الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم: اللغة والأدب العربي
التخصص: لسانيات تطبيقية .

إستراتيجيّات تنمية مهارات التّفكير عند تلاميذ التّربية التّحضيريّة

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبة
مليكة شرفوح

إشراف الأستاذة:
أ.د. فريدة موساوي.

لجنة المناقشة:

1- د.ة/ كريمة آيت إحدادن	جامعة البويرة	رئيسا
2- أ.د/ فريدة موساوي	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
3- أ.ة/ زاهية سالم	جامعة البويرة	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة :2023 /2024

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

إلى كلّ من قدّم لي يد العون، وأخصّ بالذّكر أستاذتي المشرفة أ.د فريدة موساوي.

إهداء

إلى كل من رفع راية العلم شعارا

مليكة

مقدّمة

مقدمة

تُعدّ مرحلة الطّفولة المبكّرة أهمّ مرحلة في حياة الإنسان، هي بمثابة البذرة الّتي تحتاج إلى الرّعاية والحماية من كلّ ما قد يؤثّر على نموّها سلبا حتّى تنتش وتنمو وتكبر، إنّها المرحلة الّتي تقوم عليها حياة الإنسان اللاّحقة، هي مرحلة تكوين معالم الشّخصيّة بكلّ أبعادها إن صلحت صلحت سائر حياة الإنسان، وإن فسدت كان تأثيرها ممتدّا إلى ما بقي من عمره، تتجلّى خصوصيّة المرحلة وأهمّيتها في أنّها مرحلة نموّ الطّفل في جميع الجوانب (الجانب الحسّي الحركي، الجانب الاجتماعي الوجداني، الجانب المعرفي العقلي).

لذلك لابدّ أن يهيّأ للطّفل كلّ ما يمكن أن يسهم في نموّه، وأن ينشأ في بيئة مناسبة تضمن له نموّا سليما شاملا خالي من المشاكل كالأمراض الجسديّة والنّفسيّة والتّأخّرات...الخ، من هنا برز الاهتمام الجدّي بهذه المرحلة من خلال إنشاء العديد من المؤسّسات الاجتماعيّة والتّربويّة الّتي تهتمّ بهذه الفئة الحسّاسة من المجتمع، لعلّ أهمّها إدراج التّربية التّحضيريّة ضمن النّظام التّربوي، والّتي تعدّ جزءا من الإصلاح التّربوي الّذي جاءت به وزارة التّربية الوطنيّة، حيث يُهتمّ بالأطفال في سن (5 ـ 6) سنوات، وقد عزّزت الوزارة جهودها لبناء منهاج للتّربية التّحضيريّة شُرع في تنفيذه سنة 2004، من أهمّ أهدافه التّركيز على التّعلّم والنّموّ عند الطّفل وقد بُني على أساس المقاربة بالكفاءات الّتي تستوجب اختيار الوضعيّات التّعليميّة المناسبة لجعل الطّفل موضع الفعل يبني ويصنع معارفه بنفسه، وهذا ما يقتضي اختيار الإستراتيجيّات المناسبة الّتي تثير فضول الطّفل وتدفعه للتّفكير والبحث.

من هذا المنطلق جاء اختيارنا لموضوع البحث الّذي يهدف إلى توضيح وتجسيد مختلف الإستراتيجيّات المعتمدة في تنمية مهارات تفكير طفل مرحلة التّربية التّحضيريّة، كما نسعى من

ورائه إلى إبراز المكانة الهامّة للتّربية التّحضيريّة في الإعداد الفكري للطّفل، هذا عن الأسباب الموضوعيّة.

أمّا الأسباب الذّاتيّة فتتمثّل في رغبتنا في اختبار القدرات الشّخصيّة في اختيارنا للإستراتيجيّات المناسبة وتطبيقها وتنفيذها مع أطفال التّربية التّحضيريّة، باعتبارنا نشرف على هذه الفئة لأوّل مرّة وليس لدينا خبرة مسبقة، كما أنّ إنجازنا لهذه المذكّرة هو بمثابة دورة تكوينيّة تدريبيّة نستدرك من خلالها نقص دورات التّكوين المخصّصة للتّربية التّحضيريّة بالمقارنة مع السّنوات الأخرى في المدرسة الابتدائيّة.

وقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي التّحليلي من خلال وصف الإستراتيجيّات وآليّات تطبيقها بدقّة، وتحليل مهارات التّفكير المحفّزة لها.

ومن خلال ما تقدّم جاء البحث ليجيب عن عدّة أسئلة أهمّها: إذا كانت مرحلة الطّفولة المبكّرة أهمّ مرحلة في نموّ الطّفل من كلّ الجوانب، وأهم مرحلة في بناء شخصيّة الإنسان، وكانت التّربية التّحضيريّة آخر مرحلة في الطّفولة المبكّرة، فكيف تسهم هذه الأخيرة ـ التّربية التّحضيريّة ـ في نموّ تفكير الطّفل؟ وما هي الإستراتيجيّات المساعدة على تنميّة مهارات التّفكير عند الطّفل؟

– وعلى أيّ أساس تُختار الإستراتيجيّة المناسبة؟

– وما هو دور كل من المربّي والطّفل في تنفيذ الإستراتيجيّات؟

– وما مدى تجسيد الإستراتيجيّات المختارة لاكتساب ونموّ وتطوّر مهارات التّفكير عند الطّفل؟

لقد عملنا على الإجابة عن الأسئلة وفق خطّة متكوّنة من فصلين وخاتمة وملاحق.

تناولنا في الفصل الأوّل أهمّ المفاهيم النّظريّة لمهارات التّفكير حيث عرّفنا التّفكير لغة واصطلاحا، كما تطرّقنا كذلك إلى تعريف المهارة لغة واصطلاحا وفصّلنا في خطوات اكتسابها، كما بيّنا أنّ التّفكير مهارة، وتطرّقنا بشكل مفصّل إلى مهارات التّفكير من حيث تعريفها وأنواعها وأهمّية تعليمها وأساليب اكتسابها.

في حين خصّصنا الفصل الثّاني للتّربية التّحضيريّة في الجزائر من ناحية تعريفها، والخصائص النّمائيّة للطّفل، ومهامها، وأهدافها، وبرامجها وفضاءاتها ووسائلها، وملمح تخرّج الطّفل منها، كما طبّقنا بعض الإستراتيجيّات المحفّزة لمهارات تفكير طفل التّربية التّحضيريّة على بعض الدّروس المختارة من البرنامج مع التّحليل لكلّ إستراتيجيّة.

وختمنا بحثنا بخاتمة تتضمّن أهم النّتائج المتوصّل إليها.

وتم الاعتماد على مجموعة من المراجع أهمّها : "تعليم التّفكير" لإدوارد دي بونو، وكتاب "تعليم التّفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علميّة" لسعيد عبد العزيز، "تدريس مهارات التّفكير مع مئات الأمثلة التّطبيقيّة" لجودت أحمد سعادة، "تعليم التّفكير ومهاراته" لفتحي جروان، "تصميم البرامج التّعليميّة لأطفال ما قبل المدرسة"، "وإستراتيجيّات التّعليم والتّعلّم في الطّفولة المبكّرة" لهدى الناشف، فضلا عن المصادر الرّسميّة المتمثّلة في منهاج التّربيّة التّحضيريّة، والدّليل التّطبيقي للمنهاج، إضافة إلى المقالات المنشورة في المجلاّت الّتي تمكّنا من الاطلاع عليها. وغيرها من الكتب التّي لا يسعنا المقام لذكرها.

تمّ بتوفيق من الله وعونه، وبفضل التّوجيهات والتّشجيعات المستمرّة من أستاذتنا المشرفة استكمال البحث، وفي الختام نسأل اللّه أن يعلّمنا ما ينفعنا وينفعنا بما علّمنا ويزدنا علما.

الفصل الأوّل:

تحديد المفاهيم

1- التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للتّفكير.

2- التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للمهارة.

3- التّفكير بوصفه مهارة.

4- مهارات التّفكير وأنواعها.

5- أهميّة تعليم مهارات التّفكير.

6- أساليب تعليم مهارات التّفكير.

خلاصة.

إنّ ما جعل الإنسان يُدرك كُنه الحياة وحقيقة وجوده فيها، هو تلك النّعمة الّتي انفرد وتميّز بها دون سائر المخلوقات، إنّه العقل الّذي أرشده إلى التّفكير والتّدبّر في آيات الله الكونيّة، وهذا ما أكّده القرآن الكريم في العديد من الآيات في قوله تعالى: «إِنَّ فِي ذَلكَ لآيَاتٍ لِقَومٍ يَتَفَكَّرُون. »*وقوله في موضع آخر:« إِنَّ في خَلْقِ السَّمَاوَاتِ والأَرَض واختِلاَفِ اللَّيلِ والنَّهَار لآيَاتٍ لِأُولى الأَلبَاب، الّذين يَذْكُرونَ الله قِيَامًا وقُعودَا وعلى جُنُوبهِم ويَتَفَكَّرون في خَلْقِ السَّمَاواتِ والأَرض.»*

كما أنّ التّطوّر الهائل الّذي حصل للإنسان في مختلف مناحي الحياة منذ العصور الأولى إلى يومنا هذا، ما هو إلاّ نتيجة حتميّة لإعمال عقله من خلال سعيه الحثيث المتواصل للتّفكير في السّبل الّتي تعينه على تحسين ظروف حياته، والتّفكير عمليّة ملازمة للإنسان في مختلف مراحله العمريّة وهو يخضع للتطوّر من مرحلة عمريّة لأُخرى.

ومن هذا المنطلق أخذ هذا المصطلح – التّفكير– حصّة الأسد في الاهتمام من طرف العديد من العلماء والفلاسفة، حتّى أنّ **ديكارت** جعله علامة على إثبات وجوده من خلال مقولته الشّهيرة:« أنا أفكّر إذًا أنا موجود. » وهي دليل على أهميّة التّفكير في حياتنا.

فما هو المقصود بالتّفكير؟

*–سورة الروم، الآية 21.

*– سورة آل عمران، الآية 191/190.

التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للتّفكير (thinking):

1- التّعريف اللّغوي:

تدُل مادة (فكر) في معاجم اللّغة العربيّة على إعمال العقل في الأمر.

جاء في مختار الصّحاح: « (التّفكّر) التَّأَمُل، والاسم (الفِكْر) و(الفِكْرَة)، والمصدر (الفَكْرُ) بالفتح وبابه نصر. و(أَفْكَرَ) في الشّيء و(فَكَّرَ) فيه بالتّشديد و(تَفَكَّرَ) فيه بمعنًى.ورجل(فِكِّيرْ) بوزن سِكِّيتْ، كثير التَّفَكُّرْ.»[1]

وهو يقارب المعنى الّذي ورد في المحيط : « الفِكْرُ، بالكسر ويُفتَحُ: إعمال النّظر في الشّيء، كالفِكْرَة والفِكْرَى، بكسرهما،ج: أفكارٌ. فكَّرَ فيه وأَفْكَرَ وفَكَّرَ وتَفَكَّرَ. وهو فَكِيرٌ. » [2]

وجاء في لسان العرب: « الفَكْرُ والفِكْرُ: إعمال الخاطر في الشّيء، قال سيبويه: ولا يجمع الفِكْرُ ولا العلم ولا النّظر، قال وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكارًا. »[3]

يبدو لنا من خلال التّعريفات السّابقة أنّها تتّفق في المعنى اللّغوي العام لمصطلح التّفكير المرتبط بإعمال العقل وتركيزه على الشّيء المراد إزالة غموضه.

---

[1]- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح ،ترتيب محمود خاطر بك، المطبعة الأميريّة ، القاهرة،1920، مادة (ف ك ر).

[2]- مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي،القاموس المحيط،تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة ،2008، ص1260.

[3]- أبي الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، مج5، أدب الحوزة، قم، إيران، 1984، مادة (فكر).

2- **التّعريف الاصطلاحي:**

اهتم العديد من الباحثين والمفكّرين بموضوع التّفكير محاولين تحديد مفهومه الدّقيق، حيث يرى إدوارد دي بونو أنّ التّفكير هو:« مسألة حلّ المشكلات أو محاولة الوصول إلى نتيجة ما.»[1]

ويعرّفه **عصام زكريا جميل** بأنّه:« العمليّة التّي ينظّم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحلّ مشكلة معيّنة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدّة أمور، وينتمي التّفكير بذلك إلى أعلى مستويات التّنظيم المعرفي، وهو مستوى إدراك العلاقات. » [2]

ويقارب هذا المعنى تعريف **عبد الرّحمان عيسوى** الذّي يقول:« التّفكير عموما عمليّة عقليّة بموجبها يفهم الفرد أو يعي أو يدرك موضوعا معيّنا أو جوانب معيّنة في موقف ما... وتتضمّن هذه العمليّة الحكم والتّجريد والإدراك والاستدلال والخيال والتّذكّر والتّنبؤ، كل هذه العمليّات أشكال من التّفكير. » [3]

ويفصّل **عبد المجيد عبد التّواب شيحة** في معنى التّفكير في قوله: « للتّفكير معنيان: معنى عام يراد به كل ما يجول في الذّهن من خواطر وسوانح وصور وأخيِّلة ومعانٍ وذكريات، ومعنى خاص يُراد به حركة الذّهن حلاً لإشكال أو بلوغا إلى غاية باستخدام عمليّة أو أكثر من العمليّات الذّهنيّة كالتّعميم والتّخصيص والتّجريد والتّشخيص والتّحليل والتّركيب والحكم والاستدلال. » [4]

---

[1]- إدوارد دي بونو، تعليم التّفكير، تر: عادل عبد الكريم ياسين وإياد أحمد ملحم وتوفيق أحمد العمدي، سلسلة الكتب المترجمة، الكويت، ط1، "1989م"،ص40.

[2]- عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير النّاقد، دار الميسر، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص193.

[3]- عبد الرحمان عيسوى، سيكولوجيّة الخرافة والتّفكير العلمي، دار المعارف،الإسكندريّة، القاهرة، 1982، ص26.

[4]- عبد المجيد عبد التّواب شيحة، التّفكير طبيعته ـ أنواعه ـ نماذجه، جوانا المعادي للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014، ص 12.

نستنتج من هذه التّعريفات أنّ التّفكير عمليّة عقليّة مجرّدة، يُستخدم من أجل تحقيق أغراض مختلفة حسب الحاجة والغاية، وهذه العمليّة العقليّة تستعين بعمليّات ذهنيّة أخرى لبلوغ الهدف.

التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للمهارة:

1-التّعريف اللّغوي للمهارة:

ورد في لسان العرب أنّ: « المهارة الحذق في الشّيء، والماهر الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به المُجيد، والجمع مَهَرَةٌ. »[1] ويوافق **الفيروز آبادي** هذا التّعريف بقوله: « والماهر الحاذق بكلّ عمل، والسّابح المُجِيد،ج: مهَرَةٌ، وقد مَهَرَ الشّيء، وفيه ــ وبه ــ كَمَنَعَ، مهرًا ومُهُورًا ومَهَارَةً.»[2] ، أمّا **الزّمخشري** يعرّف المهارة بقوله: « مَهَرَ في صناعته وتَمَهَّرَ فيها ومَهَرَها ومَهَرَ بها، وهو مَاهِرٌ بيّنُ المهارة، وخطيبٌ مَاهِرٌ وسابح مَاهِرٌ، وقومٌ مَهَرَة.»[3]

تتّفق هذه التّعريفات على المعنى المتمثّل في قوّة التّمكّن والإبداع والإجادة والإتقان والتفوّق والتميّز في أداء عمل ما.

2- التّعريف الاصطلاحي للمهارة(SKILL):

يكاد لا يختلف التّعريف اللّغوي عن التّعريف الاصطلاحي لمعنى المهارة من حيث أنّها الأداء الدّقيق والمتقن عند ممارسة عمل ما.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (مهر).

[2]- الفيروز آبادي، المحيط، مادة (مهر).

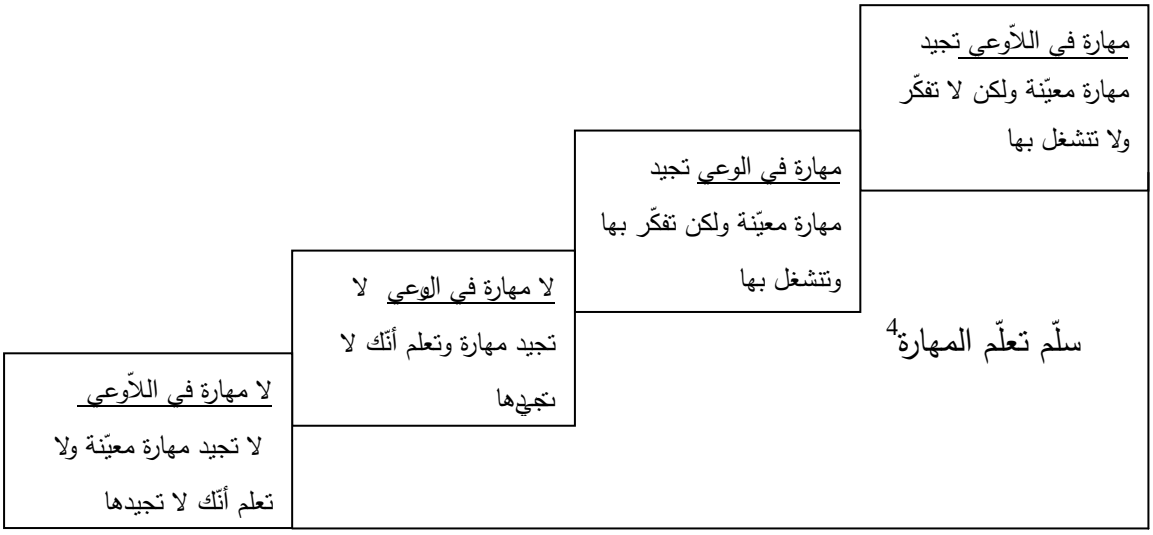
[3]- أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1998م، مادة (مهر).

جاء في معجم مصطلحات التّربية والتّعليم أنّ المهارة يقصد بها: « المهارة الأساسيّة اللاّزمة لإتقان مادّة دراسيّة كالجمع والطّرح في الحساب.»[1]

ويرى **أحمد حسين القواسمة ومحمد أحمد أبو غزالة** أنّ المهارة:« هي القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدّده مقياس مطوّر لهذا الغرض، وذلك على أساس الفهم والسّرعة والدّقة.»[2]

ويقارب هذا المعنى التّعريف الآتي للمهارة: « هي القدرة على الأداء بشكل فعّال في ظروف معيّنة...أو هي الأداء الحسن المُتأتّى عن معرفة إستراتيجيّة تنفيذ المهارة والتّدريب المستمر.»[3]

يتّضح لنا من خلال التّعريفات التّي ذكرناها سابقا أنّ المهارة سلوك مقصود يهدف إلى اكتساب خبرة في مجال معيّن، وهي لا تتأتّى لصاحبها إلاّ من خلال إتّباع سلسلة من الخطوات لتعلّمها وفيما يلي سنعرض سلّم تعلّم المهارة المتكوّن من أربع درجات:



[1]– محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، دار كنور للمعرفة، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص81.

[2]– أحمد حسين القواسمة ومحمد أحمد أبو غزالة، تنمية مهارات التّعلّم والتّفكير والبحث، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2013، ص43.

[3]– أمل طعمة ورند العظمة، هندسة التّفكير لتنمية مهارات التّفكير والذّكاء بالاعتماد على البرنامج العالمي كورت cort لتوسيع مجال الإدراك، المطبعة الهاشميّة، دمشق، سوريا، ط1، 2003، ص13.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتّضح لنا من خلال سلّم تعلّم المهارة أنّ أوّل درجة فيه تبيّن أنّ الشّخص في جهل تام للمهارة وهذا كفيل بأن لا يسعى لتعلّمها، أمّا الدّرجة الثّانية من السّلم فالشّخص فيها سيحاول اكتساب المهارة لأنّه على وعي تام بجهله لها، وتبيّن الدّرجة الثّالثة من السّلم أنّ الشّخص في طريق إتقانه للمهارة لأنّه منشغل بها فهو في حالة تدريب مستمر، وتوضّح آخر درجة من السّلم إتقان الشّخص للمهارة بحيث يصبح تنفيذها تلقائيّا لديه دون تفكير.

ولتوضيح مراحل اكتساب المهارة أكثر نورد المثال التّالي: المتمثّل في اكتساب الطّفل مهارة الكتابة، وحتّى يتمكّن من ذلك لابدّ من المرور بعدّة مراحل أوّلها معرفة الحروف الهجائيّة وتمييزها عن بعضها البّعض، خاصة المتشابهة التّي يكون الفرق فيها نقطة كالفاء والقاف...، ثمّ يميّز طريقة كتابتها في مواضعها المختلفة(أوّل، وسط، آخر) الكلمة، بعدها ينتقل إلى الرّبط بين الحروف لتشكيل كلمة، وفي هذه المرحلة لابدّ للمتعلّم أن يميّز أيضا بين الحروف التّي قد تأتي منفصلة وفي مواضع أخرى متّصلة (سيف ـ سيوف)، إلى أن يصل المتعلّم بالتّدريب المستمر إلى اكتساب مهارة الكتابة، دون إغفال ضرورة إدراكه لمدلولات الكلمات التّي تساعده على تشكيل جمل صحيحة كتابة ومعنى.

التّفكير بوصفه مهارة :

إنّ أيّ عمل يؤدّيه الإنسان بسهولة وإتقان هو نتيجة لتدريب طويل تطلّب منه الكثير من الوقت والجهد والصّبر والتّدريج في اكتساب ما يسمّى بالمهارة.

إنّ التّدريب على المهارة مهما كان نوعها يتطلّب إدراك خصائصها، والإدراك لا يحصل إلاّ بالتّفكير:« فهل التّفكير مهارة يمكن تنميتها بالممارسة والرّعاية المباشرة»[1]

يُجيبنا **برهان محمود حمادنة** عن هذا التّساؤل في قوله: «التّفكير مهارة ذهنيّة كليّة، يتمّ عن طريقها معالجات ذهنيّة للمدخلات الحسّية والمعلومات المستعادة لتكوين الأفكار أو الاستدلال بها أو إصدار الحكم عليها، وتشتمل الإدراك والخبرة السّابقة والمعالجة الواعية والحدس ومن خلالها تكتسب الخبرة.»[2]

ويؤكّد إدوارد دي بونو هذا الرّأي حيث اعتبر أنّ: « المهارة في التّفكير تولي اهتماما بالإدراك وبالقدرة على الفهم وبتوجيه الانتباه، إنّها مسألة استكشاف للخبرة، وتطبيق للمعرفة، وهي معرفة كيفيّة التّعامل مع الموقف وخواطر المرء، وأفكار للآخرين، كما أنّها تشتمل على التّخطيط واتّخاذ القرارات والبحث عن الدّليل. »[3]

يتّضح لنا من خلال القولين أنّ الإنسان يستند على عمليّات ذهنيّة في مختلف أحداثه اليوميّة، هذا العمل الذّهني المستمر يسعى لممارسته وفق طرق مناسبة حسب ما تقتضيه الحاجة (التّعامل مع النّاس، أو استعادة معلومات في الذّاكرة، أو إثبات أمر، أو التّخطيط له... وغيرها من العمليّات)، وهو ما أكسبه الخبرة التّي جعلت من التّفكير مهارة يمكن اكتسابها وتطويرها.

[1]– إدوارد دي بونو، تعليم التّفكير، ص57.

[2]– برهان محمود حمادنة، التّفكير الإبداعي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014، ص9.

[3]– إدوارد دي بونو، المرجع السابق، ص64.

فالتّفكير حاضر في كل جوانب حياة الإنسان، وجميع أموره وأوقاته ولا يغيب إلاّ إذا غاب العقل، مستدعيا ومجنّدا المهارات التّي تُسهم في تأدية وظائف مختلفة لتحقيق غايات وأهداف مختلفة.

من خلال ما سبق يمكننا القول أنّ التّفكير هو آليات وعمليّات عقليّة أُصطُلح على تسميتها بـ "مهارات التّفكير skills of thinking" وحتّى يتّضح لنا المعنى الدّقيق لهذا المصطلح لابدّ من الإجابة على التّساؤلات الآتية: **ما المقصود بمهارات التّفكير؟ وما أنواعها؟ وما الهدف من تعلّمها؟ وكيف يتمّ ذلك؟**

عرّفها **صلاح صالح معمار** بقوله:« هي مجموعة من المهارات الضّروريّة اللاّزمة لأيّة عمليّة تفكير منطقيّة وتشمل على مهارات أساسيّة قاعديّة، ويستطيع أن يقوم بها الجميع، وتُعدّ انطلاقة إلى مهارات أكثر تعقيدا وإبداعا.»[1]

ويوافقه الرّأي **مصطفى نمر مصطفى** حين قسّم مهارات التّفكير إلى أساسيّة ومتقدّمة في تعريفه لها على أنّها: « مجموعة من المهارات الأساسيّة والمتقدّمة، والمهارات الفرعيّة المكوّنة للمهارات المتقدّمة، الّتي تحكم العمليّات المعرفيّة والتّرابطات، والعمليّات المعرفيّة، وما فوق المعرفيّة»[2]

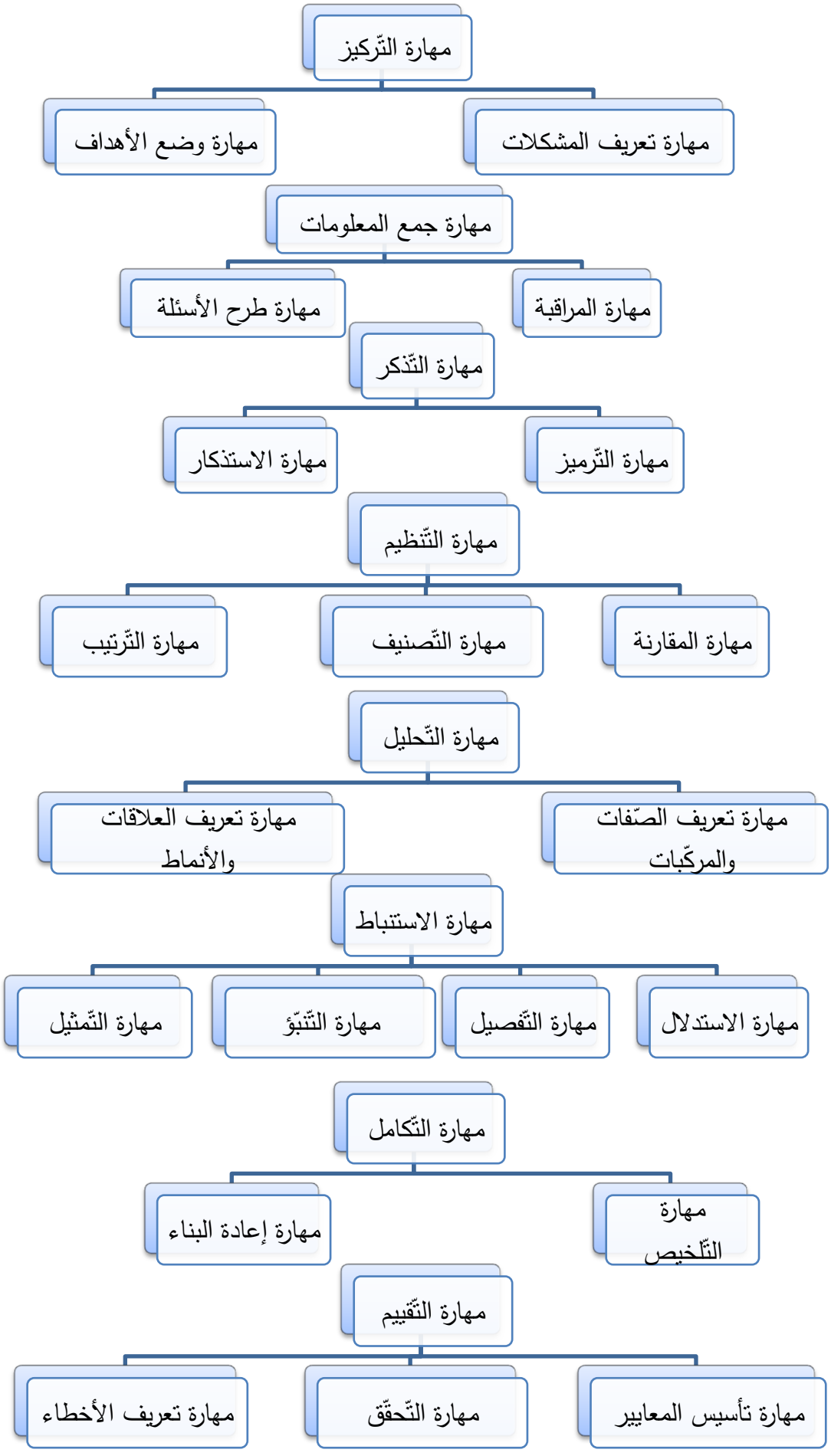
من خلال التّعريفين يتبيّن لنا أنّ مهارات التّفكير تتفاوت في مستوياتها، فهناك مهارات بسيطة يمتلكها جميع النّاس، وهناك مهارات متقدّمة لا تتسنّى إلاّ لمن اتّصف بين أقرانه بالذّكاء والعبقريّة

[1]– صلاح صالح معمار، علم التّفكير thinking science، دار دي بونو، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص54.
[2]– مصطفى نمر مصطفى، تنمية مهارات التّفكير، دار البداية، عمّان، ط1، 2013، ص38.

والتميّز، كما أنّ هذه المهارات ليست منفصلة عن بعضها، إنّما تتكوّن كل مهارة متقدّمة من مجموعة من المهارات الفرعيّة تكون في خدمتها.

لذلك ظهرت العديد من التّصنيفات في هذا الشّأن، منها تصنيف مهارات التّفكير الأساسيّة حسب الجمعيّة الأمريكيّة للإشراف وتطوير المناهج عن أبعاد التّفكير، وهي كما أوردها **سعيد عبد العزيز** في المخطّط الآتي:[1]

[1]– سعيد عبد العزيز، تعليم التّفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علميّة، دار الثّقافة، عمّان، الأردن، ط3، 2013، ص 296.


مهارة التّركيز
مهارة وضع الأهداف
مهارة تعريف المشكلات
مهارة جمع المعلومات
مهارة طرح الأسئلة
مهارة المراقبة
مهارة التّذكر
مهارة الاستذكار
مهارة التّرميز
مهارة التّنظيم
مهارة التّرتيب
مهارة التّصنيف
مهارة المقارنة
مهارة التّحليل
مهارة تعريف العلاقات والأنماط
مهارة تعريف الصّفات والمركّبات
مهارة الاستنباط
مهارة التّمثيل
مهارة التّنبؤ
مهارة التّفصيل
مهارة الاستدلال
مهارة التّكامل
مهارة إعادة البناء
مهارة التّلخيص
مهارة التّقييم
مهارة تعريف الأخطاء
مهارة التّحقّق
مهارة تأسيس المعايير

كما قسّم **روبرت مارزانو**"**robert marzano**" مهارات التّفكير إلى مهارات أساسيّة ومهارات مركّبة، وتتمثّل الأساسيّة عنده في: مهارات التّحديد، ومهارات جمع المعلومات ومهارات التّذكر ومهارات التّنظيم، ومهارات التّحليل، ومهارات التّقييم.[1]

رغم اتّفاق **مارزانو** في تصنيفه لمهارات التّفكير الأساسيّة مع تصنيف الجمعيّة الأمريكيّة، إلاّ أنّه ظهرت تصنيفات أخرى كثيرة اختلفت فيما بينها، ذكر أشهرها **جودت سعادة** في كتابه "تدريس مهارات التّفكير" وهي كالآتي:

1-تصنيف **فيشر fisher**: الذّي اقترح التّصنيف الآتي:

- مهارات تنظيم المعلومات.
- مهارات الاستقصاء.
- المهارات ذات العلاقة بالمبرّرات والأسباب.
- مهارات التّفكير الإبداعي.
- مهارات التّقييم.

2- تصنيف **ستيرنبرج sternberg**: الذّي اقترح تصنيف مهارات التّفكير إلى مهارات التّفكير فوق المعرفيّة، ومهارات التّفكير المعرفيّة.

3- تصنيف **جودت سعادة**: الذّي اقترح التّصنيف الآتي:

[1]- ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، تعليم التّفكير من منظور تربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص8.

- مهارات التّفكير النّاقد.

- مهارات التّفكير الابداعي.

- مهارات جمع المعلومات وحفظها وعرضها.

- مهارات التّقييم وحل المشكلات.

- مهارات بناء المفاهيم والتّعميم والتّنظيم.[1]

إنّ كل مهارة من المهارات المذكورة في التّصنيفات السّالفة الذّكر، تنضوي تحتها العديد من المهارات الفرعيّة المكونة لها، والتّي تكون في خدمتها.

وفيما يلي سنورد تعريفات **لمهارات التّفكير الأساسيّة** " **lower thinking skills**" وتعني العمليّات التّي: « يستخدم فيها الفرد العمليّات العقليّة بشكل محدود، كاكتساب المعرفة وتذكّرها والملاحظة والمقارنة والتّصنيف والتّفكير الحسّي والعلمي، كما يشمل بعض المهارات الدّنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة والاستيعاب والتّطبيق، ويعدّ إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التّفكير العليا. »[2] إنّ المهارات الأساسيّة هي مهارات نستخدمها في حياتنا اليوميّة حتّى دون قصد منّا.

[1]– ينظر: جودت سعادة، تدريس مهارات التّفكير مع مئات الأمثلة التّطبيقيّة، دار الشّروق، عمّان، ط1، 2015، ص78 إلى ، 82.

[2]– عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التّفكير نماذج وتطبيقات علميّة، دار الميسرة، عمان، ط2، 2009، ص 26/25.

أ- **مهارة التّركيز "Concentration skill"**: عرّفها سعيد عبد العزيز بقوله: «تهدف إلى توجيه اهتمام شخص نحو معلومات مختارة مثل مهارة تعريف المشكلات عن طريق توضيح مواقف المشكلة.»[1] الهدف من المهارة هو تحديد المشكلة بغية الوصول إلى حلّ.

ب- **مهارة جمع المعلومات "Accessing information"**: تعرّف هذه المهارة أنّها :« تستخدم من أجل الوصول بفاعليّة إلى المعلومات ذات الصّلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.»[2]

تعتمد المهارة على تجنيد كل ما يساعد على جمع المعلومات كالملاحظة وطرح الأسئلة.

ج- **مهارة التّذكّر "Remembering skill"**: تعرّف هذه المهارة أنّها: « تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بهافي الذّاكرة طويلة المدى... من أجل استخدامها لاحقا. »[3] تعمل هذه المهارة في عدّة مواقف منها استرجاع ما تمّ تعلّمه سابقا عند الطلاّب في حلّ أنشطة جديدة.

د- **مهارة التّنظيم " Organization skill"**:تعرّف هذه المهارة على أنّها: « ترتيب المعلومات بحيث يمكن استرجاعها بفعاليّة أكثر، وذلك يتطلب تنظيم المعلومات بشكل جديد ومنظّم والقدرة على التّحليل والتّفسير والاستنتاج والرّبط.»[4]

تعين هذه المهارة على جعل المعلومات في وضع يُسهّل استخدامها ويتمّ التّنظيم بطرق مختلفة حسب طبيعتها كالمقارنة بين أشكال هندسيّة والتّرتيب الزّمني للعصور التّاريخيّة.

---

[1]- سعيد عبد العزيز، تعليم التّفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علميّة، ص295.

[2]- جودت سعادة، تدريس مهارات التّفكير مع مئات الأمثلة التّطبيقيّة، ص46.

[3]- أحمد حسين القواسمة ومحمد أحمد أبو غزالة، تنمية مهارات التعلّم والتّفكير والبحث، ص45.

[4]- إيمان الدوغان وآخرون، دور التّقنية في تنمية مهارات التّفكير العلمي والمعرفي وفوق المعرفي بمراحل التّعليم من خلال البحث العلمي، المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربوية والإنسانيّة، العدد12، سبتمبر 2018، ص246.

هـ- مهارة التّحليل" Analysis skill":تعرّف المهارة بأنّها: « فحص داخلي لمحتوى أو موقف تعليمي لم يسبق دراسته أو التّعرّف عليه بهدف التوصّل إلى معلومات ونتائج غير واردة بصورة صريحة.» [1] أساس المهارة تحليل المعلومات إلى أجزاء للوصول إلى الفهم العميق.

و- مهارة الاستنباط " Deduction skill":تعرّف المهارة بأنّها: « القدرة على التّوصّل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقا لقواعد منطقيّة. »[2] تعمل المهارة على الوصول إلى نتائج انطلاقا من معارف سابقة.

ز- مهارة التّكامل"Integral skill": يقصد بها:« وضع أو ترتيب الأجزاء التّي تتوافر فيما بينها علاقات مشتركة مع بعضها البعض بحيث يؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات وتشتمل على المهارات الفرعيّة الآتية: التّلخيص ـ إعادة البناء. »[3] تعتمد المهارة على إعادة بناء المعلومات الموجودة مع معلومات جديدة لإنتاج معرفة جديدة.

ح- مهارة التّقييم " Evaluation skill":تعرّف المهارة بأنّها: « تُستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتّع بصفة الصّدق والثّبات في آن واحد وتُمثّل الاعتراف أو الإقرار بأنّ المعلومات مهمّة.»[4] وظيفة المهارة التّأكّد من صحّة المعلومات وتصحيح الأخطاء إن وُجدت.

---

[1]- إيمان الدّوغان وآخرون، دور التّقنية في تنمية مهارات التّفكير العلمي والمعرفي وفوق المعرفي بمراحل التّعليم من خلال البحث العلمي، ص246.

[2]-صلاح صالح معمار، علم التّفكير، ص72.

[3]- جودة سامية حسين محمد، فاعلية التّعليم المدمج في تنمية بعض مهارات التّفكير العليا ومهارات رسم الدّوال باستخدام الحاسوب لدى الطّالبات المعلّمات بقسم الرّياضيّات، دراسات عربيّة في التّربية وعلم النّفس، ع31، 2012، ص99.

[4]-أحمد حسين القواسمة ومحمد أحمد أبو غزالة، تنمية مهارات التّعلّم والتّفكير والبحث، ص46.

إنّ كلّ مهارة من المهارات السّالفة الذّكر لا يمكنها الاستغناء عن الاستعانة بمهارات أخرى تساعد على تطبيقها، وتحقيق الهدف المَرجوّ منها، حيث تؤدّي كل مهارة تنضوي تحت المهارة الأساسيّة الجزء المنوط بها، لتُجمع نتائج الأجزاء وتُركّب كنتيجة نهائيّة للمطلوب، وبذلك تكون العلاقة بين المهارات علاقة تفاعليّة تكامليّة.

كما أنّ هذه المهارات الأساسيّة هي مكونات لمهارات أكثر منها تعقيدا تسمى بمهارات التّفكير العليا، فما المقصود بها؟

مهارات التّفكير العليا"Higher thinking skills":

تعتبر مهارات التّفكير العليا المستوى الثّاني من مهارات التّفكير من حيث استخدام القدرات العقليّة، حيث تُمارس فيها عمليّات عقليّة أكثر تعقيدا وهو ما أكّده **عدنان يوسف العتوم** وآخرون في تعريفه لها بأنّها: « تتطلّب الاستخدام الواسع والمعقّد للعمليّات العقليّة ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة... وتشمل هذه المهارات التّفكير النّاقد والإ بداعي وما وراء المعرفي. »[1] لقد أجمع أغلب المهتمّين بالتّفكير أنّ مهارات التّفكير العليا أربعة وهي(التّفكير النّاقد والإبداعي وحلّ المشكلات، واتّخاذ القرار).

1- مهارات التّفكير النّاقد"critical thinking":

ورد في لسان العرب أنّ الفعل نقد بمعنى:« ميّز الدّراهم وإخراج الزّيف منها»[2]

[1]- عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التّفكير نماذج وتطبيقات علميّة، ص26.

[2]- ابن منضور، لسان العرب، مادة(ن ق د).

وجاء في مختار الصّحاح بالمعنى نفسه: « ونقد الدّراهم، وانتقادها، أخرج منها الزّيف، وبابهما نصر، ودِرهمُ (نقدُ) أي وازنٌ جيّد، و(نَاقَدهُ) ناقشه في الأمر » [1]

اختلف الكُتّاب والباحثون في تحديد مفهوم التّفكير النّاقد، عرّفه **فهيم مصطفى** بأنّه:« القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقا لمعايير معيّنة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات ودراسة الحقائق دراسة دقيقة، وتصنيف الأفكار والتّمييز بينها والوصول إلى الاستنتاج الصّحيح الّذي يؤدّي إلى حلّ المشكلة.» [2]

ويعرّفه **إبراهيم الحارثي** بأنّه التّفكير الّذي:« يهدف إلى تطوير تفكير الأشخاص لكي يصبحوا موضوعيّين وغير متحيّزين يراعون الدّقة والوضوح والعدالة عند اتّخاذ القرار.»[3]

ويعرّفه **هشام سعيد الحلاق** أنّه:« فهم المجالات المختلفة والتّحقّق من المغالطات المتعدّدة والتّفريق بين المسلّمات والنّتائج النّهائيّة والعمل على الفصل بين المعلومات ذات الصّلة والمعلومات غير ذات الصّلة.»[4]

نستخلص من التّعريفات أنّ هذا النّوع من التّفكير يستهدف الوصول إلى الحقيقة الدّقيقة في الكثير من المسائل الّتي نحتاج إلى إصدار الحكم عليها أو إثبات صحّتها أو في الأمور الّتي تتعلّق بالاختيار .

---

[1]– محمد بن أبي بكر الرّازي، مختار الصّحاح، ص281.

[2]– فهيم مصطفى، مهارات التّفكير في مراحل التّعليم العام رياض الأطفال ــ الابتدائي، الاعدادي، الثّانوي ـ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص240.

[3]– إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التّفكير، الرّوابط العلميّة، القاهرة، مصر، ط4، 2009، ص109.

[4]– هشام سعيد الحلاّق، التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلم، الهيئة العامّة السّورية للكتاب وزارة الثّقافة، دمشق، (د.ط)، 2010، ص14 .

للتّفكير النّاقد مهارات معرفيّة حدّدها عصام زكريا جميل كالآتي:

- مهارة التّفسير الّتي تعني إيضاح المعنى.

- مهارة التّحليل الّتي تعني تحديد أجزاء وخصائص الموضوع.

- مهارة التّقييم الّتي تعني الحكم على أجزاء وخصائص الموضوع المتناول.

- مهارة الاستدلال وهي الوصول إلى استنتاج منطقي انطلاقا من فرضيّات صحيحة.

- مهارة التّوضيح وهي شرح الأفكار وتدعيمها بالحجج والبراهين.

- مهارة التّنظيم الذّاتي وهي الوعي الشّخصي بكل ما يقدّم أي أنّها مراقبة ذاتيّة للتّصحيح والمراجعة.[1]

نستنتج ممّا سبق أنّ التّفكير النّاقد هو تفكير بعيد عن الذّاتيّة، يعتمد على الاستدلال المنطقي الّذي يمكّننا من الوصول إلى نتائج دقيقة، أو اتّخاذ قرارات صائبة أو إصدار أحكام صحيحة.

2- مهارة التّفكير الإبداعي "Creative thinking":

يتمحور مفهوم التّفكير الإبداعي عند معظم البّاحثين والمفكّرين على أنّه أسلوب ووسيلة لتوليد الأفكار فهو عند **برهان محمود حمادنة**:« نشاط عقلي هادف ينتج عنه أفكار جديدة مبتكرة وغير

[1]- ينظر: عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير النّاقد، ص 212 إلى215.

مألوفة للمواقف النّظريّة أو التّطبيقيّة في مجال من المجالات التّعليميّة أو الحياتيّة بحيث تتّصف هذه الحلول والّنتاجات بالحداثة والجدّة والتّعقيد.»[1]

ويؤكّد الفكرة **فاديم روزوين** في وصفه للإبداع بقوله: « الإبداع عادة يرتبط باكتشاف الجديد في العلم كالقوانين وبقيام علاقات جديدة في الطّبيعة، وبوضع النّظريّات.»[2]

يتّضح لنا من خلال ما سبق أنّ العمليّة الإبداعيّة في التّفكير رُوّادها أشخاص مبدعون يستثمرون أفكارهم المتميّزة في إنتاجات وحلول مبهرة غير متوقّعة أو متداولة، وللتّفكير الإبداعي عدّة مهارات منها:

أ- **الطّلاقة"Fluency"**تعرّف على أنّها: «القدرة على إنشاء أو توليد عدد كبير من البدائل والأفكار... وتشير إلى الجانب الكمّي للإبداع، ولها ثلاثة أنواع طلاقة الأفكار، والطّلاقة الارتباطيّة، والطّلاقة التّعبيريّة.»[3]

إنّ قوّة وأهمّية هذه المهارة تكمن في الاستجابة السّريعة لأيّ مثير بوابل من الأفكار أو الحلول أو البدائل المتنوّعة، وهي بمثابة استرجاع واستدعاء وتذكّر لما تمّ تخزينه من معلومات واستثمارها بتوظيفها توظيفا صحيحا، فالإجابة عن فوائد أشعّة الشّمس للإنسان من طرف شخص عادي قد تكون تزويده بالدّفء والضوء، أمّا إجابة شخص مبدع يمتلك طلاقة في التّفكير فتكون أكثر دقّة

[1]- برهان محمود حمادنة، التّفكير الابداعي،عالم الكتب الحديث، أربد، ط1، 2014، ص16.

[2]- فاديم روزوين، التّفكير والإبداع، الهيئة العامّة السّورية للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، 2011، ص45.

[3]- مجدي راشد نمرجيوسي، أثر الألعاب التّعليميّة في تنمية التّفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم، مجلّة العلوم النّفسية والتّربويّة، 6(1)، 2020، ص78.

وتفصيلا كأن يجيب بأنّها تزوّد الجسم بفيتامين دال الّذي يحتاجه الجلد، ولها دور فعّال في تحسين المزاج لأنّها تساعد على إفراز هرمونات السّعادة...وغيرها من الأفكار الّتي تنمّ عن سعة مَداركِه.

ب- المرونة Flexibility تعرّف بأنّها: « القدرة على تغيير نمط التّفكير وأسلوبه لتجاوز العقبات الصّعبة الّتي تواجه الفرد عند محاولة حلّ المشكلات.»[1]

إنّ الشّخص غير المُقلّد والطّموح هو شخص يمتلك قدرات ذهنيّة وبُعد نظر يقوده إلى تفكير غير مألوف ونتائج غير مألوفة.

ومن خلال تعريف الطّلاقة والمرونة يتّضح لنا الفرق بينهما، وهو أنّ الأولى تمثّل الجانب الكمّي(كميّة الأفكار)، والثّانيّة تمثّل الجانب النّوعي(نوعيّة الأفكار).

ج- الأصالة" Originality": يعرّفها **جيلفورد" Guilford"** نقلا عن زكريا الشّربيني ويسريّة صادق بأنّها:« القدرة عل إنتاج عدد من الأفكار خلال فترة زمنيّة محدّدة... على أن تتّصف تلك الأفكار بالمهارة، وأن تكون غير شائعة أو نادرة من الوجهة الإحصائيّة. »[2] إنّ أصالة الأفكار هي الابتعاد عن الأفكار المتكرّرة وعدم التّقليد والإتيان بالجديد.

د- التخيّل" Imagination": تعرّف مهارة التخيّل بأنّها: « إطلاق العِنان للأفكار دون النّظر للارتباطات المنطقيّة أو الواقعيّة أو الالتزامات، وهو أعلى مستوى الإبداع وأندرها.»[3]

---

[1]- دعاء أحمد فهيم جبر، تفكير مغاير تنمية مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي لدى الأطفال، مؤسّسة عبد المحسن القطّان للبحث التّربوي، رام الله، فلسطين، ط1، 2004، ص41.

[2]- ثائر حسين، الشّامل في مهارات التّفكير، دار ديبونو، عمّان، الأردن، ط2، 2009، ص45.

[3]- المرجع نفسه، صفحة نفسها.

إنّ الطّيران بالنّسبة للإنسان كان مجرّد فكرة جالت في خيال عبّاس بن فرناس* العالم المخترع الّذي عاش في العصر الأموي، وقد قوبل بالسّخرية ممّن عاصروه، إلاّ أنّه لم يستسلم لذلك، ولا لعدم واقعيّة الفكرة آنذاك، بل استمرّ في المحاولة فصنع جناحين طار بهما مدّة من الزّمن لكنّه سقط عند الهبوط.

كانت هذه الفكرة الخياليّة هي الملهمة لمن جاء بعده من المبدعين الّذين انطلقوا منها وطوّروها إلى أن تحقّق الحلم، وأصبح الإنسان يسافر إلى كل بقاع العالم بالطّائرة الّتي كانت مجرّد حلم، كلّ الأفكار العظيمة والابتكارات والاختراعات المبهرة بذرتها الأولى فكرة في خيال شخص مبدع، خلاصة القول أنّ التّفكير الإبداعي هو تفكير مفتوح غير مقيّد نتاجه التّطوّر المستمر.

3- مهارة حلّ المشكلات"Problem solving skill":

إنّ الإنسان بطبعه يسعى إلى التّغلب على كل ما يعترض سبيله من مشاكل عن طريق تجنيد خبراته في الحياة في مختلف المجالات، لذلك اهتمّ العديد من الباحثين والمفكّرين بتحديد ماهية هذه المهارة.

عرّفها **يوسف قطامي** بقوله:« ذلك النّشاط الذّهني المعرفي الذّي يتمّ فيه تنظيم التّمثيل المعرفي للخبرات السّابقة، ومكوّنات موقف المشكلة معا، وذلك بغية تحقيق الهدف.»[1]

[1]- يوسف قطامي، المرجع في تعليم التّفكير، دار الميسرة، عمّان الأردن، ط1، 2014، ص674.

*- عبّاس بن فرناس: أبو القاسم عبّاس بن فرناس بن ورداس التّاكرني هو عالم مخترع موسوعي مسلم أندلسي، ولد في رندة بالأندلس في زمن الدّولة الأمويّة، اشتهر بمحاولته الطّيران، إضافة إلى كونه شاعرا وعالما في الرّياضيّات والفلك والهندسة.

ثمّ يفصّل فيها قائلا: « يتمّ هذا النّشاط وفق إستراتيجيّة الاستبصار الّتي تتمّ فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدّي إلى حلّ المشكلة، ويتضمّن النّشاط الذّهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، ويمكن أن يتضمّن أيضا صياغة فرضيّات مجرّدة بدل معالجة أشياء حسيّة ظاهرة.»[1]

وجاء تعريفها في معجم المصطلحات التّربويّة كالآتي: « التّكيّف مع وضع من الأوضاع عن طريق الحصول على صيغة جديدة من الاستجابة، ويستعمل المصطلح للدّلالة على التّعلم المشتمل على قدر من التّبصير.»[2]

يتّضح لنا أنّ حلّ المشكلات يتطلّب اتّباع سلسلة من الخطوات المُنظّمة، هي مهارات تُسهم وتساعد على بلوغ الحلّ الأمثل في: « الإحساس بالمشكلة: تحديد المشكلة، صياغة الإستراتيجيّة المناسبة لحلّها، تنظيم المعلومات، متابعة الحّل، وأخيرا التّقييم.»[3]

يُعتبر تحديد المشكلة بشكل دقيق من أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها الفرد أو المتعلّم، من خلال ذلك توضع الإستراتيجيّات المناسبة للحلّ، ثمّ مرحلة تنظيم المعلومات، كلٌّ والطريقة الّتي ينظّم بها وهي من ركائز اختيار إستراتيجيّة الحلّ، وفيها تحلّل المعلومات لأنّ« الهدف من التّحليل هو

[1]– يوسف محمود قطامي، المرجع في تعليم التّفكير، ص675.

[2]– محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، ص135.

[3]– محمد صالح أبو جادو ومحمد بكر نوفل، تعليم التّفكير النّظريّة والتّطبيق، ص138.

الوصول إلى الإدراك الصّحيح. »[1] بُغية البحث عن الحلّ المناسب، وصولا إلى اختيار الحلّ الأمثل وتنفيذه وهي آخر مرحلة.

4- مهارة اتّخاذ القرار"Decision making skill":

إنّ اتّخاذ أيّ قرار غالبا ما يكون بعد مراحل معقّدة من التّحليل والتّفسير والاستنباط والتّقويم لنصل في الأخير إلى الاستقرار على ما نراه الأفضل فمهارة اتّخاذ القرار كما عرّفها **هشام سعيد الحلاّق** تعني:« الاختيار الأمثل لتحقيق هدف مطلوب عبر المرور بجملة من عمليّات التّفكير.»[2]

ويعرّف أيضا على أنّه:« قيام الفرد بالمفاضلة بين بعض البدائل الّتي تمّ اختيارها في ضوء معايير محدّدة لاختيار البديل الأكثر تناسبا للتّعامل مع الحدث ويُعبّر القرار في النّهاية عن الإجراءات المحدّدة لتصرفات العنصر البشري المستهدف.»[3]

يتّضح لنا من خلال التّعريفات أنّ مهارة اتّخاذ القرار هي جزء من حلّ المشكلات باعتبارها اختيار بين عدّة بدائل، إذ لابدّ من اتّباع عدّة مراحل تُساعد على حُسن اتّخاذ أيّ قرار، وهي كما حدّدها **عبد الغني حسن هلال:**

- تحديد الهدف.
- جمع البيانات والمعلومات.

---

[1]- محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات حلّ المشكلات وإتّخاذ القرار، مركز تطوير الآداء والتّنميّة، القاهرة، 2010م، ص53.

[2]- هشام سعيد الحلاّق، التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم، ص21.

[3]- محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات حلّ المشكلات وإتّخاذ القرار، ص111.

- تحليل المعلومات.
- البدائل والاختيارات.
- التّنبؤ بالنّتائج.
- اتّخاذ القرار.[1]

ولتوضيح هذه المراحل نورد المثال الآتي المتمثّل في اتّخاذ قرار اختيار التّخصّص الّذي سيدرسه الطّالب أحمد في الجامعة بعد نجاحه في شهادة البكالوريا.

1- تحديد الهدف الذّي يتعلّق باتّخاذ القرار: يجد أحمد صعوبة في اتّخاذ قرار التّخصّص الّذي سيدرسه في الجامعة.

2- جمع المعلومات: يقوم أحمد بجمع المعلومات عن كل التّخصّصات الّتي يسمح له معدّله بدراستها وشروط الالتحاق بها.

3-تحليل المعلومات: دراسة المعلومات الّتي جمعها.

4- تحديد جميع البدائل: - الالتحاق بالمدرسة العليا.

- الالتحاق بالتّكوين المهني للتّدريب على مهنة.
- ممارسة التّجارة.
- الالتحاق بسلك الأمن الوطني.

[1]- ينظر:محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات حلّ المشكلات وإتّخاذ القرار، ص124 إلى130 .

5- التّنبؤ بالنّتائج من خلال ترتيب البدائل على شكل قائمة أولويات: توصّل أحمد إلى القائمة الآتية:

- الالتحاق بالمدرسة العليا.

- الالتحاق بسلك الأمن الوطني.

6-اتّخاذ القرار: توصّل أحمد بعد التّقييم إلى أنّ أفضل البدائل هو التحاقه بالمدرسة العليا الّتي ستضمن له إكمال تعليمه والحصول على منصب عمل بعد التّخرّج.

مهارات التّفكير فوق المعرفيّة"Metacognitive thinking skills":

تعدّ مهارة ما وراء المعرفة أعلى درجات مهارات التّفكير لأنّ اكتسابها ونموّها يتطلّب وقتا وتدريبا طويلا مقارنة مع المهارات الأخرى، عرّفها محسن عطيّة بأنّها: « عمليات التّفكير في التّفكير أو المراقبة الذّاتيّة والاستخدام الواعي لإستراتيجيّات التّعلّم، بمعنى تعلّم الفرد كيف يتعلّم.»[1]

وهو المفهوم الّذي ذهبت إليه **نايفة قطامي** بقولها:« هو معرفة الفرد بكيفيّة حصول التّعلّم عنده وبالكيفيّة الّتي يتمّ له فيها تذكُر المعرفة واسترجاعها، وهذه الخاصيّة تتطوّر بشكل كبير خلال سنوات المدرسة.» [2]

والتّفكير فوق المعرفي هو الوعي الكامل لعمليّة التّفكير، فهو كما جاء في التّعريف الآتي:«وعي المتعلّم بعمليّات التّفكير أثناء التّفكير وما تشتمل عليه مهارات عقليّة تُستخدم في حلّ

[1]- محسن علي عطيّة، إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، ط1، 2014م، ص137.
[2]- نايفة قطامي، نموذج شوارتز وتعليم التّفكير،دار الميسرة، عمّان الأردن، ط1، 2013، ص127.

مشكلة ما، وقدرته على اختيار الإستراتجيّات الّتي يمكن استخدامها في مواقف التّعلّم المختلفة، ومعرفته بالأنشطة والعمليّات الذّهنيّة وأساليب التّعلم والتّحكّم الذّاتي في عمليّات التّعلّم لتحقيق أهداف محدّدة.» [1]

نستنتج من خلال التّعريفات أنّ مهارة فوق المعرفيّة هي مهارة متقدّمة ومركّبة، من خلالها يتمتّع الفرد بالوعي الكامل بما سيقوم به من خطوات منظّمة في الحصول على المعرفة من حيث تصوّره الدّقيق لكامل المراحل الّتي سيتّبعها من تحديد للمشكلة، واختيار للإستراتيجيّات المناسبة وتوقّعه للمشاكل الّتي قد تعترضه، والبدائل الّتي يمكن أن يعتمد عليها، والنّتائج المُتوقّع الحصول عليها، وفق خطّة منظّمة ومتسلسلة وبالاعتماد على مجموعة من المهارات اتّفق عليها معظم الباحثين والمتمثّلة عند **فتحي جروان:**

– مهارة التّخطيط(planning) التّي تشمل على تحديد الهدف وإستراتيجيّة التّنفيذ مع ترتيب الحلول وتحديد الصّعوبات المحتملة، والتّنبّؤ بالنّتائج.

– مهارة المراقبة (Contralling) التّي تهدف إلى الحفاظ على تسلسل العمليّات ومعرفة متى يتحقّق الهدف ومتى يجب الانتقال للعمليّة التّاليّة، واكتشاف العقبات.

– مهارة التّقييم(Assessment) والتّي تقيّم فيها العمليّة ككلّ.[2]

نستنتج مما سبق أنّ لمهارات التّفكير فوق المعرفيّة دور كبير في تحسين مستوى التّعلّم، وفي اكتساب المتعلّم لآليات التّعلّم الذّاتي، إنّ امتلاك مهارات التّفكير بات ضرورة ملحّة لكلّ فرد من

[1]– محمد سميح حسين أبو ندى، مهارات التّفكير فوق المعرفي المتضمّنة في محتوى منهاج العلوم للصّف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطّلبة لها، رسالة ماجستير، كلية التّربية الجامعة الإسلامية، غزّة، 2013، ص15.

[2]– ينظر: فتحي جروان، تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط3، 2007، ص52–53.

أجل اللّحاق بالرّكب السّريع للتّطور الحاصل في جميع مناحي الحياة، لذلك ظهر الاهتمام الكبير بتعليمها بداية من السّنوات الأولى للطّفل، فما هي الأهميّة من وراء تعليم مهارات التّفكير؟

أهميّة تعليم مهارات التّفكير:

يقول المثل الصّيني:" لا تعطيني سمكة بل علّمني كيف أصطاد السّمكة"، إنّ إسقاط هذا المثل على المعرفة يجعلنا نقول:" لا تعطيني المعرفة، بل علّمني كيف أحصل على المعرفة".

وذلك لأنّ الكثير ممّن يمتلكون المعرفة لا يُجيدون استغلالها فيما يعترضهم من مواقف ومشكلات نظرا لافتقارهم لآليّات التّفكير، ومن هنا كانت الحاجة المُلحّة إلى تعليم مهارات التّفكير حيث:« يبدي الكثير من الفلاسفة والمفكّرين في حضاراتنا قناعتهم بأنّ معرفة كيف نفكّر هي ضمانة الحلّ النّاجح للمسألة والمهام المطروحة أمام البشريّة.»[1]

والتّفكير هو عمليّة عقليّة تتطوّر مع الإنسان بتطوّر مراحله العمريّة لذلك كان لزاما أن يُعنى به عناية فائقة، بأن توضَعَ له الأسس المتينة لتعليمه، هذا ما أوضحه **مصطفى نمر مصطفى** في قوله:« إنّ أسس مهارات التّفكير يجب أن توضع منذ الطّفولة المبكّرة لتنمو مع الأطفال»[2]

وهي الفكرة الّتي أيّدها أيضا **هاشم ريان** حيث قال:« إنّ هذه المهارات لا بدّ أن تُقدّم للأطفال منذ الطّفولة المبكّرة، لتنمو معهم وليشبّوا عليها». [3]

[1]– فاديم روزوين، التّفكير والإبداع، ص18.

[2]– مصطفى نمر مصطفى، تنمية مهارات التّفكير، ص39.

[3]– محمد هاشم خليل ريان، مهارات التّفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبيّة، دار حنين، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص102.

إنّ نشأة الطّفل على تفعيل تفكيره في اكتشاف كل ما يحيط به، واكتساب معارفه، وتكوين شخصيّته، يجعل منه فردا صالحا في مجتمعه وفاعلا فيه وبالتّالي تكوين مجتمع متوازن ومتطوّر.

من هذا المنطلق يتّضح لنا أنّ تعليم مهارات التّفكير ليس بالأمر الهيّن، إنّما يتطلّب جهدا ووقتا وتدرّجا في اكتسابها بداية من مهارات التّفكير الأساسيّة إلى غاية بلوغ مهارات التّفكير فوق المعرفيّة.

وأنّ الفائدة من تعليم مهارات التّفكير تعود على المعلّم والمتعلّم معا فالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة القائمة على توظيف مهارات التّفكير تعتمد على العمل التّفاعلي بالدّرجة الأولى بين المعلّمين والمتعلّمين، وبذلك يخفّف الضّغط على المعلّم الّذي كان محصورا في طريقة الإلقاء " الطّريقة التّعليميّة القديمة".

وأهمّ ما يميّز هذه الطّريقة النّشاط والحيويّة والعمل الجماعي القائم على المناقشة، ممّا يُكسب جميع الأطراف الثّقة بالنّفس ويزيدهم دافعيّة، وهذا ما ينعكس بالإيجاب على النّتائج، لذلك ركّزت المناهج التّعليميّة المعاصرة على تعليم مهارات التّفكير بوضع برامج وأهداف تخدم هذا الغرض بأن جعلت دور المعلّم ينحصر في إرشاد وتوجيه المتعلّم، وهذا الأخير الّذي أصبح المحور الأساسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وهو ما أكّده **محمد هاشم ريان** في قوله: « النّظريات الحديثة في التّعليم تركّز على تعليم مهارات حلّ المشكلات، كما تركّز على تعليم القراءات ذات المعنى وعلى تعليم المحاكمات العقليّة في الكتابة، وتعليم مهارات التّعلّم الذّاتي، وكلّ هذه الأمور تحتاج إلى تعليم مهارات التّفكير.»[1]

والجدير بالذّكر أنّ تنمية مهارات التّفكير لا تتمّ ضمن المواد التّعليميّة فحسب، إنّما هناك من يرى أفضليّة فصلها عن المناهج والبرامج التّعليميّة، وذلك بتدريس مهارات التّفكير وفق برامج خاصة منفصلة عن محتوى المواد الدّراسيّة، وهناك رأي ثالث اتّخذ موقفا وسطًا قائما على الدّمج بين الاتّجاهين، ولكل صاحب رأي برنامجه وحُجّته الّتي يستند عليها.

أساليب تعليم مهارات التّفكير:

تعدّدت البرامج التّي وضعت من أجل تعليم التّفكير ومهاراته والتّي اتّخذت اتّجاهين مختلفين:

1-**الاتّجاه الأوّل (المباشر):** الّذي يسعى إلى تعليم مهارات التّفكير مستقلّة عن المنهج الدّراسي على شكل مادّة منفصلة عن المحتوى الدّراسي، من أشهر روّاد هذا الاتّجاه " **إدوارد دي بونو**" الذّي وضع العديد من البرامج في تعليم التّفكير ولعلّ أهمّها والّذي نال شهرة عالميّة هو برنامج الكورت (cort) الّذي: « وضع عام 1970»[2] وطُبق في العديد من بلدان العالم « وقد تميّز هذا البرنامج بتجزئة عمليات التّفكير إلى مهارات منفصلة لتطويرها كلّ على حدة... وقد صُمّم على شكل دروس مستقلّة لتعليم التّفكير حيث يمكن تعليمه كمادة منفصلة... وهو يتكوّن من ستّة أجزاء

[1]-محمد هاشم ريان، مهارات التّفكير وسرعة البديهة، ص102.

[2]- يوسف قطامي، المرجع في تعليم التّفكير، ص180.

يتضمّن كلّ جزء عشرة مهارات تفكير ليكون مجموع المهارات المتدرّب عليها ستّين مهارة تتضمّن المهارات الأساسيّة والعليا في التّفكير والتّفكير الإبداعي خاصّة.»[1]

يظهر لنا من خلال هذا البرنامج أنّه يعتمد على طريقة علميّة منظّمة في تعليم مهارات التّفكير، إلاّ أنّ ما اعتبره أصحاب هذا الاتّجاه نقطة قوّة من خلال تعليم مهارات التّفكير مستقلّة عن محتوى المواد الدّراسيّة، يراه أصحاب الاتّجاه الثّاني نقطة ضعف لأنّه غير مضمون الاستمراريّة وهذا ما يجعل تعلّمها غير مضمون.

2- **الاتّجاه الثّاني (غير المباشر)** : الذّي يسعى إلى تعليم مهارات التّفكير مدمجة في المناهج الدّراسيّة، بحيث تصبح جزءا منها دون تسميتها أو التّركيز عليها، وعلى المعلّم جعل المتعلّم في بيئة تعليميّة تُثيره على التّفكير والتّجريب، وتجعله في وضعيّة ممارسة وتدريب ونشاط وحيويّة من خلال أنشطة متضمّنة لمهارات تفكير مختلفة، وهذا ما يزيد من الرّغبة والدّافعيّة والإقبال على التّعلّم وهو ما أكّدته **نايفة قطامي** في قولها: « هكذا يُلاحظ كيف يكون الطّالب نشطا في موقف التّعلم وتجنّب ظواهر السّلبيّة الّتي كانت تسود حالاته الذّهنيّة قبل فكرة دمج مهارات التّفكير في المنهج.»[2]

[1]- أمل طعمة و رند العظمة، هندسة التّفكير لتنمية مهارات التّفكير والذّكاء، ص15.

[2]- نايفة قطامي، نموذج شوارتز وتعليم التّفكير، ص57.

ظهرت العديد من البرامج في هذا الاتّجاه « ويعدّ نموذج شوارتز الّذي اقترحه العالم روبيرت شوارتز Swartz .J. robert من أبرز هذه النّماذج حيث يرى إمكانيّة تعليم الطّلاب مهارة واحدة على الأقل من مهارات التّفكير على نحو صريح ومباشر ضمن إطار محتوى المادة الدّراسيّة.»[1]

إنّ من أبرز مزايا هذا النّموذج هو ضمان استمراريّة تعلّم مهارات التّفكير باعتبارها مدمجة ضمن محتوى المواد الدّراسيّة.

وفيما يلي الجدول الّذي أورده فتحي جروان حول تلخيص أساليب تعليم مهارات التّفكير والفرق بينها:[2]

جدول يبيّن أساليب تعليم مهارات التّفكير

الأسلوب المباشر	أسلوب الدّمج والتّكامل
– تعليم مهارات التّفكير يكون على شكل مهارات مستقلّة عن محتوى المواد الدّراسيّة.	تعليم مهارات التّفكير يمثّل جزء من الدّروس الصّفيّة المعتادة.
– يتمّ تحديد المهارة أو العمليّة ويعطى المصطلح في بداية الحصّة.	لا يتمّ إفراد حصّة ولا يتمّ التّركيز على المصطلح بصورة مباشرة
– لا يوجد علاقة لمحتوى الدّرس بالمنهاج العادي.	محتوى الدّرس الذّي تعلّم فيه المهارة جزء من المنهاج المعتاد.
– يراعي أن يكون محتوى الدّرس بسيط حتّى لا يتداخل أو يعقّد تعلّم مهارة التّفكير.	يُصمّم المعلّم الدّرس وفق المنهاج المعتاد ويضمّنه المهارة الّتي يريدها.
– يتمّ الإنتهاء من برنامج تعليم مهارات التّفكير خلال فترة زمنيّة معيّنة.	لا يتوقّف إدماج مهارات التّفكير مع المحتوى الدّراسي طيلة السّنوات الدّراسيّة.

[1]– صفاء محمد محمود إبراهيم، استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللّغة العربيّة لتنمية مهارات القراءة التّأمليّة وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلّة الباحث العلمي في التّربية، مج 22، العدد الخامس، 2021، ص238.

[2]– فتحي جروان، تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، ص37.

إنّ أسلوب تعليم مهارات التّفكير المباشر لا علاقة له بالمنهاج، يأتي بشكل بسيط لتسهيل تعلّم المهارة في فترة زمنيّة محدّدة، أمّا أسلوب الدّمج فتعليم مهارات التّفكير فيه يكون ضمن محتوى المّادة الدّراسيّة وهو غير محدّد بفترة زمنيّة معيّنة.

أمّا التّصنيف الأكثر شيوعا بين التّربويين، والذّي كان له الأثر البالغ في بناء المناهج التّربويّة هو تصنيف (**بلوم Blome**)* الّذي قسّم المجال المعرفي *"Congnitive Domain " إلى ستّة مستويات، وهو ما وضّحه **كمال عبد الحميد زيتون** حين قال: « ويصنّف بلوم وزملائه أهداف هذا المجال المعرفي إلى ستّ مستويات تتدرّج من التّذكّر (المعرفة) إلى الفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب ثمّ التّقويم.»[1]

إنّ المستويات المعرفيّة المذكورة ترتبط بمختلف مهارات التّفكير الدّنيا والعليا، فالمعرفة والفهم والتّطبيق ترتبط بمهارات التّفكير الدّنيا، أمّا التّحليل والتّركيب والتّقييم فترتبط بمهارات التّفكير العليا وفي هذا الشّأن تقول **دعاء أحمد فهيم جبر** :« ترتبط مهارات التّفكير وفقا لنموذج بلوم بالمستويات العليا من الهرم أي التّحليل والتّركيب والتّقييم، ويمكن تصنيف الكثير من الأنشطة الّتي تتلاءم مع مستويات بلوم المعرفيّة.»[2]

---

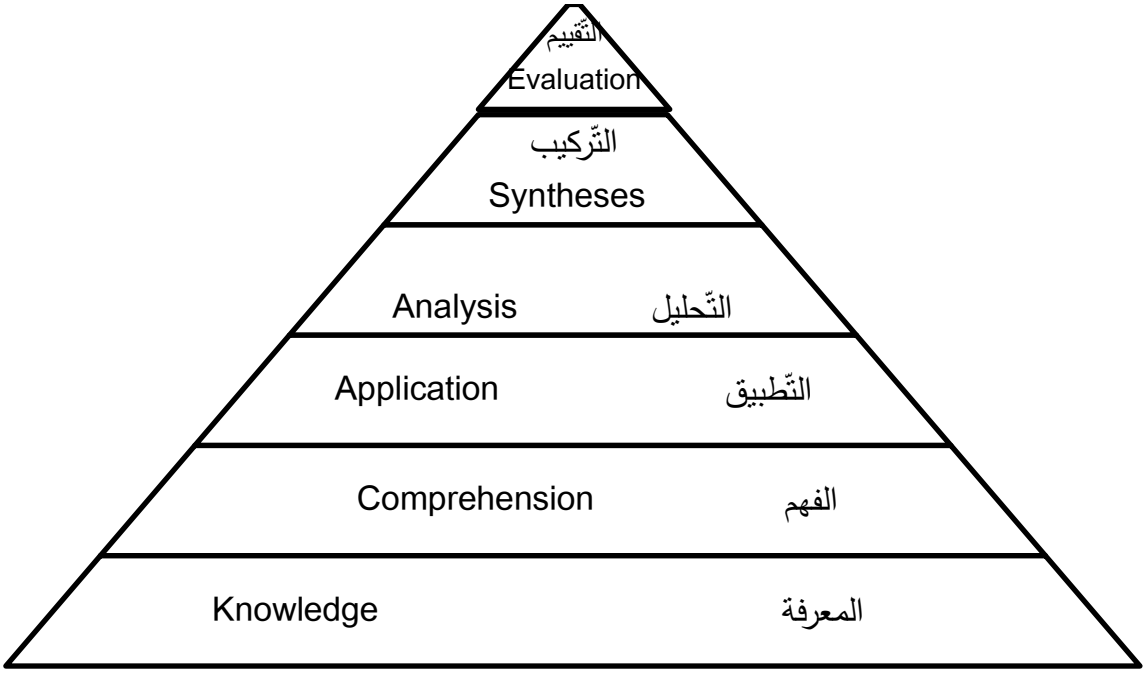
[1]– كمال عبد الوحيد زيتون، التّدريس نماذجه مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص170/169.

[2]– دعاء أحمد فهيم جبر، تفكير مغاير تنمية مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي، ص26.

*– المجال المعرفي: يطلق عليه أيضا في الكتابات العربيّة المجال العقلي، المجال الإدراكي، المجال الفكري.

*– بلوم Benjamin Blome: بنجامين بلوم عالم نفس تربوي أمريكي ولد 21 فبراير 1913 وتوفي في 13 سبتمبر 1999 عرف في الميدان التّربوي بتصنيفه للأهداف التّربويّة ولنظرية إتقان التعلّم.

يشير القول إلى أنّ هذا التّصنيف لمستويات المعرفة يتيح للمربّين العديد من الخيارات في تصنيف الأنشطة الّتي من خلالها يُحفّز المتعلّم على تنمية مهارات التّفكير لديه، وفيما يلي سنعرض هرم بلوم للمستويات المعرفيّة:



هرم بلوم للمستويات المعرفيّة[1]

يظهر لنا من خلال هذا الهرم أنّ بلوم سار في تصنيفه للعمليّات المعرفيّة وفق منهج التّدرّج في نمو التّعليم من البسيط إلى المعقّد.

[1]– دعاء أحمد فهيم جبر، تفكير مغاير تنمية مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي، ص25.

خلاصة:

إنّ اللّجوء إلى تعليم مهارات التّفكير أمر بالغ الأهميّة في عصرنا الحالي، لما يشهد العالم من تطوّرات في شتّى المجالات، هذا التّطوّر الّذي كشف عن قصور الطّرق القديمة في التّعليم من حيث بقاء الدّول المُعتمدة عليها في ترتيب الدّول المتخلّفة أو النّامية، والّتي كانت تلغي دور المتعلّم وتفرض عليه كل ما يُلقى إليه من طرف المعلّم دون أيّة مناقشة أو إبداء رأي ممّا شكّل جمودًا فكريّا خالي من معالم البحث، ومحدوديّة معرفيّة تنمّ عن التّخلّف الحاصل.

وعلى العكس من ذلك فإنّ سبب تطوّر الكثير من الدّول يرجع إلى تغيير جذري في عمليّة التّعليم، هذا التّغيير الّذي أولى اهتماما كبيرا بالمتعلّم من خلال تمكينه من امتلاك مهارات التّفكير الّتي تعينه على تحصيل المعرفة بنفسه، لينتقل من دور المتلقّي المُخزّن الحافظ للمعلومات إلى فاعل أساسي في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، وذلك من خلال الوضعيات التعليميّة الّتي أصبحت تُكيّفُ لأجل هذا الغرض، حيث يجد المتعلّم نفسه فيها يستدعي ويجنّد كل ما لديه من قدرات ومعلومات وطاقات لإيجاد حلّ لمشكلة أو إعطاء تفسير لظاهرة، أو اتّخاذ قرار أو إبداء رأي أو الحكم عليه أو المقارنة...إلخ

ويتمّ ذلك بطرق مختلفة ضمن عمل فردي أو جماعي حسب ما تستدعيه الوضعيّة التّعليميّة، في حين يلتزم المعلّم بدوره المستحدث الّذي أصبح منحصرًا في التّوجيه والإرشاد، علاوة على إعادة تكوينه على وضعه الجديد حتّى يمتلك الآليات الّتي تُمكّنه من تكييف الوضعيّات التّعليميّة بما يتناسب وقدرات المتعلّمين ومستوياتهم، والفروقات الفرديّة بينهم، وهكذا يكون للمتعلّم مساحة أكبر وحرّيّة أكثر في المساهمة مع زملائه في عمليّة التّعلّم (التعلّم الذّاتي).

إنّ هذه التّجربة الرّائدة تبنّتها الجزائر من خلال الإصلاحات العميقة الّتي مسّت قطاع التّربية في الفترة الممتدّة بين (2003/2000) حيث انتقلت إلى طريقة أخرى في التّعليم وهي التّعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات، والّتي تُعدّ من صميم تعليم مهارات التّفكير المدمجة ضمن المنهاج، فالتّدريس وفق هذه المقاربة يهدف إلى تكوين فرد فاعل ومبدع قادر على المساهمة في بناء مجتمعه وتطويره.

الفصل الثّاني:

تجلّيات إستراتيجيات التّعلم عند طفل التّربية التّحضيريّة ودورها في تنمية مهارات التّفكير

التّربية التّحضيريّة في الجزائر.

1- تعريف التّربية التّحضيريّة.

2- الخصائص النّمائيّة لطفل التّربية التّحضيريّة.

3- مهام التّربية التّحضيريّة.

4- أهداف التّربيّة التّحضيريّة.

5- ملمح تخرّج طفل التّربيّة التّحضيريّة.

6- فضاءات التّربية التّحضيريّة.

7- الأدوات والوسائل والدّعائم.

8- برنامج التّربية التّحضيريّة.

إستراتيجيّات التّعلم عند طفل التّربية التّحضيريّة

1- إستراتيجيّة الإلقاء.

2- إستراتيجيّة التّعلّم بالاكتشاف.

3- إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب.

4- إستراتيجيّة المشروع.

5- إستراتيجية وضعيّة مشكل.

6- مخطّط يلخّص الإستراتيجيّات الواردة في البحث.

خلاصة.

التّربية التّحضيريّة في الجزائر:

تخصّ التّربيّة التّحضيريّة في الجزائر آخر سنة من مرحلة الطّفولة المبكّرة، فهي تشمل الأطفال الذّين تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات، وقد حظيت في السّنوات الأخيرة بمكانة هامّة خاصة بعد الإصلاحات الأخيرة التّي مسّت قطاع التّربية والتّعليم، حيث أدرجت وزارة التّربية الوطنيّة قسما خاصا يهتمّ بالأطفال دون السّن الإلزامي للتّمدرس يسمى قسم التّربية التّحضيريّة، فما المقصود بها؟

1- تعريف التّربية التّحضيريّة:

هي كما ورد في منهاج التّربية التّحضيريّة: « تربية مخصّصة للأطفال الذّين لم يبلغوا سنّ القبول الإلزامي في المدرسة، كما أنّها تسمح للأطفال بتنمية كل إمكانيّاتهم كما توفّر لهم فرص النّجاح في المدرسة والحياة.[1] »

وجاء في الجريدة الرّسميّة أنّ التّربية التّحضيريّة: « هي المرحلة الأخيرة للتّربية ما قبل المدرسة، وهي التّي تحضّر الأطفال الذّين تتراوح أعمارهم بين 5 ـ 6 سنوات للالتحاق بالتّعليم الابتدائي.»[2]

كما عرّفها **عبد القادر شريف** على أنّها: « نظام تربوي يُحقّق التّنمية الشّاملة لأطفال ما قبل المدرسة ويُهيّئهم للالتحاق بمرحلة التّعليم الأساسي.»[3]

---

[1]- منهاج التّربية التّحضيريّة أطفال سن 6/5 سنوات، جويلية 2004، ص6.

[2]- الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، الصّادرة بتاريخ 27 يناير 2008، العدد 4، ص12.

[3]- سيّد عبد القادر شريف، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، دار الميسرة، عمّان، الأردن، ط5، 2013، ص223.

وجاء في تعريف آخر أنّه: « بواسطتها يتعلّم الطّفل كيف يعيش ويتعامل مع الآخرين على مستوى غير مستوى الأسرة، وفيها يتعلّم كيف يقوم بأعمال معيّنة.»[1]

يتّضح من خلال التّعريفات السّابقة أنّ الغرض من التّربية التّحضيريّة هو اكتساب الطّفل لخبرات جديدة في مكان جديد له قوانينه وأنظمته التّي تختلف عن البيت، قصد تنميتهم في شتّى المجالات للمضيّ قدما والإقبال على التّعلّم، وذلك بوضع أهداف وبرامج تربويّة حديثة مصمّمة بما يتلاءم وخصائص الأطفال، وهي بمثابة امتداد لما كان يقوم به في البيت بصبغة تعليميّة يتمّ ذلك في قسم (حجرة) خاص يسمّى بقسم التّربية التّحضيريّة الذّي يُعرّف على أنّه:« القسم الذّي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4 ـ 6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجيّة.»[2]

إنّ هذه الفئة لا تخضع لما يخضع له بقيّة تلاميذ أقسام التّعليم الإلزامي لأنّهم لا يزالون مرتبطين بالجوّ الأسري، لذلك جُهّزت أقسامهم بما يتلاءم وخصائصهم وبما يؤهّلهم للقدرة على التّكيّف على الجوّ المدرسي.

إنّ الهدف الرّئيسي من إنشاء مؤسّسات تهتمّ برعاية أطفال ما قبل المدرسة هو مساعدتهم على تحقيق نموّ شامل سواء كان عضويّا(نمو جسمي) أو وظيفيّا(نمو سلوكي)، فطفل هذه المرحلة دون مرشد أو موجّه سيفتقر حتما في نموّه إلى الجودة الّتي تسعى إليها تلك المؤسّسات، إنّه بحاجة إلى مرافقة دائمة في كلّ خطوة يخطوها في مساره النّمائي سواء كان ذلك في البيت مع

[1]– شاعو أمال ومعروف لويزة، واقع التّربية التّحضيريّة في الجزائر، مجلّة مجتمع تربية عمل، العدد5، مخبر مجتمع تربية عمل جامعة تيزي وزو، جوان 2008، ص217.

[2]– مديريّة التّعليم الأساسي، الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربيّة التّحضيريّة، ص9.

الأسرة أو في مؤسّسة الرّعاية مع المربّين، ولا يتأتّى له ذلك بأفضل النّتائج إلاّ من خلال معرفة خصائص نموه من جميع الجوانب، فما هي هذه الخصائص؟

2- الخصائص النّمائيّة لطفل التّربية التّحضيريّة:[1]

الجانب	الخصائص
الفيزيولوجي	- يكون الدماغ حساسا للكثير من الكيمياويات التي تؤذيه ولا تؤذي الراشد. - يلتهم الدماغ ربع ¼ ما يستهلكه الجسم من الأوكسجين. - إذا انقطع الأوكسجين عن الدماغ لمدة 15 ثانية يختل عمله، ويموت الطفل بعد 4دقائق.
الوجداني/ الاجتماعي	- يعالج الطفل خوفه بنفسه من غيره إذ يبدأ بإدراك محيطه الحقيقي فيزول خوفه تدريجيا. - يزداد ميله إلى الغير وحبه للتعاون فيرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزلية. - تشتد محاولات الطفل للاستقلال عن الوالدين وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين. - يحب الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقييد بقواعدها فيتمرد إلى أن يتعلم تدريجيا احترام هذه القواعد.

[1]- مديرية التّعليم الأساسي، الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربية التّحضيريّة، ص9.

العقلي/ المعرفي	– تظهر بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا. – تغلب منطق التفكيرالعملي (المحاولة والأخطاء) على منطق الفكر.

إنّ إشباع حاجات الطّفل ضرورة لا بدّ منها حتّى نضمن له نموّا سليما، إذ من خلال معرفتها يُدرك ما بين الأطفال من فروق فرديّة، وتظهر مواهبهم وميولاتهم فيتمّ التّعامل مع كلّ طفل بما يتلاءم وإمكانيّاته، إضافة إلى إمكانيّة الكّشف عن بعض المشاكل الخفيّة المتعلّقة بالصّحة(الجسديّة أو النّفسيّة)، للسّيطرة عليها وعلاجها مبكّرا، كما توضع برامج وأنشطة تعليميّة تتناسب وقدراتهم في مختلف النّواحي النّمائيّة.

3- مهام التّربية التّحضيريّة:

سطّرت مهام التّربية التّحضيرية في المنهاج بما يسهم في بناء شخصيّة الطّفل من حيث:

– المساهمة في التّنشئة الاجتماعيّة.

– الوصول بالطّفل إلى استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم.

– الإعداد للتّمدرس.

– العمل على تكملة التّربية العائليّة واستدراك جوانب النّقص فيها ومعالجتها.[1]

إنّ هذه المهام تربويّة أكثر منها تعليميّة باعتبار هذه الفترة كما سبق وأن ذكرنا من أهم مراحل النّمو من جميع جوانبه في حياة الطّفل، والتّي تتبلور فيها شخصيّته في المراحل اللاّحقة من عمره، لذلك جاءت المهام تتناسب ومتطلّبات هذه المرحلة، ومن أجل تحقيق مجموعة من الأهداف.

[1]– منهاج التّربيّة التّحضيريّة، أطفال في سن 5 ـ 6 سنوات، جويلية 2004، ص6.

4- أهداف التّربية التّحضيريّة:

صدر في القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة المادة 39 أنّ التّربية التّحضيريّة تهدف إلى:

- العمل على تفتيح شخصيّة الأطفال بفضل أنشطة اللّعب التّربوي، وغرس العادات الحسنة لديهم.

- توعيتهم بكيانهم الجسمي لا سيما بإكسابهم عن طريق اللّعب مهارات حسّية حركيّة.

- تطوير ممارستهم اللّغويّة من خلال وضعيات التّواصل المنبثقة من النّشاطات المقترحة ومن اللّعب.

- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوّقة وألعاب مناسبة.[1]

5- ملمح تخرّج طفل التّربية التّحضيريّة:

بتحقيق الأهداف المسطّرة يكسب الطّفل جملة من الكفاءات القاعديّة التّي تشكّل ملمح تخرّجه من قسم التّربيّة التّحضيريّة، والتّي تمسّ مختلف الجوانب(الجانب الحسّي الحركي، والجانب الاجتماعي، والجانب الوجداني، والجانب العقلي المعرفي)، لهذه الجوانب الدّور الأساسي في النّمو الشّامل والكامل للطّفل من خلال ممارسته لمختلف المهارات الحسيّة الحركيّة ومهارات التّفكير المتضمَّنة في الأنشطة المصمّمة والمبرمجة حسب ما تقتضيه الكفاءة المراد تحقيقها.

[1]- القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة، رقم 04/08، المؤرّخ في 2008/01/23، ص39.

يمثّل الجدول الآتي الكفاءات القاعديّة وجوانبها النّمائيّة[1]

الكفاءات القاعديّة	الجوانب النّمائيّة
يثبت ذاته واستقلاله.	وجداني.
يتواصل بمختلف الوسائل والأدوات	وجداني اجتماعي.
توظيف إستراتيجيّات لاستكشاف مكوّنات محيطة.	حسّي حركي عقلي معرفي.
توظيف الجانب الحسّي الحركي بفعّاليّة في مختلف الوضعيّات التّعليميّة.	حسّي حركي.
يتفاعل مع الغير.	وجداني اجتماعي.
ينجز نشاطات أو مشروعا	وجداني اجتماعي.

عنوان الجدول: الكفاءات القاعديّة وجوانبها النّمائيّة لطفل التّربية التّحضيريّة.

إنّ الطّفل يثبت ذاته من خلال ممارسته لمجموعة من الأنشطة الّتي قد تجعله في موضع اختيار أو اتّخاذ قرار أو التّعبير عن رأيه، كما تتيح له أنشطة التّعبير الشّفوي والرّسم والتّمثيل...الخ إمكانيّة التّواصل بمختلف الوسائل والأدوات، وتجعله الأنشطة الّتي يجرّب فيها بنفسه ويلاحظ ويحلّل ويناقش...الخ يوظّف إستراتيجيّاته لاستكشاف مكوّنات محيطه.

إضافة إلى أنّ معظم الأنشطة التّربوية التّعليميّة تتيح توظيف حواسه، ويتفاعل الطّفل ويتكيّف مع غيره من خلال ما يمارسه من أنشطة جماعيّة ومشاريع يجسّد فيها التّعاون والتّنافس والاحترام.

[1]– ينظر: منهاج التّربية التّحضيريّة، أطفال في سن 5 ـ 6 سنوات، ص10.

6- فضاءات التّربية التّحضيريّة:

يتطلّب إنجاح العمليّة التّربويّة في قسم التّربية التّحضيريّة وجود الطّفل في مكان يريحه ويبعث البهجة في نفسه ويلبي له مختلف حاجاته ومتطلّباته.

وكما أشرنا سابقا فإنّ له خصوصيّته التّي تجعله مختلف عن بقيّة الأقسام في المدرسة من حيث التّجهيزات والفضاءات التّي حُدّدت طبقا للمنشور الوزاري رقم 31/032/2008 المؤرّخ في 20 أفريل 2008، والمتعلّق بكيفيّة تنظيم فضاء قسم التّربية التّحضيريّة الذّي يقوم أساسا على تشكيل أفواج مصغّرة من الأطفال باستعمال الطّاولات الجماعيّة في ممارسة مختلف الأنشطة الجماعيّة، ومن جهة أخرى على أساس إعداد ورشات تربويّة تهيّئها المربيّة في شكل أركان وفضاءات متميّزة ومتباعدة عن بعضها ومنظّمة بطريقة بيداغوجيّة ، وتتمثّل الأركان المقترحة فيما يلي:

- فضاء التّجمّع.
- ركن الألعاب التّربوية.
- ركن الرّسم والطّلاء.
- ركن المسرح والعرائس.
- ورشة الأنشطة العلميّة والتكنولوجيّة.
- ركن المكتبة.

تضاف إلى هذه الأركان الوسائل والأدوات المساعدة على العمليّة التّربوية.

7- الأدوات والوسائل والدّعائم:

إنّ طبيعة المرحلة التّي يمرّ بها طفل التّربية التّحضيريّة تدفعه للسّعي وراء كلّ ما هو غير مألوف بالنّسبة له، وهو ما يجعله مشتّتا وسط فوضى فضوله، لأجل هذه الخصوصيّة ونظرا لطبيعته الاستكشافيّة، خُصّصت العديد من الوسائل والدّعائم الضّروريّة لتهيّئة جوّ تربوي تعليمي يرتقي بفكره ويُعينه على الاكتساب.

ولكي تحقّق هذه الوسائل والدّعائم أهدافها لابدّ لها من شروط: « كأن تكون متينة وجذّابة ومتعدّدة الاستعمالات كما يشترط فيها أن تستجيب لحاجات طفل التّربية التّحضيريّة كحاجته للنّشاط والفضول والبناء والإنتاج والإبداع الشّخصي.» [1]

تتنوّع الوسائل حسب النّشاط ولكلّ نشاط وسائله التّي تُحفّز الأطفال للإقبال بشغف على التّعلّم من بينها: القصص والحكايات والحوارات المسرحيّة والسّبورة وأوراق العمل، والحروف الأبجديّة والأرقام مجسّمة والعجين والخشيبات والقريصات والألعاب، وصور الحيوانات ومجسّمات وكراسات فرديّة وأوراق ملوّنة وغراء، وبعض المواد المستعملة في التّجارب... الخ وغيرها كثير.[2]

على المربيّة أن تنتقي بعناية الوسيلة المناسبة التّي تحقّق الهدف، لما لها من فوائد عديدة منها: - زيادة حبّ التعلّم والاكتشاف.

- إثارة مختلف مهارات التّفكير لدى الطّفل من ملاحظة وتذكّر وتحليل وتركيب.

وفي نهاية مرحلة التّربية التّحضيريّة يقيّم المربّي مدى مستوى تملّك الأطفال للكفاءات من خلال بطاقة تقييم ومتابعة تُدوّن فيها ملاحظات وتقدير عام للوقوف على الصّعوبات وتشخيصها حتّى تُؤخذ بعين الاعتبار في المستوى اللاّحق(السّنة الأولى ابتدائي).

---

[1]- الدّليل التّطبيقي للمنهاج، ص38.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص44/38.

نموذج بطاقة تقييم ومتابعة أطفال التّربية التّحضيريّة*

السّنة الدّراسيّة: 2024/2023م

مدرسة:.....

اسم ولقب الطّفل:..... تاريخ ومكان الميلاد:.....

المجال	الكفاءات	مستوى التملّك			ملاحظة
		تملّك	تملّك جزئي	عدم التملّك	
الحسّي الحركي	– ينفّذ أنشطة من حركات شاملة ودقيقة. – يتموقع في الزّمان والمكان حسب معالم خاصة به. – يتعرّف على إمكانيّاته الجسميّة وحدوده الحسّية والحركيّة.				
اللّغوي التّواصلي	– يتحدّث ويعبّر بصفة سليمة. – يبحث ويتساءل عن معاني ومدلولات الكلمات. – يستعمل الجمل متجاوزا الكلمة. – يكتب ويخطّط بمختلف التّقنيّات المتاحة له.				

*– بطاقة تقييم ومتابعة لأطفال التّربية التّحضيريّة من إعداد وتصميم وهاب كمال، مفتّش التّربية للمقاطعة الرابعة، البويرة.

الوجداني الاجتماعي	– يكتشف ذاته وفردانيّته. – يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخر. – يُظهر استقلاليّته من خلال الألعاب والأنشطة داخل القسم وخارجه.				
العقلي المعرفي	– يُظهر اهتمامه وفضوله لمكوّنات المحيط الاجتماعي التّكنولوجي، الفيزيائي...الخ – يُظهر اللّبنات الأولى في بناء المفاهيم الزّمن، المكان، المقدار، اللّون...الخ				

التّقدير العام.....

.....

المربّي(ة) ..... مدير(ة)المدرسة:.....

8- برنامج التّربية التّحضيريّة:

من خلال عرضنا لخصائص الطّفل النّمائية في هذه المرحلة الحسّاسة، اتّضحت لنا طبيعة نموّه التّي تتمّ ينسبة أكبر وأسرع من جميع النّواحي، لذلك كان لزاما على القائمين بهذه الفئة من النّاحية التّربوية وضع برامج تُسهم بفعاليّة في تلبية حاجاتهم النّمائيّة وتساعدهم على اكتساب المعارف والخبرات التّي تهيّئهم للتّمدرس في المرحلة اللاّحقة، فما المقصود بالبرنامج؟ وممّا يتكوّن؟

تعريف البرنامج:

جاء في المعجم التّربوي التّعريف الآتي للبرنامج:« مخطّط عام يوضع في وقت سابق لعمليتيّ التّعليم والتّدريس في مرحلة من مراحل التّعليم، يُلخّص الموضوعات التّي تنظّمها المدرسة خلال مدّة زمنيّة معيّنة قد تكون شهرا أو سنة، كما يتضمّن الخبرات التّعليميّة التّي يجب أن يكتسبها المتعلّمون مرتّبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموّهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة. [1]»

ويُعرّف أيضا على أنّه: « محتوى تربوي منظّم يستند إلى فلسفة اجتماعيّة ونظريّات علميّة ومعلومات عن حاجات الطّفل ومتطلّبات نموّه والبيئة المحيطة به، ويتضمّن هذا المحتوى أهدافا يتمّ تحقيقها وملاحظتها من خلال سلوك الأطفال...، تحت رعاية معلّمات متخصّصات وتقنيّات وأساليب مناسبة وفق توزيع زمني أو شهري أو أسبوعي أو يومي.[2] »

وعلى هذا فإنّ برنامج التّربية التّحضيريّة هو مجموعة من الأنشطة المختارة بعناية، يمارسها الطّفل في فضاءات متعدّدة حسب حاجة النّشاط تحت إشراف مربيّة.

وقد وضعت وزارة التّربية الوطنيّة برنامجا سنويا يشتمل على كل الأنشطة التّي ينجزها الطّفل طيلة (30 أسبوعا)، ومنها يُسطّر المربّي برنامجه الشّهري المتكوّن من أربعة أسابيع، تُوزّع أنشطة كلّ أسبوع بحجم ساعي يقدّر بـ 27 ساعة على مدار خمسة أيام حسب الجدول الزّمني لكلّ يوم، ويضمّ كلّ يوم أنشطة متنوّعة في مختلف المجالات (المجال اللّغوي، الرّياضي، العلمي، والاجتماعي، والفنّي، والبدني)، نماذج من البرامج(السّنوي، الشّهري، الأسبوعي واليومي انظر الملحق).

---

[1]– وزارة التّربيّة الوطنيّة، المركز الوطني للوثائق التّربويّة(المعجم التّربوي)، إعداد ملحقة سعيدة الجهويّة، إثراء: فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آت مهدي، 2009، ص108.

[2]– عبير صديق أمين، فاعليّة برنامج أنشطة تعليميّة لتنمية بعض مهارات التّفكير لدى ذوي صعوبات التّعلّم النّمائيّة، يناير 2016، ص28/27.

خلاصة:

ما يمكن استخلاصه مما سبق أنّ التّربية التّحضيريّة أصبحت في عصرنا الحالي ضرورة لابدّ منها خاصة بعدما أثبتت الدّراسات أنّ شخصيّة الإنسان تتكوّن في هذه الفترة الحسّاسة، لذلك وضعت الأهداف، وصمّمت البرامج والإستراتجيّات التّي تسهم في بناء شخصيّة الطّفل وتساعده على نموّ شامل كامل، ليكتسب في نهاية مرحلة التّربية التّحضيريّة مجموعة من الكفاءات هي بمثابة مهارات مختلفة(فكريّة، حركيّة...الخ) تؤهّله وتهيّئه لمرحلة التّمدرس.

إنّ إستراتيجيّة التّدريس هي الطّرق والوسائل وغيرها من الأدوات الّتي يجنّدها المعلم من أجل إنجاح الدّرس أثناء العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، إذ لابدّ له أن يراعي عدّة عوامل في اختيارها أهمّها أن يحرص على التّنويع في الإستراتيجيّات وأن يلائم المحتوى المقدّم، كما لابدّ على المعلّم أن يسعى للتّخطيط لها مسبقا حتى تحقّق الأهداف المتوخّاة.

وهذا ما سنسعى لتوضيحه من خلال عرض أكثر الإستراتيجيّات المعتمد عليها في تنفيذ البرنامج والتّي تسعى بالدّرجة الأولى إلى استثارة تفكير الطّفل وتدريبه على اكتساب مهاراته.

إنّ طبيعة موضوع البحث الذّي يهدف إلى الكشف عن الإستراتيجيّات المتّبعة من طرف المربّي لتنمية مهارات التّفكير عند طفل التّربية التّحضيريّة ومعايير اختيارها وآليات تنفيذها، حيث تختار الإستراتيجيّة على أساس المادة المدروسة، وحسب طبيعة محتوى الدّرس، وهذا ما يقتضي استخدام المنهج الوصفي التّحليلي من خلال وصف الإستراتيجيّة وصفا دقيقا ثمّ تحليل النّتائج المترتّبة على تطبيقها من حيث تحقيقها للأهداف.

أمّا مجالات الدّراسة فتمثّلت في:

1) **المجال المكاني:** تمّ تطبيق الدّراسة عل قسم التّربية التّحضيريّة التّابع لابتدائيّة الشّهيد لاندري شعبان بمدينة البويرة.

2) **المجال الزّماني :** طبّقنا الإستراتيجيّات في أوقات مختلفة من السّنة الدّراسيّة 2024/2023 حسب توزيع دروس البرنامج.

كما تمثّلت العيّنة الّتي طُبّقت معها الإستراتيجيّات في أطفال قسم التّربية التّحضيريّة والمقدّر عددهم بـ 25 طفل.

أمّا عن أدوات البحث فقد اعتمدت على كلّ ما يعين ويسهم في اختيار الإستراتيجيّة المناسبة، والوضعيّات التّعليميّة الملائمة لتنفيذها من هذه الوسائل:

1) **منهاج التّربية التّحضيريّة :** يُعتبر وثيقة مهمّة في يد المربّي، حُدّدت فيه الكفاءات القاعديّة والجوانب النّمائيّة الّتي تحقّقها وكذا مؤشّراتها، ومجالات الأنشطة التّعليميّة... كلّها معلومات تساعد على اختيار الإستراتيجيّات.

2) **الدّليل التّطبيقي للمنهاج:** وثيقة توضّح كيفيّات وأساليب تناول المنهاج .

3) **الكتب الخاصة بالّتربيّة التّحضيريّة :** تتمثّل في دفترين: دفتر الأنشطة اللّغويّة ودفتر الأنشطة العلميّة، يحتويان على أنشطة ذات أهداف معيّنة تسهم في اختيار المربّي للإستراتيجيّة.

4) **المقابلة:** تتمثّل في المقابلة المباشرة مع الأطفال من خلال تجربتي الشّخصية باعتباري مربيّة في قسم التّربية التّحضيريّة، وتجربة زملائي الذين تعاملوا مع قسم التّربية التّحضيريّة.

5) الملاحظة: تتمّ الملاحظة الدّقيقة للأطفال أثناء تنفيذ الإستراتيجيّات من خلال مراقبة سلوكهم ومدى التزامهم بتنفيذ التّعليمات.

إستراتيجيّات التّعلّم عند طفل التّربية التّحضيريّة

1-إستراتيجيّة الإلقاء:

الإلقاء إستراتيجيّة يعتمد عليها كثيرا في التّربية التّحضيريّة نظرا لطبيعة وخصوصيّة المرحلة ويتجلّى ذلك في المساحة الزّمنيّة المخصّصة للمجال التّواصلي المقدّرة بثمان ساعات في الأسبوع موزّعة على مواد اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، وهو ما ينمّ عن أهمّية هذا الجانب في نموّ الطّفل المعرفي.

يُعتمد على أسلوب الإلقاء في الكثير من المحطّات من أول ما يلج الطّفل باب المدرسة من خلال الجانب التّنظيمي الّذي يتلقّى فيه الطّفل تعليمات لابدّ له من فهم مدلولاتها وتطبيقها، يقدّر الوقت المخصّص لهذا الجانب بـ 15 دقيقة عند الدّخول وقبل الخروج يوميّا طيلة السّنة الدّراسيّة بمعدّل خمس ساعات في الأسبوع، كما أنّ توجيه النّصائح والتّعليمات داخل القسم وخارجه يعتمد على أسلوب الإلقاء.

ولعلّ من أمتع الحصص وأحبّها إلى الطّفل هو إلقاء القصص في نشاط (مبادئ القراءة)، الذّي يهدف إلى ـ جانب تحقيق المتعة ـ تنمية مهارات التّفكير لديه، حيث يمكن للمربّي استغلال مستويات بلوم المعرفيّة في صياغة الأسئلة الّتي تعمل على استثارة تفكير الطّفل بمستوياته الدّنيا والعليا.

فكيف يمكن للمربّي استغلال مستويات (المعرفة والفهم والتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقييم) في تحفيز واستعمال مهارات التّفكير الدّنيا والعليا عند الطّفل؟

للإجابة عن التّساؤل سنطبّق مستويات بلوم المعرفيّة على قصّة (العنزة والذّئب) المقترحة في دفتر الأنشطة اللّغويّة للتّربية التّحضيريّة في الصّفحتين 17/16 (انظر الصّفحتين في الملحق).

الكفاءة المستهدفة: يسرد[1]

الهدف التّعليمي:- يرتّب أحداث القصّة/ يصف مشاهد القصّة.

- يعمل بنصائح الوالدين.[2]

المدّة: 20 دقيقة.

عنون الجدول: إستراتيجيّات الإلقاء من خلال قصّة العنزة والذّئب:

مجال النّشاط	قصّة العنزة والذّئب وفق إستراتيجيّة الإلقاء		مهارات التّفكير المُحفَّزة
لغوي	**ما تقوم به المربّية**	**ما ينتظر من الطّفل**	
	1) وضعيّة الانطلاق: - يبدأ النشاط بأسئلة تمهيديّة للموضوع على النّحو التّالي: - ماذا فعلنا في الحصّة الماضية؟ - هل لديكم قصص؟ ما عنوانها؟	-يتذكر الأطفال بعض التّفاصيل عن النّشاط السّابق. - يقدّم الأطفال أسماء القصص.	يتذكّر يسترجع
	- تعرض المربّية صور حيوانات القصّة وتسأل عن أسمائها.	- يذكر الأطفال أسماء الحيوانات.	يميّز

[1]- منهاج التّربية التّحضيريّة، ص16.

[2]- دفتر الأنشطة اللّغويّة للتّربية التّحضيريّة، ص17.

	– تعلم المربّية الأطفال أنّها ستقرأ على مسامعهم قصّة العنزة والذّئب.	– يبدي الأطفال فرحتهم وحماسهم.	
	2) بناء التّعلّمات: – تقرأ المربّية القصّة على مسامع الأطفال قراءة معبّرة عن المعاني تُراعي فيها الإيحاءات والإيماءات. – تعيد المربّية القراءة الثّانية للقصّة ومع قراءة كل مشهد تعرض جزء من القصّة حتّى تثير انتباه الأطفال وتزيد من تركيزهم. – بعد الانتهاء من سرد القصّة تطرح المربّية مجموعة من الأسئلة لاختبار مدى استيعاب الأطفال لها.	– ينصت الأطفال للقصّة وينتبهون إلى المربّية. – يجيب الأطفال على الأسئلة.	يلاحظ يتخيّل الأحداث يستنتج

استغلال مستويات بلوم في تنميّة مهارات التّفكير عند الطّفل من خلال قصّة العنزة والذّئب.

مستويات بلوم المعرفية من خلال قصّة العنزة والذّئب:

مستويات بلوم المعرفيّة	أسئلة حول قصّة العنزة والذّئب	مهارات التّفكير المحفّزة
المعرفة	– ماهي شخصيات القصّة؟ ما الّذي حدث في القصّة؟ أين ذهبت الأم؟ بماذا أوصت أولادها؟	يتذكّر يسترجع
الفهم	– لماذا كان الذّئب يراقب العنزة؟ ولماذا ذهب إلى بيتها بعد مغادرتها؟	يتذكّر يركّز يميّز
التّطبيق	– ماذا كنت ستفعل لو كنت مكان أبناء العنزة؟ – ما الذّي كنت ستنصح به إخوتك؟	يحلّ مشكلة يتّخذ قرارا
التّحليل	– هل هذه القصّة حقيقيّة؟ – أعد ترتيب أحداث القصّة؟ (قصّ المشاهد من ملحق الكتاب وإلصاقها بالتّرتيب حسب تسلسل الأحداث).	يحلّل يرتّب يميّز
التّركيب	– ما الذّي كان يمكن أن يحدث لو لم تجد العنزة الذّئب نائما؟	التّركيب التّكامل استخلاص المعلومات الإبداع

التّقييم	– هل ارتكب أبناء العنزة خطأ؟ ما هو؟	ينقد
	– ما رأيك في القصّة؟	يصدر حكما
	– بماذا تنصح أصدقائك؟	
	– ما مصير كل من يفعل الشّر؟	يستنتج

إنّ الأسئلة المقترحة في المستويات الثّلاثة الأولى (المعرفة، الفهم، والتّطبيق) يستعين الطّفل في الإجابة عنها من استرجاعه لأحداث القصّة حيث جاءت:

أسئلة المستوى المعرفي: لتحفيز الذّاكرة على استرجاع ما سمعه من خلال تذكّر شخصيّات القصّة وأحداثها.

أمّا أسئلة مستوى الفهم: فتضع الطّفل موضع المفسّر لبعض الأحداث من خلال ما احتفظ به في ذاكرته (يفسّر السّبب الّذي جعل الذّئب يراقب العنزة ويذهب إلى بيتها).

وتدفع أسئلة مستوى التّطبيق الطّفل إلى محاولة إيجاد حلّ للمشكلة أو التّعامل مع الموقف الحاصل بطريقة أخرى أكثر أمانا (حيث يحاول الطّفل عرض تصرّف يتّسم بالحكمة ويضمن الأمان).

أمّا بالنّسبة للأسئلة الخاصّة بمستويات (التّحليل، التّركيب، التّقييم) فهي أسئلة محفّزة لتوظيف مختلف مهارات التّفكير العليا كما سنوضّح:

بالنسبة لأسئلة مستوى التّحليل فإنّها تدفع الطّفل لتحليل عناصر موضوع القصّة وهو ما يجعله يجري مقارنة بين ما هو موجود في الواقع من حيوانات وبين الّتي ذكرت في القصّة من حيث (وسط عيشها، طبيعتها...الخ) ليتوصّل في الأخير إلى إدراك أنّ القصّة غير حقيقيّة باعتبار

أنّ الحيوانات لا تتكلّم ولا تعيش في بيت يشبه بيت الإنسان...وغيرها من الأحداث غير الواقعيّة والّتي يتفاوت نسبة إدراك عدم واقعيّتها بين الأطفال حسب مستويات نموّهم.

أمّا أسئلة مستوى التّركيب فجاءت لتُثير خيال الطّفل وتصوّراته في حال تغيير جزء من أحداث القصّة سيحاول إيجاد خطّة بديلة أو اقتراح إجراءات أخرى من تصميمه كأن يجيب مثلا: بأنّ العنزة ستقاتل الذّئب وتتغلّب عليه لأنّه ثقيل الحركة بسبب بطنه المملوء، وغيرها من الاقتراحات والإبداعات الّتي تُظهر طلاقته ومرونته في إيجاد الحلول، وهي من بوادر التّفكير الإبداعي لديه.

وتهدف أسئلة مستوى التّقويم من خلال الجدول إلى استخدام الطّفل عمليّات فكريّة متقدّمة، فهو يجيب على أسئلة هذا المستوى بناء على:

- عقد المقارنة بين الخير والشّر وهو ما يكشف إدراكه للمفاهيم المجرّدة.
- نقد تصرّف أبناء العنزة.
- إصدار حكم على القصّة الّذي بناه من خلال الموازنة بين الخير والشّر.
- استنتاج المغزى المتمثّل في طاعة الوالدين.

2-إستراتيجيّة التعلّم بالاكتشاف:

يتميّز الطّفل بطبيعته الاستكشافيّة خاصة في هذه المرحلة ويتجلّى ذلك في كثرة طرحه للأسئلة محاولا فهم كل ما يحيط به، وكثيرا ما نجده يفحص، يجرّب، ويحلّل لاكتشاف ما أثار انتباهه في بيئته، ولتوجيه هذا الفضول نحو ما يسهم في زيادة نمو الطّفل المعرفي اهتمّ التّربويّون بهذا الجانب من خلال تهيئة برنامج تربوي تعليمي يجعل الطّفل يستخلص معارفه بنفسه وهذا ما يرفع من مستوى تفكيره ويساعده على تنمية مختلف مهاراته.

فما هي الخطوات الّتي يتّبعها المربّي لاستدراج تفكير الطّفل، وإثارة مختلف مهاراته وتجنيدها، لأجل تجاوز المشكلة واكتشاف الحلّ من خلال هذه الإستراتيجيّة؟

للإجابة عن التّساؤل نورد المثال التّطبيقي الآتي:

عنوان الجدول: إستراتيجيّة التّعلم بالاكتشاف من خلال درس أجسام تطفو وأجسام تغوص:

مجال النّشاط	درس أجسام تطفو وأجسام تغوص وفق إستراتيجيّة التعلّم بالاكتشاف	مهارات التّفكير المحفّزة
علمي (تربية علميّة)	**الكفاءة المستهدفة:**- يكتشف خصائص المادة.[1] - يتعرّف على الأجسام الّتي تطفو والأجسام الّتي تغوص. **الهدف التّعليمي** : جعل الطّفل يفكّر، يجرّب، يقدّم حجج، يناقش لتحقيق الكفاءة المستهدفة. **الوسائل المستعملة:** كل ما يساعد على تنفيذ التّجربة: أواني بها ماء	

[1]- منهاج التّربية التّحضيريّة، ص21.

	بقدر عدد مجموعات الأطفال. مجموعة أشياء(أحجار صغيرة، قطع نقديّة، أوراق أشجار...إلخ) المدّة: 20 دقيقة.		
	ماتقوم به المربيّة	**ما يُنتظر من الأطفال(عمل أفواج)**	
	1)وضعيّة الانطلاق: – تنطلق المربيّة من إثارة مشكلة انطلاقا من قصّة تتلوها على مسامعهم« كان أحمد يساعد والده في غسل السّيارة، عندما أراد أن يحضر الماء من الدّلو سقطت نظّارته داخله.» – تسأل المربّية: **ما الّذي حدث لنظّارة أحمد؟** – تسأل المربّية ثانية سؤالا يثير حيرة الأطفال ويدفعهم للتّفكير ويشوّقهم لمعرفة الإجابة: **في رأيكم أين ذهبت نظّارة أحمد؟ هل ستظهر على سطح الماء أم أنّها ستختفي؟ (طرح الاشكاليّة)**	– يستمع الأطفال إلى القصّة بتركيز واهتمام – يجيب الأطفال إجابات مختلفة: **سقطت في الماء، ضاعت... الخ** – يجيبالأطفال إجابات مختلفة: **تنزل أسفل الدّلو، تظهر فوق الماء، تختفي...الخ**	التّركيز التّخيّل يركّز يركّز

	– توضّح المربّية أنّه بالإمكان تغيير مختلف تعابير إجاباتهم باللّفظتين **تطفو، تغوص**	– يميّز الأطفال بين اللّفظين	يميّز
	2) **مرحلة بناء التّعلّمات(التّجريب):** – تثير المربّية الحيرة والفضول لدى الأطفال بسؤالها: **ترى أيّ الإجابات هي الصّحيحة؟** – تستغل المربّية فضول الأطفال بدعوتهم للتّحقّق من الأمر عن طريق التّجربة (**توضّح أنّ خطوات التّجربة تشبه ما حدث لأحمد)** – **التّجربة:** – تقسيم المربّية الأطفال إلى أفواج. – شرح طريقة إجراء التّجربة خطوة بخطوة. – يزوّد كل فوج بوسائل تنفيذ التّجربة (إناء الماء ومجموعة من الأشياء المختلفة الخواص)	– يحاول كل طفل التّأكيد على صحّة إجابته. – يُظهر الأطفال حماسهم للتّجريب والتّأكد من الجواب الصّحيح. – الإنصات للمربّية وفهم خطوات الإجراء.	يقارن يلاحظ يركّز

	– تبدأ التّجربة بوضع كل فوج للأشياء في الماء بالتّناوب، وملاحظة نتيجة كل شئ على حدى، هل سيطفو فوق الماء أم سيغوص تحت الماء؟ – تطلب المربّية من الأطفال عرض ما توصّلو إليه. – تسأل المربّية: **ما الذّي حدث للأشياء الّتي وضعتموها داخل الماء؟** – التوصّل بمعيّة الأطفال إلى الاستنتاج.	– الإجراء التّجريبي من طرف الأطفال بصحبة إرشاد وتوجيه من طرف المربّية في جوّ من النّشاط والتّفاعل والحماس. – يعرض كل فوج النّتائج المتحصّل عليها ويشرح. – يجيب الأطفال أنّ بعضها طفا على سطح الماء والبعض الآخر غاص في الماء. – يستنتج الأطفال أنّ هناك أشياء تطفو على سطح الماء وأخرى تغوص فيه.	يجرّب يحلّل يناقش يصنّف يستنتج
	3) مرحلة الاستثمار: خلال هذه المرحلة يستثمر الطّفل مكتسباته في حلّ الأنشطة (على شكل لعبة)		يتذكّر

	– تعرض المربّية على الأطفال مجموعة من الأشياء(طائرة ورقيّة، قطعة صابون، ريشة عصفور...الخ) – ترسم المربّية خطّا فاصلا بين اليمين واليسار. – تطلب من المتعلّمين أن يتوجّهوا إلى اليمين إذا كان الشيء يطفو، وأن يتوجّهوا إلى اليسار إذا كان الشّيء يغوص – الفائز من يتمكن من الاتّجاه إلى المكان الصّحيح.	يلاحظ الأطفال الصّور – يفهم الأطفال خطوات اللّعبة. – يلتزم الأطفال بشروط اللّعبة أثناء تنفيذها. – إجراء اللّعبة في جوّ من التّركيز والتّنافس والمرح	يدرك يلاحظ يقارن يميّز يثبّت المعلومات

ما يلاحظ على أغلب دروس التّربية التّحضيريّة أنّها تعتمد في تنفيذها على دمج وتداخل أكثر من إستراتيجيّة.

فاللّعب نجده حاضرا مع أغلب الإستراتيجيّات، وكذلك التّعلّم التّعاوني القائم على الأفواج، وهو ما تقتضيه خصائص المرحلة العمريّة للأطفال كما هو الحال فيما تقدّم مع(إستراتيجيّة التّعلّم بالاكتشاف) الّتي تعدّ الإستراتيجيّة المعتمدة في تقديم الدّرس.

والتّعلّم بالاكتشاف يقوم على وجود مشكلة تحتاج إلى حلّ، وفي ذلك يلاحظ الطّفل ويجرّب ويستقصي... بمعيّة المربّي لاكتشاف الحلّ، وهي الخطوات المتّبعة لاكتشاف أنّ هناك أجسام تطفو فوق الماء وأخرى تغوص فيه، ولإدراك هذا المفهوم كان لابدّ من إثارة المشكلة الّتي تفتح

شهيّة الأطفال للسّعي وراء حلّها، الّذي لا يُدرك إلاّ من خلال تجربة محسوسة يُنفّذها الأطفال عبر خطوات تجعلهم (يلاحظون، يجرّبون، يحلّلون، يناقشون، يصنّفون، يستنتجون الحلّ بأنفسهم) وهي الغاية الّتي يرجى من خلالها إنشاء جيل مفكّر، نشط، يعتمد على نفسه، مواكب للتّطوّر، منتج مبدع.

3- إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب:

يشغل اللّعب حيّزا كبيرا من حياة الطّفل، وهو ميل طبيعي وفطري هيّأته له الطّبيعة ليُسهم بفعاليّة في مختلف جوانبه النّمائيّة، وصفه العديد من الباحثين أنّه بمثابة العمل عند البالغين، يعدّ النّموّ العقلي جانبا هامّا من الجوانب الّتي تتطوّر باللّعب، فهو وسيلة للنّموّ الفكري الّذي تُدرك به المفاهيم والقوانين وتُكتسب به اللّغة، وتحلّ به المشكلات... كما أنّه وسيلة لاكتشاف وعلاج بعض الأمراض والتّأخرات الّتي تعيق التّعلم والنّموّ عند الطّفل، وهو بمثابة مدرسة للتّدريب على مختلف مهارات التّفكير.

لذلك اهتمّت برامج التّربية بإثراء هذا الجانب من خلال إعداد برامج تعليميّة تتضمّن أنشطة ذات ألعاب تعليميّة، يتلقّى الطّفل فيها تعليما بطرق مشوّقة تحفّزه على التّركيز والانتباه والإقبال على التّعلّم.

فكيف يمكن أن يكون اللّعب إستراتيجيّة للتّعلّم تُثير تفكير الطّفل وتحفّزه؟

للإجابة عن السّؤال نورد المثال التّطبيقي الآتي:

عنوان الجدول: دور اللّعب في تنمية مهارات التّفكير من خلال رموز الأعداد:

<table>
<tr><th>مجال النّشاط</th><th colspan="2">تثبيت رموز الأعداد وفق إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب</th><th>مهارات التّفكير المحفّزة</th></tr>
<tr><td rowspan="4">رياضي
(رياضيّات)</td><td colspan="2">الكفاءة المستهدفة: يحلّ مشكلات متعلّقة بالفضاء.[1]
الهدف التّعليمي من اللّعبة : يترجم رموزا [2](يميّز بين رموز الأعداد من 1- 10).
نوع النّشاط: حسّي حركي ذهني.
المدّة: 20 دقيقة.</td><td rowspan="4">يلاحظ</td></tr>
<tr><td>ما تقوم به المربّية</td><td>ما ينتظر من الأطفال (عمل أفواج)</td></tr>
<tr><td>اللّعبة:
المكان: ينفّذ النّشاط في ساحة المدرسة لطبيعته الّتي تستدعي فضاءً واسعا.
- بعد اختيار المربّية للمكان المناسب تكتب بخط واضح الأعداد من 1- 10 بطريقة مشوّشة مع إعادة كل عدد ثلاث مرّات موزّعين على مواضع مختلفة(يمين، يسار، وسط).</td><td>حماس الأطفال للّعبة
يتابعون ما تقوم به المربّية.</td></tr>
</table>

[1]- ينظر: منهاج التّربية التّحضيريّة، ص19.

[2]- المرجع نفسه، ص نفسها.

	– يُقسّم الأطفال إلى مجموعات مكوّنة من أربعة أطفال. **شرح:** تشرح المربّية المطلوب – حين تذكر عدد معيّن يسرع الأطفال للتّمركز على رمزه (الوقوف عليه). – الفائزون من يتمكّنون من الوصول أوّلا. **تنفيذ اللّعبة:** – تطلب المربّية من المجموعة الأولى التّمركز في مكان الانطلاق لبدء اللّعب. – تعلن عن العدد المطلوب. – تقدّم المربّية نصائح بأنّها مجرد لعبة وعلى الخاسر تقبّل ذلك بكل روح رياضيّة. –اتّباع نفس الخطوات مع بقيّة الأفواج. – الإعلان عن الفائزين.	– ينصت الأطفال للتعليمات ويفهمون قواعد اللّعبة. – ينفّذ الأطفال الأوامر. – يتسابق الأطفال في إيجاد رموز العدد والتّمركز عليه (في أماكنه المختلفة) في جوّ من الحماس والتّنافس. – احترام قواعد اللّعب. – الخاسر من لم يتمكّن من الوصول لأي رمز. يثّبت الأطفال معلوماتهم حول ربط العدد برمزه.	يركّز ينتبه يلاحظ يتذكّر يُركّز يخطّط يطبّق (ينفّذ) يثبّت

تعمل إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب على إثارة العديد من مهارات التّفكير وهذا ما لمسناه من خلال لعبة الأعداد حيث استخدم الطّفل:

مهارة التّذكّر: في محاولته لتذكّر كل ما يتعلّق بالأعداد من 1-10(رموزها، مقدارها، ترتيبها...الخ)

مهارة الملاحظة: طبّقها في العديد من مراحل اللّعبة.

مهارة التّخطيط: اتّبع خطوات معيّنة للوصول إلى الهدف.

مهارة التّركيز: طبقها في العديد من المحطّات(في فهم قواعد اللّعبة) وفي تحديد الهدف.

إنّ هذه اللّعبة هي أيضا وسيلة لإظهار الفروقات الفرديّة بين الأطفال وقد تجلّى ذلك أثناء تنفيذها أين نجد أطفالا أسرع من غيرهم في بلوغ الهدف، ويرجع ذلك لطبيعة تفكير كلّ طفل، فالطّفل المخطّط تجده قد وضع خطّة مسبقة للفوز من حيث تذكّر سريع للأعداد وربطها برموزها، وملاحظة الأعداد المكتوبة على شبكة اللّعبة ومحاولة حفظ أماكن تواجدها في ذاكرته، وهو ما يؤهّله للفوز بسهولة، أمّا غير المخطّط ستظهر حركاته عشوائيّة مستغرقا وقتا طويلا في إيجاد الرّمز المطلوب وهو مالا يؤهّله للفوز.

كل هذا يحدث تحت أنظار المربّية الّتي ترصد هذه الملاحظات قصد الاعتماد عليها في كشف النّقائص المحتملة لمعالجتها، فقد أثبتت الدّراسات أنّ خصائص الأطفال ومستويات نموّهم تظهر أثناء نشاط اللّعب، هذا الأخير يُعدّ وسيلة هامة للتّدريب على مختلف جوانب الطّفل النّمائيّة.

4- إستراتيجيّة المشروع:

تعتبر إستراتيجيّة المشروع في التّربية التّحضيريّة عمليّة تربويّة تقوم على اختيار أعمال تناسب المرحلة العمريّة للطّفل، قابلة للتّنفيذ (من طرفه)، باعتبار أنّ المشروع قائم على الفعل (التّنفيذ) من بدايته إلى نهايته، والطّفل هو الجزء الفاعل والنّشط، وذلك ضمن مجموعة متكوّنة من أقرانه، يوضعون أمام فرصة للتّعبير عن أفكارهم وطرح تصوّراتهم، والكشف عن قدراتهم ممّا يُسهم في بناء شخصيّاتهم المستقلّة والاعتماد على أنفسهم وزيادة ثقتهم، كما يساعدهم على التّخلّص من ذاتيّتهم وتقبّل الآخرين وينمّي المهارات المختلفة للتّفكير، فالطّفل يجد نفسه أمام وضعيّة تتطلّب منه تصوّر الحلّ والتّخطيط له وإنجازه.

فما هو دور المربّي في بناء هذه الإستراتيجيّة؟ وما مدى تحفيز الإستراتيجيّة الطّفل لتوظيف مهارات التّفكير أثناء التّنفيذ؟

للإجابة على التّساؤل نورد المثال التّطبيقي الآتي:

عنوان الجدول: تنمية مهارات التّفكير من خلال إنجاز مشروع:

مجال النّشاط	إنجاز مزهريّة وفق إستراتيجيّة المشروع	مهارات التّفكير المحفّزة
	الكفاءة المستهدفة: ينجز مشروع.[1] **الهدف التّعليمي:** – يخطّط لإنجاز المشروع ويحققه.[2] – يتعرّف على مكوّنات المشروع (يميّز الأشكال، الألوان) – يقارن. – يتعرّف على المواد والوسائل ووظائفها. **المدّة:** حسب ما يتطلّبه المشروع (حصّتان أو ثلاث حصص، مدّة الحصّة 20 دقيقة). **الوسائل:** كل ما يساعد على إنجاز المشروع من وسائل ومواد (أزهار حقيقيّة واصطناعيّة، أوراق ملوّنة عاديّة للتّزيين، مقصّ، غراء، علبة بلاستيكيّة...الخ).	

[1]– منهاج التّربية التّحضيريّة، ص21.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

	ما تقوم به المربّية	ما ينتظر من الأطفال (عمل أفواج)	
	1) وضعيّة الانطلاق: تنطلق المربيّة من سؤال للأطفال: – **نحن في فصل الرّبيع ماهي الأشياء الجميلة الّتي تميّز هذا الفصل؟** – **من يصف لنا الأزهار؟** – **هل يمكننا تزيّين البيت بالأزهار؟** – **أين نضعها؟** **طرح الإشكاليّة:** – تثير المربّية حماس الأطفال بسؤالها: **ما رأيكم أن نصنع مزهريّة؟** – تسأل المربّية: **في رأيكم ما هي المواد الّتي نستعملها في صنع مزهريّة؟** – تتشاور المربّية مع الأطفال حول خطوات الإنجاز.	– يجيب الأطفال: الأزهار، أشجار خضراء، حشائش خضراء. – يصف الأطفال الأزهار. – يجيب الأطفال: نعم. – يجيب الأطفال: المزهريّة. – يظهر الأطفال حماسهم وفرحتهم للاقتراح. – يقترح الأطفال بعض المواد: أوراق ملوّنة، غراء، مقصّ.. – يقترح الأطفال خطوات إنجاز وتصوّرات مختلفة.	يتذكّر يميّز يصف يتنبّأ يحدّد يناقش
	2) بناء التّعلّمات(وضع خطّة):		

	– ضرورة وضع خطّة يسير عليها جميع الأفواج من بداية تنفيذ المشروع إلى نهايته.	– إتّفاق الأطفال بمعيّة المربّية على الخطّة.	المناقشة واتّخاذ القرار
	3) توظيف المعارف(التّنفيذ): – تطالب المربّية بإنجاز المشروع تحت إشرافها مع تحذير الأطفال عند استخدام بعض الوسائل كالمقصّ حفاظا على سلامتهم. – كما يمكن الاستعانة بمشرفة التّربية من الطاقم التّربوي للمؤسسة للحفاظ على سلامة الأطفال أثناء التّنفيذ. – ترك حريّة تزيين الإنجاز للأطفال.	– تنفيذ الأطفال للمشروع باتّباع الخطّة المتّفق عليها. – يظهر الأطفال إبداعاتهم. –يعرض الأطفال إنجازاتهم.	التّذكّر (الاسترجاع) التّطبيق التّقييم

تُعتبر الحصّة التّربويّة المنجزة وفقا لإستراتيجيّة المشروع تجربة فريدة ومميّزة بالنّسبة لطفل التّربية التّحضيريّة نظرا لطبيعتها الّتي تتّسم بالنّشاط والحيويّة والمشاركة الجماعيّة، تُختار الوضعيّة المناسبة للإستراتيجيّة بدقّة وعناية، تُستقى من واقع الطّفل مناسبة له من حيث خصائصه وقدراته، مثيرة لتفكيره الّذي تظهر مهاراته في كلّ مراحل المشروع من خلال ملاحظة الأزهار الموجودة في ساحة المدرسة أو الطّبيعة (يسميها، يصفها، يميّزها)، ثمّ يخطّط من خلال إبراز تصوّراته للوسائل المستعملة ولطريقة العمل وخطوات الإنجاز، وفي هذا يختلف الأطفال حسب قدراتهم النّمائيّة

العقليّة لتأتي المرحلة الثّانية الّتي يحاول الطّفل فيها إثبات نجاعة تصوّراته ونقد تصوّرات غيره من خلال مناقشة زملائه، ليُتّخذ القرار في النّهاية الّذي يُصادق عليه الجميع.

ومن أكثر المراحل إرضاء لفضول الطّفل في هذه الحصّة هي مرحلة الإنجاز التّي يقبل عليها بكلّ نشاط وشغف يُطبّق ما تمّ الاتّفاق عليه(محترما النّظام، وملتزما بتسلسل المراحل...) ليقدّم في النّهاية إنجازا موسوما بإبداعه في تزيين مشروعه.

إنّ إستراتيجيّة المشروع تعمل على تنمية العديد من الجوانب منها مهارات التّفكير بأنواعها كما وضّحنا، ومن خلالها تُكتشف المواهب الّتي بالتّوجيه والعناية بأصحابها يمكن أن تكون عاملا في توضيح وجهة تكوينه مستقبلا ليكون فنّانا أو مخترعا أو مهندسا... إلخ.

5- إستراتيجيّة وضعيّة مشكل:

كثيرا ما يجد المتعلّم نفسه أمام وضعيات تعليميّة معقّدة تجعله في حيرة وتدفعه للتّساؤل عن كيفيّة تجاوز هذه العقبة، يعرف هذا النّوع من الوضعيّات في المناهج التّربويّة "بإستراتيجيّة وضعيّة مشكل" والّتي تستدعي تجنيد قدرات وكفاءات سبق التّحكّم فيها لاكتساب كفاءات ومعارف جديدة تقوم على اقتراح حلول في حدود إمكانيّات المتعلّم العقليّة.

فما هي آليّات تنفيذ هذه الإستراتيجيّة وفق ما يثير تفكير الطّفل ويدفعه للبحث عن الحلّ؟

للإجابة عن هذا التّساؤل نورد المثال التّطبيقي الآتي:

عنوان الجدول: تنمية مهارات التّفكير من خلال خلق مشكلة:

مجال النّشاط	درس الحيوانات[1] وفق إستراتيجيّة وضعيّة خلق مشكل		مهارات التّفكير المحفّزة
علمي تربيّة علميّة	**الكفاءة المستهدفة:** يكتشف خصائص الحيوانات.[2] **الهدف التّعليمي:** يسمّي بعض الحيوانات، يجمع الأشياء حسب عائلتها. يميّز بين الحيوانات الأليفة والحيوانات غير الأليفة.[3] **الوسائل:** السبّورة، صور حيوانات(ماتراه المربّية مناسب ويخدم الموضوع) المدّة: 20 دقيقة.		
	ما تقوم به المربّية	**ما ينتظر من الأطفال**	
	1) وضعيّة الانطلاق(المشكل): تنطلق المربّية من إثارة مشكل، عرض صورة قطّ ثمّ تسأل: – ماذا تشاهدون على الصّورة؟ – من لديه قط؟ – قل تخافون من القطّ؟ تعرض المربّية صورة ثعبان ثمّ تسأل:	يجيب الأطفال: قطّ. يذكر بعض الأطفال أنّ لديهم قطّ. يجيب أغلب الأطفال بـ: لا	يلاحظ يتذكّر يميّز

[1]– منهاج التّربية التّحضيريّة، ص21.

[2]– المرجع نفسه، صفحة نفسها.

[3]– دفتر الأنشطة العلميّة للتّربية التّحضيريّة، ص45.

	– ماذا تشاهدون على الصّورة؟ – **أين يعيش؟** – **لماذا لا يعيش مع الإنسان؟** (إثارة مشكلة)	يجيب الأطفال: ثعبان. الغابة– الغار(تعدد إجابات الأطفال). يشعر الأطفال بوجود مشكلة	يلاحظ يتذكّر يميّز يتنبّأ
	2) **وضعيّة بناء التّعلّمات(حلّ المشكل):** – السّير نحو حلّ المشكل خطوة بخطوة بمشاركة الأطفال وتفاعلهم. – تعرض المربّية صورا لحيوانات (أسد، دب، نمر). – تطالب المربّية بملاحظة الصّور، ذكر أسماء الحيوانات، وصفها ومكان عيشها. تتّبع المربّية الخطوات نفسها في عرضها لصور حيوانات أخرى (خروف، دجاجة، بقرة). **الممارسة:** تسأل المربّية الأطفال: **هل تخافون من الحيوانات الّتي تعيش مع**	يلاحظ الأطفال الصّور. يسمّي الأطفال الحيوانات ويصفونها. يجيب الأطفال عن الأسئلة باتّباع نفس الخطوات. يجيب الأطفال أنّهم لا	يلاحظ يميّز يحدّد

	الإنسان؟ لماذا؟	يخافون.	(موقفه)
		يجيب الأطفال إجابات مختلفة، لأنّها لطيفة، لا تؤذي، مفيدة...الخ	يفسّر
	– **هل تخافون من الحيوانات الّتي تعيش في الغابة؟ لماذا؟**	– يجيب الأطفال: نعم لأنّها خطيرة، تؤذي...الخ	يحدّد يفسّر
	– تستدرج المربّية الأطفال للتّمييز بين تسمية الحيوانات الّتي تعيش مع الإنسان، والحيوانات الّتي لا تعيش مع الإنسان من خلال طرح السؤال: **كيف نسمّي كل منها؟**	– يقترح الأطفال عدّة تسميات حسب قدراتهم المعرفيّة.	
	– توضّح المربّية أنّ الحيوانات الّتي تعيش مع الإنسان تسمّى (حيوانات أليفة) والحيوانات الّتي تعيش في الغابة تسمّى (حيوانات غير أليفة).	يميّز الأطفال بين النّوعين.	يستنتج
	3) **الاستثمار**: ينجز الاستثمار في الحصّة الثّانية المدّة (20 دقيقة) على كتاب النّشاطات العلميّة صفحة 45.		
	– تطالب المربّية بفتح الكتب على الصّفحة	يلاحظ الأطفال الصّور	يلاحظ

	وملاحظة الصّور ثمّ التّعبير عنها. قراءة التّعليمة من طرف المربّية وشرحها: اجعل الحيوانات الأليفة داخل حيّز أخضر، والحيوانات غير الأليفة داخل حيّز أحمر. – الإنجاز الفردي للأطفال يصحب ذلك مراقبة من طرف المربّية. – التّصحيح الجماعي على السّبورة. – التّصحيح الفردي على الكتب.	ويعبّرون عن محتواها. ينصتون إلى التّعليمة ويفهمون المطلوب. يجيبون على الكتاب إجابات فرديّة . ثمّ التّصحيح.	يتذكّر يقارن يميّز يصنّف

تثير هذه الإستراتيجيّة تساؤل الطّفل وفضوله ممّا يبعث في نفسه التّشويق الذّي يدفعه للتّفكير في إيجاد الحلّ، فسؤال المربّية مثلا عن السّبب الّذي يجعل الثّعبان لا يستطيع العيش مع الإنسان يقود الطّفل للبحث في ذاكرته عن كل ما يعرفه عن الثّعبان علّه يجد ما يوصله لإجابة فربّما يتذكّر أنّه شاهده في حديقة الحيوانات في الجهة المخصّصة للحيوانات الخطيرة الّتي لا يسمح بالاقتراب منها، وربّما تذكّر أنّه شاهد على التّلفاز في شريط وثائقي عن الحيوانات ثعبانا يلتهم حيوانا آخر...الخ وغيرها من الأفكار الّتي تقوده لاستنتاج أنّ الثّعبان حيوان خطير لذلك لا يعيش مع الإنسان، ومع مرحلة بناء التّعلّمات يتوصّل الطّفل بمعيّة المربّية إلى التّمييز بين النّوعين وتسميتهما.

في الحصّة الثّانية تُثبّت المعلومات وتستثمر من خلال إنجاز نشاط يوظّف فيه الطّفل العديد من مهارات التّفكير للإجابة عن المطلوب فنجده:

– **يتذكّر**: استرجاع المعلومات السّابقة لتوظيفها في الحلّ.

- **يلاحظ:** الملاحظة الدّقيقة للحيوانات.

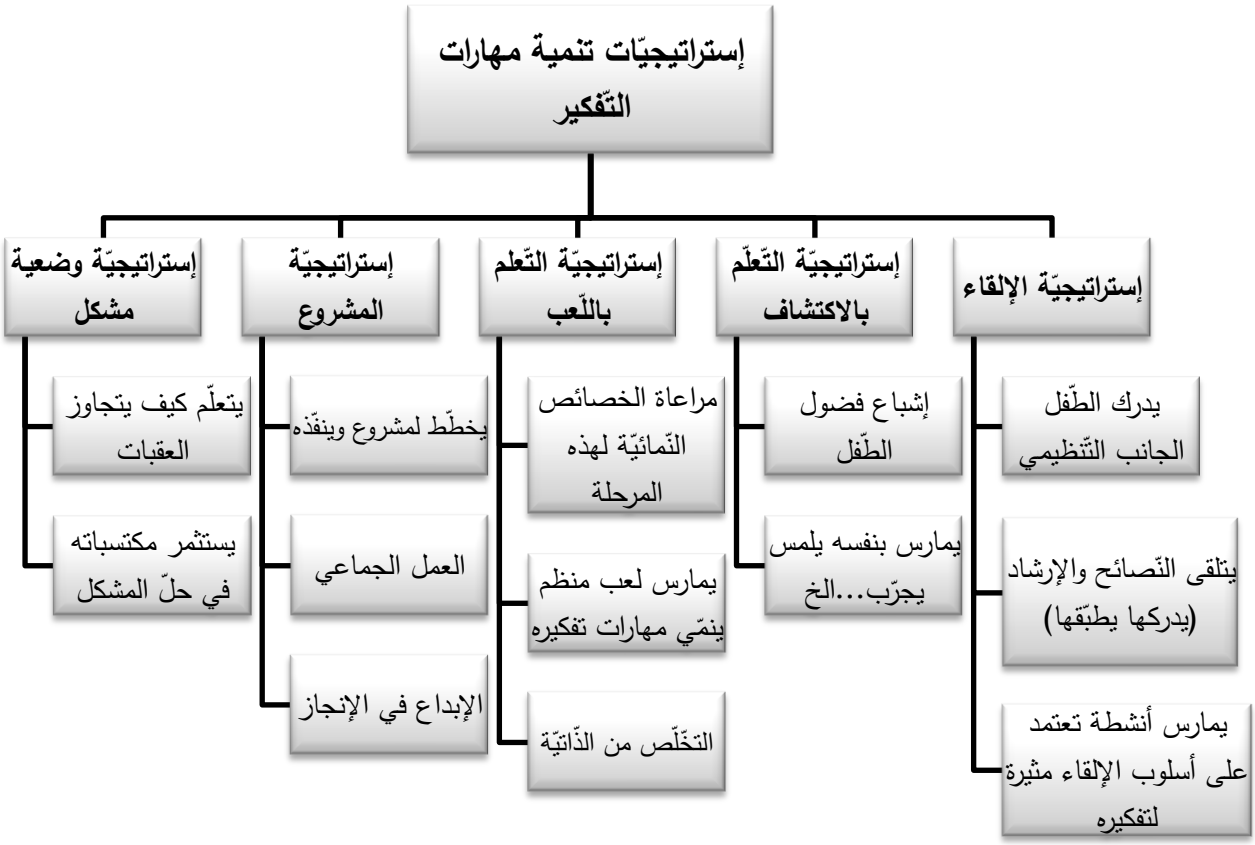
- **يميّز:** يميّز بين الحيوانات من خلال إجراء مقارنة.

- **يصنّف:** يجمع الحيوانات حسب عائلتها.

- **يدرك المفاهيم:** يدرك مفهوم الحيوان الأليف، غير الأليف، اللّون الأحمر واللّون الأخضر.

وفيما يلي نورد ملخّص للإستراتيجيّات المذكورة في هذا المخطّط:

مخطّط يلخّص الإستراتيجيّات الواردة في البحث



خلاصة:

لقد اعتمدنا في عرضنا لبعض الإستراتيجيّات على الأكثر اعتمادا في قسم التّربية التّحضيريّة من ناحية تحقيق الأهداف في تهيئة الطّفل للتّمدرس ومساعدته على تحقيق نموّ شامل.

فجاءت إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب استجابة لفطرة الطّفل وميله للّعب من خلال وضعيّات تعليميّة هادفة تتحقّق من خلالها المتعة والتّعلّم والنموّ بجوانبه المختلفة.

ولا يخلو التّعلّم بالاكتشاف من الإثارة والمتعة الّتي يشعر بها الطّفل وهو يلاحظ ويلمس ويجرّب ويحلّ المشكلات...الخ، أمّا عن إنجاز المشروع فهو ورشة عمل الطّفل الّتي يُقبل عليها بكل حماس وحيويّة ونشاط، ترى الأطفال فيه يعملون، يتناقشون ويتنافسون في تحقيق أفضل إنجاز.

وكلّها إستراتيجيّات تعمل على استثارة تفكير الطّفل من خلال ممارسته لمختلف العمليّات العقليّة الّتي تنمّي وتطوّر مهاراته في التّفكير.

إنّ تقديم الوضعيات التربويّة وفق الإستراتيجيّات المذكورة القائمة على المقاربة بالكفاءات جعلت الطّفل محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة في بناء معارفه، فجاءت جاذبة لاهتمامه، مثيرة لفضوله، محققة لكيانه، يُثبت من خلالها ذاته، ويبني شخصيّته، ويوسّع مداركه، ويطوّر تفكيره ومهاراته، وتظهر مواهبه...الخ

إلاّ أنّ نجاح الإستراتيجيّات مرهون بتوفير كل ما يعين على تنفيذها من فضاءات ووسائل تعليميّة كما حدّدته الجهات المعنيّة، وهو الإشكال الذّي تعاني منه أقسام التّربيّة التّحضيريّة في أغلب المدارس، إذ أنّها تفتقر لمختلف التّجهيزات والفضاءات والوسائل، ولا يختلف قسم التّربية التّحضيريّة عن باقي الأقسام في المدرسة، وهذا ما يعيق السير الحسن في تنفيذ البرنامج وفق

الإستراتيجيّات المذكورة، وكذلك يعيق تحقيق الأهداف المسطّرة والنّتائج المتوقّعة، وربّما حلّ الإلقاء والتّلقين مكان التّفكير والتّجريب وهو مالا يتناسب مع خصائص الطّفل في هذه المرحلة.

كما أنّ ما يعيق تنفيذ الإستراتيجيّات على النّحو المطلوب في بعض المواد العلميّة هو الوقت غير الكافي المقدّر بعشرين دقيقة وهو ما لا يسمح للطّفل بإبراز إمكاناته وطرح أفكاره وتجسيدها والتّحقّق منها بالتّجريب واستخلاصه النّتائج، وهذا راجع لكثرة الأنشطة المبرمجة خلال اليوم، لأجل ذلك لا بدّ من إعادة النّظر في التّوزيع اليومي للأنشطة، والزّمن الممنوح لكل نشاط.

كما نجد بعض الأنشطة الواردة في دفتر الأنشطة العلميّة للتّربية التّحضيريّة لا تتماشى مع المستويات النّمائيّة والقدرات العقليّة للطّفل من أمثلة ذلك الأنشطة الواردة في الصّفحتين (69/63) من الدّفتر(أنظر الملحق).

إنّ المرونة في تنفيذ المنهاج من حيث اختيار المربّية لنوع النّشاط المناسب للإستراتيجيّات هو سلاح ذو حدّين:

– قد يساعد المربّية في اختيار النّشاط الملائم لمستوى الأطفال من ناحية الفروقات الفرديّة بينهم.

– كما يمكن أن يكون نقطة ضعف للمربّية الّتي لا تكون لها خبرة في التّعامل مع أطفال هذه المرحلة، باعتبار أنّ القسم التّحضيري يُسند لأساتذة التّعليم الابتدائي.

لذلك لابدّ من وضع مناهج تحدّد الأنشطة المناسبة من طرف مختصّين في (علم النّفس، علم الاجتماع، علم التّربية)، والاهتمام بتكوين مربّيات متخصّصات في مرحلة التّربية التّحضيريّة، أو استفادة أساتذة المدرسة الابتدائيّة المسند إليهم قسم التّربية التّحضيريّة من دورات تكوينيّة تدريبيّة على مدار السّنة الدّراسيّة

خاتمة

خاتمة

في ختام بحثنا يمكننا القول أنّ تناولنا موضوع " إستراتيجيّات تنمية مهارات التّفكير عند تلاميذ التّربية التّحضيريّة" انطلق من أهمّية هذه المرحلة بالنّسبة للطّفل من ناحية توفيرها لما يسهم في تدريب الطّفل على الّتفكير واكتساب مختلف مهاراته، ومن ناحية إعداده للحياة المدرسيّة، والمساهمة في مختلف جوانبه النّمائيّة.

يُعدّ التّفكير ومهاراته أحد أهمّ الجوانب الّذي نجده حاضرا وفاعلا ومؤثّرا في الجانب الحسّي الحركي، والجانب الاجتماعي الوجداني، والجانب العقلي المعرفي، فلا يقوم الطّفل بنشاط إلاّ وكان إعمال العقل حاضرا فيه من خلال توظيف مهارات التّفكير.

إنّ استخدام التّفكير ومهاراته يختلف من طفل لآخر، وهو راجع لعدّة عوامل أهمّها طبيعة البيئة الّتي يتواجد فيها الطّفل، ومدى تأثيرها عليه، إذ لابدّ أن تكون بيئة مشجّعة على التّفكير من خلال ما توفّره من محفّزات لعمليّاته العقليّة.

من هذا المنطلق عمل الباحثون على تحديد أساليب لتعلّم التّفكير منذ الطّفولة المبكّرة الّتي خلصت إلى اتّجاهين:

اتّجاه لتعليم التّفكير مستقل عن محتوى المواد الدّراسيّة.

واتّجاه يدمج تعليم التّفكير ضمن محتوى المواد الدّراسيّة.

تبنّت مؤسّسات التّعليم ما قبل المدرسي في الجزائر فكرة تعليم التّفكير للأطفال، وظهر ذلك جليّا في قسم التّربية التّحضيريّة من خلال المنهاج المعدّ سنة 2004، انطلاقا من أنّ التّفكير ومهاراته عمليّة عقليّة تلقائيّة تبدأ مع الطّفل في سن مبكّرة وتتطوّر عمليّة الإدراك عنده من مرحلة إلى مرحلة عن طريق التّدريب الّذي عملت التّربية التّحضيريّة على توفيره من خلال البرامج المعدّة.

خاتمة

من أجل ذلك سلّطنا الضوء على الإستراتيجيّات المتّبعة في تنفيذ منهاج التّربية التّحضيريّة، والّتي تقتضي انتقاء وضعيّات تعليميّة تجعل الطّفل فاعلا رئيسيّا في بناء تعلّماته مجنّدا فيها مختلف مهاراته.

من خلال تطبيقنا لهذه الإستراتيجيّات مع تلاميذ قسم التّربية التّحضيريّة خلصنا إلى النّتائج التاليّة:

– ساهمت الإستراتيجيّات المعتمدة في إتاحة تكافؤ الفرص للأطفال من خلال أنّ الجميع يشارك، يجرّب، ينجز... فرديّا أو جماعيّا، وبالتالي سيكون للجميع فرصة ممارسة التّفكير والتّدريب عليه.

– تهتم الإستراتيجيّات بالتّركيز على الخطوات الّتي يتّبعها الطّفل في بناء معارفه لا على نتائج التّعلّم، وبالتّالي سيقيّم من خلال مدى تقدّم نموّه وتعلّمه لا على نتائجه.

– بناء شخصيّة الطّفل من خلال مساحة الحريّة الممنوحه له في الحركة، والتّعبير والتّفكير... الّتي تتيحها له الإستراتيجيّات، ممّا يعزّز ثقته بنفسه وهو ما يزيد من دافعيّته للإقبال على التّعلّم الذّاتي والإبداعي.

– ضرورة الدّقة في اختيار الإستراتيجيّة الملائمة للوضعيّة التّربويّة التّعليميّة وآليات تنفيذها المحفّزة لمهارات التّفكير عند الطّفل.

– تقوم الإستراتيجيّات المعتمدة على التّعلّم النّشط الّذي لابدّ أن لا يتعدى فيه المربّي على الحريّة الممنوحة للطّفل، ويلتزم بتجسيده لدوره في التّوجيه والإرشاد حتّى يمكّن الطّفل من أخذ وقته في ممارسة التّفكير الّذي تتطوّر مستوياته ومهارته بالممارسة المستمرّة.

– كما تكشف هذه الإستراتيجيّات النّشطة على بعض التّأخرات في النّموّ العقلي من خلال التّباين في القدرات العقليّة بين الأطفال، وهذا ما يكتشفه المربّي عند الملاحظة الدّقيقة للأطفال أثناء نشاطهم.

– كما لمسنا من خلال انتمائنا لقطاع التّربية والتّعليم، وقضاء مدّة (اثني عشر) عاما في التّعليم الابتدائي أنّ قسم التّربية التّحضيريّة غالبا ما يسند إلى أساتذة مقبلين على التّقاعد للاعتقاد السّائد أنّ الجهد المبذول مع هذه الفئة أقل مقارنة بالأقسام الأخرى، إلاّ أنّ ما وجدناه بعد تجربتنا الأولى في الإشراف على قسم التّربيّة التّحضيريّة، أنّ ما هو رائج مخالف تماما للواقع ولما جاء في المنهاج، لأنّ التّعامل مع هذه الفئة من الأطفال يتطلّب جهدا مضاعفا، وصبرا وتركيزا وانتباها وملاحظة دائمة.

لذلك لابدّ من إسناد هذا القسم لمن تتوفر فيه الصّفات والشّروط اللاّزمة الجسديّة والنّفسيّة والمعرفيّة، خاصة المعرفة بخصائص هذه المرحلة لأنّه كما سبق وأن ذكرنا أنّ الدّراسات أكّدت أنّها مرحلة مفصليّة في حياة الإنسان لابدّ أن يتلقّى فيها عناية خاصّة يُعدّ من خلالها لأن يكون شخصا معتمدا على نفسه، فاعلا في مجتمعه.

ملاحق

نموذج البرنامج السنوي:

مديرية التربية لولاية:	التدرج السنوي للتربية التحضيرية	السنة الدراسية : 2023 - 2024
مفتشية التربية و التعليم الإبتدائي:		المستوى : القسم التحضيري
ابتدائية :		المربي (ة) :

المجال	المجال اللغوي			المجال الرياضي و العلمي			المجال الاجتماعي		المجال الفني			المجال البدني الإيقاعي
المحتوى	التعبير الشفوي	مبادئ القراءة	مبادئ التخطيط	الحساب الهندسة القياس	التكنولوجي الفيزيائي البيولوجي		التربية الإسلامية	التربية المدنية	التربية التشكيلية	الموسيقى والإنشاد	المسرح والعرائس	البدني والإيقاعي
الأسبوع 01	- استقبال الأطفال و تعويدهم على الوسط المدرسي											
الأسبوع 02	- تعليم الأطفال الدخول و الخروج و وضعية الجلوس											
الأسبوع 03	- حصر جملة المكتسبات القبلية" الأسرية "											
الأسبوع 04	جملة اسمية بسيطة	يقارن بين صورتين	يرسم خطوطا	على ، تحت ، أمام ، وراء	التعرف على الجسم (وجه)		البسملة والحمدلة	النشيد الوطني (ألوان العلم)	يكتشف الألوان والأشكال والمواد في التعبير التشكيلي	مصادر الصوت	اللعب الواقعي (تصوير الحياة ط/ والاجتماعية كما هي)	تمرينات حركية عامة (قواعد الإحماء)
الأسبوع 05	جملة فعلية بسيطة	يقارن بين صورتين	يرسم خطوطا	فوق ، تحت ، داخل ، خارج	الحواس		الفتحة	يقدم نفسه: الاسم واللقب، السن ، والجنس	التعرف على الألوان +تلوين الفضاءات	مصادر الصوت	اللعب الواقعي (تصوير الحياة ط/ والاجتماعية كما هي)	تمرينات حركية عامة (قواعد الإحماء)
الأسبوع 06	الاستفهام بـ : من ، ما ، هل	يقارن بين صورتين، يسمع حرف ب	يرسم خطوطا	الأشكال الهندسية 1 ، قريب من ، بعيد عن	السكون والحركة 1		سورة الفاتحة	أفراد الأسرة	تسمية الألوان+تلوين الفضاءات	أصوات من البيئة والطبيعة	اللعب الإيهامي (توظيف الخيال)	تمرينات التنفس
الأسبوع 07	الاستفهام بـ : من ، ما ، هل	يربط صورة بكلمة ، يسمع حرف ت	يرسم خطوطا	الانطلاق والوصول ، العد الرتبي 1	السكون والحركة 2		طاعة الوالدين	أفراد العائلة	الوان الأزهار +تلوين الفضاءات	ألعاب صوتية مصدر الصوت، (التمييز بينها)	اللعب الإيهامي (توظيف الخيال)	ألعاب القوى (الجري)

نموذج البرنامج الشهري:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية
المقاطعة
المدرسة الابتدائية :

الموسم الدراسي:2024/2023
الفوج التربوي/التحضيري
المربي(ة):

مخطط شهر أفريل

المجال	اللغوي			الرياضي	العلمي	الإجتماعي		الفني			البدني الإيقاعي
المحتوى	تعبير شفوي	مبادىء القراءة	مبادىء التخطيط	الحساب القياس الهندسة	تكنولوجي فيزيائي بيولوجي	الإسلامي	المدني	التربية التشكيلية	الموسيقى والإنشاد	المسرح والعرائس	البدني والإيقاعي
الأسبوع1	عطلة الربيع عطلة الربيع عطلة الربيع عطلة الربيع										
الأسبوع2	جمل فعلية مركبة	اربط بين الصوتين والحرفين أ،و	يرسم حرف الحاء	الأشكال الهندسية الأعداد 7/6/5	وسائل الإتصال	الأمانة	وسائل الإتصال	تشكيل مسطحات الكرة	مقاطع شعرية	تمثيلية	ألعاب جماعية(كرة القدم)
الأسبوع3	الزمن الماضي كان ليس	اربط بين الصوتين والحرفين ح،ع	يرسم حرف الميم	العدد الرتبي 8 العدد8 العدد8(2)	الأدوات التكنولوجية	سورة النصر	المعلوماتية	تشكيل مسطحات الأسطوانة	مقاطع شعرية	تمثيلية	ألعاب جماعية(كرة القدم)
الأسبوع4	حروف العطف ثم،و،ف	أشكل كلمات	يرسم حرف العين	العدد 8(3) الأعداد 8/7/6/5 العدد9(1)	الأدوات الكهربائية	طاعة الوالدين	القواعد الأمنية	تشكيل مسطحات المخروط	أغان دينية	تمثيلية	ألعاب جماعية (كرة اليد)

ادم ادما

ادم ادما

إمضاء المربي(ة) إمضاء و ختم السيد(ة) المدير إمضاء وختم السيد(ة)المفتش

ادم ادما

نموذج البرنامج اليومي:

التربية التحضيرية الأسبوع 21 — الإثنين:.....

الفترة الصباحية :من الساعة:.....الثامنة .....**إلى الساعة:**.....الحادية عشر والربع.....

النشاط	المجال	الموضوع	المدة	موشر الكفاءة	الحصة	الملاحظة
		تـــهيـــئـــة	15د	تـــقـــويـــم		
الموسيقى والإنشاد	الفني	مقاطع شعرية	30د	يؤدي مقطوعات موسيقية	02	20
تعبير شفوي	اللغوي	جملة فعلية مركبة	20د	يسرد أحداث قصة مستعملا أفعالا	02	19
ت/مدنية	الاجتماعي	وسائل الاتصال	20د	يتعرف على وسائل الاتصال وكيف يستعملها	01	19
ألعاب إيقاعية وبدنية	البدني والإيقاعي	ألعاب جماعية متنوعة	20د	يطبق قواعد اللعب الجماعي	01	20
		استـــراحـــة(15د)				
ت/ع/تكنولوجية	العلمي	وسائل الاتصال	20د	يتعرف على وظائف وسائل الاتصال	03	21
رياضيات	الرياضي	الأشكال الهندسية	20د	يميز الأشكال الهندسية البسيطة	03	21
ألعاب إيقاعية وبدنية	البدني والإيقاعي	ألعاب جماعية متنوعة	20د	يطبق قواعد اللعب الجماعي	02	20
		تـــهيـــئـــة	15د	تـــقـــويـــم		

الفترة المسائية :من الساعة:.الواحدة زوالا.....**إلى الساعة:**.الثالثة..

		تـــهيـــئـــة	15د	تـــقـــويـــم		
تعبير شفوي	اللغوي	جملة فعلية مركبة	25د	يسرد أحداث قصة مستعملا أفعالا	03	19
ت/ع/تكنولوجية	العلمي	وسائل الاتصال	25د	يتعرف على وظائف وسائل الاتصال	04	21
المسرح والتمثيل	الفني	تمثيلية	20د	يؤدي دورا في تمثيلية	02	14
الرسم والأشغال	الفني	تشكيل المجسمات	20د	يشكل المكعب ويلونه ويلونه	02	15
		تـــهيـــئـــة	15د	تـــقـــويـــم		

ملاحظات : **إمضاء المدير**

نموذج البرنامج الأسبوعي:

المجال	النشاطات	الحجم الساعي
اللّغوي	– التعبير الشّفوي – التّخطيط – ألعاب القراءة	05
الرّياضي	– الحساب – الهندسة – القياس – حل المشكلات	03
الإسقاط العلمي	في البعد التّكنولوجي – في البعد الفيزيائي – في البعد البيولوجي	02

الاجتماعي	– تربية إسلاميّة – تربية مدنيّة	03
الفني	– الرسم والأشغال – الموسيقى والانشاد – المسرح والعرئس	5 سا و30 د
البدني الإيقاعي	– التربية البدنيّة – ألعاب إيقاعيّة	3 سا و30 د
التّنظيمي	– الدّخول والخروج – الراحة	05
المجموع		27 سا

قصّة العنزة والذّئب

16 العنزة والذئب

أرادتِ العنــزةُ أنْ تخرُجَ إلى السُّوقِ،فأوْصتْ أبْناءَها بألاَّ يفْتحُوا البابَ لأحَدٍ حتَّــى ترْجِعَ، وكانَ الذِّئبُ الخبيثُ يُراقِبُها ويَسْمَعُ ما تقُولُ، وبَعْدَ خُرُوجِهَــا تنــــاولَ الذِّئْــبُ العَسَلَ حتَّى يُصْبِحَ صوْتُهُ رقيقاً، وطرَقَ البابَ وَهُــوَ يقُولُ مُقَلِّدًا صوْتَها:

- افْتحُوا البابَ يَا أوْلادِي لَقَدْ عُدْتُ!

ولَمَّا فتحُوا لَهُ هَجَمَ عَلَيْهِمْ وأكَلَهُمْ، وَحِينَ عادَتِ العَنْزَةُ وَعَرَفَتْ مَصِيرَ أبْنَائِهَا ذَهَبَتْ إلَى مَنْزِلِ الذِّئْبِ فَوَجَدَتْهُ نَائِمًا.

- أخَذَتِ العَنْزَةُ مِقَصًّا وَخَيْطًا،وَشَقَّتْ بَطْنَهُ وَأخْرَجَتْ أوْلادَهَا، ثُمَّ مَلأَتْ بَطْنَهُ حِجَارَةً وَخَاطَتْهُ.

لَمَّا أفَاقَ الذِّئْبُ أحَسَّ بِالْعَطَشِ فَأسْرَعَ إلَى البِئْرِ حَتَّى يَشْرَبَ، فَسَقَطَ دَاخِلَهُ مِنْ شِدَّةِ ثِقَلِ الْحِجَارَةِ.

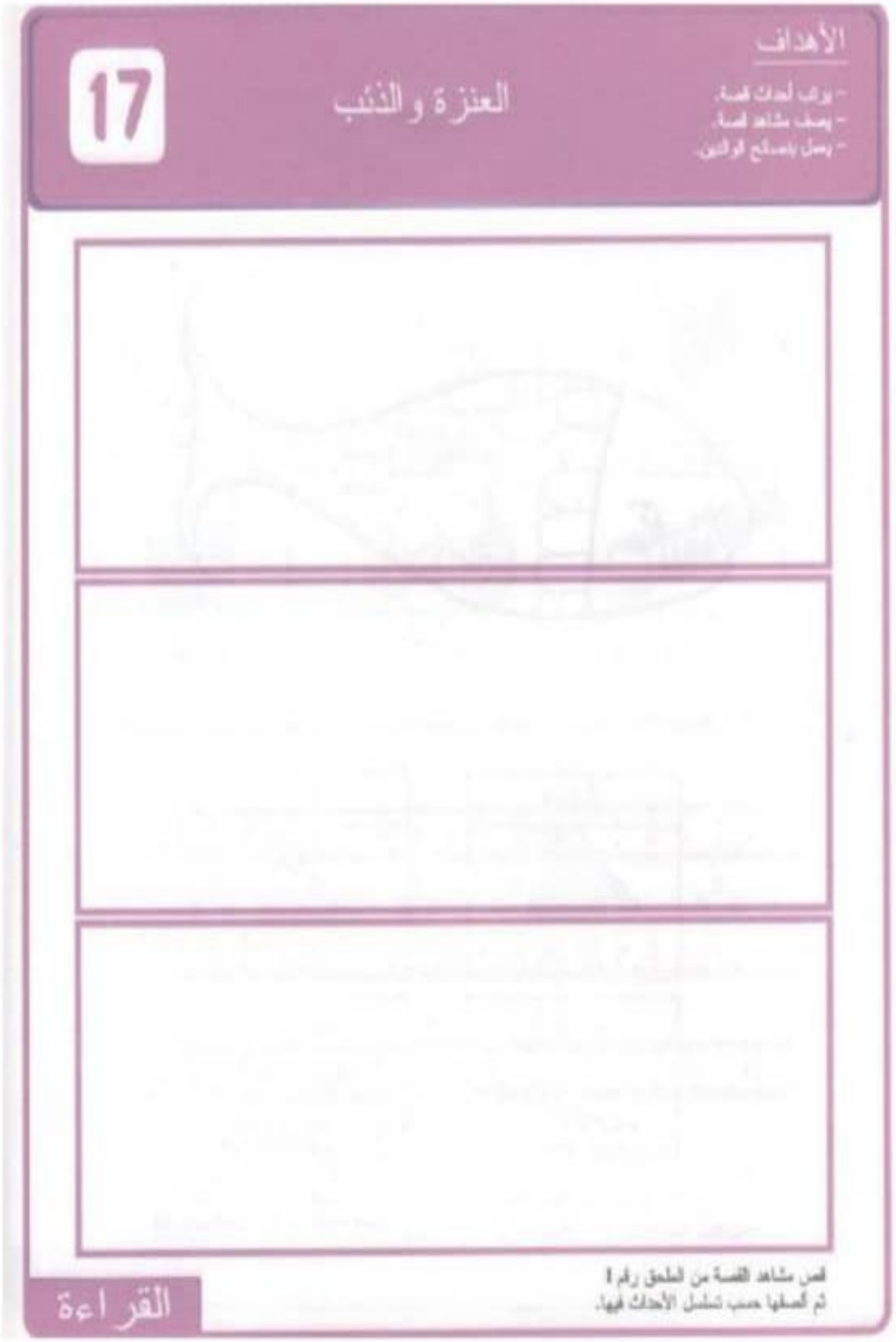
مقتبسة من قصص عالمية.

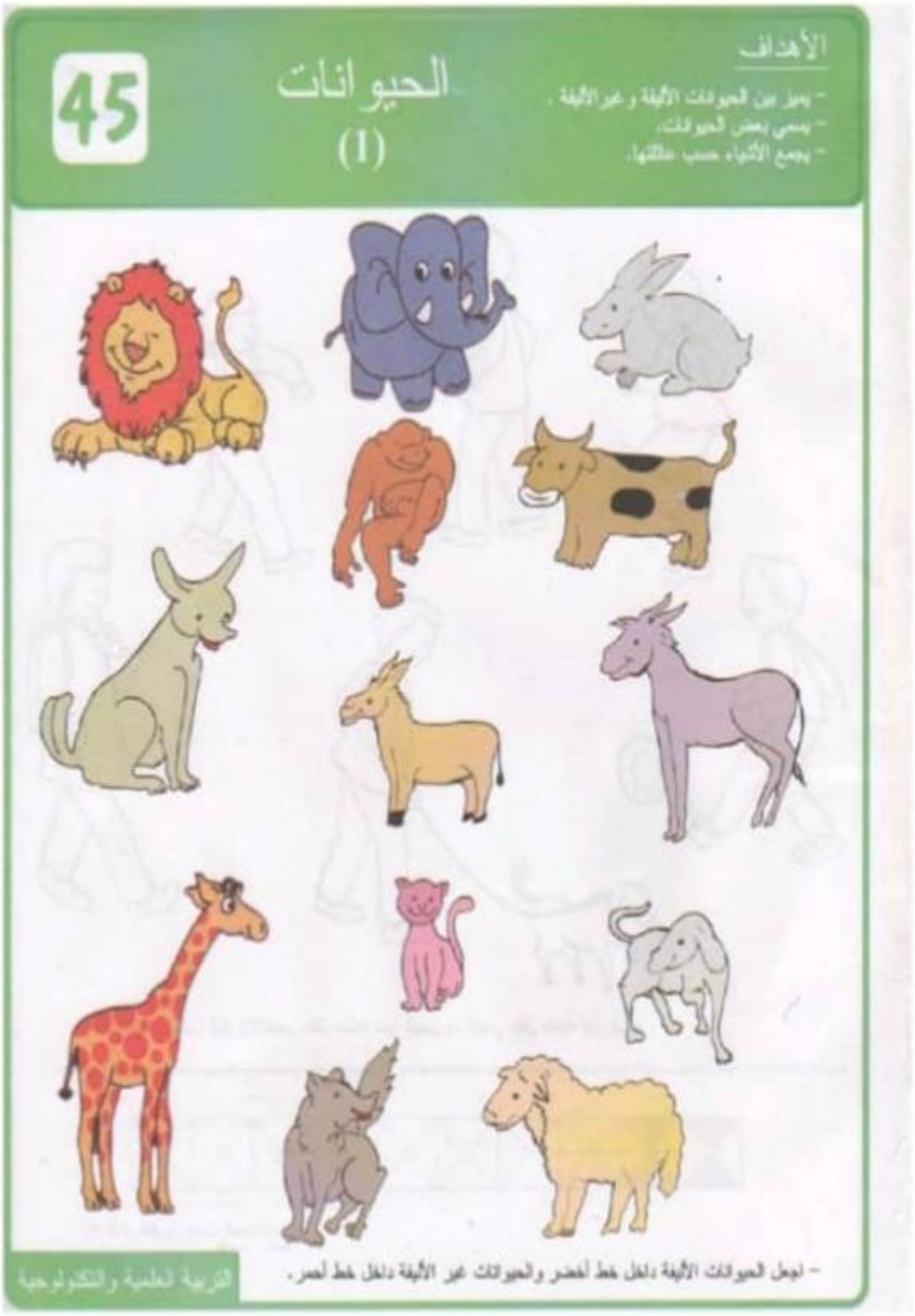
القراءة

ملحق القراءة 3

التمرين 17

القراءة


الأهداف
- يرتب أحداث قصة.
- يصف مشاهد قصة.
- يعمل بإصغاء الزملاء.
17
العنزة و الذئب
القراءة
قص مشاهد القصة من الملحق رقم 1
ثم ألصقها حسب تسلسل الأحداث فيها.

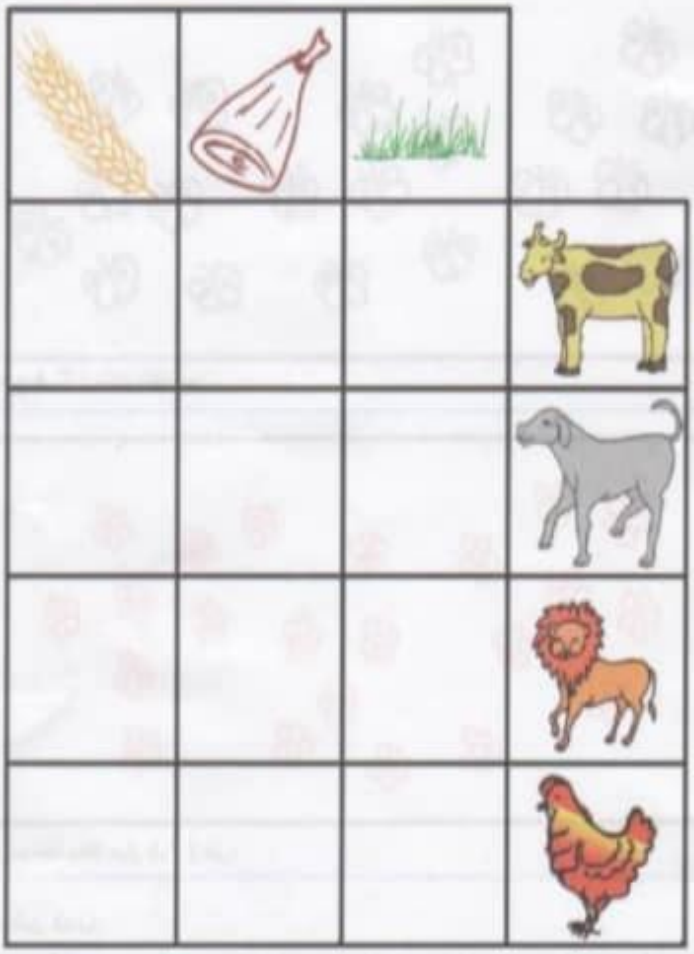

45
الحيوانات
(1)
الأهداف
- يميز بين الحيوانات الأليفة و غير الأليفة .
- يسمي بعض الحيوانات.
- يجمع الأشياء حسب خلقتها.
- اجعل الحيوانات الأليفة داخل خط أخضر والحيوانات غير الأليفة داخل خط أحمر.
التربية العلمية والتكنولوجية

الأهداف

- يميز بين بعض الحيوانات من حيث نظام غذائها.
- يبدي حذرا في تعاملي.

69

الحيوانات
(8)



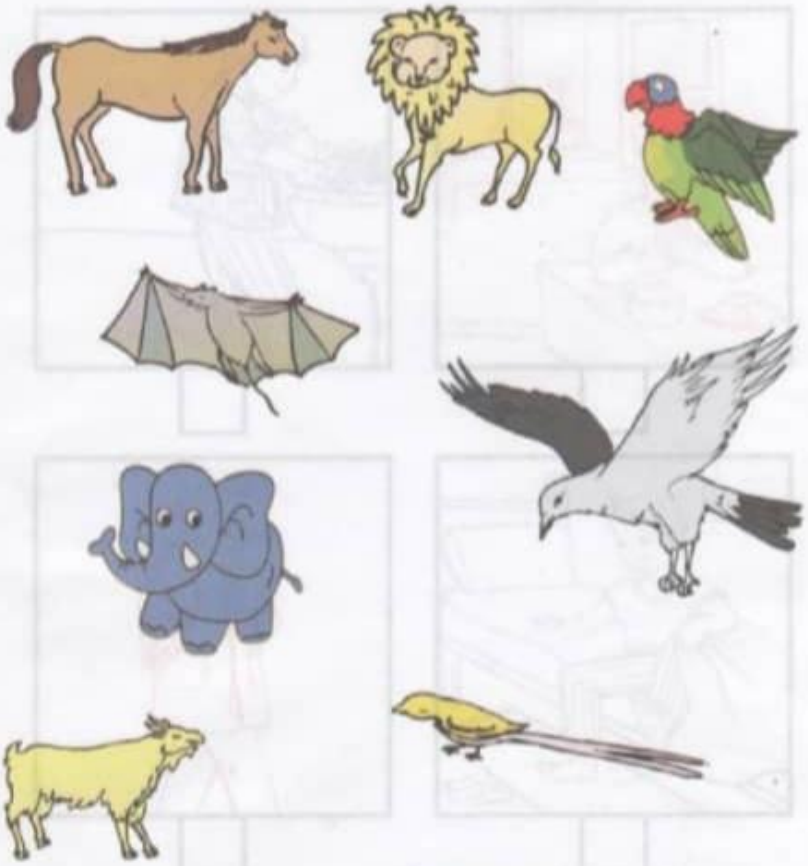
لون الغذاء المناسب لغذاء كل حيوان.

التربية العلمية والتكنولوجية

الأهداف
- يقارن بين الحيوانات من حيث طريقة تنقلها.
- يسمي الحيوانات.

63

الحيوانات
(6)



- ضع داخل حوز أخضر الحيوانات التي تمشي على أربع.
- ضع داخل حوز أصفر الحيوانات التي تمشي على اثنين.

التربية العلمية و التكنولوجية

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم:

1- أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيوم السّود، دار الكتب العلمية، بيروت/لبنان، ج2، ط1، 1998م.

2- أبي الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب،مج 5، أدب الحوزة، قم، إيران، 1984.

3- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، ترتيب محمود خاطر بك، المطبعة الأميريّة ، القاهرة،1920.

4- مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشّامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2008.

5- محمد حمدان، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، دار كنور للمعرفة، عمّان، الأردن، ط 1، 2007.

6- وزارة التّربيّة الوطنيّة، المركز الوطني للوثائق التّربويّة(المعجم التّربوي)، إعداد ملحقة سعيدة الجهويّة، إثراء: فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آت مهدي، 2009.

المصادر والمراجع:

7- أحمد حسين القواسمة ومحمد أحمد أبو غزالة، تنمية مهارات التّعلّم والتّفكير والبحث، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2013.

8- إبراهيم بن أحمد الحارثي، تعليم التّفكير، الرّوابط العلميّة، القاهرة، مصر، ط4، 2009.

9- أمل طعمة ورند العظمة، هندسة التّفكير لتنمية مهارات التّفكير والذّكاء بالاعتماد على البرنامج العالمي كورت cort لتوسيع مجال الإدراك، المطبعة الهاشميّة، دمشق، سوريا، ط1، 2003.

10- الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة، الصّادرة بتاريخ 27 ينّاير 2008، العدد 4، القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة، رقم 04/08، المؤرّخ في 2008/01/23.

11- برهان محمود حمادنة، التّفكير الإبداعي، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2014.

12- ثائر حسين، الشّامل في مهارات التّفكير، دار ديبونو، عمّان، الأردن، ط2، 2009.

13- جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التّفكير مع مئات الأمثلة التّطبيقيّة، دار الشّروق، ط 1، 2015.

14- دفتر الأنشطة اللّغويّة للتّربية التّحضيريّة ، 2010م.

15- دعاء أحمد فهيم ج بو، تفكير مغاير تنمية مهارات التّفكير النّاقد والإبداعي لدى الأطفال، مؤسسة عبد المحسن القطّان للبحث التّربوي، رام الله، فلسطين، ط1، 2004.

16- سعيد عبد العزيز، تعليم التّفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علميّة، دار الثّقافة، عمّان، الأردن، ط3، 2013.

17- سيّد عبد القادر شريف، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها، دار الميسر ة، عمّان، الأردن، ط5، 2013.

18- صلاح صالح معمار، علم التّفكير thinking science، دار ديبونو، عمّان، الأردن، ط 1، 2006.

19- عصام زكريا جميل، المنطق والتّفكير النّاقد، دار الميسرة، عمّان الأردن، ط1، 2012.

20- عبد الرحمان عيسوى، سيكولوجيّة الخرافة والتّفكير العلمي، دار المعارف الاسكندرية، القاهرة، 1982.

21- عبد المجيد عبد التّواب شيحة، التّفكير طبيعته ـ أنواعه ـ نماذجه، جوانا المعادي للنّشر والتّوزيع، ط1، 2014.

22- عدنان يوسف العتوم وآخرون، تنمية مهارات التّفكير نماذج وتطبيقات علميّة، دار الميسرة، ط2، 2009.

23- فهيم مصطفى، مهارات التّفكير في مراحل التّعليم العام رياض الأطفال ــ الابتدائي، الإعدادي، الثّانوي ـ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.

24- فاديم روزوين، التّفكير والإبداع، منشورات الهيئة العامة السّورية للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، (د.ط)، 2011.

25- فتحي جروان، تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمّان، الأردن، ط3، 2007.

26- كمال عبد الوحيد زيتون، التّدريس نماذجه مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

27- مصطفى نمر مصطفى، تنمية مهارات التّفكير، دار البداية، عمّان، ط1، 2013.

28- مجدي عزيز إبراهيم، تعليم التّفكير من منظور تربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

29- محمد عبد الغني حسن هلال، مهارات حلّ المشكلات وإتّخاذ القرار، مركز تطوير الأداء والتّنميّة، القاهرة، (د.ط)، 2010.

30- محمد هاشم خليل ريان، مهارات التّفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبيّة، دار حنين، ط 1، 2006.

31- محسن علي عطيّة، إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، ط 1، 2014م.

32- منهاج التّربيّة التّحضيرية أطفال سن 6/5 سنوات، جويلية 2004.

33- مديريّة التّعليم الأساسي، الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربية التّحضيريّة.

34- نايفة قطامي، نموذج شوارتز وتعليم التّفكير، دار الميسرة، عمّان الأردن، ط1، 2013.

35- هشام سعيد الحلاّق، التّفكير الإبداعي مهارات تستحق التّعلّم، الهيئة العامة السّورية للكتاب وزارة الثّقافة، دمشق، (د.ط)، 2010.

36- يوسف قطامي، المرجع في تعليم التّفكير، دار الميسرة، عمّان الأردن، ط1، 2014.

الكتب المترجمة:

37- إدوارد دي بونو، تعليم التّفكير، تر: عادل عبد الكريم ياسين وإياد أحمد ملحم وتوفيق أحمد العمدي ، سلسلة الكتب المترجمة، الكويت، ط1، "1989م.

الرّسائل:

38- محمد سميح حسين أبو ندى، مهارات التّفكير فوق المعرفي المتضمّنة في محتوى منهاج العلوم للصّف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطّلبة لها، رسالة ماجستير، كليّة التّربية الجامعة الإسلامية، غزّة، 2013

المجلاّت:

39- إيمان الدّوغان وآخرون، دور التّقنية في تنمية مهارات التّفكير العلمي والمعرفي وفوق المعرفي بمراحل التّعليم من خلال .البحث العلمي، المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة، العدد12، سبتمبر 2018، ص246.

40- جودة سامية حسين محمد، فاعليّة التّعليم المدمج في تنمية بعض مهارات التّفكير العليا ومهارات رسم الدّوال باستخدام الحاسوب لدى الطّالبات المعلّمات بقسم الرّياضيّات، دراسات عربيّة في التّربيّة وعلم النّفس، ع31، 2012 المنظومة.

41- مجدي راشد نمرجيوسي، أثر الألعاب التّعليميّة في تنمية التّفكير الإبداعي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة طولكرم، مجلّة العلوم النّفسية والتّربويّة، 6(1)، 2020.

42- صفاء محمد محمود إبراهيم، استخدام نموذج شوارتز في تدريس اللّغة العربيّة لتنمية مهارات القراءة التّأمليّة وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلّة الباحث العلمي في التّربية، مج 22، العدد الخامس، 2021.

43- شاعو أمال ومعروف لويزة، واقع التّربية التّحضيريّة في الجزائر، مجلّة مجتمع تربية عمل، العدد5، مخبر مجتمع تربية عمل جامعة تيزي وزو، جوان 2000 .

44- عبير صديق أمين، فاعليّة برنامج أنشطة تعليميّة لتنمية بعض مهارات التّفكير لدى ذوي صعوبات التّعلّم النّمائيّة، يناير 2016.

الفهرس

فهرس المحتويات

مقدّمة.....02

الفصل الأوّل: تحديد المفاهيم

التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للتّفكير.....08

1- التّعريف اللّغوي.....08

2- التّعريف الاصطلاحي.....09

التّعريف اللّغوي والاصطلاحي للمهارة.....10

1- التّعريف اللّغوي للمهارة.....10

2- التّعريف الاصطلاحي للمهارة.....10

التّفكير بوصفه مهارة.....12

مهارات التّفكير الأساسيّة.....18

مهارات التّفكير العليا.....21

مهارات التّفكير فوق المعرفيّة.....30

أهميّة تعليم مهارات التّفكير.....32

أساليب تعليم مهارات التّفكير.....34

خلاصة.....39

الفصل الثّاني: تجلّيات إستراتيجيّات التّعلّم عند طفل التّربية التّحضيريّة ودورها في تنمية مهارات التّفكير

التّربية التّحضيريّة في الجزائر.....42

1- تعريف التّربية التّحضيريّة.....42

2- الخصائص النّمائية لطفل التّربية التّحضيريّة.....44

3- مهام التّربية التّحضيريّة.....45

4- أهداف التّربية التّحضيريّة.....46

5- ملمح تخرّج طفل التّربية التّحضيريّة.....46

6- فضاءات التّربية التّحضيريّة.....48

7- الأدوات والوسائل والدّعائم.....49

برنامج التّربية التّحضيريّة.....51

تعريف البرنامج.....52

خلاصة.....53

إستراتيجيّات التّعلّم عند طفل التّربية التّحضيريّة.....55

1- إستراتيجيّة الإلقاء.....55

2 -إستراتيجيّة التّعلّم بالاكتشاف.....62

3- إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب.....67

4- إستراتيجيّة المشروع.....71

5- إستراتيجيّة وضعيّة مشكل.....75

خلاصة.....81

خاتمة.....84

ملحق(1).....88

ملحق(2).....91

ملحق(β).....94

ملحق(ϟ).....96

ملحق(ϛ).....97

قائمة المصادر والمراجع.....99

فهرس المحتويات.....105