الفصل السادس
بعض طرق واستراتيجيات
تدريس الدراسات الاجتماعية

أولاً: طريقة الحوار

ثانياً: طريقة حل المشكلات.

ثالثاً: استراتيجية التعلم التعاونى.

رابعاً: التدريس الاستقصائى.

خامساً: التعلم بالاكتشاف.

سادساً: استراتيجيات تدريس المفاهيم

١- الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية.
٢- خرائط المفاهيم.

سابعاً: التدريس التبادلى.

الفصل السادس
بعض طرق واستراتيجيات
تدريس الدراسات الاجتماعية

أولاً: طريقة الحوار: *Dialogue Method*

- مقدمة.
- تعريف طريقة الحوار.
- خصائصها.
- التعديلات التى أدخلت على الحوار السقراطى.
- تدريس التفكير وفق طريقة الحوار.
- نموذج لتحضير درس باستخدام طريقة الحوار.

مقدمة:

تعرف هذه الطريقة بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة، ويطلق عليها آخرون الحوار السقراطى، لأنها استمدت معناها من طريقة الحوار التى اعتمدها الفيلسوف اليونانى سقراط، فهو أول من فطن إلى أن التعليم لا يقصد منه حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والحقائق، بل أنه استمداد الحقائق الخالدة من العقل الذى تنطوى فيه، فكانت طريقته فى التعليم أن يحادث طلابه ويحاورهم فكان يسأل السؤال ويستدرج المتعلم حتى يجيب، وكان سقراط يعتقد أن التعليم لا ينحصر فى الأسئلة التى يسألها، إذ ربما يستطرد إليه من أسئلة أخرى متلاحقة يظهر بها جهل طلابه أو يكتشف بها غرورهم بقصد دفعهم إلى اكتشاف الحقيقة

بأنفسهم من خلال التفكير والتأمل والتروى والجد فى البحث والتنقيب لاستنتاج الأدلة والبراهين.

وعلى الرغم من أهمية طريقة سقراط فى التعلم، إلا أن حواره قد لا يصلح للتطبيق الحر فى داخل غرفة الصف، وذلك نتيجة للتغيرات التربوية والنفسية والفلسفية والعلمية التى طرأت على شخصية الإنسان المعاصر مما أحدث ميولاً ورغبات وحاجات وخصائص فردية وجماعية تختلف عن عصر سقراط. ومن هنا كان على علماء التربية فى هذا العصر طرح طريقة تدريسية ترتكز أساساً على التجربة السقراطية ولكن بعد تحويرها كى تصلح للحوار التعليمى فى وقتنا الحاضر.

تعريف طريقة الحوار:

وتعرف طريقة التدريس بالحوار بأنها طريقة للتعلم مبنية على السؤال والجواب يحاول فيها المعلم استدراج تلاميذه للإفضاء بما لديهم من معلومات، وتقييم سلامة تفكيرهم فى ضوء أجوبتهم.

كما يعرفها أحد علماء التربية بأنها تلك الطريقة التى تقوم على الحوار بين المعلم وطلابه فى شكل من أشكال المناقشة: السؤال والجواب من جانب المعلم للطلاب أو من جانب المتعلمين للمعلم، وهى ترمى لإثارة التفكير أكثر من التذكر لدى كلاهما خاصة المتعلم لأنه لا توجد طريقة تدريس تخلو من الأسئلة، وتظهر أهمية السؤال فى إثارة التفكير.

ويمكن تعريف طريقة الحوار على أنها طريقة من طرائق التدريس تتمثل فى تحويل الطريقة التقليدية إلى حوار من خلال السؤال والجواب المتصل بموضوع الدرس ويراعى فيها وحدة الموضوع والهدف، ويقوم المعلم بتوجيه الحوار

مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأسئلة والوسائل التعليمية لتشجيع المتعلمين على الوصول إلى استنتاجات معينة نابعة من ذات الطالب ومرتكزة على خلفية معرفية مناسبة، ويتيح المعلم الفرصة للمتعلمين للاستفسار أو تبادل الأسئلة معه، مما يتطلب من المعلم عند استخدام هذه الطريقة إعداد الأسئلة التى يجب أن تتسم بالتركيز والبساطة والوضوح.

خصائص طريقة الحوار:

تمتاز طريقة الحوار بالكثير من الخصائص التى تنفرد بها عن بقية الطرق الأخرى أو أنها قد تشترك معها فى بعض هذه الخصائص، ويمكن إيجاز ذلك فيما يلى:

١- تقوم هذه الطريقة على أسس عديدة منها: وضوح الهدف ومعرفة دواعى ما يقوم به المعلم.

٢- قد يصل المتعلم إلى حل معين للسؤال ولكن يحاول المعلم أن يدفعه إلى تقويم هذا الحل من خلال الدليل المناسب ليمكنه من كشف أخطائه وتصحيحها.

٣- تركز هذه الطريقة على الجانب الخلقى أو القضايا الجدلية أو الخلافية أو القضايا التاريخية أو الأحداث التى يختلف فى تفسيرها المؤرخون مما يفيد فى تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

٤- تدفع هذه الطريقة المتعلمين للبحث والاستقصاء والرجوع إلى مصادر تعلم متنوعة.

٥- تتضمن هذه الطريقة مثل طرق التدريس الأخرى التى تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته فى العملية التعليمية على أسلوب الاستقراء والاستنتاج المهمين فى اكتساب المتعلمين مهارات التفكير الاستدلالى.

٦- تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين وتكسبهم مهارات الاستماع والإصغاء.

٧- تشجيع الطلاب على احترام الرأى والرأى الأخر والتعلم من الآخرين.

ولكى يتم استخدام الطريقة الحوارية بنجاح هناك بعض الاعتبارات المهمة التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند إعداد الأسئلة وتوجيهها للتلاميذ وهى كما يلى:

١- أن تصاغ الأسئلة بلغة سهلة وواضحة.

٢- أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ والمادة العلمية.

٣- أن ترتبط الأسئلة بأهداف المادة أو أهداف الدرس.

٤- الابتعاد عن الأسئلة الموحية بالإجابة.

٥- التركيز على استخدام الأسئلة السابرة.

٦- التركيز على الأسئلة التى تثير التفكير لدى المتعلمين.

انطلاقاً من حرص المربين على فعالية طريقة الحوار فى التدريس فقد بادروا بإدخال تعديلات جذرية على الحوار السقراطى كى تتمشى مع التنظيم المنهجى السائد فى مدارسنا ومن بين ما تم اقتراحه من مبادئ ما يلى:

١- توخى البساطة فى الحوار أو الوضوح عند عرض الآراء دون استعمال الحيرة لتعجيز الطلاب بل لترغيب المتعلم وتشويقه للبحث والتحاور والتعلم.

٢- عدم استهزاء المعلم بأسلوب المتعلمين فى الحوار أو السخرية من طريقتهم فى الحديث إذا كانت غير دقيقة أو تسفيه آرائهم إذا كانت غير صحيحة وإنما عليه إصلاح أى خطأ يقعون فيه والعمل على تخفيف التوتر النفسى الذى يحدثه الحوار ويمكن اتباع الأساليب التالية لتحقيق ذلك.

أ- تقصير مدة الحوار مع المتعلم بحيث لا يتعدى الخمس دقائق ومع أكثر من متعلم بحيث لا تتعدى خمس عشرة دقيقة.

ب- عدم تركيز الحوار طوال الدرس على متعلم معين أو مجموعة معينة من المتعلمين دون غيرهم وإنما يجب على المعلم تبادل الحوار- مع اكبر عدد ممكن من المتعلمين قدر الإمكان وإثارة الصامت وجذب انتباه الشارد منهم للمشاركة فى الحوار وإبداء الرأى فى موضوع الدرس.

ج- استعمال المعلم لأسلوب المرح الهادف فى حواره مما يساعد على إثارة جو التآلف والمحبة والرضا داخل غرفة الصف.

٤- استخدام الوسائل التعليمية وتنوعها كقاعدة للحوار.

٥- ضبط النظام داخل الصف طوال فترة الحوار وتهدئة الأطراف المنفعلة،ووضع حد لتصرفات المتعلمين الذين يقصدون السخرية من زملائهم، أو يهدفون إلى تشويه جو الحوار وتعطيله.

الدراسات الاجتماعية وتدريس التفكير وفق طريقة الحوار:

تعد الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية ذات خصوصية متميزة من حيث طبيعة محتواها الذى يتناول البيئة الطبيعية للإنسان والتأثير والتفاعل المتبادل بينه وبين هذه البيئة وما ينتج عن ذلك من أمور ومشكلات وقضايا بيئية واجتماعية وسياسية واقتصادية، الأمر الذى حدى بواضعى المناهج إلى صياغة أهداف أيضاً ذات خصوصية تسعى لتنمية تفكير المتعلم مع تزويده بالحقائق والمفاهيم والمبادئ اللازمة التى تجعل منه مواطناً مستنيراً قادراً على تحمل مسئولياته المستقبلية تجاه بيئته الاجتماعية والطبيعية، وهذا لن يتحقق إلا باتباع أساليب وطرق تدريس قادرة على إعداد هذا المواطن وتزويده بالمهارات العقلية والفكرية التى تتطلبها الحياة العملية.

كما تسعى الدراسات الاجتماعية إلى مساعدة المتعلمين للحصول على مختلف أنماط المعرفة التى تساعدهم على التعامل مع المشكلات التى تواجههم وتنمى لديهم تقدير واحترام القيم السائدة، واكتساب المهارات والاتجاهات نحو العلاقات الإنسانية المتبادلة التى تمكنهم من المشاركة الفعالة كأفراد وجماعات وكأعضاء فى مجتمعاتهم التى هى جزء من المجتمع الدولى.

ومن ثم يُنظر عادة إلى الدراسات الاجتماعية على أنها حقل استفسار وطريقة معرفة أكثر من النظر إليها على أنها معلومات وحقائق يُطلب حفظها والمتعلمين ينجحون أكثر عندما يقومون بالنشاط العلمى فى دراسة هذه المادة أكثر من اعتمادهم على المواد المكتوبة فى الكتب المدرسية.

وتعد طريقة الحوار من طرق التدريس التى تساهم فى تنمية المهارات العقلية ومهارات التفكير المختلفة إضافة إلى دورها فى زيادة التحصيل الدراسى والاحتفاظ به وذلك من خلال الإجراءات التالية:

١- اختيار الموضوع:

ويقصد باختيار الموضوع أن يعمد المعلم إلى تحديد الموضوع الذى سيتم حوله الحوار أو سيتم تدريسه بطريقة الحوار، فلا يمكن أن يعالج المعلم جميع الموضوعات الواردة فى الكتاب المدرسى المقرر بطريقة تدريس واحدة كطريقة الحوار مثلاً، وهذا يتطلب من المعلم معرفته بالمبادئ السابقة، وتحديد مدى توافر المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع لدى المتعلمين، وقد ينهج المعلم فى حواره لنقاط الموضوع أحد أسلوبين:

١- الاستقراء: ويستخدم المعلم هذا الأسلوب إذا كانت معرفة المتعلمين محدودة بموضوع الدرس.

٢- الاستنتاج: يستخدم المعلم هذا الأسلوب إذا كانت معرفة المتعلمين بموضوع الدرس كبيرة، فإنه يمكن عندها استخدام هذه المعرفة لاستنتاج نقاط وتفاصيل أخرى فى موضوع الحوار، ويتقرر اختيار موضوع الحوار الرئيس والنقاط الفرعية فيه وفق اعتبارين هما:

١- اعتبار الأهمية: الذى يرتبط بقيمة النقاط التى سيتم الحوار حولها والتى سيتم البدء بها لتدريس الموضوع، وذلك تحدد أهمية الزمن المنقضى فى الحوار حول هذه النقطة.

٢- اعتبار مدى الملائمة للموقف التعليمى: ويمكن أن يحدد مدى مناسبة الحوار للموقف التعليمى وفق أمرين هما:

أ- نوع المعلومات التى يطرحها المعلم: فإذا اتفقت إجابات المتعلمين مع السؤال الذى طرحه المعلم يستمر الحوار، أما إذا لم تتفق مع الإجابة الصحيحة فإن ذلك يتطلب من المعلم أن يوجه الحوار عن طريق مناقشة الإجابات المطروحة حتى يتم تصحيح إجابة المتعلم ومن ثم العودة إلى الموضوع الرئيس فى الحوار.

ب- نوعية إجابات الطلاب المطروحة: وهى التى تحدد الزمن وخطوات السير، بهدف الوصول إلى المعلومات الصحيحة، وهى المعلومات التى رصدها المعلم، لتحقيقها عن طريق الحوار مع المتعلمين، وكلما زاد اتفاق الإجابات الصحيحة مع الإجابات المرصودة ازدادت فرص طرح نقاط جديدة والتشعب فى الموضوع بما يعود بالفائدة على المتعلمين

٣- استخدام الأسئلة مع العرض فى الحوار:

أن الاستراتيجية المعروفة فى تعلم التفكير عن طريق الحوار هى استراتيجية طرح الأسئلة، وتسلسلها وتتابعها والتدرج فيها، ولكن المعلم يجد نفسه أحياناً أمام متعلم لا يمتلك معلومات سابقة، أو واضحة مرتبطة بموضوع الحوار، وفى هذه الحالة فإن المعلم يجد نفسه مضطراً لاستخدام أسلوب العرض من أجل تقديم معلومات لازمة وضرورية لنجاح الحوار.

ولكى يتسنى للمعلم التمييز بين ما يعرفه المتعلم من المعلومات التى لم تتوافر لديه، فإنه يقوم عادة بالمقارنة بين الموقف الذى يقرر فيه استخدام السؤال والموقف الذى يتطلب طرح معلومات ضرورية، ويقوم المعلم أيضاً بتبويب المعلومات أو الخبرات بطريقة متدرجة من البسيط إلى المعقد كما يتضح من الجدول التالى:

تبويب المعلومات فى استراتيجية استخدام الأسئلة مع العرض فى الحوار.

م	مستوى المعلومات	م	مهمة التعليم المناسبة
١	معلومات أساسية يعرفها المتعلم	١	لا سؤال ولا عرض
٢	معلومات أساسية قد يعرفها المتعلم أو قد لايعرفها.	٢	أسئلة من المعلم.
٣	معلومات أساسية يجهلها المتعلم نسبياً.	٣	عرض من المعلم.
٤	معلومات أساسية ولكنها متقدمة جداً أو يصعب على المتعلم تعلمها.	٤	يهملها المعلم أو يعرض ما يناسب منها أو ما يحتاج إليها الموقف.

٣- استخدام الوسائل التعليمية:

إن استخدام الوسائل التعليمية يُسهل حث الذاكرة على استحضار المعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع الحوار، كما ان استخدام هذه الوسائل يُسهل مهمة المعلم فى مساعدة طلابه على تذكر المعلومات والحقائق المهمة وفهمها، ويمكن أن نذكر أهمية الوسائل التعليمية فى طريقة الحوار كما يلى:

١- استخدامها كقاعدة للحوار من قبل المعلم.

٢- تأسيس قاعدة فكرية لدى المتعلمين يعتمدون عليها فى إجاباتهم عن الأسئلة الموجودة لهم.

٣- إثراء الحوار وإنجاحه فى أداء مهمته التعليمية.

وحتى تحقق الوسائل التعليمية المستخدمة فى طريقة الحوار دورها المهم فى العملية التعليمية يمكن تلخيص خطوات استخدامها فى الحوار كما يلى:

١- التهيئة لاستخدام الوسيلة.

٢- عرض الوسيلة بشكل مقروء ومرئى.

٣- إعطاء لمحة عن موضوع الوسيلة من قبل المعلم للطلاب.

٤- تعريف التلاميذ بكيفية قراءة مفتاح الخريطة.

٥- بدء المعلم الحوار مع طلابه من خلال الوسيلة المعروضة، أما إذا توافرت الأفلام التعليمية والأشرطة السمعية أو أى من وسائل تكنولوجيا التعليم الأخرى فيمكن للمعلم عرضها فى بداية الحصة دون توقف أو تعليق، ثم يتم إثارة الحوار بعد ذلك، ولكن من المهم أن يكون محتوى الوسيلة موجز فى مضمونه بما يخدم موضوع الحوار بعيدة عن التفاصيل غير المفيدة لكى لا يكون الحوار عملية روتينية تذكرية فى طبيعتها.

٤- مراجعة مادة الحوار:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى التأكد من وجود المعلومات والمعارف التى دار حولها الحوار خاصة أن التعلم السابق أو الخلفية المعرفية تعتبر قاعدة ضرورية للتحصيل الجديد، وهنا نحصر الحوار فى المواضيع التى لم يتمكن الطالب فيها من إعطاء إجابات كافية عن أسئلتها ويمكن للمعلم إتباع أحد الأسلوبين التاليين للمراجعة بطريقة الحوار أو قد يمزج بينهما:

أ- حوار عام: يحاور المعلم تلاميذه حول الموضوع بوجه عام.

ب- حوار متدرج: لكل فقرة على حده حتى نهاية الحصة.

ج- مراجعة مادة الحوار فقرة فقرة وفى كل منها يتم استعراض الفكرة العامة الرئيسة وربطها بالموضوع العام للحوار.

٥- تصحيح الأخطاء:

يعد تصحيح خطأ المتعلمين خلال عملية التعلم مسألة تربوية مهمة ومسئولية أساسية للمعلم، وتتضمن استراتيجية تصحيح الخطأ استعراض فهم المتعلم للمفهوم أو المبدأ، ومن ثم تحديد نقاط الضعف أو المفاهيم التى لم يتعلمها، وتظهر أهمية هذه الاسترتيجية فى تعلم المواضع السابقة حتى يزيد فهم الموضوعات كلما تم التقدم فى تعلم الموضوعات اللاحقة. ويتم تصحيح الخطأ عادة بطريقتين هما:

الطريقة الأولى: إما أن يقوم المعلم بتصحيح أخطاء تلاميذه من الإجابة عن الأسئلة التى توصلوا إليها عن طريق الحوار، ويكون ذلك عن طريق إعطاء المعلومات وشرحها للتلاميذ أو الاستفسار أو المحاورة معهم حول الإجابة غير الصحيحة، فيقوم المعلم بإعادة الحوار فى النقاط التى أخطأ فيها التلميذ.

الطريقة الثانية: يقوم المتعلم بنفسه بتصحيح أخطائه، وذلك عن طريق مناقشة ذاته يُنصب فيها نفسه شخصاً أخر يحاوره وينقد نفسه ذاتياً ويتعرض للجوانب الإيجابية، والجوانب السلبية فى ذلك بهدف زيادة ثقة التلميذ بنفسه فيما اكتسبه من معلومات وخبرات وفيما طرحه من أجوبة أثناء الحوارات، وتعد هذه الطريقة أفضل من الطريقة الأولى.

نموذج إعداد درس باستخدام طريقة الحوار

المادة: جغرافيا.

الصف: الثانى الإعدادى.

الحصة: .....

التاريخ: .....

الموضوع: الحرارة

أولاً: الأهداف:

يتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة يكون قادرا على أن:

١- يعدد أهم مصادر الحرارة فى النظام الأرضى بعد الاطلاع على الوسيلة الخاصة بذلك وبدون أخطاء.

٢- يوزع جغرافيا مناطق الحرارة على خريطة العالم بالرجوع إلى الوسيلة الخاصة بذلك وفى فترة لا تزيد عن ثلاث دقائق.

٣- يفسر أهمية دوائر العرض فى تقسيم العالم إلى مناطق حرارية بعد حواره مع المعلم وبنسبة خطأ لا تزيد عن ١٠٪.

٤- يلخص عملية تسخين الهواء، بعد حواره مع المعلم وفى مدة لا تزيد عن ثلاث دقائق.

٥- يستنتج العوامل التى يتوقف عليها تأثير أشعة الشمس بعد قراءة النص الخاص بذلك وبنسبة صواب لا تقل عن ٩٠٪.

ثانياً: الوسائل التعليمية:

١. شكل يوضح مصادر الحرارة.

٢. خريطة العالم.

٣. شكل يوضح المناطق الحرارية فى العالم.

٤. الكتاب المدرسى.

ثالثاً: خطة سير الدرس:

المعلم: تطرقنا فى الدرس السابق إلى مفهوم كل من الطقس والمناخ والعوامل المؤثرة فيهما، وفى هذا الدرس سنتناول أول عنصر من عناصر المناخ وأهمها على الإطلاق فما هو هذا العنصر؟

أحمد: أهم عناصر المناخ هو عنصر الحرارة، ولكن لا أدرى لماذا يعتبر كذلك يا أستاذ؟

المعلم: لأنه له تأثير مباشرة على بقية العناصر الأخرى فالحرارة تؤثر فى ارتفاع الضغط الجوى أو انخفاضه وهذا بدوره يؤثر فى اتجاه الرياح التى ربما تؤدى إلى سقوط الأمطار على بعض المناطق، ولكن قل لى ما أهم مصادر الحرارة على سطح الأرض؟

أحمد: المصدر الدائم للحرارة على سطح الأرض هو الشمس.

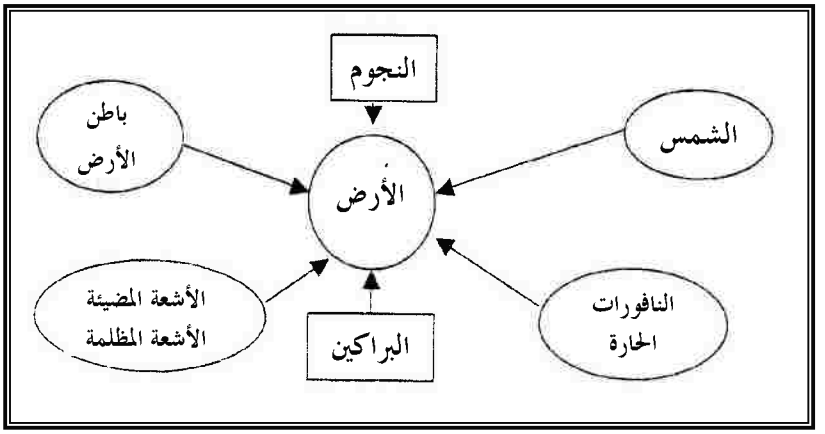
المعلم: أحسنت ولكن هل درجة الحرارة تصل بنسبة واحدة على جميع الأماكن على سطح الأرض؟

المعلم: عفواً يا بنى هل درجة الحرارة فى بلاد الاسكيمو بالقرب من القطب الشمالى تشابه درجة الحرارة فى وسط إفريقيا حول دائرة الاستواء؟

أحمد: عفواً يا أستاذى. درجة الحرارة فعلا تختلف من مكان إلى أخر على سطح الأرض ولكن ما الذى يدلنا على تباين درجة الحرارة من مكان لأخر على سطح الأرض يا أستاذ.

المعلم: يتمثل الدليل فى اختلاف المحاصيل الزراعية والثروة الحيوانية والنشاط البشرى وحدوث الفصول الأربعة والآن أنظر إلى الشكل التالى وأذكر مصادر الحرارة الأخرى على سطح الأرض.

يعرض المعلم شكلاً توضيحاً لمصادر الحرارة على سطح الأرض.



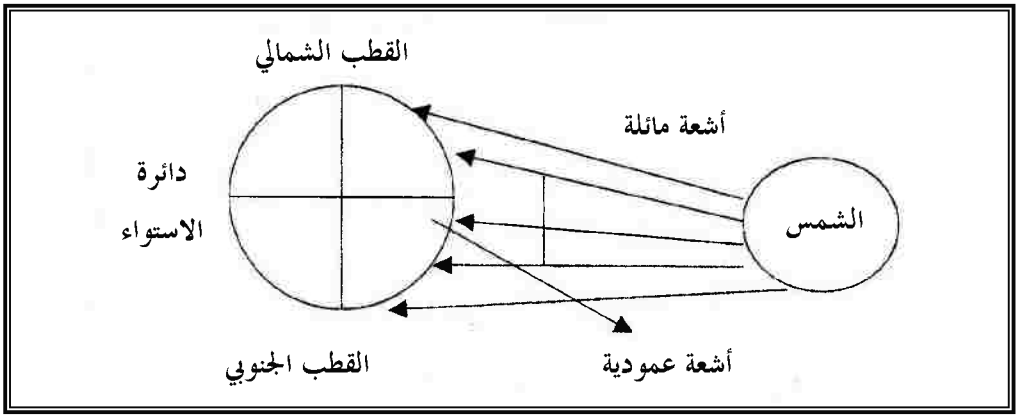
شكل (١٦)

أحمد: نعم الحرارة المنبعثة من البراكين والنافورات الحارة والنجوم، ولكن ما درجة مساهمة هذه المصادر فى إمداد الأرض بالحرارة يا أستاذ؟

المعلم: يكون مساهمتها فى المناطق الموجودة فيها حيث أن البراكين والنافورات الحارة تساعد على رفع درجة الحرارة فى تلك المناطق فقط ولكن يا بنى لماذا يعتبر باطن الأرض من مصادر الحرارة؟

أحمد: لأن باطن الأرض منصهر نظراً لشدة درجة الحرارة فيه.

المعلم: ممتاز يا أحمد، ثم يحول المعلم الحوار إلى الطالب صابر قائلا: أفتح الكتاب المدرسى يا صابر ص ٢٧٠ وأنظر إلى الشكل التالى الذى يوضح توزيع أشعة الشمس غير متساوى على سطح الأرض وما نوع الأشعة الموجودة فى الشكل؟



شكل (١٧)

صابر: أشعة عمودية وأشعة مائلة.

المعلم: أى النوعين أكثر انتشاراً أو أكبر مساحة؟

صابر: الأشعة المائلة أكثر انتشاراً ومساحة.

المعلم: شكرا: ولكن من أكثرهما تأثيراً فى درجة الحرارة؟

صابر: الأشعة المائلة.

المعلم: لا يابنى ويحول الحوار إلى الطالب سالم قائلا: أنظر جيدا إلى الشكل وحدد أيهما أكثر تأثيراً فى درجة الحرارة ولماذا؟

سالم: الأشعة العمودية، لأنها مركزة فى مساحة أقل من الأشعة المائلة.

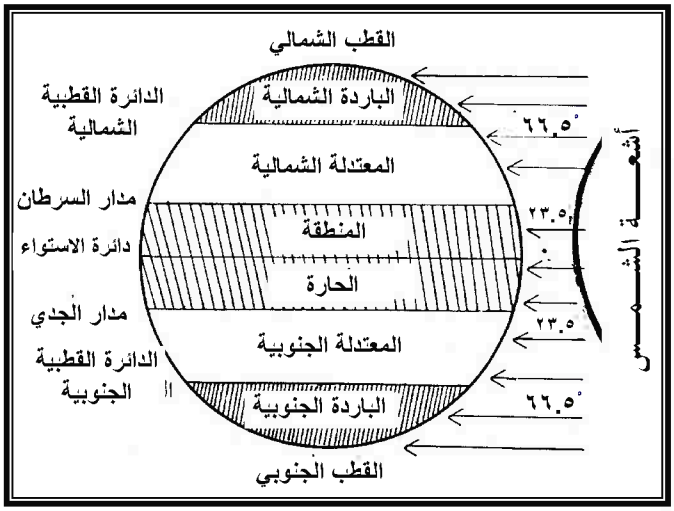
المعلم: أحسنت يا سالم، ويعاود محاورة الطالب صابر قائلا: على أى مكان من سطح الأرض تكون أشعة الشمس عمودية أو شبه عمودية؟

صابر: فى المنطقة المدارية. ولكن عفواً يا أستاذ. هل يمكن اعتبار زاوية سقوط أشعة الشمس من العوامل المؤثرة فى درجة الحرارة على سطح الأرض؟

المعلم: نعم يا صابر ولكن هناك عوامل أخرى تؤثر فى درجة الحرارة فما هى؟

صابر: درجة عرض المكان والتى تحدد زاوية سقوط أشعة الشمس، وطول النهار والليل وخلو السماء من الغيوم.

المعلم: برافو صابر، ويحول الحوار إلى الطالب أبو بكر قائلا: افتح الكتاب ص ٢٣ أنظر الشكل ثم حدد دائرة العرض الرئيسة فى الكرة الأرضية؟



شكل (١٨)

أبو بكر: دائرة الاستواء.

المعلم: ما اسم المنطقة الحرارية التى تحيط بدائرة الاستواء؟ حددها على خريطة العالم التى أمامك؟

أبو بكر: المنطقة الحارة، وهى تمتد بين مدارى السرطان والجدى، ولكن لا أعرف لماذا سميت بذلك يا أستاذ؟

المعلم: لأن درجة الحرارة فيها مرتفعة طوال العام تقريباً، والآن قل لى ما المنطقة الحرارية المحصورة بين دائرة السرطان والدائرة القطبية الشمالية؟

أبو بكر: المنطقة المعتدلة الشمالية.

المعلم: أحسنت ولكن هل المناطق الحرارية متناظرة فى نصفى الكرة الأرضية الشمالى والجنوبى أم مختلفة؟ ولماذا؟

أبو بكر: طبعاً متناظرة لأن الشمس تنتقل فى حركتها الظاهرية من الشمال إلى الجنوب والعكس فى مدة معينة.

المعلم: أخرج الآن يا أبو بكر إلى السبورة وارسم شكلاً يوضح المناطق الحرارية التى تحدثنا عنها قبل قليل.

أبو بكر: بعد أن يخرج إلى السبورة ويرسم دائرة يوضح عليها المناطق الحرارية.

المعلم: يشكر الطالب أبو بكر، ويحول الحوار إلى الطالب مصطفى قائلا: لقد عرفنا أن الشمس المصدر الرئيس للحرارة، فهل يسخن الهواء مباشرة بمجرد مرور الشمس عليه؟

مصطفى: نعم يا أستاذ.

المعلم: لا يا بنى ويضرب له مثال عندما نشغل المدفأة فى المنزل فما الذى يسخن أولا الهواء أم أجزاء المدفأة؟

مصطفى: أجزاء المدفأة يسخن أولا ثم بعد ذلك يسخن الهواء المجاور.

المعلم: أحسنت، إذن من يسخن أولاً الهواء أم سطح الأرض؟

مصطفى: سطح الأرض يسخن أولاً ثم يسخن الهواء الملامس له طبقة بعد أخرى ولكن كيف يحدث ذلك يا أستاذ؟

المعلم: يحدث ذلك كالتالى: بعد أن يسخن الأرض بواسطة الإشعاع الشمسى فإنه يعكسها إلى الهواء الملامس له.

مصطفى: نستطيع أن نقول أن الإشعاع الأرضى هو العامل الرئيس المسئول عن تسخين الهواء.

المعلم: نعم يا مصطفى الإشعاع الأرضى هو المسئول عن تسخين الهواء. ولذلك تتناقص درجة الحرارة بالارتفاع نتيجة ابتعاده عن المصدر الرئيس للتسخين.

مصطفى: ولماذا يسمى الإشعاع الأرضى بالأشعة المظلمة؟

المعلم: لأنه إشعاع حرارى ليس ضوئى، فهو يتسبب فى تسخين الهواء وليس فى الإضاءة.

مصطفى: وهل هناك طرق أخرى يسخن بواسطتها الهواء يا أستاذ؟

المعلم: نعم فالشوائب العالقة بالهواء تمتص جزء من الإشعاع الشمسى أثناء مروره فى الغلاف الغازى، والآن أشكركم جميعاً ونأتى إلى ختام درسنا اليوم.

رابعاً: التقويم:

يقوم المعلم لطرح الأسئلة التالية على الطلاب:

١. ما أهم المصادر الدائمة والثانوية للحرارة على سطح الأرض؟
٢. علل ارتفاع درجة حرارة الأشعة العمودية؟
٣. أرسم شكلاً يوضح أهم المناطق الحرارية فى العالم؟
٤. كيف يسخن الهواء؟
٥. لماذا ترتفع درجة الحرارة فى المناطق المدرية فى العالم؟

ثانياً: طريقة حل المشكلات *Problem Solving*

- مقدمة.
- معنى المشكلة وعناصرها.
- تعريف طريقة حل المشكلة.
- خطوات طريقة حل المشكلات.
- أمور مهمة لتطبيق طريقة حل المشكلات.
- مميزات طريقة حل المشكلات.
- نموذج لدرس باستخدام طريقة حل المشكلات.

مقدمة:

إذا كانت طبيعة عصر المعلومات تفرض على الأفراد التمكن من مهارات خاصة لمسايرة متطلبات هذا العصر، فإن هذا يفرض على معلم الدراسات الاجتماعية أنه يعد طلابه لمواجهة هذه التحديات، وأصبح لزاما عليه أن يسعى إلى اكتساب طلابه مهارات التفكير العلمى، وتدريبهم على مهارة اتخاذ القرار التى تبنى على معلومات صحيحة، وتهيئة مواقف تعليمية تسهم فى تزويدهم بالمهارات والمعلومات والحقائق وتوظيفها لحل المشكلات التى تواجههم، كما أصبح لزاماً عليه استخدام الأساليب والمداخل التدريسية التى تؤكد على عمليات اكتساب المعرفة وكيفية تطبيقها، وتطوير معرفة جديدة، أكثر من التركيز على المعرفة نفسها، مما يشجع التلاميذ على التفكير للوصول إلى حلول مبدعة لتلك المشكلات بطريقة علمية وتكون لديهم القدرة على تحمل المسئولية.

وتمثل طريقة حل المشكلات، التطبيق الفعلى لتعريف "جون ديوى" للتفكير التأملى، حيث أشار "ديوى" إلى أنه من أجل القيام بعملية التفكير، لابد للفرد من الشعور بالحيرة والارتباك أو الغموض (أولا) والتفكير فى هذه الصعوبة والحيرة

عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها (ثانياً) واختبار الفرضية تلو الأخرى عن طريق جمع المعلومات من أجل التخلص من الحيرة والغموض (ثالثاً)، وتطوير فكرة تؤدى إلى الحل (رابعاً)، وقبول النتيجة التى تمت برهنتها ورفض غيرها من تلك التى لم يتم دعمها بالمعلومات ذات العلاقة (خامساً).

وترجع أهمية طريقة حل المشكلات فى تدريس الدراسات الاجتماعية، إلى تدريب الطلاب على مواجهة المشكلات التى تتحداهم فى حياتهم، سواء كانت مشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية، والتى تشكل جزءاً من موضوعات المقرر الدراسى، والذي يدرسونه، كما أنها تشجع الطلاب على الاستقصاء، والبحث والتنقيب، والتساؤل، والتجريب، الذى يمثل قمة النشاط العلمى الذى يقوم به العلماء والمؤرخون.

معنى المشكلة وعناصرها:

المشكلة بصفة عامة تشير إلى موقف يتحدى الإنسان ويتطلب منه دراسة وبحث وتفكيراً، فالإنسان يواجه مشكلة ما عندما يريد بلوغ هدف معين لا تستطيع معلوماته وخبراته السابقة وأساليب السلوك المعروفة له أن توصله إليه أما إذا كان الطريق إلى هذا الهدف سهلاً واضحاً ومعروفاً له فإنه فى هذا الحالة لا يوجد مشكلة.

وتتضمن المشكلة ثلاثة عناصر هى:

أ- هدف أو غاية يسعى الإنسان على الوصول إليه أو بلوغه.

ب- موقف يحول دون وصول الفرد لهدفه أو لغايته ويخلق صعوبة أو شعوراً بالحيرة والشك أو التردد "مشكلة".

ج- وجود رغبة أو حافز لدى الفرد يدفعه من أجل الوصول إلى الجواب أو الحل أو تحقيق الهدف.

وتوجد صفتان أساسيتان لكل مشكلة جديرة بالحل وهما: لابد من وجود اهتمام واضح بها (أولاً)، وضرورة وجود أكثر من حل واحد لها (ثانياً)، بحيث يمكن اختيار الأفضل منها.

تعريف طريقة حل المشكلات:

مدخل تدريسى يتم فيه تنظيم العملية التعليمية/ التعلمية بشكل يضع المتعلم أمام موقف غامض أو مشكلة مرتبطة بموضوع الدرس تثير تفكيره واهتمامه مما يدفعه إلى البحث والتحرى والاكتشاف للوصول إلى الحلول المناسبة لهذا الموقف أو تلك المشكلة، وفق مجموعة من الخطوات تبدأ بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وفرض الفروض كحلول مؤقتة للمشكلة وجمع البيانات حولها واختبار صحة الفروض والوصول إلى قرار حيالها أو حلول مناسبة لها واختيار أنسبها واستخدام النتيجة التى تم التوصل إليها فى حل بعض المشكلات الأخرى ذات العلاقة بالمشكلة القائمة.

ويؤكد علماء التربية أن المشكلات المفتوحة من أقوى أدوات التدريس، وهى نوع من الأسئلة المتباعدة التى تنمى التفكير التباعدى، وتتيح الفرص للحكم والاكتشاف والانفتاح فى التفكير، وتعد من مهارات التفكير العليا، وأن المشكلات بوجه عام تساعد على ربط تفاعلات الطلاب وخبراتهم لتفسير الظواهر والأحداث وفهمها، كما أنها تخفف الرتابة التقليدية فى التعليم.

خطوات طريقة حل المشكلات:

طرح العديد من علماء التربية مراحل حل المشكلة وعلى الرغم من اختلاف العلماء حول الخطوات التى اقترحوها لطريقة حل المشكلات إلا أن هذا الاختلاف كان شكلياً مع بقاء الجوهر على حاله وتأثيره بدرجة كبيرة بما طرحه "جون ديوى" فى الأصل.

ولكى تتضح هذه الخطوات للمعلم، لابد من عرضها بالتفصيل، لكى تكون هادياً له خلال استخدامه لهذه الطريقة وتتمثل هذه الخطوات فى الآتى:

أولاً: الشعور بالمشكلة وتحديدها:

تتطلب هذه الخطوة من المعلم أن يثير انتباه تلاميذه نحو المشكلة وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور والرسوم أو الخرائط أو الأشكال، أو يقوم بعرض فيلم سينمائى، أو قراءة فقرات من كتب خارجية أو استعراض عناوين مهمة من الصحف أو المجلات، أو يقوم بطرح الأفكار والمعلومات تجعل المتعلمين يشعرون بوجود مشكلة حقيقية وتشعرهم بوجود موقف محير يحتاج إلى حل، ويفضل أن تكون هذه المشكلة ترتبط بحياة التلاميذ اليومية. وما أن يشعر التلاميذ بالمشكلة يقوم المعلم بتوجيههم إلى تحديدها وصياغتها فى عبارات سهلة وواضحة ومحددة بحيث يسهل توجيه الجهود لحلها، وأن يكون ذلك على شكل سؤال أو صيغة تقريرية، ثم يقوم بكتابتها على السبورة بلغة واضحة محدودة، تمهيداً للانتقال للخطوة الثانية.

مثال (١) : عند دراسة موضوع "المياه سر الحياة" يمكن تحويل هذا الموضوع إلى مشكلة، حيث يبدأ المعلم بإثارة اهتمام التلاميذ نحو المشكلة من خلال حديثه عن أهمية المياه فى حياتنا، وماذا يحدث لو حدث انقطاع للمياه لمدة أسبوع مثلاً ثم يطرح سؤالا ! ماذا يحدث لو جفت مياه النيل؟

مثال (٢) : عند دراسة موضوع "حركات الأرض" يمكن تحويل هذا الموضوع إلى مشكلة، حيث يبدأ المعلم بإثارة اهتمام التلاميذ نحو المشكلة من خلال الحديث عن كوكب الأرض وموقعها بالنسبة للشمس، والعوامل التى أدت إلى وجود حياة على سطحها، وكيف خلق الله الليل والنهار، فجعل الله الليل لباساً والنهار معاشاً أو عن طريق عرض فيلم عن طريق الفيديو لظاهرة الليل والنهار والفصول الأربعة ثم يطرح سؤالاً: ماذا يحدث لو توقفت الأرض عن الدوران؟

مثال (٣) : عند دراسة موضوع "ألفتوحات الإسلامية" يمكن تحويل هذا الموضوع إلى مشكلة تحتاج من التلاميذ إيجاد حلول لها، وهنا يطرح المعلم سؤالاً: كيف استطاع المسلمون القضاء على أكبر قوتين فى ذلك الوقت "الفرس والروم" رغم قلة عددهم وعتادهم؟

الخطوة الثانية: وضع حل مؤقت للمشكلة:

بعد إثارة المشكلة وتحديدها يقوم التلاميذ تحت إشراف المعلم وتوجيهه باقتراح الحلول الممكنة أو المؤقتة أو التجريبية للمشكلة، ويعتبر كل حل أو جواب للمشكلة بمثابة فرضية يجب فحصها عن طريق أنشطة متعددة، ويمكن للتلاميذ اقتراح ما يستطيعون اقتراحه، ويقوم المعلم بكتابة المقترحات التى أدلى بها التلاميذ على السبورة، مع مراعاة أن تكون المقترحات التى عرضها التلاميذ مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالمشكلة، وأنها قابلة للاختبار والفحص، وأنه قد تم صياغتها بعبارات واضحة ومفهومه لجميع التلاميذ.

مثال: تطبيق على المشكلة السابقة "كيف استطاع المسلمون القضاء على دولتى الفرس والروم رغم قلة عددهم وعتادهم؟

- يطلب المعلم من تلاميذه إيجاد حلول لتلك المشكلة.

صياغة الفروض "الحلول المؤقتة للمشكلة":

١- كان العرب المسلمون يقاتلون دفاعاً عن العقيدة الإسلامية ونشر دين الله وطلباً للشهادة وممارسة فريضة الجهاد.

٢- كان العرب المسلمون يتمتعون ببراعة حربية ويتحلون بالصبر وقوة التحمل.

٣- كان العرب المسلمون يحبون القتال طمعاً فى الغنائم.

الخطوة الثالثة: اختبار الحلول المؤقتة:

بعد وضع الحلول المؤقتة للمشكلة "الفروض" يتم وضع خطة لجمع البيانات والمعلومات، حيث يقوم المعلم بتوجيه تلاميذه لجمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة عقد ندوات، والاطلاع على المصادر والمراجع الموثوق فيها ذات الصلة بالمشكلة.

وبعد جمع المعلومات الضرورية والمناسبة لحل المشكلة يقوم التلاميذ تحت إشراف المعلم بتنظيم هذه المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاختبار صحة الفروض المقترحة باعتبارها حلول مؤقتة للمشكلة، وليتمكنوا من اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة.

مثال: تطبيق على المشكلة السابقة "كيف استطاع العرب المسلمون القضاء على دولتى الفرس والروم رغم قلة عددهم وعتادهم؟

يبدأ المعلم فى مناقشة الفرض الأول وهو: كان العرب المسلمون يقاتلون دفاعاً عن العقيدة الإسلامية ونشر دين الله، وطلباً للشهادة".

يعرض المعلم على تلاميذه الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص التاريخية والقصص وغير ذلك من المصادر التى تؤكد أن الجهاد فريضة إسلامية واجبة على كل مسلم، وإن مهمة المسلمين هى نشر الدين لأنه

جاء للناس كافة، وأن كل الشعوب التى دخلت فى الإسلام مكلفة بنشر الدعوة بعد إعدادها فكرياً وروحياً وعسكرياً. وأن العرب المسلمين مكلفون بتبليغ الدعوة للناس وتحريرهم من الجاهليات والوهم وحب الشهوات وتخليصهم من عبادة الأصنام والأوثان، وكل ما يُعبد من دون الله.

ثم ينتقل المعلم إلى مناقشة الفرض الثانى وهو "كان العرب يتمتعون ببراعة حربية "حيث يستعرض مع الطلاب الحروب الكثيرة التى خاضها كل من الفرس والروم وكيف كانوا ينتصرون فيها وأن كل من الفرس والروم كانت لهم جيوش جرارة ذات خبرة عسكرية فى أعمال الحرب تفوق خبرة العرب المسلمين وهذا بالإضافة إلى تدريبهم العالى على فنون الحرب والقتال وتفوقهم فى السلاح ودائما ما كان الفرس والروم يدخلون فى معارك طاحنة مع بعضهم البعض وبهذا يتم رفض هذا الفرض.

ثم ينتقل المعلم إلى مناقشة الفرض الثالث وهو "كان العرب المسلمون يحبون القتال طمعاً فى الغنائم"

يعرض المعلم على تلاميذه النصوص التاريخية والقراءات الخارجية التى تثبت أن العرب المسلمين كانوا يحافظون على ممتلكات الناس فى البلاد التى يمن الله عليهم بفتحها ويستعرض معهم حديث الرسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يوصى الجيوش الإسلامية قبل القتال "لا تقتلوا شيخاً ولا طفلاً ولا امرأة ولا تقطعوا شجرة "وأن رسول الله ﷺ عفى عن المشركين بعد فتح مكة دون أن يفرض عليهم فدية وقال اذهبوا فأنتم الطلقاء.. وأن الرسول "صلى الله عليه وسلم" قال للمسلمين "إذا فتحتم مصر أوصيكم بأهلها خيراً" وبذلك يتم رفض الفرض أو الحل الثالث.

وبذلك يكون الفرض الأول هو الفرض الصحيح وهو الحل الأمثل للمشكلة.

الخطوة الرابعة: الوصول إلى حكم عام أو قرار:

بعد تسجيل الحل المقترح على السبورة وهو "إن العرب المسلمون قضوا على دولتى الفرس والروم رغم قلة عددهم وعتادهم وذلك بسبب: السعى إلى طلب الشهادة، قوة العقيدة عند المسلمين، وأن المسلمين مكلفين بنشر الدعوة للناس كافة رغبة المسلمين من تخليص الشعوب من الجاهليات وتحريرهم من الخوف والوهم وعبادة الأصنام.

ثم يطلب المعلم من تلاميذه أن يحولوا ما تم التوصل إليه إلى استنتاج أو تعميم يمكن استخدامه فى مواقف جديدة متشابهة.

الخطوة الخامسة: تطبيق الاستنتاجات والتعميمات فى مواقف جديدة للتأكد من صحتها:

بعد قبول الحل أو القرار النهائى، يوجه المعلم طلابه لتطبيق الاستنتاج أو التعميم الذى تم التوصل إليه فى حل بعض المشكلات الأخرى، أو مواقف جديدة.

مثال: تطبيق التعميم السابق: يقوم الطلاب بتطبيق هذا التعميم على فتوحات أخرى مثل فتح شمال إفريقيا أو الأندلس أو ربما يشرع التلاميذ بدراسة حالة العالم الإسلامى اليوم والعوامل التى أدت إلى عدم وحدة العرب وتفريق كلمتهم وضعفهم مقارنة بأيام الفتوحات الإسلامية.

أمور مهمة لتطبيق طريقة حل المشكلة:

يجب على معلم الدراسات الاجتماعية عند استخدام طريقة حل المشكلات أن يراعى بدقة الأمور التالية:

١- مراعاة تأكد المعلم من أن الطلاب استوعبوا طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة جيداً.

٢- التجاوب مع أسئلة التلاميذ.

٣- تشجيع الطلاب وتحفزهم للوصول إلى حلول مبدعة للمشكلات.

٤- أن تكون المشكلة المطروحة للدراسة حقيقة وملموسة بالنسبة للتلاميذ.

٥- الإدراك أن بعض الأسئلة تحتاج إلى جهد فردى، فى حين يحتاج بعضها الآخر إلى العمل الجماعى.

٦- تشجيع الطلاب على تحدى أفكار بعضهم وأفكار معلمهم أيضاً، ولكن ضمن حدود الموضوعية والعلم.

٧- التوضيح للطلاب بأنه ليست جميع المشكلات قابلة للحل السريع، بل لابد من التدرج فى حلها.

٨- توفير الفرصة للطلاب لكى يمروا بخبرة تتعلق بإمكانية اختبار صحة الفروض.

٩- مراعاة أن يكون المعلم حذراً فى إعطاء الحل لطلاب، حيث يجب أن يتيح لهم الفرص، لكى يتوصلوا لذلك الحل بأنفسهم.

مميزات طريقة حل المشكلات:

١- تساعد الطلاب على الوصول إلى الاستنتاجات.

٢- تعلم الطلاب مهارة الجدل.

٣- تدرب الطلاب على أسلوب البحث العلمى.

٤- تنمى القدرة على إصدار الأحكام حيال المشكلات والقضايا التاريخية.

٥- تزيد من دافعية الطلاب للتعلم والتعليم.

٦- تكسب الطلاب مهارة حل المشكلات المستقبلية.

٧- تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته ما يجعل للتعليم معنى.

٨- تكسب الطلاب مهارات التحرى والاستقصاء.

نموذج لدرس باستخدام طريقة حل المشكلات:

الموضوع: الفتوحات الإسلامية:

أهداف الدرس: يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة، يكون قادراً على أن:

١- يعلل أسباب قضاء العرب المسلمون على دولتى الفرس والروم.

٢- يحدد طبيعة الفتوحات الإسلامية.

٣- يستنتج أهداف الفتوحات الإسلامية.

٤- يعدد مراحل الفتوحات الإسلامية.

٥- يُعين المناطق التى توجهت إليها الجيوش الإسلامية على خريطة العالم الإسلامى.

٦- يستخلص عوامل نجاح الفتوحات الإسلامية.

٧- يطبق ما تم التوصل إليه من استنتاجات وتعميمات فى مواقف جديدة.

المصادر والوسائل التعليمية:

١- القرآن الكريم: "أية ١١٠ سورة آل عمران"

"أية ٢٨ سورة سبأ"

"أية ١٥ سورة الشورى"

"أية ١ سورة النساء"

٢- أحاديث نبوية شريفة من كتاب صحيح مسلم.

٣- خريطة امتداد العالم الإسلامى.

٤- خريطة شبه الجزيرة العربية.

٥- نصوص تاريخية.

٦- الكتاب المدرسى المقرر.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
التهيئة : لإثارة المشكلة: يعرض المعلم على الطلاب خريطة العالم الإسلامى ويوضح لهم أن الإسلام ظهر فى شبة الجزيرة العربية وانتشر فى ربوعها فى عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) ثم أخذ المسلمون من بعده فى تكوين دولة إسلامية مترامية الأطراف. امتدت من الصين شرقا حتى الأندلس غربا فى مدة لا تزيد عن قرن من الزمان، تمكنوا من القضاء على دولتى الفرس والروم، ثم يوجه السؤال التالى كيف استطاع العرب المسلمون الوصول إلى هذه المناطق البعيدة عن موطنهم؟ وكيف استطاعوا القضاء على الفرس والروم بالرغم من قلة عددهم	يطلب المعلم من أحد الطلاب قراءة الآية الكريمة رقم ١١٠ من سورة آل عمران "كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ۗ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ " صدق الله العظيم ويفسر المعلم تلك الآية. من المتوقع أن يقول التلاميذ: أن العرب المسلمون يقاتلون دفاعا عن العقيدة الإسلامية ونشر دين الله، وطبا للشهادة وإخراج الشعوب من الجاهلية.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
وتجهيزاتهم. يطلب المعلم من الطلاب : لماذا وكيف حدث ذلك؟	
توضيح المشكلة: يعرض المعلم على طلابه الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة والنصوص التاريخية ثم يسأل: ما مدى مساهمة الفتوحات الإسلامية فى تكوين الدولة الإسلامية؟ ويطلب المعلم منهم اقتراح أسئلة فرعية تسهم إجاباتها عن إجابة السؤال الرئيس. -تكتب الأسئلة على السبورة. -يطلب من التلاميذ اختيار الأسئلة التى يمكن اختبارها باستخدام المصادر والوسائل التعليمية التى تم عرضها.	من المحتمل: س١: ما طبيعة الفتوحات الإسلامية؟ س٢: ما أهداف الفتوحات الإسلامية؟ س٣: ما مراحل الفتوحات الإسلامية؟ س٤: ما المناطق التى توجهت إليها الفتوحات الإسلامية؟ س٥: ما المعارك الحاسمة التى خاضتها الجيوش الإسلامية؟ س٦: ما عوامل نجاح الفتوحات الإسلامية؟
صياغة الفروض: يطلب المعلم من التلاميذ طرح الحلول المؤقتة للمشكلة "الفروض" مع تشجيع الطلاب على ذكر التبريرات التى تجعلهم يعتقدون فى صحة فرضياتهم.	من المحتمل: أن يضع التلاميذ الفروض التالية: ١- جاءت الدعوة الإسلامية للناس كافة. ٢- العرب مكلفون من الله بتبليغ الدعوة. ٣- الجهاد فريضة على كل مسلم قادر على حمل السلاح. ٤- تحرير الشعوب من الجاهليات. ٥- كل الشعوب التى دخلت الإسلام مكلفة بنشر الدعوة بعد إعدادها روحياً وعسكرياً

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	وفكرياً. التبريرات من المحتمل: ١- تبين من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية من أهداف الفتوحات الإسلامية فى الدفاع عن العقيدة. - من المراحل التى مرت بها الفتوحات الإسلامية: أ- مرحلة دعوة الملوك والرؤساء. ب- مرحلة الجهاد العسكرى. جـ- مرحلة إعداد الشعوب فكريا وعسكريا وروحيا. د- نضج الشعوب وإسهامها فى عمليات الفتح. - تم إرسال قوات الفتح إلى جهات مختلفة من العالم أسيا وإفريقيا وأوربا. التبرير: ما تبينه خريطة الفتوحات الإسلامية والمعارك التاريخية التى خاضتها الجيوش الإسلامية. - من العوامل التى تقف وراء نجاح الفتوحات الإسلامية. • الإيمان بالله. • السعى إلى طلب الشهادة. • قوة العقيدة الإسلامية لدى المسلمين.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	• وجود عدد من القادة العسكريين البارعين. • طاعة الجيوش وقوادها لأوامر الخليفة. • المعاملة الحسنة التى عامل بها المسلمون أهالى البلاد المفتوحة. • ترحيب أهالى البلاد المفتوحة للجيوش الإسلامية لتخليصها من ظلم حكامهم. التبرير: ما توضحه الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة والنصوص التاريخية والخرائط ووصايا الرسول(ص) لقادة الفتوحات.
اختبار الفروض: يوزع المعلم النسخ التى تحتوى على الفروض على الطلاب ويطلب منهم الدلائل التى يحتاجونها لإثبات ما إذا كانت الفروض التى صاغوها عن الفتوحات الإسلامية صحيحة.	من المحتمل يستخدم التلاميذ آيات قرآنية أو أحاديث شريفة، ونصوص تاريخية الكتاب المدرسى– قراءات خارجية.
يسأل المعلم تلاميذه السؤال التالى: إذا كانت طبيعة الفتوحات الإسلامية تقود إلى فكرة مؤداها أن الدعوة الإسلامية جاءت للناس كافة، وإنها تكليف شرعى للعرب خاصة وللمسلمين عامة، فما الدلائل على ذلك؟	ربما المعارك والمواقع الحربية التى خاضها المسلمون ضد الأعداء، خططوا لها بعناية وبراعة. – القصص والنصوص التاريخية. – سيرة الخلفاء والقادة. – الأحاديث الشريفة.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
– إذا كانت عوامل نجاح الفتوحات الإسلامية وجود قادة بارعين، فما الدليل الذى يثبت ذلك؟ يسأل المعلم أين نستطيع إيجاد هذه الأدلة؟ يسأل المعلم أين كانت الفروض التى صغتوها صحيحة فعلا فما الوثائق والنصوص التاريخية التى توقعون أن تجدوها.	
– يضع المعلم قائمة بالأجوبة على السبورة.	من المحتمل: – بما أن الدعوة للإسلام للناس كافة وهى تكليف شرعى من الله نجد ذلك فى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. – إذا كانت الفرضيات عن العدل والمساواة وترحيب الأهالى بالجيوش الإسلامية لتخليصها من ظلم وتعسف حكامها نجد ذلك فى النصوص التاريخية والكتاب المدرسى والكتب التاريخية والمراجع.
وضع حل تجريبى: – يطلب المعلم من تلاميذه تحديد ما يشعورن بأنه يمثل طبيعة الفتوحات الإسلامية وأهدافها وطبيعتها ومراحلها وعوامل نجاحها.	بناء على الأدلة التى قرأناها عن الفتوحات الإسلامية. – الدعوة الإسلامية دعوة عامة والجهاد فى سبيلها تكليف شرعى. – أهداف الفتوحات الإسلامية. – مراحل الفتوحات الإسلامية.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	– عوامل نجاح الفتوحات الإسلامية.
يطلب المعلم من طلابه أن يطرحوا أفكارا جديدة عن الفتوحات الإسلامية ويقترحوا فرضيات تسفر عنها القرارات وأن يضيفوها لقائمة الفروض.	– اعترضت مسيرة الفتوحات الإسلامية مشكلات عملت على تأخيرها. – بنى العرب المسلمون مدنا جديدة "الأمصار" فى البلاد المفتوحة. – انتشرت اللغة العربية فى البلاد المفتوحة.
التوصل إلى قرار: – يطلب المعلم من الطلاب الرجوع إلى السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية. – يطلب من عدة طلاب أن يجيبوا عن عدة أسئلة يمكن أن يوافق عليها جميع طلاب الصف. – يطلب المعلم من الطلاب التركيز على مجموعة الفروض التى دعمها الدليل، أو الفروض التى لم يدعمها الدليل مع تقديم تبرير لقراراتهم ثم تدار مناقشة ويجدول الفرضيات فى أعمدة على السبورة.	– يذكر التلاميذ المشكلة الرئيسية وهى "ما أهمية الفتوحات الإسلامية فى تكوين الدولة الإسلامية؟ فرضيات يثبت صحتها: – نشر الإسلام وتحرير الشعوب من الجاهليات. – معاملة أهل البلاد المفتوحة معاملة حسنة. – حرص المسلمين على ممارسة فريضة الجهاد. – قوة العقيدة الإسلامية لدى المسلمين. – وجود قواد عظماء بارعين فى فنون القتال. – طاعة الجيوش والقادة للخليفة. فرضيات لم تثبت صحتها: – الحصول على الغنائم. – القضاء على المسيحية واليهودية.
تطبيق النتائج على مواقف جديدة: – يقدم المعلم الخرائط والشرائح والأفلام والنصوص التاريخية والأحاديث النبوية والآيات	يقوم التلاميذ بفحص الخرائط وقراءة النصوص التاريخية والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة ويقدموا الأدلة على صحة النتائج التى توصلوا

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
القرآنية للطلاب ثم يسأل عما إذا كانت النتائج عن الفتوحات الإسلامية صحيحة وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر السابقة.	إليها عن الفتوحات الإسلامية من المتوقع أن يقول الطلاب: – صور المساجد والمآذن. – نصوص تتحدث عن أهداف الفتوحات. – آيات قرآنية كريمة تحض على الدفاع عن الدين والجهاد فى سبيل الله بالروح والمال. – إن الدين الإسلامى يحض على المساواة والعدل ومعاملة أصحاب الديانات الأخرى بالتى هى أحسن.
– يطلب المعلم من طلابه أن يعدوا تقريرا بالنتائج التى يعتقدون أنها الأكثر علاقة بالمعلومات التى فحصت سابقاً.	استنادا على الأدلة التى شاهدناها وقرأناها فإن الفتوحات الإسلامية حركة قام بها المسلمون لنشر الدين الإسلامى ولممارسة فريضة الجهاد والدفاع عن دينهم وبلادهم ضد أى عدوان وتحرير الشعوب من الجهل والشرك وتخليصهم من الجاهليات وظلم الحكام وتعسفهم.
– يطلب المعلم من الطلاب تطبيق النتائج على مواقف جديدة.	ربما يقوم الطلاب بدراسة حروب أخرى ومقارنتها بالفتوحات الإسلامية أو ربما يقارن الطلاب بين حالة العالم الإسلامى زمن الفتوحات الإسلامية وحالته اليوم ودراسة الأسباب التى أدت على ضعف العرب وتفتيت وحدتهم حتى صاروا لعبة فى يد الدول الغربية.

التقويم:

س١: ما طبيعة الفتوحات الإسلامية وأهدافها؟

س٢: كيف استطاع العرب المسلمون القضاء على دولتى الفرس والروم؟

س٣: ما الأدلة التى تثبت أن الفتوحات الإسلامية كان لها دورها المهم فى تثبيت أركان الدول الإسلامية؟

س٤: ما الأدلة التى تثبت حرص المسلمين على احترام أهالى البلاد المفتوحة؟

س٥: فى ضوء لدراستك لهذا الدرس. ضع خطة للنهوض بالأمة العربية وبعث الروح فيها من جديد؟

ثالثاً: استراتيجية التعلم التعاونى:
Cooperative Learning

- مقدمة.
- تعريف التعلم التعاونى.
- مكونات التعلم التعاونى.
- نماذج التعلم التعاونى.
- أدوار المعلم فى التعلم التعاونى.
- أدوار المتعلم فى التعلم التعاونى.
- مستويات التعلم التعاونى.
- خطوات التعلم التعاونى.
- مزايا التعلم التعاونى.
- الصعوبات التى تحول دون تطبيق التعلم التعاونى.
- نموذج لدرس بأسلوب التعلم التعاونى.

مقدمة:

يعد التعلم التعاونى أحد ثلاثة أنماط للتفاعل الصفى بين التلاميذ أثناء تعلمهم، فإما أن يتنافسوا ليعرفوا أيهم الأفضل، إما أن يعملوا فرادى دون اهتمام بما يقوم به الآخرون. وإما أن يعملوا متعاونين بحيث ترتبط أهداف التلميذ مع الأهداف المشتركة لزملائه وبالتالى فإن التعاون يقلل من مستوى القلق لدى التلاميذ ويزيد من مشاعر الأمان، وينمى مهارات الاتصال والتوافق الاجتماعى والاتجاهات الإيجابية نحو تقدير الآخرين.

والتعلم التعاونى أحد الاتجاهات الحديثة فى مجال التدريس التى تهدف إلى ربط التعليم بالعمل، والمشاركة الإيجابية من جانب المتعلمين، حيث أصبحت هناك حاجة ملحة إلى تعليم التلاميذ أساليب التعاون فى حل المشكلات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية التى تواجههم وتواجه مجتمعهم. ولعل ما نعانى منه اليوم فى مجتمعاتنا العربية من الفرقة والكراهية فيما بيننا والتصارع والتنافس غير الشريف، إنما هو نتاج تربوى لنظم تربوية أغفلت مجموعة القيم التى يرتضيها المجتمع، وتسعى لغرسها فى نفوس الناشئة كالتعاون والوحدة والإخاء والحب والتسامح.

إن استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى من خلال مجموعات العمل الصفية وإعادة ترتيب جلوس التلاميذ فى غرفة الصف، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة وإجراء المناقشات والحوارات والتفكير بصوت عال والإطلاع على كيفية تفكير الآخرين، كلها أمور من شأنها تنمية روح المودة والتعاون والثقة بين التلاميذ والانتماء إلى المجموعة، والبيئة التعليمية ككل. فالتلاميذ فى مجموعات التعلم التعاونى يحضرون مهماتهم ويخططون لها بعناية وينفذونها بوعى ودقة، والمعلمون بدورهم يقدمون لهم أشكالاً مختلفة من التغذية الراجعة، وأساليب التقويم التى تجعل بيئة التعلم فى مواقف التدريس بيئة صفية نشطة وفاعلة.

وتبدأ تربية الطفل على التعاون من الأسرة، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية على نحو يجعل منه شريكاً فاعلاً وواعياً. وتتعدد فوائد التعاون، فمن خلاله نستطيع أن نصل لفهم أفضل عن خبراتنا وتكون لدينا الفرص للهروب من الذاتية والتمركز حول الذات وتوجد طريقة جيدة لتشجيع التعاون هى أن نُعلّم

التلاميذ أن يهتموا بحياة الآخرين، حيث يؤدى ذلك لتعاون أكثر ثباتاً، لأن أحد الأسس الرئيسة للتعاون التبادل وممارسة التبادل.

وعلى الرغم من صفة الاجتماعية التى تتصف بها مادة الدراسات الاجتماعية والتى اكتسبتها نتيجة ارتباطها بالمجتمع وتركيز محتواها على العلاقات الاجتماعية، إلا أن بحكم ما يُتبع فى تدريسها بمدارس التعليم العام من طرق واستراتيجيات تدريس، لا تعطى اهتماماً كافياً بالتعاون بين المتعلمين فى الوصول إلى المعلومات التاريخية والجغرافية أو فى حل المشكلات التى تواجههم مما أبعد عنها هذه الصفة.

لعل من أهم الاتجاهات الحديثة حول تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها هو ضرورة التحول من مفهوم تدريس الدراسات الاجتماعية إلى مفهوم تعلم الدراسات الاجتماعية، والتحول من التعلم القائم على مجرد الإنصات للمعلم فردياً إلى التعلم التعاونى النشط، ومن هنا كان ضرورة وضع مناهج ومقررات الدراسات الاجتماعية فى صورة تشجع على استخدام استراتيجيات تعلم متعددة ومتنوعة، وضرورة العمل على تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أنفسهم، وتقديمهم لوجهات نظرهم حول الظواهر والأحداث والقضايا، وتعلمهم كيفية عمل تحليلات ومقارنات حول تلك الظواهر والقضايا، وتعلمهم الدراسات الاجتماعية من خلال الممارسة والمشاركة الإيجابية.

إذن تعلم الدراسات الاجتماعية يجب أن يكون عملية تفاعلية نشطة يتم من خلالها احتواء المتعلم وتفاعله مع الظواهر والقضايا من حيث ملاحظتها وإدراكها، ومناقشتها مع قرينه ومعلمه ثم ممارستها فى صورة ذات معنى ووظيفة

ومن ثم تحقيق مبدأ التعلم النشط أثناء تعلم الدراسات الاجتماعية وفقاً لما أوصت به أدبيات ودراسات تربوية عديدة فى هذا المجال.

لذا يجب إعادة النظر فى الأساليب التربوية السائدة فى مدارسنا والبحث عن أساليب أخرى تساهم فى غرس روابط التعاون والحب والإخاء بين أبنائنا باعتبار أن تلك القيم "الحب، الإخاء، الحب" من أهم مقومات النهوض بالأمة العربية، لذلك أكدت عليها جميع الأديان السماوية.

لقد بدأ الاهتمام بالتعلم التعاونى كاستراتيجية للتدريس فى بداية الثمانينات من القرن الحادى والعشرين وسوف تزداد الحاجة إليه نظراً للعمل نحو تحقيق أهداف الجماعة فى المستقبل. فالتعلم التعاونى حل وسط بين التعلم الجماعى الذى يتحمل فيه المعلم عبء التدريس لمجموعة كبيرة غير متجانسة من التلاميذ ولا يتم مراعاة الفروق الفردية بينهم، وبين التعليم الفردى الذى يسير فيه المتعلم حسب قدراته واستعداداته. بينما التعلم التعاونى يتم فيه استخدام المجموعات الصغيرة من (٤- ٦) تلاميذ ذوى مستويات مختلفة فى القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة يتناقشون الأفكار ويجمعون البيانات ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام الموكولة إليهم. فكل تلميذ ليس مسئولاً فقط عن تعلم نفسه بل يكون مسئولاً عن تعلم زملائه فى المجموعة ويتحدد دور المعلم فى الإشراف وتشجيع التلاميذ وتوجيههم، والإجابة عن أسئلتهم، وتجهيز الأدوات ومواد التعليم اللازمة، وتوزيع الأدوار على التلاميذ فى كل مجموعة، وتقويم تعلمهم.

ويمكن القول إذا كانت الدعوة لاستخدام التعلم التعاونى فى تدريس جميع المواد الدراسية جاءت بمقابلة ما نشأ من سلبيات فى سلوك المتعلمين من إتباع طرق التعلم التنافسى والفردى، فهى أكثر إلحاحاً لاستخدامها فى تدريس الدراسات

الاجتماعية، فهى فى مقدمة المواد الدراسية التى تركز مضمون مناهجها على القيم والعلاقات الاجتماعية والاتجاهات، واحترام الرأى الآخر، وتحمل المسئولية، واحترام القوانين والنظم، وتنمية قيمة الولاء للمجتمع، وتنمية مهارات التفكير الناقد، فمن خلال استراتيجيات التعلم التعاونى نستطيع أن نتناول بعض موضوعات الدراسات الاجتماعية التى تساعد التلاميذ على اكتساب أنماط السلوك بما فيه من قيم واتجاهات ومهارات تجعل منه مواطناً صالحاً. كما تهيئ الفرص للتلاميذ لممارسة الاستقراء والاستنتاج وكيفية صياغة التعميمات عن حقبة أو فترة زمنية معينة وإنتاج عمل جماعى مشترك من التلاميذ يعد عملاً تعاونياً فعالاً.

تعريف التعلم التعاونى:

يُعرف التعلم التعاونى بأنه تنظيم لبيئة التعلم الصفى وفق خطوات إجرائية يتحمل من خلالها التلاميذ مسئولية تعليم أنفسهم من خلال تقسيمهم لمجموعات صغيرة داخل غرفة الصف يتراوح عدد كل مجموعة من (٤- ٦) تلميذاً لدراسة موضوع دراسى معين أو لإنجاز مهمة، أو تحقيق هدف، بشكل جماعى قائم على الاعتماد المتبادل الايجابى والتفاعل وجهاً لوجه بين التلاميذ يخضع فيه التلاميذ للتقويم الفردى والتقويم الجماعى للمجموعة ككل تتم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ويعرفه ستيفين (*Stephen, 1996*) بأنه استراتيجية تدريس يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، وتضم كل منها تلاميذ ذوى مستويات مختلفة فى التحصيل يمارسون أنشطة تعلم متنوعة، تزيد من فهمهم لموضوع الدرس، وكل عضو فى المجموعة ليس مسئولاً فقط عن تعلم نفسه، بل مسئولاً أيضاً عن مساعدة زملائه فى المجموعة على التعلم، وبالتالى يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل.

والتلميذ من خلال هذه الاستراتيجية يمكنه التعلم من خلال ما يدور من حوار ونقاش وأنماط التبادلات اللفظية بينه وبين زملائه، وبينه وبين المعلم، أى أن التعلم هنا جهد فردى جماعى، ومن خلال اشتراك المتعلم فى مواقف تعليمية من هذا النوع يكتسب العديد من المفاهيم والمهارات الاجتماعية كالتعاون، والاتصال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات.

مكونات التعلم التعاونى:

حدد الأدب التربوى مجموعة من المكونات الرئيسة التى ينبغى أن تتوافر فى التعلم التعاونى كما يلى:

١- الاعتماد المتبادل والمشاركة الإيجابية:

Positive Interdependence

ويتمثل هذا المكون فى إدراك كل عضو فى المجموعة بأنه ليس مسئولاً فقط عن نفسه، وإنما مسئول أيضاً عن تعليم كل عضو فى مجموعته، وأن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد فى المجموعة، فإما ينجحوا سوياً أو يفشلوا سوياً، وأنه يتحمل مسئولية إحراز هدف مشترك أو إنجاز المهمة التعليمية التى يجب أن تنجزها مجموعته، وأن أى تقصير من جانب أى عضو من أعضاءها تصبح غير قادرة على أن تصل إلى الهدف وبالتالى سيؤثر على مستوى أدائهم للمهمة لذا عليهم التعاون معاً لإنجاز المهمة. ويعتمد مبدأ الاعتماد المتبادل فى أساسها على نظرية المجال لكرت ليفين *"Kurt Leivien"* والتى تؤكد أن روح الجماعة هو الاعتماد المتبادل بين الاعضاء، مما ينتج عنه بصورة كلية ما يسمى بديناميات الجماعة. ويتحقق هذا المبدأ بعدة طرق منها: تحديد أداور كل عضو فى المجموعة (المدير، المسجل، الفاحص، المشجع)،

ومشاركة جميع أفراد المجموعة فى كتابة ورقة عمل أو تقرير نهائى، وتحديد المكافآت للمجموعة الفائزة التى تحقق المهمة التعليمية المطلوبة منها.

٢- التفاعل وجهاً لوجه: *Face to Face Interaction*

لزيادة التفاعل بين التلاميذ يجب أن يلتقوا معاً ويتفاعلوا إيجابياً فى إنجاز المهام المكلفين بها من خلال المساعدة والدعم لبعضهم البعض وتبادل المعلومات والأدوات ومصادر التعلم والنقاش الفكرى والمشاركة فى القرارات والتغذية الراجعة، ورغبتهم الصادقة فى التعاون والعمل من خلال المجموعة، فمن خلال هذا التفاعل يتعلم التلاميذ وينجحون فى تحقيق الهدف المطلوب منهم. ومن الإجراءات التى تساعد على ذلك ترتيب الفصل وتنظيم مقاعد التلاميذ بصورة تساعدهم على التفاعل مع بعضهم والبعض وألا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة أفراد، وتشجيع المعلم للتلاميذ ومساعدتهم على التفاعل والتعاون، وشرح المهمة التعليمية المراد إنجازها، ومعرفة الأدوار، ووضوح الاستراتيجية فى أذهان التلاميذ، وتقديم المكافآت ودعم التبادلات اللفظية بين التلاميذ مما يجعل التلاميذ يساعد كل منهم الآخر فى إنجاز المهام الموكولة إليهم.

٣- المسئولية الفردية: *Individual Accountability*

وتعنى أن كل عضو داخل مجموعته مسئولاً عن إنجاز عمله الخاص وإكمال المهمة المحددة له "تعلم المادة الدراسية موضوع الدرس" بالإضافة إلى المسئولية الجماعية والتى يقوم فيها بمساعدة زملائه فى المجموعة لإنجاز المهمة الموكولة إليهم، أى أن كل عضو داخل المجموعة يخضع لتقويم فردى من قبل المعلم لكى يتأكد من تعلمه للمحتوى التدريسى، وفى ذات الوقت يكون كل عضو فى المجموعة مسئولاً عن تحقيق أهداف مجموعته، وتكون المجموعة مسئولة عن تقدمها على المجموعات

الأخرى، ويمكن للمعلم أن يتحقق من هذا باختيار أحد أعضاء المجموعة بطريقة عشوائية لكى يوضح كيفية إنجاز المهمة التعليمية التى تم تكليفهم بها، أو يوضح كيفية حل المشكلة داخل المجموعة، أو من خلال ملاحظة المعلم لأداء أفراد كل مجموعة من خلال التساؤلات التى توجه إليه، وتحديد قدر المجهود الذى يساهم كل عضو به لعمل المجموعة، وتقديم التغذية الراجعة للمجموعات والأفراد، ومساعدة المجموعات على تجنب المجهودات المتكررة بواسطة أفرادها، والتأكيد على كل عضو من مسئوليته عن الناتج النهائى للمجموعة التى ينتمى إليها.

٤- المهارات الاجتماعية: *Social Skills*

وتعنى ضرورة تعلم الأفراد فى المجموعة لبعض المهارات الاجتماعية مثل الاستماع للآخرين ومشاركتهم فى الرأى والمناقشة، القدرة على استخدام عمليات التفكير ما يساعد على إتقان الأداء وتقلل من فاقد الوقت والجهد داخل المجموعة طرح أسئلة حول الموضوعات المطروحة للدراسة، طرح إجابات أكثر قيمة عما طرحه الآخرون، اتخاذ القرار، القيادة، انتقاء الأفكار، ربط المادة التعليمية الجديدة بما سبق أن تعلمه، وعلى المعلم أن يوجه طلابه لتعليم مهارة واحدة فى كل موقف تدريسى.

٥- المعالجة الجماعية: *Group Processing*

وتعنى تقويم أداء أفراد المجموعة فى إنجاز المهمة الموكولة إليهم، لذا يجب على المعلم وصف سلوك أفراد المجموعة وتسجيل ملاحظات عن تفاعل أفراد المجموعة معاً، وتحديد السلبيات ومحاولة تلافيها.

نماذج التعلم التعاونى

تتخذ استراتيجيات التعلم التعاونى أشكالاً وصيغاً مختلفة، تنقسم بدورها إلى مداخل وطرق فرعية أخرى، وهذا التباين فى نماذج التعلم التعاونى يرجع إلى التباين فى الافتراضات حول طبيعة التعلم التعاونى، وإلى اختلاف دور كل من المعلم والمتعلم فى حجرة الدراسة، إلا أن هذه النماذج تقوم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة عدداً من التلاميذ، يساعد كل عضو سائر الأعضاء فى تعلم المادة الدراسية إلى أن يصل جميع أفراد المجموعة إلى درجة الإتقان ومن هذه النماذج ما يلى:

أولاً: التعلم معاً:

وفى هذا النموذج يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة تحصيلياً كل مجموعة مكونة من ٤- ٦ تلاميذ ويتعاون أعضاء كل مجموعة فيما بينهم ويساعد بعضهم البعض من أجل دراسة أى موضوع أو إنجاز مهمة أو من أجل تحقيق أهداف التعلم المطلوبة ويتحدد دور المعلم هنا فى مراقبة المجموعات والاستماع للحوار الذى يدور بينهما ولا يتدخل إلا عند الضرورة، ويهيئ المناخ الصفى المناسب التى يساعد على اتصال التلاميذ ببعضهم البعض.

ويتم تطبيق نموذج التعلم معاً وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد الأهداف التعليمية لكل درس فى صورة سلوكية.

٢- تحديد المجموعات وعددها.

٣- توزيع الطلاب على المجموعات ويشترط أن تكون المجموعات غير متجانسة من حيث القدرات والتحصيل.

٤- تنظيم حجرة الدراسة لضمان جلوس التلاميذ بطريقة دائرية أو على شكل حلقات لتسهيل الاتصال فيما بينهم.

٥- توزيع الأدوار على التلاميذ، سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات.

٦- توفير الاحتياجات من المواد والوسائل التعليمية.

٧- عرض المهمة الدراسية المطلوبة وشرحها، وتحديد معايير النجاح الذى يتوقف على أداء المجموعة لمهمتها فى الوقت المحدد وبدقة وتعاون، وتشجيع الاعتماد المتبادل بين الأفراد.

٨- تدخل المعلم لتقديم المساعدة عند الضرورة وتدعيم مهارات التعاون.

٩- تقويم عمل المجموعات على المستوى الفردى والجماعى عن طريق مراقبة سلوك المتعلمين وبيان مدى تقدم كل مجموعة.

١٠- التعقيب على أداء كل مجموعة من خلال المناقشة الجماعية.

ثانياً: تقسيم التلاميذ وفق مستويات التحصيل:

ويتم تنفيذ هذا النموذج وفقاً للخطوات التالية:

١- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لا تزيد عن ثلاثة إلى خمسة تلاميذ متباينين فى التحصيل.

٢- يقدم المعلم الدرس فى بداية الحصة لجميع التلاميذ.

٣- يتعاون أفراد كل مجموعة فيما بينهم لإتمام المهمة الموكولة لهم، ويساعد بعضهم بعضاً.

٤- يطبق المعلم اختباراً تحصيلياً لجميع الطلاب وكل طالب يجيب دون مساعدة الآخرين لمعرفة مدى إتقانه للمعلومات.

٥- يعاد تقسيم الطلاب مرة أخرى إلى مجموعات متجانسة أكاديمياً تبعاً لنتائج الاختبار.

٦- يقدم المعلم لكل مجموعة اختياراً أسبوعياً يجيب عنه كل عضو دون مساعدة زميله داخل المجموعة الواحدة حتى يتم التنافس بينهم.

٧- تقارن درجات التلاميذ فى كل اختبار، والفرق بينهما يضاف إلى درجات الفريق الكلية.

٨- يتم تقديم جائزة مادية للمجموعة التى تحصل على أعلى درجة من بين درجات المجموعات ككل.

ثالثاً: دورى ألعاب الفريق:

ويشبه هذا النموذج إلى حد كبير النموذج السابق حسب مستويات التحصيل بنفس الخطوات، ولكن بدلاً من الاختبارات الأسبوعية يستخدم دورى الألعاب "لعب الدور مثلاً" فعند دراسة موضوع من موضوعات الدراسة الاجتماعية باستخدام هذا النموذج يتم وفقاً للخطوات التالية:

١- يقسم المعلم تلاميذه إلى مجموعات، ويقدم لهم تمهيداً للموضوع فى بداية الحصة.

٢- إجراء المناقشة بين المجموعات وتقديم التقارير وأوراق العمل.

٣- قيام دورى الألعاب (لعب الدور) بين التلاميذ ذوى القدرات المتقاربة فى كل مجموعة، فالتلاميذ الذين يكسبون يلعبون مع تلاميذ فى مستوى أعلى فى الدورى التالى، أما التلاميذ الذين يخسرون الدورى فيلعبون مع تلاميذ فى مستوى أدنى فى الدورى التالى. ويستمر الدورى حتى ينتهى بفوز أحد

التلاميذ أو أكثر من تلميذ فى مجموعة واحدة، وتضاف درجة الفائز إلى مجموعته لتحصل على المكافأة.

رابعاً: البحث الجماعى:

ويطلق على هذا النموذج "الاستقصاء التعاونى" أو البحث الجماعى، ويتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مستخدمين الاستقصاء التعاونى والمناقشة الجماعية فى دراسة الموضوع ويتم تنفيذ هذا النموذج وفقاً للخطوات التالية:

١- يحدد المعلم الموضوع الذى سيدرسه التلاميذ وعناصره الفرعية المكونه له.

٢- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة وعددها من (٢- ٦) تلميذاً.

٣- تكليف كل مجموعة باختيار موضوع فرعى ما، وجمع المعلومات المتعلقة به من مصادر تعلم متعددة.

٤- قيام التلاميذ بتنظيم المعلومات التى جمعوها ثم يحللونها ويلخصونها ومناقشتها معاً استعداداً لعرضها على تلاميذ الفصل ككل.

٥- عرض كل مجموعة نتائج عملها أمام التلاميذ ككل، ثم يتم تقييم عمل كل مجموعة حسب قدرتها فى عرض موضوع الدرس.

خامساً: التعلم التكاملي التعاونى:

وفى هذا النموذج يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة تضم ٥- ٦ أفراد، ثم يتم تقسيم محتوى المادة العلمية المراد دراستها إلى عدد من الأجزاء حسب عدد المجموعة بحيث يحدد لكل فرد فى المجموعة جزء أو مهمة تعليمية يقوم بإنجازها، ثم يكلف كل طالب بعد الانتهاء من مهمته بشرح ما أنجزه لباقى المجموعة حيث يتم تبادل المعلومات فى إطار الموضوع المراد تدريسه

ويمكن أن يلجأ أى تلميذ إلى زميل له فى مجموعة أخرى يقوم بدراسة الجزء نفسه من الدرس لتبادل المعلومات وتكاملها بين المجموعات، وفى نهاية العمل يعد أفراد المجموعة تقريراً جماعياً يعرض على المعلم أمام باقى المجموعات ويتم التقييم هنا بصورة فردية حسب مهمة كل متعلم.

سادساً: التعلم التعاونى المدعم بالحاسوب:

ويتطلب العمل فى مجموعات التعلم التعاونى وفق هذا النموذج استخدام الحاسب لكل مجموعة، ويتم توزيع الأدوار فى هذا النموذج على النحو التالى:

- قائد الفريق: يقوم بدور القائد والمنسق لأعمال المجموعة.
- المسجل: يتولى تحديد الاجتماعات وتسجيل المهام.
- جامع البيانات: تتحدد مهمته فى جمع البيانات والمعلومات من مصادر التعلم المتنوعة.
- المراقب: يراقب أعمال مجموعته ويتأكد من مدى تقدمها نحو تحقيق وإنجاز المهام المكلفين بها.
- المشجع: يقدم التعزيز والتغذية الراجعة لأفراد مجموعته.
- مشغل الحاسب الآلى: عضو المجموعة المكلف بتشغيل الحاسب الآلى.
- المراجع: يراجع أعمال المجموعة ويقوم بتسجيلها.

سابعاً: أسلوب الخبير أو الترتيب المتشابك (Jigsaw)

ويتم هذا الأسلوب وفق الخطوات التالية:

١- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة تحصيلياً.

٢- تقسيم الموضوع المراد دراسته إلى عدة أقسام.

٣- توزيع أقسام الموضوع على أعضاء كل مجموعة، بحيث يختص كل عضو بدراسة جزء معين.

٤- تكوين مجموعات فرعية تتكون كل منها من عضو من كل مجموعة أصلية، ويكون قد تم تخصيص جزء معين له فى الموضوع لدراسته، وتجتمع هذه المجموعة كجماعة خبراء لدراسة هذا الجزء.

٥- تقديم مساعدة للمجموعات وملاحظة عملها.

٦- يعود كل عضو بصفته خبيراً للجزئية التى تدارسها مع مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأصلية لينقل لهم ما تم التوصل إليه بخصوص هذه الجزئية مع جماعة الخبراء، ويتم هذا بالنسبة لباقى أعضاء المجموعة الأصلية.

٧- عقد اختبارات فردية قصيرة يتم من خلالها إعطاء الدرجات للطلاب فى كل مجموعة كأفراد وكمجموعات، وتحديد مقدار ما ساهم به كل عضو فى نجاح المجموعة، وكذلك ترتيب المجموعة.

٨- تقديم المكافآت للفرق التى أحرزت أعلى النقاط.

ومن خلال ما سبق من نماذج التعلم التعاونى يمكن تحديد دور كل من المعلم والمتعلم كما يلى:

١- أدوار المعلم فى التعلم التعاونى:

وبرغم أن التعلم التعاونى يؤكد على دور المتعلم وتفاعله بشكل نشط فى عملية التعلم فإن هذا لا يقلل من دور المعلم الفاعل فى تحقيق أهداف التعلم ويتمثل دور المعلم فى التعلم التعاونى فى ثلاث مراحل كما يلى:

أ- قبل التدريس وتشمل:

- تحديد الأهداف التعليمية.

- تحديد حجم المجموعات وفق استراتيجية محددة.
- توزيع التلاميذ على المجموعات.
- تنظيم بيئة الفصل وتنظيم مقاعد التلاميذ.
- إعداد المواد والوسائل التعليمية اللازمة.
- تحديد الأدوار داخل المجموعات ودور كل تلميذ داخل المجموعة.
- إعداد أدوات التقويم.

ب- أثناء التدريس وتشمل:

- توضيح المهام التى يكلف بها التلاميذ.
- متابعة المجموعات ومتابعة سير تقدم كل مجموعة ويتفاعل معها ويتابع إسهامات كل فرد فى المجموعة.
- تشجيع التلاميذ وتوجيههم وحثهم على التقدم والإجابة عن استفساراتهم ومساعدتهم على القيام بالأنشطة المناسبة وتقيم التغذية الراجعة.
- ملاحظة سلوك التلاميذ وحثهم على التعاون.
- تقويم التلاميذ أثناء تعلمهم "التقويم التكوينى".

ج- بعد التدريس وتشمل:

- غلق الدرس.
- يعقب بموضوعية على ما لاحظه على المجموعات أثناء عملها وما يقترحه فى المستقبل.
- تقويم عمل المجموعات، ويعرض تقييمه لأداء المجموعات أمام التلاميذ.

٣- أدوار المتعلم فى التعلم التعاونى:

يقوم الطالب بدور نشط وفعال مختلف تماماً عن دوره فى التعليم المعتاد حيث يقوم بجمع المعلومات من مصادر تعلم متعددة، ثم يقوم بتنظيمها، وتحليلها ونقدها، والتحقق من صحتها على أساس المصادر المنتقاة منها، ومشاركة الآخرين فى المناقشات، والتفاعل المستمر مع مجموعته، وممارسة الحوار والمناقشة والتفكير، ومساعدة الآخرين، والمشاركة فى تحقيق أهداف المجموعة وممارسة الاستقصاء، ويتم تحديد أداور أعضاء كل مجموعة كما يلى:

١- القائد: وهو المسئول عن الحفاظ على التزام المجموعة بالمهمة الموكولة إليها وعليه أيضاً التأكد من إتاحة الفرص لكل أعضاء المجموعة من أجل المشاركة الفعالة النشطة.

٢- المراقب: وهو المسئول عن التأكد من سير المجموعة فى الاتجاه الصحيح وكذلك التأكد من الالتزامات بالوقت المحدد لأداء المهام.

٣- المتحدث "المقرر" : وهو الذى يقوم بعرض الاستجابات والقرارات والنتائج التى توصلت إليها المجموعة جهراً أمام جميع تلاميذ الصف.

٤- المسجل: وهو المسئول عن النشاط الكتابى للمجموعة.

مستويات التعلم التعاونى:

ولكى يتحقق التعلم التعاونى بين الأفراد يلزم أربعة مستويات هى:

١- التشكيل: ويتمثل فى تكوين المجموعات وتنظيميها بحيث يتوفر فيها عدة صفات منها: عمل المجموعات بدون ضوضاء ومشاغبة، الالتزام بسلوك المناقشة السليم، عدم التحرك كثيراً داخل حجرة الدراسة، أما المهارة الاجتماعية تتمثل فى حسن الاستماع والإصغاء للآخرين، يستخدم

التلميذ أسماء زملائه عند التحدث معهم، وتشجيع الزملاء على طرح الآراء والأفكار.

٢- التوظيف: ويتمثل فى تحديد هدف المهمة التى يكلف التلميذ القيام بها وتحديد وقت إتمام المهمة، وتقديم التعليمات لكيفية إتمام العمل، وأن يقوم الفرد بدعم أفكار الآخرين، ويستفسر عن دوره ماذا يقدم للمجموعة من مساعدات.

٣- التلوين: ويتمثل هذا المستوى فى تحديد المهارات المتعلقة بالعمليات العقلية للوصول إلى فهم أعمق للمادة الدراسية مثل:

- التلخيص: بحيث يستطيع الفرد تلخيص ما يقرأه بحيث تتضمن الحقائق والأفكار الرئيسة لموضوع الدرس.
- تصحيح تلخيص الآخرين وإضافة المعلومات المهمة عليه.
- تحديد العلاقة بين موضوع الدرس وخبرات التلاميذ الحياتية عن طريق طرح الأسئلة لبعضهم البعض.

٤- التحمر: ويتمثل هذا المستوى فى مجموعة المهارات التى يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسة، فيبحث عن معلومات أكثر لتعميق فهم التلاميذ للمادة العلمية ومن هذه المهارات:

- ينقد الأفكار ولا ينقد الأشخاص.
- يحدد موضع عدم الإتقان.
- يسأل عن سبب صحة الإجابة أو الاقتراح وما أنسبها.
- يضيف معلومات جديدة إلى إجابة أحد الأفراد ويطرح أسئلة تقود لفهم أعمق.

خطوات التعلم التعاونى:

يمر التدريس بالتعلم التعاونى بعدة خطوات هى:

١- مرحلة التخطيط والإعداد، وتتضمن ما يلى:

أ- تحديد الأهداف التدريسية والمهارات الاجتماعية المراد بلوغها وتحقيقها

ب- تحديد حجم المجموعات وتختلف الأعداد حسب الوقت والمواد والوسائل المتوفرة للتعليم والتدريس. والقاعدة العامة التى تحدد حجم المجموعات هى: كلما تعددت جوانب موضوع التعلم وتنوعت مصادره مال حجم المجموعات إلى الكبر.

ج- تحديد الفترة الزمنية التى تعمل فيها كل مجموعة.

د - ترتيب غرفة الصف: ويفضل أن تكون كل مجموعة على شكل دائرة لتحقيق أكبر قدر من التفاعل والمشاركة.

هـ- توفير مصادر التعلم للتلاميذ والاستعانة بها فى إنجاز المهام الموكولة إليهم.

٢- مرحلة تنظيم المهام والاعتماد المتبادل: وتتضمن الخطوات التالية:

أ- توزيع الأدوار وشرح المهام: يتم فى هذه الخطوة تحديد وظيفة كل تلميذ فى المجموعة، من رئيس، ومُلخص، وشارح.... إلخ، ويتم إعلام كل مجموعة بالمهام الموكولة إليها، وتوضيح الأمور المرتبطة بهذه المهام مما يسهل لكل مجموعة العمل وإنجاز مهامها فى الوقت المحدد.

ب- تكوين الاعتماد المتبادل والتعاون لتحقيق الهدف: تطالب كل مجموعة بتقديم تقرير موحد فى نهاية كل تعلم، يعرضه القائد، مما يدفعهم

لمساعدة بعضهم بعضاً لإنجاز المهام المطلوبة، مع تحمل كل فرد المسئولية المطلوبة منه.

ج- التعاون المتبادل بين المجموعات: فالتعاون لا يتوقف عند حد أفراد المجموعة الواحدة، بل يتعدى ذلك ليشمل باقى المجموعات التى لم تنته من عملها، كما يتم تعاونها بمدها بعض مصادر التعلم أو توجيهها لنقاط مهمة فيما يكلفون به من عمل. ويمكن أن يجتمع الذين يدرسون نقطة واحدة من مادة تعلم موزعة على مجموعات عديدة فيما يسمى لقاء الخبراء، فيتدارسون هذا الجزء المخصص لهم، ثم يعود كل منهم لمجموعته، ويقوم بدوره بتعليمه لمجموعته الأصلية.

٣- مرحلة المراقبة والتدخل والتقويم: وتتضمن الخطوات التالية:

أ- ملاحظة سلوك المتعلم: حيث يتابع المعلم عمل المجموعات، ويتأكد من التعاون بينهم، ويمكن أن يستخدم بطاقة ملاحظة خاصة يسجل فيها عدد المرات الدالة على السلوك التعاونى المرغوبة فيه.

ب- تقديم المساعدة: حيث يقوم المعلم بمساعدة تلاميذه فى التغلب على صعوبات التعلم وذلك عن طريق مراجعة الإرشادات أو الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات.

ج- غلق الدرس: ويتم هذا قرب نهاية الحصة أو اللقاء، ويمكن أن يتم ذلك بطرق مختلفة، كأن يقدم قائد كل مجموعة تقرير مجموعته لمناقشته مع المعلم وباقى تلاميذ الصف، أو أن يطرح المعلم عليهم أسئلة تتضمن إجاباتها الأفكار الرئيسة.

د- التقويم: يقوم المعلم بتقويم أداء المتعلمين فى الأداء التعاونى وتحصيل المعلومات التى تتضمنها المهمة التعليمية أو الدرس، ويجب أن يكون التقويم شاملاً جميع مكوناتها المعرفية، والمهارية والوجدانية.

مزايا التعلم التعاونى:

من خلال عرضنا السابق للتعلم التعاونى أمكن التوصل إلى العديد من المزايا لهذه الاستراتيجية من أهمها:

١- تُتيح جواً داخل الفصل يتسم بالتعاون بين التلاميذ، لما يشعرهم بالارتياح تجاه الموقف التعليمى.

٢- تُنمى مهارات الاتصال والعديد من المهارات الاجتماعية.

٣- تُتيح للتلاميذ فرصة اكتشاف المعلومات والتقصى عن صحتها، ويساعد على تبادل المعرفة مع الزملاء.

٤- تُنمى مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ وذلك من خلال تعاملهم مع المعلومات وتنظيمها وتحليلها، وتفسيرها، وإدراك العلل والأسباب للأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية، ونقدها وإصدار الأحكام حيالها.

٥- رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو دراسة الدراسات الاجتماعية.

٦- تُنمى القدرة على حل المشكلات.

٧- تُعالج بعض الأمراض النفسية مثل الانطواء والخجل.

٨- تُؤدى إلى زيادة التفاعل اللفظى بين التلاميذ.

٩- تُقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم فى العملية التعليمية إذ يتحدد دوره فى مراقبة سير عمل المجموعة والتوجيه والإرشاد.

١٠- تُقلل من الضجر والملل الذى يشعر به التلاميذ أثناء دراستهم للدراسات الاجتماعية.

١١- تُوفر فرصة للعصف الذهنى، وتنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، حيث يكون هناك فرصة للتلاميذ للطلاقة فى عرض وكتابة الآراء، والإتيان بآراء وأفكار جديدة.

١٢- التعلم من خلال العمل والنشاط والتعاون وهذا يساعد على بقاء أثر التعلم.

الصعوبات التى تحول دون تطبيق التعلم التعاونى فى تدريس الدراسات الاجتماعية:

١- ضعف تأهيل معلم الدراسات الاجتماعية من حيث فهمه لهذا الأسلوب من التعلم وعدم إدراكه لنماذجه المختلفة وتنفيذها.

٢- احتياج هذا الأسلوب لوقت لا يتناسب مع نظام الفصلين الدراسيين.

٣- عدم ملاءمة تنظيم الجدول الدراسى بما يسمح بتنفيذ هذا الأسلوب.

٤- عدم ملاءمة بيئة الصف الدراسى وتنظيمها والتسهيلات المتوفرة فيها (صعوبة تحريك المقاعد، كثافة عدد التلاميذ، زمن الحصة، عدم توافر المصادر التعليمية التى يتطلبها العمل داخل المجموعات).

٥- تعود التلاميذ فى مدارسنا على الاعتماد الكلى على المعلم فى الحصول على المعلومات دون بذل أى مجهود هذا بالإضافة إلى انتشار مظاهر الشغب الطلابى وعدم قبولهم لبعضهم البعض مما يعوق تشكيل المجموعات والعمل معاً متعاونين.

نموذج إعداد درس بأسلوب التعلم التعاونى

١- الموضوع: السومريون

التهيئة الاستهلالية: وذلك من خلال ربط الدرس الجديد بالدرس السابق حيث يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ: لماذا سميت بلاد ما بين النهرين بالهلال الخصيب؟ لماذا فضل الإنسان القديم السكنى على ضفاف نهر الفرات؟ لماذا نشأت معظم المدن الأثرية القديمة فى سهل شنعار؟ ما أقدم الشعوب التى سكنت هذا السهل وشيدت مدناً وقامت حضارتها على الزراعة؟ إذن موضوع درسنا اليوم عن هذا الشعوب وهم السومريون.

٢- الأهداف التدريسية:

يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة يكون قادراً على أن:

أ- يعلل سبب انتماء السومريون للجنس الحامى.

ب- يحدد على خريطة الهجرات العربية الموطن الأصلى للسومريين.

ج- يفسر عدم وجود دولة موحدة للسومريين.

د- يُعين أهم الممالك المدينية للسومريين على خريطة مدن بلاد ما بين النهرين.

هـ- يستنتج أسباب ضعف مملكة سومر وسقوطها إلى أيدى الأكاديين.

و- يصف الأدوات التى كان يستخدمها السومريون فى فلاحتهم بلغته الخاصة.

ز- يوضح العلاقة بين حاجة السومريين إلى اختراع الكتابة ومعاملاتهم التجارية.

ح- يعلل سبب تسمية الكتابة السومرية بالمسمارية.

ط- يفسر أسباب اعتبار الكتابة بالحروف الهجائية أكثر تطوراً من الكتابة المسمارية.

ى- يحرص على التعاون والعمل الجمعى داخل المجموعة.

٣- الوسائل ومصادر التعليم:

أ- خريطة الهجرات العربية السامية.

ب- خريطة مدن بلاد ما بين النهرين.

ج- الكتاب المدرسى المقرر.

د- لوحة تطور الكتابة المسمارية.

هـ- صورة للمحراث السومرى.

٤- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية صغيرة:

تضم كل مجموعة من (٤- ٦) تلميذاً بحيث لا يزيد عدد المجموعات عن ست مجموعات.

٥- تحديد أدوار كل المجموعات: حيث يقوم المعلم بتحديد الأدوار داخل كل مجموعة فلكل مجموعة قائد مسئول عن تنسيق أعمال المجموعة وتوجيه أفرادها نحو إنجاز المهمة المراد تحقيقها وهناك مقرر المجموعة "المتحدث" الذى يكتب ويسجل الاستجابات والقرارات والنتائج التى توصلت إليها المجموعة وهناك المشجع الذى يشجع أفراد المجموعة على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المكلفين بها وهناك المراقب وهو المسئول عن التأكد من سير المجموعة فى الاتجاه الصحيح والتأكد من الالتزام بالوقت المحدد لإنجاز

المهام المطلوبة، وهناك المتحدث الذى يقوم بعرض الاستجابات والنتائج التى توصلت إليها المجموعة أما جميع تلاميذ الصف.

٦- **توزيع الوسائل والأدوات** ومصادر التعليم على المجموعات.

٧- **تحديد المهام التعليمية** وتوزيعها على المجموعات، حيث يقوم المعلم بتقسيم الموضوع الرئيس أو المشكلة المراد دراستها إلى عناصر فرعية بحيث يمثل كل عنصر من عناصر الموضوع مهمة فرعية يجب إنجازها فى زمن محدد.

المهمة الأولى للمجموعات:

أصل السومريون:

حيث يقوم التلاميذ داخل كل مجموعة بدراسة خريطة الهجرات العربية السامية التى خرجت من شبه الجزيرة العربية بعد انهيار سد مأرب، وذلك من أجل الوصول إلى الأدلة التى استند إليها المؤرخون بأن السومريين ليسوا من الجنس السامى، وأنهم جاءوا من أواسط أسيا من منطقة البحر الأسود.

وأثناء إنجاز المجموعات للمهمة الأولى يقوم المعلم بالتحرك بين المجموعات للتأكد من وجود تفاعل وتعاون بين جميع التلاميذ ورصد أدائهم فى بطاقة الملاحظة الخاصة بذلك وتقديم المساعدات إذا ما طلب قائد المجموعة ذلك وبعد الانتهاء الزمن المحدد لإنجاز المهمة يطلب المعلم من مقرر كل مجموعة تحديد الموطن الأصلى للسومريين وتعليل سبب عدم انتمائهم للجنس السامى يفعل المعلم ذلك مع كل المهمات التى يكلف بها التلاميذ ويناقش المعلم بعض الأفراد المجموعة فيما توصلوا إليه من نتائج ثم ينتقل إلى المجموعات الأخرى وبعد التأكد من إنجاز المجموعات للمهمة الأولى بنجاح ينتقل للمهمة الثانية.

المهمة الثانية:

الممالك المدينية السومرية:

حيث يقوم التلاميذ داخل المجموعات بدراسة خريطة مدن بلاد ما بين النهرين وذلك بغرض:

- تعريف التلاميذ بأسماء الممالك المدينية للسومريين.
- تعيين المالك المدينية السومرية على الخريطة.
- يفسروا سبب عدم وجود دولة موحدة للسومريين مما أدى إلى ضعفها وتفوق الأكاديين عليهم.

وبعد انتهاء الزمن المحدد للمهمة الثانية يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يعددوا أسماء الممالك المدينية السومرية وتعيين هذه الممالك على الخريطة الخاصة بذلك، وذكر سبب عدم وجود دولة موحدة تضم هذه الممالك تحت لواء واحد وكيف كانت جميعها متعادية يحارب بعضها بعضاً، ثم يناقش المعلم بعض أفراد المجموعات من خلال طرح الأسئلة التالية:

س١: عدد أسماء الممالك المدينية السومرية؟

س٢: عين على الخريطة أهم الممالك المدينية السومرية؟

س٣: ما سبب عدم وجود دولة موحدة للسومريين؟

س٤: ما النتائج التى ترتبت على عدم وجود دولة موحدة للسومريين؟

وذلك للتأكد من نجاح المجموعات فى إنجاز المهمة الموكولة إليهم، ثم ينتقل المعلم إلى المهمة الثالثة:

المهمة الثالثة:

الزراعة والرى فى حضارة سومر:

حيث يقوم التلاميذ داخل المجموعات بقراءة فقرة من الكتاب المدرسى المقرر وفحص صورة للمحراث السومرى وذلك بغرض:

- يفسروا أسباب نجاح الزراعة عند السومريين.
- يصفوا الأدوات التى كان يستخدمها السومريون فى فلاحتهم.
- يذكروا أهم المحاصيل الزراعية لدى السومريين.

وبعد انتهاء الزمن المحدد للمهمة يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات ذكر أسباب نجاح الزراعة عند السومريون، وأن يصف الأدوات التى كان يستخدمها السومريون فى فلاحتهم، وأن يُعدد أسماء بعض المحاصيل الزراعية التى قام السومريون بزراعتها، ثم يناقش المعلم بعض أفراد المجموعات من خلال طرح الأسئلة التالية:

س١: ما عوامل نجاح الزارعة عند السومرين؟

س٢: صف الأدوات التى كان يستخدمها السومريون فى فلاحتهم؟

س٣: أذكر أهم المحاصيل التى قام السومريون بزراعتها؟

وذلك للتأكد من تعلم جميع أفراد المجموعات للمهمة الموكولة إليهم، وبعد ذلك ينتقل إلى المهمة الرابعة.

المهمة الرابعة:

الكتابة المسمارية وتطورها:

حيث يقوم التلاميذ داخل المجموعات من خلال دراسة لوحة تطور الكتابة المسمارية ومن خلال الكتاب المدرسى أن يحددوا:

- العلاقة بين اختراع الكتابة المسمارية والمعاملات التجارية للسومريين.
- مراحل تطور الكتابة المسمارية.
- أسباب تسمية الكتابة السومرية بالمسمارية.
- الكتابة التى حلت محل الكتابة المسمارية.
- أسباب اعتبار الحروف الهجائية أكثر تطوراً من الكتابة المسمارية.

وبعد الانتهاء من أداء المهمة يطلب من مقرر أحد المجموعات تحديد العلاقة بين اختراع الكتابة المسمارية وأعمال السومريين التجارية، وتتبع مراحل تطور الكتابة المسمارية، وذكر اسباب تسمية الكتابة المسمارية، وأسباب اعتبار الحروف الهجائية أكثر تطوراً من الكتابة المسمارية، وذكر اسم الكتابة التى خلت محل الكتابة المسمارية.

ويناقش المعلم بعض أفراد المجموعات فيما عرض زميلهم من معلومات وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية:

س١: ما العلاقة بين اختراع الكتابة المسمارية بالتجارة؟

س٢: تتبع مراحل تطور الكتابة المسمارية؟

س٣: ما أسباب تسمية الكتابة السومرية بالمسمارية؟

س٤: لماذا تعتبر الكتابة بالحروف الهجائية أكثر تطوراً من الكتابة المسمارية؟

س٥: ما الكتابة التى حلت محل الكتابة المسمارية؟

٩- بعد تعلم أفراد المجموعات المهمات الموكولة إليهم يقوم المعلم بتلخيص ما تعلموه وذلك من خلال تكليف كل مجموعة بتلخيص ما تعلموه ثم يقوم بكتابته على السبورة على النحو التالى:

١- أصل السومريون.

٢- الممالك المدينية السومرية.

٣- الزراعة والرى فى حضارة سومر.

٤- تطور الكتابة المسمارية.

١٠- يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على المجموعات وذلك بغرض تقويم تعلم التلاميذ للمهام التى قاموا بإنجازها.

تحضير درس بأسلوب التعلم التعاونى

المحتوى	الأهداف التدريسية	الأساليب والوسائل والأنشطة	التقويم
١- أصل السومريون	١- يعلل سبب أنتماء السومريون للجنس الحامى.	يقوم التلاميذ داخل المجموعات بالاطلاع على خريطة الهجرات العربية السامية ويتعاونون فى الوصول إلى الأدلة التى استند إليها المؤرخين بأن السومريين ليسوا من الجنس السامى وأن موطنهم الأصلى هو أواسط أسيا.	١- من خلال الخريطة المستخدمة ما الموطن الأصلى للسومريين؟
٢- الممالك المدينية السومرية.	٢- تعيين على الخريطة أهم الممالك المدينية السومرية.	يتعاون أفراد المجموعة الواحدة على دراسة خريطة المدن فى بلاد ما بين النهرين لتعيين أهم	٢- عين على الخريطة أهم الممالك المدينية السومرية؟

المحتوى	الأهداف التدريسية	الأساليب والوسائل والأنشطة	التقويم
		الممالك المدينية السومرية، وذكر أسباب عدم وجود وحدة تربط بينها مما أدى إلى سقوطها فى أيدى الأكاديين.	
٣- الزراعة والرى فى حضارة سومر.	٣- يفسر أسباب نجاح الزراعة لدى السومريين. ٤- يصف الأدوات التى كان يستخدمها السومريون فى فلاحتهم.	يتعاون أفراد المجموعة الواحدة فى فحص صورة للمحراث السومرى ووصفه، وقراءة فقرة من الكتاب المدرسى لتحديد أسباب نجاح الزراعة عند السومريين وذكر أهم المحاصيل الزراعية التى عرفها السومريون.	٣- ما اسباب نجاح الزارعة عند السومريين؟ ٤- صف الآلات التى استخدمها السومريون فى الفلاحة؟ ٥- أذكر أهم المحاصيل الزراعية التى عرفها السومريوية؟
٤- تطور الكتابة المسمارية.	٥- يوضح العلاقة بين اختراع الكتابة المسمارية والتجارة. ٦- يعلل سبب تسمية الكتابة السومرية بالمسمارية. ٧- يتتبع تطور	يتعاون التلاميذ داخل كل مجموعة على دراسة لوحة تطور الكتابة المسمارية وقراءة فقرة من الكتاب المدرسى التى توضح علاقة اختراع الكتابة بالتجارة، ومراحل تطور الكتابة المسمارية وبسبب تسميتها بهذا الاسم.	٦- ما العلاقة بين اختراع الكتابة المسمارية بالتجارة؟ ٧- تتبع مراحل تطور الكتابة المسمارية؟ ٨- لماذا سميت الكتابة المسمارية

المحتوى	الأهداف التدريسية	الأساليب والوسائل والأنشطة	التقويم
	مراحل الكتابة المسمارية.		بهذا الاسم؟ ٩- ما اسم الكتابة التى حلت محل الكتابة المسمارية؟

رابعاً: التدريس الاستقصائى *Inquiring Teaching*

- مقدمة.
- تعريف التدريس الاستقصائى.
- مكونات الاستقصاء.
- أنماط الاستقصاء.
- دور المعلم فى التدريس الاستقصائى.
- خطوات التدريس الاستقصائى.
- مميزات التدريس الاستقصائى.
- معوقات استخدام التدريس الاستقصائى.
- نموذج تطبيقى لاستخدام التدريس الاستقصائى فى تدريس الدراسات الاجتماعية.

مقدمة:

لقد ركز المربون عبر تاريخ التربية على مسألة إعداد المتعلمين بشكل فاعل لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة، حيث يواجه هؤلاء المتعلمين تزايد سريع فى هيكل المعرفة التى تزداد يوم بعد يوم، وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية متغيرة، فهم غالباً ما يجدون أنفسهم عاجزين عن التعامل مع تلك المتغيرات المتلاحقة والمشكلات التى تواجههم، لذا توجد حاجة ماسة للتأكيد على عمليات اكتساب المعرفة وكيفية تطبيقها، وتطوير معرفة جديدة، أكثر من التأكيد على المعرفة نفسها، لذا أصبح من واجب المربين والباحثين إيجاد طرق وأساليب ومداخل تساعد المتعلم على التفكير الناقد والإبداعى والمحاكمة العقلية فى كل أمور الحياة.

ويؤكد الكثير من المربين على أن الاستقصاء من أنسب الطرق لتعليم مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات ومن هؤلاء المربين باير "*Beyer*" وجارولیمك "*Jarolimek*"، وشيفر "*Shaver*" الذين يروا أن الاستقصاء يعد الركن الثانى من أركان مدخل حل المشكلات حيث يُوضع المتعلم فى موقف تعليمى يُثيره ويُشككه فى ظاهرة ما مما يدفعه وبتوجيه من المعلم إلى استخدام خطوات حل المشكلة القائم على الأسلوب العلمى فى التفكير.

والاستقصاء طريقة تدريس يواجه فيها المتعلم مشكلة، فيفترض الافتراضيات، ويطرح التساؤلات، ويستخرج من مخزونه الفكرى مصطلحات ومفاهيم وأفكار، ويتأمل ويحلل ويعلل، بحثاً عن الأدلة التاريخية والجغرافية والبراهين التى تدعم وجهة نظره حيال الظواهر والأحداث والقضايا التاريخية والجغرافية المطروحة للدراسة. ودور المعلم فى هذه العمليات كلها، هو دور المثير الذى يقود المتعلمين فى استقصاءاتهم، ولكن لا يوجههم نحو نتيجة معينة فالاستقصاء إذن طريقة تركيز على كيف "تدرس الدراسات الاجتماعية" أكثر من "ماذا ندرس" وتحقق فعالية العلم لا أسميته، أى يدرس المتعلم العلم فكراً وعملاً بوصفه مادة وطريقة وليس بوصفه مادة (معرفة) فقط يتسلمها من المعلم ويعيدها فى الامتحان لأغراض النجاح.

والتدريس الاستقصائى طريقة تدريس تقلل من شأن تلقين المعلم وتوجيهاته للمتعلم، وتركز على ما لدى المتعلم من قدرات واستعدادات، وأنها اتجاه ينمى قدرات المتعلم العقلية، وتثير دوافعه الداخلية، وتتيح له فرص الاستمتاع بالتعلم للتعلم ذاته، وأنها تدفع المتعلم إلى ممارسة العمليات العقلية

التى تمكنه من توليد حقائق جديدة، واسترجاع المعلومات بطريقة أسهل وأسرع كلما دعت الحاجة إليها، لأنه عاش تجربة الحصول عليها.

بمعنى أن استخدام التدريس الاستقصائى باعتباره مدخلاً فى تعليم الدراسات الاجتماعية، لا يعتمد على تقديم المعلومات التاريخية والجغرافية المجزأة بالأسلوب التقليدى، ولكنه يتميز بوضع المتعلم موضع المتسائل المستقصى فيقوم المعلم باستخدام الأسئلة التى تنصب على مصادر المعلومات، وكيفية الحصول عليها، مثل كيف عرفت ذلك؟ بدلاً من سؤال: ماذا عرفت؟ مما يدفع المتعلم للبحث والتقصى وجمع المعلومات من مصادر متنوعة، وتسجيلها وتحليلها ونقدها وشرحها وتفسيرها، حتى يصل إلى حلول يمكن تطبيقها فى مواقف متشابهة.

تعريف التدريس الاستقصائى:

التدريس الاستقصائى طريقة تعلم يتم من خلالها وضع المتعلم فى موقف يثيره ويشككه فى ظاهرة جغرافية أو حدث تاريخى، فيدفعه لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمى فى التفكير، أى خطوات البحث العلمى للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما، ومن ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة أو إعادة عملية الاستقصاء من جديد.

فالاستقصاء إذن نموذج تعلم من الممكن النظر إليه من جانبين أو بعدين هما:

١- طريقة تعلم متصلة الجذور بالاستفسار العقلى والعلمى.

٢- سعى حدسى لمواجهة المشكلات فى جو من إعادة الفحص المستمر للقيم والإجراءات التى يتم قبولها.

سمات التدريس الاستقصائى:

من خلال ما سبق يمكن استخلاص سمات التدريس الاستقصائى فيما يلى:

١- **طريقة تعليمية/ تعلميه تُبنى على نظريات ومعتقدات متعلقة بطبيعة وأغراض التربية، وتتضمن إيجاد مواقف تعليمية يشعر المتعلم من خلالها أنه مجبر على السعى وراء حلول لمشكلات ذات معنى بالنسبة له، لذا فإن دور المعلم يتمثل فى إعداد المتعلم باعتباره مستقصياً ومنسقاً لعملية الاستقصاء حول موضوع تاريخى أو جغرافى معين يمكن أن يقترحه.**

٢- **تنظيم دروس الدراسات الاجتماعية فى شكل أنشطة تعلم كشفية ومن أمثلتها: تحاور المتعلمين حول قضية جدلية أو حول سؤال مفتوح النهاية أو ممارستهم لنشاط بحثى علمى أو تعرضهم لمشكلة أو لموقف محير أو غامض ويحاولون حل هذا الموقف من خلال البحث والتقصى أو قيامهم بتوليد أسئلة ومشكلات جديدة يحاولون البحث عن إجابات أو حلول لها.**

٣- **يؤكد على الأسئلة أكثر من الإجابات، بمعنى أن التأكيد لا يكون على التوصل للإجابات الصحيحة بقدر ما يكون على كيفية التوصل إلى هذه الإجابات.**

٤- **تطلب هذه الطريقة من المتعلم توليد الأفكار واختبارها وتطبيقها على مواقف حقيقية مما يجعل الخبرة ذات معنى بالنسبة له.**

٥- **يؤكد على مهارة التعلم الذاتى لدى المتعلمين، فالاستقصاء طريقة تعلم الفرد كيف يتعلم، حيث يقوم المتعلم أثناء سعيه فى جمع المعلومات لحل المشكلة المطروحة للدراسة، بالرجوع إلى مصادر تعلم متعددة منها الكتب والمراجع، والأطالس التاريخية والجغرافية، والحاسب الآلى، وشبكة الإنترنت وغيرها من مصادر المعلومات.**

٦- يؤكد على عملية التعلم أكثر من الناتج.

٧- يؤكد على أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية.

٨- يوفر مناخاً صيفياً تتوفر فيه جميع مقومات النجاح لتنفيذها، منها: (أ) إعادة ترتيب مقاعد الصف بشكل يستطيع فيه المتعلم مواجهة زملائه والتفاعل معهم، ومناقشة آرائهم بحرية مع تعويدهم على احترام وجهات نظر الآخرين، وبالتالى يتخلص المتعلمين من الوضع المعتاد الذى يفرض أن يواجه التلاميذ معلمهم فى الوضع المعتاد على شكل صفوف متساوية تبعث إلى الشعور بالملل، وتنمى مهارة الاستماع والإنصات لما يقوله المعلم، (ب) تزويد غرفة الصف بالملصقات التى تثير اهتمام المتعلمين، ومحاولة تغييرها من وقت إلى أخر مما يُسهم كثيراً فى إيجاد مُناخ مُلائم يُشجع التلاميذ على الاستمرار فى التعلم وطرح آرائهم عن طريق الكتابة فى مجلات الحائط وزيادة ميولهم نحو المادة الدراسية والإقبال على دراستهم والاستمتاع بتعلمها.

مكونات الاستقصاء:

١- المعرفة:

ينبغى على المستقصى الجيد أن يعرف طبيعة المعرفة نفسها، إضافة إلى معرفة الأدوات الرئيسة للاستقصاء ووظائفها وكيفية استخدامها، فما نعرفه لا يُعد أبداً كاملاً أو نهائياً فهو دائماً فى عملية تغيير مستمر، ومن ثم يُعتبر مؤقتاً ولا يعدو أن يكون مجرد تفسير، بمعنى أن ما نقبله كحقيقة اليوم، يعتبر فقط مبدئياً أو مؤقتاً ومن ثم يكون خاضعاً للتغيير فى ضوء ما يستجد من معلومات فى المستقبل.

والمعرفة فى أفضل صورها تعد مجزأة ونادراً ما تكون كاملة، وأننا لا نستطيع أن نضمن بصورة قاطعة وجود كل المعلومات اللازمة لإصدار الحكم من

الممكن أن يظل قائماً للأبد. وأن المستقصى الجيد يعرف أن ما يوصف بأنه معرفة أو حقيقة إنما يمثل فقط رأياً لشخص ما وأن هذا الرأى يتأثر بالخبرات التى يتفرد بها ذلك الشخص. إن دقة ما يُعرف ودرجة تطابقه مع الواقع يتم تحديده فى النهاية من خلال نوعية وكمية الأدلة ذات الصلة وكذلك من خلال الطريقة التى اُستخدمت فى الوصول إليها.

٢- أدوات الاستقصاء:

يتطلب الاستقصاء معرفة مصادر الحصول على المعلومات الأولية التى يمكن الاعتماد عليها وأن تتسم بالحداثة، ومن هذه المصادر التقارير التى يوردها الآخرون، ومصادر المعلومات عن الأحداث، وكيفية استخدام المكتبة، وقراءة الصحف، وتقويم الخبرات الشخصية وغيرها، كما يتطلب الاستقصاء معرفة مفاهيم أساسية حيث أنها تؤدى إلى طرح التساؤلات بشأن خبرة أو معلومة لتصبح ذات معنى، كما أنها تساعد على تنظيم المعلومات غير المترابطة فى شكل مجموعات مصنفة تُبرز علاقات ذات معنى.

٣- المشاعر:

المستقصى الناجح لابد وأن يكون لديه مجموعة من الاتجاهات والقيم ترتبط بأنواع المعرفة التى سبق وصفها. ومن أبرز هذه الاتجاهات والقيم ما يلى:

أ- **التشكك:** ينبغى على المستقصى أن يكون لديه شك فى الإجابات السهلة ومعارضة قبول التفسيرات التقليدية، والشعور بالشك يقود الفرد إلى النفور من قبول الأشياء كما هى مقررة بواسطة الغير، ورغبة فى تأجيل الحكم حتى ينتهى البحث والسعى الجاد لمعرفة الحقيقة بنفسه.

ب- **حب الاستطلاع**: على المستقصى أن يكون فضولياً بدرجة كافية تدفعه أن يعرف أكثر عن الشئ ويبتكر الافتراضات والبدائل، والذهاب بعيداً عن واقع الأشياء للبحث عن حلول مبدعه للمشكلات.

ج- **تقدير استخدام السبب**: على المستقصى أن يعتمد على مصادر المعلومات الموثقة والتأمل من خلالها فى حلول مناسبة للمشكلة.

د- **تقدير البرهان**: من الأمور المهمة فى الاستقصاء هو كم ونوع الأدلة والشواهد المقنعة المتصلة بالمشكلة أو المهمة التى يسعى الفرد إلى إنجازها والمستقصى الجيد هو الذى يعتبر الأدلة والشواهد بمثابة المحدد النهائى بقبول الرأى أو رفضه.

هـ- **الموضوعية**: يتطلب الاستقصاء من الفرد أن يكون موضوعياً فى أحكامه حيال المواقف والأحداث والمشكلات التى يدرسها، وينأى بنفسه بعيداً عن التحيز والذاتية ما أمكن.

و- **تأجيل الحكم**: المستقصى الجيد لا يتعجل فى إصدار الأحكام وعليه أن يسعى للحصول على أكبر قدر من المعرفة والشواهد والأدلة الكافية والمقنعة التى تؤيد وجهة نظره أو ترفضها.

ز- **تحمل الغموض**: المستقصى الجيد هو الذى تكون لديه القدرة على تحمل الغموض الذى يحيط بالمشكلة التى يقوم ببحثها ودراستها ويسعى جاهداً إلى جمع المعلومات والبيانات والأدلة التى تؤدى إلى حل المشكلة.

٤- العملية: الاستقصاء فى طبيعته سلسلة من الأنشطة المتصلة التى تتضمن كل منها مجموعة عمليات عقلية ويتطلب ذلك:

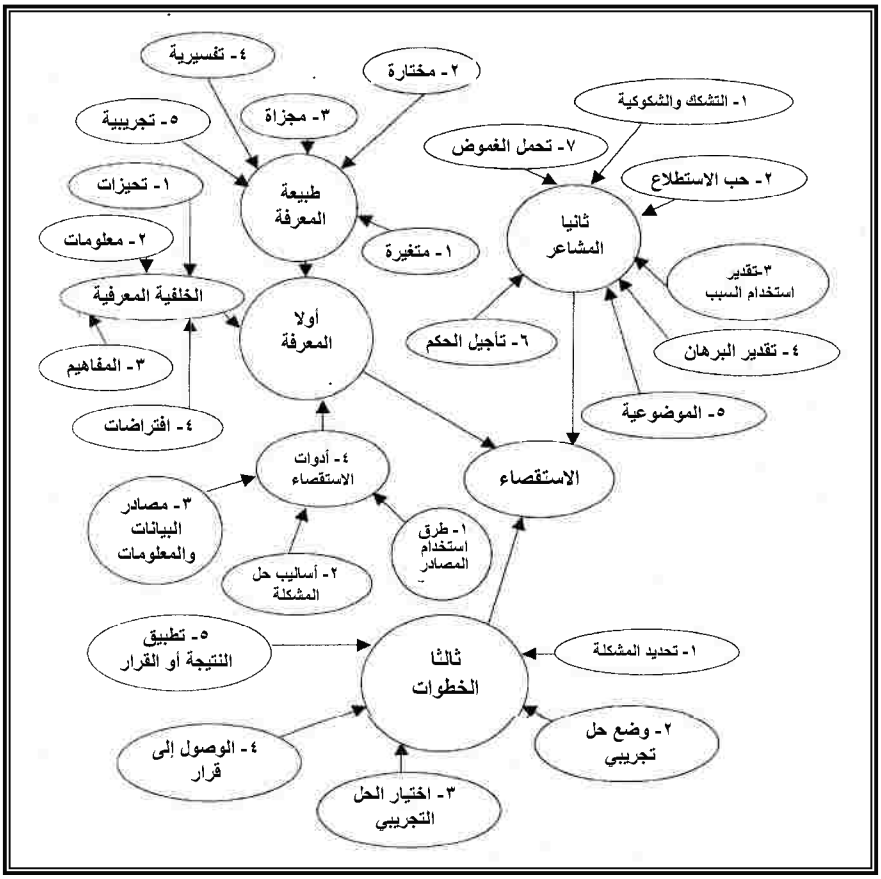
أ- تحديد المشكلة.

ب- وضع حل تجريبى "فرض الفروض".

ج- اختبار الحل التجريبى.

د – الوصول إلى قرار.

هـ- تطبيق القرار فى مواقف متشابهة وتعميمها.



شكل (١٩)

مكونات الاستقصاء

أنماط الاستقصاء:

يصنف الاستقصاء إلى أربعة أنواع هى:

١- الاستقصاء الحر: وفيه تترك الحرية للمتعلم، للوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة للدراسة دون توجيه من المعلم، ويحدث التعلم نتيجة للبحث والتقصى والفضول.

٢- الاستقصاء الموجه: وفيه يقوم المعلم بطرح المشكلة المراد دراستها على المتعلمين، ويشترك معهم فى تحديدها إلى عدة مشكلات، أو أسئلة فرعية ويمكن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات بعدد الأسئلة الفرعية التى تم تحديدها، ويتم تكليف كل مجموعة بالبحث والتقصى، للإجابة عن هذه الأسئلة الفرعية، ويكون دور المعلم فى هذا النوع من الاستقصاء الإرشاد والتوجيه حتى تصل كل مجموعة إلى الإجابة عن السؤال الفرعى الذى تم تكليفها بالإجابة عنه.

٣- الاستقصاء غير الموجه: وفيه يقوم المعلم بطرح المشكلة على المتعلمين، ولا يعطى لهم أى معلومات إضافية، وقد يستخدم المعلم بعض الأساليب التى تساعدهم على حل المشكلة دون مساعدة مباشرة منه، وقد يتدخل المعلم فى بعض الأحيان إذا اضطره الموقف لذلك.

٤- الاستقصاء المفتوح: وفيه يقوم المعلم بإعداد المواد والأنشطة والوسائل التعليمية التى تساعد المتعلمين على البحث والتقصى، لمعالجة الخبرات والبيانات المتعلقة بالمشكلة موضع الدراسة، دون تدخل المعلم إشرافاً وتوجيهاً.

والواضح أن أنواع الاستقصاء ليس بينها اختلاف سوى درجة تدخل المعلم مع تلاميذه أثناء عملية الاستقصاء فإما يكون توجيهاً وإرشاداً أو عدم التدخل تماماً فمقدار تدخل المعلم ومقدار النشاط والتفكير الذى يقوم بهما المتعلم أثناء الاستقصاء هو ما يحدد نوع الاستقصاء المستخدم.

دور المعلم فى التدريس الاستقصائى:

ينبغى على المعلم أن يلتزم بعدة سلوكيات تدريسية تحدد دوره فى التدريس الاستقصائى منها:

١- **إعداد سلسلة من الأفكار يتوقع أن يثيرها تلاميذه.**

٢- **قدرته على التمهيد للدرس أو المشكلة.**

٣- **تشجيع وحث المتعلمين على التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيرات فى بداية الدرس.**

٤- **إعطاء التلاميذ فرصة للحوار والمناقشة وتبادل الأفكار بحرية وتوجيه.**

٥- **إتاحة الفرص للتلاميذ لإجراء الملاحظات الكافية والبحث والتقصى حتى يصلوا إلى المعلومات الصحيحة والأدلة المقنعة.**

٦- **توفير المصادر والأدوات والمواد التعليمية.**

٧- **إتاحة الفرصة للمتعلمين للوصول إلى النتائج وتعميمها على مواقف جديدة.**

خطوات التدريس الاستقصائى:

إن عملية الاستقصاء عملية عقلية، فإنها تتضمن القيام بعدد من الأعمال المترابطة التى يحتوى كل منها عدد من العمليات العقلية، وتتطلب من الفرد أن يسير وفق خطوات أو مراحل، وقد اقتراح المربون العديد من نماذج التدريس الاستقصائى، وقد تتباين هذا النماذج فى تتابع خطواتها، ولكن تتفق على عملية الاستقصاء ذاتها وعلى أهميتها، ومن أشهر تلك النماذج النموذج الذى اقترحه باير "*Beyer*" والذى يتضمن خمس خطوات هى:

١- **تحديد المشكلة أو السؤال:**

١/١ إدراك المشكلة أو السؤال.

٢/١ جعل المشكلة ذات معنى.

٣/١ جعل المشكلة قابلة للمعالجة.

٢- طرح الفرض "وضع حل تجريبى":

١/٢ فحص البيانات المتوفرة وتصنيفها.

٢/٢ التوصل إلى استنتاجات منطقية.

٣/٢ وضع الفرضيات.

٣- فحص الحل التجريبى "اختبار صحة الفروض":

١/٣ جمع الدليل "تحديد الدليل المطلوب، جمع الدليل المطلوب، تقييمه.

٢/٣ ترتيب الدليل للتحليل "تفسيره وتصنيفه".

٣/٣ تحليل الدليل "ملاحظة الأشياء المتشابهة والمختلفة، بحث العلاقات بين الفرضيات".

٤- الوصول إلى قرار:

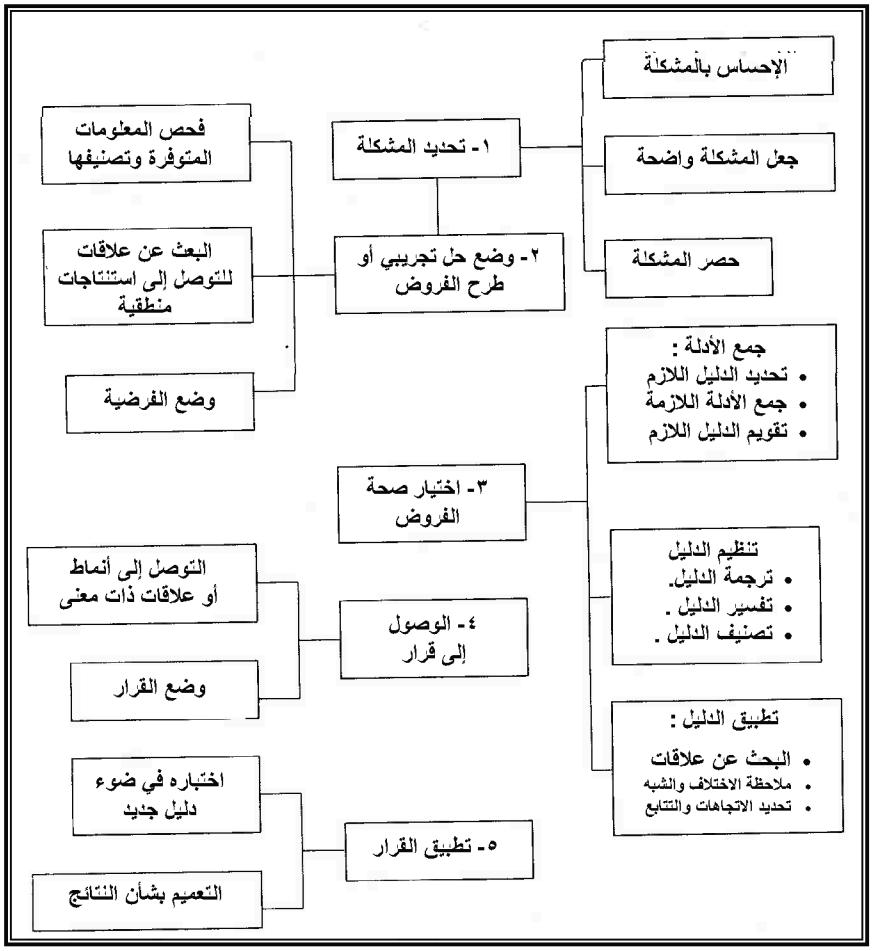
١/٤ تقويم العلاقات بين الدليل والفرضيات.

٢/٤ وضع القرار.

٥- تطبيق القرار فى مواقف جديدة:

١/٥الاختبار فى مقابلة أدلة جديدة.

٢/٥ تعميم النتائج.



شكل (٢٠)

خطوات عملية الاستقصاء وفق نموذج "بارى باير"

١- الشعور بالمشكلة وتحديدها:

يبدأ الاستقصاء بموقف مُشكل خلافى، يتطلب الإجابة عن سؤال أو صور تخالف مفاهيم التلاميذ أو حلاً لمشكلة أو الحاجة إلى التوصل لجزء من معلومات مفقودة، أو عن طريق عرض الآراء المتناقضة، أو عندما يتعارض شعور المتعلم مع

المعرفة والبيانات المتوفرة لديه، وبذلك يطور المتعلم الذى يستقصى إجابته بناء على استقصاءاته، ويشمل تحديد المشكلة ثلاث عمليات هى: الإحساس بالمشكلة وجعل المشكلة واضحة، وحصر المشكلة وتحديدها.

فبعد الإحساس بالمشكلة يقوم التلاميذ بتوجيه من المعلم بتحديد المشكلة وذلك من خلال صياغتها فى صورة أسئلة فرعية يُعد كل سؤال منها إجابة مؤقتة (فرض) للمشكلة.

٣- صياغة الفروض:

وهى تمثل إجابات مؤقتة أو حلولا بديلة مستمدة من الخبرات السابقة للمتعلمين ومن التحليل السريع للمادة المتوفرة سواء مسموعة أو مرئية والافتراض عملية استقرائية، طالما أنها تتعامل مع جزئيات متفرقة ومتصلة من المعلومات إلى تعميمات توضح العلاقة بين هذه الجزئيات والمشكلة المطروحة للدراسة.

وتتطلب هذه الخطوة من المتعلمين القدرة على:

- فحص البيانات المتاحة.
- تحديد العلاقات بين هذه البيانات.
- التوصل إلى استنتاجات منطقية.
- تحديد الفروض وصياغتها.

٣- اختبار صحة الفروض:

وذلك من خلال تجميع الأدلة التى تؤكد أو تنفى الفروض المطروحة من قبل المتعلمين، وتشمل على "النصوص التاريخيةأو الجغرافية، الوثائق، الروايات

التاريخية، عرض أفلام تاريخية، الدخول إلى مواقع الانترنت" وتنظيمها وتحليلها بحيث تختبر الفروض الخاصة بكل سؤال من الأسئلة التى تجيب عن المشكلة الرئيسة، على ضوء الأدلة التى تم التوصل إليها، يقيم المعلم مع المتعلمين تلك الفرضيات وتكتب فى أوراق وتوزع على المتعلمين لمناقشتها، والفروض التى ثبت صحتها تعتبر تعميمات قابلة للتعديل فى ضوء أى مادة جديدة.

٤- الوصول إلى قرار:

يمثل القرار نهاية الاستقصاء وغايته، ويرتبط هذا القرار بصورة مباشرة بالفروض التى تم اختبارها، فإذا كانت عبارة القرار هى مجرد إعادة الفروض فعندئذ يكون الفرض صادقاً وصحيحاً، أما إذا كانت عبارة القرار مختلفة، فإن الافتراض يكون غير صادق أو غير صحيح، ويجب تعديله أو إلغاؤه، فالنتائج تكون عرضه للتعديل أو التغيير فى ضوء ما يستجد من أدلة جديدة.

٥- تطبيق القرار فى مواقف جديدة:

وفى هذا الخطوة يقوم التلاميذ باختبار القرار الذى تم التوصل إليه على ضوء ما يستجد من شواهد جديدة متعلقة بالنتيجة التى توصلوا إليها، ليروا إلى أى مدى تدعم هذه الشواهد نتيجتهم والتأكد من صحة القرار وصلاحيته للتعميم على حالات متشابهة وبذلك يتحقق الهدف الأسمى من الاستقصاء، لأن المعرفة الاستقصائية معرفة تجريبية ومتغيرة، لذا يُطلب من التلاميذ تطبيق القرار فى حياتهم الخاصة مما يقودهم إلى أحداث جديدة.

ومعنى ذلك أن التدريس الاستقصائى طريقة تعليمية تتضمن إيجاد موقف مشكل يشعر المتعلم من خلاله أنه مجبر على السعى لإيجاد حلاً له، وذلك من

خلال فرض الفروض التى تمثل حلولاً مؤقتة أو محتملة للمشكلة، وجمع الأدلة التاريخية والجغرافية وتنظيمها وتحليلها، وتحديد مدى صحتها للتحقق من صحة الفروض، والوصول إلى قرار وفحصه على ضوء المعلومات المتوفرة بحيث يصبح القرار مقنعاً ثم تطبيق القرار على معلومات وشواهد جديدة أو تعميم النتائج.

مميزات التدريس الاستقصائى:

تبين من العرض السابق أن استخدام التدريس الاستقصائى فى تدريس الدراسات الاجتماعية له فعالية فى اكتساب المتعلمين مهارات البحث التاريخى والجغرافى ومهارات حل المشكلات والتى تعد من أهم أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية، كما أن استخدام هذا المدخل يساعد على اكتساب المتعلمين المهارات اللازمة لدراسة التاريخ والجغرافيا، ويمكن إجمال هذه المهارات فيما يلى:

- تحديد المشكلة والتخطيط لدراستها.
- عمل استدلالات لاستخلاص النتائج من البيانات المتوفرة.
- جمع المعلومات من مصادر متنوعة ونقدها وتصنيفها.
- عمل المقارنات بين الظواهر والأحداث وربط الأسباب بالنتائج.
- التمييز بين الحقائق والآراء.
- استخدام الأدلة التاريخية والجغرافية لاختبار صحة الفروض.
- التنبؤ بنتائج محتملة واستشراف المستقبل.
- استخلاص النتائج وتطبيق الأفكار على مواقف جديدة.
- تقديم توصيات ومقترحات مرتبطة، بما توصل إليه من نتائج.

ومن هنا تبدو أهمية تغيير النظرة إلى تدريس الدراسات الاجتماعية من ملئ الذاكرة إلى تنمية أنماط من الشخصية والسلوك، ومن حفظ المعلومات واستظهارها إلى فهم الحقائق، وتوظيفها بوصفها وسيلة لتنمية التفكير لدى المتعلمين، حتى يستطيعوا مواجهة المشكلات بعقول قادرة على التفكير والبحث عن حلول مبدعة لهذه المشكلات الحاضرة والمستقبلية بالنظر إلى حلول الماضى.

معوقات استخدام التدريس الاستقصائى:

١- إن استخدام هذا المدخل فى التدريس يحتاج لوقت، وجهد كبير لا يتناسب وزمن الجدول المدرسى.

٢- نظام الامتحانات السائد فى مدارسنا التى تؤكد على مدى حفظ المتعلم للمعلومات والحقائق أكثر من تركيزها على مدى التمكن من مهارات البحث والتقصى.

٣- محتوى المناهج الحالية مكدس بالمعلومات واستخدام التدريس الاستقصائى يحتاج إلى محتوى تعليمى خاص ينظم بطريقة خاصة.

٤- ارتفاع كثافة الفصول.

٥- قلة خبرة المعلمين فى استخدام هذا المدخل التدريسى هذا بالإضافة إلى عدم تدريب المعلمين قبل الخدمة وفى أثنائها على استخدام هذا النوع من استراتيجيات التدريس.

ملحوظة:

إن التدريس الاستقصائى لا يتم تنفيذه من خلال مجموعة من الدروس، إنما يتم تنفيذه من خلال مجموعة من اللقاءات اليومية.

نموذج تطبيقى للاستخدام التدريس الاستقصائى فى تدريس أحد دروس التاريخ

الدرس : الاستعمار الأوربى فى الوطن العربى.

اللقاء الأول: الشعور بالمشكلة وتحديدها.

الأهداف التدريسية:

يتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة يكون قادراً على أن:

١- يستخلص من خلال المناقشة المفتوحة حول الاستعمار فى الوطن العربى المشكلة التالية: ما أسباب احتلال بعض الدول الأوربية للأقطار العربية؟

٢- يصوغ أربعة أسئلة فرعية على الأقل تساعد إجاباتها فى توضيح السؤال الرئيس للمشكلة والإجابة عنه.

٣- يشارك زملاءه فى صياغة فروض ذات صلة بالمشكلة.

٤- يسهم فى البحث عن معلومات للإجابة عن الفرضيات المطروحة، بالاعتماد على نفسه.

٥- يبدى الرغبة فى التعاون والعمل فى مجموعات تدور حول صور ونماذج الاستعمار فى الوطن العربى ونماذج مشابهة فى البلاد الأخرى.

المواد والوسائل التعليمية: وتتمثل فى:

١- صور عن الاستعمار- توضح الجيوش الفرنسية وهى تهاجم الجزائر من البر والبحر بالقنابل، ومظاهر التدمير التى ألحقها الفرنسيون بالمدن الجزائرية.

٢- صور توضح التعذيب الذى تعرض له العراقيون فى سجن أبو غريب على أيدى القوات الأمريكية الغازية.

٣- مذكرات كتبها القائد الفرنسى "رين" كشهادة للتاريخ ونشرها فى باريس عقب الغزو الفرنسى للجزائر تبين ممارسات الاستعمار الفرنسى فى الجزائر من كتاب:

سعود مجاهد، الجزائر الحرة، القدس: مطابع دار الأيتام الإسلامية، ١٩٦٠م ص ٢٢٥.

٤- نصوص ووثائق تاريخية عن الانقلاب الصناعى فى أوربا وأثره فى إذكاء الروح الاستعمارية للدول الأوربية والتنافس فيما بينها على احتلال الأقطار العربية.

٥- الكتاب المدرسى المقرر.

٦- خريطة للوطن العربى فى ظل الاستعمار الأوربى.

٧- أفلام سينمائية مثل: أ- فيلم عمر المختار.

ب- فيلم جميلة بوحريد.

ج- فيلم أدهم الشرقاوى.

النشاطات

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
الشعور بالمشكلة وتحديدها ١- يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويوزع عليهم صوراً واقعية عن الاستعمار الأوربى فى الوطن العربى ويعرض عليهم فيلم سينمائى يعالج نفس القضية، ثم يوجه إليهم السؤال التالى: ما رأيكم فى الاستعمار بعد فحصكم للصور ومشاهدتكم للفيلم؟	- يفحصون الصور. - يشاهدون الفيلم. من المحتمل أن تكون إجابة التلاميذ: التدمير- القتل- الاحتلال- الوحشية- انتهاك لحقوق الإنسان- سلب الحريات.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
٢- يوزع على مجموعات التلاميذ نصوصاً ووثائق تاريخية حول سياسة الاستعمار الأوربى وممارساته فى الوطن العربى. - يوجه للتلاميذ السؤال التالى: ما أهم سمات السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى؟	من المحتمل أن تكون الإجابة: التمييز العنصرى- محاربة الدين واللغة- الاستغلال...الخ.
٣- يوزع على التلاميذ قراءات عن الانقلاب الصناعى وأثره على الدول الأوربية الاستعمارية. - يطلب من التلاميذ استنتاج أهم دوافع الاستعمار الأوربى للوطن العربى، ويقوم بجدولة هذه الدوافع على السبورة.	قراءات قد يستجيبوا: دوافع اقتصادية، دوافع دينية... الخ.
٤- يطلب من التلاميذ قراءة الكتاب المدرسى المقرر وعرض خريطة للوطن العربى فى ظل الاستعمار الأوربى- ثم يوجه إليهم الأسئلة التالية: س١: ما الدول الأوربية التى احتلت أقطار الوطن العربى؟ س٢: ما أهم النتائج التى ترتبت على السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى؟ س٣: ما تعريف الاستعمار؟	قد يجيب: فرنسا، إنجلترا، إيطاليا، أسبانيا. قد يجيب التلاميذ: تقسيم الوطن العربى إلى دويلات صغيرة، الفتن الطائفية، التخلف العلمى والثقافى، الانحلال الخلقى والاجتماعي.. الخ. من المحتمل أن تكون الإجابة: استعباد كامل واستغلال شامل تسخر فيه كل

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	موارد المستعمرة وجهود سكانها لصالح المستعمرين مع طمس معالم الحياة الاجتماعية والثقافية بل والإنسانية لسكان المستعمرات.
٥- يطلب من التلاميذ عمل جدول يوضح صور الاستعمار فى العالم مع إعطاء أمثلة لكل نوع.	قد يتوصل التلاميذ إلى: ١- المستعمرة: مثال على ذلك الجزائر تحت الاحتلال الفرنسى، ومصر تحت الاحتلال الإنجليزى. ٢- المحمية: مثال محمية عدن تحت الاستعمار الانجليزى عام ١٨٣٩م. ٣- منطقة نفوذ: مثال إيران شمالها يخضع للنفوذ الروسى وجنوبها يخضع للنفوذ الإنجليزى عام ١٩٠٧م. ٤- الانتداب: مثال فلسطين تحت الانتداب الانجليزى بعد الحرب العالمية الأولى:.
٦- يطلب من التلاميذ اقتراح عنوان للمشكلة.	قد يجمع التلاميذ على العنوان التالى: ما أبعاد السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى؟
٧- يطلب من التلاميذ بعد ذلك يقترحون أسئلة فرعية تساعد اجاباتها فى الإجابة عن السؤال الرئيس. - يكتب المعلم الأسئلة الفرعية على السبورة.	قد يقترح التلاميذ الأسئلة الفرعية التالية: س١: ما سمات الاستعمار الأوربى الحديث فى الوطن العربى؟ س٢: ما صور وأشكال الاستعمار فى الوطن العربى؟ س٣: ما دوافع الاستعمار فى الوطن العربى؟ س٤: ما مراحل الاستعمار فى الوطن العربى؟ س٥: ما نتائج الاستعمار فى الوطن العربى؟

اللقاء الثاني اختبار صحة الفروض

الأهداف التدريبية: يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن:

١- يحدد خمسة مصادر على الأقل يمكن أن تزوده بمعلومات عن الاستعمار تستخدم فى اختبار صحة الفروض.

٢- يجمع معلومات عن كل فرضية بالرجوع إلى المصادر.

٣- يطور فرضيات جديدة تسفر عنها المعلومات التى حصل عليها مع زملاءه.

المواد والوسائل التعليمية:

١- الكتاب المدرسى المقرر.

٢- نصوص وقراءات تاريخية.

٣- فيلم جميلة بوحريد أو فيلم عمر المختار.

٤- خريطة الاستعمار الأوربى للوطن العربى.

النشاطات

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
١- يوزع على التلاميذ النسخ الأصلية التى تحتوى على الفروض التى صاغوها فى اللقاء السابق.	
٢- يطلب من التلاميذ تحديد الدلائل التى يحتاجونها لإثبات صحة فرضياتهم إذا ما كانت صحيحة.	
٣- توزيع التلاميذ إلى خمس مجموعات وذلك بعدد الفرضيات التى تم تحديدها ويكلف المعلم كل مجموعة بجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالإجابة عن السؤال الفرعى الخاص بها.	ربما يرجع التلاميذ إلى: - مراجع ، وثائق ونصوص. - أفلام، صور، خرائط.

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
٤- يزود التلاميذ بالنصوص والقراءات التاريخية والوثائق والأفلام اللازمة ويطلب منها التوصل إلى أجوبة عن الأسئلة الفرعية التى تحددت بها المشكلة الرئيسة مع ذكر تبرير لإجاباتهم.	- قراءات متنوعة. من المحتمل: قد تميزت طبيعة الاستعمار بالظلم والوحشية والتعصب الدينى والعنصرى والاستغلال ومحاربة اللغة والدين.. الخ.
٥- يطلب من قائد المجموعة الأولى بطرح ما توصلوا إليه من معلومات خاصة بالفرضية الأولى وهى: ما أهم سمات السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى؟ مع تبرير إجاباتهم؟	كما ورد فى كتاب مسعود مجاهد الجزائر الحرة حيث قال من مذكرات القائد الفرنسى "ريـن" أن الفرنسيين قاموا بممارسات لا إنسانية من حيث القتل والتشريد.. الخ.
٦- يطلب من قائد المجموعة الثانية بطرح ما تم التوصل إليه من معلومات خاصة بالفرضية الثانية: ما صور وأشكال الاستعمار؟ مع تقديم الدلائل.	وكما شاهدناه من أحداث فيلم عمر المختار وجميلة بوحريد من المحتمل أن تكون الإجابة: الغزو العسكرى، الغزو التبشيرى والثقافى، الغزو الاقتصادى. وهذا ما جاء فى كتاب تاريخ الحضارة الغربية والعالم المعاصر لأمين محمود. وكما جاء بالكتاب المدرسى.
٧- يطلب من قائد المجموعة الثالثة يطرح ما تم التوصل إليه من معلومات خاصة بالفرضية الثالثة وهى: ما دوافع الاستعمار فى الوطن العربى؟ مع تقديم الأدلة.	من المحتمل: * دوافع اقتصادية- استغلاله لثروات الوطن العربى ونهبها، كما يرى حسن زيان فى كتابه تاريخ العرب الحديث حيث قال.. * دوافع دينية عن طريق إرسال الإرساليات التبشيرية، كما يرى عمر فروخ فى كتابه التبشير والاستعمار حيث ذكر..
٨- يطلب من قائد المجموعة الرابعة طرح ما تم التوصل إليه من معلومات خاصة بالفرضية الرابعة: ما مراحل الاستعمار فى الوطن العربى؟	من المحتمل: * دخل الاستعمار إلى الوطن العربى على مراحل بدأت بالامتيازات الأجنبية والشركات ثم الغزو التبشيرى والثقافى ثم الاحتلال العسكرى، كما يرى ممدوح حنفى فى كتابة تحفة الزائر فى تاريخ الجزائر

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	والأمير عبد القادر الجزائرى. ص١٣١ .... كما ورد فى كتاب عاصم الدسوقى "تاريخ الوطن العربى" حيث ذكر..... .....
٩- يطلب من قائد المجموعة الخامسة طرح المعلومات التى تم التوصل إليها للإجابة عن الفرضية الخامسة "ما نتائج الاستعمار للوطن العربى؟	من المحتمل أن تكون الإجابة: *التجزئة، والتخلف الاقتصادى والاجتماعى، التخلف العلمى والثقافى، الفتن الطائفية، المشاكل الحدودية.. الخ. * والدليل: ما جاء فى الأطلس التاريخى حيث تجزأ الوطن العربى إلى أكثر من عشرين دولة بالإضافة إلى قيام دولة إسرائيل فى قلب الوطن العربى. وما ذكره محمد عمارة فى كتابه: الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى حيث ذكر..... - وما جاء فى اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦م وفى وعد بلفور عام ١٩١٧م.
١٠- يطلب من التلاميذ أن يناقشوا الأسئلة التى ظهر فيها تعارض فى الآراء أو عدم اتفاق.	مراجعة الفرضيات على ضوء الأدلة.
١١- يطلب من التلاميذ مراجعة فرضياتهم ليقرروا على أساس الدليل الفروض التى تم دعمها بالأدلة والفروض التى تم دحضها بالأدلة والفروض التى لم يجدوا لها شواهد أو أدلة.	
١٢- يطلب من التلاميذ أن يحددوا ما يعتقدون أنه يمثل دوافع الاستعمار وأهدافه وصوره ومراحله والنتائج التى خلفها وراءه فى الوطن العربى.	من المحتمل: بناء على الأدلة قرأناها عن الاستعمار فإنه: * دوافع الاستعمار وأهدافه اقتصادية ودينية وقومية

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	واجتماعية بدليل.... * صور الاستعمار تمثلت فى الغزو الثقافى والامتيازات الأجنبية، والغزو الثقافى والدينى والاحتلال العسكرى بدليل..... * طبيعة الاستعمار ممثلة فى القسوة والتعسف والظلم والقتل والتمييز العنصرى والانحلال الخلقى بدليل..... * نتائج الاستعمار تتمثل فى التخلف الثقافى والعلمى، المشاكل الحدودية، قيام دولة إسرائيل.
١٣- يطلب من التلاميذ أن يطرحوا أفكاراً جديدة عن الاستعمار فى الوطن العربى وأن يطوروها إلى فرضيات جديدة.	قد يضع التلاميذ الفروض التالية: -قيام ثورات وحركات مقاومة ضد الاستعمار. - ظهور يقظة فكرية وقومية فى أنحاء الوطن العربى. - بدأت مرحلة الاستقلال بعد الحرب العالمية الثانية واكتملت فى نهاية الربع الثالث من القرن العشرين.

اللقاء الثالث: تحليل وتحقيق القيم

الأهداف التدريسية: يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن:

١- يحدد مشكلة قيمية تواجه شخصية فى أحداث موضوع الاستعمار فى الوطن العربى.

٢- يصف الدور الذى كانت تقوم به شخصيات مختلفة اشتركت فى المشكلة القيمية.

٣- يقترح بدائل يمكن أن تحل المشكلة القيمية التى تم تحديدها.

٤- يختار أفضل البدائل بناءً على إطلاعه ونشاطاته المختلفة.

٥- يعطى تبريراً لهذا الاختيار.

المواد والوسائل التعليمية:

١- **قصة مشكلة الداى حسين باشا والى الجزائر مع القنصل الفرنسى عندما لطمه بالمنشة أثناء مناقشة بينهما حول ضرورة تسديد فرنسا لديونها المستحقة للجزائر.**

٢- **فيلم جميلة بوحريد.**

٣- **صورة لعبد القادر الجزائرى.**

٤- **صحيفة تحليل القيم.**

النشاطات

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
١- تكليف التلاميذ بكتابة قائمة تتضمن أسماء الأشخاص الذين لعبوا دوراً مهماً فى احتلال الدول الأوربية لأقطار الوطن العربى.	وقد يذكر التلاميذ: ١- مشكلة الداى حاكم الجزائر عندما لطمه القنصل الفرنسى بالمنشة عام ١٨٢٧م. ٢- مشكلة الدولة العثمانية مع الفتنة الطائفية بين الدروز والمسيحيين فى لبنان عام ١٨٦٠م. ٣- مشكلة هزيمة الثورة العرابية فى التل الكبير عام ١٨٨١م.
٢- يطلب من التلاميذ اختيار المشكلة القيمية التى يرغبون فى بحثها، ووضع تبريرات لهذا الاختيار.	قد يختار التلاميذ مشكلة الداى حسين مع القنصل الفرنسى، وقد يبرر التلاميذ: أنها بداية للاستعمار فى الوطن العربى، كثرة الأطراف المشتركة فيها.
٣- يطلب من التلاميذ أن يحددوا الأطراف المشاركة فى المشكلة القيمية ودورهم فى القصة.	قد يرتبوا هذه الأطراف كما يلى: الداى الجزائرى- القنصل الفرنسى- الشعب الجزائرى- فرنسا- السلطان العثمانى- الدول العربية المجاورة- والدول الأجنبية الأخرى.
٤-يقدم القصة للتلاميذ ويسأل ما يلى:	

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
س١: هل سمع احدكم أو قرأ عن حاكم دولة يرفض سداد ديون دولته المستحقة لدولة أخرى ولم يضع فى حسبانه رد فعل الدولة الدائنة؟ س٢: ما شعور حاكم الدولة التى لم تسدد لها ديونها؟ س٣: هل من الصواب القيام بسلوك غير شرعى ومنافى للأعراف الدولية؟	ربما يجيب التلاميذ بنعم ولا نعرف رد فعل حاكم الدولة التى لم تسدد لها الديون. ربما يجيب التلاميذ: – إهانة من قبل الدولة المدينة للدولة الدائنة. – تحدى وغطرسة من قبل الدولة المدينة. – سلب حقوق الدولة الدائنة.
٥– يوزع المعلم القصة على التلاميذ ثم يطلب منهم قراءتها وتلخيصها بعد تفسير ما تتضمنه من كلمات صعبة.	
٦– يطلب من التلاميذ أن يفكروا فى جميع السلوكيات التى كان يمكن للداى الجزائرى أن يقوم بها.	من المحتمل أن يطرح التلاميذ البدائل التالية: – يطرد قنصل فرنسا من الجزائر ويعلن الحرب على فرنسا. – استرضاه قنصل فرنسا وحل المشكلة معه سليماً. – عرض القضية على السلطان العثمانى صاحب السيادة على الجزائر ليقدم المساعدة فى حلها. – الاستعانة بإنجلترا المنافس التقليدى لفرنسا للتدخل فى حل المشكلة. – طلب المساعدة من الدول العربية للمساهمة فى إيجاد حل مناسبة للمشكلة مع فرنسا.
٧– يوزع دليل تحليل القيم على التلاميذ ويقسمهم إلى مجموعات يكلف كل مجموعة بدارسة أحد البدائل ويوجههم إلى أن يفكروا	

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
فى كل النتائج التى يمكن أن تحدث لكل الذين يشملهم الموقف القيمى إذا اتبع هذا البديل. – ويسأل: ما شعور كل الذين شملهم الموقف إذا ما اختبر ذلك البديل؟	
٨– يطلب من مجموعات التلاميذ أن يقدموا تقريراً عن وجهة نظرهم نحو البديل.	إعداد تقارير من قبل كل مجموعة عن وجهة نظرها نحو البديل الذى اختارته.
٩– يشجع التلاميذ على التأمل فى البدائل المكتوبة على السبورة ويطلب منهم كتابة العمل البديل الذى يعتقدون أن على الداى إتباعه مع ذكر التبرير.	كتابة البديل الذى يعتقدون أن على الداى إتباعه مع ذكر التبرير لهذا الاختيار.

تحليل القيم

اللقاء الرابع: المحاكمة العقلية الأخلاقية

الأهداف التدريسية: يتوقع من التلميذ يكون قادراً على أن:

١- يتقبل وجهات نظر الآخرين.

٢- يقرر الحجج المؤيدة أو غير المؤيدة للحلول المختلفة الموصى بها فى المشكلة القيمية.

٣- يختار البديل المفضل لديه مع إبداء الأسباب.

٤- يحدد دليلاً على الأقل له صلة بالفرضيات عن الاستعمار فى الوطن العربى.

المواد والوسائل التعليمية:

١- دليل تحليل القيم من اللقاء السابق.

٢- قائمة الفرضيات.

٣- قصة الداى حسين وضربه للقنصل الفرنسى.

٤- نص تاريخى حول الاستعمار وأهدافه فى الوطن العربى فى ظل الدولة العثمانية منذ أوائل القرن التاسع عشر.

النشاطات

١- يطلب المعلم من التلاميذ إعادة قراءة اختياراتهم وتبريراتهم كما هو موضح فى دليل القيم ويسمح لهم بتغيير ما يرغبون فيها من تغييرات.

٢- يحدد التلاميذ الذين اختاروا كل بديل ويقسمهم إلى مجموعات حسب البديل المختار.

٣- يطلب من كل مجموعة أن تقوم بما يلى:

أ- كتابة الأسباب التى أدت إلى اختيار البديل.

ب- اختيار سبب أو سببين يعتقد أنها أفضل الأسباب لاختيار البديل.

ج- يتم مناقشة جميع الطلاب فى الأسباب والتبريرات للبديل الذى اختاروه، ثم يطلب منهم أن يكتبوا البديل الذى يعتقدون أن على الداى اتباعه وأن يكتبوا مبرراً واحدا للعمل بهذا البديل ومن المحتمل أن يكون كما يلى:

أ - الاتصال بالدول الصديقة والدول المنافسة لفرنسا والاستعانة بها لإقناع فرنسا بسداد ديونها للجزائر.

التبرير: لأن الجزائر ليست على درجة من القوة تستطيع بها مواجهة فرنسا وتجبرها على الالتزام بسداد ديونها.

ب- تكوين جبهة عربية موحدة لإجبار فرنسا على احترام حقوق الجزائر.

التبرير: لأن فى الاتحاد قوة وهو السبيل الوحيد للمحافظة على هيبة الدول ووضع حداً لدول الأوربية من تحقيق أطماعها فى أقطار الوطن العربى.

اللقاء الخامس : التوصل إلى قرار

الأهداف التدريسية: يتوقع من التلميذ يكون قادراً على أن:

١- يقيم صحة الفرضيات المتعلقة بالاستعمار فى الوطن العربى.

٢- يقرر صحة أربع فرضيات على الأقل عن أبعاد السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى.

٣- يركب عبارات عامة وبلغته الخاصة تعطى صورة دقيقة عن الاستعمار فى الوطن العربى؟

٤- يقدم تبريرات تدعم الاستنتاج المشكوك فى صحتها.

المواد والوسائل التعليمية:

١- نسخة من الفرضيات الأصلية.

٢- ملاحظات التلاميذ وتعليقاتهم على الفرضيات التى طوروها.

٣- المواد التى استخدمت فى اللقاءات السابقة.

النشاطات

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ		
	أ فرضيات ثبت صحتها * تجزئة الوطن العربى إلى دويلات صغيرة. * إقامة دولة إسرائيل. * النعرات الطائفية.	ب فرضيات مشكوك فيها - من نتائج الاستعمار التخلف العلمى والثقافى.	جـ فرضيات لم تثبت صحتها المشكلات الحدودية.
١- يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويوجه كل مجموعة للتركيز على عدد من الفرضيات التى دعمها الدليل أو التى دحضها أو التى لم تختبر بالدليل مع تقديم تبرير لقراراتهم.			
٢- كل مجموعة تقدم تقريراً عن نتائجها، ثم تدار مناقشة ويجدول الفرضيات فى أعمدة على السبورة.			
٣- يطلب من التلاميذ الاتفاق على الفرضيات الأكثر صحة مع تقديم الدليل على ذلك.			
٤- يطلب من كل تلميذ أن يكتب عبارة تجيب عن السؤال الرئيس "ما	من المحتمل: - من النتائج السياسية الاستعمارية فى الوطن العربى:		

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
أبعاد السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى"؟	التفكك السياسى وانقسام الوطن العربى إلى دويلات صغيرة ليسهل السيطرة عليها. – التأخر الاقتصادى فى مجال الصناعة والزراعة. – حرص الاستعمار على بقاء الأقطار العربية سوقاً لتصريف منتجاته ومصدراً للمواد الخام اللازمة لمصانعه. – النزعات الطائفية والدينية التى أذكاها الاستعمار حتى يظل الوطن العربى منشغلا بالفتن والصراعات ويظل مفككاً من الداخل وضعيفاً يسهل التحكم فيه..... الخ.

اللقاء السادس : تطبيق النتائج على بيانات جديدة

الأهداف التدريسية : يتوقع من التلميذ يكون قادراً على أن:

١– يحدد دليلاً يدعم أو يدحض النتائج فيما يراه من خلال الصور أو فيما يقرأه من نصوص تاريخية.

٢– يعدل أو يرفض أو يغير فى النتائج فى ضوء أدلة جديدة.

المواد والوسائل التعليمية:

١– نصوص ووثائق تاريخية.

٢– صور وقصص ومذكرات حول سياسة الاستعمار فى الوطن العربى.

٣– أفلام وثائقية.

النشاطات

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
١- يقدم المعلم النصوص والوثائق والكتب والأفلام للتلاميذ، ثم يسألهم عم إذا كانت نتائجهم عن السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى صحيحة وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر السابقة.	يتوقع أن يقول التلاميذ: - صور تعبر عن الأعمال الوحشية للاستعمار. - نصوص تتحدث عن طبيعة الاستعمار وأهدافه وصوره. - آيات قرآنية تحض على الدفاع عن الوطن الجهاد ضد العدو. - وثائق تبين خيانة المستعمر للعرب. كوعد بلفور واتفاقية سايكس بيكو. - خرائط توضح مناطق النفوذ الاستعمارى فى الوطن العربى.
٢- فى ضوء مراجعة التلاميذ للمصادر يطلب منهم أن يعدوا تقريراً بالنتائج التى يرون أنها الأكثر علاقة بالمعلومات التى فحصت سابقا.	استناداً على الأدلة إلى رجعنا إليها فإن أبعاد السياسة الاستعمارية فى الوطن العربى تتمثل فى البعد السياسى والاقتصادى والاجتماعى والدينى والثقافى.. الخ.
٣- يطلب منهم أن يقترحوا كيف ولماذا ترتبط الفرضيات ببعضها بعضاً من حيث طبيعة الاستعمار ودوافعه وأهدافه وصوره وأشكاله ونتائجه فى الوطن العربى.	ربما يفحص التلاميذ بيانات أكثر عن الاستعمار فى الوطن العربى أو يقومون بدراسة الاستعمار فى اماكن أخرى من العالم ومقارنتها بالاستعمار فى الوطن العربى. قد يذكروا: أن اطماع الدول الاستعمارية لم تقتصر على الوطن العربى فقط بل شملت جميع انحاء العالم، حيث تنافست الدول فيما بينها على امتلاك المستعمرات ودارت بينها حروب كحرب السنوات السبع (١٧٥٦-١٧٦٣) بين انجلترا وفرنسا التى انتهت باستيلاء انجلترا على ممتلكات

نشاط المعلم	نشاط التلاميذ
	فرنسا فى امريكا والهند، مما دفع فرنسا إلى السعى لتعويض فقدانها لهذا المستعمرات بالسيطرة على أجزاء من الوطن العربى، فكانت أولها عام ١٨٣٢م. كما رأينا أن الدول الاستعمارية تقتسم العالم فيما بينها فأفريقيا جميعها خضع للاستعمار البريطانى والفرنسى والايطالى والاسبانى والبرتغالى والبلجيكى والهولندى والألمانى، وكذلك بقية العالم، لذا نشاهد أبعاد السياسية الاستعمارية ونتائجها فى العالم كما شاهدناها فى الوطن العربى، كما فى أثيوبيا والكونغو والهند وكوريا وجزر فوكلاند وتايوان وأفغانستان والعراق، والتحرش المستمر بسوريا وإيران.

خامساً: التعلم بالاكتشاف
Discovery learning

- مقدمة.
- تعريف التعلم بالاكتشاف.
- مبادئ التعلم بالاكتشاف.
- أنواع التعلم بالاكتشاف.
- مزايا التعلم بالاكتشاف.
- خطوات التعلم بالاكتشاف.
- نموذج إعداد درس باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه.

مقدمة:

يعد التعلم باكتشاف من أكثر أساليب التدريس ملاءمة لدراسة الدراسات الاجتماعية ويساير طبيعتها، إذ أنها مادة دراسية تعتمد فى دراستها على الملاحظة، والوصف، والتفسير، والتنبؤ وربط الأسباب بالنتائج، والاستنتاج، والاستدلال، وإصدار الأحكام بناءً على الدليل المدعم للحقائق والمعلومات، وكل ذلك يتطلب من المتعلم القيام بعمليات من البحث والتحرى والفحص والرجوع إلى المصادر الأصلية التى يستقى منها المؤرخون والجغرافيون معلوماتهم للوصول إلى استجابات محددة من خلال اكتشاف المتعلم للمعلومات.

كما أن الظواهر الجغرافية الطبيعية منها والبشرية وكذلك الأحداث التاريخية لا تدرس كاملة، إذ أن كل ظاهرة جغرافية وكل حدث تاريخى مرتبط بما قبله وما بعده من ظواهر وأحداث لذا فدراسة هذه الظواهر والأحداث بهدف

الكشف عن أبعادها والإلمام بتفاصيلها للوصول إلى جوهرها، والوصول إلى نتيجة يمكن الاستفادة منها وتطبيق النتائج على الأحداث والظواهر الحاضرة، يحدث هذا النوع من الاكتشاف عندما يقوم المتعلم بدراسة الجزئيات وإدراك العلاقات والروابط بينها للوصول إلى الكليات أو إلى نتيجة معينة وبالتالى يستطيع المتعلم تطبيق هذه النتيجة فى مواقف جديدة.

وإذا كان المتعلم بالاكتشاف ذا أهمية بالنسبة لتعليم المواد الدراسية، فإنه ذو أهمية خاصة لتعليم الدراسات الاجتماعية، الذى عانى من داء اللفظية نظراً لاعتماده الكلى على الإلقاء فى تدريس موضوعاتها، بما جعل دراستها غير واقعية لأنها غير متصلة بواقع التلاميذ، ومن ثم يمكن التغلب على ذلك باستخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف والذى يجعل المتعلم نشطاً وفى حالة ايجابية يدرس ويفحص المعلومات ويربط بينها ويُدرك ما بينها من علاقات للوصول إلى استجابة معينة، فالمتعلم هنا دوره الاكتشاف بمعنى الوصول إلى شئ معين كان غير معلوم بالنسبة له ولكنه موجود بالفعل كجزء من أجزاء المعرفة، وحينما يتم الاكتشاف فإن ما يُكتشف هو نوع خاص من المعرفة، وتكون هذه المعرفة أبقى أثراً لدى المتعلمين وأكثر مقاومة للنسيان، ولها قابلية الانتقال إلى مواقف أخرى.

وعندما يتعلم التلميذ تعميماً أو مفهوماً أو مبدأ فإنه لا يتعلم ذلك فحسب، وإنما يتعلم أيضاً من عملية الاكتشاف ذاتها، فقد يتعلم استطلاع واكتشاف الموقف، وتجاوز المعلومات المعطاة فى الموقف، والتفكير بطريقة استقرائية وغيرها.

وجوهر الاكتشاف – عند برونر *"Bruner"* - أنه يحدث داخل المتعلم خلال عمليتى استنتاج العلاقات الجديدة وابتكار الأبنية الجديدة أيضاً

فالاكتشاف هو اكتشاف المعرفة الجديدة فى العلم حين – يجد المتعلم أن المعطيات التى كانت موضع ثقته غير قابلة للتوافق مع معطيات جديدة لا يمكن تمثيلها فى البنية المعرفية السابقة لديه.

كما يُعد التعلم بالاكتشاف من الأساليب التدريسية التى تهئ المواقف التعليمية المناسبة لإشباع حاجة المتعلم لأنه يمارس البحث والتنقيب، كما أنها تتيح الفرص التعليمية لاكتساب مهارات البحث وأساليب التفكير التى تعد من الوسائل الرئيسة للتعلم، وإهمال تلك المهارات فى الدراسات الاجماعية يعنى عدم جدوى من دراستها، كما أنها تهئ المواقف لتطبيق الطريقة العلمية فى تدريس الدراسات الاجتماعية، إذأنها تعطى المتعلمين فرصاً ليجربوا الاكتشاف الذاتى "المستقل" واكتساب المفاهيم والمهارات اللازمة للحصول على المعرفة من مصادرها الأصلية.

ويرجع الفضل فى ظهور هذه الطريقة إلى هربارت سبنسر *"Herbert Spenser"*، حيث دعى إلى حث التلميذ ليكتشف المعلومات بنفسه، مما يؤدى إلى احتفاظه بالمعلومات لمدة طويلة، بالإضافة إلى شعوره بنتيجة تلك المعلومات وأهميتها، وذلك لأنه بذل جهداً عقلياً للوصول إليها.

وتعد طريقة الاكتشاف من أفضل الطرق التدريسية التى توفر تعلم يقوم على الفهم، وذلك لأنها تضع المتعلم فى موقف مُشكل يتطلب منه الوصول إلى حل ذلك الموقف، مستخدماً طرق العلم وعملياته ومهارات التقصى، والاكتشاف مثل مهارة الملاحظة، والتصنيف، والمقارنة، والتنبؤ، والقياس، والتحليل والتركيب، وغيرها. ويذكر جانييه *"Gagne"* أن الاكتشاف يعنى اكتشاف المتعلم مفهوماً مثل الحرارة أو الرياح أو الديمقراطية، واكتشاف مبدأً علمياً مثل تمدد الصخور إذا ارتفعت درجة حرارتها، أو تجمد الماء إذا انخفضت درجة الحرارة.

تعريف التعلم بالاكتشاف:

لم يتفق العلماء والمربون على تعريف موحد للتعلم بالاكتشاف، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة تخصصاتهم، فالمهتمون بعلم النفس ينظرون إلى الاكتشاف من جانب نفسى عقلى على أنه عملية عقلية، بينما ينظر إليه المهتمون بعلم المناهج وطرق التدريس على أنه طريقة فاعلة للتدريس، وسنقتصر فى تعريف التعلم بالاكتشاف على التعريفات التى تنظر إليه على أنه طريقة للتدريس لأن هذا هو المجال الذى يعالجه هذا الفصل من الكتاب، ومن أهم هذه التعريفات ما يلى:

يعرف برونر *"Bruner"* التعلم بالاكتشاف على انه "موقف تعليمى يجعل المتعلم والمعلم يعملان معاً فى وقت واحد بصورة أكثر فاعلية وتعاوناً، حيث أن موقف المتعلم فيه ليس موقف المستمع المقيد، بل موقف المحاور فى صياغة ما يتعلمه، بحيث يقوم بدور رئيس فى الموقف التعليمى من خلال ما تتاح له من فرص جيدة لمعرفة الموضوع المراد تعلمه، واكتشاف الأشياء بدون مساعدات، مما يجعله يفكر تفكيراً مستقلاً قدر الإمكان معتمداً على نفسه".

ويعرفه بل *"Bell"* على أنه "وسيلة لحصول الفرد على المعرفة بنفسه مستخدما فى ذلك مصادره الخاصة سواء الطبيعية منها أو العقلية، وأنه النوع من التعلم الذى يحدث نتيجة لمعالجة المتعلم للمعلومات، وإعادة بناؤها للوصول إلى معلومات جديدة"

وتعرفه هيلدا تابا *"H.Taba"* " بأنه الطريقة التى يتم فيها وضع المتعلم أمام مشكلات تثير حيرته وتفكيره وتدفعه إلى البحث والاستقصاء عن المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات التى تمكنه من تكوين السلوك الذى يسهم فى فهم هذه المشكلات ويساعده فى حلها".

ويعرفه جابر عبد الحميد بأنه طريقة تعلم تحدث حين يواجه الطلاب خبرات عليهم أن يستخلصوا منها معناها وأن يفهموها".

كما يعرفه محمد جمل بأنه "طريقة تدريس المبادئ والقواعد وحل المشكلات بأقل توجيه من المعلم، وأقصى جهد من الطالب حتى يتعلم بنفسه عن طريق الاستكشاف مستخدماً فى ذلك أساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ.

ويعرفه جويس "*Joyce*" بأنه الأسلوب الذى يكون فيه المعلم مرشداً للعملية التعليمية ومنظماً لها، ويكون فيه الطالب نشيطاً لاكتشاف المبادئ المطلوبة والحلول اللازمة للمشكلات المطروحة للدراسة من التأكد من الاستنتاجات بتطبيقها فى مواقف جديدة".

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن عملية التعلم بالاكتشاف تتضمن ثلاثة جوانب هى:

١- قيام المعلم بدور التوجيه والإرشاد والذى يتمثل فى تهيئة المواقف التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية التى تم تحديدها.

٢- قيام المتعلم المكتشف بدور إيجابى نشط، فى الحصول على المعلومات الجديدة التى يكتشفها ويتوصل إليها من خلال أنشطة التعلم التى يقوم بتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيه.

٣- مفهوم أو تعميم أو مبدأ يراد التوصل إليه من خلال نشاط المتعلم وتوجيه المعلم.

ومن خلال التعريفات السابقة للتعلم بالاكتشاف نستخلص أيضاً المبادئ التى يقوم عليه هذا الأسلوب عند استخدامه فى تدريس الدراسات الاجتماعية وهى كما يلى:

١- عرض موقف مشكل أو تساؤل يثير حيرة المتعلم ويدفعه للبحث عن حلول له.

٢- تزويد المتعلم بالمادة التعليمية وبعض الإجراءات التى تبين خطوات التدريس

٣- استخدام وسائل حسية من أجل عمل جماعى أو فردى، للتوصل إلى بعض المبادئ وذلك من خلال عرض أفلام تاريخية، أو متابعة الأحداث الجارية أو استخدام أحد المصادر الأصلية، أو القراءات الخارجية، أو استخدام الكمبيوتر والإنترنت.

٤- تزويد التلاميذ بمجموعة من الأفكار تسير بهم إلى التعميم أو المبدأ المراد التوصل إليه.

٥- تعزيز استنتاجات المتعلمين وذلك بعرض مجموعة من التمارين والأنشطة.

٦- تسجيل المتعلمين لما توصلوا إليه فى دفاترهم، بعد كتابتها على السبورة من قبل المعلم.

٧- قيام المعلم بتوجيه المتعلمين لربط الأفكار الجديدة بخبراتهم السابقة، عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة.

٨- توزيع مجموعة من الأنشطة والتمارين على المتعلمين، يتم القيام بها وحلها فى غرفة الصف كعملية تعزيز وتقويم.

ويمكن تعريف التعلم بالاكتشاف تعريفاً إجرائياً كما يلى:

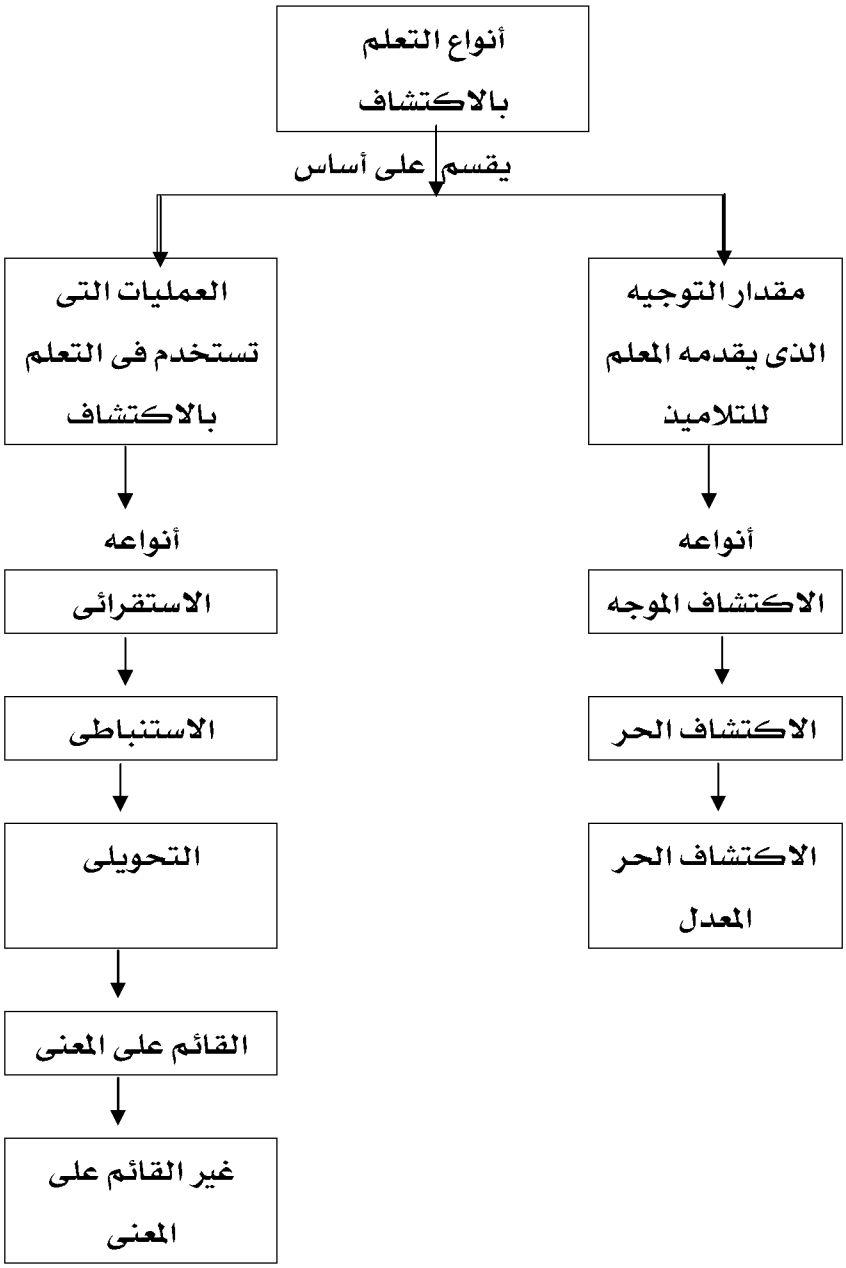
"هى تلك الطريقة التى تعتمد على نشاط المتعلم وقدرته الذاتية فى ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته، فبعد أن يعرض المعلم الصور أو الرسوم التوضيحية أو النصوص التاريخية والجغرافية الخاصة بموضوع الدرس، يستحث طلابه من خلال الأسئلة الموجهة للتفكير من أجل الوصول للمفاهيم والتعميمات والمبادئ

المراد تعلمها أو تطبيق ذلك على حالات فردية مع بيان الأدلة المؤيدة لاستنتاجاتهم حيث يدون المتعلمون فى نهاية كل نشاط أو موقف تعليمى ما لخصه المعلم على السبورة.

أنواع التعلم بالاكتشاف:

يوجد تقسيمات عديدة لأنواع الاكتشاف، فالبعض يقسمه إلى أنواع على أساس مقدار التوجيه الذى يقدمه المعلم للتلاميذ والبعض الآخر يقسمه على أساس العمليات التى تستخدم فى التعلم بالاكتشاف،

ومن أشهر تقسيمات النوع الأول: الاكتشاف الحر المعدل. ومن أشهر تقسيمات النوع الثانى: الاكتشاف الاستقرائى، الاكتشاف الاستنباطى، الاكتشاف الخلقى أو التحويلى، الاكتشاف القائم على المعنى، والاكتشاف غير القائم على المعنى، ولكل نوع من هذا الأنواع المواقف التى تتطلبه استخدامه.



شكل (٢١) أنواع التعلم بالاكتشاف

وسوف نستعرض بعض أنواع التعليم بالاكتشاف فيما يلى:

١- الاكتشاف الموجه:

وهذا النوع من الاكتشاف يلاءم تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية كما أنه يؤكد التدرج البنائى للمفاهيم مع تقدم سنوات الدراسة وهنا إذا لم يكن لدى التلاميذ خبرة فى التعلم عن طريق الاكتشاف فإنهم يحتاجون من المعلم إلى دروس أولية توضح لهم خطوات السير فى التعلم مما يجعل المعلم مطالب بطرح مشكلة الدراسة بنفسه ويقوم بتقسيمها لمشكلات فرعية وبتبسيطها إلى أسئلة سهلة لكى يجيب عنها التلاميذ، ويقدم المعلم التوجيه والإرشاد للتلاميذ عند الحاجة لذلك. وكلما زادت خبرة التلاميذ فى التعلم عن طريق الاكتشاف قلت الإرشادات من قبل المعلم.

٢- الاكتشاف غير الموجه:

وفيه يقدم المعلم للتلاميذ "المشكلة" موضوع تاريخى أو جغرافى" مع بعض التلميحات أو الإرشادات التى تساعدهم على اكتشاف استجابات جديدة، ولا تقيد تفكيرهم ولا تحرمهم من إعمال العقل والنشاط الذهنى.

٣- التعلم بالاكتشاف الحر:

وفيه يعرض المعلم المشكلة على التلاميذ ويطلب منهم الوصول إلى حلول لها من خلال الاستعانة بمصادر المعرفة والتعلم دون أن يقدم لهم أى مساعدة، فمسئولية التعلم هنا ملقاة على عاتق المتعلم وحده.

٤- التعلم بالاكتشاف الاستقرائى:

وفيه يقوم التلميذ بدراسة الجزئيات وإدراك العلاقات والروابط بينها للوصول منها إلى الكليات والتعميمات حيث أن جوهر الاستقراء هو جمع الظواهر التى يلاحظها الفرد معاً والوصول إلى نتيجة معينة.

٥- التعلم بالاكتشاف الاستنباطى:

وفيه يقوم التلميذ بدراسة الكليات والتعميمات ليفسر فى ضوئها الجزئيات، وهذا النوع من الاكتشاف عكس الاكتشاف الاستقرائى، والواقع أن هناك تكاملاً بين التعلم الاكتشافى الاستقرائى والاستنباطى وهما يناسبان دراسة الدراسات الاجتماعية للتوصل إلى المفاهيم والتعميمات والاستفادة منها وتطبيق النتائج التى تم التوصل إليها على الأحداث والظواهر الحاضرة.

مزايا التعلم بالاكتشاف:

إن استخدام التعلم بالاكتشاف يوفر العديد من المزايا التى قد تزيد من فاعلية العملية التعليمية التعلمية وتسهم فى تحقيق العديد من أهداف التربية ومن هذه المزايا:

١- المشاركة الفعلية والنشاط المثمر للمتعلم:

حيث يشارك المتعلم بدافعية ذاتية فى اشتقاق المفاهيم والتعميمات ويطبقها فى مواقف وأمثلة جزئية، فيكتسب مهارة التفكير الاستدلالى والتفكير الناقد وأساليب البحث عن المعرفة من مصادرها الأصلية، وهذا يضفى على عملية التدريس النشاط والحيوية ويحررها من الملل والسلبية التى تصاحب استخدام الطرق المعتادة فالمتعلم فى التعلم بالاكتشاف هو محور العملية التعليمية وتحوله من مجرد متلقى للمعلومات والحقائق إلى مكتشف، مما يساعده على

تحليل وتقويم ما يكتشفه ويزيد من قدرته على استخدام ما توصل إليه من معلومات فى مواقف سلوكية صحيحة سواء كان داخل المدرسة أم خارجها.

٢- جعل التعلم ذى معنى:

من أهم خصائص التعلم بالاكتشاف جعل موضوع الدرس مفهوماً عن طريق توضيح الأمور المتعلقة بهذا الموضوع وبيان المعانى المراده، والتركيز على الفهم الجيد للظاهرات والأحداث والمواقف التى يلاحظونها ويتعلمونها، حتى يستطيع المتعلم الاعتماد على نفسه فى الحصول على المادة العلمية من خلال مصادر التعلم المختلفة بجانب الكتاب المدرسى، كما يركز التعلم بالاكتشاف على البنية الأساسية للمادة الدراسية "حقائق، مفاهيم، تعميمات، مبادئ ونظريات" مما يجعلها أكثر قابلية للفهم ويقلل من نسيانها ويمكن للتلاميذ الاحتفاظ بها فترة زمنية أطول.

٣- الاهتمام بمهارات التفكير وأساليب البحث:

إن التقدم التكنولوجى والتدفق الهائل للمعلومات والحقائق الذى نعيشه اليوم يحتم على التربية استخدام أساليب جديدة من أجل التعامل مع هذا الانفجار المعرفى، فلم تعد طريقة حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والحقائق مجدية، مما يحتم البحث عن أساليب تركز على بنية المعرفة واستخدام العمليات العقلية العليا فى التفكير، وأساليب البحث، للتعامل مع ما يعرض على التلاميذ من مشكلات تتحدى تفكيرهم، وهذا ما يلبيه التعلم بالاكتشاف حيث أن طبيعته تتطلب من التلاميذ عمليات متعددة ومتنوعة مثل: البحث، الملاحظة، تدوين الملاحظات، المقارنة، الاستنتاج، التصنيف، التنظيم، التفسير، والتنبؤ وغير ذلك من العمليات العقلية التفكيرية التى تسعى طريقة التعلم بالاكتشاف إلى اكتسابها للتلاميذ.

٤- التأكد على التعلم الذاتى:

يؤكد التعلم بالاكتشاف على تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وعلى ضرورة اعتمادهم على أنفسهم فى ملاحظة الظواهر ورصدها ووصفها وتفسيرها، كما يساعده على ممارسة العديد من العمليات مثل إبداء الرأى والمناقشة والحوار والاعتماد على نفسه فى الحصول على المادة العلمية من مصادرها الأصلية من حقائق ومفاهيم، وعقد المقارنات بينها مما يساعده على تفسيرها وفهمها.

٥- التأكيد على عملية التساؤل:

يعد السؤال هو السبيل إلى المعرفة، وما أكثر التساؤلات التى تواجه الإنسان فى حياته اليومية، ومن هنا كان اهتمام مستخدمى التعلم بالاكتشاف بطرح أنواع من الأسئلة التى تثير فضول المتعلم وتدفعه للبحث عن الإجابات لها مستخدماً مهاراته البحثية وقدراته الفكرية وخبراته السابقة.

خطوات التعلم بالاكتشاف:

وأياً كان نوع الاكتشاف المستخدم فى تدريس الدراسات الاجتماعية،فهناك مراحل يجب على المعلم إتباعها عند تنفيذ دروس هذه المادة وهى كما يلى:

١- عرض موقف مُشكل:

يرى "برونر" أن المتعلم فى مواقف التعلم بالاكتشاف يواجه مشكلة تتخذ أحدى الصور التالية:

أ- أهداف يجب الوصول إليها مع عدم توافر الوسائل التى تؤدى إلى ذلك.

ب- تناقضات فى مصادر المعلومات التى لها نفس الدرجة من الموثوقية.

ج- البحث عن البنية أو النظام أو الاتساق فى مواقف لا يكون فيها ذلك واضحاً

ويرى "برونر" أن الخطوة الأولى للاكتشاف هى الاحساس بالتنافر أو التعارض أو التضاد. بل أن من مهام المعلم محاولة بناء هذا التنافر فى مواد التدريس. ومثل هذه

التناقضات تؤدى إلى اهتمام المتعلم بسبب ما تحدثه فيه من شعور بالتوتر المعرفى، وبالتالى يسعى إلى حل حالة "عدم الاتزان" بالوصول إلى اكتشاف جديد على هيئة إعادة تنظيم المفاهيم وهذا ما يسمى عند علماء الجشطالت "إعادة البناء المعرفى"

وفى هذه الخطوة يقوم المعلم بعرض قضية أو مشكلة "تاريخية أو جغرافية" حقيقية أو فرضية تتحدى تفكير التلاميذ وتثير خبراتهم، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور أو مشاهدة جزء من فيلم فيديو أو قراءة فقرات معينة من كتاب خارجى، ثم يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ لتحديد القضية المطروحة للدراسة، وفى هذه الحالة تعد عملية طرح الأسئلة ونوعيتها معياراً ومحكاً أساسياً فى نجاح عملية الاكتشاف. وبهذا على المعلم قبل طرح الأسئلة أن يضح فى ذهنه التساؤلات التالية:

أ- ماذا أريد أن أعلم؟ ماذا أتوقع من التلاميذ أن يكتشفوا من خلال الأسئلة؟

ب- ما نوع الأسئلة التى يجب أن أطرحها؟ هل هى أسئلة متشعبة أم أسئلة تقاربية؟

ج- ما القدرات والعمليات الذهنية "الناقدة" التى أحاول أن أنميها لدى التلاميذ؟

د- ما الأهداف الخاصة والعامة لتدريس الدراسات الاجتماعية التى أحاول أن أحققها؟

٢- التنفيذ:

وفى هذه المرحلة يقوم المعلم بمجموعة من الإجراءات والممارسات التى من شأنها إثارة اهتمام التلاميذ وتوليد القناعة لديهم، والشعور الداخلى الذى يدفعهم للتقصى والاكتشاف المستمر، وجمع المادة التاريخية من مصادرها

الأصلية وعقد المقارنات بينها مما يساعد على تفسيرها وفهمها، ومناقشتها لإنتاج معرفة جديدة، تُسهم فى إيجاد حلول للأسئلة المتعلقة بالقضية موضوع الدراسة.

٣- الغلق:

وفى هذه المرحلة يتم التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتعميمها على مواقف جديدة.

صعوبات استخدام التعلم بالاكتشاف:

توجد العديد من الصعوبات التى قد تحول من استخدام التعلم بالاكتشاف بفعالية فى تدريس الدراسات الاجتماعية وهى:

١- ضعف التأهيل التربوى للمعلم.

٢- شعور المعلم -بالحيرة- فى كثير من الأحيان- عند استخدام هذه الطريقة، فهناك بعض المواقف والقضايا التاريخية التى لا يستطيع أن يبدى فيها رأياً قاطعاً، فهل يظهر أمام تلاميذه أنه لا يعرف المعنى المراد الوصول إليه أم يخفى هذه الحقيقة عن تلاميذه، ليحثهم على الحوار والبحث والاكتشاف؟

٣- عدم تحمل التلاميذ مسئولية الوصول إلى اكتشافات وتعميمات بسبب تعودهم المتمركز حول المعلم.

٤- الحاجة إلى وقت طويل لا يتوافر مع الأخذ بنظام الفصلين الدراسيين.

٥- تأكيد الامتحانات على قياس المستويات الدنيا من التفكير، وإهمالها قياس قدرات التلاميذ على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير ومدى تمكنهم من مهارات البحث.

نموذج إعداد درس باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه:

الموضوع: الحرارة

الصف: .....

التاريخ: .....

أولاً: الأهداف التعليمية:

يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة يكون قادراً على أن:

١- **يكتشف المصادر المختلفة للحرارة بعد الإطلاع على الوسيلة الخاصة بذلك فى حدود خطأ واحد فقط.**

٢- **يكتشف أسباب اختلاف درجات الحرارة من مكان إلى أخر على سطح الأرض بعد الإطلاع على الخريطة الخاصة بذلك وبنسبة صواب لا تقل عن ٨٥٪.**

٣- **يكتشف المناطق الحرارية فى العالم من خلال استخدام نموذج الكرة الأرضية وبدون أخطاء.**

٤- **يكتشف العوامل التى يتوقف عليها تأثير أشعة الشمس، بعد قراءة النص الخاص بذلك فى حدود خطأ واحد.**

٥- **يستنتج عن طريق الاكتشاف العبارة التى تمثل مبدأ انخفاض درجة الحرارة بالارتفاع عن سطح البحر، وذلك عن طريق الاختيار من البدائل المعطاة وبدون أخطاء.**

ثانياً: الوسائل التعليمية:

١- **شكل يوضح مصادر الحرارة.**

٢- **نموذج الكرة الأرضية.**

٣- **خريطة العالم.**

٤- شكل يوضح العلاقة المتبادلة بين عناصر النظام الأرضى.

ثالثاً: الأساليب والأنشطة:

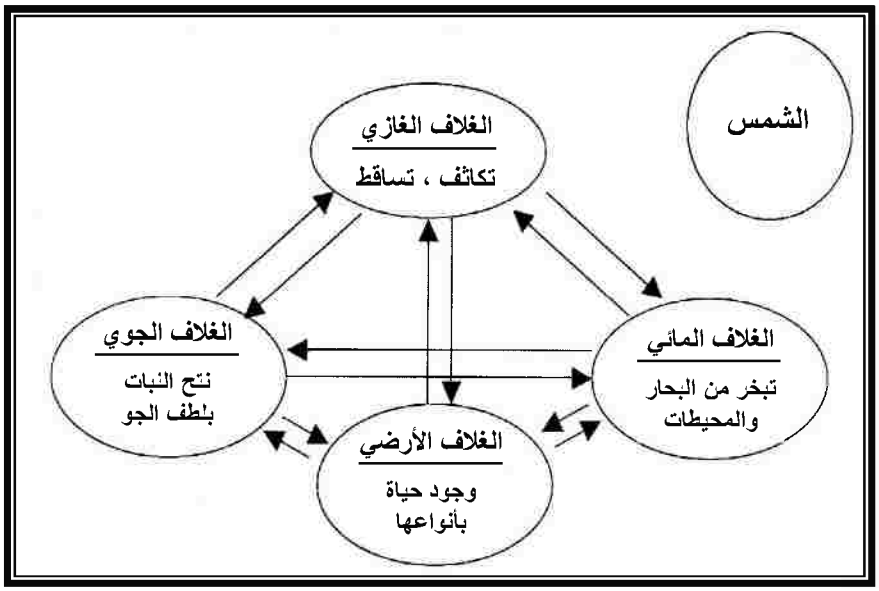
النشاط الأول: نشاط تمهيدى: اكتشاف العلاقة المتبادلة بين عناصر النظام الأرضى:

يعرض المعلم على التلاميذ شكلا يوضح العلاقة المتبادلة بين عناصر النظام الأرضى ويوجه إليهم الأسئلة التالية:

١- عدد عناصر النظام الأرضى الأربعة؟

٢- وضح العلاقة المتبادلة بين عناصر النظام الأرضى؟ وما دليلك على صحة إجابتك؟

٣- لماذا توجد الحياة على سطح الأرض دون بقية الكواكب الأخرى؟ أريد إجابتك بالدليل القاطع؟



شكل (٢٢)

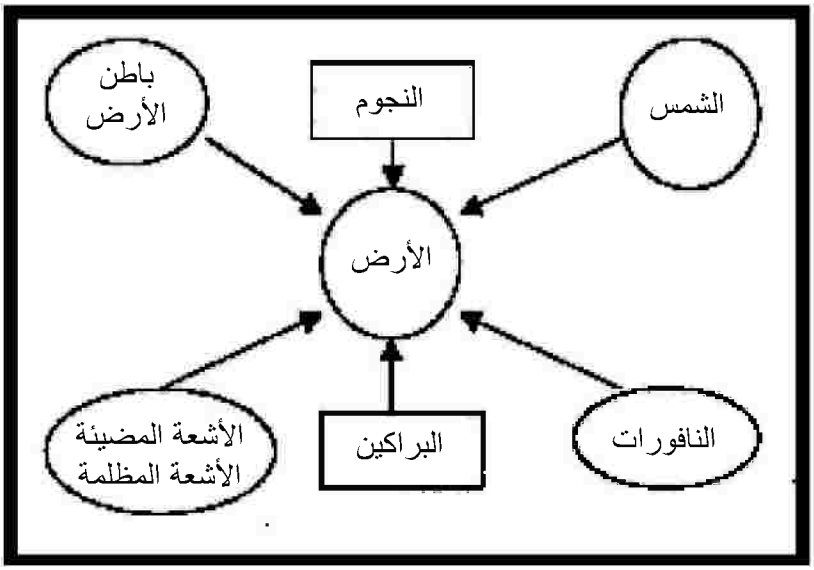
النشاط الثانى: اكتشاف المصادر المختلفة للحرارة على سطح الأرض:

يعرض المعلم على التلاميذ شكلا يوضح مصادر الحرارة المختلفة ووضح لهم أن الحرارة اللازمة كانت من أسباب وجود الحياة على سطح الأرض ويوجه إليهم الأسئلة التالية:

١- **ما المصدر الرئيس للحرارة على سطح الأرض؟ وما الدليل على صحة ما تقول؟**

٢- **لماذا سميت الأشعة المظلمة بهذا الاسم؟**

٣- **ما المصادر الأخرى للحرارة على سطح الأرض؟ دعم إجابتك بالدليل المناسب؟**



شكل (٢٣)

شكل يوضح مصادر الحرارة على سطح الأرض

النشاط الثالث: اكتشاف أسباب اختلاف درجات الحرارة من مكان إلى أخر على سطح الأرض:

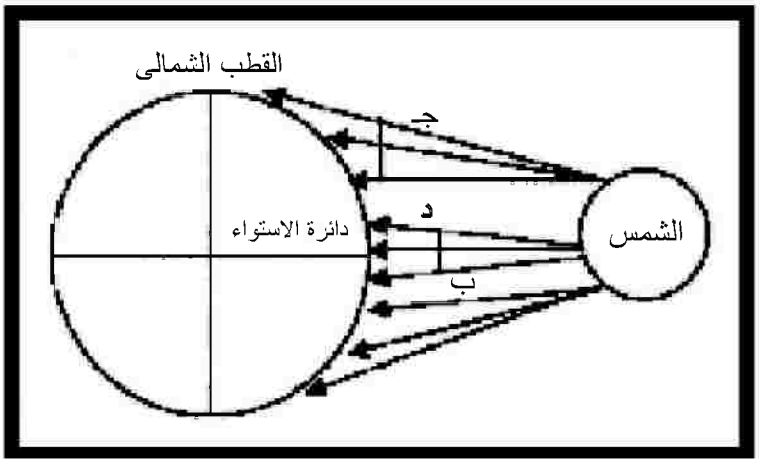
يوزع المعلم على التلاميذ شكلاً يوضح توزيع أشعة على سطح الأرض ويوجه إليهم أسئلة مثل:

١- **ماذا تلاحظون على توزيع الإشعاع الشمسى؟**

٢- **لاحظ الحزمة الإشعاعية (أ، ب) والحزمة (ج د) أى منها ما تسقط عمودية؟ وأيهما تسقط مائلة؟ ما دليلك على صحة ما تقول؟**

٣- **ما سبب اختلاف زوايا سقوط أشعة الشمس؟**

٤- **ماذا ينتج عن عدم تساوى توزيع الأشعة الشمسية على سطح الأرض؟ قدم الدليل المناسب على ذلك؟**



شكل (٢٤)

شكل يوضح توزيع أشعة الشمس على سطح الأرض

النشاط الرابع: اكتشاف المناطق الحرارية على سطح الأرض:

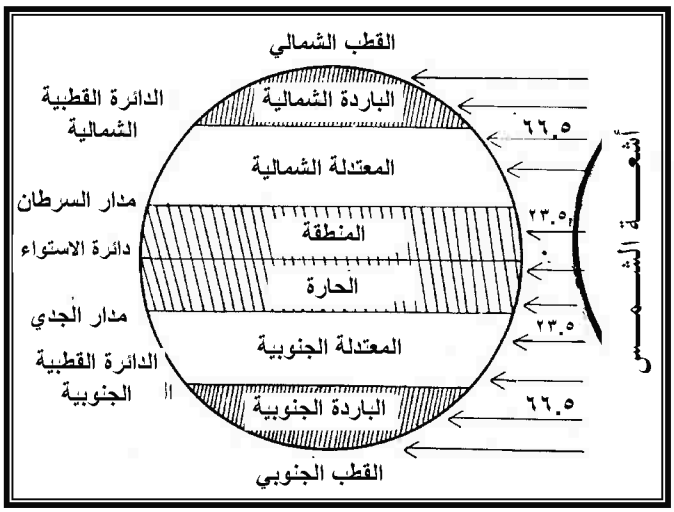
يعرض المعلم على التلاميذ شكلاً للكرة الأرضية يوضح المناطق الحرارية فى العالم حسب دوائر العرض ثم يسألهم؟

١- إلى كم منطقة حرارية تقسم الكرة الأرضية كما هو موضح فى الشكل؟ ما دليلك على صحة ما تقول؟

٢- حدد امتداد كل منطقة حسب دوائر العرض؟

٣- كيف تسقط الأشعة على كل منطقة؟ وما النتيجة المترتبة على ذلك؟ بين الدليل الذى اعتمدت عليه فى ذلك؟

٤- فى أى المناطق الحرارية تقع الدول التالية: لبنان، كينيا، نيوزيلندا، دولة الأمارات؟ وما دليلك على ما تقول؟



شكل (٢٥)

شكل يوضح المناطق الحرارية فى العالم

النشاط الخامس: اكتشاف العوامل التى يتوقف عليها تأثير أشعة الشمس:

يعرض المعلم على التلاميذ نصاً حول العوامل التى يتوقف عليها تأثير أشعة الشمس فى تسخين سطح الأرض والهواء المحيط به، ويطلب منهم قراءة النص ثم يوجه إليهم الأسئلة التالية:

١- أيهما يكون أكبر تأثيراً فى رفع درجة الحرارة، الأشعة الشمسية العمودية أم المائلة؟ ما دليلك على ذلك؟

٢- متى تكون درجة الحرارة أقل، عندما يكون الجو غائماً أم عندما يكون صحواً؟ دلل على ما تقول؟

٣- ما العوامل الأخرى التى يتوقف عليها أشعة الشمس؟ مع ذكر الدليل المناسب لكل منها؟

النشاط السادس: نشاط استنتاجى يتمثل فى اكتشاف العبارة ذات العلاقة بمدأ انخفاض درجة الحرارة بالارتفاع عن سطح البحر:

أمامك أربعة بدائل تسبقها مقدمة، اكتشف عن طريق الاستنتاج أى بديل من تلك البدائل يتفق مع المقدمة:

"تقل درجة حرارة الهواء الجاف بالارتفاع بمعدل درجة مئوية واحدة لكل (١٥٠) متراً، فإذا علمت أن "إبراهيم" من سكان جبل عتاقة الذى يرتفع بمقدار (٣٠٠٠) متراً عن مستوى سطح البحر وأن "حسين" من سكان بيروت التى ترتفع بمقدار (٤٠٠) متراً عن سطح البحر، فأى عبارة من العبارات التالية صحيحة؟ دلل على صحة إجابتك.

١- قال إبراهيم أن درجة الحرارة عندهم مرتفعة خلال فصل الشتاء.

٢- قال حسين أن درجة الحرارة أقل من درجة الحرارة فى بلد إبراهيم خلال فصل الصيف.

٣- قال إبراهيم أن درجة الحرارة عندهم أقل من درجة الحرارة فى بلد حسين خلال فصل الصيف.

٤- قال حسين أن درجة الحرارة عندهم أقل من درجة الحرارة فى بلد إبراهيم خلال فصل الصيف.

رابعاً: التقويم والتطبيق:

النشاط السابع: حل تمارين فى غرفة الصف والواجب المنزلى:

"أحمد طالب فى الصف الثانى الإعدادى فى إحدى مدارس مدينة أسوان وقف خارج غرفة الصف فى أحد أيام الصيف وكان الجو صحواً "تصور نفسك مكانه واجب عن الأسئلة التالية:

١- كيف تكون حرارة الجو فى ذلك اليوم؟ وما هو دليل الذى اعتمدت عليه فى الإجابة؟

٢- ما مصادر الحرارة فى النظام الأرض؟ وضح إجابتك بالدليل المناسب؟

٣- فسر بالدليل المناسب كيف تسهم العوامل التالية فى رفع أو خفض درجة الحرارة على سطح الأرض:

- الأشعة الشمسية.
- الغيوم.
- طول النهار أو قصره.

٤- ما المناطق الحرارية على سطح الأرض؟ أيد إجابتك بدليل مناسب؟

سادساً: استراتيجيات وطرق تدريس المفاهيم:
Concepts Teaching, instruction & Strategies

١- **الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية:**

- **مقدمة.**
- **تعريف المفهوم.**
- **مكونات المفهوم.**
- **خصائص المفاهيم.**
- **تصنيف المفاهيم.**
- **تشكيل المفهوم.**
- **مستويات تعلم المفهوم.**
- **الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية وتدريس المفاهيم.**
- **العوامل المؤثرة فى اكتساب المفاهيم.**

مقدمة:

نظراً للتطور العلمى والتكنولوجى الذى نشهده اليوم، وما تمخض عنه من تضاعف حجم المعرفة وتراكمها بشكل لم يسبق له مثيل من قبل، أصبح من العسير وضح المتعلم أمام هذا الكم من المعارف، وليس بمقدوره اكتساب كل ما هو متوفر منها، وجد التربويون أنفسهم فى حاجة لطريقة تحدد ما هو مهم من المعرفة وتنظيمه بشكل تكون فيه الأشياء القليلة نسبياً والتى يمكن تدريسها ذات فعالية كبيرة، وهذا لا يتأتى عن طريق حشو أذهان التلاميذ بالحقائق والمعلومات

المتناثرة، بل عن طريق التأكيد على أساسيات المعرفة أو ما يسمى بهيكل العلم أو بنيته فظهرت فكرة استخدام المفاهيم والتعميمات كعناصر تنظيمية للمناهج المدرسية فى مختلف فروع المعرفة.

ولقد لقيت فكرة استخدام المفاهيم كعناصر لتنظيم المنهج، قبولاً متزايداً فى أوساط المجال التربوى، حتى أن تعلم المفاهيم أصبح من أهم الأهداف التعليمية لمختلفة المواد الدراسية فى كافة مستويات التعليم، كذا يعمل المعلمون وخبراء المناهج ومصمموا المواد التعليمية على تحديد المفاهيم التى يمكن أن يتعلمها التلاميذ بشكل متتابع فى المراحل التعليمية المختلفة وتطوير المواد والطرق المناسبة لتدريسها، لأن المفاهيم تشكل القاعدة الأساسية لتعلم التعميمات والمبادئ وتساعد على مواجهة المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة وذلك عن طريق تخفيفها إلى إجراء يمكن التحكم فيها، كما أنها تساعد على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات أو المدركات الحسية، وتقلل من ضرورة إعادة التعلم وخاصة عندما يواجه الفرد مواقف جديدة لم يسبق له مواجهتها.

وتعد المفاهيم مكون مهم من مكونات محتوى الدراسات الاجتماعية، كما يعد اكتسابها وتعلمها من أهداف تدريسها، لأنها تساعد على تنظيم الحقائق والظواهر التاريخية والجغرافية وتلخصها فى مفهومات شاملة تؤدى إلى تقليل الحقائق والأحداث التفصيلية مما يساعد المتعلم على الاستيعاب والفهم بالإضافة إلى أن تعلم المفاهيم وتوضيح العلاقات بينها يؤدى إلى الوصول للتعميمات والقوانين وجعل ما يتعلمه الفرد ذات قيمة ومعنى.

وقد حاول المتخصصون فى مجال الدراسات الاجتماعية خلال النصف الثانى من القرن العشرين إبراز التطور الذى طرأ على محتوى مناهج هذا المجال

بالتركيز على المفاهيم باعتبارها أحد عناصر المعرفة المهمة التى يتضمنها المحتوى من جهة وبوصفها الأساس التنظيمى لبناء هذا المحتوى من جهة ثانية وخاصة بعد ظهور مفاهيم جديدة فى الميدان التربوى ترمى إلى استمرارية التعليم وزيادة فعاليته وكفايته الداخلية والخارجية، وأهم هذه المفاهيم ما يتصل باستراتيجيات التدريس، فبدلا من التركيز فى مجال الدراسات الاجتماعية على العمليات العقلية ذات المستويات الدنيا، أصبح التركيز على العمليات العقلية العليا يلقى اهتماماً متزايداً، لقد أثبتت البحوث التربوية أن تركيز الانتباه على المستويات العليا من التفكير يدعم المستويات الدنيا منه، الأمر الذى يؤكد تزايد قدر المفاهيم والتعميمات التى يتمكن منها المتعلمون.

ولأهمية المفاهيم فى العملية التعليمية، نشط التربويون فى البحث عن طريق واستراتيجيات تسهم فى تحسين تدريسها فى جميع المواد الدراسية، وفى مختلفة مراحل التعليم، وتمخضت أبحاثهم عن نماذج تدريس المفاهيم داخل غرفة الصف، منها ما يقع تحت نطاق الطريقة الاستقرائية ومن أمثلتها نموذج هيلدا تابا "*Helda Taba*" ونموذج برونر "*Bruner*" ، ومنها ما يقع تحت نطاق الطريقة الاستنتاجية ومن أمثلتها نموذج كلوز ماير "*Klous Maeier*" ونموذج ميرل- تنسيون "*Merril and Tennyson*" ، ومنها ما يجمع بين الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية معاً كنموذج جانيية "*Gagne*" الاستقرائى للمفاهيم المادية والاستنتاجى للمفاهيم المجردة.

تمثل استراتيجيات تدريس المفاهيم مكانة خاصة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية حيث أن تعلم واكتساب المفهوم لا يعنى لفظ اسمه أو ذكر تعريفه أو استخدامه فى جملة مفيدة، إنما هو قدرة المتعلم على الاستجابة لمجموعة من

الأشياء والأحداث باستجابة واحدة على أساس الخصائص المشتركة فيما بينها بحيث يكون قادراً على تعميم الاستجابة على أفراد الصنف الواحد وعلى تمييزها عن أفراد الأصناف الأخرى، كما أن المفاهيم التاريخية والجغرافية تعد من المفاهيم الصعبة التى تتطلب مزيداً من الأهتمام فى أساليب تدريسها داخل غرفة الصف، بسبب اشتمالها على مفاهيم الزمان والمكان، فمفاهيم الزمان صعبة ومعقدة، وكثيراً منها غير محدد وقد تحتمل عدة تفسيرات، كما أن مفاهيم المكان أكثر صعوبة وتعقيداً من مفاهيم الزمان، ولذلك فليس من السهل تدريسها ما لم يتم مساعدة المتعلمين على ترجمتها إلى مصطلحات ترتبط بخبراتهم اليومية، كما أن مفاهيم الدراسات الاجتماعية ذات طبيعة مجردة يصعب فهمها لأنها ليست من النوع المادى المحسوس الذى يسهل رؤيته أو يسهل تصويره.

ومن المهارات الواجب توافرها لدى معلمى الدراسات الاجتماعية كيفية عرض المفاهيم داخل غرفة الصف، والاستخدام السليم للطرق والاستراتيجيات الخاصة بتعلمها وتنميتها لدى التلاميذ فإنه من الخطأ أن يستخدم المعلم استراتيجية معينة تصلح لتعلم نوع من المفاهيم فى تعلم نوع أخر، ولقد ثبت بالتجربة أن هذا هو السبب الحقيقى فى صعوبة تعلم المفاهيم.

والمتطلع إلى ممارسات تدريس الدراسات الاجتماعية فى مدارسنا يلاحظ أن عدداً غير قليل من معلمى هذه المادة يجهلون تماماً طرق واستراتيجيات تعلم المفهوم، كما يلاحظ أيضاً ضعف مستوى التلاميذ فى تحصيل المفاهيم وخاصة فى مستوى التطبيق، ويرجع سبب ذلك إلى طرق التدريس المستخدمة فى تعلم المفاهيم القائمة على الحفظ الآلى لها حيث لا يكون لها أساس فى خبرته، ومن ثم

تكون عديمة المعنى وأن كل ما فى إمكانه هو ترديد اللغة التى صيغت بها هذه المفاهيم دون جدوى لاستخدامها فى تفسير مواقف التعليم الجديدة أو المساعدة فى اكتساب مفاهيم جديدة.

تعريف المفهوم:

المفهوم لغوياً مشتق من الفعل "فهم" الذى يعنى حُسن التصور، فالفهم هو حُسن التصور وجودة استعداد الذهن للاستنباط، وجمعها إفهام وفهوم.

وهناك العديد من التعريفات لتحديد معنى المفهوم وسوف نستعرض فيما يلى مجموعة من هذه التعريفات ثم نستخلص تعريفاً يجمع السمات الرئيسة للمفهوم.

عرف ميرل وتنيسون *"Merril and Tennyson"* المفهوم بأنه "مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التى تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة، والتى يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين".

عرف سيف *"Seif"* المفهوم بأنه كلمة أو تعبير تجريدى يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة، وأنه صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما حتى ولم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة".

وعرف اللقانى المفهوم بأنه "تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو لأنواع أو الأحداث ويتميز بسمات وخصائص مشتركة"

ويعرف أحمد شلبى المفهوم بأنه "ليس مجرد الكلمة أو المصطلح وإنما مضمون هذه الكلمة ودلالة هذا المصطلح فى ذهن المتعلم فكلمة "استنزاف"

مصطلح لمفاهيم جغرافية نتج عن إدراك عناصر مشتركة بين مواقف توجد فيها ظاهرة سوء الاستغلال.

ويعرف أحمد جابر المفهوم بأنه "صورة ذهنية لمجموعة من الأشياء أو الأفكار أو الأحداث أو الرموز ذات الخصائص المشتركة، التى يعبر عنها بكلمة أو شبه جملة مثل: ديمقراطية، عدالة اجتماعية، تضخم اقتصادى".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يلاحظ أنها تُجمع على وجود عنصرين أساسيين لتعريف المفهوم هما:

الأول: أن المفهوم عبارة عن كلمة أو فكرة أو تصور عقلى مجرداً كان أم محسوساً

الثانى: وجود صفة مشتركة أو أكثر لنفس المفهوم والذى يمكن أن يُشار إليه باسم أو رمز معين.

ونرى أن تعريف المفهوم هو كما يلى "كلمة أو فكرة أو تصور عقلى تجريدياً كان أم محسوساً ويشير كل منها إلى أشياء أو أحداث أو أفكار أو أشخاص تجمع بينها خصائص مشتركة ويمكن الدلالة عليها باسم أو برمز معين لتعطى معنى.

مكونات المفهوم:

يحتوى المفهوم على خمسة عناصر هى:

١- أن لكل مفهوم اسم "*Name*" فعندما يشير المعلم إلى كلمة "نهر" يستطيع التلميذ أن يتصور معنى هذه الكلمة عقلياً.

٢- أن لكل مفهوم أمثلة "*Example*" تنتمى إليه، فعندما يعطى التلميذ مثالاً على مفهوم "نهر" يمكن أن يعدد بعض أسماء الأنهار كنهر النيل، نهر الفولجا، نهر المسيسبى، نهر الراين وهكذا.

٣- لكل مفهوم أمثلة لا تنتمى إليه "*Non Examples*" ويقصد بها الحالات العكسية للمفهوم، ويذكر المتعلم اللا أمثلة أو الأمثلة التى لا تنتمى للمفهوم والتى لا تعتبر جزء من المفهوم إلا أنها تساعد على توضيح معناه.

فإذا كان نهر النيل ونهر الفرات ونهر الراين أمثلة تنتمى إلى مفهوم "نهر" فإن البحر الأحمر أو البحر المتوسط أو الخليج العربى أو البحر الميت تعتبر أمثلة لا تنتمى لمفهوم "نهر".

٤- لكل مفهوم صفات "*Attributes*" وهى تعنى الخصائص الموجودة فى الأمثلة المنتمية للمفهوم "الصفات الحرجة" فمن خصائص النهر أن ماءه عذب وله منبع وله مصب. وهذه الخصائص هى خصائص حرجة لأنها خصائص مميزة للمفهوم.

٥- لكل مفهوم تعريف "*Definition*" ويقصد أبسط وأوضح التعريفات للمفهوم التى تحوى جوهره أو خصائصه الحرجة فتعرف مفهوم "نهر" أنه مجرى مائى عذب له منبع وله مصب وقد يكون سبب جريانه الأمطار الغزيرة أو ذوبان الثلوج".

خصائص المفاهيم:

هناك سبع خصائص للمفهوم يمكن تطبيقها على كل المفاهيم بغض النظر عن الصفات العامة لها وهى كما يلى:

١- **التجريد**: المفاهيم كلها تنطوى على شئ من التجريد، ولكن بدرجة ليست واحدة فالمفاهيم المحسوسة التى تكون صفاتها المميزة قريبة من الواقع وتستخدم الخبرات المباشرة والأمثلة الواقعية فى تكوينها أقل تجريداً من المفاهيم المجردة التى تستخدم الخبرات البديلة فى تكوينها "فمفهوم" الهرم "

أو "الجزيرة" أو "المعبد "أو "المطر" أقل تجريداً من مفهوم "الضغط الجوى" أو مفهوم "الشورى" ، ومفهوم" الحرارة" أقل تجريداً من مفهوم "الحرية".

٢- **التعقيد:** تختلف المفاهيم فى عدد الخصائص المطلوبة لتعريفها، حيث أنه كلما زاد عدد الخصائص زاد تعقيد المفهوم، فمفهوم "نهر" يعتبر مفهوماً بسيطاً حيث أنه يقوم على عدد محدود من الخصائص "ماء عذب، منبع مصب" أما مفهوم "البرجوازية" يعتبر مفهوماً معقداً إلى حد كبير حيث يتطلب الفهم الكامل لهذا المفهوم معرفة مفاهيم أخرى مركبة مثل "طبقات المجتمع، نظام الحكم الفردى أو المطلق، ويمثل كل منها مفهوما معقداً، وكل مفهوم من هذه المفاهيم يعرف بمجموعة أخرى من الخصائص.

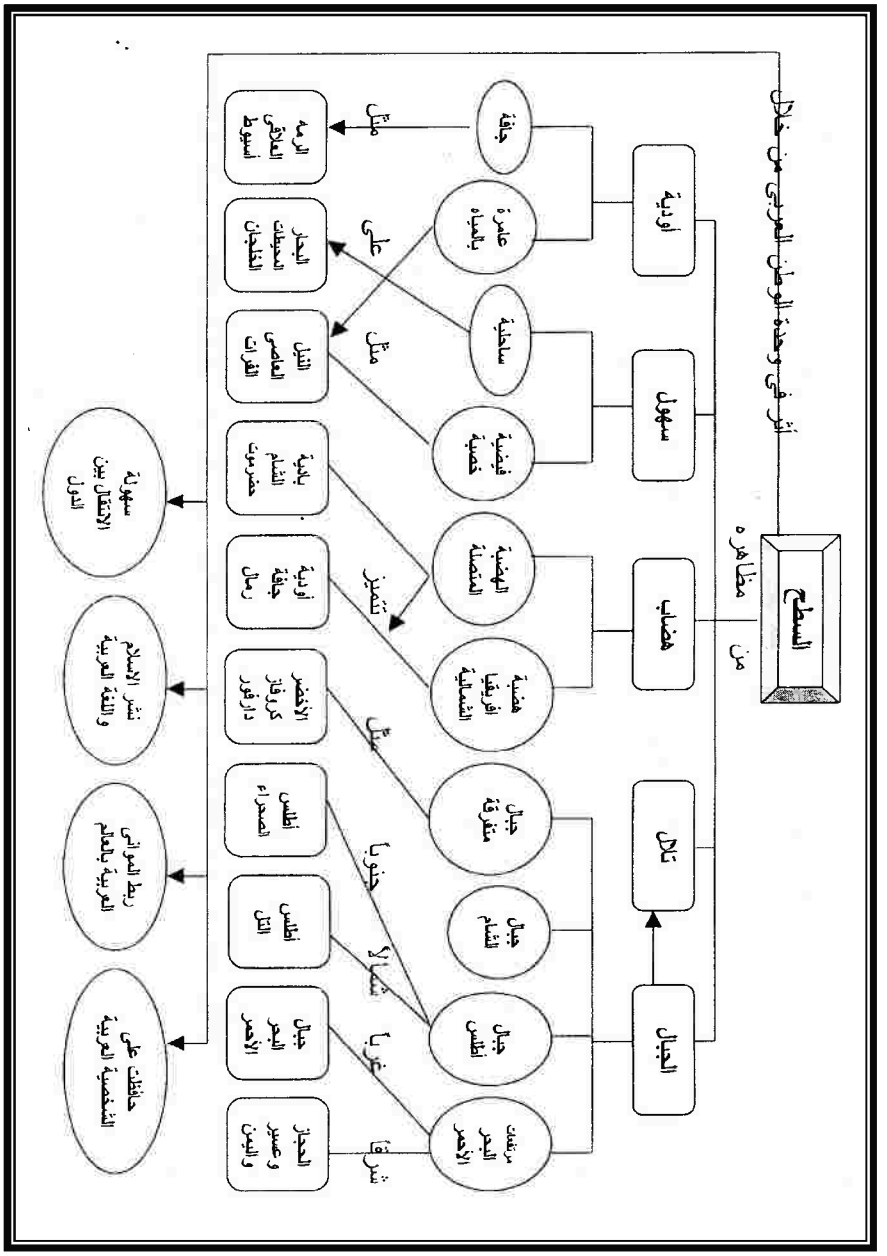
٣- **التمايز:** تختلف المفاهيم أيضاً من حيث عدد الظواهر والصفات التى تضمها فئة المفهوم، فمفهوم مثل "المطر" يتصف بدرجة كبيرة من التنوع لأنه يأخذ أشكالا مختلفة، فالمطر يمكن أن يكون "وابل- عاصفة- رذاذ" ومفهوم "نظام الحكم" أيضاً يتصف بدرجة كبيرة من التنوع لأنه يأخذ أشكالا مختلفة "ملكى، جمهورى، استبدادى، ديمقراطى" فى حين مفهوم "البحر" يسهل فيه التمايز بدرجة كبيرة.

٤- **التأثير بالخبرات السابقة:** يعتمد تكوين المفاهيم على خبرة التلاميذ السابقة، فالتلاميذ يكونون مفاهيم عن العالم الطبيعى المحيط بهم من خلال خبراتهم السابقة، أى أن هذه المفاهيم تكونت لديهم قبل الشروع فى تعلمها فى المدارس، ويذكر أحد الباحثين أن مفهوم الفرد عن "الوردة" قد يتأثر بالخبرات المؤلمة الناجمة عن تعرضه لوخز أشواكها بينما ينطلق مفهوم الرسام عن الوردة من زاوية جمالية إبداعية.

٥- **الرمزية:** المفاهيم رمزية لدى البشر، فالأرقام والرموز الكيميائية أو الصيغ الفيزيائية أو الرموز الجغرافية مدلولات رمزية تتعدى المعنى البسيط المرتبطة عادة بالرمز الحقيقى، فالنسبة للكيميائى لا يمثل الرمز (O) المكتوب باللغة الإنجليزية مجرد دائرة بل يمثل عنصر الأكسجين ويمثل الرمز ////- بالنسبة للجغرافى خط السكك الحديدية.

٦- **القابلية للنمو:** فالمفاهيم غير ثابتة لدى الأفراد، بل تنمو وتصبح أكثر عمومية وعمقاً بتقدمهم فى السن، فالأطفال الصغار قادرون على إدراك المفاهيم الحسية، لذا يتلاشى السكر عندهم بذوبانه فى الماء، أما الأطفال الأكبر سناً فيدركون وجود مفهوم السكر بعد ذوبانه فى الماء، لأنهم قادرون على إدراك المفاهيم غير المحسوسة فيدخلونها فى مخزونهم المفاهيمى.

٧- **القابلية للتصنيف:** يمكن للمفاهيم أن تشكل تنظيمات أفقية وعمودية، ومن الأمثلة على التصنيف الأفقى أن المرتفعات والمنخفضات تنتمى إلى التضاريس لأنها تجمع بعض الخصائص المشتركة بينهما ولكنها تختلف فى بعض النواحى فتصنف فى مجموعات منفردة ضمن نفس المستوى، وينتج التصنيف العمودى من وجود تسلسلات هرمية للمفهوم الواحد كما فى المثال التالى:


السطح
من مظاهره
أثر في وحدة الوطن العربي من خلال
الجبال
تلال
هضاب
سهول
أودية
مرتفعات البحر الأحمر
جبال أطلس
جبال الشام
جبال متفرقة
هضبة افريقيا الشمالية
الهضبة المتصلة
فيضية خصبة
ساحلية
عابرة بالمياه
جافة
الحجاز وعسير واليمن
جبال البحر الأحمر
أطلس التل
أطلس الصحراء
الأخضر كردفان دارفور
أودية جافة رمال
بادية الشام حضرموت
النيل العاصي الفرات
البحار المحيطات الفلجان
الرمه الملاقي أسيوط
شرقا
غربا
شمالا
جنوبا
مثل
تتميز
على
مثل
حافظت على الشخصية العربية
ربط الموانئ العربية بالعالم
نشر الإسلام واللغة العربية
سهولة الانتقال بين الدول

شكل (٢٦)

فالمفاهيم تنمو وتتدرج فى نموها، كلما ازدادت خبرة الفرد عن المفهوم بتعرفه على أمثلة أخرى له، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التى تربطه مع مفاهيم أخرى وأسباب هذه العلاقة.

تصنيف المفاهيم:

تعددت الأبعاد التى صنفت على أساسها المفاهيم ولعل ذلك يرجع إلى الكم الهائل من المفاهيم، وإلى فلسفة المصنف والغاية من وراء عملية التصنيف،وبالتالى أمكن تصنيف المفاهيم وفقاً لمجموعة من الأسس كما يلى:

١- تصنيف المفاهيم على أساس تجريدها:

أ- المفاهيم المادية: مثل الجبل، والهرم، والجزيرة، والأسطول، وهى المفاهيم التى تدرك بالحواس والتى يتم تعلمها عن طريق الملاحظة أو الخبرة المباشرة أو غير المباشرة.

ب- المفاهيم المحددة أو المجردة: مثل العدالة، الحرية، الشورى، التجارة، الطاعة وهى المفاهيم التى تبدو أكثر صعوبة أو تجريداً من المفاهيم المادية والتى يتم تعلمها عن طريق الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية.

٢- تصنيف المفاهيم على أساس طريقة إكتسابها:

أ- مفاهيم عفوية: مثل نجوم- مطر- هرم- جسر. وهى المفاهيم التى تنمو نتيجة للاحتكاك اليومى للفرد بمواقف الحياة وتفاعله مع بيئته ويتعلمها عن طريق الصدفة وليست بطريقة مقصودة.

ب- مفاهيم علمية: وهى المفاهيم التى يتم اكتسابها بطريقة عمدية مقصودة سواء كان ذلك من جانب الفرد أو أى مصدر خارجى آخر، كما هو الحال فى حجرة الدراسة أو الرحلات التعليمية أو الدراسات الميدانية.

٣- التصنيف على أساس العلاقة بين خصائص المفهوم:

صنف ميرل وتنيسون المفاهيم حسب العلاقات التى تربط خصائصها الحرجة إلى ثلاثة أنواع كما يلى:

أ- مفاهيم ربط: وهى المفاهيم التى ترتبط خصائصها الحرجة بعضها ببعض وأداة الربط المفتاحية لمثل هذه المفاهيم هى "و" (*and*) التى تظهر واضحة فى التعريف.

مثال: مفهوم السلالة المغولية "جماعات بشرية تتصف بالشعر المسترسل والبشرة الصفراء والوجنتين البارزتين، والعيون الضيقة، وقصر القامة "فإن هذا التعريف يحدد الخصائص المميزة للمفهوم وطبيعة العلاقات التى تربطها، بأداة الربط "و" (*and*) كما هو واضح فى تعريف مفهوم السلالة المغولية.

ب- مفاهيم فصل: وهى تلك المفاهيم التى تكون خصائصها الحرجة منفصلة وغير مرتبطة بعضها بعضاً، ومثل هذه المفاهيم لا تحتاج بالضرورة إلى تواجد جميع الخصائص الحرجة فى المثال حتى يكون دليلاً على المفهوم، ولكن وجود خاصية فى الشئ تكون كافية لأن يكون دليلاً على المفهوم، والأداة العقدية لمفاهيم الفصل هى الأداة "أو" (*or*) والتى تتضمنها عادة عبارة تعريف المفهوم

مثال: مفهوم الصناعة: هى عملية تحويل المواد الخام الأولية النباتية أو الحيوانية أو المعدنية إلى سلع استهلاكية.

فإن وجود أى خاصية من هذه الخصائص الثلاث فى أمثلة المفهوم يجعلها دليلاً على المفهوم. فمثلاً تعد عملية تحويل الخضار إلى مواد غذائية فعلية مثالاً على مفهوم الصناعة، وعملية تحويل الصوف إلى أقمشة وملابس مثالاً أخر على الصناعة، ولذلك لا يشترط أن يتضمن المثال على المفهوم جميع

الصفات الحرجة التى تظهر فى التعريف فى حالة ما يكون المفهوم من نوع مفاهيم الفصل، وإنما يشترط توافر خاصية واحدة فى المثال ليكون عضواً فى صنف المفهوم.

ج- المفاهيم العلائقية: أو مفاهيم العلاقات وهى تلك المفاهيم التى يحدد فيها أعضاء الصنف بناءً على علاقات زمانية أو مكانية تربط بين خاصيتين حرجتين أو أكثر، أو يظهر ارتباطات خاصة حرجة بعلاقة زمانية أو مكانية مع خاصيتين أو أكثر.

مثال ١: فى تعريف مفهوم " كثافة سكانية " حيث تربط خصائص المفهوم بين خاصتين هما عدد السكان ، والمساحة التي يعيشون عليها.

مثال ٢:مفهوم"المنطقة"يحتاج إلى التعرف على العلاقات مثل الطول×العرض ومفهوم "الدخل الاقتصادى" يحتاج إلى التعرف على العلاقات مثل نسبة الدخل لكل فرد.

وصنف جروت سعاوة مفاهيم الدراسات الاجتماعية كما يلى:

١- مفاهيم المكان: وهى أقل تجريداً من مفاهيم الزمان، وتلعب الخبرات السابقة للتلاميذ دوراً مهماً فى تعلم هذه المفاهيم، ومن أمثلتها: كواكب، جزر قارات، محيطات، خلجان.

٢- مفاهيم الزمان أو الوقت: وهى تنقسم إلى نوعين الأول: يعطى الوقت المحدد لشئ ما مثل: الساعة الثانية صباحاً، يوم الجمعة، شهر رمضان، والثانى مفاهيم كمية غير محددة مثل: فى العهود الماضية، فى نهاية القرن التاسع عشر، فى بدايات القرن العشرين، ردح من الزمان، فى الأزمان السحيقة.

٣- **المفاهيم الجديدة: وهى المفاهيم التى ظهرت نتيجة التقدم العلمى مثل الاستنساخ، تلوث إشعاعى، تلوث أخلاقى، هندسة وراثية، العولمة، تكنولوجيا المعلومات، الاستعمار الفكرى.**

تشكيل المفهوم:

تعد المفاهيم اللبنة الأولى التى يقيم التفكير بينها علاقات ارتباطية، وهى تخضع فى نموها لمستويات عدة تبدأ بالمظاهر الحسية وتنتهى بالمعانى الكلية المعنوية، أى من مجرد الإدراك الحسى إلى التعميم والقدرة على التمييز والتفسير حتى تصل إلى أعلى مراتب الرمزية والتجريد وإدراك الخصائص المشتركة فالطفل قبل أن يبدأ بتشكيل المفهوم لابد وأن يتعامل مع المدركات الحسية الخاصة بذلك المفهوم. ومن خلال هذا التعامل يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات، وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات، وتختلف الصور الذهنية التى يشكلها الأطفال للمفهوم الواحد بسبب اختلاف الخبرات التى يمرون بها وطريقة تفكيرهم فيه، أو تصورهم له، وكلما مر الطفل بمجموعة كبيرة من المدركات الحسية أو الخبرات المتنوعة كلما ساعدهم ذلك على تشكيل المفهوم.

ويرتبط نمو المفاهيم بتكوينها، فلا يمكن للمفاهيم أن تنمو دون أن تكون قد تكونت لدى الفرد أولاً، وتبدأ عملية التكوين هذه لدى الطفل قبل الالتحاق بالمدرسة عن طريق الأسرة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام المختلفة، ثم تقوم المدرسة بتشكيل البيئة المنظمة لتعليم المفاهيم واكتسابها على نمو متدرج وهادف، وتتطور عملية تكوين المفاهيم وفقاً لحظين رئيسيين هما:

الأول: تكوين المركبات حيث يوحد الطفل الأشياء المتنوعة فى مجموعات.

الثانى: تكوين المفاهيم التى تعتمد على استخلاص وتفريد هذه الخصائص العامة.

وقد ربط جانييه "*Gagne*" بين عملية تكوين المفاهيم ومراحل النمو المعرفى، إذ قسم النمو المعرفى إلى أربع مراحل هى:

- **المرحلة الأولى: المرحلة الحسية الحركية: وتبدأ من الولادة وتستمر حتى سن الثانية، وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل القيام ببعض الأنشطة الحسية الحركية، فيظهر تمييزه للأشياء عن طريق اختلاف استجابته لها.**
- **المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات:وهى مرحلة ما قبل المفاهيم وتبدأ من سن الثانية وتستمر حتى سن السابعة، ويكون تفكير الطفل فى هذه المرحلة تفكيراً استقرائياً واستنتاجياً أو يستخدم الألفاظ للتعبير عن الأشياء، فهو لا يستطيع إدراك المفاهيم كمفهوم "الاحتفاظ" أو مفهوم "الفئة".**
- **المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات المادية: وتسمى مرحلة المفاهيم الحسية وتبدأ من سن السابعة حتى سن الثانية عشر، وفيها يدرك الطفل العديد من المفاهيم الحسية كمفاهيم الاحتفاظ والتصنيف والزمان والمكان والمسافة.**
- **المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات المجردة: وتبدأ من سن الثانية عشر، ويتم فيها إدراك المفاهيم المجردة كالتسامح والإيثار والديمقراطية وخطوط الطول ودوائر العرض وغيرها.**

أما هيلد تابا "*H. Taba*" فقد حددت مراحل تكوين المفهوم كما يلى:

١- تحديد البيانات المنتمية للمشكلة وتعدادها وتسجيلها.

٢- تجميع وتصنيف هذه البيانات فى فئات حسب أسس التشابه فيما بينها.

٣- إعطاء اسم لهذه الفئات أى تسمية المفهوم.

لقد حددت "تابا" أيضاً سؤالاً لكل مرحلة من هذه المراحل الثلاث يؤدى إلى استثارة التلميذ للقيام بالأنشطة المطلوبة من أجل تكوين المفهوم، فمثلاً السؤال ماذا رأيت؟ يؤدى إلى تعداد البيانات وتحديدها وتسجيلها، والسؤال ما الأشياء المتشابهة مما رأيت؟ يؤدى إلى تجميع وتصنيف البيانات، والسؤال ماذا يمكن أن تسمى هذه الفئات،؟ يؤدى إلى اسم المفهوم.

أما برونر "*Bruner*" فقد حد ثلاث مراحل رئيسية لتشكيل المفهوم لدى المتعلم تبعاً لنموه المعرفى وتتمثل هذه المراحل فى:

- **المرحلة العملية**: وتسمى مرحلة العمليات المادية أو العمل الحسى، وفيها يشكل الطفل الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال أو أعمال يقوم بها بنفسه وذلك من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف الحياتية، فالكرسى ما يجلس عليه والمعلقة ما يأكل بها والأرجوحة ما يتأرجح بها، وهنا تبرز أهمية التدريب العملى فى تشكيل المفاهيم واكتسابها.
- **المرحلة الأيقونية أو الصورية**: وهى المرحلة التى يشكل فيها الطفل المفاهيم للأشياء أو المواقف بالتمثيل وتكوين صور ذهنية لها، ويستطيع أن يمثلها برسوم أو صور شبه مجردة وغير مرتبطة بوظيفة خاصة، كما كان عليه فى المرحلة السابقة، فالطفل فى هذه المرحلة يستطيع رسم الملعقة دون أن تمثل لديه عملية تناول الطعام.
- **المرحلة الرمزية**: وفى هذه المرحلة يصل الطفل إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز، حيث يحل الرموز محل الأفعال المركبة.

ويرى كلوز ماير "*Klaus Maeier*" أن تشكيل المفاهيم يتأثر بأربعة عوامل تتمثل فى:

- **العامل الأول:** المفهوم وطبيعة الصفات المكونة له من حيث درجة تعقيدها.
- **العامل الثانى:** يتمثل فى الأساس الذى تم بموجبه الربط بين الصفات المكونة للمفهوم.
- **العامل الثالث:** يتمثل فى عدد الصفات المكونة للمفهوم.
- **العامل الرابع:** يتمثل فى الأسلوب الذى أعطيت به الأمثلة على المفهوم فمثلاً: هل كانت إيجابية أم سلبية؟ مجردة أم محسوسة؟ مدعمة برسوم وأشكال أو غير مدعمة بها؟ خبرات مباشرة أم خبرات بديلة؟

مما سبق يتضح أن المفاهيم المادية تنمو وتتطور بدرجة أسرع من المفاهيم المجردة ومرجع ذلك استخدام الخبرات المباشرة والأمثلة الحسية فى تشكيلها أما المفاهيم المجردة فتعتمد فى تشكيلها على الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية، وأنه لكى يتم تكوين المفاهيم لابد من أن يدرك المتعلم ما بينها من علاقات وروابط وأن يكون قادراً على تصنيف وتمييز المفاهيم التى تنتمى للمفهوم والتى لا تنتمى إليه فمفهوم المناخ مثلا يندرج تحته عدداً من المفاهيم الأقل عمومية مثل "الحرارة، الضغط، الرياح، الأمطار" ثم الأقل ثم الأمثلة.

مستويات تعلم المفهوم:

يميز كلوز ماير "*Klaus Maeier*" بين مستويين فى تعلم المفهوم، المستوى الأدنى ويتمثل فى قدرة الفرد على التمييز بين الأمثلة المنتمية والأمثلة التى لا تنتمى للمفهوم، فمثلاً يمكن للطفل أن يميز تصنيف المثلثات الكبيرة والصغيرة والمختلفة الألوان على أنها جميعاً مثلثات، وأيضاً يمكنه أن يصنف الدوائر الكبيرة والصغيرة والمختلفة الألوان على أنها جميعاً دوائر، وعند هذا المستوى من تعلم المفهوم قد يستطيع الطفل تعريف المفهوم بخصائصه المميزة وقد لا يستطيع.

أما المستويات العليا في تعلم المفهوم فتعكس القدرات التالية:

١- تعريف المفهوم بخصائصه المحددة.

٢- التمييز بين الخصائص المميزة والخصائص غير المميزة للمفهوم.

٣- التمييز بين الأمثلة واللا أمثلة على أساس الخصائص المحددة للمفهوم.

٤- تحديد المفاهيم العليا التى يندرج تحتها المفهوم والمفاهيم الدنيا التى تندرج تحته.

٥- تحديد المبدأ الذى يربط المفهوم بمفهوم أخر أو أكثر.

أمثلة: فى تعلم مفهوم "جزيرة":

أولاً: أن يعطى التلميذ تعريفاً للجزيرة يعكس خصائصه المميزة" الجزيرة يابسة تحيط بها المياه من جميع الجهات".

ثانياً: يميز التلميذ بين الخصائص المميزة والخصائص غير المميزة للمفهوم. "الخصائص المميزة لمفهوم جزيرة هى: يابسة- مياه- وإحاطة تامة بالمياه "والخصائص غير المميزة لمفهوم الجزيرة هى "(الحجم: سواء كانت قارة مثل استراليا أو دولة مثل مالاجاش أو جزيرة تابعة لدولة مثل سومطرة- نوع المياه المحيطة باليابسة: قد تكون أنهار، بحار، محيطات - نوع الحياة النباتية: فقيرة- غنية، نوع الحكم: ديمقراطى، ديكتاتورى- عدد السكان كبير، قليل).

ثالثاً: يستطيع التلميذ أن يميز بين الأمثلة واللا أمثلة لمفهوم الجزيرة على أساس الخصائص المميزة. مثلاً يصنف الأرض المحاطة جزئياً بالمياه (شبه جزيرة) على أنها لا مثال أو مثال لا ينتمى للمفهوم، ويصنف المياه المحاطة كلياً

بالياسة (البحيرة) على أنها لا مثال، ويصنف المياه المحاطة بالأرض جزئياً (الخليج) على أنها لا مثال لمفهوم الجزيرة.

رابعاً: أن يحدد التلميذ المفاهيم العليا التى يندرج تحتها المفهوم والمفاهيم الدنيا التى تندرج تحته "المفهوم الأعلى لمفهوم الجزيرة هو مفهوم "أشكال الأرض"

خامساً: يحدد التلميذ المبدأ الذى يربط المفهوم بمفهوم أخر أو أكثر "بعض الدول تتكون من جزيرة كبيرة أو عدد كبير من الجزر.

تدريس المفاهيم:

يتكون المفهوم من ثلاثة مكونات أساسية هى:

١- قاعدة معرفية، والتى يعبر عنها بكلمة أو عدد من الكلمات.

٢- خاصية مشتركة، أو عدد من الخصائص المشتركة بين جميع أفراد الصنف

٣- أمثلة ولا أمثلة على المفهوم.

وفى ضوء هذه المكونات، فإن أية طريقة لتدريس المفاهيم، ينبغى أن تركز على هذه المكونات الأساسية للمفهوم.

وتختلف الأساليب والمواد التى يستخدمها المعلمون فى تدريس المفاهيم داخل غرفة الصف من معلم لآخر بل أن الأساليب والمواد التى يستخدمها المعلم نفسه تختلف هى الأخرى عند تدريسه لمفهومين مختلفين، وغالباً ما يبدى المعلمون صعوبة كبيرة فى تبرير اختيارهم للمواد والأساليب التى يستخدمونها فى تدريس مفهوم معين، ونتيجة لذلك فإن بعضاً أن لم يكن كثيراً من هذه الأساليب ليست فاعلة كما ينبغى.

ويرى أحمد اللقانى أن معلم الدراسات الاجتماعية فى حاجة إلى أن يعرف أهم الطرق التى يستطيع استخدامها فى تعليم المفهوم وتنميتها، فهناك الطريقة القائمة على الاستنتاج وهناك أيضاً القائمة على الاستقراء.

ويشير عبد الحميد نشوانى أن معلمى الدراسات الاجتماعية يتبنون بعلم أو بدون علم طريقتين أو نمطين تعليميين لتعلم المفاهيم وتتمثل الطريقة الأولى فى الطريقة الاستنتاجية، التى يعرض فيها المعلم المثيرات على المتعلم واحد تلو الآخر بعد إعلامه بقاعدة المفهوم ويحاول المتعلم تصنيف كل مثير لدى عرضه فى الفئة المناسبة، أما الطريقة الثانية تتمثل فى الطريقة الاستقرائية أو الاستكشافية وفيها يعرض المعلم جميع المثيرات دفعة واحدة يقوم المتعلم باختيار المثير المناسب من بين هذه المثيرات ووضعه فى الفئة المناسبة ويتلقى تغذية راجعة مناسبة بعد كل اختيار وتتكرر هذه المحاولات حتى يتمكن المتعلم من المفهوم.

ويشير استانلى وماتيوس"*Stanly and Mathews*" إلى أن الاستراتيجيات التى افترضت فى تعليم المفاهيم فى الدراسات الاجتماعية هى مع الاستثناءات النادرة- تلك التى تستخدم إما التعريف والتعليم المباشر بطريقة استنتاجية أو تلك التى تستخدم الأمثلة واللا أمثلة للتوصل إلى القاعدة وتحديد الخصائص الحرجة للمفهوم بطريقة استقرائية.

ومع أهمية الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية فى التعليم، إلا أن نتائج البحوث والدراسات التى استهدفت معرفة أثر هاتين الطريقتين فى تعلم المفاهيم لم تتوصل إلى نتيجة قاطعة تفيد بأفضلية طريقة على أخرى، إذ أن هناك اختلافاً فى فاعلية الطريقتين فى تعلم المفاهيم فأصحاب النماذج والطرق

الاستقرائية كنموذج "هيلد تابا" ونموذج جانييه "*Gayne*" ونموذج "برونر" يصرون على أهمية الطريقة الاستقرائية فى التدريس، مقابل ذلك يؤكد أصحاب النماذج والطرق الاستنتاجية كنموذج "كلوز ماير" ونموذج "ميرل وتنيسون" على أهمية الطرق الاستنتاجية وفعاليتها فى التدريس.

وسوف نعرض خطوات هاتين الطريقتين فى تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية.

أولاً: خطوات تدريس المفاهيم باستخدام الطريقة الاستقرائية:

يتم تدريس المفهوم باستخدام الطريقة الاستقرائية *Inductive* وفق الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** تحديد اسم المفهوم المراد تعلمه وكتابته على السبورة.
- **الخطوة الثانية:** إعطاء أمثلة تنتمى للمفهوم المراد تعلمه وأمثلة أخرى لا تنتمى إليه، مع مراعاة أن تكون هذه الأمثلة مرتبة بحيث يكون كل مثال ينتمى للمفهوم يقابله مثال لا ينتمى، وتكون الأمثلة المنتمية للمفهوم هى الصفات أو الخصائص الحرجة الأساسية للمفهوم.
- **الخطوة الثالثة:** مناقشة ومقارنة الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية حيث يقوم المعلم بالاشتراك مع تلاميذه بمناقشة الأمثلة المطروحة أمامهم، وذلك لتصنيفها وتمييز الأمثلة المنتمية وغير المنتمية واستقراء الخصائص المميزة للمفهوم.
- **الخطوة الرابعة:** طرح المزيد من الأمثلة، حيث يطلب المعلم من تلاميذه طرح المزيد من الأمثلة المنتمية للمفهوم وأمثلة أخرى لا تنتمى، وذلك للتأكد من اكتسابهم للمفهوم.

- **الخطوة الخامسة**: صياغة تعريف للمفهوم، ويطلب المعلم من تلاميذه كتابة تعريف المفهوم فى ضوء الخصائص التى تم استخلاصها ويكتب المعلم التعريف على السبورة.
- **الخطوة السادسة**: التطبيق والتقويم، يقوم المعلم بتوزيع اختبار يقيس قدرة التلاميذ على التصنيف حيث يتطلب هذا الاختبار من التلاميذ القيام بالعديد من الأنشطة مثل: طرح أمثلة تنتمى للمفهوم وأخرى لا تنتمى والإجابة عن بعض الأسئلة المتصلة بالمفهوم.
- **الخطوة السابعة**: الواجب المنزلى: حيث يكلف المعلم تلاميذه بنشاط كتابى أو أكثر فى المفاهيم التى تناولها الدرس للتأكد من استيعابهم لها.

مثال: تدريس مفهوم "الحملات الصليبية" بالطريقة الاستقرائية:

أولاً: الأهداف التدريسية:

سيكون الطالب بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة قادراً على أن:

- **يعطى تعريفاً دقيقاً لمفهوم الحملات الصليبية.**
- **يتتبع على خريطة العالم خط سير الحملات الصليبية.**
- **يذكر أهداف الحروب الصليبية.**
- **يفسر أسباب الكساد والفوضى فى أوربا قبيل مجئ الحملات الصليبية.**
- **يميز بين الأسباب الحقيقية والأسباب المعلنة للحروب الصليبية.**
- **يعين على الخريطة أهم الإمارات الصليبية فى الشرق.**
- **يضع خطة قياساً على أحداث ونتائج موقعة حطين تمكن العرب من تحرير القدس.**
- **يقارن بين دخول كل من الصليبين فلسطين وتكون مملكة بيت المقدس واحتلالها من قبل إسرائيل فى الوقت الحاضر.**

ثانياً: الأنشطة التعليمية:

١- **يحدد المعلم مع تلاميذه اسم المفهوم المراد تعلمه وهو "الحملات الصليبية" ثم يقوم بكتابة العنوان على السبورة.**

٢- **يقوم المعلم بعرض لوحة كرتونية تشتمل على مجموعة من الأمثلة المنتمية لمفهوم الحملات الصليبية، وأمثلة لا تنتمى للمفهوم، ويراعى أن تكون الأمثلة المنتمية وغير المنتمية متقابلة، حيث كل مثال منتمى يقابله مثال غير منتمى، وتكون هناك بعض العلامات المميزة للعبارات التى تدل على الأمثلة المنتمية، وهذه العبارات هى الصفات أو الخصائص الحرجة للمفهوم، بهدف**

تركيز انتباه التلاميذ عليها وتشتمل اللوحة الأمثلة المنتمية وغير المنتمية التالية:

مثال ينتمى	مثال لا ينتمى
- الاعتداءات الإسرائيلية المتكررة على الحرم الإبراهيمى والأماكن المقدسة فى فلسطين.	قامت هيئة الآثار المصرية بترميم المساجد والكنائس التى تأثرت بزلزال عام ١٩٩٢م.
- قامت السلطات الإسرائيلية بالاستيلاء على الأراضى الفلسطينية وإنشاء العديد من المستوطنات اليهودية عليها.	- وقعت مصر عقدا مع شركة آبار الزيت الإنجليزية المصرية المحدودة اتفاقية ١٩٩٢م لاستغلال حقل بترول الغردقة.
- احتلال إسرائيل جنوب لبنان واعتداءاتها المتكررة على مدن وقرى الجنوب اللبنانى.	- قامت وزارة الإسكان والتعمير بإنشاء العديد من المدن الجديدة للإسهام فى حل أزمة الإسكان.
- قيام طائفة من الهندوس فى الهند بالاعتداء على المسلمين هناك وهدم مساجدهم.	- حافظ المسلمون الفاتحون على ممتلكات أهالى البلاد المفتوحة واحترموا معتقداتهم الدينية وأماكن عبادتهم.
- أصدرت سلطات الاحتلال الإسرائيلى قرار باعتبار القدس عاصمة لإسرائيل.	- أعلنت الخارجية المصرية أن حلايب أرض مصرية وليس للسودان الحق فى المطالبة بضمها إليها.
- احتلت بريطانيا مصر طمعاً	- قامت وزارة الزراعة واستصلاح

مثال ينتمى	مثال لا ينتمى
فى الاستيلاء على خيراتها وثرواتها.	الأراضى بتوزيع مساحات واسعة من الأراضى على الشباب لاستصلاحها واستغلالها.
- ضعف ملوك الأسرة الثالثة عشر وتفكك وحدة البلاد شجع الهكسوس على احتلال مصر حوالى قرن من الزمان.	- تمكنت الجيوش العربية الإسلامية من القضاء على دولتى الفرس والروم بفضل إيمانهم بالله ووحدتهم وتماسكهم.

٣- يطلب المعلم من تلاميذه مناقشة هذه الأمثلة وتصنيفها وعقد المقارنات بينها لتحديد الخصائص الحرجة لمفهوم الحملات الصليبية، ويمكن أن يحدد التلاميذ الصفات الآتية:

- حملات حربية وجهها الباباوات وملوك أوربا المسيحيون ضد المسلمين فيما بين القرن الحادى عشر والثالث عشر الميلاديين.
- كان وراء هذه الحملات دوافع دينية واقتصادية وسياسية واجتماعية.
- أسس الصليبيون إمارات لهم على ممتلكات الدولة الإسلامية.
- ارتكب الصليبيون العديد من المجازر وأعمال السلب والنهب.

٤- يطلب المعلم من تلاميذه طرح مجموعة من الأمثلة المنتمية لمفهوم الحملات الصليبية، وأمثلة لا تنتمى للمفهوم للتأكد من اكتسابهم للمفهوم.

٥- صياغة تعريف لمفهوم الحملات الصليبية فى ضوء خصائصه التى تم استخلاصها، كان يقول التلاميذ: الحملات الصليبية: حملات حربية وجهها الباباوات وملوك أوربا المسيحيون ضد الدولة الإسلامية فيما بين القرن

الحادى عشر والثالث عشر وكان وراء هذه الحملات دوافع دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية".

ثم يقوم المعلم بكتابة التعريف الدقيق لمفهوم الحملات الصليبية على السبورة ويكون على النحو التالى:

الحملات الصليبية حملات حربية وجهها الباباوات وملوك أوربا المسيحيون ضد العالم الإسلامى فيما بين القرن الحادى عشر والثالث عشر الميلاديين، وكان وراء هذه الحملات دوافع دينية واقتصادية وسياسية واجتماعية واتخذت هذه الحملات من الصليب ستاراً كاذباً لها وشنت هجوماً استعمارياً على ديار الإسلام وارتكبت العديد من المجازر والجرائم ضد المسلمين.

٦- التطبيق والتقويم:

يقوم المعلم بإعطاء تلاميذه اختباراً يقيس قدراتهم على التصنيف، وتتضمن ورقة الاختبار التى تستغرق الإجابة عنها (٥) دقائق مجموعة من الأمثلة المنتمية للمفهوم وأمثلة غير المنتمية ويطلب منهم وضع علامة (✓) أمام المثال المنتمى للمفهوم وعلامة (×) أمام المثال الذى لا ينتمى مثل:

( ) قامت سلطات الاحتلال الايطالى بطرد الليبيين من أراضيهم وممتلكاتهم وتوزيعها على رعاياها.

( ) قام نابليون بونابرت أثناء الحملة الفرنسية على مصر بضرب الجامع الأزهر بالمدافع وانتهك حرمة الأزهر الشريف ودخلوه بخيولهم.

( ) قامت الحكومة اليابانية بتمويل وإنشاء دار الأوبرا المصرية على نفقتها الخاصة.

( ) قامت الدول الأوربية باستعمار أقطار الوطن العربى لنهب خيراتها

بعد ضعف الخلافة العثمانية.

( ) تم عقد اتفاق بين السعودية وشركة التابلاين بنقل النفط السعودى إلى صيدا عبر الأردن وسوريا ولبنان.

٧- الواجب المنزلى:

أجب عن الأسئلة فى كراسة المجهود الشخصى:

- ما المقصود بالحملات الصليبية؟
- ما أهداف الحروب الصليبية؟
- ارسم خريطة لبلاد الشام موضحا عليها الإمارات التى أساسها الصليبيون فى بلاد الشام؟
- ضع خطة تمكن العرب والمسلمين من تحرير القدس من الاحتلال الإسرائيلى؟

ثانياً: خطوات تدريس المفاهيم بالطريقة الاستنتاجية: *Deductive*

الخطوة الأولى: تعريف المفهوم المراد تدريسه وهذه الخطوة تتضمن الإجراءات التالية:

١- تحديد اسم المفهوم المراد إكسابه للتلاميذ.

٢- تحديد الخصائص التى تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى لتعيين أعضاء الصنف، والخصائص المميزة وهى الصفات الواجب توافرها فى أعضاء صنف المفهوم حتى تعتبر أمثلة تنتمى إليه، أما الخصائص المتغيرة فهى صفات غير ضرورية لتحديد أعضاء الصنف فقد توجد فى مثال ما على المفهوم ولا تتوفر فى مثال أخر.

٣- كتابة تعريف المفهوم فى جملة تقريرية تحدد الصفات المميزة للمفهوم وتشير للعلاقات التى تربطها ببعضها البعض.

الخطوة الثانية: شرح التعريف للتلاميذ وطرح أسئلة توجههم إلى اكتشاف خصائص المفهوم المراد تعلمه.

الخطوة الثالثة: تقديم مجموعة من الأمثلة أو عدد من الشواهد على المفهوم شريطة أن تكون هذه الأمثلة أو الشواهد متنوعة بحيث تتضمن الأمثلة المنتمية للمفهوم وهى الأمثلة التى تحدد خصائص المفهوم، والأمثلة غير المنتمية للمفهوم وهى التى يعتقد المتعلم خطأ أنها مثالاً منتمياً للمفهوم مع أنها ليست كذلك

وعلى المعلم مراعاة التدرج فى مستوى صعوبة الأمثلة وأن يُقرن الأمثلة واللا أمثلة على المفهوم بشكل أزواج متقابلة (مثال – لا مثال) بحيث تكون خصائصها المتغيرة متشابهة قدر الإمكان، وهذا يجعل التمييز بينها ليس أمراً سهلاً، ولكن باستخدام قاعدة المقابلة هذه، يصبح بمقدور المتعلم إجراء المقارنات والتمييز الدقيق بين خصائصها للكشف عن الاختلافات التى تميز المثال عن اللا مثال.

الخطوة الرابعة: تقديم مزيد من الأمثلة، حيث يطلب المعلم من تلاميذه طرح المزيد من الأمثلة، المنتمية للمفهوم، وتمييزها عن غيرها من اللا أمثلة، مع تقديم التبرير لذلك التمييز، مع تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة المناسبة.

الخطوة الخامسة: التقويم الختامى، وفى الخطوة يقوم المعلم بالتأكد من اكتساب تلاميذه للمفهوم، وذلك عن طريق القيام بالعديد من الأنشطة مثل تصنيف أمثلة ولا أمثلة جديدة على المفهوم، والإجابة عن الأسئلة التى يطرحها المعلم، واستخدام وسائل أو أدوات تعمل على تركيز انتباه المتعلم على الخصائص الحرجة فى المثال مع التركيز على غيابها فى اللا مثال "قاعدة عزل الخاصية"

مما يمنع إمكانية التشويش الذى قد يحدث للمتعلم عند تشابه الخصائص المتغيرة فى المثال واللا مثال. ويتم ذلك بوسائل متعددة منها استخدام الوسائل التعليمية، واستخدام الألوان والرسوم التوضيحية، والرموز الخاصة وغير ذلك من الوسائل.

الخطوة السادسة: الواجب المنزلى، حيث يطلب المعلم من تلاميذه كتابة ثلاثة أمثلة على الأقل تنتمى للمفهوم الذى تعلمه.

مثال لتدريس مفهوم "الحملات الصليبية" وفقاً للطريقة الاستنتاجية:

أولاً: الأهداف التدريسية:

كما سبق عرضها عند تدريس نفس المفهوم حسب الطريقة الاستقرائية.

ثانياً: الأنشطة التعليمية:

١- **يبدأ المعلم بكتابة موضوع الدرس على السبورة وهو مفهوم "الحملات الصليبية" ثم يكتب المعلم التعريف التالى للمفهوم "الحملات الصليبية هى حملات حربية وجهها الباباوات وملوك أوربا المسيحيون ضد الدول الإسلامية فيما بين القرنين الحادى عشر والثالث عشر الميلاديين، وكان وراء هذه الحملات دوافع دينية واقتصادية وسياسية واجتماعية، واتخذت من الصليب ستاراً كاذباً لها وشنت هجوماً استعمارياً على ديار الإسلام وارتكبت العديد من المجاز والجرائم ضد المسلمين".**

٢- **يقوم المعلم بعرض لوحة كرتونية تشتمل على الأمثلة المنتمية للمفهوم وأمثلة لا تنتمى. وتكون مرتبة بحيث كل مثال يقابله لا مثال، وتكون هناك بعض العلامات المميزة لبعض العبارات فى الأمثلة المنتمية للمفهوم، وهذه العبارات تمثل الصفات الحرجة أو الخصائص الأساسية لمفهوم الحملات الصليبية، من أجل تركيز انتباه التلاميذ، ثم يبدأ المعلم بقراءة المثال ويعلم**

التلاميذ أنه مثال ويذكر السبب وهو وجود الخصائص الحرجة فى مفهوم الحملات الصليبية:

- حملات حربية وجهها الباباوات وملوك أوربا المسيحيون ضد الدولة الإسلامية فى القرن الحادى عشر.
- توجهت هذه الحملات إلى الشرق الإسلامى نتيجة عوامل اقتصادية وسياسية ودينية واجتماعية.
- اتخذت هذه الحملات من الدين المسيحى ستاراً لها.
- ارتكب الصليبيون العديد من المجاز والجرائم ضد المسلمين.

٣- ثم يقرأ المعلم اللا مثال المقابل ويعلم التلاميذ بأنه لا مثال مع ذكر السبب وهو عدم وجود الخصائص والصفات الحرجة وهكذا مع جميع الأمثلة واللا أمثلة المتضمنة فى اللوحة وتشتمل هذه اللوحة على الأمثلة واللا أمثلة التالية:

مثال	لا مثال
- قيام إسرائيل بهدم وتدمير منازل المجاهدين الفلسطينيين وتشريد أسرهم.	- اتفاق اغلب دول العالم على ضرورة مواجهة الإرهاب.
- احتلال فرنسا الجزائر طمعاً فى خيراتها وثرواتها الطبيعية.	- تعاهد عمر بن الخطاب بعد فتح المسلمين بيت المقدس بحماية أماكن العبادة للمسيحيين واحترام معتقداتهم الدينية.

مثال	لا مثال
- احتلال القوات الروسية أفغانستان.	- احتلال العراق الكويت ١٩٩٠.
- ارتكاب نابليون بونابرت مذبحة يافا عندما غزا بلاد الشام عام ١٧٩٨م.	- توصية أبو بكر الصديق لقيادة الجيوش الإسلامية بألا تقتلوا طفلاً ولا امرأة ولا شيخاً ولا أعزلاً ولا يقطعوا شجرة.

٤- يعرض المعلم على تلاميذه اللوحة التالية وهى تشمل على قائمة من الأمثلة واللا أمثلة للمفهوم مرتبة عشوائياً ثم يسألهم أيهما مثال يدل على مفهوم الحملات الصليبية وأيهما لا مثال لا يدل على الحملات الصليبية ولماذا؟

وعندما ينتهى التلاميذ من الإجابة يقوم المعلم بالإشارة إلى الجواب الصحيح وذكر السبب وتشمل اللوحة الأمثلة واللا أمثلة التالية:

مثال	إجابات التلاميذ المتوقعة
- وجود قواعد عسكرية للولايات المتحدة الأمريكية فى بعض الدول العربية.	- يتوقع أن تكون إجابة التلميذ أنه لا مثال لأن هذه القواعد العسكرية لم تنشأ بغير رضى أصحاب الأرض العربية ولم يتم نشأها تحت ستار الصليب أو الدين المسيحى.
- قيام اتفاقيات فى مجال التعليم والصحة بين مصر والدول الأوربية.	- يتوقع أن تكون إجابة التلميذ أنه لا مثال لأن مثل هذه الاتفاقيات تعمل على تبادل الخبرات والمعلومات

مثال	إجابات التلاميذ المتوقعة
	وتحقيق النفع للشعب المصرى والأوربى معا.
- عندما اكتشف الأوربيون القارة الأمريكية بدأ الآلاف الهجرة إليها حيث قاموا بقتل السكان الأصليين الهنود الحمر واغتصبوا منهم أملاكهم.	- يتوقع أن تكون إجابة الطالب أنه مثال ينتمى لأن الأوربيون جاءوا من بلادهم واستولوا على أراضى وممتلكات سكان البلاد الأصليين بالقوة وارتكبوا معهم أعمال وحشية.
- يسكن فؤاد سمعان المواطن المصرى مدينة سوهاج ثم اشترى قطعة ارض فى مدينة المنيا وأقام عليها منزلاً وانتقل للسكن فيه.	- يتوقع أن تكون إجابة التلميذ أنه لا مثال لأن فؤاد سمعان لم يذهب إلى بلد أخر غير بلده كما أنه قام بشراء الأرض برضى أصحابها وبأمواله الخاصة.
- فتح عمرو بن العاص مصر عام ٢١هـ لتخليص أهلها من ظلم الروم ولنشر الإسلام فى ربوعها.	- يتوقع أن تكون إجابة التلميذ أنه لا مثال لأن الدين الإسلامى جاء لناس كافة وأن فتح مصر خلص أهلها من ظلم واضطهاد الرومان كما أن أهل مصر رحبوا بجيش عمرو وساعدوه على هزيمة الروم.
- قيام أمريكا وإنجلترا وتحالف بعض الدول الأوربية بغزو العراق	- يتوقع أن تكون إجابة التلميذ بأنه مثال لأن جيوش أمريكا والتحالف

مثال	إجابات التلاميذ المتوقعة
واحتلالها بحجة امتلاك العراق لأسلحة دمار شامل.	الأوربى احتلوا بلد غير بلدهم بغرض نهب بترول العراق وإضعاف قوة العرب وحماية لإسرائيل وحتى الآن لم يعثر جيش الاحتلال على مثل هذه الأسلحة المزعومة بالإضافة إلى أعمال القتل والمذابح التى تحدث فى العراق يومياً.

٥- بعد الانتهاء من تصنيف محتويات اللوحة إلى مثال ولا مثال مع ذكر السبب من قبل التلاميذ يقوم المعلم بذكر الجواب الصحيح مع التبرير فى ضوء توافر الخصائص الحرجة فى المثال وغياب هذه الخصائص فى اللا مثال

وهناك طرق تدريسية أخرى تستخدم فى تدريس المفاهيم نذكر منها:

- الطريقة الاستقبالية: **وهذه الطريقة تُعد أقل الطرق استخداماً فى الوسط التربوى وتستخدم بصفة خاصة فى تعلم المفاهيم الملموسة، ويقوم فيها المتعلم باستقبال كل مثال، وعليه أن يوضح ما إذا كل مثال مفهوماً أم لا، حيث يقوم بتعريف،وذكر اسم المفهوم الذى ينطبق عليه المثال.**
- الطريقة الانتقائية: **وتتشابه مع الطريقة الاستقبالية، وتستخدم لتعليم كل المفاهيم المحسوسة والبسيطة والتى لا تتعدى محيط خبرة المتعلم، مثل البحر، المطر، الجسر.**

والفرق الرئيس بين الطريقتين الاستقبالية والانتقائية ينحصر فى أسلوب العرض، حيث يعطى المتعلم فى الطريقة الانتقائية مثالاً، وعليه أن ينتقى مفهوماً واحداً، يتفق وهذا المثال، من بين ما يعرض عليه من مفاهيم، وبهذه الطريقة يكون المفهوم قد تم تعلمه، عندما يتمكن المتعلم من تحديد الخصائص المميزة لهذا المفهوم.

العوامل المؤثرة فى اكتساب المفاهيم

يتأثر تعلم المفهوم واكتسابه بعدة عوامل، وإلمام المعلم بها قد يساعده فى تذليل الصعوبات التى تحول دون تعلم التلاميذ للمفاهيم ومن هذه العوامل:

أ- **طبيعة المفهوم: تعلم المفاهيم المجردة أكثر صعوبة من تعلم المفاهيم المادية التى تدل على الأشياء المحسوسة، وخاصة إذا كان المتعلم فى مرحلة الطفولة، أى عندما يكون دون المرحلة الرمزية التى تمكنه من التجريد وتصور المفاهيم المجردة، ومن هذا المنطلق فإن تعلم مفهوم المطر أو الجبل أكثر سهولة من تعلم مفهوم الجُرف القارى أو الرف القارى.**

ب- **صفات المفهوم وخصائصه:** يتضمن كل مفهوم مجموعة من الصفات والخصائص التى تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى، كلما تعددت هذه الصفات كان تعلم المفهوم أكثر سهولة، لأن ازدياد هذه الصفات يعنى ازدياد القرائن الدالة عليه مما يزيد من قدرة المتعلم على اكتشاف واحدة منها أو أكثر بسهولة ويسر.

ت- **الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم:** تسهم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم فى تعلمه واكتسابه، وتعتبر قدرة المتعلم على التمييز بين الأمثلة واللا أمثلة دليلاً على تعلمه المفهوم.

ث- **التصنيف:** يتوقف تعلم التلاميذ لمفهوم معين على مدى قدرتهم على القيام بعملية التصنيف، أى تصنيف الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم المراد تعلمه، وتحتوى عملية التصنيف على عمليتين عقليتين هما: التعميم والتمييز ويحدث التعميم عندما ينقل التلميذ خبرته التى تعلمها فى موقف ما إلى مواقف أخرى متشابهة معه، أما التمييز فيحدث عندما يصدر التلميذ استجابة مختلفة لمثيرات تبدو متشابهة فى ظاهرها، وبدون ممارسة التلميذ لعمليتى التمييز والتعميم لأصبح تعلم المفهوم بالغ الصعوبة.

ج- **التغذية الراجعة:** تعمل التغذية الراجعة على تسهيل تعلم المفهوم، لأنها تصف عملية التعلم نفسها وتوضح طبيعة الترابط الذى يتم بين صفات المفهوم فالتعزيز يزيد من قدرة المتعلم على التعلم والإنجاز.

ح- **الممارسة العملية:** إن إتاحة الفرص للتلميذ لتطبيق ما تعلمه من مفاهيم تطبيقاً عملياً يسهل تعلم هذه المفاهيم، ويجعلها ذات طبيعة عملية، وبذلك

يتم انتقال التعلم من الناحية النظرية إلى الناحية العملية. فمثلاً ممارسة المتعلم للديمقراطية يؤدى إلى سرعة اكتسابه هذا المفهوم.

خ- **الخبرات السابقة:** إن تعلم المفهوم يتضمن دمج الأمثلة الجديدة بالمعرفة السابقة، وأن تعلم المفهوم يصبح سهلاً إذا ما وجد له مكاناً فى خبرات التلميذ، فالمفهوم لا يحتفظ بخصائصه كما هى، ولكن هذه الخصائص تتأثر بما لدى الفرد من معلومات وخبرات سابقة.

د- **التنظيم الهرمى للمفاهيم:** يصبح تعلم المفاهيم أكثر فعالية إذا أدرك المتعلم العلاقات المتشابكة بين المفاهيم الرئيسة وما يندرج تحتها من مفاهيم فرعية.

ذ- **خصائص الموقف التعليمى:** ويقصد به قدرة المعلم على توفير بيئة صفية ثرية غنية بالمثيرات، وعلى خلق مناخ صفى مناسب يثير دوافع المتعلمين للتعلم، وقدرة المعلم على استخدام طرق واستراتيجيات تتناسب مع نوع المفهوم المراد تعلمه ومع قدرات وإمكانيات واستعدادات تلاميذه.

٢- خرائط المفاهيم ***Concepts Maps***

- مقدمة.
- تعريف خرائط المفاهيم.
- خطوات بناء خرائط المفاهيم.
- أمور مهمة تراعى عند بناء خريطة المفاهيم.
- استخدامات خرائط المفاهيم.
- أهمية خرائط المفاهيم.
- خطوات استخدام خرائط المفاهيم.
- نموذج تطبيقى لأحد دروس الدراسات الاجتماعية باستخدام خرائط المفاهيم.

مقدمة:

تُعد خرائط المفاهيم من التطبيقات التربوية فى مجال تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق تعلماً ذى معنى.

وتعتمد خرائط المفاهيم على نظرية أوزوبل "*Ausubel*" للتعلم ذى المعنى حيث يرى أوزبل أن التلاميذ ليسوا سجلات ذات فراغات تُملأ وإنما أتوا للمدرسة ولكل منهم بنيته المعرفية الخاصة به التى تميزه عن غيره، وإن هذه البنيات مرتبة هرمياً وأثناء عملية التعلم يُعدلوا هذه البينات المعرفية بناءً على الخبرات الجديدة التى مروا بها، حيث أن الخبرات الجديدة يحدث لها تمثيل داخلى فى بنية التلميذ المعرفية وفق عمليتين رئيستين هما:

أ- عملية التمايز التدريجى: *Prgressive Differentiation*

ويقصد بها تنظيم المفاهيم داخل بنية المتعلم المعرفية لتوضيح العلاقة بينها

ب- عملية التكامل التوفيقى: "*Intergrative Reconiliation*"

وتعنى أن المفهوم الجديد يضاف إلى المفهوم الذى سبق تعلمه بعد تحويره، ويحدث بينهما عملية ربط وتكامل مما يؤدى إلى تكوين مفهوم جديد ومن هنا يحدث التعلم ذى المعنى.

ولكى يحدث التعلم ذى المعنى لابد من توافر الشروط التالية:

١- أن يتصف المحتوى المراد تعلمه بالمعنى أى معلوماته غير مشوشة.

٢- أن يحاول المتعلم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة التى توجد لديه فى بنيته المعرفية.

٣- أن توضح المفاهيم الجديدة العلاقات بين المفاهيم التى سبق تعلمها من قبل.

٤- أن ينظر كل من المعلم والمتعلم إلى المادة الدراسية بوصفها تنظيماً مفاهيمياً.

ويؤكد "أوزوبل" على أنه لا يتم تعلم الأفكار الجديدة والاحتفاظ بها إلا بالقدر الذى ترتبط فيه هذه الأفكار بالمفاهيم المتوافرة فى بنية المتعلم المعرفية الراهنة، والتى تشكل مرتكزات عقلية تسهل عمليات الربط والاحتواء والدمج، أما إذا كان هناك تعارض بين المعلومات الجديدة والسابقة يستحيل تكوين أفكار جديدة، أى يصعب التعلم، وتزداد إمكانية النسيان، ويصبح التعليم آلياً، لذا يجب تنظيم المادة التعليمية فى سلسلة هرمية بدءاً بالأفكار الأكثر شمولية وتجريداً إلى الأفكار الأقل فالأقل ومن هنا ظهرت فكرة خرائط المفاهيم.

أذن يمكن القول بأن التعلم ذا المعنى يتم نتيجة تفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لتكوين بنية معرفية جديدة أكثر تمايزاً بحيث يمكن احتواء المفاهيم الجديدة مع الموجودة من قبل فى البنية المعرفية للمتعلم بطريقة تضفى على المفهوم الجديد معنى واضحاً ومميزاً مما يؤدى إلى تثبيته. وكلما كانت المعلومات السابقة أكثر وضوحاً وثباتاً وارتباطاً بالموضوع الجديد المراد تعلمه كانت عملية الاحتواء أفضل.

ويرى "أوزوبل" أن لكل مادة دراسية بنية من المفاهيم المنظمة على نحو هرمى بحيث يتوج عدد من المفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً وتجريداً قمة هذه المادة ويندرج تحتها مجموعات أخرى من المفاهيم الأقل شمولاً وتجريداً، حتى الوصول إلى الحقائق المادية المحدودة "النوعية" التى تقع فى أدنى مستويات تلك البنية كما يفترض "أوزوبل" أن العقل البشرى شبيه بالبنية المفهومية الهرمية للمادة الدراسية فهو نظام تخزينى للمعلومات، يتكون من مجموعة أفكار منظمة على نحو هرمى تشكل مرتكزات عقلية، وتقوم باحتواء المعلومات وتخزينها، وعلى ذلك يرى "أوزوبل" أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية فى خطوط مشابهة لتلك التى تنظم بها المعرفة وتخزن فى عقل المتعلم، أى تنظم المادة الدراسية فتبدأ بالأفكار الكبيرة إلى الأفكار الأقل فالأقل وتزداد فى تمايزها وخصوصيتها ويكون ذلك بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار وبالتالى لا يتم اكتساب أى مفهوم إلا من خلال حدوث عملية تمايز له.

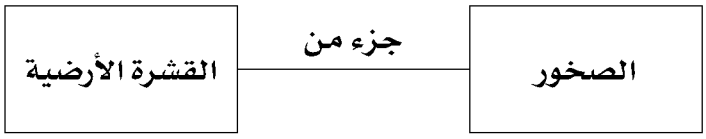
ثم قام نوفاك "*Novak*" بتوظيف نظرية "أوزوبيل" فى التعلم اللفظى ذى المعنى فى التوصل إلى استراتيجية تعلم تركز على تجميع المفاهيم الخاصة

بموضوع معين، ثم وضعها فى بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية فى قمة هذه البنية، ثم الذى يليها لنصل إلى أقلها عمومية وشمولية عند القاعدة، وهو ما أسماه الخرائط المعرفية أو خرائط المفاهيم *Concepts Maps*.

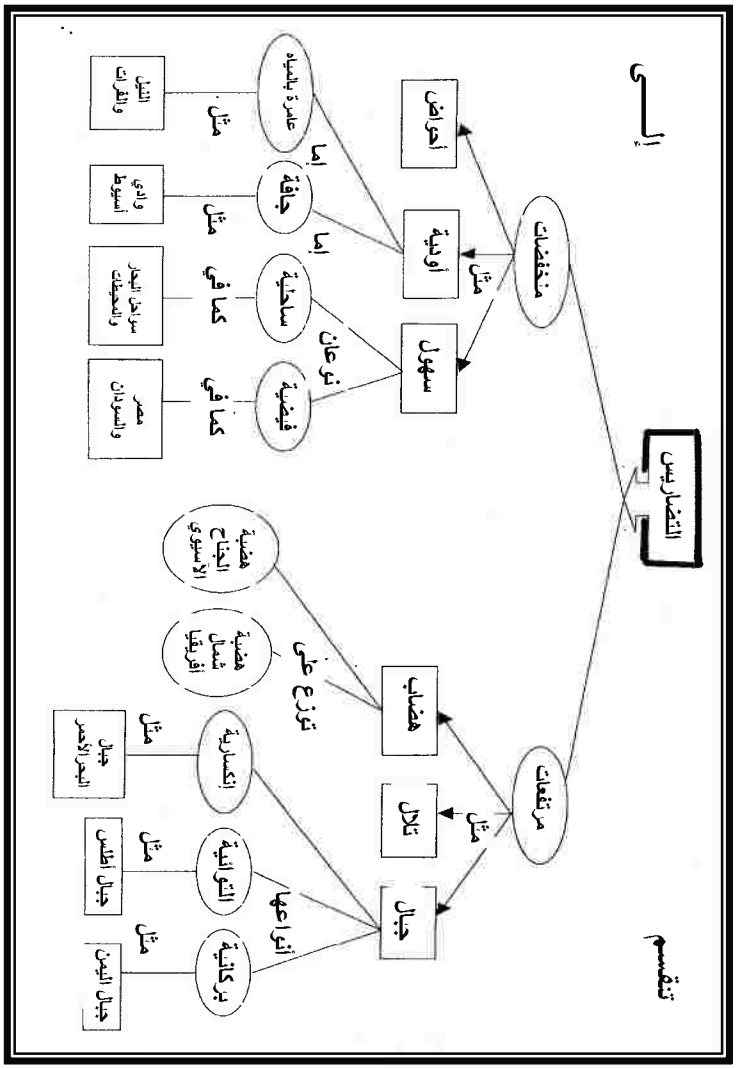
تعريف خرائط المفاهيم:

تعرف خرائط المفاهيم بأنها رسوم تخطيطية أحادية أو ثنائية البعد توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية عند قمة الخريطة، ثم المفاهيم الأقل عمومية بالتدريج فى المستويات التالية مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات المستويات المتساوية بجوار بعضها البعض فى مستوى واحد، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم، تتمثل بخطوط أو أسهم تعلوها كلمات أو عبارات تربط بين المفاهيم فى مستوياتها المختلفة وتكتب على الخطوط التى تربط بين المفاهيم.

وأبسط خريطة مفاهيم تتكون من مفهومين يرتبطان بالروابط المنطقية مثل كلمات "لأن" ، "على الرغم من"، "جزء من"، "أكبر من"، "أعلى من"، "بسبب" وعادة ما يتم وضع هذه المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة وتكون المفاهيم مع الروابط ما يطلق عليه القضايا وفيما يلى مثال لخريطة مفاهيم فى أبسط صورها:



ويمكن أن تكون خريطة المفاهيم أكثر تعقيداً كما فى الخريطة التالية:



شكل (٢٧)

خريطة مفاهيم التضاريس

ويتضح مما سبق أن خرائط المفاهيم يمكن أن يكون لها دوراً مهماً فى تنظيم وضبط العملية التعليمية/ التعلمية وذلك عن طريق تنظيم محتوى المناهج المدرسية حيث يبرز دورها فى إيجاد الطريقة المناسبة التى توضح التسلسل الترابطية بين المفاهيم مما يُيسر على المتعلم استيعاب المحتوى التدريسى،وتحقيق التعلم الفعال.

خطوات بناء خرائط المفاهيم:

يتم بناء خريطة المفاهيم وفق الخطوات التالية:

١- تحليل محتوى الموضوعات التاريخية أو الجغرافية التى يتم تدريسها للتلاميذ لتحديد المفاهيم الأساسية والمفاهيم الأقل شمولية المتضمنة فيها ودراسة العلاقات المتبادلة بينها.

٢- وضع المفهوم الرئيس "الأكثر عمومية" على قمة الخريطة ثم ترتيب المفاهيم الأقل شمولية تحته ثم الأقل فالأكثر تحديداً وتجميعها وفقاً لمستوى التجريد والترابط بينها.

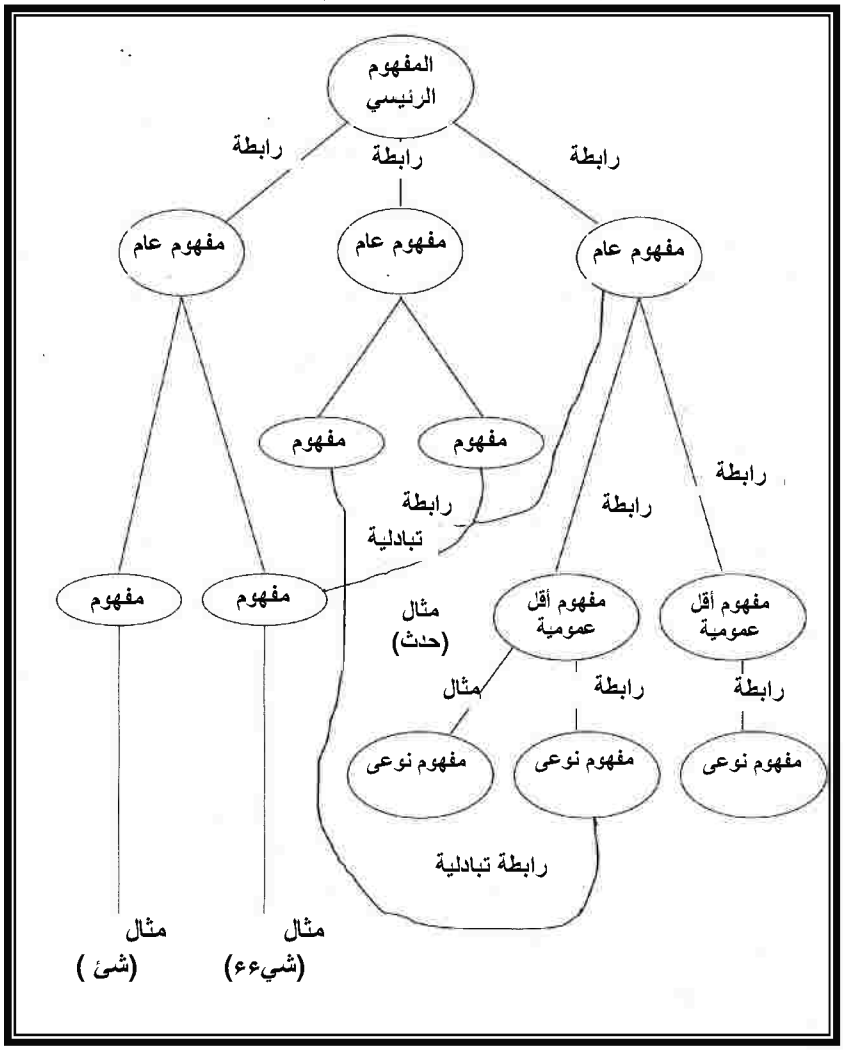
٣- وضع المفاهيم التى على نفس الدرجة من العمومية من التجريد على نفس الخط أفقياً والمفاهيم ذات العلاقة توضع بالقرب من بعضها البعض.

٤- توضع أمثلة المفهوم عند قاعدة الخريطة ووضع المفاهيم الوسطية بين المفهوم الأكثر عمومية وشمولية وتجريداً وبين الأمثلة الموجودة عند قاعدة الخريطة.

٥- ربط المفاهيم المتصلة أو التى تنتمى لبعضها البعض من خلال وصلات خطية يكتب على كل خط كلمة أو عبارة تصف العلاقة بينها، وبذلك يمكن قراءة خريطة المفاهيم من القمة إلى أسفل.

٦- مراجعة الخريطة التى تم بناءها جيداً للتأكد من صحتها ودقتها.

وبذلك نجد أن خرائط المفاهيم تقوم على أربعة عناصر رئيسة هى: المفاهيم- التسلسل الهرمى- العلاقات الارتباطية التبادلية بين المفاهيم فى مجالين مختلفين على خرائط المفاهيم- الأمثلة، والشكل التالى يوضح العناصر الأربعة التى تقوم عليها خريطة المفاهيم.



شكل (٢٨) يوضح عناصر خريطة المفاهيم

أمور مهمة يجب أن تراعى عند بناء خرائط المفاهيم:

وهناك بعض الإرشادات التى ينبغى وضعها فى الاعتبار عند بناء خرائط المفاهيم تتمثل فى:

١- **مراجعة خريطة المفاهيم المستخدمة فى التدريس مرات ومرات للتأكد من صحتها وخلوها من الأخطاء فى الوصلات العرضية والتسلسل الهرمى للمفاهيم.**

٢- **وضع المفاهيم المتضمنة فى الخريطة فى دوائر أو أشكال بيضاوية أو مربعات أو مستطيلات.**

٣- **ليس من الضرورى أن تكون خرائط المفاهيم متماثلة فقد تتفرع من جانب واحد فقط من الخريطة حسب الفقرات الواردة بالكتاب المدرسى وحسب طبيعة الموضوع.**

٤- **ضرورة تزويد خريطة المفاهيم بأمثلة كلما أمكن ذلك عند نهاية كل تفريعة من تفريعات الخريطة.**

٥- **ليس من الضرورى وضع الأمثلة داخل مربع أو مستطيل أو دائرة لأنها ليست مفاهيم وإنما أسماء أعلام.**

استخدامات خريطة المفاهيم فى تدريس الدراسات الاجتماعية:

تعددت استخدامات خرائط المفاهيم فى تدريس الدراسات الاجتماعية كما يلى:

١- تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية:

يمكن أن تفيد خرائط المفاهيم فى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية وتدريسها فمعظم البيانات والمعلومات المستخدمة فى تخطيط مناهج هذه المادة

وتدريسها تعتبر مواد مكتوبة بشكل خطى أو بتتابع شفوى للمعرفة، واستخدام خرائط المفاهيم يمكن أن يوفر نموذجاً للتنظيم الهرمى لتلك المعلومات والبيانات بحيث تسير مادة الدراسات الاجتماعية فى تعلمها من المخططات المختصرة إلى تنظيم جديد للمواد فى خرائط مفاهيم هرمية من أجل التدريس، فاستخدام خرائط المفاهيم يقدم صورة شاملة لبنية المعرفة فى الدراسات الاجتماعية وبالتالى تتابعها وتسلسلها مما يساعد مصمم المنهج على اختيار المحتوى المناسب وفق مستويات التعلم المختلفة والخبرات السابقة للمتعلمين.

٢- استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم فى التدريس:

حيث يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية عرض خرائط المفاهيم على التلاميذ فى بداية الدرس قبل دراستهم لموضوع الدرس الجديد كمقدمة تمهيدية مما يساعدهم على فهم المادة التعليمية الجديدة المراد إدخالها فى بنياتهم المعرفية بسهولة ويسر، بحيث تكون هى نقطة البداية التى ينطلق منها المعلم لتدريس الموضوع الجديد.

٣- استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية فى التدريس:

يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية عرض خرائط المفاهيم ومناقشة التلاميذ فى مكوناتها من مفاهيم وعلاقات ومستويات تلك المفاهيم، مما يساعد التلاميذ على تنظيم المادة الدراسية وتحقيق التكامل بين أجزاءها، وتثبيت المادة المتعلمة فى ذاكرة التلاميذ.

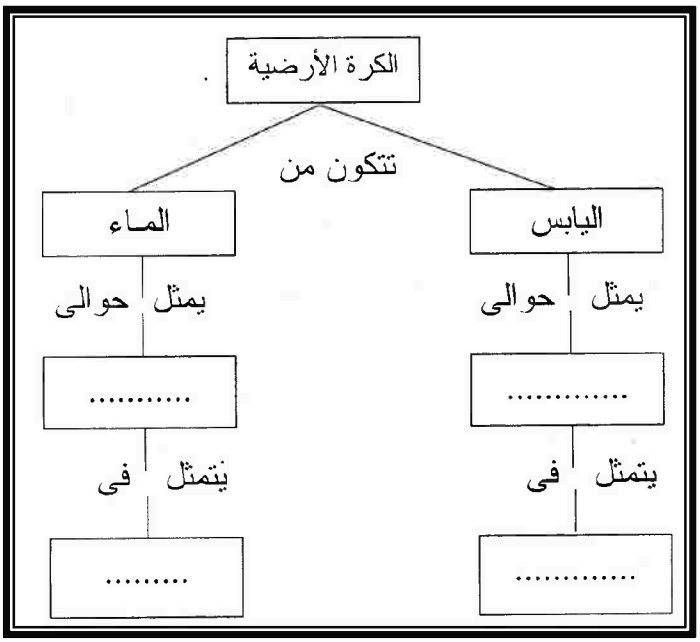
كما يمكن للمعلم تشجيع التلاميذ على بناء مثل هذه الخرائط للموضوعات المقررة عليهم، مما يحقق أهدافاً متعددة لعل من أهمها تنمية

القدرات التفكيرية لدى التلاميذ، حيث أن تقديم خرائط المفاهيم جاهزة للتلاميذ لا يعدو أن يكون أكثر من تعليم صم.

٤- استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تقويم:

تستخدم خرائط المفاهيم كأداة من أدوات التقويم للحكم على قدرة التلاميذ على التمييز والتصنيف وربط المفاهيم الرئيسة للمادة الدراسية بطريقة متسلسلة كما تكشف خرائط المفاهيم التشوهات فى الصور الذهنية لدى المتعلمين عن الموضوع الذى يدرسه. ويتم ذلك من خلال:

أ- أن يقدم المعلم خريطة مفاهيم غير مكتملة البيانات للتلاميذ ويطلب منهم تكملة البيانات الناقصة كما فى المثال التالى.



شكل (٢٩)

ب- تكليف التلاميذ بإعداد خريطة مفاهيم للموضوعات التى درسوها ثم يقوم المعلم بمقارنة خريطة التلميذ بالخريطة التى وضعها المعلم أو مخططو المناهج.

أهمية خرائط المفاهيم:

لخرائط المفاهيم دورها المهم فى تدريس الدراسات الاجتماعية ويمكن بيان ذلك فيما يلى:

أولاً: بالنسبة للمعلم:

١- تساعد المعلم على تحسين أداءه التدريسى والتخلى عن الطرق المعتادة فى التدريس.

٢- تساعد المعلم فى معرفة سوء الفهم والتصورات غير الصحيحة الموجودة لدى التلاميذ.

٣- تسمح للمعلمين والمتعلمين بتبادل وجهات النظر والمناقشة والحوار حول المفاهيم وإيجاد الروابط بينها مما يساعد على تحقيق تعلم مثمر وفعال.

٤- تساعد المعلم على قياس المستويات العليا فى التفكير لدى التلاميذ مثل التحليل، التركيب، التقويم، المقارنة، والاستدلال.

ثانياً: بالنسبة للتلاميذ:

١- تساعد التلميذ على فهم واستيعاب المفاهيم الصعبة وتصحيح المفاهيم غير الصحيحة الموجودة لدية.

٢- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للتلميذ.

٣- تقدم المادة التعليمية فى صورة شبكية مفاهيمية مما يساعد على فهمها بسهولة ويسر.

٤- تسهم فى تحقيق القراءة الفعالة للنص الموجود بالكتاب المدرسى لاستخراج المعنى والمفاهيم المتضمنة فيه.

٥- تبرز العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والفرعية مما يزيد من فهم التلميذ للمحتوى التدريسى.

٦- تسهم فى زيادة تحصيل التلميذ للمادة الدراسية.

٧- تزود التلميذ بملخص تخطيطى مركز لما تعلموه مما يساعد على تثبيت المعلومات.

٨- تسهم فى الكشف عن التلاميذ المبدعين من خلال تصوراتهم لعلاقات روابط غير تقليدية بين المفاهيم فالإبداع لا ينشأ من فراغ، وإنما يقفز إلى تصور علاقات جديدة غير تقليدية أو مألوفة.

٩- تساعد التلاميذ على التوصل إلى الأمثلة المناسبة للمفهوم، وتزيد من قدرتهم على إيجاد العلاقات العرضية بين المفاهيم مما يساعد على تنمية الإبداع لديهم.

ثالثاً: بالنسبة للعملية التعليمية:

١- تقلل من اللفظية فى التدريس.

٢- توفر مناخ صفى جماعى يشارك فيه التلاميذ مع المعلم، لأن تكوين خريطة المفاهيم يتطلب عملاً جماعياً.

٣- تساعد على إقامة علاقات من الاحترام المتبادل وتقبل أفكار وآراء الآخرين وذلك من خلال ما يدور حولها من مناقشات وعرض وجهات النظر.

٤- تنمى الاتجاه الموجب نحو المادة الدراسية.

خطوات استخدام خرائط المفاهيم فى تدريس الدراسات الاجتماعية:

يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية أن يستخدم خرائط المفاهيم كعامل رئيس فى التدريس أى يقوم بتدريس مادته عليها وذلك من خلال اتباع الخطوات التالية:

١- يقوم المعلم بتقديم التهيئة المناسبة للدرس وليكن الدرس "السهول فى الوطن العربى".

٢- يطلب المعلم من الطلاب قراءة الفقرة الأولى من الدرس من الكتاب المدرسى قراءة واعية ليستخرجوا منها المفاهيم الرئيسة والفرعية المتضمنة بها.

٣- يكتب المعلم على السبورة المفاهيم الرئيسة والفرعية التى استخلصها التلاميذ من خلال قراءتهم للفقرة الأولى من الكتاب المدرسى.

٤- يشترك المعلم وتلاميذه فى ترتيب المفاهيم التى تم التوصل إليها إلى مفاهيم رئيسة ومفاهيم الأقل عمومية والمتخصصة ثم النوعيةكما فى المثال التالى:

مفهوم رئيسى	مفهوم أقل عمومية	مفاهيم متخصصة "تحت تحتية"	مفاهيم أكثر تخصصا: نوعية"
السطح	السهول	سهولة فيضية خصبة سهول ساحلية	الأنهار، المحيطات، البحار

٥- يطلب المعلم تكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة على السبورة مسترشداً بالقائمة التى تم التوصل إليها والتى تم ترتيبها.

٦- يطلب المعلم من تلاميذه اختيار الروابط المناسبة بين المفاهيم التى تم التوصل إليها ويعطى لهم مثال على ذلك:

السهول	مظهر من مظاهر ←	السطح

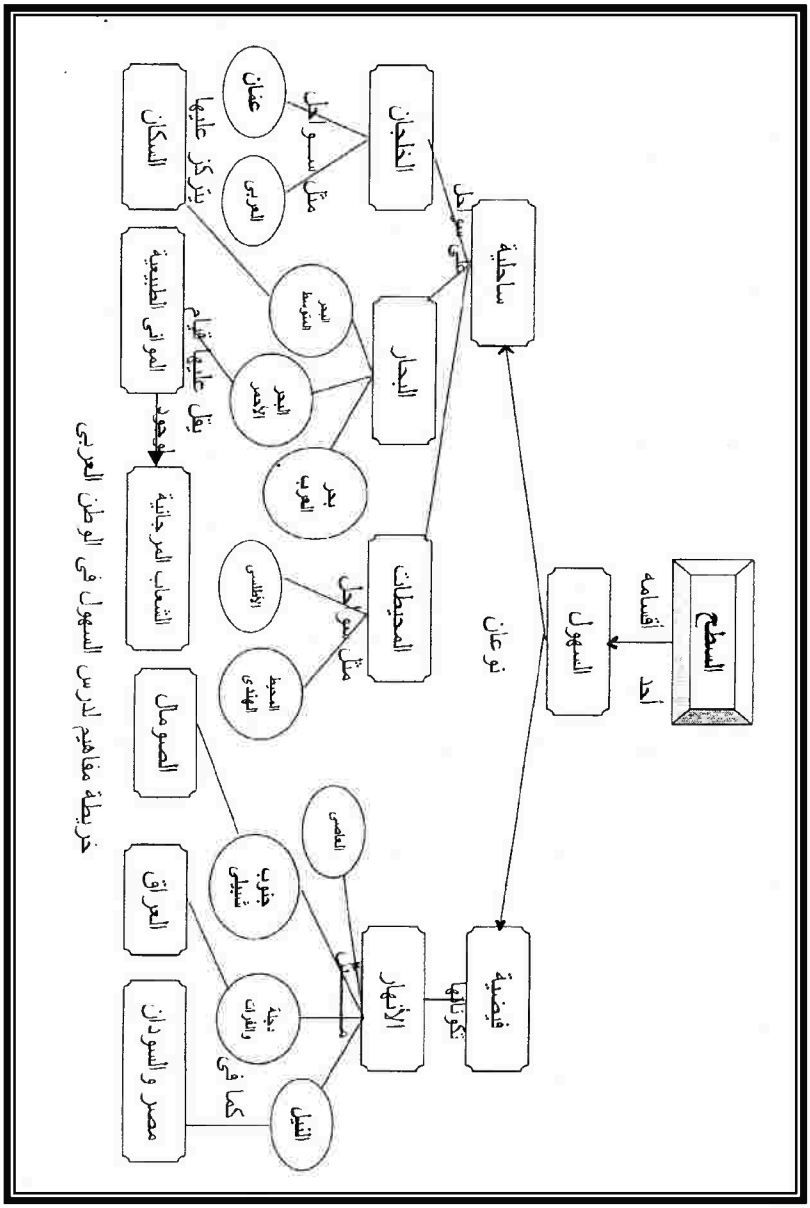
٧- بعد الانتهاء من رسم خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الأولى يبدأ المعلم فى تكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الثانية من الدرس وفق الخطوات السابقة وبعد الانتهاء من تكوينها يتم وضع خريطة مفاهيم الفقرة الثانية بجوار خريطة مفاهيم الفقرة الأولى.

٨- يطلب المعلم من الطلاب أبراز العلاقات التبادلية بين الخريطتين إن وجدت.

٩- يبدأ المعلم فى تكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الثالثة من الدرس وفق الخطوات السابقة وبعد الانتهاء من تكوينها يتم وضعها بجوار الخرائط السابقة الخاصة بالفقرتين الأولى والثانية التى سبق تكوينها، ويطلب من التلاميذ إبراز العلاقات التبادلية بينهم.

وهكذا حتى تنتهى الفقرات التى يتضمنها الدرس بحيث يصل فى النهاية إلى خريطة كلية للدرس توضح المفاهيم الرئيسة والفرعية والعلاقات الرابطة والتبادلية بينهم.

وتكون خريطة المفاهيم الخاصة بدرس "السهول فى الوطن العربى" كالتالى:



خريطة مفاهيم لدرس السهول في الوطن العربي

شكل (٣٠)

خريطة مفاهيم لدرس السهول فى الوطن العربى

١٠- يتعاون المعلم مع التلاميذ فى بناء خريطة مفاهيم كمراجعة لموضوع الوحدة التى ينتمى إليها الدرس وذلك لتكامل المعرفة وترابطها وتسلسلها فى أذهان التلاميذ.

نموذج تطبيقى لأحد دروس الدراسات الاجتماعية فى ضوء الخطوات السابقة

الموضوع: السهول فى الوطن العربى

الصف: الثانى الإعدادى.

الأهداف التدريسية:

يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة يكون قادراً على أن:

- **يعطى تعريفاً دقيقاً لمفهوم السهول.**
- **يميز بين السهول الساحلية والسهول الفيضية.**
- **يكتب قائمة بأهم السهول الفيضية فى الوطن العربى.**
- **يحدد على خريطة الوطن العربى السهول الساحلية.**
- **يفسر أسباب تركز السكان على السهول الساحلية للبحر المتوسط.**
- **يعلل عدم صلاحية سواحل البحر الأحمر لقيام الموانئ الطبيعية.**
- **يعين أهم أنهار الوطن العربى على الخريطة.**
- **يرسم خريطة مفاهيم للسهول فى الوطن العربى.**

الوسائل التعليمية:

- **الكتاب المدرسى.**
- **خريطة الوطن العربى الطبيعية.**
- **الأطلس المدرسى.**
- **صورة ملونة للشعب المرجانية.**

عناصر الدرس:

- **سهول الوطن العربى.**
- **أثر التضاريس فى وحدة أراضى الوطن العربى.**
- **مفاهيم متضمنة بالدرس: سهول، سهل فيضى، سهل ساحلى، شعب مرجانية، تضاريس.**

خطوات تنفيذ الدرس:

التهيئة الاستهلالية: يبدأ المعلم الدرس من خلال طرح السؤال التالى: أى المناطق أكثر صلاحية لسكن الإنسان "الجبال- السهول- الصحراء؟ ولماذا؟

ومن خلال المناقشة والحوار يصل المعلم وتلاميذه إلى أن السهول تعد من أكثر المناطق صلاحية لسكن الإنسان حيث أنها تتميز بأراضى منبسطة صالحة للزراعة والسكن لأنها سهول خصبة كونتها الأنهار على جانبيها وعند دلتاها نتيجة لنحت النهر مجراه، وقد تكون بجوار المحيطات والبحار، وسوف نتناول موضوع السهول فى الوطن العربى فى درسنا اليوم.

أولاً: يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الفقرة الأولى من الدرس من الكتاب المدرسى قراءة واعية واستخراج المفاهيم الرئيسة والفرعية منها.

الفقرة الأولى كما وردت فى الكتاب المدرسى:

السهول فى الوطن العربى: تنقسم إلى

سهول فيضية	سهول ساحلية

السهول الفيضية كونتها الأنهار وهى سهول خصبة، ومن أمثلتها:

أ- سهول وادى النيل فى مصر والسودان وهى تنحدر من الجنوب إلى الشمال وتنتهى بدلتا النيل.

ب- سهول دجلة والفرات فى العرق وتنحدر من الشمال الغربى إلى الجنوب الشرقى.

ج- سهول نهر العاصى فى سوريا، وسهول نهر الليطانى فى لبنان.

د - سهول نهر الأردن بفلسطين والأردن.

هـ- سهول نهرى جوبا وشبيلى فى الصومال.

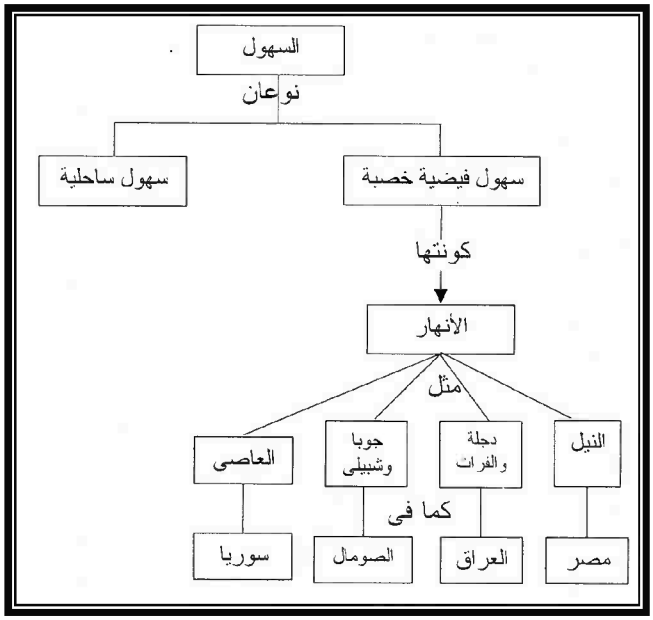
و - سهول أنهار المغرب العربى وهى أنهار قصيرة قليلة الاتساع.

١- يدون المعلم على السبورة المفاهيم الرئيسة والفرعية التى توصل إليها التلاميذ حيث يمكن أن يتوصل التلاميذ إلى المفاهيم التالية: سهول فيضية خصبة، الأنهار، سهول ساحلية.

٢- يبدأ المعلم فى تكوين خريطة مفهوم لهذه الفقرة على السبورة مسترشداً بالقائمة التى تم التوصل إليها.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الروابط المناسبة بين المفاهيم التى تم التوصل إليها ويعطى لهم مثال لذلك "راجع المثال السابق".

٤- **يبدأ المعلم فى رسم خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة السابقة على السبورة والممثلة فى:**



ثانياً: **بعد الانتهاء من رسم خريطة المفاهيم للفقرة الأولى يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الفقرة الثانية من الدرس ويطلب منهم استخراج المفاهيم الرئيسة والفرعية:**

الفقرة الثانية كما وردت فى الكتاب المدرسى:

السهول الساحلية:

تتميز معظم السهول الساحلية المطلة على البحر المتوسط وعلى المحيط الأطلنطى فى المملكة المغربية بأمطارها الشتوية وخصوبة تربتها، وكثرة سكانها، وسهولة الانتقال على طول امتدادها.

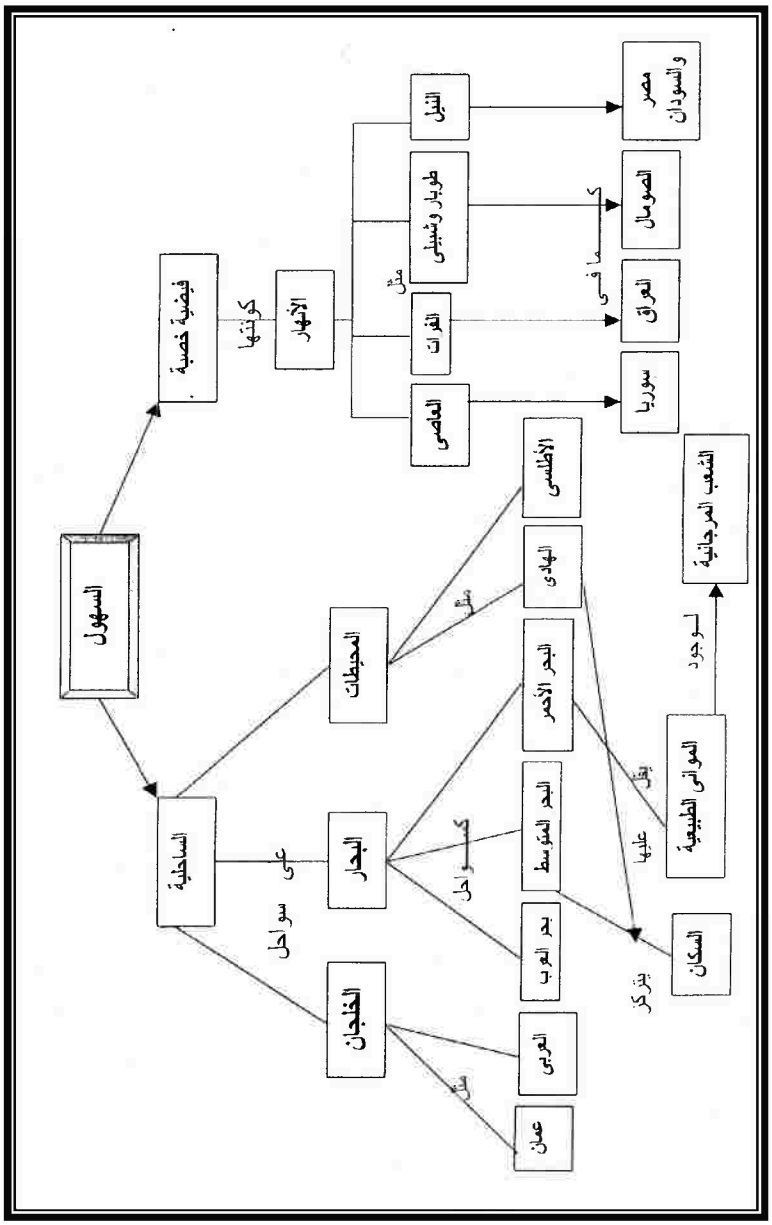
أما باقى السهول المطلة على البحر الأحمر وخليج عدن والبحر العربى والخليج العربى فتربتها رملية فقيرة أو ملحية قليلة السكان إلا فى مناطق التعدين والموانى أو تكثر بسواحل البحر الأحمر الشعب المرجانية التى تمنع- فى الغالب- قيام الموانى الطبيعية.

١- يقوم المعلم بتدوين المفاهيم التى توصل إليها التلاميذ على السبورة حيث يتوقع أن يصل التلاميذ إلى المفاهيم التالية: سهول ساحلية، بحر، محيط شعب مرجانية، موانى طبيعية.

٢- يبدأ المعلم فى تكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الثانية. مسترشداً بالقائمة السابقة.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الروابط المناسبة بين المفاهيم التى تم التوصل إليها كما فى الفقرة السابقة.

٤- يقوم المعلم برسم خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الثانية بجوار الخريطة السابقة الخاصة بالفقرة الأولى وذلك لإظهار العلاقات التبادلية بين الفقرتين كما يتضح من الشكل التالى:


السهول
الساحلية
فيضية خصبة
كونتها
الأنهار
النيل
طوبار ونبيلى
الفرات
العاصى
مثل
مصر والسودان
الصومال
العراق
سوريا
كما فى
المحيطات
الأطلسى
الهادى
الهندى
مثل
البحار
على سواحل
الخلجان
بحر العرب
البحر المتوسط
البحر الأحمر
كبحار داخل
عمان
العربى
مثل
السكان
يتركز
الموانى الطبيعية
يقل
عليها
لوجود
الشعب المرجانية

شكل (٣٢)

ثالثاً: بعد الانتهاء من تكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الثانية يطلب المعلم من التلاميذ بقراءة الفقرة الثالثة واستخراج المفاهيم الرئيسة والفرعية المتضمنة بها.

الفقرة الثالثة: كما وردت فى الكتاب المدرسى:

أثر التضاريس فى وحدة الوطن العربى:

مما سبق دراسته ترى أن تضاريس الوطن العربى متنوعة ما بين جبال وهضاب وسهول وقد ساعدت هذه التضاريس على وحدة الوطن العربى على النحو التالى:

- **منعت الجبال والهضاب والبحار التى تحيط بالوطن العربى، تسرب العناصر غير العربية إلا بأعداد قليلة، وبذلك حافظت على شخصيته العربية.**
- **لا تعوق جبال البحر الأحمر والجبال المطلة على البحر المتوسط الانتقال على طول سواحلهما، كما أنها لا تعوق الانتقال بين الساحل والداخل لوجود فتحات بهما تسمح بالانتقال بسهولة ويسر.**
- **ساعد نهر النيل على انتقال الثقافة العربية والدين الإسلامى من الشمال إلى الجنوب، كما ساعدت وديان الصحراء الكبرى قوافل التجار المسلمين من مصر والمغرب على نشر الإسلام فى غرب أفريقيا.**
- **ربط البحر المتوسط بين الموانى العربية وموانى العالم الخارجى.**

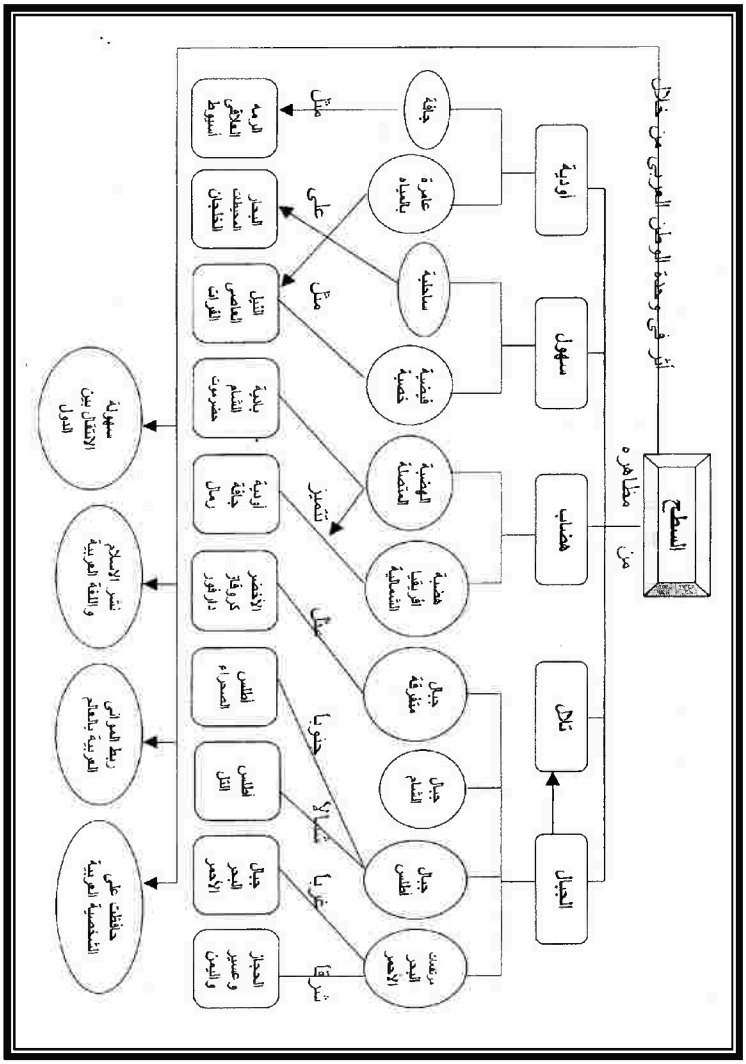
١- **يقوم المعلم بتدوين المفاهيم التى تم التوصل إليها على السبورة حيث يتوقع أن يصل التلاميذ للمفاهيم التالية:**

وحدة – انتقال- قوافل التجارة.

٢- يبدأ المعلم فى تكوين خريطة المفاهيم الخاصة بالفقرة الثالثة مسترشداً بالقائمة السابقة.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الروابط المناسبة بين المفاهيم التى تم التوصل إليها.

٤- يقوم المعلم برسم خريطة المفاهيم الخاصة بهذه الفقرة بجوار الأجزاء السابقة وذلك لإظهار العلاقات المتبادلة بينهم، وبذلك يكون قد انتهى من رسم خريطة المفاهيم الخاصة بدرس "السهول فى الوطن العربى، وتكون الخريطة النهائية لهذا الدرس كما يلى:


أثر في وحدة الوطن العربي من خلال
السطح
مظاهره
من
أودية
سهول
هضاب
تلال
الجبال
جافة
عامرة بالمياه
ساحلية
قمتية خصبة
الهضبة المتصلة
هضبة أفريقيا الشمالية
جبال متفرقة
جبال الشام
جبال أطلس
جبال البحر الأحمر
برزخ السويس
مثل
على
مثل
تتميز
مثل
خصوصا
كذلك
خصوصا
خصوصا
خصوصا
نذكر منها
الرمة العلاق أسيوط
البطان المنيفة الشقحان
الثنايا العاصي الفرات
بادية الشام حضرموت
أودية جافة رمال
الأنهار كروفاز دارفور
أطلس الصحراء
أطلس التل
جبال البحر الأحمر
الحجاز وعسير واليمن
سهولة الانتقال بين الدول
نشر الإسلام واللغة العربية
ربط العراق العربية بالعالم
حافظت على الشخصية العربية

شكل (٣٣)

سابعاً: التدريس التبادلي
Reciprocal Teaching

- مقدمة.
- تعريف التدريس التبادلى.
- المهارات القرائية اللازمة لفهم محتوى الدراسات الاجتماعية.
- استراتيجيات التدريس التبادلى.
- مميزات التدريس التبادلى.
- الشروط اللازمة لإنجاح التدريس التبادلى.
- خطوات التدريس التبادلى.
- نموذج لإعداد درس باستخدام التدريس التبادلى.

مقدمة:

إن قيام المتعلمين بدور نشط وفعال فى التعامل مع النص المقروء، من خلال القيام بنشاطات لُغوية وفكرية تمكنه من فهم ما يقرأ وتقويمه، وفهم العلاقات القائمة بين معانى المفردات، وإدراك الفكرة الصريحة والضمنية، وعقد الموازنات بين المعانى والمفاهيم، وتحديد العلاقات السببية بين الأحداث والظواهر، وفهم العلاقات بين الظواهر الطبيعية والبشرية، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتركيز انتباههم على الأفكار الرئيسة والتفاصيل الأكثر أهمية فى المحتوى التدريسى المراد تعلمه وتلخيصه بهدف زيادة الوعى للمشكلات المطروحة، والحلول المقترحة

بشأنها، واستخدام مهارة طرح الأسئلة كوسيلة لفهم غرض الكاتب أو المؤلف أو المؤرخ، وتقويم أفكاره، والتركيز على الأنشطة والمشاريع القرائية الجماعية وتطوير المناقشات والمحاورات الصفية، وتنمية مهارات التفاعل مع النص المقروء تفاعلاً إيجابياً، وتنمية قدرة المتعلمين على توليد المعانى وإنتاج الأفكار، وتمييز المفردات والجمل والأفكار المتضمنة فى هذا المحتوى والتى يصعُب عليهم فهمها للتأكد من فهمهم العميق لما يدرسونه، وتنشيط وتوظيف خبرات التلاميذ السابقة فى مواقف التعلم الحالية، وتشجيعهم على تطوير استنتاجات وتنبؤات وصياغة فروض عما سيحدث من أحداث وظواهر تاريخية وجغرافية، أو توقعات عما سيناقشه المؤلف فى النص أو فى الفقرة القادمة بدلاً من الاكتفاء بتلقى المعلومات مباشرة من الكاتب أو المؤلف، هى السبيل لتحسين مستوى المتعلمين فى تعلم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وهى فى الوقت ذاته جوهر الاهتمام فى التدريس التبادلى باستراتيجياته الأربع (التلخيص، التساؤل، التوضيح والتنبؤ أو التوقع).

فكثيراً من التلاميذ يقرأون ولكنهم غير قادرين على فهم ما يقرأون، مما يؤدى إلى شعورهم بالإحباط، ويشعرون بأنهم (قراء فقراء) حيث أنهم لا يعلمون تماماً البناء المعرفى للمحتوى التدريسى الذى يقومون بدراسته، ومن غير هذا العلم يكون هذا المحتوى بمثابة أبجدية تتمايل على صفحات الكتاب المدرسى بلا معنى وبالتالى لا يحدث تعلم، فمحتوى الدراسات الاجتماعية له شكله التنظيمى الخاص به، ومصطلحات فنية معينة وأسلوب كتابى متميز، يتطلب من المتعلم التمكن من مهارات قرائية خاصة لذا ينبغى الاهتمام بتنمية المهارات القرائية

أثناء تعلم الدراسات الاجتماعية، وحتى أفضل القراء يحتاجون لتعليم فى قراءة المحتوى لكى يحققوا أقصى تعلم له.

ومما يبين أهمية القراءة فى تعلم الدراسات الاجتماعية، أنه يمكن النظر إليها على أنها أهم الوسائل التى يعتمد عليها التلميذ فى اكتساب المعلومات والخبرات، فالقراءة الناقدة هى النافذة التى يطلع فيها المتعلم على الحقائق والمعارف والمفاهيم، وأن نجاح المتعلم فى مادة الدراسات الاجتماعية يرتبط بدرجة كبيرة بنجاحه فى قراءة محتوى هذه المادة وفهمها، لذا ينبغى أن تتضافر الجهود من أجل المساعدة على تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات كدراسة يونس والكندرى (١٩٩٥)، ودراسة نصرة جلجل (٢٠٠٥)، ودراسة فراس السلينى (٢٠٠٦) أن كثيراً من التلاميذ يعانون نقصاً فى المهارات القرائية، والتقنيات اللازمة للتعامل مع النصوص المقروءة وفق مستويات الاستيعاب المختلفة، التى ترتبط بشكل أو بآخر بأبعاد القراءة الناقدة، وأن صعوبات القراءة واحد من أهم صعوبات التعلم التى تؤثر فى تحصيل التلاميذ، وأن كثيراً من أخطاء التلاميذ ترجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرأون أو إلى خطئهم فى الفهم.

وترى فاطمة حميدة (١٩٩٦) أن تعليم القراءة فى مجال المحتوى قد حظى باهتمام كبير لدى التربويين للتوصل إلى تحليل دقيق للعمليات القرائية التى تستخدم بالفعل بواسطة التلاميذ، وأن كثيراً من التلاميذ لديهم قصور واضح فى المهارات القرائية التى تمثل مشكلة رئيسة لمعلمى الدراسات الاجتماعية، لذا ينبغى على هؤلاء المعلمين تقبل فكرة أن مهارات الدراسات الاجتماعية هى فى حد ذاتها مهارات قرائية، وأن يستخدموا طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس تهدف

إلى تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ مما يساعدهم على تعلم محتوى الدراسات الاجتماعية، فالمعرفة بهذه المهارات وكيفية تدريسها لابد وأن يكتسبها معلمو الدراسات الاجتماعية سواء فى إعدادهم قبل الخدمة أو فى أثنائها.

فالقراءة الجيدة ليست عملية استاتيكية تقوم على طرف واحد، إنما هى حالة تفاعل دينامى بين القارئ والمادة المكتوبة، يحاول القارئ من خلالها إعادة بناء رسالة الكاتب أو المؤلف، القراءة إذن عملية بنائية للإلماعيات التى تتوفر فيها ويقصد بالإلماعيات «الإشارات والتلميحات المتضمنة فى النص، والتى تُسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة غير المعروفة».

ويرجع الفضل فى ظهور التدريس التبادلى إلى مجموعة من الباحثين الأمريكان من أجل تبنى تقنيات جديدة لبناء المعنى من الكلمة المكتوبة «النص» المتضمنة بالمحتوى التدريسى المراد تعلمه، من خلال استخدام خبرات التلاميذ السابقة لتعلم خبرات جديدة والوصول إلى مفهوم عام من النص كما هو مقصود من قبل المؤلف، وتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ وتطوير فهمهم لما يقرأون مما يساعدهم على تركيز انتباههم على المعلومات والأفكار الرئيسة والمهمة فى المحتوى من خلال انخراطهم فى حوارات ومناقشات حول النص مع زملائهم بحيث يتبادلوا الأدوار فيما بينهم طبقاً للاستراتيجيات التالية «التلخيص، توليد الأسئلة أو الاستجواب، التوضيح، والتنبؤ».

تعريف التدريس التبادلى:

يتفق كل من بلنسير *"Planscser, 1986"*، وجينيت رينتس *"Jeanette Rentas, 1998"*، ودون ماجفيلد *"Don Magfield, 2004"* وإينمارى سوليفان *"Annemarie Sullvan, 2004"*، وإليزابيث فوستر *"Elizabeth Foster,*

"2005 على أن التدريس التبادلى يعرف بأنه «أنشطة حوارية تدور بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ بعضهم البعض بحيث يتناوب المعلم والتلاميذ قيادة تلخيص النص وتوليد الأسئلة وتوضيح الأجزاء المشوشة أو الصعبة فيه، وعرض توقعات أو فروض بهدف زيادة التفاعل الإيجابى بين التلاميذ والمحتوى التدريسى المراد تعلمه، وتنمية قدراتهم على فهم ما يقرأون ومساعدتهم على بناء معنى من النصوص وتقويم الأفكار المتضمنة فيها».

ويعرف على الجمل (٢٠٠٥) التدريس التبادلى بأنه أنشطة تعليمية تأتى على هيئة حوار بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم البعض، بحيث يتبادلوا الأدوار طبقاً للاستراتيجيات المتضمنة «التلخيص، التساؤل، التوضيح، والتنبؤ» حيث يجزأ فيها النص المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء بهدف فهمه جيداً ووضع أسئلة عليها وتحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أو المفاهيم أو التعبيرات التى واجهتهم فى فهمها ثم التنبؤ بما سيناقشه المؤلف فى الخطوة القادمة أو ما سيطرحه من أفكار.

والتدريس التبادلى بهذا المفهوم يُعد أحد الاستراتيجيات التى تهدف إلى تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، وتحسين مدى فهمهم للمحتوى التدريسى وتزيد من قدراتهم على توقع الأحداث والظواهر التاريخية والجغرافية، كما يُعد طريقة تعليمية تقوم على الحوار المتبادل بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ بعضهم البعض حيث تسمح لهم بالتفاعل الاجتماعى الإيجابى والمشاركة الفعالة فى المواقف التعليمية،وفيها يُقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يتبادلون الأدوار مع المعلم ويتم تطبيقها وفق أربع استراتيجيات هى: «التلخيص التساؤل، التوضيح، التنبؤ أو التوقع».

كما يُعد التدريس التبادلى بهذا المفهوم أيضاً أحد الاستراتيجيات التى تنمى سلوكيات ما وراء المعرفة التى تعنى التفكير حول التفكير ذاته، وإدراك المتعلم ما يعرفه وما لا يعرفه، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير وهى:

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة سلفاً لدى المتعلم.
- الاختيار المنزوى لاستراتيجيات التفكير.
- عمليات التخطيط والمراقبة وتقويم الأفكار والآراء.

ويشير سلوك ما وراء المعرفة إلى: مراقبة الذات أثناء التعلم، ووعى المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة، والتقنيات المصاحبة لعمليات التعلم، والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التى يقوم بها لتحقيق أهدافه وتوجيه مسار التعلم نحو الهدف المنشود منه للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة.

المهارات القرائية اللازمة لفهم محتوى الدراسات الاجتماعية:

ومن خلال تحليل الكتابات التربوية فى مجال القراءة فى الدراسات الاجتماعية توصلت فاطمة حميدة (١٩٩٦) إلى اثنتى عشر مهارة قرائية ضرورية لتعلم محتوى الدراسات الاجتماعية، وتتمثل هذه المهارات فيما يلى:

١- **نمو المفردات:** وتعنى قدرة المتعلم على فهم صحيح للمفردات المتضمنة فى المادة المقروءة، وإعطاء تعريف للمفردات الجديدة وتصنيفها تحت موضوعات معينة، واشتقاق معنى الكلمة من سياق الكلام فى الجملة أو الفقرة أو استنتاج معنى الكلمة من علاقتها بكلمات أخرى فى الجملة.

٢- **معرفة التفاصيل:** وتتضمن القدرة على استخراج الحقائق التى عرضها الكاتب أو المؤلف.

٣- **تحديد الفكرة الرئيسة:** وتتضمن قدرة المتعلم على تحديد ما هو رئيس وما يدعمه،والقدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة الضمنية «غير الصريحة» ويصوغها بأسلوبه الخاص.

٤- **تحديد علاقات السبب والنتيجة:** وتتضمن قدرة المتعلم على معرفة لماذا يأخذ حدث ما مكانه، أو لماذا يقع ظرف معين، أو لماذا تحدث ظاهرة ما.

٥- **اكتشاف أنماط التتابع:** وتعنى قدرة المتعلم على التتابع الزمنى لمجموعة من الأحداث.

٦- **التصنيف:** وتتضمن قدرة المتعلم على تجميع وتنظيم المادة التعليمية وفقاً لمعايير معينة،والتمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الأكثر أهمية والأفكار الفرعية والتفاصيل الأقل أهمية.

٧- **عمل المقارنات والمتناقضات:** وتتضمن قدرات المتعلم على اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين الأحداث والظواهر والأشياء والأنواع.

٨- **التمييز بين الرأى والحقيقة:** وتتضمن قدرة المتعلم على التمييز بين العبارات التى تمثل حقائق وتلك التى تعبر عن آراء ومشاعر وتفضيلات ووجهات نظر.

٩- **الاستنتاج:** وتعنى قدرة المتعلم على استخلاص معان أكثر عمقاً من المادة المقروءة.

١٠- **استخلاص المعنى الضمنى:** وتعنى قدرة المتعلم على التوصل إلى فكرة من شواهد معينة.

١١- **تفسير الخرائط والجداول والرسوم البيانية:** وتعنى قدرة المتعلم على اكتساب مهارات قراءة الخريطة وفهمها وتفسير الرسوم البيانية والجداول والصور والأشكال والرسوم.

١٢- **تطبيق المفاهيم:** وتعنى قدرة المتعلم على استخدام المعلومات والخبرات التى سبق أن تعلمها فى مواقف جديدة، أو فى حل ما يواجهه من مشكلات.

استراتيجيات التدريس التبادلى:

يتضح مما سبق أن تطبيق التدريس التبادلى فى تدريس الدراسات الاجتماعية يتم وفق الاستراتيجيات الأربع التالية:

١- التلخيص:

بعد أن يقوم المعلم بتقسيم محتوى الدرس إلى مجموعة من الفقرات وتقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات صغيرة كما فى التعلم التعاونى، يكلف المعلم التلاميذ داخل المجموعات بقراءة الفقرة الأولى ويوضح لهم أهمية التلخيص فى مساعدتهم على فهم ما يقرأون، وينبغى على المعلم أن ينوع من صور القراءة «قراءة صامتة، قراءة جهرية، قراءة مع شريك، وقراءة بشكل كورالى» وأن يقوم المعلم باستدعاء خبرات التلاميذ السابقة قبل قراءة الفقرة لمساعدتهم على الفهم، وقد يلجأ المعلم أثناء تدريب التلاميذ على هذه الاستراتيجية إلى تكليفهم بقراءة العديد من النصوص وإبداء الرأى حول ما يقرأون وتقييم فهمهم لتلك النصوص.

والغرض من هذه الاستراتيجية:

أ- تدريب التلاميذ على تمييز الأفكار الرئيسة والتفاصيل الأكثر أهمية فى الفقرة التى قاموا بقراءتها وإدراك العلاقات بينها.

ب- تدريب التلاميذ على تلخيص ما يقومون بقراءته من فقرات، فى جملة أو أكثر تعبر عن الأفكار الرئيسة والمهمة فيها، وتدريبهم على كيفية ربط هذه الجمل ببعضها لتعطى ملخصاً عن الفقرة، حيث إن عدم القدرة على تلخيص الفقرة أو النص يشير إلى الفهم الناقص.

مثال:

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الفقرة التالية:

> الأكاديون شعب سامى هاجر من الجزيرة العربية منذ الألف الرابع قبل الميلاد وسكن المناطق الواقعة إلى الشمال من بلاد سومر،كان الأكاديون يعيشون حياة بدوية، ثم تعلموا الزراعة من جيرانهم السومريين،وتوغلوا فى بلادهم بالتدريج ثم استولوا عليها بقيادة ملكهم سرجون الأكادى وأسسوا مملكة جديدة سميت مملكة (سومر وأكد) وامتزجت حضارة السومريين بحضارة الأكاديين، وتعلم الأكاديون أشياء كثيرة من السومريين. أخذ سرجون الأكادى يوسع مملكته فاحتل بلاد عيلام وجزءاً من بلاد الشام وآسيا الصغرى وكون أول إمبراطورية عرفها الشرق.

ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يميزوا بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة والأفكار والتفاصيل الأقل أهمية فى الفقرة.

الأفكار الرئيسة والمهمة فى هذه الفقرة:

- الأكاديون شعب سامى هاجر من شبه الجزيرة العربية وسكن شمال بلاد سومر وتعلموا منهم الزراعة.

- استغل الأكاديون ضعف دولة سومر وتوغلوا فى بلادهم واستولوا عليها بقيادة ملكهم سرجون الثانى.
- أسس الأكاديون أول إمبراطورية عرفها الشرق على حساب جيرانهم العيلاميين وبلاد الشام وآسيا الصغرى.

يطلب المعلم من التلاميذ ربط هذه الأفكار أو الجمل ببعضها لتعطى ملخصاً عن الفقرة كما فى المثال التالى:

> هاجر الأكاديون من شبه الجزيرة العربية، وسكنوا شمال بلاد سومر وتعلموا منهم الزراعة،واستغلوا ضعفها وتوغلوا فى بلادهم واستولوا عليها بقيادة ملكهم سرجون الثانى، وكونوا أول إمبراطورية فى الشرق على حساب جيرانهم العيلاميين وبلاد الشام وآسيا الصغرى.

ولمساعدة التلاميذ على تطبيق هذه الاستراتيجية يستخدم المعلم لغة التلخيص مثل:

- هذه الفقرة تدور حول....
- ما الأفكار الأكثر أهمية فى هذه الفقرة؟
- رتب الأفكار أو الأحداث المهمة فى هذه الفقرة؟
- أعد قراءة الفقرة لتلخيص الأفكار أو الأحداث المهمة فى الفقرة؟

٢- الاستراتيجية الثانية: التساؤل "الاستجواب"

وبعد تدريب التلاميذ على الاستراتيجية الأولى «التلخيص» ينتقل المعلم إلى الاستراتيجية الثانية حيث يطلب من التلاميذ توليد أسئلة حول الفقرة التى قاموا بتلخيصها ثم يطرحوها على أنفسهم وعلى زملائهم ويقوموا بالإجابة عنها فانخراط التلاميذ فى تطبيق هذه المهمة يُزيد من قدراتهم على التمييز بين نوع

المعلومات وتحديد درجة أهميتها وتدريبهم على كيفية صياغة المحتوى على شكل أسئلة، كما أن توليد الأسئلة يُعد مؤشر على فهم التلاميذ للأفكار والأحداث المهمة فى الفقرة التى قاموا بقراءتها.

ولمساعدة التلاميذ على صياغة أسئلة جيدة حول الفقرة يقوم المعلم بما يلى:

أ- تزويد التلاميذ بالأفكار المهمة المتضمنة فى الفقرة.

ب- يستمر المعلم فى طرح الأسئلة أثناء قراءة التلاميذ للفقرة مستخدماً أسئلة مثل: لماذا تحمل الأشخاص ما عملوا؟ إلى أى مدى تراعى هذه الأعمال العادات والتقاليد والقيم السائدة؟ ما التبريرات لأعمال الشخص؟ كيف حدث ذلك؟.

ج- تزويد التلاميذ بأدوات الاستفهام التى سوف يستخدمونها فى صياغة الأسئلة مثل: صف، من، متى، ما، ماذا، أين،كيف، ما الأسباب، ما النتائج التى ترتبت على، بما تفسر، علل، قارن، ما الدليل على، ماذا كان سيحدث لو.

د- يشجع التلاميذ على طرح أسئلة على بعضهم البعض ومناقشتها لمساعدتهم على فهم ما يقرأون فهماً عميقاً.

هـ- تكليف كل مجموعة بكتابة الأسئلة المطروحة ويشجعهم على التفكير فيها والتوصل إلى إجابات لها.

و- تزويد التلاميذ بمجموعة من الجمل ثم يطلب منهم توليد أسئلة منها مستخدمين أدوات الاستفهام السابقة.

مثال:

الأسئلة التى يمكن أن يطرحها التلاميذ على الفقرة الأولى:

١- ما الموطن الأصلى للأكاديون؟

٢- لماذا هاجر الأكاديون إلى بلاد ما بين النهرين؟

٣- ما الأدلة على أن الأكاديون ينتمون إلى الجنس السامى.

٤- أين سكن الأكاديون بعد هجرتهم إلى بلاد ما بين النهرين؟

٥- ما النتائج التى ترتبت على ضعف مملكة سومر؟

٦- ما البلاد التى شملتها إمبراطورية سرجون الثانى.

٣- الاستراتيجية الثالثة: التوضيح:

وفى هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ مثل:

- ما الكلمات التى يصعب عليكم فهمها فى هذه الفقرة؟.
- ما المفاهيم والمصطلحات التى تحتاج إلى توضيح؟
- ما الأجزاء المشوشة من الفقرة ويصعب عليكم فهمها وتحتاج إلى إيضاح أكثر؟
- ما الأفكار أو الجمل التى تحتاج إلى توضيح؟

يتوقع أن تكون الكلمات والمفاهيم والمصطلحات الصعبة وغير المألوفة لدى التلاميذ وتحتاج إلى توضيح ما يلى:

شعب سامى- حياة بدوية- مملكة- حضارة- إمبراطورية.

ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يصيغوا أسئلة حول تلك الكلمات والمفاهيم الصعبة والتى تحتاج إلى توضيح.

يتوقع من التلاميذ أن يطرحوا أسئلة مثل:

١- ما المقصود بالجنس السامى؟

٢- ماذا تعنى العبارة «كان الأكاديون يعيشون حياة بدوية»؟

٣- أين تقع بلاد عيلام؟

٤- ما المقصود بمفهوم الحضارة؟

٥- ما النتائج التى ترتبت على امتزاج حضارة السومريين بحضارة الأكاديين؟

٦- ما المقصود بالإمبراطورية؟

٤- الاستراتيجية الرابعة: التنبؤ أو التوقع:

من الطبيعى عندما نقرأ لعز أو نص تاريخى عن حدث معين نتوقف بين الفصول، لتنبأ ماذا سيحدث من أحداث قادمة؟ ومن خلال تطبيق هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على فرض فروضاً أو يصوغوا توقعات أو تنبؤات عما سيناقشه المؤلف، أو ما سيعرضه من أفكار أخرى أو أحداث قادمة فى الفقرة التالية قبل أن يقرأوها، وذلك بهدف تركيز انتباه التلاميذ أثناء القراءة لاستخلاص الأدلة التى تؤكد هذه التوقعات أو تدحضها، ولربط المعلومات الجديدة التى سيحصل عليها التلاميذ من الفقرة مع تلك التى يمتلكها فعلاً.

مثال:

يطرح المعلم على التلاميذ الأسئلة التالية:

١- ما الأفكار التى سيتحدث عنها المؤلف فى الفقرة القادمة؟

٢- ما الأحداث التى تتوقعون حدثوها وسوف يتناولها المؤلف فى الفقرة القادمة؟

٣- ما رد فعل الشخص أو الأشخاص حيال هذا الحدث؟

٤- ما النتائج التى ستترتب على هذا الحدث وسوف يتناولها المؤلف فى الفقرة القادمة؟

مثال:

يمكن أن يتوقع التلاميذ أن الفقرة القادمة ستدور حول خلفاء سرجون الأكادى الذين ورثوا الإمبراطورية من بعده، وأهم الأعمال التى قاموا بها

للمحافظة على تلك الإمبراطورية، ثم الأسباب التى أدت إلى ضعفهم وتفكك إمبراطوريتهم ثم زوالها.

ولمساعدة التلاميذ على تطبيق هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بما يلى:

أ- يستخدم المعلم الخرائط والصور والرسوم أو القراءات الخارجية لمساعدة التلاميذ على التوصل إلى توقع ما يعتقدون أنهم سيتعلمونه من قراءتهم.

ب- تزويد التلاميذ ببعض الكلمات تساعدهم فى التوصل إلى توقع مثل أعتقد، أتخيل، أفترض، أتوقع... لأن:

- يستدعى خبرات التلاميذ وتجاربهم السابقة لكى يطرحوا توقعات منطقية.
- توجيه انتباه التلاميذ إلى استخدام العناوين الرئيسة والفرعية فى الفقرة والأسئلة التى صاغوها أو قاموا بتوليدها كأساليب مفيدة فى التوقع مما يساعدهم على اكتشاف التنافر والتناقض فى الفقرة.
- مناقشة التلاميذ فيما يطرحونه من توقعات وربطها بخبراتهم السابقة.
- يقدم المعلم الإيضاحات والتفسيرات من الفقرة مما يساعد التلاميذ على تشكيل التنبؤات الأكثر منطقية.
- تزويد التلاميذ بمقدمات أو شواهد أو بمعلومات إضافية مسبقة عن موضوع الفقرة تساعدهم على جعل تنبؤاتهم منطقية: أتوقع ..... لأن .....
- عدم تقديم معلومات مسبقة حول الفقرة للمساعدة على جعل التنبؤات منطقية: أتوقع ..... لأن .....

فى ضوء المراحل السابقة توصل على الجمل (٢٠٠٥) إلى تصور للإجراءات التى تمر بها عملية التدريس باستخدام التدريس التبادلى كما يلى:

المراحل	إجراءات التنفيذ
أولاً: مرحلة التلخيص	- تقسيم الموضوع إلى فقرات. - قراءة الفقرة الأولى قراءة جيدة. - استخلاص الأفكار الأساسية المتضمنة بالفقرة فى جمل صغيرة. - ربط الأفكار بعضها البعض وكتابتها على شكل فقرات ملخصة تمثل ٥٠٪ أو أكثر من الفقرة الأساسية حسب الأفكار الواردة فيها.
ثانيا: مرحلة توليد الأسئلة	- قراءة الفقرة السابقة ووضع أسئلة عليها «ما، ماذا، كيف،أين، بما تفسر، ما الأسباب... إلخ». - الإجابة عن الأسئلة التى قام التلاميذ بوضعها للتأكد من فهمهم للفقرة، وذلك من خلال طرحها على أنفسهم أو أقرانهم.
ثالثاً: مرحلة التوضيح	- قراءة نفس الفقرة السابقة. - تحديد الكلمات أو العبارات الصعبة وغير الواضحة «مفاهيم،مفردات، حقائق». - صياغة تلك الكلمات أو العبارات فى أسئلة. - طرح هذه الأسئلة على المعلم لتوضيحها.
رابعاً: مرحلة التنبؤ	- طرح سؤال على الطلاب، ما الأفكار التى سيتحدث عنها المؤلف فى الفقرة التالية لهذه الفقرة. - مقارنة الأفكار التى يصل إليها التلاميذ مع الأفكار

المراحل	إجراءات التنفيذ
	الواردة بالفعل فى الفقرة التالية.

مميزات التدريس التبادلى:

١- ينمى مهارات فهم القراءة لدى التلاميذ.

٢- ينمى التفكير وينشط ذاكرة المتعلمين.

٣- يساعد على التغلب على صعوبات التعلم.

٤- يهيئ الفرص للتعلم الإدراكى.

٥- يركز على قراءة التعلم بدلاً من تعلم القراءة.

٦- يساعد على اكتشاف التنافر والتناقض فى النص.

٧- يقلل من المشاكل السلوكية لدى التلاميذ كالخجل والخوف.

٨- يوفر بيئة صفية ملاءمة للتعلم تساعد على فهم المحتوى التدريسى.

٩- يسمح للتلاميذ باتخاذ قراراتهم حول المعلومات المهمة والتى من الضرورى أن تُعزز.

١٠- يساعد على فهم أفضل للنصوص وتنمية مهارات الترجمة لدى المتعلمين.

١١- يزيد من قدرة التلاميذ على توقع الأحداث واستشراف المستقبل.

الشروط اللازمة لإنجاح التدريس التبادلى:

لكى يتم تطبيق استراتيجيات التدريس التبادلى بطريقة فعالة وتحقيق الأهداف المرجوة منها ينبغى على المعلم مراعاة الشروط التالية:

١- أن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة فى التدريس التبادلى مسئولية مشتركة بين المعلم والتلاميذ.

٢- تدريب التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللازمة لتطبيق المراحل الأربعة للتدريس التبادلى ومناقشة المعلم مع التلاميذ لهذه الاستراتيجيات مصحوبة بالتعاريف لكل استراتيجية، وكيفية تنفيذها من خلال بيان عملى يقوم به المعلم ثم إعطاء التلاميذ فرصة للممارسة.

٣- أن تكون الفقرة المستخدمة فى التدريس فى كل مرة فى حدود(١٠٠)كلمة

٤- أن يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات كما هو الحال فى التعلم التعاونى

٥- أن يطبق هذا التدريس لفترة طويلة من الوقت حتى يحقق فاعليته المرجوة

خطوات التدريس التبادلى:

يتم تطبيق التدريس التبادلى باستراتيجياته الفرعية وفق الخطوات التالية:

١- يقود المعلم الحوار،طبقاً للاستراتيجية الفرعية على فقرة من درس ما.

٢- من خلال النمذجة يعرض المعلم على التلاميذ كيفية استخدام الاستراتيجيات الفرعية، ومن خلال التفكير بصوت مرتفع لتوضيح العمليات العقلية التى استخدمها فى كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط.

٣- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة فى الاستراتيجيات الفرعية على التلاميذ أثناء جلوسهم فى الوضع المعتاد فى غرفة الصف.

٤- مرحلة التدريبات الموجهة: يقوم التلاميذ بقراءة الفقرة قراءة صامتة على أن يتبادل التلاميذ بعدها الحوار بشكل جماعى طبقاً لبطاقات المهمات مع كل منهم.

٥- مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية من خلال طرح الأسئلة التالية:

- التلخيص: ما الأفكار الرئيسة والتفاضل الأكثر أهمية فى هذه الفقرة؟
- التساؤل: ضع أسئلة على الفقرة وقم بالتفكير فيها ثم توصل إلى إجابات لها.
- التوضيح: هل توجد كلمات أو مفاهيم أو أفكار صعبة أو أجزاء مشوشة فى الفقرة وتحتاج إلى توضيح؟
- التنبؤ: ماذا نتوقع حول الفقرة التالية من النص؟

٦- تقسيم الدرس إلى مجموعة من الفقرات بحيث لا يزيد عدد الكلمات فى كل منها عن (١٠٠) كلمة.

٧- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تحصيلياً بحيث تضم كل مجموعة (٦) تلاميذ.

٨- تخصيص وقت مناسب لقراءة كل فقرة طبقاً لطولها ودرجة صعوبتها.

٩- بدء الحوار التبادلى داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم هذا الحوار، ويقوم بعرض المهمة لباقى أفراد المجموعة ويجيب عن استفساراتهم.

١٠- بعد الانتهاء من الحوارات، يتم إجراء التقويم على جميع فقرات الدرس للتأكد من مدى فهم التلاميذ للمحتوى التدريسى.

١١- تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء فى الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التى اتبعتها المجموعة والعمليات العقلية التى استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.

نموذج لإعداد درس باستخدام التعلم التبادلى

الموضوع: بعض معالم الحضارة البابلية.

الأهداف التعليمية:

بعد الانتهاء من الدرس والقيام بالأنشطة المطلوبة يتوقع من التلميذ يكون قادراً على أن:

١- **يصف لباس المرأة البابلية.**

٢- **يصف لباس الرجل البابلى.**

٣- **يبين أوجه الشبه والاختلاف بين لباس الرجل البابلى ولباس الرجل فى الوقت الحاضر.**

٤- **يذكر بعض مظاهر النظام الستينى فى العد والحساب لدى البابليين.**

٥- **يعلل جعل أيام الأسبوع سبعة أيام عند البابليين.**

٦- **يقدم أمثلة على تقدم البابليين فى علم الهندسة.**

التهيئة الاستهلالية:

يبدأ المعلم بالتهيئة للدرس بأن حمورابى كان حاكم كالوالد لشعبه ولقد كان إدارياً ومشرعا بالإضافة إلى كونه محارباً شجاعاً، فنظم دولته بفضل قانونه الشهير، فتقدمت الزراعة والتجارة وانتشر العدل والأمن فى ربوعها وتقدمت الحياة الاجتماعية وازدهرت العلوم والفنون،وسوف نتناول فى هذا الدرس معالم الحضارة البابلية.

يقسم المعلم تلاميذ الصف إلى مجموعات بحيث يتراوح عدد تلاميذ كل مجموعة (٤- ٦) تلميذاً، ويوزع الأدوار والمهام على التلاميذ داخل المجموعات بحيث يكون لكل مجموعة قائد مسئول عن توجيه المجموعة نحو تحقيق المهمة الموكولة إليهم، وهناك مقرر المجموعة الذى يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات

وما توصلت إليه المجموعة من معلومات، وينبغى تدوير تلك الأدوار بين التلاميذ داخل المجموعات.

❁ يطلب المعلم من التلاميذ فى كل مجموعة أن تفتح الكتاب المدرسى المقرر وتقوم بقراءة الفقرة الأولى من الدرس «بعض معالم الحضارة البابلية» قراءة واعية فاهمة وتلخيص ما يقومون بقراءته فى جمل أو عبارات تُعبر عن الأفكار الرئيسة والتفاصيل الأكثر أهمية فى الفقرة.

الفقرة الأولى كما وردت بالكتاب المدرسى:

تقدمت الحياة الاجتماعية عند البابليين وكان الرجال والنساء يطيلون شعر رؤوسهم، ويرسلونه فى ضفائر،وكان الرجال ملتحين، وكان لباس الجنسين المألوف مئزراً من الكتان الأبيض يغطى الجسم حتى الكتفين، ويترك أحد كتفى المرأة عارياً، ويزيد عليه الرجال دثاراً وعباءة، وكانوا يلبسون فى أرجلهم أخفافاً جميلة، وكان الرجال يتعممون، وكانت النساء تتزين بالقلائد والأساور، وكان الرجال يحملون فى أيديهم عصياً ذات رؤوس منقوشة،ويحملون فى أحزمتهم الأختام الجميلة يختمون بها رسائلهم، وظل البابليون يعبدون الآلهة السومرية ولكنهم اعتبروا إلههم مردوخ زعيماً لجميع الآلهة.

❁ يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يقرأ أهم الأفكار الرئيسة والتفاصيل الأكثر أهمية التى توصلوا إليها، ومن المتوقع أن تكون الآتى:

١- الرجال والنساء كانوا يطيلون شعر رؤوسهم ويرسلونه فى ضفائر.

٢- كان لباس الرجل والمرأة يصنع من الكتان ويغطى الجسم حتى الكتفين ويترك أحد كتفى المرأة عارياً.

٣- عرفت المرأة البابلية أدوات الزينة فكانت تلبس الأساور والقائد.

٤- كان الرجال ملتحين ويلبسون العمائم ويلبسون الأخفاف فى أرجلهم ويحملون فى أيديهم العصى ويزينون أحزمتهم بالأختام الجميلة.

٥- عبد البابليون الآلة السومرية وكان مردوخ زعيماً لها.

- يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بترتيب هذه العبارات وأن يربطوا بين بعضها البعض لتُعطى ملخصاً عن الفقرة، ويتركهم حتى الانتهاء من هذه المهمة.
- يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يقرأ الملخص الذى توصلوا إليه ويقارنه مع ملخصات المجموعات الأخرى.

يتوقع أن يكون الملخص الذى توصلت إليه المجموعات:

كان لباس الرجل والمرأة فى عهد البابلى يصنع من الكتاب الأبيض يغطى الجسم حتى الكتفين ويترك أحد كتفى المرأة عارياً وكان الرجال يطلقون لحاهم ويتعممون ويلبسون العباءة ويلبسون الخفاف ويحملون فى أيديهم عصياً ويلبسون الأحزمة ويزينونها بالأختام الجميلة، كما كانت المرأة تتزين ولبست الأساور والقلائد وكان مردوخ زعيماً للآلهة السومرية التى عبدوها.

المرحلة الثانية

- وبعد الانتهاء من المرحلة الأولى «التلخيص» ينتقل المعلم إلى المرحلة الثانية «التساؤل أو توليد الأسئلة» حيث يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة أن تصوغ مجموعة من الأسئلة على ملخص الفقرة الذى توصلوا إليه فى المرحلة الأولى،وذلك بالاستعانة بأدوات الاستفهام التى قام المعلم بتزويدهم بها، ثم يطرحونها على أنفسهم فيما بينهم ويقوموا بالتفكير فيها والتوصل إلى إجابات لها.

❁ بعد الانتهاء من المهمة يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يقرأ الأسئلة التى صاغوها وقاموا بالإجابة عنها، ويناقشهم فيها، ومن المتوقع أن تكون الأسئلة التى صاغها التلاميذ كما يلى:

١- صف لباس المرأة البابلية؟

٢- صف لباس الرجل البابلى؟

٣- بم تفسر: حرص الرجل البابلى على لبس الأحزمة؟

٤- لماذا كان يترك أحد كتفى المرأة البابلية عارياً؟

٥- ما الأدلة على أن المرأة البابلية عرفت أدوات الزينة؟

٦- ما أوجه الشبه والاختلاف بين لباس الرجل البابلى ولباس الرجل فى الوقت الحاضر؟

٧- ما اسم زعيم الآلهة عند البابليين؟

❁ يطلب المعلم من المجموعات الأخرى إذا كان لديهم أسئلة يمكن إضافتها على أسئلة هذه المجموعة، ثم يقوم بطرحها على بعض التلاميذ داخل المجموعات ليتأكد من أن جميع التلاميذ لديهم الإجابات الكاملة عن هذه الأسئلة.

المرحلة الثالثة

❁ بعد الانتهاء من مرحلة التساؤل ينتقل المعلم إلى المرحلة الثالثة وهى مرحلة «التوضيح» وفيها يطلب المعلم من التلاميذ تمييز الكلمات والمفاهيم والمفردات والجمل والأفكار التى يصعب عليهم فهمها أو الأجزاء المشوشة فى الفقرة وتحتاج إلى إيضاح وتفسير.

❁ بعد الانتهاء من المهمة يطلب المعلم من مقرر كل مجموعة بعرض ما يصعب عليهم فهمه من مفاهيم ومصطلحات ومفردات وأفكار متضمنة فى الفقرة، وتدور حولها مناقشة بين المعلم والتلاميذ.

ومن المتوقع أن تكون الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار الصعبة التى تدور حولها المناقشة وتحتاج إلى تفسير وإيضاح.

الكتان، يطلقون لحاهم، مئزر، دثار، أخفافاً، يتعممون، القلائد، الأختام، زعيم الآلهة

❁ يطلب المعلم من تلاميذ كل المجموعات بتحويل هذه الكلمات إلى تساؤلات ومناقشتهم فيها، ومن المتوقع أن تكون تساؤلات التلاميذ حول هذه الكلمات كما يلى:

١- ماذا تعنى الكلمات: مئزر، دثار، أخفافاً؟.

٢- ما المقصود بكلمة يتعممون؟

٣- ماذا تعنى كلمة زعيم الآلهة؟

٤- ما الفرق بين الخُف والحذاء؟

٥- ماذا تعنى هذه الجملة "كانوا يطلقون لحاهم"؟.

❁ يوضح المعلم للتلاميذ معانى هذه الكلمات الصعبة أو المشوشة، ثم ينتقل إلى المرحلة الرابعة والأخيرة.

المرحلة الرابعة

- وهى مرحلة التوقع أن التنبؤ حيث يطلب المعلم من تلاميذ كل المجموعات أن يصوغوا توقعات أو تنبؤات أو بوضع فروضاً عما سيناقشه المؤلف وماذا سيحدث من أحداث فى الفقرة القادمة بعد الفقرة التى قاموا بدراستها قبل أن يقرأوها.
- يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يطرح مجموعة التوقعات أو التنبؤات أو الأحداث التى سيتم طرحها من قبل المؤلف فى الفقرة القادمة، ثم يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ فيما يطرحونه من توقعات وربطها بخبراتهم السابقة،وبذلك يكون قد انتهت المجموعات من دراسة الفقرة الأولى وينتقلون إلى الفقرة الثانية.

الفقرة الثانية

المرحلة الأولى

- يكلف المعلم كل مجموعة بقراءة الفقرة الثانية من الدرس قراءة واعية وتلخيص الأفكار الرئيسة والتفاصيل الأكثر أهمية المتضمنة فيها.

الفقرة الثانية،كما وردت بالكتاب المدرسى.

وكانت علوم البابليين تستند إلى تقسيم الدائرة إلى ٣٦٠ درجة والسنة إلى ٣٦٠ يوماً، وعلى هذا الأساس وضعوا نظاماً ستينياً للعد والحساب، وهو النظام الذى نشأت منه فيما بعد الأنظمة الأثنا عشرية التى وحدتها العدد(١٢) وكانوا يستخدمون فى العد ثلاثة أرقام، منها علامة للواحد تتكرر حتى تكون تسع علامات متماثلة للرقم (٩) وعلامة ثانية للرقم(١٠) وعلامة ثالثة للرقم (١٠٠)، كما تقدم عندهم علم الهندسة.

وكان البابليون يعبدون الشمس والقمر والكواكب، وكانوا يُعينون لكل منها يوماً لعبادته، وبما أن عدد الكواكب التى عرفوها خمسة، فإذا أضفنا إليها الشمس والقمر فإنها تصبح سبعة، فقد كانت أيام الأسبوع عند البابليين سبعة أيام.

❁ يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يقرأ الأفكار الرئيسة والنقاط المهمة التى تصولوا إليها من خلال قراءتهم للفقرة الثانية على أن تكون مرتبة ومن المتوقع أن تكون كالتالى:

١- تقدم البابليون فى علم الهندسة فقسموا الدائرة إلى ٣٦٠ درجة، والسنة إلى ٣٦٠يوماً، والأسبوع إلى سبعة أيام.

٢- تقدم البابليون فى علم الحساب وتوصلوا إلى النظام الستينى للعد والحساب.

٣- استخدم البابليون ثلاثة أرقام فى العد والحساب.

٤- عبد البابليون الشمس والقمر والكواكب الخمسة المعروفة منذ زمن السومريين فصار عدد آلهتهم سبعة، وكان يُخصص لكل إله يوماً للعبادة فى الأسبوع.

❁ ثم يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بربط هذه الأفكار ببعضها ببعض لتُعطى ملخصاً للفقرة الثانية، ثم يطلب من مقرر إحدى المجموعات أن يقرأ الملخص الذى تم التوصل إليه.

يتوقع أن يصل التلاميذ إلى الملخص التالى:

> تقدم البابليون فى علم الهندسة والحساب حيث أنهم قسموا الدائرة إلى ٣٦٠ درجة، والسنة إلى ٣٦٠ يوماً، والأسبوع إلى سبعة أيام، كما توصلوا إلى النظام الستينى، واستخدموا ثلاثة أرقام للعد والحساب هى علامة (١)، وعلامة (١٠)، علامة (١٠٠)، كما أنهم عبدوا الشمس والقمر والكواكب الخمسة المعروفة من زمن السومريين، وكان يُعين لكل إله يوماً لعبادته.

المرحلة الثانية

❁ ينتقل المعلم إلى المرحلة الثانية «التساؤل أو توليد الأسئلة»، ويطلب من كل مجموعة أن تصوغ أسئلة على الفقرة التى يطرحونها على أنفسهم فيما بينهم ويقوموا بالإجابة عنها.

❁ يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يقرأ الأسئلة التى صاغوها، ومن المتوقع أن تكون كالتالى:

١- ما الأدلة على تقدم البابليين فى علم الهندسة؟

٢- ما الأدلة على تقدم البابليين فى علم الحساب؟

٣- ما مظاهر النظام الستينى للعد والحساب عند البابليين؟

٤- لماذا كانت أيام الأسبوع سبعة عند البابليين؟

٥- ما الأرقام التى استخدمها البابليون فى العد والحساب؟

❁ يطلب المعلم من المجموعات الأخرى إضافة أسئلة أخرى إلى الأسئلة التى تم طرحها ثم يناقشهم فيها ليتأكد من أن جميع التلاميذ لديهم الإجابات الكاملة عن هذه الأسئلة.

المرحلة الثالثة

❁ وهى مرحلة «التوضيح» وفيها يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الأفكار والكلمات والمفردات والمفاهيم الصعبة والتى تحتاج إلى تفسير وإيضاح ثم يناقشها معهم، ومن المتوقع أن تكون الكلمات والأفكار والمفاهيم الصعبة ما يلى:

النظام الستينى، الأنظمة الإثنا عشرية، علامة العد.

❁ يطلب المعلم من التلاميذ تحويل هذه المفاهيم إلى تساؤلاتهم ومناقشتهم فيها، ويتوقع أن تكون هذه الأسئلة ما يلى:

١- ما المقصود بالنظام الستينى؟

٢- ما المقصود بالأنظمة الإثنا عشرية؟

٣- ما علامات العد التى استخدمها البابليون؟

المرحلة الرابعة

❁ بعد الانتهاء من مرحلة التوضيح ينتقل المعلم إلى المرحلة الرابعة والأخيرة وهى مرحلة «التوقع أو التنبؤ»، حيث يطلب المعلم من التلاميذ أن يصوغوا توقعات وأن يطرحوا تنبؤات مما سيناقشه المؤلف فى الفقرة القادمة.

❁ بعد انتهاء المهمة يطلب المعلم من مقرر إحدى المجموعات أن يطرح ما تم التوصل إليه من توقعات أو تنبؤات سيتم طرحها من قبل المؤلف فى الفقرة القادمة ثم يقوم بمناقشتها ومقارنتها بما سيتم طرحه من توقعات من المجموعات الأخرى وربطها بخبرات التلاميذ السابقة.

❁ ينهى المعلم الدرس بكتابة ملخص عام، بمشاركة التلاميذ فى جميع المجموعات، بحيث يتضمن الأفكار الرئيسة التالية:

- تقدمت الحياة الاجتماعية عند البابليين كما يبدو من لباس المرأة والرجل فى هذا العصر.
- عبد البابليون الشمس والقمر بالإضافة إلى خمسة كواكب فصار عددها (٧) آلهة وكان كل إله يُعبد يوماً واحداً فى الأسبوع.
- تقدم البابليون فى علم الهندسة والحساب فقسموا الدائرة إلى ٣٦٠ درجة، والسنة إلى ٣٧٠ يوماً، وتوصلوا إلى النظام الستينى للعد والحساب.

التقويم:

يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة على التلاميذ داخل المجموعات كما يلى:

س١ ما أسباب تقدم الحياة الاجتماعية عند البابليين؟

س٢ ما الأدلة والشواهد التى تدل على تقدم البابليين فى علم الهندسة والحساب؟

س٣ ما مظاهر تقدم الحياة الاجتماعية عند البابليين؟

س٤ لماذا جعل البابليون أيام الأسبوع سبعة أيام؟