

جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

مطبوعة محاضرات السنة الثانية

ليسانس علوم التربية

مقياس: إستراتيجيات التدريس المعرفي

وإستراتيجيات التعلم المعرفي

من إعداد الدكتور: صوالحية صالح

السنة الجامعية: 2018-2019

مقرر السنة الثانية ليسانس مقياس: إستراتيجيات التدريس الحديثة (إستراتيجيات  
التدريس المعرفي والتعلم المعرفي)

الأستاذ المسؤول عن المادة: الدكتور صوالحية صالح (محاضر "ب")

أهداف التعليم: أن يتعرف الطالب على طرق التدريس وإستراتيجياته ومميزات الطريقة  
الناجحة في التعليم.

المعارف المسبقة المطلوبة:

- أن يكون للطالب دراية بعلم النفس التربوي وعلم النفس النمو

محتوى المادة:

1- مفهوم الإستراتيجية، طرق التدريس.

2- القواعد العامة لطرائق التدريس

3- مميزات الطرق الحديثة للتدريس

4- مواصفات طريقة التدريس الناجحة.

5- أهم إستراتيجيات التدريس (لعب الدور، التفكير النقاد، العصف الذهني، التواصل

اللغوي، البحث والاكتشاف، التفكير الإبداعي، التعلم التعاوني، المفاهيم، التفكير

البنائي، الأنماط)

طريقة التقييم:

إمتان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة  
للاعمال التطبيقية.

## فهرس المحاضرات

الصفحة	العنوان
01	المحاضرة الأولى: مفهوم إستراتيجيات التعلم المعرفي
52	المحاضرة الثانية: المؤشرات النوعية لاختيار طريقة تدريس التعلم المعرفي (مواصفات إستراتيجية التدريس كما يراه الباحثون في مجال الاستراتيجيات)
72	المحاضرة الثالثة: القواعد الإجرائية والخطوات المنهجية التي يعتمدها المعلم في اختيار استراتيجيات التعلم، وتوجيه استراتيجيات المتعلم.
138	مجموعة محاضرات: إستراتيجيات التدريس التعلم المعرفي نماذج من المقرر السنة الثانية ليسانس علوم التربية
141	المحاضرة الأولى: إستراتيجية استخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس التعلم المعرفي:
174	المحاضرة الثانية: إستراتيجية الشكل V :
185	المحاضرة الثالثة: إستراتيجية التصور الذهني عند جان بياجيه:
186	المحاضرة الرابعة: إستراتيجية التمثيل المعرفي عند برونر:
225	المحاضرة الخامسة: إستراتيجية تدريس التعلم المعرفي ذا المعنى: دافيد أوزيل
255	المحاضرة السادسة: نموذج إستراتيجية التعليم والتعلم المعرفي عند جانبيه
265	المصادر والمراجع

## المقدمة:

يتفق هذا المقرر مع مقرر السنة الثانية ليسانس علوم التربية التي اتفقت عليه فرقة التكوين لشعبة علوم التربية في قسم علوم الاجتماعية جامعة الدكتور مولاي الطاهر بسعيدة تهدف هذا الدراسة الى معرفة استراتيجيات تدريس التعلم المعرفي وما وراء المعرفية في عملية تعلمات تلاميذ و نعني بالإستراتيجية مجموع الخطوات المنهجية والإجرائية و المعرفية و ما وراء المعرفية التي يستخدمها الأستاذ في عملية تدريس استراتيجيات التعلم المعرفي للتلاميذ، أي تلك الخطوات الإجرائية و العملية والتطبيقية التي تستخدم في استثارة دافعية المتعلم من المعلم، كما نعني باستراتيجيات التعلم تلك الطرق المعرفية و ما وراء المعرفية و الوجدانية التي يستخدمها المتعلم من اجل التعلم.

لأن احتكاك اليومي بالتلاميذ هو الذي كشف أن معظم التلاميذ في هذه المرحلة الحاسمة من النمو النفسي والاجتماعي والجسمي والجنسي والعاطفي والعقلي أي المعرفي الذي تفرضه طبيعة المرحلة (مطالب النمو مرحلة المراهقة المبكرة) التي تتميز بمجموعة:

- دوافع التي يجب على المؤسسة التربوية إشباعها لكونها أساس الإنجاز الدراسي.
- مهارات الوجداني التي يجب تنميتها من أجل النمو الوجداني وبالتالي تطوير وتنمية هذه المهارات للذكاء الوجداني.
- مجموعة الاستعدادات الفطرية والقدرات العقلية التي تنمو في هذه المرحلة وتتميز بها مرحلة المراهقة .

إذ تتميز مرحلة المراهقة المبكرة حسب الدراسات التي تناولت هذه المرحلة التي تؤكد بأن النمو العقلي المعرفي لا يقتصر على نمو القدرة العقلية لوحدها بل يشمل الاستعدادات الفطرية والقدرات العقلية الخاصة أو الطائفية، ويتميز النشاط العقلي المعرفي بالتمايز والنضج كما تبرز الفروق الفردية في النمو العقلي المعرفي (أي قدرات والاستعدادات التي يجب الاهتمام بها وتنميتها من خلال برنامج تدريبي لمصلحة تلاميذ المرحلة.

# المحاضرة الأولى

## مفهوم إستراتيجيات التعلم المعرفي

(أ) - إستراتيجيات:

مفهوم الإستراتيجية:

1- **التحديد اللغوي والمفهومي** : أصل الكلمة يرجع أصل المفهوم إلى عهد اليونان بالضبط. حيث إستخدم هذا المفهوم في المجال العسكري تعني مفردة إستراتيجونس Strategos كلمة إغريقية قديمة مشتقة من لفظين Aglin تعني الجيش ولفظة Stratos تعني القيادة -.

تركيب اللفظين تحصل على مفهوم " قيادة الجيش في المعركة أو الحرب أو فن إدارة المعركة والحرب " .

اللغة الإنجليزية Strategy أما المفهوم العسكري الحديث وضع الخطط العسكرية وإدارة القتال في ساحة المعركة.

اللغة الفرنسية Stratégie: أما معجم الفرنسي الكبير للغة الفرنسية يعرف الإستراتيجية بأنها فن تدريب وإعداد الجيش في مسرح العمليات إلى أن يدخل في مواجهة العدو، أما الدكتور سهيل إدريس تبني نفس التعريف بصيغة: " أنه فن الحروب، علم الخطط الحربية " .

تعريف 01 المعجم الفرنسي الكبير للغة 1867، ص: 5721.

02- يوسف إدريس، 1996، ص: 1149.

اللغة العربية تعني المفهوم في المعاجم العربية والمعاجم التربوية.

أما المعاجم العربية تعرف الإستراتيجية لغة بأنها فن تركيب القوات العسكرية والسياسية والاقتصادية والنفسية استعدادا للدفاع عن الوطن (الدكتور محمد أحمد بن سعيدة إدريس، نفاوي، ص: 01، إقتباسا من هيثم الكيلاني).

ويرى لطفى: أن هذا المصطلح يستمد مدلوله من القوات العسكرية، ويتناول الوسائل التي يمكن الأخذ بها في قيادة الجيوش أن يعرفها البعض بأنها فن التخطيط والتوجيه في العمليات العسكرية (الدكتور عبد القادر لورسي، 2016، ص: 216).

ويرى أنها ترجع إلى الطرق والوسائل المرصلة إلى الهدف بينما يرى البعض الآخر أنها وسيلة مخططة للوصول إلى التغيير (الدكتور عبد القادر لورسي، 2016، ص: 182).

أما فيرجون 2006، يرى أن كلمة إستراتيجية ظهرت في أوروبا في مطلع القرن السادس عشر في المجال العسكري لكن إستخدامها يعمم إلا في القرن التاسع عشر من خلال الأعمال لكوزيوتيز العسكري البريطاني الذي عكف على تدقيق المفهوم. استعارة المفهوم إلى علوم التربية وعلم النفس المعرفي من العلوم العسكرية وتوظيفه في العلوم الإدارية والاقتصادية والسياسية وعلوم التربية وعلم النفس العلاجي وعلم النفس المعرفي وبيداغوجية المعرفة، وقد أصبح هذا المفهوم يحمل دلالات علمية ومفاهيمية تختلف من علم إلى آخر.

تحديد المفهوم الإصطلاحي لإستراتيجيات التعلم في العلوم الإجتماعية والتربوية. تعريف الهيثم الكيلاني: يعرف الإستراتيجية بأنها النشاط المرتبط بتحقيق غايات مرسومة، وبأنها الإطار العام الذي تتدرج فيه السياسة الإنمائية للإنتقال من التخلف إلى النمو (الهيثم الكيلاني، 1990، ص: 06).

#### تعريف علماء النفس لمفهوم الإستراتيجية :

تعريف برونو 1986: الإستراتيجية هي الإطار المرجعي لقدرات الشخص أي الأسلوب (...). الذي يختاره الغرب، والذي يجد فيه الكيفية الأكثر ملاءمة لحل مشكل ما Bruner .

تعريف كوبييل لوسيجان 1993: الإستراتيجية هي مجموعة من العمليات المخططة لبلوغ هدف في وضعية تعليمية (Goupil et Lusigman, 1993, P : 101). (إقتباسات الدكتور عبد القادر لورسي، 2016، ص: 184 الفقرة الثالثة ).

#### تعريف مايريو: إستراتيجية التعلم:

هي نمط لتصور النشاط المعرفي للمتعلمين إنطلاقا من وصف السلوكات الدجنية الفعالة في الوضعيات التعليمية المحددة، وعليه فإستراتيجيات التعلم ترتبط بالأسلوب المعرفي الشخصي الذي يكون ثابتا نسبيا، وترتبط كذلك بموضوع التعلم، ومن بين متغيراتها يمكن ذكر درجة التوجيه وإستخدام التفاعل الإجتماعي (عبد القادر لورسي، 2016، ص: 184)

## تعريف وينستون وماير: في فيو:

إستراتيجيات التعلم هي وسائل يمكن للمتعلمين أن يستخدمونها لإكتساب وإدماج، وتذكر المعلومات التي تعلم بهدوء، (عبد القادر لورسي، 2016، ص: 184).

تعريف فايول ومونتيل Fayol et Mon يعرف الإستراتيجية بأنها متتالية مندمجة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين من بين إجراءات أخرى عديدة هذه الإجراءات يمكن أن تكون عامة جدا: " مثلا ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين ". كما يمكن أن كون خاصة جدا: " مثلا أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من أنه قد فهم النص جيد " (يوسف نغزوي، 2015، ص: 82) إقتباسا من زغيوش، 2001، ص: 195.

## تعريف باستيان Bastien:

يعرف الإستراتيجية خطة لتنسيق الأفعال التي يهيئها الفرد بمدى إنجاز المهمة المقترحة عليهم، والإستراتيجية وحدة أدائية قد تصغر وقد تكبر بناء على تجانس عدد من استراتيجيات الصغرى وتعاضدها في بنية إستراتيجية كبرى . وتظهر هذه الاستراتيجيات على شكل وحدات، يؤدي أدائها إلى تكوين خطوات عديدة على طريقة إيجاد الحل كما يجب الإقرار.

كما يجب الإقرار بقابلية الاستراتيجيات للتغير والتطور ليس فقط من وضعية إلى وضعية أخرى بل خلال الوضعية الواحدة على إعتدال زمني قد يطول وقد يقصر (يوسف نغزوي، 2015، ص: 83) إقتباسا ن باستيان، 1987، ص: 11.

**تعريف براون:** إن الاستراتيجيات هي طرق محددة لمعالجة مشكلة ما، أو إجراء ما، أو نشاط من العمليات لإنجاز أهداف معينة، خطط تعميم السيطرة على بعض المعلومات ومعالجتها أنها تسبقا لمعركة عن المخططات أو الأهداف التي يمكن أن تتغير من لحظة إلى أخرى، ومن سنة إلى أخرى أو من يوم لأخر، أنها تغير يطرأ على مستوى فردي، فكل واحد منا له عدد من الطرق المحتملة لحل مشكلة خاصة. حيث نختار من بينها واحدة أو أكثر لحل مشكلة ما بشكل تسلسلي (يوسف نغزوي، 2015، ص: 83) إقتباسا ن Azenn Oud, 2003، 1987، ص: 11.

## تحديد المفاهيم المستخدمة في الأطروحة:

يتضح جليا أن المصطلح عسكريا تم إستعارته إلى العلوم السياسية والاقتصادية والتربوية والبيداغوجية والادارية، وعلم النفس العيادي والمعرفي والتربوي.

### مفهوم إستراتيجية التعلم في التربية وعلم النفس المعرفي:

يستخدم مفهوم الإستراتيجية في العملية التعليمية والتعليمية حسب وجهة النظر علماء النفس بكل تخصصاتهم العلمية والاتجاهات النظرية لكل باحث، وبالتالي سوف نعرض جل هذه التعاريف والمفاهيم ثم مناقشتها من أجل إستجلاء أوجه التشابه والاختلاف وما يتفق مع الأطروحة الحالية.

**تعريف شنك:** يعرف شنك إستراتيجية التعلم بأنها هي عبارة عن مجموعة خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج يخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين و أهدافهم التعليمية، وتتضمن الإستراتيجية أنشطة مثل إختيار المعلومات وتنظيمها وتكرار المادة المخزنة في الذاكرة لتعزيز التعلم في بيئة إيجابية للتعلم والمحافظة على إستمرارها (حسين محمد أبور رياش وآخرون، 2009، ص: 19).

ويعتقد شنك أن مجموع هذه الخطط والخطوات الإجرائية التي تتضمن إستراتيجية التدريس التي تحقق فاعلية التدريس كما يلي:

1/- إشراك التلاميذ في العملية التعليمية والتعليمية.

2/- تحفيز وحفز المتعلمين على التفكير فيما يتعلمونه وذلك من خلال ضمان العمل المستمر في العملية التعليمية، من خلال مجموعة ن أنشطة يقومون بها- التلاميذ- أي الإنهماك في هذه النشاطات بالقراءة والكتابة، أو حل مشكل ما أو القيام بعمل تجريبي.

وعليه نستنتج بأن هذه الإستراتيجية المقترحة من طرف شنك تتطلب وتستوجب في المتعلمين بأن يستخدموا مهام تقليد عليا أو العمليات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه، ويتضح في تعريف شنك أنه يركز على الإستراتيجية المعرفية التي تضمن للمتعلمين التعلم والاستفادة من عملية التعلم وذلك بتوظيف ما تم تعلمه ن طرفهم في العملية التعليمية والتعليمية الجديدة (أبو رياش، 2009) مع تصرف.

## تعقيب على تعريف شنك:

يتضمن التعريف مجموعة من المفاهيم:

- الخطط الموجهة لأداء المهام.
- خفض التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلم والأهداف التعليمية والتعلمية أي الأهداف الإجرائية.

- مجموع الأنشطة التي تركز على:

- 1- إختيار المعلومات.
- 2- تنظيم المعلومات.
- 3- تكرار أحداث المادة الدراسية.
- 4- توفير الشروط المعنوية والمادية للمتعلم.
- 5- تهيئة البيئة الإيجابية للمتعلم.

وعليه يجب التخطيط لهذه العملية لضمان فاعلية التدريس لدى المدرس وعند المتعلم.

بمعنى ركز شنك على فاعلية المدرس من أجل تحقيق فاعلية المتعلم.

خلال ذلك من خلال استخدام المتعلم للعمليات العقلية ، توظيف العليا والعمليات المعرفية، التحليل، التحليل، التركيب، التقويم .....أي مشاركة المتعلم في العملية التعليمية والتعليمية... يتعلمونه ويركز تعريفه على الوعي المعرفي لدى المعلم ولتتعلم معا أي الوعي بالعمليات المعرفية ويشترط أن يكون الوعي المعرفي لدى المتعلم .

**تعريف قطامي:** يعرف قطامي الإستراتيجية التعليمية التعليمية بأنها جملة من الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، وتتضمن الإستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق إستنتاجات الموجودة (قطامي وقطامي، 2001، ص: 20).

يركز تعريف قطامي على إستراتيجيات التدريس أو التعليم العامة التي تتضمن مجموعة الطرائق وأساليب التدريس التي يتدخل بها المدرس من أجل تحقيق مجموعة الإجراءات والخطوات التي يستخدمها من أجل سعي تنظيم خبرات التعلم الصفي، وتحقيق

الإجراءات المنشودة، ولكنه لم يحدد هذه الطرائق أو الأسباب وعليه التعريف يتصف بالعمومية.

**تعريف حسين أبو رياش الإستراتيجية** بأنها إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم، تجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومنتعة، وموجهة بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة (حسين أبو رياش، 2009، ص: 19).

**تعقيب عن تعريف حسين أبو رياش:**

يركز التعريف أبو رياش على الإجراء أو مجموعة الإجراءات المحددة التي يجب أن يستخدمها المدرس والتعلم أي استخدام الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية وذلك من أجل:

- \*- تحقيق سرعة الإنجاز المهام الدراسية من طرف المعلم.
  - \*- تسهيل العملية التعليمية والتعلمية للمعلم من طرف المعلم.
  - \*- إستعداد وقابلية المتعلم من أجل الانتقال إلى المواقف التعليمية والتعلمية الجديدة.
- وما يلاحظ أن التعريف ركز على أهمية إستراتيجيات المتعلم، ولكنه لم يحدد ماهي الإجراءات الواجب تنفيذها ولم يعرف الإجراء.

هل يقصد بها مجموعة الخطوات التي يجب أن يستخدمها المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة والمنشودة أو يقصد بها الوعي بالعمليات المعرفية لدى المتعلم أو تلك الإجراءات التي يستخدمها المعلم من أجل إستثارة دافعية المتعلم وتحفيزه على عملية التعلم.

ولم يشر تعريفه إلى أي مقارنة تعليمية التي يجب أن يعتمدها المعلم أو المعلم، تلك المقاربة البيداغوجية التي تحقق الأهداف.

أما كلمة الإجراء مصطلح الإجراء باللغة الأجنبية **Procédure** تعني بإعتبارها إجراء واعي من المعلم والمتعلم أو بإعتبارها عملية غير واعية تتم بشكل ألي ميكانيكي وهذا التمييز جاء به أ. حرشاي (2000) بأن مفهوم الإستراتيجية بإعتبارها إجراء واعيا بمعنى أن المتعلم يعني إستراتيجيته التي يتعلم بها.

والمعلم يعني الإستراتيجية التدريس التي يستخدمها في عملية التدريس.

أما مفهوم الإجراء فهو عملية غير واعية تتم بشكل ألي أي المتعلم والمعلم يستخدم الإجراءات دون وعي معرفي منه.

مما يلاحظ من التحليل التعريف أنه يتسم بالعمومية وعدم تحديد الإجراءات الواجب تنفيذها في عملية التعلم من طرف المتعلم كما جاء في تعريف شنك الذي حدد الخطوات والإجراءات والعمليات المعرفية (الدكتور محمد أمزيان، 2016، ص: 49 الفقرة 1، إقتباس من أ. حرشاوي، 2009).

**تعريف وينسي وماير 1985:** يعرف الإستراتيجية بأنها مجموع الاستجابات أو السلوكيات، أو أنماط التفكير وأساليبه القصدية التي يستخدمها المتعلم خلال عملية التعلم، والتي تؤثر على إختيارات المتعلم واكتسابه وتنظيمه وإستقباله وتجهيزه ومعالجته للمعلومات (وينسي وماير، 1985).

يركز التعريف على أنماط التعلم ، أسلوب التعلم عند المتعلم، الأساليب المعرفية عند المتعلم، طرائق التعلم عند المتعلم، أنماط التفكير عند المتعلم، الأساليب التعلم عند المتعلم، الأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم.

الطرائق المفضلة لدى المتعلم والتي يستخدمها أثناء إنجاز عملية التعلم في الاستقبال المعلومات من حيث تجهيز المعلومات ومن حيث معالجة المعلومات.

ويبدو أن التعريف يعتمد إستراتيجية معالجة المعلومات من حيث:

- إكتساب المعارف.
- إستقبال المعارف.
- تجيز المعارف الجديدة.
- معالجة المعلومات الجديدة.

**تعريف فلافل إستراتيجية التعلم** بأنها أساسية وضرورية لإحداث أي تقدم، أو تطور معرفي إلى حد أن مهارات ما وراء المعرفة تستثير وتوجه وتؤثر على إستراتيجيات المعرفية (حسين محمد أبو رياش، 2007، 33 فقرة إقتبسا فلافل 1985).

أن الإستراتيجية عملية أساسية وضرورية من أجل إحداث أي تغيير في عملية التعلم  
أي يعتبر نسبي وفعلي في عملية التعلم:

- تحقيق التقدم والتطور المعرفي.

- إستثارة العمليات المعرفية عند المتعلم من خلال مجموعة المهارات ما وراء  
المعرفية

- توجيه عملية التعلم.

- تأثير على إستراتيجيات المتعلم .

ومما يستخلص من التعريف:

أن المتعلم يعي العمليات المعرفية التي يقوم بها من أجل:

• تحقيق الإنجازات والنواتج المعرفية.

• يعني العمليات التفكير التي يقوم بها أي عملية التفكير.

• إستخدام المهارات ما وراء المعرفية بمعنى قدرة التلاميذ على التفكير في عمليات

التفكير الخاصة بهم أثناء الإنجاز أي تركز التلاميذ حول عملياتهم المعرفية وإنتاجهم

المعرفية وذلك من خلال التقدم والتطور المعرفي وإستثارة دافعيتهم للتقدم. وذلك من خلال:

الوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها من خلال ما يعرفه وما ينجزه من معلومات

ومدركات عن قدراته وعن العالم المحيط به. يستخدم تلك المعارف كأدوات معرفية عند

تفاعله مع المهام المستمدة إليه ومن أجل تحقيق الأهداف المحددة سلفا وذلك من خلال

معرفة التلاميذ بمستوى التقدم والانجاز في عملية التعلم، معرفة التطور المعرفي الذي تم

إحداثه بمعرفة قدراتهم ومعلوماتهم من خلال مواجهة الموقف التعليمي وإعتقاده بأنه يتعلم

أفضل من خلال الاستماع عن تعلمه ومن خلال القراءة.

معرفة المهمة التي يجب إنجازها وذلك من خلال إستخدام الخبرات السابقة في

الموقف التعليمي والتعليمي الجديد، المعلومات الموفرة لديه والمتاحة من أجل مع8الجنة

الموقف الجديد، وإنجاز المهمة المسندة إليه.

معرفة الإستراتيجية التعليمية التي يستخدمها في إنجاز المهام المسندة إليه والتي تضمن له التقدم والتطور وتحقق له الأهداف المرجوة وتحديد معرفة الإستراتيجية المستخدمة أثناء إنجاز المهام.

الإستراتيجية المعرفية والإثر المنتج ما وراء المعرفية.

الوعي بالخبرات السابقة المتصلة بالمهام الجديد سواء كانت خبرات وجدانية عاطفية أو معرفية وتوظيفها بالإنجاز المهام أو إستيعادها.  
الوعي بالأهداف والمهام التي يريد إنجازها.  
الوعي بالإستراتيجيات المستخدمة وذلك من خلال إستخدامه للأساليب السلوكية التي يوظفها من أجل تحقيق الأهداف وذلك بإستخدام التدريجي والإجرائي في إنجاز المهام والأهداف.

من خلال إستخدام مهارات ما وراء المعرفة التي أوردتها في التعريف وكل هذه الإجراءات والخطوات المنتهجة، مهارات إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية:

1/- ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة بها، الخبرات التعليمية التعليمية السابقة.

2/- إختيار إستراتيجية التعلم بتأن ودراية.

3/- التخطيط والمتابعة والتقييم للعمليات المعرفية والإدارية التي يقوم بها أثناء

الإنجاز المهام .

معرفة المهمة التي يجب إنجازها وذلك من خلال إستخدام الخبرات السابقة في الموقف التعليمي والتعليمي الجديد، المعلومات المتوفرة لديه والمتاحة من أجل معالجة الموقف الجديد وإنجاز المهمة المسندة إليه.

معرفة الإستراتيجية التعليمية التي يستخدمها في إنجاز المهام المسندة إليه والتي تضمن له التقدم والتطور المعرفي وتحقق له الأهداف المرجوة وتحديد معرفة الإستراتيجية المستخدمة أثناء إنجاز المهام.

الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية.

الوعي بالخبرات السابقة المتعلقة بالمهام الجديدة سواء كانت خبرة وجدانية عاطفية أو معرفية وتوظيفها في الإنجاز المهام أو إستيعادها.

الوعي بالأهداف والمهام التي يريد إنجازها مختلف الاستراتيجيات في حل المشكلات التي تواجه أثناء إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.

تطبيق أساليب التعلم المفضلة لديهم واستخدام المتابعة الذاتية التي تعتمد المراجعة والتدقيق المستمر بوضع الأهداف وإعادة تقييم الإنجاز (أبو رياش حسين، 2009، ص: 180).

### تعريف عبد الله قلي (2007):

يعرف إستراتيجيات التعلم بأنها جملة من الإجراءات المستخدمة في معالجة مهمة أو أكثر لتحقيق هدف محدد (عبد الله قلي، 2007، ص: 63).

يركز التعريف على الإجراءات التي يستخدمها المدرس من أجل معالجة المهمة أو أكثر تحقيق الهدف المرجو أي تلك الإجراءات والتدابير التي يقوم بها المدرس من أجل إنجاز المهمة وتحقيق الهدف ويتصف التعريف بالعمومية.

**تعريف فطيم وجمال:** بأن إستراتيجية يعرف إستراتيجية التعلم في علم النفس والتربية بأنها تعني جملة من الأساليب التي تحكم نشاط المتعلمين، وتحديد كيف يقوم المتعلمين بالعمليات العقلية العليا، الانتباه والتنظيم، والتعلم والتذكر، وتنشأ تنمية القدرات المتضمنة في التعلم والتفكير والابتكار والاكساب (عبد الله قلي، 2007).

### تعقيب عن التعريف:

لم يحدد الأساليب التي تتحكم في نشاط المتعلمين ولكن يستخلص بأن الأساليب التي يشير إليها التعريف أساليب التعلم لدى المتعلم، الأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلم في تحكم نشاط تعلمه.

العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم من أجل إنجاز المهام التعليمية من خلال استخدام طرائق تعليمية تلك التي يفضل استخدامها في التعلم.

والأساليب المعرفية التي تميزه في عملية التعليم وتركيزه على إستراتيجيات التعلم المعرفي من أجل تنمية القدرات وإنجاز العمليات المعرفية .

**تعريف تارديف:** يعرف تارديف إستراتيجية التعلم المعرفية بأنها مجموعة من العمليات السيمائية التخطيط لها، والتنسيق فيما بينها بغية الوصول إلى هدف محدد بطريقة فعالة، ويقصد بالاستراتيجيات المعرفية جملة العمليات التي تحكم النشاط الذهني للفرد، ويحدد كيف

يوجه إنتباهه، وينظم أفكاره، ويتذكر معارفه.. فهي مجموع العمليات أو الإجراءات الذهنية التي يوظفها الفرد أثناء مواجهته لمواقف التفكير والإكتشاف والابتكار، وحل وضعية مشكلة أو موقف تعليمي غير مألوف لديه.

فالاستراتيجيات المعرفية التي تعمل على التحكم في سيرورات الانتباه وإستقبال المعلومات الواردة من المحيط والقيام بمعالجتها وفهمها، وتصنيفها والتمييز بينها، ثم توجيهها نحو الهدف والغاية المتوخاة أثناء مواجهة الفرد لمشكلة معينة معينة.

فالعمليات المعرفية لها دور في حل المشكلات من خلال ما يوظفه التلميذ أثناءها في عمليات جمع المعلومات والاستنتاج والتذكر وإسترجاع المعلومات المحتفظ بها في الذاكرة (إقتباسا من تارديف الدكتور محمد أمزيان، 2016، ص: 50 فقرة 3 ص: 51 فقرة 1)

#### تعقيب عن تعريف:

- 1/- تركيز تارديف عن الاستراتيجيات المعرفية.
- 2/- العمليات الإجرائية التخطيط والتنسيق التي يقوم بها المعلم والمتعلم بها.
- العمليات المعرفية والعقلية الإنتباه، التفكير، التذكر يقوم بها المتعلم.
- مجموعة الإجراءات الذهنية والعقلية التي يقوم بها المتعلم من أجل مواجهة وضعية تعليمية تعليمية.
- توظيف العمليات الذهنية لتحقيق حلول إستكشافية ومحاولة إكتشاف إبتكار الحلول والبدائل.
- التحكم في سيرورات التعلم وتوظيفها من أجل إستقبال المعلومات من المحيط.
- القدرة على معالجة المعلومات من خلال القيام بالعمليات الذهنية الفهم، التصنيف التمييز.
- توجيه تلك العمليات نحو تحقيق الهدف.
- وعليه يمكن إستجلاء الفكرة التالية من التعريف السابق ذكره.
- بأن الإستراتيجية المعرفية هي مجموع الخطوات المنهجية التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم من أجل مواجهة الموقف التعليمي وإيجاد الحل للمشكلات التعليمية التي تطرحها وضعية التعلم وذلك بإستخدام مجموع العمليات المعرفية التالية:
- فهم الوضعية.

- بلوغ النائج المرجوة من الوضعية.
  - إيجاد حلول للوضعية.
  - تبني معيار التمييز ومبدأ التمييز.
  - اعتماد خطوات التخطيط للوضعية.
  - إستشراف الوضعية لحل المشكلة التي تقترحها الوضعية.
- وعليه نستنتج أن توظيف الإستراتيجية المعرفية أدوات الانشغال وآليات التي يتحكم فيها التلميذ ويقوم بتوظيفها أثناء إنجاز الوضعية التعلم، توظيفها من أجل تعلمه وذلك باستخدام آليات الفهم والتحليل والتذكير والتركيب والتقويم وذلك يساعده على معالجة المعطيات المتعلقة بالوضعية وإيجاد مجموعة من الحلول التي تستوجب وضعية لحل المشكلات من إقتراحها ومواجهتها أثناء تحديد الوضعية لتجاوز العائق الذي تفرضه وضعية التعلم.

**تعريف ميريو Mirieu (1986):** يعرف الإستراتيجية بأنها عبارة عن النشاط الخاص الذي يبذله التلميذ من أجل تحقيق إكتساب الكفاءات والمهارات، ومادامت الإستراتيجية التي يسلكها التلميذ تعني بالتعلم عند حدوثه، أي عند إكتماله، فهي تخص مجموع العمليات الذهنية التي يوظفها التلميذ بحيث تكون السلوكات دليلا عليها أثناء الإنجاز وبعبارة أخرى أن الإستراتيجية تخص وضعيات التعلم، وما تشمله من مضامين ينص عليها التعلم، أو ما تعتمده من وسائل لبلوغ هدف التعلم (الدكتور محمد أمزيان، 2016، ص: 2016).

#### تعقيب عن التعريف:

تركيز التعرف على :

- النشاط الخاص الذي يبذله المتعلم في بناء الكفاءات والمهارات.
- إكتساب هذه الكفاءات والمهارات.
- الطريقة المفضلة عند التلميذ التي يحتاجها ويسلكها من أجل حدوث عملية التعلم
- مجموع العمليات الذهنية التي يوظفها ويستخدمها التلميذ من أجل تحقيق الإنجاز.
- إرتباط وضعية التعلم بالمحتوى والمضمون.

- استخدام الوسائل التعلم من أجل بلوغ الهدف المنشود من التعلم.  
وعليه يمكن أن يستجلي فكرة أن إستراتيجية التعلم عند ميريو هي مجموع الخطوات والإجراءات الواعية التي يتبعها المتعلم أثناء عملية التعلم ويساعده على فهم المعطيات الوضعية واكتساب المعلومات الجديدة ثم تخزينها والقيام بإسترجاع عند الحاجة (محمد أمزيان بتصرف الباحث، 2016، ص: 86) وبالتالي فهي ذات طبيعة ذهنية.

### تعريف أوزي (2006):

يعرف الإستراتيجية التعلم بأنها عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يمتلكها المتعلم، والعلميات التي يبرمجها طبقا لمكتسباته السابقة من أجل بلوغ الهدف المحدد، وبالتالي فهي سيرورات داخلية، تمكن الفرد من توجيه إنتباهه لموضوع معين.. وتوجيه عملية الاحتفاظ والتذكر لديه، مع مراقبة وضبط مختلف العمليات الذهنية التي يوظفها أثناء التعلم أو حل المشكلات، فهي بمثابة أدوات إجرائية تسهل عملية التعلم والاكِتساب، وتقوية الإحساس بالكفاءة والسيطرة على الموقف التعليمي والتعليمي أثناء عملية التعلم، ونظرا لطبيعتها الإجرائية فإن إستراتيجية التعلم تكون واعية ومقصودة في مراحل التعليم الأولى ثم لا تلبث أن تصبح آلية تؤدي بطريقة تلقائية من طرف المتعلم.

ومن التعريف نستخلص مجموعة من العناصر الأساسية:

\*- أن الإستراتيجية هي مجموعة الاجراءات التي يمتلكها المتعلم ويستخدمها في الموقف التعليمي.

\*- مجموعة العمليات المبرمجة التي يبرمجها المتعلم إعتقادا على المكتسبات السابقة التي يكتسبها من الخبرات التعليمية والتعليمية أي توظيف تلك المكتسبات السابقة في عملية التعلم الحالية من طرف المتعلم.

\*- استخدام تلك المكتسبات من أجل بلوغ الهدف المحدد من عملية التعلم.

\*- هي عبارة سيرورات داخلية لعملية التعلم تمكن التلميذ من توجيه إنتباهه نحو موضوع معين ومحدد.

\*- توجيه الاحتفاظ والتذكر لديه.

\*- تتم عملية مراقبة العمليات الذهنية التي يقوم بها التلميذ من طرفه.

\*- تتم عمليات ضبط مختلف العمليات الذهنية التي يقوم بها التلميذ بتوظيفها أثناء عملية التعلم أو حل مشكلة الوضعية التعليمية وبالتالي فهي بمثابة أدوات إجرائية تسهل عملية التعلم أو لإكتساب المعارف.

**تعريف سامية محمد محمود عبد الله:**

تعرف الإستراتيجية بأنها في إستخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 36).

وقد عرفت كذلك الإستراتيجية بأنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها إستخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة (سامية عبد الله محمد محمود، 2015، ص: 36).

لقد ركزت الإمكانيات والوسائل المتاحة التي تحقق الأهداف المرجوة من خلال التوظيف أثناء إنجاز المهمة التعليمية والتعليمية وذلك من خلال إستخدام مجموعة طرائق المعالجة العملية للوضعية من خلال المشكلة التي تقدم من طرف المدرس وبإشتراك التلميذ وذلك من أجل إنجاز المهمة المسندة على التلميذ التي تستوجب فيه إستخدام مجموعة أساليب تعليمية ومعرفية من أجل إنجاز الهدف المطلوب وتحقيقه عمليا وذلك بفضل إستخدام المدرس مجموعة إجراءات التدريس من خلال التخطيط المسبق للعملية التعليمية والتعليمية وذلك من أجل تنفيذ عملية التنفيذ من أجل إستثارة دافعية المتعلم وذلك من خلال توفير مجموعة الإمكانيات البيداغوجية والوسائل التربوية المتوفرة بالمؤسسة التعليمية قصد تحقيق الأهداف العامة من الدرس والأهداف الإجرائية السلوكية- المعرفية والوجدانية والنفس حركية - حسب مستويات الأهداف المحددة مسبقا من خلال المنهاج الدراسي الذي يحدد حسب المرحلة التعليمية ووفقا الخطة التي تحدد من طرف المدرس. من خلال رسم الخطة الدراسية وإتخاذها مجموعة من الإجراءات والتدابير والتحري والتحركات - التكتيكات وذلك من خلال إختيار طريقة معينة التي تحقق الأهداف ومجموعة الأساليب التدريس التي يستخدمها ويتبعها المدرس من أجل الوصول الانجاز العملية للدرس وتحقيق مجموعة المخرجات التعليمية والتعليمية أو نتائج التعلم.

نواتج التعلم محددة المتمثلة النواتج المعرفية أو الذاتية والنفسية والاجتماعية أو النفس الحركية أو الوجدانية أو مجرد الحصول على المعلومات (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص ص: 35-36).

وعليه يمكن القول أن إستراتيجية التدريس التي يتبعها المدرس لانجاز خطة التدريس تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريس المختارة مسبقا من قبل المدرس وذلك من خلال رسم الخطة الدرس والتعليمية، عملية التدريس وفق مخطط الذي يستخدمه لإنجاز العملية التدريسية، والتي تضمن تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة أو المرغوبة بأعلى فاعلية ممكنة ومتاحة، في ضوء الإمكانيات المتوفرة لديه. وذلك باستخدام مجموعة القواعد العامة في التدريس والخطوط العريضة التي تهتم بالوسائل المتاحة من أجل تحقيق الإجراءات لمنشودة وذلك وفق ما يلي:

1/- تحديد الأهداف التدريس.

2/- معرفة إحتياجات التلاميذ المستهدفين في العملية التعليمية والتعليمية.

- تحديد التحركات والتدابير التي يقوم بها المعلم وينظمها وفق التخطيط المسبق رسم الخطة والتعميم من أجل تيسير وتسهيل عملية التعلم عند المتعلم.

- إدارة الصف الدراسي وتنظيم وتوفير البيئة الصفية والدراسية للمتعلم.

- إستثارة دافعية المتعلم و إستجابات التلاميذ الناتجة عن إثارة الانتباه والتحضير وتحريك الرغبة الميول التمكن من تحريك وتنشيط دافعية المتعلم وتوظيفها في الإنجاز المهمة الدراسية وذلك من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقا.

المفهوم الخاص للإستراتيجية لم يتفق الباحثين على تعريف محدد حول إستراتيجية التعلم عند المتعلم نظرا لاختلاف وجهة النظر العلماء الباحثين إنطلاقا من الاتجاه المعلمي والمعرفي الذي ينطلق منه العالم والمدرسة الفكرية التي ينتمي إليها . وسوف نعرض مجموعة من التعريفات حول إستراتيجية التعلم.

**تعريف جان بياجه Piaget (1984):**

يعرف إستراتيجية التعلم بأنها الطريقة التي يستخدمها التلميذ لاكتساب أنواع مختلفة من المعرفة والأداء، وخبزنها وإسترجاعها (Biggs, 1984, P : 112) إقتباسا من نجم عبد الله غالي موساوي، ص: 163.

**تعريف الكتان والكندري:** يعرف الإستراتيجية التعلم بأنها: " الأساليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد له كيف يؤدي عمليات الانتباه، والتنظيم والتذكر، وحل المشكلات (الكتاني والكندري، 1995، ص: 399).

**تعريف الشارف:** إستراتيجية التعلم بأ،ها الخطة التي يرسمها لحل مشكلة عندما تواجهنا في موقف ما، وهذه الخطة تتضمن طرائق حل معينة تظهر فيها مهارات معينة (Sehunk) الشارف، 1996، ص: 67 ، إقتباسا من نجم عبد الله، ص: 163.

**تعريف شينك (2005) Sehunk:** بأنها خط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لحفظ مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والأهداف التي يرغب تحقيقها. **تعريف محسن عطية:** يعرفها بأنها خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهاج، فيدخل فيها كفعل أو إجراء له غاية أو غرض، فهي تمثل بمعناها العام كل ما يفعله المدرس لتحقيق أهداف المنهاج (عطية، 2008، ص: 30)، إقتباس من نجم عبد الله غالي الموسوي، ص: 164

**تعريف الهاشمي والديلمي:** بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات والممارسات والأساليب والوسائل والأنشطة والأساليب التقويم (الهاشمي والديلمي، 2008، ص: ) إقتباس عبد الله غالي الموسوي، ص: 30.

**تعريف قطامي وقطامي:** بأنها جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتائج المرجوة (أبو رياش، 2009، ص: 14)

**تعريف أبو رياش:** إستراتيجية التعلم هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم بجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومنتعة وموجهة ذاتيا بشكل كبير، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة (أبو رياش، 2009، ص: 19)

**تعريف الحيلة (2009):** بأنها مجموعة من الإجراءات المختارة سلفا من المعلم والتي يخطط لها

**تعريف الدكتورة منال حسن رمضان:** إستراتيجية التعلم النشط بأنها طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع المرجوة أثناء

التدريس المساق التعليمي من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والناقشة الثرية، والتحليل السليم، مما يساعد جدا على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف دقيق من المعلم أو المرشد، وتحقيق الأهداف الطموحة للمادة الدراسية، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

**تعريف Lorenzen et All 2001:** طريقة تعلم التلاميذ بشكل يسمح لهم بالمشاركة في الأنشطة التي تتدرس داخل الغرفة الضيقة، أو بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات المستندة إلى إستراتيجية التعلم التعليم التي سيعرض لها التلاميذ خلال المشاركة في الدروس المخصصة لذلك (الدكتورة منال حسن رمضان، 2016، ص: 11).

**تعريف الإستراتيجية التعلم عند وبستر 1971 Websters:** في إستعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة (Websters, 1971, P : 30).

**تعريف أوليفر 1977:** بأنها مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الإجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لعلم ما يهدف إليه النهج (سعدي علي زاير وآخرون، 2017، ص: 30).

**تعريف روينل Raynal (2001):** يعرف الإستراتيجية بأنها تنظيم مخطط، بواسطة طرائق وتقنيات ووسائل، بغرض بلوغ هدف معين (سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 31).

**تعريف علي زاير:** بأنها مجموعة من الخطط الموضوعية والمستقاة لتطوير العملية التعليمية بنحو عام. وتوضع لمدة طويلة قد تصل إلى سنوات عدة أو بأنها مجموعة من الطرائق والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف، ويختلف إستعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها، وأنها تمثل خطة موسعة تتضمن مجموعة من الخطوات المبنية على أطر نظرية مختلفة أو تجمع هذه الخطوات تحت مسمى واحدا يطلق عليها الإستراتيجية ليتم تطبيقها في ميادين التعليم (علي زاير، 2017، ص: 31).

**تعريف هادي أحمد الفراج:** يتعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والطرق والأساليب، والقيم المتداخلة المتكاملة، التي يتبناها المعلم في توجه خطاه، وفي سعيه لتنظيم تعلم المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق الأهداف المحددة لذلك وتتضمن

الإستراتيجية العمليات والإجراءات والإمكانيات التي يستطيع المعلم أن يوفرها، لاكتساب المتعلمين خبرات معينة، وعليه تتكون إستراتيجية التعليم خمسة عناصر هي:

- نشاطات ما قبل التدريس: الأهداف/ الدافعية/ متطلبات قبلية من معارف والمعلومات.

- تقديم المعلومات.

- مساهمة المتعلمين.

- الاختبار والقياس والتقييم.

- المتابعة (هادي أحمد الفراج، 2010، ص: 96).

**تعريف هادي أحمد الفراج:** إستراتيجية التدريس هي مجموع الطرائق، والإجراءات، والنشاطات، والرسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف التعلم، وهي مكونة من خطة إعداد الدرس، ودور المعلم، ودور المتعلم، والوسائل، والتقييم والمتابعة، لذلك تنتوع إستراتيجيات التدريس من حيث مدى تركيزها على المتعلم:

• تركيزها على المعلم.

• من حيث التدريس المباشر

• من حيث تدريس المفاهيم التي تتركز على المعلم.

• - حيث يركز التعلم الذاتي على دور المتعلم ، من حيث تنوع الاستراتيجيات ومن حيث نظرتها إلى المتعلمين، التعلم التفريدي، التعلم الموجه، التعلم المبرمج والتعلم الموجه بالحاسوب، وأخرى موجه للمجموعات بالتعلم التعاوني والتعلم المصغر وإستراتيجيات موجهة للصف الدراسي كاملا إستراتيجية الاستقصاء، وحل المشكلات.....

تعمل الاستراتيجيات على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب. وقد تشمل الوسائل أو الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم، على طريقة الشرح التلقين والمواجهة، أو الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية، وشكل التجربة الخبرة أو الموجهة.... والتأكيد على أن الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي هي الإستراتيجية التعليمية، قد تكون سهلة أو حركية.

كما أن الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة يجب أن يتقنها المربي عند توجهه للعمل الميداني أي مع المتعلمين وقدرة المعلم على توظيف الإستراتيجية يعني أيضا معرفة مع المتعلمين، وقدرة المعلم على توظيف الإستراتيجية يعني أيضا، معرفة متى يتم إستخدامها، ومتى يتم إستخدام غيرها أو التوقف عندها .  
وتشمل الاستراتيجيات التعليمية:

- 1/- قدرات المعلم على توزيع الوقت، بالشكل السليم لتوصيل المادة.
- 2/- الانتقال بين الفعاليات بشكل إنسيابي.
- 3/- تثير للمتعلمين إثارة الدافعية التعلم والانجاز.
- 4/- إجراءات توزيع المتعلمين في الصف الدراسي حسب وضعية الدرس أو المادة الدراسية (هادي أحمد الفراج، 2017، ص: 90).

مما سبق نستخلص أن إستراتيجيات التعليم أو إستراتيجية التدريس:

- 1-الأهداف التعليمية.
- 2-العمر العقلي والزمني للمتعلمين.
- 3-إستعدادات وقدرات المتعلمين.
- 4-طبيعة المادة الدراسية.
- 5-التحركات التي يقوم بها المعلم وتنظيمها لتسير وفقا لها في تدريسه.
- 6-الأمثلة والتدريبات المسائل المستخدمة في الوصول للأهداف.
- 7-الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة.
- 8-إستجابات التلاميذ الناجمة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها المتعلمين.

فالإستراتيجية لمتوسط الذكاء تختلف عن الإستراتيجية العاديين وتختلف عن إستراتيجية المناسبة للموهوبين المبدعين، المبتكرين وذات الشيء ينطبق على الإستراتيجية المدرسة وبيئة إجتماعية تمتلك مصادر التعلم ومهارات ثقافية تقنية الاتصالات والمعلومات تختلف عن المدرسة التي لا تتوفر فيها المصادر إلا التقليدية.

طبيعة المادة فالإستراتيجية المناسبة لمادة الرياضيات تختلف عن إستراتيجيات تدريس اللغة العربية وكذلك تدريس العلوم.

النظرية التعليمية التي يفضلها النظام التعليمي وإرتباط ذلك بجوانب إجتماعية ودينية. المقاربة بالكفاءات.

وعليه يجب التمييز بين المفاهيم المستخدمة:

1- إستراتيجية التدريس أو التعليم.

2- طريقة التدريس.

3- أسلوب التدريس عند المعلم.

4- أسلوب التعلم عند المتعلم.

5- الأساليب المعرفية.

6- إستراتيجية التعلم:

أ/ - الإستراتيجية المعرفية.

ب/ - الإستراتيجية ماوراء لمعرفية - الميتافيزيقية.

7- الإستراتيجية الوجدانية

## التمييز بين المفاهيم المستخدمة في مفهوم إستراتيجية التعلم:

إستراتيجية التدريس في استثارة الدافعية التعلم:

- طريقة التدريس الفعالة.

- أسلوب التدريس عند المعلم .

- أسلوب التعلم عند المتعلم.

- الأساليب المعرفية عند المتعلم.

- إستراتيجية التعلم عند المتعلم.

أ) - الإستراتيجية المعرفية :

ب) - الإستراتيجية ما وراء المعرفية.

ت)- الإستراتيجية التعلم الوجدانية " الذكاء الوجدان "

ث)- إستراتيجية تنمية القدرات العقلية والمهارات المعرفية.

**الفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس:**

**إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة التدريس.**

فالإستراتيجية هي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي. أما الطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم م أجل إيصال أحداث الدرس إلى تلاميذه أوجب عبارة عن مجموعة الخطوات التي يستخدمها المدرس بشكل متسلسل وتتالي ومتربط لتحقيق هدف أو مجموعة أحداث تعليمية.

أما أسلوب التدريس فهو تلك الكيفية التي يعالج بها المعلم الطريقة وهذا يعني أن الطريقة قد تكون واحدة أما الأساليب المتعبة من المعلمين في إطارها تتميز بأنها متباينة وعليه يمكن القول أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها مجموعة من الخصائص المختلفة. إذن الإستراتيجية أشمل من الاثنين الطريقة والأسلوب. فالإستراتيجية يتم إختيارها وفق مجموعة من المتغيرات المعينة.

1- المنهاج ا لدراسي هو الذي يقرر نوع الإستراتيجية التدريس أو إستراتيجية التعلم.

- إختيار عدد قليل من الاستراتيجيات بالنسبة للمعلم والمتعلم.

- إستخدام المهام أو مهام مترابطة الصعوبة.

إختيار إستراتيجية ذات سند تجريبي قوي أي للإستراتيجية التي تمت تجربها ميدانيا

وأثبتت صلاحية الاستخدام.

- استخدام إستراتيجية قابلة لتعدد الاستخدامات في المواد الدراسية المختلفة اللغة

الرياضيات العلوم

- إستراتيجية قابلة للتنفيذ.

الإستراتيجية التي توجه إختيار الطريقة المناسبة والملائمة من أجل تحقيق أحد تحقيق

أهداف الدرس سواء كانت الأهداف العامة أو الأهداف الإجرائية السلوكية والتي بدورها

تخدم أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم إنتقاؤه وفقا لعوامل معينة.

وعليه فإن إستراتيجية التدريس تكون أعم وأشمل من طريقة التدريس، من حيث إستراتيجية تقوم وتعتمد وتقر على عدة طرائق للتدريس أو طريقة واحدة وهذا حسب الأهداف المرجوة تحقيقها من الإستراتيجية.

أما الطريقة فإنها يتم اختيارها من أجل تحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد. إذن نستنتج مما سبق بل:

\*- إستراتيجية التدريس هي عبارة عن مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم أو الغرض التنسيق التدريس، النقاش أو الإعداد، التقديم، الممارسة، التقويم، التوسع أو مجموعة التدابير التي يتخذها من أجل تنفيذ خطة الدرس.

أما طريقة التدريس هي عبارة عن مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم التوصيل بمحتوى المادة الدراسية للمتعلم، وإستثارة دافعية التعلم لديه. وتعتبر عن تصور وتوجه فلسفي لنظرية تعليمية أو تربوية تتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها وتتجلى أثارها على ما يجب أن يتعلمه التلاميذ.

أما أسلوب التدريس: فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، وهو ما يميز أداء كل معلم عن المعلم الأخر عند إستخدامهما لطريقة التدريس نفسها في الموقف التعليمي، وترتبط إرتباطا وثيقا بصفاته الشخصية، وطريقة تعامله مع التلاميذ. وبالتالي فإن إستراتيجية التدريب تحتوي على تكويننا أساسيين هما:

### - الطريقة التدريس التعلم المعرفي **Méthodologie**

الإجراء **Procédure** اللذين يشكلان معا خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أساسية أو مقرر دراسي (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص ص: 38-39).

مما سبق نستخلص ما يلي:

التعاريف السابقة جملة من المفاهيم جاءت بها التعاريف الإستراتيجية التعلم:

1/- جملة من الإجراءات المستخدمة من طرف المعلم من أجل إستثارة دافعية المتعلم من أجل إنجاز مجموع المهام والأنشطة التعليمية والتعليمية التي يوجهها المعلم من أجل إنجازها من المتعلم.

2/- جملة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لإنجاز المهام المحددة له، من المعلوم والمسندة إليه أثناء إنجاز المهمة التي أسندت إليه.

3/- جملة من طرائق التعليم أو التدريس المستخدمة لإنجاز المهام المسندة من العلم إلى المتعلم.

4/- جملة من الأساليب المستخدمة من طرف المعلم من إيصال المادة الدراسية وتحقيقا الأهداف التعليمية والتعلمية، الأهداف الإجرائية السلوكية المتوقعة إنجازها من المتعلم جملة الأساليب المستخدمة من المتعلم من أجل إنجاز الأهداف التعليمية المطلوبة من خلال المهمة التعلمية والتعليمية المسندة إليه في عملية التعلم والتعليم. وذلك بتوجيه المعلم وإرشاده للمتعلم من أجل إنجاز المهام المسندة إليه.

### مفهوم الأساليب المعرفية عند المتعلم:

ويجب أن نشير أن جل التعاريف الإستراتيجية تشير إلى مفهوم الأساليب ولكن لم تحدد مفهوم الأساليب يقصد بها هل هي الأساليب التي تستخدم أن المعلم أثناء التدريس أم هي أساليب التعلم عند المتعلم والتي تسمى:

1- أساليب التعلم عند المتعلم وهي تلك الطرائق التي يفضلها المتعلم أثناء عملية التعلم، أو تلك الأساليب التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم وإنجاز المهام التعليمية المسندة إليه أو الأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم أو معا، مما يجعلنا نشير هذا الغموض في المفهوم ولكن ترجم أن مفهوم الأساليب التي تضمنتها جميع التعاريف يقصد بها :

\*- أساليب التدريس عند المعلم: أي مجموع أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم أثناء عملية التدريس ويفضل إستخدامها.

\*- أساليب التعلم عند المتعلم أن مجموع الأساليب التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم تفضيل أسلوب التعلم م المتعلم عن غيره من الأساليب من أجل التعلم وإنجاز المهام التعليمية والتعلمية المسندة إليه.

الأساليب المعرفية للتعلم عند المتعلم أو أنماط التفكير عند المتعلم.

وهذا ما تشير إليه بعض الدراسات عند تعريف مفهوم وليد كمال عفيفي الفقااص (2010) ودراسة هاتي وتكنو (1998)، و دراسة نتوسل وتوزالي وثابت (1989) وليد كمال، عفيفي الفقااص(2010)، ص: 128.

إذ تمكنت هذه الدراسات تحديد مفهوم الأساليب، التعلم عند المتعلم والأساليب المعرفية أما دراسة عفت مصطفى الطناوي فقد تمكنت من تجديد أساليب التعليم والتعلم التي تطبق من المعلم كأسلوب التعلم البنائي أسلوب التعلم الذاتي أسلوب التعلم المنظمات المعدة عند أو زال أسلوب التعلم الانتقائي، التعلم للإتقان التي يستخدمها المعلم ببيان عملية التعلم والتعليم الثلاثة.

والدراسات التجريبية التي تناولت هذه الأساليب في العالم العربي 2002، حيث إستعرض الباحث جملة من الدراسات لكل :

1/- أسلوب التعلم التعاوني دراسة مديحة عبد الرحمان (1993)، إستخدام أسلوب التعلم التعاوني في مجال الرياضيات، ص: 86، عفت مصطفى الطناوي (2002).  
دراسة عجات أبو عميرة (1997) تجريبي إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية.  
دراسة ياسمين حسن (1997) فعالية إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني الجمعي والتنافسي على تحصيل الرياضيات وتخفيف القلق الرياضي لدى تلاميذ الصف الدراسي الإعدادي (عرفت مصطفى الطناوي، 2002، ص: 94).

كما يتضح من خلال عرض جل التعاريف أن هناك إتفاق بين بعض الباحثين حول مفهوم الإجراءات:

الإجراءات حيث إتفقوا على أن إستراتيجيات التعلم هي مجموع الإجراءات أو إجراء المحدد التي يجب أن يقوم بها المتعلم من أجل تحقيق عملية التعلم. وذلك من خلال السرعة في الإنجاز العملية التعليمية التعليمية وذلك يستوجب إمكانات المتعلم المتاحة والجهد والوقت يفضل توجيه العملية التعليمية والتعليمية من المعلم وذلك إتخاذ التدابير والإجراءات التطبيقية والتحركات العملية التي توجه المتعلم نحو تحقيق الإجراءات التعليمية الإجراءات السلوكية، الإجراءات المتوقعة إنجازها من طرف المتعلم.

ونجد المتفقين على مفهوم الإجراءات كل من حسن محمد ابو رياش وسليم محمد شريف وعبد الحليم الصافي، وعبد الله قلي بينما نجد شنيك يركز على الخطط المعرفية من أجل أداء المهام من طرف المتعلم.

وأن تكون هذه الخطط ناجعة وفعالة بينما نجد كل من قطامي وقطيم وجمال بوكزون على الأساليب والطرائق المستخدمة من طرف المتعلمين في المواقف التعليمية التعليمية التي تتحكم في مختلف الأنشطة التي يقوم بها هؤلاء المتعلمين وذلك من أجل تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين التقليدي والابتكار والاكتشاف والتذكر ولكنهم لم يشيروا إلى أي أساليب التي يجب أن تستخدم من طرف المتعلم، بل هي الأساليب التعلم عند المتعلم أو الأساليب المعرفية عند المتعلم لأن مفهوم الأساليب فيه نوع من الغموض والالتباس. وبالتالي يجب توضيح الأساليب حسب الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب التي يقصد بها.

الأساليب التدريس التي يفصلها المعلم أثناء تنفيذ عملية توجيه التدريس.. أما الأساليب التي يستخدمها المتعلم أي الأساليب التعلم التي يفضلها المتعلم عند إنجاز مهام التعلم المسندة إليه كالأسلوب السطحي أو الأسلوب العميق لمعالجة المعلومات من خلال المواقف التعلم والمواقف التعليمية المدرسية، أما الأساليب المعرفية فهي تلك النماذج المعرفية التي يفضل المتعلم استخدامها من أجل إنجاز المهام التعليمية وعليه لا بد من تحليل مفهوم الأساليب التعلم والأساليب المعرفية والتمييز بينهما وأنماط التفكير نظرا لأهمية هذه المفاهيم في الدراسة الحالية.

أساليب التعلم: يتفق كل من **Withen** ، و **أبو حطب وصادق وليد كمال عفيفي القفاص** و **قطامي** على تعريف مفهوم أسلوب التعلم بأنها تلك الطريقة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع في المواقف الإدراكية والعقلية، أو بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم بينما شنيك **Schenak** يرى بأن إستراتيجية التعلم هي نوائم من أنشطة معالجة المعلومات التي يستخدمها الفرد حينما يواجه مهمة تعلم وحيثما يظهر الفرد، تفضيل لاستخدام إستراتيجية محددة فإنه بذلك قد حدد أسلوب تعلم معين بمعنى الإستراتيجية هي التي تحدد أسلوب التعلم (**وليد كمال عفيفي القفاص، 2010، ص ص: 03-04**).

أما **زياد حمدان** فإنه يعرف أساليب التعلم بأنها الطرق التي يدرك بها التلاميذ معاني الأشياء التي يخبرونها سواء كنت بشرية أو تربوية أو إجتماعية أو عادية (**وليد كمال عفيفي القفاص، 2010، ص:04**).

أما تعريف يوسف قطامي يقصد بأسلوب التعلم الطريقة التي يشتمل ويستوعب بها الفرد ما يعرض عليه خبرات تعلمية (**Lock and Schenek, 1983**) أما ميبسيك **Messik** بأن الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم المعلومات والخبرات أما كل مالكو ولوترو وجيركن وجو يتكل بأن أسلوب التعلم بأنه طريقة معالجة الفرد المشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي، والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم (**يوسف قطامي، ص: 340**).

وعليه يعرف يوسف قطامي و نايفة قطامي أن أسلوب التعلم بأنها تلك الطريقة التي يستخدمها الفرد في تنظيم المعلومات، ومعالجتها، ويشمل ذلك الإدراك والمعرفة وتحويلها وإدماجها وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية قدوته (**يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص: 341**).

إذن يتقدم لنا عما سبق أن جل الباحثين إتفقوا على أن أسلوب التعلم عند المتعلم هو عبارة الطريقة التي يتمثل بها المتعلم ويستوعب المعلومات التي تعرض عليه من خبرات تعليمية و أنها الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم من أجل التعلم وذلك من خلال:

- تنظيم المعلومات.
- معالجة المعلومات.
- الإدراك المعرفي لتلك المعلومات.
- عملية تحويل المعلومات.
- عملية إدماج المعلومات.
- عملية إعادة بناء المعلومات.
- تحويل المعلومات إلى خبرات تعليمية فردية ذاتية.

ويتفق تعريف قطامي مع ما جاء به **جريغورك** الذي يرى بأن أسلوب التعلم هو مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلمه وإستقباله للمعلومات

الواردة إليه، من البيئة المحيطة به بهدف التكيف معها، وأن هذا التعريف تمكن الوصول إليه من طرف جريغورك يعد دراسات تجريبية متتالية ولمدة زمانية على سلوك الظاهري للتعلم عند الأطفال والراشدين.

حيث أبرزت هذه الدراسات وجهة النظر حول الكيفيات التي تؤدي بها وظائفه والتي تعكسها الفرد وأسلوبه الظاهري حيث يمكن تحديد :

- بعض المتعلمين تكون أداءات التي بها لديها في المواقف الحسية المادية أفضل.
- أما بعض المتعلمين تكون أداءات الذي يكاد أفضل في المواقف المجردة.
- أما بعض المتعلمين تكون أداءات في المواقف التي تجمع ما بين الحسية المادية والمجردة أفضل.

وعليه إن معرفة أسلوب التعلم عند المتعلم يكتشف لنا ما يلي:

\*- أهمية معرفة أسلوب التعلم في عملية التعلم من طرف المعلم ومساعدة المتعلم على إكتشاف طريقته في التعلم أو توظيفها وتوظيفها.

\*- التمكن من الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين في أساليب التعلم وطريقة التفكير وهذه العملية تساعد المعلمين على تهيئة المناخ الدراسي الذي يساعد على التعلم الابتكاري ويستطيع التلاميذ على التعلم بالخبرات التي تحقق أفضل فاعلية في إستخدام قدراتهم العقلية ومهارات التقليدية عملية التعلم وذلك من خلال توظيف ذلك في تحقيق التفاعل الصفي من أجل تحقيقها ما يلي:

- 1- فهم الموقف التعليمي.
- 2- التفكير في الموقف التعليمي.
- 3- الاستجابة له.
- 4- ممارسة السلوك التعليمي.

أن هذه الوظائف الأساسية التي يجب أن يقوم بها المتعلم تبرز لنا أن هناك فروق أساسية بين المتعلمين في هذه الوظائف يجب مراعاتها من المعلم أثناء إنجاز عملية التعلم:

- 1/- يتعلق الأسلوب بالمعرفة.
- 2/- يتعلق الأسلوب بعملية تحديد المفاهيم.
- 3/- يتعلق الأسلوب بالانفعالات.

4/- يتعلق الأسلوب بالسلوك.

وأن ذل كراجع إلى الفروق الفردية فيما يتعلق بالدافع التلاميذ والأحكام والقيم والاستجابات الانفعالية جميعها تتضمن أسلوب المتعلم في وضعيات مختلفة وأداء متميز.

المتعلمين المدفوعين من أجلها.

المتعلمين الذي يبحثون عن الحوافز الخارجية.

أما المدفوعين من أجل إرضاء أدباء المعلمين (يوسف قطامي ونايفة قطامي،

2000، ص: 342).

وعليه فإن تحديد مفهوم أسلوب التعلم يعد ضرورة بيداغوجية وإستراتيجية لكون أن

أسلوب التعلم يعد مكونا أساسيا من مكونات إستراتيجية التعلم.

وعليه يمكن تعقيب على التعريفات السابقة لمفهوم أساليب التعلم عند المتعلم.

أن هناك عدم إجماع بين .... مفهوم أسلوب التعلم.

حيث ينظر مجموع من الباحثين إلى مفهوم أسلوب التعلم على أنه طريقة التعامل مع

المعلومات والاستجابة لبيئة التعلم بشكل كلي وهذا نجه عند كل من وتكن وكين و حمدان

زياد .

أما الفريق الثاني نجد ينظر إلى أسلوب التعلم بأنه طريقة معالجة المعلومات ويمثله

شمك وأبو حطب وصادق ومحمود وتعوض الله ورمضان محمد ومحمد غنيم (وليد كمال

عفيفي القفاص، 2010، ص ص: 03-04).

وأما الباحث فيرى أن أسلوب التعلم عند المتعلم يستشف من المهمة التي يواجه بها

المتعلم المواقف التعلم وبالتالي فمهمة التعلم هي التي تحدد لنا أسلوب التعلم، وأن هناك

فروق فردية بين التلاميذ أثناء عملية معالجة العملية التعليمية في مواقف التعلم المختلفة من

حيث طريقة التعامل على المعلومات والخبرات السابقة واللاحقة.

من حيث مستوى أداء والانجاز.

من حيث مستوى الإتقان.

ومن حيث مستوى التنفيذ المهمة .

وعليه يرى الباحث أن أسلوب التعلم يتضح لنا جليا حينما يبدأ التلميذ في مواجهة

مهمة عملية تعلم فقط.

وتتفق وجهة النظر الباحث مع ما توصل إليه الباحث وليد كمال عفيفي من خلال دراسته في أساليب التعلم (وليد كمال عفيفي القفاص، 2010، ص ص: 05-06).

أما الأساليب المعرفية هناك من الباحثين من يرى أن الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه المتعلم أثناء عملية التعلم هو نفسه أسلوب تعلمه، أي أنه الطريقة التي يفضلها من أجل التعلم وأن هناك تطابق بين المصطلح والمفهوم حيث يتفق كل من كليسونير (Klusner, 1985) وكيف (Keef, 1982) حيث يريان أن أسلوب المعرفي هو فئة من فئات أساليب التعلم بينما يخالفهما شمك (Shmeck, 1979) أن الأسلوب المعرفي أعم وأشمل من أسلوب التعلم. وأن الأسلوب المعرفي الذي يبديه التلميذ حينما يواجه مهمة تعلم ويتفق ذلك معه رمضان محمد (1990).

أما زياد حمدان يرى أن تطابق بين المفهومين أن أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي ويرى أنه رغم الاختلاف في الإسم إلى أن كل من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي.

إذ يشيران لتلك الطريقة التي يتبناها التلميذ في البحث عن معاني الأشياء تم معرفته، تعلمه، لهذه المعاني حسب مدركاته الخاصة بينما الباحث في الدراسة الحالية يرى أن هناك إختلاف بين المفهومين: أسلوب التعلم، والأسلوب المعرفي وأن هناك حدا فاصلا بينهما ويتفق رأيه مع جاء به وليد كمال القفاص في دراسته (وليد القفاص، 2010، ص: 10).

فالأسلوب المعرفي هو تلك الطريقة التي يستخدمها التلميذ في حل المشكلات التي تواجهه ف بناء وضعيات التعلم والمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

أما أسلوب التعلم فهو تلك الطريقة الإستراتيجية التي يستخدمها التلميذ في معالجة كمية من المعلومات من خلال موقف التعليمي والتي تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية والمنهجين من أجل الكمية من المعلومات وذلك من خلال إستخدام مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنتظمة والمترابطة على الشكل التالي:

- - تحلل المعلومات.
- - نقد المعلومات.
- - ربط المعلومات وإجراء المقارنة بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة أو اللاحقة.

●- إدماج تلك المعلومات في البنية المعرفية الراهنة وتتفق وجهة نظر الباحث في الدراسة الحالية مع وجهة نظر وليد كمال عفيفي القفاص من خلال دراسته أساليب التعلم 2010، ص: 98.

كما تتفق وجهة النظر الباحثين السابقين مع وجهة نظر يوسف قطامي ونايفة قطامي من خلال دراستهما سيكولوجية التعلم الصفي.

وعليه يمكن تعريف أسلوب التعلم عند كل من :

ميسك: هو الأسلوب الذي يفضله المتعلق في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة التي يواجهها (يوسف قطامي ونايفة قطامي، ص: 355).

تعريف يوسف قطامي ونايفة بأن الأسلوب التعلم المعرفي هو الطريقة المميزة التي تتجلى فيها خصائص وسمات المتعلم أثناء عملية التعلم، ويتضمن إستراتيجيات حل المشكلة التي يستخدمها المتعلم وجميع سلوكيات إتخاذ القرارات من أجل إنجاز المهمة المسندة إليه وجميع الاستنتاجات المتعد لكل المعوقات والتوقعات ومواقف التعليم.

**تعريف ميسك Messeck** يعرف الأساليب المعرفية بأنها إشكال الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدرك حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وأسلوبه في استدعاء ما هو مخزون في الذاكرة، مخترن في الذاكرة. بمعنى آخر أنها تعني الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد من حيث طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل وإستخدام المعلومات وفهم الذات (محمد أمزيان وآخرون، ص: 112).

**تعريف حسين أبو رياش وآخرون:** يعرف الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل ومعالجة المعلومات بصرف النظر عما إذا كان المصدر لهذه المعلومات هو المحيط بالفرد أو الفرد ذاته.

ولذلك فإنه يعتمد على تحديد الطريقة أو الشكل الذي يمارسه الفرد أي نشاط من الأنشطة ومدى الثبات النسبي الذي يمكن ملاحظته في مختلف الأنشطة التي يقوم بها الفرد، لذلك فإن الأساليب المعرفية لا تهتم بمحتوى النشاط ومقداره يقدر إجتماعها بالعمليات

النفسية والطريقة الخاصة التي يمارس بها الفرد النشاط (حسين أبو رياش وآخرون، 2009، ص: 304).

**تعريف جاردر Gardner, 1985** بأنه إتجاه يعتمد على التفضيل الشخصي لخطوات الأداء العقلي، كما يسميها بعض مصطلح الاستراتيجيات المعرفية والتي حددها **ميسيك Messeck, 1976** بأنها المدخل الرئيسي لدراسة الوظائف العقلية. كما أصطلح عليها البعض بالضوابط المعرفية والتي حددها **كلين، 1948**، وتبعه **ستيفانو، 1969** بأنها توضح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البيئة التي تتكون في المجال الإدراكي للفرد.

نظرا لإختلاف القائم بين الباحثين حول المفهوم سوف نركز على بعض المفاهيم التي تتفق مع الدراسة الحالية، مدى فاعلية إستراتيجيات التعلم في تنمية دافعية الانجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر.

ويتفق الباحث مع الباحث ميسك الذي قدم سنة 1984 ثلاث تصورات حول الأساليب المعرفية على أن الأسلوب المعرفي لدى المعلم يعد إستراتيجية للتعلم ومكون مكونات إستراتيجيات التعلم وأنه جزء لا يتجزأ من إستراتيجيات التعلم عند المتعلم وعلى هذا الأساس يجب تحديد مفهوم الأسلوب ثم تحليل تصورات ميسك حول الأساليب المعرفية التي يتفق مع الدراسة الحالية ودراسة الدكتور وليد عفيفي القفاص ودراسة محمد أمزيان في المغرب (التعلم والأساليب المعرفية، 1997) (محمد أمزيان، 2016، ص: 74).

تصورات ميسك سنة 1984 حول الأساليب المعرفية:

1/- تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم المعلومات، وتجهيز المعلومات، والخبرات حيث يمكن اعتبارها طرق متميزة، أو عادات لتجهيز المعلومات

2/- تشير الأساليب المعرفية إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد في تصور وتنظيم مثيرات البيئة التي تحيط بهم، أي أنها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية.

3/- تعريف الأساليب المعرفية في ضوء منظور النظم لخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة به، وبصفة خاصة الجانب المعرفي فيه (حسين محمد أبو رياش، 2009، ص: 304).

مما سبق نستخلص أن الأساليب المعرفية حسب تصور ميبسك الذي يركز الأساليب الإدراكية فيها هو تفسير للمعلومات الحسية التي تأتي عن طريق الحواس، فهو أي الإدراك يعتبر آلية التي يدرك بها العقل - الميكانيزم الذي يدرك به العقل، ويكون معنى للمثيرات أو المعلومات الحسية التي يستقبلها، وجود دقة العقل في ربط المعلومات الحاضرة مع الخبرات السابقة والتي توجد في جهاز الذاكرة.

وعلى ذلك تمثل الأساليب المعرفية الطرق التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومن ثم معالجتها ثم استخدامها، في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة وخاصة المواقف التعلم والتعليم التي تواجه التلاميذ في المجال الإدراكي (حسين محمد أبو رياش، 2009، ص: 304).

ويتفق الباحث مع حسين محمد أبو رياش لكون الأساليب المعرفية أساليب إدراكية وبأنها ميكانيزمات التي يدرك بها المتعلم البيئة المحيطة به، وبأنها مجموع طرائق التي يتلقى بها التلاميذ المعلومات أنها آلية لمعالجة المعلومات وتوظيف واستخدام المعلومات في المواقف التعلم المدرسي.

كما يتفق الباحث مع كل قاسم الصواف و نادية محمد شريف اللذان يريان أن الأساليب المعرفية في طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطرقته في الفهم.

كما أنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات حيث أنها توضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ متعددة منها:

- تصنيف المعلومات.
- تركيب المعلومات.
- تحليل المعلومات.
- تخزين المعلومات.
- إستدعاء المعلومات عند الضرورة أي عند توظيف المعلومات في عملية التعلم

وعليه فإن هذه العمليات العقلية التي يمارسها التلاميذ من خلال المواقف التعليمية والتعليمية ومن خلال التفاعل الصفّي اليومي في الصف الدراسي تساهم هذه العمليات في النمو العقلي للتلاميذ وخاصة التعليم المتوسط نظرا للنمو العقلي المجرب من ناحية، وتوسيع

مدارك التلاميذ وتنمية القدرات العقلية وتطوير هذه القدرات وتنمية المهارات المعرفية لديهم من ناحية أخرى.

مما سبق نستخلص أن الأسلوب المعرفي بأنه طريقة في التفكير تتميز بنوع من الثبات والاستقرار في حياة التلاميذ وبالتالي يمكن اعتباره بمثابة النمط التفكيرى الذي يميز شخصيه المتعلم أثناء مواجهته لوضعيات حل المشكلات وممارسته لمختلف أنواع العمليات العقلية العليا كالإدراك والتذكر والتخيل والتفكير (محمد أمزيان، وآخرون، 1999، ص: 112).

ويرى محمودي سنة 2010 أن الاهتمام بالأساليب المعرفية يثير بداية الفرد الواحد والعشرين ونتيجة لذلك أصبحت الأساليب المعرفية بمثابة مجموع الاستراتيجيات الاستكشاف لمعالجة المعلومات الواردة من المحيط، سواء تلك الاستراتيجيات المرتبطة بمختلف مستويات المعالجة بدء من الإدراك وصولاً إلى ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات ما وراء المعرفة أو تلك المرتبطة بالعمليات العليا - الوظائف العقلية العليا- بدءاً من عملية الترميز وصولاً إلى التمييز كما نجد عند كوزهفنلوف Kozhermkov (محمد أمزيان، 2016، ص: 75)

إلا أنه يمكن تحديد علاقة أساليب التعلم المعرفية بالطرائق التدريس وأهمية البيداغوجية لهذه الأساليب المعرفية في عملية تحسين وتنمية دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي المجرد لدى وتحسين ظروف العملية التعليمية والتعليمية عند المعلم وتوفير الشروط النفسية والاجتماعية المناسبة ككل بالتعلم وفق الفروق الفردية المتميزة لكل متعلم في عملية التعلم وفق القدرات العقلية والوجدانية التي ميز هذا المتعلم وحتى يتمكن ويستطيع أقصى إمكانياته وإستعداداته. ومحاولة تجاوز المعوقات والصعوبات التي تفترضها المواقف التعليمية والتعليمية من خلال تركيز على عملية تفريد التعلم والتعليم وجعل المتعلم يتعلم وفقاً أسلوبه للتعلم وفقاً الأساليب المعرفية التي يستخدمها في عملية التعلم أي وفق أسلوبه المعرفي وأسلوب تعلمه خاصة (محمد أمزيان وآخرون، 1999، ص: 122 بتصرف).

لا شك أن التمايز القائم بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية في عملية الإدراك المعرفي يستوجب التمايز في إستخدام الطرائق البيداغوجية.

تمايز بيداغوجي من طرف المعلمين من أجل إنجاز عملية التعلم والتعليم لدى التلاميذ وبعبارة أدق أن الفروق الفردية بين المتعلمين في أساليبهم المعرفية يستوجب

ويستدعي ويستلزم نوعاً من اليقظة والحذر والحيطة من طرف المعلمين عند تصميم المواقف التعليمية وتنفيذها على المستوى الإجرائي والتصميمي مراعاة مجموعة من المتغيرات البيداغوجية التي تراعي التمارين وذلك لإنجاز المهام التلاميذ المسندة إليهم.

المتغيرات المتعلقة بطبيعة العلاقات القائمة بين المعلم والتلاميذ و التلاميذ فيما بينهم والمتغيرات المتعلقة بالمستوى الدراسي أي صناعة الأهداف التعليمية والتعليمية من الأبعاد المعرفية والنفس حركية والوجدانية وفق المنظور التصنيف بلوم الذي يحقق الإجراءات المرجوة في عملية التعلم. ويتفق مع الأهداف الإجرائية السلوكية والمنظور المعرفي الذي يتبناه المعلم من أجل تطوير القدرات العقلية وتستمد المهارات المعرفية والنفس حركية والوجدانية حيث المواد الدراسية وحسب المهارات التي تهدف عملية التعلم إلى تنميتها.

من خلال إستثارة دافعية المتعلم، ويفضل أساليب التدريس عند المعلم والأساليب التعلم عند المتعلم، والأساليب المعرفية التي يستخدمها المعلم عند التعلم والتي يجب أن تكون ذات فاعلية وذات النجاعة التربوية والتي أكدتها الدراسة العلمية الميدانية من طرف العلماء والباحثين وأثبتتها التجارب الميدانية في مجال علم النفس التربوي وعلى النفس المعرفي وعلم النفس العصبي وعلم النفس العلاجي والسلوكي وبالتالي نجد الإستراتيجية تتضمن طريقة التدريس والتعلم من طرف المعلم المتعلم من أجل تدريس المتعلم.

والطريقة التي يستخدمها ويفضلها المتعلم من أجل التعلم وتتضمن الطريقة مجموعة من الخطوات التي يتبعها المعلم من أجل الوصول إلى الهدف المنشود والخطوات التي يستخدمها المتعلم لإنجاز المهمة التي أسندت إليه من خلال الموقف التعليمي والتعليمي من أجل إنجازها.

كما تستخدم الطريقة مجموعة أساليب التدريس التي يفضلها المعلم من أجل إنجاز خطة التدريس والأساليب التي يستخدمها المعلم أثناء التعلم ويفضلها من أجل إنجاز المهمة المسندة إليه والتي تشمل أساليب التعلم عند المتعلم والأساليب المعرفية التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي حددها المعلم مسبقاً بشكل واضح ودقيق والمتمثلة، الأهداف العامة للدرس، والأهداف الإجرائية السلوكية التي يتوقع المعلم تحقيقها ويرغب المتعلم في إنجازها.

كما تتضمن الطريقة مجموعة الإجراءات والتدابير والتحركات التي تتخذ من أجل تحقيق تلك الخطوات المتسلسلة والمنتظمة من إنجاز الهدف المحدد من طرف المعلم وبمشاركة التلاميذ- المتعلمين - معا أثناء رسم خطة الدرس وعليه سوف نحلل هذه المفاهيم المرتبطة بالإستراتيجية التعلم والتي تعتبر المكونات الأساسية لإستراتيجية التعلم التي تتضمن الإستراتيجية التدريس، والإستراتيجية التعلم معا. لإنجاز المواقف التعليمية التعلمية من طرف المعلم والمتعلم معا.

**أولاً: طريقة التدريس التعلم المعرفي لدى المعلم من أجل استثارة دافعية التعلم لدى المتعلم:**

لم يتفق الباحثين حول مفهوم طريقة التدريس نظرا لإختلاف وجهة النظر الباحثين والمربين حول مفهوم الطريقة نظرا لإختلاف التوجهات الفكرية والعلمية والنظرية لكل منهم إنطلاقا من الخلفية الفلسفية والعلمية والمدرسة السيلوكوجية والتخصص العلمي لكل منهم ولهذا سوف نقوم بتعريف الطريقة لغويا وإصطلاحيا وإجراءيا.

(1)- المفهوم اللغوي لطريقة التدريس التعلم المعرفي:

أن المتفحص لقواميس اللغة العربية حول كلمة الطريقة في القواميس اللغة العربية

بأنها:

كلمة الطريقة بأنها المذهب أو السيرة أو المسلك الذي يسلكه من أجل الوصول إلى الهدف المنشود إذن الطريقة هي الخط السير أو النهج المتتبع في السير والمذهب المتبع كما وردت كلمة الطريقة في القرآن الكريم في ثلاث آيات قرآنية بمعنى الرجل القدوة.

1/- الآية الأولى 63 في سورة طه:

" قَالُوا إِنَّ هَذَا لَسَاحِرَانِ يُرِيدَانِ أَنْ يُخْرِجَاكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِمَا وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ

الْمُتْلَى " سورة طه، الآية: 63.

/- " نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَقُولُونَ إِذْ يَقُولُ أَمْثَلُهُمْ طَرِيقَةً إِنْ لَبِثْتُمْ إِلَّا يَوْمًا " سورة طه،

الآية: 104.

/- الثالثة قوله تعالى " وَأَنْ لَوْ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا " سورة

الجن، الآية: 16 .

وكلها جاءت بصيغة الجمع بهذا المعنى في قوله تعالى " وَأَنَا مِنَ الصَّالِحِينَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدْدًا "سورة الجن، الآية: 16 أي هذا الشيء (سعد علي زاير، 2017، ص: 37).

**مفهوم الطريقة إصطلاحاً:** جاء هناك إجماع بين الباحثين حول مفهوم الطريقة

التدريس

أو التعليم مما يستدعي من عرض مجموعة من التعاريف التي تربط بمفهوم الإستراتيجية التدريس وإستراتيجية التعلم لكون الطريقة جزء من الإستراتيجية ومكوناً أساسياً للإستراتيجية

**1- تعريف عثمان أحمد:** يعرف الطريقة بأنها عبارة عن ترتب منطقي لمختلف العناصر الداخلة في العملية التربوية بما فيها طبيعة التلميذ وأدوات التدريس ومجمل الموقف التعليمي (د. المبروك عثمان أحمد، 1989، ص: 70).

**2- تعريف محمد عبد الرحيم غنيم:** بأنها الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته (د. المبروك عثمان أحمد، 1989، ص: 70).

**3- تعريف صالح عبد العزيز** بأنها عملية توصيل المعلومات أو إكساب المعلومات (د. المبروك عثمان أحمد، 1989، ص: 71).

**4- تعريف بيروس ونزلي:** بأنها سلسلة من النشأة الموجه للمدرس الذي ينتج عنه تعلم لدى التلاميذ وهي العملية أو الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم أو هي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالاً(د. المبروك عثمان أحمد، 1989، ص: 73)

**5- تعريف عمر الشيباني:** يعرف الطريقة بأنها جميع أوجه النشاط الموجه الذي يقوم به المدرس في إطار مقتضيات مادة دراسية وخصائص نمو التلاميذ، وظروف بيئته بغية مساعدة تلاميذ على تحقيق التعلم المرغوب، والتغير المنشود في سلوكهم وبالتالي مساعدتهم على إكتساب المعلومات أو المعارف والمهارات، والعادات، والاتجاهات والميول، والقيم المرغوبة (عمر الشيباني، 1986، ص: 40 " فلسفة التربية الإسلامية ").

**6- تعريف يحيى بعيطيش وآخرون:** يعرف الطريقة بمعنى التعلم بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات التي يتبعها الشخص المتعلم للتعلم، وتشمل ثلاثة أنماط للتعلم بالمؤسسة وهي:

1- التعلم الذي تنظمه الخدمات المدرسية التي يكفلها النظام التربوي.

2- التعلم البيئي الشخصي: هو تعلم يعتمد تبادل المعلومات بين الأفراد قصد حل مشكلات معينة.

3- التعلم الطبيعي الذي يعتمد على المصادر الشخصية للفرد ونشاطه (يحي بعيطيش، 2014، ص: 75).

#### تعريف الطريقة بمعنى المنهج:

بأنها مجموعة من قواعد والمبادئ والإجراءات تتيح للملتزم بها التميز بين الصحيح والخطأ، وتساعد به إلى معرفة حقيقة كل ما يستطيعون الوصول إليها (يحي بعيطيش، 2014، ص: 74).

**الطريقة بمعنى المشروع:** هي عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعليمية تدور حول مشكلة إجتماعية معينة واضحة تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى وتنطلق هذه الطريقة في تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، حيث تتداخل هذه املواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الصادقة بهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في ذاتها " صفحة 75 من كتاب الدكتور توفيق أحمد مرعي " المناهج التربوية الحديثة " .

#### تعريف يعيطيش يحي:

**الطريقة بمعنى المشروع:** هي عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعليمية تدور حول مشكلة إجتماعية معينة واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات لكل متعلم، وبتوجيه وإشراف المدرس وذلك اعتمادا على ممارسته أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى، وتنطلق هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية حيث تتداخل هذه المواد، لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في حد ذاتها (يحي يعيطيش، 2014، ص: 76).

## مفهوم طريقة التدريس التعلم المعرفي عند الباحثين العرب:

تعريف سامية محمد محمود أحمد: هي عبارة عن وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل أهداف الدرس إلى تلاميذه أو هي ما يتعبه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليمية محددة (سامية محمد محمود أحمد، 2015، ص: 38 الفقرة 2).

**الطريقة بمعنى طرق التدريس تعلم المعرفي:** فهي مجموعة من القواعد والآراء التي إستفاد بها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية وأجمعوا على أنها أفضل سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية لكي يصل إلى أرقى تدريس عادة من المواد وطرائق التدريس كانت ولازالت تتشكل أهمية كبرى بالنسبة للتدريس الصفي ولذلك فقد ركزت جهود التربويين البحثية في القرن الحالي على طرق وأنواع مختلفة، وفوائدها في تحقيق نتائج تعليمية ترعوية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

وبأنها ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدفا معينا أو مجموعة أهداف تعليمية محددة (محمد محمود شارف حمادته وآخرون، 2012، ص: 03 الفقرة 02-03).

**تعريف خالد حسين محمد عبيدات:** بأن الطريقة التدريس هي مجموعة من الإجراءات والخطوات المتبعة من قبل المعلم والتي يحاول من خلالها تحقيق أهداف تعليمية محددة فهي الوسيلة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المنهج العلمي إلى المتعلم (خالد حسن محمد عبيدات وآخرون، 2012، ص: 06).

أو عبارة عن: جميع الخطوات والإجراءات والتحركات المتسلسلة والمترابطة والمتتابعة من قبل المعلم والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة أو بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفعل بتدريس دروس معينة بهدف توصيل المعلومات والحقائق والمقاصد والمهارات والقيم للمتعلمين.

**تعريف أبو الصالح:** بأنها خطوات متسلسلة متتالية مترابطة يتبعها المعلم لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا (خالد حسين محمد عبيدات وآخر، 2012، ص: 45).

**تعريف سعد زاير:** يعرف الطريقة بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ.

أو هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في تنمية التلاميذ تنمية شاملة.

**تعريف عمار جبار عيسى وآخرون:** بأنها الكيفية التي تتطور بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتحقيق عنده الأهداف المنشودة وهي باختصار مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي يتبعها المدرس في الصف الدراسي لتنفيذ درس ما. وهي تبدأ في الغالب بتمهيد وتنتهي بخاتمة مروراً بعرض لموضوع الدرس (عمار جبار عيسى وآخرون، 2012، ص: 38)

**تعريف محمد محمود الحيلة:** بأنها الوسيلة التي يتبعها المعلم لإسهام الطلبة أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها في أنفسنا قبل أن نصل غرفة الصف وتعمل على تنفيذه من بعد في تلك الغرفة.

أو بأنها الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته، ومن التربويين من يرى بأنها الأساليب التي يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان الطلبة، أو هي الإجراءات الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم، أو هي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالاً وعرضها آخرون بكيفية تنظيم أهداف التعلم والتعليم واستعمالها إلى أهداف تربوية معينة.

ويمكن تعريفها على أنها كل المعاني الشاملة لكل الأفعال والأعمال والأنشطة والرسائل والهيات التي تشترك في التعليم عن قريب :

أما الطريقة الخاصة في التدريس:

يمكن تعريفها بأنها مجموعة من القواعد والآراء التي إستنبطها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية، وإتفقوا على أنها خير سبيل.

هل بالمعلم إلى الغاية التي يرقى بها التدريس مادة من المواد (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 51-52).

**تعريف مرعي والحيلة:** بأنه عملية إجتماعية يتم أساساً خلالها نقل المادة التعليمية سواء معلومة كانت ، أم قيمة، أم حركة، أم خبرة، من مرسل نطلق عليه المعلم، إلى مستقبل

نطلق عليه اسم المتعلم، ولو أردنا أن نطور التعريف، لقلنا، أن طريقة التعليم هي عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة (مرعي وآخرون، 1993، " تصميم المنهاج " وزارة التعليم، اليمن).

**تعقيب عن التعريفات من الباحث** لاشك أن التعريفات التي أوردتها من منطلق أن طريقة التدريس جزء من الإستراتيجية وتعد أحد المكونات الأساسية لإستراتيجية التدريس من أجل إستثارة دافعية التعلم وإستراتيجية التعلم لدى المعلم نستج ما يلي:

■ - تعدد المفاهيم والتعاريف حول مفهوم الطريقة إنطلاقاً من رؤية تربوية وفكرية للباحث المفكر التربوي.

■ - إختلاف الاتجاهات النظرية والعلمية والتخصصية حول مفهوم الطريقة عند الباحثين علوم التربية وعند علماء النفس. وعند علماء علم النفس التربويون وعد الباحثين التربويين في طرائق التدريس.

■ - إبراز أهمية الطريقة في العملية التعليمية والتعلمية والمواقف التعليمية ودورها في إستثارة المتعلم وطريقته في التعلم، أي إبراز أهمية الطريقة في عملية التعلم عند المتعلم وأهمية الطريقة عند المعلم في عملية التعليم ذو وجهين الإجراءات العمة الغايات العامة للتعليم حسب المنهاج الدراسي لكل مادة تعليمية وتعليمية والأهداف الإجرائية السلوكية المتوقعة التي تحقق الانجاز لعملية التعلم عند المتعلم.

■ - إتفاق أغلب التعاريف على أن الطريقة هي المذهب التربوي الذي يتبناه المعلم من أجل إنجاز مهام التدريس وبأنها مجموع المسالك التربوية التي يسلكها المدرس من أجل إنجاز عملية التدريس لتلاميذ في مادة تخص محدد ومعين مسبقاً.

■ - الترتيب العملي والمنطقي للمادة الدراسية من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف الدراسي المرغوب.

- تتفق بعض التعاريف على أن الطريقة بأنها مجموع الوسائل المستخدمة من المدرس في العملية التعليمية التي تنفذ بها أهداف التعليم.

- كما إتفقت بعض التعاريف أن الطريقة بأنها عملية توصيل المعلومات وإكتسابها.

- على أنها مجموعة من الأنشطة المتسلسلة الموجهة التي تتيح الفرصة لتعلم التلاميذ وذلك بإستخدام مجموعة الإجراءات التطبيقية التي تؤدي إلى التعلم الكامل لكونها وسيلة يتم عن طريقها التدريس الفعال من طرف المعلم، ويتفق التعريف كل من بيروس ونزلي وعمر الشيباني على فكرة الأنشطة الموجهة من المعلم إلى المتعلم، حيث إستخدم الأرض فكرة الأنشطة أو النشاط الموجه. أما الثاني استخدم فكرة أوجه النشاط الموجه ويمكن إستخلاصه من المفاهيم السابقة الذكر:

" أن الطريقة تفهم على أنها عملية إعداد، وإستخدام الخطوات المنهجية والإجرائية والتعليمية والتعليمية التي ينبغي توفيرها لعمل شيء من الأشياء ومعرفة الوسيلة التي عن طريقها نتعامل ومنها يتعلم المتعلم للوصول إلى الهدف المرغوب " إستنتاج الباحث "

**والنتيجة الثانية:** أن الطريقة هي تلك الفنيات التي تعبر عن أوجه الأنشطة المتعددة التي يوجه المدرس تلاميذه للقيام بها، و المشاركة فيها، مستمدة من واقع الحياة وخبرة المدرس، وإعداده العملي والتأهيلي، ومدى تماشيها مع الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي والفروق الفردية بين التلاميذ من خلال مراعاة تلك الفروق الفردية من حيث الجنس والنوع والمستوى التعليمي والمرحلة العمرية والانجاز، وظروف البيئة المحيطة بالتلاميذ والإمكانات المتعلم من حيث الاستعدادات والقدرات العقلية العامة والقدرات الخاصة الطائفية، والعمليات العقلية والمعرفية والذكاءات المتعددة والذكاء الوجداني والنمو المعرفي المرحلي حسب المرحلية.

**النتيجة المستخلصة:** يفهم بأن الطريقة هي مجمل الإجراءات التي بواسطتها يمكن للمدرس مساعدة تلاميذه لإحداث تغييرات في سلوكهم الأصلي بمعنى التعديل في سلوك التلاميذ التعليمي إلى سلوك يتوقع حدوثه بعد تحقيق الأهداف السلوكية الإجرائية.

وعليه: يمكن القول بأن الطريقة ليست مجرد وسيلة أو أداة لتوصيل المعلومات إلى أن....التلاميذ أو نفهيهم، بل هي أداة لمساعدة المتعلمين على إكتساب المهارات والكفاءات والاتجاهات المرغوب فيها، وإكتشاف قدراتهم واستعداداتهم ومدى تنميتها (عثمان أحمد المبروك، 1989، ص: 76).

ولم تعد الطريقة مصدرا للمعلومات بل أصبحت الأسلوب الأمثل والكيفية المطلوبة التي يوجه بها المعلم نشاط التلاميذ، بموجبها يمكنهم من التعلم الذاتي أن يتعلموا بأنفسهم

وذلك من خلال تهيئته الجو الدراسي والتعليمي وتوجيه أنشطة التلاميذ تقويم نتائج هذه الأنشطة لكون التقويم مكونا من مكونات الإستراتيجية التدريس وإستراتيجية التعلم. وعليه نطرح هذا الإشكال ماهي المعايير التربوية والعلمية التي نعتمدها من أجل تحديد الطريقة الجديدة في التدريس لكون مجموع الخطوات المنظمة والمتسلسلة والمتتالية والمتربطة والمتكاملة ومجموع الإجراءات والتدابير التي يعتمدها المعلم من أجل إنجاز العملية التعليمية والتعليمية وتحقيق الأهداف المحددة مسبقا وفق المنهاج الدراسي لمرحلة تعليمية معينة.

### معايير اختيار الطريقة الجيدة للتعلم المعرفي:

**فاعلية طريقة التدريس التعلم المعرفي:** تبرز هذه الفاعلية في أهمية الطريقة التدريس التي يتم إختبارها من المعلم وفي قدرة المعلم على إستغلال المحتوى الدراسي لتمكين التلاميذ من الوصول إلى الهدف المرجو الذي ترعى إليه دراسة مادة ما. فاللتدريس الجيد من وجهة نظر الباحث وعلماء التربية- وعلم النفس التربوي والمدرسين- والمعرفي - تتمثل فيما يرى الباحث أن وجهة النظر الصحيحة والسليمة: " يجب أن يقوم التدريس الجيد على أساس الفهم العميق لطبيعة مرحلة التعليم المتوسط من النمو النفسي والعقلي والمعرفي والانفعالي والوجداني وخاصة تركيز على تنمية الرغبة إلى التعلم:

- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة.
- تنمية دوافع التعلم عند المتعلم.
- تنمية الميول العلمية عند التلاميذ.
- تركيز على تنمية التعلم التجريبي الذي تميز به مرحلة التعليم المتوسط من وجهته النظرية البنائية المعرفية عند **جان بياجيه** مرحلة المعرفي التجريبي التي تمتد 12-15 سنة حسب المنظور البياجي.

وتتمية استراتيجيات التعلم عند المتعلم من أجل بناء القدرات والكفاءات التي تتميز هذه المرحلة وخاصة تنمية القدرات على التجريب ".

يرى عبد الكريم غريب:

أن مدرسة اليوم يجب أن تكون متأسسية على ذات المتعلم وإمكاناته على الابتكار والإبداع وهي مقاصد لا يمكن بلوغها سوى عن طريق تنمية قدرات المتعلمين على التجريد، باعتبار تلك القدرات تشكل العامل الرئيسي المحدد لتحقيق شخصية المتعلم في مختلف أبعادها:

- البعد المعرفاتية.

- الحس حركية.

- الوجدانية، مما سيؤهلها لبناء الكفاءات الضرورية المنشودة داخل المناهج التعليمية وإن كان مفهوم الذكاء كقدرة على التجريد والتفكير وحل المشكلات فإنه عادة ما يقترن بالقدرة على التجريد، فإن المناهج الحديثة المركزة على مقارنة الكفاءات أو الكفايات، تسعى حسب برونير **Bruner** ، إلى تنمية الذكاء لدى المتعلمين إلا أن السؤال الذي يحدد طرحه - يطرح نفسه- في هذا الإطار هو كيف يمكن تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين أو تنمية في ذكائهم المتعددة حتى يصبحوا قادرين على التكيف والتوافق والنجاح داخل المدرسة، وفي حاجياتهم الخاصة والعامة ؟ (بريت ماري بارث، ترجمة: عبد الكريم، 2007).

أو من حيث السلوك الفردي للتلميذ ومن حيث أساليب التفاعل الدراسي بين التلميذ وأفراد مجموعة الصف الدراسي من جهة، أو بين التلميذ والمعلم من جهة أخرى، مع المفهوم الجيد لأبعاد عملية التعلم ذاتها (أحمد عثمان المبروك، 1989، ص: 75).

وذلك من خلال طرح مجموعة تساؤلات:

أن تكون الطريقة تتميز بالوضوح والدقة- الدقة والوضوح، أن الطريقة الجيدة للتدريس يجب أن تتميز بالدقة والوضوح، بمعنى أنها طريقة دقيقة وواضحة، وأنها خالية من الغموض والتناقض الداخلي وذلك من خلال دقة الطريقة ووضوحها كلما كانت مفاهيمها محددة دقيقة واضحة ولا يشوبها أي غموض أو تأويلات أثناء عملية تطبيقها ميدانيا أي لا بد من تحديد بدقة مفاهيم الطريقة وكيفيات تطبيقها عمليا(الدكتور محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 70) بمعنى جعل خطة العمل المدرسي المتفق عليها بين التلاميذ والمعلم واضحة بأن التلاميذ المشاركين في الموقف التعليمي والتعليمي(عثمان أحمد المبروك، 1989،

ص:76). جعل راعي المدرس الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الجنس الذكور والإناث ومن حيث القدرات العقلية والمعرفية المميزة لكل تلميذ أي الخصائص المميزة - لكل متعلم - خصائص المتعلمين - مما لا شك فيه أن المعلم يتعامل مع كائنات بشرية واعية ومدرسة لهم مجموعة من الميزات والخصائص.

ما يميزهم عن غيرهم من الكائنات الحية و لا شك أن هناك فروقا واضحة ومميزة بين الطلبة في هذه الخصائص والمميزات.

إن الطريقة الجيدة للتدريس هي تلك الطريقة التي تأخذ بعين الاعتبار هذه الفروق الفردية بين الطلبة، فكل طالب له رغباته وميلوه واستعداداته وطريقة تعلمه وأسلوب التعلم المميز له والأساليب المعرفية التي يستخدمها في عملية التعلم وطريق تفكيره، ولا شك أن كل نوع من هذه الأنواع تناسبه طريقة معينة في التدريس وأن الطريقة الجيدة في التدريس ذات فاعلية بحث أن تراعي ما يتعلق بخصائص المتعلمين.

\* - دافعية المتعلم الداخلية والخارجية وخاصة دافعية الانجاز، دافعية التلاميذ نحو التعلم.

\* - الرغبة التعلم، تركيز على تمنية الرغبة في التعلم بحيث أن تكون الطريقة الجيدة يؤمن إيماننا كاملا ونفسيا بأن تحصيل وإنجاز الطلبة للمهام الدراسية يكن أعلى وتعلمهم أفضل كلما زادت وإشغبت رغبتهم في الدراسة والتعلم وتحسنت وإرتفعت دافعتهم نحوها ولاشك أنه إذا أفلت رغبة في التحصيل والدراسة والتعلم انخفضت دافعتهم نحوها (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 75).

تراعى الفاعلية الذاتية لتلاميذ ونشاطهم الذاتي في التعلم والتحصيل والانجاز وقد تكون هذه النقطة الجوهرية والمركزية في عملية التعلم مرتبطة بالدافعية من جهة ثانية.

فالتلميذ المدفوع إلى التعلم والتحصيل يكون نشيطا نشاطا ذاتيا. ويتميز بالتعلم النشط والفعال وفي حقيقة الأمران التعلم الحقيقي يأتي إستجابة مباشرة للجهود المبذولة والمركز من خلال النشاطات التي يبذلها التلاميذ في التحصيل والتعلم إذن إن فاعلية الطريقة التدريس الجيدة حسب هذا المعيار هي التي ترتبط الأمور في الموقف التعليمي وتتهيئ الظروف للطلبة حيث يشاركون مشاركة فعالة وذات فعالية في العملية التعليمية، بحيث لا يقتصر دورهم على الاستماع فقط لما يقوله المعلم بل يتعدى دورهم إلى توجيه نشاطهم وجهودهم

نحو عرض مفيد ونافع لهم، لكون المتعلم السلبي لن يكون مفلحا تماما في أي موقف صفي ولذلك فإن الطريقة الجيدة بحيث أن تعتمد على نشاط المتعلم وجهوده الذاتية في التعلم المباشر ويجعل منه محور العملية التعليمية والتعلمية وأن تعدل سلوكه السلبي الاعتماد على الغير والاستماع للغير (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 75 فقرة 3)

بمعنى أدق هل يشجع المدرس التلاميذ على العمل المدرسي بدل أن يعودهم إليه. وهل يبذل المدرس ما لديه من جهد ومعلومات دون أن يظهر بمظهر الهيمنة أنه يعرف كل شيء عن الموضوع.

هل تراعى الطريقة الجيدة مستويات الذكاء المختلفة عند التلاميذ- الذكاءات المتعددة- القدرة العقلية العامة وخاصة الذكاء المنطقي والذكاء الوجداني الانفعالي العاطفي أكدت الدراسات الحديثة أن يساهم بنسبة 80% في النجاح الدراسي والانجاز الأكاديمي والمعرفي والإبداعي وخاصة عندما يعي التلميذ أنه يملك القدرات العقلية والإدارية التي تؤهله للتفوق وإدراك قيمة قدراته أثناء توظيفه لهذه القدرات العقلية والوجدانية العاطفية في عملية التعلم ومتمن المتفوق عليه عند التربويين أن تراعي الطريق الجيدة مستويات الذكاء المختلفة عند التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

ويتفق جميع التربويين على أن الطلبة يختلفون في مستويات ذكائهم وقدراتهم وفق هذه المستويات:

- التلاميذ متوسط الذكاء أو العاديين.

- التلاميذ فتخفيض الذكاء.

- التلاميذ المتفوقين في الذكاء.

فالتلاميذ الأذكاء جدا يتعلمون بطريقة مختلفة عن تلك الطريق التي تناسب التلاميذ متوسطين الذكاء أو منخفضي الذكاء وعن الأمور المتعارف عليها في طريقة التدريس أن المعلم يركز في طريقة تدريسه على التلاميذ العاديين أي متوسطي الذكاء ويهمل في غالب الأحيان التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع والمنخفض الذكاء بحيث أن تركوا الطريقة على تنمية الانضباط الذاتي عند التلاميذ من خلال بناء الوازع الداخلي في نفسية التلاميذ من خلال تحفيز وتحريك الدوافع الداخلية وخاصة الدافع الحاجة إلى التعلم والحاجة إلى المعرفة ودافع الفضول وحب الإستطلاع. دافع الحاجة إلى الإكتشاف وذلك من خلال التعزيزات المعنوية

والمكافآت المادية، يجيز تعزيز من المدرس للتلاميذ هو الاستحسان لسلوك التلاميذ أثناء إنجاز المهام الدراسية داخل القسم وتدعيم التغذية الراجعة للمتعم أثناء الاستجابات الصحيحة، فإن تمكن التلاميذ من الإجابات الممتازة أو الجيدة أو الحسنة أو تفضل بفكرة أو تعليق على فكرة على المعلم تقديم الاثبات الايجابية التي تدعم وتعزز تعلمه وذلك يزيد من دافعية التعلم لدى التلاميذ (محمود محمود الحيلة، 2012، ص: 76)

أن تنمية الذات - الضبط الذات الذي تشير إلى نزعة داخلية تحقيق إشباع مباشر لرغبات التلاميذ - رغبات التعلم لكونها تختلف من تلميذ لآخر، وكذلك درجة الإشباع والالتحام من أجل تلبية الرغبة الرغبة التعليم تختلف بين التلاميذ، فلدى بعض التلاميذ القدرة على إرجاء إشباع رغباتهم أكثر من غيرهم.

ويرى أحد العلماء أن التلاميذ الضعفاء في تلبية رغباتهم مباشرة يميلون أكثر لإرتكاب الأخطاء على الرغم من تبعاتها السلبية طويلة المدى، مقابل الحصول على المتعة المباشرة السريعة وقصيرة المدى التي تمنحها له.

وقد عرف كل من **Phythrane et Krull, 2008** أن المسبب الحقيقي والأساسي وراء ذلك هو ضبط الذات وأن ضبط الذات فالأشخاص الذين لديهم ضبط الذات- القدرة على ضبط الذات أي لديهم ضبط أعلى للذات يكونون مسلحين لمقاومة الدوافع لارتكاب السلوك السلبي، بينما يستسلم ضعيف الضبط الذات أمام مغريات الحصول على المتعة التي يمنحها له إرتكاب السلبيات (الدكتورة منال حسن رمضان، 2016، ص: 11  
فقرة 2).

وقد عقت الباحثة منال رمضان على هذا التعريف ولكن بالتأكيد فإن العمل السلبي لا ينجم بشكل كلي عن غياب ضبط الذات بل هناك عامل إضافي مرتبط بضبط الذات له تأثيرات على السلوك السلبي وجود درجة الفرصة المتاحة للفاعل. - الفاعل المتعلم- فيتفاعل كل من الضبط المنخفض للذات مع الفرصة المتاحة التي تقود التلاميذ لإرتكاب الأخطاء ولأن الفرص كثيرة. فإن الدافع المحفز لإرتكاب السلوك السلبي هو ضعف ضبط الذات.

لذا يسبق عامل الموافق عند البحث في مسببات السلوك إلا أن الباحثة لم تشير أن لعد الضبط الذاتي أثناء عملية التعلم يعد بعدا من أبعاد الذكاء الوجداني لدى التلاميذ وأن تركيز على تسمية بعد الضبط الذاتي لدى التلاميذ المنخفض التعلم يعد واجبا مهنيا وأخلاقيا

وتربويا للمدرس الذي يجب أن يتيح الفرص لكل المتعلمين من أجل تنمية الذات و إشباع دوافع التعلم وذلك من خلال تنويع طرائق التدريس " وذلك من خلال الانتقال من التركيز على المكانات الخارجية إلا التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم " (حسين محمد أبو رياش، 2009، ص: 20).

وذلك من خلال مراعاة الأسس النفسية الداخلية للتلاميذ أثناء عملية التعلم والتركيز عليها:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث:
- - فاعلية المتعلم نشاطه الذاتي توفير الفرص المتاحة لكل التلاميذ حسب الرضا الذاتي للتعلم ومن حيث القدرة العقلية والعاطفية والوجدانية.
- - من حيث الرغبة التعلم لدى المتعلمين وذلك بتوفير فرص النجاح للمتعلم.
- - توفير الدافعية الداخلية للمتعلم من ناحيتين تحريك و دفع الدوافع وجذب إنتباه التلاميذ لعملية التعلم وتحريك وتنشيط القابلية للتعلم من حيث يتميزون الانضباط الذاتي لدى المتعلم أثناء إنجازاتها الدراسية.
- - التركيز على الصحة النفسية والجسدية للمتعلم.
- - مراعاة الفروق الفردية من حيث القدرات العقلية العامة والقدرات العقلية الخاصة الفائقين والقدرات العقلية للذكاءات المتعددة والمهارات والقدرات الذكاء الوجداني والمهارات للتلاميذ.
- - مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية لمرحلة المراهقة التي تتميز بها الحاجات الخاصة للمتعلمين في هذه المرحلة العملية.
- - تنويع مصادر التعلم والمهام والأهداف التعليمية الإجرائية السلوكية وتنوع إجراءات التقييم المرحلي والتقويم التحصيلي، تنوع عمليات التواصل التربوي والاجتماعي.
- - تنمية العلاقات الجيدة بين المتعلمين أو العلاقات البيئشخصية (حسين أبو رياش وآخرون، 2009، ص: 36).
- - الحاجات النفسية والاجتماعية، الأستاذ صوالحية حاكم رسالة ماجستير، تحليل هذه الحاجات.

وذلك من خلال إتاحة فرص التعاون بين المتعلمين من خلال طرائق التعلم التعاوني وبفضل تهيئة الجو الدراسي وتوفير شروط الراحة والاطمئنان النفسي والرضا عن عملية التعلم لدى المتعلمين وجعل عملية التعلم، عملية مستمتعة بعيدة عن القلق والتوتر والصراع النفسي بين التلاميذ، حتى الإصغاء من المعلم للمتعلم من المتعلم للمعلم وتقبل من المعلم للمتعلم، وتقبل المتعلم للمعلم من خلال تقبل الأفراد والمشاعر والأخطاء بكل عقلاني وموضوعية وذلك بإعتماد فكرة النقد الايجابي لعملية التعلم (سليم محمد شريف وآخرون، 2009، ص: 37).

مما سبق يتضح لنا مدى أهمية عملية الانضباط في عملية التعلم والتعليم لدى المتعلم في الطريقة التعليمية والتعليمية هي البناء ويجب أن تركز وتنمى الطريق في الانضباط وبالتالي لا يعود التلميذ في حاجة إلى حوافز خارجية للتعلم وذلك من خلال فهم دافعية المتعلم الداخلية وحسن إستغلال ذلك في الفرص التعلم المتاحة لكل تلميذ مع مراعاة الفروق الفردية من التلاميذ والمستويات التحصيل الدراسي.

- المتفوقون، العاديين، المتأخرين دراسيا.

أن تركز طريقة التدريس الجيدة على تنمية القدرات العقلية والمهارات وذلك من خلال تنمية مهارات التقليد بكل أنواعه ومستوياته.

وذلك من خلال:

- تخصيص الوقت الكافي للتفكير والاكتشاف ومعالجة المواضيع أي أن يتيح المعلم الفرصة والوقت اللازم من التفكير والبحث والاكتشاف ومعالجة المواقف التعليمية والتعليمية.

- إتاحة الفرصة للمتعلم لاستخدام مصادر متنوعة للتعلم والانهماك في المهام التعلم المتنوعة.

- إتاحة الفرصة والوقت للمتعلم من أجل ممارسة الأنشطة المتنوعة أو نشاطات متنوعة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير وإستخدام هذه الأنشطة التعليمية والتعليمية في تنمية مهارات التفكير.

- إستخدام الأسئلة السائرة المثيرة للتفكير وأسئلة عمليات التفكير العليا (عبد الحكيم

العافي وآخرون، 2009، ص: 37 فقرة 2).

- مراعاة التنظيم الصف الدراسي والتعاوني للمجموعة الصف أثناء تنفيذ الأنشطة.

- تنظيم الصف على شكل مجموعات عمل متعاونة أثناء تنفيذ الأنشطة.
  - توفير والتأكيد على إكتساب المهارات الاجتماعية للذكاء الوجداني وتوظيفها أثناء عملية تعلم الأنشطة.
  - الحث على تبادل الأفكار المشاركة في حل المشكلات.
  - توفير بيئة حقيقية إيجابية ومساندة للتعلم.
  - تركيز على إشباع الحاجات النفسية والإجتماعية للمتعلم مرحلة التعليم المتوسط.
  - إحترام إمكانات المتعلم وقدراته.
  - إشاعة جو التقبل والاحترام والثقة وتجنب كل ما يثير القلق النفسي والتوتر.
  - تركيز الطريقة على النمو المرحلي للمراحل، القرب الاجتماعي.
  - إستثمار الوقت المخصص بشكل فاعل.
  - تركيز في الطريقة التعلم الجيدة
  - إحترام الرأي والرأي الآخر أثناء المناقشة بين المتعلمين وبين المعلم والمتعلم
- (حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2009، ص: 37).

وعليه نستخلص مما سبق أن القواعد الواجب مراعاتها في طريقة التعلم الجيدة التي تعد جزء من إستراتيجيات التدريس و إستراتيجيات التعلم التي يجب مراعاتها أثناء تنفيذ عملية التعلم والتعليم وذلك من خلال توظيف المعلم لمصادر التعلم المتوافرة الضرورية لتنفيذ أنشطة الدرس لكون عملية التعلم والتعليم تقوم على ربط بين النظري والعملي أو التطبيقي على نحو متلائم أو متوافق معا.

إبراز طريقة التدريس على أنها منظومة من الخطوات الإجرائية المتسلسلة بما في ذلك الأنشطة التعليمية وتوظيف مصادر التعلم.

من خلال إستخدام ووسائل القياس والتقويم والتغذية الراجعة المتعلقة بأهداف التعلم أي هل يستخدم المعلم الأساليب التقوية.

## المحاضرة الثانية

المؤشرات النوعية لاختيار طريقة تدريس التعلم المعرفي  
(مواصفات إستراتيجية التدريس كما يراه الباحثون في مجال  
الاستراتيجيات)

نجد أن فاعلية طريقة التدريس التعلم المعرفي عند المعلم والمتعلم ترتبط بمجموعة المؤشرات النوعية التي تم عرضها وتحليلها: (المؤشرات النوعية)

- 1- مراعاة الأسس النفسية للتعلم.
- 2- توظيف المعلم لمصادر التعلم المتوفرة وتوزيعها.
- 3- التقيد بالخطوات المنهجية والإجرائية والمتسلسلة لتنفيذ خطة الدرس.
- 4- مراعاة الأسس النفسية للتعلم سابقة الذكر.
- 5- مراعاة الفروق الفردية والحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق.
- 6- تنمية العلاقات الجيدة بين المعلم والمتعلم والعلاقات بين المتعلمين معاً.
- 7- تنمية المهارات التفكير.
- 8- مراعاة التغذية الراجعة
- 9- عنصر التقويم والقياس.

هل يستخدم المعلم الأساليب التقويم المستمر لكل إنجازات التلاميذ ليتعرف على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ لديهم من خلال التساؤلات التي طرحت سلفاً.  
تقدم لنا جوانب مسؤوليات المدرس في العملية التعليمية والتعلمية والطريقة التي يجب أن يسلكها من تأثير في التلاميذ من خلال الألفاظ والإيحاءات التي يقوم بها أثناء عملية التفاعل الصفي والدراسي ومن خلال ردود أفعال التلاميذ الفاعلين، ومن خلال الأنشطة والأعمال والانجازات التي يقومون لها.

ومن خلال الطريقة التي يعملون بها وفقاً لها. كما يتجلى لنا المدرس على التلاميذ من خلال التركيز وتكليفه لتلاميذه بمجموع الأنشطة التي تثير تفكيرهم أي إستثارة دافعية التعلم ومشاعرهم وسلوكهم وذلك من خلال الخبرات التعليمية والتعلمية التي تشجع على التدريس والاصابة (عثمان أحمد المبركو، 1989، ص: 78) أي إستثارة دافعية المتعلم ومشاعرهم وسلوكهم، وذلك من خلال تخطيط الخبرات التعليمية والتعلمية التي تشجع على الإبداع والأصالة في التغيير وإثراء الاجتماعات التلاميذ، كما يساعد تلاميذه على تحليل المواقف التعليمية والتعليمية والتعرف على المشكلات العلمية التي يواجهونها أثناء الموقف التعليمي والتعليمي وذلك من خلال عملية التخطيط والأنشطة وتقويم كل الأعمال والأنشطة

المنجزة ووضع أهداف لما يقومون به من المشروعات وأنشطة(علي القيس،1989،ص:  
(79

مما سبق يتقدم لنا أن إستراتيجيات التي تعد جزء من إستراتيجيات التعلم والطريقة  
التدريس المستخدم التي تعد جزءا أساسيا في عملية التدريس وأحد الأجزاء الرئيسية في  
إستراتيجيات التدريس وأساليب التعلم والأساليب المعرفية لدى المتعلم، والاستراتيجيات  
المعرفية وما وراء المعرفة التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم.  
أن هذه الاستراتيجيات والطرائق التعلم والتدريس وما يرتبط بها من الأساليب الفنية  
والإجرائية ليست غايات في حد ذاتها، ولكنها وسائل وطرائق يمكن عن طريقها مساعدة  
التلاميذ على حل مشاكلهم التربوية والنفسية والاجتماعية والفردية في عملية تخطيط لعملية  
التعلم وتنظيم الخبرات التي تيسير العملية المعقدة عملية التعلم (أحمد عبد الغني، 1991،  
ص: 75).

- تهيئة الصف للتعلم والتعاون أي تهيئة البيئة الصفية الايجابية.

- أن تراعي الطريقة التدريس الإمكانيات المتاحة بالمدرسة (سامية محمد محمود  
عبد الله، 2015، ص " 39).

لكل مدرسة إمكانياتها المتاحة وتسهيلاتهما المادية المحدودة ولا يمكن أن تتصور  
أن المدرسة الواحدة يمكنها ن توفر للمعلم كل ما يريده من إمكانيات ووسائل التعليم والتعلم  
وكل ما يريده عن تسهيلات ومواد دراسية متنوعة ووسائل تعليمية مساعدة وتزدان أهمية هذا  
المعيار في مدارسنا حيث الإمكانيات محدودة جدا وتسهيلات غير متوافرة وكذلك الاختلاف  
بين المدارس المدن الكبرى والمدارس الريفية من حيث الوسائل المتاحة.

إذ يجب على المعلم الذي يريد إختيار طريقة التدريس معينة لابد أن يأخذ بعين  
الاعتبار المدرسة التي ينتمي إليها والتي يعمل بها والمنطقة التي يوجد فيها لأن متطلبات  
طريقة التدريس الجيدة تستوجب تحضير الوسائل المتاحة والتخطيط لها وتجسيد الأنشطة  
والتجارب العلمية والمخبرية ووسائل تكنولوجيا المتعددة للتعلم مسبقا في خطة الدرس.

والمعلم الجيد هو الذي يرتب أموره على أساس الواقع الفعلي والعلمي والإمكانيات  
المتاحة في مدرسته كلا يطالبها بإمكانيات غير متوفرة ولا يوقف تدريسه ويجعله بتأثير سلبي  
لعدم توفر هذه الإمكانيات إن لم يتوفر في المدرسة مختبر للعلوم مثلا فإن المعلم

ينظم طريقته في تدريس العلوم لتواجه هذا القصور ولا يجوز أن يقرر عدم التدريس بالتجارب أي لا يدرس أية تجارب علمية لعدم وجود مختبر في المدرسة.

وإنما ينظم الموقف التعليمي بحيث يعطي التجربة بأبسط صورها وأشكالها في غرفة الصف، ويطلب من الطلبة التخلف حول الطاولة التي يجري عليها تلك التجربة، وأن تكن الطريقة الجيدة مرنة وقابلة للتكيف مع ظروف المدرسة وإمكاناتها المادية المتاحة (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 78).

أن تتميز الطريقة الجيدة بالمرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن إستخدامها من صف لآخر (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 39).

كما تتميز الطريقة الجيدة بالإجرائية بمعنى أن هناك إمكانية تحويل الطريقة أو النمط التعليمي إلى مجموعة من الإجراءات والخطوات العلمية التي يستخدمها المعلم المعلم في غرفة الصف.

فالتعليم ليس وصفا نظريا لوقائع صفية، وإنما هو بطبيعته خطوات إجرائية عملية مستندة إلى الوصف النظري، فإن أمكن ترجمة هذه الوصوفات النظرية والتفسيرات النظرية لما يحدث في غرفة الصف إلى خطوات عملية إجرائية كانت الطريقة فعالة وحيدة لهذا نستخلص أن هناك مجموعة الشروط والمؤثرات النوعية لطريقة التدريس ذات فاعلية (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 71).

#### -شروط فاعلية طريقة التدريس التعلم المعرفي:

حتى يكون التعلم والتعليم على درجة عالية من الفاعلية والفعالية، فاعلية التدريس لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من المميزات والمهارات:

1/- يجب أن تكون أهداف التعليم في المنهاج الدراسي مفهومة وواضحة ودقيقة لد  
المدرس بمعنى أن يفهم المدرس ما يجب القيام به، وأن يفهم التلاميذ ما يجب عمله وإنجاز  
ويتمتع المدرس بمهارة تحديد الأهداف.

2/- أن يتمتع المدرس بمهارة تحديد الأهداف بدقة، وأن يبنى خطة تدريسية تضمن  
وتحقق هذه الأهداف وذلك بالتحديد الأهداف إجرائيا سلوكيا قبالة للإ نجاز والتحقيق من  
طرف التلاميذ دون لبس أو غموض.

3/- توفير الجو الدراسي الملائم والمناخ المدرسي الذي يتسم بالأمن والطمأنينة وضمن الإحترام المتبادل بين المدرس والمتعلم من جهة وبين المتعلم والمتعلم من جهة ثانية، وأن يكن المناخ المدرسي خاليا من العدوانية والعنف المدرسي والمشغبة والمشاكسة وذلك بأن يتمتع المدرس بالمهارة الضبط والقدرة على التحكم في إدارة الصف وضبط الصف الدراسي وضمن الانضباط الذاتي لتلاميذ وذلك من خلال إستغلال كل الفرص المتاحة أثناء إنجاز المهام من التلاميذ (علي فنيش، 1991، ص ص: 80-81).

4/- أن يكون لدى التلاميذ أهداف مفهومة وواقعية وواضحة توجه أنشطتهم التعليمية والعلمية وأن يتمكن المدرس من إستثارة الدافعية التعلم الداخلية والخارجية للمتعلمين وجذب إجتماعاتهم وميولهم وخاصة الدوافع المعرفية التي ترتبط بالإنجاز الدراسي الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى الاستعراض، الحاجة إلى المركز الاجتماعي والتي تشير إلى رغبة أو يحيل المتعلم إلى التغلب على العقبات والصعاب والمشكلات وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك.

ويرى هنري غوراي أن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي التلاميذ على القيام الصعبة (بشير معمريّة، 2012، ص: 48).

أما دافيد ماكلياند يرى أن الدافع إلى الانجاز يعني التصور أو الإجراءات المرتبطة بالأداء التعليمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الاختيار، وأن هذا الشعور يعكس شيئين رئيسيين هما:

1/- الأمل في النجاح.

2/- والخوف من الفشل أثناء سعي التلميذ لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل، بينما أتكسون يرى أن الدافع إلى الإنجاز بأية استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وفق مستوى محدد من الاعتبار.

ويميز أكنسون بين الدافع والدافعية، ففي حالة الانجاز يشيرالدافع إلى الرغبة في التعلم أو الحاجة إلى الشعور بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما أو إنجاز أداء ناجح كما يمثل الشعور بحالة إشباع من خلال الإنجاز ومحاولة الاستمتاع بالنجاح جوانب أساسية للدافع إلى الإنجاز ومن ناحية أخرى عندما يغدو هذا الميل ظاهرا أو يدخل إلى حيز التحقق

الفعلية أو الصريح فإنه يسمى دافعية باعتباره نشطة وبذل الجهد (بشير معمرية، 2012، ص: 49).

بينما دافيد أورويل يرى أن الدافع المعرفي الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، بمعنى أن التلميذ يحاول أن يشبع حاجته من المعرفة والفهم وتكمن مكافأة إكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما يقوم به من مهام بكفاءة أعلى (بشير معمرية، 2012، ص: 51).

أي إستثارة التعلم السابق وإستثمار المعلومات السابقة في التعلم الجديد وذلك من خلال بين ما يتعلمه الطلبة خبراتهم السابقة، ومحتوى التعلم الجديد باعتبار التعلم السابق ي مثل متطلبات قبلية للتعلم الجديد.

فالتعلم السابق يساهم في وضع مفاهيم يتم تلمها في بناء مفاهيم جديدة (محسن علي عطية، 2015، ص: 191).

أي إستثارة الدوافع المعرفية كدافع حب الإستطلاع والاكتشاف وحب البحث والاكتشاف وبدافع الحاجة إلا التعلم والمعرفة وحب المغامرة، وذلك عن طريق الاهتمام بالدرجات التعلم المتعلمين.

أن الرغبة إلى التعلم التي تعد المحرك الأساسي له دافعية التعلم، وأن يستثير الحاجات النفسية والاجتماعية التي تتميز بها مرحلة المراهقة المبكرة التي تتميز مرحلة التعليم المتوسط، وتركيز على المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعترض سبيل المتعلم وتصبح عائقا حقيقيا عملية التعلم والتعليم (صوالحية صالح، 2012، ص: 266).

#### - تهيئة الشروط النفسية والمعنوية للمتعلم:

وذلك بتوفير بيئة التعلم للمتعلمين وتوفير الجو الملائم من طرف التلاميذ للمعلم من أجل إنجاز الخطة الدراسية الواجب تنفيذها تنفيذًا ماديًا المعلم / المتعلم، والتلاميذ داخل الصف الدراسي حسب المهام المسندة للمعلم (علي فنيش، 1991، ص: 88).

يرى حسين أبو رياش وآخرون: أن توفير بيئة حقيقية إيجابية ومساندة للتعلم وذلك من خلال إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلم، أي إشباع الدوافع النفسية والاجتماعية للمتعلم في المرحلة التعليمية الحاسمة وذلك من خلال إحترام إمكانات المتعلم

وقدراته (حسين أبو رياش وآخرون، 2012، ص: 37)، القرارات التي يتميز بها هذه المرحلة القردة اللغوية، القدرة المكانية، القدرة الميكانيكية، القدرات المهارات الوجدانية، القدرة العددية، القدرة التذكر المباشر، القدرة على توظيف الميول العلمية لدى التلاميذ، توظيف الاستعدادات العينية عند التلاميذ، العمليات العقلية كالانتباه والإدراك، التذكر، العمليات التقليدية والتخيل، أين سوف نركز عليها الدراسة الحالية.

وإشاعة جو التقبل والإحترام المتبادل والثقة وتجنب كل ما يثير القلق والتوتر عند التلاميذ وذلك من خلال تحفيز المتعلمين على التقصي والإكتشاف.

وتدعيم ما لدى المتعلمين من فضول معرفي وحب الإستطلاع.

\* - تهيئة مواقف تشجع المتعلمين على التفاعل فيما بينهم.

\* - تقبل مبادرات المتعلمين وذاتيتهم في التفكير وطرائق بحثهم عن العلاقات بين الأفكار وعناصر الموقف التعليمي.

\* - تشجيع المتعلمين على المشاركة والتفاعل المتبادل.

\* - تشجيع المتعلمين على المناقشة والحوار فيما بينهم ومعه باعتبار باعتبار أن الحوار والمناقشة يفتح أكثر من ما نافذة لإدراك المعرفة وبناء المعرفة.

\* - ينم المتعلمين الفرق الزمنية التي تلزمهم للتفكير في المهام - المهمات.

\* - تلزمهم للتفكير في المهمات التي يعرضهم لها.

استعادة من إستجابات المتعلمين في توجيه مسار الدرس وتقرير إتجاهه بمعنى تعديل وتغيير أسلوب التعلم أو طريقة التدريس أو إستراتيجية التدريس عل وفق ما يستفاد من تلك

الاستجابات وإعادة تطوير محتوى التعلم في طورها (محسن عطية، 2015، ص: 277)

تشجيع النمو التلاميذ الوجداني والمعرفي من خلال توجيه الأنشطة التعليمية التي تساعد على النمو والتفتح الشخصية وذلك من خلال إستثمار الوقت المخصص لهذه الأنشطة بكل فاعلية (أبو رياش، 2009، ص: 37).

أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء توزيع الأنشطة التعليمية والتعليمية ومستويات التحصيل المتفوقون العاديين، المتأخرين وذلك من خلال عملية إثراء الأنشطة وتنويع الأنشطة والاجتماع وذلك من خلال عملية التدعيم والتعزيز عن طريق إستثارة

أساليب التعلم لدى المتعلم والأساليب المعرفية التي يستخدمها أثناء عملية التعلم (وليد كمال عفيف القفاص، 2010، ص: 08).

**إشراك المتعلم في خبرات إيجابية وواقعية:** تربطه بغيره من التلاميذ في بيئة التعلم، كما تربطه بالبيت والمدرسة والمجتمع، ويجب على المعلم أن يمتلك المهارة التدريسية من خلال استخدام طريقة التعلم التعاوني، وإستراتيجية التعلم التعاوني التي تساعد المتعلم على المشاركة الفعالة والمتبادلة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمتعلم في عملية التعلم، وأن يربط العلاقات الايجابية بينه وبين زملائه من خلال المشاركة الجماعية الفعالة في إنجاز الخطة الدراسية، وإنجاز المهام المستندة إليه جماعيا وذلك يساعده على تنمية العلاقات الإجتماعية وتحقيق التفاعل الدراسي والتربوي داخل الصف الدراسي الذي يسمح تنمية الدوافع النفسية والإجتماعية لديه.

- إيجاد روح التعاون بأن يتعاون المتعلمين مع المدرس والمدرس مع المتعلم والأب مع المدرس..المدرسية للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التي تنشط التربية والتعلم (الدكتور علي الفينيتي، 1991، ص: 89).

- أن يكون هناك تطور مستمر مرحلي لإنجازات التلاميذ والأعمال التربوية والتعليمية والتعليمية التي ينجزها التلاميذ أثناء الخطة الدراسية وأن هذا التقويم يكون بمثابة التغذية الراجعة لعملية التعلم والتعليم ويدعم ويعزز الأنشطة التعليمية لدى المتعلم.

- إستمارة النشاط الذاتي للمتعلمين وذلك عن طريق إشراك المتعلمين في كل عمل تقوم به وتعطي فرصة التفكير والعمل وتشجيع على أن يتعلموا بأنفسهم. ويعتمدوا عليها ويتقوا بها في أعمالهم وبحوثهم، وألا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة والشعور بالصعوبة.

مراعاة ميول المتعلمين، وخاصة مستوى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط- المراهقة المبكرة ويعطون من المواد ما يلائم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم وبيئتهم واستعداداتهم كي يستفيدوا من الدراسة التي يختارها المعلم.

- ينبغي على طرائق التدريس الجيدة أن تلبى متطلبات التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة تحقيقها في النهوض بمستويات التعليم والعلم كافة والتفكير بنحو خاص.

- طرائق التدريس التي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والمتعلم، والتي تثير إهتمام المتعلمين وميولهم وتحزيم أعلى العمل الإيجابي (راشد فيصل، 2017، ص: 39).

يجب أن يتمتع المعلم بمجموعة من المهارات الأدائية أثناء عملية التدريس والعلم والتعليم لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حسب تخصصه العلمي والأكاديمي والمهني والتي تعبر عن القدرات المهنية والشخصية والأدائية التي تميزه أثناء الأداء المدرسي وأن تكون هذه القدرات والمهارات بمثابة الكفاءات الواجب توفرها لدى إنجاز مهامه التعليمية والتعليمية.

- إشراك المتعلم من خلال خبرات إيجابية وواقعية تربطه بغيره من زملائه ومن خلال بيئة التعلم كما تربطه بالبيت والمدرسة والمجتمع.

- يجب إختيار إستراتيجية التعليم وفق الأسس التربوية والنفسية تكون الأساليب النفسية المستخدمة مناسبة وملئمة لاستعدادات التلاميذ والقدرات العقلية ومستوى التقدم العقلي والعاطفي وأن تعبر عن الحاجات النفسية لتلاميذ.

- يجب عرض المادة التعليمية وفق الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة بالمادة وأن تمكن التلاميذ من تحقيق هذه الأهداف.

- يجب أن يتوفر الوقت الكافي والمكان المناسب والأدوات اللازمة حتى يتم تنفيذ المهام بصورة جيدة.

- يجب أن تكون الإجراءات التي تم إختيارها أثناء عملية التدريس إلى نمو متتابع وتطور مستمر من حيث النمو العقلي والمعرفي وأن تجذب إنتباه المتعلم وتؤخذ بعين الاعتبار مشكلات التلاميذ وحاجاتهم النفسية.

- يجب أن تتم عملية تخطيط الأنشطة التعليمية والتعليمية بدقة وكفاءة من خلال تدريب التلاميذ على رسم خطة الأنشطة اليومية والأسبوعية، تدريب على إجراءات التنفيذ والانجاز يجب تكون طريقة التدريس التي تم إختيارها ذات فاعلية وأن تكون فعالة من حيث التأثير في تفكير التلاميذ والسلوك والاتجاهات.

- يجب مراعاة خصائص المتعلمين لمرحلة التعليم المتوسط أثناء العملية التعليمية والتعليمية من حيث الاعتراف بأن التلميذ له كيان مستقل وأن تحترمه . وهذا يعني أن توفر له بيئة تعلم وأن تراعى معدله الخاص في التعلم- نمط تعليمه- أساليب تعلمه- أساليب

المعرفية لتعلمه عن طريق مساعدته على وضع جدول عمل لنفسه- مبني على أساس إختياره لخبرات ومواد التعلم التي تتجاوب مع إهتمامه وحاجاته، وأن يكون على دراية بمتطلبات الدرس والمتمثلة بالدرجة الأولى لما تعلمه في السابق، حيث أنه لم يتم التعليم السابق على أسس سليمة.

فإن التعلم الجديد سيبنى على أساس الحفظ وليس من السهل ربطه بوحدة أو بناء المادة وأن وفقا لأسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي وأن من المتوقع أننا نجد في الفصل الدراسي إختلافات كبيرة بين التلاميذ من حيث الأداء والإنجاز ذلك نظرا لما يسهم من فروق فردية في القدرات العقلية والذكاءات المتعددة والذكاء الوجداني .

تعميم خبرات التعلم مما يتناسب وقدرات التلاميذ عن طريق إختيار مواد تعليمية وتعليمية مناسبة لهم من التعلم الناجم والناجع عندما كون الأهداف المراد الوصول إليها واضحة ودقيقة في أن يحاث التلاميذ وأن تكون الأنشطة التعليمية المرتبطة بالعملية التعليمية متناسقة مع هذه الأهداف، ومن المتوقع أن يتحصل التلاميذ على معلومات أكثر ويحتفظون بها فترة أطول عندما تكون الأهداف منتظمة تنظيما منهجيا. وفي دائرة إجتماعات التلاميذ وذلك من خلال إستخدام بين التدرج من السهل إلى الصعب أي أن تبدأ بالحقائق ثم تنتقل منها إلى المصطلحات أو المفاهيم ثم إلى المبادئ ثم العلاقة بين المصطلحين ثم الانتقال إلى المستويات الأعلى ، المستويات العقلية العليا، وذلك بتلاحم المشكلات الوضعية التعليمية، التنبؤ، الاستنتاج وذلك من خلال إستخدام الأساليب التدريس الاستقرائية أو الاستنباطية وما يتم عليها من إستقصاء أو إستكشاف (أحمد الفيني، 1991، ص: 114).

وعليه يتعين أن يكون التعلم على هيئة أنشطة جماعية ومهمة المدرس الأساسية في تنظيم وتوفير المواد اللازمة ، والبنية التعليمية والتعليمية الغنية بمثيرات التعلم وأن تنظيم مواقف التعلم والتعليم على أساس أن تتحد عقل التلميذ وتستنثير وتستنثير دوافعه وإهتمامه وميوله وأن تتيح له الفرصة الانجاز والأداء والنجاح، حيث أنهم عندما يحقق التلاميذ نجاحا تعليميا فإن ذلك يجعلهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم مما يدفعهم أكثر إلى فريد من التعلم.

ويرى الدكتور محمد محمود الحيلة: " بأن دافعية التلاميذ نحو التعلم يكون أفضل كلما اشتدت رغبتهم في الدراسة وارتفعت بدافعيتهم نحوها " وذلك أن تراعي فعالية التلاميذ ونشاطه الذاتي في التعلم والتحصيل الأكاديمي.

وأن التلميذ المدفوع إلى التعلم والتحصيل يكون نشيطا ذاتيا، وذلك بتهيئة الفرص للتلاميذ للمشاركة في العملية التعليمية، وإستعمال ما إكتسبوه من المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة لذلك عندما يتعلمون مبادئ وتعميمات معينة بحيث أن تتيح لهم فرص التمرين والتدريب عليها والتطبيق وفقها " (أحمد الفنيشي، 1991، ص: 116).

وعليه فإن التحليل السابق يبرز أن هناك فروق جوهرية يجب الإنتباه إليها. الفرق بين طريقة التدريس وإستراتيجية التدريب وإستراتيجية التعلم وأسلوب التدريب. وذلك من خلال تحديد الفرق بينهما والعلاقة فيما بينهم نظرا لاستخدامها من بعض الباحثين كمرادفات لها نفس الدلالة، ومن أجل توضيح الفرق البائن بينهم لا بد من رسم هذا المخطط.

إستراتيجية التدريس التعلم المعرفي

طريقة التدريس التعلم المعرفي

أسلوب التدريس التعلم المعرفي

**مخطط رقم 01: مخطط إستراتيجية تدريس التعلم المعرفي**

إستراتيجية التدريب تشمل طريقة التدريب وأسلوب التدريب فهي أشمل من الطريقة. الطريقة تعود جزءا مكونا للإستراتيجية التدريب وليست إستراتيجية أي أن الإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات الموقف التدريسي. أما الطريقة فهي مجموع وسائل الاتصال والتحركات والتدابير التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس أن المتعلم أو هي مجموع الخطوات التي يتبعها المعلم - خطوات متسلسلة منتظمة متتالية ومتتابعة ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية، محددة مسبقا من المعلم.

أما أسلوب التدريس فهي تلك الكيفيات التي يتناول بها المعلم الطريقة، وهذا يعني أن الطريقة قد تكون واحدة لجميع المعلمين ولكن الكيفيات المستخدمة والأساليب المتبعة من المعلمين في إطارها متباينة وعليه يمكن الاستنتاج أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها جملة من المميزات والخصائص المختلفة التي تميزها وعليه يمكن القول أن الإستراتيجية تشمل طريقة التدريس وأسلوب التدرب فهي أشمل من الاثنين معا فإن الإستراتيجية إختيارها وإنتقاؤها تبعا لمجموعة المتغيرات المعينة والمحددة التي تعبر عن إستراتيجية التدريس.

- الشمولية.
- الواقعية.
- المرونة والقابلية للتطوير.
- أن ترتبط بأهداف التدريس العامة والخاصة الإجرائية.
- أن تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن تراعي نمط التدريس الفردي الجماعي.
- أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.
- أن تراعي طبيعة أهداف التعليم التي يرى تحقيقها.
- أن تستثير دافعية المتعلم الداخلية والخارجية.
- أن تراعي قدرات التلاميذ والميول والاجتماعات والحاجات النفسية والاجتماعية المنغمسين في أنشطة التعلم والتعليم.
- أن تهدف إلى تنمية الذكاء والقدرات العقلية العامة والخاصة للتلاميذ.
- أن يصبح التلميذ محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية.
- أن تراعي أساسيا التعلم المتعلم وأساليبهم ا لمعرفة للتعلم وعليه يمكن التوصل إلى التمييز التالي:

■ - إستراتيجية التدريس: هي مجموعة الإجراءات والتحركات والخطوات التي يقوم بها المعلم من خلال العرض والتنسيق، التدريس، التفاف بعرض خطوات السابقة من أجل تحقيق أهداف التدريس محددة مسبقا.

**الطريقة تدرس التعلم المعرفي:** مجموع الخطوات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم من أجل توصيل محتوى المادة الدراسية للمعلم.

بناء المعارف وتوظيف الخبرات السابقة وإختيار توجه الفلسفي والبيداغوجي والتربوي الذي يتكون من الفرضيات المنسقة والمترابطة والمتعلقة بطبيعة المادة الدراسية وتعليمها وما مدى أثارها على ما يتعلمه التلاميذ.

أما أسلوب التدريس التعلم المعرفي فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس وجو ما يميز أداء كل معلم عن المعلم الأخر عند إستخدامه لطريقة التدريس نفسها في الموقف التعليمي ويرتبط إرتباطا وثيقا بصفاته السخيفة وطريقة تعامله مع الطلاب وعليه فإن إستراتيجية التدريس تحتوي على تكوينان أساسيان.

## **-التمييز بين طريقة تدريس التعلم المعرفي والإجراء التدريسي**

### **الطريقة Methodology**

**الإجراء Procédure** اللذان يشكلان معا خطة كلية التدريس درسا معيا أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي.

إذن الطريقة هي مجموع الخطوات المنهجية والمنطقية والعملية التي يتبعها المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الدرس، الأهداف الإجرائية السلوكية المتوقعة من أجل تعبير ذو تعديل سلوك المتعلم من حيث الاتجاهات والاعتقادات والفنية في البنية العقلية لتلاميذ .

أما الإجراءات أما الإستراتيجية تدريس التعلم المعرفي فهي مجموع تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله ونشاطاته التي يقوم بها بشكل منظم ومتراط والتي تتكامل وتنسجم لتحقيق أهداف الدرس.

وعليه يمكن الاستنتاج التالي من طرف الباحث أن إستراتيجية التدريس تتضمن مجموعة الخطوات المنهجية والمنظمة والعلمية والتطبيقية، وخطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة ومترابطة ومتكاملة تتسم بالشمولية والواقعية ومراعاته لطبيعة المرحلة التعليمية للمعلمين والتي تعبر في الموقف التعليمي في الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف الدراسي

من تهيئة الظروف وإتاحة الفرصة للمتعلمين وإستغلال الإمكانيات المتاحة من المعلم والمتعلم معا من أجل تحقيق المخرجات التعليم والتعبير المرغوب فيها.

أما الأسلوب التدريس التعلم المعرفي فهي مجموعة من الكيفيات والأنماط الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه أي أسلوب التدريس لدى المعلم الذي يرتبط إرتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم وجو السلوك الذي يتخذه المعلم أثناء عملية التدريس ويصبح سمة مميزة له دون غيره.

الأسلوب التدريسي عند المعلم، الكيفية المفضلة لدى المعلم أثناء عملية التدريس لتلاميذ أي أسلوبه الخاص الذي يستخدمه أثناء إختيار الإستراتيجية وطريقة التدريس وأثناء إدارة الصف الدراسي، مجموع الكيفيات أي تلك الطريقة العملية المميزة التي يستخدمها المعلم ويتبعها في حل المشكلات الوضعية التعليمية والتعليمية والتي تتصف بالمنطقية أي عبارة عن أنماط التدريس الخاصة بالمدرس والمفضلة لديه وعليه أي أن أسلوب التدريس عند المدرس المعني تختلف عنه لدى مدرس آخر مع العلم أن طريقة التدريس قد تكون واحدة أي الكيفيات استخدام طريقة تدريس مختلفة ومتباينة أي أن أسلوب التدريس إرتباطا إرتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية المميزة للمدرس " (سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 47).

وعليه يمكن القول:

أن أسلوب التدريس عند المعلم يعبر عن طريقة إنجاز العملية التعليمية وفق المتغيرات التعلم المتنوعة وفق مجموع الكفاءات والمؤهلات والاستعدادات الذاتية للمعلم الذي يميزه عن غيره.

وأن يمثل شخص المدرس من أجل حجرة الصف وعدم إستغلال إمكانياته الخاصة والذاتية أثناء عملية التدريس أو أنه الكيفية التي يعالج بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس وفق المسار الذي تتبعه في تنفيذ طريقة التدريس بشكل مميز.

وعليه نستخلص أن أسلوب التدريس هو جز من طريقة التدريس بل هو الجزء الإجرائي من طرائق التدريس إذن أسلوب التدريس هو الطريقة العملية والكيفيات العملية والتطبيقية المتبعة في حل المشكلات الوضعية التعليمية والتعليمية وهو بمثابة إطار عام

المنظم والمتبع في العمل التربوي للمدرس من أجل تحقيق الإنجاز التعليمي والوصول إلى الحقائق المراد فهمها " (سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 48).

وترى موسوعة التربية المعاصرة أن الأسلوب التدريسي الجيد الخاص لكل مدرس يمثل شخصيته المدرس وعمله في تعامله مع المتعلمين داخل الصف الدراسي وتتدخل في تحديد الأسلوب ثلاثة مفاهيم أساسية:

■ **1- الأسلوب الشخصي بالمدرس:** ويتعين بالمجال المعرفي للمدرس، التحصيل الأكاديمي والمعرفي للمدرس. أسلوبه المعرفي لتدريس مواقف التعلم المختارة من طرفه، الموقف التعليمي، الحوافز والمكافآت.

■ **2- الأسلوب العلائقي:** ويتعين بالمجال الاجتماعي والنفسي لتفاعلات وعلاقات المدرس على الزملاء مع التلاميذ مع المحيط. ويتاح التعامل وتمثيلات وتكتيكات التي يستخدمها أثناء عملية التدريس.

■ **3- أسلوب التعلم ديداكتيلي:** أي مجموع الكيفيات التي تتعلق بالعوامل الإجرائية، طرائق ووسائل التعلم والتعليم تقنيات التعليم والتعلم بتطور المادة الدراسية، أشكال جميع المتعلمين، أسلوب تخطيط الدرس، التوسيع أكثر.

### فاعلية إستراتيجية التدريس التعلم المعرفي في إستثارة دافعية التعلم:

لا بد أن عملية التعلم تتطلب تعريفا حديثا ينفق مع الحضارة الحديثة التي تتميز بالانفجار المعرفي والمعلومات والتكنولوجي وتحولات العولمة في مجال التربية والتعليم والتعلم وأن خير تعريف للتعلم نقتبسه من المفكر الجزائري مالك بن نبي ونوظفه لأنه يجب بالعرض المطلوب أن التعلم هو توفير الشروط المعنوية والنفسية والمادية التي يتحها المجتمع للفرد من أجل النمو من الطفولة إلى الشيخوخة والتي تساعد المتعلم على التفاعل الفعال والنشط مع عناصر البنية التعليمية والتعليمية في المواقف التعليمية وذلك بفضل الفعالية المعلم وفاعلية المتعلم من أجل إكتساب الخبرات التعليمية الجديدة وبناء المعارف المستجدة والمهارات الأدائية والاتجاهات والقيم التي يحتاج المتعلم إليها وتساعد على مسايرة العصر الذي يتفاعل في إطاره وذلك من خلال توفير طرائق التدريس وتوظيف المنهجية العلمية السليمة من أجل تغيير وتعديل سلوك المتعلم الذي يجب أن يتسم بالإيجابية والفاعلية

الحضارية والإجتماعية والثقافية والاقتصادية وفقا ما يقتضي عصر المعلوماتية (واقْتباس التعريف مالك بن نبي تأملات) (محمد بغدادى باي، 2007، ص: 110).

وذلك بفضل تنمية الوعي الذاتي لدى المتعلم:

- تربية الإرادة.
- تشكيل عال لدى الأشخاص لدى المتعلم.
- تنمية الذوق الجمالي.
- تنمية المنطق العملي لدى المتعلم.
- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والمهني.
- قدرة إستغلال الوقت.
- أن توفير الشروط المعنوية والمادية للمتعلم للمتعلم معناه عند مالك بن نبي يصبح كل فرد من أفرادہ ينعم بجميع الشروط المادية- الضمانات المادية- الإمكانيات المادية - الإمكانيات المتاحة لدى المجتمع من أجل توظيفها لصالح الفرد أي التلاميذ من أجل التعلم والمعنوية مجموع الشروط المعنوية والأخلاقية التي تدفع الفرد من أجل التعلم من أجل تغيير نفسه من أجل تغيير تاريخ والمسامة في بناء الحضارة الإنسانية الحديثة أن توفير الشروط معناه أن يصبح كل فرد في المجتمع قادرا على تحقيق ذاته والتعبير عن قدراته وإمكاناته ".  
بمعنى أنه فعلا يتسم بالفعالية الحضارية التي تقتضي مجموع شروط لا يمكن ذكرها:

#### - التدريس التعلم المعرفي بالكفاءات:

لم يكن بين المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطا أو بدلا سريعا وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوتت إتجاه المنظومة نحو هدف لا يوالي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات وإنما يؤكد عليها في منحى آخر جو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق التعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والتعليمية هو المقترح والمستعن" (اللجنة الوطنية للمناهج جويلية، 2005، ص: 07 - الوثيقة المرافقة -).

## أهداف التدريس المتعلم المعرفي بالمقاربة بالكفاءات:

- 1/- جعل المتعلم فاعلا ومنتجا ونشيطا في بناء المعارف.
  - 2/- توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية التعلم أو وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعا وفاعلا.
  - 3/- إدماج المكتسبات وتفعيلها.
  - 4/- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعية جديدة ذات دلالات.  
ونستشف من هذا النص الوارد في الوثيقة:
    - - التلميذ محور العملية التعليمية والعلمية.
    - - التلميذ المتعلم النشط من خلال أن يكون فاعلا نشيطا في بناء المعارف ومنتجا للمعارف وليس مستقبلا فقط.
    - - التلميذ المنظم للمكتسبات التعليمية والتعليمية والمستغل لتلك المشكلات في وضعيات التعلم والتعليم.
- فالمقاربة بالكفاءات ضرورة بيداغوجية في بناء التعليم الذي يرتبط بواقع التلميذ ويحقق له النفع في حياته اليومية والمهنية والاجتماعية - أي تفتح المدرسة على الواقع الإجتماعي والثقافي والاقتصادي .
- وأن الهدف الأسمى للمقاربة بالكفاءات تكويننا الإنسان القادر على التوافق والتكيف مع الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي وله القدرة على الاندماج الإجتماعي في المجتمع. والتدريب التلميذ على حل مشكلاته اليومية من خلال بناء وضعيات تعليمية وتعليمية ترتبط بواقعه اليومي ومشكلاته بمعنى أن يتمكن التلميذ بناء كفاءة تعليمية وتعلمية التي تساعده.
- - بناء المعارف العلمية والفكرية إنطلاقا من الخبرات المعرفية السابقة المكتسبة.
  - - أن يكتسب المتعلم معارف جديدة بعد حل وضعية تعليمية، حل مشكلة الوضعية التعليمية وذلك من خلال إكتساب القدرة على التعلم والقدرة على الاستعادة من الوضعية من خلال توظيفها في حياته اليومية من ذلك من خلال القيام بمجموعة من الأنشطة التعليمية الذاتية والأنشطة التعليمية الذاتية والأنشطة التعليمية داخل الصف الدراسي من خلال:

■ - إنتاج مجموعة من أنشطة التعبير والنصوص من أجل تنمية مهارة التواصل بينه وبين المعلم ورفاقه وبينه وبين أسرته ومحيطه وذلك من خلال توظيف تلك المهارات في الحياة اليومية عمليا وتطبيقا.

وعليه فإن تنمية الكفاءة التواصل ينبغي أن يتم في وضعية تعليمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعية التي تمارس فيها هذه الأنشطة حتى يتمكن المتعلم من التوافق والتكيف والتفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيا بغرض تفادي جملة من النقائص التي كانت توجد أثناء التدريس بالمقاربة بالأهداف.

● - تقديم المعارف المعزولة عن السياق المدرسي ومنفصلة عن الواقع عن كل تطبيق عملي ودون ربطها بمواردها واستعمالاتها الإجتماعية.

● - عزز المتعلم على عملية تحويل المعارف المدرسية المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة، والتفكير في كيفية تجاوز العقبات التي تواجهه ومن أجل تخطي نقائص المقاربة بالأهداف لابد من تجاوزها وفق اتباع مجموعة من الخطوات المرحلية والإجرائية والمنهجية والبيداغوجية والعملية من أجل تحقيق إنجاز الخطة التعليمية.

● - الخطة عملية ضبط وتنظيم وتخطيط العمليات التعليمية والتعلمية وفقا لهذا

التطور:

1/- تحديد طبيعة الكفاءات المستهدفة في الحصة التعليمية والتعليمية.

2/- تحديد الأهداف العامة للحصة، ثم الأهداف الإجرائية (الأهداف

المعرفية الوجدانية)

3/- تنظيم وترتيب عناصر عملية التعلم:

- بناء المعارف من المتعلم.
- توظيف المعارف السابقة.
- تحديد طبيعة الأداءات المتوقعة.
- إعداد وتحصيل الوسائل التعليمية من أجل إنجاز الحصة.
- إعداد نماذج تدريسية لتقييم التلاميذ والأداءات والانجازات أثناء الحصة حسب الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلم.

## (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، ص: 08)

### تحديد الوضعية المشكّلة:

- \* - بناء وضعية تعليمية تتفق مع طبيعة الكفاءة المراد تعلمها من أجل بناء المعارف واكتسابها.
- \* - تجنيد المهارات من أجل إنجاز المهام المطلوبة من المتعلم من حيث الإنجاز والأداء.

### كيفية معالجة الوضعية التعليمية من المعلم:

- \* - تحديد صعوبات المعرفة الفردية لتلاميذ أثناء تعلم الوضعية المشكّلة المقترحة عليهم.
- \* - تحديد تفكير التلاميذ من خلال وضع المتعلم أمام وضعية صعبة التي يحدد من خلالها أهداف التعلم المتوقعة منها التي يجب إنجازها وأدائها.
- \* - عملية المتابعة لكل محاولات الأولى للمتعلم من أجل تجاوز الصعوبات التي تعترضه وذلك من خلال الاعتماد على المكتسبات القبلية السابقة، وتوظيف المعارف السابقة في الوضعية التعليمية الحديثة.
- \* - حصر وتحديد الصعوبات المعرفية الجماعية التي تواجه المتعلم من طرف المعلم
- \* - توزيع التلاميذ إلى مجموعات من أجل إنجاز المهام الوضعية لكونهم محور العملية التعليمية.
- \* - توجيه التلاميذ من طرف الأستاذ حول إجراء مقابلة من أجل التحقق من النتائج الأعمال المنجزة والوصول إلى الإجابات يتفق عليها حول وضعية المشكّلة" تكامل المهام بين التلاميذ إجراء مقارنات.
- \* - تبادل الشرح للوضعية بين المجموعات بملاحظة التقدم الفعلي المحرر للمجموعات الحاصل.
- \* - محاولة المعلم من تنشيط عملية ردود الأفعال الجماعية داخل المجموعات من خلال توضيح الإجابات.
- \* - تقديم التبريرات من التلاميذ حول طريقة الحصول عليها.
- \* - الوقوف على ما مدى سلامة الشخص العملي لدى التلاميذ.

\*- دعم التعلّات المتعلّمين ومحاولة تعديل السلوك أو تغيير المواقف التعليمية مما يتفق مع الوضعية من خلال الإجراءات المتخذة من المعلم والخطوات المرحلية والمنهجية والمنطقية والعملية والتطبيقية التي يتبعها المعلم من أجل التدريس بالمقارنة بالكفاءات. تطبيق بيداغوجية المقارنة بالكفاءات.

لماذا المقارنة الكفاءات وماهي الأهداف التي تهدف إليها المقارنة بالكفاءات  
ماهي الدواعي والتبريرات التي يجب الاعتماد عليها من أجل إختيار التدريس بالمقارنة بالكفاءات.

إن إختيار التدريس بالمقارنة بالكفاءات حسب ما جاء في الوثائق البيداغوجية حسب البحوث وجهات النظر الباحثين الذين تبنا خيار المقارنة بالكفاءة.  
لاشك أن الوثائق التربوية التي تم إنجازها من اللجنة الوطنية للمناهج على مستوى وزارة التربية الوطنية.

قد أجابت عن هذا التساؤل:

أن المقارنة بالكفاءات هي مذهب تربوي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات تعلمية وتعليمية مختلفة، والهدف الأساسي من وراء حث المسعى البيداغوجي هو:

1/- إعداد المتعلمين المتجاوبين مع عالم الشغل على أساس الكفاءات المهنية.

## المحاضرة الثالثة

القواعد الإجرائية والخطوات المنهجية التي يعتمد عليها المعلم في اختيار استراتيجيات التعلم، وتوجيه استراتيجيات المتعلم.

## 1- القواعد الإجرائية والخطوات المنهجية التي يعتمدها المعلم في اختيار استراتيجيات التعلم، وتوجيه استراتيجيات المتعلم.

### القاعدة الأولى :

المنهاج هو الذي يقرر الاستراتيجية أي أن القاعدة الأولى هي التي تتحكم في اختيار الاستراتيجية وتقررهما، وهي طبيعة مهام التعلم أي طبيعة المهمة التعليمية والتعليمية التي تستند إلى المتعلم، وتحديد الأهداف العامة للمهمة ما هي الأغراض العامة المتوقعة في المتعلم القيام بها أثناء المهمة، حسب ما يقرر المنهاج الدراسي؟ ما هي الأهداف الإجرائية المعرفية التي يتوقع إنجازها وأدائها من المتعلم أثناء المهمة، والتي تعبر عن السلوك المعرفي للمتعلم أثناء بنائه للمعارف المتعلقة بالمهمة المنجزة؟ وما هي الوضعية التعليمية التي تساعده على إنجاز تلك الأداءات المعرفية، أي تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية المعرفية المتوقعة من المتعلم بدقة ووضوح والتي يجب أن تتحقق من المتعلم وأن تكون قابلة للقياس، والتقييم الأدائي والتقييم البيداغوجي بمعنى يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بالمنهاج الدراسي المقرر وعلى معرفة عميقة بالمنهج، لأن الاستراتيجيات المتضمنة في تدريس التعلم المعرفي يجب أن تكون ملائمة لأنماط الأنشطة التعليمية والتعليمية التي يعمل عليها التلاميذ، ويشغلون عليها في غرفة الصف الدراسي، الأمر الذي يمنح لهم إحساساً بأن هذه الاستراتيجية معاصرة وترتبط مباشرة بالمهام أو بالمهام، والخبرات الصفية للمهمة، وخطوات اختيار الاستراتيجية مصممة للوصول إلى مجموعة صغيرة من الاستراتيجيات المحببة والمقبولة من التلاميذ يمكن تعلمها واستخدامها في المواقف التعليمية والتعليمية، ويكون لها دور أساسي ومحوري في عملية تيسير التعلم.

وعليه يكون المنهاج الدراسي هو المقرر للاستراتيجية وهذا ما اتفق عليه الباحثون مم أشرنا سالفاً . وواضعي المنهاج، حيث يرى واضعي المنهاج اللغة العربية السنة الرابعة المتوسط . جويلية 2005، إن تبني واضعي منهاج اللغة العربية لبيداغوجية التدريس التعلم المعرفي بالمقاربة الكفايات، الكفاءات كمسعى بيداغوجي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن إجمالها فيما

يلي:

1. جعل المتعلم فاعلا نشيطا ومنتجا.
2. توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف في حل وضعية مشكلة، حلا عمليا وواقعا وفاعلا.
3. إدماج المكتسبات وتفعيلها.
4. تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة، وبالتالي تكون استراتيجية تدريس التعلم المعرفي بمقاربة الكفاءات أو الكفايات عملية ضرورية في بناء تعليمات واقعية وفعالية، وهي التي تمكن المتعلم من إنجاز المهمة المسندة إليه، والمؤسسة التعليمية هي المكان الملائم لها لتنفيذ تلك المهام، وذلك من أجل تكوين تلميذ قادر على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي والاندماج الاجتماعي، أي الاندماج في المجتمع، وتدريبه على حل المشكلات اليومية التي تواجهه في الحياة اليومية، والمدرسية، أي تنمية مجموعة من الكفايات، الكفاءات الشخصية التي ينبغي أن تتم من خلال وضعية تعليمية. ويؤخذ بعين الاعتبار وفي الحسبان المحتوى المعرفي والأنشطة التعليمية، والوضعيات التي يمارسها فيها هذه الأنشطة، حتى يتمكن المتعلم من التكيف والتوافق المدرسي، والتفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيا، بغرض تقادي جملة من النفاص المتمثلة في تقديم المعارف للتلاميذ معزولة عن السياق التعليمي ومنفصلة عن كل تطبيق عملي، ودون ربطها بمواردها وباستعمالاتها الاجتماعية وعجز المتعلم على تحويل المعارف المدرسية المكتسبة من خلال السياق التعليمي، وتوظيفها في وضعيات التعلم الجديدة، والتفكير في كفايات تجاوز العقبات أو العوائق التي تواجهه-. الوثيقة المرفقة، السنة الرابعة المتوسط، ص -8. وذلك من خلال تحديد طبيعة المهمة والمحتوى المعرفي اللذان يحددان اختيار الاستراتيجية بالشكل الملائم وفق الأهداف العامة التي حددت مسبقا في المنهاج المقرر والتي حددت أنماط الأنشطة التعليمية والتعلمية، وإجراءات تدريس التعلم المعرفي، وتبنت المقاربة بالكفاءات كخيار استراتيجي في عملية التعلم، وأكدت على اختيار استراتيجيات التدريس التعلم المعرفي التي أكدت دراسات الباحثين المتخصصين وواضعي المنهاج انطلاقا من خبرته المهنية والتدريسية حيث تبنت:

1. بيداغوجيا حل المشكلة أي بيداغوجية الوضعية المشكلة.

2. المقاربة النصية.

3. اختيار تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية في مادة اللغة.

إذن المنهج هو الذي يقرر الاستراتيجية من خلال مجموعة من القواعد الإجرائية.:

1. طبيعة المهمة التعليمية والتعليمية.

2. طبيعة الأهداف العامة أي الغايات العامة للمناهج التعليمي.

**الأهداف الإجرائية السلوكية المعرفية والوجدانية والنفسحركية المحددة مسبقا وفقا للمهام التعليمية أي ما مدى نجاح الاستراتيجية في تحقيق الأهداف المتوقعة أثناء استخدامها من المعلم. وما مدى نجاح التلاميذ في الإنجاز وتحقيق الأداءات من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية، ومن خلال إنجاز المهام المسندة إليهم، يفضل استراتيجيات التعلم التي استخدمت من طرفهم أثناء عملية التعلم أثناء استخدام الاستراتيجية لتحقيق المنهاج، كما يجب أن يتأكد التلاميذ أن تلك الاستراتيجية مهمة بالنسبة إليهم، أي أنها مهمة لتنفيذ الأنشطة المدرسية داخل الصف الدراسي، ويجب أن ينظر إلى الاستراتيجية على أنها جزء أساسي وجوبي لتدريس المنهاج المقرر.**

(حسين محمد أبورياش وآخرون 2009 ، ص 30).

وعليه، فإن المنهاج هو الذي يقرر اختيار الاستراتيجية وبذلك يقرون أنماط الاستراتيجيات المناسبة التي تكون أكثر فاعلية في عملية التعلم.

(عبد الحكيم محمود الصافي، 2001 ، ص 38).

وبالتالي فإن المحتوى المعرفي والمهمة يحددان اختيار الاستراتيجية بالشكل الملائم للأهداف العامة، الغايات العامة لمرحلة التعليم المتوسط المحددة والتي سوف تسير إليها عند معالجة أهداف نظام التعليم المتوسط حسب ما جاء في المناهج المقررة للمرحلة والأنشطة المدرسية التي يجب إنجازها، ومختلف الإجراءات، والتدابير والتحركات التي يجب أن يقوم بها المعلم لكون أن الاستراتيجية لتدريس التعلم المعرفي، بحيث أن ينظر إليها وفق هذه المنظورات على أنها جملة

من الأنشطة القصدية والعمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم أو على أنها أداة تعبر عن عملية استخدام بيئة التعلم، وإحداث تغيير مقصود فيها في البيئة المعرفية للمتعلم، وذلك عن طريق تنظيم وإعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها، بحيث تستحث المتعلم، وتمكنه من الاستجابة الفعلية والعملية للقيام بإنجاز المهمة أو أداء سلوك معرفي معين في ظل ظروف معينة وفي زمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة ومحددة سلفاً أو لكونها استراتيجية مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المعلم بجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة وفاعلية، وأن تلك الإجراءات يتم التخطيط لها مسبقاً، من أجل تنفيذ المهمات وفق الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية للتعلم المعرفي، التي يتم بناءها من خلال أقصى فاعلية ممكنة والتي يجب أن يقوم بها المعلم والتي توصي بها، والاستراتيجيات المقترحة التي تتفق مع المادة الدراسية ومن خلال المسح التربوي للوثائق التربوية التي نشرت من وزارة التربية الوطنية، التي تتبنى فكرة التعلم والتعليم النشط الفعال وأن يكون التلميذ محور العملية التعليمية والتعليمية، والتي تلح على استخدام هذه الاستراتيجيات.

1. استراتيجية حل المشكلات.

2. استراتيجية التعلم القائم على المشروع.

3. استراتيجية التعلم التعاوني.

4. استراتيجية التعلم البنائي.

وتوظيف تلك الاستراتيجيات من أجل ضمان تحقيق التعلم المعرفي القائم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أو ما يسمى استراتيجيات المقاربة بالكفاءات أي المقاربة المعرفية وما وراء المعرفية، والمقاربة الوجدانية من أجل بناء الكفاءات ولكن ما يجب أن نشير إليه في هذا الصدد ليس المهم أن يرى المعلم أن للمنهاج بل الأجدر له أن يكون على دراية كافية بالإجراءات الكفيلة من أجل تنفيذها وتطبيقها عملياً وإجرائياً، وأن تكون له الخلفية العملية والنظرية والبيداغوجية والمعرفية من أجل تجسيدها ميدانياً، كما يجب أن يتأكد التلاميذ بأنها مهمة وضرورية لتنفيذ الأنشطة الصفية، وبالتالي يجب النظر إلى هذه الاستراتيجيات المقترحة باعتبارها جزء لا يتجزأ

من المنهاج وأنها جزء أساسي وحيوي لتدريس المنهاج المقرر.

### القاعدة الثانية :

**البدء بعدد قليل من الإستراتيجيات**، يرى كل من الدكتور حسين محمد أبورياش، وعبد الحكم محمود، وسليم محمد شريف، أن يختار المعلم عدد قليل من الاستراتيجيات أثناء التدريس المعرفي مثل استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التعلم القائم على المشروعات بدءاً من محاولة تقديم عدد كبير من الاستراتيجيات دفعة واحدة.

وقد أوصى أحد الباحثين حسين محمد أبورياش بأهمية البدء باستراتيجية واحدة، وعدم الانتقال إلى أخرى إلا بعد التأكد من تعلم الاستراتيجية الأولى بشكل عام، مع مراعاة الفروق بين التلاميذ في تعلم الاستراتيجيات، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للشعور بالنجاح في استخدام عدد محدود من الاستراتيجيات أثناء عملية إنجاز المهمة التعليمية، التعليمية، ومن ثم الانتقال إلى استراتيجيات الأخرى حسب المهمة والأهداف والوضعية التعليمية، أي من الواضح للتلاميذ يستطلعون إلى تعلم الاستراتيجية التالية عندما يدركون أهمية الاستراتيجية السابقة، على أنها كانت على درجة كبيرة من الفائدة والأهمية. (عبد الحكيم محمود، الصافي وآخرون، 2014، ص 39).

### القاعدة الثالثة :

**استخدام مهمات متوسطة الصعوبة**، يتفق الباحث سليم شريف ومحمد عبد الحكيم الصافي، ومحمد حسين عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، على استخدام المهمات متوسطة الصعوبة من القواعد الإجرائية والمنهجية ذات أهمية في اختيار استراتيجيات ملائمة ومناسبة للمهمة، ألا تكون مهمة التعلم نفسها على درجة كبيرة من الصعوبة، أي أن تكون مهمة التعلم التي إنجازها المتعلم على درجة كبيرة من التعقيد والصعوبة، وبالتالي لن يكون لدى التلاميذ فرصة للمرور بخبرة للنجاح في وقت مبكر، وسوف يتبادر إلى أذهانهم أن الاستراتيجية غير مفيدة على سبيل المثال : يجب أن يكون نشاط القراءة المراد تعلمه من خلال استراتيجية معينة معقولا بحيث يمكن التعامل معه من قبل التلاميذ.

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

وتشير الخبرات حول هذا الموضوع أن المواد والمهام التعليمية بالغة الصعوبة تفشل حتى في أفضل الاستراتيجيات في تبسيطها وتسهيل عملية استيعابها، وبالتالي إنجاز تعلمها الأمر الذي يقود التلاميذ بسهولة إلى الشعور بالإحباط وأحيانا الفشل. (سليم محمد شريف، 2014، ص 30).

#### القاعدة الرابعة :

اختيار استراتيجيات ذات سند تجريبي قوي من أجل اختيار استراتيجيات التعلم المعرفي من طرف المعلم يجب أن تستند إلى أن الاستراتيجية أثبتت الدراسة الميدانية التجريبية نجاحها وأوصت به الدراسات التجريبية المنجزة التي قامت بتجريبها ميدانيا.

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

وعليه، لا يغامر المعلم باختيار استراتيجية لا تستند إلى بحث تجريبي ولا تحقق للتلاميذ الفائدة المرجوة، أي عدم استشارة الدافعية للمتعلم، والاهتمام بالتعلم، وهذه النتيجة توصل إليها الدكتور حسين محمد أبو رياش من خلال دراسته سنة 2014، ص 30.

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

جوانب وموضوعات مختلفة مع مراعاة الخصوصية لكل مادة دراسية، مع العلم أن منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط تبنى خيار استراتيجيات التقدم بالمقاربة بالكفاءات من منظور المقاربة المعرفية البنائية، حيث يتبين من خلال الاطلاع على الوثائق التربوية المرفقة بالمنهاج التي قامت اللجان التربوية للمناهج بإعدادها حسب المواد الدراسية والتخصصات المواد وسوف نستعرض نموذجاً . نماذج . استراتيجيات التعليم والتعلم مقارنة بيداغوجية لحل المشكلات.

وعلى هذا الأساس، فالمنهج الجديد يمنح مكانة أساسية لحل المشكلات، باعتبار أن التلميذ يتدرب من خلالها تدريجياً على القيام بالنشاط الرياضي الفعلي الذي يتمثل: فهم مشكل. تخمين نتيجة. التجريب على أمثلة. بناء تبرير. تحرير حل. تصديق نتائج. التبليغ، التمارين حول الحل. تسيير الوضعيات التعليمية التعليمية. دور المتعلم في تسيير وضعية التعلم. دور الأستاذ في تسيير وضعية التعلم. إدارة القسم من حيث الأنشطة التعليمية والتعليمية ومن حيث تحديد وضعية المشكلة التعليمية التعليمية. إدارة البحث والتحري عن جمع المعلومات وبناء التعلّيمات. معرفة الاستراتيجيات التي استخدمت من طرف التلاميذ أثناء العرض والمناقشة. حوصلة النتائج التعليمية التعليمية المنجزة من طرف التلاميذ. استثارة التعلّيمات المكتسبة من خلال الوضعيات التعليمية التعليمية في إنجاز المهام التعليمية الجديدة. التقويم التشخيصي للوضعية قبل التعلم والتقييم خلال عملية التعلم والتقييم بعد التعلم والتدريس. منهاج السنة الثانية من التعلم المتوسط ديسمبر 2003.

. اعتمدت منهاج اللغة العربية السنة الثانية مثلاً : طرائق التعلم النشطة. بيداغوجية المشروع. وضعيات التعلم. التقويم التشخيصي. التقويم التكويني. التقويم التجميلي. التقويم الذاتي. تقييم الكفاءات. ويتفق واضعي المناهج على تبنى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، بيداغوجية المقاربة بالمشروع، واستراتيجيات المقاربة الوضعيات، المشكلة، مقارنة حل المشكلة. ومما سبق، يتبين لنا أن استراتيجيات التدريس المعرفي من طرف المعلم واستراتيجية التعلم المعرفي من طرف التلميذ، تعان إحدى المكونات الأساسية في منهاج الدراسي الحديث، وعليه يجب طرح هذا السؤال الجوهرى:

كيف تتم عملية تعليم وتعلم استراتيجيات التعلم، حيث يتفق جميع الباحثين المتخصصين :  
أبورياش حسين محمد، سليم محمد شريف، عبد الحكيم محمود الصافي، سليم محمد، عبد  
اللطيف محمد دبور، عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، عبد الواحد يوسف إبراهيم على أن  
النقطة الأكثر أهمية في تعليم وتعلم استراتيجيات التعلم هي استخدام أساليب التعلم التي تثبت  
صحتها تجريبيا وموثوقيتها، من حيث النتائج في تعليم الاستراتيجيات. وعليه، فإن الأساليب التي  
يتم عرضها قد أجريت عليها دراسات وبحوث ميدانية وتجريبية وثبت نجاحها في تقديم  
الاستراتيجيات إلى التلاميذ. وأكدت الدراسات التجريبية فاعليتها ونجاحتها، وأوصت تلك  
الدراسات باستخدامها من المعلم وذلك من خلال توجيه وإرشاد المتعلم لاستخدامها من خلال  
تعليم وتعلم المتعلم لتلك الاستراتيجيات التي أثبتت النتائج والبحوث نجاحها ميدانيا وتطبيقيا وقد  
أوجز الباحثون المشار إليهم سابقا الخطوات الإجرائية والمنهجية والتطبيقية من أجل تعليم  
الاستراتيجيات للمتعلم.

## 2- الخطوات المنهجية والإجرائية والعملية والتطبيقية التي يجب استخدامها في

**تعليم وتعلم الاستراتيجيات:** باتفاق جميع الباحثين.

**أولا مرحلة الإعداد والتحضير:**

لاشك أن استخدام استراتيجيات التعلم المعرفي في تدريس التعلم المعرفي، تهدف إلى تحسين  
التعليم، وبالفعل يستخدم المتعلمون كثيرا من استراتيجيات التعلم خلال تعليماتهم لمختلف المواد،  
ورغم ذلك لا يكون واعيا بما يفعله، بمعنى آخر قد لا يكون على علم ودراية بأن ما يستخدمه فعلا  
لتحسين تعلمه أو تذكره هو استراتيجية تعلم، وذلك فهو غير قادر على تنمية استراتيجيات التعلم  
الأكثر مناسبة منها. وهنا يبرز دور المعلم في كيفية تنمية استراتيجيات تعلم التلاميذ وجعلهم  
على دراية عميقة بما يفعلون وواعين بأهمية استراتيجياتهم التعليمية في عملية التعلم أي الوعي  
بالاستراتيجيات التي يستخدمونها في مواقف التعلم أو الوضعيات العلمية وجعلهم يستخدمون  
استراتيجيات التعلم الأكثر ملائمة لمهمة التعلم التي هم بصدد إنجازها.

(عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، 2011، ص 79).

وعليه، تظهر أهمية التحضير والإعداد التي يقوم بها المعلم، لأن الهدف من مرحلة الإعداد هو تطوير وعي التلاميذ بأن معارفه السابقة يمكن توظيفها في موضوع الدرس الجديد، وهذا ما اتفق عليه الباحثون كل من برونر في نظرية التعلم المعرفي بالاكشاف ودفيد أوزبيل في نظريته التعلم اللفظي المعرفي وجانيه في تعلم الكفاءات والقدرات وجان بياجيه التعلم المعرفي، وفيتو تجسكي الكفاءات اللغوية أي ربط بين المعارف السابقة من أجل بناء المعارف الجديدة للوضعية التعليمية والتعليمية التي يمارسها التلميذ ضمن السياق التعليمي والموقف التعليمي، لأن التركيز على الدروس ينصب على استراتيجيات التعلم عند المتعلم لكون التعلم البنائي يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية والتعليمية. وهذا يعني تطوير وعي التلاميذ باستخدام استراتيجياتهم الحالية، والأساليب المعرفية الخاصة بهم التي تساعدهم على التعلم وبناء تعلماتهم في مختلف المواقف التعليمية والسياقات التعليمية، ومعرفة ما إذا كانوا يعتقدون أن التعلم يحدث نتيجة الجهد والذكاء الفطري أو الحظ أو نتيجة التطبيق النظامي لأساليب استراتيجيات التعلم.

(حسين محمد أبورياش، 2009، ص 31).

### **الخطوات الإجرائية باستخدام استراتيجيات التعلم في التدريس التعلم المعرفي: وذلك**

وفق هذه الخطوات الإجرائية التي يجب أن يعتمدها المعلم في مرحلة التحضير والإعداد.

1. مطالبة المعلم للتلاميذ بمراجعة الأفكار الرئيسية والمفاهيم الأساسية للدرس القادم.

2. طرح جملة من التساؤلات عن تلك الأفكار قبل البدء في عملية تدريس التعلم المعرفي للدرس

الجديد باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة التمهيديّة عند دافيد أوزبيل في التعلم اللفظي،

أو استراتيجية التعلم ذا المعنى عند برونر، استراتيجية الاكتشاف الموجه أن يطلب من التلاميذ

أي نقاط الدرس القادم التي يرون أنها أكثر صعوبة أو أهمية. وبالتالي توجيه مزيد من الانتباه

إليها أي استخدام الانتباه الموجه أن يطلب من التلاميذ إعداد قائمة مؤشرات التوعية لكل تلميذ

من أجل تقييم أدائهم في ضوءها قبل أن يقيمهم المعلم وبالتالي تعديل أدائهم هل حققت تقدماً هذه

المرّة أم تقييم ذاتي أي بناء معايير خاصة لكل تلميذ في تقييم الأداء الفردي الذاتي، أن يطلب من التلاميذ وضع الكلمات والمفردات الواردة في الدرس القادم في مجموعات « اسم، فعل، حرف، ضمير، ذي استراتيجية التصنيف أو يقرأ نص استماع على التلاميذ ويطلب منهم إعطاء ملخص لأهم النقاط الواردة، استراتيجيات التلخيص، أن يطلب من المتعلم تجنب الجلوس في الأوضاع التي لا تساعده على التعلم من أجل الإفاضة في المعرفة السابقة. أن يذكر بعض الكلمات الجديدة التي لا يعرف الطلاب معناها ويطلب منهم تخمين وتوقع معناها من أجل الوصول إلى الاستدلالات أي استراتيجية الاستدلال. أن يذكر كلمة جديدة دون ذكر معناها متشابهة في نطقها مع اللغة الأم. ويطلب منهم الوصول إلى معناها، الكلمة المفتاحية، أن يطلب منهم تقليده في نطق الكلمات، تكرار، أن يطلب التلاميذ تكرار الكلمة في أذهانهم حتى لا ينسوها أي استراتيجية التمثيل السمعي عند تعلمهم كيفية كتابة مقال باللغة الإنجليزية يطلب منهم أولاً تكوين الأفكار باللغة العربية ثم محاولة ترجمتها إلى الإنجليزية أي التحويل. إذ يطلب من زملاء المتجاورين العمل معاً، سوياً في حال طرح سؤال معين لاستراتيجية التعلم التعاوني الزوجي.

3. أن يطلب منهم تكرار نطق الكلمات والجمل الجديدة عند تعلمها لأول مرة، الممارسة.

4. إذ يعرض على التلاميذ صورة لشيء معين ويطلب منهم ذكر اسمه وتوظيف.

(عبد الحميد حسين، عبد الحميد شاهين، 2010/2011، ص 80).

ويرى حسين محمد أبو رياش أن مرحلة الإعداد التي يقوم بها المعلمون تهدف إلى تشجيع القدرات فوق المعرفية، أو الوعي بالأنشطة المتضمنة، وأهمية امتلاك حصيلة وافرة من الاستراتيجيات للمساعدة في تحقيق أهداف التعلم، وبالتالي يمكن أن يفهم التلاميذ أن هناك أكثر من طريقة للتعلم وأن دورهم كمتعلمين هو اختيار منحى التعلم وأكثر ملاءمة لهم، ويمكن فهم الاستراتيجيات وتقدير أهميتها عن طريق إدراك أن التعلم الفاعل ينتج عن اختيار استراتيجيات فاعلة أي ذات فاعلية واستخدامها في مواقف التعلم.

(حسين محمد أبو رياش، 2004، ص 31).

ويتفق كل من أحمد دوقة، وحسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي أن

هناك جملة من القواعد الإجرائية والبيداغوجية التي يمكن أن يقوم بها المعلمون خلال مرحلة الإعداد. ولعل أحد الأنشطة الواجب القيام بها التي سوف تساعد التلاميذ على فهم استراتيجياتهم الخاصة في التعلم، وأهمية استخدام تلك الاستراتيجيات في التعلم هو تنظيم التلاميذ في مجموعات صغيرة للتعلم، ثم طرح سؤال حول كيفية تعلم الخبرات في موضوع دراسي معين، أو في مختلف الموضوعات الدراسية، وإذا تبين أن لهم خبرات في هذا المجال، يطلب إليهم تحديد هذه الكيفية، كما يستطيع التلاميذ إجراء مقارنة بين المناحي الاستراتيجية الخاصة بهم، وخاصة بغيرهم من التلاميذ، بعد أن يطلب إليهم من خلال العمل في مجموعات إعداد تقرير موجز حول استراتيجياتهم الخاصة، ومناقشتها في غرفة الصف، وذلك من خلال تنويع الأنشطة والمهام حيث يكلف المجموعة الأولى مثلاً تعلم المفردات، تعلم النصوص القرائية، أو القصص..

المجموعة الثانية، المجموعة الثالثة كتابة وصف خبرات التلميذ الشخصية، وأن يراعي في ذلك أن تكون الأنشطة المسندة إلى الأنشطة النموذجية التي تعرض لها التلاميذ في غرفة الصف، ويمكن أن تتضمن المهمات والأنشطة الصفية، فهم واستدعاء الفكرة الرئيسية وتوفير تفاصيل مساندة عن طريق القراءة الجهرية لقصة أمام التلاميذ، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها وشرح وتوضيح المعلومات، وربما يرغب المعلمون في تضمين أنشطة غير صفية أيضاً، وذلك بناء على عمر التلاميذ، كأن يطلب منهم الرد على الهاتف أو المبادرة بإجراء محادثات اجتماعية أو تقديم طلب للحصول على عمل، وقد تبين من خلال الدراسات الميدانية أن مثل هذه الإجراءات ناجحة جداً في تزويد التلميذ بأنواع متنوعة من الاستراتيجيات. وبعد الانتهاء من مناقشة الاستراتيجيات بين مجموعة الصف المختلفة، يتمكن المعلم من توجيه تلك المناقشات لاستراتيجيات التعلم التي تحدث عنها وذلك بتدوينها على السبورة أو على كراسة العمل للتلاميذ وتبنى بالمفاهيم التي استخدمها التلاميذ في وصف استراتيجياتهم، ويجب تركيز المناقشة على اختلاف استراتيجيات التلاميذ، واختلاف المهمات وتفصيلات التلاميذ في كل مهمة تعلم، وباستطاعة التلاميذ محاولة إجراء تقييم ما إن كانت بعض الاستراتيجيات أكثر تفضيلاً للآخرين.

(حسين محمد أبو رياش، 2009، ص 32. بتصرف).

وقد يستخدم المعلم أسلوب النمذجة ما يقوم به المتعلم من خلال استراتيجيته المعرفية التفكير بصوت مرتفع، وذلك من أجل تجديد الاستراتيجيات الخاصة بالتلاميذ، والهدف من النمذجة تبني نموذج التعلم في هذه المرحلة الإجرائية زيادة الوعي بأن الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في الموقف التعليمي والتعليمي في الوقت الراهن عن طريق تزويدهم بأداة لتحديد استراتيجيات تعلم إضافية، وفي نمذجة التفكير بصوت مرتفع يصف المعلمون معرفتهم فوق المعرفية للمهمة المراد تعلمها، وذلك من خلال قيام المعلم بتنفيذ إحدى المهمات أو تنفيذ مهمات مشابهة قد قام بإنجازها للاستراتيجيات المفيدة في التعلم وذلك القيام بوصف الاستراتيجية بصوت مرتفع ما يقومون به وذلك من خلال خطوة خطوة أو إجراء إجراء ومن ثم يشجع المعلمون التلاميذ من خلال العمل في مجموعات صغيرة على أخذ دورهم في التفكير بصوت مرتفع في أثناء قيامهم بأداء المهمة.

المرحلة الثانية، التقديم : تعد الخطوة الثانية بعد مرحلة التحضير والإعداد يستخدم المعلم أسلوب التدريس الصريح أو المباشر للاستراتيجية ويتضمن تعليم التلاميذ طبيعة وتطبيق استراتيجية معينة من خلال النمذجة المعرفية، والتوجيه الخارجي الجهري، والتوجيه الذاتي الجهري الصريح، والتوجيه الذاتي الجهري المغطي.

ويمكن إيجاز خطوات التي يستخدمها المعلم في الأسلوب الصريح المباشر من خلال التوجيه المناسب حول استخدامها، وذلك من خلال عملية التعليم أو التعلم وذلك بتسمية المعلم الاستراتيجية المراد تعلمها، وتوضيح الطريقة والكيفية التي يتم استخدامها في عملية التعلم، ويؤدي التدريب الصريح المباشر للاستراتيجية زيادة وعي التلاميذ بالعمليات ما فوق المعرفية بمتطلبات المهمة المسندة إليهم وبالعلاقة بين استخدام الاستراتيجية وحدث عملية التعلم والجدول التالي يوضح خطوات أسلوب التدريس الصريح والمباشر.

## خطوات أسلوب التدريس الصريح والمباشر للاستراتيجية لسؤال العملية التي يثيرها ما الاستراتيجية المستخدمة؟

لمعلم بشرح وتعريف ووصف الاستراتيجية للتلاميذ. يشرح أو يقدم المعلم الغرض المقصود لسؤال العملية التي يثيرها يقوم .

(1) ما الاستراتيجية المستخدمة؟.

(2) لماذا يجب أن نتعلم هذه الاستراتيجية؟

(3) كيف تستخدم الاستراتيجية؟

(4) متى وأين يمكن استخدام الاستراتيجية؟

(5) كيف نقيم استخدام الاستراتيجية؟

المعلم بشرح وتعريف ووصف الاستراتيجية للتلاميذ. يشرح أو يقدم المعلم الغرض المقصود بالاستفادة المحتملة أو المتوقعة من استخدام الاستراتيجية. يقدم المعلم كل خطوة في الاستراتيجية وما تتضمنه كل خطوة من الخطوات من التداوير والتحركات والأفعال أي تكتيكات. يشرح ويقدم المعلم متى تستخدم الاستراتيجية وأين يكون استخدام هذه الاستراتيجية بشكل ملائم ومناسب . يقدم ويشرح المعلم كيفية تقدير ما إن كان استخدام الاستراتيجية مفيدا أو ما يجب أن لم تكن مفيدة. (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، باريس و يوري 2010 ، ص 535 .).

يتضح هنا من خلال الجدول عدة خيارات استراتيجية من أجل التدريس بأسلوب صريح للاستراتيجية من طرف المعلم من أجل تعليم هذه الاستراتيجيات لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. 1.يستطيع المعلم البدء عن طريق تبسيط ذاكرة التلاميذ حول مناقشة الاستراتيجيات التي تمت في مرحلة الإعداد وتتم اقتراح أسماء للاستراتيجية، إن أعطاها إسماء، يمكن المعلم والتلاميذ من بناء تعلمات أو تواصل ذي علاقة بتعلم الأنشطة في غرفة الصف. كما يمكن أن يستخدم المعلم الاسم المتفق عليه بين الباحثين والدارسين في الأدب التربوي للاستراتيجيات، أي تلك المفاهيم التي تم الاتفاق عليها بين الباحثين. الاسم الفني أو استخدام اسم آخر تم اشتقاقه من التلاميذ ويشعرون بالارتياح عند استخدامه. كما يتضح لنا من خلال الجدول أن بعد الاتفاق بين المعلم

والتلاميذ على استخدام اسم الاستراتيجية، يقوم المعلم بوصف كيفية استخدام الاستراتيجية في أنشطة تعلم صافية محددة، ويراعي أن يكون الوصف تماما بما أمكن، ثم تحديد كل خطوة في استخدام الاستراتيجية، بما في ذلك الوعي بمسوغات ملائمة الاستراتيجية للمهمة أو المادة التعليمية المستخدمة. وتعتبر نمذجة المعلم للاستراتيجية خلال مرحلة التقديم طريقة فعالة لتوضيح كيفية استخدام الاستراتيجية من قبل التلاميذ ويفضل أن يصف المعلمون استخدام هذه الاستراتيجية من خلال أكثر من مثال.

وقد يستخدم الأسلوب التدريسي المدمج أن يقوم المعلم بالتدريس الاستراتيجي عن طريق استخدام دمج الاستراتيجية ضمن المحتوى التعليمي للمادة وذلك بفضل استخدام التفكير الماهر لدى التلاميذ من أجل استخدام مهاراته في دروس المحتوى بعد أن يدرس المعلم المهارات للتلاميذ في دروس منفصلة عن المنهج التعليمي المعتاد أي على نحو مباشر ويتم هذا بإعادة تنظيم التعلم، بحيث يقوم المعلم بحث التلاميذ على استخدام مهارات العبور عند التفكير فيما تعلموه في الدرس. كما يستطيع المعلم أن يستخدم مرحلة الممارسة أو التطبيق.

بعد امتلاك التلاميذ مجموع الاستراتيجيات التي تم تعلمها في مرحلة التقديم والعرض حيث يصبح التلاميذ أكثر خبرة ودراية وبراعة في استخدام الاستراتيجيات واستخدام السقالات. الركائز -طريقة الدعائم

**. الدعائم المساندة** وهي عبارة عن عملية يقدم من خلالها مساعدات تدريبية مكثفة في بداية التعلم وتدرجيا يتم سحبها عندما يكتسب التلاميذ مزيدا من المهارات الاستقلالية في أداء المهمات، وعلى المعلم توفير مساندة تدريبية من خلال مجموعة من الأنشطة الصافية داخل الصف، والأنشطة اللاصفية التي يطلب إعدادها خارج الصف التي يجب أن تكون كافية لضمان تعليم التلاميذ استخدام استراتيجيات بشكل فاعل وفعال.

أن يتسم استخدام الاستراتيجية بفاعلية الأداء والإنجاز فعلى سبيل المثال عند تعلم استراتيجية أخذ الملاحظات عادة ما يحتاج التلاميذ إلى استخدام معلومات مكثفة حول كيفية تحديد الأفكار

الرئيسية وكيفية الربط بين التفاصيل والأفكار وفي حالة يستطيع المعلمون تزويد التلاميذ بقائمة كاملة عن هذه الأفكار تكون محتوية على مفردات مفقودة أو معلومات ناقصة.

وفي المرحلة الموالية عندما يتأكد المعلم أن التلاميذ قد اكتسبوا المزيد من المهارات في استخدام هذه الاستراتيجية في هذه الحالة يمكن أن يقلل من استخدام التلميحات والكلمات المفتاحية المساعدة، إلى أن يصل في مرحلة متقدمة من تعلم الاستراتيجية إلى تزويد التلاميذ بورقة فارغة تخلو من أي مساعدة أو توجيه لمعرفة استخدام الاستراتيجية وتوظيفها بشكل كامل على مسؤوليتهم. (حسين محمد أبو رياش، 2009، ص 34).

أي مرحلة أداء المهام وإنجاز الأعمال دون مساعدة من المعلم أو توجيه وأن يتحمل التلاميذ المسؤولية الكاملة.

وفي هذه الحالة يقوم المعلمون بتوزيع التلاميذ فرديا أو جماعيا من خلال الأنشطة التي توفر لهم الفرصة لاستخدام أو تطبيق الاستراتيجيات ويفضل أن تتشأ به تلك الأنشطة أثناء التعيينات مع الوضعيات السابقة التي قدمت تحت إشراف المعلمين لاستخدام الاستراتيجية، وبهذه الكيفية الإجرائية يتمكن التلاميذ تعلم الاستراتيجية واستخدامها بكل فاعلية ودراية.

### مرحلة التقويم:

حيث توصلت الدراسات الاستراتيجية ما وراء المعرفة لكل من يورس Yorce وآخرون أن عملية التقويم تشمل ثلاث مجالات:

### المجال الأول : التقويم الذاتي للمعرفة ويتضمن ثلاثة جوانب.

1.المعرفة التقريرية للتلاميذ من خلال الإجابة عن سؤالين أساسين هما:

ماذا أعرف عن الاستراتيجية وذلك بعد تأمل التلاميذ الإستراتيجية التي استخدموها والتقدير الذي حققوه بسبب نجاحهم في استخدامها، فضلا عن المساهمة التي وفرتها الاستراتيجية في تيسير تعلمهم .وعليه يكون الوعي بالمهارات الاستراتيجية اللازمة لإنجاز المهمة أثناء مرحلة الممارسة بداية لتقويم الأداءات والإنجازات في مرحلة التقويم والتقدير.

المعرفة الإجرائية : وذلك بالإجابة عن السؤال : كيف أنفذ استراتيجية معينة وذلك من خلال تبني

مجموعة من الإجراءات المختلفة التي تحقق المهمة أثناء مرحلة الممارسة وفي مرحلة التقويم أقيم ما مدى فاعلية الإجراءات التي تم استخدامها أثناء إنجاز المهمة في تنفيذ استراتيجية معينة وبالتالي يستطيع المعلم أن يطلب المعلم في هذه المرحلة من التلاميذ وضع مخطط لمراقبة وتقويم استخدام الاستراتيجية والحث على تدوين الاستراتيجيات التي تم استخدامها أثناء مرحلة الممارسة خلال تنفيذ مجموعة من الأنشطة والمهام التعليمية والتعليمية مع الإشارة إلى كيفية عمل الاستراتيجية وملاحظة أن التغييرات في الاستراتيجية من خلال الطريقة التي وضعوها في بداية غرفة الصف.

ومن خلال ذلك يقوم المعلم بتوجيه الكفايات الصفية نحو الاستراتيجيات الأكثر فاعلية وفائدة التلاميذ في تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية المحددة .

(حسين محمد أبو رياش، 2009، ص 346).

المعرفة الشرطية : وبعد تأمل التلاميذ الاستراتيجية التي استخدموها بطرح هذا التساؤل لماذا استخدمت استراتيجية معينة ولم أستخدم أخرى لتنفيذ مهمة ما، كما يجيب التلاميذ عن سؤال متى يمكن استخدام استراتيجية ما لتحقيق هدف معين.

### المجال الثاني : الإدارة الذاتية :

يتمكن التلاميذ من مشاركة المعلم في عملية التخطيط ويطلب منهم ذلك ويتضمن التخطيط تحديد الأهداف العامة والإجرائية السلوكية والمعرفية والوجدانية، واختيار الاستراتيجيات والإجراءات اللازمة لإنجاز المهمة وتحديد الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء الممارسة والتطبيق الفعلي والتنبؤ بالنتائج وذلك من خلال تقويم الاستراتيجيات المستخدمة أثناء التنفيذ وإنجاز المهام والأنشطة وبالتالي التقويم وهو عملية تتضمن التحقق من الوصول إلى الأهداف المتفق عليها أو المتوقع إنجازها من خلال تأمل التلاميذ الاستراتيجية المستخدمة ومحاولة تدوين الاستراتيجيات التي استخدمت في الوصول إلى الهدف المتوقع فيه وذلك من خلال طرح سؤال هل التلاميذ يعون ما يقومون به أن يعي ما يفعله.

ثم يحاول مراجعة الخطط التي تم التخطيط لها مع المعلم وتعد كلها في ضوء مدى نجاحها في

تحقيق الأهداف وذلك من خلال تنظيم المكتسبات المتحصل عليها بفضل استخدام الاستراتيجيات.

وعليه يتفق الباحث مع كل من نموذج يوريس ورفاقه ونموذج جاكوير وياريز ونموذج الدكتور سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم في أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتكون من مكونين رئيسيين هما التقويم الذاتي للأنشطة والاستراتيجيات التعلم المستخدمة في التعلم في مرحلة التقديم ومرحلة الممارسة من خلال التأمل الذاتي لتلاميذ تلك الاستراتيجيات والتقويم الذاتي لها أثناء الممارسة والتطبيق والإدارة الذاتية التي تستوجب مشاركة المعلم في التخطيط والتقويم والمراجعة والتنظيم.

كما يتفق الباحث مع ستيك أن استراتيجية ما وراء المعرفة يمكن استخدامها كاستراتيجية للتعلم الذاتي لكونها تتضمن التخطيط بوضع الأهداف وبالتالي تعبر عن تكوينيهما.

إن استراتيجية ما وراء المعرفة وهي القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية من طرف التلاميذ من أجل تحسين تعلماتهم من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط لها يطلب من المعلم كتابة المذكرات والتكرار والتدريس وتقويم الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ، وذلك من خلال الاحتفاظ بمذكرات حول استخدام الاستراتيجيات وعرضها على زملائهم والمعلم ويعلمون في هذه المذكرات على مدى نجاحهم في استخدام الاستراتيجيات والصعوبات التي واجهتهم، وكيفية التغلب عليها، وبطبيعة الحال نفضل الاحتفاظ بهذه المذكرات على مدار العام الدراسي، ويمكن للتلاميذ إجراء المقارنة بين المهمات التي استخدموها في تنفيذ استراتيجيات وتلك التي نفذت دون استخدام استراتيجيات. كما يمكنهم استخدام قائمة لرصد الاستراتيجيات والتي استخدموها في المواقف التعليمية المختلفة.

.مهارات ما وراء المعرفة وتيسير اللاوعي بما يمتلكه التلاميذ من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.

(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص. 502.)

ويمكن صياغة هذه الإنتاجات والإنجازات والمناقشات التي تكون بمثابة موجّهات للتلاميذ تساعد

على تحديد أين ومتى يمكن استخدام استراتيجية معينة، وبالتالي تعتبر مرحلة التقييم بمثابة تدريس تطبيقي عملي للاستراتيجيات التي تم اختيارها من التلاميذ وتقييدها كممارسة تطبيقية فعلية. وعليه، من خلال الخطوات الإجرائية لتعليم استراتيجيات التعلم يتحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية انطلاقاً من الفكرة القائلة « إن التلميذ يكون محور العملية التعليمية التعليمية وأن يكون نشيطاً وفعالاً ومنتجاً.

## مرحلة التوسع

نجد في هذه المرحلة أن المعلم يتوسع في استخدام الاستراتيجيات في مواقف لم تكن جزء من الأنشطة المدرسية الأصلية، الأنشطة الأصلية التي استخدمت في عملية تدريس استراتيجية التعلم في الصف الدراسي. في هذه المرحلة يستطيع المعلم إعطاء التلاميذ بعض التوجيهات لتذكيرهم باستخدام استراتيجية كانت جزء في مرحلة التقديم وتوفير المساعدة والدعم اللازمين كلما استدعى الموقف التعليمي ذلك وتشجيع التلاميذ على محاولات تجريب استراتيجيات مختلفة ومقارنة فاعليتها في تحقيق أهداف التعلم المنشودة ويستطيع التلاميذ أيضاً تحضير أمثلة لمناقشتها.

ويمكن صياغة إنجازات:

. العمل على حل المشكلات التي تواجهه من خلال الوضعيات التعليمية التي يتم اختيارها من المعلم وبمشاركته في بنائها والبحث عن الحلول العلمية لهذه الوضعيات التعليمية.

. إجراء التجريب العملي والتطبيقي حول الوضعيات التعليمية، إلا أن هذه الإجراءات بحيث أن تراعى مبادئ الفلسفة البنائية المعرفية انطلاقاً من مجموعة الفرضيات التي يقوم عليها التعلم ذي المعنى القائم على الفهم والوعي المعرفي للتلاميذ بالعمليات المعرفية العقلية الأولية والعليا التي يقومون بها أثناء إنجاز مهام من خلال الوضعية التعليمية التعليمية.

. الفرضية الأولى : يبني التلميذ الوعي المعرفي اعتماداً على خبرته الخاصة ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، وهذا الافتراض أن يكون نشيطاً وفعالاً ومنتجاً للمعارف وليس مستقبلاً.

. دور التلميذ في استراتيجيات التعلم النشط.

. دور التلميذ النشط والفعال.

. دور التلميذ في استراتيجيات التعلم النشط يبرز أهمية التلميذ في العملية التعليمية والتعليمية من حيث دوره المحوري لكونه أنه محور العملية التعليمية والتعليمية وذلك من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات من طرفه.

. المبادرة طرح الأسئلة : أن يبادر في طرح الأسئلة حول الموضوع.

. المشاركة في المناقشة.

. البحث والتحري عن المعارف.

. القراءة الفردية الذاتية حول الموضوع، القراءة المسبقة.

. الكتابة العلمية والمعرفية حول الموضوع.

. يؤكد هذا الافتراض على نقاط أساسية في:

. اكتساب المعرفة وبنائها من منظور الفلسفة البنائية المعرفية.

1. يبني التلميذ المعرفة الخاصة به عن طريق استخدام القدرات العقلية.

2. خبرة المتعلم هي المحدد الأساسي لمعرفة التلميذ، أي أن معرفة التلميذ دالة لخبرته، وهذا يعني

أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به.

3. لا تنتقل المفاهيم والأفكار والمبادئ من تلميذ لآخر بمعناها نفسه، فالتلميذ المستقبل لها يبني

لنفسه معنى خاصا به.

الافتراض الثاني : أن وظيفته العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته،

وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، والتوافق مع المحيط به، ويقصد بالعملية

المعرفية العملية العقلية التي يصبح التلميذ بمقتضاها واعيا بموضوع المعرفة وهي تشمل

العمليات العقلية الأولية كالإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحلم والاستدلال. ويقوم

التعلم على ضوء الفلسفة البنائية على مجموعة من المبادئ والأسس.

( عفت مصطفى الطناوي، 2002 ، ص 12 . )

1. التعلم عملية بنائية نشيطة ومستمرة وغرضية التوجه.

بمعنى يكون المنطق الأول : الخبرة الشخصية للمتعلم هي الأساس في التعلم وهو الذي يقوم ببنائها ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، فالمتعلم يكون نشيطا وفعالا أثناء عملية التعلم، ويؤكد هذا المنطلق على نقاط أساسية في اكتساب المعرفة من منظور النظرية البنائية المعرفية وهي:

. يبني المتعلم المعنى ذاتيا من خلال جهازه المعرفي، لأن المعرفة تكون متأصلة في عقل المتعلم ولا تنتقل إليه من المعلم أو من الطبيعة. فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ولا يمكن أن يتشكل هذا المعنى أو هذا الفهم عنده إذا قام المعلم بسرد المعلومات له.

2. الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة التلميذ، أي أن معرفة التلميذ دالة لخبرته، وهذا يعني أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به، ولكي يحدث التعلم بحيث تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة، وتمكنه من إعادة تشكيل المعاني السابقة لديه بما يتفق مع المعاني العلمية السليمة.

. المفاهيم والأفكار وغيرها من بنية المعرفة لا تنتقل من كلمتين إلى أخرى بفس معناها، بل تثير معاني مختلفة لدى كل تلميذ، وذلك حسب ما يوجد في البنية المعرفية لكل تلميذ من معارف ومعلومات، وكيفية تنظيم هذه المعارف في البنية المعرفية، أي أن المستقبل لهذه المفاهيم والأفكار يبني لنفسه معنى خاصا به.

. التعلم عملية بنائية نشيطة ومستمرة تؤدي إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة» منظومات معرفية «تحقق تفاعلا ناجحا مع مثيرات البيئة المحسوسة، والاستفادة بما اكتسبه المتعلم من خبرات في مواقف جديدة.

. النظرية البنائية المعرفية تؤكد على التعلم القائم على المعنى أي القائم على الفهم أو المؤدي إلى

المعنى أي استخدام الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومات القديمة وبناء منظومات جديدة عن موقف أو ظاهرة علمية. فالتعلم لدى البنائين عملية إبداع مستمرة، والفصل الدراسي معمل للتعلم يمارس فيه التلاميذ دور المخترعين والمكتشفين (عصام حسن الدليمي، 2014، ص 28).

تؤكد النظرية البنائية المعرفية على أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم بتحديد ما وفرض الفروض واختبار صحة الفروض حتى يصل إلى الحل، وفي الحل معرفة جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية، أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

(عصام حسن الدليمي، 2014، ص 28).

حيث أن التفاعل القائم بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى.

1- فقد تكون المعرفة سابقة بمثابة جسر تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم وقد تكون بمثابة عقبة أو صخرة تمنع مرور المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم وقد تكون المعرفة السابقة القبلية لدى المتعلم مكتسبة بطريقة تلقائية ذاتية أي من خلال تفاعله مع البيئة أي يتم بناء منظومات معرفية في ضوء ثقافته الاجتماعية وفي ضوء خبرته السابقة يتم التفاعل مع المحسوسات ويستخدم المنظومات في التفسير بعض الظواهر والأحداث في البيئة الخاصة به . الهدف من عملية التعلم الجوهري في إحداث تكييفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة التلميذ. والمقصود بالضغوط المعرفية هي عناصر الخبرة التي يمر بها التلميذ التي لا تتوافق مع توقعاته، وتؤدي إلى حدوث حالة من الاضطراب المعرفي لدى التلميذ نتيجة مروره بخبرات جديدة عليه، وهدف التعلم في الفلسفة البنائية المعرفية هو إحداث التوافق والتكيف مع هذه الضغوط المعرفية لدى المتعلم.

.مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم.

. فالتعلم القائم على حل المشكلات يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة

لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون أحد، لكي يخبرهم بحل المشكلة بصورة جاهزة وكذلك يشعر التلاميذ أن التعلم هو صناعة المعنى، بناء المعنى وليس حفظ معلومات عقيمة.

تتضمن عملية التعلم إعادة بناء التلميذ لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، تبرز أهمية التفاوض الاختياري كل عملية التعلم، يجب أن تكون أي أن التلميذ لا يبني معرفته من الظواهر الطبيعية للعالم المحيط به من خلال أنشطته الذاتية التي يكون من خلالها معاني خاصة به في عقله فحسب، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين بما يترتب عليه تعديل هذه المعاني.

(عفت مصطفى الطناوي، 2002، ص 13).

أن تكون بيئة المتعلم الفصول الدراسية مناسبة بحيث تسمح بمناقشة المفاهيم بين المتعلمين وعلى المعلم أن يشجع على طرح الأفكار وإثارة التساؤلات حتى يصلوا إلى مفهوم أو معنى مشترك فيما بينهم وقد لا يصل أحيانا إلى هذا المفهوم أو المعنى عند مناقشة بعض القضايا.

.الأهداف المعرفية للتعلم وفق المنظور الفلسفة البنائية المعرفية.

يرى أنصار النظرية البنائية المعرفية أن أهداف التعلم تتبع من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

.بمعنى الواقع المعيش، اهتمامات التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

**. الحاجات الاجتماعية والنفسية والمعرفية للمتعلم.**

تؤكد النظرية البنائية المعرفية على أن المتعلمين يختلفون في درجة فهم المعنى الواحد تبعا للتراكيب المعرفية أو المنظومات المعرفية الخاصة بكل منهم أي أن بينهم فروق فردية وبمعنى آخر إلى أي مدى تحدد الفروق الفردية في القدرة كلا من اختيار الاستراتيجية وفاعلية استخدامها، وإلى أي مدى يمكن تعديل الاستراتيجية وفي فهم المعنى.

وتحدد أهداف المعرفة وفق منظور البنائية المعرفية في استخدامها والإحتفاظ بالمعرفة وفهم

المعرفة والإستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها وتمثل الأهداف الثلاثة السابقة لأية إستراتيجية التدريس قائمة على الفلسفة البنائية حيث ينبغي أن تسعى هذه الإستراتيجية إلى مساعدة المتعلم على تخزين أساسيات المعرفة في ذاكرته لتكوين ركيزة علمية تساعده على فهم المعرفة وعلى تمثلها. (عصام الدليمي، 2014، ص 28).

وقد توصل كوبر Cooper من خلال دراسته أن هناك فروقا كيفية في العمليات المستخدمة في أن أداء المهام تقيس وظائف بسيطة وأساسية. فقد وجدت نوعين من الاستراتيجيات يستخدمها التلاميذ لأداء مهام تشبه تلك المستخدمة في اختبارات القدرة المكانية، وهاتان الاستراتيجيتان هما الاستراتيجية الكلية Holistic والاستراتيجية التحليلية Analytic. وكذلك فرق هوك Hock بين أفراد يستخدمون استراتيجية تحليلية تعتمد على تحليل الموقف إلى أجزاء، وآخرين يستخدمون استراتيجية بنائية structural تعتمد على الصورة الكلية في أدائهم لبعض المهام التي تشبه المستخدمة في اختبارات القدرة المكانية.

(حسين محمد أبوريش، 2009، ص 21).

قد تتعارض بعض المنظومات المكتوبة بطريقة تلقائية أو عشوائية أوداتية والمتعلقة ببعض الظواهر الطبيعية، مع المعرفة العلمية التي أثبتها العلماء مما يؤدي إلى تكوين مفاهيم خاطئة عن تلك الظواهر. وقد أكدت دراسة حسين سعيد أن هناك مفاهيم خاطئة أو بديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المرحلة المتوسطة بالجزائر عن مفاهيم الأرض في الفضاء المحلول، درجة الحرارة، ووجد أن المفاهيم الخاطئة أو البديلة لتلك المفاهيم منتشرة بين التلاميذ بدرجة كبيرة وأن المدخل المنظومي يعالج هذه القضية.

(عصام حسن الدليمي، 2014، ص 29).

ترى البنائية المعرفية يجب أن يكون معتمدا على التجريب العملي والتطبيقي ومحاولة المتعلم للوصول إلى المعرفة بنفسه تحت إشراف وتوجيه من المعلم ولا بد أن يتقبل المعلم خطأ المتعلم ويساعد على الفهم والتصحيح.

مما سبق، يتضح لنا أن البنائية المعرفية تؤكد على أن التلميذ محور العملية التعليمية والتعليمية

وأن التلميذ عنصر نشيط، فإن النقطة الجوهرية في عملية المتعلم النشط والتعلم النشط وأن تتركز على التلميذ وعلى خبرته السابقة وعلى القدرة على توافقه الدراسي وإن مفهوم التلميذ النشط أو المتعلم النشط لا يقتصر المفهوم التعلم النشط على نظرية محددة. فكل نظرية تدعي على أنها قادرة على خلق تعلم نشيط حسب تفسيرها لتعليم التلميذ، فمثلا ترى النظرية السلوكية أن التعلم النشط يمكن أن يخلق في غرفة الصف، إذا ما استطاع المعلم تقديم المعززات المناسبة للتلاميذ، وتأتي هذه الرؤية من تفسير هذه النظرية للتعلم، لكن مثل هذه النظرية لا تستطيع تفسير عمليات التفكير، وبالتالي سيكون تركيزها على الآثار الخارجية الملاحظة دون الالتفاف بما يدور داخل دماغ المتعلم من عمليات ذهنية، العمليات العقلية الأولية والعمليات العقلية العليا. بينما ترى النظرية المعرفية أن التعلم يكون نتيجة لمحاولات المتعلم إعطاء معنى للعالم من حوله، ولتحقيق ذلك فإن المتعلمين يستخدمون جميع الأدوات الذهنية التي يملكونها، فطرة التفكير والمعرفة والتوقعات والمشاعر والتفاعل مع الآخرين تؤثر في كيف وماذا نتعلم.

وبناء عليه، كانت عملية التعلم عملية ذهنية نشيطة لاكتساب وتذكر ومعالجة وتوظيف ما يتعلمه، بينما يرى جان بياجيه أنه إذا تم فهم طريقة تفكير الأطفال بشكل جيد، عندها يمكننا المواءمة بين طرق التدريس وقدراتهم الذهنية، فالتلاميذ يطورون فهمهم الخاص الذي يعني أن التعلم عملية بنائية وقد تطرق إلى ذلك أن النظرية البنائية المعرفية عند جان بياجيه تتناول النمو المعرفي عند المراهق في مرحلة التعلم المتوسط، حيث يرى بياجيه أن في كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي ينبغي أن يرى المعلمون التلميذ وكأنه عنصر نشيط في عملية التعلم، كما يودون أن يدمج المعارف والمعلومات والحقائق التي تقدم إليهم لتصبح جزءا من مخططاته المعرفية الخاصة به للتعامل بالمحيط. لذا ينبغي من التلاميذ التفاعل مع معلمهم وزملائهم لاختبار تفكيرهم والشعور بالتصدي والشعور بالتحدي والمنافسة والحصول على تغذية راجعة وملاحظة كيف يحل الآخرون المشكلات، ويرى بياجيه أن الخبرات المحسوسة تمثل المادة الخام للتفكير، كما أن الاتصال مع الآخرين يمكن الطلاب من استخدام قدراتهم التفكيرية واختبارها وتعديلها.

(حسين محمد أبورياش، 2009، ص 22).

بمعنى آخر المتعلم النشط وهو المتعلم الذي يقوم بدور فعال ليكتسب المعرفة ويفهمها، معتمدا على ذاته، أي يحسب أن دور المتعلم إيجابيا فهو يطرح الأسئلة ويناقش وينظر ويفترض ويبحث بدلا من أن يستمع ويقرأ.

وأن يكون المتعلم الاجتماعي بمعنى المتعلم الذي يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران ويتبادل معهم المعلومات والأفكار ويتجادل حتى يصل إلى حلول مع إثبات صحتها.  
(نجم عبد الله غالي الموسوي، 2015، ص 67).

بينما يرى فيجوتسكي أن التعلم النشط والفهم يتطلبان التفاعل والمحادثة. فالتلاميذ يحتاجون إلى الكفاح في حل المشكلة، وضعية المشكلة في منطقة نموهم «الحدية التقريبية» أي المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة بمفرده إلا بمساعدة وتوجيه الراشدين أو التعاون مع زميل أكثر نموا منه، وقد أطلق فيجوتسكي على هذا النمط من التفاعل بالمحادثة التعليمية، لأن المعلم قد خطط لها كي تستثير المتعلم، وهذه المحادثة التعليمية ليست محاضرة، أو مناقشة تقليدية، بل يكون المعلم موجها يساعد التلاميذ على تحديد طريقة فهمهم للمشكلة، ويهدف إشراك جميع التلاميذ في المناقشة.

(حسن محمد أبو رياش، 2007، ص 208).

ويشدد أصحاب هذا التيار الذي يتزعمه فيجوتسكي على أهمية المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ والسياق الاجتماعي الذي يتفاعل التلميذ من خلاله في عملية التعلم، ومجتمع التعلم الذي يضم كل من يحيطون بالمتعلم من معلمين والأقران والأصدقاء ومدير المؤسسة التعليمية والمراقبين. وكل من يشارك المتعلم في أنشطته التعليمية التعليمية، يرى أنصار البنائية الاجتماعية أن المتعلم يعيش في بيئة اجتماعية عندما يمارس عملية التعلم لذلك فهم يشدون على بناء المعرفة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي «Phitips 1997» وهذا يعني أن أصحاب النظرية يشدون على التعلم التعاوني، ويرجع هذا الاتجاه في البنائية المعرفية الاجتماعية إلى فيجوتسكي إذ شدد على دور المجتمع في تعلم التلميذ. وقد أكد بيركنز من خلال دراسته سنة

Perkins 1998 أن تعلم التلاميذ في مجموعات يفوق تعلم كل منهم منفردا، وأن تعارفهم يجعل كل منهم أفضل وأثبت، لأن التفاعل بينهم يشكل علاقة لولبية، لذا نجد أصحاب هذا الاتجاه يحكون على استراتيجيات تدريس التعلم توفر سياقات تجعل التعلم ذا معنى عند المتعلم من خلال أساليب التفاوض الجماعي والمناقشة بين المتعلمين .

وأن البنائية المعرفية الاجتماعية تنطلق من أفكار فيجوتسكي الذي يرى أن المعرفة تبنى في سياق اجتماعي.

(محسن علي عطية، 2015، ص 263).

### الفرضية المركزية لنظرية فيجوتسكي حول التعلم

تتلخص في الوظيفة الأساسية التي يقوم بها ما هو اجتماعي وثقافي بالنسبة للتلميذ. فهو يعتبر أن الوظائف النفسية العليا المميزة للتلميذ عن غيره من الكائنات الحية. لا تنمو بشكل طبيعي، ليس لأسباب فيزيولوجية فحسب، وإنما كذلك لأسباب ثقافية أيضا وفق هذا المنظور، فإن عملية التربية التعليمية والتعلم تشكل عنصرا جوهريا في تاريخ تطور الطفل. ومن هنا، فإن السيرورة الطبيعية لنمو الطفل تتضاف إليها سيرورة التربية والتعليم والتعلم التي تعمل على استثارة إمكاناته. فالتربية على حد تعبير فيجوتسكي تعمل بكيفية أساسية على إعادة تنظيم كل وظائف النمو. فمن خلال التربية والتعلم يتشكل المظهر المحرك للنمو العقلي في الحدود التي تساعد الطفل على امتلاك الإرث الثقافي. لذلك يحتل التعليم منزلة الأولوية والصدارة والريادة، وتصبح المدرسة المكان المفضل الذي توضع فيه الوظائف النفسية العليا وتتم فيها التعلمات بالنسبة إلى التلميذ. ويرى فيجوتسكي أن نمو تفكير الطفل يتجه من الاجتماعي إلى الفردي.

فالأدوات العقلية التي يمتلكها التلميذ تكونت لديه قبل كل شيء من خلال التفاعل والتبادل. إن هناك على حد تعبير فيجوتسكي بناء مضاعفا للوظائف النفسية العليا، بحيث تنمو أو تتشكل كل وظيفة مرتين» تنمو أولا كفاعلية جماعية، ثم الفاعلية الثانية وهي الفاعلية الذاتية ومعنى ذلك أن

سيرورات التفاعل ستدخل وتصبح بنيات التفكير الذاتي وذلك تحت شروط عمل معين، إن استثارة النمو العقلي يجعل التعلم يحدث سيرورات التطور الذي يظل نائماً ما لم يحدث ذلك. يقوم التلميذ بمفرده بإنجاز ما كان يقوم به تحت إشراف وتوجيه المعلم أو القرين لهذا يمكن مقارنة ما يستطيع التلميذ إنجازه إذا اعتمد على نفسه فحسب، وما يمكن أن ينجزه تحت توجيه وإرشاد المعلم، أنه يستطيع أن يحل المشكلات، وضعيات المشكلة الصعبة التي لا يستطيع حلها بمفرده. (أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، 2015، ص 53. 54).

مما سبق، يتضح لنا أن المقاربة البنائية الاجتماعية للتعلم عند فيجوتسكي أن المعرفة يجب أن تبنى في سياق اجتماعي ثقافي للمجتمع، وهذا يعني أن على المتعلم أن يبني فهمه بطريقة التفاعل الجمعي مع الآخرين إذ يصعب على التلميذ أن ينفرد بفهم خاص دون التفاعل مع الآخرين وأن دور وظيفة المعلم تتغير لتصبح أكثر من مجرد ناقل للمعرفة إلى دور الموجه والمرافق أو المنظم إلى دور الوسيط.

ومجمل القول، إذا كان المعلم من وجهة النظر السلوكية ممثل السلطة المعرفية وناقل المعلومات والمعارف إلى المتعلمين ليحفظوها وليستظهروها عند الطلب والحاجة، فإن وجهة نظر البنائية المعرفية ببذل الجهد، يجعل تلاميذه يكونون وبينون معارفهم بشكل فردي بالاعتماد على أنفسهم في بيئاتهم وببذل جهد لتهيئ الفرص المناسبة لتعليمه كي يقوموا بردود أفعال هادفة مع الأفكار ومع أشياء العالم ومع زملائهم التلاميذ. أما البنائية الاجتماعية منظورها للمعلم أنه ميسر للعملية التعليمية ومعين على إيجاد الفرص للمتعلمين للاحتكاك ببعضهم وتفاعل أفكارهم مع مواد الطبيعة ومكوناتها في عمل تعاوني.

وعليه، نتمكن من تحديد مفهوم التعلم النشط على أنه طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشترك فيها التلاميذ بأنشطة متنوعة يسمح لها بالإمضاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم كمادة الدراسة. حيث يشترك المتعلمون في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق الأهداف التعلم.

(كريم محمد بدير، 2012، ص 35).

يرى سيلبرمان 2006 Silbrman بأن التلاميذ في التعلم النشط يستخدمون مهاراتهم بفاعلية ويدرسون الأفكار جيدا ويعملون على حل المشكلات، كما يطبقون عنها في ضوء استيعابهم في جو من الاستمتاع بعملية التعلم لأنهم في التعلم النشط يمارسون أنشطة تتناول قضايا حيوية متنوعة ذات صلة بما يجري حولهم من أحداث يومية تحفزهم على تحمل مسؤولية اختياراتهم العقلية أي الفكرية عند المناقشة والحوارات أو القيام بالمسؤوليات. كما قدم مايوز وجونز 2006 Myyers Jones مجموعة من الموصفات التي تميز بيئة التعلم النشط بأنها بيئة تشجع التلميذ على التحدث والتأمل العميق باستخدام تقنيات متعددة وتشجع المتعلمين على المشاركة في بناء نماذج تعلمهم.

( كريمان محمد بدير، 2012، ص 35 ).

بينما ترى الدكتورة منال حسن رمضان 2016 أن التعلم النشط يقوم على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة التعليمية، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات المتنوعة، والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات، والتعلم النشط يؤثر تأثيرا إيجابيا في اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ويعزز ثقة التلميذ بنفسه، ويدعم الثقة بين المعلم والتلميذ، وهذا يجعل التلميذ مسؤولا عن تعلمه، ومنظما لذاته، ومتأملا في طرق تعلمه وتفكيره ( منال حسن رمضان، 2016، ص 5 ).

وعليه، فالتعلم النشط هو الذي يكون فيه التلاميذ مسؤولين عن تعلمهم، حيث يبذلون فيه منضبطين ومنظمين ذاتيا وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاءة تحصيلهم ويتحركون ذاتيا باهتمام ومثابرة واضحين بمهمات التعلم التي يقومون بها واحدة بعد الأخرى، مستخدمين في ذلك استراتيجيات تعلم فعالة ومعارف مناسبة حسب مقتضيات المواقف المختلفة، ومتفاعلة في مهاراتها وخبراتها مع الآخرين من معلمين وأقران وأسر وإداريين بعيدا عن التعلم التقليدي Bonnuelleison 1991.

مما سبق، يمكن القول بأن التعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على:

1. النشاط الذاتي للمتعلم.

2. المشاركة الإيجابية للمتعلم.

3. المتعلم يستخدم مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه.

4. تتم الأنشطة تحت إشراف المعلم وإرشاده وتوجيهه وتقييمه.

5. تمكن الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ في اكتساب لمهارات والمعارف والقدرات على توظيف تلك المهارات عمليا، واكتساب اتجاهات محددة بالتالي هو تعليم يستمتع به التلميذ المتعلم في استغراق واندماج، وهو بذلك يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم .  
Lorenzen 2006 اقتباسا منه.

مما سبق، يتضح لنا أن التعلم النشط يقوم على مجموعة من المبادئ يمكن إيجازها فيما يلي:  
**1. التعلم النشط** هو الذي يشجع التفاعل بين المتعلم والمتعلمين، إذ تؤكد الدراسات العربية لكل من كريمان محمد بدير 2012 ، منال حسن رمضان 2016 ، وحسن محمد أبورياش 2009 والعربي فرحاني الجزائر، 2006 و 2007 أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين سواء داخل الصف أو خارجها، يشكل عاملا مهما في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

**2. يشجع على التعاون بين المتعلمين.**

تؤكد بعض الدراسات العربية، محمود بدران الربيعي 2011 ، نجم عبد الله الموسوي 2015 ، كريمان محمد بدير 2012 ، منال حسن رمضان 2016 ، وجدت هذه الدراسات أن التعلم النشط يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي .فالتدريس الجيد كالعامل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

**3. يشجع على النشاط** تبين من دراسة كريمان محمد بدير 2012 ومنال حسن رمضان 2016 وجدت أن المتعلمين لا يتعلمون إلا من خلال الإنصات وكتابة المذكرات دائما من خلال التحدث والكتابة مما يتعلمون وربطها بخبراتهم السابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.

**4. يقدم تغذية راجحة سريعة.**

لقد كشفت دراسة فلافل 1985 الذي يرى أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم

طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه Meta Cognition وما يجب أن يتعلموه وإلى تقييم ما تعلموه، وتحديد ما لا يعرفونه بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد في موضوع التعلم.

5. الممارسات التدريسية النشيطة التي توفر وقتا كافيا للتعلم والزمن والجهد للتعلم.

تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف، كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت، لأن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم.

الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضم توقعات عالية توقع أكثر تجد تجارب أكثر، تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها.

الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم أن الذكاء عدة أنواع وأن للمتعلمين أساليب تعلم مختلفة، تتبنى أن الذكاء متعدد وأن للتلاميذ أساليب مختلفة في التعلم. وبالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد في الذكاءات واختلاف بيئة التعلم النشط.

( منال حسن رمضان، 2016، ص 36 ).

التعلم النشط يبني على أساس الذكاءات المتعددة يستخدم طرقا متعددة في التعلم. يبين الذكاء المتعدد اختلاف التلاميذ في أسلوب التعلم وذلك يتطلب ممارسات تدريسية تراعي ذلك التعدد والاختلاف. تغييره والمعلم في التعلم النشط، أي دور المعلم في استراتيجيات التعلم النشط. تصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة للتحديد.

. الإدارة الذاتية للموقف التعليمي من حيث توجيه المتعلمين نحو الهدف المرجو تحقيقه، تنظيم الوقت، إدارة المناقشات، طرح الأسئلة، تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

( حسين محمد أبورياش، 2009، ص 35 ).

يتفق الباحثون كل من كريمان بدير وحسين محمد أبورياش ومنال رمضان أن دور المعلم في التعلم النشط يقتصر على التوجيه والإرشاد وتسهيل عملية التعلم ويدر المواقف التعليمي من خلال إدارة الوقت يبحث يوجه المتعلمين نحو الهدف. وهذا يستوجب منه الإلمام بمهارات هامة

تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة. ويكون دوره الأساسي في التخطيط لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق مع مراعاة تقبل مشاعر التلاميذ ومدحهم إذا تطلب الأمر أو الثناء عن أفكارهم وتشجيعهم .

ويمكن إبراز دور المعلم في التعلم النشط فيما يلي:

. المعلم ميسر ومحفز ومشجع ومرشد وموجه لعمليات التعلم.

. المعلم ينظم التعلم ويتقبل الأفكار من جميع التلاميذ ويخلق بيئة صافية آمنة تساعد التلاميذ على طرح كل ما لديهم من أسئلة من خلال إشاعة جو من الطمأنينة. والمرح أثناء التعلم.

. المعلم يصمم أنشطة التعلم المحفزة للتلاميذ للبحث عن المعرفة يوجه التلاميذ نحو الهدف ويدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، ولديه مهارات تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة المشوقة التي تتحدى ذكاءات المتعلمين، ويوضع المعلم توقعاته ويؤكد باستمرار على أهمية التعلم النشط. لقد توصل فايلدر 2011 Felder أن بعض التلاميذ يرفضون النهج الذي يجعل التلميذ المحور الأساسي لعملية التعلم وأن على المعلم أن يوظف أفضل أنواع طرائق التدريس أو استراتيجيات التعلم الأكثر شفافية ويرى أن شفافية التعليم تعني نقل التلميذ من متعلم إلى معلم.

ومن خلال تقييم طرائق التدريس والأهداف المنشودة من الأنشطة والواجبات المدرسية، ويستخدم الأسئلة المساعدة في الاستكشاف والتفكير في تطبيق ما يتعلمونه في الحياة واستعراض البحوث.

(منال حسن رمضان، 2016، ص 34).

ومن خلال التحليل السابق، يتضح لنا دور المعلم في التعلم النشط فيما يلي:

. دور المعلم النشط في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم.

. إن كان دور المعلم الأساسي هو تعليم وتعلم التفكير للتلاميذ فإن دوره في إكسابهم المعارف والحقائق والمفاهيم لا يقل أهمية ولا يمكن أن نتصور درسا واحدا من ميادين المعرفة بدون مضمون أو محتوى معرفي يتمثل في معلومات نهدف إلى توصيلها للتلميذ ويوجد اهتمام كبير وتطور مستمر في تدريس المعرفة يشهده عصر الانفجار المعرفي والمعلوماتية وشبكة

الاتصالات الفضائية عبر الأقمار والحواسيب التعليمية، والوسائط المتعددة ويمكن أن يقوم المعلم من خلال التعلم النشط بهذه الأدوار.

1. أن يوفر الفرص والجو الدراسي للتلاميذ من أجل اكتشاف التلاميذ بأنفسهم للمعارف والمعلومات من مصادر التعلم.

2. أن يساعد التلاميذ على توظيف هذه المعارف وتلك المعلومات في حياة التلاميذ من خلال التطبيقات العملية والتجريبية.

3. التدريب على التعلم الذاتي أو التعلم المستمر والتعلم على مدى الحياة.

4. مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

دور المعلم النشط كملاحظ ومشخص ومعالج.

. المعلم النشط الملاحظ وهذا يستوجب أن يمتلك المعلم الكفاءة الملاحظة تعتمد إلى حد كبير على قدرته على ملاحظة تلاميذه عن قرب وملاحظة أفعالهم ودورها وتفاعلها، وبناء على ذلك يستطيع أن يكون فكرة متكاملة عن مميزات تلاميذه وبنائهم السيكولوجي. وبالتالي يتمكن من التعرف على شخصية كل تلميذ وأن يكتشف الجوانب السلبية في مسالك بعضهم. التلاميذ الضعفاء المتأخرين دراسيا في بعض المواد والذين يواجهون صعوبات في الدراسة نظرا للظروف تحيط بهم، يقوم بتشخيص حالة كل تلميذ، وذلك يسهل عليه التعامل مع كل تلميذ وهذه الملاحظة الدقيقة تمكنه من تذكير بعض التلاميذ وتنبيههم حين يتصرفون تصرفات غير مناسبة أو يصدر منهم سلوك غير لائق، ويوجه انتباههم إلى ما يتعلمون ولكونه يقوم بدور المشخص لبعض حالات التلاميذ بحيث يتمكن من تشخيص سلوك المتعلم وتحديد جوانب الضعف والقوة لكل تلميذ وطرق التعامل معه واقتراح البرنامج الملائم له الذي يساعده على تجاوز العقبات والمعوقات التي تعترض مساره الدراسي. وذلك من خلال معرفة ما يثير انفعالاتهم المختلفة ومدى ضبطهم لمشاعرهم كما يجب أن يتعرف على مزاجهم وطباعهم ومستويات سلوكهم وبذلك يتمكن من التعرف على شخصية كل تلميذ.

( كريمان محمد بدير، 2012، ص 233 ).

دور المعلم النشط في اكتساب التلاميذ المهارات المختلفة.

يلعب المعلم دورا مهما في عملية اكتساب التلاميذ المهارات المختلفة من خلال عملية إعداد التلاميذ للحياة العملية والمهنية والعلمية مستقبلا وذلك من خلال الاقتراح عليهم المشاريع العلمية والمستقبلية، أي التدريس النشط القائم على المشروعات أو المجموعات التعاونية أو التفاوض الجماعي، لأن هذه الأعمال والتدريبات تكسب التلاميذ المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، والمهارات العقلية والاجتماعية والأكاديمية التي تعتمد على المهارات العقلية التي تدعم وتعزز قدرة التلميذ المتعلم على التفكير العلمي السليم، وأهم هذه المهارات:

-مهارة الملاحظة الدقيقة، مهارة التصنيف، مهارة الاتصال، مهارة التواصل مع الآخرين.  
-ومهارة جمع المعلومات والبيانات والمعطيات، ومهارة التلخيص والاستنتاج واستخدام علاقات المكان والزمان،

-المهارات الأكاديمية التي تتطلب مجموعة من المهارات الأدائية والإنجازية والمخبرية التجريبية التي يمكن أن نوجزها فيما يأتي:

\*مهارة القراءة العلمية المتأنية بصورة فاعلة ومبنية على الفهم والاستيعاب - مهارة استخدام الدوريات العلمية المتخصصة والمجلات العلمية بصورة سليمة وفاعلة - مهارات الإحصائية والمنطقية - تصحيح الجداول الإحصائية، وتبويب المعطيات الإحصائية في الجداول والترتيب والتصنيف والتبويب .والتحليل والتعليق والمقارنة والرسومات البيانية - مهارة استخدام اللغة الوطنية الرسمية بشكل سليم - المهارات المخبرية - استخدام التجارب العلمية والنشاطات المعملية بطريقة صحيحة وإجراءات التجارب العلمية - المهارات الأساسية في استخدام الوسائط التعليمية والحاسوب التعليمي - المهارات التشريحية الفيزيولوجية للكائنات الحية - المهارات الاجتماعية والوجدانية.مهارات الاتصال مع الآخرين - مهارات التواصل مع الآخرين - أي مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعملية والتطبيقي والتدريبي مع الآخرين والاشتراك معهم في النوادي البيئية والعلمية والثقافية وإقامة المعارض والأنشطة الثقافية والعلمية داخل المدرسة وخارجها - دور المعلم النشط في إثراء بيئة التعلم - مهارة تكوين مجموعات صغيرة للتعلم وللتعاون والتعلم :

مجموعة الأقران - استراتيجيات التفكير تعليم ما وراء المعرفة «التي تعتمد المناقشة الجماعية .  
تعليم المجموعات الصغيرة تعليم المجموعات الكبيرة التنافس الجماعي -مجموعة النقاش  
المجموعات الصغيرة .غير المتجانسة - التحري الجماعي.

( عن سعد علي زاير وآخرون 2017 ص55 )

أي أن بناء تعلمات التلاميذ على أساس استراتيجيات التعلم التعاوني يؤدي إلى بناء علاقة  
تعاونية مفتوحة قائمة على الحب والود والاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ المتعلم .كما يحقق  
تعليم جماعي وتعلم استقلالي أكثر وينمي لدى التلميذ المسؤولية الفردية والجماعية ويحقق  
الانتماء الجماعي ومشاركة الآخرين ومحاولة فهم حاجاتهم وتقديم يد العون والمساعدة .مما  
يساعد على التفاعل البيداغوجي الإيجابي والفعال .وذلك من خلال مجموعة من الصيغ فيما  
يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط.

\*استراتيجية تشكيل المجموعات الثنائية لحل المشكلات الوضعيات التعلم والتعليم من خلال  
التفكير بصوت مرتفع.

\*استراتيجية مجموعة فكر .شارك-

\*مجموعة تلخيص الأفكار الرئيسية للنص.

\*استراتيجية مقابلة الخطوات الثلاث.

\*مجموعة الاختبار المرئي.

\*مجموعة الاستماع النشط.

\*مجموعة الكتابة الحرة

( شاك حسن رعضات 2016 ص45- 44- 42 )

حيث تتنوع الأنشطة التعليمية والتعليمية .

ويقوم المعلم بتنويع الأنشطة التعلم وبالتالي يؤدي ذلك إلى التفاعل داخل الفصل وخارجه  
وتجارب تعليمية وبالتالي يكون دور المتعلم هو المكتشف والمجرب الفعال.

وتوفير الجو الدراسي الذي يعتمد على الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم .والقبول والرضا والتقدير

المتبادل بين المعلم والمتعلم.

الاستفادة من التغذية الراجعة التصحيح والتصويب الأخطاء من المتعلمين أنفسهم ومن المعلم والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة – التي يريد الوصول إليها. وبناء وضعيات التعلم التي تضع التلاميذ دائما في الموافق والحيرة والتحدي والتنافس.

\* العمل على استشارة دافعية المتعلم وعلى زيادة وتحسين دافعية التعلم لدى التلاميذ من خلال تعزيز الرغبة إلى التعلم وتحريك الدافعية التعلم.

\*التنوع في استخدام الوسائط التعلم المتعددة والمناسبة للأهداف العامة للمادة الدراسية والأهداف الإجرائية السلوكية المتوقعة من المعلم والمتعلم.

\*استخدام الأساليب المعرفية للمتعلم والعمل على توظيف هذه الأساليب في الوضعيات التعلم.

\*استخدام الأساليب المتنوعة في تقويم عمليات التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

(كريمات محمد بدير 2012 ص 235).

إن تنوع الأساليب التعلم وتقويم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حسب المرحلة التعليمية يتمكن المعلم من توظيف عامل الفروق الفردية بطريقة بيداغوجية فعالة وذلك من خلال أن مراعاة الفروق الفردية تجعل كل تلميذ يريد أن يشارك يناقش يبادر وذلك بمعدله التعليمي وحسب استعداداته وقدراته العقلية حسب منظور الذكاءات المتعددة لدى كل تلميذ وحسب خلفيته العملية وخبرته الدراسية. نظرا لوجود التفاوت الكبير بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية وفي معدلات التعلم والتحصيل الأكاديمي ووفقا للمرحلة العمرية ويمكن أن تجد لدى تلاميذ فصل معين . اختلافات جوهرية كبيرة بين معدلات تعلم ومستويات التحصيل. والتباين في الأداء والإنجاز لمهام، والفروق بين الجنسين الذكور والإناث وهذا تؤكد بعض دراسات

(دراسة بشير معمريه 2011 ص 273)

التي توصلت إلى أن هناك فرق دال بين الذكور والإناث في الدافع الإنجاز.

من حيث الدافع الإنجاز ودرجة الاستشارة الدافعية. ومن لهذا نجد دور المعلم في التعلم النشط ذو أهمية كبيرة من أجل مواجهة الفروق الفردية بين التلاعب. وذلك باستخدام استراتيجيات

التدريس التعلم وتنويع طرائق تدريس خارج الفصل الدراسي من خلال استخدام الطريقة العملية والتجريبية داخل المخبر وطريقة التعلم الذاتي باستخدام المراجع والمصادر التعليمية المختلفة والقيام بزيارات الميدانية للمؤسسات الصحية والاجتماعية والثقافية أو الرحلات التعليمية كل هذه الأنشطة تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك تنويع أساليب التقوية وتنويع التكاليف والتعيينات للقيام بالأنشطة المدرسية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

**\*دور المعلم في استخدام المقاربة الوجدانية من أجل تنميته القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى التلاميذ للقيم والاتجاهات الإيجابية أهمية كبرى في حياة التلاميذ وعلاقته بالمجتمع. الإيثار والتعاون ومساعدة الآخرين. وفهم حاجات الآخرين. وتعتبر هذه القيم بمثابة موجبات لسلوك التلميذ وهدفا في ذا أهمية كبرى التي يجب على المؤسسة التعليمية تحقيقها وعلى المعلم النشيط اكساب هذه القيم للتلاميذ، لكون هذه القيم التربوية تمثيل عنصرا فعالا في تشكيل ثقافة المحيط للتلاميذ وثقافة المتعلمين وثقافة المجتمع فالقيم التي يقوم بها المجتمع مثل الأهداف السامية للتلاميذ والمجتمع معا. والقيم تعد مرتكزا أساسيا تقوم عليه عملية التفاعل الاجتماعي والتفاعل البيداغوجي والتربوي بين المعلم والمتعلم. وبين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحيط بها. ولذلك نجد أنه مع كل تغيير في التركيب النهائي لمجتمع ما لابد أن تتغير القيم لتواكب التركيب البنائي الجديد للمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ ويتفاعل ويتعامل فيه ونتيجة لذلك ينشأ ما يسمى الصراع القيم أو الصراع بين الأجيال – أي صراع بين القيم الجديدة أو المستهدفة من النظر والقيم السائدة بالفعل في المجتمع. لكون أن مرحلة التعليم المتوسط تعد مرحلة الصراع النفسي والأزمات النفسية عند بعض المراهقين أي ما يسمى أريكسون أزمة الهوية أو الذات – فعلى المعلم النشط أن يكون متبصرا ويقظا لفهم طبيعة الصراع عند المراهق وتقليل من حدة هذا الصراع عنده.**

(صوالحية الصالح 2012 ص 177-33).

بمعنى الحاجة إلى القيم ولكونها مرحلة صراع أي أن الصراع الأجيال أو أزمة الأجيال تعبر أزمة

الهوية لكوننا لا يمكن فصل المراهقين من المجتمع، وعليه يكون دور المعلم النشط هو تنمية القيم والاتجاهات والميول والاتجاهات لدى التلاميذ حسب المرحلة العمرية وحاجاتها النفسية والاجتماعية التي تميزها. وبالتالي يجب أن تستوعب الوضعية التعليمية حاجات المراهق ضمن المحتوى الدراسي ويجب على المعلم النشط أن يتبنى المقاربة الوجدانية التي تساعد على بناء الثقة عند المتعلم وإثارة وجدان المتعلم. وذلك من خلال تعليم المتعلم كيف يثق في قيمه وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه. ومتى يكون مسائرا لها ومتى يكون مغايرا لها. أي قيل أن تعلم المتعلم كيف يتعلم القيم وكيف يكتسب هذه القيم علينا أن تعلمه كيف يثق بنفسه وكيف يعرف الحوافز المعنوية والأخلاقية التي تحمسه وتدفعه للمثابرة وتحدي الصعاب، والتحكم في الخوف وضبط الفلق الوجداني عنده .

(حمد الله جبارة68- 2017، 53)

وعلىنا طرح سؤالاً جوهرى كيف يفكر التلميذ في هذه القيم أو بماذا يفكر التلميذ، هذا هو أهم عنصر في العملية التعليمية، لأنه لا تعلم ولا تكوين دون تفكير، هل يتعلم المتعلم من أجل اكتساب المعرفة فقط، أم أنه يتعلم كي يؤكد الذات أو يثبت الذات، يثبت ذاته ويعطي قيمة لنفسه تميزه عن الآخرين.

يفكر المتعلم لأنه الجانب الوجداني – تنمية القيم والاتجاهات والميول والاتجاهات لدى التلاميذ للقيم والاتجاهات الإيجابية يتعلم ويفكر المتعلم لأن الجانب الوجداني يحركه ويدفعه أولاً لأنه يريد أن يبرهن أنه ينتمي إلى مجموعة متميزة، وأنه قادر على مساعدة الآخرين بمعنى أنه في حاجة إلى القيم وفي حاجة الانتماء الاجتماعي في حاجة إلى تلك الحاجات النفسية والاجتماعية تساعد قيادته وتوجيه زملاء الذين يريد مساعدتهم وعليه فإن السيرورات النفسية تستهدف إعادة التوازن لدى التلميذ بعد أن يكون قد اختل بسبب عدم اشباع تلك الحاجات النفسية التي تساعد على تبني القيم والمعايير والأحكام التي يصدرها من خلال المواقف التعلم أو مواقف الحياة اليومية، أي قد أختل بفعل الشعور بالحاجة إلى القيم والانتماء والتقدير والثقة بالنفس الناتج عن نقص شيء ضروري بالنسبة إليه. فالحاجة تخلق التوتر. ومن التوتر ينشأ الحافز والحافز يثير

السلوك، ويوجهه نحو تغطية النقص أي تلبية الحاجة إلى القيم وإشباعها مما ينتج عنه تخفيف التوتر.

(صوالحية الصالح 2012 ص173-33)

يحتاج المتعلم إلى الإبن العاطفي والحاجة إلى التقدير والقبول الاجتماعي من المجتمع والحاجة إلى القيم والحاجة إلى الثقة بالنفس والمكانة الاجتماعية واحترام الذات من قبل المعلم والاحترام من أقرانه. كما أنه في الحاجة إلى الثقة في قدراته وتكوين تمثلات إيجابية عن المحيط الذي يعيش فيه ويتفاعل في إطاره، والذي يتعلم فيه، لأنه إن أحس المتعلم بخطر يهدد توازنه السكولوجي داخل المؤسسة التعليمية أو خارج أو أسوارها، نظرا للعنف السائد في أغلب المؤسسات التعليمية، فإن حافزته للتعلم تتدنى وبالتالي تؤثر على إصدار الحكم على نفسه وعلى المجتمع وعلى القيم المجتمع الذي ينتسب إليه وعليه يتجلى دور المعلم النشط بناء الوضعية المسكلة التعليمية التي تثير وجدان المتعلم ص.59

بمعنى الوضعية المسكلة التي تثير وجدان المتعلم بمعنى استشارة وجدان المتعلم واستشارة عواطفه الذاتية واستشارة انفعالاته الإيجابية والحد من الانفعالات السلبية وذلك عندما تتمكن من إثارة الوجدان من خلال الوضعية التعليمية يحصل التعلم عندما يتمكن التلميذ المتعلم من فك رسالة المدرس بطريقته الخاصة. وحسب إعادة بناء وصياغة هذه الوضعية المسكلة، فيصبح بذلك قادرا على توظيف ما تعلمه في وضعيات أخرى، وبالتالي يتعلم التلميذ المتعلم عندما يستوعب ويفهم ويعيد تحليل موضوع التعلم حسب استراتيجية تكوينه الذاتي التي تبلغه مرحلة الميتماعرفية – ما وراء المعرفة بمعنى أن يكون التلميذ المتعلم واعيا بالعمليات المعرفية التي يقوم بها وأن يكون مراقبا لهذه العمليات وأن يكون واعيا بمجموعة المعارف المتصلة بما وراء المعرفة وأن يعرف مستوى تعلماته وأن يوظف خبرته ويتعلم من خلال الخبرة وما لديه من المعلومات المتاحة عن المهمة الوضعية المسكلة وأن يدرك أهمية قدراته العملية العقلية وخبراته التعليمية السابقة ومعلوماته في عملية التعلم، وأن يوظف استراتيجية التعلم التي تساعده على التقدم في إنجاز المهمة الوضعية المسكلة التعليمية من خلال استخدام استراتيجيات هما.

الاستراتيجية المعرفية، والاستراتيجية ما وراء المعرفة. وأن يعي الخبرات المتصلة بما وراء المعرفة أي يعي الخبرات الوجدانية، أو المعرفة التي تصاحب ممارستها للنشاطات العقلية، مثل إدراك التلميذ المتعلم أنه يشعر بالضيق والتوتر نتيجة عجزه عن فهم شيء ما قاله تلميذ آخر له وأن يعي الأهداف والمهام التي يريد إنجازها والتي تشير إلى جملة الأهداف والمهام إلى الموضوعات التي يدور حولها التفكير أو النشاط المعرفي.

وأن يعي الأفعال والاستراتيجيات التي يستخدمها والأساليب السلوكية والتي توظف لتحقيق تلك الأهداف وأن يتم تركيز على المهارات ما وراء المعرفة التي تتعلق بالوعي والإدراك – أي الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها التلميذ المتعلم والقدرة على التحكم بها وضبطها وما يتعلق بوعي الذاكرة أي الوعي باستراتيجيات التذكر والانتباه التي يتذكرها التلميذ المتعلم والتحكم بها وضبطها. وما يتعلق بوعي الاستيعاب التي يغني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب ومعرفة ما إن كان المتعلم فاهما لما يقرأ أم لا والتحكم بها وضبطها. ومنها ما يتعلق بوعي الانتباه التي تعني الوعي لما ينتبه له التلميذ المتعلم ومدى انتباهه والتحكم فيه وضبطه. ومنها ما يتعلق بوعي التفكير والتي تعني الوعي بالعمليات التفكير المستخدمة – العمليات العقلية البسيطة والعمليات العقلية العليا، والانتباه التي يفكر بها التلميذ المتعلم والتحكم بها وضبطها. وأن يستخدم ما وراء المعرفة التي تعني أنها عملية التفكير المتعلم في التفكير وطريقة ما يعرف وما لا يعرف. بمعنى أن وظيفة التلميذ المتعلم المفكر هي إدارة عملية التفكير في التفكير. أن يستخدم التلميذ المفكر مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة المعرفة مثل:

- \* استخدام مهارة ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة لها.
- \* اختبار استراتيجية التفكير بتأن وروية ودراية كافية.
- \* التخطيط والمتابعة والتقييم للعمليات الإدراكية التي يقوم بها.
- \* معرفة متى يتم التطبيق بشكل دائم مختلف عن أنواع الاستراتيجيات في حل المشكلات الوضعية المشكلة التعليمية. وتفسير الأسباب التي دعت إلى اتخاذ اختيار الحل المعين.

\* تطبيق واستخدام أساليب المتابعة الذاتية المراجعة والتي تستدعي المراجعة والدقيق المستمر ووضوح الأهداف وإعادة التقييم.

ويشير جارنر 1987 أن ما وراء المعرفة هي في الأساس معرفة عن المعرفة فإن كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر فإن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك التلميذ المتعلم وفهمه وتذكره. ومن ثم يمكن التعبير عنها بأنها ما وراء الإدراك وما وراء الفهم، على أن يبقى ما وراء المعرفة في المرتبة العليا. ويرى سوانسود وتراهان 1996 أن ما وراء المعرفة على أنه تعبير يشير إلى وعي التلميذ المتعلم بقدرته على مراقبة وتعديل أعماله المعرفية الخاصة بعملية التعلم ويرى كاتيل 1998 أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته التي يستخدمها أثناء نشاطاته المعرفية بينما يرى ليفنجيستون 1997 أنها تعود إلى التفكير عالي الرتبة الذي يتضمن مراقبة نشيطة لعمليات المعرفة، وتتمثل بالتخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب وتقويم التقدم والإنجاز.

ومما سبق نستنتج أن ما وراء المعرفة تعني الوعي والمراقبة والسيطرة على التعلم حيث يتضمن الوعي والإدراك الهادف لهذه النشاط والتقدم الشخصي خلال النشاط. والتحكم بطبيعة القرارات والأفعال التي يقوم بها المتعلم خلال النشاط وأن يصبح التلميذ المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة. وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث والتحري عن المعلومات والمعارف والمعنى، وتطوير خرائط العقلية أو خطط عمل، وإجراءات تدريبات عقلية قبل بدء الأداء، ومراقبة الخطط لدى استخدامها وواعياً للحاجة لإجراء تصحيحات في منتصف الأداء والإنجاز إذا تبين أن الخطة لا تلبى التوقعات الإيجابية المنتظرة منه، والتأمل في الخطة التي يتم إكمال تنفيذها لأغراض التقييم الذاتي وتحرير صورة عقلية من أجل تحسين الأداء عنه.

(حسين محمد أبورياس - 2009 ص 182).

وعليه مما سبق إن أراد المعلم أن يساعد المتعلم المتعثر فعليه أن يركز على استراتيجية تعلمه . ويوجهه حتى يتمكن في تجاوز قلقه التي يكون سبباً في تعثره.

(حمد الله جبارة. 59 ع 2017 - 68)

ويرى حمد الله جبارة عندما يقترح المعلم وضعية تعليمية على المتعلم، فإنها تصبح وضعية تعليمية بالنسبة للمتعلم، وهذا معناه أن الوضعية تتخذ طابعا مختلفا حيث يحاول المتعلم أن يفهمها، وبفك شفرتها بطرقه الخاصة، كذا يجب أن تكون الوضعية واضحة المعالم، وقابلة لعدة حلول أو بدائل، وموجهة للتقويم، حيث تساعد المتعلم على تكوينه الذاتي، وتؤهله لمعرفة ما مدى تحقيقه لمعايير النجاح ومؤشرات الإنجاز التي توافق الوضعية التعليمية من حيث المنطق المركب للوضعية التعليمية والتقويمية التي يجب أن تتوفر على جملة من العناصر يمكن إجمالها:

- \* الهدف ما المراد الذي نريد تحقيقه أو بلوغه.

- \* المشكلة – التحدي: ما هو العائق الذي يجب تجاوزه من أجل تحقيق الهدف .
- \* المحتوى: ما هي المعارف والموارد التي يحتاجها المتعلم من أجل إنجاز مهمة التعلم.
- \* استراتيجية التعلم: ما هي الاستراتيجيات التي يمكن أن يوظفها المتعلم.
- \* العدة البيداغوجية: ما هي الوسائل الديداكتيكية – وسائل التعليمات التي تيسر للمتعلم تكوينه الذاتي.

- \* التقويم الذاتي: ما هي مؤشرات النجاح كيف يعرف المتعلم أنه حقق هدف التعلم.
- \* التغذية / الراجعة: ما هي الأخطاء التي وقع فيها المتعلم وكيف يتجاوزها ويتفادها
- \* يجلى فيما سبق أن وضعية المشكلة تلعب دورا مهما في تخفيف من حدة مهمة التوتر والضيق عند المتعلم لأنه يحس برقابة المعلم كما أنها توجهه من خلال مكوناتها في اختيار الاستراتيجية التعلم الأنسب من أجل أن يتوفق في تحليله، وتوظيف ما يناسب مهام الإنجاز.

(حمد الله جبارة ص -60 ع2017-68)

التحكم في المشاعر السلبية -العواطف السلبية للمتعلم وتحقيق الذات: يتجلى ذلك عندما يتجه المتعلم نحو التعلم الذاتي الذي يتميز بالاستقلالية الذاتية للمتعلم وقدرته على اختيار الموارد التعليمية للمتعلم والاستراتيجيات التعلم الذاتي والوسائل التعليمية. وطريقة التفكير ووقت الانشغال الذي تكون فيه حالته الوجدانية والعاطفية والنفسية في توافق مع مكونات شخصيته. أما في الحالة التي تقترض على المتعلم تفكيراً نمطياً الذي لا يحترم إيقاعاته الزمنية، والنفسية،

والمعرفية إننا تعوق تطور شخصيته، وتعرقل نموه النفسي والمعرفي، وتؤخر نضجه المعرفي، ويترتب عن ذلك أننا لا نوفر له ظروف التعلم ولا نهياً له بيئة التعلم التي يشعر فيها بالرضا النفس والاطمئنان العاطفي والأنى النفسي. تلك الظروف التي تحرره من التبعية النفسية منا، وبالتالي ينتج عن ذلك أن يفقد ثقته في نفسه، وينغلق على ذاته وقد تسبب له عقد نفسية تعيق نمو السيكولوجي والمعرفي.

وبمعنى آخر يجب على المعلم التحكم في المشاعر السلبية التي يعاني منها ومشاعر السلبية التي يعاني منها التلميذ المتعلم.

وعليه تتجلى أهمية تحفيز الذات لدى المتعلم، والتحكم في مشاعر الخوف والقلق والتوتر النفسي دورا بارزا في تفعيل آليات الانشغال الذهني للمتعم، وحل المشاكلات التعليمية، حتى يتمكن المتعلم من تجاوز العقبات والمعوقات التي تعترض عملية التعلم وتحليل أسباب فشله الدراسي أو تعثره المدرسي بطريقة إيجابية في حالة استسلام المتعلم لأول تعثره في مساره التعليمي ومسيراته الدراسية، وجعل صفة الفشل لصيفة شخصيته، والذي لم يرجعه إلى توظيف، عشوائي لقدراته الذهنية والمعرفية والوجدانية فإنه سيجد نفسه محاصر ومضطرا في اتخاذ القرارات الصائبة، والحلول الناجعة لتجاوز أخطائه في تدبير عملية تعلمه الذاتي.

مما سبق يتضح لنا جليا أن التحكم في الانفعالات التي تنتبه، والقدرة على تكييف والتوفيق مشاعر حسب كل وضعية، يرتبط بمدى وعيه بذاته – أي الوعي بالذات وضبط الذات... ذلك يعبر عن القدرة في التحكم في المشاعر السلبية وتحقيق الذات بمعنى أن المتعلم عندما لا يتحرر من اضطراباته وقلقه يصعب عليه أن يفكر بطريقة إيجابية تؤجله لانتقاء العمليات الذهنية التي تلائم سياق عملية التعلم، في هذا لحالة تطغى عليه المشاعر السلبية على فكره، ولا يستطيع أن يركز، أو يشد انتباهه إلى مهام التعلم.

إن صفاء الذهن أو العقل، وتحريره من التشويش الخارجي. والمؤثرات النفسية، يحفز المتعلم، ويؤهلانه ببلوغ أهدافه. ومن أجل ساعه المعرفي وعليه تركز المقاربة الوجدانية على طموح المتعلم، وحوافزه وأهدافه ودوافعه التي تعد المحرك والموجه الأساسي للعملية التعليمية، بمعنى لا

يمكن أن نتعلم أو نحل مشكلة معينة، إذ لم نستوعب أهمية ما نحن بصدد دراسته. ولم نفهم معنى تعليماتنا. وعلاقتها بحالتنا الوجدانية – التي تعبر عن مجموع العواطف والانفعالات.  
(حمد الله جبارة 17-68).

وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تتميز بأزمة الهوية والصراع النفسي المحتدم بين الاستقلالية والتحرر عند المراهق وبين التبعية للأسرة. وخاصة الخبرات العاطفية التي تحتاج وتعزز كل جانب من الجوانب الحياة العقلية.

فالعواطف تؤثر على ذكرياتنا وإدراكنا، وأيضا على قراراتنا وأفعالنا، وعندما تقلت عمليات صيرورة العواطف هذه عن عقالها ينتج عنها عدد من المشكلات. والكل يدرك أن العواطف أمر مهم، بمعنى أن هناك علاقة بين حالتنا الوجدانية وبين تعلماتنا. وبالتالي أخذ بعين الاعتبار المقاربة الوجدانية من طرف المعلم.

(سليمان يكر كرات 2015 ص 101).

المقاربة الوجدانية وبالتالي أخذ بعين الاعتبار من طرف المعلم النشط تسمح لنا – بإنجاز مهام كثيرة في حياتنا المدرسية واليومية. رغم أننا أحيانا لا نعي أهمية حالتنا الوجدانية ونادرا ما نحس بأهمية ما نقوم به لأنه نعتبره مفروضا علينا فأصبح من واجباتنا اليومية، وعلى المعلم النشط أن يركز في المواقف التعليمية والتعليمية على حرية التعبير والنقد – أي إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن المشاعر والعواطف وخاصة أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي والتعبير عن الرأي المخالف لكون حرية التعبير والنقد تلعب دورا مهما في تحرير الذات من التبعية. وبالتالي يشعر التلميذ المتعلم بالرضا والارتياح في تعامله مع موضوع التعلم، والذي يمكن أن يقدم له عدة حلول، لأن ما يهم العملية التعليمية، هو كيفية تحقيق أهداف التعلم، وليس النتيجة في حد ذاتها لأن المتعلمين يقترحون حولا متنوعة حسب سيرورات تعليمهم وحوافزهم وتحليلهم للوضعية المشكلة وتحدياتهم لعراقيل الوضعيات المشكلات التي يواجهونها كما أنهم المتعلمون يتنافسون ويتبارون في ما بينهم كي يقدم كل واحد منهم حولا إبداعية ومبتكرة تميز المتفوق الذي يرغب في قيادة القسم وكسب ثقة المعلم واحترامه واحترام الأقران.

إن المعلم النشيط هو الذي ينوع الخطاب البيداغوجي وأن يجعل التلميذ المحور العملية التعليمية وأن يكون التلميذ المحور الرئيس من خلال توظيف ميولاته وحوافزه وقدرات المتعلمين وأن يعترف إشباع المتعلم بفرديته، وخصوصياته المعرفية والوجدانية والسوسيوثقافية، وذلك من خلال تركيز على الذات المتعلم، حتى يتطلع المتعلم إلى تطوير ذاته واتباع حاجاته النفسية والاجتماعية التي تميز مرحلة المراجعة. وإشباع رغباته الوجدانية والمعرفية وذلك باستشارة اهتمام المدرس وقيادة القسم والتمكن من الحصول على المكانات من أولياء أسرة ومحاولة استماله أقرانه انتباهها أمامهم. كل هذه العوامل المذكورة أنفا تسهل وتيسر للمتعم التحكم في سيرورة تعلمه وتحتة على تجويد تحصيله الدراسي. ومما سبق يتبين لنا

أن أهم شيء يميز العملية التعليمية هو المعنى والتأويل الذي يعطيه المتعلم للوضعية المشكلة حتى يتمكن بفهم خصائص موضوع التعلم، وأهدافه. وبالتالي على المعلم النشط أن يكون واضحا في خطابه البيداغوجي وأن يكتشف عن ذاته للآخر، أي المتعلم ويسمح له بولوج فكرة ويحس بالمشكلات السلبية التي تحد من تفكير تعوض تفكير، ووجد أن المتعلم حين يتمكن من تجنبها.

إذن المقاربة الوجدانية تعطي الأهمية للجانب السيكولوجي الأولوية لأن ما يهم هو إنجاز المهام التي تحبها وتلمس ضرورة تنفيذها لأنها تشكل قيمة مضافة لذاتنا، وشخصيتنا، وبالتالي نحس أننا نثبت وجود ثاب من خلال التحدي يغض النظر عن المكاسب البيداغوجية التي نحققها أن التصور والشعور بالمتعة والراحة والطمأنينة النفسية والرضا. والتغلب عن المخاوف والقلق والضغط النفسية المدرسية والعمل على تطوير الذات من أهم العناصر والمكونات التي تحت التلميذ على انشغال ذهنه وتوظيف عملياته الذهنية بكيفية صحية. تيسر له تجاوز المعوقات وعقبات التعلم وبلوغه الأهداف والتمكن في الكفاءات الأساسية.

وعليه أن تبني المضاربة الوجدانية من المعلم النشيط لصالح المتعلم النشيط. اختيار بيداغوجي سليم من المعلم لمصلحة المتعلم.

**دور المعلم النشط في تطوير ذاته .**

إن المقولة القائلة فاقد الشيء لا يعطيه تنطبق كل الانطباق على المعلم في حالته عدم قيام

بإعداد نفسه لهذه المهمة النبيلة والعظيمة التي ترتبط بمصير الأجيال الأمة. فالمعلم صانع الأجيال، وحامي الأمم، وعليه للمعلم دور مهم نحو إحراز التقدم وتطوير ذاته قبل أن يحقق المعلم التعلم الذاتي للتلاميذ عليه أن يحقق هذا التعلم الذاتي في ذاته. فعلى المعلم أن تكون له مصادر متنوعة للتعلم من كتب ومراجع عربية وأجنبية وعليه اكتساب قدرات ومهارات للتعامل مع الكمبيوتر التعليمي والإنترنت ووسائل التعلم المتعددة وأن يحسن استخدام تقنيات التعلم التكنولوجي ووسائل التعلم والتعليم التكنولوجيا.

ولاشك أن الجامعات الجزائرية أقسام وشعب علوم التربية قد فتحت أي تخصصات في المجال علم التربية تسمى تكنولوجيا التربية.

وعلى المعلم أن يكون ذات صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل مستجدات العلم والتعليم في مجال تخصصه المهني والأكاديمي والعلمي أن يكون ملما بكل ما هو جديد ومستحدث في مجال تخصصه خاصة طرائق التدريس واستراتيجيات التعلم واستخدام استراتيجيات التدريس التعلم، تجعله يظل طالبا للعلم، ما استطاع مطالعا على كل ما يطرأ على مجتمعه المحلي والأصلي والعالمي والإنساني من مستحدثات وتحولات وتطورات حتى يستطيع أن يتمكن من تلبية حاجات تلاميذه العلمية والمعرفية وأن يكون متمكنا من إجابات على استفسارات التلاميذ وأن يقدم يد العون عند حاجة فيما يعرض عليهم وأن يأخذ بيدهم إلى بناء تعلمات والمعارف واكتشاف أساسيات العلم والمعرفة وعليه أن يكون مهتما لحضور الدورات التدريبية والندوات التربوية، الخاصة بالطرائق التدريسي الحديثة. والمقاربة بالكفاءات وأن يبادر ويساهم في عقد جلسات عملية لمناقشة استراتيجيات المقاربة بالكفاءات وعليه أن يحضر مناقشات الرسائل العلمية والأطروحات حتى يتمكن من الاطلاع على كل ما تعلق بتخصصه العلمي وعليه أن يلتحق بالدراسات العليا إن استطاع ذلك سبيلا، وهذا يجعل المعلم النموذج الذي يحتدي به زملائه ويكون محل تقدير من تلاميذه .

(كريمات محمد بدير – 2012 ص 240).

## دور المعلم النشيط في إدارة الصف

كيف يجعل المعلم النشط صفا نشيطا. صفا يحث التلاميذ على إبراز ما عندهم من قدرات وخبرات، والانهماك في الانشغال العقلي والذهني، وكيف يتحكم في توزيع الوقت، وإدارة الوقت، وكيف يوزع جلوس التلاميذ في الصف، جل الصف الذي يجلس فيه التلاميذ يكون بشكل تقليدي في مقاعدهم أم صف يجلس على شكل مجموعات صغيرة متعاونة يعتبر صفا نشطا؟ لاشك أن الصف النشيط يجب أن تتميز بمجموعة من المميزات والصفات

وقد أورد الدكتور محمد حسين أبورياش

\*احترام الكرامة الإنسانية للتلاميذ :

الصف الذي تحترم فيه الكرامة للتلاميذ :أن يكون واثقين من أنفسهم وتقدر الاستعداد الكامل للتعلم، جالسين في مقاعدهم وهاماتهم مرفوعة، فخورين بأنفسهم وبقدراتهم، وتبدو عليهم مظاهر احترامهم لأنفسهم، يشعرون بالطمأنينة والأمان في الصف.

\*الصف الذي يتميز بالحيوية والنشاط :والإنهماك العقلي والذهني من خلال الأعمال التي ينجزونها والمشاركة الفعالة في كل نشاط الصف مفعم بالنشاط والديناميكية والفاعلية والفعالية، والأداء المميز والتميز وإنجاز المهام وتحقيق توقعات الأهداف.

\*يتميز بالإدارة الذاتية – القدرة على إدارة أنفسهم من حيث التحكم في الوقت واستغلاله - وتوزيعه والتحكم في أنفسهم من خلال التحكم في المواقف التعليمية. يتمتعون بالدافعية العلمية الذاتية - دافعية الإنجاز المرتفعة يتحملون المسؤولية أنفسهم في علمية التعليم، معتمدين على كفاءاتهم الذاتية.

\*يتميز بسيادة روح الجماعة، يتميز بالقدرة على ربط العلاقات الودية والحميمية مع المعلم، ومع بعضهم البعض ومع المشرفين المسؤولين بالمؤسسة التعليمية، والسهر على الاستماع إلى بعضهم البعض -كالتلاميذ -ويعلمون بعضهم البعض ويتبادلون الاحترام فيما بينهم يعيدون كل البعد عن الانطواء على أنفسهم.

يتميز بالوعي المعرفي أو العمليات المعرفية يتسمون بعمق التفكير – التفكير العميق الدراية

الكافية – التفكير المعمق: واليقظة، يعلمون كل العلم ما يجري داخل الصف. يلاحظ عليهم التركيز والانتباه والروح الإبداعية والاجتهاد والمثابرة، والروح المبادرة، والروح المبادرة، يتميزون بالأداء المثير للدهشة والإعجاب ولا يعرفون الكل والملل والفخر.

(محمد حسين أبورياش وآخرون، 2009، ص 204).

وعليه تطرح السؤال هل يستطيع المعلم أن يهيئ الظروف والجو الدراسي الذي يسمح بإيجاد الصف النشط الذي يتمكن من خلاله التلاميذ من تحقيق التعلم النشط يتفق الباحثين العرب كل من حسين محمد أبورياش والدكتورة كريمات محمد بدير والدكتورة منال حسن رمضان، الهادي أحمد الفراجي.

بمعنى أن يمتلك المعلم مجموعة من المهارات من أجل إدارة الصف والوقت معا. وسوف نعرف عينة من الاتجاهات الفكرية لدى هؤلاء الباحثين.

الاتجاه الذي يتبناه الدكتور محمد عزيز ابراهيم: إدارة الصف الدراسي.

يرى أن الدور الأهم الذي يحقق تفعيل العملية التعليمية والتعلمية والتربوية وتجعلها تسير في مسارها الصحيح يعتمد على مدى توافر العوامل البشرية الكفؤة والقادرة على إدارة الفصل الدراسي: وضبط جميع جوانب العملية التعليمية والتمثلة:

\* تخطيط القواعد والإجراءات تتطلب هذه المهمة أن يكون لدى المعلم.

بصيرة وإحساس بالمسؤولية تجاه توقع السلوكيات عبر المرغوب فيها من التلاميذ وذلك قبل حدوثها. ونشير في هذا الإطار تقيد وآخرون دافيد 1989 Divid إلى أن إدارة المعلم لفصله لا تحدث بطريقة عشوائية ولكنها تتطلب التخطيط الذي من خلال محورين هما تخطيط قواعد الفصل وتخطيط الإجراءات. أي تخطيط الوقت وتوزيع الوقت حسب محاور الدرس وعناصره، وضبطه وتوزيع الوقت المناقشة بين التلاميذ، أو توجيه الأسئلة أو تصحيح تدخلات التلاميذ.

وقد حدد إيمر وآخرون 1984 Emmer أن هناك مجموعة من القواعد التي تعد بأنها معايير محددة لمواجهة التصرفات غير المرغوب فيها، والمتوقع حدوثها من التلاميذ داخل الصف الدراسي مما يجعل من تلك القواعد توقعات عامة أو أنماط من السلوكيات يمكن تطبيقها

على أكبر عدد ممكن من المواقف التعليمية التي تؤدي إلى مواجهة السلوكي غير المرغوب فيها - ولكن يتقبل التلاميذ هذه القواعد يتبعونها ويتطلب من المعلم أن يخطط لها م بالتتابع ما يلي :

\*ضرورة مناقشة هذه القواعد الإجرائية مع التلاميذ وتوضيح أسباب استخدامها والهدف من الامتثال لها.

\*أن ينسق المعلم بين القواعد الإجرائية التي يخطط لها مع التلاميذ وبين القواعد العامة للمدرسة أي الانضباط الداخلي داخل المؤسسة التعليمية، لأن نمط التفاعل السائد بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي يعتمد بالدرجة على القدر الكافي الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن الذات والنفس .

أما تخطيط الإجراءات على أساس أنها توجيهات بسلوكيات كثيرة. تسهل من إتمام عملية التعلم وذلك عن طريق التخطيط الدقيق للقواعد والإجراءات يتمكن من المعلم من تحقيق هذه الأهداف المبتغاة من التخطيط الإجرائي.

### \* تنظيم مناخ الحجرة الدراسية.

الصف الدراسي مختبر سيكولوجي الذي تتم فيه عملية التعليم والتعلم والتي تتمحور على أربعة محاور المعلم الذي يقوم بدور التوجيه والإرشاد والمساعدة والتجهيز والتنشيط. المتعلم محور العملية التعليمية الذي يقوم بدور التعلم النشط، والمشاركة والمبادرة وبناء التعليمات والمعارف المادة الدراسية التي تتضمن المحتوى والمضامين والأنشطة بيئية التعلم وهي المكان الذي يحدث فيه التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلمين .

وبين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلم والمادة الدراسية أن القدرة على تنظيم وترتيب وإعداد مناخ حجرة الدراسية بما يساهم في تحقيق تدريس جيد وإدارة صف جيدة يستوجب أن يفهم المعلم المتعلم وأن يقدر التلميذ باعتباره إنسانا له كيان مستقل ومتفرد ومتميز، يتطلب تعلمه توازنا بين العمل والجلسة المريحة في القسم والراحة النفسية وبين المسؤوليات والالتزامات والواجبات وهذا دائما ما يتطلب من المعلم فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وأساليبهم في العمل وذلك عن

طريق توفير وتهيئة الظروف المناسبة والملائمة للتعلم الغرفة الجيدة من حيث التأثيث والإضاءة الجيدة لتحقيق راحة الحنين ووضوح رؤية ما يكتب على السبورة والتدفئة الجيدة في الشتاء وتكييف القسم في أيام الصيف، وتنشيط الذهني للتلاميذ من خلال إعداد الأنشطة المدرسية التي تجعل من خلال الانهماك والاشتغال في الأعمال التي يقدر إعداد التي تجلب اجتماع التلاميذ . وذلك ينعكس على التلاميذ بالاستعداد للمتابعة الدراسية، والقدرة على تحقيق تحصيل جيد ومشاركة فعالة تنظيم البيئة الاجتماعية والنفسية، في بيئة الصف الدراسي كما يدركها التلميذ يمكن أن تؤثر في عمله وعلى المعلم أن يستخدم أثناء التدريس - المقاربة الوجدانية في التعلم التي تعتمد على توظيف الانفعالات والعواطف في عملية التعلم نظرا لارتباط القائم بين الانفعالات والعواطف والعمليات العقلية والمعرفية التي يقوم بها التلميذ أثناء إنجاز المهام التعليمية، أن يستخدم المدخل الاجتماعي والانفعالي العاطفي في إدراك الصف وذلك من خلال ما توصل إليه علماء النفس فيما يتعلق بالذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي وأن يوظف هذه العواطف والانفعالات الإيجابية في عملية التعلم، أن الحب واحترام الدراسة هما الخاصيتان اللتان ينبغي اشباعهما لدى التلميذ حتى يستطيع أن ينمي ذاته بنجاح، وأن يستند ذلك إلى الفلسفة التربوية تؤكد على أن أهمية المشاركة الوجدانية التي تركز على تقبل المعلم لتلاميذه، وتعتمد على العلاقات الإنسانية القائمة بين المعلم والمتعلم على أساس المودة والاحترام المتبادل والتفهم والطيبة والثقة داخل حجرة الصف الدراسية. وقد أكدت عدة دراسات على أهمية الجو الدراسي داخل الفصل - جو الفصل الدراسي الذي يؤثر تأثيرا بليغا في عملية التعلم والمعلم .

(صوالحية الصالح، 2012)

ونتيجة التأثير تبرز أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به ومن خلال كيفية تنظيم المعلم للبيئة الدراسية والاجتماعية والنفسية وحجرة الدراسة يمكنه أن يحقق جملة من متطلبات جملة من الأهداف.

خلق جو دراسيا يتميز بالفعالية من حيث التفاعل الصفي المتبادل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين، والعلاقات الأساسية البناءة وذلك من خلال مراعاة ما يلي :

\* التخطيط المنهجي للدرس، وتنظيم المواقيت التعليمية والأنشطة التعليمية لأكبر مجموعة من التلاميذ. وذلك من خلال إشراك التلاميذ في التخطيط الدراسي من أجل إثارة الرغبات والحاجات النفسية والإجتماعية والاهتمامات. وتعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية وذلك بإتاحة الفرصة المبادرة الحرة.

\* إثارة انتباه التلاميذ وتعويدهم على التركيز من خلال إشراك التلاميذ في رسم خطة الدرس واستثارت دافعية التلاميذ وتحسين مستوى هذه الدافعية لدى التلاميذ من خلال مبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية والفعالة في كل ما تحتويه من الخبرات .

بناء المعرفة والتعلمات من خلال الأساليب المعرفية للمتعلمين .ومعرفة أسلوب كل متعلم يجعل من المعلم أنه موجه ومحفز ومرشد من أجل تمكن المتعلم من توظيف أسلوب تعلمه ونمط تفكير . وعليه تكون العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى هي التي تساعد على إيجاد الجو المدرسي الملائم لإنجاز العملية التعليمية وأن ذلك على التوافق المدرسي للمتعلم .وهناك علاقة ارتباطية قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس وكم وكيف العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوعية حصيلة التعلم حيث المناخ الصفي الطيب يساعد على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم والمشاركة الإيجابية الفعالة لدى التلاميذ في حجرة الدراسة.

(صوالحية الصالح 2012 ص 199)

ولكي يتمكن المعلم النشط من تحقيق حيلته من الأهداف المتوخاة من متطلبات العملية العلمية.

\* استشارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح

\* تمكين التلاميذ من صياغة أهداف العمل وتشجيعهم على تحقيقها.

\* استخدام برامج تعزيز مناسبة.

\* توفير مناخ تعليمي غير مثير لقلق المتعلم.

\* توظيف نمط العلاقات القائمة في حجرة الدرس بين التلاميذ والمعلم والتلميذ والتلميذ من

خلال التفاعل الصفي.

ويرى مجدي عزيز إبراهيم

أن الفصل الديمقراطي هو الذي ينمي الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم، فعلى هذا الفصل يتوقع التلاميذ أن يعاملوا كأفراد جديرين بالثقة وقادرين على اتخاذ القرارات الحرة المناسبة في المواقف التعليمية، والسبيل الأمثل لتوفير الديمقراطية في الفصل هو المناقشة المنظمة والصريحة والبناءة . وتجدر الإشارة أن النظام التربوي الجزائري من أهدافه تنشئة المواطن الذي يؤمن بالديمقراطية أسلوبا في الحياة وفي تيسير المجتمع وفي المشاركة السياسية، وإدارة الأجهزة الإدارية... وبما أن المعلم باعتباره قائد للجماعة الصف وموجه مرشد ومحفز ومنشط عليه أن يوجه المناقشات وأن يركز على المشكلات ذات الأهمية في حياة التلاميذ والمجتمع ويترتب على هذه المناقشة الديمقراطية البناء المنظمة جملة من المتطلبات.

\* إتاحة الفرصة لكل من المعلم والمتعلم ليعبروا عن أنفسهم بطريقة مقبولة

\* إتاحة الفرصة أمامهم لكي يعرف بعضهم بعض على نحو أفضل.

\* إتاحة الفرصة للمعلم لكي يؤثر في قيم التلاميذ التي تتعلق بالإنتاجية بمعنى الوعي

الديمقراطية وأهميته في بناء تعليمات التلاميذ وتنشئته جيلا يؤمن بأن الديمقراطية هي ممارسة بناء واحترام للآخر وأسلوب للحياة وإدارة أمور الحياة .وعلى المعلم مساعدة الجماعة الصفية على ترسيخ معايير جماعية منتجة وتقبلها وتحافظ عليها تؤمن بها - ولذا يجب أن يتمثل المعلم الديمقراطية سلوكا ومنهجيا وطريقة واستراتيجية وقدرة حتى يستطيع بناء الأجيال يعتمدون إلى الديمقراطية منها في حياتهم.

وأن يكون المعلم الديمقراطي هو الذي يحمل التلاميذ على أن يفهموا أن الديمقراطية لا تعني الفوضى وأن الحرية لا تتعارض مع النظام والانضباط، والضبط الاجتماعي والوجداني وضبط الذات المعلم الديمقراطي هو يتيح الفرصة للتلاميذ لاختيار ويساعدهم للوصول إلى أحكام مستنيرة.

\* المعلم الديمقراطي هو يشجع التلاميذ الفصل على روح المبادرة، والمساهمة والمشاركة

الإيجابية في عملية التعليم والتعلم.

\* المعلم الديمقراطي لديه حساسية لفهم حاجات التلاميذ المعيشية والاجتماعية.

\* ويعتبر عملية التعلم والتعليم إنما هي عملية اشباع حاجات التلاميذ.

(محمد عزيز إبراهيم 2004 ، ص 135).

ويرى دريكرز Dreikurs أن // الديمقراطية هي محور مدخل الضبط لصف الدراسي.

فالمعلمون الديمقراطيون يكونون أكثر نجاحا في مساعدة التلاميذ على تحمل مسؤولية الانضباط الذاتي ويزيد التشجيع والنتائج المنطقية وهي التي تتجم عن سلوك معين. وتدير مقما بواسطة المعلم والتلاميذ.

(محمد بن عزيز إبراهيم ص 135).

ضبط السلوكيات غير المرغوب فيها كثيرا في ما يواجهه المعلم أثناء حصة الصف الدراسي سلوكيات غير مرغوب فيها من بعض التلاميذ مثل الظروف عن المشاركة أو عدم القدرة على المتابعة أو التمر ضد الزملاء القسم أو الحركة الزائدة والضوضاء أو الإساءة إلى الرفاق أثناء الدرس.

ويرى جلسير Glasser أن هذه السلوكيات أو سوء السلوك التلميذ ناتج عن إخفاقه في تنمية ذات أو هوية ناجحة،.

\*أي أزمة الهوية عند المراهقين، وقد أقتراح مجموعة من الخطوات الإجرائية لتجاوز هذه المواقف بحيث أن يأخذ بها المعلم وأن يسلكها من أجل مساعدة التلميذ على تعديل سلوكه وتغييره.  
\*أن يربط علاقة ودية مع التلاميذ الذين يواجهون الإخفاق وفقد الثقة في أنفسهم ويمرون بأزمة الهوية.

\*أن يعزز سلوك التلميذ خلال متابعته لخطته.

\*وأن تعالج عن هذه المشكلات السلوكية.

\*من خلال استخدام التلاميذ الصف الدراسي استراتيجية أسلوب المشكلات في عملية التعلم، بصورة جماعية أي استخدام أسلوب التعلم التعاوني الجماعي .وأن المعلم الكفاء هو الذي يعمل على تنمية علاقات إيجابية بين أعضاء الصف وبالتالي يتمكن تلاميذ المنبوزين من العمل ضمن جماعات الصف وتقبل هؤلاء من زملائهم في القسم بفضل حسن المعاملة والتفاعل معهم،

وذلك من خلال تقديم المساعدة لهم من المعلم والمتعلمين. وأن يعمل على ترسيخ مجموعة معايير جماعة منتجة ومتعاونة ومتفهمة وأن تتقبل وتحافظ على هذا التماسك والترابط، من خلال التواصل والتفاهم اللفظي وغير اللفظي، الحوار بين أعضاء الجماعة الدراسية على مستوى مجموعات الصف التي تم تشكيلها - لإنجاز الأنشطة المدرسية من خلال استخدام استراتيجية حل المشكلة أثناء التعلم.

وأن ذلك يستوجب قدرة إنسانية متميزة وفريدة من المعلم على فهم لمشاعر بين الآخرين. ويكون دور المعلم كموجة لسلوك التلاميذ في ضوء توقعاته أمر في غاية الأهمية، نظرا لاختلاف التلاميذ في الصف الدراسي الواحد في جوانب كثيرة كالقدرات العقلية والذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الوجداني والاتجاهات النفسية. والطموحات والميول العلمية والقيم الاجتماعية بمعنى أن هناك تنوع في مستويات التلاميذ وهذا يفرض أن المعلم في تفاعلاته التربوية والبيداغوجية من خلال التفاعل الصفّي القائم مع التلاميذ يواجه مشكلة فروق كثيرة بين التلاميذ...

ويرى الباحث أن أهم العوامل التي تساعد في المحافظة على الجماعة الصفية وتماسكها وتفاعلاتها، هو معالجة الصراعات الصفية والنزاعات التي تنشأ داخلها وإدارة تلك النزاعات من خلال تقليل من الإخفاقات والاحتباطات التي يعاني منها التلاميذ بقدر الإمكان ويرى الدكتور جابر عبد الحميد انطلاقا عن ما نوصل إليه كونين من خلال دراسته Kaunin سنة 1970 يجب أن يتصف سلوك المعلم المعبر عنه باليقظة الدائمة التي يتقبل بها المعلم للتلاميذ أنه يعرف ما يجري في القسم وأنه على وعي بما يفعلون ويتصرفون، والمعلمون الذين يتقنون هذا النمط السلوكي يقل سوء تصرف التلاميذ في فصولهم، وذلك من خلال تبني المعلم أساليب إدارة النشاط الصفّي والتي تعبر من تلك الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم من أجل أن يبدأ النشاط في الفصل وأن يحافظ على استمراره أو إنهائه - ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب فاعلية في منع السلوك السيء في الفصل والعمل على إيجاد أنماط جيدة من سلوكيات التلاميذ، على المعلم يتخذ الإجراءات والتدابير التي تمكنه من تجنب ظهور أي سلوك مشاغب أثناء عملية التدريس عليه يتبنى هذه الخطوات الإجرائية التي تساعد على ضمان الهدوء والالتزام

بالصف الدراسي.

\*الإعداد والتحضير المسبق والجيد للدرس المراد تعلمه وإشراك التلاميذ في ذلك.

\*أن يهتم بالتلاميذ جميعاً دون تمييز على حد سواء وبالتحصيل المصرفي والإهتمام بالجوانب الوجدانية للتلاميذ.

\*تعزيز سلوك التلاميذ بما يناسب مستوى الإجابة.

\*معاملة التلاميذ بحب ومودة وصبر وبحكمة دون ضعف منه.

\*إظهار الرضا المهني للتلاميذ عن مهنة التدريس وحبها واحترامها واكتساب واتجاهات إيجابية عنها.

\*إشراك التلاميذ في الدرس حسب مستواهم - المتفوقين - العاديين والضعفاء - ويرى الدكتور

مجدي عزيز إبراهيم حيدر يجب على المعلم أن يتخذ مجموعة من التدابير من أجل معالجة مشكلة المشاغبة في الصف الدراسي - الخطوات الإجرائية التالية :

\*منع المكافأة للعمل عبر المنجز.

\*تحديد السلوك البديل عند التلميذ ليشرع فيه ويمارسه.

\*تعزيز هذا السلوك البديل بشكل علني ومنسق.

\*تدريب التلميذ على الوعي بالذات.

\*أن يطلب من التلميذ أن يعدد المرات التي كرر فيها هذا السلوك.

\*تدريب التلميذ عن استنباط مشاعر الآخرين من خلال ملاحظة سلوكهم.

\*تدريب التلميذ على التفكير بصوت مرتفع.

\*تدريب التلميذ على التفكير ببدائل السلوك الذي يسبب له المشكلات في الحصة.

\*المحافظة على النظام والانضباط داخل الفصل الدراسي من خلال الارتباط بعلاقات ودية مع المتعلم.

ويتحقق ذلك من خلال إجراء مقابلة التلميذ المشاغب على انفراد وتقديم النصح له من أجل تعديل سلوكه.

\*منح التلميذ المشاغب تشبه من العطف والحنان إن اكتشف المعلم أن هذا العطف هو الذي يريده ويحتاج إليه .

أن يحاول فهم مشكلات التلميذ ويتعاون معه من أجل تجاوز ذلك.

أما الدكتور خالد ناصر الدين يرى أن هناك مجموعة من المبادر التي تحقق الضبط والانضباط في القسم .

تعد كفاءة ضبط القسم شرطا رئيسيا لنجاح العملية التعليمية التعلمية ككل، إن في غيابها يستحيل الحديث عن التواصل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، ولا عن التفاعل الصفي المؤثر الفعال، ولا في اكتساب الكفاءات، ولا تبادل الخبرات والتجارب . كما تعد مؤشرا قويا على نجاح المعلم في أداء رسالته التربوية والتعليمية .

ولاشك أن أكبر الصعوبات التي تواجه المعلمين اليوم، مسؤولية ضبط القسم خاصة في ظل الأزمة الخانقة التي تعيشها المدرسة المغربية اليوم، والتي يعد الاحتفاظ الأقسام من أبرز تجلياتها . إذ أصبح عدد التلاميذ يفوق أحيانا الخمسين تلميذ في القسم الواحد.

وعليه يجب مراعاة مجموعة من المبادر من المعلم لضمان عملية الضبط والانضباط .

\*شخصية المعلم خصائص المعلم النفسية والمهنية، حيث يتقن الدكتور خالد ناصر الدين مع الدكتور مجدي عزيز إبراهيم حيدر . كما يتفق معهم الباحث إذ تعد شخصيته المعلم باتفاق جمع الباحثين والمسؤولين في القطاع التعليمي . من حيث قوتها أضعفها، ومن حيث قدرتها على التأثير والتماسك بقراراتها زيادة أن سمعته العلمية والمهنية وإشعاعه العلمي والتربوي العامل الأساسي والحاسم في كل عملية ضبط فعلها يتوقف كل نجاح في هذا المجال.

إذن عملية ضبط القسم ترجع بالدرجة الأولى إلى خصائص المعلم النفسية والمهنية ذي طبيعة شخصية المعلم ومدى قدرته على التأثير في تلاميذه من غير التسلط والتشدد، لكن هذا لا ينفي وجود آليات وأساليب يمكن استخدامها لتهنئة الجو التربوي المساعد على التحصيل والتعلم.

\*إن الوعي بالمرحلة التعليمية للتلميذ والظروف التي يعيشها بها المتعلم ومراعاة عمره ... واحترام شخصيته ككيان مستقل ما توصل إليه علم النفس والإمام التربوي والإمام بما جاء به علم النفس

التربوي والمعرفي، واستراتيجيات التعلم وطرائق التدريس، بصفة خاصة ومعطيات وشروط  
ضرورية لفهم الدوافع المتعلم الكامنة وراء سلوكيات المتعلم وتصرفاته.

\*أن يكون المعلم متميز بالحكمة والبصيرة النافذة، الحكمة تقتضي استخدام الأسلوب اللين أو  
التشدد أو الصرامة في وقتها المناسب لأن نجاح المعلم من جهته يتوقف على مدى توفقه في حل  
هذه المعادلة الصعبة.

\*بحث أن يخضع تأديب المتعلم بتنوع من التدرج بدء بالنصح والإقناع والتبويه وانتهاء بالتأديب  
النفسي كالتوبيخ أو التأديب البدني علما بأن سلاح التأثير الشخصي سلاح قوي في يد المعلم  
قوي الشخصية ويؤدي إلى نتائج طيبة من حيث ضمان النظام في الفصل وتهذيب النفوس.

بينما مجدي عزيز إبراهيم يرى أن الدور الأساسي للمعلم هو تنظيم وتوحيد العملية التعليمية في  
مجال معين وبالتالي يجب أن تتوفر لدى المعلم مجموعة من السمات والصفات والخصائص  
التي تميزه عن غيره. أن يتميز بالقدرة على القيادة التربوية والاجتماعية والتوجيه والإرشاد النفسي  
والعلمي للتلاميذ لأن طبيعة عمله يحتم عليه أن يكون قائدا للتلاميذ

أن يكون قائدا لتلاميذه وأن تتوفر فيه مجموعة من خصائص القيادة التربوية والتعليمية من  
حيث القدرة على التنظيم وإدارة الصف وإصدار التعليمات والتوجيهات في أسلوب ديمقراطي،  
وتدريب التلاميذ أثناء التدريس على المناقشات وعلى ممارسة القيادة الجماعية، والتعاون ويرتبط  
ذلك بضرورة قيام المعلم بترويض وغرس المبادئ والقيم الديمقراطية كممارسة وسلوك وتنمية القيم  
المختلفة عند التلاميذ .

وقد اتفق جل الباحثين العرب على تحديد سمات الشخصية للمعلم الكفاء النفسية  
والمهنية.

سمات الوجدانية والتي تميزه القدرة على التحكم والضبط في إدارة القسم والالتزان الانفعالي  
والعاطفي والمسؤولية الاجتماعية.

-سمات العقلية الذكاء والفتنة والقدرة على الفهم.

-سمات الدافعية والمتمثلة في الاتجاهات التربوية كما أجريت دراسات حول سمات شخصية

المعلم وعلاقتها بالأداء التدريسي، وتوصلت إلى وجود أثر السمات الشخصية على الأداء المهني التدريسي -دراسة مجدي عزيز ابراهيم  
-بمعنى يجب على المعلم أن يتمتع بمجموعة من الكفاءات الشخصية حتى يتمكن من الأداء التربوي الفعال .

-حيث يتفق الباحثين على الكفاءات المهنية التدريسية التي يجب أن تتوفر لدى المعلم.  
إن معاملة جميع التلاميذ بطريقة واحدة وبأسلوب واحد خطأ تربوي إن لابد من تصنيفهم وفق قدراتهم وذكاءاتهم، واحتياجاتهم، التقبل البيداغوجي بالتلاميذ المشاغبين ومحاولة إقامة العلاقة من أجل النصح والإرشاد والتوجيه في حالة عدم نجاح ذلك يلجأ المعلم إلى الدعم التربوي المعتمد على الردع الذي يساعد التلميذ على تعديل سلوكه.  
يجب أن يتميز المعلم المستمر بالانتباه المستمر إلى غير المنضبطين، وإشعارهم بالمراقبة، وفتح معهم نقاشات خاصة معهم خارج الحصص الرسمية وإشعار التلاميذ بعدم الرضا على الجو العام داخل القسم.

"الدكتور خالد نصر الدين. 68-135-2017

أما الدكتورة كريمات محمد بديوي خلال دراستها – التعلم التنشط 2012 :

ترى إن إدارة الصف المدرسي من المعلم يجب أن يتوفر فيه مجموعة من المبادئ والمهارات لإدارة الصف .

-على المعلم أن يكون عصريا وأن يكون ممتلكا لمهارة إدارة الصف، وأن يكون معلما وله دراية بتقنيات الإدارة الصفية وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية.

-المحافظة على الدافعية التعلم وخاصة الدافعية الإنجاز لدى التلاميذ في التعلم، وهذه المحافظة تضمن استدامة استشارة المتعلم من أجل الاندماج في موقف التعلم ومعرفة متى يجب أن يتدخل، ومتى يقف بالخلف الصف الدراسي.

-ولديه مهارات، إصغاء أفضل، وقدرات وجدانية أعلى وتتميز سلوكياته بهذه الصفات والسمات التالية:

يدير القسم بالأسلوب الديمقراطي الذي يتميز باحترام كيان وشخصية التلميذ.

-إن يتبع السلوك الودي بدلا من السلوك المتمركز حول الذات.

-أن يتبع السلوك النظامي المسؤول بدلا من السلوك الارتجالي.

-أن يتبع السلوك التشخيصي بدلا من السلوك الروتيني.

تهيئة التلاميذ نحو المستقبل وذلك من خلال استشراف المستقبل وذلك اعتمادا على التجديد طرائق التدريس التعلم وتطور أساليب التعلم، أي إعداد التلاميذ لعالم الغد وذلك من خلال تبني أسلوب التجديد الذي يضع كل المعطيات.

-توفير الأمن السلامة في بيئة التعلم.

ج-المحافظة على النظام الصفي رغم تتابع الأنشطة الصفية، وتغييرها من أنشطة جماعية إلى أنشطة فردية.

-جعل التعلم متعة، فالتلميذ يشعر بأن التعليم متعة عندما يشعر المعلم بأن ما يقدمه له مغزى ومعنى، وأنه يجد تشجيع ممن حوله. ويكون التعلم ذا مغزى إذا شعر التلميذ أنه توصل إلى حل مشكلة الوضعية التعليمية، وبخاصة إذا كان في هذا العمل شيء جديد مما يؤدي لتعلم أفضل في المعلومات والمهارات، ويلاحظ على المعلم النشاط في إدارة صفه أن لديه متطلبات عمل واضحة من التلاميذ وأنه يجعل النشاط الأكاديمي نشاطا تفاعليا ومنها حساسية وتجاوبا مما حاجات التلاميذ اجتماعيا، ومستويات صعوبة الدرس، والحكم الكلي لما يجب أن يكون، وعلى المعلم أن يدير صفه بكفاءة الذي يضع كل المعطيات حتى أكثرها استقرارا للاختبار، وهو التعليم الذي يسعى لتجاوزها هو قائم وبناء متطور ومتجدد التحدي الحقيقي للتعليم، وإعداد متعلمين قادرين على استشراف المستقبل وتشكيله وليس الاهتمام بتقبله، وهذا يأزر دور المعلم في تنمية قدرات التفكير التباعدي لدى التلاميذ. وتنمية قدراتهم على التخيل والتوقع. وأجل تبني تبني أسلوب التجديد واستشراف المستقبل الذي أصبح مطلبا حيويا، لأن إنسان هذا العصر يواجه ما سوف يحمله له المستقبل من تحديات وأعباء وما تحمله المتغيرات السريعة من مفاجآت، بحيث يشمل هذا الدور مساعدة التلاميذ على تفهم طبيعة خصائص المعلومات والتعامل معها،

والتدريب على تكنولوجياتها وتقبل التغيير في أنماط العلاقات وأنماط المهن والوظائف.  
تكوين رأي عام لدى التلاميذ ليساند ويدعم المعلومات وتطبيقاتها سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المؤسسات التعليمية.

يجب على المعلم ترغيب تلاميذه في العلم والتعلم: يجب على المعلم النشيط الذي يدير صفة أن يجب تلاميذه في العلم ويرغبهم فيه ويشجعهم على السعي من أجل اكتسابه ليس فقط العلم الذي يدرس في الصف وإنما العلم بصفة خاصة، وأن يستخدم المصادر العلمية مصادر التعلم، والوسائط التكنولوجية من أجل التحصيل الدراسي والعلمي.

(الدكتورة كريمات بدير، 2012 238-237)

أما الدكتور محسن عطية 2008: يرى أن مهمة إدارة الصف وضبطه تشمل الإدارة الصفية جميع الأنشطة والعلاقات الإنسانية العلاقات الإنسانية التي يتخذها المدرس لخلق جو تعليمي فعال، فهي تتضمن تنظيم بيئة التعلم، وتنظيم الخبرات، وحفظ النظام، ومتابعة المتعلمين، وتقويم أدائهم، وعلى الإدارة الصفية تتوقف فعالية الدرس والتدريس، مما أننا نريد من الدرس أن يكون فعالاً، ومن المتعلم أن يكون نشيطاً، والمعلم النشط فلا بد من المرور بمواقف تنظيم الأفكار، وتبادل الآراء وسير الأفكار وتنظيم النقاشات الذي يجب أن يكون تبادلاً بين المعلم والتلميذ، أو تتشابه بين التلاميذ بعضهم البعض، أو بين التلميذ والمعلم، وهذه عملية تستوجب مهارة وقدرة على الإدارة الصفية والضبط الصفّي لكونها سلاح ذو حدين :

الأول يجعل من الدرس مثمراً والتلاميذ إيجابيين، والثاني الخروج عن مسار الدرس إلى أمور ثانوية تكون مضيعة للوقت وهدرًا للجهد. لذلك يحسن أن تتمتع أطر التدريس بالمهارات والقدرات اللازمة لقيادة القسم ونقاش الأهداف الدرس على وفق الخطة التي وضعها المعلم بإشراك التلاميذ وعلى المعلم أن يعي أن الأسلوب الديمقراطي هي أفضل الأساليب البيداغوجية التربوية لضبط الصف إذ ما أحسن المعلم استخدامه فلا بد أن يتأسس الضبط الصفّي على الاحترام المتبادل وعدم المساس بكرامة الآخرين، وتجريح مشاعرهم ومن المناسب بيانه أنه يوفر مناخاً تعليمياً يتسم بالإيجابية، والتنظيم وإتاحة الفرصة لجميع التلاميذ في المشاركة الفعلية الفعالة في أنشطة

الدرس ومناقشته .

(محسن عطية -2008 ص102).

أما الدكتور عبد الحميد جابر يرى أنه إن أكان التعليم بأنه مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تيسير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر.

وإن كانت الأهداف إدارة الصف تستهدف خلق الظروف الملائمة والمناسبة، وتوفير الشروط التي يحدث فيها وفي إطارها التعلم، فإن هذا يعني أن الإدارة الفعالة للفصل شرط ضروري للتعلم الفعال، فالمنطق البسيط يدعم " الفكرة القائلة :بأن الإدارة الفعالة للفصل جانب هام من جوانب عملية التعليم والتعلم، وهناك وجود علاقات إيجابية بين أساليب معينة للمعلم في إدارة الفصل الدراسي وبين نتائج سلوكية مرغوب فيها لدى التلاميذ بما في ذلك لتحصيلهم وإنجازاتهم الداراسية من كل ذلك يتضح أنه في إدارة الصف ينصب الاهتمام حول موضوعات أساسية استراتيجية الإدارة الصفية هناك جملة من العوامل التي لها تأثير على التفكير الصفي الناجح وأساليبه ومنها:

-توقعات المعلمين في غرفة الصف :أن معرفة المعلم وتوقعاته للمشكلات والصعوبات المحتملة في غرفة الصف يساعده على إتخاذ الضمانات الوقائية الإستباقية الكفيلة بالحد من تلك الصعوبات وضبط غرفة الصف وانتظامها فالوقائية خير من العلاج.

ب -بصيرة المعلم وفطنته المعلم اليقظة الذي يثبت وجوده دائما .ولا تخفى عليه خافية عما يدور في القسم، ويتوقف نجاحه في إدارة الصف على جوانب أساسية، منها التوقيت الجيد المناسب للمواقف، وتحديد الوقت المناسب والاستجابة السريعة والملائمة للتدخل حيال سلوك معين فور ظهوره، وتحديد موقف بدقة حيث أن ظهور سلوك فوضوي في غرفة الصف الدراسي، إنما يعني أن تدخل المعلم لم يأت في الوقت المناسب .والأمر أدى إلى تكرار هذا السلوك.

ج -تواكب مهام المعلم في وقت واحد بمعنى أن تكون القدرة لدى المعلم لمتابعة أكثر من مهمة داخل الفصل في نفس الوقت يكون مستغلا لمساعدة بعض التلاميذ ومتابعتهم، وفي نفس الوقت يكون منتبها لتلاميذ الفصل ككل حتى لا يشعر التلاميذ بأنهم غير مراقبين من المعلم الأمر الذي

يساعده على الإتيان ببعض التصرفات التي قد تسبب خللا بالانضباط القسم وضبطه وهذا ما يقصد بعملية تواكب المهام داخل الفصل مع يقظة المعلم الدائمة للملائمة العملية التعليمية داخل الصف الدراسي: أكدت الدراسة التي أجراها كوتين 1970 على أهمية سلاسة العملية التعليمية وتدققها بصورة طبيعية دون أن يتخللها تشتت وانقطاع. وقد قدم توتين جملة من النصائح والاقتراحات التي يجب أن يأخذها المعلم بعين الدراية والاعتبار حيث يتجنب هذه الأمور ولكي يستطيع النجاح في إدارة الفصل :

بحيث أن لا يتدخل عندما يكون التلاميذ مستغرقين في أعمال نافعة للعملية التعليمية منهمكين في الاشتغال العقلي والمعرفي. يجب أن لا يطلب من التلاميذ القيام بالمهام الأخرى دون الانتهاء من العمل والنشاط الصفي بصورة مفاجئة ودون التمهيد له.

أن يحرص على تدقيق العملية التعليمية والمحافظة على الاستمرارية والديمومة بصورة معتدلة ومقبولة تشد وتجذب اهتمام التلاميذ دائما وتجعلهم منهمكين في العملية التعليمية" جابر عبد الحميد جابر."

مما سبق يتضح لنا :

أن أغلب الباحثين يتفقون على الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف وعلى إيجابية المتعلم ويقظة المعلم، ويتفعل العملية التعليمية التعليمية.

ويتفق كل الباحثين أن هناك بعض الأمر الواجب مراعاتها في استخدام استراتيجيات التعلم والتعليم من المعلم والمتعلم معا لكون أن استخدام استراتيجيات التدريس من أجل تعلم المتعلم من المعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم من المتعلم من أجل التعلم .

يكونان خطان متوازيان يهدفان إلى تسهيل العملية التعليمية وإنجاز الأهداف المنشودة والمتوقعة، سواء كانت الأهداف العامة أو الإجرائية السلوكية مما يستدعي الاعتماد عليها فما هي هذه الأمور الواجب مراعاتها في استراتيجيات التعلم والتعليم .

يرى كل من حسن محمد أبورياش وسليم وعبد الحكيم الصافي من دراسته التعلم المعرفي،

ودراستهم استراتيجيات التعلم والعلم ما يلي:

### أولا - المؤشرات النوعية

بمعنى أن هناك مجموعة من معايير يجب اعتمادها كمؤشرات من أجل الدلالة على مدى فعالية الطريقة الملائمة من التدريس التعلم والتي تسمى بالمؤشرات النوعية Ind quality indicators ictors واستخدام لمصادر التعلم المتاحة والضرورية من أجل تنفيذ الأنشطة الدراسية، أثناء الدرس، وذلك من أجل الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية بشكل متلائم ومتوافق. إبراز طريقة التدريس التعلم على أنها تتضمن مجموعة من الخطوات المنهجية والإجرائية المنتظمة والمتسلسلة بما في ذلك الأنشطة التعليمية التعليمية بتوظيف مصادر التعلم المتعددة ووسائل القياس والتقويم المستمرة، واستخدام التغذية الراجعة المرتبطة بأهداف التعلم.

### ثانيا: مراعاة الأسس النفسية والوجدانية للتعلم.

مراعاة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي وفاعلية المعلم . توفير للمتعلم فرص النجاح والتفوق من خلال استخدام استراتيجيات التعلم وأساليب المعرفية للتعلم التي تستشير دافعية المتعلم وتثير انتباه نحو موضوع التعلم وتحريك دوافعه الداخلية. تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلم أي قدرة التحكم في عملية التعلم وضبط الذات المتعلم والإدارة الذاتية لعملية التعلم والمراقبة الذاتية من المتعلم. تجنب إرهاق حواس المتعلم من خلال التركيز على حاسة واحدة في التعلم. مراعاة الصحة الجسمية والصحة النفسية للمتعلم.

### ثالثا: مراعاة الفروق الفردية، والحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

\*تنويع مصادر التعلم والوسائط التعلم

المكتبة – المراجع والمجلات العلمية – المواقع الإلكترونية.

\*من خلال تنويع المهام التعليمية التعليمية

من خلال تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية وتوظيف مشكلات الوضعية التعليمية التعلمية.

\*تنويع الأهداف الإجرائية السلوكية من خلال تنويع الأنشطة التعليمية العلمية.

\*تنويع أساليب التقويم – التشخيص التكويني – تقويم الحصيلة النهائية لعملية التعلم من حيث المدخلات والمخرجات – النواتج التعلم.

\*تنويع – عمليات الاتصال والتواصل البيداغوجي والتربوي بين المعلم والمتعلم.

\*مراعاة استعداد المتعلم وقدراته وقابليته للتعلم – الرغبات وميول المتعلم.

**رابعا: تنمية العلاقات التربوية والاجتماعية بين المتعلمين من خلال استخدام أسلوب التعلم**

**التعاوني، واستراتيجيات التعلم التعاوني، التركيز على :**

\*تنمية المهارات الاجتماعية .

\*أي إتاحة فرص التعاون بين المعلمين – الاعتماد الإيجابي المتبادل

\*التفاعل المباشر المعزز وجهه لوجه.

\*تنمية المهارات الاجتماعية بين المجموعات المتعاونة" المجموعة الصغيرة"، المجموعات المتنافسة.

\*فعالية الاتصال بين التلاميذ والسماح لكل عضو بإبداء رأيه في الحديث.

\*تمكين مجموعات التعلم من التركيز على تماسك المجموعات واستمرارها .

\*التأكد من تلقين أعضاء المجموعة للتغذية الراجعة من مشاركتهم في العمل مع بعضهم البعض.

\*التأكيد على المهارات العليا للتفكير في حل المشكلات أثناء التعاون بين المجموعات المتعاونة.

\*توفير جو من الراحة والاطمئنان بين المتعاونين والرضا لدى المتعلمين.

\*الاستمتاع بالعمل الدراسي بين المجموعات وبين المجموعة والعمل على الحد من التوتر.

\*التأكيد على الإصغاء النشط بين المجموعات والإصغاء النشط لكل من المعلم والمتعلم //

كل منهما الآخر، بمعنى تقبل الأفكار لكل منهما، والمشاعر الإيجابية والسلبية، والأخطاء بكل موضوعية.

## خامسا: تنمية مهارات التفكير بكل أنواعه

\*إتاحة الوقت الكافي للتفكير – ومستوياته للتفكير والاكتشاف.

\*توفير الوقت اللازمة والفرصة للمتعلم من أجل استخدام مصادر للتعلم والإثراء في مهمات متنوعة.

\*ممارسة نشاطات تعليمية – تعليمية متنوعة تستخدم في تنمية مهارات التفكير.

\*استخدام الأسئلة السائرة والتميزة التي تتحدى تفكير المتعلم وذكاءه المتعزز وتركيز على تحدي الذكاء الوجداني من أجل تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية والوجدانية، وأمثلة بين العمليات التفكير العليا.

## سادسا: مراعاة التنظيم والتعاون للمجموعة أثناء تنفيذ الأنشطة.

\*تنظيم الصف الدراسي على تلك مجموعات معاونة، مجموعة متعاونة .

\*التأكيد على تنمية وعلى اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية والوجدانية والعمل على توظيفها أثناء إنجاز المهمات الإنجاز.

\*الحث على تبادل الارتكاز بين المتعلمين تبادل الأفكار بين المجموعات.

\*تبادل بين أفراد المجموعة.

\*تبادل الأفراد بين المتعلمين والمعلم.

\*تبادل الأفكار بين تلميذ وتلميذ.

\*الحث على المشاركة الفعالة في حل المشكلات.

## سابعا: توفير البيئة الصفية الإيجابية والمساندة للمتعلم.

\*إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلم والتركيز عليها، كالحاجة إلى تحقيق الذاتية، تقبل المراهق لذاته وحاجة مفهوم الذات عند المراهق، الحاجة إلى تعبير عن الذات، حاجة توكيد الذات، الحاجة إلى احترام الذات، الحاجة إلى الحب والحنان، الأمن النفسي، للمراهق، الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والانتماء، الحاجة إلى التقدير، الحاجة إلى التوافق، الحاجة إلى الإنجاز والنجاح، الحاجة إلى التقدير وتقبل المكانة الاجتماعية، الحاجة إلى المغامرة وكسب خبرات جديدة، الحاجة إلى تفسير خبرات الحياة والربط بينها، الحاجة إلى المسؤولية إزاء الآخرين.

هذه الحاجات أساسية وأكيدة، لابد أن تأخذ بعين الاعتبار من المعلم في مرحلة التعليم المتوسط.

(صالح صوالحية.2001 163 )

\*احترام قدرات وإمكانات المتعلم.

\*إشاعة الجو المدرسي والصفى القائم على التقبل والاحترام والثقة والمودة بين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ بعضهم البعض.

\*تشجيع النمو الفردي والاجتماعي والانفعالي والعاطفي والوجداني.

\*استثمار الوقت المحدد في الحصص الدراسية بكل فاعلية.

\*احترام الرأي، والرأي الآخرين المتعلمين، وبين المعلم والمتعلمين.

\*إدارة الصف الدراسي بأسلوب ديمقراطي ممارسة وسلوكا.

"حسين محمد أبو رياش وآخرون ، 36-37 بتصريف

مما سبق يتبين أن الباحثين العرب ركزوا على الخطوات المنهجية والإجرائية والأساليب البيداغوجية والتربوية والنفسية والحاجات الاجتماعية والنفسية، والجوانب العقلية والوجدانية، والقدرات العقلية، والاستعدادات والرغبات والميول والدوافع للمتعلمين، التي يجب مراعاتها مع ذكر شكل ثانوي أهمية استراتيجيات المتعلم في عملية التعلم.

مجموعة محاضرات  
إستراتيجيات التدريس التعلم المعرفي  
نماذج من المقرر السنة الثانية ليسانس علوم التربية

## تمهيد:

يتفق الباحثين العرب من خلال الدراسات العلمية على مستوى الجامعات في إطار الدراسات العليا: رسائل ماجستير وأطروحات الدكتوراه، حسب التخصصات العلمية التالية: علوم التربية، علم النفس التربوي، علم النفس المعرفي. - اللغة العربية واللغات الأجنبية- الإنجليزية - اللغة الفرنسية من خلال المسح العلمي لهذه الدراسات تبين لنا أنهم أجمعوا على التصنيف التالي: الاستراتيجيات التعلم المعرفية، الاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة، الاستراتيجيات التعلم، الاستراتيجية التعلم الوجدانية والاجتماعية، استراتيجية التعلم البنائي من منظور النظرية المعرفية البنائية والنظرية المعرفية الاجتماعية والنظرية المعرفية البنائية الجديدة، إستراتيجيات التعلم الذاتي.

وعليه يتبنى الباحث في ا لدراسة الحالية هذا التصنيف:

إستراتيجيات التدريس التعلم المعرفي، إستراتيجيات التعلم المعرفية، إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة، إستراتيجيات التعلم الوجدانية والعاطفية والاجتماعية، إستراتيجيات التعلم الذاتي، إستراتيجيات سمة المهارات المعرفية وما وراء المعرفة مما يتفق مع وراء متغيرات الدراسة، إستراتيجيات إستثارة الدافعية الإنجاز عند التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

✓ إستراتيجيات تعلم مهارات المعرفية وما وراء المعرفة

✓ إستراتيجيات تعلم وتعليم مهارات الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي.

✓ إستراتيجيات تنمية النمو المعرفي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

✓ مرحلة التجريد المعرفي من منظور نظرية المعرفة عند جان بياجيه وتلامذته.

✓ أي التعلم البنائي - التعلم البنائي.

وعليه تتم معالجة الاستراتيجيات التعلم وفقا هذا التصنيف الذي يتبناه الباحث على الشكل التالي:

## \* - إستراتيجيات التدريس التعلّم المعرفي من المعلم.

ترى كل من سامية محمود عبد الله 2015، وفاضل ناجي عبد عون وزيد بدر محمد العطار 2017، يوسف نغزاوي 2015، محمود داوي الربيعي 2011، الدكتور محمد محمود الحيلة 2012، حسين محمد أبو رياش، سليم محمد الشريف، عبد الحكيم العاني 2009، سعاد جبر سعيد 2008، الأستاذ الدكتور سعد علي زاير، الدكتور سماء تركي داخل، الدكتور عمار جبار عيد، الدكتور فير راتدينفل 2017، الدكتور عبد الوحيد الحشاوي 2001، 2003، الدكتور عبد الكريم غريب 2003، الدكتورة مريمان محمد بدير 2012، الدكتورة منال حسن رمضان 2016، الدكتور عدنان يوسف العتوم، الدكتور عبد الناصر دياب الجزام 2007، الدكتور نجد عبد الله غابي الموسوي 2015، الدكتور عصام اليملي 2014، الدكتور عبد القادر لورسي 2016، الدكتور محسن علي عطية 2015، الدكتور يوسف قطامي 2013، كسافي روجي ترجمة عبد الكريم غريب 2007. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين 2011، أمال جمعة عبد الفتاح 2010.

وعليه يكون التركيز على إستراتيجيات التدريس التعلّم المعرفي مما يتفق والدراسة الحالية: من فاعلية إستراتيجيات التعلّم المعرفي في تنمية دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. وحسب منظور المنهاج المقرر السنة الرابعة المتوسط حب المواد: الطرائق النشطة بيداغوجية المشروع- الدافعية التعلّم.

اللغة العربية التدريس التعلّم بالكفاءات بيداغوجية حل المشكلة، المقاربة النصية، التدريس التعلّم بالنشاطات التربوية الإسلامية، إستراتيجية التعلّم والتعلّم " الأنشطة قبل التعلّم أنشطة التعلّم، المقربة بالكفاءات.

الرياضيات المقاربة بالكفاءات مقارنة الاستدلال الاستنتاجي، وضعية التعلّم - التعلّم الحلزوني- المقاربة حل المشكلات- الطرائق النشطة بيداغوجية علوم الطبيعة والحياة- المقاربة بالكفاءات- مقارنة الإدماجين للكفاءات - مقارنة الوضعية المشكلة- إستراتيجية التقصي والاستقصاء - المقاربة التدريس التعلّم بالتجربة.

العلوم الفيزيائية المقاربة بالكفاءات.

إستراتيجية إدارة الموارد المناقش- الوضعية المشكلة- المقاربة- التدريس التعلّم بالتجربة- استخدام خطوات التفكير العلمي- التربية الموسيقية- التربية التشكيلية-

المقاربة بالكفاءات- التربية البدنية والرياضية- المقاربة وضعية الإدماج- الطريقة النشيطة-  
وضعية المشكلة.

إستخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس التعليم والتعلم (وثائق وزارة التربية الوطنية  
2003-2011).

وعليه تركز على إستخدام إستراتيجيات التدريس التعلم المعرفي التي تبناها المنهاج  
المقرر لمرحلة التعليم المتوسط.

## المحاضرة الأولى: إستراتيجية إستخدام الخرائط المفاهيمية في

### التدريس التعلم المعرفي:

إن الخريطة المفاهيمية هي إحدى الأدوات التي تفيد في التقديم المعارف والمعلومات  
على أساس التمثيل البصري، فهي تساعد على النظرة الشاملة، وتذكر الوضعيات المركبة  
تعتمد على الخريطة المفاهيمية على إستعمال الدعائم.

بنصفه معاً: نصف الدماغ الأيمن يستعمل في مجال الخيال والابداع والنظرة الشاملة  
والنداعي والتشبيه والإدراك الفضائي للمعرفة.

والنصف الأيسر يستعمل في مجالات التعبير والمنطق والعقلانية.

وبناء عليه فالعمل بالخريطة المفاهيمية يوافق إستعمال نصفي الدماغ بطريقة متكاملة

تماماً (النشرة الرسمية، العدد الخامس سبتمبر 2011).

" أمام الانفجار المعرفي المعلوماتي التي تميز القرن الواحد والعشرين، وأمام الكم

الهائل من المعلومات والمعارف، التراكم المعرفي الكمي.

تتطلب العملية التعليمية التعلمية تنظيمًا للتدريس الذي يساعد لمتعلم على إستيعاب

دروسه فهما وإستيعابا.

ومن هذا المنطلق قد نطرح على أنفسنا التساؤلات التالية:

- كيف يعمل الدماغ؟ كيف تشتغل الذاكرة؟ كيف تتصرف العين أثناء القراءة .

- كيف يمكن أن نساعد المتعلم على التركيز الجيد أثناء التعلم في الحصة؟

- كيف تنمي لدى المتعلم الرغبة في التعلم وكيف نحافظ على إستمرارها؟

- كيف تصدر لدى المتعلم قدرات التخيل والإبداع،
- كيف ترفع الأداء العقلي لدى المتعلم .

(وثيقة النشرة الرسمية، عدد خاص، 2011، ص: 83)

وعليه لابد من تعريف إستراتيجية التدريس التعلم بالخرائط المفاهيمية والإجراءات الواجب إتباعها من أجل إستخدام الخريطة المفاهيمية أثناء ومدى أهمية الخريطة المفاهيمية تنفيذ عملية التعلم وكيفية يتم إعدادها وماهي الضوابط البيداغوجية التي تخضعها الخريطة

### منظورات الباحثين العرب للخريطة المفاهيمية:

ترى الدكتورة سامية محمد محمود عبد الله 2015:

أن المتعلم بحاجة إلى أداة تتيح له الدعم والمساندة في حالة التعلم الجديد، وتعمل كإستراتيجية تعويضية عند حدوث أي صور مفهومي أو الوقوع في أوجه من الفهم الخطأ وكل ذلك يمكن توفيره بواسطة الخريطة المفاهيمية تساعد المتعلم على تعلم كيف يتعلم وبشكل صحيح وفاعل " (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 161).

وأن عقل المتعلم بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة بين المفاهيم والأفكار الكبرى تترتب في هذه الأبنية بشكل هرمي بحيث تحتل الأفكار الكبرى. بينما يرى الدكتور علي زاير وآخرون (2017) بأن الخريطة المفاهيمية تعد من تطبيقات نظرية أوزيل. التعلم ذي المعنى الذي يتفق مع نظرية التعلم الإنساني، كيف يفكر الإنسان عن طريق المفاهيم، إذ تنظم بشكل هرمي، وهو بذلك يتفق مع نظرية جانبيه في التعلم التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي لمهام التعلم للموضوع المراد تعليمه، أي يعتمد على مبدأ تحليل المهمة، فعندئذ تدريس موضوع رياضي معين مثلاً. فإن الأمر يحتاج إلى تحليل ذلك الموضوع إلى مفاهيم معتبرة جزئية، حيث يتمكن في النهاية من إدراك المفاهيم الأكبر منها والرئيسية.

وخريطة المفاهيم هي مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم في موضوع ما يتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم العام أو التسهل في أعلى الخريطة، ثم

المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد، ويثير الربط بين المفاهيم. وبالنزول إلى قاعدة الهرم تتدرج المفاهيم من الليبرالي الصغير ..... ويمثل كل بناء منها وحدة تطور معرفي تبرز ما لدى المنظم عن استعدادات وقابليات التعلم وخبرات وأفكار يسميها جانيه.

الإمكانات ويتفاعل التلميذ ويتعلم وينتج في ضوء هذه الإمكانيات بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها (سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 280).

- أما محمد محمود ساري حمادة وآخر، 2012، يرى أن الخرائط المفاهيمية توضح العلاقات البصرية بين المفاهيم، حيث توضح المفاهيم الرئيسية في أعلى الخرائط ويليهها المفاهيم الفرعية وهكذا بالتدرج، وأول من أضاف هذا المصطلح لطرائق التدريس التعليم والتعلم المعرفي هو توكاك و جوني سنة 1984 ، وتقوم الخرائط المفاهيمية على كشف المخططات المعرفية السابقة عند المعلم وم ثم تصحيحها إن كانت غير متوافقة مع المعلومات الجديدة المراد تعلمها ومن ثم إعادة الخريطة للتأكد من سلامة التعلم (الدكتور محمد محمود ساري حمادنه، 2012، ص: 76).

- أما محسن علي عطية، 2008 يرى بأن المربون أجمعوا على أن الخرائط المفاهيمية هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تكون المفاهيم أكثر شمولاً الأقل خصوصية في قمة الهرم، وتتدرج إلى المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية التي تكون في قاعدة الهرم، وتحاذ هذه المفاهيم في حدود دوائر بيضوية أو مربعات، يربط بعضها ببعض الآخر بأسهم، أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين المفاهيم، وتكون وظيفة هذه الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، وتسمى خطوط الربط أو الوصلات ويكتب عليها أفعال أو حروف أو شبه جمل تسمى كلمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقة بين المفاهيم.

(محسن علي عطية، 2008، ص: 238).

مما سبق يتضح لنا أن جل الباحثين العرب قد أبرزوا أهمية استخدام المفاهيم كأداة التعليم والتعلم في عملية التعلم المعرفي.

يرى الباحث أن الخريطة المفاهيمية كأداة تعليمية وتعليمية تفيد في عرض المعلومات والمعارف والمفاهيم على أساس التمثيل المعرفي، وتعتمد الخريطة المفاهيمية على إستعمال الدعائم بنصفه معاً.

\*- نصف الدماغ الأيسر الذي يستعمل في مجالات التعبير المنطق والعقلانية.

\*- نصف الدماغ الأيمن يستعمل في مجال الخيال والابداع والنظرة الشاملة للمعلومة والتداعي والتشبيه والإدراك الفضائي للمعلومة والمعارف.

فالتدريس بالخريطة المفاهيمية يوافق استعمال نصفي الدماغ بطريقة متكاملة تماماً ثم توسيع إستعمال الخريطة المفاهيمية في المجال البيداغوجي يساعد على التخطيط والتحكم في المعلومات ورفع إمكانيات النجاح لدى التلاميذ وهي نشاط تعليمي إبداعي وتمثيلي تفيد في تصوير المعارف للمتعلم وفق مفهوم مفتاحي بين كيفية ربط هذه المعارف في الذاكرة البعيدة المدى.

وبما أن العمل بالخرائط المفاهيمية يوافق إستعمال نصفي الدماغ بطريقة متكاملة تماماً . إن يرى سامبلز 1975 Semple أن فاعلية التعلم تأتي من الالتزام الكامل بتنمية وظائف نصفي المخ معاً، لأن معظم أنشطة حياتنا تتطلب كلا من نصفي المخ معاً، ويؤكد كلارك ستار 1991 Clark: " على أنه يجب قدر الإمكان أن تعمل على تشغيل المخ كله في حالة تعلم موضوعات كل المواد الدراسية، وذلك بإدخال أنشطة كل النصف الكروي الأيمن واليسر معاً في عملية التعلم.(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص: 36)

بينما يرى خالد بن ناهس الرقاص العتيبي: " في سياق إستراتيجيات التعلم النشط. فإن تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية، وكذلك بذله الجهود العقلية، واليدوية المناسبة، يسهم في بناء المعرفة المطلوبة في ذهنه، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات ما يسمى بخرائط العقل، والتي هي عبارة عن تمثّل بياني، يتضمن عدداً من الكلمات والأفكار والمهام أو البنود المرتبطة بموضوع الدرس. مما يؤدي إلى إختزال المعلومات المتنوعة في أشكال مترابطة مع بعضها بعضاً. وهذه الخرائط تعتبر أدوات تعليمية مفيدة لتخطيط التعلم والتفكير البناء، وتستخدم عادة لتتمثل هيكل المعرفة إقتباساً من (Harnes, 197) كما تعد خرائط العقل

أسلوباً للتعلم الذاتي يتضمن إختزال كمية كبيرة من المعلومات وفهمها بشكل أفضل. إضافة إلى زيادة فعالية الذاكرة وفقاً للنظرية التحمل المعرفي.

كما تركز هذه الإستراتيجية على مبادئ النظرية البنائية التي يراها منظريها إن إكتساب المعرفة يكون من خلال قيام المتعلم نفسه بمعالجة المعلومات في إطار بنائه المعرفي؟، وذلك من خلال تصميم الخريطة العقلية؟ اعتماداً على معرفة وأفكار السابقة في بنيته المعرفية إقتباساً (Jbeili, 2013).

ومن ناحية أخرى فإن خرائط العقل تمكن أهميتها في دعم تحويل المادة اللفظية إلى صورة تشكيلية، تتضمن رسوماً وصوراً، وهنا يتفاعل المتعلم ذهنياً بصورة كبيرة مع المادة العلمية، مما يساعد على تنظيم الأفكار، ويسهل عملية التخزين والاستدعاءات الذاكرة، وبالتالي الاحتفاظ بالتعلم إقتباساً (Jbeili, 2013).

كما أن هذه الخرائط تساعد المتعلمين على إدارة الوقت بكفاءة، وجعل الفكرة الفكرة الرئيسية في الموضوع أكثر وضوحاً، ويمكن ربطها بالأفكار الفرعية، وهذا بدوره يساعد على الاستدعاء والمراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة (خالد بن ناهس الرقاص العتيبي، 2015، ص: 183، ع 2 : 10) .

مما سبق تتجلى لنا أن جل الباحثين العرب اتفقوا على أن الخرائط المفاهيمية تعد خياراً إستراتيجياً لعملية التعلم المعرفي، وأداة تعليم وتعلم فعالة. وأداة تركز على الأفكار الرئيسية والفرعية وأداة ربط المفاهيم للدروس السابقة- الوضعيات التعلم السابقة ووضعيات التعلم الجديدة.

### تعريف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

إنطلاقاً من التحليل منظور الباحثين العرب بحول إستراتيجية الخرائط المفاهيمية للتعلم المعرفي:

1/- تعريف محسن علي عطية (2008): بأنها أداة تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع، أو الوحدة الدراسية وتوضح العلاقات بين المفاهيم لمساعدة التلميذ على تنظيم معرفته بقصد تعميق فهمه للتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي (محسن علي عطية، 2008، ص: 238)

2/- تعريف كسكسنتون وآخرون (1988): عبارة عن توضيحات بيانية محسوسة إلى كيفية إتصال مفهوم يعني بمفاهيم أخرى في الفئة نفسها (محمد محمود ساري ، 2012، ص: 76).

تعريف.....(1980): عبارة عن العلاقات البصرية بين المفاهيم، بحيث تظهر المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة، وتكون في ترتيب تنازلي حتى القاعدة التي توضح المفاهيم الأكثر تخصصا وصولا إلى المفاهيم الفرعية (محمد محمود ساري، 2012، ص: 76)..

تعريف سعد علي زاير وآخرون (2017): خريطة المفاهيم: هي مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم موضوع ما يتم ترتيبها بطريقة متسلسلة فرعية بحيث يوضع المفهوم العام في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية، بالتدرج هي المستويات التالية مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط وأسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها (سعد علي زاير، 2017، ص: 280).

تعريف توفاك وجوني (1995): يعرف الخريطة المفاهيمية بأنها أداة مخطط لتمثيل مجموعة معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا لتوضح لكل من التلاميذ والمدرسين العدد القليل من الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها من أجل أية مهمة تعليمية معينة، فهي خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات التي يمكن أن تسير فيها من أجل ربط معاني المفاهيم في تخطيط القضايا، وهي تمدنا بتلخيص لما تم تعلمه، وحيث أن التعلم ذا معنى يقوم بتصنيف المفاهيم الجديدة ضمن (تحت) مفاهيم أوسع وأشمل فإن خريطة المفاهيم ينبغي أن تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيم الأعلى والأشمل ينبغي أن تكون في قمة الخريطة وتندرج تحت الأكبر خصوصية والأقل شمولية (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 167).

تعريف بوزان (2013): إن إستراتيجية العقل هي عبارة عن تمثيل بياني، يتضمن عددا من الكلمات والأفكار والمهام أو البنود الأخرى المرتبطة بموضوع الدراسة مما يؤدي إلى إختزال المعلومات المتنوعة في شكل أفكار مترابطة مع بعضها بعض (خالد ناهس الرقااص العتيبي، 2015، ص: 179، ع: 06).

**تعريف خالد ناهس الرقاص العتيبي (2015):** يعرف إستراتيجية خرائط العقل بأنها إستراتيجية تدرس يستخدمها المعلم، تقديم المعلومات للمتعلم بشكل مرتب بمنظور، وبالتالي مساعدته على تنظيم بنائه المعرفي من جهة. كما تساعده على تدفق الأفكار، والفهم التفصيلي للمفاهيم من جهة أخرى، فضلا عن أنها إستراتيجية يستخدمها المتعلم في تلخيص المعلومات بشكل نظم في ورقة واحدة A4 بحيث تتمركز الفكرة الرئيسية في المنتصف، وتتفرع منها الأفكار الفرعية مستخدما الألوان والصور والأشكال الرمزية إقتباسا عن (البركاني، 2012، ص: 183).

**تعريف حسين محمد أبو رياش وآخرون (2009):** بأنها طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلم على توليد المعاني في مواد التعلم، وهي أسلوب يتم فيه تنظيم البنية المعرفية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته البنائية. وتتضمن خريطة المفهوم وظيفة معرفية يمكن تحديدها، وبأنها عملية تنظيم معرفي، عملية توليد معان في ذهن المتعلم، عملية ربط المفاهيم معا في علاقة توصل إلى مفاهيم ذات معنى عملية يتم فيها تنظيم البنى المعرفية حسب مرحلة المتعلم النمائية (حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2009، ص: 68 - 239).

**تعريف أسماء كاظم إيمان حسن (2012):** بأنها إستراتيجية تعليمية تزيد من فاعلية عملية معالجة المعلومات والقدرة على إستيعاب المعارف العلمية ووضعها في بنية متكاملة وهي بمثابة مخطط مفاهيمي، يمثل مجموعة المنظمة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم العام، الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد. ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط وأسهم تكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 167).

من التعاريف السابقة للخريطة المفاهيمية يمكن أن نستخلص ما يلي: أنها أداة تعليمية وتعلمية تستخدم من أجل تحديد المفاهيم الرئيسية والثانوية من أجل الربط بين الخبرات التعليمية السابقة والخبرات الجديدة أنها أداة الربط بين المعلومات والمفاهيم والأفكار وفق التدرج التسلسلي والمنطقي ووفق التنظيم البنية المعرفية للمتعلم وفق المرحلة النمائية.

أنها أداة دعم ومساندة للعملية التعليمية والتعليمية.

أنها طريقة تدريسية تستخدم من المعلم من أجل إدارة الوقت والتحكم فيه، وتستخدم من المتعلم أجل التحكم في الجهد المبذول وضمان التعلم الفعال وتحسين التعلّيمات المعرفية للمتعلّم والتعلّم ما وراء المعرفي. أي إستراتيجية التعلّم والتعلّم التي تستخدم من أجل تقديم المعلومات والمعارف على أساس التمثيل البصري.

كما تعد أداة تعليمية تعتمد على إستخدام الدماغ بنصفية الأيمن واليسر في عملية التعلّم بشكل متكامل.

أداة تساعد على التعلّم ذي المعنى حسب وجهة نظر أوزيل و جانيه.

التنظيم الهرمي للمهام التعلّم عند المتعلّم.

تغيير أداة الربط العلاقات البصرية بين المفاهيم من خلال الترتيب التدرجي - المفاهيم الرئيسية ثم الثانوية، المفاهيم الجزئية.

أداة لكشف المخططات المعرفية السابقة عند المتعلّم ومحاولة تصحيحها إن كانت غير متفقة مع الخبرات المعرفية الجديدة المواد تعلمها.

تعتبر أداة تقنية للتعلّم المتعلّم، وهي من تقنيات البناء المعرفي للمعلومات الخاصة بالمفاهيم وتنظيمها والتي تعرض في صورة مرتبة هرمية منظمة تبّد من المفهوم الأكثر تعقيداً في قمة الهرمية ثم التدرج في عرض المفاهيم الأقل تعقيداً إلى أن تصل إلى القاعدة الهرمية.

مما سبق يتبين لنا أن الخرائط المفاهيمية تسهم في عملية التعلّم والتعلّم في تنمية التفكير الجماعي، وتنمية التعلّم المستمر الإيجابي والاعتماد على النفس وبعض المهارات الاجتماعية وفق منظور جو جولد برغ (Gouldberg, 2004).

كما تعبر أداة دعم تنمية أنماط التفكير المتنوعة للمتعلّم، التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد والتفكير الاستدلالي، والتفكير الجماعي وهذا ما أشرت إليه بعض الدراسات منها دراسة العمودي (2009) التي هدفة إلى الكشف عن أثر إستخدام إستراتيجية خرائط العقل في تنمية التفكير الناقد لدى التلميذات الصف الثاني الثانوي، وكان التصميم التجريبي لعينة الدراسة يقوم على المجموعتين المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة وكان قوام كل مجموعة 300 تلميذة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية... ذات دلالة.

- 1- وجود فروق في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- استخدام الخرائط العقل أثناء التدريب التعلم أدى إلى زيادة دافعية التعلم لدى الطالبات نحو التعلم.

أما دراسة **بابطين (2012)** فاعلية استخدام خرائط العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. من خلال التصميم التجريبي، تقسيم الطالبات إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حجم كل المجموعة التجريبية، 58 طالبة والمجموعة الضابطة 60، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

(أ) - وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإختبار التحصيلي والتفكري الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس العلوم الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية- الصف الثاني، إعدادي- وصممت الدراسة على الشكل التالي: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وأسفرت الدراسة إلى وجود فرق دال في التطبيق البصري للتفكير الاستدلالي و الاختبار التحصيلي لفائدة المجموعة التجريبية.

دراسة **الليث جيهان (2009)**: فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية والمعرفية والإنترنت على كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة تكنولوجيا التعليم من خلال تقسيم العينة البحث إلى مجموعة من الطالبات كلية التربية- المجموعة التجريبية 33 طالبة والمجموعة الضابطة 33 طالبة.

وكشفت الدراسة أن استخدام الخرائط المعرفية والذهنية أدى إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي، وتحسين الاتجاه نحو المادة الدراسية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة **الجرف (2001)** أهمية استخدام خراط العقل في تحسين مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية للطلبة المبتدئين، وتأثيرها على إتجاهات هؤلاء الطلبة نحو تطوير هذه المهارات حيث صممت الدراسة على الشكل التالية:

المجموعة التجريبية 43 طالبة درس باستخدام برامج خرائط العقل. المجموعة الضابطة 43 طالبة درس باستخدام الطريقة التقليدية، وبينت النتائج الدراسة...تأثير لخرائط العقل على التحصيل الكتابي لصالح المجموعة التجريبية من خلال عرض النتائج المستخلصة من الدراسات التي أجريت على التلاميذ من أجل تأكيد مدى

فاعلية الخرائط المفاهيمية أو الخرائط الذهنية أو الخرائط المعرفية أو الخرائط العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، التفكير الاستدلالي تقدم لنا مدى أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية في عملية التعلم من أجل تنمية المهارات المعرفية وتحسين التعليم وزيادة الدافعية التعلم.

## أهمية إستراتيجية استخدام خريطة المفاهيم

وعليه نطرح هذا التساؤل ما مدى أهمية استخدام خرائط المفاهيم في عملية التدريس التعلم وفي تنمية مهارات التفكير العليا، الاستدلال والإبداع، والتفكير النقدي لدى المتعلمين حيث كشفت عينة الدراسات التي إستعرضنا نتائجها كعينة فقط من أجل إبراز عدم أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية في عملية التعليم والتعلمية.

وفي خلال المسح العلمي لكل الدراسات التي تم إجرائها سنة 1999 إلى سنة 2015 يتقدم لنا أن إستراتيجية الخرائط .... - خرائط المفاهيم ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية، التعلمية بالنسبة للمعلم وبالنسبة للمتعلم عا:

(أ) - أهمية الخرائط المفاهيمية بالنسبة للمتعلم:

1- البحث عن العلاقات المفاهيم.

2- الكشف عن العلاقات القائمة بين المفاهيم المستخدمة في وضعية مشكلة التعلم.

3- كشف أوجه التشبيه والاختلاف بين المفاهيم.

4- الربط بين المفاهيم الجديدة للوضعية المشكلة، بالمفاهيم السابقة الموجودة في

البنية المعرفية الخاصة لدى كل من المتعلم المعلم.

6- الفصل بين المعلومات الأساسية والمعلومات الثانوية.

7- القدرة على إختيار الأمثلة المناسبة من أجل توضيح المفهوم أو تعريفه.

8- تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي بين المعلم المتعلم أو بين المتعلمين

أنفسهم في خرائط المفاهيم.

- تساعد على تصميم المنهاج الدراسية وفق الرؤية البيداغوجية المبنية على أساس

التعلم المعرفي - المعرفة البنائية.

- تجعل المتعلم مستعملاً وتطبيقاً وترتيباً للمفاهيم بمعنى إكتساب التلاميذ مهارات التحليل، التصنيف، والترتيب والتفسير والتقييم والاستنتاج وتجنب الاعتقادات غير الصحيحة حول المفاهيم والتمييز بين الحقائق والأفكار.

- تساعد التلاميذ على تشخيص أخطاء المحتوى العلمي في الكتب المدرسية وتعمل على تحسين الأداء الدراسي لتلاميذه.

- تجعل تعلم التلاميذ تعلمًا ذا معنى.

كما تساعد على تعلم كيفية التعلم وتنمية لديهم مهارات التفكير ومهارات الدراسة تساعد المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة ما سبق علمه من معارف علمية والتركيز على تعلم المطلوب والمهم من هذه المعارف (محمد محمود ساري حمادنه، 2012، ص: 78) (سامية محمد محمود عبد الله).

إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه بمعنى تنظيم تعلم موضوع مشكلة الوضعية. الكشف عن غموض عادة النص أو عدم إتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم تقييم المستوى الدراسي للتلاميذ.

مساعدة المتعلم على حل المشكلات الوضعية التعليمية.

إكساب المتعلم بعض عمليات العلم والتعلم كمهارات التفكير، وتمكينه من استخدامها من أجل تحسين عملية التعليم وتنمية مهاراته التفكيرية.

تزيد في عملية التحصيل الدراسي والمعرفي والعلمي لدى المتعلم والاحتفاظ بالتعلم.

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة والمواد الدراسية.

تساعد المتعلم على الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة صياغتها وتصميمها وفق الوضعية المشكلات التعلم الجديدة أي تساعد على تدريب المتعلم على الإبداع والتفكير (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 170).

كما تساعد خرائط المفاهيم المتعلمين على حفظ نسبة القلق الدراسي والتوتر والخوف في غرفة الدراسة، تساعد على خلق تناغم تعليمي تعاوني بين المتعلمين إقتباساً من محمد محمود ساري، 2012، ص: 78 (Novak et Boyer, 1997).

كما تساعد على تنمية القدرة على التفكير الاستقصائي لدى المتعلم، كما تعد الخرائط المفاهيمية من الاستراتيجيات المهمة في جعل المتعلم أكثر فاعلية، وهذا ما أكدته

الدراسات السابقة التي أثارنا إليها كما تعد الخريطة المفاهيمية مهمة في التدريس التعلم للمعلم والمتعلم معا.

### أهمية خريطة المفاهيم بالنسبة للمعلم.

تكمن أهمية الخريطة المفاهيمية في دور استخدام المعلم لهذه الخرائط المفاهيمية أثناء عملية التعلم والتعليم، كونها أداة تعليمية، وأداة تقنية وأداة بيداغوجية تساعده.

تساعد المدرس في التخطيط الوضعية المشكلة التعليمية بشكل منتظم ومرتب قبل عرض الوضعية التعليمية على التلاميذ أو بعد عرض الوضعية من أجل تصحيح الأخطاء المفاهيم عند التلاميذ.

تساعد المعلم على شد إنتباه المتعلمين حول الدرس.

تساعد المعلم على تنظيم والمتابعة الخطوات الدرس وفق التسلسل المنطقي والمنهجي

والإجرائي.

تساعد المعلم على إستخدامها كمنظم تتقدم قبل الدخول في الدرس أو إستخدامها أثناء الشرح والتحليل الدرس أو في نهاية الدرس كملخص تخطيطي من أجل تحسين عملية التقدم أو زيادة الدافعية لدى المتعلم والأداءات الدراسية لديه.

تساعد المعلم على التقويم الشخصي والعلاجي والتكوين أي تقويم التلاميذ في عملية التعلم المعرفي والتحصيلي والمهاري.

تساهم في تنمية روح التعاون الجماعي بين التلاميذ والمعلم، تمكن المعلم من قياس مدى التطور المعرفي في البنية المعرفية، تطور المفاهيم لدى التلاميذ ومستوى التغيير الذي تم إحداثه عند المتعلمين (محسن علي عطية، 2008، ص: 241).

تعد تدخلا تدريسيا للتعلم ذي معنى عند التلاميذ بمعنى يكون التعلم بها تعلمًا ذا معنى وأكثر ثباتًا في ذهن المتعلم.

تساعد على تركيز إنتباه المتعلمين وإرشاده إلى طريقة تنظيم أفكارهم وإكتشافاتهم، تساعد على تحديد مدى العمق المعرفي والدراسة المعرفية من حيث العمق والاتساع والكفاءة الذي يجب أن تكون عليه وضعيات التعلم.

إختبار الأنشطة التعليمية والتعلمية الملائمة للمتعلمين حسب المرحلة النمائية للنمو المعرفي لديهم.

مرحلة التجريب المعرفي في منظور نظرية البنائية المعرفية عن جان بياجى وفقا المخططات الذهنية لدى المتعلم وفق البنية المعرفية لديه. والوسائل التعليمية والتعليمية المساعدة لعملية التعلم.

تقويم ما مدى معرفة التلاميذ للتركيب البنائي للمادة الدراسية أي مدى تعرف وتفهم التلاميذ التركيب البنائي للمادة الدراسية.

تساعد المعلم على معركة الأخطاء المفاهيمية التي توجد لدى المتعلمين في المفاهيم، وكشف التصورات الخاطئة لدى التلاميذ والعمل على تصحيحها بتوجيه وإرشاد المعلم دون التدخل المباشر.

مساعدة التلاميذ على إتقان بناء المفاهيم المتعلقة بالمواد الدراسية أو المنهاج الدراسي التي يدرسونها حسب الوضعيات التعلم ووفق منظور النظرية المعرفية البنائية عند جان بياجيه وأتباعه الجدد.

تساعد المعلم على قياس مستويات التعلم وفق التصنيف يكون لمستويات المعرفية ، التحليل، التركيب، التقويم وفق التطبيقية الثلاثي:

- المستوى المعرفي؛

- المستوى الوجداني؛

- المستوى الحس الحركي.

لأن إتقان مستويات التعلم عند يكون لدى المتعلم يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد عند صياغة، وبناء الخريطة المفاهيمية وذلك لمساعدة التلاميذ على التجريد المفاهيمي والمعرفي وفق تصريحات بياجيه.

تنمية روح التعاون والإحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذته من خلال استخدام هذه الإستراتيجية الخرائط المفاهيمية كان للإتقان التواصل أي أداة إتقان المعلم والمتعلم أي عملية الاتصال الفكري، لكون عملية الإتقان يستطيع من خلالها .....المعلم والمتعلم من الاشتراك في الفكرة أو المفهوم أو الإحساس أو الإنجاز أو العمل وتحمل كلمة المشاركة

معنى الأخذ والعطاء، والعملية والطريق تنتقل بهما المعرفة وبناء المعرفة من شخص إلى آخر لتحقيق التفاهم بينهما (الدكتور طه علي حسين الديلمي، 2014، ص: 67).

ولكي تحقق الخرائط المفاهيمية أهدافها ينبغي مراعاة:

1/- تدريب المعلم على بناءها وصياغتها وتصميمها واستخدامها حسب وضعيات التعلم المختلفة وحسب المواد الدراسية وخصوصيتها وحسب المستوى التعليمي للمتعلم.

2/- تدريب التلاميذ من المعلم على فهمها وعلى إستخدامها حيث الوضعيات التعليمية التي تواجههم في الحياة الدراسية الواقعية، وتدريبهم على التركيز على المفاهيم الأساسية أو الرئيسية، على الدقة العلمية في تحديد المفهوم على تدريب مشترك أي إشراك التلاميذ على إستخدام الخرائط المفاهيم وترغيبهم على إستخدامها فرديا أو جماعيا وأثناء الدرس أو قبل وذلك من خلال مساعدة التلاميذ على إتقان بناء المفاهيم المتعلقة بالمواد الدراسية وفق منظور نظرية البنائية المعرفية عند جان بياجيه وخاصة المرحلة التجريدية 12-15 سنة وفق تقسيم مراحل النمو المعرفي لدى التلاميذ وذلك من خلال توفير المناخ التعليمي الجماعي الذي يقوم على المشاركة في بناء المفاهيم والمناقشة الفعالة بين المتعلمين حول هذه المفاهيم.

كما أشارت الدراسات السابقة الإشارة إليها إلى ما مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في العديد من الوضعيات التعلم.

قياس تغيرا لمفاهيم لدى المتعلمين بعد الوضعيات التعليمية.

قياس الفجوات المعرفية لدى المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

قياس إتجاهات المعلمين نحو إستخدام الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية التدريس التعلم ومدى كفاءتهم أي مدى إكسابهم المهارات المعرفية والأكاديمية والمهنية من أجل إستخدام الخرائط عند التدريس الصفوف الدراسية وخاصة مرحلة التعليم المتوسط.

ومما سبق يتضح لنا مدى فاعلية إستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية دافعية التعلم لدى المتعلم.

## أهمية الخرائط المفاهيمية في تحسين دافعية التعلم:

مدى أهمية وفاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية من المعلم والتعلم من أجل تحسين دافعية التعلم لدى المتعلم وخاصة مرحلة التعليم المتوسط.

تتبع أهمية استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين دافعية التعلم - الداخلية لكونها أداة تعليمية وتعليمية وطريق من طرائق التعلم النشط الذي... الوثائق البيداغوجية المرفق باستخدام التعلم النشط الفعال من أجل توفير بيئة تعليمية تفاعلية من المعلم والمتعلم. الأمر الذي يستدعي التركيز أثناء الوضعيات التعلم على التعلم النشط المبني على الخرائط المفاهيمية التي يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي وتنمية الداخلية الداخلية للتعلم والتحصيل المعرفي والدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وفيما يتعلق بالدافعية لقد حاولت بعض الدراسات الربط بين إستراتيجية التعليم النشط ومستويات الدافعية للتعلم وأثر ذلك على مجالات تعلم التلاميذ ومن أبرز هذه الدراسات.

دراسة عبد الوهاب عبيد (2007) أثر بعض إستراتيجية التعلم النشط في التحصيل لمادة علم النفس والدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية يهدف فحص أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين مستوى الدافعية " إثر إستراتيجية فكر زاج - شارك، وإستراتيجية التعلم التعاوني " في تنمية التحصيل والدافعية والعينة الدراسية قوامها 72 طالبا بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق بين القياس القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، لصالح القياس البعدي.

دراسة أبو عواد وآخرون (2010):

فريال، والهام الشبلي، وإيمان عبد أشعار إثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات إتخاذ القرار والدافعية الداخلية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين - المجموعة التجريبية 27 طالبة وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في كل من إتخاذ القرار أو الدافعية الداخلية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية مما سبق يتجلى لنا أن هناك جملة من الفوائد البيداغوجية والتعليمية التي يتم تحقيقها من استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

فوائد استخدام الخرائط المفاهيمية من أجل إدراك الفائدة من استخدام الخريطة المفاهيمية، وكيفية استعمالها من طرف المدرس، ينبغي الرجوع إلى طريقة عمل الدماغ، ويمكن تشبيه نشاط الدماغ نشاط حاسوب قادرا على جمع المعلومات ومعالجتها ثم إنتقائها وتصنيفها من أجل تقديمها في أشكال مختلفة (وثيقة النشرة الرسمية، 2011، سبتمبر، ص: 90).

## 1- وظيفة الاستقبال:

إن فهم وظائف نصفي الدماغ من قبل المعلم على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد كيف يخطط لعملية التدريس المتعلم من أجل دعم كلا النصفين من الدماغ. وأن دراسة النصف الدماغ، تعني بمعرفة في أي من نصف من الدماغ " النصف الأيمن أو الأيسر " تكمن أنواع الوظائف العقلية المختلفة التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم من أجل التعلم، حيث توصلت الأبحاث العملية في مجال فهم إشتغال الدماغ معني بالتفكير المرئي المحسوس، الفراغي متشعب والوجداني.

أما النصف الأيسر من الدماغ معني بالتفكير اللفظي والمنطقي، التصنيف، التفصيلي والموجه نحو نقطة محددة يعمل الجزء الأيمن الدماغ على معالجة المعلومات المرئية التي تمكن التلميذ من تمييز معين، بينما يزود الجانب الأيسر من الدماغ بالإسم الذي يتطابق مع هذا الوجه، تنشر البحوث العلمية عن الدماغ أنه مع وجود وظائف متخصصة لكل نصفي الدماغ إلا أن أعلى درجات الأداء العقلي تتجلى عند تعاون جزئي الدماغ معا، وتتعمق التمارين التعليمية المرتكز على الجزء الأيسر من الدماغ " معظم " الأهداف التعليمية والخبرات التعليمية التي يتم التخطيط لها للتلاميذ أي التي تخطط لتلاميذ عندما يشمل الجزء الأيمن من الدماغ في الخبرة التعليمية. (الدكتور حسين أبو رياش، 2007، ص: 104).

وعليه يجب أولا تركيز على وظائف الدماغ الإنساني بنصفيه الأيمن والأيسر معا والمتمثلة فيما يلي:

من أجل إدراك الفائدة من الخريطة المفاهيمية وكيفية إستخدامها من طرف المدرس ينبغي التركيز على طريقة عمل الدماغ بحيث يمكن تشبيه نشاط الدماغ بنشاط حاسوب قادرا على جمع المعلومات ومعالجتها ثم إنتقائها وتصنيفها من أجل تقديمها في أشكال مختلفة.

## أهمية الخرائط المفاهيمية في فهم وظائف الدماغ من خلال إستراتيجية التعلم المفاهيمي

إذن تتجلى وظائف الدماغ:

- 1- الاستقبال: يستقبل الدماغ المعلومات بإستمرار عن طريق الحواس الخمسة.
- 2- التذكر: يقوم بعملية الاحتفاظ والتخزين للمعلومات التي ينظم إسترجاعها عند الحاجة. التحليل.
- 3- التحليل: التعرف على الدماغ التصاميم وينظم المعلومات بكيفية تسمح بالحصول عليها واستخدامها عندما يستدعي ذلك.
- 4- المراقبة: يتحكم الدماغ في المعلومات بكيفيات مختلفة ووفق عوامل خاصة لكل واحد منا مثل شخصيتنا، محيطنا، وضعيتنا الصحية.
- 5- الإنتاج: يعالج الدماغ المعلومات التي يتلقاها، ويعيدها لنا على أشكال مختلفة بحيث تستطيع إستعمالها فيما ينفع في مواجهة المواقف التعلم (وثيقة النشرة الرسمية، 2011، سبتمبر، ص: 91).

ومثلا أن الجدول التالي يوضح وظائف النصفين الكرونيات الدماغ اقتباسا من سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص: 30.

**جدول رقم (01): وظائف نصفي الدماغ الكرويين تبعا لاختلاف معالجة المعلومات**

م	وظائف النصف اليمين	وظائف النصف الأيسر
1.	يتعامل مع الصور والخيال	يتعامل مع الألفاظ والرموز التجريبية
2.	يحب العشوائية والحرية	يحب الترتيب والنظام
3.	طريقة التفكير كلية وشاملة	طريقة التفكير تحليلية وتفعية
4.	يعالج المعلومات بالتوازي و.....	يعالج المعلومات بشكل متسلسل ومتتابع
5.	يعالج المعلومات بشيء من الحدس	يعالج المعلومات بشكل منطقي
6.	يكون إبداعيا ومولد للأفكار أثناء القراءة	يكون متفحص ومحلل وناقد أثناء القراءة
7.	يقرأ ليعرف الفكرة الأساسية في الموضوع	يقرأ لأن التفاصيل مهمة له
8.	يعالج المعلومات الشكلية والتحليلية	يعالج المعلومات الرقمية والرياضية
9.	يحب الاقداغ بسرعة والاندفاع	يحب التخطيط والتربوي
10.	إستنتاجي	إستقرائي
11.	يتعامل مع التلاميذ الإيجابي	يتعامل مع الزمن
12.	يتعامل مع التخيل والإحترام	يتعامل مع الحقائق والواقع
13.	يتذكر الأشكال والصور بشكل أيسر	يتذكر الأسماء والألفاظ بشكل أيسر

جدول وظائف النصفين الكروينيات الدماغ تبعا لاختلاف أنماط معالجة المعلومات لدى التلاميذ المتعلمين.

فيما يتعلق بوظائف النصفين الكروينيات الدماغ أن هناك فروق جوهرية في تفضيل أحد النصفين الكرويني على الآخر من طرف المتعلمين أثناء عملية معالجة المعلومات. وتمكن الباحثين في المجال التربوي والفسولوجيا وعلم النفس العصبي المعرفي من تجديد وظائف نصفي الدماغ ونظرا لأهمية هذه الدراسات يمك نشير إلى أهم نتائجها: دراسات التي أثارت نتائجها إلى سيادة النصف الأيسر من الدماغ في التعرف على المحتوى اللفظي للجمال المسموعة وفي أداء المهام الخطية عصام عبد المسيح (1988) دراسة حمدي شاكر (1999) دراسة أنور عبد الغفار (2003) بينما يسيطر النصف الأيسر

سيادة النصف الأيمن في التعرف على نغمة الصوت والتمييز بين الأصوات من خلال نغماتها وأداء المهام البصرية لتعبيرات الوجه.

كما أدت دراسات كل من **نسرين عبد الوهاب (2003)** دراسة **تهاني (2005)**. ودراسة **موكاغان وشيلكوك (2004)** و **كايلون (2007)** على أن هناك روق أساسية في طريقة عمل كل من نصفي الدماغ. حيث يختص كل من نصفي الدماغ بنمط معالجة معلومات معينة يختلف عن الآخر.

فالنصف الكرويني الأيسر يختص بالمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بينما يختص النصف الأيمن بالمعالجة المعرفية المتوافقة للمعلومات.

أما دراسات كل من **إيفيلين كيليل (2006)** ودراسة **قسام يونس (2007)** **ميليسيا ماينزم (2008)** **قسام تهامي (2008)** و **مختار الكيالي (2009)** فقد توصلت إلى النتائج التالية إلى الوظائف الخاصة لكل من النصفين الكرويني للدماغ على أن النصف الدماغ الأيمن تتخصص في الوظائف غير اللغوية المكانية البعدية والقدرة على المعالجة المتزامنة للمعلومات بينما يسيطر نصف الدماغ الأيسر على وظائف اللغة والكلام والقدرة على المعالجة المتتابعة للمعلومات (**سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم 2010، ص: 32**).

أما **سليمان عبد الواحد (2005)** فقد توصل من خلال دراسته إلى النصفين الكرويني للدماغ يختلفان عن بعضهما في طريقة معالجة المعلومات التي يستخدمها كل منهما، وأن هذا الاختلاف لا يكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة دائما يمتد ليشمل إختلافات في أنماط معالجة وتجهيز المعلومات المقدمة حيث يختص كل نصفي من الدماغ بنمط معالجة معلومات معينة، فالنمط الأيمن يستخدم المعالجة المتزامنة لتلائم المعلومات المكانية في طبيعتها، بينما النمط الأيسر يستخدم المعالجة لمتابعة لتلائم المعلومات اللفظية. وعليه لقد أجمعت الدراسات المنجزة في هذا الصدد على ما يلي:

المتعلم الكرويني والنمط الأيمن في معالجة المعلومات يميل إلى التعلم في قفزات كبيرة وغالبا ما يستوعب المادة الدراسة بطريقة عشوائية وبصورة مفاجئة جون إدراك العلاقات ولديه القدرة على حل المشكلات المعقدة بسرعة.

المتعلم التتابعي دون النمط الأيسر يميل المتعلم التتابعيان والنمط الأيسر في معالجة المعلومات إلى إحراز الفهم في خطوات طويلة، حيث تتبع كل خطوة بطريقة منطقية الخطوة

السابقة ويفضل إتباع وإستخدام مسارات منطقية من أجل الوصول إلى حلول المشكلات وهذا توصلت إليه دراسة **فوقية راضي (2006)**.

أما **محمد ناصف** من خلال دراسته (2006) فقد توصل إلى النتيجة مفادها أن المتعلمين ذو النمط الأيمن الكلي يفضلون التعامل مع الوضعيات ذات القضايا المجردة بينما يفضل ذوي النمط الأيسر التحليل التعامل مع الوضعيات التفصيلية مع التفاصيل- التفصيل الدقيق أثناء المعالجة الوضعية التعليمية والتركيز على القضايا العيانية.

من التحليل السابق يتبين لنا مدى أهمية معرفة للطريقة التي يشتغل بها الدماغ التلميذ بنصفه الأيمن والأيسر ومن خلال وظائفه في معالجة المعلومات أثناء الوضعيات التعليمية ومدى علاقة بالخرائط المفاهيمية: " أن التلميذ عندما يحضر أي الدرس ما غالبا ما يقوم بتدوين المعلومات بطريقة خطية لاعتقاده أن نقل الجمل كما هي تسمح له بتذكير العناصر الأساسية التي تحملها، لكن الدماغ يستدل بناء على فكر مشع، ويمتلك الدماغ القدرة على تطوير التمثلات المعرفية والتصورات والمفاهيم إلى ما لا نهاية له.

إذن... تعتمد تقنية التذكر على الآليات الفطرية للدماغ بقدر ما يرفع التلميذ من قدرته على التذكر المعارف المخزنة في ذاكرته.

وهكذا فالطريقة التدريس الخطي للمعلومات يضع حدودا للتعلم ويكبحه.

وقد أثبتت الدراسات أن 90% من الكلمات لا تفيد عملية التذكر وبالتالي يضع التلميذ الوقت والجهد في قراءة كلمات غير مفيدة ولا معنى لها محاولا إستظهارها على ظهر القلب في أغلب الحالات وأن قراءة الكلمات المفتاحية التي يجيب حفظها تكون مفصلة فيما بينها بكلمات أخرى تشوش الذاكرة فتضعفها وتحول دون تداعي الأفكار وروابطها وبالتالي نقل إمكانية الربط بين هذه الروابط وتنقص سهولتها بقدر ما تتباعد الكلمات المفتاحية عن بعضها البعض. هذه المقاربة البيداغوجية الخطية تعمل في إتجاه معاكس لعمل الدماغ وفق نظام شبكة. وبالتالي لا يسمح ذلك للتلميذ بالاستغلال الأقصى لقدراته العقلية الحقيقي. (وثيقة النشرة الرسمية، 2011، ص: 91).

إنطلاقا من كلمات مفتاحية تسمح بوضع تمثيل بياني يعكس الفكر المشع ويوقظ الذاكرة والتفكير الإبداعي. وبالتالي يتمكن التلميذ من أن يتذكر ويدون معلوماته بطريقة

الكلمات المفتاحية غير الخطية من خلال الاستعانة بآليات التذكر وأدوات الذاكرة: المتعلم؛ الربط؛ الترتيب، الاسترجاع

ومما سبق لنا مدى إرتباط القائم بين أهمية استخدام الخريطة المفاهيمية فهم إشتغال نصفي الدماغ، النص الأيمن ذوي النمط- الكلي- أي المتعلم الكلي، والنمط التتابعي في معالجة المعلومات مما يستوجب من المعلم الأخذ بعين الاعتبار أثناء إستخدام الخريطة المفاهيمية بالرؤية البيداغوجية المتكاملة التي ترى بأن فاعلية التعلم والتعليم تأتي من الإلتزام الكامل بتتمية وظائف نصفي الدماغ معا.

لأن معظم أنشطة الحياة المدرسية تتطلب كلا من نصف الدماغ وهذا ما توصل إليه **كلارك ستار** سنة 1991 من خلال دراسته أي يجب قدر الإمكان أن نعمل على تشغيل الدماغ كله في حالة تعلم الوضعيات التعلم كل المواد الدراسية وذلك من خلالك إن خالي أنشطة كل من النصف الكرويني الأيمن، والنصف الكرويني الأيسر معا في عملية التعلم.

وقد أكدت الدراسات المنجزة هذا الاتجاه التكامل أي التكامل الوظيفي للنصفين الكرويني بالدماغ الإنسان (**الدكتور عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص: 36**).

ويمكن إبراز أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات. وقد أكدت دراسة **نادية سليمان (2000)** أن الدماغ يعمل بشكل كلي وأحيانا يعمل بنمط أيمن، ولكن الدماغ يكون في أحسن حالته عندما يعمل بالنمط المتكامل الذي يتشعب فيه الدماغ ليساوي ويربط بين عمليات نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معا.

الدماغ الأيمن واليسر الذي تعتمد الخريطة المفاهيمية على إستعماله. بينما يشير **وجيه محجوب (2002)** إلى أنه الرغم من كل من نصفي الدماغ له وظائف خاصة بأنهما مرتبطتين بنقطة إلتقاء دون نشاطات نصفي الدماغ ليست قاصرة على نصف كرويني محدد عندما يحدث توزيع يهيئ المعالجة فيما بينهما (**وجيه محجوب، 2002، ص: 132**).

مما سبق يتجلى لنا أهمية إستخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر لمعالجة المعارف والمعلومات على أساس التمثيل البصري فهي تساعد على النظرة المتكاملة وتذكر الوضعيات

المرزبة لأن تعتمد الخريطة المفاهيمية على إستعمال الدماغ بنصفه معاً حسب ما أكدته الدراسات التي أشرنا إليها سابقاً.

وعليه نتوصل إلى هذه النتيجة المتخلصة من الدراسات السابقة:

أن الخريطة المفاهيمية تستخدم كإستراتيجية ، وطريقة من طرق إستخدام الذاكرة، وتعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي يسهل المراجعة والتذكر بقواعد وتعلمات ميسرة وهي الطريقة الفعلية والعملية التي يستخدمها الدماغ البشري في التفكير ربط الكلمات ومعانيها بصور، وربط المعاني والمفاهيم ببعضها البعض بالفروع وهي كذلك تستخدم نصفي الدماغ الأيمن الأيسر فترفع كفاءة التعلم (الدكتور.....، 2016، ص: 03).

وعليه تقوم الخريطة المفاهيمية بتمثيل المعنى، وتمثل هيكلًا تصوري خاص بمجال معين من المعرفة. ويمكن إعتبار خرائط المفاهيمية إحدى الأدوات البديلة لتقوية الحقيقة، وتتكون من نقاط إلتقاء تمثل المفهوم وخطوط موصوفة بين النقاط تمثل العلاقات أو نقاط الإلتقاء على الخطوط تمثل العلاقة الطبيعية بين مفهومين.

كما يحدد الخط الموصوف الذي يربط بين زوج من نقاط الإلتقاء المقترح الفكرة والتي تمثل الوحدة الأساسية لخريطة المفاهيم (منذور عبد السلام فتح الله، 2008، ص: 204). ويمكن من خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة يمكن إبراز أهمية إستراتيجية الدماغ الإنساني في عملية التدريس التعلم المعرفي لدى التلاميذ السنة الرابعة المتوسط وما يتفق مع التوجيهات ابيداغوجية التي أقرها المناهج الدراسية والمتبعة البيداغوجية والإلحاح على إستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وعلاقتها بكيفية عمل الدماغ الإنساني عند التلاميذ من أجل معرفة أهمية ذلك في العملية التعليمية /التعليمية.

وسوف نتعرض لنموذج سوسا بمعالجة المعلومات عن طريق دماغ الإنساني.

لقد قام ديفيد سوسا **Sousa David** بإجراء دراسات تجريبية وتتبعية عن - كيف يتعلم الدماغ الإنسان وتوصل من خلالها إلى بناء نموذج المعالجة المعلومات تسمى بإسمه نموذج سوسا لمعالجة المعلومات.

وقد أبرز في النموذج في كتابه " كيف يعمل الدماغ وكيف يعمل الدماغ أثناء معالجة المعلومات **Haw The Brain Learins** الذي إستعرض فيه فئات المشاكل التدريسية

وتعليم وتعلم العلوم وذلك من خلال الإشراف على هذه التدريسات من طبقة على مستوى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية.

إنطلاقاً من إفتراضه القائل: أفترض سوسا أن الدماغ الإنسان يتعرض لملايين الأجزاء من المعلومات اللفظية، والبصرية، والحسية، ويعمل بالتالي على تحديد أي البيانات المعطيات التي سيقوم بمعالجتها، و أي معلومات سيقوم بإجمالها. وبعد أن يقوم بمعالجة بعضها، يتم حفظ بعض المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وبعضها ثم الاحتفاظ بها لفترة زمنية قصيرة.

كما أن بعضها لا يتم تذكره نهائياً وأن أجل تأكيد هذه الفرضية حاول سوسا تقديمه نموذجاً بسيطاً لمعالجة المعلومات أي كيفية معالجة الدماغ للمعلومات. وقد شرح ذلك من خلال كتابه " كيف يتعلم الدماغ How The Rrain Learnis Sousa, 2001 " مستويات المعالجة المعلومات عند سوسا.

#### (أ) - المستويات ..... Lirst Lorel :

يرى سوسا في هذا المستوى لو إستجاب الدماغ لجميع المثيرات التي يتلقاها فإنه يحترق ويشتغل لكثرة هذه المعلومات - تدفق المعلومات خلال فترة زمنية قصيرة ترى إلى الدماغ- ولكن في واقع الأمر أن الدماغ البشري يعتمد على البيئة الخارجية، المسجلات الحسية، لتحديد أي المعلومات التي يفترض أنها مهمة وأنها غير مهمة، وهكذا يمكن التركيز على المعلومات المهمة، وعدم التركيز على أي معلومات غير مهمة، أي لا يكون لها فرصة المعالجة في هذا المستوى، وعليه فإن المعلومات التي ينطبق عليها شرط .....فنتقل إلى المستوى الثاني من المعالجة. إذن المستوى الأول يقوم الدماغ بعملية الفترة التنقيفية الدماغية للمعلومات من خلال عملية فلترة المعلومات يمكن تمثيلها في الشكل (03- المستوى الأول من معالجة المعلومات حسب رؤية سوسا، ص: 139، علم النفس التربوي .....)

ويرى سوسا أن عملية فلترة تتم في الدماغ الإنسان يمنع ف بها دخول مثيرات معينة. وترتبط هذه العملية - فترة المعلومات بالثقافة الإنسان- ويعيق العوامل الداخلية كمفهوم الفرد عن ذاته، وهذا يشير إلى العملية الأولى في الخط المعرفي وهي عملية الانتباه الإنتقائي

#### . Selection Attention

فما هو الانتباه الانتقائي: وهو قدرة الفرد على الانتباه للمثيرات المناسبة والتحكم في تضيق وتوسع للانتباه وفق متغيرات المواقف الملحوظة فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية. وليس كذلك الانتباه إختيار... عدة أشياء دائما المهمات المختلفة في وقت محدد ومعين وأنه حالة تركيز على شيء ما وإلى سعة المعالجة، والقدرة عليها ضمن جزء من الوقت للمثيرات والنشاطات.

بينما سولسو **Solssso 1998** يرى أن الانتباه هو تركيز الجهد العقلي على الأحداث العقلية والحسية. وأندرسون **Anderson** يرى أن الانتباه يشير إلى القدرة على التركيز في المهمة معينة، والقدرة على الاجتماع بشيء ما وعلى معالجة عدة مصادر في وقت واحد. وبما أن سوسا في المستوى الأولى من معالجة المعلومات يركز على الانتباه الانتقائي في معالجة المعلومات ويشير الانتباه الانتقائي **Selection Attention** إلى إختيار مثير معين من عدة مثيرات والتركيز عليه، وإجمال المثيرات الأخرى. ويكون الانتباه الانتقائي للمثيرات البصرية، أو المثيرات السمعية (**محمد بكر نوفل، 2011، ص: 139**).

بينما **برود بنت Brod Bent** يرى أن المثيرات الفيزيائية يتم إدخالها ولكن ليس بشكل فلتر كاملة، ثم يتم إعادة الانتباه للمثيرات ذات المعنى، بمعنى أنه يفترض أن خصائص المثيرات الفيزيائية يتم إدخالها ولكن ليس بشكل فلتر كاملة ذات معنى، أو عليه تكون هناك تباينا في عملية الانتباه. وعليه يكون هناك تباينا في الانتباه للمثيرات أن نجد بعض المثيرات يكون لها أهمية عند الفرد، فيركز عليها ثم يعالجها، ويهمل المثيرات الأخرى التي لا يهتم إليها.

كما يفترض نموذج تريزمان أن الانتباه يكون للمثيرات التي تعبر حد الغنية فقط، كما يمكن معالجة العديد من الميراث معاب حسب (**محمد أبو رياش، 2007، ص: 180**) ونجد حسب النموذج يتفق مع نموذج سوسا الذي يركز في المستوى الأول على الانتباه الانتقائي.

## المستوى الثاني Second Lerel:

إذ يرى سوسا أن المعلومات التبانة، فلترتها في المستوى الأولى من المعالجة تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى، ويتم الاحتفاظ بها لمدة لا تزيد عن 30 ثانية، أي ما يكفي لحفظ رقم هاتف وإلى الإتصال به.

وقد ذكرنا سابقا أن مرور المعلومات إلى المستوى الثاني يعتمد على أهميتها فإن تعرض الفرد لأزمة حادة أو حالة مرضية حادة، فإن الدماغ يعطي تركيز لتلك الحالة وأن أية معلومات ليست لها علاقة بهذه الحالة ستضيع.

وعليه إن كانت المثيرات والمعلومات ذات قيمة ومرتبطة بموقف إنفعالي، فإنها... وإن أحدث تعلم جديد فإنه يستقر في الذاكرة لمدة 18 ساعة تقريبا، وإذا وجدت عوائق أو صعوبات بعد المثير الانفعالي فإن المشاعر تجاه الموقف التعليمي هي التي تحدد كمية الإنتباه.

## المستوى الثالث Third Lerel:

إذ يرى سوسا أن إنتقال المعلومات في هذا المستوى إلى الذاكرة العاملة يعني أننا أصبحنا نعالجها معالجة مبنية على الوعي وترو وكونها الذاكرة العاملة تتميز بمحدودية السعة من حيث كمية المعلومات التي يستطيع معالجتها والتعامل معها في الوقت نفسه، مع إختلاف طول مدة بقاء هذه المعلومات وبصفة عامة يمكن إبقاء المعلومات تحت معالجة الذاكرة العاملة مدة تتراوح ما بين 18-38 ساعة مع ضرورة تنويع طرق المعالجة كل 20 دقيقة وبعد أن تتم المعالجة تنتقل بعض المعلومات إلى التالي، لتستقر في الذاكرة طويلة المدى، وكي يحدث ذلك لا بد أن تكون المعلومات ذات معنى بالنسبة للفرد، فإذا لم يفهمها فإن بقاءها في الذاكرة طويلة المدى سيكون موضع شك، وإذا لم يكن لدى الفرد حاجة لتذكر هذه المعلومات ضمن المحئل ألا تستقر في الذاكرة طويلة المدى.

## المستوى الرابع Fourth Lerel:

يرى سوسا أن في هذا المستوى أن المعلومات تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى حتى تستقر، ولكن أين تستقر؟ إذا يرى أن هذه القضية يمكن النظر إليها على أساس أنه يمكن تفسير الذاكرة طويلة المدى إلى عدة أجزاء وكل معلومة قد تنتهي إلى الاستقرار في جزء من هذه الأجزاء.

ويجب أن نشير إلى ما نتذكره يكون مبنيا في أغلب الأحيان علما ما نعرفه مسبقا. وما نشعر به حول أنفسنا. كل ذلك يعمل في مستوى، بحيث يحدد منذ البداية أي المعلومات سيسمح لها بالمرور إلى المسجل الحسي إذن فالخبرة السابقة تمكننا من الانفتاح على أشياء محددة وفي المقابل، فإنها تحد أي المدخلات لا تريد التعامل معها.

وعليه فإن الدماغ قد يتلقى مثيرات ويعالج معلومات حتى دون الإحساس بذلك، فهي عملية معقدة ومركبة ولازالت الأبحاث العلمية تحاول الكشف الحقائق العلمية حول كيف يشتغل الدماغ وكيف يعالج المعلومات وكيف يختار المعلومات وفق المستويات وأن ما توصل إليه كافيا يساعدنا على تحسينها إتجاه لعملية التعلم المعرفي وفق إستراتيجية التعلم المعرفي للدماغ اليسرى.

وعليه يمكن إستخلاص مجموعة من المبادئ البيداغوجية التي يمكن اعتمادها وتوظيفها، في التدريس التعلم المعرفي داخل الصف الدراسي والتي توصل إليها كل من **Fetsco McClur, 2000** من خلال دراستهم.

**المبدأ الأول** يحدث التعلم المعنى عندما ترتبط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى التلاميذ لها أثر قوي على نوعية تعلمهم، لكون هذه المعركة توجه إنتباه التلاميذ وتوثر على تفسيرهم للمعلومات الجديدة بمعنى الربط بين الوضعية التعليمية السابقة والوضعية التعليمية الجديدة وذلك بإستثمار المعلومات السابقة في الوضعية الجديدة، كما توثر في ترميزه وتنظيمه للمعلومات.

وعليه فإن عند القيام المعلم بعملية التخطيط للتدريس التعلم المعرفي لابد أن يحدد بدقة الخبرات والمعارف السابقة التي تم تعلمها لدى التلاميذ وأن تكون منطلقا للتعلم الجديد، وتبنى عليها المعلومات الجديدة، وأن يصحح الأخطاء فيها إن وجدت.

**المبدأ الثاني** التدريس التعلم المعرفي الفاعل أو الفعال يشجع المتعلمين على التنسيق بين العمليات العقلية الأولية البسيطة والعمليات العقلية العليا الأساسية المتنوعة التي توظف في عملية التعلم.

فالتعلم عملية عقلية معقدة تنتج عن التنسيق بين عدد من العمليات الأساسية لذا على المعلم أن يعمل إلى إيجاد بيئة تعليمية وتعليمية تشجع التلاميذ على الانهماك في الاشتغال الذهني وعلى الإشتراك الفاعل والفعال في العملية التعليمية وفي العمليات اللازمة

للتعلم الجديد مثل عملية الانتباه الانتقائي والإدراك الانتقائي والتركيز في عملية التعلم والتوسيع والتنظيم والتجميع.

**المبدأ الثالث** لابد من الأخذ بعين الاعتبار حدود الذاكرة العاملة لدى المتعلمين أثناء التدريس التعلم المعرفي. بمعنى أن السعة المحدودة للذاكرة العاملة تؤثر على كل القرارات التي يتخذها المعلم فيما يتعلق بمعدل سرعة تقديم المعلومات لتلاميذ والزمن الذي يسم فيه لتلميذ بإتمام وإنجاز مهمة تعلم ما أو إختبار معين ويجد صعوبة الدروس أي درجة التعقيد الدروس أو المشاريع ونوعية الأنشطة المدرسية.

**لمبدأ الرابع:** التعلم عملية نشطة موجهة للإحداث:

أن تعتمد عمليات الترميز والتخزين والاسترجاع لدى المتعلم على مدى الارتباط بين هذه العمليات والأهداف المراد تحقيقها الذي يجب على المعلم أن يساعد التلاميذ على تحديد الأهداف التعليمية وتوفير الخبرات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

كما أنه لابد من إتاحة الفرصة لتلاميذ للقيام بدور نشط في عملية تعلمهم، من خلال توظيف إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات ما وراء المعرفة (فريال محمد أبو عواد وآخر، 2011، ص: 142-43)

**كيف تستخدم الخريطة المفاهيمية في الوضعية التعليمية العلمية:**

1- تستخدم كوسيلة تعليمية لتنظيم المحتوى التعليمي وتعليمية، لكون هذه الخريطة هي عبارة عن شكل يتضمن الأفكار الرئيسية للمادة التعليمية، والأفكار الثانوية التي تدعم.... الأفكار الرئيسية وهذه الأفكار كلا نوعيها تأتي على شكل مقدمة وعرض وخاتمة وغالبا ما تأتي الأفكار الرئيسية في وسط الشكل أو الخريطة ثم يحيط بها الأفكار الثانوية والفرعية.

2- هي أداة تعليمية لتعميق الفهم والتعلم عند دراسة التلميذ لوحدة.

3- تسمح برؤية كل المعلومات الأساسية في صفحة واحدة.

4- تسهل رؤية المعلومات بطرق مختلفة و من وجهات نظر مختلفة.

5- تسمح بإضافة معلومات جديدة.

6- تسمح بإضافة معلومات جديدة دون أن تؤثر على المفاهيم.

7- تستخدم أداة تقييم فهم التلاميذ أو أداة تشخيص عدم الفهم مما يسهل وضع

الأسئلة للتقييم والتشخيص.

8- تشجع على الاكتشاف والإبداع.

9- تستخدم كإستراتيجية من أجل تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لأن تعبير التلميذ عن البنية المفاهيمية التي يمتلكها ويمثلها بخريطة مفاهيمية يرتبط بالتطورات العقلية الداخلية وكيفية إنتظامها والعلاقات التي تربط بينهما أنها...بمخزونه المعرفي وهذه المهارة تشمل ثلاثة أنواع من المهارات:

- مهارة الوعي؛
- مهارة الضبط؛
- مهارة التنظيم.

يرى أنها الاتجاه المعرفي أن المتعلم يكون عن البنى المعرفية بنشاط وهذا البنى تساعده على تصور العالم المحيط به ليكسب الخبرة الجديدة بمعنى وأهمية، لذا إلى الاستراتيجيات المعرفية إلى تعليم التلاميذ كيفية معالجة المعلومات لكون الخريطة المفاهيمية- خريطة المعلومات حسب وجهة نظر هانف Hamf 1971 ، وكيفية التفكير بشكل مستقل وفعال من جهة نظر Mc Cormik. 1997

وعليه فإن التدريس المعرفي فوق المعرفي يؤكد أن عملية التعلم والتعليم عملية نشيطة يفترض بالتلاميذ أن يطبقوا فيها الاستراتيجيات المعرفية من أجل يتعلموا وتتعامل هذه الطريقة مع التدريس على أنه وسيلة لتسيير المعالجة الذهنية النشطة التي يقوم بها المتعلم Waoman Pardon Arnold, 2001 (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 238).

### تصنيف إستراتيجيات الخرائط المفاهيمية:

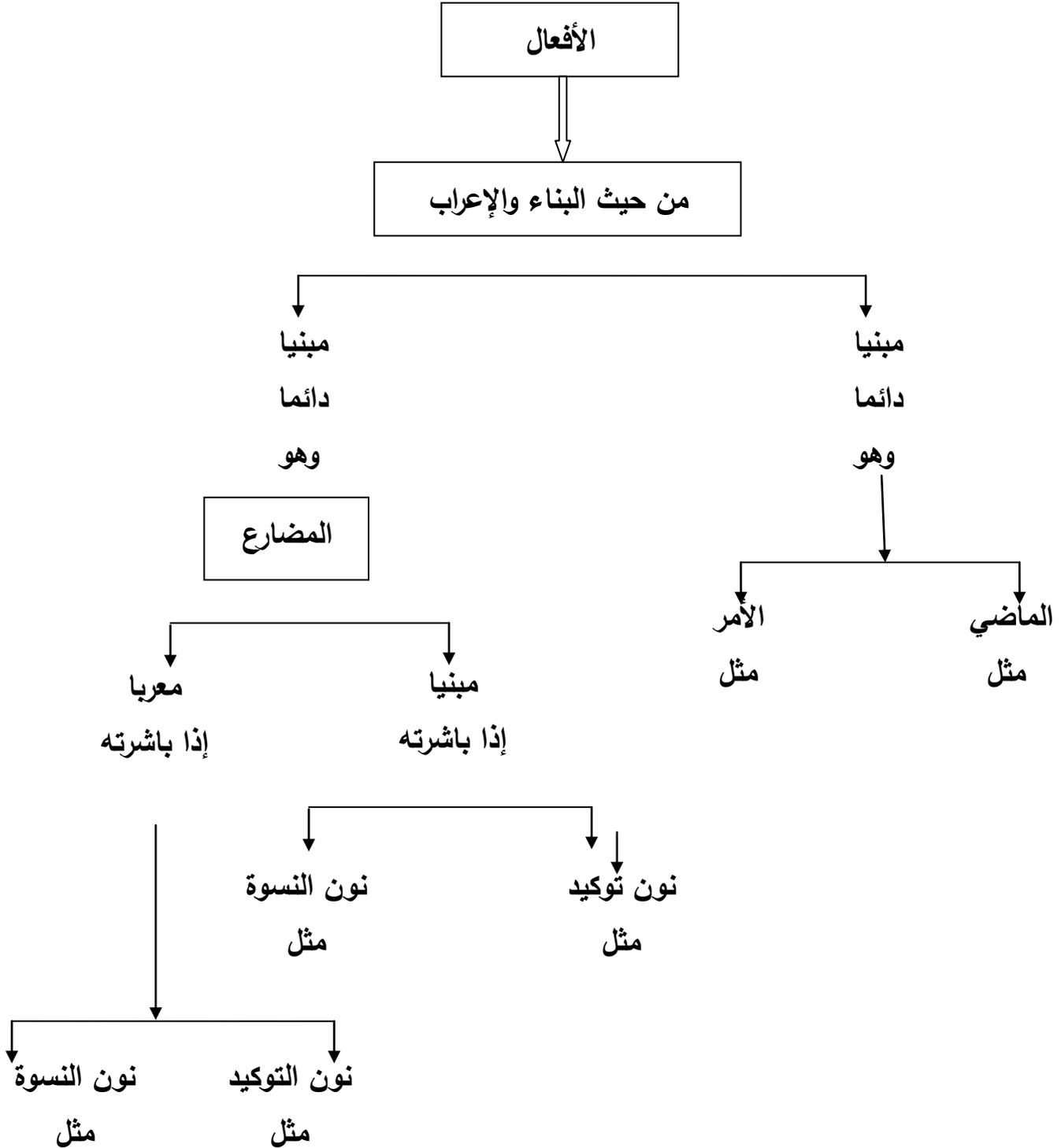
من خلال المسح العلمي للدراسات والمراجع التي تناولت الخرائط المفاهيمية ممكن إعتقاداً هذا التصنيف التالي:

#### 1- إستراتيجية الخرائط الهرمية:

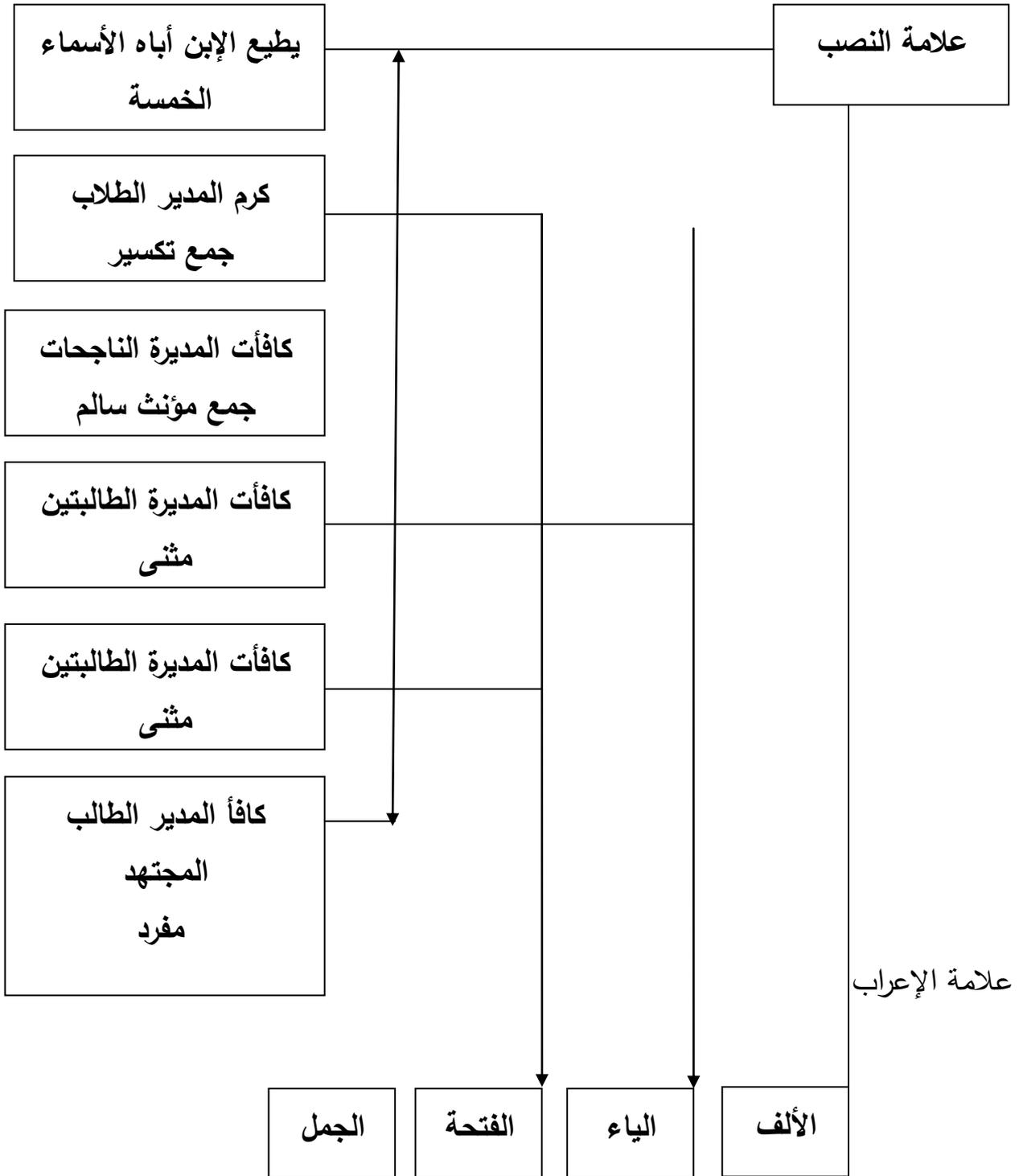
إعتقاداً على الخطة التي تميز الخرائط المفاهيمية خاصة الهرمية تتخذ الشكل الهرمي وهو الأكثر شيوعاً في التدريس التعلم بحيث يتم ترتيب المفاهيم في صورة هرمية

بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم حيث توجد الأمثلة والنموذج التالية:  
يوضح لنا مثال من تدريس النحو:

### النموذج الهرمي - الهرمي شكل (02):



درس تطبيقي لتدريس التعلم المفعول به بإستراتيجية الخطوط البيانية  
الشكل رقم (03):



## الخريطة المتسلسلة: يتم وضع المفاهيم في شكل تسلسل:

الخريطة المفاهيمية المجمعة فيه وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة يليه بعض المفاهيم الأقل عمومية (محسن عطية، ص: 246)

الخرائط العنكبوتية أو يسمى أحيانا شبكة المفاهيم: حيث يتم وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة داخل شكل بيضاوي ثم ترسم منه خطوط متشعبة يكتب على كل منها المفهوم الفرعي يتم تفريغ هذه الخطوط بوضع خطوط متعامدة عليها تصنيف أو تفسير المفهوم الفرعي أو تقديم الأمثلة عليها شكل (06) ، ص: 247 محسن عطية، " الإستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال.

كما تصنف الخرائط حسب طريقة تقديمها للمتعلم إلى ما يلي:

\* - خريطة المفاهيم حيث يقدم للمتعلم خريطة مفاهيمية ناقصة بها مفاهيم فقط وتكون خالية من الأسهم وكلمات ربط ويطلب من المتعلم رسم الأسهم التي تربط بين كل مفهومين وكتابة كلمات الربط عليها.

\* - خريطة لكلمات الربط، بعض للمتعلم خريطة مفاهيم ناقصة بها إسم المفهوم وكلمات الربط وفراغات خاصة بالمفاهيم ويطلب من المتعلم كتابة المفاهيم المناسبة في الفراغات.

\* - خريطة إفتراضية يعطي للمتعلم قائمة مفاهيم ناقصة وكلمات الربط وخريطة مفاهيم ناقصة ويطلب من المتعلم إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم والكلمات قبل ذلك قائمة مفاهيم تقدير الذات الأمان ، قبول الذات الهدية الذاتية، الإنتماء..... الهدف الدافعية الكفاية الشخصية، العمل التعاوني.

\* - الخريطة المفتوحة: حيث يقوم المتعلم ببناء خريطة مفهوم الموضوع معين ما دون تقييد بقائمة محدودة من المفاهيم أو بنص من الكتاب أو بمرجع معين وفق المراحل التالية:

◆ - مرحلة العصف الذهني الهدف في هذه المرحلة هو توليد أكبر قائمة ممكنة من المفاهيم التي لها علاقة بالموضوع.

◆ - مرحلة التنظيم: يتم تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها، بعض المفاهيم تسقط في عمليات التصنيف المتعددة لكنها قد تصبح مهمة في مرحلة الربط.

◆ - مرحلة التصميم: يتم ترتيب المفاهيم وفق شكل الخريطة المستخدم.  
◆ - مرحلة الربط: يستخدم الخطوط أو الأسهم للربط بين المفاهيم المتصلة مع كتابة الكلمات الرابطة بجوار كل سهم لتحديد العلاقة، وللتأكيد على العلاقات المهمة يمكن رسم روابطها بشكل.

◆ - مرحلة المراجعة: يتم تفحص الخريطة من أجل التحقق من دقة التنظيم والتصنيف حتى يمكن من أدائه بعض المفاهيم أو دمج بعضها والتبسيط والوضوح.  
كيف تستخدم إستراتيجية الخرائط والمفاهيم (سامية محمد محمود عبد الله، 2015، ص: 174).

إستخدام الخرائط المفاهيمية: يتفق الباحثين على جملة من المبادئ الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين عند إستخدام خرائط المفاهيم كإستراتيجية في التدريس التعلم الفعال:  
1/- تدريب التلاميذ على تصميم الخرائط وبنائها.

2/- البدء بالموضوعات البسيطة لأهداف التنوع والوصف والتدريب على رسم الخريطة.

3/- تعريف التلاميذ بالخريطة وعرض أمثلة ونماذج من الخرائط المفاهيمية على التلاميذ.

4/- إستخدام الأسهم ذات الاتجاه أو الخطوط اللازمة للربط المفاهيم وبنائها (محسن علي عطية، 2008، ص: 243).

متى تستخدم الخرائط المفاهيمية: تستخدم خريطة المفاهيم حسب الوضعيات التعليمية والتعليمية:

- عند تقديم موضوع ما.
- من أجل تبسيط المفاهيم أو الأفكار الجديدة.
- عند تصميم نص أو كتابة مقالة.
- عند تلخيص مادة الدرس.
- عند تخطيط منهاج دراسي.
- عند إجراء تقييم المعرفة السابقة.

- أي في بداية الدرس لدى التلاميذ عن الموضوع الذي يراد تدريسه.
  - عندما يريد المتعلم ..... مستوى تعرف التلاميذ المفاهيم الجديدة.
  - عندما يريد المعلم التخطيط للدرس كي يكون على بينة من المفاهيم التي تتضمنها الوضعية التعليمية وكيفية عرضها.
  - عند صياغة ملخص تخطيطي للدرس.
  - عندما يريد المتعلم ربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة وكذلك عندما يريد التلميذ ذلك.
  - عندما يريد المعلم تنظيم البنى المعرفية للمتعلمين وتمكينهم من المادة.
  - عندما يراد تضمين الفهم والتعلم لدى المتعلمين.
- بينما **محمد أبو رياش** يرى أن استخدام الخريطة عندما يريد المعلم تلخيص وضعية المشكلة التعليمية من خلال النص الأدبي نظرا للعفوية التي يواجهها التلاميذ في إيجاد الأفكار الرئيسية للنص أو استخدام تلك الأفكار لتنظيم المعلومات البنائية تعلمها، تستخدم لتوجيه التلاميذ للكتابة وصف ..... على شكل الأفعى وحركاتها ومكان سكنها ما هو شكلها. ماذا تأكل، أين نستطيع أن نجدها. كيف تتحرك، ماهي خطورتها.
- الإستخدام المتوقع من طرف التلاميذ:
- (أ) - أحداث (من ، ماذا أين متى كيف ولماذا) من خلال النصوص التي يتم إبداعها من التلاميذ وهذا يتفق مع الصف الثالث والرابع الأساس.
- \* روايات أحداث تسلسل زمني وذلك من بناء خريطة إختبار حدث معين.
  - \* خريطة لتصف أوصاف أو أجزاء أو السمات " الصف الرابع، الخامس ".
  - \* خريطة إجراء المقارنة من خلال وصف شئ أو أكثر " الصف الخامس ".
  - \* خريطة تسلسل الأحداث

## المحاضرة الثانية: إستراتيجية الشكل V :

تعد خريطة المفاهيم للشكل V التي م إبداعها من يد جوين 1977 Gouin و نوفاك أي أن خريطة الشكل V قد نجحت في الدراسة العلمية، وتعمل الخريطة على تجميع المفاهيم والمبادئ، لبناء هيكل مفاهيمي، كما تعلمه، فهو بذلك يعمل كجسر معرفي للمعلومات الجديدة وتساعد التلميذ على فهم طبيعة المعرفة وكيفية تتميتها (الدور سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 82).

ولو دققنا في هذا لشكل، فإن مرجعية هذا الشكل تعد إحدى التطبيقات العملية والتربوية لأفكار نظرية أوزويل فيما يتعلق التعلم ذي المعنى، وعود بدايات تطبيق إستراتيجية الشكل V بداية من السبعينات من خلال دراسة بون جوين 1977 لتمثل العناصر الابدستمولوجية المتضمنة في بنية المعرفة.

والابدستمولوجية تعني نظرية المعرفة أو علم المعرفة.

ويمكن تعريف الشكل V على أنه مخطط مفاهيمي يتضمن مجموع من المفاهيم على شكل 7 باللغة العربية أو الحرف V باللغة الإنجليزية، ليساعد المتعلم على الربط بين الجانب العلمي والنظري فيما يتصل بالتعامل مع الحوادث والظواهر أي من أجل مساعدة المتعلمين على فهم عملية إنشاء المعرفة.

وتجدر الملاحظة أن نموذج الشكل V لم ينشأ أصلاً ضمن سياق النظرية المعرفية البنائية إلا أن بعض أنصار الاتجاه البنائية قد بينوا استخدامه في التدريس التعلم، مع العلم أن جوين Gouin مطور خريطة الشكل V لا ينتمي أصلاً إلى مفكري البنائية، فهو من أنصار نظرية بناء المعنى المعرفي التي تم تطويرها من العالم دافيد أوزويل من خلال دراسته سنة 1974 Educational Psychology A Cognitive Point Theory .

حيث يؤكد أوزويل عمدي أهمية ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والأبنية المخزنة لدى المتعلم كمتطلب ضروري للتعلم ذي المعنى وأن أردت تلخيص علم النفس التربوي في مبدأ واحد أقول لك: العامل الوحيد الأكثر أهمية وذو التأثير على المتعلم هو ما يعرفه المتعلم، أو ما يخزنه من أبنية قبل دخوله في موقف التعلم الجديد، ل قد أكد قوني ما تم تعليم المتعلم اعتماد على مقولتي تلك (يوسف قطامي، 2013، ص: 333).

ومن ثم فإن هذا النموذج ينتمي فكرياً إلى نظرية أزويل ذي المعنى، غير أن نموذج الشكل V يجسد بعض الأفكار الرئيسية في فلسفة العلم والتي تؤكد على التفاعل النشط بين جانبي العلم الجانب المفاهيم التفكيرى، والجانب الإجرائى أو العمليّاتى (عن شهاب وأمينة الجندى، 1999، ص: 501).

ويرى جوين **Gouin** مفهوم خريطة الشكل V أنها عبارة عن أداة تم إبتكارها لتساعد كل من المعلمين والمتعلمين على فهم البنية المعرفية والطرق التي يتم من خلالها بناء نموذج V المعرفى يمكن تلخيص أهمية النموذج فيما يلي:

### أهمية نموذج إستراتيجية التدريس التعلّم بخرائط الشكل V:

- 1-مساعدة التلميذ في فهم بنيته المعرفية والطرق التي يتم من خلالها بناء هذه المعرفة.
  - 2-يساعد التلميذ على ترتيب أفكاره والتعبير عن نفسه بطريقة أفضل.
  - 3-يساعد التلميذ على أن يعيد ترتيب معلوماته الجديدة من خلال المعلومات السابقة.
  - 4-يساعد التلميذ على ربط جانب التفكير النظرى " المفاهيمى " بالجانب الإجرائى.
  - 5-تزوّد التلميذ بمهارة البحث عن أنماط وعلاقات جديدة وبخاصة عند التفكير في إيجاد حلول مناسبة للقضايا المختلفة.
  - 6-تساعد التلميذ على الدقة في الحكم ومواجهة التطورات البديلة بعد إدراج المفاهيم الصحيحة في البنية المعرفية (عصام حسن الدليمى، 2014، ص: 104).
- وتعد إستراتيجية الشكل V بناء لوسائل بصرية ترتبط بالناحية الإجرائية لأي نشاط مثل إرتباط العمل المدرسى بالنواحي المفاهيمية المتضمنة فيه وبذلك يكتسب الجانب العلمى معنى، حينما يرتبط بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم (سعد على زاير وآخرون، 2017، ص: 82).

مكونات خريطة الشكل V المعرفى: تشكل الخريطة الشكل V من جانبين:

(أ) - الجانب الأيسر: وهو الجانب المفاهيمى التفكيرى توضع فيه المفاهيم والمبادئ والنظريات الخاصة بالتجربة أو الموضوع المراد دراسته ويأخذ الشكل الطابع الهرمى في عرض البيانات، إن يتدرج عرض مضمونه في النظريات تليها المبادئ ثم المفاهيم البسيطة

بمعنى تتدرج من الأكبر عمومية وتعقيدا وتجريدا إلى الأقل عمومية وتعقيدا الأكثر خصوصية، ويتمثل الجانب المفاهيمي التفكيرى النظري وتدرج فيه من الأعلى إلى الأسفل.

\* - النظرية **Theory** التي تفسر الأشياء والأحداث التي يلاحظها المتعلمون وتشتمل على فرض أو أكثر.

\* - **المبادئ Principles** وهي عبارات أو جمل ذات طبيعة تجريدية لها صفة الشمول وإمكانية التطبيق على عدد من الأحداث أو الأشياء أو الظواهر التي ترتبط بها هذه المبادئ.

\* - **المفاهيم Concepts** وهي ما يدل على صنف أو مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز الخاصة التي تجمع معا على أساس ما بينها من خصائص مشتركة تميز جانب من سواها من الأصناف أو المجموعات.

(ب) - **الجانب الأيمن**: ويحوي ما يعرف بالجانب الإجرائي أو المتطلبات المنهجية أي مجموع الإجراءات المنهجية **Method Logical Side** الذي تدرج فيه التسجيلات والتحويلات والمتطلبات المعرفية والقيمية فهو يشتمل على:

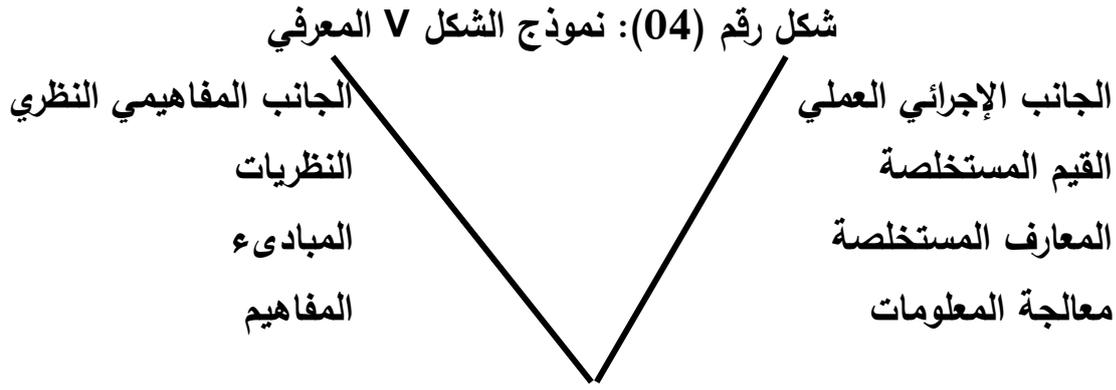
\* - المستخلصات القيمية التي تستخلص من ملاحظة الأشياء في الموقف التعليمي.

\* - التعميمات الجديدة التي تجيب على السؤال الرئيس.

\* - التحويلات أو معالجة البيانات التي تتمثل بالجدول والرسوم والإحصائيات ويتم ترتيبها وصياغتها بشكل له معنى، ويوجد في بؤرة **الشكل V** التسجيلات التي تمثل قائمة من الملاحظات حول الأشياء موضوع الدرس التي تم الحصول عليها من الأشياء والأحداث الملاحظة.

\* - بؤرة الشكل وفيه توضع الأحداث والأشياء.

السؤال الرئيسي الذي في قمة الشكل بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي، ومن خلال هذا السؤال يحدث التفاعل بين الجانبين علما أن المكونات السابقة تمثل العناصر الأساسية في نظرية المعرفة طبقا لترتيبها في خريطة **الشكل V** (محمد علي، 1996، ص: 156).



التسجيلات الأشياء الأحداث

(محسن علي عطية، 2015، ص: 359)

مما يتضح مما سبق عرضه أن بناء الشكل V يتطلب ما يلي:

- تحديد السؤال الرئيسي وصياغته بلغة واضحة.
- تحديد الأشياء والأحداث التي تعرض ويراد من المتعلمين ملاحظتها.
- تحديد مضامين الجانب التفكيرى.
- تحديد مضامين الجانب الإجرائى.

### الخطوات الإجرائية والمنهجية للتدريس بالتعلم بالنموذج المعرفي :

يتفق كل من جوزيف نوفاك و بوب جوين (1995) وعلاء الدين متولي (1999) وعصام حسن الديلمي (2014) محمد علي(2001) نجوى شاهين (2006) محسن علي عطية (2015) سعد علي زاير (2017) على الخطوات الإجرائية المنهجية لتدريس التعلم التالية:

عرض المفاهيم: أي البدء بالمفاهيم والأشياء والأحداث حيث يعرض المعلم المفاهيم والأشياء والأحداث التي يتضمنها الدر، وذلك من خلال التمهيد الذي يستثير دافعية المتعلمين وتهيئة أذهان التلميذ للدرس الجديد وذلك وفق:

أولاً: السؤال الرئيسي لتتبيه المتعلمين.

ثانياً: الأحداث والأشياء ويقوم المعلم بإختيار مجموعة من الأشياء والأحداث المؤلفه لدى التلميذ المتعلم ويقوم بالتوقيع لها.

وذلك من خلال تقديم فكرة عن البيانات والتسجيلات والأسئلة المحورية عندما يكون المتعلمون مناهمين في عملية بناء المعرفة، فإنهم يستخدمون المفاهيم التي يعرفونها لملاحظة الأشياء والأحداث فيقومون بنوع من التسجيل لملاحظتهم وهذه التسجيلات تكون موجهة بواحد أو أكثر من الأسئلة المحورية التي تجعل المتعلمين يركزون على الجوانب المختلفة في الأحداث والأشياء التي نلاحظها أي معالجة البيانات والمعارف المستخلصة من ملاحظة. وهنا ينتبه المتعلمون على تنظيم ما يسجلون بطريقة تسمح بالإجابة على السؤال الرئيسي وتأخذ تسجيلاتهم شكل الرسوم والجدول التي تناقش ويستخلص منها ما هو ملائم:

■ - وضع النظريات والمبادئ على الجانب الأيسر للخريطة، ونتج المبادئ من المعارف المستخلصة، وتوجهنا عند ملاحظة الأحداث والأشياء ومعالجة البيانات المستخلصة، أما النظريات فهي توضح العلاقة بين المبادئ والمفاهيم وتكون أكثر عمومية وشمولية (محسن علي عطية، 2015، ص: 360).

■ - تحويل التسجيلات والادعاءات المعرفية : الهدف من تحويل التسجيلات هو تنظيم ملاحظات التلاميذ بشكل يسمح لهم بتكوين إجابات عن الأسئلة المحورية ويسمح للتلاميذ بمناقشة الأشكال المختلفة المقترحة ثم يقرر المعلم بالاشتراك مع التلاميذ أفضل تنظيم ممكن والاستعانة به في الإجابة عن السؤال المحوري مما يتيح الفرصة لتنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ (عصام حسن الديلمي، 2014، ص: 106).

ثم مناقشة القيم المستخلصة مع المتعلمين بعد إمامهم الكامل بالمعارف المستخلصة وتناقش معهم إتجاهاتهم الإيجابية والسلبية نحو الموضوع الذي يدرس من خلال تقديم المتطلبات القيمية بعد أن تأكد المعلم من ألفة تلاميذ بالمتطلبات المعرفية يقدم المتطلبات القيمية وذلك من خلال مناقشته في إتجاهاتهم نحو موضوع الدرس سواء كانت الإتجاهات إيجابية أو سلبية (عصام حسن الديلمي، 2014، ص: 106).

بماذا يتميز التدريس التعلم بإستراتيجية الشكل V :

يشير كل من خطايبية (2005) محسن علي عطية (2015)، أن هناك الكثير من

الميزات التي تترتب على التدريس بالشكل V :

1 - تزويد المتعلمين بمهارات البحث عن أنماط وعلاقات جديدة وإيجاد حلول ملائمة

لل قضايا المختلفة.

2- إكساب المتعلم الدقة في الحكم ومواجهة التصورات البديلة بعد تثبيت المفاهيم الصحيحة في بنيته المعرفية.

3- مساعدة المتعلم في الربط بين الجانب العملي والنظري.

4- المساعدة في تحويل المادة الموجودة في الكتب إلى شكل يكون ملائم لدراسته متكاملة.

5- مساعدة المتعلمين في بناء خطة عمل لإجراء تجارب علمية ووضع خطة للأنشطة القائمة على الاستقصاء.

### إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج:

يرجع الفضل إلى شوارتز وزملائه من جامعة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية 1980 من أجل إستخدام خرائط التفكير القائمة على الدمج من أجل تعليم مهارات التفكير وتحسين نوعية التفكير لدى التلاميذ وذلك ببناء برنامج تعليمي لتحسين التفكير بدمج المهارات التفكير المراد تعليمها لتلاميذ ضمن المحتوى التعليمي أي دمج تلك المهارات ضمن المحتوى التعليمي المقرر دراسته وذلك من خلال عملية تدريس التعلم لمقررات الدراسية باستخدام خرائط التفكير بمعنى أن خرائط التفكير كأداة تعليمية تساعد على عملية الدمج المعرفي بين المحتوى التعليمي للمقرر ومهارات التفكير وأداة التدريس من أجل توضيح العلاقات القائمة والمتبادلة بين الأفكار في أي نمط من أنماط التفكير.

والهدف من ذلك هو مساعدة التلاميذ على توليد الأفكار إنطلاقاً من الباء التفكير للموقف التعليمي أو النشاط التعليمي الذي تم إعداده من أجل ذلك.

ومن خلال الإجراءات التدريبية المخطط لها مسبقاً المعلم والمتعلم، والتي يتم تنفيذها داخل الصف الدراسي (سعودي علي زهير، 2017، ص: 171).

الخطوات الإجرائية التالية:

1/- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتراوح كل مجموعة = 7..... تلاميذ.

2/- عرض موضوع الدرس في صورة موقف تعليمي يتضمن مشكلة يراد حلها أي التحدي تفكير التلاميذ من خلال إثارة مشكلة تبين ذكاء التلاميذ وتبحث عن الحل.

3- تقديم خرائط التفكير التي تقدم على دمج بين المحتوى التعليمي ومهارات التفكير المراد تعليمها من المنظمات البنائية أي المخططات البنائية التي تساعد على التفكير الجماعي، وتوليد الأفكار وتبادل الآراء المرتبطة بها، والبحث عن الحلول وإيجادها أي الحلول الملائمة من أجل الوصول إلى الحل المناسب الذي يتفق مع المشكلة المقترحة في الوضعية التعليمية والتعليمية وذلك وفق التفكير المنهجي والعلمي.

مناقشة الأفكار التي تم التوصل إليها بين المجموعات والمقدمة من كل مجموعة ثم المراجعة تلك الأفكار.

أن هذه الأداة تعليمية وتعليمية والمعرفية تساعد التلاميذ على دمج مهارات التفكير في المفهوم التدريسي المقرر على فهم التلاميذ المادة العلمية فهما أعمق يكونون أدرى بالمحتوى المعرفي للمادة الدراسي.

فضلا عن تنشيط البنية المعرفية لتلاميذ من خلال المادة الدراسية المقدمة إليهم بإستمرار مع توفير الفرص المتاحة لتلاميذ لتعلم التفكير بنحو جيد، وعليه كلما تم تعزيز عملية تعليم التفكير من خلال المنهج الدراسي بطريقة صحيحة وعلمية ومنهجية فإنه من المرجح يصبح التلميذ قادر على دمج عادات التفكير التي يمكن أن نعلمهم إياها في كافة طرائق التفكير التي يستعملونها، وعليه فإن التدريس التعلم باستخدام خرائط التفكير يعود المتعلم إلى المشاركة الفعلية في تكوين بنية تفكيرية، ومعرفية ماسكة ومتكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي ولاسيما عندما يتوفر تناغ تعليمي جماعي ملائم وعليه انبثقت فكرة استخدام خرائط التفكير في تدريس التعلم مهارات التفكير المحتوى التعليمي من خلال إستخدام إستراتيجية خرائط التفكير وذلك من خلال الدمج المعرفي للمهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي وقد تبني شوارتزر وزملائه من جامعة بوسطن بالولايات الأمريكية الاتجاه الثاني الذي يؤكد على أن مهارات تعليم التفكير يجب أن تدخل في المنهاج الدراسي من رياض الأطفال.

ويرون أنه من الممكن تعليم التفكير من خلال المنهاج نفسه - أي الدمج مهارات التفكير ضمن المنهاج الدراسي المقرر للمادة الدراسية - أي كان يدخل تعليم التفكير في منهاج القراءة والرياضيات ... ويبرر أصحاب هذا الاتجاه - الدمج وجهة نظرهم بأن العمليات العقلية يتم تعلمها وتعزيزها بالطريقة ذاتها مهما كان المنهاج الدراسي.

ويعد باير (1987) Beyer وشوارتز وفريقه من أكبر المؤيدين لهذا الاتجاه وذلك بإقتراح تعليم مهارات التفكير من سياق تعليم المواد الدراسية.

ويبرر ولبرج (1995) ضرورة الأخذ بالاتجاه الثاني، لأن التدريس التعلم من أجل تنمية التفكير من خلال المناهج الدراسية يحقق جملة من الأهداف.

1/- يساعد المتعلم على تنمية مدركاته الاجتماعية وطرق إكتسابه للمعرفة.

2/- يساعد على دفع المتعلم نحو التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة ذات فاعلية وفعالة.

3/- يساعد المتعلم على التفكير في منهج محدد مما يوفر الدافعية العالية لتطوير التفكير في مجالات أخرى.

4/- التفكير في محتوى أكاديمي معرفي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة في تلك المادة الدراسية (عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2007، ص ص: 46-47).

وعليه أن تبني خيار إستخدام إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج بعد من أحد الواجبات المتوقع من المعلم إنجازها في غرفة الطفل لتنمية مهارات التفكير سواء في أنشطة منهجية أو في مواقف عامة.

وبما أن خرائط التفكير هي بمثابة مخططات وأشكال منظمة ثنائية البعد، يستخدم كأداة تعليمية وتعلمية لتطوير التفكير والتعلم العميق للمحتوى التعليمي إذ يستخدمها المتعلم للتفكير في موضوع ذي محتوى تعليمي تقرر من الإجابة عن تساؤلات مترابطة بالمحتوى تثير عنده القدرة على الاستقصاء، والتأمل، وإتخاذ القرار والمشاركة في حل المشكلات.

وتعود فلسفة خرائط التفكير على ثلاثة مبادئ أساسية لتحسين التفكير لدى التلاميذ:

1- مبدأ الوضوح: كلما كان تدري التعليم التفكير أكثر وضوحا كلا كان تأثيره في التلاميذ أكيد.

2- إشتغال العقل: كلما ساد مناخ التدريس التعلم داخل الفعل الدراسي جو من الإشتغال العقلي، وإعمال العقل كلما بات بمقدور التلاميذ التوصل إلى طريقة التفكير الأفضل.

3- الدمج بين مهارات التفكير والمحتوى المعرفي للمنهج المقرر: كلما تتم الدمج بين عملية تعليم وتعلم التفكير ومحتوى الدرس كلما زاد التفكير التلاميذ بالمادة الدراسية (سعد علي زاير، 2017. ص: 172).

مما سبق يتقدم لنا أن المبادئ المثار إليها تعتمد كأساس لدمج مهارات التفكير في عملية تدريس التعلم. وذلك بالاعتماد على الاستفادة من عملية تنظيم دروس المنهج، والمهارات المستهدفة فالمنهج لا يعد مجموعة أجزاء منفصلة من المعلومات، بل هو مادة يستخدمها التلاميذ لإصدار أحكامهم، لذلك فإنه من المتوقع أن يكون للمعلومات المتعلقة بدرس عن موضوع التغذية مثلا تأثيرها في العادات الغذائية لتلاميذ، لذلك يستوجب تعليم التلاميذ كيفية استعمال المعلومات والمبادئ التي يتعلمونها في المدرسة من أجل إتخاذ القرارات أثناء عملية التعلم حل وضعيات المشكلات بطريقة فاعلة أي ذات فاعلية (سعد علي زاير، 2017، ص: 172).

### **الخطوات الإجرائية والمنهجية لتدريس التعلم خرائط التفكير:**

إنفق كل من الباحثين شوارتز وزملائه (1980) على تدريس التعلم الخرائط التفكير من أجل تنمية المهارات التفكير لدى التلاميذ لدى التلاميذ يكون وفق ست خطوات إجرائية متسلسلة ومتتالية كما يلي:

- 1- مرحلة التقديم للدرس: تهدف هذه الخطوة إلى تحقيق هذه الأهداف المتوخاة.
- 2- تهيئة التلاميذ لتعلم وتعليم كل من المحتوى المعرفي للدرس والمهارة التفكير المراد تعلمها ومن أبرز الخطوات الإجراءات التي تعتمد أثناء إجراءات التدريس التعلم في هذه الخطوة التقديم.

تعريف التلاميذ بعنوان الدرس ولمحتوى ومهارة التفكير موضوع التعلم.

\*- إبلاغ التلاميذ بالأهداف الإجرائية المتوقعة من الدرس والتي تشمل أهداف المحتوى - الأهداف المعرفية ولوجدانية- والنفس حركية حيث التصنيف مستويات التعلم الذي تبناه المنهاج المقرر.

## أهداف تعليم مهارة:

1- تنشيط المعرفة القبلية عند التلاميذ ذات العلاقة بمحتوى الدرس، تنشيط خبرات السابقة ذات العلاقة بالمهارة وذلك من خلال طرح أسئلة على التلاميذ تهدف إلى إستثارة دافعية المتعلم وتحفيز المتعلمين ما عندهم من معرفة وخبرات سابقة عن المحتوى والمهارة.

2- إبراز أهمية المهارة في حياة التلاميذ والمواقف الحياة اليومية والمدرسية، والسياقات التي تستخدم فيها

3- عرض المهارة المراد تعلمها وتعليمها للتلاميذ وذلك من خلال تطبيق عملي يقوم به المعلم أمام التلاميذ، يوضح فيه طريقة وكيفية أداء المهارة من خلال الاستعانة بالأسئلة المرشدة.

4- التفكير النشط وذلك من خلال إستخدام إستراتيجية خرائط التفكير النشط وذلك بإستخدام كطريقة تعلم وطريقة تعليم مهارة تفكير النشط.

إن إشراك التلاميذ في الأنشطة التعليمية والتعليمية التي تعرض من خلال المحتوى التعليمي والمعرفي ومن خلال المشاريع التي رصدت أثناء تدريس التعلم المقرر في شكل المجموعات الصغيرة من أجل التحقق من فهمهم للمحتوى وتنفيذهم للأنشطة المرفقة وذلك من خلال قيامهم بممارسة نشاط تفكيري سواء كان فردياً أو جماعياً أو تعاونياً حسب الموقف التعليمي وتبدأ فيه دمج تعليم المهارة بطريقة مباشرة مع محتوى الدرس في المنظم البياني - الشكل البياني. وهذه الخطوة الإجرائية هي التي تقوم بعملية توضيح العلاقات المهمة في عملية التفكير، وتوجيه التلاميذ في عملية التفكير، ومساعدتهم على تدوين المعلومات التي يصعب الاحتفاظ بها في الذاكرة، لكون أن خرائط التفكير تمثل مخططات وأشكال منتظمة ثنائية البعد وتبرز بكل وضوح العلاقة المهمة التي تربط بين أجزاء المعلومات.

**التفكير في التفكير:** هو عبارة عن العملية ما وراء المعرفية التي تعني عملية التفكير في التفكير، ومعرفة ما تعرف وما لا تعرف بمعنى معرفة التلاميذ ما يعرفون وما لا يعرفون وذلك من خلال إدارة عملية التفكير من التلاميذ، وإستخدام التلاميذ إستراتيجية التلميذ المفكر من خلال توظيف مهاراته، وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية وذلك من خلال القيام بالإجراءات التالية :

1/- ربط المعلومة الجديدة بالمعرفة السابقة لها:

- إختيار إستراتيجيات التفكير بنأن و روية.
- التأمل التفكيري الخاص بكل تلميذ.
- التخطيط والمتابعة والتقييم للعمليات الإدارية.
- معرفة .... التطبيق و بشك دائم لمختلف جوانب إستراتيجية خرائط التفكير في حل المشكلا وتفسير الأسباب التي دعتهم إلى إتخاذهم لقرار معين.

- تطبيق أساليب المتابعة الذاتية والتي تشمل على المراجعة والتدقيق المستمر ووضع الأهداف وإعادة التقييم (حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2009، ص: 181)

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الواردة في خريطة التفكير المشار إليها في الخطوة الثانية وكذلك الأسئلة الأخرى التي يمكن أن يطرحها المدرس عليهم التي تدعوهم لتأمل تفكيرهم (سعد علي زاير، 2017، ص: 173).

5- تطبيق التفكير: إن يمارس التلاميذ أنشطة تفكير جديدة تهدف إلى نقل آثار تعلمهم بمهارة التفكير محل التعليم، وتوسيع تطبيقاتها إلى مواقف تعليمية وتعليمية جديدة لم يسبق لهم التعرض لها أو معرفتها من قبل ويوجد نوعان لهذه الأنشطة هما:

1/- أنشطة الانتقال الفردية المباشرة الأنشطة .....نوعا ما قبل محتواها الدراسي مع النشاط الذي مارسه التلاميذ في خطوة التفكير النشاط المذكورة أنفا.

- أنشطة الانتقال البعيدة: أنشطة تختلف في محتواها كثيرا عن الأنشطة التي يمارسها التلاميذ في مرحلة التفكير النشاط

6/- عملية تقويم التفكير: يتم توجيه التلاميذ من المعلم من أجل القيام بأنشطة فردية تستهدف تقويم أن أنهم لمهارات التفكير وحل التعليم على أن يستعينوا في ذلك بالأسئلة الإرشادية التي ترشدهم ومن خلال إستخدام المنظم البياني (سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 174)

وعليه نستخلص ما مدى تأثير إستخدام خرائط التفكير في عملية تعلم وتعليم مهارات التفكير وتحسين عملية التعلم.

- 1- تحسن في تذكر المحتوى أثناء القراءة.
- 2- نتائج نهائية- مخرجات نهائية- حسنة التنظيم خصوصا في العمل الكتابي.
- 3- فهم أعمق للمقاصد والمخطط.

- 4- قدرة أكبر على توصيل المفاهيم المجردة.
  - 5- إدراك فوق معرفي وتقييم ذاتي أعلى.
  - 6- تقدم في الإبداع المعرفي.
  - 7- تحويل عمليات التفكير عبر التخصصات وخارج المدرسة.
  - 8- تغير في مجموع علامات الاختبارات في القراءة والكتابة والرياضيات
- النتائج توصلت إليها دراسة Hyerle 2000

## المحاضرة الثالثة: إستراتيجية التصور الذهني عند جان بياجيه:

الأساس النظري لإستراتيجية التصور الذهني، ترجع المرجعية العلمية والنظرية لإستراتيجية التصور الذهني إلى منظري النظريات المعرفية التي جاءت... على النظرية السلوكية في التعلم التي تهتم بنتيجة التعلم أكثر من إجتماعا بسيرورة التعلم . وبالتالي تركز إختصاصها على مضمون التعلم ولا تعني بما يدور في ذهن المتعلم من إجراءات وإستراتيجيات معرفية يوظفها أثناء التعلم أي البنيات الذهنية والسيرورات المعرفية التي يستخدمها المتعلم أثناء معالجة للمعلومات أو أثناء بنائه للمعارف الجديدة ويجب أن نشر أن الحد بين الممارسات التعليمية والبيداغوجية السائدة لدى المعلمين تتبني على التصور النظرية السلوكية. ويمكن القول أن مثل هذه الممارسات لايمكنها أن تسهم في تصوير نشاط المتعلم ذهنيا سواء من إنتاجية المعرفية أو الميتماعرفية " ما وراء المعرفية ويمكن إنجاز أهم الخصائص التي تميز هذا المنظور النظرية السلوكية:

- \*- تجزئة المعرفة إلى وحدات صغيرة.
  - \*- تنظيم محيط التعلم وتوفير الشروط الملائمة.
  - \*- جراءة التعليمات إستنادا إلى تراتبية منهجية متدرجة.
  - \*- بناء التعليمات اللاحقة على التعليمات السابقة.
- يعتمد المنظور السلوكي على ملاحظة التغيرات التي تطرأ على السلوك إستنادا إلى النموذج فيه إستجابة تعزيز، أما التعلم من المنظور السلوكي مع تكرار لبنية جديدة حتى تصبح آلية لدى الفرد، فالمتعلم يوجه إدراكه وسلوكه، بفعل تأثير المحيط الخارجي نحو

تعديل أو تغيير عند تحقق الهدف ونتيجة لذلك فالتعلم هو تعديل السلوك ناتج عن التجربة (الدكتور محمد أمزيان، 2016، ص:26).

وعليه جاءت النظرية المعرفية كرد على المنظور السلوكي فيما يتعلق بالتعلم النظرية البنائية المعرفية لـ: **جان بياجيه** التي طورت أفكارها خلال النصف الثاني من الماضي نموذجاً معرفياً يقوم على أولوية النشاط الذهني الذي يمارسه المتعلم وما يجري داخل الذهن أو الدماغ التلميذ من سيرورات وتمثلات.

وعليه فإن التعلم البنائي شعور التعلم كسيرورة لبناء المعارف. وليس كسيرورة لاكتسابها، وإنطلاقاً من ذلك تكون أنشطة التعليم التي يزاولها المعلم بمثابة أنشطة تعين على بناء المعارف. وليس كأنشطة لتلقينها.

وتعد النظريات المعرفية عند **جان بياجيه** ونظرية التمثيل المعرفي لـ: **برونر** ونظرية معالجة المعلومات- ونظرية معالجة المعلومات- ونظرية المخططات العقلية، ونظرية...الثنائية عند **بافيو**.

## المحاضرة الرابعة: إستراتيجية التمثيل المعرفي عند برونر:

لقد ركز برونر في نظريته في التعلم المعرفي على البناء **Structure** الذي يستقبل فيه المتعلم الخبرة وقد أطلق عليه مفهوم التمثيل **Représentation** المعرفية. وتمثل التمثلات الطرق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفي **Cognitive** **Représentation** هو البناء الذي يمثل وحدة نمو المتعلم في مجال خبرة ما، وتقاوس خبرات التلميذ ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية، كما أنه يمكن مقارنة خبرات المتعلمين بما لديهم من تمثيلات، وبمستويات هذه التمثيلات. يفترض برونر التلاميذ يختلفون في تمثيلاتهم، وأن العامل الرئيسي الذي يقف وراء هذه الاختلافات هو العالم البيئي المحيط بهم، حيث أن العامل البيئية من جهة نظره هي التي تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين أن بعضهم الآخر يقف عند جل التمثيلات الأيقونية وشبه الصورة، أو خطط والتي تمنع الأطفال من الوصول إلى حد التمثيلات المركزية.

لذلك، فإننا إذا أردنا تحديد مستوى خبرات الطفل المعرفية أي الخبرات التي تم تخزينها، فإننا نقوم عادة بدراسة وتصنيف مستويات تمثيلاته المعرفية، وفي مستوى تقع ضده المستويات الثلاثة التي إفترضها برونر في توضيحه للنمو المعرفي (الأستاذ الدكتور يوسف قطامي، 2013، ص: 283).

لقد وضع برونر Bruner ثلاث أنواع من التمثيل والتي تعبر عن التمثيلات المعرفية المفاهيمية كمراحل للتطور المفاهيمي لدى برونر:

1- التمثيل العملي الحركي: حيث يتم التعلم بالعمل فالنشاء هو ما يفعله الطفل، فأى سنة أو أي موضوع يكون حقيقيا للطفل إذا إستطاع أن يتفاعل معه مباشرة.

فالطفل غير قادر على التمييز بين الاستجابة والإدراك وهذا التمثيل لا يحقق تماما (يوسف قطامي، 2013، ص: 207) بمعنى أن برونر تلميذ جان بياجيه يريد تأكيد أن النمو المعرفي في هذه المرحلة يرتبط أشد الإرتباط بالتعلم المعرفي الحس الحركي.

وذلك من خلال ما يقوم به الطفل من أفعال وحركات أثناء مواجهته للمواقف الأحداث والأشياء، بمعنى أخرى يواجهه في العالم المحيط به. إن فعل الطفل نفسه هو الطريقة الوحيدة الذي يتعرف بها على بيئته وبالتالي تتصف مهاراته التعليمية التعليمية على أنها مهارات حسية حركية، وبالتالي تتحكم الإدراكات الحسية في معرفة عالم الأشياء فالتفاحة عنده تفاحة إن..... والدراجة تصبح درجة إن إستطاع ركوبها.. بمعنى أن التعلم بالعمل في مرحلة الحس الحركي للأشياء. إن تبني الدراسات أن الأطفال في هذه المرحلة يبدوون فعلهم بالأنشطة التي يمارسونها مع الأشياء الحقيقة المحسوسة بأنفسهم.

وعليه أن التعلم يكون معتمدا على التعامل المباشر مع عالم الأشياء الحقيقية كما هي في الموقف الدافعي للحياة قبال تعلم العدد خمسة يساري عند الطفل خمس برتقالات أو مجسم العصفور أو خمس بقرات.

بمعنى أن التعلم في هذه المرحلة يعني تعلم دون كلمات ولا صور أي يحدث من خلال التمثيل الحسي الحركي للأشياء، وليس في طورها صور عقلية لها فإن هذا المتعلم أو رموز لقضية. وهذا يؤكد أن الفعل يستخدم حواسه في تعلم الأشياء ويعد هذا النمط من التعلم المعرفي أساسا لأنماط التعلم الأخرى وبالتالي يعد النمط الأول من أنماط التفكير عند الأطفال.

ونجد برونر يتفق مع أستاذه جان بياجيه بمعنى أن الطفل يتمثل عالمه الخارجي من خلال أفعاله الحركية التي ينفذ بها في هذا العالم أي أن التعلم المعرفي عند الطفل في هذه المرحلة يعتمد على الطفل وممارسة هذا الفعل، وأنه يعالج المعلومات التي يستعملها من عالمه الخارجي بحركات قابلة للملاحظة ". وعليه أن أي شيء يستطيع الطفل أن يتفاعل معه مباشرة يكون فعلا حقيقيا عنده لأنه أكسبته الخبرة المباشرة والممارسة الفعلية والعملية ويرى كل من الكتاني و الكندري من خلال دراستهم سنة 1998 إذا ما تعلم الأطفال بعض الكلمات في مرحلة نموه الأولى فإنهم يتعلمونها عن طريق ما يرتبط بها من أفعال وحركات (محسن عطية، 2001، ص: 169)

وعليه يمكن القول أن مرحلة الحس الحركية أو التعلم بالعمل أو التمثيل العملي الحركي عند الطفل حسب وجهة نظر برونر تتميز بمجموعة من التميزات والخصائص والسمات يمكن لنا إنجازها إنطلاقا من بعض دراسات دراسته يوسف قطامي (2013) ودراسة محسن عطية (2015) ودراسة بنتريش و باجريس ( Pintriche, 2000 ) (Payaris, 2000).

أنها تمثيلا حسن حركية ولذلك يمكن وصفها بأنها معرفة حس حركية. أن التعلم المعرفي هذه المرحلة يعتمد على الفعل والعمل والنشاط والممارسة ومعالجة الأشياء والاستجابة لها بشكل تحليل الخطة.

ويتطور النمو المعرفي ذي المعنى عند الطفل من خلال التمثيلات المفاهيمية المعرفية وينمو العقل عن الفعل والحركة وتأسيا على ذلك نجد رؤية برونر تشده على البناء المعرفي الذي يستقبل الطفل الخبرة، والذي أطلق عليه مفهوم التمثيلات المعرفية التي تعني عنده الطرائق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة المعرفية التي يواجهها، والطريقة التي تخزن بها المعارف والتفاعل معها أي التفاعل القائم بين الطفل والبيئة المحيطة. وبتعبير أدق فإن التمثيلات المعرفية عند الطفل: تعني الطريقة التي يترجم بها المتعلم موجودات البيئة التي يحيط به.

وعليه نجد برونر قد شدد على أهمية النواحي الحيوية في عملية التعلم عند الطفل، وكيف تتم عملية التنظيم الطفل للأشياء في البنية التي حوله وكيف يستفيد منها

في تنمية مهاراته الحس الحركية أو قيمة المعرفة الحس الحركية ويؤدي ذلك إلى تنمية محصوله المعرفي.

وبالتالي تنمية البنية المعرفية عند الطفل وبذلك نجده بشده على أهمية العملية التعليمية التعليمية التي يجب أن تتميز بالمعالم الحيوية وأن تنشيطه للمعلومات، وأن عملية بناء المعلومات تختلف من الطفل لآخر كما ركز نظرية برونر على أهمية بناء المعلومات والمعارف وكيفية حدوث الأشياء ومعرفة أسباب حدوثها.

وبذلك نجد برونر يشدد التركيز على المهارات والاتجاهات والتعميمات أكثر من تشديده على الحقائق والمعلومات وتعد نظرية برونر تأييدا لما توصل إليه أستاذه جان بياجيه في النمو المعرفي الذي تعد نظريته نقطة الإنطلاق لنظرية برونر. كما تعد إستكمالا لأعمال أستاذه الذي تلمذ عليه أكثر. وتجلى ذلك من كتاباته المتعدد. كما تعبر جل نظرياته على إجتماعه بالإدراك الحسي إن كان ذلك منذ سنة 1945 عند.. عن أهمية إحتياجات ومتطلبات الفرد وتأثيرها على الإدراك الحسي وقد توصل إلا.... مفادها :

" أن القيم التي تسيطر على الأفراد وحاجاتهم تؤثر تأثيرا فعالا وبدرجة عالية في إدراكهم الحسي. كما إستنتج أن الأفراد يطورون معاني، مفاهيم عن طريق مدركاتهم الحسية، وتلازم هذه المدركات الحسية تجاربهم وتفاعلاتهم مع المواقف التي يواجهونها وتنسجم معها إعتقادا على ما تطويره سابقا " (يوسف قطامي، 2013، ص: 280).

وقد لعبت هذه الاستنتاجات دورا فعالا وأهمية خاصة في كشف وبصورة ما يعرف حاليا نظرية الإدراك الحسي **New Look in Perception Theory**. كما كانت هذه

الاستنتاجات تمثل فتحا جديدا لعلم النفس المعرفي **Cognitive Post Chology**.

كما نشر سنة 1960 دراسة في غاية الأهمية **The Procees of Education**

أي عملية التربية وقد طور من خلال هذه الدراسة ثلاث نقاط أساسية ومهمة:

1/- ينبغي للمدرسة أن تكافح من أجل تعليم الطبيعة العامة أو البناء **Structure**

لموضوع دراسي ما دون تركيز على التفاصيل أو على الحقائق ذلك الموضوع.

2/- يمكن تعليم الطفل أي موضوع دراسي بفاعلية بصورة فنية ملائمة وفي

أي مرحلة نمائية.

تركيز على أهمية الحدس الأشبع **Enstitution** في التعلم الذي يفترض أن أسلوب حل المشكلة التي يعتمد الطفل في حلها على عملية الاشباع أو الفهم الفوري بدلا من تحليل الخطوات المحددة أو المخططة.

وفي سنة 1972 أي بعد ثلاثين سنة من العمل بجامعة هارفارد إنتقل إلى العمل في جامعة أكسفورد في بريطانيا والتي تعد من أعراق الجامعات وأصبح مهتما بقضية أساسية وجوهرية وهي كيف يتمثل الطفل العامل حوله ؟ وكيف يؤثران لأن أسلوب تنظيم الخبرة التعليمية والتعليمية - الخبرة المعرفية ؟ وكيف يستخدم تلك الخبرة فيما بعد ؟ (يوسف قطامي، 2013، ص: 281).

وقد ضمن برونر في مجال معالجته لهذه القضية الجوهرية كتابا تحت عنوان " **Towards a Theory of Lnstruction** " جل أفكاره حول القضية وإفترض أنه حين يمكن فهم حتى يمكن فهم القضية لابد أن نشير إلى ما يأتي:

يوظف التطور المعرفي- تطور البنية المعرفية- بأنها تزايد إستغلال ردود الفعل الذي يصدرها المتعلم في المنبه المباشر الذي يستدعي رد الفعل وبالتالي يتم نقل الإجابة إلى منبهات أخرى متشابهة عن المنبه الأصلي.

يعتمد التطور المعرفي على تدوين **Lntermalize** الأحداث وشخصيتها **Personalize** كيان أسرة الفرد وفق نظام تخزين **Unique**.

يتضمن التطور المعرفي زيادة في قدرة الفرد على نقل ما فكر فيه، أو ما مارسه مع الآخرين بواسطة كلمات أو رموز ووصف ما يفكر فيه أو ما بقوله للآخرين.

4/- يعتمد التطور المعرفي على التفاعل المتطور بين المتعلم والمعلم، وخبرات ومواقف تتوسط بينهما. يعمل فيه المعلم على تنظيم الموقف، وإعداد الخبرات، والمواد اللازمة ويتيح فيها للمتعلم فرص التفاعل، وترميز الخبرة وتسجيلها وخبزنها في مخزونه المعرفي في ذاكرة طويلة المدى.

يسهل إستخدام اللغة " التعلم التطور المعرفي وبالتالي التدريس " (توق و قطامي وعدس، 2000، ص: 109).

وتعتبر اللغة أداة .....فيها الفرد...بكلمات ونظام مشفرة خاصة تساعده على خبزنها لذلك تتضمن مهمة التدريس مساعدة المتعلم في تطوير نظام تخزين خاص به

وبالتالي يتزايد تمايز هذا النظام بالتطور المعرفي المتزايد وما يمكن قوله في هذا الصدد بتطور تخزين الفرد للمعلومات والمعارف بتطور بنيته المعرفية، ويتطور أسلوب تفاعله مع المنبهات (قطامي يوسف " المدخل إلى علم النفس التربوي، 2009، ص: 110).

يتزايد التطور المعرفي تزداد قدرة المتعلم في التعامل مع جداول مختلفة في نفس الوقت. كما تزداد سعة إنتباهه لعدد كبير من المنبهات.

وعليه يعتبر برونر وحدة التطور المعرفي مجسدة في التمثيلات التي تبرز الطريقة التي تمثل بها الخبرة المعرفية والتمثيلات يستوجب ويعني: **Représentation** هي تلك الطريقة التي يدرك أو يستوعب بها المتعلم الخبرة. وعليه يتحدد أسلوب المتعلم المعرفي بالطريقة التي يترجم فيها المعرفة، ويتمثل الأسلوب المعرفي من وجهة نظر برونر بالطرق التي يختارها المتعلم لفهم وإدراك معلومة أو خبرة وبالتالي يعتبر برونر أحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة **Directed Experiences** كمدخل لتفعيل التعلم - فاعلية التعلم وزيادته (يوسف قطامي، 2013، ص: 282).

مما سبق يتبين لها:

أن برونر ركز في نظريته على ما يلي:

1/- البناء المعرفي الذي يستغل فيه المتعلم الخبرة المعرفية. وتسمى عند برونر

التمثيلات المعرفية **Représentation** .

وتمثل التمثيلات الطرق التي يتمثل فيها التلميذ الخبرة التي يواجهها والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها.

أن التمثيل المعرفي هو ذلك البناء المعرفي الذي يتمثل وحدة النمو المعرفي لدى المعلم أو وحدة نمو المتعلم في مجال خبرة ما وفق مرحلة نمائية معينة، وتقاس تلك الخبرات خبرات المتعلم ومعارفه بما لديه هنا تمثيلات معرفية. كما يمكن إجراء مقارنة خبرات المتعلمين بما لديهم من تمثيلات، وبمستويات هذه التمثيلات.

ولقد لاحظ برونر من خلال دراسته أن هناك إختلاف متباين بين التلاميذ في تمثيلاتهم وأن العامل الرئيسي الذي يقف وراء تلك الاختلافات المتباينة يرجع إلى العالم البيئي المحيط بالمتعلمين، مما جعله بتشدد في نظريته على أهمية ودور البيئة في النمو

المعرفي والبنية المعرفية لدى المتعلم فهو يرى أن الارتقاء المعرفي عند المتعلم يحدث نتيجة لتفاعل العوامل الداخلية لدى المعلم مع العوامل الخارجية في البيئة...

لذلك فإنه يرى أن أي نظام يستخدمه التلميذ في التعامل مع البيئة له، مقابل داخلي لدى التلميذ. فالتلميذ يتحرك يدرك ويفكر بطريقة تعتمد على الأساليب والتقنيات التي يتعلمها من تفاعلاته مع البيئة، وما يتاح له من فرص تعليم وتعلم. في هذا الصدد يؤكد برونر على أهمية ودور العوامل البيئية والثقافية في الإبقاء المعرفي للتلميذ دون إغفال دور العوامل الوراثية والفطرية بما فيها الاستعدادات التلاميد.. والقدرات العقلية، والذكاء فهو يرى أن التلاميذ يختلفون في الأساليب المعرفية والمستويات التي يتمثلون بها الواقع ومدى هذا الاختلاف هو العامل البيئية والعوامل الوراثية (السيد علي سليمان، 2000، ص: 167 )

وعليه يمكن إستخلاص مميزات وخصائص وسمات المرحلة النمو المعرفي. التمثيل العمل الحركي الحركي، المرحلة الحس الحركية، الحس المعرفي عند برونر فيما يلي:

يمكن وصف هذه المرحلة بأنها مرحلة المعرفة الحسية الحركية، حيث يحدث النمو المعرفي أثناءها من خلال العمل والفعل، يتعرف الطفل في طفولته المبكرة جدا على الحوادث والأشياء وعن طريق الأطفال والحركات التي يقدم بها نحو هذه الحوادث والأشياء، والفعل هنا جو الطريقة الوحيدة التي يتعرف بها الطفل في هذه المرحلة على بيئته، والتي يمثل بها عالمه الخارجي والمهارات التي يقوم بها، هي مهارات حسية حركية بالتحديد (مروان أبو حويج والدكتور سمير أبو معلي، 2004، ص: 134).

ويرى الدكتور العلوان أحمد نفس الرؤية 2008، يحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة من خلال ما يقوم به الطفل من أفعال وحركات إتجاه ما يواجهه من أحداث وأشياء، إذ أن فعل الطفل نفسه هو الطريقة التي يتعرف بها الطفل على بيئته، وتتصف مهارات الطفل بأنها مهارات حسية حركية، فالنشء هو ما يفعله الطفل، فأى موضوع يكون حقيقيا للطفل إذا إستطاع أن يتفاعل معه مباشرة، فعلى سبيل المثال الطفل الذي له من العمر سنة واحدة لا يبكي لإبعاد لعبته عنه إلى أن كان يمسكها بيده. ويعد ذلك يبدأ الطفل بالبكاء لإبعاد اللعبة عن مجاله البصري، ثم لم يجري، والموضوعات المحيطة به من خلال ما يقوم به من أفعال حيالها كاللمس والحك و...والمعالجات اليدوية المختلفة " (أحمد فلاح العلوان، 2008، ص: 141).

وعليه يرى الباحث أن تعلم الذي يستخدمه الأطفال في المرحلة المبكرة من المراحل النمو يعتمد على أسلوب الأفعال والحركات التي يقوم الطفل في تنفيذ المهمات النفس الحركية ولكن هذا لا يعني أن التلاميذ الكبار لا يستخدمونه. فقد يستخدمه كذلك التلاميذ المراحل المتتالية في تعلم المهارات والمهمات النفس الحركية. ويجب التركيز على هذا النوع من التعليم والتعلم من أجل تنمية المهارات الحس الحركية التي تعد مستوى من مستويات الأهداف التعليمية والتعليمية الإجرائية والمهارية وفق تصنيف بلوم وهدف من أهداف التعلم المعرفي في مرحلة التعليم الأساسي والإعدادي المتوسط وذلك بتنمية مهارات الحس الحركية إن كثير من الأشياء يتم تعلمها بهذا النمط من التعلم كما هو الحال عند تعلم الفنون التشكيلية- الرسم والتكوين والتعامل مع الأدوات المختلفة وكذلك التربية البدنية والرياضية التي تهدف إلى تنمية المهارات الحركية. وكذلك ممارسته الأدوار تعتمد على تقديم تطبيقات ونماذج للمتعلمين بهذا النمط من التعلم المعرفي.

### وعليه يمكن القول:

تتطور التمثيلات المفاهيمية والمعرفية وتنمو عن طريق الفعل والحركة، وأن الفعل هو الأداة المثلى والوحيدة للإدراك وبالتالي للتمثيل المعرفي كما تتحدد حقيقة الموضوع إذا أتيح للطفل في أي مرحلة التفاعل معه وفق إختياره.

أن هذه التمثيلات تشكل الخطوة الإجرائية الأساسية في اية تطوير البنية المعرفية للطفل وتتميز المهارات الأدائية الحس الحركية أو تمثيلات صورة وحياتية أو تمثيلات رمزية وعليه تأتي مرحلة التمثيلات الشعورية والايقونية **Lconic Representation** .

التعلم بالصورة أو التصوير الذي أو ما يسمى التمثيل التصوري أو التخيلي **Lconic Representation** . ويعتمد هذا النوع من التمثيل على التنظيم البصري وغيره من أنواع التنظيم الحسي، كما يعتمد على إستعمال الصور التخصية للأشياء، إذ يتم التمثيل من الوسائط الإدراكية، وتحل الأيقونية أو الصورة محل الشيء الفعلي (سعد علي زاير وآخرون، 2017، ص: 96) أو مرحلة التمثيل التصوري الأيقوني والمنسوب بهذا المفهوم هو التمثيل عن طريق الصور الذهنية. ويجعل النمو المعرفي خلال هذه المرحلة عبر التصورات البصرية، وذلك عندما يستطيع الطفل أن يمثل العالم عن طريق الخيالات والصور المكانية التي تلخص الفعل في الوقت الذي تستقل عنه نسبيا، والطفل هنا يبقى

سجين عالمه الإدراكي، يقوم أساسا على مبادئ تنظيم الإدراك كالتقارب والتشابه وسد التغيرات (مروان أبو حويج والدكتور سمير أبو معلي، 2004، ص: 135).

أي التمثيلات الأيقونية " الصور الأجنبية حيث يحدث النمو المعرفي أثناء هذه المرحلة عن طريق التصورات البصرية المكانية والخيالات، فتحل الصورة (Icon) محل الشيء الفعلي.

وعلى الرغم من التطور الكبير الذي يحرزه النمو المعرفي في المرحلة، وتطور الذاكرة البصرية، إلا أن الطفل يبقى أثناءها سجين عالمه الإدراكي الذي يقوم أساسا على مبادئ تنظيم الإدراك كالتقارب والتشابه وسد الثغرات وبعبارة أدق قوانين تنظيم الإدراكي (أحمد فلاح العلوان، 2008، ص: 142 )

أي أن التعلم بالصورة أو التصوير الذي يعني التمثيل الأيقوني (Iconi) للمعلومات **Lconic Representation** هو تعلم تنبيه حسي. فيه يعتمد تمثيل المعارف في ذهن المتعلم على التعامل مع الصور والرسوم والأفلام " في أحد المؤتمرات العلمية المنعقدة في أمريكا وبحضور علماء النفس الأمريكيين من أجل التجاور حول ما مدى تأثير الممكن لعرض فيلم على الأطفال وبحضور العالم المعرفي برونر كمستشار من أجل إثراء محاور الموضوع: وبعد إستماعه إلى التدخلات علماء النفس والمناقشات الدائرة بين مجموعة العلماء المتخصصين، قام في أثناء ذلك بمقاطعتهم وقال لهم لقد وجدتها، حسنا أحضروا طفلا و عرضوا أمامه الفيلم ومن ثم سألوه ما الذي دار في ذهنه أثناء ذلك بمعنى إن أردت أن تعرف كيف يفكر الأطفال في قضايا التعلم في المواقف المدرسية عليك دراسة الطفل في الموقف الصفي الدراسي، وليس خارجه ويعني ذلك أن النمو المعرفي في هذه المرحلة ينمو لدى المعلم إدراك الخبرات التعليمية والتعليمية التي يتفاعل معها، والتي يواجهها عن طريق التطورات البصرية المكانية والخيالات حيث يتسنى للصورة أن تحل محل تمثيلات العمل أو الفعل أو الحركة ويتجلى في هذه المرحلة تقييد المتعلم الإدراكي الذي يقوم على أساس مبادئ الإدراك المتعددة التي إكتشفتها النظرية الكشطائية مثل إكمال النقص والشكل الجيد والتشابه، والاقتراب والشكل، والخلقة، والصنعة بمعنى قوانين التعلم عند الكشطانيين (يوسف قطامي، 2013، ص: 289) .

بمعنى تعلم يعتمد المعارف في ذهن المتعلم على التعامل مع الصور والرسوم والأفلام وما شابه ذلك مما يمثل الأشياء لا حقيقتها ويكون ذلك عندما تكون لدى الطفل خليفة معرفية تجعل تعلمه ممكنا من دون الحضور الحقيقي لتلك الأشياء في بيئة التعلم. وأن المتعلم في هذه المرحلة الاستطاعة الكافية التي تمكنه من التعامل مع الصور الذهنية التي تكونت لديه عن تلك الأشياء التي توجد في محيطه الاجتماعي والثقافي والمادي والتربوي، والتي تكونت لديه وفيها يكون صورا وتمثيلات موضوعية للعالم الخارجي المحيط به، ويستطيع إستدعاء أو إستحضار صورها أمام مخيلته فقد يتمكن من رسم التفاحة خلال إستدعاء صورتها في ذهنه.

ويتجلى هذا النمط في التفكير الأيقوني أو التخيلي، والنمط من التمثيل المعرفي عندما يستطيع المتعلم تمثيل بالخيالات أو التصور العقلي التخيلي والصور المكانية التي تلخص الفعل في حال إستقلالها النسبي عنه (محسن عطية، 2015، ص: 170).

وعليه يتضح لنا أن من النمط من التعلم يكون أكثر تعقيدا وتقدما عن المرحلة الممثل العملي الحركي السابقة. ويتضمن أشكال متعددة في التمثيلات الحسية والصور البصرية. وفيه يعتمد المتعلم في عرض المادة وإستدعائها على أسباب التنظيم البصري الأيقوني وعلى أنواع عن التنظيم الحسي الأخرى، لاسيما الصور التي تلخص الأشياء.

وعليه فإن التمثيل في النمط من التعلم يتم بالوسائط الإدراكية أن تحل صورة أشياء محله بمعنى يعتمد التعليم على التنظيم الإدراكي، كما أشرت آنفا والتي يؤكدتها الجيتشالون ويتميز هذا النمط من التعلم المعرفي بجملة من الخصائص والصفات والسمات والتي يمكن التعبير عنها بما يلي:

#### . نمط التعليم الأيقوني أو التصويري **The Lconic Made of Learning**

\* - **الخاصية الأولى:** يعتمد هذا النمط من التعلم المعرفي على إستخدام التصوير البصري أو الصور البصرية في إكتسابه المفاهيم، وتتزايد أهمية نمط التعلم التصويري مع تزايد العمر بمعنى مع نماء المرحلة العمرية حيث الحاجة إلى تعلم المفاهيم والمبادئ التي لا يسهل تقديم النماذج تطبيقية لها.

يهتم هذا النوع من التعلم بملء الفراغات الناقصة، وإستكمال الجوانب الناقصة في المواقف التعليمية.

يمكن المدرس من تدريس التعلم المعرفي لأي محتوى من خلال تقديم صور ونماذج معبرة ورسوم مرتبطة بالموضوع وخرائط.

يفيد التعلم الأيقوني الشعوري بالأطفال في مرحلتين: مرحلة ما قبل العمليات المحسوسة. كما أنه يفيد كذلك التلاميذ الكبار الذين يدرسون المهارات والمفاهيم المركبة وبصفة عامة يتميز هذا النمط من خلال إستخدامه بأخذ زمتنا أقل من الزمن الذي يأخذه نمط التعليم بالتمثيل العملي في المرحلة السابقة . تعتمد فاعلية هذا النمط أي التعلم الأيقوني أو التصويري على ما مدى فاعلية استخدام المدرس للشرائح والثقافيات أو الأفلام أو الوسائط التعلم المتعددة خاصة في عصر المعلوماتية كيف يمكن للمجلس توظيف وسائط التعلم المتعددة التي تحفز وتجذب إنتباه المتعلم إلى التعلم وخاصة مرحلة التعليم المتوسط . وكيف يوظف المعينات البصرية حيث يستخدم وسائل التعلم الحديثة عرض الصور عبر الحاسوب، الألعاب التعليمية أو الحقائق التعليمية أو القصص المصورة أو الأفلام التعليمية أو الحصص العلمية التي تعالج قضايا البيئة والفقر والعنف المدرسي وأمراض الأوضة، التدخين، عوض نقص المناعة - الإيدز - نظافة المحيط، حيث تتيح هذه الوسائل إمكانية تكوين التصورات الذهنية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها والتي تصحح التصورات الخاطئة عن التلاميذ والمعتقدات التي يؤمن بها التلميذ.

يفيد هذا النمط من التعلم المعرفي التلاميذ الذين يدرسون المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والوجدانية وتنمية هذه المهارات. إذ يؤكد جيسون Geeson من خلال دراسته أن إدراك الطفل في مرحلة التعلم الأيقوني أو التصويري:

1/- يتأثر إدراك الأطفال بإنفعالاتهم وعواطفهم بمعنى أن الطفل يقوم بعملية التحريف الإدراكي كما يحرف الخيارات التي يتذكر بها هذا المجال عن طريق تمثيله لحالاته الانفعالية الخاصة به. (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 136 )

أن إدراك الطفل في مرحلة التعلم الأيقوني غير قابل للتحويل والانتقال. إذ يصعب على الطفل أن ينتقل من وضع إدراكي إلى وضع آخر كما يعجز عن إعادة بناء صورة من مجموعة أجزائها.

إدراك الطفل متشعب في تنظيمه، وربما يكون هذا هو السبب في استخدام الأطفال أصابعهم في تتبع حدود صورة معقدة من أجل تمييزها وكأن الأصبع يرشدهم من ناحية، كما يقدم نقطة إرتكاز تعيد الإنتباه إذا تشتت عيونهم من ناحية ثانية.

يعتمد الأطفال على الإدراك المادي أي العياني أكثر من الإدراك التخطيطي أو المجرد بمعنى فالذاكرة البصرية في هذه المرحلة عادية ومحددة بدرجة عالية. يعتمد الإدراك الأطفال على شدة الفعل، وبظل معتمدا على التمثيل الحركي بمعنى يعتمد على المرحلة السابقة.

يعتمد إدراك الأطفال على التمرکز حول الذات بمعنى متمرکز حول الذات وفي هذه الحالة الطفل يكون عاجزا عن إدراك العالم الآن وجهة نظره هو التمرکز الذاتي. يتمرکز إدراك الأطفال في هذه المرحلة حول عدد أدنى من المنبهات بمعنى إنتباه الأطفال في الإدراك غير ثابت. وعليه يكون الطفل ضحية التشتت الانتباه والانتقال إلى ما هو جديد في البيئة (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 137 إقتباس من جيسون). وعليه تتضح لنا خصائص إدراك الطفل في مرحلة التمثيلات التصويرية والخيالية والايقونية كما يلي:

(أ) - أن إدراك الطفل في مرحلة التمثيلات الصورية غير قابل للتبدل والانتقال بمعنى إذ أنه ليس من السهولة بمكان لدى الطفل التنقل من موقف إدراكي إلى موقف إدراكي آخر لأن كل موقف جديد يستدعي منه إعادة تنظيم وهذا يتطلب ويستدعي إمكانات وعمليات ذهنية معرفية ترهقه وتقلل من شعوره بالإتزان أو التوازن والراحة.

(ب) - تنشوه إدراكات الطفل وتمثيلاته بخبراته السابقة وبما لديه عن تمثيلات تم تخزينها أي أن بناءه المعرفي - مفهوم البناء المعرفي عند برونر - النقطة المحورية والمركزية في عملية التعليم عنده لكونها الوسيلة التي يمثل فيها المتعلم خبرته من العالم ؟ وكيف ينظم هذه الخبرات من أجل استخدامها فيما بعد.

أي أن بناءه المعرفي في هذه المرحلة لم يصل إلى درجة تصحيح واستبدال ما يريد من تمثيلات - يسقط في التمثيلات المشوهة، ويستبدلها بتمثيلات أكثر نضجا، إضافة إلى ذلك أن إمكاناته الجسمية أحيانا لا تسمح له بالذهاب بعيدا في مجال التفاعل مع الخبرة من أجل تحسينها وتمييتها يوصف إدراك الطفل في هذه المرحلة بأنه تشتت التمثيلات

التصورية أو التمثل التخيلي بأنه يفتر إلى العمليات المعرفية التي تضمن له تمثيلات محددة من أجل مساعدته على إدراك البنية المحيطة به، ومن ثم تنظيمها حتى يتسنى له إدراكها. وعليه نجد الطفل بحاجة إلى أفعال وحركات حتى يستطيع متابعة التعليمات وذلك عن طريق استخدام الأصابع من أجل إقفاء أثر تعليمات التي تعطيها تعليمة الروضة أو تتبع خط سير من الحافلة التي تحمله من الروضة إلى البيت.

أن إدراكات الطفل مستمرة النشاط وبمن وصفها بأنها ديناميكية لذلك نجد الطفل يسعى من خلال نشاطه المستمر من أجل التعرف على متغيرات البيئة المحيطة به الظروف وفي حالة إختلال التوازن المعرفية المرحلة المرتبطة بإمكاناته التي يسعى من أجل تحقيقها، ولذلك ترتبط ديناميكية النشاط المعرفي لديه بشعوره بعدم السيطرة، وعدم تمثله الظروف فتتشكل لديه دافعا يسعى من أجل تحقيقه في كل نشاط يقوم به، كما أن إستمرار نشاطه الإدراكي يتيح له فرصا جديدة للاختيار والمعرفة والسيطرة والتحقق، وخالصة القول أن الطفل في هذه المرحلة مدفوع من ناحية معرفية دفعا ذاتيا يهدف تحصيل أكبر عدد من الصور التي تسهم في إنضاج تمثيلاته المعرفية وتساعد على الفهم .

أن إدراكات الطفل المادية لأن سعة تمثيلات الطفل العادي تحد من تطورها لتصل إلى تمثيلات مجردة وذلك من خلال عملية تسريع النمو المعرفي حتى تصبح أكثر قربا من تمثيلات ذات مستوى أعلى وذلك من طريقة تهيئة الخبرات الفنية والمواقف الدراسية التي تتاح له الفرصة من أجل التفاعل معها تفاعلا إيجابيا.

تغيير سيطرة مركزية الذات.

التمركز حول الذات ومحدودية اعتبار وجهه

### **Taking Rote the Others Perspective**

....ملاح إدراكات الطفل في هذه المرحلة لأن الطفل مازال غير قادر على الاستقلال الذاتي عن العالم الخارجي المحيط به بحيث يستطيع صياغة تصورات أو التخيلات متميزة خاصة به ومستقلة عن حقيقتها الموضوعية إذ نجد في هذه المرحلة بأن المتعلم يحاكم الأشياء من وجهة نظره الشخصية هو. ولا يستطيع المتعلم أن يضع نفسه مكان الآخرين أو اعتبار وجهة نظر الآخرين أو إعتبار هواتهم، لأن ذلك تتطلب فيه النضج المعرفي أن يكون ناضجا معرفيا وذلك لا بد من إتاحة فرصا مكثفة من أجل إجراء

التدريبات المكثفة على المواقف الاجتماعية التي تساعده على إكتساب المهارات الاجتماعية التي تتطلبها المرحلة لهذا تبقى تمثيلاته المعرفية المفاهيمية الانفعالية متمركزة حول نفسه أي حول التمركز الذاتي وحول ..... جسمية وخصائصه، حيث نجده يدرك العالم عن إدراكه لنفسه وما لديه عن ممتلكات وما يمتلك من خصائص وما يمتلك من خصائص التي تشكل أدوات وفهم للعالم من جوابه (يوسف قطامي، 2013، ص: 290).

كما يتصف إنتباه الطفل في هذه المرحلة بالتشتت والانتقال من عينة إلى آخر وذلك نتيجة ضعف قدرته على السيطرة على الحواس التي يدرك بها البيئة المحيطة به لذلك نجد الطفل يقارن بحواسه وخصائصه وخصائص الأشياء التي يدركها. وهذا يستوجب من المعلومات والمعلمين أن يتعاملون معه وفق هذه المرحلة المتميزة بالتشتت في الإنتباه من خلال القيام بالأنشطة المدرسية التي تساعد على جلب إنتباهه والتي تسهم في تطوير وتنمية تمثيلاتهم المعرفية أي تنمية ..... المعرفية والمفاهيمية لدى الأطفال المتعلمين التي تعتبر نوافذ التعلم المسرع من وجهة نظر برونر ويكون لكون التعلم المعرفي معتمدا على إستخدام الخرائط المعرفية التي تساعد على التعلم. واستخدام المصورات والشرائح الشفافة والمعينات البصرية (محسن عطية، 2015، ص: 170).

ويرى الدكتور حسين محمد أبو رياش أن الهدف من إستخدام الخرائط المعرفية هو تحسين عملية التعلم وتساعد المتعلم على توليد المعاني في المواد التعلم، كما تساعد على تنظيم البنية المعرفية والمفاهيمية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته النمائي وتتضمن الخريطة المفهوم ووظيفة أساسية معرفية تتحدد كما يلي:

- 1- أنها عملية للتنظيم المعرفي.
- 2- وأنها عملية من أجل توليد معاني في ذهن المتعلم.
- 3- أنها عملية ربط المفاهيم معاني من أجل إيجاد علاقة تؤدي إلى مفاهيم ذات معنى.

4- أنها عملية يتم فيها تنظيم البنى المعرفية حسب مرحلة المتعلم النمائية. ومن أجل تجاوز تلك الخصائص السلبية للمتعم التي تميز هذه المرحلة والمتعلقة بالإدراكات المتعلم نركز على الاتجاه المعرفي بينما يرى فلافل أن الخرائط المفاهيمية تعمل على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لأن تعبير الفرد عن البنية المفاهيمية التي

يملكها ويمثلها بخريطة مفاهيم يرتبط بالتصورات العقلية - أي البنية المعرفية -الداخلية و كيفية تنظيمها وانتظامها والعلاقات التي تربط بينها، أنها...الفرد بمخزونه المعرفي وهذه المهارة تشمل ثلاث أنواع هي الوعي الذاتي للمتعلم، والضبط الذاتي التحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي.

ويرى أنصار الاتجاه المعرفي أن المتعلم يكون البنى المعرفية نشاط، وهذه البنى تساعد على تصور العالم المحيط به من أجل كسب الخبرة الجديدة ذات معنى وأهمية وذلك من خلال إستخدام الخرائط المعرفية لتعليم التلاميذ كيفية معالجة المعلومات وكيفية التفكير بشكل مستقل وفعال هذا ما توصل إليه إليه ميكورمي **Mecormie** و **Pressely** سنة 1997 من خلال دراستهم (حسين محمد أبو رياش، 2009، ص: 68) وذلك في معالجة مشكلة التشتت الإدراكي والانتباه والتمركز حول الذات التي تميز مرحلة التمثيلات التصورية والخيالية والايقونية يجب على المعلم أن يقوم بهذه الأنشطة التي تساعد التلاميذ على جلب إنتباههم وعلى ضبط إنتباههم وتركيزه على منبهات محددة.

التدريب التلاميذ على التنقل بين الخبرات غير المكتملة حيث يتسنى فهم الجهد المعرفي من أجل إكمالها والتكيف معها.

مساعدة التلاميذ على التحرر من حالة التمركز حول الذات وذلك من خلال إيجاد وضعيات التعلم التي تضمن حالات ومواقف وأنشطة إجتماعية وثقافية التي تساعد على تطوير وتنمية الذات، أنشطة التعارف الجماعي والفردي مع زملائهم.

أنشطة التي تساعد التلاميذ على تمثيل مواقف الآخرين والحديث عنها من خلال إستراتيجية لعب الأدوار وتبادل الأدوار ووصفها وذلك بإستخدام أنشطة فإن إنعكس عن.....أو لعبتك أو سيارتك أو ماذا يقول صديقك.

إتاحة الفرص أمام الطلبة من أجل التعامل مع المنبهات المادي والتحدث عنها ووصفها والتعبير عن عملها بالحركة ثم التمثيل.

تهيئة الأنشطة التي تسمح وتساعد التلاميذ على تنظيم مهمات حسب مراحل أو خطوات والتعبير عنها حركيا من خلال إستخدام جسمهم ومن ثم عن طريق الصور والخيالات.

إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتعبير عما يشعرون به في مواقف مختلفة مثل إستخدام نشاط أمتعة البيت معتبرة في وسط الغرف ثم يطلب من التلاميذ القيام بوصفها بطريقة أحسن وهذا يعد شكلا من التمثيلات الذهنية المفاهيمية المعرفية وهذه الأنشطة المقترح قد إقترحها برونر من خلال دراسته للمرحلة التمثيلات التصويرية والأيقونية (يوسف قطامي، 2013، ص: 291).

### ثالثا- مرحلة التمثيل مرحلة التمثيلات الرمزية

#### Sympotic Representation Stage

حيث يسير النمو المعرفي في هذه المرحلة عبر الرموز والأشكال ويتم التمثيل الخارجي من خلال عن طريق اللغة بمعنى يتم العرض بالكلمات بدل الصور وهي أكثر نظام طبيعي تخصصي ولكن يجب التوضيح أن اللغة ليست هي التي تفرق بين هذا التمثيل والذي يسبقه أي التمثيل التصوري الايقوني، بل يبدو أن إستخدام اللغة كأداة التفكير هو المهم حيث أن الطفل يلجأ إلى إستخدام اللغة كإمتداد لما كان يقوم بهم إشارة للأشياء أي تشير بها للأشياء وبالتدريج يستخدم الكلمات لتحل محل أشياء ليست حاضرة الآن فالكلمة عنده هي عبارة عن مظهر من مظاهر الشيء وليس هذا تمثيلا رمزيا. وأن الطفل في هذه المرحلة المتميزة يصبح قادرا على صياغة خبراته في الشكل رموز لغوية وغير لغوية: (أ) - أو معدلات رياضية ومنطقية، مما يشير إلى تمكنه من تأليف الأفكار وتخزين المعلومات التي تمثل العالم الخارجي على نحو صحيح، والتي يمكن إستعادتها بكل سهولة ويسر (مروان أبو حويج وآخر، 2004، ص: 135).

أي أن النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة يتم عبر الرموز الأشكال واللغة، فيتحدث التلميذ عما يشعر به أو يفكر فيه عن طريق إستخدام الكلمات والجمل يظل الطفل في هذه المرحلة عندما تحل التنظيم الرمزية المختلفة كاللغة والمنطق والرياضيات، محل الأفعال والمدرجات الحسية، بحيث يصبح قادرا على صيغة خبراته في رموز لغوية أو غير لغوية أو معادلات رياضية ومنطقة مما يعني قدرته المتمكنة على تأليف الأفكار وتخزين المعلومات التي تمثل العالم الخارجي على فهم صحيح ويمكن إستعادة وإستحضار تلك المعلومات عندما تستدعي الحاجة إليها بكل سهولة ويسر.

وهذا يعني أن التعبير اللغوي، والتعبير التجريدي أكثر ما يميز هذه المرحلة وهذا النوع من التمثيلات المعرفية والأبنية المعرفية والمفاهيمية المجردة.

وتستخدم اللغة في هذه المرحلة كأداة للتمثيلات المعرفية وكأداة للخبرة المعرفية وكأداة من أجل إدماج الخبرة في البنية المعرفية- أي البناء المعرفي- للتلاميذ واللغة كأداة التفكير وعليه تصبح اللغة على أن العنصر المميز لنمو التمثيلات المعرفية، حيث أن الهدف الأساسي والرئيسي من استخدام اللغة هو من أجل نمو التمثيلات للوصول إلى درجة يمكن معها استخدام الرموز اللغوية كصور تفكير مخزنة ينقلها التلميذ إلى الآخرين عبر كلمات مدونة، وعبر قاموس لغوي يتعلق بخصائص لغوية مميزة بمعنى يصبح الطفل يستخدم قاموسه اللغوي. وعليه فإن قوالب التفكير التي تبرز عن طريق ما يستخدمه التلميذ من كلمات وجمل تعكس مخزونه المعرفي، زيادة على ذلك تعكس أساليب إدراكه المعرفي وتنظيمه، وتخزينه للخبرات المعرفية على صورة أبنية معرفية كما أنها تعكس نوع من التمثيلات التي تسيطر وتتحكم في تفكير التلميذ في حالات الخبرة المختلفة وأكثر صور التعبير عن ذلك التمثيلات الرمزية مثيلاً هي بروزها على شكل صورة قضايا منطقية أو السير في حوار متشابه وغير ذلك من الأنشطة الذهنية التي يقوم بها التلميذ ويعبر عنها (أحمد فلاح العلوان، 2008، ص: 142). وعليه يمكن القول أن نمط التعلم الرمزي يشبه تقريباً النمط التعلم اللفظي من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، وعليه تعتبر اللغة أهل وأشمل وعاء لأي محتوى رمزي والتي تستخدم في عمليات التعلم الكبار. إن ترفع في مستوى كفاءة التعلم المعرفي، والتي من خلالها تكتسب المعرفة وتخترن وتسترجع وتتم عملية تواصل الأفكار. كما يعتمد النمط الرمزي على استخدام الكلمات الرمزية وعلى الربط بين الكلمات والرموز. وتتميز هذه المرحلة أن يصبح التعلم المعرفي أكثر أهمية وفائدة وكفاءة وكفاية مع إنتقال التلميذ في مرحلة العمليات الحسية إلى العمليات الشكلية وفق تسمية جان بياجيه لهذه المرحلة (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 137).

وعليه فإن التعلم... التمثيل الرمزي هو ذلك المستوى من التعلم الذي يعتمد فيه تمثيل المعارف على أساس التعامل مع الرموز أو المجردات كاللغة، أو الصور الذهنية للأشياء أو الرموز أو الرموز مثلًا  $H_2O$  الذي يعني الماء مثلًا أن يتكون الماء من ذرات الهيدروجين + ذرة من الأوكسجين من خلال التفاعل الكيميائي، أن يحدث هذا النوع من

التعلم عندما يبلغ التلميذ المتعلم مرحلة من النضج المعرفي والعقلي الذي تمكنه من استخدامه في التعلم بمعنى عندما يكون قادرا على تمثيل معرفته للأشياء بالرموز أو الأشكال أو المفاهيم المجردة، ومعالجتها من دون الاعتماد على خلفياته المعرفية الحسية، فالرمزية تعني دلالة كلمة على شيء وإرتباطها بها (عبد السلام مصطفى، 2002، ص: 171 ) وتجدر الإشارة أن الباحث إن أنجز دراسة علمية متميزة سنة 2005 فعالية نموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة وتم تقديم هذا البحث ولهذا يعتبر هذا المستوى من التعلم أعلى مستويات التمثيل المعرفي للتلميذ إذ يتمكن من استخدام الكلمات بدلا من الصور، فضلا عن تمكنه من الاستنباط المنطقي، ولقد شدد برونر دور اللغة في التفكير والتعلم بصفة عامة، وعلى التفكير الرمزي بصفة خاصة. إذ إعتبر اللغة أداة التعلم تقدمها الثقافة والبيئة للطفل لتمكنه من توسيع استخدام العقل فضلا عن استخدام اللغة والرموز في تصنيف الخبرات وتخزينها في التعلم الرمزي (محسن علي عطية، 2015، ص: 171).

يتفق كل من يوسف قطامي (2007) و محسن عطية (2015) حسين محمد أبو رياش (2007) على أن نمط التعلم الرمزي يتميز بجملة من الخصائص والمميزات والسمات يمكن إيجازها فيما يلي:

- يعتمد في النمط من التعلم الرمزي على استخدام الجمل الرمزية وعلى الربط بين الكلمات والرموز.

- أن النمط التعليم الرمزي يستند إلى حد ما- التعلم اللفظي عند أوزيل أي من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة التي يكون لها دور في غاية الأهمية لهذا التقويم من التعلم.

- أن يصبح هذا التعلم أكثر فائدة وكفاية عندما يصبح المتعلم في حالة النضج العقلي وتطور النمائي للمرحلة التعليمية إذ ينتقل من المرحلة العمليات الحسية إلى مرحلة العمليات الشكلية وفق منظور جان بياجيه.

- أنه تعلم .....أفضل الفرص للمعلمين من أجل التعلم قدرا كبيرا من المعلومات والمعارف في وقت أقل زمنا وجهداً.

- يمكن تنمية هذا النوع من التعلم من خلال التشجيع المتعلمين على المناقشة أي من خلال استخدام إستراتيجية المناقشة الفعالة والبناء ومن خلال الأسئلة .....

- يمكن التلاميذ من التعبير عن ما يشعرون به وما يفكرون به وذلك من خلال استخدام إستراتيجية المحادثة أو التحدث عن مواضيع تثير اجتماع المتعلمين وتتحدى عقولهم وذلك من خلال توفير مواقف التعلم التي تساعد عن المتعلمين على توظيف إمكانياتهم وقدراتهم العقلية ومهاراتهم اللغوية من أجل التعبير ما يخلج في أبحاثهم.

ومما سبق يتضح لنا جليا أن التلميذ يستخدم كل الأنشطة المدرسية التي تحقق له التعليم بالعمل والتعلم الايقوني والتعلم وذلك وفق التدرج النمو المعرفي لتلميذ وفق الخصائص المميزة لكل مرحلة نمائية، مما يستدعي من المعلم الانتباه، خصائص كل مرحلة عندما يقوم بعملية تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية لتدريس التعلم المعرفي للتلاميذ وأن تكييف إستراتيجية التصور إلى حين وقف النمو المعرفي لكل مرحلة نمائية حسب التفسير الذي تبناه برونر الذي يرى بأن أنماط التعلم من خلال التمثيلات المعرفية الثلاث التي تم تحليلها أنفا - أي التعلم بالتمثل الحسي الحركي، التعلم التمثيل الأيقوني، والتعلم الرمزي تظهر خلال المراحل النمو المعرفي للطفل بالترتيب والتدرج وكل مرحلة من النمو تعتمد على المرحلة السابقة لها حيث يحدث التطور والإرتقاء في النمو المعرفي عند الطفل والذي يرتبط بالعامل الأهم- اللغة الذي به تعلم العمليات الضرورية لحدوثه، ولكني تبليغ اللغة مستوى التمثيل الرمزي ينبغي أن تخضع لمجموعة مبادئ التنظيم المعرفي التي تقوم على أساس مجموعة من العمليات الذهنية والعقلية التي تساعد المتعلم على التعلم.

#### 1- عملة التجريب.

2- عملية التصنيف البنيوي والترتيب إذ أعطى برونر لتصنيف أهمية بالغة في عملية التعلم واعتبره بأنه عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة - سبق تعلمها - على أنه إستراتيجية هامة وضرورية يتعامل من خلالها التلميذ مع الكم الهائل من الأشياء والموضوعات والمعارف والمعلومات والتي يصعب حصرها ومعالجتها معرفيا دون التصنيف.

وقد أكد أغلب الدراسات التي أجريت حول علاقة التصنيف بالتعلم ومنها دراسة أرلين و برودي سنة 1976 Arlin et Brody والتي تكونت من عينة قدرها 695 تلميذ من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس والثاني. وقدمت لهم قائمة الكلمات المتكونة

32 كلمة وطلب منهم التذكر أكبر عدد ممكن م الكلمات في مدة زمنية ثلاث دقائق مع تقسيم الطلبة أربع مجموعات:

المجموعة الأولى جدول منصف من مجموع الكلمات تتضمن كلمات السفر والطعام. المجموعة الثانية مجموعة الكلمات على شكل خيمة ولكن تم توزيعها بطريقة عشوائية المجموعة الثالثة قائمتين تشمل الأولى كلمت السفر والقائمة الثانية كلمات الطعام وبطريقة عشوائية دون ترتيب أو تصنيف.

المجموعة الرابعة طلب منها كتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات التي يمكن تذكرها. وطلب من المجموعات الأربع كتابة أكبر قدر ممكن من الكلمات التي يمكن تذكرها إذ يشير العدد الكلي للكلمات المكتوبة والتي تمكن التلاميذ من تذكرها إلى درجة التذكر التلاميذ وأسلوب العقدة في الاسترجاع الذي إستخدموه حيث يعكس هذا الأسلوب الطريقة التي يتبعها الطلاب في تنظيم هذه الكلمات في الذاكرة. وقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

1/- أن .... المجموعات الصف الرابع والسادس والثاني كان التذكر الكلمات جاء على شكل جيراريا ، مع العلم أنه تم تقديم لها الكلمات تحت شرط التصنيف.

2/- تمكن أسلوب العقدة في الاسترجاع أهمية التصنيف وأثره الدال على عملية الاسترجاع من حيث عدد الكلمات التي تذكرها ....الاسترجاع.

3/- إرتباط تحسن الأداء عند المجموعات الأربع بالعمر الزمني، حيث إرتفع مستوى الأداء مع تزايد العمر الزمني.

4/- ويقدم نتائج الدراسة ما مدى أهمية تقديم المادة موضوع التعلم تحت شروط التصنيف على تعلمها وتذكرها وإسترجاعها (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 139).

ولا يخفى على أحد أن عملية التصنيف تعد إستراتيجية معرفية وضرورية التي يستخدمها المتعلم في التعامل مع المواقف الدراسية الصعبة والمعقدة لما لها من الأهمية البيداغوجية والتعليمية.

وعليه فإن التمثيل الرمزي يجب أن يتم بالتدريس والتعليم والتعلم من أجل تنمية مهارة التصنيف الترتيب والتبويب لما لها من أهمية خاصة تمكن الطالب من التحكم في العمليات

المعرفية التي يتطلبها الموقف التعليمي أمام تزايد الكم الهائل من المعلومات والمعارف والدفق السريع نتيجة الانفجار المعرفي التي يميز عصرنا هذا.

كما استخدام اللغة كأداة متطورة تسبق مرحلة التمثيل الرمزي.

وبناء عليه فإن عرض المحتوى التعلم المعرفي للتلاميذ يستوجب من المعلم مراعاة المراحل النمائية لتلميذ، وما يميز كل مرحلة من الخصائص والسمات وأن يتم التعلم المعرفي وفق التدرج النمائي للتلاميذ.

1/- مرحلة التوضيح النشط التي تتميز بالعمل النشط، والتمثيل العياني الملموس، وهي المرحلة الأولى التي تسمى مرحلة التعلم بالعمل أو بالنشاط، والتي يفهم فيها التلاميذ المتعلمون الصغار الأشياء على أفضل وجه بالعمل المباشر ولملموس وفيها تعرف الكلمات عن طريق ما يرتبط بها من أفعال وحركات.

إذ يعرف التلميذ الصغير السبورة بالكتابة عليها والسيارة بالركوب فيها والتفاحة بأكلها بمعنى أن الخبرات التعليمية والتعليمية لدى المتعلم توضح بالملموسات والمحسوسات والأفعال والحركات ولاسيما المهارات الحركية.

2/- مرحلة التوضيح الأيقوني وفيها تعرض المعلومات وتوضح بالصور والرسوم والنماذج والخرائط المعرفية وهي المرحلة التي يستطيع فيها المتعلمين فهم المعلومات من دون حدوثها في صورة أفعال وأنشطة مباشرة تحدث أمامهم بحيث ينتهي التلميذ من رسم الكرة دون أن يمثل اللعب بها.

3/- مرحلة التوضيح الرمزي فيها تترجم الخبرات التعليمية للتعلم من خلال استخدام اللغة والرموز مما يتيح الفرصة للمتعلمين لاستنباط حلول تطبيقية للمشكلات التي تواجه المتعلم في المواقف التعليمية وهي المرحلة التي يستطيع المتعلمون فيها ترجمة الخبرات بلغة والتفكير المنطقي أي يفكرون بمنطق.

وبناء على ما أشرنا إليه سابقا تمكن **العالم المعرفي برونر** في بناء نموذج تعليمي يستند إلى التعلم القائم على الإكتشاف - النموذج التدريسي التي يعتمد على النمو الحسي والتخيلي والرمزي ولكن ماهي المبادئ التي إعتد عليها برونر لبناء نموذج التعليمي.

لقد حدد برونر مبادئ نموذج التعليم القائم على الاكتشاف الارتقائي للنمو من خلال كتابه " نحو نظرية التعلم أو نظرية التدريس " سنة 1972.

تعتمد نظرية التعلم بالإكتشاف عند برونر أي مبادئ التعلم:

## أولاً: المبادئ العالمية للتعلم المعرفي عند برونر: المبدأ الأول الدافعية أساس التعلم المعرفي المدرسي

### The Principle of Motivation an Loarning

إذ يرى برونر أن التعلم المعرفي المدرسي يقوم هذا المبدأ على أن التعلم يعتمد على حالة إستعدادات المعلم ودوافعه وحاجاته النفسية الإجتماعية ودوافعه المعرفية وعلى إتجاهاته نحو الدراسة والتعلم معا بمعنى آخر الاستعدادات القبلية للمعلم وقابليته للتعلم أي حالة الاستعداد القبلي إذ يرى برونر حتى يتمكن المتعلم من التعلم لابد أن توجد لديه رغبة طبيعية في التعلم أي دافع التعلم ودافع حسب الاستطلاع، دافع الحاجة إلى التعلم، وبمعنى أدق أن تتوفر لديه الاستعدادات القبلية والدافعية القبلية للتعلم **Predispostion** وأن يكون حب الإستطلاع كانت لديه نحو التعلم.

## المبدأ الثاني مبدأ البنية المعرفية

### The Principle of Cognitive Structure

أي البنية المعرفية والمفاهيمية.

يعتبر مفهوم البناء المعرفي أو البنية المعرفية عند برونر التي ركز عليها في نظرية التعلم المعرفي **Structure** أي البناء الذي يستقبل المتعلم الخبرة التعليمية وقد أطلق على مفهوم التمثيلات المعرفية التي أشرنا إليها فيما سبق بالتحليل والتعقل. وتتمثل التمثيلات مجموع الطرائق التي يستخدمها المتعلم من أجل أن يتمثل فيها المتعلم الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفي عند برونر على أنه البناء الذي يمثل وحدة نمو المتعلم في مجال خبرة ما. وعليه تمكن قياس خبرات المتعلم ومعارفه على أساس ما لديه في تمثيلات معرفية كما أنه يمكن إجراء مقارنة لخبرات المتعلمين لمعرفة ما لديهم من تمثيلات، ومعرفة مستويات هذه التمثيلات (يوسف قطامي، 2013، ص: 282).

وعليه يمكن إستخلاص ما يلي أن مفهوم البنية يعتبر المفتاح الرئيسي في نظرية برونر إذ يرى أن هناك بنية متأصلة في صلب مادة دراسية تتجلى من المبادئ الأساسية التي يحسن أن تضبط العلاقة المتبادلة بين مفاهيم هذه المادة وعناصرها المختلفة، وتهدف عملية التعلم والتعليم بصورة أساسية إلى مساعدة المتعلمين على التبصر في هذه العلاقات أي إكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم.

إذ تركز هذه البنية المعرفية على مدى فاعلية التعلم التي ترتبط بمدى دقة إختيارنا للنمط التعلم عند المتعلم وأسلوب التعليم لدى المعلم المتعلم معا والذي يتلائم مع مستوى النمو المعرفي المرحلي للمتعلم ومستوى إدراكاته وفهمه لما يقدم إليه من المعلم . وهذا المبدأ يقتضي ويلزم المدرسين المعلمين البحث من أجل إيجاد علاقات ذات معنى بين المحتوى الذي يعرض على المتعلمين وبين محتوى البناء المعرفي للمتعلم وبين عابران تعلمه أي بناء التعلم السابق والتعلم الخالي - بمعنى الربط ببيّن الخبرات التعليمية السابقة للمتعلم والخبرات الجديدة للتعلم. ويرى برونر أن تعلم المواد الدراسية عبر التعلم المبرمج والتدريس.... وتعميم عمليات التدريس وأليا على كل المتعلمين لا جدوى منه ولا يؤدي إلى تعلم أحسن وأمثلة.

و ينبغي أن يكون بناء المنهج الدراسي قائما على خصائص المتعلمين وحاجاتهم النفسية والإجتماعية والتعليمية وعلى أساس قدرات التعلم لديهم وعلى فهم مواد التعلم. ويرى أن فاعلية التعلم ترتبط أشد الإرتباط مدى فعالية الخبرات التعليمية والتعليمية للمتعلم، وتتوقف إلى حد كبير على البنية التنظيمية للمادة الدراسية.

وعلى أساس التسلسل المنطقي وعلى أساس تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة التصحيحية الملائمة لذا يجب على المعلم توجيه وتركيز إجتماعي إلى :

1/- الخبرات التي يجب تعلمها، تحديد الإجراءات العامة والإجراءات الإجرائية السلوكية، مستويات الأهداف.

2/- طرائق تنظيم المعلومات، تخطيط المادة الدراسية ، وتحديد المهارات التعليمية.

3/- طرائق تنظيم الخبرات التعليمية والتعليمية، تحديد إستراتيجيات التدريس التعلم وإستراتيجيات التعلم.

4/- التركيز على الإثابة والتعزيز الراجعة ومعدلات " التقويم " .

بفضل برونر أن يقد المتعلم باكتشاف البنية المعرفية - البناء المعرفي بنفسه وليس نقلها له كما يجب، كما في التعلم بالاستنباط والتلقي (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص ص: 140-141).

مبدأ التتابع تقوم نظرية برونر إلى إفتراض مفاده أن حدوث النمو المعرفي لدى المتعلم أي أن حدوث النمو المعرفي على مبدأ التتابع والتكامل بمعنى تتابع المعلومات وتكاملها وعلى أساس هذا المبدأ ينبغي ترتيب محتوى التعلم بطريقة تؤدي إلى تسيير التعلم وسهولته وقلة الجهد المبذول فيه من المتعلم والمعلم معا. وفي هذا الصدد نجد برونر يشدد على تنظيم المحتوى التعليمي - محتوى التعلم - وفق هذا التصور عنده.

تقديم الأفكار الأساسية من المفاهيم والمبادئ والتمثيلات العلمية الملموسة. التمثيل - بالنموذج - أي استخدام نماذج من أجل توضيح المفاهيم والصور والتمثيلات الرمزية المجردة وذلك من خلال ترتيب الوحدات التعليمية والتعلمية الرئيسية ثم الوحدات الفرعية بمعنى أن التتابع ينبغي أن يكون مبنيا على أسس منطقية وعلمية، ويجب على المعلمين أن يلاحظوا آثار تتابع المادة العلمية، وأن.....التتابع إذا كانت نتائج التي تم عرضها وفق منهجية معينة غير مرضية و غير مرغوبة (حسين محمد أبو رياش، 2017، ص: 141).

وعليه فإن مبدأ التتابع يعني أن التعليم والتعلم ينبغي أن يركز على إنماء المتعلم من خلال تتابع المعرفة بقصد رفع قدرته على التعلم وأن التتابع يجب أن يراع قدراته المتعلمين في توظيف المعارف والفروق الفردية بين المتعلمين أثناء الأداء والانجاز المهام العلمية والتعليمية وسرعتهم في التعلم، وأن هذا التتابع يجب أن يتدرج من المحسوس إلى المجرد بمعنى أن يسير عبر أشكال طريقة العرض. إذ يرى برونر أن الطبيعة بسيطة لذا فإن العرض القوي يكون ذلك العرض البسيط الذي يمكن المتعلم من رؤية علاقات جديدة أي إكتشاف العلاقات الجديدة من خلال عملية العرض بمعنى أن طريقة العرض أي حالة التمثيل التي توضع فيها المادة الدراسية كأن تكون حركية أو أيقونية أو رمزية وفق تسلسل منطقي وعلمي ووفق التدرج من المحسوسات إلى التصوري إلى الرمزي أو التجريدي.

يتفق مع النمو المعرفي للمتعلم أي حسب المراحل النمائية لكل متعلم (داود ماجد محمد وآخر ، 1991، ص: 23).

مبدأ التعزيز: ويعني هذا المبدأ تحديد طبيعة العزوزات وتوقيت تقديمها، مع أخذ يعني الاعتبار الانتقال من المعززات الخارجية كالتي يقدمها المعلم إلى المعززات الداخلية التي هي عبارة عن شعور المتعلم بقدرته على الإنجاز، وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه بمعنى أن المتعلم يصبح قادراً على تصحيح مار عمله وإزالة ما يقف في طريقه نحو بلوغ هدف معين (عبد الحافظ محمد جابر، 2006، ص ص: 13-14) بمعنى أن مبدأ التعزيز **The Principle of Reinforcement** حسب وجهة نظر برونر أن التعزيز السلوك الصادر عن الطفل في الاتجاه المرغوب فيه يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك عند تكرار الموقف وقد إقترح برونر لأجل ذلك مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يتعين على المعلم أخذها بعين الاعتبار.

تقديم المعلم للتغذية المرتدة ع مستوى أداء التلميذ، حتى يكتسب التلميذ القدرة على تقوية أعماله بنفسه مع إختيار الوقت المناسب لتقديم التغذية المرتدة:

\*- يجب أن يعرف التلاميذ كيف يودون الأعمال أو المهام المطلوبة منهم، وماهي معايير أو مكان تقويم هذه الأعمال في ضوء الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

\*- على المعلم الانتقال التدريجي في الاعتماد على المعززات الخارجية كالمكافآت أو حسن المعاملة، إلى الاعتماد على المعززات الداخلية كالشعور بالإنجاز أو تحقق الذات، توكيد الذات، أو الرضا عن الذات- المكافآت الفورية إذ يرى برونر أنها تعتبر أكثر أهمية عند المراحل الأولى للتعليم، ويمكن تأخير هذه المكافآت وتخفيضها عندما يصبح المتعلم أكثر ألفة بمواد التعلم، وأكثر ثقة بقدراته ومعلوماته وبمستوى أدائه (سامي محمد عجم، 2001، ص: 391).

وعليه فإن التعزيزات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي، والتغذية الراجعة من خلال التركيز على المكافآت الداخلية للتلميذ والعمل على توظيفها مع المكافآت الخارجية.

فإن ذلك حسب برونر يحقق التعلم الجيد أي يتوقف على معرفة المتعلم نواتج نشاطه وما يقدمه له من تعزيزات وزمان تقديم تلك التعزيزات بمكانه ويرى برونر أن هناك نوعين من التعزيزات هما:

\*- التعزيز الخارجي الذي يقدمه المعلم وقد يكون في صورة معلومات تصحيحية تقدم في وقت ملائم أو في صور أخرى تتوافق برحلة المتعلم النمائية والمعرفية.

\*- التعزيزات الداخلية أو الأدائية يجب تلك التعزيزات التي يجب أن يركز عليها المعلم، وذلك من خلال منح المتعلم فرصة لتصحيح مسار تعلمه بنفسه وفق يعود إليه لمقارنة نتائج نشاطه واكتشاف الأخطاء المرتكبة من طرف أثناء التعلم ومحاولة تصويبها في حالة وجودها.

وأن تستخدم المعززات داخل الفصل على إختلاف أشكالها، كالاتسامة المشجعة أو أثناء أو التقرير المادي والمعنوي، أو إختيار نجم القسم في كل حصة كل التعزيزات تعيد التلميذ في مساره الدراسي داخل الفصل الدراسي وخارجه.

\*- مبدأ التسلي في عرض الخبرات: يعد هذا المبدأ من المبادئ المهمة التي شدد عليها برونر فهو يرى أن التسلسل في عرض المعلومات يؤدي إلى فهم بنية المادة الدراسية وهذا يقول المتعلمين إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صور جديدة، بمعنى أنه يساعدهم في المعنى إلى ما بعد الحقائق التي تزودهم بها أصلاً، فيتمكنون من نقل المعرفة إلى مواقف جديدة (محسن علي عطية، 2015، ص: 181)

التطبيق المعلومات: إذ يؤكد برونر على أهمية التصنيف في العملية التعليمية والتعلمية وفي النمو المعرفي لدى المتعلم في تنمية مهارات التصنيف لدى المتعلم لكونه إستراتيجية في عملية التعلم أن يرى أن التصنيف هو عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة التي تعلمها ويجب النظر على التصنيف على أنه إستراتيجية معرفية يستخدمها المتعلم أثناء التعلم، وعليه يمثل التصنيف والتبويب إستراتيجية هامة وضرورية يتعامل التلميذ من خلالها مع الكم الهائل من المعلومات والمعارف نتيجة الانفجار المعرفي. وأن المعالجة لهذه المعلومات يقتضي من المتعلم إستخدام التصنيف كإستراتيجية معرفية وتعلمية وتعليمية من أجل الفرز والتمييز بين المعارف والمعلومات التي تكتسي أهمية بالنسبة للموضوع.

وبالنسبة إليه وقد أكدت الدراسات ذلك وقد أشرنا إليها سابقاً. وقد تمكن برونر من وضع قائمة سنة 1956 التي تضمنت الوظائف عملية التصنيف- عملية التصنيف.

إذ يرى برونر أن التصنيف يساعد في تبسيط البيئة وبالتالي إستيعاب معظم محدداتها، حيث يصبح العالم غريباً إذ كنا سنعطى لكل شجرة في أي مكان إسماً خاصاً تنفرد به.

التصنيف يساعدنا على إكتشاف المتماثلات فإن قصف الرعد وهدير صوت محرك السيارة وغيرها من الأصوات تسبب الأضواء. يمكن أن توصف كلها بأنها صوت أو ضوءاً بالرغم من إختلاف مصدرها.

يسمح ويساعد باستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة من حيث دلالتها وما تشير إليه والسلوك المتوقع أو المترتب على كل منها فكلمة خطر تشير إلى إيقاعات معينة ترتبط كلها بحدوث ناتج معين إلى إيقاعات معينة ترتبط كلها بحدوث ناتج معين، ونطلق في كثير من الوضعيات مثل حوادث الكهرباء والسموم، معابر القطاعات وغيرها وكلها تشير إلى مضمون معين وليسانس الضروري إشتقاق مفهوم لكل منها.

يساعد التصنيف إلى تحسين مستوى القدرة على توضيح العلاقات بين الأشياء والأحداث والموضوعات في ضوء الإطار المرجعي الذي يتم التصنيف على ضوئه (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 140).

إذن يمثل التصنيف أو التبويب كإستراتيجية أن تشير الدراسات والبحوث التي يرتب والتي أشرنا إليها آنفاً إلى أن التعلم القائم على إستخدام إستراتيجية التصنيف يعتمد على الصنعة التي تقدم بها المادة أو المواد موضوع التعلم.

إن تأكد دور المعلم من منظور برونر لكونه ينظم الموقف التعليمي ويسهل العناصر البيئية اللازمة للتعلم، لكي يتفاعل معها المتعلم بنجاح، وقد أجرى معظم أبحاث حول الوسط البيئي وإدارة عناصره.

لذلك يؤكد برونر على أهمية علميتي التعلم - التعليم وإعطائها وزناً ذا أهمية بالغة لدور المعلم ومسؤوليته عن نواتج التعلم التي تتحقق لدى المتعلم، وقد أكد برونر في إفتراضاته للتعلم المعرفي البيئي ...على توضيح أن النمو لمعرفي هو بمثابة سلسلة من التغييرات النمائية المعرفية المتداخلة التي تكون مصحوبة بنوع من الاندماج غير المحسوس أي هو عبارة عن سلسلة من النشاط العقلي المعرفي المتنامي والمتسق تسبقه فترات من التركيز وهذا النشاط المتنامي ينتظم حول ظهور قدرات معرفية ولا ينتقل الطفل من مستوى معرفي إلى مستوى معرفي آخر قبل أن يسيطر على المستوى الذي يسبقه

ويرى برونر أن هناك ثلاثة أنماط وصيغ للتعلم هي المتعلم بالعمل أو النشاط، التعلم الأيقوني أو التصويري، التعلم....واحدة المراح لقد أشرنا إليها أنفا بالتفصيل والتحليل (يوسف قطامي، 2013، ص: 276).

مما سبق يتضح لنا أن برونر أكد على أهمية ووظيفة التصنيف **The Function of cotegroizotion** التي يقسمها للمواد والخبرات التعليمية التي يقدمها للتلاميذ. ويمكن تقديم الخبرات مطبقة على صورة تنظيمات يقوم بها المعلم ويجب أن تكون كالتالي:

1- إحداث التنظيم، والتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة.

2- يمكن إستخدام النظام التصنيف في مجال المعارف والانفعالات.

3- يعتقد التصنيف على الصيغة **Modes**.

ويقصد بها المراحل النمو المعرفي حسب تصور برونر وقد شرحناها:

■ - الصيغ الثلاث التعلم بالعمل والنشاط والتعلم الأيقوني أو التصويري- التعلم

الرمزي " والتي تقدم بها المعلومات والخبرات لدى التلاميذ.

4- كلما زادت درجة الاستيعاب لدى التلاميذ لمستوى التصنيف كلما قل مستوى

الغموض.

وعليه نجد تأكيد على وظائف التصنيف يركز على جهد المعلم وتنظيمه للموضوع

التعلم والخبرات لذلك يتوقع منه أن يقوم بعملية تصنيف الموارد الدراسية ووضعها بطريقة قابلة

الفهم هذه التصنيفات فإن هذه المصنفات يمكن سهم في عملية تعلم المتعلم وذلك من خلال:

1- تبسيط متغيرات الدراسة.

2- إستيعاب محدداتها إذ لا يمكن وضع مسمى لكل شجرة أو طائر.

3- تعمل إلى إكتشاف المتماثلات **Analogies** بالتعرف على الضوضاء رغم

إختلاف مصادرها.

4- زيادة القدرة على إيجاد الروابط والعلاقات بين الأشياء في ضوء المصدر

المعتمد لذلك.

5- إستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم كلمة خطر ترتبط بحوادث ناتج معين مثل

حوادث السيارات، الكهرباء التي تشير إلى مفهوم معين وهو الخطر.

وقد إستند برونر في إفتراضه أهمية التصنيف كما يلي:

- 1- أن المعلم يوفر تصنيفات مناسبة.
  - 2- يسهل المعلم إستيعاب التلاميذ لتصنيفات مناسبة تساعدهم على التعلم.
  - 3- تجعل عملية التعلم سهلة وممكنة لأنه خبرة ضمن تصنيفات وتسلسلات مناسبة بتوافر إستعدادات سابقة.
  - 4- يدرّب المعلم التلاميذ على تنشيط عملياتهم الذهنية لتطوير تمثيلات مناسبة لاكتشاف التشابه بين المصنّفات الحالية الجديدة.
  - 5- يدرّب المعلم الطلبة على عملية إستحضار المصنّفات المتوفرة لديهم حيث يمكن ربط بين المصنّفات الجديدة مع المصنّفات السابقة.
- وهكذا يتم تسهيل التعلم ويزداد دور المتعلم القائم لدى التلاميذ ويزيد لديه الاستعداد التام للتعلم أي معلومة أو خبرة (يوسف قطامي، 2013).

### **التعلم المعرفي بالاكشاف عند برونر.**

#### **تعريف مفهوم التعلم المعرفي بالاكشاف:**

يعرف الدكتور عبد الكريم غريب (2006) التعلم بالاكشاف بيداغوجيا بالاكشاف وإعادة الإكتشاف أو التعلم بالاستقرائي، هو نمط بيداغوجي، يبحث فيه المكون يجعل إكتشاف أو إعادة إكتشاف من طرف التلاميذ الأحداث والمفاهيم والقواعد والمفاهيم التي تشكل موضوع التعليم على اعتبار أن ما يكتشفه أو يعيد إكتشافه التلميذ يترسخ لديه، على خلاف التدريس التقليدي المتأسس على طرق إلقائية. كما أن إستراتيجيات التكوين المستعملة تؤثر بشكل إيجابي حول نمو الاستراتيجيات المعرفاتية للتلميذ، وقد إقتبس هذا التعريف من Frayonal, 2003 (عبد الكريم، 2006، ص: 735).

- إذن التعلم القائم على إكتشاف.
- عملية بيداغوجية.
- يعتمد على الاستقراء في عملية التعلم.
- أنه نمط بيداغوجي يستخدمه المعلم من أجل إكتشاف المعلومات والمعارف من طرف المتعلم.

- تمكن المعلم من فهم الأحداث والمفاهيم والقواعد الإجرائية والمبادئ الأساسية التي تركز عليه المبادئ العلمية والمعرفية.
- أن تصبح تلك المفاهيم الأحداث والمبادئ محور العملية التعليمية والتعليمية.
- إعتقاد أسلوب الاستكشاف في عملية التعلم حتى تتوسع تلك المفاهيم والتعلم في ذهن المتعلم.
- استخدام التعلم الاستكشافي كإستراتيجية للتعلم يساعد على تنمية الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة عند المتعلم.

ونجد هذا التعريف يتفق مع ما جاء به برونر لتعريفه مفهوم الاكتشاف.

إذ يرى برونر أن التعلم بالاكتشاف بأنه العملية والطريقة التي يصل بها المتعلم إلى الحل وبمعنى أنه الطريقة العملية التي يستخدمها المتعلم من أجل الوصول إلى الحل أكثر من الحل نفسه أو الناتج أو الوصول لمعرفة بعينها. لذا نجد برونر يهتم بالعملية في حد ذاتها: وتتمثل في الطرائق وأساليب الوصول إلى الحل بمعنى أن برونر يركز على تلك الطرائق والأساليب التعليمية والتعليمية لدى المتعلم التي يفضل إستخدامها من أجل الوصول إلى الحل للوضعية التعليمية وبالتالي تصبح تلك العملية في النهاية قدرة عقلية تنتج من التدريب على حل المشكلة، والتدريب على صياغة المشكلة وإختبار فروض التي يمكن من تحقيقها إلى الوصول إلى الحل الصحيح.

ويرى برونر أن الاكتشاف ي تكون عند مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل بمعنى التلميذ يتحدى الموقف التعليمي أو الوضعية المشكلة، يبحث التلميذ عن طرائق الحل أو إعادة الحل مما يزيد قدرته على التفكير.

ونجد جليسر يؤيد ما ذهب إليه برونر سابقا إذ يرى جليسر أن التعلم بالاكتشاف يساعد على إكتشاف التلميذ للإرتباط أو المفهوم أو القاعدة (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، ص: 257).

بينما نجد عبد الكريم غريب يرى بأن التعلم بالإكتشاف أو التعلم الإكتشافي حسب برونر هو إعادة تنظيم محددات الموقف المشكل أو إعادة تنظيم المواقف التعلم في صيغ أو نماذج إدراكية، أو على شكل تصميمات، وفي صورة علاقات جديدة، ويرتبط هذا النمط من

التعلم بنمط التعلم الجشططتي القائم على الحدس أو الاستبصار في عملية الإدراك لعلاقات جديدة يكتشفها التلميذ، إنطلاقاً من العناصر أو من المعطيات الواردة في الموقف المشكل، أو في موقف التعليم (عبد الكريم غريب، 2003، ص: 19).

ويرى برونر أنه يمكن تنظيم مواقف التعلم بطريقة تيسر عملية التعلم بالاكشاف، ويمكن أن يتحقق ذلك، إذا ما إتسم الموقف المشكل، أو موقف التعلم بهذه الخصائص التالية:

- - عندما تكون الوسائل والمعطيات، المتاحة في صورتها الراجعة لا تساعد على

تحقيق الغاية المنشودة، فإن ذلك يؤدي إلى إعادة تنظيمها.

- - عندما تتناقض المعطيات المعروفة أو يتعارض بعضها مع البعض، أو عندما يغيب عنصر الانتقام بينها، فإن ذلك يخلق (ينشأ) عند المتعلم شعوراً بالتناظر أو عدم الاتساق، أو الاختلال المعرفي، وهو توتر يدفع التلميذ إلى البحث عن إزالته من خلال تحقيق عملية التوازن المعرفي (الزيات، ص ص : 227-228 )

وعليه يمكن إعطاء تعريف للتعلم بالاكشاف.

يعرف التعلم بالاكشاف على أنه تعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة من خلال إعادة تنظيم محددات الموقف المشكل، أو موقف التعلم في صيغ أو نماذج إدراكية أو تصميمات أو علاقات جديدة وذلك من خلال تصميم أو تنظيم مواقف التعلم بطريقة تيسر عملية التعلم بالاكشاف، مما يتفق مع الخصائص السالفة الذكر.

وذلك يبصيح التعلم القائم على الإكتشاف أكثر فاعلية من التعلم القائم على الحفظ المجرب أو التفكير التقاربي.

وعليه نجد برونر يركز على مهارات الاستقصاء أكثر من تركيزه على الحقائق وبالتالي عندما نجد المتعلم إذا ما فهم بنية المعرفة فإن فهمه تتيح له أن يتقدم في التعلم معتمداً على نفسه ، وعلى إمكانياته.

ومن خلال المراحل الثلاث التي شرحناها سابقاً يتمكن المتعلم من التعرف على البيئة المحيطة به والذي يعني مساعدة المتعلم وتمكينه من الوصول إلى المعارف بنفسه وذلك بوضعه في مواقف التعلم التي تتضمن مشكلات قائمة تتحدد قدراته وإمكاناته العقلية تدفعه إلى طرح تساؤلات- للتساؤل والبحث عن الحلول اللازمة للمشكلات والإجابة عن التساؤلات.

مما يستدعي استخدام أسلوب الاستكشاف في التدريس التعلم المعرفي للمتعلم، إنطلاقاً من الفرضية التي إقترحها برونر.

إذ يرى برونر أن ما يكتشفه المتعلمون بأنفسهم من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمعلومات، وغايتها من علاقات أكثر فائدة سهم وأوسع استخداماً وأكثر ثباتاً في أذهانهم من المعلومات التي تعتمد التلقين والحفظ، لأن المتعلم في الاستكشاف يعطي له الفرصة التي تمكنه من تنظيم المعلومات التي تعملها على وفق رغبته وإدراكها بنفسه ففي تعلم القائم على الإستكشاف يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية فيتعلم بنفسه.

كما العالم في مختبره أي استخدام العالم في مختبره وبالتالي يتمكن المعلم من أن يكون قادراً على توسيع قدراته العقلية بتطوير الفرضيات وإختبارها بمساعدة وتوجيه وإرشاد المعلم بصرف النظر عن المرحلة العملية ومستوى النمو العقلي للمتعلم. وعليه يمكن إستخلاص جملة الأهداف التي يصبو التعلم بالاككتشاف الوصول إليها وتحقيقها أهداف التعلم الاستكشافي عند برونر.

1/- الهدف الأسمى من عملية الاكتشاف هو تنمية خبرات المتعلم، مهارات البحث العلمي لدى المعلم.

2/- أن عملية الاستكشاف لا تتوقف عند تعلم المفاهيم والمبادئ بل تمتد إلى تعلم الاستقصاء والبحث العلمي وذلك يزيد من فعالية الذكاء وقوته.

3/- التعلم الاستكشاف يغير من دور المعلم المتلقي والاعتماد على الآخرين في التعلم إلى المتعلم المعتمد على البحث والتساؤل وعلى الاعتماد على نفسه وإمكاناته وذلك يزيد في تحفيزه وإستثارة دافعية للتعلم والتفكير المعرفي وما فوق المعرفي بمعنى تنمية مهاراته المعرفية وفوق المعرفية وذلك من خلال إستخدام إستراتيجية الاستقصاء. ومعرفة خطوات الاستكشاف وكيفية الوصول إلى المعارف.

يساعد التعلم بالاككتشاف المتعلم على التذكر المعلومات المكتشفة لمدة طويلة. يتنوع أسلوب التعلم بالاككتشاف قد يستخدم المتعلم أسلوب التعلم الاستقرائي أو أسلوب التعلم الحر أو أسلوب التعلم بالاككتشاف الموجه أسلوب التعلم بالاككتشاف المختوم وهذا يمكن المتعلم من عدة إختيارات بيداغوجية التي يستخدمها المعلم والمتعلم أو معا.

يعكس التعلم بالاكتشاف طبيعة التفاعل المتعلم مع البنية المحيطة به، ولذا يجب أن تتضمن مواقف التعلم ما يعكس ذلك فنتج للمتعم فرصة استثمار قدرته العقلية في التعلم وإبرازه دوره الإيجابي والفعال في المواقف التعليمية، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي أن تتحول مواقف التعلم من الأساليب التقليدية التي تعتمد على حشو الأذهان بالمعلومات إلى أسلوب الاستكشاف إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكن من المتعلم من إكتشاف العلاقات بين المعلومات ومعرفة القوانين والمبادئ التي تحكمها وفق هذه المنطلقات التي أشار إليها برونر من خلال كتاباته ودراساته بينها دراسة عملية التربية، 1960، ....

### الأهداف الرئيسية:

(أ)- الهدف الأول: تغطية المعلومات المألوفة، التي تقوي البناء المعرفي لدى التلاميذ وخاصة إذا تم تقديم المعلومات بطريقة إحساسات التلاميذ وبطرائق مثيرة تجلب إنتباه التلاميذ وتحدد إمكاناتهم وقدراتهم التعليمية، وذلك من خلال تنويع طرائق التعلم وتعددتها، وأن تكون مناسبة لتمثيلاتهم المعرفية.

(ب)- الهدف الثاني: إن العودة إلى المفاهيم التي تميز بالصعوبة والتعقيد، تستوجب على المعلم مناقشتها بشيء من التفصيل.

(ج)- الهدف الثالث: العمل على إعادة التفكير الجاد في المشكلة، فإن ذلك يمكن التلاميذ من إدراك الحلول التي لم تكن بادية من قبل ولم يتم إكتشافها من قبل التلاميذ.

(د)- الهدف الرابع: أن تقدم المادة من وجهة نظر مختلفة بمعنى..... وإختبار المشكلات غير المحلولة يمكن أن يساعد التلاميذ على تحسين مهاراتهم الذهنية والتي تساعد على التعلّم المستقل (يوسف قطامي، 2013، ص ص: 128-129).

وعليه فإن التعلم الاستكشاف يقر الخطوات الإجرائية لتعلم القائم على الإكتشاف.

1/- الخطوة الأولى: في التعلم بالاكتشاف هذا الإحساس بالتنافر أو التعارف

أو الاتفاق، وهذا يطلب من المعلم بناء مواقف ومشكلات التعلم على فكرة التنافر في المقررات الدراسية لأن في التنافر وما يؤدي إليه من توتر معرفي يؤدي إلى سعي المتعلم إلى إزالة حالة عدم التوازن حالة عدم التوازن بالوصول إلى إكتشاف جديد على هيئة إعادة تنظيم مفاهيمه وهذا ما يسمى في النظرية الصفية أو الجشطالت، إعادة البناء المعرفي وأن التعلم بالاكتشاف لا يعني أن يمتنع المعلم ع تقديم أي توجيه بعد تقديم المشكلة التعليمية

إلى المتعلم وإنما يعني أن التوجيه سيكون أقل مباشرة. وأن التلميذ هو الذي يجب عليه أن تتحمل الجانب الأكبر من المسؤولية فيما يتعلق. وكذلك أن التعلم بالاكشاف لا يعني بحث المتعلم عن مادة جديدة في مصدر من مصادر التعلم كالمراجع أو .....، ولكنه يحدث حين يجب المتعلم أن المعطيات التي كانت موضع ثقته تصبح غير متوافقة مع معلومات جديدة لا يمكنه تمثلها البنية المعرفية القديمة لديه (حسين محمد أبو رياش، 2007، ص: 144).

## ثانياً الخطوات المنهجية لأسلوب التعلم الإكتشافي:

1- طرح مشكلة مثيرة إستفزازية تتحدد إمكانات التلاميذ وتستفز دافعية المتعلم لكي يكون مكتشفاً، وينبغي أن يكون المتعلم هو المحور العملية التعليمية وهو مركز الفاعلية والنشاط في الموقف التدريس للتعلم المعرفي. إذ أن ذلك يفجر الطاقات الكامنة لدى المتعلم ويحقق حاجة مهمة لديه الحاجة إلى الإكتشاف وذلك يضمن إستثارة دافعية التلاميذ وإجتماعاتهم ويعود لهم إلى إيجاد الحل المتوقع أو المرغوب كما يجب وينبغي أن يكون الموقف التدريسي مشجعا لتحقيق الدوافع الظاهرة والخفية عند المتعلم، وأن ي كون الموقف التدريس من العوامل المهمة التي تضمن إستمرار المتعلم في إكتشاف حلول طبيعية ومنطقية للمشكلات التعليمية التي يواجهها المتعلم داخل غرفة الصف الدراسي وخارجها.

بمعنى أن تهتم بالدوافع المتعلم وحاجاته وميلوه ورغباته بعيدا عن إصطناع الموقف بعيدا عن حياته المدرسية أي مستمدا من بيئته الطبيعية والمحيطه به وحى يتحقق ذلك فلا بد من التخطيط للعملية التعليمية التعليمية من المعلم والمتعلم معا.

يجب التخطيط للمشكلة التعليمية من طرف المعلم وبمشاركة المتعلم الإيجابية بطريقة مثيرة وفعالة تمكن التلاميذ من التعرفي المبادئ التي تؤسس بنية هذه المشكلة وذلك من خلال العمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات المطلوب إكتشافها.

## إقتراح النشاطات العلمية المتعددة.

2- أن يقترح المعلم مجموعة من النشاطات التعلم المعرفي التي يتمكن من خلالها الاحتفاظ على فاعلية تلاميذه وحثهم على المشاهدة الفعلية في عملية الاكتشاف، ويجب عليه أن يقوم بعدد من النشاطات:

①- طرح الأمثلة الموجهة التي تقود إلى إنتاج الحل أو إغلاق الحل وتزويد التلاميذ بالأدلة والمعطيات والمؤشرات الملائمة التي تسهل عملية إدراك المبادئ وإستبصار الأبنية. كما يجب عليه أن يتأكد من معرفة التلاميذ للمتطلبات السابقة التي يستلزمها الحل. وتعرضهم لمناخ من الحرية يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بكل تلقائية وطلاقة ومرونة وذلك بتوفير المناخ الدراسي والصفى المناسب الذي يساعد على إكتشاف الحل وذلك من خلال إشراك المتعلمين معه في الموقف التدريسي التعليمي وبالتالي يصبح التلاميذ إيجابيين فعالين ومكتشفين في الوقت نفسه ولا يتم ذلك إلا من خلال تهيئة المعلم للمتعلمين الفرص الملائمة للتفكير الفرص الملائمة للتفكير والملاحظة والمناقشة والإدلاء بالرأي ورأي الآخر والتوجيه المخطط وقد يتم ذلك من خلال تقييم النشاطات إلى التلاميذ وفق ما يراه مناسباً من خلال:

1/- أنشطة صفية عن طريق الأسئلة الصفية.

2/- أن يكلف التلاميذ بالأنشطة المنزلية.

وقد أورد برونر مجموعة من الأنشطة التي إقترحها من خلال دراساته يمكن إيجازها: يمكن للمعلم أن يقوم بإقتراح مجموعة من الأنشطة على التلاميذ.

①- إذا أردت تحسين يدك بحيث تصبح وفق صورة مختلفة ما ألفت. فما هي الصورة التي تتوقعها.

②- إذا كنت في مغارة وسد عليك المنفذ بحجر فكيف يتسنى لك الخروج منه.

③- كيف يستطيع الرجل الذي وقف في منتصف .....الخروج منها مع إحتمال

القفز ؟

④- إن كنت تقف على شراع رئيس بعيد عن بيتكم ما هي التخمينات التي تقوم

بمحاولتها للوصول إلى بيتكم.

⑤- أعط تخمينات ذكية لأسماء ذات معنى مكونة من الحروف الأربعة (ا) ، (ة) ،

(س) ، (ي) وتبدأ هذه الأنشطة وغيرها التي يستطيع المعلم يناديها من أجل إتاحة الفرصة

أمام التلاميذ تساعدهم على العلم وتجعلهم يحلمون بلحظات إكتشاف كتلك التي يمارسها

العلماء والمخترعون الكبار وذلك يسمح لتلاميذ بتحقيق ذواتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم

وبقدراتهم التفكير (يوسف قطامي، 2013، ص: 329).

## تطبيقات التعلم المعرفي الإستكشافي

### Cognitive Learning Diseoreris Application

يؤكد برونر على أهمية التدريب في العملية التعليمية التعليمية إذ يلح على المعلمين وينبغي لهم أن يعودوا بتدريب التلاميذ على التفكير الحدسي **Lntuive Thinking** أو ما يسمى بالاستبصار وذلك من خلال تشجيع التلاميذ على إجراء تجارب تعتمد على التعلم أحساس تخمينية معتمدة على معلومات ومعطيات وأدلتها غير مكتملة ومن ثم عليه إختبار وفحص هذه التخمينات بطريقة منتظمة ومتسلسلة برونر (1960) (Pruner, 1960).

أمثلة تطبيقية بعد تعلم الأطفال مثلا عن موضوع صناعة السفن والمحيطات التي تسير فيها يمكن أن يعرض العلم خرائط لثلاثة موانئ وطرح سؤال مفاده أيهم أكثر أهمية في الوقت الحاضر. ويمكن أن تقدم التخمينات بأكثر من طريقة منتظمة كما يمكن أن يقدم هذا البحث بطريقة أكثر إستثارة وإثارة، ويكون دور المعلم وجد متابعة الأعمال والتأكد من مدى التوصل للتلاميذ إلى التخمينات الصحيحة والخاطئة، ويجب أن تكون الممارسة التربوية لمعلم تساعد على التفكير الحدسي لدى الأطفال وذلك خلال محاولة مساعدة التلاميذ الذين توصلوا إلى الإجابة الخاطئة بتصحيح تلك الإجابات من خلال التوجيه والإرشاد والتدعيم والمساعدة بعيد عن التوبيخ والمعاقبة وبذلك يتمكن التلاميذ من إعادة زمام المبادرة وإعادة تنظيم التخمينات والاستفادة من الأخطاء المكتشفة في إعادة صياغة التخمينات بشكل صحيح. وذلك من خلال قيام المعلم بتنظيم المواقف التعليمية لكي يتمكن التلاميذ من التعلم عن طريق عملية الاندماج النشط في المواقف التعليمية، إندماجهم في الأعمال والأنشطة وذلك من إستخدام التعلم الاستكشافي القائم وتعلم الاكتشاف الموجه.

### في التعلم الاستكشاف Guid Didsiscorer

إذا ينبهك التلاميذ في نشاطات التعلم الاكتشاف إلى أقصى طاقة ممكنة وأكثر إستطاعة في العمل والإنجاز بينما في التعلم الإكتشاف الموجه يقوم المعلم بتزويد التلاميذ ببعض التوجيهات والإرشادات أثناء عملية سير إنجاز الأنشطة التي يقومون بإنجازها ويمارسونها تحت توجيه وإرشاد المعلم.

ويرى وولفولك من خلال دراسته (Woolflok, 2006, P : 236)

إن الإكتشاف الموجه يعتبر أسلوباً مفضلاً في بعض المواقف، حيث يتم تقديم أسئلة مثيرة لاهتمامات التلاميذ وذلك من خلال استخدام مشكلات مثيرة تستدعي إيجاد الحل بدلاً من شرح كيفية حل المشكلة إذ يجب على المعلم تزويد التلاميذ بالموارد والمواد المناسبة التي تساعدهم وتشجع التلاميذ على إجراء مشاهدات وملاحظات وصياغة الفرضيات واختبار المواقف أن هذه الإجراءات تتطلب من استخدام أسلوب التفكير الحدسي **Lntuive Thinking** والتفكير التحليلي وذلك من خلال قناعة عملية قيادة التعلم الإكتشاف لدى التلاميذ من خلال توجيه الأسئلة لهم (يوسف قطامي، 2013، ص: 326) ويؤكد برورنر على أهمية الحدس في عملية التعلم ويقصد بالحدس تلك الأساليب العقلية التي يستخدمها التلاميذ والتي تكفل الوصول إلى صياغات علمية تقريبية معقولة ومقبولة دون الدخول في الخطوات التحليلية، التي تكفل التحقق من مدى صدق هذه الجماعات أو النتائج المتوصل إليها وذلك من خلال التخمين التربوي الذي يستخدمه العلماء والفنانون المخترعون وغيرهم من المبتكرين، وجو يؤمن بالمسلمة مفادها بأن التلميذ يستطيع أن يقوم بتخمينات حسية جديدة إن كان ملماً بالموضوع (حسين محمد، 2017، ص: 148).

وعليه نجد برورنر يركز على تزويد المعلمين بالقواعد الإجرائية والعملية والتطبيقية التي يركز عليها بناء و تركيب مادة التعلم ويساعد التعلم على تكوين التصنيفات النوعية لتلك المادة.

يمكن تعليم أو تعلم أي مادة من المتعلم إذا تم عرضها بطريقة مناسبة ومدى ملاءمة ذلك مع خصائص المتعلمين، وأن يوافق المرحلة النمائية للمتعلم وإستمرار العقلي من الحسي إلى التمثيل الأيقوني " التصويري إلى التجريد .....

يجب إتاحة الفرصة للتلميذ المتعلم للتدريس على إختبار صدق إكتشافاته ويعني ذلك تشجيع التلاميذ على الإكتشاف.

يجب على المعلم أن يبني المواقف التعلم على أساس التناظر المعرفي والتناقض والتضاد وعدم الإتساق في عرض المادة العلمية حتى يتمكن حتى يسترد دافعية المتعلم ويستثير المتعلم لإكتشاف هذا التناظر أو عدم الاتساق ومن ثم يكسب المتصدر متعة الإكتشاف.

ومما سبق يمكن القول:

يعد الإكتشاف من أكثر الأساليب التدريس التعلم المعرفي فاعلية في تنمية التفكير العلمي، وتنمية المهارات المعرفية وما فوق المعرفية لدى التلاميذ، وأنه أفضل طريقة لحصول تعلم قوامه الفهم.

إذ أن التلميذ في موقف الإكتشاف يكون متعلما نشيطا، ويكتسب تعلمًا فعالًا ومنتجا ومثمرا وهذا ما أكدته الدراسات الحديثة أهمية الإكتشاف كطريقة تعليم وتعلم تنمي عند التلاميذ مهارات الاستقصاء أو الإستفسار العلمي والتي منها مهارات الملاحظة والتضييق والتصنيف والمقارنة والتنبؤ والقياس والتفسير والتقدير والتعميم وتسجيل الملاحظات وتفسير المعلومات والتخمينات الفرضية وتكوين الفرضيات واختيار صدقها.

إذ أن هذه المهارات تتيح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة طرق البحث العلمي وعملياته أي طرق العلم ومهارات الاكتشاف والاستقصاء بأنفسهم وبالتالي يصبح المتعلم يبسلك سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصله إلى النتائج وبالتالي يهدف هذا الأسلوب إلى جعل المتعلم يفكر وينتج المعارف مستخدما معلوماته- البنية المعرفية- وقابليته في عمليات عقلية، وعملية تنتهي بالوصول إلى النتائج المثيرة من حيث الاكتشاف وبالتالي نجد دور المعلم والمتعلم قد تغير. أن يصبح المتعلم مكتشفا والمعلم موجها ومهما ومنيرا لتلاميذ يعينهم على البحث والتقصي من خلال مواقف معينة، أو أسئلة تفكيرية مفتوحة تتحدد تفكيرهم، وتحثهم على البحث (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 315)

نموذج تطبيق التعلم إلى الاكتشاف.

هناك خطوات تطبيقية وإجرائية.

\*- **مرحلة العرض:** حيث يتم عرض الموضوع من خلال أسئلة مثيرة في التلاميذ وتتحدد تفكيرهم، ويعجزون عن تفسيره باستخدام البنية المعرفية والخبرات المعززة لديهم أن يقوم المعلم ببحث التلاميذ على بناء الفرضيات وتكون الفرضيات تتجم في التفسير المؤقت أو التخمين المؤقت للمشكلة أو تفسير الموقف والإجابة عن الأسئلة.

\*- **إختبار صحة الفروض:** أن عملية إختبار صحة الافتراض هي العملية التي يحدث بها التعلم، ذلك لأنه عن طريق هذه العملية يقوم المتعلم بتحديد مكان المعلومات، واستعمالها، وفكها، وتركيبها، والتعامل معها بأساليب متعددة وفي أثناء ذلك يستخدم المتعلم

خياله وتأملاته وتصوراته الإبداعية حول الموقف بما يسمى التصور الذهني للموضوع أو إستراتيجية التصور الذهني للموضوع. وذلك من خلال إستخدام معرفته السابقة، ويشتق من وراء ذلك معاني جديدة وتتضمن هذه الخطوة تجميع الأدلة وتشمل الترجمة، التأويل، والتصنيف وتنظيمها ثم تحليلها أو إختبارها.

\*- **مرحلة المناقشة:** مناقشة الفرضيات التي يقدمها التلاميذ من خلال تخميناتهم وتفسيراتهم للوقوف على مدى ملاءمتها للموقف ومدى صحتها أو ... أو ما ...خطئها وإعادة تصحيحها.

\*- **مرحلة إجراء إختبار الفرضيات:** وذلك من خلال إتاحة الفرصة لتلاميذ للعمل المباشر والتجريب للتحقق من فرضياتهم، وجمع المعلومات والمعطيات الجديدة عن الموقف التعليمي من خلال السؤال استصدار الاقتراحات، الفرضيات الجديدة بعد إجراء الإختبار.

\*- **مرحلة التحقق من النتائج:** في هذه المرحلة يقوم المعلم بحث التلاميذ على تقديم فرضيات جديدة تفسر الموقف المحير الذي يواجهونه أو إعادة دوران الإستفسار السابقة حيث يتم التوصل إلى فهم الموقف ويزيل منه الحيرة والغموض. وذلك من خلال بحث التلاميذ على المفهوم أو القانون الذي نتج من تغييرات السابقة أو القيام بعملية التعميم النتائج أو القوانين. وذلك من خلال إتاحة الفرصة لتلاميذ لنقل المفهوم والتعميم المتوصل إليه إلى وضعيات تعليمية جديدة وتوظيف ذلك من أجل حل مواقف مشابهة للموقف السابق المحير.

**نموذج تطبيقي لاستراتيجية الشعور الذهني مادة القراءة قصيدة النهار العاشق لنازك الملائمة المادة القراءة والنصوص.**

**الأهداف الإجرائية المتوقعة:** ماذا يتوقع من التلميذ في نهاية الموقف التعليمي.

1- يعرف بصاحب القصيدة.

2- أن يترجم لحياة الشاعرة.

3- أن يعطي معاني الكلمات الصعبة بشرح المعاني.

4- أن يعرف المدينة التي عاشت فيها الشاعر.

5- أن بعض معاني للمفردات الجديدة.

6- أن يفرق بين الشعر العمودي والحر.

7- أن يوضح ..... من النص.

## المحاضرة الخامسة: إستراتيجية تدريس التعلم المعرفي ذا المعنى: دافيد أوزيل

إستراتيجية التدريس التعلم المعرفي بالخرائط المفاهيمية في ضوء الأفكار ..... طرحها من طرف دافيد أوزيل تمكن كل من نوفاك و جانيه سنة 1986 بناء تصميم تدريسي للتعلم المعرفي يسمى بخرائط المفاهيم وهي عبارة عن إستراتيجية للتدريس التعلم المعرفي، وطريقة تقوم على أساس فكرة التعلم ذا المعنى التي قام أوزيل بتطويرها من خلال نظريته المسماة نظرية بناء المعنى المعرفي.

إذ يرى أن التعلم ذا المعنى يقتضي إدماج المعلومات الجديدة بالنتيجة المعرفية للمتعلم إندماجا حقيقيا وعاد بعد ذلك تشكيل البنية المعرفية من جديد أي يؤكد على أهمية ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة والأبنية المخزنة لدى المتعلم، إذ يؤكد ذلك من خلال كتابه علم التربوي والمعرفي سنة 1978

### **Educational Psychology Acongitive Poine Veu**

إذ يرى من خلال هذا الكتاب أن العامل الوحيد أكثر أهمية وذو تأثير على المتعلم فيما يجب أن يعرفه المتعلم، أو ما يجب أن يخزنه من أبنية قبل دخوله في موقف التعلم الجديد لقد أكدت .... تم تعليم المتعلم إعتمادا على ما يجب أن يعرفه وما يخزنه. وإن كان برونر يذكر على أهمية التعلم الإكتشافي في التعلم ذي العني وقت شرحنا ذلك سابق أوزويل يؤكد على أهمية التعلم الشارح ذي النوعية الجديدة

### **Good Quality Expository Theaching**

إذ يتضمن التعلم الشارح ذو النوعية الجديدة عرض ما سوف يتم تعليمه بشكل أو بآخر و يتضمن ذلك أن المعلومات التي تقدم في صورة محاضرة أو قطعة قراءة أو مرجع يسهل ربطها بالنظام المعرفي (**Cognitive Schemes**) الحالي لدى المتعلم سيتم التعلم المنظم للمحتوى ويقدم أيضا التعلم للمتعلم على صورة خطوة خطوة التي تسمح بتمثل

المحتوى بما هو موجود لديه في النظام المعرفي. لذلك يعتبر تسهيل التمثل مهمة من مهمات تعليم وفق منظور دافيد أوزويل الشارح والذي يسميه التعلم الاستقبالي ذا المعنى (**Moningful Reception Learning**) والذي يتضمن في معناه إدماج الأفكار الجديدة في النظام المعرفي الموجود لدى المتعلم (يوسف قطامي، 2013، ص: 33).

### - مبادئ نظرية دافيل أوزويل

وترتكز نظرية أوزويل على التعلم اللفظي المعرفي ذا المعنى أو التعلم القائم على المعنى أي الخراط المفاهيم.

1/- البنية المعرفية: وهي عبارة عن أطار يتضمن للمعرفة المتوفرة عند التلاميذ في الموقف التعليمي الحالي - الحاضر - والذي يتشكل من الخصائص والمفاهيم والمعلومات والتعميمات والنظريات والقضايا التي تم تعلمها من المتعلم، أي تلك الحصيلة المعرفية التي يمتلكها المتعلم في الوقت الحاضر والتي يمكن إسترجاع أو إستدعائها من أجل إستخدامها في الموقف التعليمي الذي ينتسب مع الوضعية التعليمية التعليمية التي يواجهها في الصف الدراسي، وأن ذلك الإطار التعليمي المعرفي الجيد للبنية المعرفية للمتعلم يتصف بالثبات والوضوح واليسر في عملية المعالجة والعكس عن ذلك لا يستدعي عدم إثبات المعلومات وعدم القدرة على إستدعاء ومعالجة المعلومات أو الاحتفاظ بها بما تؤدي لإعاقة وتعطيل عملية التعلم.

بمعنى أوزويل يرى أن لكل مادة تعليمية أكاديمية أو دراسية بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الدراسية الأخرى وأن هذه البنية تتصف بكون الأفكار الأكثر شمولية وعمومية تتموقع في القمة، وفي البداية ثم تليها بالتدرج المفاهيم والأفكار الأقل، فالأقل عمومية وشمولا حتى تصل إلى الأكثر دقة وتفصيلا.

وعلى أساس أن البنية المعرفية لهه المادة تأخذ الشكل الترتيب والتدرج نفسه في ذهن المتعلم أي أنها تتدرج من الأكثر شمولاً وعمومية إلى الأقل حتى تصل التفصيلات الدقيقة، وهذا يعني أن أوزويل يفترض أن هناك تشابها بين التنظيم الصناعي للمادة الدراسية وبين تنظيمها في البنية المعرفية في ذهن المتعلم. وهذا يعني أن أوزيل اعتمد في نظريته على مبدأ أن المعلومات تحفظ في شكل هرمي متسلسل يسهل للمعلم إكتسابها وتذكرها .

وعليه ينبغي طرحها بطريقة تناسب طبيعة بنيتها أي المادة البنائة طرحها في البنية المعرفية بشكل متسق متسلسل مرتب.

ولذلك فالتعلم المبني على أساس هذه النظرية يستوجب أن يتلقى المتعلم عروضاً تمهيدية أو مقدمات تتضمن مستوى عالياً من التعميمات أو القواعد العامة حيث تكون هذه القواعد والتعميمات المقصد الرئيسي الذي ترسو فيه وترتبط الذي تركز عليه المعلومات والأفكار المكتسبة أي أن الرؤية التي جاء بها أوزيل تفتقر أن التعلم يحدث إذا ما قدمت المادة الدراسية في تنظيم أو شكل المشابه لذلك التنظيم أو الشكل الذي تنظم به المعرفة فإن يصف المتعلم. ورأى أن التعلم لكي يكون ذا معنى عند المتعلم ينبغي أن يرتبط بالبنية المعرفية لدى المتعلم بمعنى أن يتأسس على ما لديه من تعلم سابق. إذ يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها بالمعلومات والخبرات المكتسبة في بنيته المعرفية، وإذا ما نجح في ذلك تحقق التعلم.

## 2/- التعلم ذا المعنى المادة ذات المعنى : يرى أن التعلم اللفظي ذا المعنى تركز

على المادة التعليمية التي يتعرض لها التلميذ بمادة تعليمية ذات المعنى إذا إرتبطت إرتباطاً جوهري وغير عشوائياً ببنية التلميذ المعرفية، هذه العلاقة الارتباطية تؤدي بمقتضى نظرية أوزويل إلى تعلم ذا معنى. وفي المقابل فإن إرتباط المادة العلمية على نحو غير جوهري وعشوائي يؤدي ذلك إلى تعلم أصم أو فإنه على الحفظ دون فهم (جادي أحمد الفراجي، 2011، ص: 115).

كما يرى أن التعلم المعنى يساعد المتعلم على عملية دمج المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية ويكون معنى خاص لديه.

وبناء على ما سبق يرى أن حدوث التعلم وسرعته يتوقف على مدى تنظيم المادة التعليمية وتدرجها وترتيبها بين العام إلى الخاص ومدى ترابطها في البنية المعرفية لدى المتعلم ومدى إرتباط المادة الجديدة بما في البنية المعرفية للمتعلم من المعلومات السابقة ومدى قدرة المعلم على توصيل المعان والدلالات ومدى قدرة المتعلم على إكتساب المعلومات الجديدة والعاني والدلالات (العنبي، 2008، ص: 154).

وعليه نجد أن هناك إرتباط المادة التعليمية بالمحتوى الفكر المعرفي للمتعلم يبسر معاني أو مفاهيم أو أفكار جديدة قد تستخدم في المواقف الجديدة في حل المشكلات

الوضعيات التعليمية وهذا يتم في ظل استعداد القائم على المعنى وعلى ذلك الأساس فالتعلم ذو المعنى يتميز بجملة من الخصائص التي تميزه عن غيره:

1/- قدرة الاحتفاظ في مخ الإنسان لفترة أطول.

2/- يزيد من كفاءة المتعلم في تعلم المزيد م المعلومات والمعارف الجديدة المرتبطة بالمفاهيم التي تكون البنية المعرفية للتلميذ- في حالة حدود النسيان تفقد المفاهيم الأساسية- بعض عناصرها الفرعية، وتبقى المعايير محتفظة بالمعاني الجديدة التي تم إكتسابها وبذلك تستمر في أداء دورها الهام في عملية تسهيل دخول معلومات جديدة (هادي أحمد الفراج، 2011، ص: 115).

3/- إدراك المفاهيم والعلاقة المرتبكة بالمادة التعليمية في المتعلم أي يرى أوزويل إن إدراك تلك المفاهيم والعلاقات التي ترتبط بالمادة التعليمية من المتعلم والتي تتصل بينيته المعرفية يعد من أكثر العوامل أهمية وتأثيرا في عملية التعلم وهذا ما يجعل التعلم ذا معنى. إذ يرى أوزويل التعلم بأنه عملية إدراك وإنتاج علاقات و إرتباطات بين المعلومات الجديدة التي يتلقاها المتعلم وبين المعلومات الموجودة فعلا في بنيته المعرفية.. وهذا يعني أن التعلم السابق ربما في البنية المعرفية للتعلم يؤثر بشك كبير فيما يمكن أن يضاف إلى البنية المعرفية من تعلم جديد وفيما يمكن أن يتعلمه.

4/- ويرى أوزويل أن الشيء يكون له معنى عندما يستثير في وعي المتعلم صورة مكافئة للشيء المراد تعلمه وعلى هذا الأساس فإن أي مفهوم لا يكتسب معناه ما لم يكن موجودا من قبل في العقل، فعندما يسمع الطفل كلمة طائرة لا يكون لها معنى عنده ما لم يكن هناك تمثيل عقلي لماهيتها في بنيته المعرفية .

ولهذا يرى أوزويل أن الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في بعض المواد الدراسية التي يقدمها المعلمون ناجمة عن عدم دراية المعلمين بالخلفيات المعرفية لدى تلامذتهم الأمر الذي يشعرهم بشيء من الإحباط والتثبيط والإضطراب في المعرفة التي إكتسبوها (الكتاني والكندري، 1992، ص: 158).

5/- التمايز: بمعنى أن فئات المعلومات في مستويات تنظيمها السابقة أي عند كل مستوى معين تتمايز داخل البنية المعرفية، بحيث تكون هذه الفئات ووحداتها أقل قابلية للفقدان أو النسيان وأكثر قابلية للاحتفاظ والاسترجاع.

6/- الترابط: أي أن تكون البنية المعرفية بوحداتها وفئاتها ومستوياتها مترابطة معرفياً، بحيث يؤدي هذا الترابط إلى علاقة حية وفعالة.

7/ طبيعة العلاقات التي تنشأ بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة أن العلاقة التي تنشأ بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة. أن العلاقات التي تنشأ بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة يمكن أن تأخذ أشكالاً وصوراً متعددة تتوقف عليها درجة فاعلية التعلم أو الصور التبانة تأخذها هذه العلاقة.

### **العلاقات التوافقية أو التعلم التوافي Combinatorial Learning:**

وفي هذه العلاقة ، فإنه لا بد أن يتوافر للمتعلم قدر من المعلومات العامة المترابطة أولاً حتى يتمكن من فهم المفهوم الجديد أو إستيعابه ووضعها في مكانه ضمن مكونات البناء المعرفي.

### **العلاقة التكاملية Integrative Relationship.**

ويقوم المتعلم بإحداث نوع من التكامل بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة بحيث يصبح البناء المعرفي للتلميذ أكثر إتساقاً وتكاملاً نمواً وتطوراً.

### **العلاقة الإرتباطية Correlative Relationship.**

يعني وجوب إرتباط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحالية (سامي محمد ملحم، 2001، ص: 399).

8/- **التعلم بالاستقبال:** هو التعلم الذي تكون فيه المادة التعليمية التي تعرض على المتعلم من طرف المعلم بصورة نهائية، بحيث يكون الدور الرئيسي في الموقف التعليمي للمعلم فهو الذي يقوم بإعداد المادة التعليمية وتنظيم المادة ثم تقديمها للمتعلم ويقتصر دور المتعلم على إستقبال المادة التعليمية وتلقي المادة التعليمية ويصبح دور سلبي بمعنى متلقياً دون مشاركة.

9/- **التعلم بالإكتشاف:** يقوم المصدر بعرض المادة التعليمية على المتعلم في صورة أولية بحيث يقم المتعلم بدور رئيسي في عملية التعلم في الموقف التعليمي والتعليمي فهو الذي يقوم بإكتشاف المادة التعليمية وتنظيمها وترتيبها وتمثلها ودمجها بالبنية التعليمية المعرفية.

## 10- المنظم المتقدم أو المؤسسات المتقدمة: هي تلك المفاهيم أو التعميمات

أو القواعد التي تتعلق بأية مادة دراسية أو مادة جديدة على أفكار المتعلمين بحيث يتم تزويدهم من طرف المعلم بهذه المفاهيم والتعميمات والقراء في بداية المرفق التعليمي التعليمي ليساعدهم على ربط المعلومات وتبويبها في بنيتهم المعرفية.

إذ يصنف أوزويل المؤسسات المتقدمة - المنظمات المتقدمة.

**المنظم الشارع:** ويستخدم عندما تكون المادة غير مألوفة لدى المتعلمين حيث يقوم

المعلم بتقديم أفكار المادة أولاً من أجل ضمان دمج المفاهيم والأفكار الفرعية.

**المنظم المقارن:** وفيه يقوم المعلم باستخدامه لتسهيل ربط بين المعلومات الجديدة

بالمعلومات القديمة المشابهة لها. بمعنى يلجأ المعلم إلى استخدامه عندما يكون موضوع الدرس غير جديد كلياً أي أن لدى المتعلمين بعض المكتسبات والخبرات التعليمية والتعليمية السابقة عن الموضوع أو عن بعض جوانبه وذلك من أجل أن يساهم في دمج المعلومات الجديدة وتميزها عن سابقتها وتثبيتها في نسق عقلي منظم من خلال توضيح أوجه الشبه والإختلاف بينها.

ويرى أوزويل أن المنظم المتقدم هو كل ما يتم تقديمه للتلاميذ من مواد ممهدة مختصرة في بداية الموقف التعليمي، عن بناء الموضوع والمواد الدراسية التي يراد معالجتها بهدف تسهيل عملية تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بالموضوع أو بمعنى آخر هي مجموعة من الأفكار التي يقدمها المعلم حول الموضوع، بحيث تكن على درجة عالية من التجريد والعمومية التي تستوجب موضوع معين أي أنها عبارة عن مقدمة شاملة ومادة تقوم بدور التمهيد للمتعلم قبل تعلم المادة الجديدة، وبشرط أن تصاغ في عبارة مألوفة لدى المعلم ومتصلة إتصلاً واضحاً بالأفكار في بنيتها المعرفية. وتتسم المنظمات التمهيدية بالحقائق التالية: أنها ذات مستوى عال من :

1- الشمولية والعمومية والتجريد.

2- أنها تؤدي إلى زيادة القدرة على إستقبال ومعالجة المعلومات الجديدة

3- أنها ذات طبيعة ثنائية وهي المنظمات الشارحة والمنظمات المقاربة

(حسين محمد، 2007، ص: 121).

مما سبق يتضح لنا أن المنظم المقدم تعد بمثابة موجّهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار حولها، وإشباعها على أساسها يقدم الإرتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها وبالتالي فإن هذه المنظمات أو الموجّهات يجب أن تقدم للمتعلم قبل أن يستقبل المعلومات الجديدة وهي ليست مجرد عناصر أساسية يدور حولها الموقف التعليمي أو شرحاً توضيحياً لإختلاف المعايير المتعلقة السابقة عن المفاهيم الجديدة أو أنها تشبه المفاهيم السابق تعلمها، بمعنى أنها موجّهات أولية يعتمد عليها المتعلم في تكوين المفاهيم والأفكار والتي على أساسها يتم الإرتباط بينها وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها.

وعليه نجد أن منطلقات التعلم عند أوزويل تعتمد على مستويين هما:

**① - المستوى الأول:** يرتبط بأساليب تعلم التلميذ، ويتخذ الأساليب والطرق التي يتم من خلالها تهيئة وإعداد المادة التعليمية أطراف تعليمية أو عرضها على المتعلم في الموقف التعليمي - التعليمي.

وتتخذ الأساليب شكلين هي:

1/- الشكل الأول: أسلوب التعلم الاستقبال.

2/- الشكل الثاني: أسلوب التعلم الاستكشافي.

من طرف المعلم والمتعلم يستخدم الأساليب المعرفية الخاصة به من أجل التعلم وطريقته الخاصة في التعلم لكون أن العملية التعليمية التعلمية تتطلب توظيف أساليب التعلم المعرفي من المعلم والعمل على كشف الأساليب التعلم لدى المعلم من أجل توظيفها في عملية التعلم والموقف التعليمي والتعلمي على أساس أن إستراتيجيات التعلم تغيير عن تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم من أجل إستثارة دافعية المتعلم وتحفيزه وترغيبه.

كما تعبر عن إستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم ومواجهة مواقف التعلم وعليه فإن هناك تكامل بين إستراتيجيات التدريس التعلم المعرفي التي تستخدم من المعلم وإستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم أثناء مواجهة المواقف التعليمية الموقف التعليمي، الموقف التعليمي.

**② - المستوى الثاني:** يرتبط بكيفية تناول المتعلم ومعالجته للمادة التعليمية معدة ومهياة للإستخدام أو الاستدعاء في الموقف التعليمي التالي فإن قام المتعلم بالاحتفاظ

بالمعلومات الجديدة للمادة التعليمية بواسطة عملية دمجها أو ربطها ببيئته المعرفية والتي تمثل مجموعة الحقائق والمعلومات والمعارف المؤسسة التي تم تعلمها في مواقف تعليمية تعليمية سابقة. كما يعني إندماج وتكامل المعلومات الجديدة مع البيئة المعرفية للمتعلم وتكوين بنية معرفية جديدة، فإن التعلم في هذه الحالة يعرف بالتعلم ذا المعنى، أما إذا قام المتعلم بإستظهار المادة التعليمية وتكرارها بدون فهم، حتى يتم حفظها دون الاهتمام بإيجاد رابطة بينها وبين بنيته المعرفية فإن المتعلم في هذه الحالة يعرف بالتعلم الصم وهناك تحدث أي تغير في البيئة المعرفية للمتعلم. وعليه يتضمن هذا المستوى:

1/- التعلم أن المعنى المعتمد على الفهم والدمج المعرفي للمعلومات في البيئة المعرفية وبناء بيئة معرفية جديدة.

2/- التعلم الأصم دون فهم الذي يعتمد الاستظهار دون فهم، وعدم الربط بين المعلومات والبيئة المعرفية للمتعلم وبالتالي لا يحدث أن تغيير في البيئة المعرفية للمتعلم. وعليه نجد أن أوزويل قد يتم بأنواع من التعلم أو إشكال من التعلم. يمكن إبرازها فيها بل أو أنماط في التعليم.

1/- التعلم ذي المعنى: التعلم الاستقبالي ذو المعنى، التعلم بالاستقبال القائم لى المعنى.

2/- التعلم الاستقبالي الصم.

3/- التعلم الإكتشافي ذو المعنى.

4/- التعلم الاستكشافي الصم: بمعنى أن أوزويل قد وضع نظرية على أساس بعدين رئيسين هما التعلم بالاستقبال، والتعلم بالإكتشاف، ويرتبط كل من هذين البعدين بأسلوبين يستطيع المعلم بواسطتها أن يدخل معلومات جديدة إلى بنائه المعرفي والأسلوبان هما أسلوب المعنى وأسلوب الحفظ والاستظهار.

ويرى أوزويل أن كلا من البعدين مستقل عن الآخر إلى حد ما، وفي ضوء ذلك يصبح لدينا أربعة أنماط من التعلم وفق وجهة نظر أوزويل.

**1- التعلم بالاستقبال القائم على المعنى:** إذ يحدث هذا التعلم عندما يقوم المعلم

يعرض على المعلم المادة التعليمية أو المعلومات في صورتها النهائية بعد عملية الإعداد

والترتيب والتنظير القائم على المنطق أي على الخطوات الإجرائية المنطقية المنهجية التي تراعي الترتيب المنطقي للمعلومات وبالتالي يقوم المتعلم بتحصيل معاني ودلالة هذه المادة وربطها أو دمجها بخبراته المعرفية الراجعة والبيئة المعرفية (هادي أحمد الفراج، 2011، ص: 114).

**2- التعلم الاستقبالي الصم:** ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المعلم بعرض المادة التعليمية على المتعلم في صورتها النهائية. ويقوم المعلم بإستظهارها أو حفظها كما هي دون محاولة ربطها بما لديه من خبرات تعليمية ودمجها في بيئته المعرفية.

**3- التعلم الاستكشافي ذو المعنى.** يحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية المقدمة له من المعلم، وذلك بفحصه للمعلومات المتعلقة بها ثم ربط هذه المعلومات بخبراته الجديدة المستتبطة من هذه الأفكار المعلومات بخبراته السابقة والقيام بعملية الدمج هذه المعلومات في بيئته المعرفية بمعنى أنه يكتشف المعلومات على أسا الفهم لها والإدماج المعرفي لها وبالتالي يحدث هذا النوع من التعلم تعبير في بيئته المعرفية.

**4- التعلم الاكتشافي الصم:** أو التعلم الإكتشافي القائم على الاستظهار دون فهم ويحدث من النوع من التعلم، عندما يصل المتعلم إلى المعلومة بنفسه أو عندما يكتشف المعلومة كلياً أو جزئياً ويصل إلى المبادئ والتعميمات والقواعد ثم يحفظها ويستظهرها من دون أن يربطها ببيئته المعرفية أو الخبرات المتوفرة في بيئته المعرفية ويستخدم في هذا..... المناقشة والأسئلة ويتصف بالفعالية ومشاركة التلاميذ في عملية تلقي المعلومة (عبد الحميد شيواشي، 1996، ص 136).

وعليه فإن الهدف من المنظم المتقدم عند أوزويل هو تطوير التعلم ذي المعنى. لأن التركيز على دراسة البيئة المعرفية لدى المتعلم، والعمليات العقلية العليا، من أجل تحقيق تعلم ذي معنى، وزيادة فاعلية عمليات المعالجة الذهنية للمعلومات ويتم ذلك عن طريق توظيف عمليات عقلية معرفية متعددة، وفي أزمان معقولة تسهم في تسهيل مهمة تخزين هذه المعرفة ونقلها ودمجها في البنى المعرفية للمتعلم (يوسف قطامي، 2013، ص: 354)

ويرى أوزويل أن المقصود بالمنظم المتقدم هو كل ما يقدم للتلاميذ من مواد ممهدة مختصرة في بداية الموقف التعليمي التعليمي عن بناء الموضوع والمواد الدراسية التي يرادها معالجتها بغرض تسهيل عملية تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بالموضوع. مما سبق يجب طرح هذا التساؤل ماهي الأسس التي يقوم عليها المنظم المتعلم

### أسس المنظم المتقدم عند دافيد أوزيل

## The Psychological Principles Of The A Drameed Organizer

### إستراتيجية استخدام المنظم المتقدم

يرى أوزويل أن هناك مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام المنظم المتقدم من أجل تطوير التفكير لدى المتعلم وسوف نشير إليها فيما يلي:

**أولاً: متغيرات البناء المعرفي لتلاميذ:** إذ يعتبر البناء المعرفي لتلاميذ الأساس للعلاقات المتتابة من المعلومات الجديدة ومن الأمور المهمة في عملية التعلم ذي المعنى لدى المتعلم هو قدرة البناء المعرفي على التمييز، فكلما استطاعت المفاهيم التي تنشأ من المعلومات والأفكار الجديدة أن تتميز عن تلك المفاهيم الموجودة أصلاً في البناء المعرفي لدى المتعلم. أصبح لها فاعلية أكبر التعلم والتذكر. إذ أن كفاية البناء المعرفي وثباته وخصائصه التنظيمية، وكذلك قابليته للتحويل والاستدعاء تؤثر في دقة المعاني الجديدة ووضوحها على نحو حاسم، إذا ما إفتقرت البنية إلى الوضوح والثبات والتنظيم، دخلت الأفكار ذات العلاقة بالمادة التعليمية الجديدة، فتستكشف أو تعوق التعلم ذا المعنى والاحتفاظ والقدرة على الاستدعاء.

**ثانياً: الممارسة:** لعامل الممارسة أهمية في التعلم القائم على المعنى. وتأتي أهمية الممارسة من منظور أوزويل أنها تعمل على زيادة ثبات ووضوح المادة المراد تعلمها، مما يؤدي على متغير الثبات والوضوح في البناء المعرفي للتلاميذ، وتسير إلى أهمية الممارسة الموزعة، لأنها تهدف إلى تسهيل عملية التذكر، وخاصة في حالة المادة الدراسية المعقدة، أما الممارسة المركزة، فيتضح فاعليتها في التذكر السريع للمادة البسيطة.

ويرى أوزويل أن الممارسة تعمل على زيادة درجة إستقرار ووضوح المعاني الجديدة في البناء المعرفي مما يرفع من درجة فاعلية التعلم والتذكر حيث تساعد المتعلم على أن

يتمثل المادة المتعلمة خلال المحاولات التالية، وأن الممارسة ترفع من درجة إستجابة التلميذ نفس المادة المقدمة، وأنها تمكن المتعلم من تعويض التباين الذي بين المحاولات التعلم.

**ثالثاً: متغيرات الدافعية:** يرى أوزويل أن للدافعية أهمية خاصة ودور هام في التعلم القائم على المعنى، ومن المتغيرات التي تساعد على التحصيل العلمي والتعلم ذو معنى وتأكيد فاعليته (حسين محمد، 2007، ص: 127).

إستثارة الوعي لدى المتعلم من أجل إستدعاء المعارف والخبرات السابقة، التي يمكن أن تكون مرتبطة ومتعلقة بمهمة التعلم والمنظم، في المرحلة التالية، حيث تزوده بالمعلومات التمهيدية وتثير دوافعه.

الدافع المعرفي مثل الحاجة على المعرفة، الحاجة إلى الإنجاز والنجاح، الحاجة إلى توكيد الذات، الحاجة إلى تحقيق الذات، الحاجة إلى إحترام الذات.  
إذ يرى دافيد أوزويل **David Ausubel 1996** أن هناك ثلاث مكونات على الأقل في الدافعية إلى الإنجاز يمكن الاعتماد عليها:

**1/- الدافع المعرفي:** الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل لانهمالك في العمل، بمعنى أن التلميذ يحاول أن يشبع حاجته أن المعرفة والفهم، وتكمن مكافأة إكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداءها يقوم من مهام بكفاءة أعلى.

**2/- توكيد الذات:** وبمعنى آخر توجه الأنا أو الذات. ويمثله رغبة التلميذ في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية والعلمية المعترف بها.

مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته وإختراعه لذاته لمعنى إشباع حاجة التقدير الإجتماعي والمكانة الاجتماعية.

**3/- دافع الإنتماء أو الحاجة إلى الإنتماء:** وبالمعنى الواسع، مما يتجلى في الاعتماد على تقبل الآخرين، ويتحقق الإشباع مثل حاجة الناس التقبل الإجتماعي، بصرف النظر عن سبب وراء ذلك، بمعنى أن التلميذ يستخدم نجاحه العلمي بوصفه أداة للحصول على الاغتراب والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه وتوكيد ذاته، بحيث يؤدي الوالدان دور مهما وفعالاً، كمصدر أول لتحقيق إشباع حاجات الإنتماء هذه لدى الأبناء الطفل المراهق، ثم يأت بعد ذلك دور المعلم لإشباع هذا الدافع للإنتماء.

ويتجلى الدافع إلى الإنجاز من حاجات التلميذ النفسية المعرفية الحاجة إلى التفوق الدراسي والحاجة إلى تحقيق الأهداف الأساسية التي يصبو إلى تحقيقها، أو النجاح في المهام المسندة إليه والدافع إلى الإنجاز ليس ضروريا للاستمرار للحياة وليس له أصول فيزيولوجية واضحة لدى التلميذ، فإذا أنصب إهتمام التلميذ على إشباع إمكاناته وقدراته، فإن الدافع إلى الإنجاز قد يصنف على أنه دافع إلى النمو أي إذا كان الإهتمام مركز على المنافسة بين التلاميذ، فيمكن إعتبار دفع إلى الإنجاز في هذه الحالة دافعا إجتماعيا (تيسير معمرية، 2011، ص: 51).

بينما الأستاذ الدكتور أحمد دوقة:

يرى بأن الدافعية للتعلم تتجلى:

أهميتها في كونها شرط أساسي لحدوث التعلم الذي أصبح يطرح مشكلا للأولياء والمعلمين خاصة في مرحلة التعليم المتوسط وترجع الأهمية حسب الدراسات المتخصصة إلى عاملين هما: الانتقال التلميذ إلى مرحلة المراجعة- مرحلة إنتقالية في التمدد ومطالبه، وإنتقاله إلى مؤسسة تعليمية جديدة ذات نظام تربوي مختلف عن المرحلة السابقة، التعليم الابتدائي وعلى المعلمين في هذه المرحلة من التعليم، معرفة ومراعاة الحاجيات النفسية والإجتماعية والإجتماعية للمراجعة والتي تميز مرحلة المراجعة.

وتتجلى أهمية الدافعية في كونها ترفع من مستوى إهتمام المتعلم بالنشاط الدراسي وهي البنى تقوي نشاطاته الذهنية والجسمية وتهيء لديه الاستعداد للتعلم.

فالدافعية هي المحرك الأساسي لسلوك التلميذ وهي التي توجهه لكي يعمل بجهد، ولكي تكون الرغبة في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها في المدرسة، فإن الدافعية تبقى شرطا أساسيا لنجاح التلميذ.

ويرى بأن النموذج المعرفي والإجتماعي الذي إقترحه فيو **Viau 1997** والذي يبرز فيه بأن الدافعية للتعلم عملية ديناميكية تعبر عن عدة أبعاد ومكونات معرفية وإجتماعية التي تحدد دوافع التلميذ المتعلم لبذل الجهد اللازمة من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

علما أن تلك الدوافع هي التي تؤثر على عمليات الانتباه والإدراك والتذكر المرتبط بعملية التعلم، وعليه يمكن تعريف الدافعية التعلم عليها أنها حالة داخلية ، تحرك أفكار ومعارف المتعلم، ووعيه وإنتباهه، وتحتة على مواصلة الجهد والنشاط إلى غاية بلوغ

الأهداف المنشودة وقد إقتبس التعريف فيو دراسته **Viau 1997** كما يرى بأن الدراسات المتخصصة قد بينت بأن شكله الدافعية للتعلم تكون مطروحة أكثر في مرحلة التعليم المتوسط.

حيث لوحظ بأن الغالبية من التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية يعانون من تدني مستوى الدافعية وهذا ما أكدته دراسة **Anderm an and Maehr, 1992** أندري وماير **1994** (أحمد دوفة، 2007، ص: 18 ع: 01).

أما دراسة **نايفة قطامي** فقد أبرزت أسباب تدني دافعة التعلم يمكن أن ترجع إلى دوافع السلوك التي يسعى المتعلم نحو تحقيقها سواء كانت شعورية ولا شعورية. يجب الاستعداد للتعلم عند المتعلم قدرته على النجاح ورفع دافعية التعلم لديه، والكشف عن قدراته الطبيعية والمتعلقة. كما تتحدد أسباب تدني الدافعية للتعلم بمصدرين هما \* - المصدر الداخلي وتتحدد بما يوجد لدى المتعلم قبل دخوله المدرسة.

\* - المصدر الخارجي ينبنى ويتحدد باستجابات التعلم أو تفاعلاته مع ما يقدم له من خبرة نشيطة ويمكن معالجة مشكلة تدني الدافعية باستخدام النموذج السلوكي المتضمن المتتالي والتقاربي لدى المتعلم في كل مرة يظهر تحسنا في تعلمه. وتتم معالجة مشكلة تدني الدافعية تكون بتعديل أبنية المتعلم وخبراته من خلال صور التفاعل الناجحة.

وترى بأن دافعية التعلم تعتبر إحدى المتغيرات المهمة لنجاح المتعلم وتقدمه وحسنه وتكيفه وتوافقه. وتعرف دافعية التعلم على أنها حالة داخلية لدى التلميذ تستثير سلوكه وتعمل على إستمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف المحدد. وقد إقتبست التعريف من بلير سومان 1990، وما يمكن إستخلاصه من التعريف السابق.

\* - الدافعية بأنها حالة داخلية لدى المعلم.

\* - تحرك السلوك المتعلم وأداءاته.

\* - تعمل على إستمرار السلوك وصيانتها.

\* - توجه السلوك نحو تحقيق هدف وحدد يعيه المتعلم.

أما الدافعية للتعلم في تطور المعرفية بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفية أن البنية المعرفية، ووعيه أي إستثارة الوعي لديه، وإنتاج وتلح عليه لمواصلة

أو إستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي توازن معرفية معينة وهذا ما توصلت إليه دراسة باير وستومان 1990.

وعليه يمكن اعتبار الدافعية في وجهة نظر المدرسة المعرفية بأنها حالة داخلية التي تحرك المتعلم " أفكاره ومعارفه والبنية المعرفية للمتعلم. وتستثير الوعي لدى المعلم، في خلال الإلحاح عليه من أجل المواصلة والاستمرار للأداء والإنجاز من أجل الوصول إلى حالة من توازن معرفية. وترجع أسباب تدني الدافعية إلى جملة من المتغيرات:

- ◆ - الاستعداد لدى المتعلم من أجل التعلم.
- ◆ - الممارسة الصفية التي تتضمن ممارسة المتعلقة بالتلاميذ والممارسة المتعلقة بالمعلم.
- ◆ - السلوكيات التلاميذ.
- ◆ - المواد الدراسية والخبرات التعليمية.

**أساليب التدريب التعلم المعرفي والأساليب المعرفية لدى المتعلم (الدكتورة نايفة قطامي، 1992، ص ص: 172-173).**

مما سبق يتضح لنا مدى أهمية الدافعية كمتغير مهم في عملية التدريس التعلم المعرفي لدى المتعلم إذ يمكن إبراز أهمية توافر الدافعية بزيادة فاعلية التدريس التعلم المعرفي لدى المتعلم من خلال معالجة المتغيرات المؤثرة قياس أهمية التعلم. أن إحدى الطرق لتنظيم المعلومات عن الدافعية هو التركيز على العوامل التي تؤثر على الدافعية والظروف المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم، فالتلاميذ يحضرون إلى الصف الدراسي يحملون معهم: ميولهم الشخصية وخاصة الميول العلمية، حاجاتهم النفسية والاجتماعية التي تمتز بها مرحلة المراهقة، الرغبات وإجتماعات المتعلمين، الدوافع المعرفية لدى المعلم.

الدافع حب الإستطلاع والفضول العلمي (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص: 235) . والدافع المعرفية التي يستخدمها المتعلم من أجل التعلم وهي تلك العمليات المعرفية المتضمنة في الإنتباه والإدراك والذاكرة والفهم والتفكير والتعميم والتمييز والمعنى وإستعمال الرموز وحل المشكلات والتوقع والاختبار وإتخاذ القرار وتنشأ الدوافع المعرفية نتيجة للنشاط المعرفي للتلميذ ، أما للبحث عن معلومات جديدة أو لإستعمال معلومات

متوفرة أو لحل تتأفر بين معلومات مناقضة – التنافر المعرفي. وبالتالي فالنشاط المعرفي يدفع المتعلم إلى القيام بالسلوك وتوجيهه فهو هدف مع معين.

وفي هذه الدوافع الاكتشاف التوقع التصرف، الفهم التحصيل الأكاديمي العلمي – التنافر المعرفي. أن الدوافع المعرفية هي تلك المعلومات التي يتم توفيرها ثم تحويلها إلى أفكار ومعتقدات تقوم بتوحيد نحو هدف معين.

وتشير الدوافع المعرفية إلى تأثير السلوك الهادف بإستعمال التلميذ للمعرفة التي يتوفر عليها ويمكن أن تتبع الدافع المعرفية من منظور علم النفس إلى العلماء النفس منذ 1930 من القرن العشرين لكل كورت ليفين و إدوارد توسمان و فيتري موراى الذين تناولوا مجموعة من المفاهيم مثل: الإدراك، القصد، التوقع، القيمة كدوافع معرفية للنشاط السلوك وتوجهه نحو الهدف (تيسير معمرية، 2011، ص: 29).

أما الدكتور حسين محمد يرى بأن سلوك الفرد منذ ولادته يتأثر بمجموعة من الرغبات تعمل كقوى حافزة لأنشطته الحيوية والدوافع تنشأ عن الميول والحواس الطبيعية وهي بمثابة قوى دينامية تؤثر في الأفكار والانفعالات والسلوك وبالتالي يولد الفرد غرور بحوافز وحواس معينة، تتطلب الإشباع ويكون نوع السلوك الذي يتبعه الفرد لإشباع هذه الرغبات الموروثة مشروطا بالمؤثرات البيئية بالخبرة وتصبح هذه الحوافز المعدلة بالخبرة فيما بعد.

دوافع الفرد لإتجاهاته وميوله وأنشطته وبالتالي تعتبر الدوافع ذات أهمية كبيرة في:

### إثارة أساسية في عملية التعلم:

وتعتبر أساسية في عملية التعلم وبالتالي تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف في عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء كانت في تعلم أساسية وطرق التفكير أم تعلم الإتجاهات والقيم أو تحصيل المعلومات أو في حل المشكل إلى جميع أساليب السلوك المكتسبة والتي تخضع لعوامل التدريس المعرفي والممارسة. وعلى المعلم أن يكون يقظا في إكتشاف المثيرات والمتغيرات التي تؤدي إلى شعور المتعلم بالسرور والإشباع حتى يستمر ميله للعمل مدة كافية يستطيع من خلالها تحصيل الأفكار والمواد العلمية.

ويلاحظ أنه لا يمكن إعتبار أي خطة للدرس كاملة إذا لم تشمل على إثارة دافعية المتعلم نحو موضوع الدرس. حيث يلاحظ أن السلوك الفرد تتميز بالنشاط والرغبة في بعض

المواقف وغير واضحة في هواتف أخرى وذلك يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها. وقد يفشل الفرد في الوصول إلى الاستنتاجات الغير ..... تدي إلى الوصول إلى الهدف وبالتالي إختزال حالة التوتر الناشئة لديه. وقد لا يكفي إثارة الميل لدى الفرد حيث يتحقق إشباع الدافع. وقد لا يحقق الوصول إلى أهداف معينة لإشباع حاجاته. وقد يختار الفرد أهدافا يصعب تحقيقها، أو ربما يكون تحديده للأهداف ليس صحيحا، مما يؤدي إلى تزايد حالة التوتر التي ينتج عنها بعض أنماط السلوك غير السوي وعلى ذلك فإثارة ميل الفرد لأطول مدة ممكنة نحو الهدف المراد الوصول إليه من قبل المعلمين نحو المتعلمين مثلا يعتبر في نفس الوقت أهمية الدافعية حيث أن الدافعية تكون فعالة عندما تهياً العقل نحو التعلم، ولا تعمل على تشتيت الإنتباه والأفكار بدلا من توجيه العمل أو الجهد، ولذلك فإن وجود حاجة معينة لدى الفرد مثل: الحاجة إلى التعلم، وحاجة إلى حب الاستطلاع تفسر لنا الميل المستمر نسبيا لديه والذي يدفعه إلى السلوك بطريقة معينة وتستدل على وجود الحاجة من السلوك الباحث عن الهدف في العالم الخارجي (حسين محمد، 2009، ص: 329).

مما سبق يتضح لنا أهمية الدافعية في عملية التعلم وبناء عليه يجب على المعلم أن يكون علما بمرحلة التعليم المتوسط من حيث خصائص النمو النفسي والعقلي والانفعالي ومن حيث حاجات المراهقين في هذه المرحلة ثم إبراز أهمية الدافعية في عملية التعلم أثناء التخطيط لعملية التدريس التعلم المعرفي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال إستخدام إستراتيجيات تحسين دافعية التعلم، وأساس تطوير المعرفية ذا المعنى من خلال إستخدام طريق الاستقبال:

طريقة الإكتشاف الموجه والحر لبناء المعارف المتعلم وذلك من خلال إستخدام إستراتيجيات المنظمات المتقدمة عند أوزويل وإستراتيجية التدريس لخرائط الشكل لها أو إستراتيجية بالخرائط المفاهيمية.

ويرى أوزويل أن التدريس التعلم المعرفي يقتضي مراعاة مجموعة من الأسس المنظم المتقدم التي يفترضها أوزويل في تحديد استخدام المنظم المتقدم:

1/- أن الذين المتعلم يكون نشطا عادة في موقف التعلم، حيث يقوم بخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام الشامل إلى الخاص المحدد.

2- يجب أن تقدم المعلومات إلى المتعلم بطريقة مناسبة حتى يتسنى له معالجة المعلومات ذهنياً.

3- أن المنظم المتقدم يتضمن المعلومات الملحقة في البداية التمهيدية وأن تكون مجردة ومصممة وشاملة.

4- يجب الاعتماد على الركائز الفكرية **Ideational Anchores** حتى يتمكن المتعلم ربط المعلومات الجديدة والمعلومات المتناقضة لدى المتعلم من خبرات السابقة لديه.

5- يجب أن يتضمن وأن يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الأساسية، وأن يتوفر فيه الوضوح والشمول والتسلسل المنطقي والعمومية والإيجاز **Joyce And Wille, 1986**.

وعليه لابد من طرح السؤال الآتي: **ماهي أوجه وظائف المنطق المتقدم ؟**  
يرى الدكتور جادي أحمد الفارحي، 2011، ص: 116 أن أهم وظائف المنظم المقدم تشمل فيما يلي:

1- أن الوظيفة الأولى للمنظم المتقدم: أن المنظم يعمل على زيادة فهم مما يتعلمه المتعلم وتقلل من عملية الفهم الخاطئ للمفاهيم وذلك عن طريق تقديم تعميمات وإطارات للمفاهيم الصحيحة.

2- المنظم المتقدم تعمل على توجيه الانتباه وإثارة الاهتمام عند المتعلم.  
3- تعمل على تذكير المتعلم بالعلاقات بين الأجزاء المختلفة للمواضيع التي يدرسها.  
4- تعمل على توضيح العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية.  
ومما سبق يتضح لنا أن أوزويل تمكن من تحديد أربعة أنواع من التعليم، والتعلم فنرتب ترتيباً هرمياً من الأدنى إلى الأعلى وفق هذا المنظور الشكلي:

### ① - التعلم التمثيلي **Representational**:

تتجلى في تعلم معنى الرموز المنفصلة حيث تتخذ الرموز في أول الأمر صورة للكلمات التي يتحدث بها الأطفال ثم تشير إلى الأشياء التي ينتبه إليها وبعد ذلك تصبح المعاني التي يعطيها الطفل للكلمات.

### ② - تعليم المفاهيم **Concept**:

وفقاً لمنظور أوزويل بأربعة مراحل متميزة:

\*-المرحلة الأولى: هو تكوين المفهوم ن خلال عملية الإكتشاف الاستقرائي للخصائص المحلية لفئة المثيرات حيث لا يستطيع الطفل تسمية لمفهوم في هذه المرحلة بالرغم أنه قد تم تعلمه.

\*-المرحلة الثانية: تتميز هذه المرحلة بأن المفهوم يكون من نوع التعلم التمثيلي حيث يتعلم الطفل أن لفظ الكلمة يمثل المفهوم الذي إكتسبه في المرحلة الأولى. وهنا تكتسب الكلمة خاصية المفهوم، وبالتالي يكون لها المعنى الدلالي.

### ③ - تعليم القضايا Proposition:

ويقصد بالقضية بأنها قاعدة أو مبدأ أو قانون ومن أمثلتها في اللغة الجملة المقيدة، وقد تشتمل على مجموعة من تعاميم- التعميمات- فمثلا قد تكون القضية (الجملة، تعميما) كالجمل التالية بالإرتقاء عن مستوى سطح البحر 150 متر تنخفض درجة الحرارة درجة مئوية واحدة.

### ④ - التعلم بالإكتشاف Propositions Learning:

في هذه المرحلة يتطلب هذا النوع من التعلم أن يمارس المتعلم نوعا من النشاط العقلي يتمثل في إعادة تنظيم وترتيب مادة التعلم، ويهدف هذا التعلم إلى حل المشكلة والابتكار والإبداع.

وعليه تتجلى لنا أهمية المنظم المتقدم التعليمي والتعلمي:

\*- إذ يرى كل من **Woolfolk** و **Novak** (1998)، أن منظمات

الخبرة المتقدمة أو المسبقة، أو التمهيدية بأنها هامة في عملية التدريس التعلم المعرفي لكونها:

- توجه الإنتباه إلى ما يحرصهم وقائم في المادة التعليمية الجديدة.
- تلقي الضوء بشدة على العلاقات بين الأفكار التي سوف تقدم.
- تذكر المتعلم بالمعلومات التي يعرفها من قبل والتي ستكون أساسا في تعلم المادة الجديدة.

● تهدف المنظمات الخبرة المتقدمة إلى ربط المادة المراد تعلمها بالبناء المعرفي للمتعلم والموجودة من قبل كما يبين **قريب ريك هابل** أن المنظمات الخبرة المتقدمة تساعد المتعلمين على تنمية بنيات عقلية تعينهم في فهم مادة التعلم الجديدة وتكاملها مع المواد الأخرى التي سبق تعلمها في نفس المجال.

كما أن إمكاناتها متعددة ويمكن إستخدامها بوصفه مقدمات تمهيدية لأنها تساعد على كلا من المعلمين والمتعلمين في تنظيم المادة المتعلمة.

- إكتساب المعلم كمية كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة.
- يساعد التلميذ على وضع أفكارهم حسب طريقتهم الخاصة في التعلم المعرفي.
- يساعد المتعلم في تعلم الخبرة، أو ما يعاكسها من خلال وضع التلاميذ في مواقف حيوية للتعلم..

- ينمي الاستقلالية الذاتية لدى المتعلم والنقد الذاتي لدى التلاميذ.
- يزود التلاميذ بمخطط عام للمادة التي سيتم تعلمها.
- يقدم عناصر تنظيمية شاملة مع التركيز على العنصر الأكثر أهمية أي يقدم مساعدة المعلمين التلاميذ على تنظيم المعرفة.

- توفير منظمين متقدمين للعملية التعليمية والتعليمية.
- إعادة تصويب المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ.
- يمكن التلاميذ من إستخدام الخرائط المفاهيمية وفق منظور جويتس و نوفاك (1998) (محمد محمود الحيلة، 2012، ص: 145).

وعليه يجب طرح التالي:

- ماهي المراحل الإجرائية والمنهجية التي يجب أن يتبعها المعلم والمتقدم من أجل التدريس التعلم المعرفي بالمنظم المتقدم التعليمي ؟
- الخطوات الإجرائية والمنهجية لتدريس التعلم المعرفي بإستراتيجية المنظمات المتقدمة أو المسبقة أو التمهيدية.

يرى الدكتور غير راشد فيصل وآخرون (2017) تعد المنظمات المتقدمة إحدى الوسائل التي يمكن التعامل معها من أجل تسهيل عملية التعلم ذي المعنى، وتتشكل المنظمة المتقدمة من المقدمة التي تعرض فيها المادة، ومن ماد تمهيدية مسبقة تقدم إلى المتعلم قبل أن تعرض المادة الجديدة على المتعلم، و..... بمستوى أعلى من التجريد والعمومية والشمولية من المادة التعليمية وتكون متصلة إتصالا واضحا بالأفكار الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم وترتبط بالمهمة التعليمية.

وحتى تحقق الفائدة المرجوة من المنظمات المتقدمة فلا بد من مراعاة المراحل الإجرائية والمنهجية لتقديم الدرس وعرضه على المتعلم من المعلم:

\* - **المرحلة الأولى:** مرحلة تقديم المنظم المتقدم أي تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الأهداف ثم تحديد السمة لمميزة وإعطاء الأمثلة مع التكرار وذلك من أجل تنشيط وعي التلميذ المعرفي وبالتالي فهي الخطوة الأولى التي تزود المتعلم بالمرتكزات العقلية الضرورية من أجل إحتواء المادة الدراسية ودمجها في بيئته المعرفية وتتضمن توضيح أهداف الدرس. وتقديم المنظم المتقدم وإستثارة وعي المتعلم بالمعرفة ذات العلاقة.

\* - **المرحلة الثانية:** تقديم المادة الدراسية الجديدة أي تقديم الموضوع الجديد من طريق ترتيب الأفكار أو توضيح المادة الجديدة، والمحافظة على الإنتباه في أثناء عرض المادة التعليمية، حيث تقدم المادة الدراسية بصيغتها النهائية. ويوضح مدى تمكن التلاميذ من الفهم والربط.

وذلك من خلال إتخاذ إجرائين:

- الإجراء الأول: إظهار البيئة التنظيمية للمادة الدراسية وتسلسلها المنطقي.

- الإجراء الثاني: الاحتفاظ بإنتباه التلاميذ لأطول فترة ممكنة.

\* - **المرحلة الثالثة:** مرحلة تقوية التنظيم المعرفي.

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادة الدراسية الجديدة في بنية المتعلم المعرفية

وتتضمن مجموعة من النشاطات التعليمية والتعلمية التي يجب أن يؤديها المتعلم وهي:

- إستخدام المبادئ؛

- التوفيق الدمجي،

- حث التعلم الاستقبالي النشط؛

- استخدام المنحى النقدي؛

- توضيح الأفكار والمفاهيم أي تقوية النظام المعرفي من طريق عن علاقة المادة

الجديدة بالأفكار الموجودة لدى التلاميذ مسبقاً، لتؤدي إلى عملية تعلم أنشطة بإستعمال مبادئ الدمج والتكامل والتعلم الاستقبالي.

وعليه نجد أن أوزويل قد حدد أنما المنظمات المتقدمة أو المسبقة التي يمكن أن يستخدمها المعلم حسب وضعيات التعلم المعرفي لدى المتعلم -

\*- المنظمة الشارحة- وقد رحنا ذلك سابقا. وما يمكن قوله أنها ستخدم عندما تكون المادة التعليمية والعلمية الجديدة غير مألوفة لدى المتعلم، وذلك من خلال ما يكتنفه الاختبار القبلي للمعلومات. وعليه يم تقديم أفكار شاملة مرتبطة بالأفكار الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم المراد تعلمها.

\*- المنظمة المقارنة: تستخدم من طرف المعلم والمتعلم معا عندما تكون المادة التعليمية الجديدة المراد تعلمها مألوفة لدى المتعلم أولها إرتباط بالأفكار المتعلقة سابقا والهدف منها زيادة التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار المتعلمة سابقا عن طريق التشابه والإختلاف بينهما.

### المنظمات المتقدمة غير المكتوبة:

1/- المنظمات البصرية وهي التي تستخدم من المعلم والمتعلم للوسائط المتعددة كالأفلام والفيديو الأقراص المضغوطة... المنصات التعليمية.

2/- المنظمات السمعية تستخدم من المعلم والمعلم كالإذاعة التعليمية.

3/- القسم الثالث المنظمات البنائية والتخطيطية وتستخدم فيها الرسوم البيانية والأشكال الإحصائية (غير راشد فيصل وآخرون، 2017، ص ص: 165-166).

مما سبق يتبين أن أوزويل يرى أن الهدف من التربية هو تعليم المتعلم المحتوى التعليمي والتعليمي والعلمي ذا المعنى وخاصة التعلم اللفظي

وبالتالي ساهمت نظريته بشكل كبير في عملية التخطيط الدروس و... وتقويمها وتطوير طرق التدريس وإستراتيجيات التعلم ذا المعنى والتعلم اللفظي إنطلاقا من النظرية المعرفية للتعلم اللفظي لدى أوزويل لتركيز على نتاج العلم وليس عمليات العلم، والتركيز.

كما أن تنصب على الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية والعلاقة بينها. كما تركز على أهمية إهتمام المعلم بالتعرف على المعلومات التي تتوفر لدى المتعلم مسبقا ثم العمل على ربط المعلومات الجديدة بتلك المعلومات المسبقة. وقد تمكن علماء النفس المعرفيين من خلال الدراسات المتخصصة إلى التوصل:

- الخرائط المعرفية

- طريقة البيت الدائري 273- الموسوعة " الرسوم التخصصية الدائرية للمفهوم  
دارسة نظرية أوزويل: 273- الموسوعة "

كما أجريت مجموعة من الدراسات عن التعلم ذا المعنى ومدى فاعلية نظرية العلم  
ذي المعنى وكيف يتم استخدام النموذج المتقدم في عملية التعلم.

1- دراسة أوزويل سنة 1960، ص 243

2- دراسة أوزويل وفيتزجيرالد 1962، ص 243

3- دراسة أوزويل وجيث 1968، ص 250

4- دراسة بارون Barron 1971

5- دراسة كلونس وبارنز، ص 11

6- دراسة Encas 1972

① - حيث أجرى جوزيف لوتن (Lautin 1977 P : 25)

دراسة معمقة ودقيقة حاول فيها إختبار مدى ف عالية استخدام المنظم في عملية  
تسهيل تعلم المواد الإجتماعية، وتسهيله للتفكير المنطقي لدى الأطفال من العمر 6 سنوات  
إلى العاشرة.

وتمكنت دراسة من تقديم أدلة مدعمة و.....لنظرية التعلم اللفظي ذي المعنى:

### **Theory of Meaningful Verbal Learning**

لعمليتي التعلم وإحتفاظ المادة، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرة النموذج الذي تم  
إستخدامه في الدراسة بالتأثير على العمليات المنطقية وتحسينها، والتي تعتبر بدورها عملية  
التفكير عموماً كما تتضمن نتائج الدراسة، إن استخدام هذا النموذج له تأثير عظيم لدى  
الأطفال الأكبر سناً، وخاصة في قدرة نقل عمليات التفكير.

ويرى كل من جويس وويل 1986 Jauyse And Will:

أن نتائج دراسة لوتن Lawton, 1977, P : 25 تدعم القضية التي تتضمن أن

ما يتم تدريسه سوف يتم تعلمه

**Wath Is Taught Wille Be Learned**

فإذا قدمت المواد للتلاميذ فإن بعضها سوف يتم تعليمه وإذا ما قدمت في بناء منظم فإن جزء كبير منها سوف يتم تعلمه، وإذا استخدمنا العملية التي تساعد التلاميذ على تطوير أساليب محددة في التعلم، فإن بعض الطرق في التعلم سوف يتم تعلمها.

وبذلك، فإننا إذا تجنبنا استخدام هذه النماذج بأبنية عقلية محددة. وبتوظيف عمليات تفكيرية فإننا نقلل فرص إكتساب هذه الأبنية والعمليات التفكيرية على العموم فإن تطور البناء العقلي **Intellectual Structure** سواء تم ذلك عن طريق العرض والشرح أو عن طريق الاستقراء يزيد من احتمال تعلم هؤلاء التلاميذ لهذه الأبنية وعمليات التفكير المرتبطة بها والتي يتم بها احتفاظ المواد بالكامل.

ويمكن النموذج أوزويل أن يطور عملية التعلم ذي المعنى إذا استخدمنا الأساليب التدريس التعلم المعرفي وفق الإجراءات التدريسية والمنهجية والتدابير والتحركات وفق النموذج أوزويل الذي يتمكن من خلال تطوير وتحسين تعلم التلاميذ.

العمل على الإسهام في تهيئة فرص الاكتشاف الموجه الذي يتمكن فيه المتعلم من إيجاد الإجابات للأسئلة الموجودة في ذهنه على تلك الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية التي تحيط به، أو من المشاهدات والملاحظات التي يترصد فيها تلك الظواهر أو تلك الأشياء التي يستخدمها.

②- تقديم المنظم في شكل مواد لفظية محددة ومنظمة ومختصرة ويسهله حتى يتمكن المتعلم من استخدامها أو فهمها أو نقلها أو توظيفها، لأن ذلك يساهم في زيادة مخزونة الأبنية المعرفية وأن تلك الأبنية المعرفية تساهم في زيادة عملية إستيعابه للعلاقات القائمة بين الأشياء وربطها بما لديه من الخبرات والمواد الدراسية والعلاقات والمفاهيم والقضايا.

③- أن عملية عرض خبرات لفظية ذات معنى لدى التلاميذ يسهل أمامهم صور استخدام هذه الخبرات، ويزيد من فرص استخدامها في أبنية مختلفة وسهل عليهم أساليب ربط هذه الخبرات بما لديهم من خبرات وإدماجها في أبنيتهم المعرفية وبالتالي يسهل عليهم الاحتفاظ والاسترجاع لها في المواقف التعليمية المناسبة مستقبلاً.

④- يمكن اعتبار الخبرات اللفظية ذات المعنى بأنها أبنية معرفية وتشكل في نفس الوقت وحدات التعلم التي تم تخزينها في البناء المعرفي للمتعلم، حيث أنه يزيدان .....تزداد قدرة المعلم على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها.

⑤- أن المتعلم وفقا للنموذج المتقدم تلميذ تفكير حيوي ونشط من خلال إجراء علاقات ومواقف ربط ما يحقق لديه من أهداف ويطور لديه من خبرة ومخزونا معرفيا يمكن أن يكون قد خطط له التلميذ يهدف تحصيله ويتم له ذلك وفق تعلم ذي معنى، يمكن أن يكون قد أعدده المعلم إعدادا بيداغوجيا أو تنظم في منهاج متسلسل، مرتب ترتيبا منطقيا. ومما سبق يتضح لنا أن أوزويل قد طور نموذجه التدريسي في تطور التعلم ذي المعنى، معتمدا على إجتماعه بالموضوع الدراسي، والبناء المعرفي، والتعلم الاستقبالي النشط وفق المراحل الإجرائية التي توخاها سابقا وما يمكن قوله:

### الخطوات الإجرائية للمنظم المنتظم:

أن المنظم المتقدم الفعلي والحقيقي هو الذي يجب أن يبني اعتمادا على المفاهيم الرئيسية: والقضايا في أحد جوانب المعرفة أو الموضوع الدراسي، ذلك وفق هذه القواعد الإجرائية والبيداغوجية التالية:

أولاً: ينبغي أن يتم بناء المنظم المتقدم بأسلوب يستطيع المتعلم معه إدراك هدفه.

ثانياً: ينبغي أن نشرح ونوضح الملامح العامة والرئيسية للمفهوم أو القضية بعناية.

ثالثاً: ينبغي أن يكون تقويم المنظم المتقدم من أجل تطوير بناء معرفي متكامل

(يوسف قطامي، 2013، ص: 363).

ومما سبق يتبين لنا أن المنظم المتقدم قد إستخدمه كإستراتيجية لتدريس التعلم المعرفي ذلك يستوجب علينا إبراز أهم التطبيقات التربوية لنموذج المتقدم من طرف الباحثين: التدريس التعلم المعرفي بالخرائط المفاهيمية: في ضوء الأفكار التي طرحها أوزويل في نظريته تمكن كل من **نوفاك** و **جونى** سنة (1986)، من تصميم طريقة جديدة للتدريس التعلم المعرفي سميت بخرائط المفاهيم وجب طريقة للتدريس تتأسس على أن التعلم ذا المعنى يقتضى إدماج المعلومات بالبنية المعرفية للمتعلم الجديد إدماجاً حقيقياً تبعاً بعد ذلك تشكيل البنية المعرفية من جديد وقد تمكن جونى سنة (1977) من إبداع إستراتيجية

الشكل V والتي شرحناها سابقا. والتي تعد بناء لوائل بصرية ترتبط بالناحية الإجرائية لأي نشاط مثل إرتباط العمل المدرسي بالنواحي المفاهيمية المتضمنة فيه، وبذلك يكتسب الجانب العلمي معنى حينما يرتبط بالبيئة المعرفية السابقة للمتعلم. وذلك وفق الخطوات الإجرائية التالية:

**التمهيد:** يعني تهيئة أذهان التلاميذ للدرس الجديد.

أولا: السؤال الرئيسي؛

ثانيا: الأحداث والأشياء؛

ثالثا: الجانب المفهومي التفكيرى؛

رابعا: الجانب الإجرائى ويشمل هذا الجانب:

هذا الجانب:

- المتطلبات المعرفية.

- المتطلبات القيمية

- التسجيلات.

- التحويلات.

- التقويم.

وهذا العرض إجازا تفاديا لتكرار طريقة البيت الدائري: لقد تمكن وتدرسي سنة 1994 **Wandersee** من إقتراح طريقة البيت الدائري الذي جاء نتيجة دراسته لنظرية أوزويل في جامعة كورنيل وكذلك نتيجة التدريس خرائط المفاهيم شكل V ل: جوني ونوفاك في جامعة لويديانا إن الربط بين كل ذلك وما يعرفه عن الأشكال المنظمة

إذ يرى وندرسى 1987 **Wandersee** أن الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم

**Circle Concept Diagra** تزودنا بطبيعة فهم التلاميذ لموضوع معين، إذ يطلب من

التلاميذ تصميم خريطة عن موضوع ما، مما يجعلهم يبدؤون بالتفكير التأملى بجدية

منشطون خلايا ذاكرتهم، ويجعل التمايز بين تلميذ وتلميذ آخر ووصولاً إلى مستوى أعلى من

الفهم والرسم التخطيطي الدائري للمفهوم هو أشكال هندسية ثنائية البعد، دوائر، تناظر البيئة

المفاهيمية الجزئية محددة من المعرفة، وترفق بعنوان المفهوم مع جملة شارحة أو مفرة لمكونات الرسم التخطيطي.

### البيت الدائري Roundhouse Diagram.

وقد أعطى هذا الإسم كنوع من التشبيه بالعجلة التي كثيرا ما تستعمل في بعض الآلات داخل البيوت. ويعد محور العجلة بمنزلة العقل الذي يحتوي المفهوم العلمي الرئيس ويقسم المحور بخط على جزئين يحتوي كل منهما على كلمات وحروف ربط هي: (من أو في) (الواو) ويقوم التلميذ أولا في داخل المحور بإعادة صيغة المفهوم الرئيس مستعملا كلمة (من) (أو في) في بعض الأحيان لكن ليس بالضرورة إستعمال كلمات المفهوم نفسها، ولكنها تؤدي المعنى نفسه (عمار جبار عيسى وآخرون، 2017، ص: 273)

### الخطوات الإجرائية لتدريس التعلم المعرفي وفق نظرية أوزويل:

**أولا: التمهيد:** إذ يبدأ المدرس الحديث مع التلاميذ من خلال طرح عدد من الأسئلة التي تتعلق بالدرس السابق، من أجل إستثارة الدافعية التعلم لدى المتعلمين أي إستخدام الدوافع التعلم المعرفي لديهم، مع تهيئة أذهان التلاميذ للدرس الجديد وتكوين الرغبة لديهم في المشاركة في الدرس.

**ثانيا وثالثا:** العرض والربط الموازنة في هذه الخطوة يقوم المدرس بعرض الأمثلة مع خطا تحت العناوين الرئيسية وقراءتها وإظهار المقارنة والموازنة بين العناوين.

**رابعا:** إستنتاج القاعدة:

① - كتابة التلاميذ لموضوع الدرس الرئيسي مفاهيم عامة وكتابة المفاهيم الفرعية بإستعمال كلمات الربط .....

② - كتابة الأهداف الإجرائية الخاصة بتصميم شكل البيت الدائري في أسفل الورقة التي سيرسم عليها الشكل أو في ورقة خارجية.

③ - تجزئة المعلومات ذات العلاقة بالمفهوم الرئيس إلى سبعة أجزاء رئيسية أقل أو أكثر باثنين وذلك بالتعاون بين التلاميذ والمعلم وكتابتها بكل قطاع من القطاعات التي حددت من القطاع الأقرب إلى موضوع رقم (12) في الساعة. ثم الانتقال إلى القطاعات الأخرى، بإتجاه حركة عقارب الساعة نفسها.

④- يعرض كل تلميذ التصميم الذي صممه على التلاميذ الآخرين مرحلة عرض

الشكل بعد عرض الشكل لكل مجموعة

⑤- يطلب المعلم من التلاميذ عمل ملصق معلق في أحد أركان الصف الدراسي

لمدة أسبوع (علي زاير سعد، 2017، ص: 274).

طريقة خرائط المفاهيم عند دافيد أوزويل تعد طريقة الخريطة المفاهيمية من تطبيقات نظرية أوزويل - إستراتيجية التعلم المعرفي ذا المعنى والتي تتفق مع التفكير الإنسان، كيف يفكر الإنسان عن طريق استخدام المفاهيم. إذ تتطور بشكل فرعي. كما تتفق طريقة الخرائط المفاهيمية مع نظرية جانبيه في التعلم الكفاءات والقدرات التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي للمهام التعليم والتعلم المراد تعليمه (تعليمه أي اعتماد أعلى استخدام مبدأ تحليل المهمة التعليمية التعليمية إلى أجزاء ومفاهيم. فعند تدريس مثلاً مادة الرياضيات أن الأمر يستدعي من المعلم بأن يحلل الموضوع المفاهيمية حاضرة جزئية حتى يتمكن في النهاية من إدراك المفاهيم الأكبر فيها والمفاهيم الرئيسية ووفق نظرية أوزويل ونظرية جانبيه. يمكن تعريف الخريطة المفاهيمية على أنها مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم في موضوع ما يتم ترتيبها وفق طريقة تسلسلية هرمية الشكل بحيث يتم وضع المفاهيم العامة أو الشاملة للموضوع في الأعلى - الخريطة أي في قيمة الخريطة ثم المفهوم الفرعي أي أقل عمومية في الترتيب التدرجي في المستويات المتتالية شريطة أن يتم وضع المفاهيم ذات الخصائص العامة المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد. وأن تتم عملية الربط بينها بواسطة استخدام الخطوط أو الأسهم التي يكتب عليها بعض الكلمات أو المفردات التي توضح لنا العلاقة القائمة بينها:

الخطوات الإجرائية والتطبيقية في الموقف التعليمي: خريطة المفاهيم وفق نظرية دافيد أوزويل في التعلم المعرفي ذا المعنى، هناك مجموعة من المؤشرات والمعايير التي يجب الأخذ بها أثناء عملية التطبيق في الموقف التعليمي أو الوضعية التعليمية التعليمية.

#### خطوة تحديد المفاهيم:

تعتقد هذه الخطوة على مؤشر تحديد المفاهيم الرئيسية للمادة الدراسية للتعلم المعرفي.

1/- أن تحدد المفاهيم بدقة ووضوح أي التحديد الدقيق للمفهوم دون لبس أو غموض

أو تأويل.

2- أن يكون المفهوم واضحا لتلاميذ دون إعطاء أي تأويل مخالف من حيث المعنى ولاصطلاح

3- أن يتم عرض المفاهيم الرئيسية والفرعية والجزئية وفق التسلسل التدريجي وأن تكون مرتبطة بالمفهوم المحوري أو المركزي.

4- أن يتم عرضها في الشكل الهرمي المتسلسل من المفهوم العام المعقد إلى المفهوم البسيط وذلك من خلال أمثلة توضيحية .

5- أن تكون عملية الربط بين المفاهيم الرئيسية والفرعية والجزئية بواسطة الكلمات أو المفردات ذات دلالة إرتباطية وذات العلاقة القائمة بين المفاهيم الرئيسية والفرعية.

### خطوات بناء المفاهيم الخريطة وفق تصور أوزيل و جانييه:

1- تحديد المفاهيم الرئيسية أو الأساسية التي تتضمنها الخريطة.

2- ترتيب المفاهيم وفقا للأهمية المعرفية والمفاهيمية والتعلمية والتعليمية بمعنى المفاهيم أكثر شمولية وعمومية وتعقيدا .....المفاهيم الأكثر تحديدا.

3- أن يتم جمع المفاهيم وفقا لمعيارين التحديد والترتيب السابقين.

\* - جمع المفاهيم المتشابهة وفق مستوى التلخيص، وفق العلاقة بينهما.

\* - إجراء عملية الربط أو الترابط المفاهيمي وذلك.

من خلال الربط بين المفاهيم باستخدام الكلمات أو الخطوط أو الأسهم مع مراعاة الربط المنطقي.

4- تنظيم المفاهيم في شكل الذي يبرز العلاقة القائمة بين المفاهيم والترابط التعليمي الذي يبرز العلاقة القائمة بينها وكشفها من المعلم.

تصنيف الخرائط المفاهيمية وفق تصور نظرية أوزيل وجانييه.

تصنيف الخرائط المفاهيمية حسب طريقة التعلم المعرفي التي يستخدمها المعلم من أجل تسهيل عملية تعلم الخريطة المفاهيمية من المتعلم وتمكن من استخدامها بكل سهولة ويسر.

- بناء خريطة للمفاهيم الدرس فقط.

- بناء خريطة لكلمات الربط بين المفاهيم.

- بناء خريطة إفتراضية.

- بناء الخريطة المفتوحة.

كما تصنف الخريطة حسب الشكل المميز لها:

- خرائط المفاهيم الهرمية.
- خرائط المفاهيم المجمعة.
- خرائط المفاهيم المتسلسلة.

وقد أشرنا إليها سابقا

### 3/- إستراتيجية التدريس التعلّم المعرفي عند روبرت جانبيه: لقد روبرت جانبيه

مبادئ لنظرية في التعلّم حيث أفترض جانبيه: أن كل مادة أكاديمية أو مادة علمية أو كل موضوع في هذه المادة الدراسية أو كل جزء في هذا الموضوع له بنية هرمية / **Herache** **Herarcy** تشتمل قمتها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيبيا وتليبيتها أقل تركيبيا حتى الأبسط في قاعدة البنية الهرمية.

وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب... لتعلّم الموضوع الأكثر تركيبيا منها في

البنية المعرفية الهرمية.

وفي ضوء فرضية جانبيه يرى بأن المتعلّم المعرفي يكون مستعدا لتعلّم موضوع جديد عندما يتمكن من مقتضيات والمتطلبات القبلية لعملية التعلّم هذا الموضوع وبذلك فإن التخطيط للتعليم والعلم ينبغي أن يهتم بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة للتعلّم كل موضوع من أجل المادة الدراسية، وأيضا تلك التي تلزم التعلّم المادة الدراسية ككل ويعتمد في ذلك على تحليل المهام إلى الخطوات: خطوات منهجية وتعليمية وتعلمية (سنا محمد، 2012، ص: 131).

تحليل المهام إلى خطوات وفق هذا النموذج الذي يبين لنا تصور جانبيه لتعلّم

المفاهيم إذ تعلم المفهوم بالنسبة إليه جو القدرة على بنائه أو تكوينه.

والمفهوم هو فئة من تنظيم الأشياء المختلفة، متشابهة في جانب من جوانبها.

ويتميز كانيته بين ثلاثة أشكال من المفاهيم:

1/- مفاهيم تمثل الإنتماء - عالم الأشياء: المال - الطريق - الطريق.

2- مفاهيم تمثل خاصية الأشياء: ...أضخم، كيف، .....

3- مفاهيم تمثل العلاقات بين الأشياء: تحت فوق بجانب يمين بعيد.

ويصنف كإنتيّه المفاهيم على أساس النمو المعرفي للطفل المتعلم.

(أ) - المفاهيم المرتبطة بالأشياء الحسية هذه المفاهيم يستطيع المتعلم التعرف عليها ويسهل تعلمها: الشجرة، القلم، الفارس.

المفاهيم المحسوسية التي تعتمد على الحواس أو النمو الحسي للطفل.

(ب) - المفاهيم المجردة وهذا النوع من المفاهيم لا يستطيع المتعلم التعرف عليها مباشرة بل يحتاج في ذلك إلى تعريفها أو تحديد و يرجع ذلك أن هذه المفاهيم تتميز بقدر معينان التعقيد والتجريد.

وهي عبارة عن مجموعة قدرات مبنية داخلية يتمكن بواسطتها التلميذ المتعلم في:

- توجيه إنتباه نحو موضوع الدرس.

- توجيه تعلمه لموضوع معين.

- توجيه عملية التذكر والاحتفاظ لديه.

- تمكنه من دراسة تنفيذ أو تطبيق عمليات ذهنية مختلفة.

وعليه فالتلميذ المتعلم المعرفي من خلال عملية التعلم المعرفي يلجأ إلى إستخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية الداخلية التي توه هذه العملية، مثل: لجوئه إلى إستخدام نظام الترميز أو التشفير لقراء نص مكتوب أو اللجوء إلى طريقة معينة في رصد الجوانب التي تهمة في خطاب ما.

وبالتالي مادامت الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها التلميذ المتعلم هي عبارة عن قدرات داخلية وفردية. يمكن أن تستخدم كمؤشر للدلالة على الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ من حيث التعلم المعرفي وعلى المدرس أن يأخذ يعني مثل: مفهوم القدرة، الحيلة - الجان - بيته - الذكاء الوجداني القدرة.

المجموعات الرياضية والتي يسميها كإنييه بالمفاهيم المحددة أو المعرفة تتطلب من التعرف عليها وإستيعابها أن تكون معرفة أي إعطائها تعريف دقيق وواضح دون لبس أو غموض.

مثال: الذكاء هو القدرة على التوافق والتكيف مع المحيط أو القدرة على التوافق مع المواقف التعليمية والوضعيات التعلم المعرفي. وأن واجب المدرسة هو تقديم يد المساعدة للتلميذ من أجل الانتقال من المستوى المحسوس للمفاهيم إلى المستوى المحدد والمعرف الذي يعد بمثابة أساس للبناء المعرفة العلمية وتعلمها.

ويرى جانبيه أن التلميذ المتعلم يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية من أجل التعلم والتي هي عبارة عن مجموعة. أن يأخذ بعين الاعتبار هذه الاستراتيجيات أثناء التدريس التعلم المعرفي لمراعاة تلك الفروق الفردية والسير وفق إيقاع ملائم كل التلاميذ.

## المحاضرة السادسة: نموذج إستراتيجية التعليم والتعلم المعرفي عند

### جانبيه

وفق تصوره الخطوات الإجرائية تطبيقا نموذج كانييه مثال: تدريس مادة الرياضيات.

الخطوة الأولى: تقديم مجموعة من الأسئلة حول الثمن الأدوات المدرسية.

التقديم: أسئلة حول تحويل قيمة الأشياء

الأسئلة: من السعيرة السنتم إلى الدرهم.

والهدف من توجيه الأسئلة إلى التلاميذ تتمثل فيما يلي:

1- إثارة إجتماعات التلاميذ حول الموضوع.

2- تحفيز التلاميذ نحو الدرس.

3- إثارة دافعية المتعلمين نحو الدرس إذ تعد هذه الخطوة أساسية وضرورية.

بالنسبة لكل وضعية التعلم المعرفي وهي عملية تنطلق تركز على جملة من الشروط الداخلية للمتعلمين وتبني على دوافع المختلفة للمتعلم أي تعتمد على إثارة الدافعية الداخلية للمعلم من أجل التعلم. وحتى يتمكن المعلم من إنجاز هذه الخطوة الإجرائية بشكل مناسب ومتميز عليه إذ أن يتمكن المعلم من التعرف على دوافع المتعلم سواء كانت الدوافع المتعلقة بالحاجات النفسية والاجتماعية أو الدوافع المعرفية لدى المعلم- دافع حب الإستطلاع أو تأكيد الذات أو الدوافع الاجتماعية لدافع التقدير والمكانة الاجتماعية ودافع الحاجة إلى الإحترام الذات أو الحاجة إلى التعاون مع الآخرين. ويستوجب ذلك من المتعلم أن يكون

على الإلمام الشامل بموضوع الدافعية التعلم بكل أبعادها النفسية والإجتماعية والمعرفية أو أن ي تمكن من معرفة نوعية الدوافع التي تحرك وتنشط التلميذ وذلك من خلال الإطلاع على خصائص المرحلة النمائية وعن المحيط الاجتماعي والثقافي والمادي الذي يتفاعل التلميذ في إطاره. وعلى المعلم أن يستثمر الدوافع المشتركة لدى التلاميذ في عملية التخطيط وإنجاز الخطوة الأولى من الدرس أو الوضعية التعليمية ووفقا هذا التحليل العلمي والمنهجي نطرح هذا السؤال هل تمكن المعلم في الخطوة الأولى إستيفاء الشروط الإجرائية والبيداغوجية والتعليمية التي شرحناها.

إذ من الواضح أن المدرس قد استغل عالم الأشياء المحيط بالتلميذ- الأدوات المدرسية والثمن هذه الأدوات، تحويل ..... إلى الدرجة بمعنى أن يمكن من توظيف ما يتوفر في المحيط:

- الأدوات المدرسية.

- العملة الوطنية.

- عملية الشراء والبيع.

بمعنى اعتمد على الدوافع المشتركة لدى التلاميذ كذلك توظيف دافع الملكية - حب التملك لدى التلميذ من خلال إنطلاقه في وضعية التعلم من الأدوات المدرسية تعد ملكا لكل تلميذ منهم.

إن تمكن من توظيف واستخدام الدافع حب الإستطلاع والفضول كدافع لديهم فكل تلميذ له الميل والفضول لمعرفة أثمان الأدوات التي يملكها زملاءه الآخرين. كما يميل إلى معرفة تلك الأثمان بالسنتيم والدرجة، إنطلاقا من هذه الدوافع تمكن المعلم من خلق وضعية إشكالية سجلت في إكتشاف التلاميذ لجهلهم لعملية تحويل السنتيمات إلى الدرهم الأمر الذي ترتب عنه نوع من الإختلال المعرفي لديهم وقوى حافزة ومحركة تمثلت عندهم حب الاستطلاع والإكتشاف عند هذا جعلهم في حلة الاستعداد القبلي من أجل إستعلام والإقبال على الدرس.

## الخطوة الثانية: عملية إخبار التلاميذ بالهدف المنشود:

بعد تمكن التلاميذ من الخطوة الأولى من إستعلام عملية حساب وتحويل الكتاب السنتم إلى الدرهم إنتقل المعلم إجرائيا إلى الخطوة الثانية وتم إخبار التلاميذ بأن الهدف المتوخى أو المتوقع من الدرس هو التعلم كيفية إجراء العمليات الحسابية بالدرجة وأن يتمكنوا في نهاية من حل مجموعة من المشكلات الرياضية الواقعية التي تتعلق بكيفيات التحويل وإجراء عملية التحويل بالدرجة، وتسمى هذه المرحلة الإجرائية عند كান্তيه بواقعة الإخبار بالهدف ولتي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف المتوقعة من الدرس.

المحافظة على درجة التحفيز عند التلاميذ لأن التصريح بالهدف يعني توجيه التلاميذ نحو وضعية المشكلة والموضوع وذلك من خلال تهيئة التلاميذ من أجل الإقبال على عملية التعلم المعرفي بالديمومة والاستمرارية والمثابرة دون ملل أو فتور.

تقوية وتعزيز عملية التحفيز والإثارة وذلك من خلال عملية الربط بين الهدف الوضعية التعليمية وبين الدوافع الداخلية لدى التلاميذ فإن إعلان عن الهدف والإخبار عنه يلبي رغبة التلميذ المتعلم في حل الوضعية الإشكالية التي خلقتها لديه الواقعة الأولى من الدرس أي دافعة التحفيز، وهذا الأمر، أي الإعلان عن الهدف، يعتبر واقعة ضرورية لتقوية وتعزيز وتدعيم الواقعة السابقة مما يجعل الواقعتين متكاملتين فيما ينتهي من حيث الإجراء والتحفيز والإخبار ومعرفة الهدف. وحتى يتمكن المعلم من إنجاز هذه الواقعة أي الخطوة الثانية عليه بمراعاة هذه الشروط البيداغوجية والتعلمية. أن يكون الهدف الذي تم الإخبار عنه في الواقعة الثانية جوابا على وضعية التعلم المقترحة أو يستخدم الوسيلة لحل مشكلة الوضعية التعليمية والتعليمية التي خلقت مرحلة واقعة التحفيز في بداية إنطلاق الوضعية المستهدفة حساب الثمن الأدوات بالسنتم إلى الدرهم.

تأتي الواقعة الثانية التي تكشف عن الهدف المتوقع بين التلاميذ، هو حساب الأدوات بالدرهم وفق وقائع واقعية يتفاعل معها التلاميذ في الواقع وذلك من خلال الأمثلة الواقعية التي يقترحها المعلم أو التلاميذ وبالتالي يصبح الهدف جوابا لوضعية المشكلة أو حلها أن يصاغ الهدف بالعمومية دون التفصيل أن يكون عاما. حتى يتمكن من تغطية كل إجتماعات التلاميذ وحوافزهم للتعلم وعليه فإن عملية التحفيز في الخطوة الأولى مع عملية الإخبار بالهدف يمثلان واقعتين وترابطيتين ومتكاملتين أي بمعنى لا تعلم المعرفي دون

تحفيز المتعلم ولا تحفيز دون معرفة المتعلم دون معرفة الهدف من المتعلم لأنها يسعيان معا إلى تغطية المرحلة الإجرائية الأساسية الأولى من التعلم المعرفي للمعلم وهي المرحلة التحفيزية التي تجعل المتعلم يعين حالة من الترقب والتوقع المرتبطين بمشكلة الوضعية التعليمية وموضوع التعلم ، بمعنى أن المرحلة الأولى هي مرحلة تهيئة وتحفيز واستعداد وإيقاظ لتمكن من المرحلة الثانية في عملية التعلم وخاصة إذا عرفنا أن هذه المرحلة تمثل البداية الطبيعية كل عملية تعليمية.

### الخطوة الثالثة: جلب إنتباه التلاميذ نحو الهدف المتوقع والموضوع المدروس:

في المرحلة الثانية من التعلم إنتقل المدرس إلى الواقعة الثالثة أي الإجراء الثالث من الخطوات المنهجية المتبعة من أجل إنجاز الوضعية التعليمية أو التعليمية أي جلب إنتباه التلاميذ وتوجيه الانتباه نحو الموضوع الدرس وذلك من خلال وضع مجموعة النقود على الطاولة الأمامية وطلب من التلاميذ تأمل كل القطع النقدية المختلفة السننيمات الدراهم التي كان يشير إليها بواسطة المسطرة. إذن واقعة جلب الانتباه حول الموضوع تعبر خطوة أساسية في إنجاز الدرس، لأنها تمكن التلاميذ بما يلي:

1- جعل إنتباه التلاميذ مركزا بالأساس حول الموضوع وعلى الأشياء والمواد " المثيرات " التي تثير إنتباه التلاميذ وتجلبه نحو الموضوع والتي يرغب المدرس في تقديمها إلى التلاميذ والتي تكون مرتبطة بموضوع الدرس أو الوضعية التعليمية.

2- تحول دون تشتت إنتباه التلاميذ نتيجة توفر ووجود مثيرات أخرى التي يزخر بها محيطهم بمعنى تركيز الانتباه نحو الموضوع أي الإنتباه الانتقائي الذي يوجه نحو الموضوع مع إجمال مثيرات أخرى والتي قد تجلب إنتباههم أو تجعلهم غير مركزين على الموضوع ولذا جلب إنتباه التلاميذ حول الموضوع الأساسي الذي يعني التركيز الانتقائي حول الوضعية التعليمية.

3- تساعد المعلم على التقديم المباشر لموضوع الدرس، مما يُجَنب التلاميذ ضياع الوقت والجهد في البحث والتعرف على تلك الموضوعات المتعلقة بالدرس، وهذه الخطوة تمكن التلاميذ من إستخدام الوقت والجهد فيما يساعدهم على التعلم الوضعية من خلال التحكم الوقت وتوظيف الجهد العلمي في إنجاز الوضعية التعليمية كما تساعد المعلم إستخدام الجيد للوقت والجهد في بناء تعلمات التلاميذ حتى تحقق هذه الخطوة ويتمكن المعلم

من تطبيقها عمليا وإجرائيا وأن تكون ملائمة وفعالة في إنجاز الوضعية التعليمية والتعلمية لابد ن مراعاة جملة من الشروط البيداغوجية والتعليمية.

■ - لابد من إنتقاء المثيرات التي تثير إنتباه التلاميذ وأن تكون مرتبطة بالوضعية التعليمية والتعليمية - الموضوع وعن تكون معبرة عن الموضوع وتمثله بشكل أمثل.

■ - العمل على إستبعاد كل العوامل والمؤثرات والمثيرات التي قد تشتت إنتباه التلاميذ داخل الفصل الدراسي وقد تشوش على تركيز إنتباه التلاميذ حول الأشياء الأساسية في الدرس أي العناصر المهمة في إنجاز الدرس.

■ - العمل على إبراز العناصر الأساسية في إنجاز الدرس والمثيرات الأساسية التي تثير إنتباه التلاميذ وجلبه نحو الموضوع وذلك من خلال إستخدام المعلم للأساليب التعليمية التي تجلب إنتباه التلاميذ وتستثير إجتماعاتهم ودافعيتهم نحو التعلم من خلال إستخدام الإثارة إلى أداة تعليمية أو وسيلة تعليمية بالتركيز على الكلمات أو الحروف حول الموضوع أو إستخدام الصوت المعلن كأداة لتوجيه الانتباه أو الكتابة على السبورة أو التلوين أو رسم خطوط، و وضع الأشياء محل الدرس في شكل بارز وواضح.

وتدخل هذه الواقعة الثالثة في المرحلة الثانية من التعلم والتي يسمها **كانييه** مرحلة الإدراك الانتقائي، والتي تشكل المرحلة الثانية في سيرورة العلم بعد التحفيز.

■ - الإنتباه الانتقائي الذي يعد أساسيا في عملية التعلم المعرفي.

### الخطوة الرابعة: الخطوة الإجرائية الرابعة من أجل إثارة التذكر:

وتعد الواقعة الرابعة إثارة التذكر من منظور كانييه بعد عرض التعود أمام التلاميذ والتعرف عليها والتأكد من المعلم أن التلاميذ قد تعرفوا على القطع النقدية، حاول تذكير التلاميذ بمجموعة من العمليات الحسابية العد من 1 إلى 100 والعمليات التحويل السننيم إلى الدرهم، بمعنى الربط بين المعلومات السابقة المتوفرة لدى التلاميذ والهدف المتوقع من الدرس أو الوضعية التعليمية الجديدة بمعنى أن الخطوة الرابعة التي يخطوها المعلم جو إثارة التذكر لدى التلاميذ من أجل توظيف تلك المعلومات التي تم تذكرها من قبل التلاميذ في الوضعية التعليمية الحالية - الموضوع الدرس- أي إستثارة الذاكرة المتعلم أو بإثارة التذكر لدى التلاميذ المتعلمين، ويرى كانييه أن هذه الواقعة إضافية وثانوية في الوضعية التعليمية إلا أن الباحث لا يتفق معه بل تعد خطوة أساسية ومحورية في الوضعية التعليمية لأن

إثارة ذاكرة المتعلم حول الوضعيات السابقة المتعلمة تفيد في الوضعية الجديدة لأن البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم تفيد الوضعية التعليمية الجديدة لأن وضعية الانطلاق في التعلم تستفيد من مكتسبات الوضعية السابقة المتوفرة في البنية المعرفية لدى المتعلم وهذا ما توصلت إليه دراسات كل من : برونر و دافيد أوزويل و جان بياجه بمعدل لا بد من الربط بين الوضعية التعليمية السابقة والوضعية الجديدة وذلك من خلال توظيف البنية المعرفية للمتعلم وإثارة الذاكرة المتعلم التي تخزن المعلومات السابقة مما يعني أن كانييه لم يوفق في وصفه لهذه الواقعة الرابعة من خلال مقترحه الذي ضمنه نموذج التدريسي من خلال كتابه " نظرية التعلم لنموذج التعليم أو إستراتيجية التعليم والتعلم " عند كانييه إقتبسنا منه هذه الخطوات كما تمكن الدكتور عبد الكريم غريب من الاقتباس منه وقد تمكن الباحث من الإطلاع على نموذج كانييه وعن نموذج الدكتور عبد الكريم غريب من خلال دراسته " إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها " إلى أن الباحث تتمكن من إعادة الصياغة وبناء الخطوات الإجرائية للنموذج مما يتفق مع دراسته الحالية وعليه فإن المرحلة الرابعة والتي تعد خطوة أساسية في بناء تعلمات الجديدة من البيئة المعرفية للمتعلم. ترتكز على المعلومات السابقة لدى المتعلم وهذا حسب كل نماذج التعلم التي إقترحها الباحثين المعرفيين لكون أن هذه الواقعة حسب كانييه أنها تسعى فقط إلى ما مدى التحقق في أن التلاميذ متمكنون بعض المكتسبات السابقة التي تشكل قاعدة لبناء التعلم الجديد.

ولكن في حقيقة الأمر لا يتم التعلم الجديد دون إستخدام التعلم السابقة بشكل أساسي والتركيز عليها لكونها تساعد على تمكين المتعلم من التعلم الجديد والربط بين المعلومات والمعارف السابقة والمعلومات والمعارف الجديدة عملية ضرورية وأساسية في تعلمات الوضعية الجديدة وبصورة إجمالية فإن الواقعة الرابعة والمتمثلة في إثارة ذاكرة المتعلم أو إثارة التذكر لديه:

\*- وأن تكون ضرورية ومطلوبة في الوضعية الجديدة.

\*- أن تستخدم عملية تثير الانتباه المتعلم نحو الوضعية الجديدة وأن تساعده على بناء الوضعية وأن توظف كأداة تعليمية وليست كأداة إختيارية. قدرة المتعلم على التذكر المعلومات بل توظيفية للمكتسبات التعليمية.

\*- أن لا تكون عملية التذكر تنصب فقط على العمليات المعقدة: والذاكرة التعليمية التعليمية الطويلة المدى بل عملية توظيف المكتسبات المعرفية حسب الوضعية التعليمية الملائمة لها.

\*- أن لا تعطى على كل العمليات العقلية الأخرى من حيث المدة استخدام المعلومات ومن حيث الوقائع التعلم الأخرى.

### الخطوة الخامسة: توجيه التعلم:

بعد توظيف المعلومات السابقة في الوضعية الجديدة تمكن المعلم من توجيه مجموعة من الأسئلة التي توجه المتعلم حول الوضعية المحورية- محور عملية المتعلم وذلك من خلال طرح جملة من الأسئلة حول أثمان الأدوات المدرسية المختلفة والأسئلة المختلفة و الأسئلة حول تحويل السنتيمات إلى الدراهم والدراهم إلى السنتيمات.

والقصد من هذه الأسئلة هو تغطية الوضعية التعليمية بالمعلومات التي تساعد على حل الوضعية التعليمية وتجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمات التلاميذ ويرى كانييه بأن هذه الواقعة تعبر عن توجيه عملية التعلم- توجيه التعلم- وأن الأهداف التي ترعى عملية توجيه التعلم إلى تحقيقها هي كما يلي:

■ - عملية توجيه التعلم - التعلم تساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات التي تعترض التلاميذ أثناء عملية التعلم أي مواجهة التحديات المعرفية التي تعرقل سيرورة التعلم.

■ - التقليل من العشوائية التعلم عند المتعلم والتركيز على التعلم المنظم والهادف والمحدد من خلال إتباع الخطوات الإجرائية والمنهجية التي يجب أن تستخدم من المعلم أثناء التدريس عملية التعلم المعرفي وأن تستخدم من المتعلم أثناء استخدام المنهجية المنظمة للمعلومات المعرفية التي يستخدمها من أجل إيجاد حل مشكلة الوضعية التعليمية التي تواجهه في الوضعية التعليمية المقترحة عليه من المعلم.

■ - تساعد عملية توجيه العلم على توحيد الجهود المشتركة للتعلم لدى التلاميذ وذلك من خلال تقديم المساعدة الضرورية لبعضهم البعض أو تلقي المساعدة من المعلم في حالة ضرورة القصوى.

■ - عملية توجيه التعلم، تساعد على إدارة الوقت والجهد والتحكم في الوقت وإستغلاله بطريقة إقتصادية- أي إستغلال زمن الحصة من أجل تحقيق الأهداف الإجرائية

السلوكية المعرفية وذلك من خلال الاقتصاد في الوقت المستخدم والجهد المبذول التي تتطلبهما عملية التعلم.

وأن هذه الخطوة أي الواقعة الخامسة توجيه التعلم عند كانييه تشكل الركيزة الأساسية والمحورية والمركزية في التعلم المنشود- التعلم المتوقع من الوضعية التعليمية التعليمية وأنها تعبر عن الهدف المقصود ألا هو تعلم عملية الحساب بالدرهم في شراء الأدوات أو البيع الأدوات وإستخدام ذلك عند التعامل في السوق. إكتساب القدرة على التصرف والتعامل مع المواقف الواقعية التي يعينها التلميذ ويتفاعل مع ضمن محيطه الإجتماعي والاقتصادي والمالي، وحتى يتمكن المعلم من تحقيق التعلم المقصود لابد من توافر الشروط التالية:

●- أن تكون أشكال التوجيه المقدمة من طرف المدرس ملائمة للحالات والصعوبات التي تبرز أثناء التعلم.

●- يجب أن تتنوع وتتعدد أشكال التوجيه المطلوب، وذلك من خلال تنوع المدرس أساليب التوجيه، قد يستخدم أسلوب التعزيز وذلك بفضل تعزيز أجوبة التلاميذ والأعمال التي تنجز من طرفهم بمعنى تتمين الأجوبة والأعمال المنجزة أو إتمام الأجوبة المتبقية.

ومن خلال الإيحاء بالجواب أو التوضيح والتشخيص، أو يحاول المدرس بتنوع العمل المدرسي الفردي وتحويله إلى العمل المدرسي الجماعي، وإستخدام وسائل التعليم والتعلم التي تساعد على تسهيل عملية إنجاز المهام والأعمال المدرسية الفردية والجماعية من طرف التلاميذ. وأن يتم التوجيه في إطار العمل المدرسي الذي يساعد على تحقيق الهدف المطلوب والمصرح أثناء إنطلاق الوضعية التعليمية. الهدف المنشود والمتوقع إنجاز من خلال الدرس.

●- يجب أن لا يتخذ التوجيه الأسلوب المباشر للمدرس، بل يستوجب من المدرس أن يستخدم توجيه حسب ما يقتضي إليه الموقف التعليمي التعليمي أي عند الضرورة والحاجة الملحة وفي الوقت الذي يستدعي ذلك هذا أن الهيمنة التوجيه.

●- الحرص من المدرس على الحد من الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك من خلال تقديم التوجيه المناسب لكل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ من خلال التركيز التوجيه على المتأخرين دراسيا أو المتفوقين دراسيا، أو التلاميذ العاديين حسب ما تقتضيه الحالات والوضعية التعليمية والتعليمية (عبد الكريم غريب، 2014، ص: 106 "البيداغوجيا الراجعة)

مما يتضح أن عملية التوجيه التعلم تستخدم كآلية وتقنية من أجل تحقيق التعزيز التعليمي لدى المتعلم أو تنويع الأنشطة التعليمية والتعلمية والعمل على الحد من الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ من خلال التدريس المدرس عندما تستدعي الضرورة البيداغوجية الديداكتيكية في عملية التعلم. وتحقق الاكتساب المعرفي عند المتعلم وذلك وفقا لمنظور كانيي لكونه يسميها مرحلة الاكتساب حسب الخطوات الإجرائية والمرحلية في نموده - المرحلة الثالثة من التعلم-.

### الخطوة السادسة: تحسين الاحتفاظ:

تتشكل هذه الخطوة الواقعة من الدرس وفق الخطوات الإجرائية عند كانييه والتي تهدف إلى تحسين عملية الاحتفاظ وذلك من خلال قيام المدرس بمراجعة المعلومات والمعارف التي تشكل موضوع التعلم . والهدف من وراء ذلك هو تركيز على المعلومات المهمة وترسيخ تلك المعلومات في ذهن التلاميذ وذلك من أجل تحسين البنية المعرفية لدى المتعلم وتسمى هذه الواقعة السادسة عد كانييه.

تحسين الاحتفاظ والتي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف البيداغوجية:

1- أنها تساعد على تثبيت المعلومات وترسيخ المعارف التي تقديمها من المدرس من خلال الوضعية التعليمية والتعليمية أو المواقف التعليمية التي يعرض المدرس فيها الموضوعات المرتبطة بالدرس.

2- تمكين التلاميذ ذوي الإيقاع البطيء في التعلم من الوصول إلى درجة التعلم المقبولة التي يريد المدرس تحقيقها وتمكن من إنجاز المهام المتوقعة والتي يرغب فيها المدرس وذلك من خلال إستخدام مجموعة من القواعد الإجرائية والبيداغوجية الواجب تنفيذها

3- إستخدام أسلوب التكرار والتمرن والتدريب المتكرر الذي يساعد على إكتساب المعارف والمعلومات والقدرة على تخزين المعلومات التي ترتبط بالوضعية التعليمية.

4- أن يستخدم التكرار كأسلوب يثير دافعية المتعلم دون المبالغة في الاستخدام.

5- يجب تنويع الأنشطة والأمثلة والمواضيع أثناء عملية التكرار حتى يضمن المدرس إقبال التلاميذ على التعلم وعلى تركيز المعلومات في أذهانهم وتدخل الواقعة السادسة ضمن المنظور الكانيي في مرحلة التذكّر التي تسعى إلى التعرف والاسترجاع على خلاف واقعة إثارة التذكر التي أشرنا إليها سابقا التي ترتبط بالتعلم القبلي.

أما مرحلة الاحتفاظ فهي تتعلق بالتعلم الحالي أو الآني ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:

أي العلاقة الواقعة بين الواقعة السادسة ومرحلة التذكر في عملية التعلم.  
التعرف والاسترجاع ← تحسين الاحتفاظ (عبد الكريم غريب، 2003، ص: 168).

#### الخطوة السابعة:

تهدف هذه الخطوة إلى رفع مستوى التحويل للتعلم وذلك في عملية تشخيص الوضعية التعليمية الواقعية لعملية البيع والشراء لدى التلاميذ من خلال مشاهد دافعية بين التربوي والبائع وذلك لتمثيل الوضعية.

# المصادر والمراجع

## المصادر:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

## المراجع:

1. أحمد أوزي: 2015 التعليم والتعلم الفعال -بيداغوجية منقحة، ط1، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح، دار البيضاء -المغرب.
2. أحمد دوقة: 2007 الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط:المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، العدد1، شهر ماي2002 ، مجلة علمية مجلة دورية جامعة الجزائر2، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، مختبر التربية والصحة النفسية.
3. أحمد دوقة وآخرون 1998، سيكولوجية الدافعية للتعلم -في التعليم ما قبل التدرج ديوان المطبوعات الجامعي، الجزائر.
4. أحمد محمد سليمان: القرآن والطب، دار العودة، الكويت.
5. باتريك لومبير: علم النفس المعرفي المرجعية السيكلوجية للكفايات وبيداغوجيا الإدماج، ترجمة وتعريب عبد الكريم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء – المغرب.
- عصام حسن الدليمي: 2014 النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان -الأردن.
6. بشير معمريّة، 2011، سيكلولوجية الدافع إلى الانجاز، ط1، دار الخلدونية الفنية القديمة، الجزائر.
7. جبايلي ليلي، 2000، الذكاء العاطفي، عالم المعرفة، السعودية.
8. حسين أبو رياش وآخرون، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، الأردن.
9. حسين محمد أبو رياش وآخرون: 2009 أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان -الأردن.
10. حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي: 2007

11. حمد الله جبارة: 2017 المقاربة الوجدانية للتعلم، مجلة علوم التربية، العدد 68/ شهر ماي 2017، دورية .
12. خالد ناصر الدين: 2017 كفاية ضبط القسم المفهوم والآليات: مجلة علوم التربية، دورية متخصصة فصلية، المغرب، العدد 67/ يناير. 2017.
13. خلق الإنسان بين الطب والقرآن: دار النشر السعودية، بقلم محمد علي البار، دار السعودية للنشر، جدة، السعودية.
14. خوالدة محمود عبد الله، الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، دار الشروق، عمان الأردن، 2008.
15. سعاد جبر سعيد، الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1، 2008، دار عالم الكتاب، عمان الأردن.
16. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: 2011 علم النفس العصبي المعرفي: الهيئة العامة للكتاب القاهرة -مصر
17. صوالحية صالح بن محفوظ، 1998، مفهوم التنشئة الاجتماعية في الإسلام: كتاب خطوط للمؤلف.
18. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: 2010-2011 استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية دمنهور جامعة الإسكندرية.
19. عبد الرزاق نوفل، 1973، القرآن والعلم الحديث: دار النشر، دار الكتاب العربي، بيروت.
20. عبد العليم عبد الرضى خضر، 1998، الإنسان في الكون بين القرآن والعلم: دار النشر عالم المعرفة، مصر.
21. عبد الفتاح طهارة، روح الدين الإسلامي..درا القلم للملايين - بيروت
22. عبد الكريم غريب: 2003 استراتيجيات الكفايات وتقويم جودة تكوينها: منشورات عالم الترفيه - الدار البيضاء المغربية.
23. عفت مصطفى الطناوي: 2002 أساليب التعليم والتعلم: مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة - مصر.

24. علم الصحة النفسية- درا النهضة التربوية- بيروت ط، 1933، بقلم : مصطفى خليل الشرتاوي.
25. علي زاير وآخرون 2015 : الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
26. العيني ياسر 2009، الذكاء العاطفي النظرة الجيدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة، دار الفكر، دمشق.
27. كريمات محمد بدير 2012: التعلم النشط، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
28. مبيض ممون، 2004، الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، رياض، المكتب الإسلامي، السعودية.
29. مجدي عزيز إبراهيم 1978: الرياضيات واستخدامها في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
30. مجدي عزيز إبراهيم 1985: تقنيات التربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
31. مجدي عزيز إبراهيم 1998: أساليب حديثة في تعلم الرياضيات، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
32. مجدي عزيز إبراهيم 2000: أصول التربية لعملية التدريس، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
33. مجدي عزيز إبراهيم 2003، التدريس الفعال، ماهيته وإدارته، القاهرة، مكتبة الإنجلو مصرية.
34. محدي عزيز إبراهيم: 2004 موسوعة التدريس، ج1، ر.أبت، ط1، دار المسيرة، عمان - الأردن.
35. محسن علي عطية: 2008 الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع -عمان.
36. محسن علي عطية: 2015 البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة، ط1، دار المنهجية، عمان -الأردن.

37. محسن علي عطية، 2008، استراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار الصفا، الأردن.
38. محمد أوبزيان 2016 : بيداغوجيا المعرفة، مطبعة أفريقيا الشرق، دار البيضاء، المغرب.
39. منال حسن رمضان 2016 ، استراتيجيات التعلم النشط :دار الأكاديمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان -الأردن.
40. نبيل السمالوطي، 1930، التنظيم المدرسي والتحديث التربوي: دار النشر- دار الشروق، جدة - السعودية، ط1.
41. نبيل توفيق السمالوطي، 1986، الإسلام وقضايا علم النفس الحديث ، ديوان المطبوعات الجامعية بالجزائر.
42. نجم عبد الله غالي الموسوي :2015 النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجية الجدول الذاتي KWL نموذجاً، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
43. نظرية ابن باديس التربوية بين الأصالة والتجديد: دراسة في الفكر التربوي عند ابن باديس - كتاب محفوظ للمؤلف: صوالحية صالح مخطوط.
44. يوسف القرضاوي، 1983، الإيمان والحياة، دار النشر مؤسسة الرسالة، ط 2 ، بيروت.
45. يوسف القرضاوي، الرسول والعلم، مؤسسة الرسالة، دار النشر.
46. يوسف قطامي :2013 النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

## الرسائل الجامعية :

47. إبتسام صالح الشحاوي، 2006: برنامج لزيادة فاعلية النمط التكامل للتفكير وأثره على تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
48. أحمد أوزي، 2015: التعليم والتعلم الفعال، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء المغرب.
49. أحمد حسين اللقاني، 1995: تطوير مناهج التعليم، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.
50. أحمد دوقة وآخرون، 1996: دافعية التعلم ما بعد التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
51. أحمد دوقة، 2007: الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، مجلة جزائرية للتربية والصحة النفسية، مجلة علمية محكمة، دورية تصدر عن مخبر التربية والصحة النفسية، العدد الأول، شهر ماي، 2007: كلية الأدب والعلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
52. الأسدي بسام عبد الخالق عباس، 2011: أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم القرائي وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع في مادة المطالعة، أطروحة دكتوراه، جامعة بابل كلية التربية جامعة العراق.
53. إسماعيل محمد ربيع حسين، 2000: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كلية التربية، جامعة المنية، مصر.
54. إسماعيل محمد ربيع حسين، 2006: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم التفكير الإبداعي في رياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، كلية التربية، جامعة المنية.
55. - العبد اللات سعاد: 2003: تدريس التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه، غير منشورة.
56. أمال جمعة عبد الفتاح، 2010: التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

57. أمينة زيادة، 2012-2013: علاقة إستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم بالدافعية الإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، شعبتا العلوم التجريبية والرياضية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس التربوي، قسم علم النفس علوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2.
58. أنطوان أحمد عبد المنعم، 1993: الكفاية الذاتية والذكاء الاجتماعية وعلاقتها في بعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، أطروحة الدكتوراه، جامعة أسيوط، مصر.
59. أنيس الخروب، 1999: نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، دار الشروق، عمان الأردن.
60. إيمان عبد الكريم الصافوري، 1979: فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي وتنمية بعض مهارات السلوك الاجتماعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الأردن، كلية التربية.
61. إيهاب كمال، 2013: محاور الذكاء السبع، دار الخلود للنشر والتراث، الأردن.
62. بدر بثينة محمد: 2006 أثر التدريس على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات، كلية التربية مكة المكرمة -ماجستير .
63. البركاني نيفين بنت عبد الله: 2008 أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المعتمدة KWL في التحصيل الدراسي والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مدينة مكة، جامعة أم القرى، السعودية، أطروحة دكتوراه.
64. بريت ماري بارث، 1996: تعلم التجريد، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، 2007، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
65. بشار الموقف والعتوم عدنان، 2004: أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير العالي رتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى عينة من طلاب الصف العاشر أساسي، جامعة اليرموك، أريد الأردن.

66. بشارة موفق، 2003: أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير العالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، أربد الأردن، غير منشورة.
67. البليسي اعتماد عواد: 2006 أثر استخدام استراتيجيات المناقشات في تعديل تصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي - رسالة ماجستير كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة -فلسطين.
68. بن زاين حفيظة، 2008-2009: إستراتيجيات التعلم وأثرها على التفوق الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
69. بن نابي نصيرقن 2011: بناء المناهج التعليمية وفن المقاربة بالكفاءات، مجلة الباحث، دورية أكاديمية محكمة، تعنى بالتعليمات، المدرسة العليا للأستاذة، بوزريعة، الهدد الخامس، جوان - ديسمبر.
70. بوكبشة، 2013: إستراتيجيات تدريس المقاربة بالكفاءات، مقالة في مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، دورية أكاديمية محكمة، العدد 18، سنة 2013، الجزائر، دار البصيرة، القبة.
71. بيرد ديشي، 1996: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة وتعريب، عبد الكريم غريب، 2003، منشورات مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
72. بيوم أحمد عبد القادر: 2002 أثر استخدام استراتيجيات المتناقضات على مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى الطلبة.
73. بيير ديشان، 2003: تخطيط لتنمية الكفايات، 1996، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، 2003، منشورات مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
74. تود ستانلي، 1996: التعلم القائم على المشروعات لطلاب الموهوبين (دليل لغرفة الصف) القرن الواحد والعشرين، ترجمة وتعريب محمود محمد الواحدي، دار العبيان، مؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع، 2004.

75. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، 2007: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
76. جان بياجيه، 1982: علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد بردوزي، 1986، ط1، دار تبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب.
77. الجبوري محمد مجول: أثر استراتيجية الجدول الذاتي KWL في تحصيل المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص، كلية التربية، جامعة العراق، ماجستير.
78. الجدي مروة: 2013 أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر.
79. الجديد مروة، 2001: أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدا طلبة صف الرابع من محافظة غزة، مذكرة ماجستير، جامعة الأزهر، ملحق غزة، فلسطين.
80. الجريدي حسن بن إبراهيم بن حسن، 2009: فاعلية إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، أطروحة الدكتوراه، جامعة السعودية.
81. جعفر عبد الكاظم المياحي، 2011: الحياة الوجدانية، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن.
82. الجليدي حسن إبراهيم بن حسن: 2009 فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، أطروحة دكتوراه
83. جماعة من الباحثين، 2005: التدريس والتقويم بالكفاءات، ديسمبر 2005، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين الجزائر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
84. جماعة من الباحثين، تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الملتقى الوطني، الجزائر.

85. جواب ابتسام جعفر عباس :وعباس تسرني حمزة :2012 فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي KWL في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات الصف الثاني المتوسط، مادة الفيزياء.
86. جورج غاردين وريمون جي، 1984 : نظريات التعليم، دراسة مقارنة، الجزء الثاني، ترجمة وتعريب غالب حسين جحا، 1986، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
87. الحريبات عالية، 2003: أثر طريقة تدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الأساسية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية.
88. حسن اللحية، 2006: موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، إعداد وترجمة وتعريب لحسن لحية، نشر مركز حقوق الإنسان، فاس المغرب.
89. حسن غضون علي :2011 أثر استراتيجية الجدول الذاتي KWL في استيعاب القرائي لدى طلاب الخامس العلمية، رسالة ماجستير، جامعة بابل -العراق.
90. حسن غظون علي، 2011: أثر استخدام الجدول الذاتي KWL في استيعاب القرائي لدى طلاب الخامس العلمي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل العراق.
91. حسين محمد أبو رياش :1986 أثر برنامج تدريسي عيني على استراتيجيات التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية المهارات ما وراء المعرفية لدى طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني، أطروحة دكتوراه كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان -الأردن.
92. حسين محمد أبو رياش، 2007: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
93. الحلفاوي خديجة :2009 فعالية التدريس باستخدام خرائط التعارض المعرفي في تصويب التصورات الخاطئة في مادة العلوم وتنمية الاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة المملكة السعودية.
94. حمادة فايزة أحمد، 2005: فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

95. خالغ محمد أبو شعيرة، قاسم أحمد غياري، 2009: إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن.
96. خالد بن ناهس الرقاص العتيبي، 2015: فعالية التعلم النشط باستخدام إستراتيجية خرائط العقل في تحسين مهارات التفكير الاستدلالي والدافعية الداخلية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة - مجلة جامعة طيبة، كلية علوم التربية، المجلد 1، العدد 2، 2015، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية (مجلة علمية محكمة).
97. الخوالدة مصطفى فنخور: 2003 تدریس لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياته لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن، أطروحة دكتوراه.
98. خير سليمان شواهين، 2010: المرجع الشامل في برنامج التفكير كيرت CORT، عالم المكتب الحديث، الأردن.
99. خير سليمان شواهين، 2012: تعليم مهارات التفكير باستخدام ألعاب عادية ومحواسبة، دار عالم الكتب الحديث، أريد الأردن.
100. خير سليمان شواهين، 2015: التعليم الممتع والمناهج الدراسية، دار عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن.
101. خير سليمان شواهين، 2015: المرجع الشامل في تدريب المدربين، دار عالم الكتب الحديث، أريد الأردن.
102. خير سليمان شواهين، 2015: تعليم التفكير الإبداعي والمناهج المدرسية، ط1، دار عالم الكتب الحديث للنشر، الأردن.
103. خير سليمان شواهين، 2015: تعليم المبني على المهارات والمناهج المدرسية، ط1، عالم الكتاب الحديث للنشر، أريد الأردن.
104. خير سليمان شواهين، 2016: برنامج STEM نماذج تطبيقية في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجية، سلسلة طرائق حديثة في التعليم، عالم الكتب الحديث، أريد الأردن.
105. خير سليمان شواهين، 2016: تقنيات العصف الذهني ومنهاج المدرسية، عالم الكتب الحديث، أريد الأردن.

106. خير سليمان شواهين، 2017: طرائق حديثة في التعليم، عالم الكتب الحديث، أريد الأردن.
107. دانيال جولمان، 1995: الذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة الجرير، 2016، السعودية.
108. دراسة بحث: أحمد 2000، فعالية برنامج مقترح في تعليم الامتحان المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.
109. دومينيك شانغات، طرق وأدوات التدريس والتكوين، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، 2011، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
110. دون أندرسون، 1986: علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة وتعريب، محمد جيري سليط ورضا سعد الجمال، دار الفكر، الأردن.
111. رافع النصير الزغول وآخرون، 1990: علم النفس المعرفي، دار الشروق السعودية.
112. رشيدة عصماني، دافعية التعلم وعلاقتها في صورة المعلم، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2005.
113. الرشيدة منيرة: 2004 أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمنطقة الرياض، أطروحة دكتوراه.
114. الرشيدة منيرة، 2004: أثر برنامج التدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والنقدي والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، منطقة الرياض، أطروحة دكتوراه، جامعة السعودية، المدينة المنورة، غير منشورة.
115. الزايد فاطمة، 1989: ما أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدا طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمكة المكرمة، مذكرة ماجستير.
116. الزبون محمد سلامة: تحديد استراتيجية تعلم منظم في مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختيار فاعليتها في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الإناث.
117. زبيدة الحطاح، 2010 - 2011: علاقة المخططات المبكرة الغير المكيفة والذكاء العاطفي بالفشل الأكاديمي (الرسوب في امتحان البكالوريا)، أطروحة دكتوراه علوم التربية، غير

منشورة، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية الأروطونيا، بوزريعة.

118. زبيدة محمد قرني، 2006: فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، وصعوبات التعلم في مادة العلوم، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

119. الزهران غايدة، 2011: أثر استخدام إستراتيجيات الجدول الذاتي على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية، لدى طالبات الصف الأول متوسط، مكة المكرمة، مذكرة ماجستير، جامعة مكة.

120. الزهراني غيداء: 2011 أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي على التحصيل الدراسي في تقرب اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بكة، جامعة أم القرى مكة، رسالة ماجستير.

121. الزيايدي فاطمة: 2005 ما أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومة مكة، رسالة ماجستير جامعة أمر القرى.

122. الساعدي بشيري علي بحير: 2012 أثر استراتيجية الجدول الذاتي والنموذج التعلم البنائي في التحصيل وتنمية الميل نحو مهمة التدريس عند طالبات معاهد إعداد المعلمات، رسالة ماجستير، مكة المكرمة.

123. الساعدي عمار: 2012 أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها.

124. الساعدين سيرين علي رحيم، 2012: أثر إستراتيجية الجدول الذاتي ونموذج التعلم البنائي في التحصيل وتنمية الميل نحو مهنة التدريس عند طالبات معاهد إعداد المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية.

125. سالم أماني السيد، 2007: تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KLH وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل الدراسي على الأطفال، مكة المكرمة، السعودية.
126. سالم أماني سيس، 2007: تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWL وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال، ماجستير -السعودية.
127. سالم مجيد الشماع، 2009: العاطفة والعقل بين القلب والدماغ، دار الثقافية والنشر، القاهرة، مصر.
128. سالي علي حسن، 2007: الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، دار المعرفة الجامعية، قنال السويس، مصر.
129. سامية سعدي، القدرة على تفكير الابداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعاليات الذات، علوم التربية، 2001، جامعة الجزائر.
130. سامية عمار، علاقة أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بانماط دافعية الإنجاز المدرسية عند المراهق الجزائري، علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
131. سعاد جبر سعيد، 2008: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، عالم الكتب الحديث، أربيل، عمان.
132. سعد الدين عبد الرحيم: 1993 أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية، كلية التربية،
133. سعد عليا زاير، وآخرون، 2017: الموسوعة التعليمية المعاصرة، الجزء الأول، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
134. سعد محمد السيد أحمد: 2009 فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة Po4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والإنجاز نحو القواعد النحوية، كلية التربية، جامعة المنصورة، رسالة ماجستير.

135. سعداوي زينات، 2013 - 2014: تفكير التلاميذ وكفاءة بناء الإشكاليات في تعلم مادة التاريخ، أطروحة دكتوراه، علوم التربية، قسم العلوم الاجتماعية وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
136. سعودي منى عبد الهادي، 2004: فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التفكير الابتكاري لدى الصف الخامس ابتدائي، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.
137. سعيد سعاد جبر، أثر البرنامج التدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى الطلبة المرحلة الأساسية العليا التربية الإسلامية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، 2003.
138. سعيد محمد السيد أحمد، 2009: فعالية إستراتيجيتي ما وراء المعرفة PO4R و KWL في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والإنجاز نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعداد، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر.
139. سلامة عبد العظيم حسين - طه عبد العظيم حسين، 2007: إستراتيجيات إدارة الصراع المدرسي، ط1، دار الفكر، عمان الأردن.
140. سلطان صفاء عبد العزيز: 2006 أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف واستيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في تعبيرهم الكتابي، ماجستير، كلية حلوان، مصر 2006.
141. سلطان صفاء عبد العزيز، 2006: أثر بعد العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في تعبيرهم الإعدادي، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
142. سليمان خليل وهمام عبد الرزاق، 2001: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كلية التربية، جامعة المنى، مصر.

143. سليمان مها عبد الله، 2000: أثر برنامج قائم على استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، الإمارات العربية المتحدة.
144. سمية محمد محمود عبد الله، 2015: إستراتيجيات التدريس الأسس، التطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
145. سمير عطية عريان، 2002: فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي، مذكرة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
146. سميرة شريك، علاقة العمل الجماعي بدافعية التعلم، رسالة ماجستير، 2007.
147. سناء تركي داخل وآخرون، 2017: الموسوعة التعليمية المعاصرة، الجزء الثاني، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.
148. سناء محمد أبو عاذرة، 2013: الاتجاهات الحديثة لتدريس العلوم، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.
149. شبل بدران، حابد عمار، 2014: الإتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
150. شحاتة إيهاب السيد، 2003: أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المشاكل الهندسية متعددة الحلول للمرحلة الإعدادية على تنمية التفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلم، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
151. الشهري محمد بن رديان بن علي، 2007: إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واحتزال القلق الرياضي لدى طلبة الكلية التقنية، مذكرة ماجستير، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
152. صادق أسماء زين، 2009: دليل المعلمة في التدريس باستخدام نموذج أتيلوني في تحليل البنائي لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طالبات الصف الثاني الثانوية لمحافظة جدة.

153. الصديقي ياسين بن محمد بن عبده: 2009 فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
154. الصرايرة أسماء، أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس، رسالة دكتوراه، جامعة عمان، الأردن، 2003.
155. صرور نادية وحسين طاير، 1997: أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك وتنظيم الإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الصف الثامن الأساسي، جامعة اليرموك، أربد الأردن.
156. صلاح أحمد مزاد، أمين علي سليمان، 2005: الاختبارات والمقاييس في علوم النفسية التربوية، دار الكتب الحديث، القاهرة، مصر.
157. صوافطة وليد: 2005 أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان -الأردن.
158. صوالحية الصالح: 2012 التوافق الشخصي الاجتماعي والمدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المتوسط، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرض، جامعة الجزائر 2، 2011-2012.
159. صوالحية صالح، 2011 - 2012: التوافق الشخصي الاجتماعي المدرسي، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
160. الطائي ياسر عباس، 2011: أثر دمج استراتيجيات الجدول الذاتي والتفكير بصوت عال والتلخيص في الفهم القرائي والإملاء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي، مذكرة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، العراق.

161. طه علي حسين الدليمي، 2014: إستراتيجيات تدريس في اللغة العربية، عالم الكتب الجديدة، الأردن.
162. طه علي حسين الدليمي، 2014: إستراتيجيات تدريس في اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، الأردن.
163. عامر إبراهيم علوان، 2016: الكفايات التدريسية مفاهيم وتطبيقات، دار اليازوري، عمان، الأردن.
164. عايدة عباس أبو غريب، 2009: برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء للمرحلة الثانوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، دار النشر، المكتبة العصرية، مصر.
165. عبد الحميد عبد الحميد الله: 200 فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كلية التربية جامعة عين شمس، ماجستير.
166. عبد الحميد عبد الحميد عبد الله، 2000: فعالية استراتيجيات المعرفة المعينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
167. عبد الحميد محمد الهاشمي، 1984: أصول علم النفس العام، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، دار التراث، السعودية.
168. عبد الرحمن بن بريكة، 2011: الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة المعارف، مخبر التربية والصحة النفسية، مجلة علمية محكمة دورية، جامعة الجزائر 2، العدد 2، 2011، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، بوزريعة.
169. عبد الرحيم باروشي، 1996: بيداغوجيا الكفايات تدريس المدرسين والمكونين، ترجمة الحسن اللحية عبد الإله، برياط، تر الفنك، الدار البيضاء، المغرب.
170. عبد الرزاق سويلم همام، 2000: فاعلية استخدام المديلات التعليمية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وإتقان المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، كلية التربية، جامعة المنية.

171. عبد العني زينب، 2001: فعالية برنامج مقترح تعليم التفكير أثناء تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
172. عبد القادر لورسي، 2016: المرجع في تعليمية علم التدريس، مطبعة الجسور للنشر، المحمدية، الجزائر.
173. عبد الكريم سحر: 1989 أثر تدريس مادة الكيمياء باستخدام خرائط المفاهيم والتمثيلات التحصيل والقدرة على حل المشكلات، أطروحة دكتوراه، جامعة عين الشمس كلية البنات.
174. عبد الكريم غريب وآخرون - جماعة من الباحثين، 1991: سلسلة درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، منشورات عالم التربية، المغرب.
175. عبد الكريم غريب وآخرون، 2006: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قراءة تحليلية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء المغرب.
176. عبد الكريم غريب، 2004: المقاربة بالكفاءات، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية.
177. عبد الكريم غريب، 2011: بيداغوجية الإدماج - المفاهيم والمقاربات الديدانكتيكية للممارسات الإدماجية، ط2، مكتبة النجاح الجديدة، دار البيضاء، منشورات عالم التربية.
178. عبد الكريم غريب، 2014: البيداغوجية الناجعة المتأسسة على التعلّيمات البسيطة والمعقدة، منشورات عالم التدريس، مطبعة النجاح، الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
179. عبد الكريم غريب، 2014: مستجدات التربية والتكوين، منشورات مجلة عالم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
180. عبد الكريم غريب، 2017: ديداكتيك الملفات، منشورات مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
181. عبد الكريم غريب، وآخرون، 2017: الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، كتاب مشترك، عالم التربية، ملية النجاح الجديدة، المغرب.

182. عبد اللطيف الجابري، 2009: إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، منشورات عالم التربية، المغرب.
183. عبد اللطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف، 1996: كيف ندرس بواسطة الأهداف، مطبعة النجم الجديدة، المغرب.
184. عبد الله القلي، 2007: إستراتيجيات التعلم التعاوني وتنمية مهارات الاتصال، مجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، عدد ماي، 2007، مجلة علمية محكمة علمية، تصدر عن مخبر التربية والصحة النفسية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، بوزريعة.
185. عبد الله القلي، فاعلية تدريس طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة الجزائر، دورية علمية محكمة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
186. عبد الهادي السيد عبدة، فاروق السيد عثمان، 2002: القياس والاختبارات النفسية، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
187. عبد الهادي عبدة، 2002: القياس والاختبارات النفسية الأسس والأدوات، دار الفكر العربي، مدينة النصر، القاهرة، مصر.
188. عبد الوهاب فاطمة: 2005 فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعليم في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس.
189. عربيات غالية: 2003 أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية، أطروحة اه، جامعة عمان العربية.
190. العزاوي رحيم يونس: 2011 أثر التدريس باستخدام استراتيجية KWL في التحصيل الدراسي في مادة المناجم وطرائق التدريس لدى طلبة المرحلة الثالثة قسم الرياضيات كلية التربية،
191. عزو إسماعيل عفانة، وتيسير نشوان، 2005: أثر استخدام بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الرياضيات لتنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، جامعة غزة، فلسطين.

192. عزوز إسماعيل عفانة: 2005 أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الرياضيات لتنمية التفكير المتطوعين لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، جامعة نجزة.
193. عزيزة سعد علي الرويس، 2015: فاعلية استخدام إستراتيجية KWL في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة، مجلة جامعة طيبة لعلوم التربية، مجلة علمية محكمة، العدد 2، أغسطس، 2015، المملكة العربية السعودية.
194. عصام حسين الدليمي، 2014: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.
195. عطا الله ميشيل: 1993 أثر طريقة التدريس المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في تفكيرهم العلمي وتحصيلهم المفاهيم العلمية، رسالة اه، الجامعة الأردنية.
196. عطية إبراهيم صالح محمد: 2008 فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي KWL واستراتيجية شارك فكر في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كلية التربية، جامعة بنها.
197. عطية إبراهيم صالح محمد، 2008: فعالية إستراتيجتي الجدول الذاتي KWL وإستراتيجية زوج شارك فكر في تدريس الرياضيات على تنمية تواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة البنها، السعودية.
198. علي أشرف راشد، 2004: إستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الهندسة لتلاميذ المرحلة الإعدادية على التحصيل لدى طالبات المعلمات، بكلية المعلمين بالبيضاء، قابوس، مذكرة ماجستير.
199. علي دين راشا، 2007: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب مرحلة الثانويين رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش، مصر.

200. علي دين رشا، 2007: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس، العريش، مصر.
201. عمر أميمة: 2015 أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان -الأردن.
202. الغديفي ياسين بن محمد بن عبدة، 2009: فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
203. الغربية، سالم علي، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الصف العاشر، أطروحة اه، جامعة اليرموك، الأردن. 2006.
204. الغزوي رحيم يونس، وناصر عبد العالي أحلام، 2011: أثر تدريس باستخدام KWL في التحصيل الدراسي في مادة المناهج وطرائق التدريس لدى الطلبة المرحلة الثالثة، قسم الرياضيات، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.
205. فاضل ناھي عبدون، وزيد بدر محمد العطار، 2017: إستراتيجيات حديثة للتدريس مادة الأدب والنصوص، دار الرضوان للنشر، عمان، الأردن.
206. فاطمة عاشور، 2008: دليل المعلمة للأنشطة المدرسية في الاقتصاد المنزلي، دار العلم والإيمان، الإسكندرية، مصر.
207. فائزة مصطفى محمد، 1996: أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وحب الاستطلاع وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كلية التربية، جامعة الحلوان، مصر.
208. فريدة قادري، الأهداف التعليمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية، جامعة الجزائر، 2006.

209. فهمي إحسان، 2003: فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات قراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الإعدادي في مصر، أطروحة الدكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط، مصر.
210. فيليب بيرنون، 1996: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة وتعريب لحسن بوتكلاي، 2006، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
211. قطامي نايفة، 2003: أثر متغير الجنس والصف ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في مدارس منطقة الأغوار الوسطى، الأردن، مذكرة ماجستير، غير منشورة.
212. قطامي يوسف، 1996: دافعية التعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، كلية التربية، دراسات العليا، عمان، الأردن، مذكرة ماجستير.
213. كريستان بوسمان فروانسوا زماري جزافين رجوي وآخرون، 1996: أي مستقبل للكفايات ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، 2005، منشورات مجلة عالم التربية الدولية، دار البيضاء المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
214. كريستان ديبوير وبيرناديت نويل، 1999: تقييم الكفايات السيرورات المعرفية النماذج والممارسات والسياقات، ترجمة وتعريب، عبد الكريم غريب، 2012، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
215. كريمان محمد بدير، 2012: التعلم النشط، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
216. كسافي روجيه، 1993: التدريس بالكفايات وضعيات الإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب، عبد الكريم غريب، 2007، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
217. كفاح يحي صالح أحمد العسكري، 2010: مهارات التفكير المعرفية أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير المعرفية، رندا للطباعة والنشر، دمشق سورية.

218. كناش مختار سليم، 2009: الذكاء الوجداني وأثره على العلاقة معلم المتعلم، مجلة الباحث، دورية أكاديمية، العدد 10، جانفي، جوان 2014، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.
219. لحسن اللحية، 2006: الكفايات في علوم التربية، ترجمة وإعداد الحسن اللحية، دار افريقيا الشرق، دار البيضاء المغرب.
220. الليان حمدي عبد العظيم، 2010: تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد، باستخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ مرحلة الإعدادية، كلية التربية المنصورة، جامعة المنصورة.
221. ليندة زرقاوي، تأثير الوراثة والمحيط على دافعية الإنجاز، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
222. المالكي عبد الله صاري زامل، 2012: أثر إستراتيجية الجدول الذاتي KWL في تنمية مهارات القراءة الناقدة والأداء التعبيري لدى الطالبات الصف الثالث، معاهد إعداد المعلمات، أطروحة الدكتوراه، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
223. مبروك قسيمة، 2015-2016: أثر إستراتيجيات التدريس بالأفواج على تنمية المفاهيم الرياضية في التعليم الابتدائي، أطروحة الدكتوراه علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية الأرتوفونيا، بوزريعة.
224. مجدي عزيز إبراهيم، 2004: موسوعة التدريس، الجزء الأول، الجزء الثاني، الجزء الثالث، الجزء الرابع، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
225. مجدي عزيز إبراهيم، 2004: موسوعة التدريس، الجزء الثالث م.ع، دار المسيرة، عمان الأردن.
226. مجيد عزيز إبراهيم، 2004: موسوعة التدريس، الجزء الثالث م.ع، دار المسيرة، عمان الأردن.
227. مجيد عزيز إبراهيم، 2004: موسوعة التدريس، الجزء الخامس، م.ي.، دار المسيرة عمان، الأردن.
228. محسن عطية، 2015: البنائية وتطبيقاتها، إستراتيجيات تدريس حديثة، عمان الأردن.

229. محمد أحمد سعيدة إدريس الطفراوي، 2010: المرجع في المعارف والمهارات التربوية، دار البيضاء، المغرب.
230. محمد الرشدي، 2004: بناء برنامج لتنمية النمط المتكامل من أنماط التعلم والتفكير وقياس أثره على عمليات العقلية والمهارات المعرفية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المانية، مصر.
231. محمد آيت موجب، عبد اللطيف الفارابي، 1992: القيمة والمواقف بيداغوجيا المجال الوجداني مراجعة عبد العزيز الغرضان، عبد الكريم غريب، عبد الرحمن زيد، دار المعرفة للنشر، الرباط، المغرب، سلسلة علوم التربية.
232. محمد بابكر حسين، 2005: فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة في تنمية مهارات تدريس حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء، رسالة ماجستير.
233. محمد بني يونس، 1996: مبادئ علم النفس، دار الشروق، عمان، الأردن.
234. محمد دريج، 2007: معايير في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
235. محمد عبد الهادي حسين، 2007: الذكاء العاطفي وبنائات قوة التعلم الاجتماعي، مراجعة فواز بن فتح الله الراعيين، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
236. محمد محمود الحيلة، 2012: طرائق التدريس واستراتيجيات، دار الكتاب الجامعية، العين، الإمارات المتحدة.
237. محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات، 2012: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب، إستراتيجيات، عالم الكتب الحديث.
238. محمد هبة، 2008: فعالية أنموذج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الصف الأول الثانوي، كلية التربية، جامع بور سعيد.
239. محمد هبية، 2008: فعالية أنموذج مقترح قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول ثانوي، كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر.

240. محمد وقيدي، 2007: الإستمولوجيا التكوينية عند جان بياجيه، مطبعة أفريقيا للنشر، دار البيضاء، المغرب.
241. محمود داود الربيعي، 2011: إستراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن.
242. مركرت هية، 2012-2013: طبيعة استراتيجيات التعلم المعرفية وربما وراء المعرفية وأثرها على اكتساب الكفاءات المعرفية والمنهجية لمادة العلوم ال دراسة وصفية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.
243. مسعد زياد، 2009: التدريب التربوي، ط1، دار الصحوة للنشر، القاهرة، مصر.
244. مصطفى حجازي، د.ت: علم النفس والعولمة، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب.
245. معالقة سوزان، 1998: أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع أساسي، مذكرة ماجستير، جامعة اليرموك، أريد الأردن.
246. منال حسين رمضان، 2016: إستراتيجيات التعلم النشط، دار الأكاديميون للنشر، عمان، الأردن.
247. منى أبو بكر الزينون، 2007: برنامج تدريس العلوم متنوع الأنشطة في ذكاءات متعددة وأنماط التعلم والتفكير لذا تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا والبحوث التربوية، عين شمس، جامعة القاهرة.
248. مها إحسان، 2003: فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة الناقله لدى الطالبات الصف الأولى الإعدادي في مصر، أطروحة دكتوراه، جامعة دمياط.
249. موسى مصطفى، 2001: أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى الطالبات المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، رسالة ماجستير.

250. موسى مصطفى، 2001: أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
251. المؤمني إبراهيم فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج البنائي في تدريس العلوم، الصف الثالث الأساسي في الأردن.
252. ميريو بيرنو، هاملين وآخرون، 1996: قضايا البيداغوجية الحديثة ورهاناتها، تر وتعريب عز الدين الخطابي، 2011، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، ط1، 2013، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب.
253. نجم عبد الله الموسوي، 2015: التعلم التعاوني المفهوم والرؤى والابتكار، دار الزخران للنشر والتوزيع، عمان.
254. نجم عبد الله غالي الموسوي، 2016: النظرية البنائية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة KWL نموذجاً، دار الرضوان للنشر، عمان الأردن.
255. النمروطي أحمد: 2004 أثر استخدام إستراتيجية تدريس ما فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الفي العلم، ماجستير، جامعة الأردنية كلية التربية.
256. الهادي أحمد الفراجي، 2011: أنماط التنمية المعرفية المهارية في القرن الحادي والعشرين، دار الكنوز المعرفية العلمية للنشر، عمان الأردن.
257. الوناس بوعكاس، أثر الأهداف السلوكية على دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، علوم التربية، جامعة الجزائر، 1998.
258. ياسين واثق عبد الكريم وحسين علي، 2011: فاعلية إستخدام نموذج PEOE وإستراتيجية KWL في الاستيعاب المفاهيمي واستبقائه في تدريس البصريات العلمية لطلبة الفيزياء، كلية التربية، الجامعة المفتوحة العراق.
259. ياسين واثق عبد الكريم وحسين علي، 2011: فاعلية استخدام نموذج PEOE وإستراتيجية KWL في استيعاب المفاهيمي واستبقائه في تدريس البصريات العلمية لطلبة الفيزياء، كلية التربية، الجامعة المفتوحة، مصر.

260. يوسف أحمد عبادات، 2004: الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
261. يوسف تغزاوي، 2015: إستراتيجيات تدريس التواصل، عالم الكتب الحديث، الأردن.
262. يوسف قطامي، 2013: النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار الميسرة للنشر، عمان، الأردن.
263. يوسف قطامي، راعيا اليوسف، 2010: الذكاء الاجتماعي للأطفال بين النظرية والتطبيقات دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
264. يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2000: سيكولوجية التعلم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر، رام الله، نابلس، عمان، الأردن.

265. Abdelkrim Gherib, : Compétences et pédagogie d'intégration, édition najjah El Djadida, Maroc.
266. Abderrahim Harouchi, 2010 : Pour un enseignement efficace, l'approche po compétences compétence, édition le Fennec.
267. Agrawal, N. (2005), The effects of abstract and concrete construal's on out comedies effects. Unpublished doctoral dissertation, New York University.
268. Akers, R. (1991). Self-control as a general theory of crime. *Journal of quantitative criminology*, 7, 201-211.
269. Akinoglu Orhan and Özkardes Tandogan Ruhan, (2007), The effects of problem-Based Active Learning in Science Education on Strident' Academic Achievement, ; Attitude and concept Learning, *Eurasia Journal Of Mathematics Science & Technology Education*, 3 (1), 71-81.
270. Ambrose, S., Bridges, M. Di Pietro, M., Lovette, M., Norman, M. (2010), *How learning works : 7 research – based principals for smart thinking*. San Francisco : Jossey-Bass.
271. Asokan, Muthumanickman, (2013), Astudy on students self control in relation to assertive emeses behavior. *International Journal of teacher Education research*. 2, (1), 2319-4642.
272. Bandura, A. (2002), Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology : An International Review*, 51, 269-290.
273. Bandura, A. (2006), Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychology Science*, 1, 164-180 .
274. Baron, S. (2003), Selt control, social consequences, and criminal behavior : Street youth and the general theory of crime. *Journal of research in crime and delinquency*, 40, 403-424
275. Baumerser, F., Gailliot, T. De Wall, N, Maner, K, Plant A. Tice, Diane., Brewer (2007) ; Self Control Relies on Glucose as a limited Energy Source : Willpower Is More Than a Metaphor *Journal of Personality and Social Psychology*.
276. Beaver, M, Joseph L, Nedelec, A. Schwartz & Eric J ? Connolly. (2014), Evolutionary Behavior Genetics of Violent Crime, In Todd K ? Shackelford & Ronald D. Hansen (Ds), *Evolution of Violence*. New York, NY : Springer.

277. Bonwell, C (1996). Bulding a supportive climate for active leaning. The National Teachngand Learning Forum, 6 (1), 4-7.
278. Bonwell, C., & Eison, J. (1991), Active learning: Creating excitement in the classroom. (ASHE-ERIC Higher Education Report N° 1) Washington DC: George Washington University.
279. Carroll, L & Leander, S. (2001). Improve Motivation Through the use of active Learning Strategies. Unpublished Master. Saint Xavier University & Skylight Filed-Based Masters Program.
280. Chickering W., Zelda F., Ganson (1987), Seven Principals fort good practice 3, in Undergraduate Education, Washington Center News U.S.A.
281. Christian Deporer et Bernadette Noel : L'évaluation de compétence et des processus congntitifs,
282. Daniel Goldman, : émotionnel intelligence .
283. Jean Piaget, 1982 : Psychologie et pédagogie, Paris, France.
284. Pierre Deshaies, 1996 : Processus de planifications d'un cours centre sur le développement d'une compétence.
285. Rit Mari Barti, 1999 : L'apprentissage de l'abstraction, édition RETZ, Paris, France.
286. Yahia Safi, 2016 : Pensées de développement personnel, Rabat net, Maroc.