الفصل الأول

الأساليب والطرق التدريسية

- مقدمة
- أنواع الأساليب التدريسية
  - الأسلوب الأول: الأسلوب التدريسي المباشر الأول
  - الأسلوب الثاني: الأسلوب التدريسي المباشر الثاني
  - الأسلوب الثالث: الأسلوب التدريسي غير المباشر

أولاً: متى تُستخدم طريقة الإلقاء؟

ثانياً: في حالة استخدام طريقة الإلقاء، ما الوسائل المعينة على تحسين استخدام هذه الطريقة التدريسية؟

ثالثاً: بعض خصائص المعلم ذات العلاقة باستخدام الأسلوب التدريسي غير المباشر

- المراجع

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول
الأساليب والطرق التدريسية

مقدمة:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة محاور أساسية: المعلم والطالب والمنهج وتضيف معظم الأدبيات التربوية رابعاً وهو البيئة المدرسية، والحديث هنا يتعلق بالمنهج الذي يتألف من أربعة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأساليب والطرق التدريسية، والتقويم. وسوف يتناول هذا الكتاب – إن شاء الله – الأساليب والطرق التدريسية بصفة رئيسة والتطرق لعناصر المنهج الأخرى ومقومات العملية التعليمية في ثنايا الكتاب بصفة عامة.

ويهدف هذا الكتاب إلى مناقشة مرحلة تدريسية متقدمة تجاوزت فترة إعداد المعلم واستخدامه للطرق التدريسية المألوفة (التقليدية) نظراً لتوفر الأدبيات التربوية التي عنيت جيداً بهذا الموضوع وتطرقت إلى المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلم والعملية التعليمية، وهذه المرحلة المتقدمة تحاول التركيز على المعلمين الذين يعتقدون بأن التدريس رسالة عظيمة تستحق كل العطاء والجهد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لجيل الغد (الطلاب).

إن وضع الطالب محور العملية التعليمية من الأمور التي قد تكون مألوفة عند معظم المعلمين من الناحية النظرية لكن الواقع وتطبيق هذا العمل التربوي يبدو صعباً، ومن هذا المنطلق فإن الوقوف في حيرة أمام العديد من المشكلات التربوية التي تواجه المعلمين وانتظار الحلول الجذرية أو السحرية لها، مثل قلة

الوسائل التعليمية أو كثرة أعداد الطلاب في بعض الفصول الدراسية أو كثرة الواجبات المنزلية والاختبارات وتصحيحها، فإنه من المتوقع من هذه الفئة التي تعاني من هذه الصعوبات وتقف حائرة أمامها ألا تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية لانشغالها بهذه المشكلات اليومية التي لا يخلو العمل التربوي منها.

إن عمليتي التعليم والتعلم تحتاج إلى بذل الجهد والوقت والإعداد الجيد لبعض الجوانب المهمة مثل التمكن من المادة العلمية عند المعلم الذي يتوجب عليه أن يكون مرجعاً للموضوع المراد تدريسه، أما الخطوة الجوهرية الثانية فتتعلق بالكفايات التدريسية، أي أن الأساليب والطرق التدريسية ونشاطاتها التي تهتم فقط بنقل المعلومات من المعلم إلى الطالب لا تكفي ولا يستطيع الطالب من خلال هذه الطرق التدريسية التقليدية بناء مهاراته أو تطوير قدراته المختلفة وتنمية اتجاهاته.

أنواع الأساليب التدريسية (Instructional approaches):

ناقشت الأدبيات التربوية الأساليب والطرق التدريسية باسهاب، لكن بعض الأدبيات ركزت على أنواع الأساليب التدريسية، حيث ناقش (Barth, 1979, Pahl, 1990, Clark, 1973, Hunt and Metcalf, 1968, Leinhardt, 1992, Newmann and Wehlage, 1993) الأساليب التدريسية ومن ثم تحديدها في ثلاثة أساليب تدريسية يستطيع المعلم اختيار أسلوبه أو منهجه التدريسي من خلال هذه الأساليب الثلاثة، وبطبيعة الحال فإن الخلفية التربوية لدى المعلم المبنية على الفلسفة التربوية ونظريات المناهج وقدرات المعلم وإعداده تعمل على بناء هذه المنهجية أو السياسة التعليمية عند المعلم وأستاذ الجامعة حتى يتكون لدية خصوصية أو منهجية أو أسلوب تدريسي يتميز به في تدريسه عن غيره.

إن مصطلح الأسلوب التدريسي (Teaching approach) وما يتبعه من طرق تدريسية (Teaching methods) هو المصطلح أو المفهوم الذي سوف نستخدمه ونرى أنه الأنسب من بين المصطلحات التربوية، وهناك من يفضل استخدام مصطلح الطريقة التدريسية (Teaching method) ويتبعها الاستراتيجيات التدريسية (Teaching strategies)، ونورد فيما يلي تفصيلاً عن الأساليب التدريسية الثلاثة:

الأسلوب الأول: الأسلوب التدريسي المباشر الأول (Direct instructional approach,1)، ويعتمد هذا الأسلوب على الإلقاء (Stand–and deliver) والتحدث المباشر من المعلم للطلاب، ويعتمد أيضاً على التفكير من الأعلى إلى الأدنى، ويتحكم المعلم في المعلومات والحقائق التي يعد مصدرها، ويأخذ التعليم اتجاهاً واحداً من المعلم إلى الطلاب.

الأسلوب الثاني: الأسلوب التدريسي المباشر الثاني (Direct instructional approach,2)، ويحمل خصائص الأسلوب الأول ويعتمد على أساليب التحكم والأوامر من المعلم وبنفس الأنماط التعليمية المتبعة أيضاً، لكنه يختلف عن الأول في بعض الجوانب التي منها: أن يصبح التدريس معتمداً على بعض المفاهيم من حيث إدراك معنى الأشياء وفهمها وليس لمجرد الحفظ أو الاستظهار، كما يعتمد على مصادر ومواد تعليمية ذات طبيعة صعبة والاستفادة من الخبرات السابقة عند الطلاب ووضعها ضمن أهداف العملية التعليمة.

الأسلوب الثالث: الأسلوب التدريسي غير المباشر (Indirect instructional approach)، ويعتمد هذا الأسلوب على مهارات التفكير بالدرجة الأولى، وهو يختلف تماماً عن الأسلوبين السابقين حيث يركز على الطلاب ويجعلهم

أساس العملية التعليمية ويراعي رغباتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم المختلفة، كما يمتاز هذا الأسلوب بالمرونة والانفتاح ويهتم بعملية التعلم الذاتي عند الطلاب والتركيز بصفة فردية أو جماعية على عمليات التفكير والأسئلة المفيدة والمشروعات الهادفة، ويتصف أيضاً بالحيوية والديناميكية وربط المتعلم بالخبرات التربوية والتعليمية النابعة من حياة الطلاب الحقيقية ومتطلبات الحياة ومشكلاتها.

وإذا كانت الأساليب التدريسية السابقة تمثل المنهجية والسياسة التدريسية التي تحدد خلفية المعلم التربوية في التدريس فإن تصنيف أي معلم تحت أحد هذه الأساليب التدريسية يتطلب منه استخدام بعض الطرق التدريسية الخاصة التي تمثل هذا الأسلوب التدريسي الذي اختاره المعلم، وهناك بالفعل العديد من الطرق التدريسية (Teaching methods) التي ينفذ من خلالها الأساليب التدريسية السابقة.

ويعتمد الأسلوبان التدريسيان الأول والثاني على المعلم كمصدر أساس للمعلومات، وهو المتحدث وصاحب النفوذ، أما الطالب بطبيعة الحال فهو المستقبل أو المتلقي لهذه المعلومات، ومن أهم الطرق التدريسية التي تندرج تحت هذا الأسلوب: طريقة الإلقاء وطريقة المحاضرة.

وطريقة الإلقاء أو المحاضرة من الطرق التدريسية القديمة التي تعد بمثابة الآلية التي من خلالها يتم تنفيذ الأسلوبين الأول والثاني، ولن يكون الحديث هنا عن كيفية استخدام هاتين الطريقتين فقد ناقشت معظم الأدبيات التربوية هذا الموضوع لكن الحديث سوف ينصب على جانبين مهمين هما: شروط استخدام طريقة الإلقاء ومراعاة الوسائل التعليمية التي تساعد على تحسين استخدامها.

أولاً: متى تُستخدم طريقة الإلقاء؟

من الواجب على المعلمين في جميع مراحل التعليم العام وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي أن يأخذوا بعين الاعتبار شروط استخدام طريقة الإلقاء، وهذه الشروط ضرورية لتحقيق التدريس الفعال والفائدة المرجوة للطلاب والتوقيت المناسب لهذه الطريقة عندما يتحقق شرط أو أكثر لاستخدامها في التدريس، كما أن المقصود باستخدام طريقة الإلقاء لا يعني الاستخدام المطلق لها في جميع الأوقات بل إن الوقت الذي يتحدث أو يلقي فيه المعلم على الطلاب فهو عندئذ يستخدم هذه الطريقة سواءً استخدم زمن الحصة/المحاضرة كاملاً أو استخدم جزءاً بسيطاً منه.

وقد بين حمدان (١٩٨١)، علي (١٩٩٢)، الأكلبي (٢٠٠٠) مجموعة من الشروط الأساسية التي تحتم علينا عدم استخدام طريقة الإلقاء إلا عند توفر بعضها، ومن أهم هذه الشروط ما يلي:

١- تقديم خبرات شخصية، أي عندما يتحدث المعلم عن تجربة شخصية أو خبرة خاصة مر بها، حيث أن استخدام الإلقاء أمر طبيعي ولا يمكن في هذه الحالة أن يسأل المعلم الطلاب عن خبرته أو ملاحظته لظاهرة معينة.

٢- عندما تكون المعلومات المراد تدريسها صعبة، وهذا الشرط بالذات يحتاج إلى تقدير المعلم لمدى صعوبة المعلومات، ولابد من الأخذ بالمبدأ الذي بينه حمدان عن ضرورة سؤال الطلاب عما يريده المعلم منهم قبل اللجوء إلى استخدام الإلقاء، فإذا كانت المعلومات المراد تعلمها تحمل معنى الصعوبة الحقيقية حول مفهوم أو مصطلح أو نظرية أو غير ذلك جاز للمعلم أن يلقي هذه المعلومات لأن خبرة الطلاب والوسائل التعليمية المعينة... قد لا تساعد الطلاب

على التفاعل أو معرفة هذه المعلومات، مع التأكيد بعدم استغلال هذا الشرط إلا في حدوده الضيقة.

٣- تقديم بعض المواد والأجهزة التعليمية للطلاب، فعندما يحضر المعلم جهازاً أو وسيلة تعليمية فإنه من الأفضل توضيح ماهية هذه الأجهزة والهدف منها وكيفية استخدامها للطلاب، وهذا بطبيعة الحال يتطلب من المعلم أن يلقي بعض المعلومات حول هذه المواد والأجهزة لمعرفة الطلاب بها.

٤- حاجة المعلم في بداية الحصة إلى استخدام الإلقاء لتوضيح بعض الأنظمة الصفية أو جذب انتباه الطلاب أو تقديم بعض المعلومات أو النصائح التي يستهل بها حصته، وهذا قد يحتاج إلى بضع دقائق من الإلقاء.

٥- حاجة المعلم إلى الإلقاء أثناء أو آخر الحصة عندما يكلف الطلاب ببعض الواجبات أو النشاطات التعليمية، سواء بصفة شفهية أو مكتوبة على إحدى الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم.

٦- عند زيادة عدد الطلاب عن أربعين طالباً في القاعة الدراسية فقد يستخدم المعلم طريقة الإلقاء، ويحتاج هذا الشرط إلى بعض التوضيح، حيث أن متوسط عدد الطلاب في الفصول الدراسية (٢٥ – ٣٥) طالباً، وهذا العدد يساعدنا في معظم الأحوال على تجاوز هذا الشرط وعدم الاعتماد على طريقة الإلقاء، كما أنه لا يمكن تفسير عدد (٣٩) طالباً في القاعة الدراسية بعدم استخدام الإلقاء أما عدد (٤٠) طالباً فهذه إشارة ضوئية يسمح من خلالها باستخدامه. وهناك عوامل أخرى متداخلة مع عدد الطلاب من حيث سعة الفصول الدراسية وقدرات الطلاب ومستواهم الدراسي وكفاءة المعلم وطبيعة الموضوع، وهذه العوامل قد تساعد على استخدام الإلقاء من عدمه في حالة زيادة عدد الطلاب، علماً بأن العدد المثالي للفصول الدراسية يتراوح ما بين ٢٥

– ٣٥ طالباً، كما أن هناك من المعلمين من يحاول عدم الاعتماد على طريقة الإلقاء حتى مع زيادة عدد الطلاب عن (٤٥) طالباً أو أكثر، ومن الجدير ذكره أن بعض النشاطات التي تعتمد على مشاركة الطلاب قد يتعذر استخدامها لكثرة عدد الطلاب بينما هناك بعض النشاطات الأخرى التي قد يستخدمها المعلم دون أي صعوبة يواجهها حتى مع كثرة عدد الطلاب، فقد يكون العدد كبيراً لكن مساحة الغرفة أو قاعة الوسائل التعليمية أو غير ذلك من العوامل المساعدة على تجاوز زيادة عدد الطلاب، ومن الأمور المهمة التي يجب التأكيد عليها هنا ألا يكون هذا الشرط ذريعة لمن يحبذ الاعتماد على الإلقاء بصفة دائمة.

وفيما عدا هذه الشروط فإنه يتوجب على المعلم ألا يعتمد على طريقة الإلقاء مهما كانت المبررات مثل كثرة الموضوعات، أو كما يصف بعض المعلمين طريقة الإلقاء بأنها الطريقة المناسبة للتدريس أو أنه قد يزداد فهم الطلاب أو للاستفادة من الوقت، أو لابد من تقديم المعلومات على الطلاب أولاً ثم مناقشتها.

إن كل هذه المبررات لا تدعمها أي دراسات تربوية وليست إلا مبررات أخترعها بعض المعلمين الذين لا يريدون الدخول في طرق تدريسية تقوم على تفاعل الطلاب في القاعة الدراسية أو عدم معرفتهم ببعض الطرق التدريسية التي تعتمد على مشاركة الطلاب بفاعلية.

ثانياً: ما الوسائل المعينة على تحسين استخدام طريقة الإلقاء في حالة استخدامها؟

أعتقد أن من لديه القناعة بتطبيق شروط استخدام طريقة الإلقاء المشار إليها سابقاً في التدريس فسوف تكون الاستفادة كبيرة إن شاء الله مما سيتم مناقشته في الفصول القادمة لهذا الكتاب. وعندما يصبح المعلم واقفاً أمام

أحد شروط استخدام طريقة الإلقاء فإنه من الضروري مراعاة بعض الوسائل المعينة على استخدام هذه الطريقة التدريسية في صورتها المثلى، وقد بين علي (١٩٩٢) وحمدان (١٩٨١) بعض هذه الوسائل المعينة على تحسين استخدام هذه الطريقة، ومن أهمها:

١- التخطيط المناسب للموضوع سواءً كان ذلك مصطلحاً أو عنصراً رئيساً أو فرعياً في الدرس المراد تقديمه عن طريق استخدام الإلقاء، وعدم الدخول في التفاصيل الطويلة والمملة التي تجعل المعلم كأداة تسجيل يصعب إيقافها، وبالمناسبة فإن هناك مشكلة كبيرة تبرز مع الوقت عند معظم المعلمين وهي التكرار وإعادة ما يقوله المعلم عدة مرات أحياناً، وهذا أمر لا يحبذ على الإطلاق، ولا يتسع المجال هنا للحديث حوله وإبراز سلبياته.

٢- التنوع من نبرات الصوت من حيث ارتفاعه وانخفاضه حسب طبيعة المعلومات ومضمونها، وعلى المعلم أن يتفاعل مع نوع الحدث من حيث الانطباع العام وملامح الوجه التي تعبر عن نوع الحدث سلباً أو إيجاباً، حيث أن التغيير في نبرات الصوت يجعل الطالب يتعايش مع الموضوع وجدانياً بالإضافة إلى حسن تلقي المعلومات، كما أن من الأمور المهمة التي يجب على المعلم مراعاتها التأني وعدم الإسراع في الكلام.

٣- التحدث باللغة العربية الفصحى وتفادي الكلمات أو اللهجات المحلية، مع البحث عن العناصر المساعدة على تشويق الطلاب للموضوع.

٥- استخدام الوسائل التعليمية المعينة والمناسبة للموضوع.

٦- مناقشة الطلاب عن طريق طرح بعض الأسئلة الصفية، ويمكن توضيح المفهوم السائد عند بعض المعلمين بأن الأسئلة الصفية التي تتخلل الإلقاء ليست طريقة المناقشة المعروفة ذات الخطوات والأساليب التربوية التي

تميزها عن غيرها من الطرق التدريسية الأخرى، حيث أن بعض المعلمين يتوقع أنه يستخدم طريقة المناقشة من خلال بعض الأسئلة الصفية، وهي تعد في الحقيقة أسئلة مصاحبة لطريقة الإلقاء، وهذه الأسئلة عادة ما تكون لإعادة المعلومات التي قدمها المعلم وأستظهرها الطلاب من خلال التحضير السابق للدرس أو من خلال ما قدمه المعلم من معلومات.

أما الأسلوب التدريسي الثالث الذي يسمى بالأسلوب التدريس غير المباشر، فإن العملية التعليمية لا تتم بصفة مباشرة من المعلم إلى الطلاب كما هو الحال في الأسلوبين الأول والثاني بل يتم الاعتماد على الطالب أو المتعلم كمحور أساس للعملية التعليمية، وهذا هو ما يهدف إليه هذا الكتاب.

ويندرج تحت هذا الأسلوب العديد من الطرق التدريسية التي تهتم بالمتعلم وتجعله الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، ولكثرة الطرق التدريسية ونشاطاتها التي تقع تحت الأسلوب التدريسي غير المباشر فإنه يبدو من الصعوبة عرض كل الطرق التدريسية حيث أن بعضها يحتاج إلى كتاب لوحده، بل تحتاج بعض الطرق التدريسية إلى حلقات عمل أو دورات خاصة مصاحبة للمعلومات المكتوبة، فالإطلاع والقراءة لوحدها قد لا تكفي، وعلى سبيل المثال طريقة الاستقصاء – وهي طريقة تدريسية بل أسلوب ظهر في الأصل من الفلسفة التقدمية التي كان رائدها المربي الأمريكي جون ديوي – يصعب بالفعل فهمها عن طريق القراءة أو الإطلاع، فهي تحتاج إلى فهم عميق وتطبيق وممارسة، ولن يتعرض هذا الكتاب لها بحكم ما قدمته الأدبيات السابقة التي تحدثت عن مفهوم الاستقصاء وخطواته وخصائصه، ويسري على هذه الطريقة ما يسري على طرق تدريسية أخرى مثل طريقة حل المشكلات والمنظمات المتقدمة والتعيينات الحديثة (طريقة دالتون) وغيرها، ولعله من

المناسب أن يتم التطرق لبعض هذه الطرق التدريسية في بعض المؤلفات المستقبلية إن شاء الله تعالى.

وقد حدد (Barr, Barth, and Shermis, 1978) ما يربو على (١٤٠) طريقة واستراتيجية تدريسية يمكن استخدامها في التدريس، وسوف تناقش فصول الكتاب القادمة مجموعة من الطرق التدريسية التي يبدو من الأفضل البدء بها، وهي من الطرق التدريسية التي تجعل الطالب أساساً للعملية التعليمية، ومن المتوقع أن الإلمام بهذه الطرق التدريسية قد يعطي المطلع انطلاقة قوية لتعديل مسار العملية التعليمية من المعلم إلى الطلاب إلى مسارها المأمول بين المعلم وطلابه.

ويرجو المؤلف من الله العون والتوفيق لإكمال سلسلة من الكتب تهدف إلى وضع الطالب في موقعه المناسب من العملية التعليمية، ذلك الموقع المبني على خبراته واهتماماته واحتياجاته في ظل الظروف والمتغيرات العالمية التي تحث الجميع من تربويين ومعلمين على أن تكون العملية التعليمية وإعداد الطلاب وفق أسس تربوية تساعدهم على مواجهة الحياة ومشكلاتها، وألا يصبحوا أوعية للمعلومات التي عادة ما يتم فقدانها في حينها دون أدنى فائدة يمكن أن تتحقق من ورائها.

ثالثاً: بعض خصائص المعلم ذات العلاقة باستخدام الأسلوب التدريسي غير المباشر:

لقد ناقشت الأدبيات التربوية خصائص المعلم بصفة عامة لكن بعضها اهتمت بالخصائص التي تساعد المعلم والطلاب على تحويل العملية التعليمية من بيئة تقليدية إلى بيئة تفاعلية تعتمد على الأسلوب التدريسي غير المباشر، ومنهم (شوق وسعيد، ١٩٩٥؛ يحيى والمنوفي، ١٩٩٨؛ الأكلبي، ٢٠٠٠؛ Engle

and Ochoa, 1988; Martorella, 1991; Al-Qahtani, 1995, 1997 1998)، ومن أهم هذه الخصائص ما يأتي:

الخطة التدريسية: هي خطة تحضيرية (وحدة تدريسية أو درس يومي) مشتملة على الأهداف والمحتوى والطرق والنشاطات التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة ووسائل التقويم، ولابد أن تكون الخطة التدريسية مرنة وقابلة للتعديل وفق ظروف البيئة التعليمية، وتجدر الإشارة إلى أن الإعداد المناسب للخطة التدريسية هو أول خطوة مهمة لتحقيق مفهوم التدريس الفعال.

إدارة الصف: لابد من وضع الأنظمة والقواعد الصفية ضمن الخطة العامة للمنهج على أن تحظى باهتمام المعلم ومتابعته، كما أن الأساليب التقليدية المتبعة في إدارة الصف مثل استخدام العقاب البدني تبدو غير مفيدة ولا تؤدي إلى نتيجة ايجابية، بل يجب التطلع إلى العملية التعليمة المرتبطة بإدارة الصف الفاعلة والمبنية على أسس تربوية تراعي جميع الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية ومتزامناً معها وجود المعلم القدوة.

الوضوح في التدريس والتعامل مع الطلاب بأفضل الأساليب التربوية النابعة من قيم الدين الإسلامي: يتوجب على المعلمين أن يتصفوا بالدقة والوضوح في تعاملهم مع الطلاب ومناقشة الموضوع المراد تدريسه والتأكد من فهم الطلاب للمعلومات والسلوك المراد تعديله، وإثارة طموح الطلاب وتشجيعهم على التعلم، والاهتمام بطبيعة المعلومات من حيث كونها حقائق أو وجهات نظر.

تفريد التعليم: لابد من إدراك أهمية تفريد التعليم ما دام جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم وسلوكياتهم وخلفياتهم في فصل أو قاعة دراسية واحدة، وبالتالي يتوجب على المعلم استخدام النشاطات التعليمية التي تهتم

بتفريد التعليم للطلاب على اختلاف قدراتهم، مع العلم أن الاهتمام بذوي القدرات المحدودة أو ذوي التحصيل المنخفض يعد المقياس الحقيقي لنجاح المعلم في تدريسه وليس الطلاب المتفوقون، ويجب أن يتم الاهتمام بالطالب قبل الإخفاق وتدني قدراته حيث أن الاهتمام به بعد أن يصبح في وضع يصعب معالجته أكاديمياً أو سلوكياً أو نفسياً يعد أمراً متأخراً. كما أن تفريد التعليم لا يتعارض مع التعلم التعاوني أو التدريس الفريقي، حيث أن التركيز على الطلاب كمجوعات وكأفراد في مجموعات من الخصائص المهمة في التعليم.

مشاركة الطلاب وتفاعلهم في الصف: تبدو المشاركة ضرورة حتمية لابد من تحقيقها بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب مع بعضهم البعض، ومن أجل تحقيق ذلك فإن طبيعة السؤال أو النشاط التعليمي المطلوب يحدد في الحقيقة واقع النشاط والمشاركات الصفية والتفاعل في الفصل، وهناك نوعان من الأسئلة الموجهة من المعلم إلى الطلاب: الأسئلة المباشرة من محتوى الكتاب أو المعتمدة على التحضير المسبق أو ذات الطابع التكراري لما قاله المعلم، وهذا النوع من الأسئلة لا يعكس المشاركة الصفية الحقيقية التي تتطلب قدرات وتفكيراً عميقاً من الطلاب، أما النوع الثاني فهي الأسئلة غير محددة الإجابة على ما يقدمه المعلم من معلومات أو ما يحتويه الكتاب المدرسي، بل تبعث على التفكير وتلبية اهتمامات الطلاب ورغباتهم.

المرونة في التدريس: يتعلق مفهوم المرونة بقدرة المعلم على التعامل مع الخطة التدريسية المعدة مسبقاً ومدى مرونتها، وهذا يحتم على المنهج أن يأخذ صفة المرونة من حيث المحتوى والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية، حيث أن الانكفاء على معلومات وأسئلة صفية ذات طبيعة محددة تجعل المنهج

مركزياً ومحدوداً ولا يحقق النتائج المرجوة، وحيث أن هذه الخاصية تحتاج إلى نوع من الحماس والنشاط فإن الأسلوب التدريسي غير المباشر يبقى ملازماً لها، ولابد من الأخذ بها كخطوة أساسية للتدريس الذي يهتم بالطالب ويلبي رغباته واحتياجاته وإعداده لظروف المجتمع ومشكلاته ومواجهتها.

التمكن من المادة العلمية: يعد التمكن من المادة العلمية خطوة أولية بل جوهرية لنجاح أي عملية تعليمية وهذا شرط أعتقد بأهميته الكبيرة، وأقصد هنا بأن المطلوب ليس التمكن من معلومات الكتاب المدرسي وحفظها وعرضها على الطلاب بل الإعداد للموضوع بشكل متكامل من حيث قراءة وتفسير ما بين السطور وما يتضمنه من مفاهيم كثيرة تعد بحاجة إلى توضيح، ومع أن الاستفادة من معلومات الكتاب المدرسي مهمة للمعلم والطلاب ولكنها لا تكفي لوحدها ولا يجب الاعتماد عليها لأسباب كثيرة (أنظر الفصل السادس).

الطرق التدريسية: إن من خصائص التدريس الجيد الاهتمام بالطلاب والأهداف التربوية الرامية إلى تطوير معارفهم وقدراتهم المختلفة واكتساب المهارات التي تساعدهم على مواجهة مشكلات المجتمع ومستقبلهم بما يكفل لهم العمل ومواجهة ظروف الحياة، فاستظهار المعلومات لا تعد الطلاب لمواجهة الحياة وظروفها.

استخدام الأسئلة القائمة على التفكير والتأمل: عادة ما تأخذ الأسئلة الصفية طابع الأسئلة القائمة على الإجابة المباشرة من محتوى الكتاب المدرسي وقد تحتمل الإجابة بنعم أو لا، أو نوع الأسئلة التي تتطلب التفكير وهي مفتوحة الإجابة، ويسمى هذان النوعان من الأسئلة بالأسئلة التقاربية أو

التباعدية (Convergent or divergent questions)، وقد صنف (Engle and Ochoa, 1988) الأسئلة إلى خمسة أنواع، نوردها فيما يأتي:

- الأسئلة التعريفية (Definitional questions): هي الأسئلة التي تتطلب تعريف بعض المصطلحات أو الحقائق...
- الأسئلة التي تتطلب البراهين (Evidential questions): هي الأسئلة التي تتطلب من الطلاب إيجاد الدلائل أو الشواهد التي تدعم إجاباتهم.
- الأسئلة التي تتطلب الحكمة (Policy questions): هي الأسئلة التي تتطلب من الطلاب تحديد أو دعم الجانب الذي يميلون إليه عند مناقشة القضايا والمشكلات المختلفة.
- الأسئلة المتعلقة بالقيم (Value questions): هي الأسئلة التي تهتم بالقيم والعادات والأخلاق في المجتمع وبناء الاتجاهات عند الطلاب.
- الأسئلة التأملية (Speculative questions): هي الأسئلة التي تتطلب الاستفادة من المعلومات والأفكار ومهارات التفكير بصفة إبداعية وتصورات عالية.

تدريس مهارات التفكير وإكسابها للطلاب: تتطلب العملية التعليمية والتعلمية إكساب الطلاب العديد من المهارات، ومن أهمها مهارات التفكير التي يتم تصنيفها إلى مهارات تفكير دنيا، وهي ذات قدرات إدراكية متوسطة ولابد من تدريسها للطلاب لأهميتها القصوى ومنها على سبيل المثال: مهارات التلخيص والتصنيف والمقارنة والتفسير والنقد، أما مهارات التفكير العليا فمن أهمها: بناء الفرضيات اتخاذ القرارات والتقويم (إصدار الحكم على الأشياء).

الثقة بالنفس وبناء الشخصية: لابد أن يتحلى المعلم بالصبر وسعة الأفق والقدرة على التحمل، كما إن الخبرة في التدريس تساعد على بناء الثقة بالنفس وهذا يتحقق فعلاً مع الخبرة التدريسية المتزامنة مع تطوير المهارات التدريسية والتمكن بصفة دائمة من المادة العلمية.

التقويم والتغذية الراجعة: إن طبيعة الطرق التدريسية ذات الأسلوب التدريسي غير المباشر عادة ما تعتمد على جانبين مهمين في عملية التعلم عند الطلاب: الأول المعلومات أو التحصيل المعرفي، أما الثاني فهو بناء الاتجاهات والقيم والمهارات، كما تتميز هذه الطرق التدريسية باستمرارية عملية التقويم والتغذية الراجعة حيث أن طبيعتها تتطلب عمل الطالب ومشاركته مما يجعل تقويمه ومتابعته تأخذ صفة الاستمرارية من خلال أنواع التقويم المختلفة (اختبارات التحصيل أحد أنواع وسائل التقويم)، وحتى يتم تصنيف المعلم ضمن فئة الأسلوب التدريسي غير المباشر فلابد أن تكون عملية التقويم مستمرة وذات علاقة بالأهداف وما تم تحقيقه خلال العملية التعليمية من أوجه عدة ليست محصورة فقط على التحصيل المعرفي.

ويجب التأكيد هنا على القارئ الكريم حول أهمية التأمل الجيد في الخصائص التي وردت آنفاً، حيث أن الطرق التدريسية التي تنتمي إلى الأسلوب التدريسي غير المباشر بحاجة إلى هذه الخصائص حتى يتم استخدام هذه الطرق وفق الاستراتيجيات المناسبة لها وتتحقق الفائدة المرجوة منها بإذن الله تعالى.

المراجع:

١. الأكلبي، فهد (٢٠٠٠)، **طرق تدريس المواد الاجتماعية**. الرياض: دار اشبيليا للنشر والتوزيع.

٢. حمدان، محمد زياد (١٩٨١)، **التربية العملية: مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها**. بيروت مؤسسة الرسالة

٣. شوق، محمود وسعيد، محمد (١٩٩٥) **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**. الرياض: مكتبة العبيكان.

٤. علي، سر الختم عثمان (١٩٩٢)، **أصول تدريس التاريخ**. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع

٥. يحيى، حسن والمنوفي، سعيد (١٩٩٨) **المدخل إلى التدريس الفعال**. الرياض: مطبعة دار طيبة.

6. Al-Qahtani, S. (1995), Teaching Thinking Skills in the Social Studies Curriculum of Saudi Arabian Secondary Schools, **International Journal of Educational Development**, 15, 2, 155-163.

7. Al-Qahtani, S. (1997), Exemplar Social Studies Teachers (ESST) in Saudi Arabia: A Practical Study on the General Directorate of Education in Assir Province. **Dirasat**, Educational Sciences, 24, 2, 433-444.

8. Al-Qahtani, S. (1998), Perspectives on Saudi Arabian Secondary Social Studies Part 1and 2, **Canadian Social Studies**, 32, 2 and 3, 58-60, 83-84.

9. Barr, R. Barth, J. & Shermis, S. (1978), **The nature of the social studies**, California: ETC Publication.

10. Barth, J. (1979), **Methods of Instruction in social studies education**, Washington, D.C.: University Press of America, Inc.

obeikandl.com

11. Engle, S. & Ochoa, A. (1988), **Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies**, New York: Teacher College Press.

12. Dewey, J. (1933), **How we think**, Massachusetts: D. C. Heath and Company.

13. Hunt, M. and Metcalf, L. (1968), **Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding** (2nd ed.), New York: Harper and Row, Publishers.

14. Leinhardt, G. (1992), What research on learning tells us about teaching, **Educational Leadership**, 49, 7, 20-25.

15. Martorella, P. H. (1991) **Teaching social studies in middle and secondary schools,** New York: Macmillan Publishing Company.

16. Newmann, F. m. and Wehlage, G. (1993), Five standard of authentic instruction, Educational Leadership, 50, 7, 8-12.

17. Pahl, R. (1990), Review of teaching for learning social studies outcomes , **The Social Studies**, 81, 6, 271-277.

obeikandl.com