

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم  
كلية الأدب العربي والفنون  
قسم الأدب العربي



UNIVERSITE  
Abdelhamid ben Badis  
Mostaganem

الأساليب التعليمية المعاصرة- بيداغوجيًا  
حلّ المشكلات (نموذجاً)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي  
تخصص (تعليمية اللغة العربية)

إشراف الدكتور:

✍ لطروش شارف

إعداد الطالبة:

✍ بن يوسف سامية

السنة الجامعية: 2015/2014

# بسم الله الرحمن الرحيم

## دعاء

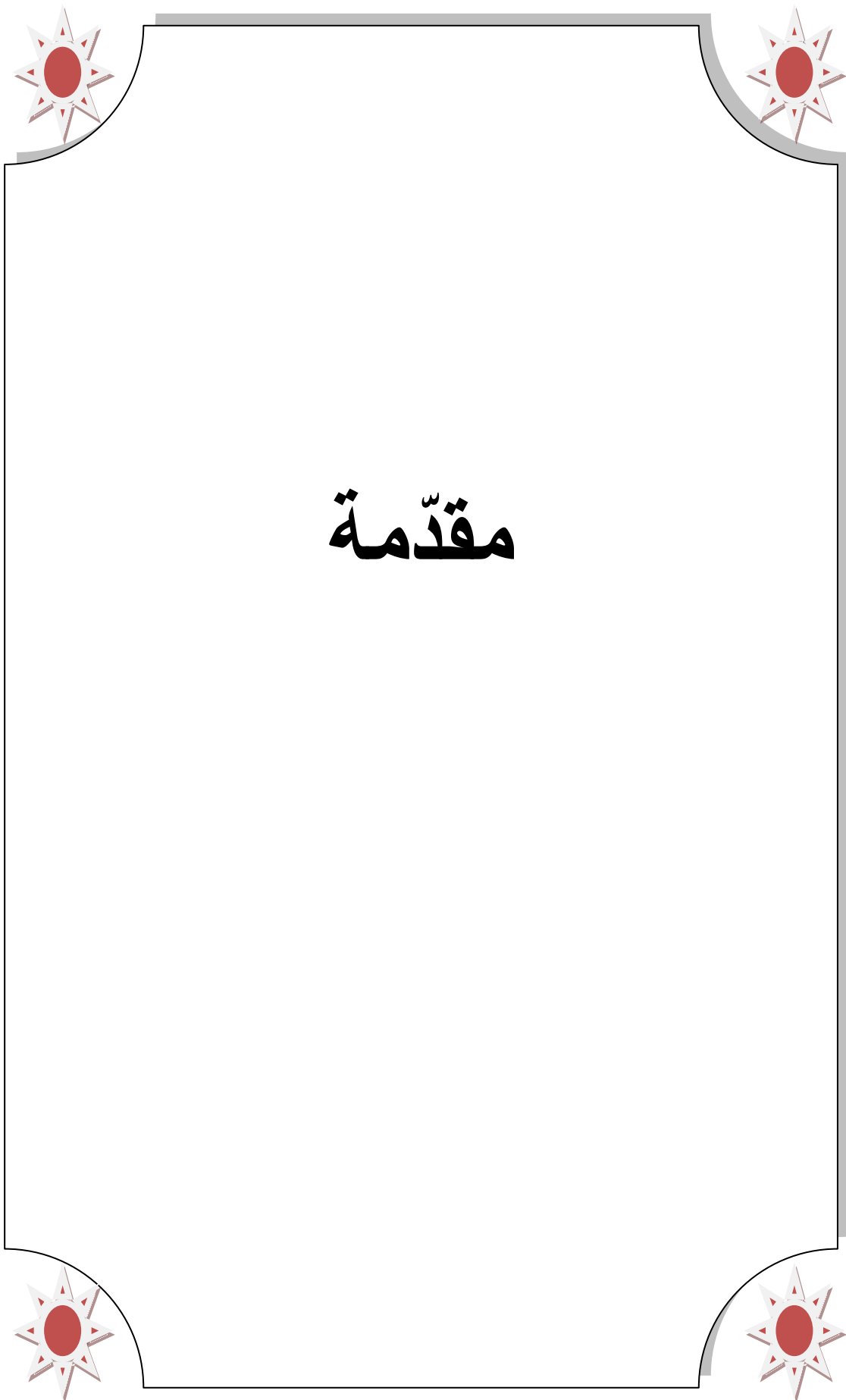
اللهم إني أسألك في صلاتي ودعائي بركة تطهر بها قلبي وتكشف بها حزني  
وتغفر بها ذنبي وتصلح بها أمري وتغني بها فقري وتذهب بها شري وتكشف  
بها شملي وتبيض بها وجهي يا أرحم الراحمين.

اللهم إليك مددت يدي وفيما عندك عضمت رغبتني فأقبل توبتي وارحم ضعف  
قوتي واغفر خطيئتي واقبل معذرتي واجعل لي من كل خير نصيبا وإلى كل  
خير سبيلا برحمتك يا أرحم الراحمين.

اللهم لا تحرمني وأنا أدعوك ولا تخيبني وأنا أرجوك اللهم إني أسألك يا  
فارجي الهمّ ويا كاشف الغم يا مجيب دعوة المضطرين يا رحمان يا رحيم  
الآخرة.



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



# مقّمة



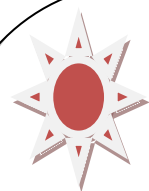
# المدخل

مفهوم الأسلوب (لغة واصطلاحاً)

1 - مفهوم الأسلوب  
أ - لغة

ب - اصطلاحاً

2 - الفرق بين الأسلوب والطريقة  
والإستراتيجية



# الفصل الأول

## أهم الأساليب التعليميّة المعاصرة

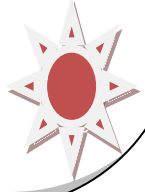
### ❖ تعريف الأساليب التعليمية المعاصرة

- 1 - أسلوب تعليم المشروعات.
  - تعريف أسلوب تعليم المشروعات.
  - الخصائص المميزة لأسلوب تعليم المشروعات.
  - عيوب أسلوب تعليم المشروعات.
- 2 - أسلوب تعلم الإكتشاف.
  - تعريف أسلوب تعليم الإكتشافي.
  - مميزات و عيوب أسلوب التعليم الإكتشافي.
  - الإكتشاف الموجه في الموقف التعليمي.
  - الصور أو الممارسات التي يأخذها أسلوب التعليم الإكتشافي.
- 3 - أسلوب تعلم العصف الذهني.
  - مفهوم أسلوب تعليم العصف الذهني.
  - مبادئ أسلوب العصف الذهني.
  - خطوات أسلوب تعليم العصف الذهني.
  - مميزات و عيوب التدريس بأسلوب تعليم العصف الذهني.
- 4 - أسلوب التعلم التعاوني.
  - مفهوم أسلوب التعلم التعاوني.
  - أهمية أسلوب التعلم التعاوني.
  - مزايا أسلوب التعلم التعاوني.
  - عناصر العمل التعاوني.

## الفصل الثاني:

### بيداغوجيا حلّ المشكلات في التعليم

- أ مفهوم المشكلة وتصنيف المشكلات
- ب مفهوم بيداغوجيا حلّ المشكلات  
وخصائصه
- ج خطواته وإجراءاته في الصف  
(العوامل التي تحكم النشاط الذهني)
- د تطبيق وتقييم
- هـ -إيجابيات وسلبيات بيداغوجيا حلّ  
المشكلات



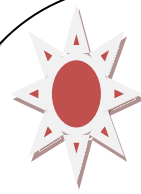
# خاتمة







# قائمة المصادر والمراجع



# فهرس المحتويات

الحمد لله العلي الأعلى الذي خلق فسوى، والذي قدر فهدى، والذي أحاط بكل شيء علما أحمده على إتمام النعمة، وأشكره على دوام الفضل والمنن والصلاة والسلام على المعلم الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، خير من بلغ واخبر، علم الله تعالى به الناس من جهل وهداهم به من ضلال، فله ورسوله الفضل والمنة، ثم للذين ساروا على مناهجه القويم وسنته الطاهرة من آل بيته وصحابته والتابعين وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد ...

ينطلق المعلم في تدريسه من فلسفة عادة ما يتبناها من خبراته ومعارفه المكتسبة، لذا لا بد من توجيه المعلم منذ دراسته على التطبيق العملي لنظريات التعلم التي تركز على تنمية المهارات العقلية للمتعلم بعيدا عن الأسلوب التقليدي الذي إعتاد عليه معلم ونا في قاعة التدريس اعتقادا منه م أنها الأساليب المثلى لإنجاز وإنهاء المنهاج المدرسي، ويتناس أو ينسوا أن اكتساب المعرفة في حد ذاتها دون الإهتمام والتركيز على المهارات العقلية، هو هدف لا تسعى إلى تحقيقه الأنظمة التعليمية.

وبذلك دعت الحاجة إلى البحث عن طرق تدريس تحفز المتعلم على البحث والتقصي، كما تجعل منه محورا رئيسا في عملية التعلم من خلال جعله باحثا ومخططا ومجربا. وكون أساليب التدريس هي الأطر العامة التي تقدم من خلالها المعارف والمهارات المختلفة والعادات المتفاوتة والإتجاهات المرغوبة ضمن العملية التربوية المنظمة.

ومن هذا المنطق جاء بحثي موسوما بـ:

أهم الأساليب التعليمية المعاصرة - بيداغوجيا/ حل المشكلات في التعليم (نموذجا).

ومن هنا ندرج طرح إشكالنا:

– ما هي أهم الأساليب التعليمية المعاصرة؟

– وكيف ساهم أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية؟

أو كيف يمكن أن نستفيد من هذه الأساليب في عملية التدريس؟  
كما أنه على المتعلم أن يكون على دراية بأساليب التدريس المناسبة، لأن هذه الأخيرة من الأمور المهمة التي يحتاجها المعلم حتى يكون ناجحاً في تدريسه، ولم يكن اختيارنا للموضوع عبثياً، بل جاء نتيجة تفكير وتعمق ودوافع أملت علينا اختيار هذا الطرح، فكان من جملتها:

الأسباب الذاتية: المتمثلة فيما يلي:

\* اهتمامي ورغبتني بالتعليم.

\* أهمية الأساليب التعليمية المعاصرة في التعليم.

**الأساليب الموضوعية:**

هي البحث عن المهارات التي يستخدمها المتعلم في تقصيه العلمي سعياً منه للوصول إلى المعارف، وتهدف دراستي إلى حل المشكلة، هو أن يتمكن الطلبة من الوصول إلى المعرفة بأنفسهم، الأمر الذي زادنا إصراراً على القيام به، سارين على الخطة التي تنقسم إلى:

مقدمة ومدخل وفصلين نظريين وخاتمة.

أثرت في المدخل و تناولت فيه الأساليب التعليمية: المفهوم والأنواع.

أولاً: مفهوم الأسلوب (لغة واصطلاحاً).

ثانياً: الفرق بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية.

أما في الفصل الأول الذي وسمته بالأساليب التعليمية المعاصرة ، وتضمن العناصر

الآتية:

أ - أسلوب التعلم العصف الذهني

ب - أسلوب التعلم التعاوني.

ج - أسلوب التعلم الإكتشافي.

د - أسلوب تعليم المشروعات.

أما عن الفصل الثاني فقد عنونته بأسلوب حلّ المشكلات في التعليم، وتضمن العناصر

الآتية:

أ- أسلوب حل المشكلات في التعليم.

ب- مفهوم المشكلة وتصنيف المشكلات.

ج- مفهوم أسلوب حل المشكلات وخصائصه.

د- خطواته وإجراءاته في الصف (العوامل التي تحكم النشاط الذهني).

هـ- إيجابيات وسلبيات أسلوب حل المشكلات.

أما خاتمة البحث فكانت لأهم النتائج والملاحظات التي توصلنا إليها من خلال عرضنا للفصول.

وقد واجهت عدة صعوبات منها: كثرة المصطلحات وتشعب الموضوع.

وقد اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس.

- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس.

- وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته.

- حزام عثمان يوسف، ردينة عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة

وقد إتبع في وسط إشكالية البحث منهجا يقوم على الوصف والتحليل.

وأخيرا أسأل الله السداد والتوفيق.

الطالبة: بن يوسف سامية

## 1 - مفهوم الأسلوب:

**لغة:** (ويقال للسطر من النخيل أسلوب وك ل طريق ممتد فهو أسلوبٌ قال: والأسلوب الطريق، والوجه، والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب. والأساليب: الطريق تأخذ فيه، والأسلوب بالضم: الفن، يقال أخذ فلانٌ في أساليب من القول أي أفانين منه، وإنّ أُنْفِه لفي أسلوب إذا كان متكبرا، قال أنوفُهُم بالفخر، في أسلوب، وشعرُ الأستاهِ بالجُبُوبِ يقول: يتكَبِّرون وهم أخصاء، كما يقال أنْفٌ في السماء واستٌ في الماء والجُبُوبُ وجه الأرض، ويروي أنوفُهُم مِلفَخِرٍ، في أسلوبٍ أرادَ مِنَ الفَخْرِ، فحذف النون) <sup>1</sup>.

وهذا معناه أن الأسلوب يقتضي نظاما معيناً، ونسقا محددًا من الأنساق، وهو نقيض الأرض الغليظة التي يتعذر المسير عليها.

وعرفه آخرون بقولهم : (النهج اللغوي الذي يشتمه الأديب لنفسه في خضم المادة اللغوية المترجمة) <sup>2</sup>.

وما يمكننا استنتاجه من خلال هذا التعريف، أن الأسلوب نسق معين ونظام، وأن هذا النسق قد يكون عاما فيعني الطريق وقد يكون خاصا فيعني خرق النظام اللغوي وكسر النسق.

## اصطلاحاً:

يعرّف الأسلوب بأنه (هو مجموعة القواعد والضوابط والكيفيات التي تؤدي بها الطريقة من المدرس، أو هو كل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفاعلية تميزه عن المدرسين الآخرين الذين يستخدمون الطريقة نفسها) <sup>3</sup>.

وهذا معناه أن الأسلوب يختلف من مدرس لآخر فهو الذي يميزه عن المدرسين الآخرين الذين يستخدمون الطريقة ذاتها.

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، المادة (س،ل،ب) دار نوبليس، بيروت، ط1، المجلد 14، 2006.

<sup>2</sup> محمد السيد علي الكسباني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس- مؤسسة حورس الدولية، سبورتيج، الإسكندرية، ط1، 2010، ص129.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس – دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن / د ط، 2009م، 1430هـ، ص343.

كما أننا نجد من جهة أخرى أن الأسلوب يرتبط بالمدرس وسماته الشخصية، ونوع العلاقات التي يؤسسها المعلم مع طلبته، وهنا يتضح لنا جليا أن الأسلوب أضيق، ومن هذا المنطلق نقول عنه (مجموعة العمليات والإجراءات التي تؤديها شخص ما، لأداء عمل ما، وهي تشكل نمطا مميزا لسلوكه. وهو أيضا الطرق التي يختلف فيها المدرس عن الآخر في العلاقات، التي يؤسسها مع تلاميذه، وأنواع المناخ الاجتماعي الذي يوجدده).<sup>1</sup>

ومن هنا يمكننا أن نقول عن الأساليب (إن الأساليب ذاتية تعتمد على ذات الفرد نفسه، فكل تدريسي يستخدم طريقة أو أكثر من طرائق التدريس بأسلوبه الذاتي الخاص به، وبذلك تكون الأساليب من الناحية الإحصائية أكثر عددا من الطرائق).<sup>2</sup>

وأیضا نجد تعريفا آخر لأسلوب التدريس بأنه (الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، حيث أنه يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم).<sup>3</sup>

فهو بهذا جملة من القواعد الفنية والخصائص الجمالية العامة التي يسترشد بها الشاعر أو الناثر ويدور في داخل محيطها محاولا في نتاجه الإبداعي مطابقتها والتقيد بها.

ويعرف بوفون (BUFFOON) الأسلوب (هو الإنسان نفسه).<sup>4</sup>

وهنا نجد أن الكلام مقتصرا على أسلوب مخصوص لا على مطلق، ويعرفه غاستون (GASTON) في كتابه "رسالة في فلسفة الأسلوب" (أن الأسلوب هو التصرف الشخصي والمخزون العام).<sup>5</sup>

<sup>1</sup> عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه على حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس - دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص19.

<sup>2</sup> عامر ابراهيم علوان وآخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس "مفاهيم وتطبيقات"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2011م، ص114.

<sup>3</sup> الفرق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية ، RAWANJA WA.

<sup>4</sup> نفسه.

<sup>5</sup> نفسه.

تعريف (قول جل) (هو ثمرة عمل بشري) <sup>1</sup> كالتحات وضع تمثاله البديع من المادة الصّماء، وكذلك يشكل الشاعر أو الناثر جملة وإيقاعاته ومجازاته من اللغة، وقد يعني الأسلوب "الإختلاف".

ويمكن القول أن أسلوب التعليم أو التدريس يتسم به المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس (توليفة من الأنماط التدريسية التي يتسم بها كلها أو بعضها. المعلم في أثناء تعامله مع الموقف التعليمي التعليمي، وتوجد أربعة أنواع من أساليب التدريس هي أساليب مهنة التدريس، وأساليب التعامل مع التلاميذ، وأساليب معالجة المادة الدراسية، وأساليب تنظيم البيئة الصفية)<sup>2</sup>.

إن المنشأ يتخير من الرصيد اللغوي دوالاً معينة يُقحمها في ملفوظه عن قصد، وبهذا يكون الكلام عنده هو عمل يتم على وعي، وأما كل ما يوجد فيه من ألفاظ وتراكيب يؤدي وظيفة قصدها المنشأ، ومن هنا كان الأسلوب ممارسة عملية واعية للأدوات اللغوية.

وعلى ضوء ما سبق ذكره نقول أن الأسلوب جزء من الطريقة فالطريقة خطوات محددة يسير عليها المدرسون، ولكن كل خطوة تؤدي بأكثر من أسلوب، وللمعلم تأديتها بالأسلوب الذي يحسنه ويرى بأنه يزيد من فاعلية الطريقة.

وهو يشير إلى الطريقة، والأسلوب الذي يعبر فيه الفرد عما يكنه، أو يشعر به.

اتجاه موضوع ما، وهو يمثل مدى استعداده أو ميله نحو الموضوع أو بعده عنه.

وتتسم الطريقة بأنها عملية هادفة منظمة تتولى تنظيم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ومواد التعلم بالشكل الذي يحقق التعلم. (إن طرائق التدريس تمثل مجموعة من الخطوات التي يضعها ويتبعها المعلم أو المدرس بهدف إيصال المادة العلمية للتلاميذ مستعينا بالأساليب والوسائل المتاحة على أن تكون هذه الطرائق مستجيبة ومنسجمة مع طبيعة المادة العلمية وطبيعة التلاميذ وخصائصهم السلوكية والتكوين النفسي لهم وعوامل

<sup>1</sup> نفسه.

<sup>2</sup> محمد السيد علي الكسباني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس - مؤسسة حورس الدولية، سبورتج، الإسكندرية، ط1، 2010م، ص129.



البيئة المحيطة بما فيها الضغوط والقيود الخارجية والتي أثرت بشكل كبير على هذه الطرائق وأوجه الاختلافات بينها مما يجعل من الصعب جدا تحدد طريقة واحدة لجميع المعلمين أو المدرس ولجميع التلاميذ)<sup>1</sup>.

من جملة ما تقدم نجد أن الطريقة في التدريس هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل النفقات والجهد، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو بالأحرى في الطالب نفسه.

وأیضا قيل عنها أنها (خطة متكاملة لتنفيذ جزء أو أجزاء من المحتوى التعليمي، الوارد في المنهج مع فئة محددة من المتعلمين في موقف تعليمي، ترصد فيه الأهداف التربوية الخاصة ويحدد لكل هذه الإجراءات أو النشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلم، وكذلك تحدد الوسائل التي تساعد على تفعيل الإجراءات والأنشطة في الوصول إلى الأهداف المخططة واكتساب التلاميذ لها وتكييف كل تلك الأدوات في سبيل بلوغ الأهداف)<sup>2</sup>.

وبناء على ما أدرج نقول عن طرائق التدريس، بأنها مجموعة الفعاليات التي يقوم بها التدريسي والطالب لغرض تحقيق التعلم.

وأن المعلم يقوم بمجموعة من الأفعال من أجل تحقيق أهداف المنهج، ولذا عليه أن يتبع استراتيجية مناسبة ولهذا تعرف هذه الأخيرة بأنها (كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "استراتيجية" ومعناها فن القيادة، وقد اقتصر استعمالها في بادئ الأمر على الميادين العسكرية، وهي تعني أيضا مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وبعبارة أخرى فإن الإستراتيجية هي مجموعة القرارات التي

<sup>1</sup> جمال حسن مصطفى أبو الرز وأخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم- عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006م، ص49.

<sup>2</sup> وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية - دار الفكر، عمان، ط 3، 2009م، 1430هـ، ص 155.

يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفاً<sup>1</sup>.

ونجد مفهوم آخر للإستراتيجية (بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية.

وهي تشمل على الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة متكاملة بقصد تحقيق أهداف محددة)<sup>2</sup>.

كما أننا نجد من يعرفونها (مجموعة متسلسلة ومتتالية من تحركات المعلم، حيث يقصد بتحركات المعلم كل الأفعال والأنشطة التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية من تمهيد وتقديم ومناقشة ورسم توضيحي وتفسير للمصطلحات الصعبة أو الجديدة، وتبرير استنتاجي أو عملي، وتدريب على تمارين، وتطبيق على مسائل ... وغير ذلك)<sup>3</sup>.

معنى هذا أنها تمثل مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً.

كما أنها تمثل الأمور التي توجه العملية التعليمية وتخطها في طريق سير وتنظيم عناصرها المترابطة ولهذا قيل عنها (مجموعة من الأمور الإرشادية التي تحدد وتوجه عمل التدريسي وخط سيره في حصة الدرس، لأن التدريس عملية معقدة، عناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة كل خطوة تتأثر بما قبلها وتؤثر بما بعدها)<sup>4</sup>.

أي أنها تمثل الأمور الإرشادية التي توجه عمل المدرس في تخطيط سيره للدرس، وتتابع خطواته، فهي تساهم في تسيير عمل المدرس.

يستخدم المعلم مجموعة من الآليات في تنظيم وتنفيذ مجموعة من النشاطات لهذا كان لزاماً عليه أن يتبع إستراتيجية تدريس ناجحة، ولهذا يقول عنها (هي الآلية التي تشمل هذه

<sup>1</sup> محمد السيد علي الكسباني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية، سبورتنج، الإسكندرية، ط1، 2010م، ص 137.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 342.

<sup>3</sup> جمال حسن مصطفى أبو الرز وأخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقييم، ص 48.

<sup>4</sup> عامر إبراهيم علوان وأخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس "مفاهيم وتطبيقات"، ص 115.

الأهداف التدريسية وأفعال المدرس وأنشطته في داخل الصف والأساليب والوسائل المصاحبة في التدريس التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، وقد يكون من سمات الإستراتيجية الناجحة، تنظيمها للمجموعات بشكل منظم وفعال، وتنميتها روح التعاون بين الطلبة وكذلك توليد الحماس والإثارة عند الطلبة، كما أنها تساهم في تأكيد المشاركة الجماعية وتميزها بالمرونة<sup>1</sup>.

إن الإستراتيجية بمفهومها العام تمثل كل ما يفعله المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج، ولهذا عرفت بأنها (مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف، فالإستراتيجية تعني خط السير الموصل إلى الهدف وتتضمن جميع الخطوات والإجراءات التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج)<sup>2</sup>.

معنى ذلك أنها خطة تشمل إجراءات منظمة يقوم بها المعلم وطلابه لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي وذلك من خلال مجموعة من طرق التدريس التي تركز فلسفتها إما على دور المعلم أكثر من المتعلم أو دور المتعلم أكثر من المعلم أو دور المتعلم بمفرده، وتتضمن الإستراتيجية تنظيم لأدوار كلا من المعلم والمتعلم وإعادة ترتيب للبيئة الفيزيقية الصفية بما يحقق أهداف الإستراتيجية المتنوعة.

كما أنها تمثل أيضا دليلا يرشد حركة المعلم وتوجيه أساليب العمل داخل الصف، لهذا نقول عنها (أنها إطار موجهها لأساليب العمل ودليلا يرشد حركته، وقد عرف احد المشغلين في الإستراتيجية بأنها، فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، وبرأيه تتضمن النواحي الآتية:

<sup>1</sup> جمال حسن مصطفى أبو الرز وأخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم ، ص 49.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 342.

اختيار الأساليب لتحقيق الأهداف، ووضع الخطط التنفيذية وتنسيق النواحي المتصلة بذلك<sup>1</sup>.

ينبغي أن تتوافق إستراتيجية التدريس المستخدمة مع المرحلة التي يمر بها الطالب والموقف التعليمي، ولا توجد إستراتيجية تدريسية أفضل من غيرها في جميع المواقف التعليمية بشكل مطلق ويجب أن تشمل الإستراتيجية المستخدمة جميع عناصر العملية التعليمية والعلاقات بينها.

وتعرف إستراتيجية التدريس (بأنها خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بغية تحقيق نتائج التعلم المرجوة، وبذلك فالإستراتيجية تُعد وصف لإجراءات عملية التعلم كما يراها كل من المعلم والطالب، وتستند إستراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعلم، وتصنف إلى ثلاث مدارس رئيسية هي: السلوكية، المعرفية، الإجتماعية)<sup>2</sup>.

وفي السنوات الأخيرة ازداد الاهتمام بالإستراتيجيات المعرفية والاجتماعية على حساب الإستراتيجية السلوكية، نتيجة للاهتمام المتزايد بعمليات العلم ومهارات التفكير، كما أصبح التركيز على كيفية حصول الطلبة على المعرفة وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم أكثر من تحصيل المعرفة نفسها.

ولذلك فإن المعلم يريد استخدام إستراتيجية فعالة في تدريس طلبته أن يراعي الاعتبارات الآتية (التركيز على نتائج التعلم المرتبطة بأداءات الطلبة وليس التركيز على المعرفة وتذكرها، والتعلم هو نشاط يقوم به المتعلم وليس المعلم، وتوفير الخبرات المتنوعة للطلبة في صورة مهام تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، والتعلم كمفهوم يرتبط بالخبرة)<sup>3</sup>.

وكما يجب أن تجيب إستراتيجية التدريس المستخدمة عن الأسئلة الآتية:

<sup>1</sup> عامر ابراهيم علوان وآخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس "مفاهيم وتطبيقات"، ص 114.

<sup>2</sup> غسان يوسف قطيط، الإستقصاء، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011، ص 86.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 86.

كيف سأعلم؟ ماذا سأعلم؟ متى سأعلم؟

ويستحسن بالمعلم أن يأخذ بخطوات عملية التدريس قبل قيامه بدوره معلماً ومصمماً للمواقف التعليمية ومنظماً ومنسقاً.

والأهداف التدريسية وإدارة الصف، وتنظيم البيئة الصفية، واستجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخططها.

وقد قيل أيضاً عن الإستراتيجية بأنها (اتجاه سير أو عمل يبدأ من مجموعة أهداف، يكون ترجمه له، أو هي بتعبير آخر طرق العمل الذي يحدده نظام ما على مدى طويل نسبياً وصولاً إلى الأهداف المرجوة، وحلاً لمشكلاته الأساسية وتنفيذاً لسياساته)<sup>1</sup>.

وهذا معناه أن المعلم يكون له هدف يسعى إلى تحقيقه فيتبع اتجاه منظم وطريق عمل يتخذه حلاً لمشكلاته وصولاً إلى الغرض.

وفي ضوء ما تقدم فإن إستراتيجية التدريس تشتمل على:

جميع الإجراءات التي يقوم بها المدرس سبقاً ليجري التدريس بموجبها.

التدريبات والوسائل والمثيرات والتقنيات المستخدمة لغرض تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، كما أن البيئة التعلم وما يتصل بها من عوامل مادية، وفيزيائية ونفسية، وطريقة تنظيم واستجابات المتعلمين وكيفية تعديلها والتعامل معها من المعلم، وهذا كله يصب في أن الإستراتيجية مفهوم شامل ينطوي على الطرائق والأساليب والإجراءات الخاصة بالتدريس وما يتصل بها.

وفي ضوء ما قيل ويقال عن طرائق التدريس والإستراتيجيات والأساليب وللتفريق بين هذه المصطلحات الثلاثة نجمل قولنا بأنها كلها يصب في وعاء واحد إلا وهو تحقيق ومعالجة النشاط التعليمي، ووصول المعارف إلى الطلاب بأبسط وأيسر السبل، لأن المعلم الناجح يستخدم ويجرب جميع الإستراتيجيات والوسائل والأساليب والطرائق لتحقيق الهدف

<sup>1</sup> عامر ابراهيم علوان وآخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس "مفاهيم وتطبيقات"، ص 114.

المنشود، وللتفريق بين الإستراتيجية والأسلوب والطريقة نقول (إن الإستراتيجية هي الأشمل والأوسع، وإن الطريقة جزء من الإستراتيجية، والأسلوب وسيلة من وسائل الطريقة أو جزء منها)<sup>1</sup>.

يتوضح لنا الأسلوب يعد وسيلة أو جزء من الطريقة، يعتمد على ذكاء وفطنة المدرس وذوقه في إختيار الأسلوب المناسب في الوقت المناسب، (الإستراتيجية تتضمن الطريقة وأساليبها، وإجراءاتها وكل ما يشكل عملية التدريس في حين لا تتضمن الطريقة إلا مكونا من مكونات الإستراتيجية)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن الإستراتيجية شاملة تضم في طياتها كل من الطريقة والأسلوب وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

ونجد أيضا هناك فرق آخر يقال عنه (أن الإستراتيجية خطة تتضمن الأهداف والطرائق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المدرس لتحقيق أهداف تعليمية محددة، بينما الطريقة كفاءات وإجراءات يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعليم إلى المتعلم. وتتضمن الإستراتيجية جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي بما في ذلك الأهداف والطرائق، والوسائل التعليمية وعمليات التقويم في حين تتضمن الطريقة خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة)<sup>3</sup>.

والفرق يكون أن الإستراتيجية تتضمن الطريقة، وهذه الأخيرة عبارة عن تطبيقات يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعليم، وكما أن الإستراتيجية تحصر جميع العوامل التي تؤثر في الموقف التعليمي بما في ذلك الطرائق على غرار الطريقة، فهي خطوات مترابطة تتصل مباشرة بالمادة المنوطة.

<sup>1</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن/ حقوق الطبع المحفوظة، 2009م، 1430 هـ، ص 343.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 344.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 343.

لقد شهدت أساليب وطرائق التدريس خلال القرن العشرين تطورا كبيرا، وذلك نتيجة للتطور الحاصل في جميع مرافق الحياة وفي عوامل البيئة ولكي تستطيع المؤسسات التربوية مواكبة هذا التطور كان عليها أن تسعى من أجل إعداد جيل قادر على مواكبة هذا التطور، وأن يكون فعالا ومساهما في دفع عجلة التطور إلى الأمام.

لقد ظهرت على الساحة التربوية استراتيجيات متنوعة تعتمد على استخدام طرق وأساليب حديثة في التدريس تختلف على الطرق التقليدية التي كان يستخدمها المعلمون سابقا.

### التعريف بأهم الأساليب التعليمية المعاصرة:

تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، ذلك أن الأهداف التعليمية، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، لا يمكن تقويمها إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه.

لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين التلاميذ ومكونات المنهج. والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه.

كما على المعلم أن يجعل درسه مرغوبا فيه لدى الطلاب خلال (طريقة التدريس التي يتبعها، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم. ومن هذه الأهمية بمكان أن نؤكد على المعلم هو الأساس. فليست الطريقة هي الأساس، وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التلاميذ)<sup>1</sup>.

الأساليب التعليمية المعاصرة تعتمد اعتمادا كليا على التفاعل الإيجابي النشط للمتعلم بتوجيه وإرشاد من المعلم، لأن التعلم يكون أبعد أثرا وأعمق إذا توصل إليه التلميذ بنفسه ولقد تنوعت أساليب التدريس وتنوعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي السائد من الإهتمام بالمتعلم من حيث نشاطه وإيجابياته في العملية التعليمية، والتي قيل عنها

<sup>1</sup> [www.drmosad.com/index\\_94.htm](http://www.drmosad.com/index_94.htm)

(إن الأساليب التعليمية المعاصرة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة الطالب، من حيث طبيعته وخصائصه وحاجاته وخبراته السابقة في العملية التعليمية)<sup>1</sup>.

ونجد من بين أهم الأساليب التعليمية المعاصرة، أسلوب المشروعات، وأسلوب الاكتشاف، وأسلوب العصف الذهني، وأسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب حلّ المشكلات.

### أسلوب تعليم المشروعات:

إن أسلوب التعليم المشروعات تعود إلى المربي جون ديوي ولكن جاء بعده كلباريتك، ووضع أبعادها، ومن مقومات هذه الأسلوب ربط التعليم بالحياة التي يحياها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فجون ديوي يرى أن المدرسة يجب أن تكون مكانا يحيا فيه الطفل حياة اجتماعية دقيقة فيتدربون فيها على مواجهة مشكلات الحياة.

إن أسلوب تعلم المشاريع يستند إلى مبادئ تربوية معاصرة لهذا عرف بأنه (الأسلوب الذي يريد من المتعلم أن يكون ايجابيا في عملية التعلم، ويعتمد على نفسه في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوعة ولا يكون جل اعتماده على المدرس فدور المدرس لا يتعدى التوجيه والإرشاد لذلك فإن هذه الطريقة تأتي استجابة لما تدعوا إليه الفلسفة البراجماتية والتربية التقدمية حول تدريب المتعلم على أساليب البحث عن المعرفة وإعطائه الفرصة للإعتماد على نفسه في تحليل المعارف والخبرات والمهارات تأسيسا على افتراض أن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يحتفظ به لمدة أطول على أنه يكون أكثر قدرة على توظيفه في مواجهة ما يعترضه من مشكلات في حياته تتضمن الكثير من المشاريع)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن المتعلم في أسلوب تعليم المشاريع يتسم بالنشاط فهو يبذل جهدًا ذاتيا وبذلك فإن هذا الأسلوب يتمشى ومنهج النشاط لأنه جعل المتعلمين يتعلمون عن طريق العمل فيحبون المدرسة حياة مبنية على نشاطهم الذاتي وتفاعلهم داخل الصف.

<sup>1</sup> حزام عثمان يوسف، ردينة عثمان يوسف، طرائق التدريس -منهج، أسلوب، وسيلة- دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن/ ط1، 2005، ص 54..

<sup>2</sup> محسن علي عطية، "المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن/ د.ط، 2009-1430هـ، ص 416.



كما نجد تعريفه آخر لهذا الأسلوب يقول عنه (إحدى طرق التربية والتعليم التي يقوم التلاميذ فيها بنشاط ذاتي تحت إشراف المدرس ويمكن أن يعد واحد من طرق تنظيم المنهج المدرسي، وهو سلسلة من النشاط الذي يقوم به الفرد أو جماعة لتحقيق أغراض واضحة ومحددة في محيط اجتماعي برغبة وحماس وإن المشروع هو أحد التطبيقات العلمية للمبادئ النظرية لمنهج النشاط)<sup>1</sup>.

ومعنى هذا أن الأسلوب يعتمد على التلميذ في نشاطاته الفردية، حيث يصبح المعلم القائد بمعنى أن عمله يقتصر على التوجيه والإرشاد ويعمل تحت إشراف مدرسه.

كما أننا نجد كلبا ترك يعرف أسلوب تعلم المشاريع أنه (فعالية قصدية تجرى في محيط اجتماعي وبذلك فهو يؤكد أمرين: الأول ممارسة عملية أو عمل معين، الثاني: الهدف أو القصد ويشترط في القصد أن يكون متصلاً بالحياة التي يحيها المتعلم)<sup>2</sup>.

ومن خلال هذا التعريف نقول أن هذا الأسلوب هو عمل ميداني يقوم به المتعلم ويجري تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً يقدم خبرة للمتعلم في تعلمه، ويتسم بطبيعته العلمية ويتم في بيئة اجتماعية، وبموجب أسلوب المشروع يكلف الطالب بتنفيذ عمل معين يشكل محوراً من محاور المنهج أو وحدة فيه في صورة مشروع يتضمن عدداً من أوجه النشاط مستخدماً عدداً من مصادر التعلم ذات الصلة بالمشروع، لتحقيق أهداف محددة مقصودة مهمة من وجهة نظر المتعلم وإن أسلوب المشروعات يكون الهدف منه إكساب الطلبة والتلاميذ المهارات والمعرفة والخبرة، وأن هذا يتوقف على طبيعة المشروع عنده اختياره، ولذا وجدت عوامل لإختيار المشروع، فهناك العديد من العوامل التي تؤثر على طبيعة ونوع المشروع المختار ويمكن أن ندرجها في قولنا (إمكانية المدرس على متابعة المشاريع وتوفير المستلزمات والوسائل المناسبة لإنجاز المشروع وإمكانية الطلبة في

<sup>1</sup> وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها التربوية، دار الفكر، عمان/ ط 3، 2009-1430 هـ، ص 227.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 227.

تنفيذ المشروع، كما تتدخل أيضا طبيعة المشروع ومستوى التطور أي المرحلة الدراسية والوقت المتاح لمتابعة المشاريع والإمكانات المادية)<sup>1</sup>.

إن نجاح أسلوب المشروعات يعتمد على الجدية في تنفيذ ومدى مثابرة الطلبة، ولا يتحقق هذا إلا باتباع بمراحل وخطوات وهو ما سوف نقوم بعرضه في الصفحة الموالية.

### الخصائص المميزة للمشاريع:

إن التعلم المستند إلى المشاريع هو نموذج تدريسي ينظم عملية التعلم حول المشاريع. وفيه يكون المتعلم في مواجهة المشكلة أو الموقف في سياقه الطبيعي دون تكييف للواقع الصفي. ويمارس الطلبة أو المتعلمون مهارات عدّة مثل حل المشكلات، الاستقصاء، اتخاذ القرار، الرجوع إلى المصادر والتأمل والحوار والكتابة وغيرها مما تتطلبه عمليات الاستقصاء والبحث العلمي والمشاريع، قد تكون إثرائية ذات ارتباط بالمنهج بصورة غير مباشرة، وقد تتعمق في بعض جوانب المنهج، إن التعلم المستند إلى المشاريع يركز على مشاريع منهجية ذات ارتباط وثيق جدًا ومباشر بالمنهاج، وهو مثل التعلم المستند إلى مشكلات يتناول المنهاج. وهذه الرؤية المقيدة للمشاريع تتطلب توفر عدد من الخصائص في هذه المشاريع ويمكن أن نجملها من خلال (المركزية: المشاريع من هذا المنظور هي المنهاج، أن تعلم المفاهيم والحقائق والتعميمات في المنهاج يتم من خلال المشاريع. والمشاريع هنا ليست إثرائية بمعنى أن يتم تعليم المحتوى بالأساليب الإعتيادية وبعدها ينفذ الطلبة المشاريع. ومع أن البعض يعتبر المشاريع التي تتناول تطبيقات المنهاج ليست مشاريع منهجية إلا أنه يمكن القول بأن المشاريع الإثرائية المضافة إلى المشاريع الرئيسية هي أيضا مشاريع منهجية)<sup>2</sup>.

وهناك خاصية أخرى للمشاريع تمثل في مشكلات واقعية تركز على أسئلة أو مشكلات موجهة. (أن هذه السمة في المشروع مهمة لكونها تجعل الأنشطة التي يقوم بها الطلاب خلال عملهم على المشروع معنى مرتبطا بما يريد المعلم تحقيقه من أهداف.

<sup>1</sup> حسين محمد أبورياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1/ 2008، ص 111.  
<sup>2</sup> فريد كامل أبو زينة، النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ ط 1، 2011، ص 262.

وبغياب ذلك يكون العمل على المشاريع مركزاً على فهم النشاط بحد ذاته وسبل تنفيذ إجراءاته دون ربط بالموضوعات أو المحتوى<sup>1</sup>.

وهذه الخاصية إذا توفرت في المشاريع تقود الطلاب للتصدي للأسئلة أو المشكلات التي تتناولها هذه المشاريع.

كما أننا نجد من جهة أخرى خاصية مميزة للمشاريع هي: استقصاء بنائي والاستقصاء البنائي هو نشاط موجه بالأهداف يقود إلى بناء معرفة جديدة أو إعادة تنظيم معرفة سابقة أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة. (إن على أنشطة المشروع الجوهرية توجيه الطلبة نحو تعلم المحتوى وتطوير معرفتهم بالمفاهيم والمبادئ التي يتضمنها المنهاج، وبهذا الصدد إذا شكلت هذه المشاريع صعوبات لا يمكن تجاوزها أو تحدياً للطلبة، فإن ذلك يفقد هذه المشاريع السمة المميزة للتعلم المستند إلى المشاريع)<sup>2</sup>.

والطلبة كلما عملوا في مشاريع غير مفروضة من قبل المعلم، فهذا يثير حافزة الطلبة ولهذا يقال عن هذه الخاصية أنها (: حافزة للطلبة أن المشاريع لا تفرض على الطلبة من قبل المعلم وهي ليست معدة سلفاً من قبل آخرين . إن المشاريع يجب أن تنال اهتمام الطلبة وحفزهم على مواصلة النشاط لتحقيق الأهداف، إذ يعمل الطلبة في كثير من الأحيان بشكل مستقل عن المعلم، وفيها من المرونة في الخطوات ما يجعل الطلبة لا يتقيدون بإجراءات محددة سلفاً)<sup>3</sup>.

وهناك مشاريع ذات خصائص وصفات تضيف عليها المصدقية والواقعية، فهي كما قيل عنها أيضاً (فهي إما بموضوعاتها أو مهماتها أو الأدوار التي تناط بالمشاركين فيها، أو السياقات التي تنفذ في إطارها والتعاون بين أعضاء الفريق الواحد الذي يقوم بها تجعل واقعية وذات مصداقية بالنسبة للطلبة. وهذه الخصائص والعقبات تجعل المشاريع المنهجية

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 262.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 262.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 263.

غير مكيفة أو قابلة للتنفيذ في غرفة الصف وفي إطار زمني مقيد أو محدد بزمن الحصّة الصفية، بل تتطلب عملاً خارج المدرسة)<sup>1</sup>.

وعلى ضوء ما تم ذكره نقول أن الخصائص المميزة للمشاريع يكون العمل فيها على المشاريع مركزاً على فهم النشاط بحد ذاته وسبل تنفيذ إجراءاته وتطبيقاته، وإذا ما توفرت هذه الميزات في المشاريع فتعمل على توجيه الطلبة نحو تعلم المحتوى وتطوير مفاهيم معرفتهم والمبادئ التي يتضمنها المنهاج.

وبعد أن يختار المشروع لابد من التخطيط له من طرف التلاميذ وهنا تأتي المرحلة الثالثة (التخطيط للمشروع وهو يقع بشكل أساسي على التلاميذ، وهذا انطلاقاً من تحديد مراحل العمل، وطبيعة المعلومات المطلوبة والأساليب الإحصائية، وتعد هذه الخطوة، ضرورة لأنها تحدد الإطار النظري للمشروع، وينحصر دور المدرس على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ)<sup>2</sup>.

وهذا معناه أن هذا الأسلوب يكون ناجحاً إذا ما استند إلى الجدية، ففي هذه المرحلة يقوم الطالب بوضع خطة لتنفيذ المشروع وتحت إشراف مدرسه ومنها (تحديد أهداف المشروع وتحديد نوع النشاط الفردي أو الجماعي اللازم لتنفيذ المشروع، ووصف الإجراءات والطرق اللازمة لتنفيذ المشروع وتحديد الصعوبات المحتملة وطرائق التغلب عليها ... الخ)<sup>3</sup>.

وبعد اختيار المشروع يقوم كل طالب بأداء الأدوار والمهام المحددة له، وهنا تأتي الخطوة الرابعة وهي (إن مثابرة الطلبة واستعدادهم للعمل واستمرارهم في تنفيذها هو مخطط القيام به فإذا كان المشروع فردياً مثل رسم خارطة مجسمة وقد يكون المشروع هو القيام ببحث حول ظاهرة معينة مما يتطلب من الطلبة دحر المشكلة بوضع الفروض وتحديد عملية التنفيذ)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 263.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 213.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، المنهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 421.

<sup>4</sup> حزام عثمان يوسف، ردينة عثمان يوسف، طرائق التدريس منخج، أسلوب، وسيلة، ص 213.

وبعد أن يقدم التلاميذ أعمالهم يتفحص المدرس النتائج ويمكن أن نسميها مرحلة التقويم، يقال عنها (في نهاية المشروع يستعرض كل طالب ما قام به من عمل وما تحصل عليه من فوائد وتحديد نقاط النجاح والإخفاق والمشكلات التي تعرض لها، وإذا كان المشروع فرديا يكون الطالب حكما على نفسه وعمله في ضوء معايير يزوده بها المدرس، ويدربه على كيفية استعمالها لتقدير نتائج عملية، أما إذا كان المشروع جماعيا فيكون الحكم عليه جماعيا من الطلبة أنفسهم فينتقد الطلبة بعضهم بعضا)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن المعلم يعطي النقد ويوجه ويكون الطالب مستفيدا، وعلى أساس ما تقدم فإن هذه الخطوة تدرب الطلبة على التحليل النقدي، وتقديم المقترحات، فتنتمي قدرة الطلبة في هذا المجال، وبعد تقييم الطالب لأعماله يتفحص المدرس النتائج، وينبه الطلبة على أخطائهم.

#### عيوب أسلوب تعليم المشاريع:

وعلى الرغم من كل هذه المميزات والفوائد لأسلوب تعليم المشروعات. إلا أنها لا تخلو من عيوب ومآخذ، فهذا الأسلوب يحتاج إلى كفايات خاصة للمدرسين قد لا تتوفر لدى الجميع.

ويؤخذ عليه من جهة أخرى أنه (عند اعتماد هذا الأسلوب لابد من إعادة النظر في توزيع الدروس وساعات الدوام في المدرسة، كما أنه يستلزم وقتا طويلا قياسيا عند اعتماده، كما تحتاج بعض المشروعات إلى متابعة تعجز المؤسسات التعليمية عن توفير مستلزماتها، وأن بعض المشروعات تحتاج إمكانات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسات التعليمية)<sup>2</sup>.

وهذا معناه أنه يعاب على هذا الأسلوب أنه يحتاج إلى متابعة، ولكن المؤسسات التعليمية تعجز على توفير المواد، وبعض المشاريع تتطلب إمكانات يعجز التلاميذ عن توفيرها. فربما تطلب المشروع السفر إلى خارج الوطن.

<sup>1</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 422.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 423.

مفهوم أسلوب تعلم الإكتشاف:

الإكتشاف عملية عقلية تهدف إلى اكتشاف حقائق وقوانين جديدة لم تكن معروفة للمكتشف من قبل. ويعرف الإكتشاف بأنه عمليات عقلية قائمة على تمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية في العقل. وتتمثل العمليات العقلية بالملاحظة والتصنيف والتنبؤ، والقياس، والوصف.

ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الحديثة في التدريس، وفيه تقع المسؤولية في عملية التعلم على الجهد المبذول من الطالب، فهي تهتم بإعمال الفكر لدى المتعلم ويتحمل المعلم المسؤولية في عملية التعلم فدوره أنه مشاركاً في الموقف التدريسي.

ولهذا قيل عن هذا الأسلوب (إن فعل الإكتشاف فعل عقلي، وعملية تفكير تتم بكيفية تتيح للفرد الذهاب إلى أبعد من المعلومات المقدمة إليه، فينتقل منها إلى معلومات جديدة وعلى هذا الأساس فإن الإكتشاف يتطلب من الفرد إعادة تنظيم معلوماته السابقة وتشكيلها بطريقة تمكن من إدراك علاقات جديدة في الموقف، والتعلم بالإكتشاف يهتم بالوسائل والطرق والكيفيات التي يسلكها الفرد مستخدماً قدراته العقلية والجسمية من أجل الوصول إلى معرفة جديدة لم تكن معلومة من قبل، فالتعلم بالإكتشاف يتحقق بعمليات ذهنية عالية المستوى فيه يضع الفرد تخمينات ثم ينشط في البحث عن التثبت من صحتها)<sup>1</sup>.

كما أن على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند استخدام هذا الأسلوب، وذلك بسبب وجود الفروق الفردية في قدراتهم العقلية واستعدادهم، لذا فإن من المفيد أن يراعي المعلم القدرات المتفاوتة لدى تلاميذه عند تهيئة نشاطات يمارسونها من خلال الإكتشاف حتى تتناسب مع إمكاناتهم ويستطيعون القيام بها بكفاءة.

ويتجلى دور المدرس في هذا الأسلوب في إعداد سلسلة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم في عملية الإكتشاف لكي يصل إلى الأهداف المطلوب تحقيقها.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 436.

وإن الإكتشاف هو إعادة تنظيم الفرد لمعلوماته السابقة أو تحويلها تحويلًا مناسبًا بشكل يتمكن معه من رؤية أو استنباط علاقات جديدة أو اكتشافها، كما أن التعلم بالإكتشاف يساعد التلميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها، وعليه تصبح العملية في النهاية قدرة عقلية تنتج من التدريب على حل المشكلات، ولهذا قيل عن هذا الأسلوب (التعلم بالإكتشاف هو التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة، ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة، يهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل).

وتجدر الإشارة إلى أن عمليات الإستقراء أو الإستنباط هي العمليات التي يستخدمها المتعلم كي يقوم بتخمين ذكي، أو يحقق حقيقة علمية أو يضع فرضًا صحيحًا<sup>1</sup>.

وينحصر دور المدرس هنا على تنظيم الموقف التعليمي لمساعدة المتعلم على إدراك العلاقات بين الأشياء والتوصل إلى الحل، وهنا نجد الإكتشاف نوعان، الأول يكون فيه المتعلم حراً في اكتشافه والثاني يكون بمعونة معلمه ولذا قيل (الإكتشاف نوعان: الإكتشاف الحر، بموجبه يعمل المتعلم من دون تدخل المعلم ويكون دور المعلم مقصوراً على مراقبة الأجهزة والأدوات وضمان الإهتمام بها والمحافظة عليها، ومراقبة عناصر الأمان والسلامة في العمل).

واكتشاف موجه بموجبه يمارس الطالب عمليات الإكتشاف تحت إشراف المعلم وتوجيهه ويكون دور المعلم هنا الإرشاد والتوجيه<sup>2</sup>.

وبناءً على هذا نقول أن التعلم بالإكتشاف يستلزم المواد الأساسية لتشجيع الطلبة على الإكتشاف وقيامهم بعمليات التفكير عن طريق تشغيل عقولهم، كما أن على المعلم مساعدة تلاميذه في الوصول إلى اكتشاف الحل.

<sup>1</sup> وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية - دار الفكر، عمان، ط 3، 2009م، ص 1430، ص 212.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 437.

وأيضاً يستوجب على المعلم أن يستثير دافعية تلاميذه بسؤال، فإن من طبيعة الفرد أنه محب الإكتشاف، فيستدعي عن طريق هذا السؤال الدافعية، وأيضاً الخبرات السابقة التي اكتسبها.

وفي الأخير يتوصل التلاميذ إلى العمل ويمكنهم أسلوب التعليم الإكتشافي من تطبيق الحل الصحيح.

### مميزات وعيوب أسلوب التعليم الإكتشافي:

إن لكل أسلوب تعليمي إيجابيات وسلبياته ولكن هذا الأسلوب دوراً مهماً في فتح المجال أمام التلاميذ في تطوير قدراتهم الذاتية ونماء الأساليب والأنشطة المستخدمة لكي يصلوا إلى الحل والاستنتاجات، ومنه فإن أسلوب التعليم الإكتشافي يتميز بعدة خصائص ومميزات ويمكن أن نقول عنها بأنها (تزود المتعلم بخبرات متنوعة تساعد على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية، وتتميز قدرة المتعلم في الاعتماد على نفسه في التعلم، وتحقيق المتعة لدى المتعلم عندما يشعر بأنه اكتشف شيئاً جديداً، وتزيد من فاعلية المتعلم في التعليم، وتنمي القدرات العقلية في التحليل والتركيب والتقويم، كما تزود المتعلم باستراتيجيات تفكير وعمل يمكن أن يستخدمها في حل المشكلات والبحث والإستقصاء، كما تدرب المتعلم على القيام بأنشطة مختلفة للكشف عن أشياء جديدة)<sup>1</sup>.

وللتعلم بالإكتشاف إيجابيات تتيح للمعلمين أن يساعدوا طلابهم على أن يبحثوا عن الموضوعات بأنفسهم، وفي هذا الصدد قيل عنها (أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون وهذا يجعل المعرفة أكثر قابلية للفهم، والنتيجة أسهل في التذكر. فالمعرفة التي يتم اكتشافها بالخبرة الشخصية معرفة خاصة جداً، وتبقى مدة أطول. وهذه المعرفة أكثر قابلية للانتقال إلى مواقف أخرى تكتسب مكانة أهم في عقولنا، الحاجة للانتباه، وتسمى الحاجة للتقدير، إذ يتاح للمتعلمين الفرصة لتقدير استخدام عملية الإستقراء)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 427.

<sup>2</sup> عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس - دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص 222.



والتعلم بالإكتشاف يكون مكافئاً للتلاميذ الذين يملكون قدرة عالية على التفكير ومن هنا تظهر ميزة أخرى (وعلى المعلمين أن يدمجوا التلاميذ في بناء معرفتهم وتموينها، والتعلم بالاكتشاف يزودهم بأداء، وباستخدام المتعلمين لها يستطيعون أن يكونوا مفاهيم وحقائق وتعميمات وقواعد وقوانين، أو يرى كيف تصاغ هذه التكوينات، أو يقارنوا تكويناتهم بتكوينات الآخرين. بالتحليل والتركيب والتقويم، ومن الأشياء التي يتوقعها المعلمون الجيدون أن يدمجوا المتعلمين في جوار صفى نشط، أن الطلاب الذين لديهم الحاجات والخصائص الشخصية يفيدون من الاندماج في التعلم بالإكتشاف)<sup>1</sup>.

معنى ذلك أن هذا الأسلوب يركز على المتعلم، فهو مركز العملية التعليمية والمعلم ينحصر دوره في الإرشاد وتوجيه التلميذ، ورغم إيجابيات هذا الأسلوب فهو لا يخلو من عيوب سواء ما تعلق بالتلاميذ أو بالمعلم.

وعلى الرغم من المزايا الكثيرة لإستراتيجية الإكتشاف، إلا أنها لا تخلو من صعوبات يتعرض لها المعلم والمتعلم، ومن هذه الصعوبات: (نقص خبرة المعلمين والمتعلمين بهذا الأسلوب والضغط التي يتعرض لها المعلمون لإكمال المنهج المقرر، ووجود عدد من الطلاب من بطيء التعلم وإخفاق المعلمين في إدراك المرونة وممارستها، وعدم ظهور فوائد التعلم بالإكتشاف في اختبارات التحصيل العادية، وعدم اليقين بما جرى التوصيل إليه، وتشوه صورة العلم لدى الطلبة بسبب أنشطتهم، ومخالفة بعض المفاهيم للحدس مما يؤدي إلى الفشل وعدم الرضا)<sup>2</sup>.

ومن سلبياتها أيضا (تتطلب مدرسا ذات قدرات عالية قد لا يكون متوفرا في جميع المدارس، ولا تلائم تدريس كل الموضوعات، كما أنه يصعب استخدامها مع الصفوف ذات العدد الكبير من الطلبة، وقد لا تلائم جميع المتعلمين، وتحتاج إلى وقت طويل عند استخدامها)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 222.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 223.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 427-428.

وبناء على ما تم ذكره نقول أنه تتجلى مآخذ هذا الأسلوب في أنه يستغرق الكثير من الوقت من أجل بلوغ الأهداف العامة، وأيضا إذا لم يستطع التلاميذ إدراك الاكتشاف وهذا في الصفوف المكتظة فيصعب استخدام هذا الأسلوب فهو يستلزم عدد معين لا أكثر للتوصل إلى الاكتشاف، وأيضا تستلزم معلما قادرا على تطبيق هذا الأسلوب، فكل هذه العوامل تؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف المرجوة.

### الاكتشاف الموجه في الموقف التعليمي:

إن الأسلوب التعليمي الاكتشافي يعمل على تنشيط الصف، وتفعيل دور التلاميذ داخله كما يمكنهم من المساهمة في المواقف التعليمية، ولكن هناك موضوعات لن يستطيع التلاميذ الوصول إليها بأنفسهم وهذا ما يشعرهم بالعجز، ولذا يقال (إن التلميذ يشعر بالعجز وعدم القدرة، والتي تعود عليه سلبا على أشكال من الخيبة وعدم الثقة، فإن من واجـب المعلم أن يقدم له المساعدة والتي تتضح أن تكون بأسلوب غير مباشر عن طريق الإيحاء والتلميح مما يقوده إلى الأساليب والوسائل التي تقدره على الاستمرار حيثما تكون هنالك حاجة إلى مثل هذه التوجيهات غير المباشرة، وأن يراعي عند بحثه عن المعلومات أو الحقائق أن يكون بحثه تحت إشراف المعلم وتوجيهه كي يتمكن الطالب من اكتشاف المعلومات الجديدة والصحيحة التي تنتمي إلى موضوع معين)<sup>1</sup>.

ومعنى ذلك أن الاكتشاف الموجه يعد عملية يحقق من خلالها المتعلم أمرا لم يكن لديه خبرة تجاهه من قبل تحت إشراف المعلم وتوجيهه، فيحقق التعلم الذي يساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة من خلال النشاط الذهني الذي يقوم به، والذي تقتضيه طبيعة المعرفة التي يبحث عنها.

وفي أسلوب الاكتشاف قيل أيضا (يقوم المتعلم باستخدام عدة طرائق بحث منها الملاحظة والتجريب والمشاهدة والاستدلال العقلي، كي تكون فروضه وتخميناته اتجاه الهدف الذي يسعى لتحقيقه قريبة من الهدف، وهذا يتطلب أن تحدد في هذا النوع من التعلم

<sup>1</sup> وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص 215.

الأدوار محددة لكل من الطالب والمعلم تساعد المتعلم في الوصول إلى الأمر المراد كشفه<sup>1</sup>.

وهذا يتوقف على المعلم بأن يعد إعدادا جيدا وتنظيما محكما للأنشطة التعليمية التي سيقوم بها التلميذ، من خلال هذه العملية لتحقيق الأهداف المنوطة، ومنه فإن الاكتشاف الموجه يتطلب أن يخطط المعلم له تخطيطا دقيقا ومضبوطا للموقف التعليمي، لمساعدة التلميذ على استثمار قدراته العقلية في حدود إمكانياته، والإفادة أيضا من خبراته السابقة نحو الموضوع، مما يساعد على بلوغ الأهداف التي يريدتها أي الحل.

### خطوات أسلوب التعليم الإكتشافي:

يشكل المتعلم العنصر الفعال، وبتحمل كافة المسؤوليات في عملية التعلم، وقد يكون هذا المتعلم عارفا بعض المفاهيم والحقائق عن ظاهرة وينطلق منها للكشف عن حقائق جديدة لم تكن معلومة لديه ولا يستطيع معرفة هذه الحقيقة أو الظاهرة ما لم يلاحظها، ومن هنا تنصدر أول خطوات هذا الأسلوب لملاحظة فعرفت أنها (أولى خطوات الإكتشاف فيها يلاحظ المتعلم الظواهر، أو المعلومات الجديدة التي تكن معروفة لديه سابقا ويشترط في الملاحظة أن تكون دقيقة منظمة شاملة جميع جوانب الظاهرة وأن تكون هادئة مقصورة، وفي الخطوة تصنيف المعلومات، فالتصنيف عملية عقلية أرقى من الملاحظة بموجبها تصنف المعلومات بحسب ما طرأ عليها من ملاحظات، إن تصنيف المعلومات يتأسس على اكتشاف العلاقات أو الارتباطات بين عناصر الأشياء التي تمت ملاحظتها، وما بينها من تشابه واختلاف)<sup>2</sup>.

وبعد الملاحظة وتصنيف للمعلومات تأتي خطوات لتكمّل هذه الأخيرة ويتوصل بها إلى حلول وعرف هذه الخطوات ب (القياس فيها يقيس المتعلم الأشياء التي تمت ملاحظتها بشيء معلوم لديه ليتأكد من ماهيتها. ثم يأتي التنبؤ ويكون المتعلم فيه قادرا على ذكر حلول. أو أشياء لم تكن موجودة في خبرته السابقة، ثم يأتي الوصف في هذه المرحلة يكون المتعلم

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 215.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 437.

قادرا على وصف الحالة أو الظاهرة، أو المادة وتميزها من غيرها بتحديد الخصائص الأساسية لها.

ثم تأتي مرحلة الإستنتاج، في هذه المرحلة يكون المتعلم قادرا على استنتاج الحلول، أو القاعدة، أو القانون، أو المفهوم، وقادرا على تعميم ما توصل إليه<sup>1</sup>.

وفي ضوء ما تقدم نجمل القول بأن خطوات أسلوب التعليم الإكتشافي، إذا ما أدرجت وصنفت مرتبة ومنظمة فإنها تصل إلى الأهداف المطلوب تحقيقها في عملية الإكتشاف، وعليه تصبح العملية في النهاية قدرة عقلية تنتج من التدريب على حل المشكلات.

### الصور أو الممارسات التي يأخذها أسلوب التعليم الإكتشافي:

بعد أن يطلع المتعلم على مجموعة من الأمثلة يصل المفهوم أو تعميم بعد أن يكون المتعلم قد اطلع على حالات خاصة بذلك المفهوم أو التعميم، ولذا قيل (أن الأمثلة والحالات الخاصة تؤدي بالمتعلم إلى اكتشاف المعنى أو التوصل إلى التعميم المتضمن فيها، ويشار إلى الاكتشاف هنا بأنه اكتشاف موجه للوصول إلى الحل أو النتيجة، اعتمادا على قاعدة أو تعميم سابق، أي اعتماد القاعدة أو التعميم في الوصول إلى الحل أو النتيجة كحالة خاصة من القاعدة أو التعميم، وهو ما أشير إليه سابقا بالاستنتاج أو الاستنباط، ويشار إلى الاكتشاف هنا بأنه اكتشاف موجه (اكتشاف استنتاجي)<sup>2</sup>.

وتوجد أيضا ممارسات أخرى التي يأخذها هذا الأسلوب، وكما أشارت هندركس (Henrix) إلى الطريقة العرضية (الصدفة Incidental)، كطريقة اكتشاف حر، وتتجلى صورة هي (في هذه الطريقة يتم تنظيم الخبرات والأنشطة في المنهاج، ويتم الوصول إلى التعميمات والعلاقات المستخلصة من هذه المواقف من قبل المتعلم خلال مروره وتفاعله مع

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 438.

<sup>2</sup> فريد كامل أبو زينة، النموذج الإستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات – دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2011م، ص 68-69.

هذه الأنشطة والمواقف ليتسنى له الوصول إلى الأهداف المتضمنة في هذه الأنشطة والمواقف<sup>1</sup>.

وقد حصلنا بعض الإكتشافات الكبرى بمحض الصدفة، دون تخطيط مسبق، فقد اكتشف نيوتن قانون الجاذبية من خلال ملاحظته لسقوط الأشياء نحو الأرض، وتوصل أرخميدس إلى القاعدة المعروفة باسمه (قاعدة أرخميدس) في ما تقدم بالإمكان تحديد عنصرين أساسيين، يمكن الاعتماد عليهما للتوصل إلى فهم طريقة الاكتشاف في التعلم والتعليم هما: تسلسل وتتابع المثيرات والأنشطة التي تقود المتعلم للوصول إلى التعميم .

### مفهوم أسلوب تعليم العصف الذهني:

يقوم أسلوب تعليم العصف الذهني على إتاحة الفرصة للتعبير عن الأفكار من المتعلم، وبالتالي يزيد من استقلاليتة ومحفزاته إذا ما تم استخدامه بشكل واضح ومنظم، وهذا كله يؤدي إلى تحرر العقل من الجمود، كما أنه يساهم في تنمية مهارات التفكير بأنواعها، إذا ما تم توظيفها بالشكل السليم في المواقف الصفية، فالأفكار التي تتدفق تتطلب من المتعلم استخدام التأمل في الأفكار من حيث ترتيبها وتصنيفها وإخضاعها للنقد وبالتالي الوصول إلى الحلول النهائية للمشكلة المطروحة.

وهو أسلوب تحفيز التفكير والبحث وعرف بعدة تعريفات منها (ذكر الجاغوب (2002)، بأنه استمطار الأفكار وتوليدها حول موضوع معين بمشاركة من الناس خلال فترة زمنية وجيزة ويكون الهدف منه توظيف قوة التفكير الجماعي لهؤلاء من الوصول إلى أفكار إبداعية لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده.

وعرفه حسين محمد حسنين في كتابه أساليب العصف الذهني بأنه استجابات وردود أفعال لفظية من كلمة أو غير لفظية (كالرسم والكتابة أو الحركة)، من طلاب لمثيرات

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 69.

مقدمة من مصدر أي المعلم لتحقيق هدف أو أكثر، حل مشكلة أو تقديم اقتراحات أو إعداد جدول أعمال<sup>1</sup>.

ويمكن تعريف هذا الأسلوب أيضا (أنه تعبير يقصد به استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة، ومحاولة البحث عن حلول لها، كما أنه أسلوب تعليمي وتربوي يقوم على حرية التفكير من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من قبل المعلم أو قائد المجموعة خلال جلسة قصيرة. كما أنه يمثل أحد أساليب المناقشة الجماعية الذي يشجع على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمتكررة بشكل عفوي، وفي مناخ غير نقدي وتلقائي)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن هذا الأسلوب هو الوسيلة للحصول على عدد كبير من الأفكار من مجموعة تلاميذ في وقت قصير، من أجل تدريبهم على الإبداع عن طريق حفز واستشارة الدماغ، أو استمطار الأفكار، لهذا فهو نوع من التفكير الجماعي هدفه تنوع الأفكار وتعددتها.

وأسلوب تعليم العصف الذهني يقوم فيه العقل بعصف المشكلة، ويفحصها، ويمحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها، ويستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الفردي أو الجماعي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة فاعلية مهارات التفكير لدى التلاميذ في جميع مستوياتهم العقلية ومراحلهم الدراسية.

ولذا قيل عن هذا الأسلوب (أنه استظهار كل ما في العقل من أفكار حول قضية أو مشكلة، بموجبه يوضع المتعلم في موقف يستدعي التفكير وتوليد الأفكار يكون المتعلم فيه إيجابيا فعالا في أعمال ذهنه لمواجهة تحد ناجم عن الموقف الذي وضع فيه، فيولد أفكارا جديدة لحل المشكل لم تكن معروفة لديه من قبل لذلك فإن التدريس بالعصف الذهني يهدف

<sup>1</sup> وليد رفيق العيصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته - دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2011م، ص354.

<sup>2</sup> حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات - دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1، 2008م، ص 222.

إلى تمكين المتعلم من التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية من أجل توليد الأفكار الجديدة التي تتصل بمواقف يكون المتعلم معناها بها<sup>1</sup>.

كما يقوم هذا الأسلوب على تصور حل المشكلة، ولا بد للعقل من الإلتفات حولها بحيث يستطيع الوصول إلى الحل وعرفه أورليخ وآخرون 2003 (بأنه التحريك الحر للأفكار أو إطلاق الأفكار أو حل المشكلات الإبداعية)<sup>2</sup>.

وعلى ضوء ما تقدم إن هذا الأسلوب يتمثل في طرح المشكلة على الطلبة، وإحاطتهم بأبعادها والعوامل المؤثرة فيها ثم مطالبتهم بإيجاد الحل، على أن تكون هذه الحلول فورية شفوية فيقوم المدرس بتدوين الحلول المطروحة من الطلبة على السبورة وتصنيفها في مجموعات ثم مناقشتها واختيار أفضل الحلول في نهاية جلسة العصف الذهني ، وهو أيضا أسلوب من أساليب حل المشكلات.

#### مبادئ أسلوب تعليم العصف الذهني:

إن أسلوب العصف الذهني يتم استخدامه في تنمية التفكير الإبداعي وتشجيعه نحو حل المشكلات، وفي الوقت نفسه عدم تشجيع الملاحظات التهكمية على الآخرين أو على أفكارهم، وأن أهم ما يميز هذا الأسلوب أنه قائم على العمل الجماعي، وهذا يتطلب تهيئة المجموعة وخاصة في الجلسات الأولى من العصف، وذلك من خلال ارتكازه على مجموعة من المبادئ والتي يمكن أن نقول عنها (توفير المناخ الذي يشجع على طرح المزيد من الأفكار لأن زيادة الأفكار المطروحة توفر فرصاً أكثر للتوصل على الحل الأمثل، فضلاً عن أن زيادة الأفكار قد ترفع من نوعها، والترحيب بجميع الأفكار والسماح لأكبر قدر منها بالظهور، وعدم التسرع في رفض أي رأي أو فكرة يطرحها الطلبة بمعنى

<sup>1</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس – دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط 2009م، 1430هـ، ص450.

<sup>2</sup> وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته – دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2011م، ص354.

توفير الحرية التامة لطرح الأفكار، وتأجيل الحكم على الأفكار التي يطرحها الطلبة إلى ما بعد ظهور نتائج جميع الأفكار الممكنة)<sup>1</sup>.

وهذا معناه أن المعلم يطلق الحرية لتلاميذه في التفكير والترحيب بكل الأفكار لتشجيع التداعي الحر، ترتب الأفكار بشكل هرمي، والأفكار الشائعة والعادية هي الأكثر ظهوراً، ولكي نتوصل إلى الأفكار الغير العادية يجب زيادة عدد الأفكار المقدّمة من قبل الطلبة.

وكما زادت كمية الأفكار ينبغي تعميقها وتطويرها ولذا قيل (يتابع المعلم مدى تدفق الأفكار للطلبة أثناء استمطارها، وعند توقف سيل الأفكار يوقف الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة، وقراءة الأفكار المطروحة وتأملها، ثم يفتح الباب للأفكار الجديدة للتدفق بحرية وتتم كتابتها أول بأول وفي حالة قلة الأفكار فإنه يحاول استثارتهم بكلمات تولد لديهم مزيداً من هذه الأفكار، كما يقدم المعلم ما لديه من أفكار لإثارة دافعتيهم من جديد، ولهذا يشجع هذا الاتجاه الاعتيادي والبناء على أفكار الآخرين، وكما أنه يجب أن تتبع بعض الأنشطة الأخرى كالمناقشات والتحليل والتقويم لتلك الأفكار المتولدة)<sup>2</sup>.

وحتى يحقق استخدام أسلوب العصف الذهني أهدافه فيستحسن الالتزام أيضاً بمبادئ أخرى (تجميع وتحسين الأفكار Combine and Improve، والترحيب بالأفكار العادية Unusual Ideas are Welcome ولا أحكام نقدية No Criticism، والتركيز على الكم (Focus on quantity)<sup>3</sup>).

كما يمكن هذا الأسلوب من تكوين بيئة صافية ديمقراطية مساعدة لجميع الطلاب على المشاركة، قولاً وعملاً، من خلال التركيز على قضية معينة.

<sup>1</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 451.

<sup>2</sup> حسين محمد أبورياش، غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات، درا وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط 1 / 2008، ص 223.

<sup>3</sup> محمد بكر نوفل، محمد قاسم سعيان، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، درا المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن/ ط 1، 2011، 1432 هـ، ص 103.



وهذه الأفكار المتداولة في مرحلة توليد الأفكار أو في المراحل الأولى من عملية العصف الذهني، قيل عنها (الأفكار المتداولة ليست حكرًا على أصحابها بل هي حق مشاع للجميع ويجوز بناء أفكار جديدة عليها)<sup>1</sup>.

والمقصود بهذا المبدأ إثارة حماس الطلاب المشاركين وتشجيعهم لكي يضيفوا أفكارًا، وأن يقدموا ما يمثل تحسينًا أو تطويرًا أو بلورة لها.

إن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي، لهذا قيل عن هذا المبدأ (تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني، والكمية وتولد النوعية فهي أفكار كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدّمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحله لاحقة من عملية العصف الذهني)<sup>2</sup>.

يمكن أن نقوم بالعصف بشكل فردي أو بشكل جماعي، وتشير الدراسات أن العصف الذهني قد يكون أكثر فائدة إذا كان من خلال مجموعة.

وحتى نجعل عملية توليد الاحتمالات عملية ممنهجة وتنسم بالوضوح لدى كل من المعلم والمتعلم فقد أوجد البروفيسور العالمي روبرت سوارتز، ما يسمى بخارطة التفكير، وهي عبارة عن مجموعة الأسئلة المترابطة والمصاغة بطريقة منطقية بحيث تمكن المتعلم فهم مهارة التفكير.

ولهذا عندما نتناول موضوعا للتعبير باستخدام أسلوب العصف، فإن الدرس يمر بخطوات.

### خطوات أسلوب تعليم العصف الذهني:

إن قدرة الفرد على تكوين روابط غير مباشرة وبعيدة بين المعارف (التفكير الإبداعي)، ليس نظاما سحريا للعقل، بل يمكن أن يتدرب المرء على استخدام التفكير

<sup>1</sup> فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2006م، 1426، ص 229.

<sup>2</sup> نعمان عبد السمیع متولی، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق/ ط 1، 1433هـ، ص 37.

الإبداعي بطريقة عملية ومدروسة، ولكي تكون جلسات العصف الفكري ناجحة عموماً يجب مراعاة الخطوات الآتية:

أولاً: التقديم للمشكلة وتهيئة لجلسة العصف الذهني، وهذا يتضمن تهيئة للدرس، لذا قيل (في هذه الخطوة يعتمد المتعلم إلى إثارة المتعلمين للمشاركة في إجراءات الجلسة، فيبين للمتعلمين أهمية الموضوع الذي ستتم مناقشته بالنسبة إليهم والفائدة التي يجنوها من خلال المشاركة في الجلسة، وهذا يتطلب منهم المشاركة العقلية في مناقشة المشكلة وإبداع الحلول والمقترحات المناسبة بشأنها)<sup>1</sup>.

ومن جهة تتضمن هذه التهيئة أيضاً (تحديد الأهداف وتقرير إذا كان أسلوب العصف هم الأمل في التدريس، وتحديد الذي يستخدم في جلسة العصف والتوزيع الطلبة بين مجموعات إذا ما اختير التنفيذ بأسلوب المجموعات الصغيرة وصوغ الأسئلة اللازمة للعصف والاستثارة، وتحديد موعد جلسة العصف الذهني، وتقصي الآراء المحتملة للطلبة ووضع خطة للتعامل معها، وصياغة المشكلة بشكل واضح، وتحديد النشاط الخاص بالعصف الذهني)<sup>2</sup>.

وهذا معناه أن يهيأ المعلم وتلاميذه لتطبيق هذا الأسلوب في تهيئة الدرس والوصول إلى حل المشكلة.

ولكن تظهر مناقشة الأفكار المتداولة من قبل الطلاب وتصنف إلى أفكار أصلية، ومفيدة ولهذا صنف هذه الأفكار (أفكار مفيدة إلا أنها تتطلب المزيد من البحث والدراسة، وأفكار جيدة لكنها غير عملية، وأفكار مستثناه لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق. يقوم المعلم بهذا العمل بعد التصويت الطلاب على الأفكار المتداولة بحيث يتم تبني الأفكار التي حازت على أغلبية أصوات الطلاب المشاركين)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذره، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن/ ط 2012م، 1433 هـ، ص143.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 453.

<sup>3</sup> فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص 231.

معنى عملية التصنيف تحتاج إلى نوع من التفكير الانكماشى الذي يبدأ بعشرات الأفكار.

### ثانياً: إجراء جلسة العصف الذهني:

وبعد التقديم للجلسة وإثارة اهتمام المتعلمين بالمشكلة المطروحة تبدأ إجراءات تنفيذ جلسة العصف الذهني، ويتضمن إجراء هذه الجلسة قيام المعلم بـ (يذكر بالمشكلة من خلال إعادة طرح السؤال الرئيس لها، ويطلب من المتعلمين تحديد الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بالمشكلة بعد أن قاموا بتدوينها أثناء عرضه للمقتطفات عليهم، يطلب من المتعلمين صياغة أسئلتهم بشكل واضح ودقيق، يطلب من المتعلمين إبداء رأيهم وطرح بعض الحلول الممكنة للمشكلة)<sup>1</sup>.

وبعد التقديم للمشكلة وتهيئة المتعلمين لجلسة العصف الذهني، ومن ثم إجراء جلسة العصف الذهني، يتوصل المعلم بمعية متعلميه إلى الخطوة الأخيرة، ألا وهي ثالثاً ختام جلسة العصف الذهني.

في هذه الخطوة يتم فيها (تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها واقتراحها كحلول التي تمت مناقشتها، ومن المفيد أن يضع المعلم أثناء قيامه بالتخطيط للجلسة بعض التصورات لهذه التعميمات والحلول)<sup>2</sup>.

معنى ذلك أن المدرس عندما يقوم بهذه الخطوات كلها، متسلسلة ومتراصة بمعية متعلميه، يتوصلون في الأخير إلى تثبيت التعميمات وصوغ الحلول والنتائج النهائية للمشكلة، التي تمّ طرحها في جلسة العصف الذهني.

وكما أن لهذا الأسلوب مميزات كثيرة ومتنوعة، وهذا ما سوف يكون موضوع حديثنا في الصفحة الموالية.

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص 143.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 143.

مميزات أسلوب تعليم العصف الذهني:

أسلوب العصف الذهني له فوائد تربوية كثيرة يمكن أن نذكرها في الآتي (يساعد في الكشف عن المعتقدات ومشاعر المشاركين، وجمع أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع محدد في فترة زمنية قصيرة نسبياً، واستخدامها لا يستلزم جهوداً كبيرة في الإعداد والتحضير وتساعد على التفاعل وتبادل المعلومات والتهيئة للموضوع القادم ويولد الحماسة للتعلم، فبواسطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم الطلاب بسرعة، ويمكن لهذا الأسلوب أن يفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق وينمي مهارات الإتصال والقيادة لدى الطلاب وينمي الوعي بأهمية الوقت، ويساعد على إدارة الصف وينمي مهارات القيادة لدى الطلاب)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن هذا الأسلوب تظهر مميزاته في أنه له جاذبية بديهية لأن تأجيل النقد يساعد على خلق مناخ ينمو فيه الإبداع نظراً لعدم مقاطعة المحدث وإعطائه الحرية الكاملة للتعبير عن أفكاره مهما كان مستواها وأنه عملية مسلية لاحتواء بعض الآراء المطروحة على أفكار غريبة.

وأيضاً له ميزات أخرى (يكون المتعلم بموجبه محور العملية التعليمية والنصر الفاعل فيها ويدرب الطلبة على احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر الأخرى، يدرب الطلبة على العلمي في المناقشة، وينمي الثقة بالنفس، ويثير الدافعية والنشاط والحيوية لدى الطلاب، ويشجع على تفكير الإبداعي وينمي روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة، والتفكير بموجبه حرّ يخلو من القيود والمحددات ويوفر الحرية للطلبة للتعبير عن آرائهم)<sup>2</sup>.

وبناءً على ما تقدم فهذا الأسلوب يقلل من الخمول الفكري لدى الطلبة لأنه عملية علاجية حيث يدلي كل متحدث برأيه دون مقاطعة من أحد، مع استخدام القدرات العقلية العليا مثل التركيب، كما أنه، يشجع أيضاً مهارات النقد والمقارنة والتقييم والتحليل للأفكار، وبالتالي الوصول إلى الحلول.

<sup>1</sup> وليد رفيق العيصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط 2011/1، ص 359-360.

<sup>2</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 454.

عيوب التدريس بأسلوب تعليم العصف الذهني:

بالرغم من وجود العديد من المميزات لكل أسلوب فهو لا يخلو أيضا من عيوب، إلا أنه يأخذ على هذا الأسلوب العديد من السلبيات سوف ندرجها كالاتي (الحلول المقترحة من قبل الطلبة تكون عادية ومتواضعة وبسيطة وصعوبة تقويم الأفكار المقترحة من قبل الطلبة، والتسرع في طرح أفكارهم لحل المشكلة وبعفوية. وظهر العديد من الأفكار غير الواقعية)<sup>1</sup>.

وتظهر أيضا عيوب أخرى يمكن أن ندرجها كما يأتي (عوائق إدراكية تتمثل في تبني الإنسان أسلوب واحد في التفكير والنظر إلى الأشياء وعوائق نفسية تتمثل في الخوف من الفشل، وعوائق تتعلق بشعور الإنسان بعدم ضرورة التوافق مع الآخرين وعوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات وأخرى تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة، وعوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة، وتشعب عملية العصف الذهني ولا يتحقق الهدف منها، وقد يتعارض العصف الذهني مع ضيق وقت المقررات الدراسية وضخامة عدد الطلبة في الصف يقلل من مشاركتهم جميعا)<sup>2</sup>.

وعلى ضوء ما درسنا وجدنا كثيرا من معوقات التطبيق نزول عندما تكون هنالك قناعة لدى المعلمين ورغبة في تغيير أنماط تفكيرهم وإعادة تنظيم المفاهيم التربوية الحديثة بما يساعد على النمو الشامل للفرد في الأبعاد المختلفة للخبرة، والواقع أن هناك عائقا رئيسيا يتمثل في عدم خبرة المعلمين في ترجمة وربط محتوى المقرر الدراسي بمشكلات حياته تثير اهتمام التلاميذ لتوليد الأفكار، وابتكار الحلول، ولكن الممارسة الواعية والجادة تحسر الفجوة الواقعة بين التنظير والتطبيق.

<sup>1</sup> حسين محمد أبورياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1/ 2008، ص 228.

<sup>2</sup> وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ص 360.

وتتجلى على هذا الأسلوب مآخذ منها (يتطلب إلتزامات وقواعد يسير بموجبها وعند عدم توافرها لا يؤدي أهدافه وقد يسرع البعض في طرح الأفكار وبذلك لا يأتي بأفكار جديدة)<sup>1</sup>.

وبناءً على ما سبق يمكننا أن نقول عن هذا الأسلوب هناك صعوبة في التزام التلاميذ دوماً بقواعد العصف الذهني، وهذا أن بعض الطلاب قد تؤثر صفاتهم الشخصية على نجاح الحوار الصفي فيما بينهم ومنها حب التدخل، إدعاء المعرفة وحجب الفرصة عن الآخرين حتى أنهم يضطرون إلى مقاطعة بعضهم البعض وبالتالي لا تكون هناك أفكار جديدة.

### مفهوم أسلوب التعلم التعاوني:

أولى التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة للأنشطة والفعاليات التي تجعل الطالب محوراً لعملية التعلم والتعليم، ومن أبرز هذه النشاطات استخدام أسلوب التعاوني، والذي يهني ترتيب الطلبة في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، والاهتمام بهذا الأسلوب يعود بالفوائد الجمة التي يجنيها الطلبة للتحدث في مواضيع مختلفة، كما أن التعلم يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق ترتفع فيها دافعية الطلبة بشكل كبير.

ويعرف أسلوب التعلم التعاوني أنه (أسلوب تعلم ضمن مجموعة صغيرة من الطلاب تتميز عن غيرها من أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساسية فليس كل مجموعة هي مجموعة تعاونية، وإن مجرد وضع الطلاب في مجموعة ليعملوا معاً، لا يجعل منها مجموعة تعاونية، ويتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ( 2-6 ) طلاب بحيث يسمح لهم العمل معاً وبفعالية، ومساعدة بعضهم البعض، لرفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 454.

<sup>2</sup> عيسى خليل محسن، الإتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن/ ط 1، 1427 هـ، 2006 م، ص 269.

ويعرّف من جهة أخرى أنه (أسلوب من أساليب التعلم الذي يجعل التلميذ يعمل في جماعة صغيرة لحل مشكلة معينة أو تحقيق هدف ما، وبذلك يشعر كل فرد في الجماعة بالمسؤولية نحو الجماعة، فنجاحه يعد نجاحاً للمجموعة، وفشله يعود على المجموعة لذلك يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة أي زميل من المجموعة أي أن التلميذ في هذه الإستراتيجية، يصبح هو محور العملية التعليمية متفاعلاً في مجموعات صغيرة يقصد الوصول إلى هدف تعليمي وتضافر جهود المتعلمين لتحقيق غايات التعليم)<sup>1</sup>.

فالتعليم التعاوني يَدّ الطلاب بحيث يعملون مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة، ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان، ويتم تقويم أداء مجموعة الطلبة وفق محكات موضوعة مسبقاً.

ويعرّف التعلم التعاوني أيضاً (بأنه طريقة في التدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من التلاميذ ذوي مستويات أداء مختلفة، وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقييم كل فرد في المجموعة على أساس الناتج الجماعي، ويتراوح عدد كل مجموعة (2-7) أفراد يعملون معاً باستقلالية تامة دون تدخل المعلم الذي يعد مرشداً وموجهاً)<sup>2</sup>.

والتعلم يكون تعاونياً إذا ما أدرك كل فرد أن عليه أن يعمل بجد لإنجاز المهمة الموكولة للمجموعة من خلال تفاعله مع الآخرين في مجموعته، ويتحمل كل فرد مسؤولية أداء المهمة الموكولة إليه ويعمل جاهداً لإنجاح مجموعته في المهمة الموكولة للمجموعة. ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: (مجموعة من الإجراءات المحددة التي يتم أخذها بعين الاعتبار لتحقيق مجموعة الأهداف المرتبطة بتفاعل المجموعة، وتقييم المتدربين إلى مجموعات من (3-6) غير متجانسة، لأداء مهمة /مهمات متباينة).

<sup>1</sup> عبد الله محمد خطايبية، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن/ ط 1، 2005، 1425 هـ، ص 368.

<sup>2</sup> محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ د.ط، ص 235.

وتُظهر نتائج البحوث حول التعلم التعاوني أن الطلاب الذين يتعلمون بهذه الطريقة يتعلمون المادة الدراسية بشكل أفضل، ويحتفظون بها لمدة أطول وهناك عبارة تقول "إذا أخبرتني فسوف أنسى، وإذا أريتني فسوف أتذكر، وإذا أشركتني فسوف أفهم".

### أهمية أسلوب التعلم التعاوني:

تحت الدراسات والبحوث على استخدام أسلوب التعلم التعاوني لما له من أهمية وتحقيق أهداف تعليمية مرتبطة بالمجال المعرفي مثل ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة، بما يتعلمون لفترات أطول، وكذلك يحقق أهدافا مرتبطة بالمجال الوجداني مثل تكوين الاتجاهات وإنماء العلاقات الشخصية بين الأفراد، كذلك يحقق أهدافا مرتبطة بالمجال النفس حركي مثل زيادة نشاط الطالب ومشاركته، وهذا معناه أن المجموعات التي تتعاون فيما بينها تزيد من كفاية التعليم، وتنمي أيضا روح الحوار بين التلاميذ، ويصبح عضو مشارك وفعال في الصف.

وتتجلى أهميته في المكاسب الأكاديمية للتعلم التعاوني إذ يقول عنه (تحصيل متزايد، وفهم أعمق، ومعلومات ومكاسب وفرص جيدة للممارسة والحصول على تغذية مرتدة تصحيحية بلغة يفهمها التلاميذ تقابل احتياجاتهم واهتماماتهم، كما أن هذا الأسلوب له تأثير على زيادة تحصيل التلاميذ ودافعية التعلم والعلاقات الاجتماعية بصورة إيجابية أكثر من الطريقة التقليدية)<sup>1</sup>.

ولأهمية التعاون بين التلاميذ ظهر أسلوب التعلم التعاوني، وهو فكرة قديمة وحديثة، فديننا الإسلامي يؤكد على التعاون بقصد تحقيق المصلحة لقوله تعالى "...وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ..."<sup>2</sup>.

ويمكننا إجمال أهمية هذا الأسلوب بالنسبة للمعلم والمتعلم (بالنسبة للمعلم فهو يمكنه من متابعة 8-9 مجموعات بدلا من 40 أو 50 تلميذاً، وكما أنها تساهم في تقليل من جهد

<sup>1</sup> ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1/2002، ص 215.

<sup>2</sup> سورة المائدة: الآية 2.



المعلم في متابعة الضعيف، ومن جهة أخرى تقلص فترة الزمنية اللازمة لعرض المعلومات على المتعلم، وبالنسبة للمتعلم، يحقق ارتفاع مستوى إعتزاز الفرد بذاته ويزيد من ثقته بنفسه، وينمي القدرة على تطبيق ما تعلمه التلاميذ في مواقف عامّة، ويساعد على ارتفاع معدلات تحصيل الطلاب، وكذلك القدرة على التذكر، كما أنه يساعد من جهة أخرى على فهم وإتقان المادة العلمية<sup>1</sup>.

وبناءً على ما سبق فإن هذا التفاعل المباشر بين التلاميذ يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر، فهذا الأسلوب يؤثر على زيادة التحصيل ودافعية التعلم والعلاقات الاجتماعية، يصبحون متفاعلين بينهم، وتتجلى صور الاحترام بين المتعلمين. يعتمد هذا الأسلوب على توافق كل من أهداف التعلم والمجتمع إذ تعمل على تفتح شخصية الطالب، كما أنها تنمي ميوله وتفجر طاقاته، وتحث على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته.

وله أهمية أخرى والتي قيل عنها ( أنها من الأساليب الحديثة المستمدة من التربية التقدمية، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتكسبهم الثقة بأنفسهم وتشعرهم بالاطمئنان، وتساعدهم في معرفة ذواتهم والاستفادة من قدراتهم ضمن الإطار الجماعية التي ينتمون إليها وتوجيههم توجيهاً مهنيًا واجتماعيًا نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة تحقيقها)<sup>2</sup>.

كما أنه يمكن التلاميذ لشعور بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل: (إن شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهام أو الأعمال معتمدين على أنفسهم، وكان لديهم التزام بالعمل التعاوني، وكانت دافعيتهم للعمل عالية، فإن التعلم التعاوني سيكون ناجحًا، وينبغي أن يحفزهم المعلم باستمرار ليعتمدوا على أنفسهم ويعززهم إيجابيًا)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> عبد الله محمد خطابية، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1/ 2005، 1425 هـ، ص 372.

<sup>2</sup> عامر ابراهيم علوان وآخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، مفاهيم وتطبيقات، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمّان/ ط 1، 2011، ص 151.

<sup>3</sup> سناء محمد أبو عاذرة، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن/ ط 1، 2012 م، 1433 هـ، ص 217.

كما أنه يساعد على الانضباط الصفي: إن المناخ الذي يسوده الانضباط يساعد على نجاح التعلم التعاوني.

وتوافر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني (تحتاج دروس التعلم التعاوني إلى وقت أكبر من تلك التي تحتاجها الدروس المطبق فيها الطرق التقليدية لذا ينبغي تخطيط الجداول الدراسية جيدا لمراعاة ذلك كأن يدرس الدرس الواحد في أكثر من حصة متتالية)<sup>1</sup>. ويمكننا إجمال القول بأن لأسلوب التعلم التعاوني أهمية كثيرة ومتنوعة، فيشعر المتعلم في هذا الأسلوب بالطمأنينة، وعدم الشعور بالرقابة المحددة ووضوح الأهداف.

### مزايا أسلوب التعلم التعاوني:

وكما أن لكل أسلوب مزايا وعيوب، فمزايا، التعلم التعاوني كثيرة ومتنوعة فمنها: ايجابياته (تؤدي عمليات المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني على حدوث صراعات بين آراء وأفكار ومعلومات الأفراد، وهذه الصراعات سوف تؤدي تثير دافعية الطلاب لتحقيق المعلومات واسترجاعها والاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة)<sup>2</sup>.

وله أيضا مزايا تتمثل في (تحديد الوقت اللازم للقيام بالأنشطة، يمكن المعلم من التحكم في عامل الوقت وتنمية الشعور بالمسؤولية لدى كل فرد في المجموعة، قلة المواد المستهلكة مقارنة بالتعلم الفردي، كما يمكن عن طريقه تنسيق المهارات الاجتماعية كالتعاون والاتصال، فهو إستراتيجية مناسبة لحل المشكلات والاستقصاء والاكتشاف، ويعطي حرية ومجال أكبر لتبادل الآراء ووجهات النظر والخيارات، كما أنه يساعد على التعلم الفعال ورسوخ المعلومات)<sup>3</sup>.

أي أنه يجعل المتعلم ايجابي في العملية التعليمية، وهنا يكون دور المعلم مرشد وموجه للنشاط في هذا الأسلوب، أنه يساهم في تعويد المتعلم على النظام، تنوع الأدوار والتغيير في أدوار أفراد المجموعة على مسؤوليات ومهارات مختلفة في الحياة.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 216.

<sup>2</sup> عبد الله خطابية، تعليم العلوم للجميع، ص 373.

<sup>3</sup> محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 237.

وتتجلى ايجابياته في (يقوم التعلم التعاوني على أساس المناقشة التي تطور الاكتشاف، واستراتيجيات تعلم معرفية، وسيطرة الجهود التعاونية لأغلب المواقف، والمهام التعليمية على الجهود التنافسية والفردية في تأثيرها على تحصيل التلاميذ، وتثير عملية المناقشة- التي تتم داخل مواقف التعلم التعاوني- الطلاب إلى ممارسة التكرار الشفوي للمعلومات، ومن ثم التوصل إلى المعلومات الجديدة)<sup>1</sup>.

ويعتبر أيضا أفضل الطرق في مراعاة الفروق الفردية، يشعر الفرد بأنه يؤدي دورًا قياديًا، من خلال زيادة الثقة بأنفسهم، وكما لا يصلح استخدامه في الغرفة الصفية الضيقة، وقد يسيطر طالب أو طالبين على قرارات المجموعة، ومن هنا تظهر عيوبه، وهي محط حديثنا في الصفحة الموالية.

#### عيوب وسلبيات أسلوب التعلم التعاوني:

توجد بعض الأمور التي تعيق تنفيذ التعلم التعاوني بفاعلية (عدم قناعة المعلم بهذه الطريقة لأنه لم يتدرب عليها أصلا، وبالتالي ليس لديه الخبرة الكافية لتطبيقها، ومن هنا لا يستطيع تنفيذها بدقة، مما يعيق اتخاذه للقرارات الصائبة، وتحقيق الأهداف التعليمية، كثرة عدد التلاميذ في الصفوف، مما يعيق اتخاذه للقرارات الصائبة، وتحقيق الأهداف التعليمية، كثرة عدد التلاميذ في الصفوف، مما يعيق التنفيذ السليم للطريقة، ويؤدي بالتالي إلى وجود فوضى في الصف، وعدم استفادة جميع التلاميذ لعدم استطاعتهم جميعا العمل)<sup>2</sup>.

ويعاب على هذا الأسلوب أيضا (الافتقار إلى نضج أعضاء الجماعة، والتطفل الاجتماعي أو الاختفاء وسط الحشد)<sup>3</sup>.

وهذا معناه أنه يحتاج أعضاء الجماعة إلى وقت وخبرة في العمل مع بعضهم ليصبحوا مجموعة عمل فعالة، وعندما ما تعمل مجموعة ما علي مهمة جماعية مع وجود

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 237.

<sup>2</sup> سلمى زكي الناشف، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس- دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن/ ط 1، 1429هـ، 2009م، ص 93.

<sup>3</sup> فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن/ ط 1، 2006م، 1426هـ، ص 264.

إمكانية أمام بعض الأعضاء أن يقللوا جهودهم دون أن يدرك الآخرون ذلك، فإن الكثير من الأعضاء يميلون إلى بذل جهد أقل.

أيضا (الركوب المجاني أو الحصول على شيء بلا مقابل، والعدد غير المناسب لأعضاء المجموعة)<sup>1</sup>.

وتظهر مآخذ هذا الأسلوب في أنه (ويفترض أن تكون شخصية الطالب اجتماعية ليتم التعلم الفعال إذا لم يكن الطالب اجتماعيا لحدوث لن يحدث التعلم، كما أن التمحوّر حول المتعلم المبدع وإهمالها ما عداها، فقد يرى المتعلمون في أحدهم إتقاناً متميزاً، فيسعون لإرضائه بشتى السبل)<sup>2</sup>.

### عناصر العمل التعاوني:

لتوفير الظروف اللازمة للعمل التعاوني الفاعل، فإنه يجب على المعلمين أن يبينوا بوضوح في كل درس عناصر العمل التعاوني الخمسة الأساسية، وهذه العناصر هي:

### أولا الاعتماد المتبادل الإيجابي (التآزر):

يعتبر هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني (فمن المفترض أن يشعر كل طالب في المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه، ولكي يدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة، فإما أن ينجحوا سوياً أو يفشلوا سوياً، ويبنى هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة بحيث يتأكد الطلاب من تعلم جميع أعضاء المجموعة، كذلك فمن خلال المكافآت المشتركة لأعضاء المجموعة يتم بناء الشعور بالاعتماد المتبادل وذلك كأن يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية)<sup>3</sup>.

وهذا معناه الاعتماد المتبادل الإيجابي هو الذي يجعل أعضاء المجمع وعة يشمرون على سواعدهم ويعملون معا لإنجاز شيء ما، يفوق النجاح الفردي.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 264.

<sup>2</sup> عبد الله محمد خطابية، تعليم العلوم للجميع، ص 388.

<sup>3</sup> محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 235 و236.

وهذا الاعتماد المتبادل الايجابي من خلال (وضع أهداف مشتركة بحيث يتعلم الطلاب المادة، ويتأكدوا من أن كل أفراد المجموعة قد تعلموها، وإعطاء مكافآت مشتركة، وإعطاء كل عضو العلامة الكلية للمجموعة، حصول كل عضوي في المجموعة على المعلومات اللازمة لأداء العمل، وتعيين الأدوار داخل المجموعة، بعد تقسيم المهمة الكلية إلى أجزاء وإسناد كل جزء إلى مستوى أداء أحد أفراد المجموعة والاحتفاظ بصحيفة تقويم للمجموعة لتسجيل مستوى الأداء بغرض تزويدها بتغذية راجعة)<sup>1</sup>.

### ثانيا المسؤلية الفردية والمسؤلية الزمرية:

كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول عن الإسهام في التفاعل مع بقية المجموعة (يجب أن تكون المجموعة مسؤولة عن تحقيق أهدافها، وكل عضو يجب أن يكون مسؤولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل، وتظهر المسؤلية الفردية عندما يتم تقييم أداء كل طالب)<sup>2</sup>. وهذا معناه لكي تحقق الهدف من هذا الأسلوب على أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج للمساعدة.

### ثالثا التفاعل المعزز وجها لوجه:

يقصد به قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع جهود زملائه وتسهيلها ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة (يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل الإيجابي وجها لوجه مع زميله الآخر في نفس المجموعة، والاشتراك في استخدام مصادر التعلم، وتشجيع كل فرد للآخر وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض يعتبر تفاعلا معززا وجها لوجه من خلال إلزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص 258.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 259.

<sup>3</sup> محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ص 236.

### رابعاً تعليم الطلاب المهارات الزميرية:

وحتى يتم التعلم التعاوني ذي الجودة العالية بتعيين تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية (يجب حثهم على استخدامها، فمثلاً يجب أن يتعلم الأعضاء مهارات القيادة، واتخاذ القرارات، وبناء الثقة، والتواصل وإدارة حل النزاعات بطريقة هادفة، ولا تستطيع المجموعات أن تعمل بفاعلية إذا لم تكن لدى الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة)<sup>1</sup>. وهذا يعني أن تعلم هذه المهارات يعتبر ذا أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني.

### خامساً: معالجة عمل المجموعات

يقوموا أفراد المجموعة بمناقشة وتحليل مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم (تكون هناك معالجة لعمل المجموعة عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على علاقات فاعلة بينهم، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء التصرفات المفيدة واستمرارها، وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل، لتحسين عملية التعلم)<sup>2</sup>.

وعلى ضوء ما تم ذكره نقول أن الغرض من معالجة عمل المجموعة، هو توضيح فعالية الأعضاء بإسهامهم في الجهود التعاونية، وتحسينها لتحقيق أهداف المجموعة.

وما نستخلصه من هذا الفصل أنه يستخدم المعلمون التعلم بهذه الأساليب لتحقيق ثلاثة أغراض هي: تزويد الطلبة بفرص ليفكروا على نحو مستقل، وليحصلوا على المعرفة لأنفسهم، ومساعدة الطلبة على اكتشاف معنى شيء، بأن يروا بأنفسهم كيف تمت المعرفة وتشكيلها، عن طريق جمع البيانات وتنظيمها وتناولها ومعالجتها، وتنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

<sup>1</sup> فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ص 260.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 260.

أمّا المعلم فيكون عاملاً مساعداً ووسيطاً يساعد على التغيير، وله دور بالغ الحيوية والحسم في التعلم بهذه الأساليب أمّا الطلاب فدورهم مختلف في التعلم أنهم يبنوا ويشكلوا معرفتهم.

فهل التعلم بهذه الأساليب الأربعة (أسلوب المشروعات ، أسلوب التعلم الإكتشافي ، أسلوب العصف الذهني، وأسلوب التعلم التعاوني)، أنجع في التعلم أكثر منه في نوع آخر من أنواع الأساليب التعليمية ألا وهو أسلوب حلّ المشكلات في التعليم. وهو ما سوف نقوم بإدراجه وتوضيحه أكثر فهو موضوع فصلنا الثاني فعنوانه بحلّ المشكلات في التعليم.

ومن ذلك ما يقرره ابن خلدون بشأن التدرج في تلقين العلوم للمتعلمين إذ يقول: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً شيئاً، قليلاً قليلاً، مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن.

وعند ذلك تحصل له ملكة في العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفهم وتحصيل مسأله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية، (فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهة إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتوجد ملكته ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا وأوضحه، وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد. وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاثة تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له يتيسر ومن ذلك ما يقرره بشأن المختصرات المسماة بالمتون وعليه)<sup>1</sup>. التي كانت تتخذ في عصره أساساً للتعليم، إذ يقول في الفصل الذي جعل عنوانه "كثرة الإختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم".

ذهب كثيرة في المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدنون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسأله. وأدلتها باختصار في

<sup>1</sup> علي عبد الواحد وافي، عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، الجزء الأول، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط4، أكتوبر 2006م، ص 128.

الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن. وصار ذلك مخلا بالبلاغة، وعسرًا على الفهم. وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريبًا للحفظ، كما فعله ابن الجاحب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وأمثالهم. وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطًا على المبتدئ، بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم كما سيأتي، ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل. ولذا قيل عنها (أن الألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت. ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداه ولم تعقبه آفة، فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدتين لحصول الملكة... فقصد إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبهم صعب بقطعهم تحصيل الملكات النافعة وتمكنها)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق ص 129.



## تمهيد:

حل المشكلات ليس بالموضوع الجديد في عمليتي التعلم والتعليم، فالعالم جون ديوي يربط التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة للحياة اليومية إلى المشكلات الاجتماعية المعقدة والمشكلات المجردة، كما أن حل المشكلات يأتي كأعلى نوع من أنواع التعلم عند جانبيه كما أن مبدأ بروتر الذي ينص على أن المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المكتشفة فقط، بل الأهم سلسلة العمليات المؤدية إلى هذه النتيجة، يتفق تماماً مع عملية حل المشكلات.

كما أن القدرة على حل المشكلات متطلب أساسي في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات، ويعد حل المشكلة أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية، ويتعلم الطلاب حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم وتتداخل طريقة حل المشكلات وطريقة الاستقصاء. لدرجة أن كثيراً من المختصين في التربية العلمية يعتبرون طريقة حل المشكلات جزءاً لا يتجزأ من طريقة الاستقصاء، أو أنها امتداد لها وبالتالي يصعب التفريق بينهما وخاصة إذا علمنا أن طريقة الاستقصاء تتطلب موقفاً مشكلاً أو سؤالاً تفكيرياً يثير تفكير المتعلم، ويتحدى عقله، بحيث يدفعه للبحث والتقصي والتساؤل وجمع المعلومات وتفسيرها واستنتاج الحلول الممكنة وتجريبها للوصول إلى حل للمشكلة.

كما يشير أورليش وزملاؤه إلى أن أكثر طرق التدريس فاعلية في اكتساب مهارات التفكير العليا لدى الطلبة هما:

-طريقة الإستقصاء.

-طريقة حلّ المشكلات.

وكما يبدأ هذا الأسلوب بمشكلة ما تستدعي حلاً، ومن أجل ذلك يقوم كل من المعلم والطالب بعد من الإجراءات بهدف الوصول إلى حل مناسب، كما أن هذا الأسلوب يساعد الطفل على التدريب على استخدام الطريقة العلمية في التفكير واكتساب المهارات العقلية

الأساسية اللازمة لذلك، ومن هذا كله أدرجنا تعريف المشكلة التي يواجهها كل من الطفل والمتعلم ومن ثم تعريف أسلوب حل المشكلات التعليمية.

### مفهوم المشكلة:

إن الحياة وهي تكثف علينا المشكلات... إنما تريد منا: أن نفكر لا أن نقلق فهل نحن نفكر أم نقلق؟ إن الدور المركزي للمدارس هو تطوير عمليات التفكير العليا وحل المشكلات وضع القرارات، خاصة وأن الانفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة بحيث لم يعد ممكنا حتى للخبراء في أي مجال أن يلحقوا أو يتابعوا المعارف الجديدة، لذا لم نعد نعرف ماذا نتعلم، وبدلاً من ذلك ينبغي علينا أن نساعد الطلبة كيف يتعلمون.

إن المشكلات التي يتصدى لها التلميذ واقعية حقيقية، ونفرض عليه الحل المناسب، ولهذا قيل (ضمن نظرية النظم، إن التلميذ يمثل نظاماً مفتوحاً يتفاعل مع البيئة المحيطة به ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيرة تدفعه إلى الاستفسار والتفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة وبشكل عام فإن حياة الأفراد تمثل مجموعة من المشكلات التي تفرضها عليه عوامل وضغوط البيئة المحيطة به، سواء أكانت هذه عوامل قانونية، ثقافية، سياسية، اقتصادية، اجتماعية... الخ)<sup>1</sup>.

وهذا يعني ربط نشاط المتعلم في حل المشكلة بالحياة وبالواقع المعيش فهو لا يخلو من المشكلات التي تتطلب حلولاً.

تستعمل المشكلة التحليلية موقف تفكير التلاميذ في موقف تعليمي جديد يواجه المتعلم، ويطلب منه إيجاد الحل، ولما كان هذا الموقف جديداً على الفرد أن يجد الحل المناسب، وهنا نجد المتعلم يلجأ إلى توظيف معرفته السابقة لإيجاد الحل ولهذا تعرف المشكلة (أن الفرد يصادق في حياته اليومية مواقف معضلة أو أسئلة محيرة لم يتعرض لها من قبل وليس لديه إمكانية معرفة للتوصل لحل لهما في اللحظة، فإذا ما سببت له حيرة أو اندهاشاً أو تحدياً لفكرة، فإنه يطلق على أي من تلك المواقف أو الأسئلة لفظاً مشكلة)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> حسين محمد أبورباش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1، 2008، ص 61.  
<sup>2</sup> عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، إستراتيجيات ديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2008، ص 169.

كما تسمح بتنظيم أنشطة عبر المنهاج تجعل الطلبة في أعلى مستوى من النشاط (المشكلة موقف يتطلب تفكيراً يتحدى الفرد ليصل إلى الحل، والتفكير في المشكلة يتوقف في مدها وفي عمقه على الفرد، وما يعد مشكلة بالنسبة لطالب قد لا يعد كذلك بالنسبة لطالب آخر، وما يعد لطالب في يوم قد لا يكون مشكلة له في يوم آخر)<sup>1</sup>.  
 وبتعبير آخر فإن المشكلة من حيث المبدأ هي موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو المجموعة من الأفراد ويشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذلك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه خبرات أو إمكانيات حالية مخزنة في بنيتهم المعرفية، وما يمكنهم الوصول للحل بصورة روتينية، أي أن ما لديهم من معلومات لا يمكنهم للوصول للحل بسهولة، بل إن عليهم بذل جهد معرفي للوصول له أي الحل أي أن الفرد يجاهد للعثور على هذا الحل.

أي المشكلة هي موقف يتطلب حلاً، فالفرد على وعي بالموقف، ويرغب أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما يقوم به، ولا يكون الحل جاهزاً لديه لذلك قيل أن الخطوة الأولى في عملية الحل: هي النشاط الذي قوم به الفرد للوصول إلى الحل، وسلوك الفرد هنا موجه نحو هدف معين وكلما كان الهدف واضحاً كان الفرد أكثر رغبة في الوصول إليه، وكان ذلك دافعاً له في اختيار سلوكه وتنظيمه، ومثابراً للوصول إلى الحل، والخطوة الثانية: هي وجود عائق يحول دون الحل المباشر للمشكلة لأول وهلة، وجود شيء من الصعوبة أن يتخطاه الفرد. أما الخطوة الثالثة فهي أن يبدأ الفرد في تفكيره، ويرسم خططا لتخطي هذا العائق وإزالته لتحقيق هدفه والوصول إلى حل للمشكلة)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن الحل لا يكون جاهزاً، بل يمر بمراحل وخطوات ليصل إلى حل للمشكلة، كما يمكن تعريف هذا الأسلوب من جهة أخرى (المشكلة على أنها حالة من التناقض بين الوضع الراهن والوضع المنشود، وإذا استخدم أسلوب حل المشكلات بالطريقة الصحيحة في التدريس، و توفّر للطلبة الفرصة المناسبة لتحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم الفعلية وتحقيق ما تصبوا إليه عملية التطوير الجديدة)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 169.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 169-170.

<sup>3</sup> حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ص 62.

وهذا لا يعني أن الحل لا يكون جاهزاً بل يمر بمراحل.

كما يرى جانبيه هذا الأسلوب على أنه (عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً، ويمكن أن يطبقها الحل مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلم جديد)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن الطلبة يحققون ذواتهم، والهدف المنوط عندما يستخدمون هذا الأسلوب، (وتجدر الإشارة إلى أن هذا الأسلوب كما قيل عنه (يستخدم تفاعل المعلم مع طلبته لإيجاد حلول علمية، وذلك بإعمال العقل والتعاون بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المدرس عند الضرورة القصوى، وهنا يكمن دور المدرس تنظيم للخبرات التعليمية للطلبة نحو أفضل السبل لتحقيق الهدف والوصول إلى الحلول المناسبة)<sup>2</sup>. ولذلك فإن حل المشكلة يستخدم الحقائق المكتسبة والمعلومات الواردة بالمشكلة لحل الغموض وتحقيق المطلوب.

### أنواع المشكلات وتصنيفها:

لدى المعلمين والطلبة أساليب واستراتيجيات مختلفة للتعلم والتعلم، لذا يجب إعداد مشكلات يمكن تناولها بنجاح من قبل المعلمين، وتقبلها من الطلبة والانخراط في حلها، بحيث تتوافق مع هذا التنوع والاختلاف، ويمكن أن تنطوي المشكلة على مجموعة من الأنشطة التي تسمح للطلبة ذوي المستويات المختلفة من الإسهام في الحل.

ولما كان هذا الاختلاف قائماً كان لا بد من أن تتباين المشكلات من حيث نوعيتها وطبيعتها ودرجات صعوبتها بحيث يمكن تصنيفها وفقاً لعدد من الأبعاد وذلك على النحو التالي: (مشكلات جيدة التحديد مقابل مشكلات واضحة الجوانب التي لها حلول واستراتيجيات وقواعد حل واضحة)<sup>3</sup>.

وندرج في النوع الثاني (المشكلات القابلة للحل هي تلك المسائل والقضايا التي يمكن إيجاد حلول محتملة لها مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيداتها، في حين المشكلات غير القابلة للحل هي القضايا التي يستحيل أو يصعب إيجاد حل مناسب لها، ويمكن حصر أنواع

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 62.

<sup>2</sup> سناء محمد أبو عاذرة، الاتجاهات الحديثة في تدرّس العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان/ط 1، 2012، 1433هـ.

<sup>3</sup> حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات – دار وائل للنشر والتوزيع، ط 1، 2008م، ص 73.

المشكلات في عدة أنواع، استنادا على درجة وضوح المعطيات والأهداف، وهذه الأنواع هي: مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح. مشكلات لها إجابة صحيحة. ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الإستبصار، ومشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات وهناك من تكون أهدافها محددة واضحة)<sup>1</sup>.

كما يوجد نوع آخر المشكلات الندية مقابل غير الندية فالمشكلات الندية هي ذلك النوع من المسائل والقضايا التي تتطلب المنافسة بين شخصين أو أكثر في إيجاد الحلول لها، أو تحقيق الفوز، وخير مثال على هذا النوع من المشكلات هي اللعب التنافسية مثل: الشطرنج، أما المشكلات غير الندية فهي لا تتطلب المنافسة بين أطراف معينة لإيجاد حل لها، ومن الأمثلة عليها حل المربعات المتقاطعة أو كتابة رواية أو حل مسألة رياضية أو إيجاد حل لمشكلة محددة)<sup>2</sup>.

وهنا يجدر الإشارة إلى نوعين من المشكلات ، منها ما يتطلب المنافسة، وصنف الباحثون التربويون المشكلات التعليمية إلى ثلاثة أصناف هي: ( 1- المشكلات المعلقة، وتستند على طريقة واحدة في الحل ولا تقبل إلا جوابا صحيحا واحدا.

2- المشكلات المفتوحة، وهذه يمكن أن يكون لها أكثر من حل واحد كما يمكن التوصل إلى الحل الصحيح بأكثر من طريقة.

3- المشكلات المتوسطة وهي التي يمكن التوصل إلى الحل الوحيد لها بأكثر من طريقة)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 73.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 73.

<sup>3</sup> سناء محمد أبو عاذرة، الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم – دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، 2012م، ص 1433، ص 275.

وهناك أيضا تصنيفات أخرى لحل المشكلات أهمها تصنيف جرينو ويضم أربعة أنواع من المشكلات هي (أ- مشكلات التحويل، ومشكلات التنظيم ومشكلات الإستقراء ومشكلات الإستنباط)<sup>1</sup>.

وكل باحث وكيف يصنف المشكلات فقد صنفها ديتمان، من حيث وضوح المعطيات والأهداف إلى: (مشكلات ذات معطيات وأهداف واضحة، مشكلات ذات معطيات واضحة وأهداف غير واضحة، مشكلات ذات أهداف واضحة ومعطيات غير واضحة، مشكلات ذات معطيات وأهداف غير واضحة ومشكلات الإستبصار)<sup>2</sup>.

وهذا معناه أن المشكلات تصنف حسب الأهداف وبحسب وضوح معطياتها، ومن هنا تتنوع تصنيف المشكلات.

### مفهوم أسلوب حل المشكلات:

يواجه الفرد في حياته عدة مواقف وصعوبات أو مشكلات يصعب تفسيرها أو فهمها، سواء في حياته العملية أو الاجتماعية تتولد لديه رغبة في التغلب على هذه الصعوبة إيجاد حل لتلك المشكلة، كما أن كثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية مواقف تتطلب حلا، حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه يهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي. ( إن المأصل الأول لهذا الأسلوب والواضع أسس استخدامه جون ديوي\* في كتابه كيف نفكر؟ واشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 276.

\* جون ديوي ( 1859- 1952) هو فيلسوف وعالم ومرب أمريكي، ولد في بودلانجتون في الولايات المتحدة الأمريكية، ودخل المدارس الرسمية ثم جامعة فرمونت، حيث تخصص في الفلسفة والتربية، وحصل على دكتوراه من جامعة هوبنكز سنة 1884م، وقام بالتدريس في جامعتي ميتشيجان ومنوسوتا، وفي سنة 1896 أسس مع زوجته المدرسة التجريبية الملحقة بالجامعة، فمن أهم ما كتبه كتاب "التجديد في الفلسفة"، وكتاب "الطبيعية البشرية والسلوكية" ترأس الحركة التقدمية تعزى هذه الطريقة إليه.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 276.

تستحق الدراسة وهي: استخدام مشكلات تثير الشك لدى الطلبة، وتتطلب البحث والإكتشاف للوصول إلى حلول ممكنة. وطرح مشكلات ذات أهمية للطلبة والمجتمع<sup>1</sup>.

أي هناك معايير معنى للمشكلات تستحق البحث والإكتشاف للوصول إلى الحل ولهذا أكدت الدراسات أن أسلوب حل المشكلات ( أنه أسلوب قابل للتطوير والنمو لدى المتعلم، إذا ما توفر لديه المعارف والخبرات والمهارات الكافية له، وإذا ما تم تدريبيه على ممارسة عمليات ذهنية ومعالجات تسهم في ارتقاء حلوله ومهاراته.

إن أسلوب حل المشكلات إذا ما تم إخضاعه للمواقف المدرسية التعليمية، فإن ذلك يسهم في تفعيل دور التعلم وزيادة حيويته، فلذلك فإن هذا الأسلوب القابل للتدريب يستحق أن يوظف لتعلم المواد الدراسية والتدريب على التفكير وتفعيله<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن هذا الأسلوب قابل للرقى والتطور وخاصة إذا استخدم في المواقف المدرسية، فيغمر الصف التفاعل والنشاط.

وكما يمكن ربط تعلم المبادئ والقواعد بحل المشكلات، لأن تلك المبادئ عبارة عن علاقة بين مفهومين أو أكثر، وسوف يقوم بإستعمالها (في حل المشكلات هو امتداد طبيعي لتعلم المبادئ والقواعد، ومن المؤكد أن أحد الأسباب الرئيسية لتعلم المبادئ هو استعمالها في حل المشكلات، ومع أن حل المشكلات نشاط يقوم به الفرد ويستخدم المفاهيم والمبادئ\* والمهارات المتعلمة، إلا أنه ينتج تعلمًا جديدًا)<sup>3</sup>.

ويتأسس أسلوب حل المشكلات أن للأفراد حاجات يسعون إلى التوصل إليها، ومن أجل ذلك فإنهم قد يواجهون مشكلات ومعوقات، تتطلب منهم إيجاد حلول ملائمة وللوصول إلى الحل الصحيح عليهم البحث عن المعلومات، للتوصل إلى الحل (وعندما ينشط الفرد في حل مشكلة مشتقة من الحياة، ويتوصل إلى نتائج ايجابية في حلها فإنه سيكتسب مهارة

<sup>1</sup> غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008م، ص 53.

<sup>2</sup> وليد رفيق العياصرة، إستراتيجيات تعليم التفكير ومهارته – دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 2011م، ص413.

<sup>3</sup> سناء محمد أبو عاذرة، الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ص 220.

\* المفاهيم: هي مفردات تصنيفية تستخدم لتجميع الأشياء كأفكار، ومعظم التعليم في مادة يتألف من مفاهيم.

\* المبادئ أو التعميمات: هي عبارات تعبر عن علاقة بين مفهومين أو أكثر.

وخبرة في حل مشكلات مماثلة. لذا كان المربي ديوي يشدد على أن تكون المشكلات التي يتصدى لها الطلبة واقعية حقيقية، وتقدم لهم المساعدة لإكتشاف المعلومات المطلوبة لحل تلك المشكلة. وعلى هذا الأساس تعتبر طريقة حل المشكلات ضرورة اقتضتها عمليات التطور المستمر في الحياة، وكثرة المواقف والتحديات التي تعترض سبيل الفرد، وتحتاج إلى حلول كي يواصل مسيرة التطور)<sup>1</sup>.

معنى هذا أن كلما تفاعل الأفراد والبيئة المحيطة بهم، فإنهم يتفاعلون والبيئة يواجهون مشكلات كثيرة، وأن استخدام طريقة حل المشكلات يعزز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيشون فيها الطلبة (وقد يكون هذا الأسلوب سبيلاً لإكتساب مهارات تساعد المتعلم على مواجهة مواقف حياته أو تعليمية، وتجاوزها بنجاح، وتقوم طريقة حل المشكلات على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهيوي انتباههم، وتتصل بحاجاتهم، وتدفعهم إلى التفكير والبحث عن حل علمي لها)<sup>2</sup>.

ومعنى هذا ربط المشكلة بمواقف حياتية تتطلب التفكير والنقد.

فقد تهتم بالمشكلات التعليمية وتتطلب إعمال العقل والتفكير لإيجاد حل لها، ولذا يقال عنها (تشدد على أسلوب الحل والكيفيات اللازمة لإكتشاف ذلك الحل من المتعلمين تحت إشراف المدرس، وتوجيهاته إذا ما اقتضى الأمر ذلك، فهي من طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير في إيجاد حلول علمية لها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين في التصدي لذلك الحل، ويكون دور المدرس فيها دور الموجب والمنظم للخبرات التعليمية)<sup>3</sup>.

فهذا الأسلوب يركز على تعليم الطلبة مهارات عقلية، ويتم استخدامها في العملية التعليمية التعليمية، كطريقة من طرق التدريس غير المباشرة، كما تركز على الطالب في تعلمه (حل المشكلات تركز على دور الطالب في عملية التعلم ويجعله محور العملية

<sup>1</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية – دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2006م، ص 139.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 139.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2009، 1430، ص 431.



التعليمية التعليمية، والذي يدقق في خطوات طريقة حل المشكلات يخرج بالإنطباع أن طريقة حل المشكلات هي طريقة أو إستراتيجية تعلم أكثر منها طريقة تدريس، ودور المعلم فيها يتلخص في المهام التي أشير إليها سابقاً: وهي المعلم مصمم للمنهاج، المعلم موجه ومرشد، المعلم مقيم للمشكلة وتعلم الطلبة)<sup>1</sup>.

أي أنها أسلوب تعلم يركز على تفاعل الطالب في عملية التعلم، وينحصر دور المعلم بالتوجيه والإرشاد، وتشكل النشاطات المتنوعة نقطة الإنطلاق للمشكلة فمنها ينطلق المعلم وطلوبته في المشكلة (ويمكن استخدامها في دروس التعبير أو القراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحو ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر ثم يكلفهم جميع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة)<sup>2</sup>.

أي أن المشكلة تنطلق من دروس النصوص (تقوم طريقة حلّ المشكلات على إثارة مشكلة تحظى باهتمام المتعلمين وتشد انتباههم لاتصالها بحاجاتهم، وتدفعهم للتفكير والبحث عن حل لها، فالمشكلة تمثل حالة تسبب الحيرة لدى الطلبة فينشطون في التفكير والتأمل لإيجاد حل لها من أجل الخروج من حيرتهم وإزالة الغموض الذي واجههم في تلك المشكلة)<sup>3</sup>.

كما أن الأفراد بحاجات يسعون إلى تحقيقها وإشباعها، ولكنهم يصادفون معوقات تتطلب حلولاً ملائمة، وبطبيعة الحال هذه الحلول يتطلب الوصول إليها أعمال الفكر والبحث والدراسة لغرض الوصول إلى الحل.

وهذا الأسلوب يركز على التلميذ فمنه تنطلق العملية التعليمية التعليمية، ويكون المعلم ملاحظاً للأخطاء ويقوم بالتوجيه، ولهذا يقال (أن هذا الأسلوب يعتمد على النشاط الذاتي

<sup>1</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 140.

<sup>2</sup> سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2005، ص 229-230.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 431.

للتلميذ وذلك من خلال أعماله اللغوية من قراءة وكتابة وتعبير، حيث يلاحظ المعلم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ويناقش تلاميذه حولها، من حيث طبيعتها وأسباب الوقوع فيها، فيتبين لهم جهلهم بالقاعدة النحوية، تلك التي سبق لهم أن دروسها والأخرى التي لم يسبق أن مرت بخبراتهم، كذلك يجد التلميذ نفسه في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه حيث يعتمد على التحريز بالصدفة مما لا يؤدي إلى الفهم الصحيح للقاعدة. فيدرك التلاميذ أنهم بحاجة إلى مراجعة القاعدة النحوية)<sup>1</sup>.

وكما أن هذا الأسلوب لا يستعمل في نشاط النحو، ولهذا قيل (لا يستطيع المعلم اللجوء إلى هذه الطريقة في حصّة النحو، لأنها تكون منصبة على تدريس قاعدة معينة، لذلك يجب أن يفرد المعلم للمشكلات اللغوية حصصاً خاصة أثناء الأسبوع، أو يعترض لها أثناء القراءة والكتابة والتعبير بأنواعه)<sup>2</sup>.

ويكون هذا الأسلوب ناجحاً (إذا استطاع التلاميذ أن يحققوا فاعلية هذا من جهة ومن جهة أخرى، وأن يكون المعلم واعياً وذو مهارة حتى يشعر التلاميذ بالأخطاء التي وقعوا فيها، وكيفية معالجة هذه الأخطاء من حيث ربط القاعدة النحوية والمعنى التي تذوق الأمثلة والعبارات)<sup>3</sup>.

كما يمكن تعريف حل المشكلات (مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له)<sup>4</sup>.

كما أن الأفراد بحاجات يسعون إلى تحقيقها، وإشباعها ولكنهم يصادفون معوقات تتطلب حلولاً ملائمة، وبطبيعة الحال هذه الحلول يتطلب الوصول إليها أعمال الفكر والبحث والدراسة لغرض الوصول إلى الحل.

<sup>1</sup> زكريا إسماعيل، تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية/د. ط، 2005، ص 231.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 232.

<sup>3</sup> أنظر المرجع نفسه، ص 232.

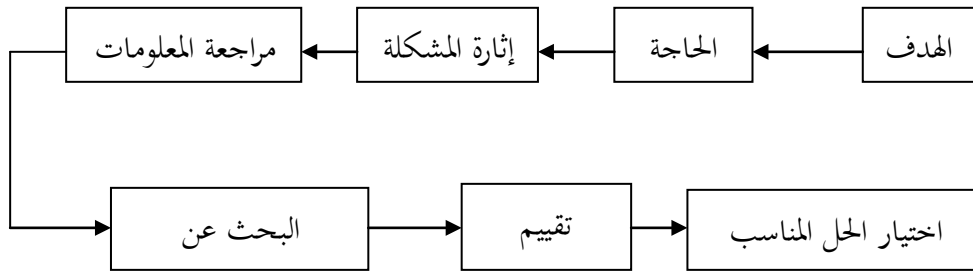
<sup>4</sup> يحي محمد نبهان، العصف الذهني حلّ المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط العربية، 2008م، ص 199.

كما يستخدم في أسلوب حل المشكلات التفكير العلمي (فحل المشكلات تعلم التلاميذ كيفية إكتشاف الأخطاء، والوقوف على المشكلات اللغوية، الحقيقية ومعالجتها بأسلوب علمي سليم، كما يعودهم على استخدام خطوات التفكير العلمي، تلك أهم الطرق التي يستخدمها المعلم، لتحقيق أهدافه التربوية والعلمية، ونطلق على الإجراءات المستخدمة مع الطريقة مصطلح التكتيك الذي هو إستراتيجية شاملة للدّرس)<sup>1</sup>.

فهذا الأسلوب يعود التلاميذ على اكتشاف الأخطاء ومعالجتها بتفكير علمي.

أسلوب حل المشكلات يثير مشكلة تستهوي التلاميذ، ولها صلة وعلاقة بحاجاتهم فيهتمون بها وهذا ما يدفعهم إلى البحث والدراسة والتنقيب على حل علمي لها ولهذا قيل (أن المشكلة تعني موقفا يتحدى الإنسان ولكنه لا يستطيع بأساليب السلوك المعروفة لديه أن يبلغ هذه الغاية، فإذا كان الطريق لبلوغ هذه الغاية واضحاً وبعيداً لم يعد هنالك مشكلة أي أن المشكلة تمثل موقفاً غامضاً يمر به الفرد فيثير تفكيره ويدفعه للبحث أو الكشف عمّا به من غموض بهدف الوصول إلى إيجاد حل لهذا الموقف الغامض أو المشكلة)<sup>2</sup>.

ومن جهة أخرى يعمل هذا الأسلوب على إكساب المتعلم القدرة على مواجهة مشكلات الحياة التعليمية أولاً والاجتماعية ثانياً من خلال دمج العلم بالعمل (ومن أجل إشباع حاجات الأفراد فإنهم يواجهون معوقات أو مشاكل أو حالات غامضة تتطلب منهم إيجاد الحل المناسب، ومن أجل التوصل إلى حلّ مناسب على الأفراد أن يقوموا بالبحث عن المعلومات ودراستها وتحليلها ومن ثم الوصول إلى الحلول المتاحة واختيار الحل المناسب للمشكلة المعينة وهذا المخطط يوضح ذلك:



3

<sup>1</sup> زكريا إسماعيل، تدريس اللغة العربية، ص232.

<sup>2</sup> حذام عثمان، ردينة عثمان، طرائق التدريس، منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2005، ص 1425، ص 92.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 92.

وهذا يعني أن على الأفراد أن يقوموا بجمع المعلومات ويحلونها للتوصل في الأخير إلى الحل المناسب والهدف المنشود.

إن التفاعل القائم بين التلاميذ والبيئة فهم يتأثرون بها ويؤثرون فيها، ومن خلال هذا التفاعل الحاصل فإن الحياة بالنسبة لهم تمثل مشكلة عامّة، وكما أنه يتم استخدام هذا الأسلوب في التدريس فهو يعزز علاقة المدرسة بالبيئة، ولهذا نجد بعضهم يقول (إن استخدام طريقة حل المشكلات في التدريس يعزز علاقة المدرس بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ، ويجعل للمنهج وظيفة اجتماعية نافعة لأن هذه الطريقة سوف تجعل التلميذ أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة معتمداً في ذلك على نشاطها الخاص، وذلك من خلال ربط العلم بالعمل وبتكامل الفكر مع الواقع، وأن هذه الطريقة تمكن المعلم أو المدرس من تحويل جميع المواضيع الدراسية إلى مشكلة تثير انتباه التلاميذ وتعمل على شدّهم إلى الحصّة الدراسية)<sup>1</sup>.

وعرفه آخرون بقولهم (هو الإستراتيجية التي تتبع عندما تواجه الإنسان مشكلة، ويرسم خطة لحلها. والمشكلة عبارة عن موقف محير مطلوب حله، وفيها تتبع خطوات المنهج العلمي وخطواته المعروفة)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن هذا الأسلوب يستخدم عندما يكون الإنسان في موقف صعب ومحير ولا يجد منفذاً فيلجأ إلى استخدام خطة مدروسة للحل وهذا عن طريق إتباع المنهج العلمي وخطواته المعروفة للوصول إلى الحل.

والمشكلة موقف صعب يجد فيه الفرد نفسه حائراً وقلقاً، (المشكلة كما يراها الطيبي هي حالة من الشك، أو الحيرة أو التردد، تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 93.

<sup>2</sup> طه حسين، الدليمي وآخرون، إستراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2006، ص 66.

الحالة، والعمل هذا قد يكون إجراء بحث أو قراءة في كتاب معين أو مقابلة أو أشخاص معينين بالموضوع)<sup>1</sup>.

أي يريد الطيبي من هذا الكلام أن يتخلص الفرد من التردد والشك ويشعر بالاطمئنان والارتياح.

ويذكر عبد الله مجرد أن يشعر الطلبة بعدم التأكد أو بجهل مع فاعلية ورغبة قوية في التخلص من ذلك يربط المعلومات وتنظيمها، أو بالأحرى لا يحتم ولا يتطلب أن يشعر الطلبة في بعض الموضوعات بالشك والتردد. ويعرف يحي والمتوفى حل المشكلة (التعرف على وسائل وطرق التغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف، وتوظيفها للوصول إليه)<sup>2</sup>.

معنى ذلك أنه إذا تمكن كل فرد من الوصول إلى الهدف المنوط والمرجو به كذلك يكون قد حل المشكلة ووصل إلى الهدف وعندما ينشط الفرد في حل مشكلة مشتقة من الحياة، ويتوصل إلى حل إيجابي لها، فإنه سيكتسب مهارة وخبرة في حل مشكلات مماثلة قد تواجهه في الحياة. وعلى هذا الأساس شدد المربي ديوي على أن تكون المشكلات التي يتصدى لها الطلبة واقعية حقيقية.

ويمكن القول أن حلّ المشكلات ناتج تعليمي أو إستراتيجي تعلم أو طريقة تدريس، يجب أن تنطلق من مشكلات منهجية وتبني على مشكلات منهجية، أي أن يكون التعلم مستند إلى مشكلات يتم إعدادها أو اختيارها من قبل المعلم، أو تكون في صميم المنهاج أو المقرر الدراسي، وتكمن أهميتها في أنها تستثير تفكير الطلبة عندما يواجهون صعوبة أو مشكلة سواء في حياتهم العملية أو في حياتهم الاجتماعية تتولد لديهم الرغبة في التغلب على هذه الصعوبة وإيجاد حل لتلك المشكلة وبذلك يستطيعون مواجهة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية ويسعون إلى إيجاد الحلول الملائمة لها.

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط 1، 2012م، ص1433، ص168.  
<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 169.

ولمّا كان هذا التطور الحاصل المستمر في الحياة، وكثرة التحديات اقتضى ضرورتها لكي تساهم في مساعدة الأفراد على حل المشكلات التي تواجههم، وبناءً على ما سبق فإن استخدام هذه الطريقة يجعل التدريس عملاً وظيفياً ذا معنى عند المتعلمين، ويعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة، ويعزز علاقة المدرسة بالبيئة، ويربط التعلم بالتطبيق.

ويعد حل المشكلة من الأهداف الرئيسية التي تسعى عملية تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها وعدم الاكتفاء بالتركيز على استظهار المعلومات.

وأيضاً يتضمن التذكر، والتصور، والتخيل، والتجريد- والتعميم، والتحليل، والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار، بالإضافة إلى المعلومات والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية مثل: الرغبة، والدافع، والميل، وعملية حل المشكلات ليست ببساطة تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة فهي أبعد من ذلك بكثير فهي تتضمن تنسيق أو تطوير معظم العوامل السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع والذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل)<sup>1</sup>.

وواضح أن كل موقف تعليمي أو تدريبي يحوي مشكلة ينبغي أن تبحث وتوضح وبدون وجود مشكلة ليس هناك شيء للتعلم أو التدريب، (فطريقة حل المشكلات عبارة عن أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف مدرس ه للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها. فهي ذلك الأسلوب الذي يضع الطالب وجهها لوجه أمام مشكلة وتحتة على ملاحظتها ودراستها وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتقيب، وجمع المعلومات المتصلة والمتعلقة بها، إنها تستند إلى تنظيم العمل المدرسي بشكل يضع الطالب يواجه مشكلة مما يدفعه على دراستها وبحثها، باستغلال قواه التفكيرية)<sup>2</sup>.

ومن العوامل التي تؤثر في مدى نجاح الطلبة في حل المشكلة: طبيعة المشكلة وأهدافها والمفاهيم الموجودة التي تعتمد عليها المشكلة وصفات المتعلم بما في ذلك الأنماط

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص270.

<sup>2</sup> هاشم السامرائي وآخرون، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 1414هـ، 1994م، ص 73.

المعرفية ومستويات التطور وبيئة التعلم، والخبرة السابقة وهي تشمل المعرفة السابقة والتجربة الوجدانية ذات العلاقة بمجال حل المشكلة ، وبالتالي تزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وتعاون الطلبة مع بعضهم، مما يزيد التعاون بالخبرة وبعد النظر بين المتعاونين.

كما يمكن تعريف هذا الأسلوب إجرائياً بأنه (مجموعة التي يتبعها المعلم في تدريس وتدريب المتعلمين مهارات التفكير العلمي المنطقي بإثارة مشكلة أو عرض موقف غريب أو مناقشة مسألة غير عادية تدفع المتعلم إلى التأمل والدراسة والبحث والعمل تحت إشراف المعلم وصولاً إلى حل أو إلى بعض الحلول في وقت وهو الحصة)<sup>1</sup>.

فهو يستخدم كطريقة من طرق التدريس غير المباشر في معظم المواد الدراسية ولهذا يقدمها بعض التربويون على أنها ناتج تعليمي ، فيقول (ينظر إلى مصطلح المشكلات من منظور بين م خلتين، ويقدمها التربويون أحياناً بشكل يوحي بأن لهما معنى واحد، ولكن ذلك ليس دقيقاً تماماً، فقد قدّم جانبيه مثلاً حل المشكلات على أنه ناتج تعليمي، ففي النسق الهرمي لأنماط التعلم يأتي تعلم حل المشكلات في أعلى الهرم المكون من ثمانية أنماط، تبتدئ بتعلم الإشارات، وتندرج ليأتي في المرتبة السادسة تعلم المفاهيم، يليها تعلم القواعد والمبادئ وفي المرتبة الثامنة أي في أعلى قمة الهرم يأتي تعلم حل المشكلة)<sup>2</sup>.

أي أن بعض التربويين يقدمها في أعلى الهرم، وأن تلك الأنماط السبع تساهم مع بعضها في الحصول على ناتج تعليمي خالص، وأن كل تلك الأنماط تنتقل تدريجياً وتكمل أفكار بعضها لتصل في أعلى الهرم إلى الناتج التعليمي.

ونجد جون ديوي أعطى أهمية للتفكير فهو يراه أنه أداة فذة في معالجة المشكلات ولهذا نجده يقول (أن التفكير هو الأداة الصالحة والوسيلة النافذة في معالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها ، وإن طريقة حل المشكلات يفترض أن تتخلل في الواقع طرائق التدريس الأخرى جميعاً)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 414.

<sup>2</sup> فريد كامل أبوزينة، النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحلّ المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011، ص 220.

<sup>3</sup> علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن ط 1، 2004م، ص 24.

ومن هنا يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في طرائق تدريس أخرى.

### 1 خصائص أسلوب حل المشكلات:

إن المعلم يحضر يومياً حتى يكون ناجحاً في عمله، و أسلوب حلّ المشكلات وتطبيقه يتطلب أيضاً هذا التحضير، ولكن ما يميزه ويفرده هو تلك الخاصية الضرورية التي يتصف بها المعلم وقيل عنه (الإعتماد في آرائه على الدليل المناسب، حيث ينبغي عليه أن يكون متأنياً في قبول الحقائق غير المدعومة ببرهان مقنع، وأن يعتمد في نتائجه وقراراته على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة، وأن لا يبحث عن أكثر الاستفسارات أو التوضيحات اقتناعاً للظاهرة التي يتم ملاحظتها ويسمح بها الدليل، وأن يلتزم بالحقائق كما هي دون اللجوء إلى المبالغات، وأن لا يسمح للتحيز أو الغرور أو الطموح من القضاء على الحقائق الساطعة، وأن لا يصدر أحكاماً سريعة أو القفز إلى القرارات أو الأحكام النهائية دون دقة أو تمحيص)<sup>1</sup>.

معنى ذلك أن على المعلم أن يكون متأنياً في اختيار الدليل عن طريق الدقة، وأن تكون قراراته مبنية على أدلة واضحة حقيقية (تقويم الإجراءات والمعلومات التي جمعها التلاميذ وهذا يتم بمجرد التخطيط عند القيام بحل المشكلة، واستخدام الأساليب المتنوعة لجمع المعلومات والحكم عليها بأنها ذات صلة بالمشكلة أولاً، وتقرير فيما بعد إذا كانت المعلومات كافية لإصدار حكم دقيق، واختيار المعلومات الأكثر حداثة وتطوراً ودقة، أي لها علاقة بالمشكلة المطروحة)<sup>2</sup>.

وعليه أيضاً أن يكون له (حبّ الاستطلاع للأشياء التي لاحظها، وذلك بأن يكون راغباً في التعرف إلى الظاهرة التي يلاحظها وأسباب وجودها وكيفية حدوثها وأن لا يقتنع بالإجابات العامة للأسئلة التي يطرحها)<sup>3</sup>.

هذه الخاصية يجب على المعلم المطبق لهذا الأسلوب أن يتصف بها، أي يكون له دافع وغزيرة حبّ الاستطلاع، والكشف عن الأشياء، وأن لا يكتفي بالملاحظة، ولذا قيل (البحث عن السبب الطبيعي للأشياء التي تحدث، دون الاعتقاد بالخرافات والأوهام أو سوء الطالع

<sup>1</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2003، ص 477.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه، ص 478.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 477.



أو حسن الحظ، كما ينبغي أن يؤمن بأنه ليس من الضروري أن يتم الربط بين حادثين مجرد حدوثهما في وقت واحد، والإيمان بأن الحوادث التي تبدو غريبة أو غامضة يمكن تفسيرها في نهاية المطاف بسبب طبيعي<sup>1</sup>.

وهذا يدل على أن لا يعتمد المعلم عن الأسباب التي تكون مبهمة وغامضة، ولا يستطيع تفسيرها.

كما أنه على المعلم أن يتميز بهذه الميزة، وهو أن يكون عقله متفتحا وقابلا للمعلومات التي لها صلة بالمشكلة (العقل المتفتح نحو العمل ونحو الآخرين ونحو المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، ويكون ذلك عن طريق الإيمان بأن الحقيقة لا يمكن أن تتغير، ولكن قد تتغير آراء الشخص لما هو حقيقة حينما يحصل على فهم أفضل لها، كما ينبغي عليه أن يدعم أفكاره اعتمادا على أفضل الأدلة وليس اعتمادا على التقاليد والأعراف فقط)<sup>2</sup>. وبهذا تكون أفكارا صائبة إنطلاقا من أدلة مناسبة. (ضرورة أن تتم خطوات حل المشكلة وأنشطتها المتنوعة ضمن مراحل منطقية تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بتطبيقاتها وتعميماتها)<sup>3</sup>.

أي أن هذا الأسلوب يستخدم المنطق في خطواته، فهو ضرورة حتمية اقتضتها طبيعة الأسلوب.

وهناك أيضا خاصية أخرى والتي قيل عنها (توضيح للطلبة بأنه ليست جميع المشكلات قابلة للحل المباشر والسريع، بل لابد من التدرج في حلها، مع فهم كل خطوة يتم السير فيها في سبيل ذلك، وأنه لابد وضروري التركيز على المشكلات ذات الأهمية البالغة بالنسبة للطلبة في حياتهم اليومية، ومع التوضيح للطلبة بأن البحث العلمي يشمل دائما عملية التجربة والخطأ)<sup>4</sup>.

ولابد أن ترتبط المشكلة بالواقع ولذا قيل (أن تكون المشكلة مرتبطة بالحياة العملية والاجتماعية، وأن يشعر الفرد بأنه يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف، ويجب أن يكون الطالب على وعي بموقف ما لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له، وينبغي ألا يكون حلّ

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 478.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 477.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 478.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 478.

الموقف واضحا وممكنا بطريقة مباشرة للطالب. وأن تحتمل عدة طرق للحل، وأن تكون ذات معنى في حياتهم وأن تحتمل أكثر من حل واحد)<sup>1</sup>.

في هذا الأسلوب يكون التفاعل الصفي نشطا والتواصل متعدد الإتجاهات، ويشرف المعلم على حفظ النظام أثناء العمل بملاحظة من قد يحاول إحداث فوضى.

ويستطيع المعلم أن يخطط للقيام بأنشطة تتناسب مستويات طلابه وأعمارهم العقلية.

كما عليه أن يعطيهم فترة زمنية (إعطاء الوقت الكافي للطلبة كي يفكروا جيدا، مع

برهنة المعلم على الإخلاص في التفكير بحل المشكلة عن طريق المشاركة الفاعلة من

جانبه، وتشجيع الطلبة على تحدي أفكار بعضهم البعض، وعلى التفكير الإبداعي والتفكير

الناقد، وتحدي أفكار معلمهم أيضا، ولكن ضمن حدود الأدب والموضوعية والعلم)<sup>2</sup>.

في أسلوب حل المشكلات لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعلومات، وإنما يعتمد

المتعلمون على أنفسهم في البحث عنها، ولم تعد جميع أوراق الموقف الصفي في يد المعلم

وحده وإنما يشارك طلابه في جميع مراحل التخطيط والتقويم من خلال مجموعات،

(التجارب مع أسئلة الطلبة، وإدراك بأن بعض الأسئلة تحتاج إلى جهد فردي، في حين

يحتاج بعضها الآخر إلى العمل الجماعي، مع توفير الضمان الكافي لطرح الأفكار

وتجربتها، ثم إهمالها إذا ظهر ما هو أفضل منها، التركيز ما أمكن على البحث جنبا إلى

جنب مع جوانب التعلم الأخرى العادية، توفر فرصة للطلبة لكن يملوا بخبرة تتعلق بإمكانية

اختبار صدق الفرضيات أو عدم صدقها)<sup>3</sup>.

معنى ذلك أنه على المعلم أن يكون له ميزة التجارب والأخذ والرد، مع اختيار

الأجوبة المناسبة والصحيحة، (طرح الإستفسار الآتي دائما: "هل يسمح المنهج المدرسي

الذي تتعامل معه بظهور مشكلات حقيقية بالنسبة للطلبة")<sup>4</sup>.

وهذا يعني أن يربط المنهج المدرسي بمشكلات واقعية معاشة.

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذرة، الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم – دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 2012م، ص1433، ص273.

<sup>2</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ص 478.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 478.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 478.

## خطوات أسلوب حل المشكلات:

وبعد أن قمنا بدراسة عديد من كتب التربويين حول خطوات التي اقترحوها لطرائق حل المشكلات، وجدنا أن هناك اختلافاً بينهما، إلا أن هذا الأخير كان شكلياً مع الإحتفاظ على الجوهر، وهو ما جاء به ديوي في الأصل، وكما أن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب.

وحتى تتضح هذه الخطوات لدراستها بشكل جلي، فإنه لا بد من عرض وتبيين كل خطوة على حدة مع بيان الإجراءات التي يجب إتباعها والأسئلة التي يجب طرحها، مع إعطاء الأمثلة التربوية، على كل خطوة من هذه الخطوات، لكي يتم في الأخير استعمال وتطبيق هذا الأسلوب بشكل صحيح.

ولا شك أن طريقة حل المشكلات إذا ما استخدمت بشكل صحيح تنمي القدرة في التعلم على التفكير العلمي، والتفكير العلمي يمكن أن يكتسب من خلال إتباع خطوات أساسية في أسلوب حل المشكلات، ويجري هذا الأسلوب بإتباع الخطوات الآتية.

وهي مرتبة ترتيباً منطقياً للوصول في النهاية إلى الحل فتبدأ الخطوة الأولى : الشعور بالمشكلة والتي قيل عنها ( أنها من أهم خطوات طريقة حل المشكلات، حيث لا بد للمعلم من طرح الرسوم أو الصور أو الخرائط أو الأشكال أو الأفكار أو الإستفسارات أو المعلومات، التي تؤدي إلى شعور الطلبة بوجود مشكلة حقيقية تحتاج إلى حل، وبخاصة إذا كانت ترتبط هذه المشكلة بحياتهم اليومية أو تؤثر فيها، وما أن يشعر الطلبة بالمشكلة حتى ينتقل اهتمام المعلم إلى ضرورة تحديدها مع الطلبة)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن لتحديد المشكلة أهمية بالغة تتمثل في تحديد أهداف العمل مع الطلبة وما لم تكن هناك مشكلة فإن الدراسة المنوطة بها لن تتحقق.

وينبغي للمعلم التأكد من أن المشكلة قد تمت صياغتها بوضوح، وأن الطلبة فهموا جيداً المطلوب منهم عمله والطريقة التي ينبغي استخدامها في سبيل تحقيق ذلك.

ويمكننا إدراج بعض الأسئلة التي لها علاقة بهذه الخطوة (هل ترتبط المشكلة بالمنهج المدرسي ارتباطاً جيداً؟ وهل المشكلة مهمة بالنسبة للطلبة؟ من الذي سيشارك في عملية

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 479.

حل المشكلة؟ هل للمشكلة المطروحة للنقاش حالات مشابهة؟ أو أنها ذات علاقة بمشكلات أخرى تمت مناقشتها من قبل؟ وهل من الممكن السيطرة على المشكلة المطروحة؟ وكيف يمكن صياغة المشكلة؟

وبعد أن يتم تحديد المشكلة بشكل دقيق وموافقة المعلم والطلبة عليها، فإنها ينبغي على المعلم أن يكتبها على اللوحة بلغة واضحة ومحددة)<sup>1</sup>.

ويبدأ التفكير العلمي من وجود حافز لدى الطلبة وهو شعورهم بوجود مشكلة ما فوجود هذا الشعور يدفع الشخص إلى البحث عن حل المشكلة وقد يكون هذا الإحساس نتيجة لملاحظة عارضة أو مشكلة ملحة بسبب نتيجة غير متوقعة لتمرين ما أو تجربة من التجارب ولهذا قيل (واجب المدرس أن يوجه الطلبة إلى الإحساس ببعض المشكلات، وقد تكون بعض هذه المشكلات علمية متضمنة في مفردات منهج المادة الدراسية المقررة أو قد تكون مشكلة موجودة في البيئة المحلية ولها علاقة بالموضوعات التي يدرسها أو يتدرب عليها الطلبة كما أن بعض هذه المشكلات يمكن أن يكون نتيجة لتساؤلات الطلبة حول مشكلات يتعرضون لها يحاولون إيجاد حلول لها)<sup>2</sup>.

وعليه فوجود موضوع مطلوب بحثه من مفردات منهج المادة الدراسية المقررة أو مشكلة ما تجابه الطلبة يراد بحثها أو حلها، تكون الأساس للبدء في استخدام هذه الطريقة ويحتاج غالبية الطلبة إلى إرشاد وتوجيه لضمان اختيارهم للموضوع أو للمشكلة، ويجب التأكيد هنا على ضرورة اختيارهم لمشكلة تلائم خبراتهم السابقة وحاجاتهم ومتطلباتهم. ومن جهة أخرى نجد أن العملية التعليمية مكتظة بالمشكلات فمثلا يعرض المعلم أوراق إجابات الطلبة في اختبار لمادة النحو، وكانت نسبة الرسوب عالية، هذه النسبة بحد ذاتها مشكلة يمكن أن يبحث عن أسبابها وإيجاد حلول لها، (ويجب على المعلم أن يراعي أن ينوع الطلبة من القضايا التي يختارونها كمشكلات تحتاج إلى الحل، فهناك قضايا علمية واجتماعية، وهي كثيرة تتعلق ببعض العادات السلبية الموجودة في المجتمعات بصفة عامة)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 480.

<sup>2</sup> هاشم السامرائي وآخرون، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير- دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن/ط 1، ص 87.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية- دار الشروق للنشر والتوزيع/ط 1، 2006م، ص 140.

والمشكلات في العملية التعليمية كثيرة ومتنوعة منها (استعمال العامية في درس من دروس العربية وأيضا مشكلة ضعف الطلبة في الإملاء وغيرها)<sup>1</sup>.

أي أنها مشكلات يمكن أن تكون موضوع للدراسة.

وبعد أن قمنا بإدراج مفهوم المشكلة، وما يراعى عند اختيار الطلبة لها، وبعد الشعور بالمشكلة المطلوب الآن هو تحديدها بدقة وبشكل واضح مختصر دقيق، كي لا يختلف الطلبة حولها، ولا يحدث لبس في البحث فيها الخطوة الثانية: تحديد المشكلة:

ونعني بها أن تصاغ بمساعدة المعلم ضمن جمل، إمّا خبوية أو تصاغ بأسلوب الإستفهام أو بأسلوب الشرط ، (هذا ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها، حتى لا تنتشعب المشكلة وتترابط بمشكلات أخرى، مما يولد صعوبة الوصول إلى حلول، وتصاغ المشكلة في جملة محددة علميا ومصاغة لغويا بشكل جيد، مثال مشكلة الفقر ومناقشة الطلبة في أثارها ومن ثم تحديدها، كما أن هذه الخطوة تكشف عن العلاقات والروابط بين المشكلة الجديدة وبين البنى المعرفية للمتعلم (المعلومات السابقة عند المتعلم) وذلك بالقدرة على الربط بين عناصر المشكلة الجديدة وتحديد مكوناتها بدقة)<sup>2</sup>.

وبعد أن يشعر التلميذ بالمشكلة فهي تولد لديه نوعا من الإثارة والدافعية لحلها وبعد أن يكون قد حددها تحديدا دقيقا وواضحا، كان لابد من أن ينتقل إلى مرحلة أخرى من مراحل أسلوب حلّ المشكلات وهي الخطوة الثالثة: تطوير حل تجريبي للمشكلة أو وضع حل مؤقت لها: (ويعتبر كل جواب أو حل للمشكلة، بمثابة فرضية يجب فحصها عن طريق أنشطة متعددة، وهنا يمكن للطلبة أن يقترحوا من الحلول ما يستطيعون اقتراحه، ويستخدم في هذه الحالة كل حل كهدف وكدليل في عملية حل المشكلة، وإذا تمّ اقتراح حلول عدّة، فمن الممكن التحقق منها عن طريق الأنشطة الجماعية أو الفردية، وفي أية حالة من هذه الحالات فإن المطلوب من التلاميذ الاتفاق من خلال عملية الإجماع بينهم على الحدّ الأمثل لهذه الحلول)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص140.

<sup>2</sup> وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته- دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ ط 1، 2011م، ص 416.

<sup>3</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ص 481.

وهذا يعني أن هذه الخطوة تورد من الطلاب اقتراح حلول مؤقتة أو تجريبية والتي تمكنهم من الوصول إلى الحل، وهناك بعض الأسئلة المهمة في هذه الخطوة ما يأتي (هل ترتبط الحلول المقترحة ارتباطاً وثيقاً بالمشكلة؟ هل اختمرت في أذهان الطلبة مجموعة من الحلول المناسبة؟ وهل الحل المتفق عليه قابل للإختيار والتحليل والتجربة؟ وهل جمع المشتركين من البيانات والمعلومات القدر المناسب لحل المشكلة)<sup>1</sup>.

وكما يضع التلاميذ حلاً مؤقتاً للمشكلة وذلك من خلال المصادر المتاحة من جمع بيانات ومعلومات في ميدان معين، تتعلق بالمشكلة، وهنا أرى بأن الكتاب المدرسي هو المصدر الأول وليس الوحيد، ومن ثم يتفق التلاميذ من خلال عملية الإجماع بينهم على الحل الأمثل والمناسب للمشكلة الحاصلة.

وفي هذه المرحلة أيضاً يقوم التلميذ بتحليل المشكلة (تحليل المشكلة التي تتمثل في تعريف التلميذ أو الفرد على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستيعاب العناصر التي تتضمنها المشكلة)<sup>2</sup>.

وهذا يدل أن التلميذ يقوم في هذه المرحلة بتحليل المشكلة إلى أجزاء بسيطة لكي يتمكن في الأخير من تطويرها تجريبياً وفي النهاية يضع حلاً مؤقتاً لها، وكما يمكن أيضاً للمعلم أن يساعد تلاميذه بتوفير لهم بعض المراجع لمراجعتها، وجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المراد حلها.

كما أن اقتراح الحلول والتخمينات تعتبر حلول مؤقتة للمشكلة، ويحتمل أن يكون صحيحاً أو خاطئاً، ويستفاد من استراتيجية العصف وما يتضمنه في مناقشة موجهة يشارك فيها جميع طلبة الصف للكشف عن صحة هذه الفرضيات.

وهنا نجد المعلم يتدخل في توجيه طلبته لإختيار الفرضيات تجريبياً والتحقق من صحتها وتأتي الخطوة الرابعة والتي قيل عنها (بأنها اختيار الإجابات أو الحلول التجريبية المؤقتة عن طريق جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة: إن الحل المقترح في هذه الخطوة

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 481.

<sup>2</sup> يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحلّ المشكلات- دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن/ ط 1، 2008، ص 201.

يجب اختياره ضد المعلومات والبيانات المتوفرة، ويمثل الإختبار هنا النشاط الذهني المتعلق بجمع الأدلة وتحليلها للوصول إلى نتائج إيجابية.

وربما يشعر الطلبة في هذه المرحلة، أنه بعد خطوة تطوير حل واقعي للمشكلة، فإنه لا بد أن يقرر الحل الأمثل لها، ويتطلب الحل نفسه ضرورة جمع المعلومات وتحليلها، وهنا ربما يكون من المفيد القيام بتشكيل مجموعات عمل لجمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة وتحليلها<sup>1</sup>.

وبعد تحديد المشكلة ووضع حلول مؤقتة لها، تأتي مهمة اختبار أفضل الحلول، أو الإجابات المقترحة، وإذا كان يوجد حل واحد مقترح فإن هذا الحل بحاجة ماسة إلى اختياره وتحليله، وإن تتم صياغته من جديد قبل القيام بمرحلة التطبيق، وهذا يعني أن تكلف كل مجموعة بجمع البيانات التي تخص أحد الفروض، ويكون لكل مجموعة مقرر (وتوجد مجموعة من الأسئلة لها علاقة بهذه الخطوة كالاتي: ماذا تعرف عن الحل أو الحلول المقترحة للمشكلة؟ وما نوع البيانات والمعلومات التي تحتاج إليها؟ كيف يمكن جمع المعلومات والبيانات؟ وكيف يمكن عرض المعلومات والبيانات؟ وكيف يمكن تحليل المعلومات والبيانات؟ وكيف يمكن تفسير المعلومات والبيانات؟)<sup>2</sup>.

وفي هذه الخطوة تحدد أيضا أدوات البحث ولهذا يقال (وتحدد فيها أدوات البحث عن حل المشكلة، وترصد فيها المراجع والمصادر والكتب المدرسية، والمؤسسات الرسمية والخاصة، فهذه الخطوة تعود الطلبة إلى الرجوع إلى مكتبة المدرسة أو المكتبات العامة، أو إلى المصادر البشرية، فيما يعود الطلبة على البحث المنظم واستقصاء المعلومات في أكثر من مظنة، ويجب أن تكون المعلومات والأمثلة منتزعة من حياة الطلبة، وأن تكون بعيدة عن التكلفة والسلبية، وواضحة غير ملتبسة، ومنتمية للموضوع الذي اختيرت من أجله، حية مما يشجع استعماله متنوع في مضامينها، متعددة في أشكالها، وأن تبنى بناء منطقيا)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ص 481.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 482.

<sup>3</sup> وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية - دار الفكر عمان، ط 3، 2009م، ص 233.

ومعنى ذلك أن هذه الخطوة تشد الطلبة على الرجوع إلى المكتبات وتعودهم على جمع المعلومات، والأمثلة التي تقدم لهم ويجب أن تكون واقعية.

وقبل الوصول إلى حكم أو قرار فلا بد من اختبار صحة الفروض أي دراسة الحلول المقترحة دراسة متأنية، وهنا نجد أن الحل يكون بسيطاً وواضحاً ومألوفاً فيمكن اعتماده، وقد تكون هنالك احتمالات لعدة أبدال ممكنة فيتم المفاضلة بينهما بناءً على معايير نحددها (الخطوة الخامسة، الوصول إلى حكم أو قرار: (ويتم فيها استعراض الحلول المختلفة، وافترض الفروض التي قد تؤدي إلى الحل، في ضوء ما تم الحصول عليه من معلومات وعناصر بمثابة استدلالات مبدئية تختبر صحتها بعد ذلك للتأكد من سلامتها وقدرتها على الحل الكامل للمشكلة وقدرتها على إزالة العقبة)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن هذه الخطوة تمثل الوصول إلى قرار نهائي، وهنا نعتمد على قرار الذي يمكن للبيانات والمعلومات أن تدعم تلك الفرضيات أو ترفضها وفي هذه الخطوة يساهموا الطلاب في الإتفاق على الحل (ومن النادر أن تقف حل المشكلات عند هذه النقطة، لأنه غالباً ما يتم قبول الحلول المقترحة أو الفرضيات بعد تعديها، وفي أي موقف من هذه المواقف، أن الطلاب قد ساهموا فعلاً في شرعية الحل أو الإتفاق عليه)<sup>2</sup>.

وتوجد أيضاً مجموعة من الأسئلة يجب الأخذ بها عندما يصل التلاميذ إلى هذه الخطوة وهي كالاتي (هل يوجد اتفاق جماعي على الحل؟ وهل القرار المتفق عليه يحتاج إلى تعديل؟ وهل بالإمكان تطبيق الحل الذي تم التوصل إليه؟)<sup>3</sup>.

أي أنه إذا توصل الطلاب إلى إجابات عن هذه الأسئلة معنى ذلك أنهم قد توصلوا إلى الهدف المنوط وهو الحل.

وكما لا يمكن للمعلم أن يتدخل في هذه الخطوة لتعويد التلاميذ الإ اعتماد على نفسه في البحث والتحصيل، ولكن على المعلم أن يساهم بتحضير الأمثلة المناسبة ولهذا قيل (وتتطلب

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم – دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2012م، 1433هـ، ص 175.

<sup>2</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ص 482.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 482.



هذه الخطوة من المعلم إعداد الأمثلة، وبذلك يتعود التلميذ على الإعتماد على النفس في حل المشكلات والتحصيل والفهم<sup>1</sup>.

وهذا يعني أنه كلما إعتد التلميذ على نفسه في حل المشكلات كلما كانت له خبرة ويسقط ذلك الحل على مشكلات مشابهة، وبذلك يكون قد استفاد من هذا الحل بتطبيقه في واقعه.

وبعد التدرج في كل تلك الخطوات تأتي الخطوة الخامسة: تطبيق القرار أو الحل النهائي: وفيها يدرج التوصل إلى النتائج والتعميمات أو نقول الحلول الإبداعية ولهذا قيل (قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل إلى هذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل (العصف الذهني، تألف الأشتات)، إن الفرضية إذا ثبتت صحتها تصبح استنتاجاً ويمكن تأكيد الاستنتاج ليصبح تعميماً، في هذه الخطوة عندما يصل المتعلم إلى الحل الأمثل للمشكلة وتعميم النتائج تتكون لديه الرغبة في توظيف المعرفة الجديدة التي اكتسبها بإضافتها إلى البنى المعرفية السابقة لديه)<sup>2</sup>.

وبعد أن يتم قبول الحل أو القرار النهائي، فإنه لا بد من بدأ العمل والتطبيق (ولكن سرعان ما تتبلور مشكلة أخرى، تفرض نفسها على الطلبة فكيف يمكن تطبيق الحل بنجاح؟ بحيث لا يزعزع، أو يدمر لأخلاقيات المهنة من بذل الوقت الطويل والجهد الذهني في الوصول إلى قرارات تربوية رنانة في ألفاظها وجديرة في صياغتها، ثم بعد ذلك تفشل في تطبيقاتها، ولهذا فإن من الأفضل التخطيط مسبقاً لما يزيد تطبيقه)<sup>3</sup> كما أنه (وينبغي تذكير المعلم بأنه لا بد من إثبات أقصى درجات الصبر وتحمل المسؤولية أثناء التعامل مع جميع خطوات حل المشكلات وبالذات عند تطبيق الحل المتفق عليه، حيث تحتاج المشكلات إلى وقت قد يطول للوصول إلى حلول لها، كما ينبغي تشجيع عنصر المشاركة من جانب الطلبة أيضاً. ومع ذلك فإن عنصر الصبر والمشاركة يعتمدان على درجة الأهمية التي يبديها

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص 175.

<sup>2</sup> وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته - دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2011م، ص 417.

<sup>3</sup> جودت أحمد سعادة تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ص 483.

الطالبة للمشكلة المطروحة من جهة، وعلى مدى تطوير الحل للبرنامج التربوي أو المنهج المدرسي أو كليهما معا من جهة ثانية)<sup>1</sup>.

ومعنى أنه عندما يتم الوصول إلى هذه الخطوة فلا بد من تذكير المعلم بالتحلي بالنفس الطويل والصبر، وهذا كله يعتمد على درجة الأهمية التي يبديها الطلبة للمشكلة المطروحة.

وأیضا عند تعميم الحل يقوم المعلم بتوفير فرصا للتلاميذ كي يتحاوروا أو يناقشوا الحل فيما بينهم، حتى يتعرفوا إلى ما وصلوا إليه من استنتاجات وحلول، حتى يتوصلوا في الأخير إلى حل للموقف المشكل من أجل تعميمه على مواقف أخرى متشابهة في حياتهم اليومية (وأنه في هذه المرحلة أيضا يتم التأكد والتحقق من الحلول أو الفرضيات السابقة الذكر ومدى صحتها وقبول الحلول أو الحل الصحيح الذي يستند إلى أدلة علمية كافية وتثبت صحته كحل للمشكلة ثم تطبيق أو تعميم هذا الحل على مواقف ومشكلات مماثلة بغية التعرف على الجوانب التي يصدق عليها والتوصل إلى حلول سليمة لها تتناسب مع خصائص نموهم وخبراتهم التعليمية)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أنه اختيار الحل الصحيح الذي يستند إلى أدلة، كحل للمشكلة وتطبيق هذا الحل على مشكلات مماثلة، التي يتصدى لها الطلبة في العملية التعليمية العملية.

وقيام المتعلم بهذه الخطوات ينتقل فيها من خطوة لأخرى للوصول في الأخير إلى حلول مقبولة للمشكلة، وليس بالضرورة أن تكون هذه الخطوات مرتبة بطريقة محكمة غير قابلة للتراجع.

والمتعلم في طريقه وسعيه للوصول إلى الحل للمشكل ، فليس بالضرورة أن تكون هذه الخطوات مرتبة فيستطيع المتعلم بوعيه أن يبذل أو يغير كيف يشاء فهو يسعى إلى الحل لا محال، ومن خلال دراستنا وجدنا أن هناك اختلافات حول خطوات حل المشكلات.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 483.

<sup>2</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص 175.

## خطوات تطبيق أسلوب حل المشكلات في الغرفة الصفية:

إن تطبيق خطوات أسلوب حل المشكلات في الغرفة الصفية يستوجب مراعاة خمس مراحل أساسية: - توجيه الطلاب نحو عدد من المواقف المعقدة . - عرض صياغة المشكلة حيث يقدم المعلم مشكلة معقدة للطلاب بحيث لا يكون لها جواب مطلق ، فمعظم المشكلات المعقدة لها حلول متعددة وأحياناً متناقضة، ويجب أن لا يكونوا على علم مسبق بما فيه الكفاية لحل المشكلة . - ثم إدراج ما يعرفونه عن المشكلة، وتكون هذه المعلومات محفوظة تحت عنوان: "ماذا تعلم؟" وقد تشمل بيانات عن الموقف، فضلاً عن معلومات تستند إلى معرفة مسبقاً<sup>1</sup> . - تحديد ما يحتاجه الطلاب لمعرفة للحصول على فهم المشكلة، ويساعد المعلم الطالب على تحديد وتنظيم مهمات الدراسة المرتبطة بالمشكلة من حيث تفحص المشكلات معاً، مساعدتهم على تخطيط مهماتهم الاستقصائية وإعداد وتقاريرهم، ثم إدراج ما هو المطلوب من المعلومات اللازمة لملء الفجوات المفقودة تحت عنوان: "ما الذي نحتاج إلى معرفته؟". هذه الأسئلة ستقود عمليات البحث التي يمكن أن تجرى على الإنترنت والمكتبة، والبحث خارج الصفوف وغيرها<sup>2</sup> .

وبعد تحديد الطلاب لما يحتاجونه لفهم المشكلة، يتم في المرحلة الأخيرة إدراج خطة للحل، وتتم بجمع البيانات وتحليلها (يشجع المعلم الطلبة على جمع المعلومات الملائمة وتعلم مفاهيم جديدة، ومهارات، وتوجيه الأسئلة، وإجراء التجارب والبحث عن توضيحات وحلول وممارستها في مواقف واقعية محفزة، بحيث يكونون متعلمين على أنفسهم يتمتعون باستقلالية ذاتية ثم إدراج الحلول الممكنة وتحديد المصادر والإجراءات اللازمة لبدء حل المشكلة، وهذا يتطلب "ماذا ينبغي أن نعمل؟" هذه الإجراءات تتطلب الاستقصاء والبحث<sup>3</sup> .

ومعنى ذلك أن على المعلم توجيه تلاميذه بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة،

والملائمة للمشكلة والإجراءات والتطبيقات اللازمة لبدء حل المشكلة.

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عانر، الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة للنش والتوزيع، عمان، الأردن/ ط 1، 2012 م، 1433 هـ، ص 276.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 276-277.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 277.

كما على المعلم مساعدة طلابه على صياغة الفرضيات واختبارها ولهذا قيل في هذه الخطوة (يساعد المعلم الطلاب على صياغة الفرضيات واختبارها المؤقتة وإجراء المزيد من التجارب لاختبار الفرضيات، ومواصلة التوصل والتركيز خلال عملية المراجعة في المراحل السابقة، وتطبيق المعلومات التي تم تعلمها بالرجوع على المشكلة واستنباط النتائج)<sup>1</sup>.

وبعد المرور بكل تلك الخطوات السالفة الذكر على الطلاب غربلة المعلومات أو ما يسمى حلّ المشكلة (تطوير خطة الحل، هذه تتطلب من الطلبة غربلة المعلومات والتمييز بين المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة عن تلك التي ليست كذلك لإدماج المعرفة المكتسبة حديثاً مع الفهم القائم، وتبادل نتائج البحوث مع أقرانهم)<sup>2</sup>.

وهذا معناه الوصول على نتائج نهائية أي الحل، مع إدماج المعرفة الجديدة مع المكتسبات القبلية وتبادل نتائج البحوث مع زملائهم.

### إجراءات مفيدة عند تدريس حلّ المشكلات:

هناك عدد من الإجراءات المفيدة التي يمكن للمعلم استخدامها لمساعدة التلاميذ في حل المشكلات، وسوف نقوم بعرض لهذه القواعد (أولاً: التأكد من أن تلاميذك يفهمون المشكلة، من الصعب أن يضل التلاميذ مهتمين بالمشكلة إذا كانوا لا يفهمونها لذا يجب أن يفهم التلاميذ السؤال المقدم إليهم فهما كافيًا حتى يبدو الحل في متناول قدرتهم العقلية، وهنا فقط يكون السؤال مشكلة، لأنهم حينئذ يفهمون ما يعنيه السؤال والأسئلة تعد مرشدًا للمدرس في هذا الشأن)<sup>3</sup>. ويمكن للمعلم أن يطرح أسئلة:

1- هل يفهم التلاميذ معنى الألفاظ الموجودة في المشكلة؟

2- هل يأخذ التلاميذ في الاعتبار كل المعلومات المعطاة للمشكلة؟

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 277.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 277.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 280.

3- إن معرفة المعلومات المعطاة في مشكلة ضرورية جدًا لتجميع المعرفة التي لها علاقة بالحل، وكثير من التلاميذ لا يستطيعون حلّ المشكلات بسبب انهم يفشلون في تحديد الشروط المعطاة.

4- هل يستطيع التلاميذ تحديد طبيعة المطلوب من المشكلة: تشير الدلائل إلى أن التلاميذ الذين يفهمون المشكلة تكون لديهم القدرة على تحديد طبيعة الإجابة، ومعرفة طبيعة الإجابة تزودهم باتجاه عندما يبدوون في صياغة إستراتيجية للحل، كما تجعلهم يعرفون متى انتهوا من الحل.

5- وهل يستطيع التلاميذ صياغة المشكلة بأنفسهم، أي التعبير عن المشكلة بألفاظهم؟.

6- وهل يستطيع التلاميذ أن يوضحوا هذه المشكلة برسم تخطيطي كلما كان ذلك مناسباً؟

أما الإجراء الثاني يكمن في مساعدة التلاميذ على جمع الأفكار المتصلة بالمشكلة لمساعدتهم على ابتكار خطة للحل ، والتي قيل عنها (حل المشكلة من الضروري تحديد المعلومات المناسبة للوصول إلى الحل، ومن الضروري إرساء ليس فقط ما هو معطى في المشكلة، بل أيضا تعرف تضمينات تلك المعطيات أي العلاقات التي تتبع من المعلومات المعطاة، عن معرفة هذه العلاقات هي إحدى طرق الحصول على الأفكار التي تتصل بحل المشكلة وهناك طريقة أخرى هي أن نبسط المشكلة، ربما الاستفادة من بعض وليس كل الشروط المعطاة، ويمكن أيضاً الحصول على المعلومات المرتبطة بالمشكلة عن طريق تعرف مشكلات مناظرة واستخدام طرق الحل التي وجدت ناجحة في حل مثل هذه المشكلات)<sup>1</sup>.

يتمثل هذا الإجراء في جمع المعلومات لحل المشكلة مثل حل المشاكل اللفظية.

وسنقوم بعرض مناقشة بعض الإجراءات التي تساعد في هذا الشأن:

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 281.

- 1- مساعدة التلاميذ تحليل الشروط المعطاة، وبعد تحديد كل الشروط المعطاة من المهم أن يشجع المدرس التلاميذ على الحصول على كل المعلومات التي يمكن اشتقاقها من تلك الشروط، حتى لو كان بعض هذه المعلومات لن يستخدم في التوصل على الحل.
- 2- مساعدة التلاميذ في الحصول على معلومات عن طريق تحليل مشكلة مناظرة، أحياناً يمكن أن يخدم التحليل الذي استخدم في حل مشكلة كأساس لتحليل مشكلة أخرى فبعض المشكلات تتشابه تمامًا.

3- ومساعدة التلاميذ على النظر إلى المشكلة بروية مختلفة، أحياناً يعتذر على التلميذ حل مشكلة لأنه لا يستطيع الإتجاه نحو مدخل يؤدي إلى الحل وقد يشق القائم بالحل من المعطيات كثيراً من المعلومات، وربما أن معظمها لا يساعد على حل المشكلة التي يكون بصددها وعموماً مثل هذا الوضع يؤدي إلى حالة يأس، وهنا يجب على المعلم أن يساعد التلميذ على تبني وجهة أخرى قد تؤدي إلى الحل.

والإجراء الثالث يتمثل في تزويد التلاميذ بجو يقود إلى حل المشكلة (التأكد من أن تلميذاً قد فهم المشكلة وأنه قد حصل على كل المعلومات التي لها صلة بالحل لا يضمن أن التلميذ سوف يحل المشكلة بالفعل وان حل المشكلة يتطلب درجة معينة من البصيرة التي يجب أن تتأتى من المجهود الفعلي ولا يمكن للمدرس أن يزود التلاميذ بهذه البصيرة ولكنه يستطيع أن يزودهم بجو يقود إلى تركيز التلاميذ على القدرات الخلاقة لحل المشكلة قد يشجع المدرس التلاميذ على جهودهم في حل المشكلة بأن يشير إليهم أن خطتهم سوف توصل الحل)<sup>1</sup>.

وكما أنه في بعض الأحيان، قد ترغب في إعطاء التلاميذ ملحوظة أو لمحة تساعد في الحل، وبصفة خاصة التلاميذ الذين تنتابهم حالة يأس وغيظ من متابعة خطط غير موصولة للحل، في حالة ما يصل التلاميذ لدرجة اليأس تجعلهم يتركون المشكلة التي يكونون بصددها، فإنه لا يكونوا هناك إثراء لمفهوم الذات لديهم، وعندما يصل التلاميذ على حالة يأس لا تتزوجون علمياً ولا اجتماعياً كذلك يجب على المدرس مساعدة التلاميذ في صياغة تخمينات وفحصها إذ إنه قد تبث أن صياغة تخمينات وفحصها يقود إلى إستراتيجية فعالة

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 280.

لحل المشكلات، ويجب أن يشجع التلاميذ على التخمين، والتحقيق من صحته، أو التخلي عنه أو تعديله ويخطي المعلمون عندما يخفون البدايات الخاطئة والطرق المسدودة التي صادفتهم عن التلاميذ، فينهون إعتقاداً لدى التلاميذ باليأس وعدم التشجيع في حين أنهم يجب أن يتحققوا تماماً أن المعلمين يستخدمون الإجراءات الخاصة نفسها بحل المشكلات التي نشجعهم على استخدامها، وإن تشجيع التلاميذ على صياغة وفحص التخمينات يمكن أن يقودهم إلى التوصل إلى أكثر من حل للمشكلة، وربما يزيل الضغط الذي يعاني منه التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يجب أن يج دوا الطريق الصحيح الموصل لحل وبعد أن يساعد المدرس التلاميذ على فهم المشكلة، وجمع الأفكار المرتبطة بها، وبعد ان يزودهم بالوقت الكافي، يجب أن ينتظر حتى يتوصلوا إلى الحل بأنفسهم. ورابعاً تشجيع التلاميذ على التأمل في حلّ المشكلة وإجراءات حلها (إن تشجيع التلاميذ على تأمل جهودهم في حل المشكلة يشعرهم بالمتعة، والفهم العلمي لمشكلة يمكن ترقيته عن طريق التركيز على الاتجاهات الموجبة بتشجيع التلاميذ على التحقق من صحة الحلول التي يكونون قد حصلوا عليها بعمليات الاستقراء، بالبحث عن وسيلة أو سبيل بديل للوصول للحل، أو البحث في أسئلة لها ارتباط بالمشكلة)<sup>1</sup>.

ويمكن أن يستخدم المعلم بعض الإجراءات منها (تشجيع التلاميذ على بحث وتقديم طرق بديلة لحل المشكلة ويشجع المدرس تلاميذه الذين يكتشفون طرقاً بديلة للحل، ويتيح لهم الفرصة لتقديم تلك الحلول أمام باقي التلاميذ، والمدرس الذي لا يفعل ذلك يعوق الإبتكار والقدرة الخلافة عند التلاميذ وربما يحمل التلاميذ على الإعتقاد بأن هذه الطرق البديلة للحل التي يقترحونها غير صحيحة، وتشجيع المدرس لتلاميذه على تقديم طرق فعالة، يجد فرصة لتوضيح العلاقات المتداخلة وفي نفس الوقت ينمي مفهوم الذات)<sup>2</sup>. ويجب أن لا يقف المدرسون موقف المدافعين عن طرقهم في حل المشكلات، فالأفضل أن يمتدحوا ويشجعوا التلاميذ الذين توصلوا بمهاراتهم إلى حلول أخرى.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 281.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 281.

### العوامل التي تحكم النشاط الذهني عند حل المشكلة:

وهذا يعني العوامل التي تقرر نوعية النشاط الذهني الذي يفرز، وهو يصدر نتيجة عدّة عوامل.

ونبدأ أولاً بأن تكون المشكلة قابلة للحل (يجب أن تكون المشكلة موضوع البحث، قابلة للحل باستخدام إستراتيجية لا تتوقف، على افتراض أن سعة الذهن أو التفكير محدودة)<sup>1</sup>.

ويظهر عامل آخر محدودية السعة الذهنية والذي قيل عنه (يواجه الأفراد عند معالجة المشكلة صعوبات متعددة ومتباينة، بسبب ضيق السعة الذهنية التي تظهر في صورة الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل نسيان المحاولات المبكرة للوصول على الحل)<sup>2</sup>.

أي تكون لدى الفرد مشكلة السعة الذهنية لا يستوعب المشكلة، وبالتالي يجد صعوبة في الوصول للحل (مستوى الخبرة ودرجة المعرفة للأفراد الخبراء في حل المشكلة، حيث يكون استيعابهم للمشكلة التي تواجههم أيسر بسبب مهاراتهم لا تسمح لهم بحل المشكلة بدرجة متدنية من التوتر والضغط على عملياتهم الذهنية)<sup>3</sup>.

أي أن تكون المشكلة أسهل على مجربها (مستوى ذاكرة الفرد، ونوعها فيما إذا كانت طويلة المدى أم قصيرة المدى، ويفترض أن الفرد حينما يواجه مشكلة تتطلب حلاً يصبح في حالة ذهنية تسمى دمج الأهداف، وأحد هذه الأهداف هو الميل نحو إكمال المهمة بالمستوى المحدد)<sup>4</sup>.

وهنا يمكننا أن نقول أن مستوى ذاكرة الفرد متفاوتة فهي تختلف من فرد لآخر فهناك طويلة المدى وقصيرة المدى، وهو حينما يواجه مشكلة فغنه يصبح في حالة ذهنية تسمى الأهداف.

<sup>1</sup> حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات، دار وائل للنشر والتوزيع/ ط 1، 2008، ص 69.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 69.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 70.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 70.



## 2- مجالات استخدام طريقة حل المشكلات:

ولاقت لنداءات باعتماد المشكلات كمدخل لبناء معرفة متخصصة في المناهج الدراسية، واستخدام طريقة حل المشكلات في التدريس استجابة من قبل عدد من الباحثين في التعلم والتعليم.

كما أنه يتجلى أسلوب حل المشكلات في تدريس اللغة العربية، فهي يمكن استخدامها في معظم فروع اللغة العربية، فيمكن استعمالها في ( في تدريس القواعد النحوية، أو اللغوية أو البلاغية إذ قد يثير المدرس مشكلات يمكن أن تكون مواضيع دراسة مثل: أثر الخطأ النحوي في دلالة الجملة التقديم والتأخير وأثره في سعة التعبير ودقته.

في تدريس الأدب يمكن أن تثار مشكلات مثل: أثر الحياة السياسية في شاعرية المتنبي، العلاقة بين حياة الخطيئة الاجتماعية وأفكاره الشعرية، في النقد الأدبي: مثل مظاهر التجديد في شعر السباب، وغير ذلك)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن التقديم والتأخير أساس الكلام، ويجب أن يكون مرتباً فهو يدرس لتحقيق الضوابط البلاغية التي تتحكم في الجملة، وإذا ما حدث خطأ نحوي في لالة الجملة يمكن أن يحدث فيها تغير جذرياً، كما نجده أيضاً هذا الأسلوب متجلياً في تدريس الأدب فنجد أشعار الخطيئة مجرد أفكار تعكس حياته الاجتماعية، وكما نجد من جهة أخرى في النقد الأدبي، ف شعر السباب لا يخلوا من التجديد، فشعره يعكس مظاهر التحقيق. (أما كلين فيري في استخدام إستراتيجية حل المشكلات فائدتين هما:

وصول المتعلم على حل للمشكلة يعني له تحقيق هدف يسعى إليه، فتزيد من ثقته بنفسه وشعوره بالإنجاز، نجاح في حل المشكلة يزيد من نشاطه وفاعليته لتحقيق أهداف جديدة يسعى لتحقيقها في حياته)<sup>2</sup>.

أي أنها تزيد من فاعلية ونشاط، وتزيد من ثقة التلميذ بنفسه، (فهي ترفع من مستوى الأداء لدى الطلبة وتهيأ الفرص أمامهم لإستخدام المعلومات في مواقف جديدة تزيد من قدرة

<sup>1</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2006، ص 142.

<sup>2</sup> حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، حل المشكلات، ص 63.

الطالبة على التذكر والإحتفاظ وتنمي مهارات التفكير لدى المتعلم، وتنمي عند الطالبة عمليات العلم والبحث والتساؤل)<sup>1</sup>.

معنى ذلك أن الطالبة يبنون معرفتهم من خلال حلهم المشكلات حقيقية لا من خلال مواقف نظرية.

### إيجابيات أسلوب حلّ المشكلات:

لا تنحصر إيجابية حل المشكلات على كونها مهارة من مهارات التفكير المعروفة، بل تزداد إيجابياتها وأهميتها أكثر عند تطبيقها داخل العملية التعليمية، كونها أثبتت جدارتها كطريقة تدريس معروفة.

إن التعلم المستند إلى مشكلة تقدم للمعلمين في مختلف المواد الدراسية طريقة منظمة لمساعدة طلبتهم على تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات، بينما يتعلم الطالبة أكثر محتوى المادة الدراسية وبأسلوب ذي معنى، ومن جهة أخرى نجده يتيح تنظيم وعرض المادة الدراسية للطلبة مزيداً من الحرية ويعرض لهم الدور النشط في الصف من خلال ربط المشكلات بالواقع المعاش، وقد أثبتت الدراسات والوقائع فوائدها للمعلمين والمتعلمين، ويرى بعض المربين أن لهذه الطريقة فوائد كثيرة (فهي من أكثر طرق التدريس فعالية، فقد تم استخدامها بنجاح ولمرات عديدة كنشاط فردي تارة وكنشاط جماعي تارة أخرى.. فهي تمثل نموذجاً متطوراً للتعلم بالتجربة الخاطئة، بعد أن تمنح الطالبة فرصة التعلم، من نجاحهم وفشلهم، وبما أنها تتيح للطلبة فرصة التعلم تلك فإنها، تؤدي في الغالب إلى فهم حقيقي لما يقومون به، في حين يبدي و على أساليب الحفظ والتعليق أن توصلهم على فهم مثل هذا الفهم)<sup>2</sup>.

ومعنى ذلك أن نجاحها يتوقف على مدى فعاليتها في تنشيط الطالبة فهي تتيح لهم فرصة التعلم، وبالتالي يتوصلون على الفهم وتثير حوافز الطالبة لموضوع مادة الدرس واهتمامهم به. (تعتبر من الطرائق المرنة، أي أنها قابلة للتكيف لمختلف الأساليب للتدريس

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 63.

<sup>2</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن/ ط 1، 2003، ص 475.

أو للتدريب لمواد عملية. إذ يمكن أن تتم معظم حالات المشكلات على أساس ذهني وعقلي فالأجهزة والأدوات والبيئة والمحيط الصفي أو المعلمي ليست من الأمور الضرورية في هذه الطريقة عكس بعض طرائق التدريس الأخرى<sup>1</sup>.

أيضا من ميزاتنا (رسوخ المادة في أذهان الطلبة كونهم توصلوا عليها بأنفسهم)<sup>2</sup>.

وهذا معناه أن الطلبة عندما يبحثون عن الحل بأنفسهم، فإنهم يفهمون ويستوعبون ما يقومون به، وذلك محاولتهم لتطبيق حل تلك المشكلة على مشابهة على مشكلة ويرسخ في أذهانهم، ويصبح العلم هنا أكثر إنتاجية.

يكتسب الطلبة بموجبها طرق صحيحة للتفكير المنطقي إذا ما توصلوا إلى تطبيق طريقة حل المشكلات (تدفع التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات).

تلعب دورًا كبيرًا في تدريب الطلبة والتلاميذ على حلّ المشاكل والمواقف التي تواجههم، تعمل على تنمية القدرات الاستنتاجية والتحليلية للطلبة والتلاميذ ، تعزز العلاقة وتقوي الثقة ما بين التلاميذ والمعلم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم. تعمل على إثارة الطلبة والتلاميذ توجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب<sup>3</sup>.

كما أنها تساهم في تعويد الطلبة على إعمال العقل، ضمن مراحل منطقية تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بتطبيقاتها وتعميماتها، (يكتسب الطلبة بموجبها طرقًا صحيحة للتفكير المنطقي إذا ما توصلوا إلى تطبيق طريقة حل المشكلات، لأن التفكير هو الاداة والوسيلة

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عانده، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن/ ط 1، 2012، 1433 هـ، ص 176.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 176.

<sup>3</sup> جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، ص 334.

النافذة في معالجة المشاكل والتغلب عليها أو تبسيطها في تدريبهم على أصول التفكير العلمي<sup>1</sup>.

ونجدها أيضا تساهم في تعويد الطلبة على أنفسهم، وذلك بالرجوع على المصادر والمراجع المختلفة (تساعد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم ويندفع الطلبة على استخدام المصادر والمراجع المختلفة للتعلم أو التدريب وعدم الإكتفاء أو الإعتماد على الكتاب المنهجي المقرر فقط)<sup>2</sup>.

وأیضا الطلبة مولعون بالتنقيب عن الحقيقة (تنمي فيهم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المادة المنهجية المقررة)<sup>3</sup>.

ويمكن استخدام، فوائدها وإيجابيتها خارج المدرسة، في مثل مواقف مشابهة، (إمكانية الاستفادة مما تدرب عليه الطلبة في استخدام هذه الطريقة في الكثير من المواقف خارج المدرسة وتطبيقه في المواقف التي ستصادفهم)<sup>4</sup>.

كما أنه ليس هناك من دليل على أن الطلبة غالبا ما يستطيعون حل ا لمشكلات التي تواجههم، أو التي يتم عرضها عليهم، ومن هنا تعرض عيوب هذا الأسلوب.

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يتميز بقدرته على جعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيه فاعلاً ومنظماً لمواضيع تعلمه وخبراته لذلك قمنا بإدراج مسوغات تبرز أهمية التدريب على هذا الأسلوب للتعلم (تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة خاصة مهارات حل المشكلات وإتخاذ القرار، والتفكير الناقد وزيادة قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، خارج المدرسة، وحلّ المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العلمية، وتنمية الإتجاهات العلمية وحبّ الاستطلاع والمواظبة على

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذره، تنمية المفاهيم العلمية مهارات عمليات العلم ، ص 176.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 177.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 177.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص 177.

العمل من أجل حلّ المشكلة دون ملل أو يأس، وزيادة قدرة الطلاب على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة، وتنمي حبّ البحث والإعتماد على النفس في الطلبة).<sup>1</sup>

وهذا الأسلوب أيضا له فوائد أخرى (تنمية الاتجاهات العلمية وحبّ الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حلّ المشكلة دون ملل أو يأس، وكما أنه يساهم في تعديل البنية المفاهيمية لدى الطلاب وتعيل الفهم الخطأ والبديل لديهم، وإثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة والاستمتاع بالعمل. زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب الدراسي كمصدر وحيد للمعرفة، وزيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية وعلى تحمل الفشل والغموض وتثير في الطلبة التفكير في البحث عن حلول يتم اختيار ما هو صحيح منها).<sup>2</sup>

ومعنى ذلك أن هذا الأسلوب ينمي عند التلاميذ عمليات التساؤل والاستفهام والبحث وعندما يكون التلميذ وصل على المعلومة بنفسه فإنها سوف ترسخ في ذاكرته لمدة طويلة ومنه يصبحون قادرين على تحمل المسؤولية، وقيل عنها (أنه يربط التدريس بواقع الحياة كي يؤدي التدريس بها وظيفة اجتماعية وكما يمكن استخدامها في عدد كبير من المواد، وأيضا تساهم في تنمية روح العمل الجماعي في الطلبة، ويكون دور الطالب فيها ايجابيا متفاعلاً، تلعب دوراً في تدريب التلاميذ على الجمع الجماعي، والتعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف والمشاكل المثارة).<sup>3</sup>

وهذا يعني أن هذا الأسلوب يربط التدريس بواقع الحياة، ويصبح التلاميذ متعاونون مع بعضهم لمواجهة المواقف والوصول إلى الحل.

وقد يقرأ التلاميذ قراءات نقدية متباعدة عند توظيف حل المشكلات الخاطئة، (قد يؤدي توظيف حل المشكلات الخاطيء إلى ميل التلاميذ إلى القراءة الناقدة وعلى قلة العناية بالنشاط العلمي، ويستطيع المعلم أن يتغلب على ذلك بأن يتيح لتلاميذه فرصاً كثيرة يقومون

<sup>1</sup> حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة/ ط 1، 2002، ص 334.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 334.

<sup>3</sup> محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع / ط 1، 2006، ص 141.

خلالها يرسم الخرائط المختلفة، وعمل الرسوم البيانية، وجمع الصور وغير ذلك من الأنشطة العملية التي تساعدهم في فهم المشكلات المطروحة وتحقيق الغاية من توظيف هذه الطريقة<sup>1</sup>.

كما أنها (تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى الجميع، وتتطلب وقتاً طويلاً)<sup>2</sup>.

أي عندما تريد أن تصل إلى الحل فإنك تمر بمراحل وهنا تتطلب فترة من الزمن وأيضا (قد تتجه إلى جوانب الشكلية في المشكلة وتغفل الأمور الجوهرية في معالجتها ويحتاج الطلبة بموجبها على تدريب طويل للعمل)<sup>3</sup>.

تتجه إلى الجوانب الشكلية فلا تصل إلى الحل (قد لا يتمكن الطلبة والتلاميذ من الوصول إلى الحلول الصحيحة، وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التعليمي، وقد لا تكون المعلومات التي اكتسبها التلاميذ من البيئة المحيطة والمعلومات التي قاموا بجمعها كافية للوصول على الحلول الصحيحة، ولا تسمح للتلاميذ بفهم المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق)<sup>4</sup>.

يعني أن التلاميذ يهتمون بالوصول إلى الحل، فمهما كان هذا الحل فهو يتبادر إليهم أنه الأمثل والصواب.

وتنتهي هذه الطريقة للوصول للحل، ولكن قد تكون غي مهمة (قد يتحول توظيف هذه الطريقة على مجرد جهود تبذل لدراسة موضوعات تنتهي بنتائج تكون في الغالب غير مهمة بالنسبة للتلاميذ، ويمكن تجنب ذلك إذا راعى المعلم أن تكون المشكلة ذات معنى للتلاميذ، وأنهم يرغبون في معالجتها، ويهيأ لهم فرصاً تمكنهم من فهم المشكلات فهماً

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 178.

<sup>2</sup> حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ص 142.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 143.

<sup>4</sup> حذام عثمان يوسف، ردينة عثمان يوسف، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار لمناهج للنشر والتوزيع، الأردن/ ط 1، 2005 م، 1425 هـ، ص 96.

صحيحًا)<sup>1</sup> وأيضا (قد يؤدي توظيف طريقة حل المشكلات إلى اختيار موضوعات صعبة أو موضوعات بلا قيمة ولا تؤدي على دراسة ما يجب أن يدرس)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أنه عند اختيار موضوعات عشوائية أو صعبة، فلا تكون محطة دراسة.

حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية مواقف تتطلب حل المشكلات. ويعتبر هذا الأخير أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدًا وأهمية. إذ أنه الهدف النهائي في النتائج التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها لدى المتعلمين، وبهدف تعليم حل المشكلات تمكين الطلبة من اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فالحياة التي نعيشها ليست ذات طبيعة ثابتة أو روتينية، ولو كانت كذلك لأصبح من السهل تدريب الطلبة على تأدية أدوار محددة.

ولكن تجد أن الحياة متغيرة ومعقدة وتتطور باستمرار، ولن تكون الحال في المستقبل على ما هي عليه اليوم، ومن هنا ندرج عوامل نجاح طريقة حل المشكلات وهي كما يلي (أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم، وأن يكون لها معنى في أنفسهم، وأن يكون المعلم قادرا على توظيف طريقة حل المشكلات، وأن تكون المشكلات متنوعة من حيث مجالاتها وطبيعتها، وأن تكون مصادر المعرفة ووسائلها متوفرة لدى الطلاب وأن يكون المعلم على علم بها، وأن يكون المعلم ملماً بالمشكلة من جميع جوانبها حتى يستطيع توجيه الطلاب الوجهة السليمة، أيضا أن يستخدم المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم التلاميذ أسلوب حل المشكلات)<sup>3</sup>.

معنى ذلك أنه إذا ما استخدمت هذه العوامل بشكل صحيح فإنها تساهم في نجاح هذا الأسلوب، (أن يتأكد المعلم ومن وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعليمها، كإتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في التصدي

<sup>1</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص 177.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 177.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 172.

للمشكلات المعروضة، وأيضا أن تكون متحدية لتفكير الطلاب، وأن تشمل على خبرات لها دور في نمو الطلاب وتفكيرهم)<sup>1</sup>.

وبأسلوب آخر يمكن القول أن يفهم التلاميذ المشكلة، ومتطلبات الحل قبل الشروع في العمل.

### تطبيق وتقييم:

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يَضَع المتعلم في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم للوصول إلى حالة اتزان معرفي وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها. وتتم هذه الحالة عند الوصول على إجابة أو اكتشاف.

وتحدد أهمية استخدام حل المشكلة فيما يلي (يكتسب الأطفال المهارات العلمية المعرفية والعلمية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة، عن طريق توظيف هذه المهارات في الوصول إلى المسائل التي تواجههم، إن التدريب المستمر على استخدام هذا الأسلوب يعتبر أسلوبا موجزا نحو العمل، ويطور الأطفال الثقة بأنفسهم، والاعتماد عليها، ويكون ذلك عن طريق مواجهة المشكلات هذه بأنفسهم، مما يهيأ لهم دافعية داخلية نحو المبادرة بالعمل المستقل، وينمي لديهم شعورا بالقدرة والاستعداد على حل المشكلة التي يواجهونها)<sup>2</sup>.

وهذا يعني أن للأفراد الممارسين لهذا الأسلوب خبرة حل المشكلات وتمارس داخل الصف والمدرسة وخارجها، وهذا يتطلب القيام بنشاطات لاصفية، مما يعمق عملية الربط بين المفاهيم التي يتفاعل معها المتعلم والأنشطة اللاصفية، مما يدعم أهداف التعلم المدرسي.

ولهذا الأسلوب أهمية أخرى أيضا (تتوافر في إستراتيجية حل المشكلة والأنشطة التي يمارسها الطفل لتحقيق ذلك فرص جيدة من العمل الفردي والجماعي، إذ عن طريق العمل

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 172.

<sup>2</sup> يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 2007م، 1427هـ، ص 446.



الجماعي يتعلم الأطفال التعاون فيما بينهم، ويطورون اتجاهات ترتبط بذلك، فشعور الأطفال بأنهم يواجهون معًا مشكلة أو مسألة، وأن هدفهم المشترك موجه نحو حل هذه المسألة، يشعرون بالوحدة والتفرد لمواجهتها يحل جماعي، ويفرض هذا عليهم أسلوب التعاون كأسلوب للعمل<sup>1</sup>.

ويشكل هذا الأسلوب أسلوبًا مبدئيًا من أساليب التعلم، وتطوير المعرفة، ولذلك يمكن استخدامه.

أساليب مختلفة مثل: أسلوب الاستكشاف والاستقصاء أو التعلم الذاتي أو المناقشة، ولذلك يبدأ موقف التعلم في مثل هذه المواقف عادة بموقف معالجة المشكلة والبحث فيها.

إن من أبرز مبررات توظيف طريقة حل المشكلات في التعليم ما يلي:

بداية هذا الأسلوب يشجع الطلبة على التعلم بأنفسهم (تشجيع الاستقلالية لدى الطلبة، وتوجيههم إلى الذاتي، فيقومون بدور إيجابي يتمثل في تحديد مشكلة الدراسة، وجمع المعلومات المتعلقة بها، ووضع الحلول والتوصل إلى النتائج، فيزدادون بذلك علمًا ويكتسبون مهارة)<sup>2</sup>.

كما أنها تنمي عدّة مهارات (تنمية القدرة على التفكير المنطقي وغيره من المهارات كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وتزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم وبقدراتهم على مواجهة الصعاب والعراقيل، ومن هنا تعزز معنوياتهم، كما تزيد من نشاط التلاميذ ومهارات العمل التعاوني وترغبهم في العمل بروح الفريق الواحد، وتنمية مهارات التفكير عند المتعلم ومساعدته على توظيف الطرق العلمية في التفكير)<sup>3</sup>.

تثير دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم، (تجعل المتعلمين يدركون القيمة الوظيفية للعلم، وأهمية المعرفة للحياة لتذليل المشكلات التي تواجههم في حياتهم وتنمية روح التجديد والابتكار عند المتعلمين، وتساهم

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 446.

<sup>2</sup> سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص 173.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 173.

أيضا في تدريب المتعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته العلمية، وإثارة دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم، وتنمية القدرات والمهارات فإذا أتقن المتعلمون أسلوب حل المشكلات، وتدريبوا على استخدامه، فإنهم سيستفيدون منه في حياتهم العلمية للتغلب على المشكلات التي تواجههم<sup>1</sup>.

وإن موقف حل المشكلة هو بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات تسهم في تطور الأبنية المعرفية لدى المتعلم، كما يمكن تطبيق الإستراتيجية التي تستخدم في حل المشكلة على مشاكل أخرى مماثلة موجودة في بيئة المتعلم، وتساهم في زيادة المعارف لدى المتعلم وتساعد على تطوير الأبنية المعرفية وزيادة مخزونه.

### عوائق استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات:

تتشرك عدّة عناصر في إعاقة استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات تشمل كل من: المعلم، الطالب والبيئة المدرسية والمناهج الدراسي.

#### (1) المعلم:

يعد المعلم عنصراً أساسياً لنجاح حلّ المشكلات، لأن يتبنى إستراتيجية حلّ المشكلات كأسلوب في تدريسه يكون فاعلاً في الغرفة الصفية، ولكن عندما لا يقتنع المعلم بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوى متدني.

كما أن العديد من المعلمين يمتنعون عن استخدام هذه الإستراتيجية (لأنها تحتاج إلى وقت طويل أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، إضافة إلى أن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد، وعلى المعلم مراعاة ما يلي:

توجيه الأسئلة التي تساعد الطلاب وتثير تفكيرهم.

استخدام حلّ المشكلات في الموضوعات التي يكون حلّ المشكلات هو الأمثل لتدريسها إمام المعلم الكافي بمهارات حلّ المشكلات، وطرق ضبط النظام الصفّي.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 173.

حرص المعلم على استخدام الطالب لقدراته ومهارته في عملية حلّ المشكلات.

توجيه الطلاب التوجيه السليم نحو حلّ المشكلات) <sup>1</sup>.

وهذا يعني أن المعلم يشكل الحجر الأساسي في هذا الأسلوب وهذه المعوقات تجعله يمتنع عنها الطالب:

يحتاج استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات على قدرات من الطلبة تمكنهم على التعلم من خلال بذل مزيد من التعب والجهد في سبيل الوصول إلى حل مقبول للمشكلة (وبذلك يرى بعض التربويين إن استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات غير ناجحة ولا يعطي النتائج المرجوة وخاصّة للطلبة الذين يمتازون بالخصائص الآتية: الذين لا يمتلكون المهارات الأساسية لحلّ المشكلات) <sup>2</sup>.

بطيء التعلم، وخاصّة أن بعض التلاميذ بطئي التعلم صعب استخدام هذا الأسلوب معهم.

### المنهاج الدراسي:

يقدم المعلمون أعماراً كثيرة عن استخدامهم هذه الإستراتيجية لأن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد، ورغم ذلك هذا لا يعطي المعلم المبرر لإهمال هذه الإستراتيجية إذ يمكن استخدامها في الحالات الآتية:

تدريس المواضيع التي يحتاج تنفيذها وقتاً طويلاً في توزيع الخطة (المنهج).

تدريس الموضوعات التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب.

من خلال تقديم مشكلات حياتية معاصرة بحاجة إلى الحل.

الأنشطة التعليمية القائمة على البحث والتجريب.

<sup>1</sup> حسين أحمد أبورياش، غسان يوسف قطيط، حلّ المشكلات، ص 78.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 78.

البيئة التعليمية:

يتطلب استخدام هذه الإستراتيجية توفر العديد من الأدوات والمواد، (منها الآتي):

المواد والأدوات الضرورية لإجراء الأنشطة واختبار الأفكار

الأدوات المخبرية والمكتبية للبحث والإكتشاف

البيئة الصفية من طاولات ومقاعد وأجهزة حاسوب، بحيث تسهم في نجاح استخدام

حلّ المشكلات)<sup>1</sup>.

وهذا يعني أن الأجهزة والمعدات والأدوات والآلات والبيئة والمحيط الصفّي أو

المعلمي أو المختبري ليست هي من الأمور الضرورية أو المهمة في هذا الأسلوب.

إذ عندما يستخدم المدرس أسلوب حل المشكلات لدراسة موضوع معين من مواضيع

المادة المقررة لطلبة الصف فقد لا يستوجب بذلك وجود أو توافر ماكنات أو أجهزة أو

الآلات أو عدد طالما توافرت مصادر حية أو مطبوعة والتحيز في جمع المعلومات، والميل

لتصديق بعض الفروض مع عدم وجود أدلة كافية، (كما توجد صعوبة اختيار المشكلة،

بحيث يتم أحيانا اختيار مشكلة سطحية أو تافهة لا تستحق البحث)<sup>2</sup>.

وهذا معناه أن بعض المشكلات يوجد غموض في تحديدها وتعريفها، وعدم مناسبة

المشكلة للمستوى المعرفي لدى المتعلم.

ولقد اختلفت وجهات نظر المربين في مدى السماح للطلبة بمزاولة طريقة حل

المشكلات فمنهم من يؤكد الحاجة على فسخ المجال لهم لممارستها ويستندون بذلك إلى عدة

أمور منها (إن الإتجاه التربوي الحديث يؤكد التفكير العلمي والتحليل المنطقي والتعبير

الشخصي، وتبحث المؤسسات ودور الصناعة عن الأشخاص الذين لديهم روح الإبداع

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 79.

<sup>2</sup> يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط 1، 2007م، ص 1427، ص 468.

والابتكار دون الأشخاص لا يكون اعتمادهم على التقليد أو النسخ في إتباع أو تنفيذ التعليمات أن الطرائق التدريسية في الموضوعات العلمية هي طرائق تقليدية عقيمة<sup>1</sup>.

معنى ذلك أن طرائق التدريس والتدريب التقليدية المتبعة قد وجدت في معظم أشكالها خلال مدة طويلة من الخبرة والتجارب، وغن السماح للطلبة بمحاولة الكشف عن طرائق جديدة لم يالفوها، يعتبر حسب وجهة نظرهم مضيعة للوقت والجهود.

ومن مآخذ هذا الأسلوب عدم الإحاطة الكاملة بجوانب الموضوع أو المشكلة المراد بحثها أو التوصل إليها من قبل الطلبة أنفسهم وذلك بسبب قلة خبراتهم في بداية استخدامها. ويعاب عليها أيضا (أن معظم الطلبة تعود وإتباع التعليمات التي تعطى لهم بدلا من أن يكتشفوا أو يوجد لأنفسهم أساليب أو طرائق جديدة، وسيخسرون أو يفقدون استمراريتهم على ما هو متبع إذا ما طلب منهم أخذ المبادرة بأنفسهم، هذا ونحن نحيد أن يحتمل طلبة المدارس الأساسية مسؤولية أكبر للتفكير والاعتماد على أنفسهم وحل عدد من المشاكل والصعاب)<sup>2</sup>.

يتضح من كل ما تقدم أن نجاح استخدام هذا الأسلوب يتوقف على:

إثارة رغبة وولع الطلبة في المعلومات التي يتلقونها والفعاليات التي يؤدونها

وقدرة المدرس على الإرشاد ومعاونة الطلبة على الوصول إلى المعلومات والحقائق

العلمية الكافية أو حلول علمية وفق أسس مدروسة وعلى مقدره وقابلة للطلبة.

وما يمكننا إجماله بأن أسلوب حلّ المشكلات في التعليم بأنه أسلوب تدريس ييسر تعلم

الطلاب لمهارات حلّ المشكلات والمحتوى الدراسي معاً من خلال مواجهتهم بمشكلة

تتحدى تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من موضوعات وذات معنى وأصلية ولها أكثر

من حل فيتلون بتوحيد جهودهم تحديدها وبتضافرهم يجمعون بيانات ومعلومات متصلة بها

واقترح حلول مؤقتة لها، ومن ثمّ اختيار الحل الأفضل والتخطيط له وتنفيذه وتقييمه.

<sup>1</sup> هاشم السامرئي وآخرون، طرائق التدريس العامّة وتنمية مهارات التفكير، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 1414هـ، 1994م، ص 90.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 91.

وتتضح لنا المعالم الأساسية لهذا الأسلوب والتي من أبرزها:

- أن التدريس بهذا الأسلوب يستهدف أصلاً تنمية مهارات حلّ المشكلات وما يصاحب ذلك من تعلم محتوى دراسي في أثناء ممارسة خطوات حلّ المشكلة.

- أن المعلم في ضوء هذا الأسلوب هو المرشد والمسير والموجه للتعلم، وليس الملقى والملقن للمعلومات فهو يطرح مشكلات ويسأل أسئلة وييسر البحث والاستقصاء والحوار بين الطلاب ويزود الطلاب بسقالات معرفية عند اللزوم إضافة على أنه يوفر بيئة منفتحة تتيح توليد الأفكار ومناقشتها وتقييمها دون خوف.

- تتم عملية التعلم من خلال تضافر Collaboration الطلاب أو تعاونهم مع بعضهم سواء في صورة أزواج أو مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة.

- إن محور التعلم طبقاً لهذا الأسلوب هو مشكلة تتحدى تفكير الطلاب ولا علاقة بما يتم دراسته من محتوى دراسي وذات مغزى شخصي أو اجتماعي لديهم وواقعية وتحتمل أكثر من حل صحيح واحد.

- يلعب الطلاب دوراً أساسياً في إنجاز التعلم من خلال ممارستهم للعديد من الأنشطة، وهم يتحملون مسؤولية إلى حد كبير جداً.

كما يعتبر هذا الأسلوب من الطرق العلمية في التفكير، كونه يعتمد على الطالب ويُعطيه دوراً كبيراً عن طريق إثارة تفكيره وخياله بالإضافة إلى تدريبه على حل المشكلات التي تواجهه، كما يُولد لديه حبّ الاستطلاع والبحث.

## خاتمة

- تناولنا في هذا البحث أهم الأساليب التعليمية المعاصرة وركزنا على بيداغوجيا حلّ المشكلات في التعليم، وقد خلصنا في نهاية البحث إلى النتائج الآتية:
- تأتي هذه الأساليب استجابة لحاجة قائمة في مجال التربية والتعليم تتمثل في حاجة المتعلمين والمدرّبين إلى أدلة تعينهم في عملهم ، المتضمن استثمار إمكانات وخبرات الجماعات وتوظيفها والتشارك والعمل كفريق في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
  - تعمل هذه الأساليب على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.
  - تنمي هذه الأساليب مهارات الاتصال والقيادة لدى الطلاب، وتنمي لديهم الوعي بأهمية الوقت.
  - استخدام القدرات العقلية مثل التركيب، وزيادة التحصيل ودافعية التعلم.
  - تشجع مهارات النقد والمقارنة والتحليل والتقييم للأفكار، وبالتالي الوصول إلى الحلول.
  - إن التدريس بالعصف الذهني يه دف إلى تمكين المتعلم من التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية.
  - تدريب الطلبة على الأسلوب العلمي في المناقشة وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين وإثارة الدافعية والنشاط والحيوية.
  - تنمية روح التعاون والعمل الجماعي للطلاب وتوفير الحرية للطلبة للتعبير عن آرائهم.
  - تعتمد هذه الأساليب التعليمية على أهمية دور المتعلم، وطرق معالجته للمعرفة، وكيفية بناء المعرفة من قبل المتعلم، طرق تحسين قدراته العقلية.
  - أن لكل مرحلة من مراحل التعليم أساليب تدريس مناسبة، لذا فالمعلم مطالب أن يختار الأسلوب المناسب لكل م رحلة تعليمية.
  - أثرت هذه الأساليب المعاصرة على فن التدريس فأصبحت عملية إبداع للمعرفة تعمل على إحداث تغييرات جوهرية في البنى المعرفية للمتعلم.
  - تنمي الاتجاهات العلمية وحبّ الاستطلاع والمواظبة على العمل.
  - تثير دافعية الطلبة واستمتاعهم بالعلم، وتنمي التفكير ما وراء المعرفة لدى لمتعلم.

- تزيد من فهم الطلبة للمعلومات وبقاء أثرها لأطول فترة ممكنة.
- إن الأساليب المعاصرة في التعلم والتعليم والبحث تعمل مظلة لعدد من الإستراتيجيات التي ينشط فيها الطلبة ويصبحوا متعلمين مستقلين ، وغير اعتماديين ليؤدي بهم ذلك إلى عدم حاجتهم للمعلم.
- الأساس الذي يعتمد عليه لنجاح العملية التعليمية هو الأساليب المتبعة في التدريس.
- يعتبر أسلوب حلّ المشكلات من الطرق العلمية في التفكير، عن طريق إثارة تفكير التلميذ، وتنمية قدرته على حل المشكلة في الحياة الواقعية.
- هذه الأساليب تمكن الطلبة من الوصول إلى المعرفة بأنفسهم.
- تعتمد الأساليب المعاصرة على التفاعل النشط والإيجابي للمتعلم بتوجيه وإرشاد من المعلم.
- دور المعلم هو المرشد والميسر والموجه للتعلم، وتوليد الأفكار بشكل تلقائي وسريع وحرية.
- لها دور في تنمية مهارات عمليات العمل الأساسية والتكاملية.
- تتم عملية التعلم من خلال تضافر وتعاون الطلاب، وتنمية قدرة الأفراد على حلّ المشكلات بشكل إبداعي.
- يولد لدى التلميذ حبّ الاستطلاع والبحث.
- تدريب الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم م وتنمية تفكير الطلبة وقدراتهم العقلية.
- تنمي المهارات الضرورية لحلّ المشكلة مثل جمع البيانات وتحليلها والوصول إلى النتائج.
- يساعد المعلم في اكتشاف أخطاء التلاميذ وتقويم هذه الأخطاء لتحديد مستوى تعلمه.
- إن التعليم بهذه الأساليب يجعل عملية التعليم والتعلم عملية واحدة محورها الطالب.
- تنمي في التلاميذ القدرة على اتخاذ القرارات وإعطاء البدائل المناسبة.
- تنمي فيهم المعرفة والخبرة ولمهارات بحيث يصبحون قادرين على مواجهة مشاكل البيئة المحيطة بهم وممارسة الديمقراطية.



- يتحمل المتعلم المسؤولية في عملية التعلم فدوره انه مشاركاً في الموقف التدريسي.

-تمكن هذه الأساليب من معرفة المعلمين بأساليب تعلم طلبتهم وتزويدهم بإستراتيجيات تدريسية تلائم تفضيلاتهم الدراسية.

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا بالإلمام فيما يخص الأساليب التعليمية المعاصرة، وإن بدت منا أخطاء أو زلات فهذا من باب السهو أو نسيان، وهدفنا تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين، وفي هذا المقام يمكن للباحثين أن يدرسوا الموضوع من جهة أخرى.

## قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- 1 -ابن منظور، لسانُ العرب، المادة (س.ل.ي)، دار نوبليس، بيروت، ط 1، المجلد 14، 2006.
- 2 -جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) – دار الشروق للنشر والتوزيع/ ط1، 2003م.
- 3 -حزام عثمان يوسف، ردينة يوسف، طرق ائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة – دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن / ط1، 2005م.
- 4 -حسن زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم- دار عالم الكتب، القاهرة/ ط1، 2003
- 5 -حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط – دار وائل للنشر والتوزيع، عمان/ ط 1، 2008م
- 6 -زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005م.
- 7 -سعدون محمد الساموك، هدى على جواد الشمري – دار وائل للنشر، عمان/ ط 1، 2005م.
- 8 -سلمى زكي الناشف، المفاهيم العلمية وطرائق التدريس – دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن/ ط1، 1429هـ، 2009م.
- 9 -سناء محمد أبو عاذرة، الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن/ ط1، 2012م، 1427هـ.
- 10 -سناء محمد أبو عاذرة، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان/ ط1، 2012م، 1433هـ.
- 11 - ظبية سعيد السليطي، تقديم حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة/ ط1، 2002.
- 12 - عامر إبراهيم وآخرون، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس – دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان / ط1، 2011م.

- 13 - عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس- دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن/ط1، 2008.
- 14 - عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن/ ط1، 1999م.
- 15 - عبد الله محمد خطايبية، تعليم العلوم للجميع – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة/ ط1، 2005م، 1425هـ.
- 16 - عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط.ت.
- 17 - علي التعميمي، الشامل في تدريس اللغة العربية – دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ ط1، 2004م.
- 18 - عيسى خليل محسن، الإتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي – دار جرير للنشر والتوزيع، عمان/ ط1، 1427هـ، 2006م.
- 19 - غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان/ ط1، 2011م.
- 20 - غسان يوسف قطيط، الإستقصاء – دار وائل للنشر والتوزيع، عمان/ ط1، 2011م.
- 21 - فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن/ ط1، 2006م، 1426هـ.
- 22 - فريد كامل أبو زينة، النموذج الإستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات – دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ ط1، 2011م
- 23 - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية- دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن/ط1، 2006.
- 24 - محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التدريس – دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن/ دط، 2009م، 1430هـ.
- 25 - محمد السيد علي الكسباني، مصطلحات في المناهج وطرق التدريس – مؤسسة حورص الدولية، سبورتنج، الإسطندرية/ ط1، 2010م
- 26 - محمد بكر نوفل، محمد قاسم سعيفان، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن/ ط1، 2011م، 1432هـ.

- 27 - محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوري - أساسيات علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق - دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان /د.ط.
- 28 - نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحداث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية - دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق/ ط1، د.ت.
- 29 - هاشم السمرائي وآخرون، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير - دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، إربد/ ط1، 1414هـ، 1994م.
- 30 - هاني إبراهيم شريف العبيدي وآخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم - عالم الكتب الحديث، الأردن/ ط1، 2006م.
- 31 - وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- دار الفكر، عمان/ ط3، 2009.
- 32 - وليد رفيق العياصرة، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ ط1، 2011م.
- 33 - وليد رفيق العياصرة، التفكير السابر والإبداعي - دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان/ ط1، 2011م.
- 34 - يحيى محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات - دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن/ دط، 2008م.
- 35 - يوسف قطامي، تعليم التفكير لجميع الأطفال - دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن/ ط1، 2007م، 1427هـ.
- 36 - موقع: الأسلوب معناه وعناصره - الشكل والمضمون. الأفكار - العواطف والأخيلة - الإيقاع - الأسلوبية

الفرق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية RAWANJA WA

الأنترنت:

[www.demosad.com/index94.htm](http://www.demosad.com/index94.htm).

## فهرس المحتويات

شكر و عرفان

إهداء

أ ..... مقدمة

### مدخل: الأساليب التعليمية

02 ..... 1 مفهوم الأسلوب لغة واصطلاحا

05 ..... 2 للفرق بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية

### الفصل الأول: أهم الأساليب التعليمية المعاصرة

12 ..... تعريف الأساليب التعليمية المعاصرة

13 ..... 1 - أسلوب تعليم المشاريع

19 ..... 2 - أسلوب تعليم الإكتشافي

26 ..... 3 - أسلوب العصف الذهني

35 ..... 4 - أسلوب التعلم التعاوني

### الفصل الثاني: أسلوب حل المشكلات في التعليم

48 ..... 1 - مفهوم المشكلة وتصنيف المشكلات

52 ..... 2 - مفهوم أسلوب حل المشكلات وخصائصه

65 ..... 3 - خطواته وإجراءاته في الصف (العوامل التي تحكم النشاط الذهني)

80 ..... 4 - ايجابيات وسلبيات أسلوب حل المشكلات

86 ..... 5 - تطبيق وتقييم

94 ..... خاتمة

98 ..... قائمة المصادر والمراجع

102 ..... فهرس المحتويات