

## مجموعة من النماذج التدريسية الصفية الفعالة

أ.بن نابی نصیره -أستاذة محاضرة. جامعة الجزائر -2-

**مدخل:** إن عمليات التدريس كانت تسير وفق خبرات المعلم ومهاراته الخاصة التي تتراكم لديه بفعل الزمن أو ما وصل إليه من معرفة تناقلها من مختلف الموارد، بل تعدت ذلك فأصبحت عملية تراعي جمل من الأسس العملية الحديثة التي لا سبيل إلى إهمالها أو الاستغناء عنها، إذ أصبح التدريس الصفّي في يومنا هذا يتطلب تحديثا يتلاءم ومقتضيات العصر. لذلك فإن فهم النماذج والأسس النفسية والنظرية التي تقوم عليها طريقة التدريس، يمكن أن يقدم للعملية والممارسة خبرات تساعد المدرس على استخدام (اختيار) النموذج المناسب.

لذا تم انتقاء مجموعة من النماذج تستند إلى أصول علم النفس وعلوم التربية، تشكل في مجملها نماذج للتدريس الصفّي روعي في اختيارها أن تكون مناسبة لتدريس أكثر من مادة.

ولا يغيب عن المعلم أن العامل الذي حدد استخدام نموذج محدد دون غيره، هو طبيعة النشاط التعليمي وخصائص التلاميذ والمحتوى...الخ، بهدف مساعدة المتعلم للوصول إلى فهم المادة وتسهيل له عملية التعلم حتى يتمكن من الوصول إلى حالة التكامل الشخصي وتحقيق الذات.

**الخلفية النظرية للنماذج التعليمية:** تم تصنيف نظريات التعلم في أربع مجموعات رئيسية، على النحو التالي: **أولا: النظرية السلوكية:** ظهرت النظرية السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهر مؤسسيها (جون واطسون). من مرتكزات النظرية السلوكية التمرکز حول مفهوم السلوك، وافترض التعلم هو تغيير في السلوك (Reilly and lewis,1983,P:92). كما يفترض أن السلوك في تغيير دائم ونسبي نتيجة للخبرة (Cronbach, 1977,P :76).

أما (ب.ف.سكنر B.F.Skinner) فقد أهتم بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج السلوك. وكان اهتمامه بالظاهرة كما تحدث وكما تلاحظ ولم يهتم بالتفسيرات الفسيولوجية، وأعطى أهمية للانعكاس كعامل ارتباط ملاحظ بين المثيرات والاستجابات، ثم أعطى أهمية

للملاحظة المباشرة ووصف الوقائع كما تحدث. ويرى سكنر B.F.Skinner أن معظم سلوكنا إما متعلم أو قد تم تعديله عبر عملية التعلم. (عبد الهادي جودت، 2000) ومن وجهة النظر السلوكية فإن التركيز يكون على دور البيئة الخارجية كعامل أساسي في تفسير السلوك. والتدريس في ضوء ذلك يعود إلى الظروف البيئية التي يمكن تنظيمها وتقديمها للتلاميذ. وتتحدد مسؤولية خبير التدريس - في ضوء النظرية السلوكية - في تحديد المواقف المحتملة التي يمكن أن تساعد التلاميذ على التعلم. (صالح بن عبد العزيز، 2002)

### طبيعة ومفاهيم النظرية

- السلوك: يعرفه (بورهوس فريدريك سكينر) بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب. وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فينتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.
- المثير والاستجابة: تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.
- التعزيز والعقاب: من خلال تجارب (إدوارد لي ثورندايك) يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبتته، في حين أن العقاب ينقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.
- التعلم: هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد (أنور محمد الشرقاوي، 1982: 22). ومن الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية في تفسير مواقف التعلم والتدريس مايلي:
  - التغير والتعديل في السلوك الظاهر.
  - التعزيز يضمن زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب.
  - التعلم تعديل وتغيير في السلوك.
  - يمكن دراسة السلوك بطريقة علمية ودقيقة.
  - تشكيل سلوك المتعلم عن طريق التحكم بمتغيرات البيئة.
  - يمكن فهم السلوك وتفسيره وضبطه والتنبؤ به كأي ظاهرة أخرى.
  - تحدد الآثار المترتبة على الاستجابة مستقبل السلوك.
  - المتعلم محكوم بالمثيرات التي يواجهها. (قطامي يوسف وآخرون، 1998: 37)

## المضمون المعرفي:

• محدد الإثارة: كل مضمون معرفي يقدم للتلميذ لابد أن تتوفر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميول والحوافز.

• محدد العرض النسقي للمادة: ومعناه تفكيك وتقسيم المادة وفق وقائع ومعطيات، مع ضبط العلاقات بين مكوناتها، ثم تقديمها وفق تسلسل متدرج ومتكامل.

• محدد التناسب والتكيف: إن المادة المقدمة للتلميذ يجب أن تتناسب ومستوى نموه من جميع النواحي.

• محدد التعزيز الفوري: كلما تم تعزيز الاستجابات الإيجابية الايجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكبر.

ثانيا: النظرية المعرفية: بخلاف النظرية السلوكية، تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير، والتخطيط، واتخاذ القرارات وما شابه ذلك، أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة.

والنظريات المعرفية في تفسيرها للتعلم تؤكد على أهمية الروابط الموجودة بين سلوكيات الأفراد وكل من أفكارهم وخبراتهم السابقة وقدراتهم العقلية مثل أساليبهم في التفكير والتذكر والإدراك وما شابه ذلك.

وتختلف المعرفية عن النظريات السلوكية في كونها لا تأبه بالعلاقات بين السلوكيات ونتائجها أو بالأعمال المتعلمة عن طريق المشاهدة وغيرها، حيث تفترض أن البشر هم أكثر من مجرد الأعمال التي يقومون بها، فهم يفكرون ويدركون ويتذكرون وأن جميع هذه الأمور يجب أن يتم استنتاجها مما يقوله الناس أو يقومون به وليس من مجرد مشاهدة سلوكهم الظاهري.

ولهذا فإن أصحاب النظريات المعرفية يلجأون إلى استخدام لغة وتعابير واصطلاحات تختلف عن تلك التي يستخدمها السلوكيون وأنهم بدلا من التكلم عن المثير والاستجابة والتعزيز فإنهم يتكلمون عن الذاكرة والإدراك والانتباه والمعنى وتنظيم الأفكار...الخ.

ويفسر التعلم في ضوء النظرية المعرفية بأنه تغير في المعرفة المخزونة في الذاكرة. (ويشير درسكول Driscoll, 1994) إلى أن المبدأ الأساسي الذي تستند إليه النظرية المعرفية هو أن معظم السلوك -بما في ذلك التعلم- يتم التحكم فيه من خلال

العمليات المعرفية الداخلية وليس من خلال المؤثرات أو الأحداث الخارجية. ومن ثم، فإنه لفهم السلوك الخارجي يتوجب أولاً فهم كيفية عمل الذاكرة\* أو العقل البشري.

لذا ينبغي على المعلمين في ضوء النظرية المعرفية تنظيم المعلومات المقدمة للتلاميذ، ومحاولة ربط المعلومات الجديدة بما لدى التلاميذ من معلومات وخبرات أولية أو قديمة، واستخدام استراتيجيات وخطط ودعم انتباه التلاميذ وحسن تخزين المعلومات ومن ثم حسن استرجاعها عند الحاجة.

\*هناك تصورات نظرية متنوعة للذاكرة (الذاكرة الأولية أو جهاز التخزين قصير المدى والذاكرة الثانوية أو جهاز التخزين الطويل المدى ...).

تعتمد النظرية المعرفية على ما توصل إليه كل من بياجيه وبيرونر وأوزيل، لأنه ترتب على ذلك ممارسات تدريسية محددة وموضحة، ويمكن تحديد الافتراضات التي يستند إليها المنحى المعرفي بالآتية:

- إن دراسة طرق التفكير واستراتيجيات وعملياته، وتطوره، والبنى المعرفية تزود المتعلم بركائز فهم أساسية، لفهم عملية التعلم (التطور المعرفي).

- تعتبر البنية المعرفية وحدة التعلم.

- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تنهياً للتلاميذ.

- إن أداة المعرفة هي العقل (وهو آلة التعلم) الذي يهيئاً، لمعالجة العمليات الذهنية، وهي: الانتباه، الإدراك، التفكير، الاستبصار، الترميز، التنظيم، التصنيف، الإدماج، التدويب، التكامل، التخزين، التذكر، الاسترجاع والتعرف.

- السلوك الإنساني ليس مرهوناً بالوضع القائم.

- كلما نما المتعلم، كلما زاد استقلاله عن المثيرات البيئية

- التعلم المعرفي مقاوم للنسيان.

- إن معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقاط البدء في التدريس.

- التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته.

- يتحدد المحتوى الذي يطوره المتعلم بعاملين هما: العمليات الذهنية المستخدمة والزمن المستغرق في أعمال الذهن بالتفاعل مع المدخل التعليمي. (قطامي وآخرون،

1998: 40)

ثالثاً: النظرية الإنسانية: مسلمات النظرية الإنسانية: إن ما يحدد سلوك الفرد ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي كما يصفه العالم المحايد، بل الذي يحدد سلوك الفرد هو المجال الظاهري أي المجال كما تدركه ذات الفرد التي تسلك، وهنا ينبغي التعرف على المفاهيم الأساسية التالية في النظرية الإنسانية :

أ. الكائن العضوي: إذ أن الفرد كنظام بيولوجي يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري ليشبع حاجاته ويحقق دافعه الأساسي وهو تحقيق الذات.

ب. المجال الظاهري: وهو الكل المنظم من الخبرات الفردية أو الخبرة في كليتها وليس في جزئياتها.

ت. الذات: وهي الجزء المتميز من المجال الظاهري، وتتكون من نمط المدركات والقيم الشعورية، وهي تتغير نتيجة النضج والتعلم وتنمو وتتطور من خلال عملية التفاعل بين الأفراد والبيئة، والذات تنزع الى الاتساق الداخلي، والفرد يرمز المفاهيم والقيم عند الجماعة بأسلوب معين يتسق مع الذات، أو يتجاهلها الفرد حيث لا يدرك لها علاقة مع بناء الذات ولذلك ينشأ التوتر النفسي وسوء التوافق عندما يمنع الفرد عددا من خبراته الحسية من التحويل الى صور رمزية ثم انتظامها في الذات كتنظيم متكامل. (مرعي وآخرون، 1985).

ومن الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية كالتالي: (Clark, 1984)

-يولد كل فرد بطبيعة أساسية داخلية، تتشكل هذه الطبيعة الداخلية بالخبرات، والأفكار اللاشعورية، المشاعر، ولكنه ليست محددة بهذه القوى.

-إن الأطفال لديهم القدرة على تبني خيارات في نموهم وتطورهم.

-يؤدي الوالدان والمعلمون دورا مهما في مساعدة الأطفال على اتخاذ الخيارات العقلية، عن طريق إشباع حاجاتهم المختلفة.

-المعلم مسهل للتعلم.

-تتغير الذات وتنمو نتيجة النضج والتعلم، وتنمو من خلال عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة.

-ينبغي أن يتم الكشف عن الجوانب الوجدانية، بنفس القدر الذي يتم فيه الكشف عن جوانب التعلم المعرفية.

-أن يثق المعلمون بالطلاب وأن يتركز التعلم على المتعلم.

-إن مشاعر الطلاب نحو أنفسهم تؤثر على الطريقة التي يتعلمون وفقها.

- إن الكشف عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم أساسي للمتعلم.
- مساعدة الطلاب على الوعي وفهم أنفسهم يسهل ويسرع التعلم.
- إن المعلم هو شخص واقعي.
- أن يهيئ المعلم جوا صفيا يسوده الدفء والايجابية والقبول.
- إن توضيح قيم المتعلم تساعده على استيعاب الخبرة، وتسهم في نموه وتطوره الإنفعالي.
- أن يبذل المعلم جهده لكي يظهر إنسانيته في العلاقات، والممارسات والنشاطات الصفية.
- إن كل فرد فريد في خصائصه الشخصية وقدراته.
- إن الإنسان كائن عاقل، واجتماعي، ويسعى نحو التقدم الأفضل باستمرار.
- كل إنسان لديه القدرة على الإبداع إذا ما أتيحت له فرص التعلم الأمثل. (في قطامي وآخرون، 1998: 41-42)

**نظرية التعلم الاجتماعي:** هي نظرية تقول بأن الناس يتعلمون سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز أو العقاب الصريحين، أو عن طريق التعلم بملاحظة المجتمع من حولهم. فحين يرى الناس نتائج إيجابية ومرغوبة للسلوك الذي يلاحظونه (من قبل غيرهم)، تزداد احتمالية تقليدهم، ومحاكاتهم، وتبنيهم لهذا السلوك.

أول من تحدث عن نظرية التعلم الاجتماعي هو [جابريل تارد](#) (1843-1904). رأى تارد أن التعلم الاجتماعي يحصل على أربعة مراحل:

1. الاحتكاك الشديد 2. تقليد المشرفين

3. فهم المبادئ 4. سلوك المثل الأسمى

كما يتكون التعلم الاجتماعي من ثلاثة أجزاء: الملاحظة، والتقليد، والتعزيز.

اقترح ([جولييان روتر](#))، في كتابه التعلم الاجتماعي وعلم النفس السريري (1954) أن تأثير السلوك يلعب دورا في دفع المرء إلى اتخاذ إجراء تجاه هذا السلوك، فالناس تتفر من النتائج السلبية، بينما ترغب الإيجابية.

فإن توقع المرء أن يعود سلوك معين بنتائج إيجابية، أو رأى احتمالية كبيرة في ذلك، تزداد قابلية مشاركتهم الآخرين في هذا السلوك. إن تعزيز السلوك بالنتائج الإيجابية يقود المرء إلى تكرار انتهاجه. ولذلك ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن التأثير على السلوك لا ينحصر فقط بالعوامل النفسية، وإنما تلعب المحفزات والعوامل البيئية دورا في ذلك.

توسع ([ألبرت بندورا](#) 1977) في فكرة (روتر) وأفكار من سبقوه، فنظريته تشمل التعلم السلوكي والإدراكي. يفترض التعلم السلوكي أن بيئة الشخص المحيطة تدفعه

للتصرف بطريقة معينة. أما نظرية التعلم الإدراكي فتقول بأن العوامل النفسية مهمة في التأثير على سلوك المرء. أما نظرية التعلم الاجتماعي فتجمع بين العوامل البيئية والعوامل النفسية. يتطلب تعلم وتقليد سلوك معين ثلاثة أمور: التذكر (تذكر ما لاحظته الشخص)، الإنتاج (القدرة على القيام بسلوك معين)، والدافع (السبب الكافي الذي يرغبك في تبني سلوك معين).

**مكونات النظرية: القوة السلوكية:** وتعرف على أنها احتمالية المشاركة في سلوك معين في ظرف معين. أي ما هي احتمالية أن يتصرف الإنسان بطريقة معينة في ظرف من الظروف؟ يتوفر للإنسان عدة خيارات سلوكية عندما يوضع تحت ظرف من الظروف. لكل خيار من هذه السلوكيات طاقة كامنة تجعل الإنسان يخلص إلى تلك التي تحوي أكبر طاقة منها.

**التوقع:** هي ما يتوقعه الإنسان من نتائج يحتمل أن يعود بها سلوك معين. السؤال المطروح هنا هو: ما هي احتمالية أن ينتج عن هذا السلوك نتائج إيجابية؟ تعتمد ثقة الإنسان في انتهاز سلوك معين على مقدار احتمالية ظهور نتائج إيجابية عنه، فإن كان هذا الاحتمال عالياً، زادت التوقعات بحصول التعزيز بناء على هذا السلوك. أما عن مصدر التنبؤ بحصول التعزيز، فهو خبرات الإنسان السابقة، ولهذا نراه يختلف من شخص لآخر لدرجة يفتقر بها أحيانا إلى المنطق.

**قيمة التعزيز:** التعزيز هو الناتج الذي يعود به سلوك معين. أما قيمة التعزيز فتشير إلى مقدار رغبة الإنسان في هذه النتائج. فالأشياء التي نحبها، ونرغب فيها تحظى بقيمة تعزيز عالية،

**الحالة النفسية:** يعتقد روتر أن الموقف ذاته قد يعني أشياء مختلفة لكل شخص، فالحالة النفسية أيضاً تختلف من شخص لآخر، فتؤثر على سلوكهم.

**آليات التعلم الاجتماعي:** يرى باندورا (Bandura, 1969) أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسة هي:

**أولاً: العمليات الإبداعية "Reciprocal processes"** وفقاً لهذه الآلية ليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها، ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل هذه الخبرات. فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة

عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم. ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الأشياء كالحوانات والحشرات وغيرها من الأحداث.

ثانياً: العمليات المعرفية " Cognitive Processes " يرى باندورا أن عمليات التعلم للأنماط السلوكية من خلال الملاحظة لا تتم على نحو أوتوماتيكي، فمثل هذه العمليات تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ، مثل الاستدلال والتوقع والقصد.

ثالثاً: عمليات التنظيم الذاتي " Self – Regularity Processes " يشير هذا المبدأ إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها.

نواتج التعلم الاجتماعي: أولاً: تعلم أنماط سلوكية جديدة

ثانياً: كف أو تحرير سلوك

ثالثاً: تسهيل ظهور سلوك (ضحى فتاحي، 2010 )

النماذج التدريسية الصفية: توجد نماذج تعليم عديدة، بعضها عام وصالح للتطبيق في تدريس مختلف المواد التعليمية، وبعضها خاص تم تطويره لتدريس مواد تعليمية بعينها. ومن أمثلة النماذج العامة: نموذج تيسير التعلم التعليم غير المباشر لكارل روجرز (العمل الذاتي)، النموذج السلوكي، وغيرها من نماذج التعليم.

وعلى الرغم من أن الاستخدام المتنوع لنماذج التعليم ضرورة يتطلبها تحقيق الأهداف المختلفة للدروس إضافة إلى الطبيعة الديناميكية لعملية التعليم والتعلم وعدم ثبات أساليبها وإجراءاتها كما سنوضح ذلك لاحقاً، يبالغ عدد من التربويين في تحديد نموذج تعليم بعينه ويعتبرونه أفضل نموذج تعليم في تحقيق التعلم الفاعل ذو المعنى.

نموذج تيسير التعلم: يشكل هذا النموذج أحد التوجهات الأربع في التعلم (الإنساني، السلوكي، المعرفي، والاجتماعي)، وقد اختلف هذا النموذج عن غيره من النماذج لما أعطى من وزن وقيمة للإنسان، واحترام قدراته واستعداداته، وقد ارتقى هدفه نحو مساعدة الإنسان لتحقيق أقصى أداء يستطيعه وتسمح به قدراته، كما اختلف هذا النموذج عن غيره من النماذج في زيادة الوزن الأكبر الذي أعطي للمتعلم، إذ أصبح المتعلم هو الذي يبدأ خطوات تعلمه، ويخطط له، ويحدد أهدافه، ومواده وأساليب تقويمه. وقد جاء هذا الصوت ليرد على النماذج التي ذهبت إلى مكنتة الإنسان والتعامل معه كآلة، وكجهاز تخزين، لذلك نادى بزيادة إنسانية غرف الصفوف حتى تصبح أكثر

ملائمة لطبيعة الإنسان وقدراته وخبراته (قطامي وآخرون، 1998). يستند نموذج التعليم غير المباشر إلى أعمال روجرز (Rogers) ما بين عامي (1951-1983) وآخرين منهم (ماسلو، جوردن، كومبس وباربرا كلارك) من دعاة الإرشاد غير المباشر، وممن قالوا بأهمية دراسة الذات ومفهوم الذات، باعتبار أن الذات هي جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذي ينظم السلوك. (joyce and weil,1992).

والذات هي كينونة الفرد أو الشخص، تنمو وتتفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون نتيجة التفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة النضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات. (Dembo, 1981)

أما مفهوم الذات -كما يرى روجرز- فهو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريف نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية. (Rogers, 1969)

ويعد ابراهام ماسلو (Abraham Maslow) وكارل روجرز (Carl Rogers) أكثر الإنسانيين شهرة في هذا الاتجاه. فقد أثر ماسلو على التربية الإنسانية بمفهومه الخاص عن "تحقيق الذات". أما روجرز فقد أثر على الاتجاه نحو "مهارات الاتصال بالآخرين وعلى النمو الجماعي".

وانطلاقا من النظرية الإنسانية يمكن تحديد المسلمات التالية حول التعلم الإنساني كما يراها الإنسانيون :

1-الإنسانيون هم "كليون" فهم ملتزمون بالتعليم الذي يشمل المشاعر، العواطف، الدوافع، وما هو محبوب ومكروه للطلاب من خلال الوصول إلى (كل الطالب) (المشاعر، والمعرفة، والخبرات)، وهم يأملون أن يعززوا التعلم الهادف والمتكامل شخصيا. (yelon and weinstein, 1977)

2-التعليم عملية تتم من الداخل الى الخارج ولذلك فان التركيز يجب أن ينطلق من الذات أولا بما تحويه من رغبات ودوافع ومشاعر ومعرفة، وهذا عكس ما قال به السلوكيون. (Gardiner, 1980)

- 3-الفرد مسئول عن السلوك، فإذا نما الشخص من الداخل الى الخارج فان الدافع الداخلي يتطلب سيطرة ذاتية، ويصبح السلوك رد فعل للإرادة الحرة.(Gardiner, 1980)
- 4-الإنسان لديه الرغبة الطبيعية للتعلم، وفضول طبيعي حول العالم الذي يعيش فيه، وهذه الرغبة والإمكانية للتعلم والاكتشاف يمكن أن تتطلق بقوة إذا وجدت الظروف المناسبة، وهذا الميل يمكن الاعتماد عليه لاستكشاف ومحاكاة الخبرات الجديدة (Yelon and Weinstein, 1977)
- 5-التعلم ذو المعنى يحدث عندما تكون المادة المتعلمة مدركة ومفهومة من قبل الطالب، وترتبط بشدة بأهدافه الخاصة، أي أن الطالب يفهم المعارف التي يدركها اذا كانت تعمل على المحافظة على ذات المتعلم وتتسجم معها. وإذا كانت المادة الدراسية ذات صلة بذات المتعلم وتتعلق بأهدافه فان عملية التعليم تكون سريعة ويكون التعلم ذو معنى.(Dembo, 1981)
- 6- في هذا العالم السريع التغير، وفي ظل انفجار المعرفة يجب التركيز على تعلم عملية التعلم (تعلم كيف تتعلم؟) إذ يرى روجرز أن التعليم غير الديناميكي الذي اهتم بالمعلومات كان مناسباً لزمان سابق، ولكي تستمر الحضارة فيجب أن تطور وتنمي أشخاصاً مؤمنين بالتغير كحقيقة مركزية في الحياة. وقاديرين على التعايش مع هذه الحقيقة. (Dembo, 1981)
- بعض الدراسات التي بينت أهمية التدريس بنموذج تيسير التعلم:**
- دراسة (Erbert Williams): عينة الدراسة مجموعة من الطلاب من ذوي الذكاء المتدني ( $I.Q = 82$ ) حاول أن يقدم حالة من حالات التعلم، وكان لديه القليل من الأدوات الخاصة، والمقاعد والألواح، وكتب مصوره، وقصص، وكتب مقررة في مختلف الموضوعات، وتناسب جميع مستويات التحصيل القرائي، وكذلك لديه مواد متعلقة بالفنون وتم العمل بإعطاء مبدئين يستندان إلى النموذج الإنساني، الأول: إن الطالب يجب أن يشغل نفسه بنفسه بعمل ما، والثاني: إن الطالب يجب أن لا يزجج غيره، أما عن نتائج الطلبة فقد كان الطالب يبلغ بنتيجة دون لوم أو نقد، وأثناء العمل كان المعلم يقدم التشجيع والاقتراحات بعد أن يبدأ الطالب النشاط أولاً، وقد كان محور العمل في هذا الصف أن الطالب يختار نشاطه الذي يرغبه، فمن كان له رغبة بالنشاط الفني تمت مساعدته لتلقي حصص فن، ومن كان اهتمامه بالميكانيكا تلقى دروس عملية في الميكانيكا، وهكذا لجميع الطلاب، وقد استمر العمل (4) شهور وخضع الطلاب لقياس

ما حققوه حسب مقياس (ستانفورد التحصيلي)، وكانت النتائج أن التحصيل في هذه الفترة فاق التحصيل خلال (15) شهراً، وهذا لوحظ في القراءة والحساب وكل الموضوعات الأخرى، وزاد التقدم والتحسين لهؤلاء الطلبة بمقدار (4) أضعاف التوقعات لمجموعة في مثل هذا المستوى الدراسي (Dembo,1981)

-دراسة (Hannifin, 1997): تناولت الدراسة موضوع " التطورات الأخيرة على البيئات التعليمية المرتكزة على الطالب"، دلت النتائج على أن الصفوف المفتوحة تزود الطلبة بأدوات تقنيه وموارد لاستخدامها في مواجهة المشكلات ودعم تفكير الطلبة وعمليات حل المشكلات، وهذا ينعكس على مفهوم الذات التعليمي الايجابي عن أنفسهم، حيث وجد أن مفهوم الذات التحصيلي قد تغير ايجابيا بعد الانخراط في تجربة الصف المفتوح المبني على تطبيقات النموذج الإنساني.

- دراسة (land, 1997): تناولت الدراسة موضوع "المناخ الصفّي التعليمي المتمركز على الطالب" دلت النتائج على أن هذا التعليم وسيله لدعم التفكير الإبداعي والتفكير المنطقي المتشعب، وحل المشكلات والتفكير النقدي، وقد أظهر الطلبة انطلاقا في التفكير المتشعب، ومرونة عالية، وحساسية تجاه المشكلات المطروحة، كما كانت الكثير من الأفكار نابعة من الطلبة أنفسهم وتتسم والأصالة وبالكثير من التفصيلات الأخرى .

دراسة (Tylee,1997): وفي دراسة أجريت في بريطانيا حاول باحثون اختبار فاعلية نموذج روجرز في العلاج النفسي للاضطرابات العاطفية، وقد كان هناك مجموعتين بحثيتين الضابطة استخدم فيها الإرشاد المباشر والتجريبية استخدم فيها الإرشاد غير المباشر لروجرز، وقد ثبت فاعلية نموذج روجرز في الإرشاد النفسي إلا انه يحتاج لوقت أطول من الإرشاد المباشر.

**2- نموذج التفكير الابداعي:** يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينيات من هذا القرن مشكلة مهمة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوافر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات والإسهامات، التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة ومتفاقمة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى، ولذا فقد نادى العديد من العلماء والباحثين بأن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعليم فقط بل للتفكير، وأن

الهدف من التعليم يجب أن يكون تعليم الأطفال كيف يفكرون، وكيف يتعلمون، ولا شك في أن هذا يساعد على الإبداع.

ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذنا هي حاجة عظيمة فإن هناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى مدارسنا ومن هذه المبررات ما يلي: (عزيزة المانع، 1996: 27)

1. انتقل الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداعيته، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات.

2. تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، اعتماداً على إن اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً، فالمعرفة لا تغني عن التفكير ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها.

3. إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة.

والتفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي Divergent Thinking يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر؛ بل يمكن القول إنه نوع من التفكير يملك الجديد والتأمل والاختراع، والابتكار، أو الإتيان بحل طريف؛ ولذا تعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية. فقد شاع بالفعل الربط بين التفكير الإبداعي والتفكير التباعدي. فهناك فرق بين نوعين من التفكير، التفكير التقاربي Convergent، والتفكير التباعدي Divergent؛ حيث يدفعنا الأول إلى إجابة محددة عندما تعطى لنا الوقائع، وهو يقاس باختبارات الذكاء، في حين يدفعنا الثاني إلى رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين. (إبراهيم عيد، 2000: 19)

والإبداع في مجال التعليم يقابله التفكير التباعدي الذي يستند إلى تعدد الإجابات في مواجهة التفكير التقاربي الذي يستند إلى إجابة واحدة، والذي يعتمد على الذاكرة.

(محمد عبد الرحمن، 1996: 414-415)

**3 - نموذج الحفظ والتذكر:** إن مهمات الحفظ والتذكر حسب (Joyce and Weil 1986) هي مهمات ممتدة طيلة حياة الفرد، منذ لحظة ولادة الخبرات الأولى في

العالم، إلى أن تتم مواجهة الخبرات والمعارف المتعددة المتراكمة ويتم تصنيفها بهدف حفظها، وحيث أن العديد من عناصر قد تم تسميتها من قبل السابقين، فإن علينا أن نتعلم عددا كبيرا من صفات الأشياء وأن نتعلم ربطها بالأشياء، والأعمال والأحداث، والخصائص التي تدل عليها، بلغة أخرى، وإن علينا أن نتعلم اللغة ذات المعنى (في قطامي وقطامي، 1998)

ولدراسة الذاكرة تاريخ طويل، على أن هدف الوصول إلى نظرية متينة ومفسرة بشكل كاف للذاكرة الإنسانية عموما يبدو صعب التحقيق (11 : 1976 , Estes )

**مساعادات التذكر:** تشكل طريقة معالجة الشخص للمادة العلمية وكيفية استقباله وتجهيزه وتخزينه لها أهمية كبرى في تحديد معدل التذكر أو الاسترجاع اللاحق للمعلومات. ويؤكد نموذج تجهيز المعلومات على أن التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي في صنع شبكة أكبر من الترابطات بين أجزاء المادة المتعلمة وبعضها البعض من ناحية وبينها وبين المعرفة المماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، مما ييسر استرجاع المعلومات السابقة.

نذكر بعض مساعدات التذكر فيما يلي:

-إن المعرفة يمكن أن تخزن صوراً حسية أو حركية، أو صوراً شمعية، أو سمعية، أو بصرية، أو أكثر من صورة معا.

-إن بذل المتعلم جهداً ذهنياً، بهدف تنظيم الخبرة وفق إحدى الصور، يساعده على تذكره بطريقة مناسبة في مدة زمنية أقصر.

-إن وضع الخبرات وتنظيمها على صورة شبكات مفاهيمية، أو مخططات معرفية يسهل إيجاد العلاقات بين المفاهيم الممثلة للخبرات، ويسهل استدخالها في البناء المفاهيمي المعرفي للمتعلم وإدماجها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

-إن عمليات الترميز الثنائي تتضمن قيام المتعلم بتخزين الخبرة تخزيناً مرئياً، ولفظياً، أي بالصورة والرسم والجملة والكلمة، حيث يسترجع الخبرة عندما يتذكر الشكل أو الصورة ثم يصفه لفظاً (قطامي وآخرون، 1998 : 171).

**4- نموذج التحري الاجتماعي:** لقد تنوعت نماذج التدريس وأتسع نطاقها لرفع كفاءة التدريس وزيادة فاعليته مع نمو المعارف وزيادة التخصصات العلمية في هذا العصر الذي يسمى بعصر المعلوماتية والإنترنت. ومن النماذج التدريسية التي عني بها في الآونة الأخيرة نموذج خاص بالتقصي الاجتماعي وهو نموذج التحري الجماعي ( Group

investigation) الذي ينسب إلى هيربرت ثيلين (Herbart thelen) وهو يقوم على تطوير النظام التعليمي عن طريق إجراءات ديمقراطية، فقد أكد (ثيلين) على الأسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل إنساني بين الأفراد عن طريق بناء عملية التربية ضمن العملية الديمقراطية باعتبار الصف وحدة اجتماعية تضم تفاعلاً وعلاقات اجتماعية بين أفرادها ومجموعاتها محكومة بأسس الديمقراطية والتحري الجماعي كإستراتيجية تدريس تشير إلى تنظيم مجموعات الصف لممارسة واحدة من المهمات الآتية أو معظمها.

أ- تطوير نظام اجتماعي يقوم أو يهيئ بإجراءات ديمقراطية.

ب- إجراءات استقصاء علمي حول طبيعة الحياة الاجتماعية وعملياتها .

ج- الاشتراك في ممارسة حل المشكلات الاجتماعية.

د- توفير الخبرات القائمة على التعلم الموقفي. (Joyce B.& Weil, 1986) نعم

بعض الدراسات التي بينت أهمية التدريس بنموذج التحري الجماعي:

دراسة زينب على عبد الحسين (2007): تناولت الدراسة موضوع "طرائق تدريس الاجتماعيات" دلت النتائج على:

1- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التحصيل للمجموعة الضابطة (الطريقة

الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (نموذج ثيلين Thelen) كان لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الاتجاهات للمجموعة الضابطة (الطريقة

الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (نموذج ثيلين) أيضاً كان لصالح المجموعة التجريبية.

وعلى أساس نتائج البحث تقدمت الباحثة ببعض التوصيات منها :-

- ضرورة اعتماد نموذج Thelen ثيلين طريقة فعالة ضمن طرائق التدريس في مناهج

الجغرافية في الكليات والمعاهد ذات العلاقة بإعداد مدرسي الجغرافية كما تقدمت ببعض

المقترحات استكمالاً للبحث الحالي

-منها إجراء دراسة تجريبية تهدف إلى التعرف على أثر أنموذج (ثيلين Thelen) في

استبقاء الموضوعات الجغرافية.

دراسة عبد اللطيف محمد عمران 2007 : تناولت الدراسة موضوع "أثر استخدام

نموذج التحري الجماعي لـ (ثيلين Thelen)" في تدريس الدراسات الاجتماعية على

التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول

الإعدادي" دلت النتائج على:

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- أن استخدام نموذج التحري الجماعي في التدريس كان له تأثير كبير على كل من التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مجال تدريس الوحدة المختارة.

وأوصت الدراسة: بضرورة الاهتمام باستخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية، لما يوفره من مواقف تعليمية تثير اهتمام التلاميذ وتساعدهم على استخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. وضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية التدريس باستخدام هذا النموذج.

المراجع باللغة العربية:

- أنور محمد الشرفاوي (1982) التعلم والشخصية، مجلة عالم الفكر، المجلد 13.
- إبراهيم عيد (2000) فلسفة الإبداع عند مراد وهبة، دار قباء، القاهرة، مصر.
- زينب لي عبد الحسين (2007) طرائق تدريس الاجتماعيات، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة المستنصرية بغداد العراق.
- صالح بن عبد العزيز النصار (2002) ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 18.
- عبد اللطيف محمد عمران (2007) استخدام نموذج التحري الجماعي لـ ثيلين (Thelen) " في تدريس الدراسات الاجتماعية علي التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المجل التربوية - كلي التربية - جامعة سوهاج، العدد 23 ، (من ص 274 إلى ص 195).
- عبد الهادي جودت (2000) نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوي. عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عزيزة المانع (1996) تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، رسالة الخليج العربي، ع 59، السنة السابعة عشر،.

- قطامي يوسف والقطامي نايفة (1998) نماذج التدريس الصفّي، دار الشروق، عمان، الاردن.
- مرعي توفيق وآخرون (1985) أنماط التعليم، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، الاردن.

#### المراجع باللغة الأجنبية:

- Dembo , M.(1981) teaching for learning ; applying .educational psychology in the classroom , 2nd edition .N .Y , Longman .
- Driscoll, M.(1994) Psychology of learning for instruction. Boston, Allyn and Bacon.
- Estes,W,(1970)Learning Theory and Mental Developement New York, Academic Press.
- joyce ,B .and weil .M .( 1992 ) models of teaching . Englewood d cliffs prentice-hall.
- Gardiner , W , (1980) the psychology of teaching , California wads worth , ins .
- Reilly, R., and Lewis, E., (1983) Educational Psychology. New York, Macmillon.
- Rogers , c .(1969) freedom to learn , Ohio: Merrill.
- Tylee , Andre , (1997) counseling in primary care , lancet , 12/6/97 , vol , 350 issue 909 1(sic) P 1643 . great Britain.
- Yelon , S , and weinstein ,G , (1977) psychology in the classroom , New York , M ,H.

#### المراجع الالكترونية:

- (محمد عبد الرحمن ، 1996 <http://uqu.edu.sa/page/ar/109196> )
- (ضحى فتاحي، 2010 [http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show\\_article.thtml?id=595](http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=595) )
- (Joyce B.& Weil,1986) <http://www.lover3moon.com/vb/showthread.php?t=30404>