الُجمهوريةَّ العربيَّة السُّوريةَّ

وزارةُ التربيَّة

المركزُ الوطنيُّ لتطويرِ المناهجِ التربويةّ

الفلسفة والعلوم الإنسانيّة للمرحلة الثّانوية

كتاب المدرس

المؤسسة العامة للطباعة

طبع أول مرة للعام الدراسي

2019 -2020

تأليف

فئة من المختصين

تمّهيد

كتبت **الأستاذة الدّكتورة (كهيلا بوز)** في مقدّمة كتابها " **طرائق تدريس الفلسفة** ": إنّ أيّا ممّن يكتب حول التّدريس، لا يفكّر يوماً أن يضع وصفة جاهزة؛ على المعلّمين أن يأخذوا بها كما هي تمّاماً. وما يُقترح على المعلّمين عادة في مجال التّدريس لا يحلّ كلّ مشكلة تواجهه داخل الصّفّ أو خارجه، فكلّ ما يقدّم ليس إلّا أفكاراً تساعد على تنشيط العمليّة التربويّة، وزيادة فاعليّتها.

يعدّ هذا الدّليل تتويجاً لخطة المركز الوطني لتطوير المناهج التربويّة في وزارة التربية في تطوير منهاج مادّة " **الفلسفة والعلوم الإنسانيّة** " في المرحلة الثّانوية بعد أن أعادت تأليف محتوى كتبها في صفوفها الثلاثة ، إذ ركّزت وزارة التربية في أولويّاتها على تطوير المناهج التربويّة ، وتأهيل المدرّسين وتدريبهم ، وقد اعتُمد مدخل المعايير في بناء المناهج ، وحُدّدت من خلاله الأهداف والمسؤوليّات والأدوار ، وأُكّد على أهميّة دور المدرّس في إنجاح التّطوير التّربوي في المناهج الدّراسيّة ، وأن يكون الطّلبة مشاركين نشيطين في عمليّة التّعلّم ، فجاءت كتب **مادّة الفلسفة والعلوم الإنسانيّة** على النحو الآتي :

أولاً: كتاب " الفلسفة والعلوم الإنسانيّة " والمخصّص لطلاب الصّفّ الأوّل الثّانوي العام (الفرع العلمي)، والذي يتضمّن ثلاث وحدات في: (الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النّفس).

تناولت **وحدة الفلسفة** مجموعة من الدّروس هي: نشأة الفلسفة ومعناها – الفلسفة ظاهرة إنسانيّة — دوافع التفلسف – مهارات التفلسف – وظيفة الفلسفة – أنواع التّفكير – التّفكير المنطقي – مصادر المعرفة – أنماط فاسدة للمعرفة – الأنا والآخر– الفضيلة – القيمة – القيم بين الثّبات والتّغيّر.

فيما اختصّت الوحدة الثّانية بعدد من دروس **علم الاجتماع** هي: الجماعات البشريّة – مبادئ علم الاجتماع – المجتمع ومكوّناته – التّغيّر الاجتماعي – التّواصل في المجتمع وبين الجماعات البشريّة.

وأخيراً **وحدة علم النّفس** والتي تناولت مجموعة من الدّروس هي: نشأة علم النّفس – فروع علم النّفس (النّظريّة) – فروع علم النّفس (التّطبيقيّة) – مرحلة الطفولة – مرحلة المراهقة – مرحلة الرّشد – اعرف مهنتك بنفسك.

ثانياً: " الفلسفة والعلوم الإنسانيّة " والمخصّص لطلاب الصّفّ الأوّل الثّانوي العام الفرع الأدبي يتضمّن ثلاث وحدات في (الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النّفس)

تناولت **وحدة الفلسفة** مجموعة من الدروس هي: " نشأة الفلسفة ومعناها – الفلسفة ظاهرة إنسانيّة – دوافع التفلسف – مهارات التفلسف – وظيفة الفلسفة – الفكر الفلسفي في الشرق (الهند والصين) – الفكر الفلسفي في الحضارات القديمة (مصري. **بابلي. سومري**) – تحليل نص فلسفي (الحقيقة الفلسفيّة) – أنواع التّفكير – التّفكير المنطقي – مصادر المعرفة – أنماط فاسدة للمعرفة – الأنا والآخر – الفضيلة – أنواع الفضائل– القيمة – القيم بين الثّبات والتّغيّر.

فيما اختصّت الوحدة الثّانية بعدد من دروس **علم الاجتماع** هي: الجماعات البشرية أنواعها خصائصها – مبادئ علم الاجتماع – أوائل المنظّرين في علم الاجتماع – تحليل نص (ضرورة الاجتماع البشري – ابن خلدون) – فروع علم الاجتماع (1) – فروع علم الاجتماع (2) – المجتمع ومكوّناته – تطوّر المجتمعات – التّغيّر الاجتماعي – التّواصل بين الجماعات الإنسانيّة.

وأخيراً وحدة **علم النّفس** تناولت مجموعة من الدروس هي: نشأة علم النّفس _ مدارس علم النّفس – فروع علم النّفس النّظريّة – فروع علم النّفس التّطبيقيّة – النّموّ وقوانينه – الطّفولة – اللّعب – المراهقة – مرحلة الرّشد – اعرف مهنتك بنفسك.

ثالثاً: " الفلسفة والعلوم الإنسانيّة " والمخصّص لطلاب الصّفّ الثّاني الثّانوي العلمّي والذي يتضمّن ثلاث وحدات في (الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النّفس).

تناولت **وحدة الفلسفة** مجموعةً من الدّروس هي: الفلسفة والعلم – المبدأ في العلم – الفرضيّة في العلم – القانون في العلم – النّظريّة في العلم – النّظريّات العلميّة الحديثة – القطيعة الإبستمولوجيّة – الثّورات العلميّة الحديثة – المفاهيم العلميّة (الضّرورة والصّدفة _ الحتميّة والسّببيّة) موضوع الرّياضيّات ومنهجها – المعرّفات في الرّياضيّات – المعنى الفلسفيّ للرّياضيّات.

فيما اختصّت الوحدة الثّانية بعددٍ من دروس **علم الاجتماع** هي: التّنشئة الاجتماعيّة ووسائطها – المشكلات الاجتماعيّة – دور المراهق في المجتمع – التّكيّف واللاتكيف في المجتمع – الشّباب والمجتمع – العولمة – العلم ومستقبل الإنسان.

وأخيراً وحدة **علم النّفس** تناولت مجموعة من الدروس هي: طرائق البحث في علم النّفس – أدوات البحث في علم النّفس – الحاجات والدوافع الأساسيّة لدى الإنسان – التّعلّم – الشّخصيّة وعوامل تكوّنها – الصحّة النّفسيّة – اضطرابات الشّخصيّة وأمراضها – اتّخاذ القرار.

رابعاً: " الفلسفة والعلوم الإنسانيّة " والمخصّص لطلاب الصّفّ الثّاني الثّانويّ الأدبي والذي يتضمّن ثلاث وحدات في (الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النّفس).

تناولت **وحدة الفلسفة** مجموعة من الدروس هي : المعرفة – الشّكُّ الفلسفي – حجج الشّكّاك – المنطق – علم مناهج البحث – القيم وأنواعها – تحليل نصّ " الإنسان والقيم " – مصدر القيم – أصل الأشياءعند فلاسفة اليونان في المرحلة الأولى – تحديد العلل عند فلاسفة اليونان في المرحلة الثّانية – تحليل نص (حكمة الحبّ وفضله لأفلاطون) – الحكمة العمليّة عند فلاسفة اليونان في المرحلة الثّالثة – مدرستا الإسكندريّة وأنطاكيا – حركة التّرجمة عند السريان – الكندي – الفارابي – تحليل نصّ القصيدة العينيّة لابن سينا – فلسفة المحبّة عند السّهروردي – تحليل نصّ (الملك التام ليحيى بن عدي) – الفلسفة العقليّة عند ابن باجة – القصة الفلسفية ابن طفيل أنموذجا – ابن رشد – تحليل نص (الإنسان مدنيّ بالطّبع) – فلسفة ابن خلدون التربويّة.

فيما اختصّت الوحدة الثّانية بعدد من دروس **علم الاجتماع** هي: التّنشئة الاجتماعيّة – تحليل نصّ المجتمع والتّنشئة – دور المراهق في المجتمع – المشكلات الاجتماعيّة – التكيّف واللاتكيّف في المجتمع – الشّباب والمجتمع – العولمة – تحليل نص (تأثيرات العولمة لإدغار موران) – العلم ومستقبل الإنسان.

وأخيراً وحدة **علم النّفس** والتي تناولت مجموعة من الدروس هي: طرائق البحث في علم النّفس – أدوات البحث في علم النّفس – تحليل نص (معرفة المرء لنفسه لإريك فروم) – الحاجات والدوافع الأساسيّة للإنسان – التّعلّم – الشّخصيّة وعوامل تكوّنها – تحليل نص فرويد (تكامل الشّخصيّة) – الصحّة النّفسية– اضطرابات الشّخصيّة وأمراضها – السّلوك وأنماط التّفكير – اتّخاذ القرار.

خامساً: (الفلسفة والعلوم الإنسانيّة " الفصل الأوّل ") وقد نُظِم في ست وحدات درسيّة، وعناوينها على الترتيب: (المعرفة – الأخلاق – الأخلاق والعلم – الفلسفة الحديثة – الفلسفة المعاصرة – الفكر العربيّ المعاصر) خُصّصت جميعها للدّراسة في الفصل الأوّل.

اختصّت الوحدة الأولى **باء المعرفة** وشملت: (قوانين الفكر – مبحث المعرفة وتداخلاتها مع العلوم الأخرى – خطوات المعرفة العلميّة، إضافة إلى تحليل **نصّ فلسفيّ** بعنوان (ضرورة الفلسفة).

وتناولت الوحدة الثّانية **الأخلاق**، وشملت: (لا أخلاقية العنف – اللاعنف – التّسامح – التّواصل – المحبّة) إضافة إلى تحليل نص (المحبّة) لابن الفارض.

وقد تناولت الوحدة الثّالثة **العلم والأخلاق**، وشملت: (الإنسان والتّكنولوجيا– أبعاد مشكلة الإنسان المعاصر – أخلاقيات العلم)؛ إضافة إلى نصّ فلسفي بعنوان (الإنسان والاستهلاك).

وتناولت الوحدة الرّابعة **الفلسفة الحديثة**، وشملت: (المذهب العقلي – المذهب التّجريبي – المذهب النّقدي – المذهب المادّي الجدلي) إضافة إلى تحليل نصّ " المثاليّة الهيغليّة ".

واختصّت الوحدة الخامسة **بالفلسفة المعاصرة**، وشملت: (الفلسفة الوجوديّة – الفلسفة الحيويّة – فلسفة الظّواهر) إضافة إلى نصّ فلسفي (البراجماتيّة) للفيلسوف وليم جيمس.

وتناولت الوحدة السّادسة **الفكر العربي المعاصر**، وشملت: (التّأويل في الفكر العربيّ المعاصر – النّزعة الجماليّة عند عبد الكريم اليافي – النّزعة الأخلاقيّة عند عادل العوّا – الوضعيّة المنطقيّة عند زكي نجيب محمود – الشخصانيّة عند محمّد عزيز الحبابي) إضافة إلى نصّ بعنوان (ضرورة النّقد في الفكر العربي).

سادساً: (**الفلسفة والعلوم الإنسانيّة** " الجزء الثّاني") نُظِم في ثلاث وحدات درسيّة وعناوينها على التّرتيب: (المنطق – علم النّفس – علم الاجتماع)، وتضمّنت جميعها ثلاثين درساً.

وقد تناولت الوحدة السّابعة **المنطق**، وشملت: (الحدود المنطقيّة – القضايا – الاستغراق – الاستدلال – القياس – جبر المنطق – المغالطات المنطقيّة). إضافة إلى نصّ بعنوان (أسس التّفكير المنطقي).

أما الوحدّة الثّامنة فخُصّصت **لعلم النّفس** وبدأت بالعمليّات المعرفيّة: (الانتباه – الإدراك – الذّاكرة والنّسيان – الذّكاء) إضافة إلى تحليل نصّ (الإبداع).

ومن ثمّ الشّخصيّة وشملت: (مفهوم الذّات – نظريات الشّخصيّة) إضافة إلى نصّ الشّعور واللاشعور لعالم النّفس فرويد.

وختمّت أبحاث علم النّفس بعلم النّفس الإيجابي وشملت: (التّفكير الإيجابي – السّعادة – الرّضا عن الحياة) إضافة إلى نص بعنوان الحياة الإيجابيّة " فيرا بيفر ".

أما الوحدة التّاسعة فخصّصت **لعلم الاجتماع** فبدأت دروسه بالمفاهيم الاجتماعيّة: (القيمة الاجتماعيّة – الاندماج الاجتماعي – الضّبط الاجتماعي – الظّواهر الاجتماعيّة) إضافة إلى نصّ عن (منهج البحث في العلوم الاجتماعيّة).

وختمّت أبحاث علم الاجتماع بالمجتمع المعاصر فبدأت الدّروس: (الصّداقة والشّباب – العمل التّطوّعي – الإرشاد الاجتماعي – الإعلام والمجتمع) إضافة إلى نص " نحن والإعلام ".

وقد بنيت الكتب على الأنشطة المتنوّعة الفرديّة والجماعيّة ، التي تبعث في دارسيها دافعيّة البحث والتتبّع النّظري والميداني لاستخلاص الإجابات التي تشكلّ في النّهاية تقويماً لاستيعاب مضامينها ، كما تعمل على تدريب الطّلاب على التّفكير في المشكلات الفلسفيّة والظّواهر الاجتماعيّة والقضايا النّفسيّة ، والبحث في تفسيراتها في الفلسفة والمنطق والأخلاق وعلم الاجتماع وعلم النّفس ، فبدأ كلّ درس بقضيّة مناقشة ، أعقبتها أسئلة تتطلّب التّفكير والبحث في الصّفّ ، كما تنتهي بتطبيقات لما وصل إليه النّقاش في الحياة ، فتسهم في ترسيخ معارف المتعلّم ، وتمّكّنه من توظيفها في الحياة .

وفي الختام يحدونا الأمل أنّ المدرّسين الكرام سيبذلون جهداً طيباً في توظيف هذا الدّليل وتفعليه في القاعة الدّراسيّة مع أبنائنا الطّلبة؛ الذين هم محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية من أجل تحقيق المنهج الفلسفيّ بفاعليّة عالية.

المؤلفون

الفهرس

الموضوع	الصفحة
أولاً – تمهيد	3
ثانياً– الجديد في المناهج المطوّرة	10
ثالثاً – أهداف وضع الدّليل	14
رابعاً – الفئة المستهدفة من الدّليل	14
خامساً– التّعلّم النّشط والذّكاءات المتعدّدة	15
سادساً – استراتيجيات التّدريس المطوّرة	24
سابعاً – التّقويم في الفلسفة	82
ثامناً– الموضوع الفلسفي	114
تاسعاً – تحليل نصّ فلسفي	119
عاشراً – القيم الإنسانيّة في منهاج الفلسفة المطوّر	123

الجديد في المناهج المطوّرة

انطلاقاً من أهميّة التّعليم في تحقيق التنمية، ودوره في صناعة العقول التي تصوغ المستقبل، وبما يخدم الأجيال الحاضرة والأجيال القادمة، والذي يرتقي بفكر المتعلّم، يسعى منهاج مادّة الفلسفة إلى تعزيز الآتي:

- التّركيز على تكوين الفكر العلميّ للإنسان عن طريق الاهتمام بالاستنتاج والاستقراء، والعمل على خلق روح المبادرة لحلّ المشكلات لجعله قادراً على العيش في مجتمعه فاعلاً متفاعلاً ومبدعاً.
- العمل على إزالة التّعصب بين العقول من خلال اتّصال الأفكار ببعضها بعضاً، ودفع الإنسان لرفض الأحكام المسبقة واستبعاد التحيّز.
- تنمية القدرة على التّفكير الموضوعيّ والمنطقي والابتكاريّ والمبدع، وتدريبه على المحاكمة والنّقد البنّاء، وإدراك العلاقات، والتّجريد والتّقييم والتّحليل والتّركيب، وممارسة الحريّة الفكريّة.
- تنمية الرّوح العلميّة لدى الطّالب، والقدرة على التّفكير المنظّم نظريّاً وعمليّاً، باعتماد الملاحظة والتّجريب والممارسة العمليّة لأساليب البحث العلمي.
- تنمية القيم الروحية الأخلاقية والحسّ الجمالي.
- تهيئة المناخ النّفسي لاستكمال النّضج الانفعالي؛ الذي يساعد على اتّزان الشّخصيّة، والحفاظ على وضعها السويّ بعيداً عن القلق والخجل والانطواء.
- تعميق التّفاعل مع المجتمع، من خلال تعريف الطّالب بمجتمعه والبيئة المحيطة به، وخصائص المجتمع، وتوجيه طاقاته نحو خدمة المجتمع.
- امتلاك الطّالب ناصية اللّغة الفلسفيّة، وبناء التّفكير النّظريّ العقليّ عنده، وإبراز مكانة ذلك في بناء الإنسانيّة.

مسوّغات تطوير منهاج مادّة الفلسفة:

يعدّ تحديث التّعليم المسوّغ الرئيس للعمل على تطوير مادّة الفلسفة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

وتتمثّل أبرز المعطيات الحالية التي تستدعي هذا التّحديث في الواقع الحاليّ لمناهج مادّة الفلسفة، وفي التّطوّرات التي يشهدها المجتمع السّوريّ والعالمي، وفي التّطوّرات التربويّة المعاصرة.

- الواقع الحاليّ لمناهج مادّة الفلسفة:

تفتقر المناهج الحاليّة إلى الأنشطة والتّدريبات التي تطبّق المعارف، ممّا أدّى إلى قلّة اهتمام المعلّمين والطّلبة بتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة، وهذا بدوره ولّد مشاعر سلبيّة وإحساساً عاماً بصعوبتها، أما نظم التّقويم في معظمها تركّز على المجال المعرفيّ في مستوياته الدنيا (التّذكّر، والفهم.)

- التّغيّرات التي حدثت في المجتمع السّوري نتيجة الأزمة التي يمرّ بها:

برزت الحاجة الماسّة إلى بناء منهج متكامل (أهداف – محتوى – استراتيجيات تدريس – نظام تقويم) ، وتأمين مستلزماته البشريّة والماديّة بما يمكّن المتعلّمين من اكتساب المعارف والمهارات، وتشكيل منظومة قيميّة تدعم المواطنة، والمساهمة في تفعيل الحقوق والواجبات وتحمّل المسؤوليّة في بناء وطن متقدّم وقادر على تذليل الصّعوبات، ومواجهة التّحدّيات، ومواكبة التطوّرات المعاصرة.

- التطوّرات العلميّة والتّقنيّة المعاصرة.

التّخطيط للمنهج المطوّر ينبغي أن يهتمّ بـ:

–مراعاة حاجات المتعلّم ومتطلّبات نموّه.

–تمكين المتعلّم من المعارف والمهارات المناسبة في المجالات العلميّة والفلسفيّة.

–ربط مضامين المنهج بالحياة.

–تمكين المتعلّم من التّعامل مع التّقنيات الحديثة، بما يسمح له بالتكيّف مع الحياة العمليّة، ومتابعة تحصيله الأكاديميّ العالي.

–تنمية مهارات التّعلّم الذّاتي من أجل بناء المستقبل.

–التطوّرات التربويّة المعاصرة:

تركّز العلوم التربويّة على أهميّة الانتقال بالمتعلّم من:

–الحفظ إلى الإبداع.

–ثقافة التّعليم إلى ثقافة التّعلّم.

–الاعتماد على الآخَر إلى الاعتماد على الذّات.

–من التّقويم اللحظي إلى التّقويم المتواصل المستمر.

تماشيا مع التّغيّرات الفكرية والمعرفيّة، وتنوّع اهتمامات الطّلاب كان لا بدّ من تغيير المنهاج، والعمل على الانتقال من القوالب المعرفيّة الجاهزة المسبقة الصّنع؛ التي تصبّ في عقول المتعلّمين إلى تطوير الإدراك العقليّ، من خلال مهارات وطرائق تعلّم حديثة، وهذا يتطلّب العمل على تغيير المحتوى التّعليمي لمادّة الفلسفة، باعتبارها الأساس لتكوين فكر نقديّ تحليليّ تركيبي، وتزويد المتعلّمين بالمهارات والمعلومات بطريقة مختلفة عما كانت عليه.

ليتمكّن المتعلّم من بناء منظومته الفكرية والمعرفيّة؛ التي تتناسب مع قدراته وذكائه، والاعتماد على قدراته في تحسين حياته ومجتمعه، والسّعي لتحقيق المواطنة التي تجعل له القيمة العليا في مجتمعه وعالمه.

- **وانطلاقاً من هذه النّقاط، كان لا بدّ من تطوير المناهج، لجعل المتعلّم الرقم واحد في العمليّة التّعليميّة، من خلال حصوله على المعلومات بجهده وبمساعده المعلّم.**

ما هي الأشياء التي عملنا على تطويرها:

تمّ العمل على تجديد محتوى الكتاب وتطويره شكلاً ومضموناً، حيث يتضمّن كلّ ما يحتاج له المتعلّم والمعلّم معاً في بناء الدّرس؛ من مشكلات وآراء وطرائق وحوار ومعلومات واختبارات، تقيس جميع المهارات ومستويات المعرفة لدى الطّالب.

- وتمّ تطوير المنهاج في اتّجاهين:

- الأوّل **أفقي:** تمّ فيه التّوسّع في البحث، وطرح أفكار جديدة لم تكن موجودة سابقاً، تطلّبتها طبيعة التّغيّرات الذهنيّة والاجتماعيّة للمتعلّمين، بحيث تمكّن المتعلّم من اكتساب المعرفة، وتطوير معلوماته، وتحسين أدائه، وفهمه لذاته ومحيطه، بما تحتويه من أفكار ومعلومات.
- الجانب الأخر **عمودي:** تمّ فيه التّعمّق في طرح الأفكار، بسبب التّوسّع في وسائل المعرفة لدى المتعلّم. فلم يعد الكتاب هو المصدر الأساسي لمعلومات الطالب، بل بات يسعى بنفسه وراء المعلومة، والوصول إليها من خلال طريقة طرح الأنشطة والمشكلات، وسعيه نحو حلّها ممّا جعل للتّعلّم متعة وفائدة.
- تمّ وضع العديد من المشاريع؛ التي تحفّز الطّالب على البحث والسعي وراء المعلومة، من أجل صقل بنائه المعرفي، وتشجيعه على القراءة، وفَهمٍ أفضل لما يحيط به ويدور حوله.
- من خلال الموضوعات المطروحة، أصبحت مادّة الفلسفة قريبة من الطّالب في حياته ومفرداته اليوميّة.
- لم تعد المادّة تعتمّد على التجريد، أو مجرّد مادّة تلقينيّة تعتمد على حشو المعلومة في ذهن الطّالب، كما أُخذ بالحسبان عدم إغفال الاهتمام بالمحتوى المعرفيّ؛ الذي يكسب الطّالب

مفردات للتّعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وتمكّنه من القدرة على الإبداع، وقراءة الواقع بشكل فعّال، والمساهمة في إعادة إنتاجه.

- زُوّد الكتاب بفهرس أعلام للفلاسفة، وشرح موجز لأهمّ أعمالهم واتجاهاتهم الفلسفيّة، ليتعرّف من خلاله على الفلاسفة؛ أصحاب الأفكار في منهاجه.

- ومن النّقاط التي تمّ التّركيز عليها:

1- يتضمّن المنهاج تكوين المتعلّم تكويناً متماسكاً، بين إيصال المعلومة إليه وبين السعي لصياغتها بنفسه.

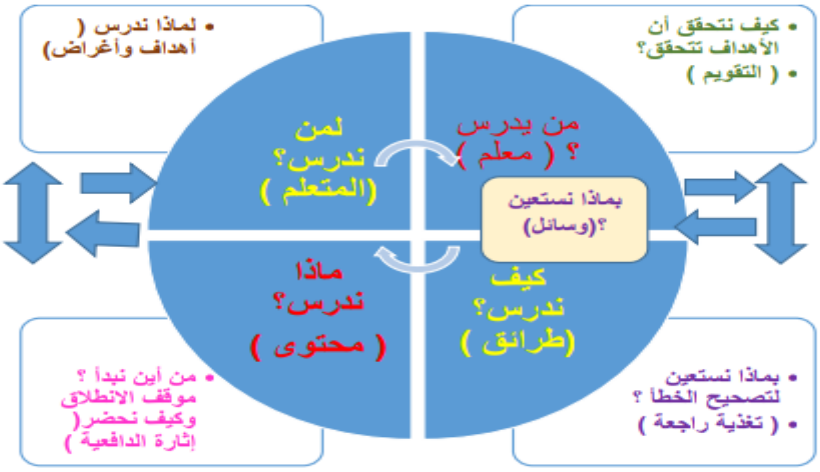
2- جعل الطّالب ملمّاً بجملة من المسائل الفلسفيّة، والآراء والاتّجاهات الفكريّة.

3- تكوين وجهة نظر ذاتيّة نقديّة لدى الطّالب من خلال مساهمته في حلّ المشكلات.

4- المساهمة في تنمية قدرات المتعلّم على التّحليل والتّأليف، وإعادة استخدام المعارف المكتسبة، والتّعبير عن الأفكار بدقّة ووضوح من خلال التّدريب على أساليب الكتابة الفلسفيّة.

5- السعي لحثّ المتعلّم على البحث من خلال المشكلات المطروحة، والحوار والتّنازل عن مواقفه السّابقة وتبنّي موقف جديد أفضل.

6- يساعد المتعلّم على الارتقاء ذاتيّاً من وضع اللامبالاة إلى موقف واع، يدفعه نحو الإبداع، ويقيه من التّسطّح الفكري.



موقف التدريس

أهداف وضع الدّليل

1- مساعدة المدرّسين على استخدام أهمّ أدوات ووسائل التّدريس المتنوّعة، وتمكينهم من استخدامها وتطويرها، وفقاً لطبيعة البيئة الصّفّية ومستوى الطّلاب.

2- تقوية أداء المعلّم، والعمل على تعزيز نقاط القوّة، وتجنّب نقاط الضّعف ومساعدته على تجاوزها.

3- تزويد المدرّسين بكيفية تحليل محتوى المنهاج وفق نماذج نظرية تساعدهم على تطوير الأداء، وتجعلهم قادرين على صوغ طرائق وأدوات جديدة.

4- ابتكار أفكار جديدة، وأساليب لتطوير العمليّة التربويّة، وتنمية المهارات المتنوّعة لدى الطّلاب

5- وضع آليّات صحيحة للتّدريس تتناسب مع المناهج المطوّرة، ومعرفة مدى تطابق محتوى المادّة مع ما نسعى للوصول إليه.

الفئة المستهدفة من الدليل

هذا الدليل يعد مرشداً ومساعداً للكوادر القائمين على العملية التعليمية التعلمية من مدرسيين وموجهين اختصاصيين ويمكن أن يستفيد منه أولياء الأمور لفهم طبيعة المادة والطرائق المثلى المتبعة في تدريس مادة الفلسفة

التّعلّم النّشط والذّكاءات المتعدّدة

برز التّعلّم النّشط كأحد الاتجاهات التربويّة المعاصرة؛ التي تركّز على دور المتعلّم الإيجابيّ في العمليّة التّعليميّة من خلال مشاركته الفعّالة في أثناء التّعلّم، كما تعدّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، إذ تحوّل دوره من متلقٍ للمعلومة إلى مشارك ومحاور ومناقش ومحلّل، ومفكّر قادر على حلّ المشكلات

وقد أثبتت البحوث العلاقة بين نشاط المتعلّم ومقدار ما يتعلّمه، فحين يقضي المعلّمون والمتعلّمون وقتاً أطول في مهام تعلّميّة وفق التّعلّم النّشط يتعلّمون بدرجة أكبر.

أظهرت الكثير من الدّراسات أهميّة التّعلّم النّشط في العمليّة التّعليميّة.

ويمكن القول: على المعلّمين استخدام التّعلّم النّشط لأنّه:

- ينمّي الثّقة بالنّفس والقدرة على التّعبير.
- يتماشى مع أساليب التّعلّم المتنوّعة والذّكاءات المتعدّدة.
- يعزّز مستويات التّفكير العليا.
- يشجّع التّعلّم المستدام واستمراريّة التّعلّم.
- يساعد المتعلّمين على تحمّل المسؤوليّة في عملية التّعلّم.

دور كلّ من المعلّم والمتعلّم في التّعلّم النّشط:

أولاً :دور المعلّم:

– يراعي حاجات وميول واهتمامات المتعلّمين وقدراتهم السّابقة، عن طريق الملاحظة والاختبارات وغيرها من الأدوات والمصادر الملائمة.

– يخطّط للأنشطة التي تحقّق التّوازن بين الأنشطة الفرديّة والجماعيّة.

– يوفّر المناخ الآمن الودّي والدّاعم، ويهيّئ البيئة التّعليميّة / التّعلّمية الصّفّيّة، ويزوّدها بالمصادر والوسائل والتّقنيّات؛ التي تثير اهتمام التلاميذ وتحفّزهم على التّعلّم.

– يشجّع المتعلّمين ويحفّزهم على التأمّل في ممارستهم وأعمالهم، والتّعبير عنها، ومناقشتهم حول ما يقومون به، وما يفكرون فيه.

– يضع المتعلّم دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة عن طريق إشراكه في أنشطة التّعلّم النّشط

– يشخّص نواحي القوّة والضعف لدى المتعلّمين، ويحدّد أنماط ذكاءاتهم وتعلّمهم.

– يوجّه المتعلّمين ويرشدهم ويدعمهم في أثناء العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، لتحقيق أهداف التّعلّم النّشط

– ينوّع في الاستراتيجيات وطرائق التّدريس الحديثة التي تتناسب مع المواضيع الدّراسيّة.

– يتحقّق من صلاحيات وجدوى الطرائق والوسائل والأنشطة التي يستعملها في عملية التّعليم، وذلك بالبحث والاستقصاء العلميّ والدّراسات الميدانيّة والاختبارات.

– يشجّع المتعلّمين على توظيف ما يتعلّمونه من معلومات ومهارات واتّجاهات وقيم في حياتهم اليوميّة.

– يتعاون مع زملائه من معلّمي الموادّ الدّراسيّة والأنشطة المختلفة على تشجيع التّعلّم النّشط.

– الاجتماع بأولياء الأمور والتشاور معهم، لإغناء تعلّم أبنائهم وحلّ مشكلاتهم.

– النّظرة الإيجابيّة نحو المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة ومراعاة إمكاناتهم وقدراتهم، وتوفير فرص وخدمات تربويّة خاصّة ومناسبة لهم، تسهّل نموّهم، وتبنّي شخصيّاتهم بشكل متوازن، وتعزّز سلوكيّاتهم.

ثانياً :دور المتعلّم:

- يسعى إلى البحث والاستكشاف وجمع المعلومات من مصادر عدّة، وتحليلها ونقدها ومقارنتها، حتى تصبح جزءاً من بنيته المعرفيّة.
- يبادر بأنشطة من صنعه، ويتحمّل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه .

يبادر بطرح الأسئلة، والتعليق على ما يقال أو يطرح من أفكار وآراء جديدة في الموقف التّعليمي.

يتحمّل مسؤوليّة اتّخاذ قراره، ويبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه في حياته اليوميّة.

يقدّر أهميّة الوقت وينظّمه بحسب متطلّبات العمل.

يشارك في تقويم نفسه، ويساهم في تقويم زملائه، ويتعاون مع المقوّمين الآخرين تعاوناً بنّاءً.

يفضّل التّعلّم بالعمل، ومشاركة زملائه بالمشاريع الجماعيّة، والعمل ضمن فريق.

- تقدير قيمة تبادل الآراء والأفكار مع الآخرين.

المقارنة بين التّعلّم التّقليدي والتّعلّم النّشط:

وجه المقارنة	التّعلّم النّشط	التّعلّم التّقليدي
الأهداف	معلنة للمتعلّمين ويشاركون في وضعها وتخطيطها، وتعليمهم مهارات البحث والحصول على المعلومة.	غير معلنة للمتعلّمين، وتقوم على نقل أكبر قدر من المعلومات.
الموقف التّعليمي	يتمركز حول المتعلّم	يتمركز حول المعلّم
طريقة التّدريس	تهتمّ بالأنشطة وأنواعها، ولها أنماط متعدّدة، وتستخدم وسائل تعليميّة متنوّعة، تتماشى مع أنماط التّعلّم والذّكاءات المتعدّدة.	تقوم على التّلقين المباشر ولا تهتمّ بالأنشطة ، وتسير على نمط واحد ، وتغفل استخدام الوسائل التّعليميّة .
دور المعلّم	ميسّر، موجّه، معزّز، يشجّع المتعلّمين على التّعاون في اختيار الأنشطة، يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، يُحكم عليه بمدى مساعدته للمتعلّمين على تحقيق النّموّ المتكامل .	مصدر للمعلومات وملقّن لها، لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، علاقته تسلّطية معهم، يُحكم عليه بمدى نجاح المتعلّمين في الامتحانات.
دور المتعلّم	يحاور، يناقش، يفكّر، يحلّل ،يصغي، يطبّق، يُقوّم، ويتحمّل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.	يصغي، يحفظ، يسترجع، يتذكّر، يعمل بمفرده، ويُحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.
الوسائل التّعليميّة	يُجري إعداد وسائل تعليميّة مرتبطة بالأهداف والأنشطة التّعليميّة، وتكون شاملة ومناسبة مع أنماط التّعليم ،ويتاح للمتعلّم أن يختار منها ما يساعده على إتقان التّعلّم وتحقيق الأهداف.	تستخدم الوسائل التّعليميّة التّقليدية المألوفة والموجودة داخل الحجرة الدّراسيّة، ويختار المعلّم ما يفضّل منها، وغالباً ما تكون مطبوعة وإن لم تتوافر لا لزوم لها.
بيئة الحجرة الدّراسيّة	غنيّة بالخبرات ويمكن تغيير أماكن جلوس المتعلّمين فيها بحسب الطّريقة المستخدمة، ممّا يساعد المتعلّمين على التّفاعل وإتقان التّعلّم.	ثابتة وغالباً لا تتغيّر طوال العام الدراسيّ سواء الأثاث أو المتعلّمين أو السّبّورة.
سرعة التّعلّم	كلّ متعلّم يتعلّم بحسب سرعته الذّاتية .	واحدة لجميع المتعلّمين .
التّقويم	عملية التّقويم تدخل ضمن عملية التّعليم لمساعدة المتعلّمين على اكتشاف مواطن القوّة والضّعف ومقارنة المتعلّم بنفسه.	عملية التّقويم عملية منفصلة، وتظهر عادةً في صورة امتحانات لإصدار حكم بالنجاح أو الفشل، ويقارن المتعلّم بغيره دائماً.

أنماط المتعلّمين في التّعلّم النّشط:

يمكن تصنيف المتعلّمين وفق نمط تعلّمهم باستخدام الحواسّ إلى الأنماط الآتية:

- **المتعلّمون البصريّون:** يستجيبون بصورة جيّدة للآتي:

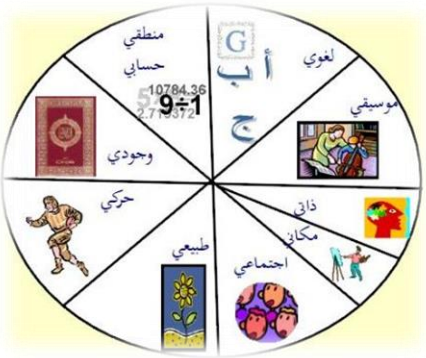
الكلمة المكتوبة، والرّسم البيّاني، والصّورة، وشرائط الفيديو، والرّسومات، والصّور الجداريّة.

- **المتعلّمون السّمعيون:** يستجيبون بصورة جيدة للآتي:

الكلمة المنطوقة، والمحاضرات، والأشرطة، والمناقشات، والمؤثّرات الصّوتيّة.

- **المتعلّمون الحركيّون:** يستجيبون بصورة جيّدة للآتي:

الحركة، وإعداد التّصاميم، والنّشاطات الإبداعيّة، وتمثيل الأدوار، والنّشاطات العمليّة، والعمل الجماعي.



الذّكاءات المتعدّدة:

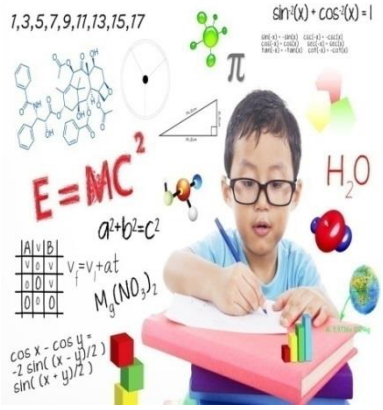
حدّد جاردنر سبعة أنواع من الذّكاءات في البداية عام 1983م، ثم أضاف إليها في عام 1995م نوعين آخرين (الذّكاء الطّبيعي والذّكاء الوجودي) ليصبح عددهم تسع ذكاءات، وفي الوقت الحالي يتمّ اكتشاف أنواع عديدة من الذّكاءات، وفيما يلي نبيّن أنواع الذّكاءات التّسعة:

الذّكاء اللّغوي: هو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفويّاً أو كتابيّاً، والتميّز في استعمال اللّغة (كما في كتابة الشّعر والرّواية والصّحافة والخطابة)، وهو ذكاء يتضمّن قدرة الفرد على معالجة البناء اللّغوي، وفهم معاني الكلمات، وإيقاعها وتصريفها، وكذلك الاستخدام العمليّ للّغة في المواقف المختلفة بنجاح.

من مؤشراته عند المتعلّم:

يتهجى الكلمات بسهولة – يحبّ القراءة – يحبّ كتابة القصص والأناشيد – متحدّث – يستخدم الكلمات بكفاءة شفويّاً أو كتابيّاً، والتميّز في استعمال اللّغة (كما في كتابة الشّعر والرّواية والصّحافة والخطابة) يبرع فيه الشّعراء – الكتّاب – رجال الدّين– الفنّانون.

الاستراتيجيات المناسبة: المناقشة – الحوار – العصف الذّهني – القراءة والاستماع – لعب الأدوار – القصة – الألغاز اللّغوية وألعاب الكلمات.



الذّكاء المنطقيّ الريّاضي: هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، والتّميّز في استعمال التّفكير المنطقيّ والريّاضي، والإقبال على حلّ المشكلات وتصنيف الأشياء، واستعمال المفاهيم المجرّدة. ويغطّي هذا الذّكاء مجمل القدرات الذهنيّة التي تتيح للشّخص الملاحظة والاستنتاج والاستنباط، ووضع العديد من الفرضيّات لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذلك القدرة على تعرّف الرّسوم البيانيّة والعلاقات التّجريديّة والتّصرف فيها.

من مؤشراته عند المتعلّم:

يجري عمليات حسابيّة بسهولة، يستمتع بالألعاب المنطقيّة والعقليّة والتّجارب العلميّة، ويحبّ تصنيف الأشياء.

يبرع فيه علماء المنطق والرّياضيّات– مبرمجو الحواسيب – المحاسبون– لاعبو الشّطرنج– المخترعون.

الاستراتيجيات المناسبة: حلّ المشكلات – الاستنتاج – الاستقراء – الألغاز الرّياضيّة – التّصنيف.

الذّكاء المكاني: هو القدرة على إدراك العالم البصريّ المكانيّ بدقّة، وقراءة الخرائط والجداول وتخيّل الأشياء، وتصوّر المساحات، وتتمثّل هذه القدرات في أنشطة مفضّلة، مثل: التّصوير وبناء الأشياء وتصميمها، والتمعّن في الأشكال الهندسيّة. ويتمّ التّعبير عنه من خلال الرّسم الهندسي والرّسم الفنيّ والرّسم التجريدي (الكاريكاتير)، وقراءة الخرائط والتّفكير في الصور، والقدرة على الإبحار الملاحي.

من مؤشراته عند المتعلّم:

لديه قوّة ملاحظة للأشياء الموجودة في محيطه – يحبّ دراسة الخرائط والرّسوم البيانيّة – يستمتع بمشاهدة الصّور والعروض– يستمتع بحييات الصّور والمتاهات، ويبرع فيه: الفنّان التّشكيلي – المهندسون – الحرفيّون – النّحّاتون.

الاستراتيجيات المناسبة: الخرائط الذهنيّة – العروض البصريّة – العصف الذّهني – الاستنتاج.

الذّكاء الجسديّ الحركي: هو القدرة على استخدام الجسد بكفاءة، للتّعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الألعاب الرّياضيّة والرّقص، ومهارة استخدام الفرد لأعضاء جسده بكفاءة كالجرّاح والحرفي.

ويضمّ هذا الذّكاء مهارات كالتّآزر والتّوازن والمرونة والسّرعة والإحساس بحركة الجسد ووضعه. كذلك يوجد هذا النوع في لغة الجسد لدى الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً بدنيّاً–حركيّاً متطوّراً جداً.

من مؤشراته عند المتعلّم:

يستخدم لغة الجسد لنقل الأفكار والمشاعر، يتقن الألعاب الرياضية، يظهر كفاءة في المهارات التي تتطلّب تناسق العضلات مثل النّحت والأعمال اليدوية.

يبرع فيه العدائيون – السّبّاحون – الرّاقصون – الجراحون – الممثلون – الحرفيّون.

الاستراتيجيات المناسبة: لعب الأدوار – التّجارب العمليّة – المشروعات – التطبيقات العمليّة.

الذّكاء الموسيقي: هو القدرة المتميّزة على تعرّف الأصوات، وتذوّق الأنغام، وتذكّر الألحان، والتّعبير بوساطتها، والقدرة على إدراك الصّيغ الموسيقيّة، وتمييزها وتحويلها وتأليفها. يتمّ التّعبير عن هذا الذّكاء من خلال فهم الإيقاعات والألحان والقصائد المغنّاة، وشدّة الصّوت والتّوقيت ومدى الصّوت.

يتمّ التّعبير أيضاً عن هذا الذّكاء من خلال كتابة الأغاني والألحان، والغناء والعزف على الآلات الموسيقيّة وتذوّق الموسيقا.

من مؤشراته عند المتعلّم:

يتذكّر ألحان الأغنيات – يعزف على آلة موسيقيّة – يَعُدّ الاستماع للموسيقا من الأمور المهمّة – يؤلّف ألحاناً بسيطة.

يبرع فيه الفنّانون – الملحّنون – العازفون على الآلات الموسيقيّة.

الاستراتيجيات المناسبة: العروض – لعب الأدوار – مشروعات عملية (مهرجانات – مسابقات فنيّة).

الذّكاء الاجتماعي: هو القدرة على ربط وتمتين علاقات إيجابيّة مع الآخرين، والتّفاعل مع النّاس وفهمهم، ولعب أدوار قياديّة ضمن المجموعات، وحلّ الخلافات بين الأفراد.

يتمثّل الذّكاء الاجتماعيّ في أولئك الذين يجذبون النّاس ويتفاعلون معهم، وقد يكون لديهم المهارات والخصائص الآتية: الإحساس بمشاعر الآخرين، والتّواصل والتّفاعل معهم، يعملون مثل لاعبي فريق واحد ويظهرون مهارات قياديّة.

من مؤشراته عند المتعلّم:

يستطيع معرفة مشاعر الآخرين، يحبّ الانضمام إلى النوادي أو الجمعيّات، يفضّل الألعاب الجماعيّة

يبرع فيه: القادة السياسيّون – المعلّمون – رجال الدّين.

الاستراتيجيات المناسبة: لعب الأدوار – التّجارب العمليّة – المشروعات – التّطبيقات العمليّة.

الذّكاء الذّاتي: هو القدرة على معرفة الذّات والتأمّل في مكوّناتها، ومواطن ضعفها وقوّتها، والتّصرّف توافقيّاً على أساس تلك المعرفة.

كذلك الوعي بالحالات المزاجيّة والدّوافع والرّغبات، والقدرة على الضّبط الذّاتي؛ بمعنى أن يتوصّل الفرد إلى حالة من التّوازن بين المشاعر الدّاخلية والضّغوط الخارجية.

من مؤشراته عند المتعلّم:

لديه شعور قوي باستقلاليّة أفكاره وتصرّفاته – يستطيع وصف مشاعره الداخلية بدقّة – لديه حدس قوي– لديه دافعيّة داخليّة لعمل الأشياء– لديه القدرة على تحديد أهدافه الخاصّة والتّخطيط لها.

يبرع فيه الفلاسفة – الزّعماء الدينيّون – الأطباء النّفسيّون.

الاستراتيجيات المناسبة: الاستنتاجيّة – الحواريّة – المشروعات الفرديّة.

الذّكاء الطبيعي: هو القدرة على التّعامل مع الطبيعة، بما فيها من النّباتات والحيوانات والطيور والحيوانات المائيّة، ويتجلّى ذلك بحبّ الاطّلاع على خصائص وماهيّة الكائنات الحيّة.

والذين لديهم ذكاء طبيعي لديهم اهتمام بالظّواهر الطبيعيّة، فضلاً عن إحساسهم بالعلاقات بين الكائنات الحيّة.

من مؤشراته عند المتعلّم:

لهم اهتمام بالظّواهر الطّبيعيّة والمحافظة على الكائنات الحيّة ومعرفة خصائصها.

يبرع فيه علماء الطّبيعة – علماء البيئة – الجغرافيّون.

الاستراتيجيات المناسبة: المشروعات – الملاحظة المباشرة.

الذّكاء الوجودي: هو القدرة على التأمّل في الحياة، وتوجيه تساؤلات حول الحياة والموت والحقائق النهائيّة، ومغزى وجود الإنسان على الأرض، وهو المقدرة على فهم عالم الرّوحانيّات والأديان.

من موشّراته عند المتعلّم:

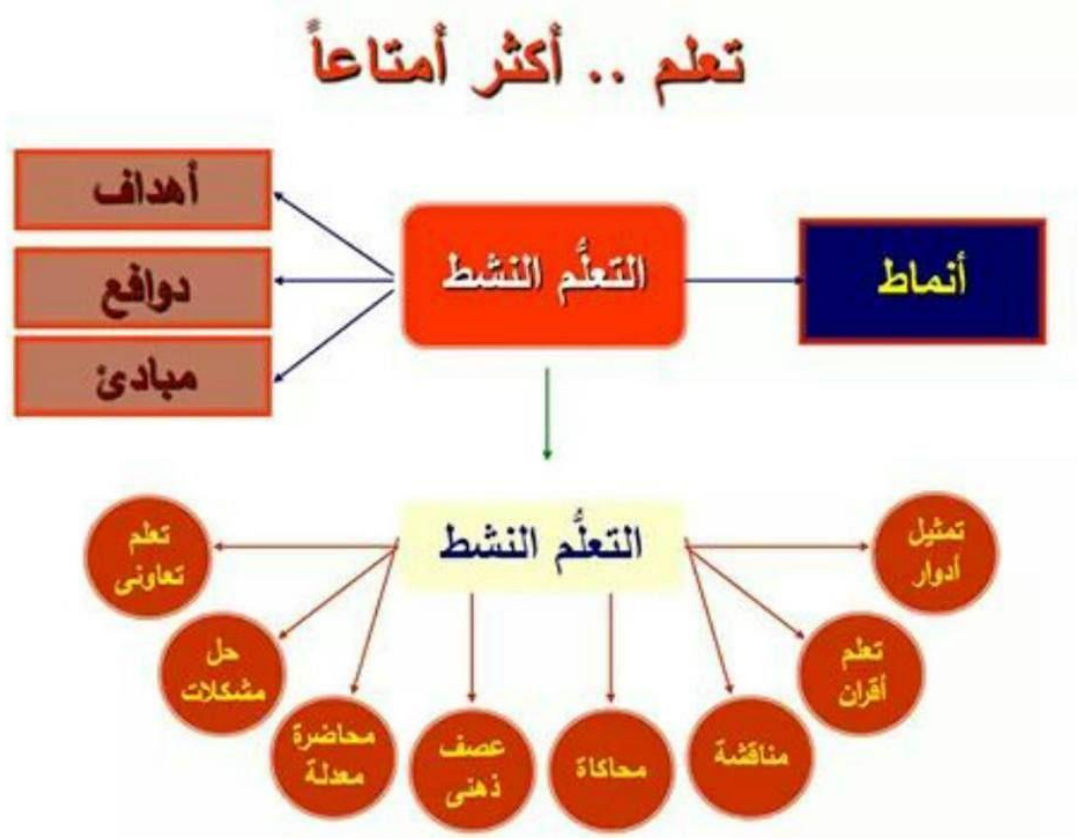
لديهم اهتمام بالأديان والعقائد، التّفكير في الكون والخليقة.

يبرع فيه علماء الدّين – الفلاسفة.

الاستراتيجيات المناسبة: المشروعات الفرديّة– الحواريّة – المناقشة – الاكتشافيّة.

إستراتيجيّات التّدريس

إستراتيجيّات التّعلّم النّشط تشمل مدى واسعاً من الأنشطة التي تشارك في العناصر الأساسيّة، والتي تحثّ المتعلّمين على التّفكير بالأشياء التي يتعلّمونها ويمارسونها، ويمكن أن تُستخدم هذه الإستراتيجيّات في التّفكير الإبداعيّ والنّاقد، والتّحدّث مع أقرانهم أو المجاميع الصغيرة أو الصّفّ بأكمله، كذلك تجعلهم ينشغلون بالتّعبير عن أفكارهم خلال الكتابة، واكتشاف القيم والمواقف الشّخصيّة، وتقديم واستقبال التّغذية الرّاجعة، والتأمّل خلال عمليّات التّعلّم.



هناك إستراتيجيّات كثيرة للتّعلّم النشط والتي يستطيع المعلّم استخدامها لتوفير الفرص التّعليميّة للتّعلّم ، منها : إستراتيجيّة التّعلّم التّعاوني– إستراتيجيّة التّعلّم الذّاتي – إستراتيجيّة حلّ المشكلات – إستراتيجيّة الحوار والمناقشة – إستراتيجيّة لعب الأدوار – إستراتيجيّة العصف الذّهني – إستراتيجيّة التّعلّم باللّعب – إستراتيجيّة خرائط المفاهيم – إستراتيجيّة الخرائط الذهنيّة – وهناك إستراتيجيّات وطرائق أخرى يمكن أن يستخدمها المعلّم في التّعلّم النّشط .

إستراتيجيّات التّدريس المطوّرة

يتمّ تنفيذ التّعلّم التّعاوني بطرائق عدّة، تختلف نوعاً ما في إجراءات تطبيقها في الصّفّ الدراسي، إلا أنّها تتفق على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات متعاونة، يتبادل أفراد كلّ منها الأفكار والمعلومات، والعمل فيما بينهم لإنجاز أو تحقيق مهمّة أو أهداف معيّنة، ومنها على سبيل المثال:

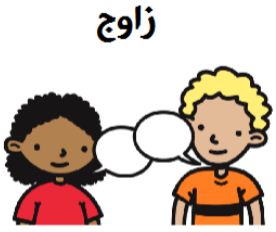
أولاً :فكّر –زاوج –شارك: هي إحدى طرائق التّعلّم التّعاونيّ النّشط التي تُستخدم لتنشيط ما لدى المتعلّمين من معرفة سابقة للموقف التّعليميّ، أو لإحداث ردّ فعل حول فكرة ما، فبعد أن يتمّ التّأمّل في صمت في فكرة ما – لبضع لحظات أو دقائق – يناقش كلّ زوج من المتعلّمين ما توصّل إليه، ثم يشارك زوجاً آخر من المتعلّمين لمناقشته.

أنموذج تطبيقي: درس الحدود المنطقيّة / الصّفّ: الثالث الثّانوي الأدبي الجزء الثّاني

إستراتيجيّة فكّر– زاوج – شارك:

هي إحدى طرائق التّعلّم التّعاونيّ النّشط التي تُستخدم لتنشيط ما لدى المتعلّمين من معرفة سابقة للموقف التّعليمي، أو لإحداث ردّ فعل حول فكرة ما، فبعد أن يتمّ التّأمّل في صمت في فكرة ما – لبضع لحظات أو دقائق – يناقش كلّ زوج من المتعلّمين ما توصّل إليه، ثم يشارك زوجاً آخر من المتعلّمين لمناقشته.

تتألف من خطوات عدّة: 1– **التّفكير 2– المزاوجة 3– المشاركة 4– المراجعة**



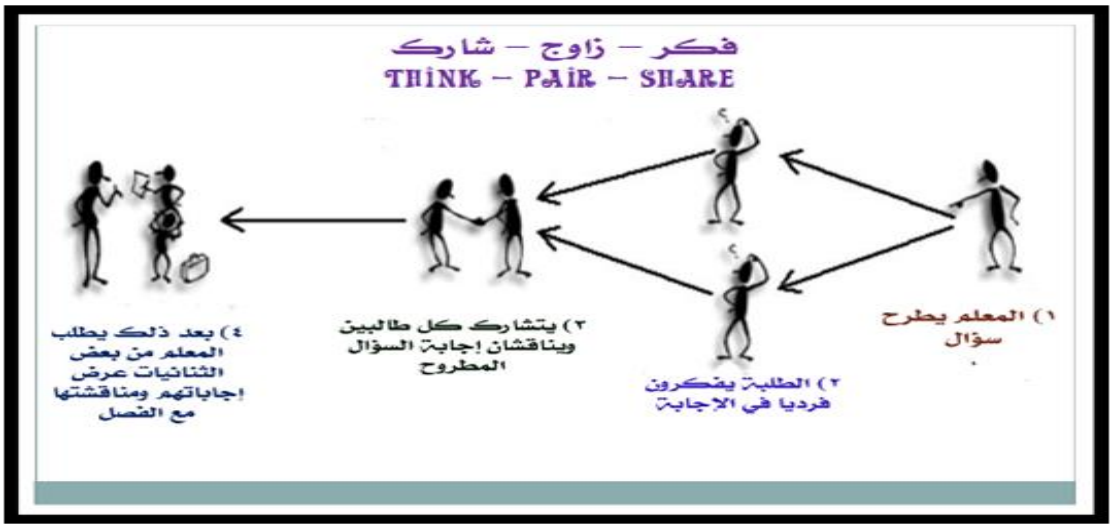
النّشاط الأوّل: إثارة الدّافعية للدّرس:

إثارة تفكير الطّلبة بأسئلة تحفيزيّة:

- كيف نعبّر عن أفكارنا؟
- هل لكلّ علم لغة خاصّة به؟
- متى يكون الحدّ معبّراً عن الكم ومتى يعبّر عن الكيف؟

لنتمكّن من تتمّة الأنشطة الصّفّية لابدّ من تحديد الاستراتيجية المناسبة للدّرس ، وهي استراتيجية التّعلّم التّعاوني – فكّر ، زاوج ، شارك

النّشاط الثّاني:



نعتمد على الإجابات التي حصلنا عليها من إثارة الدّافعية، لنتوصّل إلى أنّ الحدّ هو اللفظ الذي يدلّ على معنى من المعاني وله تصنيفات عدّة.

ثم يقوم المعلّم بطرح سؤال:

ماذا تصنّف الحدود الآتية: إنسان – شجرة – مدرسة؟

– نطلب من الطّلبة التّفكير فردياً في هذا السؤال لمدّة دقيقتين.

– ثم نطلب من كلّ تلميذين أن يفكّرا في هذا السؤال لمدّة (3 دقائق).

– ثم نقسم الطّلبة إلى مجموعات من خمس أو ستّ تلاميذ، ونعطيهم مدّة (4 دقائق) للتفكير في الإجابة عن هذا السّؤال، والوصول إلى فكرة صحيحة تجيب عن السّؤال المطروح وهي أنّ الحدّ هو حدّ كلّي.

نطلب من كلّ مجموعة عرض إجابتها شفهياً، يناقش المعلّم الإجابات لنصل لإجابة مفيدة وصحيحة (الحدّ الكلّي)، وتكون بمثابة تعميم يثبّته المعلّم على السّبّورة.

ثانياً: استراتيجية جيكسو (مجموعات التّركيب): في هذه الطّريقة يكون التّركيز بشكل أكبر على نشاط المتعلّم، وقيامه بدور المعلّم والمتعلّم.

يجب على طلبة المجموعة الواحدة أن يتكاملوا في أداء المهام المنوطة بهم بكفاءة وتشاركوا فيها بفعاليّة؛ فإن كان أحد الطّلبة ضروريّاً فإنّ الطّالب الآخر ضروريّ أيضاً في المجموعة ذاتها، ويشترك الطّلبة في هذه الاستراتيجية ضمن نوعين من المجموعات (أساسية وخبراء)، وجيكوس من أكثر استراتيجيات التّعلّم التّعاوني انتشاراً وأهميّة في مساعدة الطّلبة على المشاركة في الأنشطة الصّفّية، وزيادة سيطرة المعلّم على التّدريس الصّفّي، وخلق مناخ تعليمي يعتمد على المتعلّم ذاته .

وتركّز هذه الاستراتيجية على نشاط الطّالب في إطارين : مجموعة الأم ومجموعة التّخصّص (الخبراء) ، وفيها ينقسم الصّفّ إلى مجموعات ؛ كلّ مجموعة تتكوّن من أربعة إلى ستّة أفراد وفق عدد المهام ، ثم يأخذ كلّ فرد من المجموعة جزءاً من مادّة عامة أو مهمّة خاصّة ، وتوزّع المهام ذاتها على جميع الفِرَق الأم ، ثمّ يتجمّع الطّلبة في فرق التّخصّص (الخبراء) للبحث في المهمّة التي أوكل بها كلّ واحد منهم ، وبعد الانتهاء من ذلك يعود كلّ طالب من فرق التّخصّص إلى فرقته الأم التي جاء منها ، وفيها

يحاول كلّ طالب تخصّص في مهمة معيّنة أن ينقل لأفراد مجموعته المعلومات التي توصّل إليها في فرقة التّخصّص التي ناقشت المهمّة ذاتها ، وهذه المرحلة تسمّى مرحلة تعليم الطّالب لزملائه ؛ حيث يمثّل الطّالب الواحد دور المعلّم ويعلّم مجموعته الموضوع الذي تخصّص به ، وهذا يعني أنّ المهمّة التي أوكل بها لم تكن مقصورة على تعلّمه لها لنفسه فقط ، وإنّما يتعلّمها كي يعلّمها لغيره ، وهذا يتطلّب بذل جهد أكبر من أجل إتقان المهمّة ، ومن المهمّ أن يصل كلّ طالب في فرقته الأم إلى تعلّم جميع جوانب المادّة التي حدّدتها المهام التّعليميّة ، وفي داخل الفرقة يجري نقاش وأسئلة للتأكّد من أنّ كلّ فرد فيها أصبح ملمّاً في جميع أجزاء المادّة .

١	اختر درساً مناسباً بحيث تستطيع تجزئته إلى عدة موضوعات متفرعة .	
٢	قسم الطلبة إلى مجموعات متنوعة تتكون كل مجموعة من ٣ـ٥ أعضاء .	
٣	يتوزع أعضاء المجموعة الأصلية في مجموعات تسمى المجموعات المتخصصة أو الخبيرة ليجتمع الأعضاء ذووا الموضوع المشترك .	
٤	يعودون الطلبة إلى مجموعاتهم الأصلية و يقوم كل طالب بدوره بتأسيس أعضاء مجموعته الجزء الذي اختص به .	

أنموذج تطبيقي: درس: فروع علم الاجتماع /الصّفّ: الأوّل الثّانوي استراتيجية: جيكسو

المعيار:

يتعرّف فروع علم الاجتماع والفروق بينها.

المؤشّرات:

- يعدّد صفات المجتمع البدوي.
- يحدّد خصائص المجتمع الرّيفي.
- يوضّح أثر الحياة المدنيّة على العلاقات الاجتماعيّة.
- يبيّن دور علم الاجتماع العائلي في إيجاد الحلول للمشكلات العائلية.
- يثمّن قيمة البيئة ودور الوعي في الحفاظ عليها.

- يرسم خريطة مفاهيم حول فروع علم الاجتماع.

المهارات المتوقّع اكتسابها:

- **ربط المفاهيم** - **التّحليل والتّركيب** - **المناقشة والحوار**

مستلزمات الدّرس:

كتاب الطّالب– بطاقات– أوراق عمل– صور– فيديوهات أو عرض بوربوينت تعرض أمثلة عن المجتمعات.

الاستراتيجية والطّريقة: التّعليم التّعاوني بحسب طريقة جيكسو

(تنويه : هذا الدّرس يمكن تطبيق أيّ طريقة وإستراتيجيّة أخرى مناسبة له، أي هذه الإستراتيجيّة ليست هي الوحيدة التي نتّبعها لهذا الدّرس) .

إجراءات الدّرس

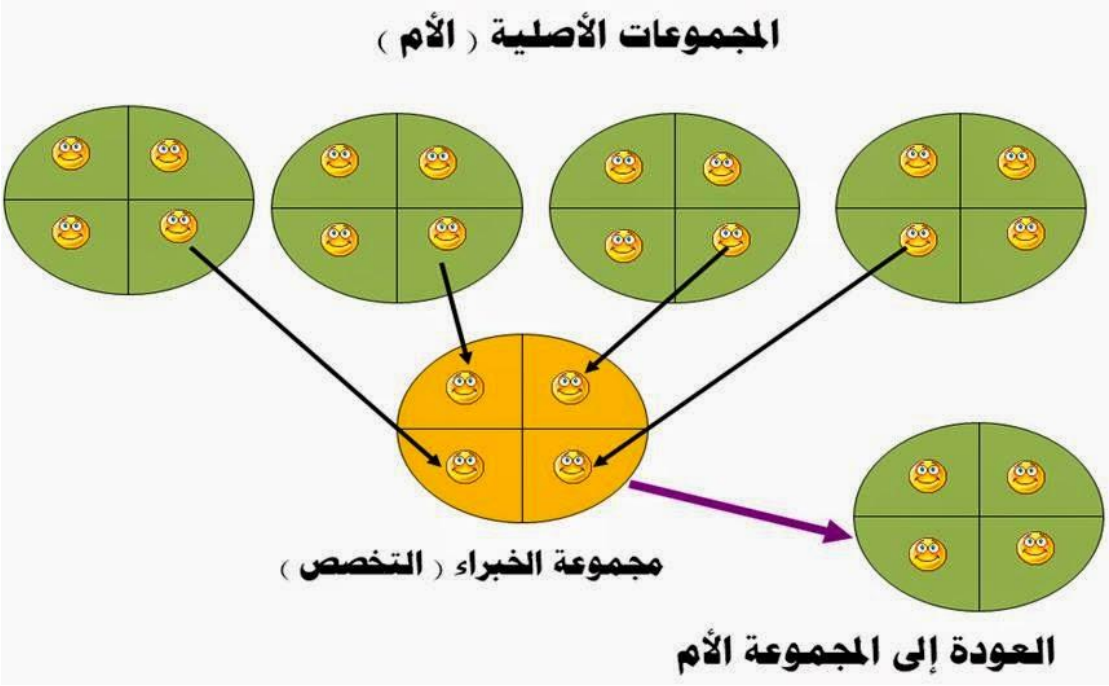
النّشاط الأوّل: تحديد الاستراتيجية المتّبعة في الدّرس وشرحها:

لنتمّكن من تصميم الأنشطة الصّفّية لهذا الموقف التّعليمي لابدّ من تحديد الاستراتيجية المناسبة له، بما يتّفق مع الهدف العام والأهداف التّعليميّة للدّرس، والاستراتيجية المناسبة لهذا النّشاط هي: التّعليم التّعاوني (الجكسو)، وتتمثّل خطواتها بالشكل الآتي:

الخطوة الأولى: تتضمّن اختيار الدّرس، أو الموقف التّعليمي المناسب لهذه الطّريقة، وقد قمنا بهذه الخطوة.

(ملاحظة: يجب اختيار درس مناسب يمكن تقسيمه لأجزاء عدّة، ويحوي فقرات عدّة).

علينا الآن تنفيذ الخطوات الآتية كما هي موضّحة في الشّكل:



زميلي المدرّس قبل البدء بتوزيع المهمات أذكّر الطّلبة بقواعد طريقة التّعليم التّعاوني.

أوجّه الطّلبة للتّشكّل في خمس مجموعات؛ عدد أفراد كلّ مجموعة يساوي عدد فقرات الدّرس، وفي هذا الدّرس لدينا خمسة أسئلة، إذن عدد أفراد كلّ مجموعة (5 طلاب)، وأوزّع على كلّ عضو في هذه المجموعة سؤالاً من الدّرس، والأسئلة هي:

س1: أعدّد صفات المجتمع البدوي.

س2: اذكر صفات المجتمع الرّيفي.

س3: أوضّح أثر الحياة المدنية على العلاقات الاجتماعيّة

س4: ابيّن رأيي في دور علم الاجتماع العائلي في إيجاد الحلول للمشكلات العائليّة معلّلاً ذلك بالأمثلة

س5: أقترح وسائل للحفاظ على البيئة وأهميّة ذلك في التأثير في المجتمعات الإنسانيّة.

النّشاط الثّاني:

في هذا النّشاط نطلب من الطّلبة أعضاء المجموعة الأصلية التّوزّع في مجموعات تخصّصية للإجابة عن سؤال واحد من الأسئلة المطروحة، فالمجموعة التّخصّصية الأوّلى تجيب عن السّؤال الأوّل، والثّانية تجيب عن السّؤال الثّاني وهكذا ...

نحدّد وقتاً لعمل هذه المجموعات التّخصّصية لا يتجاوز خمس دقائق، وأطلب منهم الوصول إلى إجابة محدّدة ونهائيّة؟ وتدوينها في دفاترهم، وأنبّههم إلى أنّهم سيعودون إلى مجموعاتهم الأساسيّة ليعلّموا زملاءهم ما تعلّموه.

مع القيام زميلي المدرّس بالتجوّل بين المجموعات، والوقوف على سير عملها، وتصويب مساره، وتسجيل الملاحظات حول عمل كلّ فرد في المجموعة من خلال بطاقة ملاحظة أعدّها لذلك، والتّأكّد من صحّة ما توصّلوا إليه، ثم اعتماده بعد الانتهاء من تنفيذ كلّ مجموعة المهمّة المكلّفة بإنجازها.

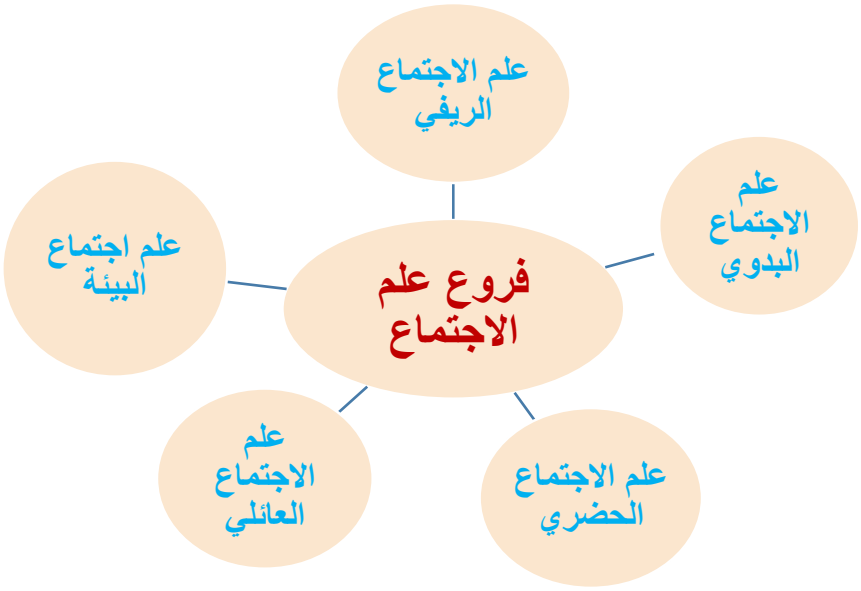
النّشاط الثالث: أوجّه الطّلبة في مجموعات التّخصّص للعودة إلى مجموعاتهم الأساسيّة (المجموعة الأم)، وأطلب إلى كلّ طالب في المجموعة تعليم أعضاء مجموعته المهمة التي تعلّمها، مع التأكيد على أن يفهم كلّ أفراد المجموعة جميع أسئلة البنية الفكريّة، وأخصّص لهذه الخطوة (9 دقائق).

بعد انتهاء الوقت المخصّص، أقيّم عمل المجموعات، فأُخرِج طالباً ما من المجموعة ليقف أمام زملائه، وأوجّه له سؤالاً، وأنبّه أنّ درجته نفسها هي درجة المجموعة التي ينتمي إليها، فتُعزّز المجموعة الناجحة بالتشجيع والثناء عليه، وتثاب بتقدير جيد على عملها.

تقويم الدّرس:

1- يطلب من الطّلبة إعداد أوراق عمل، يذكر فيها الطّالب مثالاً عن وظيفة كلّ فرع من فروع علم الاجتماع، في حلّ مشكلات اجتماعيّة واقعيّة في مجتمعه.

2- رسم خريطة مفاهيم عن فروع علم الاجتماع.



إغلاق الدّرس:

يمكن أن يكون عبارة عن تساؤل يقدّم لجميع الطّلاب للإجابة عنه:

ما هو دور علم الاجتماع في دراسة المشكلات الاجتماعيّة في مختلف المجالات؟

أنموذج تطبيقي: درس: القيمة وأنواعها / الصّفّ: الثّاني الثّانوي الأدبي / استراتيجية: جيكسو

المعيار:

يتعرّف أنواع القيمة ويدرك أهميّة القيم في حياته.

المؤشّرات:

- يعرّف القيمة.
- يحدّد معنى القيمة العقليّة.
- يذكر أمثلة من واقعه عن القيم الأخلاقيّة.
- يقارن بين الجمال المادّيّ والجمال المعنوي.
- يوضّح معنى القيم الاقتصادية، وأهميّة العمل في حياته.
- يرسم خريطة مفاهيم لأنواع القيم.
- يتمثّل دور القيم الأخلاقيّة في المجتمع.

المهارات المتوقّع اكتسابها:

ربط المفاهيم – التّحليل والتّركيب – المناقشة والحوار

مستلزمات الدّرس:

كتاب الطّالب– بطاقات– أوراق عمل– فيديوهات أو عرض بوربوينت تعرض أمثلة عن القيم الإستراتيجيّة ، والطّريقة هي : **التّعليم التعاوني بحسب طريقة جيكسو** .

(تنويه: في هذا الدّرس يمكن تطبيق أيّ طريقة أوإستراتيجيّة أخرى مناسبة له فهذه الإستراتيجيّة ليست الوحيدة المتّبعة لهذا الدّرس) .

إجراءات الدّرس:

النّشاط الأوّل: تحديد الاستراتيجية المتّبعة في الدّرس وشرحها:

لنتمكّن من تصميم الأنشطة الصّفّية لهذا الموقف التّعليمي لابدّ من تحديد الاستراتيجية المناسبة له بما يتفق مع الهدف العام والأهداف التّعليميّة للدرس، والاستراتيجية المناسبة لهذا النّشاط هي: التّعليم

التعاوني (الجيسكو)، وتتمثل خطواتها بالشكلّ الآتي: الخطوة الأوّلى: تتضمّن اختيار الدّرس او الموقف التّعليمي المناسب لهذه الطّريقة، وقد قمنا بهذه الخطوة.

(ملاحظة: يجب اختيار درس مناسب يمكن تقسيمه لأجزاء عدّة ويحتوي مجموعة من الفقرات)

علينا الآن تنفيذ الخطوات الآتية كما هي موضّحة في الشكل:

خطوات الاستراتيجية		
الخطوة الأولى	جزء موضوع الدرس إلى مهام مختلفة	
الخطوة الثانية	قسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة (عدد المجموعات = عدد المهام) بحيث يعمل كل طالب على مهمة مختلفة عن الآخر (تسمى هذه المجموعة ، المجموعة الأم)	
الخطوة الثالثة	يتوزع أعضاء المجموعة الأم إلى مجموعات تسمى مجموعات التخصص بحيث يجتمع الأعضاء ذو المهمة المشتركة	
الخطوة الرابعة	يعود الطلاب إلى مجموعاتهم الأصلية (المجموعة الأم) ، و يقوم كل طالب بتدريس أعضاء مجموعته الجزء الذي يخصه .	

زميلي المدرّس قبل البدء بتوزيع المهمات أذكّر الطّلبة بقواعد طريقة التّعليم التعاوني.

أوجّه الطّلبة للتشكلّ في خمس مجموعات عدد أفراد كلّ مجموعة يساوي عدد فقرات الدّرس، وفي هذا الدّرس لدينا خمسة أسئلة، إذن عدد أفراد كلّ مجموعة (5 طلاب)، أوزّع على كلّ عضو في هذه المجموعة سؤالاً من الدّرس، والأسئلة هي:

س1: وضّح معنى القيمة.

س2: ما هي علاقة القيم بالعقل؟

س3: وضّح دور الأخلاق في تعزيز القيم لدى الأفراد.

س4: بيّن رأيك في معنى الجمال هل هو ظاهريّ مادّي أم داخلي روحي؟ معلّلاً ذلك بالأمثلة.

س5: هل للعمل والحاجات المادّيّة والاقتصاديّة قيمة في المجتمع؟ وضّح ذلك.

النّشاط الثّاني:

في هذا النّشاط نطلب من الطّلبة أعضاء المجموعة الأصلية التّوزّع في مجموعات تخصّصية للإجابة عن سؤال واحد من الأسئلة المطروحة.

فالمجموعة التّخصّصية الأوّلى تجيب عن السؤال الأوّل، والثّانية تجيب عن السؤال الثّاني وهكذا...

نحدّد وقتاً لعمل هذه المجموعات التّخصّصية بما لا يتجاوز خمس دقائق، وأطلب منهم الوصول إلى إجابة محدّدة ونهائية، وتدوينها في دفاترهم، وأنبّههم إلى أنّهم سيعودون إلى مجموعاتهم الأساسيّة ليعلّموا زملاءهم ما تعلّموه.

مع القيام زميلي المدرّس بالتجوّل بين المجموعات، والوقوف على سير عملها، وتصويب مساره، وتسجيل الملاحظات حول عمل كلّ فرد في المجموعة من خلال بطاقة ملاحظة أعدّها لذلك، والتّأكّد من صحّة ما توصلوا إليه، واعتماده بعد الانتهاء من تنفيذ كلّ مجموعة من المهمّة المكلّفة بإنجازها.

النّشاط الثالث:

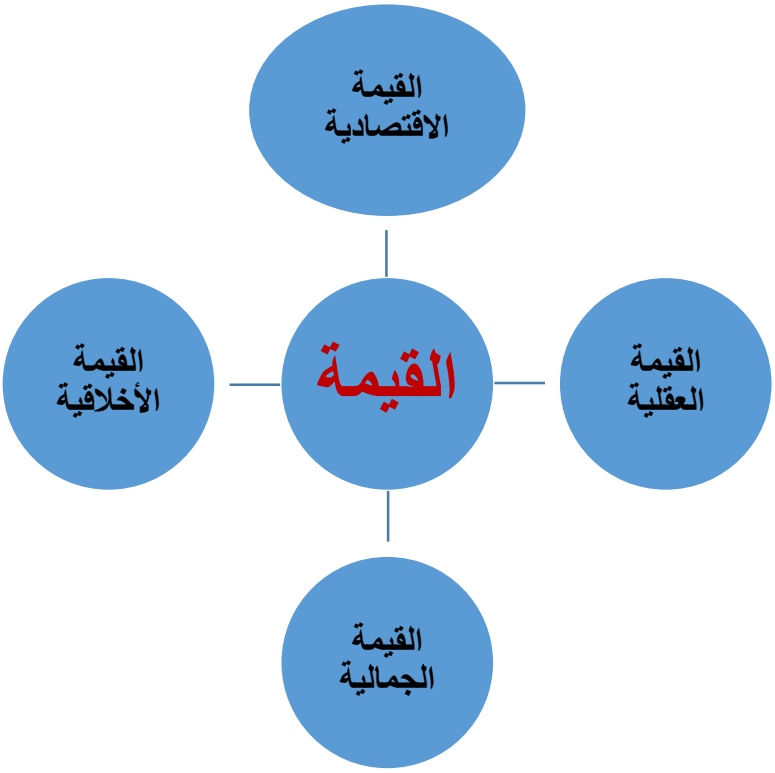
أوجّه الطّلبة في مجموعات التّخصّص للعودة إلى مجموعاتهم الأساسيّة (المجموعة الأم) وأطلب إلى كلّ طالب في المجموعة تعليم أعضاء مجموعته المهمة التي تعلّمها، مع التأكيد على أن يفهم كلّ أفراد المجموعة جميع أسئلة البنية الفكريّة، وأخصّص لهذه الخطوة (9 دقائق).

بعد انتهاء الوقت المخصص، أقيّم عمل المجموعات، فأُخرِج طالباً ما من المجموعة ليقف أمام زملائه، وأوجّه له سؤالاً، وأنبّه أنّ درجته هي نفسها درجة المجموعة التي ينتمّي إليها، فتعزّز المجموعة الناجحة بالتشجيع والثناء عليه، وتثاب بتقدير جيد على عملها.

تقويم الموقف التّعليمي:

1- يُطلب من الطّلبة إعداد أوراق عمل يذكر فيها الطّالب أمثلة عن كلّ قيمة من واقعه ومدى تنوّعها وطرق تعزيزها في المجتمع.

2- رسم خريطة مفاهيمية عن أنواع القيمة.



إغلاق الدّرس:

يمكن أن يكون عبارة عن تساؤل يقدّم لجميع الطّلاب للإجابة عنه:

ما هو دور القيم الأخلاقية في ضبط التّأثيرات السلبيّة الناتجة عن التطوّر التكنولوجي المعاصر؟

ثالثاً – استراتيجية الخريطة الذهنيّة:

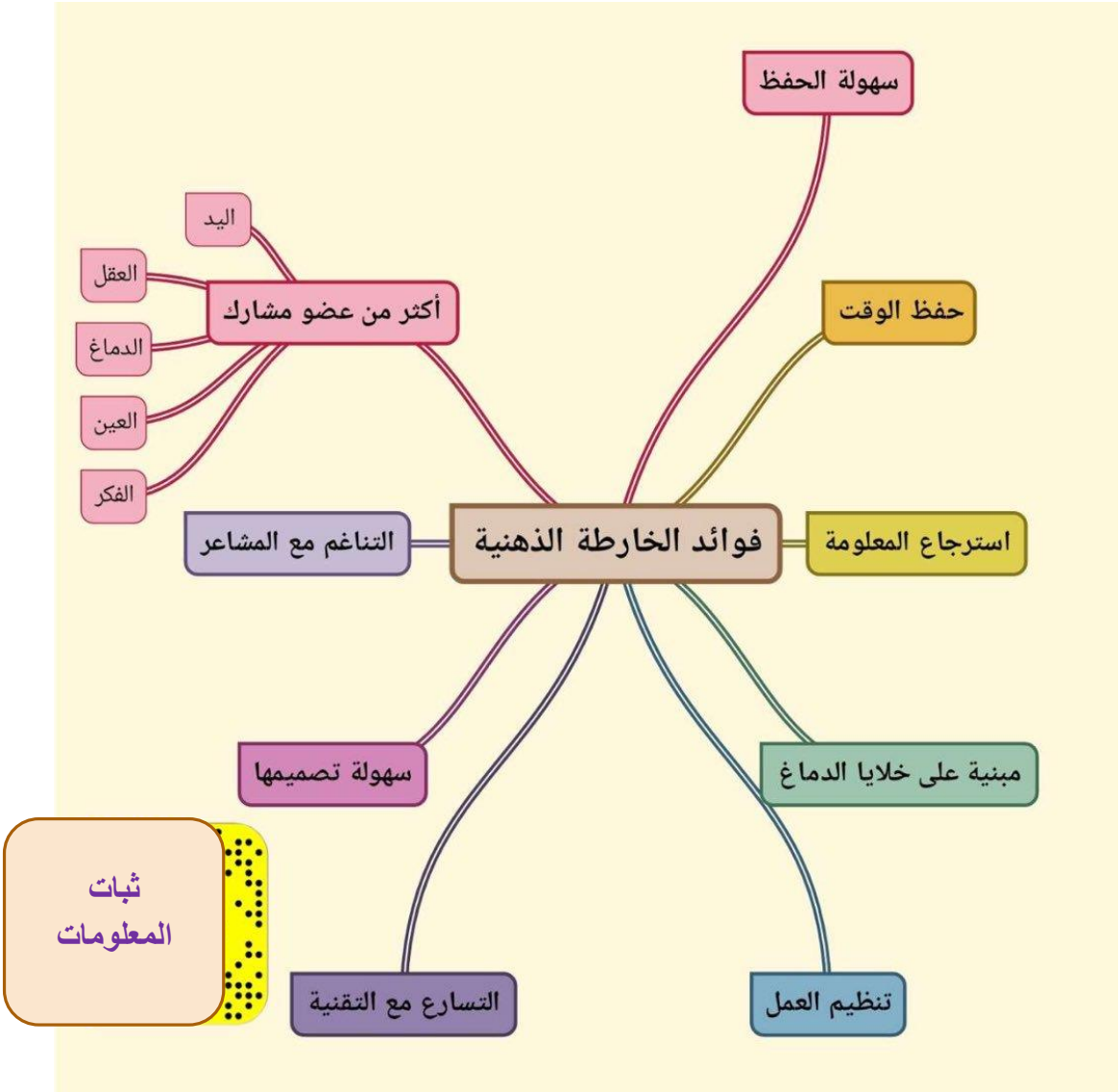
الخريطة الذهنيّة هي طريقة رسومية لتمثيل فكرة أو مفهوم معين، فهي أداة مرئية للمساعدة في هيكلة المعلومات، لمساعدة الشخص على تحليل أفضل، وتوليد أفكار جديدة.

وتعرّف الخرائط الذهنيّة في التّعليم بأنها عبارة عن رسم تخطيطي لتمثيل المهام، أو الكلمات، أو المفاهيم، أو العناصر المرتبطة والمرتّبة حول مفهوم أو موضوع مركزي وذلك باستخدام تخطيط رسومي غير خطّي، يساعد المتعلّم على ربط الأفكار الفرعية المنبثقة عن فكرة رئيسية.

يمكن للخريطة الذهنيّة تحويل قائمة طويلة من المعلومات الرتيبة إلى رسم تخطيطي غنيّ بالألوان والأشكال، يعمل بطريقة تتوافق مع طريقة الدّماغ الطبيعية للقيام بالأشياء؛ بحيث يسهل تذكّره من خلال تلخيص أهمّ المعلومات، وإنشاء الرّوابط والارتباطات بالمفاهيم والأفكار ذات الصلة ببعضها بعضاً،

وهكذا ستقوم الخرائط الذهنيّة بإشراك المتعلّم في التّفكير الكامل للدّماغ، وتسمح له بمعرفة كيفية ربط الأفكار المختلفة ببعضها بعضاً من منظور عام ونظرة شمولية للمادّة.
باستخدام الخريطة الذهنيّة تستطيع عيناك أن تنتقل بسلاسة من معلومة إلى أخرى، مما يزيد من سرعة تعلّمك وتذكّرك للمعلومات في أثناء الاختبار.

في الوقت نفسه، فإنّ استخدام الألوان والصّور، يجعل عملية دراستك أكثر حيوية. ومن ناحية أخرى سيتمّ تحسين أساليب واستراتيجيات إدارة أجزاء كبيرة من المعلومات بشكل كبير خلال عملية تصميم الخريطة الذهنيّة للدّراسة الخاصّة بك، مما يجعل التّعلّم أكثر فعاليّة ومتعة للمتعلّم.



خطوات بناء الخريطة الذهنيّة:

1- ورقة بيضاء غير مسطّرة، وبدء الرسم في منتصف الورقة تماماً.

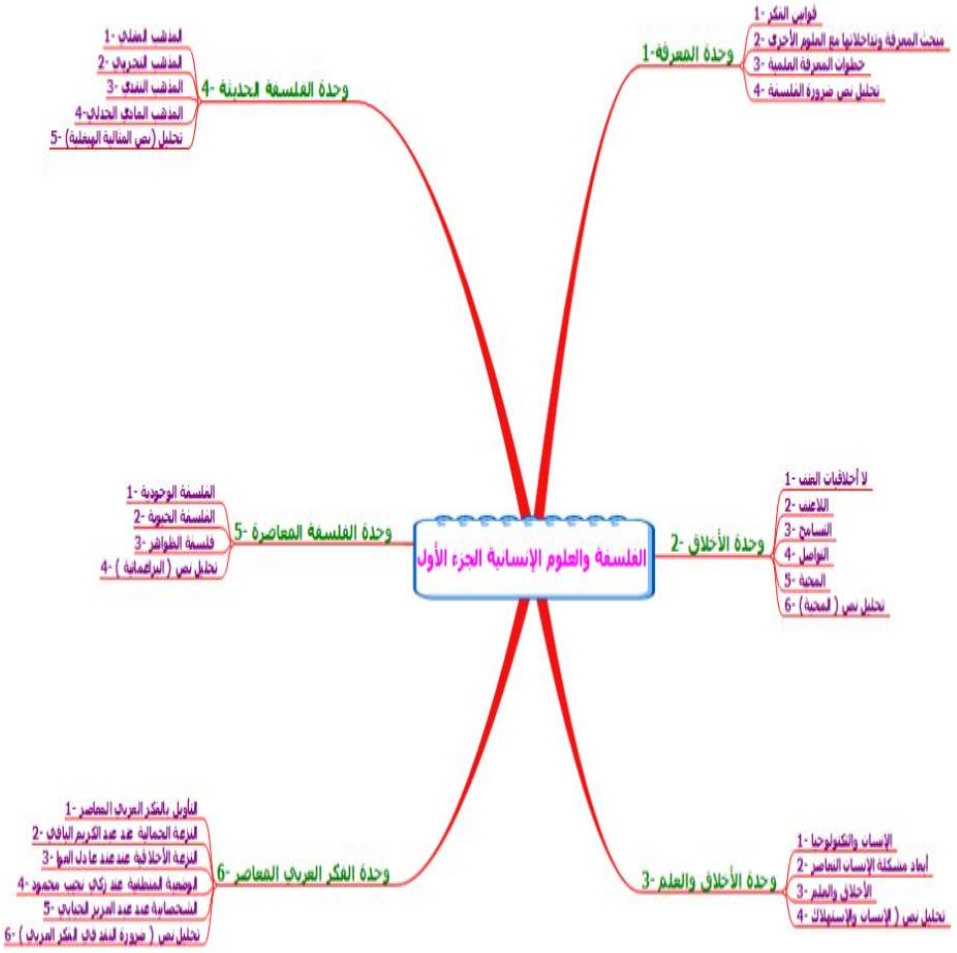
2 - استخدام شكل أو صور معبّرة عن الفكرة الرئيسة.

3- استخدام الألوان خلال الرسم.

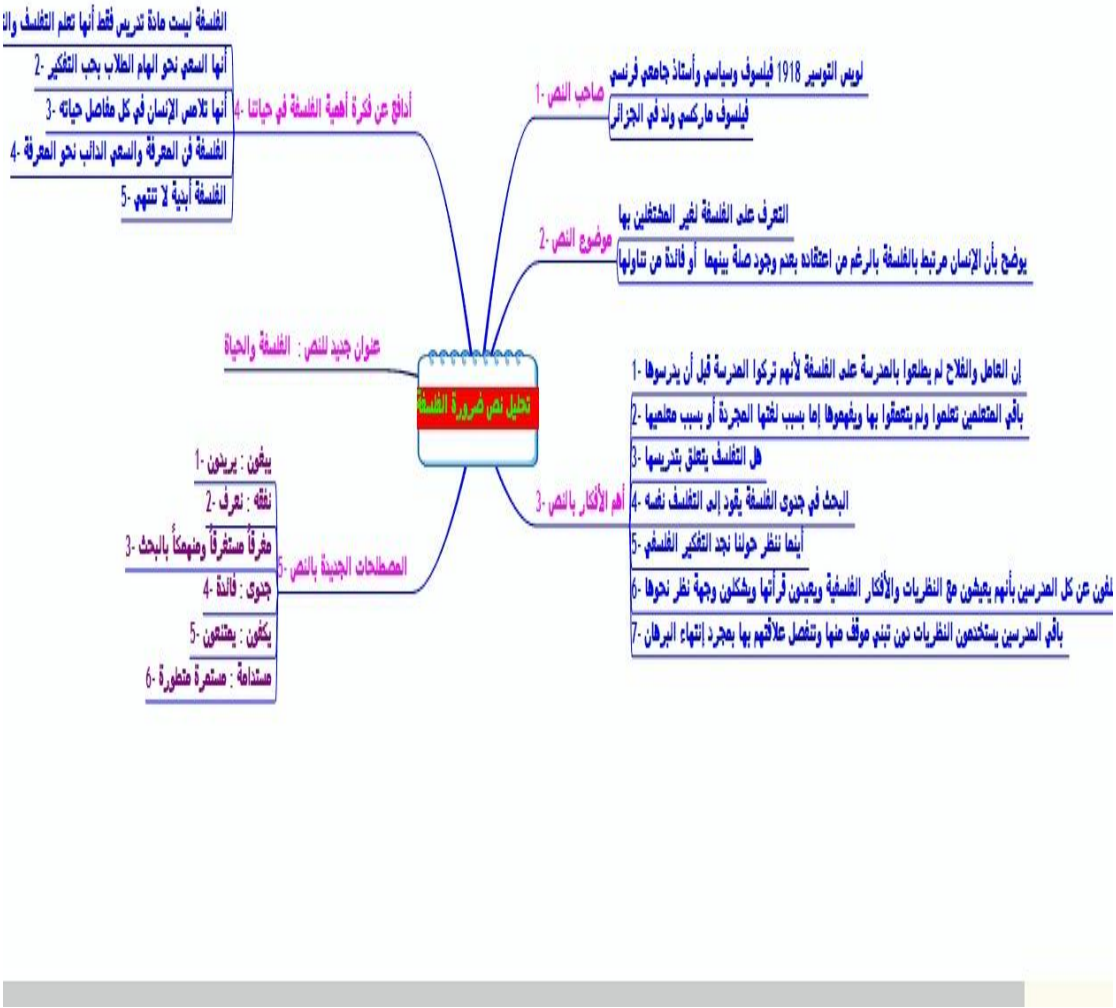
4- وصل الفروع الرئيسة بالشكل المركزي.

5- جعل التوصيل بين الفروع يأخذ شكل منحنيات حتى لا يُصاب القارئ بالملل.

مثال (1) خريطة ذهنيّة توضّح دروس كتاب الثالث الثّانوي الأدبي الجزء الأوّل:



مثال (2) تحليل نص ضرورة الفلسفة:

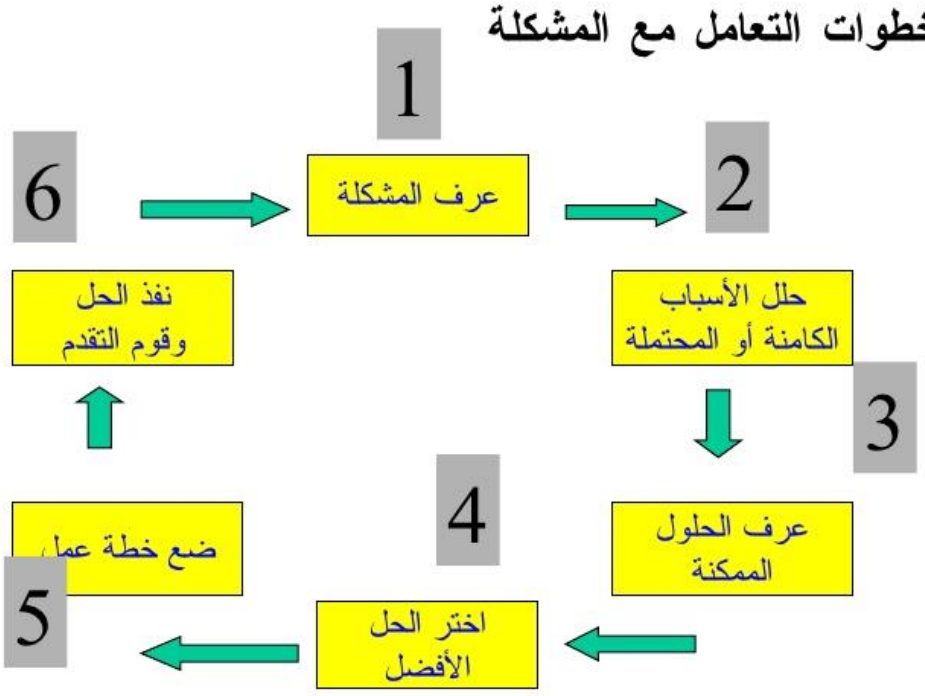


مثال (3) درس من الصف الثالث الثانوي الأدبي، مبحث المعرفة وتداخلاتها مع العلوم الأخرى

رابعاً – مفهوم حلِّ المشكلات: يعرّف جانييه حلّ المشكلة بأنّه عملية يقوم بها الفرد المتعلّم باكتشاف تركيب معيّن لمجموعة من القواعد والقوانين التي سبق وتعلّمها، ثم إمكانية استخدام هذه القواعد في حلّ مشكلات أخرى في مواقف جديدة.

وتعني أن يقوم المعلّم بطرح مشكلة أو مسألة ما على متعلّميه وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجّه المتعلّمين للخطوات التي تقود لحلّ المشكلة، ومن ثم يقوم المعلّم بتقويم الحل الذي توصل إليه المتعلّمون.

خطوات التعامل مع المشكلة:



وبالتالي يمكن القول إن أسلوب حلّ المشكلة هو طريقة منظّمة يقوم من خلالها المتعلّمون بالتّفكير بحلّ مشكلة يشعرون بوجودها وحاجتهم إلى حلّها، فيكتسبون معلومات ومهارات ذات صلة بحياتهم ومشكلاتهم وليس من أجل تقديم امتحان والنجاح فيه.

أنموذج تطبيقي: درس أنماط المعرفة الفاسدة الصّفّ: العاشر / استراتيجية: حلّ المشكلات

المعيار: تحديد نمط المعرفة الفاسدة.

المؤشّرات:

- يحدّد معنى المعرفة الفاسدة.
- يوضّح الشائعات.
- يحدّد خطر التعميم.
- يذكر دور التّجارب السابقة في التعصّب لها.
- يثمّن قيمة التّصدي للأفكار المتعصّبة وتحديد خطرها.
- يقّر دور المعرفة والنّقد في مواجهة المعارف الفاسدة.

المهارات المتوقّع اكتسابها:

- رسم خريطة مفاهيمية للمعرفة السائدة.
- تصنيف المفاهيم.

مستلزمات الدّرس:

- الكتاب المدرّسي- عروض بوربوينت- صور وأفلام- أوراق عمل.

استراتيجية حلِّ المشكلات وتعني أن يقوم المعلّم بطرح مشكلّة أو مسألة ما على متعلّميه وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجّه المتعلّمين للخطوات التي تقود إلى حل المشكلة، ومن ثم يقوم المعلّم بتقويم الحل الذي توصّل إليه المتعلّمون.

وبالتالي يمكن القول إنّ أسلوب حلّ المشكلة هو طريقة منظّمة، يقوم من خلالها المتعلّمون بالتّفكير بحلّ مشكلة يشعرون بوجودها وحاجتهم إلى حلّها، فيكتسبون معلومات ومهارات ذات صلة بحياتهم ومشكلاتهم وليس من أجل تقديم امتحان والنجاح فيه.

إجراءات الدّرس

النّشاط الأوّل: إثارة الدّافعيّة للدّرس: لنتمكّن من تصميم الأنشطة الصّفّية لهذا الدّرس لا بدّ من تحديد الاستراتيجية المناسبة له، ونستطيع تحديدها بما يتناسب مع معيار الدّرس ومؤشراته، والاستراتيجية المناسبة لهذا الموقف التّعليمي هو **حلّ المشكلات**، وتتمثل خطواتها بالشكل الآتي:

الشعور بالمشكلة	من خلال	التّهيئة أو إثارة الدّافعية
↓		
تحديد المشكلة	من خلال	تحويل المشكلة إلى سؤال إما وصف أو تفسير أو مدى تأثير
↓		
جمع البيانات ووضع الحلول	من خلال	فقرات الدّرس
↓		
التّحقّق من الفروض وتقويمها	من خلال	تصنيف أو تحليل المعلومات الموجودة في الدّرس
↓		
تعميم النتائج		
↓		
اقتراحات وحلول		

وهنا نلاحظ أنّ نشاط إثارة الدافعية يتضمّن **الشعور بالمشكلة**، ولتنفيذ النّشاط نتّبع الخطوات الآتية:

– أطلب إلى الطّلبة تقديم أمثلة عن أمثال شعبية متداولة وقوانين علمية معروفة: فيقدّم طالب مثلاً شعبياً: دقّ الخشب لردّ الحسد، ويقدّم طالب آخر قانوناً علمياً مثل: الحديد يتمدّد بالحرارة، بينما طالب ثالث يقول: الوقت كالسّيف إن لم تقطعه قطعك.

– أختار طالباً يشرح لرفاقه: لماذا طلبت منه أمثالاً شعبية ومن الآخرين قوانين علمية وأقوال؟

- هنا يشعر الطّلبة بالمشكلة لأنّه ليس لديهم سبب واضح لذلك، ولا توجد إجابة محدّدة.

النّشاط الثّاني:

في هذا النّشاط علينا زميلي المدرّس القيام **بتحديد الفكرة الرئيسة للدّرس**، من خلال طرح مجموعة أسئلة على الطّلبة:

- هل المشكلة في أنّني لم أحدّد نوع المعارف التي سيقدّمونها؟

- ما الفرق بين قولي: مثل شعبي، وقول، وقانون علمي؟

- هنا نؤكّد للطّلاب أنّ عدم تمكّنهم من الإجابة يكمن في عدم صياغة السؤال بشكل واضح، وهنا نضيف إلى السؤال: جملة أنماط المعرفة الفاسدة. ونثبّته على السّبّورة لأنّه عنوان الفقرة التي سندرسها.

النّشاط الثالث: في هذا النّشاط نحدّد المشكلة بصوغها على شكل سؤال يحفّز الطّلبة للوصول إلى إجابات تكوّن محتوى الدّرس فيما بعد، فنؤكّد للطلاب أنّ أنماط المعرفة الفاسدة كانت الحل المناسب لزيادة الوضوح في طريقة تفكيرنا.

النّشاط الرابع: في هذا النّشاط زميلي المدرّس علينا تحليل المشكلة إلى عناصرها الفرعية، بأن نطرح مجموعة أسئلة تغطّي الفقرات المطلوبة كاملة، على الشكل الآتي:

- كيف تحدّد نمط المعرفة الفاسد؟

- ماهي الشائعات؟

- متى نقول عن معرفة بأنّها مقدّسة وصحيحة؟

- لماذا يميل البشر إلى تعميم استنتاجاتهم وآرائهم؟

- هل تعطي تجربتنا الأولى انطباعات صحيحة دوماً؟

- هل الحقائق منتهية أم في تطوّر وتغيّر دائم؟

- هل تعتقد بأنّ ما تزعم بأنّه صحيح من وجهة نظرك سيكون حقيقياً فعليّاً؟

النّشاط الخامس: في هذا النّشاط نقوم بدراسة الإجابات، ونفاضل بينها للوصول إلى إجابات عن أسئلة عناصر المشكلة، فنطرح سؤالاً على الطّلبة فيه تحديد نمط المعرفة الفاسدة في الأقوال الآتية:

1- ترك المقصّ مفتوحاً يحدث مشكلات.

2- عندما نرى فتاة غاضبة نقول بأنّ كلّ الفتيات غاضبات.

3- ما أقتنع به هو الصحيح وأقتنع بأنّه حقيقي.

- ما نمط المعرفة الفاسدة في المثال الأوّل؟

- ما نوع هذه المعرفة في القول الثّاني؟

- ما مدى صحّة القول الثالث؟

- هل يمكن تصحيح معارفنا أم أنّها تبقى ثابتة رغم قناعتنا بصحّتها؟

أسجّل إجابات الطّلبة الصحيحة على السّبّورة، وأطلب إليهم استنتاج تعريف النّمط الفاسد للمعرفة وتمييزه عن النّمط العلمي الصّحيح ثم أسجّله على السّبّورة.

يمكن أن يكون **التّقويم المرحلي** على الشكل الآتي:

حدّد نمط المعرفة في هذا القول: إنّ الحبّ والكره يكون من أول نظرة، بيّن رأيك فيه؟

تقويم الدّرس:

حدّد نمط المعرفة الفاسدة في الأقوال الآتية:

1- نظرية نيوتن أثبتت صحّتها وهي حقيقة منتهية.

2- التوقّعات الامتحانين التي تنتشر عبر قنوات التّواصل الاجتماعي قبل موعد الامتحان.

3- لا تلعب بالماء مع صديقك فهذا دليل على الفراق.

ثم نطلب منهم بعد تحديد الأنماط السابقة أن يبيّنوا رأيهم في كلّ نمط، واقتراح النّمط الجيّد البديل

ويمكن أن يكون التّقويم النّهائيّ للدّرس برسم خريطة مفاهيم على الشكل الآتي:

نقوم بإفراغ بعض المفاهيم الفرعية أو الروابط ونطلب من الطّلبة ملأها

إغلاق الدّرس: نحاول أن نحدّد **التّعميمات** متمثّلة في تحديد نمط المعرفة الفاسدة، وتوضيح أهميّة معرفتها في أقوالنا وأفعالنا. ويمكن أن نصل إلى بعض **الحلول** التي توضّح المعرفة الفاسدة، وتبيّن خطر انتشار الأفكار الخاطئة والتّشبّث بها دون تفكير أو نقد.

يمكن أن يصبح المحدّد النهائي لاستراتيجية حلّ المشكلات على الشكل الآتي:

فكرة الدّرس الرّئيسيّة

عدم تمكّننا من الإجابة عن بعض الأسئلة يكمن في عدم وضوح صياغة السؤال، ويمكن إضافة عبارة النّمط الفاسد للمعرفة لتوضيح المطلوب

- **مشكلّة الدّرس:** كيف تحدّد النمط الفاسد للمعرفة؟

عناصر المشكلة

نقوم بدراسة الإجابات، ونفاضل بينها للوصول إلى إجابات عن أسئلة عناصر المشكلة، والوصول إلى تعميمات وحلول.

- كيف تحدّد نمط المعرفة الفاسد؟
- ماهي الشائعات؟
- متى نقول عن معرفة بأنّها مقدّسة وصحيحة؟
- لماذا يميل البشر إلى تعميم استنتاجاتهم وآرائهم؟
- هل تعطي تجربتنا الأولى انطباعات صحيحة دوماً؟
- هل الحقائق منتهية أم في تطوّر وتغيّر دائم؟
- هل تعتقد بأن ما تزعم بأنّه صحيح من وجهة نظرك سيكون حقيقياً فعليّاً؟

التعميمات

تحديد نمط المعرفة الفاسد، وتوضيح أهميّة معرفتها في أقوالنا وأفعالنا.

يمكن أن نطرح الحلول الآتية: توضيح المعرفة الفاسدة ، وتبيان خطر انتشار الأفكار الخاطئة والتشبّث بها دون تفكير أو نقد.

أنموذج تطبيقي: درس مستويات القطيعة الإبستمولوجيّة / الصّفّ: الثّاني الثّانوي العلمي

الاستراتيجية: حل المشكلات

المعيار: يحدّد معنى القطيعة الإبستمولوجيّة ويعرّف مستوياتها.

المؤشّرات:

- يعرّف القطيعة الإبستمولوجيّة.
- يميّز بين مستويات القطيعة الإبستمولوجيّة.
- يعدّد مظاهر القطيعة الإبستمولوجيّة في المعرفة العلميّة.
- يثمّن دور القطيعة الإبستمولوجيّة في تطوّر المعرفة العلميّة.

المهارات المتوقّع اكتسابها:

- رسم خريطة مفاهيمية.
- تصنيف المفاهيم.

مستلزمات الدّرس:

- الكتاب المدرّسي- عروض بوربوينت- أوراق عمل.

إجراءات الدّرس

النّشاط الأوّل: إثارة الدّافعية للدرس:

لنتمكّن من تصميم الأنشطة الصّفّية لهذا الدّرس لابدّ من تحديد الاستراتيجية المناسبة له، ونستطيع تحديدها بما يتناسب مع معيار الدّرس ومؤشراته، والاستراتيجية المناسبة لهذا الموقف التّعليمي هي حلّ المشكلات، وتتمثّل خطواتها بالشكل الآتي:

وهنا نلاحظ أنّ نشاط إثارة الدافعية يتضمّن **الشعور بالمشكلة**، ولتنفيذ النّشاط نتّبع الخطوات الآتية:

أذكر للطلاب قول باشلار: "العلم عندما يغيّر مناهجه يصبح أكثر منهجية"

وهنا نطلب من الطّلبة شرح وتفسير معنى المقولة.

ونسألهم هل يغيّر العلم فعلاً مناهجه؟ ولماذا؟

النّشاط الثّاني:

في هذا النّشاط علينا زميلي المدرّس القيام **بتحديد الفكرة الرئيسة للدّرس**، من خلال طرح مجموعة أسئلة على الطّلبة:

- هل المشكلة في تغيير العلم لمناهجه أم أنّه ثابت وقطعي؟
- وهل تلغي النّظريات الجديدة القديمة تماماً أم تبقى على اتصال بها؟
- ما الحالات التي تدعو العلم إلى تغيير نظريّاته؟
- أطلب أن يذكروا لي أمثلة من دراستهم عن نظريات علميّة تغيّرت بعد فترة؟
- هنا نؤكّد للطّلاب أنّ المشكلة تكمن في فكرة القطيعة الإبستمولوجيّة بين النّظريات الحديثة والقديمة، وهنا نضيف إلى السؤال: جملة قطيعة إبستمولوجيا. ونثبّته على السّبّورة لأنّه عنوان الدّرس الذي سندرسه.

النّشاط الثالث: في هذا النّشاط نحدّد المشكلة بصوغها على شكل سؤال يحفّز الطّلبة على الوصول إلى إجابات تكوّن محتوى الدّرس فيما بعد، فنؤكّد للطّلاب أنّ مشكلة القطيعة الإبستمولوجيّة هو السؤال المهم معرفته لزيادة الوضوح في طريقة تفكيرنا.

النّشاط الرابع:

في هذا النّشاط زميلي المدرّس علينا تحليل المشكلة إلى عناصرها الفرعية، بأن نطرح مجموعة أسئلة تغطي الفقرات المطلوبة كاملة، على الشكل الآتي:

- حدّد معنى القطيعة الإبستمولوجيّة.
- وازن مستويات القطيعة الإبستمولوجيّة.
- هل كلّ معرفة علمية حديثة تلغي القديمة أم أنّها تبقى متصلة بها؟ ولماذا؟
- عدّد مظاهر القطيعة الإبستمولوجيّة في المعرفة العلميّة.
- هل تستفيد النظريات الجديدة من النظريات القديمة؟ برّر إجابتك.
- وضّح دور وأهميّة القطيعة الإبستمولوجيّة في المعرفة العلميّة.

النّشاط الخامس:

في هذا النّشاط نقوم بدراسة الإجابات، ونفاضل بينها للوصول إلى إجابات عن أسئلة عناصر المشكلة نطرح سؤالاً على الطّلبة فيه: تحديد مستوى القطيعة الإبستمولوجيّة ومظهره في العبارات الآتية:

1- نظرية آينشتاين تقوم على أساس لا ينفصل عن ميكانيك نيوتن.

2- اكتشف توريشللي العلاقة بين الضّغط الجوي وارتفاع السوائل مخالفاً التّصوّرات السابقة.

3- الانتقال من التّصوير غير الملّون إلى التّصوير الملّون.

4- الهندسات اللاب إقليديّة وعلاقتها بالهندسات الإقليديّة.

أسجّل إجابات الطّلبة الصحيحة على السّبّورة، وأطلب إليهم استنتاج تعريف القطيعة الإبستمولوجيّة ودورها في المعرفة العلميّة، ثم أسجّله على السّبّورة.

يمكن أن يكون **التّقويم المرحلي** على الشكلّ الآتي:

نذكر مثالاً عن تطوّر علمي: المصباح الكهربائي وعلاقته بالمصباح العادي، مع أنّهما يشتركان بالضوء، ما نوع القطيعة بينهما؟ أهي قطيعة إبستمّولوجيا أم قطيعة تامّة؟

تقويم الدّرس:

حدّد أيّ المواقف الآتية يعبّر عن القطيعة الإبستمولوجيّة وأيّها قطيعة تامة:

1- نظرية دوران الأرض لكوبرنيكوس وعلاقتها بآراء بطليموس حول مركزيّة الأرض.

2- نظرية الكم قطع كامل مع النّظريّة الجزيئيّة للمادّة.

3- قانون السّقوط الحر لغاليليو قطع مع جاذبية نيوتن.

ثم نطلب منهم بعد تحديدها أن يبيّنوا رأيهم في كلّ نوع.

ويمكن أن يكون **التّقويم النهائي** للدرس برسم خريطة مفاهيم على الشكلّ الآتي، نقوم بإفراغ بعض المفاهيم الفرعية أو الروابط ونطلب من الطّلبة ملأها:

إغلاق الدّرس:

نحاول أن نحدّد **التّعميمات** متمثلة في تحديد القطيعة الإبستمولوجيّة وتمييزها عن القطيعة التامة، وتوضيح أهميّة معرفتها في القوانين.

ويمكن أن نصل إلى بعض **الحلول** التي توضّح الفرق بين النّظريّة التي قطعت مع النّظريات السابقة قطعاً نهائياً أو قطيعة إبستمّولوجيا.

يمكن أن يصبح المحدّد النهائي لإستراتيجيّة حلّ المشكلات على الشكل الآتي:

فكرة الدرس العامة

نؤكّد للطلاب أنّ المشكلة تكمن في فكرة القطيعة الإبستمولوجيّة بين النّظريات الحديثة والقديمة، وهنا نضيف إلى السؤال: جملة قطيعة إبستمولوجيّة.

مشكلة الدرس

كيف نحدّد القطيعة الإبستمولوجيّة

عناصر المشكلة:

-حدّد معنى القطيعة الإبستمولوجيّة .
- وازن مستويات القطيعة الإبستمولوجيّة .
- هل تلغي كلّ معرفة علمية حديثة القديمة أم أنّها تبقى متصلة بها؟ ولماذا؟
- عدد مظاهر القطيعة الإبستمولوجيّة في المعرفة العلميّة
- وضّح دور وأهمية القطيعة الإبستمولوجيّة في المعرفة العلميّة

نقوم بدراسة **الإجابات**، ونفاضل بينها للوصول إلى إجابات عن أسئلة عناصر المشكلة، والوصول إلى تعميمات وحلول.

التّعميمات متمثلة في تحديد معنى القطيعة الإبستمولوجيّة وتمييزها عن القطيعة التامة ..ومعرفة مستوياتها

يمكن أن نطرح بعض **الحلول** التي توضّح الأسلوب الذي يحدّد القطيعة النّهائية مع النظريات القديمة وبين القطيعة الإبستمولوجيّة معها.

أنموذج تطبيقي: درس اتّخاذ القرار /الصّفّ: الثّاني الثّانوي الأدبي

الإستراتيجيّة: حلّ المشكلات

المعيار: يحدّد أساليب اتّخاذ القرار، ويعرّف دور الثّقة بالنّفس في تحقيقه.

المؤشّرات:

- يحدّد معنى اتّخاذ القرار.
- يعدّد خطوات اتّخاذ القرار.
- يذكر أسباب الخطأ في اتّخاذ القرار.
- يوازن بين عوامل اكتساب الثّقة بالنّفس وعوامل فقدانها.
- يثمّن دور الثّقة بالنّفس في اتّخاذ القرار.

المهارات المتوقع اكتسابها:

- رسم خريطة مفاهيمية.
- تصنيف المفاهيم.

مستلزمات الدّرس:

- الكتاب المدرّسي- عروض بوربوينت- صور وعروض أفلام- أوراق عمل.

إجراءات الدّرس

النّشاط الأوّل: إثارة الدّافعية للدّرس:

لنتمكّن من تصميم الأنشطة الصّفّية لهذا الدّرس لا بدّ من تحديد الإستراتيجيّة المناسبة له، ونستطيع تحديدها بما يتناسب مع معيار الدّرس وموشّراته ، والإستراتيجيّة المناسبة لهذا الموقف التّعليمي هو حلّ المشكلات، وتتمثل خطواتها بالشكل الآتي:

الشّعور بالمشكلة	من خلال ←	التّهيئة أو إثارة الدّافعية
↓		

تحديد المشكلة	**من خلال** ←	**تحويل المشكلة إلى سؤال أما وصف أو تفسير أو مدى تأثير**
↓		
جمع البيانات ووضع الحلول	**من خلال** ←	**فقرات الدّرس**
↓		
التّحقّق من الفروض وتقويمها	**من خلال** ←	**تصنيف أو تحليل المعلومات الموجودة في الدّرس**
↓		
تعميم النتائج		
↓		
اقتراحات وحلول		

وهنا نلاحظ أنّ نشاط إثارة الدّافعية يتضمّن **الشّعور بالمشكلة**، ولتنفيذ النّشاط نتّبع الخطوات الآتية:

أذكر للطّلاب قصة عن طالبة في الصّفّ الأوّل الثّانوي ترغب بدراسة الفرع الأدبي بينما يرغب أهلها بدراستها للفرع العلمي، ودخلت في حيرة ثم اتّخذت قراراً بدراسة ما ترغب به.

وهنا نسأل الطّلبة عن نوع المشكلة التي وقعت فيها الطّالبة

ونسألهم: ماذا لو كنت مكانها ماذا تختار؟

النّشاط الثّاني:

في هذا النّشاط علينا زميلي المدرّس القيام **بتحديد الفكرة الرئيسة للدرس**، من خلال طرح مجموعة أسئلة على الطّلبة:

- هل المشكلة في الاختلاف بين رأي الطّالبة ورأي الأهل؟
- ما الفرق بين الحيرة والتردّد وبين اختيار الهدف بدقة؟

– أطلب أن يذكروا لي مواقف من حياتهم أو مواقف من مجتمعهم عن مواقف تردّدوا في اختيارها؟

– هنا نؤكّد للطّلاب أنّ المشكلة تكمن في فكرة صعوبة اتّخاذ القرار، وهنا نضيف إلى السؤال: جملة اتّخاذ القرار. ونثبّته على السّبّورة لأنّه عنوان الدّرس الذي سندرسه.

النّشاط الثالث:

في هذا النّشاط نحدّد المشكلة بصوغها على شكلّ سؤال يحفّز الطّلبة للوصول إلى إجابات تكوّن محتوى الدّرس فيما بعد، فنؤكّد للطلاب أنّ مشكلة اتّخاذ القرار كانت السؤال المهم معرفته لزيادة الوضوح في طريقة تفكيرنا.

النّشاط الرابع:

في هذا النّشاط زميلي المدرّس علينا تحليل المشكلة إلى عناصرها الفرعية، بأن نطرح مجموعة أسئلة تغطي الفقرات المطلوبة كاملة، على الشكلّ الآتي:

– حدّد معنى اتّخاذ القرار.

– عدّد خطوات اتّخاذ القرار.

– اذكر أسباب الخطأ في اتّخاذ القرار.

– استنتج تعريفاً للثقة بالنّفس.

– وازن بين عوامل اكتساب الثّقة بالنّفس وعوامل فقدانها.

– وضّح دور الثّقة بالنّفس في اتّخاذ القرار.

النّشاط الخامس:

في هذا النّشاط نقوم بدراسة الإجابات، ونفاضل بينها للوصول إلى إجابات عن أسئلة عناصر المشكلة ونطرح سؤالاً على الطّلبة فيه: تحديد معنى اتّخاذ القرار والثّقة بالنّفس في المواقف الآتية:

1– طموح الفرد وميوله يساعد على اتّخاذه قرار مهم في حياته.

2– أستفيد من أصدقائي الموثوقين ومن أهلي في تدعيم آرائي.

3– أشعر بالدونية وبالتّوتر عندما أواجه أيّ موقف جديد.

4– أحدّد هدفي دوماً في كلّ عمل أواجهه وأختار الوقت المناسب لتنفيذ عملي.

6- عادات المجتمع وتقاليده تؤثّر في اختيار موقفي.

7- أتسرّع دوماً في تنفيذ العمل المطلوب مني.

ثم نطرح الأسئلة على تلك المواقف السابقة:

- ما دور الطموح في اتّخاذ القرار؟
- هل الأصدقاء الإيجابيون لهم دور في الثّقة بالنّفس؟ وكيف؟
- ما مدى خطر الإحساس بالدّونيّة والإحباط في تقليل الثّقة بالنّفس؟
- هل لتحديد الوقت والهدف دور في تعزيز الثّقة بالنّفس؟ فسّر ذلك.
- ما دور العوامل الاجتماعيّة والعادات والتقاليد دور في اتّخاذ القرار؟
- ما دور التّسرّع في ارتكاب أخطاء في اتّخاذ القرار؟

أسجّل إجابات الطّلبة الصّحيحة على السّبّورة، وأطلب إليهم استنتاج تعريف اتّخاذ القرار ودور الثّقة بالنّفس في اتّخاذه، ثم أسجّله على السّبّورة.

يمكن أن يكون **التّقويم المرحلي** على الشكل الآتي:

يقول طالب: لدي ميول كبيرة تجاه العمل على الحاسوب لذلك أدرّب نفسي دوماً ويومياً على التّعامل معه وتطوير مهارتي.

حدّد العامل الذي ساعد الطالب على الثّقة بالنّفس و بالتالي على اتّخاذ القرار.

تقويم الدّرس:

حدّد أيّ المواقف الآتية يعبّر عن الثّقة بالنّفس واتّخاذ القرار:

1- ينتقدني زملائي بالضحك كلّما قمت بالإجابة عن سؤال المعلّم في الصّفّ، لذلك أمتنع عن المشاركة.

2- كلّما واجهتني مشكلّة أحاول عدم التشاؤم أو اليأس وأحاول مواجهتها بشتى الطرق.

3- عندما أشعر بحيرة تجاه مواقف متناقضة وعديدة أختار أفضل البدائل.

4- أستشير أهلي وأصدقائي الإيجابيين في كلّ عمل أو موقف جديد أواجهه.

ثم نطلب منهم بعد تحديدها أن يبينوا رأيهم في كلّ نمط، واقتراح الأسلوب الجيد البديل له.

ويمكن أن يكون **التّقويم النهائي** للدّرس برسم خريطة مفاهيم على الشّكل الآتي، نقوم بإفراغ بعض المفاهيم الفرعية أو الروابط ونطلب من الطّلبة ملأها:

إغلاق الدّرس:

نحاول أن نحدّد **التّعميمات** متمثّلة في تحديد أسلوب اتّخاذ القرار والثّقة بالنّفس، وتوضيح أهميّة معرفتها في أفعالنا.

ويمكن أن نصل إلى بعض **الحلول** التي توضّح الأسلوب المناسب لاتّخاذ القرار الصحيح وتبيّن خطر التّسرع والإحباط والتّردّد وضعف الثّقة بالنّفس.

يمكن أن يصبح المحدّد النهائي لإستراتيجيّة حل المشكلات على الشكلّ الآتي:

فكرة الدّرس العامة

نؤكّد للطّلاب أنّ المشكلة تكمن في فكرة صعوبة اتّخاذ القرار، وهنا نضيف إلى السؤال: جملة اتّخاذ القرار.

مشكلة الدّرس

كيف تتّخذ القرار الصحيح ؟

عناصر المشكلة:

- حدّد معنى اتّخاذ القرار.
- عدّد خطوات اتّخاذ القرار.
- اذكر أسباب الخطأ في اتّخاذ القرار.
- استنتج تعريفاً للثّقة بالنّفس.
- وازن بين عوامل اكتساب الثّقة بالنّفس وعوامل فقدانها.
- وضّح دور الثّقة بالنّفس في اتّخاذ القرار.

نقوم بدراسة **الإجابات**، ونفاضل بينها للوصول إلى إجابات عن أسئلة عناصر المشكلة، والوصول إلى تعميمات وحلول.

التّعميمات متمثّلة في تحديد أسلوب اتّخاذ القرار والثّقة بالنّفس، وتوضيح أهميّة معرفتها في أفعالنا.

يمكن أن نطرح بعض **الحلول** التي توضّح الأسلوب المناسب لاتّخاذ القرار الصحيح وتبيّن خطر التّسرع والإحباط والتّردد وضعف الثّقة بالنّفس.

خامساً – إستراتيجيّة: الرّؤوس المرقّمة

يتمّ تنفيذ الإستراتيجيّة بتقسيم الطّلاب إلى مجموعات لا يتجاوز عددها ستّ طلاب بحسب عدد الطّلبة في الصّفّ، يأخذ كلّ طالب في المجموعة رقم، نوزّع على المجموعات النشاط الآتي : هطول الأمطار مع انخفاض درجة حرارة ما دون الصّفر مئوية السّنة الماضية تحوّل إلى هطول ثلجي العام الماضي، وفي حال تكرّر ذلك سوف يتحوّل إلى هطول ثلجيّ أيضاً، ونطرح عليهم هذا السؤال:

ما نوع القانون الذي ينطوي عليه هذا المثال؟ نحدّد عمل المجموعة للإجابة عن هذا السؤال (دقيقتان).

ثم يحدّد المدرّس رقماً، ويطلب من الطّلبة الذين يحملون الرقم نفسه عرض إجابة المجموعة، ثم يقيّم المدرّس الإجابة للوصول إلى تعميمات يثبّتها على السّبّورة، وهي قانون **الحتميّة**.

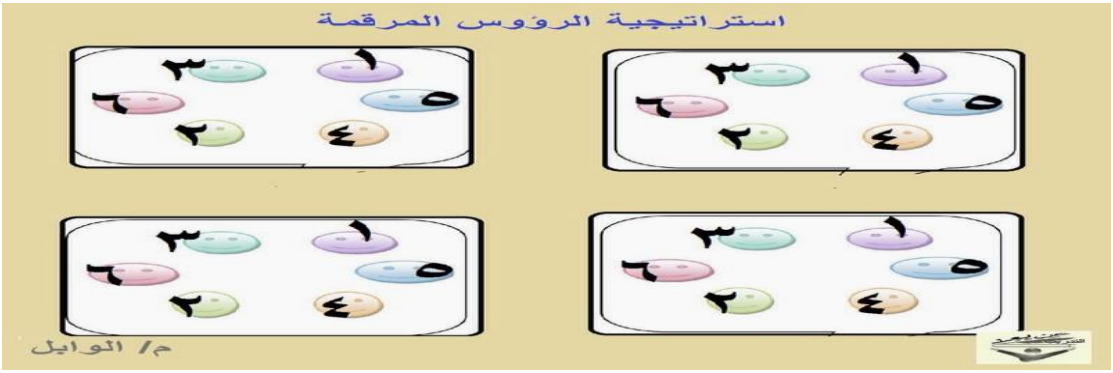
ثم يطرح المدرّس على المجموعات سؤالاً ثانياً يطلب منهم التفكير فيه خلال دقيقتين وهو: إما أن يتصف الشيء بصفة ما أو لا يتصف بها ولا ثالث لهذين الاحتمالين

ثم يحدّد المدرّس رقماً ويطلب من الطّلبة الذين يحملون الرقم نفسه أن يعرضوا إجابة المجموعة عليه، ثم يقيّم المدرّس الإجابة للوصول إلى تعميمات يثبتها على السّبّورة، وهي قانون الثالث المرفوع.

أنموذج تطبيقي: درس: قوانين الفكر / الصّفّ: الثالث الثّانوي الأدبي

استراتيجية: الرّؤوس المرقّمة

يتمّ تنفيذ الاستراتيجية بتقسيم الطّلاب إلى مجموعات لا يتجاوز عددها ستّ طلاب بحسب عدد الطّلبة



في الصّفّ، يأخذ كلّ طالب في المجموعة رقماً، نوزّع على المجموعات النّشاط الآتي: هطول الأمطار مع انخفاض درجة حرارة ما دون الصّفر مئوية السّنة الماضية تحوّل إلى هطول ثلجي العام الماضي، وفي حال تكرّر ذلك سوف يتحوّل إلى هطول ثلجيّ أيضاً، ونطرح عليهم السؤال: ما نوع القانون الذي ينطوي عليه هذا المثال. نحدّد عمل المجموعة للإجابة عن هذا السؤال (دقيقتان). ثم يحدّد المدرّس رقماً ويطلب من الطّلبة الذين يحملون الرقم نفسه عرض إجابة المجموعة، ثم يقيّم المدرّس الإجابة للوصول إلى تعميمات يثبتها على السّبّورة، وهي قانون **الحتميّة**.

ثم يطرح المدرّس على المجموعات سؤالاً ثانياً يطلب منهم دقيقتين للتفكير فيه هو: الشيء إما أن يتصف بصفة ما أو لا يتصف بها ولا ثالث لهذين الاحتمالين

ثم يحدّد المدرّس رقماً ويطلب من الطّلبة الذين يحملون الرقم نفسه أن يعرضوا إجابة المجموعة عليه، ثم يقيّم المدرّس الإجابة للوصول إلى تعميمات يثبّتها على السّبّورة، وهي قانون الثالث المرفوع.

سادساً – استراتيجية التّعلّم بالاكتشاف:

هي عملية تفكير يعيد فيها المتعلّم بناء المعلومات السّابقة، بحيث تمكّنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة، ومن الوصول إلى المعلومات بنفسه، معتمداً على جهوده وعمله وتفكيره.

أساليب التّعلّم بالاكتشاف:

وهي ثلاثة أنواع حيث ينقسم الاكتشاف إلى موجّه، وشبه موجّه، وحر.

أ – الاكتشاف الموجّه :

وهو التّعلّم الذي يقوم فيه المعلّم بالتوجيه المباشر، والإشراف على كلّ خطوة يقوم بها المتعلّمون إلى أن يصلوا لاكتشاف مفاهيم أو حقائق علميّة أو قوانين.

ب – الاكتشاف شبه الموجّه :

وهو أسلوب يناسب المتعلّمين الذين لديهم خبرة سابقة، حيث يقدّم المعلّم المشكلة للمتعلّمين، ومعها بعض التّوجيهات، ويكتفي بإعطاء متعلميه توجيهات عامّة، ويزوّدهم بالموادّ والأدوات المطلوبة، مع السماح لهم بحريّة أكبر في العمل لحلّ المشكلة.

ج – الاكتشاف الحر :

وهو أسلوب يستخدم بعد إتقان المتعلّمين للطريقتين السابقتين، ويتمّ فيه مواجهة المتعلّم للمشكلة، ثم يُطلب إليه الحل بالاستعانة بالمختبرات أو بأيّ وسيلة أخرى دون تلّقي أيّ مساعدة من المعلّم، وهو أرقى مستويات الاكتشاف.

خطوات التّعلّم بالاكتشاف:

- تحديد المشكلة: تحديد المفاهيم والمبادئ التي يُراد للمتعلمين تعلّمها، وصياغة المشكلة في ضوء سؤال.
- وضع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة المراد بحثها في قائمة.
- وضع الأجهزة والأدوات والموادّ اللازمة في قائمة.
- كتابة الأسئلة التي تحدّد خطوات السّير بالنّشاط.
- تحديد النّشاطات الكشفية للمتعلّم، أو التي يمكن له القيام بها ؛ لاكتشاف المفاهيم والمبادئ التي سبق تحديدها.
- تحديد الفروض، ثم اختيار الفرض المناسب واختياره.
- يسجّل المتعلّمون ما يلاحظونه.
- تفسير النّتائج

أنموذج تطبيقي: درس النظريات العلميّة الحديثة للثاني الثّانوي العلمي

وفق طريقة التّعلّم بالاستكشاف

المعيار: التعرّف إلى أهمّ النّظريات العلميّة الحديثة.

نموذج تطبيقي: درس النظريات العلميّة الحديثة / الثّاني الثّانوي العلمي / التّعلّم بالاكتشاف.

المعيار: التعرّف إلى أهمّ النّظريات العلميّة الحديثة

مؤشّرات الأداء: 1- أن يفرّق بين الهندسات الإقليديّة والا إقليديّة

2- أن يحدّد الطّالب أوجه الاختلاف بين هندسيات ريمان لوباتشوفسكي.

3- أن يوضّح نظريّة الكم، ويثمّن أهميّتها في العلم (التّطبيقات العلميّة).

4- أن يحدّد المبادئ الأساسيّة لنظريّة النّسبيّة.

5- أن يبيّن أهميّة الثّورات العلميّة في تقدّم العلم.

خطوات سير الدّرس:

1- إثارة الدّافعيّة:

من الممكن أن تعرض فيديو يوضّح أهمّ الثّورات العلميّة عرضاً موجزاً

أو أن تسأل الطّلاب مجموعةً من الأسئلة لإثارة دافعيّتهم للدّرس (عصف ذهني)

ومن الأسئلة المقترحة.. ما السبب في ظهور نظريّة علميّة جديدة؟

ماذا لو كانت النّظريات العلميّة ثابتة ومطلقة وتصلح بكلّ جزئيّاتها لكلّ زمان ومكان؟

2- لتطبيق استراتيجية البحث والاستقصاء نتّبع الخطوات الآتية:

1- قسّم الطّلاب إلى مجموعات تتناسب مع عدد فقرات الدّرس لتضمن أن الجميع مسؤول عن أداء المهام.

2- تكلّف كلّ مجموعة بمهمة البحث عن نظريّة (مثلاً المجموعة الأولى تبحث بالهندسات اللاب إقليديّة، والثّانية تبحث بنظرية الكم.. وهكذا).

3- يراعى عند توزيع المهام أن توزّع على كلّ أفراد المجموعة بشكل تفصيلي، وإن وجد طالب لا يستطيع الحصول على معلومات سواء من الشّابكة أو من الكتب والمجلات العلميّة يكلّف بصياغة أفكار زملائه.

4- من الضروريّ جداً زميلي المدرّس أن نوضّح للطّلاب أنّ العمل التّعاونيّ في المجموعات يعني مسؤولية جميع أفراد المجموعة عن أداء البحث.

5- لضمان وضبط النّقطة السّابقة أخبر الطّلاب المشاركين في المجموعة أنّك ستختار طالباً لا على التعيين من أفراد المجموعة ليقدّم البحث، في حال نجاحه تنجح المجموعة، وفي حال فشله تفشل المجموعة وذلك لجعلهم يشعرون بالمسؤوليّة الفرديّة.

6- من المهم جداً توضيح مدى **أهميّة المصادر** التي على الطّلاب العودة إليها، وخاصّة مصادر الشّابكة، ويمكن رفد الطّلاب باللواحق الموثوقة للمواقع الإلكترونية لتكون معلوماتهم دقيقة وصحيحة، ومن هذه اللواحق

(org/. Edu/. sy/..)

7- زميلي المعلّم لا بدّ من التّوضيح للطّلاب بأنّ الأبحاث المقدّمة من قبلهم لا تعني فقط جمع المعلومات وإنما معالجتها أيضاً من خلال تطبيق مهارات: (التّحليل والتّركيب، المقارنة، التّصنيف، الاستنتاج ... وغيرها من العمليات) لإنتاج نتائج ووجهات نظر جديدة خاصّة بأعضاء المجموعة

8- من الضروري تحديد الزمن الذي ستنجز به الأبحاث.

9- تعرض أعمال كلّ مجموعة على حدة، وبعد العرض يدار نقاش مع المجموعات الأخرى حول البحث.

10- تثبّت المعلومات الصّحيحة والمراد التّركيز عليها على السّبّورة.

11- بعد كتابة موجز عن كلّ بحث على السّبّورة، نربط بين فقرات الدّرس.

ملاحظة هامة:

إنّ وضوح ما هو مطلوب من الطّلاب يوفّر عليهم الوقت والجهد، فكن دقيقاً في توزيع المهام.

سابعاً - طريقة العصف الذّهني:

مفهوم العصف الذّهني: تعرّف جلسات العصف الذّهني على أنّها وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من المشاركين لمعالجة موضوع من الموضوعات خلال فترة زمنيّة قصيرة.

والقضايا التي يعالجها العقل البشري نوعان

- قضايا مغلقة لها إجابة واحدة صحيحة أو طريقة واحدة للحل، وتحتاج إلى نوع من التّفكير المنطقي.
- قضايا مفتوحة ليس لها إجابة واحدة صحيحة أو طريقة واحدة للحل، وإنما تحتمل إجابات متعدّدة، وتحتاج إلى نوع من التّفكير الإبداعي، ويصلح معها أسلوب العصف الذّهني.

أهدافها: تفعيل دور المتعلّم في المواقف التّعليميّة.

تحفيز المتعلّمين على توليد الأفكار الإبداعيّة حول موضوع معيّن، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.

أن يعتاد الطّلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين.

أن يعتاد الطّلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.

المبادئ الأساسيّة في العصف الذّهني: يعتمد نجاح جلسات العصف الذّهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسيّة وهي:

إرجاء التّقويم: لا يجوز في المرحلة الأولى تقييم الأفكار وتوجيه النّقد إلى الفرد المتكلّم؛ لأنّ ذلك يفقده الثّقة في النّفس، ويولّد في نفسه الخوف والشّعور بالتّوتّر، مما يعيقه عن التّفكير الإبداعي والوصول إلى فكرة أفضل.

إطلاق حريّة التّفكير: ويتمّ ذلك بتوفير جوٍّ يسوده الهدوء والاسترخاء، ويشجّع على التّخيّل وتوليد الأفكار، ويكون ذلك من خلال عدم التّحفّظ أو الخوف من النّقد مهما كانت الأفكار غريبة وطريفة أو غير واقعيّة.

الكمّ قبل الكيف:

أي الحرص على الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار غير الواقعيّة قد تثير أفكاراً أفضل لدى الآخرين.

البناء على أفكار الآخرين:

أي الاستفادة من أفكار الآخرين لاكتشاف أفكار جديدة مبنيّة عليها.

خطوات العصف الذّهني:

تحديد ومناقشة الموضوع: وعادة ما يكون الموضوع عبارة عن مشكلة معيّنة، ويجب على رئيس الجلسة (المدرّس) أن يعطي المشاركين (الطّلاب) الحدّ الأدنى من المعلومات عن الموضوع، حتى يلمّوا ببعض تفاصيله وليس كلّها؛ لأنّ إعطاء المزيد من التفاصيل في الموضوع يعني الحدّ وبصورة كبيرة من تفكير الطّلاب، وهو أمر غير مطلوب.

إعادة صياغة الموضوع على شكل أسئلة:

حيث يطلب المدرّس من طلابه طرح أسئلة عدة تتعلّق بالموضوع، وتكشف عن أبعاده وجوانبه المختلفة دون اقتراح حلول لها في هذه المرحلة، وتجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

العصف الذّهني:

يقوم المدرّس بطرح أحد الأسئلة التي تمّ تحديدها في المرحلة الثّانية، ويطلب من المشاركين عرض أفكارهم بحريّة تامة مهما كانت غير مقبولة، ويقوم المعلّم أو أحد الطّلاب بتدوينها على السّبّورة أو لوحة ورقية مع ترقيم الأفكار بحسب تسلسل ورودها، وعندما تستكمل تعلّق في مكان بارز، ثم يدعوهم المعلّم إلى الاستغراق في التّفكير من خلال تأمّل الأفكار المقترحة وما تستدعيه من تعديل أو إعادة في الصّياغة والاستفادة منها في البناء عليها أو توليد أفكار جديدة.

جلسة التقييم: المقصود من هذه المرحلة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها والاستفادة منه عملياً حيث يطلب المدرّس من المشاركين تصنيف الأفكار المقترحة على النحو الآتي:

أ- أفكار مفيدة، وقابلة للتطبيق مباشرة.

ب-أفكار مفيدة، إلا أنّها غير قابلة للتّطبيق مباشرة، وتحتاج إلى مزيد من البحث والدّراسة.

ت- أفكار ليست مقبولة؛ لأنّها غير عمليّة وغير قابلة للتّطبيق.

معوّقات العصف الذّهني:

-عوائق نفسية، تتمثّل في خوف الطّالب من الفشل والظّهور أمام الآخرين بمظهر يدعو للسّخرية، والسّبب في ذلك هو عدم ثقته بنفسه وقدرته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتّغلّب على هذا العائق يجب على الفرد أن يؤمن بقدراته ومواهبه وأنّه لا يقل عن غيره ممن أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

- التّسليم الأعمى للافتراضات وآراء الآخرين.

-التّسرع في تقويم الأفكار وما يصاب به صاحب الفكرة من إحباط عندما يسمع مثل هذه العبارات: لقد جرّبنا هذه الفكرة من قبل وهي قديمة جداً/ من يضمن نجاح هذه الفكرة؟

هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها / هذه الفكرة غير مقبولة ولن يوافق عليها أحد.

يقدّم المدرّب بعد ذلك أنموذجاً لتطبيق طريقة العصف الذّهني على موقف تعليمي ما وتتمّ مناقشته جماعيّاً.

أنموذج تطبيقي: الموقف التّعليمي: تشتّت الانتباه / الصّفّ: ثالث ثانوي أدبي/ج2

المعيار:

يتعرّف الطّالب العوامل المؤديّة إلى تشتّت الانتباه وكيفيّة معالجتها.

المؤشّرات:

- يحدّد معنى تشتّت الانتباه

- يذكر أمثلة من واقعه عن تشتّت الانتباه.

- يقارن بين العوامل الذّاتية والموضوعيّة لتشتّت الانتباه.

- يوضّح أهميّة معالجة تشتّت الانتباه.

- يصنّف في جدول عوامل تشتّت الانتباه.

المهارات المتوقّع اكتسابها:

- ربط المفاهيم

- التّحليل والتّركيب

- المناقشة والحوار

مستلزمات الدّرس:

كتاب الطّالب- بطاقات- أوراق عمل- فيديوهات أو عرض بوربوينت لقصص عن تشتّت الانتباه

الاستراتيجية والطّريقة:

إجراءات الدّرس

النّشاط الأوّل: **تحديد ومناقشة الموضوع:** يجب على رئيس الجلسة (المعلّم) أن يعطي المشاركين (الطّلاب) الحدّ الأدنى من المعلومات عن تشتّت الانتباه، حتى يلموا ببعض تفاصيل الموضوع وليس كلّها؛ لأن إعطاء المزيد من التفاصيل في الموضوع يعني الحد وبصورة كبيرة من تفكير الطّلاب، وهو أمر غير مطلوب.

النّشاط الثّاني: إعادة صياغة الموضوع على شكل أسئلة

حيث يطرح المعلّم على طلابه أسئلة عدة تتعلّق بالموضوع، وتكشف عن أبعاده وجوانبه المختلفة دون اقتراح حلول لها في هذه المرحلة.

وتجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

من الأسئلة التي قد يطرحها:

- **كنت في الحصّة وسمعت صوتاً مزعجاً وعالياً واستمرّ لدقائق، ماذا تسمّي ما حدث معك؟**
- **ماذا لو كنت تدرس في غرفتك وسمعت صوت التلفاز عالياً؟ ماذا تفعل؟**
- **لماذا يتشتّت انتباهنا؟**
- **هل الأسباب دائماً خارجيّة؟**
- **كيف يمكن أن نصنّف العوامل التي تؤدّي إلى تشتّت الانتباه؟ اقترح تصنيفات؟**
- **هل نستطيع معالجة تشتّت الانتباه؟ اقترح حلولك الخاصّة؟**

النّشاط الثالث: دور المدرّس

يتلقّى المدرّس الإجابات من الطّلاب ويعزّزها ويؤكّد أهميّتها ويسجّلها لتأكيد مراجعتها.

يتمّ جمع الإجابات المتراكمة، وتصنّف في فئات لتصبح بمنزلة إجابات متعدّدة للسؤال الواحد أو تصنيفات أو مقترحات.

النّشاط الرابع: تقييم الأداء

المقصود من هذه المرحلة هو تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها والاستفادة منه عمليّاً حيث يطلب المعلّم من المشاركين تصنيف الأفكار المقترحة على النّحو الآتي:

أ- أفكار مفيدة، وقابلة للتّطبيق مباشرة.

ب- أفكار مفيدة، إلا أنّها غير قابلة للتّطبيق مباشرة وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.

ت- أفكار ليست مقبولة؛ لأنّها غير عملية وغير قابلة للتّطبيق.

النّشاط الخامس: تقويم الموقف التّعليمي

يطلب من الطّلاب رسم جدول يصنّف فيه عوامل تشتّت الانتباه والحلول المقترحة لعلاجها.

النّشاط السّادس: إغلاق الموقف التّعليمي

يطرح المدرّس تساؤلاً: إلى أيّ مدى نستطيع ضبط وتركيز انتباهنا في موضوع محدّد؟ وما تأثير ذلك على تحصيلنا الدّراسي؟

ثامناً – المناظرة

المناظرة تشبه طريقة النّدوة من حيث عدد الأعضاء وطريقة تنظيمها... إلا أنّ أعضاء المناظرة ينقسمون عادة إلى قسمين، يتبنّى كلّ منهما وجهة نظر مخالفة أو معارضة لوجهة نظر القسم الثّاني حول موضوع معيّن.
تدور المناظرة أمام المتعلّمين، وقد يقوم بها أشخاص متخصّصون يدعوهم المعلّم إلى الصّفّ، أو بعض متعلّمي الفصل أنفسهم. وللمناظرة قائد يديرها ويلخّص الآراء، ويعطي الفرصة المتكافئة للأعضاء لإبداء الرأي، وفي نهاية المناظرة تتاح الفرصة للمتعلّمين لتوجيه الأسئلة، ولمناقشة الأعضاء حول آرائهم.

مزايا المناظرة: تفيد المناظرة في تعليم الطّلاب احترام وجهات النّظر المغايرة لآرائهم الشّخصيّة.
- أن يفرّق الفرد بين اتّجاهه نحو الرّأي وصاحب هذا الرّأي.
- تفيد المناظرة في تعلّم كيفيّة التّعبير الدقيق عن الفكرة المطروحة، والقدرة على اختيار الألفاظ بدقة، والتّفكير المنطقي والحجة في الإقناع.

عيوب المناظرة:
لا تتناسب مع كلّ الدّروس.
قد تؤدي إلى فوضى إن لم يحسن المعلّم تنظيمها.
قد تؤدي إلى التّعصّب للآراء

أنموذج تطبيقي

الصّفّ: الثّاني الثّانوي الأدبي آثار تقدّم العلم في الحضارة المعاصرة

المعيار:

يتعرّف الطّالب على آثار التّقدّم العلمي السلبيّة والإيجابيّة.

المؤشّرات:

- يحدّد معنى التّقدّم العلمي إيجاباً وسلباً.
- يذكر أمثلة من واقعه عن آثار إيجابيّة وأخرى سلبيّة للتّقدّم العلمي.
- يقارن بين الآثار الإيجابيّة والآثار السلبيّة.
- يوضّح أهميّة ضبط العلم.
- يصنّف في جدول الآثار السلبيّة والإيجابيّة للتّقدّم العلمي.

المهارات المتوقّع اكتسابها:

- ربط المفاهيم
- التّحليل والتّركيب
- المناقشة والحوار

مستلزمات الدّرس:

كتاب الطّالب- بطاقات- أوراق عمل- عرض بوربوينت أو فيديوهات لمواقف تجسد آثاراً إيجابيّة أو سلبيّة للتّقدّم العلمي.

الاستراتيجية والطّريقة: المناظرة

إجراءات الدّرس

النّشاط الأوّل: تحديد الاستراتيجية المتّبعة في الموقف التّعليمي وشرحها:

المناظرة هي محاورة كلّامية بين فريقين مؤيّد ومعارض يدعم كلّ فريق رأيه بلغة واضحة وأدلة مقنعة.

يسأل المدرّس الطّلاب: **ينقسم البشر حول التّقدّم العلمي وآثاره إلى قسمين: أحدهما يتفاءل بتقدّم العلم والآخر ينظر بشكل تشاؤميّ إلى نتائجه، تبنّى رأياً ودافع عنه بالحجج والبراهين.**

ينقسم الطّلاب بين متفائل بالتّقدّم العلمي ومتشائم منه، فيختار المدرّس ثلاثة طلاب متفائلين وثلاثة متشائمين... يجلسون مقابل بعضهم بعضاً.

يحدّد المدرّس مديراً للمناظرة من الطّلاب وظيفته إدارة الوقت والحوار وتحديد متى يبدأ الفريقان بالحديث ومدة الحوار.... ويجب أن يكون موضوعيّاً وغير متحيّز لأيّ طرف ويتّصف بالحزم في إدارة المناظرة. كما يحدّد المدرّس ثلاثة طلاب بموقع الحكم في المناظرة ويحدّد مهمتهم في الحكم على أداء الفريقين وأيّ الطّرفين استخدم الحجج والبراهين بشكل مقنع أكثر، وكذلك الحكم على أداء مدير المناظرة وقدرته على إدارة الحوار والالتزام بالموضوعيّة وحسن استخدام الوقت.

النّشاط الثّاني: إجراءات المناظرة

يبدأ مدير المناظرة طرح الموضوع والمشكلة " التّقدّم العلمي بين الإيجابيّة والسلبيّة" ويطلب من الفريق الأوّل "المتفائل" أن يبدأ الحديث، فيطلب من العضو الأوّل تقديم رأيه وتدعيمه بالحجج والبراهين، ويحدّد له وقتاً " دقيقتين مثلاً " ثم يتوجّه بالحوار إلى العضو الأوّل من الفريق الثّاني " المتشائم" للرّدّ على كلام الفريق الأوّل ويلزمه بالوقت الذي استغرقه العضو الأوّل.

ثم ينقل السؤال إلى العضو الثّاني في الفريق الأوّل وبعدها إلى العضو الثّاني في الفريق الثّاني.... ثم ينتقل إلى العضو الثّالث في الفريق الأوّل ويطلب من العضو الثّالث في الفريق الثّاني الرّدّ عليه...

وبعد انتهاء الحوار يطلب من الفريق الأوّل أن يتحدّث قائدهم ويلخّص موقفهم وآراءهم، وكذلك الفريق الثّاني

ثم يشكر الفريقين ويلخّص آراءهم التي تحدّثوا بها، ثم يتوجّه مدير المناظرة إلى الجمهور ويستمع لآرائهم ويثني عليها...

النّشاط الثالث: تقييم الأداء

يطلب مدير المناظرة من لجنة الحكم أن تبيّن رأيها وتحكم على أداء الفريقين، أيّهما الأفضل تبعاً لقوة الإقناع والحجج والبراهين التي قُدّمت.

ثم بحكم هؤلاء أيضاً على أداء مدير المناظرة لدوره، إن كان موفّقاً في حزمه وموضوعته وإدارته للمناظرة أم لا.

النّشاط الرابع: دور المدرّس

يثني المدرّس على دور مدير المناظرة والفريقين ولجنة الحكم ويسجّل الآراء على السّبّورة في إيجابيّات وسلبيّات التّقدّم العلمي.

النّشاط الخامس: تقويم الموقف التّعليمي

يطلب من الطّلاب رسم جدول لتوضيح الفرق بين الآثار السلبيّة والإيجابيّة للتّقدّم العلمي

النّشاط السادس: إغلاق الموقف التّعليمي

يطرح المدرّس تساؤلاً: هل يستطيع الإنسان الاستغناء عن المنجزات العلميّة؟ كيف يتمّ ضبط العلم والتخفيف من آثاره السلبيّة؟

أنموذج تطبيقي الصّفّ: ثاني ثانوي علمي/ إيجابيّات العولمة وسلبيّاتها

المعيار:

يتعرّف الطّالب إيجابيّات العولمة وسلبيّاتها.

المؤشّرات:

- يحدّد معنى العولمة إيجابيّاً وسلبيّاً.
- يذكر أمثلة من واقعه عن إيجابيّات العولمة.
- يقارن بين الجانب الإيجابيّ والسّلبيّ للعولمة.
- يوضّح أهميّة الضّبط الإيجابيّ لآثار العولمة.
- يصنّف في جدول ايجابيّات العولمة وسلبيّاتها.

المهارات المتوقع اكتسابها:

- ربط المفاهيم
- التّحليل والتّركيب
- المناقشة والحوار

مستلزمات الدّرس:

كتاب الطّالب- بطاقات- أوراق عمل- فيديوهات أو عرض بوربوينت لأمثلة عن العولمة سلباً وإيجاباً.

الاستراتيجية والطّريقة: المناظرة

إجراءات الدّرس

النّشاط الأوّل: تحديد الاستراتيجية المتّبعة في الموقف التّعليمي وشرحها:

المناظرة هي محاورة كلامية بين فريقين مؤيّد ومعارض يدعم كلّ فريق رأيه بلغة واضحة وأدلّة مقنعة.

يسأل المدرّس الطّلاب: **أنتم مع العولمة أم ترونها ظاهرة سلبيّة؟**

ينقسم الطّلاب بين مؤيّد للعولمة بأنّها ظاهرة إيجابيّة ومعارض لها بوصفها ظاهرة سلبيّة، فيختار المدرّس ثلاثة طلاب يرونها إيجابيّة وثلاثة يرونها سلبيّة... يجلسون مقابل بعضهم بعضاً.

يحدّد المدرّس مديراً للمناظرة من الطّلاب وظيفته إدارة الوقت والحوار وتحديد متى يبدأ الفريقان بالحديث ومدة الحوار.... ويجب أن يكون موضوعيّاً وغير متحيّز لأيّ طرف ويتّصف بالحزم في إدارة المناظرة.

كما يحدّد المدرّس ثلاثة طلاب بموقع الحكم في المناظرة، ويحدّد مهمتهم في الحكم على أداء الفريقين وأيّ الطرفين استخدم الحجج والبراهين بشكل مقنع أكثر، وكذلك الحكم على أداء مدير المناظرة وقدرته على إدارة الحوار، والالتزام بالموضوعيّة وحسن استخدام الوقت.

النّشاط الثّاني: إجراءات المناظرة

يبدأ مدير المناظرة طرح الموضوع والمشكلة " العولمة بين الإيجابيّة والسلبيّة" ويطلب من الفريق الأوّل "الإيجابيّة" أن يبدأ الحديث، فيطلب من العضو الأوّل تقديم رأيه وتدعيمه بالحجج والبراهين، ويحدّد له وقتاً " دقيقتين مثلاً" ثم يتوجّه بالحوار إلى العضو الأوّل من الفريق الثّاني " السلبيّة" للرّدّ على كلام الفريق الأوّل ويُلزمه بالوقت الذي استغرقه العضو الأوّل.

ثم ينقل السؤال إلى العضو الثّاني في الفريق الأوّل وبعدها إلى العضو الثّاني في الفريق المعارض.... ثم ينتقل إلى العضو الثالث في الفريق الأوّل ويطلب من العضو الثالث في الفريق الثّاني الرد عليه... وبعد انتهاء الحوار يطلب من الفريق الأوّل أن يتحدث قائدهم ويلخص موقفهم وآراءهم، وكذلك الفريق الثّاني

ثم يشكر الفريقين ويلخّص آراءهم التي تحدّثوا بها، ثم يتوجه مدير المناظرة إلى الجمهور ويستمّع لآرائهم ويثني عليها...

النّشاط الثالث: تقييم الأداء

يطلب مدير المناظرة من لجنة الحكم أن تبيّن رأيها وتحكم على أداء الفريقين، أيّهما الأفضل تبعاً لقوّة الإقناع والحجج والبراهين التي قُدّمت.

ثم يحكم هؤلاء أيضاً على أداء مدير المناظرة لدوره، إن كان موفّقاً في حزمه وموضعيتها وإدارته للمناظرة أم لا.

النّشاط الرابع: دور المدرّس

يثني المدرّس على دور مدير المناظرة والفريقين ولجنة الحكم ويسجّل الآراء على السّبّورة في إيجابيّات وسلبيّات العولمة.

النّشاط الخامس: تقويم الموقف التّعليمي

يطلب من الطّلاب رسم جدول يوازن فيه بين إيجابيّات العولمة وسلبيّاتها.

النّشاط السادس: إغلاق الموقف التّعليمي:

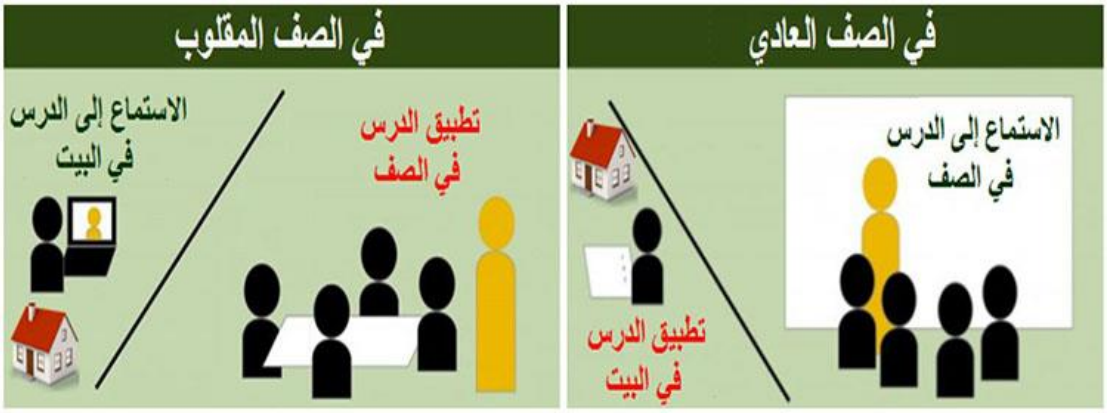
يطرح المدرّس تساؤلاً: هل يستطيع الإنسان الاستغناء عن التكنولوجيا المرافقة للعولمة؟ كيف يمكن ضبطها والاستفادة منها؟

تاسعاً- الصّفّ المقلوب: هو استراتيجية تعليميّة تقوم على توظيف المعلّم للتّقنيات الحديثة لتطوير طرق التّدريس والتحفيز والتواصل مع الطّلاب في صورة درس مسجّل يستمع إليه الطّلاب في أيّ مكان خارج الصّفّ ثم يطبّقون ما تعلموه من التسجيل عملياً داخل الصّفّ، وبذلك تكون مهام الصّفّ والبيت قد انقلبت وتبادلت الأدوار.

ولمعرفة الفرق بين الصّفّ العادي والمقلوب سنقوم بمقارنة بين استراتيجية الصّفّ التّقليدي واستراتيجية الصّفّ المقلوب في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية من خلال دور كلّ من المعلّم والطّالب في كلّ منهما.

في الصّفّوف التّقليدية، المعلّم هو قائد العمليّة التّعليميّة والمحرّك الأساسي لها، حيث يقوم بتلقين الطّالب المعارف المختلفة وتكليفه ببعض الواجبات في المنزل بينما وظيفة الطّالب هي تلقّي هذه المعارف من المعلّم وحلّ الواجبات في البيت.

أما الصّفّوف المعكوسة (المقلوبة) فتقوم على قلب طريقة التّعلّم التّقليدي، فبعد أن كان الطّالب يستمّع إلى الدّرس في الصّفّ ويجيب عن الأسئلة في البيت سيستمع إلى الدّرس في البيت من خلال فيديو مرئي "يسجّله المعلّم ويشرح فيه الدّرس المقرّر ويستعين فيه بكلّ الوسائل التّقنيّة السّمعيّة والبصرية المتاحة لتوضيح الدّرس للطّلاب وجذبهم إليه. أما في الصّفّ الدّراسي فسيقوم الطّالب بتطبيق كلّ ما تعلّمه في البيت عملياً أمام معلّمه من خلال أنشطة متعدّدة يقوم بها، فتحوّل بذلك دور المعلّم في الصّفّ من ملقّن إلى موجّه ومساعد ومحفّز للطلاب يشرف على سير الأنشطة ويقدّم الدّعم لمن يحتاج إليه، ويتمّكن المعلّم من قضاء مزيد من الوقت في التّفاعل مع طلابه داخل الصّفّ. أما الطّالب فأصبح المحور الرئيسي في عمليّة التّعلّم وتحوّل إلى باحث ومستخدم للتّقنية بفاعليّة من خلال التّعلّم.



نماذج عن الصّفّ المقلوب يستطيع الطّالب الاستعانة بها موجودة على موقع المنصة التربويّة:

درس الشك الفلسفي

http://www.sep.edu.sy/v_subj.php?i=349

درس المعرفة

http://www.sep.edu.sy/v_subj.php?i=344

درس مصادر المعرفة

http://www.sep.edu.sy/v_subj.php?i=340

درس الحدود المنطقية/ ثالث ثانوي أدبي:

http://www.sep.edu.sy/images/att/0618440319_x_568.mp4

مرحلة الطفولة/ أول ثانوي:

http://www.sep.edu.sy/images/att/0620490119_e_701.mp4

الشك الفلسفي/ ثاني ثانوي أدبي:

http://www.sep.edu.sy/images/att/0620490119_e_701.mp4

الفضيلة / أول ثانوي علمي:

http://www.sep.edu.sy/images/att/0509312819_z_424.mp4

القطيعة الإبستمولوجية/ ثاني ثانوي علمي:

http://www.sep.edu.sy/images/att/0509302819_t_889.mp4

الثاني الثانوي – فلسفة – ابن خلدون وفلسفته التربوية

http://www.sep.edu.sy/v_subj.php?i=542

الأول الثانوي– فلسفة– أنماط فاسدة للمعرفة

http://www.sep.edu.sy/v_subj.php?i=536

التّقويم

التّقويم المطوّر: هو التّقويم الذي يعتمد على أدوات قياس أصيلة ذات مصداقيّة وموثوقيّة واختبارات تقيس قدرات تفكير عليا بالنسبة لمواقف حقيقيّة واقعيّة ، وليس مجرد قياس قدرات تذكّر وحفظ ، وحلّ مسائل ومشكلات روتينيّة ومقولبة ومكرّرة.

إنّ التّقويم البديل هو: أسلوب لتحديد ما الذي يعرفه المتعلّم ، أو يستطيع فعله بهدف إظهار النّموّ ، وتقديم التّوجيهات المناسبة ؛ وهذا الأسلوب في التّقويم لا يستخدم الاختبارات التّقليدية، وهو حقيقيّ أو أصيل لاعتماده على أنشطة تمثّل النّموّ الحقيقيّ تجاه الأهداف التّعليميّة ، وتعكس مواقف الصّفّ الدراسيّ والحياة الواقعيّة ، ويشمل ملاحظات المعلّم والتقييم القائم على الأداء وتقييم المتعلّم لذاته ، ويساعد على تقييم واسع لمخرجات التّعليم ذات الأهميّة.

أهداف التّقويم المطوّر

يهدف التّقويم المطوّر أو الواقعي الآتي :

1. تطوير المهارات الحياتيّة الحقيقيّة.
2. تنمية المهارات العقليّة العليا.
3. تنمية الأفكار والاستجابات الخلّاقة والجديدة.
4. التّركيز على العمليات والمنتج في عملية التّعليم.
5. تنمية مهارات متعدّدة ضمن مشروع متكامل.
6. تعزيز قدرة المتعلّم على التّقويم الذّاتي.
7. جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلّمين لنتاجات التّعلّم .

استخدام إستراتيجيّات وأدوات تقويم متعدّدة لقياس الجوانب المتنوّعة في شخصية المتعلّم .

أساليب التّقويم المطور

تتعدّد أساليب التّقويم المطوّر ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الآتي:

تقويم الأداء: تختصّ بقياس قدرات المتعلّمين في إنجاز المهام، بتطبيقهم المعرفة التي بحوزتهم، وبعرضهم إمكانات استخدامها في حلّ المشكلات التي واجهتهم بصورة ذات معزى.

سجلّات الأداء: هي حقيبة (ملفّ) سجل لتجميع عيّنات منتقاة متنوّعة من أعمال المتعلّم؛ تمّ اختيارها من قبله ومعاونيه من المعلّم وغيره، تعكس إنجازاته وتقدّمه خلال فترات متتابعة من الزّمن في مجال أو أكثر من المجالات الدّراسيّة، ويتمّ الحكم عليها وتقويمها وفق معايير محدّدة ومعلومة موجودة لديه مسبقاً.

مشروعات الطّلبة: هي عمل أو نشاط يختاره المتعلّم من قبل المعلّم ذات علاقة بموضوعات الدّراسة، ويتمّ إنجازه داخل المدرسة وخارجها، بقصد تحقيق أهداف تدريسيّة معيّنة، وعادة ما يمرّ هذا العمل أو ذلك النّشاط بمراحل عدّة هي: اختيار المشروع، والتّخطيط للتّنفيذ، التّنفيذ، والتّقييم، وقد يستغرق إتمامه عادة أياماً وقد تمتدّ لشهور عدّة.

العروض: وفيها يعرض المتعلّم إنجازاتهم في أداء المهمة (تقرير البحث، لوحة فنيّة، حلّ مسألة ...إلخ) أمام بقيّة زملائهم بالصّفّ.

صحائف الطّلبة: وهي تقارير ذاتيّة يعدّها المتعلّم عن أدائه في إنجاز المهام الحقيقيّة، تشمل ما يراه من نقاط القوّة ونقاط الضّعف في هذا الأداء، فضلاً عن تأمّلاته الذّاتيّة حول هذا الأداء.

الاختبارات: هي اختبارات إنجاز من إعداد المعلّم وليست الاختبارات المقنّنة التي جاءت الثورة ضدّها. وفي هذا النّوع من الاختبارات يعطى الطّلبة (فرادى أو في مجموعات) مهمّات معيّنة ويطلب منهم إنجازها، في حين يراقب المعلّم إنجازات تلاميذه، ويتحدّث معهم (فرادى أو في مجموعات)، ويجري معهم المقابلات الشّخصيّة ليتعرّف إلى مستوياتهم، ودرجة تقدّمهم في إنجاز هذه المهمّات.

وقد تكون مهمّات الإنجاز بمثابة اختبار قصير لا يأخذ إلا دقائق معدودة حول معارف أو مهارات محدّدة، وقد تكون على شكل طلب رسم خريطة مفاهيم، أو على شكل سؤال مفتوح الإجابة (سؤال

مقالي)، أو على شكل مجموعة من أسئلة (الاختيار من متعدّد) التي تدور حول مشكلة مطروحة، ويطلب من المتعلّم تبرير خياراته التي قام بتحديدها.

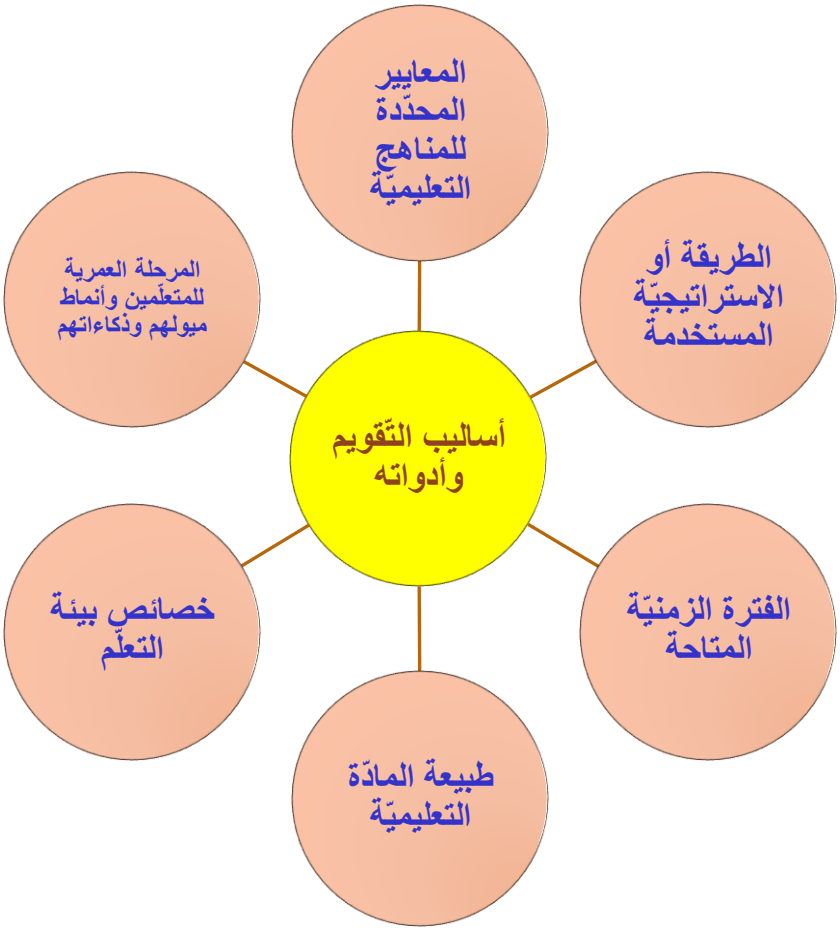
خرائط المفاهيم: وهي رسوم تخطيطيّة ثنائيّة البعد أو متعدّدة الأبعاد، تعكس مفاهيم بنية المحتوى العلمي ينظّم بصورة مستقلة متسلسلة، تتخذ شكلاً هرميّاً يوضّح المفهوم الرئيس في قمة الخريطة، وتتدرّج تحته المفاهيم الأقل عموميّة في المستويات الأدنى مع وجود روابط توضّح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعيّة.

تقويم الأقران: قدّم بعض الباحثين تقويم الأقران ضمن الأشكال المهمّة للتقويم البديل، باعتبار أنّه يوفّر خبرات تعلّم قيمة، ويشجّع التّعلّم مدى الحياة، وفي هذا الأسلوب يقوّم الطّلبة بعضهم بعضاً، ويعدّ هذا من الأساليب التي يستمتع بها الطّلبة ويقبلون عليها.

التّقويم في الفلسفة

التّقويم في الفلسفة يعتمّد على تحويل مقولة أو فكرة فلسفيّة إلى إشكاليّة منهجيّة والبحث بها.
إنّ صياغة إشكالية يتطلّب التّفكير النّقدي للكشف عن ماهيّتها، وليس مجرد تحويل فكرة مقرّرة سابقاً لجملة استفهاميّة.
يعتمد التّقويم في مادّة الفلسفة على قياس مهارات النقد والمحاججة ، والبرهان والتّحليل والتّركيب وغيرها من المهارات التي تكشف عن النّظر إلى ما وراء المعلومات المعطاة للمتعلّمين ، واستخلاص النّتائج اللّازمة عنها.

تتنوّع أساليب وأدوات التّقويم لتتواءم مع مواقف التّعلّم ، ومع تنوّع قدرات وإمكانات ومستويات المتعلّمين ، حيث تتدخّل عوامل عدة في اختيار أفضل الأساليب والأدوات التّقويميّة ، وقد يكون هناك أكثر من أسلوب تقويميّ للموقف الواحد ، ويوضّح الشكل الآتي العوامل التي تتحكّم في اختيارها :



جوانب تقويم المتعلّم

المهارات التي يقيسها التّقويم في الفلسفة:

الرقم	المهارة	آليّة القياس	إجراءات التطبيق
1	المناقشة	سلّم رتب / اختبار كتابي	يطلب من المتعلّم النّقاش في موضوع فلسفي معيّن، ويتمّ تقييمه بحسب سلّم الرّتب لمهارة المناقشة، يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ويطبّق ضمن وقت محدّد .
2	الاستنتاج	اختبار شفوي (المناظرة) أو اختبار كتابي	يطلب المدرّس من المتعلّم التّوصّل إلى نتيجة جديدة غير موجودة في مقدّمات الدّرس من خلال استخدام مهارة الاستنتاج، أو يطلب منه استنتاج فكرة محدّدة من الدّرس. يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات، ويطبّق ضمن وقت محدّد .

3	النقد	اختبار شفوي (المناظرة) أو اختبار كتابي	يطلب المدرّس من المتعلّم اتّخاذ قرار حول صحّة أو خطأ فكرة معيّنة، ويطلب منه تقديم أدلّة منطقيّة تدعم رأيه. يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ويطبّق ضمن وقت محدّد .
4	التّحليل	اختبار شفوي أو اختبار كتابي	يطلب المعلّم من المتعلّم تحليل القضايا الواردة في المادّة لفهم أجزائها من خلال طرح أسئلة معيّنة أو مناقشة. يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ويطبّق ضمن وقت محدّد .
5	التّركيب	اختبار شفوي أو اختبار كتابي	يطلب من المتعلّم تركيب أفكار في المادّة لتوليد نتائج جديدة وقضايا ربما تكون إبداعيّة. يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ويطبّق ضمن وقت محدّد .
6	الاستدلال	اختبار شفوي أو اختبار كتابي	يطلب من المتعلّم تقديم استدلال منطقي معلّلٍ مرتبط بالموضوع المطلوب. يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ويطبّق ضمن وقت محدّد .
7	المقارنة	اختبار شفوي وكتابي	يقوم المتعلّم بإجراء (الموازنة –المقارنة – البيان من حيث..) موضّحاً نقاط التّشابه والاختلاف يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ، ويطبّق ضمن وقت محدّد .
8	تحليل نص	اختبار كتابي واختبار شفوي طريقة المناظرة	يطلب المدرّس من المتعلّم تحديد الإشكاليّة التي يتمحور حولها النّص، وطرح التّساؤلات حولها مدعّماً بالحجج

			والأمثلة والتوصّل إلى استنتاج مبنيّ على تركيب وتحليل المعلومات الواردة في النّص .
9	التّأويل	اختبار شفوي أو اختبار كتابي	يطلب المدرّس من المتعلّم تفسير معنى أو مغزى لفكرة معيّنة أو لنص معيّن أو لقول فيلسوف معتمداً على خبراته المعرفيّة السّابقة.
10	كتابة مقالة فلسفيّة	اختبار كتابي	يبنى الاختبار الكتابي وفق جدول المواصفات ، ويطبّق ضمن وقت محدّد ، ويراعى في هذا الاختبار توافر مهارات (المناقشة ، التّحليل، التّركيب، النّقد) .

أنواع التّقويم:

القبلي	التّكويني	الختامي
قبل التّدريس (الوحدة أو الفصل أو السّنة) يحدّد في خطّة التّدريس المستقبليّة. يقيّم المعارف السّابقة التي يتمّ بناء المعارف عليها يتمّ عادة بشكلّ جماعي أو فردي. لا تحتسب علاماته عادة .	في أثناء التّدريس (الوحدة أو الفصل أو السّنة) يتمّ تعديل الخطة الدّراسيّة الحالية وفقاً لنتائجه. يقيّم أجزاء من الوحدة الدّراسيّة يتمّ بشكلّ فردي أو ثنائي أو جماعي. قد تحتسب أو لا تحتسب علاماته .	في نهاية التّدريس (الوحدة أو الفصل أو السّنة) يتمّ اتّخاذ قرارات بشأن تعلّم الطّلبة وفقاً لنتائجه. يقيّم جميع الوحدات الدّراسيّة يتمّ عادة بشكلّ فردي. تحتسب علاماته .

فعاليّات التّقويم التكويني:

خطوات بناء الاختبارات التحصيليّة

عملية بناء الاختبارات التّحصيليّة تمّر بسلسلة من الخطوات المترابطة، وهذه الخطوات هي:

تحديد الغرض من الاختبار: فقد يكون الغرض تحديد نقاط الضّعف أو القوّة عند المتعلّمين (تشخيصي)، أو قياس تحصيلهم بعد الانتهاء من وحدة دراسيّة معيّنة أو فصل دراسي.

تحليل محتوى المادّة الدّراسيّة: يُعدّ تحليل المحتوى ضرورياً وهاماً لأنّه الوسيط الذي تتحقّق من خلاله الأهداف والمؤشّرات، ولتحقيق التّوازن والشمول في الاختبار، ويأخذ تحليل المحتوى أشكالاً عدة:

التّحليل وفق التّقسيمات الواردة في الكتاب من مواضيع وعناوين.

التّحليل وفق تصنيف مستويات المجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة.

التّحليل وفق المفاهيم والرّموز والمصطلحات والحقائق والمبادئ والتّعميمات والمهارات الواردة في الكتاب.

تحديد المعايير ومؤشّرات الأداء: في هذه الخطوة يتمّ تحديد المعايير والمؤشّرات الخاصّة بكلّ درس، وهذه المؤشّرات تمثّل مستويات المجال المعرفي (تذكّر، فَهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، والمجال الوجداني (الاستقبال، الاستجابة، التّقويم أو التّثمين، التّنظيم القيمي، التّميّز بقيمة أو بمجموعة من القيم)، والمجال النّفسي حركي " المهاري" (الإدراك، التّهيؤ أو الاستعداد ، الاستجابة الموجّهة، الآليّة أو التّعوّد، الاستجابة العلنيّة المعقّدة، المواءمة أو التّكيّف ، الأصالة أو الإبداع) .

إعداد جدول المواصفات : هو جدول يربط بين مؤشّرات الأداء وعناصر المحتوى الدّراسي، ويحدّد الأوزان النّسبيّة لها، ويؤمّن بذلك صدق محتوى الاختبار .

ويمكن إجمال أهميّة جدول المواصفات في النّقاط الآتية:

- يُوفّر صدقاً عالياً للاختبار.
- يُوزّع فقرات الاختبار لتشمل أنواعاً مختلفة من المجالات ومهاراتها الفرعيّة.
- يُوزَّع فقرات الاختبار لتشمل الموضوعات كافة.
- يجعل الاختبار أداة تشخيصيّة علاوةً على كونه أداة تحصيليّة.
- يُوزّع الأسئلة على الموضوعات وأهميّتها فيعطي الوزن الحقيقي لكلّ جزء من أجزاء المادّة.

خطوات بناء جدول المواصفات :

1- تحديد العناصر التّعليميّة للمادّة الدّراسيّة التي يسعى المعلّم لمعرفة مدى تحقّقها.

2- تحديد مؤشّرات الأداء التي يُراد قياسها في المادّة الدّراسيّة.

3- تحديد الوزن النّسبي لكلّ جزء من المادّة الدّراسيّة ، وذلك من خلال إيجاد عدد المؤشّرات الكلّيّة في الوحدة الدّراسيّة مقسومة على عدد المؤشّرات الكلّيّة للمادّة الدّراسيّة مضروبة بـــ100%

4- تحديد نسبة المؤشّرات من المستويات المختلفة.

5- تحديد عدد الأسئلة لكلّ جزء من المادّة.

6- تحديد عدد أسئلة الاختبار المراد وضعها.

7- كما يرتبط الوزن النّسبي بعدد الحصص المخصّصة لكلّ وحدة ، فكلّما زاد عدد الحصص اللازمة لتدريس وحدة معيّنة في الكتاب كلّما زاد الوزن النّسبي لها ، وبالتالي يجب أن تزاد الدرجة التي ترصد لها.

وبعض المعلّمين لا يهتمّ بهذه القضية بحجة أنَّ هذه الوحدة مثلاً سهلة أو صعبة جداً ، فتجده يبذل جهداً كبيراً في تدريس وحدة معينة ، ويقضي بها وقتاً طويلاً ، ثم بعد ذلك لا يعطي جهده هذا حقّه في توزيع الدّرجات.

تحديد عدد أسئلة الاختبار: بعد الانتهاء من إعداد جدول المواصفات ينتقل المعلّم إلى كتابة أسئلة الاختبار، وقبل كتابة الأسئلة يجب على المعلّم أن يحدّد عددها، ويعتمد ذلك على عوامل عدة:

نوع أسئلة الاختبار (مقاليّة أوموضوعيّة)....المستوى التّعليمي (الصّف)... نوع العمليات العقليّة المراد قياسها... طول السؤال ودرجة تعقيده .

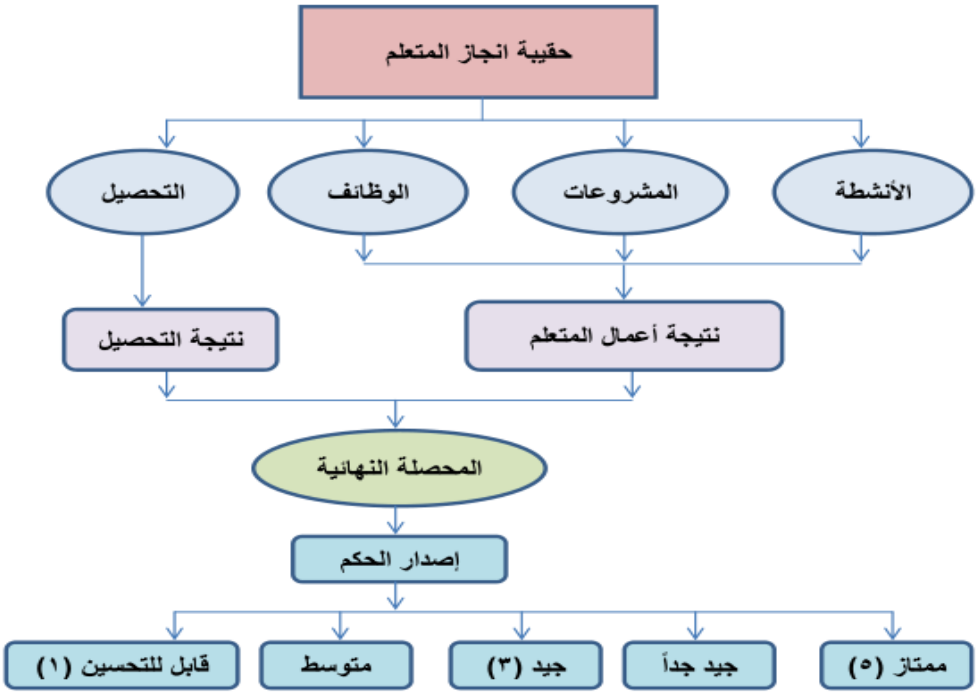
صياغة أسئلة الاختبار إعداد الصيغة النهائية للاختبار تطبيق الاختبار وتصحيحه

ملفّ الإنجاز

هو عبارة عن ملفّ خاصّ بتجميع عيّنات من أعمال الطّلاب، يتمّ جمعها على فترات زمنيّة، بحيث تعكس هذه العيّنات محتوى بعض الموادّ التي تمّت دراستها، مقالات، واجبات، حلول للمشكلات، مشروعات، تمارين اختبارات قام بها المعلّم، وتقارير عن الأحداث الجارية، وجميع الأعمال التي تثبت مدى تقدّم الطّالب.

١- **حقيبة الإنجاز:**

إن تقويم أداء المتعلم وفق مدخل المعايير يعتمد على حقيبة إنجاز المتعلم والمكونة من الأدوات الواضحة في المخطط الآتي:



أهميّة ملفّ الإنجاز:

- يعزّز تطوير التّقويم الذّاتي للمعلّم والطّالب.
- يعزّز التّفكير التّأملي للمعلّم والطّالب.
- يحقّق الرّضا الشّخصي عن المستوى الذي تمّ الوصول إليه.
- يحسّن الأداء ويعزّز الرّغبة في التّجديد، والسّعي نحو الأفضل.
- يمدّ المعلّم بالتّغذيّة الرّاجعة، ويوفّر له البراهين والأدلّة على مدى تطوّر الأداء.
- كما يتيح له المشاركة بالنّقاش مع زملائه ويشجّع التّعاون.

كيفيّة عمل ملفّ إنجاز:

- كتابة صفحة الغلاف التي تتضمّن السّيرة الذّاتيّة لمُعد الملفّ والمادّة.
- كتابة صفحة تشرح الأهداف التي أنشئ من أجلها الملف، والطّريقة المتّبعة في تصميمه وتنظيمه، وجمع البيانات والوثائق.
- كتابة معلومات ذاتيّة عن الطّالب، أي ذكر اسمه ودراسته ومهاراته ومشاركاته والأنشطة اللاصفيّة والأعمال التّطوعيّة له.
- إعداد فهرس ومحتويات الملف، عرض محتوى الملف مصنّفة بناءً على التّخصّصات أو الموضوعات.
- كما يجب فصل كلّ منها بورق ملوّن يحتوي على عنوان الموضوع.
- يوضع ملفّ الإنجاز في ملفّ خاص.
- محتويات ملفّ الإنجاز: حصر الأنشطة التي يتمّ القيام بها في كلّ مادّة على حدي، وتوضيح مخرجات التّعليم التي تمّ اكتسابها.

.....

أنموذج اختبار **الدرجة (400)**

أولاً–أجب عن الأسئلة الآتية: (80 درجات، لكلّ من السّؤالين الأوّل والثّاني عشرون درجة، وللسّؤال الثالث أربعون درجة).

1– املأ الفراغات الآتية بالكلمات المناسبة: (عشرون درجة)

- يختار المدرّس فِكراً محدّدة عُبِّر عنها في كتاب الطّالب بجملٍ مترابطةٍ بصورة منطقيّة مُحكمة، ويقوم بحذف ما يراه مناسباً ليتمّ إكماله من قِبل الطّالب، ويمكن أن تتضمّن هذه الجمل تعداداً لمراحل أو خطوات أو مصطلحات أو أسماء أعلام أو عناوين كتب، أو منطوقاً معيَّناً لنظرية ما أو كلمات لا يتمّ المعنى إلا بها..... إلخ، ويراعى الاختصار والدّقة في عدد الكلمات ومدلولاتها، وتقبل جميع الإجابات الصحيحة التي تعبّر عن الفكرة المطلوبة.

2– اختر الجواب الصحيح فيما يأتي وانقله إلى ورقة إجابتك: (عشرون درجة)

- يتضمّن كلّ سؤال أربعة احتمالات للجواب تكون متقاربة تاريخيّاً أو اصطلاحيّاً أو منهجيّاً...إلخ، ويكون واحد منها فقط هو الصحيح، ويجب أن تكون واضحة، وتمثّل فكرة مفصليّة ليس بها لبس في الفهم.

3– انقل الجمل الآتية إلى ورقة إجابتك، واكتب كلمة (صحيحة) أمام الجملة الصحيحة، وكلمة (مغلوطة) أمام الجملة المغلوطة: (أربعون درجة)

- يختار المدرّس قضايا فكرية محدّدة مُصاغة في جمل قصيرة تظهر فكرة ما، يمكن أن يعرضها كما هي، أو يُبدِّل في مضمونها ليُحدث فيها تناقضاً منطقيّاً أو استحالة فكريّة؛ بحيث يستعمل الطّالب فكرة النّقد التّأملي لتبيان صدقها أو كذبها، أو تغييراً جوهرياً في مرجعتيها، مما يدل على تناقض يمكن للطّالب اكتشافه وتمييزه.

ملاحظة:

يمثّل السّؤال الأوّل في الأنموذج صيغاً للاختبارات الموضوعيّة بوصفها أسئلة محدّدة الإجابة، ويمكن استخدام صيغ أخرى لهذه الاختبارات كما وردت في كتاب المدرّس ومنها:

- **أسئلة المزاوجة أو المقابلة:**

تتضمّن قائمتين من الجمل لا على التّرتيب، بحيث تُكْمل الجملة من القائمة الأولى بجملة من القائمة الثّانية، وتكون القائمتان في موضوع واحد، وأعداد الجمل غير متساوية في القائمتين.

- **أسئلة التّرتيب:**

تتضمّن مجموعة من الكلمات أو الجمل أو التّواريخ أو الأرقام، يطلب إلى المتعلّم ترتيبها.

- **أسئلة الإجابة القصيرة:**

أسئلة إجاباتها محدّدة بكلمة، أو عدد، أو رمز.

ثانياً- أجب عن خمسة من الأسئلة الآتية: (مئة درجة، لكلّ سؤال عشرون درجة)

- يضع المدرّس أسئلة هذه المجموعة متوخّياً معيار إجاباتٍ محدّدةٍ وموجزةٍ، تدلُّ على مدى الفهم الدّقيق، والقدرة على تقديم المسوّغات الواضحة المركّزة، وانتقاء المعلومات المطلوبة، والقيام بالمحاكمات المنطقيّة، وإجراء المقارنات، ويتمّ هذا كلّه على أساس معرفيّ يستند إلى مهارة الطّالب في التّعليل؛ بحيث يُظهر الطّالب مدى تمكّنه وفهمه للمحتوى المعرفي والأفكار الأساسيّة، وتصاغ الأسئلة بكلمات متنوّعة منها: لماذا- أعلّل - أبرّر- أفسّر- أقارن أو أوازن...إلخ.

ثالثاً- أجب عن سؤالين فقط مما يأتي: (80 درجة، لكلّ سؤال أربعون درجة)

- يصوغ المدرّس أسئلة هذه المجموعة بحيث تكون إجاباتها مبنيَّة على أساس معرفة الأسباب، أو تقديم تفسيرات، أو إيجاز أفكار موسّعة، أو مهارات التّحليل والتّركيب، والتّفكير الناقد...إلخ.
- يمكن استخدام صيغ أسئلة تتضمّن أفعالاً مثل (فسّر- وضّح...)، كما يمكن استخدام أسئلة أخرى تبدأ بأفعال مثل (اذكر الأسباب- ماذا يقصد بـ - صف بما لا يزيد على خمسة أسطر ...).
- يراعى في أسئلة هذه المجموعة التّناسب كمّاً وكيفاً.

رابعاً-أجب عن السؤال الآتي: (أربعون درجة)

يُعد هذا السّؤال إجباريّاً، وهو من نوع السّؤال المقاليّ الحرّ المفتوح ، إذ يجيب عنه الطّالب بحريّة في ترتيب الأفكار وطرائق العرض وكيفه الإجابة وإبداء الرأي الشخصي.

اقرأ النص ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

يقول الفيلسوف (.....)

1- ضع عنواناً للنّص.

2- استنتج الفكرة الرّئيسيّة للنّص.

3- ما العلاقة بين أفعال الإنسان وقيمه؟

4- ركّب مقطعاً فكريّاً بما لا يتجاوز ثلاثة أسطر توضّح فيه كيف تساهم قيم الإنسان في تكوين عالمه الخاص ؟

خامساً- أكتب في الموضوع الآتي : (100 درجة)

- يعدّ هذا السّؤال أساسيّاً لارتباط أغلبية مهارات تدريس مادّة الفلسفة بمدى قدرة الطّالب على التّعامل معه، ويختاره المدرّس على أساس معيارٍ يرمي إلى تكوين الفكر النّقدي، وتنمية القدرة على المحاكمة السّليمة ، ومعالجة المشكلات الفكريّة بعقل منفتح ؛ مستنداً إلى الدّليل والبرهان، وتنمية الرّوح الموضوعيّة ، وتعويد العقل الدقّةَ في التّفكير ، والقدرة على التّحليل والتّركيب والنقد، وإعادة صنع الفكرة والابتكار والإبداع بصورة تسفر عن عمق شخصية الطّالب المعرفيّة وخصوصيّتها.

ملاحظة:

- يطبّق هيكل هذه الأسئلة على أنموذج اختبار الصّفّ الأوّل الثّانويّ الأدبي (نقسم الدرجات على 2) وللصّفّ الثّاني الثّانويّ الأدبيّ والشّرعي.
- تُعامَل النّصوص الواردة في الكتاب كأيّ درس لجهة ورودها في أسئلة الاختبارات الفصلية والنّهائيّة من حيث الأسئلة جميعها.

مديرية تربية الاسم :

ثا/ امتحان الفصل الدراسي الأوّل للعام 2018 / 2019 الشعبة :

الصّفّ : الثّاني الثّانوي - أدبي المادّة : الفلسفة والعلوم الإنسانيّة الدرجة : 160

السؤال الأوّل

اختر الإجابة الصّحيحة وضع دائرة على رقمها: (عشر درجات)

1- يرى أنّ العقل عند الولادة صفحة بيضاء تنتظر أن تكتبها التّجربة هو :

أ – لوك ب- هيوم ج- ديكارت د – غورغياس

2- العلم الذي يعنى بتحليل الطّرائق العلميّة من حيث غاياتها ومبادِئُها وإجراءاتها وتقنياتها هو :

أ –الميتودلوجيا ب- الأبستيمولوجيا ج- الميثودولوجيا د – البيولوجيا

2- أحدّد معنى المصطلحين الآتيين : (عشر درجات)

أ – جبر المنطق ب- علم المناهج

السؤال الثّاني

أجيب عن اثنين مما يلي : (عشرون درجة)

أ – أبيّن لماذا كان تأثير مدارس الشرق أكثر قوّة من مدرسة الإسكندرية .

ب- أوازن بين المنطق الصّوريّ والمادّي

ج- أعلّل : المنهج التّاريخي منهج نقديّ في الدرجة الأوّلى .

السؤال الثالث

أجيب عن اثنين مما يلي : (أربعون درجة)

1- أوضّح العلاقة بين علل أرسطو المختلفة .

2-أميّز بين رأي كلّ من طاليس وأنكسمندريس بأصل الأشياء.

3- أضع تصوّراً أوضّح فيه الشّكّ المطلق.

السؤال الرابع

اقرأ النص ثم أجيب عن الأسئلة : (أربعون درجة)

يقول الفيلسوف ريمون بولان : " إنَّ إبداع القيم ليس *بذاته غرض ذاته الخاص*، كما أنّ العمل للعمل ليس غاية الإنسان القصوى : إنّ العمل والإبداع شأنهما شأن الحريّة التي يعربان عنها، ليسا محدودين بذاتهما، إنَّهما وسيلتا كلّ القيم، وهما ليسا بذاتهما قيماً، إنّ إبداع القيم يتبع الإنسان، إنّه طراز الإنسان في وجوده وفي تأكيده لقيمه، وفي وضعها موضع التنفيذ. إنّه شرط وجود إنسانيّ صحيح وليس غاية هذا الوجود ".

1-أضع عنواناً للنص .

2-أستنتج الفكرة الرّئيسيّة للنص .

3- ما العلاقة بين أفعال الإنسان وقيمه ؟

4-ركّب مقطعاً فكرياً بما لا يتجاوز ثلاثة أسطر توضّح كيف تساهم قيم الإنسان في تكوين عالمه الخاص ؟

السؤال الخامس

أكتب في الموضوع الآتي: (أربعون درجة)

أقدّمُ رؤية أبيّنُ فيها أهميّة التّرجمة ومدارسها الفكرية في نقل الثّقافة اليونانيّة للعرب؟

انتهت الأسئلة

مديرية تربية الاسم :

ثا/ امتحان الفصل الدراسي الأوّل للعام 2018 / 2019 الشعبة :

الصّفّ : الثّاني الثّانوي - أدبي المادّة : الفلسفة والعلوم الإنسانيّة الدرجة : 160

السؤال الأوّل

اختر الإجابة الصحيحة وضع دائرة على رقمها : (عشر درجات)

1 – لقب مؤسّس علم الأخلاق :

أ – أرسطو ب– بيرون ج– سقراط د – أفلاطون

2– ليست من العلل الأولى لدى أرسطو :

أ – العلّة المادّيّة ب– العلّة الغائيّة ج– العلّة الوجوديّة د – العلّة الفاعلة

2– أحدّد معنى المصطلحين الآتيين : (عشر درجات)

أ – المنهج الوصفي ب– المعرفة في الاصطلاح الفلسفي

السؤال الثّاني

أجيب عن اثنين مما يلي : (عشرون درجة)

أ –أعلّل : يتطلّع الإنسان للقيم الاقتصاديّة .

ب– أبيّن أنواع المنطق :

ج– أوضّح لماذا سمّي الفلاسفة الأوائل بفلاسفة الطبيعة ؟

السؤال الثالث

أجيب عن اثنين مما يلي : (أربعون درجة)

1– استنتج دور الاتجاه النّقدي في توضيح دور العلاقة بين العقل والحواسّ بالمعرفة .

2– أقارن بين المنهج التّاريخي والمنهج الوصفي .

3– أبيّن النّزعة الصّوفيّة في الأفلاطونيّة المحدثة .

السؤال الرابع

أقرأ النص ثم أجب عن الأسئلة (أربعون درجة)

من نص حجج الشّكّاك الحجّة الرّابعة : إنّ ادراكات الحسّ الواحد تختلف باختلاف الظّروف من سنّ وصحّة ومرضٍ ونوم ويقظة وانفعال وهدوء وغير ذلك ، فمثلاً العسل يبدو مرّاً في الحمّى ، وتبدو الأشياء صفراء للمصاب باليرقان ، وإن قيل إنّ مثل هذه الحالات مرضية استثنائية، أجاب الشّكّاك: وكيف نعلم أنّ الصّحّة ليست ظرفاً يغيّر الظواهر؟.

1- أضع عنواناً للنص .

2- أستنتج الفكرة الرّئيسيّة للحجّة .

3- ما العلاقة بين الحواسّ والمعرفة .

4- أركّب مقطعاً فكرياً بما لا يتجاوز ثلاثة أسطر توضّح أيّ الحجج العشر أكثر واقعية ومنطقيةً برأيك ؟

السؤال الخامس

أكتب في الموضوع الآتي : (أربعون درجة)

لم يتفق الفلاسفة حول مصدر القيم منهم من يردّها إلى المجتمع، وآخرون إلى الضمير .أعالج هذا الموضوع وأبيّن رأيي

انتهت الأسئلة

ورقة عمل وحدة المعرفة:

س1: أصنف العبارات الآتية حسب القانون الفكري الذي تنتمي إليه

1- كلّ جسم كثافته أقلّ من كثافة الماء يطفو على سطحه.

2-الباب إما مفتوح أو مغلق ولا احتمال ثالث لهما.

3-زيد لا يمكن أن يكون حاضراً ولا حاضر في الوقت والجهة نفسها.

4- كلّما وقعت الأرض بين الشمس والقمر حدث خسوف القمر.

5- الإنسان هو الإنسان.

العبارة	القانون	الصيغة الرمزية	الصيغة اللفظية
1- كلّ جسم كثافته أقلّ من كثافة الماء يطفو على سطحه.	**1- قانون الحتمية**		
2- الباب إما مفتوح أو مغلق ولا احتمال ثالث لهما.	**2- الثالث المرفوع**	2- أ إما أن تكون ب أو لا ب ولا ثالث للاحتمالين	2- الشيء إما أن يتّصف بصفة أو لا يتّصف بها ولا ثالث للاحتمالين
4- **-زيد لا يمكن أن يكون حاضراً ولا حاضر في الوقت والجهة نفسها.**	**3- عدم التّناقض**	3- أ لا يمكن أن تكون ب ولا ب في الوقت نفسه	3- الشيء لا يمكن أن يتّصف بصفة ونقيضها بالوقت نفسه
4- كلّما وقعت الأرض بين الشمس	**4- قانون الحتميّة**		

والقمر حدث خسوف القمر.			
5- الإنسان هو الإنسان.	**5- قانون الهوية**	5- أ هي أ	5- الشيء هو عين ذاته

س 2: إنّ كومة من الحجارة ليست بيتاً كما أنّ تجمّع الحوادث ليس علماً. فسّر هذه العبارة وبيّن علاقتها بقانون السّببيّة.

إنّ تجمّع الحجارة يجب أن يكون في نظام معين ومخطط، ليكون بيتاً له نظام وحدود، وكذلك الحوادث يجب أن يكون بينها ترابط سببي وعلاقات منظمة تؤدي كلّ منها إلى الأخرى، وهذا إنما يعبّر عن قانون السّببيّة.

س3: أ - الحتميّة مبدأ كلّي ينطبق على كلّ الظّواهر الطّبيعيّة والإنسانيّة والاجتماعيّة، بيّن برأيك مدى صحّة هذه المقولة مستعيناً بالأمثلة.

ج أ- الحتميّة مبدأ ينطبق على كلّ الظواهر: أي إنّ الأسباب ذاتها بالظروف ذاتها تعطي النتائج ذاتها، مثال من الظواهر الطبيعية: إنّ ارتفاع درجة الحرارة يؤدي حتماً إلى غليان الماء.

الحتمية لا تنطبق على الإنسان لأنه حر ويمتلك الإرادة ولا تخضع أفعاله للحتمية الصارمة

ب- قانون السّببيّة له موضع مركزيّ في العلوم لكونه المنتج للقوانين العلميّة فسّر هذه العبارة؟

ج ب: قانون السّببيّة قانون رئيسيّ في العلوم لأنّه يمكّننا من معرفة العلاقات بين الظواهر وأسباب ترابطها وبه نصل إلى القانون.

ج - الكمّيّتان المساويتان لثالثة متساويتان

أ = ب

ب = ج

.....

أ = ج

ب هي ب بحسب قانون الهّويّة لذلك أدّى إلى لزوم النّتيجة القائمة على أن الاثنين المساويين لثالث متساويان.

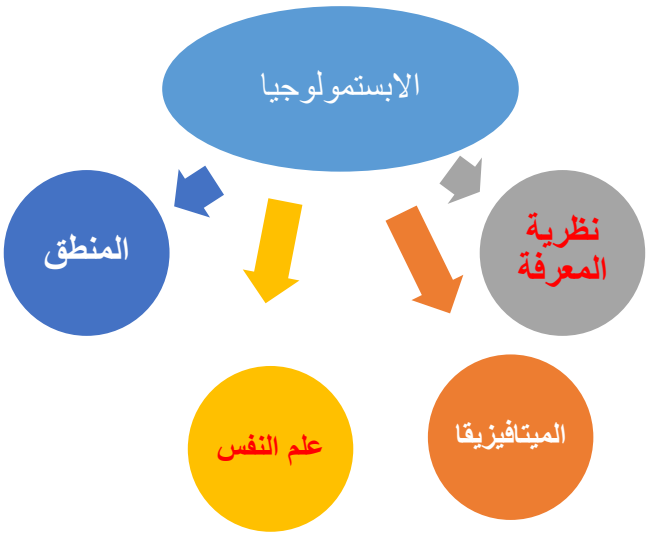
س4: يقول باشلار بأنّ الأبستمولوجيا يمكن أن تستفيد من منهج التّحليل النّفسي في علم النّفس في بلوغ أهدافها الأساسيّة من تحليل المعرفة العلميّة، أوضح علاقة الأبستمولوجيا بعلم النّفس.

لأن الاهتمام بالأبستمولوجيا لأصبح من اهتمام علم النفس المعرفي لمحاولة فهم المعرفة وتفسيرها بوصفها محوراً لتشاط العقل البشري وعملياته.

س5: الأبستمولوجيا تستلزم النظر إلى المعرفة من زاوية تطوّرها في الزمان أي بوصفها عمليّة تطوّر ونموّ متصلة.

أي إنّ العلوم لا تقف عند حدّ معيّن بل تتميّز بالاستمراريّة والتّطوّر المستمر فكلّ كشف علمي حديث هو استمراريّة وتكملة لما سبقه من اكتشافات علميّة سابقة فهو تطوّر واستمرار وتكامل.

س6: أرسم خريطة ذهنيّة توضّح فيها كيفيّة التّداخل بين الأبستمولوجيا والعلوم الأخرى.



س7: ديناميكيّة العقل تتجلّى من خلال استقبال العقل لمفاهيم علميّة مخالفة لمفاهيم سابقة وتقبّلها، فسّر هذه العبارة مستعيناً بالأمثلة؟

إنّ المعرفة العلميّة تراكميّة قد يقوم العلم بنقد المعرفة العلميّة السّابقة، فتحل النّظريّة الجديدة مكان القديمة، مثال على ذلك الهندسات اللاإقليديّة؛ التي خالفت الهندسة الإقليديّة السّابقة، وأعطت مفاهيم جديدة عن المكان.

س8: أميّز بين العبارتين:

الماء يغلي بفعل قوّة خفيّة تسكنه.

الماء يغلي بسبب ارتفاع درجة الحرارة.

كيف يمكن التّأكّد من صحّة التفسير، أبين ذلك؟

العبارة الأولى غير صحيحة لأنّها مبنية على أسس غير علميّة خرافيّة ميتافيزيقيّة، بينما العبارة الثّانية هي العبارة الصّحيحة علمياً لأنّنا نتأكّد من صحّتها من خلال التّجربة العلميّة التي تؤكّد صحّة المقولة.

س9: أتأمل في تجربة قمت بها مع مدرّسك في المخبر، وبيّن أنّ التجربة والملاحظة أمر واحد؟

عندما أقوم بتجربة ما مثل التّأكّد من تمدّد المعادن بالحرارة، فإنّني أقوم بتحضير التّجربة الآتية: أعرّض معدن الحديد إلى الحرارة لأتأكّد من تمدّده، وهنا أستخدم حواسّي لمشاهدة النّتائج، وملاحظة التّغيّرات التي تطرأ على المعدن، وهنا تجتمع الملاحظة والتّجربة للوصول إلى القوانين.

ورقة عمل وحدة التّفكير الإيجابي

أفكر:

ما السّلوكيات التي أقوم بها وتشير إلى أنّني سعيد أو غير سعيد، أصنّفها في الجدول الآتي وأبرر ذلك:

سعيد	لست سعيداً	المسوّغ
أتفاعل مع الآخرين	انطوائي أحبّ البقاء وحدي	الشخص يعبّر عن نفسه في التّفاعل مع الآخر
أنجز مهمّاتي وعملي على أكمل وجه	أؤجّل وأشعر بالملل	الشّعور بالسّعادة يمنح القدرة على الإنجاز والرّغبة بالعمل
راض عن نفسي	غير راض عن نفسي	من مكوّنات السّعادة الرّضا عن النّفس

أستنتج:

ماذا يحدث لو؟

- **شاع استخدام التّفكير الإيجابيّ في المجتمع؟**

يعطي الأشخاص الإيجابيّون والمنفتحون انطباعاً أوّلياً أفضل، وعادة ما يكون لديهم حياة اجتماعيّة نشطة، الأمر الذي ينعكس على المجتمع ككل، وتصبح العلاقات بين أفراده متينة وصحيحة، مما يسهم في تطوّره وتقدّمه.

- **انتشر التّفاؤل والأمل في محيطي الاجتماعي.**

***أبرّر إجابتي وأدعمها بالحجج**

بالتّفاؤل والأمل يُبنى جيل قادر على النّهوض بالمجتمع، ينظر إلى المستقبل بإيجابيّة، فالمتفائل أكثر صحّة جسميّاً ونفسيّاً من غيره، والأمل له دور كبير في تشكيل شخصيّة الفرد الاجتماعيّة، وتكوين علاقة جيّدة في المجتمع.

الأمل يدفع الإنسان إلى العمل، ويبعث في النّفس شعوراً بالرّاحة والطّمأنينة، وبه ينظر الإنسان للحياة من جانب مشرق ويرى المستقبل بألوان زاهية جميلة.

أفكر:

أتأمّل المقولة: على الإنسان أن يتدرّب على مهارة التّفكير الإيجابي، لتحويل أفكاره وأحاسيسه لتكون في خدمة مصالحه وحاجاته، ونجاح الفرد بالتغيير الإيجابي يكون مصحوباً بوجود تغيير في طريقة تفكيره، بما في ذلك الاهتمام بتعديل الأفكار والتوقّعات الخطأ عن النّفس وعن الآخرين.

***الآن :اذكر آليات التّفكير الإيجابي التي أقوم بها**

أبتسم أكثر، لأنّ هذا يساعد على التّفكير بشكل إيجابي.

أستخدم خيالي لتصوّر حالات إيجابيّة ومفيدة فقط.

أستخدم كلمات إيجابيّة في حواراتي الدّاخليّة، أو عند التّحدّث مع الآخرين.

التّفكير في المستقبل بألوان زاهية بأنّه سيكون أفضل وكما أتمناه.

***أذكر أمثلة من واقعي تؤكّد هذه المقولة.**

- أتجاهل ما يقوله الآخرون أو يفكّرون فيه، إذا اكتشفوا أنّني أغيّر طريقة تفكيري.
- في حال واجهت مقاومة داخليّة وصعوبات عند استبدال الأفكار السلبيّة بأخرى إيجابيّة، لا أستسلم، بل استمرّ في النظر فقط إلى الأفكار المفيدة، الجيّدة والسّعيدة في ذهني.

أتأمل:

هب أنّني معلم، وأرغب في تنمية ثقافة الأمل والتّفاؤل لدى طلابي ...فماذا أفعل؟

أضع خطة عمل بمساعدة زملائي لتحقيق ذلك.

- يجب أن نعرف أولاً ما هو الأمل؟ وما هو التّفاؤل؟
- التّركيز على الفائدة من النظر لما حولنا من خلال الأمل والتّفاؤل.
- التّركيز على أهميّة الأمل والتّفاؤل للأفراد أولاً وللمجتمع ثانياً.
- تعلّم آليّات عمليّة للنّظر إلى الواقع نظرة مليئة بالأمل والتّفاؤل بالغد الأفضل.

أكتشف:

أيّهما تفضّل؟

- **الأمل بالغد الأفضل**
- **اليأس والتشاؤم**

*

أبرّر إجابتي

طبعاً الأمل بالغد الأفضل، لأنّ اليأس والتّشاؤم يجعلني كئيباً انعزاليّاً غير قادر على التّغيير، لكن بالأمل أستطيع أن أكون نشيطاً واجتماعيّاً، وأحقّق التّغيير المطلوب، فإن فكّرنا بأفكار سعيدة، سنكون سعداء، وإن فكّرنا بأفكار بائسة، سنكون تعساء.

أكتب بحثاً قصيراً عن السّعادة ونظريّاتها وأقدّم فيه عدداً من الأمثلة؟

السّعادة من المفاهيم التي ترتبط بالرّضا والرّاحة؛ حيث تجد النّفس البشرية الهدوء وراحة البال التي يلجأ إليها النّاس من مثيرات العالم الخارجي الصّاخبة والمليئة بالصّراعات، فالسّعادة هي مفهوم من غير الممكن رؤيته ولمسه، بل يظهر على الفرد الذي يعيش داخل محيطها.

إنّ حصول الفرد على سعادته ليس كافياً لاستمراريّتها، بل إنّ هناك العديد من العوامل التي إذا استطاع الفرد تحقيقها والوصول إليها فمن الممكن أن يتحقّق له ما يُسمّى بالسّعادة، ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

- الثّقة بالنّفس وتقدير الذّات.
- الإحساس بإمكانية السّيطرة والتّحكّم بحالة الحياة النّفسية والذّاتية للفرد.
- الإنجاز والقيام بالأعمال الجيّدة والمفيدة باستمرار.
- الاهتمام بالجانب الترفيهي الذي يُدخِل البهجة والسّرور على النّفس البشريّة.
- الاهتمام بالعلاقات الاجتماعيّة الودودة والدّافئة

أوضّح معنى المصطلحات الآتية:

الأمل: الأمل هو حالة من التّحفيز الإيجابيّ القائم على شعور النّجاح المكتسب، وهو الاقتناع بأنّ الأفق مفتوح وأنّ المستقبل لن يكون إلا كما نريد.

التّفاؤل: ميل أو نزوع نحو النّظر إلى الأحداث بأنّها مهما كانت سيّئة فهي مؤقّتة وسوف تزول، وتوقّع أفضل النّتائج، وهو وجهة نظر في الحياة تجعل الشخص ينظر إلى العالم بإيجابيّة.

السّعادة: تعني أن تجد النّفس البشريّة الهدوء وراحة البال وهي مفهوم من غير الممكن رؤيته ولمسه، بل يظهر على الفرد الذي يعيش داخل محيطها.

التّفكير الإيجابي: يتمثّل في القوّة والمرونة والتّوازن، ولا يتمّ عبر تجاهل الأحداث السلبيّة، وإنما في إعادة بناء المواقف بطرائق أكثر إيجابيّة، للوصول إلى نتائج أكثر فاعليّة له.

الرّضا عن الحياة: المكون الذّاتيّ أو النّفسي الذي يعبّر عن تحمّس الفرد للحياة، والإقبال عليها وعن تقديره لحياته ككل.

أفكر

إذا كنت أتّفق مع القول: المتفائلون هم أفضل النّاس صحّة، لأنّ الشّعور بالسّعادة والتّفاؤل يعكس آثاراً إيجابيّة على صحّة الإنسان.

***فما هي حججي ومسوّغاتي لهذا التأييد؟**

نقاط عدّة وهي:

- يرفع نظام مناعة الجسد ضد جميع الأمراض.
- يمنح الإنسان قدرة على مواجهة المواقف الصّعبة واتّخاذ القرار المناسب
- يحببت النّاس بك، فالبشر يميلون بشكل طبيعيّ إلى المتفائل وينفرون من المتشائم
- التّفاؤل يجعل الانسان أكثر مرونة في علاقاته الاجتماعيّة وأكثر قدرة على التّأقلم مع الوسط المحيط به
- يمنح السعادة، سواء في البيت أو في العمل أو بين الأصدقاء
- مريح للتفكير، فأن تجلس وتفكّر عشر ساعات وأنت متفائل، ستكون الطاقة التي يبذلها دماغك أقلّ بكثير من أن تجلس وتتشاءم لمدة خمس دقائق فقط.

أتحاور

دار حوار بين شخصين :أحدّهما يتبنّى فكرة التّفاؤل والأمل، والثّاني يتبنّى التّفكير السّلبي

***ماذا قال كلّ منهما للآخر؟**

المتفائل: أنا شخص أتقبّل الحياة بصدر رحب، وأستطيع أن أواجه التّحدّيات بهمّة ونشاط وأتغلّب على الصّعوبات، وأجتاز الأزمات التي تعترضني في مختلف مواقف الحياة.

الذي يتبنّى التّفكير السّلبي: الحياة لا تستحق أن تعاش فهي مليئة بالمشكلات والعثرات التي لا نستطيع حلّها، أو التّعايش معها لذلك يجد الانطواء والابتعاد عن الآخرين هو الحلّ الأفضل.

***هل يمكن التوفيق بينهما؟**

***أبرّر وجهة نظري؟**

لا

لأنّ من يفكّر بشكل سلبي يكره الحياة، ولا ينظر إلّا إلى الجانب السلبيّ منها ولا يرى الإيجابيّات، أما المتفائل فلا يعير اهتماماً للأحداث السلبيّة وهو قادر على تجاوز العقبات، لذلك فمن الصّعوبة التّوفيق بينهما.

أتحاور

ما المسوّغات التي تدعوني إلى دعم ثقافة التّفكير الايجابي في الوقت الحاضر؟ وماذا يحدث لو فقد الإنسان قدرته على التّفكير بإيجابيّة؟

إنّ طموح الإنسان يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالطّريقة التي يفكّر بها، فإذا كان التّفكير سلبيّاً فإنّ هذا ينعكس على قدر الطّموح ليصبح طموحه محدوداً، بعكس الإنسان الذي يفكّر بطريقة إيجابيّة تجعله يُعلِي من سقف طموحاته حتى يحقّق ذاته، ويزيد من أثره الإيجابيّ على نفسه، وعلى البيئة التي يعيش فيها.

عندما يفقد الإنسان قدرته على التّفكير بإيجابيّة سيؤثّر ذلك بشكل واضح على كلّ قراراته المستقبليّة وأموره الحياتيّة اليوميّة. فالشّخص الذي يفكّر بشكل دائم بالأمور السّلبيّة يتوقّع النّهايات الكارثيّة قبل حدوثها، وهذا التّفكير سيكون سبب عجزه عن القيام بأداء مسؤوليّاته اليوميّة.

أستنتج:

أستنتج سمات التّفكير الإيجابيّ والسّلبي وأصنّفها في الجدول الآتي:

سمات التّفكير الإيجابي	سمات التّفكير السّلبي
المرونة	**التّعصّب**
قبول الاختلاف	**عدم قبول الاختلاف**
التّفاعل مع الآخر	**الانطواء**
التّنظيم	**الفوضى**
القدرة على تحمّل الضّغوط	**التّهرّب من المسؤوليّة**
النجاح	**الإخفاق غالباً**

أحلّل:

أتأمّل الصّورة وأجيب:

- **ما الأفكار التي تتضمّنها الصورة؟**

التّفاؤل – الأمل – التّفكير بإيجابيّة.....

- **أستنتج النّقاط الإيجابيّة فيها.**

ضرورة التّفكير بإيجابيّة – التّفكير الإيجابي مصدر سعادتنا– الإيجابيّة تنعكس على حياتنا اليوميّة.

- **اكتب تعليقاً على الصّورة؟**

يتيح لنا التّفكير الإيجابي أن نعيش الحكاية الخرافيّة التي يقوم فيها البطل بإنقاذ نفسه بنفسه، دون أن يضّطر إلى الاعتماد على قوى خارجيّة، وكما جميع مخلوقات هذا العالم، يوجد في مكان ما بداخلنا قوّة هي الوعي الأسمى، لننتبه لهذا النوع من الطّاقة فنجعل حياتنا اليوميّة أسعد حالاً.

أقترح: هب أنّني دعيت للحديث في ندوة بعنوان الرضا عن الحياة ودوره في السّعادة، ما الأفكار التي من المتوقّع أن يدور حديثي حولها؟

معنى الرضا عن الحياة

أهميّته في حياة الإنسان

النّظريّات المفسّرة له نفسيّاً وفكريّاً

مقوّمات الرّضا عن الحياة

دوره في سعادة الإنسان

أجيب: أقدّم بحثاً قصيراً عن ضرورة التّفكير الإيجابي وصفات الحياة الإيجابيّة مستفيداً من تحليل نصّ الحياة الإيجابيّة

التّفكير الإيجابي يجعل نظرتنا للأمور أكثر إشراقاً وتفاؤلاً، ونستطيع من خلاله الارتقاء بأفكارنا وأحلامنا، من خلاله نرى الأمور بمنظور جديد، ونرى الحياة مليئة بالفُرص والحلول، يزيدُنا التّفكير الإيجابي حبّاً للنّاس واصراراً على المضيّ قُدماً حتى نُحقق النّجاح تلو الآخر. بتفكيرنا الإيجابي سنرى أموراً لم نكُن ندرك وجودها من قبل، سنرى بأنّهُ أحد أعمدة النّجاح في مجالات الحياة المُختلفة.

نحن نخلق بداخل عقولنا نوعيّة الحياة التي نرغب أن نعيش داخل أسوارها، فإذا كان التّفكير إيجابياً فستتحوّل حياتنا إلى الإيجابيّة بشكلٍ تلقائي.

أيّ شيء بدايته تكون داخل النّفس الذّاتية ، من أبسط إنجاز إلى أعظم إنجاز، صحيح أنّ الشّخص ليس بوسعه التّحكّم في الظّروف والأحوال الخارجية ، لكن بوسعه التّحكّم في نفسه ، وفي عالمه الداخلي حيث يبدأ فيه أيّ وكلّ شيء.

وبالتالي سيحدث التّغيير في التّصرّفات والأفعال والتّوقّعات والاستجابات المختلفة للإنسان والتي ستقوده بالتّالي إلى السّعادة والنّجاح.

زميلي المدرّس: يمكن للطّالب أن يقدّم إجابات أخرى عن أسئلة ورقة العمل بطريقة أخرى وأسلوب وأفكار أخرى ، ويجب قبولها إذا كانت صحيحة ولك الحريّة في تقييم ما يقدّمه طلابك .

ورقة عمل وحدة المنطق

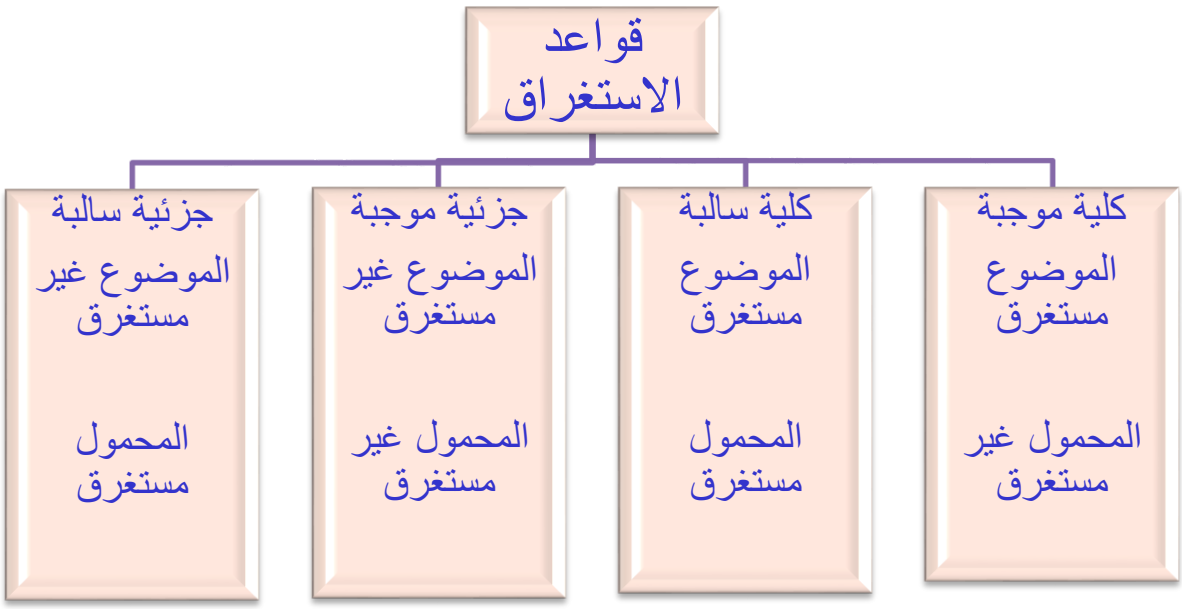
أجيب:

***أعطِ أمثلة عما يأتي:**

قضيّة كلّية موجبة	**كلّ المتقدّمين ناجحون – كلّ الأطفال أبرياء**
قضيّة كلّية سالبة	ولا واحدة من الأزهار متفتّحة – ولا واحد من الكتب ضار
قضيّة جزئيّة موجبة	بعض الصور جميلة – معظم الأقمشة ناعمة
قضيّة جزئيّة سالبة	ليس بعض الطيور أصفر – ليست بعض الحيوانات أليفة

أصمّم:

***أصمّم خريطة ذهنيّة أوضّح فيها قواعد الاستغراق للقضايا الأربع.**



أكوّن :

1- قياس صحيح الحد الأوسط أشجار و الحد الأكبر خضراء والأصغر نباتات

كلّ الأشجار خضراء

كلّ النباتات أشجار

كلّ النباتات خضراء

2- **قياس خاطئ يخلّ بقاعدة من قواعد الاستغراق**

كلّ الأشجار مثمرة

ولا واحدة من النباتات أشجار

ولا واحدة من النباتات مثمرة

استغرق حدّ في النتيجة لم يكن مستغرقاً في المقدّمة التي ورد بها

3- **قياس خاطئ يخلّ بقاعدة من قواعد الكيف**

ولا واحدة من الأشجار خضراء

ولا واحدة من النباتات أشجار

ولا واحدة من النباتات خضراء لا إنتاج من مقدّمتين سالبتين الحد الأوسط منفصل عن الحدين الأكبر والأصغر فقد وظيفة بالربط بينهما

4- **قياس خاطئ يخلّ بقاعدة من قواعد التّركيب**

كلّ جبن لذيذ

الهروب من المعركة جبن

الهروب من المعركة لذيذ

قياس فاسد لأنّ الحدّ الأوسط (جبن) جاء بمعنيين مختلفين

أجيب:

1- أركّب قياس منتج تكون مقدّمته الكبرى قضيّة ك م والصّغرى ج م؟

كلّ الأزهار جميلة

بعض الياسمين زهر

بعض الياسمين جميل

2- أعلّل: نطلق على سور القضيّة هذا الاسم.

لأنّه يحصر القضية من حيث الكم والكيف، ويحدّد العلاقة بينهما

3- أفسّر: تسمّى قضيّة كلّ الطّلاب حاضرون كلّية موجبة.

لأنّها تفيد شمول الحكم على كلّ أفراد الموضوع والعلاقة اتصال بين المحمول والموضوع

4- أعلّل :القضيّة الكلّية الموجبة تستغرق موضوعها ولا تستغرق محمولها.

لأنّ الحكم يشمل كلّ أفراد الموضوع ولم يشمل كلّ أفراد المحمول

5- أبيّن لماذا تستغرق القضيّة الجزئيّة السّالبة محمولها ولا تستغرق موضّوعها؟

لأنّ الحكم يفيد انفصال كلّ أفراد المحمول عن بعض أفراد الموضوع.

6- أبيّن لماذا يطلق على التّقابل بين (ك م – ك س) التّقابل بالتّضاد؟

لأنّه يكون بين قضيّتين متفقتين كماً ومختلفتين كيفاً (كلّيتان مختلفان بالكيف)

7- أفسّر القضيّة الكلّية السّالبة تستغرق محمولها وموضوعها.

لأنّ الحكم يفيد انفصال جميع أفراد الموضوع عن جميع أفراد المحمول وانفصال كلّ أفراد الموضوع عن جميع أفراد المحمول

8- القضيّة الجزئيّة الموجبة موضوعها ومحمولها غير مستغرق أعلّل ذلك؟

لأنّ الحكم لا يشمل كلّ أفراد الموضوع ولم يشمل كلّ أفراد المحمول.

9- أبيّن لماذا يطلق على التّقابل بين (ج م – ج س) بالدخول تحت التّضاد.

لأنه بين قضيتين متفقتين كما ومختلفتين كيفا، (جزئيتان مختلفان بالكيف).

10- لديك القضيّة الكلّية الموجبة (كلّ الطّلاب ناجحون) الصادقة ما هي القضيّة المتقابلة معها عن طريق التّداخل وما حكمها؟

الجزئيّة الموجبة: بعض الطّلاب ناجحون حكمها (صادقة) لأنّه إذا صدقت الكلّية صدقت الجزئيّة المتداخلة معها.

11- لديك القضيّة الجزئيّة السّالبة (ليست بعض الحيوانات أليفة) الكاذبة ما هي القضيّة المتقابلة معها عن طريق التّداخل وما حكمها.

الكلّية السّالبة ولا واحدة من الحيوانات أليفة حكمها (كاذبة) لأنّه إذا كذبت الجزئيّة كانت الكلّية المتداخلة معها كاذبة بالضّرورة

12- لديك القضيّة الكلّية السّالبة (لا واحد من الجنود جبان) الصّادقة ما هي القضيّة المتقابلة معها عن طريق التّناقض وما حكمها؟

الجزئيّة الموجبة بعض الجنود جبناء حكمها (كاذبة) لأنّ القضيتان المتناقضتان لا تصدقان ولا تكذبان معاً

13- أعلّل اختفاء الحدّ الأوسط من النتيجة في القياس.

لأنّه قام بوظيفة الرّبط بين الحدّ الأكبر والحدّ الأصغر وانتهى دوره.

14- أفسّر لماذا يجب أن يأتي الحدّ الأوسط بالمعنى ذاته بالمقدّمتين.

لأنّه إذا جاء بمعنيين مختلفين اشتمل القياس على أربعة حدود بدل ثلاثة، ففسد لأنّه أخلّ بقاعدة التّركيب.

15- أوضّح لماذا يجب ألا يستغرق حدّ في النتيجة ما لم يكن مستغرقاً في أحد المقدّمات الوارد بها؟

لأنّه لا يجوز أن يقع الحكم على كلّ أفراد الحدّ في النتيجة مالم يكن قد وقع على كلّ أفراده في المقدّمة التي ورد فيها.

16- أبيّن لماذا يجب أن يستغرق الحدّ الأوسط في إحدى المقدّمتين على الأقل؟

لأنّ وظيفته إيجاد علاقة بين الحدّين الأصغر والأكبر في النتيجة، فإن لم يكن مستغرقاً في إحدى المقدّمتين لن توجد هذه العلاقة، أو (لكي يقوم بوظيفته بالرّبط بين الحدّ الأكبر والأصغر)

17- أعلّل: لا إنتاج من مقدّمتين سالبتين.

لأنّ المقدّمات السّالبة تفيد انفصال الحدّ الأوسط عن الحدّين الأكبر والأصغر، فيفقد وظيفته في الربط بينهما.

18- إذا كنت إحدى المقدمات سالبة النتيجة سالبة أوضّح لماذا؟

لأنّ النّتيجة تتبع الأخس في الكيف

أبيّن:

1- أبيّن أيّ نوع من أنواع التّقابل لا يصدقان معاً ولكن قد يكذبان معاً؟

أ .التّضاد ب .التّناقض ت .الدّخول تحت التّضاد ث .التّداخل

2- التّقابل عن طريق التّداخل يكون بين:

أ – (ك م – ك س) ب –(ج م – ج س) ت– (ك. س – ج س) ث –(ك م – ج س)

أجيب:

***أحدّد الموضوع والمحمول في كلّ من القضايا الآتية:**

الفتاة مؤدّبة – الجوّ جميل – الشّمس ساطعة – الفاكهة مفيدة – السّيارات مسرعة – الصّفّ نظيف

الموضوع	المحمول
الفتاة	مؤدبة
الجو	جميل

الشّمس	ساطعة
الفاكهة	مفيدة
السّيارات	مسرعة
الصّفّ	نظيف

أجيب:

***أضع إشارة صح أمام العبارة الصحيحة وخطأ أمام العبارة الخاطئة:**

1- التّقابل عن طريق التّداخل أكمل أنواع التّقابل. خطأ
2- يجب أن يتركّب القياس من أربع حدود. خطأ
3- القضيّة الكلّيّة السّالبة تستغرق محمولها ولا تستغرق موضوعها. خطأ
4- التّقابل بالدّخول تحت التّضاد يكون بين (ك م – ج م.) خطأ
5- التّقابل بالتّداخل يكون بين قضيّتين لهما نفس الكيف ومخلفتان بالكم. صح

أفكر:

***أعط أمثلة عن الصّنف الفارغ والصّنف الشّامل**

الصّنف الفارغ	الصّنف الشّامل
الدّائرة المربعة	**الألوان**
الغول	**الأشجار**
العنقاء	**الدّول**

أجيب

***أكوّن ما يأتي:**

1- قضيّة تستغرق موضوعها ولا تستغرق محمولها.

ك.م كلّ السّماوات صافية

2- قضيّة لا تستغرق موضوعها ولكن تستغرق محمولها.

ج. س ليست بعض الأزهار ملوّنة

3- قضيّة لا تستغرق موضوعها ولا محمولها.

ج. م بعض الشوارع نظيفة

4- قضيّة تستغرق كلّاً من موضوعها ومحمولها.

ك. س ليس كلّ الطّلاب حاضرون

*أكمل الجدول الآتي:

نوع وحكم القضيّة الأولى	نوع التّقابل	نوع وحكم القضيّة المقابلة لها
كلّ الأطفال أبرياء (ص)	التّضاد	ولا واحد من الأطفال بريء (ك)
ولا واحد من الطّلاب حاضر (ك)	التّناقض	بعض الطّلاب حاضرون (ص)
بعض الأشجار مثمرة (ص)	تحت التّضاد	ليست بعض الأشجار مثمرة (غ. م)
كلّ الصّفّوف نظيفة (ص)	تداخل	بعض الصّفّوف نظيفة (ص)
كلّ الصّفّوف نظيفة (ك)	تداخل	بعض الصّفّوف نظيفة (غ. م)

أحدد

*أكمل الجدول الآتي وأحدّد سور كلّ من القضايا الآتية:

القضية	السور	
ق.م كلّ الأوراق بيضاء	كلّ	جميع – كافة – عامة
ك. س ولا واحدة من الفتيات سمراء	ولا واحدة من	لا أحد من
ج.م بعض الأشجار مثمرة	بعض	معظم قليل من – كثير من
ج. س ليس بعض التجار أثرياء	ليس بعض	ليس معظم – ليس قليل من – ليس كثير من

الموضوعات الفلسفيّة

يعرّف الموضوع الفلسفي على أنّه: كتابة نثريّة ذات اتّساع محدّد، هدفها حلّ مسألة فلسفيّة، وتكون بمنزلة تدريب يعطى للطلاب، إذ يُسهم في تعليمهم التّفكير بطريقةٍ فلسفيّة. ولمّا كان التّفلسف أبعد ما يكون عن تبعيّة الفكر والنّقل عن الآخرين وطلب المعلومة لذاتها، وعدّ المعرفة الفلسفيّة بمنزلة حقائق ناجزه تقدّم للحفظ والتكرار.

إنّ النصائح والإرشادات في كتابة الموضوع الفلسفي يجب أن تركّز على أن يقوم الطّالب بعمل شخصيّ تظهر فيه أصالته، وأن يفكّر بنفسه، وعليه أن ينتقي ما هو بحاجة إليه من أماكن متعدّدة اطّلع عليها، ويخرج منها تركيباً منظّماً، فالتجربة الشّخصيّة مطلوبة في الموضوع، وهي نوع من التلمّس على طريق الابتكار، وإحساس بلذّة الخلق والإبداع.

إنّ التّفتيش عن البراهين والأفكار يوصل في النهاية إلى عمل أصيل يبيّن ما كان الطّالب قد عرفه في أثناء التّدريس من آراء وأفكار وحجج وأدلّة تمكّنه أن يختار منها، أو ينسج على منوالها.

قد لا يبتكر الطّالب رأيا جديداً، ولكن على الأقل يعرف كيف يتبنّى رأياً ويدافع عنه ويدعو إليه، وكيف ينتقد رأياً آخر يرفضه أو يرغب في أن يَعرِفَ الآخرون عنه، أي تكوين فكر منهجي لدى الطّالب الذي يقبل فكرة ما عن قناعة، أو يرفضها ولكن عن قناعة أيضاً.

إن ما يلزمنا لكي نجد أفكاراً بصدد الموضوع الذي نعالجه: استخدام الذّكاء والحكمة والدراسة والقراءة المتنوّعة الواعية واعتياد التّفكير الذي يعتمّد على العقل أكثر من استثارة الذاكرة.

ولكي لا يتوه الطّالب في النصائح المجرّدة والعامّة يجب أن نقدّم له توضيحات عن كيفية معالجة المواضيع الفلسفيّة، ووضع مخطط يبيّن العناصر الضرورية التي تجب معالجتها، وبالإمكان إعطاء شروح لبعض الموضوعات، وذكر المصطلحات المستخدمة مع شروح لها (ليس من أجل تقليدها، ولكن للاستئناس بها والتدرّب عليها في البداية).

الغاية من كتابة الموضوع الفلسفي:

إن تدريب الطّلبة على كتابة الموضوعات الفلسفيّة، والتمّكن من المهارات التي يطلبها القيامُ بهذا العمل يعدُّ من أهم الطرائق التي تستخدم في تدريس الفلسفة، ويُنتظر أن تُسهم في تحقيق أهداف تدريس مادّة الفلسفة، وهي:

–تكوين الفكر النقدي وتنمية القدرة على المحاكمة السليمة ومعالجة المشكلات الفكرية بعقل منفتح مستند إلى الدّليل والبرهان وتنمية الروح الموضوعيّة وتعويد العقل الدقّةَ في التّفكير والقدرة على التّحليل والتّركيب.

كيف يعالج الموضوع الفلسفي:

المرحلة الأوّلى:

الإمساك بما هو مطلوب، وفيها خطوتان:

1)فهم الطّالب لما يسأل عنه في الموضوع.

2)تحديد ما يجب أن يعرض في سياق الإجابة عمّا يُسأل.

المرحلة الثّانية:

مرحلة التّعبير كتابةً بمصطلحات ولغة فلسفيّة مقبولة عمّا يجب أن يُعرض.

أولاً– مرحلة الإمساك بما هو مطلوب:

خطوة فهم الموضوع:

أي تحديد مضمون ما يعبّر عنه الموضوع ويمكن أن تكون بمنزلة مرحلة تهيؤ وتحضير مثل الشروع في كتابة الموضوع وهذا يقتضي من الطّالب قبل كلّ شيء:

- قراءة الموضوع قراءة واعية متأنّية.
- شرح نص الموضوع.

ويتطلّب ذلك الوقوف عند كلّ كلّمة فيه ليفهمها، والانتباه لعلامات الترقيم المختلفة التي قد يكون لها دورٌ حاسمٌ في الموضوع، والانتقال إلى فهم الجملة بكلّيتها والنص كاملاً ليعرف ما هو مطلوب منه تمّاماً.

ويستحسن عند القيام بهذه الخطوة:

عدم التسرّع في فهم الموضوع، وإعطاؤه معنى ليس في صلبه.

عدم توسيع الموضوع وتحميله أكثر مما هو مطلوب.

عدم اجتزاء الموضوع وتضييقه بحيث يقصره على جانب واحد مما هو مطلوب. تلافي إرجاع الموضوع إلى عنوان قطعة درسها في أحد فصول الكتاب، ومحاولة سرد المعلومات التي جاءت في هذا العنوان كما هي بحرفتيها دون معالجة ومناقشة واهتمام بكلّ مقتضيات الإنشاء الفلسفي.

مهما كان شكل الموضوع الفلسفي، يجب أن يكون بمنزلة مشكلة فلسفيّة تحتاج إلى توضيح وتحديد ومعالجة وإبداء رأي، حتى وإن لم يأتِ النّص دوماً على مشكلة واضحة الصياغة، والأمر في جميع الحالات لا يكون أبداً بمنزلة عمل يتطلّب إعمال الذاكرة فحسب واستدعاء ما حفظ وإعادته، وإنمّا هو عمل إبداعي شخصي يوسم بطابع صاحبه.

خطوة تحديد ما يجب أن يكتب:

قبل الشروع في كتابة الموضوع يجب مراعاة النّقاط الآتية:

وضع النّقاط المفتاحية التي ستعالج في الموضوع، وتشتق النّقاط الجزئيّة التي تتفرع عنها دون تفصيل هنا للمادّة الفلسفيّة بما فيها من مفاهيم وحقائق وأفكار وآراء.

تعيين الحوادث والأمثلة التي ستذكر من أجل تأييد أو نقد ما سيعرض.

ذكر المفكرين والفلاسفة الذين سيستشهد بآرائهم، وتوضع مجرد كلمات تشير إلى ما سيوثق من كلامهم.

ثانياً- مرحلة كتابة الموضوع:

المقدّمة:

هي الأسطر القليلة التي تتصدّر كلّ موضوع وتتكفّل بمهمة إيجاز مضمون الموضوع الذي سيعالج وتقديمه، ولذلك يشترط فيها:

ألا يرد فيها نص الموضوع بحرفيته.

أن يقدّر القارئ الموضوع الذي سيعالج بعد قراءتها من دون الرجوع إلى نص الموضوع.

العرض أو صلب الموضوع:

هو المجال الذي يفسح فيه للطالب، أن يشرح الموضوع ويناقشه مستخدماً ما يلزم من مفاهيم وحقائق وآراء، مستشهداً بأقوال ونظريات المفكرين والفلاسفة، عارضاً أفكاره مستنداً إلى جميع العمليّات العقلية التي نصّت عليها طرائق التّفكير العامة من حدس واستدلال في سياق المناقشة والربط والمحاكمة لمعالجة المشكلات وابتكار الحلول.

ويجب عليه أن:

يأتي بالأفكار المناسبة.

يُحسن ترتيبها بصورة منطقية ملائمة.

يتقن عرضها والتّعبير عنها بشكلّ مرضٍ ولغة سليمة وأسلوب فلسفي تتوافر فيه الصحّة والوضوح والبساطة والجزالة، ويستخدم المصطلحات والتعابير الفلسفيّة المناسبة بحسب مدلولاتها.

النتيجة:

هي المقطع الأخير، يوجد فيها خلاصة ما يجنيه الطّالب بعد نقاش الموضوع ومعالجته، وفيها يجب أن يطّلع القارئ على ما خلص إليه الطّالب وقدّمه من خلال رأيه الخاص، بعد شرح وتفنيد ما قدّمه وعالجه، ولذلك ينتظر أن تعبّر عن شيء ذاتي وشخصي فيه أصالة صاحبه.

وينتظر من النتيجة:

ألا تكون تكراراً لما تمّ عرضه أو إعادة ترتيب لمخطط الموضوع.

ألا تقف عند تفصيل خاص أو فكرة ثانوية وتركز عليها.

ألا تأتي مناقضة لما جاء في صلب الموضوع.

الرأي

وهو الرأي الذي توصل له الطّالب بعد عرض الأفكار بحيث يكون قد تبنّى رأياً واتّخذ موقفاً مما سبق وقام بالدفاع عنه

ويخسر الطّالب درّجة الرأي إن لم يكن معلّلاً.

الربط المنطقي

أن ينتقل الطّالب بسهولة وسلاسة دون انقطاع في عرضه لعناصر الموضوع وأن يستخدم عبارات تساعد على الانتقال من فكرة لأخرى مثل: يوجد وبالإضافة وهنالك وثم وبينما .....

الموضوع الفلسفي سؤال اختياري وله 100 درجة من **(400)** الدرجة العظمى في الثالث الثّانوي الأدبي.
وتوزّع الدّرجات على الشكلّ الآتي:

المقدمة: أي مقدمة مناسبة يلمّح فيها لما سيعالجه في صلب الموضوع 5 **درجات**.

الصلب: 70 درجة (تتراوح عدد الأفكار فيه من 7- 12فكرة بحسب حجم الفكرة).

النتيجة: 5 **درجات**.

الرأي الشخصي المعلّل: 10 **درجات**.

الربط المنطقي: 10 **درجات**.

ملاحظة:

يخسر الطّالب درجة الربط المنطقي إذا نال درجة الصّفّر على كلّ من المقدمة، أو النتيجة، أو إذا حصل على أقل من ثلاثون درجة في صلب الموضوع.

تحليل النص الفلسفي

تعد النصوص الفلسفيّة محوراً أساسياً في الدراسات الفلسفيّة، حيث تعد وسيلة مهمة للولوج إلى مذهب الفيلسوف للتعرف إلى طريقة تفكيره التي بنى وفقها مذهبة الفلسفي المتكامل، ولقراءة النصوص فوائد كثيرة؛ حيث تبدّد شعور الطّالب بعجزه عن فهم الكتابات الفلسفيّة، وتدفعه للتعمق في الأفكار الارتقاء بتفكيره لمرحلة فهم وتحليل ونقد المذاهب الفلسفيّة بطريقة منهجية؛ تساعده على البحث الدقيق ومعرفة طبيعة المادّة الموجودة أمامه.

قراءة النص أمام الطّلاب ثم الطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة

تحديد الإشكالية الأساسيّة في النص أو الغرض الذي يتحدث عنه النص

توضيح أهم الأفكار الرّئيسيّة في النص

وضع عنوان آخر للنص

تحديد المصطلحات الجديدة الواردة في النص وشرح معناها

تبيان أسلوب الكاتب أو الطّريقة التي دافع بها عن أفكاره

(طريقة العرض، برهان، تحليل)

فكرة عن حياة الفيلسوف صاحب النص

أنموذج تطبيقي / نص (ضرورة الفلسفة)...الثالث الثانوي الأدبي/ الجزء الأول

يتوجّه هذا النص إلى جميع القراء الذين يصنّفون أنفسهم عن خطأ أو عن صواب في عداد (الذين ليسوا بفلاسفة) والذين مع ذلك يبغون أخذ فكرة عمّا تكون الفلسفة. فماذا يقول هؤلاء؟!

العامل الفلاح....: «فيما يتعلق بنا نحن لا نفقه شيئاً في الفلسفة، هي شيء لا يعنينا، إنّها شأن مثقفين ذوي اختصاص، شيء في غاية الصعوبة، ولم يكلّمنا عنها أحد على الإطلاق، تركنا المدرسة قبل أن ندرسها». الموظف، الطبيب، المهندس..: «بلى أنهينا صف الفلسفة لكن كان ذلك في غاية التجريد، كان الأستاذ متمكّناً من مادته، لكنّه كان مغرقاً في الغموض. لم نحفظ منه شيئاً، وإلى ذلك ما جدوى الفلسفة أصلاً».

وإذا ما سألتهم جميعاً: إذن بما أنكم لا تعتبرون أنفسكم فلاسفة! مَن من النّاس في رأيكم يستحق هذه التسمية (فيلسوف)؟ سيجيبون وبالإجماع، أساتذة الفلسفة طبعاً...

هذا الواقع يطرح بطبيعة الأمر سؤالين: الأوّل هل من باب المصادفة حقاً أن تتعلق الفلسفة إلى هذا الحد بتدريسها، أو بالذين يدرسونها؟ ينبغي ترجيح جواب النفي، إذ لا بدّ من الإقرار بأنّ اقتران الفلسفة بالتّدريس هذا لا يبدأ مع مرورنا بصفوف الفلسفة، أفلاطون كان يدرس الفلسفة، وأرسطو كان يدرسها أيضاً...

الثّاني – لنمضي قدماً، لما كانت الفلسفة في الظاهر ليست ذات جدوى تذكر في الحياة العمليّة، بات من الجائز التساؤل: ما جدوى الفلسفة. إنكم ترون كيف تجري الأمور مع الفلسفة، يكفي التّفكير حول أبسط مظاهرها كي تبرز أمامنا دون أن تترك لنا فرصة لالتقاط أنفاسنا، أسئلة غير منتظرة وغير متوقعة، وهذه الأسئلة مصاغة على نحو يستوجب أن نطرحها لكن دون أن يكون لدينا وسائل الإجابة عنها، أن نقوم بالتفاتة طويلة جداً وهذه الالتفاتة ليست سوى الفلسفة إياها....

أساتذة الفلسفة لهم مشاغلهم الحياتية اليوميّة كباقي البشر، قد يكونون من محبّي الموسيقا والرياضة، ليس هذا ما يجعل منهم فلاسفة، ما يجعل منهم فلاسفة أنهم يعيشون في عالم على حدة، في عالم مغلق، متشكّل من المؤلفات البارزة في تاريخ الفلسفة، إنهم يعيشون مع أفلاطون، مع ديكارت مع كانط، مع هيجل، مع هوسرل، مع هيدغر... ماذا يعملون؟ إنهم يقرؤون.. يعيدون القراءة في أعمال كبار المؤلّفين ولا يكفون عن قراءتها، أمر مثير للدهشة مع ذلك إعادة القراءة المستدامة. لن يحدث أبداً أن ينكب أستاذ رياضيات أو فيزياء على إعادة قراءة مستدامة لبحث في الرّياضيّات أو الفيزياء... هؤلاء الأساتذة يقدّمون المعلومات يشرحونها أو يبرهنونها ونقطة على السطر، لا عودة إليها.

إن كلّ الفلسفات تقريباً معاصرة بالنسبة إلى الفيلسوف، إنها تتجاوب بعضها مع بعض كما رجع الصدى لأنها في الواقع لا تجيب إلا عن الأسئلة نفسها التي تشكّل عماد الفلسفة، من هنا جاءت الأطروحة الشهيرة «الفلسفة أبدية». وأن الفلسفة لا تاريخ لها.

فبالنسبة إلى أستاذ الفلسفة، ليست الفلسفة مادّة تدريس، ما الذي يعمله أستاذ الفلسفة إذاً؟ إنه يعلّم تلامذته أن يفكروا بقيامه أمامهم بتأويل كبريات النصوص أو كبار المؤلفين في الفلسفة، وبمساعدتهم على التّفكير بدورهم اقتداء به، وبكلمة، بإلهامهم حبّ التّفكير.

أقرأ النص قراءة متأنية صامتة ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

1- أحدّد المصطلحات الجديدة الواردة في النص.

2- أستنتج الإشكالية الرئيسة في النص.

3- ألخّص الأفكار الفرعية الواردة في النص.

4- اقترح عنواناً آخر للنّص.

5-أركب مقطعاً فكرياً أبين فيه أهمية تدريس الفلسفة وضرورتها.

6- أدافع عن الأطروحة القائلة (الفلسفة أبدية.)

صاحب النص

لويس التوسير 1918 فيلسوف ماركسي ولد في الجزائر فيلسوف وسياسي وأستاذ جامعي فرنسي

موضوع النص

- تعرف إلى الفلسفة لغير المشتغلين بها

- يوضّح بأنّ الإنسان مرتبط بالفلسفة على الرغم من اعتقاده بعدم وجود صلة بينهما أو فائدة من تناولها

أهم الأفكار بالنص

إنّ العمال والفلاحين لم يطّلعوا بالمدرسة على الفلسفة لأنهم تركوا المدرّسة قبل أن يدرسوها

- باقي المتعلّمين تعلّموا ولم يتعمّقوا بها ويفهموها إما بسبب لغتها المجردة أو بسبب معلميها

- هل التفلسف يتعلق بتدريسها؟

- البحث في جدوى الفلسفة يقود إلى التفلسف نفسه

- أينما ننظر حولنا نجد التّفكير الفلسفي

- مدرسو الفلسفة يختلفون عن كلّ المدرّسين بأنهم يعيشون مع النظريات والأفكار الفلسفيّة ويعيدون قراءتها ويشكلّون وجهة نظر نحوها

- باقي المدرّسين يستخدمون النظريات دون تبني موقف منها وتنفصل علاقتهم بها بمجرد انتهاء البرهان

- أدافع عن فكرة أهميّة الفلسفة في حياتنا

- الفلسفة ليست مادّة تدريس فقط إنّها تعلّم التفلسف والتّفكير

- إنّها السعي نحو الهام الطّلاب بحب التّفكير

- تلامس الإنسان في كلّ مفاصل حياته

- الفلسفة فن المعرفة والسعي الدائب نحو المعرفة

– الفلسفة أبدية لا تنتهي

عنوان جديد للنص: الفلسفة والحياة الفلسفة والإنسان

المصطلحات الجديدة في النص

يبغون: يريدون – نفقه: نعرف – مغرقاً: مستغرقاً ومنهمكاً بالبحث – جدوى: فائدة

يكفون: يمتنعون – مستدامة: مستمّرة متطوّرة

أركب مقطعاً فكرياً أبين فيه أهمية تدريس الفلسفة وضرورتها.

الفلسفة فعل فكري يلازم جميع قضايا وجوانب الحياة الفردية والاجتماعية والإنسانية، فعل منهجه التأمل، تجتمع فيه الدراسة الشاملة والتحليل المنطقي العميق والنقد الدقيق، ومن جوانب اهتمام الفلسفة التربية. وإذا كان "الإنسان لا يمكن أن يصير إنساناً حقّاً إلاّ بالتربية، إنّه ما تصنع منه التربية" على حدّ قول "إيمانويل كانط" ولا يمكن أن يحيا إنسانيته في أقصى مداها إلاّ بممارسة التفلسف، فإنّ أهمية التربية من أهمية الفلسفة وأهمية الفلسفة من أهمية التربية.

الفلسفة بصفة عامة تساهم في بناء الإنسان عقلياً ونفسياً واجتماعياً وخلقياً ودينياً، وتساهم في بناء المجتمع وفي تطويره وازدهاره، وتساهم في أنسنة الإنسان ليحيا الإنسانية في أبعد مداها في ذاته وفي محيطه باستمرار.

أدافع عن الأطروحة القائلة (الفلسفة أبدية)

إن إنسان العصر الحديث ربما كان أحوج اليوم إلى الفلسفة منه إلى أي شيء أخر: فقد أصبحت حياته الروحية مضطربة، بسبب انهماكه في مشاغل العيش وهموم المادة، والتفلسف جهد إرادي يرمي إلى تعمق الذات، عن طريق الارتداد إلى تلك الأغوار السحيقة التي يشعر المرء بنفسه فيها. وبهذا المعنى قد يصح أن نقول إن التفلسف يعلمنا كيف نحيا.

القيم الإنسانيّة في منهاج الفلسفة المطور

إن الفلسفة ليست كغيرها من المواد الدّراسيّة حيث ترتبط بأدق تفاصيل حياة الإنسان من خلال أفكارها وآراء فلاسفتها؛ حيث تزيد من إدراكاتهم للكون والحياة والمعرفة والقيم والوجود، وهي توجّه سلوك الأفراد بما تحمله من قيم ومبادئ سامية، ولقد تضمنت مناهجنا المطوّرة العديد من القيم الإنسانيّة نذكر منها:

تنمّي لدى الإنسان نبذ العنف والتّطرف:

" إن اللاعنف معناه أن نسمح للجوانب الإيجابيّة في داخلنا بالظهور، أن يحكمنا الحب والاحترام والتفاهم والتقدير والعطف والاهتمام بالآخرين، بدلاً من مواقف الأنانية والجشع والحقد والشك والعدوانية؛ التي تهيمن على طريقة تفكيرنا"

"ليس هنالك طريق للسلام، بل إنّ السلام هو الطريق"

هل هناك حاجز لا يمكن للحبّ أن يكسره؟؟؟

تنمّي التسامح:

يقول أحد المفكرين: " يقوم التسامح على إمكانية التّعايش في ظل الاختلاف"

ويقول آخر: "التّسامح هو الشك بأن الآخر قد يكون على حق"

أتحاور مع زملائي وأبيّن أهميّة قبول الآخر في التسامح وأدعم رأيي بالأمثلة

يقول فولتير: "كن شديد التّسامح مع من خالفك الرأي، فإن لم يكن رأيه صائباً فلا تكن أنت على خطأ تشبّثك برأيك"

أبين رأيي في حدود التسامح؟

الابتعاد عن التنمّر والمساعدة على التواصل اللاعنفي:

" إنّ عملية التواصل غير العنيف الآن ملاذ قيَم للمجتمّعات التي تواجه صراعات عنيفة وتوترات عرقية أو دينية أو سياسية"

أتحاور مع زملائي وأوجز أهميّة اللاعنف بوصفه أسلوباً للتواصل مع الآخر في الوقت الراهن.

تنمي عاطفة الحب وتوجّهها لدى الإنسان:

"إنّ الحب هو كلّ ما أستطيع أن أهديه لمن يتعرّض لي"

" ما أريده في حياتي تيار يتدفّق بيني وبين الآخرين، يقوم على العطاء المتبادل من القلب"

ماذا تريد أنت؟؟؟؟

"الحب هو وحده القادر على إشعارنا بأن وجودنا أصبح مبرراً ومشروعاً "

جان بول سارتر

كان أرسطو يقول: "أن نحب يعني أن نستمتع بالحياة"

يُشكلّ الحب مجموعةً من المشاعر والسّلوكيات والمعتقدات التي تغلب عليها المودة، والاحترام، تجاه آخر، ورغم أنّ غالبية النّاس يتفقون على أنّ الحب هو الذي ينتج عنه مشاعر مودةٍ قوية، إلا أنّ هناك بعض التعريفات الأخرى كالرغبة في إعطاء الأولوية لسعادة الآخرين على حساب السّعادة الخاصّة، أو الشعور بالتعلّق والحاجة الشديدة لأحدهم، أو الالتزام طوعاً بمساعدة ورعاية شخص ما، وقد يكون الحب مزيجاً من المشاعر المذكورة سابقاً.

فهم وتطبيق التواصل الصحيح بين الأفراد:

يقول أحد المفكرين: التواصل مع النّاس مهم، لكن معرفة نفسي والتواصل معها أهم في الوقت الحاضر.

أستنتج الفرق بين التواصل مع الذات والتواصل مع الآخر

أبيّن أهميّة التواصل في ظل الظروف الراهنة التي يعاني فيها الإنسان حالة من النزاعات المستمّرة والحروب المتعدّدة.

بناء شخصية إنسانيّة متزنة ومتفائلة ومتعاونة مع الآخرين:

يقول أحد المفكرين: التواصل مع النّاس مهم، لكن معرفة نفسي والتواصل معها أهم في الوقت الحاضر.

أستنتج الفرق بين التواصل مع الذات والتواصل مع الآخر

تساعد الفلسفة على التّفكير الإيجابي:

يساهم في بناء شخصية الفرد المميزة من خلال تحويل وتغيير نظرته غير المتفائلة إلى نظرة أكثر مرونة في طريقة تعامله مع الآخرين

توليد التفكير الإبداعي للتوصل إلى حلول بعيداً عن التّركيز السلبي على الأمر ذاته، وبذلك يتحول الفرد إلى شخصية مميزة، ويلقى القبول والحضور بين الأفراد

يساعد على زيادة التعاون بين الأفراد، وبالتالي زيادة معدلات الإنتاج، لأنه يمنحهم القدرة على تخطي الصعوبات والإبداع في التّحدّيات، وابتكار أساليب أكثر فاعلية لإنجاز المهام المطلوبة.

المساهمة في بناء علاقات اجتمّاعية:

(أحب أن أكون محاطاً بالآخرين، من السهل أن أبتسم وأستجيب للنكتة، أحرِص على إنجاز عملي بمفردي دون مساعدة، تشدّني مراكز التسوق بما فيها من ألوان وأضواء.)

أناقش مع زملائي هذه الحالات وأقترح لكلّ منها السمة التي أعتقد أنّها تعبر عنّها وأعلّل اختياري؟ تساهم في صنع الإنسان لذاته وطموحه:

يقول سقراط: الحياة ليست بحثاً عن الذّات، ولكنها رحلة لصنع الذّات، اجعل من نفسك شيئاً فريداً يصعب تقليده. أحدّث رفاقي عن مفهومي الخاصّ عن ذاتّي

"الاعتماد على الاخرين ضعفٌ والاعتماد على النّفس قوّةٌ والاعتماد المتبادل قمة القوّة".

1- أناقش مع زملائي هذا القول وأميز بين الحالات الثلاث التي يتضمّنها القول؟

2- كيف يسهم تحقيقي لذاتي في تجاوز العقبات التي تعترضني؟

يعرف الطموح بأنّه الهدف المستقبلي المأمول تحقيقه

1- أحدّد طموحي الذي أسعى للوصول اليه.

2- أناقش مع زملائي الدور الذي تلعبه النظرة إلى الذّات في مساعدة الفرد على تحقيق أهدافه؟

تنمية التّفكير العقلاني المنطقي:

أقابل كلّاً من العبارات الآتية بالقانون العقلي المناسب لها:

الابتعاد عن الأغلاط السائدة بالتّفكير:

- يقول شوبنهاور:" يتوجّب على من يدخل في مناظرةٍ أن يعرف ماهي حيل الخداع ذلك أن من المحتمّ عليه أن يصادفها ويتعامل معها "
- **أتأوّل المقولة السابقة؟**
- **أصنّف المقولات الآتية إلى أنواع المغالطات التي تعود إليها:**

- يجب أن تكون صادقاً معي لأنّني من الممكن أن أتعرّض للمرض إن اكتشفت خداعك
- كيف تثقون بشخص لم يكمل تعليمه الجامعي.
- يجب أن نحافظ على البيئة.
- هذا نفاق لأنّك من الأحرى أن تهتمّ بالبشر ومشكلاتهم الاقتصادية والصحية وغيرها..
- إذاً كنت ناجحاً فأنت متميّز.. أنت ناجحٌ.. إذاً أنت متميّز.

تزويد الفرد بالقدرة على التفكير العلمي:

أذكر أمثلة أميّز فيها بين الملاحظة العلميّة والملاحظة العادية؟

أستنتج العلاقة بين النّظريّة والقانون مستعيناً بالأمثلة

أذكر مثالاً عن فرضية علمية تمّ التّحقق منها تجريبياً وتحوّلت إلى قانون.

تزود الفلسفة الفرد بملكة نقديّة تأملية:

من خلال النصوص الفلسفيّة وتحليلها والبحث عن الحقيقة وما يحتويه المنهاج من أسئلة نقديّة: انقد بعض السّلوكيات التي لا تتفق مع الحوار والتواصل بين الأفراد من واقع مشاهداتي اليوميّة؟

يقال: " إنَّ الإبداع يحتاج إلى متطلّبات وإمكانيات وظروف خاصّة ودوافع معّينة، أُركّب مقطعاً فكرياً بما لا يتجاوز ثلاثة أسطر أوضّح من خلالها العوامل الذّاتية والموضوعيّة التي تساعد على الإبداع. أبين مسوّغات اتفاقي أو اختلافي مع القول السابق؟

فهم الإنسان لقدراته ومستوى ذكائه

تدفع الإنسان للإبداع:

يقول **آينشتاين:** أعلم يقيناً أنّني لا أملك أيّ موهبة خاصّة فقط الفضول والشغف والنقد الذّاتي هو ما قادني لصياغة أفكاري. أناقش مع زملائي مقولة آينشتاين وأحدّد الصّفّات التي جعلت منه شخصاً مبدعاً...

كيف يمكن أن أكون طالباً متميّزاً؟

تساهم في فهم صحيح لوظائف الإعلام:

قيل عن الإعلام في المجتمع المعاصر بأنّه أشبه ما يكون بجامعة كبرى مفتوحة تتجدّد مناهجها مع الظروف والأحداث وحاجات المجتمع

أبيّن رأيي في هذه المقولة؟ وأوضّح دور الإعلام في حياتي؟

فهم الإنسان لقدراته ومستوى ذكائه:

تزود الأفراد بضوابط اجتمّاعية:

تجعل الإنسان يساهم بالعمل التطوعي:

تساهم في تقوية علاقات الصداقة بين الأفراد:

من واجبات الصديق [النصح وحسن الإصغاء لحديثه والعفو عند الزّلّة، وتبليغه مدح النّاس له وستر العيوب وكتمان السّرّ، وتقديم المساعدة عند الحاجة.

*أرتّب هذه الواجبات من الأكثر أهميّة إلى الأقل أهميّة بالنسبة لي؟

*متى تفشل علاقة الصداقة؟ ولماذا؟

أميّز بين الصداقة والزمالة، مستعيناً بالأمثلة