

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

المعلم وكفاية إدارة العقول

في العملية التعليمية

إعداد

أ. منال محسن خليوي الجهني

أ. ريم عطية غانم المحياوي

باحثة دكتوراه مناهج وطرق

باحثة دكتوراه مناهج وطرق تدريس اللغة

تدريس الرياضيات بجامعة أم

العربية بجامعة ام القرى - كلية التربية

القرى - كلية التربية

المجلة التربوية. العدد الثامن والستون . ديسمبر ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

تهدف ورقة العمل هذه إلى إلقاء بعض الضوء على كفاية إدارة العقول لدى المعلم لتنمية مهارات التفكير، وتثير تساؤلات عن كفاية إدارة العقول ودورها في العملية التعليمية وتتناول الورقة الحالية النقاط التالية: (مفهوم التفكير، وخصائصه ومستوياته وأنماطه، مفهوم مهارات التفكير، والتعريف الإجرائي لكفاية إدارة العقول، ومهارات التفكير الأساسية والعليا، كيفية تعليم مهارات التفكير، العوامل المؤثرة في تنمية مهارات التفكير في العملية التعليمية، أهمية تنمية مهارات التفكير العليا، علاقة مهارات المعلم التواصلية بتنمية مهارات التفكير، دور الأسئلة الصفية في إدارة عقول الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم، ودور المعلم في تنميتها، أبرز كفايات المعلم اللازمة توافرها لإدارة عقول الطلاب ومعايير الجودة لأداء المعلم لدوره في إدارة عقول الطلاب، وتقييم أداء المعلم التدريسي في جانب إدارة عقول الطلاب)، وتقدم الورقة بعض التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في ميدان التربية والتعليم لأجل رفع مستوى أداء المعلم في كفاية إدارة عقول الطلاب.

مقدمة:

العقل هو أعظم عضو نملكه، ومن أكبر الفجوات الموجودة في نظامنا التعليمي هو كيفية استخدام عقولنا، وهذا لا يبدو واضحاً في المنهج التعليمي، وتكمن في عقل كل إنسان إمكانيات تفوق ما يستخدمه منها بالفعل بمراحل هائلة (كليج، ٢٠٠٠، ص.٨). وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب هي في الواقع زيادة وعيهم بما يدور حولهم، ومعالجة القضية من وجوه متعددة، وزيادة فاعليتهم في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، كما أنها تزيد من كفاءة العمل الذهني لدى الطلاب في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، وتفعيل عملي لدور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية (غانم، ٢٠٠٩، ص.٢١٤). فمهارات التفكير ليست عمليات آلية، بل عمليات ذهنية تحتاج إلى تدريب وممارسة حتى يصل الفرد إلى نتائج جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب إحدى النتائج المترتبة على مرورهم بخبرات محددة ضمن كتب ومواد مقررة تحت إشراف وتوجيه المعلم (العياصرة، ٢٠١١، ص.٢٠٦). يقول مصطفى (٢٠١١) إن التفكير الفعال يتطلب تعليماً وتوجيهاً مقصوداً مستمراً وممارسة، ليتحول التفكير إلى ثقافة ليصبح الطلاب بعدها قادرين على التفاعل الإيجابي الدائم الذي لا يكون مجرد رد فعل، بل يؤسس للتعامل مع التوقعات قبل حدوثها (ص.٢٣)، وقد أشار ناغموري Nagamurali (٢٠١٣) إلى أنه يجب على المربين تشجيع وتنمية أنماط مختلفة من الإبداع الذي يمكن أن ينشأ من مزيج من التفكير المنطقي وغير المنطقي، من خلال ممارسة مهارات التفكير الإبداعي، حيث أن تلك المهارات تلعب دوراً بارزاً لقولبة طالب المعرفة اللذين هم الأفراد المسؤولين لإيجاد مكان أفضل للجيل الحاضر والمستقبل (ص.١٢٥). إن قضية تنمية التفكير تمثل إحدى الركائز الأساسية في الأنظمة التربوية الحديثة، ولما كانت عملية التفكير يمكن اكتسابها من خلال عملية التعلم، فقد أصبح من واجب القائمين على العملية التربوية وعلى رأسها المعلم تحقيق أهداف الأنظمة التربوية المتمثلة في تنمية العقل، وتعليم التفكير، من خلال تهيئة المواقف التعليمية والتعلمية التي تحفز الطلاب على القيام بالعمليات العقلية النشطة التي تستند إلى التأمل والتفكير (الموسى، ٢٠١١م، ص.٥٤). لذلك حظي المعلم باهتمام وعناية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فقد اهتمت بتطويره وخاصة ما يتعلق بالكفايات التدريسية اللازم توافرها،

لاسيما كفاية إدارة عقول وتفكير الطلاب وفق ما نادى به الاتجاهات التربوية الحديثة وذلك وصولاً لتحقيق أهداف التربية من خلال مخرجات تعليمية تمتلك مهارات التفكير اللازمة ولا سيما مهارات التفكير العليا مثل الإبداعي، للمساهمة في رقى المجتمع وللنهوض به ، فالمجتمعات لم تعد بحاجة إلى أفراد بقدر حاجتها إلى عقول تستثمر معطيات الحياة على نحو يزيد من تقدمها ومن قوتها. من هنا أتت أهمية إعداد الباحثين لهذه الورقة التي سعت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما المقصود بكفاية إدارة العقول في العملية التعليمية؟

ومن السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الآتية:

- ١- ما مفهوم التفكير؟ وما خصائص التفكير؟ وما هي أهم مستوياته وأنماطه؟
 - ٢- ما مفهوم مهارات التفكير؟ وما هو التعريف الإجرائي لكفاية إدارة العقول؟ وما هي مهارات التفكير الأساسية؟
 - ٣- ما مهارات التفكير العليا؟ وكيف يعلم المعلم مهارات التفكير؟
 - ٤- ما العوامل المؤثرة في تنمية مهارات التفكير في العملية التعليمية؟
 - ٥- ما أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في المواقف التعليمية؟
 - ٦- ما علاقة مهارات المعلم التواصلية بتنمية مهارات التفكير؟
 - ٧- ما دور الأسئلة الصفية في إدارة عقول الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم؟
 - ٨- ما دور المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في العملية التعليمية؟
 - ٩- ما أبرز كفايات المعلم اللازم توافرها لإدارة عقول الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم في ضوء معايير الجودة؟
 - ١٠- كيف يتم تقويم أداء المعلم التدريسي في جانب إدارة عقول الطلاب؟
 - ١١- ما أبرز التوصيات التي توصلت لها ورقة العمل الحالية؟
- وفيما يلي عرض توضيحي وتفصيلي للإجابة عن التساؤلات السابقة.

أولاً: مفهوم التفكير؛

يعرف الخليلي (١٩٩٦) التفكير بأنه "تشاط يستخدم الرموز مثل الصور والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين" (ص. ٦٩). وذكر سلامة (٢٠٠٢) تعريف الحارثي للتفكير معتبراً إياه "تشاط عقلي سواء كان في حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو محاولة فهم موضوع ما يتضمن تفكيراً فالتفكير هو ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل المشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى" (ص. ٦٦). وأوردت همت علي (٢٠٠٤) تعريف أرنوف للتفكير بأنه "عبارة عن نشاط عقلي يتميز بخاصيتين: أولهما أنه نشاط كامل لا يمكن ملاحظته مباشرة، والثانية بأنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز واستخلاصها" (ص. ٢٣). ولقد قام سعادة (٢٠٠٤) بتعريف التفكير على أنه "عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها" (ص. ٤٠). وأوردت قطامي (٢٠٠٤) تعريف حبيب للتفكير بأنه "عملية عقلية معرفية وجدانية كلية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيداً" (ص. ١٥). أما جمل (٢٠٠٥) فيرى إن التفكير "مفهوم يعم كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، ويراد به النشاط العقلي سواء أعتبر هذا النشاط في حد ذاته وبصرف النظر عن بعده الموضوعي، أو أعتبر من جهة كونه الوعي بكل ما يحدث فينا أو خارجاً عنا، أو أعتبر ملكة إدراك وفهم وحكم على الأشياء وجميع هذه المعاني تخرج الانفعالات والعواطف والغرائز من مفهوم التفكير" (ص. ٢٣).

خصائص التفكير؛

يشير جروان (٢٠٠٢، ص ص ١٦-١٧) إلى أن للتفكير خصائص تكشف عن

ماهيته وطبيعته وأبرزها ما يلي:

- ١- التفكير سلوك هادف.
- ٢- التفكير سلوك تطوري ويزداد تعقيداً وحثاً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.

- ٣- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
- ٤- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران.
- ٥- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان والموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير.
- ٦- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية.

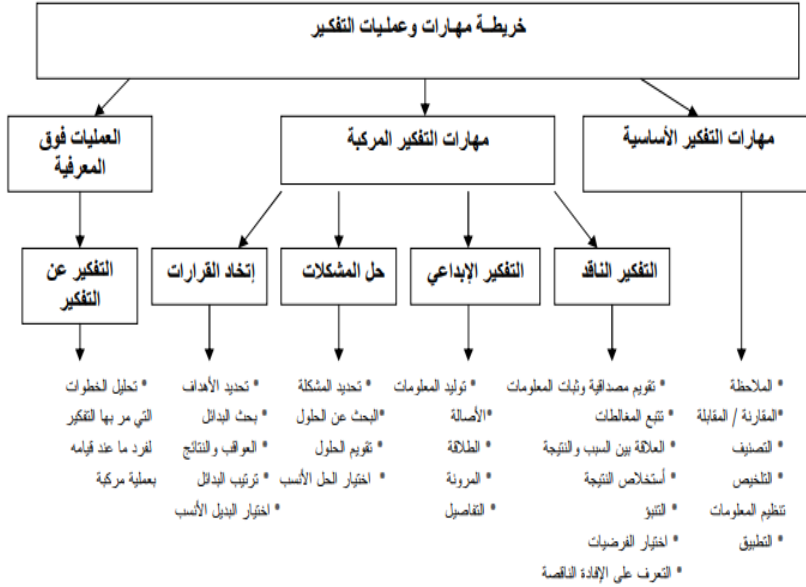
مستويات التفكير:

أما مستويات التفكير فقد حددها بعض الباحثين والمهتمين بموضوع التفكير بمستويين رئيسين لهذه العملية الذهنية كما وضحها سعادة (٢٠٠٣، ص٦٠) ويتمثلان في الآتي:

١. التفكير الأساسي: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي المتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتطبيق، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب

٢. التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي.

أما النافع (٢٠٠٢) فقد صنف مستويات التفكير في ثلاثة مستويات يوضحها الشكل التالي:



أنماط التفكير:

يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى نمطين:

١ - نمط التفكير الفعال: وهو ذلك النمط الذي لا يتحقق إلا ضمن توفر شرطين مهمين يتمثل الأول منهما في استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموضوع المطروح للنقاش في حين يتمثل الثاني في إتباع منهجية علمية، ويتطلب نمو التفكير الفعال استخدام مهارات التفكير المتنوعة واستراتيجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة.

٢ - نمط التفكير غير الفعال: وهو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة ويقوم على مغالطات أو افتراضات باطلة متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع أو إعطاء تعميمات وأحكام متسرفة أو ترك الأمور للزمن أو للحوادث كي يعالجها (سعادة، ٢٠٠٣، ص.١٠٠).

ثانياً: مفهوم مهارات التفكير:

تعد مهارات التفكير من العمليات العقلية التي نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمر وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات (سعادة، ٢٠٠٣، ص.٤٥).

وقد عرف ويلسون، ٢٠٠٢، كما جاء في (سعادة ٢٠٠٢، ص. ٤٥) مفهوم مهارات التفكير على أنها "تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات".

كما بين الطيبي (٢٠٠٤) بأن مهارات التفكير عبارة عن "عمليات إدراكية منفصلة يمكن اعتبارها لبنات بناء التفكير وهي مهمة من الناحية العملية في تشكيل وبناء المفاهيم والحقائق والمبادئ والتعميمات وبالإمكان تعليمها وتعزيزها في المدرسة، فهي لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل لابد أن يكون هناك تعليم منتظم وتمارين عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا" (ص.٢٠٤).

مما سبق يمكننا أن نتوصل إلى تحديد الفرق بين مفهوم التفكير ومهارات التفكير بعد أن عرفنا التفكير بأنه عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار واستدلالها والحكم عليها، أما مهارات التفكير فهي عمليات عقلية نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، بعد جمعها وحفظها وتخزينها للوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات كمهارة تحديد المشكلة.

- التعريف الإجرائي لكفاية إدارة العقول:

تعرف الباحثان كفاية إدارة العقول في الورقة العلمية الحالية بأنها: الممارسات العملية التطبيقية وجميع العمليات العقلية المختلفة، يقوم بها الطلاب، عند الاستجابة لمثير معين في المواقف التعليمية تحت إشراف معلمهم وبتوجيههم بهدف إدارة عقولهم وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم

- مهارات التفكير الأساسية:

يرى الشاطر (٢٠٠٥، ص ١٩٦) بأنه ينبغي على تلاميذ الثانوية العامة عموماً أن يمتلكوا بعض المهارات الأساسية تتمثل بمهارات التفكير بأنواعها المختلفة إلى جانب مهارات التركيز والتنظيم والتحليل والتكامل والتعميم والملاحظة والانضباط. كما وضح سعادة (٢٠٠٢، ص ٨٧) بأن مهارات التفكير تمثل أدوات أساسية للتفكير الفعال ولكي يكون الفرد ناجحاً في مدرسته أو في مهنته أو حياته، فإن ذلك يعتمد على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه لمهارات معرفية أساسية ومهمة مثل: التذكر، والمقارنة، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والتحليل، وتطبيق الإجراءات، والتقييم، مع أنه أعتبر هذه القدرات فطرية متأصلة لدى الطلبة، إلا أنهم بحاجة لتفصيلها وتدريبها وتطبيقها وتعتمد على المعلمين بالتركيز عليها خلال عملية التدريس. وتطرق كاظم، ويسى (١٩٨٨، ص ١١٨) إلى أنواع المهارات التي يمكن إسبابها للتلاميذ عن طريق توفير مواقف وخبرات التعلم المناسبة وتعلمها في مختلف صفوف الدراسة والمراحل التعليمية وتنميتها في جميع مناهج المواد الدراسية وهي مهارة الوصف والتصنيف والتمييز والتفسير والملاحظة والتحليل والاستقراء والاستنباط والاستنتاج إلى جانب المهارات اليدوية والمهارات الرياضية والقياس وإجراء التجارب وجمع البيانات والاتصال والمهارات الاجتماعية والمكتبية.

كما أشار الطيبي (٢٠٠٤، ص ٢٩) بأن مهارات التفكير والذي أعتبرها لبنات لبناء التفكير وبالإمكان تعليمها وتعزيزها في المدرسة، أجزأها بمهارات التركيز، وجمع المعلومات، والتذكر، والتنظيم، والتحليل، والاستنباط، والتكامل، والتقييم، كما أشار الطيبي (٢٠٠٣، ص ٨٥) بأن العمليات العقلية للإنسان تتمثل في المقارنة، والتصنيف، التنظيم، التجريد، التعميم،

الارتباط بالمحسوسات، التحليل، التركيب، الاستدلال، الاستنباط، الاستقراء ويشير شواهدين (٢٠٠٢، ص ص ١٢-١٦) إلى إن مهارات التفكير الأساسية تتمثل في المعرفة، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والترتيب، تنظيم المعلومات، التطبيق. كما أشار زيتون (١٩٩٩، ص ١٠٢) بأن عمليات التفكير الأساسية تضم مهارات الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنباط، الاستقراء، الاستدلال، التنبؤ واستخدام الأرقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، الاتصال.

وبعد هذا العرض الذي شمل تصنيف مهارات التفكير الأساسية في بعض المراجع والأدبيات التربوية فإننا نجد اشتراك معظم هذه المراجع والأدبيات بمهارات التفكير الأساسية والتي تضمنت المهارات التالية: (الملاحظة - المقارنة - التصنيف الاستنتاج - الاستقراء - الاستنباط - التحليل - القياس - التنبؤ - الاتصال - التفسير - التجريب - أو تطبيق الإجراءات).

ثالثاً: - مهارات التفكير العليا:

تتعدد مهارات التفكير العليا التي تقع في مستويات التفكير العليا وباستطلاعنا لعدد من الأدبيات التربوية، توصلنا إلى أن هذه العمليات تشمل الأنواع المركبة التالية من التفكير: اتخاذ القرار، التفكير الناقد، تفكير حل المشكلات، التفكير الابتكاري، والتفكير وراء المعرفي (زيتون، ٢٠٠٦، ص ٤١).

- كيف يعلم المعلم مهارات التفكير؟

بالرغم من اتفاق علماء التفكير ومتخصصيه حول ضرورة أن يتعلم الطلاب التفكير بشكل مخطط ومقصود داخل المؤسسات التعليمية إلا أنهم اختلفوا حول الطريقة أو الأسلوب الذي يمكن اتباعه لتعليم التفكير؛ إذ تتعدد مرئياتهم حول الطريقة أو الأسلوب المناسب لتعليم التفكير وتتلور هذه المرئيات في ثلاث توجهات متباينة في تعليم التفكير هي: (زيتون، ٢٠٠٦، ص ص ١٠٠-١٠٣).

التوجه الأول: التعليم المباشر للتفكير

ينادي مناصروه بتعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب، فلا يوظف محتوى الدروس اليومية عادة في هذا التعليم حتى وإن كان له صلة بعملية التفكير محل التعليم؛ فطبقاً لهذا التوجه فإن الطالب يتعلم مهارة التصنيف مثلاً بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة وتدريبات معينة تنمي لديه هذه المهارة دون أن يتضمن تعليمه هذه العملية أي محتوى له صلة مباشرة بما يدرسه الطلاب من موضوعات دراسية عن التصنيف، كما يتم تعليم مهارات التفكير بشكل تتابعي الواحدة تلو الأخرى فيخصص لكل درس أو عدد من الدروس مهارة بعينها تكون محل التعليم ، ومن أنصار هذا التوجه ومؤسسيه إدوارد دي بونو Edward De Bono

التوجه الثاني: التعليم من أجل التفكير

ينادي أصحابه بتعليم مهارات التفكير ضمناً أثناء تدريس المواد الدراسية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية، واستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة تنمي هذه المهارات، مثلاً إذا استخدم المعلم أسلوب طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عدداً من مهارات التفكير مثل بعض مهارات حل المشكلات، التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها، وطبقاً لهذا التوجه فإنه يمكن تعليم وتنمية عدد من مهارات التفكير معاً في الدرس الواحد، ومن أنصار هذا التوجه لورين رسينك Lauren Resnick

التوجه الثالث: الدمج في التفكير

ينادي أنصاره بتعليم مهارة واحدة من مهارات التفكير للطلاب بشكل مباشر وصريح في إطار محتوى دروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهجهم لدراسي النظامي العادي، وهذا يتطلب من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود للطلاب، فإذا كان محتوى الدرس في العلوم عن أنواع الأغذية مثلاً فإنه يوظف هذا المحتوى ليتم في إطاره تعليم مهارة التصنيف؛ وبذلك يدمج تعليم المهارة مع

تعليم المحتوى معاً، ومن أنصار هذا التوجه ومؤسسيه روبرت سوارتز Robert Swartz و روبرت إينس Robert Ennis.

رابعاً: العوامل المؤثرة في تنمية مهارات التفكير في العملية التعليمية:

يتأثر نمو التفكير وممارسة مهاراته بجملة عوامل تعزو بعضها إلى الصفات الشخصية، وبعضها إلى المجتمع، وبعضها الآخر يعزو إلى أساليب التربية والتعليم، مما سبق يمكن تحديد العوامل المؤثرة في التفكير في النقاط الآتية_ (عبالعزيز، ٢٠٠٩، ص. ٨٩):

١- الصفات الشخصية للطالب: مثل المرونة والمبادرة والحساسية للمثيرات، والدافعية والاستقلالية وتأكيد الذات والفكاهة والسيطرة، وهذه سمات تجعله أكثر قدرة على الإبداع والابتكار.

٢- الرقابة: إن طرق التنشئة الاجتماعية القاسية تحد من قدرة الطلاب على ممارسة مهارات التفكير، حيث أن النقد والتسلط والقمع يحد من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بعكس غيرهم ممن لديهم الفرص لأنهم يعيشوا في مجتمع يشجع الاستقلالية وحرية التعبير ويقدم لهم الدفاء المعنوي والعاطفي.

٣- أساليب التربية والتعليم: إن أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين وحشو أدمغة الطلاب بالمعلومات لا تفسح أمام الطلاب لأن يقدحوا زناد فكرهم وتسخره لمهارات لتفكير المنتج بينما الأساليب التربوية غير المقيدة تفسح للطلاب فرصة التفكير الحر.

وترى الباحثتان أن ممارسة مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير الإبداعي خاصة: يؤثر ويتأثر كثيراً بفلسفة المجتمع القائمة، فعلى الرغم من أهمية هذا التفكير إلا أنه كثير من أفراد المجتمع يرى أنه تفكير تدعو إليه الرفاهية، وهذا رأي غير مستغرب في ظل الحدود الفكرية التي تتوارثها الأجيال لمجرد أنها أسلوب حياة متوارث، فالتفكير الإبداعي مصطلح يكاد يرادف الحرية الثقافية، والحرية الأيدولوجية، تلك التي تدعوا طلابها إلى الفضول الإنساني، القائم على المعرفة والفهم وربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة والتساؤل والإدراك. إن التفكير الإبداعي من وجهة نظر الباحثتان عملية فكرية تساندية تعاونية، لا تفعل

بالشكل الصحيح والذي نريد إلا إذا كان هناك تطلع للمعرفة ورغبة في الاستزادة والاطلاع من جميع أطراف العملية التعليمية بما فيها المجتمع، لأن ذلك هو الذي يمد مخرجاتنا التعليمية بالقوة المساندة لمطالبها ومطالب المجتمع. إن التفكير الإبداعي يجب أن يكون أسلوب حياة في ظل ظروف العصر الذي نعيش فيه، كما يجب أن يُدرَّب عليه جميع منسوبي التعليم في كافة المراحل الدراسية، إذ لا بد أن يُدرَّبوا على توظيف التفكير الإبداعي في حياتهم العلمية والعملية متمثلًا ذلك في عدم رفض الجديد لمجرد أنه جديد، ورفض القديم لمجرد أنه قديم، فهنا يأتي دور ربط الخبرات وتحليل النواتج القديمة والنواتج الجديدة لولادة إنتاج إبداعي يمثل غالبًا حلًا أصليًا متميزًا لمشكلة قائمة.

خامساً: أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب في المواقف التعليمية التعليمية): (مصطفى، ٢٠١١، ص. ٨٠؛ غانم، ٢٠٠٩، ص. ٢١٤)

١. إن استخدام النشاطات التعليمية التعليمية التي تنمي مهارات عمليات التفكير العليا في مدارسنا وصفوفنا تساعد على خلق جو اجتماعي وتربوي ونفسي ملائم للتعلم الفعال، مفعم بالثقة المتبادلة بين المعلم وتلاميذه. وبين التلاميذ أنفسهم.
٢. تقوي ثقة التلميذ بنفسه وبقدرته على أن يفكر تفكيرًا عاليًا عندما يصطدم بمشكلة أو بموقف تعليمي معين.
٣. النشاطات التي تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ تهيئ الجو المناسب والتربة الخصبة لمزيد من الإبداع لديهم، خاصة أن النشاطات التعليمية التعليمية لعمليات التفكير العليا لا تتطلب التلاميذ بنوع واحد من التفكير، وإنما تشجع على أنواع منه، فبعضها يدعو التلميذ إلى ممارسة مهارة التحليل، وبعضها يستلزم منه مهارة في التركيب أو التقويم.
٤. مهارات التفكير من العوامل المهمة التي تساعد الإنسان على التكيف مع المجتمع ورفع استعداداته نحو بيئات التعلم المختلفة، فضلاً عن ارتكازه على الخبرة الذاتية وتنظيمها واستخدامها بطريقة مرنة توصله لحل مشاكله المختلفة.

٥. ضرورة مهارات التفكير للقرن الحادي والعشرين، فنحن نواجه حيرة عالمية، فوضى، تغيير، سرعة، وتعقيد. ونعيش في عصر الطفرة التقنية والعولمة، والمنافسة القوية.

٦. مهارات التفكير تزيد من وعي الفرد بذاته وبمن حوله عن طريق إدراكه للعلاقات الجديدة والقديمة بين الأشياء والتنبؤ، ونواتج تلك العلاقات على نحو يزيد من ثقة الفرد بنفسه وبما يمتلكه من قدرات تمكنه على مواجهة الحياة الخارجية وهذا غاية ما تسعى إليه التربية.

٧. تزيد من كفاءة العمل الذهني لدى الطلاب في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، وتفعيل عملي لدور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية

سادساً : علاقة مهارات المعلم التواصلية بتنمية مهارات التفكير :

انطلاقاً من أن التعلم تواصل، لذا لا بد أن يتمتع المربون العاملون فيها بعدد من المهارات التي تساعدهم على تحقيق تواصلات إنسانية مربية مع تلاميذهم، ومن بين هذه المهارات: (عبالعزيز، ٢٠٠٩)؛ (Karak and kavas، ٢٠٠٨)؛ (زيتون، ٢٠٠٦):

١. تقويم الآراء والأفكار التي يدلي بها التلاميذ.
٢. نقل نتائج التقويم إلى التلاميذ.
٣. تزويدهم بمؤشرات تساعدهم على تصحيح أفكارهم وآرائهم وتطويرها.
٤. إتاحة الفرص للتفاعل الفكري والتواصل الوجداني وتحقيق التوازن والترابط بين عمليات التواصل المختلفة.
٥. مساعدة التلاميذ على التوصل إلى استنتاجات وتعميمات معينة، وتوقعات تنتهي إلى تنمية مهارات التفكير لديهم.

ومن الأهمية بمكان القول بأن السعي إلى تنمية مهارات المعلم في استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا يتطلب منه ضمناً تنمية المهارات التواصلية الأنفة الذكر، وتنمية مهاراته في استخدام الأسئلة التمحيصية (السابرة)، وهكذا فحين ينمي المعلم مهاراته في

استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا إنما ينمي ضمناً مهاراته المركبة في تنسيق عمليات التواصل الصفي وتوظيفها بفاعلية ونشاط. ومن ناحية أخرى، فإن عمل المدرسة على تنمية مهارات معلمها في استخدام المهارات التواصلية أثناء تنمية عمليات التفكير العليا ومهاراته: يعد ضرورة ملحة إذا أرادت مدارسنا أن توجد معلماً مؤهلاً لأداء دوره من حيث هو منشط وميسر ومنسق لعملية التعلم، وهذه أدوار تفرضها على المدرسة مطالب تربية التلاميذ لمجتمع دائم التغيير، وإن توظيف هذه المهارات بذكاء، يتيح فرصاً واسعة أمام التلاميذ لممارسة مهارات التفكير الناقد والتقويم الذاتي والتعلم بالمشاركة، وهي مهارات حيوية بالإشارة إلى مطالب التربية المستمرة، وهذا بدوره يدفع المدرسة إلى مساندة مجتمع الثورة التكنولوجية، وإبعاد الاتهامات الموجهة إليها من حيث تقصيرها في تلبية مطالب النمو العقلي لطلابها.

كل ما نرجوه أن يعمل المعلم على إقامة التوازن بين المعلومات والفهم والتطبيق وبين مهارات عمليات التفكير العليا لدى التلاميذ. مع اعتقاد المعلم أن هذا القدر من الحقائق والمعارف لا يكفي لأن يصل التلاميذ إلى مرحلة التفكير الناقد والمستقل والمبدع، فلا بد للمعلم إذن من أن يعتمد على المهارات التواصلية الفاعلة بالحوارات الصفية في أسئلة من المستويين: مستوى التذكر والفهم والتطبيق، ومستوى التحليل والتركيب والتقويم، ليأخذ المعلم بأيدي تلاميذه إلى أن يفكروا تفكيراً ناقداً ومبدعاً، على أن تقيم بين هذين النوعين من الأسئلة نوعاً من الترابط العضوي الذي يفرضه منحي الدرس وطبيعة الحوار، وينبغي أن يعمل المعلم على توظيف أسئلة عمليات التفكير العليا توظيفاً فعالاً في مواقف تعليمية متباينة: لتنمية مهارات التفكير بعامة، ومهارات التفكير العليا بخاصة، من تحليل وتركيب وتقويم باستخدام المهارات التواصلية الفاعلة التي تفتح باب الإبداع على مصراعيه أمام التلاميذ، وتعد أحد المكونات الرئيسية للتفكير الناقد، وتتيح الفرص أمام التلاميذ للتعبير عن تفكيرهم المستقل، وتدعوهم إلى أن يمارسوا فيه تفكيراً تقويمياً يحاكمون به الحقائق والآراء والمعتقدات والإنتاج الفني ويمارسون فيه المفاضلة بين الآراء المطروحة عليهم، أو يقترحون الحلول المتعددة لمعالجة مشكلات حياتهم وكل ما يواجههم من معيقات.

سابعاً: الأسئلة الصفية ودورها في إدارة عقول الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم:

(محمود، ٢٠١٣): (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص ١٢٧ - ١٢٨)

أولاً: مهارة طرح الأسئلة

إن الأسئلة التي تستخدم أثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، فقد وجد ارتباط تام بين مستويات التفكير التي ظهر في إجابات التلميذ على أسئلة المعلم وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم. كذلك وجود تأثير قوي لأسئلة المعلم على الأساليب الأخرى لدى التلاميذ: فإذا كان المعلمون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيراً إبداعياً، والسؤال الجيد يتسم بالوضوح بمعنى أنه لا يترك مجالاً للشك في هدفه كما أن السؤال الجيد يستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وتساعد الأسئلة الجيدة على تحقيق الأهداف التي حددها المعلم لتلاميذه. والأسئلة الجيدة تعد أسلوباً فعالاً لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول ومد التلميذ بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية وجعل التقويم ذا هدف وقيمة.

ثانياً: كيفية استخدام الأسئلة:

أن الغرض من دراسة أنماط الأسئلة المختلفة واستخدامها هو مساعدة المعلم على تطوير مهاراته في استخدامها مما يساعده على إثارة المناقشات الممتعة والتفكير المنتج عند التلاميذ إذ عندما يقرر المعلم نوع التفكير الذي يريده من تلاميذه فما عليه إلا أن يوجه عملية التفكير عندهم بالاتجاه المرغوب فيها على نحو يدعوهم إلى إدارة عقولهم ؛ مستخدماً في ذلك المهارة المناسبة في استخدام الأسئلة، ويوجد ثلاث مهارات للأسئلة هي: مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة.

مهارة استخدام الأسئلة السابرة . مهارة استخدام أسئلة التفكير العليا.

وفيما يلي عرض توضيحي لتلك المهارات:

- مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة

ويقصد بالطلاقة في طرح الأسئلة القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة والمحددة في زمن قصير نسبياً وامتلاك هذه المهارة يأتي بالتدريب عليها مما يقتضي بأن تكون الأسئلة من النوع السهل. ومع أن أسئلة الحقائق وأسئلة الوصف ليست بالضرورة النمط الوحيد المستخدم إلا أنه يسهل التدريب على استخدام هذه الأسئلة لأنها لا تتطلب من التلميذ سوى مهارة التذكر والتجميع للإجابة وعندما يمتلك المعلم هذه المهارة يصبح من السهل عليه امتلاك المهارات الباقية الأكثر أهمية والأكثر تعقيداً: مثال: من قائل هذا النص؟ إلى أي مدرسة من المدارس الأدبية ينتمي؟ اذكر البيت الذي يدل على المعنى التالي.

- مهارة استخدام الأسئلة السابرة:

قبل التعرف إلى استخدامات الأسئلة السابرة يجدر بنا توضيح مفهومها. السبر من الفعل سبر بمعنى خبر أو حزر وسبر فلانا أي خبره ليعرف ما عنده والسؤال السابر هو الذي يلي إجابة الطالب، ويتم بتقديم أسئلة إلى الطالب ذات صياغة جديدة أو ذات إشارات جديدة بقصد توجيهه إلى الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته، فالسؤال السابر بطبيعته سؤال متعمق بطبيعته يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلبة وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم وتطورهم وقد كان بياجيه، أول من استخدم مفهوم السؤال السابر، وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة الإنمائية التطويرية للطفل وقد ساعدته هذه الأسئلة السابرة في تحديد خصائص المرحلة الذهنية وخصائص تفكير الأطفال من الولادة وحتى سن الخامسة أو السادسة عشر.

مجالات استخدام الأسئلة السابرة: يستخدم السؤال السابر عندما تكون إجابة أحد التلاميذ أو عبارته من النوع السطحي أو الغامض الذي يفتقر إلى التخصيص أو الدقة أو التعبير ومن أنواع أسئلة السبر ما يلي:

• السبر الاستيضاحي مثل: ماذا تعني، تماما، بقولك كذا؟ هل تستطيع أن توضح ما قاله زميلك؟

• السبر الناقد: مثل: ما الأسباب التي جعلتك تقول كذا؟ اقرأ الفقرة الموجودة في صفحة ثم بين وجهة نظرك. لو كنت مكان المؤلف بماذا تستبدل العبارة التي لم تعجبك؟

• السبر التركيبي: عندما تكون الإجابة جيدة ويريد المعلم إبرازها وتفصيلها بشكل دقيق ومحدد. ماذا يمكن أن تضيف حول هذا الموضوع يا؟ هل يمكن أن تعطي إجابة أخرى؟

• السبر التحويلي: وذلك لإشراك تلميذ آخر في المناقشة هل توافق على ما قاله زميلك؟ لماذا؟ من يدعم وجهة نظر؟ من يؤيد ما قاله؟ لماذا؟

• السبر التذكيري: يستخدم المعلم بعض الإرشادات الهادية المساعدة للتلميذ التوصل للإجابة الصحيحة مثل: ألا تذكر ما ذكرناه في درس كذا؟ وذلك بهدف ربط الموضوع بالتعلم السابق أو بموضوع آخر

- مهارة استخدام أسئلة التفكير العليا:

تعد أسئلة عمليات التفكير العليا من المهارات الهامة في التعليم الصفي لأنها تسهم إلى حد كبير في تطوير قدرات التلاميذ العقلية ذلك لأنه لا يمكن الإجابة عن هذا النمط من الأسئلة بمجرد استخدام الذاكرة أو من خلال الوصف الحسي للأشياء ويمكننا القول إن أسئلة عمليات التفكير العليا لا تتطلب من التلميذ تعريف المفهوم أو القانون وإنما اكتشافه، كما تشجعه على استخدام الأفكار أكثر من تذكرها. إن الكلمة الافتتاحية في هذا النوع من الأسئلة هي لماذا؟ لأن الإجابة عنها تتطلب تحليلاً وتصنيفاً واستنتاجاً وتعميماً وإمكان أسئلة التفكير هذه أن تستخدم ست وظائف عقلية مهمة، هي:

* التقويم مثال ما رأيك في هذا الشيء أو العمل؟

* الاستقراء والقياس مثال: من خلال الأمثلة استخلص القاعدة.

* تطبيق المفاهيم والمبادئ: اذكر مثالا للفعل اللازم.

* المقارنة مثال: قارن بين كذا وكذا.....

* حل المشكلات مثال: لماذا يقال كذا.....

* لربط بين الأسباب والنتائج: علل. ولكن ليس من الضروري أن يستخدم المعلم جميع أصناف أسئلة التفكير العليا في كل موقف صفي، بل يختار منها ما يسمح به ذلك الموقف.

ثالثاً: المهارات الفرعية المكونة لمهارة طرح الأسئلة:

١- مهارة إعداد الأسئلة: وتستدعي هذه المهارة الشروط الآتية:

- ارتباط السؤال بالأهداف التدريسية التي يسعى المعلم لتحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة، فلا تنحصر في المستويات الدنيا وحدها .
- ارتباطه بخصائص الطلاب وقدراتهم العقلية، ومستوى الصف الدراسي .
- ترتيب الأسئلة بشكل منطقي.
- تناسب عدد الأسئلة مع وقت الحصة.
- جودة الصياغة وتشمل (تحديد المطلوب بدقة - حصر المطلوب في شيء واحد
- عدم الإيحاء بالإجابة الصحيحة - استخدام ألفاظ مألوفة وواضحة - الإيجاز
- صحة التركيب اللغوي. ويقترح بعض التربويين إعداد بطاقات يدون فيها:
- (رقم السؤال - ومنطوق السؤال - وإجابته النموذجية إن وجدت - ووظيفة السؤال - ومستواه التفكير)

٢- مهارة توجيه السؤال: ويستدعي ذلك الخطوات الآتية:

- تنظيم جلوس الطلاب بشكل يسهل إلقاء الأسئلة والإجابة عنها.
- اختيار الوقت المناسب لطرح السؤال (فلا يطرح السؤال عند دق الجرس، أو أثناء نقل الملخص السبوري، أو عند حدوث صخب داخل الصف) .
- استخدام اللغة البسيطة التي لا تشغل عن مضمون السؤال.
- أن يكون مصحوباً بنبذة من الحماس والود والتشجيع.
- استخدام السرعة المناسبة (حسب المستوى التفكيرى للسؤال)
- تنوع أسلوب توزيع الأسئلة حسب مقتضى الموقف التدريسي .
- (فقد يكرر السؤال نفسه لأكثر من طالب - وقد يسأل طالب واحد عدة أسئلة)
- تشجيع الطلاب العازفين عن المشاركة بأساليب متعددة
- التنبية إلى ضرورة التأنى قبل الإجابة (عند طرح أسئلة تستدعي التفكير)

٣- مهارة الانتظار عقب توجيه السؤال: إذ يقوم المعلم بعد طرح السؤال بما يأتي:

- انتظار فترة من الوقت قبل السماح بالإجابة.

- توجيه النظر إلى كل فئات الطلاب

٤- مهارة اختيار الطالب المجيب، وتستدعي هذه المهارة:

- العمل على اختيار أكبر عدد من الطلاب.

- نداء الطالب المجيب باسمه وإبداء تقديره واحترامه والشوق لإجابته.

٥- مهارة الاستماع إلى الإجابة، وفي إطار ذلك يراعى ما يأتي:

- عدم السماح بالإجابة الجماعية.

- الحرص على عدم مقاطعة الطالب (ما دام لم يخرج عن موضوع السؤال).

- تحذير الطالب الذي يقاطع زميله.

- حث الطالب على الإجابة باللغة الفصحى.

- توجيه النظر نحو الطالب المجيب.

- تسجيل بعض عناصر الإجابة على السبورة (إذا كان ضرورياً)

٦- مهارة الانتظار عقب سماع إجابة الطلاب، ويتطلب ذلك:

- عدم التسرع في التعقيب على إجابة الطالب

- السماح للطالب المجيب بإضافة الجديد للإجابة.

- طلب التفكير في إجابة الزميل.

- إعطاء الفرصة لنفسه ليفكر في التعقيب.

٧- مهارة معالجة إجابات الطلاب، وتنضوي تحت هذه المهارة السلوكيات الآتية :

- عدم تجاهل أي إجابة مهما كانت.

- عدم التسرع بإجابة عن السؤال من تلقاء نفسه.

- تنوع أساليب التعامل مع إجابة الطالب حسب صحة الإجابة.

فالإجابة الصحيحة يتم الثناء على صاحبها، وترديدها، وتوسيع مجالها. والإجابة غير

الدقيقة علمياً يزيد صاحبها بأسئلة سابرة تمكنه من إعادة الصياغة. بينما الإجابة التي

اختلف فيها الصواب بالخطأ يتم مساعدة الطالب على اكتشاف الخطأ بنفسه فيها، في حين

الإجابة الخطأ لا يتم توبيخ صاحبها، بل يطلب منه التفكير مرة أخرى في السؤال، وقد يعاد

السؤال له عبارات أسهل، أو يتم تجزئة السؤال إلى عدة أسئلة فرعية، أو طرح أسئلة أخرى سابرة تساعد على كشف الخطأ.

٨- مهارة تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة : ويتبع ذلك القيام بهذه الإجراءات:

-إبداء الحماس والتقدير للطلاب الذي يطرح سؤالاً أثناء الدرس.

-استخدام أساليب متنوعة تساعد على توليد الأسئلة و منها:

طرح مسابقة بين عدد محدود أربعة مثلاً من الطلاب أحياناً لطرح أربع أسئلة (تستوفي شروط السؤال الجيد صياغة ومستوى)

-التوقف أثناء الدرس: لطلب طرح سؤاليين على طلاب الصف.

-طرح مشكلة، وطلب التفكير في حلها بطرح عدد من الأسئلة.

٩- مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب:

وفي هذا الإطار يقوم المعلم بالاستجابات الآتية:

-تضمن خطة الدرس أسئلة متوقعة (من واقع الخبرة في التدريس) .

-عدم إهمال سؤال الطالب.

-تنوع الاستجابات حسب طبيعة السؤال المطروح.

ولقد وضع هولمز مستويات للأسئلة حسب مستوى التفكير التي تثيره بحيث تستوعب مستويات متزايدة التعقيد، حيث قسم مستويات الأسئلة حسب مستويات التفكير إلى ثلاثة مستويات، هي: (قطامي وعمور، ٢٠٠٥، ص ص. ١٣١-١٣٢)

١- أسئلة جمع البيانات:

تصمم أسئلة جمع البيانات بطريقة تجعل من الممكن استخلاص المفاهيم أو المعلومات أو التجارب التي اكتسبها الطلبة، حيث تصمم هذه الأسئلة لتنشيط الحواس عن طريق جمع البيانات لمعالجتها، حيث ترتبط بعمليات معرفية عديدة عند هذا المستوى من التفكير مثل: (ذكر، تسمية، وصف، مطابقة، تفریق، ملاحظة، تعداد، إكمال، تحديد، تذكر) وهي أسئلة مصممة لتحقيق أهداف معرفية عند مستوى جمع البيانات.

٢- أسئلة معالجة البيانات:

يصمم المعلمون أسئلة معالجة البيانات سعياً وراء علاقة السبب بالنتيجة، وهناك أسئلة تقود الطلاب إلى عمليات التركيب والتحليل والتلخيص والمقارنة والمقابلة والتصنيف، حيث ترتبط بعمليات معرفية عديدة عند هذا المستوى من التفكير (تمييز، تناظر، يقسم إلى فئات، تجريب، تنظيم، شرح، صنع تتابعات، تقسيم إلى مجموعات، استدلال) وهي أسئلة مصممة لتحقيق أهداف معرفية عند مستوى المعالجة.

٣- أسئلة التنبؤ والتعميم في الشرح وتطبيق المفاهيم:

تصمم الأسئلة بطريقة تجعل الطلاب يتجاوزون المفهوم أو المبدأ ويستخدمونه في وضع جديد أو افتراضي، ومثل هذا النوع من الأسئلة يعمد فيه الطلاب إلى التفكير بصورة خلاقة مستخدمين خيالهم أو للكشف عن نظام قيمي أو لإصدار حكم. ومثل هذه الأسئلة تتجه نحو عمليات البحث، ومن الأفعال التي تصف هذا المستوى المعرفي (التطبيق، التصور، التقييم، الحكم، التنظير، التعميم، التنبؤ، التخمين، التكهن، التحويل).

ثامناً: دور المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب:

إن سعي المعلم إلى تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ مشروط، بالإضافة إلى ما سبق، ببعض الأدوار التي يجدر بالمعلم الالتفات إليها وتفعيلها، وفيما يلي أبرز تلك الأدوار: (الموسى، ٢٠١١)؛ (محمود، ٢٠١٣)

- أن يراعي المعلم المستوى العقلي لتلاميذه: بما أن أسئلة عمليات التفكير العليا تتطلب من التلاميذ مستوى عقلياً يفوق ما تتطلبه أسئلة التذكر والفهم والتطبيق فهي بذلك تساعد على تنمية تفكيرهم المستقل، وتمكن المعلم من أن يقف على أنماط تفكيرهم المتباين، لكن ذلك لا يعني أن تطرح عليهم أسئلة تفوق مستواهم العقلي فتكون بمثابة الأحاجي والألغاز التي يعجزون عن حلها، فالمدرسة بذلك تسبب لهم نوعاً من الإحباط، بدلاً من أن تحفزهم على التعلم.

_ أن يستوثق المعلم من أن النشاطات التعليمية التعليمية المطروحة تتوافق مع خلفية التلاميذ المعرفية.

كما ينبغي أن تتيقن المدرسة من أن النشاطات التعليمية التعليمية المطروحة من هذا المستوى

تتوافق مع خلفيتهم المعرفية التي اكتسبوها من الدروس، أو من الكتاب المدرسي، أو من مطالعاتهم، أو من خبراتهم الحياتية، إذ لا يعقل أن يستجيب التلاميذ لأسئلة يطرحها عليهم المعلم وهم لا يملكون عنها الحقائق والمعارف والمفاهيم بما يمكنهم من الإجابة عنها.

– أن يتيح المعلم للتلاميذ وقتًا كافيًا للتفكير في السؤال قبل الإجابة عنه. وقد أثبتت البحوث أن المعلم الذي لا يتيح لتلاميذه وقتًا كافيًا بعد طرح السؤال يحرمهم التفكير والتعبير عن ذواتهم ويقتل فيهم التطلع إلى الإفصاح في جو التقويم اللفظي الذي يعيشون فيه ولو أن المدرسة طلبت من معلمها أن يمنحوا تلاميذهم وقتًا أطول للتفكير، والوصول إلى الجواب، تمتد ما بين (٣) و (٥) ثوان، لتمكنوا من تحقيق مردود أفضل وزادت فرص نجاحهم في الوصول إلى ما يلي:

١- يتلقون من تلاميذهم إجابات أطول.
٢- يساهم تلاميذهم بإجابات أكثر ملاءمة، وتقل نسبة إخفاقهم في الوصول إلى الجواب المناسب.

٣- يقدم التلاميذ أدلة وبراهين أكثر في إجاباتهم.
٤- تكون إجاباتهم أكثر استدلالاً وأقرب إلى المنطق.
٥- يتلقى المعلمون من تلاميذهم مزيداً من الأجوبة.
٦- تزداد ثقة التلاميذ بأنفسهم ولا سيما أولئك الذين يتسمون بالبطء في الاستجابة.
- أن يحرص المعلم على إشراك أكبر عدد من التلاميذ في الإجابة كلما سمح الموقف بذلك.

إن طبيعة أسئلة عمليات التفكير العليا تسمح بأجوبة متباينة، وينبع تباينها من أن كل تلميذ ينظر إلى موضوعها من زاوية معينة، وينبع هذا التباين في الجواب أيضًا بسبب تباين ثقافة التلاميذ وتفاوت مستوياتهم العقلية، كلما سمح الوقت بذلك، أن يشاركوا في إبداء آرائهم، في كل سؤال يطرحه المعلم من هذا النوع، يكون قد أغنى لدى تلاميذه رؤيتهم المجددة لموضوع السؤال، ويسمح لكل منهم أن يفيد من وجهة نظر زميله فيغتنى بها.

- أن يتم المعلم تزويد التلميذ صاحب الإجابة بتغذية راجعة هادية بالإشارة إلى معايير الصحة والوضوح والدقة والتخصيص والتسوية، كي يساعد المعلم تلاميذه في الوصول

- إلى إجابات صحيحة وواضحة ودقيقة ومعللة، ينبغي عليه أن يقوم بما يلي:
 - يسمع الإجابة من التلميذ فيقومها ويحكم عليها.
 - تستخدم نتائج هذا التقويم لتدفع بتلاميذك إلى تعديل إجاباتهم، أو تصحيحها، أو تعليلها، أو تحسين نوعيتها في تغذية راجعة.
 - أن يفعل المعلم استخدام الأسئلة التمحيصية (الساورة) لمساعدة التلاميذ على تحسين إجاباتهم وعلى ربط ما يتعلمونه في الموقف الراهن بما تعلموه من قبل، وعلى التوصل إلى تعميمات معينة.

تاسعاً : كفايات المعلم اللازم توافرها لإدارة عقول الطلاب لتنمية مهارات التفكير لديهم:
(الركابي، ٢٠٠٩، ص ١٤- ١٥).

- أن يتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.
- أن يتقن إعداد وسائل لتنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلاب.
- أن يتمكن من إعداد تطبيقات عملية لتنمية القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والتصورات في وحدة زمنية محددة (الطلاقة).
- أن يتمكن من تهيئة المناخ التعليمي الملائم والمشجع للإبداع.
- أن يتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات الطلاب.
- أن يتقن تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على التفكير ويحد من الأنشطة المعتمدة على الذاكرة.
- أن يتمكن من تنمية قدرة الطلبة على طرح الأسئلة بدلا من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها.
- أن يتمكن من إعطاء الطلبة الاستقلالية وإتاحة الفرصة أمامهم لتعلم المسؤولية.
- أن يتمكن من تشجيع الطلبة على حل الأسئلة بأكثر من طريقة.
- أن يتمكن من دمج مهارات التفكير في موضوعات المنهج الدراسي بحيث يتعلم الطلاب المادة العلمية ومهارات التفكير معاً.

• أن يتقن تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات التفكير مشتقة من موضوعات المنهج المقرر.

• أن يتمكن من تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلبة.

عاشراً : تقويم أداء المعلم التدريسي لتنمية تفكير الطلاب وإدارة عقولهم :

يوجد العديد من الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها لتقدير كفاءة أدائه التدريسي لتنمية التفكير وإدارة عقول الطلاب، من أبرزها ما يلي: (زيتون، ٢٠٠٦، ص ص ٢٩٤ -

(٣٠٢

١- الملاحظة الصفية.

٢- تقديرات الطلاب.

٣- التأمل الذاتي.

وفيما يلي توضيح لهذه الأساليب الثلاثة:

الأسلوب الأول لتقويم أداء المعلم التدريسي لتنمية التفكير ، الملاحظة الصفية:

وبموجبها يقوم شخص أو أشخاص (زملاء، معلمون، موجهون.....) بملاحظة سلوكيات المعلم التدريسية النممية للتفكير في أثناء تدريسه لعدة دروس متتابعة، وقد تكون الملاحظة حرة: حيث يكون للملاحظ مطلق الحرية في تسجيل ما يشاء من نقاط حول هذه الأداءات في سجل ملاحظة ومن أمثلة تلك هذه النقاط التي قد تسجل عليك:

❖ أن معظم أسئلتك مثيرة للتفكير.

❖ أنك تعطي فترة انتظار كافية عقب إلقاء السؤال.

الأسلوب الثاني لتقويم أداء المعلم التدريسي لتنمية التفكير ، تقديرات الطلاب:

وفيه يقوم الطلاب صف المعلم -من حين لآخر- بتقدير سلوكيات المعلم التدريسية النممية للتفكير، فيحددون نقاط القوة ونقاط الضعف في السلوكيات، ومن الممكن الحصول على نتائج التقدير شفهيًا من خلال حوار صفي هادف، أو من خلال مقابلات فردية مع عدد منهم أو بشكل تحريري من خلال تقارير مفتوحة يسجلون فيها ما يرونه حول هذه السلوكيات

دوت تحديد معين، أو من خلال إجاباتهم عن استبانة معينة توزع عليهم، يستطلع المعلم بها تقديرات الطلاب حول سلوكياته تدريسية محددة واردة في الاستبانة.

وق تكون من بين أسئلة الاستبانة أسئلة مثل:

❖ هل شجعتك على طرح أسئلة مثيرة للتفكير؟

❖ هل كانت أسئلتي تدعو للتفكير العميق؟

❖ هل علمتك كيف تفكر بعمق؟

الأسلوب الثالث لتقوم أداء المعلم التدريسي لتنمية التفكير، التأمل الذاتي:

وفيها يقوم المعلم بنفسه بتأمل أدائه التدريسي ليجيب بنفسه عن ثلاث أسئلة، هما:

❖ ما أداءاتي المحققة لتنمية التفكير؟

❖ ما أداءاتي المحبطة للتفكير؟

❖ وما الذي عليّ عمله لتحسين أداءاتي النممية للتفكير؟

ويتطلب استخدام هذا الأسلوب من قبل المعلم- ابتداءا - أن يكون على دراية كافية

بالأداءات النممية للتفكير وكيف ينفذها في الصف، وعلى دراية بالأداءات المحبطة للتفكير؟

وكيف يتجنبها؟ وأن يكون على درجة عالية من الأمانة في تقدير ذاته.

الحادي عشر: التوصيات؛

بعد استقراء الباحثان السابق لكفاية إدارة عقول الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم من

عدة محاور، واستنادًا إلى أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وفقًا لهذه

الكفاية، وإلى واقع هذه الكفاية لدى المعلمين في المواقف التعليمية التعليمية توصي الباحثان

بما يلي:

١- تبصير القائمين على العملية التعليمية بمفاهيم التوجيه والإشراف بمعناهما الصحيح

المتوازن الذي لا يُخل بعطاء المعلم بالمواقف التعليمية التعليمية.

٢- تبصير المعلمين بأهمية الذكاءات المتعددة للطلاب، والتعليم المتميز في تنمية

مهارات تفكير الطلاب وإدارة عقولهم.

- ٣- ضرورة التركيز على تدريب الطلاب على مهارات التفكير المختلفة بغض النظر عن منتج هذا التفكير، حيث هناك فرق بين العملية ومنتج العملية: فالغرض هنا هو التدريب والمران، وصولاً لطرق تفكير مختلفة لمواجهة الحياة خارج أسوار المؤسسة التعليمية.
- ٤- ضرورة التوظيف الفاعل من قبل المعلمين لمهارات التواصل وعلى رأسها المهارات الحوارية أثناء تنمية مهارات التفكير في المواقف التعليمية.
- ٥- ضرورة عدم فرض المعلمين لأنماط معينة من التفكير على طلابه أو أن يقدم حلولاً جاهزة للمشكلات. مع ضرورة تقبل المعلم لإجابات الطلاب مهما كان نوعها. مع منح الزمن الكافي لذلك.
- ٦- تبصير المعلمين بأهمية تنمية قدرة طلابه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة بدلاً من تنمية قدرتهم على الإجابة عليها.
- ٧- ضرورة اتباع المعلمين المنهجية العلمية في إدارة عقول الطلاب وتنمية مهارات التفكير لديهم في المواقف التعليمية والبعد عن العشوائية وذلك باتباع التخطيط-التنفيذ- والتقييم بأكثر فاعلية وكفاءة.

المراجع

- أحمد، محسن محمد (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير. الدمام: دار عبد الله صالح للنشر.
- جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥م). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦م). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. الإمارات: دار العلم للنشر والتوزيع.
- الركابي، راند (٢٠٠٩). الكفايات التدريسية اللازمة لطالبات-المدرسات في كلية التربية من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٢٣)، ١-٣٢.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ط.٢. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش (١٩٩٩). أساليب تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣م). تدريس مهارات التفكير مع منات الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.
- سلامة، عبد العزيز (٢٠٠٢م). عرض كتاب: تعليم التفكير. مجلة المعرفة. ٦٦-٦٧.
- الشاطر، جمال محمد (٢٠٠٥). أساليب التربية والتعليم الفعال. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- شواهين، خير (٢٠٠٢). تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم. الأردن: دار الأمل.
- صالح، أسماء زكي محمد (٢٠١١). تنمية التفكير الإبداعي للطلاب. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- الطيبي، محمد أحمد (٢٠٠٣). العمليات العقلية للتفكير الإيجابي: مهارات وتطبيقات. الأردن: النظم التربوية الحديثة
- الطيبي، محمد أحمد (٢٠٠٤). البنية المعرفية لاكتساب المهارات تعلمها وتعليمها. الأردن: دار الأمل.
- عبد العزيز، سعيد، (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، همت (٢٠٠٣م). أثر استخدام أساليب التفكير لحصول على المبرهنات وبرهانها في تطوير قدرات تلاميذ الصف الثامن في محافظة عدن على حل مسائل المبرهنات الهندسية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - جامعة عدن.

العنزي، بشرى بنت خلف (١٤٢٨). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. وزارة التعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة القصيم، إدارة التدريب التربوي. العياصرة، وليد رفيق (٢٠١١). التفكير السابر والإبداعي. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع. غانم، محمود محمد (٢٠٠٩). مقدمة في تدريس التفكير. الأردن: دار الثقافة والنشر والتوزيع. الفرخ، وجيه، ودبابنه، ميشيل (٢٠٠٦). أساسيات التنمية المهنية للمعلمين. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع. <http://al3loom.com/?cat=2580>

قطامي، نايفة (٢٠٠٤م). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. قطامي، يوسف و عمور، أميمة محمد (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير بين النظرية والتطبيق. الأردن، دار الفكر.

كاظم، أحمد، ويسى، سعد (١٩٨٨). تدريس العلوم. القاهرة: دار النهضة العربية. كليج، بريان (٢٠٠٠). إدارة العقل. ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة. القاهرة: دار الفاروق.

محمود، إيمان محمد (٢٠١٣) مهارة طرح الأسئلة. تم الاسترجاع من مصطفى، مصطفى نمر (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون. موسى، محمد محمود (٢٠٠١). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقييمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الامارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة، (٤)، ٦٣-١٦. النافع، عبد الله (٢٠٠٢). تعليم التفكير. مجلة المعرفة، (٨٢). الرياض: المملكة العربية السعودية. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢، مايو). تعليم التفكير - تعليم الإبداع. مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية. (٨٣)، ٤٦-٤٢.

http://teachingskills4.blogspot.com/2013/11/blog-post_24.html

بتاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٩م.

قاسم، أمجد (٢٠١١م مايو). البيداغوجيا وأدوات التفكير. ٩ مايو. تم الاسترجاع من:

Eragamreddy Nagamurali. 2013. "Teaching Creative Thinking Skills". IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies Vol: 1, Issue: 2. Faculty of Education, Traghan, The University of Sebha. Libya. pp. 124- 145.

Karakas, Fahri; Kavas, Mustafa. 2008. "Creative brainstorming and integrative thinking: skills for 21st Century Managers". Journal Article. Development and Learning in Organizations, 22(2), pp. 8-12 .