



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية

أطروحة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

كجزء من متطلبات لنيل درجة دكتوراه فلسفة التربية

(طرائق التدريس العامة)

من الطالب

سعدون صالح مطر محمد الفريداوي

إشراف

الأستاذ الدكتور

ضياء عويد حربي العرنوسي

٢٠٢٢م

١٤٤٣هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ

﴿أَوْتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة المجادلة من الآية ١١)

الاهداء...

إلى... روح والدي ووالدتي مرحمهما الله واسكنهما
فسيح جناته... عائتي... نزوجتي... أولادي...
وبناتي... إخوتي وأخواتي... أصدقائي ومرفاق
دمربي...

سعدون

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق وخاتم النبيين سيدنا وسندنا وشفيعنا أبي القاسم محمد (صلى الله عليه وعلى اله وسلم) ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد... أتوجه إلى الباري عز وجل ساجدا شاكرا فضلة وإحسانه لما منحني من قوة وعزم وتوفيق لإتمام أطروحتي هذه . ويسرني ويسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والامتنان إلى أستاذي الفاضل الدكتور ضياء عويد حربي العرنوسي المشرف على هذه الأطروحة لما بذلة من جهد ومتابعه ولما قدمه من توجيهات وآراء سديدة كان لها الأثر البالغ على انجاز هذه الأطروحة بهذه الصيغة، أسأل الله أن يجزيه عني كل الخير والتوفيق.

ومن واجب الأمانة والوفاء والتقدير أن أسجل شكري وتقديري واعتزازي لأساتذة قسم التربية الخاصة بدءاً من رئيس القسم الأستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي والأساتذة الأفاضل لما أبدوه كفه لي من ود ودعم ومساعدة من أجل إتمام هذه الأطروحة، أسأل الله تعالى أن يوفقهم لكل خطى الخير . وأسجل شكري وتقديري إلى رئيس وأعضاء لجنة السمنار، ولجنة المحكمين لما أبدوه من مساعدة وتوجيهات ومقترحات وآراء لانجاز الأطروحة... وأسجل شكري واعتزازي إلى كل من الأستاذ الدكتور عبد الكريم لازم بهير، والأستاذ المساعد الدكتور غسان كاظم جبر، والأستاذ المساعد نعيم منخي عودة، والأستاذ المساعد حيدر عبد الزهرة علوان، والأستاذ المساعد حيدر طعمه، لوقوفهم وعدم بخلهم بأي جهد لغرض المساعدة...

ولا يفوتني أن اشكر عمادة كلية التربية الأساسية، وعمادة كلية الدراسات العليا في جامعة بابل... وختاماً أقول شكراً جزيلاً لكل من ساهم من قريب أو بعيد من دون ذكر الأسماء خوفاً من النسيان ، ولا يسعني إلا أن اشكرهم إزاء ما بذلوه من جهد ووقت وادعوا الله عز وجل أن يوفقهم لما فيه خير البشرية. وأعود ساجداً لله شاكراً فضله على توفيقه لي في انجاز هذه الأطروحة وأصلي على من لا نبي بعده نبينا محمد صلى الله عليه واله وسلم.....والله ولي التوفيق

الباحث

إقرار المشرف

أشهد أن أعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ(تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) المقدمة من طالب الدكتوراه (سعدون صالح مطر محمد الفريداوي) قد جرت بأشرافنا في قسم التربية الخاصة- كلية التربية الأساسية-جامعه بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية/ طرائق تدريس عامة.

المشرف

الأستاذ الدكتور

ضياء عويد حربي العرنوسي

م / / ٢٠٢٢م

بناء على التوصيات المتوفرة، نرشح هذه الأطروحة للمناقشة

الاستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي رزوقي

معاون العميد للشؤون العلميه والدراسات العليا

م / / ٢٠٢٢م

الأستاذ الدكتور

عماد حسين المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

م / / ٢٠٢٢م

إقرار المقوم اللغوي

أشهد بأن هذه الأطروحة الموسومة بـ (تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) المقدمة من طالب الدكتوراه (سعدون صالح مطر محمد الفريداوي) إلى كلية التربية الأساسية/جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق تدريس عامة)، قد قومتها وبذلك أصبحت سليمة..

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / / ٢٠٢٢ م

إقرار المقوم العلمي

أشهد أن هذه الأطروحة الموسومة بـ (تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) التي قدمها الطالب (سعدون صالح مطر محمد الفريداوي) إلى كلية التربية الأساسية/جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق تدريس عامة)، قد قومتها وبذلك أصبحت صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / / ٢٠٢٢ م

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ(تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) التي قدمها طالب الدكتوراه (سعدون صالح مطر محمد الفريداوي) وقد ناقشنا محتوياتها، وفيما علاقة له بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الدكتوراه في فلسفة التربية (طرائق تدريس عامة) وبتقدير (أمتياز).

التوقيع :	التوقيع :
اللقب والاسم: أ.د عارف حاتم هادي	اللقب والاسم: أ.د قصي عبد العباس الأبيض
عضواً	رئيس اللجنة
التاريخ: / / ٢٠٢٢	التاريخ: / / ٢٠٢٢

التوقيع :	التوقيع :
اللقب والاسم: أ.د وفاء عبد الرزاق عباس	اللقب والاسم: أ.د ابتسام صاحب موسى
عضواً	عضواً
التاريخ: / / ٢٠٢٢	التاريخ: / / ٢٠٢٢

التوقيع :	التوقيع :
اللقب والاسم: أ.د ضياء عويد حربي	اللقب والاسم: أ.م.د عقيل عبد الرضا صادق
عضواً ومشرفاً	عضواً
التاريخ: / / ٢٠٢٢	التاريخ: / / ٢٠٢٢

صدقت من مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل.

التوقيع:
أ.د علي عبد الفتاح الحاج فرهود
عميد كلية التربية الاساسية
/ / ٢٠٢٢

المُلخَص

يهدف البحث الحالي إلى: أولاً (تصميم محتوى تعليمي مقترح على وفق التفكير التركيبي لمادة طرائق تدريس العامة، وثانياً: التعرف على فاعلية تصميم تعليمي المقترح على وفق التفكير التركيبي في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية الأساسية)، ولتحقيق هدفي البحث اتبع الباحث إجراءات المنهج الوصفي في بناء المحتوى، والمنهج التجريبي للتحقق من فاعلية التصميم المقترح : ولغرض تحقيق إجراءات المنهج التجريبي فرض الباحث الفرضية الصفرية الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينه البحث في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لمادة طرائق التدريس العامة.

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية، ومحتوى مادة طرائق التدريس العامة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

صمم الباحث تصميماً تعليمياً لغرض بناء محتوى مادة طرائق التدريس العامة ، والمنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعه واحدة ذات اختبار قبلي- وبعدي للتحقق من صحة المحتوى المقترح ، ووفقاً لهذا التصميم تم اختيار كلية التربية الأساسية-جامعه ميسان -الدراسات الصباحية لتمثل عينة البحث، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠) طالباً وطالبة من الدراسات الصباحية.

أعد الباحث مستلزمات البحث وهي: تحديد محتوى المادة الدراسية، صياغة الأهداف السلوكية، ووضع الخطط الدراسية المطلوبة وتم بناء أداة وهي:

الاختبار القبلي - البعدي في محتوى مادة طرائق التدريس العامة، وتكون الاختبار من (٣٠) فقرة موضوعية و(٥) فقرات مقالية ، وتم التحقق من صدقه الظاهري وصدق البناء، حسب معامل ارتباط بيرسون وكان (٠.٨٦) للفقرات الموضوعية، والفا كرونوباخ للفقرات المقالية وكان (٠.٨٥) ، وكذلك تم حساب معامل السهولة والصعوبة والتميز وفعالية البدائل الخاطأ.

طبق الباحث التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وقبل تطبيق التجربة قام الباحث بعمل اختبار قبلي للعينة لمعرفة مستوى الخبرات السابقة

لدى العينة واستمرت التجربة لمدة (١٥) أسبوعاً، وبعد الانتهاء من تدريس المادة، تم تطبيق الاختبار البعدي وعولجت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وعلى ضوء الاختبارات التي تم عملها والنتائج التي توصلت إليها الدراسة تم صياغة التوصيات والمقترحات المهمة لهذه الدراسة.

على ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة فإن الباحث استنتج الآتي:

١. بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يمكننا القول ان التصميم الحالي لمادة طرائق التدريس العامة يسهم في تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة مما يؤدي إلى السرعة في استقلالية المتعلم في التعلم والاعتماد على ذاته في الاستقصاء والاستنتاج والتوصل إلى الهدف المطلوب وبهذا يتم انتقال محور العملية التعليمية من المدرس إلى المتعلم ويكون دور المدرس مشرفاً وموجهاً ، وبذلك يحصل تأثير ايجابي في التعلم ، فضلاً عن ذلك ان تطوير مهارات التفكير تزيد من سرعة العمليات الذهنية ومنها زيادة نشاط المتعلم الذي يؤدي بزيادة ايجابية في تحصيله .
٢. اعتماد التدريس وفق التصميم الحالي لمادة طرائق التدريس العامة يضيف على الدرس نشاطاً وتفاعلاً بين المتعلمين والمدرس ، وبينهم أنفسهم بعيداً عن الروتين والرتابة والتي بدورها تؤدي إلى الملل والضجر من الدرس، والشوق إلى درس، وهذا ما التمسه الباحث بنفسه من خلال الطلبات التي كانت تقدم من لدن الطلاب للحصول على دروس إضافية أو تمديد الوقت الزمني للدرس.
٣. وفر التصميم التعليمي لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيب للطلبة مناخاً علمياً مفعماً بالحيوية والنشاط وكان ذلك واضحاً من خلال مشاركتهم بالدرس وكذلك نتائج الاختبار البعدي التي اظهرت بصورة مغايره عن الاختبار القبلي للعينة.
٤. أظهرت النتائج ان تعليم مادة طرائق التدريس يحتاج إلى تخطيط دقيق وممارسة الطلبة التعلم بأنفسهم ، إي يكون المتعلم عنصر ايجابي ونشط وليس متلقٍ سلبي، وهذا يتم من خلال التطبيق العملي للمادة الدراسية في حجرة الصف.

وتقدم الباحث بالتوصيات الآتية:

١. اعتماد التصاميم التعليمية الحديثة في بناء محتويات المناهج التعليمية وعلى مختلف المراحل التعليمية.

٢. اعتماد التصميم الحالي من قبل الهيئات القطاعية في كليات التربية الأساسية ليعمم كافة كليات التربية الأساسية في العراق للاستفادة منه في اعداد المعلم الجامعي.

٣. التركيز على أهمية مادة طرائق التدريس العامة في المجال التعليمي لتذليل صعوبات التعليم التي تواجه المعلم الجامعي.

٤. إطلاع مختصي المناهج في وزارة التربية على المنهج الحالي، وحث مديريات التربية للاستفادة والاعتماد عليه لغرض تطوير إمكانيات المعلمين التعليمية.

٥. العمل على رفع كفاءة المعلمين التعليمية في مجال طرائق التدريس من خلال إعادة تأهيلهم وذلك بزجهم في دورات مركزه مبنية على المنهج الحالي.

في ضوء نتائج البحث الحالي يتقدم الباحث بالمقترحات الآتية:

١. اجراء دراسة تعتمد نموذج التصميم الحالي تبحث سبل تطوير بعض المناهج التعليمية المشتركة لأقسام كليات التربية الأساسية.

٢. تصميم محتوى تعليمي لمنهج التعليم الأساسي لكليات التربية الأساسية وفق التفكير التركيبي

٣. إجراء دراسة تبحث عن الاساليب والاستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة طرائق التدريس العامة في كافة أقسام كليات التربية الأساسية.

٤. إجراء دراسة تهدف إلى إحداث تكامل بين منهج طرائق التدريس العامة والمناهج الأخرى في كليات التربية الأساسية على وفق التفكير التركيبي.

٥. إجراء دراسة تكشف وتبرز دور مادة طرائق التدريس العامة في تحقيق التكيف وزيادة دافعية الطلبة للتعليم على ضوء التفكير التركيبي.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية
ج	الاهداء
د	شكرو امتنان
هـ	اقرار المشرف
و	اقرار المقوم اللغوي
ز	اقرار المقوم العلمي
ح	اقرار لجنة المناقشة
ط-ي-ك	المستخلص
ل-م-ن	ثبت المحتويات
س	فهرست الجداول
ع	فهرست الاشكال
ف	فهرست الملاحق
<p>الجزء الأول</p> <h3>التعريف بالبحث</h3>	
٢	أولا: مشكلة البحث
٤	ثانيا: أهمية البحث
١٣	ثالثا: هدفا البحث وفرضيته
١٣	رابعا: حدود البحث
١٤	خامسا: تحديد المصطلحات
<p>الجزء الثاني</p> <h3>الإطار النظري والدراسات السابقة</h3>	
٢٠	المحور الأول التصميم التعليمي
٣٣	المحور الثاني: التفكير التركيبي
٦٥	المحور الثالث: التعليم الجامعي
٧٣	المحور الرابع: دراسات سابقه

الصفحة	الموضوع
دراسات سابقة	
٧٤	المحور الأول: دراسات تناولت التصاميم التعليمية
٧٨	المحور الثاني: دراسات تناولت مناهج طرائق التدريس العامة
٨٣	المحور الثالث: دراسات تناولت التفكير التركيبي
٨٨	المحور الرابع: الموازنة بين الدراسات السابقة
الجزء الثالث	
منهج البحث وإجراءاته	
٩١	أولاً: مرحلة التحليل
٩٩	ثانياً: مرحلة التصميم
١١٤	ثالثاً: مرحلة التنفيذ
١٢١	رابعاً: مرحلة التقييم
١٢٢	خامساً: التغذية الراجعة
الجزء الرابع	
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	
١٢٦	أولاً: عرض النتائج
١٢٨	ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها
١٢٩	ثالثاً: الاستنتاجات
١٣٠	رابعاً: التوصيات
١٣٠	خامساً: المقترحات
١٣٣	المصادر العربية
١٥٥	المصادر الأجنبية
A-E	الملخص الانكليزي

ثبت الجداول

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٧٤	دراسات سابقة في التصاميم التعليمية	١
٧٥	دراسات سابقة في التصاميم التعليمية	٢
٧٦	دراسات سابقة في التصاميم التعليمية	٣
٧٧	دراسات سابقة في التصاميم التعليمية	٤
٧٨	دراسات في طرائق التدريس	٥
٧٩	دراسات في طرائق التدريس	٦
٨٠	دراسات في طرائق التدريس	٧
٨١	دراسات في طرائق التدريس	٨
٨٣	دراسات في طرائق التدريس	٩
٨٣	دراسات في التفكير	١٠
٨٤	دراسات في التفكير	١١
٨٥	دراسات في التفكير	١٢
٨٦	دراسات في التفكير	١٣
٨٧	دراسات في التفكير	١٤
٩٤	الحاجات التعليمية من وجهة نظر الطلبة	١٥
٩٥	الحاجات التعليمية من وجهة نظر المدرسين	١٦
١٠٤	جدول مواصفات اختبار العينة في محتوى مادة طرائق التدريس العامة	١٧
١٠٩	معامل الصعوبة وتمييز الفقرة وفعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية	١٨
١١١	معامل الصعوبة وتمييز الفقرة وفعالية البدائل الخاطئة للفقرات المقالية	١٩
١١٦	توزيع مجتمع البحث على كليات التربية الأساسية	٢٠
١٢٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة لأفراد مجموعة البحث في الاختبار القبلي والبعدي	٢١

ثبت المخططات

ص	الموضوع	رقم الشكل
٢٦	مراحل التصميم التعليمي	١
٣٧	العمليات العقلية للتفكير	٢
٥٦	أساليب التفكير من حيث الشكل	٣
٧١	مجالات أعداد المعلم الجامعي	٤
٩٢	مراحل بناء التصميم التعليمي	٥
١١٦	التصميم التجريبي للبحث	٦
١٨٥	عناصر استراتيجية التدريس الاستقصائي	٧
٢٠٤	أنواع الوسائل التعليمية حسب تصنيف حمدان	٨
٢١١	مهارات التدريس الفعال	٩
٢١٨	مبادئ التدريس الابداعي	١٠
٢٢٤	إشكال أساليب تنويع التدريس	١١
٢٣٠	استراتيجيات تنويع التدريس	١٢
٢٦٦	أنواع المشروعات	١٣

ثبت الملاحق

الصفحة	الموضوع	التسلسل
١٥٨	محتوى مادة طرائق التدريس العامة	١
٢٨٢	إلى كليات التربية الأساسية/ تسهيل مهمة	٢
٢٨٣	أسماء السادة المحكمين الذين تم الاستعانة بخبراتهم في إجراءات البحث	٣
٢٨٧	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية ،مادة طرائق التدريس العامة	٤
٢٩٥	الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس العامة	٥
٢٩٦	استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبار لمادة طرائق التدريس العامة	٦
٣٠٣	مفاتيح الإجابة السؤال اختيار من متعددة لمادة طرائق التدريس العامة	٧
٣٠٤	صلاحية استراتيجيات التدريس	٨
٣١٠	أنموذج خطة نموذجية للتدريس الابداعي لمجموعة البحث وفق استراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة	٩
٣١٥	فقرات الاختبار لعينة البحث	١٠
٣٢١	درجات عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي	١١
٣٢٤	جدول توزيع المحاضرات	١٢
٢٢٥	شكل (١) إستراتيجية المجموعة المرنة	

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: هدفا البحث وفرضيته

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: مشكلة البحث: *Research Problem*

على الرغم من التطور المتسارع في مختلف جوانب الحياة وعلى وجه الخصوص في الجوانب العلمية والتعليمية والتربوية، وتعدد مصادر الحصول على المعلومة نظراً لما توفره وسائل الاتصال من معلومات هائلة في جميع المجالات العلمية، وبحكم مهنة الباحث كدريسي في كلية التربية الأساسية وزياراته الميدانية لسنوات عديدة للطلبة المطبقين في المدارس الابتدائية وكذلك مرافقته لطلبة كليات التربية الأساسية خلال دروس المشاهدة العملية التي تعرف الطلبة بأهم المهارات والأساليب وطرائق التدريس التي يعتمدها المعلمون في التدريس، وجد ان الكثير من المعلمين وكذلك الطلبة المطبقين ولمختلف التخصصات لا يجيدون الاستخدام الأمثل لمادة طرائق التدريس العامة، بل ان أكثرهم لا يعرف كيف يطبق طريقة التدريس المناسبة التي تساعده من تقديم درس يحقق أهدافه المرسومة وتمكنه من إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجهه في إدارة الصف بسبب كثرة التلاميذ في الصف الواحد والفروق الفردية وكذلك ميول وحاجات التلاميذ المختلفة، وعند التحري الدقيق للأسباب التي تؤدي إلى تلكوء في استخدام طرائق التدريس العامة وجد ان الأسباب تتركز حول الآتي:

١. إن مفردات مادة طرائق التدريس العامة تحتاج الى الحداثة لتواكب التطور الذي يشهده العالم في مختلف المجالات.

٢. اعادة بناء مفردات مادة طرائق التدريس العامة لتتضمن مفردات للتفكير لكي تساعد المتعلمين على التوصل للحلول المناسبة للمشاكل التعليمية التي تواجههم في المجال التعليمي.

٣. اساليب تدريس مادة طرائق التدريس العامة تتطلب التطوير لكي تؤدي الدور المطلوب منها في المجال التعليمي.

إن ما يدعم رأي الباحث في وجود مشكلات مرتبطة في محتوى واساليب مادة طرائق التدريس العامة هو العديد من المؤتمرات التي نادى بضرورة التركيز على الاهتمام

بطرائق التدريس العامة من قبل اساتذة الجامعات ، وبذل اقصى الجود من قبلهم للاهتمام باساليب تدريسها لتواكب المستجدات المختلفة، وكذلك بذل اقصى الجهود من قبلهم في السعي الى تهيئة كافة المتطلبات التي تجعل من المحتوى التعليمي لمادة طرائق التدريس العامة كعامل اساسي في تسهيل عملية التعلم من طريق توفيرها للانشطة التي تحفز الطالب على الجد والمثابرة وكذلك توفيرها للعلاجات العلمية لكافة المشاكل التي تواجههم مستقبلا كي ينعكس على أداءهم عندما يعملون في مجال التعليم الابتدائي، ومن المؤتمرات التي ركزت على اهمية طرائق التدريس العامة هي:

في عام (٢٠٠٣) أقام مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي في جامعة كركوك دورة لغرض تطوير الهيئات التدريسية ولمختلف الاختصاصات في مادة طرائق التدريس العامة، وكان الهدف الأساسي للدورة هو إعداد المشتركين على مناهج وطرق التدريس الحديثة وفق أسس علمية صحيحة تواكب التطور في الجامعات العالمية ، ومن الأمور التي ركزَ عليها منهاج الدورة هو التركيز على مواصفات الأستاذ الناجح الذي يعتمد أساليب وطرائق التدريس الحديثة التي تساعد على تنمية جانب التفكير العلمي لدى الطالب الجامعي، وقد أقيمت ورش تدريبية في هذه الدورة ركزت على الاستخدام الأفضل لطرائق التدريس العامة.

وكذلك المؤتمر الدولي السابع الذي إقامته الجمعية العراقية للمناهج وطرائق التدريس والتقويم في الرابع عشر من نيسان عام (٢٠١٩) في محافظة ديالى وقد شدد المؤتمر أهمية السعي لتطوير العملية التعليمية ، من خلال الاهتمام وبذل الجهود من قبل اساتذة الجامعات للاهتمام بطرائق التدريس العامة، وكذلك تحديث مفردات المادة بما يتلائم مع المتغيرات التي يشهدها العالم، والتنسيق بين الكليات التربوية والمديريات العامة للتربية للتقديم ما هو أفضل للطالب المعلم والمساعدة على تسهيل مهمته خلال فترة التطبيق، وكذلك الإسهام في تدريب المعلمين ومنهم معلمي الرياضيات والعلوم ومختلف التخصصات على طرائق التدريس، وضرورة أن يتضمن أعداد محتوى مادة طرائق التدريس العامة في الكليات التربوية وفي

مختلف الجامعات العراقية على خطوات التدريس التي تنفذ على وفق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

ويرى الباحث ان التطور العلمي والتكنولوجي في مختلف المعارف ادى الى ظهور مشاكل في المواقف التعليمية انعكست على اداء المتعلمين ولغرض التغلب على تلك المشاكل لابد من النهوض بمحتوى مادة طرائق التدريس العامة من طريق بناء محتوى يتضمن أنشطة واستراتيجيات التفكير التي تتلائم وتتوافق مع حاجات ، وميول، وتوجهات المتعلمين ، وبناء على ما تقدم ذكره، يتطلب منا ان نصمم محتوى للمادة على وفق التفكير التركيبي والسبب في ذلك لأن التفكير التركيب يأخذ المستويات المعرفية العليا من بلوم التي تتناسب وتتوافق مع المستويات المعرفية لطلبة كليات التربية الأساسية، وكذلك فإن المحتوى المبني على التفكير التركيبي يضع الحلول المناسبة للمشاكل التعليمية التي تواجه الطلبة؟

ونظراً لما تقدم ذكره تبلور مسوغ إجراء هذه الدراسة وانكشفت مشكلتها من خلال السؤال الآتي: ما المحتوى التعليمي المقترح تصميمه لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية ؟

ثانياً: أهمية البحث؛ *Significance of Research*

إنَّ التحديات التي تواجه المجتمعات في العصر الحديث كثيرة وهذا يتطلب منها النهوض بجوانب العملية التعليمية عموماً والمنهج خصوصاً ولا بد أن يواجه المنهج تلك المتغيرات السريعة في العالم، ولذلك يعمل المنهج على تحديد الخطوط العريضة للمحتويات التعليمية، كما يساهم في تحديد طرائق التدريس والأساليب والاستراتيجيات والتي تساعد المعلم والطالب على تناول مختلف الموضوعات العلمية، الثقافية، الفنية والأدبية وكذلك يساهم في تحديد الأهداف الخاصة والعامة للمواد الدراسية وكذلك تقويم عملية التدريس على أكمل وجه، ومادام الطريق الذي يهدي المتعلم والمعلم هو المنهج لذا يجب السير عليه لانجاز وتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم، لذلك فمن المفيد أن تتحدد خطوته وتجلي معالمه وأن تكون

تلك الخطوط والمعالم واضحة أمام المتعلم والمعلم لكي يستطيعا رؤيتهما بوضوح. (احمد: ٢٠٠٥: ٣٧).

إنَّ التعليم الذي يقوم على الحفظ يهمل جميع الطلبة الذين لا ينسجمون مع المحتوى الذي يمثل أحد عناصر المنهج واستراتيجياته ، لذلك فإن هذا يؤدي على تقسيم الطلاب الى جادين ومهملين، متفوقين وغير متفوقين ، وهذه التقسيمات يجب ان لا تكون موجودة في البيئة التعليمية لأنها بيئة غنية اذ لا بد ان تكون ملزمة بتوفير فرص التعلم لجميع مستويات الطلبة، وعليه فالمعروف لدى الجميع بأن الطلبة يتوزعون ذكائياً بمختلف أشكال الذكاءات، لذلك نلاحظ ان هنالك متفوقين موسيقياً، أو حركياً، أو لغوياً، أو رقمياً، أو تأملياً، أو اجتماعياً، أو بيئياً، أو بصرياً وغير ذلك ، ومن الجدير بالذكر ان لهؤلاء الطلبة مناهج وطرائق تدريس تناسب ذكائهم، وهنا يتبادر السؤال التالي هل المطلوب منا تهيئة مناهج وكتب مدرسية تتضمن أنشطة لكل نوع من أنواع الذكاءات والجواب هذا مستحيل، ولكن ما هو غير منطقي ان تكتب وترتكز المناهج على نوع واحد من الذكاءات وتهمل بقية الذكاءات فمثلا تركز على الجانب اللغوي وتهمل بقية الذكاءات ولذلك ففي مثل هذه الحالة نلاحظ ان الطلبة المتفوقين لغوياً هم من يتميزوا عن البقية وعليه لا بد ان لا تركز المناهج في محتوياتها على نشاط معين وتهمل البقية، وبناء على ذلك فإن المنهج لا بد ان يتضمن أنشطة تركز على التفكير لأن التفكير يعتبر من الأساليب الراقية التي تحدد مستوى ذكاء الطالب ، ولقد امتاز الإنسان عن جميع المخلوقات بالتفكير وهي نعمة من نعم الله سبحانه وتعالى لا ينفك عنها أي إنسان .(الخليفة ومطوع: ٢٠١٥: ١٠٩).

ينظر إلى التعليم في الوقت الحالي على أنه عملية التغيير في البنى المعرفية عند الطالب، أو هو عملية تطوير في بنى معرفية جديدة ترتب خبراتها وتفسرها، ومعنى ذلك فإن التعليم لم يعد مجرد إضافة جديدة إلى معرفة سابقة تكون بطريقة كمية ، بل هو عملية إبداع للمعرفة تحصل بوساطة إحداث تغييرات جوهرية في البنية المعرفية للطالب ، وحتى تتم العملية التعليمية بالشكل المطلوب ، لا بد ان تكون العملية ذات هدف أو غرض محدد مسبقاً

يسعى الطالب من طريقة للوصول إلى إجابة عن سؤال أو حل مشكلة ما، أو قد تكون إشباع نزعة داخلية لديه ، الأمر الذي يمكنه من بناء معنى لما تعلمه بالاعتماد على نفسه وذلك عن طريق الحوار أو المناقشة أو عن طريق مشاركته بعمل ومنظم أو من خلال ممارسة تدريسية فاعلة.(التميمي:٢٠١٠:٢).

إنَّ تطور الحياة وتغييرها بوتيره متسارعة ومتسارعة فرض على مصممي المناهج المرونة والإستمرار بالتطوير من أجل مواكبة التغيرات التي تطرأ على تفاصيل الحياة بكل مجالاتها وأنعكاساتها على الأفراد وسلوكياتهم ، لذلك اصبح لزاماً على التصاميم التعليمية الحديثة في التعليم أن تلعب دوراً أساسياً في العملية التعليمية من خلال توجيهها الانتباه للأهداف التعليمية ، وتزيد من احتمالية فرص نجاح المتعلم في تعليم المادة ، وتوفير للمعلم والطالب بيئة علمية مبنية على أسس تكنولوجية متقدمة ، تسمح للمعلم بأداء مهمته بنحو ناجح، وتكسب الطالب كفايات مهنية عالية ، وتعمل على توضيح مناطق الخلل فيما يخص مصممها وذلك لإعادة صياغتها على وفق مفاهيم تعليمية تكون اكثر فاعلية. (زاير وخضير:٢٠١٥:٣٤).

والتصميم التعليمي هو الدراسة التي تبحث في وصف المبادئ الاجرائية للطرائق التدريسية التي ينبغي للمعلم أن يوظفها في الموقف التدريسي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، ولذلك فهو علم يصف الاجراءات المتعلقة باختيار المادة التعليمية المطلوب تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، لأجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطرائق افضل وكذلك في وقت محدد وجهد ممكن، وبذلك عُد التصميم التعليمي تقنية لتطوير بيئات تعليمية من شأنها أن تحسن الأنشطة التعليمية وتجعلها أكثر فاعلية (الحيلة:١٩٩٩:٢٦).

وإن أهمية التصميم التعليمي تتبع في كونه يساعد على تجسير العلاقة بين مبادئ النظرية وتطبيقاتها في الموقف التعليمي، ويركز على الجهد الذاتي للطالب في عملية

التعلم فضلا عن استعمال الأجهزة والوسائل والمواد التعليمية المتنوعة بطريقة مثلى، وتوفير الوقت والجهد والإسهام في تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا يؤدي الى تسهيل حدوث التعلم بنحو أفضل. (عبيد وآخرون: ٢٠٠١: ٢٠).

لذا يرى الباحث التصميم التعليمي لمحتوى طرائق التدريس العامة المبني على التفكير التركيبي قد يسهم في وضع حلول للمشاكل التعليمية التي تواجه الطالب في المواقف التعليمية المختلفة من جهة ومن جهة اخرى فإنه يحدث تغيير في النظام التعليمي المبني على الطرق التقليدية في التعليم عن طريق إدخال استراتيجيات واساليب وبرامج حديثة تسهم بتفعيل دور طرائق التدريس العامة لتحقيق اهداف التعليم المنشودة.

إنَّ المنهج الذي يكون المحتوى العنصرالاساسي له لابد أن يبنى بطريقة تناسب حاجات وميول الطلبة ، وأنه كذلك يجب ان يكون وثيق الصلة بالتغيرات التي تحصل في العالم ويتم ذلك من التقويم المستمر له، وبما ان العالم تسوده حالياً ثورة علمية وتكنولوجية في مختلف جوانب الحياة العلمية والمعرفية والذي أدى إلى سعي دول العالم إلى كل ما يتعلق بالعملية التعليمية لمواكبة الثورة التكنولوجية التي شملت كل المجالات العلمية والمعرفية، وأن هذا والتطور لابد أن ينعكس على تلك المؤسسات التعليمية والمرتبطة ارتباطاً كاملاً بالنظام التعليمي الذي يؤثر ويتأثر بما حوله من متغيرات. (الحريري: ٢٠١١: ٩٣).

إنَّ بناء المنهج الدراسي لأي مادة دراسية يجب أن يرتبط بحاجات وميول الطلبة واستعداداتهم واهتماماتهم ومن الضروري إشباع حاجات الطلبة الضرورية من العلوم والفنون والرياضة والموسيقى والأدب، وهذا يتطلب عند اختيار المنهج ان يكون أكثر التماساً بالواقع الذي يعيشه الطالب بحيث يتعايش الطالب مع الموقف التعليمي ويستطيع ان يربط خبراته السابقة مع الخبرات الجديدة للمنهج. (عزيز و مريم: ٢٠١٥: ٤٤).

إنَّ تطوير محتوى دراسي يتم من خلال التنوع في المبادئ والقيم والنظريات التي يتطلب منا أن نكتسبها للآخرين ، وكذلك التنوع في مصادر التعلم والخبرات المقدمة لهم، ومن

خلال طرق التدريس وتعددتها واستخدام الأساليب المناسبة لتلك الطرائق تعتبر من العوامل الضرورية لنجاح أي منهج. (عبد العال :٢٠١١:١٣١).

ومما تقدم فإن أهمية تطوير المنهج الذي يكون المحتوى الدراسي أحد عناصره حددها علي(٢٠١١) على النحو الآتي : وهو ما من مؤسسة لا ترفع التطوير شعاراً لها إلا وقد أدركها التخلف عن ركب التقدم ، وهذا ينطبق على المناهج التعليمية فمن حيث المبدأ إن تطويرها ليس عملاً احتمالياً أو اختياريّاً بل هو عمل أساسي للمستقبل ، لأنه لا يمكننا تصور منهج يكون ثابتاً في مجتمع يكون دائم التطوير والتغيير والسبب في ذلك كي يواكب المحتوى الدراسي ما يحدث حولنا في العالم من تغييرات متلاحقة وسريعة جداً، وكذلك عندما يتم تقديم معرفة على نمط معين لسنوات عديدة وبدون تغيير، يعد أمراً مرفوضاً جملةً وتفصيلاً لما تتميز فيه المعرفة من تطوير وتغيير مستمرين، إذن فالتغيير أصبح سمة من سمات الحياة. (علي:٢٠١١:٢٨).

مما تقدم يرى الباحث ضرورة الاهتمام بمحتوى مادة طرائق التدريس العامة بصورة خاصة وذلك لمواكبة التطور الهائل في مختلف مجالات الحياة من النواحي التكنولوجية والعلمية والذي خلف مشاكل تعليمية جمة تعرقل من عملية التعليم ، وتسببت في اضافة عبء على المتعلم وعملت على الحد من تعلمة، ولأجل ذلك ولكي نجعل من العملية التعليمية السير بيسر ومن دون معرقلات لابد ان نهتم بمحتوى مادة طرائق التدريس العامة لأنها العنصر الاساسي من عناصر المنهج ، ولا بد من بناء محتوى دراسي لمادة طرائق التدريس العامة مبنية على العناصر الأساسية المتمثلة بالأهداف، والمفاهيم، والاسس، والقواعد الاساسية للتفكير العلمي المناسب.

والتفكير يعد من الأمور الأساسية للتعليم لكونه يرتبط بتطوير قابليات الطلبة وتنمية التفكير لديهم ، ومع التطور الذي شمل جميع مجالات الحياة والتقدم المعرفي في الوقت الحالي أصبحت المعرفة لا تكون ملزمه بما يتعلمه الطالب في داخل القاعة الدراسية ولم تعد

غاية في حد ذاتها بل أصبحت وسيلة للتدريب على مهارات التفكير العليا لكي يصبح الطلبة قادرين على مواجهة المشكلات ومصاعب الحياة، وعالية فالتفكير هو نشاط معرفي يكون متصل بالمشكلات وكذلك ما يحيط بالفرد من مواقف ويكون قادراً على تحليلها عبر حواسه ومستعيناً بحصيلته المعرفية السابقة. (العتوم وعبد الناصر: ٢٠٠٩: ١٩).

إنَّ أساليب التفكير تحتل مكانة خاصة وهامة في علم النفس بصورة عامة وعلم النفس المعرفي بصورة خاصة لأنها من الموضوعات التي ترتبط بتغيرات العصر الذي نتفاعل ونعيش فيه وأن هذا العصر يشهد تطوراً كبيراً وهائلاً في كل جوانب التقدم العلمي والتكنولوجي وبسبب كثرة الحديث عن هذه الجوانب فإن علم النفس يبقى هو علم التفكير وعلم والعمليات العقلية الأخرى. (قاسم: ٢٠١٣: ٨٠).

إنَّ معرفة المعلم بطرق التفكير وأساليبها لدى الطلبة يعد أمراً مهماً له كي تساعده على معرفة شخصية الطالب والاستدلال عليها في داخل المدرسة أو الصف، وهذا يساعد المعلم على اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل مع الطلبة. (عثمان: ٢٠١٣: ٣٣).

مما تقدم يرى الباحث ضرورة ان يأخذ مصممو المناهج العناية بجميع الأنشطة المرتبطة بالتفكير التركيبي وذلك يتم من خلال تضمين المنهج من فعاليات وأنشطة تحت على الطلبة البحث على المعلومات والتركيز على التعلم الذاتي وحثهم على البحث عن الحلول للمشاكل التعليمية الموجودة في بيئتهم من دون مساعدة أحد، وأن اعتماد المنهج الدراسي على مثل هذه الأساليب تساعد الطلبة على الحث على التفكير الذاتي المستقل للمتعلم الذي يمكنه من تحمل المسؤولية مبكراً كي يكون عضواً فاعلاً في مجتمعه وهذا يحقق ما تهدف المؤسسات التعليمية من تحقيقه للمتعلمين.

ولكي يؤدي المحتوى التعليمي أهدافه المنشودة في العملية التعليمية لابد من الاهتمام بطرائق التدريس العامة لان طرائق التدريس هي الوسيلة لتحقيق أهداف المحتوى الدراسي لذلك تعد طريقة التدريس العنصر الأساسي للمنهج لكي يؤدي دورة في العملية التعليمية، إذ

يتوقف نجاح العملية التعليمية على طريقة التدريس، وأن الاختيار الصحيح لطريقة التدريس يمكن المعلم من تخطي جوانب القصور في المحتوى، وتحديد صعوباته، والوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، وطريقة التدريس هي الإجراءات التدريسية التي يخطط لها ويختارها المعلم قبل بداية تنفيذ الدرس لأجل تحقيق أهداف الدرس على الوجه الأكمل بأقصى فاعلية ممكنة وعلى ضوء الإمكانيات المتاحة له، وبناء على ذلك يمكننا القول ان واجب المعلم تهيئة الظروف المناسبة لإحداث عملية التعلم وذلك من خلال اختيار طرائق التدريس واستراتيجياتها المناسبة للمادة الدراسية الذي يدرسها على شرط معرفته بمكونات المادة الدراسية، ساعيا لتحقيق التكامل بين مكونات المادة وعارفاً لطبيعة التداخل بين الإستراتيجيات وطرائق التدريس التي يختارها للمادة الدراسية. (العجمي :٢٠٠١:١٥٨).

وبما انه لا توجد طريقة تدريس مثالية تصلح لتدريس جميع الدروس ولجميع الموضوعات التي يتناولها الطلبة وعلى مختلف مراحلهم الدراسية فما يناسب قسم من الطلبة بعض طرائق التدريس قد لا يتناسب مع آخرين من اقرانهم، وقد تكون طريقة تدريس ذو فاعلية مع قسم منهم ولكنها تكون عديمة الجدوى أو لا تنفع مع آخرين، وهذا يعود إلى عملية التدريس وما تحتويه من عوامل ومتغيرات تتداخل فيما بعضها البعض مع خصائص الطلبة وطبيعة المادة الدراسية والأهداف التي تحاول المادة تحقيقها، وعليه فأن الموقف التعليمي يشمل كافة المتغيرات البيئية والمادية، والمعلم واتجاهاته نحو المادة التي يدرسها وطريقة إعداده لمادته الدراسية. (خليفة :٢٠٠٣:١٦٧).

لذا اصبح لزاما على المعلم المعرفة الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استخدامها، والتي بلا شك تساعده على معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية، واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم اليومية، والشيء المهم هو ان يبدع المعلم في طريقته تدريسه، وهذا يتم عندما يكون المعلم مرناً في اتخاذ الأسلوب

والطريقة المناسبة التي يعتقد ويقتنع بأنها توصله لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة ، ومن الضروري على المعلم ان يكون ملما بطرائق التدريس ولشخصية المعلم الأثر المهم في اختيار طرائق التدريس المناسبة وقد يكون انتباه الطلبة راجعاً إلى قدرة المعلم في التدريس أكثر مما يرجع إلى طبيعة مادة الدرس. (مرعي ومحمد: ١٩٩٨: ٢٧).

ولذلك فإن طريقة التدريس هي وسيلة لكشف نقاط ضعف المعلم في هذه الطريقة أو في تلك ، وعلى المعلم أن لا يقولب نفسه في كل المواقف التعليمية بطريقة تدريس معينة يلتزم فيها في جميع دروسه ، فإن إتباع مثل هذا الأمر سيحكم عليه بالفشل في مهنته ، وذلك لأن الطريقة لا تصنع المعلم بل ان المعلم هو من يصنعها ويكيفها تبعاً إلى المادة الدراسية وكذلك المستويات الطلابية التي يتعامل معها ، وكذلك فإن لطريقة التدريس أهمية في تشويق الطلاب وجذبهم نحو الدرس واستساغت ميولهم نحوه واستيعابهم له. (السيد: ٢٠١٠: ٤٢).

وإن نجاح المعلم في طريقة التدريس مرهون بمعرفة بالإنستراتيجية المناسبة لتلك الطريقة وهذا ليس بالأمر السهل ، لكون الاستراتيجية هي مجموعة من القرارات التي يتخذها المعلم، وينعكس مردود تلك القرارات في شكل أنماط من الأفعال التي يؤديها المعلم والطلبة في الموقف التعليمي، والعلاقة بين الإستراتيجية وبين طريقة التدريس والأهداف التعليمية هي علاقة جوهرية حيث يكون اختيار الإستراتيجية على أساس أنها انسب وسيلة لتحقيق أهداف الدرس. (فرمان وأزهار: ٢٠١٥: ٢).

وبما إن مهنة التدريس هي مهنة تحتاج إلى الدراية المبنية على التدريب، والشيء الصعب فيها هي المواجهة ما بين المعلم والطلبة في داخل الصف وإن تلك المواجهة هي ليست بالأمر الهين على المعلم لأنها تتطلب منه الاختيار المناسب لاستراتيجية التي تناسب طريقة التدريس والاسلوب المناسب لها كي ينجح المعلم في مهنة ويحقق الأهداف المطلوبة للعملية التعليمية. (مرعي ومحمد: ١٩٩٩: ٤٦).

لذلك يمكننا القول بأن مهمة المعلم هو البحث في اختيار أفضل طريقة تدريس التي تواكب كل هدف من الأهداف التعليمية، وهنا تبرز قدرة المعلم في التنوع من خلال شرح وعرض المادة الدراسية لطلبته، لذلك ولأجل ابتعاد الطلبة عن الملل في المادة الدراسية على المعلم اعتماد الأهداف النظرية التي تجذب انتباههم، أما الأهداف العملية فينبغي عليها تسهيل عملية التعلم من خلال عرض الأوامر وإعطاء الأمثلة للطلبة وكذلك إعطاءهم الفرصة بتطبيق تلك الأمثلة بمفردهم، وعموماً يمكن القول انه كلما سعى المعلم لإشراك الطلبة في الدرس فإنه يعمل على إن تكون طريقة التدريس أكثر ايجابية وهذا لا يتم إلا باستخدام طريقة التدريس التي توائم المحتوى الدراسي وتسعى لتحقيق أهدافه ، كذلك إن اختيار المعلم لطريقة التدريس يتبعها اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتلك الطريقة وفي حالة جنوح المعلم عن استخدام الوسائل المناسبة لطريقة التدريس فإن الطريقة تفقد أهميتها وتصبح عديمة الجدوى وعندها يكون المعلم في كفة والطلبة في كفة أخرى. (العجمي : ٢٠٠١: ١٦٥).

وإن أهمية طرائق التدريس العامة حددها (الاحمد وحذام: ٢٠٠٥) بالآتي: أنها تتمثل بالدور الذي تؤديه في تكوين ما يرغب المعلم من تدرسه لغرض إكسابه للتلاميذ من خبرات، وحقائق، ومفاهيم ، ومعلومات ، فكلما كان اختياره للطريقة موفقاً كلما كان التعلم أكثر ايجابية ، وإن طرائق التدريس كمثل الآلة التي يستخدمها صاحب المهنة في عمله ، فكلما كان اختياره للآلة مناسباً لعملة كلما كان نجاحه في عملة مضموناً والعكس صحيح ، ولذلك على المعلم ان يختار طريقة التدريس التي تناسب الموقف التعليمي، ويغير طريقة التدريس حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي من ذلك ، وأن لا يستخدم طرائق تدريس متعددة في وقت واحد لأنها تترك العملية التعليمية إذا ما استخدمت استخداماً لا يتوافق ولا يتناسب مع اهداف المحتوى المطلوب تعليمه ومع عدد المتعلمين وميولهم وقدراتهم. (الأحمـد وحذام : ٢٠٠٥: ٥٦).

ومما تقدم يرى الباحث أن أهمية طرائق التدريس العامة تمثل في كونها العنصر الأساسي في العملية التعليمية ولا يمكن تجاوزها لأنها تعطي الحلول للمشاكل التعليمية التي تواجه المعلم في قاعة الدرس وتوفر له الوقت وتقلل الجهد المبذول من قبله لغرض تحقيق التعلم على أكمل وجه ، ولتحقيق ذلك عليه ان يحسن اختيار الطريقة التي تناسب المحتوى الدراسي وتحقق اهدافه التعلم المنشودة.

ثالثاً: هدف البحث وفرضيته

١. تصميم محتوى تعليمي مقترح على وفق التفكير التركيبي لمادة طرائق تدريس العامة.
٢. التعرف على فاعلية تصميم محتوى تعليمي مقترح على وفق التفكير التركيبي في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية الاساسية.

ولتحقيق الهدف الثاني وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية.

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في الأختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الأختبار البعدي لمادة طرائق التدريس العامة.

رابعاً: حدود البحث *Limited of research*

١. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١).
٢. الحدود المكانية: كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان.
٣. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الثالثة لكليات التربية الأساسية.
٤. الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة الحالية على تدريس منهج طرائق التدريس العامة المبنية على وفق التفكير التركيبي والموضوعات هي بحسب المفردات المقررة من اللجنة القطاعية: (نظريات التدريس ، مصطلحات التدريس، أساليب التدريس، استراتيجيات التدريس، نماذج التدريس، مهارات التدريس، التدريس الفعال، التدريس الإبداعي، تنويع التدريس واستراتيجياته، طرائق التدريس).

خامساً: تحديد المصطلحات *determinal terms*

أولاً: التصميم *Design* :

١. لغة:

التصميم: هو المضي في الأمر، ويقال صمم فلان على كذا أي مضى على رأيه بعد إرادته، ولصمم هو مصمم والجمع صميم. (ابن منظور: ١٩٩٩: ٤١٤).

٢. اصطلاحاً: عرفه كلٌّ من:

أ. (يوسف ٢٠٠١) هو عملية منهجية مكونة من خطوات علمية ومنطقية تنفذ لتصميم التعليم وتنفيذه وإنتاجه وتقويمه (يوسف: ٢٠٠١: ٢٣٢).

ب. (سرايا ٢٠٠٧): المقصود بالتصميم هو هندسة الشيء بالطريقة المناسبة وعلى وفق معايير وأسس معينة (سرايا: ٢٠٠٧: ٢٤).

ج. (سميث وتيلمن ٢٠١٢) بأنه "سلسلة من العمليات المنهجية والمتبصرة التي تترجم مبادئ التعلم والتعليم إلى خطط عملية لتطوير المواد التعليمية والأنشطة ومصادر المعلومات والتقويم". (سميث و تيلمن، ٢٠١٢: ٣١).

٣. **نظرياً:** عرف التصميم من قبل الباحث بأنه العملية التي تبدأ بالتخطيط والتنفيذ والتقويم وهي عملية إبداعية وابتكارية يسير على أثرها الإنسان للحصول على شيء جديد وهي تمر بمرحلتين وهما مرحلة الإعداد ومرحلة التنفيذ.

٤. إجرائياً:

هي مهام تعليمية يتم تنفيذها للطلبة في مادة طرائق التدريس العامة وتتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية ذات خطوات منظمة بغية تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.

ثانياً: المحتوى التعليمي *Content*

١. لغة

وردت كلمة (محتوى) عند ابن منظور فقال "العرب تقول المجتمع بيوت الحي محتوى ومحوى وحواء ، والجمع احويه ومحاو (ابن منظور: ١٩٩٦: ١٢٣) ، وعند تدقيقنا بالتعريف نرى انه يدل على مجتمع والمجتمع متفاوت بالقدرات والكفاءات، وهذا يدل على التنوع، والتنوع موجود في المحتوى التعليمي.

٢. اصطلاحاً: عرفه كل من:

أ. (قطامي ١٩٩٧) بأنه الوسط الذي يعمل فيه المعلمون والمدرسون لأجل مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف المرغوبة ويتألف من الخبرات والمعلومات التي تتضمن: القوانين والمفاهيم والحقائق والنظريات وكذلك المهارات الفكرية والعلمية والذهنية والأدائية والقيم الدينية والإنسانية والثقافية والاجتماعية الموجودة في المواد التعليمية. (قطامي ونايفة: ١٩٩٨: ٥٦).

ب. (سرور ٢٠٠٢) هو مجموعة من الخبرات المهارية، والوجدانية، والمعرفية والتي تعدها المؤسسة التربوية بصورة كتاب لتقدمها للطلبة المستهدفين لغرض درستها. (سرور: ٢٠٠٢: ٢٠٥).

٣. **نظرياً:** عرفه الباحث بأنه مجموعة من المفاهيم التعليمية التي تستند إلى مجموعة من النظريات والتي يتم تنفيذها من قبل المعلم لتحقيق أهداف تعليمية بهدف تحقيق التعلم المنشود.

٤. **إجرائياً:** هي المعلومات والأنشطة التي تترتب بشكل متسلسل في الدرس ولها اهداف محدد يسعى المعلم لتحقيقها.

ثالثاً: طرائق التدريس العامه *Teaching Methods*

١. لغة:

هي السيرة وجمعها طرائق والطريقة تجمع خطأ بقولنا طرق والصواب ان طرق هو جمع طريق ومعناه الدرب أو السبيل ويستل ابن منظور على جمع طرائق بقول الله تعالى (كنا طرائق قددا). (ابن منظور: ١٩٩٦: ١٥٤٥).

٢. اصطلاحاً: عرفها كل من:

أ. (عمار ٢٠٠٢): بأنها أحد أشكال تنفيذ التدريس وترتب ترتيباً بحيث يكون متوافقاً مع الغاية التي نسعى إليها، ومع ما نريد تعليمة من بنية تعليمية ، ومع الفكرة التي نأمل توصيلها إلى نفسية المتعلمين، والتي نهدف بها إلى زيادة فاعلية التدريس وكفايته، وبهذا الهدف تكون الطريقة خاصة أو عامة بمادة معينة، ولكنها خطواتها تبقى محددة واضحة والتي تعطىها تميزها وخصوصيتها من غيرها من الطرائق. (عمار: ٢٠٠٢: ٢١).

ب. (الربيعي ٢٠٠٦): بأنها "ذلك النمط الذي يطبقه المعلم في تيسير فعاليات النشاط التعليمي، لتحقيق وانجاز وصول المعارف إلى طلبته ، بأسهل الطرق وأقل جهداً في الوقت والنفقات. (الربيعي ٢٠٠٦: ٥).

ج. (التميمي ٢٠١٠) هي احد عناصر المنهج وتتكون من فعاليات مترابطة، ومنتظمة، ومتسلسلة والتي يعمل المعلم على إدارتها داخل الصف لتحقيق أهداف تعليمية على المدى القريب والبعيد. (التميمي: ٢٠١٠: ٢٨).

٣. **نظرياً:** عرفها الباحث: هي العنصر الاساسي للمنهج والذي يساعد المعلم على تقديم دراسة على اكمل وجه.

٤. **إجرائياً:** بأنها مجموعة خطوات متسلسلة يتبعها المعلم لتنفيذ المحتوى وما يرتبط به من معلومات، ومفاهيم، وحقائق التعليمية بهدف تحقيق أهداف التعلم.

رابعاً: التفكير التركيبي *Synthetic thinking*

١. لغة: التفكير وهي كلمة مشتقة من فكر، وأفكر، وجمعها افكار وتفكر ومعناها إعمال

النظر بالشيء، كالفكرة. (الفيروز آبادي: ٢٠٠٨: ١٢٦٠).

٢. اصطلاحاً: عرفه كل من:

أ. (الخيري ٢٠١٢) هو الاسلوب الامثل للفرد الذي يوظفه لتنمية مهاراتة الفكرية الى اقصى حد ممكن في حل المشكلات التي تواجهه حيث يقوم باستخدام مهارات التفكير المركب الذي يمكنه من فك التناقض وايجاد الانسجام وكشف الغموض وحل المجهول. (الخيري: ٢٠١٢: ١٨٩).

ب. (قطامي ٢٠١٣) هو اعقد نوع من أنواع السلوك الإنساني، وهو يأتي من أعلى مستويات النشاط العقلي، ولذلك فإنه يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات". (قطامي: ٢٠١٣: ٢٣).

ج. (الجميل ٢٠١٤) وهو مستوى متقدم من المعالجات العقلية والعمليات الذهنية التي يمارسها الشخص بنجاح وفاعلية متضمناً بذلك مهارات التحليل والتركيب والتقويم. (الجميل: ٢٠١٤: ٤١٥).

٣. نظرياً: عرفه الباحث: هو الطريقة المفضلة لدى المتعلم لتنظيم افكاره وترتيب معلوماته المعرفية في البنى العقلية لغرض حل المشاكل التي تواجهه.

٤. إجرائياً: هو نشاط ذهني أو مهمة عقلية يقوم بها المتعلم عند التعرض لموقف أو مشكلة ما فيستحضر كل قدراتة العقلية من أجل التوصل للحل الذي يشعره بالرضى النفسي.

خامسا: الطالب الجامعي *Educational student*

١. **لغة:** وهي كلمة معناها أطلبة: أي أعطاه ما طلبه ، وتطلبه، واطلبه، كافتعله: حاول وجوده وأخذه، ومفردها طالب وجمعها طلاب أو طلبة.(الفيروز آبادي:٢٠٠٨:١٠١٠).

٢. اصطلاحاً: عرفة كل من

أ. (الحسن:١٩٩٢) هو كل شخص سلم للأستاذ نفسه ليتعلم منه علما وبذلك فهو يتلقى العلم وهو أيضا الشخص الذي سمحت له إمكانياته العلمية بالتحول من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه وبذلك يحصل على الشهادة التي تؤهله مستقبلا ليرتقي مهنة معينة . (الحسن :١٩٩٢:١٤).

ب. (عبد الستار ٢٠٠٢) هو ذلك الطالب الذي تخصص في اختصاص علمي أو إنساني ويتفوق في تخصصه ويقوم بعملية التدريس طبقا إلى الشهادة الحاصل عليها.(عبد الستار: ٢٠٠٢:٢٢).

٣. **نظرياً:** هو المتعلم الذي يحاول إشباع حاجاته العلمية من خلال التعليم وتحقيق ما يصبوا إليه في الحياة المستقبلية له.

٤. **إجرائياً:** عَرَّفها الباحث الطالب الجامعي هو ذلك الطالب الذي يقضي أربع سنوات دراسية في تخصص معين ليحصل بعدها على شهادة البكالوريوس التي تؤهله لممارسة وظيفة معينة وكلا حسب اختصاصه.

الفصل الثاني

الأطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاطار النظري: ويشمل:

المحور الأول: التصميم التعليمي: نشأته، خصائصه، مراحل تطوره، معاييره
المحور الثاني: التفكير التركيبي: مفهومه، انواعه، وظائفه، خصائصه،
انماطه، مهاراته، أساليبه، استراتيجياته، نظرياته.
المحور الثالث: .. التعليم الجامعي .. مفهومه .. وظائفه .. مجالاته .. كفاياته.

ثانياً: الدراسات السابقة: وتشمل

المحور الأول: دراسات في التصميم التعليمي
المحور الثاني: دراسات في طرائق التدريس
المحور الثالث: دراسات في التفكير التركيبي

الفصل الثاني

أولاً: الأطوار النظرية:

المحور الأول: التصميم التعليمي:

المقدمة: يعد علم التصميم من العلوم الحديثة التي نشأة في القرن العشرين في مجال التربية والتعليم، ويقوم على أساس وصف الاجراءات التي ترتبط بالمادة الدراسية التي يتطلب تحليلها، وتصميمها، وتنظيمها، وتطويرها وتقويمها، لأجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة اسرع، وتمكن المعلم من اتباع افضل الطرق التعليمية بهدف ايصال المعلومة للمتعلم. (الحيلة: ٢٠١٢: ٣٠).

والتصميم التعليمي يعد نظرية تطبيقية أو أنموذج يوظف النظريات توظيفاً تطبيقياً، ولذلك منح صفة مميزة م أنه امتداد طبيعي لنظريات التعلم، وهو الوصلة بين العلوم النظرية، والعلوم التطبيقية، واشكال تبين طرائق فاعلة لتعليم محتوى معين وتصنفها وفق شروط محددة بصورة دقيقة، فهناك مخططات تصمم لتلائم المحتوى التعليمي الذي هو يكون مبادئ بطبيعته، وهناك اشكال ومخططات لتصف الطرائق التعليمية المطلوبة لتدريس وحدة تعليمية، أو منهج يدرس في شهر أو سنة، لذلك فإن بناء التصاميم التعليمية يبنى على المتعلم والطريقة والاسلوب أو الاجراء الملائم لتحقيق النتائج المطلوبة. (جامع: ٢٠١٠: ٥٦).

١. نشأة التصميم التعليمي: نشأ علم التصميم نتيجة الحاجة الملحة الى التخفيف عن مشكلات التعليم، ولايجاد علم رابط يوصل بين نظريات التعلم والممارسة التربوية، ويصف الفعاليات التعليمية- التعليمية للوصول الى أعلى حد ممكن من المردودات التعليمية، وبكلفة قليلة، ولتخفيف أعباء التعليم عن طريق تصميم طرائق تدريس أكثر فاعلية، وأكثر كفاية، وأكثر جاذبية وتتماشى مع التطور التكنولوجي، وتعد المظاهر التربوية الآتية بداية ظهور افكار التصميم التعليمية:

أ. قيام برسي عام (١٩٢٥) بعمل ماكنه تقوم بتصحيح الاختبارات (اختيار من متعدد)، وقدم المشروع الى الجمعية الامريكية للعلوم التربوية والنفسية في نفس العام.

- ب. عام (١٩٢٨) اخترع بيرسون جهاز اطلق عليه جهاز قياس المخططات لتصحيح الاختبارات الكيمائية في المرحلة الجامعية.
- ج. قام كراودور عام (١٩٣٦) باختراع جهاز خاص لتدريب الطيارين مبني على فكرتين الفعل البصري، والتغذية المرتدة ، ثم التعليم المبرمج.
- د. قدم سكر عام (١٩٤٥) التطبيق العملي لنظريته في التعليم الاجرائي، وهي اختراع ماكينة لعملية التعليم، اطلق عليها عملية التعليم المبرمج.
- هـ. التكنولوجيا الهندسية التي بحثت اهمية التعلم الذاتي، وقد استخدمت الالة وتعني ان يسير التعلم بتعلمه حسب سرعته الذاتية.
- و. الدراسات التي بحثت اهمية الوسائل السمعية والبصرية في عمليتي التعليم والتعلم.

٢. خصائص التصميم التعليمي: *Features of educational designing*

يتسم التصميم التعليمي بعدد من الخصائص وهي على النحو الآتي:

- أ. **متمركز حول المتعلم:** جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.
- ب. **موجه الهدف:** تعد الأهداف عنصرا مهما في كل مهمة تعليمية، ومن دونها لم يتمكن المتعلمين من نقطة نهاية لتحقيقها، إذ يحدد العوامل التدريسية التي ينبغي اختيارها واوليات اختيارها، كما يوفر استراتيجيات سلسلة، وتنظيم المواقف التعليمية اللازمة للموقف التعليمي.
- ت. **متمركز حول الاداء التعليمي ذي المعنى:** يجعل المتعلم يركز في تعلم المهارات في بيئة تعلم حقيقية ، أو في وضع افتراضي قابل لدمجه وتطبيقه في الواقع الحالي ، وذلك من طريق الانشطة التعليمية التي تزيد من احتمالية تعلم المتعلم.
- ث. **نتائج يمكن قياسها بطريقة موثوقة وصحيحة:** من طريق وجود مرمى يمكن تحقيقه في ضوء المعارف والمهارات اللازمة لذلك، وهي نتيجة يمكن الحصول عليها بسهولة وقابلة للقياس، ويتضمن اختيار اسلوب التقويم السليم لقياس مدى تحقيق الاهداف التعليمية.
- ج. **جهد جماعي :** يشترك في تنفيذ مهامه العديد من الافراد ذوي التخصصات المختلفة، للوصول الى مستويات أفضل.

ح. تجربة تكرارية تصحيحية: إمكانية إجراء تغييرات على المسار التعليمي نفسه، بمعنى تحديد متى ستم؟ وما هو المضمون التعليمي المراد تحقيقه؟ وما هي الأدوات المعنية ذلك؟ فقد تكون إحدى الأدوات التعليمية المستخدمة غير فعالة، فيسمح بتطورها، أو استخدام بديل عنها حتى تحقيق الأهداف المرجوة. (عبد العزيز وفاتن: ٢٠١١: ٦).

٣. أهمية التصميم التعليمي:

١. عملية موجهة الأهداف
٢. عملية منطقية وأبداعية.
٣. تعتمد على أسلوب حل المشكلات.
٤. عملية إنسانية واجتماعية، إذ تظهر شخصية المتعلم فيما يقوم بتصميمه.
٥. التصميم الجيد يزيد من ثقة الاستاذ والطالب بنفسه، الاستاذ من طريق ابداعه في تقديم الدرس والطالب من طريق تشجيعه على التعلم الفردي بمفرده وبتوجيه من الاستاذ. (علي وسليمان: ٢٠١٤: ٩٠).

أما (العدوان والحوامة: ٢٠١١) فقد اجلوا على أن أهمية التصميم تتمثل بالنقاط الآتية:

١. توفير الوقت والجهد عن طريق التركيز على الطرائق التعليمية الفعالة التي تحقق الأهداف.
٢. جعل التفاعل والاتصال بين المشاركين في تصميم البرامج التعليمية سهلاً مع تشجيعهم على العمل كفريقاً واحداً .
٣. الأهتمام بالأهداف التعليمية ومن ثم تحديد الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة بالمحتوى الدراسي.
٤. يزيد من احتمالية نجاح المعلم في تعليم المادة الدراسية؛ لأنه يقلل من الخطأ .
٥. يجعل المعلم قادراً على العطاء وإدارة الغرفة الصفية بفعالية لأتباعه أساليب تعليمية جيدة (العدوان والحوامة، ٢٠١١: ٢٠).

٤. خطوات التصميم التعليمي: يتفق أغلب المصممين على أن خطوات التصميم التعليمي هي:

١. تحديد الهدف التعليمي.
٢. تحليل المهمة للطالب.

٣. تحليل السلوك للطالب.
٤. كتابة الأهداف السلوكية.
٥. بناء الاختبارات المحكية.
٦. تطوير استراتيجيات التعلم.
٧. تنظيم المحتوى التعليمي
٨. التقويم التكويني. (الحافظ: ٢٠٠٩: ٣٨).

٥. معايير التصميم التعليمي: *Criteria of educational designing*

إنّ معايير التصميم التعليمي هي:

- أ. الأهمية: تتحدد أهمية التصميم التعليمي بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة ، وامكانية توظيف ذلك، والمواقف التي تساعد على تحقيق نتائج مرغوبة وتتحدد أهمية التصميم بجداوة في تسهيل عملية التعليم عند المتعلمين.
- ب. الدقة والوضوح: يتصف التصميم بالدقة والوضوح اذا ما توافرت فيه خصائص معينة (فهم، الوضوح، وسهولة استيعاب خطواته، والخلو من اللبس والغموض، والترابط والإتساق في عناصره ومكوناته، ودقة الفرضيات، وسهولة ربط الاجراءات).
- ت. الاقتصار والسهولة: أنموذج التعلم الجيد هو الأنموذج الاقتصادي الذي يتطلب حداً أدنى من المفاهيم المفسرة لأجراءاته، ومعارفه التوضيحية، ولا يتطلب جهداً كبيراً من المعلم أو الباحث.
- ث. الشمول: يتصف الأنموذج التعليمي بالشمول، اذا اخذ بنظر الاعتبار عدداً من العناصر، أبرزها معاجة اكبر عدد من متغيرات العملية التعليمية، وخصائص المتعلمين واستعداداتهم، واساليب التقويم واستراتيجيات التغذية الراجعة وسواها. (جامع: ٢٠١٠: ٢١٣).

٦. مبادئ التصميم التعليمي:

١. بناء التصميم: إنّ بناء الجيد للتصميم يشجع المتعلم على الانتقال العلمي المتسلسل خلال الفصل.
٢. الأهداف: يجب أن تكون الأهداف واضحة ولا لبس فيها.
٣. حجم الوحدة الدراسية: يجب أن يكون حجمها صغير.

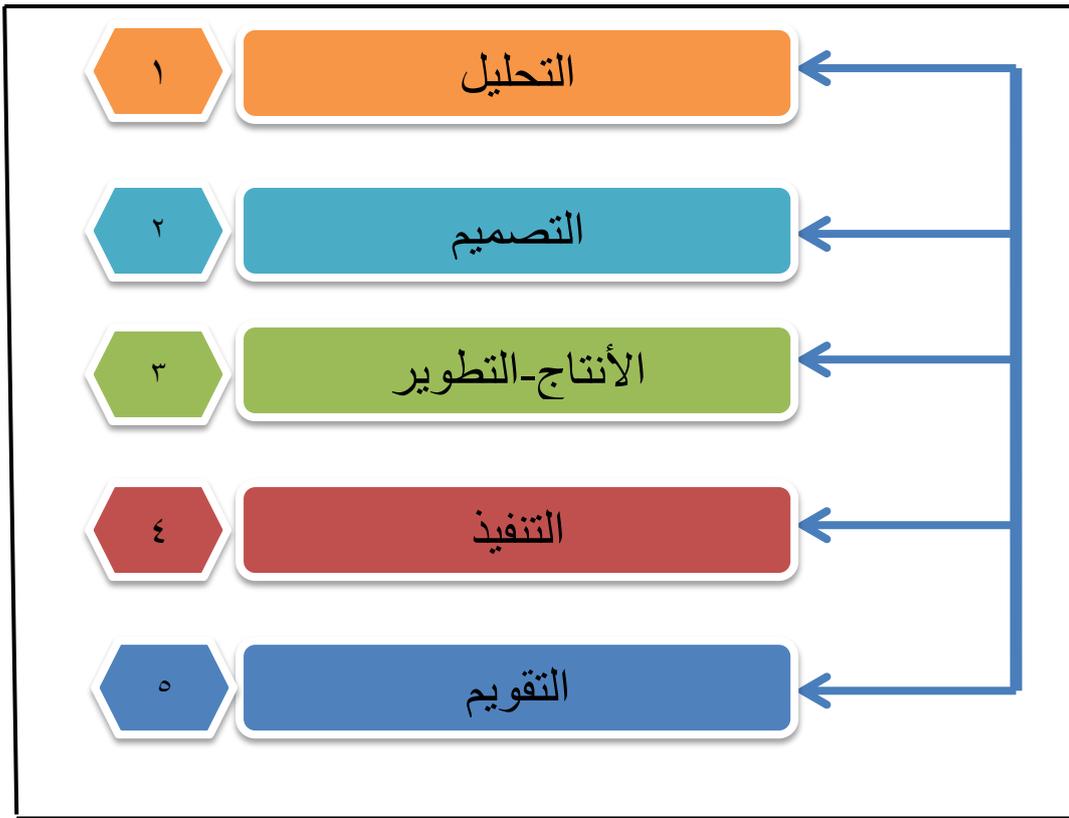
٤. التخطيط: ويكون مشترك ما بين مصمم التعليم ومعلم الوحدة الدراسية المطلوبة.
 ٥. ان تشمل الوحدة الأمثلة والتمرينات التطبيقية التي تكون متنوعة.
 ٦. الترابط ويكون ما بين الوحدة السابقة والوحدة اللاحقة.
 ٧. التركيب: أن يكون بناء الوحدة بناء منطقي ومتسلسل.
 ٨. التوسع: أن يشمل على أنشطه وفعاليات متنوعة، ومصادر ووسائل تعليمية مناسبة.
 ٩. الاثارة: أن يشمل مواقف تعليمية تعمل على إثارة تفكير المتعلم وتحفزه.
 ١٠. إن تكون بداية ونهاية التصميم جيدة.
 ١١. إن يشمل التصميم على مواقف تعمل على حدوث التغذية الراجعة لدى المتعلم.
 ١٢. تقويم محتوى التصميم التعليمي. (رزوقي وآخرون: ٢٠١٦: ٤).
- ٧. مزايا التصميم التعليمي:** من أهم مزايا التصميم التعليمي:
١. يوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية .
 ٢. يتركز حول المتعلم، إذ يجعله محور العملية التعليمية 3 .
 ٣. يركز على الأداء ذي المعنى وتوظيف المعرفة المكتسبة في الحياة .
 ٣. يركز على النتائج التي يمكن قياسها بصدق وثبات. (الرواضية وآخرون، ٢٠١١ :٥٦).

٨. مراحل تطور التصميم التعليمي

إن علم تصميم التعليم قد مر بمراحل تطويرية متسلسلة قبل أن يتبلور في نماذج ونظريات متكاملة، وتمثل هذه المراحل وجهات نظر التربويين العاملين في مجال التربية والتعليم والمختصين بمجالات مختلفة، وهذه المراحل كالاتي.

١. مرحلة الوسائل السمعية البصرية: كانت وجهة نظر التربويين المختصين في الوسائل السمعية البصرية أن عملية تصميم التعليم عبارة عن عملية اختيار الوسائل التعليمية مع ضرورة تضمين التكنولوجيا في التعليم مع مواكبة كل جديد تسفر عنه الثورة التكنولوجية. ولكن ما يؤخذ على هذه المرحلة هو ان النظرة للتعليم كانت مادية بحتة تعتمد على الآلة وتهمل العامل الأنساني وأهميته في تفعيل هذه الآلة.

٢. مرحلة إنتاج الوسائل التعليمية: لا تختلف وجهة النظر هذه كثيرا عن سابقتها، فهي تركز على إنتاج الوسائل التعليمية وجودة صنعها والشكل الذي تبدو عليه أكثر من تركيزها على عملية اختيارها، حيث تركز هذه المرحلة على الجودة في الاختيار.
٣. مرحلة عملية التصميم التعليمي: وجهة النظر هذه هي أقرب ما تكون للتصميم التعليمي، إذ كان يُنظر إلى عملية التصميم التعليمي بوصفها عملية تحتاج إلى وضع الأهداف السلوكية، اختيار الوسيلة التعليمية، وإنتاجها وتأمينها .
٤. مرحلة تحليل المهمات: حاولت وجهة النظر هذه أن تحلل المهمات تحليلا سلوكياً منطقياً مع تحديد مراحل مرور التصميم في سلسلة من الأهداف السلوكية .
٥. مرحلة النظرة الشمولية: تتصف هذه المرحلة بالنظرة الشمولية للتصميم التعليمي وذلك لمراعاتها نظريات التعلم النفسية وكذلك قدرات الإنسان وتوجهاته الاجتماعية، إذ ترى أن التصميم التعليمي يتكون من خمسة مجالات رئيسة وكل مجال يتكون من خمس خطوات فرعية ، وهذه المجالات هي:
- أ. تحديد الأهداف.
 - ب. تحليل المادة التعليمية.
 - ج. وخصائص المتعلم .
 - د.تصميم الأختبار ووسائل القياس.
 - هـ. اعداد الوسائل التعليمية ، مجال التقويم(الزند:٢٠٠٤:٢٠٤-٢٤٦).
٩. مراحل التصميم التعليمي : أن جميع نماذج تصميم التعليم تدور حول خمس مراحل رئيسة تظهر جميعا في ما يسمى بالأنموذج العام لتصميم التعليم ADDIE"، ويتكون هذا الأنموذج من خمس خطوات رئيسة، هي (التحليل ، والتصميم ، والتطوير ، والتنفيذ ، والتقويم) يستمد هذا الأنموذج اسمه منها ، والمخطط الآتي يوضح ذلك.



مخطط (١)

مراحل التصميم التعليمي (من تصميم الباحث)

ويعد الأنموذج العام لتصميم التعليم هو أساس كل نماذج التصميم التعليمي، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليمي يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، وهناك أكثر من (١٠٠) أنموذج مختلف لتصميم التعليم بعضها معقد والآخر بسيط، ومع ذلك تكون أجمعها من عناصر مشتركة تقتضيها طبيعة العملية التربوية، والاختلاف بينها ينشأ من انتماء واضعي هذه النماذج إلى خلفية نظرية سلوكية أو معرفية أو بنائية، وذلك بتركيزهم على عناصر معينة في مراحل التصميم وبترتيب محدد. (عزمي: ٢٠١٣: ١).

أما (زاير وخضير: ٢٠١٢) فقد بينوا أن مراحل التصميم التعليمي بما يلي:

إنَّ عملية التصميم التعليمي تتم في ضوء مجموعة من المراحل، والتي تكون بشكل خطوات إجرائية رئيسية ومحددة، يقوم بها المصمم التعليمي، وتتضمن مجموعة من العمليات الفرعية،

وإن اختلفت نماذج التصميم في شكل هذه الخطوات، إلا أنها تتفق في مضمونها، وقد أتقت أغلب النماذج على (التحليل ، والاعداد "التصميم والتطوير" والتنفيذ والتقييم)، وفي ضوء هذه المراحل فإن التصميم التعليمي يمر بمجموعة من الخطوات البارزة التي تتفرع من كل مرحلة من المراحل الرئيسية، والمتداخلة مع بعضها البعض لتكون بنيته، والخطوات هي: (تحديد الهدف التعليمي، وتحليل المهمة التعليمية، وتحديد السلوك المدخلي، وكتابة الاهداف الأدائية، وتطوير الاختبارات المحكية، وتطوير استراتيجيات التعليم، وتنظيم المحتوى التعليمي، وتطوير المواد التعليمية واختيارها، وتصميم عملية التقييم التكويني وتنفيذها. (زاير وخضير: ٢٠١٥: ٤٠).

ويرى (احمد وفاتن: ٢٠١١) أن عملية التصميم التعليمي تشمل على اربع مكونات رئيسية وهي:

- أ. الأغراض: وتشمل الأهداف العامه والأهداف الخاصة، والأهداف السلوكية.
- ب. المحتوى: يتضمن المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات المطلوب أكسابها للمتعلم.
- ج. الأنشطة وتشمل: استراتيجيات التدريس، والأجراءات والقواعد المنظمة لسلوك المتعلم المعرفي، والأسئلة والتدريبات، والتفاعلات التي تحدث أثناء عملية التعلم.
- د. التقييم: يشمل على قياس آمد جودت التعلم من طريق وضع الأختبارات والمقاييس التي تظهر آمد تقدم المتعلم. (احمد وفاتن: ٢٠١١: ٦).

١٠. الأسس النظرية التصميم التعليمي: فيما يلي عرض لأبرز النظريات التي اثرت بالتصميم التعليمي:

أ. نظرية الاتصال ومجالاته: إن لهذه النظرية اثر بارز في التصميم التعليمي من طريق كتابة التعليم وانتاجه واتخاذ القرارات، وجميع نظريات الاتصال وضعت من أجل التنبوء بالاحداث، أو توضيحها من طريق تبادل المعلومات، وأن نظرية الاتصال تتكون من رسالة يتم ارسالها واستلامها من قبل المرسل ، فضلا عن وجود عوامل تؤثر في الارسال واستقبال الرسالة، كذلك العملية التعليمية، فمسألة تحليل خصائص المتعلمين ماهي الا

وسيلة لفهم تجارب المتعلمين السابقة، وإهتماماتهم ، والحوافز المتاحة لهم، لكي يستطيع المرسل (المعلم) من فهم تجارب الممستقبلين (المتعلمين)، وكلما تشابهت نطاقات التجارب ازداد فهم الرسالة، وهنا تثبت التغذية الراجعة الحاجة للتفاعل مع الآخرين، لإجل معرفة ردود افعالهم اثناء عملية التعليم، لكي يتمكن المعلم من التكيف مع مستوى فهم المتعلمين، فضلا عن التقويم التكويني الذي يزود بالتغذية الراجعة عن فاعلية الرسالة لغرض مراجعتها. (الشويلي واخرون: ٢٠١٥: ٣١).

ب. نظريات التعليم ونظريات التعلم: إن المتبع لتطور علم التصميم التعليمي سيجد أنه تأثر بعلم

النفس ونظرياته، ومدارسه على مختلف أنواعها، فقد تأثر التصميم التعليمي في نشأته الاولى بالمدرسة السلوكية، حيث ساعدت العلوم السلوكية التصميم التعليمي على تنظيم البيئة التعليمية، بطريقة ساعدت المتعلمين على ظهور الاستجابات المرغوبة التي تعبر في مجموعتها عن عملية التعليم، أما المدرسة المعرفية فهي تعمل على افتراض هو ان المتعلم يستطيع جعل التعلم ذي معنى عندما ينتبه على الخبرات الجديدة وربطها بالخبرات القديمة الموجودة لديه، بهدف جعلها ذات معنى بتخزينها في البنية المعرفية وذاكرته، ومن ثم القدرة على استرجاعها، أما النظرية البنائية، فترى التعلم على إنه عملية بنائية يبني المعلم من طريقها معرفة عن العالم بنحو فعال ونشط، إذ عندما يواجه المتعلم مشكلة حقيقية فإنه يعمل على اعادة بناء معرفته بإحداث تكيف يلائم الضغوط المعرفية الممارسة على خبرته. (الشويلي واخرون: ٢٠١٥: ٢٧-٣٠).

وعلى الرغم من علم تصميم التعلم أنبثق من نظريات التعلم، واعتمد عليها، إلا أنه توجد اختلافات بينهما، فنظريات التعلم تبحث في العمليات التي يحدث فيها اطارها التطوير في سلوك المتعلم، أما نظريات التصميم فهي تبحث في ايجاد أفضل الطرائق التعليمية التي تؤدي الى تحقيق الاهداف التعليمية المرغوب فيها، وجعل هذه الطرائق دلائل عمل للمعلم لكي يسير عليها اثناء عملية التعليم، لذا نستنتج أن نظريات التعلم

تعنى بدراسة ما يحدث من تغيير في سلوك المتعلم، أما نظريات تصميم التعليم تعنى فتعنى بما يقوم به المعلم داخل الصف. (العدوان ومحمد: ٢٠١١: ١١٣).

ومن هذه النظريات هي: (نظرية ميرل للعناصر التعليمية) والتي حاولت تنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى المصغر، ويتكون هذا المستثنى على عدد محدود من المفاهيم، أو المبادئ، الاجراءات التعليمية وتعليمها، كلا على انفراد في حصة دراسية تقدر بخمسة واربعون دقيقة. (موريس واخرون: ٢٠١٢: ٤٣).

وقد اعتمدت النظرية على فرضيتين وهما:

أ. الفرضية الاولى: إنَّ عملية التعليم تتضمن:

١. عرض المادة التعليمية، أو شرحها، أو توضيحها، أو تعليمها.

٢. السؤال عن المادة التعليمية.

ب. الفرضية الثانية: إنَّ نتائج العملية التعليمية يمن تصنيفها على بعدين وهما:

١. نوع المحتوى التعليمي المطلوب تعلمه (حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، واجراءات).

٢. مستوى الاداء التعليمي المتوقع من المتعلم إظهاره بعد عملية التعلم (تذكر، واكتشاف، وتطبيق)، وسيتم التطرق لهذه النظرية بالتفصيل في الفصل الخامس (جامع: ٢٠١٠: ١٢٧).

أما النظرية الثانية وهي: (نظرية راجليوث التوسعية)، وهي التي تناولت المحتوى للمادة التعليمية على المستوى الموسع، وهو المستوى الذي يتناول المفاهيم، أو المبادئ، أو الاجراءات، أو الحقائق، والمعلومات التي تتكون منها محتوى وحدة دراسية، أو منهاجاً دراسياً يعلم في فصل أو عام دراسي، وقد اعتمجت على مجموعه من الفرضيات وهي:

١. إنَّ تحليل البنى المعرفية، وفهم العمليات المعرفية ونظريات التعلم، تسهم في تطوير نموذج تدريسي نافع لتحقيق أهداف تعليمية.

٢. إنَّ تدرج التعلم وتسلسلة يسهم في تطوير خبرات تكون أكثر معنى عند المتعلم.

٣. إنَّ التدريس المفصل ييسير في ضبط التعلم، ويثبت نتائجه.

٤. إنَّ التعامل مع عدد كبير من الأفكار المترابطة، يهيء فرص أمام المتعلمين لبناء خبرات شاملة.

٥. إنَّ التعليم يبده بالفكرة المجردة أولاً ومن ثم يتدرج الى الامثلة المحسوسة.

٦. إنَّ التعليم يأتي على مراحل، الأولى تكون عامة وشاملة وموجزة، وتظم عناصر المهمة التعليمية المراد تنظيمها، بعد ذلك يبده المعلم بالتفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئاً فشيئاً، وعلى شرط أن يكون هنالك ربط بين كل عملية تعليمية واخرى تسبقها. (زاير وخضير: ٢٠١٥: ٤٨). وسيتناول الباحث تفاصيل هذه النظرية في الفصل الخامس كما اسلفنا سابقاً.

يرى الباحث أن التصميم التعليمي يبني على نظريات واضحة الأهداف، ومثل هذه النظريات تجعل من التصميم ان يتصف بالصفات العلمية التي تحاكي نتائج ما يحتاجه المتعلم من مهام متسلسلة تجعل من العملية التعليمية واضحة لديه وبالتالي يتحقق الهدف الاسمي وهو حدوث التعلم .

١١. نماذج التصميم التعليمي:

تمخضت جهود التربويين عن ظهور عدد من نماذج التصميم التعليمي العربية والاجنبية، التي شكلت إضافة مهمة للعملية التعليمية، ولتطوير التعليم، ومن هذه النماذج هي:

أ، التماذج العربية:

١. **أنموذج محمد خميس لتصميم وتطور التعليم:** ويعتبر هذا الأنموذج من النماذج الشاملة التي تشمل على جميع عمليات التصميم التعليمي، ويناسب تطبيقه على المستويات عامة، بدءاً من تطوير مقرر دراسي كامل، أو وحدات منه ، أو دروس فردية، وانتهاء بتطوير مصادر التعلم كمنظومات تعليمية، وعلى الرغم من أنه يبدو خطياً لكنه في الواقع غير ذلك، فالتفاعلية واضحة بين المكونات جميعها من طريق عمليات التقويم البنائي، والرجع ، والتعديل، والتحسين المستمر، ويتكون من خمس مراحل هي: (التحليل ، والتصميم، والتطوير، والتقويم، والاستخدام). (جامع : ٢٠١٠: ٢٢٠).

٢. أنموذج علي محمد عبد المنعم: قدم علي محمد أنموذجا لتصميم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وأنتاجها، وعرض فيه وصفا تفصيلياً لمجموعه من المراحل التي يشملها تصميم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية وأنتاجها ويتكون من ست مراحل وهي: (مرحلة الدراسة والتحليل، ومرحلة التصميم التعليمي، ومرحلة تصميم التفاعل، ومرحلة الانتاج، ومرحلة التجريب، ومرحلة الاستخدام والتطوير). (زاير وخضير: ٢٠١٥: ٢٥٩).

٣. أنموذج زيتون: يتكون هذا الأنموذج من ست خطوات تتابعية اساسية للتصميم التعليمي، وخطوته الأولى معالجة محتوى التدريس، والخطوة الثانية تحديد الأهداف التدريسية، والخطوة الثالثة اختيار استراتيجية التدريس، والخطوة الرابعة اختيار الوسائل التعليمية، والخطوة الخامسة تحديد اساليب وادوات تقويم تعلم الطلبة، والخطوة السادسة هي اعداد مخططات التدريس. (العدوان: ٢٠١١: ١٨٤).

ب. النماذج الأجنبية:

١. أنموذج هاميروس: يتكون هذا الأنموذج من ثلاث مراحل لتطوير الأنظمة التعليمية وهي: (مرحلة التعريف بالتصميم، ومرحلة التحليل، ومرحلة تطوير النظم)، وقسمت المراحل على خطوات سميت بالأنموذج المبكر، ثم اختصرت الى ست خطوات، سميت بالأنموذج المصغر، وهذا الأنموذج المصغر يمكن تطبيقه من المصمم التعليمي بالامكانيات الفردية، ويتضمن الخطوات الآتية:

أ. تحديد الاشكالية

ب. تحديد الاهداف السلوكية مع وضع مقاييس الاداء الخاصة بها.

ج. وضع الاستراتيجيات والمصادر التعليمية والوقائع والاحداث.

د. تطوير الأنموذج المقترح

هـ. عد الاجراءات واعادة الخطوات

ويلاحظ ان التغذية الراجعة تربط بين هذه الخطوات جميعها. (زاير واخرون: ٢٠١٧: ١٥٧).

ب. نموذج ميرل : ويتكون من الخطوات الآتية:

أ. تعليم المصطلحات التي الرئيسية التي يتناولها التصميم عن طريق المحتوى التعليمي المقدم.

ب. تحديد الحاجات والمتطلبات الدراسية لتعرف آمد أهمية المحتوى.

ج. تحليل المحتوى التعليمي للتصميم الذي سيتلقاه المتعلمون.

د. تحديد المفاهيم من طريق تحديد المواقف، وتعريف رموزها، وكتابتها، وتحديد دلالاتها.

مما تقدم يرى الباحث أن نماذج التصميم التعليمي هي المسار الذي يساعد المعلم لتحقيقه للتعلم المطلوب لكون التصميم يتكون من خطوات علمية مترابطة مع بعضها البعض والتي تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتنفيذ والتقييم، وهذه الخطوات ترشد المعلم للطريقة العلمية للتعامل مع مختلف المحتويات على وفق اسس علمية مدروسة تتخللها أنشطة تساعد المعلم على تحقيقه لأهداف المحتوى المطلوب.

المحور الثاني: التفكير التركيبي: *Structural thinking*

أولاً: مفهوم التفكير التركيبي (*Concept of compounding thinking*)

التفكير هو من العمليات المعرفية العقلية الكامنة التي تكمن وراء تطور الإنسان وسيطرته على جميع الكائنات الحية، واكتشاف الحلول المهمة التي يتغلب فيها على ما يحصل له في الحياة من مشاكل ومصاعب. ومن هنا نلاحظ ان كل المكاسب العلمية التي وفقت في انجازها البشرية بنيت على التفكير، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن أسلوب تفكير الفرد يعد قوه هائلة لها تأثيرها على تفاعلاته اليومية مع ما يواجهه من مشاكل وان أهمية التفكير لا ترجع لكونه أداة للتطور والتقدم فحسب ، بل ترجع باعتباره ضرورة وجود، وهو سبب بقاء الإنسان واستمراره على كوكب الأرض، ومن هنا نستنتج ان الإنسان لو لم يكن يفكر في وسائل معيشته المختلفة ، والطرق التي يدافع فيها عن نفسه، لم يكتب له البقاء، ولم يستطيع ان يحقق ما حققه من رقي وتقدم، هذا وان التفكير له أهمية في مساعدة الإنسان على التوافق مع العالم الخارجي بسبب كون التفكير هو احد السبل التي يستخدمها الإنسان لتحسين وضعه وتحقيق ذاته، كما انه يساعد الإنسان على التعبير عن نفسه وتنمية مواهبه. (Sternberg & Grigorenku:1997:700)

يوصف التفكير التركيبي بأنه من أعلى المراتب في مرتبة المعرفة، لأنه يضع خلاصة أو استنتاج تكون متوافقة مع الموضوعات التي تعامل معها أو تمت معالجتها مسبقاً، والتفكير يعتبر عملية داخلية ويتم بواسطتها تحليل المعلومات، ومن الممكن ان يكون مرشداً وموجهاً في مسألة حل المشكلات وينتج عنه في المستوى البنيوي أو البنائي تمثيلات عقلية حديثة. (Robert:1996:276).

إن المقصود بالتفكير التركيبي هو المعالجة الذهنية للمدخلات الحسية لتكوين الأفكار ومن خلال هذه المعالجة الحسية يقوم الفرد بإدراك وإصدار الكم عليها. (السرور: ٢٠٠٠: ٢٧٢).

ويشير (الحميدان: ٢٠٠٥: ٧٧٤) إلا ان التفكير التركيبي هو نشاط ذهني واع يهدف لحل مشكلة أو موقف غامض أو عقدة، كما انه يعد ارض خصبة لتنفيذ العمليات التي ينفذها

العقل الإنساني لأدراك العلاقة بين الأشياء ومفاصل الحياة ، ويبحث في الظواهر التي ترى والتي لا ترى والملموسة وغير الملموسة والتي تحيط بعالم البشر .

إما (عزيز ومريم: ٢٠١٥: ٨٩) فيعرف التفكير التركيبي بأنه سلسلة من الفعاليات العقلية التي يقوم فيها الدماغ عندما يتعرض لبعض المواقف والإحداث التي تنقل إليه بواسطة الحواس الخمسة (حاسة البصر أو السمع أو الشم أو اللمس أو التذوق) والتي تعتبر كقنوات لنقل المعلومات إلى الدماغ ، والتي بضوئها يتم التفكير .

التفكير عمليه مجردة وذلك بسبب ان الفعاليات التي يؤديها الدماغ غير ملموسة أو مرئية، وما نراه في حياتنا ما هو إلا هو نتيجة اثر التفكير سواء كان بطريقة منطوقة أم حركية أو مكتوبة (سلامه وآخرون: ٢٠٠٨: ٢١٤).

اما (عبد نور: ٢٠١٠: ٢٧) ، يرى التفكير التركيبي عملية فلسفية مثل التنفس، والهضم، والدوران وأن الدماغ أدواتها الرئيسية، والبيئة والحضارة محتواها المكتسب.

إما (نوفل ٢٠٠٨:) فوصف التفكير التركيبي إلى مستوى أدني، وهذا التصنيف يشمل نشاطات لعمليات عقلية غير معقدة، وهي تعتمد على ممارسة إحدى مهارات التفكير الأساسية، وتأخذ مستويات (التفكير الدنيا) أول ثلاث مستويات في تصنيف بلوم وهي التذكر، والفهم ، والتطبيق، إما التفكير من المستويات العليا ، وهو نشاط لعمليات عقلية معقدة ويشمل المستويات العليا من تصنيف بلوم ويعتمد على التركيب ، والتحليل ، والتقويم. (نوفل: ٢٠٠٨: ٢٧)

ويرى (Newmann: ١٩٩١: ٢٤٣ - ٤٣): إنَّ مهارات التفكير المركبة العليا تشمل على استخدام العمليات العقلية العليا التي تكون معقدة والتي تتضمن مهارات التفكير التأملي، والإبداعي ، والناقد ، وما وراء المعرفي.

إما العياصرة (٢٠١٣): فيرى التفكير المركب هو نوع من العمليات المعقدة العليا ويشمل مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والتأملي، وما وراء المعرفة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. (العياصرة: ٢٠١٣: ٣١)

يرى الكثير من الباحثين وعلى سبيل المثال (جروان: ٢٠١٠: ٤٦) و(جودت وعبد الله: ٢٠٠٦: ٦٠) وكذلك (عبد العزيز: ٢٠٠٦: ٤٨) ان التفكير التركيبي يتكون من: التفكير الناقد، والتأملي، والإبداعي، وحل المشكلات، وما وراء المعرفة.

إنَّ هنالك مستويان للتفكير وهما: المستويات الدنيا (الأساسية) وهي عبارة عن نمط من أنماط التفكير يتم فيها استعادة البيانات والمعلومات التي اكتسبت سابقاً، ويقوم أصحاب هذا المستوى بعملية استعادة هذه المعلومات التي يتم خزنها بهيئة قوائم بالأرقام، إما مستويات التفكير العليا وهي أنماط من التفكير التي تتطلب قيام الفرد من أصحاب هذا المستوى بالقدرة على استنتاج وتحليل المعلومات. (عفانة ونشوان: ٢٠٠٤: ٩)

مما سبق يرى الباحث إن التفكير هو العملية التي من خلالها يقوم العقل بتنظيم خبراته بطريقة حديثة لأدراك علاقات حديثة بين أمرين ، أو أمور عدة ، أو حل مشكلة، وينتمي التفكير إلى أرقى مستويات الترتيب المعرفي لدى الفرد، وهو مستوى إدراك العلاقات، والتفكير يجعل الفرد في حالة استعداد تام لتلافي أي أمر أو مشكله تواجهه في حياته، ويختلف التفكير عن التذكر لأن التذكر عملية استرجاع المعلومات والخبرات إما التفكير فهو عملية تنظيم تلك المعلومات والخبرات في بنيته المعرفية لاسترجاعها متى ما شاء المتعلم وفي أي وقت.

وبناء على ما تقدم ذكره فإننا سنقوم بدراسة التفكير البسيط الذي يتمثل بالمستويات الأساسية لتصنيف بلوم بشيء من الإيجاز، والتفكير التركيبي والذي يشمل المستويات العليا من تصنيف بلوم بالتفصيل وعلى هذا الأساس نلاحظ أن المستويات تتوزع بنوعين رئيسيين وهما:

– مستويات التفكير: ويتحدد في مستويين هما: *Levels of thinking*

أ. التفكير الأساسي: *Basic thinking* ويتمثل بالأنشطة العقلية البسيطة وغير المعقدة والتي يتطلب تنفيذها، أو ممارستها للبدء بتنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي، أو المعرفي التي تشمل الحفظ، والفهم، والتطبيق، مع استخدام بعض

المهارات المتمثلة بالمقارنة والتصنيف والملاحظة، وهذه المهارات يكون إتقانها على قدر كبير من الأهمية قبل التحول إلى مستوى التفكير المركب.

ب. **التفكير المركب (التركيب): Compound thinking** ويكون التفكير المركب أكثر تعقيدا من النوع السابق ويتمثل بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة لأنه يشغل المستويات العليا من تصنيف بلوم والتي تتمثل بالتحليل، والتركيب، والتقويم، ويضم مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي والتفكير الإبداعي، وأن التفكير يتم على ضوء مجموعته من العمليات العقلية:

١. **المقارنة: Comparative** التعرف على الاختلاف والتشابه بين العلاقات والظواهر والأشياء.

٢. **التصنيف: Classification** وهو جمع الظواهر والأشياء على ما يميزها من معالم مشتركة عامة تحت مفاهيم عامة وتعني فئات معينة.

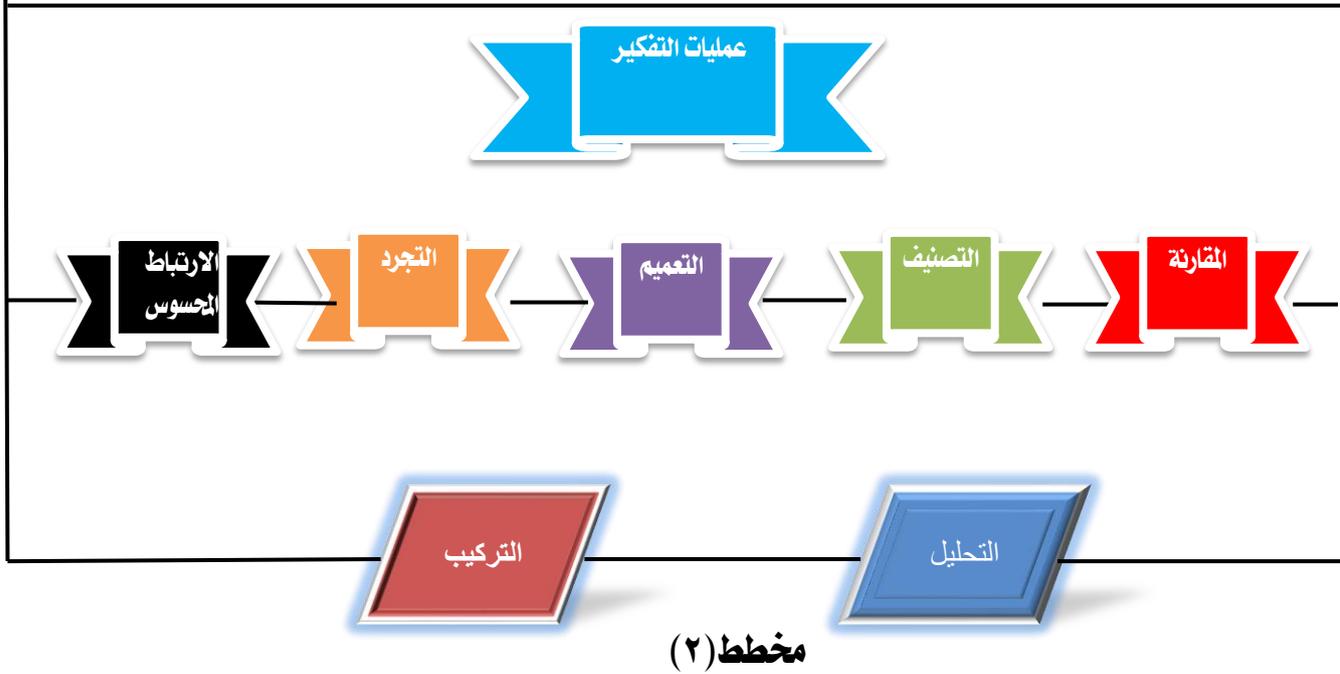
٣. **التعميم: Generalization** وهو استخلاص المبدأ العام، أو الخاصية العامة للظاهرة، أو الشيء وتطبيقه على مواقف أو حالات تشترك بينها هذه الخاصية.

٤. **التجرد: Abstraction** ويعني ما يميز الموضوع من معالم أساسية أو خصائص عامة وإعمال الفكر هذه تمثل أهم شيء يميز الموضوع.

٥. **الارتباط المحسوس: Physical connection** ويعني ذلك أن التفكير يتطلب عملية معكوسة، وهي الانتقال من التعميم والتجريد إلى الواقع الملموس أو المحسوس، وأن الشرط الهام للفهم الصحيح للدافع هو عملية الارتباط بين المجردات والمحسوسات، وهذا الارتباط لا يسمح للتفكير أن يكون بمعزل عن التأمل الحسي بالظواهر كما هي موجودة وتعمل في واقعها الحياتي الملموس، وعند غياب هذه العملية يجعل جميع معارفنا جوفاء ومنعزلة عن الحياة.

٦. **التحليل: Analysis** هي عملية عقلية يتم فيها تجزئة عناصر ظاهرة كلية مركبة إلى مكوناتها الأساسية الجزئية.

٧. التركيب: *Composition* وهي عملية عقلية وتكون عكس عملية التحليل ويتم فيها تجميع العناصر الجزئية للظاهرة لكي يتم تركيبها لنحصل المفهوم الكلي للظاهرة ، وعادة أنها تتكون من أجزاء مترابطة. (نزال: ٢٠١٨-١٩- ٢٠) والشكل التالي من تصميم الباحث.



العمليات العقلية للتفكير (من تصميم الباحث)

ثانياً: أنواع التفكير التركيبي: *Types of Structural thinking*

١. اتخاذ القرار: (*Decision making*) هي عملية تفكيرية مركبة تسعى إلى اعتماد أفضل البدائل أو الحلول المتوفرة للشخص في موقف تم تحديده، بالاعتماد على ما يملكه من قيم معينة ومعايير ترتبط باختياره، وأن اتخاذ القرار تتم في مراحل ومن أهم تلك المراحل هي:

- توفر موقف، أو قضية تتطلب من الإنسان أن يتخذ قراراً.
- توفر عدة خيارات للإنسان وعليه ان يحسم أمره بالاختيار من بين تلك الخيارات.
- تكون معلومات لكل خيار.

- تقييم كل خيار من طريق الاعتماد على قيم أو معايير محددة تختلف من شخص لأخر.
- أن ترتب الاختيارات حسب الأهمية.
- اعتماد أفضل البدائل.

٢. التفكير الناقد: (*Critical thinking*) عرفه (Sternberg 1999):

ان المقصود بالتفكير الناقد هو مجموعة من العمليات العقلية للتمثلات والاستراتيجيات التي يطبقها الأفراد لحل المشكلات وتعلم مفاهيم جديدة ، وصنع القرارات، والتفكير الناقد هو تفكير تأملي ، منطقي، يركز بدرجة أساسية على اتخاذ قرار مما يتوجب عملة أو اعتقاده. (الك فيشر: ٢٠٠٩: ١٧)

التفكير المركب الناقد يعني عدم الاستعجال في اتخاذ القرار، وتأجيلها لحين التأكد من الأمر، ونستطيع ان نقول بأن التفكير الناقد هو عملية تفكيرية مركبة منطقية ، أو عقلانية يتم فيها إخضاع فكرة، أو مجموعة من الأفكار للتقصي، والتحقق وجمع الشواهد والأدلة بموضوعية وأن نتحقق من مدى صحتها ، ومن بعد ذلك اتخاذ قرار برفضها أو قبولها. وهناك العديد من الأفكار التي تتصل بشكل وثيق في هذا النوع ومنها التفتح العقلي ، التدبر، تحدي المؤلف، الإيضاح ، الجدل، طرح الأسئلة، التبرير، التحقق، الرجوع إلى المصادر وتقويمها، بناء معايير للحكم، التعليل، الاستنتاج، تحليل الأفكار، الاستنباط ، البحث عن الأسباب، التقييم ، وإصدار حكم، وقد بين الباحثون ان هنالك مميزات يمتاز فيها الشخص ذو التفكير الناقد وهي:

- إنَّ يلم بالفكرة التي يحاول انتقادها.
- إنَّ يكون منفتح وغير غامض على الأفكار الجديدة.
- تكون لديه القدرة على معرفة متى يحتاج إلى معلومات كثيرة حول شيء ما.
- يميز ما بين النتيجة الخاطئة والنتيجة الصحيحة.
- إنَّ تكون لديه القدرة على معرفة انطباعات الأشخاص حول فكرة متباينة.
- الابتعاد عن الأخطاء المعروفة في استدلالاته للأمور.
- لا بد ان يطرح على نفسه أسئلة عن أي الأمور تبدوا غير معقولة أو غير مفهومه.

- يفصل ما بين التفكير العاطفي عن المنطقي.
- يبحث عن البدائل، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منتظمة.
- يستخدم مصادر علمية ويبقى على صلة بجوهر الموضوع.

إما (Beyer:1983): فيرى ان الفرد ذوا التفكير المركب النقدي ، عليه ان يضع في باله الأمور الآتية:

١. التفريق بين الحقائق التي يمكن تأكيدها أو التأكد من صحتها وبين المزاعم الذاتية أو الادعاءات.
٢. التفريق بين الأسباب والادعاءات والمعلومات التي ترتبط بالموضوع والتي لا ترتبط فيه.
٣. التأكد من مصدر المعلومات ومصداقيتها.
٤. التأكد من دقة الخبر الحقيقية، أو الرواية.
٥. معرفة الحجج الغامضة ، أو البراهين ، أو الأدلة، أو الادعاءات.
٦. التعرف على الافتراضات المتضمنة أو غير الظاهرة في النص.
٧. معرفة جوانب التناقض، أو عدم التوافق في مسار عملية الاستلال من الوقائع، أو المقدمات. (Beyer:1983)

٣. تفكير حل المشكلات: *Thinking of problem solving*

يواجه الشخص في حياته اليومية بعض المواقف الصعبة أو الأسئلة التي تكون مربكة والتي لم يتعرض لها من قبل وليس له القابلية على معرفة الوصول إلى الحل الفوري والآني، لذلك تسبب له الحيرة والأندهاش ، فأن مثل تلك الأمور يطلق عليها مشكلة، وبعبارة أخرى ان المشكلة هي موقف حياتي محير أو مربك أو مدهش يواجه شخص أو مجموعة من الأشخاص وهؤلاء يشعرون بحاجة الموقف للحل ولكنهم لا توجد لديهم خبرات أو إمكانيات في البنية المعرفية لديهم توصلهم إلى الحل بسرعة ويسر، بل عليهم بذل مجهود مهاري أو معرفي للوصول إلى أي حل، لذلك على الشخص ان يبذل قصارى

جهده من طريق توظيف مخزونه من المهارات والمعلومات للوصول إلى الحل والملاحظ ان الحل يختلف من شخص لأخر، ان تفكير حل المشكلات هو من التفكير المركب الذي يتضمن مجموعه من الخطوات وهي على النحو الآتي:

١. **تحديد المشكلة:** لكي يستطيع الشخص من التوصل إلى حل للمشكلة، عليه ان يقوم بتحديد تلك المشكلة بشكل واضح وموجز ويعتبر هذا الأمر من الأمور المهمة في توصل المعني بالمشكلة للحل، وكذلك فإن الصياغة الجيدة للمشكلة ضرورية جداً، لان الصياغة تمكن الشخص من الحل والمعني بالصياغة هي الصياغة الإجرائية للمشكلة ، وعن طريق الصياغة يمكن الشخص السير في كل خطوات أمشكله بقية حلها، لابد للمعني بالمشكلة ان يؤمن بالسياق الذي يقول "إن المشكلة المَعْرِفة جيداً هي مشكلة نصف محلولة".

٢. جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة: إن اقتراح الحلول للمشكلة يتطلب، بجمع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بالمشكلة وتتم هذه الخطوة متى ما كانت لدى الشخص الإلمام الكافي بجميع جوانب المشكلة والمصادر لجمع المعلومات عن المشكلة وقد تتباين هذه المصادر والمعلومات ، فمنها ما يتم الحصول عليه عن طريق المصادر العلمية ومنها ما يتم الحصول عليه من طريق تجارب علمية أو ملاحظات ومنها ما يتم الحصول عليه عن طريق المقابلات والاستفتاءات وغير ذلك من المصادر.

٣. اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة: في حالة مواجهة الشخص للمشكلة، فإنه يأمل التوصل للحل وفي بداية الأمر لا يكون الحل سهلاً وإلا فإنه لا توجد مشكلة أصلاً، لذلك يعمل الشخص المعني بالمشكلة بجد ونشاط ويقوم على تحليل البيانات والمعلومات التي حصل عليها من قبل ، ثم يقوم بوضع الحلول المؤقتة للمشكلة، ويجب ان نذكر شيء مهم هنا وهو ان وضع الحلول للمشكلة هي عملية تفكير مركبة يعمل الفرد بما لديه خيال، فالحلول لا تأتي بسهولة وإنما تحتاج إلى جهود عقلية وإطلاق العنان للخيال وتعتبر عملية حل المشكلات من أكثر المشاكل التي تكون متعبة للإجهاد العقلي فيها.

٤. المفاضلة بين الحلول واختيار الحل الأمثل: وهي الخطوة التي يتم فيها التحري المتأني لكافة الحلول وفحصها بطريقة جيدة لأجل المقارنة بين الحلول واختيار الحل المناسبة. وتتم هذه الخطوة تبعا لمعايير معينة وهي:

أ. يسهم الحل المؤقت في حل المشكلة لوجود أدلة تؤيد ذلك.

ب. سهولة التنفيذ لتوفر الوقت والإمكانات اللازمة.

ت. لا توجد مخاطرة في تنفيذه.

ث. انخفاض درجة المقاومة أو المعارضة بين فئة الذين سيطبق عليهم الحل.

ج. التخطيط لتنفيذ الحل: ويتم تجريب الحلول أو الحل التي تم اختيارها بعد التخطيط لها جيدا.

ح. تقييم الحل: وهو إصدار الحكم على الحل إثناء أو بعد تنفيذه.

خ. التفكير الأبتكاري: هو القابلية على تكوين عدد كبير من الأفكار والمفاهيم الأصلية غير العادية وتكون ذات درجة كبيرة من المرونة والقابلية السريعة على الاستجابة وتطوير الأنشطة أو الأفكار ، والإبداع أو الأبتكار نجد كثيرا منه عند معظم الأطفال لكن بدرجات متفاوتة. (جمعه: ٢٠١٥: ٣٠)

٤. التفكير ما وراء المعرفي: *Metacognitive thinking*

إنَّ هذا النوع من التفكير يتميز فيه فقط الشخص الحاذق ، الماهر، الخبير، المفكر الذي تكون لديه القابلية التفكير الجاد في تفكيره وتوجيهه نحو القرار أو الحل الصائب. وخلص القول ان التفكير ما وراء المعرفي يمثل قابلية الفرد على تكوين خطة عمل ومراجعتها وكذلك مراقبة مدى الانجاز تجاه تنفيذ الخطة وتحديد الأخطاء في العمل وعلاجها ، والتأمل في وقبل وإثناء وبعد العمل، ثم تقيمنا، ومن هنا يمكننا القول إنَّ التفكير ما وراء المعرفي يؤدي إلى التفكير الجيد. (ايمن: ٢٠٠٢: ٨٩-١٣٠)

وعرفه جابر (١٩٩٩) بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي الذي يتم فيه التعامل ومعالجة المعلومات ، ويتطور كلما تقدم الفرد بالعمر، والخبرة تلعب

دور مهم بعملية السيطرة على كل أنشطة التفكير العاملة والتي تقود لحل المشكلات والانتفاع من موارد الفرد بجدية لكي يواجه متطلبات مهمة التفكير. (جابر: ١٩٩٩: ٤٤)

يرى الباحث ان المشكلة التي تواجه المتعلم هي من تجعله يتبنى نوع معين من التفكير التركيبي، وكلما تعقدت جوانب العملية التعليمية نتيجة التطور التكنولوجي الهائل ازدادت المشاكل التي تواجهه المتعلم ، وبالتالي يضطر المتعلم البحث على النوع المناسب من التفكير الذي يساعده لوضع الحلول المناسبة للمشكلة التي تواجهه، لذلك تكون أنواع التفكير حاضرة لدى المتعلم عند وجود مشكلة تواجهه.

ثالثاً: وظائف التفكير: *Functions of thinking*

تعدد الظروف والمهمات التي تواجه الإنسان سببت تعدد وظائف التفكير لديه ، إن التفكير في الظواهر والمواقف والإحداث يؤدي إلى نتائج متباينة تبعاً لطبيعة المعلومات والخصائص والمعارف التي يمثلها الإنسان ووفقاً للأهداف المتوخاة ، وكنتيجة لذلك فإن التفكير يبني على وظيفتين أساسيتين :

١. **أنشاء المعاني:** وهي الفكرة الكلية التي تقوم على فئة من الأشياء يشترك فيها مجموعة من الأشخاص بخصائص مميزة ومتشابهة ، وتكوين المعاني فيها يتم عن طريق الخبرات المباشرة والمدركات الحسية أو من طريق استخدام القدرة التمييزية، أو من طريق التجريد والتعميم.

٢. **الاستدلال:** هو إقامة علاقة بين ظاهرتين، أو حدثين، أو مفهومين أحدهما مجهول والآخر معروف ويعتمد الاستدلال على الطبيعة المجردة للعمليات العقلية ، ويكون على نوعين:

أ. **استدلال مباشر:** وهذا الاستدلال يستند على دليل مادي وقرائن وشواهد وأدلة مادية.

ب. **الاستدلال الغير مباشر:** ويطبق هذا الاستدلال عندما لا يتم الاستدلال المباشر وذلك بسبب عدم توفر الأدلة الحسية والقرائن. (غباري وخالد: ٢٠١١: ٢١).

رابعاً: خصائص التفكير: *Thinking Specifications*

١. التفكير سلوك هادف يحصل في مواقف محدد ولا يتشكل من فراغ.
٢. ان التفكير يحدث بسبب العمل الفطري للدماغ ويتشكل فطريا بسبب المؤثرات الخارجية التي تحيط بالفرد والتي تصل إليه عن طريق الحواس.
٣. التفكير يحصل بشكل مستمر عند الفرد نتيجة تأثره وتفاعله بالعوامل البيئية والحياتية.
٤. تختلف أنماط، وإشكال، ومستويات التفكير حسب الظروف البيئية التي تؤثر بالفرد.
٥. تنمية مهارات التفكير بالممارسة والتدريب.
٦. التفكير كسلوك هو نسبي عند الإنسان، والفرد لا يوجد لديه درجة مطلقة للتفكير، وهو متغير من مدة زمنية لأخرى حسب مستوى الخبرات الحسية التي تصل إليه.
٧. التفكير هو من أرقى العمليات العقلية التي تميز الأفراد عن بقية الكائنات الحية الأخرى.
٨. التفكير لا يمكن مشاهدته مباشرة لأنه من العمليات العقلية الداخلية، ويمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك أو النشاط الذي يصدر من الفرد الذي قد يكون لفظي أو رمزي أو مكتوبا. (عزيز ومريم: ٢٠١٥: ٩٥).

خامساً: أنماط التفكير: *Thinking patterns*

- إنَّ اختلاف المدخلات الذهنية والمواقف والأهداف التي يتعرض لها الأشخاص في المواقف اليومية ، جعلهم بحاجة ماسة إلى ان يستخدمون أنماط متنوعة من التفكير ليواجهون المشكلات ويضعون الحلول لها ويتخذون القرارات المناسبة لها.
- وعرف (قطامي: ٢٠٠٥) نمط التفكير بأنه طريقة تعامل الشخص مع ما حوله من المعلومات ليحقق أهدافه، وهي تتأثر بسمات الشخص الفردية. (قطامي: ٢٠٠٥: ١٦-١٧).
- وفي ضوء ما تقدم فإن أنماط التفكير تقسم إلى:
- أ. نمط التفكير السطحي *Superficial thinking* أغلب الأفراد يمتازون بهذا النمط من أنماط التفكير وهو يعد من الأنماط الشائعة، والمهارات التي يتضمنها هذا النمط الاستدعاء، والحفظ، والتذكر، ويستخدم في المواقف والحالات التي لا تتطلب التعمق

فيها، وكذلك فإن استخدامه لا يتطلب أساليب معينة أو منهجية خاصة، بل أنه يتطلب المعلومات التي تساعد على التذكر.

ب. **نمط التفكير المتعمق: *Deep thinking*** ويعد احد أنماط التفكير الصعبة التي تتطلب التفكير بعمق في المشكلة أو الموضوع التي تواجهه الشخص، فضلا عن الفهم التام ومن ثم التطبيق، ويتطلب عمليات قياسية في الاستدلال. (عبد الهادي وآخرون: ٢٠٠٣: ٧١-٧٣).

سادساً: مهارات التفكير: *Thinking skills*

قبل التطرق إلى مهارة التفكير علينا ان نعرف ما هي المهارة ؟ وما هي القدرة؟ وما الفرق بين المهارة والقدرة ؟ ومن خلال معرفة الإجابة على هذه الأسئلة سنعرف الفرق بينهما.

القدرة هي قابلية المتعلم على أداء عمل بدون الحاجة إلى التعلم، أو التدريب مثال على ذلك القدرة على الطباعة أو القدرة على الكتابة. (عيسوي: ١٩٨٣: ١٦٥). أما المهارة فهي سلسلة من الإجراءات التي يعملها المتعلم لانجاز مهمة ما، وتعلمها يحتاج أداء خطوات منظمه ومتتابعة ومرتجة وثابتة، والمهارة يرسخ تعلمها بالتدريب والتكرار. (سلامه وآخرون: ٢٠٠٩: ٢١٤-٢١٥).

وقد وردت تعريفات كثيرة لمهارة التفكير سنذكر منها الآتي:

وعرفها (أبو جادو ومحمد: ٢٠٠٧) بأنها عمليات حساسة ودقيقة، وتتداخل بعضها مع البعض الآخر عند ممارسة التفكير، هذه المهارات تعتبر الأساس الذي يبنى عليه التفكير المؤثر والفعال، وتكرر مرات عديدة لانجاز مهام أو تنفيذ عمليات تفكيرية تهدف الوصول إلى معرفة أو رؤية. (أبو جادو ومحمد: ٢٠٠٧: ٧٦)

أما العتوم وآخرون فقد عرفها بمثابة أدوات مهمة للشعوب سمتها التغيير السريع ، وتعدد البدائل والخيارات، والقرارات ، والأفعال. (العتوم وآخرون: ٢٠٠٥: ٢١٢)

وهناك حاجة ضرورية للتفريق بين التفكير ومهارات التفكير، فالتفكير هي عملية كلية يتم بواسطتها معالجة عقلية للمدخلات الحسية وكذلك المعلومات التي يتم استرجاعها لتشكيل الأفكار أو إصدار الحكم عليها، وبذلك فهي عملية لا يمكن فهمها تماما ، وتتضمن الخبرة السابقة ، والإدراك ، والحدس ، والمعالجة الواعية، وبواسطتها تمنح

الخبرة معنى ، إما مهارات التفكير فهي عمليات محدودة نستخدمها ونمارسها بقصد في معالجة المعلومات: مثل معرفة المشكلة وتحديد لها، والتعرف على مصادر المعلومات ، وصياغة الفروض ، وأخيرا تقييم قوة الدليل (جروان: ٢٠٠٧: ٦٥).

أما (Marzano:1988) فقد عرف مهارة التفكير بأنها أصغر مستوى في العمليات العقلية، والتي توصف على أنها عمليات معرفية محدودة يطبق فيها عمليات التفكير والتأمل، وعلى سبيل المثال مهارتي التصنيف والمقارنة يستخدمان في اتخاذ القرار وفي حل المشكلات، ومما تقدم لابد ان نتاول بشيء من التفصيل مهارات التفكير الأساسية (المحورية) :

مهارات التفكير الأساسية (المحورية): *Basic thinking skills*

وتم تحديد مهارات التفكير المحورية من قبل (Marzano & et al:1988:70- (88:))، وحدد عددها ١٤ مهارة ، ووصف تلك المهارات بأنها مهارات يمكن استخدامها عند أي نقطة اتصال في عمليات التفكير.

١. **المهارات التركيزية *Focus skills*** وتركز على اختيار معلومات وإهمال معلومات أخرى وتتضمن:

أ. تحديد المشكلات: والمقصود فيها البدء بمشكلة محده ثم التحول والانتقال إلى مشكلات غير محددة، ويمكن استعمالها في مختلف الموضوعات.

ب. وضع الأهداف: وفيها نحدد الاتجاه وكذلك التوقعات التي نريد تحقيقها.

٢. **مهارات جمع البيانات: *Gathering skill*** ويجب أن نقوم ب جلب محتوى لأجل العمليات العقلية ويتكون من:

أ. الملاحظة: وهي جمع البيانات.

ب. صياغة الأسئلة: وهي العملية التي يتم فيها تمحيص الأسئلة خلال البحث والتوضيح.

٣. **مهارات التذكر: *Remembering skill*** وهي عملية توضح خزن المعلومات في الذاكرة لفترة ومن ثم استرجاعها طويلة وتشمل:

أ. الاستدعاء

ب. الترميز

٤. **مهارة التنظيم: *Regulating skill*** والمقصود فيها ترتيب المعلومات ، وهذا يدل على فهما وتتكون من:
- المقارنة : وهي توضيح أوجه الشبة والاختلاف.
 - التصنيف : وهي ترتيب المفردات في فئات.
 - الترتيب : والتي تتم على أسس ومعايير.
٥. **مهارة التحليل: *Analyses skill*** والمقصود في هذه المهارة هو تدقيق البيانات بوساطة فحص الأجزاء، وتميز المكونات، والعلاقات ، والافتراضات والادعاءات بهدف الوقوف على الأفكار الداخلية، وتعد هذه المهمة من مهام التفكير الناقد .
٦. **مهارات التوحيد والتكامل: *Completing skill*** وهي وضع الأجزاء وتشمل:
- التلخيص.
 - إعادة البناء: وهي تغيير البنى المعرفية المتوفرة واستبدالها بأخرى جديدة.
٧. **مهارة التفسير: *Interpretation skill*** وتتضمن القابلية على معرفة وزن الأدلة المتفرقة بين الاستنتاجات والاستدلالات التي أكدتها البيانات، كما يتمثل التوضيح في قابلية الإنسان على الوصول إلى نتائج ما بواسطة حقائق مفترضة بدرجة تكون معقولة من اليقين.
٨. **معرفة الافتراضات: *Supposing knowing*** وتتمثل في القابلية على اختبار البيانات والوقائع التي تحتوي موضوع ما، بحيث يتخذ الشخص قرار بان افتراضا ما غير وارد أو وارد تبعا لفحصه للوقائع المتوفرة أو المعطاة.
٩. **مهارة الاستنباط: *Deduction skill*** ويتمثل في قابلية الإنسان على التعرف على العلاقات بين وقائع محددة تمنح له، بحيث يكون قادرا على الحكم وفق هذه المعرفة في ما إذا كانت نتائج ما مشتقة بشكل تام من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن دقة وصحة هذه الوقائع التي حصلت وموقف الفرد منها.
١٠. **مهارة الاستنتاج: *Inferring skill*** وهو قابلية الإنسان على التفريق بين درجات تحتمل نتائجها لجانبي إما صح أو خطأ طبقا إلى لدرجة ارتباطها بوقائع محددة ومذكورة وهي المقدمات.(السرور ٢٠٠٠:٦٥).

١١. مهارة المرونة: *Flexibility skill* وهي القابلية على تغيير اتجاه التفكير وتكوين أفكار مختلفة للوصول إلى حل مشكلة ما أو لأجل تغيير وجهة نظر نحو مشكلة في محل المعالجة ومشاهدتها من زوايا مختلفة ، والمرونة هي تكون معاكسة لمفهوم الجمود الذهني يتبنى أفكار محدودة ويتمسك فيها ولا يفضل تغييرها مهما اقتضى الأمر ، ونستطيع ان نصف المرونة بقدرة تغيير تفكير الفرد وذلك بتغيير الموقف الذي يمر فيه، حيث تصدر منه عدد من الاستجابات لا تنتمي إلى فئة واحدة، وهذا معناه أن الفرد يسلك أكثر من سلوك، لغرض الوصول إلى كافة الأفكار والاستجابات المحتملة.

١٢. الطلاقة: *Fluency* هي القابلية على تكوين أكثر عدد من الاستجابات في فترة زمنية محددة، أو القابلية على تكوين أكثر عدد من الأفكار الابتكارية في فترة زمنية محددة وبالتالي فالفرد المبتكر يتميز بالسرعة والسهولة في اقتراحه للأفكار التي يقترحها أو ينتجها بالنسبة لموضوع معين ، لكن بشرط ان تكون الأفكار متسقة ومتناسبة مع الموضوع محل التفكير، والطلاقة هي بنك للابتكارية.

١٣. الأصالة: *Originality* وهي القابلية الفرد على تكوين أفكار نادرة، مدهشة، جديدة ، ولم يعتاد عليها وقليلة التكرار داخل المجموعة التي ينتمي لها، وتزداد درجة أصالة الفكرة كلما قلت درجة شيوعها، ولب التفكير الأبتكاري هو تعدد الأصالة.

١٤. مهارة التقويم: *Evaluation skill* وتعني تحديد النوعية أو المعقولية وتشمل:
أ. وضع المعايير.

ب. الإثبات والتأكد. (العتوم وآخرون: ٢٠١٢: ١١-١٣).

يرى الباحث من الضروري التميز ما بين مفهومي القدرة والمهارة، وأن المهارة هي اشمل من القدرة، والقدرة هي قابلية الفرد على اداء عمل معين وقد تأتي من دون عملية التعلم وغالباً ما تحدث عن طريق الممارسة ، أما المهارة فهي عبارة عن خطوات علمية متسلسلة وعلى المتعلم ان يفهمها كي تؤدي به الى انجاز عمله أو تحقيق غايته في التعلم، وهي تبنى على مستويات التفكير العليا ، ولا بد أن تكون خطواتها واضحة لدى المتعلم لتحقيق اهدافها، وبالتالي تحقق ما يسعى اليه المتعلم.

سابعاً: استراتيجيات التفكير *Thinking strategies*

يرى (Marzano:1988) إن استراتيجيات التفكير تتضمن الآتي:

١. إستراتيجية حل المشكلات: *Solving problem strategy* المبدأ الأساسي لإستراتيجية حل المشكلات أن نبدأ بمشكلات منتظمة الوضوح ونتحول إلى مشكلات غير منتظمة، وتستخدم الأسئلة التي استخدمت بحل المشكلة ، وهي (ما هي المشكلة على وجه التحديد؟ ما الأمثلة المتبعة للحل؟- ما الذي جعلها مشكلة؟ أو لماذا يستوجب علينا حل هذه المشكلة؟ ان طرح مثل هذه الأسئلة تساعد الأستاذ على إيجاد الحل للمشكلة، كما ان الاهتمام أو الانتباه لتحديد المشكلة يكون أمر مهم للوصول إلى الحل في حالة كونها غير محددة أو منتظمة، وكذلك ان البحث في حل المشكلة يجب ان يركز على أهمية ووضوح الموقف المكون لها، واغلب الطلبة لا يركزون على هذه الخطوة بسبب ان المشكلات إلى تناولوها لا تكون هامة لهم أو ذات معنى حقيقي لهم.

٢. إستراتيجية تبسيط المشكلة: *Problem simplification strategy* وتطبق في حل المشكلات التي تقبل عدة حلول، وذلك من خلال تبسيط المشكلة وذلك بتقليل الوحدات المعرفية أو ترك بعض المعلومات التي ليس لها تأثير على الحل والتركيز على المعلومات التي تكون ذات العلاقة المباشرة بالحل. (العتوم وآخرون: ٢٠١٢: ٢٧٦)

٣. إستراتيجية وضع الأهداف: تتضمن القواعد الآتية:

- صياغة أهداف قصيرة المدى.

- ان تكون الأهداف مكتوبة بطريقة واضحة وصريحة.

٤. إستراتيجية الملاحظة: *Observation strategy* ان الشيء المهم لتعليم كيف نلاحظ يكون نوعي، وهذا معناه ان الجزء المهم من التعلم هو ما يمكن ملاحظته في الواقع الفعلي ، والمهم جدا ان تدرج النشاطات التي تمارس في الملاحظة بالمقررات الدراسية، ويمكن تدرج تلك المعلومات في المحتوى من التدرج من المؤلف إلى غير المؤلف أو تدرج الملاحظة من البسيط إلى المركب، وعلى سبيل المثال يستطيع المعلم ان يعلم الطلاب ملاحظة نوع من المعلومات بصورة انتقائية، وبنهاية الأمر يتمكن الطلاب من تخصيص الجوانب الهامة في الظاهرة التي سينتبهون إليها ويعملون على وصف الفروق أو الاختلافات التي تعلموها في مواقف محدودة.

٥. إستراتيجية التساؤل الذاتي: *Self inquiring strategy* تبنى هذه الإستراتيجية على مجموعه من الأسئلة التي يقوم الطلاب بنائها وتتعلق بالمادة الدراسية وهذه الأسئلة يتم بنائها قبل وإثناء وبعد انتهاء من طرح الموضوع أو الدرس، وتقوم هذه الفعاليات بتكوين بناء معرفي انفعالي وتعمل على تكوين الوعي بعمليات التفكير لدى الطلاب مما تجعله متوافقا مع الموضوع ويشعر بالمسؤولية من تعلمه. (علي ٢٠٠٤: ٢١٣).
٦. إستراتيجية التعلم التبادلي: *Exchanging learning strategy* وهي الإستراتيجية التي تمكن الطلاب من طرح الأسئلة على زملائهم ليمارسون دوراً شبيهاً بدور المعلم ، وتتناول الأسئلة النقاط العامة أو الغامضة لهم.
٧. إستراتيجية التذكر: *Remembering strategy* وهي إستراتيجية تقوم على ربط عناصر التي تشكل المعلومات مع بعضها بوساطة التكرار البسيط للروابط وإعادتها وتكرارها مرات كثيرة وبالتكرار يكرر الكلمات أو المعلومات بصورتها الصريحة، أو الصور العقلية والتي يستعملها الطالب في تخزين معلوماته في العديد من الصيغ الكيماوية على سبيل المثال.
٨. إستراتيجية الاستدعاء: وتشمل إستراتيجية تنشيط المعلومات السابقة وإستراتيجية الاسترجاع.
- أ. إستراتيجية تنشيط المعلومات السابقة: *Prevous learning Strategy* والمقصود فيها التفكير في معلومات سابقة قد سبق وأن تناولها الطالب في مواضيع سابقة في المدرسة أو بيئته، وتجد العديد من الطرق لتنشيط المعلومات السابقة مثل المراجعة، أو قيام الطالب بالتلخيص لما يعتقد من معلومات هامة.
- ب. إستراتيجية الاسترجاع: *Recovering strategy* هي عملية تذكر المعلومات التي سبق وأن تم تخزينها، عندما تبدأ مهام ونشاطات التذكر بالفشل، وتعتمد هذه الإستراتيجية على ما يملكه الفرد من خصائص لأجزاء المعلومات، والروابط الخارجية تستخدم كمنشطات للذاكرة، وتشمل الفترة الزمنية والمقصود فيها الوقت الذي حدث فيه التعلم بالسنة أو الشهر وغيرها والمكانية وهو تذكر مكان التعلم بالمكتبة أو المدرسة، ونمط التعلم ، هل كان شفوي أو بصري، وتتم تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأتي:

٩. إستراتيجية المقارنة : *Comparative strategy*

أ. تحديد الخصائص أو الصفات البارزة.

ب. ترتيب الخصائص أو الصفات بحيث تكون على نسق خاصة بجانب خاصة.

ج. التركيز على كون الخصائص والصفات هل هي نفسها أم متباينة.

١٠. إستراتيجية التصنيف: وتعني تجميع الفئات للعناصر على أساس خصائصها.

١١. إستراتيجية الترتيب: *Arrangement strategy* الترتيب يفسر على انه تصنيف أو

مقارنة، والشيء الذي يجب التأكيد عليه في هذه الإستراتيجية هو ضرورة تعليم المعلمين

الطلاب على التركيز على الوصول إلى المميزات أو الخصائص ومقارنة تلك المميزات

أو الخصائص لتنمية قابليتهم على الترتيب.

١٢. إستراتيجية العرض: *Presentation strategy*

هي استخدام الخطوط والتنظيمات الشكلية، والإشكال التي تقود الطلاب لتكوين معنى

وذلك من خلال استثارة التفكير الغير خطي، وترميز المعلومات الصعبة من مصادر

مختلفة بفاعلية، ومساعدتهم على تحديد العلاقات والأنماط التي تكون صعبة الاستيعاب،

والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يتعلم الطلاب تكوين عروض شكلية؟ والجواب هو

ان يقوموا بتحديد المكونات أو الجوانب الهامة للشيء ويطبقوا مهارات التنظيم والتحليل،

ومعرفة الكيفية التي ترتبط بها هذه الجوانب مع بعضها ، ومحاولة إظهار العلاقات

بتنظيم بصري. (Marzano 1988:112-70 : ١٩٨٨ : ٧٠-١١٢)

ثامناً: أساليب التفكير *Thinking styles*

يرى (Sternberg:1991) إن أسلوب التفكير يقصد فيه طريقة الشخص المفضلة في

التفكير عندما يريد ان يؤدي العمل، ولا يعني قدرة إنما هو ما نعني فيه التفضيل

لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (القدرات-أساليب التفكير-الشخصية)، ان

أسلوب التفكير يعني الأساليب والطرائق المفضلة للشخص في تنظيم أفكاره وتوظيف

قدراته، واكتساب معرفة، والتعبير عنها بما يتوافق مع المواقف والمهام التي يتعرض لها

الشخص، فأسلوب التفكير المتبع لحل المسائل العلمية يختلف عن أسلوب التفكير المتبع

لغرض التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية، وهذا يعني أن الشخص

ممكن أن يستخدم أكثر من أسلوب في التفكير، وقد يتم تغييرها مع الزمن.

(Sternberg:1991:91)

إما (العتوم ٢٠٠٥: ١٥) فيرى بأن أساليب التفكير تختلف من شخص لأخر ولكل شخص أسلوبه في التفكير، ولذلك ليس من السهل ان تتنبأ بطرق وأساليب تفكير الآخرين، كما ان أسلوب التفكير يقيس ما يفضله الأشخاص من النواحي اللغوية والمعرفية ومستوى المرونة في التعامل والعمل مع الآخرين.

ويرى (*Sternberg & Grigorenku*) ان هناك ثلاث مداخل لتفسير الأساليب:

١. المدخل المتمركز على المعرفة: في هذا الجانب تظهر الأساليب المعرفية وهي شبيهة بالقدرات العقلية لأن قياسها يتم من اختبار الصح والخطأ، واختبار الأداء الأقصى، ويطبق لغرض معرفة الفروق الفردية في الإدراك والمعرفة.

٢. المدخل المتمركز على الشخصية: في هذا الإطار تظهر سمات الشخصية التي يتم تحديدها باختبار الأداء المميز، وهنا تعد الأساليب جزءاً مهماً من الشخصية ، فظهرت نظرية (Myers:1980) التي جمعت مابين الشخصية والتفكير على ضوء نظرية (*yung*) للأنماط النفسية، حيث بينت أن هنالك ستة عشر أسلوباً يحصل قياسها على ضوء مؤشر النمط التي وضعها (Myers & Briggs)، إما نظرية (Holland:1973) فبينت لنا ستة أساليب في الشخصية (اجتماعي، فني، مبادر، استقصائي، تقليدي، واقعي).

٣. المدخل المتمركز على النشاط: هذا المدخل يركز على أساليب التفكير وذلك باعتبارها متغيرات وسيطة لمختلف الأنشطة ، يمكن ملاحظتها من خلال جوانب الشخصية والمعرفة، وظهرت في هذا المدخل أساليب التدريس وأساليب التعلم، وفي هذا المدخل ركز (Sternberg) على نقطة محايدة بين الشخصية والمعرفة، فظهرت نظريته التي تعتبر من أحدث النظريات في مجال علم النفس، وفي عام ١٩٩٠ أطلق عليها اسم نظرية أساليب التفكير، بعد ذلك قام بنشر كتاب في عام ١٩٩٧ تحت عنوان أساليب التفكير، والذي تبلورت فيه نظريته التي تسمى نظرية حكومة الذات أو نظرية التحكم العقلي الذاتي. (Sternberg 2004:19)

ومن النماذج المفسرة لأساليب التفكير هي:

١. نموذج امابيل في التفكير الابتكاري: *Amabel model of inventive thinking*

أكد (الموسوي وآخرون ٢٠٠٤: ٤٥) ان في هذا التفكير لابد من توفر الدقة والجد والفائدة ومكوناته هي:

- المهارات المرتبطة بالمجال: وتشمل المفاهيم المرتبطة بالمبادئ والحقائق والآراء ، وكذلك معرفة قسم من المواهب في العمل.
- مهارات مرتبطة بالأفكار: هي عبارة عن مشجعات ومولدات الأفكار والتي تقوم بتكوين الأفكار الابتكارية وأسسها هو الاعتماد على مجال معرفي يتسم بالجانب المرن في فهم تعقيدات العمل وتهيئة الظروف الملائمة لها، ويشمل على المثابرة، والثقة بالنفس، والاستقلال ، وتحمل الغموض والخبرة.
- دافعية العمل: استمرار الفرد بالعمل وتعدد مسؤولياته ويحددها عاملان إما خارجي ويتمثل بالرغبة في المكافئة والجوائز وتجنب العقاب أو داخلي لتحقيق الذات وحب الاستطلاع والتحدي .

٢. نموذج جابنس: *Gabions model* وهو يتكون من ثلاث مستويات يغلب عليها الإبعاد المعرفية.

١. مستوى حل المشكلات: يتضمن تحديد المشكلة والتعرف عليها، وبناء الفروض، واستنتاج الحلول، وتكوين الأفكار المرتبطة بالمشكلة، والعمل على صياغة الحلول البديلة، ثم بعد ذلك اختيار أحسن حل وتطبيقه، وتوجيه الحل الذي تم التوصل إليه لغرض الوصول إلى النتائج النهائية.
٢. مستوى اتخاذ القرار: والمقصود فيه هو بناء الهدف المفضل وتوضيحه، والتعرف على الصعوبات والمعوقات التي تسبب قلة تحقيقه، وتكوين بدائل، ومن ثم اختيار أحسن البدائل من المتوفرة ثم إجراء التقويم للإحداث والمواقف .
٣. مستوى الوصول إلى الاستنتاجات: ويشمل:

- أ. التفكير الاستقرائي: *Inductive thinking* ويشمل التعرف على السبب والنتيجة وتحديدهم، والقيام بتحليل المشكلات التي تكون نهايتها مفتوحة وكيفية الاستدلال عليها من المقارنة والتعرف على العلاقات بين الظاهر والإحداث وتميزها وتحديد المعلومات والتوصل إلى حل المشكلة عن طريق الاستبصار.
- ب. التفكير الاستنباطي: *Deductive thinking* وهو التفكير الذي يبنى على اكتشاف العبارات المتناقضة واستخدام المنطق في تحليلها بوساطة عمليات القياس المنطقي، وحل المشكلات المكانية.
- ج. مستوى التفكير التباعدي: *Thinking level* هو العمل على تكوين قوائم بصفات الإحداث والأشياء ثم إنتاج أفكار متنوعة (المرنة) والأفكار المعتمدة على الطلاقة، وإنتاج الأفكار الفريدة، ومن ثم التوصل إلى إنتاج الأفكار المطورة والمعدلة.
- د. مستوى التفكير القومي: *National thinking* ويتضمن التفريق بين الآراء والحقائق، والحكم على صدق المرجع أو المصدر، والملاحظة وإصدار الحكم على تقاريرها، وتميز المسلمات الفرعية، وتجنب الأفكار المبتذلة وكشفها، والتبوء بالنتائج بعد تصنيف بياناتها، وتخطيط الاستراتيجيات البديلة والتميز بين أوجه التناقض في المعلومات والآراء، وأخيراً تنوع المناقشات.
- هـ. مستوى التفكير الفلسفي: *Philosophic thinking* وتستخدم في هذا المستوى قسم من المداخل الجدلية والحوارات المتبادلة.

٣. أنموذج هاريسون وبرامسون (1982) *Harrison & Abramson model*

اعتبر هذا الأنموذج أن نشاط النصفين الكرويين للمخ دوراً رئيسياً في تحديد أساليب التفكير، حيث وضح كل منهما (هاريسون وبرامسون) أن مسألة الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي أو تسبب فروق في التفكير وكذلك المدخل إلى حل المشكلات، وهذا مما ينتج عنه تفضيلات حقيقة في أساليب التفكير، كما اعتقدا أن سيطرة النصف الأيمن

يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير المثالي، أما استخدام النصف الأيسر فإنه يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي. والأساليب المقترحة هي:

- **الأسلوب التركيبي: *Composition style*** أهم ما يميز الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب من التفكير هو التواصل لتكوين أفكار جديدة وتكون مختلفة تماما عما يفعله الآخرون، وقدرتهم الكبيرة على تركيب الأفكار المتنوعة، ويتطلعون إلى وجهات نظر تتيح لهم أفضل الحلول، وقابليتهم الممتازة للربط بين وجهات النظر التي تبدو لهم بأنها متعارضة، كذلك الدقة والوضوح وامتلاكهم المهارات التي توصلهم إلى الإتقان والابتكار، ومن خصائص الفرد التركيبي انه لا يعير أي أهمية لعمليات المقارنة والاتفاق الجماعي في الرأي، أو القبول لا أفضل الحلول لمشكلة ما، وان العملية العقلية المفضلة لدى الفرد التركيبي هي التأمل، وكذلك من صفات الفرد التركيبي بالمغامرة والتحدي والنظرة التكاملية للإحداث والمواقف، والجدلية هي الإستراتيجية المفضلة والرئيسية لديه.

- **الأسلوب المثالي: *Ideal style*** ان الفرد المثالي يتصف بقابليته على بناء وجهات نظر مختلفة نحو الأشياء، ويميل إلى التوجهات المستقبلية التفكير بأهدافه والاهتمام باحتياجاته المفيدة لديه، والشئ المهم انه يركز على ما يفيد الأفراد والمجتمع، ومحور اهتمام الفرد المثالي هي القيم الاجتماعية، ولذلك تشاهده يبذل قصارى جهده من أجل مراعاة المشاعر، والأفكار، والعواطف، والانفعالات، ومن خصائص أيضا انه يتسم ببناء علاقات مفتوحة تتميز بالبساطة، والاستمتاع إلى مسألة المناقشة مع الآخرين والثقة الممتازة بهم، ويعتبر التقبل والانفتاح هو العملية العقلية المحببة لديه والإستراتيجية المفضلة لدى الفرد المثالي هي إستراتيجية التفكير التمثيلي.

- **الأسلوب العملي: *Operational style*** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بالتجريب وتناول المشاكل بالتدرج والبحث عن أسرع الحلول للمشاكل التي تواجهه، وكذلك يكون الفرد العملي لديه القابلية على الاهتمام بالجوانب الإجرائية والتوافق في العمل، ولديه القدرة

على التفوق في البحث عن طرق جديدة لعمل الأشياء، وإستراتيجيته المفضلة للفرد العملي هي إستراتيجية المدخل التوافقي.

– **الأسلوب التحليلي: *Analyses style*** ان الفرد ذو التفكير التحليلي يتصف بالعقلانية، والتخطيط، والدقة، والتنظير، والمثابرة، والاستنتاج، وجمع المعلومات، ولا يفضل تكوين نظرة شمولية، ويعمل على التعرض للمشكلات بحرص وبأساليب منهجية ويهتم بالتفاصيل، ويكون غير مرن ولديه القدرة على التنبوء، وإستراتيجيته المفضلة هي إستراتيجية النصح والإرشاد.

– **الأسلوب الواقعي: *Realistic style*** الأفراد من إتباع هذا الأسلوب يتصفون بالاعتماد على التجريب والملاحظة واهتمامهم بالنتائج الملموسة، ويتشابه أصحاب هذا الأسلوب مع أصحاب الأسلوب ذو التفكير الواقعي من حيث الفهم الممتاز للأشياء ويختلفون معهم من حيث الفروض والإستراتيجية، حيث ان الإستراتيجية المفضلة لديهم هي إستراتيجية الاكتشاف التجريبي. (علي ووسام: ٢٠١٤: ٢١١).

٤. أنموذج ستيرنبرغ: (*Stenberg 1997*):

يقترح هذه الأنموذج ثلاثة عشر أسلوب للتفكير ووزعها على خمس مجالات:

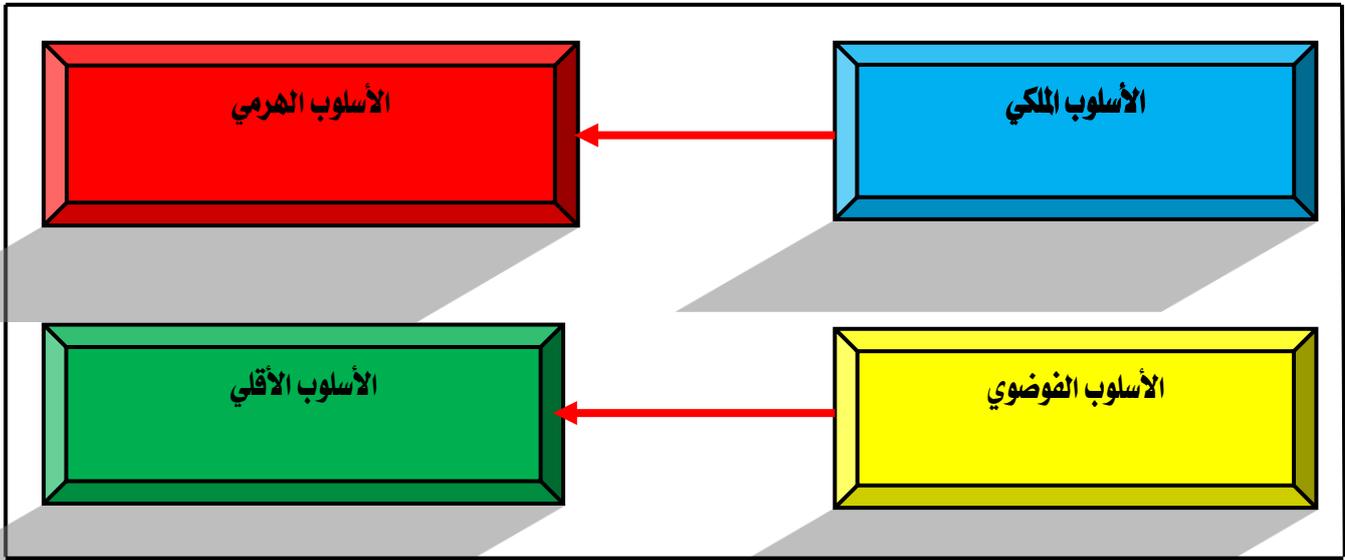
١. **ساليب التفكير من حيث الشكل وهي: *Thinking styles from shape***

أ. **الأسلوب الملكي: *Royal style*** ان توجهات الأفراد في هذا الأسلوب هو توجه نحو هدف واحد طيلة الوقت، وبينون توجهاتهم نحو مبدأ الغاية تبررها الوسيلة، يكون الأفراد متسامحون، لكن أفكارهم مشوشة، ويملكون إدراك محدود بالبدايل والأوليات، يفضلون العلوم، والتاريخ، والإعمال التجارية، قدرتهم على التفكير المنطقي والتحليل منخفضة.

ب. **الأسلوب الهرمي: *Pyramidal style*** ميل إتباع هذا الأسلوب لعمل أشياء عديدة في ان واحد، يوزعون أهدافهم بشكل هرمي حسب أولوياتها وأهميتها، يبحثون عن كل ما هو معقد ولكنهم مرنون ومنظمون، لا يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، يتميزون بالمنطقية والواقعية في تناولهم للمشكلات.

ج. الأسلوب الفوضوي: *Messy style* إتباع هذا الأسلوب ما يميزهم إنهم مندفعون من مزيج من الأهداف والحاجات، يتصرفون بصورة عشوائية مع المشاكل ، يؤمنون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم ، ومن الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، لا يملون للنظام ويكرهونه .

د. الأسلوب الأقلّي: *Minority model* ان أفراد هذا الأسلوب يتميزون باندفاعهم نحو الأهداف بصورة متساوية، وهم مشوشون ، ومتوترون، ولهم الكثير من الأهداف الغير المتناقضة. الشكل التالي من تصميم الباحث.



مخطط (٣)

أساليب التفكير من حيث الشكل (من تصميم الباحث)

٢. أساليب التفكير من حيث الوظيفة: *Thinking styles function*

أ. الأسلوب التشريعي: *Legal style* إتباع هذا الأسلوب يفضلون التجديد، والابتكار، والتخطيط والتصميم لحل المشكلات، ويفضلون عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، يستحسنون المشكلات التي تكون غير مهياة مسبقا، يفضلون المهن التي تساعد على توظيف أسلوبهم التشريعي مثل فنان، مهندس، كاتب، معماري، سياسي أو صانع سياسة، مبتكر .

ب. **الأسلوب التنفيذي: *Executive style*** أفراد هذا الأسلوب يتبعون الأسس الموضوعية، يميلون لتطبيق القوانين وتنفيذها، ويستخدمون طرق معدة مسبقا في حل المشكلات ، يهتمون بالتفكير بالمحسوساة ، ويمتازون بالموضوعية والواقعية في معالجتهم للمشاكل، يهتمون بالمهن التنفيذية مثل مدير، محامي، رجل دين.

ج. **الأسلوب الحكمي: *Judgmental style*** إتباع هذا الأسلوب يفضلون الحكم على الآخرين، وتقييم وتحليل الأشياء ، وكتابة المقالات التي تتناول النقد، ولديهم القابلية على الابتكار والتخيل ، ويفضلون الأعمال المختلفة مثل تقييم البرامج، والتوجيه ، والإرشاد.

٣. أساليب التفكير من حيث المستوى ويتضمن:

أ. **الأسلوب العالمي: *Generalization style*** يفضلون المنتمين لهذا الأسلوب التعامل مع المهمات المجردة، والتجديد والتغيير، ويحبون المفاهيم التي تكون عالية الرتبة ولهم القدرة على الابتكار، والتعامل مع العموميات والمواقف الغامضة، ويهملون التفاصيل.

ب. **الأسلوب المحلي: *Logical style*** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون المشاكلات التي تحتاج التفاصيل، يستمتعون بالتفاصيل ويفضلون المواقف العملية.

٤. أساليب التفكير من حيث النزعة ويشمل: *Thinking styles for tendency*

أ. **الأسلوب المتحرر: *Free style*** يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الغموض والمواقف الغريبة، ويفضلون إتباع القوانين والإجراءات ، يحبون التغيير ويعملون عليه إلى أقصى مدى.

ب. **الأسلوب المحافظ: *Conservative style*** يتمسكون أفراد هذا الأسلوب بالقوانين، يحبون المؤلف ويكرهون الغموض ، لا يحبون التغيير، ويمتازون بحرصهم الشديد على المحافظة على النظام.

٥. أساليب التفكير من حيث المجال ويشمل:

أ. **الأسلوب الخارجي: *External style*** يميلون أصحاب هذا الأسلوب إلى الانبساط، ويحبون الحس الجماعي ، يعملون بفريق جماعي شامل ، يهتمون بحل المشكلات الاجتماعية ، يميلون لتكوين علاقات اجتماعية.

ب. **الأسلوب الداخلي: Internal style** يعملون أصحاب هذا الأسلوب بمفردهم، يحبون الانطواء، لديهم توجهات نحو العمل ، يميلون للعزلة، يميزهم تركيزهم الداخلي، يستخدمون ذكائهم للتعامل مع الأشياء لا مع الآخرين، يستحسنون المشكلات الأبتكارية والتحليلية.

(علي ووسام ٢٠١٤: ٢١٣-٢١٧)

٥. أنموذج مارزانو في التفكير: *Marzano model in thinking*

أ. **البعد الأول: التفكير في التفكير**: يشير هذا البعد إلى قضية الوعي بتفكير الفرد وضبطه، ما نعينه بالتفكير في التفكير هو وعينا بتفكيرنا عند قيامنا بعمليات التفكير البسيطة، وان نستخدم هذا الوعي لضبط ما نؤديه من عمليات عقلية أو مهمات عملية، ولهذا النوع من التفكير نوعان من الضبط وهما ضبط المعرفة العلمية وتطبيقاتها وضبط الذات، والمقصود بضبط الذات هو التحكم بالمشاعر والعواطف والأفكار والمهمة التي ننوي أدائها، فحيثما كان الهدف محدد في المهمة التي ننوي القيام بها زادت الفاعلية لتحقيق الهدف من خلال التركيز والانتباه والتحكم بتوجهاتنا وميلنا تجاه المشكلة.

ب. **البعد الثاني**: ان التفكير الناقد يعتبر تفكير تقويمي ، اما التفكير الابداعي فإنه يعتبر تفكير توليدي ، ولذلك نجد ان التفكير الابداعي والتفكير الناقد أحدهما يكمل الآخر فعندما يبتكر الفرد فكره جديدة ويبدع فيها فإنه لابد ان يقومها وينتقدها، وكذلك عندما يقوم الفرد في تأمل فكرة معينه ويركز عليها فإنه يفكر في مسألة اتخاذ القرار وبالتالي فإنه يتوصل إلى الحل ويكون هذا الحل جديدا ومبدعا، ومن خلال ما تقدم نجد ان كلا التفكيرين متلازمين.

ج. **البعد الثالث عمليات التفكير وهي:**

١. عملية تكوين المفاهيم

٢. عملية الفهم والاستيعاب .

٣. عملية تكوين المبادئ

٤. التحري والبحث

٥. عملية صناعة القرار

٦. الإنشاء والصياغة

٧. التعابير اللغوية

٨. حل المشكلات

د. البعد الرابع: مهارات التفكير الأساسية وتشمل:

١. مهارة السبب والنتيجة: *Cause & result skill* وهي علاقة السبب والنتيجة والحكم والتعزيز والاستنتاج والتحكم والتبوء.
 ٢. مهارة التحويلات: *Transformation skill* والمقصود بها ربط الخصائص غير المعروفة بالخصائص المعروفة، والاستقراء المنطقي.
 ٣. مهارة العلاقات: *Relationship skill* وهي عمليات التنظيم والتقويم والتحليل والتركيب وعمليات ربط الجزئيات بالكليات.
 ٤. مهارة التصنيف: *Classification skill* وهي عملية تحديد الخصائص إلي تكون مشتركة للظاهرة وكذلك التعرف على الخصائص الغير مشتركة لتلك الظاهرة ويتم ذلك من خلال معرفة خصائصها ، وتحديد هويتها الرئيسية ، وكذلك الربط ، والفرز ، والتجميع للظاهرة وتحديد اوجه الاختلاف والتشابه.
- هـ. البعد الخامس : معرفة مجال بمحتوى معين:

١. المجال الأول: ان المقصود بهذا المجال هو أن مهارات التفكير ليس مجرد إضافة معلومات معينة إلى محتوى المعرفة ولكنه عملية اجتماعية إدراكية يكون تركيزها على مهارات تعلم الطلبة واكتسابهم للمعرفة.
٢. المجال الثاني : ان تعلم التفكير يعتبر من العمليات الديناميكية للطلبة والتي تدفعهم للمشاركة مع الآخرين، وتعلم التفكير يبدأ من الواقع المحسوس إلى المجرد.
٣. المجال الثالث: تعليم التفكير في موضوع ، أو منهج محدد يولد طموحات شخصية لدى الطلبة ينتج عنه عمل متميز من خلال أساليب المشاركة المباشرة ، والحافز الذي يدفعهم للتعلم والنجاح.

٤. **المجال الرابع:** ان مسألة التفكير وتعلمه يتطلب جهدا جديا من الطلاب لفهم بنية محتوى المادة الدراسية وترتيبها وتنظيمها وتتابعها بما يسهل عليهم العمل المرن من خلال فهم المادة الدراسية. (علي ووسام ٢٠١٤: ٢٦٠).

٥. **أنموذج بريسين: *Presseisen model*** يصنف أنموذج بريسين عمليات التفكير إلى عمليات مركبة وأخرى أساسية وعلى النحو الآتي:

١. **أنموذج العمليات الأساسية للتفكير وتتضمن العمليات الآتية:**

أ. **السببية: *Cause*** وهي تكوين علاقات من حيث السبب ، والنتيجة ، والتقييم مثل عمليات الاستنتاجات والتبوء والتقويم وإصدار الأحكام.

ب. **التحويلات: *Transformation*** وهي عليه كشف الخصائص المميزة بين القضايا المعلومة والمجهولة وإنتاج المعاني مثل الاستقراء المنطقي، والإشعارات، والمتشابهات.

ج. **إدراك العلاقات: *relationship relization*** وهي عملية اكتشاف للعمليات المنظمة من خلال ربط الجزئيات بالكليات وعملياتي التركيب والتحليل، واستخدام النماذج وكذلك الترتيب والتنظيم وعمليات الاستنباط المنطقية.

د. **التصنيف: *Classification*** وفي هذا الجانب يتم تحديد الخصائص الوصفية العامة لأشياء والظواهر بواسطة عمليات الاختلاف، والتشابه ، والمقارنة ، والتجميع ، والتفضيل والتميز.

٢. **أنموذج العمليات المركبة للتفكير: *Compounding thinking model***

يتضمن مجموعة من العمليات مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات ، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد وهي تعتمد على مجموعة من العمليات التي ذكرت في "أولا" ومن الملاحظ هنا أن كل عملية تفكير مركب تستخدم في تطبيق مهمة معينة وذلك من طريق الاستعانة بالعمليات الأساسية للتفكير التي بواسطتها يتم الوصول إلى نتائج محددة، ويبين هذا الأنموذج ان عملية حل المشكلات تؤدي دائما إلى اتخاذ القرار الذي

يؤدي إلى التفكير الناقد، وأخيراً تنتج عملية التفكير الابتكاري التي تعتبر في قمة العمليات العقلية المعقدة والمركبة. (Presseisen:1985-34-45).

يرى الباحث ان اسلوب التفكير يمثل الكيفية التي يتعامل بها الفرد عندما يتعرض لموقف معين يواجهه ، ولذلك فإن لكل فرد اسلوبه في التفكير، ويتحدد اسلوب التفكير للفرد بفعل عوامل تخضع بالدرجة الاساسية لما يؤمن به الفرد من فلسفه معينه ويعمل بها، ولا يمكن ان يعمم اسلوباً معيناً من التفكير ويطلق على جميع الأفراد للأسباب التي ذكرت اعلاه.

تاسعاً: النظريات المفسرة للتفكير التركيبي *Interpreted thinking theories*

١. النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري:

أ. النظريات السلوكية *Psychological theory* : ترى ان الابتكار هو قابلية الإنسان على إعادة بناء الأفكار القديمة بقلب جديد، وبدرجة تكون العناصر الحديثة التي دخلت في التركيب متباعدة كثيراً عن الأخرى بنسبة والتي يكون فيها الحل أكثر إبداعاً، ومعيار التقويم في التركيب الإبداعي هو الأصالة، كذلك التواتر الإحصائي للمترايبطات. (عدس، وآخرون، ١٩٩٦: ٧٩).

أ. السلوكية المعاصرة: *Contemporary behaviour* تعتمد النظريات الحديثة في تفسير التفكير على آراء (كلارك هل) في الترتيب الهرمي لعائلة العادة واثر المثير الخاص التي تم تطويرها على يد بعض العلماء الذين أكدوا على التفسير التجريبي الخبري للتفكير في ضوء نظرية التعلم، وفي ضوء ذلك هم يرون ان الكائن العضوي لديه الكثير من الاستجابات التي تكونت أو تم تعديلها بسبب تاريخ يمتد لمدة طويلة من التعزيز، وأن حل مشكلة ما يتطلب عمل وتعزيز استجابة من مرتبة اقل من الترتيب الهرمي لعائلة العادة. (حبيب ١٩٩٦: ١٤٧).

ج. نظرية الاشتراط الإجرائي والكلاسيك *Classical conditioning theory*

وهي من النظريات التي تفسر التفكير الإبداعي هما نظريتي الاشتراط الإجرائي، والاشتراط الكلاسيكي اللتان اتفقتا على ان المعززات التي تلي الاستجابات المرغوبة هي

التي تكوّن السلوك الإبداعي لدى الأفراد، وإذا ما قمنا باستبعاد الاستجابات غير المرغوبة بتعزيز الاستجابات المرغوبة. (ابو جادوا ونوفل: ٢٠١٥: ١٣٥)

د. النظرية المعرفية: *Cognitive theory* ترى هذه النظرية ان التفكير الإبداعي يشمل عمليات عقلية مثل الوعي ، والإدراك ، والانتباه، والشخصية، والتصنيف ، والتركيز ، والتكامل ، والاندماج، والوصول أخيرا إلى إبداع جديد أو شكل جديد، أو حل جديد أو خبرة جديدة، وهذه العمليات تسير وفق سلسلة من العمليات المترابطة ، ويتم فيها معالجة الموضوع وكذلك توصيلة مع إعداد كبيرة من الخبرات المخزونة في ذاكرة الفرد المتعلم.

٢. النظريات المفصلة للتفكير الناقد: *Theories of interrupting critical thinking*

أ. نظرية جيلفورد (*Guilford theory*): يرى جيلفورد ان التفكير الناقد هو مهمة تقييمية، يتمثل فيها الجانبان الختامي والحاسم في عملية التفكير، وطبقا لهذا المعنى تعد خاتمة للعمليات العقلية، كالاتنتاج والفهم والمعرفة ، وبوصفة مهمة تقييمية تحدد صفة عملية معيارية ، أو عملية تحدث وفق محكات معينة. (اسماعيل ٢٠٠٩: ٢٨)

وتظم هذه النظرية ثلاث إبعاد هي:

- العملية العقلية: *Mental operation* نوعها (قدرات الذاكرة وقدرات التفكير) التي تقسم إلى القدرات الإنتاجية التقريبية والتباعدية ، وقدرات التقويم.

- نوع المحتوى: *Kind of content* والمقصود فيه نوع المعلومات التي تكون فيها عمليات التفكير نشطة، وهنا يوجد أربعة أنواع من المحتوى: محتوى المعاني، ومحتوى الأشكال، والمحتوى السلوكي ، ومحتوى الرموز.

- نوع الناتج: *Output type* والمقصود فيها الطريقة التي يتم التعامل فيها مع العمليات العقلية والمحتويات وتتضمن: العلاقات، الفئات ، الوحدات ، التضمينات ، التحويلات ، المنظومات.

ب. نظرية روبرت انس (*Robert Ennis theory*): ويرى (*Ennsi:1989:4-10*) ان إمكانيات التفكير الناقد أكثر شمولاً، ووضوحاً من الإمكانيات العقلية العليا، التي تتضمن بحسب تصنيف بلوم للأهداف السلوكية قدرة (التحليل، التركيب، التقويم) إذا عمل التفكير

الناقد على قدرتي (الملاحظة ، التفسير) طبقا إلى محكات معينة، لزيادة التفاعل مع الآخرين، لذا فإن قدرات التفكير الناقد تكون أكثر ملائمة للتنفيذ في القاعات الدراسية من قدرات التفكير العليا، ويرى (Ennis) ان عملية التفكير تمر في ثلاث مراحل وهي:

١. **مرحلة التعرف والتوضيح: *identification & clarification stage*** وتعني قابلية الفرد على التعرف على أسباب المشكلة، وصيغة الفروض المناسبة لها في موقف ما، والقابلية على تحديد الاستنتاجات.

٢. **مرحلة الحكم على المعلومات: *Judgment stage*** وتشمل مدى صحة المعلومات والملاحظات الرئيسي المرتبطة بالموضوع، والتفريق بينها وبين المعلومات التي تكون أقل ارتباطا، أي مرحلة التأكد وتدقيق المعلومات.

٣. **مرحلة الاستنتاج: *Conclusion stage*** وهي القابلية على حل المشكلة ، والتنبؤ بنتائجها، وإصدار حكم على صدق الاستدلالات وعلى نوعية النتائج الاستقرائية.

ج. النظريات المفسرة لتفكير حل المشكلات *Interpreting problems theory*

- **النظرية السلوكية:** وترى ان حل المشكلة هي عملية ردود غير ملائمة، لا بد أن نتخلص منها لكي ندع مجال للاستجابات الملائمة، ولا بد من تكرار هذا الرد السلوكي، ويرى السلوكيين ان ذلك النهج يفرض تلك السلوكيات المرتبة والتي تخضع للسيطرة التامة لبيئتها، وإن هذه السلوكيات بالإمكان تعديلها بوساطة العمل على البيئة، لكي يحصل تعلم السلوك الجيد، وهذا السلوك يقدم بدوره نتيجة ايجابية، كما يمكننا الابتعاد أو تجنب السلوك الذي سبب نتائج كانت عكسية. (Dupay:2011:47).

- **النظرية البنائية بياجة *Building theory*:** ان المشكلة هي الموقف الذي يواجه الشخص ويتطلب منه الحل، لذلك فإن الشخص يقوم بجلب ما لديه من خبرات ذهنية بهدف التوصل للحل ومن خلال خبراته الذهنية تتم معالجته للموقف الذي تكون حوله المشكلة وبالتالي فإنه يتوصل إلى الحل المطلوب. (جودت:٢٠٠٦:٤٧٣).

ويرى بياجة ان المهمات العقلية كي تؤدي واجبها في حل المشكلات يتطلب منها وظيفتين عقليتين وهما:

١. **التنظيم: Organization** وفي هذه العملية معناها ان الفرد يولد ولديه ميل لتنظيم أفكاره بشكل متماسك ومترابط.

٢. **التكيف: Adaptation** وهو تكيف الشخص مع ما يحيط فيه من البيئة. (اسماعيل: ٢٠٠٩: ٦٧).

د. **نظرية معالجة المعلومات Information treatment theory** : تعمل هذه النظرية على مبدأ تكميم المعلومات التي ترد للشخص وطريقة معالجتها وهي داخل ذهن الفرد، ومن هنا يرى (Shanon) هنالك ارتباط معكوس مابين المعلومات التي تقدم للشخص وبين مفهوم عدم التأكد، ويرى ان كفاءة الشخص في استلام معلومة ما لا يعتمد على المنبه أو المعلومة التي تم تقديمها في نفس اللحظة لكنه يعتمد على البدائل الخاصة بهذا المنبه والتي لا تكون مقدمة للشخص في اللحظة الحالية، ومن الفروض التي قدمتها هذه النظرية هو ان المعلومات تمر بعدد من المراحل قبل استقرارها في الذهن، وتتضمن المراحل: مرحلة الذاكرة المباشرة والمرحلة الثانية وتسمى مرحلة الذاكرة القصيرة، والمرحلة الثالثة والتي تسمى مرحلة الذاكرة طويلة المدى، إما العمليات فتتضمن التسجيل والتخزين والاسترجاع ، وفيما يخص المستويات فيتضمن التمثيل الرمزي والتمثيل الفيزيقي، والتمثيل ذو المعنى، وقد اعتبرت واحده من النظريات التي اعتمدت في تفسير التفكير التأملية لدى الافراد بعد نظرية جون دوي المعروفة في تفسير التفكير التأملية. (الطيب: ٢٠٠٦: ٢٥).

يرى الباحث ان نظريات التعلم تعمل على تفسير سلوك المتعلم على شكل مثير واستجابة وان هذه الاستجابات لا بد من تعزيزها لغرض اثاره الحافز لدى المتعلم لبلوغ الهدف الاسمي وهو التعلم، وكذلك فإن النظريات تفسر لنا السلوك الانساني في التعلم والذي يقوم على اساس اشباع الحاجات لديه، وبناء على ما تقدم ذكره فإن النظريات تعطي المعلم الاساليب المهمه التي يجب اتباعها لاجل احداث التعزيز في نفس المتعلم وبالتالي حدوث الاشباع، وتختلف النظريات السلوكية عن النظريات المعرفية من حيث الاخيرة تعمل على ترتيب العمليات العقلية مثل الوعي ، والإدراك ، والانتباه ، والتصنيف ، والتركيز ، والتكامل ، والاندماج، بهدف تحقيق حالة الابداع لدى المتعلم.

المحور الثالث التعليم الجامعي *Educational learning*

أولاً: مفهوم التعليم الجامعي وتطوره: *Educational concept & development*

التعليم هو جملة ما يجنيه المتعلم من حقائق معرفية عن طريق الوسائل المتاحة للتعلم، ومفهوم التعليم كما بين في لسان العرب: من كلمة "علم الشيء": أدركه وأحاطه، وعلمه العلم، وعلما: معناه جعله يتعلمها، وكذلك وردت هذه الكلمة بمعنى "إتقان": فيقال علم الأمر وتعلمه: أتقنه. (التميمي: ٢٠٠٧: ١٩)

ومن المعلوم لدى الجميع ان مهنة التعليم عرفت منذ عصور بعيدة، وفي كل عصر تتطور هذه المهنة وتصبح رسالتها ذات أهمية اكبر عما كانت عليه في العصر الذي مضى، كما تزداد خبرة ومهارة المعلم فيها.

إنَّ نشأة مهنة التعليم مع نشأة المجتمعات البدائية التي كانت تعاش في قوتها على ابسط مقومات الحياة من دون ان ينالها جزء من التحضر أو التمدن ، ثم تطور مفهوم التعليم بتطور الثقافات والحضارات والاتجاهات، وأول مدرسة بنيت في بلاد الرافدين كانت في عصر حمورابي وسميت " سبار " غربي المحمودية وكانت تدرس فيها مختلف أنواع العلوم، ثم بعد ذلك تطورت المدارس والمؤسسات لما وصلت إليه الآن من كليات وجامعات مختلفة الاختصاصات والتوجهات العلمية . (جري والعلياوي: ٢٠١٧: ٥٦).

إنَّ الجامعات لم تعد مكاناً لإعداد الكوادر التقنية والعلمية التي يتطلبها المجتمع ، فحسب بل أصبحت تمثل المصدر الأساسي للأفكار الجديدة، والبحث العلمي، والمعرفة العلمية الحديثة، وكذلك والتقنيات المتقدمة الحديثة وتقنيات العلوم وغيرها، ولو نظرنا إلى التعليم الجامعي العراقي كتجربة بدأت في العراق في أواسط القرن الماضي وفي ذلك الوقت تأسست جامعته بغداد لتكون أول جامعة عراقية ، وكانت تحت إدارة وزارة المعارف العراقية، وبعد ذلك وفي عهد السبعينات تم تأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، وأن الفترة في إنشاء وزارة التعليم العالي يمكن تحديدها بالضبط بعد حوالي ربع قرن على تأسيس جامعة بغداد، وبالرغم من الإمكانيات المحدودة فإن وزارة التعليم العالي متمثلة بجامعة بغداد استطاعت مواكبة التطور العلمي الذي يسود العالم ، ان مرحلة

التأسيس للجامعة كانت تمثل مرحلة بناء الأقسام وكلياتها والمطبوعات العلمية، وأصبحت الجامعة كصرح علمي بارز آنذاك.

إنّ مدة الدراسة الجامعية تختلف فهناك ذات أربع سنوات كالكليات الإنسانية والعلمية وأخرى خمس سنوات ككليات الطب البيطري والصيدلة وقسم من الهندسة ، ومنها ستة سنوات في كليات الطب، إضافة إلى الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه. (الراوي: ١٩٧١: ١٠).

إنّ أهم ما يميز الجامعة عن مؤسسات التعليم العالي الأخرى، هو تعدد تخصصاتها والمدى الواسع لمقرراتها، وتعدد التخصصات في الجامعة تولد فرص كثيرة للطلاب في تخصصات العلوم (كعلم الحيوان والجيولوجيا والفيزياء ، والكيمياء) والعلوم الاجتماعية (كعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية)، والعلوم الإنسانية (الفلسفة، التاريخ) وعلى العكس من الجامعات المرتبطة بمؤسسات التعليم العالي فهناك كليات تركز على الأقل بواحد أو اثنين من الاختصاصات من حقول المعرفة. (العبادي: ٢٠٠٨: ٦٢-٦٣)

إنّ الجامعة تعد القاعدة الأساسية للمؤسسات التنموية في المجتمع وهي تتميز عن باقي المؤسسات في دورها الريادي والتنموي. (الشمري: ٢٠٠٤: ٣٦).

يستند النظام التعليمي العراقي على المادة (٣٢) من دستور جمهورية العراق الذي ينص على المبادئ التالية:

أ. التعليم حق تكفله الدولة وهو إلزامي.

ب. ان تعمل الدول على تشجيع البحث العلمي بكل مفاصلة بما يقدمه من خدمات للإنسانية وترعى الابتكار والإبداع والتفوق بجميع مظاهر التقدم العلمي.

ج. التعليم الأهلي وكذلك الخاص مكفول ويجب ان ينظم قانون خاص له.

ثانياً: وظيفة الجامعة في مجال التنمية البشرية:

إنّ نشاط الجامعة ييؤب في وظيفتين وهما المجال الاجتماعي الذي يساهم بفاعلية وإيجابية في تلبية حاجات الفرد والمجتمع المستقبلية من كوادر بشرية متخصصة في مجالات متنوعة، والمجال المعرفي القائم على التدريس الذي يقوم بدوره في نقل المعرفة إلى أجيال المستقبل والبحث العلمي الذي يقوم بزيادة المعرفة وتحديثها ، ومن هنا

يتوجب علينا التعاون مع الجامعة لغرض دراسة المشاكل وتحديد الأولويات والاحتياجات والمهارات التي تواجه المجتمع لكي تسهل معالجتها. (ابو تقيقة: ١٩٨٩: ٥٣)

إن الجامعة التي تقود المجتمع وتؤثر فيه يجب ان لا تخضع لهيمنته وتتحمل مسؤوليتها وواجبها تجاه التغيير، لأن نجاح أي جامعه وفي أي مجتمع يعتمد على مدى تقاربها منه وتفاعلها معه، ولا بد من تحديد الثغرات والمشاكل والبحث عن الحلول المناسبة، ولعل تحسين وتطوير جودة التعليم يسبب الزيادة في تعزيز استقلالية الجامعة ومن ثم يؤدي إلى تحسينها باستمرار، وقد يساعد لإنشاء مراكز للجودة من اجل الكليات لتحقيق المستوى المطلوب من النجاح وكذلك يعزز من نجاح العملية التعليمية، لكي تأخذ الجامعة دورها في بناء المجتمع بصورة أساسية من خلال تزويده بالطاقات الشبابية المنتجة، فهذا يتطلب من القائمين على إدارة مفاصل الدولة الاهتمام بكل السبل التي تسعى لتطوير الجامعة، ولكن متى ما رأى القائمين على أي نظام سياسي ان الجامعة مصدر خطر عليهم، فإنهم بالتأكيد يسعون إلى تأخيرها وعدم تقدمها من خلال عدم توفير ابسط الإمكانيات لتلك الجامعات للنهوض بواجبها، وبالتالي مثل تلك التصرف ينعكس على أداء الجامعة والمجتمع بصورة عامه. (احمد: ٢٠٠٢: ٢٠).

أ. أهمية المعلم الجامعي ومكانته: *Importance of the teacher of university*

ينظر للمعلم منذ قديم الزمان نظرة تقديرٍ لأنه صاحب رسالة شريفة ومقدسة على مر الأزمان والعصور، فهو مربّي الأجيال ومعلمها، فمهنة التعليم التي اختارها المعلم هي مهنة أساسية وركيزة هامة في سيادة الأمم وتقدمها، وأن السبب الرئيس لفشل المجتمعات في الحروب يعزى للمعلم وسياسة التعليم، وتقدم المجتمعات في الرقي والحضارة يعزى أيضاً للتعليم، ان المعلم يعتبر الركن الأساس في أي نشاط تربوي، النظام التربوي يكون فعالاً عندما يكون المعلمين ماهرين في العملية التعليمية والعكس صحيح، وهذا ما أكده (Coopr) حيث يقول " إذا أحببت ان تعرف ثقافة أمة من الأمم فأنظر إلى معلمها، لذلك يعتبر المعلم قدوة الأمة، وأنه مربّي الأجيال وقد منح اكبر المسؤوليات الاجتماعية، وهناك بعض الشروط التي يجب توافرها في المعلم وهي:

١. إن تكون لديه الأهلية على معرفة وفهم السلوك الإنساني، وهذا يتم عندما يكون ملماً بالمعرفة.

٢. إنَّ تكون لديه المهارات الكافية التي تمكنه من مساعدة الطلاب على ممارسة بعض أنواع الأنشطة.

٣. إنَّ يكون ملماً بالاتجاهات المهمة التي تمكنه من التفاعل مع الطلاب بصورة جيدة.

٤. إنَّ يراعي جميع الأحوال والمواقف ويكون دقيقاً في الملاحظة.

ان يقف على الأعمال التي أداها وأثمرت عن نتائج في ميادين الإصلاح. (جري والعلياوي: ٢٠٠١٧: ٥٦)

ب. ركائز ومبادئ إعداد المعلمين على وفق الجودة .

إنَّ الإعداد العلمي والمهني للمعلمين من قبل مؤسسات التعليم العالي يتطلب مبادئ وركائز عامة على وفق ألقوده وهي:

١. يعتبر إعداد المعلم قبل مزاولته مهنة التعليم أمر ضروري جدا لإعداده مهنيا وكذلك تطوير مهاراته التربوية والعلمية على نحو تام، ولأجل نجاح ذلك فإنه يتطلب تهيئ برامج الإعداد والتدريب وأنشطتها التعليمية والتدريسية فرص التعلم المستمر والتعلم الذي يعتمد على الذات، وان مثل هذا الإعداد سيساعد الطالب على اكتساب الكفايات التي تساعده على النمو والتغيير في حياته.

٢. إنَّ عملية إعداد المعلم من قبل المؤسسات التعليمية تتطلب منه ان يكون متمكناً في تخصصه وكفاياته التدريسية والمهنية، وان يكون على مستوى عالي من الثقافة وهذه الثقافة هي جزء من شخصيته ولأجل تطويرها لديه يجب ان يكون البرنامج الإعدادي له في مؤسسات التعليم المختصة يحتوي على تلك الأنشطة الثقافية.

٣. إنَّ يكتسب المعلم المهارات الوجدانية والمعرفية ويتم ذلك من خلال توفير فرص مستمرة للتدريب.

٤. لأجل نجاح البرامج الخاصة بأعداد المعلمين فأن ذلك يتطلب نظاماً فعالاً للإرشاد الأكاديمي، وهذا النظام يتكفل في الإعداد الجيد لتنمية قدرات الطالب المعلم في تمكنه من اختيار البدائل المتوفرة التي توفرها برامج إعدادهم.

٥. إنَّ الإعداد الوظيفي من قبل المؤسسات التعليمية للمعلم يجب ان يتضمن التعرف على تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم، وتعريفهم بأنواعها المختلفة وإسهاماتها في مجال التعليم والتعلم. (جري والعلياوي: ٢٠٠١٧: ٧٢)

ثالثاً: مجالات إعداد المعلم الجامعي: *Preparing of the teacher of University*

إنَّ من واجبات الجامعة هو ان تقوم بأعداد المعلم في مختلف النواحي وهذه النواحي هي الآتي:

١. **الإعداد الثقافي: *Cultural preparing***: إنَّ من مجالات إعداد المعلم هو ان يكون

ذا ثقافة عامه، لذلك فأن برنامج الإعداد الثقافي لابد أن يتضمن على ما يلزم تزويده بأمر ثقافية تشمل العلوم الأخرى التي لا تقع ضمن اختصاصه لإملاكه حد معين من المعرفة والوعي بالأمور التي ترتبط بأنواع المجالات التي تشغل بال الطلاب وممكن ان تكون المواد الثقافية مواد أدبية ، أو علمية ، أو دينية ، أو تاريخية، أو فلسفية ، ولابد ان يشمل برنامج الإعداد:

١. مواضيع عامة التي تشمل الثقافة الإنسانية العامة والتي تمكن المعلم من التزود بثقافة العصر.

٢. إنَّ يزود الطالب بأخر ما تم التوصل إليه من التقدم التكنولوجي والعلمي، وتهيئته للمزج ما بين التطور العلمي والثقافة الإنسانية ، وأخر ما وصل إليه العامل التكنولوجي في ميادين الحياة المختلفة.

٣. تهيئة المعلم من التحدث بلغة أجنبية واحدة على الأقل، وذلك لمواجهة العولمة ، والثقافة وكذلك متطلبات العصر.

٢. **الإعداد الأكاديمي: *Academic preparation*** تسعى الجامعة لتزويد المعلم بالحقائق،

والمفاهيم ، والمبادئ الخاصة بتخصصه كي يقوم بتدريسها في المدارس بشكل جيد، ويكون المعلم حينذاك قادراً على انجاز المهام الموكلة إليه، فعلى سبيل المثال عند التحاق المعلم بتخصص لغة عربية مثلاً فإن الإعداد الأكاديمي لابد أن يزوده بالمعارف اللازمة التي تكون وثيقة الصلة باللغة العربية وآدابها من صرف ، ونحو ، وأدب، ولغة ، ونقد ، وعروض، وغيرها، وعلى ضوء ما تقدم يمكننا القول أن المبدأ الاساسي لهذا

الهدف هو ضمان سيطرة المعلم على المادة التي يقوم بتدريسها وقدرته على تحليلها وربطها بالمعارف الأخرى.

٣. الإعداد التربوي: *Educational preparation* يشكل البعد التربوي من أهم الأبعاد التي يتكون منها إعداد المعلم، ويهدف هذا الجانب إلى تزويد المعلم بعلم النفس التربوي، والعلوم التربوية، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس المهمة التي تساعده على معرفة الفروق الفردية، وميول الطلاب، والخصائص النمائية ما بين الطلاب الذين يقوم بتعليمهم، وطرق التواصل، وسبل إثارة دافعيتهم، ويجب أن يشمل برنامج الإعداد التربوي مايلي.

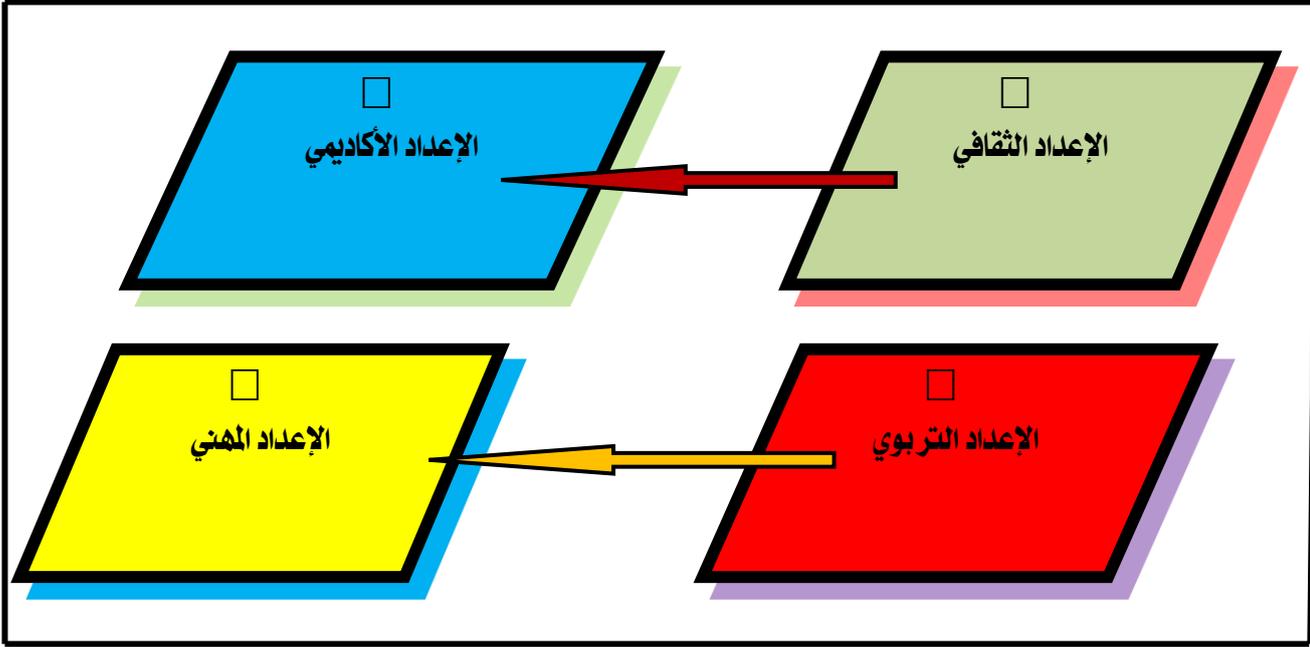
١. ان يحيط المعلم بالأهداف التربوية من ناحية مستوياتها وأسس اشتقاقها، وصياغتها، وقياسها، وتصنيفها، وكذلك التركيز على طرق اشتقاق الأهداف التعليمية.

٢. التعرف على خصائص الطلاب، وطبائعهم، وميولهم، وحاجاتهم النفسية، والمعرفية، والمهارية.

٣. التعرف على أساليب التدريس الحديثة، وأخر ما توصلت إليه البحوث وتكنولوجيا التعلم في مجال التربية والتعليم والتعرف على أحدث استراتيجيات التدريس.

٤. الإعداد المهني: *Vocational preparation* العناصر الثلاثة التي تم التطرق إليها في إعداد المعلم تبقى غير فعالة وقاصرة ما لم تكتمل ببرنامج التربية العلمية الذي يهتم بوضع الأسس النظرية التي يتم تزويد الطالب "المعلم" فيها في مجال الدراسة لغرض تزويده بالمهارات الأساسية لأداء دورة في مهنة التدريس. (عطية: ٢٠٠٧: ١٩٨-٢٠١).

مما تقدم يرى الباحث ضرورة الإعداد الجيد للمعلم الجامعي لأنه الركن الأساس في العملية التعليمية ونجاح التعلم بأكمله يعتمد على إعداده الجيد لمهنته، لذلك ففي حالة عدم إعداده جيدا فإن ذلك لا ينعكس على أداء الطالب فقط ولكن ينعكس على مفاصل العملية التعليمية بأكملها، ولذا فإن أحد الأهداف التي تسعى إليها الدراسة الحالية هو إعداد محتوى لمادة طرائق التدريس العامة التي تعتبر العمود الأساسي لإعداد المعلم الجامعي ونجاحه في مهنته مستقبلا، وهذا الرأي يتبناه الباحث من خلال خبرته الطويلة في مجال التدريس. الشكل التالي من تصميم الباحث.



مخطط (٤) من تصميم الباحث

مجالات إعداد المعلم الجامعي

رابعاً: الكفايات التي تجعل المعلم ناجحاً في مهنته:

١. كفاية التخطيط: *Planning efficiency* وفي هذه الكفاية يقوم المعلم بتحليل محتويات المنهج إلى مكوناته، وصياغة الأهداف السلوكية للوحدة بعد تحديد أهداف المحتوى، وتحديد المهارات اللازمة للتعلم، وأن ينوع الأهداف الدراسية بين الوجدانية والمعرفية والنفس حركية، واستخدامه للاستراتيجيات التدريس وما يلائمها من أنشطة ووسائل.
٢. كفايات تنظيم الموقف التعليمي: *Educational organization efficiency* وتشمل التهيئة للموضوع الجديد، واختيار التعلم القبلي لغرض تعلم الموضوع الجديد، وطرح الأسئلة لإثارة اهتمام الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية وتحفيز الطلاب وتعزيزهم من خلال المكافآت المعدة لهذا الغرض سواء أكانت مادية أم معنوية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، والبحث عن مواقف تعليمية ذات مستويات متعددة، واستخدام الأساليب لتحقيق تلك الأهداف.

٣. الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ويتضمن: *Professional efficiency* ويتم ذلك إتقان تدريس المواد الدراسية من خلال إتقان الأساليب التدريسية التي تحقق أهداف الدرس، والاستفادة من كل ما هو جديد في مجال التربية والتعليم، والحماسة للمهنة، والاستفادة من خبرات الآخرين، وأن يكون على تواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، ان يتابع المشكلات الثقافية والاجتماعية، وله القابلية على اتخاذ القرار المناسب وفي الوقت المناسب، له اتجاهات فنية حول مهنته، وأن يكون على علم بعلم نفس الطفل، ويوجد نظامان شائعان لتعليم المعلمين وهما النظام التكاملي ويدرس فيه المعلم المواد التخصصية والثقافية والتربوية وتكون مدة الدراسة أربع سنوات ويشمل الكليات التربوية، ويولد هذا النظام لدى الطلب التوجهات الايجابية نحو مهنة التدريس، والنظام الثاني وهو المتابعي وفيه يدرس الطالب أربع سنوات لمواد تخصصية ثم يلحقها بسنة خامسة كي يتزود الطالب بالعلوم التربوية. (الحيدري: ٢٠١١: ٣).

مما تقدم يرى الباحث ان الجامعه لديها مسؤولية كبيرة تكمن في كونها الركن الاساسي للدولة، وهي تعتبر احد سلطات الدولة بعد السلطة القضائية، وإن مثل هذه السلطة تترتب عليها مسؤوليات امام الدولة والمجتمع تتمثل في بناء الانسان لكي يكون عنصر فعالا في مجتمعه، وفي مجال التعليم الجامعي، فإن الجامعة واساتذتها يبذلون ما في وسعهم من اجل تحقيق اهداف الدولة وهو بناء الانسان على أتم وجه لكي يساهم في بناء المجتمع، وكذلك فإنها تبذل جهوداً مضمينة من أجل تخريج كوادر تعليمية تساهم في النهوض بالمجتمع، لذلك فإن مسؤولياتها كبيرة والمهمة ليست سهلة وهي تتطلب تضافر الجميع من أجل أن تنهض الجامعة بمسؤولياتها.

ثانياً: الدراسات السابقة: *Previous studies*

المقدمة: *Introduction*

إنَّ الإطلاع على دراسات السابقة يعد من الأمور المهمة للباحث والتي سيركز عليها لغرض الانطلاق لأي جهد علمي، ومن هنا يمكن القول ان الدراسات السابقة لا تنطلق من فراغ ، وإنما هي أعمال تواصلية تعمل على تكامل جهود الباحثين، لغرض تقديم كل ما هو جديد ويخدم العملية التعليمية، لذا فهي تعتبر الطريق المهم الذي يرشد الباحث لأجل تحديد مشكلة بحثه بشكل جيد، وتساعده على تصميم ووضع الفرضيات وكذلك التفسيرات العلمية لتلك الفرضيات والإطلاع على الدراسات السابقة يساعد الباحث على التعرف والإطلاع على النتائج التي توصل لها الباحثون الذين سبقوه، ولذلك يعد الإطلاع على الدراسات السابقة أمر مهم للباحث لكي لا يقع في الأخطاء التي وقع فيها ممن سبقوه . وقبل الشروع بعرض الدراسات السابقة يبين الباحث وعلى حد علمه ؛ أنه لا توجد دراسات سابقة تضمنت عنوان بحثه بالتفصيل، وبهذا استثمر الباحث جهود الباحثين الذين سبقوه في العمل على كل متغير من متغيرات بحثه على انفراد، وصمم الباحث جداول، ضم فيه الدراسات السابقة التي تطرق إليها، والمرتبطة بمتغيرات بحثه؛ لعرضها والموازنة بينها وكما يلي:

١. المحور الأول: التصاميم التعليمية :

الدراسات السابقة									
جدول (١) : دراسات في التصاميم التعليمية									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
١	دراسة علوان (٢٠٠٢) العراق	تجريبي	تصميم وتطبيق وحدة تعليمية نمطية في مادة المكياج المسرحي لطلبة كلية التربية الضنية /جامعة بابل	الجامعية	٤٠ طالب وطالبة	المكياج المسرحي	اختبار تحصيلي	الاختبار التائي ،معا مل ارتبط بيرسون وسبيرمان ومعادلة كوبر	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

الدراسات السابقة									
جدول (٢) : دراسات في التصاميم التعليمية									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
٢	دراسة الغضبان (٢٠١٤) العراق	الوصفي و التجريبي	على أثره في التحصيل و الاستبقاء وانتقال اثر التعلم	الجامعية	٦٨ ذكور واناث	القياس والتقويم	اختبار تحصيلي واختبار انتقال اثر التعلم	الاختبار الثاني، لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون وسبيرمان ومعامل مربع ايتا	تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق التصميم التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في متغير البحث الاستبقاء والتحصيل وانتقال اثر التعلم

الدراسات السابقة									
جدول (٣) : دراسات في التصاميم التعليمية									
اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج	ت
دراسة عبد الصاحب (٢٠١٦) العراق	الوصفي والتجريبي	فاعلية تصميم تعليمي- تعليمي باستعمال استراتيجيات الادراك في تحصيل اسس التربية والتفكير عالي الرتبة	الجامعية	٦٨ ذكور واناث	اسس التربية	اختبار تحصيلي واختبار تفكيري عالي الرتبة	الاختبار الثاني، لعينتين مستقلتين، معادلة كودر ريتاردشون معادلة الفا كرونوباخ	تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق التصميم التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في متغيري البحث والتحصيل والتفكير عالي الرتبة	٣

الدراسات السابقة									
جدول (٤) : دراسات في التصاميم التعليمية									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
٤	دراسة مجيد (٢٠١٩) العراق	الوصفي والتجريبي	فاعلية تصميم تعليمي على وفق أنماط هيرمان في تحصيل مادة الجغرافية وتنمية الكفايات المعرفية المدركة	الاعدادية	٨٠ أنثى	الجغرافية	اختباران تحصيليان ومقياس الكفاءة المعرفية	الحقيقية الإحصائية SPSS	تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق التصميم التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في متغيري البحث التحصيل والكفاية المعرفية المدركة

٢. المحور الثاني : دراسات في طرائق التدريس

الدراسات السابقة									
جدول (٥) : دراسات في طرائق التدريس									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
١	(عواد وجلال،٢٠٠٤ العراق)	الوصفي	ذي قار.	الجامعية	٢٩٦ طالب وطالبة.	طرائق التدريس	تم الحصول على البيانات المتعلقة من أقسام الكلية حيث تم تدوين التخصص والجنس والدرجات للعينة في مادة المشاهدة والتطبيق وكذلك درجاتهم في مادة طرائق التدريس.	المنوال والمتوسط الحسابي وتحليل التباين واختبار أقل فروق معنوية (LSD)	هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مستويات العينة في مادة المشاهدة والتطبيق. ٢. فيما يخص المتغيرات المستقلة كالتخصص والجنس ، بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) . ٣. هنالك تأثير إيجابي لمادة طرائق التدريس على المستوى الأدائي للعينة في مادة المشاهدة

الدراسات السابقة

جدول (٦) : دراسات في طرائق التدريس

ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	البرز النتائج والتطبيق.
٢	(التميمي ٢٠٠٥ العراق)	الوصفي	الجامعة	٤٦ تدريسيًا و٧٩٠ طالب وطالبة	طرائق التدريس العامة	استبانة مكونه من ١٣٠ فقرة خاصة بالتدريسيين وموزعه على ست مجالات: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة، الوسائل التعليمية والتقويم،	الوساط الحسابي، النسبة المئوية، الوسط الحسابي المرحج، معامل بيرسون، الوزن المئوي، الصدق الذاتي، اختبار القيمة التائية.	١. تحقيق مجالات تقويم المنهج جميعها وهذا يدل على توفر مواصفات الجودة في الجوانب التي تناولها كل مجال. ٢. تحقيق الرضا لدى الطلبة عن الأهداف التي وضع من اجلها المنهج.	

الدراسات السابقة									
جدول (٧) : دراسات في طرائق التدريس									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
							وكذلك استبانة الطلبة وتكونت من ١٤٤ فقرة وشملت المجالات السابقة		
٣	(الموسوي ٢٠٠٦ العراق)	الوصفي	تقويم مقرر المناهج وطرائق التدريس والتقنيات للمرحلة الثالثة من كليات التربية من	الجامعية	تدريسي المنهاج وطرائق التدريس والتقنيات في أقسام الرياضيات والكيمياء والفيزياء	مقرر المناهج وطرائق التدريس والتقنيات للصفوف الثالثة	الاستبانة وشملت خمس محاور : محتوى المقرر (١٧ معياراً)	معادلة الوزن المنوي ومعامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.	١.المقرر بصورته الحالية قاصر من حيث مفردات المحتوى والأهداف واختيار أسلوب تنظيمها. ٢. ان طرائق التدريس التي يتضمنها المحتوى نادرة الحدثة

الدراسات السابقة									
جدول (٩) : دراسات في طرائق التدريس									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
٤	(السيد ٢٠١٤ العراق)	الوصفي	تقويم مناهج وطرائق التدريس في ضوء مؤشرات ومعايير جودة كل عنصر من عناصرها .	الجامعية	٢٠٠ طالب وطالبة .	طرائق تدريس	الاستبانه وشملت المجالات الاتية : مجال أهداف المنهج ، ومجال المحتوى ، ومجال طرائق وأساليب التدريس ، ومجال الوسائل التعليمية ، مجال الأنشطة التعليمية ، ومجال التقويم .	البرنامج الإحصائي (SPSS) لفرض الحصول لفرض الحصول الوسائل الإحصائية البارزة وكذلك الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الثانية	١. ان منهج مادة طرائق التدريس ليس على مستوى جيد من الفعالية . ٢. عدم تحقيق جميع عناصر المنهج في منهج ماده طرائق التدريس العامه . ٣. ان منهج طرائق التدريس لم يحسن إعداده وتخطيطه وتنفيذه كما ينبغي ، وذلك لغياب الرؤية المنظومة في كل ذلك ٤. وغياب التفاهم المشترك بين المخطط والمنفذ .

المحور الثالث : دراسات في التفكير التركيبي

الدراسات السابقة									
جدول (١٠) : دراسات في التفكير التركيبي									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	إبراز النتائج
١	نيومان ١٩٩٠ أمريكا	الوصفي	مدى تركيز مدرسي الدراسات الاجتماعية الأمريكية على الإجراءات التي تنمي مهارات التفكير العليا.	أساتذه وطلبة	مدرسي الاجتماعيات في خمس دوائر للتربية في الولايات المتحدة.	التفكير التركيبي	تطوير (١٧) إجراءً أو مظهراً سلوكياً تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العليا ضُمَّت في بطاقة الملاحظة طُبِّقَتْ في ١٦٠ حصة من حصص	البرنامج الإحصائي (spss)	١. إنَّ هناك بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير العليا لا تحدث داخل حجرة الدراسة إلا نادراً مثل المساءلة السقراطية، وربط خبرات الطلبة بالدرس، وتشجيع تعلم الأفكار الرئيسية، وإشراك الطلبة في النقاش. ٢. كانت درجة ممارسة المعلمين لبقية المظاهر السلوكية بدرجة متوسطة.

الدراسات السابقة									
جدول (١١) : دراسات في التفكير التركيبي									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
							الدراسات الاجتماعية بواقع (٩) ملاحظات لكل مدرس في ثلاث زيارات.		٢. تفوق الطالبات على الطلاب في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي. ٤. ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات مهارات التفكير الناقد لصالح الطلبة الذكور.
٢	الشريدة وبشارة ٢٠٠٧ الأردن	الوصفي	التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات	الجامعية	٣٢٢ طالب وطالبة	التفكير المركب	مقياس البعدين الأول والثاني من مقياس التفكير المركب	البرنامج الإحصائي (spss)	١. إن نمط التفكير الإبداعي هو أكثر أنماط التفكير المركب شيوعاً. ٢. لا علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي في القدرة على التفكير المركب.

الدراسات السابقة									
جدول (١٢) : دراسات في التفكير التركيبي									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	إبرز النتائج
٣	الخالدي وآخرون ٢٠١٠ الأردن	الوصفي	درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مرحلة التعليم الثانوي لمهارات التفكير العليا	الثانوية	(٣٤٥) طالباً و (٤١٧) طالبة	التفكير الناقد و الابداعي	الاستبانة أداة الدراسة التي اشتملت على (١٧) مظهراً سلوكياً من مظاهر التفكير الناقد، و (١٨) مظهراً	البرنامج الإحصائي (SPSS)	١. إن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية للمقياس. ٢. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً

الدراسات السابقة									
جدول (١٢) : دراسات في التفكير التركيبي									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
							للتفكير الإبداعي.		يُعزى لتغير مستوى الجنس في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي لصالح الطالبات. ٣. وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات مهارات التفكير الناقد لصالح الطلبة الذكور
٤	(حسن ٢٠١٦ العراق)	الوصفي	التفكير المركب وعلاقته بجودة الحياة عند المرشدين التربويين	المرشدين التربويين	١٠٣٨ ذكور وإناث	التفكير المركب	الاستبانة وشملت المجالات الاتية: وهي (التفكير الناقد، والتفكير فوق المعرفي،	استخدم الباحث الحقيقية الإحصائية (SPSS) لحساب النسبة المئوية معام	١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (التفكير المركب، وجود الحياة)، ولصالح أفراد العينة، وذلك من خلال المقارنة بالأوساط الفرضية

الدراسات السابقة									
جدول (١٤): دراسات في التفكير التركيبي									
ت	اسم الباحث وسنة الدراسة ومكانها	منهج الدراسة	مرمى الدراسة	المرحلة الدراسية	عدد العينة والجنس	المادة الدراسية	أداة الدراسة	الوسائل الإحصائية البارزة	ابرز النتائج
							ارتباط بيرسون، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معادلة دلالة	ارتباط بيرسون، الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين، معادلة دلالة	لهذين المتغيرين (التفكير المركب، وجودة الحياة). ٢. توجد فروق دالة إحصائية في كل من (التفكير المركب وجودة الحياة) تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. ٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في كل من (التفكير المركب وجودة الحياة) تبعا لمتغير الموقع الجغرافي لصالح الذكور.

المحور الرابع: الموازنة بين الدراسات السابقة

أ. فيما يخص التصاميم التعليمية :

١. تنوع استعمال التصاميم التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة، ومع مختلف الفئات العمرية، وهذا يدل على ان التصاميم التعليمية تعمل مع مختلف المراحل الدراسية والمستويات العقلية.

٢. إختلاف خطوات التصاميم التعليمية، فأحياناً تكون ثلاث خطوات وأخرى تكون أربع أو خمس خطوات، ومن ثم فإنه مهما اختلفت خطوات التصاميم فإنها تعطينا النتائج نفسها.

٣. تكونت عينات الدراسات السابقة من الذكور والإناث.

٤. ركزت الدراسات السابقة على استعمال المنهج الوصفي والتجريبي، والمنهج الوصفي استعملت لبناء التصاميم التعليمية والتجريبي حينما جربته على العينة المختارة لمعرفة نتائجه.

٦. تنوعت عينات الدراسات السابقة، وشملت مراحل الدراسة الثانوية والجامعية.

٧. اختلفت ادوات المستعملة في الدراسات السابقة، فلكل دراسة أدواتها.

٨. الوسائل الاحصائية كانت متقاربة في اغلب الدراسات التي تناولت التصاميم التعليمية.

٩. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال التصميم التعليمي في التعرف على الجانب النظري للتصميم، والخطوات العلمية لبنائه وتطبيقه، والتعرف بالمصادر والبحوث التي تناولت التصميم التعليمي.

ب. فيما يخص طرائق التدريس :

١. اغلب الدراسات تم اجراءها في العراق.

٢. اعتمد المنهج الوصفي في تلك الدراسات.

٣. العينات التي استخدمت في الدراسات التي تناولت طرائق التدريس تكونت من الطلبة والتدريسين.

٤. اعتمدت اغلب الدراسات على الاستبانة كاداة لجمع البيانات.

٥. استخدم البرنامج الاحصائي لغرض التعامل مع القيم المستحصلة لتلك الدراسات.

٦. اغلب النتائج اشارة الى وجود قصور في منهج طرائق التدريس من ناحية المفردات والمحتوى وهذا ما يدعم هدف الدراسة الحالية على تصميم محتوى لمادة طرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية الاساسية.

٧. اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والتجريبي للتحقق من المحتوى الذي تم تصميمه.

ج. فيما يخص التفكير التركيبي

١. تنوعت اماكن اجراء الدراسات المتعلقة بالتفكير التركيبي حيث شملت العراق والاردن وامريكا.

٢. المنهج الذي اعتمد هو المنهج الوصفي.

٣. عينات الدراسات اعتمدت على المدرسين والطلبة من الذكور والاناث.

٤. استخدمت الاستبانات ومقياس البعدين الاول والثاني.

٥. استخدم البرنامج الاحصائي للتعامل مع البيانات التي تم الحصول عليها .

٦. اشارت الدراسات الى وجود تباين بين الافراد في جوانب التفكير المركب ومنها التفكير الابداعي والناقد وقسم من هذا التباين يعزى الى الجنس، جودة الحياة وغيرها.

٧. فيما يخص الدراسة الحالية التي تناولت التفكير التركيبي كأساس لمحتوى طرائق التدريس العامة لكونه يجد الحلول لإغلب المشاكل التعليمية التي تواجه المتعلمين، ولذلك اتفقت مع قسم من هذه الدراسات ومنها(نيومان ١٩٩١، والشريدة :٢٠٠٠، وحسن :٢٠١٦)، من ناحية اعتماد التفكير العلمي كسياق لبناء بعض المحتويات لأن في جودة يضفي الحيوية والنشاط ويجعل انتقال التعلم من المعلم الى الطالب ويكون الطالب نشطاً وفاعلاً في المواقف التعليمية المختلفة ، وعلى الرغم من ذلك فهي اختلفت مع بعض النتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات، وهذا هو هدف البحوث العلمية.

الفصل الثالث

منهج البحث وأجراءاته

مراحل التصميم التعليمي:

أولاً: مرحلة التحليل

ثانياً: مرحلة التصميم

ثالثاً: مرحلة التنفيذ

رابعاً: مرحلة التقويم

خامساً: التغذية الراجعة

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته: *Research methodology*

المقدمة:

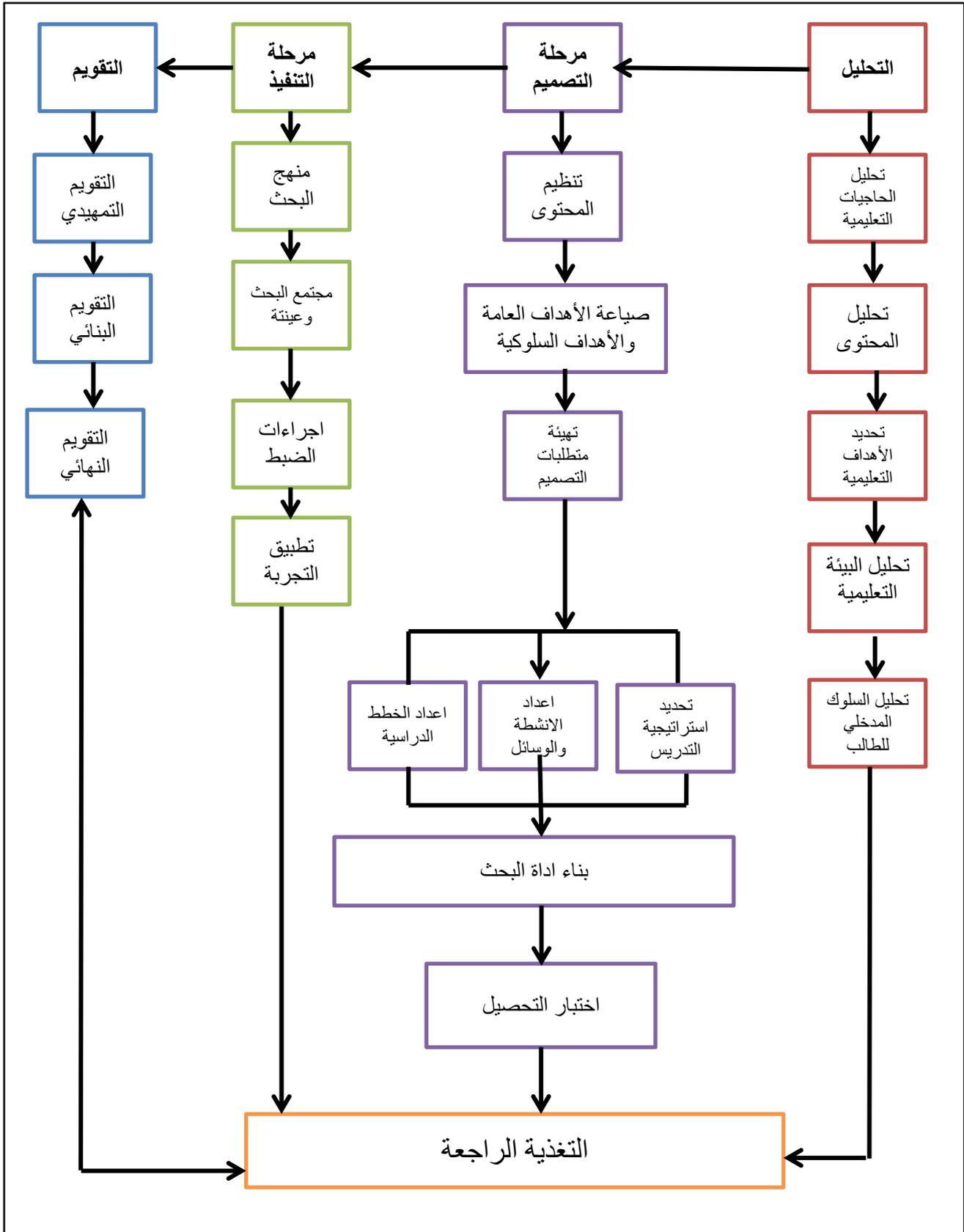
تضمن الفصل الأول من هذه الدراسة تساؤل حول مشكلة الدراسة، وبناء على ذلك التساؤل تمت صياغة هدفين لهذه الدراسة وهما: الهدف الأول يدور حول تصميم محتوى لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الاساسية ، والهدف الثاني: يدور حول التعرف على مدى تحقيق المحتوى المقترح لإهداف مادة طرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية الاساسية ، وإن أهداف البحث هي من اعطت الباحث المبررات لبناء التصميم لمحتوى طرائق التدريس العامة، ولكي يحقق الباحث اهداف بحثه فلا بد من اعتماد المنهج المناسب لكل منهما وعلى النحو التالي:

بناء التصميم التعليمي

إنّ عملية البناء في المجال التعليمي هي عملية منهجية منظمة وتكون من خطوات متسلسلة ومترابطة لتصميم البرامج والمواد التعليمية والنماذج وعلى نحو يتوافق مع الأسس والقواعد، وعلى ضوء اهداف محددة يمكن قياسها باساليب التقويم المناسبة. (الحيلة: ١٩٩٩: ١١٣)، ولتحقيق الهدف الأول من هذا البحث فقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي لملائمة هذا المنهج متطلبات البحث وهو تصميم وحدات تعليمية لمحتوى طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الاساسية .

١. مراحل بناء التصميم التعليمي:

أولاً: مرحلة التحليل: تمثل هذه المرحلة الحجر الأساس لجميع المراحل الأخرى ، إذ يتم فيها تحديد المسارات الأساسية و الحاجات التي تتبع في بناء التصميم ، وتشمل هذه المرحلة، تحليل الحاجات التعليمية ، تحليل المحتوى، تحديد الأهداف التعليمية، ، تحليل البيئه ، تحليل السلوك المدخلي للطلاب.



مخطط (٥) مراحل بناء التصميم التعليمي (من إعداد الباحث)

١. تحليل الحاجات التعليمية: لابد من التعرف على حاجات المتعلمين ولا سيما في ما يتعلق

بالمادة الدراسية التي يتم تعليمها للطلبة من اجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ويرى (الحيلة:٢٠٠٣) إنَّ الحاجات التعليمية هي سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها المصمم أو المعد لبرنامج أو منهج معين بهدف الكشف عن حاجات غير مشبعة يعاني منها المتعلم، والعمل على اشباع تلك الحاجات على ضوء الأولويات، فالحاجة المهمة تشبع اكثر من الحاجة التي تكون الأقل أهمية.(الحيلة:٢٠٠٣:١١٨).

لذلك تم التعرف إلى حاجات الطلبة التعليمية عن طريق وجهتي نظر إحداهما خاصة بالطلبة والأخرى خاصة بالتدريسين وكالاتي:

١.١. تحديد حاجات الطلبة

لذا يتوجب علينا التعرف على حاجات طلبة المرحلة الثالثة من كلية التربية الاساسية في مادة طرائق التدريس العامة، بوصفها خطوة مهمة في تصميم محتوى مادة طرائق التدريس العامة.

لغرض تقدير حاجات من وجهة نظر طلبة كلية التربية الاساسية من مادة طرائق التدريس العامه ، قام الباحث بأعداد استبانة مكونه من (١٢) فقرة لغرض الاجابة عليها بعبارة (نعم) أو (لا) وتم عرض الأستبانة على عدد من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس العامة لغرض التحقق من دقة المعلومات المرتبطة بحاجات الطلبة لمادة طرائق التدريس ، وتضمن الاستبانة عدد من الفقرات واعطى الباحث درجة (١) للاجابة التي تتضمن (نعم) اما الاجابة التي تتضمن (لا) فقد اعطى لها درجة (صفر) ، وتوزعت الاستبانة على الطلبة الذين هم في المرحلة الرابعة وممن درسوا مادة طرائق التدريس العامه للعام السابق، وبلغ عددهم (٤٠) طالب وطالبة في قسم اللغة الانكليزية وقد اختارهم الباحث كي يسهل عليه الحصول على المعلومات المطلوبة لكونه تدريسي في القسم ، والجدول التالي يبين لنا توزيع الحاجات الطلابية حسب وجهة نظرهم وكلا حسب نسبتها واهميتها، ليتسنى لنا التعرف على الحاجات(الصعوبات) التي واجهت الطلبة إثناء دراستهم للمادة.

جدول (١٥)

الحاجات التعليمية من وجهة نظر الطلبة

ت	الفقره	عدد الطلبة الذين اجابو بلا	عدد الطلبة الذين اجابو بنعم	النسبة المئوية للذين اجابو بلا	النسبة المئوية للذين اجابو بنعم
١	لا تواكب أغلب مفردات طرائق التدريس العامه الحداثة بالمناهج	١٠	٣٠	%٢٥	%٧٥
٢	كثرة مفردات المادة وعدم وجود الترابط بين مفرداتها	١٢	٢٨	%٣٠	%٧٠
٢	وجود تداخل بين بعض الموضوعات لمادة طرائق التدريس العامة	١٥	٢٥	%٢٨	%٦٢
٣	عدم توافر بيئة صفية مناسبة وخاصة بوجود عدد غير قليل من الطلبة.	٢٠	٢٠	%٥٠	%٥٠
٤	لاتركز طرائق التدريس على أنواع التفكير	٨	٣٢	%٢٠	%٨٠
٥	لا تراعي حاجات الطلبة المستقبلية في التدريس.	١٤	٢٦	%٣٥	%٦٥
٦	الأساليب المستخدمة فيها لاتناسب توجهات الطلبة	١٢	٢٨	%٣٠	%٧٠
٧	لا ترتبط بميول وحاجيات الطلبة وقدراتهم.	٨	٣٢	%٢٠	%٨٠
٨	قلة الأنشطة ووسائل واساليب تدريس مادة طرائق التدريس العامة التي تحفز على تعلم المادة.	٤	٣٦	%١٠	%٩٠
٩	لا تنمي اسئلتها عمليات التفكير بكل انواعه.	١٣	٢٧	%٣٣	%٦٧
١٠	تميل الى الجانب النظري وتهمل الجانب التطبيقي	٨	٣٢	%٢٠	%٨٠
١١	اقتصار التقويم على الاختبارات الشهرية	٣	٣٧	%٧	%٩٣
١٢	يكون وقت المحاضرة قريباً من انتهاء وقت الدوام	٦	٣٤	%١٥	%٨٥

٢.١. تحديد الحاجات من وجهة نظر التدريسيين:

لأجل تقدير الحاجات من قبل التدريسيين قام الباحث بعمل استبانة مكونة من عدد من الفقرات ووزعها على (١٢) تدريسيا من المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس لغرض الوقوف على الحاجات المطلوبة وحسب الأولويات في محتوى مادة طرائق التدريس العامة.

جدول (١٦)

الحاجات التعليمية من وجهة نظر التدريسيين

ت	الفقرة	عدد التدريسيين الذين اجابو بلا	عدد التدريسيين الذين اجابو بنعم	النسبة المئوية للذين اجابو بنعم	النسبة المئوية للذين اجابو بلا
١	مفردات مادة طرائق التدريس العامة تتطلب الحداثة والتطوير	٥	٧	%٥٨	%٤٢
٢	الاعتماد على طرائق التدريس التي تنمي التفكير وتجد الحلول للمشاكل التعليمية	٢	١٠	%٨٤	%١٦
٣	التنوع باساليب التعزيز يكون حافز لرفع مستوى الاداء	٣	٩	%٧٥	%٢٥
٤	التعرف على كيفية صياغة الاهداف السلوكية	٤	٨	%٦٧	%٣٣
٥	الفترة الزمنية في الكورس الثاني لاتغطي كل مفردات مادة طرائق التدريس العامة	١	١١	%٩٢	%٨
٦	استخدام وسائل التعليم الحديثة والتقنيات التربوية وتدريب الطالبة عليها.	٣	٩	%٧٥	%٢٥
٧	فهم التخطيط ومعرفة الخطط اليومية والاسبوعية والشهرية	٧	٥	%٤٢	%٥٨

٨	التركيز على الجانب التطبيقي لمادة طرائق التدريس العامة	صفر	١٢	صفر %	١٠٠ %
٩	الاهتمام بالطرائق التي تركز على تطوير التفكير العلمي لدى الطلبة	١	١١	٨ %	٩٢ %
١٠	معرفة الاهداف العامة للمادة وكيفية اشتقاقها.	٥	٧	٤٢ %	٥٨ %
١١	استخدام الاستراتيجيات الحديثة للمادة	١	١١	٨ %	٩٢ %
١٢	التركيز على الاختبارات اليومية	٤	٨	٢٣ %	٦٧ %

٢. تحليل المحتوى:

يتم تحليل المحتوى على صورة حقائق ومفاهيم ، ومبادئ واجراءات وتهدف الى مساعدة المدرس والمصمم التدريسي على تعيين هذه المكونات ، وتحليلها، ووصفها على صورة قوائم تحت عناوين للوحدات الدراسية أو الموضوعات الرئيسية أو الموضوعات الفرعية لتصبح نتائج مستهدفة ، لغرض تحقيقها.(العربي ومفلح:٢٠١٥:٣٢). وبناء على الهدف الأول للبحث قام الباحث بتصميم محتوى مادة طرائق التدريس العامة على ضوء اهدافها والمفردات المعتمده من قبل اللجنة القطاعية لكليات التربية الاساسية.ملحق(١).

٤. تحديد الفئة المستهدفة: اختير طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، (فئة مستهدفة ضمن موضوع البحث) وحسب كتاب تسهيل المهمة . ملحق (٢).

٣. تحديد الأهداف التعليمية

تعد هذه الخطوه من الخطوات الأساسية في عملية بناء التصاميم التعليمية، ونظراً لذلك تم تحديد الأهداف العامة لتدريس مادة طرائق التدريس العامة لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية الأساسية .

وهي أهداف واسعة وتتحقق من طريق عملية تربوية كاملة، أو برنامج تعليمي يستغرق سنوات طويلة، وتشتق الأهداف من فلسفة المجتمع لمقرر دراسي يكون لمدة معينة قد

يكون فصل دراسي أو عام دراسي، وعد الباحث استبانة تضمنت جملة من الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس العامة ملحق (٥)، وعرضها على الخبراء في مجال طرائق التدريس العامة لغرض الحكم على مدى صلاحيتها لمفردات المادة المقررة. ملحق (٣).

١.٣.١. الأهداف العامة:

هي أهداف واسعة النطاق تتحقق من طريق عملية تربوية كاملة، أو برنامج تعليمي شامل يستغرق سنوات طويلة، وهذه الأهداف تشتق من فلسفة المنهج الذي هو منعكس لفلسفة المجتمع في التعليم لمقرر دراسي يتطلب فصل أو سنة دراسية، وبهذا الشأن أعد الباحث جملة من الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس العامة في ملحق (٥)، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس العامة. ملحق (٣)، لغرض التحقق من صلاحيتها وملائمتها لمفردات المادة المقرر تدريسها.

٢.٣.١. الأهداف السلوكية أو الإجرائية:

تعرف بأنها الناتج التعليمي المتوقع من الطالب تحقيقة بعد عملية التدريس، ويمكن أن يلاحظها المدرس أو يقيسها، وتصاغ صياغة واضحة للسلوك النهائي للطالب، أي ما يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على القيام به في نهاية المحاضرة (الحصري: ١٩٩٦: ٣٣). لذا صاغ الباحث الأهداف السلوكية على ضوء الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس العامة والمحتوى التعليمي، وحاجات الطلبة وخصائصهم. ملق (٤).

٤. تحليل البيئة التعليمية:

لا يقتصر مفهوم البيئة التعليمية في المكان الذي يتواجد فيه الطلبة، بل تشمل جميع العوامل النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تشكل جميعها البيئة التعليمية، كذلك تفاعل الطلبة مع المدرس والذي يعد جزءاً مهماً في مفهوم البيئة التعليمية، وتحليلها والذي يعطي تصوراً للعملية التعليمية ونسبة النجاح المتحققة، والمعوقات التي يمكن أن تظهر في عملية

التنفيذ وأيضاً لتحقيق المتابعة المستمرة في سير العملية التعليمية. بعد حصول الباحث على كتاب تسهيل المهمة من كلية الدراسات العليا في جامعة بابل ملحق (٢).
تم التعرف على اهم المتطلبات والمستلزمات الضرورية لأجراء تجربة البحث وقد تبين الآتي:

١. الفئة المستهدفة وهم طلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الأساسية /قسم اللغة الأنكليزية.
٢. يبلغ عدد الطلبة في المرحلة الثالثة (١٥٢) طالب وطالبة.
٣. يتوفر في القسم مكتبة يستطيع الطلبة الجلوس فيها لغرض أعداد التقارير المطلوبة.
٤. يتحدد وقت تدريس مادة مقترح محتوى مادة طرائق التدريس العامة بساعتين اسبوعياً.
٥. مكان تنفيذ المحاضرات هي القاعات المخصصة للمرحلة الثالثة في القسم المذكور.
٦. المدة الزمنية الخاصة بتنفيذ المحتوى هي الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ م.
٧. العوامل الفيزيائية: تمثلت بأدارة القاعة الدراسية، مقاعد الدراسة مرتبة بشكل جيد، وفرة وسائل التبريد والتكيف، والأناره جيدة، وخلو القاعة من المؤثرات الجانبية كالمصقات وغيرها.
٨. التهيئة السايكولوجية جيدة وتتمثل بالمناخ الاجتماعي والنفسي والأنفعالي، وسمات نفسية مثل حب التعاون والمساعدة، والحوار الهادي ، واحترام الرأي الآخر.

٥. تحديد السوك المدخلي للطلاب:

ويتم ذلك من طريق دراسة خصائص الطلبة، والتعرف على قدراتهم وخلفياتهم العلمية، وتحديد الاستعداد المفاهيمي الذي يتضمن مدى توافر الخبرات السابقة لدى المتعلمين والتي تشكل بنى معرفية اساسية للتعلم الجديد بمختلف الوسائل أو الطرائق، ومن تلك المهام هي اختبار المعلومات السابقة، والهدف من هذا الأختبار هو تنظيم المعلومات التي يمتلكها الطلبة وقدراتهم وميولهم حول المادة الدراسية، وغالباً ما يكون هذا النوع من الاختبارات واضحاً وغير معقد. (زرنوقي: ٢٠١٤: ٥٦).

ثانياً: مرحلة التصميم

يتم في هذه المرحلة صوغ الأهداف الخاصة بالمادة التعليمية مع تنظيم المحتوى مع تحديد واختيار أفضل الخطط والمعالجات التعليمية وتصميم الوسائل التعليمية وإعداد الاختبارات والتخطيط لعملية التقويم.

١. تنظيم المحتوى:

بعد عملية تحليل المحتوى التعليمي ينبغي على مصمم التعليم أن ينظم المكونات الفرعية للمحتوى في وحدة واحدة وبنحو متكامل بحيث تكون متسلسلة منطقياً وذلك بالأعتماد على طبيعة المادة التعليمية وخصائص المتعلمين.

وأعتمد الباحث التسلسل المنظم لمحتوى مادة طرائق التدريس العامة المعتمد على ضوء المفردات التعليمية المعتمدة من قبل اللجان القطاعية، وقسم المحتوى الى (١٥) اسبوع علماً أنه تم تحديد محاضرة واحدة في الأسبوع بمعدل ساعتين. ملحق (١٢).

١.١. اختيار مصادر التعلم:

تتضمن هذه الخطوة من تحديد المصادر التي يراد الاستفادة من خبراتها، سواء كانت في مجالات المعرفة، أم إحدى المهارات أم الأجهزة والمواد التعليمية المختلفة، والاستفادة من مصادر البيئة المحيطة، وتتم عملية اختيار المصادر التعليمية على ضوء وقت المحاضرة، وبحسب توفرها ، ويكون التركيز على أين ، وكيف سيجد المدرس المصادر والمواد والوسائل المطلوبة وتعد هذه ضرورة لإعادة النظر بالعملية التدريسية حسب المصدر والوسائل المتوفرة. (الزهيري: ٢٠٠٦: ٢٥).

ومن مصادر التعلم التي استعملها الباحث في تدريسة لعينة البحث هي الداتو شو واستخدمة الباحث في عرض المحتوى التعليمي والحاسبات المتوفرة في مختبر قسم اللغة الانكليزية اضافة الى وفرة أدوات الصوت كالمايكات وغيرها.

٢. صياغة الأهداف العامة والسلوكية:

نظراً لأهمية الأهداف وضرورة فهمها من المدرس والطالب إذ اهتم بها التربويون فوضعوا لها العديد من التصنيفات كي يسهل اشتقاقها حسب الغرض منها وما يناسب تحقيق المهام التي وضعت أجلها ، ومنها تصنيف بلوم (Bloom:1965) ويعد بلوم أول من اشتهر بالكتابة في هذا المجال ، إذ صنف المعرفة إلى مستويين هما مستوى المعرفة ، ومستوى القدرات والمهارات العقلية الذي ينقسم إلى التذكر، الفهم، والتطبيق و التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، و تم عمل تعديلات على التصنيف المعرفي لبلوم نتيجة التطورات التي مرت بها نظريات التعلم في النصف الثاني من القرن العشرين . (أبو دقة : ٢٠٠٨ : ٥٨) .

وعلى ضوء الأهداف العامة ملحق(٥)، وفي ضوء مفردات المادة المقررة، والمحتوى التعليمي المقترح صاغ الباحث عدد من الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس إذ بلغ عددها(١٥٤) هدفاً سلوكياً ملحق(٤)، وتم عرضها على المختصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم ، ملحق (٣) لبيان مدى ملائمتها للمستوى الذي تقيسه.

٣. تهيئة متطلبات التصميم وتشمل الآتي:

٣.١. إعداد الخطط التدريسية:

في ضوء محتوى مادة طرائق التدريس العامة وأهدافها السلوكية ومن متطلبات نجاح التدريس فقد عدَّ الباحث الخطط التدريسية اليومية التي تتناسب محتوى طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي، وقد عرض الباحث نموذج لخطة تدريسية مرفقة مع الدراسة كنموذج للخطط التدريسية على المختصين في طرائق التدريس لبيان والقياس والتقويم وعلم النفس ارائهم حول مدى صلاحيتها وملائمتها لأهداف طرائق التدريس العامة التي تم تدريسها من قبل الباحث. ملحق(٩).

١.١.٣. اعداد الأنشطة التعليمية:

ويقصد بها الممارسات التعليمية - التعليمية التي يؤديها الطلبة بإشراف المعلم وداخل البيئة التعليمية كجزء من عملية التعليم والتعلم، وكلما كانت الأنشطة التعليمية منسجمة مع خصائص المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم كلما كانت اجدى وأكثر نفعاً لهم، وتعد الأنشطة التعليمية احد عناصر المنهج المهمة، ويعرفها(حمادات:٢٠٠٩) بأنها كل نشاط عقلي أو بدني يبذله المتعلم أو الاستاذ لأجل تحقيق هدف الدرس، ويحتاج النشاط التعليمي الى التقييم لمعرفة مدى نجاحه وتحقيقه للهدف المطلوب بلوغه، ويتم تحديد الأنشطة التربوية على ضوء الأهداف التعليمية.(حمادات: ٢٠٠٩:١٥٤).

وبما أن الأنشطة تكون عنصر من عناصر المنهج، فهي اما مفردة أو مجتمعة مع بعضها لتشكل خطوات في طرائق التدريس أو أساليب التدريس أو استراتيجياته، ويكون اختيار هذه الأنشطة في ضوء المحتوى التعليمي.(مرعي ومحمد:٢٠٠٠:٨٧)، وقد استعمل الباحث عدد من الأنشطة في مجال تدريسة لمادة طرائق التدريس العامه ، ونفذ قسم من هذه الأنشطة عند تطبيقه لأحد الاستراتيجيات التدريس وقدمه كنموذج لخطة التدريس في ملحق(٩).

ولغرض التعرف على انواع الأنشطة، فقد تطرق الباحث أنواعها الآتية وهي:

٢.١.٣. أنشطة ما قبل التدريس:

من الضروري أن تكون الأنشطة التي تطبق في بداية الدرس تكون فعالة وحيوية كي يستمر الطالب في المشاركة بالدرس، وتكون هذه الأنشطة اما أنشطة فكرية كطرح بعض المفردات والتركيز عليها بشكل متواصل قبل الدرس، أو تتمثل بتنويع اساليب التدريس لرفع كفاءة أداء الطلبة خلال الدرس.

٣.١.٣. أنشطة اثناء التدريس:

وتتمثل هذه الأنشطة ببعض الأسئلة التفكيرية التي يطرحها الأستاذ وتعمل على تحفيز الاستجابات المخزونة في البنية المعرفية للطالب وتعطية الحلول للأسئلة التي تتعلق بالدرس، وعادة ماتستثمر من قبل الأستاذ لتحفيز الطلبة على التفاعل مع الدرس.

٣.١.٤. أنشطة ما بعد التدريس:

وتعد هذه الأنشطة من الأنشطة المهمة لكي يترجم الطلبة ما تعلموه في غرفة الدرس، والعمل على التفكير للاستعداد لتكوين أنشطة إبداعية لإظهار رغباتهم ومواهبهم وحسب الامكانيات المتاحة لديهم.

٣.٢. تحديد الوسائل التعليمية:

هي كل ما يستخدمه المعلم من مواد وأدوات داخل غرفة الصف أو خارجها من أجل نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بطريقة سهلة وواضحة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. والهدف من استخدام تلك الوسائل لغرض جذب الطلبة للدرس وزيادة دافعيتهم نحوه. واستخدم الباحث الداتو شو والحاسبات وبعض الاقراص المدمجة التي احتوت افلام قصيرة استعملها الباحث عند تدريسة لمادة طرائق التدريس العامة .

٣.٣. تحديد استراتيجيات التدريس:

توصف طرائق التدريس واساليبها بأنها خطوات عملية التعليم والتعلم للوصول الى الأهداف، وعليه فمن غير الممكن تحقيق الأهداف التربوية من دون طريقة تدريس مناسبة : لأنها تحدد دور كل من التدريسي والطالب في العملية التعليمية وهي التي تحدد الاساليب والاستراتيجيات الواجب اتباعها والواجب استعمالها. (الوكيل وحسن :١٩٩٩:٩٥).

ولقد تعددت الاستراتيجيات وتباينت نتيجة لتعدد الفلسفات وتنوعها، لذلك نلاحظ ان الفلسفة الواحدة قد يؤدي تطبيقها الى اتباع أكثر من طريقة تدريس تبعاً للأختلاف في وجهات النظر في تفسيرها وطرائق الإفادة منها. (ناصر:١٩٩٩:١٣٥).

ولتحديد استراتيجيات التفكير التركيبي التي تتلائم مع تصميم محتوى مادة طرائق التدريس العامة المقترح تدريسها لعينة البحث، فقد أعد الباحث مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية ملحق (٨)، وعرضها على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس ملحق (٣) لبيان مدى ملائمتها للمحتوى المقرر تدريسه. وقد شملت الاستراتيجيات هي (استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية الاستقراء، حل المشكلات، استراتيجية التعهدات واستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة).

٤. بناء أداة البحث:

تطلب البحث، إعداد أداة لقياس المتغير التابع (طرائق التدريس العامة) من طريق اختبار التحصيل الدراسي، وتم اعدادة على وفق الخطوات الآتية:

٤.١. الاختبار التحصيلي:

لغرض اعداد الاختبار التحصيلي قام الباحث بالخطوات التالية:

٤.١.٢. تحديد الهدف من الأختبار:

إنَّ الهدف من الاختبار البعدي لقياس تحصيل الطلبة بعد تطبيق محتوى المنهج المقترح لمادة طرائق التدريس العامة الذي صمم على وفق التفكير التركيبي. ملحق (١).

٤.٣.١. تحديد فقرات الاختبار: حدد الباحث فقرات الأختبار ب(٣٠) فقرة موضوعية و(٥) فقرات مقالية معتمداً على اراء عدد من الخبراء بعد اطلاعهم على محتوى مادة طرائق التدريس العامة والأهداف السلوكية.

٤.١.٤ اعداد جدول المواصفات الأختبارية:

هو مخطط ذو بعدين يربط بين محتوى المادة الدراسية وأهدافها السلوكية والمعرفية بحسب أوزانها النسبية. خطابية (٢٠٠٨ : ٥٠٦).

وعليه عد الباحث جداول للمواصفات على وفق الآتي:

تحديد عدد فقرات الأختبار بعد أن استشار الباحث مجموعة من المحكمين في مجال طرائق تدريس العامة ذوي الخبرة التدريسية في مادة طرائق التدريس العامة، وبعد اطلاعهم على

الأهداف الاهداف السلوكية لمحتوى المادة العلمية التي تم تدريسها في التجربة، تم الأنفاق على تحديد فقرات الاختبار التحصيلي (٣٥) فقرة اختبارية موزعه بين (موضوعية ومقالية)، إذ غطت فقرات الاختبار المحتوى الذي درس حسب الأهمية النسبية لكل مستوى. جدول (١٧).

جدول (١٧)

جدول مواصفات اختبار العينة في محتوى مادة طرائق التدريس العامة

المجموع	المستوى المعرفي						نسبة اهمية المحتوى	عدد الصفحات	الوحدة الاولى	ت
	تذكير %٢٢	فهم %٥	تطبيق %١٢	تحليل %٢٠	تركيب %١٠	تقويم %٢٧				
٢	١	-	-	-	-	١	%١٣	١٠	الموضوع الأول	١
٣	١	-	١	-	-	١	%٢	٩	الموضوع الثاني	٢
١	-	-	-	-	-	١	%٠.٦	٨	الموضوع الثالث	٣
٣	١	-	١	-	-	١	%٢	١٠	الموضوع الرابع	٤
٢	١	-	-	-	-	١	%١٣	٩	الموضوع الخامس	٥
٣	١	-	١	-	-	١	%٢	٨	الموضوع السادس	٦
١	-	-	-	-	-	١	%٠.٦٠	٧	الموضوع السابع	٧
١٥									المجموع	
الوحدة الثانية										
٣	١	-	١	-	-	١	%١٣	٨	الموضوع الثامن	٨
٣	١	-	١	-	-	١	%١٣	٩	الموضوع التاسع	٩
٤	١	-	١	١	-	١	%٢	٨	الموضوع العاشر	١٠
٣	١	-	١	-	-	١	%١٣	٧	الموضوع الحادي عشر	١١

١٢	الموضوع الثاني عشر	٩	٠.٦%	١	-	-	-	-	-	١
١٣	الموضوع الثالث عشر	٨	١٢%	١	-	-	١	-	١	٢
١٤	الموضوع الرابع عشر	٨	١٢%	١	-	-	١	-	١	٢
١٥	الموضوع الخامس عشر	٨	١١%							٢
	المجموع									٢٠

٥.١.٤. الوزن النسبي للمحتوى:

بعد إعداد المحتوى لمادة طرائق التدريس العامة، تم تنظيمه الى (١٥) موضوع ومقسم على (١٥) عشر اسبوعاً للفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، بعد ذلك قام الباحث بحساب الزمن المستغرق لكل محاضرة وتقسيمه على الزمن الكلي ، لكي يحدد الوزن النسبي لكل محاضره. واعتمد الباحث المعادلة الآتية في حساب الوزن النسبي للموضوع.

الوزن النسبي لمحتوى الموضوع = الزمن المستغرق في تدريس الموضوع الواحد ÷ الزمن الكلي لتدريس لموضوعات المحتوى × 100 . علماً أنه توجد طريقة اخرى لحساب الوزن النسبي للمحتوى وذلك من خلال معرفة عدد صفحات الموضوع الواحد وتقسيمها على العدد الكلي لصفحات الموضوعات للمحتوى وتضرب في مئه ، اما الطريقة التي اعتمدها الباحث هي حسب زمن المحاضرة لكي يحصل على الدقة وذلك لكون هنالك تباين في عدد صفحات المحتوى وهذا الاختلاف يعود للاستذة في اعتمادهم لعدد الصفحات لمادة طرائق التدريس العامة حسب رأيهم والسبب في ذلك لأنه لا يوجد منهج محدد بعدد الصفحات ويعتمده كل الاساتذة في كليات التربية الاساسية .

٦.١.٤. الوزن النسبي للاهداف السلوكية:

تحديد أوزان الأهداف السلوكية الموضوعة لمستويات المجال المعرفي التي أتممتها الباحثة وهي: (معرفة ، وفهم ، وتطبيق ، وتحليل ، وتقويم ، وتركيب) بحسب تصنيف

للاهداف السلوكية ، إذ تم حسابها عن طريق عدد من الأهداف السلوكية للمستويات الستة وفقا للعلاقة الآتية : وزن الهدف في كل مستوى = عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى ÷ العدد الكلي للأهداف السلوكية × ١٠٠% (عودة: ١٩٩٨: ١٥١).

٧.١.٤ صوغ فقرات الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد جدول المواصفات، عد الباحث الاختبار الذي تكون من (٣٠) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة، و(٥) فقرات مقالية.

٨.١.٤ اعداد تعليمات الأجابة:

كانت التعليمات للاجابة على الاختبار واضحة، وذلك من طريق عناوين الاختبار للفقرات المقالية والموضوعية. ملحق (٦).

٩.١.٤. تعليمات تصحيح الاختبار:

إنَّ تصميم أنموذج للاجابة يعد من الخطوات المهمة في جانب تصحيح الاختبار، ويمكن المدرس من معرفة الإجابة النموذجية، وتكون الإجابة النموذجية المحك الذي يقيس إجابات الطلاب وفق الأسئلة الموضوعية (السعدي: ٢٠٠٤: ١٢١)، ووضع معيار لتصحيح الإجابات بعد اخذ رأي الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، حيث اعتمد (١) للفقرة الصحيحة و(صفر) للفقرة الخاطئة في الاختبارات الموضوعية واعتمد (صفر-٥) في الفقرات المقالية، وتم وضع الإجابات النموذجية لفقرات الاختبار الموضوعية في ملحق (٥)، حتى يتم تصحيح فقرات الاختبار استناداً لها، وقد بلغت درجة الاختبار الكلية بشقيه الموضوعية والمقالية بين (٥٠-٥٥).

أما الفقرات المتروكة من دون إجابة والفقرات المجاب عنها أكثر من إجابة فقد عوملت معاملة الفقرة الخاطئة .

١٠.١.٤. التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

اختار الباحث عينة من خارج عينة بحثه، فقد اختار عينة استطلاعية من قسم اللغة الأنكليزية كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية وطبق الاختبار عليها

بتاريخ ٢٠٢١/٣/١٩، وكان عدد الطلبة المشاركين في التطبيق الأستطلاعي (١٢٦) طالب وطالبة، والهدف من هذا الاختبار هو معرفة وضوح تعليمات الاختبار والزمن الذي يستغرقه الاختبار وكان حسابة بالشكل الآتي:

المتوسط = مجموع الزمن الكلي للطلبة

عدد الطلبة

بمتوسط حسابي قدرة (٧٥) دقيقة.

١١.١.٤. التحليل الإحصائي للفقرات: *Statistical analysis*

إنَّ التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار له أهمية كبيرة ، ومن الفوائد التي يؤديها تساعد على الخروج بأدوات قياسية فعالة تكون لها القدرة على قياس السمات قياساً دقيقاً، وتعمل على تحسين فقرات الاختبار وتطويرها لدرجة تجعلها تسهم إسهاماً فعالاً ذا قيمة فيما يقيسه ذلك الاختبار. (الركابي: ٢٠١١: ١٠١)، والفائدة من تحليل فقرات الاختبار هو للتأكد من صلاحية كل فقرة من طريق معرفة الفقرات الصعبة أو السهلة جداً أو الفقرات التي تكون غير مميزة، التخلص من الفقرات غير الصالحة، وبعد تصحيح الباحث لفقرات الاختبار، قام بترتيب درجات الطلاب تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم قام بتقسيم أوراق الإجابات إلى (عليا ودنيا)، وفق المعيار الذي أعده الباحث وهو إعطاء (١) درجة لكل استجابة صحيحة، وإعطاء (صفر) للاستجابة الخاطئة، وكذلك (صفر-٥) للفقرات المقالية، ثم جمع الدرجات الكلية لكل ورقة إجابة ورتبت تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة وبعد حساب النسبة المئوية وهي (٢٧%) للمجموعة العليا والدنيا، وجد أن (٣٤) طالباً يمثلون المجموعة العليا، و (٣٤) طالباً يمثلون المجموعة الدنيا (حيث ان عدد أفراد العينة الاستطلاعية الكلية بلغت (١٢٦ طالب وطالبة)، وهذا ما يؤكد العجيلي (٢٠٠١) إلى ان تأخذ نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا والدنيا من الدرجات وهذه النسبة تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من الحجم والتمايز. (العجيلي: ٢٠٠١: ٦٩).

وإن اختيار الباحث نسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا ونسبة (٢٧%) للمجموعة العليا، لغرض إجراء:

أ. حساب معامل السهولة والصعوبة للفقرات الموضوعية والمقاليه.

ب. حساب معامل تميز الفقرات الموضوعية والمقاليه

ج. حساب فعالية البدائل الخاطأ للفقرات الموضوعية.

د. اختبار التجزئة النصفية لغرض حساب ثبات الاختبار، (سبيرمان براون والفا كرونوباخ).

أ. **معامل الصعوبة للفقرة: *Item difficulty*** إنَّ المقصود بصعوبة الفقرة هي النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين كانت إجاباتهم صحيحة، فيما إذا كانت نسبة الإجابات للطلبة عالية فهذا يدل على سهولة الفقرة ، وإذا كانت إجابات الطلاب على الفقرة منخفضة فهذا يدل على صعوبة الفقرة، ويرى بلوم إن الفقرات اذا كان معدل صعوبتها محصوراً بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠) فإنها تعد مقبولة (ابو صالح:٢٠٠٠:٢١٣).

بعد حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار ، وجد الباحث أن معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية محصورة ما بين (٠.٣٠٨) و(٠.٥٥٨) اما معامل الصعوبة للفقرات المقالية فكانت محصورة بين (٠.٣٠٨) و(٠.٤٩٤) وبذلك فإن جميع معاملات صعوبة فقرات الاختبار ضمن مستوى صعوبة مقبول ومناسب لأغراض الدراسة ، حيث ان الاختبار يعد جيد إذا تراوحت نسبة صعوبة فقراته بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠). (الأمام و آخرون :١٩٩٠:١١١). جدول (١٨) و (١٩) يوضح ذلك.

ب. **معامل تميز الفقرة:** يرى (عقل:٢٠٠١) التميز بأنه هو القدرة الإخبارية للتمييز بين الطلاب الذين يكون مستواهم ضعيفاً عن الطلاب الذين يكون مستواهم ممتازاً (عقل:٢٠٠١:٤٢٦)

يعد معامل تمييز الفقرة من الخصائص المهمة التي ينبغي للباحث ضبطها لفقرات الاختبار، ويعني مدى إمكانية فقرات الاختبار وقدرته على التمييز بين الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية والطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة في الاختبار،

وتكون الفقرة مقبولة إذا كانت درجة تمييزها من (٠.٢٠) فأكثر. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩).

بعد تنفيذ الباحث للأجراءات الأحصائية بهذا الخصوص، وجد ان معامل التمييز لل فقرات الموضوعية قيمته تتراوح بين (٠.٣٢) و (٠.٥٢٩) ، أما معامل التمييز لل فقرات المقالية فكانت قيمته تتراوح بين (٠.٣٨٢) و (٠.٦٤٧) ، جدول (١٨ و ١٩) يوضحان ذلك، وبهذا تكون جميع فقرات الاختبار (الموضوعية والمقالية) مقبولة من ناحية التمييز. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٩).

ج. فعالية البدائل الخاطئة: *Effectiveness of Distracters* يعد البديل مهمة أساسية بالتصميم على الطالب في الاختبارات التي تكون فيها الفقرات الاختيار من متعدد ، فالمموه الجيد والفعال هو الذي يجذب عدد اكبر من الطلاب من المجموعة الدنيا من العدد الذي يجذبه من المجموعة العليا ، اما المموه الذي يجذب عدد متساوياً من المجموعتين العليا والدنيا أو الذي لم يجذب إي طالب يعد مموهاً ضعيفاً وعلى الفاحص استبداله وللتثبت من فعالية البدائل الخاطئة للاختبار استخدم الباحث معادلة فعالية البدائل، وتوصل الباحث إلى ان البدائل الخاطئة التي تضمنها الاختبار قد جذبت إليها عدد من الطلاب من المجموعة الدنيا اكبر من عدد الطلاب اللذين قاموا باختياره من المجموعة العليا، إذ تراوحت القيم السالبة لمعدل فعالية البدائل بين (-٠.٠٥) إلى (-٠.١٧)، جدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨)

معامل الصعوبة وتمييز الفقرة وفعالية البدائل الخاطئة لل فقرات الموضوعية للاختبار

رقم الفقرة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	معامل التمييز	فعالية البدائل			
					أ	ب	ج	د
١	١٨	٧	٠.٣٦٧	٠.٣٢	٠.١٧ -	٠.٠٨ -	٠.٠٥ -	---
٢	٢١	٩	٠.٤٤١	٠.٣٥٢	---	٠.٠٨ -	٠.١١ -	٠.١٤ -
٣	٢١	٦	٠.٣٩٧	٠.٤٤١	٠.١٧ -	---	٠.١١ -	٠.١٤ -

فعالية البدائل				معامل التمييز	معامل الصعوبة	المجموعة الدنيا	المجموعة العليا	رقم الفقرة
د	ج	ب	أ					
٠.٠٥-	---	٠.٠٨-	٠.٢٠-	٠.٣٥	٠.٥٥٨	١٣	٢٥	٤
----	٠.٠١١-	٠.٠٨-	٠.١١-	٠.٣٨٢	٠.٣٠٨	٤	١٧	٥
٠.١٤-	٠.١١-	٠.١٤-	---	٠.٤١١	٠.٣٨٢	٦	٢٠	٦
٠.١٤-	٠.٠٨-	---	٠.١١-	٠.٣٥٢	٠.٤١١	٨	٢٠	٧
٠.١٤-	٠.١١-	٠.١٤-	---	٠.٣٨٢	٠.٣٣٨	٥	١٨	٨
٠.١٤-	---	٠.١١-	٠.١٤-	٠.٤١١	٠.٣٨٢	٦	٢٠	٩
٠.١٧-	٠.٠٨-	٠.١٧-	---	٠.٤٤١	٠.٤٨٥	٩	٢٤	١٠
٠.١٤-	٠.١١-	---	٠.١٧-	٠.٤٤١	٠.٣٩٧	٦	٢١	١١
---	٠.١٤	٠.١١-	٠.٠٨	٠.٥٢٩	٠.٣٢٣	٢	٢٠	١٢
٠.١٧-	٠.١٤-	٠.١١-	---	٠.٤٧٠	٠.٣٨٢	٧	٢٢	١٣
٠.١٤-	٠.١١-	---	٠.١٤-	٠.٣٨٢	٠.٣٣٨	٥	١٨	١٤
٠.١٤-	---	٠.١١-	٠.١٤-	٠.٤٧٠	٠.٤١١	٦	٢٠	١٥
٠.١١-	٠.١٤-	٠.٠٥-	---	٠.٣٢٣	٠.٤٢٦	٩	٢٠	١٦
٠.١٤-	---	٠.١١-	٠.١٧-	٠.٤٤١	٠.٣٧٢	٦	٢١	١٧
----	٠.٠٨-	٠.٠١١-	٠.١١-	٠.٣٨٢	٠.٣٠٨	٤	١٧	١٨
٠.١٤-	٠.٠١١-	٠.١٤-	---	٠.٤١١	٠.٤٧٠	٩	٢٣	١٩
٠.١٤-	٠.٠٨-	---	٠.١٤-	٠.٣٨٢	٠.٤١١	٨	٢٠	٢٠
----	٠.١٤-	٠.٠٨-	٠.١١-	٠.٣٨٢	٠.٤٥٥	٩	٢٢	٢١
٠.٠٨	٠.١٤	٠.١١	---	٠.٥٢٩	٠.٣٢٣	٢	٢٠	٢٢
٠.١٤-	٠.١٤-	---	٠.١١-	٠.٤١١	٠.٤٧٠	٩	٢٣	٢٣
٠.١٤-	---	٠.٠٨-	٠.١٤-	٠.٣٨٢	٠.٤٨٥	١٠	٢٣	٢٤
---	٠.٠٨-	٠.١٤-	٠.١١-	٠.٣٥٢	٠.٤١١	٨	٢٠	٢٥
٠.١٤-	٠.٠٨-	٠.٠١٤-	---	٠.٣٨٢	٠.٤٨٥	١٠	٢٣	٢٦
٠.١٤-	٠.١١-	---	٠.١٧-	٠.٤٤١	٠.٣٧٢	٦	٢١	٢٧
٠.١١-	---	٠.٠٨	٠.١٤-	٠.٣٥٢	٠.٤٧٠	١٠	٢٢	٢٨
٠.١١-	٠.٠٤-	٠.١١-	---	٠.٤٤١	٠.٣٩٧	٨	٢١	٢٩
---	٠.٠٨-	٠.١٤-	٠.١١-	٠.٣٥٢	٠.٤١١	٨	٢٠	٣٠

اما معامل الصعوبة وتمييز الفقرات للمقاليه فقد تم تضمينها في جدول (١٩) وكما يلي:

جدول (١٩)

معامل الصعوبة وتمييز الفقرة للفقرات المقالية

رقم الفقرة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	معامل التميز
١	١٢٨	٣٤	٠.٤٧٦	٠.٥٥٢
٢	٨٥	٢٠	٠.٣٠٨	٠.٣٨٢
٣	١٢٧	٤١	٠.٤٩٤	٠.٥٠٥
٤	٨٥	٢٠	٠.٣٠٨	٠.٣٨٢
٥	١٣١	١٢١	٠.٤٤٧	٠.٦٤٧

١٢.١.٤. الخصائص السايكومترية للاختبار:

لا يعد الاختبار اداة صالحة للقياس الا إذا توفرت فيه شروط معينة وتعد هذه الشروط بمثابة أهداف يحاول مصمم الاختبار تحقيقها لحظة تصميمه للاختبار، واهم الشروط هي صدق الاختبار وثبات الاختبار، وفيما يلي تلك الخصائص السايكومترية للاختبار وهي:

١. **صدق الاختبار: Test validity** إن المقصود بصدق الاختبار هو "قدرة الاختبار على قياس السمة التي وضع من أجلها، ومن المواصفات التي يكون فيها الاختبار صادقاً هو أن يقوم بقياس السمة التي وضع من أجلها، ويميز بين الطلبة الذين يملكون قدرات تكون منخفضة في موضوع محدد سلفاً. (ملحم: ٢٠٠٥: ٢٧).

وحتى يتحقق الباحث من صدق الاختبار، فإنه استخراج نوعين من الصدق:

١.١. **الصدق الظاهري: Apperance validity** ويسمى بصدق الخبراء أو المحكمين، ويعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين من ذوي العلاقة في الاختبار، والصدق الظاهري هو من أبسط أنواع صدق الاختبار وذلك لسهولة الإجراءات

التي تستخدم لتطبيقه ، وفي هذا الاختبار يعد عرضه على مجموعة من الخبراء من أفضل الطرق لتحقق من صدقه الظاهري (الزاملي:٢٠٠٩:٢٤٠).

إن الصدق الظاهري يكون ضروريا وله تأثير ملموس على أداء الطلاب ، فلو شعر الطلاب بأن الاختبار غير صادق ولم تدرك أهميته وضرورته فإن ذلك سينعكس على إجاباتهم. (عقل:٢٠٠١:٣٩٩).

وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وقد كانت نسبة الاتفاق (٩٠%) مع بعض التعديلات البسيطة على بعض الفقرات. ملحق (٣).

٢.١. **صدق المحتوى: Content validity** يكون الاختبار صدقاً في المضمون أو المحتوى عندما تغطي وحداته الاختبارية كافة جوانب المادة الدراسية أو المحتوى الذي تمت دراسته، وكذلك تغطيته لجميع الأهداف السلوكية والتي يجب ان ينجزها الطلبة خلال دراستهم للمادة الدراسية.(عقل:٢٠٠١:٣٩٩).

لغرض الحصول على صدق المحتوى ، قام الباحث بعمل جدول المواصفات على وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد مواضيع الفصل الدراسي والصفحات المخصصة لكل موضوع وزمن كل محاضرة.
٢. تحديد اوزان محتوى المفردات الدراسية في ضوء الاغراض السلوكية في التدريس.
٣. تحديد اوزان الاهداف السلوكية ، اذ اعتمد على نسبة الاهداف السلوكية في كل مستوى من مستويات الاهداف الستة(التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم).
٤. تحديد عدد الفقرات الاختبارية ككل وبلغت (٣٥) فقرة ، وتم اعتماد فقرات الاختبار حسب جدول المواصفات- خريطة اختبارية صممت لهذا الغرض، وتم عرض الاختبار التحصيلي على الخبراء في طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس، وبذلك تمكن من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الأختبار وصلاحيته. جدول(١٧).

٣.١. صدق البناء:

لقد تحقق هذا النوع من الصدق من طريق إيجاد معامل السهولة والصعوبة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي.

٤.١ . ثبات الاختبار: *Stability* المقصود بثبات الاختبار درجات الاختبار هو خلوها من الأخطاء غير منتظمة والتي تشوب القياس، إي بمعنى آخر مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يسعى لقياسها، لذلك فإن درجات الاختبار تبقى ثابتة إذا كان الاختبار يقيس السمة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة والتي تعمل على حصول أخطاء القياس، وكذلك ان البيانات عندما تتجاوز القيم الثنائية (صفر-واحد) فإن الأفضل استخدام معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات (علام:٢٠٠٠:١٣٠٠).

إنّ هنالك عدة طرائق لاستخراج الثبات ومنها إعادة الاختبار والتجزئة النصفية (بيرسون) والتي يراها بأنها أسهل الطرق وفي هذه الحالة "يفصل الاختبار بشكل مصطنع إلى نصفين ويعمل ارتباط درجات الأفراد في النصفين، ويتم تطبيق الاختبار على المجموعة المحددة، لغرض الحصول على الثبات المطلوب. (الحسيني:٢٠١٣:٣٠٦).

ولمعرفة ثبات الاختبار الحالي قام الباحث بتصحيح فقرات الاختبار وبعد جمع البيانات استعمل الباحث معادلة بيرسون وإلفا كرونباخ، وذلك لأن الاختبار الحالي يتضمن فقرات موضوعية من فئة (صفر-واحد) ومقالية من فئة (صفر-٥) ، لذلك فإن الباحث طبق كل من سييرمان براون وإلفا كرونباخ ووجد قيمة ثبات الاختبار سييرمان (٠.٨٦١) لفقرات الموضوعية ومعادلة الفا كرونباخ ووجدها (٠.٨٥٧) لفقرات المقالية، وتعد هذه القيمة جيدة، وذلك لكون الثبات يعتبر مقبول إذا بلغ معامل ثباته (٠.٧٠) فما فوق. (علام:٢٠٠٠:١٦٤)

٥.١. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:

طبق الباحث الاختبار بشكله النهائي يوم (٢٠٢١/٣/١٩) على عينة استطلاعية عشوائية مؤلفة من (١٢٦) طالب وطالبة من قسم اللغة الانكليزية / كلية التربية

الأساسية / الجامعة المستنصرية ، وقد اشرف الباحث بنفسه على الاختبار وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح ان التعليمات واضحة والفقرات مفهومه ، وتبين من جراء التطبيق إن مدى الزمن المستغرق من (٤٠-٦٠) دقيقة بمعدل الزمن المستغرق هو (٥٢) دقيقة إذ تم حساب معدل الزمن المستغرق في الأجابة عن فقرات الاختبار وتقسيمه على عدد الطلاب وحساب متوسط الزمن بينهم ، حيث أن الدقة في الوقت والصياغة دليل على ثبات الاختبار ، وعليه أصبح الاختبار ثابت وجاهز للتطبيق لغرض التحليل الإحصائي.

التطبيق النهائي للاختبار:

بعد تحقيق الصدق والثبات للاختبار فقد اصبح مهياً للتطبيق ، والعدد الكلي للاختبار التحصيلي (٣٥) فقرة موزعة بين (٣٠) فقرة اختبار موضوعي و (٥) فقرات تمثل اختبار مقالي محددة الإجابة.

ثالثاً: مرحلة التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة التدريس والتنفيذ الفعلي للتصميم التعليمي والبدء بعملية التدريس الصفي باستخدام المواد التعليمية التي تم إعدادها سابقاً ، مع ضمان سير جميع النشاطات بكل جودة، وتتضمن مرحلة التنفيذ عدداً من الخطوات، وهي: اختيار تصميم البحث التجريبي، تحديد مجتمع البحث، وتحديد عينة البحث، وإجراءات الضبط، وتطبيق التجربة.

١٠.٣ التصميم التجريبي: *Expermental designing*

إنَّ التصميم التجريبي يتضمن خطة تتحدد فيها مجموعة من المتغيرات التابعة التي تعود على المتغير المستقل ولا تعود على عوامل أخرى والتي تسمى بالعوامل الدخيلة ومن خلال التصميم التجريبي يمكننا تحديد الإجراءات والتي من طريقها يتم تعميم النتائج وهو ما يدل على تحقق الصدق وكذلك الإجراءات التي تتم لاختيار الفروض التي تتناول العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وأن الوظيفة الأساسية للتصميم هي رسم الإجراءات البحثية والتي تكون شبيهة بالرسم المعماري، والتي من واجبها التأكد من الأثر يكون في

المتغير الخارجي، ويتم تحديد الأسلوب الذي يجب اتباعه وطبيعة المشكلة والعينة وظروفها والوسائل الإحصائية التي ستتبع في البحث.

إنَّ التصميم التجريبي هو برنامج عمل يكون مخطط لتنفيذ تجربة ما، ويقصد بالتخطيط هو التخطيط للظروف العوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة محددة مع ملاحظة التغيرات، والتصميم التجريبي يعتبر أول الخطوات التي ينفذها الباحث لذلك من الضروري ان يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص له للتأكد من دقة النتائج.

(عبد الرحمن وزنكة: ٢٠٠٧: ٤٨٧)

إنَّ اختيار التصميم يعتبر أول الخطوات التي تكون على عاتق الباحث ويجب تنفيذها، ذلك لأن الاختيار الدقيق يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة، وأن نوع التصميم التجريبي يتوقف على طبيعة الموضوع وظروف العينة ، وأن تتوفر درجة كافية من ضبط المتغيرات يكون بالأمر البالغ الصعوبة وذلك بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة.

(عليان وغنيم: ٢٠٠٧: ٥٢)

هو المنهج الذي يستطيع من خلاله الباحث معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. (العساف. ٢٠٠٩: ٢٢٧)

أما (عدس وآخرون: ٢٠٠٥: ٣١٠) فعرف التصميم على أنه استخدام التجربة في إثبات الفروض عن طريق التجريب. بعد ذلك طبق الباحث خطوات المنهج التجريبي بالتفصيل لتحقيق أهداف دراسته الحالية.

لذا فإن اختيار التصميم التجريبي يجب أن يقوم على طبيعة أهداف البحث ومتغيراته وكذلك الظروف التي سينفذ بها التصميم ، وقد استخدم الباحث في دراسته الحالية التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية)، حيث تتعرض العينة في هذا التصميم إلى اختبار قبلي يكون قبل البدء بالتجربة واختبار بعدي ويكون بعد الانتهاء من التجربة، وكما موضح في شكل (١) التصميم التجريبي.

مخطط (٦)

التصميم التجريبي للبحث

الاختبار القبلي	المعالجة التجريبية (المتغير المستقل)	الاختبار القبلي	المجموعة
-	المحتوى طرائق التدريس العامة	-	التجريبية

٢.٣. مجتمع البحث: *Research community*

إنَّ المقصود بالمجتمع هو المجموعة الكلية للعناصر التي يعمل الباحث على أن يعمم عليها النتائج المرتبطة بالمشكلة ، وأن احد الخطوات المنهجية في البحث التربوي هو تحديد المجتمع وتتطلب هذه الخطوة الدقة العالية من قبل الباحث لأن إجراءات الدراسة تتوقف عليها وكذلك تصميم أدواتها ونتائجها تكون مرتبطة بها. (العجيلي: ٢٠٠١: ٢٥).

وتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية وقد حصل الباحث على المجتمع من الكليات المذكورة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من عمادة كلية الدراسات العليا / مكتب معاون العميد/ جامعة بابل ملحق (٢)، وقد تراوحت عدد الكليات (١٤). جدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

توزيع مجتمع البحث على كليات التربية الأساسية.

التسلسل	اسم الكلية	الجامعة
١	كلية التربية الأساسية	جامعة بابل
٢	كلية التربية الأساسية	جامعة ميسان
٣	كلية التربية الأساسية	الجامعة المستنصرية
٤	كلية التربية الأساسية	جامعة الموصل
٥	كلية التربية الأساسية	جامعة ديالى
٦	كلية التربية الأساسية	جامعة واسط

٧	كلية التربية الأساسية	جامعة الكوفة
٨	كلية التربية الأساسية	الانبار
٩	كلية التربية الأساسية	ذي قار
١٠	كلية التربية الأساسية	المتن
١١	كلية التربية الأساسية	سومر
١٢	كلية التربية الأساسية	تكريت
١٣	كلية التربية الأساسية	تلعفر
١٤	كلية التربية الأساسية	كركوك

٣.٣. عينة البحث: Research sample

كي نقوم بدراسة المجتمع الأصلي فإن ذلك يتطلب جهداً شاقاً ووقتاً طويلاً ناهيك عن الكلفة المادية المرتفعة ويكفي أن يقوم الباحث باختيار عينة تكون ممثلة للمجتمع وتحقق أهداف دراسته وتعمل على انجاز مهمته. (ملحم: ٢٠٠٥: ٢٢).

إن اختيار العينة من المجتمع الأصلي تتم بأساليب مختلفة يقوم الباحث باختيارها ولا بد ان تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث العلمي، وتغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بأكمله. (عطوي: ٢٠٠٠: ٨٥).

مما تقدم يمكننا أن نقول إن العينة هي جزء مهم من المجتمع وتجري عملية اختيارها على وفق قواعد خاصة كي تكون ممثلة للمجتمع تمثيلاً واقعياً ويتباين حجم العينة من بحث لآخر ومن باحث لآخر، وهناك اعتبارات عديدة يتوقف عليها اختيار حجم العينة ومنها طبيعة الظاهرة المدروسة، ودرجة تباين وتجانس وحدات البحث، والجهد والوقت المطلوب، والكلفة اللازمة التي تتطلبها لاختيار العينة.

وبما أنه من الصعب جداً دراسة جميع عناصر المجتمع الأصلي للدراسة الحالية ، لذلك اختار الباحث مجموعة جزئية تمثل عناصر المجتمع على أفضل تمثيل، بحيث تعمل على

تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وقد بلغ مجتمع الدراسة الحالية (١٥٢) طالباً وطالبة من المرحلة الثالثة كلية التربية الأساسية لقسم اللغة الانكليزية / جامعه ميسان وقد اختار الباحث هذا المجتمع لكونه تدريسي في القسم ولوجود بعض التسهيلات من القسم ، كي تسهل عليه التعامل مع العينة، وذلك كون الدراسة طبقت في وقت جائحة كورونا ولصعوبة ذلك بسبب الظروف المعروفة للجميع، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٥٢) طالب وطالبة من المرحلة الثالثة وقام الباحث بسحب العينة من المجتمع الأصلي بصورة عشوائية لتجنب انحياز الباحث، واستبعد الباحث (٢) من الطلبة الراسبين ليصبح حجم العينة (٥٠)، وإن أختيار الباحث للعينة من طلبة قسم اللغة الانكليزية تتمثل بالطريقة القصدية وذلك بسبب ظروف الدراسة التي ذكرت أعلاه، ومما يود الاشارة اليه أن التدريس اعتمد حضوريا لعينة البحث لأجل الحصول على الدقة في الحصول على النتائج عند تطبيق الاختبار ووجود كتاب تسهيل المهمة الذي ساعد الباحث، وكذلك كون الباحث تدريسي بالقسم فقد وفر عليه بع التسهيلات في تجربته.ملحق (٢).

٤.٣ . إجراءات ضبط المتغيرات:

بالرغم من التطور الذي حدث في العلوم التربوية والنفسية وكثرة محاولاتها لغرض الالتحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وعلى الرغم من الاستعمال الكبير للمنهج التجريبي في البحوث إلا أنهم يدركون الصعاب التي تواجههم في ضبط أو عزل متغيرات الظواهر التي يعملون على دراستها، وبسبب أن الظواهر السلوكية هي غير مادية ولأنها معقدة وتتداخل فيها العوامل وتتشابك.(الغزالي:٢٠٠٤:١٢٧).

إضافة إلى ما تقدم ولضمان سلامة تحقيق إجراء التجربة، يجب إجراء السلامة الداخلية والمقصود بالسلامة الداخلية للتجربة هي درجة خلو البحث من جميع المؤثرات الخارجية، وكلما كان ضبط المتغيرات الخارجية دقيقا كلما كان الصدق الداخلي كبيرا، وعليه فإن أي تغير في المتغير التابع يعود إلى المتغير المستقل ولا توجد عوامل خارجية قد تحدث تغيرا في النتائج.(ابو علام وسليمان:٢٠٠٩:١٠٧).

كما وإن الباحث سعى لتحقيق السلامة الخارجية للتصميم من خلال مراعاة المتغيرات التي تتعلق بالإجراءات التجريبية بشكل خاص ، تلك التي يمكن ان تؤثر في اثناء تنفيذ التجربة ونتائجها ،ولقد حاول الباحث قدر المستطاع العمل على ضبط متغيرات يعتقد انها قد تؤثر في سلامة التجربة وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها كالاتي:

أ. اختيار أفراد العينة: إنَّ أفضل الطرق لضبط المتغيرات الخارجية يتم من خلال اعتماد العشوائية في اختيار العينة.(ابو علام:٢٠١١:٢٠٢)، وان إختيار العينة وتكافؤ أفرادها يكون لها اثر كبير في دقة ومصداقية النتائج التي يتوصل إليها البحث.

ب. سرية التجربة: وجرى ذلك من خلال تواصل الباحث مع رئيس القسم المعني وأخبره بضرورة عدم تبليغ عينة البحث بالتجربة لغرض التزام أفراد العينة بالضبط ومتابعة المادة وهذا يؤثر على نتائج التجربة.

ج. التدريس *Teaching*:

لتفادي هذا الاثر درس الباحث مجموعة البحث (التجريبية) وهو ما يضيفي على التجربة درجة من الدقة والموضوعية لضمان تحييد متغير الخبرة التدريسية .

د. تحديد المادة الدراسية *Academic Subject*:

اعتمد الباحث محتوى مادة طرائق التدريس العامه التي قام بتصميمها بعد أن اتبع جميع الخطوات اللازمه لبنائها ومن ثم قام بتدريسها لعينة بحثه.

هـ.توزيع الدروس:

قام الباحث بتدريس المادة بمعدل ساعتان اسبوعيا على عينه البحث حسب التوزيع المتبع للمادة الدراسية والذي يعتمد من قبل الوزارة وكان ، وقد استمر الباحث بتدريس المادة والموزعه على (١٥) اسبوع بمعدل ساعتان اسبوعيا.ملحق (١٢).

د. الاندثار التجريبي: ويطلق عليه الهدر التجريبي، وهو فقدان قسم من أفراد عينة البحث بسبب المرض أو أي سبب آخر ويؤدي إلى التأثير على النتائج (ابو

علام: ٢٠١١:٢٠٩). وخلال فترة تنفيذ التجربة لم يحصل أي فقدان لأحد أفراد العينة لأي سبب من الاسباب.

٥. **السلامة الخارجية:** ويقصد به التحكم بالعوامل التي من الممكن أن تؤثر بالظاهرة السلوكية موضع الدراسة وهذا التحكم يساعدنا على معرفة آثار العوامل أو عزل تأثيرهما كي لا يؤثر على التجربة (فاضل وإيمان: ٢٠١٦: ٦٨) ، وحرص الباحث على التحكم والضبط بعدد من المتغيرات لسلامة نتائج التجربة ودقتها من خلال الاتي:

٦.٣ . إجراءات تطبيق التجربة: *Procedures of expermental application*

للقيام بإجراءات التجربة سعى الباحث للحصول على كتاب تسهيل المهمة من كلية الدراسات العليا / جامعة بابل ومعنون إلى كليات التربية الأساسية، وبعد ان حصل الباحث على كتاب تسهيل المهمة ، ملحق (٢) ، قام بإجراء اختبار قبلي لعينة البحث والهدف من الاختبار لغرض معرفة الخبرات السابقة لدى أفراد العينة حول مادة طرائق التدريس العامة. وفيما يلي الخطوات الاساسية التي قام فيها الباحث لتطبيق تجربته:

١. تم الاتفاق مع قسم اللغة الانكليزية /كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان على تهيئة أمور التجربة حيث أن الباحث تدريسي في القسم وهذا مما سهل عليه تنفيذ التجربة.
٢. المدة الزمنية للتجربة: بدأت التجربة بتاريخ الاحد المصادف ٢٠٢١/٤/٤ وانتهت الاحد المصادف ٢٠٢١/٧/١١.

٣. بدء التدريس الفعلي في يوم (الاحد) المصادف (٢٠٢١/٤/٤) وقام الباحث بالتدريس على وفق الخطط التي أعدها بواقع ساعتان أسبوعيا.ملحق (٩) كنموذج للخطط الدراسية التي طبقتها الباحثة.

٤. تم الانتهاء من التدريس بتاريخ (الاحد ٢٠٢١/٧/١١).

٥. طبق الباحث الاختبار البعدي على العينة بتاريخ(٢٠٢١/٧ /١٨).ملحق (٨).

٥. أعد الباحث الاختبار البعدي وفق الخطوات الآتية:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** أن الهدف من الاختبار البعدي هو لمعرفة وقياس تحصيل الطلبة بعد تطبيق محتوى المنهج المقترح لمادة طرائق التدريس العامة الذي صمم على وفق التفكير التركيبي.

ب. **تحديد فقرات الاختبار:** بعد إطلاع الباحث على الكثير من الأدبيات المتضمنة الدراسات والبحوث في هذا الجانب، قام الباحث ببناء اختبار مكون من (٣٥) فقرة توزعت بين (٣٠) فقرة موضوعية و (٥) فقرات مقالیه ، لكي يتلافى جوانب القصور في أي النوعين من الاختبارات (الموضوعية والمقالية)، فقد استخدم الباحث كلا النوعين من الاختبارين كما مبين في ملحق (١٠)، وعرض فقرات البحث على المختصين في المناهج وطرائق التدريس لبيان رأيهم في تحقيق الاختبار للاهداف الرسومه له.

رابعاً: مرحلة التقويم:

يرتبط التقويم ارتباطاً وثيقاً بعناصر المنهج (أهداف، محتوى، وطرائق تدريس وإستراتيجياتها، والأنشطة التعليمية ، والوسائل التعليمية)، ويعد التقويم من العمليات التي تهيء أمام المصمم لغرض الوقوف على نقاط الضعف وتذليلها وتدعم نقاط القوة، وعليه فالتقويم الشامل هو عملية تشخيص وعلاج له اساليبه الفردية والجماعية. (جمل وزيد: ٢٠٠٢: ٤١).

لذلك قوّم الباحث تصميم المحتوى التعليمي لمادة طرائق التدريس العامة من خلال أنواع التقويم سواء كانت من حيث موعد اجرائه أم من حيث أنواع الأدوات المستخدمة ومنها:

١. **التقويم التمهيدي:**

طبق الباحث هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية، وقد اعتمد على الاختبار القبلي لغرض التعرف على معلومات العينة قبل تطبيق التجربة.

٢. **التقويم البنائي (التكويني):**

وهو ذلك التقويم الذي يتم أثناء العملية التعليمية والغرض منه لتصحيح مسارها، فضلا عن معرفة المستوى الذي يصل اليه الطلبة في تعلمهم ومدى تقدمهم نحو تحقيق

الأهداف التعليمية، وإعداد اختبار لكل وحدة تعليمية ، يقوم الطلبة بتنفيذها، وأيضاً التحقق من مدى استيعاب الطلبة للمعلومات، وضمان معرفة نتائج العملية التعليمية.

٣.التقويم الختامي (النهائي):

والهدف من هذا التقويم هو لغرض معرفة مدى فاعلية تصميم محتوى طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي، ويكون هذا التقويم في نهاية الفصل الدراسي الثاني، واعتمد الباحث على الاختبار الذي شمل الفقرات المقالية والموضوعية لمادة طرائق التدريس العامة، وقد طبق الباحث الاختبار القبلي والبعدي على عينة بحثة لمعرفة وايجاد الفرق ما قبل التدريس وبعد التدريس لكي يتحقق من تحقيق اهداف تدريس المحتوى التعليمي المقترح لمادة طرائق التدريس العامة.

خامساً: التغذية الراجعة:

تعطي هذه المرحلة فرصة للمصمم لكشف الأخطاء وتصحيحها بغية تطويرها وتعزيز ما تحقق من التعلم لتحقيق مستوى أعلى، وفي ضوء النتائج يمكن اجراء التعديلات في أي مرحلة من مراحل التصميم، كما أن الإجراءات التي تتم في أي مرحلة لا تنتهي بالانتقال الى المرحلة التالية بل يمكن العودة اليها في ضوء التغذية الراجعة لإجراء التعديلات المطلوبة للوصول الى التحسين والتطوير المستمر للتصميم التعليمي.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في اجراءات بحثة وتحليل نتائجها وهي:

١. استخدم الباحث برنامج الحزمه الإحصائية SPSS نسخة ١٩ لغرض حساب الاتي :

٢. T.Test لعينتين مترابطتين.

٣. معادلة سبيرمان براون

$$R = \frac{r \times 2}{r+1}$$

(الطريحي وحمادي:٢٠١٣:١٣٦)

٤. معادلة الفا كرونباخ

$$KR - 20 = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2} \right]$$

حيث ان :

K : عدد الفقرات

P1 : نسبة الإجابات الصحيحة على الفقرة

q1 : نسبة الإجابات الخاطئة على الفقرة

σ_T^2 : التباين الكلي .

٥. استخدم الباحث المعادلات الآتية لحساب معامل التميز :

$$١. \text{ت} = \frac{\text{ن ع} - \text{ن د}}{\text{ن}}$$

ن ع: عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في الفئة العليا

ن د: عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في الفئة الدنيا

ن: عدد الطلبة في الفئتين

$$٢. \text{ت} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{ن} \times \text{س}}$$

م ع: مجموع درجات الطلبة في الفئة العليا

م د: مجموع درجات الطلبة في الفئة الدنيا

ن: عدد الطلبة

س: الدرجة الكلية للفقرة

٦. استعمل الباحث المعادلات الآتية لحساب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية والمقالية :

١. معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:

الصحيحة العليا + الصحيحة الدنيا ÷ العدد الكلي لأفراد المجموعتين.

٢. معامل الصعوبة للمقالية:

مجموع درجات الفقرة للمجموعة العليا + مجموع درجات الفقرة للمجموعة الدنيا

العدد الكلي لأفراد المجموعتين × الدرجة المخصصة لكل فقره

(عوده:١٩٩٨:٢٩٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولا: عرض النتائج

ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها

ثالثا: الاستنتاجات

رابعا: التوصيات

خامسا: المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

تناول الباحث في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها، وتفسيرها على وفق أهداف البحث وفرضيته ، وكذلك عرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها الباحث في ضوء خطوات البحث وإجراءاته التي أشار إليها سابقاً.

أولاً: عرض النتائج :

إنَّ الهدف الأول للبحث هو "تصميم محتوى تعليمي مقترح على وفق التفكير التركيبي لمادة طرائق تدريس العامة .وقد تم تحقيق الهدف من طريق تصميم المحتوى التعليمي لمادة طرائق التدريس العامة ،واتباع الباحث للطرق العلمية في تصميم المحتوى وعرضه على المختصين لغرض التحقق منه بعد تحديد اهدافه العامه وتحليل الاهداف السلوكيه، وكذلك تطبيق خطوات التصميم التعليمي على المحتوى والتي تم تناولها في الفصل الثاني.

اما الهدف الثاني للبحث وهو "التعرف على فاعلية تصميم محتوى تعليمي مقترح على وفق التفكير التركيبي في تحصيل مادة طرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية الاساسية. فقد تم التحقق منه من طريق تجربة التصميم التعليمي وذلك باتباع المنهج التجريبي لغرض التحقق من صحة الأهداف التي تم تصميم المحتوى لأجلها، وتم تحقيق الهدف من طريق الفرضيت التي تمت صياغتها بهذا الخصوص ، وفيما يلي التعرض الى تفاصيل الجانب التطبيقي للتصميم وهي:

١. أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي سيتم تناولها في الفقرات الآتية ومن طريق الاختبارات التي أجراها الباحث تؤكد أن التصميم المقترح لمحتوى مادة طرائق التدريس العامة لكليات التربية الأساسية قد تحقق وحقق أهداف الدراسة الحالية، وقد تم ذلك من خلال تطبيق الاختبار القبلي-البعدي على عينة البحث. ملحق (١٠).

٢. الفرضية الصفرية *Zero hypotheses*

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لمادة طرائق التدريس العامة.

بعد تصحيح إجابات الطلاب لمجموعة البحث عن فقرات اختبار القبلي والبعدي أظهرت النتائج ان متوسط درجات أفراد المجموعة في الاختبار القبلي (١١.٤٨) وانحراف معياري (٤.٣٣٤) أما متوسط درجات أفراد مجموعة البحث في الاختبار البعدي فكانت (٢٧.٤٦) والانحراف المعياري لمجموعة البحث في الاختبار البعدي كان (٦.٥٥٦) ودرجة حرية (٤٩) ، ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test) لعينتين مترابطتين فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٣.٢٠٧)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢.٠٢١) المستخرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٩)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة الاختبار البعدي، وعليه لابد ان نقبل بالفرضية التي تنص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في الاختبار البعدي لعينة البحث عند تطبيق محتوى المنهج الحالي لمادة طرائق التدريس العامة، جدول (٢٠).

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

لأفراد مجموعة البحث في الاختبار القبلي والبعدي

الدالة	مستوى الدلالة الإحصائية	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المجموعة
		الجدولية	المحسوبة					
دالة	٠.٠٥	٢.٠٢١	١٣.٢٠٧	٤٩	٤.٣٣٤	١١.٤٨	٥٠	الاختبار القبلي
					٦.٥٥٦	٢٧.٤٦		الاختبار البعدي

ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها

فسر الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها وكما يأتي :

بينت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة البحث في الاختبار القبلي- البعدي وكانت النتائج تفوق الطلبة عند الاختبار البعدي لمادة طرائق التدريس العامة ،وقد تعود أسباب التفوق إلى:

أ. ما حصل عليه الطلبة من كم من المعلومات وضمها إلى ما يمتلكونه من المعلومات في بناهم المعرفية بصورة منظمة ومرتبطة وهذا بدوره ساعدهم على فهم المادة واستيعابها وتفوقهم فيها .

ب. إنَّ استخدام محتوى مادة طرائق التدريس العامة المبنية على وفق التفكير التركيبي قد حفز جوانب التفكير المعرفي لدى الطلبة وبالتالي ساعد على تفوق الطلبة عند الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي، وبالتالي فإن المنهج الجديد اعتبر ذو فائدة نوعية في متطلبات التعليم الحديثة.

وكذلك بينت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لعينة البحث، وقد تعود ذلك إلى :

١. يمنح محتوى الأسئلة المرتبطة بمادة طرائق التدريس للمتعلم فرصة الاجابات على أنواع أسئلة التفكير جميعها اثناء الدرس والتي تتضمنها إجراءات الدرس وفق التفكير التركيبي، وهذا بدوره يسهم في زيادة الثقة لدى المتعلم بنفسه وشعوره بالرضا بأنه له مساهمة فعالة في التوصل إلى معلومات جديدة بالاعتماد على ما لديه من معلومات وخبرات سابقة ، وبالتالي زيادة التحصيل لديه وزيادة نسبة الاستبقاء في ذاكرته .

٢. يوفر المنهج الحالي الفرصة للطلبة لممارسة النقاش والحوار مع زملائهم من المتعلمين ضمن المجموعة الواحدة وهذا بدوره يؤدي إلى تعديل بالمعلومات واختصار في الوقت اللازم للاستقصاء عن المعلومة الجديدة وتنشيط الذهن وتهيئته للتفكير المثمر مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل للمتعلم.

ويرى الباحث أن الأثر الإيجابي الذي أحدثته محتوى مادة طرائق التدريس العامة على نتائج الاختبار البعدي لدى المجموعة، أدى إلى رفع مستوى التفكير ومستوى التحصيل في مادة طرائق التدريس العامة لدى طلبة عينة البحث وهذا يتوافق مع آراء العلماء في التفكير التركيبي الذي عرضه الباحث في الإطار النظري (الفصل الثاني) ومع ما يهدف التفكير التركيبي في عملية التعلم والتعليم ليصبح موجه نحو تنمية التفكير الصحيح وتطويره في غرفة الصف.

ثالثاً: الاستنتاجات : *Resulites*

على ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة فإن الباحث استنتج الآتي:

١. بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يمكننا القول أن التصميم الحالي لمادة طرائق التدريس العامة يسهم في تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة مما يؤدي إلى السرعة في استقلالية المتعلم في التعلم والاعتماد على ذاته في الاستقصاء والاستنتاج والتوصل إلى الهدف المطلوب وبهذا يتم انتقال محور العملية التعليمية من المدرس إلى المتعلم ويكون دور المدرس مشرفاً وموجهاً، وبذلك يحصل تأثير إيجابي في التعلم ، فضلاً عن ذلك أن تطوير مهارات التفكير ومنها التفكير التأملي تزيد من سرعة العمليات الذهنية ومنها زيادة نشاط المتعلم الذي يؤدي إلى زيادة إيجابية في تحصيله.
٢. اعتماد التدريس وفق التصميم الحالي لمادة طرائق التدريس العامة يضيف على الدرس نشاطاً وتفاعلاً بين المتعلمين والمدرس ، وبينهم أنفسهم بعيداً عن الروتين والرتابة والتي بدورها تؤدي إلى الملل والضجر من الدرس ، والشوق إلى درس، وهذا ما التمسّه الباحث بنفسه من خلال الطلبات التي كانت تقدم من لدن الطلبة للحصول على دروس إضافية أو تمديد الوقت الزمني للدرس.
٣. وفر التصميم التعليمي لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي للطلبة مناخاً علمياً مفعماً بالحيوية والنشاط وكان ذلك واضحاً من خلال مشاركتهم بالدرس وكذلك نتائج الاختبار البعدي التي أظهرت بصورة مغايرة عن الاختبار القبلي للعينة.

٤. أظهرت النتائج إن تعليم مادة طرائق التدريس العامة يحتاج إلى تخطيط دقيق وممارسة الطلبة التعلم بأنفسهم ، إي يكون المتعلم عنصر ايجابي ونشط وليس متلقٍ سلبي، وهذا يتم من خلال التطبيق العملي للمادة الدراسية في داخل الصف.

رابعاً: التوصيات: Recommendations:

في ضوء نتائج البحث الحالي يتقدم الباحث بالتوصيات الآتية :

٢. اعتماد التصاميم التعليمية الحديثة في بناء محتويات المناهج التعليمية وعلى مختلف المراحل التعليمية.
٣. اعتماد التصميم الحالي من قبل الهيئات القطاعية في كليات التربية الأساسية ليعم على كليات التربية الأساسية في العراق للاستفادة منه في اعداد المعلم الجامعي.
٤. التركيز على أهمية مادة طرائق التدريس العامة في المجال التعليمي لتذليل صعوبات التعليم التي تواجه المعلم الجامعي.
٥. إطلاع المختصين في وزارة التربية على التصميم الحالي لمحتوى مادة طرائق التدريس العامة، وحث مديريات التربية للاستفادة منه والاعتماد عليه لغرض تطوير إمكانيات المعلمين التعليمية.
٦. العمل على رفع كفاءة المعلمين التعليمية في مجال طرائق التدريس من خلال إعادة تأهيلهم وذلك بزجهم في دورات مركزه مبنية على المنهج الحالي.

خامساً: المقترحات: Suggestions:

١. اجراء دراسة تعتمد نموذج التصميم الحالي تبحث سبل تطوير بعض المناهج التعليمية المشتركة لأقسام كليات التربية الأساسية.
٢. تصميم محتوى تعليمي لمادة التعليم الأساسي لكليات التربية الأساسية وفق التفكير التركيبي.
٣. إجراء دراسة تبحث عن الاساليب والاستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة طرائق التدريس العامة في كافة أقسام كليات التربية الأساسية.

٤. إجراء دراسة تهدف إلى إحداث تكامل بين مادة طرائق التدريس العامة والمواد التعليمية الأخرى في كليات التربية الأساسية على وفق التفكير التركيبي.
٥. إجراء دراسة تكشف وتبرز دور مادة طرائق التدريس العامة في تحقيق التكيف وزيادة دافعية الطلبة للتعليم على ضوء التفكير التركيبي.

المصادر العربية والاجنبية

القرآن الكريم



اولاً - المصادر العربية :

١. إبراهيم، فاضل خليل (٢٠١٠): المدخل إلى طرائق التدريس العامة، دار ابن الأثير للطباعة والنشر. جامعة الموصل.
٢. أبو تفلقة، عبد العزيز (١٩٩٨): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم، بحث مقدم إلى مؤتمرا لتعليم في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر. الإمارات العربية.
٣. أبو جادوا، صالح محمد علي، نوفل ومحمد بكر (٢٠٠٧): تعلم التفكير (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
٤. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (٢٠١٥): تعليم التفكير-النظرية والتطبيق. ط ٢ عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٥. أبو دية، هناء خميس (٢٠١٧): مهارات التدريس، الكلية الجامعة للعلوم التطبيقية، فلسطين.
٦. أبو رياش، حسين وقطط، غسان (٢٠٠٨): حل المشكلات ، دار وائل للنشر، عمان، الأردن
٧. أبو شريخ، شاهر ذباب (٢٠١٠): استراتيجيات التدريس، المعترف للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
٨. أبو شعيرة، خالد محمد وثائر، احمد غباري (٢٠٠٨): إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة، مكتبة المجتمع العربي. عمان.
٩. أبو صالح وآخرون، محمد صبحي (٢٠٠٠): القياس والتقويم ، ط ١ ، مطابع الكتاب المدرسي ، صنعاء، اليمن.
١٠. أبو علام، رجاء محمود وسليمان، أمين علي محمد (٢٠٠٩): القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، أسسه وأدواته وتطبيقاته، دار الكتاب الحديث ، القاهرة.

١١. أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط٦، دار النشر للجامعات، القاهرة ، مصر.
١٢. ابن منظور، جمال الدين محمد (١٩٨٨): **لسان العرب المحيط** ، ط١، دار الجيل، بيروت، مجد، دار لسان العرب، بيروت.
١٣. ابن منظور، جمال الدين محمد (١٩٩٦): **لسان العرب**، دار أحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
١٤. ابن منظور، جمال الدين محمد (١٩٩٩): **لسان العرب**، ط٧، دار إحياء التراث العربي ومؤسسه التاريخ العربي، بيروت ، لبنان.
١٥. أبو دقة، سناء (٢٠٠٨): **الأهداف التعليمية والتقييم الصفي الفعال**، ط١، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
١٦. احمد ، وليد جابر (٢٠٠٥): **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون.
١٧. احمد، مصطفى (٢٠٠٢): **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها**، المركز العربي للتدريب العربي لدول الخليج العربي، قطر.
١٨. احمد، علي، وفاتن عبد الحميد (٢٠١١): **المكتبة الرقمية: الأسس، المفاهيم والتحديات**، دمشق.
١٩. أمبو، سعدي، والبلوشي سليمان (٢٠١١): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات** ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٠. البطش، وليد وأبو زينه، فريد كامل (٢٠٠٧): **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
٢١. توق، محي الدين (١٩٧٨) : **نحو نظرية التدريس**، مجلة التربية ، قطر، العدد ٢٦.

٢٢. التميمي، سعيد لايد عبد الكريم (٢٠٠٥): تقويم منهج طرائق التدريس لكليات التربية الرياضية في جمهورية العراق من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة البصرة.
٢٣. التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠١٠): طرائق التدريس العامة المؤلف والمستحدث، دار الكتاب والوثائق، بغداد.
٢٤. التميمي، مهدي (٢٠٠٧): مهارات التعليم: دراسات في الفكر و الأداء التدريسي، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، الأردن.
٢٥. جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة.
٢٦. جابر، عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٨٦): مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٧. جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٥): حجرة الدراسة الفارقة والبنائية، عالم الكتب، القاهرة.
٢٨. جابر، وليد وآخرون (٢٠٠٥): طرائق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط٢، عمان، دار الفكر.
٢٩. الجبر، جبر بن محمد بن داوود (٢٠٠٥): دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس ابتدائي-في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي لسابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين الشمس.
٣٠. الجعافرة، عبد السلام (٢٠١١): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عمان، مكتبة المجتمع العربي.
٣١. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، أبو ظبي.

٣٢. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٣، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
٣٣. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٠): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٢ السعودية، دار الكتاب الجامعي.
٣٤. جري، خضير عباس والعلياوي، عباس دحام (٢٠١٧): الجوده في إعداد وتدريبهم المعلمين وتطويرهم، الدار الجامعية للطباعة والنشر. بغداد.
٣٥. جري، خضير عباس وآخرون (٢٠١٨): طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية، ط١، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بغداد.
٣٦. الجلاذ، محمد زكي (٢٠٠٨): تعليم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات التدريس، ط٢، دار القيم، عمان، الأردن.
٣٧. الجلاذ، ماجد (٢٠١١): تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
٣٨. جامع، حسن (٢٠١٠): تصميم التعليم، دار الفكر، عمان، الاردن
٣٩. الجميل، نادية جودت حسن (٢٠١٤): بناء مقاييس التفكير عند ذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الاول ابتدائي، كلية التربية للبنات، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، مجاد ٤ العدد ٢.
٤٠. جمعة، عبد الفتاح أمال (٢٠١٥): مهارات التفكير: رؤية تربوية معاصرة، ط١ لبنان، دار الكتاب الجامعي.
٤١. جودت، احمد سعادة، وعبد الله، محمد إبراهيم (٢٠٠٦): تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٤٢. جمل، محمد جهاد زويني، وزيد الهويدي (٢٠٠٣): اساليب الكشف عن المبدعين والموهوبين وتنمية التفكير والأبداع، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

٤٣. حبيب ، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦): التفكير: الأسس النظرية والإستراتيجية، القاهرة، مكتبة النهضة.
٤٤. الأحمد، ردينه عثمان، واليوسف، حذام عثمان (٢٠٠٥): طرائق التدريس ، منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن.
٤٥. الحافظ ، محمود عبد السلام(٢٠٠٩): تصميم تعليمي تعليمي لتجارب الفيزياء الكيمياء وأثرة في تنمية عمليات العلم والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني في قسم الكيمياء، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل ، كلية التربية.
٤٦. حسن، شعبان حسن (٢٠١٦): التفكير المركب وعلاقته بجودة الحياة عند المرشدين التربويين ، رسالة ماجستير. جامعه البصرة.
٤٧. الحريري، رافدة(٢٠١٠): طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ، عمان.
٤٨. الحريري ، رافده (٢٠١١): الجوده الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
٤٩. حلس، مياسة يوسف (٢٠١١): اثر استخدام لعب أسلوب الأدوار على التحصيل الدراسي في تنمية المفاهيم التاريخية لطلبة السابع الأساسي في غزه، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، فلسطين.
٥٠. الحسن ،أبو عبد الله محمد مقددا (١٩٩٢): تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، د.ط ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
٥١. الحصري، علي(١٩٩٦): الأهداف التعليمية في المجال المعرفي،مجلة بناء الاجيال، العدد ١٧، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، سوريا.
٥٢. حمادات، محمد حسن (٢٠٠٩): المناهج التربوية(نظرياتها، مفهوماتها، اسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، ط١، دار الحامد للنشر.
٥٣. الحميدان ، إبراهيم ، عبد الله (٢٠٠٥) : التدريس والتفكير، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٥٤. الحيدري ، رافده (٢٠١١): الجوده الشاملة في المناهج وطرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
٥٥. الحيلة، محمد محمود(١٩٩٩):تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
٥٦. الحيلة،محمد محمود (٢٠٠٣): طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣،دار الكتاب الجامعي
٥٧. الحيلة،محمد محمود(٢٠١٢):تصميم التعليم نظرية وممارسات،ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.
٥٨. الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤): تصميم التدريس ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.عمان، الأردن.
٥٩. الحلفاوي، وليد سالم محمد (٢٠٠٨): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، دار الفكر،عمان.
٦٠. خضر، فخري رشيد وآخرون (٢٠٠٧): التدريس المصغر ومهاراته، كلية، جامعة حلوان.
٦١. خليفة،حسن بن جعفر(٢٠٠٣): المنهج المدرسي المعاصر ،المفهوم-الأسس-المكونات، التنظيمات، مكتبة الرشد، الرياض.
٦٢. خميس، محمد عطية (٢٠٠٣): تطوير تكنولوجيا التعليم ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة
٦٣. الخالدي، جمال خليل وآخرون (٢٠١٠): درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٢١. ص.ص ٢٨٩-٣٠٤.
٦٤. الخولي، محمد علي (٢٠٠٠): أساليب التدريس العامة، ط٢٠٠٠، دار الفلاح للنشر والتوزيع الأردن.

٦٥. الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥): **المناهج وتنمية التفكير، جمعية المبرات الخيرية.**
٦٦. الخيري، أروة محمد بديع (٢٠١٢): **علم النفس المعرفي، ط١، دمشق، دار افكار للدراسات والنشر.**
٦٧. دزوره، أفنان (١٩٩٥): **إجراءات في تصميم المناهج ، مركز التوثيق والأبحاث، جامعه النجاح الوطنية، نابلس.**
٦٨. دزوره، أفنان (٢٠٠٠): **النظريات في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الأردن.**
٦٩. الدعيلاج، ابراهيم بن عبد العزيز (٢٠١٥): **التخطيط والاشراف التربوي والتعليمي والاداري، ط١، الدار المنهجية، للنشر والتوزيع.**
٧٠. الدليمي، طه حسين والهاشمي، والوائل، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠٠٥): **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، دار الشروق، عمان ، الأردن .**
٧١. الديوان، لمياء (٢٠١١): **مهارات عناصر تصميم الدرس، مقالة منشوره في احد المواقع الاليكترونية.**
٧٢. الربيعي ، محمد بن عبد العزيز (٢٠١٣): **مدخل لفهم عملية التدريس، دار الفكر ناشرون وموزعون ، الأردن.**
٧٣. الربيعي، محمود داوود (٢٠٠٦): **طرق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديثة، اربد ، عمان، الأردن.**
٧٤. الرواضية، صالح محمد وآخرون (٢٠١١): **التكنولوجيا وتصميم التدريس. ط٠ ، زمزم، عمان**
٧٥. رزوقي، رعد وعبد الأمير، فاطمة عباس (٢٠٠٥): **طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، مكتب الغفران ، بغداد.**

٧٦. رزوقي، رعد مهدي وآخرون (٢٠١٦): نماذج تعليمية في تدريس العلوم، دار الكتب والوثائق، بغداد، ج٤.
٧٧. الراوي، مسارع (١٩٧١): اهداف التعليم العالي في العراق " المؤتمر الأول للتعليم العالي في العراق، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد.
٧٨. روبرت، مارزوانو وآخرون (٢٠٠٤): إبعاد التعلم، ترجمة جابر عبد الحميد، صفاء الأعرس، علم الكتب، القاهرة.
٧٩. الركابي، عفراء نعيمه غصيب (٢٠١١): اثر برنامج الكورت لتوسيع الإدراك في تحصيل طالبات الرابع الأدبي بمادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
٨٠. زرنوقي، ندى بت ناجي (٢٠١٤):فاعلية وحدة مطورة من مقرر الفيزياء في ضوء نموذج التعلم البنائي لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والمهارات العملية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بالرياض، اطروحة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى،كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس.
٨١. زاير، سعد علي وآخرون (٢٠١٤): طرائق التدريس العامة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨٢. زاير، سعد علي، وخضير عباس جري (٢٠١٥):تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الانسانية،مكتب نور الحسن، بغداد.
٨٣. زاير وآخرون (٢٠١٧):الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج١،مكتب نور الحسن،بغداد.
٨٤. الزاملي، علي عبد جاسم وآخرون (٢٠٠٩): مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٨٥. الزند، وليد خضر (٢٠٠٤)التصاميم التعليمية، الجذور النظرية، نماذج وتطبيقات، دراسات وبحوث عربية وعالمية. ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

٨٦. الزند، وليد خضر (٢٠١٨): التصاميم التعليمية وتكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعي ، الامارات.
٨٧. الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن (٢٠١٧): الدماغ والتفكير (اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية)، ط١، مركز ديونو لتعلم التفكير.
٨٨. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): تصميم التدريس رؤية منظومة ،عالم الكتب ،القاهرة الطبعة الثاني
٨٩. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦): تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، دار علا للكتب، نشر توزيع طباعة، القاهرة.
٩٠. زيتون، عايش (٢٠٠١): أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق، عمان.
٩١. زيتون، كمال ، عبد الحميد (٢٠٠٠) : التدريس نماذجه و مهارته ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، الإسكندرية.
٩٢. زيتون، كمال ، عبد الحميد (٢٠٠٣): التدريس "نماذجه ومهارته. ط١ عالم الكتب القاهرة. مصر.
٩٣. سالم، احمد محمد (٢٠٠٩): الوسائل وتقنيات التعلم-المفاهيم-المستحدثات-التطبيقات، مكتبة الرشد، الرياض.
٩٤. سليمان، جمال وسلوم طاهر (٢٠١٣): تصميم التعليم، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
٩٥. سليم، فايز وآخرون (٢٠٠٦): بناء المناهج وتخطيطها، ط١، دار عالم الكتب، الرياض.
٩٦. سلامة، عادل أبو العز وآخرون (٢٠٠٩): طرائق التدريس العامة، نظرة معاصرة، دار الشروق ، عمان، الأردن.
٩٧. سرايا، عادل (٢٠٠٧): التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢ دار وائل للنشر، عمان.

٩٨. سرور، عايدة عبد الحميد (٢٠٠٢): **المناهج الدراسية (رؤية مستقبلية)**. ط١، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، مصر.
٩٩. السرور، ناديا هائل (٢٠٠٠): **مدخل إلى تربية الموهوبين والتميزين**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠٠. السرور، ناديا هائل (٢٠٠٠): **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين**. عمان، دار الفكر.
١٠١. سرحان، الدمرداش عبد المجيد (١٩٩٦): **المنهج المدرسي المعاصر**، ط٦، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
١٠٢. الساموك، سعدون محمد (٢٠٠٥): **الأساليب التعليمية للتربية الإسلامية**، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
١٠٣. السامرائي، قصي محمد، والخفاجي، رائد إدريس (٢٠١٤): **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
١٠٤. سعادة، جودت احمد واليوسف، جمال يعقوب (١٩٨٨): **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، دار الجيل، وبيروت.
١٠٥. السعدي، ساهرة عباس قنبر (٢٠٠٤): **مهارات التدريس والتدريب عليها**، ط١، نماذج تدريبية على المهارات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.
١٠٦. السعيد، رضا معد وآخرون (٢٠٠٧): **استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين**، مركز الإسكندرية للكتاب.
١٠٧. إسماعيل، إبراهيم على (٢٠٠٩): **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار الشروق للنشر ١٠٩. سليمان، جمال وسلوم طاهر (٢٠١٣): **تصميم التعليم**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
١٠٨. سميث، باترشيال وتيلمن (٢٠١٢): **التصميم التعليمي**، ترجمة مجاب محمد الأمام، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

١٠٩. السيد، محمود احمد (٢٠١٠): في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق ، سورية.
١١٠. السيد، يسري مصطفى(٢٠٠٦): دراسات وبحوث في التربية العملية والبيئية وتكنولوجيا التعليم، جدار للكتاب العالمي: عمان.
١١١. السيد، إيلاف عزيز لازم(٢٠١٤): تقويم ماده المناهج وطرائق التدريس للمرحلة الثالثة من وجهة نظر الطلبة.رسالة ماجستير.جامعه البصرة.
١١٢. سماره، نواف والعديلي ، عبد السلام (٢٠٠٩): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة, عمان،الأردن.
١١٣. شبر ، خليل وآخرون (٢٠١٠): أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
١١٤. الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١٠): التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي.
١١٥. الشريدة، محمد خليفة، وبشارة، موفق سليم (٢٠٠٧): التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية لدى طلبة جامعه الحسين بن طلال، مجله جامعه دمشق. مجلد ٣، العدد الثالث، ٢٠١٠.
١١٦. الشمري، جواد ، محمد ،فراس عزيز (٢٠٠٤): الإبلاغ المالي في الجامعات الحكومية معيار محاسبي مقترح، رسالة مقدمة إلى جامعة الموصل،العراق.
١١٧. الشويلي، فيصل عبد منشد وآخرون(٢٠١٥):تصميم التعليم والتدريس(نظريات ونماذج)، دار الرضوان للنشر والتوزيع،عمان.
١١٨. الشويلي ، حيدر محسن سلمان (٢٠١٦): مدى توفر معايير الجودة الشاملة في مناهج كليات التربية من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة البصرة ، كلية التربية للعلوم الإنسانية، البصرة ،العراق.

١١٩. شاهين ، عبد الحميد حسن (٢٠١٠): استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم. الإسكندرية. القاهرة.
١٢٠. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (٢٠١١): إستراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، مصر.
١٢١. الشهراني، عبد العزيز صالح (٢٠١٠): التدريس الفعال، مفهومه، خصائصه، مهاراته.جامعه الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية
١٢٢. صبحي، سيد (١٩٩٦): دراسات وبحوث في الابتكار، مطبعة التطور، القاهرة .
١٢٣. صبحي، حمدان أبو جلاله (٢٠٠١): المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي، مكتبة الفلاح.
١٢٤. صالح، جيهان محمد (٢٠١١): اثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي، جامعه النجاح الوطنية.فلسطين.
١٢٥. صالح ، ذياب هندي وهشام، عامر عليات (١٩٩٩): دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط٧، دار الفكر العربي.
١٢٦. الصراف، زياد (١٩٩٩): اثر استخدام طريقة الوحدات في التفكير الابتكاري والتحصيل في العلوم، كلية التربية ، جامعه الموصل.
١٢٧. الطالب، صليحة (٢٠٠٩): نظرية ميرل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢٨. الطريحي ، فاهم حسين وحسين، ربيع حمادي (٢٠١٣): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. ط٢، دار الصادق للنشر والتوزيع، بابل.
١٢٩. الطيب، عصام علي (٢٠٠٦): أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، علم الكتب، القاهرة.
١٣٠. الطيب، بدوي (٢٠١١): الكفاءة التربوية للمعلم، دار الجامعة، الإسكندرية، مصر.

١٣١. الطناوي، عفت (٢٠١٦): **التدريس الفعال تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه**، ط٤ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
١٣٢. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) : **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان ، الأردن.
١٣٣. عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٥): **التعليم الذاتي (مفاهيمه-أسسه-أساليبه)**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
١٣٤. العبادي، هاشم فوزي (٢٠٠٨): **إدارة التعليم الجامعي في الفكر الإداري المعاصر**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن.
١٣٥. عبد العال، علي عبد الهادي (٢٠١١): **إستراتيجية تفعيل تدريس التربية الفنية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر.**
١٣٦. عبد الستار سعيد الخواجا (٢٠٠٢) : **الإرشاد النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق** ، الدار العلمية الدولية ، عمان ، الأردن
١٣٧. عبد الصاحب، مهند عبد الجبار (٢٠١٦): **فاعلية تصميم تعليمي تعليمي باستعمال استراتيجيات الإدراك في تحصيل مادة اسس التربية والتفكير عالي الرتبة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد.**
١٣٨. عبد الرحمن ، أنور حسين، وزنكنة عدنان حقي (٢٠٠٧) : **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، بغداد.
١٣٩. عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٦) : **مدخل على الإبداع**. ط١، دار الثقافة، الأردن.
١٤٠. عبد العزيز، طلبة ، وفاتن عبد الحميد (٢٠١١): **نظم ومصادر التعلم الاليكتروني، بحث منشور، مجلة التعليم اليكتروني، المنصورة، مصر.**
١٤١. عبد نور، كاظم (٢٠١٠): **الروضة والمدرسة والجامعة وجدلية إعاقه تنمية المواهب والتفكير والإبداع** ، ط١، دار دبيونو والطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٤٢. عبد الهادي، نبيل وآخرون (٢٠٠٣) : مهارات التفكير في اللغة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن
١٤٣. عبيد، ماجدة السيد وآخرون(٢٠٠١):اساسيات تصميم التدريس، ط١، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان.
١٤٤. العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١١):تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق . ط٠ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١٤٥. العجمي ، مها محمد (٢٠٠١): المناهج الدراسية، مطابع الحسيني ، الرياض.
١٤٦. عثمان ، عبد العزيز (٢٠١٣) : أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية ، مكتب حرير، السعودية.
١٤٧. عدس، عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٣): علم النفس التربوي، عمان ،جامعة القدس.
١٤٨. عدس ،عبد الرحمن، وآخرون (١٩٩٦) :الإشراف والإدارة التربوية، عمان، مطابع الإيمان.
١٤٩. عزيز، حاتم جاسم ومهدي، مريم خالد (٢٠١٥): المنهج والتفكير، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٥٠. عفانة ،عزو إسماعيل ونشوان، تيسير (٢٠٠٤): أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة،الجمعية المصرية للتربية، المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي.
١٥١. عفانة، إسماعيل عزوز والخرندار (٢٠٠٧): التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط١، دار المسيرة.عمان.
١٥٢. علي، إسماعيل إبراهيم والمشهداني، وسام توفيق (٢٠١٤) : أساليب التعلم والتفكير، نظره معرفية في الفروق الفردية، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

١٥٣. علي، وائل عبد الله (٢٠٠٤): اثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، جامعه عين الشمس. العدد ٩٤.
١٥٤. علي، محمد السيد و الغنام، محرز عبده (١٩٩٨): فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم واثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
١٥٥. علي، محمد السيد (٢٠١١): موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
١٥٦. عمار، سام (٢٠٠٢): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط ١ مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
١٥٧. عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد (٢٠٠٧): أساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٥٨. عليان، شاهر ربحي (٢٠١٠): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها. النظرية والتطبيق، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١٥٩. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر.
١٦٠. الاعصر، سعيد وشريف نادية (٢٠١١): تقنيات التعليم، النظرية والتطبيق، دار الزهراء، الرياض.
١٦١. العتوم، كامل (٢٠٠٤): مدى التركيز لكتاب اللغة العربية والمدرسين في المدارس الثانوية في الأردن على التفكير الابداعي، الدار العامة للنشر والطباعة، الأردن.
١٦٢. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٥): علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

١٦٣. العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب (٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١٦٤. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١٢): علم النفس التربوي، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٦٥. عقل، أنور (٢٠٠١) : نحو تقويم أفضل ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
١٦٦. العربي، نعيم احمد ومفلح راتب الحميري(٢٠١٥): تصميم التدريس، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع.
١٦٧. العياصرة، وليد رفيق (٢٠١٠): التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١٦٨. العياصرة، وليد رفيق (٢٠١٣): مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات ، دار إسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
١٦٩. عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٣): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١٧٠. عزمي، عبد الرؤوف (٢٠٠٣): التدريس بإستراتيجية الاستقصاء، حقيبة تربية لمشرفين التربويين، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية.
١٧١. عزمي، نبيل جاد(٢٠١٣): نموذج التصميم التعليمي ADDIE وفقا لنموذج الجودة PDCA، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، العدد(١١).
١٧٢. عوض، عدنان (٢٠٠٨) : مناهج البحث العلمي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، مصر.
١٧٣. عواد، زينب عبد السادة، وجمال شنته جبر، (٢٠٠٤): دور تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس في المشاهدة والتطبيق لدى طلاب وطالبات كلية التربية ، مجلة أبحاث البصرة، العلوم الإنسانية، المجلد، ٢٣ العدد ، جامعة ذي قار.

١٧٤. عودة، احمد سليمان (١٩٩٨) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
١٧٥. عطية، محسن (٢٠٠٧): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان.
١٧٦. عطيه، محسن (٢٠٠٨): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٧٧. علوان، حميد عبدالله(٢٠٠٢):تصميم وتطبيق وحدة تعليمية نمطية في مادة المكياج المسرحي لطلبة كلية التربية الفنية لجامعة بابل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الفنية.
١٧٨. غباري ، ثائر احمد وخالد ، محمد أبو شعيرة (٢٠١١): ، ط١، مكتبة المجتمع العربي، للنشر والتوزيع، الأردن.
١٧٩. الغضبان، سلام ناجي(٢٠١٤): فاعلية تصميم تعليمي لمادة القياس والتقويم وفقا للنظرية البنائية في التحصيل والاستبقاء وانتقال اثر التعلم لدى طلبة اللغة العربية في كلية التربية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة.
١٨٠. الغزالي ، جميل رشيد تهوم (٢٠٠٤): اثر استخدام ثلاث مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد، كلية التربية ،ابن رشد ،العراق.
١٨١. الفار، ابراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٣): طرق تدريس الحاسوب. الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
١٨٢. فاضل، بكر وإيمان عبد الكريم نويب (٢٠١٦): علم النفس التجريبي، ط١، دار الإيداع في دار الكتب والوثائق، بغداد.

١٨٣. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٦): كفايات التدريس ، المفهوم والتدريب والأداء، عمان، دار النشر والتوزيع.
١٨٤. فخري، رشيد خضر (٢٠٠٦): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط.١، دار المسيرة، عمان.
١٨٥. فرمان، شذى عادل وكشاش، إزهار علوان (٢٠١٥) : استراتيجيات التعليم والتعلم وتطبيقاتها العملية، كلية العلوم الإنسانية/جامعة بغداد.
١٨٦. فرج ، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٥): طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان.
١٨٧. فرج ، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٩): التدريس الفعال ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن ، عمان.
١٨٨. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (٢٠٠٨): القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة.
١٨٩. قاسم ، محمد صالح (٢٠١٣) : تقويم أداء المعلم والمتعلم ، رؤية معاصرة ، مطبعة الزهور، البحرين، المنامة.
١٩٠. قطامي، يوسف (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط١، دار الطباعة والنشر، عمان ، الأردن.
١٩١. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (١٩٩٨): نماذج التدريس الصفي ، ط١، دار الشروق، عمان.
١٩٢. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والإعلان. عمان، الأردن.
١٩٣. قطامي، يوسف (٢٠٠٤): مهارات التدريس الفعال، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان ، الأردن.

١٩٤. قطامي، يوسف (٢٠٠٥): **تعليم التفكير للأطفال**، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
١٩٥. قطامي ، يوسف (٢٠٠٨): **تصميم التدريس**، دار الفكر، ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
١٩٦. قطامي، نايفة (٢٠١٣): **نموذج سوارتز.وتعليم التفكير**، ط١ ، دار المسيرة، عمان، الأردن.
١٩٧. الكرمي، زهير (١٩٩٨): **الإنسان والتعلم**، دار الهلال للترجمة والنشر، عمان الأردن.
١٩٨. ألك فيشر (٢٠٠٩): **التفكير الناقد**، ترجمة العتبي، ياسر.الرياض، دار السيد للنشر.
١٩٩. كشرود ، عمار الطيب (٢٠١٧): **البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية**، دار المناهج للنشر والتوزيع.
٢٠٠. كروي ، فوز (٢٠٠١): **طرائق تدريس التربية الإسلامية**، مدارس البنیان، نسخة اليكترونية.
٢٠١. كوجك ، كوثر حسين (٢٠٠١): **اتجاهات حديثة في المناهج وطرائق التدريس**، دار عالم الكتب، القاهرة.
٢٠٢. كوجك ، كوثر حسين(٢٠٠٨): **تنويع التدريس في الفصل الدراسي**، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت ، لبنان.
٢٠٣. الأمين، شاکر (٢٠٠٥): **الشامل في تدريس المواد الاجتماعية**، دار أسامه للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
٢٠٤. ايمن ، حبيب سعيد (٢٠٠٢): **اثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول ثانوي من خلال مادة الفيزياء**،

- المؤتمر العلمي السادس للتربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد ١
٢٠٥. الإمام وآخرون، مصطفى محمود (١٩٩٠) : التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
٢٠٦. محمد، داود محمد (١٩٩١): أساسيات في طرائق التدريس العامة، دار الحكمة، جامعة الموصل.
٢٠٧. محمد، وائل عبدالله وعبد العظيم، ريم احمد (٢٠١١): تصميم المنهج المدرسي، ط ١، الأردن، عمان، دار المسيرة.
٢٠٨. محسن ، محمد حمص (١٩٩٨): المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف ، الإسكندرية
٢٠٩. مجيد ، زينب جاسم(٢٠١٩):فاعلية تصميم تعليمي تعليمي على وفق هيرمان في تحصيل مادة الجغرافية لدى طلبة الصف الخامس الأدبي وتنمية الكفاية المدركية المعرفية لديهن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية ابن رشد ،جامعة بغداد.
٢١٠. مصطفى ، عفاف عثمان (٢٠١٤): استراتيجيات التدريس الفعال ، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية ، مصر.
٢١١. المصري، ديانا (٢٠١٠): اثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيمه الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لتلاميذ طلاب الصف الرابع أساسي، الجامعة الإسلامية. كلية التربية.فلسطين
٢١٢. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (١٩٩٨): طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
٢١٣. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود(٢٠٠٠): المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، واسسها، وعملياتها، ط٩، دار المسيرة، عمان.

٢١٤. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود(٢٠٠٥): طرائق التدريس العامة، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن
٢١٥. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩): طرائق التدريس العامة، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن.
٢١٦. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود(٢٠١١): طرائق التدريس العامة، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢١٧. المرابط، عمران(٢٠٠٩): نظرية عرض العناصر، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
٢١٨. محمود، حامد (٢٠٠٤): تطوير مهارات التفكير الابداعي، عمان دار المسيرة،الأردن.
٢١٩. محمود، مندوه محمد (٢٠١١): نظريات التعلم، شركة الراشد العالمية ناشرون، الرياض .
٢٢٠. الموسوي ، عبد الله وآخرون (٢٠٠٤): التفكير ومهارات التفكير، الكتاب الجامعي ، العدد الثاني، مجلة شهرية تعني بالتعليم الجامعي تصدر عن مركز التطوير والتعليم المستمر، جامعه بغداد ، العراق.
٢٢١. الموسوي، محمد علي حبيب (٢٠٠٦): تقويم مقرر المناهج والطرائق والتقنيات للمرحلة الثالثة في كليات التربية ، كلية التربية ابن رشد، من كتاب بحوث في المناهج الدراسية.
٢٢٢. موريسون ، غازي وآخرون(٢٠١٢):تصميم التعليم الفعال،ترجمة آمال الدجاني، العبيكان للنشر، الرياض.
٢٢٣. نزال، حيدر خزعل (٢٠١٨): مهارات التفكير ، مفهومها، أنواعها، مقاييسها، ط١، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية، ١٠٣٧.

٢٢٤. نوفل، محمد بكر (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٢٥. الهويدي، زيد(٢٠١٢): أساليب التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
٢٢٦. ناهدة، محمود سعد نيلي رمزي فهيم (١٩٩٨): طرق التدريس في التربية الرياضية.
٢٢٧. نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨): الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم المطبوعات ، والنشر عمان، الأردن.
٢٢٨. نبهان، يحيى محمد(٢٠١٢) : مهارة التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
٢٢٩. ناصر، ابراهيم(١٩٩٩):مقدمة في التربية، ط١، دار عمان للتربية، عمان.
٢٣٠. نصر، حسن أحمد محمود (٢٠٠٩) : المدخل إلى تصميم التعليم، خوارزم العلمية، جدة.
٢٣١. الوكيل، حلمي احمد(١٩٩٩):الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٣٢. الوكيل، حلمي احمد، وحسن بشير محمود(١٩٩٩):الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٣٣. يوسف ، ردينه عثمان وحذام، عثمان(٢٠٠١): طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج للنشر، عمان ، الأردن.

ثانياً:المصادر الاجنبية

222.Beyer ,B (1983) common sense about teaching thinking Skills. Educational Leadershi.

223.Bruner, J (1972) The act of discovery, the psychology of open teaching and learning, on inquiry approach, edited by Melv in, silberman university of Harvard.

224.Dupays, Aurore. (2011) Apprentissage en résolution de problèmes: influence du mode d'instruction. Psychologie. Université de Franche-Comté.

225.Ennis, H. Robert (1989) Critical thinking and subject specificity Clarification and needed research Educational Researcher, Vol. 18, No. 3.

226.Fawal, M (2005) Methodologies de L Enseignement du 227.François. Edition 3, University de Demas, Faculty de pedagogue, Damas.

228.Harrison and Bramison (1982) "intellectuall style, Theory and classroom implication" New York Cambridge university press.

229.Holland, J, L (1973) Making Vocational Choices: A theory of Careers.

230.Kaya,F, Ozaba , C& Tezel, O(2009) Investigation primary school second grade students learning styles.

231.Kolb, D, A& Boatzis,R.E(1985) Experimental learning theory previous research and new Direction Charalampos Mainemelis

232.Direction. Educational Technology Research,& Development. Vol. 37, No. 1,.

233.Kuram, E(2006) Learning style of prospective primary school the teacher: Veulgulama ,journal of theory and practice in education ,vol ,(2),Turkish.

234.Marzano, J,R(1988) Dimension of Thinking, framework for curriculum and instruction, Mid- Atlantic photo, composition ,inc.

235.Myers, I, B(1980) Gifts differing, Palo Alto ,C A:Consulting Psychologist press.

236. Newmann, F ,(1990) Promoting higher order thinking skills in social studies: overview of a study of 16 high school developments, Theory and Research in Social, Education.
237. Newmann, F , (1991) Higher order thinking in teaching social studies, A Rational for the assessment for classroom thoughtfulness, Journal oF Curriculum Studies, 22 (1), 41-56.
238. Presseisen, Barbara ,Z (1985) Thinking skills through curriculum :A conceptual design, national. Inst, of education. Inc. Philadelphia, A.
239. Reigeluth, C. (1989) Educational Technology at The crossroads New Mindsets and New.
240. Robert, A (1996) Dictionary of psychology , penguin book, Harmonds Worth, Middles, England.
241. Robert S . ZAIS (1976) Curriculum : Principles and Foundations , New York : Harper and Row Publishers
242. Said, J&K,E(2009) The effect of course selection and course experience on students learning style preference ,European journal of social sciences. V(10).Malaysia.
243. Sternberg, R,J (1991) MSG Thinking styles Inventory, Unpublished manual.
244. Sternberg , R. (1997), Thinking styles, New York: Cambridge University pres.
245. Sternberg & Grigorenku , E(1997) Are cognitive style still in style ? American psychologist ,76.
246. Sternberg, Robert, J. (1999) Cognitive psychology 2end Ed, New York: Harcourt Brace college Publisher.
- Sternberg, R,J(2004) Educational Psychology, Allvn &con, new styles, Eservice of CTB mcgrow-Hill,2.
247. Turker, R(2008) Learning style drit: Correl-ation between environment students learning styles and the learning styles of their teacher: journal for education in Built environment , vol (3) No,(1), Australia.

الملاحق

ف

ملحق

(١)

محتوى التصميم التعليمي

الوحدة الأولى:

الموضوع الأول:

نظريات التدريس: *Teaching theories*

مفهومها: *Concept* : هي مجموعته من المفاهيم والحقائق والقوانين والمبادئ التي تصاغ نظرياً لتكون لها أساس مرجعي للتطبيقات العملية وتكون بمثابة معيار يقتدي به السلوك الإنساني أو العلمي.

وكذلك فإنها مجموعة من القدرات العقلية تكتمل في نظام يحدد العلاقة بين المبادئ والظواهر العلمية أو العلاقات، وبالإمكان ان نطلق عليها بأنها فرضية لتفسير ظاهره ما، ومن سماتها الشمول الواسع ويمكن إثباتها من خلال التجربة. (سماره والعديلي: ٢٠٠٩)

تعرف النظرية بأنها: "مجموعة من المبادئ والمفاهيم لتفسير ظاهرة معينة".

(محمود: ٢٠١١: ٥٣)

أهميتها: *Significance*

تمثل بيئة مثالية للتعلم.

ترتب تسلسل المادة العلمية وتنظم بنيتها.

تعمل على اختيار أفضل الاستراتيجيات للتعلم.

تمنح الأستاذ معايير واضحة لتقويم أساليب تدريسه.

تساعد على معرفة دور الطالب في تطبيقات خطة الدرس.

اهتماماتها: *Attentions*

تعمل نظرية التدريس على ضبط ووصف الموقف التعليمي، وتفسر السلوك بالاتي:

-سلوك المعلمين: لماذا يتصرفون؟ وكيف يتصرفون بهذه الطريقة؟
سلوك التلاميذ: كيف يتعلمون؟ ، ماذا يتعلمون؟ ما أسباب تعلمهم؟
ما تأثير سلوك المعلمين على سلوك الطلبة.

(توق: ١٩٧٨: ٢٢)

العلاقة بين نظرية التدريس ونظرية التعلم: *Relationship between theory & learning*

ان نظرية التعلم تعمل على تفسير وصف الشروط التي يحصل فيها التعلم ، كما تصف وتفسر الشروط التي تعيق حصول التعلم، لذا نظرية التعلم عبارة عن مفهوم يطبق على كل المواقف والمهمات التعليمية خارج أو داخل المدرسة.

إنَّ العلاقة بين نظرية التعليم ونظرية التدريس ليست علاقة مباشرة أو بسيطة وإنما علاقة مبنية على الاعتماد، أي ان نظرية التعلم هي من تعتمد عليها نظرية التدريس ، على الرغم من إن نظرية التعلم لا تحدد لنا كيف يمكننا تدريس تلك المادة بصيغة أفضل ، لكنها تزودنا بأحسن مفهوم لاكتشاف مبادئ التعليم العامة التي تفسر لنا شكل العلاقات الترابطية أو السببية. (توق: ١٩٧٨: ٤٤).

نظريات التدريس: *Teaching theories*

١. *Reigeluth theory*: نظرية راجليوث: انبثقت هذه النظرية من مفاهيم النظرية المعرفية والتي تؤمن بأن التعلم يحدث عن طريق الكل وليس الجزء ومفاهيم العالم اوزوبل في تنظيم أهم الأفكار والمفاهيم والمبادئ العامة التي تحويها المادة الدراسية من العام إلى الخاص بشكل هرمي. (الحموز: ٢٠٠٤: ٢٢٣).

تعمل هذه النظرية بتنظيم المحتوى الذي يتضمن المبادئ والمفاهيم والحقائق والمعلومات لتشكل منهاجاً دراسياً ، أو وحدة دراسية تدرس في شهر أو فصل أو سنة دراسية.

(قطامي: ٢٠٠٠: ١٣٣)

إنَّ اهتمام الباحثين والعلماء بنظريات التعلم أدى إيجاد ما يعرف نماذج وأنماط التعليم المتطورة، حيث أن تنظيم أو بناء نموذج، أو نمط تعليمي يخضع إلى سيكولوجية التعلم والتعليم، وتعد نظرية التعليم الموسع لراجليوث من النظريات الحديثة التي نظمت الوعاء التعليمي على ضوء المستوى الموسع ، ويرى راجليوث أن تنظيم المعرفة بالاعتماد على النظرية التوسعية يعمل على تمكين المتعلمين من إدراك السمات المشتركة وكذلك توحيد أوجه الاختلاف والتشابه بين أجزاء المعرفة وهذا يمكنهم من استيعاب المعارف المتعلمة.

(Reigeluth:1989:76)

إن النظرية التوسعية تهتم بتنظيم عدد كبير من المبادئ والإجراءات والمفاهيم بالاعتماد على خطوات إجرائية متسلسلة، وهذا يدل على أنها تهتم بتنظيم وحدات تعليمية أو مقررات دراسية كاملة ، أو موضوعات تكون كبيرة نسبياً. (Smith &Ragan:1983:157).

تعتمد النظرية التوسعية على مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب في تعليم المبادئ والمفاهيم والإجراءات، ومن العام إلى الخاص وكذلك المرور بالتوسعات المعرفية والربط ما بين العلاقات الخارجية والداخلية في المادة التعليمية.

المكونات الأساسية للنظرية التوسعية: *Basic components of Reigeluth theory*

١. المقدمة الشاملة *Epitome*: هي الأفكار الرئيسية التي يحتويها محتوى المادة الدراسية التي يراد تنظيمها إضافة إلى الأمثلة التي توضح الأفكار العامة وكذلك فقرات تدريبية مناسبة، والمقدمة الشاملة تكون على ثلاث أنماط وهي:

أ. مقدمة شاملة مفاهيمية *Conceptual epitome*: وهي عرض المفاهيم الفرعية والرئيسية التي يتضمنها المحتوى، أضافه إلى قسم من الإجراءات والمبادئ التي تساعد في تعلم هذه المفاهيم.

ب. مقدمة شاملة إجرائية *Procedural epitome*: هي عرض العمليات الفرعية والفكرة العامة المتبعة في الإجراءات الأساسية والتي يتكون منها المحتوى، إضافة إلى بعض المبادئ والمفاهيم التي تساعد في تعليم الإجراءات وكذلك تطبيقها.

ج. مقدمة شاملة نظرية: هي عبارة عن عرض فكرة عامة للمبادئ التعليمية التي يحويها المحتوى إضافة إلى قسم من المفاهيم والإجراءات التي تعمل على تعلم هذه المبادئ.

٢. مستويات التوسع *Elaboration level* : هو التفصيل التدريجي للمبادئ والإجراءات والمفاهيم في المقدمة الشاملة ، وهذا التفصيل التدريجي يحتاج إلى عدد من المستويات وذلك بالاعتماد على نوع وحجم المادة التعليمية المراد تنظيمها، آخذين بنظر الاعتبار قابلية المتعلم على فهم واستيعاب عناصر المحتوى التعليمي والتعرف على العلاقات التي تربط هذه العناصر ببعضها البعض وتكون في خط متسلسل ولهذا التابع ثلاث سمات هي:

أ. خط التابع من العام إلى التفصيل: ويكون تنظيم المحتوى التعليمي بمفاهيمه وإجراءاته ومبادئه العامة متسلسلا بهدف الوصول إلى الإجراءات والمبادئ والمفاهيم الفرعية مع الأمثلة التي توضح ذلك.

ب. خط التابع من السهل إلى الصعب: وفيه يتم إضافة أفكار عامة، ويكون من السهل فيها احتواءه على أجزاء قليلة أما الصعب فإنه يحتوي على أجزاء متعددة ، وتتم عملية الانتقال من المستوى السهل إلى الصعب في تعلم المبادئ والمفاهيم أو الإجراءات .

ج. خط التابع من المحسوس إلى المجرد: وهنا يتم عرض المحتوى من خلال تنظيمه بعرض الأفكار المجردة ، ومن ثم التدرج بالتفصيل للوصول إلى المحسوسات من خلال عرض الأمثلة الموضحة لذلك.

٣. التلخيص *Summarizing*: ويتمثل بعرض المعلومات والأفكار العامة التي تضمنها المحتوى من أجل الاحتفاظ بالمعلومات وعدم نسيانها ومن دون أمثلة أو تغذية راجعة، وكذلك من دون تدريبات.

٤. التركيب *Synthesizing*: وهي عملية تلخيص وربط الأفكار المجزئة التي تم تدريسها، وينقسم التركيب إلى قسمين وهما:

أ. التركيب الداخلي *Internal synthesizing*: ويعني بيان العلاقة التي تربط الأفكار الحديثة التي تم تدريسها.

ب. التركيب الخارجي *External synthesizing*: وفيه يتم ربط الأفكار الحديثة مع الأفكار التي تم تدريسها في مجموعة الدروس.

٥. الخاتمة الشاملة: وهي العملية التي يتم فيها التجميع والتركيب، لكنها توضح العلاقات الخارجية التي تربط بين المعلومات والأفكار الواردة في المحتوى التعليمي، وكذلك الأفكار ذات الصلة في الموضوعات الأخرى وهذا ما يطلق عليه بتربط المعلومات. (دروزه: ٢٠٠٠: ١٧٩).

٢. نظرية ميرل (أسلوب تحليل المهمة). *Mural Theory*:

هي نظرية شاملة وضعها العالم ميرل عام (١٩٨٣) في تصميم التعليم، والهدف من النظرية هو تنظيم المحتوى الدراسي وتعليمه على المستوى المصغر، والمستوى المصغر هو المستوى الذي يعتمد على تنظيم المفهوم وتعليمه، وهو مبدأ إجرائي تعليمي قصير قد يستغرق حصة دراسية واحدة (نصر: ٢٠٠٩: ٥٦). وهي نظرية تركز على تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه في نفس الوقت.

اما (دروزه: ١٩٩٥: ٢٦) فيرى نظرية ميرل بأنها نظرية شاملة في تنظيم المحتوى الدراسي وتعليمه على المستوى المصغر، وهو المستوى الذي يتناول مجموعة محددة من المبادئ والمفاهيم والإجراءات كلا على حده في حصة دراسية قد تستغرق ٤٥ دقيقة.

١. الأسس التي تقوم عليها نظرية ميرل: *Principles of Mural Theory*

لقد استند ميرل على مجموعة من الأسس لتوسيع نظام التصنيف من خلال الفصل بين مستوى الأداء والمحتوى، إذ يتكون بُعد الأداء من "تذكر شاهد، تذكر عمومية، استخدام عمومية بشاهد متوافق"، واشتقاق عمومية، وفيما يخص أبعاد المحتوى فإنه يتكون من "الحقائق، التصورات، الإجراءات، القواعد، كما أضاف تصنيفاً أكثر تفصيلاً حول أشكال العرض، ويرى ان التعلم يكون أكثر أهمية وفاعلية عندما يحتوي على أشكال العرض

الأولية والثانوية، فالدرس المكتمل يقوم على الأهداف بمزيج من الأمثلة والقواعد، والتذكر، والملاحظات، والممارسة العملية، والمساعدة، والغرض التعليمي، ومعاني المصطلحات الملائمة، وفي الواقع يفترض الانموذج مزيجا من أشكال العرض والذي يؤدي إلى إنتاج خبرة تعليمية فعالة لهدف تعليمي يعطى لمتعلمين ومتدربين معينين (الطالب: ٢٠٠٩: ١).

٢. إشكال العرض في نظرية ميرل: *Shapes of showing in Mural theory*

أ. أشكال العرض الأولية: وتتكون من قواعد (عرض توضيحي للعموميات) ومن ثم الأمثلة (عرض توضيحي للأمثلة)، تذكر (طلب عموميات)، تمارين (طلب أمثلة).

ب. أشكال العرض الثانوية: وتتكون من معلومات قد أضيفت لتسهيل عملية التعلم مثل: تعريف المصطلحات، والعمل على مساعدة الطلبة لجذب انتباههم، والتغذية الراجعة.

ج. أشكال العرض الأخرى: النتيجة النهائية، الإرشاد، والحافز، والمصطلحات وإستراتيجية التعلم.

وكل تصنيف يتضمن نوع المحتوى ومستوى الأداء، فيقوم فيها نموذج عرض العناصر بالتركيز على وصف شكل من أشكال العرض الأولية والثانوية، والجانب الثاني هو إستراتيجية كفاءة وفعالة. (المرابط: ٢٠٠٩: ١).

٣. فرضيات نظرية ميرل: *Hypotheses of Mural theory*

تعتمد هذه النظرية على فرضيتين أساسيتين هما: ان عملية التعلم تتم في إطارين: عرض المادة التعليمية وشرحها، وهذه الخطوة تتضمن خطوتين: عرض المعلومات (الأفكار) العامة من مبدأ أو إجراء أو مفهوم. عرض المثال الذي يبين الفكرة.

ان نتائج العملية التعليمية لا بد من تصنيفها على بعدين وهما:

أ. نوعية المحتوى الذي نريد تعليمة (مبادئ، إجراءات، أمثلة وحقائق، مفاهيم).

ب. مستوى الأداء الذي نتوقعه من المتعلم هل هو (تذكر عام، تذكر خاص، تطبيق، اكتشاف).

ودعا ميرل إلى التدرج في تناول المادة الدراسية سواء كان من الخاص إلى العام ، أو من العام إلى الخاص، ثم تطبيق فقرات تدريبية ثم التغذية الراجعة. (ذوره: ١٩٩٥: ٢٦)

فيما يلي مثال توضيحي لتطبيقات هذه النظرية:

عنوان الدرس: المفعول المطلق.

تعريفه: اسم منصوب يأتي بعدة فعل يتوافق معه في لفظه ليؤكد معناه.

المثال: شرب احمدُ الحليبَ شرباً. اللامثال: شربَ مازنُ الحليبَ صباحاً.

١. اسم منصوب جاء بعد الفعل شرب. ١. هذه الجملة ليست مثال على المفعول المطلق

٢. يتوافق مع الفعل شرب في لفظه. ٢. صباحاً ليس مفعول مطلق لأنه لا يتوافق مع

الفعل شرب لفضا

٣. يؤكد معنى الفعل شرب ٣. لا يؤكد معنى الفعل وإنما يبين زمن حدوثه. لذا فهو

ظرف زمان

التدريب: يقدم المعلم مجموعه من الأمثلة :

رجع القائد منتصراً

نام المتعب نوماً

يطلعُ القمر ليلاً

انتظرتك انتظاراً

السؤال الأول: ماهي الجمل التي تحتوي على المفعول المطلق والجمل التي لا تحتوي على المفعول المطلق؟

السؤال الثاني: ضع خط تحت الكلمة التي تعتقد أنها مفعول مطلق؟

السؤال الثالث: لماذا تعتقد أنها مفعول مطلق؟

بعد ذلك يقدم المعلم التعزيز المناسب للطلبة أو التغذية الراجعة. (سعادة،

واليوسف: ١٩٨٨: ٢٧٣).

٤. خصائص تنظيم المحتوى وفق نظرية ميرل:

١. تعتمد بالتنظيم على عدد محدود من الأفكار، وبناء على ذلك فإنها تحقق أهداف طويلة الأمد وتأخذ وقت محدود.

٢. تركيزها في تنظيمها للمحتوى على ما تكتسبه ذاكرة المتعلم من معارف، أكثر من تركيزها على الطريقة التي تستخدم في تنظيم المعلومات.

٣. يكون اتجاه التنظيم على المستوى المصغر (الجزئي) مباشرة نحو ما يجري في قاعة الدراسة، ويهدف إلى تحسين طرائق التدريس ودعمها، لذا فهو خاص بالمتعلم والمعلم.

٤. إن فاعلية التنظيم على المستوى الموسع تعتمد بالدرجة الأساسية على المستوى الجزئي (المصغر)، إذ إن النجاح في تنظيم المحتوى للدروس المتعددة يساعد في نجاح تنظيم المنهج بصورة كلية.

(سليمان وسلوم: ٢٠١٣: ١٧٢)

٥. مميزات نظرية ميرل التدريسية: *Features of Mural theory*

١. إنها تقوم بفصل الأداء عن الموضوع ، لذلك تميز نظرية ميرل بين أربعة مكونات رئيسية في تعلم القواعد، والإجراءات ، والتصورات، والحقائق، لذا فهي لا تهدف إلى سلسلة التعلم بل التميز فيما بين أربعة إشكال تعليمية (أشكال العرض).

٢. تعد نظرية ميرل توليدية لكل أنواع المواد، ويعتبر هذا الشيء جانب قوة فيها.

٣. تعطي إرشادات تعمل على المساعدة في اتخاذ قرار تصميمي دقيق ، وهذه القرارات هي موجة للتعليم، ولذا فإن افتراضها الرئيسي هو أن الطالب يكون قادراً على التحكم

بالإستراتيجية والمحتوى، ومن الممكن تطبيق هذه النظرية في المواد والدروس الفردية وكذلك المقررات. (صالح ٢٠١١: ٢٩)

مما تقدم يرى الباحث أن على المعلم الأخذ بمبادئ نظريات التدريس التي تسهل عملية التعلم وتجعله ميسراً لأنها توفر للمعلم الأساليب التي تساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث أنها توفر للمعلم مدى واسع من الكيفية التي يتم فيها التعامل مع مختلف محتويات

المناهج بطرق علمية سهلة وميسرة ، وأنها تساعد المتعلم على خلق بيئة تعليمية ملائمة لتطلعاته ، وكذلك فإن نظريات التدريس تعمل على تهيئة محتويات المنهج التي تلائم المستوى والعمر الزمني للمتعلمين.

الموضوع الثاني:

مصطلحات التدريس: *Teaching terms*

١. طريقة التدريس: *Teaching methods*

أ. مفهوم طريقة التدريس: *Teaching method concept* تعرف الطريقة في اللغة بأنها السيرة وجمعها طرائق والطريقة تجمع خطأ بقولنا طرق والصواب ان طرق هو جمع طريق ومعناه الدرب أو السبيل ويستدل ابن منظور على جمع طرائق بقول الله تعالى (كنا طرائق قدا). (ابن منظور: ١٩٩٦: ١٧).

أما اصطلاحاً فهي احد عناصر المنهج وتتكون من فعاليات مترابطة، ومنظمة، ومتسلسلة والتي يعمل المعلم على إدارتها داخل الصف لتحقيق أهداف تعليمية على المدى القريب والبعيد. (التميمي: ٢٠١٠: ٢٨).

والطريقة هي الطريق الذي يسلكه المعلم لغرض توصيل محتوى المنهج الدراسي من معلومات ومعرفة ونشاطات للمتعلم ببسر وأكثر سهولة. (دروزه: ٢٠٠٠: ١٧٦).

إنّ عملية التدريس تعني إحداث تغيرات مناسبة في سلوك المتعلم، ويتم ذلك من خلال اكتسابه المعارف، والمهارات، والمعلومات ، والاتجاهات، والقيم المرغوبة، ومن أجل تحقيق الأهداف التعليمية التي تهدف إلى أحداث التغيرات السلوكية المفضلة، ويتطلب من المعلم أن يقوم بتلك المهمة من خلال إحداث التغير المطلوب في سلوك المتعلم وهو إحداث التعلم، وعملية التغير المرغوب في سلوك الفرد يتم من خلال معرفة المعلم بطرائق التدريس واستراتيجياته المتنوعة، وقابليته على استعمالها ، وبلا شك أنها تساعده في التعرف على الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح العملية التعليمية ممتعة وشاقّة وملائمة

لقدرات الطلبة ووثيقة الصلة بميولهم ورغباتهم واحتياجاتهم اليومية وتطلعاتهم المستقبلية. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ٢٤-٢٥).

تستخدم الطريقة والأسلوب كمرادفتين في اللغة ، وان الطريقة أكثر شمولية من الأسلوب لأنها تتضمن عناصر التعلم، والتعليم واستغلال الوسائل التعليمية، وتنظيم المحتوى، بمعنى آخر عناصر تحقيق الأهداف ، أما الأسلوب فهو ما يقوم به المعلم فقط، ولذا فإن الأسلوب جزء من الطريقة ، لذلك فإن أسلوب التدريس "هو النمط التدريسي الخاص بالمعلم والذي يكون مفضل لديه". ومن المفارقات ان بعض المعلمين يستخدمون نفس الطريقة ولكن لكل واحد منهم اسلوبه الخاص في التعامل مع الطريقة، ومن هنا نلاحظ ان هنالك بعض الطلبة يستسيغون أسلوب معلم معين في التدريس ولا يستسيغون أسلوب معلم آخر إذا قام بتدريس المادة نفسها والتباين هذا يرجع إلى الأسلوب الذي يتبعه كلاهما في التدريس، ولأجل ان تكون طرائق التدريس فعالة في انجاز أهداف التعلم وتحقيقها ، لابد ان تتوفر معايير معينة وهي:

١. ارتباطها الوثيق بالأهداف التعليمية.
 ٢. قابليتها على حث الطلبة على التفكير الممتاز لتحقيق النتائج المطلوبة.
 ٣. إن تأخذ بنظر الاعتبار الجانب السيكولوجي والمنطقي عند تقديم المادة الدراسية.
 ٤. إن تكون وثيقة الصلة بحياة الطلبة.
 ٥. العمل على مساعدة الطلبة في تفسير نتائجهم التي يتوصلون لها من خلال دراستهم.
 ٦. الربط بين الجانب العملي والنظري للمادة الدراسية.
 ٧. إن تعمل على استغلال نشاط الطلبة نحو التعليم.
 ٨. إن تراعي قدرات الطلبة وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم المرتبطة بالمادة الدراسية.
- (صبحي: ٢٠٠١: ١٥٤).

ب. تصنيفات طرائق التدريس: *Methods classifications*

إنَّ طرائق التدريس تصنف على النحو الآتي:

١. طرائق التدريس التي لا تهتم بالتركيز على نشاط المتعلم، مثل الإلقاء أو المحاضرة.
٢. طرائق تدريس تركز بصورة جزئية على التفاعل اللفظي للمتعلم ، ونشاطه في التدريس مثل الطريقة السقراطية والمناقشة والحوار وطريقتي الاستجواب والتسميع.
٣. طرائق تدريس تركز على التفكير عند تناولها للمحتوى التعليمي مثل الطريقة الأستنتاجية والأستقرائية أو الطرائق التي تمزج بين الأستنتاج والقياس والأستقراء.
٤. طرائق تدريس تركز وتهتم بالمشكلات التعليمية، وتقوم بإخضاعها للبحث العلمي مثل حل طريقة المشكلات، والطريقة الاستقصائية، وطريقة التعلم بالأكتشاف، وطريقة المشروع.
٥. طرائق تدريس تركز على استخدام فنيات الدراما الاجتماعية مثل طريقة القصة وطريقة المحاكاة وطريقة تمثيل الأدوار، والتقليد والنمذجة.
٦. طرائق تدريس تعتمد بشكل رئيسي على نشاط المتعلم الذاتي، مثل طريقة التعلم المبرمج والتعلم الذاتي.

وكذلك يمكن تصنيف طرائق التدريس طبقاً إلى عدد المتعلمين ونوع التعلم:

- أ. طرائق التدريس الجمعي مثل طريقتي المناقشة والمحاضرة.
- ب. طرائق التدريس التي يتم فيها توزيع الطلبة إلى مجموعات مناسبة، وتكلف كل مجموعة بالقيام بعمل مخطط له، وفي هذه الطريقة يكون جميع أعضاء المجموعة مشاركين في العمل بفعالية، ويكون الأعضاء مسؤولين عن تنفيذه وبإشراف المعلم.
- ج. طرائق التدريس الفردي والتي يكون فيها المستفيد اما فرد أو مجموعة صغيرة من المتعلمين مثل الحقايب التعليمية أو التعليم البرنامجي، والتعليم باستخدام الحاسوب والانترنت. (جابر وآخرون: ٢٠٠٥: ١٥٤)

٢. أساليب التدريس: *Teaching styles*

أ. مفهوم أسلوب التدريس: *Teaching style concept* أسلوب التدريس: هي كيفية تناول الأستاذ طريقة التدريس خلال تنفيذ العملية التدريسية. (العياصرة ٢٠١٠:٥٦٦).

هو نمط من الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والتي تكون مفضلة لديه، ومن هنا يمكننا أن نستنتج ان الأسلوب الذي يستخدمه معلم معين لا يكون نفس الأسلوب الذي يستخدمه آخر رغم إنهما يستخدمان نفس الطريقة، ويرتبط الأسلوب بصورة مباشرة بخصائص المعلم الشخصية. (التميمي: ٢٠١٠:٢٩).

اما (نبهان: ٢٠٠٨) يرى أسلوب التدريس بأنه كيفية تطبيق المعلم لطريقة التدريس إثناء أدائه لعملية التدريس، أو هو أسلوبه الذي يتناول فيه طريقة التدريس والذي يختلف عن بقية الأساليب التي يتناول بها المعلمون لطريقة التدريس. (نبهان: ٢٠٠٨:١).

الأساليب هي الإجراءات التي تتخذ من قبل المعلم لتنفيذ أحد طرائق التدريس لأجل تحقيق الأهداف التعليمية بعد الاستعانة بأحد الوسائل التعليمية التي تكون مناسبة لتلك الأهداف التعليمية. (صالح و هشام: ١٩٩٩:١٧٧).

ان أساليب التدريس ترتبط بصورة أساسية بالصفات، والسمات، والخصائص الشخصية المتعلقة بذات المعلم، وهذا يدل على انه لا توجد قواعد محدد للأساليب التدريس والتي ينبغي على المعلم إتباعها عند التدريس، وبالتالي فإن طبيعة الأسلوب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المعلم وذاته ، وبالحركات الجسمية والتعبيرات اللغوية، وتعبيرات الوجه، ونغمة الصوت ومخارج الحروف وانفعالات المعلم، والإيماءات والإشارات، والتعبير عن القيم، وهذه الأمور جميعها تمثل جوهر الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره، فكثيراً ما نلاحظ ان الأستاذ(س) على سبيل المثال يستخدم طريقة المحاضرة في التدريس والأستاذ (ص) يستخدم الطريقة نفسها في التدريس لكن مستويات تحصيل طلبة عند الأستاذ (س) هي أفضل من مستويات تحصيل الطلبة عند الأستاذ (ص) وهذا الاختلاف يعود إلى طبيعة كل من منهما في أسلوبه بتنفيذ طريقة التدريس التي اتبعها كلاهما وهي "

المحاضرة"، وبهذا الشأن يمكننا القول ان الطريقة خطواتها ثابتة لكن الأسلوب مختلف وعليه نستنتج ان الأسلوب هو من يلعب دوراً أساسياً في تحديد فعالية الطريقة وعلى الأستاذ الانتباه لذلك الأمر. (نبهان: ٢٠٠٨: ٤١).

إن فائدة أسلوب التدريس تكمن في تغيير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مدير العملية التعليمية ، وأن الأساليب التدريس الحديثة تخلق جو تعليمياً يكون مترابطاً بين العناصر الثلاثة التي تشكل محور العملية التدريسية وهذه العناصر هي المعلم، والمتعلم، والهدف التعليمي ودور كل منهما في العملية التدريسية.

وهناك الكثير من الباحثين ممن يستخدم مفهوم طرائق التدريس وأساليب التدريس، وعلى سبيل المثال (مرعي و محمد: ٢٠٠٥) يستعملون طرائق التدريس وأساليب التدريس بمعنى واحد بينما (الخولي: : ٢٠٠٠: ٢٧) فيمزج بينهما، إما (زيتون : ٢٠٠١) فلا يعتبر هنالك حدود فاصلة بين المصطلحين، بينما الدلالة اللفظية تشير لوجود اختلاف بينهما، فطرائق التدريس متصلة بأدبيات التدريس إما الأساليب فأنها متصلة بشخصية المعلم . (زيتون: ٢٠٠١: ١٦).

ب. أشكال أساليب التدريس: *Teaching styles shapes*

١. الأسلوب المباشر للتدريس: وهو يتضمن استخدام المعلم سلطته المباشرة لتوجيه الطلبة ونقد سلوكهم، ويقابل هذا الأسلوب هو أسلوب التدريس غير المباشر والذي يقوم على مخاطبتهم ذاتياً في توجيههم وتعليمهم وتعديل سلوكهم.
٢. الأسلوب القائم على المدح المعتدل والذي يقابله أسلوب يعتمد على النقد المفرط.
٣. الأسلوب الذي يقوم على التغذية الراجعة والذي يقابله أسلوب التغذية المؤجلة.
٤. الأسلوب الواضح في عرض المحتوى الدراسي يقابله أسلوب المعتمد على ذاته بكل حيثياته المعرفية المكتوبة ويكون غامضاً في العرض.

٥. الأسلوب الذي يستخدم أفكار الطلبة من خلال تعديل أو إعادة كلمات، أو جمل التي تنظمها خبراتهم وإيجاد العلاقة فيما بينهم وبين الأفكار التي يحملها المعلم، وبالطبع فإن أفكار المعلم تعارض أفكار الطلبة لأن أفكار المعلم تعتبر مصدر المعرفة.

٦. الأسلوب التدريبي: هو الأسلوب الذي يعطي الطالب الاستقلالية في ممارسة بعض الممارسات داخل الصف ، وخاصة في أداء بعض المهارات الحركية وبذلك تتاح الفرصة للطلاب في الاعتماد على نفسه لإتقان المهارة. (محسن: ١٩٩٨: ٩٣).

٧. أسلوب التدريس التشاوري ويقابله أسلوب التدريس التسلطي.

٨. الأسلوب الذي يعتمد على التنافس بين الطلبة والآخر الذي يعتمد بصورة أساسية على التعامل الاعتيادي.

٩. الأسلوب الأمري: يكون فيه الأستاذ ذو سلطة وهو يمارس الأوامر والطلاب في هذا الأسلوب لابد ان يمثل لأمر الأستاذ. (ناهدة: ١٩٩٨: ٧٥).

ج. أنواع أساليب التدريس *Types of teaching styles*

١. الأسلوب الاستقرائي: *Inductive style* في هذا الأسلوب يقوم المعلم بتقديم أمثلة ويطلب من الطلبة التوصل إلى القاعدة أو القانون، من مزايا هذا الأسلوب يولد لدى الطلبة قدرة على دقة الملاحظة، واعتمادهم على أنفسهم للتوصل إلى المعلومات والحقائق، ويعود هذا الأسلوب الطلبة على التفكير الفعال والمستقل ، ويزيد من درجة انتباههم، وبالتالي يضمن اشتراكهم بالدرس، وهذا يؤدي إلى زيادة تفاعلهم الذهني في الدرس.

٢. الأسلوب الاستنتاجي: *Deductive style* إن هذا الأسلوب يعمل بالاتجاه المعاكس للأسلوب الاستقرائي، وهو يبدأ من العام وينتهي بالخاص، هذا الأسلوب هو تطبيقي ويستطيع الطالب فيه ان يتعلم كيفية تطبيق القاعدة، كذلك يتعلم الطاب كيفية تطبيق قاعدة عامة على حالات خاصة، ويمكن في هذا الأسلوب الجمع بين أسلوبين بالتدريس وهما: مناقشة حالة معينة ثم التوصل إلى القاعدة، وبعد ذلك تطبيق التعميم على حالات خاصة،

ان المعلم هنا يستطيع ان يطبق الأسلوب الاستقرائي ثم الأستنتاجي، ويستخدمان هذان الأسلوبان في تعليم العلوم اللغات وفي أنواع من المعارف.

٣. **الأسلوب العملي: Practical style** إنَّ لمناقشة المحاضرة هي أسلوب نظري يحصل التفاعل فيه بين المعلم والطلبة داخل الصف ويعتمد على الحديث والاستماع، المعلم يتحدث والطلاب يستمعون أو قد يشتركون بالحديث، لكن المتحدث الرئيسي المعلم والمستمع الرئيسي هو الطالب وقد يتبادل الأدوار في هذا الأسلوب كل من المعلم الطالب. وهناك نوع آخر مهم في الأسلوب التدريس العملي، وهو الأسلوب الذي يذهب فيه الطلاب إلى المختبر لغرض تطبيق تجربة فيزيائية، أو كيميائية، أو الذهاب إلى المرسم لغرض ممارسة الرسم وغيرها، وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بتطبيق التجربة بنفسه أولاً ثم يطلب من الطلاب تطبيقها بعده، وهذا الأسلوب مهم جدا في التعليم والتعلم، لان بعض الجوانب التعليمية لا يحصل فيها التعلم ما لم يكن هنالك جانباً تطبيقياً لها، وعلى سبيل المثال لا يمكن تعليم الطباعة دون ممارستها، ومزايا الأسلوب العملي واضحة وهو ربط النظرية بالتطبيق، ويعتبر طريقة مثالية في التعليم، لأنه يزود الطالب بالمهارات العملية الضرورية، وكذلك إشراك الطالب في العملية التعليمية، والكشف عن ميول التلاميذ من خلال ربطها بالواقع.

٤. **أسلوب المشروع: Project style** وهو أسلوب يعتمد الدرجة الأساسية على تقسيم الموضوع إلى موضوعات فرعية، وعلى سبيل المثال لو كان لدينا موضوع مكون من خمسة عشر موضوع فرعي ولدينا ثلاثون طالب في الصف فنقوم بتقسيم المواضيع الفرعية على عدد الطالب ويطلب منهم إعداد بحث عن الموضوع المحدد لكل طالبين منهم في فترة محددة ولتكن شهرين على سبيل المثال وبعد انجاز البحوث من قبل الطلبة تتم مناقشتها إمام المجاميع الأخرى فيستفاد الجميع من جميع المناقشات، وان مثل هذا الأسلوب يعود الطالب على البحث والاعتماد على نفسه، والتعاون، والعمل الميداني واكتشاف المعلومات،

وتقديم التقارير حول الموضوع ، وكذلك فإن الشيء المهم هو تحمل المسؤولية من قبل الطالب.

٥. **الأسلوب الفريقي: Team style** وهو ان يشترك أستاذان أو أكثر في تدريس مادة معينة، ولا بد من وجود المنسق الذي يعمل على توزيع المهام على الفريق التدريسي، والمثال على هذا الأسلوب ان يقوم احد الأساتذة بتدريس مئات من الطلبة ، ذلك يتم توزيع الطلبة على صفوف صغيرة لغرض تدريسها من قبل أساتذة آخرون، والمعلوم ان الاستاد الأول الذي قام بتدريس الطلاب لابد ان يكون من أصحاب الخبرة والعلمية، لذلك عندما يتوزع الطلبة إلى مجموعات صغيرة لغرض تدريسهم المادة من قبل أساتذتهم، فإنهم سوف تزداد خبرتهم في المادة من خلال تكرارها، والمكان الأول للتدريس بهذا الأسلوب هو الجامعة بكل تأكيد.

٦. **تعليم التفكير: Thinking learning** إن الكثير مما يتعلمه الطالب ينساه، فقد ينساه خلال أسبوع ، أو شهر، أو سنة، وجميع ما تعلمه الطالب ينساه ، بعد تخرجه من الجامعة أو حتى من المدرسة ولننظر إلى أنفسنا ماذا بقي لدينا، ماذا بقي لدينا من آلاف الحقائق والمعلومات التي تعلمناها في المدرسة أو الجامعة؟ القليل، إنما يبقى لدى الطالب هو الطريقة العلمية للتفكير وطريقة جمع المعلومات وطريقة التفكير الصحيح، التفكير العلمي، طريقة التفكير الموضوعي ، وتمحيص الفرضيات والتحقق منها، لذلك يجب على الاستاد ان يدرك اهمية مساعدة الطالب على تبني مفهوم تعليم التفكير وذلك لأن أسلوب التفكير يُعد الكيفية التي تبقى مع الطالب بعد ان يأخذ النسيان مأخذه منه، وحتى يساعده الاستاد على ذلك لابد أن يراعي ما يلي:

- يتجنب أسلوب التلقين في التدريس.

- يطلب الاستاد من الطلاب خلال التدريس ان يفكروا جديا في الأسباب والعلاقات بين الحقائق والظواهر والإحداث المختلفة، وفي النتائج.

- إنَّ يكثر الاستاد من توجيه الأسئلة التالية: كيف؟ لماذا؟ ما المثال؟ ما النتيجة؟ ما هو الاستثناء؟ الإكثار من طرح الأسئلة التي تحفز وتثير التفكير لدى الطالب.

- إنَّ يركز الاستاد ويقود الطلاب إلى العمليات العقلية العليا: التحليل، المقارنة، التعليل، والتقييم، وعليه ان يقوم بتوجيه الأسئلة التالية: ما أوجه الاختلاف؟ ما أوجه الشبه؟ ما رأيك؟ علل، حل، وهذه الأسئلة تقود الطالب إلى التحليل والتفكير والتأمل والتفكير. (الخولي: ٢٠٠٠: ٨٤-٩١).

د. الفرق بين الطريقة والأسلوب: *Difference between method & style*

١. إنَّ طريقة التدريس اشمل من أسلوب التدريس ولها مجموعة من الخصائص العامة.
٢. إنَّ أسلوب التدريس هو خاص بالمعلم اما طريقة التدريس بالإمكان استخدامها أكثر من معلم .

٣. إنَّ طريقة التدريس يمكن تنفيذها بأكثر من أسلوب، أما الأساليب تعد خاصة بالمعلم فلا يستطيع معلم ما استخدام نفس الأسلوب الذي يستخدمه آخر، إذن لابد من وجود الاختلاف بينهما. (ابو دية: ٢٠١٧: ٧٢)

يرى الباحث أن الأسلوب هو الكيفية التي يتناول فيها المعلم للدرس، ويختلف الأسلوب من معلم لآخر، فمثلا قسم منهم يستخدم اسلوب المدح والثناء وَاخر يستخدم اسلوب النذم والتأنيب، وأن لكل واحد مهم اسلوبه الذي يعتقدُه ناجحاً، ولكل اسلوب له ايجابيات وسلبيات على المتعلم، لذا من واجب المعلم أن يرتقي الى الاسلوب الجيد الذي يستخدمه لأنه مربى اولاً، والواجب يفرض عليه أن يستخدم الاسلوب المرن الذي يساعد المتعلم لا يعقيه في تلقي العلم والمعرفة، وأخيراً يمكننا القول أن الأسلوب يرتبط بالخصائص الشخصية للمعلم، وهو مجموعة من الفعاليات التي تكون خاصة بالمعلم ولا تخضع لمعايير معينة، أو إجراءات محددة، إنما هي نشاط ذاتي متعلق بشخصية المعلم وتوجهاته نحو مهنة التعليم التي تسعى لتحقيق الهدف الإنساني وهو التعلم.

الموضوع الثالث:

استراتيجيات التدريس: *Teaching strategies*

١. مفهوم الإستراتيجية *Strategic concept*: إنَّ كلمة إستراتيجية هي في اصلها مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجيون وتعني فن القيادة لذلك كانت تستخدم لفترة طويلة كعبارة متعلقة بكبار القادة العسكريين، واقتصر استخدامها في الميادين العسكرية فقط ، لذلك ارتبط مفهومها بتطور بالحروب آنذاك، لذا اختلف تعريفها من قائد لآخر، وعليه لابد لنا من التأكيد على أهمية الإستراتيجية وديناميكيته ، حيث أنه لا يمكن تحديدها بتعريف جامع واحد، وهنا يمكننا القول بأن الإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل الممكنة والمتاحة لدينا لتحقيق الأغراض، أو باعتبارها نظام المعلومات العلمية عن المبادئ المثالية للحرب لذا يتفق الجميع على ان الإستراتيجية هي:

١. اختيار الأهداف وتحديدها

٢. اعتماد الأساليب العلمية لغرض تحقيق الأهداف وتحديدها.

٣. تحديد ووضع الخطط التنفيذية.

٤. العمل على التنسيق لجميع النواحي المتصلة بكل ذلك.

وبناء على ذلك لم يعد استخدامها مقتصرًا على الجوانب العسكرية فقط بل امتد ليكون قاسم مشترك بين كل الفعاليات في ميادين العلوم المختلفة (زيتون: ٢٠٠٠: ٢٩١-٢٩٨).

ان الإستراتيجية هي طريقة معينة لمعالجة مشكلة ما بصورة مباشرة ، أو أساليب لتحقيق الأهداف، أو فن استخدام الإمكانيات المتاحة بطريقة مثالية لتحقيق الأهداف ، أو هي مجموعة من الضوابط والإجراءات التي يستخدمها الأستاذ وبواسطتها يمكن الطالب من حصوله على الخبرات التعليمية التي خطط لها حسب الأهداف التربوية. (الدليمي و الوائلي: ٥٧: ٢٠٠٥)

وهي الخطة التي يقوم بها المعلم وتتضمن وصفاً للإجراءات التي ينفذها المعلم والمتعلم بهدف تحقيق نواتج التعلم المرجوة، وإستراتيجية التدريس تستند بالأساس على نماذج

ونظريات التعلم، والإستراتيجية هي المسار التربوي الذي يسلكه المعلم في هدي السياسة التربوية من جهة، والفلسفة التربوية من جهة أخرى ، وتتميز بالتكامل والمرونة والشمول والترابط في الجوانب النوعية والكمية. (ابو شريك: ٢٠١٠: ٨).

والإستراتيجية تكون على نوعين هما:

أ. استراتيجيات ما قبل التدريس: وتشمل:

-الاختبارات القبليّة : أسئلة هدفها معرفة خلفية الطلاب.

-تهيئة الأهداف السلوكية.

-الملخصات العامة : مختصر لما يتم تعليمه للمتعلمين .

-أسئلة التحضير القبليّة : تتكون بحدود ٢-٥ لموضوع ما.

-المنظمات المتقدمة : هو مختصر بسيط لما يتعلمه التلميذ مثل رسم أو فلم أو نقل أفكار بعناية.

ب. استراتيجيات في إثناء الدرس : وهي (الأسئلة الصفية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، المحاكاة ، العصف الذهني).

ج. إستراتيجية إدارة الصف: وهي(انضباط الذاتي للطلاب، فرض النظام من قبل الأستاذ، الامتناع عن السلوك الغير سوي، التدريس المنفرد. (التميمي: ٢٠١٠: ٣٠).

٢. تصميم إستراتيجية التدريس *Designing of teaching strategies*: إنّ التصميم

الذي يتبع في إستراتيجية التدريس يكون على شكل خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل ، لتتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تطبيقها، وأن لكل خطوة جزئيات منتظمة وتفصيلية وتكون متسلسلة لتحقيق الأهداف، لذا على المعلم أن يتبع التخطيط المنظم عند تنفيذه لإستراتيجية التدريس، وفي هذا التخطيط يجب ان يراعي المعلم الفروق الفردية وطبيعة المتعلمين ومكونات التدريس.(شاهين: ٢٠١٠: ٢٦).

٣. مواصفات الإستراتيجية الجيدة بالتدريس *Specifications of a good strategies*:

١. الشمول: تشمل جميع الاحتمالات المتوقعة والمواقف في الموقف التعليمي.

٢. إن تكون مرنة وقابلة للتطوير وبالإمكان تطبيقها من صف لأخر .
٣. تعمل على معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.
٤. إن تأخذ بنظر الاعتبار نوع ونمط التدريس (جماعي، فردي).
٥. إن تعمل على ضوء الإمكانيات المدرسية المتوفرة.

٤. مكونات الإستراتيجية: *Components of strategies*

١. الأهداف التدريسية.
٢. ما يقوم به المعلم من تحركات ،وينظمها ليعمل عليها في المدرسة.
٣. التدريبات والأمثلة والمسائل المستخدمة لأجل تحقيق الأهداف.
٤. تنظيم الجو التعليمي والبيئة الصفية للحصة الدراسية.
٥. استجابات الطلاب التي تنتج من المثيرات التي يخططها المعلم.

ومن هنا نستنتج ان دلائل كفاءة المعلم هي قدرته على اختيار إستراتيجية التدريس التي تعمل على تحقيق أهداف الدرس ومحتواه من جانب ، ومن جانب آخر تتوافق مع ميول وحاجات التلاميذ، وبما أن ميدان التعليم يزدحم بعدد كبير من الاستراتيجيات فعلى المعلم ان يمازج فيما بينهم ، أو ان يختار الإستراتيجية طبقا لمحتوى المادة. (زيتون:

٢٠٠٠:٢٩١-٢٩٢)

٥. مهام الطالب في إستراتيجية التدريس: *Students tasks in teaching straegy*

١. إن يكون محور للعملية التعليمية.
٢. فاعلا في الحصول على المعلومات وليس مستقبلا لها فحسب.
٣. إن يكون هو القائم على ممارسة المهام التعليمية وأنشطتها.
٤. إن يتأمل مستوى سلوكه ويقوم على تطوير أدائه على ضوء نتائج ذلك التأمل.
٥. إن يستمتع بالتعلم التعاوني والتعلم الذاتي.
٦. إن يبحث عن المعارف من خلال استخدام أسلوب التفكير العلمي وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

٧. إنَّ يسعى لمزيد من التعلم واكتساب المهارات من خلال عمليات البناء المعرفي.

٦. مهام المعلم في استراتيجيات التدريس: *Teacher task in teaching strategies*

١. أن لا يكون ناقل للمعرفة بل ميسر لعمليتي التعليم والتعلم.

٢. يحرص دائماً على منح فرص التعلم التعاوني والتعلم الذاتي لطلابه.

٣. إنَّ يكون حريصاً على تأسيس وبناء الشخصية المتكاملة لطلابه.

٤. ان يراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب.

٧. أهمية استخدام إستراتيجية التدريس: *Importance of using teaching strategy*

١. إتقان البنية المعرفية أو المادة العلمية لمحتوى المناهج.

٢. الإسهام في بناء المجتمع من خلال التواصل ما بين الطلبة في غرفة الدرس أو ما بين

الطلبة ومعلمهم.

٣. تكوين اتجاه ايجابي لدى الطلبة نحو القيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم ، وكذلك

تنمي الجوانب الوجدانية كالحب والاستطلاع، وبناء ثقة متبادلة ما بين الطالب والمعلم.

٤. تعمل على تنمية الجوانب مهارية لدى المعلمين وطلبتهم، حيث أنها تعطي الفرصة

للطلاب بإتقان وممارسة هذه المهارات كلا على حده. (الشربيني: ٢٠١٠: ٩).

٨. معايير اختيار إستراتيجية التدريس: *Criteria of choosing teaching strategy*

إنَّ اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة يرجع لفاعلية المعلم والفاعلية هذه يمكن تعلمها

بواسطة تعلم كيفية معالجة خمس مواهب وهي:

١. تدبرها للزمن.

٢. اختيارها لما تسهم به.

٣. معرفته أين يستعمل قوته لتحقيق أفضل اثر؟ وكيف يتم ذلك؟

٤. العمل على تحديد الأولويات.

٥. الربط بين جميع المواهب في نسق واحد باتخاذ قرارات فعالة. (زيتون: ٢٠٠٠: ٣٢٦-

٣٢٧).

٩. الفرق بين الإستراتيجية وطريقة التدريس:

إنَّ طريقة التدريس هي الإجراءات أو الخطط التي يتم بنائها على ضوء نظريات أو فلسفات محددة لتدريس مادة تكون محددة، بينما يقصد بالإستراتيجية هي مجموعة من الإجراءات لتدريس مادة معينة بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة وهذه الأهداف تكون بطبيعتها قصيرة المدى ومشتقة من أهداف المنهج التي تكون بعيدة المدى أهداف. (كوجك: ٢٠٠١: ١٠٩).

١٠. تصنيف استراتيجيات التدريس: *Classification of teaching strategies*

أ. استراتيجيات التدريس المباشر: وفي هذه الإستراتيجية يكون دور المعلم هو المسيطر التام على الموقف التعليمي، من ناحية التخطيط والتنفيذ والمتابعة، إما دور الطالب فيكون سلبي لأنه متلقي، وفي هذه الإستراتيجية يتم التركيز على النواتج المعرفية والمتمثلة بالنظريات والمفاهيم والحقائق، وكمثال على هذه الإستراتيجية هو طريقة المحاضرة، حل المسائل، والكتاب العملي والنظري.

ب. إستراتيجية التدريس الموجهة: *Direct teaching strategy* وفي هذه الإستراتيجية يكون من المعلم نشط والطالب أيضاً نشط، والمعلم ميسر التعليم والطالب مشاركاً في التعليم، ويتم التركيز في هذه الإستراتيجية على نواتج العلم وكمثال عليها: طريقة الاكتشاف الموجهة.

ج. إستراتيجية التدريس الغير مباشر: *Indirect teaching strategy* وفي هذه الإستراتيجية يكون دور المعلم نشطاً وميسراً للتعلم و الطالب مشاركاً في التعليم وكذلك التعلم، وفيها يكون فيها التركيز على عمليات العلم، ومن الأمثلة عليها: الاكتشاف الحر، الاستقصاء، والعصف الذهني. (زيتون ٢٠٠١: ٢٨١).

١١. بعض استراتيجيات التدريس: *Some of teaching strategies*

١. المحاضرة: *Lecture* وهي الإستراتيجية التي يكون فيها المعلم محور العملية التعليمية ويكون دور الطالب فيها متلقي للمعرفة وسلبي، ودور المعلم تبسيط وتنظيم الأفكار، وقد

يطلب المعلم من الطالب إعادة ما تم سماعه، وبإمكان المعلم ان يجعل منها طريقة جيدة إذا اعتمد على النقاط التالية:

-الإعداد الجيد للدرس.

توضيح المحتوى العلمي بدلا من نقلة كما هو.

تقسيم أجزاء الدرس إلى فقرات.

استخدام مصادر التعلم والأدوات التعليمية المناسبة.

الاعتماد على الوسائل المناسبة.

تجنب الإلقاء لمدة طويلة .

معرفة استجابات الطلاب وردود أفعالهم والعمل على الاستجابة لها.

٢. إستراتيجية المناقشة والحوار : *Strategy of discussion & dialogue*

وهي الإستراتيجية التي يقوم بها المعلم بإجراء حوار شفوي بالموقف التعليمي، لغرض الوصول إلى معلومات جديدة، وعلى المعلم الرجوع إلى النقاط التالية لجعلها طريقة فعالة وهي:

- إن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ وأهداف الدرس.

- إن تثير الأسئلة التفكير لدى التلاميذ.

- تحديد سهولة وصعوبة الأسئلة.

- إن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء العلمية واللغوية.

- إن يعطي المعلم الوقت الكافي للطلبة للتفكير حول الأسئلة المطروحة.

- إن تتاح الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة في المناقشة.

٣. إستراتيجية العروض العملية: *Practical showing strategy*

وهي تعتمد بالأساس على أداء المعلم للمهارات أمام الطلاب مع تكرار تلك المهارات إذا تطلب الموقف التعليمي ذلك، ومن بعد ذلك يعطي المعلم الفرصة لتطبيق تلك المهارات في الموضوع التعليمي، ولأجل تحقيق أهداف الدرس، على المعلم إتباع الآتي:

- أ. اعتماد مبدأ التشويق في تناوله للمهارة لضمان انتباه الطلاب.
- ب. إشراك الدوري لطلاب في العرض ككل أو كجزء منه.
- ج. العمل على ترتيب بيئة العمل بحيث تسمح للطلبة بمشاهدة العروض لأن الطالب يعتمد على حاسة البصر في متابعته للعرض.
- د. إعطاء الفرصة الكافية للطلاب للقيام بتطبيق العرض وتنفيذه مع التركيز على تقييمه.

٤. إستراتيجية القصص والحكايات: *Stories & tales strategy*

وهذه الإستراتيجية تعتمد بالأساس على قدرت المعلم في تحويل الدرس وطرحه بشكل قصصي، والمقصود تحويل موضوع التعلم إلى قصة وبأسلوب شاق وممتع، وهذه الإستراتيجية تجذب انتباه الطلبة وتشدهم للدرس، ولغرض تطبيقها يتطلب من المعلم مجموعه من المهارات:

- أ. تحديد الدروس التي من خلالها يمكن استخدام القصص لتنفيذها.
- ب. ترتيب قصة تناسب موضوع التعلم.
- ج. طريقة العرض لابد ان تكون مشوقة.
- د. إنَّ ان يتحقق المعلم من تحقيق الهدف الرئيس لموضوع التعلم، فربما ينشغل الطلاب بالقصة وبعيدا عن أهداف التعلم.
- هـ. تقويم الطلاب بشكل قصصي.

٥. إستراتيجية التدريس الاستنباطية : *Deductive teaching strategy*

يسير فيها التعليم من الكل إلى الجزء، أو من القاعدة العامة إلى الأمثلة، وهي تمثل صوره من صور الاستدلال، وتقوم فكرة التلميذ فيها على قابليته في تطبيق القواعد لحل مشكلة تواجهه أو موقف خاص أو حالات خاصة، ويمكن ان ينفذها المعلم بالشكل الآتي:

- أ. يقوم المعلم بعرض القاعدة العامة على التلاميذ (نظرية، قاعدة، قانون، مسلمة) ويفسر لهم العبارات و المصطلحات التي تتضمنها القاعدة.

- ب. يزود التلاميذ بمشاكل مختلفة (أمثلة) ويفسر كيفية تطبيق القاعدة لحل الأمثلة.

ج. يطلب من الطلاب العمل على تطبيق القاعدة لغرض حل بعض المشكلات.

٦. إستراتيجية التدريس الاستقرائية: *Inductive teaching strategy*

وهي تعتبر أيضا صورة من صور الاستدلال، حيث ان سياق التدريس يتم من خلال الجزئيات إلى الكل، والاستقراء هو عملية يتم بواسطتها الوصول إلى التعميمات من خلال التعرف ودراسة عدد كاف من الحالات الفردية ثم التوصل إلى الخاصية التي تشترك فيها جميع الحالات، وبالتالي بنائها في صيغة نظرية أو قانون وباستطاعة المعلم تطبيقها على النحو الآتي:

أ. يعرض المعلم الحالات الفردية التي تكون مشتركة في صفة رياضية.

ب. يساعد المعلم الطلاب على دراسة الحالات الفردية، ويقوم بتوجيههم لغرض كشف الخاصية المشتركة للحالات الفردية.

ج. يعمل على مساعدة الطلاب في تكوين عبارة عامة، وتمثل تلك العبارة تجريدا للصفة المشتركة بين الحالات.

د. التأكد من صدق ما تم انجازه من تعميمات بالتطبيق.

وتقوم هذه الإستراتيجية بالإنقال من الجزء والوصول إلى الكل أو من الأمثلة للوصول إلى القاعدة وهي عكس إستراتيجية القياس. وكمثال تطبيقي:

الموضوع : جمع المؤنث السالم:

الأمثلة:

أ. (وفي الأرض آيات لموقنين).

ب. (الجنة تحت إقدام الأمهات).

المناقشة : الأسماء التي تحتها خط آيات و أمهات تدل على أكثر من اثنين، ومفردة الاسم الأول "آيات" هو أية والاسم الثاني "الأمهات" أم.

القاعدة : جمع المؤنث السالم ما يدل على أكثر من اثنين بزيادة إلف وتاء إلى آخره.

(ابو شريح: ٢٠١٠: ١٥٣-١٧٥).

٧. إستراتيجية التدريس بالاكشاف : *Discovering teaching strategy*

إنَّ هذه الإستراتيجية تعتمد بالأساس على إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لدى الطالب، ومن ثم تكيفها بطريقة وتكوين علاقات جديدة لديه لم تكن معروفة من قبل ، وأهميتها تكمن في ما يلي:

أ. يعمل الاكتشاف على مساعد الطالب في تعلم الكيفية التي يتم فيها تتبع الدلائل، وحساب النتائج، ليسهل عليه التعامل مع أي مشكلة جديدة.

ب. يوفر للطالب فرص عديدة للاستدلال بإتباع التفكير المنطقي سواء كان الاستنباطي أو الاستقرائي.

ج. يعمل الاكتشاف على حث الطالب على التفكير الناقد وينمي مستويات التفكير العليا كالتركيب، والتحليل، والتقييم.

د. ينشط الطالب ويولد لديه توجهات ايجابية في اكتشاف المعلومات وبذلك يساعده على الاحتفاظ بالمعلومة.

هـ. ينمي الإبداع والابتكار لدى الطالب.

و. يساعد المتعلم على زيادة دافعية للتعلم ، وذلك عن طريق إثارة التشويق لدى الطالب من خلال اكتشافه للمعلومة.

الموضوع الرابع:

استراتيجيات التعلم : *Learning strategies* وتقسم الى:

أ. استراتيجيات التعلم ألكشاف *Discovery strategies*

١. إستراتيجية الاكتشاف الموجة *Guided discovery strategy* : وفي هذا النوع من

الاكتشاف يزود الطلاب بتعليمات محددة تضمن لهم الحصول على خبرة قيمة، وهذا

يضمن نجاحهم عن طريق استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المبادئ والمفاهيم العلمية،

وينبغي على الطالب ان يدرك كل خطوة من خطوات الاكتشاف، ويناسب هذا النوع من

الاكتشاف المراحل الأبتدائية ، لأنه يسمح للطلبة بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.

٢. إستراتيجية الاكتشاف شبه الموجة *Semi-guided strategy* : وفي هذا النوع من الاستكشاف يقدم المعلم المشكلة إلى الطلبة ومعها تعليماتها العامة، وفي هذا النوع لا يحرم المعلم الطلاب من فرص النشاط العقلي والعملية.

٣. الاكتشاف الحر: *Free discovering* : وفي هذا النوع لا يجوز للطلاب ممارسته ما لم يتم ممارسة النوعين السابقين، ويعتبر هذا النوع أرقى أنواع الاكتشاف، وفي هذا النوع يواجه الطالب مشكلة محددة ، ويطلب منه التوصل إلى الحل ويدع له حرية فرض الفرضيات وتصميم التجارب لها.

دور المعلم بالتعلم ألاكشافي: *Teacher role In discovering learning*

١. تحديد المبادئ والمفاهيم العلمية التي سيقوم بتعليمها ، وتطرح بشكل مشكلة أو تساؤل.
 ٢. تهيئة متطلبات الدرس من مواد تعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.
 ٣. يعمل على تجزئة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى الطلاب.
 ٤. يقوم بتحديد التجارب، أو الأنشطة الاكتشافية التي سيقوم بتنفيذها الطالب.
 ٥. استخدام وسائل التقويم لتقويم ما تم تعليمه من قبل طلبته (شاهين:٢٠١٠:٣٤-٣٥)
- ب. إستراتيجية التدريس الاستقصائي: *Investigative teaching strategy*: هو الدمج ما بين عمليات المعرفة العلمية والعلم ويتم ذلك من خلال استخدام التفكير الناقد والاستدلالي. (امبو وسليمان:٢٠١١:٢٠٠).
- والتدريس الاستقصائي هو المبدأ الذي يوفر للطلاب فرص عديدة كي يمارس قدراته التفكيرية كضبط المتغيرات وتصميم التجارب والبحث عن الحلول والتعرف على طرق جمع البيانات وعرضها تمهيداً لبناء معنى عند تحليله للبيانات. (عليان:٢٠١٠:١٢٥).

يعتمد التدريس الاستقصائي على استخدام الاستقصاء في التدريس بمعنى ان يركز على إيجاد خبرات تعلم وفيها يتطلب من الطلاب ان يسيروا العمليات المحددة للاستقصاء، وان يستخدموا أو يطوروا نفس الاتجاهات والمعرفة إذا ما نفذوا عملية استقصاء عقلية مستقلة.

إنَّ عناصر هذه الإستراتيجية تقوم على تحديد الهدف، ومن ثم اقتراح خطط وحلول بديلة التي تكون على هيئة فرضيات، واختبار الفرضيات، للوصول إلى استنتاجات، وأخيرا يتم تطبيق هذه الاستنتاجات على شكل معلومات جديدة وتعميمات، وأن هذه الإستراتيجية تكون على ثلاث أنواع وهي: الاستقصاء الحر، والموجه، وشبه الموجه. (زيتون: ٢٠٠٠: ٢٩٥).



مخطط (٧)

عناصر استراتيجية التدريس الاستقصائي (من تصميم الباحث)

١. مهام المعلم في الاستقصاء: *Teacher responsibility*
١. تهيئة سلسلة من البدائل والأفكار البديلة التي قد يثيرها الطلاب حول الدرس.
٢. التمهيد الدرس عن طريق طرح أسئلة، أو عرض مشكلة، أو التناقضات التي تثير اهتمامات وتفكير الطلبة حولها.

٣. توجيه الطلاب على أهمية التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيلات في بداية الحصة الدراسية.

٤. إعطاء الفرصة للطلاب بالحديث لفترة أكثر مما يعطيها لنفسه أثناء التدريس.

٥. يمنح الطلاب حرية تبادل الأفكار والمناقشة.

٦. بناء الأسئلة من قبل المعلم التي تعتمد بالأساس على افكار الطلاب والموضوعات التي أثاروها.

٧. العمل مع الطلبة على ان لا يتمسكوا برأي أو اعتقاد محدد ما لم يستندوا إلى الأدلة والبراهين التي تدعم ذلك الرأي.

٨. لا يسمح المعلم للطلبة بإثارة تعميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة، بل لابد من إتباع الملاحظات الكافية التي تمكنهم من الوصول إلى التعميمات المناسبة.

٢. أنواع الاستقصاء: *Types of investigation*

أ. الاستقصاء الحر: *Free investigation* وفي هذا النوع يزود الطالب بالمشكلة، ويطلب منه الحل المناسب لها، ويقوم الطالب بالتوجه إلى المعمل، أو المكتبة، أو أي مكان، ودور المعلم هو ان لا يزود الطالب بأي توجيهات ، لكن يكون المعلم على استعداد لا إرشاده وتزويده بمعلومات جزئية ان لزم الأمر ذلك، ويعاب على هذا المستوى انه غير واقعي بسبب عدم توفر الإمكانيات وقلة خبرات الطالب.

أ. الاستقصاء شبه الموجهة: *Semi-directed investigation*

وفي هذا النوع يزود الطالب بمشكلة تكون محددة وتعطى له بعض التوجيهات العامة وتحدد له طرق النشاط العقلي والعملية، لكنه لا تكون لديه معرفة بالنتائج.

ب. الاستقصاء الموجهة: *Direct investigation*

وفي هذا النوع تزود المشكلة للطلاب بجميع التوجيهات المهمة لحلها بصورة مفصلة، ويتحدد دور الطالب باتباع التعليمات لتنفيذها ودون إعطائه فرصة الحرية اللازمة

للتفكير، وترتب التوجيهات بصورة متسلسلة إلى الدرجة التي تحرمه من البحث والتفكير. (عزمي: ٢٠٠٣: ٢٧).

٣. مزايا التدريس الاستقصائي *Advantages of investigative teaching*

١. ينمي طرق البحث العلمي لدى الطالب وهذه الطرق متمثلة بالملاحظة، وبتنظيم المعلومات بعد جمعها، والتحكم بالمتغيرات، وصياغة الفروض، والاستنتاج بعد تنفيذ التجارب.

٢. العمل على تطوير التعبير الشفوي، والعمل على إرهاف الفكر ونقله إلى الآخرين.

٣. يساعد الطلبة على تنمية طبيعة الأسلوب، أكثر من قضية تزويدهم بالمعلومات، وهذا يقترن بتغير توجهات الطلبة نحو المعرفة.

٤. تنمية المهارات المختلفة لدى الطلبة والتي تكون متعلقة بعمليات العلم المختلفة.

٥. تساعد على دعم الشخصية الناقدة المبدعة والعلمية الأبتكارية، وتنميتها وبناء ذات الإنسان.

٦. تعمل على تنمية القدرات الأبتكارية للطلاب، بسبب تركيزها على الأسئلة المفتوحة التي أكثر من إجابة صحيحة.

٧. تكسب الطالب الثقة بالنفس وذلك بنقل الطالب في تعلمه من التعزيز الخارجي إلى الداخلي، ونقله من مرحلة التوجيه الخارجي إلى الدفع الداخلي.

٨. العمل على كسب الطالب التوجهات العلمية المفضلة لديه.

٩. استبقاء المعلومات التي يكتسبها الطالب لفترة طويلة (الديمومة).

١٠. منح المعلم ادوار جديدة ليصبح موجة ومرشد بدلال من ناقل للمعرفة فقط.

٤. عيوب التدريس الاستقصائي: *Disadvantges of investigative teaching*

١. بما ان الإستراتيجية تركز على تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبارها ومن ثم التوصل إلى الاستنتاجات، لكنها تشكل مشكلة صعبة للطلبة بطيئين التعلم، ولذلك فإنهم سيعانون من صعوبات في تطبيقها.

٢. تتطلب خبرات معرفية سابقة كمتطلبات للتعلم.

٣. الخشية من تطبيق هذه الإستراتيجية من قبل المعلمين المتحمسين لها في كل المواقف التعليمية، في حين أن هناك استراتيجيات أخرى يمكن تطبيقها في تلك المواضيع وتكون ملائمة أكثر من الاستقصاء.

٤. من الممكن ان تكون هنالك صعوبة في ضبط النظام داخل الصف مما ينتج عنه إرباك أو مشكلات تسبب إعاقة عملية التعلم. (شاهين:٢٠١١:٤١).

ج. إستراتيجية حل المشكلات *Problematic solving strategy* : وهي تصور مستقبلي يضعه المتعلم ويعتقده حلاً ناجحاً بين أكثر من حلين أو مجموعة من الحلول المتاحة ، وتتم هذه الإستراتيجية من خلال توضيح إبعاد المشكلة وإعادة صياغتها بالشكل الذي يضمن إيجاد الحل وافترض مجموعة من الفروض لها واختبارها ومن ثم التعرف على الحلول واختيار الحل الأمثل. (كوجك:٢٠٠٨:١٢١-١٤٦)

وهي احد الاستراتيجيات الأساسية في تعليم الأنشطة المتمركزة حول الطالب، وهي تعمل على تنشيط وتحفيز البيئة المعرفية لدى الطالب ، ومن ثم استرجاع خبرات سابقة، بهدف بناء معارف، وتوليد مفاهيم جديدة لديهم تساعدهم على حل المشاكل، ومن مبادئها:

١. زيادة الدافعية لدى الطالب من خلال ربط التعلم بالحياة.

٢. تولد ايجابية لدى الطالب من خلال حثه على دراسته للمشاكل، وبناء التوقعات، وفحصها، والتبوء بالحلول، ودراستها ، وصياغتها، للوصول إلى النتائج، ويمكن تطبيقها جماعياً أو فردياً.

٣. تعمل على مساعدة الطالب للعمل باستقلالية، للوصول إلى حلول إلى الموقف الذي يواجهه ، بواسطة فرض الفروض ودراستها وبناء التوقعات.

٤. تمكن الطلاب على بناء جلسة التوقعات للمشكلة، كما توصلهم إلى التبوء بالتعميمات المرتبطة بها .

٥. تعمل على تعميم حل المشكلة للاستفادة منها مستقبلاً.

٦. تعمل على زيادة التأمل لدى الطالب من خلال مناقشة أفكارهم وأرائهم .
٧. من الضروري ان يعمل المتعلمين بكتابة خطة عمل والتي تمثل جزء من ملف انجازهم، وعليهم عرض ومناقشة ما خططوا وتوصلوا إليه.(شاهين:٢٠١٠: ٣٠-٤٢)
- مقترحات لتنمية وتطوير مهارات التفكير لدى الطلاب:
١. تفسير العبارات والمعطيات الموجودة بالسؤال وتلخيصها بصورة تكون مختلفة جدا.
 ٢. التأكيد على موضوع استيعاب الطلاب وفهمهم للخبرات السابقة التي وجدت في السؤال.
 ٣. على المعلم التأكد من وضوح ما مطلوب من الطلاب في السؤال.
 ٤. رسم الأشكال والجداول التي تعبر عن المسألة والتي تساعد الطلاب على اكتساب المهارة.
 ٥. استخدام الألوان في توضيح المسألة من خلال رسم الإشكال المناسبة لها.
 ٦. إلى النظر المشكلة من زوايا مختلفة وذلك عن طريق جمع الأفكار والوسائل التي تساعد على تحليلها.
 ٧. العمل على ربط المسألة بحياة الطالب العملية.
 ٨. العمل على الاستفادة من أساليب متماثلة تم استعمالها في حل مشكلات متشابهة.
 ٩. منح بعض التسهيلات التي تساعد على تبسيط المشكلة.
 ١٠. تشجيع الطلبة على صياغة الفرضيات لحل المسألة بغض النظر عن كونها صحيحة أو غير صحيحة.
 ١١. مساعدة الطلبة وتشجيعهم على التوصل للحل للمسألة المطلوبة بأكثر من صيغة للحل.
- هـ. إستراتيجية التعلم الذاتي: *Individual learning strategy* : وهي نوع من الاستراتيجيات التي يكون هدفها التركيز على الطالب في الإجابة على الأسئلة التالية:
- ما لذي تعرفه؟
- ما لذي تود معرفته؟

-ماذا تعلمت؟

ويعتبر التعلم الذاتي من أكثر الأساليب أهمية في التعلم لأنه يسمح بتوظيف مهارات التعلم بفاعلية كبيرة، مما يساعد في تطوير الطالب سلوكياً ووجدانياً ومعرفياً ، وكذلك يزود الطالب بقابليات تمكنه من فهم معطيات العصر القادم ، وهو نمط من أنماط التعلم يتعلم فيه الطالب ما يريد بنفسه ، وأن يتعلم إتقان وامتلاك مهارات التعلم الذاتي التي تهيئة للتعلم خارج المؤسسة التعليمية طول الوقت وطول العمر وهو ما يطلق عليه بالتربية المستمرة. وعرفة زيتون بأنه نمط من أنماط التعلم المنظم، والمخطط، والموجة ذاتيا، أو فرديا، والذي يؤدي فيه المتعلم جميع النشاطات التعليمية فرديا، ويكون انتقاله من نشاط لآخر باتجاه الأهداف التعليمية المقررة بسرعة وبحرية وبالمقدار الذي يناسبه معتمدا على التقويم الذاتي وإرشادات وتوجيهات المعلم اذا لزم الأمر ذلك، وكذلك يمكن تعريفه بأنه النشاط التعليمي الذاتي الذي يؤديه المتعلم برغبته بهدف تنمية إمكاناته، واستعداداته، وقدراته مستجيبا لا اهتماماته وميوله وبما ينجز تنمية وتكامل الشخصية، والتفاعل الجيد مع مجتمعه بواسطة الاعتماد على نفسه والثقة بقابليته في عملية التعلم والتعليم وفيه نعلم الطالب كيف يتعلم ، ومن أين يكون مصادر تعلمه ويحصل عليها. (السعيد وآخرون: ٢٠٠٧: ٤٤).

١. أهمية إستراتيجية التعلم الذاتي: *Importance of individual strategy*

- أ. يلقي التعلم الذاتي اهتماما واسعا من علماء النفس والتربية باعتباره الأسلوب الأفضل للتعليم لأنه يعطي للطالب فرصة للتعلم تتناسب مع إمكاناته وقدراته وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على دافعيته في التعلم.
- ب. يكون دور الطالب فعالاً وإيجابياً في التعلم الذاتي.
- ج. يمكن الطالب من إتقان المهارات الأساسية لمواصلة التعليم ذاته بذاته.
- د. تهيئة جيل للمستقبل وتعوديهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.
- هـ. تمكين الطلاب من القدرة على حل المشكلات وتكوين بيئة خصبة للإبداع.

وبما أن العالم في الوقت الحاضر يشهد انفجاراً معرفياً مستمراً ولا يمكن استيعابه من قبل نظم التعلم وطرائقها مما يحتم علينا وجود إستراتيجية تساعد الطالب وتمكنه من إتقان مهارات التعلم الذاتي، لكي يستمر التعلم معه مدى الحياة ويكون خارج المؤسسة التعليمية.

٢. أهداف إستراتيجية التعلم الذاتي: *Aims of self-learning strategy*

- أ. كسب الطالب عادات ومهارات التعلم المستمر ليوصل الطالب تعلمه بنفسه.
- ب. يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه ذاتياً.
- ج. العمل بجدية على التجديد الذاتي للمجتمع الطلابي .
- د. بناء مجتمع طلابي مثالي دائم التعلم.
- هـ. تكون التربية مستمرة على مدى الحياة.

٣. مهارات إستراتيجية التعليم الذاتي: *Skills of self-learning strategy*

لا بد من منح المتعلم المهارات الضرورية لتعلم الذاتي وهي:

١. المهارة التي تعتمد على مشاركة الرأي.
٢. مهارة تقويم المتعلم ذاتياً.
٣. مهارة التقدير للتعاون.
٤. الاستخدام الأمثل للتسهيلات الموجودة في البيئة المحلية.

الموضوع الخامس:

أ. أنماط التعلم الذاتي وتشمل: *Self learning styles*

١. **التعليم الذاتي المبرمج:** هو أحد أساليب اكتساب الفرد للخبرات ذاتياً ومن دون مساعدة احد أو أي توجيه من احد، أي ان الفرد يتعلم ذاتياً، والذاتية هي صفة التعلم الذي يحدث داخل الفرد، فإن حدث هذا التعليم نتيجة خبرات هيئها المتعلم بنفسه كان التعلم ذاتياً ، وإن حدث التعلم نتيجة خبرات هيئها له شخص آخر كالمعلم مثلاً، كان التعليم ناتج ذاتياً عن تعليم ذاتي، وهناك عدة طرق للتعلم الفردي كالتعلم البرنامجي، والتعلم بالموديلات، والتعلم الكشفي غير الموجه. (نبهان: ٢٠٠٨: ٦٨).

٢. **الحقائب التعليمية Educational bags**: ويرى (الحيلة:٢٠٠٣:٢٢٤) إنَّ الحقائب التعليمية تكون قريبة في الشكل والطريقة من الموديولات التعليمية، لا كنها اعم واشمل، وتعتبر الحقيبة التعليمية واحدة من أهم أساليب التعلم الفردي حيث يكون نقل العملية التعليمية من الاهتمام بالمادة الدراسية والمعلم إلى الطالب نفسه، ويتم نقل المادة الدراسية وعرضها للمتعلمين بشكل يتوافق مع سماتهم وقدراتهم الشخصية فالحقيبة التعليمية تهيئ لكل دارس الفرصة في تعلم جزء محدد من الموضوع الدراسي وكلا حسب قابليته وسرعته في التعلم، إضافة إلى أساليب التعلم، ولا يتم نقل الطالب إلى جزء من الموضوع الدراسي إلا بعد إتقان الجزء الذي سبقه.

مكونات الحقيبة التعليمية: Components of learning bags

١. الجزء الأول عنوان الحقيبة التعليمية ويكون مرتبطاً بالمستوى الدراسي والموضوع الذي أعد للتعليم.
٢. دليل الحقيبة التعليمية: يتضمن معلومات واضحة عن كل مادة تعليمية مستخدمة.
٣. الأهداف: تتكون الحقيبة التعليمية من أهداف، وتكون مصاغة بصياغة سلوكية واضحة السلوك النهائي المؤمل تحقيقه.
٤. أدوات الاختبار والتي تكون على ثلاثة أنواع من الاختبارات وهي: القبلية والذاتية والبعديه.
٥. الإبدال والأنشطة التعليمية وتعد من أهم محتويات الحقيبة، وذلك لكون الحقيبة قائمه على التعليم الفردي، لذلك لابد من توفر الأنشطة التي تلائم تطلعاته.
٦. دليل المتعلم ، والذي يحتوي على تفاصيل توضح أسلوب استخدام البرنامج التعليمي، ويكون الدليل اما مسجل على كاسيت أو مكتوبا. (الحيلة: ٢٠٠٣:٢٢٥-٢٢٦).

٣. الوحدات النسقية(الموديولات). Model units

وفي هذا النوع من التعليم يحدد الطالب المواد التي يرغب بتعلمها، ثم يقوم المعلم بتوجيهه لتنفيذ الخطوات التالية.

١. التعرض مباشره للتقويم القبلي لغرض تحديد الخبرة المتصلة بموضوع التعلم، والتي يملكها الطالب وفي الوقت نفسه تحديد المتطلبات القبلية لتعلم الخبرة التالية.
٢. الإطلاع على الموديل الذي يتضمن التعليمات، وهو كيفية التعامل مع المواد التعليمية مثل: جمع البيانات، وقراءة أوراق العمل، والتدريبات ، وتنفيذ الأنشطة، والواجبات البيتية، والتدريبات.
٤. إجراء التقويم البعدي للتعرف على ما تعلمه.
٥. إجراء التقويم الذاتي و تحديد درجة الطالب على الاختبارات البعدية.
٦. التعرف على النتائج لغرض اتخاذ قرارات بالتحويل إلى موضوعات أخرى، أو البحث عن أنشطة . (زيتون:٢٠٠٠:٣١٦-٣١٧).

ب. إستراتيجية المجموعات الزميرية: *Cluster strategy*

- وفيها يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات وكل مجموعة تتكون من ٣- ٥ طلاب ومن شروط هذه المجموعات ان يكون أفرادها غير متجانسين تحصيليا، ويقوم أعضاء المجموعة بحوار شامل حول المادة الدراسية المطلوب تعلمها.
- إنّ دور الطلاب في المجموعة الزميرية هو مشاركتهم جميعا في تحليل وتفسير المحتوى الدراسي المقرر لهم ضمن الحصة الدراسية. وتتألف المجموعة الزميرية من:
١. القائد: *Leader* ومهمته التواصل بين مجموعته والمعلم، وتوزيع ادوار مجموعته كي يعرف كل طالب دوره في الحصة التعليمية.
 ٢. القارئ: *Reader* ومهمته قراءة النص المطلوب منه، وكذلك قراءة الملخص أمام زملائه(مجموعته) قبل توقيعهم على الملخص وتسليمهم للمعلم قبل نفاذ الوقت.
 ٣. الملخص: *Summarize* وواجبه يقوم بتحديد الخلاصة ويتم هذا بالتعاون مع أفراد المجموعة.
 ٤. المقوم: *Ingredient* ودوره هو يقوم بترتيب أسئلة، وطرحها على مجموعته، ومناقشتها لغرض الحصول على الإجابات ، لغرض التوصل إلى الإجابة الصحيحة كذلك يطلب

المساعدة من المعلم حول الأمور التي تتطلب المساعدة التي يصعب حلها من قبل مجموعته. (ابو شريك: ٢٠١٠: ١٩٠).

يرى الباحث أن استراتيجيات التدريس هي مجموعة من الإجراءات والخطط المرسومة بشكل مقنن التي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية بصورة خاصة، كذلك أنها السبيل لنجاح طريقة التدريس، فعدم اعتماد الإستراتيجية المناسبة لطريقة التدريس يفقدها خصوصيتها ولا يمكن تطبيقها في نقل المعرفة وتسهيل التعلم وبالتالي تنعكس بصورة مباشرة على أهداف تدريس المادة التي يسعى محتوى المادة الدراسية لتحقيقها، لذا يجب على المعلم الانتباه، والتخطيط المسبق لاستخدام الإستراتيجية المناسبة لنجاحه في عملية التعلم .

نماذج التدريس: *Teaching model* هو عبارة عن مخطط توجيهي، إرشادي يعتمد بالأساس على نظرية في التعليم، وهو يقترح مجموعة إجراءات منظمة ومحددة والتي من شأنها توجيه أنشطة التعليم والتعلم ليسهل تحقيق الأهداف الوجدانية والمعرفية والنفس حركية. (سماره والعديلي: ٢٠٠٩: ٢٩).

إن نماذج التدريس لها مسارات متعددة، ولكنها تشترك بقواسم مشتركة لتكون مصدر لمعالجة الخبرات والمعلومات الشخصية للطالب (رزوقي وفاطمة: ٢٠٠٥: ٢٥)، ومن النماذج التي ارتبطت بأحد طرائق التدريس أو نظريات التعلم هي:

١. انموذج سكرمان الاستقصائي: ويقوم هذا النمط طبقاً لاعتقاد "سكرمان" وهو وجود دافعية تساؤل تكون طبيعية عند الأشخاص على مواجهات عقلية، يتعرض فيها المتعلم إلى وضع محيراً أو مشكلة تستثير رغبته ودهشته في المعرفة، وإن أي شيء غامض أو غير متوقع، أو غير معروف يمكن ان يصبح مادة للتعليم الاستقصائي، طالما ان الشيء المهم والهدف الأقصى للتعليم هو تمكينهم من اكتشاف معارف جديدة. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ١٥٥).

٢. انموذج هيلدا تابا الاستقرائي: (*Hilda Taba*). اهتمت هيلدا في تأسيس نظام لتطوير وتحسين التفكير أثناء التدريس، ويركز المدخل على أهمية تنمية التفكير الاستقرائي لدى

التلاميذ كذلك التأكيد على إشراك التلاميذ في المناقشة، والملاحظة، والعمل الميداني، كذلك يتم فيه المزج مابين الاستراتيجيات السابقة مع المدخل البيئي بهدف تعليم التلاميذ المبادئ والمفاهيم والقدرة على حل المشكلات والتفكير.

٣. نمط التعليم الاستكشافي: يدور هذا النمط حول المفاهيم التي تكون الأساس لتكوين المادة، والمفهوم هو كلمة نطلقها على أشياء تجمعها صفات مشتركة وتكون مميزه، وعلى ضوء هذا المفهوم ترتب الأشياء وتصنيف إلى فئات، وتسمى هذه الفئات بتسميات والتي تكون أهم عمليات تعلم المفاهيم، وأن في عملية تصنيف المفاهيم، تصنف الأشياء التي تكون بينها سمات مشتركة في فئة واحدة، ونطلق على الفئة وإفرادها بمصطلح "المفهوم". أن دور المعلم في هذا النموذج هو ميسر ومنظم للتعليم وليس ملقنا، والطالب فاعلا ونشطا في دافعيته، ويصلح للمناقشات الجماعية والفردية، ويقدم المعلم في هذا النمط الأمثلة المنتمية والأمثلة الغير منتمية بإستراتيجيتين وهما: إستراتيجية التفكير الانتقائي ويقدم الأمثلة من دون (لا) للأمثلة الغير منتمية ومن دون (نعم) للأمثلة المنتمية، اما إستراتيجية التفكير الاستقبالي فيقدم المعلم الأمثل الغير منتمية مع (لا) ومع الأمثلة المنتمية (نعم)، وعند استخدام أنماط اكتساب المفاهيم فنبدأ بالنمط الاستقبالي ثم الانتقالي، ثم نمط المواد الغير منتظمة.

٤. نمط المنظمات المتقدمة لا اوزوبل: يركز هذا النمط على تزويد الطلاب بمقدمة بسيطة ومختصرة، تقدم في البداية للموقف التعليمي، وتكون حول بنية المعلومات التي نحاول معالجتها للموضوع بهدف تسهيل عملية تعلم المفاهيم التي تتصل بالموضوع ، بواسطة ما بين ما يعرفه سابقا وما يحتاج إلى معرفته حالياً، وفي هذا الانموذج اقترح اوزوبل ان عقل الفرد يقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية وتكون مرتبة من العام إلى الخاص، وحتى تسهل عملية استرجاعها وتعلمها بفعالية، يجب تقديمها بطريقة محددة، بحيث تكون على شكل ملخص، وشامل، ومعمم في البداية، ويشمل على مرتكزات فكرية، لغرض تثبيت المعلومات الحديثة في بنى المتعلم العقلية. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ١٥٦-١٧٢).

٥. نمط التفكير الابداعي لوليم جوردين ورفاقه: يرى جوردين أن الإبداع يتم بواسطة الاستعارة أو النشاط المجازي، ومن خلالهما يمكن ان نعمل علاقة تشابه بين شيء وأخر أو فكرة وأخرى، ومن الأمثلة التي نطلبها لتطبيق هذا النموذج هو أن نطلب من الطلاب التفكير بمقاعدهم على أنها انهار جارية، أو أواني وبهذا المبدأ وفرنا لهم استعارة أو مجاز يمكنهم بالتفكير في أشياء معروفة، ويتخذ النشاط المجازي إشكال ومنها:

أ. القياس الذاتي: ويطلب من كل طالب تقمص حيواناً أو شيئاً مادياً، أو شخصاً، أو نباتاً، ومستوى الإبداع يقاس على مقدار التقمص، وعلى المستويات التي حدثت فيها التقمص وهي: وصف المشاعر، وسرد الحقائق، وتقمص الكائن الحي معه وجميعها تحدث بلغة المتحدث ومشاعره.

ب. القياس المباشر: وهنا يطلب من الطالب المقارنة بين فكرتين، أو مفهومين، أو شيئين لغرض إيجاد أوجه الاختلاف والتشابه في الوظائف أو السمات ومن الأمثلة على ذلك أن نقارن السيف بالقلم.

ج. القياس التناقصي أو الصراع المكثف: وهو وصف واقع أو شيء ما باستخدام عبارات تكون غير منسجمة ومتناقضة وعلى سبيل المثال قولنا الصديق اللدود، والعدو الودود، أو العسل المر.

وهنا إستراتيجيتين يمكن استخدامهما وهما إستراتيجية جعل الغريب مألوفاً ويطلق عليها إستراتيجية (الاكتشاف أو الارتداد)، وفيها يربط الطلاب من خلال فكرتين محددتين ويتم تحديد أوجه الاختلاف والشبه بينهما، واكتشاف جوانب محددة في أحدهما أو كليهما، وإستراتيجية جعل المألوف يبدو غريباً وتسمى (الإبداع) وينطلق الطلاب فيها بدون قيود، ويعمل المعلم على زيادة خيال الطلاب في اتجاه واحد من خلال اعتماده على زيادة المسافة المفاهيمية، ودور المعلم في هذا النمط هو موجة الطلاب أن يمارسوا الحرية الكاملة في تعاملهم مع المناقشات المتشعبة والأسئلة المفتوحة. (جروان: ١٩٩٩: ٥٩-٦٠)

٦. نمط التحري الجماعي لهيربارت ثيلين: يهدف هذا النمط إلى تطوير المجتمع المثالي

- بواسطة تحقيقه للديمقراطية، ويتم من خلال خطوات وهي:
- أ. يزود الطلاب بموقف مربك ومحير يكون أما مخطط أو غير مخطط.
 - ب. التعرف على ردّ فعل الطلاب واكتشافها بالنسبة للموقف.
 - ج. التعرف على المشكلة وتحديدها، وتكون هذه المشكلة هي مهمة الدراسة البحث، ويتم هنا تحديد مشكلة الدراسة أولاً وتحديد المسؤوليات المرتبة على ذلك والأدوار.
 - د. الدراسة الجماعية والفردية أو الذاتية للمشكلة.
 - هـ. التعرف على مدى التقدم باتجاه تحقيق الهدف وتحديد العمليات التي استخدمت.
 - و. العمل على تحفيز البحث الجماعي، وتوجيه الأنشطة فيه، لغرض تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ١٩٥).

يرى الباحث غن على المعلم أن يكون على علم ودراية بهذه النماذج التدريسية لغرض الاستفادة القصوى منها في حياته العملية، والمعلم الجيد هو الذي ينجز مهمته بفعالية من خلال نماذج التدريس، وهذا يعتمد على مدى فهم المعلم في الخطوات التي تتبع في النمط التدريسي كذلك الإستراتيجية المناسبة له، ويجب أن لا يكون المعلم في جهة والنمط الذي يستخدمه في جهة أخرى فعلى المعلم البحث والتحري والتدقيق في مهام النمط التدريسي من خلال التخطيط المسبق له، وأن لا يصاب المعلم بالغرور بعدم التخطيط للنموذج التدريسي من خلال اعتماده على التخمين في خطوات استراتيجيات الأنماط التدريسية لأن التخطيط الجيد ينتج عنه عمل جيد والعكس صحيح.

مفهوم التدريس: *Concept of teaching*

التدريس هي جميع الإمكانيات التي يهيئها المدرس في موقف تدريسي معين، وهي الإجراءات التي يستخدمها لغرض مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف.

(شبر وآخرون: ٢٠١٠: ١٩)

إنّ التدريس هو الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد وأم أشكاله، ولا يكون التعليم فعالاً، ان لم يخطط له مستقبلاً، أي يصمم بطريقة متسلسلة ومنتظمة، لذا فالتدريس عبارة عن

نشاط تواصلية هدفه إثارة التعليم، وتحقيق مهمته ، بل وتسهيلها، ويتكون سلوك التدريس من عدد من الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتم توظيفها واستغلالها بعملية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطاً في تنفيذ موقف تعليمي - تربوي، ونستطيع ان نقول ان التدريس هو يشمل نظام من الأعمال التي خطط لها، والقصد منها تعليم الطلاب الجوانب المتعددة للتعلم. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ٢٣)

إنَّ مهنة التدريس هي المهمة التي يقوم بها المدرس داخل الفصل الدراسي وهي لا تعتمد على التلقين كما كانت سابقاً بل أصبحت مهمته إرشاد الطلاب وتوجيههم، وتقويمهم، وملاحظتهم من جميع الجوانب. (خضر وآخرون: ٢٠٠٧: ٤٧-٤٩).

أ. مكونات التدريس: *Teaching components*

١. المعلومات النظرية: وهي عبارة عن مجموعة من المعارف التي تتكون من المعلومات والنظريات التي تكون قاعدة معرفية للسلوك الذي يجب تحقيقه في التدريس.

٢. المهارات التدريسية: هي الجانب الأدائي والتطبيقي الذي يقوم به المعلم لأداء مهام تدريسية مختلفة.

٣. الاتجاهات المهنية: هي القواعد والأساليب السليمة التي يجب أخذها بنظر الاعتبار والتقييد بها خلال فترة التدريس، وتعتبر من ضمن قائمة الالتزام ، والعدالة ، والاهتمام والإخلاص. (الفتلاوي: ٢٠٠٦: ١٥٧).

ب. طبيعة التدريس: *Nature of teaching*

التربية الحديثة تؤكد على أن التدريس نظام يتكون من:

١. المدخلات: وتتمثل في

أ. الطلاب وخصائصهم العقلية وقدراتهم المختلفة.

ب. المعلمين وما يحملونه من مؤهلات أكاديمية.

ج. الأهداف ونعني بها الأهداف التعليمية.

د. المناهج والبرامج.

هـ. المواد والأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية المختلفة.
و. أساليب التقويم.

٢. العمليات وهي: *Operations*

- أ. طبيعة وظروف العمل.
 - ب. الدروس وحصصها الأسبوعية والتحصيل.
 - ج. سلوك الطلبة الذي يتم ملاحظته.
 - د. التقويم والاختبارات والنتائج.
٣. المخرجات: وتتمثل في تخرج الطلبة. (ابو دية: ٢٠١٧: ١٢)

الموضوع السادس:

١. مهارات التدريس *Teaching Skills*

- أ. مفهومها: المهارة لغة: الحدق والماهر الحادق في الشيء وجمع كلمة مهارة هو مهرة، وهي تعني الحدق والإجادة والمهر هو من يجيد العمل في الصناعة، وفي العلم معناها أنه يجيد فيه واحكمه. (ابن منظور ١٩٨٨: ٥٤١)
- ب. المهارة اصطلاحاً: هو السلوك الذي تم تدريب التلميذ عليه بحيث يقوم بأدائه بدقة وسرعة كبيرة وإتقان. (السعدي : ٢٠٠٤ : ٣٣)
- أما العياصرة فيرى المهارة بأنها هي قابلية الطالب على تنفيذ فعل حركي في مجال محدد يسر ودقة عالية. (العياصرة: ٢٠١٠: ٦٤٨)
- أما (الكرمي: ١٩٩٨: ١١٥) فيعرف المهارة على أنها هي قدرة المتعلم على الشرح، والفهم ، والدقة في ممارسة العمليات العقلية والقدرة على اختيار البدائل للوصول إلى أفكار جديدة وان اكتساب المهارات تمكين المتعلم من الاحتفاظ بالمعلومات.
- أما (قطامي: ٢٠٠٨) فيعرف المهارة بأنها مجموعة اداءات يجب أن تتوفر لدى المعلم والتي بواسطتها يستطيع التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التدريس وبنجاح تام. (قطامي: ٢٠٠٨: ٦١).

٢. عناصر مهارة التدريس: *Elements of teaching skill*

أ. التخطيط: *Planning*

هو نشاط يستخدمه الأشخاص في أغلب مجالات حياتهم الخاصة، ويبنى بالأساس على خطة ذهنية قبل تحويلها إلى خطة حقيقية، أي بمعناني نحصر على التفكير قبل المباشرة بتنفيذنا العمل. (مصطفى: ٢٠١٤: ٣٨).

إنَّ التخطيط هي عملية الإعداد ، وهي مصدر نجاح المعلم في مهنته، ومن الخطأ الاستهانة بها من قبل المعلم أو الاستصغار من شأنها معتمداً على خبرته في المادة وغزارتها، لذا فإن إهمال المعلم لمبدأ التخطيط يعرضه إلى مواقف تعليمية تكون غير مرضية له وللجميع، كذلك تقلل من الأهداف التي يسعى لها النظام التعليمي، وأخيراً يمكننا القول ان العمل المخطط له جيداً يكون نتائجه جيدة والعكس صحيح. (حلس: ٢٠١١: ١٣)

وهي تهيئة الدروس وإعداد الخطة المناسبة لكي يلتزم بها المعلم، والخطة مهمة للمعلم لأنها تساعد المعلم على تحديد ما يلائم الطلاب من مادة دراسية ، وكذلك تهيئة المصادر والكتب التي تعمل على تسهيل فهم محتوى المادة الدراسية، وهي وصف ذهني وكتابي للموقف التعليمي والتي من خلالها يقوم المعلم تحديد أساليب تدريسه ، ووسائله اللازمة، وأساليب تقويمه ، لتحقيق أهداف محددة. (الجلاد: ٢٠١١: ١٦٥)

ب. أهمية التخطيط: *Importance of planning*

١. يكسب المعلم الاطمئنان والثقة بالنفس خلال تنفيذ الموقف التعليمي.
٢. يصبح المعلم أكثر قدرة على ضبط النظام بطريقة فاعلة في الموقف التعليمي.
٣. يمنع المعلم من الارتجال والارتباك أثناء الموقف التعليمي.
٤. نتيجة لاعداد المعلم المسبق لمتطلبات الموقف التعليمي، فإنه يصبح قادراً على تحقيق النتائج العلمية.
٥. يمكن المعلم من تحديد مصادر المعرفة اللازمة من مراجع وكتب.

بالتعلم التالي " البعدي"وها يعني إعادة تنظيم البنية المعرفية، والتي تتكون من مفاهيم وتصورات وأفكار مرتبة في وعي المتعلم ، وأهمية هذه المهارة تكون في:
أ. إثارة الدافعية لدى الطلاب.

ب. تهيئة الطلاب عن طريق إطلاعهم على الأهداف التدريسية.

ج. استدعاء متطلبات التعليم السابقة لدى الطلاب.

د. تهيئة الطلاب بواسطة تقديم ما مطلوب من البنية المعرفية للتدريس. (الديوان:٢٠١١-٣:١)

٥. مهارة إثارة دافعية المتعلم: *Motivation skill*

هي قابلية المعلم على إيجاد الجو الفاعل داخل القاعة الدراسية، فيجعل الطلبة يقبلون على التعليم بفاعلية وحماسة كبيرة، لأن المعلم يلبي حاجات في نفوسهم فيجدون سرورا وبهجة في نفوسهم ، وهذا هدف التعليم من جعل المتعلم متحمسا في تلقي المعرفة. (كروي:٢٠٠١:١١١).

الأساليب التي يستخدمها المعلم لإثارة دافعية التلاميذ:

أ. وضوح الهدف: *Clarity aim* وفي هذا المجال على المعلم الإعلان عن الأهداف التي خطط لتحقيقها وتدريسها عند الطلاب، ولا بد ان تكون تلك الأهداف واضحة، وفي حالة استعداد الطلبة للمساهمة في التخطيط لتلك الأهداف، فلا بد ان لا يمانع المعلم من مشاركتهم في التخطيط لان ذلك يؤدي إلى سهولة تحقيق تلك الأهداف لأنها من تخطيطهم.

ب. التعزيز: *Reinforcement*: على المعلم استخدام عبارات تشجيعية في حالة إجابة الطالب بصورة جيدة حول الأسئلة التي يطرحها المعلم، فعلى المعلم ان يستخدم عبارات الثناء والمدح أو ان يوضع اسم الطالب في لوحة شرف معدة لهذا الغرض، ومثل هذا التعزيز سيدفع الطالب إلى بذل مزيدا من الجهود لغرض تحقيق الأهداف المرغوبة.

ج. معرفة نتيجة التعلم: *Learning result* ويتم ذلك من خلال قيام المعلم بإعادة أوراق الاختبار عند اختبار طلابه في اليوم التالي من الامتحان، كي يعرف كل طالب مستواه بالامتحان.

د. أسهام الطلاب في تخطي الأنشطة التعليمية: ويتم هذا الهدف بعد إقرار التخطيط للأهداف، ومن خلال إشراك الطلاب في مناقشات التخطيط للأنشطة التعليمية، فهذا سيؤدي إلى ان يبذلوا جهداً كبيراً من اجل تحقيق تلك الأنشطة، لأنهم يشعرون بالولاء لمساهمتهم بالتخطيط لها.

هـ. مراعاة اهتمامات الطلاب عند التخطيط للأنشطة التعليمية.

و. ارتباط موضوع الدرس بغيره من المواضيع وبحياة الطلاب: ويجب على المعلم ان يوضح للطلاب بأن تعلم الموضوع الحالي سيؤدي إلى تعلم المواضيع الأخرى، وبالتالي مثل هذا الإجراء فإنه سيحفز الطالب للتفاعل مع الموضوع. (الهويدي: ٢٠١٢: ١٠٢-١٠٣).

٦. مهارة استخدام الوسيلة التعليمية: *Learning mean skill*

تعرف الوسيلة بأنها جميع الأجهزة والأدوات والمواد التي يستعين فيها المعلم، لأجل تحقيق الأهداف التربوية المفضلة في عمليتي التعليم والتعلم (الهويدي: ٢٠١٢: ١٠٦).

أنواع الوسائل التعليمية: *Types of learning means*

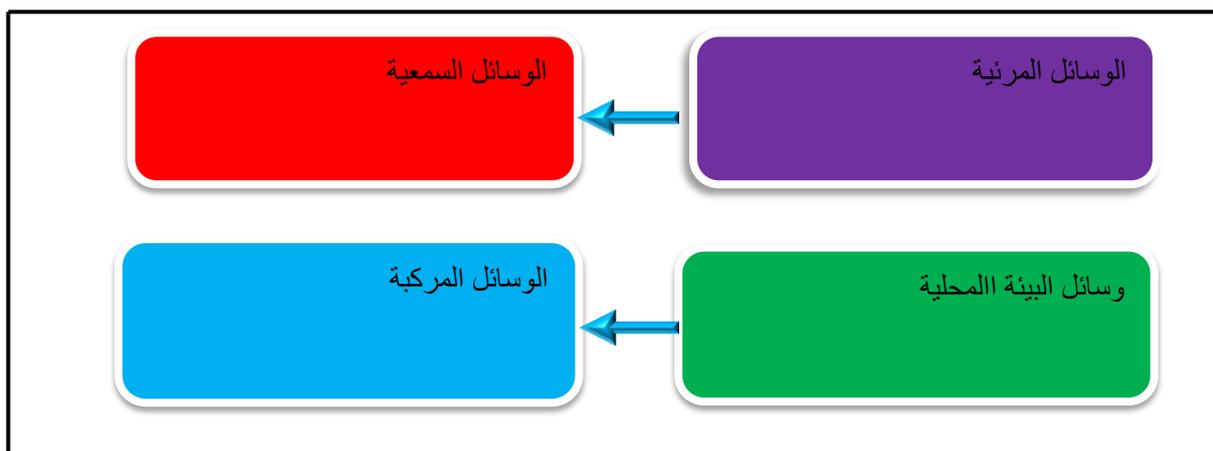
صنف (حمدان: ١٩٨٢). الوسائل التعليمية إلى:

الوسائل المرئية: *Visual means* وتتمثل بالرسوم التوضيحية، والصور، والرسوم البيانية، والخرائط، والنماذج المجسمة، والشرائح، وأفلام الصور الثابتة.

ب. الوسائل السمعية: *Audio means* الإذاعة المدرسية والراديو والمسجل.

ج. وسائل البيئة المحلية: *Local environment means* كالمواقع التاريخية، والطبيعية، والصناعية، والمتاحف، والمعارض والتي تتميز بكونها حقيقية.

د. الوسائل المركبة: *Compounding means* وتتكون من أكثر من نوع من الوسائل التعليمية مثل أفلام الصور المتحركة، والشرائح، والتلفزيون، وآلات التعليم، المبرمج كالحاسوب.



مخطط (٨) من تصميم الباحث

أنواع الوسائل التعليمية حسب تصنيف حمدان (١٩٨٢).

الوسائل وأهداف المنهج: *Means and aims of curriculum* ان من الواضح لدينا ان أول عنصر من عناصر المنهج هي الأهداف، وعليه عند تحديدنا لأهداف المنهج فأنا نتمكن من تحديد الوسائل التعليمية المناسبة في تحقيق تلك الأهداف وعلى مختلف مجالاتها الانفعالية والمهارية والوجدانية.

الوسائل ومحتوى المنهاج: *Means and curriculum content* ان الوسائل التعليمية تشكل جزءاً مهماً من المادة الدراسية (محتوى المنهج) وعليه فإن تلك الوسائل التعليمية تتمثل بالخرائط، والرموز، والرسوم، وتقوم هذه الوسائل بسهولة نقل المادة التعليمية إلى المتعلم بوقت وجهد قليل جداً.

الوسائل التعليمية وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية: ان النشاط هو مجموعة الأعمال التي يؤديها المتعلم أو المعلم من اجل إثراء المادة التعليمية وتحقيق ما يطمح إليه من أهداف تربوية ، لذلك فإن كل ما يقوم به المعلم من رسوم توضيحية يعتبر نشاط ، كما ان عمل بعض النماذج والخرائط والصور من قبل المتعلم أو المعلم هو يمثل نشاط ووسيلة تعليمية في آن واحد، لذلك فإن في جميع كتب المناهج التربوية توضع الأنشطة، والوسائل التعليمية ضمن عنصر واحد من عناصر المنهج.

الوسائل التعليمية وتقويم المنهج: توجد علاقة متبادلة ما بين تقويم المنهج والوسائل التعليمية، فعملية طرح لوحة تعليمية أو صورة على الطلبة ومن ثم طرح أسئلة حول تلك الصورة أو اللوحة لغرض الإجابة عليها هي عملية تقويم لذلك المنهج، كذلك فإن تأثير الوسيلة في المنهج يتم من خلال تحقيق الأهداف المرسومة وتبسيط المحتوى التعليمي ، وأخيرا فإن الحكم على أهمية الوسيلة من قبل المنهج يتم على مدى صلاحية الوسيلة التعليمية.(الهيدي:٢٠١٢ : ١٠٦-١١٢).

أهمية الوسائل التعليمية : *Importance of teaching aids*

١. العمل على إثارة وتشويق الطلاب وجذب انتباههم والاحتفاظ بنشاطهم إلى الدرس وإبعاد الملل عنهم.
٢. تعمل على زيادة خبرة الطلبة، فتجعلهم أكثر استعدادا للتعلم.
٣. تعمل على تحاشي الوقوع في اللفظية، وهي استخدام المعلم لعبارات أو ألفاظاً ليس لها دلالات عند الطالب.
٤. تعمل على زيادة المشاركة الايجابية للطالب في اكتساب الخبرة، وتنمية القدرة لديه على دقة الملاحظة، واعتماد التفكير العلمي لحل المشكلات التي تواجهه.(الطيب:٢٠١١-١٤٥-١٤٦).

معايير اختيار الوسيلة : *Criteria of choosing aid*

١. يجب تحديد هدف انتقائها، ومقدار الفائدة التي ستحدثها لدى الطلبة، وما ستوفر لهم من تعلم.
٢. إنَّ تكون الوسيلة ملائمة للطلاب، اذ لا بد من التأكد من ان الوسيلة تحتوي على معلومات صحيحة ولا يوجد أدنى شك في عدم صحتها.
٣. جودت الوسيلة : ومعنى ذلك ان تكون الوسيلة العلمية دقيقة فنياً ، وعلمياً، ولاتقة عند عرضها أمام الطلبة.
٤. مشوقة ومثيرة للتعلم : وذلك من خلال استخدام الألوان المناسبة فيها وكذلك الخط الواضح والجميل للعبارات التي تحويها.
٥. قيمة الوسيلة التعليمية : ان مبدأ اختيار الوسيلة يجب أن يكون متوافقاً مع قيمتها التربوية، والمال والجهد الذي انفق عليها.
٦. تجريب الوسيلة التعليمية : على المعلم تجريب الوسيلة التعليمية قبل عرضها على الطلبة، للتأكد من سلامتها، وصحتها ، وتحقيقها للهدف المنشود، وأن تجريب الوسيلة يساعد المعلم على التخلص من الإحراج أمام الطلاب فيما لو كانت غير صالحة للعرض أو العمل. (الهويدي:٢٠١٢:١٠٥-١١٢)
٦. **مهارة تنفيذ الدرس: *Lesson execution skill*** المقصود بها هو تطبيق ما تم التخطيط له في مجال التطبيق، أي بمعنى تنفيذ الخطة التدريسية ووضعها في جانب التطبيق العملي، وتعتبر هذه المهارة ذات أهمية كبرى في العملية التدريسية، لما تحتويه من فعاليات كثيرة وادوار متعددة للمدرس، الذي ان ينفذها .
٧. مهارة العرض: **Showing skill**: من المعلوم أن عرض الدرس يختلف باختلاف الأسلوب وطريقة التدريس، فإن أسلوب عرض المناقشة يختلف عن أسلوب عرض الاستقراء وهكذا فلكل طريقة أسلوبها في العرض وعلى المعلم الالتزام بتلك الأساليب والطرائق حتى ينجح في مهمته.

٨. مهارة التواصل: وهي عملية تبادلية تحدث بين المرسل والمستقبل وكلاهما يتبادلان الأدوار.

٩. مهارة توجيه الأسئلة : هي جملة استفهامية أو طلب يوجه للطالب، بغرض الحصول على إجابة لفضية منه، أو لغرض حثه على توليد الأسئلة، أو لإجل لفت انتباهه لأمر معين، وهي تعتبر من أهم المهارات التي يجب على المعلم ان يتقنها والسبب في ذلك أن أكثر طرائق التدريس العالة تعتمد على مهارة صياغة وطرح الأسئلة، والأسئلة الصفية تعتبر وسيلة ذات أهمية كبيرة لتحقيق الأهداف المفضلة في جميع المراحل التعليمية، حيث بالإمكان ان نستعمل الأسئلة الصفية في تهيئة الطلاب للحافز والذي يعمل على شد انتباههم للدرس، وبإمكان المعلم استخدامها طيلة فترة الدرس. (زيتون:٢٠٠١:١٢١).

أنواع الأساسية لمهارة صياغة وطرح الأسئلة:

١. مهارة صياغة الأسئلة : إنَّ لصياغة السؤال لابد من توفر المبادئ الآتية:

أ. إنَّ تكون صياغة الأسئلة واضحة المعنى ولا تحتتمل أكثر من معنى.

ب. يجب ان يتضمن السؤال مطلباً واحداً لغرض الإجابة عليه.

ج. يجب ان تتنوع مستويات الأسئلة من التركيب، والتحليل، والفهم، والمعرفة(كروي:٢٠٠١:٨٦).

٢. مهارة توجيه السؤال: من الممكن ان تكون صياغة السؤال صياغة ممتازة ويقيس مهارات تفكير عليا ولكن طريقة طرحه تكون غير موفقة، لذا يجب مراعاة ما يلي عند طرح الأسئلة:

أ. إنَّ ان يوجه السؤال إلى جميع الطلاب قبل تعيين أحدهم للإجابة عليه.

ب. ان لا يكون تقديم الأسئلة بالتسلسل إلى الطلاب ، لان ذلك يجعل من لم يصبهم الدور اقل مشاركة.

ج. على المعلم ان يكون عادلاً في مسألة توزيع الأسئلة على الطلاب، وهنا يجب عليه ان لا يقتصر على عدد معين من الطلبة الذين يوجه لهم السؤال ويترك البقية.

د. إنَّ يوجه السؤال بصوت عالٍ ومسموع لجميع الطلبة.

هـ. إنَّ يعطي المعلم الوقت الكافي للطلبة للتفكير بالسؤال بعد توجيهه، مع توضيح الهدف منه كاستخدام عبارات مثلاً سأطرح عليكم سؤالاً وأريد ان تفكروا فيه جيداً ولا تستعجلوا بالإجابة عليه. (جابر وآخرون: ١٩٨٦: ١٥٢).

٣. مهارة تلقي الإجابات: *Receiving answer skill*

أ. على المعلم الاستماع بعناية تامة للطالب المجيب ليصحح إجابته أو يبيّن عليها.

ب. إنَّ يقوم بتعزيز الإجابات الصحيحة من خلال استخدام عبارات المدح المناسبة مثل أحسنت، وممتاز، وجيد وهكذا، وقد يستخدم المعلم حركاته وإيمائاته بالرأس أو اليد وغيرها.

ج. إنَّ لا يسخر من الطالب الذي تكون إجابته غير صحيحة، ويفضل ان يطلب منه إجابة أكثر دقة. (الهويدي: ٢٠١٢: ١٠٦-١١٤)

مما تقدم يرى الباحث ان المهارة هي مجموعه من الإجراءات التي يعتمدها المعلم في الدرس، وعليه التخطيط الجيد لها كي تساعده على التغلب على الصعوبات التي تواجهه في التدريس من خلال الموائمة بين المادة الدراسية ومستويات الطلبة، وكذلك فإن معرفة المعلم المستفيضة بمهارات التدريس تساعده على تذليل الصعوبات التي تواجه طلبته في فهم الحقائق المرتبطة بالدرس، وبالتالي تسهل عملية التعلم.

الموضوع السابع:

ب. التدريس الفعال والتدريس الابداعي: *Active & creative teaching*

١. التدريس الفعال: *Active teaching*

أ. مفهوم التدريس الفعال: *Concept of active teaching*: التدريس الفعال يوصف بأنه علم انتقائي متطور، وهو عملية تربوية شاملة وهادفة، وأن هذه العملية التربوية تأخذ بالاعتبار جميع العوامل المكونة للتعلم والتعليم، وبوساطتها يتعاون كل من المتعلم والمعلم، والإدارة المدرسية، والمجتمع والأسرة، لتحقيق ما يطلق عليه بالأهداف التربوية، والتدريس إلى جانب ذلك هو عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الأساسية العاطفة والحواس والفكر

واللغة، والتدريس هو عبارة عن موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين، والطرفين لكل منهما ادوار يؤديها لأجل تحقيق أهداف محددة، ومعنى ذلك ان الطالب لم يعد سلبيا في موقفة، إذ أنه يقدم إلى المؤسسة التعليمية مزودا بخبرات متنوعة، ولدية أسئلة عديدة تحتاج إلى إجابات، فالطالب يحتاج إلى ان يتعلم كيف يتعلم، وهو بحاجة إلى تعلم مهارات الاستماع القراءة وإصدار الأحكام والنقد، ، لذا فالموقف التدريسي يجب ان ينظر إليه كليا، باعتباره يحتوي على عوامل متعددة متمثلة بالمعلم والطلاب والأهداف التي نأمل بتحقيقها من خلال الدرس، والزمن المتاح ، والمكان المخصص للدرس، والمادة الدراسية، وما يستخدمه المعلم من أساليب وطرائق، التدريس، إلى جانب ذلك العلاقة التي يجب أن تكون وثيقة بين المؤسسة التعليمية والبيت والمحيط الاجتماعي(الشهراني:٢٠١٠:٢)

وقد عرف (قطامي ٢٠٠٤) التدريس الفعال بأنه الإجراءات التي يؤديها الأستاذ في البيئة التعليمية بقصد تحقيق هدف الوصول إلى نتائج مقنعة في المجال التدريسي دون ضياع الوقت والجهد. (قطامي ٢٠٠٤:١٣٥)

وهناك مفهومان للتدريس الفعال وهما المفهوم التقليدي ، والمفهوم المعاصر للتدريس الفعال:

١. المفهوم التقليدي للتدريس: *Traditional concept of teaching*

هو كل ما يؤديه المعلم من نشاط، من اجل إيصال المعارف إلى عقول الطلبة، ويكون دورة مميزاً في الايجابية، اما دور الطالب فيتميز بالسلبية في معظم الأحيان ، بمعنى آخر ان الطالب لا يبدي الرأي أو يوجه الأسئلة: لأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للطلاب. (الشهراني:٢٠١٠:٣)

٢. المفهوم المعاصر للتدريس: *Contemporary concept of teaching* هو عملية تربوية هادفة و شاملة ، وتأخذ في نظر الاعتبار جميع العوامل المكونة للتعليم والتعلم ويتعاون على أثرها كل من الطالب والأستاذ والمؤسسة التعليمية بكافة مقوماتها التعليمية والبيئية وكذلك المجتمع والأسرة. (أبو شريخ: ٢٠١٠:٩)

ب. خصائص التدريس الفعال: *Features of active teaching*

١. إنَّ يكون ملائم للطالب من حيث الجهد والوقت الذي يتطلبه، فكلما كان التعلم ملائماً لقابلية الطالب واستعداداته من ناحية وقت، وما يتطلبه من بذل جهد كان أيسر له.
٢. إنَّ يكون ذا معنى للطالب ، أي واضح الهدف، ومتصل بميوله وحاجاته، ويسعى لخدمة متطلبات حياته، فكلما كان التعلم ذا معنى للطالب كلما ازداد إقباله عليه، ورغبه فيه، وكلما كان أيسر له.
٣. إنَّ يبقى له اثر عند الطالب، فعندما يكون التعلم ذا اثر في نفس الطالب، فإنه يشعر بالتغيير الذي أحدثه في سلوكه، ويكون فعالاً وعطاءه مردوداً.
٤. إنَّ يبني على إدراك الطالب وفهمه، لكي لا يكون مستمراً وقابلاً للتوظيف، والتطبيق، والتقييم في مواقف أخرى، فالتعلم الفعال يُمكن الطالب من استخدامه والاستفادة منه في مواقف جديدة.
٥. إنَّ يبني على تعزيز دافعية الطالب وإثارته بالثواب بدلاً من العقاب، إذ لوحظ أن الثواب يعزز دافعية الطالب للتعلم أكثر من العقاب الذي يعمل على النقيض من ذلك، لذلك فإن الاستجابة لمثيرات التعلم إذا عندما يرافقتها ثواب فإنها تكون قوية ويحتفظ بها المتعلم.

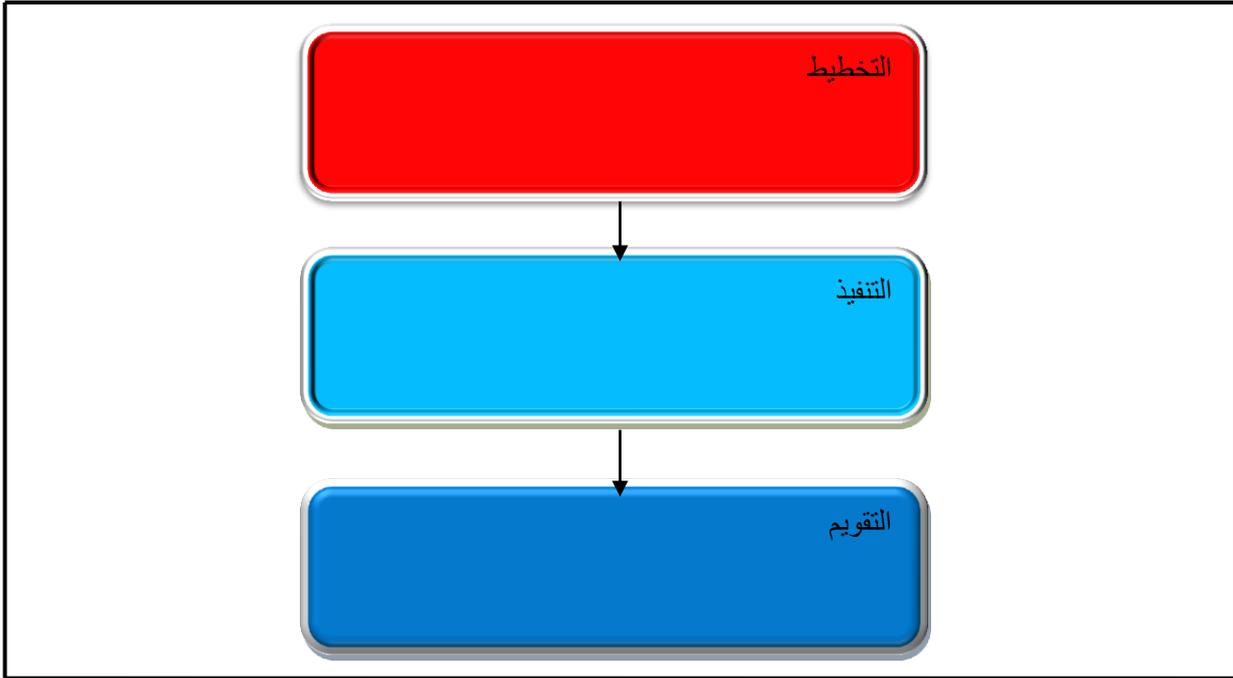
ج. مهارات التدريس الفعال: *Active teaching skills*

إنَّ مهارات التدريس الفعال هي عديدة ولاكننا نقسمها إلى ثلاث مهارات رئيسه وهي:

أولاً: التخطيط

ثانياً: التنفيذ

ثالثاً: التقييم



مخطط (٩)

مهارات التدريس الفعال (من تصميم الباحث)

أولاً: مهارة التخطيط لعملية التدريس: *Planning skill*

المهارة هي السرعة والدقة في الأداء وتحقيق الأمان اما التخطيط فهو تلك العملية العقلية الهادفة والمنظمة والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف المرسومة بفاعلية واقتدار، والتخطيط يعتبر أهم المكونات الرئيسية لعملية التدريس، والذي يتم تنفيذه قبل مواجهة الطالب.

مستويات التخطيط للتدريس: *Levels of planning*

أ. التخطيط طويل المدى: *long planning* وهو الذي يوفر نظرة شاملة لسير العملية التعليمية على ضوء الأهداف العامة للمادة الدراسية.

ب. التخطيط متوسط المدى: *Middle planning* ان التخطيط متوسط المدى يعني توزيع الأهداف التي يتطلب تحقيقها على مدار شهر، أو أربعة أسابيع، وتمثل خطة متوسط المدى.

ج. التخطيط قصير المدى: *Short planning* وهو يتمثل بخطة الدرس التي تنفذ على شكل دروس يومية.

ثانياً: مهارة التنفيذ: *Implementing skill* إن مهارة التنفيذ ترتبط ارتباطاً كبيراً بشخصية الأستاذ، وبإمكانياته العلمية والتربوية، فكلما كان الأستاذ ذا شخصية محبوبة وقوية، وله باع طويل في العملية التعليمية وملماً بأساليبها العلمية والتربوية كان جديراً بالتألق والإبداع، وتبدأ هذه المهارة بالتهيئة الذهنية وتنتهي بالتعامل الفعال والمؤثر بين المعلم وطلابه، وسوف تمكنه هذه المهارة من إدارة الصف بحكمة وموضوعية.

ثالثاً: مهارة التقويم: *Evaluation skill* وهي عملية تشخيص وعلاج منظمة لتحديد أي مدى تم تحقيق من الأهداف المطلوبة. (الشهراني: ٢٠١٠: ٤-٦).

مهارات تنفيذ التدريس الفعال : *Skills of implementing effective teaching*

١. مهارة التهيئة: *Grooming skill* هي كل ما يفعله أو يقوله المعلم بقصد إعداد الدرس جيداً للطلبة، بحيث يكونوا في حالة استعداد جسمي، وانفعالي، وذهني، قوامها التلقي وقبول الفكرة. (جابر وآخرون: ١٩٨٦: ١٢٤).

أما (زيتون: ٢٠٠١) يعرف المهارة بأنها كل ما يفعله، أو يقوله المعلم، أو يوجه الطلاب فيه قبل البدء بتعلم محتوى جديد أو تعليم إحدى نقاط محتوى جديداً بهدف تهيئة الطلاب، ذهنياً، وجسماً، ووجدانياً لتعلم المحتوى أو نقاطه. (زيتون: ٢٠٠١: ٧٣).

أنواع التهيئة:

أ. التهيئة التوجيهية: وهي إثارة اهتمام الطلبة وتوجيههم نحو الموضوع الجديد.

ب. التهيئة الانتقالية: وهي عملية التسهيل التدريجي للانتقال من المادة القديمة (التي سبقها) إلى المادة الحديثة.

ج. التهيئة التقويمية: هو استخدام وسائل لتقويم ما تم تنفيذه من المحتوى.

٢. مهارة إثارة الدافعية: الدافعية هي قوة داخلية تعمل على تحريك الإنسان وتوجهه، والهدف من ذلك هو تحقيق غاية معينة له يشعر بالحاجة إليها لا أهميتها المعنوية أو

المادية له، وأن تلك القوة المحركة للإنسان تتأثر بعوامل تنبع من ذات الفرد أو من البيئة المحيطة به سواء النفسية أو المادية، وهناك العديد من السلوكيات التي يقوم فيها المعلم لغرض حث الطلاب وإثارة ودافعيتهم.

أ. العمل على حث الطلاب على العلم والاستزادة منه ويحدث هذا عن طريق ذلك لبعض الآيات التي تحث على التعلم، والأقوال، والأحاديث النبوية الشريفة.

ب. العمل على تهيئة مناخ صفي اجتماعي يدعم عملية التعلم ومسار الطالب فيها.

ج. إثارة التشويق والرغبة في نفوس الطلبة ومساعدتهم على حب الاستطلاع والاكتشاف.

د. يثير الحافز في نفوس الطلبة عن طريق استخدامه للأساليب التي تثير الحافز لديهم.

و. يحدد أهداف الدرس الجديد قبل الخوض في ما يتضمنه من محتوى.

ي. يكون صريحاً مع طلابه لما يتوقعه من نتائج معينة حولهم.

ن. يوفر أنشطة تعليمية أول بأول ، وتزويد لطلابه بنتائج تعلمهم. (زيتون ٢٠٠١: ٣٤٠-٣٥٦).

٣. مهارة تنويع المثيرات: تنويع المثيرات هي الأفعال التي يؤديها المعلم بهدف توجيه انتباه الطلبة نحو الدرس، ويتم ذلك عن طريق استخدام أساليب العرض ومنها:

أ. التنويع الحركي: *Diversity interaction* والمقود فيها تغير مكان تواجد المعلم في قاعة الدراسة بحيث لا يقضي كل الدرس جالس أو واقف في مكان معين.

ب. التركيز: *Concentration* ويقصد فيه طبيعة الأساليب التي يستعملها المعلم لتوجيه انتباه الطلبة وشدتهم ، ويتم ذلك بوساطة استخدام لغة لفظية أو غير لفظية أو كلاهما.

ج. تحويل التفاعل: *Interaction conversion* وهو على ثلاثة أنواع ، فممكن ان يحدث التفاعل بين الطالب والمعلم أو الطلبة والمعلم أو الطلبة فيما بينهم.

د. الصمت: *Silence* بإمكان المعلم ان يتوقف عن الحديث ويصمت لفترة معينة، كأسلوب لتنويع المثيرات، وهذا يؤدي إلى تحسين التعلم والتعليم.

هـ. التنوع: *Diversification* على المعلم أن يستخدم الوسائل والأساليب التي تسمح بمخاطبة جميع حواس المتعلمين وأن لا يركز على حاسة واحدة فقط ، وذلك يتم من خلال استخدامه لأنشطة متنوعة تثير جميع حواس المتعلم. (جابر وآخرون: ١٩٨٦: ١٣٥-١٣٨)

٤. مهارة التعزيز: *Reinforcement skill* هي العملية التي بواسطتها زيادة احتمالية قيام الشخص باستجابة أو سلوك معين، وذلك بواسطة تزويد معزز يعقب ظهور الاستجابة أو السلوك.

ويوجد العديد من أنماط المعززات التي بإمكان المعلم استخدامها وهي:

أ. المعززات اللفظية: *Oral reinforcement* وهنالك الكثير من تلك المعززات التي يمكن أن يستخدمها المعلم وهي تتضمن عبارات المدح مثل ممتاز ، عظيم ، جميل ، أحسنت، صحيح ، جيد ، رائع ، مدهش وغيرها.

ب. معزز الأشارية: *Signs reinforcement* وهي استخدام الحركات الجسمية والرأس أو الأيدي للتعبير عن حالة رضا يفهما الطالب.

ج. المكافئات المادية: *Substance reward* وهي عبارة عن أشياء يقدمها المعلم وتكون ذات قيمة مادية والهدف منها إثارة التعزيز لدى الطالب والاهتمام بالدرس.

هـ. التقدير : *Estimate* كمنح شهادة تقديرية للطالب تسجل باسمه، أو المدح المسهب، أو وضع أسمة في لوحة الشرف وغيرها. (زيتون: ٢٠٠١: ٣٩١)

٥. مهارة إدارة الصف: *Class management skill* هي الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تحفيز وتنمية الأنماط السلوكية لدى الطلبة ، وفي هذه المهارة تتم تنمية العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلاب وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج.

٦. مهارة الغلق أو الخاتمة: *Closing skill* وهي آخر مرحلة من مراحل الدرس فيها:

أ. توجيه الطلبة إلى انتهاء الدرس.

ب. تنظيم المعلومات في أذهان الطلاب.

ج. التأكيد على النقاط الهامة في الدرس وربطها مع بعضها البعض (فرج : ٢٠٠٩: ٢٧).

Teacher features in teaching: خصائص المعلم في التدريس الفعال:

هنالك مجموعة من المهارات التي يجب ان تتوفر لدى المعلم ليكون معلماً فعالاً في التدريس الفعال وهذه المهارات هي:

١. حساساً: *Sensitive* والمقصود بها أن يكون المعلم حساساً لما يتطلبه منه التعليم الذي هدفه إتقان التعلم.

٢. مشخفاً: *Personalized* ونعني بها قابلية المعلم على تحديد المهمات المطلوبة، وما يجب عمله للوصول إلى عملية الإتقان المطلوبة .

٣. خبيراً: ويقصد بها اختياره لطرائق التعليم والتدريس بصورة موفقة واستخدامهم بصورة فعالة ومن دون هدر أي فرصة للتعلم بدون تنظيم وتخطيط .

٤. مرناً : *Relex* وهو أن يكون المعلم مرناً لدرجة بحيث تمكنه من اختيار ما يتطلبه الموقف التعليمي، والتخطيط المناسب لكل موقف تعليمي. (ابو شعيرة وثائر: ٢٠٠٨: ٤٧٧)

ومما تقدم يرى الباحث ان التدريس الفعال هو فن وقابلية لدى المعلم، وهذه القابلية عبارة عن استعداد داخلي يمكن تطويرها من خلال اخذ المعلم بيد الطالب وبناء علاقات متينة مبنية على الاحترام المتبادل، والثقة، وتبادل الأفكار، واحترام الرأي ، ووجود مثل هذه المقومات لدى المعلم تعمل على إذكاء حب الاستعداد للتعلم من قبل الطالب، هذا من جانب، ومن جانب آخر لابد للمعلم ان يستخدم اساليب تنويع التدريس المناسبة ، فإن ذلك يجعل التعلم ذا معنى لدى المتعلم وتساهم في بناء جيل يكون متسلحاً بالعلم، ومبدعاً وسيكون المعلم مثالا يقتدى به في الفاعلية والإبداع.

الوحدة الثانية:

الموضوع الثامن :

٢. التدريس الأبداعي: *Creative teaching* إنَّ عالمنا اليوم يعيش ثورة تكنولوجية ومعلوماتية وتطورات وتغيرات فائقة جدا في كل مجالات الحياة، وهنا تتجلى فائدة وأهمية

استخدام الإمكانيات العقلية واستثماره بطرق ذكية في هذا الوقت الذي يتسم بالتغيرات السريعة والانفتاح السريع على مختلف ثقافات العالم، وهذا يتطلب العناية والاهتمام الفائق في العقول المبدعة التي تكون بطبيعتها قادرة على إيجاد الحلول الملائمة لكثير من المشاكل التي تواجه المجتمع بشكل عام والفرد بشكل خاص، ومن هذا يتضح ان العناية بالإبداع لدى أبناء المجتمع أصبح ضرورة حياتية، واجتماعية، واقتصادية وثقافية.

إن أولويات المجتمعات هو الاهتمام بالإبداع لما له من أثر كبير في تقدم المجتمعات وتطورها وازدهارها، فالأمة التي تسلك أنبائها بالتفكير المبدع والعقول المتبصرة تكون في مقدمة الأمم اجتماعياً، وثقافياً، وسياسياً، وتنمية الإبداع هو من ابرز دعائم تطور المجتمع، والمبدعون هم الثروة الحقيقية للأمة وعدتها للمستقبل. (العتوم: ٢٠٠٤: ٧٦).

عرفه كل من (علي والغنام ، ١٩٩٨ : ٣٨) التدريس الإبداعي هو السلوك التدريسي الفعال التي يظهره الأستاذ في فاعليته التدريسية داخل غرفة الصف أو خارجها بشكل استجابات لفظية أو حركية تمتاز بعناصر السرعة والدقة في الأداء ، والموائمة مع ظروف الموقف التدريسي ، وتعمل على استثارة الإبداع وتنميته لدى المتعلمين .

مبادئ التدريس الإبداعي : *Principles of active teaching*

حدد (إبراهيم: ٢٠١٠) مبادئ التدريس الإبداعي بما يلي:

١. مبدأ الإيحاء: *Inspiration* إنَّ هذا المبدأ يكون وثيق الصلة بأساليب التدريس غير المباشرة أكثر من ارتباطه بأساليب التدريس المباشرة، ويشتق هذا المبدأ من مجموعة من المظاهر الأساسية في عملية الإبداع ، التي يمكن وصفها بأنها عملية ذاتية، والعملية التدريسية عبارة عن فن من الإيحاءات الأشارية أو الاستدلالية للاحتمالات الممكنة، وإن الأشياء التي لا تتصل مباشرة بالموضوع يتم التأكيد عليها من خلال الإيحاء ، إذ انه يوحى بمجموعة من التخيلات والمعاني والأفكار، وأن تدفقها هذا سيخلق استجابات إبداعية، تكون متمثلة بالتخمينات للمثيرات المتوفرة في الموقف التعليمي - التعليمي بحيث تنتقل إلى الطلاب وتشجع النشاطات المجازية لديهم، ويندرج تحت هذا المبدأ المبادئ الآتية:

أ. المبدأ التجريبي: *Experimental principle* ويقترن هذا المبدأ بالطريق التجريبية العلمية والتي توصف بأنها وسيلة للبحث العلمي في مختلف مواقف الحياة الإنسانية، والتقصي عن إيجاد الحلول لمشاكلها وزيادة في فعاليتها في عمل القرارات، والملاحظ ان التفكير يبدأ بالخبرة وينتهي بالخبرة.

ب. المبدأ المرن: *Flexible principle* يرتبط هذا المبدأ بسمات الفرد الشخصية، فالإفراد يكون بينهم مجموعة من الاختلافات في تأريخهم الاجتماعي وميولهم ومواهبهم الطبيعية، ولكي تساهم هذه الخاصية في الإبداع ، فأنها تتطلب درجة كبيرة في المرونة ، وهذا معناه ان أساليب التدريس الصفية المتبعة لا تشمل الإجراءات الثابتة نسبياً بل يجب ان ترتبط (بالارتجاليات الضرورية لكي تعالج الحالات الاستثنائية).

ج. مبدأ التخيل: *Imaginative principle* الخيال قلب العمل المبدع ، ويكون المفتاح الأساسي لطرائق التدريس الإبداعية ، ويلعب أسلوب التدريس الموجة دوراً أساسياً نحو والمحسوسات والخبرات ، وأن الأسلوب هو الذي يؤدي إلى الأعمال التخيلية التي تؤدي إلى الإبداع ، وبالتالي فإنه يؤدي إلى تحفيز الأفراد على التخيل الواسع لوضع الحلول لمشكلة ما.

٢. مبدأ المواجهة: *Confrontation principle* ويعتبر هذا المبدأ احد المسلمات الحقيقية التي تكون العملية التعليمية- التعليمية، وبوجود المعلم والطالب اللذان يقابلان بعضهما البعض في مواقف مشكلية، إذ أن كل فرد في الموقف التعليمي يعمل على مشاركة الآخرين بخبراته الداخلية ، وهذه الخبرات تتسم بالديناميكية ويكون تحركها باتجاه زيادة الفهم، ولذا أن مبدأ المواجهة هو ما معناه الانفتاح على الخبرة ، أي بمعنى آخر هو قابلية واستعداد الفرد على استقبال المثيرات التي يواجهها في خبراته من تصلب وبجدية، حيث تدع هذه المثيرات كما هي في واقعها تنمية الإبداع وتحقيق الذات.

٣. مبدأ العلاج: *Treatment principle* وينبى هذا المبدأ على اعتبار التربية هي نفسها علاج، وتتبع أهدافاً علاجية، من خلال مساعدة الطالب على العمل على اخذ زمام

صفات المعلم الابداعي: *Features of creative teacher*

اما المعلم المبدع هو قائد المسيرة التربوية إلى الإبداع ومحركها ، ويمكن ان نستدل على المعلم المبدع داخل الصف، حيث انه يكون مرناً لتقبل آراء الطلبة وأفكارهم ويصغي إليهم باهتمام، وله القدرة على استخدام أساليب تدريس حديثة تمكنه من التواصل والتفاعل ويتجنب فرض الأفكار ويقوم بتعزيز روح المبادرة .(محمود، ٢٠٠٤: ٣٢)

اما (صبحي: ١٩٩٦): يرى ان المعلم المبدع هو ذلك الفرد الذي يؤدي دورا متميزا في تطوير التفكير الابتكاري لدى الطلاب الذين يقوم بتدريسهم، وذلك من خلال الاعتماد على طرائق تدريس متنوعة وتطويرها ودون الاعتماد على طريقة واحدة ، واحترامه لعقلية الطلبة، واستخدامه لوسائل مثيرة في تدريسه، ويقوم بتشجيع الطلاب على حل مشاكلهم بطرقهم الخاصة، ومناقشتهم واحترامهم، والتنويع في التمارين والمشكلات التي يواجهها الطلاب فيها. (صبحي: ١٩٩٦ : ١٩٣)

إن أسلوب إعداد المعلم ينعكس بصورة كبيرة على فاعليته في المواقف التعليمية المختلفة، فالتربية لا يعني بها بناء الفرد في قالب واحد وقبول الأوضاع القائمة، ولكنها تنتهي بغرس مهارات التفكير الابداعي والابتكار الذاتي بصفة خاصة ومهارات التفكير بصفة عامة، وفي هذا الجانب هنالك الكثير من الدراسات التي أكدت على أهمية إعداد المعلم وتدريبهم على مهارات التدريس الإبداعية من خلال برامج تدريبية ومن هذه الدراسات دراسة. (الحلفاوي ٢٠٠٨: ٦٨) وغيرها من الدراسات بهذا الشأن.

يرى الباحث ان مفهوم الابداع هو ليس السرعة أو الدقة في الاداء، انما هو الكفاءة العلمية التي يمتاز بها المعلم وفاعليته داخل القاعه الدراسية، وهذا لا يأتي عن فراغ، أنما تتداخل فيه عوامل كثيرة ومن هذه العوامل هي الخبرات السابقة للمعلم، والتفاعل مع ما يحتويه المنهج من حقائق ومفاهيم ومعلومات علمية، والمام المعلم بجميع عناصر المحتوى واستخدام الوسائل وطرائق التدريس المناسبة التي تناسب المحتوى وبالتالي ينعكس على ادائه ، ويكون بأداءه متميز للمادة حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي وما يتطلبه الطلبة

من استيعابهم للمعلومات التي يتضمنها المحتوى ، والذي ينعكس على مفاصل العملية التعليمية.

تنوع التدريس واستراتيجياته: *Teaching diversity & strategies*

إنَّ المقصود بتنوع التدريس هي الطريقة المثلى لتلبية احتياجات المتعلمين بمختلف أنواعها ، وفيها يقدم محتوى المنهج بطريقة تكون متنوعة، لذا فالتنوع هو الوساطة التي من خلالها يستطيع المتعلم الوصول إلى المعلومات، والمفاهيم، والمهارات المطلوب تعلمها، حيث ان مهمة تنوع التدريس تتطلب المشاركة الفعالة والايجابية من قبل الطلاب في الجوانب التي تتطلب عمليات التخطيط، وعمليات اتخاذ القرار ، وكذلك عمليات التقييم، وهو بمفهومه يعني إجراء بعض التعديلات المهمة في المواقف التي تتباين من البسيطة إلى الجوهرية بحيث تعمل على تمكينهم من التعلم المطلوب من المنهج المحدد لفئتهم العمرية مع زملائهم في فصل دراسي واحد ، لذا فأن تنوع التدريس بالإمكان تعريفه هو فلسفة تربوية تقوم على أساس ان المعلم يقوم بتطويع تدريسه طبقاً إلى الاختلافات بين المتعلمين وتنوع التدريس هو الاستعمال المرن للأنشطة التعليمية-التعليمية من قبل المعلم ، وكذلك استخدامه لطرق تنظيم الدروس.(كوجك: ٢٠٠٨:٢٣)

وكذلك هو عملية تعلم وتعليم الطلبة في فصل دراسي واحد توجد بينهم اختلافات متعددة.(مارزوانو وآخرون: ٢٠٠٤:٢٤).

وهو فلسفة تربوية تقوم على أساس ان المعلم طوع تدريسه طبقاً إلى التباين والاختلافات بين طلبته.(جابر: ٢٠٠٥:٦٦).

الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية تنوع التدريس: *Principles of teaching diversity*

١. الأسس القانونية: *Legal principles* والمقصود بالأسس القانونية هو جميع القوانين التي تنص على حق الفرد بالحصول على التعلم الذي يتماشى مع خصائصه وقدراته من دون التمييز بين الأفراد(ذكور أو إناث) أو المستوى الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو

القابليات الذهنية والجسمية، أو غيرها من الاختلافات، وطبقا لهذه الأسس القانونية أخذت جميع الدول بالمبدأ الذي يتضمن فيه واجب الدولة توفير جميع الإمكانيات التي تضمن حق الفرد في الحصول على التعلم بدون تفرقة، فتحقيق الجودة هو هدف للجميع.

٢. الأسس النفسية *Psychological principles* : تنبني نظرية تنويع التدريس على بعض الأسس النفسية وهي:

١. قابلية الطالب على التعلم بكل رحابة صدر.
٢. يتعلم الطلاب بطرق مختلفة.
٣. الذكاء متنوع ومتعدد الأنواع ويتكون عند الأفراد بدرجات متفاوتة.
٤. ان جوانب المخ البشري للإنسان تسعى للوصول إلى فهم المعلومات التي يستقبلها الفرد.

٥. إنَّ التعلم يحصل بصورة جيدة في حالات التحدي المناسب والمعقول.

٦. إنَّ سعي الإنسان يتطلب التميز والنجاح في كل شي دائما.

٧. الاختلافات بين الأفراد تكون مقبولة دائما.

٣. الأسس التربوية: الأسس التربوية لتنويع التدريس هي:

١. المعلم هو ميسر ومنسق لعملية التعلم ولا يكون دكتاتورا يصدر الأوامر.
٢. يعتبر الطالب أهم محور من محاور العملية التعليمية، والتعلم هو الهدف الأول للتدريس.

٣. كثرة التفاصيل التي لا تضيف قيمة علمية لعملية التعلم تكون غير مهمة ولذلك يجب

التركيز على المفاهيم والأفكار التي تضيف قيم علمية كبيرة لعملية التعلم.

٤. الهدف الرئيسي للتدريس هو مساعدة الطالب على الفهم، وتكوين المعنى، بمعنى قيام

التدريس بتحويل المعلومات إلى معرفة.

٥. التدريس الفعال لا يهدف لملء دماغ الطالب بمعلومات غير مترابطة ومفتتة ولا ترتبط

بحياته،

٦. إنَّ الوسيلة المناسبة للكشف عن احتياجات الطلاب تتم بواسطة التقييم الشامل والمستمر، ومن خلالها يتم التعرف على قابليات وميول وأنماط تعلمهم والتعرف على مقدار الاختلافات فيما بينهم لغرض توجيه التدريس لمواكبة هذه الاختلافات.

٧. إنَّ الفصل الدراسي يتكون من مجتمع طلابي يكون الاختلاف موجود فيما بينهم، ولا كنهم يتعاملون ويعيشون مع بعضهم البعض تبعاً إلى العمل المطلوب ومدى تباعد أو تقارب قابلياتهم وميولهم.

٨. إنَّ المشاركة الفاعلية والايجابية تعتبر من أهم الأسس التي يبني عليها تنويع التدريس، فعلى الطلاب معرفة قابلياتهم وأنماط تعلمهم، والمشاركة الفاعلة في وضع الأهداف على ضوء تلك الخصائص، وكذلك الاجتهاد والسعي والاجتهاد لتحقيق الأهداف، ومن ثم العمل على تقييم انجازاتهم ومدى تحقيقهم للأهداف المنشودة. (كوجك: ٢٠٠٨: ٣٧)

خصائص تنويع التدريس: *Features of teaching diversity*

أ. إنَّ تنويع التدريس يعمل على مسلمة وهي أن الطلبة مختلفون ويتفاعلون بطرق مختلفة.

ب. إنَّ تنويع التدريس هي عملية تبادلية بين الأستاذ والطلبة فكل واحد منهم يستفاد من الآخر.

ج. إنَّ تنويع التدريس هو خليط من التعليم الفردي والجماعي والتدريس في مجموعات صغيرة.

د. يعتمد التنوع التدريسي على تعددية المواد الدراسية وفي التعامل مع الطلبة سوية فيما يتعلق بالعمليات أو المحتوى أو نواتج التعلم (مارزوانو وآخرون: ٢٠٠٤: ٤٧).

أساليب تنويع التدريس: *Styles of Teaching diversity*

هنالك العديد من أساليب التعليم وسنتناول ما افترضه (kolb 1985) من أساليب التدريس وهي:

١. الأسلوب التقاربي: *Convergence style* وهو نمط من التفاعل ما بين التجريب والمجردة. (Kuram:2006:2).

ان المتعلمين في الأسلوب التقاربي لهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم ، وقابليتهم على التخطيط المنظم واتخاذهم القرار المناسب، والشيء المفضل لديهم هو التعلم بالعمل.

(Kaya & et. Al2009:13)

٢. **الأسلوب التباعدي:** وهو الأسلوب الذي يكون فيه الفرد مبدع في قدرته على مواجهة المواقف الجديدة وتكون له القدرة على توليد أفكار من خلال المناقشات. (Turker:2088:69).

إنّ المتعلمين الذين يسلكون هذا الأسلوب تسود أنماط تفكيرهم الملاحظة التأملية والقدرات التخيلية والخبرات المحسوسة. (قطامي:١٩٨٩:٢٧٤).

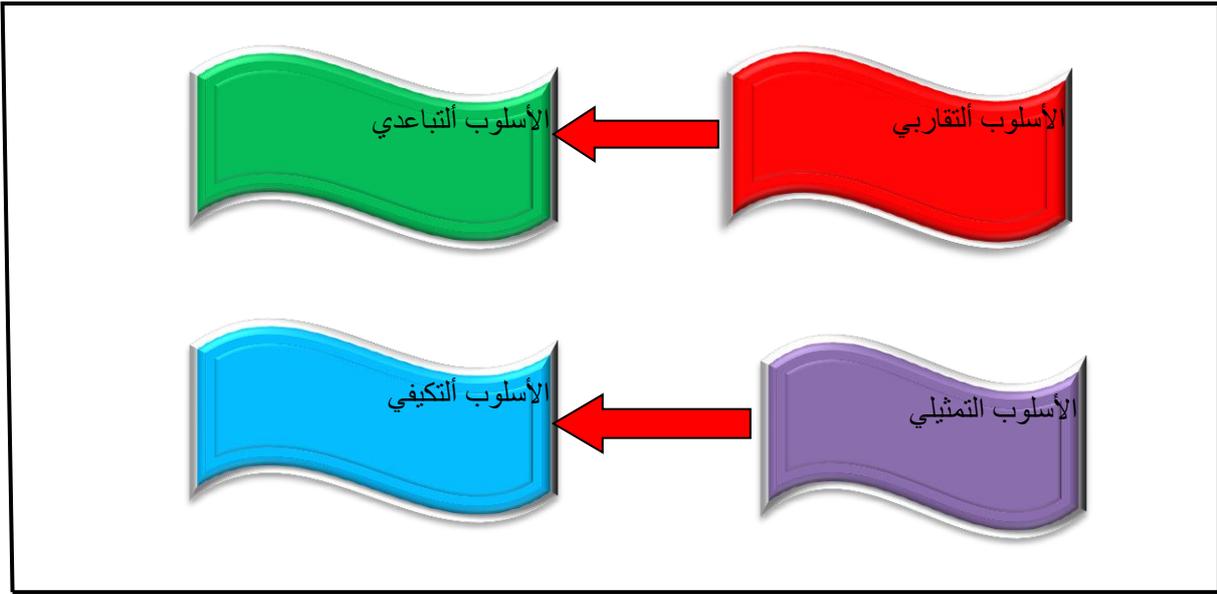
٣. **الأسلوب التمثيلي:** *Representational style* وفي هذا الأسلوب تكون قدرة المتعلم على البراعة والفهم في ترتيب الملاحظات والأفكار وترتيبها إلى أفكار كلية ومن خلالها توليد أفكار متنوعة. (Turker:2008:69).

إنّ الأشخاص الذين يملكون هذا الأسلوب تكون لديهم القابلية على حل مشكلاتهم، ولهم القابلية على بناء نماذج نظرية. (Said & K:2009:75)

الأسلوب التكيفي: *Adaptive style* وهو الأسلوب الذي يعتمد على التجريب والخبرة الحسية، ويميل المتعلم في هذا الأسلوب إلى وضع خطة العمل وتنفيذها. (Kaya & etal.:2009:13)

إنّ المتعلمين في هذا الأسلوب يعملون بحماسة ومشاعر شجاعة عند قيامهم بالتحليل المنطقي في حل المشكلات التي تواجههم، كذلك لهم القابلية على جمع المعلومات من مصادر مختلفة دون الاعتماد على التحليل المنطقي. (Kolb & Boyatziz:1999:6)

الشكل التالي من تصميم الباحث:



مخطط (١١)

إشكال أساليب تنويع التدريس (من تصميم الباحث)

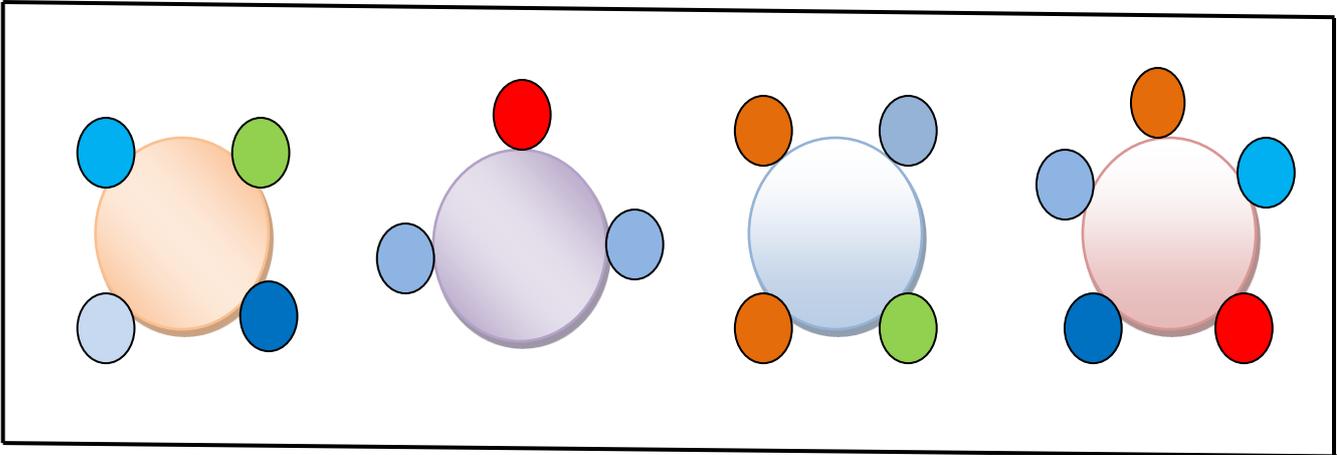
الموضوع التاسع:

استراتيجيات تنويع التدريس: *Strategies of teaching diversity*

١. إستراتيجية أركان ومركز التعلم: *Staff and learning strategy* إنَّ الأساس الذي تعتمد عليه هذه الإستراتيجية توفيرها للأركان التعلم والمعلم هو من يقوم بتصميم مجموعة من الأركان ويزودها بمصادر التعلم المناسبة، أو الأدوات والأجهزة التي تسمح للطلاب بتنمية مهاراتهم وتحقيق أهدافهم علماً أن الأركان لا بد ان يبينها وفقاً إلى اهتمامات الطلاب وميولهم، فقد يقوم المعلم بتجهيز ركن للرياضيات وآخر للقراءة والعلوم وغيرها من الأركان ومراكز التعلم، كذلك فإن المعلم يقوم بطريقة مقصودة بالإيعاز إلى الطلبة بالتوجه إلى احد هذه الأركان من أجل معالجة صعوبة تعليمية معينة، وأنه كلما كانت تلك الأركان وما تحويه من مصادر التعلم متوافقة مع ما يتبناه الطالب كلما كانت فاعليتها جيدة والطلبة يتوجهون إليها برغبتهم وأن الطالب كلما كان متفاعلاً بشكل جيد مع تلك الأركان ومع ما تحويه من مصادر التعلم الموجودة في هذه الأركان ، ومتجاوب في انجاز المهام المحددة

كلما حقق تعلمًا متميزًا. ومما تقدم يمكننا القول أن هذه الإستراتيجية تمثل جوهر وروح تنوع التدريس حيث تمكن المعلم من تقديم ما يلائم قابليات وميول وأنماط تعلمهم الطلبة.

٢. إستراتيجية المجموعة المرنة: *Flexible group strategy* إنَّ الأساس الذي تبنى عليه الإستراتيجية هو أن كل طالب عضو في مجموعات مختلفة ومتعددة يكونها المعلم على ضوء أهداف التعليم والتعلم، وأيضاً على ضوء مميزات وخصائص المتعلمين. وفي هذه الإستراتيجية بإمكان الطالب الانتقال من مجموعة إلى مجموعة أخرى وفقاً إلى احتياجاته التعليمية ، ويكون دور المعلم في هذه الإستراتيجية بمراقبة تجوال وانتقال الطلاب بين المجموعات، ويتم في هذه الإستراتيجية تهيئة المكان المطلوب وتزويده بمصادر تعلم تلائم كل مجموعة على حده وتكون هذه المصادر تلائم خصائص المتعلمين وطبيعة محتوى المنهج، ويجب على المعلم تقييم كل طالب على حده بالاعتماد على مقدار انجازه. والشكل التالي يوضح فكرة المجموعات المرنة.



شكل (١)

استراتيجية المجموعة المرنة (من تصميم الباحث)

مميزات إستراتيجية المجموعة المرنة:

١. تمنح فرصة واسعة لمشاركة الطلاب في ترتيب وتنسيق المكان واتخاذ القرار.
٢. تمنح جميع أعضاء الفصل فرصة للتعارف عن قرب.

٣. تهييء فرصة للطلاب للعمل كفريق واحد ويتعلموا مهارات العمل كفريق واحد، ويحدث في ما بين الفريق الواحد تقبل وتبادل الآراء المختلفة وحل المشكلات بطرق حضارية وتعلم مهارات التفاوض.

٤. يعمل الطلاب على دراسة موضوع معين من وجهات نظر مختلفة .

٥. تعمل على إتاحة فرصة تعلم الإقران مع تبادل الآراء وتبادل الأدوار من موضوع لآخر.

٦. تعمل بمرونة في تشكيل المجموعات ، وتساعد المعلم في مراقبة سلوك التلاميذ في مجموعات متعددة.

٣. إستراتيجية ضغط المحتوى: *Content compression strategy*

عندما نعمل على مناقشة محتوى منهج، فإن محتويات المنهج تدور حول فكرة معينة توجب على الطلاب تعلمها، وإن تنويع التدريس لا يمس أي فكرة من الأفكار أو المفاهيم الأساسية في محتوى المنهج، وعادة ما يحتوي الكتاب المدرسي قسم من التفاصيل وبعض الإضافات تدور حول الأفكار المهمة لتقربها للطلاب لغرض دراستها وتمنحه تطبيقات مهمة لكي تؤكد على فهمه لتلك الأفكار، وبالرغم من فائدة تلك الأفكار إلى ، أنها لا تعتبر أفكار أساسية في تعلم المحتوى، فعلى سبيل المثال إذا كان الموضوع مثلاً يدور حول الكهربائية، وتناول الكتاب من اكتشاف الكهربائية وتناول جميع جوانب حياته واكتشافه للكهربائية وكذلك الاكتشافات الأخرى، فعلى المعلم ان يسأل نفسه سؤال ما المطلوب من الطالب تعلمه في هذه الوحدة؟ وما التفاصيل المهمة والتفاصيل الغير مهمة؟

وعند تنويع أنشطة التعلم والتعليم على ضوء ميول الطلاب وقابلياتهم ، بإمكانه أن يختصر قسم من المعلومات على ان يحدث التأثير في الفكرة أو الأفكار الواجب تعلمها في الموضوع، وهذا ما نسميه إستراتيجية ضغط المحتوى، وتطبق هذه الإستراتيجية عندما يكون هنالك تباين ما بين الطلاب حول معرفتهم الماضية حول الموضوع الذي يتطلب تدريسه، فعند تدريس المعلم لموضوع جديد ويسأل الطلاب حول الموضوع وحينذاك ستكون لديه الدراية الكاملة بأن قسم منهم يمتلك معلومات كافية حول الموضوع، والقسم الآخر يملك

معلومات لآكن ليس بقدر المجموعة الأولى والقسم الأخير لا يعرف شيئاً عن الموضوع وعلى ضوء ذلك يقوم المعلم بحذف بعض الفقرات من الموضوع وهو ما نطلق عليه بإستراتيجية ضغط المحتوى.

أهمية إستراتيجية ضغط المحتوى للمعلم *Importance of strategy*

١. تكوين فكرة لدى المعلم على ما يفهمه وما لا يفهمه الطلاب حول الموضوع والمعلومات التي بحاجة إلى معرفة تعلمها.
٢. استفادة المعلم من الوقت عند حذف بعض فقرات الدرس، وهذا الوقت يوفر فرصة للطلاب في إثراء معلوماتهم بمواضيع جديدة تكون مرتبطة بالموضوع الرئيسي بحيث تكون مهمة وشيقة في نفس الوقت.
٣. يدرس المعلم المعلومات التي تشترك بين الطلاب كمجموعة واحدة، ويستفاد من مسألة اختلاف معلومات الطلاب في أغناء المناقشة ومساعدة بعضهم البعض في مزيدا من الفهم.

٤. **إستراتيجية عقود التعلم:** العقد هو اتفاق ما بين المعلم والطلاب أو ما بين المعلم والطالب، وفيه يتم توضيح الغرض من العملية بطريقة مقنعه، ويتم فيه توضيح طبيعة الأنشطة التعليمية، والمصادر التي يحتاجونها، ويتفق فيها على أسلوب التقييم الذي سيتبع لغرض تقييم الطلاب، إن هذه الإستراتيجية تمهد الطريق للطلاب ليخطوا خطوات بنفسه تؤدي فيه إلى تحقيق الهدف المطلوب، وتجعله المحرك الرئيسي لعملية التعليم، وإن المبدأ الرئيسي لإستراتيجية العقود هو المشاركة الفعلية لطلاب لتحمل مسؤولية تعلمهم، من حيث تحديد ما سيتم تعلمه من خلال فترة زمنية محددة، ومتابعة انجازاتهم وتقديمهم بالدراسة أول بأول، وتسمح هذه الإستراتيجية على حق الطالب أن يتطور بسرعة وحسب قدرته بحيث ينجز الأهداف المطلوبة في نهاية العقد.

٥. **إستراتيجية الأنشطة المتدرجة:** *Step-by-step strategy* تستخدم هذه الإستراتيجية عندما يكون هنالك تباين في مستويات الطلاب المهارية والمعرفية والذين يدرسون المفاهيم

نفسها ويعلمون تنفيذ مهارات محددة، وهذا التباين في المستوى لا يدع الطلاب لأداء المهارة أو تناول المعرفة من نقطه واحد وفي نفس الوقت المحدد للجميع، وعلى ضوء ذلك فإن المعلم سيقوم بتصميم أنشطة تكون متدرجة وضمن مستويات مختلفة، وبحيث تسمح لكل طالب من ان يبدأ نشاطه تبعاً إلى مستواه المهاري والمعرفي ويترج في الأنشطة حسب قابليته وسرعته ليصل إلى المستوى المتميز، وأن المعلم دورة لا يقتصر على تصميم الأنشطة ووضع الطلاب وتسكينهم فيها ، بل يمتد إلى متابعة الطلاب، وحيثما كان النشاط متلائم مع استعدادات وميول الطلاب كلما كان دافعاً ومحفزاً لتركيز الطلاب على تكملة النشاط بالوقت المحدد لغرض الانتقال إلى النشاط ذو مستوى أعلى من الذي سبقه.

٦. إستراتيجية الأنشطة الثابتة: *Stable of activities strategy* وهي أحد أنواع

الأنشطة التعليمية -التعليمية التي يعمل المعلم على تصميمها بالاعتماد على أهداف ومحتوى المنهج، وفيها يكون لكل نشاط من الأنشطة التي تعد فيها أهداف محددة وواضحة، وإن يأخذ بنظر الاعتبار في تصميمها تنوع في مستوياتها وأنواعها لتلائم احتياجات الطلاب المتنوعة، تتصف هذه الأنشطة بأنها تعتمد على فاعلية وإيجابية التلميذ في تنفيذها، وإن الأنشطة الثابتة لا تعتمد على نشاط بإمكان الطالب إكماله في بضع دقائق لأنه قد يستكمله في دروس متوالية، بإمكان الطالب العمل فيها بمفرده أو مع أصدقائه، أنها تساعد المعلم للتفرغ للطلبة الذين يكون مستواهم الدراسي ضعيف بسبب كون هذه الإستراتيجية يعمل فيها الطلبة المتمكنون بمفردهم وبالتالي ينعكس هذا على المعلم من خلال محدودية الطلاب الذين يقوم بمساعدتهم وهذه احد فوائدها للمعلم وللطالب أيضاً، ومن الأمثلة عليها انجاز بحث مكتبي.

٧. إستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة: *Multiple answers strategy* ان المبدأ

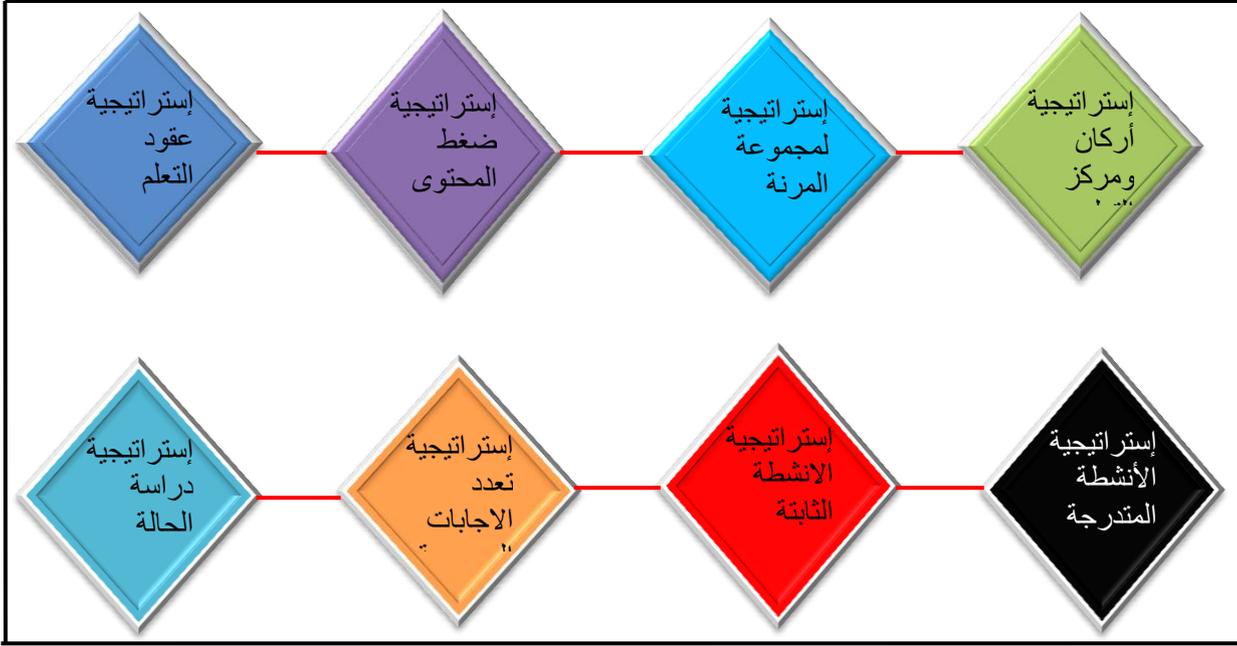
الأساسي الذي تقوم عليه هذه الإستراتيجية اما طرح أسئلة أو تحديد قسم من المهام التي تكون نهايتها مفتوحة والتي تركز على ممارسة التفكير الناقد أو حل المشكلات، التي تؤدي بالطلبة إلى التوصل إلى إجابات متنوعة جميعها صحيحة، أن تطبيق هذه الإستراتيجية

يعطي الطلاب فرصة لتقبل أكثر من حل للمشكلة وتقبل وجهات نظر مختلفة والتي تعمل على المساعدة بإنشاء أساليب تفكير تكون ميسرة وعقلية تكون أكثر تفتحاً، وعلى المعلم طرح المشكلة أو السؤال وتوزيع المهام على الطلاب، أن حدود الطلاب لا يتوقف على حل المشكلة أو السؤال بل إثارة مناقشات حوارية هادفة تتناول طريقة الحل وكيفية الوصول إلى النتائج لغرض الفائدة للجميع، ومن خلال الأنشطة التي مارسها الطلاب للتوصل إلى النتائج فإنهم قد مارسوا مهارات التفكير التي أدت إلى إجراء عمليات التصنيف والتحليل والاستنتاج والتخليص والاستنباط.

٨. إستراتيجية دراسة الحالة: تعتمد هذه الإستراتيجية على طرح مفهوم أو موضوع ، أو تناول عنصر يكون متوفر في البيئة التي يعيش فيها الطالب، وعلى ضوء ذلك الموضوع تتم المناقشة بين الطلاب ومعلمهم لإبراز أهميتها وتبريرها، وحيثما تحصل قناعة لدى الطلاب بأهمية ذلك كلما زاد حماسهم للدراسة، ولغرض دراسة الحالة يقوم الطلاب بالبحث عن المعلومات وجمعها، وترتيبها وتنظيمها، لغرض تحليلها، للوصول إلى رؤية كافية عن الموضوع أو المفهوم، أو تحديد جوانب المشكلة واقتراح الحلول لها، ودور المعلم فيها محفز للطلاب لغرض وصولهم إلى دراسة متكاملة تعتمد على بيانات ومعلومات صحيحة، وموجهه لكي ينفذوا عمليات التحليل والتصنيف بشكل موضوعي، وكمثال على هذه الإستراتيجية في حالة كون الطلبة يدرسون مراحل نمو النباتات في الزراعة، يقوم المعلم بتكليف كل طالب بتقديم دراسة معمقة لنوع من النباتات ويتم تقديم الموضوع ويكون مدعوماً بالصور والتعليقات. (كوجك: ٢٠٠٨: ١٢١-١٤٢).

مما تقدم يرى الباحث ضرورة اختيار المعلم الإستراتيجية المناسبة لتنويع التدريس والتي تناسب أهداف المحتوى وتعمل على تحقيق أهدافه ، واختيار الإستراتيجية التي تناسب للمحتوى الدراسي تعتمد على قابلية المعلم في التعرف الدقيق على مكونات وطبيعة المحتوى حيث ان لكل محتوى إستراتيجية التي تلائمها، واختيار الاستراتيجية عشوائياً فإنها

بدلاً من تحقيقها أهداف المنهج المطلوبة، فإنها تكون وبالأعلى عليه ، بل تكون العامل الأساسي في فقدان أهمية في تحقيق أهدافه .



مخطط (١٢)

استراتيجيات تنويع التدريس (من تصميم الباحث)

طرائق التدريس: *Methods of teaching*

١. مفهوم طريقة التدريس: *Concept of teaching method*

إنَّ مصطلح طريقة التدريس هو السياق أو النظام الذي يسلكه الاستاذ مع الطلاب بهدف توصيل المادة الدراسية إليهم بأفضل السبل، وبأحسن الأساليب، وبأسرع وأقصر فترة زمنية ، وبأدنى كلفة ، وبعبارة أخرى يمكننا القول بأنها عملية نقل المعارف والخبرات والمهارات إلى أذهان الطلاب بخطوات مدروسة ومهيئة مسبقاً لأجل تحقيق الهدف المرسوم للوصول إلى الأهداف المنشودة. (جري وآخرون: ٢٠١٨ : ١٢٠).

إما (التميمي: ٢٠١٠) فيرى ان طريقة التدريس هي أوسع من معانيها وأنها لا تعدو مجموعة من الخطوات الملازمة لعمل ما، فلكل فرد وصاحب مهنة على سبيل المثال

طريقته الخاصة ، فمثلا النجار له طريقة الخاصة في تشييد منزل من الخشب، والبناء له طريقته الخاصة في البناء، والميكانيكي كذلك يعتمد على طريقته في صيانة السيارات ، والمعلم له طريقته في طرح درسه وهكذا.

ومن هنا نقول أن أي منهج من مناهج الدراسة تكون طريقته ممتازة متى ما نتج عنها نجاح الاستاذ في تدريس طلابه بأفضل الطرق وأيسرها .

وبناء على ذلك يمكننا القول ان طريقة التدريس تمثل احد أركان المنهج وعنصر مهم من عناصره ، وتتكون من فعاليات متتالية ومرتبطة ببعضها البعض ، وهذه الفعاليات يديرها الاستاد داخل القاعة الدراسية لانجاز وتحقيق المخرجات التعليمية على المدى القريب والبعيد.(التميمي:٢٠١٠:٢٨).

إما (الحيله :٢٠٠٢) فيرى ان طريقة التدريس مفهوم يطلق على الإجراءات التدريسية التي تتبع في النشاطات التعليمية والتي عناصرها (الأهداف الخاصة-المعلومات والأمثلة-الدافعية-الاختبارات- التمارين والممارسات الصفية أو غير الصفية- الإثراء والمعالجة- والتغذية الراجعة)، وان طريقة التدريس سواء كانت خاصة أو عامة هي ليست قوالب جامدة وعلى المعلم ان يتقيد فيها في جميع الظروف والأحوال التي تتصل بالمادة وبطبيعتها، أو بالبيئة الصفية أو المدرسية أو سواهما، فالمعلم لا يطالب بالالتزام بطريقة جامدة أو معينة في التدريس، بل عليه أن يكون المبتدع لطريقته، وأن يكون مرنا في اتخاذ الطريقة والأسلوب المناسب التي يقتنع بأنها تحقق له الأهداف التعليمية المطلوبة، ومن واجب المعلم ان يكون ملما بطرائق التدريس القديمة والحديثة، وكذلك لشخصيته الأثر الكبير في التدريس، وان انتباه الطلبة واهتمامهم بالمادة راجعا إلى قدرة الاستاد ومهارته أكثر مما يرجع إلى المادة نفسها (الحيلة:٢٠٠٢:٥٥).

ويرى (مرعي ومحمد: ٢٠٠٩) ان طريقة التدريس هي عبارة عن عملية اجتماعية يتم خلالها نقل المادة التعليمية سواء أكانت خبرة أم حركة، أم قيمة، أو معلومة من مرسل الذي يطلق عليه المعلم إلى المستلم الذي يطلق عليه الطالب لذلك فإن المعلم لم يعد مصدرا

للتعليم وكذلك الطريقة لم تعد مصدرا للتلقين ، وعليه فإن مفهوم الطريقة يركز على الكيفية أو الأسلوب التي يوجه المعلم نشاط طلبته توجيهها يجعلهم يتعلمون بأنفسهم، ومن هنا فإن مهمة المعلم أصبحت في العمل على تهيئة البيئة التعليمية توجيه نشاط الطلبة، ومن ثم تقويم نشاطهم، ولذلك فإن أهمية الطريقة تقاس بمقدار استغلال المحتوى من قبل المعلم لتمكين الطلبة من الوصول إلى تحقيق الهدف الذي تسعى إليه دراستهم.(مرعي ومحمد:٢٠٠٩:٢٥)

إنّ الذي يعمل على نجاح المعلم في أي طريقة التدريس هو انضباطه ، والضبط المدرسي عنصر مهم ويعتبر من أهم عناصر الإدارة الصفية، لذا فإن عدم قدرة المعلم على ضبط صفه وإدارته باقتدار، والمحافظة عليه هما من أهم مصادر القلق والتعب النفسي للمعلمين، هو من أهم الأمور التربوية صعوبة وتعقيداً، والتي يصعب حلها، لذا يتوجب على المعلم التفكير الجيد في حل تلك الأمور لغرض تحقيق النجاح في طريقة التدريس، وبالتالي ينعكس على جميع مفاصل العملية التعليمية.

٢. أهمية طرائق التدريس: *Significance of teaching methods*

طريقة التدريس هي احد العناصر المهمة للمنهج بمفهومه الحديث ، وفي ضوء ذلك علينا اعتبار طريقة التدريس همزه وصل بين عناصر المنهج والتلميذ، والطريقة تتضمن تنظيم المواقف التعليمية داخل القاعة الدراسية بواسطة المعلم وذلك من خلال الأسلوب الذي يتبعه، وعلى المعلم ان يسلك السلوك الذي يجعل درسه محبوبا لدى التلاميذ وذلك باتباعية طريقة التدريس التي تثير نشاطهم وتفاعلم بحيث لا يكونوا سلبين في تلقي المعلومة، ان طريقة التدريس هي احد المكونات الرئيسية للمنهج كما ذكر سابقا، فإذا وجد المعلم الطريقة المناسبة وانعدمت مادته، فهنا تعذر عليه الوصول إلى غايته، وإذا توفرت مادة تدريسية غنية وكانت الطريقة ضعيفة، فهنا فقدت المادة قيمتها ولم يتحقق هدفها، وأن جودة الطريقة لا يحسن ضعف المادة، وغزارة المادة تصبح بدون فائدة إذ لم ترافقها طريقة تدريس جيدة، وبناء على ذلك فإن أهمية الطريقة تتضح كونها أساسية لكل من

الطالب، والمعلم، والمنهج، فبالنسبة للمعلم نلاحظ ان الطريقة تُعِينه على سرعة انجاز وتحقيق أهداف درسه من خلال اختصار الوقت والجهد ، إما أهميتها للطالب فإنها تتجلى في متابعتها للمادة الدراسية بتدرج مناسب ومريح له ، وكذلك فإن فائدتها تلاحظ من خلال الانتقال السلس من موضوع لآخر ويتم ذلك بعد معرفتهم أسلوب المعلم في تناول المادة، إما للمنهج فإن أهميتها تكون في توصيل المادة الدراسية للطالب وتحقيق تعلم جديد وتطوير مهاراته، وان استيعاب للطالب لدرسه يعتمد على استخدام الطريقة الملائمة والأسلوب الجيد من قبل المعلم في التدريس.(التميمي:٢٠١٠:٣٣).

إما (الحيلة: ٢٠٠٣) فيرى أن التزام المعلم بطريقة التدريس توفر له وللطلاب مزيدا من الوقت والجهود، فهي تعمل على توصيلهم إلى اكبر نتيجة بأقل جهد ، وهي تعمل على مراعاة الميول والدوافع وتحفز الأنشطة الذاتية في التفكير لدى المتعلمين، كذلك للطريقة أهمية كبيرة في توجيه أخلاق المتعلمين من خلال الإيحاء لهم بضرورة اعتماد الترتيب والنظام، وتعودهم على العمل باتفاقهم حوله، والاعتماد على الذات، كما تعودهم على استغلال الوقت والمثابرة ، أن أهمية الطريقة الصحيحة تتجلى أيضا في التقليل والحد من التعب الجسدي والعقلي، وتجعل المعلم على درجة كبيرة من الثقة بنفسه، وفوق ذلك كله فأنها تشوق الطلاب للدرس ، وتثير انتباههم، وتحرك اهتماماتهم وميولهم ، وكلما كان هنالك شغف للتعليم وولع على التحصيل فإن إقبال الطالب على الدرس يكون ممتازا ومن دون إجهاد أو تعب. (الحيلة:٢٠٠٣:٥٦).

الموضوع العاشر:

اختيار طريقة التدريس: *Slecting of teaching method*

إنَّ طريقة التدريس يجب ان تكون مرنة ومتوافقة مع الإمكانيات المتوفرة في المؤسسة التعليمية ، وكذلك يجب ان تتكيف مع الظروف المحيطة بتلك المؤسسة التعليمية، وبصوره عامة فإن الطريقة الجيدة تتصف بالآتي. (زيتون:١٩٩٩).

١. تيسر وتنظم التعليم.

٢. تعمل على استخدام جميع مصادر التعلم الموجودة في البيئة التعليمية.
٣. تنتظم على شكل خطوات، وكل خطوة تتكون من أنشطة تعليمية وكذلك مصادر تعليمية، ووقت محدد.
٤. تعمل على تحقيق الأهداف المطلوبة بأقل جهد وأقصر وقت وأقصى سرعة، وبفاعلية كبيرة جداً.
٥. مراعاتها لخصائص المتعلمين النمائية.
٦. تراعي الأسس النفسية والتربوية بصورة عامة والتعلم بصورة خاصة.
٧. تهييء للمتعلم الثقة بالنفس، والأمن، والدافعية، والنجاح ، فالنجاح لا يولد إلا النجاح.
٨. تأخذ بنظر الاعتبار الفروق الفردية ما بين المتعلمين.
٩. تعمل على استغلال قدرات المتعلمين إلى أقصى جهد.
١٠. تراعي البحث والتفكير لكل مادة دراسية.
١١. تعمل على مراعاة الأسس النفسية، والاجتماعية ، والقيمية، والفلسفية، والمعرفية.
١٢. تنمي القابلية على التفكير بكل أنواعه.
١٣. تكسب المتعلمين الكفايات الأدائية و المهارية.
١٤. تنمي القيم والاتجاهات لدى المتعلمين.
١٥. تتصف بالمرونة، وذلك من خلال تناولها لجميع المتغيرات البيئية التعليمية في الاعتبار.

(مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ٣٦)

إنَّ من الصعب ان تفرض أو تقترح أسلوباً، أو طريقة معينة لتحقيق الأهداف والأهداف المنشودة، فقد تكون طريقة ناجحة في موقف تعليمي معين ولكنها غير فعالة في موقف آخر، وما يلائم معلم ، قد لا يلائم غيره، بالإضافة للاختلاف في الأنماط المعرفية لدى الطلاب، وبالتالي فإن هنالك تباين في الأداء المفضل لدى الشخص المتعلم لتنظيم ما يدركه وما يراه حوله، وأسلوبه في استدعاء مما مخزون في ذاكرة وتنظيم خبراته،

والاختلافات الفردية بين الطلاب في التذكر والإدراك والتخيل والفروق الفردية بين الطلبة من ناحية الحفظ والاستيعاب والفهم ، وأنماط التفصيلات المعرفية لدي معلمهم ولديهم في تناول ومعالجة المعلومات المقدمه لهم، ومما تقدم ذكره بأنه على المعلم ان يتذكر عدة أمور في اختيار الطريقة وهي: الاختيار المرن والواعي: وهو ان التعليم يهتم بالأوضاع المدرسية بالشكل المنظم،الذي يؤدي إلى تكوين بيئة تربوية بين الطلبة ومعلمهم، أي طريقة تدريسهم، ومن حق المعلم ان يسأل نفسه عن أفضل طريقة للتدريس ، وما يجب عليه ان يعمل حتى يختار طريقة ملائمة للتدريس طلبته، وان هذا المعلم لا يجد الإجابة على تساؤله لأنه لا توجد طريقة ملائمة لجميع الظروف، بل ان علماء النفس والتربية طوروا أساليب وطرق متنوعة للتدريس تتباين باختلاف مستويات الطلبة و إمكانيات وظروف المدرسة.

ومن الأمور المهمة الأخرى التي يجب أن ننتبه إليها هي إن اختيار المعلم لطريقة تدريس قد تناسب فسم من الطلبة ولكنها ليس بالضرورة ان تناسب طلبة آخرين، فمثلا طريقة اللعب تناسب المراحل الابتدائية ولكنها غير ملائمة للتعليم الجامعي، وقد تكون طريقة الشرح مناسبة لطلبة الجامعات ولكنها لا تناسب طلبة المرحلة الابتدائية.وأخيرا فإن طريقة التدريس لها أهمية كبيرة في اختيار الأنشطة والتمارين التي تساعد الطلاب على انجاز الأهداف التي يرسمها المعلم لهم، فبعض المدرسين يدرسون كما درسوهم معلمهم في فترة الدراسة، بدون شك ان كل أستاذ يتأثر بالمعلم الذي علمه في المرحلة الابتدائية ولاكن ليس بالضرورة أن يستخدم الطريقة التي استخدمها أستاذه سابقاً ، فقد يعتبرها ملائمة له ولكن ليس بالضرورة أن تناسب الطلبة حالياً ويفرضها عليهم ، وأخيرا فإن هذا ويؤدي به إلى عدم تحقيق ما يطمح إليه، والملاحظ بعض الأساتذة لا يفضلون باستخدام طريقة تدريس قد سبق وإن تم تدريسهم بها أو ان زميل لهم قد طبقها، ومثل هذه الأمور تحول دون استخدام الأستاذ لطريقة التدريس والتي سبق ان استخدمت في المؤسسة التعليمية، وقد لا يستخدم الأستاذ طريقة تدريس مناسبة وذلك لعدم توفر المعلومات الكافية لديه حول طريقة التدريس،

ومثل هذه الأمور تدفعه إلى اعتماد محاولات من خبرته الذاتية وغير العلمية أو العملية في التعامل مع الطلبة، ومع ان تلك الخبرة تعود بالنفع عليه ولكن ضررها يعود على الطلبة، وهنا سيقوم المعلم باستخدام أسلوب المحاولة والخطأ في تطبيق طريقة التدريس ، وان هذا الأسلوب له مساوي كبيرة على المتعلمين، إذن فالمعلم الجيد عليه ان يعتمد على إجراءات وطرق أثبتت فاعليتها في التعليم وإن يبتعد عن أسلوب المحاولة والخط الذي سينعكس عليه وعلى عملية التعلم بصورة أساسية. (الحيلة:٢٠٠٣:٥٧-٦٣)

اما (التميمي:٢٠١٠) فيرى ان طريقة التدريس هي ليست وصفة طبية تناسب الجميع الذين يراجعون عادات الأطباء، فقد تكون طريقة تدريس غير نافعة في موقف تعليمي معين ولكنها تكون ضرورية في موقف تعليمي آخر، فضلا على انه لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع المواد الدراسية، ولذلك عند اختيار طريقة التدريس يجب أن يأخذ المعلم بالأمور التالية:

١. الاختيار المرن والواعي لطريقة التدريس بما يحقق أهداف الدرس.
٢. نوع المادة الدراسية، وكذلك خبرات السابقة للطلاب حولها.
٣. نوع الهدف الذي يتطلب تحقيقه هل هو وجداني أم معرفي أم مهاري.
٤. ما مدى توفر الأدوات والمواد والوسائل التعليمية في المدرسة.
٥. نوعية الطلاب(متميزين ، موهوبين، صغار ، كبار، ذوي حاجات خاصة، اعتياديين).
٦. عدد الطلاب وحجم الصف ومستوى نضجهم.
٧. الخبرات السابقة للمعلم في التدريس.
٨. الأساليب المستخدمة في التقويم.(التميمي:٢٠١٠:٣٣-٣٤)

٤. مواصفات الطريقة الجيدة: *Specifications of good method*

إن من المعلوم قد تكون هنالك طريقة تدريس جيدة في موقف تعليمي معين ، ولكن ليس بالضرورة ان تكون جيدة في موقف تعليمي آخر، لذلك فإن التربويين يتركون حرية اختيار

الطريقة إلى المعلم، ولكن بصورة عامة هنالك سمات أو مواصفات يجب ان تتميز بها طريقة التدريس وهي:

١. تحقيقها للأهداف المنشودة.
 ٢. تكون مدروسة وواضحة ومخطط لها بصورة جيدة.
 ٣. تتفاعل بصورة جيدة مع المحتوى الدراسي المتوفر لدى الطلاب.
 ٤. تتنوع فيها الوسائل والأنشطة التعليمية لتثير دافعية الطلاب.
 ٥. تأخذ بمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب.
 ٦. تعد الطلبة بتوسيع الآفاق المعرفية للتعلم.
 ٧. تمنح الطالب فرصة المشاركة المثمرة في عمليتي التعلم والتعليم.
 ٨. تفتح منافذ جديدة للتعلم تؤدي بالطلبة إلى حل المشاكل التي تمنع تعلمهم.
 ٩. تمنح الفرصة للطلاب بتطبيق مواقف تطبيقية في الحياة اليومية.
 ١٠. تعزز التغذية الراجعة للطلاب لتبين له ما إذا كانت آراؤه أو استجاباته صحيحة.
 ١١. تتماشى مع نتائج البحوث النفسية والتربوية.
 ١٢. تعمل على خلق جو من المحبة والألفة بين الطالب والمعلم.
 ١٣. ان استخدام الطريقة يوظف لدى الطالب استخدام أكثر من حاسة لدية.
 ١٤. تنمي روح العمل الديمقراطي لدى الطلاب. (التميمي: ٢٠١٠: ٣٤).
- اما (جري وآخرون: ٢٠١٨) فرأوا ان خصائص طريقة التدريس تتمثل في:
١. الطريقة الجيدة هي التي تعمل على إثارة دافعية المتعلمين.
 ٢. تسمح باستخدام وسائل تعليمية متنوعة.
 ٣. إمكانية تعديلها حسب الظروف الاجتماعية والمادية للتدريس.
 ٤. تأخذ بنظر الاعتبار مراحل نمو المتعلم وميوله.
 ٥. استنادها إلى نظريات وقوانين التعلم.
 ٦. إمكانية استخدامها في مواقف تعليمية متعددة.

٥. تصنيف طرائق التدريس: *Classification of teaching methods*

إنَّ طرائق التدريس تدخل في مجالات عديدة، وتتوزع باختلاف الزوايا والجوانب التي تنطلق منها، فتارة تنطلق من نمط الاحتكاك مابين الطالب والمعلم، وأخرى من اهتمامات المعلم، وجانب ثالث إلى نوع التعلم وعدد المشاركين، ورابعاً على الدور الذي يؤديه كل من المتعلم والمعلم في العملية التعليمية، وعليه فإن طرائق التدريس تصنف في اتجاهات أربعة وهي:

١. وفقاً لمقدار استخدام الأستاذ وحاجته لها، وهي على نوعين:

أ. طرائق تدريس عامة: وهي التي يحتاجها جميع الاختصاصات .

ب. طرائق تدريس خاصة: وهي التي يستخدمها أساتذة تخصص معين ويندر استخدامها من اختصاصات أخرى.

٢. طبقاً إلى نوع ونمط الاحتكاك مابين الطلبة وأستاذهم وهي:

أ. طرائق تدريس مباشرة: وهي طرائق تدريس يتم التفاعل فيها مابين الأستاذ وطلبتة وجها لوجه مثل طريقة المناقشة ، وطريق الإلقاء، والدروس العملية.

ب. طرائق تدريس غير مباشرة: وهي طرائق تدريس لا يشاهد فيها الأستاذ الطلبة مثل طريقة التدريس التي تتم في دائرة تلفزيونية مفتوحة أو مغلقة.

٣. وفقاً لنوع التعلم وعدد المتعلمين وهي:

أ. طرائق التدريس الجمعي: مثل المناقشة وحل المشكلات والحوار والإلقاء .

ب. طرائق التدريس الفردي: مثل التعليم بالحاسبات الآلية أو التعليم المبرمج.

٤. طرائق تدريس تعتمد على دور الذي يقوم به كل من الأستاذ والطالب وهي:

أ. طرائق تدريس تقوم على جهد الأستاذ: كما في الطريقة الإلقائية .

ب. طرائق تدريس قائمة على جهد الأستاذ والطالب، وهذا معناه ان الاثنين يشتركان في عملية التعلم مثل طريقة الحوار ، أو حل المشكلات أو المناقشة.

ج. طرائق تدريس قائمه على جهد الطالب ، وتسمى طرائق التعليم الفردي أو الذاتي، حيث يقوم الطالب أو المتعلم بتعليم نفسه بنفسه دون الحاجة للأستاذ كما في طريقة تمثيل الدور أو حل المشكلات، أو التعليم بالعمل أو التعليم الإرشادي. (الربيعي:٢٠٠٦:٤٧)

يرى الباحث ان طريقة التدريس هي احد العناصر المهمة للمنهج، وطريقة التدريس تعمل على تنظيم المواقف التعليمية داخل الصف لتجعل من المتعلم متواصل مع معلمه ولا ينفر من المادة الدراسية، ولا بد لملائمة طريقة التدريس للمحتوى المطلوب وهذا يرجع بالدرجة الاساسية لخبرة المعلم وتحليله للمحتوى والتعرف على جميع عناصره، وإن استخدام الطريقة المناسبة تجعل من الطالب على استعداد تام للتفاعل مع المادة الدراسية وهذا ينعكس على الملية التعليمية برمتها.

الموضوع الحادي عشر:

طرائق تدريس شائعة الاستخدام وهي:

١. طريقة المحاضرة (الإلقاء): *Lecture method* تعتبر من أقدم طرائق التدريس في التعليم، وتسمى بالطريقة الإلقائية، فقد كان المعلم فيما مضى يلقي الدرس والطلاب يستمعون إليه كأنهم اله صماء، فلا يسمح لهم بالمناقشة ولا الاشتراك في أي جزئيه فيها، ويعد المعلم محاضرتة للصغار وكأنه عدها للكبار دون النظر إلى العمر الزمني للطلاب. (مرعي ومحمد:٢٠٠٥:٣٨)

إنها حديث يقدمه المعلم للطلاب حول موضوع أو عنوان محدد، وربما تتداخل مع عرض الموضوع أسئلة وقد يكتفي الطلاب ببعض الملاحظات فقط، والمعلم هو من يملك المعلومات والمعارف ويلقيها على طلبته بهدف تنمية عقولهم، وقد يكتفي المعلم في بعض الأحيان بتزويد الطلاب ببعض البيانات والخطوط فقط. (ابراهيم :٢٠١٠:٧٧).

صور (إشكال) طريقة المحاضرة: *Shapes of lecture method*

المحاضرة: *Lecture* وهي عرض شفهي يقوم من خلالها الأستاذ بتناول المعلومات على مسامع الطلبة بشكل منظم، مع الأخذ بعين الاعتبار قواعد الإلقاء ، واستخدام الوسائل التعليمية، وتطبق هذه الطريقة عند طرح موضوع جديد ، أو وحدة جديدة لتحفيز الطلبة وتشويقهم للوحدة الدراسية.

الشرح: *Explanation* : وهو الأسلوب الذي يطرح فيه الأستاذ مادته الدراسية بالتفسير، وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بتناول المادة تدريجياً، والهدف من ذلك جعل المادة مفهومة وواضحة وفي متناول الجميع ، كما تستخدم الأسئلة المناسبة لغرض الإطلاع على فهم الطالب للشرح.

الوصف: *Classification* هو أحد أساليب التوضيح اللفظي، ويطبق عند عدم توفر وسائل الاتصال التربوي، وهو تناول صفات الموصوف بطريقة جذابة ومتسلسلة وتكون مترابطة فيما بينها، ومرتبته ترتيب منطقي لا يدع مجالاً للنسيان.

القصص: *Stories* وهو أسلوب شيق يطبقه المعلم لكي يجسد المبادئ أو يصور الأحداث بأسلوب قصصي لتعليم اتجاه معين، وفي هذا الأسلوب يتناول المعلم أنواع من القصص كالواقعية ، والبطولية، والمغامرة ، والعلمية، والتاريخية، كذلك ان الأسلوب القصصي مهم في إثارة الطلاب للدرس وتشويقهم له، ويتم من خلال هذا الأسلوب عرض المحتوى في نظام سهل ومؤثر. (جري:٢٠١٨:١٣٩).

مبررات استخدام طريقة المحاضرة: *Justifications of using lecture method*

١. إنَّ التهيئة والاستعداد لهذه الطريقة قليلة عند مقارنتها بالطرائق الأخرى.
٢. الزيادة على طلب العلم وازدحام الصفوف الدراسية بالطلاب فإن هذه الطريقة تساعد الأستاذ على السيطرة على الصف.
٣. الاقتصاد بالوقت والجهد، حيث يتم تدريس أكثر من مادة بوقت محدد.
٤. ندرة أو قلة الوسائل والأجهزة.

٥. السعة الغالبة على محتوى المادة الدراسية.

أهداف طريقة المحاضرة: *Aims lecture method*

١. تركيز أفكار الطلاب في اتجاه معين محدد بموضوع الدرس.
٢. تمنح الطلاب فكرة عامة عن طبيعة ومحتوى الموضوع المقدم لهم.
٣. تفسر مصطلحات جديدة للطلاب وتثير رغبتهم في موضوع الدرس.
٤. تكوين قناعات لدى الطلاب بقدرتهم على أداء عمل ما كتعلم مادة أكاديمية.
٥. تفسير مصطلحات وحقائق ومعلومات مهمة للطلاب. (التميمي: ٢٠١٠: ٣٩)

خطوات طريقة المحاضرة: *Steps of lecture method*

١. المقدمة أو التمهيد: وهي إثارة اهتمام الطلاب بالموضوع المراد شرحه.
٢. العرض: وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بسرد المعلومات والحقائق.
٤. الربط: والهدف منه هو البحث عن الصلة ما بين الجزئيات ويتم التوازن ما بين بعضها البعض.
٤. الخاتمة: وهي عملية تلخيص معلومات الدرس بشكل بسيط ومترايط. (نبهان: ٢٠٠٨: ٩٤).

مزايا طريقة المحاضرة: *Advantages of lecture method*

١. إنَّ المعلمين يفضلون هذه الطريقة في التدريس للأمور التالية (ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة، نقص الإمكانيات المدرسية ، واحتواء المادة على معلومات زائدة) لذا يلجئ المعلم إلى اعتماد هذه الطريقة.
٢. يتميز هذا الأسلوب في التعليم في الاتصال الإنساني من جانب باتجاه واحد، يبدأ بالمعلم وينتهي بالطلبة، ويطلق على أسلوب المعلم انه إلقاء عند سرده، إذا قام أبعطاء معلومات التي تخص موضوع الدرس بدون مقاطعه.
٣. اقتصادية في الوقت والمال.
٤. تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة.

٥. الكثير من المعلمين تم إعدادهم وفق هذه الطريقة ولذلك هم يجدون ارتياحا عند تطبيقها لكونهم اعتادوا على ممارستها في مرحلة الإعداد.

٦. تثير افكار الطلبة بالمعلومات التي يحتاجونها. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ٤٠)

عيوب طريقة المحاضرة: *Disadvantages of lecture method*

١. تسبب الإجهاد والتعب والإرهاق لدى المعلم، وتلقي عليه العبء طول فترة الدرس.
٢. المتعلم سلبي في هذه الطريقة وتنمى لديه صفة الاتكال والاعتماد على المعلم ، ويقوم المعلم بتلخيص المادة الدراسية ، وتعتبر ملخصاته مصدرا للعلم والمعرفة.
٣. تسبب الملل مابين الطلاب، وذلك لأن الطالب مستمع فيها، وتحرم الطالب من المشاركة الفعلية في تحديد أهداف الدرس.
٤. تهمل رغبات و ميول الطلاب ، الفروق الفردية بينهم، إذ ترى ان الطلاب متساوون في القدرات العقلية .
٥. تهتم وحدها بالمعلومات، وتعد غاية لذاتها، وتهمل جوانب شخصية الطالب المتمثلة الاجتماعية والوجدانية والانفعالية والعقلية.
٧. ترى هذه الطريقة أن المادة التعليمية ما هي إلا مادة منفصلة لفظية لا إنها خبرات تعليمية متصلة، ولا تعمل على اكتساب العادات والمهارات والقيم والاتجاهات.
٨. تجعل من الطالب يسير على وتيرة واحدة ، وخطوات مرتبة لا يستطيع ان يحيد عنها الطالب، ولذلك فإنها تؤدي إلى الملل والسأم.
٩. إنها طريقة وثيقة الصلة بالنظام الدكتاتوري، إذ ان المعلم المالك الوحيد للمعرفة ، والطالب مسلوب الإرادة عليه أن يسمع ويلتزم بالطاعة. (جري وآخرون: ٢٠١٨: ٤٠-٤١)

أساليب التدريس بطريقة المحاضرة: *Styles of teaching lecture*

١. التحضير والإعداد المسبق والجيد للدرس، ويمكن إهمال المعلمين لهذا الشرط، بسبب إنهم درسوا بهذه الطريقة لسنوات سابقة.

٢. بدء الدرس بواسطة تقديم فكرة عامة ومناسبة من قبل المعلم لإثارة انتباه الطلاب وتحفيزهم للدرس.

٣. ربط الدرس الجديد بالذي سبقه، لكي يشعر الطالب بوحدة الموضوع.

٤. جودة اللغة التي يستخدمها المعلم وذلك من خلال انتقاء الألفاظ بعناية ، ونبرات الصوت يجب ان تكون متنوعة.

٥. تقسيم موضوع الدرس إلى فقرات وأجزاء مناسبة.

٦. إنَّ ان يعمل المعلم على سرعة الإلقاء في تناوله للدرس وهذا يعتمد على الأهمية النسبية لأجزاء الموضوع ، وقابلية الطلاب على التواصل مع المعلم وفهم ما يتم طرحه من جوانب الدرس.

٧. العمل بجدية على تطبيق مبدء التغذية الراجعة من خلال طرح الأسئلة للتأكد من استيعاب الطلاب للدرس (التميمي:٢٠١٠:٤٢).

طريقة الاستجواب: *Inquiring method*

هي طريقة تبنى على طرح الأسئلة من قبل المعلم والإجابة عليها من قبل الطلاب (سؤال وجواب)، ان نجاح المعلم يعتمد على مهاراته في طرح الأسئلة وجودت أسلوب الطرح وكذلك أسلوبه في إلقائها.

هي فن طرح الأسئلة من قبل المعلم على طلابه ويتلقى أجوبتهم على طول فترة الدرس

بحيث تغطي تلك الأسئلة عناصر الدرس وجميع أجزاءه. (التميمي:٢٠١٠:٤٨)

وهي طريقة قديمة وتسمى الأسئلة، ويقوم فيها الأستاذ بطرح الأسئلة على الطلاب، وهي من أكثر طرق التدريس شيوعاً، وهي طريقة جيدة تساعد على إنعاش ذاكرة الطلاب وتجعلهم أكثر فهماً، بل وتوصلهم إلى مستويات مرتفعة من التفكير. (الامين

:٢٠٠٥:٩٢)

أهمية طريقة الاستجواب: *Significance of inquiry method*

- ١ . التعرف على ميول الطلاب وتوجيهها وإثارتها.
- ٢ . توجه الطلاب نحو حب العلم وإثارة الرغبة لديهم في الاستزادة من جميع جوانبه.
- ٣ . التعرف على مدى صحة معلومات الطلاب وأفكارهم ومدى فهمهم، وتعليمهم الأسلوب العلمي للتفكير .
- ٤ . ضمان صحة معلومات الطلاب ودقة أفكارهم ووضوحها، وتحقيق الفهم الصحيح لتلك المعلومات والأفكار .

أساليب الاستجواب: *Styles of inquiring*

- ١ . الأسلوب الاستكشافي: *Discovery style* وهو أسلوب تستخدم فيه الأسئلة لغرض استدراج الطلبة واكتشافهم للحقائق والمعلومات بأنفسهم، ويرجع هذا النوع إلى "سقراط"، وبالإمكان الاستفادة من هذا الأسلوب بتحويل بعض المواضيع إلى محاورات شائقة يترك فيها المعلم الحرية للطلاب في إبداء آرائهم.
- ٢ . الاستجواب الاختباري: وهو أسلوب يطبق لاختبار مدى فهم الطلاب لشرح المعلم للدرس الحالي والدروس السابقة. (جري وآخرون: ٢٠١٨: ١٤٩-١٥٠)

أنواع الأسئلة: *Types of questions*

- أ . الأسئلة الاختبارية الأستدعائية: هي تعتمد على الذاكرة، وتكون تدريبية، تلخيصية ، تمهيديه ، وللمراجعة، لذلك يطلق عليها السائلة الأستدعائية.
 - ب . الأسئلة التفكيرية: وهي الأسئلة التي تحتاج التفكير والتأمل قبل أن تتم الإجابة عليها، وتهدف لتكوين أفكار جديدة غير موجودة في أذهان الطلاب مسبقا (حلس: ٢٠١١: ٦٩).
- إما (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥) فقد حدد الأنواع التالية من الأسئلة الصفية وهي:
- ١ . أسئلة التذكر: وهي الأسئلة التي تتطلب من الطالب يعرف المعلومات ويستدعيها، وتمثل القدرة على التذكر هي القدرة الوحيدة المطلوبة على الإجابة على الأسئلة، أسئلة التذكر تنحسر في مستويات الدنيا للتفكير .

٢. أسئلة التفسير: في هذا النوع من الأسئلة يقوم الطالب بربط المفاهيم، والحقائق، والمهارات، والقيم، والتعميمات، وفي هذا النوع من الأسئلة يزود الطالب بفكرتين ويطلب منه الكشف عن العلاقة بينهما، أو قد يزود بفكرة ويطلب من أن يستدل على فكرة تنبثق من فكرته، والأفكار المرتبطة ممكن ان تكون سهلة أو صعبة.

٣. أسئلة التطبيق: في هذا النوع من الأسئلة يطبق الطالب ما سبق تعلمه من مفاهيم، ومهارات ونظريات، وتعاميم، في حل مشاكل، لم تكن موجودة عنده، والطالب لا يطالب بتطبيق مفهوم، أو مهارة، أو تعريف وإنما يختار بنفسه المفهوم الذي يمكن تطبيقه في مواقف التي تصادفه، لذا فإن أسئلة التطبيق تعمل على تدريب الطالب على استخدام المهارات والمعلومات بصورة مستقلة في التوصل لحل المشكلات.

٤. أسئلة مفتوحة النهاية: وهذا النوع من الأسئلة تمنح الطالب حرية الإجابة ولا يمكن التنبؤ بإجابته لان الأسئلة غير محدد، وتكون إجاباتها متنوعة، بحيث لا يمكن من السهولة على المعلم من التنبؤ بالإجابة، وهذا النمط يثير التفكير.

٥. أسئلة التقويم: وفيها يطلب من الطالب ان يصدر حكم على قيمة الأشياء، والاختبارات، والسلوك، والأفكار، والإعمال، ويعطون الأسباب التي تبرر إحكامهم، والحكم الذي يصدره الفرد لابد أن يبني على أساس المستويات والشواهد، والمعايير، الذي يضعها هو أو شخص آخر، وعادة ما تحتويه أسئلة من إجابات لا يمكن وصفها خاطئة أو صحيحة. (مرعي ومحمد: ٢٠٠٥: ٦٩).

أهمية الأسئلة الصفية: *Importance of classes questions*

١. تعتبر الأسئلة الصفية عماد الطرائق.
٢. تأخذ مساحة كبيرة من زمن الدرس.
٣. تعتبر وسيلة لتهيئة وتحديد بداية التعلم.
٤. تحفز انتباه الطلاب لتلقي السؤال من المعلم.
٥. تعمل حوار مهم بين المعلم والطلاب، أو قد يكون الحوار بين الطالب وزميلة.

٦. تحدد نقاط ضعف الطلاب وتشخصها وتساعد على علاجها من خلال تشخيصها لنقاط الضعف لديهم.

٧. تعتبر القاسم الذي يشترك في جميع طرائق التدريس.

٨. تعتبر من الأساليب الناجحة في مشاركة أكبر عدد من الطلاب.

٩. تساعد الطلاب على تنمية مهاراتهم الاجتماعية كالقدرة على النقاش والإجابة والتعبير

عن الرأي واحترامه. (التمييزي: ٢٠١٠: ٤٩)

مواصفات الأسئلة الجيدة: *Specification of good questions*

١. مختلفة الصعوبة وتكون مستوياتها العالية، والبسيطة.

٢. لا تتصف بالعمومية وتكون محددة.

٣. جيدة الصياغة وقصيرة وتتناول فكرة واحدة.

٤. تناسب قدرات ومدركات الطلبة العقلية.

٥. إنَّ ان لا تكون محدده بأسئلة التذكر بل يجب ان تشمل كل المستويات التي حددها بلوم.

٦. إنَّ تكون الأسئلة مرتبطة بخبرات الدرس.

٧. إنَّ لا تكون مأخوذة نصاً من الكتاب المدرسي.

الموضوع الثاني عشر:

قواعد توجيه الأسئلة: *Basic steps of sending questions*

١. يوجه السؤال بصوت واضح ومسموع.

٢. يعطى السؤال للصف بأكمله.

٣. منح الطالب فرصة التفكير بالسؤال.

٤. لا يحدد الطالب المستجيب قبل طرح السؤال.

٥. الابتعاد عن الإجابات الجماعية.

٦. تكرار السؤال وبطريقة واضحة في حالة عدم وجود المجيب عليه.

٧. إنَّ يجيب المعلم على السؤال في حالة قبوله لا أكثر من إجابة.

٨. إنَّ يعمل المعلم على تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة. (ابراهيم: ٢٠١٠: ٨٥).

مزايا طريقة الاستجواب: *Advantages of inquiring method*

١. تخزين المعلومات في ذاكرة الطالب فترة أطول.
٢. تنظم المعلومات الجديدة، وترتيب الحقائق بطريقة منطقية وجيدة، وتقوم بربط المعلومات مع المعلومات القديمة، وفي ضوء ذلك تكون واضحة المعنى وسهلة التذكر.
٣. تركز على عنصر التشويق قبل طرح المادة مما يجعلها محببة لدى الطلبة.
٤. تعمل على إثارة تفكير الطلبة، وتساعدهم بأخذ أيديهم ليتوصلوا إلى القاعدة.
٥. تستخدم الأساليب اللغوية الفصيحة لفهم القاعدة.

عيوب طريقة الاستجواب: *Disadvantages inquiring method*

١. لا تجعل المتعلم فعالاً وهو محور العملية التعليمية، بل من يكون نشطاً هو المعلم.
٢. تعارضها مع أسس علم النفس الحديث، بأهلها دوافع الفرد الداخلية، واستعداداته الوجدانية.
٣. يصعب تطبيقها في مواضيع كسب المهارات.
٤. تهمل مشاكل الحياة، وتركز على دراسة المادة وتقديم الأفكار الجديدة.
٥. تتحدد بالطلبة أصحاب القدرات العقلية الواسعة والمواهب العالية.
٦. حاجتها للوقت الطويل. (جري وآخرون: ٢٠١٨: ١٥٣)

٣. طريقة المناقشة: *Discussion method*

تقوم هذه الطريقة على المناقشة والحوار في عرض المعلومات والأفكار ويتم تبادلها بنظام وحرية تامة بين المعلم وطلابه وتستند هذه الطريقة على دور المعلم الذي يكون منظم وميسر ومحفز للطلاب على المشاركة الفعالة في التعلم ، والطالب يكون فعالاً في المشاركة والنقاش.

وتعرف بأنها طريقة للتفاعل والتعاون ما بين المعلم والطلبة بهدف التوصل إلى المعلومات ، والحقائق، والأهداف المطلوبة، والطالب عامل الارتكاز في هذه الطريقة.

(الاحمد واليوسف:٢٠٠٥:٦٥)

وهي أنشطه تعليمية تقوم على الحوار الذي يعتمد على الأستاذ مع طلابه حول الدرس، ويكون الدور الأول للأستاذ الذي يعمل على توصيل المعلومات إلى طلبته بطريقة طرح الأسئلة ، والتلقين، والشرح، وفي هذه الطريقة يحاول الأستاذ قدر الإمكان ربط الماد التعليمية للخروج بتعميم أو خلاصة للمادة ذاتها.(مرعي ومحمد:٢٠٠٥:٥٣)

خطوات المناقشة: *Steps of discussion*

تنفذ بثلاث خطوات هي:

١. ما قبل المناقشة: وتتمثل هذه الخطوة باختيار الموضوع وإعطاء فكرة عامة عنه، وكذلك تحديد أهداف المناقشة، وتنظيم وترتيب جلسة المناقشة، وتحديد بنية الاتصال.
٢. في إنشاء المناقشة: وتتمثل هذه الخطوة على إشراك الطلبة في تقرير نوعية المشكلات التي سيتم طرحها، مع التأكيد على ان جميع الطلاب اشتركوا في القرار، وان حدث ان احدهم لم يشترك في القرار فعليهم ان يستمعوا لإبداء رأيه بطريقة أو بأخرى.
٣. ما بعد المناقشة: بعد انتهاء المناقشة ، على المعلم ان يكون الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، وبعد ذلك تقويم ما تم عمله في سبيل تحقيق الهدف المطلوب من المناقشة.(الحيلة:٢٠٠٢:٤٧)

شروط المناقشة: *Condition of discussion*

١. إن يسأل الأستاذ نفسه سؤال : ما هدف الموضوع الذي تتم حوله المناقشة.
٢. تبليغ الطلاب حول الموضوع الذي تجري حوله المناقشة ، لغرض التهيء له من خلال جمع المعلومات وقراءتها جولة.
٣. ترتيب جلوس الطلاب في القاعة على شكل نصف دائرة، لكي يواجهه بعضهم البعض ويسمح لهم بمشاهدة تعبيرات الوجه وانفعالاتهم.

٤. بداية الدرس يخصصها المعلم لتوضيح الموضوعات.
٥. إنَّ يأخذ المعلم بالاعتبار عن عدم خروج المناقشة من صلب الموضوع.
٦. على المعلم تصحيح الخطأ ان حدث ذلك أثناء النقاش وكفي لا يبقى ذلك الخطأ عالق في أذهانهم.
٧. من الأفضل ان يقوم المعلم بين فترة وأخرى بتلخيص ما تم الوصول إليه من أجل التعرف بأن الجميع قد فهموا الدرس.
٨. إنَّ يدون المعلم العناوين الرئيسية على اللوحة أو يطلب من احد الطلاب بتدوينها.
٩. على المعلم ان لا يطيل فترة المناقشة بصفته قائدا للصف وموجها له.
١٠. إنَّ يعود المعلم الطلاب على التدرج في تنفيذ متطلبات الطريقة.
١١. على المعلم ان يربط جوانب الموضوع بعد انتهاء المناقشة. (التميمي ٢٠١٠: ٤٧)

عيوب طريقة المناقشة: *Disadvantages of discussion method*

١. تحتاج وقت طويل للوصول إلى حقيقة من الحقائق بسبب أنها تدعو إلى التفكير العميق.
٢. تحتاج معلم من أصحاب المهارات العالية وله القدرة على ضبط الصف، وكذلك من المستحيل تطبيقها من قبل معلم لا يملك القدرة على اختيار وتوجيه الأسئلة الصفية بصورة جيدة.
٣. في أوقات عديدة تتحول إلى مجرد جلسة عادية خالية من أي إثارة وتعتمد على إطلاع المعلم على المحتوى وتحضيره وتناوله قبل موعد طرحه في الفصل حيث يألف الطلاب على عناصر الدرس.
٤. تتطلب زمن طويل لغرض تفهيم الطالب معلومات أو حقائق يمكن الوصول إليها في دقيقة. (نبهان: ٢٠٠٨: ٩٣)

مزايا المناقشة: *Advantages of discussion method*

١. تظهر هذه الطريقة الدور الايجابي للمتعلم.

٢. تعود كل من المعلم والطالب على احترام احدهما للآخر، وهذا يعزز الثقة الطالب بنفسه، ويشعره بأن له دور في عملية التعلم.
٣. تساعد هذه الطريقة على تكوين مجال علمي لغرض إبراز المهارات، والمعارف، والاتجاهات، وهذا يؤدي بالطالب إلى ممارسة المعارف ممارسة حقيقية، ففي كل مجال نلاحظ تميزهم، ففي مجال الاتجاهات نلاحظ الاحترام المتبادل بين الطلاب، وفي مجال المهارات نلاحظ دقة الطالب في تطبيق واستخدام قواعد اللغة التي تعلمها، وكذلك الكشف عن المعارف التي اكتسبها.
٤. تعمل على مساعدة الطلاب في الحصول على مهارات الاتصال، والتي تتمثل بالكلام والاستماع وإدارة الحوار.
٥. تتيح للتلميذ الفرصة للتحدث عن مشاكل تشغله ومواضيع تهمة، وبذلك يحس بقيمة التعلم وأهميته، فيزيد تقبله ويكثر تفاعله مع الأنشطة التعليمية.
٦. تجعل المعلم ذو معرفة كبيرة بمستوى انتباه طلابه وقبولهم أو عدم قبولهم للدرس.
٧. طريقة المناقشة تعود الطلاب على تعويدهم على وضع الحلول وتحليل المشاكل التي تواجههم بطريقة البحث العلمي في تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. (جابر: ٢٠٠٥: ١٧٠)
- أساليب التدريس بطريقة المناقشة: *Styles of teaching by discussion method*
١. تحديد نوعية الموضوع المطلوب تدريسه، وهل يكون أسلوب المناقشة نافعا في تدريسه أم لا؟
٢. تحديد الموضوع الذي سيتم مناقشته، وهنا يتطلب من المعلم ان يخبر طلابه بالموضوع الذي سيتم مناقشته لأجل دراستهم للموضوع وان تكون لهم خلفية معرفية حوله من خلال تناولهم للمصادر التي تناولته.
٣. ترتيب الطلاب عند جلوسهم على شكل نصف دائرة لكي يواجه بعضهم البعض، وهذا يسمح لهم بمشاهدة انفعالاتهم وتعابير وجوههم.

٤. يجب على المعلم ان يخصص في بداية الموضوع جزءاً قليلاً من الوقت لتوضيح عناوين الموضوع والأفكار الرئيسية له، ومجمل الأهداف التي يسعى الموضوع لتحقيقها.
٥. ان يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة ، وأن يطلق اسم محدد على كل مجموعة. (جري وآخرون:٢٠١٨:١٤٥).

طريقتنا الاستقراء والقياس: *Induction & Measurement Methods*

طريقة الاستقراء: *Induction method*:

الاستقراء: هو التوصل إلى حكم جديد يكون مختلف عن الإحكام التي نتج عنها، لا كنه بنفس الوقت متوقف عليها وملازم لها، ويطلق على القضايا الأصلية التي تكون أساس الاستدلال بالمقدمات، أو المقدمة والقضية الجديدة التي نتجت عنها بالنتيجة. (الحيلة:٢٠٠٢:٣٠٧).

الاستقراء هو التوصل إلى حكم يتضمن قانون أو قاعدة، ويتم ذلك عن طريق التجريب، والتتبع، والملاحظة، والفحص، والربط بين (الأمثلة) والجزئيات. (ابراهيم:٢٠١٠:٩٥).

وهي الطريقة التي ترى ان عقل الفرد يتألف من مدركات فكرية تترابط ، أو تتراكم مع بعضها البعض وان تفاعل هذه الأفكار مع بعضها يولد أفكاراً (الدليمي وآخرون:٢٠٠٨:٩١).

إنَّ المبدأ الذي تقوم عليه هذه طريقة الاستقراء، هو تقديم مجموعة من الأمثلة وتناقش لاستنتاج القاعدة، وعلى أسس هذه الطريقة بنى هاربت خطواته الخمسة في التدريس وهي (التحضير أو التمهيد، العرض، لربط، التعميم، التطبيق) (التميمي:٢٠١٠:٨١).

خطوات التدريس بطريقة الاستقراء: *Steps of teaching by induction method*:

١. التحضير: *preparing* ان هذه الخطوة هي الأولى والتي فيها تتم تهيئة أذهان الطلاب لما سيعرض عليهم ، وبعبارة أخرى فإن ما يتم في هذه الخطوة تعريف الطلاب بالهدف من الدرس، ومعرفة الغاية أو القصد تثير الشوق والاهتمام، وفي هذه الخطوة تطرح أسئلة بقصد اختبار الطلبة حول معلوماتهم السابقة وعلاقتها بالدرس الجديد ، والأسئلة إما

تكون تحريرية أو شفوية وتأخذ مدة زمنية قدرها خمس دقائق أو عشر دقائق وتنتهي الخطوة هذه بمعرفة الغاية من الموضوع الجديد.

٢. العرض: *Showing* بعد معرفة الطلاب بالدرس الجديد ، يقوم المعلم بتناول وعرض المقدمات، والحقائق الجزئية ومنها يستخلص القوانين، أو النظريات، أو القواعد، وهذه الأمثلة والحقائق الجزئية يمكن ان يحصل عليها المعلم من خبرات الطلاب، وبالخصوص إذا كانت تدور حول مفاهيم حياتية كالرياضيات واللغة ، أو اقتبست من مصادر تم الإطلاع عليها من قبل الطلاب من خلال إطلاعهم عليها، أو ان المعلم اطلع عليها وقام بتحضيرها، وان اختيار الحقائق والمعلومات من قبل المعلم أمر في غاية الصعوبة ، وذلك لمراعاة التشابه والتنوع ووجود العلاقة المنطقية بينها لغرض التوصل للنتيجة المطلوبة .

شروط عرض المادة الدراسية : *Conditions of subject showing*

- أ. التأكد من دقة وصحة المعلومات التي تعر على الطلبة.
- ب. ملائمة المادة التعليمية للمستوى العقلي للطلاب.
- ج. تجزئة المادة الدراسية إلى مراحل، وإجراء التقويم في كل مرحلة.
- د. إنَّ يكتفي المعلم بعرض النقاط المهمة.
- هـ. يستوجب الانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى بعد التأكد من استيعاب الطلاب للمعلومات السابقة.
- و. الاهتمام بمشاركة الطلاب في كل فرصة متوفرة بواسطة طرح الأسئلة أو إعادة الملخص.

٣. الربط أو التداعي أو الموازنة *Connection, association or balancing* بعد عرض الأمثلة والحقائق الجزئية على الطلاب، فيعمل المعلم على عمل الموازنة ما بين الحقائق، وتمحيصها والتعرف على العلاقات بينهما وربطها بالمعلومات السابقة أو ربطها ببعضها البعض، لكي ينقل الطلاب إلى خطوة التعميم، ويجب الانتباه إلى أن قسم من الطلبة وخلال مرحلة العرض تخطر في عقولهم بعض القواعد والتعميمات، وإن هؤلاء يكون

عدددهم محدود، إن الخطوة الثالثة هي التي تساعد جميع الطلاب على الاستعداد للتعميم، وقد تكون بعض الأسئلة أو الحقائق المتناولة صعبة أو غير مفيدة، ان هذه الخطوة شديدة الخطورة لأنها تتطلب ضبط النفس والابتعاد عن العجلة في ذكر النتيجة التي يتوصل إليها كل من التلاميذ أو المعلم.

٤. التعميم: *Generalization* بعد إتمام الربط والموازنة بين الحقائق، يكون باستطاعة الطلاب أن يعملوا صياغة لما يجدونه من العناصر المترابطة والمشاركة في الحقائق بعبارة واضحة ومفهومة، وكثيرا ما يستعجل الطلبة المتقدمون في ذكر القاعدة وذلك لأنهم بمقدورهم معرفتها بسرعة مما يؤثر على بقية الطلاب، ولغرض التخلص من تلك الأمور فيجب على المعلم ان يطلب من هؤلاء الطلاب تدوين ما توصلوا إليه بقصاصة ورقة جانبية ويقدموها للمعلم، وعندما يرى المعلم ان الإجابات صحيحة ، فهنا يطلب منهم ان يحتفظوا بها لحين الانتهاء بقية زملائهم، وعلى المعلم ان لا يصوغ النظرية أو القاعدة بأسلوبه بل يتوصل إليها تدريجيا من الطلبة ، فيضيف أو ينقص من عباراتها بمساعدة الطلبة وان لا يشجع على الحدس والتخمين.

٥. التقويم: *Evaluation* وهي الخطوة الأخيرة وفيها يقوم الطلبة بفحص دقة وصحة التعميم الذي توصلوا إليه من خلال تطبيقه على جزئيات وأمثلة أخرى، وعلى المعلم ان يضع في باله ان فهم القاعدة والقانون هو أمر مهم جدا للغاية لغرض انجاز مهمة التعلم. (الحيلة: ٢٠٠٣: ٣١٠-٣١٢).

مثال تطبيقي على طريقة الاستقراء: يعرض المعلم على اللوحة مجموعة من المثلثات المعمولة من البلاستيك أو الخشب أو الورق أو يرسم مجموعة من المثلثات على اللوحة.

٢. يسأل لطلاب بقياس زوايا كل مثلث حسب مجموع الزوايا.

٣. يطلب منهم التعميم لما توصلوا إليه من خلال كتابة قاعدة تكون مطبقة لكل مثلث

وهي: إن مجموع زوايا المثلث يساوي ١٨٠ درجة.

مزايا طريقة الاستقراء: *Advantages of induction method*

١. أنها استدلال يبدأ بالجزئيات وينتهي بالإحكام.
٢. النتيجة في الاستقراء أهم من أي مقدمة من المقدمات.
٣. اعتماد الاستقراء على ما يحصل في الحياة من إحداث وما يحدث بين الأشياء من روابط.
٤. إنَّ نتائج الاستقراء تكون عامه وحديثة ولم تكن معروفة.
٥. إنَّ الاستقراء يعتبر المنهج العلمي الواقعي الذي ينتهجه الباحثين والعلماء للوصول إلى النظريات والقوانين.
٦. يسمح ببقاء المعلومة فترة أطول في أذهان المتعلمين ، على العكس من الحصول على المعلومات بالإصغاء أو القراءة.
٧. إنَّ فهم القوانين والقواعد التي تم توصل الطلاب إليها تمت بمساعدة المعلم وهي أفضل فيما لو قدمت بشكل قوالب جاهزة من قبل المعلم ذاته. (التميمي: ٢٠١٠: ٨٣).

عيوب طريقة الاستقراء: *Disadvantages of inductive method*

١. لا تهتم بتفكير المتعلم الذي يجب ان يكون محور العملية التعليمية.
 ٢. المعلم هو النشط في هذه الطريقة.
 ٣. لم تبنى هذه الطريقة على أساس التجريب العملي.
 ٤. يتعذر تطبيق هذه الطريقة في دروس كسب المهارة ويتم تطبيقها في دروس كسب المعرفة فقط.
 ٥. تتسم خطواتها بطابع الجمود في التفكير وتحد من مسألة التفنن و الابتكار
 ٦. لا تتفق مع مبادئ علم النفس الحديث، وذلك بسبب إهمالها الدوافع الداخلية للمتعلم.
- (الحيلة: ٢٠٠٣: ١٢٢).

الموضوع الثالث عشر:

Measurement method: طريقة القياس

هي طريقة ينتقل بها الطلاب من الكليات لكي يصلوا إلى الجزئيات بمساعدة أستاذهم، بحيث يتم طرح القاعدة أولاً ثم يؤتى بالجزئيات والأمثلة التي توضحها ثانياً. (إبراهيم: ٢٠١٠: ٩٩).

هي إحدى صور الاستدلال والتي ينتظم فيها تتابع عرض الدرس من الكل إلى أجزائه، أي عرض القاعدة العامة ثم تجزئتها والانتقال بها إلى جزئياتها، والمعلوم أن هذه الطريقة تعمل على الانتقال من المجهول وهو القاعدة الحديثة للطالب إلى المعلوم وهو الأمثلة الجزئية التي يراد تطبيق القاعدة عليها. (جري وآخرون: ٢٠١٨: ١٥٦)

وهي صور من صور الاستدلال التي يتم فيها عرض القاعدة والانتقال إلى الأجزاء، والانتقال من العام إلى الخاص لغرض التعرف على المشاهدات، الحالات، أو الأمثلة التي يتم تطبيقها على قانون أو قاعدة، وهي على النقيض من خطوات طريقة القياس (التميمي: ٢٠١٠: ٨٤)، والسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا متى تستخدم هذه الطريقة؟ الجواب تستخدم في تدريس القواعد العامة مثل القوانين والنظريات، وكذلك عندما نريد تدريب الطلبة على أسلوب المتبع في حل المشكلات بمختلف أنواعها.

Steps of measurement method: خطوات طريقة القياس

التمهيد: وهو إعداد الطالب ذهنياً إلى الموضوع الجديد بالاعتماد على معلوماته السابقة. عرض القاعدة: وتكتب القانون أو القاعدة على اللوحة بخط واضح ومن خلاله يشد انتباه الطلبة نحوه، بحيث يشعر جميع الطلاب بأن هنالك مشكلة تتطلب الحل. تفصيل القاعدة: يقدم المعلم أمثلة لا تنطبق على القاعدة وأمثلة تنطبق عليها، لتفسير المفاهيم التي أحتوتها القاعدة، ثم يسأل الطلبة إن يأتوا بأمثلة لانطبق وأخرى تنطبق. التطبيق: وهو اختبار صحة ما تم التوصل إليه من قبل الطلاب، لترسيخ المادة في أذهانهم من خلال الأمثلة الجديدة. (إبراهيم: ٢٠١٠: ١٠٠)

الأساليب المهمة لتطوير الطريقة القياسية: *Styles For Developing Standard Method*

تقديم صياغة التعريف بطريقة مركزة ودقيقة، وفي لغة واضحة ولا تقبل أي تفسير آخر. ان الأمثلة المقدمة لابد ان تتسجم مع التعريف وتستجيب بشكل لا يقبل النقصان أو الزيادة لما دل عليه محتواه.

تشجيع المتعلم على إبداء استنتاجاته و تقديم ملاحظاته، والعمل على تقديم أمثلة تكون متشابهة.

العمل على تقديم حقائق تكون جديدة. (جري وآخرون: ٢٠١٨: ١٥٦).

مزايا طريقة القياس: *Advantages of measurement method*

١. ربط خبرات الطلاب بالخبرات الجديدة أو المعلومات.
٢. طريقة سهلة على المعلم ولا تتطلب منه مجهود كبير في تنفيذ خطواتها.
٣. تتطلب فترة زمنية للتطبيق والشرح.
٤. تزيد فهم الطالب من خلال ربط أجزاء المادة الدراسية مع بعضها البعض.
٥. تصلح هذه الطريقة في المحاضرات التي يغلب ليها التلقين. (الحريري: ٢٠١٠: ٨٥)

عيوب طريقة القياس: *Disadvantages of measurement method*

يعتاد الطالب على المحاكاة والحفظ فيها. الاستخدام الكثير لها يؤدي إلى ضعف القابلية على الابتكار والتجديد. طريقة تبدأ بالمعقد وتنتهي بالسهل. ربما لم يفهم الطلاب القانون أو القاعدة، وبالتالي ليس من السهل عليهم ذكر الأمثلة. لاتجاري طريقة التفكير العلمي، وبذلك تكون عكس طريقة الاستقراء التي هي سمة العقل الإنساني. (التميمي: ٢٠١٠: ٨٦).

ومن هنا يرى الباحث إننا لا نستطيع ان نستغني عن القياس أو الاستقراء في التدريس والسبب ان العقل لابد ان يعمل بكليهما إذا لا يستطيع ان يقوم بأحد الاستدلاليين دون

الآخر، فلا بد ان يستعين احدهما بالثاني، فالقياس يتطلب مقدمات كلية ولا يمكن التوصل إليها إلا بالاعتماد على الاستقراء، وكذلك ان الاستقراء يعتمد على القياس بسبب حاجته إلى النظرية أو القانون أو القاعدة الذي يتم التوصل إليه بواسطة الاستقراء.

طرائق تدريس تقوم على البحث في المعرفة وتنظيمها:

١. طريقة الاستقصاء (الاكتشاف): *Discovering method*

هي الطريقة التي تحقق التعلم نتيجة لعمليات عقلية انتقائية ذات مستوى عالي، وبواسطتها يتم تجزأت المعلومات ثم تركيبها وتحويلها إلى أشكال جديدة لتحقيق الوصول إلى نتائج معينة (ابراهيم: ٢٠١٠: ١٠٥)

وهي الطريقة التي لا يزود فيها التلاميذ خبرات التعلم بصورة تامة وكاملة ، بل هم من يبذلون قصارى جهدهم في سبيل اكتسابها، ويحصلون عليها عن طريق جهودهم الذهنية المختلفة ، مثل التنبؤ والتصميم التجريبي والاستنتاج والافتراض.

(سماره والعديلي: ٢٠٠٩: ٤٣)

أنواع الاكتشاف: *Types of discovering*

١. الاكتشاف الموجة: *Guided discovering* ويزود الطلاب في هذا النوع بتوجيهات تكفي حصولهم على خبرة، وذلك يحقق نجاحهم في استعمال قدراتهم الذهنية لاكتشاف المبادئ العلمية والمفاهيم ، ويتوجب ان يدرك الطلاب كل خطوة من خطوات الاكتشاف، ويتوافق هذا الأسلوب مع المرحلة الأساسية، وهو أسلوب يستخدم الطلاب خبرات علمية مباشرة لتطوير معرفتهم.

٢. الاكتشاف شبه الموجه: *Semi guided discovering* وفيه يقدم المعلم التوجيهات العامة للطلاب بعد ان يعرض المشكلة ، وهنا لا يحرم ولا يقيد التلاميذ من فرص النشاط العقلي والعلمي، بل يزودهم بالتوجيهات الضرورية.

٣. الاكتشاف الحر: *Free discovering* وهو أفضل أنواع الاكتشاف، ولا يمكن الطالب من ممارسة هذا النوع إلا بعد تجاوزهم النوعين السابقين، وفي هذا النوع يزود الطلاب

بالمشكلة والتي تكون محددته، ثم يطلب منهم ان يصلوا إلى الحل، وهنا تعطى لهم الحرية التامة بصياغة الفروض وإجراء التجارب وتنفيذها. (نبهان: ٢٠٠٨: ٦٤-٦٥).

أهداف التعلم بالاكشاف: *Aims of discovering learning*

١. يتعلم الطلبة بعض الأنشطة والطرق الضرورية للكشف عن أشياء مهمة من خلال تفاعلهم في دروس الاكتشاف.
٢. يولد عند الطلاب استراتيجيات وتوجهات تدريبية تمكنهم من تطبيقها لحل المشكلات والبحث والاستقصاء.
٣. تعمل دروس الاكتشاف على زيادة قدرة الطلاب على التركيب والتحليل والتقويم للمعلومات بطريقة معقولة.
٤. تنمي وتزيد الميل لدى الطلاب نحو المهمات التعليمية وتحقيق الذات والشعور بالثقة عند الوصول إلى اكتشاف ما، مثل تلك الأمور تعمل على زيادة دافعية الطالب للتعلم وتتطور كفاءة إثناء الدرس. (جابر: ٢٠٠٥: ٢١٣).

خطوات طريقة الاكتشاف: *Steps of discovering method*

١. الملاحظة: *Classification* وهي استلام معلومات لم تكن موجودة لدى الطالب من قبل.
٢. الوصف: *Description* وهو الوصف الدقيق للحادثة أو الظاهرة أو المادة من قبل الطالب، ويكون وصفه دقيق لدرجة يميزها عن غيرها ويوضح خصائصها الأساسية.
٣. التصنيف: *Classification* هنا يتمكن الطالب من التفريق بين الأشياء بواسطة عملياته العقلية.
٤. القياس: *Measurement* وفي هذه الخطوة يقرر الطالب ماهية الأشياء مقاسه على معلوماته.
٥. الاستنتاج: *Conclusion* فالطالب بعد قياسه ووصفه وتنفيذه وملاحظته للأشياء يكون متمكنا من الاستنتاج.

٦. التنبؤ: *Predication* وفي هذه الخطوة يقوم الطالب بذكر مواد حديثة لم تكن معهودة

في الخبرة الأولى. (إبراهيم: ٢٠١٠: ١٠٨)

مزايا طريقة الاكتشاف: *Advantages of discovering method:*

١. تنمي مهارات عقلية كالتنبؤ والملاحظة والاستنتاج.
٢. تساهم في استمرارية الطالب في التعلم الذاتي.
٣. تجعل الطالب يثق بنفسه ويعتمد على ذاته وشعوره بالإنجاز وزيادة طموحه..
٤. زيادة نشاط المتعلم وحماسة تجاه عمليتي التعليم والتعلم.
٥. تعمل على تمثيل المعلومات وتكيفها في المواقف الجديدة.
٦. تعمل على تحويل الدافع للتعلم من دافع خارجي (مصدرة المعلم) إلى دافع داخلي مصدرة الطالب.

٧. تزيد من فاعلية التعلم بالاستكشاف لدى المتعلم.

٨. تعمل على زيادة فاعلية ونشاط الطلبة أصحاب القدرات العقلية المتدنية.

(التميمي: ٢٠١٠: ٧٦)

عيوب طريقة الاكتشاف: *Disadvantages of discovering method:*

١. لا يستطيع الطالب في بداية تعلمه للاكتشاف عن اكتشاف كل شيء بدرجة موثقة.
٢. تتطلب وقت أطول في التعليم مما تتطلبه بقية الأساليب في التعليم.
٣. لا يلائم هذا الأسلوب تدريس كل الدروس التعليمية، ومن ثم قد لا يناسب جميع الطلاب.

٤. يتطلب معلم كفاء يتميز بالحكمة والقيادة الفذة والحزم داخل القاعة الدراسية.

(نبهان: ٢٠٠٨: ٦٣-٦٤)

طريقة حل المشكلات: *Method of answering problem:*

إنَّ القابلية لحل المشاكل تعد احد المطالب لاستمرار حياة الأفراد وذلك لكثرة وتنوع المشاكل واختلاف وتنوع طبيعتها، ولذلك فإن التعرف والإلمام بالطرق الحديثة في حل

المشاكل وإيجاد الحلول من خلال تطبيق الأسلوب العلمي المتبع في الطرائق العلمية، فإنه سيعمل على تطوير مهارات التفكير لدى الأفراد، وان تلك المهارات تعد من الأمور المهمة التي لابد ان يمتلكها الأفراد.

لذلك تعرف المشكلة بأنها حالة حيرة وشك وتتطلب من الفرد التخلص منها والشعور بالراحة. (التميمي: ٢٠١٠: ٦٥)

ويرى برونر (Bruner:1972:16) (إنَّ حاجة المتعلم إلى المعرفة تنتج عن مجهود فكري بذله، و ثم دمج في أبنيته العقلية بنفسه ومن دون الآخرين، لذلك فهو يتعلم كيفية حل المشكلات، والتفاعل الايجابي مع بيئته المحلية، وما يواجهه من مشكلات حياتية. لذلك فإن البحث والكشف يتمان عن طريق دافع ذاتي بحت.

ويرى الفوال (Fawal:) انه مهما كان مرحلة إعداد المعلم كبيرة فإنه لا يستطيع ان يتوصل له الحلول لجميع المشكلات التي تفرضها عليه، لذلك ضرورة تكيفه مع الإستراتيجية المختلفة للتعليم (Fawal:2005:255).

حل المشكلات هي مجموعة من العمليات التي يقوم بها الشخص مستخدماً المعارف والمعلومات التي تعلمها سابق، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى الحل. (نبهان: ٢٠١٢: ١٢١)

أساليب حل المشكلات: *Styles of problem answering*

١. التدريب العملي: ويقصد بهذه الخطوة وضع الطالب في مشكلة حقيقية وفي مواقف واقعية وعلمية كما في التعليم المهني.

٢. استخدام أسلوب العصف الذهني وتوليد الأفكار: ويتم بتناول أسئلة تكون نهايتها مفتوحة لتعصف ذهن الطالب لتشجده وتولد لديه الأفكار.

٣. أسلوب المحاكاة: وهو أسلوب يضع الطالب وكأنه في موقف واقعي وحقيقي ويسمى أسلوب التصور المصطنع.

٣. الخوارزميات: ويعني التدرج بالعمل خطوه للتوصل للحل الصحيح، وغالبا تعطي الأجوبة الصحيحة، لكنها ليست من الأساليب المفضلة لأنها تحتاج فترة زمنية طويلة.
٤. الاستدلال: هو أسلوب يعتمد بالأساس على العقل في الحكم، لكن هذا الحكم لا يتضمن الحل الصحيح ، وهو أسلوب يبسط المشاكل المعقدة ولكنه يقلل الحلول المقترحة.
٥. أسلوب التجربة والخطأ: يعتمد هذا الأسلوب على عدد من الحلول، ويستبعد الحلول التي لا تنفع ، وكذلك تتم فيه تكرار المحاولات لأجل الوصول إلى الوضع الصحيح.
- (جري وآخرون: ٢٠١٨: ١٥٩).

مراحل حل المشكلة: *Stages of problem solving*

١. الشعور بالمشكلة: وهنا باستطاعة المعلم ان يقوم بعرض ما لديه من المعلومات التي تعطي صورة حقيقة لتجسيد المشكلة التي تحتاج الحل، وتأتي الخطوة الثانية والتي ينقل المعلم طلابه لتحديد المشكلة .
٢. وضع الحلول أو الفرضيات المؤقتة : في هذه المرحلة يقوم الطالب بفرض حلول مؤقتة (فرضيات) وعلى المعلم ان يحث الطلاب على التقييد بالموضوعية واحترام آراء الطلاب والعودة إلى المصادر التي تتعلق بالمشكلة.
٣. اختبار الحلول أو الفرضيات، يكون اختبار الفرضيات على ضوء المعلومات المتوفرة، وقد يتطلب الأمر تكوين مجموعات صغيرة ، وكل مجموعة تتبنى حل أو فرضية لجمع المعلومات عنها.
٤. الوصول إلى حكم عام أو قرار: ويتمثل باتفاق جميع الطلبة على حل معين لتلك المشكلة.
٥. تطبيق القرار أو الحل النهائي: ويعني بالإمكان استخدام الحلول التي توصل إليها الطلبة وتطبيقها في مشاكل مماثلة ، بمعنى آخر تعميم الحل، وهذا احد النماذج لحل المشكلة التي تطرق لها. (التميمي ٢٠١٠: ٦٧).

مزايا طريقة حل المشكلات: *Advantages of problem solving*

١. العمل على تنمية جميع مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب.
٢. تبعث في داخلهم نفس تحمل المسؤولية والاعتماد الذاتي على أنفسهم.
٣. تعمل على إشباع الميول وحاجات الطلبة.
٤. تعمل على بث روح العمل الجماعي.
٥. تساعد الطالب على اكتساب المهارات العقلية مثل وضع الفرضيات وجمع المعلومات والوصول إلى الحلول.
٦. مرونتها وقابليتها للتطبيق (الطناوي: ٢٠١٦: ١٧٦)

عيوب طريقة حل المشكلات *Disadvantages of problem solving*

١. من الصعب التأكد من ملائمتها لكل المواقف التعليمية.
٢. ندرة أو قلة المعلومات التي من خلالها يفهم الطلبة تلك الطريقة.
٣. من الممكن ان يكون اختيار المشكلة غير موفق وعلى ضوء ذلك تكون المعالجة غير دقيقة.
٤. تحتاج إلى معلم كفاء وإمكانيات جيدة.
٥. قد يتعرض الطالب للإحباط النفسي في حالة عدم توصله للحل.
٦. تتطلب الطريقة لوقت كثير. (ابراهيم: ٢٠١٠: ٧١)

إما (نبهان: ٢٠٠٨) فيرى عيوب طريقة حل المشكلات بالاتي:

١. تحتاج قدرات ذهنية عالية، وهذا يعني ان بعض من الطلاب أصحاب القدرات الذهنية الواطئة يحتاجون مزيد من الوقت لغرض التعلم بهذه الطريقة.
٢. تتطلب عدد كبير من مصادر التعلم.
٣. تتطلب مزيد من التهيئة لهذه الطريقة من قبل المعلم من ناحية التخطيط والتحضير، وكذلك طرق التعامل مع خطواتها. (نبهان: ٢٠٠٨: ٧٩).

الموضوع الرابع عشر:

طريقة الوحدات:

هو تنظيم خاص لطريقة تدريس موضوع دراسي، يتم وضعهم في موقف تعليمي يثير اهتمام الطلبة ويطلب منهم عمل معين أو نشاط خاص يؤدي إلى تفاعلهم مع خبرات تنتهي بانجاز الأهداف التعليمية المطلوبة. (محمد: ١٩٩١: ١١٨)

وهي طريقة تدريس تشمل مجموعة من المهارات المعرفية التي تكون مقسمة إلى مراحل يؤديها كل من المعلم والطلبة، ويتخلل هذه الطريقة اختبارات وبعدها تغذية راجعه في نهاية كل مرحلة. (الصراف: ١٩٩٩: ١٩)

خطوات طريقة الوحدات:

أ. التمهيد: *preface* تهدف هذه الخطوة مايلي:

١. تعريف المعلم بالخبرات السابقة الموجودة لدى الطلاب.
 ٢. ما مدى كون الوحدة الدراسية مناسبة لمستوى التلاميذ.
 ٣. الربط بين الوحدة الدراسية الجديدة والخبرات السابقة.
 ٤. ما تتطلبه الوحدة الدراسية من المعلم عملة من حيث الوقت والتصميم.
- ب. العرض: *Showing* هو إعطاء صورة كلية لمحتوى المادة بدون الخوض في التفاصيل.
- ج. الإتقان أو الاستيعاب أو التمثل: *Perfection* هدفها إعطاء مجال للطلبة لإتقان واستيعاب المادة بأنفسهم ، ويتم ذلك من خلال البحث في تفاصيل ودقائق المادة الدراسية اعتمادا على المصادر والكتاب المدرسي ، والوسائل التعليمية المتوفرة في القاعة الدراسية.
- من شروط الإتقان مايلي:

١. توفر قاعة واسعة تسمح للتحرك فيها.
٢. وفرة المراجع والمصادر والوسائل التعليمية.
٣. تعلم الطالب يكون بنفسه وبدون مساعدة احد.

ودور المعلم في الإتقان هو:

١. إجراء اختبار تحريري بعد انتهاء الطلبة من مهمة تعلم المادة، وهدف الاختبار التعرف على الطلبة الذين أتقنوا المهمة والذين لو يتقنوها.

٢. يكون المعلم مخير بين إعطاء مزيد من الوقت لإتقان المادة ثم إجراء الاختبار، أو الانتقال إلى الخطوة الرابعة وهي "التنظيم".

د. **التنظيم: Regulation** وهدف هذه الخطوة هو ان يجتمع الطلاب جميعهم دون مصادر، أو كتب، أو وسائل تعليمية.

هـ. **التسميع: Audible** وهو قيام المعلم بتدريب الطلبة على التعبير الشفوي بأنفسهم، وفي تنفيذها يتطلب مايلي:

أ. على كل طالب ان يطرح رأيه ويبين فيه ملخصا للمادة(موضوع الوحدة) ويناقشه مع بقية الطلاب.

ب. أو قسم من الطلاب يقدم واجبة كتابيا والقسم الآخر يختصر الإلقاء.

(ابراهيم: ٢٠١٠: ١٢٢-١٢٣)

أنواع الوحدات: *Types of units*

١. الوحدات القائمة على المواد الدراسية: وفي هذا النوع من الوحدات تكون المادة الدراسية هي المحور الأساسي سواء كانت على شكل قاعدة أو مشكلة أو موضوعات أو افكار وعلى سبيل المثال: فائدة الطاقة في حياة الفرد، أو أهمية المواطنة في وحدة المجتمع.

٢. الوحدات القائمة على الخبرة: وتركز على الخبرات التربوية ويكون محورها الأساسي مشاكل وميول وحاجات الطلاب وليس المادة الدراسية فحسب وهي تتوافق مع منهج النشاط. ولأجل التخطيط لوحدة الخبرة يجب مراعاة مايلي:

١. تحديد حاجات وميول الطلاب.

٢. اعتماد الخبرات التي تنسجم مع أهداف الوحدة.

٣. ان تنظيم الخبرات التعليمية يكون على ضوء المعايير المتمثلة بالتتابع والتكامل والاستمرارية.

٤. ان نحدد الوسائل التعليمية المطلوبة.

٥. تحديد الأساليب المتبعة في التقويم. (فرج:٢٠٠٥:١٦)

مزايا طريقة الوحدات: *Advantages of method*

ربط الحقائق والمعلومات والمفاهيم وتكاملها في أذهان الطلبة وتعزيز الخبرة وتنمية المهارات لديهم.

تهتم بنشاطات الطلاب وفاعليتهم في المواقف التعليمية.

العمل على تدريب الطلاب على التخطيط ومن ثم التنفيذ والتقويم والمشاركة الفعالة في العمل الجماعي.

تسمح لكل طالب ان ينهي الوحدة المقررة في الوقت المناسب، وبهذا العمل تقضي على الفروق الفردية.

تُبعد الطلاب من الملل والضجر الذي تسببه طرائق التدريس الأخرى وتضفي على عملية التدريس الحيوية والنشاط.

تتمى اتجاهات ومهارات عامة كجمع المعلومات وتصنيفها والتفكير المنطقي. (ابراهيم:٢٠١٠:١٢٠).

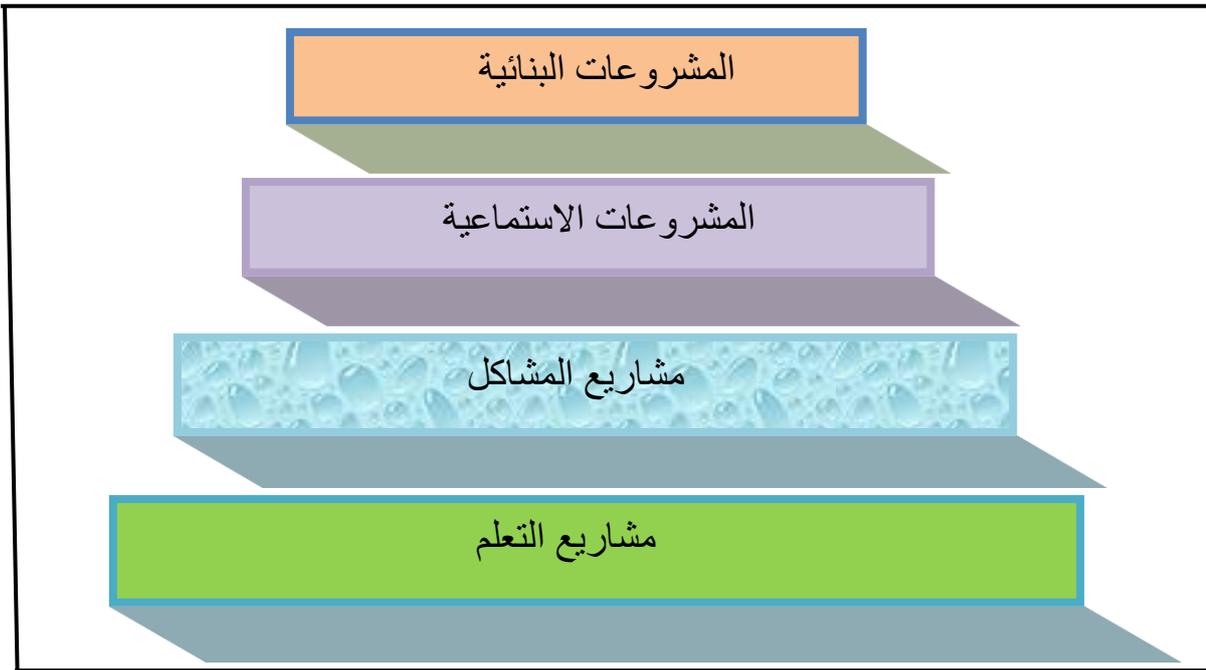
طريقة المشروع: *Project method*

إنَّ ان لفظ كلمة مشروع هو استخدم من قبل (كلباتريك) واستخدم من قبل علماء الزراعة والهندسة في الحقول الزراعية، وبعد ذلك انتقل لفظ كلمة المشروع إلى المدارس، وبعد ذلك ظفر فيه كلباتريك وعرفه " بأنه هو المهمة القصدية التي تنفذ في محيط اجتماعي، ويرى كاباتريك ان المشروع هو عمل يكون قصدي ويتضمن هدف محدد، ويكون هذا العمل وثيق الصلة بالحياة ، ان كلباتريك يعتبر العمل العقلي واليدوي مشروعاً إذا كان مقصوداً ومرتبطة بالحياة (مرعي محمد:٢٠٠٥:٧٧).

تصنيف المشروعات: Classification of projects

تقسم المشروعات إلى:

- أ. المشروعات البنائية: هي المشروعات التي تستهدف الأعمال التي تكون ذات صبغة عملية بالدرجة الأولى.
 - ب. المشروعات الاستماعية: وهي مشروعات يهدف من خلالها المتعلم إلى الرغبة في الاستماع إلى موسيقى أو قراءة قصة .
 - ج. مشاريع المشاكل: وهي التي تتمثل بقابلية المتعلم على حل معضلة فكرية معينة .
 - د. مشاريع تعلم: بعض المهارات بهدف الحصول على بعض المعرفة.
- (الحيلة: ٢٠٠٣: ١٩٠).



مخطط (١٣)

أنواع المشروعات (من تصميم الباحث)

خطوات عمل المشروع: *Steps of project*

١. إختيار المشروع: *Selecting of project* وهي الخطوة الأولى وتبدأ بالتعاون بين المعلم والطلاب لغرض تحديد رغباتهم وإغراضهم والأهداف المطلوب انجازها في تلك المشاريع، وتنتهي الخطوة باختيار المشروع المفضل للطلاب، والمقصود بالمفضل هنا هو المشروع الذي يرغب الطالب بتنفيذه وليس المعلم، وأن التركيز على هذه النقطة تشجع الطالب على تنفيذ العمل وانجازه، وان يراعى في اختيار المشروع التركيز على المشروع الذي يستطيع الطالب تنفيذه، وان لا يقحم نفسه في مشروع لا يمكن تحقيقه.

٢. وضع الخطة: *Plan of project* لغرض إنجاح أي مشروع لابد من وضع خطوات متسلسلة وتتضمن مجموعة من الإجراءات ، ويقوم الطالب بالتعاون مع المعلم بعد انجازه الخطوة الأولى، ووضع الخطة يجب ان تكون خطواتها محددة وواضحة، اما غير ذلك فإنه سيربك الطالب ويضيع وقته وجهده، ويتم التركيز هنا على مشاركة الطلاب في إعداد الخطة وان تحترم آراءهم ودور المعلم يقتصر على الدور الاستشاري فقط.

٣. تنفيذ المشروع: وتتضمن هذه الخطوة ترجمة الجانب النظري الذي يتمثل بينود الخطة إلى جانب تطبيقي وعملي، وتتم هذه الخطوة بإشراف المعلم الذي يكون دوره إرشادي وذلك من خلال توجيه الطلبة وإرشادهم على ضرورة العمل الجماعي وتنمية روح العمل التعاوني، وكذلك علم المعلم التأكيد بأن العمل يجري بمشاركة الجميع ودون الاتكال احد الطلاب على الآخر، وعلى الطلبة الالتزام بينود الخطة وعدم التفريط بأحدها إلى إذا حصل طارئ معين وهنا يجب العودة إلى المعلم.

٤. التقييم: *Evaluation* وهي الخطوة الأخيرة من إعداد المشروع ويقوم بها المعلم لغرض تلافي الأخطاء التي وقع فيها الطلاب بالمشروع والطلب منهم بتنفيذ ما مطلوب منهم لغرض خروج المشروع بالطريقة المقبولة، وفي هذه الطريقة يتم تعرف الطلبة على نقاط القوه والضعف في مشاريعهم وكيفية تلافيها ، وبمعنى آخر تقديم المعلم للتغذية الراجعة.

(مرعي ومحمد ٢٠٠٥: ٨٠-٧٨).

أنواع المشروعات: *Types of projects*

١. المشروعات الفردية: وفيها يكون عمل الطالب منفردا وبمشروع خاص به، وعلى سبيل المثال تكليف الطالب بعمل ملف خاص به تحفظ فيه أعماله الفصلية أو السنوية ، أو ان يطلب الأستاذ من الطالب تلخيص كتاب معين، أو تلخيص قصة.

ب. المشروعات الجماعية: وهي تلك المشروعات التي يكلف بانجازها مجموعه من الطلبة في انجاز مشروع واحد لجميعهم وعلى سبيل المثال مشروع زراعة وتجميل البيئة الجامعية.

مميزاتها: *Advantges*

١. تعود الطلبة على اعتمادهم على أنفسهم وتحمل المسؤولية.

٢. تسمح للطلاب بأن يتعودوا على الجد والمثابرة في العمل.

٣. تنمي قدرة الطالب على النقد والتحليل.

٤. تساعد الطلبة على البحث المنظم.

٥. تكشف عن المواهب والفروق الفردية ما بين الطلاب.

٦. تنمي روح العمل التعاوني. (عطيه: ٢٠٠٨: ٤٢٢)

عيوبها: *Disadvantges*

١. تتطلب بعض المشروعات إمكانيات إدارية و مادية لا تستطيع المؤسسة التعليمية من توفيرها.

٢. تحتاج إلى وقت طويل في التنفيذ، وأماكن مزوده بالآلات والأدوات التي تستخدم للدراسة والبحث.

٣. تتطلب طواقم فنية تكون متدربة تدريباً جيداً حيث ان المعلم الذي لا تكون لديه خبرة سيعاني من الصعوبة في تنفيذ هذه الطريقة. (الحيلة: ٢٠٠٢: ١٩٢-١٩٣).

طريقتا التعلم التعاوني والفردى *Cooprative&individual method*

طريقة التعلم التعاوني: هو أسلوب للتعلم والتعليم الذي يتم فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة وكل مجموعة تتألف من مختلف المستويات التحصيلية ويكون تعاونهم لهدف مشترك واحد. (فخري: ٢٠٠٦:٢٥٤)

وهي طريقة تعلم تتطلب حوار وتفاعل بين الطلاب فيما يتعلق بموضوع البحث، وخلال التفاعل تتطور لديهم مهارات اجتماعية ومعرفية ايجابية. (التميمي: ٢٠١٠:١١٢)

مبادئ التعليم التعاوني: *Principles of cooperative learning*

١. الاعتماد المتبادل الايجابي: وفي هذه الخطوة هنالك مسؤوليات للمجموعة، وهي تعلمهم للمادة المخصصة، وكذلك بأنه لابد من الجميع ان يتعلم هذه المادة، وان يعملوا بمجموعات صغيرة ضمن المجموعة ليدفعوا البقية إلى التعلم.

٢. التفاعل المباشر المشجع: ويتطلب هذا المفهوم تفاعل وجها لوجه بين الطلاب ليعززوا التعلم في ما بينهم، ويترتب على هذا النوع مجموعة من الآثار وهي:
أ. هنالك أنشطة ديناميكية ومعرفية لا يتم الوصول إليها إلا عندما يقوم الطلاب بتوضيح لبعضهم البعض كيفية الوصول إلى الايجابيات عن التعيينات، ويتم هذا بالتوضيح الشفوي لكيفية حل المشكلات.

ب. التفاعل بالواجهة: وهو يوفر فرصة ممتازة من الأنماط والمؤثرات الاجتماعية، فالمساعدة والتعاون يجدان طريقهما في الأجواء المخصصة لهذا التفاعل.

ج. يوفر مختلف الاستجابات سواء كانت لفظية أم غير لفظية.

د. يحفز الطلبة بالضغط على الطلاب الذين ليس لديهم الحافز على التعلم بأن يتعلموا.

هـ. التفاعل الايجابي في انجاز العمل.

٣. المسائلة الفردية: وهي تتضمن توجيه الأسئلة لكل عضو لمعرفة ما أنجزه وتعلمه وهذا الأمر يضع الفرد في إمام مسؤولية ملقاة على عاتقه.

٤. المهارات الخاصة بالعلاقات الخاصة بين الأفراد وبالمجموعات الصغيرة ، وأن ترتيب المجموعة التي لا تملك أية مهارات اجتماعية بمجموعة معينة، فإن ذلك يتطلب منهم التعاون لانجاز ما مطلوب منهم بفاعلية كبيرة ، وتحقيق الهدف الاسمي للمهارات الاجتماعية من خلال التعاون.

٥. المعالجة الجمعية: وهي مناقشة المجموعة لما تم التوصل إليه.(الحيلة:٢٠٠٢:١٥٠)

خطوات تنفيذ طريقة التعلم التعاوني: *Steps of cooperative method*

يمكن تنفيذ التعلم التعاوني وفق الخطوات والإجراءات التالية:

١. تحديد الوحدة الدراسية التي سينفذها المعلم بأسلوب العمل الجماعي.
٢. تجزئة الوحدة الدراسية إلى وحدات جزئية صغيرة وتوزع على مجموعات العمل التعاوني.
٣. بعد تقسيم الطلبة إلى مجموعات العمل التعاوني، يقوم المعلم بتحديد الأدوار لكل عضو في المجموعة، كالقائد ، والقارئ ، والملخص والمقوم ، والمسجل.
٤. بعد قيام القاري بقراءة المهمة ، فإن كل عضو في المجموعة يقوم بتدوين المفاهيم والحقائق التي نكرها القاري.
٥. تنظيم يجرى اختبار لكل عضو في المجموعة ثم تحسب علامة المجموعة بحساب المتوسط الحسابي لهم.
٦. يقسم الطلاب في التعليم التعاوني إلى مجموعات.
٧. يخضع كل طالب من ضمن المجموعة إلى اختبار فردي لأنه هو المسؤول عن انجازه في مجموعته ، ثم يتم جمع الدرجات لغرض الحصول على الدرجة الكلية للمجموعة.
٨. تقديم المكافآت للمجموعة بعد حساب درجاتها.(الهويدي:٢٠١٢:١٥٣)

مزايا التعليم التعاوني: *Advantages of cooperative learning*

١. ينمي روح التعاون بين المجموعة.
٢. يوفر للمعلم الوقت والجهد.

٣. يحقق الأسس الاجتماعية والنفسية والتربوية.
 ٤. يعتبر مجال واسع للتدريب على كيفية حل المشكلات.
 ٥. يكون الطالب فيه محوراً العملية التعليمية.
 ٦. تنمية قابلية الطلاب على التعلم الذاتي.
 ٧. يوفر للطلاب القابلية على اتخاذ القرار المناسب.
 ٨. يدرّب الطالب على تعلم مهارة الحوار والقيادة.
 ٩. يكسر التعلم التعاوني مفهوم الروتين ، ويعمل على خلق النشاط والحيوية بين الطلاب.
- دور المعلم في التعليم التعاوني: *Role of the teacher in cooperative learning***
١. إنّ يعمل بثبات واستمرار على جعل مفهوم العمل في مجموعات مهارة حياتية للطلبة.
 ٢. تهيئة الجوانب المادية والمعنوية لعمل المجموعات.
 ٣. التأكد من ملاحظه حدود الوقت.
 ٤. بيان المهمة التي كلفت بها المجموعات والعمل على متابعة التنفيذ.
 ٥. ان ينشط المجموعة عندما تكون الدافعية منخفضة لديهم.
 ٦. يعلم الطلبة على مهارات التعلم التعاوني عن طريق الدروس المباشرة والممارسة الجماعية.
 ٧. مساعدة المجموعات عندما يتطلب الأمر ذلك.
 ٨. يلخص ويقترح الأفكار . (مرعي ومجد: ٢٠٠٥: ٩٣)

الموضوع الخامس عشر:

طريقة التعلم الفردي: *Individual learning method*

هي تغير ممنهج يسعى إلى التركيز على الطالب في عمليتي التعلم والتعليم ويتم في هذه الحالة تصميم برامج تركز على الأفراد ويترك أمر تطوّرهم إلى قدراتهم الفردية وسرعتهم الذاتية، وهذا التعلم يأخذ بنظر الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة. (الساموك: ٢٠٠٥: ٢١٦).

وهي الأسلوب الذي ينفذه الشخص بنفسه من خلال مروره بالمواقف التعليمية بهدف اكتشاف المهارات والاتجاهات والمعلومات بحيث يتحول محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم. (عامر: ٢٠٠٥: ١٩)

اما (خميس: ٢٠٠٣) فيرى التعليم الفردي هو تعليم تكنولوجيا التعلم التي تبنى على أساس التعليم الذي يتركز حول المتعلم والذي تبنى فيه مبادئه من حيث المسؤولية الكاملة والحرية حول المتعلم، والمتعلم يقوم أيضا بالتوجيه والإرشاد، وكذلك بالتقويم الذاتي، وهنا نلاحظ ان المتعلم هو من يتحكم بشكل كامل ومستقل في اختياره للتعليم المناسب حسب جهده الذي يتضمن سرعته وقدرته الخاصة به في التعلم بتطبيق برامج تعليمية تكون مخصصة لهذا الغرض. (خميس: ٢٠٠٣: ١٨٩)

مبررات استخدام طريقة التعلم الفردي:

١. الفروق الفردية بين الطلبة وكذلك اختلافهم في الميول والقدرات والاهتمامات والاتجاهات.

٢. العمل على مبدأ الذات واستقلالية الفكر.

٣. مواكبة التقدم العلمي الهائل والتطورات التكنولوجية.

٤. الرغبة والحاجة الماسة للإبداع لدى الطالب وهو من متطلبات تحقيق النمو الذاتي.

٥. الازدياد المضطرب للراغبين بالتعلم والإقبال الكبير على مؤسسات التعليم المختلفة.

٦. لتحقيق المبدأ الذي تنادي به حركة العلوم السلوكية وهو أن التعلم هو تعديل سلوك الأفراد.

٧. نشوء حركة التعلم لاتقاني والذي تفترض نوعية التعليم والوقت المسموح فيه.

خصائص طريقة التعلم الفردي: *Features of individual method*

١. لها أهداف محددة الأداء.

٢. الفرد محور العملية التعليمية ضمن توجهها.

٣. إتقان التعلم الذي لا يسمح للطالب الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى بدون إتقانها.

٤. تهتم بالتعليم الذاتي الذي يركز على الطالب ويكون تأثير الأستاذ بصورة غير مباشرة.
٥. الأستاذ يكون دوره مرشداً ومنسقاً لمصادر العملية التعليمية.
٦. تعطي الفرصة للطالب باتخاذ القرار.
٧. تساعد على تطوير خبرات الطالب وزرع الثقة في نفسه.
٨. تعمل على السرية في معالجة العقبات والصعوبات.
٩. تزود الطالب بالتغذية الراجعة.
١٠. تعطي المتعلم الوقت الكافي تبعا لسرعته ونشاطه.
١١. توفر للطالب مصادر تكنولوجية وطبيعية تنسجم مع كل هدف تربوي. (إبراهيم: ٢٠١٠:١٤٩).

أساليب طريقة التعلم الفردي: *Styles of individual learning*

١. **التعليم المبرمج: *Programmed education*** هو عبارة تقنية تعتمد على التعلم الذاتي وبواسطتها تقسم المادة إلى أجزاء صغيرة ويقوم الطالب بدراستها دراسة مستفيضة ليحصل على التعزيز بعد كل خطوة لأجل ضمان تقدمه. (الحلفاوي: ٢٠٠٦:٢٥٤).
٢. **الحقائب التعليمية: *Educational bags*** وهي عبارة عن نظام تعليمي يحتوي على مختلف المواد التعليمية والتي تتضمن أنشطة تعليمية مرئية ومسموعة ومقروءة وحاسوبية والاختبارات وتوضع جميعها في حقيبة تسمح للمتعلم بالتعلم الذاتي. (سالم: ٢٠٠٩:٤٩)
٣. **التعلم الشخصي أو خطة كليز:** وهي الخطة التي تتضمن مبدأ إتقان الوحدة التعليمية والتي تعتمد على معيار محدد لتبين مدى تحقيق الطالب للتعلم أولاً.
٤. **الوحدات التعليمية الصغيرة (الموديلات):** وهي وحدة تتكون من مجموعة من أنشطة التعليم والتعلم ومراعاة في تصميمها ان تكون متكيفة ومستقلة ذاتيا لأجل تمكين المتعلم ان يتعلم أهداف تعليمية تم تحديدها تحديدا جيدا ويكون تفاوت في تعليم الوحدة وقد يستغرق دقائق أو ساعات وهذه يعتمد بالدرجة الأساسية على محتوى المادة ونوعية الأهداف المطلوب تحقيقها. (الاعصر وشريف: ٢٠١١:٢١٢)

٥. التعلم لاتقائي: هو مدخل تعليمي يتم فيه تجزئة الوحدة على وحدات تعليمية صغيرة، وبعد ذلك يكلف الطلاب بقراءة هذه الوحدات وبناء أسئلة حولها لغرض مناقشتها في الدرس القادم ولا يسمح للطلاب بالانتقال إلى وحدة جديدة إلا بعد ان يحصل على درجة الإتقان وهي ٩٠%. (سالم:٢٠٠٩:٣٨)

٦. التوجيه السمعي: وهو ان يقوم الطلاب بسماع تسجيلات بصوت المعلم، ومع إرشادهم عن طريق المعلم لمساعدتهم عند التعليم الذاتي.

٧. التعليم بمساعدة الحاسوب: وهو تقديم المحتوى التعليمي من خلال الكمبيوتر، ويضم المحتوى أنشطة وفعاليات ويتفاعل الطالب مع المحتوى من خلال الإجابة على الأسئلة المعدة لها، وكذلك فإنه يصل على التغذية الراجعة المناسبة. (السيد:٢٠٠٦:٤٩٩)

دور المعلم في التعليم الفردي: *Role of the teacher in individual learning*

١. ان يكون مقتنع بالتعليم الذاتي وملما بالأسس النفسية والتربوية له.
٢. ان يقوم بإجراء اختبارات تشخيصية وتقويمية وبناءية للطلاب لغرض معرفة قدراتهم واتجاهاتهم.
٣. ان يساعد المتعلم في اختيار ما يفضل تعلمه بكيف ومتى.
٤. إن يكون ملما بمهارات التعليم الذاتي.
٥. إن يوفر ويرتب المواد التعليمية اللازمة للتعليم الذاتي.
٦. إن يتابع المتعلمين بصفة أشارية ، وان يأخذ دور المرشد في تقديمه للحلول للمشكلات التي تواجههم. (التميمي:٢٠١٠:١٢٩)

طرائق تدريس للتمكن والإبداع: *Methods of teaching for creativity*

١. طريقة التعلم من اجل التمكن:
- هي وصول الطالب إلى مقدار من التحصيل يكون له كشرط مسبق للنجاح في دراسة للمقرر أو المنهج. (الفار: ٢٠٠٣:٩٣)

خطوات طريقة التعلم من اجل التمكن: *Steps of method*

١. الاستعداد: يتم تحديد الوقت الذي يحتاجه المتعلم في هذه الخطوة ليتعلم مفهوما تعليميا، تحت ظروف ملائمة.
٢. المثابرة: ونعني بها مقدار الفترة الزمنية التي يقضيها المتعلم في تعلم الواجب.
٣. نوعية التعلم: ونعني به قابلية المتعلم على فهم الواجب وطبيعته وما هي الخطوات والطرائق التي عليه إتباعها في التعلم.
٤. نوعية التعليم: ونعني فيه شرح عناصر الواجب التعليمي وتنظيمه وتفسيره بأسلوب يسهل على المتعلم تعلم المهمة التعليمية. (الفار: ٢٠٠٣: ٩٤).
٥. فرصة التعلم : وهو الفترة الزمنية التي يحتاجها المتعلم لتعلم الواجب التعليمي

خطوات طريقة التدريس بالتعلم من اجل التمكن:

١. تدريس الوحدة التعليمية: والمقصود فيه ان يكون ناتج الوحدة التدريسية التي تم تدريسها مفهوما للمتعلمين.
٢. اعتماد نمط من اختبار التمكن على المتعلمين لمعرفة وتشخيص مدى التعلم وتقدم المتعلمين في التعلم.
٣. معرفة المجال الغير مقنع للمتعلمين وتقديم دروس مخصصة لتصحيح مسارهم التعليمي وتحسين ظروفهم.
٤. العمل على البدء بدوره جديدة ، ومعناها تكرار السابقة أعلاه.
٥. إجراء التقويم وذلك باعتماد الاختبار التحصيلي للوحدات. (زاير وآخرون: ٢٠١٤: ١٢٢)

مزايا الطريقة *Advantages of method*

١. تهتم الطريقة بالجوانب الإنسانية الضرورية من خلال تزويد الطلبة بمهارات التكيف تحت ظرف مفتوح ومنح الطالب الحرية والحق في النجاح والتعلم بما يتوافق مع القيم المتبعة بالمجتمع.

٢. تؤكد على التدريس الفردي الذي يتم عن طريق الكتب المنهجية أو الاستعانة بمقومات التدريس الخصوصي أو التقنيات كالحاسوب أو اعتماد فعاليات تدريس الذي يعتمد على المجموعات المتعاونة التي تكون صغيرة أو، المندمجة ، جميعها تعتبر طرق علاجية يقدمها التعلم.

٣. تحديد الأهداف وتوضيحها للطلبة قبل البدء بالمقرر يجعلهم على دراية بالموضوعات المهمة فيه وهذا يحفزهم على التعلم والتمكن من المادة الدراسية وتحقيق أهدافها.

٤. التقدم بالمستوى الدراسي يعتبر معزز ايجابيا للطلبة يساعدهم على المضي بالمادة الدراسية وجراء الاختبارات يعتبر معيار لمقياس مدى نجاحهم.

٥. إن الإرشاد والاستذكار اللذان يحدثهما التعلم من أجل تمكين الطلبة على التمكن من الأهداف، وتزودهم بمقترحات تكون حافزاً للدرس.

٦. إن مقياس التقويم التكويني الذي يستخدم في طريقة التعلم من أجل التمكن يعتبر أداة مرنة الهدف منها مساعدة الطالب على التعلم وليس الحكم عليه.(زيتون:٢٠٠١:٢٤٥)

٢. طريقة لعب الدور: *Role play method*

هي إحدى الطرق الأساسية للتعلم الفعال والتي يكون التركيز فيها على نشاط المتعلم وحيوته في عملية التعلم.(الجلاد: ٢٠٠٨ : ١٥١)

أهمية طريقة لعب الأدوار: *Significance of role play method* :

١. تستخدم في التعليم لتحقيق أهدافه.
٢. تساعد المتعلم على تقمص الأحاسيس والمشاعر للشخصية التي يقوم بأداء دورها.
٣. توضح للمتعلم السلوكيات والقيم والاتجاهات التي تكون متصلة بالحياة الاجتماعية(مثلا: آداب الحديث أو آداب الطعام).
٤. تستخدم لحل كثير من مشاكل الأسرة والمؤسسة التعليمية والمجتمع الذي يحيط بالطالب.

٥. تدرب الطالب على مهارة اتخاذ القرار. (جلس :٢٠١١:٣٦)

أساليب لعب الأدوار *Styles of role play* :

١. لعب الدور: هو قيام الطالب أو مجموعه من الطلبة في هذا الأسلوب بتمثيل الشخصية تمثيلا تلقائيا ، مثال على ذلك مدير المدرسة والتلاميذ.
٢. التمثيل: هو الأسلوب الحي لحوادث تاريخية أو الأدب والقصص وبعض الحوادث المرتبطة بالمجتمع، وهنا يقوم الطالب بالإعداد المسبق للفعالية.
٣. المحاكاة : وهو أسلوب تقليد لأحد المواقف في حياة الطالب اليومية ولكن لا يكون بالضرورة نقل الواقع كما هو. (إبراهيم:٢٠١٠:١٦١)

خطوات طريقة لعب الأدوار: *Steps of role play method*

تهيئة الطلبة وبث روح الحماس عن طريق تزويدهم بالمشكلة وتوضيح جوانبها وتوضيح كيف يقوم الطلبة بالأدوار لتحقيق هدف الفكرة.

تحديد زمن القيام بالمهمة دون الخوض في تفاصيلها بعد تحديد ادوار الطلبة في المهمة.

تهيئة المسرح، أو المكان ،وأماكن جلوس بقية الطلبة، وكيفية تحرك القائمين بالأدوار، كذلك يتم تحديد دور المشاهدين من الطلبة من حيث ما مطلوب منهم .

يحق للأستاذ إيقاف الموقف التعليمي مؤقتا وتجزئته بعد بدء ذلك الموقف ويتم من خلال الاتفاق مع التلاميذ.

مناقشة ادوار الطلبة في المهمة مع التركيز على أهم جوانب المهمة التعليمية.

تعميم الخبرات والمعارف بعد التوصل إليها.

إيجابيات طريقة لعب الأدوار: *Advantages of method*

إتاحة الفرصة للطلبة داخل قاعة الدرس بتعلم خبرات جديدة وذلك عن طريق لعبهم ادوار أفراد آخرين وتطبيقهم لسلوك أوائلئك الأفراد.

تساعد على حصول التعلم عن طريق العمل وكذلك الخبرة المباشرة

تجعل الطلبة يعبرون عن أحاسيسهم ومشاعرهم بأسلوب رائع وشيق .

تعمل على تكامل الجوانب الوجدانية والنفسية والعقلية والحركية تجاه الموضوع أو الموقف المحدد.

تتمى وتطور شخصيات الطلبة وتعمل على تحسين أداءهم عن طريق قيامهم بأدوار توصف أساسيه في الموقف التعليمي.

تعمل على توفير جو امن للتعلم، ويكون الجو بعيدا عن الاستهزاء والسخرية لان الطالب يتعلم من خلال اللعب.

سلبياتها: *Disadvantges*

١. لا تتيح طريقة لعب الأدوار للمتعم الإبداع المطلوب لأن الطالب يتقمص الشخصية.
٢. ان ادوار بقية الطلبة يكون حامل لأنهم غير مشتركين في احد مراحل الفعالية.
٣. الطالب لا يشترك في خطوات إعداد المهمة التعليمية ويختار المشكلة المطروحة.
٤. هنالك صعوبة في إعداد الأستاذ لهذه الطريقة. (المصري: ٢٠١٠: ٤٠)

٣. طريقة العصف الذهني: *Method of brainstorming*

هي طريقة تكوين أو الحصول على أكثر قدر من الأفكار، ويتم التركيز فيها على الكم وليس على النوع من خلال إطلاق يد المتعلم في إبداء الخواطر والأفكار والآراء .
(عفانة والخزندار: ٢٠٠٧: ١٣).

إنَّ العصف الذهني هو احد الأساليب التي تستعمل لتحفيز التفكير والإبداع، والعصف الذهني يعني استخدام العقل البشري في التصدي النشط للمشكلة، ويعتمد هذا الأسلوب على قيام الأفراد بطرح أفكارهم لحل المشكلة بسرعة وعفويه وهذا يساعد على قيام الأفراد بسرعة الوصول إلى الحلول التي تكون أكثر أصاله، وتؤسس هذه الطريقة للتفكير الجماعي ويعد العصف الذهني احد الطرائق المهمة للأخذ بيد الأفراد ومساعدتهم وتدريبهم على الوصول لحل المشاكل إبداعيا خلال مجموعة ، وقد لوحظ ان التفكير الجمعي هو أفضل من الفردي، فالجماعة تستطيع ان تنتج عمل ما بساعات مما ينتجه الفرد في عدة اشهر. (نبهان: ٢٠٠٨: ١٠٩)

أسباب تنمية التفكير الإبداعي في طريقة العصف الذهني:

١. التفكير جاذبية بديهية: وهذا يعني الحكم المتأخر للتفكير يسبب إنتاج إبداعي حر.
٢. التفكير عملية بسيطة: وذلك بسبب لا توجد مبادئ خاصة تحدد إنتاج الفكرة ، ولا يوجد نقد لها.
٣. التفكير عملية مسلية: ومعنى ذلك كل شخص يشترك في محاورة المجموعة أو حل المشكلة جماعيا.
٤. التفكير عملية علاجية: ومعنى ذلك ان كل شخص في المناقشة يعطى حرية الكلام دون أن يقاطعه فرد أو يرفض راية في حل المشكلة.
٥. التفكير عملية تدريبية: وهي طريقة مهمة للاستثارة الخيال، والتدريب ، والمرونة على التفكير الإبداعي. (السامرائي والخفاجي: ٢٠١٤: ٦٩)

المبادئ الأساسية للعصف الذهني: *principles of brainstorming method*

١. إرجاء التقييم: وفي هذه المرحلة لا يحق لأي شخص من تقييم الأفكار المتولدة لان تقييم ونقد أي فكرة سيلحق الضرر بالشخص المشارك وسيفقده المتابعة.
٢. إطلاق حرية التفكير: أي احترام آراء الآخرين والتحرر من أي شيء يعيق التفكير الإبداعي.
٣. الكم قبل الكيف: ومعنى ذلك التأكيد على أعلى قدر من الأفكار بغض النظر عن جودتها.
٤. البناء على أفكار الآخرين: أي يجوز ان تطور أفكار الطلاب والخروج من ذلك بأفكار جديدة.
٥. إنَّ العمليات التخيلية التفكيرية الجماعية يمكن ان تتطور وتحسن على الرغم من الإبداع هو عملية فردية وذاتية. (ابو رياش: ٢٠٠٨) .

مزايا طريقة العصف الذهني: *Advantages of brainstorming method*

١. تمثل تمرين في الاستماع يسمح للتفكير بطرق إبداعية.
٢. جميع الأفكار ينظر إليها بطريقة متساوية وذلك فإن هذه الطريقة تشجع على المشاركة الكلية فيها.
٣. تكون طبقاً إلى تجربة المجموعة ومعرفتها.
٤. تحث على الدافعية وتنمي روح العمل التعاوني.
٥. تعمل على تكوين جهد جماعي خلاق.
٦. تكون وتطور المهارات المتعلقة بالقيادة لدى التلاميذ.
٧. تعمل على توفر وسائل الاتصال بين التلاميذ.
٨. تفتح المجال للخيال الواسع الذي يولد الأفكار. (ابراهيم: ٢٠١٠: ١٦٩)

عيوب طريقة العصف الذهني: *Disadvantages of brainstorming method*

- عوامل إدراكية وهذه العوامل متمثلة اعتماد الشخص لطريقة واحدة بالتفكير ورؤية الأشياء من جانب واحد.
- عوامل نفسية مثل الشعور بالفشل أو بالخوف الناتج من زيادة العمل.
- عوامل مرتبطة بشعور الطالب بضرورة ان يكون متوافقاً مع زملائه وإحساسه بالملكية الشخصية.
- قلة المصادر والتسليم المطلق للافتراضات.
- سرعة الكم على الأفكار الجديدة أو الغريبة. (السامرائي والخفاجي: ٢٠١٤: ٧٥).

مما تقدم يرى الباحث ضرورة إلمام المعلم بكافة أنواع طرائق التدريس المختلفة ، وكذلك اعتماده طريقة التدريس المناسبة للمحتوى، وهذا لا يتم إلا من خلال البحث والتحري الدقيق من قبل المعلم لأفضل طريقة التي تناسب محتوى المادة الدراسية ، كي لا يصبح المعلم في كفة والمحتوى في كفة بسبب استخدام المعلم لطريقة التدريس التي لا تناسب محتوى المادة الدراسية، وبالتالي تفقد المادة الدراسية قيمتها، وأهميتها ، وباستطاعة المعلم التحقق من فاعلية الطريقة المستخدمة من خلال التقويم اليومي الذي يتبعه بعد استخدام الطريقة التدريس لغرض الحكم على فاعلية الطريقة المستخدمة وملائمتها للمحتوى، وعليه في حالة تحقق المعلم من عدم فاعليتها في التدريس ،عليه التفكير الجدي في تغييرها والبحث عن الطريقة المناسبة للمحتوى الدراسي.

ملحق (٢)

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies

جمهورية العراق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية الدراسات العليا



No:
Date:

الى /كليات التربية الاساسية

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا (سعدون صالح مطر محمد) دكتوراه/ طرائق
تدريس عامة/ كلية التربية الاساسية والمقبول في جامعتنا للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١) وذلك
لغرض اكمال متطلبات بحثه الموسوم (تصميم محتوى تعليمي لمادة طرائق التدريس العامة على
وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الاساسية).

...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام..

اد. عصام مجيد عبد
عميد كلية الدراسات العليا وكالة
٢٠٢١/٢/ ١٥

صورة عنه اله//

- كلية التربية الاساسية اشارة الى تأييدكم بتاريخ ٢٠٢٠/ ٢/ ١٤
- شؤون الطلبة... للعلم
- العلوم الانسانية مع الاوليات

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين الذين تم الاستعانة بخبراتهم في إجراءات البحث

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة*					
				١	٢	٣	٤	٥	٦
١	أ.د. احمد عبد المحسن كاظم	مناهج وطرائق تدريس عامه	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢	أ.د. ايتسام صاحب موسى	ط.ب. اللغة العربية	جامعة بابل- كلية التربية الأساسية	*	*	*			
٣	أ.د. ثاني حسين خاجي	ط.ب. الفيزياء	أكاديمية ريمار- اسطنبول- تركيا	*	*	*	*	*	*
٤	أ.د. جؤذر حمزة كاظم	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
٥	أ.د. داود عبد السلام صبري	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد	*	*	*	*	*	*
٦	أ.د. رحيم علي صالح	ط.ب. اللغة العربية	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد	*	*	*	*	*	*
٧	أ.د. رمضان مسعد بدوي	مناهج وطرائق تدريس الرياضيات	جامعة طنطا- مصر- كلية التربية	*	*	*	*	*	*
٨	أ.د. رنا صبيح عبود	ط.ب. الرياضيات	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٩	أ.د. زينب عبد السادة عواد	مناهج وطرائق التدريس	جامعة ذي قار- كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
١٠	أ.د. سلام ناجي باقر	مناهج وطرائق تدريس عامه	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
١١	أ.د. سعد جويد كاظم	ط.ب. التاريخ	جامعة كربلاء- كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
١٢	أ.د. شذى عادل فرمان	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد	*	*	*	*	*	*
١٣	أ.د. شيماء حمزة كاظم	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
١٤	أ.د. عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة*					
				١	٢	٣	٤	٥	٦
١٥	أ.د. عبد المهيم احمد خليفة	مناهج وطرائق التدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية-كلية التربية	*	*	*	*	*	*
١٦	أ.د. علاء حسين عودة	ط.ب. اللغة الانكليزية	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
١٧	أ.د. عمار طعمه جاسم	ط.ب. الرياضيات	جامعة ميسان- كلية التربية	*	*	*	*	*	*
١٨	أ.د. غالب محمد رشيد	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية-كلية التربية	*	*	*	*	*	*
١٩	أ.د. فاطمة رحيم عبد الحسن	ط.ب. اللغة الانكليزية	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢٠	أ.د. فالح عبد الحسن عويد	ط.ب. العلوم	جامعة ديالى- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢١	أ.د. محمد كاظم الجزيري	علم النفس العام	الجامعة المستنصرية-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢٢	أ.د. ميسون علي جواد	ط.ب. اللغة العربية	الجامعة المستنصرية-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢٣	أ.د. محمد حميد المسعودي	ط.ب. عامه	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢٤	أ.د. مشرق محمد مجول	ط.ب. اللغة العربية	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٢٥	أ.د. محمد جاسم عبد الأمير عبد	مناهج وطرائق تدريس علوم الحياة	جامعة واسط-كلية التربية للعلوم الصرفة	*	*	*	*	*	*
٢٦	أ.د. ناهدة طه مجد	ط.ب. اللغة الانكليزية	جامعة تكريت-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
٢٧	أ.د. نعمة عبد الصمد حسين	ط.ب. علوم الحياة	جامعة الكوفة-كلية التربية	*	*	*	*	*	*
٢٨	أ.د. نجم عبد الله غالي	مناهج وطرائق تدريس عامه	جامعة ميسان- كلية التربية	*	*	*	*	*	*
٢٩	أ.م.د. آلاء علي حسين	مناهج وطرائق تدريس عامه	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٣٠	أ.م.د. اسمهان عنبر لازم	ط.ب. التاريخ	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٣١	أ.م.د. امجد عبد الرزاق حبيب	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
٣٢	أ.م.د. بشرى نعمة راشد	ط.ب. اللغة الانكليزية	جامعة بغداد-كلية التربية ابن رشد	*	*	*	*	*	*
٣٣	أ.م.د. تهاني أنور إسماعيل	علوم تربوية ونفسية	جامعة البصرة-كلية العلوم التربوية والنفسية	*	*	*	*	*	*

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة*						
				٦	٥	٤	٣	٢	١	
٣٤	أ.م.د. حوراء عباس كرماش	علم النفس	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٣٥	أ.م.د. حسين كريم فوزان	مناهج وطرائق تدريس لغة عربية	جامعة واسط-كلية التربية للعلوم الصرفة	*	*	*	*	*	*	
٣٦	أ.م.د. حميد مهدي راضي	ط.ت. التاريخ	القادسية -الكلية التربوية المفتوحة	*	*	*	*	*	*	
٣٧	أ.م.د. خنساء حسن حسين	ط.ت. اللغة الانكليزية	جامعة الإمام الكاظم الجامعة- بغداد	*	*	*	*	*	*	
٣٨	أ.م.د. رنا غانم حامد	ط.ت. الجغرافية	جامعة الموصل-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*	
٣٩	أ.م.د. رجاء سعدون	ط.ت. اللغة العربية	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٤٠	أ.م.د. علي حسين بريس	علم النفس العام	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٤١	أ.م.د. علي شنان علي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*	
٤٢	أ.م.د. عقيل عبد الرضا صادق	ط.ت. اللغة العربية	جامعة الكوفة-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٤٣	أ.م.د. علاء عبد الحسين شبيب	ط.ت. عامة	بغداد-كلية الإمام الكاظم	*	*	*	*	*	*	
٤٤	أ.م.د. غسان كاظم جبر	مناهج وطرائق تدريس عامه	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٤٥	أ.م.د. فراس علي حسين	ط.ت. التربية الفنية	الجامعة ألماتنصرية-كلية التربية	*	*	*	*	*	*	
٤٦	أ.م.د. فصي شهاب احمد	مناهج وطرائق التدريس	معهد الفنون الجميلة -بغداد	*	*	*	*	*	*	
٤٧	أ.م.د. محمد مهدي صخي	ط.ت. العلوم	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٤٨	أ.م.د. مهدي حبيب جادر	ط.ت. التاريخ	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	
٤٩	أ.م.د. ميعاد جاسم سلمان	ط.ت. الرياضيات	الجامعة ألماتنصرية-كلية التربية	*	*	*	*	*	*	
٥٠	أ.م.د. نبيل كاظم نهير	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*	
٥١	أ.م.د. نضال عيسى عبد	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*	

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة*					
				١	٢	٣	٤	٥	٦
٥٢	أ.م.د.نادية مجيد حسين	ط.ب. اللغة الانكليزية	الجامعة التقنية الوسطى	*	*	*	*	*	*
٥٣	أ.م.د.نجم عبد الله برهان	مناهج وطرائق تدريس عامه	جامعة ميسان- كلية التربية	*	*	*	*	*	*
٥٤	أ.م.آيات محمد جبر	ط.ب. الرياضيات	جامعة ميسان- كلية التربية	*	*	*	*	*	*
٥٥	أ.م. أسماء عزيز فالح	ط.ب. التربية الرياضية	الجامعة المستنصرية-كلية التربية	*	*	*	*	*	*
٥٦	أ.م.أنوار صباح عبد الحميد	ط.ب. الرياضيات	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٥٧	أ.م.حيدر عبد الزهرة	ط.ب. الرياضيات	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٥٨	أ.م.مهدي محسن محمد	ط.ب. اللغة الانكليزية	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*
٥٩	أ.م.نعيم منحي عودة	ط.ب. الرياضيات	الجامعة التقنية الجنوبية	*	*	*	*	*	*
٦٠	أ.م.نزار كاظم عباس	ط.ب. الرياضيات	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*
٦١	أ.م.يسرى كريم هاشم	ط.ب. الاجتماعيات	جامعة ميسان- كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*

الرمز (*) يشير إلى نوع الاستشارة التي عرضت على الخبير وهي كما يلي:

١. تحديد الأهداف السلوكية.

٢. تحديد صلاحية المحتوى

٣. الصدق

٤. الثبات

٥. الاختبار

٦. الإحصائيات

ملحق (٤)

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الأهداف السلوكية، لمادة طرائق التدريس العامة لطلبة كليات التربية
الأساسية

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدكتوراه

م/صلاحية أهداف سلوكية

تحية طيبة.....

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) الأمر الذي يتطلب وضع أهداف سلوكية للمحتوى التعليمي المستخلص وفق مفردات المادة، ولما تتمتعون به من خبرة في مجال المناهج وطرائق التدريس يرجى التفضل بتحديد صلاحية انتماء الهدف السلوكي إلى مستواه ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم للأهداف... ولكم فائق الشكر والتقدير.

الاسم.....

التخصص.....

اللقب العلمي.....

الشهادة.....

مكان العمل.....

الباحث

سعدون صالح مطر الفريداوي

* التفكير التركيبي: هو عملية عقلية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز معالجة المعلومات والتمثيلات العقلية والمعرفية في عقل الإنسان.

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
	جعل الطالب قادرا على ان:					
١	يُعرف نظرية التدريس.	تذكر				
٢	يبين أهمية نظريات التدريس.	تحليل				
٣	يلخص اهتمامات نظريات التدريس.	تركيب				
٤	يوضح العلاقة بين نظريات التدريس ونظرية التعلم.	تحليل				
٥	يقارن بين مبادئ النظريات البنائية ومبادئ النظريات السلوكية.	تقويم				
٦	يفرق بين دور الأستاذ ودور الطالب في النظريات البنائية.	تحليل				
٧	يميز بين دور الأستاذ ودورة في النظريات السلوكية.	تحليل				
٨	يصف الكيفية التي تفسر فيها نظرية سكنر للسلوك.	تركيب				
٩	يختار طريقة التعلم الفردي الذي تتبناه نظرية سكنر.	تحليل				
١٠	يصف الطريقة الاستكشافية التي تتبناها نظرية برونر.	تركيب				
١١	يبين المفاهيم التي تتبناها نظرية برونر.	تحليل				
١٢	يفسر مبدأ الذي تفسر فيه النظرية للتعليم والتعلم (التعليم ذو معنى).	تقويم				
١٣	يميز بين الطريقة (الاستقبالية أو الاستكشافية) التي يزود بها المتعلم.	تقويم				
١٤	يفرق بين التعلم الاستظهاري وما بين التعلم ذو معنى.	تحليل				
١٥	يميز بين رؤية نظرية بياجيه واوزوبل وبرونر للتعلم.	تحليل				
١٦	يحلل أنماط التعلم التي تبناها بياجيه بهدف حصول التعلم.	تحليل				
١٧	يُعرف مصطلحات التدريس لفتا	تذكر				
١٨	يُعرف مصطلحات التدريس اصطلاحا	تذكر				
١٩	يلخص مهام الأستاذ بطرائق التدريس.	تركيب				

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
٢٠	يصف معايير الطريقة التدريسية المناسبة للتدريس.	تقويم				
٢١	يُعرف أسلوب التدريس.	تذكر				
٢٢	يُميز بين أساليب التدريس المختلفة.	تحليل				
٢٣	يصنف أساليب التدريس المختلفة.	تركيب				
٢٤	يُعرف إستراتيجية المناقشة.	تذكر				
٢٥	يقيم مزايا إستراتيجية المناقشة.	تقويم				
٢٦	يطبق خطوات إستراتيجية المناقشة.	تطبيق				
٢٧	يبدي رأيه في إستراتيجية العصف الذهني.	تقويم				
٢٨	يلخص أهمية استراتيجيه العصف الذهني.	فهم				
٢٩	يطبق خطوات إستراتيجية العصف الذهني.	تطبيق				
٣٠	يُعرف إستراتيجية طريقة المشروع.	تذكر				
٣١	يصنف مشاريع طريقة المشروع.	تركيب				
٣٢	يقيم خطوات إستراتيجية المشروع.	تقييم				
٣٣	يحدد مميزات إستراتيجية المشروع.	تحليل				
٣٤	يُعرف إستراتيجية لعب الأدوار.	تذكر				
٣٥	يحدد مميزات إستراتيجية لعب الأدوار.	تحليل				
٣٦	يُعرف استراتيجيه حل المشكلات.	تذكر				
٣٧	يقسم خطوات حل المشكلة .	تحليل				
٣٨	يُعرف أنموذج التدريس.	تذكر				
٣٩	يُميز بين مهارات نماذج التدريس.	فهم				
٤٠	يُعرف مهارة التدريس لفتا واصطلاحا .	تذكر				
٤١	يحدد العناصر الرئيسية لمهارة التدريس.	تذكر				
٤٢	يُميز بين المهارات الفرعية لمهارة التدريس.	تقويم				
٤٣	يبترك مهارة على ضوء المهارات الفرعية لمهارة التخطيط.	تركيب				
٤٤	يُعرف التدريس الفعال.	تذكر				
٤٥	يقارن بين المفهوم التقليدي والمفهوم المعاصر للتدريس الفعال.	تقويم				

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
٤٦	يوضح مهمة إعداد المعلم في التدريس الفعال.	تحليل				
٤٧	يقارن بين المعلم الفعال وغير الفعال.	تقويم				
٤٨	يبدي رأيه في المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها التعلم الفعال.	تقويم				
٤٩	يُعرف التدريس الإبداعي.	تذكر				
٥٠	يطبق خطوات مهارة التخطيط الإبداعي في التدريس.	تطبيق				
٥١	يوضح خطوات مهارة التنفيذ الإبداعي في التدريس الإبداعي.	تحليل				
٥٢	يصف خطوات مهارة التقويم الإبداعي في التدريس الإبداعي.	تقويم				
٥٣	يصنف خطوات مهارات التدريس الإبداعية.	تركيب				
٥٤	يُعرف تنويع التدريس.	تذكر				
٥٥	يتعرف على مبررات اعتماد تنويع التدريس.	تحليل				
٥٦	يطبق أسس ومبادئ تنويع التدريس.	تطبيق				
٥٧	يميز بين الأسس القانونية والنفسية لتنويع التدريس.	تحليل				
٥٨	يصنف الأسس العامة المعتمدة في تنويع الدرس.	تركيب				
٥٩	يُعرف إستراتيجية تنويع التدريس.	تذكر				
٦٠	يصنف مهارات تنويع التدريس.	تركيب				
٦١	يبين الأنشطة المتاحة لإستراتيجية الأركان ومركز التعلم.	تحليل				
٦٢	يستخدم الأنشطة المتاحة لإستراتيجية الأركان ومركز التعلم.	تطبيق				
٦٣	يعبر عن رأيه في إستراتيجية الأركان ومركز التعلم.	تقويم				
٦٤	يشير إلى الأسس المعتمدة في إستراتيجية المجموعة المرنة.	تحليل				
٦٧	يوضح دورة في إستراتيجية ضغط المحتوى.	تطبيق				
٦٨	يبين دورة في إستراتيجية عقود التعلم.	فهم				

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
٦٩	يوضح اشتراطات إستراتيجية عقود التعلم.	تحليل				
٧٠	يوضح أنشطة إستراتيجية الأنشطة المتدرجة.	تحليل				
٧١	يطبق الأنشطة إستراتيجية الأنشطة المتدرجة.	تطبيق				
٧٢	يذكر مزايا أنشطة إستراتيجية الأنشطة الثابتة.	تذكر				
٧٣	يطبق أنشطة إستراتيجية الأنشطة الثابتة.	تطبيق				
٧٤	يطبق الأنشطة لإستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة.	تطبيق				
٧٥	يميز بين أنشطة إستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة.	تحليل				
٧٦	يذكر الهدف العام لأنشطة إستراتيجية حل المشكلات.	فهم				
٧٧	يطبق خطوات إستراتيجية حل المشكلات.	تطبيق				
٧٨	يُعرف طريقة التدريس الشائعة الاستخدام.	تذكر				
٧٩	يوضح أهمية طرائق التدريس الشائعة الاستخدام.	تحليل				
٨٠	يفسر معايير اختيار طريقة التدريس الشائعة الاستخدام.	تحليل				
٨١	يصنف طرائق التدريس الشائعة الاستخدام.	تركيب				
٨٢	يُعرف طريقة المحاضرة.	تذكر				
٨٣	يصف مزايا طريقة المحاضرة.	تقويم				
٨٤	يصف عيوب طريقة المحاضرة.	تقويم				
٨٥	يبنفذ خطوات طريقة المحاضرة.	تقويم				
٨٦	يميز بين أسلوب الشرح وأسلوب المحاضرة.	تحليل				
٨٧	يُعرف طريقة الاستجواب.	تذكر				
٨٨	يبن أهمية طريقة الاستجواب.	تحليل				
٨٩	يميز بين طريقة الاستجواب الاستكشافي وطريقة الاستجواب الإخباري.	تحليل				
٩٠	يصف سلبيات طريقة الاستجواب.	تقويم				
٩١	يصف ايجابيات طريقة الاستجواب.	تقويم				
٩٢	يطبق خطوات طريقة الاستجواب.	تطبيق				

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
٩٣	يفرق بين الاستجواب الاستكشافي والاستجواب الإخباري	تحليل				
٩٤	يُعرف طريقة المناقشة.	تذكر				
٩٥	يطبق خطوات طريقة المناقشة.	تطبيق				
٩٦	يصف مزايا طريقة المناقشة	تقويم				
٩٧	يصف عيوب طريقة المناقشة.	تقويم				
٩٨	يُعرف طريقة الاستقراء والقياس.	تذكر				
٩٩	يطبق خطوات طريقة الاستقراء والقياس.	تطبيق				
١٠٠	يصف مزايا طريقة الاستقراء والقياس.	تقويم				
١٠١	يصف عيوب طريقة الاستقراء والقياس.	تقويم				
١٠٢	يستخدم أنموذج التدريس الاستقرائي.	تطبيق				
١٠٣	يكون مجموعته من الأمثلة على ضوء طريقة الاستقراء	تركيب				
١٠٤	يُعرف الطريقة الاستقصائية لفتا	تذكر				
١٠٥	يُعرف الطريقة الاستقصائية اصطلاحا.	تذكر				
١٠٦	يطبق خطوات الطريقة الاستقصائية.	تطبيق				
١٠٧	يصف مزايا طريقة الاستقصاء.	تقويم				
١٠٨	يصف عيوب طريقة الاستقصاء.	تقويم				
١٠٩	يميز بين أنواع الاستقصاء.	فهم				
١١٠	يفرق بين مهارات طريقة الاستقصاء.	تحليل				
١١١	يُعرف طريقة حل المشكلة.	تذكر				
١١٢	يطبق خطوات طريقة حل المشكلات.	تطبيق				
١١٣	يصف محاسن طريقة حل المشكلات.	تقويم				
١١٤	يصف مساوئ طريقة حل المشكلات.	تقويم				
١١٥	يُعرف طريقة الوحدات الدراسية.	تذكر				
١١٦	يقيم أسس طريقة الوحدات الدراسية.	تقويم				
١١٧	يطبق خطوات طريقة الوحدات الدراسية	تطبيق				
١١٨	يميز بين أنواع الوحدات الدراسية.	فهم				
١١٩	يصف سلبيات طريقة الوحدات الدراسية.	تقويم				

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
١٢٠	يُعرف طريقة المشروع.	تذكر				
١٢١	يذكر أسس طريقة المشروع.	تذكر				
١٢٢	يفرق بين أنواع المشاريع في طريقة المشروع.	تقويم				
١٢٣	يصف مزايا طريقة حل المشكلات.	تقويم				
١٢٤	يصف عيوب طريقة حل المشكلات.	تقويم				
١٢٥	يُعرف طريقة التعيينات.	تذكر				
١٢٦	يطبق خطوات طريقة التعيينات.	تطبيق				
١٢٧	يصنف الأعمال التحريرية لطريقة التعيينات.	تقويم				
١٢٨	يصف مزايا طريقة التعيينات.	تقويم				
١٢٩	يُعرف طريقة لعب الأدوار.	تذكر				
١٣٠	يفرق بين أساليب طريقة لعب الأدوار.	تحليل				
١٣١	يطبق خطوات طريقة لعب الأدوار.	تطبيق				
١٣٢	يصف إيجابيات طريقة لعب الأدوار.	تقويم				
١٣٣	يصف سلبيات طريقة لعب الأدوار.	تقويم				
١٣٤	يذكر أهمية طريقة لعب الأدوار.	تذكر				
١٣٥	يُعرف طريقة العصف الذهني.	تذكر				
١٣٦	يميز بين أسس العصف الذهني.	فهم				
١٣٧	يصف مزايا العصف الذهني.	تقويم				
١٣٨	يصف عيوب العصف الذهني.	تقويم				
١٣٩	يصنف مراحل العصف الذهني.	تركيب				
١٤٠	يطبق مراحل العصف الذهني.	تطبيق				
١٤١	يُعرف طريقة التعلم التعاوني.	تذكر				
١٤٢	يطبق خطوات طريقة التعليم التعاوني.	تطبيق				
١٤٣	يفرق بين أسس طريقة التعلم التعاوني.	تقويم				
١٤٤	يصف مزايا طريقة التعلم التعاوني.	تقويم				
١٤٥	يصف عيوب طريقة التعلم التعاوني.	تقويم				
١٤٦	يُعرف طريقة التعلم الفردي.	تذكر				
١٤٧	يبرر مبررات استخدام طريقة التعلم الفردي.	تقويم				

ت	الهدف	المستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل	الملاحظات
١٤٨	يذكر خصائص طريقة التعلم الفردي.	فهم				
١٤٩	يمييز بين خصائص طريقة التعليم الفردي.	فهم				
١٥٠	يحكم على أشكال التعلم في طريقة التعلم الفردي.	تقويم				
١٥١	يُعرف طريقة التعلم من أجل التمكن.	تذكر				
١٥٢	يطبق خطوات طريقة التعلم من أجل التمكن.	تطبيق				
١٥٣	يقارن بين خطوات التدريس وخطوات طريقة التعلم من أجل التمكن.	تقويم				
١٥٤	يصنف مزايا طريقة التعلم من أجل التمكن.	تركيب				

ملحق (٥)

الأهداف العامة لمادة طرائق التدريس العامة

١. اكتساب الطلبة لمهارات التدريس في مختلف المواد الدراسية.
٢. تساعد الطلبة على أكتساب المفاهيم الأساسية والعامة للتدريس وبذلك تساعد المتعلم على تقليل العبء والتعب والجهد المبذول من قبل المتعلمين.
٣. تعمل الأثارة والتشويق للدرس من خلال احتوائها على الأنشطة التعليمية المختلفة.
٤. تعمل على زيادة دافعية المتعلم من طريق الحوافز التي توفرها للمتعلم.
٥. تحفز الطلبة على العمل الذاتي الذي يوفر استقلالية للمتعلم.
٦. تعمل على تحقيق اهداف الدرس ببسر وسهولة.
٧. تنشيط التفكير المستقل لدى المتعلم من خلال ما توفره من فعاليات وأنشطة تثير تفكير المتعلم.
٨. تراعي الفروق الفردية ما بين الطلبة.
٩. تختصر الوقت والجهد وتقلل من أعباء تعب المعلم في تحقيق اهداف الدرس.
١٠. تعمل على بث روح العمل التعاوني وبذلك تجعل من الموقف التعليمي قبلا للتطبيق في بيئة واقعية.
١٠. تراعي ميول وحاجات الطلبة وتعمل على تحقيقها بأفضل صورة.
١١. تنمي قدرات الابداع والابتكار لدى المتعلمين.
١٢. تعمل على وضع الحلول للمشاكل التعليمية التي تواجه الطلبة اثناء المواقف التعليمية المختلفة.
١٣. العمل على تحقيق اهداف الدرس لأجل تحقيق التعلم المنشود.

(من اعداد الباحث)

ملحق (٦)

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية الاختبار لمادة طرائق التدريس العامة

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا/الدكتوراة

حضرة الدكتور/ة.....المحترم/ة

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) ، ولما كان البحث الحالي يتطلب إجراء اختبار قبلي لمعرفة الخبرات السابقة لدى طلبة كليات التربية الأساسية /عينة البحث، صمم الباحث اختباراً قبلياً لذلك الغرض وبالنظر لما يعهده الباحث فيكم من دقة وسعة إطلاع في هذا المجال فضلاً عما تمتلكونه من خبرة ودراية ، فإنه يضع بين يديكم هذا الاختبار راجياً التفضل بإبداء ملحوظاتكم القيمة في الحكم على مدى صلاحيته وسلامة صياغته، وتغطيته لمحتوى المادة وذلك بوضع علامة (✓) في الاختيار الذي ترونه مناسباً.

ولكم الشكر الجزيل والدعاء بالتوفيق والنجاح في مسيرتكم العلمية.

الاسم الكامل للخبير العلمي.....

اللقب العلمي.....

التخصص.....

الشهادة.....

مكان العمل.....

التاريخ والتوقيع.....

الباحث

سعدون صالح مطر الفريداوي

مناهج وطرائق تدريس عامة

جناب الدكتور/ة ... المحترم/ة بعد إطلاعكم على فقرات الاختبار ، يرجى من حضراتكم مليء استبانة صلاحية فقرات الاختبار القبلي لمادة طرائق التدريس العامة لما ترونه مناسباً من الاختيارات...مع التقدير

ت	الفقرة	مستوى ملائمتها		
		جيد	متوسط	ضعيف
١-	بنود الاختبار تعكس الأهداف وتختبر قابلية الطلبة على المعرفة السابقة في طرائق التدريس العامة.			
٢-	فقرات الاختبار تغطي محتوى مادة طرائق التدريس العامة.			
٣-	ان صياغة فقرات الاختبار كانت مناسبة.			
٤-	نتائج الاختبار ستكون واضحة وجيدة.			
٥-	الوقت الذي خصص للاختبار ملائم .			
٦-	توزيع الدرجات يتناسب مع فقرات الاختبار.			
٧-	الاختبار يناسب جدول المواصفات.			
٨-	تعليمات الاختبار واضحة ولا غموض فيها.			

تعليمات الاختبار:

يتكون الاختبار من الفقرات الآتية :

- ١-الاختبار الموضوعي وعدد فقراته (٣٠فقرة) ولكل فقرة درجة واحدة .
- ٢- لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعي أربعة بدائل ، أ ، ب ، ج ، د .
- ٣-الاختبار المقالي يتكون من خمس فروع وهي: ١، ٢، ٣، ٤، ٥ (٥ درجات لكل فرع.
- ٤-الإجابة على جميع الأسئلة.
- ٥-الزمن الكلي للاختبار ٧٥ دقيقة.

السؤال الأول: اختر الإجابة الصحيحة لما يأتي: (٣٠ درجة للسؤال) . ولكل فقره درجة واحدة.

١. توصف النظرية بأنها مجموعة من.....
 - أ. المهارات
 - ب. الأساليب
 - ج. المعلومات
 - د. الحقائق
٢. يستنتج من إستراتيجية التدريس الموجة بأن النشاط فيها هو
 - أ. المعلم والطالب
 - ب. المعلم
 - ج. المتعلم
 - د. الطالب
٣. من خلال دراستنا لطرائق التدريس نستنتج ان طرائق التدريس تكون أكثر شمولية من.....
 - أ. الإستراتيجيات
 - ب. المهارات
 - ج. الأساليب
 - د. الوسائل
٤. نظرية التعلم تعتمد على.....
 - أ. نظرية التطور
 - ب. النظرية المعرفية
 - ج. نظرية التدريس
 - د. نظرية البنائية
٥. يوضح الأسلوب التدريبي في التدريس بأنه يعطي الاستقلالية في ممارسة بعض الأنشطة داخل الصف من قبل.....
 - أ. المتعلم
 - ب. المعلم
 - ج. الطالب
 - د. المتدرب
٦. تبرز عملية التغيير في سلوك الفرد من خلال اكتساب المعارف والمعلومات ويتم ذلك من خلال.....
 - أ. تدريب
 - ب. تأهيل
 - ج. التقويم
 - د. التدريس
٧. تصنف نظرية ميرل بأنها
 - أ. تجديدية للأفكار
 - ب. تقييمية للأفكار
 - ج. تجديديه للأفكار
 - د. توليدية للأفكار
٨. يصمم الأسلوب الاستقرائي في التدريس على النقيض من الأسلوب.....
 - أ. العملي
 - ب. التشاوري
 - ج. الفرقي
 - د. الاستنتاجي

٩. طريقة التدريس التي لا تركز على نشاط المتعلم هي.....
- أ. الطريقة القياسية ب. الطريقة الاستجوابية ج. طريقة المحاضرة د. طريقة العصف الذهني
١٠. تؤمن نظرية راجليوث بأن التعلم يحدث عن طريق.....
- أ. الكل ب. الجزء ج. الجزء والكل د. القاعدة
١١. ما يميز الاستراتيجيه هو أنها مشتقة من.....
- أ. الأفريقية ب. اليونانية ج. الهندية د. الأمريكية
١٢. يرتبط أسلوب التدريس بالصفات الشخصية.....
- أ. للمعلم ب. للمدير ج. للطالب د. للمتعلم
١٣. تسمى الإستراتيجية التي يقوم فيها المعلم بأجراء حوار شفوي بالموقف التعليمي.....
- أ. بالمناقشة والحوار ب. بالعروض العملية ج. بالمحاضرة د. بالقصص والحكايات
١٤. يقدر عدد أسئلة التحضير بحدود.....
- أ. (٢-٨) أسئلة ب. (٢-٥) أسئلة ج. (٢-١٠) أسئلة د. (٢-٤) أسئلة
١٥. يستدل على الأسئلة التي تركز عليها إستراتيجية التعلم الذاتي من خلال احد الأسئلة التالية.....
- أ. ما اسمك؟ ب. ما هوايتك؟ ج. ماذا تعلمت؟ د. ماذا قرأت؟
١٦. الاستقصاء الذي يزود الطالب بالمشكلة، ودور المعلم لا يزوده بأي توجيهات يسمى.....
- أ. الاستقصاء الحر ب. الاستقصاء الموجة ج. الاستقصاء شبه الموجة د. الاستقصاء الحر والموجة

١٧. أن الجانب التطبيقي للتدريس هو.....
- أ. التحضير ب. التعليم ج. الامتحان د. الواجب البيتي
١٨. يخلص نموذج سيمان الاستقصائي بوجود دافعية تساؤل عند الأفراد تكون على شكل.....
- أ. مواجهات اجتماعية ب. مواجهات عقلية ج. مواجهات فنية د. مواجهات فكرية
١٩. يطلق على الاستراتيجيات التي تتركز حول الطالب في تعليم الأنشطة ب.....
- أ. حل المشكلات ب. الاستقراء ج. الحوار د. التعلم الذاتي
٢٠. احد الأساليب التي يستخدمها المعلم لإثارة دافعية المتعلمين هو.....
- أ. المدح ب. التعزيز ج. المكافئة د. التكريم
٢١. تسمى الأسس التي تحكم سلوك المتعلم بالتعلم الذي يتماشى مع قدراته -----
- أ. بالأسس العلمية ب. بالأسس التربوية ج. بالأسس النفسية د. بالأسس القانونية
٢٢. يتضح لنا ان احد خطوات التدريس بطريقة الوحدات هو.....
- أ. التقويم ب. التحليل ج. العرض د. التفسير
٢٣. يبرز لنا المنهج ان لفظ كلمة مشروع استخدمت من قبل.....
- أ. برونر ب. كلباتريك ج. سكنر د. بياجيه
٢٤. نستنتج من طريقة التعلم الفردي بأن دور الأستاذ فيها يكون.....
- أ. ناقد ب. مفسر ج. مرشد د. مبتكر
٢٥. يطلق على التقنية التي يعتمد عليها التعلم الذاتي وبواسطتها تقسم المادة إلى أجزاء ب.....
- أ. خطة كليز ب. التعليم المبرمج ج. الوحدات التعليمية د. الحقائق التعليمية

٢٦. يستخلص من سلبيات لعب الأدوار بأن الطالب يقوم.....

أ. بالاعتراض على الشخصية ب. بتحليل الشخصية ج. بتقمص الشخصية د. بنقد الشخصية

٢٧. يبرز لنا العصف الذهني بأن الكم قبل الكيف يكون.....

أ. أقل قدر من الأفكار بغض النظر عن أجهده.

ب. أسوء قدر من الأفكار بغض النظر عن أجهده.

ج. أكبر قدر من الأفكار بغض النظر عن أجهده.

د. أحسن قدر من الأفكار بغض النظر عن أجهده.

٢٨. تبين لنا طريقة المشروع ان الخطوة التي تتضمن ترجمة الجانب النظري إلى جانب تطبيقي تسمى

.....

أ. القياس ب. التحليل ج. التقويم د. التنفيذ

٢٩. عملية استلام معلومات والتي لم تكن موجودة لدى الطالب يطلق عليها.....

أ. الملاحظة ب. القياس ج. التصنيف د. الوصف

٣٠. تزود طريقة التدريس القياسية الطالب بالقاعدة أو القانون لغرض.....

أ. التأكد من تنفيذه.

ب. التأكد من تحقيقه.

ج. التأكد من تفسيره.

د. التأكد من صحته.

السؤال الثاني:

١- بين المصطلحات الآتية: (٥ درجات).

أ. مهارة التدريس ب. إستراتيجية التدريس ج. نظرية التدريس د. أسلوب التدريس هـ. طريقة التدريس

٢. بين أهميه طرائق التدريس في التعلم؟ (٥ درجات)

٣. صنف الأنواع الرئيسية لطرائق التدريس؟ (٥ درجات)

٤. اقترح خطة درس للتدريس بطريقة الاستقراء؟ (٥ درجات)

٥. اكتب هدف سلوكي لكل مستوى من المستويات الآتية: (١. التذكر ٢. الفهم ٣. التطبيق ٤. التحليل

٥. التركيب ٦. التقويم)؟ (٥ درجات)

ملحق (٧)

مفاتيح الاجابة السؤال اختيار من متعددة لمادة طرائق التدريس العامة

الإجابة	الفقرة	الإجابة	الفقرة
أ	٢	د	١
ج	٤	ب	٣
أ	٦	د	٥
د	٨	ب	٧
أ	١٠	ج	٩
د	١٢	ب	١١
ب	١٤	أ	١٣
أ	١٦	ج	١٥
ج	١٨	ج	١٧
ب	٢٠	أ	١٩
أ	٢٢	د	٢١
ج	٢٤	ب	٢٣
أ	٢٦	د	٢٥
ج	٢٨	ب	٢٧
د	٣٠	أ	٢٩

ملحق (٨)

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

الدكتوراه

م/صلاحية استراتيجيات التدريس

تحية طيبة.....

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (تصميم محتوى تعليمي مقترح لمادة طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي لطلبة كليات التربية الأساسية) الأمر الذي يتطلب وضع بعض الاستراتيجيات لمادة طرائق التدريس على وفق التفكير التركيبي ، ولما تتمتعون به من خبرة في مجال المناهج وطرائق التدريس يرجى بيان مدى صلاحية الاستراتيجيات الآتية لمحتوى طرائق التدريس العامة على وفق التفكير التركيبي ...ولكم فائق الشكر والتقدير.

الاسم.....

التخصص.....

اللقب العلمي.....

الشهادة.....

مكان العمل.....

الباحث

سعدون صالح مطر الفريداوي

١. استراتيجية التساؤل الذاتي: بأنها التساؤلات التي يطرحها القراء قبل القراءة، أو اثنائها، أو بعد القراءة.

خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي:

١. طرح الموضوع: يطرح الاستاذ الموضوع على الطلبة ويعرفهم بالأطار العام له مع الحرص على أن يكون الموضوع من الموضوعات التي تستثير اهتمام الطلبة.

٢. الحث والتشجيع: يحاول الأستاذ إثارة دافعية الطلبة ويحثهم على طرح الأسئلة على ذواتهم لغرض عملية التعلم وتنظيم المعلومات وضبطها.

٣. قراءة الموضوع من الطلبة: يقرء الطلبة الموضوع قراءة فاحصة مع طرح الأسئلة على ذواتهم لغرض تخطيط عملية التعلم وتنظيم المعلومات وضبطها.

٤. تقويم النتائج من الطلبة: في هذه الخطوة يطلب من الطلبة تقويم ما توصلوا له ذاتياً وتثبيت ملاحظاتهم على أدائهم الذاتي ومدى التوافق بين الاجابات التي توصلوا اليها ومتطلبات الاسئلة التي وضعوها.

٥. قيام المدرس بتقصي الاجابات: الناجمة عن الاستجواب الذاتي ويفحصها ويبين كيفية الاستفادة منها بوصفها الزبدة الناجمة عن عملية التساؤل الذاتي. (عطية: ٢٠١٦: ١٨٨).

٢. استراتيجية الاستقراء: وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدء الانتقال من الأمثلة الى القاعدة، ومن الجزء الى الكل، حيث يتم بهذه الاستراتيجية عرض الامثلة أمام المتعلمين ومن ثم مناقشتها معهم وشرحها بالتركيز على العنصر الرئيسي المطلوب تعلمه من خلال الربط بين جزئيات العنصر الرئيسي المراد تعلمه من خلال الربط بين جزئيات العنصر أو القاعدة والموازنة مع الأمثلة، ومحاولة استدراج المتعلمين لأستنتاج الاحكام، وتتكون هذه الاستراتيجية من الخطوات الآتية:

١. **التمهيد:** ويسمى التهيئة للدرس والهدف من التمهيد هو لتهيئة اذهان الطلبة حول موضوع الدرس، وتتم في هذه الخطوه من طريق: مناقشتهم بالأفكار السابقة مع ربط التعليم السابق باللاحق، وقراءة المعلم لخبر أو حدث من احداث الساعة، اعادة ترتيب غرفة الصف، سرد قصة أو فكاهة لتشويق الطلاب للدرس.

٢. **العرض:** وفي هذه الخطوه يقوم المعلم بطرح الأمثلة على الطلاب وتكون الأمثلة وثيفة الصلة بأهداف الدرس. ومن شروط الأمثلة ان تكون واضحة، ولن تذكر سابقاً، وذات مقاصد تربوية.

٣. **المناقشة والربط:** ويقصد بها الربط ما بين افكار الدرس الجديدة والأفكار القديمة ذات العلاقة المتشابهة والتي قد درسها الطلبة، ومن شروطها: اتاحة المجال للطلبة للقيام بأنفسهم بالربط، تدخل المعلم المستمر لتصويب ما يعجز الطلبة عن تصويبه، وكتابة الأفكار المستخلصة.

٤. **التعميم:** وهو عملية استنباط القواعد والقوانين والمفاهيم والتعريفات من الامثلة المعروضة بعد تحليلها وبيان أوجه الشبه والأختلاف بينهما.

٥. **التطبيق:** وهي الخطوة الأخيرة من خطوات الاستراتيجية والتي يقف فيها الاستاذ على مدى فهم الطلبة للتعميم واستيعابهم لموضوع الدرس، وهي بمثابة تغذية راجعة.

٣. **استراتيجية حل المشكلات:** أن استراتيجية حل المشكلات عملية تربوية تسيير وفق منهج علمي ، وتفكير منطقي يبدء هذا المنهج بتشخيص المشكلة أو الموقف التعليمي التعليمي، وتحديد الناتج أو النتائج، وتنتهي بالحل الأنسب الذي يعالج المشكلة ويحقق الناتج، وترتبط هذه الاستراتيجية بمجموعة من الخطوات وهي:

١. **تحليل المشكلة:** وفيها يقوم المعلم أو المتعلم التعرف على المشكلة وتحديدتها والأحاساس بها وتشخيصها، والتعرف على أبعاد المشكلة يتم من طريق اسباب ظهورها، وأعراضها،

وأثارها ويتم ذلك بواسطة تصنيف المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة لحل المشكلة من خلال الوثائق والسجلات والتقارير والجدول الإحصائية، والأستبانات، وبعد جمع المعلومات وتحليلها لتحديد اسباب المشكلة والتعرف على العناصر المؤثرة والتي تؤدي الى حدوثها.

٢. **وضع البدائل المناسبة لحل المشكلة:** وبعد التعرف على العوامل المسببة للمشكلة يقوم المعلم أو المتعلم بالبحث لأيجاد بدائل يرى أنها مناسبة لحل المشكلة.

٣. **تقويم البدائل:** وأن في هذه الخطوه يجب ان يكون البديل قابل للتطبيق في جميع الظروف وذو جدوى اقتصادية، وأن يدرك اثاره السلبية متجنباً حدوثها وأضرارها على اطراف المشكلة.

٤. **اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل المشكلة:** وتتم هذه الخطوة بعد تقويم جميع البدائل المتاحة لحل المشكلة، وفي هذه الخطوه يقوم المعلم أو المتعلم بمقارنة بين البدائل من حيث الجوانب الايجابية أو السلبية، وينبغي اختيار البديل الأقل جهداً ونفقة، وأكثر منفعة ، واعم فائدة ، واكل خطورة على العاملين أو افراد وعناصر المشكلة.

٥. **متابعة تنفيذ البديل لحل المشكلة:** أن متابعة البديل لحل المشكلة من بين البدائل العديدة ضرورة ملحة لكشف الصعوبات الحقيقية في التطبيق، ومعرفة مدى تأثير هذا البديل على تحقيق النتائج المرجو تحقيقها ، ومدى مراعاة هذا البديل لأحتياجات المتعلمين وتوافقة مع القوانين والأنظمة التربوية. (ابو شريخ: ٢٠١٠-١٥٥-١٧٠).

٤. **استراتيجية التعهدات:** هي وشقة بين طرفين وتتم بموجب عقد مابين الطالب والمعلم، ويتعهد الطالب في انجاز مهمة معينة، ويتم ذلك بموجب عقد شأنه شأن أي تعهد آخر، وتتم هذه الاستراتيجية بموجب الخطوة الآتية:

١. تحليل محتوى المادة الدراسية لمعرفة وحصر المفاهيم والمصطلحات والمبادئ والتعميمات والقواعد والنظريات الواردة في محتوى المادة الدراسية.
 ٢. صياغة المحتوى على شكل اهداف سلوكية وفق المستويات المعرفية.
 ٣. التعرف على مستويات الطلبة التحصيلية لسنوات سابقة واستعداداتهم المعرفية وابعاد خبراتهم التربوية.
 ٤. تهيئة أنشطة متنوعة في المستويات المعرفية والاستعدادات العقلية وبما يناسب جميع مستويات الطلبة واستعداداتهم.
 ٥. اشراك الطلبة في اعداد بعض الأنشطة وفق رغباتهم وميولهم واستعداداتهم لتنمية قدراتهم على التخطيط وتحمل المسؤولية.
 ٦. تحديد الأطر الزمنية الضابطة لتنفيذ كل نشاط.
 ٧. صياغة الخطوات الإجرائية لكل نشاط وبلغة سليمة، والأبتعاد عن الاجابات الأحادية الجانب عند تقديم الطلبة لأنشطة استراتيجية التعهدات.
- مثال على هذه الاستراتيجية: هو أن يقوم المعلم من تقديم مجموعة أنشطة ويطلب من كل طالب أن يختار النشاط الذي يفضله كما اسلفنا سابقاً: والنشاط: اكتب عن مناسك الحج المتبعه في حج بيت الله الحرام؟ أو جمع صور عن الاماكن المقدسة في العراق؟ أو كتابت تقرير عن نشأة الكعبة؟ وبعطي للطلب مدة ثلاث ايام بعد ان يختار النشاط المعين ويقوم المعلم بتدوين اسم الطالب وعنوان نشاطه وتوقيع الطالب مع توقيع للشاهدان من الطلبة والمعلم.

٥. استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:

تتكون هذه الاستراتيجية من المراحل الآتية:

١. مرحلة المهام (المشكلات): وفيها يواجه الطالب موقف حقيقي من مشاكل الحياة ويتطلب منه الحل وعلى سبيل المثال: اسباب التلوث الجرثومي مياه الشرب .
٢. مرحلة المجموعات المتعاونة: وفيها يقسم الطلبة الى مجموعات صغيرة ويطلب منهم التعاون ومهمة المعلم النصح والارشاد والتوجيه.
٣. مرحلة المشاركة: وفيها يعرض الطلاب الاساليب والتقنيات التي تساعد على الوصول الى الحل، اذ تدور المناقشات حول تلك الحلول المختلفة ويتوقع وجود اختلاف بين الحلوا المقدمة، لذلك لابد من إجراء المناقشات بين المجموعات وصلاً للاتفاق بينهم. (جابر: ٢٠٠٦: ١٢٧).

ملحق (٩)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (التدريس الابداعي) لمجموعة البحث على وفق
استراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة.

المادة طرائق التدريس

الصف: الثالث

الزمن :ساعتان

الشعبة

أولاً: الأهداف العامة: ملحق (٥)

ثانياً: الاهداف السلوكية. ملحق (٤)

الوسائل التعليمية: السبوره، الداتو شو، الحاسبة، افلام قصيرة،

الباحث: اعزائي الطلبة من الملاحظ أنه في كثير من الأحيان نلاحظ أن بعض الطلبة يعانون في ضعف في بعض مهارات القراءة والكتابة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل مختلف مؤسسات الدولة التعليمية واساتذتها الا أن تلك المشكلة لم تجد لها الحلول المقنعة وأصبحت متجذرة وعليه لابد من البحث عن حلول علمية تأخذ بنظر الاعتبار كل العوامل التي تسبب تلك المشكلة، والحل وجد في استخدام استراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة واساليبها التي تجعل من الطالب مشاركاً وفعالاً في العملية التعليمية بدلا من كونه متلقي ودورة سلبي في عملية التعلم، وعليه ان الاستخدام الامثل للاساليب والمتمثل بهذه الاستراتيجية تجعل من المتعلم مبدعاً في مجال تعلمه. وكذلك فإن هذه الاستراتيجية تجعل من الطالب مشاركاً وباحثاً عن المعلومة، وبعبارة اخرى يمكننا القول تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس، ومن الامور المستخدمة هنا هي ان يستخدم الطالب مجموعة من العمليات العقلية والتي تبء بالملاحظة ووضع الفروض والقياس والاستنتاج الذي يتوصل اليه بمساعدة الاستاذ.

اكتب على السبوره اهم خاصية من خواص التدريس الابداعي وهي يشجع الطلبة على حل مشاكلهم بطرقهم الخاصة، ويناقشهم المعلم بطريقة محترمه، وينوع في التمارين والمشكلات التي تواجههم ليتوصلوا للحل بأنفسهم.

يعرف التدريس الابداعي هو : السلوك التدريسي الفعال الذي يظهره الاستاذ في فاعليته التدريسية داخل غرفة الصف او خارجها بشكل استجابات حركية أو لفظية تمتاز بعناصر السرعة والدقة في الاداء .

الباحث: اعزائي الطلبة نجد في خاصية التدريس الابداعي وتعريفه أنه يمكن للاستاذ أن يقف مع اهم الاستراتيجيات التي تستخدم في التدريس الابداعي .

عرض الدرس باستراتيجية التعلم المتمركز على المشكلة (٨٠ دقيقة)

أولاً:المهام (المشكلات)

الباحث: اعزائي الطلبة سنقوم بعرض الأفلام الآتية وعليكم التدقيق فيهما وهما:

أ.فلم لمحاضرة وفق الطريقة الاعتيادية.

ب.فلم لمحاضرة وفق طريقة حل المشكلات.

الباحث:اعزائي الطلبة من طريق هذه الافلام نقف اليوم أمام مشكلة كبيرة متمثلة بطريقة

(التدريس الاعتيادي) وهذه تعتبر مشكلة ومن طريق تحديد معاييرها خلال العمل وجب علينا

أن نقف وقفة جادة تجاهها وباعتباركم أبناء العملية التعليمية، سأقوم بطرح عليكم الاسئلة

الآتية:

١. ماهي معلوماتكم عن المشكلة؟

٢. ماذا نحتاج لكي نتعامل مع هذه المشكلة؟

٣. وكيف يمكنكم ان تساهموا في حل هذه المشكلة؟

٤. وماهي المراجع والمصادر الحكومية التي نتعامل معها لغرض الوصول للحل؟

ثانياً: المجموعة المتعاونة

الباحث: سأقوم بتقسيمكم الى خمس مجاميع وكل مجموعة عشرة طلاب والمطلوب من كل

مجموعة أن تختار قائداً لها ليدون الملاحظات الخاصة بمجموعته خلال تنفيذ النشاط

وكذلك عرض اهم الحلول لمجموعته أمام بقية المجاميع في اثناء مرحلة المشاركة، والان

اطلب من كل مجموعة التوجه الى المكان المخصص لها، كما اطلب منكم اعزائي الطلبة

التعاون مع مجموعتكم وابداء ارائكم لغرض الوصل الى حل المشكلة.

والان ساضع النشاط بين ايديكم:

النشاط: ما الاسباب التي تدعوا للأبتعاد عن التدريس الاعتيادي والتركيز على التدريس الفعال واساليبة؟ ضع تعريف لكل من النوعين وقارن بينهما ومن دون النتائج.

الباحث: هل انتهيتم من الحلول وناقشتموها؟ والمطلوب من كل مجموعة تدوين اجاباتها حول الآتي:

١. هل يوجد تدريس أبداعى وتدرىس اعتيادى؟ وفي أى مراحل تتركز؟
٢. دون اسباب الأهتمام بالتدرىس الابداعى؟
٣. صياغة تعريف للتدرىس الابداعى.
٤. تحديد دور المدرس في التدرىس الابداعى.
٥. حدد الخطوات التي يتبعها المدرس في التدرىس الابداعى؟
٦. تحديد دور المدرس في التدرىس الابداعى.
٧. تقديم بعض الحلول والمقترحات التي تساعد في علاج مشكلة التدرىس الاعتيادى وانخفاض التحصيل فيها.
٨. تقديم دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الاهداف التربوية والوصول الى تعليم جيد. وعلى الباحث ان يحدد الوقت اللازم للاجابة المجموعات لتدوين افكارهم وملاحظاتهم التي يتم طرحها ونقاشها اثناء المشاركات.

ثالثاً: المشاركة

الباحث : اعزائي الطلبة على كل مجموعة منكم تقديم ما توصلت اليه من نتائج وحلول ومقترحات وتقديمها امام بقية المجاميع لمناقشتها ومن ثم تسجيل الملاحظات، وسأقوم بمتابعة النقاشات بنفسى.

والان سنناقش الآتى:

١. ماذا شاهدت عند مشاهدتك للافلام التعليمية؟
٢. ما الفرق بين التدريس الاعتيادى والتدرىس الابداعى؟

٣. ماهو تعريفك بمفهومك للتدريس الابداعي؟
٤. ماهي مواصفات التدريس الابداعي؟
٥. ماهي اسباب ضعف التحصيل الدراسي والتفكير العلمي حسب رأيك؟
٦. ماهي الخطوات التي تتبعها اذا تبينت التدريس الابداعي؟
٧. ماهي الحلول التي تقترحها لحل مشكلة ضعف التحصيل الدراسي وما المقترحات التي تقترحها بهذا الخصوص.
٨. كمعلم مستقبلا ماهي الطرق المثالية لتحسين التعليم.
٩. ماهي الأمور التي تقع على عاتق المؤسسات التعليمية في مواجهة ضعف التحصيل الدراسي والتطور؟

رابعاً: الخاتمة

الباحث: اعزائي الطلبة التدريس الابداعي هو ذلك التدريس الذي يستحضر فيه المعلم كل المقومات التعليمية المتوفرة في بيئته لأجل تقديم درس يتمثل بالاختلاف عن الدروس التقليدية وهذا يتطلب منه البحث والتحري عن افضل الاساليب التي تخدم المتعلم وتحقق اهداف الدرس على اتم وجه.

التخطيط للدرس: وهي عملية عقلية تتطلب من المعلم ان يهيء كل ما يتطلبه الدرس من فعاليات وأنشطه وغيرها، وتتضمن هذه الخطوة التحديد المسبق للأهداف التعليمية، والاعداد المسبق لكل موقف طارئ في التدريس.

استعداد الطلبة: تحديد استعداد الطلبة لتعلم كل ما هو جديد ومعرفة المهارات ومتطلبات الدرس والتحقق من توفرها لدى الطلبة، وتعتبر هذه المهاره من مهارة التخطيط للدرس.

التحفيز: هو قدرة المعلم على اثاره دافعية طلبته، والدافعية هي قوة داخلية توجه الفرد بهدف تحقيق غاية يسعى لتحقيقها لأجل دافع مادي أو بئي، ومن اساليب التحفيز هو ربط مادة الدرس بحياة الطلبة.

اثارة التفكير: ويتم من خلال استخدام استراتيجيات تلائم العمل بالمجموعات الصغيرة مثل الاستقصاء، والاسئلة الصفية المثيرة للتفكير.

ادارة الصف: هي المحافظة على النظام والهدوء خلال تنفيذ النشاط.

الفروق الفردية: أن يعي المعلم الفروق الفردية من طريق مراقبة قدراتهم وسرعة تعلمهم وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية واهتماماتهم، وان يتعامل المعلم مع هذه الفروق في تخطيطه لدرسة.

خامساً: التقويم (١٠) دقائق

١. عرف بأسلوبك الخاص التدريس الابداعي؟

٢. اذكر اهم خصائص التدريس الابداعي؟

٣. ما المقترحات التي تجعل التدريس اكثر تأثيرا وفاعلية؟

سادساً: الواجب البيتي:

١. اعطاء واجب بيتي.

٢. كتابة تقرير من ثلاث صفحات يبي فيه الطالب عرض لمشكلة التدريس ووضع الحلول

لها من طريق استخدام المصادر المتوفرة لديه.

٣. اكتب تقريراً توضح فيه افكارك لمعالجة التدريس في مادة معينة.

ملحق (١٠)

فقرات الاختبار لعينة البحث

السؤال الأول: اختر الإجابة الصحيحة لما يأتي: (٣٠ درجة للسؤال) . والكل فقره درجة واحدة.

١. توصف النظرية بأنها مجموعة من.....

أ. المهارات ب. الأساليب ج. المعلومات د. الحقائق

٢. يستنتج من إستراتيجية التدريس الموجة بأن النشاط فيها هو

أ. المعلم والطالب ب. المعلم ج. المتعلم د. الطالب

٣. من خلال دراستنا لطرائق التدريس نستنتج ان طرائق التدريس تكون أكثر شمولية من.....

أ. الإستراتيجيات ب. المهارات ج. الأساليب د. الوسائل

٤. نظرية التعلم تعتمد على.....

أ. نظرية التطور ب. النظرية المعرفية ج. نظرية التدريس د. نظرية البنائية

٥. يوضح الأسلوب التدريبي في التدريس بأنه يعطي الاستقلالية في ممارسة بعض الأنشطة داخل الصف من قبل.....

أ. المتعلم ب. المعلم ج. الطالب د. المدرب

٦. تبرز عملية التغيير في سلوك الفرد من خلال اكتساب المعارف والمعلومات ويتم ذلك من خلال.....

أ. تدريب ب. تأهيل ج. التقويم د. التدريس

٧. تصنف نظرية ميرل بأنها

أ. تجديدية للأفكار ب. تقويمية للأفكار ج. تحديديه للأفكار د. توليدية للأفكار

٨. يصمم الأسلوب الاستقرائي في التدريس على النقيض من الأسلوب.....

أ. العملي ب. التشاوري ج. الفريقي د. الاستنتاجي

٩. طريقة التدريس التي لا تركز على نشاط المتعلم هي.....

أ. الطريقة القياسية ب. الطريقة الاستجوابية ج. طريقة المحاضرة د. طريقة العصف الذهني

١٠. تؤمن نظرية راجليوث بأن التعلم يحدث عن طريق.....

أ. الكل ب. الجزء ج. الجزء والكل د. القاعدة

١١. ما يميز الاستراتيجيه هو أنها مشتقة من.....

أ. الأفريقية ب. اليونانية ج. الهندية د. الأمريكية

١٢. يرتبط أسلوب التدريس بالصفات الشخصية.....

أ. للمعلم ب. للمدير ج. للطالب د. للمتعم

١٣. تسمى الإستراتيجية التي يقوم فيها المعلم بأجراء حوار شفوي بالموقف التعليمي.....

أ. بالمناقشة والحوار ب. بالعروض العملية ج. بالمحاضرة د. بالقصص
والحكايات

١٤. يقدر عدد أسئلة التحضير بحدود.....

أ. (٨-٢) أسئلة ب. (٥-٢) أسئلة ج. (١٠-٢) أسئلة د. (٤-٢) أسئلة

١٥. يستدل على الأسئلة التي تركز عليها إستراتيجية التعلم الذاتي من خلال احد الأسئلة
التالية.....

أ. ما اسمك؟ ب. ما هوايتك؟ ج. ماذا تعلمت؟ د. ماذا قرأت؟

١٦. الاستقصاء الذي يزود الطالب بالمشكلة، ودور المعلم لا يزوده بأي توجيهات
يسمى.....

أ. الاستقصاء الحر ب. الاستقصاء الموجة ج. الاستقصاء شبه الموجة د. الاستقصاء
الحر والموجة

١٧. أن الجانب التطبيقي للتدريس هو.....

أ. التحضير ب. التعليم ج. الامتحان د. الواجب البيتي

١٨. يخلص نموذج سيمان الاستقصائي بوجود دافعية تساؤل عند الأفراد تكون على
شكل.....

أ. مواجهات اجتماعية ب. مواجهات عقلية ج. مواجهات فنية د. مواجهات
فكرية

١٩. يطلق على الاستراتيجيات التي تتركز حول الطالب في تعليم الأنشطة ب.....

أ. حل المشكلات ب. الاستقراء ج. الحوار د. التعلم الذاتي

٢٠. احد الأساليب التي يستخدمها المعلم لإثارة دافعية المتعلمين هو.....

أ. المدح ب. التعزيز ج. المكافئة د. التكريم

٢١. تسمى الأسس التي تحكم سلوك المتعلم بالتعلم الذي يتماشى مع قدراته -----

أ. بالأسس العلمية ب. بالأسس التربوية ج. بالأسس النفسية

د. بالأسس القانونية

٢٢. يتضح لنا ان احد خطوات التدريس بطريقة الوحدات هو.....

أ. التقويم ب. التحليل ج. العرض د. التفسير

٢٣. يبرز لنا المنهج ان لفظ كلمة مشروع استخدمت من قبل.....

أ. برونر ب. كلباتريك ج. سكنر د. بياجيه

٢٤. نستنتج من طريقة التعلم الفردي بأن دور الأستاذ فيها يكون.....

أ. ناقد ب. مفسر ج. مرشد د. مبتكر

٢٥. يطلق على التقنية التي يعتمد عليها التعلم الذاتي وبواسطتها تقسم المادة إلى أجزاء

ب.....

أ. خطة كبير ب. التعليم المبرمج ج. الوحدات التعليمية د. الحقائق التعليمية

٢٦- يستخلص من سلبيات لعب الأدوار بأن الطالب يقوم.....

أ. بالاعتراض على الشخصية ب. بتحليل الشخصية ج. بتقص الشخصية

د. بنقد الشخصية

٢٧. يبرز لنا العصف الذهني بأن الكم قبل کیف يكون.....

- أ. أقل قدر من الأفكار بغض النظر عن أبعده.
- ب. أسوء قدر من الأفكار بغض النظر عن أبعده.
- ج. أكبر قدر من الأفكار بغض النظر عن أبعده.
- د. أحسن قدر من الأفكار بغض النظر عن أبعده.

٢٨. تبين لنا طريقة المشروع ان الخطوة التي تتضمن ترجمة الجانب النظري إلى جانب تطبيقي تسمى

- أ. القياس ب. التحليل ج. التقويم د. التنفيذ

٢٩. عملية استلام معلومات والتي لم تكن موجودة لدى الطالب يطلق عليها.....

- أ. الملاحظة ب. القياس ج. التصنيف د. الوصف

٣٠. تزود طريقة التدريس القياسية الطالب بالقاعدة أو القانون لغرض.....

- أ. التأكد من تنفيذه.
- ب. التأكد من تحقيقه.
- ج. التأكد من تفسيره.
- د. التأكد من صحته.

السؤال الثاني:

١. بين المصطلحات الآتية: (٥ درجات).
- أ. مهارة التدريس ب. إستراتيجية التدريس ج. نظرية التدريس د. أسلوب التدريس هـ. طريقة التدريس
٢. بين أهميه طرائق التدريس في التعلم؟ (٥ درجات)
٣. صنف الأنواع الرئيسية لطرائق التدريس؟ (٥ درجات)
٤. اقترح خطة درس للتدريس بطريقة الاستقراء؟ (٥ درجات)
٥. اكتب هدف سلوكي لكل مستوى من المستويات الآتية:
- (١. التذكر ٢. الفهم ٣. التطبيق ٤. التحليل ٥. التركيب ٦. التقويم) (٥ درجات)

ملحق (١١)

درجات عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي

درجات العينة في الاختبار البعدي	درجات العينة في الاختبار القبلي	ت
٤٠	٤	١
٢٨	٥	٢
٢٧	١٢	٣
٢٧	٥	٤
٢٦	٥	٥
٢٦	٨	٦
٢٥	١١	٧
٢٤	١٤	٨
٢٤	١٣	٩
٢٢	٥	١٠
٢٢	٥	١١
٢٢	١١	١٢
٢٢	٢٢	١٣
٢٢	١٤	١٤
٢٢	٦	١٥
٢٢	١٣	١٦
٢٢	١٠	١٧
٢١	١٥	١٨
٢٠	٢١	١٩
٢٠	٥	٢٠

درجات العينه في الاختبار البعدي	درجات العينه في الاختبار القبلي	ت
٣٠	١٠	٢١
٣٠	١٤	٢٢
٢٩	٥	٢٣
٢٩	٥	٢٤
٢٨	١٧	٢٥
٢٨	١٦	٢٦
٢٨	٩	٢٧
٢٨	٩	٢٨
٢٨	١٤	٢٩
٢٧	١٧	٣٠
٢٧	١١	٣١
٢٦	١٦	٣٢
٢٦	٩	٣٣
٢٥	١٤	٣٤
٢٤	١٨	٣٥
٢٤	١٣	٣٦
٢٣	١٧	٣٧
٢٣	١١	٣٨
٢٢	١٣	٣٩
٢٢	١١	٤٠
٢٢	١٠	٤١
٢١	١٠	٤٢

درجات العينه في الاختبار البعدي	درجات العينه في الاختبار القبلي	ت
٢١	٧	٤٣
١٨	١٤	٤٤
١٨	١٨	٤٥
١٨	١٤	٤٦
١٧	١٢	٤٧
١٧	١١	٤٨
١٣	١٢	٤٩
١٢	١٠	٥٠

ملحق (١٢)

جدول توزيع المحاضرات

اليوم والتاريخ	الوقت	الجلسات	الوضوعات
الاحد ٤/٤	٩.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع الأول المحاضرة الأولى	نظريات التدريس
	٥ دقائق	استراحة	
الاحد ٤/١١	١٠.٣٠-٩.٣٠	المحاضرة الثانية	مصطلحات التدريس
	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع الثاني المحاضرة الأولى	مهارات التدريس
الاحد ٤/١٨	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع الثالث	مهارة التخطيط
	٩.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع الرابع المحاضرة الأولى	التدريس الفعال
الاحد ٤/٢٥	٥ دقائق	استراحة	
	١٠.٣٠-٩.٣٠	المحاضرة الثانية	التدريس الابداعي
الاحد ٥/٢	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع الخامس	مفهوم تنويع الدرس
	٩.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع السادس المحاضرة الأولى	طريقة المحاضرة
الاحد ٥/٩	٥ دقائق	استراحة	
	١٠.٣٠-٩.٣٠	المحاضرة الثانية	طريقة الاستجواب
الاحد ٥/١٦	٩.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع السابع المحاضرة الأولى	طريقة المناقشة
	٥ دقائق	استراحة	
الاحد ٥/٢٢		المحاضرة الثانية	الطريقة القياسية
	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع الثامن المحاضرة الأولى	طريقة الاستقصاء
الاحد ٥/٣٠	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاسبوع التاسع المحاضرة الأولى	طريقة حل المشكلات
	١٠.٣٠-٩.٣٠		

طريقة الوحدات	الاسبوع العاشر المحاضرة الاولى	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاحد ٦/٦
طريقة المشروع وطريقة التعينات	الاسبوع الحادي عشر المحاضرة الاولى	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاحد ٦/١٢
طريقة التعلم التعاوني	الاسبوع الثاني عشر المحاضرة الاولى	٩.٣٠-٨.٣٠	الاحد ٦/٢٠
طريقة التعلم من أجل التمكن	الاسبوع الثالث عشر المحاضرة الاولى	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاحد ٦/٢٧
طريقة لعب الدور	الاسبوع الرابع عشر المحاضرة الاولى	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاحد ٧/٤
طريقة العصف الذهني	الاسبوع الخامس عشر المحاضرة الاولى	١٠.٣٠-٨.٣٠	الاحد ٧/١١

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Babylon University
Basic Education College



*Designing a Proposed Educational Content
to the General Teaching Methods Subject
According to the Structural Thinking to the
Students of Colleges of Basic Education*

A Dissertation

*Submitted to the council of Basic Education
College as a partial fulfillment of the requirement
for the degree of doctorate in philosophy in
education (General Teaching Methods)*

Written by

Sadoon Salih Muttar Al-Fradawi

Supervised by

Prof .Dr. Dhya Uweed Harbi Al-Arnoosy

2022 A.D

1443 A.H

Abstract

The current research aimed to reveal (Designing a Proposed Educational Content to the General Teaching Methods Subject According to the Structural Thinking to the Students of Colleges of Basic Education& identify the activity of the Educational designing on structural thinking on academic achievement of Basic Education Colleges Students).To achieve the goal of the research, the researcher try to test the zero hypotheses through asking the following question : To what extent the suggested contents of general teaching methods achieve the aim of the study?This question can be answered through the following hypothesis: There is no statistically significant difference at the level of significance(0.05) between the average scores of the sample of the test in pre and post test in applying of general teaching method.

The community of the current research is determined by the community of

of teaching, and he also used the experimental research to verify from the suggested curriculum ,and according to the experimental research the researcher selects sample of this study from the Basic

students in Basic education colleges of Iraq and the content of general teaching methods of the year of 2021-2022. **B**

The researcher used the descriptive research for building the contents of the suggested curriculum of method Education College , Department of English /morning studies , the total number of the sample is (50) students(male &female) ,the researcher prepared the research accessories as in :determine the content of the subjects, designing of psychological aims and making the suitable plans: The researcher has built the tool of his research as follows:

1-Pre and post test in the content general teaching methods, the test is constructed from (30) of objective items and (5) of subjective items, the validity of the virtual test was verified by person correlation coefficient(0.86). The research also collocate easy and difficult items, discriminating items and the activeness of wrong items.

The research applies his experiment in the second semester of the year of (2021-2022), but he also apply pre test for the sample to understand the level of past experience of the sample. The experiment has been continued for 15 weeks. The researcher applies post test for

the sample and he treats his data by Spss program, and according to the results that obtained in this study , the researcher concludes the following:

- 1.The current designing of general teaching methods contributes in developing the skills of thinking of students , and this will lead to the make students more freedom in the investigation and concluding , and this will lead to achieve the main aims of the learning process as well as lead to transfer the learning process from the teacher to the learner,the role of the teacher becomes a supervisor ,this will also make a positive learning as well as lead to develop the thinking skills which increase the fast process of treating the brain operations,this will increase the activity of learning that makes the increasing in the achievements of students.
- 2.Depending on the current designing of general teaching method that will make an active and interactive between the students and teacher ,and also between themselves and make them far away from the daily traditional lessons that lead them tiredness and aimless, moreover the current curriculum makes the students wasteful to attend the lecture , and this purpose has happened during the

presentation of the experiment by the researcher, and the researcher has felt through his lessons.

3. The results of this study show that the learning of general teaching methods need accurate planning so as to make the students to make learning process by themselves, in this case the learner becomes more positive and does not negative in the learning process. The learner will do practical application of the subject in class.

The researcher made the following recommendations :

1. The specialist of curriculum of colleges of Basic Education College must have informed about the new curriculum.
2. The current curriculum could be depended by the sectoral bodies of education in Iraq.
3. It is necessary to focus on the importance of general teaching methods to reduce the difficult of learning process of the teachers in the learning process.
4. The specialist of education in the ministry of education should be encouraged to have an idea on the new curriculum for the reason of preparing teachers in the futures .

5. Encourage the supervisors education to get an idea on the current designing of general teaching methods for the purpose of preparing teachers.
6. Work on increasing the efficient teaching of the teachers in the level of teaching methods for the benefits in preparing teachers.

According to the previous results the researcher makes some suggestions for other studies and they are :

1. designing a new curriculum of basic education on the basis of the structure of this curriculum.
2. The designing of the current curriculum can be make for the other curriculum of basic education colleges.
3. It should make another studies that search on the way of activeness of teaching of general teaching methods in Basic Education College.
4. It should make another studies that make an agreement between another curriculum of Basic Education College.