وقد وَرَد مصطلح التدريس في القرآن الكريم في **قوله تعالى**: **{وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ وَلِيَقُولُوا دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (105) }**[2]

[1] ينظر: إستراتيجيات التدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، ص 05.

[2] سورة الأنعام، الآية 105.

التدريس في الإصطلاح:

قدّم صاحب الكتاب عدّة تعاريف للتدريس التي تَصّبُ في المعنى نفسُهُ، ومن بين هذه التعريفات أنّهُ: " الأسلوب الذي يستخدمُه المعلّم لترجمة محتويات المنهج علميًّا، وتحقيق أهداف التعليم واقعيًّا في سلوك المتعلمّين."[1]

لاحظنا من خلال هذا التعريف الموجز للتدريس، أنّه يقوم على أساليب وطرائق يعتمدها المعلّم من أجل إستغلال المعارف المحيطة بالمتعلّم نفسُه، وذلك من أجل رفع وتحسين رصيده المعرفي لتحقيق أهداف معيّنة.

ونجد الدكتور **محسن عليّ عطيّة** يشير إلى الإتجاه التقليدي والإتجاه الحديث للتدريس فيقول: الإتجاه الأوّل يَرَونَ أنّه يقوم على الحفظ والتّلقين، أمّا الإتجاه الثّاني فيَرَونَ أنّه يقوم على التوجيه والإرشاد.[2]

وفي الإتجاه التقليدي يكون العبء الأكبر على المعلّم، والتلميذ يكون متلقيًّا للمعارف، ولا يبحث عنها ولا يشارك في صناعتها، أمّا الإتجاه الحديث فيقوم المتعلّم بالبحث عن المعرفة، من أجل تحصيلها، والمعلّم موجّه ومرشد فقط.

كما قدّم صاحب الكتاب مفهوم التّعليم، ويقصد به عمليّة مقصودة أو غير مقصودة، تتّم داخل المؤسسة أو خارجها، في أي وقت يقوم بها المعلّم أو غير المعلّم.[3]

---

[1] إستراتيجيات التدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، ص13.

[2] ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، د. محسن عليّ عطيّة، دار المناهج، عمان، الأردن، 1430، 2009.ص339.

[3] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص19.

فهو بذلك عمليّة مُنظّمة ومُنَهجة وهادفة وليست عشوائيّة.

لقد تطرّق الكثير من الباحثين في مجال التربيّة إلى تعريف التّعليم، وسنسوق في هذا المقام تعريف **محمد دريج** الذي يرى: "أنّ التعليم هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التواصليّة والقرارات التي يتّم اللُّجوء إليها بشكل قصدي ومنّظم، أي يتّم إستغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من طرف شخص (مجموعة أشخاص)، الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي _تعليمي_ "[1]

لاحظنا من خلال هذا التعريف أنّ التعليم نشاط تكاملي يجمع بين ما هو نظري وما هو تطبيقي وما هو تقني، وهو الإستعداد الأمثل لأَن يكون المرء(المتعلّم) قادرًا على التأقلم، فهو بذلك عمليّة منظّمة ومرتبّة.

ويمكن توضيح الفرق بين مفهومي التدريس والتعليم فيما يلي:[2]

1) إنّ التدريس عمل مقصود، في حين أنَّ التعليم قد يكون مقصودًا وقد يكون غير مقصود.

2) إنّ التعليم أوسع إستعمالًا من التدريس في المجال التربويّ.

3) إنّ التعليم يحصُل داخل المؤسّسة التعليميّة، وقد يحصُل خارجها، أمّا التدريس فلا يحصُل خارج المؤسّسة التعليميّة.

[1] تحليل العمليّة التعليميّة، محمد دريج، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2،1991، ص13.

[2] ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن عليّ عطيّة، ص 339.

يرى بعض الباحثين أنّ التدريس هو أن يُلِّمَّ المعلّم بالموضوعات التي سيُدَرِّسُها، والبعض الآخر يراه قائمًا على الدّراسات والبحوث العلميّة والنفسيّة، وبذلك أصبح التدريس علمًا وفنًّا في الوقت نفسه.[1]

ما لاحظناه من خلال هذا التّعريف أنّ التدريس يشترط وجود مادّة يتّم تقديمها في شكل مواضيع للمتعلّمين، وآخرون يَرَونَهُ قائمًا على الإستعدادات النفسيّة للتلاميذ، أي الرغبات والميول الكامنة وراء التحصيل، والوسائل والإمكانات المساعدة للحصول على المادّة.

وهناك فرق بين علم التدريس وفنّ التدريس، فالأوّل يقصد به العلم الذي يشتمل على الحقائق والمعرفة والمفاهيم والنظريّات المتعلّقة بأمور وأعمال المعلمّين، بينما الثّاني يشير إلى الجانب الفنّي الذي يتضمن المهارات والحركات الإبداعيّة، التي يقوم بها المعلّم لإيصال المعلومات بأيسر وأقصر الطرق إلى أذهان التلاميذ.[2]

نلاحظ على هذا القول أنّ علم التدريس يقوم على إكساب المتعلّم المعلومات والمعارف، وتحسين الرصيد المعرفي، أمّا فن التدريس فيشتمل على المجال الإبداعي للمتعلّم من أجل إكسابه مختلف المهارات وتحقيق رغباته بمختلف الطرق.

يذهب صاحب الكتاب إلى ذكر المسلمَّات التي يقوم عليها التدريس والتي تتمّثل في:[3]

1) التدريس عمليّة ذات أبعاد ثلاثيّة (**مُدرِّس، تلميذ، مادة تعليميّة**).

2) التدريس سلوك إجتماعي أي لابدّ من وجود تفاعل بين المعلّم والمتعلّم.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص08.

[2] ينظر: طرائق التدريس العامّة وتقويمها، د. عبد الحيّ أحمد السبحي و د. محمد بن عبد الله القسايمة، ص 16.

[3] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 14.

3) التدريس له بُعد إنساني (**المدرّس إنسان وليس آلة**).

4) التدريس إتصال (**إرسال رسالة من طرف المعلّم إلى المتعلّم وفق خطّة**).

في هذا الصدّد نرى أنّ التدريس يعتمد على مجموعة من الركائز لحدوثه بشكل جيّد، أن تكون علاقة بين المتعلّم والمعرفة، ولابدّ من وجود نشاط داخل القسم تتغيّر بتغيُّر الموقف، ويمكن لكلّ ركيزة من الركائز التي ذكرها صاحب الكتاب من تحديد رغبات المتعلّم وطموحاته وتحقيقها وفق خطوات منظّمة ومُمَنهجة.

في هذا المقام يمكن تحديد المسلمّات التي يقوم عليها التدريس عند **عبد الرحمن كامل** فيما يأتي:[1]

1) التدريس عمليّة ذات أبعاد ثلاثيّة تتألف من: **مدرِّس، تلميذ، خبرة تربويّة**.

2) التدريس له بعد إنساني، أي لا يمكن إستبدال المدرّس بآلة.

3) التدريس سلوك، أي يمكن ملاحظته، قياسه، ضبطه، تقويمه.

4) التدريس سلوك إجتماعي.

من خلال ما قدّمه **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** وعبد **الرحمن كامل** حول دعائم وركائز التدريس، نجد تشابهًا بينهم، إلّا في مُسلمَّة واحدة في (السلوك الإجتماعي)، والثّاني قام بتفريعها إلى سلوك وسلوك إجتماعي.

[1] ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة لطلاّب الدراسات العليا، عبد الرحمن كامل، دار الكتب، القاهرة، 2005، ص 92،93.

بَيَّنَ صاحب الكتاب ما تهدف إليه عمليّة التدريس من إحداث تغيّرات سلوكيّة مرغوبة لدى التلاميذ.[1]

كما تهدف في بعض معانيها إلى إحداث تغيّرات مرغوبة في سلوك المتعلّم.[2]

مثال: المعلّم يهدف إلى تحفيز المتعلّم في عمل قام به داخل حجرة الدّرس، أو خارجها، فهنا المادّة التي يودُّ توصيلها تبقى راسخة في الذّهن، وهذا الهدف المرجو تحقيقه.

للعمليّة التدريسيّة أركان تقوم عليها يمكن توضيحها فيما يلي:[3]

1. **الأهداف التدريسيّة**: هو نتاج تحصيل التعلّم، ويحدّد ما تمّ تغييره في سلوك التلاميذ.
2. **المدخلات السلوكيّة**: تحدّد خصائص التلاميذ العقليّة وظروفهم الإجتماعيّة وإستعداداتهم.
3. **الخبرات والأنشطة التدريسيّة**: وهو ما يطلق عليه المتغيّرات التنفيذيّة وتشمل الخبرات المنتقاة والمصمَّمة والمخطّطة.
4. **القياس والتقويم**: وهو ما يُبيّن نوع ومقدار التعليم والتعلّم الذي حصل من خلال التدريس.

وما يلاحظ داخل المؤسّسة التربويّة أنَّ كلّ عنصر من عناصر العمليّة التدريسيّة تقوم بتحديد رغبات المتعلّمين وطموحاته والسّهر على تحقيق الأهداف وفق خطوات منظَّمة ومُنَهجة، ولا بدّ من أن يكون هناك تفاعل وتواصل بين عمل المدرّس ونشاط التلاميذ مع تعدّد طرائق

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 15.

[2] ينظر: طرائق التدريس العامّة وتقويمها، د. عبد الحيّ أحمد السبحي و د. محمد عبد الله القسايمة، ص 36.

[3] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 16.

التدريس وتنوّعها، مع تشخيص ووصف قدرات المتعلّمين، وتطغى عليه ذاتيّة المدرّس، في إجرائه الإمتحانات وتدوينه للنقاط، وهي تُستَخدَم أساسًا لترتيب المتعلّمين حسب مقاييس النّجاح أو عدم النّجاح.

جاء في كتاب **التدريس: طرائق وإستراتيجيات** أنّ عناصر العمليّة التربويّة تُركّز على أربعة عناصر رئيسيّة هي: **الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم.**[1]

نجد تشابهًا بين عناصر العمليّة التدريسيّة والعمليّة التربويّة، ويمكن التعبير عن عمليّة التدريس كالآتي:[2]

1. **المتعلّم: مَن أَدرُس له؟** هذه النقطة تُبيّن دور المعلّم داخل المؤسّسة التعليميّة من تربيّة وتعليم للمتعلمّين.

2. **المحتوى: ماذا أَدرُس؟** هو بعض القيم والآداب والسلوك، المعلومات، المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلّم.

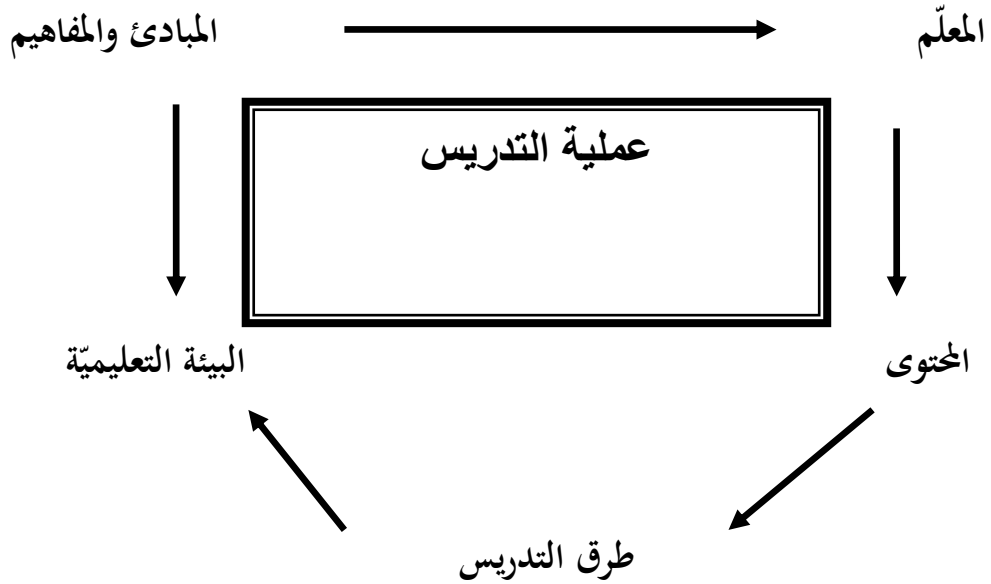
3. **طرق التدريس: كيف أَدرُس؟** يَخصُّ إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المدرّس في نمط التعليم.

4. **البيئة التعليميّة: أين أَدرُس؟** هو المناخ الذي تَدرُس فيه، تكون ملاءمة من الناحيّة النفسيّة، البدنيّة حتى تحقّق أهداف العمليّة التعليميّة.

[1] ينظر: التدريس: طرائق وإستراتيجيات، إعداد نون للتأليف والترجمة، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، ط1، 1432،2011، ص58.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص17،18.

كما يمكن التعبير عن عمليّة التدريس في شكل هيكلي كما يلي:[1]



بعض إستراتيجيات التدريس:

يرجع أصل هذه الكلمة إلى اليونانيّة **ستراتوس أقوس (stratos– agos)**، والتي تعني الحرب وإدارة المعارك، حيث كان القادّة الموهوبون يمارسونه عن حدس وعبقريّة، ثمّ تطوّر إلى علم له أسس وقواعد، ويعرّف قاموس oxfordالإستراتيجيّة على أنّها: ذلك الفنّ المستخدم في تعبئة وتحريك المعدّات الحربيّة، ممّا يمكن من السيطرة على الموقف والعدّو بصورة شاملة، ثمّ انتقل هذا المصطلح من المجال العسكري إلى مجال المؤسّسات للإستفادة منه بإعتبار التشابه الكبير بين المجالين، المؤسّساتي والعسكري.[2]

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 16.

[2] مواقع التواصّل الإجتماعي (فايسبوك: a Aymen Messeda)، إسم الصفحة: كليّة العلوم الإقتصاديّة والتجاريّة وعلوم التسيير سطيف، 2019/03/27، 06:16.

وهو وافد إلى التربيّة ويعني به حُسنُ التدبير والتخطيط الذي يتبعه المعلّم في الدّرس، والتي تبيّن ما يجب أن يقوم به التلاميذ من ناحية، وما يجب أن يقوم به المعلّم لمساعدتهم في تحصيل المعلومات من ناحيّة أخرى.

أشار صاحب الكتاب إلى مفهوم الإستراتيجيّة بأنّها: خطة مُحكَمة البناء، مَرِنَة التطبيق، يتّم من خلالها إستخدام كافة الإمكانات، والوسائل المتاحة، بطريقة مُثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.[1]

وهو يعني بها الكيفيات والخطط التي يتبعها المعلّم في الدّرس، لتحقيق التأثير المطلوب، وتكون مُرَتّبة ومُنَهجة (**من السّهل إلى الصّعب**...)، بإستخدام مختلف الإمكانات أي: **الكتاب، التعبير، الكتابة، الصور المعاكسة، الخرائط**...، مع كيفيّة إستخدام هذه الإمكانات والوسائل من نطق بصوت مرتفع، قراءة متأنيّة مفهومة... من أجل توصيل المحتوى (تحقيق الأهداف).

هناك مفهوم آخر للإستراتيجيّة يرى أنّها: مجموعة الأمور والإجراءات والتحرّكات التي يستخدِمها المعلّم لتمكين المتعلّم من المادّة.[2]

أي المعلّم داخل حجرة الدّرس يقوم بعدّة إجراءات خلال تقديم درسه للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة (**يقوم بالحوار، النّقاش، الشرح**...).

بعد هذين التعريفين يَتبيّن لنا إختلاف في المصطلحات والمعنى واحد.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 22.

[2] ينظر: إستراتيجيات التدريس، د. صفوت توفيق هنداوي، المستوى الأوّل، ف 02، جامعة دمنهور، كليّة التربيّة، ص08.

تُعرّفُ **إستراتيجيّة التدريس** بأنّها: مجموعة الإجراءات التي يُخطّط لِاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معيّن، بما يحقّق الأهداف التعليميّة المأمولة في ضوء الإمكانات المتاحة.[1]

بمعنى أنّ إستراتيجيّة التدريس سبيل المدرّس لتحقيق أهداف المنهج.

ويعرّف **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** إستراتيجيّة التدريس بأنّها: في مجملها مجموعة من الإجراءات المختارة من قِبَل مُصمّم التدريس، ويخطّط لِاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقّق الأهداف التدريسيّة.[2]

في هذا الصّدَد نرى أنّ وزارة التربيّة واللّجنة المختصّة هي التي تُنظّم وتُرتّب إستراتيجيّة التدريس، ويقوم المدرّس بتقديمها كما هو مبرمج له.

يتوافق تعريف صاحب الكتاب مع الباحثين التربويين إلى حدّ ما.

العلاقة بين الإستراتيجيّة والطريقة والأسلوب:

وَضّح الكاتب الفرق بينهم في جدول:[3]

[1] ينظر: إستراتيجيات التدريس الفعّال، المحاضرة–التطبيق، ع. صحراوي، الملتقى التكويني، لتطوير الأداء البيداغوجي، 14 مارس 2015، سطيف.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 23.

[3] المرجع نفسه، ص24.

	المفهوم:	الهدف:	المحتوى:	المدى:
الإستراتيجيّة:	خطّة مُنظّمَة، تتضمّن تحقيق الأهداف لفترة زمنيّة محدّدة.	رسم خطّة متكاملة وشاملة لعمليّة التدريس.	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، تقويم، وسائل.	فصليّة، شهريّة، أسبوعيّة.
الطريقة:	الآليّة التي يختارها المعلّم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل حجرة الدّرس.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مُجَزَأ من عدّة حصص+ حصّة واحدة جزء من حصّة.
الأسلوب:	النمط الذي يَتَبنّاه المعلّم لتنفيذ فلسفته التدريسيّة حين التواصّل المباشر مع الطّالب.	تنفيذ طريقة التدريس.	إتصال لفظي، إتصال جسدي، إتصال حركي.	جزء من حصّة دراسيّة.

وفرّق د. **محسن عليّ عطيّة** بين الإستراتيجيّة والأسلوب والطريقة حيث قال:[1]

1) الإستراتيجيّة هي الأشمل والأوسع، والطريقة جزء منها، والأسلوب وسيلة من وسائل الطريقة أو جزء منها.

2) الإستراتيجيّة خطّة تتضمّن الأهداف والطرائق، بينما الطريقة كيفيّات وإجراءات.

[1] ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن عليّ عطيّة، ص343.

3) الإستراتيجيّة تتضمّن جميع العوامل المؤثّرة في الموقف التعليميّ، في حين تتضمّن الطريقة الخطوات المنسّقة المترابطة بطبيعة المادّة.

فالتفريق بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجيّة لابدّ من التطرّق إلى مفاهيمهم.

لتصميم الإستراتيجيّة لابدّ أن تكون خطّة وإجراءات منظّمة، ولابدّ لكلّ خطوة أن تكون جزئية تفصيليّة لتحقيق الأهداف، ولابدّ من مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.[1]

يمكن القول أنّ وزارة التربيّة والهيئات المختصّة هي التي تصمّم إستراتيجيّة التدريس، بحيث يعتبر المدرّس هو الهيئة المنفِذة.

كما بيّن **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** مواصفات الإستراتيجيّة الجيّدة في التدريس كما يلي:[2]

1) معالجة المعلّم الفروقات الفرديّة بين الطلاّب.
2) مراعاة المعلّم نوع التدريس ونمطه.
3) مراعاة المعلّم الإمكانات المتاحة بالمدرسة.
4) أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسيّة

يَتَبَيَّنُ لنا أنّ إستراتيجيّة التدريس الجيّدة تتصّفُ بتحقيق الأهداف بوضوح وتسلسل مع معالجة نقاط ضعف المتعلّم، وصعوبة المقرّر الدّراسي، وتزويد المتعلّم بالمعارف والمهارات بهدف تنميّة شخصيته، وتتطلب إكتساب معارف جديدة وتطوير المهارات، وهذا يتوقف على مدى ملاءمة هذه الإستراتيجيّة، أن تكون منظّمة، مرتبّة، وإختزال الوقت والجهد وتعالج قصور المنهج.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 26.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وضع **الباحثان عبد الحيّ أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة** في كتابهما طرائق التدريس العامّة وتقويمها، مواصفات للطريقة الجيّدة في التدريس منها:[1]

- تكون طريقة التدريس على شكل خطوات.
- تكون طريقة التدريس محقّقة للأهداف المرسومة بسرعة وبأقل جهد.
- تتوجب على طريقة التدريس أن تستثمر قدرات المتعلّمين.
- يتوجب على طريقة التدريس أن تتصّف بالمرونة والأخذ بكلّ ما هو جديد.

نرى أنّ مواصفات إستراتيجيّة التدريس الجيّدة التي قدّمها المؤلفون السابقون تتوافق مع ما قدّمه صاحب الكتاب مثلا في (**إختزال الوقت والجهد، تتصّف بالمرونة والتّنظيم والترتيب، تتوافق وقدرات المتعلّمين...**)

أشار صاحب الكتاب إلى مكونات إستراتيجيّات التدريس التي حدّدها **كمال زيتون** بشكل عامّ على أنّها:[2]

1) الأهداف التدريسيّة.
2) التحرّكات التي يقوم بها المعلّم، التدريبات والمسائل للوصول إلى الأهداف.
3) الجو التعليمي والتنظيم الصّفي للحصة.

[1] ينظر: طرائق التدريس العامّة وتقويمها، عبد الحي السبحي ود. محمد بن عبد الله القسايمة، ص 40،41.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 27.

بمعنى يجب على مُنفّذ إستراتيجيّة التدريس(**المعلّم**) أن يحدّد الأهداف التي يتوجب أن يصل إليها، والتحكّم في الجوّ الدّراسي داخل حجرة الدّرس، وهو مسؤول عن تصرّفات التلاميذ.

ويتمثّل القاسم المشترك بين الإستراتيجيات الجيّدة في أن يكون التلميذ هو محور العمليّة التعليميّة، ويكون فاعلًا، مكتسبًا للمعلومات وليس مستقبلًا فحسب، كما يكون هو المفكّر لحل المشكلات وإتخاذ القرارات، ويستعين على التعلّم الذّاتي والتعاوني.[1]

أصبحت الإستراتيجيّات الجيّدة تُركّز على المتعلّم بدوره الإيجابي، أي الإستراتيجيات الحديثة، ويتطلب من المعلّم إتاحة الفرص للتلاميذ للتحدّث والمشاركة في الرأي، مع مراعاة المعلّم للفروقات الفرديّة بين تلاميذه (**الحالات النفسيّة، الاجتماعيّة، السلوكيّة، مستوى التلاميذ...**) وهذا يبني الشخصيّة المتكاملة لهم.

هناك فوائد متعدّدة لإستخدام إستراتيجيات التدريس نذكر منها:[2]

1) الإندماج النشط في عمليّة التعلّم.
2) إتقان المادّة العلميّة لمحتوى المناهج.
3) التواصّل في حجرة الدّرس بين المتعلّمين، وبين المعلّم والمتعلّمين.
4) تحقيق الأهداف على نحو صحيح.

يمكن أن نُجمِل القول عن فوائد وأهميّة إستراتيجيّة التدريس أنّها: تُعين المدرّس على تحقيق الأهداف التدريسيّة بوضوح وتسلسّل، ونجاح التدريس يرتبط بنجاح الطريقة، لأنّ الطريقة

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 27.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

السديدة تعالج الكثير من قصور المنهج ونقاط ضعف المتعلّم وصعوبة المقرّر الدّراسي، ودفع المتعلّم إلى المشاركة وإثارة دافعيته نحو المادّة والتواصل بينهم حتى يُحبِّبَ المادّة للمتعلّمين.

قدّم صاحب الكتاب مجموعة من المعايير لِاختيار إستراتيجيّة التدريس الملائمة، وهذا يرجع إلى فعاليّة المعلّم، وهذه الفعاليّة يمكن تعلّمها عن طريق تعلّم كيفيّة معالجة خمسُ مواهب تتمثّل في:[1]

1) تدبير الزّمن.
2) إختيار ما تُسهم به.
3) معرفة أين تُستَخدم قوتك لتحقيق الأفضل.
4) تحديد الأوليات الصحيحة.
5) الربط بين هذه المواهب لِاتخاذ القرارات.

لابدّ على المعلّم أن يراعي الوقت المحدّد له، ومعرفة إستخدام الوضعيات الإنطلاقيّة للدّرس لتفتيح عقول التلاميذ وتَهيئَتِهم، مع معرفة المواهب والمهارات التي يكتسبها كلّ طالب لتقويمهم، وهذا بالتركيز على إستخدام السلطة من أجل تحقيق الأهداف للتلاميذ.

جاء في كتاب **التدريس: طرائق وإستراتيجيّات**: أنّ أسس ومعايير إختيار إستراتيجيّة التدريس تتمثّل في:[2]

1) الإرتباط بالأهداف التعليميّة المراد تحقيقها.

[1] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] ينظر: التدريس: طرائق وإستراتيجيات، إعداد: مركز نون للتأليف والترجمة، ص58.

2) طبيعة المادّة أو الموضوع الدّراسي.

3) ملاءمتها للوقت.

4) تسمح بالعمل الجماعيّ والتعاونيّ.

5) تُنمّي في المتعلّم الشجاعة والتعبير عن رأيه والتساؤل.

ومن هنا يُمكننا القول إنّ عدم إختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة وتوظيفها في مسار العمليّة التعليميّة تَنعكس على الأهداف والتدريس في عناصره ومكوناته.

تصنيف إستراتيجيّات التدريس: يمكن تصنيفها كالآتي:

- **إستراتيجيّة التدريس المباشرة (التقليديّة):**

صُنِّفت هذه المرحلة حسب دور المعلّم، فيكون المسيطِرُ التامُّ على التعليم، بينما المتعلّم يكون المتلقي السلبي للمعلومة فقط.[1]

- **إستراتيجيات التدريس الموجّه:**

في هذا النّوع من التدريس يكون دور المعلّم دورًا نشيطًا مهمًّا، أمّا التلميذ فدوره مشاركًا في التعلّم.[2]

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص30.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- **استراتيجيّات التدريس غير المباشر:**

وهنا يشترك دور المتعلّم والمعلّم في المسؤوليّة داخل حجرة الدّرس، فالمعلّم يلعب دورًا نشيطًا في تيسير تعلّم التلميذ، ويكون التلميذ نَشِطًا مشاركًا في عمليّة التعليم–التعلّم.[1]

نقدّم تصنيف طرائق التدريس في مخطط كالآتي:[2]

تصنيف طرائق التدريس:

حسب نوع المادّة والتخصّص (عامّة، خاصّة)	حسب الجهد المبذول (المعلّم، المتعلّم)	حسب نوع الممارسة في الصّف (جماعيّة، فرديّة)	حسب نوع الإتجاه التدريسي (قديمة، حديثة)

يجّب على المعلّم معرفة مختلف التصنيفات التي تخصّ إستراتيجيات التدريس، والتي تؤدي إلى إطلاق طاقات المتعلّمين، وتثير دافعيتهم للتعلّم، وتتناسب مع مستوياتهم ومع متطلبّات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتقنيات التربويّة.

[1] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] التدريس: طرائق وإستراتيجيات، إعداد: مركز نون للتأليف والترجمة، ص 57.

بعض إستراتيجيّات التدريس القديمة والحديثة:

قدّم صاحب الكتاب مجموعة من الإستراتيجيات نذكر منها:

1) إستراتيجيّة المحاضرة:

تعتمد إستراتيجيّة المحاضرة على المعلّم، حيث يقوم بإلقاء المعلومات على التلاميذ، مع إستخدام السبورة في بعض الأحيان، وهنا يكون دور المتعلّم الإصغاء والإستماع، وقد يوجّه المعلّم بعض الأسئلة من خلال المحاضرة، يكون في نهايتها من أجل التأكّد من تَتَبُعِهم، وبإمكان المعلّم أن يجعل منها طريقة جيّدة من خلال مجموعة من النقاط:[1]

- إعداد الدّرس إعدادًا جيّدًا.
- تقسيم الدّرس إلى أجزاء وفقرات.
- التركيز على توضيح المحتوى العلميّ بعيدًا عن نقله.
- الإبتعاد عن الإلقاء بالطريقة نفسها لمدّة طويلة.

فالمراد بإستراتيجيّة المحاضرة هي التي تعتمد العرض والإلقاء بالأساس.

يعرّفها **الباحث محمد دريج** بقوله: " إنّ أسلوب الإلقاء هو أسلوب العرض الذي يهتّم في الدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير والتلقين، والذي كثيرًا ما يتضمّن الأخبار، إخبارًا يكون غرضه أساسًا تجهيز الطّالب بجملة من المعلومات عن الحوادث والحقائق."[2]

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 30،31.

[2] تحليل العمليّة التعليميّة، محمد دريج، ص 92.

ونلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ إستراتيجيّة المحاضرة تتميّز بالأسلوب المباشر في مجال التعليم والإتصال الإنساني، وذلك بإتجاه واحد يبدأ بالمعلّم وينتهي بالتلاميذ، فيقوم المعلّم بتقديم المعلومات حول موضوع الدّرس بشكل مستمر.

كما يعرّفها كذلك **د. محسن عليّ عطيّة** بأنّها عرض شفهي مستمر للمعارف، يقدّم المعلّم للطلبة من دون مقاطعة، ويكون دور المتعلّمين فيها التلقي والإستماع والفهم، وليس لهم توجيه أي سؤال مالم يَنتَه المدرّس من الإلقاء، أو على الأقل إنتهاء جزء محدّد منه.[1]

يَتَبيَّن لنا أنّ المعلّم هو مركز العمليّة التعليميّة ومحورها، أمّا المتعلّم فدوره سلبي ولا يتعدى دوره الإستماع والتلقي، وتعتمد أسلوب العرض بالدرجة الأولى.

2) إستراتيجيّة المناقشة والحوار:

تقوم هذه الإستراتيجيّة على إدارة المعلّم حوارًا شفويًّا، من خلال موقف تدريسي، بهدف الوصول إلى معلومات جديدة، تحتاج إلى جدل وإبداء الرأي.[2]

ولجعل هذه الإستراتيجيّة فعّالة عند إستخدامها يجب مراعاة بعض النقاط تتمثّل في:[3]

- يجب أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ والأهداف.
- مراعاة مشاركة جميع التلاميذ بالمناقشة.
- يجب أن تكون الأسئلة مثيرة لتفكير التلاميذ، وخاليّة من الأخطاء اللّغويّة.

[1] ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، د. محسن عليّ عطيّة، ص 380.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص31.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

يعتبر الحوار أساسًا لهذه الإستراتيجيّة بين ثلاثة أطراف: **المرسل، المرسل إليه والرّسالة،** وتحتل الرّسالة موضوع الحوار (**الوسيط بين المتحاورين**)، ويكون هذا الحوار يشترك فيه أكثر من إثنين وقد تكون المناقشة مقيّدة أو حرّة.

ويرى **الباحث صالح بلعيد**:" أنّ هذه الطريقة تقوم على الحوار، فالمعلّم لا يتكلم وحده، بل هناك تفاعل متبادل بين المعلّم والمتعلّم عن طريق المناقشة والحوار لموضوع ما."[1]

وبهذا نلاحظ أنّ هذه الإستراتيجيّة هي جماعيّة بين المعلّم وطلابه، ورغم هذا نجد أنّ المعلّم يبقى هو الأساس والمرجع الوحيد للمعرفة.

نجد كذلك **الباحث منصور حسن الغول** يقول في إستراتيجيّة المناقشة والحوار: حتى تُحقِق المناقشة فاعليتها يجب أن تتوفر بها الشروط الآتيّة:[2]

- أَن يكون الطلبة على دِراية بموضوع المناقشة.
- أَن يُعِدَّ المعلّم الأسئلة المناسبة التي يدور حولها الموضوع المناقش.
- أَن تكون الأسئلة من النّوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرات الطّالب.

وبناءً على هذا تقوم هذه الإستراتيجيّة على المحادثة بين المعلّم وطلابه، حول موضوع الدّرس، حيث يحرصُ المعلّم على إيصال المعلومات إلى طلبته بالشّرح وطرح الأسئلة، وفي الوقت نفسه يَمُدُّ طلابه بالمعارف والإجابات عن تلك التساؤلات للخروج بخلاصة وتطبيقها بأمثلة.

---

[1] دروس في لسانيات التطبيقيّة، صالح بلعيد، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2009، ص 62.

[2] ينظر: مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن الغول، دار الكتاب الثقافي، عمّان، 2008، ص 29.

3) إستراتيجيّة القصص والحكايات:

ويتّم في هذه الإستراتيجيّة سرد المعلومات من المعلّم على شكل قصّة، ويتّم إستخدامها في بداية الدّرس، لجذب إنتباه المتعلّمين، وأن يكون الدّرس على شكل أسلوب قصّة ويتطلب من المعلّم مجموعة من المهارات، وهي:[1]

- بناء قصّة حول موضوع التعلّم.
- العرض بطريقة مشوّقة للتلاميذ.
- القدرة على تقويم التلاميذ بشكل قصصي.
- القدرة على تحديد الدروس التي يمكن إستخدامها لتنفيذها.

في هذه الإستراتيجيّة يتضّح لنا أنّه يمكن إستخدامها في المواد الإجتماعيّة، وخاصّة في دروس التاريخ، وفي بعض فروع اللّغة العربيّة والتربيّة الإسلاميّة.

ولذلك نجد **الشيخ أبا لبيد ولي خان المظّفر** يُنَوِّهُ لهذه الإستراتيجيّة فيقول فيها: تُعدُّ من الطرق القديمة، تقوم على تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصّصي، وهي من الطرق المثلى لتعليم التلاميذ خاصّة الأطفال، كونها تساعد على جذب إنتباههم بصورة شيّقة وجذّابة.[2]

يُبَيِّنُ الكاتب في هذه الإستراتيجيّة أنّها تقدّم الدّرس في شكل حكاية وحقيقة، وتساعد على تشويق وإمتاع الطلبة نحو موضوع الدّرس.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 32.

[2] ينظر: طرق التدريس وأساليب الإمتحان، الشيخ أبي لبيد ولي خان المظّفر، شبكة المدارس الإسلاميّة، ص 34،35.

4) اِستراتيجيّة التدريس الاِستقرائيّة:

وهي أحد صوّر الاِستدلال، حيث يكون السير في هذه الطريقة من الجزئيات إلى الكليّات، والوصول إلى التّعميمات من خلال دراسة عدد كبير من الحالات الفرديّة، ثمّ اِستنتاج الخاصيّة، ثمّ صياغتها في صورة قانون أو نظريّة، ويمكن للمعلّم اِستخدامها كما يلي:[1]

- يقدّم المعلّم عددًا من الحالات الفرديّة.
- يساعد المعلّم التلاميذ في دراسة هذه الحالات الفرديّة ويوجّههم.
- التأكّد من صحّة ما تمّ التوصّل إليه بالتطبيق.

تَعني التوصّل إلى الأحكام العامّة من الحقائق الجزئيّة، وفيها يبدأ العقل من الخاصّ إلى العامّ، ومن الحالات المنفردة إلى القواعد العامّة التي تنظّم تلك الحالات المنفردة.

ومن مزايا هذه الاِستراتيجيّة أنّ المعلومات تُثّبَت في ذهن التلميذ لمدّة طويلة، لأنّه توصّل إلى القواعد بنفسه، كما يمكن أن يطّبق التعميمات التي تَوصَّل إليها بسهولة أكبر من التعميمات التي تُقدَّم له.[2]

وعليه فإنّ هذه الاِستراتيجيّة تقوم على عرض حالات وأمثلة متنوّعة يحاول المعلّم أن يصل بالطلبة إلى إدراك العلاقات بينها، والوصول من خلال الربط إلى التعميم لاِستنباط قاعدة أو قانون أو خلاصة.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 32،33.

[2] ينظر: التربيّة العمليّة وأسس طرق التدريس، إبراهيم مطاوع وواصف عزيز واصف، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986، ص 31.

مثال: إذا قلنا: سقراط إنسان (مقدّمة **صغرى**)

وكلّ إنسان فانٍ (مقدّمة **كبرى**)

إذًا سقراط فانٍ(**نتيجة**)

فهنا اِنتقلنا من سقراط الخاصّ إلى إنسان، وهي أعمّ، ثمّ وصلنا إلى النتيجة.

5) اِستراتيجيّة حل المشكلات:

تعود هذه الاِستراتيجيّة إلى الفيلسوف والمربّي الأمريكي **"جون ديوي" John Dewey** *[1] الذي كان يرى أنّ الإنسان يتعلّم عن طريق حل المشكلة، فالفرد يواجه في حياته مواقف صعبة، يصعب عليه فهمها وتعليمها، وهذا ما يدفعه إلى القيام بعدّة محاولات أو مشاريع لاِكتشاف الحلّ.

بحيث يرى صاحب الكتاب أنّ هذه الاِستراتيجيّة من الاِستراتيجيّات الأساسيّة في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، وتعتمد على تحفيز التلاميذ واِسترجاع خبراتهم،

* جون ديوي John Dewey 1859-1952 هو مربّي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتيّة، ويعتبر من أوائل المؤسّسين لها اِهتم بالتربيّة نظريًّا وعلميًّا، وهو فيلسوف المربّين وشيخ فلاسفة التربيّة الحديثة.

وإكتساب مفاهيم جديدة، ويراعي فيها مجموعة من المبادئ الرئيسيّة هي:[1]

- رفع الدافعيّة للتعلّم والتفكير.
- تتطلب من التلاميذ العمل بإستقلاليّة.
- تتطلب من التلاميذ الوصول إلى نتائج.
- التأمّل من خلال المناقشة وإحترام أراء وأفكار بعضهم البعض(التلاميذ).
- لابدّ من وضع خطّة عمل وعرض ومناقشة ما تمّ تخطيطه والتوصّل إليه.

فهي طريقة تهتّم بالمشكلات وطرائق التفكير في إيجاد الحلول.

يرى **د. محسن عليّ عطيّة** أنّ إستراتيجيّة حلّ المشكلات لابدّ من إعمال العقل فيها والتعاوّن بين المتعلّمين أنفسهم، وبين المدرّس عند الضرورة القصوى، وفيها يكون دور المدرّس منظّمًا للخبرات التعليميّة وموجّهًا للطلبة نحو أفضل السُبل... فهي طريقة تُشَدِّد على أسلوب الحلّ والكيفيات اللّازمة لإكتشاف ذلك الحلّ من المتعلّمين تحت إشراف المدرّس وتوجيهه إذا إقتضى الأمر ذلك.[2]

وما نلاحظه هنا أنّ هذه الإستراتيجيّة تقوم على مساعدة الأستاذ لتلاميذه في جميع المراحل، وتوجيههم ومساعدتهم عند الحاجة، وبالتالي فهي طريقة تثير تفكير التلاميذ وتعمل

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص42.

[2] ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، محسن عليّ عطيّة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص 138.

على تشويقهم، بل تثير أهمّ دافع فيهم وهو حبّ الإستطلاع، وبذلك فهي طريقة تُستخدَم في أغلب المواد الدّراسيّة، وفي أغلب مواقف التعلّم.

وتقوم إستراتيجيّة حلّ المشكلات على إثارة مشكلة ما، بحيث تثير إهتمام المتعلّمين وتستهوي إنتباههم، وتدفعهم إلى التفكير والبحث عن حلّ علمي لها، ويُعتبَر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعّال في تنميّة التفكير عند التلاميذ، ثُمّ إنّ عمليّة حل المشكلات من العمليّات الأكثر فعاليّة في إحداث التعلّم، لأنّها تُوفِّر الفرصة المناسبة لتحقيق الذّات لدى التلميذ وتنميّة قدراته العقليّة.[1]

وعندما يُنشِّط التلميذ في حلّ مشكلة ويتوصّل إلى نتائج إيجابيّة في حلّها، فإنّه سيكتسب مهارة وخبرة في حلّ مشكلات مماثلة، فهذه الإستراتيجيّة ستجعل المتعلّم أكثر قدرة على مواجهة مشكلات الحياة من خلال التطبيق الإجرائي لِمَا تعلَّمَهُ.

إقترح صاحب الكتاب خطوات للتدريس بهذه الإستراتيجيّة تتمثّل في:[2]

1) تحديد المشكلة.
2) إستدعاء المفاهيم المرتبطة بالمشكلة.
3) إقتراح خطّة الحلّ أو تطويرها.
4) تنفيذ خطّة الحلّ.
5) تحقيق الحلّ(تقويمه).

[1] ينظر: المقاربة بالكفاءات، طيّب نايت سليمان، وزعتوت عبد الرحمن وقوّال فاطمة، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط01، 2004، ص 55.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 43.

وتأسيسًا على ما تقدّم من خطوات هذه الإستراتيجيّة، فهي تجعل الدّرس عملًا وظيفيًّا ذا معنى عند المتعلّمين، ويعزّز الثقة لدى الطلبة.

خطوات طريقة حلّ المشكلة: حُدِّدَت فيما يلي:

1) **الشعور بالمشكلة وتحديدها والعمل على حلّها:**

إنّ البيئة المحيطة والتعليميّة فيها الكثير من المشكلات، والمواقف المعقدّة التي يجد المتعلّم نفسه في حيرة منها، يقول **د. محسن عليّ عطيّة** في هذه الخطوة: "وهنا نقول من الأفضل أن يتحَسَّس الطالب أو الطلبة المشكلة بأنفسهم مع إمكانيّة التنبيه عليها وإثارتهم للتفكير فيها"[1]

مثال: يَعرِضُ المدرّس أوراق الإجابات للطلبة في اِختبار لمادّة النّحو، وكانت نسبة الرّسوب عاليّة، هذه النّسبة في حدّ ذاتها يمكن أن نبحث عن أسبابها وإيجاد الحلول لها.

2) **وضع الفروض الملائمة لحلّ المشكلة:**

وهي عبارة عن حلول أوليّة مقترحة لحلّ المشكلة، بحيث ذَكرها **الباحث سالم عطيّة أبو زيد** أنّها وضع الفروض التي من الممكن أن تُوصِل إلى إيجاد حلّ للمشكلة.[2]

مثال: إذا كانت المشكلة هي زيادة نسبة الرسوب في مادّة النّحو، فإنّ الفروض يمكن أن تكون موزّعة بين الدرّس والمنهج والطلبة وطرق التدريس.

3) **جمع البيانات أو المعلومات:**

[1] الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، محسن عليّ عطيّة، ص 140.

[2] ينظر: الوجيز في أساليب التدريس، سالم عطيّة أبو زيد، دار جرير، عمّان، الأردن، ط01، 1434هـ، 2013، ص 47.

وتُجمَع هذه المعلومات والبيانات بأساليب وطرق مختلفة منها المطالعة، الملاحظة الإستفسار والأسئلة المطروحة المتعلّقة بالمشكلة، " كَأَنْ تُكلَّف كل مجموعة بجمع البيانات التي تخصُّ أحد الفروض، ويكون لكلّ مجموعة مقرّر على أن تَعرِض إنجازاتها على المدرّس بإستمرار بقصد تقويمها وإستبعاد ما ليس له صلة بالمشكلة."[1]

ويقوم المدرّس بجمع البيانات والأدّلة التي تؤيّد أو تعارض هذه الفروض وتنبيه التلاميذ على ذلك.

4) عرض المعلومات ودراستها:

تتوّلى كلّ لجنة أو مجموعة هذه المهمّة بإشراف المدرّس، "وأن تَربِط عَمَلُها بما توصلت إليه المجموعات الأخرى، ثمّ بعد ذلك تتّمُ عمليّة مناقشة المعلومات وتحليلها على وفق قواعد علميّة منطقيّة، وإستنادها إلى معايير التناسق العقلي التي يمكن أن تُوصِل إلى أنَّ أحد الفروض كان صحيحًا، وربمّا يتحقّق أكثر من فرض وقد لا يتحقّق.[2]

يكون ذلك بإتباع أسلوب الملاحظة والسؤال، والتجريب والمناقشة.

5) الإستنتاجات العامّة وتطبيق النتائج:

سمّاها **الباحث سالم عطيّة أبو زيد** بمصطلح" **النتيجة**".[3]

هنا يحدّد الطّالب في ضوء الخطوات السابقة الحلول التي تَوصّلَ إليها، وفي ذلك تُوضَعُ المقترحات التي تتأسّس على النتائج، وتكون هذه المقترحات حلولًا للمشكلة.

---

[1] المقاربة بالكفاءات، طيّب نايت سليمان وزعتوت عبد الرحمن وقوّال فاطمة، ص 55.

[2] المرجع نفسه، ص 56.

[3] ينظر: الوجيز في أساليب التدريس، سالم عطيّة أبو زيد، ص 47.

وما لاحظناه من خلال هذه الخطوات أنّها خطوات متناسقة، تُكمِّلُ بعضها البعض، بحيث يجبُ علينا أوّلًا الشعور بالمشكلة التي تصادفنا والتي تُعتَبَرُ هي المبدأ الأساسي التي تقوم عليه هذه الإستراتيجيّة بالدرجة الأولى، ثمّ نقوم بوضع مجموعة من الفرضيّات، على أن نقوم بجمع المعلومات والبيانات المساعدة، إلى أن نتوصّل إلى نتائج وحلول لهذه المشكلات.

خلاصة الفصل الأوّل:

من خلال ما سبق ذِكرُهُ نستنتج أنّ التدريس علمٌ وفنٌّ، يحتاج صاحبه إلى دراية كاملة به، ذلك أنّ التدريس يتكوّن من معلّم ومتعلّم ومادّة معرفيّة.

وعليه فإنّ لكل إستراتيجيّة ميزاتها وخصائصها وأثرها في العمليّة التعليميّة، كما تُعتبَرُ إستراتيجيّات التدريس القديمة وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلّمين بتوَسُّط المعلّم، بمعنى أنّ المعلّم هو الذي يُسَيِّرُ عمليّة التعلّم، وأنّ العبء الثقيل يقع على عاتقه، ومهمّة التلميذ في هذه الوضعيّة الإستماع والإعادة والحفظ.

أمّا إستراتيجيّات التدريس الحديثة فقد جاءت بالجديد، فهي تُعطي الأولويّة للمتعلّم وتصّبُ جلّ إهتماماته عليه، حيث أضحى المتعلّم يحتلّ الصدارة في العمليّة التعليميّة الحديثة، وأغلب هذه الإستراتيجيّات غايتها وهدفها واحد، وهو دفع المتعلّم إلى إكتساب المعرفة وإكتشاف محيطه وعالمه بنفسه، ودور المعلّم هنا يقتصر على التوجيه والإرشاد، وبطبيعة الحال هذا راجع إلى طريقة كلّ معلّم وأسلوبه، والمعلّم النّاجح والمناسب هو الذي يُحسِنُ إختيار الطريقة الأفضل، ويوفّق بين الطريقة والأخرى.

الفصل الثّاني: اِستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم:

أولًا: اِستراتيجيّات التعلّم.

مفهوم التعلّم.

العوامل التي تؤثر في عمليّة التعلّم.

شروط التعلّم.

أنواع التعلّم.

مفهوم اِستراتيجيّة التعلّم.

تصنيف اِستراتيجيّات التعلّم.

الاِستراتيجيّات ما وراء المعرفة/ فوق المعرفة.meta cognitive strategies

ثانيًا: أنماط التعلّم.

نموذج دن ودن.

نموذج /4MAT

نموذج هني ومومفورد Honney Momford

الفصل الثانيّ: اِستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم.

أدى التغيير الطارئ على العمليّة التعليميّة إلى تحويل الاِهتمام في البحث فيما يخصّ المتعلّمين إلى البحث عن الكيفيّة التي يتعلّم بها التلميذ، فالتلميذ لم يَعُد مجردّ متلقيًا سلبيًا للمعلومة يستقبل المعلومات والبيانات دون أن يكون له دخل في ذلك، وأيضًا لم يَعُد مجردّ مُخَزّن يتّم إفراغ المعلومات فيه، وعندما يُطلَبُ منه يتّمُ اِسترجاعها حرفيًّا كما قُدِّمَت، وإنّما أصبح عنصرًا إيجابيًّا وفعّالًا نشطًّا في التعلّم، وأصبح هو محور العمليّة التعليميّة التعلميّة من خلال مشاركته في الحصول على المعلومات، ويتعامل معها، وأصبح له دور في تعلّمه كتحضيره للدّرس وتنظيمه.

وعليه أن يفكّر فيما تعلّمه، وأن يقوم بِاستخدام طرق ومهارات وأساليب تساعده على اِكتساب معلومات وتطويرها بنفسه ذاتيًّا، بدل من الحصول عليها حاضرة، وهذا ما يُعرَف بِاستراتيجيات التعلّم.

فمنذ أن تطورت العلوم أصبح الاِهتمام بها يتأثّر بشكل خاصّ كمثيله في مختلف القطاعات، ومن خلال هذا التطوّر واجهنا عدّة مصطلحات جديدة خاصّة في المنظومة التربويّة(**التعليميّة**) **didactique**، والذي نجده ضمن المفاهيم المتداولة، التي تحتّل مكانة بارزة في حياة الفرد، وهي تشمل كلّ ما يتعلّق بالتدريس أو عمليّة التعلّم والتعليم.

فالتعليميّة أو didactique هي:" الدّراسة العلميّة لطرق التدريس أو التعلّم وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلّم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقليّ أو الوجدانيّ أو الحسّي أو الحركي."[1]

[1] تحليل العمليّة التعليميّة، محمد دريج، قصر الكتاب، بليدة، الجزائر، ط02،2000، ص08.

والقصد من هذا أنّ التعليميّة هي دّراسة كلّ ما يتعلّق بالتعليم، حيث تجعل المتعلّم يخضع لها لبلوغ غايته، وهذا المفهوم يمُّس عمليتي التعليم والتعلّم، بإعتبارهما جزءًا من العمليّة التعليميّة.

مفهوم التعلّم:Apprentissage :

يعرّفه صاحب الكتاب **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** قائلًا: التعلّم هو عمليّة عقليّة ونشاط يقوم به الإنسان، بغية إكتساب معارف، قدرات، تجارب وخبرات، وهو نوع من تغيير في السّلوك.[1]

لاحظنا من خلال هذا التعريف الموجز أنّ التعلّم يقوم على إستغلال المعارف المحيطة بالمتعلّم نفسه، وذلك من أجل رفع وتحسين رصيده المعرفي.

بينما يعرّفه **الباحث محمد دريج** بقوله: " نعني بالتعلّم (**التحصيل**)، العمليّة التي يدرك بها الفرد موضوعًا ما ويتفاعل معه و يستدخله ويتمثّله، عمليّة يتّم بفضله إكتساب المعلومات والمعارف وتطوير الإتجاهات..."[2]

من خلال هذا التعريف يتضّح لنا أنّ التعلّم عبارة عن عمليّة يقوم بها المتعلّم للبحث عن المعرفة، وذلك بالإستناد إلى جهوده ووعيه وإرادته من أجل تحصيلها.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 56.

[2] تحليل العمليّة التعليميّة، محمد دريج، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط02، 1991، ص 13.

في حين يعرّفه **الباحث مراد علاوة:**" إنطلاقًا من النظريّة السلوكيّة فإنّ التعلّم هو تعديل التصرّفات أو السّلوكات المتتابعة للحالات أو الوضعيات، أمّا التعلّم الأكثر عمقًا فهو تعديل لبنيات عقليّة مربوطة أو مقيّدة بمحفوظات."[1]

وهذا يعني أنّ التعلّم عامل مُساعِد وأساسي لِاكتساب الخبرات والمعارف للوصول إلى حياة أفضل، ويتأتى ذلك إلّا برغبة وقابليّة المتعلّم نفسه في التطوّر.

يتضّح لنا من خلال التعريفات للباحثين بأنّ التعلّم ضروري في حياة الفرد، وهو السعي الدّائم لِاكتساب المعارف والقيّم والمهارات، لأنّ التعلّم يخضع لطريقة المعلّم وسلوكات المتعلّم، ويعتبر الأساس في تفسير كثير من مظاهر السلوك البشري السَّويّ منها وغير السَّويّ.

مفهوم التعليم: Enseignement:

يُميِّز بعض الباحثين بين التربيّة Educationمن ناحيّة وبين التعليم Enseignement من ناحيّة أخرى، أمّا البعض الآخر فيجعلهما متلازمين لأنّهما وجهان لعملة واحدة، وهي تكوين شخصيّة إنسانيّة متكاملة، حيث يرى **الباحث خير الدّين هني** أنّ التعليم هو: " الفعل الذي يحدّد، ويقنّن الخصائص والشروط والمتغيّرات المتعلّقة بالوضعيّة التعليميّة التي تشمل حدوث التعلّم."[2]

نلاحظ من خلال هذا القول أنّ المبادئ التعليميّة ترتكز على مجموعة من الطرائق والوسائل والتقنيّات المشترطة لحدوث عمليّة التعلّم، حيث بمجرد إغفال هذه الشروط والوسائل تؤدي حتمًا إلى فشل عمليّة التعليم أو العمليّة التعليميّة.

---

[1]Manuel Méthodes et des pédagogies de l'enseignement, Mourad Alloua, palais du livre d'édition, Alger, 1998, page 40.

[2] مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي، ط01، 2005، ص 153.

"يتجلى من خلال مفهوم كلّ من عمليتي التعليم والتعلّم أن الفرق القائم بينهما أساسه وظيفي، ذلك أنّ التعليم عمليّة يقوم بها المعلّم (الأستاذ)، في حين عمليّة التعلّم محورها الأساسي المتعلّم (التلميذ)، وبين هذه وتلك نجد العامل المشترك بينهما، وهو المادّة التعليميّة التي يرسلها المعلّم في شكل مفاهيم ومعارف، ويستقبلها التلميذ محلّلًا إياها وفق قدراته ومهاراته، لأنّ التعلّم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك الكائن الحيّ، أمّا التعليم فإنّه فن مساعدة الآخرين على التعلّم، أي أنّ التعليم يثير نشاط التعلّم لِاكتساب نوع جديد من السّلوك."[1]

تؤثر في عمليّة التعلّم عدّة عوامل والتي يجب أن تتوفر فيه مجموعة من السمات والخصائص بالنسبة للفرد نذكر منها:[2]

1) **الخبرات السابقة:** هي المعارف والخبرات السابقة للطّفل.

2) **الميول:** هي مراعاة الفروق الفرديّة ومراعاة ميولهم وأهوائهم حتى يكون التعلّم أفضل.

3) **الحالة المزاجيّة للشخص:** حتى يكون التعلّم أفضل يجب تَوَفُّر الظروف الملائمة، **مثل:** الراحة والهدوء.

4) **التدعيم:** وهو نوعان ايجابي وسلبي: الايجابي: هو تحفيز الفرد للتعلّم، أمّا السلبي فيُجَنِّب التلميذ الوقوع في الخطأ، وأفضل تدعيم هو التّدعيم الايجابي في عمليّة التعلّم.

5) **نتائج التعلّم:** هو تشجيع وتحفيز المتعلّم عن طريق الاطلاع على نتائجه بِاستمرار.

---

[1] علم النّفس التعلّم، مريم سليم، دار النهضة العربيّة، لبنان، ط 01، 2003، ص 31.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 56،57.

ومن هنا نستنتج أنّ التعلّم يكون بالمهارات الذهنيّة، العقليّة والإمكانات المتاحة والملائمة، حتى يكون التعلّم أفضل وتحفيزه على التعلّم.

وقد حصر **الباحثان عبد الرحمن عدس ويوسف القطامي العوامل** المؤثرة في عمليّة التعلّم فيما يلي:[1]

1) **خصائص المتعلّم**: هي مستوى قدراتهم العقليّة والحركيّة وصفاتهم الجسديّة.

2) **خصائص المعلّم**: وهي الذّكاء، القيم، الإتجاه، الميول وشخصيّة المعلّم.

3) **الصفات الطبيعيّة للمدرسة**: هي التجهيزات والوسائل التعليميّة التربويّة الضروريّة المتعلّقة بمادّة التعلّم.

أمّا القِوى الاقتصاديّة فهي تلك العوامل التي تؤثّر في موقف المتعلّم تُجَاه التعلّم المدرسي، البيئة الثقافيّة التي يعيش فيها المتعلّم، ونمط السلوكي داخل الصّف.[2]

رغم إختلاف كلّا من **الباحثين عبد الرحمن عدس ويوسف القطامي وصاحب الكتاب** إلّا أنّهم يشتركون في الدّلالة، فهم يتّفقون في أنّ هناك فروق فرديّة ينبغي مراعاتها، أي مستوى قدرات وميول المتعلّمين، والبيئة والظروف التي يعيش فيها المتعلّم.

ذكر **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** شروط حدوث عمليّة التعلّم أيًا كان نوع التعلّم (عقليًّا، اجتماعيًّا، حركيًّا)، لابدّ من توفّر شروط وهي:[3]

---

[1] ينظر: علم النفس التربوي، النظريّة والتطبيق الأساسي، عبد الرحمن عدس، يوسف القطامي، دار الفكر، الأردن، ط01، 2008، ص 18...20.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 57.

- وجود المتعلّم أمام مشكلة تحتاج إلى الحل، أي عقبة أمامه تعوق تحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته.
- وجود دافع للشخص يدفعه إلى التعلّم.
- لابدّ من بلوغ الفرد مستوى من النضج والفهم.

نستخلص أنّه لابدّ أن تتوفر في المتعلّم مجموعة من المواصفات وتساهم في تحديد سلوكه، ويكون مهيئًا للتعلّم وتقبّل أراء المعلّم وتوجيهاته.

وأمّا **حمّانة البخاري** فقد نقل عن **الغزالي** عدّة شروط لابدّ من توافرها في عمليّة التعلّم، حتى يخرج من القوة إلى العمل، وهذه الشروط تتمثّل في: [1]

- النضج العقلي والجسدي المتكامل لدى الإنسان، الاِرتقاء النّفسي مقابل عمليّة التعلّم والاِكتساب.
- الدّافع والميل الذي يُعرَف كلّ ما هو مقصود بالفطرة، وهو المحرّك الأوّل للسلوك عنده التدريب وذلك لا يكفي للإنسان أن يكون ناضجًا أو أن يكون لديه دافع وميل لكي يتعلّم، بل لابدّ من توفّر عنصر التدريب أيضًا حتى يُتقِنَ التعلّم، ونجد **حمانّة البخاري** يبيّن ما نقله عن **الغزالي** في أهميّة التدريب لعمليّة التعلّم يقول:"كما أنّ البدن في البدايّة لا يُخلقُ كاملًا، وإنّما يَكتمِلُ بالنُشُوء والتربيّة، فكذلك النّفس تُخلَقُ ناقصة وإنّما تَكتَمِلُ بالتربيّة وتهذيب الأخلاق والتغذيّة."[2]

[1] ينظر: التعلّم عند الغزالي، حمانة البخاري، المؤسّسة الوطنيّة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 1991، 48...55.

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

❖ الفهم وله أهميّة كبرى في عمليّة التعلّم، بحيث الفهم لا يتوقف تحقيقه على المعلّم فقط، بل يتوقف كذلك على المتعلّم، الذي يضع له بدوره قواعد أهمّها السؤال عن المسائل الغامضة، لأنّ المتعلّم، إذَا فهم العلّة إشتغل بالعلاج.[1]

تقوم عمليّة التعلّم على النّضج والدّافع والفهم والتدريب، وذلك للإقبال على إكتساب المعرفة وفهم العلوم.

إنّ التعلّم تعبير إبتكره الباحثون في الظواهر الإنسانيّة ليصفوا به ظاهرة مهمّة ترافق حياة الإنسان منذ ولادته حتى مَمَاته، وهو عمليّة أساسيّة في حياة كلّ فرد، تكفل له البقاء والديمومة، لذا أنشئت المدارس كي تتّم فيها هذه العمليّة بكفاءة وفاعليّة، وعبر تاريخ الإنسانيّة.

كانت عمليّة التعلّم تسير وفق ثلاثة أنواع وهي:[2]

1) **التعلّم التنافسي**: أحد أوجه التعلّم المتمركز حول المادّة الدراسيّة، ويكون موقف التلميذ فيه سلبيًا، والمعلّم المصدر الرئيسي للتعلّم، حيث يقوم بإلقاء المعلومة على أسماع التلاميذ، ويكون التقويم معياري المحك.

وهنا نلاحظ أنّ الطلّاب يتنافسون فيما بينهم لتحقيق هدف تعليميّ محدّد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة.

2) **التعلّم الفردي**: هو منافسة بين الطلاّب، أي أنّ كلّ طالب يسعى لتحقيق أهداف فرديّة خاصّة به لا يتعلّق بالآخرين ولا بنجاحهم.

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 57...59.

ما يلاحظ على التعلّم الفردي أنّ الطلاّب يعتمدون على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليميّة، تتناسب مع قدراتهم وإتجاهاتهم، وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلاّب.

3) **التعلّم التعاونيّ**: يعملُ الطلاّب سويًا في مجموعات على تحقيق أهداف مشتركة، ويساعد في تنميّة قدرة الطالب على تحمّل المسؤوليّة، وتكون المكافأة لمن ساعد زملاءه أكثر، لأنّه يعمل على إثراء عقل الطّالب بِكَم أكبر من المعلومات من خلال إتاحة الفرصة للطلاّب لتبادل الأفكار والموارد.

نستنتج من خلال التعريف أنّ الطلاّب يعملون مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة، لتحقيق هدف تعليمي مشترك، ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان، وتنميّة الصّفات الحميدة لدى الطّالب **مثل**: التعاون ومساعدة الآخرين والتواضّع.

نجذ تشابهًا بين ما أورده صاحب الكتاب، وما قال به يحي أبا حرب وعلي الموسوي وعطا أبا الجبين فيما يخصّ أنواع التعلّم.

ذكر صاحب الكتاب أنواع التعلّم تمثلت في:[1]

1) **التعلّم الفردي**: أكدّت نّظريات التعلّم جميعها أنّ التعلّم مسألة فرديّة، ولابدّ للمتعلّم أن يستخدِم طريقته الخاصّة في التفكير، وفق سرعته الفرديّة، ممّا يوفر الفرص لبطيئي التعلّم، ويقترح حلولاً لمشكلة الفروق الفرديّة، ويعمل على زيادة التفاعل بين المعلّمين والطلبة.

وقد نشطت الدّعوة إلى التعلّم الفردي "الذاتي" في العقود الأخيرة من القرن العشرين، كحلّ للمشكلات التربويّة المعاصرة، وقام بتعريفه من قِبَل بعض المتخصّصين.

[1] ينظر: التعلّم التعاونيّ لمراحل التعليم والتعليم التعاونيّ، يحي أبو حرب، علي الموسوي، عطا أبو الجبين، مكتبة الفلاّح للنشر والتوزيع، الكويت، ط01، 2004، ص 21.

2) **التعلّم الذّاتي:** هو مجموعة من العمليّات تساعد على تحسين التعلّم من خلال تأكّد الأفراد لذواتهم بواسطة برامج تعليميّة معيّنة، تعمل على تكوين الإتجاهات وممارسة المهارات الضروريّة من قِبَل المعلّمين والمتعلّمين.

3) **التعلّم التنافسيّ:** يتضّح أنّ التعلّم التنافسيّ كما يدّل عليه مُسمَّاه، بأنّه موقف تعليمي يعتمد على إثارة المتعلّم، ليبذل بمفرده قصار جهده، كي يفوز على زملائه، ويجني بمفرده نتائج هذا الفوز.

4) **التعلّم التعاونيّ:** يقوم على المبدأ الذي يؤدي بالضرورة إلى التعاوّن والتضامن والتكافل في كلّ مجالات الحياة، لأنّ التعلّم التعاونيّ دائم التجديد والتّطوير، ويحتاج إلى عقول منتجة لتطويره.

نستخلص أنّ **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** لم يختلف عن الباحثين في تحديد أنواع التعلّم، بل نجدهم يَتَفِقّان في ثلاثة أنواع (التنافسيّ، الفردي والتعاونيّ)، وفي نظر صاحب الكتاب أنّ أحسن أنواع التعلّم هو التعلّم التعاونيّ، لأنّه ينبني على مبدأ:" جهدك سينفعني، وجهدك سينفعك، فنحن إمّا أن نغرق سويًّا أو نَسبَحُ سويًّا، معًا نستطيع تحقيق أي شيء."[1]

مفهوم اِستراتيجيّة التعلّم:

قدّم صاحب الكتاب تعريفًا للإستراتيجيّة التعلّم: يرى أنّ استراتيجيّة التعلّم هي مجموعة السلوكيّات والأفكار التي يستخدمها التلاميذ بهدف التحسين والفهم والتطوير، لمعالجة

[1] المرجع قيد الدّراسة، ص 59.

مشكلات التعلّم، وإستراتيجيّات التعلّم (في تعلّم وتعليم الرياضّيات والعلوم والتاريخ واللّغات وغيرها من المواضيع، سواءً كانت في الفصول المدرسيّة الرسميّة وغير الرسميّة).[1]

والقصد من هذا أنّ إستراتيجيّات التعلّم هي الطرق المخطّطة، ذات السّمات الواضحة، يستخدمها التلميذ لتكون عونًا له على الإكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات.

في حين يرى صاحب الكتاب فيما نقله عن الباحث **جابر عبد الحميد جابر** أنّ إستراتيجيّة التعلّم هي:" الأنماط السلوكيّة وعمليّات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثّر فيما تمّ تعلّمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليّات الميتا معرفيّة، إنّها الإستراتيجيّات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلّم معينّة."[2]

نلاحظ من هذا المفهوم بأن إستراتيجيّات التعلّم من العمليّات والطرق التي يستخدمها المتعلّم لتحسين تعلّمه، وتساعده على تعلّم المعلومات الجديدة وتذكرها وإسترجاعها، ولمعالجة المعلومات التي لا تتناسب مع أسلوبه المعرفيّ.

يعرّف **الباحث أبو ريّاش** إستراتيجيّة التعلّم بأنّها: "خطط موجّهة لأداء المهمّات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتّت بين المعرفة الحاليّة للمتعلّمين وأهدافهم التعليميّة، حيث تتضمّن الإستراتيجيّة أنشطة **مثل:** إختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادّة المراد تعلّمها، وربط المادّة الجديدة بالمعلومات المخزنّة في الذّاكرة، بالإضافة إلى خلق بيئة إيجابيّة للتعلّم والمحافظة على إستمراريتها."[3]

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 60.

[2] المرجع نفسه، ص62.

[3] علم النّفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، أبو ريّاش، حسين وعبد الحق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007، ص 276.

يتضّح من هذا التعريف أنّ إستراتيجيّة التعلّم تتطلب من المتعلّمين أن يستخدموا خطّة لتنظيم معارفهم وربطها بما تمّ تعلّمه مسبقًا، أو بما هو مخزّن والاستفادة من هذه المعلومات الجديدة في مختلف المواقف التعليميّة، وهذه الخطّة تتضمّن مهام تفكير علميًّا كالتحليل والتركيب...إلخ.

تبيّن لنا من خلال هذه التعريفات أنّ إستراتيجيّة التعلّم تشترط مجموعة من المهارات ينبغي أنّ تتوفر في المتعلّم كي تساعده على إكتساب معلومات وتطويرها بنفسه ذاتيًّا، بدل من الحصول عليها حاضرة، فهي تساعد المتعلّم على دراسة مواد دراسيّة، وتنظيم وتخزين المعلومات في الذّاكرة.

وقد تطرقنا في الفصل الأول إلى مفهوم إستراتيجيّة التدريس، وبناءً على ذلك فإنّ الفرق بين إستراتيجيّة التدريس وإستراتيجيّة التعلّم، أنّ الأولى تعتمد على المعلّم لمساعدة المتعلّمين على المشاركة النشطة والفعّالة في عمليّات تعلّمه، بينما تهتّم الثانيّة بالعمليّات والطرق التي يستخدمها المتعلّم في حفظ وإسترجاع معلومات تعلّمه.

تُعتَبَر إستراتيجيّة التعلّم من المهارات الضروريّة للدّراسة النّاجحة للطّالب، والتي تتضمّن معرفة المتعلّم بعمليّات تعلّمه، وأن يتعلموا بالإعتماد على أنفسهم، وهناك عدّة أصناف من المتعلّمين منهم: **المتعلّم المستقّل، المتعلّم الإستراتيجيّ، المتعلّم الذي ينظّم نفسه.**

وتتضّح أهميّة إستراتيجيّة التعلّم فيما يلي:[1]

- تقديم مساعدة للمعلّمين الجدد لتسيير الصّفوف بسلالة.
- إستخدام المهارات العليا بما يتعلّق بما يتعلّم.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 63.

- أن يجعل الطّالب ثقته بنفسه.
- لا يكون الطّالب على الكفاءات الخارجيّة، بل التركيز على الرّضا الذّاتي في عمليّة التعلّم.

تصنيف اِستراتيجيّات التعلّم:

تطرّق **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** للعديد من التصنيفات لِاستراتيجيّة التعلّم وفق رؤى مجموعة من الباحثين منهم: تصنيف **مايرMeyer** *.

وتصنيف **ربيكا اكسفورد**،بالإضافة إلى تصنيف **شاموت chamot**.

أوّلا: قَسَّم **chamot** اِستراتيجيّة التعلّم إلى ثلاثة اِستراتيجيّات رئيسيّة وهي:[1]

1) **الاِستراتيجيّات المعرفيّة**: وهي الاِستراتيجيّة التي تهتّم بتحليل النّص **مثل**: التسميع، التنظيم، والتوضيح أو التفصيل.

2) **الاِستراتيجيّات فوق المعرفيّة**: حيث يتطلب من المتعلّم أن يمارس عمليّات التخطيط، والمراقبة، التقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يُعَدّ شكلًا من أشكال التفكير الذي يتعلّق بمراقبة الفرد لذاته.

3) **الاِستراتيجيّات الاِجتماعيّة أو الوجدانيّة**: هي الاِستراتيجيّة التي تقوم على التفاعل بين المتعلّمين، **مثل**: المناقشة، الحوار، التعاوّن لحلّ المشكلة.

---

*(1905. 1988) ولد في برلين، سياسي ألماني، عالم موسيقى، وأستاذ جامعي، مؤلف الموسيقى التصويريّة، موظّف في جامعة هومبلت ببرلين.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 64.

ثانيًا: أمّا **الباحث ماير Meyer** فيرى أنّ اِستراتيجيّات التعلّم تنقسم إلى ثلاث أنماط رئيسيّة وهي: [1]

1) **اِستراتيجيّة اِختيار المعلومات وإبرازها:** تقوم بتجزئة المادّة وتحديد العناصر والمفاهيم والمصطلحات لهدف التعلّم.

2) اِستراتيجيّة تكوين روابط داخليّة بين أجزاء المادّة لتحسين القدرة على الِاستدلال الذهنيّ لدى الفرد، وتصنيف المعلومات، المصطلحات مع الِاحتفاظ بها.

3) اِستراتيجيّات خارجيّة للمادّة: وهي ربط تلك المادّة بواقع الحياة أو موضوع من الموضوعات سابقًا، لأنّها تعزّز دمج ما يمتلكُه الفرد لبناء معرفي متكامل.

أمّا نظام **أكسفورد*** لتصنيف اِستراتيجيّات التعلّم فحدّدت العوامل المختلفة التي تؤثّر في اِختيار الِاستراتيجيّات في درجة الوعي، ومرحلة التعلّم ومتطلبّات المهمّة، وعمر المعلّم، الجنس، الجنسيّة، وأسلوب التعلّم العامّ، وسمات الشخصيّة، ومستوى التحفيز مع غرض تعلّم اللّغة.

قسّمت **أكسفورد** اِستراتيجيّات اللّغة إلى مجموعتين رئيسيتين: الِاستراتيجيّات المباشرة وغير المباشرة، وتسمى ذلك بِاستراتيجيّات تعلّم اللّغة تتضمّن اللّغة المستهدفة مباشرة بالِاستراتيجيّات المباشرة، وتتطلب جميع اِستراتيجيّات اللّغة المباشرة معالجة ذهنيّة للّغة ومنها: [2]

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 64،65.

*بالإنجليزيّة oxfordمدينة تقع في انجلترا، وبها تقع جامعة اكسفورد، أعرق جامعات البلدان الناطقة بالإنجليزيّة، وتشتهر عالميًّا لاحتضانها لهذه الجامعة.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 66...69.

أوّلاً: الاِستراتيجيّات المباشرة:

1) **اِستراتيجيّات الذّاكرة:** والتي تساعد الطّالب على تخزين المعلومات الجديدة واِسترجاعها.

2) **الاِستراتيجيّات المعرفيّة:** تنطوي على المزيد من التلاعب المباشر بالمواد التعليميّة نفسها.

3) **اِستراتيجيّات التعويض:** تساعد المتعلّمين على فهم أو إنتاج الرسائل باللّغة الهدف، على الرغم من قيود المعرفة.

ثانيًا: الاِستراتيجيّات غير المباشرة: نحدّدها فيما يلي: [1]

1) **اِستراتيجيّات ما وراء المعرفة:** تنطوي على التخطيط والتفكير في عمليّة التعلّم أثناء حدوثها، وتقييم التقدّم الذي يحرزه المتعلّم.

2) **الاِستراتيجيّات العاطفيّة:** تساعد الطّالب على تنظيم العواطف والدوافع والمواقف.

3) **الاِستراتيجيّات الاِجتماعيّة:** تساعد على التعلّم من خلال التفاعل مع الآخرين.

في حين يرى **الباحث جابر عبد الحميد جابر** أنّ لاِستراتيجيّة التعلّم أربعة أنماط وهي: اِستراتيجيّات إعادة السرد والحفظ (السؤال والجواب)، واِستراتيجيّات التفصيل والتوضيح، واِستراتيجيّات الميتا معرفيّة.

[1] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

1) إستراتيجيّات إعادة السرد والتسميع:

ولكي يحدث التعلّم ينبغي أن يتناول المتعلّمون المعلومات الجديدة، وأن يربطوها بالمعلومات السابقة والإستراتيجيّات التي تستخدم في عمليّة التشفير، يطلق عليها إستراتيجيّات إعادة السرد والتسميع، وثمّة نوعان منها: **الحفظ أو التسميع الصمّ، والتسميع أو المرّكب**.

تعتبر إستراتيجيّات إعادة السرد والتسميع الأساسيّة، أي أن نكرّر المعلومات التي نريد أن نتذكرها بصوت مرتفع أو منخفض، وهذا هو التّكرار أو إعادة السرد والتسميع الصّم، ويستخدم لتذكر أرقام التلفونات، والتعليمات للوصول إلى جهة معيّنة، ونتذكرها لفترة قصيرة، وذلك حين لا يكون لدينا قلم وورقة لتسجيلها، وتستخدم لإعادة السرد الصّم أيضًا لنتذكر ونحفظ، وإعادة المعلومات مرة بعد مرة، ويساعد على الإحتفاظ بالمعلومات البسيطة في الذاكرة قصيرة المدى، يمكن تدريس هذه الإستراتيجيّة للتلاميذ لمساعدتهم على تذّكر مواد تعليميّة أكثر تعقيدًا.[1]

نلاحظ من خلال هذا التعريف لإستراتيجيّات السرد والتسميع أنّها تهتم بحفظ تلك المعلومات أو المواد في الذّاكرة، وذلك بتكرارها **مثل**: تكرار رقم الهاتف.

2) إستراتيجيّات التفصيل والتوضيح

تعتبر هذه الإستراتيجيّات الفئة الثانيّة من إستراتيجيّات التعلّم، فإنّ التفصيل والتوضيح هو عمليّة شرح للمعلومات، بحيث تصبح أكثر وضوحًا، وتساعد كذلك على نقل المعلومات الجديدة من الذّاكرة قصيرة المدى إلى الذّاكرة طويلة المدى، وهذه الإستراتيجيّات تستخدم خططًا تصويريّة موجودة في العقل لتضفي معنى على المعلومات الجديدة، ومن إستراتيجيّات

[1] ينظر: إستراتيجيّات التدريس والتعلّم، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط01، 1999، ص 319،320.

التفصيل والتوضيح إستخدام طريقة PQ4R في المذاكرة، التي تمثّل إحدى إستراتيجيّات التفصيل والتوضيح ترتقي بالتحصيل الدّراسي وتُحَوِّل التعلّم من العبء إلى المتعة، ومن إسم الطريقة فإنّها تتضمّن أربعة حروف يمثّل كلّ حرف بداية كلمة من الكلمات التي تتضمنّها هذه الطريقة، فالحرف Pهو من كلمة (Preview) ومعناه إلقاء نظرة تمهيديّة على الموضوع وقراءة معالمه الأساسيّة، والحرف Q من كلمة Question بمعنى طرح أسئلة، والعنصر 4R يتألف من أربع كلمات تبدأ كلّ منها بحرف R وهي Read(إقرأ) و Reflect وهي (تصوّر بصري، تأمّل) و Recite و Review بمعنى (راجع، إستعراض)، وبذلك فإنّ المتعلّم أو القارئ الإعتيّادي أي كانت إهتماماته عند قراءته لأي كتاب يتبع الخطوات الآتيّة إستنادًا لهذه الطريقة.[1]

سنحاول شرح المصطلحات من خلال ما قدّمه الباحث جابر عبد الحميد جابر:[2]

- **Preview** : يقرأ الموضوع قراءة تمهيديّة من خلال النّظر إلى العناوين الأساسيّة والأفكار، ويقرأ الملّخص ، ويتنبأ بما سيتناوله موضوع الكتاب.

- **Question** : يحاول الوصول إلى الموضوع من خلال طرح أسئلة يبحث عن إجابات لها بعد قراءة المتن.

- **Read** : يقرأ المادّة ويتنبّه للأفكار الأساسيّة فيها، ويبحث عن إجابات للأسئلة المطروحة.

- **Reflect**: يفكّر ويتصّور ويتأمل وهو يقرأ ويحاول أن يربط المعلومات الجديدة في النّص بمعلوماته السابقة.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص322،323.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص323.

❖ **Recite**: بعد القراءة يسمّع بصوت عالي من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة، دون النّظر إلى الكتاب ويسترجع قوائم الأفكار أو الحقائق الهامّة المنّظمة في المتن، بصوت عالي أو على نحو صامت.

❖ **Review** : مراجعة المادّة بإعادة قراءتها حين يكون ضروريًّا، ومن ثمّ الإجابة مرّة ثانيّة عن الأسئلة المطروحة.

3) اِستراتيجيّات التنظيم:

تهدف هذه الاِستراتيجيّات لمساعدة المتعلّمين على زيادة معنى المواد الجديدة، وذلك في الأساس بغرض بنيّات تنظيميّة جديدة على المواد، واِستراتيجيّات التنظيم تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها، أو تقسيمها إلى مجموعات فرعيّة صغيرة، وتتألف أيضًا من تحديد وتمييز الأفكار المفتاحيّة، أو الحقائق ما بين المعلومات أكثر.[1]

أي إعادة تنظيم أو اِختيار الأفكار الأساسيّة من المعلومات الكثيفة.

4) الاِستراتيجيّات الميتا معرفيّة (ما بعد المعرفة):

ولقد أُطلق على النوع الرابع من اِستراتيجيّات التعلّم: الاِستراتيجيّات الميتا معرفيّة، ويقصد بها تفكير المتعلّمين وقدراتهم عن اِستراتيجيّات تعلّم معيّنة، أي معرفة الفرد التي تتعلّق بعملياته المعرفيّة ونواتجه، وأي شيء يتصّل بها، **مثل:** خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلّق بالتعلّم وتلائمه...، وتشير ما بعد المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاّحق وتناغم هذه العمليّات في علاقتها بهدف معرفيّ تتعلّق به.[2]

---

[1] ينظر: المرجع نفسه: ص 325.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص 329.

بعد الاطلاع على تصنيفات إستراتيجيّات التعلّم عند كلّ من **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين والباحث جابر عبد الحميد جابر** تبيّن لنا أنّه يوجد بعض الإتفاق بينهم ونستنتج أنّه ليس بالضرورة إستخدام الإستراتيجيّات نفسها، بل تتغيّر تبعًا لتغيّر مادّة التعلّم، وأيضًا يكون إختيار الإستراتيجيّة تبعًا لعدّة عوامل منها: النّوع، الدافعيّة والأسلوب.

أنماط التعلّم:

إنّ فهم كيفيّة تعلّم الطلّاب يُعتبر محورًا مهمًّا في إختيار إستراتيجيّات التعلّم، ولسوء الحظّ فإنّ التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة، متجاهلًا الفروق الفرديّة بين الطلبة وأنماط التعلّم، والحاجة لفهم أنماط التعلّم الطّالب تتزايد في ظلّ الدعوة إلى التعلّم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة.

إنّ الفائدة المبدئيّة لأنماط التعلّم هي النظر إليه كأداة للتفكير في الفروق الفرديّة، وعندما نساعد الطلبة على إكتشاف أساليبهم التعليميّة الخاصّة، فإنّنا نمنحهم فرص التوصّل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الموضوعات المدرسيّة، وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة.

وقد وردت مجموعة من التعريفات لنمط التعلّم نذكر منها:" أنّ نمط التعلّم هو مجموعة من الخصائص السلوكيّة والمعرفيّة والنفسيّة التي تمثّل مؤشرات ثابتة نسبيًّا في كيفيّة إدراك المتعلّم للبيئة التعلميّة وإستجابته لها".[1]

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ نمط التعلّم يشير إلى تلك الصّفات والسّلوكات التي تختلف من فرد إلى آخر، وتختصّ هذه السّلوكات بمعالجة المعلومات وإسترجاعها، والتي تؤثر بدورها على طرق التعلّم، وتنمي المهارات، وهناك نماذج متعدّدة مشهورة لأنماط التعلّم منها:

[1] المجلّة الأردنيّة في العلوم التربويّة، أنماط التعلّم لدى طلبة الصّف التاسع وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، إبراهيم رواشدة، وليد نوافلة، علي العمري، الأردن، 2010، ص 361.

- **نموذج دن ودن:Dunn:/ Dunn**

عُرِّف بأنّه الطريقة التي يبدأ بها كلّ متعلّم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصّعبة، والقيام بها وإسترجاعها، والتي تختلف من شخص إلى آخر.[1]

نرى من خلال تعريف **نموذج دن ودن** أنّ نمط التعلّم سلوك يتصّف بالثبات والشمول، ويحدّد الطريقة التي يفضّلها الطّالب لإستقبال وإكتساب المادّة التعليميّة والإحتفاظ بها والتفاعّل معها.

طوّر هذا النموذج كلّ من **ريتا دن وكينيث دن** على مدار 25 عامًا، ويقدّم هذا النموذج إطارًا تعليميًّا علاجيًّا وتشخيصيًّا، ويعتقد في نظريّة مفادها أنّ كلّ طالب يتعلّم أفضل بطريقته الخاصّة به، وإستخدام هذه المعلومات في تصميم الإجراء والأوضاع التعليميّة التي تلائم نمط هذا الطّالب والهدف من هذا النموذج هو تحسين فعاليّة التعلّم من خلال تشخيص وملاءمة نمط التعلّم عند الطّالب مع الفرصة التعليميّة المناسبة.[2]

ومن خلال بحثنا في هذا الموضوع وجدنا أنّ هذا النموذج يركّز على المعلومة الجديدة والصعبة، وهي المعلومة التي تؤدي إلى التقدّم، تخصّ الرياضيّات، الفيزياء، العلوم الدقيقة، ولا يمكن إسقاطها على أي فئة من المتعلّمين، وإنّما العباقرة فقط، ويكون تعلّم فردي، وكذلك يخصّ البعد الوراثي، كما نجده ينتمي إلى المقاربة بالكفاءات/ الفروقات الفرديّة/ الإستعداد والرغبة/ المنفعة، تعتمد المنهج البراغماتي (النفعي).

ومن المبادئ التي يقوم عليها **نموذج دن ودن** هي:[3]

- يُحقّق الطّالب تحصيلًا أفضل إذا توافق نمط تعلّمه مع ممارسات المعلّم التعليميّة.
- لكلّ فرد نقاط قوة، وللنّاس المختلفين نقاط قوّة مختلفة.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 83.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص84.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص 84،85.

- بإمكان معظم المعلّمين أن يتعلّموا كيفيّة إستعمال أنماط التعلّم كحجر زاوية في تعليمهم.
- معظم الأفراد يستطيعون أن يتعلموا.

في نموذج دن ودن بإمكان الكثير من الطلبة أن يعتمدوا على مراكز القوّة في أنماط تعلّمهم، عندما يتعلّمون مادّة أكاديميّة جديدة.

صَنَّف دن ودن أنماط التعلّم إلى خمسة أصناف Catégoriesرئيسيّة، تسمّى الدوافع والحوافز، وتتضمّن تلك الأصناف الرئيسيّة عناصر مختلفة يؤثّر على تعلّمنا، تتمثّل في الجدول الآتي:[1]

نوع نمط التعلّم	عناصر أنماط التعلّم
أنماط بيئيّة	الصّوت، الضوء، درجة الحرارة، التصميم.
أنماط وجدانيّة	الدافعيّة، المثابرة، المسؤوليّة، البيئة.
أنماط إجتماعيّة	النّفس، الأزواج، المجموعة، النّضج، التنويع.
أنماط جسديّة	الحسّ، تناول الطّعام، الوقت، الحركة.
أنماط نفسيّة	شموليّ، تحليلي، كلّ ما يتعلّق بنصف كرّة الدّماغ، تأمّلي.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 85...88.

إنّ تشخيص أنماط التعلّم عند كلّ طالب يستدعي إستخدام الأدوات المختلفة، وللتعرّف على نمط التعلّم لكلّ طالب يستلزم تحديد طرق نمط التعلّم وهي: الإستبيانات، الإمتحانات، المقابلات، المشاهدات، وتحليل ما يصدر عن كلّ طالب.[1]

يؤثر نموذج أنماط التعلّم على الوضع التعليميّ بأبعاده التاليّة: المتعلّم والطّالب، وطريقة تنظيم الصّف، والإجراءات والمواد التي يمكن إستعمالها ، وطبيعة المهمات التي تقدَّم للطالب فالمعلّم له دور في مساعدة كلّ طالب على تشخيص نمط تعلّمه وتطوير المصادر التعليميّة، ومحافظته عليها، أمّا الطّالب فله دور في إختيار النشاطات التعليميّة المناسبة، مع مراقبة تقدّمه إتجاه الأهداف، وتقوم الإعدادات الماديّة بإعطاء لكلّ طالب فرص التعلّم، وتوفّر نشاطات تعليميّة متنوّعة، أمّا الإجراءات التعليميّة والمواد فيقوم المعلّم بتطويرها

وتسهيلها، أمّا طبيعة المهمّات التعليميّة فالطّالب مسؤول عن إتقانها ويحدّد محتوى المدرسة، والمعلّم يُسَهّلها.[2]

يقوم **نموذج دن ودن** على تحسين العمليّة التعليميّة، ويساعد على تكاملها وشمولها، ويمثّل وسيلة تشويقيّة لزيادة دافعيّة المعلّم والمتعلّم، ويزيد من إحتماليّة فرص النّجاح المدرسي في تعليم المادّة التعليميّة، ومن إحتمال تحقيق الأهداف التعليميّة من قِبَل المتعلّم، ويُسهّل الإتصال والتفاعل بين أعضاء المشتركين في تصميم البرامج وتطبيقها.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 89.

[2] ينظر: المرجع الدّراسة، ص 89.

من نماذج أنماط التعلّم نموذج **4Mat** وهو نموذج الفورمات التي تمّ تطويره من قبل **جوزيف مكارثي***، ويعني عمليّة توصيل المعلومات بطريقة تناسب جميع أنماط تعلّم الطّالب، وتسمح لهم بالممارسة والإستخدام المبدع لمواد التعلّم خلال كلّ درس، ويهدف نموذج **مكارثي إلى** تعليم المعرفة المتطّورة، وقد يقوم على مسارين مهمّين جدًّا وهما: **المسار الأوّل**: هو إدراك الخبرة، **والمسار الثّاني**: هو معالجة الخبرة، وهو نموذج إهتّم بالإستراتيجيّة العلميّة المتقدّمة في تقديم كثير من المفاهيم العلميّة، والتي تعتبر من أهمّ الجوانب التي تقوم عليها العلوم، لتنظيم الخبرة ومتابعة التطّورات الحديثة المختلفة.[1]

نلاحظ من خلال ما تمّ تقديمه من طرف **نموذج مكارثي** أنّه يهتّم بدراسة المفاهيم المختلفة الحديثة في المواد الدراسيّة المختلفة والمراحل المختلفة في الدّراسة **مثل**: مادّة العلوم حيث يقوم بتنميّة التفكير العلميّ في هذه المادّة، والقيام بتقديمها بأساليب تقنيّة حديثة.

مرّ **نموذج مكارثي** بمراحل لتقديم المعارف والمفاهيم الأساسيّة العلميّة المتنوّعة لتحقيق النّمو والتطّور في العمليّات العقليّة، والتنوّع والتفكير والتعلّم لدى المتعلّمين، والتطوير في أساليب التدريس الحديثة، ومن خلال هذا التصنيف تمّ تحديد أربعة أنواع من المتعلّمين وهم:[2]

*(1908-1957) نائب جمهوري في الكونغرس الأمريكي في الفترة ما بين عام 1947 إلى 1957، أصبح مكارثي من أشهر الشخصيّات العامّة في فترة الشيوعيّة، وقد ورد مصطلح المكارثيّة عام 1950 في إشارة إلى ممارسات مكارثي، وتمّ إستخدام هذا المصطلح بعد ذلك للتعبير عن الإرهاب الثقافي الموجّه ضدّ المثقفين.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص97.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص97،98.

1) **المتعلّم التَخيُّلي**: يحتاج إلى المشاركة الشخصيّة والتفاعّل جديًّا، والمتعلّم هنا يدرك المعلومات بطريقة علميّة والمشاركة والإستماع ما بين الخبرة والذّات.

2) **المتعلّم التحليلي**: يحتاج إلى محتوى ما يتعلّمه من حقائق ومعلومات، والمتعلّم هنا يستقبل ويُدرك ويتعلّم بطريقة أفضل في ظلّ الطريقة التقليديّة.

يقصد من هذا أن يقوم بتحليل المعلومات بطريقة معيّنة للوصول إلى فهمها وتطورّها وتنميّتها.

3) **المتعلّم المنطقيّ**: يحتاج إلى كيف يمكن تطبيق ما يتعلّمه من خلال الفعل والتجريب، والمتعلّم هنا يحتاج إلى تكامل ما بين النظريّة والتطبيق، لأنّهم يختبروا الأفكار عن طريق التجريب.

4) **المتعلّم الديناميكيّ**: يتعلّم من خلال البحث والإكتشاف وتطبيق ما تعلّمه في المواقف الجديدة، والمتعلّم الديناميكيّ يحتاج إلى تحقيق التكامّل ما بين الخبرة وتطبيقاتها العلميّة.

يهدف **نموذج مكارثي** إلى تطوير التفكير والتعليم السّائد لدى التلاميذ، وإستخدامه في تدريس الوحدات المختلفة لدى الطالب في جميع المراحل، لإكتساب المفاهيم المتطّورة الحديثة لتنميّة المعارف لديهم، وتحسين وظائف الدّماغ وإسترجاع المعلومات التي يدرسها في المراحل التعليميّة، وتنميّة مهارات التفكير الأساسيّة.

في حديثنا سابقًا ذكرنا أنّ هناك نماذج متعدّدة مشهورة لأنماط التعلّم منها:

يرى **هونيّ ومومفورد** أنّ نمط التعلّم هو وصف لنشاط وسلوك الطّالب وإتجاهاته نحو موضوع معيّن، يعكس قدراته على إدراك المعلومات ومعالجتها.[1]

في منتصف السبعينات، قام **بيتر هونيّ وآلان مومفورد** مع مديري الأعمال التجاريّة بنشر نسخة من النموذج الخاصّ بهم في دليل أساليب التعلّم 1982، وكتاب إستخدام أساليب التعلّم الخاصّة بهم 1983.[2]

وقد صنّف **هوني ومومفورد** أنماط التعلّم إلى أربعة أنماط:[3]

1) **نمط التعلّم النشط**: يمتاز صاحب هذا النّمط بصّفة القيّادة، ويكون عمليًّا، ويجب أن يُجرّب ويستمتع بإجراء النّشاط، ويجب العمل الجماعيّ والمشاركة في الخبرات الجديدة، فهُم يفضّلون لعب الأدوار والمناقشات مع الآخرين والأنشطة التي تتّم خارج المدرسة.
2) **نمط التعلّم النظريّ**: المتعلّمون وفق هذا النمط يتابعون القضايا المعقدّة بشكل منطقيّ، ولديهم الحجج التي تُدَّعم مواقفهم، ويحتاجون إلى وقت كافٍ لإكتشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف، والربط بينهم، يفضلون الفعاليات المتمثّلة بالتحليل النظري، والتدرّب على التمارين المحلولة، والتدريبي الفوري، وسماع المحاضرات، والتعلّم الذّاتي ومشاهدة الفيديو.
3) **نمط التعلّم النفعي**: يميل أصحاب هذا النمط إلى التفاعل المباشر مع المواقف وتجريبها، ويحبّون التعزيز، كما يفضّلون التعلّم بالأنشطة التي ترتبط بين النظريّة والتطبيق، ويفضّل

[1] العلوم التربويّة والدّراسات الإسلاميّة 1، مجلّة جامعة الملك سعود، م24، الريّاض، 2012، ص105.
[2] دليل أساليب التعلّم، هوني ومومفورد، المملكة المتحدّة، 1982.
[3] العلوم التربويّة والدّراسات الإسلاميّة، مجلة جامعة الملك سعود، ص106.

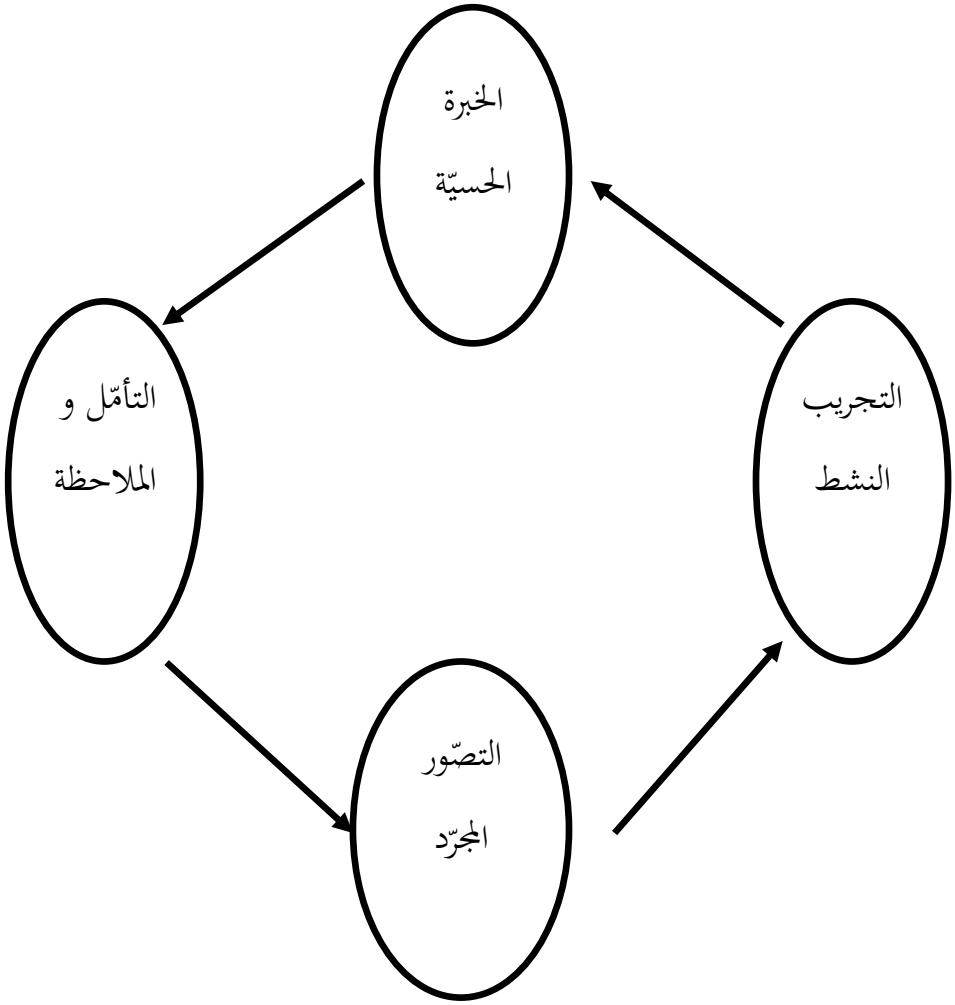
أصحاب هذا النمط التعلّم المباشر، ومناقشة حلّ المشكلات ضمن مجموعات صغيرة ومنظّمة، توزّع فيها الأدوار، ويفضّلون عمل المشاريع.

4) **نمط التعلّم المتأمّل**: يقوم المتعلّم وفق هذا النمط بتأمّل كلّ خطوة يَجريها قبل الإنتقال إلى الخطوة اللاحقة، ولا يتسرّع بإتخاذ القرارات ويفكّر قبل إتخاذها، وهو دقيق في إعداد التقارير، فهم يتعلمون بشكل أفضل بإستخدام الحاسوب والمناقشة بين الطلبة، والمشاهدة والقراءة الذاتيّة، والإستماع للعروض النظريّة العلميّة.

من خلال **نموذج هوني ومومفورد** يتضّح أنّ الأفراد يتعلّمون المعرفة الجديدة، ويواجهون الخبرات بطرق مختلفة، ولقد تمّ تطبيق هذا النموذج في القطاع التربوي بمساعدة الإداريين بالمدارس لتحديد أساليب تعلّم الطالب، حيث قام **هوني ومومفورد** /**Honey (Mumford)** بتصميم **إستبيان (LSQ)** بمعنى / **Learning style Questionnaire**، ولتحديد أساليب التعلّم من خلال التركيز على سلوكيّات الأفراد، وهذا الإستبيان مُكوَّن من 80 عبارة، أمام كلّ عبارة بديلين وهما (المواقف/ غير المواقف)، ويتّم إختيار أحد البديلين، ويمكن من خلال هذا النموذج تقسيم الأفراد إلى أكبر مجموعات طبقًا لأدائهم، وكذلك تشجيع المعلّمين على التكيّف بدرجة أكبر لإتجاه التمركّز حول المتعلّم.[1]

[1] ينظر: . Fortin /al ,1997 ;p95 ...118

والشّكل الموالي يوضّح مخطط رباعي الأبعاد ل: **Honey / Mumford** [1]:



النشطون: يفضّلون العمل والتجريب

العمليّون: يحبّون تجريب الأشياء لرؤية ما إذا كانت تنجح

المتأملّون: يلاحظون ويتأملّون

النظريّون: يريدون فهم ما وراء الأسباب، والمفاهيم والعلاقات.

[1] Jacques Chererier et all ; retrived ;26 /02/2014 ,p 11

الفصل الثالث: التعلّم النشط وإستراتيجيّاته.

التعلّم النشط.

إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.

إستراتيجيّة العصف الذّهني.

إستراتيجيّة لعب الأدوار.

استراتيجية المشروعات

الفصّل الثّالث: التعلّم النشط وإستراتيجيّاته.

تهدف العمليّة التعليميّة إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّم، من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والإتجاهات والقيم المرغوبة من أجل تحقيق هذه الأهداف، التي تسعى إلى إحداث تلك التغييرات السلوكيّة، إذ تُعدُّ طريقة التدريس الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلّما كانت ملائمة للموقف التعليمي كانت الأهداف التعليميّة المتحقّقة عبرها أوسع عمقًا وأكثر فائدة.

وهذا ما يكاد يجزم الفاعلون التربويّون جميعهم على كون إستراتيجيّات وطرق التدريس التي تسعى إلى إشراك المتعلّم في تعلّمه هي الأكثر نجاعة، وهي التي تخلق تعلّمًا حقيقيًّا، عكس نظريتها التقليديّة التي يزداد مُنتقدوها يومًا بعد يوم.

وعمومًا لا يمكننا الجزم بِكَون طرق التعليم التقليديّة أصبحت متجاوزة أو غير مفيدة، ولتجاوز مَكَامِن ضعف هذه الطرق التقليديّة إجتهد المنظّرون والممارسون في الحقل التربوي، وأبدعوا طرقًا وأساليب وإستراتيجيّات أكثر تقدّمًا وفاعلية وإنتاجيّة، ومنها التعلّم النشط الذي سنحاول الإحاطة به في هذا الفصل.

ما هو التعلّم النشط؟ ما هي إيجابياته؟ وماهي إستراتيجيّاته؟ وما العوائق التي قد تعترضه؟

إنتقل **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** إلى التعلّم النشط، وقال عنه بأنّه:" تعلّم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلّم، وتُنتِج عنها سلوكيّات تعتمد على مشاركة المتعلّم الفاعلة، والإيجابيّة في الموقف التعليمي/ التعلّم، فالمتعلّم محور العمليّة التعليميّة."[1]

[1] المرجع قيد الدّراسة، ص104.

يتضّح لنا من خلال المفهوم أنّه تعلّم يسمح للطّالب بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليميّة داخل حجرة الدّرس.

أمّا **الباحث صفوت توفيق هنداوي** فيقول: " لكي يكون التعلّم نشطًا ينبغي أن يَنهَمِكَ المتعلّمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حلّ مشكلة، تتعلّق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتعلّم النشط هو الذي يتطلّب من المتعلّمين أن يستخدموا مهام تفكير عُليا، كالتحليل والتركيب والتقويم، فيما يتعلّق بما يتعلمونه."[1]

من خلال ما عرضَه **صفوت توفيق هنداوي** يمكن القول بأنّ التعلّم النشط هو عمليّة إشغال الطّالب بشكل مباشر في عمليّة التعلّم لا سيما من حيث القراءة والكتابة والتأمّل ليقوموا بعمليّة المشاركة والتطبيق بدلًا من إستقبال المعلومات اللّفظيّة المسموعة أو المرئيّة المكتوبة.

لقد أشار صاحب الكتاب إلى أهميّة التعلّم النشط فيما يلي:[2]

1) يزيد من إندماج المتعلّمين في العمل.
2) يُنّمي العلاقات الإجتماعيّة بين المتعلّمين.
3) يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلّمين.
4) يُنّمي الثّقة بالنّفس، والقدرة على التعبير والرأي.

إنّ التعلّم النشط يجعل الطلاّب فاعلين يسترجعون المعلومات من الذّاكرة، لهذا له أهميّة في جعل المهمّة التي يقوم المتعلّم بها أو بجزء منها ذات قيمة عاليّة أكثر، لأنّه يهيئ الطّالب الذي يعمل مع زملائه للعمل مع الأشخاص الآخرين المختلفين معه في الإتجاهات والخلقيّات والمواقف.

[1] إستراتيجيّات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، ص37.
[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص104.

تتضّح أهميّة التعلّم النشط من خلال تشجيع الطلاّب على العمل الإيجابي، ومساعدة المتعلّم على إكساب الخبرة، ويزيد الطلاّب من ثقتهم وإعتمادهم على الذّات، والدافعيّة للمتعلّمين أكثر نشاطًا، كما يوفر فرصًا للتفكير، الإستماع، التحدّث...[1]

بعد ما قارنا بين رؤية الباحثين حول أهميّة التعلّم النشط يريان بأنّ هذا النّوع من التعلّم يزيد من دافعيّة الطلاّب ليكونوا أكثر نشاطًا، ويعمّق الفهم المعرفي للطّالب، وبالتالي يزيد من نموه المعرفي.

ذكر صاحب الكتاب أهمّ ما يقوم به المعلّم من خلال التعلّم النشط، بحيث يعتبر المعلّم هو مسَيّر ومدير، وموجّه، ومرشد للتعلّم، وهو الذي ينوّع الأنشطة وأساليب التدريس، كما يعمل على زيادة دافعيّة المتعلّمين للتعلّم، مع مراعاة التكامل بين المواد الدراسيّة المختلفة.[2]

نلاحظ من خلال هذا أنّ للمعلّم العديد من المهام، ودوره فعَّال في التعلّم النشط، لأنه يحرص على مراعاة الفروق الفرديّة، وتوفير البيئة التعليميّة، ويتيح الفرص لكلّ المتعلّمين للتعبير عن أفكارهم.

في حين يرى **الباحث صفوت توفيق هنداوي** أنّ التعلّم النشط يكون المعلّم فيه هو الموجّه والمرشد والمسهِّل للتعلّم، فهو لا يُسيطِر على الموقف التعليمي، ولكنّه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكيّة، بحيث يوجّه المتعلّمين نحو الهدف، وهذا يتطلب الإلمام بمهارات هامّة تتصّل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليميّة المشوّقة والمثيرة وغيرها.[3]

---

[1] ينظر: التعلّم النشط، الإدارة العامّة للتدريب والأبحاث، المهارات المهنيّة الأساسيّة لتمكين المعلّم،1435، ص18،19

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص104،105.

[3] ينظر: إستراتيجيّات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، ص38.

نلاحظ من خلال ما قدّمه الباحثان أنّ التعلّم النشط يكون المعلّم فيه موجّهًا ومرشدًا، ويقوم بإشراك الطلاّب بشكل فاعل داخل الفصل وتحليل نتائج التقييم، وتشجيعهم وتنميتهم.

وتطرّق صاحب الكتاب إلى أهمّ الأعمال التي يقوم بها المتعلّم خلال التعلّم النشط، وتتمثّل فيما يأتي: على المتعلّم البحث عن المعلومات بنفسه في مصادر متعدّدة، والمشاركة مع زملائه في التعاوّن الجماعي، ويطرح الأسئلة والأفكار والآراء الجديدة.[1]

بينما يرى **الباحث توفيق صفوت هنداوي** أنّ دور المتعلّم في التعلّم النشط يتمثّل في كونه مشاركًا نشطًا في العملية التعليميّة، حيث يقوم المتعلّمون بأنشطة عدّة تتصّل بالمادة المتعلّمة **مثل:** طرح الأسئلة، ووضع الفروض والإشراك في المناقشات والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب.[2]

وهذا ما يجب على المتعلّم القيام به، وممارسته في التعلّم النشط، بحيث يكون مشاركًا في تخطيط وتنفيذ الدروس، وإحترام وجهة نظر وآراء الآخرين.

لذا على المدرسة التخطيط الجيّد لإشراك جميع الأطراف في المدرسة، لتحقيق إستدامة التعلّم النشط، وتعديلها بشكل منتظم بما يحقّق الأهداف التربويّة.

وعلى الرغم من الكمّ الهائل لأهميّة التعلّم النشط إلّا أنّه يوجد بعض السلبيّات والمعوّقات التي تقلّل من فوائده، ومن أهمّ المعوّقات التي ذكرها **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** هي: [3]

1) الخوف من تجريب أي جديد.

2) زيادة عدد المتعلّمين في بعض الصفوف.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص105.

[2] ينظر: إستراتيجيّات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، ص37.

[3] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص106.

3) الخوف من فقد السيطرة على المتعلّمين.

4) قلة خبرة المعلّمين بالمهارات.

5) قِصَر زمن الحصّة.

من خلال هذا نلاحظ أنّ التعلّم النشط يمنع ويُعرقِل المتعلّمين في إستخدام مهارات التفكير العليا، لأنّه يهتم بالتركيز على إكتساب المعلومات والمهارات والقيّم والمبادئ، دون الإهتمام بالقدرة على التحليل والتركيب وتنميّة المهارات العقليّة لدى المتعلّم.

إستراتيجيّات التعلّم النشط: تتمثّل في:[1]

1) التعلّم التعاونيّ.

2) العصف الذهني والمناقشة.

3) لعب الأدوار.

ومن بين الإستراتيجيّات الحديثة، إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ:

1) **التعلّم التعاونيّ**:

" لا يستطيع المجتمع البقاء دون تعاوّن، والمجتمع الإنساني إستمر بقاؤه، لأنّه حافظ على وجوده متماسكًا متحدًّا متعاونًّا، والفرد وحدَه لا يحافظ على البقاء، والأفراد الذّين عملوا ضمن المجموعات بإيجابيّة حقّقوا بقاء وإستمراريّة لمجموعاتهم مَكّنتهم من الصّمود أمام التحدّيات.[2]

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص106،105.

[2] ينظر: التعلّم التعاونّي، يحي أبو حرب، علي الموسوي، عطا أبو الجبين، ص80.

وفي هذا الصدّد يرى **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** أنّ التعلّم التعاونيّ بأنّه: إستراتيجيّة ناجحة تُستخدَم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضّم كلّ مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات، حيث الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلّم.[1]

نستنتج من خلال ما أورده **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** بأنّ التعلّم التعاونيّ عبارة عن تفاعل داخل الصّف أو خارجه، بحيث تتحقّق العمليّة التربويّة على أكمل وجه.

ويعرّفه **الباحث منصور حسن الغول** بأنّه: إستراتيجيّة تعلّم يقوم فيها الطلاّب بالعمل معًا في مجموعات صغيرة العدد، لأداء مهمّة ما أو مشروع معيّن، ويتراوح عدد أفراد المجموعة بين طالبين إلى ستة طلاّب، يتفاعلون ويتعاونون في مساعدة بعضهم البعض لحصول التعلّم.[2]

وفي التعلّم التعاونيّ يتّم في شكل جلسة دائريّة للطلبة، ويستخدمون أسلوب الحوار والنّقاش لتحقيق النتاجات التعلميّة التعليميّة، بحيث يتعلّمون معًا، والمرتكزات الأساسيّة للتعلّم التعاونيّ هي:

- ❖ التفاعل الإيجابي بين أعضاء كلّ مجموعة.
- ❖ المهارات الإجتماعيّة، والتي تعدّ من الأمور المهمّة في عمل المجموعات النّاجحة.

وذكر صاحب الكتاب أهمّ الإجراءات لإستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، والتي تتمثّل في:[3]

1) تقسيم المعلّم المعلومات، وتوزيع الأسئلة في كلّ جماعة.
2) تقسيم المتعلّمين إلى جماعات صغيرة متعاونة.
3) إختيار كلّ مجموعة قائدًا ومقرّرًا.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص106.
[2] ينظر: مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن الغول، ص119.
[3] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص106،107.

4) بعد إتمام كلّ مجموعة المهمّة، تَنضَمُ المجموعات إلى المجموعة الكبرى الأصليّة.

يرسم صاحب كتاب **الإتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة** أفضل الخطوات لتنفيذ إستراتيجيّات التعلّم التعاونيّ، تتمثّل في: [1]

1) إختيار وحدة أو موضوع الدّراسة.

2) تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين (2 إلى 6 طلبة).

3) يعطي كلّ طالب رقمًا خاصًّا به أو دورًا **مثل: القائد، الملّخص، القارئ.**

4) عودة كلّ مجموعة بعد الإنتهاء من العمل إلى المجموعة الأصليّة.

5) حساب درجات المجموعات، ثمّ تُقدّم المكافآت الجماعيّة للمجموعة المتفوّقة.

إنّ الغرض من التعلّم التعاونيّ هو توزيع الأدوار، وكيفيّة التعاوّن، وتحديد المسؤوليّة الجماعيّة، وكيفيّة إتخاذ القرار المشترك، وكيفيّة الإستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللاّزمة لحلّ المشكلة المطروحة.

ووضع **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** مميزات أو مزايا لإستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، ومدى فاعليتها وإيجابياتها في المدرسة منها:[2]

1) أهميّة غرس روح التعاوّن بين الطلاّب في المدرسة.

2) خلق روح المحبّة والتآزر والتكامل.

---

[1] ينظر: إتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة، سعد علي زاير، كليّة التربيّة إبن رشد، دار المنهجيّة، بغداد ط01، 2015، ص162.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص161،160.

3) تنميّة الشعور لدى الطلاّب بالإنتماء إلى مجموعة.

4) تنميّة التفكير وإدراك العلاقة.

5) تهيئة الطّالب لطرح الأسئلة.

ما نلاحظه من خلال هذه العناصر أنّها تزيد من دافعيّة المتعلّمين نحو إنجاز المهام المطلوبة، وبالتالي إكتساب الثّقة بالنّفس، وبناء المعرفة بأنفسهم، وكذلك القدرة على إتخاذ القرار، والشعور بالمسؤوليّة.

دور المعلّم في إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ:

دور المعلّم في التعلّم التعاونيّ يختلف عن دوره في التعلّم التقليدّي والأساليب التدريسيّة الأخرى، حيث يقوم المعلّم بما يلي:[1]

1) إختيار وتحديد الأهداف.

2) تحديد المهمّات.

3) تكوين المجموعات في ضوء الأسس المناسبة.

4) تشجيع المتعلّمين على التعاوّن.

5) توجيه وإرشاد كلّ المجموعات.

6) ربط الأفكار بعد الإنتهاء من العمل التعاونيّ.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص110.

يحدّد **الباحث منصور حسن الغول** أهمّ الصّفات الرئيسيّة التي يجب أن يتصّف بها المعلّم في إستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، وهي:[1]

1) تحديد أهداف التدريس بالطريقة التعاونيّة.

2) القدرة على تقرير حجم المجموعة التعاونيّة.

3) القدرة على طرح الأسئلة وتوظيفها لعمليّة التعلّم التعاونيّ.

4) القدرة على التخطيط للمادّة.

5) القدرة على توزيع الأدوار على أفراد المجموعات.

6) القدرة على بناء العلاقات، ويساعدهم على تقويم عملهم ذاتيًّا.

يقوم المعلّم في التعلّم التعاونيّ بدور الموجّه لا دور الملّقن، بحيث يقوم دائمًا بملاحظة الطلاّب، ويحلّل المشكلة التي ينشغل بها الطّالب، ويقدّم لكلّ مجموعة تغذيّة راجعة حول أدائها.

2) العصف الذّهني:

هي خطّة تدريبيّة، تعتمد على إستثارة أفكار المتعلّمين والتفاعل معهم، حيث يعمل كلّ متعلّم كعامل محفّز لأفكار المتعلّمين الآخرين، ومنشط لهم أثناء إعداد المتعلّمين لقراءة أو مناقشة موضوع ما، ويكون بمعيّة المعلّم لمسار التفكير.[2]

[1] ينظر: مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن الغول، ص 56...59.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص113.

يتضّح من خلال هذا التعريف أنّ إستراتيجيّة العصف الذّهني هي وسيلة ذهنيّة للحصول على أكبر عدد من الأفكار لمجموعة معينّة خلال زمن معيّن، بغية حلّ مشكلة أو إبتكار فكرة جديدة لم توجد من قبل.

تعدّدت التعريفات لطريقة العصف الذّهني، وذلك بإختلاف وجهات نظر المعنيين في الشأن التربوي، ولذلك نعمل على ذكر بعض منها:

" هي طريقة لتوليد أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويركّز فيها على الكمّ وليس على النّوع، من خلال التداعي الحرّ للأفكار والخواطر والآراء."[1]

يمكن القول أنّ طريقة العصف الذّهني من خلال التعريفين السابقين، هي موقف تعليمي يُستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حلّ مشكلة، خلال فترة زمنيّة محدّدة، في جوّ تسوده الحريّة والأمان في طرح الأفكار، بعيدًا عن التقييم والنقد.

وفي حقيقة الأمر هناك عدّة مسميّات لمصطلح العصف الذّهني، ومن هذه المسميّات ما ذكره البعض: **العصف الفكري، إستمطار الدّماغ، المفاكرة، تدفق الأفكار، التحرّك الحرّ للأفكار، إطلاق الأفكار، حلّ المشكلات الإبداعي**... إلاّ أنّ مصطلح العصف الذّهني هو السائد في التربيّة عامّةً، وفي طرق التدريس خاصّةً.

قد أشار **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** في كتابه إلى أهميّة إستراتيجيّة العصف الذّهني، التي تتمثّل في: [2]

1) تنميّة الميول الإبتكاريّة للمشكلات، والتي تساعد المتعلّمين على الإبداع والإبتكار.

[1] التدريس طرائق وإستراتيجيّات، مركز نون للتأليف والترجمة، ص139.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص113.

2) إثارة اِهتمام المتعلّمين وتفكيرهم.

3) تحديد مدى فهمهم للمفاهيم.

4) تهيئة المتعلّمين لتعلّم درس لاحق.

تظهر أهميّة اِستراتيجيّة العصف الذّهني في تحديد مدى فهم التلاميذ للمفاهيم والمبادئ، وتحديد اِستعداداتهم للاِنتقال إلى نقطة أكثر عمقًا، ويجعل نشاط التعليم والتعلّم أكثر تمركزًا حول الطّالب.

نجد أهميّة العصف الذّهني في كتاب **التدريس: طرائق واِستراتيجيّات**، تتمثّل في النقاط التاليّة:[1]

1) المرونة في التفكير وتقبّل التجديد والتطوير.

2) التعوّد على اِحترام رأي الآخر.

3) الاِبتكار والإبداعيّة في توليد الأفكار.

4) توليد أكبر قدر ممكن من الخبرات.

5) اِستثمار الوقت بكفاءة وفعاليّة.

ممّا سبق يمكن القول أنّ هذه الاِستراتيجيّة من أفضل الاِستراتيجيّات لإثارة المتعلّمين، للمشاركة الفعّالة في الدّرس، واِستخلاص نتائجه، وتحفيز مواهبهم، وأن يعتاد الطلّاب على اِحترام وتقدير الآخرين.

[1] ينظر: التدريس: طرائق واِستراتيجيّات، مركز نون للتأليف والترجمة، ص153.

في حين تطرّق **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** إلى الدّور الذي يتخذّه المعلّم في إستراتيجيّة العصف الذّهني، بحيث يثير مشكلة تَهُمُّ التلاميذ، وتشجّعهم على طرح الأفكار، مع طرح مجموعة كبيرة من الحلول، وعليه أن يتقبّل المعلّم جميع أفكار المتعلّمين، وكذلك يحرص على التحدّث بلغة صحيحة، وتحفيز الطلبة على الإنصات لكلّ فكرة أو إجابة.[1]

هذا ما يقوم به المعلّم في إستراتيجيّة العصف الذّهني لمشاركة جميع المتعلّمين في تحسين أفكارهم للوصول للحلول النهائيّة.

تمرّ جلسة العصف الذّهني بعدد من المراحل، يجب توخي الدّقة في أداء كلّ منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها، وتتضّمن هذه المراحل ما يلي:[2]

1) تحديد المعلّم مع تلاميذه القضيّة التي يتناولونها.
2) تسجيل القضيّة على السبورة.
3) يطلب المعلّم من التلاميذ التفكير في القضيّة لعدّة دقائق.
4) يصنّف الأفكار في فئات، ويرّتبها حسب الأولويّة، بعد تسجيلها على السبورة.
5) يناقش المتعلّمين الأفكار المتفق عليها.

وأشار الباحث **محسن عليّ عطيّة** إلى خطوات هذه الإستراتيجيّة، التي تسير وفق الخطوات الآتيّة:[3]

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 113،114.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص114.
[3] ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن عليّ عطيّة، ص453،454.

1) **تهيئة الدّرس وتتضّمن:** تحديد الأهداف، تحديد الأسلوب، صياغة المشكلة، صياغة الأسئلة، تحديد موعد جلسة العصف الذّهني.

2) **تنفيذ الدّرس وتتضّمن:** ترتيب قاعة الدّرس، التعريف بالمشكلة، الإجابة عن إستفسارات الطلبة وأسئلتهم، إثارة الدافعيّة، تلقي أفكار الطلبة، تفحّص الأفكار وتحديد قيمتها، إختيار الحلّ الأمثل وترك الحلول الأخرى.

فالهدف من هذه الخطوات هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيّدة بارزة وواضحة للغايّة، ولكنّ في الغالب تكون الأفكار الجيّدة دقيقة يصعب تحديدها.

تكمن مزايا إستخدام إستراتيجيّة العصف الذّهني فيما يلي:[1]

1) تُنمي خصائص التفكير الإبداعي، كالمثابرة والأصالة والإستقلاليّة.

2) التشجيع على التفكير الإبداعي.

3) تثير البهجة والحيوية والنشاط لدى المتعلّمين في الدّرس.

4) تمنح الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم.

5) تدريب الطلبة على إحترام أراء الآخرين وتعويدهم على آداب المجالسة.

6) تعويد الطلبة على الأسلوب العلميّ في المناقشة.

7) تنمي روح التعاوّن وحب العمل الجماعي لدى الطلبة.

8) يكون المتعلّم فيها محور العمليّة التعليميّة التعلميّة.

[1] إستراتيجيّات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، ص97.

9) تؤدي إلى فهم الموضوع من جميع زواياه.

رغم مزايا هذه الإستراتيجيّة إلّا أنّ العصف الذّهني هو وضع الذّهن في حالة من الإثارة والجاهزيّة للتفكير في كلّ الإتجاهات، لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضيّة أو الموضوع المطروح، وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق أمام الفكر، ليفصح عن كلّ خلجاته وخيالاته، ومن عوائق التفكير التي تعود إلى أسباب شخصيّة وإجتماعيّة هي:[1]

1) الخوف من الفشل.

2) شعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين.

3) الخوف من النّقد.

4) الوقت غير كافٍ.

5) تتطلب خبرة وقدرة إداريّة، قد لا تتوافر لدى بعض المعلّمين.

3) إستراتيجيّة لعب الأدوار:

يرى **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** أنّ إستراتيجيّة لعب الأدوار تعتمد على محاكاة موقف واقعي، لِيمَحَصّ فيه كلّ متعلّم في نّشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وقد يتقمصّ المتعلّم دور شخص أو شيء آخر.[2]

لاحظنا من خلال هذا التعريف أنّ المشتركان يقومون بتمثيل الأدوار التي تُسند إليهم بصورة تلقائيّة، وينغمسون في أدوارهم حتى يُظهِروا الموقف كأنّه حقيقة.

---

[1] ينظر: دليل طرائق التدريس، زياد قباجة، زاهر عطوة، فهمي عبوشي، أبو جزر، فلسطين، ص64.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص117.

ويعرّف الشيخ **أبو لبيد خان المظّفر** هذه الإستراتيجيّة بأنّها:" أسلوب يقوم على منح المتدربّين (التلاميذ) الفِرق لكي يمثّلوا الأدوار بحريّة كاملة، حيث يتضمّن التمثيل التلقائي فردين أو أكثر بتوجيه من المدرّب(المعلّم).[1]

نلاحظ من خلال التعريفين السابقين أنّ إستراتيجيّة لعب الأدوار هي أسلوب واسع الإستخدام في التعليم، وإكتساب المهارات المعرفيّة.

تطرّق صاحب الكتاب إلى مميّزات إستراتيجيّة لعب الأدوار، وقال بأنّها:[2]

1) إعطاء الفرصة لظهور المشاعر والإنفعالات الحقيقيّة.
2) إكتساب مهارات سلوكيّة وإجتماعيّة.
3) تشجيع روح التلقائيّة لدى المتعلّمين.
4) عرض مواقف محتملة الحدوث.
5) سهولة إستيعاب المادّة التعليميّة.

تزيد إستراتيجيّة لعب الأدوار من إهتمام الطلّاب بموضوع الدّرس المطروح، وتوفّر لهم فرص التعبير عن الذّات وعن الإنفعالات.

أمّا الشيخ أبو لبيد خان المظّفر فيرى أنّ أهمّ مميّزات هذه الإستراتيجيّة، تتمثّل فيما يلي:[3]

1) تتيح فرصة الممارسة والتدريب والتغذيّة الراجعة.

---

[1] طرق التدريس وأساليب الإمتحان، الشيخ أبي لبيد خان المظفر، ص50.
[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص117.
[3] ينظر: التدريس وأساليب الإمتحان، الشيخ أبي لبيد خان المظّفر، ص52.

2) تُكسِب الطّالب خبرة التعليم مباشرة.

3) تُحمِّل الطّالب المسؤوليّة، وتنمي ثقته بنفسه والإعتزاز بها.

أهمّ ما يميّز هذه الإستراتيجيّة أنّ الطلاّب يمارسون مختلف النشاطات بقدراتهم وتفاعلهم مع الآخرين، وتنمية السلوكيّات المرغوب فيها، وتطوير شخصياتهم بأبعادهم المختلفة.

يتكوّن نشاط لعب الأدوار من عدّة خطوات وهي:[1]

- تهيئة المجموعة.
- إختيار المشاركين.
- تهيئة المرح أو المكان.
- إعداد المراقبين المشاهدين.
- التمثيل أو الأداء.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة التمثيل.
- المناقشة والتقويم مرّة أخرى.
- المشاركة في الخبرات والتعميم.

وكلّ خطوة لها هدف تُسهِم به في الإثراء أو التركيز على النّشاط التعليمي.

[1] إستراتيجيّات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، ص113.

يمكن القول بأنّ هذه الطريقة يمكن أن تُطبَّق في جميع مراحل التعليم العامّ بلا إستثناء، خاصّة المرحلة الإبتدائيّة، نظرًا لصغر عمر التلميذ وملاءمتها في هذه الفئة العمريّة.

4) إستراتيجيّة المشروعات:

يرى **عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** إستراتيجيّة المشروعات تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الإجتماعي، والتي تمثّل إحدى أهمّ الإستراتيجيّات التي تربط المعارف النظريّة بالجوانب العلميّة، تحت إشراف المعلّم وتوجيهه، وهذه الإستراتيجيّة التي تساعد على التعرّف على قدرات وميول وإتجاهات الطلاّب، وإكتشاف الموهوبين منهم ومساعدتهم على التقدّم والتطوّر.[1]

لاحظنا من خلال هذا التعريف أنّ إستراتيجيّة المشروعات هي إستراتيجيّة التفكير القصدي، والهدف المرجو منها هو تحقيق تعلّم ما.

ويعرّف **الباحث سالم عطيّة أبو زيد** هذه الإستراتيجيّة أنّها تهتم بميول التلاميذ ونشاطهم، وأمّا المعلومات والحقائق العلميّة فتأتي في الدرجة الثانيّة، وينظر إليها على أنّها وسيلة وليست غاية.[2]

من خلال التعريفين السابقين لإستراتيجيّة المشروعات، يمكن القول أنّها عمل ميداني يقوم به المتعلّم، تحت إشراف المعلّم، وتكون هذه الإستراتيجيّة هادفة وتخدم المادة العلميّة، وأن تتّم في بيئة إجتماعيّة، ويمكن تسمية هذه الإستراتيجيّة بالمشروعات لأنّ التلاميذ يقومون ببعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك إستراتيجيّة تنفيذ المناهج، هنا

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص114.

[2] ينظر: الوجيز في أساليب التدريس، سالم عطيّة أبو زيد، ص48.

يكلّف التلميذ القيام بالعمل في صورة مشروع، يضّم عددًا من وجوه النشاط نحو تحقيق أهداف محددّة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ.

تنقسم المشروعات بحسب عدد المشاركين فيها إلى قسمين:[1]

أولاً: المشروعات الجمعيّة: هي تلك المشروعات التي يقوم بها جميع الطلبة، أو المجموعة الدراسيّة الواحدة للقيام بعمل واحد، كالإحتفالات المدرسيّة، أو أحد الأعياد.

ثانيًا: المشروعات الفرديّة: وتنقسم هذه المشروعات إلى نوعين هما:

النوع الأوّل: هي أن يحدّد المعلّم جميع الطلبة بقيام أو تنفيذ المشروع نفسه على كلّ طالب، **مثل:** القيام بتلخيص كتاب.

النوع الثاني: يحدّدها الطّالب أو المعلّم أو الاثنين معًا، وذلك يقوم كلّ طالب بإختيار مشروع معيّن.

تمرّ عمليّة إنجاز المشروع بأربع خطوات رئيسيّة، لضمان نجاحها، وتتضمن هذه الخطوات ما يلي:[2]

الخطوة الأولى: اختيار المشروع:

تعتبر عمليّة إختيار المشروع من أهمّ خطوات أو مراحل إنجاز المشروع، لأنّ الإختيار النّاجح للمشروع يساعد في إنجاحه، بينما الإختيار السيء سيعرض المشروع للفشل.

لذلك فإنّ على المدرّس أن يراعي عدّة أمور عند إختياره للمشروع ومنها:[3]

1. أن يقوم المدرّس بالإرشاد والتوجيه للطلبة في عمليّة إختيار المشروع الملائم لقدراتهم.

---

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 114،115.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 115،116.

[3] المرجع نفسه، ص 115،116.

2. أن يكون إختيار المشروع من قِبل الطالب، إذا كان فرديًّا، ومن إختيار مجموعة الطلبة، إذا كان المشروع جماعيًّا.

3. أن يتّم إنجاز المشروع خلال وقت محدّد.

4. يجب أن يكون المشروع من النّوع الذي يعود بالفائدة على الطلبة.

من خلال ما سبق نلاحظ على خطوات إختيار المشروع، يفضّل أنّ يكون المعلّم على علاقة مباشرة بالمنهج الدّراسي، لكي يعود بالفائدة التربويّة، وذلك يدفع الطالب ويشجعه على القيام بالعمل وإنجاز المشروع.

الخطوة الثانيّة: وضع الخطّة:

تمثّل خطوة حيوية ومهمّة من خطوات المشروع، لأنّه يحدّد الإطار النظري للمشروع، فبعد أن ينجز الطالب الخطوة الأولى يختار المشروع الذي يناسبه ويتلاءم مع رغباته، ويقوم بالتعاون مع المعلّم لوضع خطة منفصلة لتنفيذ المشروع، وعلى المدرّس أن يشرك الطلبة في عملية التخطيط، ويكون دوره بالإشراف على عمليّة التخطيط والتوجيه، وتصحيح الأخطاء التي وقع فيها الطلبة، ويكون دور المعلّم استشاريًّا، يسمع أراء الطلبة ووجهات نظرهم، ولكنّ ليس من أجل النقد، وإنّما من أجل توجيه الطلبة ومساعدتهم.[1]

نلاحظ أنّ الخطوة الثانيّة هي الطريقة النظاميّة لإدارة وإنجاز المشروع، وذلك من خلال دراسة وتحليل الحلول البديلة والمتاحة وصولاً إلى تحقيق الأهداف.

[1] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص115،116.

الخطة الثالثة: تنفيذ المشروع:

حيث يقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطّة لمشروع تحت مراقبة المعلّم وإشرافه وتوجيهاته، ويحفّز المعلّم على تنمية روح الجماعة والتعاوّن بين الطلبة، ومن تحقيق العمل المطلوب منهم، ويجب أن يلتزم الطلبة ببنود خطة المشروع وعدم الخروج عنها.[1]

تتسّم هذه المرحلة بالتنفيذ الفعلي للمخطط المرسوم على الورقة، ويكتسب المتعلّم الخبرة في أداء الأعمال، والقدرة على تجاوز المعوقات، والإعتماد على نفسه.

الخطوة الرابعة: تقويم المشروع:

يقوم فيها المعلّم بالحكم على الطلبة، من أوجه الضعف وأوجه القوة، والأخطاء التي يقعون فيها، وذلك بتقديم التغذية الراجعة لهم، فإذا كان المشروع فرديًّا يقوم الطالب بعرض مشروعه أمام زملائه، للمناقشة وتقديم تعليقاتهم، أمّا إذا كان جماعيًّا، فيمكن مناقشة المشروع مع مجموعة أخرى.[2]

نلاحظ من خلال هذه الخطوة الرابعة، أنّها تنبّه الطلبة على أخطائهم إن وجدت، بعد تقييمهم.

وأشار **الباحث محسن عليّ عطيّة** إلى خطوات إستراتيجيّة المشروعات، كذلك قسمها إلى أربعة خطوات، وهي:

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 115،116.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 115،116.

1) **إختيار المشروع:** الخطوة الأولى التي تبدأ بها هذه الإستراتيجيّة هي إختيار المشروع، في هذه الخطوة يقوم المدرّس بالآتي:[1]

- ❖ طرح موضوع معيّن ذي أهميّة عند المتعلمين، وصلة بالمنهج التعليمي وأهدافه.
- ❖ بيان أهمية الموضوع المطروح، وفتح المناقشة حوله.
- ❖ وقد يطلب المدرّس من الطلبة طرح موضوعات يشعرون بأهميتها، والحاجة إلى البحث فيها.
- ❖ إجراء المناقشة حول المشروعات المطروحة، وبلورتها وبيان أهميتها.
- ❖ منح فرصة للطلبة لإختيار المشروع الأهمّ من بين المشروعات المطروحة، على أن تكون هذه المشاريع ذات أهمية في حياة الطلبة.
- ❖ تبصير الطلبة بفائدة كل مشروع، ومستلزمات تنفيذه.

نلاحظ ما قدمه **الباحث محسن عليّ عطيّة** في هذه على الخطوات أن يكون المشروع متفقًا مع ميول التلاميذ، ويؤدي إلى خبرة وفيرة متعدّدة الجوانب، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة، تراعي ظروف المدرسة، وإمكانيات العمل.

2) **تخطيط المشروع:** بعد إختيار المشروع يبدأ الطلبة بوضع خطة لتنفيذه، وعليهم أن يدركوا نجاح المشروع في تحقيق أهدافه، يوقف على وضع طريقة تنفيذ إجراءاته في أذهان المنفذين، ففي هذه المرحلة يقوم الطالب بوضع خطة مفصّلة لتنفيذ المشروع، تحت إشراف المدرّس وتتضمن الخطة ما يلي:[2]

---

[1] ينظر: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن عليّ عطيّة، ص 419،420.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص 421.

- تحديد أهداف المشروع.
- تحديد نوع النشاط الفردي أو الجماعي اللازم لتنفيذ المشروع.
- وصف الإجراءات والطرق اللازمة لتنفيذ المشروع.
- تحديد مراحل التنفيذ.
- تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة والأساليب الإحصائيّة التي يقتضي المشروع إستخدامها.
- تحديد الصعوبات المحتملة وطرائق التغلّب عليها.

تتمثل هذه الخطّة بقيام التلاميذ بوضع خطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف ومصادر ومهارات وصعوبات محتملة، وذلك بإشراف المعلّم، يسجّل المعلّم دور كلّ تلميذ في المشروع، ويكون دور المعلّم في رسم الخطّة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص.

3) التنفيذ: في هذه الخطوة توضع الخطة موضع التطبيق، فيقوم كلّ طالب بأداء المهمات والأدوار المحدّدة له ضمن الخطة، عندما يكون المشروع جماعيًّا، أو تنفيذ الخطة كاملة إذا كان المشروع فرديًّا، على أنّ يقوم بتسجيل كلّ ما توصّل إليه، ويثبت الملاحظات التي تحتاج إلى نقاش في أثناء التنفيذ، ويجتمع بهم المعلّم عند الحاجة لأغراض التوجيه والإرشاد، وتذليل الصعوبات الطارئة التي تظهر أثناء التنفيذ.[1]

نلاحظ من خلال هذه الخطوة أنّها هي المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيّل إلى حيّز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيويّة، حيث يبدأ التلاميذ بالحركة والعمل، ويقوم كلّ تلميذ بالمسؤوليّة المكلّف بها.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 421.

4) **التقويم:** التقويم في إستراتيجيّة المشروعات هو عمليّة مستمرة تسير مع المشروع منذ إختياره، وترافق مراحله في نهاية كلّ مشروع، يعرض كلّ طالب ما قام به من عمل، وما تحصّل عليه من فوائد وتحديد نقاط النجاح والإخفاق، والمشكلات التي تعرّض لها، وبعد تقييم الطالب أو الطلبة لإعمالهم لتفحص المدرّس النتائج، وينبّه المعلّم الطلبة على أخطائهم إن وجدت.[1]

يتضّح لنا من خلال خطوة التقويم، أنّ المعلّم يُقوِّم ما توصّل إليه التلاميذ أثناء تنفيذ المشروع، ويكون هذا منذ بداية المشروع، وأثناء المراحل السابقة، وإتاحة الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي والفردي في المشكلات الهامّة.

يمكن تلخيص الأسس الواجب الأخذ بها عند إختيار المشروعات، فيما يأتي:[2]

- توفّر قيمة تربويّة معيّنة، ويجب أن تكون مرتبطة بإحتياجات المتعلّم.
- يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.
- يجب ألا يكون المشروع معقدًّا، ولا تستغرق وقتًا طويلاً.
- مراعاة الاقتصاد في تكاليف المواد التي يحتاجها المدرّس لمشروع ما.
- ملاءمة المشروع لتحقيق القيم التربويّة المطلوبة.

نلاحظ من خلال ما قدّمه **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** أنّ هناك العديد من العوامل المؤثّرة على طبيعة ونوع المشروع المختار، وذلك بتوفير المستلزمات والوسائل المناسبة لإنجاز المشروع والمرحلة الدراسيّة المستهدفة.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 422.

[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 117.

وأشار **الباحث سالم عطيّة أبوزيد** في إختيار طريقة المشروع، لابدّ من توفر بعض الأمور عند تطبيقها نذكر منها: [1]

1. أن تتوفر مشكلة أو مشكلات يشعر بها التلاميذ وتثير إهتمامهم.
2. أن يتوفر غرض وهدف محدّد واضح في أذهان التلاميذ.
3. النشاط الطلابي، حيث يقوم التلاميذ بنشاط متعدّد الجوانب ضمن خطة مرسومة من قِبل التلاميذ، وتراعي ميولهم ورغباتهم.
4. الجو الإجتماعي، ينبغي أن يسود جوّ ديمقراطي سليم في الحصّة، ولا يتدخل المدرّس في الأمر، وإنّما يترك للتلاميذ العمل بحريّة.
5. التعليم والتعلّم يتّم في المدرسة والجمعيّات المدرسيّة، والرحلات والمعسكرات والدوريّات، ولا يقتصر على الفصل.

ولطريقة المشروع مميزّات عديدة أهمّها:[2]

1. تشجيع على التقرّب من التعليم، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
2. تنمي طريقة المشروع روح العمل الجماعي والتعاوّن.
3. يشكّل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة، بدلاً من المعلّم، فالتلميذ هو الذي يختار المشروع وينفذّه تحت إشراف المعلّم.
4. تنمي المعرفة والخبرة لدى الطلبة.

[1] ينظر: الوجيز في أساليب التدريس، سالم عطيّة أبو زيد، ص 48،49.
[2] ينظر: المرجع قيد الدّراسة، ص 116،117.

5. تدريب الطلبة على التعلّم الذّاتي، من خلال تدريبهم على البحث عن المعلومات وإستغلالهم بكيفيات مختلفة.

على الرغم من المزايا المتعدّدة لهذه الطريقة، لكن هناك مجموعة من العيوب منها:[1]

1. إستغراق الوقت الطويل لتنفيذها.
2. التكلفة الماديّة والماليّة العليّة.
3. الإفراط في إعطاء الحريّة للطلبة.
4. تحتاج إلى طواقم فنيّة مدرّبة تدريبًا خاصًّا.

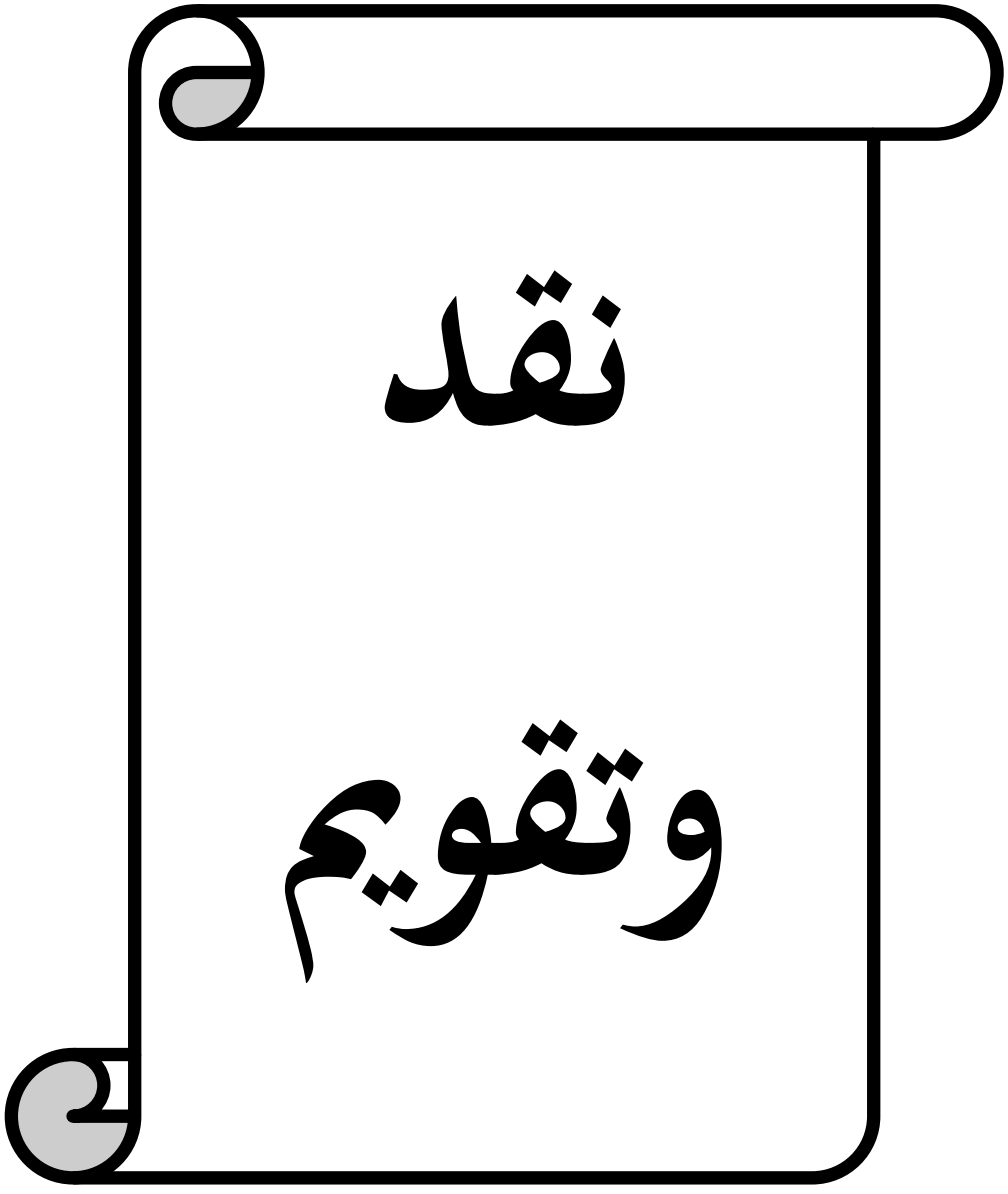
يرى صاحب الكتاب أنّ المتعلّم هو الذي يختار المشروع وينفذّه تحت إشراف المعلّم، وبعد إطلاعنا على مناهج التعليم في الجزائر وبعض البلدان العربيّة، تبيّن لنا أنّ إستراتيجيّة المشروع تحتاج إلى طواقم فنيّة وهيئة مختصّة، ومدرّبة تدريبًا خاصًّا.

وفي ضوء أهميّة طرق التدريس، وممّا سبق يتضّح لنا أنّ هناك طرقًا متعدّدة، ويمكن إستخدامها لتسهيل عمليّة التعلّم، وهي طرق فرديّة وجماعيّة، مع الإشارة أنّه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، وربّما يقوم المدرّس بإختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقا لأهداف الدّرس ومستويات التلاميذ.

[1] ينظر: دليل طرائق التدريس، زياد قباجة، زاهر عطوة، فهمي عبوشي، حازم أبو بوجز، ص69.

الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم النشط:

وجه المقارنة:	التعليم التقليدي:	التعليم النشط:
دور المُدرّس:	ناقل للمعلومة وملقّن.	محفّز، مصدر للخبرة، موجّه.
دور الطّالب:	سلبي، متلقي للمعلومة فقط.	إيجابي، مشارك في العمليّة التعليميّة.
إدارة الفصل:	المعلّم هو فقط مَن يدير الفصل.	الطلبة يشاركون في ضبط الفصل بقواعد.
الأهداف:	الهدف غير مُعلن.	الأهداف معروفة للطلاّب ويحقّقوها.
مصادر التعليم:	الكتاب المدرسي فقط.	مصادر متعدّدة ومتنوّعة (المكتبة، الأنترنت...)
الوسائل:	وسائل تقليديّة يختارها المعلّم.	يقوم الطّالب بعمل وسائل تعليميّة.
التقييم:	النّجاح أو الرسوب، ويتّم التقييم عن طريق المدرّس.	التقييم الذّاتي، ويحدّد المعلّم فقط نقاط القوّة والضعف للطالب.


نقد
وتقويم

من خلال تصفحّنا لمضمون الكتاب ودراسته، تَبيَّن لنا بأنّ العنوان مطابق لمحتواه، لأنّه تطرّق إلى إستراتيجيّات التدريس والتعلّم، وأنماط التعلّم في جلّ فصوله، **فمثلاً: الفصل الأوّل** تحدّث عن إستراتيجيّات التدريس، بدأ أوّلاً بماهية التدريس، وماهية الإستراتيجيّة، بعدها انتقل إلى مختلف إستراتيجيّات التدريس المعتمدة داخل حجرة الدّرس، وأمّا بخصوص **الفصل الثاني والثالث** فنجد التعلّم وإستراتيجيّاته وأنماطه، وتحدّث في **الفصل الرابع** عن التعلّم النشط.

فيما يخصّ **الآليات المنهجيّة:** بعد رصدنا لكافة المعطيات الواردة في كتابنا، نستنتج أنّ الباحث إنتهج في دراسة موضوعه منهجًا علميًّا محددًّا، قام فيه بجمع المادّة من مصادرها، وتمحيص النصوص وتوثيقها، كما نجده إعتمد الدّقة والوضوح في بحثه هذا، حاولنا أن نقف عند أهمّ النقاط المنهجيّة لكتاب: **إستراتيجيّات التدريس المتقدّمة وإستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم لعبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين.**

الحكم على الكتاب:

- يخلو الكتاب من المقدمة والخاتمة.
- فيما يخصّ الهوامش والتوثيق، لاحظنا أنّ التوثيق كان في آخر صفحات كلّ فصل، بحيث كلّ الفصول كانت المصادر والمراجع موثوقة، وعند كلّ إقتباس يذكر عنوان الكتاب والمؤلف ورقم الصفحة الدّالة على مصدر المعلومة.
- لاحظنا في الفصل الثالث إعتمد على مرجع واحد، ومجموعة من المواقع.

- كان الباحث في آخر كل فصل يضع تعقيبًا، وهذا يساعد القارئ في ذلك إن أراد الاطلاع على ما جاء به ذلك الفصل، دون تصّفح كلّ الكتاب.
- ذكر قائمة المصادر والمراجع التي اِستقى منها مادته العلميّة، فمنها عربيّة وغربيّة، ومواقع الأنترنت، كان قد ساق منها ما يحتاجه من الشواهد، نذكر جزءًا منها، على سبيل المثال:
- عبد الرحمن حامل، طرق التدريس العامّة ومهارات تنفيذ وتخطيط عمليّة التدريس.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهارته.
- Oxford university (2000) ; oxford edvanced learner's dictionary .
- Rebeka oxford (1994) ; language learning strategies .
- كان قد اِعتمد على الكثير من المراجع الغربيّة المتعلّقة بأنماط التعلّم.
- الكتاب الذي بين أيدينا ينتمي إلى الحقل التعليمي، وذلك بأستعماله مصطلحات الدّالة على ذلك، كالتعليم، التدريس، التعلّم، المعلّم، المتعلّم، اِستراتيجيّات...
- وقد لاحظنا فيما يخصّ الجانب المنهجي لهذا الكتاب بعض الهفوات نذكر منها:

الأخطاء المنهجيّة:

نجد الفصول غير متناسقة، ولم يعط كلّ فصل حقه، ولا يوجد اِنسجام بين فصول الكتاب، بحيث يحتوي الفصل الأوّل على 47 صفحة، والفصل الثاني على 24 صفحة،

أمّا الفصل الثالث فيحتوي على 17 صفحة، أمّا بالنسبة للفصل الرابع فيحتوي على 32 صفحة.

وفي بعض الفصول يشير إلى أنّ موضوعه لا زال يحتاج إلى بحث وتمحيص **مثلاً**: في تقديمه لمعظم اِستراتيجيّات التدريس اِكتفى بالتعريف لهذه الاِستراتيجيّة فقط، لم يذكر مميزاتها، خصائصها، خطواتها، عيوبها...

كذلك نجده أكثر من تكرار المعلومات في التعريف الواحد، **مثلا**: في كلّ مفهوم وضع أكثر من ثلاثة أو أربعة مفاهيم للمصطلح الواحد، والذي يرمي للمعنى نفسه.

أجرى الباحث في فصوله الأربعة شرح الموضوعات والمفاهيم في شكل بيانات وجداول ومخطّطات توضيحيّة، إضافة إلى النماذج التي وضعها في آخر الكتاب، وهي عبارة عن مذكرات عمل للأساتذة في مادّة الرياضيات بمختلف الاِستراتيجيّات، وذلك كوسيلة من وسائل ايصال المعلومات للقارئ، ويبيّن معاملات السهولة مع الموضوع، وتقريب المعنى بأسهل طريقة.

وفيما يخصّ الإضافة النوعيّة التي جاء بها **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين**، أنّه أضاف إلى دراسته بعض الدّراسات السابقة في مجال التربيّة، ومساهمتها في تطوير أساليب التدريس.

ونجد **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** اِتبع المنهج الوصفي الذي ساعده على الوصول إلى الدّراسات التي سبقت، وكان ذلك بالكم الكبير من هذه الدّراسات، وهذا يدّل أنّ الباحث يحمل كمًّا من المعرفة والاطلاع المعرفي، وكانت المعلومات منظمة ومرتبة بشكل بسيط وسهل ومتسلسل، تسّهل على القارئ في مجال التعليميّة العودة إليه والاِعتماد عليه، والأخذ منه، واِشتمال الكتاب على تخصّص واحد بكلّ تفرعاته (التربيّة، التعليم، التعلّم، التدريس...).

نقد وتقويم

يعتبر الكتاب ثمرة جهد وبحث، يتمثّل في جمع جهود الباحثين في مجال تخصّص صاحب الكتاب.

وفي حدود معرفتنا وما توصّلنا إليه بالبحث والتنقيب، أنّ لا توجد اِنتقادات واِعتراضات موجهة للكتاب.

خاتمة

خاتمة

هذا ما توصلّنا إليه من خلال ما سبق، أنّ طرق التدريس مختلفة بِاختلاف المادّة التعليميّة والمواقف التعليميّة، فمنها المناقشة، الإلقاء، حل المشكلات...إلخ، وممّا لا شك فيه أنّ فعاليّة ما يُدرَّس يتوقف على الطريقة والكيفيّة التي يدرس بها المدرّس، يتطلب ذلك اِختيار الطريقة والأسلوب الأمثل لتدريس تلك المادّة، فلكلّ نوع من التعلّم اِستراتيجيّة معيّنة في التدريس، تناسب الخبرة والمعرفة، وعلى هذا فإنّ اِختيار الطريقة يتوقف على طبيعة المادّة التي تُدرّس، وعلى المعلّم أن يدرك العلاقة بين الطريقة التي يتبعها والأهداف، ومستوى المتعلّمين والخبرات التعليميّة، وأنواع والوسائل التعليميّة.

وبعد اِستقصاء ما ورد في كتاب **اِستراتيجيّات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم**، ومن خلال الاطلاع على المصادر والمراجع المتعلّقة بموضوعنا، اِستنبطنا أنّ **الباحث عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين** أحسن الاِختيار، ونذكر أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها على النحو الآتي:

1) التدريس هو الدور الذي يقوم به المعلّم من أجل إيصال المعرفة للمتعلّم، أو تمكين المتعلّم من الفهم والاستيعاب.
2) طرق التدريس تمثّل مجموعة من التقنيات التي تؤدي لإيصال المعرفة بأسط السُبُل وفي أحسن حلّة، ويكون المعلّم قائد فصله، وبالتالي يتوجب عليه إعمال خبراته مواهبه وقدراته، في سبيل إيجاد أفضل السبل التربويّة والديداكتيكيّة التي تناسب فصله.
3) التنويع في طرائق التدريس واِستخدام الوسائل التعليميّة التي تخلق الحيويّة داخل الحجرة الدراسيّة.
4) التعلّم هو عمليّة نفسيّة تُحدِّث تفاعل فكر التلميذ مع مادّة التعلّم.

5) الفرق بين التعلّم والتدريس، التدريس يركّز على إحداث التغييرات السلوكيّة التي يطلبها المجتمع عادّةً في ناشئته، لأنّه وسيلة اتصال وتفاهم بين الطرفين، أي لابدّ من وجود مُرسَل ومستقبِل بطريقة معيّنة، بمعنى أنّنا لا يمكننا القول أنّ المدرّس قام بعملية تدريس ناجحة، إذا لم يوجد من يتعلّم منه شيئًا، بينما التعلّم يهدف إلى إحداث التغييرات السلوكيّة التي يريدها التلميذ لنفسه، ومن هنا نستنتج أنّنا لا نستطيع التحدّث عن التدريس دون التحدّث في الوقت نفسه عن التعلّم.

6) رغم إختلاف إستراتيجيّات التدريس وإختلاف الأفراد عن بعضهم البعض، وإختلاف مادّة التعلّم، فإنّه لا توجد إستراتيجيّة أفضل من الأخرى، بل تكون بناءً على طبيعة المتعلّم نفسه، وبيئة التعلّم ونمط التعلّم.

7) نجاح المعلّم يتوقف على قدرات الطلاّب وإكتشاف مواهبهم، ومساعدتهم على الفهم، ويمكن للطالب أن ينمي ويستفيد منها داخل وخارج المدرسة.

8) إنّ الحاجة لفهم أنماط التعلّم تتزايد في ظلّ الدعوة إلى التعلّم الجماعي داخل الصفوف، ومن هذا ففائدة أنماط التعلّم هي النظر إليها كأداة للفروق الفرديّة، وتساعد الطلاّب على إكتشاف أساليبهم الخاصّة.

9) ترمي أنماط التعلّم إلى التنويع في أساليب التعلّم لتيسير الإدراك لدى المتعلّم.

10) تنمي أنماط التعلّم المهارات بغض النظر عن طريقة التدريس أو المحتوى المدَرَّس.

11) تتطرق أنماط التعلّم إلى كلّ الجوانب التي تساهم في تطوير أسلوب التعلّم.

12) نجد المدرسة الأمريكيّة ترى إلى نمط التعلّم بنظرة الفروقات الفرديّة.

13) الإتحاد القومي للمدارس يرى إلى أساليب التدريس بأنّها المحور المركزي الذي تنبني عليه التعلّمات، والتي تساهم فيه البيئة بالدرجة الأولى، والمدرسة والبيت، وما إلى ذلك من وسائل، وعليه نجد بأنّ هذا التعريف عامّ وشامل للمنظومة التربويّة.

14) طرائق التدريس الحديثة تنمي قدرة المتعلّم على التفكير العلمي.

15) تنمية قدرة المتعلّم على العمل الجماعي والتعاوني، والعمل في مجموعات، وتنمية قدراتهم على الإبتكار والإبداع.

16) أن تتوفر لدى المعلّم المهارات اللاّزمة لتنفيذ طريقة التدريس بنجاح، فإدراك المعلّم لمهارات التدريس المتكاملة، يجعله يقرّر متى يستخدم المهارات الرئيسيّة، كإستخدام الوسائل التعليميّة، أو المهارات الفرعيّة كالتعزيز، التحفيز،...إلخ.

17) الدّرس الواحد لا يقتصر على طريقة واحدة، بل يحتاج الدّرس الواحد إستخدام عدّة طرق، ولا يؤثر ذلك على إنجاح الدّرس، فالحوار قد يكون مع الإستقراء، وقد يكون مع الإلقاء، وقد يبدأ الدّرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى، ومع ذلك لفطنة المعلّم ومعرفته بفنّ التدريس.

كانت هذه أهم النتائج التي توصّلنا إليها في بحثنا هذا، نرجو أن نكون قد وفقنا في عرض هذا البحث المتواضع ولو بالقليل، كما نرجو أن نكون قد سلطنا الضوء على أهم النقاط، يبقى متداولاً بين طلاّب العلم لتقديم الأفضل دائمًا للّغة خاصّة والعلم عامّة، لأن طريق العلم طويل ومتشعب يحتاج من الطالب الصّبر والإرادة، لذلك إذا وفقنا فمن الله عزّ وجلّ وإذا أخطأنا فمن أنفسنا.

قائمة

المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم، برواية ورش.

2) إتجاهات الحديثة في تدريس اللّغة العربيّة، سعد علي زاير، كليّة التربيّة اِبن رشد، دار المنهجيّة، بغداد ط01، 2015.

3) أساليب تدريس اللّغة العربيّة لطلاّب الدراسات العليا، عبد الرحمن كامل، دار الكتب، القاهرة، 2005.

4) اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، كليّة الإسكندريّة بدمنهور، 2010،2011، خلفيّة الكتاب.

5) اِستراتيجيات التدريس المتقدّمة واِستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، كلية بدمنهور، جامعة الإسكندريّة، 2010،2011.

6) اِستراتيجيّات التدريس والتعلّم، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط01، 1999.

7) اِستراتيجيات التدريس، صفوت توفيق هنداوي، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور.

8) تحليل العمليّة التعليميّة، محمد دريج، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2،1991.

9) التدريس: طرائق واِستراتيجيات، إعداد نون للتأليف والترجمة، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، ط1، 1432،2011.

10) التربيّة العمليّة وأسس طرق التدريس، إبراهيم مطاوع وواصف عزيز واصف، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1986.

11) التعلّم التعاونيّ لمراحل التعليم والتعليم التعاونيّ، يحي أبو حرب، علي الموسوي، عطا أبو الجبين، مكتبة الفلّاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط01، 2004.

12) التعلّم النشط، الإدارة العامّة للتدريب والإبعاث، المهارات المهنيّة الأساسيّة لتمكين المعلّم،1435.

13) التعلّم عند الغزالي، حمانة البخاري، المؤسّسة الوطنيّة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، 1991.

14) دليل أساليب التعلّم، هوني ومومفورد، المملكة المتحدّة، 1982.

15) دليل طرائق التدريس، زياد قباجة، زاهر عطوة، فهمي عبوشي، أبو جزر، فلسطين.

16) طرائق التدريس العامّة وتقويمها، د. عبد الحيّ أحمد السبحي و د. محمد بن عبد الله القسايمة.

17) طرق التدريس وأساليب الإمتحان، الشيخ أبي لبيد ولي خان المظّفر، شبكة المدارس الإسلاميّة.

18) علم النّفس التربوي للطالب الجامعي والمعلّم الممارس، أبو ريّاش، حسين وعبد الحق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007.

19) علم النفس التربوي، النظريّة والتطبيق الأساسي، عبد الرحمن عدس، يوسف القطامي، دار الفكر، الأردن، ط01، 2008.

20) علم النّفس التعلّم، مريم سليم، دار النهضة العربيّة، لبنان، ط 01، 2003.

21) الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، محسن عليّ عطيّة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2006.

22) مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي، ط01، 2005.

23) المقاربة بالكفاءات، طيّب نايت سليمان، وزعتوت عبد الرحمن وقوّال فاطمة، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط01، 2004.

24) المناهج الحديثة وطرائق التدريس، د. محسن عليّ عطيّة، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009،1430.

25) مناهج اللّغة العربيّة، طرائق وأساليب تدريسها، منصور حسن الغول، دار الكتاب الثقافي، عمّان، 2008.

26) الوجيز في أساليب التدريس، سالم عطيّة أبو زيد، دار جرير، عمّان، الأردن، ط01، 1434هـ، 2013.

المصادر والمراجع بالأجنبيّة:

1) Manuel Méthodes et des pédagogies de l'enseignement ,Mourad Alloua, palais du livre d'édition, Alger, 1998.

2) Fortin /al ,1997 .

3) Jacques Chererier et all ; retrived ;26 /02/2014

الملتقيات والمجلات:

1) العلوم التربويّة والدّراسات الإسلاميّة 1، مجلّة جامعة الملك سعود، م24، الريّاض، 2012

2) إستراتيجيات التدريس الفعّال، المحاضرة–التطبيق، ع. صحراوي، الملتقى التكويني، لتطوير الأداء البيداغوجي، 14 مارس 2015، سطيف.

3) العلوم التربويّة والدّراسات الإسلاميّة، مجلة جامعة الملك سعود.

4) المجلّة الأردنيّة في العلوم التربويّة، أنماط التعلّم لدى طلبة الصّف التاسع وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، إبراهيم رواشدة، وليد نوافلة، علي العمري، الأردن، 2010.

المواقع:

1) مواقع التواصّل الاِجتماعي (فايسبوك: Aymen Messeda a)، اِسم الصفحة: كليّة العلوم الاِقتصاديّة والتجاريّة وعلوم التسيير سطيف، 2019،06:16/03/27.

2) الموقع الإلكتروني: https : // ar.wikipedia.org/w/idex.php ? title

فهرس

الموضوعات

فهــرس الموضوعات:

الصفحة

شكر و عرفان.....

إهداء.....

بطاقة فنيّة..... 01

مقدّمة..... أ–د

مدخل..... 05

الفصل الأوّل: التدريس وإستراتيجيّاته.

تمهيد.....

ماهيّة التدريس..... 14

مفهوم التعليم..... 16

الفرق بين التدريس والتعليم..... 16

مفهوم الإستراتيجيّة..... 22

ماهية الإستراتيجيّة التدريس..... 23

العلاقة بين الإستراتيجيّة والأسلوب والطريقة..... 24

مواصفات الإستراتيجيّة الجيدّة..... 26

تصنيف اِستراتيجيّات التدريس.....29

بعض اِستراتيجيّات التدريس.....

اِستراتيجيّة المحاضرة.....31

اِستراتيجيّة المناقشة والحوار.....32

اِستراتيجيّة القصص والحكايات.....34

اِستراتيجيّة التدريس الاِستقرائيّة.....35

اِستراتيجيّة حل المشكلات.....36

خلاصة الفصل الأوّل.....42

الفصل الثاني: اِستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم.

تمهيد.....

مفهوم التعليميّة.....44

مفهوم التعلّم.....45

مفهوم التعليم.....46

الفرق بين التعليم والتعلّم.....47

أنواع التعلّم.....50

مفهوم اِستراتيجيّة التعلّم.....52

أهميّة اِستراتيجيّة التعلّم.....54

تصنيف اِستراتيجيّة التعلّم.....55

ماهية أنماط التعلّم.....61

الفصل الثالث: التعلّم النشط واِستراتيجيّاته.

تمهيد.....

مفهوم التعلّم النشط.....71

أهميّة التعلّم النشط.....72

معوقات التعلّم النشط.....74

اِستراتيجيّات التعلّم النشط.....

اِستراتيجيّة التعلّم التعاونيّ.....75

اِستراتيجيّة العصف الذّهني.....79

اِستراتيجيّة لعب الأدوار.....84

اِستراتيجيّة المشروعات.....87

الفرق بين التعليم والتقليدي والتعليم النشط.....96

نقد وتقويم.....97

خاتمة.....102

قائمة المصادر والمراجع.....106

فهرس المحتويات.....111