المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
وكالة الوزارة للتعليم (بنات)
الإدارة العامة للتدريب والابتعاث
مشروع الجدارات الوظيفية للمعلمة

التعليم و التعلم (٢)

حقيبة المدربة

إعداد
فريق التطوير المهني
للجدارات الوظيفية للمعلمة

١٤٣٩هـ / ٢٠١٧ م

الإعداد

رئيس فريق خبراء التطوير المهني للجدارات الوظيفية

رئيس الفريق

أ –حامد محمد العلوني

مشرف تدريب تربوي – المدينة المنورة

أ– خديجة بنت زيد السفياني

مشرفة تدريب تربوي – الطائف

أ. نعيمة بنت سليمان الجويسم

مشرفة تدريب تربوي – الرياض

أ. عبير بنت فراج بخيت

مشرفة تربوية – ينبع

أ. هند بنت محمد العبادي

مشرفة تربوية – الرياض

التدقيق اللغوي

نعيمة بنت سليمان الجويسم

مشرفة تدريب تربوي – الرياض

الإشراف العام

أ. جواهر بنت صالح الشثري

مدير ة عام التدريب والابتعاث (بنات)

إشراف ومتابعة

مشاعل بنت عبد الله العبيكان

مديرة مشروع الجدارات الوظيفية للمعلمة

مشرفة عموم الادارة العامة للتدريب والابتعاث

إيمان بنت عبد المحسن البلالي

المشرفة على مشروع الجدارات الوظيفية للمعلمة

فريق التحكيم _ الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (بنات) بجهاز الوزارة

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
١	المقدمة	١
٢	للمدربات مع التحية	٢
٣	للمتدربات مع التحية	٣
٤	دليل البرنامج	٤
٥	الأساليب التدريبية	٥
٦	أساليب تقويم البرنامج	٦
٧	التقنيات والوسائل المستخدمة	٧
٨	الرموز المستخدمة في الحقيبة	٨
٩	منهاج الحقيبة التدريبية	١٠_١١
١٠	**اليوم التدريبي الأول:**	١١
١١	الجلسة الأولى: الدافعية نحو التعلم.	١٢ – ٢٩
١٢	الجلسة الثانية: الدافعية نحو التعلم.	٣٠-٤١
١٣	**اليوم التدريبي الثاني:**	٤٢
١٤	الجلسة الأولى: مهارات التفكير (١)	٤٣-٥٦
١٥	الجلسة الثانية: مهارات التفكير (٢)	٥٧-٧٤
١٦	**اليوم التدريبي الثالث:**	٧٥
١٧	الجلسة الأولى: مهارات التفكير (٣)	٧٦-٩٠
١٨	الجلسة الثانية: عادات العقل المنتجة.	٩١-١١٥
١٩	**اليوم التدريبي الرابع:**	١١٦
٢٠	الجلسة الأولى: الأسئلة الصفية.	١١٧-١٢٧
٢١	الجلسة الثانية: الأسئلة الصفية.	١٢٨-١٣٨
٢٢	**اليوم التدريبي الخامس:**	١٣٩
٢٣	الجلسة الأولى: الاستيعاب المفاهيمي.	١٤٠-١٥١
٢٤	الجلسة الثانية: الاستيعاب المفاهيمي.	١٥٢-١٦٢
٢٥	ملاحق	١٦٣-١٨٨

المقدمه

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين سيدنا محمد وعلى آلة وصحبه أجمعين ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

في ظل المستجدات المعاصرة والتغيرات المتلاحقة في عمليات التعليم والتعلم وفي ظل الحراك القائم من أجل التحول نحو مجتمع المعرفة. وتحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ وانطلاقا من أهمية المعلمة باعتبارها مفصلًا مهمًا من مفاصل التغيير الإيجابي الذي نتطلع. وباعتبارها من أهم المدخلات الأساسية في نشر المعرفة وتعزيز المهارات لدى الطالبات وتكوين الاتجاهات الإيجابية التي تعتبر دعامة أساسية من دعائم تجويد العمل والوصول به إلى التميز المنشود واستكمالًا لحقيبة التعليم والتعلم (١) تأتي حقيبة التعليم والتعلم (٢) لتقدم حزمة متنوعة من المحاور التي تعمل بتناغم مع الموضوعات التي سبق طرحها لتكون حلقة من حلقات العقد الفريد، الذي يقدم للفئة المستهدفة من خلال رؤية جديدة وأسلوب مثير للاهتمام، نحاول من خلاله إيجاد أرضيات مشتركة تدعم المعلمات في أداء رسالتهن وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.

وقد ذهبت هذه الحقيبة إلى تناول موضوعات لها أثرها الإيجابي في تحسين تعلم الطلاب. الهدف الذي نسعى إليه جميعا. فتناولنا الدافعية نحو التعلم، ومهارات التفكير، وعادات العقل المنتجة، الأسئلة الصفية، والاستيعاب المفاهيمي. لتتيح للمعلمة الانطلاق مع طالباتها بروح الثقة، والعلم الجديد، الذي يعد سلاحا حاسما لتغيير الواقع والانطلاق نحو المستقبل، عن طريق تطوير المعلمة القادرة على التعامل مع مستحدثات العصر والتكنولوجيا، وهي من مهارات التعلم بالقرن الحادي والعشرون لخلق جيل قادر على المنافسة العالمية في شتى الميادين بكل كفاءة واقتدار.

فريق خبراء التطوير المهني للجدارات الوظيفية للمعلمة

للمدربات مع التحية

أختي المدربة:

المهمة التي تقومين بها مهمة كبيرة تتطلب منك بذل جهود ضخمة لتحقيق أهداف الحقيبة التدريبية والتحقق من انتقال أثر التدريب إلى المتدربات بأكمل صورة ومن ثم العمل على ترقيته. لذا علينا أن نتذكر سويًا بعض الأمور التي ستساعدنا بإذن الله عز وجل على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

١. إن قراءة الحقيبة بشكل جيد وتفحص كل محتوياتها؛ يزيد من كفاءتك التدريبية وإدارتك لجلسات التدريب ويجنبك الكثير من الحرج في قاعة التدريب.

٢. كم هو جميل أن تصطحبي الحقيبة التدريبية لأنك تحتاجين دائماً إلى محتوياتها التي أعدت لمساعدتك.

٣. من العوامل المساعدة في تحقيق أهداف البرنامج مراعاة الزمن في البرنامج بدقة، والحرص على استثمار الوقت كاملاً وفق الخطة الموضوعة لكل جلسة.

٤. إن إعطاء النشاطات التدريبية حقها كاملاً من الزمن يحقق أهدافها.

٥. تفعيل دور المتدربة في البرنامج؛ بحيث تكون المدربة ميسرة ومديرة للحوار والنقاش داخل القاعة، مما يجعل البرنامج التدريبي أكثر أثراً وتشويقاً.

٦. تشكيل المجموعات بشكل عشوائي بعد كل جلسة تدريبية يسهم في الحفاظ على حيوية المتدربات والاستفادة من خبراتهم المتنوعة.

٧. التقويم التكويني في أثناء عملية التدريب يساعد المتدربات في بلوغ أهداف الجلسة التدريبية.

٨. استثمار نتائج التدريب بشكل فاعل من خلال تلخيص عمل المجموعات بعد العرض والنقاش وتوجيههم نحو الهدف من المهارات التدريبية.

٩. تحديد خلاصة الموضوع في نهاية كل جلسة تدريبية يسهم في تأكيد المعارف والمهارات المكتسبة.

١٠. التأكد من تمكن جميع المتدربات من الحد الأدنى للمهارات والمعارف المتضمنة في الحقيبة.

للمتدربات مع التحية

أختي المتدربة:

نشكر حضورك البرنامج التدريبي الذي نسعى من خلاله إلى إكسابك مهارات ومعارف جديدة، وتكوين اتجاهات إيجابية لديك. وحرصاً منا على تحقيق الهدف من التدريب فإننا نذكرك بما يلي:

١. التدريب الفعّال هو الذي تشارك فيه جميع المتدربات بطرح الآراء والأفكار والمناقشة الهادفة.

٢. العمل ضمن أفراد المجموعة في التمارين الجماعية يوسع دائرة الفائدة.

٣. من حق أي متدربة أن تساهم بطرح فكرتها أو رأيها.

٤. الأفكار عزيزة عند أصحابها حرياً بنا أن ننصت لها.

٥. أنماط التفكير تختلف من شخص لآخر.

٦. الحضور في الوقت المحدد للبرنامج من عوامل نجاحه.

٧. التركيز على التدريب وتجنب المعوقات –كالجوال ونحوه–يوسع دائرة الاستفادة.

٨. تقبل الدور الذي يسند إليك في المجموعة من عوامل نجاح إنجاز المهمة.

٩. الخبرة في ذاتها وبذاتها ليس لها معنى إلا إذا وظفت بطريقة مثلى.

١٠. ليس هناك فشل ولكن تجارب وخبرات، وفرص للتعلم.

١١. إن تحفيز أفراد مجموعتك في المشاركة في النشاطات يقوي فرص النجاح لديكن.

١٢. كم هو جميل أن تحرصي على بناء علاقات طيبة مع المدربة وزميلاتك المتدربات في أثناء البرنامج التدريبي.

١٣. إن انتقال أثر التدريب وتطبيقه في البيئة المدرسية دليل نجاحه.

دليل البرنامج التدريبي

اسم البرنامج:

التعليم والتعلم (٢).

الهدف العام للبرنامج:

تنمية الجدارات المتعلقة بالتعليم والتعلم لدى المعلمات لتحسين الممارسات المهنية.

الأهداف الخاصة:

١. توظيف مفهوم الدافعية لتعزيز تعلم الطلاب.
٢. تطبيق مهارات التفكير (الأساسية، الإبداعي، الناقد) لتحسين تعلم الطلاب.
٣. توظيف عادات العقل المنتجة لدى الطلاب داخل الفصول الدراسية.
٤. توظيف الأسئلة الصفية في تحسين تعلم الطلاب.
٥. تطبيق الاستيعاب المفاهيمي لتعميق الفهم لدى الطلاب.

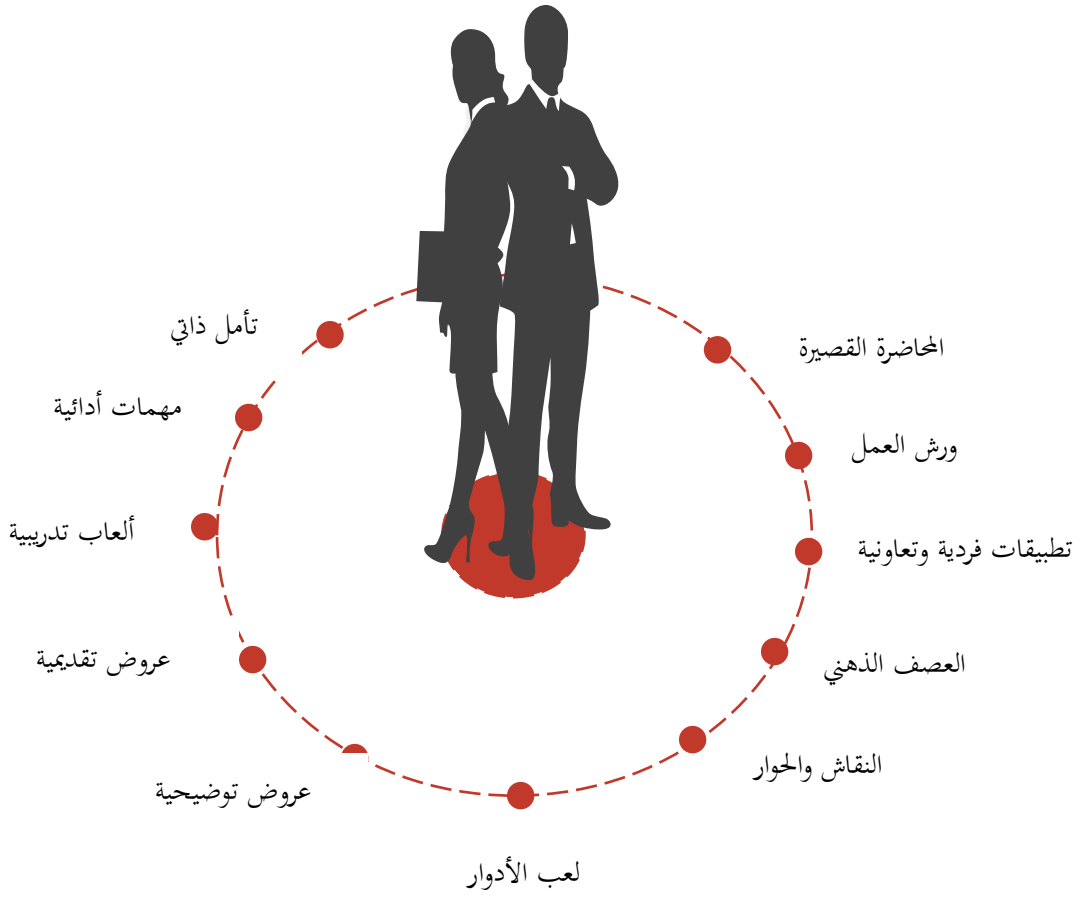
الفئة المستهدفة:

المعلمات المعينات منذ عام ١٤٣٣هـ

مدة البرنامج

خمسة أيام في ٥ ساعات تدريبية = ٢٥ ساعة

الأساليب التدريبية



أساليب تقويم البرنامج

تقويم مرحلي (الواجبات، التغذية الراجعة اليومية)

مسح قبلي

مسح بعدي

تقويم البرنامج التدريبي

(استمارة تقويم البرنامج من حيث: الأهداف، المحتوى، الأساليب والأنشطة، المدرب، بيئة التدريب، التقويم)

الوسائل المستخدمة

	جهاز العرض داتا شو	حاسب آلي محمول	
	سبورة ورقية	أقلام سبورة	
	أوراق ملونة	شريط لاصق	
	ورق أبيض A٤	بطاقات ملونة لاصقة	
	جهاز التحكم عن بعد	الهواتف الخلوية	

الرموز المستخدمة

دراسة حالة

منهاج الحقيبة

اليوم	الموضوع	الجلسة	الوقت	الأنشطة والمهام	المدة	الوسيلة
الأول	الدافعية نحو التعلم	الأولى	ساعتان	نشاط (١/١/١) مفهوم الدافعية وأهميتها.	٤٠. د	
				نشاط (١/١/٢) أنواع الدافعية للتعلم ومصادرها.	٣٥. د	
				نشاط (١/١/٣) أساليب استثارة الدافعية.	٣٥. د	
				نشاط (١/١/٤) مهارات استثارة لدافعية.	٤٠. د	
			٣٠.د	استراحة		
		الثانية	ساعتان	نشاط (١/٢/١) علاقة الدافعية بالتعلم والمعلم وأثرها (نموذج كيلر).	٦٠. د	
				نشاط (٢/٢/١) تنمية الدافعية للتعلم.	٦٠. د	
الثاني	مهارات التفكير الأساسي والابداعي	الأولى	ساعتان	نشاط (١/١/٢) مفهوم التفكير.	٣٠.د	
				نشاط (٢/١/٢) مستويات مهارات التفكير.	٣٠. د	
				نشاط (٣/١/٢) مهارات التفكير الأساسية.	٣٥. د	
				نشاط (٢/ ١ / ٤) مهارات التفكير الإبداعي.	٣٥. د	
			٣٠د	استراحة		
	مهارات التفكير الناقد	الثانية	ساعتان	نشاط (١/٢/٢) مكونات التفكير الناقد.	٣٥. د	
				نشاط (٢ / ٢ / ٢) معايير التفكير الناقد.	٣٥. د	
				نشاط (٢ / ٢ / ٣) العلاقة بين مهارتي الاستقراء والاستنباط.	٣٥. د	
				نشاط (٢ / ٢ / ٤) مهارات التفكير التقييمي.	٣٥. د	
الثالث	مهارات التفكير التأملي	الأولى	ساعتان	نشاط (٣ / ١ / ١) مفهوم التفكير التأملي.	٣٠. د	
				نشاط (٣ / ١ / ٢) مراحل التفكير التأملي.	٤٠. د	
				نشاط (٣ / ١ / ٣) مستويات التفكير التأملي.	٤٠. د	
				نشاط (٣ / ١ / ٤) دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير التأملي داخل الصف.	٤٠. د	
			٣٠د	استراحة		
	عادات العقل المنتجة	الثانية	ساعتان	نشاط (٣ / ٢ / ١) مفهوم عادات العقل المنتجة.	٤٠ د	
				نشاط (٣ / ٢ / ٢) نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.	٤٠ د	
				نشاط (٣ / ٢ / ٣) توظيف عادات العقل المنتجة.	٤٠ د	

منهاج الحقيبة

اليوم	الموضوع	الجلسة	الوقت	الأنشطة والمهام	المدة	الوسيلة
الرابع	الأسئلة الصفية	الأولى	ساعتان	نشاط (٤ / ١ / ١) الممارسات الخاطئة التي تؤدي إلى تدني مستوى الأسئلة الصفية داخل الصفوف الدراسية.	٣٠. د	
				نشاط (٤ / ١ / ٢) علاقة التعلم بالسؤال.	٤٠. د	
				نشاط (٤ / ١ / ٣) الأنماط الأربعة للأسئلة الصفية.	٤٠. د	
				نشاط (٤ / ١ / ٤) الأسئلة الصفية السابرة.	٤٠. د	
			٣٠د	استراحة		
		الثانية	ساعتان	نشاط (٤ / ٢ / ١) تقنيات طرح الأسئلة الصفية.	٤٠. د	
				نشاط (٤ / ٢/ ٢) استراتيجيات استثارة الطالبات على طرح الأسئلة.	٤٠. د	
				نشاط (٤ / ٢/ ٣) خطة لإعداد الأسئلة الصفية وفق معايير السؤال الجيد.	٤٠. د	
الخامس	الاستيعاب المفاهيمي	الأولى	ساعتان	نشاط (٥ / ١ / ١) تعرف المفاهيم وأنواعها ومستوياتها.	٤٥. د	
				نشاط (٥ / ١ / ٢) مراحل تشكيل المفهوم.	٥٠. د	
				نشاط (٥ / ١ / ٣) العوامل المؤثرة في استيعاب المفهوم.	٤٥. د	
			٣٠د	استراحة		
		الثانية	ساعتان	نشاط (٥ / ٢ / ١) استراتيجيات تعليم وتعلم المفاهيم.	٦٠. د	
				نشاط (٥ / ٢ / ٢) بناء مفهوما من المقررات الدراسية.	٧٠.د	
المجموع					٢٥ساعة	

الدافعية نحو التعلم

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١. استنتاج مفهوم الدافعية وأهميتها.
٢. تصنيف أنواع الدافعية للتعلم ومصادرها.
٣. تحديد أساليب استثارة الدافعية.
٤. استنتاج مهارات أاستثارة الدافعية.

موضوعات الجلسة:

١. مفهوم الدافعية.
٢. أنواع الدافعية للتعلم ومصادرها.
٣. أساليب استثارة الدافعية.
٤. مهارات استثارة الدافعية.

خطة الجلسة التدريبية الأولى

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (١ / ١ / ١) مفهوم الدافعية.	٢٠. د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٣	نشاط (١ / ١ / ٢) أنواع الدافعية للتعلم ومصادرها.	١٥. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٥	نشاط (١ / ١ / ٣) أساليب استثارة الدافعية.	١٥. د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٧	نشاط (١ / ١ / ٤) مهارات استثارة الدافعية.	٢٠. د
٨	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
	المجموع	١٥٠. د

تأمل وتدبر

ماذا ستكون الإجابة؟ هل هي واحدة مما يلي:

- أستطيع اختيار من ستكون بصفي.
- المساق الذي أدرسه متطلب إلزامي.
- لا أملك الوقت لتغطية المادة نفسها فيكف تريدني أن أطبق نشاطات دافعة.
- تخصصي جاد لا مجال فيه للمتعة والألعاب.
- مسؤوليتي هي التعليم فقط. وعلى الطالبات تقرير فيما إذا كنّ يردن التعلم أم لا.
- لا أستطيع التحكم بذاتيتهن.

(حديث في مقهى)

مار أيك فيما سبق هل توافقين على أيٍّ منها؟

نشاط	(١/١/١)		٤٠ د.	أسلوب النشاط	
	استنتاج مفهوم الدافعية وأهميتها.				

https://www.youtube.com/watch?v=MBUTAoEHsds

أختي المتدربة:

بعد مشاهدة الفلم، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى:

ما مفهوم الدافع.

.....

.....

.....

المهمة الثانية:

استنتجي مفهوم الدافعية.

.....

.....

.....

.....

المهمة الثالثة:

ما الأهمية التربوية للدافعية.

.....

.....

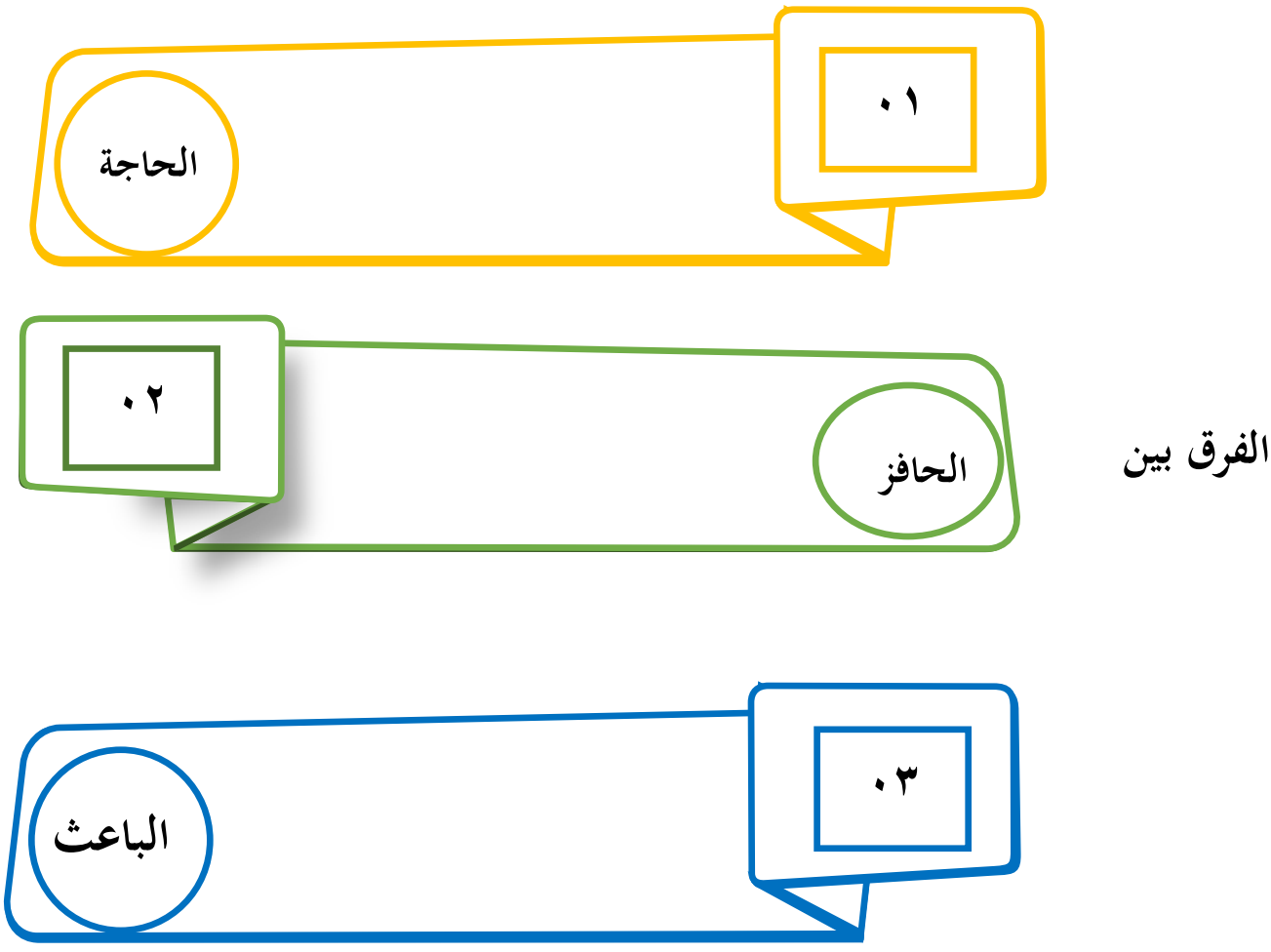
.....

.....

.....

المهمة الرابعة:

من وجهة نظرك قارني بين: الحاجة–الحافز – الباعث – في المنظم البياني التالي:



المادة العلمية (١/ ١/ ١)

الدافع:

عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، فهي حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، وإن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ أو لا يستمر دون وجود دافع، وليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين (الطلاب) مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية، وهذا ما يجب أن يعرفه الآباء والمربون في الميدان التربوي حيث يرغبون دائماً أن يجدوا الطالب مهتماً بالدراسة ويميل إليها ويعتبرونه شيئاً هاماً يجب أن يقوم به الطالب.

فالدافع يشير إلى الحالة – فسيولوجية –نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين.
كما يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين.

مفهوم الدافعية:

هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية للفرد من أجل إعادة التوازن، فهي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، وبدونها لا يحدث التعلم فهي تعمل على:

١) تنشيط السلوك.

٢) توجيه السلوك.

٣) تثبيت أو تعديل السلوك .واستثارة هذا الدافع لدى المتعلم مسئولية الأسرة والمعلمين والمجتمع بمختلف مؤسساته.

معادلة الدافعية:

جهد مبذول + تحقيق الغايات = دافعية

مفهوم الدافعية للتعلم:

هي الحالة الداخلية للمتعلّم، وما ينتابه من أفكار تدفعه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم بوصفه هدفا.

أهمية الدافعية:

١- زيادة فهم الإنسان لنفسه والآخرين: معرفتنا بأنفسنا تؤدي إلى الدوافع التي تحركنا، كما أن معرفة دوافع الآخرين تسهل عملية فهم سلوكهم والحكم عليه بشكل صحيح.

٢- تساعد معرفة الدوافع على زيادة التنبؤ بالسلوك الإنساني: إذ يمكن مثلا التنبؤ بسلوك المعلمة أو الطالبة التي تطمح إلى التحسن، كالإتقان والاطلاع وحب المعرفة.

٣- تأثير الدافعية على إنتاجية المعلمات والطالبات: لا يمكن تحقيق إنتاجية عالية وأداء متميز في ظل غياب الدافعية للعمل والرغبة في الإنجاز.

٤- تحدد الدافعية شدة السلوك وكثافته: إذ توجد علاقة طردية بين قوة الدافع وشدة السلوك، فكلما كان الدافع قويا كلما كان سلوك الفرد شديدا وكثيفا.

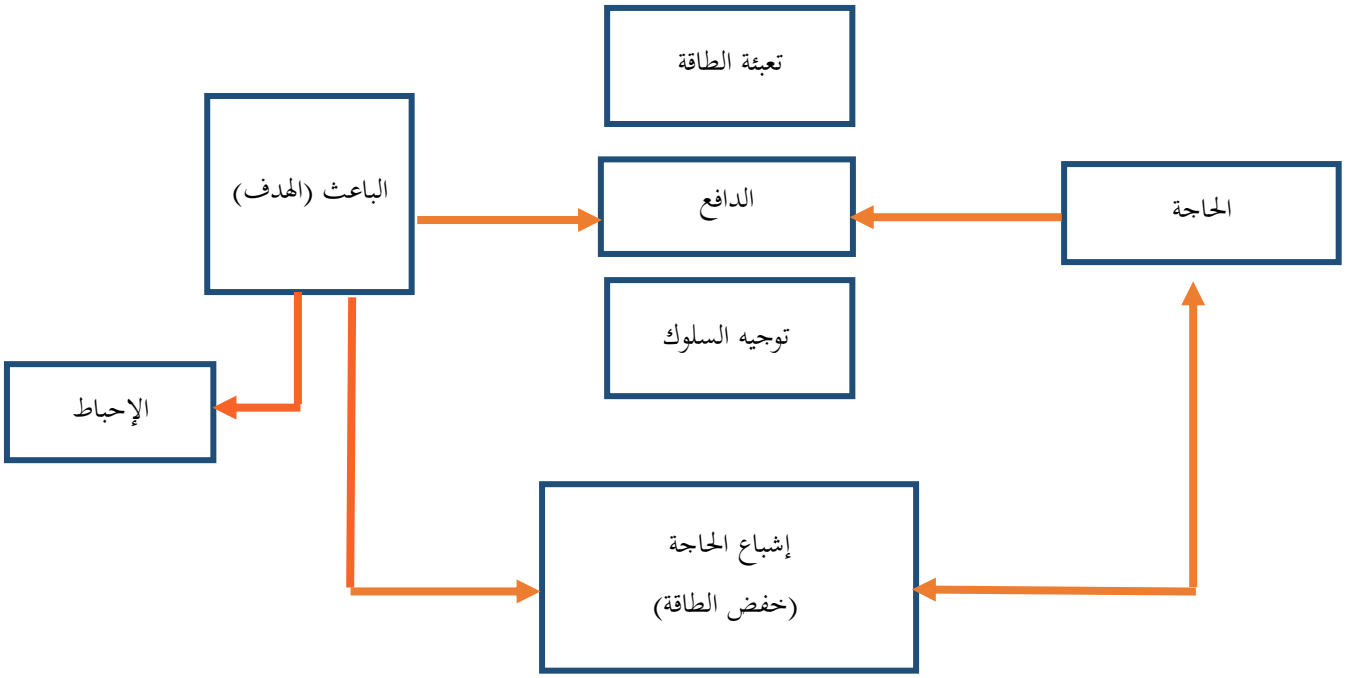
وهناك مفاهيم وثيقة الصلة بمفهوم الدافعية وتتمثل في التالي:

الحاجة: الشعور بنقص معين، وتكون هذه الحاجة إما فسيولوجية داخلية مثل: (الماء-الهواء-الطعام....) أم سيكولوجية اجتماعية (الانتماء-السيطرة...) فيمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية.

الحافز: هو التعبير عن حالة التوتر العامة نتيجة الشعور بحاجة ما، فالحاجة والحافز مترادفان، لكن الحافز أقل عمومية من الدافع، فالدافع يشير إلى الناحيتين (فسيولوجية-سيكولوجية) والحوافز تشير إلى الدوافع فسيولوجية المنشأ فقط، وعبر عن النشاط الدافعي لإشباع الحاجات الفسيولوجية.

الباعث: يشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي للوصول إليه، فهو الطعام في حالت الجوع، والنجاح في حالة الإنجاز.....

ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة وفق الشكل التالي:



نشاط	(٢/١/١)		٣٥د.	أسلوب النشاط	
	تصنيف أنواع الدافعية ومصادرها.				

تقديم

تمثل الدافعية نقطة اهتمام جميع الباحثين في ميدان التربية، حيث ينظر إليها على أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان والحيوان على حد سواء. ويتلخص مفهوم الدافعية في مجموع الرغبات والحاجات، والميول والاتجاهات، التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه. فحددوا نوعان من الدافعية للتعلم بحسب مصدر استثارتها: هما الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية.

أختي المتدربة:

بعد قراءة التقديم اتضح أنه يوجد نوعان من الدوافع بحسب مصدر استثارتها. بالتعاون مع أفراد مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: أمامك مجموعة من العبارات، صنفيها وفق الدوافع الداخلية والخارجية في المنظم التالي:

تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم –وهي الدوافع التي يتعلمها الإنسان أثناء تفاعله مع المجتمع –مصدرها المتعلم – وإنما هي استعدادات يولد الفرد مزودًا بها – الإنجاز باعتباره دافعًا — القدرة باعتبارها دافعًا – المعلم، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران تعتبر مصادر – مرتبطة بالتكوين الفسيولوجي للفرد – وهي متعددة ومتنوعة وتختلف من فرد لآخر – يتطلب الحذر من جانب المعلم – الحاجة إلى تحقيق الذات كالدافع للتعلم.

المهمة الثانية: حددي مصادر كل نوع من أنواع الدافعية للتعلم.

دوافع داخلية	مصادرها	دوافع خارجية	مصادرها

تدقيق الإجابة ذاتي بعد قراءة المادة العلمية.

تصنيف الدوافع:

تقسم الدوافع إلى:

قام علماء النفس بتصنيف دوافع السلوك الإنساني بكافة أشكاله وصوره إلى عدة تصنيفات منها:

أولاً: دوافع داخلية (دوافع فطرية أولية):

يمكن تعريف الدوافع الفطرية الأولية بأنها: (تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما هي استعدادات يولد الفرد مزودًا بها).

وهي القوة التي توجد داخل النشاط أو الموضوع وتجتذب المتعلم نحوها فيشعر بالرغبة في أداء العمل، والاتجاه نحوها دون تعزيز خارجي وذلك مثل: -الارتباط بالموضوع.

-الانسجام بين طريقة تعلم الموضوع أو محتواه وبين ميول الطالب واتجاهاته.

-قيمة الموضوع وأهميته لحياة المتعلم وحاجاته وهي التي تنشأ من داخل الفرد وتشمل الارتباط بالتكوين الفسيولوجي للفرد، ولازمة لحفظ بقائه في الحياة مثل:

الدوافع التي تنشأ نتيجة للحاجة إلى الطعام، والشراب والهواء والأمومة، والحفاظ على البقاء...إلخ.

ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر للدوافع الداخلية والخارجية، فالداخلية مصدرها المتعلم ولها أيضا مصادر متعددة للدافعية الداخلية منها:

أ -الإنجاز باعتباره دافعًا:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعًا داخليًا يدفعه للاستمرار في النشاط التعلمي، فعلى سبيل المثال أن التلميذ الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمة تعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى. وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح، (تغذية راجعة) وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

ب -القدرة باعتبارها دافعًا:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال، في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلًا مستمرًا مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، فالرضا الذاتي الناتج عن النجاح في الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ، ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد وهكذا... وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه، ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في

ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

ج –الحاجة إلى تحقيق الذات كالدافع للتعلم:

لقد وضع ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته، ويعتبرها قوة دافعية إيجابية داخلية توجه سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتأكيد ذاته. ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية التلميذ للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته، من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز.

ثانيًا: الدوافع الخارجية (الثانوية):

وهي الدوافع التي يتعلمها الإنسان أثناء تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه. وهذه الدوافع يلعب فيها التعلم دورًا كبيرًا، وقد تكون مبنية على الحاجات الأولية، ولكن ظروف الفرد في بيئته والخبرات التي مر بها تضطره إلى تعديل دوافعه الفطرية، وتكوين بعض العادات الانفعالية التي تسمى الدوافع الثانوية أو الدوافع الاجتماعية المتعلمة. وهي متعددة ومتنوعة وتختلف من فرد لآخر، كما تختلف عند الفرد الواحد بالنسبة لمرحلة النمو، ونوع الموقف الذي يحدث فيه النشاط، ولذلك قيل إن تأثير الدوافع تأثير نسبي يختلف من فرد لآخر كما يختلف بالنسبة للفرد الواحد.

ويلاحظ أن المعلم لا يحتاج إلى الدوافع الأولية لتوجيه عملية التعلم في الفصل والمدرسة، ولهذا عليه أن يستغل الدوافع الثانوية وهي كثيرة مثل: الدافع للانتماء، والدافع إلى التقدير الاجتماعي، والدافع إلى حب الاستطلاع ... إلخ.

ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر للدوافع الخارجية مثل: المعلم، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران.

فقد يُقبِل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضا المعلم. وقد يُقبِل المتعلم على التعلم إرضاءً لوالديه وكسب حبهما، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما. وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخراً للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للمتعلم .

ومن الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار فيما يتعلق بهذا النوع من الدوافع ما يلي:

- إن الدافع عن طريق المكافأة أفضل بوجه عام من الدافع عن طريق العقاب.
- إن العلامات والمكافآت والعقوبات التي تكون نتيجة طبيعية للعملية التعليمية يكون لها تأثير دافعي قوي، أما العلامة أو المكافأة أو العقوبة التي تفتقر إلى الصلة الوظيفية بالموقف التعليمي، فإنها قد تؤدي إلى التعلم، ولكنه تعلم سريع الذبول، وقد تصاحبه نتاجات تعليمية ضارة.
- إن الثناء أفضل من التأنيب، والتأنيب أفضل من التجاهل.
- إن الدوافع الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق ونيل تقديرهم والإسهام في التخطيط واتخاذ القرارات، يكون لها في العادة تأثيرات إيجابية قوية على التعلم المباشر والتعلم المصاحب.

هناك البعض ممن يشككون في فوائد الدوافع والمحفزات الخارجية ويترددون في استخدامها في تشجيع التقدم والتحصيل الدراسي، بحجة أنها توجه الطالبات إلى تحقيق أهداف خارجية عن طبيعة عملية التعلم نفسها، أي أنها تضغط على الغاية، والنتائج النهائية بدلًا من اهتمامها بطريقة التحصيل حيث يكون تعلم الطالبات، وما يقمن به من نشاط مرغوب فيه لذاته وليس للهدف الذي يراد تحصيله أو

للحافز المراد الحصول عليه، وهم يعتقدون أنها دخلت على المواقف التعليمية بطريقة صناعية وهي ليست وظيفة أساسية للخبرات المراد تعلمها.

ولكننا نتفق مع الرأي الآخر الذي يعتقد أصحابه أننا لا نستطيع أن نرسم خطًا فاصلًا دقيقًا بين النوعين، لأن الدوافع الخارجية كثيرًا ما تكون وسيلة لتنمية دوافع داخلية أو لتربية ميول مرغوب فيها نحو الخبرة التعليمية، فلا تلبث المتعلمة أن تحب الخبرة وترغب في النشاط لذاته.
عمومًا فإن قيمة الدوافع الثانوية سواء كانت خارجية أم داخلية تتوقف على طريقة استخدامها.

بناء على ما سبق نتبين أن استخدام الدافع الخارجي يتطلب الحذر من جانب المعلمة، بمعنى أن تراعي في استخدام الحوافز الخارجية صلتها بالموقف التعليمي، وأن تتجنب ما قد ينجم عن سوء التوظيف من نتاجات تعلمية سلبية، كما أن عليها أن تهتم بتوفير دافع داخلي للتعلم، إلى جانب استخدامها الحوافز الخارجية بصورة مرضية.

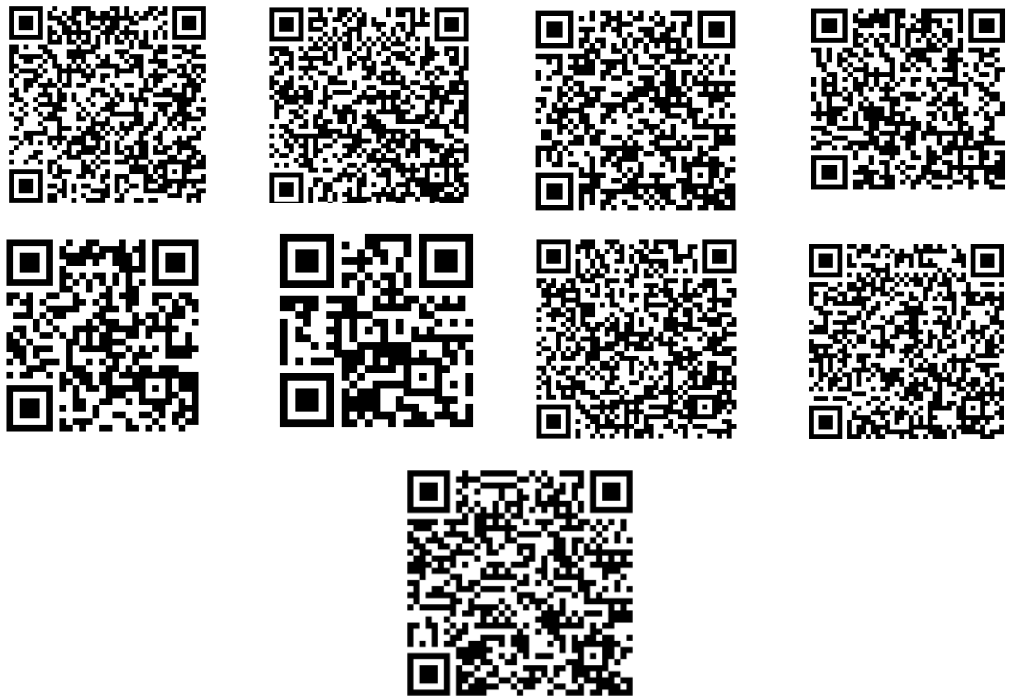
نشاط	(٣/١/١)		٣٥.د	أسلوب النشاط	
	تحديد أساليب استثارة الدافعية.				

أختي المتدربة:

١- بالتعاون مع أفراد مجموعتك، نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: اكتبي أساليب استثارة الدافعية لدى المتعلمات على الأوراق الملونة أمامك، عن طريق قراءة الباركود الذي بين يديك.

المهمة الثانية: هاتي أمثلةً عليها من واقع خبرتك.



أساليب إثارة الدافعية لدى المتعلمين:

– **إعطاء الحوافز المادية** مثل الدرجات أو قلماً. والمعنوية مثل المدح أو الثناء أو الوضع على لوحة الشرف أو تكليفها بإلقاء كلمة صباحية، وبالطبع تعتمد نوعية الحوافز على عمر المتعلمة ومستواها العقلي والبيئة الاجتماعية والاقتصادية لها، وفي كل الحالات يُفضل ألا تعتاد المتعلمة على الحافز المادي.

– **توظيف منجزات العلم التكنولوجية في إثارة فضول وتشويق المتعلمة**، كمساعدتها على التعلم من خلال اللعب المنظم، أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، فهي أساليب تساهم كثيراً في زيادة الدافعية للتعلم ومواصلته لأقصى ما تسمح به قدرات المتعلمة، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي وتحمل مسئولية عملية التعلم، وتنمية الاستقلالية في التعلم.

– **التأكيد على أهمية الموضوع بالنسبة للمجال الدراسي**: كأن نقول درسنا اليوم عن عملية الجمع، وهي عملية مهمة في حياتكن فلن تعرفي عدد أقلامك، وكتبك وإخوتك وأصدقاءك، والزهور التي في الحديقة إلا إذا فهمتها، لذلك انتبهن جيداً لهذا الموضوع أثناء الدراسة، وتأكدن أنكن استوعبتن جيداً.

– **التأكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية** مثل التأكيد على أهمية فهم عملية الجمع لفهم عملية الطرح التي سندرسها فيما بعد، أو فهم قواعد اللغة حتى نكتب بلغة سليمة في كل العلوم فيما بعد.

– **التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلمة**: وعلى سبيل المثال فإننا ندرس في العلوم ظواهر كالمطر، والبرق والرعد والخسوف والكسوف والنور والظل، وغير ذلك من أحداث كان قد عبدها الإنسان في الماضي لجهله بها، فهيا بنا نتعلمها كي نتعامل معها بالشكل الصحيح في المستقبل.

– **ربط التعلم بالعمل**: إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلمة ويحفزها على التعلم ما دامت تشارك يدوياً بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم.

– **عرض قصص هادفة**: تبين ما سيترتب على إهمال الدراسة والركون إلى الجهل، ويمكن للمعلمة أن تستعين بالقصص الموجودة بمكتبة المدرسة، وتستعرض القصة معهن بعد أن تكون قد كلفتهن بقراءتها.

– **تذكير المتعلمات دائماً بأن طلب العلم فرض على كل مسلم ومسلمة**، وأن الله قد فضّل العلماء على العابدين، والاستشهاد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

– **التقرب للمتعلمات وتحبيبهن في المعلمة**، فالمتعلمة تحب المادة وتزداد دافعيته لتعلمها إذا أحبت معلمتها.

– **أن تتصرف المعلمة كنموذج للمتعلمات** في الإقبال على المطالعة الخارجية والجلوس معهن في المكتبة، فهذا يساهم كثيراً في تنمية الميل للتعلم الذاتي لدى المتعلمة.

– **توظيف أساليب العرض العملي المشوقة والمثيرة للانتباه، ومشاركة** المتعلمات خلال تنفيذها، وتشجيعهن على حل ما يطرأ من مشكلات داخل الفصل بأنفسهن.

– **استخدام أساليب التهيئة الحافزة** عند بدء الحصة أو الخبرة مثل قصص المخترعين، والأسئلة التي تدفع إلى العصف الذهني، والعروض العملية المثيرة للدهشة.

نشاط	(٤/١/١)		٤٠ د.	أسلوب النشاط	
	استنتاج مهارات استثارة الدافعية للتعلم.				

تقديم:

ليس هناك من طريقة واحدة لاستثارة دافعية المتعلمة للتعلم، ومن المسلّم به أن ما يثير متعلمةً ما، ويدفعها للتعلم قد يختلف بشكل جوهري عما يثير أخرى، كما إن إثارة دافعية المتعلمة للتعلم تعتمد على طبيعة مادة التعلم.

ومن أجل تحقيق ذلك لا بدّ أن تتمكن المعلمة من مهارة القدرة على استثارة دوافع المتعلمة باختيار المثير أو الحافز المناسب الذي يتمتع بإثارة دافعية المتعلمة للتعلم.

مراحل استثارة الدافعية مرحلتين كالآتي:

١ –المرحلة الأولى:

لاستثارة دافعية المتعلمات للتعلم، علينا أن نبحث عن حاجاتهن الفردية ونخطط لإشباعها، فكل تلميذة مدفوعة نحو هدف معين، وينبغي عليك كمعلمة أن تحددي هذا الهدف، وأن تتوصلي إلى دافع يوجهها نحو الإتقان العلمي.

٢ –المرحلة الثانية:

لاستثارة دافعية المتعلمات للتعلم، إثارة فضول المتعلمات وحب الاستطلاع لديهن. ويتم ذلك من خلال تعدد النشاطات مثل طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، أو لفت انتباههن إلى التناقض بين المعلومات، أو عرض موقف غامض عليهم، أو تشكيكهم فيما يعرفن وبيان أنهن بحاجة لمعلومات مكملة لما لديهن.

أختي المتدربة:

بعد قراءتك للمقدمة البسيطة أعلاه، وبالتعاون مع أفراد مجموعك نفذي التالي:

– صوغي بعض الأنشطة تلاحظين فيها استمتاع المتعلمة من خلال التالي:

(أسئلة مثيرة للتفكير)

مثل: .....

.....

.....

٢- (أسئلة تلفت انتباههن إلى التناقض بين المعلومات)

مثل: .....

.....

.....

.....

.....

.....

٣ – (عرض موقف غامض عليهن)

مثل: .....

.....

.....

.....

.....

٤- .....

(تشكيكهن فيما يعرفن وبيان أنهن بحاجة لمعلومات مكملة لما لديهن)

مثل: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١. استنتاج علاقة الدافعية بالتعلم والمعلم وأثرها (نموذج كيلر).

٢. استنتاج طرق تنمية الدافعية للتعلم.

موضوعات الجلسة:

١. علاقة الدافعية بالتعلم والمعلم وأثرها (نموذج كيلر).

٢. طرق تنمية الدافعية للتعلم داخل الصف.

خطة الجلسة التدريبية الثانية

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (١ / ٢ / ١) علاقة الدافعية بالتعلم والمعلم وأثرها (نموذج كيلر).	٣٠. د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	٣٠. د
٣	نشاط (١ / ٢ / ٢) طرق تنمية الدافعية للتعلم.	٣٠. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٣٠. د
	المجموع	١٢٠. د

نشاط	(١/٢/١)		٦٠. د	أسلوب النشاط	
	استنتاج علاقة الدافعية بالتعلم، والمعلم وأثرها (نموذج كيلر)				

أختي المتدربة:

بعد القراءة المتأنية للنشرة المرجعية، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: ناقشي التالي:

أ- علاقة الدافعية بالتعلم.

.....

.....

.....

.....

.....

أثر الدافعية على التحصيل الدراسي.

.....

.....

.....

.....

.....

ج-دور المعلمة في إثارة الدافعية.

.....

.....

.....

.....

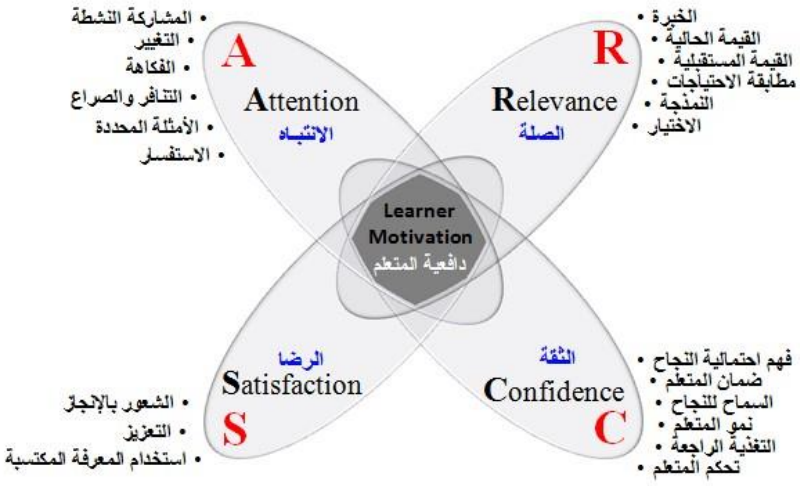
المهمة الثانية: بعد المناقشة، كل مجموعة تنتدب أحد أفرادها وتكون مجموعة منفردة يتبادلن الآراء فيما توصلن مع قائدة المجموعة.

يتم الطرح بالشكل النهائي من أحد أعضاء المجموعة الأخيرة.

نشرة مرجعية (١/٢/١)

الدافعية وعلاقتها بالتعلم :

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك، مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمات اللاتي يتمتعن بدافعية عالية يتم تحصيلهن الدراسي بفاعلية أكبر، في حين أن المتعلمات اللاتي ليس لديهن دافعية عالية قد يصبحن مثار شغب وسخرية داخل الفصل . ومن هذا المنطلق وفي محاولة لتحفيز المتعلمات، سنتطرق **لنموذج "كيلر" للتصميم التحفيزي ARCS** مع ربط النموذج بالتعلم. والتحفيز يعني كيفية جعل المتعلمات متحفزات لأداء شيء ما؛ فكل شخص منا له ما يحفزه لفعل أشياء ما؛ فما الذي يحفز الشخص لمشاهدة برنامج مرئي، أو قراءة كتاب وغير ذلك من أعمال إذا لم يكن عند الشخص حافز لأداء تلك الأعمال، فعلى المصمم التعليمي أن يجد هذا الحافز الذي يحفز المتعلمات، فالتصميم التعليمي ليس وظيفة روتينية يؤديها أي شخص بل شخص مفكر ومبتكر ومبدع يستطيع أن يعالج جمود الكتاب التقليدي. وحتى يستطيع المصمم التعليمي أن يحفز المتعلمين يجب أن يعرف نموذج **"كيلر" للتصميم التحفيزي ARCS** الذي يشمل أربع خطوات لتعزيز دافعية المتعلمات نحو التعلم، والخطوات الأربع هي كالتالي:



ARCS Model of Motivational Design (Keller)
نموذج "كيلر" للتصميم التحفيزي ARCS

أولًا: الانتباه Attention:

- يمكن الحصول على الانتباه بإثارة إدراك المتعلمات من خلال عرض رواية رقمية أو أحداث مفاجئة أو غير منطقية أو غير مؤكدة، كما يمكن الحصول عليه أيضًا من خلال الإثارة الاستفسارية حين يحفز المقرر فضول المتعلمات عبر طرح مجموعة من الأسئلة الصعبة أو المشكلات المطلوب حلها، وحدد "كيلر" ٦ طرق لاستثارة انتباه المتعلمات وهي كالتالي:

أ-المشاركة النشطة: وتعني ضرورة تصميم تكوين أو تركيب شيء ما خاص بالمحتوى العلمي، لتجعل المتعلمة إيجابية مع المقرر.

ب-التغيير: يجب تنوع أساليب تقديم المحتوى، فأسلوب العرض الواحد يؤدي إلى ملل المتعلمة وعدم متابعتها بالانتباه المطلوب لعملية التعلم.

جـ -الفكاهة: لا مانع من وجود بعض الأشكال الفكاهية في المقرر. مع ضرورة التوظيف السليم لها كاستخدامها في التغذية الراجعة للأسئلة، مع الحرص من عدم الإكثار منها بعشوائية في المقرر حتى لا يأتي التأثير بشكل عكسي لعملية التعلم.

د-التنافر والصراع: عرض معلومات تتعارض مع خبرات المتعلمة في الماضي لإحداث صراع في عقلها يؤدي إلى الانتباه والتركيز في المعلومات المقدمة بالمقرر.

هـ -الأمثلة المحددة: عرض أمثلة محددة هادفة لأجزاء من المحتوى العلمي الذي تحتاج المتعلمة لفهمها، التعرض لبعض الأمثلة التوضيحية المتعمقة فيه وذلك عبر مجموعة من المثيرات البصرية أو القصص والروايات الرقمية وغيرها، وكلما شاركت وتفاعلت المتعلمة مع هذه الأمثلة كلما زادت دافعيتها نحو التعلم.

و-الاستفسار: طرح أسئلة أو مشكلات للمتعلمات يعملن على حلها، كطرح تكليفات وأنشطة تفاعلية تحتاج من المتعلمة عصف ذهني لحلها، وخلاف ذلك.

ثانيًا: الصلة بالموضوع Relevance:

الصلة بالموضوع مهمة من أجل زيادة الدافعية للمتعلمة، وللقيام بذلك، يتم استخدام لغة وأمثلة ملموسة مألوفة للمتعلمات، واستراتيجيات كما حددها كيلر.

أ-الخبرة: إبلاغ ا المتعلمة كيف أن التعلم الجديد سوف ينمي خبراتها الحالية.

ب-القيمة الحالية: إبلاغ المتعلمة ماذا ستصبح قادرةً عليه بعد دراستها لموضوع التعلم مباشرة.

جـ -القيمة المستقبلية: إبلاغ المتعلمة ماذا ستصبح قادرةً عليه بعد دراستها.

د-مطابقة الاحتياجات: ضرورة مطابقة موضوعات التعلم مع احتياجات المتعلمة الفعلية، فكثيرًا ما نجد أن مؤلفي المقررات الدراسية يحددون المادة العلمية وفق رؤيتهم فقط، ويعتقدون أنها تلبي احتياجات المتعلمين، أو يجبرون على تدريس مواد علمية وهم على قناعة أنها لا تلبي احتياجات المتعلمين، والأفضل في هذه الحالات أن ينخرط مؤلفي المقررات مع المتعلمين لدراسة احتياجاتهم الفعلية أو على الأقل عند تطوير مقرراتهم، وإضافة مصادر تعلم إثرائية تلبي احتياجات المتعلمين الفعلية بجانب المادة العلمية المفروضة عليهم.

هـ-النمذجة: توفير نماذج حية (فيديو) أو رسوم متحركة لكيفية أداء المهارات المطلوب تنميتها لدى المتعلمة، وعندما تتمكن المتعلمة من أداء تلك المهارات يجب أن تشارك بنفسها في مساعدة زميلاتها في تنمية مهاراتهن أثناء عملية التدريب أو التقويم أو إعطاء التغذية الراجعة المناسبة.

و-الاختيار: السماح للمتعلمة باستخدام أساليب مختلفة أثناء عملية التعلم والسماح لها باختيار الأسلوب المناسب في تنظيم هذا التعلم.

ثالثًا: الثقة Confidence:

المتعلمات بحاجة إلى الشعور بالثقة في تحقيق هدفهن من خلال تعلمهن للمقرر الدراسي، كما ينبغي أن تشعر المتعلمة بدرجة من السيطرة على التعلم وتقييمه. ينبغي أن تعتقد المتعلمة أن نجاح التعلم هو نتيجة مباشرة لقدر من الجهد الذي تقوم به. وحدد "كيلر" ٦ نقاط يمكنها أن تحقق الثقة للمتعلمة وهي كالتالي:

أ-فهم احتمالية النجاح: يجب مساعدة المتعلمة على فهم احتمالية نجاحها، فإذا شعرت المتعلمة أنها لن تتمكن من تحقيق أهدافها، أو أن التعلم سيستغرق وقتا وجهدا كبيرا فسيؤدي ذلك لانخفاض دافعية المتعلمة نحو التعلم.

ب-ضمان المتعلم: يجب تقديم أهداف ومتطلبات الأداء ومعايير التقييم للمتعلمة لمساعدتها على تقدير احتمال النجاح، فضمان نجاح المتعلمة هو وعيها بمتطلبات الأداء ومعايير التقييم.

جـ-السماح للنجاح: مغزى أي تعلم هو السماح لكل المتعلمين بالنجاح وتذليل أي عائق أمامهم، لذلك يفضل أن يكون التواصل سريع بين المعلمة والمتعلمة عبر الطرق المناسبة، وذلك لحل أي مشكلات تواجه المتعلمة أثناء دراستها المقرر.

د-نمو المتعلم: السماح لكل خطوة من خطوات التعلم مهما كانت صغيرة أثناء عملية التعلم بنمو للمتعلمة، فالمصمم التعليمي المحترف يعرف جيدًا ماذا تعني كلمة حشو المقرر الدراسي، وبخبرته ومشاركة مؤلف المقرر يقوم بتصميم شرائح تعلم هادفة ودقيقة ومركزة تتعلم منها المتعلمة شيء ما، لأنه كلما حدث نمو للمتعلمة مع كل خطوة تعليمية صغيرة زادت ثقة المتعلمة بنفسها وزادت دافعيتها لاستكمال عملية التعلم.

هـ-التغذية الراجعة: قدمي التغذية الراجعة في الوقت المناسب لتعديل الاستجابات الخاطئة ودعم الاستجابات الصحيحة، فالمتعلمة إذا تعثرت في حل مشكلة ما ولم تجد التغذية الراجعة في وقتها فسيحدث لها إحباط وعدم ثقة في النفس، بأنها قادرة على التعلم مما سيضعف دافعيتها نحو التعلم.

و-تحكم المتعلم: يجب أن تشعر المتعلمة بدرجة من السيطرة على عملية التعلم والتقييم الخاصة بها، فينبغي أن تؤمن المتعلمة بأن نجاحها هو نتيجة مباشرة لمقدار جهدها المبذول في عملية تعلمها، فهذا يشعرها بالثقة ويزيد من دافعيتها نحو التعلم.

رابعًا: الرضا Satisfaction:

يمكن أن ننال رضا المتعلمة من خلال التقييم الذاتي، والتدريبات التي توفر تغذية راجعة بناءة. ويجب أن يكون التعلم مجزياً أو مرضياً، سواء كان من شعور بالإنجاز، أو جعل المتعلمة تشعر وكأن المهارة مفيدة من خلال توفير فرص لاستخدام المعارف المكتسبة حديثاً في وضع حقيقي.

ويجب أن تكون المادة العلمية مرضية للمتعلمة، لذلك حدد "كيلر" بعض العوامل التي يمكن أن تزيد من رضا المتعلم وهي كالتالي:

أ–الشعور بالإنجاز: كلما انتهت المتعلمة من جزء بالمقرر الدراسي تشعر في العادة بالإنجاز وعندما تنتهي من أكثر من جزء يزداد شعورها بالإنجاز والرضا وعندها تزداد دافعيتها نحو التعلم، وتقوم فكرة عناصر التعلم(Los اختصار لكلمة Logistic Operation Streamline تعني تبسيط العمليات اللوجستية، واللوجستية ماهي إلا عملية التخطيط ، و التنفيذ ، و المراقبة) –المصدر http://mawdoo٣.com– على هذه الفكرة؛ فشرائح التعلم قليلة قدر الإمكان وتحقق الهدف منها؛ بحيث تنتهي من دراستها المتعلمة بسرعة وبأقل مجهود؛ وحينها تشعر المتعلمة بالإنجاز والرضا وتزداد لديها الدافعية لمزيد من التعلم.

ب–التعزيز: كلما جاء تعزيز نجاح المتعلمة في وقته وبالشكل المناسب لها كلما شعرت بالرضا وحافظت على التعلم المكتسب من المقرر.

جـ–استخدام المعرفة المكتسبة: إذا لم يتم توظيف واستخدام المعرفة المكتسبة حديثًا من المقرر ستفقد المتعلمة اهتمامها بما اكتسبته ويقل رضا المتعلمة ودافعيتها نحو التعلم، وهنا يأتي دور التكليفات التي يجب أن تعكس المحتوى العلمي الذي تدرسه، ويفضل أن تتنوع تلك التكليفات فبعضها يتطلب من المتعلمة حلها بشكل فردي، والبعض الآخر بشكل تشاركي، مع ضرورة أن تكون تلك التكليفات واقعية ومنطقية ويمكن تنفيذها. ولا تؤدي لإحباط المتعلمة بإعطائها تكليفات لا تستطيع حلها.

لذلك نجد أن المعلمة (نتيجة لدورها الهام في العملية التعليمية التربوية) تقوم بدور الوسيط في عملية إشباع وتحريك الدوافع (البواعث) لدى الطالبات.

دور المعلمة في إثارة الدافعية للتعلم:

إنّ الاهتمام بدوافع المتعلمات وميولهن واتجاهاتهن من قبل المعلمات، ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلمة). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين. لذلك يمكن للمعلمة توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة. وتعتبر إثارة ميول المتعلمات نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهن من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمات) حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة. وإن دفع المتعلمة إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراتها وإمكانياتها لا شك أنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في الدراسة.

لذلك يمكن للمعلمة أن تعمل على رفع مستوى طموح المتعلمات بدرجة تعادل درجة استعدادهن وميولهن، وقدراتهن نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمات النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط .

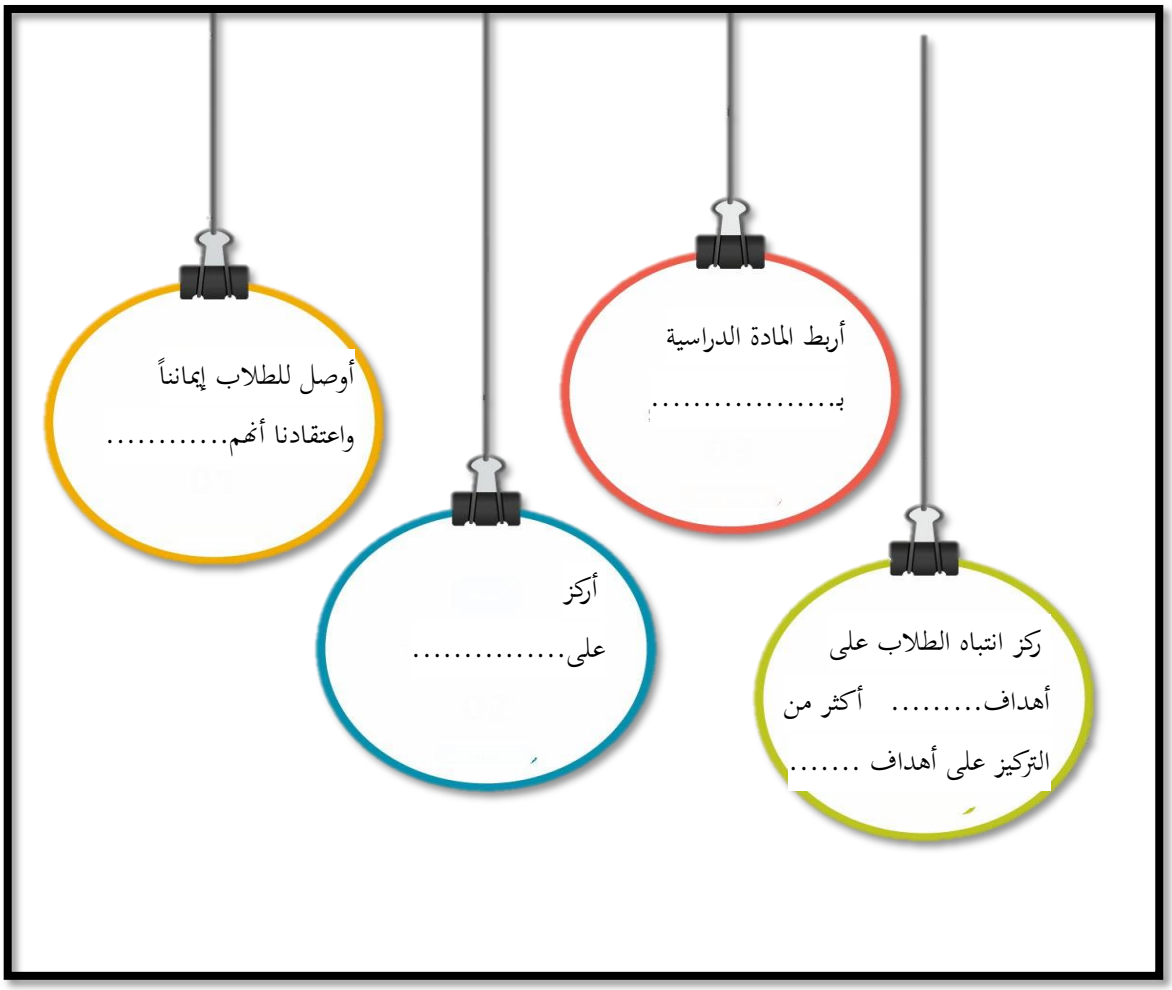
ولا تنسى المعلمة الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطالبات يختلفن من حيث القدرات والاستعدادات كما يختلفن بالأوصاف الجسمية حتى وإن كنّ أخوات توائم، مع الأخذ بالاعتبار بأن لا يدفع الطالبات إلى طموح أكبر مما يملكن من قدرات وإمكانيات حتى لا يصبن بشيء من الإحباط، مع التأكيد على أن ذلك ليس خاصاً فقط بالمعلمات وإنما يشمل أولياء الأمور أيضا .

نشاط	(٢/٢/١)		٦٠ د	أسلوب النشاط	
	استنتاج طرق تنمية الدافعية للتعلم داخل الصف.				

أختي المتدربة:

- **تنمية الدافعية للتعلم تتحقق بأربعة طرق:**

أ- بنا ء على خبراتك السابقة، ومتعاونة مع أفراد مجموعتك، ضعي هذه الطرق في المخطط التالي:



ب-الأنماط السلوكية للطالبات حسب التعلم والأداء، اعقدي مقارنة بينهما في المنظم التالي:

الأنماط السلوكية لفئتين من الطالبات:

وجه المقارنة	طالبات لديهن أهداف أداء	طالبات لديهن أهداف تعلم
من حيث: الكفاءة	يعتقدن أن الكفاءة خاصية مستقرة وأن الناس إما أن لديهم الكفاءة أو ليست لديهم.	يعتقدن أن الكفاءة والمهارة تنمو عبر الزمن عن طريق الممارسة والجهد.
المهام	يستجبن للمهام السهلة بمشاعر الفخر والارتياح.	يستجبن للمهام السهلة بمشاعر الملل وخيبه الأمل.
الاستجابة		
الجهد		
الاحتمال	أكثر احتمالا في أن يكن مدفوعات من الخارج أي متوقعات تعزيزاً خارجياً أو عقاباً –ويزداد احتمال الغش الحصول على درجات جيدة.	أكثر احتمالا في أن يكن مدفوعات من داخلهن لتعلم المادة الأكاديمية.
تنظيم الذات	يظهرن.....	يظهرن.....
الاستراتيجيات المستخدمة	يستخدمن استراتيجية تعلم تحسن.....	يستخدمن استراتيجيات تعلم تحسن.....
الأداء		
الأخطاء	ينظرن إلى الأخطاء كعلامة على الإخفاق وعدم الكفاءة.	ينظرن إلى الأخطاء كجزء عادى ومفيد في عملية التعلم ويستخدمن الأخطاء لتساعدهن على تحسين الأداء.
الرضا	يرضين.....	راضيات.....
تفسير الإخفاق		
المعلمة	يرين معلمتهن كحكم وقاضى ومكافئة أو معاقبة.	ينظرن للمعلمة كمصدر لمساعدتهن على التعلم.

المادة العلمية (١/ ٢/ ٢)

- أربط المادة الدراسية بحاضر الطالبات وحاجاتهن المستقبلية.
- أركز على ميول لطالبات واهتماماتهن.
- أوصل للطالبات إيماننا واعتقادنا أنهن يردن أن يتعلمن.
- أركز انتباه الطالبات على أهداف التعلم أكثر من التركيز على أهداف الأداء.

وجه المقارنة	طالبات لديهن أهداف أداء	طالبات لديهن أهداف تعلم
من حيث: الكفاءة	يعتقدن أن الكفاءة خاصية مستقرة وأن الناس إما أن لديهم الكفاءة أو ليست لديهم.	يعتقدن أن الكفاءة والمهارة تنمو عبر الزمن عن طريق الممارسة والجهد.
المهام	يخترن مهاماً وأعمالاً تعظم فرص إظهار الكفاءة ويتجنبن المهام والأفعال التي تظهر أنهم غير أكفاء (لا يطلبن المساعدة).	يخترن مهاماً وأعمالاً تعظم فرص التعلم.
الاستجابة	يستجن للمهام السهلة بمشاعر الفخر والارتياح.	يستجبن للمهام السهلة بمشاعر الملل وخيبه الأمل.
الجهد	ينظرن إلى الجهد كعلامة على انخفاض الكفاءة ويفكرن في أن الأكفاء ينبغي ألا يبذلن الجهد كبيرا.	ينظرن إلى الجهد باعتباره ضروريا لتحسين الكفاءة.
الاحتمال	أكثر احتمالا في أن يكن مدفوعات من الخارج أي متوقعات تعزيزاً خارجياً أو عقاباً –ويزداد احتمال الغش للحصول على درجات جيدة.	أكثر احتمالا في أن يكن مدفوعات من داخلهن لتعلم المادة الأكاديمية.
تنظيم الذات	يظهرن تنظيم ذات أقل.	يظهرن تعلما وسلوكا تنظمه الذات.
الاستراتيجيات المستخدمة	يستخدمن استراتيجية تعلمهن تحسن التعلم الصم فقط (مثل التكرار، والنقل والتذكر والحفظ كلمة كلمة)	يستخدمن استراتيجيات تعلم تحسن الفهم الحقيقي لمادة المقرر الدراسي (مثال: مراقبة الفهم، التفصيل والحبك)
الأداء	يقومن أداءهن في ضوء مقارنته بأداء الآخرين.	يقومن أداءهن في ضوء التقدم الذي يحققونه.
الأخطاء	ينظرن إلى الأخطاء كعلامة على الإخفاق وعدم الكفاءة.	ينظرن إلى الأخطاء كجزء عادى ومفيد في عملية التعلم ويستخدمن الأخطاء لتساعدهن على تحسين الأداء.

الرضا	يرضين عن أدائهن إذا نجحن.	راضيات عن أدائهن إذا بذلن جهدا حتى ولو أدى إلى الإخفاق.
تفسير الإخفاق	يفسرن الإخفاق على أنه علامة انخفاض القدرة وبالتالي تنبئ بإخفاق مستمر في المستقبل.	يفسر الإخفاق كعلامة على حاجاتهن لبذل مجهود أكبر.
المعلمة	يرين مدرستهن كحكم وقاضي ومكافئ أو معاقب.	ينظرن للمدرسة كمصدر لمساعدتهن على التعلم.

أهمية ربط المادة الدراسية بحاجات الطلاب الحاضرة والمستقبلية:

فالطالبات يدرسن المقررات الدراسة بفاعلية أكبر حين يدركن حاجتهن لمحتواها. وقد تبين أن الرياضيات تلعب دورا هاما في التسويق وفي توزيع ميزانية أو عمل ميزانية للمصروف. وقد تبين كيف تيسر العلوم حل المشكلات اليومية، وكيف أن اللياقة البدنية تساعد في تحسين شعوبنا ومظهرنا. وقد نبين لطالباتنا أن المهارات اللغوية الشفوية والتحريرية حيوية وحاسمة في ترك انطباع جيد على أرباب الأعمال الذين نرغب في العمل لديهم.

أهمية زيادة الميل:

حين تميل الطالبات وتهتم بما يدرسن، ويغلب أن تكون مشاعرهن إيجابية عن عملهن الأكاديمي وأن يضعن لأنفسهن أهداف تعلم وليس أهداف أداء وأن يندمجن في عمليات التعلم ذي المعنى، والاهتمام بالتفاصيل وفي النهاية أن يتعلمن ويتذكرن قدرا أكبر يقابل هؤلاء الطالبات اللاتي لا يهتممن بمقرراتهن الدراسية، ويغلب أن يحفظنها صماً عن طريق القراءة وإعادة القراءة مع قليل من الفهم، أو يحفظن الحقائق حرفيا.

- أوفر للطالبات الفرص ليندمجن في المادة الدراسية.
- أنوع وأجدد في مواد التدريس وإجراءاته.

- صالح، أحمد زكي (١٩٧٩م) **علم النفس التربوي**، (ط١٠)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شكور، جليل وديع (١٩٩٤م)، **كيف تجعلين ابنك مجتهدًا ومبدعًا**، (ط١)، بيروت: عالم الكتب.
- الغريب، رمزية (١٩٧١م) **التعلم**، (ط٤)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نشواتي، عبد المجيد (١٤١٣هـ.)، **علم النفس التربوي**، (ط٦)، عمان: دار الفرقان.
- جرادات، عزت، وآخرون (ب.ت)، **التدريس الفعال**، (ط ٤)، عمان: دار الفكر.
- راشد، على (١٩٩٣ م)، **مفاهيم ومبادئ تربوية**، (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- زيتون كمال (١٩٩٧م)، **التدريس نماذجه ومهاراته**، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر.
- عرقسوسي، محمد خير، وآخرون (١٩٨٣م)، **التعلم نفسيًا وتربويًا**، (ط٢)، الرياض، دار اللواء.
- حمدان، محمد زياد (١٩٨٣م)، **أساليب التدريس، الرياض**: دار الرياض للنشر والتوزيع.
- عليان، هشام وآخرون (١٩٨٧م)، **الممحص في علم النفس التربوي**، (ط٣)، عمان: جمعية عمال المطابع
- السويدان، طارق، باشراحيل، فيصل (١٤٢٣هـ)، **صناعة القائد** (الطبعة الأولى).
- كيلر، جون، (٢٠١٧م)، **تصميم الدافعية للتعلم والأداء–نموذج آركس**–ترجمة، الجغيمان، عبد الله، نوفل، محمد، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ماهر، أحمد (٢٠٠٢م–٢٠٠٣م)، **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**.
- عمران، محمد حسن، **منتديات شبكة السلام العربية**، www.al-salaam.net
- البيـــان، دولة الإمارات العربية المتحدة: دبي.
http://www.almualem.net

مهارات التفكير (١)

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١. استنتاج مفهوم التفكير.
٢. تصنيف مستويات مهارات التفكير.
٣. توظيف مهارات التفكير الأساسية.
٤. تطبيق مهارات التفكير الإبداعي.

موضوعات الجلسة:

١. مفهوم التفكير.
٢. مستويات مهارات التفكير.
٣. مهارات التفكير الأساسية.
٤. مهارات التفكير الإبداعي.

خطة الجلسة التدريبية الأولى

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٢ / ١ / ١) مفهوم التفكير.	١٥.د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	١٥.د
٣	نشاط (٢ / ١ / ٢) مستويات مهارات التفكير.	١٥. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	١٥. د
٥	نشاط (٢ / ١ / ٣) مهارات التفكير الأساسية.	١٥. د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٧	نشاط (٢ / ١ / ٤) مهارات التفكير الإبداعي.	١٥. د
٨	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
	المجموع	١٣٠. د

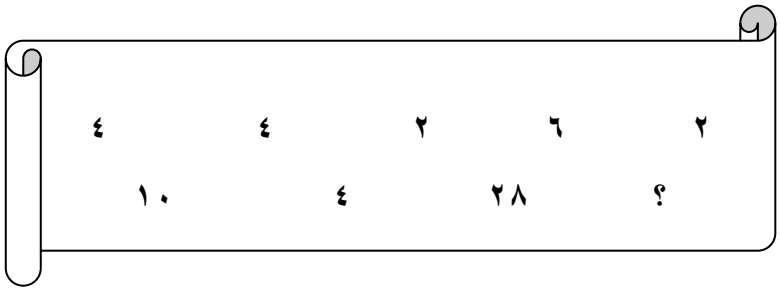
نشاط	(١/١/٢)		٣٠. د	أسلوب النشاط	
	استنتاج مفهوم التفكير.				

أختي المتدربة:

بالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي المهام التالية:

أولا:

أوجدي الرقم المفقود الذي يكمل السلسلة في عملية تسلسل الأعداد التالية:



ثانيا:

حددي الخطوات التي قمت بها للوصول للإجابة:

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثا: من خلال النشاط السابق صوغي مع مجموعتك تعريفًا مناسبًا للتفكير:

.....

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٢/ ١/ ١)

مفهوم التفكير:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة.

ومن تلك التعريفات:

- أنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض إلى مثير ما (**Barel**)
- وعرفه (**De Bono**) بأنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع.
- وعرفه (**Costa**) بالمعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار .
- وفي أبسط تعريف له " هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس" فتحي جروان".

مفهوم مهارات التفكير:

بما أن التفكير عملية كلية تقوم بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو الحكم عليها فإن مهارات التفكير تعد عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في تحسين معالجة المعلومات مثل: مهارات حل المشكلات، وفرض الفروض ومهارات توليد الحلول وتقييمها.

العلاقة بين التفكير ومهارات التفكير:

بما أن التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية فإن مهارات التفكير تعد طرقاً لتنظيم تلك النشاطات العقلية وتمثيل نتائجها العقلية في الواقع.

خصائص التفكير:

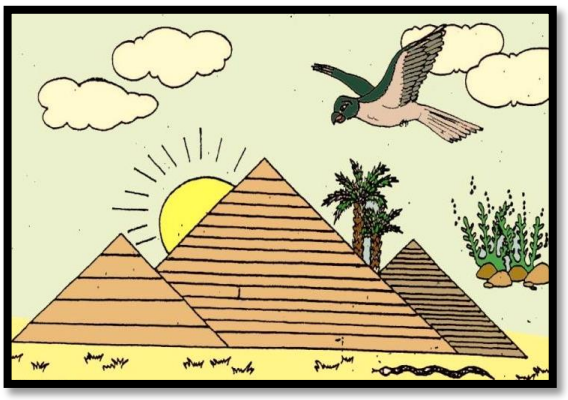
- يعد التفكير محورا لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان ويؤثر في طبيعة عمله وسلوكه، فالأفكار تولد الأعمال.
- التفكير مهارة يمكن أن تطور وتحتاج إلى جهود عقلية متأنية.
- التفكير سلوك هادف.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى المعلومات الصحيحة الممكن توافرها، والخبرة التي يجمعها الإنسان.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع.
- التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية الإنسانية فهو يتأثر بجملة التصورات والمفاهيم والطرائق التي يحملها الإنسان

إذا فكرت أفضل تتعلم أفضل، وإذا تعلمت أفضل ازددت ذكاءً، وكلما ازددت ذكاءً ارتفع صوتك بقوة عندما تتحدث إلى عقلك أو تصنع خياراً. (بيري باير)

نشاط	(٢/١/٢)		٣٠. د	أسلوب النشاط	
	تصنيف مستويات مهارات التفكير.				

أختي المتدربة:

تأملي الصورة التي أمامك، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي التالي:



أولا:

دوني أكبر عدد من الأسئلة حول الصورة التي أمامك (لا تقيدي نفسك بأسئلة ذات اتجاه واحد)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانيا:

صنفي الأسئلة في الجدول التالي من حيث التفكير في الإجابة (مباشر / غير مباشر)

السؤال	مباشر	غير مباشر

المادة العلمية (٢/ ١/ ٢)

مستويات التفكير:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير. فعندما يسأل الفرد عن اسمه أو رقم هاتفه فإنه يجيب بصورة آلية ودون أن يشعر بالحاجة إلى أي جهد عقلي؛ ولكن إذا طلب منه أن يعطي تصورًا للعالم بدون كهرباء فإنه بلا شك سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة، وتستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدًا. واستنادا إلى ذلك حدد الباحثون والمهتمون بالتفكير مستويين للتفكير هما:

التفكير الأساسي :(المباشر): هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، والمتمثلة في الحفظ والفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى التفكير المركب. وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

التفكير المركب: (غير مباشر): ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات وعمليات صنع القرار والتفكير فوق المعرفي.

إن المعارف مهمة بالطبع ولكن غالباً ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير معها
(الباحث ستير نبرج)

نشاط	(٣/١/٢)		٣٥. د	أسلوب النشاط	
	توظيف مهارات التفكير الأساسية.				

أختي المتدربة:

أمامك أمثلة من المقررات الدراسية، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي التالي:

أولا: دوني اسم المهارة المناسبة أمام الأمثلة.

ثانيا: بعد التأكد من صحة الإجابة، اكتبي تعريفا مناسبا للمهارة.

المثال	المهارة	تعريف المهارة
ما اسم النهر الذي يجري في مصر؟ تخيري الإجابة. ١-نهر الفرات ٢-نهر النيل ٣-نهر دجلة ٤-النيل الأزرق.		
وضح القاعدة الفقهية "الضرورات تبيح المحظورات "مع ضرب أمثلة عليها.		
اجمعي عينات من بعض النباتات الطبية في البيئة، وتعرفي إلى هذه النباتات من حيث الشكل واللون والرائحة.		
صنفي الحيوانات التالية إلى مستويين: حصان، دجاجه، خروف إوز، أرنب، ديك، قطة، غزال، بقرة، بطة.		
توفي رجل عن بنت وزوجة وأخ وأب وأم وترك مبلغاً من المال مقداره ٢٠٠٠٠٠ ريال أوجدي نصيب كل من الورثة المذكورين.		
قارني تركيب الخلية النباتية بتركيب الخلية الحيوانية.		
لخصي النص بحيث لا تزيد عدد كلماته عن ثلث عدد كلمات النص الأصلي.		
أرتب خلفاء الدولة الأموية من حيث المدة الزمنية التي قضاها كل واحد منهم في الخلافة.		
عللي حدوث ظاهرة قوس الرحمان في الأيام الممطرة.		

المادة العلمية (٢/ ١/ ٣)

مهارات التفكير الأساسية

مهارة الملاحظة:

هي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها ويقصد بها استخدام واحد وأكثر من الحواس الخمس للحصول على معلومات عن شيء، أو ظاهرة تقع عليها الملاحظة، وتتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن عادة بوجود سبب قوي أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.

مهارة التذكر:

هي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتعني تلك المهارة الفكرية التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى.

مهارة المقارنة:

هي إحدى مهارات جمع وتنظيم المعلومات ويقصد بها التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدها ومفقود في الآخر. وقد تكون المقارنة مفتوحة، أو مغلقة محددة. وفي كل الحالات تمثل المقارنة عملية تلخيص مركز لموضوع المقارنة إما عن طريق الملاحظة المباشرة لأشياء ملموسة أو بصورة تأملية لأشياء مجردة.

مهارة التصنيف:

هي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتعني إيجاد نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وفصلها ضمن فئات لكل منها خصائص أساسية تميزها عن الفئات الأخرى. وهي مهارة لا تخلو من عناصر إبداعية، وقد تكون من أهم مهارات التعلم والتفكير الأساسية لأنها ترتبط بمعظم خبراتنا التعليمية في مختلف العلوم والمواد الدراسية.

مهارة التوضيح:

وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتعني القيام بشرح أو تبسيط أو تأويل معلومة أو أكثر، بغرض كشف معناها أو غموضها بحيث تصبح في متناول الأفهام. وقد يستعان في ذلك بأدوات التوضيح المناسبة مثل ضرب الأمثلة، واستخدام التشبيهات أو وسائل الإيضاح مثل الرسوم والصور والألوان واللوحات وغيرها.

مهارة التفسير:

هي إحدى مهارات معالجة المعلومات وتحليلها والتي وضعها بلوم ضمن مهارات الاستيعاب. وتعني استخلاص الاستنتاجات والتعرف على التضمينات وإضفاء معنى للخبرة وتعليلها، وقد يكون موضوع التفسير مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية.

مهارة الترتيب:

هي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها، وتعني وضع المفاهيم، أو الأشياء، أو الحوادث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متدرج وفقاً لمعيار معين يجعل المدركات ذات مهني ودلالة بعد تنظيمها في مجموعات لكل منها عنوان يميزها عن غيرها.

مهارة التطبيق:

هي إحدى مهارات معالجة المعلومات وتحليلها ويقصد بها استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق تعلمها المتعلم لحل مشكلة له في موقف جديد.

مهارة التلخيص:

هي إحدى مهارات معالجة المعلومات وتحليلها ويقصد بها إعادة صياغة المادة المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق مسح المفردات والأفكار وفصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار الواردة بلغة من يقوم بالتلخيص، بهدف استخلاص لب الموضوع والأفكار الرئيسة المرتبطة به ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح، ويتطلب من التلخيص تحليل المادة وتقييم مدى أهمية مكوناتها، واتخاذ قرار حول ما يمكن حذفه أو إبقاؤه.

إن تعلم مهارات التفكير والتدريب عليها هو استثمار أمثل في الإنسان، بل في أعلى ما يملكه الإنسان وهو (العقل)

د (محمد بن أحمد الرشيد)

نشاط	(٤/١/٢)		٣٥. د	أسلوب النشاط	
	تطبيق مهارات التفكير الإبداعي.				

أختي المتدربة:

تأملي الصورة التي أمامك. وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي التالي:

المهمة الأولى: دوني أكبر قدر ممكن من الاستخدامات المتعددة لهذه القطع الخشبية.

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية: كيف يمكن تطبيق مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة – المرونة – الأصالة –الإفاضة) من خلال هذا النشاط.

.....

.....

.....

ليس الإبداع أن تكون نسخة ثانية أو مكررة، بل أن تكون النسخة الرائدة والفريدة.

المادة العلمية (٢/ ١/ ٤)

عُرف التفكير الإبداعي بأنه: عملية الإتيان بجديد وأن ترى ما لا يراه الآخرون.

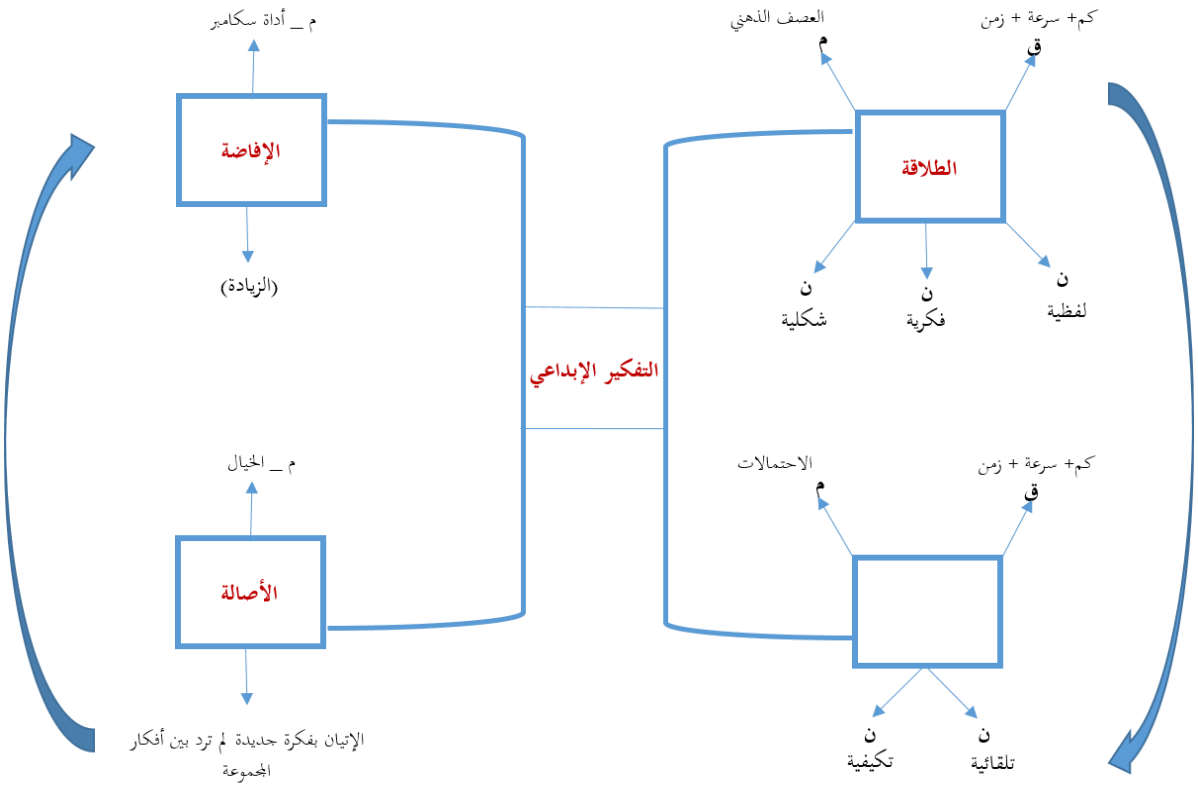
- أن ترى المألوف بطريقة غير مألوفة، وأن تأتي بفكرة جديدة بالنسبة لك وللآخرين.
- الموهبة الفطرية التي ولد بها الإنسان ومجموعة المهارات التي يمكن تعلمها وتنميتها واستخدامها في حل المشكلات.
- نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً.
- العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي يعتبر سابقاً أنها غير مترابطة.

مهارات التفكير الإبداعي	مفهوم المهارة
مهارة الطلاقة	وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات والأفكار والمشكلات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وهي تمثل الجانب الكمي في الإبداع. وللطلاقة أنواع (لفظية . فكرية . شكلية).
مهارة المرونة	وتعني القدرة على استخدام أكثر من أسلوب واحد في العمل أي أنها تمثل القدرة على التغيير وعدم التمسك بالموقف وهي تمثل الجانب النوعي الكيفي في الإبداع. وللمرونة نوعان (تلقائية – تكيفية).
مهارة الأصالة	وهي أكثر المهارات والقدرات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي وتعني القدرة على الإتيان بأفكار جديدة، وغزيرة، وغير شائعة فهي التجديد والانفراد بالأفكار والسلوك.
مهارة الإفاضة	وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإنمائها وتنفيذها.

إن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها.

(جليفورد)

خريطة التفكير الإبداعي



	مفتاح المهارة
م	
ن	أنواع
ق	قاعدتها

ملوحظة:

. يمكن تطبيق جميع المهارات الأربعة في سؤال واحد ويمكن أن تطبق كل مهارة على حدة.

مهارات التفكير (٢)

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١. استنتاج مكونات التفكير الناقد.

٢. استنتاج معايير التفكير الناقد.

٣. تحديد العلاقة بين مهارتي الاستقراء والاستنباط.

٤. تطبيق مهارات التفكير الناقد التقييمي من خلال المقررات الدراسية.

موضوعات الجلسة:

١. مكونات التفكير الناقد.

٢. معايير التفكير الناقد.

٣. العلاقة بين الاستقراء والاستنباط.

٤. مهارات التفكير الناقد التقييمي.

خطة الجلسة التدريبية الثانية

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٢ / ٢ / ١) مكونات التفكير الناقد.	١٠د.
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥د.
٣	نشاط (٢ / ٢ / ٢) معايير التفكير الناقد.	١٠د.
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥د.
٥	نشاط (٢ / ٢/ ٣) العلاقة بين مهارتي الاستقراء والاستنباط.	١٠د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥د.
٧	نشاط (٢ / ٢/ ٤) مهارات التفكير الناقد التقييمي.	١٠د
٨	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥د.
	المجموع	١٤٠ د.

نشاط	(١/٢/٢)		٣٥. د	أسلوب النشاط	
	استنتاج مكونات التفكير الناقد.				

أختي المتدربة:

تأملي التعريفات التالية للتفكير الناقد، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي المهام التالية:

المهمة الأولى: إيجاد القواسم المشتركة بين التعريفات التالية:

	هناك العديد من التعريفات الواردة لدى الباحثين لمفهوم التفكير الناقد وذلك لاختلاف المدارس الفكرية التي ينطلقون منها ومن هذه التعريفات	
	التعريف	**القواسم المشتركة**
التفكير الناقد	التفكير الناقد عند " بولت " هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم وهي التحليل والتركيب والتقويم.	
	التفكير الناقد عند " أنيس " هو تفكير تأملي ومعقول مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلبه ذلك، من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب.	
	التفكير الناقد عند " عسر " يشير إلى الحكم على موثوقية شيء وقيمته ودقته.	

المهمة الثانية: صيغي تعريفا آخر مقترحا للتفكير الناقد.

.....

.....

.....

.....

المهمة الثالثة: ((إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمس، إذا افتقدت إحداها، لا تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات))

تأملي مفهوم التفكير الناقد ثم استنتجي مكوناته.

.....

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٢/ ٢/ ١)

مفهوم التفكير الناقد:

النقد لغة:

ورد الفعل " نقد " في لسان العرب بمعنى: ميز الدراهم وأخرج الزائف منها. كما ورد تعبير " نقد الشعر " في المعجم الوسيط بمعنى: أظهر ما فيه من عيب أو حسن. ويفهم من ذلك إظهار المحاسن والعيوب وتنقية وعزل ما حاد عن الصواب. نقد الشيء ليختبره أو ليميز جيده من رديئة.

ناقده: ناقشه في الأمر.

تعريف مقترح للتفكير الناقد:

هو عملية عقلية تضم مجموعة مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه، بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء ،أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل للمشكلة موضع الاهتمام.

القدرات اللازمة للتفكير الناقد:

- الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث.
- تقييم موضوعي للمواضيع والقضايا.
- القدرة على استخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة.
- توافر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية.

مكونات التفكير الناقد:

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمس، إذا افتقدت إحداها، لا تتم العملية بالمرة، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات ".

فالمكونات هي:

١. القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

٢. الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.

٣. النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية). ثم أن النظرية الشخصية هي الإطار التي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

٤. الشعور بالتناقض أو التباعد: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

٥. حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير لناقد

نشاط	(٢/٢/٢)		٣٥. د	أسلوب النشاط	
	استنتاج معايير التفكير الناقد.				

أختي المتدربة:

بعد الاطلاع على النشرة المعرفية (٢/٢/٣) المرفقة، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي التالي:

المهمة الأولى: دوني معيار التفكير الناقد أمام السؤال المناسب له في الجدول التالي:

السؤال	المعيار
هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟	
كيف يمكن أن نفحص ذلك؟	
هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟	
هل يمكن أن تعطيني مثالاً على ما تقولين؟	
هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟	
هل يمكن أن تكوني أكثر تحديداً؟ (في حالة الإطناب)	
هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟	
هل العقاب هو الحل لمشكلة السلوكيات السلبية للطالبات؟	
هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟	
من أين جئت بهذه المعلومة؟	
هل المبرِّرات أو المقدِّمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟	
هل يمكن أن تعطي تفصيلاً أكثر؟ (في حالة الإيجاز الشديد)	

يقصد بمعايير التفكير الناقد:

تلك المواصفات العامَّة المتَّفَق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساسًا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقييمي، الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح، وهي بمثابة موجهات لكلٍّ من المعلِّم والطالب، ينبغي ملاحظتُها والالتزام بها في تقييم عملية التفكير بشكل عامٍّ، والتفكير الناقد بشكل خاص، وحتى تُصبِح هذه المعايير جزءًا مكمِّلاً لنشاطات التفكير في الموقف التعليمي، يجب على المعلِّم أن يُراقِب نفسه أولاً في تواصلِه مع الطلبة، وفي معالجته للمشكلات والأسئلة التوضيحية؛ حتى يكونَ سلوكه نموذجًا يُحتَذى به من قِبَل طلبتِه وهم يمارسون عملية التفكير، كما يجب على المعلِّم أن يُتابِع استجابات طلبته وحواراتهم بكل اهتمام، ويتوقف لمناقشتهم كلما دَعَت الحاجة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير؛ حتى يتمثَّلوها كحاجة أساسية لسلامة تفكيرهم، ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان إيلدر وبول(Elder & Paul, ١٩٩٦)

وتتمثل فيما يلي:

- **الوضوح:Clarity**

يُعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد، باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمَها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم أو الطالب، وبالتالي لن يكون بمقدورِنا الحكمُ عليها بأي شكل من الأشكال، وحتى يدرِّب المعلِّمُ طلبتَه على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم، ينصح بالإكثار من الأسئلة الاستيضاحية عندما لا تكون عبارات الطلبة واضحة.

- **الصحة:Accuracy**

يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة، كأن نقول: "معظم النساء في الجنوب يعمرن أكثر من ٨٠ سنه "، دون أن يستند هذا القول إلى إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة.

- **الدقة:Precision**

يقصد بالدقة التفكير بصورة عامَّة لاستيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان، ويُعرف هذا المعيار في فنون البلاغة العربية بـ"المساواة"، ومعناها أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط، وعليه فإن معيار المساواة لا يتحقَّق في عبارة إذا كانت تتضمن حشوًا للكلام أو بترًا له، وتوصف العبارة في حالة الحشو بـ"الإسهاب"، -بينما أن الإطناب هو إطالة الكلام لتكثير الفائدة-وتوصف في حالة البتر بـ "الاختصار" -بينما" الإيجاز" أن تؤلّف كلامًا لفظه قليل ومعناه كثير-وتفتقر في حالتي الإسهاب والاختصار للضبط والإحكام .

الربط: Relevance

يعني الربطُ مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، ويمكن للمعلِّم أو الطالب أن يحكم على مدى الارتباط أو العلاقة بين المشكلة –موضوع الاهتمام –وبين ما يُثار حولها من أفكار أو أسئلة، وحتى يتسنَّى التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها، لا بد من تحديد طبيعة المشكلة أو الموضوع بكل دقة ووضوح.

العمق: Depth

تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع.

وعلى سبيل المثال، فإن مشكلة التدخين مشكلة معقَّدة؛ نتيجة ارتباطاتها ومضاعفاتها التي تتجاوز الفرد إلى المجتمع، فإذا استخدمنا عبارة "التدخين ضار بالصحة "لحث المراهقين أو الشباب على عدم التدخين أو تركه، ثم توقَّفنا عند هذا الحد، فإن تفكيرنا ينقصه العمق المطلوب لمعالجة المشكلة، بالرغم من أن العبارة واضحة ودقيقة ومحكمة ومرتبطة بالموضوع.

الاتساع: Breadth

يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بالاعتبار، ولتقييم مدى توافر هذا المعيار، يمكن إثارة عدة أسئلة منوعه.

المنطق: Logic

من الصفات المهمَّة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقيًّا، وعندما يقال بأن فلانًا يفكِّر تفكيرًا منطقيًّا، فإن صفة" المنطق "هي المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، ويقصد بـ" التفكير المنطقي "تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

المادة العلمية (٢/ ٢/ ٢)

السؤال	المعيار
هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟	الربط
كيف يمكن أن نفحص ذلك؟	الصحة
هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟	الربط
هل يمكن أن تعطيني مثالاً على ما تقول؟	الوضوح
هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار؟	الاتساع
هل يمكن أن تكوني أكثر تحديداً؟ (في حالة الإطناب)	الدقة
هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟	المنطق
هل العقاب هو الحل لمشكلة السلوكيات السلبية للطالبات؟	العمق
هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟	الوضوح
من أين جئت بهذه المعلومة؟	الصحة
هل المبرِّرات أو المقدِّمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟	المنطق
هل يمكن أن تعطي تفصيلاً أكثر؟ (في حالة الإيجاز الشديد)	الدقة

نشاط	(٣/٢/٢)		٣٥. د	أسلوب النشاط	
	تحديد العلاقة بين مهارتي التفكير الناقد (الاستقراء – والاستنباط)				

أختي المتدربة:

تأملي مفردات الجدول، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي المهمات التالية:

مهارات التفكير الناقد	التعريف	مهاراته
الاستنباط	القدرة على التوصل إلى نتيجة مختلفة، أو ضمنية من المعلومات المتوفرة وذلك بالنظر في المعلومات والحقائق، انتقالاً من الكل إلى الجزء، ومن العموميات إلى الخصوصيات، ومن القواعد إلى التطبيقات.	– استخدام المنطق. – التعرف على التناقضات في الموقف. – تحليل القياس المنطقي – حل مشكلات قائمة على إدراك العلاقات المكانية.
الاستقراء	استعراض أمثلة كثيرة لمفهوم واحد، بغرض الوصول إلى نتيجة جديدة تكون قاعدة أو خاصية عامة، تنطبق على باقي الأفراد ويكون ذلك بالسير من الجزء إلى الكل، ومن الخصوص إلى العموم، ومن الأمثلة والتطبيقات إلى القواعد.	– تحديد العلاقات السببية والارتباطية – الاستدلال التمثيلي – التوصل الى الاستنتاجات – تحليل المشكلات المفتوحة – تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع – التعرف على العلاقات

المهمة الأولى: اطرحي أمثلة من المقرر الدراسي للمهارات الواردة في الجدول.

.....

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية: حددي العلاقة بين الاستقراء والاستنباط.

.....

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٢/ ٢/ ٣)

إنّ من أكثر تصنيفات مهارات التفكير الناقد الواردة لدى كثير من الباحثين، تصنيف " أُودل ودانيالز. حيث صنفا مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات على النحو الآتي:

- مهارات التفكير الاستقرائي.
- مهارات التفكير الاستنباطي.
- مهارات التفكير التقييمي.

مفهوم مهارة الاستنباط: القدرة على التوصل إلى نتيجة مختلفة، أو ضمنية من المعلومات المتوفرة وذلك بالنظر في المعلومات والحقائق، انتقالاً من الكل إلى الجزء، ومن العموميات إلى الخصوصيات، ومن القواعد إلى التطبيقات.

أهمية مهارة الاستنباط:

تجعل قدرتنا على اتخاذ القرار أفضل، كما تجعل تفكيرنا أكثر فاعلية في حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية. وتحتاج إلى جهد ذهني لمعالجة المعلومات حتى يتم التوصل لها.

مهارات الاستنباط وهي:

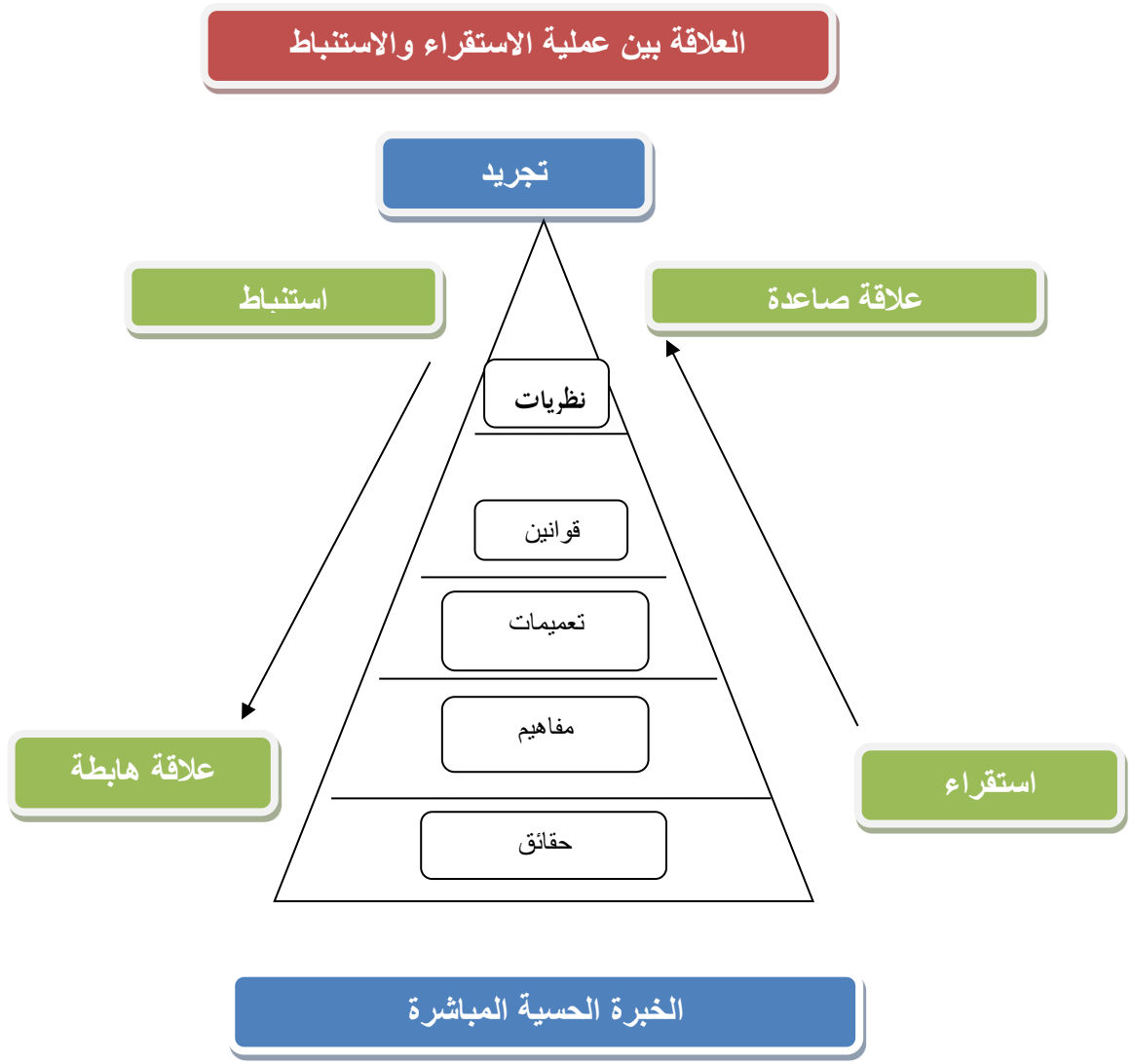
المهارة	تعريف المهارة
تحليل القياس المنطقي	يقصد به تجزئة الموقف الكلي إلى مجموعة من العناصر والأجزاء والمكونات من أجل إيجاد علاقات داخلية بين هذه المكونات أو بين المكون والموقف الكلي.
استخدام المنطق	التفكير الذي يهتم بالمبادئ العامة للفكر الإنساني الصحيح التي تساعد على الوصول إلى النتائج الصحيحة وعدم الوقوع في الخطأ.
التعرف على التناقضات في الموقف	وجود تعارض أو عدم اتساق بين شيئين أو فكرتين لا يمكن أن تكونا صحيحتين في نفس الوقت.

مفهوم مهارة الاستقراء:

استعراض أمثلة كثيرة لمفهوم واحد بغرض الوصول إلى نتيجة جديدة تكون قاعدة أو خاصية عامة تنطبق على باقي الأفراد، ويكون ذلك بالسير من الجزء إلى الكل، ومن الخصوص إلى العموم، ومن الأمثلة والتطبيقات إلى القواعد.

مهارات الاستقراء وهي:

المهارة	تعريف المهارة
تحديد العلاقات السببية والعلاقات الارتباطية	العلاقات السببية: تعني حدوث شيء ما يتوقف على حدوث شيء آخر. العلاقات الارتباطية: تعني حدوث أحدهما قبل الآخر، أو بعده أو بصورة متتابعة دون أن يكون أحدهما سببا للآخر.
الاستدلال التمثيلي	تنطوي على علاقة بين شيئين "وجه الشبه" ليس من السهل اكتشافها دائماً. أوهي استدلال من الخاص إلى الخاص وتتم عن طريق إجراء مماثلة بين شيئين أو حالتين بينهما أوجه شبه ويترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة مفادها نقل حكم أو وصف من أحد المتماثلين إلى الآخر.
التوصل إلى الاستنتاجات	الاستنتاج: هو القدرة العقلية التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة ما، أو الحكم الذي يمكن أن يستخلصه الفرد من حقائق لوحظت، أو افتراضات بالاعتماد على المعلومات والمعارف السابقة لدية.
تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع	تحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف التي يتم الحصول عليها ذات علاقة، أو أنها لا تمت بعلاقة لموضوع المناقشة والموقف التعليمي الذي تقوم عليه تلك المهارة.
تحليل المشكلات. المفتوحة.	يقصد بها المشكلات التي ليس لها جواب صحيح واحد بل لها عدة أجوبة صحيحة كما أن لها عدة طرق مختلفة للوصول إلى الحل، وكذلك لا يعطى فيها الهدف ولا تعطى فيها الاستراتيجية المتبعة في الحل ويطلب فيها تحديد الهدف وتحديد طرق الحل.
التعرف على العلاقات.	ويقصد بها إدراك عناصر المشكلة أو الموقف وفهمها بصورة تؤدي إلى إعادة تركيبها أو صياغتها وحلها. أو هي تجزئة الموضوع أو الفكرة إلى عناصرها أو أجزائها المكوّنة منها بحيث يستوضح فيها تسلسل الأفكار وعلاقاتها وتنظيمها.

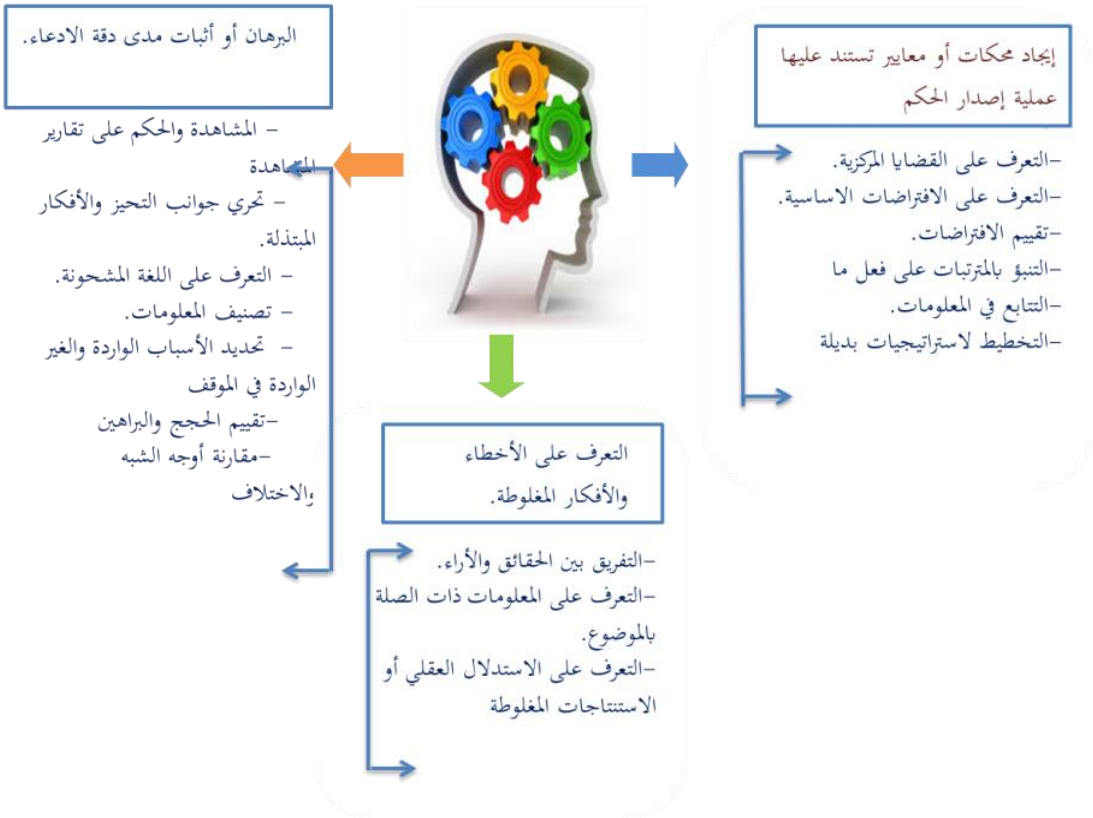

العلاقة بين عملية الاستقراء والاستنباط
تجريد
استنباط
علاقة صاعدة
نظريات
قوانين
تعميمات
مفاهيم
حقائق
علاقة هابطة
استقراء
الخبرة الحسية المباشرة

نشاط	(٤/٢/٢)		٣٥. د	أسلوب النشاط	
	تطبيق مهارات التفكير الناقد التقييمي من خلال المقررات الدراسية.				

أختي المتدربة:

تأملي النموذج الذي أمامك وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: ناقشي مهارات التفكير الناقد التقييمي الواردة في النموذج



المهمة الثانية:

استخرجي مثالاً على المهارات من المقرر الدراسي، مستعينة بالبطاقات الموجودة أمامك في سلة المعلومات.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٢/ ٢/ ٤)

مهارة التفكير الناقد التقييمي هي:

القدرة على إصدار الحكم على الأفكار، أو المواقف، أو الأشخاص، وفق معايير تم تبنيها مسبقاً تمكن الفرد من الدفاع عن حكمه.

ويندرج تحته المهارات التالية:

أولاً: إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام. هي المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من أجل التوصل إلى أحكام معينة، أو هي وضع حدود للخيارات المختلفة.

ومن مهارات إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام التالية:

م	المهارة	التعريف
١	تقييم الفرضية.	تعني تقديم مقترح أو استنتاج مبدئي أو قول غير مثبت، وتخمين نوعه بالاعتماد على بعض المعلومات المتوفرة لتفسير ظاهرة أو حل مشكلة، ثم يصار إلى إخضاع الفرضية للفحص والتجريب.
٢	التتابع في المعلومات.	تستخدم من أجل ترتيب الحوادث أو الفقرات أو المفاهيم أو الأشياء التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى من سياق متدرج، وفقاً لمعيار معين يجعل المدركات ذات معنى ودلالة بعد تنظيمها في مجموعات، لكل منها عنوان يميزها عن غيرها.
٣	التعرف على المشكلات والقضايا المركزية.	القدرة على تحديد المشكلة وكذلك تحديد العناصر المجردة باصطلاحات بسيطة وملموسة ومألوفة، وعلى تجزئة العناصر المتعددة إلى أجزاء عملية.
٤	التخطيط لاستراتيجيات بديلة.	القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة، ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية وتوجيه مسار التفكير أو تحويله، استجابة لتغيير المثير أو متطلبات الموقف.
٥	التنبؤ بالمترتبات على فعل ما.	القدرة على تحديد البيانات أو المعلومات غير متوفرة أمامنا، قد يُستوضح من خلالها ما سيحدث مستقبلاً.
٦	التعرف على الافتراضات الأساسية.	تعني البحث عن الأفكار والمعلومات المسلّم بصحتها في نص لغوي أو مسألة رياضية أو غير ذلك، بهدف التوصل إلى فهم أعمق للمشكلة أو النص وبالتالي حل المشكلة.

ثانياً: البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات. هي القدرة على تقديم برهان قوي أو التمييز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة.

ومن مهارات البرهان وإثبات مدى دقة الادعاءات المهارات التالية:

م	المهارة	التعريف
١	تصنيف المعلومات	تعني إيجاد نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وفصلها من فئات، ولكل منها خصائص أساسية تميزها عن الفئات الأخرى، بحيث تجعل منها أمرا ذا معنى.
٢	تقييم الحجج والبراهين	تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق والثبات ووضوح الهدف والتناسق.
٣	التعرف على اللغة المشحونة	إن بعض الأحكام تعتمد على العواطف فضلاً عن المنطق، وبعض الكلمات أو العبارات تكون عاطفية، أو غير عاطفية.
٤	مهارة المقارنة أو أوجه الشبه وأوجه الاختلاف	التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف ورواية ما هو موجود في أحدها ومفقود في الآخر.
٥	الحكم على مصداقية مصدر المعلومات	هي القدرة على تحديد ما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومات ذات العلاقة بالقضية المطروحة للنقاش يمكن تصديقه أو الوثوق به أم لا، وكذلك القدرة على أن تدعم رأيك بإثباتات وأدلة، وأن تسند رأيك بمراجع ومصادر علمية.
٦	المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات	يقصد بها استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، للحصول على المعلومات عن الأشياء الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة وهي عملية تفكيرية تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن عادة بوجود سبب قوي أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة، وهي بهذا المعنى ليست مجرد النظر إلى الأشياء الواقعة في مرمى إبصارنا أو سماع الأصوات الدائرة حولنا.
٧	تحري جوانب التحيز والأفكار المبتذلة	هي القدرة على كشف أخطاء في التفكير كالمبالغة أو تجاهل عناصر هامة في الموقف.
٨	تحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف	يقصد بها اكتشاف الأسباب المتوفرة في الموقف إذا كانت لازمة أو غير لازمة وكذلك الأسباب غير المتوفرة إذا كانت لازمة أو غير لازمة.

ثالثا: التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها:

هي القدرة على فحص المعلومات والأدلة والأفكار المرتبطة بالموقف ومن ثم كشف الأخطاء ودعمها بالأدلة، وكذلك التمييز بين هذه المعلومات ما بين حقيقة أو آراء.

ومن مهارات التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها المهارات التالية:

م	المهارة	التعريف
١	التفريق بين الحقائق والآراء.	القدرة على التميز بين المعلومات أو الأدلة المرتبطة بالموقف بين حقائق منبثة بدليل أو رأي يمثل اعتقاد الشخص وحكمه.
٢	التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	القدرة على فرز المعلومات ذات العلاقة، من المعلومات الهامشية أو المضللة، حتى تستطيع السيطرة على الموقف وتركيز الانتباه وبالتالي تستطيع إصدار حكم بالشكل الصحيح وهذه المهارة تعتبر من المكونات الأساسية للتفكير الناقد.
٣	التعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.	هو تسرع كثير من الناس في الوصول إلى استنتاجات لا تبررها الأدلة المتوافرة لديهم. أو أنهم يقومون بعمل استنتاجات على أساس افتراض ضعيف أو أكثر.

مهارات التفكير(٣)

في نهاية الجلسة أتوقع أن تكون المتدربة قادرة على أن

١- استنتاج مفهوم التفكير التأملي.

٢- استنتاج مراحل التفكير التأملي.

٣- توظيف مهارات التفكير التأملي.

٤- تحديد دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير داخل الصف.

موضوعات الجلسة:

١. مفهوم التفكير التأملي.

٢. مراحل التفكير التأملي.

٣. مهارات التفكير التأملي.

٤. دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير داخل الصف.

خطة الجلسة التدريبية الأولى

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٣ / ١ / ١) مفهوم التفكير التأملي.	١٥.د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	١٥.د
٣	نشاط (٣ / ١ / ٢) مراحل التفكير التأملي.	٢٠. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٥	نشاط (٣ / ١/ ٣) مهارات التفكير التأملي.	٢٠.د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠ د
٧	نشاط (٣ / ١/ ٤) دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير التأملي داخل الصف.	٢٠. د
٨	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
	المجموع	١٥٠ د

نشاط	(١/١/٣)		٣٠. د	أسلوب النشاط	
	استنتاج مفهوم التفكير التأملي.				

أختي المتدربة:

تتمحور الآيات حول مهارات عقلية تأملية، تسهم إلى التقرب إلى الله عزّ وجل، تأمليها، ثم بالتعاون مع مجموعتك نفذي المهمات التالية:

(أَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ مُسَخَّرَاتٍ فِي جَوِّ السَّمَاءِ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ) سورة النحل ﴿٧٩﴾

(أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ) سورة الغاشية (٢٠)

(قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ۚ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ ۚ إِنَّ اللَّهَ على كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) سورة العنكبوت ﴿٢٠﴾

المهمة الأولى:

بعد التمعن في الآيات السابقة، صيغي تعريفًا للتفكير التأملي.

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية:

برأيك ما أثر التفكير التأملي في العملية التربوية داخل الصف، مبررة ذلك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٣/ ١/ ١)

تعريف التفكير التأملي:

تعددت تعريفات التفكير التأملي الذي يعتبر أحد أنواع التفكير المهمة والملازمة للطلاب طيلة الدراسة.

يعرف سعادة التفكير التأملي بأنه: ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي، والذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور.

ويرى ريان بأنه: تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط.

أما شون choonفعرف التفكير التأملي بأنه استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفتها المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يمكنه من حل المشكلات العلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

وعرف جون ديوي التفكير التأملي على أنه تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج من خلال تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تلك الإجراءات والقرارات والنواتج.

نلاحظ من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها اتفقت على:

- التفكير التأملي عملية عقلية ونشاط ذهني.
- التفكير التأملي يتضمن تأمل الفرد للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره والتخطيط للوصول على النتائج.
- التفكير التأملي يتضمن تبصر في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج.
- أنه تفكير موجه حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة معينه.

وبناء على ما سبق أن التفكير التأملي نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعه، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية.

الأهمية التربوية للتفكير التأملي: يبرز التفكير التأملي كضرورة تربوية في خلال الفوائد التي تنتج عنه وهي كما يأتي :

- يساعد الطالبات على التفكير العميق.
- يساعد الطالبات على استكشاف آليات تعليمية جديدة .
- يساعد الطالبات على التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع، وتقويم أعمالهن ذاتياً .
- تعزيز آراء الطالبات من خلال مساعدتهن في حل المشكلات، وتحليل الأمور بشكل دقيق.
- يعمل على تنمية الناحية النفسية للطالبات.
- يساعد المعلمة في تحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم الطالبات من جهة، وتنويع في أساليب التعليم من جهة أُخرى.
- يعمل على تحسين طرائق التدريس، وممارسة المعلمة لمسئولياتها بمهنية عالية.

نشاط	(٢/١/٣)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	استنتاج مراحل التفكير التأملي.				

أختي المتدربة:

اقرئي الحالة التي بين يديك ثم، نفذي المهمات التالية:

"وبدأت أفكار الحصة الفوضوية تدور في مخيلتي ورأيت الفوضى والأصوات تعلو وهذا يقول أعطني مقص وآخر أريد لاصق وألوان. قدرت أن الحصة ستنتهي ولم ننجز النشاط المقرر، وهنا بدأت بإعادة جدولة خطتي وقلبتها رأساً على عقب، بلحظة تسرع. وخوفاً من الفوضى وضياع الوقت ذهبت مخططاتي في مهب الريح، أخذت القرار بأن أشرح وأعرض شرائح " البوربوينت" في البداية، ثم استخدام الوسيلة التعليمية بطريقة مختلفة عما خططت له بحيث تستخدمها طالبة واحدة في كل مرة على اللوح. وخلال سير الحصة بدأت علامات الملل تظهر على أوجه الطالبات، شعرت بالندم وخيبة الأمل، وكل ذلك بسبب قرار متسرع ولـم أفعل ما خططت له"

المهمة الأولى:

كيف نساعد المعلمة لتسير حصتها بالشكل الصحيح؟

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية:

صممي خارطة معرفية موضحة فيها المراحل التي تعمل على نجاح الموقف التعليمي السابق.

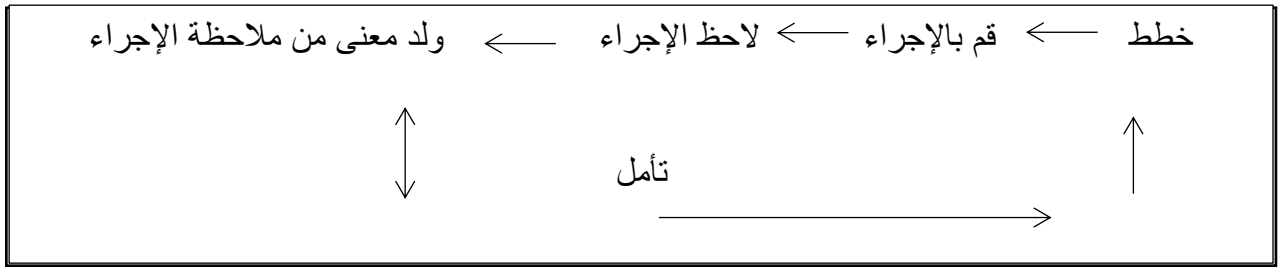
مراحل التفكير التأملي:

لقد قام دونالد شون بتصنيف التفكير التأملي إلى مراحل ثلاث، هي:

١. التأمل من أجل العمل Reflection for action
٢. التأمل أثناء العمل Reflection in action
٣. التأمل بالعمل Reflection on action

إلا أن دراساته حول نموذج التفكير التأملي الذي أعده قد ركز على التأمل أثناء العمل أكثر من النوعين الآخرين (دواني ٢٠٠٣).

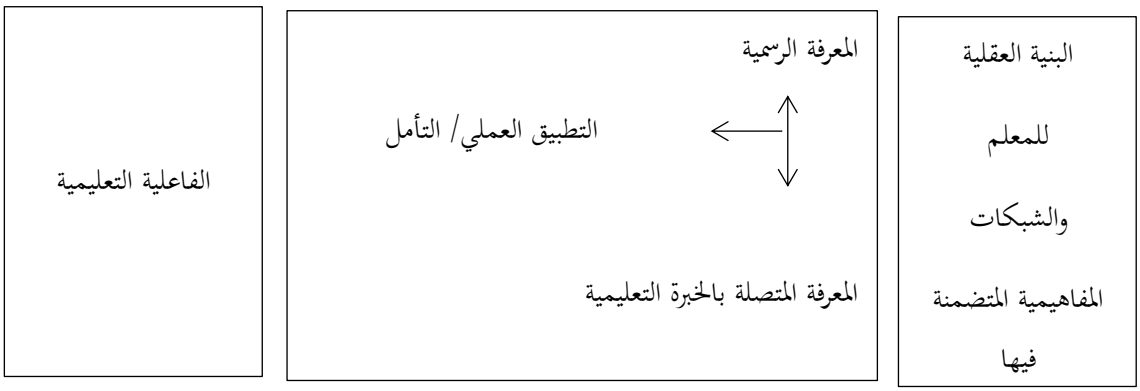
انظر إلى الشكل الآتي الذي نستطيع من حديث شون حول مستويات التفكير التأملي:



ومن متابعة الشكل نجد أن التأمل يحدث بعد أن تقوم المعلمة بالتخطيط للإجراء وتنفيذه وملاحظة نتائجه. ويتبلور لديها كل ذلك ليولد معنى قد يكون جديدًا للخبرة التي مرت بها مما يساعدها في اتخاذ القرارات الخاصة بالإجراء الذي تم تنفيذه.

مراحل إعداد المعلم المتأمل:

يبين الشكل مراحل إعداد المعلمة المتأملة أثناء الخدمة وموقع التأمل في نموذج الإعداد، ففي المرحلة الأولى من الإعداد يتم الكشف عن البنية العقلية للمعلمة، والشبكات المفاهيمية التي تتضمنها تلك البنية، وفي المرحلة الثانية من الإعداد التي تربطها علاقة متبادلة مع المرحلة الأولى فإن التفاعل بين المعرفة الرسمية والمعرفة المتصلة بالخبرة التعليمية يسهم في بلورة نوع التطبيق العملي، الذي إن تم فيه التأمل وفي نتائجه من خلال الحلقة التأملية تتحقق الفاعلية التعليمية، التي تشكل الهدف النهائي في المرحلة الثالثة لنموذج إعداد المعلمة القائم على التأمل.



المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣
قبل الإعداد	أثناء الإعداد	بعد الإعداد

نشاط	(٣/١/٣)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	توظيف مهارات التفكير التأملي.				

أختي المتدربة:

تأملي المنظم التالي، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك نفذي المهمة التالية:

مهارات التفكير التأملي

كيف يمكن توظيف مهارات التفكير التأملي من خلال المقررات الدراسية داخل الصف؟

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٣/ ١/ ٣)

مهارات التفكير التأملي:

تعرف مهارات التفكير التأملي كما ذكرها عبد السلام بأنها "القدرة على تقييم وتفسير الدليل، وتعديل الآراء، وعمل أحكام موضوعية، وهي مؤكدة في كل المقر ا رت". ص ٢١٦

ويشتمل التفكير التأملي على **خمس مهارات أساسية** ذكرتها جيهان العماوي (٢٠٠٩م، ص٧٠)، (٢,١١ م، ص ٢٧٨)

التأمل والملاحظة Meditation and observation:

ويقصد بها القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواءً كان ذلك من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا.

الكشف عن المغالطات paralogisms revealing:

القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية.

الوصول إلى استنتاجات Conclusions:

القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

إعطاء تفسيرات مقنعة Provide Convincing explanations:

القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

وضع حلول مقترحة Proposed Solutions:

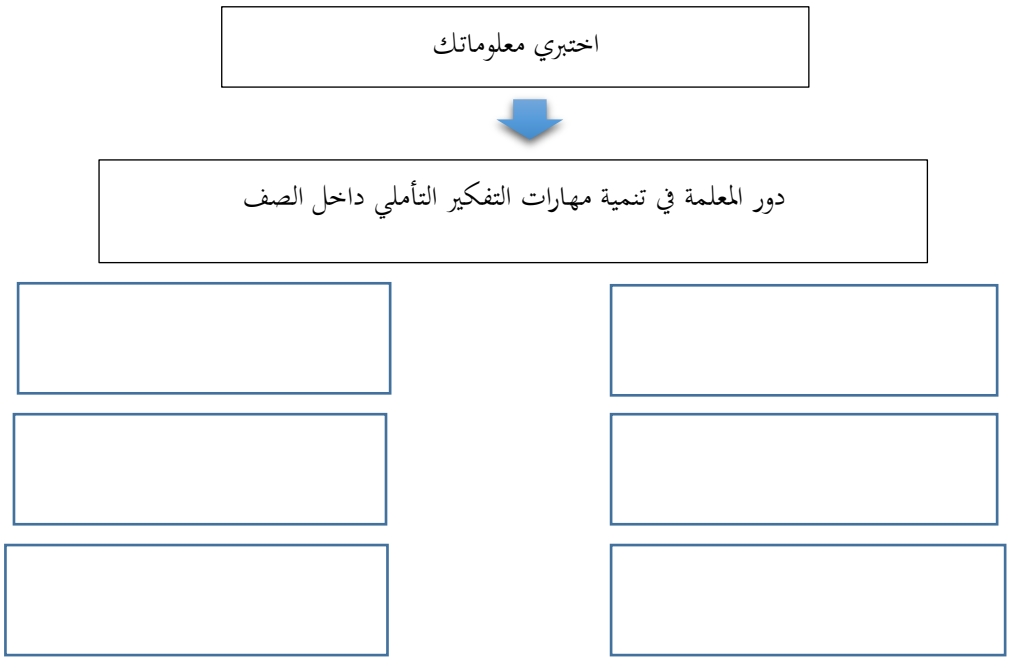
القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

نشاط	(٤/١/٣)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير التأملي داخل الصف.				

أختي المتدربة:

المهمة الأولى:

من خلال الوسيلة التفاعلية التي أمامك، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك، حددي أدوار المعلمة في تنمية مهارات التفكير التأملي داخل الصف، بناءً على خبرتك في الميدان.



المهمة الثانية:

من خلال خبرتك ما الاستراتيجيات والمهارات التي تساعد المعلمة على تنمية مهارات التفكير بشكل عام.

.....

.....

أدوار المعلم التأملي:

إنّ من أدوار المعلم التأملي في تعليم التلاميذ التفكير التأملي:

١. طلب تحري الأفكار المطروحة.
٢. السير وفق استراتيجيات استقرائية.
٣. حث الطالبات على طرح البدائل.
٤. طرح الأسئلة المفتوحة.
٥. الطلب إلى الطالبات متابعة ما يجري في المناقشات الصفية.
٦. التركيز في المناقشات الصفية على التباين.
٧. البحث عن العمل.
٨. احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية الأغلبية.
٩. التوضيح للطالبات بأن معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة أهميتها.
١٠. الإصغاء لوجهة نظر الآخرين حتى يفهمن ما يرمين إليه وتحاكم أفكارهن.
١١. إتاحة الفرصة للجميع للتعبير عن أفكارهن.
١٢. استخدام أسلوب الإقناع والاقتناع باعتبارهما أسلوبين في التعامل الاجتماعي الراقي.
١٣. توفير فرص للطالبات لاكتشاف التنوع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعمة.
١٤. تشجيع الطالبات على متابعة تفكيرهن وسبر جوانب القضية المطروحة.
١٥. ألا يقبلن ببساطة ما تقوله المعلمة لهن، ومراعاة مشاعر الآخرين.
١٦. السماح بحصول أخطاء.
١٧. وأخيراً فإن المعلمة التي تنمي التفكير التأملي تتصف بأنه صاحبة عقل منفتح، تستخدم معايير نوعية، وتحترم الرأي والرأي الآخر وتنمي الاستقلالية الفكرية عند طالباتها.

الاستراتيجيات والمهارات التي تساعد المعلمة على تنمية مهارات التفكير:

هناك العديد من الاستراتيجيات والمهارات المنفذة من قبل المعلمة لعرض الدرس، وتساعد على تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات وتزيد من فاعليتهن داخل الصف نستعرض منها:

الاستراتيجيات:

حل المشكلات	التساؤلات الذاتية	التفكير بصوت عالي	التدريس التبادلي
جدول التعلم	الخرائط الذهنية	التعلم بالاستكشاف	أسلوب تآلف الأشتات
التعلم بالإتقان	العصف الذهني	دمج مهارات التفكير	القبعات الست
		برامج الكورت لتعليم التفكير	الذكاءات المتعددة

المهارات:

١. طرح الأسئلة.
٢. الحوار.
٣. الأسئلة السابرة.

- أبو جادل، صالح نوفل (٢٠٠٧م)، **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**.
- أبو عمشة، خالد حسين، **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة**، جامعة الشرق الأوسط.
- أبو مسمار، هناء، **حقيبة التفكير الناقد**، الرياض: إدارة التدريب التربوي.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٤٢٩هـ)، **تنمية مهارات التفكير رؤية إشراقية في تطوير الذات**.
- جروان، فتحي عبد الرحمن، (١٤٣٦هـ) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر.
- الخضراء، فادية عادل، (٢٠٠٥م) **تعليم التفكير الابتكاري والناقد**، دار ديبونو للنشر.
- زيتون، حسن حسين (١٤٢٩هـ)، **تنمية مهارات التفكير رؤية إشرافية في تطوير الذات**.
- سعادة، جودت (٢٠١١)، **تدريس مهارات التفكير**، عمان: دار الشروق.
- السرور، ناديا هايل، (٢٠٠٤م) **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، دار وائل.
- قانع، أمل سعيد، (١٤٣٠هـ) **تنمية مهارات التفكير**، دار الرشد.
- القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب (١٤٣١هـ/٢٠١٠ م)، **أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى الطلاب الصف الثامن الأساسي**، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- فخرو عبد الناصر، (٢٠٠٠م) ت**نمية مهارات التفكير المنهجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، بحث غير منشور.
- مندور عبد السلام فتح الله، (٢٠٠٨م.) **تنمية مهارات التفكير** (الإطار النظري والجانب التطبيقي)، دار النشر الدولي.
وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٨هـ) **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير**.

عادات العقل المنتجة

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١. استنتاج مفهوم عادات العقل المنتجة.
٢. توظيف نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
٣. توظيف عادات العقل المنتجة.

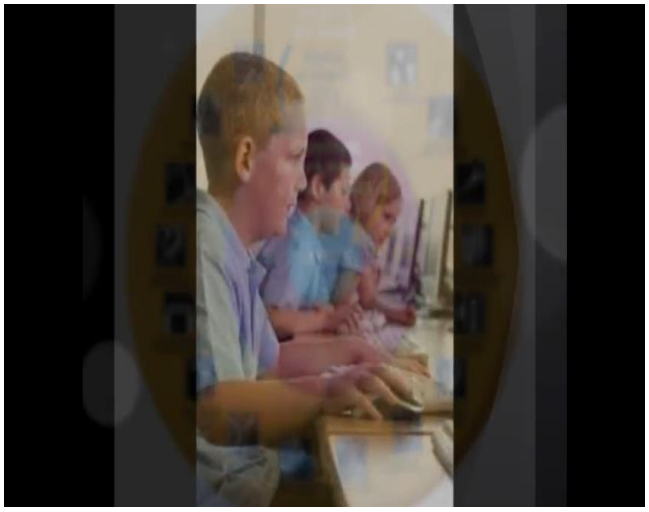
موضوعات الجلسة:

١. مفهوم عادات العقل المنتجة.
٢. نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
٣. توظيف عادات العقل المنتجة.

خطة الجلسة التدريبية الثانية

م	الإجراءات	الزمن
٢	نشاط (٣ / ٢ / ١) مفهوم عادات العقل المنتجة.	٢٠.د
٣	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٤	نشاط (٣ / ٢ / ٢) نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.	٢٠. د
٥	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٦	نشاط (٣ / ٢ / ٣) عادات العقل المنتجة.	٢٠. د
٧	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
	المجموع	١٢٠. د

نشاط	(١/٢/٣)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	استنتاج مفهوم عادات العقل المنتجة وأهميتها.				



عادات العقل ١ https://www.youtube.com/watch?v=AznhMuX٥٢F٠

أختي المتدربة:

بعد مشاهدة الفلم، بالتعاون مع أفراد مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى:

استنتجي مفهوم عادات العقل المنتجة.

.....

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية:

استنتجي أهمية عادات العقل المنتجة بوجه عام.

.....

.....

.....

.....

.....

المهمة الثالثة:

حددي الأهمية التربوية لعادات العقل المنتجة بوجه خاص.

.....

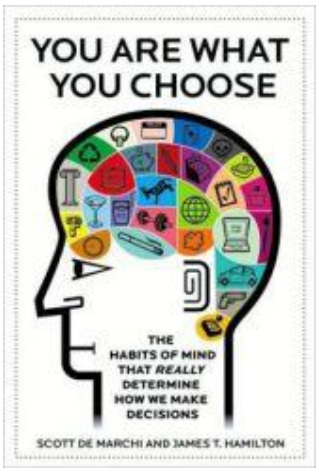
.....

.....

.....

.....

مفهوم عادات العقل المنتجة:



عادات العقل هي نمطٌ غير واعٍ من السلوك المكتسب خلال عملية التكرار، تُؤسس في العقل لتصبح عادة الفرد في حل مشكلاته، كما أنها نمط من الأداءات الذكية له. تقود إلى أفعال إنتاجية (**Kalik**, ٢٠٠٨ & **Costa**).

وشبه المربي الأمريكي هوريسمان (**Horseman**) تدريب الطلبة على عادات العقل بالحبل الذي تُنسج خيوطه وفي النهاية لا تستطيع قطعه، وهكذا عادات العقل فهي عملية تطويرية تدريبية تُكتسب بالتمرين والممارسة لتؤدي في النهاية إلى إنتاج معرفي متين، وهذا التشبيه دليلٌ للمربين والمعلمين على أن هذه العادات ليست فطرية في الإنسان؛ بل تأتي من خلال التدريب والتعلم (قطامي وعمور، ٢٠٠٥).

ومن أهم السمات المميزة لعادات العقل هو تجاوز مرحلة حفظ المعارف وفهما واسترجاعها إلى استخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة من خلال ممارسات ذهنية عقلية معينة كالمثابرة، والإصغاء، والتنظيم الذاتي، والتفكير ما وراء المعرفي، وتطبيق المعارف السابقة على الحالية، والتحكم بالتهور، والتفكير الإبداعي وغيرها.

أهمية عادات العقل:

لا يعد الذكاء عامل متفرداً وحيداً للنجاح الأكاديمي أو النجاح في مختلف شؤون الحياة سواء العلمية أم العملية أم الاجتماعية أم العاطفية، ولضمان النجاح لا بد أن تتحول الممارسات الذكية إلى عادات عقلية يمارسها في حياته كالمثابرة، والمرونة، والتحكم في التهور والتساؤل، وغيرها من عادات العقل التي تضمن للفرد النجاح في مجاله وحياته.

فعندما اتجهت بعض الأساليب التربوية إلى الاهتمام بزيادة الحصيلة المعرفية بعد عملية التعلم، والاهتمام بالكم المعرفي للتعليم، ذهبت العادات العقلية إلى أبعد من ذلك، حيث ركزت على سلوكيات الطالب في البحث عن المعرفة، فعادات العقل هي سلوكيات ذكية يتعوّد عليه الفرد لإنتاج المعرفة، وليس استذكارها واستظهارها أو إعادة إنتاجها.

وتساعد عادات العقل الفرد على:

١. تنظيم المخزون المعرفي للمتعلمة.
٢. إدارة أفكارها بفاعلية.
٣. تدريبها على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة.
٤. النظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات.
٥. تجعل المتعلمة تتسم بصفات إيجابية كالشعور بالثقة بالذات وعدم القلق، والجد والمثابرة لإنجاز المهام.
٦. توسع دائرة مشاركة الطالبة في الموقف التعليمي، وتثير دوافعها لاكتشاف الحقائق، وتنمي لديها الميل لتقبل الآراء.
٧. تجعل المتعلمة أكثر مرونة في حل المشكلات واتخاذ القرارات، ولا سيما أن الحياة مليئة بالمواقف والقضايا والمشكلات التي تحتاج إلى إعمال العقل فيها لاتخاذ قرارات صحيحة مما يوضح العلاقة بين عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار.

الأهمية التربوية لعادات العقل المنتجة كما حددها (حبيب،٢٠٠٦):

١- توجيه وتنظيم عملية التعلم وتحمل مسؤوليتها واستخدام مهارات التفكير لتوجيه التفكير وتحسينه.

٢- المزج بين التفكير الناقد والإبداعي بالإضافة إلى قدرات التنظيم الذاتي للوصول إلى أقصى أداء.

٣- إنهاء المهمة في وقت قصير.

٤- التركيز على الاستقلال وتحمل المسؤولية عند إنجاز أي مهمة.

٥- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي تمر به الطالبة.

نشاط	(٢/٢/٣)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	توظيف نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.				

أختي المتدربة:

اقرئي النشرة المعرفية، ثم بالتعاون مع مجموعتك، نفذي المهمات التالية.

المهمة الأولى: حددي أبعاد التعلم في خريطة معرفية.

المهمة الثانية:

ضعي استراتيجية مناسبة لكل بُعد، من خلال موقفا تعليميا.

.....

.....

.....

.....

.....

فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية بعض العادات العقلية.

أولاً: نموذج أبعاد التعلم لمارزانو

Dimensions of Learning Model

قدم «روبرت مارزانو وآخرون» نموذجًا تعليميًا نما في ضوء نتائج بحوث التعلم المعرفي وأطلق عليه «نموذج أبعاد التعلم Dimensions of Learning Model»ويستطيع أن يستخدمه المعلمون في مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، والهدف النهائي للنموذج أن يصبح التلاميذ لديهم القدرة على تطوير أنفسهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم خلال حياتهم.

ويشير مارزانو وكاندل ١٩٩٥ (Marzano& Kendal,) إلى أن التعلم يعد بمثابة نشاط مستمر يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس، حياته فتولد لديه طاقة ذاتية تجعله مثابرًا في سبيل الوصول إلى حل هذه المشكلة وإنجاز تلك المهمة، وأن المتعلم يتوصل إلى المعارف والمعلومات من خلال بناء منظومة معرفية تنظم وتفسر خبراته من متغيرات العالم من حوله، وهذه المعرفة نفعية يستخدمها الفرد لتفسير ما يمر به من خبرات ومواقف حياتية.

وقد صنف (مارزانو وآخرون، ١٩٩٩م) أبعاد التعلم إلى خمسة أبعاد وهي:

البعد الأول: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم Positive Attitudes and Perceptions Toward Learning :

حيث يرى أن اتجاهات المتعلم وإدراكاته هي التي تكون كل خبرة من خبراته فبعض الاتجاهات تؤثر في التعلم بطريقة إيجابية والبعض الآخر يزيد من صعوبة التعلم، فقد وجدوا أن إدراك المتعلمين لقدراتهم على حل المسائل يعد عاملاً أوليًا وأساسيًا في أدائهم، وإذا أدرك التلاميذ أنه م ضعفاء في حل المسائل الرياضية فإن هذا الإدراك يتغلب على معظم العوامل الأخرى، بما في ذلك القدرات والمهارات الخاصة بالتعلم السابق.(Silver & Marchal, ١٩٩٩)

وقد حدد مارزانو وزملاؤه (Marzano et al, ١٩٩٧)، عاملين أساسيين يجب مراعاتهما في تنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم وهما:

مناخ التعلم Learning Climate يؤثر المناخ الصفي على التلاميذ بشكل كبير، فإذا أتيح للتلاميذ مناخ صفي جيد – بما يتضمنه من معلم وأقران وفصل دراسي – فسوف تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم في إطار هذا المناخ .

المهام الصفية Classroom Tasks :تعد اتجاهات التلاميذ في المهام الصفية ذات أهمية في إنجاز المهام التي كلفوا بتحقيقها وإنجازها، فإذا ما توفر لدى التلميذ اتجاهات إيجابية نحو المهام الصفية فسوف يتم إنجازها بشكل جيد.

وقد حدد مارزانو ((Marzano,١٩٩٥ مجموعة من الأداءات التي يجب على المعلم مراعاتها في تدريسه لتنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم وهي:

-استخدام أساليب تجعل المهام التدريسية ذات قيمة وضرورية للطالبات.

-التخطيط الجيد لمناخ ومهام التدريس لتكون في مستوى فهم الطالبات و في مجال اهتماماتهم.

-تقديم نموذج للطالبات يوضح كيفية إنجاز مهمة تعليمية كاملة.

-تقديم تغذية راجعة إيجابية للطالبات.

-توفير المصادر والوقت والأجهزة والإرشادات الضرورية لإنجاز المهمة.

-إتاحة الفرصة للطالبات لإكمال المهام الصفية مفتوحة النهاية.

ويشير مارزانو إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني يؤدي إلى زيادة التقبل والتفاهم بين الطالبات بعضهن مع بعض، وتقبل وجهات النظر الأخرى، وتكوين علاقات شخصية بين الطالبات، وهو ما يمكن أن يولد شعورا واتجاهًا إيجابيًا نحو الجماعة والعمل داخلها، وبالتالي سرعة إنجاز المهام المراد تحقيقها.(Huot,١٩٩٦)

البعد الثاني: اكتساب وتكامل المعرفةAcquisition and Integration of Knowledge

يرى مارزانو وآخرون (١٩٩٩) أن اكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن استخدام ما نعرفه من قبل لكي نضفي معنى على المعلومات الجديدة، والتغلب على ما في المعلومات الجديدة من غموض، بحيث نستطيع استخدامها بسهولة ويسر نسبيًا، وأن هناك نوعين من المعرفة ينبغي على المتعلم أن يكتسبهما وهي معرفة إجرائية، ومعرفة تقريرية.

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلهاExtending and Refining Knowledge :

يعتقد مارزانو (Marzano,١٩٩٧) أن التعليم الجيد يقتضي إثارة التساؤلات عن المعلومات والمهارات وإعادة صياغتها بشكل جديد، وأن هناك **ثمانية أنواع** من الأنشطة يمكن تفعيلها في الموقف التعليمي لمساعدة المتعلم على تعميق المعرفة وصقلها، وهي:

١ المقارنة تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، ومن الأمثلة المستخدمة في هذا النشاط: ما أوجه التشابه بين هذه الأشياء؟ وما أوجه الاختلاف؟

٢ التصنيف تجميع الأشياء في فئات يمكن تعريفها على أساس خصائص معينة، ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط: كيف تنظم هذه الأشياء في فئات؟ وما الخصائص التي تميز كل فئة؟

٣ الاستقراء التوصل إلى مبادئ أو تعميمات غير معروفة، ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط: ما الذي يمكن أن تستخلصه على ضوء الملاحظات الآتية؟ وما احتمال أن يحدث...؟

٤ الاستنباط التوصل لنتائج غير معروفة سابقا من مبادئ وتعميمات معروفة، ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط: ما الذي يمكن أن تستنتجه أو تتنبأ به؟ وما الشرط التي تجعل هذا التنبؤ أكيداً؟

٥ تحليل الأخطاء تحديد و تمحيص الأخطاء في التفكير عند الفرد و عند الآخرين، و من أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط:

ما أخطاء الاستدلال في هذه المعلومة. – لماذا تعتبر هذه المعلومة مضللة ؟

٦ بناء الدليل المدعم بناء نظام من الأدلة لتأييد وتأكيد حقيقة معينة، ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط: ما هي الأدلة التي تدعم...؟ – ما هي حدود هذه الحجج؟ وما هي الافتراضات وراءها ؟

٧ التجريد تحديد الفكرة العامة وراء المعلومات أو البيانات، ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط: ما هي الفكرة العامة وراء البيانات؟ وماهي المواقف الأخرى التي يمكن أن تنطبق عليها هذه الفكرة؟

٨ تحليل الرؤى تحديد الرؤية الشخصية حول موضوع التعلم، ومن أمثلة الأسئلة المستخدمة في هذا النشاط: لماذا يمكن اعتبار هذا الشيء جيداً أو سيئا أو محايداً؟

البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة:Using Knowledge Meaningfully

إن اكتساب المتعلمة للمعرفة وتعميقها ليس هدفًا في ذاته بل لابد من استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى بالنسبة له عند قيامها ببعض المهام المرتبطة بحياتها اليومية، وقد اقترح مارزانو بعض المهام التي يمكن من خلالها أن تقوم الطالبة بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة، ومنها المهام التعليمية الخمسة للاستخدام ذي المعنى للمعرفة.

المهام التعليمية، التعريف بالمهام التعليمية.

–اتخاذ **القرار**: العملية التي يتم خلالها التوصل إلى قرار حاسم على أدلة منطقية، كما تتطلب الإجابة على الأسئلة التالية: ما أفضل الطرق لتحقيق. وما هو أنسب حل.....؟

– **الاستقصاء**: العملية التي يتم خلالها تحديد المبادئ وراء الظواهر وعمل تنبؤات حولها واختبار صحة هذه التنبؤات. وهناك ثلاثة نماذج للاستقصاء هي (استقصاء التعريف واستقصاء تاريخي واستقصاء تنبؤي)

– **حل المشكلة**: عملية عقلية منظمة تهدف للتوصل إلى حل مشكلة ما، وتتطلب الإجابة عن الأسئلة مثل: كيف أتغلب على العقبات التي...؟ وكيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الشروط؟

– **الاختراع**: العملية التي ينتج عنها تحقيق شيء ما مرغوب فيه ونحن بحاجة إليه، ويصاحب هذه العملية الإجابة عن أسئلة مثل: ما الذي أريد أن أصل إليه؟ وما هي الطريقة الجديدة لـ....؟

– **البحث التجريبي:** العملية التي تركز على ممارسة عمليات العلم الأساسية كالملاحظة، والتحليل والتنبؤ، واختبار صحة النتائج، والتفسير، والاستنتاج... هذا يتطلب الإجابة عن عدة أسئلة مثل: ماذا تلاحظ أمامك؟ وبما تفسر نتائج التجربة.....؟

ولقد اقترح مارزانو أن تستخدم المعلمة استراتيجية المهام التعليمية لتدريب الطالبات على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، مع ضرورة أن تكون المهام التعليمية ذات بُعد وظيفي لدى الطالبات، بالإضافة إلى ضرورة مشاركتهن في بناء هذه المهام. (كأن تحدد الأسئلة

بالاشتراك مع المعلمة. وتسعى المعلمة للحصول على إجابات عنها في الموضوعات التي تدرسها)، كما يؤكد مارزانو ضرورة مراعاة المعلمة لبعض الأداءات التالية عند استخدامها هذه الاستراتيجية (مارزانو وآخرين،١٩٩٩)

البعد الخامس: عادات العقل المنتجةProductive Habits of Mind : بالرغم من أهمية اكتساب الطالبات للمعلومات، وتعميقها، واستخدامها بشكل ذي معنى، إلا أن اكتسابهن للعادات العقلية يُعد هدفًا مهمًا لعملية التعلم، فهي تساعدهن على تعلم أية خبرة يحتجنها في المستقبل.

ويعتقد مارزانو وآخرون (١٩٩٩م) أن عاداتنا العقلية تؤثر في كل شيء نعمله، والعادات العقلية الضعيفة تؤدي–عادة –إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة، وأن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها في اكتساب الطالبات للعادات العقلية

هو تهيئة المواقف، والأنشطة التعليمية التي تتطلب من الطالبات ممارسة مهارات التفكير المختلفة، للتوصل إلى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها، واستخدامها في مواقف ومشكلات حياتية.

نشاط	(٣/٢/٣)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	توظيف عادات العقل.				

أختي المتدربة:

بعد قراءتك للنشرة، وبالتعاون مع مجموعتك نفذي التالي:

كيف نجعل هذه العادات تنعكس على أدائنا في البيئة الصفية؟

تفعيل عادات العقل في الموقف التعليمي

المثابرة	
التحكم بالتهور	
التفكير بمرونة	
الإصغاء بتفهم وتعاطف	
التفكير المجرد	
الكفاح من أجل الدقة	
التساؤل وحل المشكلات	
تطبيق المعرفة القديمة على أوضاع جديدة	
التفكير والتوصيل بوضوح ودقة	

جمع البيانات باستخدام الحواس

التصور والابتكار

الدهشة والرهبة

الإقدام على مخاطر المسؤولية

التفكير التبادلي

إيجاد روح الدعابة

الاستعداد الدائم للتعلم

النشرة المعرفية (٣/ ٢/ ٣)

عندما نقع في حيرة، ولا نعرف ما سنفعل نكون هنا قد وصلنا إلى العمل الحقيقي، وعندما لا نعرف أين سنذهب، هنا نكون قد بدأنا رحلتنا الحقيقية. العقل الذي لا يشعر بالحيرة لا يمكن أن توظفه بصورة صحيحة.

ماهي أنماط السلوك الفعّالة التي تساعد على حل المشكلات، ما لسلوك الذي يتبعه البشر ليتصرفوا بذكاء؟

تم عمل بحث خاص بطرق التفكير الفعّال والسلوك الذكي من تأليف

Feuerstein, Glatthorn and Baron, Sternberg, Perkins, and Ennis

وذكر البحث أن هناك صفات معينة للأشخاص ذوي التفكير الفعال، وليس بالضرورة أن يكون هؤلاء الأشخاص علماء أو فنانين أو علماء تقنية أو أصحاب ثروات، إن هذه الصفات تظهر لدى كل البشر في شتى مجالات الحياة.

وما قدمه كوستا وكاليك في وصف وتوظيف عادات العقل الستة عشر التي تميز السلوك البشري، وترابطها دون معزل؛ لتظهر سلوك معين في مواقف متعددة للتفكير الفعّال. فخصائص عادات العقل أنها تمارس من خلال سلوك يجري استخدامه في أوضاع متنوعة تم وصفها على النحو التالي:

كيف تعلم عادات العقل ؟

١-المثابرة: وضعها آرثركوستا في البداية. لأن النجاح عادة ما يرتبط بالنشاط والفعل وهما يحتاجان إلى المثابرة .

والمثابرة هي المواظبة وعدم التراجع ، هي المحاولة ، بل الاستمرار بالمحاولة. المثابرة تعني أيضا رفض التقوقع والخمول والكسل والانعزال. رفض هذه السلوك معناه اللجوء إلى العقل وحثه على النشاط والعمل، وحثه على وضع استراتيجيات جديدة في الحياة، ونبذ الاستراتيجيات القديمة، فهي غير مناسبة، لأن المثابرة دائما البحث عن جديد. وقبل كل شيء يجب تدريب العقل على تقبل الاحتمالات، ووضع استراتيجيات متنوعة لقراراتك حتى إذا فشلت إحداها، فورا تنتقل إلى الاستراتيجية الأخرى، وبهذا تحل المشاكل وتتخذ القرارات، وبهذا يتحقق النجاح، وهذا ما يجب تدريب الأبناء والطلبة عليه .

٢-التحكم بالتهور : أي بناء استراتيجيات محكمة ودقيقة لمواجهة الحقائق ، واستخدام بدائل متعددة تُبنى بصبر بعيداً عن التسرع. إن تمحيص أي فكرة وإعادة النظر بها وتجريبها ذهنيا، وحساب نتائجها يساعد على الإبداع والنجاح. يمكن تعلم هذه العادة بمناقشة أي فكرة، وعدم قبولها بعلاتها، وعدم التسرع بالإيجاب أو الرفض للتعبير عن الرأي أو للإجابة عن سؤال، فالتأني قليلا يعطي إجابة ناجحة وموقف متوازن.

٣-الإصغاء بتفهم وتعاطف: الإصغاء فعل نقدي تأملي، وعمل ذهني معقد يتضمن كثيرا من الفعاليات والقدرة الذهنية .الإصغاء هو بداية الفهم والحكمة. وهو فن حين يصغي المرء لغيره؛ فهذا يعني تعاطف مع وجهة نظر الغير. يعني قدرته على تحليل المعاني الواردة في أقوال غيره، وفي هذا مستوى عالٍ من الذكاء.

الإصغاء للآخرين هو اكتساب ودعم، وتخفيف حدة انفعالهم، وإشعارهم بمدى الاهتمام بهم وحين يمارس الإنسان الإصغاء فهو حكيم، وخبرته في الحياة كبيرة .تعليم هذه العادة يكون بالتحلي بالصبر، وقبول آراء الآخرين، ومناقشتها بهدوء. كثير من الأمور والمشكلات تحل بالإصغاء .الإصغاء المقصود هنا ليس الاستماع فقط، وأنت لا تدرين ما يقول غيرك. وتنفعلي لما تسمعين وتناقشين ما سمعته بتعاطف ومحبة مع إبداء الحجج. بعيداً عن تجريح شخصية من تستمعين وتصغين له.

٤-التفكير بمرونة: التفكير بمرونة من أصعب عادات العقل؛ وذلك أنه ليس من السهولة أن تطبقها لماذا؟ لأنها اعتادت على رؤية قديمة اعتادت عليها، وعلى رؤية الأشياء من خلالها .

لتعليم هذه العادة يتم تعليم الطالبة أكثر من طريقة غير تقليدية في حل المشكلات ، ومواجهة تحديات الحياة. لأن المرونة هي فن معالجة المعلومات بطرق غير التي تعودها المرء. وحث الدماغ على التغيير وإبداع البدائل في قدرتها على إصلاح نفسها وتصبح أكثر براعة وقدرة واقتدار .

٥-التفكير المجرد (فوق المعرفي) :ينتج لنا التفكير المعرفي مراجعة النفس. وأنه وقفة تأمل ومحاسبة، حول تفكيرنا، ومعرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، ويجسد لنا قدرتنا على التخطيط لبناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها. هل ندرك أفعالنا وتأثيرها على الآخرين والبيئة؟ إذن فتفكيرنا فوق المعرفي لتعليم هذه العادة: نسأل دائما؟ ماذا تقصدين بقولك كذا؟ هل فكرت في نتائج أفعالك وأقوالك أو حتى أفكارك على مشاعر الآخرين، على البيئة. هنا نتيح للطالبة فرصة لإعادة إنتاج فكرة جديدة وتناقشها وتناقش نتائجها على نفسها وعلى الآخرين وعلى البيئة من حولها.

٦-الكفاح من أجل الدقة: قيل في الحكمة القديمة: من يرتكب غلطه ولم يصلحها، كأنه ارتكب غلطتين. والوصول إلى الدقة في أعلى مستوياتها إحدى استراتيجيات التفكير الناقد.

الوصول إلى الدقة يعني عدم التسرع. لذا يجب تعليم النشء الجديد منذ الصغر أن التسرع يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء المتكررة .وفقد الذات باستمرار .والإيمان بالآخرين وأهميتهم ،وأنهم يحتاجون منك وباستمرار، أعمالا متقنة ودقيقة، ولأنهم جزء من حياتك، فلماذا نبخل عليهم بالعمل الدقيق الذي كله إخلاص ودقة، والدقة تحتاج إلى العمل المستمر، وإلى إقناع الدماغ وتفعيلة لإنتاج معرفة عالية الجودة، فائقة النوعية .

٧-التساؤل وطرح المشكلات : المقصود هنا ليس صنع مشكلات بمعنى خلافات وأزمات إنما المقصود هنا هو فن التساؤل كأن تطرح تساؤلات تتطلب الإجابة عنها طرح قضايا جديدة أو إضاءات نوعية حول قضية قديمة برؤية جديدة .أو قضية جديدة، تضيف التساؤلات عليها حلا إبداعيا.

أمثلة: لماذا تنمو أظافر اليدين أسرع من أظافر القدمين؟ ماذا سيحدث إذا...؟

لماذا تحدث النزاعات في العالم ؟

وغيرها من الأسئلة الكثير. مثل هذه التساؤلات سببا في الإبداع والاكتشافات والتطور والنمو. لنعلم الطالبات طرح الأسئلة، وعدم قبول الأمور على علاتها. ونتقبل من الطالبة أو أي شخص جميع الأسئلة. فلولا طرح التساؤلات لما تطورت الحياة.

٨- تطبيق المعارف القديمة على أوضاع جديدة : إن استخلاص النتيجة – العبرة – من حادث سابق وتطبيق ذلك في سياق آخر، دليل على ذكاء وقّاد وذاكرة نشيطة، وعقل فعّال . المعروف أن الحوادث لا تتشابه كليا، ولكن الأذكياء، يستطيعون استخلاص نتائج مفيدة من أحداث سابقة، وتطبيقها على أحداث جديدة. توظيف المعرفة، والاستفادة منها، شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل .

الأذكياء يتعلمون من تجاربهم .. وحكمة الأذكياء عادة هي: لم أقع في الخطأ، لأنني أتعلم من تجاربي، وتجارب غيري .أليست الأسئلة

التي تعرض على الطالبات من هذا القبيل؟ وما الحصص الدراسية التي فيها تجارب تعرض على الطالبات. فما عليهن إلا الاستفادة منها وتطبيقها بالحل الصحيح للأسئلة. ألا تعتبر من تجيب عن جميع الأسئلة ذكية؟ لماذا؟ لأنها استفادت من تجاربها.

٩-التفكير والتوصيل بوضوح ودقة: طريقة إيصال المعرفة إلى الآخرين، تحتاج إلى لغة واضحة، وتفكير جيد. سواء أكانت الطريقة كتابية أم شفوية، وهذا يتطلب أن تكون المعلمة ملمة بالموضوع ومقتنعة به جيدا، وتعرف الفئة التي تريد أن تخاطبها. أليس هذا بذكاء ويتطلب عقلاً واعياً؟!

اللغة تحتاج إلى تدقيق وتشذيب وترتيب. والتفكير يحتاج إلى خرائط معرفية. وقدرة على التفكير النقدي. فاللغة والتفكير أمران متلازمان جوهريا، لا يمكن فصلهما عن بعض .حتى لا تكون اللغة غامضة، يحتاج الأمر إلى إيضاحات، مقارنات، قياسات كمية، أدلة تعبيرات محددة، وتشبيهات صحيحة .يمكن تعليم هذا بتشجيع الطالبات على القراءة وتذوق الأشعار، وكتابة المواضيع المختلفة. وتأليف القصص، والاستماع للحكايات، وإعادة صياغتها تحت إشراف خبيرة .

١٠- جمع البيانات باستخدام الحواس : الغاية هنا : كيف نوظف مدركاتنا الحسية توظيفاً خلاقاً في عملية بناء المعرفة . وهي إحدى أهم العادات والمهارات، التي يجب على العقل الناقد أن يكتسبها .

المعرفة تقوم بمعطيات حسية ، وما يوجد في العقل هو منظومة إدراكات حسية ، قام بتحويلها إلى أنماط ذهنية وفكرة متقدمة .

للوصول إلى هذا المستوى ، يجب التأكيد على أهمية توظيف الحواس، وتنمية القدرات الحسية للمرء في عملية بناء المعرفة.

يمكن تعليم هذه العادة عن طريق الاهتمام بحواس الناشئة، وإشراك أكثر من حاسة في عملية التعليم. مع الاهتمام بالبيئة ولفت نظر الطالبات لما حولهن من جمال متعدد الألوان والأنواع والأصوات .فلماذا لا تعطى بعض الحصص خارج نطاق الغرفة الصفية، لتحس الطالبات بمعنى الحياة؟ لماذا لا يتم التركيز على الزيارات والرحلات الخارجية؟ لتطوير ذوقهن وإحساسهن، الاهتمام بحصص الفن والرياضة، وتفعيل حصص التربية المهنية.

لماذا لا تكون الحصص على شكل تطبيقات عملية يشترك فيها الطالبات بحواسها المختلفة؟ مما ينمي العقل عندهن ويجعله وقّادا وفاعلا

١١-التصور والابتكار: من عادات المبتكرين -التصور الذهني -وهو بصورة مبسطة: تصور العمل ونتائجه في الذهن قبل البدء به ماديا .

لماذا التصور ؟ حتى يكون العمل دقيقا ومتقنا. وتكتشف الأخطاء فيه. ويتم نقده من جميع الجوانب وفي هذا إبداع وابتكار. مثل هذا الأمر يستطيع كل امرئ عمله، إذا أراد الإتقان والابتكار، فهو ليس وراثيا. إنما هو عادة عقلية يمكن اكتسابها .

التصور الذهني يعطينا مزيدا من الطلاقة والتفصيل والجد والبساطة والحرفية ، والكمال والجمال والتناغم والتوازن .يمكن تعليم هذه العادة كأسلوب حياة أو كحل لموقف متأزم. تشجيع الطالبات على التصور الذهني. تصوري نفسك قائدة معركة. ماذا كنت ستفعلين في هذا الموقف؟ وللمعالجة يقال للطالبة أنت أخطأت بحق زميلاتك وصفّك ومن يعلمك. لو كنت أنت المعلمة ماذا ستفعلين بإحداهن قامت بنفس فعلك؟

هنا تدرك الطالبة الخطأ الذي قامت به، وإذا أدركت أن ما فعلته خطأ فلا تعيد نفس التصرف ... ولكنها تعلمت أسلوب حياة، وعادة من عادات العقل .

١٢ -الدهشة والرهبة: حين اكتشف أرخميدس قوانينه المعروفة أصابته الدهشة بمعنى الفرحة الكبيرة حين صاح وجدتها. فأعظم

اللحظات حين تكتشف أشياء جميلة في حياتك. ولكن أنى لك ذلك ؟! الأمر يحتاج أن تخوض الحياة، أن تغامر. أن تجرب وهذا يحتاج إلى شجاعة فكرية، وعقل فعّال .

من يتصفون بهذه العادة الجميلة يسعون جاهدين لكشف الغموض والأحاجي في حياة الآخرين. يسعون لإيجاد الحلول لمشاكل الغير. هم يستمتعون بذلك بل يواصلون العمل والتعليم مدى الحياة. هل نسمي هذا حب الاستطلاع. إنه أكبر من ذلك لأن فيه مشاركة وجدانية مع الآخرين. وسعي لإيجاد الحلول، وكأن الغير جزء منهم .نعم نحو طالبات لديهن حب استطلاع، وتواصل مع العالم من حولهن، والتأمل في التشكيلات المدهشة.

لتعليم هذه العادة، ينصح بإعطاء الحصة على شكل مشوق. حتى تظل الطالبات متحفزات لمعرفة النتيجة أو المفاجأة. والخيارات في ذلك متاحة ومتعددة .

١٣- الإقدام على مخاطر المسؤولية : هذه العادة تعني حب المغامرة ، وحب المغامرة هنا هو عدم الخوف من الفشل .

وكما يقول الشاعر: وَمَنْ لا يُحِبّ صُعُودَ الجِبَالِ يَعِشْ أَبَدَ الدَّهْرِ بَيْنَ الحُفَر (أبو القاسم الشابي)

الخوف من الفشل يقتل الإبداع في النفس. لابد من مواجهة المسؤولية بشجاعة .لماذا يظل الفرد حبيس الخوف وعدم الثقة؟

ولماذا ينظر البعض الحلول تأتيه وهو حالم ؟

دعي طالبتك تجرب المغامرة ..فإذا ما تعلمت المغامرة، تعلمت وضع الحلول المناسبة. إذا ما فشلت حياتها سوف تتغير إلى متعة وتجدد وتطور.

١٤-التفكير التبادلي: تبادل الأفكار بين أفراد المجتمع مفيد. فمن شأن هذه العادة الارتقاء بالمجتمع، وحل مشكلاته قبل تفاقمها. وتعزز هذه العادة التعاون، والقضاء على بؤر الاختلاف . تبادل الأفكار يعني التواصل الاجتماعي، والتعاطف والمشاركة مع الآخرين، تبادل الأفكار يتيح المجال إلى نقدها وتحسينها، واختبارها، وتبادل الأفكار يعطي تغذية راجعة مفيدة. هذا التبادل يساعد على النمو الذهني والعقلي. يتم تعليم هذه العادة بالتعليم التعاوني \التعليم على شكل مجموعات \ ويتم بإشراك الطالبات في اللجان المدرسية، والصفية .

١٥- إيجاد الدعابة : التفكير وعادات العقل من العمليات العقلية العليا التي تتطلب الجهد. ولتجنب الوصول إلى مرحلة التعقيد المعرفي الكامل، وهي مرحلة لا يصل إليها إلا القليل، ونادرا ما يكون ذلك قبل بلوغ أواسط العمر، فإضفاء شيء من المرح والدعابة أمر ضروري .فالدعابة كالمبرد، تخفف من حدة سخونة الموقف، ليعمل الدماغ بكامل قوته بحيوية ونشاط .ما ضر لو أضفت المعلمة جوا من المرح في حصتها، ليتجدد نشاط الطالبات، ونشاطها هي أيضا. ما ضر لو كانت مبتسمة، تتقبل الإجابات والجو الصفي بابتسامة، هذا لا ينقص من مقدارها شيئا، بل يزيد من إعجاب الطالبات بها، ويزيدهن تشويقا وحيوية واستيعابا .

١٦-الاستعداد الدائم للتعلم: هذه العادة من عادات العقل تحث على التواضع .التواضع مصيره التوصل إلى نتائج معرفية أو ذهنية، عادة فيها خلاصة ما سبق. والحكمة التربوية تقول: (تعلم التعلم المستمر) وهو شعار ترفعه المؤسسات التربوية الحديثة .التعلم المستمر لا يعني أن يواصل المرء عمل نفس الشيء مرة بعد أخرى ثم يتوقع نتائج مخالفة، فهذا هو عين الجهل .

مواصلة التعلم يكون بالبحث المستمر عن الجديد ، واستعداد جديد وبمدخلات جديدة ، واستعداد جديد، وعدم الملل. فالتعلم لا ينتهي. والحياة لا يزال فيها أشياء جديدة، ومتجددة نجهلها. المحاولات والاكتشافات تضفي بهجة للحياة. وتجددا لنشاط الدماغ . فالابتكار والذكاء ليس سمة بل عادة يمكن لأي إنسان أن يكتسبها.

- أبو الحاج، نبيل سعيد. (٢٠١٤م). http://www.d١g.com/forum/show/٤٨١٨٣٥٨ تم استرجاعه يوم الأربعاء الموافق١٠/٥/٢٠١٧ في تمام الساعة١٢,٣٠ ظهرا
- قطامي، يوسف وعمور، أميمة. (٢٠٠٥). **عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٨). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأسئلة الصفية

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١- استنتاج أبرز الممارسات الخاطئة التي تؤدي إلى تدني مستوى الأسئلة الصفية داخل الصفوف الدراسية.

٢- إيجاد العلاقة بين التعلم والسؤال.

٣- تمييز الأنماط الأربعة للأسئلة الصفية.

٤- صياغة أسئلة صفية حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه.

موضوعات الجلسة:

١. واقع الأسئلة الصفية دخل الصفوف الدراسية.

٢. العلاقة بين التعلم والسؤال.

٣. الأنماط الأربعة للأسئلة الصفية.

٤. الأسئلة الصفية السابرة.

نسب إلى ابن عباس ﷺ – حينما سئل عن علمه كيف اكتسبه – أنه قال :

(بلسان سئول ، وقلب عقول)

خطة الجلسة التدريبية الأولى

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٤ / ١ / ١) الممارسات الخاطئة التي تؤدي إلى تدني مستوى الأسئلة الصفية داخل الصفوف الدراسية	١٥. د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	١٥. د
٣	نشاط (٤ / ١ / ٢) علاقة التعلم بالسؤال.	٢٠. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٥	نشاط (٤ / ١ / ٣) الأنماط الأربعة للأسئلة الصفية.	٢٠. د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٧	نشاط (٤ / ١ / ٤) الأسئلة الصفية السابرة.	٢٠. د
٨	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
	المجموع	١٥٠. د

نشاط	(١/١/٤)		٣٠. د	أسلوب النشاط	
	استنتاج أبرز الممارسات الخاطئة التي تؤدي إلى تدني مستوى الأسئلة الصفية داخل الصفوف الدراسية.				

(liLJpHBo١٦https://www.youtube.com/watch?v=W)

أختي المتدربة:

تابعي فيلم الجانب الأخلاقي لجريمة القتل!

ثم بالتعاون مع أفراد مجموعتك، أجيبي على المهمات التالية:

المهمة الأولى:

دوني أكبر قدر من الملاحظات على أسئلة المحاضر في المقطع.

.....

.....

.....

المهمة الثانية:

قارني بين ما شاهدتي في المقطع السابق، وواقع الأسئلة الصفية داخل صفوفنا الدراسية، من خلال رصد أبرز الممارسات الخاطئة والشائعة عند صياغة وطرح الأسئلة.

.....

.....

.....

المهمة الثالثة:

ما مفهوم الأسئلة الصفية الفاعلة التي يمكن استخلاصها بعد مشاهدتك للفيلم.

.....

.....

.....

المادة العلمية (٤/ ١/ ١) مفهوم الأسئلة الصفية

إجابة المهمة الأولى والثانية:

متعددة حسب ما توصلت إليه كل مجموعة من ملاحظات.

إجابة المهمة الثالثة:

السؤال في اللغة: الاستخبار والطلب ... جاء في لسان العرب لابن منظور سأل يسال سؤالاً ومسألة ....

وقد عرف بعض المختصون بمجال التعليم الأسئلة الصفية نذكر منها:

تعريف هايمان (Hymen، ١٩٨٣ م) عبارات تأخذ صورة نحوية تقريرية أو استفهامية أو طلبية لإنجاز الإجابة المتوقعة.

وتعريف تيوكاستل (New castel، ١٩٩١ م) هي عبارات تحتوي أو تتضمن طلباً مصمماً لإثارة إجابة لفظية، عقلية، ذهنية، أو عملية من المتعلمين.

وتعريف بكار (١٩٩٢ م) هي الجمل التي تبدأ بأداة استفهام، أو فعل أمر يوجه من المعلم إلى متعلم معين، أو المتعلمين بهدف التفكير في المطلوب من هذه الجملة بحث يجيب المتعلم عنها بعد تمحص وتأمل المطلوب منها، وقد يكون المطلوب معروفا أو مجهولاً لدى المتعلم، وقد يكون مرتبطاً بموضوع الدرس، أو بخيال المتعلم، أو بالعالم المحيط بالمتعلم خارج حدود الدراسة. كما يحتاج المطلوب إلى مهارات متنوعة درب عليها المتعلم مسبقاً.

وتعريف كاشن (Cashin ، ١٩٩٥م) هي مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما ، بحيث يفهم المقصود منها و يُعمل فكره فيها ، ويتفاعل معها ، ويستجيب معها بشكل ما .

فالأسئلة الصفية هي: جمل استفهامية أو طلبية، تلقيها المعلمة على المتعلمات، أو المتعلمات على المعلمة أو على بعضهن البعض، داخل حجرة الدراسة بصوت مسموع، يشترط لصياغتها صفات محددة. تثير هذه الجمل تفكيرهن وتحفزهن بطابع التحدي الذي تحمله. تعطي المتعلمات بعد فتره من التفكير والاسترجاع إجابة عنه.

نشاط	(٢/١/٤)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	إيجاد العلاقة بين التعلم والسؤال.				

أختي المتدربة:

" الهدف الوحيد من التعليم هو أن تخلق إنسانًا في حالة مستمرة من التساؤل " بيشوب ماندل كيرايتون.

بعد التأمل للمقولة، ونتائج النشاط السابق، نفذي مع مجموعتك المهمات التالية:

المهمة الأولى:

- ما علاقة التعلم بالسؤال؟

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية:

- كيف تؤثر الممارسات الشائعة في صياغة وطرح الأسئلة الصفية، والتي سبق رصدها على الفهم والتحصيل الدراسي للطالبات.

.....

.....

.....

.....

المهمة الثالثة:

- ما المعيار الأساسي للحكم على جودة السؤال الصفي؟

.....

.....

.....

.....

المادة العلمية (٤/ ١/ ٢)

علاقة التعلم بالسؤال:

نكتشف	. ما تعرفه الطالبات وما يفهمنه. . مشاعر الطالبات وميولهن واهتماماتهن. . صعوبات التعلم ومعوقات الفهم. . مدى صلاحية استراتيجية التدريس التي توظفها المعلمة في الموقف التعليمي.
نثير	الاهتمام والدافعية لتقديم موضوع جديد. . الطالبات لطرح أسئلتهم حول موضوع الدرس.
نمنح	. فرصاً للطالبات كي يتأملن ويتعلمن من خلال المناقشة . فرصاً لتحسين البيئة الصفية وإضفاء روح المغامرة والحيوية، الإيجابية ..... إلخ .
تدعم	. أهداف التنمية الشخصية، الفهم المتبادل، التعلم من أجل الحياة . مهارات المناقشة والحوار وتنمية مهارات التفكير.

إن المعيار الأساسي للحكم على جودة السؤال الصفي هو قدرة المعلمة على تحقيق تعلم مباشر عند المتعلمات في إطار الأهداف التعليمية ومساعدتهن على تطوير مهارات التفكير لديهن.

نشاط	(٣/١/٤)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	تمييز الأنماط الأربعة للأسئلة الصفية.				

أختي المتدربة:

تطرح المعلمات بانتظام الأسئلة على طالباتهن إلا أن غرض هذه الأسئلة وشكلها يختلف بصورة واسعة، فيما بين هؤلاء المعلمات وطالباتهن.

ويمكن تصنيف الأسئلة الصفية إلى أربعة أنماط مختلفة، تم توضيحها في الجدول المرفق.

بالتعاون مع أفراد مجموعتك اقرئي توصيفات الأنماط المختلفة للأسئلة الصفية ثم اكتبي ثلاثة أسئلة لكل نوع من واقع تخصصك.

النمط	التوصيف	أمثلة للأسئلة	أسئلة من واقع التخصص
الأسئلة التي تقود	وتشير إلى طلب الإجابة الصحيحة وتسمح للمعلمة بالتأكد من قدرة المتعلمات على إعادة جمع المعلومات النوعية أو تحديد مكانها ولذلك فإن لهذه الأسئلة مكانها عندما تتم عمليات التذكر، أو الاستدعاء.	– ما حاصل ضرب العدد (٦) في نفسه سبع مرات متتالية؟ – ما الحروف المتحركة في اللغة.	
الأسئلة الإرشادية	هي عبارة عن دفة لتوجيه الطالبة نحو الأهداف المعرفية المحددة سلفًا، وكذلك المهارات المطلوب التوصل إليها لإدراك إجابة قاطعة محددة لذلك، فإن الإجابة عنها تتطلب بعض الاستدلال أو الاستنتاج وليس الاستدعاء أو التذكر.	– هل يمكن أن تذكر القانون الثاني لنيوتن في كلمات من عندك؟	
الأسئلة القناصة	هذا النوع من الأسئلة يهدف إلى استثارة اهتمام الطالبات وتركيزهن وفضولهن الإيجابي وتستخدم في بداية درس جديد، أو وحدة جديدة أو مقرر دراسي جديد، تحت عنوان ما يسمى "بالتهيئة " والتي يفوز فيها المعلمات باهتمام طالباتهن وتحفيزهن لتعلم الدرس قبل البدء فيه.	– هل يمكن أن يؤثر ما تأكله وما تشربه في منع ظهور البثور على بشرتك؟ وذلك عند البدء بشرح وحدة تتحدث عن (التغذية والتنشئة)	
الأسئلة الأساسية	هي تلك الأسئلة التي تستحث التفكير وتدعو إلى البحث والاطلاع، وطرح المزيد من الأسئلة والتعليق بالبحث عن إجابات لها فهي أسئلة مستفزة حاثة وتوليدية. حيث تتضمن تلك الأسئلة العميقة المفكرة لدى الطالبات والتي لا يقتصر الأمر فيها على مجرد العثور على إجابة مرضية.	– ما العلاقة بين الخيال والحقيقة؟ – من الصديق الحق؟	

بعد الانتهاء من النشاط قدمي لنفسك تغذية راجعة من خلال الاطلاع على المادة العلمية (٣/١/٤)

خصائص الأنماط الأربعة للأسئلة :

الأسئلة التي تقود:
يتم طرحها لتتم الإجابة عنها. ·لها إجابة واحدة " صحيحة" ·تدعم التذكر وإيجاد المعلومات. ·يتم طرحها مرة واحدة (أو إلى أن يتم التوصل إلى إجابة) ·لا تتطلب دعماً أو حداً أدنى من الدعم.
الأسئلة التي ترشد:
·يتم طرحها لتشجيع الطالبات وإرشاد عملية استكشاف المنهج أو الموضوع. ·تتوجه مباشرة نحو المعرفة والمهارة المرغوبتين. ·يمكن تكرار طرحها بمرور الزمن (مثل: عبر دراسة موضوعات وحدة ما) ·عادة ما تتطلب بعضاً من التفسير والدعم.
الأسئلة التي تأسر اللب وتستأثر بالاهتمام
·يتم طرحها بشكل قصدي لإثارة اهتمام المتعلمين حول موضوع جديد. ·ربما تستثير فضولية وحب استطلاع وأسئلة ومناظرة. ·غالبا ما تكون ذات إطار يتسم بلغة الأطفال الدافعة للبحث. ·يمكن طرحها مرة أو مرتين ، ولكن لا يتم معاودة طرحها بعد ذلك.
الأسئلة الأساسية:
·يتم طرحها للحث على التفكير والاستقصاء والبحث. ·تثير أسئلة أخرى عديدة. ·تطلق العنان لعقد المناقشة والمناظرة. ·تطرح الأسئلة ويعاد طرحها ، أثناء تقديم الوحدة (وربما طوال السنة الدراسية بأكملها) ·تحتاج إلى تبرير ودعم. ·ربما تتغير "الإجابات" ما دام أنها تعمق الفهم.

ماك تي، ويجنز جرانت، (٢٠١٣).

نشاط	(٤/١/٤)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	صياغة أسئلة صفية حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه.				

أشارت أدبيات التربية إلى العديد من تصنيفات الأسئلة الصفية، ورغم اختلاف تلك التصنيفات إلا أنها تنتقل من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب غالبًا. ولعل من أهم هذه التصنيفات، تصنيف الأسئلة حسب نوعية السبر حيث أن كثيرًا ما تعطي الطالبات إجابات للسؤال الذي تطرحه المعلمة تكون سطحية، أو غير صحيحة، أو جزئية، أو تكون الطالبة غير متأكدة من الإجابة عنها؛ لذلك من المفيد أن نوجه للطالبة التي تعطي أيًا من هذه الإجابات أسئلة أخرى نسبر فيها غور معرفتها، بحيث نتيقن منها ونتصرف في ضوئها.

أختي المتدربة:

امنحي نفسك فرصة للاطلاع على النشرة المعرفية (٤/١/٤)، ثم بالتعاون مع أفراد مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى:

تأملي الحوارات التالية ودوني ملاحظاتك حولها؛ بتوضيح دور المعلمة والمتعلمة من حيث توجيه السؤال ومعالجة الإجابة، مع تحديد نوع السبر في كل حوار.

المهمة الثانية: أي أنواع السبر هو الأفضل من وجهة نظرك، مع ذكر المبرر.

.....

.....

المهمة الثالثة: اختاري موضوعًا لدرس من واقع تخصصك؛ ثم كوني سيناريو لموقف تعلم صفي يتم فيه صياغة أسئلة توظف كل نوع من أنواع السبر.

يمكن الاستعانة بالمنظم التالي للمهمة الأولى والثانية.

الحوار	نوع السبر	دور المعلمة	دور المتعلمة
الأول:			
الثاني:			
الثالث:			
الرابع:			
الخامس:			
أفضل نوع:	المبرر:		

النشرة المعرفية (٤/ ١/ ٤) الأسئلة السابرة.

اهتمام التربويين بموضوع الأسئلة كمهارة تدريسية، وتأكيدهم تنمية تلك المهارة في التعلم الصفي، واستمرار دراساتهم عن أهمية الأسئلة وأنواعها ومدى صلتها بمستوى التفكير عند الطلاب، وأثرها على تحصيلهم الدراسي. فضلًا عن صلتها بالأهداف التربوية، جعلهم يضعون عددًا من التصنيفات للأسئلة المستخدمة في التدريس؛ خاصة بعد أن تيقنوا أن الشيء الأساسي في تحسين أساس الاستجواب وتكوين أسئلة رفيعة المستوى هو تعلم كيفية تصنيفها.

الأسئلة السابرة: –هي الأسئلة التي تبنيها المعلمة على إجابة الطالبة بقصد مساعدتها على إعادة النظر فيها لتحسينها لتكون أكثر دقة (مؤمني ١٩٨٩)

- وهي سلسلة من الأسئلة التي تسبر الإجابة الأولية للطالبة كون هذه الإجابة سطحية أو غير صحيحة، أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تبرير أو تركيز، وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات أو توضيح بعضها أو التركيز على بعضها الآخر أو تحويل المناقشة لعامة الطالبات في حجرة الصف، وهي على أنواع أهمها (التشجيعية والتركيزية والتوضيحية والتبريرية والمحولة)

١ –**الأسئلة السابرة التشجيعية:** هي سلسلة من الأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبة نفسها. عندما تعطي إجابة خطأ عن سؤال أو لا تتمكن من الإجابة، وذلك من أجل تشجيعها وقيادتها نحو الإجابة الصحيحة، خلال الأسئلة المتتابعة والمتدرجة. وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالبة نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طُرح أولًا.

٢ – **الأسئلة السابرة التركيزية:** في هذا النوع من السبر تطرح المعلمة سؤالًا أو مجموعة من الأسئلة؛ تركز على الطالبة نفسها كرد فعل لإجابة صحيحة من أجل تأكيدها أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر، أو لربط جزئيات مختلفة للخروج بتعميم مشترك.

٣ –**الأسئلة السابرة التوضيحية:** في هذا النوع من السبر تطرح المعلمة سؤالًا أو مجموعة من الأسئلة على الطالبة نفسها، وذلك بناء على إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق؛ لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة وتوجيه الطالبات نحو الإجابة التامة بإضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية.

٤ – **الأسئلة السابرة التبريرية:** يظهر السبر التبريري عندما تطرح المعلمة سؤالا وتعطي إجابة من نوع ما صحيحة كانت أم خاطئة. فتعقب المعلمة بطرح سؤال على الطالبة التي أعطت الإجابة؛ لتقدم مبررات لهذه الإجابة وعندها تكتشف المعلمة ما إذا كان لدى الطالبة فهما خاطئًا أو سليمًا، تتصرف في ضوء ذلك بتصحيح الفهم الخاطئ أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء.

٥ –**الأسئلة السابرة المحولة:** وهي نمط من الأسئلة تحولها المعلمة من طالبة عجزت عن تقديم إجابات لسؤال من سلسلة الأسئلة السابرة أيًّا كان نوعها، إلى طالبة أخرى تستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال، وذلك دون اللجوء إلى تكرار طرح السؤال بصيغته العادية بل عن طريق تحويله إلى طالبة أخرى.

ولقد صنف (دقائق، ١٩٨٨) الأسئلة السابرة إلى خمسة أصناف :

أسئلة السبر التذكيري: وهي أسئلة تقيس الخبرات السابقة.

أسئلة السبر الاستيضاحي: وهي أسئلة تستخدم للتأكد من صحة المعلومات المطروحة .

أسئلة السبر التركيزي: وهي أسئلة تهدف إلى تثبيت المعلومات المطروحة .

أسئلة السبر الناقد: وهي أسئلة تهدف إلى محاكمة المعلومات المطروحة .

أسئلة السبر التحويلي: وهي أسئلة "تدور" بين الطالبات حتى تتمكن إحداهن من إعطاء الإجابة الصحيحة.

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١- تطبيق تقنيات طرح الأسئلة الصفية.

٢- التوظيف الفاعل لاستراتيجيات استثارة الطالبات على طرح الأسئلة.

٣- بناء خطة لإعداد الأسئلة الصفية وفق معايير السؤال الجيد.

موضوعات الجلسة:

١. تقنيات طرح الأسئلة الصفية.

٢. استثارة الطالبات على طرح الأسئلة.

٣. خطة لإعداد الأسئلة الصفية وفق معايير السؤال الجيد.

إن أهم شيء هو ألا تتوقف عن طرح الأسئلة.

(انشتاين)

خطة الجلسة التدريبية الثانية

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٤ / ٢ / ١) تقنيات طرح الأسئلة الصفية.	٢٠. د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٣	(٤ / ٢ / ٢) استراتيجيات استثارة الطالبات على طرح الأسئلة.	٢٠. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
٥	نشاط (٤ / ٢ / ٣) خطة لإعداد الأسئلة الصفية وفق معايير السؤال الجيد.	٢٠. د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٠. د
	المجموع	١٢٠. د

نشاط	(١/٢/٤)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	تطبيق تقنيات طرح الأسئلة الصفية.				

أختي المتدربة:

شاهدي المقطع التالي مع أفراد مجموعتك، ثم أجيبي عن الأسئلة التالية:

١- ما الناتج الذي سعى المعلم لتحقيقه في المشهد الأول؟

.....

.....

٢- كيف تمت معالجة إجابة الطلبة (التغذية الراجعة)؟

.....

.....

٣- زمن الانتظار يؤثر على جودة الإجابة المقدمة من الطلبة (أعطي تفسيرًا للعبارة السابقة)

.....

.....

.....

.....

.....

٤- ما النتائج المترتبة على استخدام التقنيات الوارد منها في مقطع الفيديو على فهم الطالبات؟

.....

.....

.....

المادة العلمية (٤/ ٢/ ١)

تقنيات طرح الأسئلة الصفية:

١	الصياغة والوضوح	كيفية طرح أسئلة واضحة
٢	تكييف الأسئلة	كيفية تكييف السؤال لمستوى لغة الطالبات وقدراتهن.
٣	التسلسل	كيفية توجيه أسئلة بحث بترتيب مخطط له.
٤	الموازنة	كيفية طرح أسئلة ذات مستويات وأنواع مختلفة حتى يتوازن مستوى تعلم الطالبات.
٥	المشاركة	كيفية تحفيز الطالبات إلى مدى واسع من المشاركة والانهماك.
٦	السبر	كيفية تتابع الأسئلة الأولية لكي تشجع الطالبات على استكمال إجاباتهن وتوضيحها وتوسيعها ودعمها.
٧	زمن الانتظار	كيفية استخدام زمن الانتظار لمساعدة الطالبات على الإجابة بشكلٍ وافٍ في الصف.
٨	أسئلة الطالبات	تعرف أهمية الأسئلة التي تولدها الطالبات والبدء بتشجيع بعض أسئلتهن.

وقت الانتظار وأهميته:

- **وقت الانتظار الأول:** وهي الفترة الزمنية التي تنتظر فيها المعلمة سماع إجابة الطالبة (بعد طرح السؤال)، وهي تتراوح بين ثلاثة إلى خمس ثوان.
- **وقت الانتظار الثاني:** وهي الفترة الزمنية التي تنتظرها المعلمة بعد أن تكون الطالبة قدمت إجابته، وقبل أن تظهر المعلمة ردت فعل على ما ذكرته الطالبة. وهي تتراوح أيضاً بين ثلاثة على خمسة ثوان.

وقد قسم ستال ((Stahl, ١٩٩٤ ثمانية أنواع من الوقفات التي يمكن استخدامها أثناء الدرس على النحو الآتي:

أولاً: الفترة التي تنتظرها المعلمة بعد طرح السؤال مباشرةً وتتراوح ما بين ٠,٧ ثانية – ٠,٤ ثانية.

ثانياً: فترة سماع الطالبة للسؤال وقبل الإجابة وتتراوح ما بين ٣ – ٧ ثواني.

ثالثاً: بعد سماع إجابة الطالبة وتتراوح بين ٣-٧ ثواني.

رابعاً: فترة توقف الطالبة عندما تكون الطالبة غير متأكدةً من إجابتها ومدتها ٣-٥ ثواني.

خامساً: وقفات المعلمة وهي الوقفات التي تنتظرها خلال الحصة ومدتها ٣-٥ ثواني.

سادسًا: وقفات المعلمة أثناء الشرح ومدتها ٣-٥ ثواني.

سابعاً: الوقفات التي تتم بعد انتهاء المعلمة من عملها ومدتها ٣-١٠ ثواني.

ثامناً: الوقفات التي تستخدمها المعلمة لشد انتباه الطالبات ومدتها من ٣-٥ ثواني.

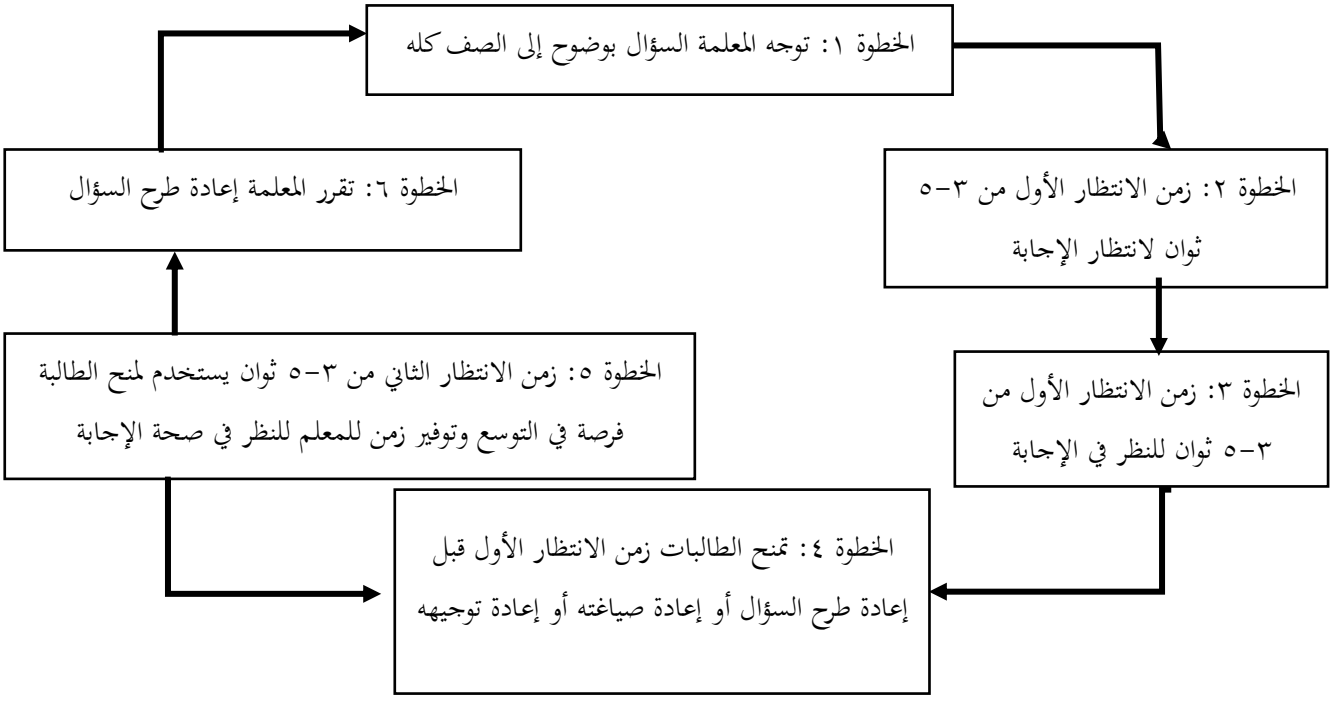
أهمية وقت الانتظار:

تظهر أهمية وقت الانتظار من خلال فوائد كما أشار إليها (مارتن وآخرون ١٩٩٨) ومنها:

- من الممكن أن تصبح استجابات الطالبات أطول من المتوقع.
- زيادة عدد الإجابات العفوية الصحيحة للطالبات.
- يقل خوف الطالبات من إعطاء إجابة خطأ.
- تتكون لدى الطالبة ثقة أكبر بالنفس.
- تزيد عدد الأسئلة التي تطرحها الطالبات بأنفسهن.
- مشاركة الطالبات ذوي التحصيل المنخفض بشكل أكبر من عدم استخدام زمن الانتظار.
- زيادة التفكير التأملي والاستدلالي.
- زيادة تفاعل الطالبات مع بعضهن البعض بشكل أكبر.
- تناقص المشكلات المتعلقة بالانضباط.
- زيادة تحصيل الطالبات.
- تعطي مجالًا للطالبة حتى تفكر لتكون إجابتها أفضل.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وخاصة سرعة البديهة.

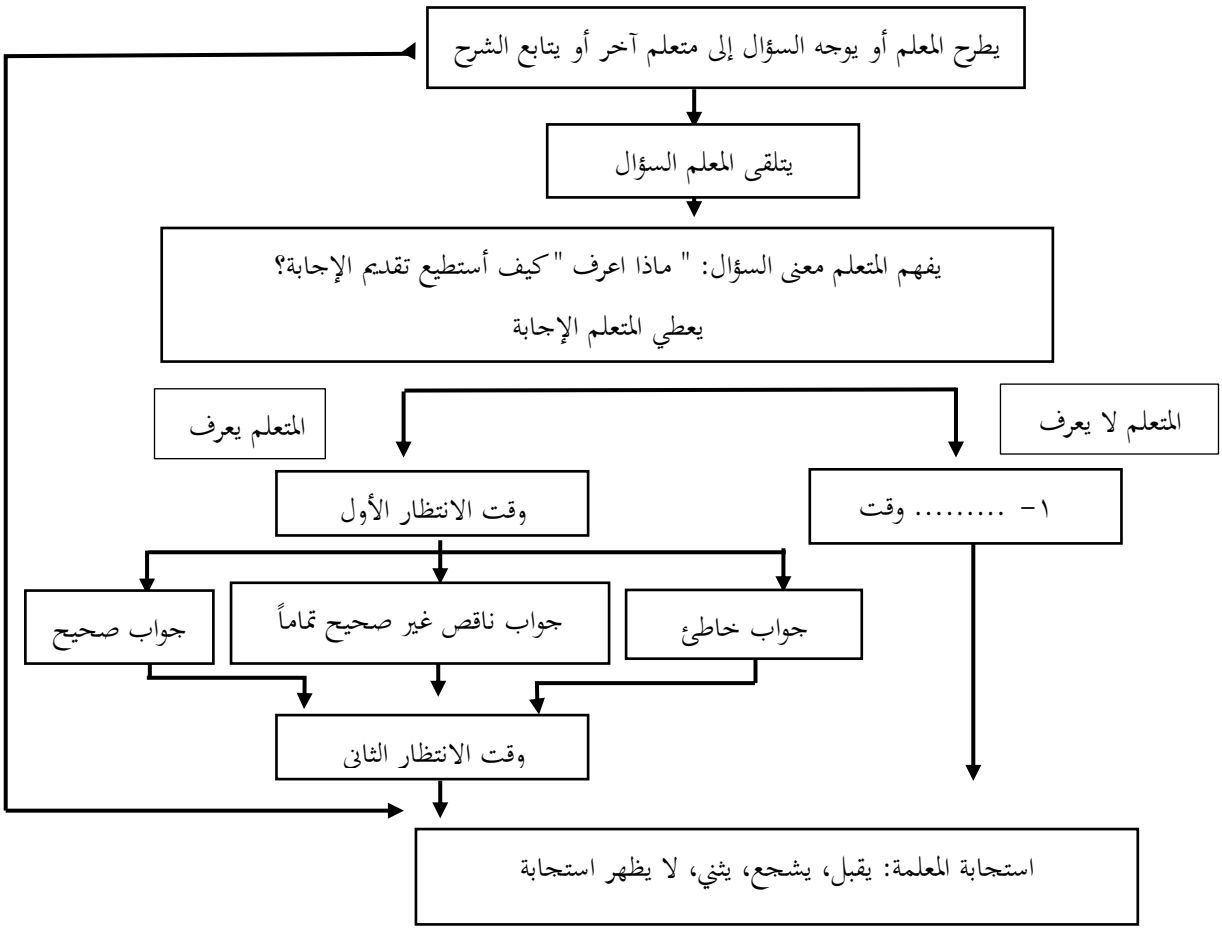
استراتيجية طرح الأسئلة على الصف بأكمله.

خطابية عبد الله محمد، (٢٠١١)



استخدام زمن الانتظار عند طرح السؤال على طالب.

خطابية عبد الله محمد، (٢٠١١)



نشاط	(٢/٢/٤)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	التوظيف الفاعل لاستراتيجيات استثارة الطالبات على طرح الأسئلة.				

تجري المعلمات حوارات يومية مع الطالبات ويطرحن عليهن مئات الأسئلة، فالتخطيط لاستراتيجيات طرح الأسئلة داخل الفصول الدراسية يمكن أن تكون استراتيجية تقييم بناءة مثمرة تؤدي إلى تحسن تعلم الطالبات.

أختي المتدربة:

بعد القراءة المتأنية لهذا التقديم، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: قيمي واقع أسئلة الطالبات الصفية من وجهة نظرك.

.....

.....

.....

المهمة الثانية: اقترحي بعض الاستراتيجيات التي تجعل الصفوف الدراسية صفوفًا تفاعلية تمكن الطالبات من المساهمة بأسئلة في الحوار الصفي.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استراتيجيات استثارة الطالبات على طرح الأسئلة:

توجد أربعة استراتيجيات تؤدي إلى حفز الطالبات على طرح الأسئلة (زيزفون وآخرون. ١٩٩٨) وهي:

١ –**التشجيع:** المشاركة هي عامل فضول داخلي غريزي وتتطلب جهداً قليلاً من المعلمة لتدفع الطالبات إلى المناقشة وتبادل الآراء وطرح الأسئلة وذلك بتشجيعهم بالكلام أو توفير مواد تحفز فضول الطلبة وتزودهم بالفرص اللازمة للاستكشاف مما يؤدي إلى أن يطرحن أسئلة عند مصادفتهن لعوائق أو مشاكل معينة.

٢ –**النمذجة:** تعد الأسئلة التي تطرحها المعلمة نموذجاً. وينبغي تعريف الطالبات بكيفية طرح الأسئلة الجيدة الإبداعية. ويمكن أيضاً وضع السؤال لكي يحفز الطالبات على التفكير ويشجعهن على المشاركة في وضع الأسئلة.

٣ –**جودة الصف:** الطالبات يطرحن الأسئلة عندما يشعرن بحرية المشاركة بأفكارهن بعيداً عن الرهبة أو النقد الجارح أو السخرية، وكذلك يبتكرن أسئلة، جيدة يجب أن يكن لديهن مجالاً واسعاً للتعبير عن الرأي بدون خوف.

٤ –**التقويم:** يمكن أن نطلب من الطالبات طرح أسئلتهن كأسلوب آخر لتقويم ما تعلمنه. مثلاً أن تكتب الطالبة أسئلة يعتبرنها مهمة حول موضوع معين قمن بدراسته ومقارنة هذه الأسئلة بالأهداف التي وضعتها المعلمة وكذلك ملاحظة مدى جودة هذه الأسئلة.

نشاط	(٣/٢/٤)		٤٠ د	أسلوب النشاط	
	بناء خطة لإعداد الأسئلة الصفية وفق معايير السؤال الجيد.				

ZC-gUxrE،https://www.youtube.com/watch?v=iS

أختي المتدربة:

تأملي المقطع، ثم بالتعاون مع مجموعتك نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: صيغي أسئلة عميقة حول هذا المقطع.

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية: ما التحدي الذي واجهك أثناء محاولة صياغة الأسئلة؟

.....

.....

.....

المهمة الثالثة: فكري في وضع خطوات إجرائية لإعداد أسئلة صفية وفق معايير السؤال الجيد.

.....

.....

خطة إعداد الأسئلة الصفية

إن السؤال بمثابة الأداة التي توجه الطالبات، وتواصلهن مع المعلمة ومع الخبرات التعليمية التي يتفاعلن معها؛ لذلك لا بد من العناية بالأسئلة الصفية بالإعداد والتحضير لها عن طريق بناء مخطط تسير فيه المعلمة عن وعي وقصد، تحكمها معايير وضوابط، وتذكرها بذلك مؤشرات ودلالات على صحة سيرها على وفق خطة محكمة.

ويمكن اقتراح خطة إعداد الأسئلة وفق الخطوات التالية:

١ –تحديد السلوك التعلمي المستهدف الذي يراد تحقيقه عند الطالبات.

من المعروف أن الناتج التعلمي يحدد عادة الأسئلة التي ينبغي استخدامها كأنشطة وإجراءات، ولذلك فإن تحديد الناتج التعلمي في صورة سلوك قابل للملاحظة والقياس يتطلب من المعلمة أن تختار الأسئلة التي تستخدم في نقل الخبرة إلى الطالبات، وتنظم موقف التعلم والخبرة، وإن السؤال المستهدف هنا هو السؤال الدي يعمل بمثابة الخبرة التي تتطور عن طريق تفاعل لطالبات معها وتساهم في نمو الطالبة المعرفي وتطوره، ويمكن القول إن هذا السؤال يكون بمثابة الناتج التعلمي. والسؤال المقصود هنا ليس السؤال الذي يهدف إلى قياس خبرات بنائية أثناء تعلم الخبرة؛ وإنما يمثل الخبرة بكاملها تتيح للطالبة فرص تفحصها والتفاعل معها، وتقبلها، وتدويرها في جوانب مختلفة بهدف استيعابها، وتكون إجابة الطالبة في هذه الحالة بمثابة خبرة مخططة ومستهدفة ويصبح السؤال بذلك موقفاً تعليمياً.

٢ –تحديد العملية الذهنية والمراد تنميتها وتطويرها عند الطالبات:

تتباين العملية الذهنية المستخدمة في التعلم الصفي من حيث السطحية والعمق، ابتداءً من مرحلة التذكر وانتهاءً بالعمليات العقلية العليا، وكل واحدة من هذه العمليات تحتاج إلى نوع خاص من الأسئلة لتنميته والتعامل معه. فالعملية الذهنية التي تقوم على التذكر والتعرف والحفظ تؤدي إلى تطوير ذاكرة آلية ميكانيكية تؤطر ذهن المتعلمة في وظيفة واحدة هي الحفظ والتخزين الآلي. وتنتهي بعبودية الطالبة للكلمة المحفوظة والمطبوعة في الكتاب، وتؤدي في النهاية إلى فقدان ذاته وعدم مراعاة حاجاته واستعداداته .أما العملية الذهنية التي تعمل على رفع كفاية ذهن الطالبة؛ فإنها تؤدي إلى تطوير قدراته الذهنية وتساعده على معالجة ما يواجهه في مواقف وخبرات، من ثقته بنفسه وقدرته على الابتكار والإبداع.

٣ –تحديد المحتوى:

من المعلوم أن أي محتوى يتضمن ثلاثة أنواع من المعارف:

- **معرفة تقريرية:** تشتمل على المعارف والمفاهيم والمبادئ التي ينبغي على الطالبات الإلمام بها وتمثلها، وتعد هذه المعرفة بمثابة قاعدة أساسية لتعلم أية خبرة، أي بدونها لا تستطيع الطالبة التقدم في أية خبرة جديدة أو التفاعل معها أو استيعابها.
- **معرفة إجرائية:** وهي الخبرة التي تتضمن خبرات إجرائية تحقق أنواعاً أدائية تمارسها المتعلمة في تفاعلها مع الخبرات التي تستدعي أنشطة جديدة ذات طبيعة مختلفة من المعرفة التقريرية.
- **معرفة شرطية:** وهي المعرفة التي تحدد في ضوء الشروط والظروف التي يتحقق الناتج وفقها سواء أكانت باستخدام مواد أم أدوات. فإذا كانت محتويات المادة الدراسية ذات طبيعة تقريرية فإن المعلمة تستخدم أسئلة مثل: اذكري، عددي .....

وإذا كانت من نوع المحتويات الإجرائية فإنه تستخدم أسئلة من نوع: وإذا أضفت عدداً زوجيا إلى عدد فردي فهل العدد الناتج عدد زوجي أم فردي؟ ..... الخ

أما إذا كانت المعرفة شرطية فإن المعلمة تستخدم أسئلة مثل: ما الشرط الضروري لتكون الدالة المثمرة قابلة للاشتقاق؟ ..الخ

٤ –تحديد المتطلب التعلمي السابق:

ينصب الاهتمام في هذه الخطوة على الخبرات السابقة الضرورية للإجابة عن السؤال الذي سوف يطرح على أنه وسيط للخبرة الجديدة، فبوجود هذه الخبرات تهيئ المعلمة وتمهد لاستيعاب الخبرة الجديدة، وتجسيدها، وبذلك تشعر الطالبة أن الموقف الجيد امتداد لخبرات سابقة تستمر كسلسلة منسجمة تسير فيها المتعلمة بأمن وثقة وانسجام، بينما يؤدي عكس ذلك إلى إعادة التعلم وتطوير استجابات سلبية وأساليب انسحابية وفقدان الثقة في موقفها. كما أن عدم وجود المتطلب التعلمي المسبق يجعل استيعاب الخبرة الجديدة إن استوعبت استيعاباً ناقصاً، أو موقفاً يتهاوى ويضعف عند دخول أي طارئ أو خبرة جديدة.

لذلك فإن مهمة المعلمة دائما تكمن في التأكد من بنية الطالبات المعرفية السابقة، ومخزونهن الضروري لعملية التعلم الجديد، لأن عجزهن أمام إجابة أسئلة تتطلب خبرات سابقة، غير متوافرة لديهن يجعل التعلم منفراً، ويؤدي إلى خبرة مؤلمة تكون لها آثار السلبية في الطالبة والمدرسة في العملية التعليمية بشكل عام.

٥ –تحديد نوع السؤال وصيغته:

تعَد هذه الخطوة من الخطوات المهمة المترتبة على الخطوات السابقة، وهي خطوة اتخاذ القرار حول نوع السؤال وصيغته حيث أن نوع السؤال وصيغته يتقرران على وفق طبيعة الناتج التعلمي والعملية الذهنية التي تريد المعلمة تنميتها عند الطالبات وطبيعة المحتوى المستخدم في موقف التعلم ثم المتطلب التعلمي المسبق. كل هذه العوامل لها تأثيرها في تحديد نوع السؤال وصيغته.

- العزاوي، رحيم يونس، (٢٠١٠). **استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية**، (ط١)، عمان – الأردن: دار دجلة.
- خطابية، عبد الله محمد، (٢٠١١). **تعليم العلوم للجميع**، (ط٣)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ماك تي، ويجنز جرانت، (٢٠١٣). **أسئلة جوهرية فتح أبواب لفهم الطالب**، الرياض: مكتب التربية العربي.
- بيبر رولنز، سوزي، (٢٠١٦). **تسريع التعلم**. الرياض: مكتب التربية العربي.
- ارندس، ريتشارد، (٤٠١٤). **التدريس من أجل تعلم الطلاب "كن معلمًا متميزاً**. ترجمة د. هشام بركات، حسين. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- نبهان، يحى محمد، **الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة**.

الاستيعاب المفاهيمي

أهداف الجلسة

نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

١. تعريف المفهوم.
٢. تصنيف المفاهيم.
٣. تحديد مستويات المفاهيم.
٤. استنتاج مراحل تشكيل المفهوم.
٥. استنتاج العوامل المؤثرة في استيعاب المفهوم.

موضوعات الجلسة

١. التعريف بالمفهوم.
٢. تصنيف المفاهيم.
٣. مستويات المفهوم.
٤. مراحل تشكيل المفهوم.
٥. العوامل المؤثرة في استيعاب المفهوم.

خطة الجلسة التدريبية الأولى

م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٥ / ١ / ١) المفاهيم وتصنيفاتها ومستوياتها.	٢٠. د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥. د
٣	نشاط (٥ / ١ / ٢) مراحل تشكيل المفهوم.	٢٥. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥. د
٥	نشاط (٥ / ١ / ٣) العوامل المؤثرة في استيعاب المفهوم.	٢٠. د
٦	عرض المتدربات والمناقشة.	٢٥. د
	المجموع	١٤٠. د

نشاط	(١/١/٥)		٤٥ . د	أسلوب النشاط	
	– تعريف المفاهيم. – تصنيف المفاهيم، ومستوياتها.				

أختي المتدربة: يوجد لديك نوع من الحساء يحوي الكلمات التالية:

حساء المفاهيم

رسالة –التعاون – الخوف – الفواكه – الخضروات –المنظمات الدولية –الرؤية –الأرض – الجهاز الهضمي– الطاقة الذرية –النانو –مثلث –كرة –حار – بارد –الصلاة – الميراث–الذرة – الجزيء – همزة الوصل والقطع –المصدر – البحر–المد والجزر–الزخرفة–التخفيض –الجمع–المضافات الغذائية – الحج –التيمم –التصميم (التقليعة)– الوضوء–أقسام الجمع والقصر–الديكوباج –مايكروسوفت –الطابعة.

المهمة الأولى: حددي كل كلمة تدل على مفهوم معين، فسري الفرق بين هذه المفاهيم؟

.....

.....

.....

.....

المهمة الثانية: بعد الاطلاع على النشرة المعرفية (٥/ ١/١) وبالتعاون مع مجموعتك ناقشي ما يلي:

❖ **تعريف المفهوم:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

❖ صنفي المفاهيم الموجودة في الحساء بناء على النشرة:

من حيث الإدراك		من حيث الاشتقاق		من حيث التعلم	
محسوس	مجرد	مفاهيم مشتقة	مفاهيم أولية أساسية غير مشتقة	مفاهيم سهلة التعلم	مفاهيم صعبة التعلم

❖ اختاري مفهوما من المفاهيم السابقة وطبقي عليه مستويات المفهوم؟

مبتدئ	متوسط	متقدم

تعريف المفاهيم:

بالرغم من عدم وجود تعريف جامع أو متفق عليه للمفهوم وذلك لعدم توفر معلومات كافية عن تكوين المفاهيم واستخداماتها فقد أورد عريفج وسليمان عدداً من التعريفات المختلفة للمفهوم منها:

- تعريفات هندرسون (١٩٧٠م) وهي:
  - ❖ **المفهوم هو** الصفة المجردة المشتركة بين جميع أمثلة ذلك المفهوم.
  - ❖ **المفهوم** قاعدة لاتخاذ قرار أو حكم عندما تنطبق على مواصفات أو خصائص شيء ما، نستطيع أن نحدد فيما إذا كان بالإمكان إعطاء التسمية أو المصطلح لذلك الشيء أو عدم إعطائه هذه التسمية.
- تعريف ميريل (١٩٧٧م) **للمفهوم**:

على أنه مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس أو الأحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس من الخصائص المشتركة والمميزة ويمكن أن يشار لها باسم أو رمز خاص.

ويخلص الكاتبان إلى تعريف **المفهوم** بأنه بناء عقلي أو تجريد ذهني، وهو الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص (استنتجت من أشياء متشابهة) على أشياء يتم التعرف إليها فيما بعد.

- أما بدوي فإنه يعرف:
  - ❖ **المفهوم بأنه:** فكرة مجردة تمكن الطالبة من تصنيف الأشياء والأحداث وتحديد ما إذا كانت تلك الأشياء أو الأحداث هي أمثلة أو لا أمثلة للفكرة المجردة.
  - ❖ **المفهوم:** هو اسم يدل على فكرة مجردة تعبر عن صورة معينة في الذهن.
  - ❖ **مفهوم المفهوم:** توضيح للمعنى الذي يدلّ عليه المفهوم.

ويعرّف آخرون:

المفهوم: أنه تكوين عقلي ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من مواقف متعددة يتوفر في كل منها هذه الخاصية. حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها في أي من المواقف، وتعطى اسماً يعبر عنه بلفظ أو رمز مثلاً: "خاصية "الاثنينية " ما هي إلا تجريد عقلي للخاصية المشتركة الموجودة في مواقف متعددة مثل (العينين والقدمين والذراعين والأبوين. .إلخ)

ومع تجريد هذه الخاصية فإن **المفهوم** "٢" لا شأن له بالأعين أو الأبوين أو أي من المواقف الخاصة التي من بين خواصها أنها " اثنان"

مفهوم المفهوم: عبارة عن متساوية أحد طرفيها مصطلح (اسم المفهوم) وطرفها الآخر جمله خبرية شارحة لها بحيث يمكن التعويض عن أحدهما بالآخر.

التعريف الإجرائي: بنية عقلية تنتج من تنظيم الحقائق والصفات ضمن فئة أو صنف.

تصنيف المفاهيم:

تصنيف المفاهيم من حيث إدراكها كما يرى (سلامة ،٢٠٠٤: ٥٣)، إلى:

المفهوم المحسوس (المادي والعياني): هو المستمد مباشرة من الملاحظة المباشرة والخبرة الحسية، ويستخدم ألفاظا مألوفة، ويعتبر مفهوم بسيط جدا.

المفهوم المجرد (الشكلي والنظري): وهو تجريد يتكون من تحديد عدد من الخصائص أو الصفات، قائما على الملاحظة غير المباشرة ويعتمد على التخيل والقدرات العقلية.

. ويصنف (شهاب ٢٠٠٧، ص ٧٤) المفاهيم من حيث مستوياتها على أنها:

مفاهيم مشتقة: وهي المفاهيم التي تشتق من غيرها من المفاهيم، فقد تشتق من مدركات حسية جامدة أو من العمليات.

مفاهيم أولية أساسية غير مشتقة: وهي المفاهيم التي لا يمكن اشتقاقها من غيرها من المفاهيم.

ويصنفها (النجدي وآخرون ،٢٠٠٣، ٣٤٣ -٣٤٦) من حيث درجة تعقيدها إلى مفاهيم بسيطة، وهي التي تتضمن في مدلولاتها عدداً قليلاً من الكلمات ومفاهيم معقدة، وهي التي تتضمن في مدلولاتها عدد أكثر من الكلمات.

وتصنف من حيث درجة تعلمها إلى:

مفاهيم سهلة التعلم: وهي التي تستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للمتعلمات، وسبق للمتعلمة أن درست متطلبات تعلمها.

مفاهيم صعبة التعلم: وهي التي تستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للمتعلمات، ولم يسبق للمتعلمة دراسة متطلبات تعلمها.

مستويات المفاهيم

مبتدئ	متوسط	متقدم
تكون معظم مفاهيمها بسيطة وتنتقل من المفاهيم البسيطة إلى الأكثر تعقيداً ومن المفاهيم الغير متمايزة إلى المتمايزة، ومن المفاهيم المادية إلى المجردة.	تزداد قدرة الطالبة على تعلم المفاهيم، ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجريدها وتعميمها، ويمكن أن تدرك الطالبة بوضوح الكثير من المفاهيم المجردة.	تميل الطالبة في هذه المرحلة إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيمي عالي بعد أن كانت تراها على مستوى إدراكي عادي وتزداد قدرتها على تحديد المفهوم، وبذلك تميل الطالبة إلى التخطيط والتحليل ويستطيع التمييز بين الواقع الممكن وغيره.

نشاط	(٢/١/٥)		٥٠ د	أسلوب النشاط	
	استنتاج مراحل تشكيل المفهوم.				

أختي المتدربة: بالتعاون مع أعضاء مجموعتك، نفذي المهمات التالية:

المهمة الأولى: من خلال الصور التي أمامك، استنتجي مراحل تشكيل المفهوم؟

المهمة الثانية:

بعد القراءة المتأنية للنشرة المعرفية ٢/١/٥ طبقي النموذج التالي على مفهوم من مفاهيم تخصصك:

نموذج CRA		
المحسوس	شبه المحسوس	المجرد
استخدام الأجسام المحسوسة (افعل)	استخدام التمثيلات لوضع نموذج (رؤية)	استخدام الرموز المجردة (رمزي)

مراحل النمو العقلي عند برونر:

اشتهرت نظرية برونر في الولايات المتحدة الأمريكية لأنها استخدمت المصطلحات والطرق الأكثر تناسباً مع طريقة التفكير الأمريكية من جهة ولأنها ربطت التطوير المعرفي عند الأطفال بنظرية التعليم من جهة ثانية.

١-المرحلة المحسوسة (النمط العملي):

سلوك الطفل الحركي هو أول نمط من أنماط التفكير عند الأطفال ويتكون خلال ما يقوم به الطفل من أفعال نحو الأشياء. وحيث تحتل العالم الخارجي ممثلاً حركياً من خلال الخبرات اليومية التي تدعوه إلى التمثيل العملي مثل اللمس والتذوق وتحريك الأشياء والإمساك بها، ولا غرابة في أن الطفل الصغير يفهم بيئته المحيطة، به من خلال ما يفعله في هذه البيئة. من أمثلة ذلك تعلم الطفل ركوب الدراجة الهوائية فالذي يلزمه هنا أكثر من غيره ليس الكلمات وليس الصور الذهنية والتخيلات بل الذي يساعده في إتقان هذه المهارة ما يقوم به من حركات وإتقان لتلك الحركات على الدراجات. (عند بياجيه تسمى المرحلة الحسية الحركية)

٢-المرحلة المصورة (التخيل):

وهو يتمثل في أشكال متعددة من التخيلات الحسية والصور البصرية، وهو شكل من أشكال التمثيل أكثر تقدماً وتعقيداً من الشكل الأول كما أن هذه المقدرة مهمة جداً للطفل فهي تمكنه من الاستفادة من الأشياء التي تعد موجودة أمامه، أن توفر الصور الذهنية للطفل إلى جانب ميله الفطري ومن طبيعته نحو التنظيم والتشكيل تسمح له في سن الثانية والثالثة بالتنبؤ البسيط والتقدير وإدراك المعلومات، وأن الطفل في سن الثالثة يحس بالصفات الحسية فكل ما يتضح له بريق أو لون غامق أو صوت حاد أو رائحة قوية تجذب اهتمام الطفل.

٣.المرحلة المجردة (الرمزية):

مع النمو تأخذ الكلمات تدريجياً مكان الأشياء التي تمثلها فاستخدام اللغة كأداة للتفكير أي تذويتها هو المهم، فالطفل الصغير يستخدم اللغة كامتداد لما يقوم به من تأثير الأشياء أي بها يشير للأشياء وبالتدريج فقط، يستخدم الكلمات لتحل محل الأشياء ليست حاضرة الآن، ولكي يستخدم الطفل اللغة كأداة للفكر يجب أن يمثل عالم الخبرة في ضوء مبادئ التنظيم التي تشبه في شكلها المبادئ التركيبية للمعنى، وبدون تدريب خاص ويعتقد برونر أن الطفل يصل للرشد وهو لا يزال يعتمد على المرحلتين السابقتين إلى حد كبير بغض النظر عن اللغة التي يتكلمها.

الفكرة الجوهرية في الرمزية هي أن تكون هناك كلمة تدل على شيء أو ترتبط في نفس الوقت عشوائياً بهذا الشيء وإن ما يلفت النظر في اللغة كواحدة من التعابير المتخصصة في النشاط الرمزي هي أن تصل في أحد مظاهرها وهو بناء الجمل إلى النضج بسرعة أكبر مما تصل إليه في مظاهرها الأخرى، فطفل الخمس سنوات يستطيع تجميع الكلمات والجمل.

مراحل تشكيل المفهوم
المرحلة العملية الحسية
المرحلة الصورية الخيالية
المرحلة الرمزية
مرحلة العمليات المادية.
مرحلة العمل الحسي.
الفعل هو طريق فهم البيئة.
تشكل الطالبة الكثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال
مرحلة الصور الخيالية .
تكوين الصورة الذهنية .
تشكيل مفاهيم الأشياء والمواقف والصور الخيالية ثم الذهنية .
تمثيل الصور الخيالية بالرسوم أو صور شبه مجردة وغير مرتبطة بوظيفة خاصة
مرحلة التجريد واستخدام الرموز.
يحل الرمز محل الأفعال الحركية.
تركيز الخبرات المكتسبة وتركيبها في عبارات رمزية أو جمل أو عبارات ذات دلالة معنوية.

تتطور بعض المفاهيم عند الطالبات عن طريق الخبرة خارج المدرسة وبعضها داخل المدرسة
تطور المفاهيم يعتمد على الخبرات التي تمر بها الطالبات وعلى مستوى نضجهن .
التركيز على الخبرات المتنوعة وليس الخبرات المتكررة.
ارتباط المفهوم بحاجات الطالبات وأهدافهن وقدراتهن.
تتطور جميع جوانب المفهوم بمعدلات مختلفة يأخذ تطور المفاهيم وقتا طويلا فإعطاء المفهوم بكل جزئياته دفعة واحدة لن يؤدي إلى فهم الطالبات له.
مبادئ عامة
لتشكيل المفهوم
عبير فراج بخيت

نشاط	(٣/١/٥)		٤٥ . د	أسلوب النشاط	
	استنتاج العوامل المؤثرة في استيعاب المفهوم.				

أختي المتدربة: شاهدي الفيلم، وبالتعاون مع أعضاء مجموعتك، استنتجي العوامل المؤثرة في استيعاب المفاهيم؟

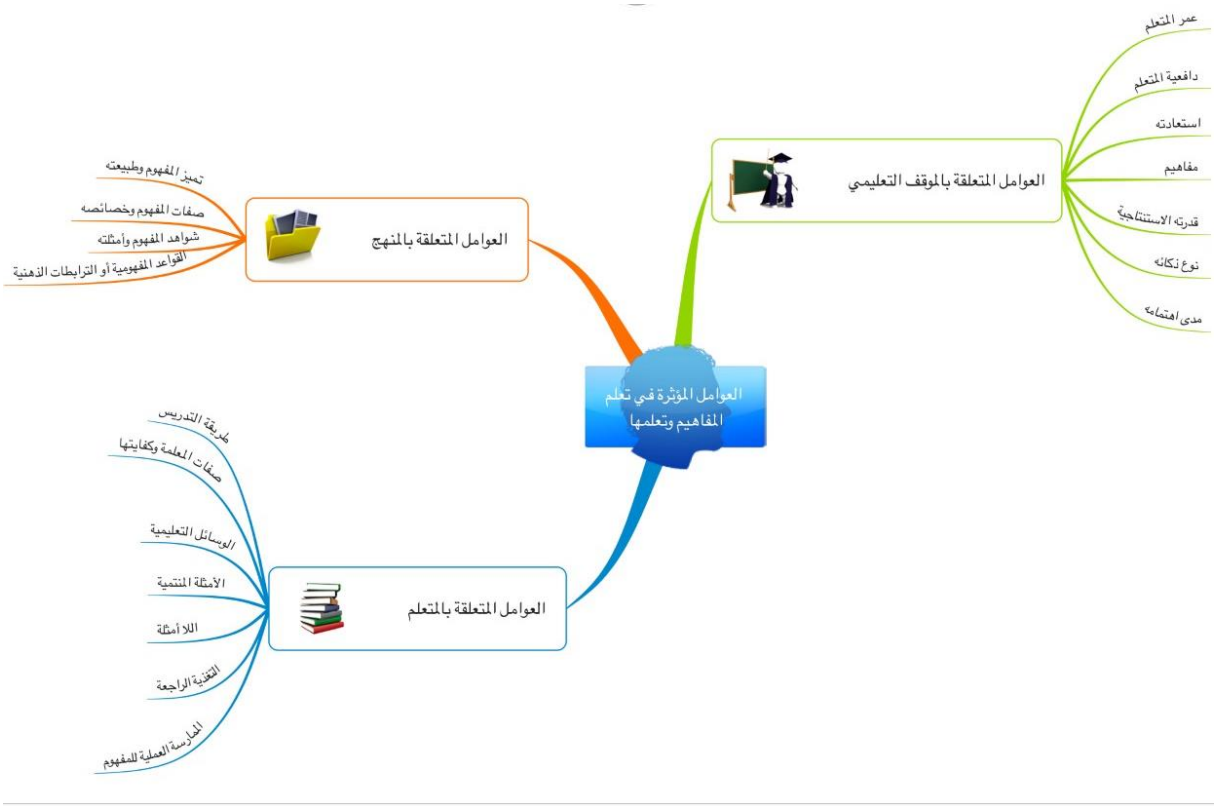
مش لازم تموت عشان تقنع الناس بفكرتك

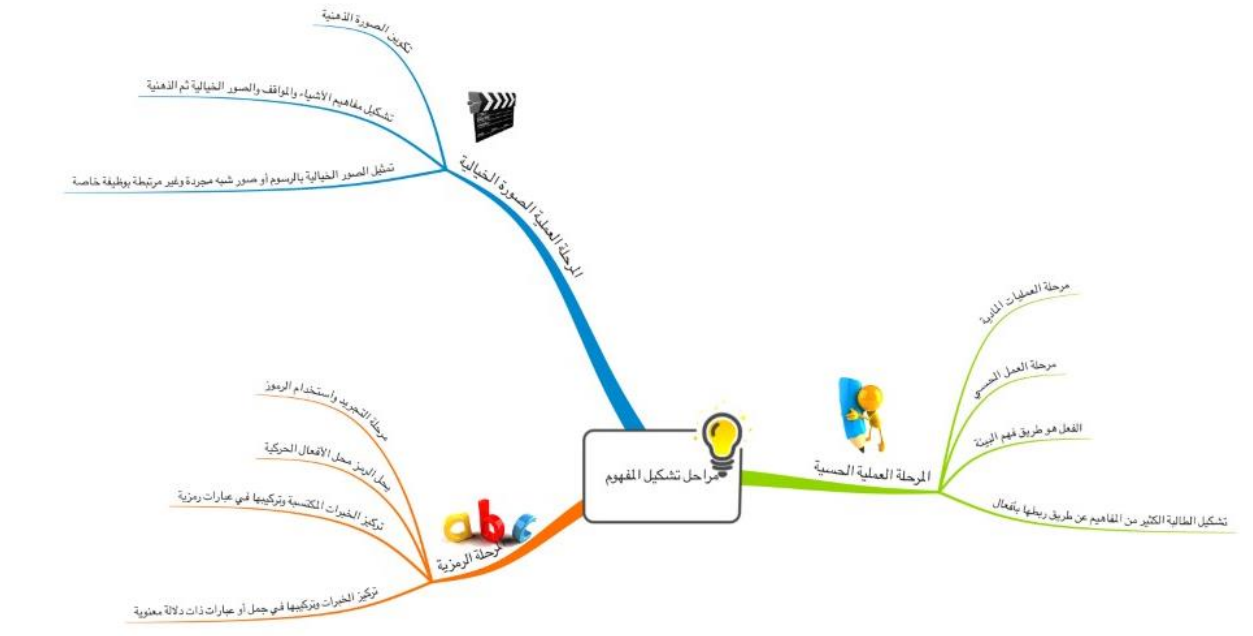
https://www.youtube.com/watch?v=٤TLR_HtNbsc

العوامل المؤثرة في استيعاب المفاهيم

العوامل المتعلقة بالمتعلم	العوامل المتعلقة.....	العوامل المتعلقة.....
. عمر المتعلم. . دافعية المتعلم.	. طريقة التدريس.	. تمييز المفهوم وطبيعته.

المادة العلمية (٥/ ١/ ٣)





أهداف الجلسة

نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدربة أن تكون قادرة على:

٦. التعرف على استراتيجيات تعليم وتعلم المفاهيم.
٧. تُطبق نموذج استيعاب المفهوم على أحد مفاهيم التخصص.

موضوعات الجلسة

١. استراتيجيات تعليم وتعلم المفاهيم.
٢. نموذج استيعاب المفهوم.

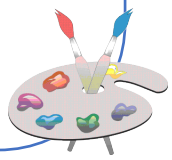
خطة الجلسة التدريبية الثانية

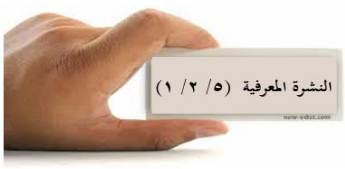
م	الإجراءات	الزمن
١	نشاط (٥ / ٢ / ١) استراتيجيات (نماذج) تعليم وتعلم المفاهيم.	٣٠. د
٢	عرض المتدربات والمناقشة.	٣٠. د
٣	نشاط (٥ / ٢ / ٢) نموذج استيعاب المفهوم.	١٠. د
٤	عرض المتدربات والمناقشة	٦٠.د
	المجموع	١٣٠ د

نشاط	(١/٢/٥)		٦٠ د	أسلوب النشاط	
	التعرف على استراتيجيات تعليم وتعلم المفاهيم.				

أختي المتدربة:

بالتعاون مع أعضاء مجموعتك وبعد قراءتك للنشرة المعرفية ١/٢/٥، ارسمي خريطة معرفية موضحة عليها استراتيجيات تعليم وتعلم المفاهيم.





النماذج التربوية التي اهتمت بتنمية المفاهيم وهي على النحو الآتي:

أولًا: الطريقة الاستقرائية أو الاستكشافية

وتستخدم هذه الطريقة غالبًا بحيث تقدم الأمثلة للمتعلم ومن خلالها يصل إلى المفهوم الأعم والأكبر ويُعرف الاستقراء على أنه "انتقال المعرفة من التأكيدات المفردة إلى الافتراضات العامة وهو يُعد شكلًا من أشكال الاستدلال حيث يكون السير فيه من الجزء إلى الكل ومن الخصوصيات إلى العموميات". [١]

ويتم التعلم بطريقة الاستقراء حيث يأخذ المتعلم الجزئيات ويقوم بالربط بينها حتى يصل إلى التعريف العام للمفهوم. وترى الباحثة أن هذه الطريقة ناجحة لأنها تعطي المتعلم فرصة لكي يعمل تفكيره في عملية الربط بين الأجزاء.

ومن أهم العلماء التربويين الذين استخدموا هذه الطريقة في تدريس المفاهيم "برونر" و"هيلدا تابا" و"جانييه" و"هنيلت" "فورد فورد" و"الباز" وسيأتي الحديث عنهم بالتفصيل فيما بعد.

تعددت الآراء ووجهات النظر التي تناولت المفاهيم بالدراسة والتحليل وأهمية تعلمها بالطريقة الاستقرائية أو الاستكشافية ومنها

نموذج "جان بياجيه" (Piaget)

ويرى هذا النموذج أن المفهوم يعتمد على إدراك الفرد للعلاقة بين ما يواجهه وبين ما سبق أن احتفظ به في ذاكرته من الخبرات الماضية. فالتلميذ عند دراسته للتاريخ يدرس الحقائق التاريخية ويتوصل إلى العلاقات من خلال المتشابهات والاختلافات. [٢]

نموذج "برونر" (Bruner)

يرى أن نمو المفاهيم يبدأ من خلال تعامل الفرد مع الأشياء والمواقف عن طريق الحس المباشر ثم تكوين صورة ذهنية عنها ويصنفها إلى فئات تبعًا لخصائصها المتشابهة ثم استخدام الرموز في التعامل معها ثم قدرته على التعميم واكتساب القدرة على معرفة الدور الذي يقوم به المفهوم في النظام المفاهيمي وتتم عملية تنمية المفهوم من خلال:

تشكيل المفهوم حيث يقوم المعلم بتزويد المتعلم باسم المفهوم ثم تعريف له ثم الصفات المميزة له ثم تقديم أمثله له مما يساعد على توضيح المفهوم وتسهيل تعلمه.

اختبار عملية اكتساب المفهوم: وذلك بأن يقوم التلاميذ بتحديد المزيد من الأمثلة غير المصنفة إلى إيجابية وسلبية.

تحليل استراتيجية التفكير: وذلك بأن يقوم التلاميذ بوصف الأفكار وشرح دور الفرضية وخصائص المفهوم ومناقشة نوع الفرضيات وعددها. [٣]

نموذج "جانييه" (Gagne)

يعتبر "روبرت جانييه" (**Gagne**) عالم النفس الأمريكي من أبرز من ساهموا في إيجاد نموذج لتدريس المفاهيم بناء على افتراضات عريضة قابلة الاختبار والتطبيق في التدريس الصفي وقد استند نموذج جانييه إلى .... المثير والاستجابة والإدراك والمعرفة وتطبيقاتها في مجال التعليم البرامجي والتعلم الاستقرائي أو الاستكشافي.

ويرى أن اكتساب المفهوم يتوقف على ما لدى الفرد من معلومات سابقة تتعلق بالمفهوم الجديد المراد تعلمه ويرى أن تنمية المفهوم لدى المتعلم تتم من خلال تزويد المتعلم باسم المفهوم ثم الصفات المميزة واستخدام الأمثلة واللا أمثلة. وقيام المتعلم بعد الانتهاء من مقابلة الأمثلة بغير الأمثلة بكتابة الصفات المميزة للمفهوم وصياغة التعريف للمفهوم المقصود.

تقديم التعزيز المناسب بعد تلقي الاستجابة فورًا وقد أكدت دراسة "خيري إبراهيم" على ضرورة التدريس وفق ذلك النموذج: والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية هرم جانييه للتعلم في تحصيل تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي للمفاهيم التاريخية وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية وأن تنظيم المحتوى وفقًا للتسلسل الهرمي أفضل من الطرق السائدة في تنظيم محتوى الدراسات الاجتماعية. [٤]

نموذج "أوزوبل" (Ausubel)

يركز "أوزبل" في نموذجه على التعلم ذي المعنى (**Meaningful Learning**) ويقصد به التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مختزنة في البنية المعرفية عند الفرد. بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من نوعية المعلومات الجديدة نفسها أو مماثلة لها.

وقد صنف "أوزبل" أنواع التعلم ذي المعنى إلى أربع فئات أساسية مرتبة ترتيبًا هرميًا من الأدنى إلى الأعلى على النحو التالي:

- التعلم التمثيلي–تعلم المفاهيم. - تعلم القضايا. - التعلم بالاكتشاف.

ويرى "أوزبل" أن المفهوم قد يكون له معنى منطقي ومعنى سيكولوجي من وجهة النظر المنطقية حيث يشير المفهوم إلى ظواهر في مجال معين تجمع وتصنف معًا لما بينها من خصائص مشتركة. أي أن المفهوم يتضمن ما يسمى بالخصائص المحكية أو الفاصلة التي تشير إلى مجموعة الخصائص التي تتوافر في كل وحدة من الوحدات التي تؤلف فئة المفهوم وتميز بين وحدات الفئات الأخرى([٥]).

أن البيئة المعرفية لكل فرد تختلف عن الآخر لكن التفاهم يحدث نتيجة وجود مفاهيم مشتركة ولذلك وضع أوزبل نموذجه في التعلم ذي المعنى حيث قسم التعلم إلى:

- التعلم بالاستقبال: حيث تقدم المادة العلمية المراد تعلمها للمتعلم في شكلها النهائي.

- التعلم بالاكتشاف: حيث لا تقدم المادة للمتعلم ولكن عليه اكتشافها([٦]).

نموذج "هنيكت" (Hunnicut)

- هو مجموعة من الأمثلة الموجبة والسالبة.
- مجموعة من الأمثلة المتلازمة يتبعها مجموعة من الأمثلة واللا أمثلة.
- مثالان موجبان فقط للمفهوم. [٧]

نموذج "مكني" وآخرون (Mckinney), et. Al.

اقتصر على جزء من نموذج جانييه الاستقرائي وهو:

- تقديم مثال موجب على المفهوم.
- تقديم مجموعة من الأمثلة الموجبة والسالبة على المفهوم.
- عرض الأمثلة الموجبة والسالبة في صورة متقابلة (مثال – لا مثال). [٨]

نموذج "فورد" (Ford)

- الاستجابة الدقيقة دون إعادة عرض الأمثلة الموجبة والسالبة.
- الاستجابة الدقيقة مع إعادة عرض الأمثلة الموجبة والسالبة.
- الاستجابة غير الدقيقة دون إعادة عرض الأمثلة الموجبة والسالبة.
- الاستجابة غير الدقيقة مع إعادة عرض الأمثلة الموجبة والسالبة. [٩]

ثانيًا: الطريقة الاستنباطية

لقد استخدم التربويون العديد من النماذج لتدريس المفاهيم مع اختلاف الخطوات التي تتبع في كل نموذج أثناء تناوله للمفهوم بالطريقة الاستنباطية. وهي عبارة عن عمليات عقلية ينتقل بها العقل أثناء عملية التفكير من القواعد العامة إلى الوقائع والأحداث الجزئية المفردة حيث يقوم المعلم من خلال هذه الطريقة بكتابة القاعدة أو التعميم ثم يقوم بعد ذلك بإثبات صحتها من خلال الأمثلة التي تنطبق عليها.

ومن العلماء التربويين الذين استخدموا هذه الطريقة بتدريس المفاهيم "كلوزماير" ماديسون "وجابر عبد الحميد" و"ميرل وتنيسون" وهو محور دراستنا الحالية.

نموذج "جويس وويل" (Joyce & Weil)

واعتمد على جهود "برونر" (**Bruner**) من النماذج التي ثبت فعاليتها في تنمية المفهوم ويهتم هذا النموذج بتعريف المفهوم من خلال تحديد الخصائص الضرورية لمعنى المفهوم ويهتم بتعلم الأمثلة واللا أمثلة للمفهوم ويتم اكتساب المفهوم من خلال: انتفاء المفهوم الذي يقابل المعايير المحددة مسبقًا وانتفاء الخصائص والأمثلة التي تعرف المفهوم وتنمية أمثلة إيجابية وسلبية للمفهوم في صورة كلمات شارحة وترتيبهم في تتابع. [١٠]

وعند الشرح – تبعًا لهذا النموذج – يقوم المدرس بشرح أهداف النشاط والطرق المستخدمة لتحديد المفاهيم ثم يقدم أمثلة إيجابية وسلبية ثم يطلب من المتعلمين إعطاء أمثلة إيجابية للمفهوم ثم يوضح بعد ذلك قاعدة المفهوم مع تحديد عمليات التفكير المستخدمة لتحديد قاعدة المفهوم وقد أكدت دراسة "أيرن" (١١)[**Ahren**] ودراسة "جونسون" (١٢)[**Johnson**] على فعالية استخدام نموذج

اكتساب المفهوم وما يتضمنه من أنشطة تقديم أمثلة إيجابية وسلبية في تنمية المفاهيم التاريخية لدى التلاميذ وتدعيم التفكير المفاهيمي لديهم.

نموذج "وودسون" (Woodson)

- التعريف.
- قائمة الخصائص الحرجة.
- قائمة الخصائص المتغيرة.
- مجموعة الأمثال الموجبة.
- مجموعة الأمثال السالبة.
- وصف مجال المفهوم.
- استخدام التشابه الوظيفي([١٣]).

نموذج "كلوزماير" (Klausmeier)

مرحلة تحليل المفاهيم وتتضمن ما يلي:

- تعريف المفهوم.
- تطابق الخصائص المحددة للمفهوم وكذلك الخصائص غير ذات العلاقة.
- تحديد الأمثلة الموجبة والسالبة للمفهوم.
- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءًا منه.
- تحديد المبادئ الممثلة التي يتم استخدام المفهوم من خلالها.
- تحديد عينة من المشكلات والحل الذي يتطلب استخدام ذلك المفهوم أو المبدأ أو كليهما معًا.
- تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم.
- مرحلة تحليل الأمثلة المحتملة وتتضمن ما يلي:
- إدراك المعلم مقدار صعوبة الأمثلة الموجبة والسالبة بالنسبة للطلبة.
- إمكانية فحص المستوى الفردي لكل طالب. [١٤]

نموذج تنمية المفهوم (The Concept Development Model):

من النماذج المهمة في تنمية المفاهيم ويتضمن أن يقوم التلاميذ بوضع قائمة بالعبارات والحقائق المترابطة في درس معين وتجميع العبارات تبعًا لتشابهها ثم تسمية التلاميذ للمجموعات مع تحديد المعايير المستخدمة في ذلك ويربط التلاميذ بين المجموعات المرتبطة ويضعون مسمى لها وأخيرًا يتم تعيين تقدم التلاميذ من خلال قدرتهم على التجميع. [١٥]

نموذج "مارتوريلا" (Martorella):

له مكانة كبيرة في تنمية المفاهيم والذي يتضمن الخطوات التالية في تعليم المفهوم: أولها تحديد اسم المفهوم ثم تعريفه ثم تحديد الخصائص أو الصفات المعيارية للمفهوم / ثم تحديد أفضل الأمثلة واللا أمثلة للمفهوم. [١٦]

نموذج "نوفاك" (Novak) وزملاؤه

قام (**Novak**) وزملاؤه في جامعة "كورنل" عام ١٩٧٢ بتطوير نموذج للتعلم أطلق عليه خرائط المفاهيم (**Concept Maping**) مستمدة من نظرية "أوزبل" (**Ausbel**) في التعلم ذي المعنى وكان الهدف منها في البداية تمثيل البنية المعرفية للطلاب قبل التعلم وبعده أما الهدف النهائي من هذا الجهد فتمثل في تزويد المتعلم بأداة أخرى للتغلب على مشكلة حفظ المفاهيم عن ظهر قلب.

ومنذ ذلك الحين تم تبني هذا الأسلوب من جانب آلاف المعلمين الذين استخدموه في كل مستويات التشخيص والاختبار والتصميم التعليمي وتطوير المنهج وحديثًا كوسيلة معرفية لمساعدة الطلاب في "تعلم كيفية التعلم".

وخريطة المفاهيم هي مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في موضوع ما ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية يوضع المفهوم العام أو الشامل أعلى الخريطة ثم الأقل عمومية وبالتدريج في المستويات التالية مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها البعض في مستوى واحد ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها ([١٧])

نموذج "هندرسون" (Henderson)

لتعلم المفاهيم من النماذج ذات الفعالية في تنمية المفاهيم ويتضمن هذا النموذج ستة مستويات: أدناها قدرة التلميذ على حفظ المعلومات الخاصة بالمفهوم ثم تقديم تعريف للمفهوم بأسلوبه الخاص ثم قدرته على إعطاء أمثلة عن المفهوم ثم قدرته على تطبيق المفهوم على المشكلات الجديدة من خلال المعلومات التي قدمها له المعلم أو مساعدته في الحصول عليها لتحديد علاقة المفهوم بالمشكلة ثم قدرته على
تحديد علاقة المفهوم بأية مشكلة دون مساعدة المعلم أو أي شخص آخر ثم قدرته على إثبات المفهوم وتطبيقه في حالات جديدة وهو أعلى المستويات([١٨]).

ثالثاً نموذج (فراير) لتعميق المفهوم

وهي طريقة تسهم في تعميق المفهوم لدى الطالب من خلال أبعادها الأربع اسم المفهوم وتعريفه وخصائصه وكذلك الأمثلة الدالة وغير الدالة.

ويمكن للمعلم تطبيق هذا النموذج في تدريس المفاهيم في أحد المراحل التالية:

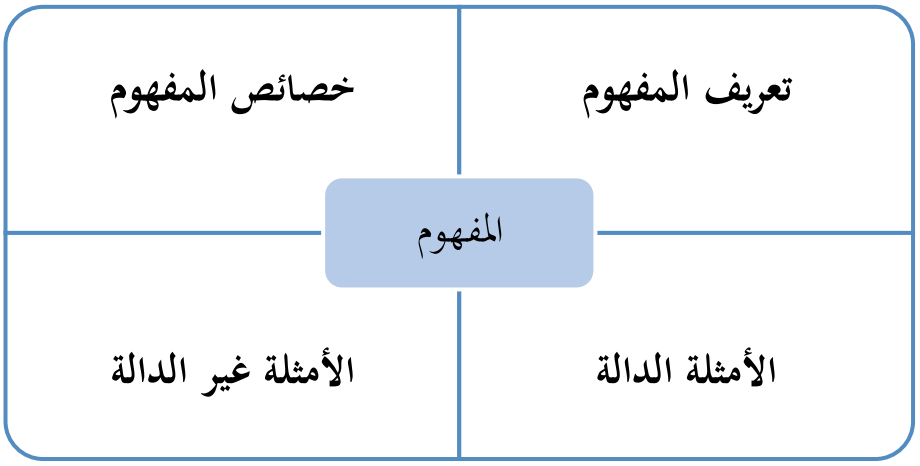
اكتشاف الخبرات القبلية أو المفاهيم الخاطئة.

في مرحلة البناء المعرفي أو بعد مرحلة اكتشاف المفاهيم الجديدة؛ فيقدم له النموذج لتدوين خبرته.

يستخدم للتخليص بعد قراءة بحث حول مفهوم معين.

يستخدم في مرحلة التقييم.

وهو عبارة عن نموذج مقسم إلى أربعة أقسام في مركز النموذج يكون المفهوم، والأجزاء الأربعة هي (التعريف المزايا أو الخصائص الأمثلة واللأمثلة).



نشاط	(٢/٢/٥)		٧٠. د	أسلوب النشاط	
	تطبيق نموذج استيعاب المفهوم على أحد مفاهيم التخصص.				

بالتعاون مع أفراد مجموعتك طبقي نموذج استيعاب المفهوم على أحد مفاهيم تخصصك:

المرحلة الأولى: التهيئة	الخبرات السابقة للمفهوم	
المرحلة الثانية: التدريس	اسم المفهوم	
	تعريف المفهوم	
	تتبع المفهوم	
	المعلومات الجديد	
	الفاقد	
	طرق تقديم المفهوم	

	التقنية والوسائط لاستيعاب المفاهيم	
المرحلة الثانية: التدريس	الوسائل والأدوات التعليمية المدروسة	
	خصائص المفهوم	
	مثال على المفهوم	
	اللامثال على المفهوم	
	الربط بالمواد الأخرى	
المرحلة الثالثة: تقويم	الأخطاء الشائعة في المفهوم	.....
	نسبة الخطأ	.....
	سبب الخطأ	.....

	العلاج المقترح	
	تقويم المفهوم	

- جابر، عبد الحميد جابر – **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- قلادة، فؤاد سليمان (١٩٩٨) **استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية**، دار المعرفة الجامعية.
- سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال يعقوب(١٩٨٨) **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، (الطبعة الأولى) بيروت: دار الجيل.
- توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٤) **أسياسيات علم النفس التربوي**.
- المقررات الدراسية
- مشروع تطوير الرياضيات والعلوم (الاستيعاب المفاهيمي)
- مشروع التطوير المهني لمعلمي المشروع الشامل (العلوم الشرعية)