مجلة

كلية التربية

مجلة علمية محكمة. ربع سنوية

السنة الثالثة عشر
العدد (٤٢)

إبريل ٢٠٢٥
(الجزء الأول)

الترقيم الدولي للطباعة : 2314-7423
الترقيم الدولي الالكتروني : 2735-5691
البريد الالكتروني : j_foea@Aru.edu.eg
الموقع الالكتروني : https://foej.journals.ekb.eg

الرؤية

أن تكون دورية علمية متميزة متخصصة في نشر المقالات والبحوث التربوية والنفسية. نسعى إلى التميز في نشر الفكر التربوي المتجدد والمعاصر، والإنتاج العلمي ذي الجودة العالية للباحثين في مجالي: التربية وعلم النفس، بما يعكس متابعة المستجدات، ويحقق التواصل بين النظرية والتطبيق

الرسالة

نشر وتأصيل الثقافة العلمية بين المتخصصين في المعاهد والمؤسسات العلمية المناظرة والمختصين من التربويين في الميدان التربوي من المعلمين والقيادات التربوية والباحثين، والارتقاء بمستوى الأداء في مجال التدريس والبحث العلمي من خلال نشر الأبحاث المبتكرة وعرض الخبرات الإبداعية ذات الصلة بهذا المجال، وإيجاد قنوات للتواصل والتفاعل بين أهل التخصصات المختلفة في الميدان التربوي على المستوى المحلي، والعربي، والدولي، مع تأكيد التنوع والانفتاح والانضباط المنهجي، ومتابعة الاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة في المجال التربوي ونقلها للأوساط التربوية في مستوياتها المختلفة بغرض المساهمة في صناعة المعرفة

حقوق الطبع محفوظة

الترقيم الدولي للطباعة : 2314-7423
الترقيم الدولي الالكتروني : 2735-5691

مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة الثالثة عشر – العدد الثاني والأربعون – إبريل ٢٠٢٥)

https://foej.journals.ekb.eg

j_foea@aru.edu.eg

قائمة هيئة تحرير مجلة كلية التربية جامعة العريش

م	الاســـــم	الدرجة والتخصص	الصفة
أولا : الهيئة الإدارية العليا للمجلة			
١	أ.د حسن عبد المنعم الدمرداش		رئيس الجامعة
٢	أ.د سعيد عبد الله لافي رفاعي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية جامعة العريش	نائب رئيس الجامعة لشؤون الدراسات العليا والبحوث
٣	أ.د. محمود علي السيد	أستاذ. علم النفس التربوي	عميد الكلية
٤	السيد الأستاذ أشرف عبد الفتاح		أمين عام الجامعة
٥	السيد الأستاذ صبري عطية		عضو قانوني
أولاً - الهيئة الإدارية للتحرير (مجلس الإدارة)			
٣	أ.د. زكريا محمد هيبة	أستاذ تربية الطفل بقسم أصول التربية	وكيل الكلية للدراسات العليا - نائب رئيس مجلس الإدارة
٤	أ.د. كمال عبد الوهاب أحمد	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب - عضو مجلس الإدارة
٥	أ.د. عصام عطية عبد الفتاح	أستاذ أصول التربية	رئيس قسم أصول التربية – عضو مجلس الإدارة
٦	أ.د نبيلة عبد الرؤوف شراب	أستاذ علم النفس التربوي	رئيس قسم علم النفس التربوي – عضو مجلس الإدارة
٧	أ.د صالح محمد صالح	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس – عضو مجلس الإدارة

٨	أ.م.د أحمد إبراهيم سلمي أرناؤوط	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية المقارنة	رئيس قسم الإدارة التعليمية والتربية المقارنة - عضو مجلس الإدارة
٩	أ.م.د يسري أحمد سيد عيسى	أستاذ التربية الخاصة المساعد	رئيس قسم التربية الخاصة - عضو مجلس الإدارة
١٠	أ.م.د عزة حسن محمد	أستاذ الصحة النفسية المساعد	رئيس قسم الصحة النفسية - عضو مجلس الإدارة
١١	أ. اسلام محمد الصادق	أمين الكلية	

ثانياً- الهيئة الفنية (الفريق التنفيذي) للتحرير

٦	أ.د. محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق التدريس	رئيس التحرير (رئيس الفريق التنفيذي)
	د. محمد علام طلبة	أستاذ مساعد (مشارك)– مناهج وطرق التدريس	نائب رئيس هيئة التتحرير– مسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر
٧	د. كمال طاهر موسى	أستاذ مساعد (مشارك) – مناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير– مسؤول الطباعة والنشر والتدقيق اللغوي
٨	د. أسماء محمد الشاعر	أخصائي علاقات علمية وثقافية	عضو هيئة تحرير– إداري ومسؤول التواصل مع الباحثين
٩	د. مها سمير محمود سليمان	مدرس بقسم أصول التربية	عضو هيئة تحرير– مسؤول متابعة الأمور المالية
١٠	د. حسن راضي حسن محمد	مدرس تكنولوجيا التعليم	عضو هيئة تحرير- ومسؤول إدارة الموقع الإلكتروني للمجلة عبر بنك المعرفة

ثالثاً- الهيئة الفنية (المعاونة) للفريق التنفيذي للتحرير

١١	م.م. أحمد محمد حسن سالم	مدرس مساعد تكنولوجيا تعليم	عضو هيئة تحرير – إدارة الموقع الالكتروني للمجلة
١٢	م.م. ناصر أحمد عابدين مهران	مدرس مساعد بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول متابعة أعمال التحكيم والنشر – تجهيز العدد للنشر
١٣	م. شيماء صبحي	معيدة بقسم المناهج وطرق التدريس	عضو هيئة تحرير – مساعد لمسؤول الطباعة والنشر وتجهيز العدد
١٤	م. م. حسناء علي حامد	مدرس مساعد بقسم الصحة النفسية	عضو هيئة التحرير – مساعد مسؤول الاتصالات والعلاقات الخارجية والتواصل مع الباحثين
١٥	أ.محمود إبراهيم محمد	مدير إدارة الشئون المالية	عضو هيئة تحرير – المسؤول المالي

رابعاً - أعضاء هيئة التحرير من الخارج

١٥	أ.د عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق التدريس	كلية التربية – جامعة أسيوط
١٦	أ.د مايسة فاضل أبو مسلم أحمد	أستاذ علم النفس التربوي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
١٧	أ.د ريم أحمد عبد العظيم	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية البنات – جامعة عين شمس

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث – عبر موقع المجلة ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٤، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يتم فور وصول البحث مراجعة مدى مطابقته من حيث الشكل لبنط وحجم الخط ، والتنسيق ، والحجم وفقاً لقالب النشر المعتمد للمجلة ، علماً بأنه يتم تقدير الحجم وفقاً لهذا القالب ، ومن ثم تقدير رسوم تحكيمه ونشره.

٥. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة **وفقاً لقالب المجلة**. (الزيادة برسوم إضافية). ويتم تقدير عدد الصفحات بمعرفة هيئة التحرير قبل البدء في إجراءات التحكيم

٦. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٧. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث ، والالتزام في ذلك بضوابط رفع البحث على الموقع.

٨. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٩. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر، أو لم يُقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٠. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشتمل على ملخص البحث في أي من اللغتين ، وعلى الكلمات المفتاحية له.

١١. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر. وإرساله مع إيصال السداد ، أو صورة الحوالة البريدية أو البنكية عبر إيميل المجلة J_foea@Aru.edu.eg قبل البدء في إجراءات التحكيم

١٢.يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣.يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة.

١٤.في حالة قبول البحث يتم رفعه على موقع المجلة على بنك المعرفة المصري ضمن العدد المحدد له من قبل هيئة التحرير ، ويُرسل للباحث نسخة بي دي أف من العدد ، وكذلك نسخة بي دي أف من البحث (مستلة).

١٥.يمكن – في حالة الحاجة – توفير نسخة ورقية من العدد ، ومن المستلات مقابل رسوم تكلفة الطباعة ، ورسوم البريد في حالة إرسالها بريدياً داخل مصر أو خارجها.

١٦.يجدر بالباحثين (بعد إرسال بحوثهم ، وحتى يتم النشر) المتابعة المستمرة لكل من:

–موقع المجلة المربوط ببنك المعرفة المصري

https://foej.journals.ekb.eg

–وبريده الالكتروني الشخصي لمتابعة خط سير البحث عبر رسائل تصله تباعاً من إيميل المجلة الرسمي على موقع الجامعة J_foea@Aru.edu.eg

جميع إجراءات تلقي البحث، وتحكيمه، وتعديله، وقبوله للنشر، ونشره ؛ تتم عبر موقع المجلة ، وإيميلها الرسمي، ولا يُعتد بأي تواصل بأية وسيلة أخرى غير هاتين الوسيلتين الالكترونيتين.

محتويات العدد (الثاني والأربعون) – الجزء الأول

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
	بحوث العدد		
١	**استراتيجيات تدريسية مستحدثة لطلاب الجيل الرقمي: (٢) التعلم القائم على السياق**	أ.د. صالح محمد صالح أستاذ التربية العلمية، كلية التربية، جامعة العريش، مصر	
٢	**رؤية مقترحة لتعليم الكبار في العالم العربي في حالات الطوارئ (بعد جائحة كورونا) على ضوء الإفادة من تجارب بعض الدول**	إعداد أ.د/ مديحة فخري محمود محمد أستاذ أصول التربية كلية التربية – جامعة حلوان– جمهورية مصر العربية	
٣	**فاعلية استراتيجية REACT القائمة على المُدخل السياقي في تنمية مهارات الحس العددي والميل نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الاعدادية**	إعداد د. ابتسام محمد شحاتة محمد الكاشف مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية التربية – جامعة العريش	
٤	**متطلبات تنمية الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية: تصور مقترح**	إعداد د / بدر عبد الله ناصر المطيري	

	إدارة تعليم حفر الباطن
٥	**واقع معرفة وتطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية للممارسات المبنية على الأدلة والبراهين** إعداد الباحثة / أريج بنت سلمان عبدالله المعتق أ.د عبدالعزيز العثمان أستاذ في جامعة المجمعة د. بدر السلمي أستاذ مساعد في جامعه المجمعة
٦	**محتوى تعليمي قائم على التكامل بين اللغة والدين لتنمية مهارات الفهم النحوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها** إعداد أ.د. محمد رجب فضل الله أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المتفرغ كلية التربية – جامعة العريش د. كمال طاهر موسى ناصف أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعد كلية التربية – جامعة العريش د. سكينة عبدالرازق شحتو مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية التربية – جامعة العريش الباحثة/ رحاب عبدالحميد عطية رزق
٧	**التفاعل بين نمط تقديم النشاط التدريبي ومصدر الدعم ببيئات التدريب المدمج وأثره في تنمية مهارات استخدام المستحدثات** إعداد

أ.د. عادل السيد سرايا أســتاذ تكنولوجـيا التعـليم و مستشار رئيس الجامعة كلـية التربيــة النوعية– جامعة الزقازيق أ.د. محمد مختار المرادني أســتاذ تكنولوجـيا التعـليم كلـية التربيــة–جامعةالعريش الباحث/ عبدالله أحمد عبدالمحسن مندر معلم أول أ حاسب آلى بإدارة بئر العبد التعليمية	
استراتيجية مقترحة قائمة على أنشطة الذكاءات المتعددة لتنمية بعض مهارات الكفايات اللغوية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال إعداد أ.د. إبراهيم فريج حسين أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية – جامعه العريش د. نجوى جمعة أحمد مدرس المناهج وطرق تدريس رياض الأطفال كلية التربية – جامعة العريش الباحثة / ألاء عبدالفتاح سلامة	٨
فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الوعي الغذائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية إعداد د. إيمان محمد عبدالعال لطفي استاذ المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي المساعد بكلية الاقتصاد المنزلي– جامعة العريش د. رباب عادل سيد عبد القادر مدرس التربية الخاصة	٩

	كلية التربية – جامعة العريش الباحثة / مريم محمد سليم سليمان
١٠	**واقع إدارة الصراع التنظيمي بجامعة العريش** إعداد أ.د. محمد أحمد حسين ناصف أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعه الزقازيق د.أمل محسوب محمد زناتي التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد كلية التربية – جامعة العريش الباحث / أحمد محمود لطفى المصرى رئيس المدينة الجامعية – جامعة العريش

الافتتاحية

الاحتفالية المُلهمة، والقيم الراسخة

بقلم: هيئة التحرير

في الشهر الذي تحتفل فيه مجلتنا بإصدار العدد رقم (٤٢) من أعدادها ربع السنوية (عدد أبريل ٢٠٢٥)، تحتفل مصرنا الغالية بالذكرى رقم (٤٣) لتحرير سيناء.

يوم الـ (٢٥) من أبريل كام عام نتذكر استراد أرضنا الغالية (سيناء) ، وانسحاب آخر جندي إسرائيلي منها عام ١٩٨٢م. إنها محطة تاريخية فارقة في تاريخ مصر؛ تعطي نموذجًا ملهمًا يمكن يُنمي لدينا العديد من القيم الوطنية والإنسانية.

ذكرى تحرير سيناء تجدد فينا أن حب الوطن والانتماء واجب مقدس، وأن الدفاع عنه شرف ومسؤولية، وتعزز الشعور بالاعتزاز بالهوية الوطنية والتاريخ المصري العريق، وتجعل لدينا المزيد الإصرار والعزيمة لتحقيق الأهداف.

نؤكد – في هيئة التحرير على – وحدة الكلمة؛ لأن وحدة الصف كانت سبباً في انتصارنا في ١٩٧٣ ، وفي تحرير كامل أرضنا في ١٩٨٢م . إنها ذكريات تحفزنا على التعاون والعمل الجماعي لتحقيق أهداف مجلتنا الغراء.

نؤمن بالعلم والتخطيط ؛ فالمعرفة ، والتخطيط الجيد كانتا سبباً في استرداد الأرض ، وفي مواجهة التحديات ، وفي بناء المستقبل.

لقد جاء تحرير سيناء نتيجة لشجاعة جنودنا وقادتهم ، والذين واجهوا المخاطر من أجل الوطن . علينا أن نواجه التحديات ، ونتمسك بالحقوق، وعلى الإصرار – دائماً – على التطلع للأفضل ، ومن لا يرض إلا بالأفضل؛ فسوف يحصل عليه.

ولعل من القيم التي يمكننا استلهامها من ذكرى تحرير سيناء احترام القانون ، والالتزام بالقواعد والأحكام ، وتطبيق اللوائح ، وهو ما نحرص عليه في سياسات المجلة من حيث التحكيم والنشر ، وغيرها من الإجراءات ذات العلاقة.

إن تذكرنا لهذا الحدث العظيم (ذكرى تحرير سيناء في الخامس والعشرين من أبريل) يعني اعتزازنا بالتاريخ، وتقديرنا للأبطال. إنه احترام، وتقدير للكبار من الأجداد، والآباء ، ومن الأساتذة والقيادات ، ولتاريخ كل واحد منهم في الحياة بعامة.

إنها ذكرى تُعلي في نفوسنا المسؤولية تجاه كليتنا وجامعتنا ... المسؤولية تجاه حماية الوطن . كل منا في موقعه ومجاله . شعور بالمسؤولية للحفاظ على أمن وسلامة البلاد ، ورقي كل موقع فيها

إنها ذكى تجعلنا نجدد الافتخار بأنفسنا، وبجيشنا، وبشعبنا العظيم.

وننتقل من الحديث عن الذكرى الـ ٤٣ لتحرير سيناء إلى العدد الحالي من مجلتنا: العدد ٤٢ (أبريل ٢٠٢٥م)

ويسرنا في العدد الجديد من مجلة كلية التربية بجامعة العريش– والذي يأتي تتويجًا لجهود بحثية وعلمية متميزة، ومواصلة لمسيرة العلم والمعرفة التي نسعى من خلالها إلى الإسهام في تطوير البحث العلمي وتوسيع آفاقه – أن نقدم إلى قرائنا الكرام مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تعكس تنوع القضايا والموضوعات العلمية المعاصرة، والتي نأمل أن تساهم في إثراء المعرفة وتوفير رؤى جديدة تدعم مسيرة الباحثين والمختصين.

إن رؤيتنا تتجدد في كل عدد، وتتمثل في تعزيز مكانة المجلة كمنصة علمية موثوقة، تسهم في دفع عجلة البحث العلمي وتقديم محتوى متميز يعكس روح الابتكار والتطور بما يثري الفكر ويحفز الاهتمام.

في هذا العدد (١٩) بحثاً علمياً في مجالات التربية المختلفة باللغتين : العربية والإنجليزية ، وذلك في الموضوعات التالية:

- ✓ التعلم القائم على السياق كأحد الاستراتيجيات المستحدثة طلاب الجيل الرقمي.
- ✓ الذكاء الاصطناعي، وبرامج إعداد المعلم بكليات التربية بمصر.
- ✓ رؤية مقترحة لتعليم الكبار في العالم العربي في حالات الطوارئ.
- ✓ استراتيجية REACT وتنمية مهارات الحس العددى والميل نحو مادة الرياضيات.
- ✓ متطلبات تنمية الوعي بالأمن السيبراني.
- ✓ واقع معرفة وتطبيق معلمات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الادلة والبراهين.
- ✓ التكامل بين اللغة والدين وتنمية مهارات الفهم النحوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ✓ التفاعل بين نمط تقديم النشاط التدريبى ومصدر الدعم ببيئات التدريب المدمـج .
- ✓ أنشطة الذكاءات المتعددة وتنمية بعض مهارات الكفايات اللغوية.
- ✓ برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الوعي الغذائي.
- ✓ واقع إدارة الصراع التنظيمي بجامعة العريش.
- ✓ التدريس التبادلي وتنمية التواصل الرياضي.
- ✓ متطلبات تفعيل ممارسات إدارة الموارد البشرية في تعزيز السلوك الابداعي.
- ✓ العوامل المؤثرة على مستوى الاختبار التحصيلي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي.

- ✓ المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في الخطط البحثية لدى طلاب الدراسات العليا.
- ✓ مُدخل السببية العلمية وتنمية عمليات العلم لدى الطلاب المعلمين.
- ✓ نمطا البروز البصري بالإنفوجرافيك وتنمية مهارات التصميم الزخرفي الإلكتروني.
- ✓ اللغة بالإعلام الجديد وغرس قيم المواطنة لدى تلاميذ رياض الأطفال.
- ✓ مهام الويب التعليمية القائمة على التمايز وتنمية الإنتاج الكتابي.

نأمل أن يحظى هذا العدد برضا القراء الأعزاء، ويجدون فيه ما يفيدهم ، وما يفتح أمامهم المزيد من مجالات البحث التربوي

والله الموفق

هيئة التحرير

البحث الأول

استراتيجيات تدريسية مستحدثة لطلاب الجيل الرقمي: (٢) التعلم القائم على السياق

أ.د. صالح محمد صالح

أستاذ التربية العلمية، كلية التربية، جامعة العريش، مصر

استراتيجيات تدريسية مستحدثة لطلاب الجيل الرقمي:

(٢) التعلم القائم على السياق

أ.د. صالح محمد صالح

أستاذ التربية العلمية، كلية التربية، جامعة العريش، مصر

الملخص:

يمكن القول بأن دمج البيئة المحلية والواقعية في عملية التعليم يشكل جسرًا مهمًا بين النظرية والتطبيق؛ مما يدفع المتعلمين إلى استيعاب العلم بشكل يتماهى مع حياتهم العملية والاجتماعية. ومن هنا جاء التعلم القائم على السياق ليحقق أقصى استفادة تعليمية مستقبلية. ويمكن للمتعلمين الذين يستخدمون التعلم القائم على السياق فهم المادة بشكل أفضل من خلال تطبيق ما تعلموه على مواقف الحياة الواقعية، ثم مقارنة تلك المعلومات بما يعرفونه بالفعل. ولا يقتصر السياق على تحديد الزمان والمكان في الفصل الدراسي أو قاعة المحاضرات فحسب، بل يمكن أن يأتي من بيئة معززة خارج الفصل الدراسي، مثل زيارة موقع تراثي أو متحف أو قراءة كتاب جيد. ويهدف هذا البحث إلى تقديم مراجعة نظرية للتعلم القائم على السياق من حيث: تعريفه، والفلسفة التي يقوم عليها التعلم القائم على السياق، وأنواع السياقات، وخصائص التعلم القائم على السياق، وأهداف التعلم القائم على السياق، وأهمية التعلم القائم على السياق، وبيئات التعلم القائم على السياق، واستراتيجيات التعلم القائم على السياق، وتحديات تنفيذ التعلم القائم على السياق، وعيوب استخدام التعلم القائم على السياق.

الكلمات المفتاحية: السياق، التعلم القائم على السياق، بيئات التعلم القائم على السياق، استراتيجيات التعلم القائم على السياق.

Modern Teaching Strategies for Digital Generation Students: Context-Based Learning

Prof. Dr. Saleh Mohamed Saleh
Professor of Science Education
Faculty of Education, Arish University, Egypt

It can be argued that integrating the local and realistic environment into the educational process forms an important bridge between theory and practice; thus motivating learners to absorb knowledge in a way that aligns with their practical and social lives. From this point of view, context-based learning has emerged to achieve maximum future educational benefit. Learners who use context-based learning can understand the material better by applying what they have learned to real-life situations and then comparing that information with what they already know. Context is not limited to defining the time and place in the classroom or lecture hall; rather, it can come from an enriching environment outside the classroom, such as visiting a heritage site or museum, or reading a good book. This research aims to provide a theoretical review of context-based learning in terms of: its definition, the philosophy upon which context-based learning is based, types of contexts, the characteristics of context-based learning, the objectives of context-based learning, the importance of context-based learning, the environments of context-based learning, the strategies of context-based learning, the challenges of implementing context-based learning, and the disadvantages of using context-based learning.

Keywords: Context, Context-Based Learning, Context-Based Learning Environments, Context-Based Learning Strategies.

المقدمة:

ساد اعتقاد في السابق بأن فاعلية التعلم تقتضي عزل المعارف عن مختلف السياقات؛ إلا أن هذا الاعتقاد قد تبدل بصورة جذرية مع بداية الألفية الجديدة، وقد يعزو ذلك إلى المتطلبات المتزايدة للمهن المتنوعة، كالطب والهندسة، التي تستلزم مواءمة المعرفة والمهارات المهنية العامة لتناسب الظروف العملية المتغيرة. وقد أدى ذلك إلى ظهور مفهوم التعلم القائم على السياق Context-Based Learning (CBL) كصيغة بديلة.

والسياق Context هو الإطار الذي نستند إليه لفهم المعنى، بل أنه يشكل جوهر الفهم؛ إذ يساعدنا على تحديد المعلومات الأساسية وتمييزها عن الثانوية، وهو الطريقة التي نستخلص بها المعنى عن طريق الفصل بين ما هو جوهري وما هو غير ذي أهمية (Sharples et al., 2015).

إن إدراكنا لمعاني الكلمات أثناء قراءة كتاب لا يتم بمعزل عن السياق العام للنص؛ بل يتشكل ضمنه. هذا يؤكد أن التعلم الحقيقي يتجاوز الحفظ السطحي للمعلومات، ويتطلب بناء قدرة فاعلة على ربط المعارف الجديدة بخبراتنا الذاتية والمواقف الحياتية المتنوعة.

ومن هذا المنطلق، تتضح الأهمية الحيوية لإدراك تأثير السياق في تحقيق تعلم عميق ومستدام، وهذا ما يؤكده أيضًا شاربلز وزملاؤه (Sharples et al., 2015)؛ حيث يرون أن السياق ليس مجرد خلفية ثابتة، بل هو بمثابة بيئة تفاعلية نشارك نحن في تكوينها وتكوين أنفسنا من خلالها، فعندما ننغمس في القراءة، سواء كانت كتابًا أو صفحة أو مجرد كلمة؛ فإن دورنا لا يقتصر على استقبال المعلومات بشكل سلبي، بل يتعداه إلى المشاركة الفعالة في صياغة المعنى من خلال تفاعلنا العميق مع النص؛ هذه الطبيعة المزدوجة للسياق، التي تجمع بين الاستقبال والمشاركة، هي ما تُضفي على عملية التعلم تعقيدًا خاصًا؛ مما يستوجب على المعلمين أن يكونوا على أهبة الاستعداد للتعامل بمهارة مع هذا التفاعل الديناميكي والحيوي الذي يميز العملية التعليمية.

تعريف التعلم القائم على السياق:

التعلم في جوهره عملية تفاعلية واجتماعية بالأساس؛ تتطلب هذه العملية – حتمًا– التفاعل مع الآخرين الذين يشتركون في نفس الاهتمامات. وغالبًا ما تقف البنى التقليدية للفصول الدراسية عائقًا أمام هذا التفاعل الحيوي؛ مما يؤثر سلبًا على فاعلية العملية التعليمية. ويتجاوز التعلم القائم على السياق هذه القيود؛ ليؤكد على أن المعرفة الأصيلة لا تنشأ إلا في كنف سياق اجتماعي حقيقي؛ إذ ينظر هذا النهج إلى التعلم بوصفه نشاطًا مجتمعيًا بطبيعته، وليس مجرد عملية فردية منعزلة تحدث داخل حدود الفصل. وعلى نطاق أوسع؛ يُبين هذا النهج كيف تتضافر عناصر أساسية كالمتعلمين والمعلمين والمؤسسات التعليمية، مع البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة؛ لتشكيل وصياغة عملية التعلم برمتها. وتؤدي الوسائط التعليمية دورًا محوريًا في هذا الإطار؛ حيث تُسهم بشكل فعال في بناء ثقافة مشتركة وراسخة للمجتمع التعليمي بأسره.

ويؤكد هانسمان (Hansman, 2001) على أن البيئة التعليمية المحفزة، التي تدمج الأدوات التفاعلية، هي أساس فاعلية تعلم البالغين؛ فهي تعزز المشاركة النشطة للمتعلمين. وفي هذا الإطار؛ تبرز أهمية التطبيقات التعليمية لتهيئة بيئات تعلم غنية بالوسائط المتعددة، تتيح للمتعلم التطبيق العملي للمفاهيم العلمية، وتشير الأدلة البحثية إلى أن هذا النمط التعليمي قد يُضاعف شغف الطلاب، ويحفز لديهم حب الاستطلاع والاكتشاف.

ويشير صالح (٢٠٠٦) إلى أن المفاهيم العلمية تمثل صعوبة كبيرة لدى الطلاب على كل المستويات الدراسية، وغالبًا ما يفشلون في تعلمها؛ لذا كان هدف العديد من الدراسات هو الكشف عن أسباب تلك الصعوبات، ومن هذه الأسباب المحتملة أن الطلاب لا يبنون المفاهيم العلمية الأساسية بشكل صحيح؛ مما يؤثر على إدراكهم للمفاهيم الأكثر تقدمًا التي تبنى على تلك المفاهيم الأساسية، وأن عدم مقدرة الطلاب على رؤية *Visualize* بعض المفاهيم المرتبطة بالجسيمات *Particulate* تعد مصدرًا للعديد من المفاهيم الخطأ التي يبنيها الطلاب.

وفي هذا الصدد، أوضح الباحثون أن فهم المفاهيم العلمية يتطلب الانتقال بين ثلاثة مستويات، وهي: المستوى الماكروسكوبي Macroscopic، والمستوى الميكروسكوبي Microscopic، والمستوى الرمزي Symbolic (Wu, 2003). فعلى المستوى الماكروسكوبي يمكن الفهم على ضوء ما يمكن رؤيته ولمسه وشمّه، وعلى المستوى الميكروسكوبي يتم الفهم على ضوء الذرات والجزيئات والتفاعلات الكيميائية، أما المستوى الرمزي فهو تمثيل العمليات باستخدام المعادلات الكيميائية بالرموز والصيغ والأعداد.

وعلى أية حال؛ فإن فهم العلوم على المستويين الميكروسكوبي والرمزي يمثلان صعوبة للطلاب؛ نتيجة عدم اكتمال النماذج العقلية لدى الطلاب أو عدم مناسبتها، فضلًا عن التعارضات والتناقضات بين العلوم المدرسية وخبرات الحياة اليومية للطلاب. وعليه؛ فإن تقديم الأمثلة الملموسة قبل الخوض في التفاصيل النظرية قد يكون أكثر فعالية، حيث يساعد الطلاب على بناء تصور مبدئي للمفهوم قبل الانتقال إلى مستويات الفهم الأكثر تعقيدًا (Belt, Evans, McCreedy, Overton, & Summerfield, 2002).

وعليه؛ عرف كل من (Dori, Avargil, Kohen & Saar, 2018) التعلم القائم على السياق بأنه: استخدام الحياة الواقعية في بيئات التدريس من أجل التعلم من خلال التجربة العملية الفعلية مع موضوع ما بدلًا من مجرد معرفة أجزائه النظرية، والتي تساعد على التماسك والاتصال والمعنى والأهمية؛ من خلال ربطها بواقع الحياة اليومية وقضايا الحياة الاقتصادية أو المجتمع.

استخلاصًا مما سبق؛ يمكن تعريف التعلم القائم على السياق بأنه:

"استخدام مواقف الحياة الواقعية في البيئات التعليمية بهدف التعلم من خلال التجربة العملية الفعلية مع موضوع ما، بدلًا من مجرد اكتساب المعرفة النظرية لأجزائه؛ بغية مساعدة المتعلم على تحقيق الترابط والاتصال والمعنى والأهمية من خلال ربط الموضوع بواقع الحياة اليومية وقضاياها الاقتصادية أو المجتمعية".

ويتطلب من المعلم عند توظيف هذا المفهوم للتعلم القائم على السياق؛ أن يكون مبدعًا وقادرًا على ربط المحتوى الدراسي بعالم الطلاب واهتماماتهم، ومن خلال استخدام الأمثلة الواقعية، ودراسة الحالات، والمشاريع العملية، والمناقشات الصفية التي تركز على تطبيقات المعرفة في الحياة اليومية؛ يمكن للمعلم أن يجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية وذات معنى بالنسبة للطلاب، ومن الأمثلة التي تربط المحتوى الدراسي بمواقف وحالات من الحياة الواقعية ما يلي:

[١] **في مادة العلوم:**

- الفيزياء، مثل: شرح قوانين الحركة من خلال تحليل حركة السيارات أو الطائرات، ودراسة مفهوم الطاقة من خلال تطبيقاتها في محطات توليد الكهرباء أو الأجهزة المنزلية.
- **الكيمياء**، مثل: شرح التفاعلات الكيميائية من خلال أمثلة من الصناعات الغذائية أو الدوائية، ودراسة خصائص المواد من خلال تطبيقاتها في مواد البناء أو الملابس.
- **الأحياء**، مثل: دراسة دورة حياة النباتات والحيوانات من خلال ملاحظة البيئة المحلية، وفهم المفاهيم الوراثية من خلال دراسة الأمراض الوراثية الشائعة في المجتمع.

[٢] **في مادة الرياضيات:**

- **الجبر**، مثل: حل مسائل لفظية مستوحاة من مواقف حياتية كحساب الفائدة على القروض، أو تقسيم الميراث.
- **الهندسة**، مثل: دراسة الأشكال الهندسية من خلال تحليل تصميم المباني أو الحدائق، وحساب المساحات والأحجام لتطبيقات عملية كتقدير كمية الدهان اللازمة لجدار.
- **الإحصاء، مثل:** جمع وتحليل بيانات حقيقية حول قضايا مجتمعية كمعدلات البطالة، أو انتشار الأمراض.
-

[٣] **في مادة اللغة العربية:**

- **الأدب**، مثل: تحليل النصوص الأدبية في سياقها التاريخي والاجتماعي والثقافي، وربط موضوعات النصوص الأدبية بقضايا معاصرة.
- **النحو والصرف**، مثل: شرح القواعد النحوية والصرفية من خلال أمثلة من النصوص الواقعية، أو المحادثات اليومية.
- **الكتابة**، مثل: تكليف الطلاب بكتابة مقالات أو تقارير حول قضايا مجتمعية، أو مشكلات واقعية.

[٤] **في مادة التاريخ:**

- مثل دراسة الأحداث التاريخية في سياقها الزماني والمكاني والاجتماعي والاقتصادي، وتحليل تأثير الأحداث التاريخية على الواقع المعاصر. أو استخدام المصادر الأولية (مثل الرسائل أو الوثائق) لفهم وجهات نظر الأشخاص الذين عاشوا في تلك الفترة.

[٥] **في مادة الجغرافيا:**

- مثل دراسة الظواهر الطبيعية والبشرية من خلال تحليل خرائط وصور جوية وبيانات واقعية، وربط المفاهيم الجغرافية بقضايا بيئية أو اقتصادية أو سكانية معاصرة.

الفلسفة التي يقوم عليها التعلم القائم على السياق:

يقوم التعلم القائم على السياق على النظرية البنائية، والتي تتطلب التحول من طرائق التدريس التقليدية إلى طرائق جديدة تعتمد على إيجابية المتعلم، وتعاونه مع أقرانه في الحصول على المعرفة، وذلك من خلال اتباعه مجموعة من الإجراءات التي تساعده على ذلك، وجعل تلك المعرفة ذات قيمة وأهمية بالنسبة للمتعلم، وربطها بسياق حياته اليومية التي يعيشها، ولا يتوقف الأمر عند ذلك، بل يستخدمها أيضًا في مواقف أخرى، وحل مشكلاته وتفسير ما يحيط به من ظواهر (Gilbert, Bulte & Pilot, 2011).

ويعدد كل من (Berns & Erickson, 2001) النظريات التي يقوم عليها التعلم القائم على السياق فيما يلي:

١. **البنائية القائمة على المعرفة** Knowledge-based constructivism: يمكن أن يكون التعليم المباشر والنشاط البنائي متوافقين وفعالين في تحقيق أهداف التعلم.

٢. **التعلم القائم على الجهد/نظرية الذكاء التدريجي** Effort-based learning/Incremental theory of intelligence: تؤكد هذه النظرية أن القدرة تتطور وتنمو بالعمل الجاد والمثابرة، وهو ما يتعارض مع الاعتقاد بأن القدرات الشخصية ثابتة وغير قابلة للتغيير. إن تحديد أهداف تعليمية والسعي لتحقيقها يدفع الأفراد إلى الانخراط في أنشطة تعليمية تتطلب منهم بذل جهد كبير؛ حيث أن زيادة الجهد تؤدي حتمًا إلى زيادة القدرة. وبالتالي؛ فإن هذه النظرية ترفض فكرة أن حدود قدرات الفرد غير قابلة للتجاوز.

٣. **التنشئة الاجتماعية** Socialization: من خلال التفاعل الاجتماعي؛ يكتسب الأطفال فهمًا لمعايير وقيم ومعارف مجتمعاتهم، وذلك عبر طرح الأسئلة، ومواجهة التحديات لإيجاد حلول لقضايا غير تقليدية. ويُسهم هذا الجانب الاجتماعي للتعلم أيضًا في صياغة أهداف التعلم؛ فالتعلم بطبيعته عملية اجتماعية تتطلب مراعاة الأبعاد الاجتماعية والثقافية عند وضع الخطط التعليمية.

٤. **التعلم الموقفي** Situated learning: على الرغم من إمكانية الوصول إلى المعلومات والتعليم في أماكن متنوعة، إلا أنهما يرتبطان بشكل أساسي بسياق مادي واجتماعي محدد. وقد تشمل بيئات التعلم: المنازل، والمجتمعات، وأماكن العمل، وذلك تبعًا لغرض التعلم والأهداف المنشودة.

٥. **التعلم الموزع** Distributed learning: يُنظر إلى معرفة الفرد، بالإضافة إلى معارف الآخرين والأدوات المختلفة، على أنها موارد موزعة ومشتركة بين

الأفراد، وليست مقتصرة على ملكية فردية. وعليه، فإن مشاركة المعرفة والمهام تعد مكونًا جوهريًا في عملية التعلم.

مما سبق؛ يتضح أن فلسفة التعلم القائم على السياق، بجذورها الراسخة في النظرية البنائية وغيرها من النظريات الداعمة، تمثل تحولًا محوريًا في العملية التعليمية؛ فبدلًا من التلقين السلبي، يُركز هذا المدخل على إيجابية المتعلم وتفاعله مع محيطه؛ مما يجعل المعرفة أكثر قيمة وأهمية لحياته اليومية وقابلة للتطبيق في مواقف متنوعة.

إن أهمية هذا التحول تكمن في قدرته على إطلاق طاقات المتعلمين الكامنة، وتعزيز فهمهم العميق للمفاهيم، وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات والتفكير الناقد؛ فعندما يرتبط التعلم بسياقات حقيقية وملموسة، يصبح أكثر جاذبية وفعالية، ويُمكن المتعلمين من بناء معرفتهم بأنفسهم وبالتعاون مع أقرانهم.

لذا؛ فإننا مدعوون اليوم إلى التفكير مليًا في تبني مبادئ التعلم القائم على السياق في ممارساتنا التعليمية المختلفة؛ وذلك من خلال السعي إلى خلق بيئات تعلم غنية ومرتبطة بواقع المتعلمين، وتشجعهم على الاستكشاف والتساؤل والمشاركة الفعالة. ويمكن القول: إن الاستثمار في هذا النهج ليس مجرد تطوير لطرق التدريس، بل هو استثمار في مستقبل أجيالنا وقدرتهم على مواجهة تحديات الغد بثقة وكفاءة.

خصائص التعلم القائم على السياق:

يمكننا الحصول على فهم أفضل للتعلم القائم على السياق من خلال النظر إلى خصائصه التالية (Berns & Erickson, 2001):

١. **التعلم متداخل التخصصات، والتعلم المبني على المشكلات، والسياقات التعليمية الخارجية:** يقوم التعلم متداخل التخصصات، والتعلم المبني على المشكلات، والسياقات التعليمية الخارجية على أساس أن التحديات والمواقف في الحياة الواقعية قلما تنتمي إلى تخصص واحد. ولكي يكون التعلم متداخل التخصصات في التعلم القائم على السياق فعالًا؛ ينبغي أن يتسع ليشمل مختلف المجالات المعرفية؛ مما يُكسب الطلاب منظورًا واقعيًا، ويدركون

الصلة بين المعرفة والمهارات في حاضرهم ومستقبلهم المهني. كما يُتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على تشخيص المشكلات، واتخاذ قرارات سليمة، والتفكير بإبداع؛ مما يمكنهم من مواجهة مواقف الحياة المتنوعة بشكل أفضل، مثل تلك التي يواجهونها في العمل. لذا؛ إذا شارك الطلاب في مشروع بحثي في الفصل الدراسي يدرسون فيه كيفية تحويل محمية طبيعية قريبة من المدرسة إلى منطقة سكنية، فسيلزمهم تعلم وتطبيق اللغة، والرياضيات، والمعلومات العلمية لمعالجة القضايا الزراعية المتأصلة في هذا النوع من المواقف. وفي إطار التعلم القائم على السياق؛ يكتسب الطلاب القدرة على الربط بين سياقاتهم الداخلية والخارجية من خلال تجاربهم. فبعد البدء بما لديهم من معرفة سابقة وخبرات حاضرة، وما يتعلمونه في الفصول والمواقف الراهنة، ينطلقون نحو استكشاف بيئات أخرى كالمدارس، والمنازل، وأماكن العمل، والإنترنت. ومن خلال هذه التجارب، يتعمق فهم الطلاب؛ مما يعزز قدرتهم على الاحتفاظ بالكفاءات وتطبيقها في سيناريوهات العالم الحقيقي. ولهذا السبب؛ فإن دمج التعليم الأكاديمي والمهني يزيد من استيعاب الطلاب للمادة الأكاديمية والمادة التقنية للدراسات المهنية والتقنية. ويمكن لجميع المعلمين استخدام التعلم القائم على السياق لمساعدة الطلاب على تحقيق هذا التكامل في فرق عمل متنوعة (مهنية–تقنية أو أكاديمية)؛ مما يُسهم في تطوير المدارس والفصول الدراسية والتعليم بشكل عام.

٢. **العوامل التي تلبي الاحتياجات الفردية للطلاب:** يتعين على المعلمين مراعاة العوامل الآتية عند تطبيق استراتيجيات التعلم القائم على السياق داخل قاعات الدرس:

أ. **تصميم دروس تراعي النمو الطلاب:** يجب أن تتوافق الصلة بين محتوى المنهج وأساليب التدريس مع المستويات النمائية الاجتماعية والعاطفية والمعرفية الخاصة بالطلاب. لذا؛ من الأهمية بمكان أخذ أعمار الطلاب، وخصائصهم الفردية المتنوعة، وخلفياتهم الاجتماعية

والثقافية في الحسبان. فعلى سبيل المثال، قد يختلف مدى استعداد طالب في الصف الثاني الإعدادي للتعلم وإنجاز المهام اختلافًا كبيرًا عن طالب في الصف الثاني الثانوي.

ب. **إشراك مجموعات طلابية تعتمد على بعضها البعض:** من خلال التعلم ضمن فرق صغيرة، يكتسب الطلاب المعرفة من زملائهم ويطورون مهارات العمل الجماعي التعاوني، مثل حلقات الجودة وغيرها من أساليب التعاون.

ج. **تهيئة بيئة تعلم ذاتية التنظيم:** ينبغي على الطلاب أن يتعرفوا على مواطن قوتهم وضعفهم، وأن يضعوا أهدافًا واقعية قابلة للتحقيق، وأن يطوروا استراتيجيات تساعدهم على بلوغ هذه الأهداف. وعندما يكتسبون هذه المهارات، يصبحون أكثر ثقة بأنفسهم وكفاءة. كما يدركون أهمية التفكير والتأمل في الخيارات المتاحة قبل الخوض في تحديات الحياة. ويمكن للمعلمين أيضًا بناء بيئة تعزز التعلم الذاتي المنظم، حيث يتأمل الطلاب في طرق تعلمهم، وكيفية التعامل مع المهام الدراسية، ومواجهة الصعوبات، والعمل بتناغم مع زملائهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون الطلاب قادرين على المساهمة بفاعلية في نجاح مجموعاتهم عند استخدام استراتيجيات التعلم القائم على السياق التي تتطلب العمل الجماعي.

د. **مراعاة الفروق الفردية للطلاب:** يقع على عاتق المعلم مسؤولية تعليم الطلاب باختلاف أنواعهم، ويتطلب ذلك أخذ مجموعة متنوعة من العوامل في الاعتبار، مثل الخلفيات الثقافية للطلاب، ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة إلى أي إعاقات قد يعانون منها.

هـ. **مراعاة الذكاءات المتنوعة لدى الطلاب:** عند تطبيق التعلم القائم على السياق؛ من الضروري أخذ أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب بعين الاعتبار. وقد حدد جاردنر (١٩٩٣) ثمانية أنماط للذكاء أو

أنماط للتعلم وهي: اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والحركي الجسمي، والموسيقي، والشخصي، والاجتماعي.

و. **استخدام أساليب طرح الأسئلة** التي تعزز تعلم الطلاب وتطور لديهم مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد. ولكي يحقق التعلم القائم على السياق أهدافه؛ من الضروري طرح أنواع ومستويات مناسبة من الأسئلة. كما يجب التخطيط للأسئلة بعناية لتمكين الطلاب في هذا النوع من التعلم من الوصول إلى المستوى المنشود من التفكير والإجابات والأفعال.

ز. **استخدام التقييم الأصيل:** يركز التقييم الأصيل على قياس مدى فهم الطالب وتفكيره العميق بدلًا من مجرد استذكار الحقائق بشكل سطحي. وبسبب طبيعة التعلم القائم على السياق؛ فإنه يستلزم استخدام تقييم يقيس المعرفة والمهارات في مجالات دراسية متنوعة.

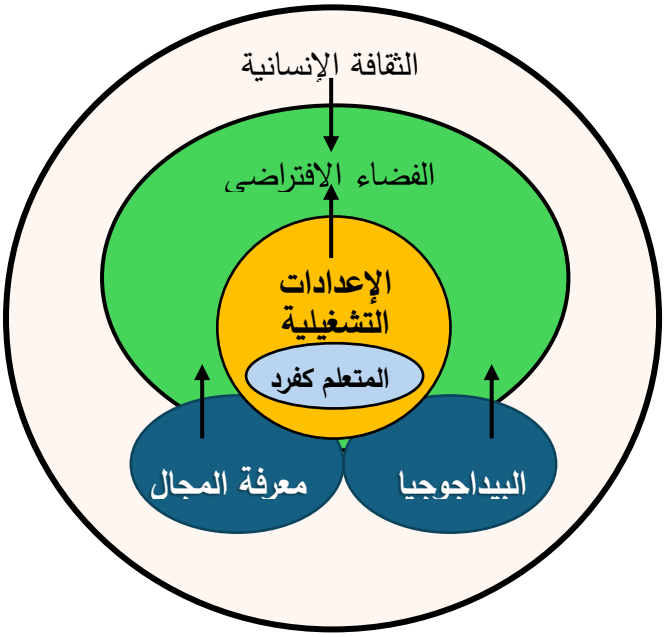
٣. **دور المعلم:** يقع على عاتق المعلمين مسؤولية التخطيط لدروسهم وتنفيذها والتفكير فيها ومراجعتها بما يتناسب مع استراتيجيات التعلم القائم على السياق؛ لضمان نجاح الطلاب. وتستند هذه الخطط إلى مبادئ ومنهجيات التعلم القائم على السياق؛ مما يستلزم أن يتبنى المعلمون أدوارًا متعددة تشمل: الميسر، والمنظم لعملية التعليم والتعلم والتقييم، والقدوة، والمرشد التعليمي، والمتخصص في المحتوى، وموزع المعرفة. وعلى الرغم من إمكانية تطبيق التعلم القائم على السياق بشكل فردي؛ فإن التعاون بين المعلمين من المرجح أن يؤدي إلى تحقيق تعلم أوسع وأعمق. لذا؛ يجب على المعلمين الطامحين إلى النجاح في تطبيق التعلم القائم على السياق أن يكونوا على دراية بجوانبه المختلفة.

أنواع السياقات:

تقوم الفرضية الأساسية للتعلم القائم على السياق (CBL) على أن التعلم لا يمكن أن يحدث في فراغ، ولكن يجب أن يكون مرتبطًا بطريقة ما بصفات العالم

الحقيقي؛ حتى يتمكن المتعلمون من فهمه. ويُمكِّن هذا السياق العملي الطلاب من ربط المحتوى الرمزي، بما في ذلك المفاهيم والمبادئ، بإشاراتهم في العالم الحقيقي (Westera, 2011).

ويوضح الشكل التخطيطي التالي التصميم العام للأجزاء المتنوعة التي يتكون منها العالم المحيط، والتي تُسهم جميعها في تشكيل سياق التعلم كما يلي (Westera, 2011):



شكل ١. أجزاء العالم المختلفة التي تؤثر على سياق تعلم الفرد.

نقلًا عن (Westera, 2011)

ينطلق هذا التصور من المتعلم الفرد كنقطة ارتكاز في عالم متنوع، حيث تتضافر تفاعلاته مع عناصره لتكوين السياق التعليمي الشامل. ويُعتبر نطاقه العملي المباشر–وهو الحيز الذي يمارس فيه أنشطته ويتفاعل معه– أوضح تجسيد لهذا السياق. ويمثل هذا النطاق العالم المحسوس الذي نختبره بتفاعلنا الحاضر والمباشر، وهو يعكس إحساسنا بالوجود الآني ويشتمل على المحيط القريب من أماكن وأشياء وأشخاص.

ومن خلال هذا التصور يمكن تقسيم أنواع السياقات إلى ما يلي:

١. **السياق الناجم عن الثقافة الإنسانية:** تشير الطبقة الخارجيّة للعالم الأوسع في هذا الشكل التخطيطي إلى الثقافة الإنسانيّة Human Culture، وهي تُجسّد النسيج المُعقّد والمتشابك من المعرفة، والمعتقدات، والفنون، والقوانين، والأخلاق، والمهارات التي تمّ تطويرها وتنميتها عبر الأجيال المتعاقبة ومن مجتمع لآخر. والثقافة الإنسانية تشكل الأساس الذي ينبني عليه سياق التعلم. هذه الأفكار المجردة تتجسد في أشياء مادية وممارسات يومية؛ مما يخلق بيئة ثقافية فريدة تؤثر بشكل كبير على كيفية فهمنا للعالم وتفاعلاتنا معه. وبما أن الثقافة هي سمة متأصلة في كل نشاط بشري؛ فإنها تشكل إطارًا مرجعيًا لكل متعلم؛ مما يؤثر على تصوراته وسلوكياته داخل بيئة التعلم (Vygotsky, 1978).

٢. **السياق الناجم عن مجال المعرفة:** يُقصد بمصطلح مجال المعرفة Domain Knowledge تلك المجالات المعرفية التي يستكشفها الطلاب في دراستهم، وتُعد لبنة أساسية في بناء المعرفة الإنسانية، وتشمل على سبيل المثال لا الحصر: اللغة، والرياضيات، والتاريخ، والهندسة، أو حتى مجال الطهي. ويتميز كل مجال بخصائصه الفريدة التي تتجلى في مصطلحاته الخاصة، وأساليبه الإجرائية المنهجية، وأدواته المتخصصة، وهو ما يُنتج عنه سياق معرفي متميز. هذا السياق لا يقتصر فقط على المحتوى المادي أو المعلومات الخام للمجال، بل يتضمن أيضًا البنية الفكرية الشاملة التي يتم من خلالها استيعاب هذا المحتوى وتحليله وتفسيره. ويُعرف هذا الإطار المعرفي بأنه نظام متكامل من العناصر المترابطة، بما في ذلك المفاهيم الأساسية، والمنهجيات المتبعة، والأدوات المستخدمة، والقيم والمعتقدات السائدة، والتقاليد والأعراف الخاصة بالمجال، والتي توجه بدورها طرق التفكير والسلوك والعمل ضمن هذا المجال. ويمكن ملاحظة هذا التباين بوضوح عند النظر إلى مجالين مختلفين، مثل علم الفيزياء الذي يعتمد على أدوات مثل: المعادلات الرياضية، والتجارب المخبرية، والملاحظات الدقيقة، وتتمثل قيمه الأساسية في: الدقة، والقابلية للتكرار، والبحث عن القوانين العامة

التي تحكم الكون، وتتضمن تقاليده: المنهج العلمي، ومراجعة الأقران للأبحاث، والنشر في الدوريات العلمية. والأدب الذي يعتمد على أدوات مثل: اللغة، والسرد، والخيال، والرموز، وتتمثل قيمه الأساسية في: التعبير عن المشاعر، والأفكار الإنسانية، واستكشاف الطبيعة البشرية، وإثارة التفكير والتأمل، وتشمل تقاليده أنواعًا أدبية مختلفة مثل: الشعر، والرواية، والمسرحية، ومدارس نقدية متنوعة، وتاريخ طويل من الحكايات والروايات المتناقلة.

٣. **السياق الناجم عن البيداجوجيا:** يُعنى البيداجوجيا *Pedagogy* بطرائق التدريس والتعلم المتنوعة، وهو العلم الذي يُحدد الأدوار والمسؤوليات المتميزة لكل من الطلاب والمعلمين، والأنشطة التي ينخرطون فيها، والأساليب المُتبعة لتقديم التقييم والتغذية الراجعة والدعم. وتمثل البيداجوجيا العمود الفقري لتصميم بيئة التعلم الفعالة؛ فهي تحدد ليس فقط المحتوى الذي يتم تدريسه، بل أيضًا الطريقة التي يتم تقديم هذا المحتوى بها وكيف يتفاعل الطلاب معه، ومن خلال اختيار المدخل البيداجوجي المناسب؛ يمكن للمعلمين خلق بيئات تعلم محفزة تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.

٤. **السياق الناجم عن الفضاءات الافتراضية:** يُقدم الفضاء الافتراضي Virtual Space، وهو عبارة عن توسعات رقمية للعالم الواقعي يمكن الوصول إليها عبر الأجهزة الرقمية، سياقًا تعليميًا فريدًا؛ فهو يوفر أدوات وموارد رقمية متنوعة، ويُمكن من التواصل مع العالم الخارجي؛ مما يُوسع نطاق التفاعل الإنساني افتراضيًا متجاوزًا القيود المادية. لقد غير ظهور الفضاءات الافتراضية بشكل جذري طريقة تفاعل المتعلمين مع المعرفة، حيث انتقلوا من التفاعل المباشر مع الأشياء والأفكار إلى التعامل مع تمثيلاتها الرقمية. يتيح هذا التحول فرصًا تعليمية واسعة لاستكشاف المفاهيم المعقدة وتجربة الظواهر الصعبة في الواقع. إلا أن هذا التقدم يواجه تحديات؛ حيث قد يؤدي الاعتماد الكبير على الوسائط الرقمية إلى فقدان بعض عناصر التعلم التقليدي. وتُسهم الوسائط الرقمية بدور حاسم في تشكيل السياق التعليمي الحالي؛ فهي لا تُعد مجرد أدوات جديدة، بل تُحدث تغييرًا

في جوهر المعرفة بتحويلها إلى رموز رقمية؛ مما يخلق بيئات تعليمية جديدة تتيح تفاعلات واستكشافات غير مسبوقة، مع ضرورة الحذر من احتمال تبسيط المعرفة أو تحريفها.

٥. **السياق الناجم عن الإعداد التشغيلي:** يلعب الإعداد التشغيلي Operational Setting؛ وهو ببساطة المكان الذي يحدث فيه التعلم، دورًا حاسمًا في تشكيل السياق التعليمي. فالعناصر المادية كالأثاث والتكنولوجيا، والعوامل البيئية كالحرارة والإضاءة، تؤثر مباشرة على خبرة التعلم. كما أن السياق الاجتماعي والثقافي للمكان، مثل المدرسة أو العمل، يوفر إطارًا مرجعيًا للمتعلمين يؤثر على فهمهم وتطبيقهم للمعلومات. ويتضح هذا الفرق جليًا عند مقارنة التعلم في بيئة صناعية، بأهدافها ومهامها، بالتعلم في بيئة أكاديمية.

٦. **السياق الناجم عن الفرد:** يُسهم الفرد بشكل فعال في تحديد سياق تعلمه الخاص. وتؤثر الخصائص الفردية، كالعمر والمعرفة السابقة والقدرات البدنية والعقلية بشكل ملحوظ على تفاعله مع المواد التعليمية وبيئته. كما أن خلفيته الاجتماعية والثقافية، بما فيها ظروف أسرته ومعتقداته وقيمه، تلعب دورًا مهمًا في تحديد أهدافه وتوقعاته من التعلم؛ هذه العوامل مجتمعة تُشكل ما يُعرف بـ "الملف الشخصي للتعلم"، والذي يؤثر بشكل كبير على تجربته التعليمية.

ووفقًا لما ذكره (Gilbert, 2006) فإن هناك أربعة نماذج مختلفة تعتمد على استخدام السياق، وهي كما يلي:

١. **السياق كتطبيق مباشر للمفاهيم:** في هذا النموذج، يقتصر تطبيق السياقات على المحتوى الذي سبق تعلمه فقط. وتتسم العلاقة بين السياق والمفاهيم المتعلمة بالضعف؛ فقد تحمل سلسلة مختلفة من المفاهيم معنى في سياقات متنوعة، بينما قد تكتسب المفاهيم معاني مختلفة تبعًا للسياق الذي تُعرض فيه (Taconis, Brok & Pilot, 2016). بعبارة أخرى؛ تُطبق المفاهيم بشكل ذي دلالة على السياقات؛ مما يُسهم في فهمها بشكل أفضل، ويساعد في العثور على إجابات مرتبطة بالسياق.

٢. **السياق كتكامل بين المفهوم والتطبيق:** السياق في هذا النموذج يُنظر إليه على أنه تكامل بين المفهوم والتطبيق؛ حيث يجمع بين السياقات والمفاهيم. ويهدف هذا النموذج إلى مساعدة الطلاب على فهم السياق، وجعل المفاهيم ذات صلة وقيمة. ومع ذلك؛ يفتقر هذا النموذج إلى عنصر التفكير أو الدافع الحقيقي للتعلم في قلب السياق نفسه. ففي هذه النماذج، يبدو مفهوم "السياق" أشبه بعنصر زخرفي أكثر منه جزءًا جوهريًا أو مركزيًا في عملية التعلم الفعلية (Gilbert et al., 2011).

٣. **السياق كنشاط شخصي وعقلي:** يُنظر إلى السياق في هذا التصور بأنه نشاط ذهني وشخصي يتمثل في موقف حقيقي يتضمن مشكلة معقدة. ولا يمكن تجاوز هذه المشكلة إلا من خلال فهم عميق للمعرفة المستهدفة، وهي بدورها تحفز وتوجه عملية التعلم. هذا التمييز ضروري لفصل السياق عن مجرد بيئة سلوكية لا تعتبر سياقًا في هذا النموذج..

٤. **السياق كظروف اجتماعية:** وهذا يعني أن عملية التعلم تتم عبر التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم؛ حيث يتضافران لحل مشكلة واقعية مستمدة من البيئة المجتمعية التي ينتميان إليها. فالتعلم ينشأ من خلال هذه العلاقات التفاعلية بين الطالب والمعلم، اللذين يسعيان معًا لإيجاد حلول لتحديات حقيقية تواجه مجتمعهم.

وعلى أية حال؛ فإنه قد لا يكون إنشاء مواقف تعليمية ضمن سياق أمرًا معقدًا للغاية، إلا أنه قد يستلزم بعض العمق في التفكير عند بناء هذا السياق. لذا؛ يقدم كل من (Bucklin, Brown & McCalpin, 2021) بعض النصائح للمعلم لإنشاء حالات تعليمية في سياق فيما يلي:

١. جلب التعلم –إن أمكن– إلى بيئة الطلاب أنفسهم، وإذا كان ذلك مستحيلًا؛ قم بمحاكاة بيئة التعلم باستخدام الأدوات والنماذج والأنظمة الدقيقة.
٢. استخدم حل المشكلات والسيناريوهات لتكرار العالم الحقيقي.

٣. اجعل من السهل على المتعلمين ابتكار استجابة/رد فعل (إذا لم تكن المهمة سهلة)، مع التأكد من أن احتياجاتهم السلوكية تتطابق مع وظيفتهم الحقيقية باستخدام سيناريوهات واقعية لألعاب الأدوار.

٤. استخدم رواية القصص أو المحاكاة لتحسين البيئة.

٥. خلق سياقًا عاطفيًا يحمل ضغطًا.

٦. راقب الطلاب في مكان العمل وقدم تغذية راجعة موجهة.

أهداف التعلم القائم على السياق:

يهدف التعلم القائم على السياق إلى تحسين اهتمام الطالب، وتنمية ميوله، ودوافعه للتعلم؛ وذلك باستخدام سياقات ذات معنى، ونقل المفاهيم العلمية إلى العالم الحقيقي، وكذلك انتقال أثر التعلم إلى سياقات حياتية جديدة، وكذلك إظهار مدى ارتباط العلم بحياة الناس والطرق التي يتم بها استخدام العلم في العالم وفي العمل الذي يقوم به العلماء (Sharples et al., 2015).

وللتعلم القائم على السياق أهداف معرفية وعاطفية وسلوكية، حددها كل من (Taconis et al., 2016) فيما يلي:

- جذب المتعلمين إلى التعلم وتعلم المواد الدراسية من خلال إظهار مدى ارتباطها بحياة الناس.
- يوضح ويظهر طرق استخدام العلم في العالم وفي العمل الذي يقوم به العلماء.
- إشراك المتعلمين وتحفيزهم في الدروس الخاصة بهم.
- تحسين اتجاه المتعلمين تجاه العلوم المدرسية.
- تحسين فهم المتعلمين للأفكار العلمية.

وتشير الأدبيات إلى أن الأهداف التربوية للتعلم القائم على السياق تشمل ما يلي:

- تعزيز ربط المعرفة بالحياة الواقعية والسياقات العملية.

- تطوير قدرات التطبيق العملي للمفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات.
- تحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل العلمي.
- تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.
- زيادة الدافعية والمشاركة النشطة في العملية التعليمية.

مما سبق؛ نرى بوضوح أن التعلم القائم على السياق يهدف إلى تحقيق غايات نبيلة تخدم مصلحة المتعلم والمنظومة التعليمية ككل. فمن خلال ربط المفاهيم العلمية بتجارب الحياة الواقعية وإبراز استخداماتها التطبيقية؛ يسعى هذا المدخل إلى إثارة فضول الطلاب وتعزيز دافعيتهم للمشاركة الفعالة في عملية اكتساب المعرفة. وتكمن قيمة هذه الغايات في قدرتها على الارتقاء بتجربة التعلم من مجرد حفظ للمعلومات إلى فهم عميق وتطبيق عملي لها. فعندما يستوعب الطالب مدى أهمية العلم في حياته اليومية ومجالات العمل المختلفة؛ يزداد تقديره لهذه المادة ويصبح أكثر حرصًا على تطوير مهاراته وقدراته فيها، وينعكس ذلك إيجابًا على مستواه الدراسي وثقته بقدراته وإعداده لمواجهة تحديات المستقبل.

لذلك؛ يصبح من الأهمية بمكان تبني هذه الأهداف السامية للتعلم القائم على السياق، والعمل على تفعيلها في مدارسنا ومناهجنا التعليمية. يجب علينا أن نسعى جاهدين لتوفير بيئات تعليمية جاذبة ومرتبطة بواقع الطلاب، تمكنهم من استكشاف روعة العلم وأهميته وتطبيقاته المتعددة. إن الاستثمار في تحقيق هذه الأهداف هو بمثابة استثمار حقيقي في بناء جيل مثقف ومبتكر وقادر على الإسهام بفاعلية في نهضة مجتمعاتنا.

أهمية التعلم القائم على السياق:

بشكل عام، يؤكد التعلم القائم على السياق على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي في مواقف واقعية؛ مما يعزز الفهم العميق، ويطور المهارات اللازمة لمواجهة تحديات الحياة والعمل، ويجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية. ومن خلال مراجعة الأدبيات يمكن استنتاج أهمية التعلم القائم على السياق في النقاط التالية (Quinn, 2016):

- تعزيز الفهم العميق والاحتفاظ بالمعلومات: التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما يتم وضع المعلومات في سياقها الصحيح؛ مما يساعد على ربطها وتذكرها لفترة أطول.
- تجهيز الأفراد لمواجهة تحديات واقعية: التعلم النظري المجرد وحده لا يكفي؛ يجب دمج المفاهيم في سياقات تطبيقية لربطها بالحياة اليومية.
- تطوير القدرة على تكييف المعرفة: يساعد التعلم القائم على السياق الدماغ على تحليل المواقف الجديدة، وتطبيق المعرفة السابقة عليها بفاعلية.
- أهمية التجربة العملية في تطوير المهارات: تطبيق النظريات والمبادئ في الواقع العملي يلعب دورًا حاسمًا في اكتساب المهارات الحقيقية.
- اختيار السياق المناسب للتعلم: اختيار مواقف تعليمية تمثيلية تشبه الواقع يساعد على تطبيق المعرفة وفهمها بشكل أعمق.
- توفير فرص للممارسة في سياقات واقعية: استخدام تمارين الأدوار والمحاكاة وغيرها يقلل الفجوة بين بيئة التعلم وبيئة العمل الحقيقية.
- استغلال البيئات الواقعية لتعزيز التعلم: ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي في البيئات الواقعية يجعل التعلم أكثر استدامة وسهولة.
- تجاوز النموذج التقليدي القائم على النصوص: التعلم القائم على السياق يركز على ربط المفاهيم والمهارات بسياقات حقيقية؛ مما يجعله أكثر واقعية وجاذبية.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: يساعد التعلم القائم على السياق في تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع والتعاون من خلال ربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية.
- تمكين المتعلمين في عصر الإنترنت: في ظل وفرة المعلومات، يساعد التعلم القائم على السياق المتعلمين على استخدام هذه المعلومات بشكل فعال وتقييم مصداقيتها وأهميتها.

وهكذا نؤكد على أن التعلم القائم على السياق ضرورة حتمية في عالمنا المعاصر؛ حيث يُمكّن المتعلمين من تحقيق فهم أعمق وأكثر ديمومة للمعلومات وتطوير المهارات الأساسية لمواجهة تعقيدات الحياة وسوق العمل من خلال ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي في سياقات واقعية؛ الأمر الذي يتجاوز حدود المعرفة المجردة، ويحولها إلى أدوات فعالة للاستخدام بمرونة، مُعدًا الطلاب ليصبحوا مفكرين نقديين ومبدعين قادرين على التكيف مع تحديات العصر الرقمي؛ لذا فإننا بحاجة لإعادة تقييم طرقنا التعليمية، وتبني هذا النهج بشكل أوسع، والسعي لتصميم تجارب تعليمية ثرية واستغلال البيئات المحيطة لتعزيز التعلم؛ باعتبار أن الاستثمار في ذلك هو استثمار في مستقبل أكثر إشراقًا يتميز بالتعلم المستمر والإسهام المجتمعي الفعال.

بيئات التعلم القائم على السياق:

تستند بيئات التعلم القائم على السياق إلى السياق كركيزة أساسية في تصميم المناهج وتنفيذ الدروس الصفية لمعالجة المشكلات (Pilot & Bulte, 2006). تعمل السياقات على ربط المفاهيم ببعضها البعض وتحقيق التكامل بينها من خلال دمج الحياة الاقتصادية والحقائق والمشكلات المجتمعية اليومية (Taconis et al., 2016). وعلى عكس الدروس التقليدية التي غالبًا ما تفصل بين المهام؛ فإن هذا النهج يجعل إنجاز المهام الفردية ضمن حصة واحدة أمرًا أكثر صعوبة في كثير من الأحيان.

وتهدف بيئات التعلم القائم على السياق إلى تمكين الطلاب من اكتساب معرفة ومهارات تساعدهم في فهم أعمق لعالمهم. ويعتبر الكثيرون أن السياق الملائم والمثير للتفكير هو بداية مثالية للتعلم؛ لأنه يمنح المحتوى أهمية ومعنى واضحًا، ويربطه بالتطبيقات والنتائج العملية. ولكي تكون السياقات واستخدامها ذات فاعلية؛ يجب أن تستوفي معايير محددة، حيث يجب أن توفر السياقات المناسبة أهمية بنيوية متناسقة لدمج معلومة جديدة في سياق أشمل (Taconis et al., 2016).

ولكي تحقق هذه البيئات أهدافها المبتغاة؛ فإن هناك خصائص مصاحبة لها لابد من توافرها بشكل حاسم، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- **أولًا:** يرتكز التعليم القائم على السياق على تبني رؤية بنائية واضحة للعملية التعليمية. فاستنادًا إلى الأبحاث المعاصرة في مجال التربية، يُنظر إلى التعلم على أنه مسعى يقوم فيه المتعلمون بتكوين فهمهم الخاص للعالم من خلال تفاعلاتهم وخبراتهم، وذلك خلافًا لمفهوم الاكتفاء بنقل المعرفة من مصادر خارجية بشكل مباشر. ومن خلال التعليم القائم على السياق؛ يتم توليد بناء المعرفة في السياق والمهام المرتبطة بالسياق كشيء تحتاج إلى معرفته (Pilot & Bulte, 2006).
- **ثانيًا:** يُعد التعلم النشط جانبًا ثانيًا مهمًا وحاسمًا في بيئات التعلم القائم على السياق (Gilbert, 2006). ويعكس هذا التركيز على التعلم النشط الرؤية البنائية التي يتبناها التعليم السياقي. ويتطلب التعلم النشط من الطلاب تطوير شعور بالملكية تجاه عملية تعلمهم ومنحهم مساحة لتحمل مسؤولياتهم التعليمية. ويتعين عليهم اتخاذ قرارات بشأن ماذا ومتى وكيف يتعلمون، وذلك ضمن حدود واضحة ومحددة مسبقًا. وعادةً ما تؤكد بيئات التعلم القائم على السياق على أهمية النقاش والتعاون بين الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تسعى بعض بيئات التعلم القائم على السياق إلى إشراك الطلاب في مجتمع تعليمي يحاكي المجتمعات المهنية الحقيقية قدر الإمكان (Taconis et al., 2016).

يتضح مما سبق؛ أن بيئات التعلم القائم على السياق تجعل من "السياق" الركيزة الأساسية لتصميم المناهج، وتنفيذ الدروس؛ بهدف تمكين الطلاب من فهم عالمهم بعمق من خلال ربط المفاهيم بالمشكلات الحياتية، وتكمن أهمية هذه البيئات في إضفاء معنى وقيمة واضحة على المحتوى الدراسي وتحفيز التعلم النشط، وتعاون الطلاب، وإعدادهم للمجتمعات المهنية؛ لذا فإننا بحاجة للتفكير في تصميم وتنفيذ هذه

البيئات في مؤسساتنا التعليمية؛ لخلق مساحات تعليمية تفاعلية تربط النظرية بالتطبيق وتشجع الاستكشاف والتفكير الناقد.

استراتيجيات التعلم القائم على السياق:

من أجل تنفيذ التعلم القائم على السياق؛ فإنه ينبغي مراعاة الجوانب التالية (Berns & Erickson, 2001):

١. البنائية Constructivism: يُعد المنظور البنائي للمعرفة بمثابة العمود الفقري الذي تقوم عليه المعرفة السياقية، وهو ما يؤدي إلى نشوء معرفة متنامية تتشكل لبنة لبنة، وليس بشكل فجائي ومكتمل؛ فالمعرفة الفعلية لدى الطلاب هي ثمرة جهودهم الذاتية في تكوينها، والنقطة المحورية هي أن عملية التعلم مندمجة في صميم عملية "البناء" هذه، وهذا يعني أن التعلم لا يعني مجرد استقبال المعلومات بل يتطلب الانخراط النشط في العملية المعرفية.

٢. **الاستقصاءات** Inquiries: تعتبر الاستقصاءات نشاطًا جوهريًا في التعلم القائم على السياق. وتشمل جوانب الاستقصاء: تحديد المشكلة، والملاحظة، وجمع البيانات، والتحليل، والوصول إلى استنتاجات يتم عرضها بأشكال متنوعة كالكتابات، والتقارير، والجداول، والصور، بالإضافة إلى التواصل مع المعلمين والزملاء وغيرهم لتبادل النتائج. فالتعليم الحقيقي للطالب لا يقتصر على مجرد تحصيل الحقائق، بل ينبع من تجربة الاكتشاف الذاتي. وينبغي أن تستند أنشطة المعلمين إلى الأنشطة المتضمنة في المواد التعليمية التي يستخدمونها.

٣. **مجتمع التعلم** The learning community: يضطلع المعلم دائمًا بدور الميسر في الأنشطة الصفية القائمة على التعلم القائم على السياق؛ حيث يشجع على التواصل متعدد الأطراف داخل مجتمع تعلم المعرفة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال عدة طرق، منها: (أ) تكوين مجموعات صغيرة، (ب) تشكيل مجموعات كبيرة، (ج) استضافة خبراء في الفصل (عبر الرسائل،

النماذج، وغيرها)، (د) تنظيم فصول متوازنة، (هـ) التعاون مع المجتمع المحلي.

٤. **التساؤل** Question: يُعد طرح الأسئلة وسيلة فعالة لقياس مدى عمق واتساع معرفة الفرد وقدراته. لذا؛ لابد للمعلم تشجيع طلابه، وتوجيههم، وتقييم قدراتهم من خلال هذه الأسئلة. كما يمكن للطلاب استخدام هذه الأسئلة لاستكشاف البيانات بشكل أعمق والتحقق من صحة النتائج، وذلك بتوجيه مستمر من المعلم.

٥. **النمذجة** Modeling: وتعني إمكانية محاكاة نموذج معين في القدرات الدراسية والمعرفية. يمكن أن يتخذ النموذج أشكالًا متنوعة، بدءًا من كيفية تشغيل جهاز ما وصولًا إلى طريقة رمي كرة في الألعاب الرياضية.

٦. **التقويم الأصيل** Authentic evaluation: يسعى التقويم الأصيل إلى جمع بيانات توضح كيفية تطور الطلاب في تعلمهم. ويقوم الطلاب أيضًا بإجراء تقييمات لأنفسهم ولأعمالهم خلال فترة الدراسة وفي نهايتها. ويمكن الحصول على التقييم المطلوب من مصادر متعددة، مثل: المهام، والاختبارات القصيرة، والمقالات، والعروض التقديمية، والتقارير، وغيرها. ويُظهر التقييم الأصيل، بشكل أساسي، العملية التعليمية بأكملها منذ بدايتها وحتى نهايتها.

٧. **التأمل** Reflection: يمثل التأمل المرحلة الختامية في التعلم القائم على السياق. وهو يتضمن استرجاع ما تم إنجازه سابقًا والتفكر فيه. فالنشاط الأساسي للتأمل هو استعادة الأحداث والخبرات، وتذكرها، وصياغة أو بناء فهم جديد لها. التأمل هو بمثابة استجابة للتجربة، ولأنشطة الحياة، وللمعرفة الجديدة التي تم اكتسابها، حيث يتم التفكير في كل هذه الجوانب. يشعر الطلاب من خلال التأمل بأنهم اكتسبوا شيئًا ذا قيمة من تعلم أفكار جديدة. ويمكن إجراء التأمل على مستوى الدرس الواحد، أو الوحدة الدراسية، أو الموضوع بأكمله، وذلك بشكل دوري (ساعة بساعة، أو فصل بفصل، أو موضوع بموضوع.

وقد تباينت وتنوعت الدراسات التي استخدمت التعلم القائم على السياق في التدريس؛ فالبعض منها استخدمها كطريقة، والبعض الآخر استخدمها كاستراتيجيات للتدريس، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

١. **استراتيجية** REACT: وهي اختصار لخمسة مراحل، وهي:

- الربط Relating؛ بمعنى ربط المفاهيم التي سوف يتعلمها المتعلم ببعض الأشياء المألوفة والمعروفة بالفعل لديه.
- الخبرة Experiencing؛ أي التعلم بالممارسة وذلك من خلال والاكتشاف والاختراع، وذلك من خلال الممارسة اليدوية، وشرح المعلم يسمح للمتعلمين بالاكتشاف.
- التطبيق Applying؛ التعلم عن طريق استخدام المهارات، حيث يطبق المتعلمون معرفتهم لمواقف العالم الحقيقي.
- التعاون Cooperating؛ التعلم من خلال المشاركة والاستجابة والتفاعل مع الآخرين، حيث يتعاون المتعلمون كفريق لتعزيز المعرفة وتنمية مهارات التعاون.
- النقل Transferring؛ استخدام المعرفة في سياق جديد أو موقف جديد، حيث يأخذ المتعلمون ما تم تعلمه واستخدامه في مواقف وسياقات جديدة.

٢. **استراتيجية دورة التعلم الخماسية** 5Es: وهي اختصار لخمسة مراحل، وهي:

- التشويق والانتباه Engagement؛ يستهل المعلم الدرس بتهيئة الطلاب وجذب اهتمامهم وإثارة دافعيتهم لاستيعاب محتوى الدرس والتفاعل معه فكريًا. ويهدف المعلم في هذه المرحلة إلى الكشف عن مخزونهم المعرفي وخبراتهم السابقة. ولتحقيق ذلك؛ يستخدم أدوات متنوعة مثل: طرح أسئلة جاذبة للانتباه ومحفزة للتفكير، وتقديم واقعة مشوقة ذات صلة بحياة التلاميذ، وعرض إشكالية من صميم الواقع، وعرض وسائط مرئية كأفلام الفيديو أو الصور التي تخدم موضوع الدرس.

- الاستكشاف Exploring؛ في هذه المرحلة، ينخرط الطلاب بشكل مباشر في استكشاف خبرات أو معلومات جديدة، وذلك من خلال أنشطة استقصائية متنوعة ضمن مجموعات العمل. ويسعى الطلاب خلال هذه الأنشطة إلى إيجاد إجابات لأسئلتهم التي قد تتبادر إلى أذهانهم، وقد يكتشفون في خضم ذلك حقائق وعلاقات لم يكونوا على دراية بها من قبل.
- الشرح (التوضيح) Explanation؛ في هذه المرحلة، تُتاح الفرصة لكل مجموعة من المجموعات لعرض نتائجهم أو اكتشافاتهم أمام زملائهم. حيث تقوم كل مجموعة بتقديم الحلول التي توصلت إليها، بالإضافة إلى شرح الطرق والأساليب التي اتبعتها للوصول إلى هذه الحلول.
- التوسع Elaboration؛ في هذه المرحلة، يتعمق الطلاب في التفكير حول الموضوع المطروح، حيث يتناولونه بتحليل تفصيلي وشامل من جميع جوانبه. ويشجع المعلم الطلاب على توظيف المفاهيم والمهارات التي اكتسبوها في سياقات جديدة مماثلة، وذلك من خلال عرض وضعية أخرى مشابهة وطرح سلسلة من الأسئلة حولها لمساعدتهم على تطبيق ما تعلموه على هذا الموقف الجديد.
- التقويم Evaluating؛ في هذه المرحلة، يجري تقييم الحلول أو الأفكار التي تم التوصل إليها. ويُزوّد الطلاب بأدوات تقويم متنوعة تشمل اختبارات معيارية، واختبارات الأداء، وملفات الإنجاز، وبطاقات الملاحظة، والأبحاث، بالإضافة إلى الاختبارات العملية.

٣. **استراتيجية القصص** Storytelling: حينما يتم تصميم محتوى تعليمي قائم على القصص السردية؛ فإنه ينبغي الأخذ في الاعتبار طبقات السياق التي حددها (Kiznyte, 2017) فيما يلي:

- السياق البيئي: يشمل البيئة المادية والاجتماعية المباشرة التي يتم فيها التعلم، مثل: الفصل الدراسي، أو بيئة العمل، أو المنزل.

- السياق الثقافي: يشمل القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد التي تؤثر على فهم المتعلمين وتفاعلهم مع المحتوى.
- السياق الاجتماعي: يشمل العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين المتعلمين والمعلمين، وكذلك ديناميكيات المجموعة.
- السياق التاريخي: يشمل الخلفية التاريخية للموضوع أو المشكلة المطروحة، وكيف تطورت عبر الزمن.

ولإنشاء محتوى تعليمي قصصي ناجح؛ ينبغي الانتباه إلى تنويع طبقات السياق لضمان تفاعل المتعلمين وتحقيق أقصى استفادة من العملية التعليمية. يمكن تحقيق ذلك من خلال دمج قصص من خلفيات ثقافية مختلفة لتوضيح الأفكار، أو ربط السرد بأحداث تاريخية لإضافة بعد أعمق للمحتوى. ونظرًا لقدرة القصص على التأثير عاطفيًا في المتعلمين بشكل يفوق الحقائق المجردة؛ فإن استخدامها يُعد استراتيجية قيمة في التعليم الإلكتروني. وسواء تم تقديم هذه القصص في شكل رسوم متحركة، أو مقاطع فيديو بممثلين حقيقيين، أو نصوص مكتوبة تصور سيناريوهات من الحياة الواقعية تجعل الموضوع ملموسًا للجمهور. هذه الاستراتيجية تُساعد المتعلمين على فهم المعارف والبيانات المعقدة بشكل أفضل، كما تُعزز مشاركتهم، وتُشجع على تبادل الآراء والمعلومات.

٤. **استراتيجية حل المشكلات** Problem-based Leering: تقوم هذه الاستراتيجية التعليمية على تقديم مجموعة من المشكلات للطلاب، مع تعزيز دافعيتهم لحلها من خلال تطبيق خطوات المنهج العلمي وربطها ببيئتهم التعليمية. وتهدف تلك الاستراتيجية إلى تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب، وإثراء خبراتهم، وتمكينهم من بناء المعرفة بأنفسهم. وفي هذا السياق؛ يبرز دور المعلم في تنبيه الطلاب إلى المشكلة، وأهمية السعي نحو تحقيق هدف محدد؛ مما يدفعهم إلى طلب التوجيه والإرشاد في عملية البحث في المصادر المختلفة، وإجراء التجارب للوصول إلى النتائج. لا يقدم المعلم هنا إجابات جاهزة، بل يشجع الطلاب على

التفاعل مع مصادر المعرفة المتنوعة حتى يتمكنوا من إيجاد حلول لمشكلاتهم العلمية بأنفسهم، مع التعلم من أخطائهم وتصحيحها.

وتشمل هذه الاستراتيجية المراحل التالية (عبده، ٢٠٢٠):

- الشعور بالمشكلة وتحديدها: تبدأ خطوات حل أي مشكلة برغبة المتعلم في البحث عن حل لها، وتحديدها من خلال وصفها بدقة والربط بين عناصرها.
- جمع المعلومات حول المشكلة: ويتم في هذه الخطوة قيام المتعلم بالبحث عن أضل المصادر لجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.
- تحديد بدائل لحل المشكلة: وتعني قدرة المتعلم على اقتراح عدد من الحلول للمشكلة والمشتقة من المعلومات التي توصل إليها من الخطوة السابقة.
- اختيار أنسب البدائل: ويقوم المتعلم في هذه الخطوة من خلال القراءة المستفيضة بفرز الحلول التي اقترحها في الخطوة السابقة، وتحديد الأكثر موضوعية، واستبعاد ما هو غير منطقي وغير قابل للتحقق من صحته.
- اختبار صحة الحلول: يقوم المتعلم بتحليل البدائل، واختبارها، وتفسيرها للوصول إلى نتيجة تمثل حل للمشكلة.
- التوصل للنتائج: يتم في هذه الخطوة الوصول لنتائج لحل المشكلة، والتعرف على مدى إمكانية تعميمها والاستفادة منها في حل مشكلات أخرى.

مميزات وعيوب استخدام التعلم القائم على السياق:

إذا كان مجال التعليم يشهد تحولًا مستمرًا نحو تبني أساليب تعلم مبتكرة، مثل: التعلم القائم على السياق كمدخل تدريسي واعد يهدف إلى ربط المعرفة بالواقع وتطبيقها في سياقات حقيقية؛ فإن مميزات استخدام التعلم القائم على السياق يجعله ضرورة حتمية؛ فهو يعزز الفهم من خلال ربط المفاهيم النظرية بالتطبيقات الواقعية والخبرات العملية؛ هذا الربط يسد الفجوة بين المعرفة المجردة والواقع الملموس؛ مما

يجعل التعلم أكثر جدوى. بالإضافة إلى ذلك؛ يساعد التعلم القائم على السياق الطلاب على إدراك الروابط بين المفاهيم النظرية وحياتهم اليومية؛ مما يسهل نقل المعرفة وتطبيقها في مواقف جديدة. إن القدرة على نقل المعرفة إلى ما وراء البيئة التعليمية واستخدامها في سياقات مختلفة هي علامة حقيقية على الفهم العميق، ويعمل التعلم القائم على السياق بنشاط على تعزيز هذا النقل من خلال جعل الأهمية واضحة.

وقد ثبت أن التعلم القائم على السياق يحفز المتعلمين ويثير اهتمامهم؛ هذا الدافع الجوهري هو محرك قوي للتعلم الفعال، حيث أن الطلاب ذوي الدافعية هم أكثر عرضة لاستثمار الوقت والجهد في التعلم؛ مما يؤدي إلى نتائج أفضل.

ويساعد التعلم القائم على السياق الطلاب على إدراك أهمية المواد الدراسية في حياتهم؛ مما يعزز مشاركتهم بشكل كبير. فالطلاب الذين يفهمون سبب تعلمهم يكونون أكثر استثمارًا في العملية التعليمية، وهو ما يؤدي إلى نتائج أكاديمية أفضل، وشعور بالشغف. هذا الترابط بين المشاركة والفوائد الأكاديمية والوجدانية يؤكد أهمية تعزيزها في التعليم. كما أن المهام الصفية ذات الصلة بالواقع تثير فضول الطلاب وتشجعهم على حل المشكلات، مستغلة بذلك ميلهم الطبيعي للاستكشاف.

ويعزز التعلم القائم على السياق تنمية المهارات الأساسية المهمة، مثل: حل المشكلات، والاستقصاء، والتفكير الناقد. يؤكد هذا على تنمية مهارات التفكير العليا الضرورية للنجاح في مختلف المجالات المهنية. ومن خلال معالجة مشكلات العالم الحقيقي؛ يتحدى التعلم القائم على السياق الطلاب لاستخدام الأدلة والملاحظة والمنطق لتحليل وتقييم القضايا، وتعكس هذه العملية المهارات اللازمة للتفكير الناقد الفعال في مواقف الحياة الواقعية.

ومع ذلك؛ فإن التعلم القائم على السياق لا يخلو من العيوب والعقبات التي قد تحد من فعاليته وتؤثر سلبًا على جودة التعلم.

إن تطبيق التعلم القائم على السياق يتطلب تخطيطًا دقيقًا وتنفيذًا متقنًا، حيث يواجه المعلمون صعوبات في تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع مختلف السياقات، وتلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة. كما أن تكييف المواد التعليمية لتلائم بيئات

تعليمية مختلفة يمثل تحديًا كبيرًا، خاصة في ظل التفاوت في الموارد والإمكانيات المتاحة.

علاوة على ذلك، قد يواجه المتعلمون صعوبة في استخلاص المفاهيم الأساسية وتعميمها عند التركيز بشكل مفرط على السياقات الخاصة؛ مما قد يؤدي إلى تشتت الانتباه، وتراجع مستوى الفهم. كما أن تقييم التعلم في هذا المدخل يتطلب أدوات وأساليب مبتكرة تقيس قدرة المتعلمين على تطبيق المعرفة في سياقات متنوعة، وهو ما قد يشكل تحديًا إضافيًا للمعلمين.

ولعل أبرز عيوب استخدام التعلم القائم على السياق؛ أن دور المعلم في ظل التعلم القائم على السياق يتغير بشكل كبير؛ فلم يعد المصدر الوحيد للمعلومات، بل أصبح موجهًا ومرشدًا للطلاب. يعمل المعلم كجزء من فريق مع الطلاب، يساعدهم على اكتشاف المعرفة وتطوير المهارات بأنفسهم.

ونظرًا لأن كل طالب فريد من نوعه؛ فلابد أن يراعي المعلم الفروق الفردية بينهم، وينبغي أن يدرك المعلم أن عادات الدراسة تتأثر بمستوى نضج الطالب وخبراته السابقة. وبالتالي؛ فإن دور المعلم ليس إصدار الأوامر أو التحكم في الطلاب، بل هو الإشراف عليهم، ومساعدتهم على فهم تقدمهم وتطورهم، وضرورة توفير بيئة تعليمية داعمة ومشجعة، حيث يمكن للطلاب التعلم والنمو بثقة.

في هذا السياق؛ يصبح دور المعلم أكثر أهمية من أي وقت مضى؛ فهم بحاجة إلى:

- توفير الدعم الفردي: مساعدة كل طالب على تحديد نقاط قوته وضعفه، واقتراح استراتيجيات تعلم مخصصة.
- توجيه عملية الاستكشاف: تقديم الإرشادات والموارد التي تساعد الطلاب على اكتشاف المعرفة بأنفسهم.
- تشجيع التفكير الناقد: طرح الأسئلة التي تحفز الطلاب على التفكير بعمق وتحليل المعلومات بشكل ناقد.

- مراقبة التقدم وتقديم التغذية الراجعة: متابعة تقدم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة البناءة التي تساعدهم على تحسين أدائهم.
- خلق بيئة تعليمية داعمة: توفير بيئة آمنة ومشجعة؛ حيث يشعر الطلاب بالراحة في استكشاف أفكارهم والتعبير عن آرائهم.

تحديات تنفيذ التعلم القائم على السياق:

يواجه التطبيق الفعلي للمناهج الدراسية تحديات عديدة في البيئات التعليمية وفق التعلم القائم على السياق. بدايةً، نظرًا لأن التعلم القائم على السياق لا يزال في مرحلة التطور؛ فقد تحتاج المعلومات المتعلقة بالسياق إلى مزيد من التحسين. ومن القضايا المهمة التي ينبغي ذكرها العلاقة بين المعرفة الموضوعية المكتسبة والسياق الذي تم فيه اكتسابها. تقليديًا؛ يُنظر إلى هذه العلاقة على أنها مسألة نقل المعرفة العلمية (الرسمية). ومع ذلك، يُنظر إلى هذه المشكلة بشكل مختلف من منظور اجتماعي ثقافي أو من منظور قائم على الكفاءات. ولا يزال هناك جدل مستمر حول إعادة ربط المعرفة العلمية بسياقاتها وما إذا كانت المعرفة المجردة وغير المرتبطة بسياق معين ذات قيمة أم لا (King, 2012).

ويمثل التوصل إلى قياس دقيق للنتائج تحديًا آخر يواجه التعلم القائم على السياق؛ ففي الغالب، تُظهر الدراسات التقييمية أن هذا النوع من التعلم يحقق نتائج تعليمية أقل مقارنة بالطرق الأخرى. كما أن الاختبارات التقليدية تجد صعوبة في تقييم المخرجات التعليمية القيّمة التي تتسم بحساسيتها للسياق وقد تكون فريدة لهذا النهج التعليمي. وقد أكد كل من (Pilot & Bulte, 2006) على أهمية تطوير اختبارات تتناسب مع طبيعة هذا التعلم. وبينما يجب أن تشكل "المعرفة المجردة" والكفاءات ذات الأهمية الخاصة في التعلم القائم على السياق، مثل القدرة على "تفسير الظواهر علميًا"، جزءًا من عملية التقييم، إلا أنه لا ينبغي الاعتماد عليها وحدها.

ويتمثل التحدي الثالث في طبيعة الابتكار التعليمي نفسه؛ حيث لا يكون من السهل دائمًا تطبيق أفكار جديدة في الفصول الدراسية. ويُعتبر التحول من التعليم بصورته التقليدية إلى التعلم القائم على السياق في البيئات التعليمية مهمة معقدة. كما

أن إقناع المعلمين الذين يتبنون آراء مختلفة حول التدريس الفعال أو فوائد البيئات التعليمية السياقية يمثل تحديًا آخر، بالإضافة إلى تنظيم توفير المواد والموارد اللازمة، وتقديم الدعم، وتنمية قدرات المعلمين المهنية (Taconis et al., 2016).

وبالنظر إلى التحديات السالفة؛ يمكننا أن نرى بوضوح أن تبني هذا المدخل التدريسي ليس بالأمر الهين. فبين الحاجة المستمرة لتطوير فهمنا للعلاقة المعقدة بين المعرفة والسياق، والصعوبات التي تواجه أدوات التقييم التقليدية في قياس مخرجاته الفريدة، وصولًا إلى العقبات العملية المتعلقة بتغيير الممارسات التعليمية وإقناع المعلمين بأهمية هذا التحول؛ يتبين أن الطريق نحو تطبيق فعال للتعلم القائم على السياق لا يزال محفوفًا بالتحديات.

ومع ذلك؛ فإن هذه التحديات لا تقلل من قيمة وأهمية هذا النهج التعليمي. بل إنها تدعونا إلى التفكير بعمق في كيفية تجاوز هذه العقبات. فالسعي نحو ربط المعرفة بواقع حياة المتعلمين يمثل خطوة جوهرية نحو تعليم أكثر جاذبية وفعالية. ربما يكمن الحل في تبني رؤية مرنة ومتكاملة تأخذ في الاعتبار أهمية كل من المعرفة المجردة والسياقات الواقعية، وتعمل على تطوير أدوات تقييم مبتكرة تستطيع التقاط القيمة الحقيقية لهذا النوع من التعلم.

في نهاية المطاف؛ يبقى السؤال مفتوحًا: كيف يمكننا كباحثين وممارسين في مجال التعليم أن نتعاون بشكل فعال لتذليل هذه العقبات وتحويل التحديات إلى فرص؟ وكيف يمكننا أن نضمن أن يصبح التعلم القائم على السياق ليس مجرد مفهوم نظري جذاب، بل واقعًا تعليميًا ملموسًا يستفيد منه طلابنا في رحلتهم نحو اكتساب المعرفة وتطوير الذات؟

الخاتمة:

بالنظر إلى ما تم استعراضه من جوانب مدخل التعلم القائم على السياق؛ يتضح لنا مدى أهميته في عالم اليوم، خاصةً مع الجيل الرقمي الذي نشأ في بيئة غنية بالمثيرات والسياقات المتنوعة. إن قدرة هذا النوع من التعلم على ربط المفاهيم النظرية بواقع حياة الطلاب واهتماماتهم لا تقتصر فقط على تعزيز الفهم والاستيعاب،

بل تتعداه لتنمية شغف حقيقي بالمعرفة وتحفيز ملكة الفضول وحل المشكلات لديهم. وأن استثمار السياقات المتعددة التي يواجهها طلابنا في حياتهم اليومية، وتحويلها إلى فرص تعليمية غنية؛ يمثل نقلة نوعية في العملية التربوية. فبدلًا من تلقين المعارف بشكل مجرد؛ يصبح الطلاب مشاركين فاعلين في بناء فهمهم للعالم من حولهم. ورغم التحديات التي قد تصاحب تطبيق هذا المدخل، كما أشرنا، إلا أن الفوائد المرجوة من تعزيز مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلابنا، وإعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل بثقة وكفاءة، تستحق كل جهد مبذول.

لذا؛ فإننا ندعو كافة المعنيين بالعملية التعليمية – من واضعي المناهج إلى المعلمين والمربين – إلى التفكير مليًا في كيفية دمج استراتيجية التعلم القائم على السياق بشكل فعال في ممارساتنا التعليمية. كيف يمكننا أن نخلق بيئات تعلم غنية بالسياقات الحقيقية التي تلامس اهتمامات طلابنا وتطلعاتهم؟ وكيف يمكننا أن نمكنهم من أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة، قادرين على تطبيق ما تعلموه في مختلف جوانب حياتهم؟ إن الإجابة على هذه الأسئلة هي مفتاح بناء مستقبل تعليمي أكثر إشراقًا وفاعلية لأجيالنا القادمة.

قائمة المراجع

صالح، صالح محمد. (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح في التغيير المفاهيمي في الكيمياء لدى طلاب كليات التربية. *المؤتمر العلمي العاشر: التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، ٤٦٥-٥٠٧

عبده، حنان محمود. (٢٠٢٠). استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية العلمية*، ٢٣ (٥)، ٥١-٩٥.

Belt, S. T., Evans, E. H., McCreedy, T., Overton, T. L., & Summerfield, S. (2002). A problem based learning

approach to analytical and applied chemistry. *University Chemistry Education, 6*(6), 65–72.

Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). *Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy,* (5), 1–8.

Bucklin, R., Brown, J., & McCalpin, A. L. (2021). *Increasing performance in the automotive industry through context-based learning.* Performance Improvement Journal 59 (2),26-32.

Dori, Y., Avargil, S., Kohen, Z., & Saar, L. (2018). Context-based learning and metacognitive prompts for enhancing scientific text comprehension. *International journal of science education*, *40*(10), 1198-1220.

Gilbert, J. K. (2006). Chemical education on the nature of "Context" in chemical education. *Inter- national Journal of Science Education, 28*(9), 957–976.

Gilbert, J. K., Bulte, A. M. W., & Pilot, A. (2011). Concept development and transfer in context- based science education. *International Journal of Science Education, 33*(6), 817–837.

Hansman, C. A. (2001). Context-based adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*(89), 43–52.

King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical socio-cultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, *48*(1), 51–87.

Kiznyte, J. (2017). *The layers of context to consider when creating story-based learning content*. E-Learning Industry. https://elearningindustry.com/layers-of-context-story-based-learning- content.

Pilot, A., & Bulte, W. (2006). Why do you 'need to know': Context-based education. *Inter- national Journal of Science Education, 28*(9), 953–956.

Quinn, C. (2016). *Understanding the importance of context in your learning solutions.*

https://www.litmos.com/blog/articles/understanding-the-importance-of-context- in-your-learning-solutions.

Sharples, M.; Adams, A.; Alozie, N; Ferguson, R.; FitzGerald, E.; Gaved, M.; McAndrew, P.; Means, B; Remold, J; Rienties, Bart; Roschelle, J; Vogt, K; Whitelock, D. and Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015: Open University Innovation Report 4*. Milton Keynes: The Open University. Available https://oro.open.ac.uk/45319/

Taconis, R., Brok, P., & Pilot, A. (2016). *Teachers Creating Context-Based Learning Environments in Science*. Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Westera, W. (2011). On the changing nature of learning context: Anticipating the virtual extensions of the world. *Educational Technology & Society*, *14*(2), 201–212.

Wu, H. (2003). Linking the microscopic view of chemistry to real-life experiences: Intertextuality in a high-school science classroom. *Science Education*, *87*, 868-891.

رؤيتنا

أن نكون دورية علمية متميزة متخصصة في نشر المقالات والبحوث التربوية والنفسية. نسعى إلى التميز في نشر الفكر التربوي المتجدد والمعاصر، والإنتاج العلمي ذي الجودة العالية للباحثين في مجالي: التربية وعلم النفس، بما يعكس متابعة المستجدات، ويحقق التواصل بين النظرية والتطبيق.

رسالتنا

نشر وتأصيل الثقافة العلمية بين المتخصصين في المعاهد والمؤسسات العلمية المناظرة والمختصين من التربويين في الميدان التربوي من المعلمين والقيادات التربوية والباحثين، والارتقاء بمستوى الأداء في مجال التدريس والبحث العلمي من خلال نشر الأبحاث المبتكرة وعرض الخبرات الإبداعية ذات الصلة بهذا المجال، وإيجاد قنوات للتواصل والتفاعل بين أهل التخصصات المختلفة في الميدان التربوي على المستوى المحلي، والعربي، والدولي، مع تأكيد التنوع والانفتاح والانضباط المنهجي، ومتابعة الاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة في المجال التربوي ونقلها للأوساط التربوية في مستوياتها المختلفة بغرض المساهمة في صناعة المعرفة.

سياستنا

إتاحة فرص للنشر والتداول على المستويات المحلية، والإقليمية، والقومية، وذلك للإنتاج العلمي للباحثين على اختلاف درجاتهم وتخصصاتهم، وللتجارب الناجحة للممارسين في الميدان التربوي.والعمل على تنويع الإنتاج المنشور ليجمع بين الفكر والتنظير، والتجارب الفعلية والممارسات الأدائية.واتخاذ الإجراءات اللازمة، والتواصل مع الجهات المعنية لنقل المنشور من الأوراق إلى ميدان العمل.والحرص على الوضوح والمصداقية والتواصل الدائم مع الباحثين والمؤسسات والميدان التربوي.