أثر نموذج تدريسي مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليات المجتمع

إعداد

عمر خالد عيسى شعبان

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي

الأستاذ الدكتورة نايفة قطامي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات منح درجة

دكتوراه الفلسفة في علم النفس التربوي تخصص تعلم وتعليم

كلية الدراسات العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

حزيران 2007م

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ج

التوفيض

أنا عمر خالد عيسى شعبان أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الإسم: عمر خالد عيسى شعبان

التوقيع:

التاريخ: ٢٠٠٦/٦/٤

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

د

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها "أثر نموذج تدريسي مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات تفكير إتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليات المجتمع" وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٧/٦/٤

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
أ . د عبدالله حيدر زيد الكيلاني	
أ . د عبد الجبار توفيق البياتي	
أ . د عبد الرحمن عبد الرحيم عدس	
د يونس محمد اليونس	
أ . د نايفة محمد قطامي	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

اتقدم بعميق الشكر لكل من أ . د عبد الجبار البياتي و أ . د نايفة قطامي اللذين أشرفا على هذه الرسالة وقدما عصارة خبرتهما . كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة عبد الرحمن عدس ، وعبدالله زيد الكيلاني ، ويونس اليونس الذين اثروا بمناقشاتهم موضوع الرسالة . والشكر كذلك للصديق الدكتور حيدر ظاظا الذي كان خير داعم لهذا العمل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

الى عائلتي .....

الى زوجتي .....

الى قيس وزيد ..

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... ه
الإهداء ..... و
الى قيس وزيد .. .. و
فهرس المحتويات..... ز
قائمة الجداول..... ط
قائمة الأشكال ..... ك
الملخص باللغة العربية..... ل
ABSTRACT ..... ن
الفصل الأول..... 1
المقدمة..... 1
مشكلة الدراسة: 3
أسئلة الدراسة وأهدافها..... 3
أهمية الدراسة : 4
فرضيات البحث 5
تعريف مصطلحات الدراسة: 6
التحصيل: 6
إستراتيجيات التدريس التفاعلي: 6
النموذج التدريسي 7
محددات الدراسة..... 7
الفصل الثاني..... 8
الإطار النظري والدراسات ذات الصلة 8
الإطار النظري: 8
النظرية التوليدية..... 9
إستراتيجيات التدريس التفاعلي..... 14
التحصيل 17
تفكير اتخاذ القرار 18
الدراسات السابقة: 22

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث 31
الطريقة والإجراءات 31
افراد الدراسة: 31
أدوات الدراسة: 31
الأداة الأولى: نموذج التدريس التفاعلي: 31
صدق النموذج : 38
الأداة الثانية: مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار: 38
الأداة الثالثة: اختبار التحصيل 42
إجراءات التطبيق: 52
تصميم الدراسة ومعالجتها الإحصائية: 53
الفصل الرابع 54
نتائج الدراسة 54
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: 54
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: 71
ملخص نتائج الفرضيات الأساسية 74
الفصل الخامس 77
مناقشة النتائج والتوصيات 77
أولاً: فاعلية النموذج في مهارات تفكير إتخاذ القرار وفقا لمتغيرات المجموعة: 77
ثانيا: فاعلية النموذج في زيادة التحصيل وفقا لمتغيرات المجموعة والجنس: 79
التوصيات 81
المراجع 82
المراجع العربية 83
المراجع باللغة الإنجليزية 86
الملاحق 91

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	عدد الجلسات والزمن والاستراتيجيات المستخدمة في النموذج التدريسي	49
2	المواصفات للإختبار التحصيلي	61
3	الفقرات المعدلة لغويا قبل التعديل وبعد التعديل	62
4	الفقرات التي تم حذفها وفق اراء المحكمين	65
5	الفقرات التي تم حذفها بعد إجراء التحليلات الأحصائية	67
6	تصميم الدراسة (المجموعات والقياسات)	70
7	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما على مهارات تفكير اتخاذ القرار	72
8	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارات تفكير إتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما ...	73
9	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة فهم الموقف المشكل	74
10	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة فهم الموقف المشكل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	75
11	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة التعرف على المسؤول عن إتخاذ القرار	76
12	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة التعرف على المسؤول عن اتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	77
13	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة تحديد الأهداف من إتخاذ القرار	78
14	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	78
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة تقدير حاجة الموقف لأتخاذ القرار	79
16	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي المشترك لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة تقدير حاجة الموقف لأتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	80

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية	81
18	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	82
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين	83
20	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي المشترك لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	83
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة البحث عن البدائل لاتخاذ القرار	84
22	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي المشترك لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة البحث عن البدائل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	85
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة ترتيب البدائل	86
24	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة ترتيب البدائل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	87
25	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة توقع نتائج القرار المتخذ	88
26	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة توقع نتائج القرار المتخذ حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	89
27	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة اختيار البديل	90
28	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة اختيار البديل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	90
29	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما	91
30	نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في التحصيل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما	92
31	ملخص نتائج الفرضيات الأساسية	93

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	تفاعل الجنس والمجوعة	93

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أثر نموذج تدريسي مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليات المجتمع

إعداد
عمر خالد عيسى شعبان

إشراف
الاستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي
الاستاذ الدكتورة نايفة قطامي

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية نموذج مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة كليات المجتمع. ولتحقيق أغراض الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (61) طالبا وطالبة من طلبة الكلية العربية، وكلية المجتمع العربي، حيث تم أخذهم عشوائياً في مجموعتين: ضابطة وتجريبية، كان طلبة صف مادة علم النفس التربوي في الكلية العربية المكون من (29) طالبا وطالبة المجموعة التجريبية، وطلبة صف مادة علم النفس التربوي في كلية المجتمع العربي المكون من (32) طالبا وطالبة فكان المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطوير ثلاث أدوات هي نموذج التدريس التفاعلي، ومقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار، واختبار التحصيل. وتم تطبيق مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار، واختبار التحصيل كقياس قبلي على عينة الدراسة، ثم تلى ذلك تطبيق النموذج التدريسي على أفراد العينة التجريبية، وقد تكون النموذج التدريسي من (36) جلسة تدريسيه وظفت فيها استراتيجيات التدريس التفاعلي، وقد استغرق تطبيق النموذج فصلا دراسيا بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وبعد الانتهاء من تطبيق النموذج التدريسي جرى تطبيق الأداتين التاليتين وهما: مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار واختبار التحصيل على جميع أفراد عينة الدراسة.

للاجابة عن فرضيات الدراسة جرى إستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بتنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج إستراتيجيات التدريس التفاعلي. كما أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالتحصيل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج إستراتيجيات التدريس التفاعلي.

في حين أشارت النتائج المتعلقة بمتغير الجنس الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والأناث على متغيّري مهارات تفكير إتخاذ القرار ومتغير التحصيل.

وفي ضوء النتائج توصي الدراسة الحالية بضرورة استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي في المواد التي تدرس في كليات المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effect of a Model Based upon Strategies of Interactive Teaching in Developing Achievement and Decision Making Thinking Skills of Community College Students

By

Omar Khaled Issa Sha'aban

Supervisor

Prof. Dr. Abd Al Jabbar AlBayati
And
Prof. Dr. Nayfeh Qutami

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of a model based on strategies of interactive teaching in developing achievement and decision making thinking skills of community college students.

To achieve the objectives of the study, a sample was taken consisting of (61) male and female students from the Arabic College and Arab community College, who were chosen randomly. The sample was distributed in two groups: control and experimental, (29) male and female education psychology students in the Arabic college composed the experimental group while (32) male and female educational psychology students in the Arab community college composed the control group.

www.manaraa.com

To answer the questions of the study, three instruments were developed: interactive teaching model, decision making thinking skills scale and achievement test. The decision making thinking skills scale and the achievement test were applied as a prior measure to the sample of the study followed by applying the teaching model to the subjects of the experimental group.

The teaching model consisted of (36) teaching sessions in which the interactive teaching strategies were deployed. Application of the model lasted one academic term at three sessions weekly.

After completing application of the teaching model, the following two instruments were applied, namely decision making thinking skills scale and achievement test to all subjects of the sample of the study.

In order to answer the hypotheses of the study, the two-way variance analysis (ANCOVA) test was used.

Results of the study, related to developing the decision-making thinking skills indicated that there are statistical significance differences between the control and experimental groups in favor of subjects of the experimental group, who were taught in accordance with the interactive teaching strategies model. Results of the study related to achievement showed also that there are statistical significance differences between the control and experimental groups in favor of the subjects of the experimental group, who were taught in accordance with the interactive teaching strategies model.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

However, results related to the gender variable indicated that there are no statistical significance differences between male and female students in the decision-making thinking skills and achievement variable.

In light of the results, the study recommends that it is necessary to use interactive teaching strategies in the subjects being taught in the community colleges.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

المقدمة

يشير الأدب التربوي الى أهمية الدور النشط الذي يمارسه المتعلم في أثناء عملية تعلمه ، والى أهمية أن يظهر ايجابية في تفاعله مع المعلومات ، في ضوء ذلك فقد تم الأستناد الى النظرية التوليدية لوترك (Wittrock) التي أكدت على أهمية التوليد النشط من قبل المتعلم للأفكار الجديدة، فالدماغ إيجابي يبني بفاعلية تفسيره وتحليله وتقييمه للمعلومات التي يتفاعل معها، كما ان بناء المعرفة هو عملية، ومعالجة توليدية، تتضمن استخدام استراتيجيات تعمل على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة من أجل بناء أبنية معرفية أكثر تقدما تساعد في تفسير المعلومات الجديدة (Jenassen , Mayes And Mcaleese , 1993).

في ضوء النظرية التوليدية فإن الإستراتيجيات المستخدمة من قبل المدرس هي إستراتيجيات تفاعلية، تشير إلى طريقة التدريس التي تقوم على تقديم نشاطات تعليمية جماعية بهدف تهيئة إمكانات معالجة أعمق للمحتوى بحيث تسمح نشاطات التدريس لجميع الطلبة بالمشاركة بدلا من الإعتماد على طلبة محددين للإجابة عن الأسئلة (Http:Serc.Carleton .Edu)، فالتدريس التفاعلي يشير إلى ضرورة التركيز على التعليم من أجل الفهم وإعطاء الطلبة الدعم، وزيادة إهتمامهم بالموضوعات المقدمة بالإضافة الى تطوير المهارات الشخصية لديهم (Murry ,1996).

إن تحقيق تعلم فعال يتطلب إستخدام الإستراتيجيات ومنها إستراتيجيات التدريس التفاعلي المستندة للنظرية التوليدية، مما يجعل من كل من عملية التدريس وعملية التوليد عمليتين فاعليتين، فالأستراتيجيات طرق للإدراك والتفكير والتذكر وبناء المعلومات ومعالجتها (شبلي، 2002)، كما انها مهارات تسمح للطلبة بمعالجة مواقف التعلم، وتحدد مستوى التعلم المتحقق (جونز، وبالنسكار، واوغل، وكار، 1989).

تتبنى الدراسة الحالية إستخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي التي تتحدد وفق أصولها ألنظرية باستخدام أربع استراتيجيات يندرج تحت كل منها عددٌ من الاستراتيجيات الفرعية:

(Imu.Uce ac . uk /crumpton/interactive teching)

- إستراتيجية القراءة: التي يندرج تحتها: إستراتيجية الفكرة الأساسية، وإستراتيجية جسر العبور.
- إستراتيجيية حل المشكلات: والتي يندرج تحتها: إستراتيجية تحديد ملامح المادة، وإستراتيجية مقارنة الموضوعات، وإستراتيجية حل اسئلة الامتحان السابق، وإستراتيجية الإختبارات القصيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إستراتيجية الملخصات: والتي يندرج تحتها: إستراتيجية الجمل غير المكتملة، وإستراتيجية الخرائط العقلية.
- إستراتيجية كتابة الأسئلة: والتي يندرج تحتها: إستراتيجية توضيح المفهوم الغامض، وإستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة.

تربط الدراسه الحالية بين استخدام استراتيجات التدريس التفاعلي، المستندة للنظرية التوليدية، والتحصيل الذي يشير إلى مقدار ما يحتفظ به الطلبة من معلومات. فالعلاقة بين توظيف الإستراتيجيات في التدريس والتحصيل يُظهر ارتباط التحصيل بالدور الذي يقوم به المعلم، وبالمادة المتعلمة، ودور الطالب ومدى اهتمامه بما يتعلم، وبمدى توظيف المدرسين للاستراتيجيات في تعليمهم. وهذا يلتقي نظريا مع التدريس التفاعلي الذي يمكن أن يوفر للطلبة فرصا أكبر للمشاركة من خلال أنشطة تعلم تتيح فرص معالجة أعمق للمحتوى.

كذلك ربطت الدراسة بين إستراتيجيات التدريس التفاعلي المستندة للنظرية التوليدية ومهارات تفكير إتخاذ القرار. حيث يشير الأدب التربوي إلى أن تفكير اتخاذ القرار عملية مهمة وأساسية يمارسها الأفراد في مختلف نواحي الحياة فهو عملية ذهنية للاختيار بين اثنين، أو أكثر من البدائل، وهو مفاضلة بين الحلول المختلفة واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية. وتعتمد هذه العملية كذلك على المهارات الخاصة المتعلقة بالمتعلم كمتخذ قرار، وتظهر عناصر إتخاذ القرار الأساسية كما افترضها عفيفي (1997) بعناصر المشكلة، وتعدد الحلول والبدائل، وعنصر استمرار القرار، وقابليته للبقاء. من هنا فإن العلاقة بين توظيف استراتيجيات التدريس التفاعلي وتفكير اتخاذ القرار يأتي انطلاقا من الأفتراض الذي مفاده: إن تفكير إتخاذ القرار عملية ذهنية تتطور من خلال توافر فرص التفكير لدى الطلبة فينمو تفكيرهم بالتفاعل مع الخبرات المقدمة .

ان الدراسة الحالية تستند لنظرية وترك (Wittrock) في التعلم التوليدي المستند الى النظرية المعرفية، فقد وجد فيها الباحث ما يفسر التدريس التفاعلي الذي ربما اصبح استخدامه ضرورة في التدريس الجامعي بدلا من الاعتماد على أسلوب المحاضرة التلقيني الذي يحدد دور المتعلم ويجعله أقل فاعلية في عملية تعلمه (جونز واخرون، 1989؛ ماتيرو، موانجي، شليتي، 2002).

وقد ظهرت مشكلة الدراسة من خلال ما وفره الأدب التربوي من نظريات حول أهمية عملية التفكير، وأهمية دور الطالب الإيجابي في معالجة المعلومات حتى يذوتها ويدخلها في بنائه المعرفي. وما تحدث عنه الأدب النظري من سلبيات التدريس التلقيني الذي يسود في بعض المحاضرات. كذلك فإن خبرة الباحث في دراسته الجامعية تشير إلى أن العديد من المحاضرين الجامعيين يستخدمون أسلوب المحاضرة الذي يعتمد على تقديم المعلومات أكثر من توظيفها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد عملت الدراسة الحالية على تحديد أثر إستراتيجيات التدريس التفاعلي على كل من التحصيل، ومهارات تفكير اتخاذ القرار انطلاقا من كونهما متغيرين مهمين في الأدب التربوي، ولدى الطلبة الجامعيين تحديدا، فالنجاح والفشل واتخاذ القرارات السليمة يؤثر بشكل عملي في حياة هؤلاء الطلبة. إن زيادة التحصيل ونمو مهارات تفكير إتخاذ القرار يحتاج الى بيئة تعلمية تعليمية نشطة توظف فيها استراتيجيات التدريس التفاعلي التي تتيح للمتعلمين إختبار خبرات التعلم وجعلها خبرات مترابطة وذات معنى، فعملية التوليد وربط خبرات التعلم مع أبنية الفرد المعرفية يمكن أن تتيح فرصا أكبر لنمو تلك الأبنية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بتعرف أثر نموذج تدريسي مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي المستندة للنظرية التوليدية في تنمية تحصيل الطلبة ومهارات تفكير اتخاذ القرار لديهم.

أسئلة الدراسة وأهدافها

تهدف الدراسة الحالية الى تقصي أثر نموذج تدريسي مستند لاستراتيجيات التدريس التفاعلي على تنمية تحصيل طلبة كليات المجتمع في الأردن والتعرف على أثر تطبيق هذا النموذج في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لديهم.

وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة تهدف إلى الأجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر تقديم نموذج تدريسي مستند لاستراتيجيات التدريس التفاعلي على تحصيل طلبة كليات المجتمع في الاردن ؟
2. هل يختلف أثر تقديم نموذج تدريسي مستند لإستراتيجيات التدريس التفاعلي على تحصيل طلبة كليات المجتمع في الاردن باختلاف الجنس والمجموعة (تجريبية ، وضابطة) والتفاعل بينهما ؟
3. ما أثر تقديم نموذج مستند لإستراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية مهارة تفكير إتخاذ القرار لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن ؟
4. هل يختلف أثر تقديم نموذج مستند للإستراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية مهارة تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن باختلاف الجنس والمجموعة (تجريبية ، وضابطة) والتفاعل بينهما ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية المشكلة من تفحص البيئة التي يتم فيها التعليم حيث أصبحت أكثر تعقيداً، ولم تعد الكثير من طرائق التدريس مناسبة تحديدا في الجامعات وكليات المجتمع التي تعتبر مراكز للتعليم المتقدم، حيث تركز هذه الطرائق على أسلوب المحاضرة التي تقدم معلومات للطلبة ويغلب على أساليب التعليم أسلوب التلقين (ماتيرو، موانجي، شليتي، 2002؛ التل، 1997). كما ان إحدى المشاكل التي تواجه التعليم بصورة عامة ومنه التعليم الجامعي: ضعف التحصيل الدراسي لدى بعض الطلبة مما يُنتج مخرجات تعليمية غير قادرة على الإسهام في تطوير مجتمعاتها، ورغم الأسباب العديدة لضعف التحصيل إلا انه يمكن القول إن إستراتيجيات التعلم التي يمارسها الطلبة، وإستراتيجيات التعليم التي يمارسها المعلمون قد تكون من الأسباب التي تقف وراء تدني التحصيل، وقد أكدت العديد من الدراسات (القرعان، 2003 ؛ ابو عليا، 2000) أن أحد العوامل المؤثرة في تدني معالجة المعلومات التي يستخدمها الطلبة مرده لنوع الإستراتيجيات التي يستخدمونها.

في ضوء ذلك تأتي أهمية إستراتيجيات التدريس التفاعلي المستند للنظرية التوليدية التي تؤكد على ضرورة مشاركة الطالب من خلال المناقشة، والحوار، والبحث، وتؤكد على استخدام طرائق تدريس أكثر فاعلية تستبدل دور الطالب كمتلقٍ سلبي بدور أكثر فاعلية ومشاركة، من خلال إستخدام إستراتيجيات تعلمية تعليمية تجذب إنتباهه. ومن خلال تقديم المادة الدراسية بطريقة مبنية على النشاط، والجدة، والغرابة، وإيجاد مواقف تعليمية تنطوي على المعالجة، وإكتشاف أهداف للاستجابة لحب الاستطلاع الكامن لدى الطلبة (ماتيرو، واخرون، 2002).

جاءت هذه الدراسة لتؤكد أهمية إمتلاك مهارات تفكير إتخاذ القرار كون الطلبة يمارسون عملية إتخاذ القرار في مختلف نواحي الحياة ولا يمتلكون مهاراتها، ويبدو أن هذه العملية تزداد أهميتها في المرحلة الجامعية التي تخرج هؤلاء الطلبة للحياة وعليهم أن يتخذوا العديد من القرارات العملية والشخصية.

وتتلخص أهمية المشكلة بجانبين هما:

1. **الأهمية النظرية: التي تتلخص بالكشف عن العلاقة بين عملية التعليم، ومتغيرات الدراسة، وتفسير هذه العلاقة مما يشكل إضافة للمعرفة العلمية، ويأتي ذلك من خلال تطبيق نموذج تعليمي يوظف من خلاله إستراتيجيات التدريس التفاعلي ويتم إدخال النموذج كاداة تجريب لاختبار أثرها على عملية التدريس وأثرها على زيادة التحصيل وإكتساب الطلبة لمهارات تفكير إتخاذ القرار. ويبدو ان الأهمية النظرية للدراسة تتحدد من خلال فهم عملية التعلم / التعليم، والمتغيرات التي تتداخل في هذه العملية مما يجعل من هذه الدراسة أمرا مهما للكشف عن بعض هذا التداخل، وتفسير العلاقة بين إستراتيجيات التدريس التفاعلي وكل من التحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. الأهمية التطبيقية التي تشير إلى أن إستخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي قد يبدو ملحا لمعالجة الدور التقليدي المتمثل بأساليب التدريس التقليدية المستخدمة في بعض الجامعات وكليات المجتمع والتي تركز على أسلوبي المحاضرة أو المناقشة، وهي أساليب تركز على الحفظ، والتلقين، والتكرار، ومع انفجار المعرفة فان هذا الأسلوب يمكن أن يقود إلى تعلم قليل الفائدة، او سطحي يخلو من التدرب على مهارات حل المشكلة. (ماتيرو، موانجي، شليتي، 2002). كما أن الدراسة الحالية قد توفر نموذجاً تعليماً يمكن أن يسهم في تحسين العملية التعلمية / التعليمية، ويتصف بدلالات موثوقة.

فرضيات البحث

تم اختبارالفرضيات التاليه:

1- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تفكير إتخاذ القرار تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما". ويندرج تحت هذه الفرضية فرضيات فرعية عشر تتناول كل منها مهارة من مهارات مقياس تفكير إتخاذ القرار وهي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة فهم الموقف المشكل) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما.

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة التعرف على المسؤول عن إتخاذ القرار) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة تحديد الأهداف من إتخاذ القرار) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة تقدير حاجة الموقف لأتخاذ القرار) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة البحث عن البدائل لأتخاذ القرار) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة ترتيب البدائل) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة توقع نتائج القرار المتخذ) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إتخاذ القرار الفرعية (مهارة اختيار البديل) تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما".

2- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

تعريف مصطلحات الدراسة:

التحصيل:

يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في إختبار التحصيل لمادة علم النفس التربوي الذي تم إعداده من قبل الباحث لأغراض هذه الدراسة ، والذي تحددت درجاته بمدى يتراوح بين 0-60.

مهارات تفكير اتخاذ القرار:

مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد حين يواجه موقفاً مشكلاً يحتاج إلى قرار، ويتم قياسها من خلال إختبار يتكون من عشرين مهارة فرعية تنظم تحت عشر مهارات رئيسة، وهي:

- مهارة فهم الموقف المشكل.
- مهارة التعرف على المسؤول عن صنع القرار.
- مهارة تحديد الأهداف من صنع القرار.
- مهارة تقدير حاجة الموقف لصنع القرار.
- مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهني.
- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين.
- مهارة البحث عن البدائل لصنع القرار.
- مهارة ترتيب البدائل.
- مهارة توقع النتائج للقرار.
- مهارة اختيار البدائل.

وقد تراوح تدريج المقياس بين دائما وأبدا .

إستراتيجيات التدريس التفاعلي:

أساليب تدريس تستخدم إستراتيجيات، القراءة، وحل المشكلات، والملخصات، وكتابة الأسئلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النموذج التدريسي

نموذج أعـده البـاحث لمادة علم النفس التربوي التي تدرس في كليات المجتمع ، والتي تعتمـد على مرجع أســـاسي في علم النفس التربوي. وقد تم توظيف إســـتراتيجيات التدريس التفاعلي في النموذج الذي اشتمل على 36 محاضره ، قدمت على مدار فصل دراسي.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات تضبط تعميم نتائجها وهي:

1. **الخصائص العامة للنموذج التدريسي الذي اعتمد على إستراتيجيات محددة في التدريس التفاعلي.**
2. **خصائص عينة الدراسة وهي عينة تمثل طلبة كليات المجتمع المختلطة في مدينة عمان الكبرى.**
3. **الخصائص السيكومترية لمقياسي مهارات تفكير إتخاذ القرار والتحصيل.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

الإطار النظري:

ان ما تم طرحه سابقا في مقدمة هذه الدراسة يمكن فهمه في ضوء الأدب النظري لكل من إستراتيجيات التعلم، والتعليم، والتدريس التفاعلي، والتحصيل، ومهارات تفكير اتخاذ القرار، وذلك وفق النظرية التوليدية المستندة للنظرية المعرفية.

منذ زمن طويل والعلماء يبذلون محاولات جادة لفهم الإنسان وسلوكه؛ لمعرفة الأسباب التي تقف وراء هذا السلوك وتفسيره، وإذا كانت المحاولات قد بدأت من المدرسة السلوكية التي أثارت جدلاً كبيراً بتجاهلها للعمليات الوسيطية، فإن هذه المحاولات لم تنته بالنظرية المعرفية التي إهتمت بما يجري داخل عقل الإنسان من عمليات انتباه، وتذكر واسترجاع، وترميز، وإدراك، فقد ظهر في بداية الثمانينات من القرن الماضي ما قدمه علماء الأعصاب من أبحاث حول الدماغ ووظائفه، وما ترتب على ذلك من إنتقال الحديث من عمليات وسيطية إفتراضية إلى الحديث عن حقائق علمية ليست موضع خلاف، تتمثل في الخلية العصبية، والجهاز العصبي المركزي، ومكونات الدماغ، ووظائف كل من هذه الأجهزة، ورغم ذلك فإن النظرية المعرفية ـ النفسية ـ بما قدمته من تفسيرات لعمليتي التعلم والتعليم، وعدم رسوخ أبحاث الدماغ بعد قد أبقى النظرية المعرفية موضع إهتمام الباحثين والعاملين في علم النفس التربوي.

لقد أشار الزند (2004) إلى أن النظرية المعرفية تتضمن العديد من النظريات ذات الرؤى المشتركة ومن أهمها: نظرية الجشطالت الإدراكية التي قامت على فرضية أن الفرد يلجأ إلى تنظيم مدركاته في صور وأشكال وعلاقات تمكنه من فهم العالم من حوله. ونظرية المجال التي تشير إلى أن السلوك يتحدد في ضوء مجال سلوكي معين، أما الاتجاهات المعرفية اللاحقة فقد أجملها باتجاهين:

الأول: الاتجاه البنائي ويركز على دور الفرد في فهم العالم وبنائه .

الثاني: اتجاه معالجة المعلومات ويعتمد على تبني نموذج الحاسوب لفهم تعلم الإنسان.

ففي الاتجاه الأول يبرز بياجيه الذي يؤمن بالتكوين والتطور الذي يتحقق بتجاوز مستمر لما تم بناؤه تدريجياً (بياجيه، 1980)، حيث يرى أننا نتعامل مع البيئة من خلال أبنيتنا المعرفية التي تحول المعلومات التي نتلقاها من البيئة لتصبح هذه المعلومات أكثر مطابقة للواقع، فثراء الابنية المعرفية يقلل من عمليات التشويه والتحريف للمعلومات الجديدة التي يتفاعل معها الفرد (فطيم والجمال، 1988).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الاتجاه الثاني فيظهر من خلال نظرية معالجة المعلومات التي تنظر للعقل البشري كجهاز حاسوب يتكون من المدخلات الحسية الأولية، والمخزن الحسي، ومكانين لتخزين المعلومات هما؛ الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، ومجموعة من طرق التحكم وهي، الإدراك، والانتباه، والمراجعة، والتنظيم، وما وراء الإدراك، (الزند 2004).

أن النظرية المعرفية تنظر للتعلم على أنه شيء يقوم به المتعلم (Phillip and Doltis, 1985)، فالمتعلمون مسوؤلون عن قصد عن تعلمهم، فهم ليسوا متلقين سلبيين للمعرفة، وإنما يأتون للمدرسة مزودين بمفاهيم أولية. والتعلم عملية نشطة تتضمن عملية بناء المعنى بطريقة شخصية واجتماعية في ضوء ملاءمتها لخبرات الفرد واتساقها مع معارفه، والتعليم ليس نقلاً للمعرفة، ولكنه يتضمن تنظيم الوضع في الصف، وتصميم المهمات التعليمية بطريقة تسمح للتعلم أن يتم، أما المعلم فمتفاعل مع طلبته بطرح الأسئلة وتقديم التحديات والخبرات المناسبة (Capel ,Leask and Turner, 1995).

وقد أشار قطامي، وابو جابر وقطامي، (2002) نقلا عن وترك (Wittrock ,1979) بأن المتعلم ينظر له وفق النظرية المعرفية بأنه نشط وحيوي في تنظيم بنية المعرفة لديه وفي المهارات التي يبنيها ويمارسها مما يدعو للقول بان التعلم هو: توليد عمليات المعرفة التي تم ضبط عملياتها والسيطرة عليها من قبل المتعلم، وقد أحيا وتروك فكرة سقراط بأن المعلم هو القابلة (مولِّد) للأفكار لدى الطلبة وهو الذي يحثهم دائما على الولادة.

نلمس من خلال رؤية النظرية المعرفية لعمليتي التعلم والتعليم تأكيدها على مسوؤلية المتعلم عن تعلمه، وبأن المتعلم ليس متلقيا سلبيا للمعرفة فهو نشط وحيوي في توليد عمليات المعرفة. أما المعلم فهو متفاعل مع طلبته بتقديمه للتحديات، والخبرات المناسبة.

هذه النظرة العامة للنظرية المعرفية تقودنا إلى النظرية التوليدية التي هي جزء من النظرية المعرفية والتي تكشف عن الدور الإيجابي لكل من المتعلم والمعلم .

النظرية التوليدية Generative Theory:

في سياق ما تم تقديمه تأتي النظرية التوليدية لـ ميرلين وترك (Wittrock)، أو التعلم التوليدي Generative Learning الذي يركز على سؤال ماذا يستطيع المعلم أن يعمل ليسهل الاستيعاب والاحتفاظ لدى المتعلمين ؟ إن النظرية التوليدية تتضمن التوليد النشط للأفكار الجديدة مع السكيما الموجودة لدى المتعلم (Http://chd.gse.gmu)، وتشير إلى أن الدماغ إيجابي بتعامله مع المعلومات فهو يبني بفاعليه تفسيره للمعلومات ويرسم استنتاجات، فالتعلم التوليدي يظهر عندما تولد الروابط بين محتويات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى (Http://www.cdli.ca).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشير النظرية إلى أن بناء المعرفة هو عملية توليدية تتضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة من أجل بناء أبنية معرفية أكثر تعقيداً؛ مما يسهل تفسير المعلومات الجديدة (Janassen , Mayes , and Mcaleese, 1993).

وقد أظهر البحث المعرفي أن المتعلمين يستغرقون في بيئة التعلم التوليدي لتوليد مشكلات فرعية، وأهداف فرعية، وإستراتيجيات لإنجاز المهام الكبيرة، حيث تم الإشارة على موقع (Http://chd.gse.gmu) للإستراتيجات التالية:

1. إستراتيجية الاستدعاء : حيث يستدعي المتعلم المعلومات من الذاكرة طويلة المدى بهدف تعلم الحقائق مستخدماً أساليب (التكرار، التمارين، المراجعة، مساعدات التذكر).
2. إستراتيجية دمج المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة بهدف تسهيل التذكر مستخدماً أساليب (إعادة الصياغة، التلخيص، توليد الأسئلة أو الأمثلة).
3. إستراتيجية التنظيم : ربط المتعلم للمعرفة السابقة بالأفكار الجديدة بطرق ذات معنى مستخدماً اساليب (تصنيفات، قوائم، خرائط مفاهيمية).
4. إستراتيجية التوسيع : ربط المعلومات الجديدة بالأفكار الموجودة في عقل المتعلم بهدف إضافة أفكار مستخدماً اساليب (صور عقلية، رسوم بيانية، كتابة حرة).

إن التعلم في ضوء النظرية التوليدية يعد نمطا من العلاقات التي على المتعلم أن يبنيها بين المعرفة المخزنة والمعلومات الجديدة حتى يحدث الإستيعاب، ولا يقتصر عمل المتعلم على عمل الترابطات بين المحتوى ومعرفته السابقة، وإنما يعمل على إعادة تنظيم المعرفة السابقة مدخلاً في إعتباره المعلومات المكتسبة (Wittrock, 1991).

أما كيف يستطيع المعلم أن يثير التعلم التوليدي، فذلك يتضح من خلال دوره بمساعدة الطلاب على توليد الروابط وتوليد الأفكار الجديدة، فهو يقود الطلاب للإنشغال في أنشطة عقلية تساعد على إيجاد علاقات متشعبة، حيث أشار وترك (Wittrock) إلى أن المعلم الفعال يضع أنشطة التدريس التوليدي التي تحث الطلبة على بناء التمثيلات، وتتيح لهم فرص عمل، عناوين، وكتابة أسئلة، وتحديد أهداف. فالطلبة يكتبون ملخصات ويصوغون أمثلة، ويرسمون صورا ويحلون المشكلات (Http://www.cdli.ca).

أشار وترك (Wittrock, 1991) إلى أن التدريس الناجح في ضوء النظرية التوليدية يتطلب أربعة عوامل هي:

1. تحديد المفاهيم القبلية والمعرفة السابقة لدى الطلبة وتغيير ادراكاتهم للدور الذي عليهم أن يمارسوه في عملية التعلم من متلقين للمعلومات إلى مولدين لها.
2. إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتكوين مفهوم إيجابي عن انفسهم يزيد من درجة التحكم المدرك، مما يعمل على زيادة التحصيل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. الإنتباه: تقديم المهمات التي تجعل الطلبة في حالة انتباه دائم .
4. التوليد من خلال بناء روابط جديدة لتنظيم المعرفة بشكل يترابط منطقياً مع خبراتهم ومعارفهم.

والتدريس التوليدي يشير إلى:

- زيادة انشغال الطلبة بفاعلية في التعلم.
- زيادة الاستيعاب مما يؤدي الى زيادة القدرات العليا للطلبة.
- زيادة أداء الطلبة وإنجازهم.
- زيادة الانتباه الطوعي.
- تطوير مهارات ما وراء المعرفة.

في ضوء ما سبق فإن النظرية التوليدية تؤكد على أن دور المعلم مسهل يساعد الطلبة على عملية التوليد وربط الأفكار ببعضها ، وان عملية التدريس تقوم على إشغال الطلبة بفاعلية في عملية التعلم. أما دور المتعلم فهو مولد للمعرفة ونشط في بناء أبنيته المعرفية. ولعل ذلك يلتقي مع التدريس التفاعلي الذي يؤكد على الدور الإيجابي لكل من المعلم والمتعلم في توافربيئة تعلم إيجابية تشعر المتعلم بالإنجاز الذي يتولد لديه من خلال تدخله وتصميمه لتعلمه.

في ضوء نموذج وترك (Wittrock) في التدريس التوليدي، والذي يشير إلى أن عملية التدريس عملية تفاعلية تظهر مجموعة من الأسئلة الأساسية حول التدريس التفاعلي وهي: (Murray,1996)

- كيف نستطيع جعل الدرس أكثر فاعلية.
- ماذا نريد من الطلبة أن يكتسبوا من هذا التفاعل ؟.
- ما هو التفاعل الذي نريده ؟.
- كيف لنا أن نتعامل مع حصة جيدة ؟.

وقد جاءت هذه التساؤلات في ضوء الملاحظات العديدة، وعلامات الاستفهام حول أسلوب المحاضرة مقارنة مع الأساليب الأخرى، فالمحاضرة يمكن استخدامها بشكل مناسب لنقل المعلومات غير أنها لا تستعمل بشكل فعال لترقية التفكير وتغيير الاتجاهات، وتؤكد نظريات التعلم، والتربويون على ضرورة إيجاد فرص أكبر لمشاركة الطلاب بدلاً من إستخدام المحاضرة التقليدية مما يعطي الطلبة القوة المعنوية، ويزيد من اهتمامهم بمادتهم الدراسية، فبدلاً من التركيز على الحفظ يركز على الفهم، وبدلاً من التعليم قصير المدى يركز على التعليم طويل المدى (Murray 1996).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن أسلوب التدريس التفاعلي يعمل على تغطية الأفكار المطروحة في محتوى المادة، ويتيح للطلبة فرصة قراءة المادة لخلق عناصر الفهم والتقويم، ومساعدة القارئ على الوصف والتفسير والشرح. كما ان الأسئلة التي تقدم من المدرس للطلبة تعمل كمفتاح لعناصر الموضوع المعقده، وتزيد من تفاعل الطلبة عن طريق تفاعل الصف ككل، أو التفاعل بين المجموعات، أو تفاعل الأفراد، ويقدم التدريس التفاعلي طريقة للتأكد من انخراط جميع مستويات الطلبة بعملية التعلم من خلال تقديم مهمات قرائية وكتابية وتكوين المجموعات، مما يطور قدرات الطلبة على التفاعل مع متطلبات المنهاج، ويتضمن التدريس التفاعلي مهارة استخدام الأسئلة، والإيجابية في مناقشة الاجابات عنها وإدارة المعلمين لعملية التعلم لتطوير تفكير الطلبة. (Miglietti ,1996).

ويشير التدريس التفاعلي إلى طريقة التدريس التي تقوم على تقديم نشاطات تعليمية جماعية تهدف إلى معاجلة ذهنية أعمق للمحتوى، وتسمح نشاطات التدريس لجميع الطلبة بالمشاركة بدلاً من وجود طلاب محددين للإجابة عن الأسئلة (Http://serc.carleton.edu).

كذلك يشير التدريس التفاعلي إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ما يلي: (Murray, 1996).

- أن يكون المعلم فعالا في موقف التعليم وفي حل المشكلات.
- أن يقدم للطلبة الدعم والوقت الكافي للتكيف.
- أن يزيد المعلم من إهتمام الطلبة بالمواضيع .
- أن يطورالمعلم المهارات الشخصية لدى الطلبة.
- أن يقدم المعلم الفرص للطلبة في اثناء عملية التعلم .

ورغم أن التدريس التفاعلي قد يكون واضحاً في ذهن المدرسين إلآ أنهم يتمسكون بالمحاضرة التقليدية وذلك لوجود أعداد كبيرة من الطلبة ، ولأنه يستغرق مدة أطول لتغطية موضوعات الدرس، إلا أن مازور Mazur,1997 أشار إلى إمكانية التغلب على هذه المشكلة من خلال تغطية الموضوعات الأكثر صعوبة والتأكد من قراءة الطلبة للمادة المقررة. ومن مشاركة الطالب بالدرس بفاعلية بدلاً من التلقي بسلبية، وأن يختبر المدرس فهم طلبته للمحتوى وزيادة حفظ المعلومات، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم (Http://serc.carleton.edu).

تشير الإفتراضات حول التفكير الى ضرورة تبني المدرس لنماذج معينة في تدريسه، ويبتعد قدر المستطاع عن أسلوب المحاضرة الذي يبقى فيه المتعلم سلبيا (قطامي 1990). ومن هذه النماذج يأتي نموذج التدريس التفاعلي الذي يهتم بتحديد طرق إختيار وعرض المواد المثيرة للمتعلم وطرق ملاحظة سلوك المتعلم، وكيفية تعديل عرض المادة أو النشاطات بغية استثارة دافعية المتعلم. فالتركيز ينصب على التفاعلات، والعمليات التي تحدث في بيئة المتعلم، والأهتمام بالشروط اللأزمة ليصل التعلم إلى أعلى درجات الكفاءة والفاعلية (كوجك، 1979).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تطور النموذج المعرفي في التدريس والتعلم على إعتبار أن المتعلم مفعلا ومطورا للمعلومات التي يتفاعل معها، اذ إفترض المعرفيون أن المتعلم يستدخل المعرفة من خلال معالجتها، فهو يتفاعل مع الخبرات التي يواجهها، ويقوم بتنظيمها، وترميزها، وتصنيفها، وإدماجها في بنائه المعرفي، وفق أسلوبه الخاص حتى تصبح جزءا من خبرته ومعرفته (قطامي 1990).

وفي سياق ذلك تأتي النماذج المعرفية حيث أشار جويس وفيل (Joyce and Weil,1986) إلى أن النماذج المعرفية من النماذج التي يمكن عن طريقها تدريب الطلاب على معالجة المعلومات والخبرات التي تقدم لهم، واشارا الى نموذج المنظم المتقدم الذي يقوم فيه المدرس بإعداد الخبرات والمواد اللازمة وتنظيمها بطريقة جديدة، وكذلك نموذج هيلدا تابا الذي استخدم فيه الحوار كإستراتيجية لجعل التعلم الصفي تعلما حيويا.

إن الرؤية الشاملة للنماذج المختلفة التي ظهرت سواء في المدرسة المعرفية أم السلوكية أم الإنسانية وفق (Pratt, 1980) فقد اتفقت حول الخطوط العريضة التالية:

- تصميم يتكون من خطوات منظمة .
- يستخدم فيه استراتيجات وفق النظرية التي يستند إليها النموذج .
- تعد فيه الخبرات والمواد اللازمة التي يتفاعل معها المعلم .
- يتكون النموذج من أهداف وإجراءات وتقييم .
- يستند النموذج لنظرية ينطلق منها.

ويلخص برات (Pratt,1980) فائدة تصميم التدريس من حيث إنه :

- يؤدي التصميم الى توجيه الانتباه الى الأهداف التعليمية .
- يزيد التصميم من احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية.
- يعمل التصميم على توفير الوقت والجهد.
- يقلل التصميم من التوتر الذي قد ينشأ من اتباع طرائق تعليمية عشوائية.

ان الحديث عن التدريس التفاعلي سواء من الإطار المعرفي الأعم، أم من النظرية التوليدية يتضمن إستخدام الاستراتيجيات، حيث إن بناء أي نموذج معرفي يتطلب توظيف الاستراتيجيات التي تخدم الافتراضات النظرية، مما يشير الى ضرورة تناول موضوع الإستراتيجيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجيات التدريس التفاعلي

يقوم كل من التدريس التفاعلي ونموذج التدريس التوليدي لـ وترك Wittrock على استخدام الإستراتيجيات لجعل عملية التدريس وعملية التوليد أكثر فاعلية، و يؤكد كثير من الباحثين على أهمية التدريس التفاعلي (, Murray 1996) مقارنة بأساليب التدريس الأخرى التي تعتمد على المحاضرة أو المناقشة، فالتدريس التفاعلي هو تعلم نشط يتيح لجميع الطلبة المشاركة ويؤكد فيه على أهمية استخدام الاستراتيجيات في التدريس، حيث نقل جابر (1999) عن نورمان (Norman , 1980) بضرورة إنفاق وقت أطول في تعليم الطلبة كيفية التعلم، وحل المشكلات، وزيادة التذكر، ورفع كفاءتهم في التعلم وإن عملية التعلم تتركز في تعلم إستراتيجيات وعمليات تنظيمية ذهنية بهدف جعل خبرة المتعلم حيوية وقابلة للفهم والتفسير والنقل والتوظيف.

وكما يشير الشيخ، (1998) نقلا عن (جونز، انيماري دونا، ايلين، 1988) بأن المتعلمين الفعّالين يستخدمون الإستراتيجيات في حين أن المتعلمين الأقل فاعلية يكونون غير واعين لحاجتهم إلى استخدام أي إستراتيجية.

إن إستراتيجيات التعلم المعرفية حسب منحى ميسك Messick تعد طرق عامة يستخدمها الأفراد معرفيا فهي طرق للإدراك، والتفكير، والتذكر وتكوين وبناء المعلومات ومعالجتها، وحل المشكلات. وهي المهارات التي تسمح للطلبة بمعالجة مواقف التعلم (شبلي،2001)، وإستراتيجيات التعلم التي يمارسها الطلبة هي التي تحدد مستوى التعلم المتحقق فالمتعلم الفاعل يستخدم الإستراتيجيات بينما الأقل فاعلية يستخدم إستراتيجيات غير فاعلة، أو يكون غير مدرك لحاجته إلى إستخدام إستراتيجية (جونز واخرون ، 1998).

ويورد قطامي وقطامي ، وابو جابر (2002) نقلا عن Wittrock ثمانية تصنيفات لاستراتيجيات التدريس:

1. **إستراتيجيات التمرين على المهام الأساسية، مثل وضع العناصر في مجموعات وقوائم.**
2. **استراتيجيات التمرين على المهام المتشابكة والمتعددة المراحل، ويتم ذلك بوضع الخطوط تحت الأفكار الأساسية أو الإشارة إليها.**
3. **استراتيجيات التفضيل الأساسية، وتتمثل في تكوين صور ذهنية أو بناء جمل تربط بين عناصر وأشياء في قوائم.**
4. **إستراتيجيات التفاصيل المتشابكة ومتعددة المراحل ، مثل تلخيص معارف متوافرة لدى المتعلم أو أعمال مشابهة (Analogy).**
5. **إستراتيجية التنظيم الأساسية، وتتضمن تحديد العناصر التي يراد تعلمها من نص قرائي ووضعها في مجموعات وإعادة ترتيبها.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6. إستراتيجية التنظيم المتشابكة ومتعددة المراحل ، وتتضمن عملية تنظيم أكثر تقدماً من المرحلة السابقة، مثل وضع مجموعة أرقام على صورة تكرارات وتمثيلها بيانياً، أو وضع الأشياء في قائمة تربطها علاقة محددة.
7. إستراتيجية مراقبة الفهم ، وتتضمن اختبار الذات في فهم ما يتم تنظيمه أو تعلمه.
8. إستراتيجية الدافعية ، وتتضمن أساليب الدفع الذاتي ومقاومة الأحباط .

وقد أشار جونسون وكوبر (Johnson & Cooper, 1997) في (Http://serc.carleton.edu) إلى أن إستراتيجيات التدريس الفعال تشتمل على:

- إستراتيجية أفضل استجابة.
- إستراتيجية تصحيح الأخطاء.
- إستراتيجية تكملة الجمل.
- إستراتيجية إعادة تنظيم الخطوات.
- إستراتيجية قارن.

وتمت الإشارة الى اربع إستراتيجيات تستخدم كاستراتيجيات للتدريس التفاعلي، (lmu.uce.ac.uk/crumpton/interactive- teaching) وهذه الإستراتيجيات تستخدم في التدريس على مستوى كليات المجتمع والجامعات ويندرج تحت كل إستراتيجية أساسية إستراتيجيات فرعية، وهذه الأستراتيجيات هي:

1: إستراتيجية القراءة Reading:

إتاحة المجال للطلبة من خلال الدرس لقراءة نشرة أو نص Handout لحفز الطلبة الأقل جدية؛ ليكونوا أكثر مشاركة.

الإستراتيجيات الفرعية :

إستراتيجية الفكرة الأساسية (HighLighting):

يطلب من الطلبة وضع خط تحت الفكرة الأساسية/ الفكرة المفتاحية ومشاركة طالب أخر بمناقشة هذه الفكرة.

إستراتيجية جسر العبور (crossovere) :

يطلب من الطلبة قراءة معلومات حول أفكار جديدة يريد المدرس عرضها عليهم قبل أن يقوم بعرضها ومناقشتها (التحضير المسبق من قبل الطلبة)

2. إستراتيجية حل المشكلات (solving problems) :

وهي عبارة عن ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة القبلية، اذ يدخل المتعلم الى الموقف التعليمي بمعرفة قبلية عن أنواع المشكلات وعن المحتوى، وبذخيرة من الحلول الجاهزه (قطامي، ابو جابر، قطامي، 2002).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإستراتيجيات الفرعية:

إستراتيجية تحديد ملامح أو مميزات المادة (Defining features matrices) :

يطلب من الطلبة أن يميزوا بين المفاهييم أو العبارات التي تظهر متشابهة أو ذات علاقة قريبة.

إستراتيجية مقارنة الموضوعات (Comparison Matrices):

يطلب من الطلبة أن يحددوا الأشياء المتشابهة والمختلفة في نص ما.

إستراتيجية حل أسئلة الامتحان السابق (Past Exam questions):

يقدم للطلبة عدد من المشكلات من إمتحان سابق وسؤالهم حول أفضل طريقة لحل المشكلة، ومطالبتهم بإصدار أحكام ذاتية، وتقديم أنماط لمشاكل شبيهه، وطلب تحديد النمط العام لكل مشكلة.

إستراتيجية الاختبارات القصيرة (short Tests):

يقدم الاختبار في بداية الدرس بحيث يبنى على مهمة قرائية محددة مسبقاً.

3. إستراتيجية الملخصات (Summaries) :

وتتضمن إشغال الطلبة بقضاء بعض الوقت في استرجاع معرفتهم السابقة حول الموضوع والتعرف على المفاهيم الخطأ التي يمكن أن تتداخل مع التعلم الجديد (تقديم ملخصات لما يعرفون مسبقا)

الإستراتيجيات الفرعية :

ـ إستراتيجية الجمل غير المكتملة (Incomplete Sentences) .

*** أن يكتب الطلبة عددا من الأفكار أو المفاهيم الأساسية التي تم تغطيتها في المادة .**

*** ان يكمل الطلبة جملا اعتماداً على الموضوع الذي يدرس.**

إستراتيجية الخرائط العقلية (mind map)

يطلب المدرس من الطلبة رسم خارطة عقلية لموضوع الدرس مما يمكنهم من تحديد الارتباط بين المفاهيم الأساسية.

4-إستراتيجية كتابة الأسئلة (Writing questions):

يطلبة المدرس من الطلبة أن يحددوا في نهاية الدرس الأفكار الغامضة غير المفهومة ويقدم تغذية راجعة للطلبة حول تساؤلاتهم.

الإستراتيجيات الفرعية:

إستراتيجية توضيح المفهوم الغامض (Muddiest point):

يطلب من الطلبة أن يسألوا حول ما هو متداخل، أو مشوش في فكرة ما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة(one – minute paper) :

مناقشة الطلبة قبل نهاية المحاضرة حول أكثر شيء مهم تعلموه وحول السؤال الذي بقي بدون إجابة.

إن إستخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي يؤثر إيجابا على تطور تحصيل الطلبة في مرحلة التعليم العالي (الجامعات وكليات المجتمع)، فاستراتيجيات التدريس التفاعلي لا يقتصر أثرها على ما توفره من بيئة دافعة لعملية التعلم من خلال إشراك الطلبة في عملية تعلمهم، وما يترتب على ذلك من رضى، وإنجاز، وانتباه، وحماس، وثقة بالنفس، وإنما يمتد أثرها إلى التوقع بإمكانية ان يذوت الطلبة إستراتيجيات التدريس لتصبح إستراتيجيات تعلم (Woolfolk ,1995) .

التحصيل

ولعل إلقاء الضوء على التحصيل والعوامل المؤثرة فيه يظهر مدى الإرتباط بين استراتيجات التدريس التفاعلي والتحصيل. إن من إحدى مشكلات التعليم التي تواجه المؤسسات التربوية مشكلة انخفاض، أو تدني التحصيل العلمي لدى الطلبة في المواد الدراسية (وزارة التربية والتعليم، 1999)، رغم أهمية التحصيل الدراسي في حياة الفرد وما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة . فالتحصيل يعد معيارا أساسيا لمعظم القرارات المتعلقة بالطالب، والمنهاج، والعملية التعلمية، والإدارة، كما يتم بموجبه التعرف على مقدار تقدم الطالب في الدراسة، وتوزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة، وإختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم (Ledoux,1993).

ويعد التحصيل محصلة للتفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية التربوية، والمدخلات التعلمية، والمتغيرات التربوية، والعوامل الشخصية لدى الطالب (مصطفى، 1988).

واشار حمدان (2003) إلى أن هناك عددا من العوامل التي تؤثر في إرتفاع التحصيل ومنها:

- المعلم: كلما كان المعلم متمكنا من المادة التعلمية وتدريسها، ويحب مهنته ارتفع تحصيل الطلبة.
- المتعلم: المتعلم الذي يمتلك مستوى عاليا من الذكاء، ويثابر في تعلمه، ولديه القدرة على التفاعل مع الموقف التدريسي يكون تحصيله أكثر من غيره.
- المنهاج : حتى يكون المنهاج مؤثرا في التحصيل يجب أن ينظم محتواه بما يتناسب مع الأهداف والمتعلمين، وأن تكون عناصره واضحة ويتم إختيار طرائق تدريس وإستراتيجيات مناسبة لتدريسه.

كما أن هناك عددا أخرا من العوامل التي لها علاقة قوية بالتحصيل الدراسي من بينها: درجة الوضوح في التدريس عند المعلم، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لاختبار ما تعلموه، واستخدام أفكار الطلبة في عملية التعلم (مقابلة ،1988).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشـارت العديد من الدراسـات التي تناولت التحصـيل إلى أهمية عامل الحرية الذي يمنحه المعلم لطلبته في أثناء التفاعل الصفي، ومدى توظيفه لاستراتيجيات التدريس، وما يقدم مـن فـرص لـتـطوير التعلم الـذاتي، وفرص الاكتشـــاف، وإمكـانيـة الاعتماد على النفس (Haukoos1983, penick,1983).

ونظرا لما يظهره التحليل المفاهيمي المنطقى للعلاقة بين إستراتيجيات التدريس التفاعلي ومهارات تفكير إتخاذ القرار فإن الدراسة الحالية تفترض أن إستخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي يمكن أن يؤثر إيجابا على تطور مهارات تفكير إتخاذ القرار.

تفكير اتخاذ القرار

يشير كثير من الباحثين الى أن عملية إتخاذ القرار عملية معرفية تؤثر وتتأثر بالجوانب والعمليات المعرفية للتعلم، كما تتأثر بإختلاف الأفراد في مدى إدراكهم للمشكلات، وبخبراتهم، وبناهم المعرفية، وسماتهم الانفعالية، وكذلك بمدى توافر المعلومات ودرجة غموضها وتعقيدها (جينس 1998)، وفي كل ذلك نلمح تقاطعا مع التدريس التفاعلي الذي يهدف الى وضع المتعلم في صورة ما يتعلم، وإعطائه الفرصة ليكون مشاركا ومتفاعلا مع ما يتعلم ، في ضوء أبنيته المعرفية، وهو في ذلك يذوت معلومات واضحة في جو انفعالي إيجابي مما يجعله مؤهلا لاتخاذ القرارات.

وتعتبر عملية إتخاذ القرار عملية مهمة وأساسية يمارسها الأفراد في مختلف نواحي الحياة، ويعرف إتخاذ القرار بأنه عملية عقلية للإختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل، وتعتمد هذه العملية على المهارات الخاصة بمتخذ القرار، لأن البدائل مواقف متنافسة يحيطها الغموض وعدم اليقين (زاهر، 1996)، ويعرف كذلك بأنه عملية المفاضلة بين الحلول البديلة، والمنافسة، واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية. إن أساس إتخاذ القرار وجود البدائل مما يخلق مشكلة يتطلب حلها إختيار أحد البدائل المطروحة (الشويقي،1994).

أما العناصر الأساسية لإتخاذ القرار كما يفترضها عفيفي (1997) فهى على النحو الآتي:

1. عنصر المشكلة فلا بد من وجود مشكلة أو صعوبة تعترض الفرد.
2. تعدد الحلول اوالبدائل المتاحة، فالقرار لابد أن يكون وليداً لعملية المفاضلة والموازنة الفعالة بين عدد من الحلول والبدائل المتاحة.
3. عنصر استمرار القرار وقابليته للبقاء، من خلال تعديل القرار أو تطويره بما يتفق عقلياً مع الحل الأمثل للمشكلة التي يواجهها الفرد وبما يحقق هدفه.

ويشار إلى وجود فروق فردية بين متخذي القرارات، فالأفراد يختلفون في قيمهم الشخصية وعاداتهم مما يؤثر على مدى إدراكهم للمشكلة (علي، 1995).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الأدب النفسي والتربوي لا توجد نظرية بعينها أو اتجاه مستقل يهتم بدراسة موضوع اتخاذ القرار، وإنما تتم دراسته على أنه إحدى مهارات التفكير الرئيسة أو مرتبط مع موضوع حل المشكلات.

ويذكر حبيب (1997) أن العلماء درسوا عملية إتخاذ القرار في ثلاثة اتجاهات:

الأتجاه الأول: اهتم بوصف الخطوات التي يتبعها الأفراد عند التعامل مع المشكلة أو مواقف اتخاذ القرار، الاتجاه الثاني: فقد إهتم أصحابه بالعوامل التي تساعد الفرد على الوصول لإتخاذ القرار الجيد، الاتجاه الثالث: فقد اتضح في نظرية هاريسون وبرامسون Harrison And Bramson التي ظهرت عام 1982 وكشفت عن أساليب إتخاذ القرار التي يفضلها الفرد.

وقد صنف السلمي (1970) المتغيرات التي تتفاعل في عملية إتخاذ القرار في مجموعات ثلاث هي: العوامل الشخصية المتعلقة بالتكوين النفسي والاجتماعي للشخص، والعوامل الإجتماعية التي تصف البيئة الاجتماعية التي يتخذ القرار في إطارها، والعوامل الحضارية والثقافية التي تصف الأساليب والعادات والتقاليد.

وقد ظهر حديثاً علم الأعصاب المعرفي الذي يحاول دراسة العلاقة بين العمليات المعرفية وإتخاذ القرار، حيث يشير إلى أن إتخاذ القرار يستند إلى الإنفعال بحدوث تحول كيميائي في الدماغ يزيد أو يخفف من قوة الانفعالات التي بدروها تؤثر بشكل قوي على عملية اتخاذ القرار (جينس، 1998).

ويشير الأدب التربوي والنفسي الى عملية اتخاذ القرار بأعتبارها جزءا من عملية حل المشكلات حيث إن عملية حل المشكلات أعم وأشمل من عملية اتخاذ القرار، بل إن اتخاذ القرار يشكل جزءا من عملية حل المشكلة (بلقيس،1990). ويذكر قطامي وابو جابر وقطامي (2002) عن اومستوت (Umstot, 1984) ان هناك تشابها كبيرا بين مهارات اتخاذ القرار وخطوات حل المشكلات، وان هناك علاقة تكاملية بينهما، وتظهر هذه العلاقة من خلال ما تتضمنه عملية حل المشكلات من مراحل وخطوات، تظهر كما يلي:

المرحلة الأولى: جمع المعلومات وتتضمن:

1- تحديد المشكلة والهدف.
2- اقتراح البدائل الممكنة.

المرحلة الثانية: المقارنة والإختيار: وتتضمن:

1- مقارنة البدائل وتقويمها .
2- اختيار البديل الأنسب .

المرحلة الثالثة : التنفيذ والتقويم والمتابعة : وتتضمن :

1- تنفيذ الأمر الذي تم اختياره.
2- رقابة التنفيذ والتقويم والمتابعة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد نقل الريماوي واخرون (2004) عن جورجي (1984) خطوات اتخاذ القرار على النحو التالي :

1- حدد المشكلة بدقة.
2- ادرس العوامل المؤثرة إيجابيا وسلبيا.
3- إقترح الطرق المناسبة لجمع المعلومات.
4- إستكشف البدائل المتوافرة.
5- قوم كل بديل في ضوء الأهداف والأمكانات.
6- راجع وعدل ووازن ثم اختر.
7- إختبر القرار الذي اخترت.

وقد حدد الخلف (2005) خطوات إتخاذ القرار، واشار الى أن هذه الخطوات غير منتظمة التسلسل، كما لا يلزم لأتخاذ قرار ما اتباعها بالكامل، لأن نوع الموقف المشكل، وشكل السياق الذي يحدث فيه إتخاذ القرار، وخصائص متخذ القرار، جميع تلك العوامل تجعل من الممكن تجاوز بعض الخطوات، أو تقديم واحدة على اخرى حسب ما تقتضيه الحاجة، كما يشير قطامي وقطامي (2001) إلى أن تفكير اتخاذ القرار يتضمن مهارات، فالمهارة تشير إلى مستوى الإتقان في تنفيذ خطوات العمل، وتحقيق الأهداف من خلال السرعة في الإنجاز، والدقة في الأداء، والأقتصار في الجهد، والكلفة.

وقد تعددت التصنيفات لأنواع مهارات إتخاذ القرار، واعتمدت على أكثر من أساس نظري حيث صنفها الزند (2004) إلى مهارات عقلية ومهارات حركية وفي تصنيف آخر نقلا عن جاكبسون (Jacobson) الى: عمليات معرفية اساسية، وعمليات معرفية عليا، وعمليات ما وراء المعرفة.

وقد سارت عملية تنمية التفكير لدى الباحثين في منحيين، إذ يرى أصحاب المنحى الأول ان تتم عملية التنمية عبر دمج مهارات التفكير بالمنهج الدراسي، بحيث يتم تصميم أنشطة المادة الدراسية بشكل ينمي مهارة واحدة أو أكثر من مهارات التفكير، أما أصحاب المنحى الثاني، فيؤكدون ضرورة تصميم برامج خاصة، أو مساقات لتنمية مهارات التفكير. وبما أن مهارات التفكير قابلة للتعلم والتعليم فإن مهارات تفكير إتخاذ القرار قابلة للتدريب والتنمية كما انها عامل ضروري في التعلم الفعال. (الخلف 2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد قدم الخلف (2005) عشر مهارات رئيسة لتكون مهارات تفكير اتخاذ القرار وهي كما يلي:

1- فهم الموقف المشكل الذي يحتاج الى قرار.
2- التعرف على المسؤول عن صنع القرار.
3- تحديد الأهداف من صنع القرار.
4- تقدير حاجة الموقف لصنع القرار.
5- التفكير في متطلبات اتخاذ القرار الذهنية والزمنية.
6- طلب المساعدة الذهنية من الأخرين للإفادة من ارائهم في اتخاذ القرار.
7- البحث عن البدائل لأتخاذ القرار.
8- ترتيب البدائل.
9- توقع النتائج للقرار المتخذ.
10- اختيار أحد البدائل ليكون القرار .

من خلال الإستعراض السابق لأدب كل من إستراتيجيات التدريس التفاعلي وكل من تفكير إتخاذ القرار والتحصيل فإنه يمكن التوصل إلى توافق عام بين المتغيرات الثلاثة في النقاط التالية:

- متغيرات معرفية تشير إلى أن عملية التعلم / التعليم عملية نشطة بناءة تستند لعمليات ذات مستويات عليا في التفكير ويركز فيها على الدور الذي تلعبه المعرفة السابقة وأهمية الاهتمام بطريقة عرض المعلومات.
- متغيرات معرفية تشير إلى أن المتعلم معالج ومنظم ومدير للعمليات الذهنية بما لديه من ابنية معرفية.
- متغيرات معرفية تشير إلى أن المعلم يلعب دور القابلة (المولّد للأفكار) لدى الطالب ومساعدته على تشغيل أدوات ذهنه للتوصل إلى أقصى أداء. (قطامي، ابو جابر، قطامي، 2002).

كذلك فإن خصوصية هذا التوافق بين متغيرات التدريس التفاعلي والتحصيل واتخاذ القرار تتضح من خلال الدور النشط للمتعلم؛ كمفكر ومعالج ومدير لعملياته الذهنية. فالتدريس التفاعلي بما يقدمه من انشطة تعليمية جماعية يهدف إلى إيجاد معالجة أعمق للمحتوى، وبما يقدمه من إستراتيجيات فهو يسمح للطلبة بمعالجة مواقف التعلم بفاعلية. كذلك فالتدريس التفاعلي يوفر بيئة دافعة للتحصيل باعتبار أن الأفراد المدفوعين للتحصيل يمتلكون كفاية ذاتية على حل المشكلات، وضبط بيئاتهم، واستخدام اللاستراتيجيات، والاستمتاع بمواقف المنافسة، مما يترتب على ذلك رضى، وإنجاز، وانتباه، وحماس، وثقة بالنفس. كذلك فان بيئة التدريس التفاعلي توفر بيئة دافعة للتفكير، باعتبار ان تفكير اتخاذ القرار عملية عقلية تقوم على الإدراك وتوليد البدائل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في ضوء الأدب السابق حول كل من استراتيجيات التدريس التفاعلي، النظرية التوليدية، والتحصيل، ومهارات تفكير اتخاذ القرار يمكن الإفتراض نظريا بأن المتغيرات السابقة متغيرات مترابطة معرفيا، فالتحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار كمتغيرات تابعة، هما متغيران معرفيان تلعب فيهما أبنية الفرد وخبراته على المهمات التعلمية دورا كبيرا، فهما يتطوران في ظل بيئة تعلمية تعليمية نشطة تتمثل بدور الطالب النشط والفاعل في عملية تعلمه. ودور المعلم كمسهل ومهئ لتوليد المعرفة.

الدراسات السابقة:

يتناول الجزء الثاني من هذا الفصل عرضا للدراسات السابقة حيث جرى تقسيمها الى ثلاثة محاور في ضوء متغيرات الدراسة وهذه المحاور هي:

اولاً : الدراسات التي تناولت التدريس التفاعلي:

اجرى اودف (Odafe, 1987) دراسة هدفت إلى المقارنة بين التدريس التفاعلي باستخدام إستراتيجية حل المسألة الرياضية مقارنة بطريقة المحاضرة في تعليم الرياضيات، وقد استخدم الباحث إستراتيجية حل المسألة الرياضية المتضمنة للخطوات الخمس لنموذج كرلك وردنك، وهي: عمليات الفهم، وعمليات التمثيل، وعمليات الاستدعاء، وعمليات الانتاج، وعمليات التقييم. وقد تكونت عينة الدراسة من الطلاب الدارسين للرياضيات في برناج القبول الجامعي حيث قسم الطلاب إلى مجموعتين: الأولى درست مادة الرياضيات من خلال إستراتيجية حل المسأله الرياضية، والثانية درست بطريقة المحاضرة. وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد المجموعتين، لصالح المجموعة التي درست بإستخدام إستراتيجية حل المسألة الرياضية.

وهدفت دراسة الجمرة (1991) الى معرفة أثر استخدام الإستراتيجيات في حل المسائل الهندسية، وقد كان أحد أسئلة الدراسة هل تختلف مقدرة الطلبة على حل المسالة الهندسية بإختلاف طريقة التدريس بإستراتيجية او بدون إستراتيجية؟ وتكونت عينة الدراسة من (319) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله في مقدرة الطلبة على حل المسألة الهندسية تعزى إلى طريقة التدريس بالإستراتيجية.

وأجرى مكنتري Mclntyre (2005) دراسة هدف من خلالها التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية توظيف أفكار الطلبة في أثناء إعطاء الدروس وذلك لخلق تفاعل ايجابي بين المعلم وطلبته. أجريت الدراسة على ثلاث مراحل، وقد شارك فيها ستة معلمين (اثنان لكل مبحث: الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية). وقد تم التركيز من خلال المرحلة الأولى على الأفكار التي قدمها الطلبة في موضوعات الدروس، والعملية التعليمية التعلمية بشكل عام، واستجابات المعلمين للأفكار التي قدمها الطلبة، بعد ذلك أجريت مقابلات فردية مع ستة طلاب من كل صف من الصفوف الملاحظة، كما أجريت مقابلات مع معلمي هؤلاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلاب حول ردود فعلهم حول الأفكار التي قدمها الطلبة، وفي المرحلة الثانية من الدراسة إستخدم المعلمون أفكار الطلبة كإستراتيجية، وتم رصد تقييم المعلمين والطلاب للدروس التي قدمت بإستخدام إستراتيجية أفكار الطلبة. أما المرحلة الثالثة فقد كانت عبارة عن زيارة صفية للمعلمين المشاركين بعد ستة أشهر في السنة الدراسية التالية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الرئيسة التالية:

1. أشار الطلاب إلى أن تفاعل المعلم مع أفكارهم والأخذ بها يساعد على الفهم ويعزز التعلم التعاوني.
2. طور المعلمون إتجاهات إيجابية نحو الأفكار التي قدمها الطلبة.

وفي دراسة قام بها بيتس وليو Bettes and Liow(1997) بحثا فيها أثر أساليب التدريس الفعالة على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تم سؤال المعلمين والطلاب عن مدى أهمية عدد من الأهداف ومدى إسهام الأساليب الفاعلة في تحقيق هذه الأهداف، وتوصلا الى ان اسلوب التدريس الفاعل يحقق الأهداف التعليمية أكثر من إستخدام الأساليب التقليدية.

وقدما اقتراحا للمعلمين بوجوب تحديد الأهداف بناءً على مشاركة ومشورة الطلبة. وركزا على أن التعليم الفعال يتم بمشاركة الطلبة في أنشطة التدريس وفي المناقشة، لا أن يكونوا مستقبلين لقرارات الآخرين (Http:serc.carleton.edu) .

وفي دراسة قام بها جونستون وكوبر Johnston & Cooper , (1997) حيث قاما بتطوير إستراتيجية التغذية الراجعة وذلك بسبب شعورهم بعدم الرضى من إستخدام طريقة المحاضرة، وقدما هذه الإستراتيجية في مساق جامعي. وقد تضمنت هذه الإستراتيجية إستخدام سؤال مناقشة يطرحه المدرس كل عشرين دقيقة، حيث قام الباحثان بتقييم إستراتيجية التغذية الراجعة ووجدا أن 99% من الطلبة وجدوا أن أسلوب طرح سؤال للمناقشة يزيد من تفاعلهم مع المادة ، و88% قالوا أنهم يفضلون طريقة محاضرة التغذية الراجعة على المحاضرة المتواصلة (Http:serc.carleton.edu) .

كما أجرى كل من رول، هيوز وسكولز Ruhl, Hughes and Schloss (1987) دراسة حول المحاضرات التي تقدم بدون توقف والتي لا يتاح فيها للطلبة المشاركة، وذلك على مجموعتين من الطلبة، فوجدوا أن الطلبة في المجموعة الأولى الذين قدمت لهم المحاضرة بدون توقف قد أدوا بشكل متدن في امتحانات الاستدعاء الحر وفي اختبارات الاستيعاب مقارنة بطلبة المجموعة الثانية التي كان يتيح فيها المدرس للطلبة فترة للتوقف (Http:serc.carleton.edu) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى هيك (1998) Hake دراسة تم فيها المقارنة بين إستخدام الطريقة التقليدية وطريقة المشـاركة الفاعلة. حيث قارن بين نتائج امتحانات الطلبة قبل إعطاء المادة وبعد إعطائها لأكثر من ستة آلاف طالب في التعليم الثانوي وفي قسم الفيزياء في الجامعة. ووجد أن الطلبة الذين درسـوا بإسـتخدام طرق المشـاركة الفعالة قد تقدم أداؤهم أفضـل من الطلبـة في المواد الأخرى التي إسـتخدمت طريقة المحاضرة، حيث إن الصـفوف التي لا تسـتخدم طرق المشـاركة الفعالة ما تزال تتبع أسـلوب طرح الأسـئلة على طلبة محددين، ويتم إشراك عدد قليل من الطلبة باسـتمرار، ونادراً ما يسـأل طلبة آخرين تحديداً الطلبة ضعاف المستوى مما لا يتيح فرصة لاختبار مدى فهم الطلبة (Http:serc.carleton.edu).

كما قـام ونيزل Wenzel, (1999) بمراجعة للأبحاث التي جرت حول المحاضرات في الكليات، حيث أشـار إلى أنه كلما زادت مدة المحاضرة كلما قلت الفائدة والفهم لدى الطلبة فالمحاضرة الفعالة عادة تتضمن تقسيم المحاضرة إلى عدة أقسام مما يساعد على فهم المحتوى أو المنهاج بشـكل أفضـل، وأشـار إلى أن الصـفوف التي تسـتخدم إسـتراتيجية المشاركة الثنائية بالتفكير لدقيقتين أو ثلاث دقائق كل 12 – 18 دقيقة من المحاضرة تزيد من قدرة الطلبة على تذكر المادة العلمية بعد الحصة مباشرة، بالإضافة إلى تذكرهـا بعد 12 يوما مقارنة بالمحاضرات التي لا تستخدم إستراتيجية المشاركـة الثنائيـة بالتفكيـر(Http:serc.carleton.edu).

وفي دراسة حول الإستراتيجيات لـــ ماك واه وإبرامي(2001) mc whaw & Abrami للتحقق من أثر الإهتمام على إسـتخدام الطلبة لاسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فقد عقدت ورشـة مدتها 30 دقيقة تم تصـميمها لتعليم الطلبة إيجاد الأفكار الرئيسـة من نص تم اسـتخدامه لتقييم اسـتخدام الاسـتراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية. وقد أشـارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تعلموا إيجاد الأفكار الرئيسـة من النص تكون لديهم اهتمام عالٍ، وكانوا قادرين على إختيار أفكار رئيسـة بشـكل صـحيح أكثر من الطلبة الذين لم يتعلموا إيجاد الأفكار الرئيسـة، كـذلـك أشـــارت النتـائج إلى أن الاهتمام مكون دافعي مهم للتعلم المنظم ذاتيـاً، حيـث إن الاهتمام العالي يقود إلى استخدام استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية أكثر ممن لديهم اهتمام قليل، كما أشـــارت إلى أن تزويد الطلبة بأدوات مثيرة للاهتمام يمكن أن تســـهل من استخدام الإستراتيجيات مثل إستراتيجية اختيار الأفكار الرئيسة.

كما قام كل من روبن ونورمان (Rubin & Norman ,1992) بدراسة هدفت الى مقارنة أثر اسـتخدام ثلاث اسـتراتيجيات (دورة التعلم، النمذجة، الطريقة التقليدية) على تحصـيل طلبة المرحلة الوسـطى، وقد تم تدريب 13 معلما على كل من إستراتيجيتي النمذجة ودورة التعلم، ودرس المجموعة الثالثة (الضابطة) معلمون باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وقد تم تعريض طلبة جميع المجموعات إلى إختبار بعدي لتقييم التحصيل، وقد بينت النتائج أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متوسط علامات طلبة المعلمين الذين تدربوا على تطبيق الإستراتيجيات التدريسية أعلى من متوسط علامات طلبة المعلمين الذين يعلمون بالطريقة التقليدية.

وقام انيانيشي (Anyanechi, 1996) بدراسة هدفت الى إستقصاء أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس العلوم حيث قسمت العينة التي اشتملت على (70) مشاركا الى مجموعتين بالتساوي: مجموعة تجريبية درست بإستخدام النموذج البنائي، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد تركز التقويم على أنشطة التفاعل الصفي، والعمل الصفي ، وأشارت نتائج الدراسة الى أن استخدام نموذج التعلم البنائي أوجد بيئة دراسية نشطة ، وتطبيق أفضل وأوسع كما أوجد فهما أفضل لدى طلبة المجموعة التجريبية.

من خلال إستعراض الدراسات السابقة حول التدريس التفاعلي فإن مجمل هذه الدراسات ترتبط بموضوع الدراسة الحالية من خلال تأكيدها على أهمية استخدام أساليب تدريس تفاعلية مثل طرح أسئلة للمناقشة، والتأكيد على طرق المشاركة الفعالة، وأن التعليم الفعال يحقق اهداف التعليم بشكل أفضل من الأساليب التقليدية المعتمدة على المحاضرة، حيث إن الأساليب التقليدية تقل فيها درجة الانتباه، ويقل مدى تذكر المادة، كما أن مجمل الدراسات السابقة تؤكد أهمية إستخدام الأستراتيجيات مثل إستراتيجية ايجاد الأفكار الرئيسة، وإستراتيجية طرح الأسئلة، وإستراتيجية المشاركة الثنائية، وقد خرجت الدراسات السابقة بنتائج تشير الى أن هذه الأستراتيجيات قد أسهمت في زيادة التركيز والفهم لدى الطلبة، وتطوير المعلمين لإتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، وزيادة التعلم التعاوني وتحقيق أهداف التعلم، كما ان الطلبة قد طوروا إتجاهات إيجابية نحو التغذية الراجعة التي يتلقونها من المحاضرين وزيادة تحصيل الطلبة. وقد استطاع الطلبة من خلال إستخدام الإستراتيجيات ان يستخرجوا الأفكار الرئيسة بطريقة أسرع، وإلى إيجاد بيئة تعلمية أكثر فاعلية، وفي ذلك التقاء مع الدراسة الحالية التي تؤكد أهمية استخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا : الدراسات التي تناولت التدريس التفاعلي والتحصيل

من خلال إستعراض الدراسات السابقة حول التدريس التفاعلي أشارت هذه الدراسات الى نتائج إيجابية فيما يتعلق ببيئة التعلم ومدى انعكاس هذه البيئة إيجابيا على التحصـــيل، وبتتبع هذه العلاقة نجد ان هناك العديد من الدراســـات التي تناولت أثر التدريس التفاعلي على التحصيل الدراسي.

واجرى هوكس وبينيك (1983), Haukoos & Penick دراســةهدفت إلى معرفة أثر المناخ الصــفي التفاعلي على تحصــيل طلبة كليات المجتمع لمادة الأحياء من خلال مقارنة بين مناخ صــفي تفاعلي ، يمنح فيه المعلم لطلبته الحرية في اثناء التفاعل الصــفي ، ومناخ صــفي تقليدي يســـيطر فيه المعلم على جميع مواقف التعلم، وقد تكونت عينة الدراســـة من (78) طالبا، وكشــفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصــائية في التحصــيل بين المجموعتين تعزى للمناخ الصفي التفاعلي.

كما أجرى بيســاني (1996),Pisani دراســة لمعرفة أثر إســتخدام إســتراتيجية التعلم التعاوني على التحصــيل الدراسي، وقد طبقت الدراســة على مجموعتين من طلبة الســنة الأولى بالجامعة في مادة الأحياء، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باســتخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة الضــابطة إســتخدمت التعلم التقليدي، وقد أشــارت الدراســة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم التعاوني .

كما أجرى ماجليتي (1996) ,Miglietti دراسـة هدفت الى تقصي العلاقة بين أساليب التدريس وتوقعات الطلبة نحو أدائهم، حيث أوضــحت الدراســة أن الطلبة الذين أتيحت لهم الفرصــة للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس من خلال مهمات صــفية وبيتية، كانت توقعاتهم إيجابية نحو أدائهم، وكانت نتائجهم الدراســية أفضــل من زملائهم الذين لعب المدرس لديهم دور المسيطر .

ويمكن ملاحظة العلاقة بين التدريس التفاعلي والتحصيل بإستعراض الدراسات في ضوء مـا يقـدمه التدريس التفاعلي من دور إيجابي للمعلم، أو من خلال المهمات المقدمة في عملية التدريس. حيث تلتقي الدراسات أعلاه مع الدراسات التي تم إستعراضها في التدريس التفاعلي والتي تؤكد مجتمعة أهمية أســاليب التدريس التفاعلية، وأهمية اســتخدام الإســتراتيجيات، وأهمية التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، وأهمية أن يكون المدرس ميسّرا لا مسـيطرا مما يزيد من تحصــيل الطلبة. ونتائج الدراســات تلتقي مع متغيرات الدراســة من خلال تأكيدها وجود علاقة بين التدريس التفاعلي والتحصــيل، حيث إن المناخ الصفي الأكتشافي قد رفع من تحصيل الطلبـة كما يتضـــح ذلـك في التعلم التعاوني والتعلم الذاتي اللذين زادا من إعتماد الطلبة على أنفسهم وإظهار الاستقلالية عن معلميهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا : الدراسات التي تناولت تفكير اتخاذ القرار

إحدى التعريفات التي قدمت للتعلم أشارت إلى أن التعلم تفكير، لذا فإن مهارات تفكير إتخاذ القرار تعد مهمة في عملية التعلم . من هنا فإن الدراسة الحالية قد ربطت بين تفكير إتخاذ القرار وعملية التدريس التفاعلي، ومن خلال الأستعراض السابق للأدب النظري لأتخاذ القرار فقد اشار الى ان تفكير إتخاذ القرار يزداد بتطوير مفاهيم التعلم المرتبطة به.

ان الإرتباط بين التدريس التفاعلي ومهارات تفكير إتخاذ القرار يتضح من خلال إستعراض دراسات تفكير إتخاذ القرار وما تشير اليه من اثر للنماذج التعليمية على مهارات اتخاذ القرار من جهة ، ومن أهمية المتغيرات الشخصية لدى المتعلم من جهة اخرى.

واجرى كلاركوبن(2000) Clarkebun دراسة حول تأثير برنامج يقوم على التدريس التفاعلي على اداء الطلبة على المهمات الصفية، وعلى اتجاهات الطلبة نحو اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (610) طالبا وطالبة من جامعة غلاسكو. وقد اشتملت إجراءات الدراسة على بناء اداتين هما: إستبانه لمهارات الطلبة ، وبرنامج تدريسي . تم بناء الأداة الأولى لقياس المهارات التي استهدفتها الدراسة، وهذه المهارات تتعلق بادراك الطلبة لمهارتهم في العمل ضمن المجموعة، ومهارتهم بتقديم عروض شفوية، كما ان الأستبانة احتوت على (7) جمل تقريرية تقيم اتجاهات الطلبة حول المهارات اللأزمة لاتخاذ القرار. وتم بناء الأداة الثانية البرنامج التدريسي ـ الذي أعد لتدريس (7) وحدات في مادة الأحياء، وقد تضمن البرنامج إعداد تمارين تقدم مع مشكلات مما يجعل الطلبة في وضع يؤدون فيه ممارسات صفية نشطه .

تم تطبيق الإستبانة قبليا على عينة الدراسة، ودرس الطلبة بعد ذلك سبع وحدات من مادة الأحياء بإستخدام البرنامج التدريسي ـ أخيرا تم تطبيق الإستبانة نفسها على الطلاب لقياس التغير الذي نشأ بعد إستخدام البرنامج.

توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث إزدادت قدرة الطلاب على التعبير الشفوي، وإعداد تقارير حول المهمات المعطاة، وتطوير مهارة عمل المجموعة. كما أظهرت النتائج حدوث تغير إيجابي في اتجاهات الطلبة نحو إتخاذ القرار.ولم تظهر النتائج فروق بين الذكور والأناث على متغيرات الدراسة .

وأجرى القرعان (2003) دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبرغ الثلاثية لتحسين مستوى إتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول ثانوي . ولتحقيق أهداف الدراسة، ثم بناء برنامج تعلمي مستند إلى نظرية ستيرنبرغ الثلاثية للذكاء. وقد تكونت عينة الدراسة من (222) طالبا وطالبة موزعين على عينتين تجريبية، وضابطة من تخصصي ـ الأدبي والعلمي. وقد أعد الباحث أداتين هما برنامج تدريبي مستند لنظرية ستيرنبرج، ومقياس لمستوى اتخاذ القرار لطلبة المرحلة الثانوية. وقام بتطبيق المقياس قبليا على العينة التجريبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والضابطة، وطبق البرنامج التعليمي على العينة التجريبية، ومن ثم طبق المقياس على العينتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال بين المجموعتين فيما يتصل بمستوى اتخاذ القرار يعزى للبرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية ، ولم يجد فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس، أو لتخصص الطلبة (علمي، ادبي).

وأجرت رزق الله (2002) دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة إتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي . تكونت عينة الدراسة من (178) طالبا وطالبة قسموا الى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وقد استخدمت الباحثة أداتين هما البرنامج التدريبي، ومقياس إتخاذ القرار الذي طوره عبدون (1979) على عينة الدراسة. بعد ذلك قامت الباحثه بتطبيق مقياس إتخاذ القرار على العينتين الضابطة والتجريبية، ومن ثم دربت المجموعة التجريبية بإستخدام البرنامج التدريبي. بعد انتهاء التدريب أعادت تطبيق مقياس إتخاذ القرار على المجموعتين التجريبية والضابطة.

واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الذين تدربوا على البرنامج مقارنة بالطلبة الذين لم يتدربوا على البرنامج ، في حين لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

وقامت الباحثة كلوسترمان 1994 (Kloosterman) بدراسة هدفت الى تطوير مستوى الوعي بالخيارات المهنية، وتطوير مهارات اتخاذ القرار، على عينة من طلبة الصفين الخامس والسادس، حيث تم بناء برنامج تدريبي لمجموعة من الدروس وذلك على شكل (نقاشات، محاضرات، انشطة الورقة، لعب الأدوار، الألعاب، تفاعل الطلبة مع بعضهم). وقد دلت النتائج على ان البرنامج التدريبي قد أظهر تحسنا في مهارات اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.

وأجرت شلبي (2000) دراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام أسلوب دراسة الحالة في تنمية مهارة اتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبا و(49) طالبة قسموا الى مجموعتين تجريبية وضابطة. حيث استخدمت الباحثة طريقة دراسة الحالة في عملية التدريس. وتوصلت الدراسة الى وجود أثر لإستخدام أسلوب دراسة الحالة في تنمية مهارة إتخاذ القرار عند الطلبة.

وأجرى جريجوري وكلمن (Gregory and Clemen,2001) دراسة بعنوان تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة، وكان من أهداف الدراسة تطوير قدرات الطلبة على إتخاذ القرار، حيث بنى الباحثان برنامجا تدريبيا ركز على تزويد الطلبة بمجموعة من العناصر الأساسية من مثل فهم الغموض في الموقف، إيجاد البدائل، النقاش الجماعي، وقد بينت نتائج الدراسة تأثيرا إيجابيا للبرنامج التدريبي على مهارات اتخاذ القرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في البرامج التعليمية أو التدريبية التي تناولت دراسات تفكير اتخاذ القرار ومنها الدراسات التي تم عرضها سابقا وهي دراسة (Clarkebun 2000) (القرعان، 2003) (رزق الله، 2002). وفي هذا السياق كذلك تأتي الدراسات التالية :

في دراسة لشوارتس وسيل (Schwartz & Sale , 1981) هدفت الى معرفة أثر المجازفة في إصدار الحكم عند اتخاذ القرار. وقد تكونت عينة الدراسة من (180) فردا تتراوح أعمارهم بين (25-90) سنة وكانوا من المسؤولين عن اتخاذ القرار. وقد إستخدم الباحثان إستبانة دايلماس لقياس المجازفة في إصدار الحكم. وخرجت الدراسة بعدم وجود أثر لمتغير الجنس في الميل للمجازفة في اتخاذ القرار.

في دراسة قام بها جيوفري (Geoffrey , 1981) لمعرفة مدى التغيير في موقف المعلمين المتدربين من عملية إتخاذ القرار داخل المدرسة، وجرت على عينة عشوائية من (255) طالبا من طلاب كليات التربية، وقد تم استخدام إستبانة وكان من إحدى النتائج عدم وجود أثر للجنس.

وأجرى عبدون (1979) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المتغيرات الشخصية (مستوى الطموح دافعية الإنجاز، التفكير الابتكاري) في درجة إتخاذ القرار لدى تلاميذ المدارس الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من مستوى الطموح، والتفكير الابتكاري، ودافع الإنجاز، وبين درجة إتخاذ القرار. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في متغيرات الدراسة.

في ضوء إستعراض الدراسات السابقة المتصلة بالتدريس التفاعلي، والتحصيل، وتفكير اتخاذ القرار يمكن القول: إن هذه الدراسات قد أكدت على أهمية الدراسة الحالية، فالعديد من الدراسات (Hake1998 ,Wenzel 1999,Johnston& Cooper , 1997) التي تم مراجعتها في (http:serc.carleton.edu) ، أكدت أهمية إستخدام أسئلة المناقشة، وإستراتيجية المشاركة الثنائية، والأساليب القائمة على التفاعل الصفي، وأن اداء الطلبة باستخدام الإستراتيجيات يكون أفضل من إستخدام المحاضرة التقليدية، حيث يتحسن مستوى الأنتباه، والأستيعاب، وكمية الاحتفاظ ودرجة التحصيل. كما أن الدراسات السابقة الأخرى ((www.mona.uwi.edu, mc whaw & abrami, 2001) أكدت أهمية توظيف الإستراتيجيات في التدريس، مما يعطي الطلبة الفرصة ليكونوا فاعلين ونشيطين في عملية تعلمهم، وهذا ينعكس إيجابا على مقدار الاحتفاظ وزمنه وعلى تحصيل الطلبة.

اما مهارات تفكير إتخاذ القرار فقد دعمت دراسة كل من (Clarkebun , 2000) ودراسة (القرعان ، 2003) إمكانية تطوير مهارات تفكير القرار بإستخدام البرامج التعليمية والتدريبية التي تستند إلى مهمات وانشطة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والإستعراض السابق للدراسات يظهر كذلك مبررات إختيار متغيرات الدراسة، حيث أشارت الدراسات إلى أن إستخدام إستراتيجيات التدريس التفاعلي كبديل للمحاضرة التقليدية يضع الطلبة في حالة تفاعل نشط مع مهمات التعلم، مما يتيح فرص تطوير التفكير، وبالتالي التأثير إيجابا على متغيرين تزعم الدراسة أن لهما أهمية كبيرة في حياة الطلبة وهما متغيرا التحصيل وتفكير إتخاذ القرار، وربما من الضروري أن يكون للجامعات وكليات المجتمع دور في تنميتها لدى الطلبة، ويبدو أن التقاء هذه المتغيرات يتضح من خلال دراسة (Clarkebun , 2000) التي أشارت نتائجها الى وجود علاقة إيجابية بين انشطة التدريس التفاعلي من جهة والتحصيل ودرجة اتخاذ القرار من جهة أخرى، وقد إختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث إختلفت عن دراسة القرعان 2003 من حيث عينة الدراسة ففي الوقت الذي تناول فيه القرعان برنامجا معدا على محتوى مدرسي منظم وموظف فيه استراتيجيات تعليمية فإن الدراسة الحالية تناولت الطلبة الذين يدرسون في كليات المجنمع وهؤلاء يتعاملون مع مفردات خطة دراسية متشعبة المراجع ،وللمدرس حرية تقديم الخطة بالطريقة التي يراها مناسبة.

كذلك ومن خلال إستعراض الدراسات السابقة يمكن أن نجد ان الدراسة الحالية قد اختلفت بجوانب عديدة أهمها الخلفية النظرية التي إستندت اليها الدراسة، وهي النظرية التوليدية واستراتيجياتها وكيفية ربط النظرية بالتدريس التفاعلي. وفي الوقت الذي أخذت فيه الدراسات السابقة هذا الجانب من ناحية تقنية بتركيزها على الوسائط المتعددة multimedia فان الدراسة الحالية استندت على التدريس التفاعلي المستند للنظرية التوليدية والإستراتيجيات المعتمدة على الجانب النظري، كما وظفت تلك الدراسات إستراتيجيات التدريس التفاعلي في المواد العلمية (الطب والهندسة) بينما وظفت هذه الدراسة إستراتيجيات التدريس التفاعلي في مادة إنسانية هي مادة علم النفس التربوي.

ويمكن أن تسهم هذه الدراسة بتوافر أدب نظري يؤكد على أهمية إستخدام التدريس التفاعلي في تدريسنا الجامعي؛ لما لهذا التدريس من فاعلية في تطوير تفكير الطلبة وقدرتهم على اتخاذ القرار في مرحلة عمرية يتخذ فيها الطالب العديد من القرارات.

وقد إختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بنوعية الإستراتيجيات التي تم توظيفها في النموذج، وفي عينة الدراسة، فالدراسات العربية كانت عينتها طلاب المرحلة الثانوية، اما الدراسة الحالية فقد كانت عينتها طلبة كليات المجتمع. كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في ادوات الدراسة التي تم إعدادها وفي الإجراءات المستخدمة، وهذا ما يوضح أهمية الدراسة ويبرر اجراءها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وأفرادها، والأدوات التي تم استخدامها، وكيفية الإجابة عنها وطرق تصحيحها، ومؤشرات على دلالات صدقها وثباتها، كما يشتمل عرضاً للإجراءات التي تم اتباعها وفقاً لتصميم الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

افراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (61) طالبا وطالبة من طلبة الكلية العربية وكلية المجتمع العربي، في مدينة عمان، وقد تم إختيار الكليتين بشكل عشوائي من بين كليات المجتمع التي تدرس مادة علم النفس التربوي في مدينة عمان الكبرى، وقد جرى إختيار الصفوف وتعينها في الكليتين عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، فكان طلبة صف مادة علم النفس التربوي الذي تم اختياره عشوائيا في الكلية العربية ويتكون من (29) طالبا وطالبة المجموعة التجريبية، (10 ذكور و19 اناث) ، أما طلبة صف مادة علم النفس التربوي الذي تم اختياره عشوائيا في كلية المجتمع العربي فقد تكون من (32) طالبا وطالبة المجموعة الضابطة (13 ذكور و19 اناث).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، تم إستخدام ثلاث أدوات هي: نموذج التدريس التفاعلي، ومقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار، واختبار تحصيلي لمادة علم النفس التربوي.

الأداة الأولى: نموذج التدريس التفاعلي:

من أجل إعداد هذا النموذج، تم الرجوع إلى الأدب النظري والتطبيقي المتعلق بالتدريس والنماذج التدريسية التي استندت إلى نظريات علم النفس التربوي بوجه عام، ومنها نموذج كيلر، ونموذج كمب والنماذج المعرفية ومنها نموذج هيلدا تابا، ونموذج المنظم المتقدم (حمدي ،2002). كما تم الرجوع إلى بعض الدراسات العملية حول النماذج التعليمية التي استندت إلى النظرية المعرفية، فضلاً عن الدراسات النظرية التي تم استعراضها في فصل الدراسات السابقة من أجل التعرف على شكل وطبيعة تلك النماذج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعتبر نظرية التدريس المحدد النظري الذي تنبثق عنه الخلفية التي يعتمد عليها أي إطار، أو نموذج، او مخطط تدريسي، ورغم أن هناك غياباً للنموذج الذي يتصف بالوضوح والدقة والبساطة، الا أن هناك محاولات تنظر للأطار التدريسي من خلال النماذج، وباستعراض عدد من النماذج نجد ان هذه النماذج تلتقي معا . فنموذج ديفيز في التدريس يتضمن مجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، ففي مرحلة المدخلات هناك تحديد للأهداف والامكانات التربوية المتوفرة للتعلم ، وفي مرحلة العمليات هناك وصف لمهمات التعلم وتحليلها وتصميم للأجراءات التدريسية والتقييم لتعلم التلاميذ، وفي المخرجات هناك تقييم للتحصيل النهائي للطلاب وتحديد لصعوبات التعلم وتحسين للنظام (قطامي، 2002).

وقدم حمدان(1985) نظاماً في التدريس إشتمل على تحديد المحتوى او المادة الدراسية، وتحديداً للأهداف العامة والخاصة وتحليلها الى أهداف يمكن تحقيقها في حصة دراسية واحدة، والقدرة على تحديد السلوك المدخلي الذي يشير إلى الإستعداد القبلي لدى المتعلم، وتعيين النشاطات، والإجراءات، وطرائق التدريس التي تحقق الأهداف الموضوعة، ومراعاة الفروق الفردية، وتحديد الزمن اللازم لتحقيق الهدف، وتقويم أداء الطلبة، ومتابعة التغذية الراجعة .

وأشارت حمدي (2002) إلى المراحل التي تمر بها عملية التدريس، وهي مرحلة التصميم والإعداد، حيث يوضع المخطط الذي يحدد الأهداف ويضعها في تسلسل منظم، ويحدد المواقف التعليمية، وفي مرحلة التطبيق يتم بيان الأهداف وتحضير المواقف التعليمية، أما مرحلة التقييم فتهدف الى معرفة مدى تحقق الأهداف المصاغة، ومعرفة الجوانب التي تحتاج الى التطوير والتحسين . ومن هذه النماذج نموذج كيلر الذي يتكون من اربعة عناصر هي: أهداف التدريس، تقييم قبل التدريس، إجراءات التدريس، تقييم التدريس. ونموذج هايمان – شولز الذي يتكون من مدخلات، وعمليات، ومخرجات.

اما نموذج كمب فيتكون من: المواضيع العامة، خصائص الطلبة، أهداف التعلم، محتوى التدريس، اختبار قبل التدريس، أنشطة ومصادر التعلم، التقييم.

وبناءً على تلك المراجعة تم بناء النموذج في الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

أ. تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بالنظرية التوليدية والإستراتيجيات المقترحة في تلك النظرية.

ب. تمت مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتدريس التفاعلي والنماذج المختلفة التي استندت الى هذا المفهوم.

ج. تم تحديد الإستراتيجيات التالية لتوظيفها في النموذج :

1. إستراتيجية القراءة Reading:

2. إستراتيجية حل المشكلات (solving problems) :

3 . إستراتيجية الملخصات (Summaries) :

4- إستراتيجية كتابة الأسئلة (Writing Questions):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د. تم توظيف إستراتيجيات التدريس التفاعلي في مساق علم النفس التربوي الذي يدرس لطلبة كليات المجتمع والذي يعتمد على مرجع أساسي في كتاب علم النفس التربوي لمؤلفيه عدس وقطامي (2004) ، ومراجع إضافية.

والكتاب الرئيس يتضمن ثمانية موضوعات من موضوعات علم النفس التربوي، وهي الموضوعات التي وردت في خطة كلية العلوم التربوية والاجتماعية التابعة لجامعة البلقاء التتطبيقية وتدرس لكافة طلبة كليات المجتمع في الأردن.

هـ. تم تحديد عدد الجلسات ب (36) جلسة تقدم على مدار الفصل الدراسي بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، ومدة الجلسة الواحدة (50) دقيقة بما يعادل الوقت المخصص للمحاضرة، ويوضح الجدول رقم (3) عدد الجلسات والزمن والإستراتيجيات المستخدمة في كل جلسه.

جدول (1)

عدد الجلسات والزمن والإستراتيجيات المستخدمة في النموذج التدريسي

الرقم	الجلسة	الزمن	اللإستراتيجيات المستخدمة
1	1	50 دقيقة	1. إستراتيجية الملخصات. 2. إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. 3. إستراتيجية الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
2	2	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات. ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
3	3	50 دقيقة	ـ خرائط عقلية. ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة. ـ النقطة الأبرز. ـ ورقة الدقيقة الواحدة.
4	4	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / خرائط عقلية. ـ إستراتيجية القراءة ـ الفكرة الأبرز. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة ـ توضيح المفهوم الغامض .
5	5	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية القراءة / النقاط المهمة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6	6	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة ـ جسر عبور. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة ـ ورقة الدقيقة الواحدة.
7	7	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
8	8	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة ـ الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة ـ ورقة الدقيقة الواحدة.
9	9	50 دقيقة	ـ إستراتيجية حل المشكلات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض .
10	10	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات. ـ إستراتيجية حل المشكلات / اختبارات قصيرة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
11	11	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
12	12	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية القراءة / جسر عبور. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
13	13	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية الملخصات / خرائط عقلية. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
14	14	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
15	15	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة / جسر عبور. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / مشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16	16	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة/ورقة الدقيقة الواحدة.
17	17	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
18	18	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / دراسات حالة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
19	19	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات /جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية . ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
20	20	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة ـ خرائط عقلية. ـ إستراتيجية حل المشكلات/ مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
21	21	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / خرائط عقلية. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.
22	22	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غيرمكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
23	23	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
24	24	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
25	25	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ استراتيجة القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

26	26	50 دقيقة	ـ إستراتيجية حل المشكلات / دراسة حالة. ـ استراتجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
27	27	50 دقيقة	ـ استراتجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ استراتيجة كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
28	28	50 دقيقة	ـ إستراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
29	29	50 دقيقة	ـ إستراتيجية حل المشكلات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض .
30	30	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / تحديد ملامح المادة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
31	31	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ استراتييجة كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
32	32	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / استحضار المفاهيم. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
33	33	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
34	34	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة. ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.
35	35	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة ـ إستراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات. ـ إستراتيجية كتابة الاسئلة / توضيح المفهوم الغامض.
36	36	50 دقيقة	ـ إستراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة ـ إستراتيجية حل المشكلات / اختبارات قصيرة. ـ إستراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق النموذج :

من أجل التحقق من صدق النموذج تم عرض النموذج بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الأختصاص في مجال التربية وعلم النفس التربوي؛ وذلك بهدف استخراج صدق المحتوى، فقد طلب من كل محكم وفق ملحق رقم (2) إبداء رأيه في النموذج، من حيث صحائف العمل، والأستراتيجيات، وطريقة عرض النموذج ، وعدد جلساته، ومدة كل جلسة، وابداء رأي المحكم في الجلسات من حيث الهدف العام والهدف الخاص، والإستراتيجيات المستخدمة والإجراءات.

وقد اتفق المحكمون الذين أعادوا ملف النموذج محكما، وعددهم (7) من اصل (10) محكمين وبنسبة 70% على ملاءمة المحتوى والإجراءات، وانحصرت الملاحظات التي أبداها بعض المحكمين في النقاط التالية:

- تخفيض عدد الجلسات من (48) جلسة ليصبح (36) جلسة مراعاة للأختبارات القبلية والبعدية التي سيخضع لها طلبة المجموعة التجريبية .

- إعادة تنظيم صحائف العمل بحيث تضمن في موقعها من النشاط بدلا من وضعها في نهاية الجلسة.

- اتفق المحكمون حول مدة النموذج واعتبروها مناسبة.

- أشار خمسة محكمين إلى ضرورة إبراز عملية التقويم.

- اتفق المحكمون حول ضرورة وجود دليل للمدرس الى جانب النموذج التدريسي يعينه في تطبيق الجلسات، حيث تم إعداد دليل للمدرس. ويظهر ذلك من خلال ملحق رقم (3) ومن ثم فقد تمت صياغة النموذج في صورته النهائية .ويظهر ذلك من خلال ملحق رقم (4).

الأداة الثانية: مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار:

من أجل التحقق من فاعلية النموذج في قياس مهارات إتخاذ القرار لدى طلبة كليات المجتمع، تمت الإستعانة بأداة تقيس مهارات تفكير إتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة. وقد تم مراجعة الأدب النفسي المعرفي والتربوي من دراسات علمية ومقاييس إتخاذ القرار. وتمت مراجعة المقاييس التالية: إستبيان صعوبات القرار المهني (Cdda) (Kleiman,2004) ومقياس جريجوري وكلمن (Gregory and Clemen 2001)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واختبار اتخاذ القرار إعداد أمينة شلبي (شلبي، 2002)، واختبار أساليب صنع القرار إعداد عبد الكريم حبيب (حبيب، 1997)، ومقياس إتخاذ القرار إعداد عبد الجليل القرعان (القرعان، 2003). وقد تم اختيار مقياس مهارات تفكير إتخاذ القرار الذي قام ببنائه الباحث الخلف (2005) الذي راجع كلا من كوجان Kogan 1961 ومقياس بريم اورفيل Brim and Orville, 1962 ومقياس كيرسي وباتس (Keirsey and Bates) (الخلف، 2005).

وكذلك تم مراجعة مقياس المجازفة في إتخاذ القرار من إعداد علي فرحان (فرحان، 1990)، وإختبار إتخاذ القرار من إعداد راندا رزق الله (رزق الله، 2002).

وقد تم الإستناد لمقياس الخلف؛ لأنه يتناول مهارات تفكير إتخاذ القرار باعتبارها مهارات تفكير يستخدمها الفرد في مواقف حياته الدراسية وحياته العملية، وليست مهارات مرتبطة بجوانب مهنية أو إدارية، كما أن المقياس يتناسب مع أغراض الدراسة الحالية، ويتناسب مع الأعمار المستهدفة في الدراسة إذ لا يوجد فروق بين أفراد الدراسة فهم طلاب في مرحلة ما بعد الثانوية، ويتشابهون في خصائصهم النمائية وفي تعاملهم مع بيئه دراسية تختلف في نمط التعلم / التعليم من الاعتماد على المعلم إلى الاعتماد على أنفسهم؛ ولأنه الأحدث في المقاييس العربية والمحلية الذي يركز على مهارات اتخاذ القرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقام الخلف (2005) بإعداد مجموعة من الفقرات مكونه من (160) فقرة بواقع (8) فقرات لقياس أبعاد المقياس وعددها عشرون مهارة فرعية تنتظم تحت عشر مهارات رئيسة وهي:

- مهارة فهم الموقف المشكل.
- مهارة التعرف على المسؤول عن صنع القرار.
- مهارة تحديد الأهداف من صنع القرار.
- مهارة تقدير حاجة الموقف لصنع القرار.
- مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهني.
- مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين.
- مهارة البحث عن البدائل لصنع القرار.
- مهارة ترتيب البدائل.
- مهارة توقع النتائج للقرار.
- مهارة إختيار البدائل.

وعرضت الفقرات في صورتها الأولية على(16) محكما من ذوي الأختصاص في مجال التربية وعلم النفس، وطلب من كل محكم إبداء رأيه في الفقرات الواردة في المقياس وفق معايير:

- وضوح الصياغة اللغوية للفقرة.
- درجة انتماء الفقرة للمهارة الرئيسة والفرعية.
- إمكانية قياس المهارة.

وإستنادا الى ملاحظات المحكمين اللغوية فقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات لغويا، وأجري تحليل لنتائج تقييم المحكمين، وأظهرت النسب المئوية إتفاق المحكمين على مناسبة الفقرات بنسب تراوحت بين (70 -100%)، وفي ضوء النتائج تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

وقد تم بناء المقياس في صورته الأولية فضم (120) فقرة موزعة عشوائيا، وأمام كل فقرة تدريج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). وتم تطبيق المقياس على عينة أولية مكونة من (40) طالبا بهدف التأكد من سلامة ووضوح فقرات وتعليمات المقياس .

كذلك طبق المقياس مرة أخرى تطبيقا أوليا بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للفقرات على عينة من (298) طالبا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجريت التحليلات الإحصائية على بيانات العينة الأولية ؛ لإستخراج معاملات إرتباط الفقرات بالمهارات الرئيسة والفرعية التي تنتمي إليها، وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بوساطة معامل الإرتباط الثنائي النقطي (Point Biseral)؛ بهدف معرفة الفقرات التي تتمتع بدرجات الارتباط الأعلى للإبقاء عليها في المقياس بناءً على اراء المحكمين، وعلى القدرة التمييزية للفقرات، فقد جرى حذف (60) فقرة من أصل (120) فقرة ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (60) فقرة منها (27) فقرة إيجابية، و(33) فقرة سلبية، وبذلك تكونت كل مهارة فرعية من (3) فقرات، وكل مهارة رئيسة من (6) فقرات، وأمام كل فقرة تدريجا خماسيا حسب أسلوب ليكرت (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وتبدأ رقميا من خمس درجات للاستجابة دائما ودرجة واحدة للاستجابة أبدا للفقرات الأيجابية والعكس للفقرات السلبية بحيث تعكس كل استجابة إنطباق الفقرة على المفحوص، وتتراوح الدرجة على المقياس الكلي من (60) الى (300) درجة، أما الدرجة على المهارة الرئيسة فتتراوح بين (6-30)، ولتوضيح معنى الدرجة المتحققة على المقياس والتي تعبر عن درجة إمتلاك الفرد المستجيب للمقياس للمهارة الكلية لتفكير اتخاذ القرار التي يقيسها المقياس الى اربعة مستويات، فقد تم عمل درجات قطع (cut off scores) لتوضيح هذه المستويات على النحو التالي:

- الدرجة الكلية على المقياس أقل من (120) تعبر عن مستوى مهارة متدنية.
- الدرجة الكلية على المقياس من (150) – (179) تعبر عن مستوى مهارة متوسطة.
- الدرجة الكلية على المقياس من (180) – (239) تعبر عن مستوى مهارة فوق المتوسط.
- الدرجة الكلية على المقياس من (240) – (300) تعبر عن مستوى مهارة عالية.

صدق المقياس في صورته الأصلية

تم التوصل إلى تمتع المقياس في صورته النهائية بدلالات صدق على النحو التالي:

1. صدق المحكمين: حيث اتفق سبعة من المحكمين على صلاحية كامل فقرات المقياس وبنسبة (70%).
2. الصدق التمييزي: للتأكد من القدرة التمييزية لكل فقرة حسب ارتباط كل فقرة بالمهارة الرئيسة وبالمهارة الفرعية التي تنتمي اليها، وحسب إرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس بإستخدام معامل الأرتباط الثنائي النقطي (Point Biseral).
3. صدق البناء: تم إستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسة، حيث تبين أن هناك (18) عاملا تشبعت عليها الفقرات بدرجة تزيد على (0.30) فبلغت نسبة التباين الذي تفسره هذه العوامل (65.3%) من التباين الكلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار في صورته الأصلية

حسب الثبات بطريقة الأتساق الداخلي للمقياس ككل بإستخدام معادلة كرونباخ الفا الذي بلغ (0.95)، وحسب الثبات بطريقة الأتساق الداخلي للمهارات الرئيسة المكونة للمقياس حيث تراوحت معاملات الثبات للمهارات الرئيسة بين (0.89- 0.57)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ولأغراض الدراسة الحالية وفي ضوء دلالات الصدق التي يتمتع بها المقياس في صورته الأصلية، وكونه مطبقا على البيئة العربية، فقد تم إستعراض كامل فقرات المقياس حيث لم تشر أي فقرة من فقراته إلى وجود بعد ثقافي يختلف عن ثقافة أفراد العينة التي طبق عليها المقياس في الدراسة الحالية، كما أن المقياس يتناسب مع أعمار مجتمع الدراسة، فضلاً عن ان الذين قاموا بتحكيمه هم من مدرسي الجامعات الأردنية، لذا فقد تم الأكتفاء بتلك الدلالات. أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية مكونة من (40) طالبا من غير عينة الدراسة، حيث تم احتساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا، فبلغ معامل الأتساق الداخلي 0.82، وهذا يتوافق مع الدلالات للمقياس في صورته الأصلية. ويظهر مقياس إتخاذ القرار في صورته النهائية وفق ملحق رقم (5).

الأداة الثالثة: اختبار التحصيل

من أجل إعداد أداة تقيس تحصيل الطلبة لاستخدامها في هذه الدراسة تمت مراجعة الأدب التربوي، وتم إعداد الإختبار التحصيلي المستخدم في هذه الدراسة في صورته النهائية وفق الإجراءات التالية :

أ. مادة التدريس:

تم اختيار مساق علم النفس التربوي الذي يعتمد على مرجع أساسي في علم النفس التربوي (عدس وقطامي)، (2004)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.

الكتاب الرئيس يتضمن ثمانية موضوعات من موضوعات علم النفس التربوي وهي الموضوعات التي وردت في خطة كلية العلوم التربوية والاجتماعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية والتي تسري على كافة كليات المجتمع في الأردن.

ب. وحدات التدريس:

الوحدات التي تم تغطيتها في النموذج ثماني وحدات وفق العناوين التالية:

الوحدة الأولى: التعريف بعلم النفس التربوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة الثانية: الأهداف التعليمية.

الوحدة الثالثة: الذكاء.

الوحدة الرابعة: النمو المعرفي.

الوحدة الخامسة: الدافعية والانتباه.

الوحدة السادسة: مفهوم التعلم ونظرياته.

الوحدة السابعة: التذكر وانتقال أثر التدريب.

الوحدة الثامنة: تقويم العملية التعليمية.

ج. وصف المادة: (في ضوء الخطة المحددة من جامعة البلقاء التطبيقية)

تتناول هذه المادة علم النفس التربوي من حيث تعريفه، وعلاقته بفروع علم النفس ومكوناته، وأهدافه، ومناهج البحث فيه، كما يتناول الأهداف التربوية من حيث مستوياتها ومحكات الأهداف السلوكية وأبعادها وصياغتها، وتركز المادة على المناهج الأساسية للنمو ونظرياته وعملياته، وخصائصه الخاصة إلى نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، وتبحث المادة أيضاً في ميادين الذكاء، والتذكر، والدافعية، والتفاعل الصفي، وتقويم العملية التعليمية.

د. أهداف المادة: (في ضوء الخطة المحددة من جامعة البلقاء التطبيقية)

تهدف هذه المادة بشكل عام إلى تمكين الدارس من أن يكون معلماً أكثر فاعلية إذ ستكسبه ما يلي:

1. نظرة شمولية لعلم النفس التربوي ماهيتة وأهدافه.

2. مهارة إعداد الأهداف السلوكية.

3. فهماً لعملية نمو الطالب ومراحلة وما يترتب على ذلك من أساليب تعامل مناسبة.

4. فهماً لموضوع الذكاء وتطبيقاته في المدارس.

5. فهماً للدافعية وأهميتها في التحصيل ووسائل تحسين دافعية الطلبة.

6. معرفة ببعض نماذج التعلم وتطبيقاتها التربوية.

7 . فهما للذاكرة وأقسامها .

8 . أن يلم الطالب بمفاهيم الأختبارات والقياس والتقويم .

هـ. تم إعداد جدول مواصفات لوحدات المقرر الثمانٍ روعي فيها الوزن النسبي لكل وحدة من الوحدات حيث تم تحديد أهداف كل وحدة، ثم صياغة سؤال عن كل هدف من الأهداف. ويظهر ذلك من خلال جدول (2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (2)

جدول المواصفات للإختبار التحصيلي

المادة: علم النفس التربوي الفصل الدراسي: الأول

الموضوعات الوحدات الدراسية	الأسئلة	الأهداف (مخرجات التعلم) ـ مستويات المعرفة						عدد الحصص	مجموع الأسئلة	الوزن النسبي للموضوعات %
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم			
التعريف بعلم النفس التربوي	الأسئلة	3		2	1			3	6	%8.3
الأهداف التعليمية	الأسئلة	2	1		3		2	4	8	%11.1
الذكاء	الأسئلة	2	3	1				3	6	%8.3
النمو المعرفي	الأسئلة	5	5	5	1			6	16	%16.7
الدافعية والأنتباه	الأسئلة	3	5					4	8	%11.1
مفهوم التعلم ونظرياته	الأسئلة	4	5		5		2	7	16	%19.5
التذكر وانتقال أثر التدريب	الأسئلة	2	5	2	1	1	1	5	12	%13.9
تقويم العملية التعليمية	الأسئلة	2	6					4	8	%11.1
العدد الإجمالي لأهداف كل مستوى		23	30	10	11	1	5	4	80	100
مجموع الأسئلة		23	30	10	11	1	5			
الوزن النسبي للأهداف		%28.75	%37.5	%12.5	%13.75	%1.25	%6.25		100	

عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة 36 مجموع أهداف المادة كاملة 50 عدد الأسئلة 80 عدد الدرجات 80

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و. تم صياغة ثمانين فقرة للإختبار من نوع الإختيار من متعدد في صورته الأولية وقد روعي في إعداد فقرات الإختبار عدة أمور هي:

- أن تكون الفقرة مباشرة في قياس الهدف.

- أن تكون الفقرة واضحة لغويا.

ز. عرضت الفقرات في صورتها الأولية على (8) محكمين من ذوي الأختصاص في مجال القياس وعلم النفس. وهذه الفقرات تظهر في ملحق رقم (6) وطلب من كل محكم إبداء رأيه في الفقرات الواردة في الإختبار وفق المعايير التالية:

- سلامة الصياغة.

- مقروئية الفقرات.

- أية ملاحظات أو تعديلات.

وقد أعاد (7) محكمين من أصل (8) الإختبار، وقد فرغت أراء المحكمين في جدول أعد لهذا الغرض، حيث اشار المحكمون السبعة الى طول الأختبار والى وجود بعض الأخطاء اللغوية، وإستنادا الى أراء المحكمين اللغوية فقد أعيدت صياغة بعض الفقرات لغويا كما يتضح في الجدول التالي.

جدول (3)

جدول يبين الفقرات المعدلة لغويا قبل التعديل وبعد التعديل

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
: واحدة مما يلي لا تعبر عن الدافع. أ. حالة فسيولوجية. ب. حالة سيكولوجية. ج. لا يمكن ملاحظته مباشرة. د. مفهوم أو تكوين فرضي.	: واحد مما يلي لا يعبر عن الدافع. أ. حالة فسيولوجية. ب. حالة سيكولوجية. ج. لا يمكن ملاحظته مباشرة. د. مفهوم أو تكوين فرضي.
: البيئة الفقيرة عامل حاسم لجعل الذكاء: أ. متدن. ب. متوسط. ج. مرتفع. د. متذبذب.	: تعتبر البيئة الفقيرة عامل حاسم لجعل الذكاء: أ. متدن. ب. متوسط. ج. مرتفع. د. متذبذب.
: واحدة من الآتي لا يعد من مجالات علم النفس التربوي: أ. التطور والنمو. ب. التعلم والتعليم. ج. الدافعية. د. الأدارة المدرسية.	: واحد مما يلي لا يعد من مجالات علم النفس التربوي: أ. التطور والنمو. ب. التعلم والتعليم. ج. الدافعية. د. الأدارة المدرسية.
: يشتمل مفهوم الدافع للتعلم على العناصر التالية عدا : أ. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي. ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر. ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية. د. تنظيم البيئة الصفية.	: يشمل مفهوم الدافعية للتعلم على العناصر التالية ما عدا: أ. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي. ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر. ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية. د. تنظيم البيئة الصفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

: بناء المعرفة من خلال تحويل أجزاء الخبرة إلى نظام ذي معنى يشير إلى: أ. التعلم المعرفي. ب. التعلم السلوكي. ج. التعلم الإنساني. د. التعلم الإستبصاري.	: أن بناء المعرفة من خلال تحويل أجزاء الخبرة إلى نظام ذو معنى يشير إلى: أ. التعلم المعرفي. ب. التعلم السلوكي. ج. التعلم الإنساني. د. التعلم الإستبصاري.
: ترتيب مستويات الأهداف المعرفية حسب هرمية بلوم: أ. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم. ب. معرفة، تطبيق ، فهم ، تحليل، تركيب،تقويم. ج. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل تقويم، تركيب. د. معرفة، تطبيق، تحليل، تركيب، فهم، تقويم. : يشير نجاح الطالب في دراسته الجامعية إلى: أ. أن ذكاءه احد شروط هذا النجاح. ب. أن ذلك يعود العوامل اخرى لدى الفرد متعلقة بالدافعية ومزاياه الشخصية. ج. أن ذلك يعود لميوله. د. جميع ما ذكر.	: الترتيب الصحيح لمستويات الأهداف المعرفية حسب هرمية بلوم: أ. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم. ب. معرفة، تطبيق ، فهم ، تحليل، تركيب،تقويم. ج. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل تقويم، تركيب. د. معرفة، تطبيق، تحليل، تركيب، فهم، تقويم. : يشير نجاح الطالب في دراسته الجامعية إلى: أ. أن ذكاءه احد شروط هذا النجاح. ب. أن ذلك يعود العوامل اخرى لدى الفرد متعلقة بالدافعية ومزاياه الشخصية. ج. أن ذلك يعود لميوله. د. جميع ما ذكر.
: حسب بياجيه فإن الطفل في سن الخمسة أشهر لا يستمر في البحث عن كرته إذا ما تدحرجت خلف لعبة أخرى والسبب في ذلك هو: أ. أن تفكيره يعتمد على المحاولة والخطأ. ب. أنه لم يطور مبدأ الاحتفاظ. ج. أنه لم يطور مبدأ ثبات الأشياء. د. أن تفكيره محدود "بهنا والآن".	: حسب بياجيه فإن الطفل في سن الخمسة شهور لا يستمر في البحث عن كرته إذا ما تدحرجت خلف لعبة أخرى والسبب في ذلك هو: أ. أن تفكيره يعتمد على المحاولة والخطأ. ب. أنه لم يطور مبدأ الاحتفاظ. ج. أنه لم يطور مبدأ ثبات الأشياء. د. أن تفكيره محدود "بهنا والآن".
: عبارة واحدة صحيحة حول العلاقة بين النضج والتعلم. أ. التعلم لا يتخطى الحدود التي يضعها النضج ب. اختلاف ظروف التعلم تؤثر على معدل النضج. ج. النضج كافي لوحده لتحقيق عملية التعلم. د. النضج خاص بالمهارات الحركية.	: عبارة واحدة صحيحة حول العلاقة بين النضج والتعلم. أ. التعلم لا يتخطى الحدود التي يضعها النضج. ب. اختلاف ظروف التعلم تؤثر على معدل النضج. ج. النضج كاف لوحده لتحقيق عملية التعلم. د. النضج خاص بالمهارات الحركية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

: مراحل التطور المعرفي: أ. تتالى حسب تسلسل ثابت لا يتغير. ب. يختلف ترتيبها من طفل لاخر. ج. تحدث في نفس العمر لدى جميع الأطفال. د. لا يتأثر فيها اللاحق بالسابق.	: مراحل التطور المعرفي: أ. تتوالى حسب تسلسل ثابت لا يتغير. ب. يختلف ترتيبها من طفل لاخر. ج. تحدث في نفس العمر لدى جميع الأطفال. د. لا يتأثر فيها اللاحق بالسابق.
: تذكر الفرد خبرة ماضية في ضوء خبرة حالية يشير إلى مفهوم: أ. الشبكات. ب. المخططات. ج. الإستبصار. د. التعزيز.	: تذكر الفرد لخبرة ماضية في ضوء خبرة حالية يشير إلى مفهوم: أ. الشبكات. ب. المخططات. ج. الإستبصار. د. التعزيز.

وقد أجري تحليل لنتائج تقييم المحكميين، واظهرت النسب المئوية اتفاق المحكمين على مناسبة الفقرات بنسبة (70%) وفي ضوء هذه النتائج فقد تم حذف (8) فقرات.والفقرات التي تم حذفها تظهر في جدول رقم (4)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (4)

الفقرات التي تم حذفها وفق آراء المحكمين

س1: الترتيب الأكثر أهمية للعوامل المؤثرة في عملية التعلم والتعليم أ. خصائص المتعلم ـ خصائص المعلم ـ سلوك المعلم والمتعلم. ب. الصفات الطبيعية للمدرسة ـ المادة الدراسية ـ صفات المجموعة. ج. خصائص المتعلم ـ الصفات الطبيعية للمدرسة ـ المادة الدراسية. د. سلوك المعلم والمتعلم ـ صفات المجموعة ـ القوى الخارجية.
س2: يهدف علم النفس التربوي إلى تحقيق فاعلية العملية التعليمية التعلمية بتركيزه على: أ. المتعلم والمعلم. ب. تحسين التعلم والتعليم الصفي. ج. التركيز على التغيرات النمائية لتحقيق الشخصية المتكاملة. د. جميع ما ذكر.
س3: يصنف الهدف "أن يكون الطالب قادراً في نهاية الدرس على فهم القصيدة" بأنه هدف أ. تعليمي جيد. ب. يمكن قياسه ج. إنفعالي. د. لا يمكن قياسه.
س4: يستطيع الطفل التحكم في عضلات يده قبل التحكم في عضلات إصبعه أن هذا يمكن تفسيره من خلال مبدأ النمو: أ. ينمو الأفراد المختلفون بسرع مختلفة. ب. كل جزء أو جهاز له خط سير نمائي خاص. ج. يسير النمو من العام للخاص. د. هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة.
س5: يشير ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة بالذاكرة إلى: أ. إستراتيجية تدريس. ب. ربط مثير بإستجابة. ج. زيادة دافعية. د. لا شيء مما ذكر.
س6: يفهم الناس أن السرقة عملية غير قانونية عند قراءتهم لقصة تتحدث عن السرقة دون أن تذكر القصة أن السرقة عملية غير قانونية. أحدى الخيارات التالية لا تفسر هذه العبارة. أ. خبرات الفرد السابقة. ب. انتقال أثر التعلم. ج. أبنية الفرد المعرفية. د. تذكرهم لقصص شبيهة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س7: يهدف المنهج الوصفي إلى تحديد: أ. الأسباب المؤدية للظاهرة. ب. واقع الظاهرة. ج. العوامل ذات الصلة بالظاهرة. د. كل ما سبق.
س8: قام احد المدرسين بوضع طالب انطوائي في مجموعة صفية نشطة، وذلك للتقليل من إنطوائية الطالب، وتنمية مهاراته الاجتماعية أن هذا المعلم يحاول أن يحقق احد الأهداف التالية من أهداف العلم: أ. الوصف. ب. الفهم. ج.التنبؤ. د. الضبط.

بعد أن أصبحت فقرات الأختبار محكمة ومنقحة تم بناء الأختبار في صورته الأولية فضم (72) فقرة من فقرات الأختيار من متعدد وزعت عشوائيا، وأعدت صفحة البيانات المطلوب من المستجيب للأختبار ان يملأها، وكذلك أعدت صفحة التعليمات.والملحق رقم (6) يبين الفقرات في صورتها الأولية .

ح. تم تطبيق فقرات الأختبار المتبقية على عينة إستطلاعية مكونة من (60) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة بهدف إستخراج الخصائص السيكومترية للفقرات (الصعوبة، التمييز)، وقد قام الباحث بتطبيق المقياس حيث عرف بنفسه، وبين أن لديه دراسة علمية تحتاج الى تطبيق إختبار للتحصيل، وطلب من الطلبة قراءة صفحة التعليمات ثم البدء بالإجابة، واكد ضرورة أن يذكر الطلبة أي فقرة أو بديل غير واضح، ووزع الأختبار عليهم وبدأ الطلبة في الإجابة عن الإختبار، ولم يرد أية ملاحظة للطلبة حول الأختبار.

وقد أجريت التحليلات الإحصائية على بيانات العينة الأستطلاعية وهي معامل صعوبة الفقرة ، والذي تراوح بين 0.25 الى 0.95 وحساب معامل تمييز الفقرة ، والذي تراوح بين -0.31 الى 0.91 ويظهر ذلك من خلال ملحق رقم (1)

وبناء على التحليلات الإحصائية فقد تم حذف (12) فقرة من أصل (72) فقرة. طبقت على العينة الأولية وهذه الفقرات تظهر في الجدول التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (5)

الفقرات التي تم حذفها بعد إجراء التحليلات الأحصائية

س1: يصنف الهدف السلوكي: "أن يعرب الطالب الكلمات التي تحتها خط في الدرس" بأنه مستوى: أ. تطبيق. ب. تحليل. ج. تركيب. د. تقويم.
س2: أي من العبارات التالية خاطئة: أ. التعلم لا يتوقف مع توقف نمو الذكاء. ب. الذكاء يرتبط بالوراثة والنمو معاً. ج. سوء التغذية والمرض يمكن أن يخفضا من مستوى طول الفرد. د. مزيد من التغذية والظروف البيئية الجيدة يمكن أن يزيد الطول عن حده المقرر.
س3: يشير مفهوم العمر العقلي إلى: أ. المرحلة النمائية التي يمر فيها الفرد. ب. مقدار تحصيل الفرد في صف معين. ج. المعدل التراكمي المرتبط بسنوات الدراسة التي امضاها الطالب. د. نجاح الفرد في الإجابة على أسئلة خاصة بسنة من السنوات بصرف النظر عن عمر الفرد الحقيقي.
س4: أي من العبارات <u>خطأ</u> حول البنية المعرفية: أ. حالة التفكير الثابتة التي لا تتغير. ب. حالة التفكير المميزة للمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد. ج. حالة تفكير تتغير بتغير العمر. د. لكل مرحلة نمائية بنى عقلية مختلفة.
س5: تعتبر الوظيفة العقلية: أ. ثابتة لا تتغير. ب. موروثة. ج. عمليات يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة. د. مرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد.
س6: تصنف نظرية أريكسون على أنها نظرية في النمو: أ. السلوك المعرفي. ب. الجنسي الإجتماعي. ج. النفس الإجتماعي. د. النفسي العصبي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س7: واحد مما يلي لا يعد من الوظائف الأساسية للدافعية: أ. تنشيط السلوك. ب. توجيه السلوك. ج. المحافظة على إستدامة السلوك. د. إستدعاء السلوك الأفضل.
س8: عندما يلجأ شخص ما نحو ما هو جديد فهذا يفسر من خلال: أ. الحاجات. ب. الدوافع. ج. الحوافز. د. الحوافز والدوافع.
9: عندما يتيح المعلم للطالب أن يكون متفاعلاً ولديه حرية في أثناء الحصة فهذا يشير إلى نمط التعلم: أ. المعرفي. ب. الإنساني. ج. السلوكي. د. الاستبصاري.
س10: ركز المعلم على غياب أحد طلبته عن الحصة وأبدى إهتماماً بمعرفة ظروف الطالب هذا يشير إلى أن المعلم: أ. معرفي. ب. إنساني. ج. سلوكي. د. جميع ما ذكر.
س11: يعمل المعلم بشكل أساسي على تطوير الذاكرة: أ. الحسية ب. قصيرة المدى ج. الإجرائية د. طويلة المدى
س12: اثناء تدريسه يركز المعلم على تقديم مشكلات للطلبة هذا يشير إلى التأكيد على الذاكرة: أ. الحسببة. ب. الإجرائية. ج. طويلة المدى. د. قصير المدى.

حيث أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (60) فقرة من نوع الإختيار من متعدد، كما يظهر في ملحق (8).

وقد تم التحقق من ثبات الإختبار التحصيلي من خلال حساب معادلة كودر – ريتشاردسون 20 (Kuder – Rechardson KR20)0حيث بلغ الثبات (0.86).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات التطبيق:

أ: إجراءات تطبيق القياسات القبلية والبعدية:

بعد إختيار وإعداد أدوات الدراسة الثلاث (نموذج التدريس التفاعلي، مقياس مهارات اتخاذ القرار، وإختبار التحصيل)، والتأكد من دلالات الصدق والثبات لها في صورها الأصلية، ومن خلال تحكيمها وتطبيقها على عينات إستطلاعية، جرى تطبيقها على أفراد عينة الدراسة حسب التصميم الموضوع لها، فقد تم إختيار عينة طلبة كليات المجمتع الدارسين لمساق علم النفس التربوي وتعيينهم في مجموعتين ضابطة وتجريبية، جرى تطبيق مقياس مهارات إتخاذ القرار واختبار التحصيل كل على حدة على أفراد المجموعتين كقياس قبلي سبق تطبيق النموذج عليهم، وبعد الإنتهاء من تدريس طلبة المجموعة التجريبية وفق نموذج التدريس التفاعلي، جرى تطبيق المقاييس نفسها على جميع المفحوصين كقياس بعدي، وذلك من أجل مقارنة أداء أفراد المجموعتين على القياسين القبلي والبعدي، والتأكد من فاعلية النموذج.

ب: إجراءات تطبيق النموذج :

بعد إجراء القياسات القبلية على عينة المجموعتين الضابطة والتجريبية، جرى تطبيق نموذج التدريس التفاعلي على المجموعة التجريبية، حيث استغرق التطبيق فصلا دراسيا بواقع (3) جلسات أسبوعية (50) دقيقة للجلسة الواحدة من خلال الفترة من 2006/2/8 وحتى 2006/5/30. وقد سارت الإجراءات وفق التالي:

- **بعد أن تم تعيين طلبة الكلية العربية عشوائيا كمجموعة تجريبية تم التنسيق مع إدارة الكلية التي اطلعت على موضوع الدراسة، وحصلت على كتاب رسمي من الجامعة يشير الى عنوان الدراسة ورغبة الجامعة بتسهيل مهمة الباحث.**
- **تم اطلاع مدرس المادة على موضوع الدراسة، وتمت مناقشة التدريس التفاعلي والاستراتيجيات المستخدمة، وتم تزويده بالنموذج التدريسي ليطلع عليه من أجل مزيد من المناقشة.**
- **تم الأتفاق مع مدرس المادة على أن يقدم الباحث الجلسة الأولى من جلسات النموذج لكي تشكل للمدرس نموذجا أوضح لأليات التطبيق، وبعد إنتهاء الباحث من تقديم الجلسه تمت مناقشة أداء الباحث مع مدرس المادة.**
- **تم الأتفاق على حضور الباحث للجلسة اللاحقة التي قدمها مدرس المادة، وقد تمت مناقشة أداء المدرس والتزامه بكيفية تطبيق النموذج التدريسي.**
- **تم تزويد المدرس بصور عن صحائف العمل التي يحتاجها لتطبيق النموذج التدريسي وهي الصحائف المرفقة في الملحق رقم (4).**
- **تم الأتفاق مع المدرس حول امكانية مشاهدة بعض الجلسات من قبل الباحث، ومن خلال تلك الجلسات تمت مناقشة ملاحظات الباحث على أداء المدرس وتفاعل الطلبة مع الأنشطة المقدمة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أما طلبة المجموعة الضابطة فقد تابع الباحث بعض المحاضرات التي قدمها مدرس المادة وتابع التزامه بإعطاء المادة وفقا لبنود الخطة القائمة على الكتاب المقرر .

تصميم الدراسة ومعالجتها الإحصائية:

يظهر تصميم الدراسة ومعالجته الأحصائية من خلال الجدول (6)

الجدول (6)

تصميم الدراسة (المجموعات والقياسات)

المجموعة التجريبية	O_1	×	O_2
المجموعة الضابطة	O_1		O_2

حيث إن:

O_1: القياس القبلي (مقياسان). (مقياس اتخاذ القرار، واختبار التحصيل لمادة علم النفس التربوي).

×: المعالجة (النموذج).

O_2: القياس البعدي (مقياسان).

وللتحقق من فرضيات الدراسة، تم إستخراج المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة للأداء القبلي والبعدي على مقاييس: مهارات تفكير إتخاذ القرار، وإختبار التحصيل. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائياً، تم إستخدام تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات الأداء على المقاييس القبلية والبعدية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية نموذج في التدريس التفاعلي المستند للنظرية التوليدية في مهارات تفكير اتخاذ القرار والتحصيل لدى طلبة كليات المجتمع الدارسين لمادة علم النفس التربوي، وتم تحليل البيانات المتجمعة عن أفراد العينة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس مهارات تفكير اتخاذ القرار، واختبار التحصيل باستخدام أسلوب تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA). وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب ترتيب فرضياتها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار تعزى إلى المجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد ازالة اثر الفروق القبلية ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والإناث والتفاعل بينهما.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما على مهارات تفكير اتخاذ القرار

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
تجريبية	191.866	2.964	197.914	2.267	194.890
ضابطة	186.231	2.681	187.791	2.217	187.011
المجموع الكلي	189.048	1.977	192.852	1.583	

* بعد إزالة أثر الفروق القبلية

تشير النتائج المبينة في الجدول (7) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على مهارات تفكير اتخاذ القرار. ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في مهارات تفكير اتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	179.526	1	179.526	1.942	0.169
المجموعة	853.036	1	853.036	9.229	*0.004
الجنس	207.549	1	207.549	2.246	0.140
المجموعة x الجنس	71.929	1	71.929	0.778	0.381
الخطأ	5175.840	56	92.426		
الكلي	6603.016	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha < 0.05$.

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك في الجدول (8) الى وجود أثر دال إحصائيا للمجموعة على مهارات تفكير اتخاذ القرار، حيث كانت قيمة ف (1 ، 56) = 9.229 والقيمة الأحتمالية(0.004)=p . وهذا يشير الى وجود فرق بين متوسطي الأداء البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة، وبالرجوع للجدول (7) يتضح ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية مما يشير الى فاعلية النموذج في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار. في حين لم تشر النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس .

النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية لمهارات تفكير اتخاذ القرار

فيما يلي النتائج المتعلقة بالفرضيات الفرعية الخاصة بالفرضية الأساسية الأولى مرتبة حسب مهارات التفكير العشر على النحو التالي :

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى: التي تنص انه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة فهم الموقف المشكل) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية ويبين الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة فهم الموقف المشكل

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ضابطة	17.755	0.959	17.841	0.791	17.798
تجريبية	18.166	0.887	18.021	0.783	18.093
المجموع الكلي	17.96	0.651	17.931	0.523	

تشير النتائج المبينة في الجدول (9) الى إختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة حيث يلاحظ ان متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج اعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية الأولى (مهارة فهم الموقف المشكل الذي يحتاج الى قرار). ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في مهارة فهم الموقف المشكل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	3.907	1	3.907	0.387	0.536
المجموعة	1.197	1	1.197	0.119	0.732
الجنس	0.012	1	0.012	0.001	0.972
المجموعةxالجنس	0.164	1	0.164	0.016	0.899
الخطأ	565.109	56	10.091		
الكلي	570.852	60			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول(10) الى عدم وجود أثر دال احصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة والجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس غير دالة احصائيا عند مستوى (α > 0.05). وهذا يشير الى عدم وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية:

التي تنص انه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة التعرف على المسؤول عن اتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية، ويبين الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والإناث والتفاعل بينهما.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة التعرف على المسؤول عن اتخاذ القرار

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
ضابطة	17.44	1.03	17.36	0.795	17.405
تجريبية	18.232	0.958	18.026	771.	18.129
المجموع الكلي	17.838	0.688	17.696	0.553	

تشير النتائج المبينة في الجدول (11) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية الثانية (مهارة التعرف على المسؤول عن اتخاذ القرار). ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في مهارة التعرف على المسؤول عن اتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	21.118	1	21.118	1.87	0.177
المجموعة	7.032	1	7.032	0.623	0.433
الجنس	0.289	1	0.289	0.026	0.873
المجموعةxالجنس	0.059	1	0.059	0.005	0.943
الخطأ	632.307	56	11.291		
الكلي	670.787	60			

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (12) الى عدم وجود أثر دال إحصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة والجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس غير دالة إحصائيا عند مستوى (α > 0.05). وهذا يشير الى عدم وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثالثة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية، ويبين الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والإناث والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
ضابطة	18.365	0.743	18.267	0.621	18.316
تجريبية	19.064	0.704	18.65	0.581	18.857
المجموع الكلي	18.714	0.484	18.459	0.389	

تشير النتائج المبينة في الجدول (13) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ ان متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية الثالثة (مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار). ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	3.917	1	3.917	0.704	0.405
المجموعة	2.642	1	2.642	0.475	0.494
الجنس	0.941	1	0.941	0.169	0.683
المجموعةxالجنس	0.361	1	0.361	0.065	0.800
الخطأ	311.739	56	5.567		
الكلي	316.918	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha > 0.05$.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (14) إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا للمجموعة حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة والجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس غير دالة إحصائيا عند مستوى (α < 0.05). وهذا يشير الى عدم وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الرابعة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة تقدير حاجة الموقف لأتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية، ويبين الجدول رقم (15) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة تقدير حاجة الموقف لأتخاذ القرار

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
تجريبية	20.509	0.91	21.389	0.728	20.949
ضابطة	16.87	0.842	16.846	0.694	16.858
المجموع الكلي	18.69	0.622	19.118	0.499	

تشير النتائج المبينة في الجدول (15) الى إختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية الرابعة (مهارة تقدير حاجة الموقف لأتخاذ القرار) ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي المشترك لفحص دلالة الفروق في مهارة تقدير حاجة الموقف لإتخاذ القرار حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	9.798	1	9.798	1.078	0.304
المجموعة	236.188	1	236.188	25.993	*0.000
الجنس	2.589	1	2.589	0.285	0.596
المجموعةxالجنس	2.933	1	2.933	0.323	0.572
الخطأ	508.839	56	9.086		
الكلي	815.672	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha < 0.05$.

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (16) إلى وجود أثر دال إحصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha < 0.05$). وهذا يشير الى وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة وبالرجوع للجدول (15) يتضح أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية على مهارة حاجة الموقف لأتخاذ القرار. في حين لم تشر النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الخامسة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية ويبين الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
ضابطة	19.342	0.799	19.139	0.617	19.241
تجريبية	19.231	0.726	19.301	0.606	19.266
المجموع الكلي	19.287	0.538	19.22	0.431	

تشير النتائج المبينة في الجدول (17) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية الخامسة (مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية) ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	49.453	1	49.453	7.231	0.009
المجموعة	0.009	1	0.009	0.001	0.971
الجنس	0.063	1	0.063	0.009	0.924
المجموعةxالجنس	0.269	1	0.269	0.039	0.844
الخطأ	382.998	56	6.839		
الكلي	435.311	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha > 0.05$.

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (18) إلى عدم وجود أثر دال احصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة والجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس غير دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha > 0.05$). وهذا يشير الى عدم وجود فروقات في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية السادسة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد ازالة اثر الفروق القبلية ويبين الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والإناث والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
تجريبية	19.4	0.768	19.184	0.591	19.292
ضابطة	17.802	0.695	17.624	0.582	17.713
المجموع الكلي	18.601	0.516	18.404	0.413	

تشير النتائج المبينة في الجدول (19) إلى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية السادسة (مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين) . ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

الجدول (20)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي المشترك لفحص دلالة الفروق في مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	6.307	1	6.307	1.008	0.32
المجموعة	34.202	1	34.202	5.463	*0.023
الجنس	0.551	1	0.551	0.088	0.768
المجموعةxالجنس	0.005	1	0.005	0.001	0.978
الخطأ	350.576	56	6.26		
الكلي	403.049	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha < 0.05$.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (20) الى وجود أثر دال إحصائيا للمجموعة حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة دالة إحصائيا عند مستوى (α < 0.05). وهذا يشير الى وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة وبالرجوع للجدول (19) يتضح أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية على مهارة طلب المساعدة الذهنية. في حين لم تشر النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بين المجموعة والجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية السابعة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة البحث عن البدائل لأتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد ازالة اثر الفروق القبلية ويبين الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة البحث عن البدائل لإتخاذ القرار

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
تجريبية	20.987	0.804	20.845	0.670	20.916
ضابطة	17.398	0.74	16.724	0.648	17.061
المجموع الكلي	19.192	0.544	18.785	0.437	

تشير النتائج المبينة في الجدول (21) إلى إختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية السابعة (مهارة البحث عن البدائل لأتخاذ القرار) ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (22)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي المشترك لفحص دلالة الفروق في مهارة البحث عن البدائل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	0.231	1	0.231	0.033	0.857
المجموعة	181.19	1	181.19	25.705	*0.000
الجنس	2.405	1	2.405	0.341	0.562
المجموعةxالجنس	0.977	1	0.977	0.139	0.711
الخطأ	394.279	56	7.049		
الكلي	637.672	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha > 0.05$.

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (22) إلى وجود أثر دال احصائيا للمجموعة حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha > 0.05$). وهذا يشير الى وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة، وبالرجوع للجدول (21) يتضح ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية على مهارة البحث عن البدائل. في حين لم تشر النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثامنة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة ترتيب البدائل) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد ازالة اثر الفروق القبلية، ويبين الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة ترتيب البدائل

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
تجريبية	20.672	0.865	21.305	0.676	20.988
ضابطة	17.826	0.795	17.757	0.658	17.791
المجموع الكلي	19.249	0.587	19.531	0.472	

تشير النتائج المبينة في الجدول (23) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية الثامنة (مهارة ترتيب البدائل). ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

الجدول (24)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة ترتيب البدائل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	18.712	1	18.712	2.276	0.137
المجموعة	147.733	1	147.733	17.973	*0.000
الجنس	1.152	1	1.152	0.14	0.71
المجموعةxالجنس	1.79	1	1.79	0.218	0.643
الخطأ	460.295	56	8.22		
الكلي	639.77	60			

(*) دال إحصائياً عند α < 0.05.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (24) الى وجود اثر دال احصائيا للمجموعة حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة دالة احصائيا عند مستوى (α < 0.05). وهذا يشير الى وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة وبالرجوع للجدول (23) يتضح أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية على مهارة ترتيب البدائل. في حين لم تشر النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية التاسعة: التي تنص انه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة توقع نتائج القرار المتخذ) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية، ويبين الجدول رقم (25) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

الجدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة توقع نتائج القرار المتخذ

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
تجريبية	19.587	0.737	20.385	0.61	19.986
ضابطة	18.958	0.684	19.587	0.582	19.273
المجموع الكلي	19.272	0.481	19.986	0.387	

تشير النتائج المبينة في الجدول (25) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية التاسعة (مهارة توقع نتائج القرار المتخذ) ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (26)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في تنمية مهارة توقع نتائج القرار المتخذ حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	0.224	1	0.224	0.041	0.841
المجموعة	4.847	1	4.847	0.879	0.353
الجنس	7.377	1	7.377	1.337	0.252
المجموعةxالجنس	0.103	1	0.103	0.019	0.892
الخطأ	308.924	56	5.517		
الكلي	323.082	60			

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (26) إلى عدم وجود أثر دال احصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة والجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس غير دالة إحصائيا عند مستوى (α > 0.05). وهذا يشير الى عدم وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية العاشرة: التي تنص انه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة اختيار البديل) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد ازالة اثر الفروق القبلية، ويبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والإناث والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (27)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما لمهارة اختيار البديل

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
ضابطة	17.755	0.959	17.841	0.791	17.798
تجريبية	18.166	0.887	18.021	0.783	18.093
المجموع الكلي	17.96	0.651	17.931	0.523	

تشير النتائج المبينة في الجدول (27) الى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج اعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على المهارة الفرعية العاشرة (مهارة اختيار البديل). ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

الجدول (28)

نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في مهارة اختيار البديل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	3.907	1	3.907	0.387	0.536
المجموعة	1.197	1	1.197	0.119	0.732
الجنس	0.012	1	0.012	0.001	0.972
المجموعةxالجنس	0.164	1	0.164	0.016	0.899
الخطأ	565.109	56	10.091		
الكلي	570.852	60			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تشير نتائج التباين الثنائي المشترك في الجدول (28) إلى عدم وجود أثر دال احصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المشترك لمتغير المجموعة والجنس او للتفاعل بين المجموعة والجنس غير دالة احصائيا عند مستوى (α > 0.05). وهذا يشير الى عدم وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة والجنس والتفاعل بينهما.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص هذه الفرضية استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي(ANCOVA)، بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الأداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد إزالة أثر الفروق القبلية ويبين الجدول رقم (29) المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وللذكور والأناث والتفاعل بينهما.

الجدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل

الجنس / المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي
	المتوسط الحسابي	الإنحراف معياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	
تجريبية	46.54	1.482	44.85	1.14	45.695
ضابطة	34.929	1.342	40.089	1.119	37.509
المجموع الكلي	40.735	0.994	42.469	0.796	

تشير النتائج المبينة في الجدول (29) إلى إختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التي طبق عليها النموذج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على التحصيل. ولفحص دلالة الفروق في هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (30)

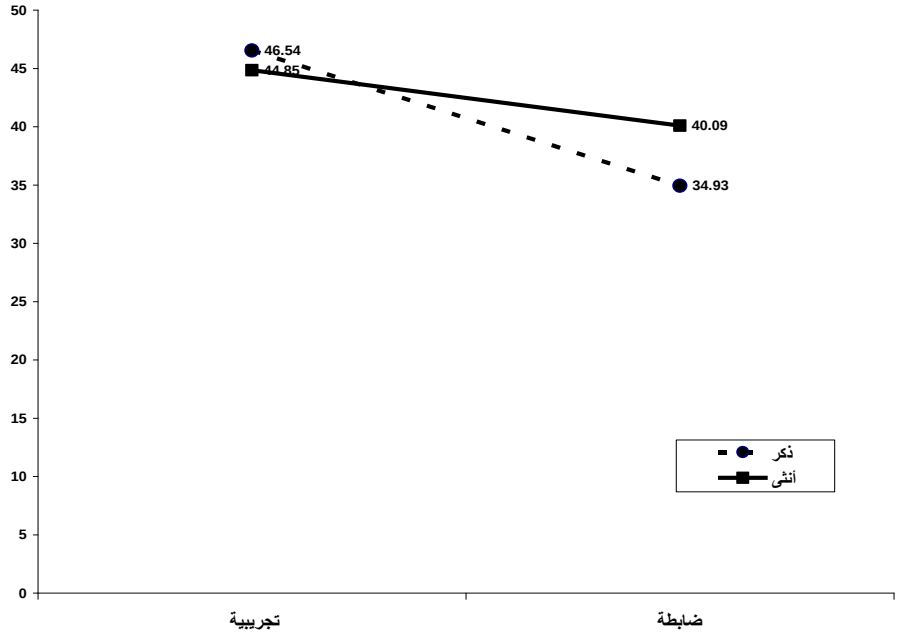
نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي لفحص دلالة الفروق في التحصيل حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإختبار القبلي	898.282	1	898.282	38.516	0.000
المجموعة	923.637	1	923.637	39.604	*0.000
الجنس	43.027	1	43.027	1.845	0.180
المجموعةxالجنس	169.381	1	169.381	7.263	*0.009
الخطأ	1306.033	56	23.322		
الكلي	2965.049	60			

(*) دال إحصائياً عند $\alpha > 0.05$.

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك في الجدول (30) إلى وجود أثر دال إحصائيا للمجموعة، حيث كانت قيمة (ف) دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha > 0.05$). وهذا يشير الى وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية والضابطة وبالرجوع للجدول (30) يتضح ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية على التحصيل. في حين إشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الجنس. كما تشير النتائج إلى وجود فروق في متوسط الأداء البعدي المعدل تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس والشكل (1) يوضح التفاعل بين المجموعة والجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



الشكل (1) تفاعل الجنس والمجموعة

www.manaraa.com

جدول رقم (31)

ملخص نتائج الفرضيات الأساسية

الفرضية	نص الفرضية	مصادر التباين	مستوى الدلالة
الأساسية الاولى	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات تفكير اتخاذ القرار تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما	المجموعة	0.004*
		الجنس	0.140
		المجموعة × الجنس	0.381
الفرعية الأولى	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة فهم الموقف المشكل) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.732
		الجنس	0.972
		المجموعة × الجنس	0.899
الفرعية الثانية	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة التعرف على المسؤول عن اتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.433
		الجنس	0.873
		المجموعة × الجنس	0.943
الفرعية الثالثة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة تحديد الأهداف من اتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.494
		الجنس	0.683
		المجموعة × الجنس	0.800
الفرعية الرابعة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة تقدير حاجة الموقف الى اتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.000*
		الجنس	0.596
		المجموعة × الجنس	0.572

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرعية الخامسة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة التفكير في متطلبات القرار الذهنية) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.971
		الجنس	0.924
		المجموعة × الجنس	0.844
الفرعية السادسة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة طلب المساعدة الذهنية من الأخرين) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	*0.023
		الجنس	0.768
		المجموعة × الجنس	0.978
الفرعية السابعة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة البحث عن البدائل لأتخاذ القرار) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	*0.000
		الجنس	0.562
		المجموعة × الجنس	0.711
الفرعية الثامنة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة ترتيب البدائل) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	*0.000
		الجنس	0.71
		المجموعة × الجنس	0.643
الفرعية التاسعة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة توقع نتائج القرار المتخذ) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.353
		الجنس	0.252
		المجموعة × الجنس	0.892
الفرعية العاشرة	"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار الفرعية (مهارة اختيار البديل) تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما.	المجموعة	0.732
		الجنس	0.972
		المجموعة × الجنس	0.899

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاساسية الثانية	لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما .	المجموعة	0000*
		الجنس	0.180
		المجموعة × الجنس	0.009

من خلال ملخص النتائج في جدول رقم (31) نجد ان النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية على مهارات تفكير اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية التي درست المادة باستخدام نموذج التدريس التفاعلي ، ولم يكن هناك اثر لكل من الجنس أو التفاعل بين المجموعة والجنس . أما فيما يتعلق بالفرضيات الفرعية لمهارات تفكير اتخاذ القرار فان الدلالة الإحصائية قد ظهرت على مهارات تقدير حاجة الموقف الى اتخاذ القرار ، ومهارة طلب المساعدة الذهنية ، ومهارة البحث عن البدائل ، ومهارة ترتيب البدائل .

كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التدريس التفاعلي ولم يظهر أثر ذو دلالة للجنس او التفاعل بين المجموعة والجنس .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية نموذج في التدريس التفاعلي لدى طلبة كليات المجتمع المختلطة في منطقة عمان الكبرى. وللتحقق من فاعلية التدريس التفاعلي تم تطوير نموذجاً تدريسياً مستنداً لإستراتيجيات التدريس التفاعلي لمعرفة تأثيرة على التحصيل وعلى مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليات المجتمع المختلطة، تم تطوير إختبار للتحصيل، وإستخدم مقياس مهارات تفكير إتخاذ القرار الذي طوره الخلف (2005). وقد جرى تطبيق القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات تفكير إتخاذ القرار وإختبار التحصيل، وتم التوصل للنتائج التي استعرضت في الفصل السابق. وفيما يلي مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً: فاعلية النموذج في مهارات تفكير إتخاذ القرار وفقا لمتغيرات المجموعة والجنس:

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين المشترك أنَّ الفروق في المتوسطات بين المجموعتين بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويمكن عزو ذلك إلى نموذج التدريس التفاعلي، حيث يشير الأدب النظري الى أن النظرية التوليدية قد أكدت دور المتعلم الإيجابي والنشط في عملية تعلمه، وأهمية دور المدرس الذي يجعل الطلبة يعملون بفاعلية، ويوفر بيئة تعلم إيجابية (Wittrock, 1991) بعكس أسلوب المحاضرة الذي يعتمد على نقل المعلومات للطلبة دون تركيز على الفهم أو التعلم طويل المدى (Murray,1996)، ودون مساعدة للطلبة على إجراء معالجات ذهنية عميقه للمحتوى فالتدريس التفاعلي يهتم بطريقة اختيار وعرض المادة بغية إستثارة دافعية التعلم (كوجك، 1979) كما انه يبنى على استراتيجيات تعمل على جعل التدريس أكثر فاعلية، وتجعل من خبرة التعلم خبرة قابلة للفهم والتوظيف (Jenassen ,1993) .

لقد أشارت النتائج إلى وجود أثر لنموذج التدريس التفاعلي في مهارات تفكير اتخاذ القرار، حيث يشير الأدب النظري لمهارات إتخاذ القرار الى أن مهارات إتخاذ القرار تتحسن من خلال التعلم والتدريب ويرتبط هذا التحسن بوجود نماذج تدريسية وتدريبية. فعملية إتخاذ القرار عملية معرفية ترتبط بخبرات الفرد وبناه المعرفية ودرجة تفاعله مع المعلومات التي تقدم له (Haukoos 1983) فاتخاذ القرار يتضمن مهارات كل منها تشير الى مستوى الإتقان في تنفيذ خطوات العمل والسرعة في الإنجاز والدقة في الأداء (قطامي وقطامي، 2001) وينظر اليها كذلك على أنها عمليات معرفية عليا، تنمو من خلال دمج مهاراتها بالمادة التدريسية التي تقدم للطلبة من خلال تصميم أنشطة المادة بشكل يعمل على تنمية مهارة أو أكثر من مهارات تفكير إتخاذ القرار (الزند، 2004).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تفكير إتخاذ القرار وعملت على تحسينه من خلال البرامج التدريسية والتدريبية، ويتضح ذلك من خلال إستعراض دراسةالقرعان (2003) التي هدفت الى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبرج الثلاثية للذكاء على اتخاذ القرار، واظهرت نتائج الدراسة أثراً يعزى للبرنامج التعليمي فيما يتصل بمستوى إتخاذ القرار. ودراسة رزق الله (2002) التي تضمنت برنامجا لتنمية مهارة اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج أثرا للبرنامج على تطوير مهارات اتخاذ القرار.

كما أن هناك دراسات عملت على تطوير مهارات إتخاذ القرار من خلال إستخدام إستراتيجيات التدريس مثل إستراتيجيات المناقشة، الأنشطة، الالعاب، والتفاعل الصفي (Kloosterman , 1994)، واستراتيجيات فهم الغموض، وايجاد البدائل، والنقاش الجماعي، (Gregory & Cleeman,2001)، وإستراتيجية التدريس التفاعلى (Clarkembun ,2000).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس، ومنها دراسة كلاركوبن (2000) التي هدفت لمعرفة تأثير برنامج يقوم على التدريس التفاعلي على أداء الطلبة وإتجاهاتهم نحو إتخاذ القرار ولم تظهر النتائج فروقا بين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة، ودراسة لشوارتس وسيل (Schwartz & Sale, 1981) حول اثر ألمجازفة في إصدار الحكم عند اتخاذ القرار وأشارت إلى عدم وجود أثر للجنس في الميل للمجازفة في إصدار الحكم عند إتخاذ القرار. ودراسة عبدون (1979) التي درست أثر المتغيرات الشخصية في درجة إتخاذ القرار لدى تلاميذ المدارس الثانوية وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين البنين والبنات في درجة اتخاذ القرار، ويتفق مع دراسات كل من القرعان (2003) ودراسة رزق الله (2002) ودراسة جيوفري (Geoffrey, 1981) .

من خلال إستعراض الدراسات السابقة التي تحدثت حول النموذج التدريسي وحول مهارات إتخاذ القرار نجد أن هذه الدراسات تشابهت مع الدراسة الحالية، باستخدامها لإستراتيجيات التدريس التفاعلي لدى بعضها، وإستخدام البرامج التعليمية لدى البعض الأخر، ورغم هذا الأتفاق إلا أن نوعية الأستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي استراتيجيات: القراءة، حل المشكلات، الملخصات، كتابة الأسئلة. تختلف عن الإستراتيجيات المستخدمة في الدراسات السابقة التي إستخدمت إستراتيجيات: حل المسائل، طرح الأسئلة، المشاركة الثنائية بالتفكير، النمذجة، دراسة الحالة، المناقشة، التعلم التعاوني. ان جميع الدراسات السابقة تختلف عن الدراسة الحالية باستثناء دراسة القرعان التي إستندت الى إطار نظري نفسي هو نظرية ستيرنبرج للذكاء بينما استندت الدراسة الحالية إلى النظرية التوليدية. ان الفروق في اداء المجموعتين التجريبية والضابطة لها دلالة ورغم ذلك نلاحظ ان هذه الفروق في المتوسطات كانت قليلة وربما يعود ذلك الى كفاءة مدرس المجموعة الضابطة من جهة وما يحتاجه تطوير المهارة من مدة زمنية أكبر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: فاعلية النموذج في زيادة التحصيل وفقا لمتغيرات المجموعة والجنس:

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين المشترك أنَّ الفروق في المتوسطات بين المجموعتين التجريبية والضابطة كانت دالة إحصائيا، حيث إزداد تحصيل طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

إن الأدب التربوي يشير الى اهمية التحصيل في حياة الفرد باعتباره مؤشرا على مقدار تقدم الطالب في دراسته واختياره للتخصص الجامعي الـذي يحـدد مستقبله العملـي (Ledoux 1993) ،، ويرتبط بعامل التحصيل توافر عامل الحرية الذي يمنح للطالب في أثناء تفاعله الصفي ومدى توظيف المدرس لأستراتيجيات التدريس، وفرص الأكتشاف، وإمكانية الأعتماد على النفس وجعل الطالب مشاركاً في عملية تعلمه، وجعل المادة اكثر تشويقا،(Haukoos1983) ، إن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت أثر البرامج التدريسيه وإستخدام الإستراتيجيات ومنها دراسة اودف (Odafe, 1987) التي قارنت بين التدريس باستخدام إستراتيجية حل المسألة الرياضية مقارنة باسلوب المحاضرة، وذلك على عينة من الطلبة الدارسين للرياضيات في برنامج للقبول الجامعي، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلاله بين تحصيل أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التي درست بإستخدام الإستراتيجية. ودراسة الجمرة (1991) التي إستخدمت إستراتيجيات حل المسألة الهندسية وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله في مقدرة الطلبة على حل المسألة الهندسية تعزى لطريقة التدريس بالإستراتيجية، ودراسة بيتس وليو (1997) Bettes & Liow التي أشارت الى أن التعليم الفعال الذي يتم بمشاركة الطلبة في أنشطة التعلم وفي المناقشة يحقق الأهداف التعليمية أكثر من الأساليب التقليدية، ودراسة جونستون وكوبر (1997) , Johnston & Cooper اللذين طورا إستراتيجية التغذية الراجعة باستخدام أسلوب طرح الأسئلة من خلال المحاضرة كبديل عن إستخدام طريقة المحاضرة التقليدية. ودراسة هيك (98 , Hake) التي وجدت أن إستخدام طرق المشاركة الفعالة مع الطلبة يجعل أدائهم أفضل من طلبة المواد التي لم يستخدم فيها المدرس طرق المشاركة الفعالة. ودراسة وينزل (1999) ,Wenzel التي أكدت على أن إستخدام إستراتيجية المشاركة الثنائية بالتفكير لدقيقتين او ثلاث دقائق تزيد من قدرة الطلبة على تذكر المادة مقارنة بالمحاضرات التي لا تستخـدم إستراتيجيـة المشاركـة الثنائيـة بالتفكيـر، كذلـك دراسـة مـاك واه وابرمي Mc (Whaw & Abrami , 2001) التي أشارت إلى أن تزويد الطلبة بأداءات مثيرة للاهتمام يمكن أن يسهل من إستخدام الإستراتيجيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ودراسة كل من روبين ونورمان (Rubin & Norman (1992 التي قارنت بين إستراتيجيات دورة التعلم والنمذجة من جهة، والطريقة التقليدية من جهة أخرى على أداء طلبة المعلمين، وخلصت الى أن أداء طلبة المعلمين الذين تدربوا على تطبيق الإستراتيجيات التدريسية أعلى من متوسط علامات طلبة المعلمين الذين تعلموا بالطريقة التقليدية. كذلك فقد إتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أنيانيشي (Anyanechi, 1996) التي قدمت للطلبة انشطة صفية زادت التفاعل الصفي والعمل الصفي وعملت على ايجاد بيئة صفية نشطة. ودراسة كلاركوبن (Clarkebun ,2000) الذي درسٌ مادة الأحياء بإستخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي لمعرفة أثرها على اداء الطلبة للمهمات الإنجازية، وأشارت نتائجها إلى زيادة قدرة الطلاب على إعداد التقارير وتطوير مهارة عمل المجموعة

وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بإستخدامها للاستراتيجيات مثل إستراتيجية حل المسألة الرياضية، إستراتيجية طرح الأسئلة، إستراتيجية التغذية الراجعة، إستراتيجية المشاركة الفعالة، إستراتيجية المشاركة الثنائية بالتفكير، إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، ورغم هذا الأتفاق الا ان الدراسة الحالية اختلفت بنوعية الإستراتيجيات المستخدمة حيث إستخدمت إستراتيجيات القراءة، حل المشكلات، الملخصات، كتابة الأسئلة.

ان هذه الدراسات والدراسة الحالية قد وظفت الإستراتيجيات كبديل عن التدريس التقليدي المستخدم سواء في المدارس أم الجامعات، وذلك ببناء نماذج تدريسية لزيادة تحصيل الطلبة. واتفقت نتائجها بوجود أثر للنموذج التدريسي في زيادة تحصيل الطلبة. ان استخدام استراتيجيات من مثل المشاركة الثنائية بالتفكير يتفق مع الأدب النظري حول الدماغ الذي يشير في أحد مبادئه الى أن الدماغ اجتماعي ، يعمل بشكل جيد عندما يتفاعل مع الأخرين سوسة (Sosa ,2001) .

اما فيما ينعلق بالعلاقة بين متغير الجنس والتحصيل فإن الدراسة الحالية اتفقت في نتائجها مع الدراسات السابقة التي لم تشر الى وجود أثر لمتغير الجنس؛ ويظهر ذلك في دراسة كلاركوبن (Clarkebun, 2000) الذي درسٌ مادة الأحياء بإستخدام إستراتيجية التدريس التفاعلي لمعرفة أثرها على مهمات التعلم، وأشارت نتائجها إلى الى عدم وجود أثر لمتغير الجنس على إعداد التقارير وتقديم المهمات الشفوية.

وبشكل عام أبرزت نتائج الدراسة الحالية فاعلية نموذج التدريس التفاعلي على متغيرات الدراسة الرئيسة، حيث حسنت من مهارات تفكير اتخاذ القرار، ومن تحصيل طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وإن لم تشر النتائج لوجود أثر لعامل الجنس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

نظراً لما أفرزته الدراسة من نتائج، فإن هناك حاجة لتكثيف الجهود، والاهتمام من قبل العاملين في مجال التعليم العالي، على توظيف إستراتيجيات التدريس التفاعلي في المساقات المطروحة في الخطط الجامعية. وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية:

- **العمل على توعية العاملين في مجال التدريس الجامعي باستراتيجيات التدريس التفاعلي وأهمية توظيفها في مساقاتهم التدريسية.**
- **عقد ورشات عمل للعاملين في التدريس الجامعي لتطوير قدراتهم على توظيف اللأستراتيجيات في المساقات التي يدرسونها.**
- **إعداد نماذج للتدريس التفاعلي للمساقات المختلفة التي تقدم على مستوى كليات المجتمع باعتبار أن هذه المساقات مبنية على مراجع محددة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع العربية

1. ابو عليا، محمود الوهر، (2000)، درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بمعرفة ما وراء المعرفة بمهارات الأعداد للأمتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها، مجلة العلوم التربوية ، 28 (1)
2. بربارا ماتيرو، أنا موانجي ورث شليتي، (2002)، الأساليب الأبداعية في التدريس الجامعي. ترجمة الخطايبة، عمان ، دار الشروق.
3. بلقيس، احمد، (1990)، القائد التربوي وصنع القرارات وحل المشكلات. عمان: منشورات اليونسكو.
4. بياجيه، جان، (1980)، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة محمد الحبيب بلكوش،، الدار البيضاء دار توبقال للنشر.
5. التل، سعيد، (1997)، قـواعد التدريس في الجامعة. عمان ، دار الفكـر للطباعـة والنشر والتوزيع .
6. الجمره، محمد عيسى، (1991)، تنمية قدرة التلميذات في حل المسائل اللفظية باستخدام الرسم التوضيحي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصوره.
7. جونز، بيه وانيماري، بالنسكار ودونا، اوغل وايلين، كار، (1989)، التعليم والتعلم الاستراتيجيان: التدريس المعرفي في مجالات المحتوى. (ترجمة عمر الشيخ) ، عمان منشورات معهد التربية الاونروا، اليونسكو.
8. جينس ، إيرك ،(1998)، كيف توظف أبحاث الدماغ في التعلم. السعودية ، ترجمة دار الكتاب التربوي، للنشر والتوزيع .
9. حبيب، عبد الكريم مجدي ،(1997)، سيكولوجية اتخاذ القرار. ط1، القاهرة، دار النهضة المصرية.
10. حمدان، محمد زياد ،(1985)، التنفييذ العلمي للتدريس ، عمان ، دار التربية الحديثة.
11. حمدي، نرجس ،(2002)، استخدام منحى النظم في عملية التدريس ، عمان ، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
12. الخلف، سعد ،(2005)، فاعلية برنامج تدريبي مبني على الأستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير صنع القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض. رسالة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
13. رزق الله، راندا سهيل ،(2002)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، دراسة ميدانية شبه تجريبية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.الجمهورية العربية السورية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14. الريماوي، محمد عودة، والتل، شادية، والعتوم، عدنان وعلاونة، شفيق، والبطش، محمد وليد، والزغول، عماد، وشريم، رغده، وغرايبة، عايش، والزعبي، رفعة، والجراح، عبد الناصر، (2004)، علم النفس العام. عمان، دار المسيرة.
15. زاهر، ضياء الدين ،(1996)، تقويم للإدارة المدرسية في التعليم الأساسي. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي / القاهرة ، قسم بحوث الامتحانات .
16. الزند، وليد خضر ،(2004)، التصاميم التعليمية. ط1، الرياض، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.
17. السلمى، علي ،(19970) ، اتخاذ القرارات الإدارية. القاهرة ، مركز البحوث الإدارية .
18. شبلي، أمينة إبراهيم ،(2002)، بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين العاديين من طلاب المرحلة الجامعية، رسالة دكتوراه. سلسلة علم النفس المعرفي، علم النفس التربوي، الجزء الثاني ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
19. شلبي، نوال محمد، (2000)، اثر التفاعل بين كل من بروفيل واساليب صنع القرار وبعض طرق التدريس على التحصيل وتنمية مهارة اتخاذ القرار في بعض القضايا البيولوجية ذات الطبيعة الجدلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. البحث التربوي.
20. الشويقي، أبو زيد سعيد ،(1994)، مدى فاعلية نموذج برونزفيك لتعلم سلوك التنبؤ في اتخاذ القرار على ضوء بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية جامعة طنطا مصر .
21. عبدون، سيف الدين يوسف ،(1979)، دراسة اتخاذ القرار لدى بعض تلاميذ المدارس الثانوية وعلاقته بمتغيرات معينة للشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
22. عفيفي، مصطفى محمود ،(1997)، مبادئ أصول علم الإدارة العامة، طنطا.
23. علي، عبد الرحيم صاحب ،(1995)، المجازفة في اتخاذ القرار وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، العراق.
24. فطيم، لطفي محمد، الجمال، أبو العزايم عبد المنعم ،(1988)، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية. القاهرة، مكتب النهضة المصرية.
25. القرعان، عبد الجليل ،(2003)، أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية سنبرنبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (أدبي، علمي). رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان، عمان، الأردن.
26. قطامي ، نايفة ،(2002)، نظرية تصميم التدريس ، عمان ، جامعة القدس المفتوحة.
27. قطامي، يوسف ،(1990)، تفكير الأطفال، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

28. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، (2001)، سيكولوجية التدريس. عمان. دار الشروق.
29. قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة ،(2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، عمان ، دار الشروق .
30. قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد، و قطامي، نايفة ،(2002)، تصميم التدريس. ط2، عمان: دار الفكر.
31. كوجك، كوثر ،(1977)، مقدمة في علم التعليم، القاهرة، عالم الكتب.
32. مقابلة، نصر ،(1988)، العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب. المجلة العربية للتربية.
33. وزارة التعليم العالي، (2006)، التقرير الأحصائي السنوي عن التعليم العالي في الأردن. قسم الأحصاء والمعلوماتية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع باللغة الإنجليزية

1. Anyanechi , M . (1996) . Teaching science in Nigerian Scondary Schools Using a Constructivist Model Doctoral Dissertation **.** Fordham university .

2. Bruce. Joyce and Marsha Weil, (1986), Models of Teaching. Englewood Cliff , Prenticeo Hall .

3. Ctrnactova, Hana (2001) Increasing the Effectivity of Science Education Through Interactive Tasks.

4. Clarkebun.(2000) Teaching Biology Students Transferable . **Jurnal of Biological Education (34/3)**

5. Capel ,S. and Leask ,M. and Turner,T., (1995) Learning to Teach In The Secondary School**.** Great Britain: Routledge .

6. David , Terry , and Ray , (1993), Manifesto for a Constructivist Approach to Technology in Higher Education.

7. Geoffrey , A Richardson (1981) Student – Teacher Attitudes Towards Teacher Particiption in School Decision Making , **Educational Research** , Volume , 4 , Number 1 , November , p .62-77

8. Gottfried, Adelke Eskeles, James S. Fleming. And Allen W. Gottfried (1994) Roll of Parental Motivational Practices In Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement, **Journal of Educational Psychology**,86,1,p104-113 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9. Gregory , R.S.and Clemen, R.T.(2001) Improving Students Decision Making Skills,Decision Research ,Research, Engine, Oregon .Avaiable at: **ERIC Data Base**.

10. Haukoos , G.D & Penick , J.E (1983) The Influence of Classroom Climate on Science Process and Content Achievement of Community College Students. **Journal Of Research in Science Teaching**.

11- Jenassen David, Mayes terry And Mcaleese ray (1993) , Amainfesto for Aconstructivist. Approach to Technology In Higher Education.

12. Johnmar , Elizabeth , and Cai (1999) Automony **–** Supportive Teachers: How they Teach And Motivation Students. **Journal of Educational Psychology.**

13. Kloosterman, D.M.(1994). A Program to Develop Awareness of Nontraditional Career Options, Gender Role Stereotyping,and Decision- making Skills in 5th Report.Nova Southeastern University

14. Kleiman , W.T.Gati, l. Peterson, G. Samson, J . Readon, R. and Lenz , J .(2004). Dysfunctional Thinking and Difficulties in Career Dicision Making . **Journal of Career Assessment** , 12(3) ,312-331.

15. Mc Whaw. Katherina and Abrami. Philip c. (2001) Student Goal Orientation and Intrset. Effects on Students' Use of Self – Regulated Learning Strategies **Contemporary Educational psychology**,26. p311-329

www.manaraa.com

16. Mccleland ,D . Koestmer and Weinberger ,J., (1989) . How do self – attributed and implicit motives differ **psychological review,**96 ,4 ,690-702 .

17. Mclntyre, Donald (2005) Pupil Voice, Comfortable and Un Comfortable Learning for Teachers. Research Papers in Education; vol. 20 issue 2, P 149 – 168.

18. Miglietti, C.I. (1996). The Relationship of Teaching Styles Expectation of Classroom Environment and Learning Style of Adult Students at Two- year Colleges . **(Dissertation Abstract ,A56/08)** Bowling Green State University (Eric Document Reproduction Service no.ED 9541520).

19. Murray R. Brightman J. R (1996) Interactive Teaching, **Journal of Engineering Education** Vol. 21 issue 3,p295,14p,1 chart,1 Diagram .

20. Odafe , D . (1987). The Effects of Problem Solving Instructional Model on the Mathematical Achievement of Selected College Students . **Dissertation Abstracts International**,47(8). 2935A.

21. Phillip , D.C. and Solits,J.f., (1985) Perspectives On Learning. New York: Teacher College Press.

22. Pisani A.M.(1996) . Involvement Through Cooperative Learning : An Attempt to Increase Persistence in the Biological Sciences ,**Ashe Annual Meeting Paper.**

23. Pratt d.,(1980) Curriculum Design and Development, New York , **Harcourt Brace Jovanovich**,Inc

www.manaraa.com

24. Rubin, R.L.& Norman , J.T. (1992) . Systematic Modeling Versus the Learning Cycle , Comparative Effects on Integrated Science Process Skill Achievement **. Journal of Research in Science Teaching .**

25. Susan Johnston and Jim Cooper, (1997) Quick – Thinks: Active Thinking Tasks In Lecture Classes and Televised Instruction.

26. Schwartz , Hannah sale (1981) Relationships Between Risk Taking Judgment in the Decision – making Process , Self esteem and Sex Role Organization of Adults **Dissertation Abstract International** V01 44 (1),p 144.

27. Shunke H. Dale (1994) Learning Theories: An Educational Perspective **Macmillan Publishing Company**, New York.

28. Sousa, D. A. (2001). How the Brain Learns "A Classroom Teacher's Guide". (2nd ed.) **Corwin Press**, Inc. USA.

29. Wittrock, Merlin C. (1991) Generative Teaching of Comprehension . **Elementary School Journal** ,92(2) ,162-180

30. Woolfolk, A. (1995) **Educational Psychology. (6th ed)** Alli an Bacon
, New York .

www.manaraa.com

المراجع الإلكترونية

1.www.mona.uwi.edu/idu/pages/workshop/teacher/creatBritainRoutcedge"
2.http:// chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/….
3.http://www.cdli.ca/ndfurey/metacog/generate.html
4.imu.uce.ac.uk/crumpton/interactive-teaching.htm
5. http:serc.carleton.edu./introgo/interactive/why.html

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

فهرس الملاحق

1.دلالات الصعوبة والتمييز
2. نموذج التحكيم للنموذج التدريسي
3. دليل المدرس في تقديم النموذج التدريسي
4. النموذج التدريسي
5. مقياس مهارات اتخاذ القرار
6. فقرات الاختبار التحصيلي في صورتها الأولية
7. فقرات اختبار التحصيل التي خضعت للتحليل
8. مقياس التحصيل المعدل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1)

جدول يبين دلالات الصعوبة والتمييز لفقرات الأختبار

رقم الفقره	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.45	0.33
2	0.50	0.37
3	0.55	0.74
4	0.79	0.88
5	0.4	0.91
6	0.45	0.65
7	0.66	0.44
8	0.75	0.89
9	0.79	0.79
10	0.79	0.25-
11	0.31	0.64
12	0.35	0.52
13	0.41	0.88
14	0.45	0.76
15	0.33	0.52
16	0.51	0.85
17	0.25	0.37
18	0.55	0.49
19	0.61	0.81
20	0.39	0.79
21	0.71	0.69
22	0.31	0.21-
23	0.71	0.88
24	0.48	0.79
25	0.51	0.85
26	0.53	0.83

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

0.55	0.54	27
0.42	0.75	28
0.69	0.78	29
0.18-	0.79	30
0.71	0.45	31
0.81	0.61	32
0.83	0.79	33
0.63	0.63	34
0.52	0.67	35
0.33	0.9	36
0.77	0.69	37
0.61	0.59	38
0.72	0.48	39
0.12-	0.31	40
0.71	0.69	41
0.65	0.46	42
0.54	0.39	43
0.62	0.45	44
0.45	0.95	45
0.81	0.69	46
0.72	0.53	47
0.54	0.57	48
0.58	0.48	49
0.61	0.49	50
0.29-	0.51	51
0.59	0.55	52
0.55	0.39	53
0.45	0.44	54
0.81	0.47	55

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

0.89	0.63	56
0.62	0.64	57
0.13-	0.35	58
0.63	0.56	59
0.64	0.49	60
0.51	0.51	61
0.53	0.63	62
0.61	0.66	63
0.35	0.18	64
0.31-	0.79	65
0.80	0.75	66
0.49	0.56	67
0.41	0.25	68
0.71	0.66	69
0.59	0.55	70
0.65	0.43	71
0.66	0.71	72

www.manaraa.com

ملحق رقم (2)

نموذج التحكيم للنموذج التدريسي

الأستاذ الدكتور /

بعد التحية ،

انا الباحث الموقع ادناه اقوم الأن باعداد اطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان (أثر نموذج تدريسي مبني على استراتيجيات التدريس التفاعلي في تنمية التحصيل ومهارات تفكير اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة كليات المجتمع) وأقوم الأن باعداد إحدى أدوات الدراسة وهو النموذج التدريسي آملا من سعادتكم التلطف ومراجعة النموذج واضافة وحذف ما ترونه مناسبا والحكم عليه من خلال بطاقة التحكيم المرفقة.

الباحث

1- مدة النموذج فصل دراسي واحد

- مناسب - قصير - طويل

2- عدد جلسات النموذج ال48

- مناسبه - قليله - كثيره

3- صحائف العمل

- مناسبة - قليلة - كثيرة

4- هل هناك ملاحظات عامة تود ذكرها؟

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الرقم	المواد المساعدة	الإستراتيجيات	الإجراءات	التقويم	
	جيده غيرجيده	جيده غيرجيده	تحقق الهدف لا تحقق الهدف	مناسب غير مناسب	ملاحظات
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

					26
					27
					28
					29
					30
					31
					32
					33
					34
					35
					36
					37
					38
					39
					40
					41
					42
					43
					44
					45
					46
					47
					48

www.manaraa.com

ملحق رقم (3)

دليل المدرس في عرض النموذج التدريسي القائم على استراتيجيات التدريس التفاعلي

بني هذا الدليل ليكون معينا للمدرس الذي يقوم بتطبيق نموذج التدريس التفاعلي. فالتدريس التفاعلي يشير الى ضرورة التركيز على التعليم من اجل الفهم واعطاء الطلبة الدعم ، وزيادة اهتمامهم بالموضوعات المقدمة، بالأضافة الى تطوير المهارات الشخصية لديهم (Murry ,1996). ويقوم التدريس التفاعلي على استخدام استراتيجيات تدريسية تستند للنظرية التوليدية ، مما يجعل من كل من عملية التدريس وعملية التوليد عمليتان فعالتان فالإستراتيجيات طرق للادراك، والتفكير، والتذكر، وبناء المعلومات، ومعالجتها (شبلي، 2001)، كما انها مهارات تسمح للطلبة بمعالجة مواقف التعلم، مما يسمح بتحديد مستوى التعلم المتحقق (جونز، بالنسكار، اوغل، كار، 1998). وقد تم استخدام اربع استراتيجيات يندرج تحت كل منها عددا من الاستراتيجيات الفرعية:

- استراتيجية القراءة: التي يندرج تحتها استراتيجية الفكره الأساسية، واستراتيجية جسر العبور.
- استراتيجيية حل المشكلات: والتي يندرج تحتها استراتيجية تحديد ملامح المادة، واستراتيجية مقارنة الموضوعات، واستراتيجية حل أسئلة الامتحان السابق، واستراتيجية الأختبارات القصيرة.
- استراتيجية الملخصات: والتي يندرج تحتها كل من استراتيجية الجمل غير المكتملة، واستراتيجية الخرائط الذهنية.
- استراتيجية كتابة الأسئلة: والتي يندرج تحتها كل من استرايجية توضيح المفهوم الغامض، واستراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة. (Imu.Uce ac . uk /crumpton/interactive teching)

ان دور المعلم يقوم على استخدام طرق تدريس أكثر فاعلية تستبدل دور الطالب كمتلقي سلبي بدور اكثر فاعلية ومشاركة، ويستخدم استراتيجيات تعلمية تعليمية تجذب انتباه الطلبة ، ويقدم المواد الدراسية بطريقة مبنية على النشاط والجدة والغرابة، ويعمل على ايجاد مواقف تعليمية تنطوي على المعالجة واكتشاف الأهداف ، للاستجابة لحب الإستطلاع الكامن لدى الطلبة (ماتيرو، واخرون، 2002).

مادة التدريس:

تم اختيار مساق علم النفس التربوي الذي يعتمد على مرجع أساسي في علم النفس التربوي عدس وقطامي (2004).

الكتاب الرئيس يتضمن ثمانية موضوعات من موضوعات علم النفس التربوي وهي الموضوعات التي وردت في خطة كلية العلوم التربوية والاجتماعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية والتي تسري على كافة كليات المجتمع في الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. وحدات التدريس:

الوحدات التي تم تغطيتها في النموذج ثمان وحدات وفق العناوين الأساسية التالية:

الوحدة الأولى: التعريف بعلم النفس التربوي.

الوحدة الثانية: الأهداف التعليمية.

الوحدة الثالثة: الذكاء.

الوحدة الرابعة: النمو المعرفي.

الوحدة الخامسة: الدافعية والانتباه.

الوحدة السادسة: مفهوم التعلم ونظرياته.

الوحدة السابعة: التذكر وانتقال أثر التدريب.

الوحدة الثامنة: تقويم العملية التعليمية.

3. وصف المادة: (في ضوء الخطة المحددة من جامعة البلقاء التطبيقية)

تتناول هذه المادة علم النفس التربوي من حيث تعريفه، وعلاقته بفروع علم النفس، ومكوناته، وأهدافه، ومناهج البحث فيه. كما يتناول الأهداف التربوية من حيث مستوياتها، ومحكات الأهداف السلوكية وأبعادها وصياغتها، وتركز المادة على المناهج الأساسية للنمو ونظرياته وعملياته وخصائصه الخاصة إلى نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، وتبحث المادة أيضاً في ميادين الذكاء والتذكر والدافعية والتفاعل الصفي وتقويم العملية التعليمية.

4. أهداف المادة: (في ضوء الخطة المحددة من جامعة البلقاء التطبيقية)

تهدف هذه المادة بشكل عام إلى تمكين الدارس من أن يكون معلماً أكثر فاعلية إذ ستكسبه ما يلي:

أ. نظرة شمولية لعلم النفس التربوي ماهيته وأهدافه.

ب . مهارة إعداد الأهداف السلوكية.

ج . فهماً لعملية نمو الطالب ومراحلة وما يترتب على ذلك من أساليب تعامل مناسبة.

د . فهماً لموضوع الذكاء وتطبيقاته في المدارس.

هـ . فهماً للدافعية وأهميتها في التحصيل ووسائل تحسين دافعية الطلبة.

و . معرفة ببعض نماذج التعلم وتطبيقاتها التربوية.

ز . فهما للذاكرة واقسامها .

ح . ان يلم الطالب بمفاهيم الأختبارات والقياس والتقويم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات المستخدمة

استراتيجيات التدريس التفاعلي:

اساليب تدريس تستخدم استراتيجيات ، القراءة ، وحل المشكلات ، والملخصات ، وكتابة الأسئلة . ويندرج تحت كل منها استراتيجيات فرعية :

1.استراتيجية القراءة:

إتاحة المجال للطلبة خلال الدرس لقراءة نشرة أو نص Handout لحفز الطلبة الأقل جدية ليكونوا أكثر مشاركة.

الأستراتيجيات الفرعية :

استراتيجية الفكرة الأساسية. يطلب من الطلبة وضع خط تحت الفكرة الأساسية/ الفكرة المفتاحية ومشاركة طالب أخر بمناقشة هذه الفكرة.

استراتيجية جسر العبور. يطلب من الطلبة قراءة معلومات حول أفكار جديدة يريد المدرس عرضها عليهم قبل أن يقوم بعرضها ومناقشتها (التحضير المسبق من قبل الطلبة)

2. استراتيجية حل المشكلات:

وهي عبارة عن ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة القبلية، اذ يدخل المتعلم الى الموقف التعليمي بمعرفة قبلية عن انواع المشكلات وعن المحتوى، وبذخيرة من الحلول الجاهزه (قطامي، ابو جابر، قطامي، 2002).

الاستراتيجيات الفرعية:

استراتيجية تحديد ملامح المادة. يطلب من الطلبة أن يميزوا بين المفاهيم أو العبارات التي تظهر متشابهة أو ذات علاقة قريبة.

استراتيجية مقارنة الموضوعات. يطلب من الطلبة أن يحددوا الأشياء المتشابهة والمختلفة في نص ما.

استراتيجية حل أسئلة الامتحان السابق. يقدم للطلبة عدد من المشكلات من امتحان سابق وسؤالهم حول أفضل طريقة لحل المشكلة ، ويطلب منهم عمل أحكام ذاتية وتقديم أنماط لمشاكل شبيهه ، وان يحددوا النمط العام لكل مشكلة ، بالاضافة لتقديم دراسات حالة مصغرة ، والحكم على المشكلة الرئيسية في كل حالة (يمكن تقديم مشاكل بغض الطرف عن كونها من امتحان سابق ام لا) .

استراتيجية الاختبارات القصيرة. يقدم الاختبار في بداية الدرس ، بحيث يبنى على مهمة قرائية محددة مسبقاً ثم تكرس الجلسة للمناقشة وعمل الملخصات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. استراتيجية الملخصات:

وتتضمن أشغال الطلبة بقضاء بعض الوقت في استرجاع معرفتهم السابقة حول الموضوع والتعرف على المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن تتداخل مع التعلم الجديد(تقديم ملخصات لما يعرفون مسبقا)

الأستراتيجيات الفرعية :

ـ استراتيجية الجمل غير المكتملة.

* أن يكتب الطلبة عددا من الأفكار أو المفاهيم الأساسية التي تم تغطيتها في المادة .

* ان يكمل الطلبة جملا اعتماداً على الموضوع الذي يدرس.

استراتيجية الخرائط العقلية. يطلب المدرس من الطلبة رسم خارطة ذهنية لموضوع الدرس مما يمكنهم من تحديد الارتباط بين المفاهيم الأساسية.

4-استراتيجية كتابة الأسئلة:

يطلب المدرس من الطلبة أن يحددوا في نهاية الدرس الأفكار الغامضة غير المفهومة ويقدم تغذية راجعة للطلبة حول تساؤلاتهم.

الأستراتيجيات الفرعية:

استراتيجية توضيح المفهوم الغامض. يطلب من الطلبة أن يسألوا حول ما هو متداخل أو غير مفهوم في فكرة ما.

استراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة. سؤال الطلبة قبل نهاية المحاضرة حول أكثر شيء مهم تعلموه وحول السؤال الذي بقي بدون إجابة.

الأجراءات

أولا : تحضير المادة في ضوء النموذج التدريسي المعد.

ثانيا : تحضير اوراق العمل المعدة في النموذج التدريسي وفق اعداد الطلبة.

ثالثا : المرونة في ترتيب جلسة الطلبة بشكل يسمح بتشكيل المجموعات.

رابعا : يبدأ الجلسة بأن:

ـ يكتب في منتصف السبورة عنوان الدرس ويطلب من الطلبة أن يعملوا كازواج على المهمات التي ستعطى لهم يقول: "تأكد من أنك تجلس بجوار طالب أخر لتعملا معاً على بعض المهمات".

خامسا: يعود لمناقشة المهمات التي أعطيت للطلبة في المحاضرة السابقة ويجيب على النقاط الغامضة في المحاضرة.

سادسا: في نهاية الدرس يقوم أداء الطلبة حيث يقول "اعرف أن عددا منكم قد واجه بعض الصعوبات، لذا يفضل ان يكتب كل واحد منكم على ورقة صغيرة ما وجده غامضا او صعبا حيث سأقوم بتقديم تغذية راجعة في بداية المحاضرة القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كيف تقدم اللأستراتيجية :

اولا : استراتيجية القراءة :

ـ يقدم نشرة خاصة بموضوع المادة من النشرات التي اعدت من قبل الباحث حيث يقراءها الطلبة اثناء الدرس. ويطلب من الطلبة استخراج الفكرة الأساسية بوضع خط تحت هذه الفكرة

ـ يطلب مسبقا من الطلبة قراءة مادة لها علاقة بموضوع الدرس.

ثانيا : استراتيجية حل المشكلات :

ـ يطلب من الطلبة أن يميزوا بين المفاهيم، أو الفقرات التي تظهر متشابهة او ذات علاقات قريبة.

ـ يقدم عناوين معينة، ويطلب من الطلبة كتابة ما يتشابه وما يختلف تحت هذه العناوين.

ـ يقدم للطلبة مجموعة من المشكلات، ويسألهم أن يقدموا حلولاً لهذه المشكلات.

ـ يقدم اختبار قصير للطلبة في بداية الدرس.

ثالثا : استراتيجية الملخصات :

ـ يطلب من الطلبة استرجاع معلوماتهم السابقة حول موضوع الدرس للتعرف على المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وذلك من خلال كتابة الأفكار الهامة حول موضوع الدرس، او اعطاء تعريفات لبعض المفاهيم ، أوعمل خارطة عقلية تربط بين بعض المفاهيم.

رابعا : استراتيجية كتابة الأسئلة :

ـ يطلب من الطلبة ان يحددوا المفاهيم الغامضة، او المتداخلة التي تكونت لديهم والأسئلة التي بقيت دون اجابة ، ثم يوضح المدرس الشئ الأكثر اهمية الذي تعلمه في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (4)
النموذج التدريسي

مكونات النموذج

أولاً: مادة التدريس واهدافها:

1. مادة التدريس:

مساق في علم النفس التربوي يعتمد على مرجع أساسي في كتاب علم النفس التربوي للدكتور عبد الرحمن عدس والدكتور يوسف قطامي.

الكتاب الرئيس يتضمن ثمانية موضوعات من موضوعات علم النفس التربوي وهي الموضوعات التي وردت في خطة كلية العلوم التربوية والاجتماعية التابعة لجامعة البلقاء التتطبيقية والتي تسري على كافة كليات المجتمع في الأردن.

2. وحدات التدريس:

الوحدات التي تم تغطيتها في النموذج ثمان وحدات وفق العناوين الأساسية التالية:

الوحدة	موضوع الوحدة	رقم المحاضرة	موضوع المحاضرة
الأولى	التعريف بعلم النفس التربوي	1	ـ التعريف بعلم النفس التربوي ـ علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس
		2	ـ مكونات علم النفس التربوي ـ أهداف علم النفس التربوي
		3	ـ مناهج البحث في علم التربوي
الثانية	الاهداف التعليمية	4	ـ الاهداف التعليمية تعريفها ومستوياتها
		5	ـ الهدف السلوكي واهميته
		6	ـ ابعاد الاهداف السلوكية ـ صياغة الهدف السلوكي
		7	ـ ورشة عمل لاكساب الطلبة مهارة كتابة الأهداف السلوكية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثالثة	الذكاء	8	ـ تعريف الذكاء ـ تنظيم الذكاء ونظرياته
		9	ـ قياس الذكاء واختباراته ـ محددات الذكاء
		10	ـ استخدام مقايس الذكاء في المدارس
الرابعة	النمو المعرفي	11	ـ مفاهيم النمو
		12	ـ مبادئ النمو ـ مفهوم المرحلة والفترة الحرجة
		13	ـ نظرية النمو المعرفي عند بياجيه
		14	ـ مراحل تطور التفكير
		15	ـ نظرية برونر في النمو المعرفي
		16	ـ نظرية اريكسون
الخامسة	الدافعية والأنتباه	17	- طبيعة الدافعية وتطور مفهومها
		18	- تصنيف الدوافع
		19	- الفروق الفردية في الدافعية والأنتباه
		20	- كيف نزيد الدافعية عند الطلبة
السادسة	مفهوم التعلم ونظرياته	21	- مفهوم التعلم الصفي
		22	- الفرق بين التعلم والتعليم
		23	- وجهة النظرالسلوكية في دراسة التعليم
		24	- مقترحات سلوكية لتحسين التعليم
		25	- مقترحات معرفية لتحسين التعليم
		26	- وجهة النظر الأنسانية في التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		27	- نظرية الجشتالت
السابعة	التذكر	28	- معنى التذكر واقسامه
		29	- معنى انتقال أثر التدريب
		30	- أشكال انتقال أثر التدريب
		31	- نظريات أنتقال أثر التدريب
		32	- مقترحات لتحسين التذكر
الثامنة	تقويم العمليات التعلمية	33	- أهمية التقويم وانواعه
		34	- الأختبارات والقياس والتقويم
		35	- الأختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع
		36	- خطوات اعداد الأختبار

3. وصف المادة: (في ضوء الخطة المحددة من جامعة البلقاء التطبيقية)

تتناول هذه المادة علم النفس التربوي من حيث تعريفه، وعلاقته بفروع علم النفس، ومكوناته، وأهدافه، ومناهج البحث فيه. كما يتناول الأهداف التربوية من حيث مستوياتها ومحكات الأهداف السلوكية وأبعادها وصياغتها، وتركز المادة على المناهج الأساسية للنمو ونظرياته وعملياته وخصائصه الخاصة إلى نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية وتبحث المادة أيضاً في ميادين الذكاء، والتذكر، والدافعية، والتفاعل الصفي، وتقويم العملية التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. أهداف المادة:

تهدف هذه المادة بشكل عام إلى تمكين الدارس من أن يكون معلماً أكثر فاعلية إذ ستكسبه ما يلي:

1. نظرة شمولية لعلم النفس التربوي ماهية وأهدافه.

2. مهارة إعداد الأهداف السلوكية.

3. فهماً لعملية نمو الطالب ومراحلة وما يترتب على ذلك من أساليب تعامل مناسبة.

4. فهماً لموضوع الذكاء وتطبيقاته في المدارس.

5. فهماً للدافعية وأهميتها في التحصيل ووسائل تحسين دافعية الطلبة.

6. معرفة ببعض نماذج التعلم وتطبيقاتها التربوية.

7 . فهما للذاكرة واقسامها .

8 . ان يلم الطالب بمفاهيم الأختبارات والقياس والتقويم .

ثانياً: النموذج التدريسي

يتكون النموذج المقترح الذي تم بنائه لوحدات مساق علم النفس التربوي على استراتيجيات التدريس التفاعلي المستندة للنظرية التوليدية لتنمية تحصيل الطلبة ، ومهارات تفكير اتخاذ القرار لديهم ، ومكونات النموذج:

1. الأهداف:

تنقسم لأهداف عامة وأهداف خاصة.

الأهداف العامة:

ـ يهدف النموذج إلى توظيف استراتيجيات التدريس التفاعلي في دروس مادة علم النفس التربوي المقدمة لطلبة كليات المجتمع.

ـ يهدف النموذج إلى إشراك الطلبة بفاعلية في عملية التعلم.

الأهداف الخاصة:

ـ يهدف النموذج إلى زيادة تحصيل طلبة كليات المجتمع في مادة علم النفس التربوي.

ـ يهدف النموذج إلى تنمية مهارات تفكير إتخاذ القرار لدى طلبة كليات المجتع.

ـ يهدف النموذج إلى تقديم مادة مصممة بطريقة تحدد أدوار كل من المدرس والطلبة والتفاعل بينهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. الاستراتيجات المستخدمة

مقدمة:

هناك أسباب عديدة لجعل المحاضرة أكثر تفاعلية ، فالدراسات تشير إلى أن تحدث المدرس بصورة متواصلة ، وتوجيه الأسئلة للطلبة لن يتيح لهم فرصة للتوقف، والتفكير فيما هو مقدم لهم . من هنا جاءت فكرة التدريس التفاعلي القائمة على نموذج التدريس التوليدي لوترك والتي تقوم على إستخدام الإستراتيجيات لجعل كل من عملية التدريس وعملية التوليد من قبل المتعلمين افضل . وقد وظف النموذج المقترح في الدراسة الحالية أربع إستراتيجيات أساسية يندرج تحت كل استراتيجية اساسية استراتيجيات فرعية:

استراتيجيات التدريس التفاعلي:

اساليب تدريس تستخدم استراتيجيات ، القراءة ، وحل المشكلات ، والملخصات ، وكتابة الأسئلة . ويندرج تحت كل منها استراتيجيات فرعية :

1.استراتيجية القراءة:

إتاحة المجال للطلبة خلال الدرس لقراءة نشرة أو نص Handout لحفز الطلبة الأقل جدية ليكونوا أكثر مشاركة.

الأستراتيجيات الفرعية :

استراتيجية الفكرة الأساسية. يطلب من الطلبة وضع خط تحت الفكرة الأساسية/ الفكرة المفتاحية ومشاركة طالب أخر بمناقشة هذه الفكرة.

استراتيجية جسر العبور. يطلب من الطلبة قراءة معلومات حول أفكار جديدة يريد المدرس عرضها عليهم قبل أن يقوم بعرضها ومناقشتها (التحضير المسبق من قبل الطلبة)

2. استراتيجية حل المشكلات:

وهي عبارة عن ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة القبلية، اذ يدخل المتعلم الى الموقف التعليمي بمعرفة قبلية عن انواع المشكلات وعن المحتوى، وبذخيرة من الحلول الجاهزه (قطامي، ابو جابر، قطامي، 2002).

الاستراتيجيات الفرعية:

استراتيجية تحديد ملامح أو مميزات الماده. يطلب من الطلبة أن يميزوا بين المفاهيم أو العبارات التي تظهر متشابهة أو ذات علاقة قريبة في الموضوعات المقدمة.

استراتيجية مقارنة الموضوعات. يطلب من الطلبة أن يحددوا الأشياء المتشابهة والمختلفة في نص ما.

استراتيجية حل أسئلة الامتحان السابق. يقدم للطلبة عدد من المشكلات من امتحان سابق ليقترحوا أفضل طريقة لحل المشكلة ، وسؤالهم لعمل أحكام ذاتية ، وتقديم أنماط لمشاكل شبيهه يحددون من خلالها النمط العام لكل مشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجية الاختبارات القصيرة. يقدم الاختبار في بداية الدرس بحيث يبنى على مهمة قرائية محددة مسبقاً.

3. استراتيجية الملخصات:

وتتضمن أشغال الطلبة بقضاء بعض الوقت في استرجاع معرفتهم السابقة حول الموضوع والتعرف على المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن تتداخل مع التعلم الجديد (تقديم ملخصات لما يعرفون مسبقا)

الأستراتيجيات الفرعية :

ـ استراتيجية الجمل غير المكتملة.

* أن يكتب الطلبة عددا من الأفكار أو المفاهيم الأساسية التي تم تغطيتها في المادة .

* ان يكمل الطلبة جملا اعتماداً على الموضوع الذي يدرس.

استراتيجية الخرائط العقلية. يطلب المدرس من الطلبة رسم خارطة عقلية لموضوع الدرس مما يمكنهم من تحديد الارتباط بين المفاهيم الأساسية.

4-استراتيجية كتابة الأسئلة:

يطلبة المدرس من الطلبة أن يحددوا في نهاية الدرس الأفكار الغامضة غير المفهومة ويقدم تغذية راجعة للطلبة حول تساؤلاتهم.

الأستراتيجيات الفرعية:

استراتيجية النقطة الغامضة. يطلب من الطلبة أن يسألوا حول ما هو متداخل أو غير مفهوم في فكرة ما.

استراتيجية ورقة الدقيقة الواحدة. سؤال الطلبة قبل نهاية المحاضرة حول أكثر شيء مهم تعلموه وحول السؤال الذي بقي بدون إجابة.

3. كيفية عرض النموذج

1. بشكل عام.

أولاً: عدد الوحدات ثمان.

ثانياً: عدد المحاضرات المتاحة خلال الفصل (48) محاضرة.

ثالثاً: تم تغطية كل وحدة بعدد من المحاضرات وفقاً لعدد المواضيع المتضمنة في الوحدة.

رابعاً: عدد المحاضرات للوحدات الثمان (36 وحدة) وهي أقل من الوحدات المتاحة حيث اعطيت كل وحدة محاضرة إضافية اخذين بعين الاعتبار:

ـ المحاضرات التي ستغطي الامتحانات.

ـ ظروف المدرس والظروف الطارئة.

ـ حاجة المدرس لمحاضرة اضافية في بعض الوحدات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. عرض الوحدات

أولاً: اسم الوحدة.

ثانياً: موضوع الوحدة.

ثالثاً: رقم المحاضرة.

رابعاً: موضوع المحاضرة.

خامساً: زمن المحاضرة.

سادساً: المواد المساعدة.

سابعاً: الاستراتيجيات.

ثامناً: ملاحظات للمدرس تقدم في أول محاضرة في الوحدة.

تاسعاً: الإجراءات.

عاشراً: التقويم.

3. عرض نهائي مختصر للوحدات وأهدافها والاستراتيجيات المستخدمة.

الوحدة الأولى: التعريف بعلم النفس التربوي.

موضوعات الوحدة:

1. تعريف علم النفس التربوي.
2. علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس.
3. مكونات علم النفس التربوي.
4. أهداف علم النفس التربوي.
5. مناهج البحث في علم النفس التربوي.

أهداف الوحدة:

1. أن يحدد علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس.
2. أن يحدد مكونات علم النفس التربوي.
3. أن يحدد أهداف علم النفس التربوي.
4. أن يتعرف على مناهج البحث في علم النفس التربوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (1)

موضوع المحاضرة:

ـ التعريف بعلم النفس.

ـ علاقة علم النفس التربوي بفروع علم النفس.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل بعنوان علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس الأخرى.

الاستراتيجيات:

1. استراتيجية الملخصات.

2. استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

3. استراتيجية الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الاعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة أنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس:

ـ يعرف بمادة علم النفس التربوي.

ـ يستعرض بنود الخطة.

ـ يتحدث عن طريقة أدارة الدروس من حيث المشاركة والتفاعل من خلال الأنشطة المختلفة.

المدرس:

ـ يكتب في منتصف السبورة عنوان الدرس "علم النفس التربوي"، ويطلب من الطلبة أن يعملوا كازواج على المهمات التي ستعطى لهم يقول: "تأكد من أنك تجلس بجوار طالب أخر لتعملا معاً على بعض المهمات".

ـ حدد ما تعرف حول علم النفس وعلم النفس التربوي بشكل فردي.

ـ بعد وقت يقدره المدرس لأنهاء المهمة الأولى يقول: تعرف عما حدده زميلك.

ـ يستمع من المجموعات للنقاط التي حددوها حول علم النفس وعلم النفس التربوي يكتبها / أو يطلب من أحد الطلبة كتابتها على السبورة.

ـ يطلب من الطلبة أن يحددوا ماذا يريدون أن يعرفوا حول علم النفس التربوي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

يوزع نص مطبوع بعنوان (علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس الأخرى) على كل طالبين، ويتأكد من ان طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

صحيفة عمل رقم (1) محاضرة رقم (1) علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس الأخرى.
يعنى علم النفس بدراسة السلوك بطريقة علمية وهدفه الوصول إلى المعرفة النظامية والمنظمة بالسلوك . وهذه المعرفة التي تعينه على فهم هذا السلوك وضبطه والتنبؤ به. أما علم النفس التربوي فانه يهتم بدراسة السلوك في المواقف التربوية / مواقف التعلم والتعليم الصفي والمشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم في غرفة الصف، وهو يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصاً في المدرسة وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم التي تزيد من كفاءتها. ويستفيد علم النفس التربوي من علم النفس العام الذي يدرس سلوك التعلم والتعليم كواحد من انماط السلوك التي يدرسها ويتشابه ذلك مع علم النفس العام في طريقة البحث العلمية.

(وبينما الطلبة يأخذون الجلسة المناسبة) يطلب:

- أن يقرأ كل طالبين الورقة قراءة أولية.
- أن يضعا معاً خطوطا تحت الأفكار الأساسية.
- أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.

(بعد ذلك)

- يستقبل أسئلة الطلبة حول المادة.
- يقدم توضحيات للمفاهيم غير الواضحة.

المدرس:

يطلب من الطلبة أن يشيروا إلى ما تم تعلمه.

يكتب على السبورة / أو يطلب من أحد الطلبة كتابة أفكار الطلبة حول ما تعلموه.

التقويم:

في نهاية الدرس يقوم أداء الطلبة حيث يقول "اعرف أن عددا منكم قد واجه بعض الصعوبات، لذا يفضل ان يكتب كل واحد منكم على ورقة صغيرة ما وجده غامضا او صعبا حيث سأقوم بتقديم تغذية راجعة في بداية المحاضرة القادمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (2)

موضوع المحاضرة:

ـ مكونات علم النفس التربوي.

ـ أهداف علم النفس التربوي.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل توضح مكونات / مجالات علم النفس التربوي.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات.

ـ استراتيجية القراءة / الفكره الأساسية.

ـ استراتيجية الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (مكونات وأهداف علم النفس التربوي) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ اخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الأطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة ، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب آخر لتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع صحيفة عمل مطبوعة بعنوان (مكونات / مجالات علم النفس التربوي) على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لها بقراءة الورقة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (2) محاضرة رقم (2) مجالات / مكونات علم النفس التربوي	
الاهتمامات الرئيسية لعلم النفس التربوي	
ـ التعلم.	ـ نمو المتعلم.
ـ الشخصية / أبعادها وعواملها.	ـ القياس والتقويم.
ـ تصميم الدراسات والبحوث.	
العوامل المباشرة وغير المباشرة في فاعلية التعلم.	
ـ الارشاد التربوي وسيكولوجية المدرسة.	ـ ديناميات الجماعة.
ـ التربية الخاصة.	ـ النظام المدرسي وتأثيره في التعلم الصفي.

ويطلب:

ـ أن يقرأ كل طالبين الورقة قراءة أولية.

ـ أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.

ـ أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.

ـ يستقبل أسئلة الطلبة.

ـ يحول أسئلة الطلبة لطلبة آخرين يجيبون عنها ويحاورونها.

ـ يقدم توضحيات للمفاهيم غير الواضحة.

المدرس:

في ضوء مكونات علم النفس التربوي هل نستطيع استنتاج أهداف علم النفس التربوي ؟ ويطلب من الطلبة العودة للعمل بشكل زوجي على المهمة.

ـ يستمع لإجابات الطلبة.

ـ يتيح المجال للمناقشة.

ـ يركز على الإجابات التي تشكل مفاتيح لأهداف علم النفس التربوي.

ـ يقوم المعلومات التي لم يستطع الطلبة الوصول إليها.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (3)

موضوع المحاضرة: مناهج البحث في علم النفس التربوي.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ خرائط عقلية.

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة.

ـ الفكرة الأساسية.

ـ ورقة الدقيقة الواحدة.

الاجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (مناهج البحث في علم النفس التربوي) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو امضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ اخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

ـ يطلب من كل طالبين أن يعملاً معاً بشكل مشترك على تعريف مفهوم مناهج البحث في ضوء معرفتهما السابقة بمناهج البحث بشكل عام وأن يقدما صياغة مشتركة للتعريف.

ـ يطلب من أحد الطلبة أن يدون على السبورة التعريفات التي خرج بها الطلبة.

المدرس:

ـ يقدم شرحاً للطرق البحثية.

ـ يطلب من الطلبة إعداد خارطة معرفية لهذه الطرق لتحديد الإرتباطات بينها.

ـ يتيح المجال للمجموعات التي ترغب بعرض خارطتها المعرفية على السبوره .

ـ يجري مناقشات.

ـ يتدخل مضيفاً معلومات لم تذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم الأكثر غموضاً الذي واجهه وأن يشير إلى أكثر شيء مهم تعلمه.

الوحدة الثانية: الأهداف التعليمية

موضوعات الوحدة:

- **مستويات الأهداف التعليمية.**
- **محكات الأهداف السلوكية.**
- **أبعاد الأهداف السلوكية (البعد المعرفي، البعد العاطفي، البعد النفس حركي).**
- **صياغة الهدف السلوكي.**
- **ورشة عمل لاكساب الطلبة مهارة كتابة الأهداف السلوكية.**

أهداف الوحدة:

- **أن يحدد مستويات الأهداف التعليمية.**
- **أن يحدد محكات الأهداف السلوكية.**
- **أن يتعرف على أبعاد الأهداف السلوكية.**
- **أن يتعرف على صياغة الهدف السلوكي.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (4)

موضوع المحاضرة: الأهداف التعليمية

ـ تعريفها.

ـ مستوياتها.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول العوامل المؤثرة في نمو الإنسان.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / خرائط عقلية.

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الإعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة إنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس:

- **(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .**
- **يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.**

المدرس:

ـ عنوان محاضرة اليوم الأهداف التعليمية.

ـ يقدم المدرس شرحاً للأهداف التعليمية.

ـ يطلب من الطلبة اعداد خارطة معرفية لتحديد الإرتباط بين المفاهيم الأساسية.

ـ يستعرض بعض تلك الخرائط ويناقشها مع الطلبة.

المدرس:

ـ لدى مادة هامة للقراءة يمكنكم الاطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب آخر لتتطلعا معاً على هذه المادة ويوزع نص مطبوع بعنوان (العوامل المؤثرة في نمو الإنسان) على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (3) محاضرة رقم (4) العوامل المؤثرة في نمو الإنسان
أن سلوك الفرد في أية لحظة من الزمن محصلة التفاعل بين عوامل البيئة وعوامل الوراثة فالطفل يتصرف بطريقة ما لأن قواه البيولوجية تدفعه نحو ذلك السبيل، ولأن له حاجات معينة ولأنه محاط بقوى بيئية وثقافية معينة تحدد له كيف يشبع هذه الحاجات، فالإنسان صنيع الوراثة والبيئة معاً. أن أثر عوامل الوراثة ممثلة في الجينات والكروموسومات تبدأ منذ بداية حياة الإنسان بخلية واحدة تعرف بالزيجوت، ومن ثم تبدأ عملية النمو المعقدة الناجمة من الانقسامات المتعددة التي تتعرض لها هذه الخلية ... أما البيئة فيبدأ تأثيرها على الفرد منذ لحظة الولادة وما قبل الولادة. والبيئة يقصد بها البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية.

ويطلب:

ـ تحديد المعلومات والمفاهيم والمبادئ الواجب تدريسها.

ـ أفضل الطرق لتدريس هذه المعلومات والمفاهيم.

ـ كيف نعرف أننا قد درسنا بالفعل ما نريد تدريسه.

وعند انتهاء الطلبة من العمل على المهمة

ـ يستمع لاجابات الطلبة.

ـ يتيح المجال للمناقشة.

ـ يقدم المعلومات التي لم يستطع الطلبة الوصول إليها.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (5)

موضوع المحاضرة:

ـ الهدف السلوكي .

ـ أهمية الهدف السلوكي .

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول العوامل المؤثرة في نمو الإنسان.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية القراءة / النقاط المهمة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

ـ يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

ـ عنوان محاضرة اليوم (الهدف السلوكي واهميته) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلنا في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

ـ يقدم شرحاً للهدف السلوكي ويتحدث حول أهميته.

ـ يستمع لاستفسارات الطلبة حول الهدف السلوكي.

المدرس:

لنعود لصحيفة العمل في المحاضرة الماضية حول (العوامل المؤثرة في نمو الإنسان) ويوزع الصحيفة على الطلبة ازواجاً، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها ويطلب:

ـ أن يضع الطلبة على صحيفة العمل أهدافاً سلوكية.

بعد إنتهاء الطلبة من المهمة

ـ يدون على السبورة الأهداف السلوكية التي حددها الطلبة.

ـ يتيح المجال لمشاركة الطلبة الأخرين.

ـ يقدم المعلومات التي لم يستطع الطلبة الوصول إليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (6)

موضوع المحاضرة:

ـ أبعاد الأهداف السلوكية.

ـ صياغة الهدف السلوكي.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول العوامل المؤثرة في نمو الإنسان.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / جسر العبور.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

ـ يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

ـ عنوان محاضرة اليوم (أبعاد وصياغة الهدف السلوكي) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ اخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

ـ سنعود لصحيفة عمل المحاضرة الماضية (العوامل المؤثرة في نمو الإنسان) ويوزع الصحيفة على الطلبة ازواجاً، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها عندما يطلب منهما ذلك.

ـ يقدم شرحاً للأهداف المعرفية.

ـ يستمع لإستفسارات الطلبة حول الهدف المعرفي.

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة إستخراج هدف معرفي من النص أو يقدمون هدفاً معرفياً لمادة علم النفس التربوي.

ـ يدون على السبورة الأهداف المعرفية التي حددها الطلبة.

ـ يتيح المجال لمشاركة الطلبة الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ يقدم شرحاً للأهداف النفس حركية.

ـ يستمح لإستفسارات الطلبة حول الهدف النفس حركي.

المدرس:

يطلب من الطلبة إستخراج هدف نفس حركي من النص أو يقدمون هدفاً نفس حركي لمادة علم النفس التربوي.

ـ يدون على السبورة الأهداف النفس حركية التي حددها الطلبة.

ـ يتيح المجال لمشاركة الطلبة الآخرين.

المدرس:

ـ يقدم شرحاً للأهداف الوجدانية.

ـ يستمع لاستفسارات الطلبة حول الأهداف الوجدانية.

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة إستخراج هدف وجداني من النص أو يقدمون هدف وجداني لمادة علم النفس التربوي.

ـ يدون على السبورة الأهداف الوجدانية التي حددها الطلبة.

ـ يتيح المجال لمشاركة الطلبة الآخرين.

المدرس:

ـ يقدم شرحاً لصياغة الهدف السلوكي.

ـ يستمع لإستفسارات الطلبة حول صياغة الهدف السلوكي.

ـ يطلب من الطلبة القيام بنشاط بيتي يأخذون من خلاله درساً من الدروس المدرسية ويصيغون عليه أهدافاً سلوكية.

التقويم

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وأن يحدد الفكرة الأكثر أهمية التي استوعبها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (7)

موضوع المحاضرة: ورشة عمل لإكساب الطلبة مهارة كتابة الأهداف السلوكية.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: أمثلة على الهدف السلوكي.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة)

- يوضح بشكل سريع المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

- عنوان محاضرة اليوم (أمثلة على الهدف السلوكي) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الاطلاع عليها خلال هذه المحاضرة، تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع صحيفة عمل مطبوعة بعنوان (أمثلة على الهدف السلوكي) على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

صحيفة عمل رقم (4) محاضرة رقم (7) أمثلة على الهدف السلوكي .
1. أن يغسل الطالب يديه بعد كل وجبة غذائية.
2. أن يعرب جملة فعلية اعراباً صحيحاً.
3. أن يعدد اسماء خمسة حيوانات نافعة.
4. أن يرسم مربعاً.
5. أن يقفز عن حاجز يرتفع 80 سم.
6. أن يحدد مشاعره اتجاه والديه.

ويطلب:

ـ تحديد الأهداف السلوكية التي تغطي الأهداف المعرفية والنفس حركية والوجدانية.

ـ بعد انتهاء الطلبة يناقش الأهداف المقدمة في الورقة.

ـ يطلب منهم عرض الأهداف التي كلف الطلبة بصياغتها كواجب بيتي.

ـ يطلب تصنيفها على السبورة وفق الأبعاد الثلاث (معرفي، نفس حركي، وجداني).

ـ يتدخل بتصويب بعض الأخطاء.

ـ يطلب تحديد بعض الأهداف غير واضحة الصياغة.

ـ يطلب اعادة صياغة هذه الأهداف.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وأن يحدد الشيء الأكثر أهمية الذي تعلمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة الثالثة: الذكاء

موضوعات الوحدة:

- **تعريف الذكاء.**
- **تنظيم الذكاء ونظرياته.**
- **قياس الذكاء واختباراته.**
- **محددات الذكاء.**
- **استخدام مقاييس الذكاء في المدارس.**

أهداف الوحدة:

1. **أن يصف طبيعة الذكاء.**
2. **أن يتعرف على النظريات التي تفسر الذكاء.**
3. **أن يتعرف على العوامل التي تؤثر على ذكاء طلاب المدارس.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (8)

موضوع المحاضرة:

ـ تعريف الذكاء.

ـ تنظيم الذكاء ونظرياته .

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل بعنوان الذكاء.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الاعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة أنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة اضافية.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة)

- يوضح بشكل سريع بعض النقاط الغامضة التي أشار اليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة

ـ عنوان محاضرة اليوم (الذكاء ونظرياته)

ـ لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الاطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع صحيفة العمل التالية بعنوان (الذكاء) على كل طالبين ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها0

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (5) محاضرة رقم (8) الذكاء
قسم (1) **ينظر للذكاء كقدرة كامنة تعتمد على الوراثة وعلى النمو والتطور وباعتباره قدرة كامنة فإنه يمكن تعديلها عن طريق الاثارة. والذكاء يتأثر بالضغوط ويمكن المقابلة بين الذكاء كقدرة كامنة والميل الموروث لدى الفرد لأن يصل إلى طول معين. ان مستوى التغذية المتدن يمكن أن يخفض من مستوى نمو الطول بينما التغذية الجيدة تسهل النمو وبالتالي تزيد من امكانية الوصول إلى الطول المناسب .** **فكر:** **هل مزيد من التغذية والظروف البيئية الجيدة يمكن أن تزيد الطول عن حده المقرر واثياً؟** **أن الفرد يستيطع أن يطور مهارات جديدة بعد أن يكون نموه الجسدي قد توقف وهذا يعني أن التعلم لا يتوقف مع توقف نمو الذكاء، فذكاء الفرد قد يتوقف في وقت ابكر بكثير من الوقت الذي يتم فيه تعلمه الرسمي.** **فكر:** **هل يتوقف نمو الذكاء ولماذا؟**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قسم (2):

هناك العديد من النظريات التي تعرضت للذكاء منها نظرية العاملين لسبيرمان والذي تحدث فيها عن عامل عام يقاس من خلال عينة كبيرة من الأداءات العقلية.

فكر:

هل هذا العامل موجود عند كل الناس وهل هناك عوامل اخرى لدى سبيرمان؟

وهناك نظرية العوامل المتعددة لثورندايك تبعاً لهذه النظرية، فإن أي نشاط عقلي يتألف من عدد من هذه العوامل الصغيرة التي تعمل معاً، وباستخدام التحليل العاملي فقد أمكن من توسيع عدد العوامل التي امكن التعرف عليها في بناء الذكاء.

فكر:

إلى أين تم الوصول في عدد هذه العوامل تبعاً لجيلفورد وكامبل؟

كذلك هناك نظرية العوامل الجماعية التي اشارت إلى أن الذكاء مؤلف من القدرات العقلية الأولية التي يعتبر كل واحد منها مستقلاً عن الأخر، حيث أن بعض العمليات العقلية يوجد بينها عامل رئيسي مشترك وهذه العمليات التي يوجد بينها عامل رئيسي مشترك تدعى بالمجموعة.

فكر:

ما هي العوامل الرئيسية حسب ثيرستون؟

ويطلب:

ـ أن يقرأ كل طالبين القسم (أ) من صحيفة العمل قراءة أولية.

ـ أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.

ـ أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.

ـ أن يجيبا على أسئلة فكر في نهاية الفقرات.

بعد انتهاء الطلبة

ـ يجري مناقشة حول أسئلة فكر الموجودة في محتوى النص.

ـ يحول أسئلة الطلبة لاخرين يجيبون عنها ويحاورونها.

ـ يقدم توضيحات للمفاهيم غير الواضحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

يطلب من كل طالبين قراءة قسم (ب) من صحيفة العمل

ـ أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.

ـ أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.

ـ أن يجيبا على أسئلة فكر في نهاية الفقرات.

بعد انتهاء الطلبة

ـ يجري مناقشة حول أسئلة فكر الموجوده في محتوى النص.

ـ يحول أسئلة الطلبة لطلبة آخرين يجيبون عنها ويحاورونها.

ـ يقدم توضيحات للمفاهيم غير الواضحة.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم /النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وأن يحدد الشيء الأكثر أهمية الذي تعلمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (9)

موضوع المحاضرة:

ـ قياس الذكاء وإختباراته.

ـ محددات الذكاء.

الزمن: (50) دقيقة.

مواعد مساعدة: مشكلة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية حل المشكلات.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / الفكره الأساسية.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

ـ عنوان محاضرة اليوم (قياس الذكاء ومحدداته) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

ـ تتذكرون أننا قد طرحنا سؤالاً في نهاية المحاضرة فيما إذا كان الذكاء مرتبط بالوراثة أم بالبيئة. سوف أطور السؤال لمشكلة عليكم قراءتها وتحديد نوع المشكلة التي نحن بصددها وكيف نفسر ذلك؟ ويقدم نص المشكلة التالية

صحيفة عمل رقم (6) محاضرة رقم (9) مشكلة
قد نجد في بعض الأحيان أن هناك أفراد يعيشون في بيئة فقيرة جداً بالمثيرات، ومع ذلك نجد أن هؤلاء يتميزون بذكاء يفوق اقرانهم ممن يعيشون في بيئات غنية، ودائماً نجد أن هناك أشقاء يختلفون في ذكائهم رغم أنهم ذوي خلفيات بيئة ووراثية واحدة.

ـ بعد أن ينشغل الطلبة أزواجاً في العمل على المشكلة، ينتقل بالمناقشة والحوار من شكله الثنائي ليشمل جميع الطلبة.

ـ يستمع لإجابات وتفسيرات الطلبة.

ـ يطور التفسيرات ويحيلها على شكل اسئلة على طلبة اخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ يقدم شرحاً لقياس الذكاء واختباراته.

ـ يستقبل أسئلة الطلبة.

ـ يحيل هذه الأسئلة لطلبة أخرين.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

رقم المحاضرة: (10)

موضوع المحاضرة: استخدام مقاييس الذكاء في المدارس.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: إختبار قصير حول إستخدام مقاييس الذكاء في المدارس.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات.

ـ استراتيجية حل المشكلات / اختبارات قصيرة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويحدد النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي اشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (استخدام مقاييس الذكاء في المدارس) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ سوف أبدأ باختبار قصير حول مقاييس الذكاء وعلى كل طالب أن يجيب عليه والهدف من هذا الاختبار أن نفهم موضوع مقاييس الذكاء، ويقدم مقياس الذكاء التالي.

صحيفة عمل رقم (7) محاضرة رقم (10) اختبار مقياس الذكاء.
أجب بنعم أو لا **1. هل تعرضت في حياتك المدرسية لاختبار يفسر ذكاءك؟ ( )** **2. أن نتائج عدد من فحوص الذكاء اقدر من نتائج فحص واحد منفرد في إعطاء فكرة عن ذكاء الطفل. ( )** **3. تلعب الدافعية في المدرسة دوراً دالاً على الذكاء من خلال العلامات المرتفعة أكثر مما هو موجود فعلاً. ( )** **4. إن التحصيل الأكاديمي في غرفة الصف دليلاً صادقاً فيما يتصل بالذكاء. ( )**

ـ عندما ينتهي الطلبة من الإجابة يبدأ بأخذ إجابات الطلبة على الأسئلة سؤالاً سؤالاً لتحديد عدد الطلبة الذين أجابوا (بنعم) على السؤال وعدد الطلبة الذين أجابوا (بلا) على السؤال، ويطلب من أحد الطلبة الذين اجابوا بنعم أن يفسر سبب إجابته ، ومن أحد الطلبة الذين اجابوا بلا أن يفسر سبب اجابته.

ـ يطلب من الطلبة الآخرين تدعيم الاجابات.

ـ يثير المدرس حواراً حول أسئلة الإختبار.

ـ يقدم معلومات إضافية.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وأن يكتب أكثر شيء مهم قد تعلمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة الرابعة: النمو المعرفي

موضوع الوحدة:

ـ المفاهيم الأساسية للنمو ومتغيراته وطرق دراسته.

ـ مبادئ النمو.

ـ مفهوم المرحلة والفترة الحرجة.

ـ نظرية النمو المعرفي عند بياجيه.

ـ نظرة برونر في النمو المعرفي.

ـ نظرية اريكسون.

أهداف الوحدة:

ـ أن يتعرف على المفاهيم الأساسية للنمو.

ـ أن يتعرف على نظريات النمو المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (11)

موضوع المحاضرة: المفاهيم الاساسية للنمو ومتغيراته وطرق دراسته.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ـ استراتيجية الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الإعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة إنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس: (يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة)

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار اليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

- يكتب في منتصف السبورة عنوان الدرس (النمو ومفاهيمه الأساسية)، ويطلب من الطلبة أن يعملوا ازواجاً على المهمات التي ستعطى لهم يقول "تأكد من أنك تجلس بجوار طالب اخر لتعملا معاً على بعض المهمات"

ـ يطرح مهمتان على كل زوج من الطلبة.

الأولى: حدد وزميلك ماذا تعرفان سابقاً حول النمو.

بعد إنتهاء الطلبة يقدم المهمة الثانية: ماذا تعرفان عن الوراثة والبيئة وهل لهما علاقة بالنمو.

ـ بعد إنتهاء المجموعات من أداء المهمات، يقدم المدرس شرحاً مختصراً حول معنى النمو وأثر كل من الوراثة والبيئة على النمو.

ـ يطلب من الطلبة إعطاء تعريفات للمفاهيم بلغتهم الخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ يقدم للمجموعات الثنائية العبارة التالية لمناقشتها "اذا كانت شخصية الإنسان كل متكامل: فيها الجانب الجسدي، والعقلاني، والانفعالي، والاجتماعي، فكيف تنمو هذه الجوانب وما العلاقة التي تحكمها؟"

المطلوب:

عمل مصفوفة مقارنة تقارن فيها بين الزيادة والتغير وبين الوراثة والبيئة

- **يستمع لأفراد المجموعات حيث تطرح هذه المقارنات على السبورة.**

ـ يقدم توضحيات وتفسيرات لأسئلة الطلبة.

ـ يقدم شرحاً لطرق دراسة النمو.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وما هو الشيء الأكثر أهمية الذي تعلمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (12)

موضوع المحاضرة:

ـ مبادئ النمو.

ـ مفهوم المرحلة والفترة الحرجة.

الزمن: (50) دقيقة

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول مبادئ النمو.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل ناقصة.

ـ استراتيجية القراءة / جسر العبور.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (مبادئ النمو ومفهوم المرحلة الحرجة) لكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك. ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ اخير أرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

ـ يستمع لبعض تعريفات النمو بلغة الطلبة الخاصة.

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة عن مبادئ النمو يمكنكم الأطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتطلعا معاً على هذه المادة ويوزع نص مطبوع بعنوان (مبادئ النمو) على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (8) محاضرة رقم (12) مبادئ النمو
1. يسير النمو حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة في كل فترات النمو إذ يكون سريعاً في حالة بعضها وبطيئاً في حالة البعض الآخر. 2. كل جزء أو جهاز في الجسم له خط سير نمائي خاص به. 3. يسير النمو حسب نمط معين ويتجه من الرأس إلى القدمين ومن المركز إلى الأطراف. 4. هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة، فالنمو العقلي والانفعالي يتأثران إلى حد كبير بالنمو الاجتماعي أو النمو الجسمي. 5. يسير النمو من العام إلى الخاص. 6. أن جميع الأطفال يمرون بمراحل النمو المختلفة نفسها حسب التسلسل الذي تظهر فيه هذه المراحل. 7. ينمو الأفراد المختلفون بسرع مختلفة. 8. يمكن أن ينظر للنمو على أساس مراحل نمائية مختلفة لكل مرحلة خصائص مميزة تفرقها عن المراحل الأخرى. 9. هناك مهمات على الفرد أن يتعلمها في مراحل معينة دون الأخرى.

- بعد انتهاء الطلبة من قراءة المادة يقدم شرحاً للبمادئ.
- يطلب من الطلبة تحديد الفكرة الهامة في كل مبدأ.
- يستمع للأفكار ويناقشها.

المدرس:

- يقدم شرحاً لمفهوم المرحلة والفترة الحرجة.
- يستقبل أسئلة الطلبة.
- يطلب من الطلبة تقديم تعريفا لمفهوم المرحلة والفترة الحرجة.
- يستمع لعبارات الطلبة.
- يناقشها.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (13)

موضوع المحاضرة: نظرية النمو المعرفي عند بياجية / مفاهيم أساسية.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة:

ـ صحيفة عمل حول المفاهيم الأساسية لدى بياجيه في النمو المعرفي.

ـ نموذج خارطة عقلية للنص.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية الملخصات / خرائط عقلية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- سوف أوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (النمو المعرفي عند بياجيه) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الإطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع نص مطبوع بعنوان (النمو المعرفي عند بياجيه) على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لها بقراءة الورقة ومناقشتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

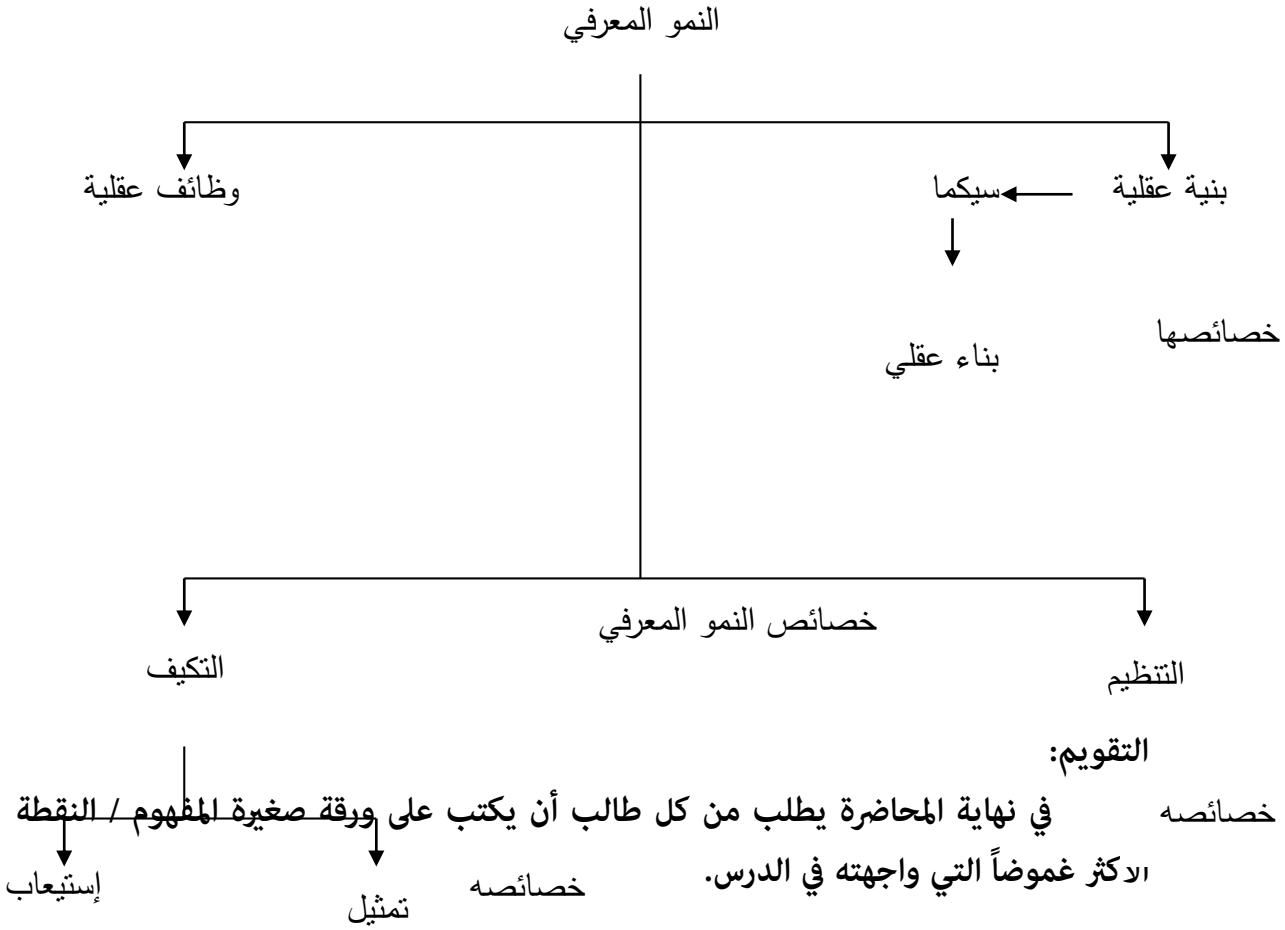
صحيفة عمل رقم (9) محاضرة رقم (13) المفاهيم الاساسية لدى بياجيه في النمو المعرفي
ينظر بياجيه للنمو المعرفي من منظورين هما البنية العقلية، والوظائف العقلية، ويعتبر أن فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما فالبنية العقلية هي حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه أي انها تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، اما الوظيفة العقلية فهي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع ميثرات البيئة وهي ثابتة لا تتغير عند الإنسان وبالتالي فهي موروثة. كما أن بياجيه يعتبر أن هناك وظيفتان اساسيتان للتفكير ثابتتان لا تتغيران مع العمر هما التنظيم والتكيف، فالتنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في انظمة كلية متناسقة وتمثل وظيفة التكيف نزعة الفرد إلى التلائم والتألف مع البيئة التي يعيش فيها. كما أن بياجيه ينظر للتكيف على أساس عمليتين متكاملتين هما: التمثيل، والاستيعاب، فالتمثيل عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من العالم الخارجي في بنائه العقلي، كأن يغير من صورة الشيء لتناسب ما يعرفه، أما الإستيعاب فهي نزعة الفرد لأن يغير استجابته أو يغير ما في نفسه ليتلائم مع المثير الجديد الذي يتعرض له. كما أن بياجيه يرى أن الفعل البسيط الذي يكون الفرد قادراً على اجرائه يسميه بالسكيما وخلال عملية النمو المعرفي يتطور هذا الفعل البسيط إلى بناء عقلي معقد.

ويطلب:

- **أن يقرا كل طالبين الورقة قراءة أولية.**
- **أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.**
- **أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.**
- **يستقبل أسئلة الطلبة.**
- **يحول أسئلة الطلبة لطلبة آخرين يجيبون عنها ويحاورونها.**
- **يقدم توضحيات للمفاهيم غير الواضحة.**
- **يطلب من الطلبة ان يعملوا أزواجاً على تنظيم خارطة عقلية للنص ، ويساعد في بناء هذه الخارطة وفق النموذج المرفق.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (10) محاضرة رقم (13) نموذج خارطة عقلية



التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الاكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (14)

موضوع المحاضرة: (نظرية النمو المعرفي عند بياجيه) مراحل تطور التفكير

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول تطور تفكير الطفل.

الاستراتيجيات:

- **استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.**
- **استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.**
- **استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.**
- **استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.**

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

ـ يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

ـ عنوان محاضرة اليوم (مراحل تطور التفكير) ولكن قبل أن نبدا من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

ـ إستعراض مفاهيم المحاضرة السابقة بلغة الطلبة.

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الاطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع نص مطبوع بعنوان (تطور تفكير الطفل) على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (11) محاضرة رقم (14) تطور تفكير الطفل

يرى بياجيه أن الأفراد يتقدمون في هذه الحياة منذ الولادة خلال أربع مراحل تطورية تتبع نظام ثابت وهذه المراحل هي:

1. المرحلة الحس حركية من الولادة إلى سنتين وفيها يتم تشكيل مفهوم دوام الشيء والذي يعني أن الشئ يستمر في الوجود إذا اختفى من أمامنا، وفيها يتم الانتقال التدريجي من السلوك الانعكاسي إلى السلوك الهادف.

2. مرحلة ما قبل العمليات من (2 – 7) سنوات وفيها يتم تطور استخدام الرموز لتمثيل الأشياء الموجودة في محيطنا عقلياً وتتحسن لغة الطفل. ولعل مفهوم الاحتفاظ والذي لا يستطيع الطفل الوصول إليه في هذه المرحلة. من أهم المبادئ التي إكتشفها بياجيه لدى الطفل، حيث أن الطفل في هذه المرحلة يتميز تفكيره بالتركيز على بعد واحد أو مظهر واحد للموضوع، فهو مثلاً لا يدرك أنه إذا صببنا أمام الطفل سائلاً من انبوب طويل ورفيع إلى أنبوب آخر قصير وعريض فإن الطفل سيدعي بأن كمية الماء في الانبوب الرفيع الطويل أكثر من كمية الماء في الانبوب القصير العريض، رغم ان العملية تمت أمامه، وسبب ذلك عدم قدرته على التركيز على بعدين في الوقت نفسه وعلى عدم إحاطته بمفهوم الانعكاسية وهو قدرته على القيام بعملية عقلية تساعده على عدم إحاطته بمفهوم نقطة البدء. كذلك فهو يركز على الشيء في حالته الثابتة وكذلك فتفكير الطفل لا منطقي ومتمركز حول الذات.

3. مرحلة العمليات المادية من (7 – 11) تتميز هذه المرحلة بتحسن التفكير المنطقي وبالسيطرة على مفهوم الاحتفاظ، وينتقل تفكير الطفل من التركيز على بعد واحد إلى توزيع تركيزه على عدة أبعاد ويطور مفهوم الانعكاسية.

4. مرحلة التفكير المجرد من 11 إلى مرحلة الرشد.

تشبه هذه المرحلة مرحلة العمليات المادية من وجهتين:

ـ كلاهما يتضمنان تمثيلات عقلية.

ـ كلاهما يتضمنان تمثيلات يمكن عكسها.

ويطلب:

ـ أن يقرأ كل طالبين الورقة قراءة اولية.

ـ أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.

ـ أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.

ـ يستمع لاجابات الطلبة. ـ يحاورها.

ـ يطلب من الطلبة أزواجاً أن يحددوا التشابهات والاختلافات بين المراحل وبين المفاهيم المختلفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ يدون التشابهات والاختلافات من خلال عمل مصفوفة على السبورة.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم الغامض الذي واجهة والسؤال المهم الذي بقي بدون إجابة.

رقم المحاضرة: (15)

موضوع المحاضرة: نظرية برونر في النمو المعرفي

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل التمثيل لدى برونر.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / جسر العبور.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / مشكلة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (نظرية برونر) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثواني في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير ارجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة كمدخل لموضوع نظرية برونر. تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب أخر لتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع نص بعنوان (التمثيل لدى برونر) على كل طالبين ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة.

صحيفة عمل رقم (12) محاضرة رقم (15) التمثيل عند برونر
تحتل عملية التمثيل مركزاً أساسياً في النمو المعرفي عند برونر التمثيل عند برونر: الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة من خلال: ـ العمل والحركة. ـ الصور والخيالات. ـ الرموز.

المدرس:

ـ يقدم شرحاً أولياً عن النظرية.

ـ يستمع لأسئلة الطلبة وملاحظاتهم.

ـ يقدم توضحيات لبعض المفاهيم.

المدرس:

ـ يقدم القضية / المشكلة التالية للطلبة: "يمكن تعليم أي موضوع بفاعلية وبشكل عقلي امين لأي طفل في أي مرحلة من النمو ... ومهمة المعلم المطابقة بين طريقة تقديم المادة للمتعلم وبين طريقته في تمثيل المعرفة".

ـ يطلب من الطلبة أن يحددوا التشابهات والاختلافات في مفهوم التمثيل لدى كل من بياجيه وبرونر ومفهوم المرحلة لدى كل من العالمين.

ـ يستمع لطروحات الطلبة.

ـ يناقشها ويحاورها.

في نهاية المحاضرة:

ـ يطلب من الطلبة قراءة أريكسون.

التقويم:

ـ في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (16)

موضوع المحاضرة: نظرية اريكسون

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / تحديد مقارنة الموضوعات .

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

يطلب من الطلبة كتابة الأفكار الهامة وتحديد المفاهيم التي يعرفونها في ضوء تحضيرهم المسبق.

ـ يستمع لعرض الطلبة.

ـ يناقش أفكارهم.

ـ يقدم شرحاً للنظرية.

المدرس:

يطلب من الطلبة أن يميزوا بين المفاهيم والأفكار التالية:

ـ مفهوم المرحلة لدى بياجيه وفرويد واريكسون وهذه تعطي لأزواج من الطلبة.

ـ مفهوم المرحلة الحرجة مقابل مفهوم التثبيت وهذه تعطي لأزواج أخرى من الطلبة.

المدرس:

ـ يستمع لمجموعة الطلبة الذين تناولوا مفهوم المرحلة، ويتم وضع مصفوفة على السبورة يكتب فيها الأختلافات.

ـ يناقش مع الطلبة هذه الاختلافات.

ـ يستمع لمجموعة الطلبة الذين تناولوا مفهوم المرحلة الحرجة، ويتم وضع مصفوفة على السبورة يكتب فيها التمايزات.

ـ يناقش مع الطلبة هذه التمايزات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس والسؤال المهم الذي بقي بدون اجابة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة الخامسة: الدافعية والانتباه

موضوعات الوحدة:

- **طبيعة الدافعية.**
- **تطور مفهوم الدافعية.**
- **تصنيف الدوافع.**
- **الفروق الفردية في الانتباه والدافعية.**
- **كيف نزيد الدافعية عند الطلاب.**
- **مقترحات لجذب انتباه المتعلمين.**

أهداف الوحدة:

- **أن يتعرف على طبعية الدافعية.**
- **أن يكون قادرا على تصنيف الدوافع.**
- **أن يتعرف على كيفية زيادة الدافعية عند الطلاب.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (17)

موضوع المحاضرة: طبيعة الدافعية وتطور مفهومها.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل بعنوان الدافعية.

ـ صحيفة (أ) الدافع والحاجة.

ـ صحيفة (ب) الدافع والحافز.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الاعتبار وجود مهمات اخرى.

ـ ليس بالضرورة إنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار اليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

- لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الإطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة. تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب آخر لتطلعا معا على هذه المادة.

- يوزع النص التالي بعنوان الدافعية على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (13) محاضرة رقم (17) الدافعية
يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك للتعرف على العلاقات بين السلوك والعوامل الداخلية والخارجية التي تسبب هذا السلوك، وينظر إلى الدوافع باعتبارها محركات السلوك الإنساني والحيواني. فأسباب السلوك ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية ومثيرات البيئة الخارجية. إن حاجات الفرد، وميوله، واتجاهاته، ورغباته، وأهدافه كلها مجتمعة هي ما نسميها الدوافع. فالدافعية: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل وبالتالي فإن للدافع وظائف أساسية هي: 1. تنشيط السلوك. 2. توجيه السلوك. 3. المحافظة على استدامة السلوك. أما علاقة الدافع بالسلوك فهو يشير إلى: 1. الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك. 2. والسلوك الواحد قد ينجم عن أكثر من دافع.

(وبينما الطلبة يأخذون الجلسة المناسبة) يطلب:

- أن يقرأ كل طالبين الورقة قراءة أولية.
- أن يضعا معاً خطوطا تحت الأفكار الأساسية.
- أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.
- يسأل الطلبة بشكل جماعي حول ما تم فهمه من صحيفة العمل.
- يستقبل أسئلة الطلبة.
- يحول أسئلة الطلبة لطلبة آخرين يجيبون عنها ويحاورونها.
- يقدم توضيحات للمفاهيم غير الواضحة.

بعد ذلك يقدم المدرس نموذجا آخر مكون من الصحيفتين التاليتين صحيفة (أ) وصحيفة (ب)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (14) محاضرة رقم (17) نموذج (أ) الدافع والحاجة
الدافع: حالة من الاستثارة ناجمة عن حاجة عضلية أوجسمية عامة كالحاجة للطعام والماء وهي تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا ما يشبع أو يرضي هذه الحاجة. وقد فهم أن الحاجة والدافع اسمان للشئ نفسه إلا أن هناك فارقا، فالحاجة تدل على الحالة الفسيولوجية، بينما مفهوم الدافع يدل على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة فالدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه من الإثارة السلوكية التي يؤدي إليها وبالتالي فالدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي. الحاجات: ـ الحاجة العضوية. ـ حاجات السلامة. ـ حاجات الاستشارة. ـ الحاجة الجنسية.

صحيفة عمل رقم (15) محاضرة رقم (17) نموذج (ب) الدافع والحافز
الدافع والحافز (الدافعية تعمل في ظل وجود حافز) إن الطريقة المثلى للنظر للدافعية هي من خلال فهم الدافعية على أساس تفاعل ما بين مثيرات البيئة الخارجية والحالة الفسيولوجية الداخلية للفرد. إن وجود الطعام ورائحته عامل في إيجاد التوتر لدى الفرد مما يجعله يبحث عن الطعام لخفض هذا التوتر والسؤال: هل يلجأ الناس دائماً لخفض التوتر أم أنهم يسعون لزيادة هذا التوتر؟ فكر: لماذا يسعى الأفراد نحو ما هو جديد ولماذا يتجهون نحو الرياضات الخطرة؟ <u>الحاجات</u> ـ حب الاستطلاع. ـ الأمن. ـ الحب والانتساب. ـ الانتماء. ـ احترام الذات. ـ تطوير القيم.

- تعطى هاتين الصحيفتين لأزواج من الطلبة الذين يعملون معا بحيث يكون احدهما الطالب (أ) والاخر الطالب (ب).

ـ يقوم كل طالب بإخبار الأخر بما قرأ.

ـ يطلب من الطلبة المشاركة بمناقشة عامة لموضوع الدافع والحاجة وموضوع الدافع والحافز.

ـ يقدم توضيحات للمفاهيم الغامضة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وأن يحدد الشئ الأكثر أهمية الذي تعلمه.

رقم المحاضرة: (18)

موضوع المحاضرة: تصنيف الدوافع

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة:

ـ دراسة حالة (أ)

ـ دراسة حالة (ب)

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / دراسات حالة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة)

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (تصنيفات الدافعية) لكن قبل أن أبدأ سيكون مفيداً لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلنا في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر/ أو تتذكر المزيد.

ـ يطلب من الطلبة عرض المفاهيم والمعلومات التي يعرفونها.

ـ يطلب من الطلبة أن يعرف كل واحد منهم الدافعية بعبارة أو صياغة خاصة به.

المدرس:

لدي دراستي حالة سيكون من المفيد مناقشتها خلال المحاضرة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب آخر لتناقشا معا هاتين الدراستين. يقدم المدرس نصين لدراستي حالة يطلب مناقشتهما من قبل مجموعات من الطلبة كل مجموعة تضم طالبين، يقدم للطالب الأول دراسة حالة (أ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (16) محاضرة رقم (18) دراسة حالة (أ)
ترك محمد مدرسته وهو لم يجد صعوبة في اتخاذ هذا القرار فأسرته لم تعارض ذلك بسبب أن محمد كان دائم التذمر من المدرسة والواجبات المعطاة له والتي كانت تعيق رغبته باللعب والقيام بالأنشطة التي يحب ممارستها. لقد كان يسعى لتحقيق رغباته حتى لو كانت على حساب مستقبله. ـ ما هو الدافع البارز في حالة محمد؟ ـ هل أثرت التنشئة الاجتماعية على دوافعه؟

وللطالب الثاني دراسة حالة (ب).

صحيفة عمل رقم (17) محاضرة رقم (18) دراسة حالة (ب)
كان خالد في دراسته جيدا فهو يجد متعة في إنجاز مهامه المدرسية وفي ذهابه للمدرسة ولم يكن اللعب وممارسة الأنشطة يوما على حساب دراسته. أنه يهدف دوما إلى النجاح وأن يكون شخصاً مهما في المستقبل وقد كان يجد في أفراد أسرته نموذجا مهما يدفعه نحو التفوق وان كان أحيانا يشعر أن المدرسة مهددة له إلا أنه كان يتجاوز هذا الشعور باستمرار 0 ـ ما هو الدافع البارز في حالة خالد؟ ـ ما أثر تنشئة خالد على سلوكياته؟

ـ عند انتهاء الطلبة من مناقشة هذه الحالات يتيح المجال لمناقشة عامة لكل حالة من هذه الحالات.

ـ يقدم بعض الأفكار المتعلقة بموضوع المحاضرة التي لم يشر لها الطلبة.

ـ يحدد المدرس مهمة للمحاضرة القادمة حول (الدافعية والتعلم) حيث يطلب من كل طالب أن يعود للمراجع التي تتناول هذا الموضوع.

التقويم:

ـ في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً.

ـ الشئ الأكثر أهمية الذي تعلمه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (19)

موضوع المحاضرة:

ـ الدافعية والتعلم.

ـ الفروق الفردية في الدافعية والانتباه.

الزمن: (50) دقيقة

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات /جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (الدافعية والتعلم) لكن قبل أن أبدأ سيكون مفيدا لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير ارجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / اوتتذكر المزيد.

ـ بعدما تذكرت هل يمكنك أن تحدد بلغتك مفهوم الحافز.

ـ يستمع لإجابات الطلبة.

المدرس:

يكتب على السبورة التعريف التالي للدافعية والتعلم: "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم".

ـ يطلب من الطلبة التفكير لمدة محددة في التعريف.

ـ أن يكتب كل واحد منهم المفاهيم غير الواضحة في ذهنه.

ـ يستمع المدرس لهذه المفاهيم / يكتبها على السبورة عاملاً على تصنيفها.

ـ يطلب من بعض الطلبة تقديم الإيضاحات حول المفاهيم التي تم تحديدها.

ـ يتدخل لتصويب المفاهيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

يطرح سؤال عريض للمناقشة حول: المهمات الملقاه على المعلم في مجال الدافعية.

ـ يتدخل المدرس بإضافة معلومات.

حول: عوامل النفور المدرسي.

ـ يتدخل المدرس بإضافة معلومات.

حول: دور الأسرة.

ـ يتدخل المدرس بإضافة معلومات.

المدرس:

يطلب من الطلبة أن يتوزعوا على المهمات الثلاث التالية:

ـ الطالب (أ) ادرس دور المعلم في تدني دافعية الطلبة.

ـ الطالب (ب) ادرس أساليب معالجة تدني الدافعية لدى السلوكيين.

ـ الطالب (ج) ادرس أساليب معالجة تدني الدافعية لدى المعرفين.

وذلك لمناقشتها في المحاضرة القادمة.

التقويم:

وفي نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (20)

موضوع المحاضرة:

ـ كيف نزيد الدافعية عند الطلاب.

ـ مقترحات لجذب انتباه المتعلمين

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة ـ خرائط عقلية.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات .

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (رفع الدافعية وزيادة انتباه المتعلمين) لكن قبل أن أبدأ سيكون مفيدا لو امضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر او/تتذكر المزيد.

ـ حدد بلغتك العلاقة بين الدافعية والتعلم.

ـ يستمع لإجابات الطلبة.

المدرس:

ـ يذكر بالمهمة التي تم توزيعها في المحاضرة السابقة.

ـ يطلب من الطلبة تشكيل مجموعات مع الطلبة الأقرب والذين يختلفون في المهمة بحيث تتكون المجموعة من ثلاثة طلاب.

ـ يطلب من كل مجموعة أن تتناقش في المهمات الثلاث المختلفة بحيث يقدم كل واحد منهم فكرة مختصرة حول المهمة التي قام بتحضيرها.

ـ أثناء تشكل المجموعات يقدم نشاطين بحيث تعطى كل مجموعة نشاط:

ـ النشاط الأول: ماذا نعني بالمفاهيم التالية: استعداد الطالب ـ السؤال السابر ـ المسوؤلية الذاتية ـ المعنى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ النشاط الثاني: ميز بين النموذج السلوكي والنموذج المعرفي من حيث التشابهات والإختلافات.

ـ يتيح المجال أمام الطلبة بعمل مناقشة جماعية حول المفاهيم والنموذج المعرفي والسلوكي.

ـ يطلب من كل طالب أن يعد كل واحد خريطة عقلية يوضح فيها المفاهيم الأساسية وكيفية ترابطها بعضها مع بعض.

ـ يستعرض بعض هذه الخرائط المعرفية.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وكانت غير واضحة .

الوحدة السادسة: مفهوم التعلم ونظرياته

موضوعات الوحدة:

ـ مفهوم التعلم.

ـ الفرق بين التعلم والتعليم.

ـ وجهة نظر السلوكية في دراسة التعليم.

ـ وجهة نظر السلوكية لتحسين التعليم.

ـ وجهة النظر المعرفية في دراسة التعليم.

ـ مقترحات معرفية لتحسين التعليم.

ـ وجهة النظر الإنسانية في التعلم والتربية الحرة.

ـ نظرية الجشتالط .

أهداف الوحدة:

ـ أن يحدد مفهوم التعلم.

ـ أن يتعرف على الوجهات المختلفة لنظريات التعلم.

ـ أن يتعرف على كيفية توظيف نظريات التعلم في تحسين عملية التعلم / التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (21)

موضوع المحاضرة:

ـ مفهوم التعلم الصفي.

ـ الفرق بين التعلم والتعليم.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / خرائط عقلية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الاعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة أنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس: (يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة)

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

ـ موضوع درس اليوم (التعلم والتعليم).

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا ازواجاً بحيث يقدموا تعريفات للتعلم.

ـ يستمع لاجابات الطلبة. ـ يناقشها.

ـ يؤكد على مفاهيم ال تغير، تعديل، سلوك، قابل للملاحظة، أثر الخبرة.

ـ يسأل حول العوامل المؤثرة في التعلم.

ـ يستمع لإجابات الطلبة. ـ يناقشها.

ـ يؤكد على مفاهيم الاستعداد، الدافعية، الخبرة، النضج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة الذين يعملون أزواجاً على تحديد الفروق بين التعلم والتعليم (التشابهات والإختلافات).

ـ يستعرض الفروق من خلال مصفوفة تكتب على السبورة.

ـ يناقشها. **ـ يفسر الفروق بين التعلم والتعليم.**

ـ يطلب من الطلبة عمل خارطة عقلية للمفاهيم التي تم مناقشتها ومدى ارتباطها بعضها ببعض.

في نهاية المحاضرة

ـ يطلب من الطلبة قراءة وجهة نظر المدرسة السلوكية في التعلم.

التقويم:

ـ يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس وكانت غير واضحة ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (22)

موضوع المحاضرة: وجهة نظر السلوكية في دراسة التعليم.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل ناقصة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / موضوعات المقارنة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجحة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي اشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (وجهة نظر السلوكية في دراسة التعليم) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة:

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

ـ عدد الأفكار والمفاهيم السابقة التي تعرفها عن التعلم والنظرية السلوكية.

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة أزواجاً أعداداً مصفوفة مقارنة لتمييز التشابهات والاختلافات بين الأشراط الكلاسيكي والأشراط الإجرائي.

ـ يطلب من أزواج أخرى من الطلبة أعداداً مصفوفة مقارنة لتمييز التشابهات والاختلافات بين التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.

ـ يطلب من مجموعات أخرى من الطلبة أن يعملوا أزواجاً باعداد مصفوفة مقارنة لتمييز التشابهات والاختلافات بين تشكيل السلوك والتعليم المبرمج.

المدرس:

ـ يسمتع من كل مجموعة للتشابهات والإختلافات ويدونها على السبورة.

ـ يناقشها مع الطلبة.

ـ يقدم توضحيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في نهاية المحاضرة

ـ يطلب قراءة المقترحات السلوكية لتحسين التعليم.

التقويم:

ـ يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (23)

موضوع المحاضرة: مقترحات سلوكية لتحسين التعليم.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (مقترحات سلوكية لتحسين التعليم) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

يطلب من كل طالبين أن يعملا أزواجا على:

ـ كتابة الأفكار الهامة عن السلوكية. ـ تعريف مفاهيمها بلغتهم الخاصة.

المدرس:

ـ يستعرض مع الطلبة المفاهيم والأفكار التي طرحوها.

ـ يناقشها.

ـ يعطي توضيحات.

ـ يطلب من الطلبة أن يحدد كل واحد منهم مفهوم من المفاهيم ويوضح علاقته بتحسين تعلم الطلبة.

ـ يستعرض المدرس بعض هذه المقترحات ويناقشها.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (24)

موضوع المحاضرة: وجهة النظر المعرفية في دراسة التعليم.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل التعلم من وجهة نظر معرفية.

الإستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي اشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (وجهة النظر المعرفية في دراسة التعليم) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

ـ يطلب من الطلبة إستعراض المفاهيم التي يعرفونها عن النظرية المعرفية.

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الاطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتتطلعا معاً على هذه المادة ويوزع نص مطبوع بعنوان (التعلم من جهة نظر معرفية) على كل طالبين ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الصحيفة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (18) محاضرة رقم (24) التعلم من وجهة نظر معرفية.
التعلم عبارة عن عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة أو موقف وينمو التعلم ويتطور من خلال ما يبذل من عمليات ذهنية معرفية (تنظيم، استدخال، ادماج، تخزين) مع ما يتفاعل معه مطوراً بذلك خبرات خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره. والتعلم من جهة نظر معرفية عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية والمخططات التي يطورها ويبنيها المتعلم جراء تفاعله في المواقف المختلفة. والتساؤلات في النظرية المعرفية تدور حول: ـ كيف يتعلم الناس ما يتعلمونه؟ ـ كيف يفهم الناس ما يفهمونه؟ ـ كيف يتذكرون المعلومات التي يتذكرونها؟ ـ لماذا يتفوق الناس على بعضهم في هذه الجوانب؟ أن بناء المعرفة لدى الفرد تحدد بطريقتي الشبكات والمخططات فالشبكات توضح أن المتعلم يعمل على تخزين الخبرة من خلال عملية الترميز بينما تشير المخططات إلى أن الفرد يحول إجزاء الخبرة إلى نظام ذو معنى فالمخططات أنظمة معلومات وهي مفتاح عملية الفهم.

ويطلب:

ـ أن يقرأ كل طالبين الصحيفة قراءة أولية.

ـ أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.

ـ أن يشبرا لما هو غامض وغير واضح.

ـ يستقبل أسئلة الطلبة.

ـ يحول أسئلة الطلبة لطلبة أخرين يجيبون عنها ويحاورونها.

ـ يقدم توضحيات للمفاهيم غير الواضحة.

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا أزواجاً في التفكير بالعبارة التالية: "يفهم الناس أن السرقة عملية غير قانونية عند قراءتهم لقصة تتحدث عن السرقة دون أن تذكر القصة أن السرقة عملية غير قانونية"

ـ يستمع لافكار الطلبة.

ـ يناقشها في ضوء المخططات.

في نهاية المحاضرة:

ـ يطلب من الطلبة أن يضعوا مقترحات لتحسين عملية التعلم في ضوء مفاهيم النظرية المعرفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم:

ـ أن يكتب كل طالب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (25).

موضوع المحاضرة: مقترحات معرفية لتحسين التعلم.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول تحسين التدريس في ضوء المعرفية.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجة القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (مقترحات معرفية لتحسين التعلم) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو امضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

يطلب من كل طالبين أن يعملا أزواجاً على

ـ كتابة الأفكار الهامة عن المعرفية.

ـ تعريف مفاهيمها بلغتهم الخاصة.

ـ يستعرض مع الطلبة المفاهيم والأفكار التي طرحوها.

ـ يناقشها.

ـ يعطي توضحيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا أزواجاً على مصفوفة مقارنة توضح التشابهات والاختلافات بين استراتيجيات التدريس ومساعدات التذكر حيث يقدم المصفوفة التالية لأزواج من الطلبة .

استراتيجات التدريس ومساعدات التذكر صحيفة عمل رقم (19) محاضرة رقم (25) تحسين التدريس في ضوء المعرفية.

لتحسين التدريس	
استراتيجيات التدريس.	مساعدات التذكر (فن الذاكرة).
ـ ربط المعلومات الجديدة مع ما هو مخزن بالذاكرة. ـ تركيز الانتباه. ـ إسترجاع المعلومات السابقة. ـ فهم وجمع المعلومات.	ـ ربط المادة الجديدة مع المادة العرفية لدى الطالب من خلال : * التصور. * السلسلة. * الكلمة المفتاحية. * الكلمة اللاقطة. * استراتيجة الموقع. * الوعي. * الربط الهزلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ يطلب التفكير بهذه التشابهات والاختلافات في ضوء معيار دور كل من المعلم والمتعلم.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضا التي واجهته في الدرس وأن يحدد الشئ الأكثر أهمية الذي تعلمه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (26)

موضوع المحاضرة: وجهة النظر الإنسانية في التعلم والتربية الحرة

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: دراسة حالة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية حل المشكلات / دراسة حالة.

ـ استراتجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (النظرية الإنسانية) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة:

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكرالمزيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

لدي دراسة حالة للقراءة خلال هذه المحاضرة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتطلعا معاً على هذه المادة ويتأكد من ان طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة دراسة الحالة ومناقشتها

صحيفة عمل رقم (20) محاضرة رقم (26) دراسة حالة
كتب أحد المشرفين تقريراً لمدير التربية يصف فيه زيارته لأحدى المدارس وفيما يلي بعض الاقتباسات من تقريره: ... شاهدت المعلمين يحملون عصي طويلة ويركضون خلف الطلبة الذين يظهرون سلوكات لا تعجب هؤلاء المعلمين ... لقد كانت ساحة المدرسة صراخاً وتوبيخاً وفوضى شديدة. ... لم يكن الجو الصفي مريحاً حتى أنني عندما دخلت أحد الصفوف كان المعلم يحشر أحد الطلبة في زاوية الصف وينهال عليه ضرباً، وعندما جلسنا في الحصة كان يوبخ باستمرار ويعاقب كثيراً لقد كان المعلم يعتقد ان على طلبته أن يستمعو طوال الوقت دون أن يظهرون أي حركة ...

ويطلب:

- **أن يناقشا دراسة الحالة.**
- **أن يحكما على المشكلة الرئيسية.**
- **يستعرض إجابات الطلبة وأفكارهم.**
- **يكتب بعض منها على السبورة.**
- **يناقشها ويحاورها.**
- **يزود بالمعلومات التي لم يشر لها الطلبة.**

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

رقم المحاضرة: (27)

موضوع المحاضرة: نظرية الجشتالت

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

- **استراتجية حل المشكلات / مصفوفات المقارنة.**
- **استراتيجة كتابة الأسئلة /النقطة الغامضة.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (نظرية الجشتالط) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه عن المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن ان يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكر المزيد.

المدرس:

ـ يقدم شرحاً للنظرية.

ـ يناقش مع الطلبة مفاهيم النظرية (قانون الإملاء، قانون الإكتمال، قانون الإغلاق، قانون الشمول، قانون التماثل).

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا أزواجاً على تحديد محددات التعلم الإستبصاري في ضوء مفاهيم النظرية.

ـ يستمع لإجابات الطلبة.

ـ يناقشها.

المدرس:

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا أزواجاً على مصفوفة مقارنة توضح التشابهات والإختلافات بين التعلم الإستبصاري وكل من التعلم السلوكي والمعرفي.

ـ يستمع لإجابات الطلبة بعرض المصفوفة على السبورة.

ـ يناقشها.

ـ يضيف معلومات.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة السابعة: التذكر وانتقال اثر التدريب

موضوعات الوحدة:

ـ معنى التذكر ومعنى انتقال أثر التدريب.

ـ أشكال إنتقال أثر التدريب.

ـ نظريات لتفسير إنتقال أثر التدريب.

ـ مقترحات لتحسين التذكر وانتقال أثر التدريب.

أهداف الوحدة:

ـ أن يحدد معنى التذكر.

ـ أن يحدد مفهوم انتقال أثر التدريب.

ـ أن يتعرف على النظريات التي تفسر انتقال أثر التدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (28)

موضوع المحاضرة: (التذكير)

ـ معنى التذكر.

ـ أقسام عملية التذكر.

ـ أنواع الذاكرة.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل حول التذكر.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية القراءة / الفكرة الأساسية.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الإعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة أنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (التذكر) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك. ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

لدي مادة هامة للقراءة يمكنكم الاطلاع عليها خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في تحديد العديد من المفاهيم الهامة، لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع نص مطبوع بعنوان (التذكر) على كل طالبين ويتاكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بقراءة الورقة ومناقشتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (21) محاضرة رقم (28) التذكر
يعد التذكر احد العمليات العقلية الرئيسية التي يمارسها المتعلم. والتذكر عملية اختيارية مقصودة حيث ان بقاء التعلم ودوامه يرتبط بعوامل من مثل اهتمام المتعلم وخبراته السابقة المرتبطة بالموضوع والعمليات العقلية التي يجريها على الخبرة التي يواجهها والزمن الذي يقضى على هذه الخبرة قبل أدماجها في الخبرات المتوفرة لديه. كما أن عملية التذكر ترتبط بعملية التعلم والدوافع وتتأثر بدرجة انتباه الفرد. تقسم علمية التذكر لمراحل ثلاث: مرحلة الاكتساب، مرحلة الاحتفاظ، ومرحلة الاسترجاع، وتعد مرحلة الإكتساب عملية شعورية ومقصودة تعتمد على عمليات الأدراك الانتباه التي ترتبط بدورها بنضج الفرد واستعدادته ودوافعه، كما أن الاحتفاظ (عملية التخزين) يتأثر بالانتباه وعدد الحواس المستخدمة ونية المتعلم وإتجاهه نحو موضوع الخبرة. أما الإسترجاع فهو انحصار الخبرات الماضية في صورة الفاظ، أو معاني، أو حركات، أو صورة ذهنية. وللذاكرة أنواع ثلاث: الذاكرة الفورية وهي الذاكرة الحسية التي تختفي باقل من ثانية، والذاكرة قصيرة المدى التي تعمل على المعلومات التي تم استقبالها لفترة مؤقتة، والذاكرة طويلة المدى والتي فيها يتم استدعاء عدد كبير من المعلومات لفترة زمنية طويلة.

ويطلب:

- أن يقرأ كل طالبين الورقة قراءة أولية.
- أن يضعا خطوطا تحت الأفكار الأساسية.
- أن يشيرا لما هو غامض وغير واضح.
- يستقبل أسئلة الطلبة.
- يحول أسئلة الطلبة لطلبة أخرين يجيبون عنها.
- يقدم توضيحات للمفاهيم غير الواضحة.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الغامضة التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (29)

موضوع المحاضرة: معنى انتقال أثر التدريب.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: صحيفة عمل تشير لمشكلة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية حل المشكلات.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم /النقاط التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (معنى إنتقال أثر التدريب) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك. ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

لدي نص يمثل مشكلة اريدكم أن تتطلعوا عليه خلال هذه المحاضرة لكن تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب اخر لتطلعا معاً على هذا النص، ويقدم النص التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (22) محاضرة رقم (29) مشكلة
أننا لا نستطيع أن نتعلم شيئاً في الوقت الحاضر مستقلين عما تعلمناه في الماضي. أننا في تعلمنا لأي شيء جديد فإننا نحاول أن نبنيه على أساس التعلم السابق ما أمكن كما أننا في تعلمنا لاحدى المهام قد يؤثر في تعلم بعض المهام التالية لفترة طويلة من الزمن: ـ ماذا يعني ذلك للمعلم؟ ـ ماذا يعني ذلك لواضعي البرامج؟

ويطلب:

ـ أن يجيبا معاً على الأسئلة في نهاية النص.

ـ أن يحكما على المشكلة الرئيسية.

المدرس:

ـ يستعرض إجابات الطلبة وأفكارهم.

ـ يناقشها ويحاورها.

ـ يزود بالمعلومات التي لم يشر إليها الطلبة.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (30)

موضوع المحاضرة: اشكال انتقال اثر التدريب.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل ناقصة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / تحديد ملامح المادة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي اشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (أشكال انتقال اثر التدريب) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكر المزيد.

المدرس:

ـ يطلب من كل طالبين أن يعملاً أزواجاً على:

ـ كتابة الأفكار الهامه عن انتقال التدريب.

ـ تعريف المفاهيم بلغتهم الخاصة.

ـ يستعرض مع الطلبة المفاهيم والأفكار التي طروحها.

ـ يناقشها.

ـ يعطي توضيحات.

المدرس:

ـ يقدم شرحاً حول أشكال انتقال أثر التدريب.

ـ يطلب من الطلاب أن يعملوا أزواجاً على تقديم أمثلة على كل نوع من أنواع الانتقال.

ـ يستمع للأمثلة.

ـ يناقشها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (31)

موضوع المحاضرة: نظريات انتقال اثر التدريب.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل ناقصة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ـ استراتييجة كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (نظريات انتقال أثر التدريب) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكر المزيد.

المدرس:

يطلب من كل طالبين ان يعملاً ازواجاً على:

ـ كتابة الأفكار الهامة عن انتقال أثر التدريب.

ـ تعريف المفاهيم بلغتهم الخاصة.

المدرس:

ـ يستعرض مع الطلبة المفاهيم والأفكار التي طرحوها

ـ يناقشها.

ـ يعطي توضيحات.

\

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

يطلب من الطلبة أن يعملوا أزواجاً على المهمات التي ستعطى حيث ستأخذ كل مجموعة واحدة من النظريات التالية (العوامل المتطابقة، ونظرية التعميم ونظرية العلاقة).

ـ ويطلب من كل مجموعة أن

*** تحدد النقاط الأساسية المهمة.**

*** الفكرة الأبرز.**

*** تعريفات بلغتهم الخاصة للنظرية التي يعملون عليها.**

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب ورقة صغيرة حول المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

ـ أن يشير إلى المفاهيم التي تعلمها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (32)

موضوع المحاضرة: مقترحات لتحسين التذكر وانتقال أثر التدريب.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / استحضار المفاهيم.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (مقترحات لتحسين التذكر) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير إرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المدرس:

يطلب من كل طالبين أن يعملاً أزواجاً على:

ـ كتابة الأفكار الهامة عن التذكر.

ـ تعريف مفاهيم التذكر بلغتهم الخاصة.

ـ يستعرض مع الطلبة المفاهيم والأفكار التي طرحوها.

ـ يناقشها.

ـ يعطي توضحيات.

المدرس:

يقسم الطلبة لمجموعتين تعمل كل مجموعة أزواجاً

الأولى: تعمل على تطبيقات تربوية للتذكر.

الثانية: تعمل على تطبيقات تربوية لإنتقال أثر التدريب.

ـ يطلب من المجموعة الأولى أن:

*** تستحضر المفاهيم الأساسية للتذكر.**

*** تحدد المفاهيم.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

* توظف المفاهيم باقتراحات لتحقيق التذكر.

ـ يطلب من المجموعة الثانية أن :

* تستحضر المفاهيم الأساسية لإنتقال أثر التدريب.

* تحدد المفاهيم

* توظف المفاهيم باقتراحات لتحسين إنتقال التدريب.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

الوحدة الثامنة: تقويم العمليات التعليمية

موضوعات الوحدة:

ـ أهمية التقويم واغراضه.

ـ الإختيارات والقياس والتقويم.

ـ الاختيارات معيارية المرجع.

ـ الاختيار محكية المرجع.

ـ خطوات إعداد الإختبار.

أهداف الوحدة:

ـ أن يستوعب كل من مفاهيم الإختبارات والقياس والتقويم.

ـ أن يعرف أنواع الإختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع.

ـ أن يعرف خطوات إعداد الإختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (33)

موضوع المحاضرة:

ـ أهمية التقويم.

ـ أنواعه وأغراضه.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

ملاحظات للمدرس:

ـ توزيع الوقت في ضوء تفاعل الطلبة مع المهام المعطاة.

ـ الأخذ بعين الإعتبار وجود مهمات أخرى.

ـ ليس بالضرورة أنهاء مهمات الدرس خلال الوقت المحدد للمحاضرة حيث يوجد محاضرة إضافية لكل وحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (أهمية التقويم وأغراضه) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو امضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير أرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر / أو تتذكر المزيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

يطلب من كل طالبين أن يعملاً ازواجاً على:

ـ كتابة الأفكار الهامة عن التقويم.

ـ كتابة الأفكار الهامة عن أنواع التقويم.

ـ كتابة الأفكار الهامة عن اغراضه.

المدرس:

ـ يستعرض مع الطلبة المفاهيم أو الأفكار التي طرحوها.

ـ يناقشها.

ـ يعطي توضحات.

المدرس:

يقدم شرحاً عن التقويم وأنواعه وأغراضه لتغطية المعلومات التي لم يتحدث عنها الطلبة.

في نهاية المحاضرة:

ـ يطلب من الطلبة قراءة موضوع الإختبارات، والقياس، والتقويم، وخطوات اعداد الاختبار.

التقويم:

ـ يطلب من كل طالب ان يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (34)

موضوع المحاضرة: الاختبارات والقياس والتقويم.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة.

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / ورقة الدقيقة الواحدة.

الإجراءات:

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي اشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (الاختبارات والقياس والتقويم) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو امضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير أرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكر المزيد.

ـ يطلب من الطلبة استعراض المفاهيم التي يعرفونها عن التقويم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

ـ يقدم شرحاً عن الاختبارات والقياس والتقويم.

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا ازواجاً للعمل على مصفوفة مقارنات.

الاختبار	القياس	التقويم

ـ يبدأ بأخذ المعلومات التي ذكرها الطلبة من خلال اعداد مصفوفة على السبورة.

ـ يناقش معلومات الطلبة.

ـ يعطي توضيحات.

ـ يضيف معلومات.

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (35)

موضوع المحاضرة: الاختبارات معيارية المرجع ومحكية المرجع.

الزمن: (50) دقيقة.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة

ـ استراتيجية حل المشكلات / مقارنة الموضوعات.

ـ استراتيجية كتابة الاسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة).

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (الاختبارات معيارية ومحكية المرجع) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو أمضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ اخير أرجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكر المزيد.

ـ يطلب من الطلبة استعراض المفاهيم التي يعرفونها عن الاختبارات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرس:

يقدم شرحاً للاختبارات.

ـ يطلب من الطلبة أن يعملوا ازواجاً لعمل مصفوفة مقارنات.

الاختبارات معيارية المرجع	الاختبارات محكية المرجع

ـ يأخذ المعلومات التي أعدها الطلبة من خلال اعداد مصفوفة على السبورة.

ـ يناقش معلومات الطلبة.

ـ يعطي توضيحات

ـ يضيف معلومات

التقويم:

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر غموضاً التي واجهته في الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم المحاضرة: (36)

موضوع المحاضرة: خطوات إعداد الإختبار.

الزمن: (50) دقيقة.

مواد مساعدة: إختبار.

الاستراتيجيات:

ـ استراتيجية الملخصات / جمل غير مكتملة

ـ استراتيجية حل المشكلات / اختبارات قصيرة.

ـ استراتيجية كتابة الأسئلة / توضيح المفهوم الغامض.

الإجراءات

المدرس:

(يقدم تغذية راجعة ويناقش النقاط الغامضة) .

- يوضح بشكل سريع بعض المفاهيم / النقاط الغامضة التي أشار إليها بعض الطلبة في المحاضرة السابقة وكانت غير واضحة.

المدرس:

عنوان محاضرة اليوم (خطوات اعداد الاختبار) ولكن قبل أن نبدأ من المفيد لو امضيتم بضعة ثوان في تذكر ما قلناه في المحاضرة السابقة.

ـ حاول التذكر لوحدك.

ـ تذكر أن بجوارك زميل يمكن أن يذكرك.

ـ كملاذ أخير ارجع إلى ملاحظاتك لعلك تتذكر أو تتذكر المزيد.

ـ يطلب من الطلبة استعراض الأفكار الهامة التي يعرفونها حول اعداد الاختبار.

المدرس:

لدي اختباراً يمكنكم الاطلاع عليه واجابته خلال هذه المحاضرة مما سيساعد في معرفة عملية إعداد الإختبارات، تأكد أنك تجلس إلى جانب طالب لتطلعا معاً على هذه المادة، ويوزع اختباراً مطبوعاً على كل طالبين، ويتأكد من أن طبيعة الجلسة تسمح لهما بالإجابة على الاختبار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (23) محاضرة رقم (36) اختبار
ضع نعم أو لا أمام كل عبارة: ـ أن أول خطوة في إعداد الإختبار تحديد الأهداف. ـ ليس من الضروري وضع جدول مواصفات لكل اختبار تقوم به. ـ يمكن أن يتركز الإختبار على أهداف معينة وليس بالضرورة أن يغطي كل الأهداف. ـ المعلم خبير بمادة تدريسه، لهذا فكل واحد يضع أسئلته بالطريقة التي يراها مناسبة دون وجود معايير تحكم ذلك.

ويطلب:

ـ أن يقرأ كل طالبين قراءة أولية.

ـ أن يتفقا على إجابة كل فقرة بعد مناقشتها.

ـ يستقبل إجابات الطلبة.

ـ يقدم توضيحات لخطوات إعداد الإختبار في ضوء استجابات الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم

في نهاية المحاضرة يطلب من كل طالب أن يكتب على ورقة صغيرة المفهوم / النقطة الأكثر التي واجهته في الدرس، ومن ثم يناقش هذه الأفكار ويقدم تغذية راجعة.

نموذج عمل الطالب

فهرس صحائف الأعمال:

1. صحيفة عمل رقم (1) علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس الأخرى.
2. صحيفة عمل رقم (2) مجالات / مكونات علم النفس التربوي.
3. صحيفة عمل رقم (3) العوامل المؤثرة في نمو الإنسان.
4. صحيفة عمل رقم (4) أمثلة على الهدف السلوكي.
5. صحيفة عمل رقم (5) الذكاء.
6. صحيفة عمل رقم (6) مشكلة.
7. صحيفة عمل رقم (7) اختبار مقياس الذكاء.
8. صحيفة عمل رقم (8) مبادئ النمو.
9. صحيفة عمل رقم (9) المفاهيم الاساسية لدى بياجيه في النمو المعرفي.
10. صحيفة عمل رقم (10) نموذج خارطة عقلية.
11. صحيفة عمل رقم (11) تطور تفكير الطفل.
12. صحيفة عمل رقم (12) التمثيل عند برونر.
13. صحيفة عمل رقم (13) الدافعية.
14. صحيفة عمل رقم (14) نموذج (أ) الدافع والحاجة.
15. صحيفة عمل رقم (15) نموذج (ب) الدافع والحافز.
16. صحيفة عمل رقم (16) دراسة حالة (أ).
17. صحيفة عمل رقم (17) دراسة حالة (ب).
18. صحيفة عمل رقم (18) التعلم من وجهة نظر معرفية.
19. صحيفة عمل رقم (19) تحسين التدريس في ضوء المعرفية.
20. صحيفة عمل رقم (20) دراسة حالة.
21. صحيفة عمل رقم (21) التذكر.
22. صحيفة عمل رقم (22) مشكلة.
23. صحيفة عمل رقم (23) اختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (1) علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس الأخرى. الهدف العام: أن يقرأ الطالب نصاً مكتوباً حول علم النفس التربوي وعلاقته بفروع علم النفس الأخرى. الهدف الخاص: أن يميز الطالب بين علم النفس التربوي وفروع علم النفس الأخرى الإجراءات: ـ أن يقرأ الطالب النص. ـ أن يضع خطوطاً تحت الأفكار الاساسية. ـ أن يناقش زميله في الأفكار الغامضة. ـ أن يجيب على السؤال الأساسي في نهاية المهمة، ماذا تعرف حول علم النفس التربوي؟ ـ خلق تساؤلات من واقع النص
يعنى علم النفس بدراسة السلوك بطريقة علمية، وهدفه الوصول إلى المعرفة النظامية والمنظمة بالسلوك . وهذه المعرفة التي تعينه على فهم هذا السلوك وضبطه والتنبؤ به. أما علم النفس التربوي فانه يهتم بدراسة السلوك في المواقف التربوية / مواقف التعلم والتعليم الصفي والمشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم في غرفة الصف، وهو يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصاً في المدرسة، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات، والمفاهيم، والمبادئ، والطرق التجريبية والنظرية، التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم التي تزيد من كفاءتها. ويستفيد علم النفس التربوي من علم النفس العام الذي يدرس سلوك التعلم والتعليم كواحد من انماط السلوك التي يدرسها، ويتشابه ذلك مع علم النفس العام في طريقة البحث العلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (2) مجالات / مكونات علم النفس التربوي الهدف العام: أن يقرأ الطالب نصاً مكتوباً حول مكونات علم النفس التربوي. الهدف الخاص: أن يتعرف الطالب على مكونات علم النفس التربوي. الإجراءات: ـ أن يقرأ الطالب النص. ـ أن يضع خطوطاً تحت الأفكار الاساسية ـ أن يناقش زميله في الأفكار الغامضة. ـ خلق تساؤلات من واقع النص.
الاهتمامات الرئيسية لعلم النفس التربوي ـ التعلم. ـ نمو المتعلم. ـ الشخصية / أبعادها وعواملها. ـ القياس والتقويم. ـ تصميم الدراسات والبحوث. العوامل المباشرة وغير المباشرة في فاعلية التعلم ـ الإرشاد التربوي وسيكولوجية المدرسة. ـ ديناميات الجماعة. ـ التربية الخاصة. ـ النظام المدرسي وتأثيره في التعلم الصفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (3) العوامل المؤثرة في نمو الإنسان الهدف العام: أن يقرأ الطالب نصاً يعينه في تحديد الأهداف التعليمية. الهدف الخاص: أن يستطيع الطالب صياغة أهداف تعليمة. الإجراءات: ـ أن يقرأ الطالب النص. ـ أن يحدد المعلومات الأساسية الواجب تدريسها. ـ أن يحدد أفضل الطرق لتدريس المعلومات والمفاهيم الموجودة في النص. ـ أن يقيم عملية التدريس.
إن سلوك الفرد في أية لحظة من الزمن محصلة التفاعل بين عوامل البيئة وعوامل الوراثة، فالطفل يتصرف بطريقة، ما لأن قواه البيولوجية تدفعه نحو ذلك السبيل، ولأن له حاجات معينة، ولأنه محاط بقوى بيئية وثقافية معينة تحدد له كيف يشبع هذه الحاجات، فالإنسان صنيع الوراثة والبيئة معاً. أن أثر عوامل الوراثة ممثلة في الجينات والكروموسومات تبدأ منذ بداية حياة الإنسان بخلية واحدة تعرف بالزيجوت، ومن ثم تبدأ عملية النمو المعقدة الناجمة من الانقسامات المتعددة التي تتعرض لها هذه الخلية ... أما البيئة فيبدأ تأثيرها على الفرد منذ لحظة الولادة لابل قبل الولادة والبيئة يقصد بها البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (4) **أمثلة على الهدف السلوكي** **الهدف العام: أن يقرأ أمثلة عن الهدف السلوكي** **الهدف الخاص: أن يميز بين الأهداف السلوكية.** **الإجراءات: ـ يقرأ الطالب أمثلة على الهدف السلوكي.** **ـ يميز بين الأهداف المختلفة وفق الأبعاد الثلاث (معرفي، نفسي حركي، وجداني)** **ـ يعمل مع زميله على إعادة صياغة هذه الأهداف.**
1. أن يغسل الطالب يديه بعد كل وجبة غذائية. **2. أن يعرب جملة فعلية اعراباً صحيحاً.** **3. أن يعدد اسماء خمسة حيوانات نافعة.** **4. أن يرسم مربعاً.** **5. أن يقفز عن حاجز يرتفع 80 سم.** **6. أن يحدد مشاعره اتجاه والديه.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (5)

الذكاء

الهدف العام: أن يقرأ الطالب نصاً عن الذكاء.

الهدف الخاص: أن يتعرف الطالب على العوامل المؤثرة بالذكاء.

الإجراءات: ـ يقرأ الطالب النص.

ـ يحدد الأفكار الأساسية.

ـ يشير لما هو غامض.

ـ يفكر مع زميله بالنقاط الموضوعة تحت عناوين فكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قسم (1)

ينظر للذكاء كقدرة كامنة تعتمد على الوراثة وعلى النمو والتطور وباعتباره قدرة كامنة فإنه يمكن تعديلها عن طريق الاثارة. والذكاء يتأثر بالضغوط ويمكن المقابلة بين الذكاء كقدرة كامنة والميل الموروث لدى الفرد لأن يصل إلى طول معين0 ان مستوى التغذية المتدن يمكن أن يخفض من مستوى نمو الطول بينما التغذية الجيدة تسهل النمو وبالتالي تزيد من امكانية الوصول إلى الطول المناسب .

فكر:

هل مزيد من التغذية والظروف البيئية الجيدة يمكن أن تزيد الطول عن حده المقرر وراثياً؟

أن الفرد يستيطع أن يطور مهارات جديدة بعد أن يكون نموه الجسدي قد توقف وهذا يعني أن التعلم لا يتوقف مع توقف نمو الذكاء، فذكاء الفرد قد يتوقف في وقت أبكر بكثير من الوقت الذي يتم فيه تعلمه الرسمي.

فكر:

هل يتوقف نمو الذكاء ولماذا؟

قسم (2):

هناك العديد من النظريات التي تعرضت للذكاء منها نظرية العاملين لسبيرمان والذي تحدث فيها عن عامل عام يقاس من خلال عينة كبيرة من الأداءات العقلية.

فكر:

هل هذا العامل موجود عند كل الناس وهل هناك عوامل اخرى لدى سبيرمان؟

وهناك نظرية العوامل المتعددة لثورندايك تبعاً لهذه النظرية، فإن أي نشاط عقلي يتألف من عدد من هذه العوامل الصغيرة التي تعمل معاً، وباستخدام التحليل العاملي فقد امكن من توسيع عدد العوامل التي امكن التعرف عليها في بناء الذكاء.

فكر:

إلى أين تم الوصول في عدد هذه العوامل تبعاً لجيلفورد وكامل؟

كذلك هناك نظرية العوامل الجماعية التي اشارت إلى أن الذكاء مؤلف من القدرات العقلية الأولية التي يعتبر كل واحد منها مستقلاً عن الأخر، حيث أن بعض العمليات العقلية يوجد بينها عامل رئيسي مشترك وهذه العمليات التي يوجد بينها عامل رئيسي مشترك تدعى بالمجموعة.

فكر:

ما هي العوامل الرئيسية حسب ثيرستون؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (6) مشكلة الهدف العام: أن يقرأ الطالب قضية حول الذكاء. الهدف الخاص: أن يحدد الطالب محددات الذكاء. الإجراءات: ـ يقرأ نص المشكلة. ـ أن يحدد الطالب نوع المشكلة. ـ أن يقدم حلاً للمشكلة.
قد نجد في بعض الأحيان أن هناك أفراد يعيشون في بيئة فقيرة جداً بالمثيرات، ومع ذلك نجد أن هؤلاء يتميزون بذكاء يفوق أقرانهم ممن يعيشون في بيئات غنية، ودائماً نجد أن هناك اشقاء يختلفون في ذكائهم رغم أنهم ذوي خلفيات بيئة ووراثية واحدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (7) **اختبار مقياس الذكاء** **الهدف العام: أن يقرأ نصاً يتناول مقاييس الذكاء.** **الهدف الخاص: أن يتعرف الطالب على مقاييس الذكاء.** **الإجراءات: ـ الإجابة على الأسئلة.** **ـ أن يفسر إجاباته.**
أجب بنعم أو لا **1. هل تعرضت في حياتك المدرسية لاختبار يفسر ذكاءك؟** **2. أن نتائج عدد من فحوص الذكاء اقدر من نتائج فحص واحد منفرد في اعطاء فكرة عن ذكاء الطفل.** **3. تلعب الدافعية في المدرسة دوراً دالاً على الذكاء من خلال العلامات المرتفعة أكثر مما هو موجود فعلاً.** **4. ان التحصيل الأكاديمي في غرفة الصف دليلاً صادقاً فيما يتصل بالذكاء.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (8) مبادئ النمو الهدف العام: قراءة نص حول مبادئ النمو. الهدف الخاص: أن يحدد الطالب مبادئ النمو. الإجراءات: ـ قراءة النص. ـ تحديد الفكرة الهامة من كل مبدأ ـ مناقشة الأفكار الهامة مع الزملاء. ـ عمل مناقشة عامة للأفكار الهامة المرتبطة بكل مبدأ.
1. يسير النمو حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة في كل فترات النمو، إذ يكون سريعاً في حالة بعضها وبطيئاً في حالة البعض الاخر. 2. كل جزء أو جهاز في الجسم له خط سير نمائي خاص به. 3. يسير النمو حسب نمط معين ويتجه من الراس إلى القدمين ومن المركز إلى الأطراف. 4. هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة فالنمو العقلي والانفعالي يتأثران إلى حد كبير بالنمو الاجتماعي أو النمو الجسمي. 5. يسير النمو من العام إلى الخاص. 6. أن جميع الأطفال يمرون بمراحل النمو المختلفة نفسها حسب التسلسل الذي تظهر فيه هذه المراحل. 7. ينمو الأفراد المختلفون بسرع مختلفة. 8. يمكن أن ينظر للنمو على أساس مراحل نمائية مختلفة لكل مرحلة خصائص مميزة تفرقها عن المراحل الأخرى. 9. هناك مهمات على الفرد أن يتعلمها في مراحل معينة دون الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (9)

المفاهيم الأساسية لدى بياجيه في النمو المعرفي

الهدف العام: قراءة نص حول المفاهيم الاساسية لدى بياجيه في النمو المعرفي.

الهدف الخاص: تحديد المفاهيم الاساسية لنمو المعرفي لدى بياجيه.

الإجراءات: ـ قراءة النص.

ـ تحديد المفاهيم الاساسية.

ـ تحديد النقاط الغامضة لهذه المفاهيم.

ـ مناقشة هذه المفاهيم مع الزملاء.

ينظر بياجيه للنمو المعرفي من منظورين هما البنية العقلية، والوظائف العقلية، ويعتبر أن فهم النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما، فالبنية العقلية هي حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل نموه أي انها تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، اما الوظيفة العقلية فهي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع ميثرات البيئة، وهي ثابتة لا تتغير عند الإنسان وبالتالي فهي موروثة.

كما أن بياجيه يعتبر أن هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير ثابتتان لا تتغيران مع العمر هما: التنظيم، والتكيف، فالتنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في انظمة كلية متناسقة وتمثل وظيفة التكيف نزعة الفرد إلى التلائم والتألف مع البيئة التي يعيش فيها.

كما أن بياجيه ينظر للتكيف على أساس عمليتين متكاملتين هما: التمثيل، والاستيعاب، فالتمثيل عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من العالم الخارجي في بنائه العقلي كأن يغير من صورة الشيء لتناسب ما يعرفه، أما الاستيعاب فهي نزعة الفرد لأن يغير استجابته أو يغير ما في نفسه ليتلائم مع المثير الجديد الذي يتعرض له. كما أن بياجيه يرى أن الفعل البسيط الذي يكون الفرد قادراً على إجرائه يسميه بالسكيما، وخلال عملية النمو المعرفي يتطور هذا الفعل البسيط إلى بناء عقلي معقد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (10)

نموذج خارطة عقلية

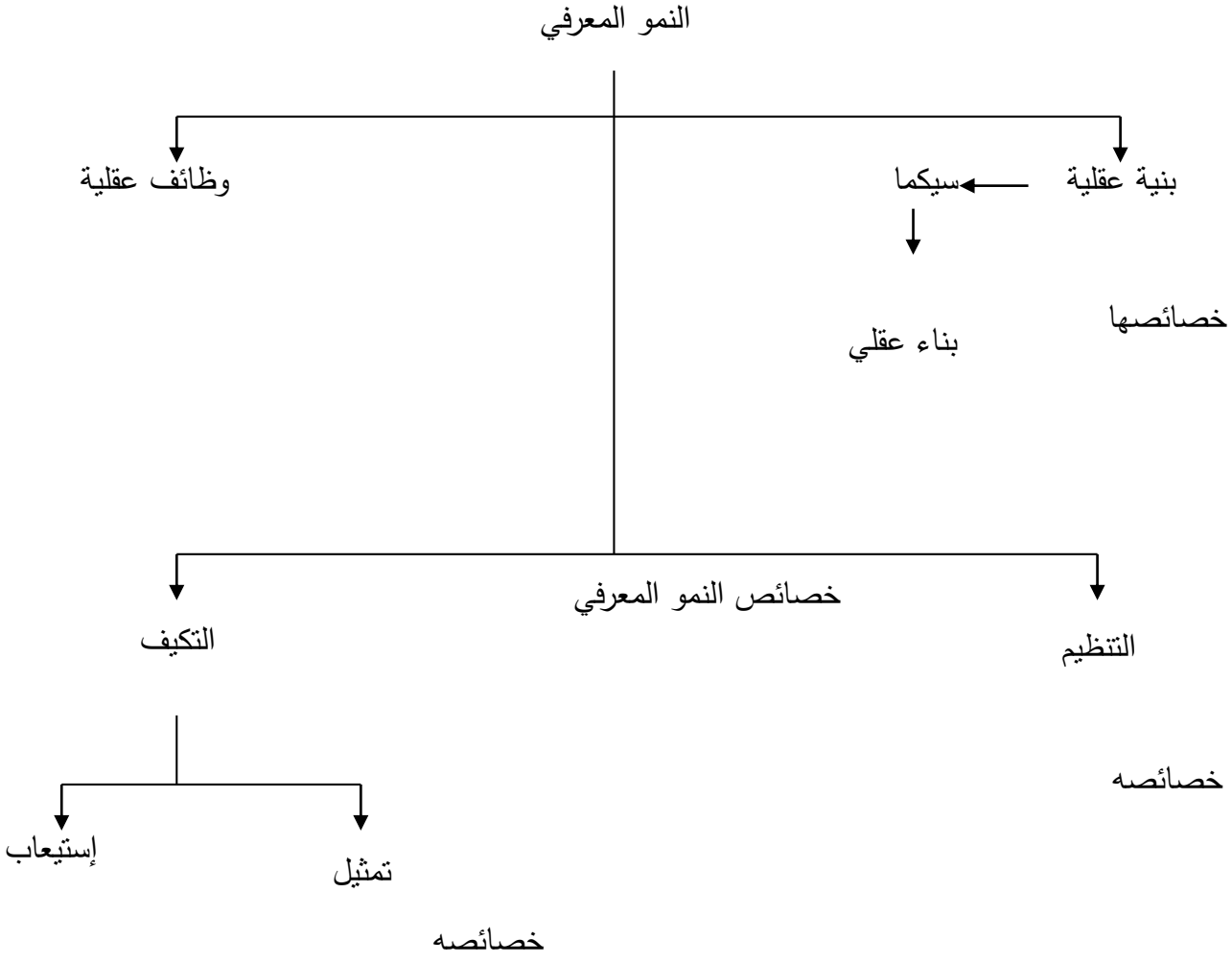
الهدف العام: أن يقرأ الطالب نصاً يتضمن خارطة عقلية.

الهدف الخاص: أن يتعرف الطلبة على نموذج خارطة عقلية.

الإجراءات: ـ قراءة نموذج الخارطة.

ـ ربط النموذج بالنص الذي تم قراءته حول المفاهيم الاساسية للنمو المعرفي لدى بياجيه.

ـ أن يعمل الطلبة من إعادة بناء النموذج وفق تحليلهم للنص.



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (11)

تطور تفكير الطفل

الهدف العام: قراءة نص حول النمو المعرفي عند بياجيه.

الهدف الخاص: أن يتعرف الطالب على مراحل تطور التفكير عند بياجيه.

الإجراءات: ـ قراءة نص حول تطور تفكير الأطفال.

ـ تحديد مراحل تطور التفكير.

ـ مناقشة الأفكار الغامضة مع زميله.

يرى بياجيه أن الأفراد يتقدمون في هذه الحياة منذ الولادة خلال أربع مراحل تطورية تتبع نظام ثابت وهذه المراحل هي:

1. المرحلة الحس حركية من الولادة إلى سنتين وفيها يتم تشكيل مفهوم دوام الشيء والذي يعني أن الشئ يستمر في الوجود إذا اختفى من أمامنا، وفيها يتم الانتقال التدريجي من السلوك الانعكاسي إلى السلوك الهادف.

2. مرحلة ما قبل العمليات من (2 – 7) سنوات وفيها يتم تطور استخدام الرموز لتمثيل الأشياء الموجودة في محيطنا عقلياً وتتحسن لغة الطفل. ولعل مفهوم الإحتفاظ والذي لا يستطيع الطفل الوصول إليه في هذه المرحلة. من أهم المبادئ التي اكتشفها بياجيه لدى الطفل حيث أن الطفل في هذه المرحلة يتميز تفكيره بالتركيز على بعد واحد أو مظهر واحد للموضوع، فهو مثلاً لا يدرك أنه إذا صببنا أمام الطفل سائلاً من انبوب طويل ورفيع إلى انبوب اخر قصير وعريض فإن الطفل سيدعي بأن كمية الماء في الانبوب الرفيع الطويل أكثر من كمية الماء في الانبوب القصير العريض رغم أن العملية تمت امامه، وسبب ذلك عدم قدرته على التركيز على بعدين في الوقت نفسه وعلى عدم إحاطته بمفهوم الانعكاسية وهو قدرته على القيام بعملية عقلية تساعده على عدم إحاطته بمفهوم نقطة البدء. كذلك فهو يركز على الشيء في حالته الثابتة وكذلك فتفكير الطفل لا منطقي ومتمركز حول الذات.

3. مرحلة العمليات المادية من (7 – 11) تتميز هذه المرحلة بتحسن التفكير المنطقي، وبالسيطرة على مفهوم الاحتفاظ، وينتقل تفكير الطفل من التركيز على بعد واحد إلى توزيع تركيزه على عدة أبعاد، ويطور مفهوم الانعكاسية.

4. مرحلة التفكير المجرد من 11 إلى مرحلة الرشد.

تشبه هذه المرحلة مرحلة العمليات المادية من وجهتين:

ـ كلاهما يتضمنا تمثيلات عقلية. ـ كلاهما يتضمنا تمثيلات يمكن عكسها.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (12) التمثيل عند برونر الهدف العام: قراءة نص حول التمثيل عند برونر. الهدف الخاص: أن يحدد مفهوم التمثيل عند برونر. الإجراءات: ـ قراءة نص حول مفهوم التمثيل عند برونر. ـ تحديد النقاط الغامضة. ـ مناقشة النقاط الغامضة مع زميله. ـ معرفة أفكار زميله.
تحتل عملية التمثيل مركزاً أساسياً في النمو المعرفي عند برونر التمثيل عند برونر: الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة من خلال: ـ العمل والحركة. ـ الصور والخيالات. ـ الرموز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (13) الدافعية الهدف العام: قراءة نص حول طبيعة الدافعية وتطور مفهومها. الهدف الخاص: أن يحدد الوظائف الاساسية للدافعية. الإجراءات: ـ قراءة النص. ـ تحديد وظائف الدافعية. ـ تحديد النقاط الغامضة. ـ مناقشة النقاط الغامضة مع زميله.
يسعى علم النفس إلى دراسة السلوك للتعرف على العلاقات بين السلوك والعوامل الداخلية والخارجية التي تسبب هذا السلوك وينظر إلى الدوافع باعتبارها محركات السلوك الإنساني والحيواني. فأسباب السلوك ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية ومثيرات البيئة الخارجية. إن حاجات الفرد وميوله واتجاهاته ورغباته وأهدافه كلها مجتمعة هي ما نسميها الدوافع. فالدافعية: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل وبالتالي فإن للدافع وظائف أساسية هي: 1. تنشيط السلوك. 2. توجيه السلوك. 3. المحافظة على استدامة السلوك. أما علاقة الدافع بالسلوك فهو يشير إلى: 1. الدافع الواحد قد يسبب أكثر من سلوك. 2. والسلوك الواحد قد ينجم عن أكثر من دافع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (14) **نموذج (أ) الدافع والحاجة** **الهدف العام: قراءة نص حول الدوافع والحاجات.** **الهدف الخاص: تحديد مفهوم الدافع ومفهوم الحاجة.** **الإجراءات: ـ قراءة النص.** **ـ تحديد المفاهيم الاساسية.** **ـ تحديد المفاهيم الغامضة.** **ـ مناقشة المفاهيم الغامضة مع زميله.**
الدافع: حالة من الاستثارة ناجمة عن حاجة عضلية أوجسمية عامة كالحاجة للطعام والماء، وهي تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا ما يشبع أو يرضي هذه الحاجة. وقد فهم أن الحاجة والدافع اسمان للشئ نفسه إلا أن هناك فارقا فالحاجة تدل على الحالة الفسيولوجية بينما مفهوم الدافع يدل على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة، فالدافع لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه من الإثارة السلوكية التي يؤدي إليها وبالتالي فالدافع عبارة عن مفهوم أو تكوين فرضي. **الحاجات:** **ـ الحاجة العضوية. ـ حاجات السلامة. ـ حاجات الاستشارة. ـ الحاجة الجنسية.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة رقم (15)

نموذج (ب) الدافع والحافز

الهدف العام: قراءة نص حول الدوافع والحوافز.

الهدف الخاص: تحديد مفهوم الحافز.

الإجراءات: ـ قراءة النص.

ـ تحديد المفاهيم الأساسية.

ـ تحديد المفاهيم الغامضة.

ـ مناقشة المفاهيم الغامضة مع زميله.

الدافع والحافز (الدافعية تعمل في ظل وجود حافز)

إن الطريقة المثلى للنظر للدافعية هي من خلال فهم الدافعية على أساس تفاعل ما بين مثيرات البيئة الخارجية والحالة الفسيولوجية الداخلية للفرد. إن وجود الطعام ورائحته عامل في إيجاد التوتر لدى الفرد مما يجعله يبحث عن الطعام لخفض هذا التوتر والسؤال:

هل يلجأ الناس دائماً لخفض التوتر أم أنهم يسعون لزيادة هذا التوتر؟

فكر: لماذا يسعى الأفراد نحو ما هو جديد ولماذا يتجهون نحو الرياضات الخطرة؟

<u>الحاجات</u>

ـ حب الاستطلاع. ـ الأمن. ـ الحب والانتساب. ـ الانتماء.

ـ احترام الذات. ـ تطوير القيم.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (16) دراسة حالة (أ) الهدف العام: قراءة نص حول تصنيف الدوافع. الهدف الخاص: تحليل الدوافع. الإجراءات: ـ قراءة النص. ـ تحديد الدافع في دراسة الحالة. ـ مقارنة إجابته مع إجابة زميله.
ترك محمد مدرسته وهو لم يجد صعوبة في اتخاذ هذا القرار، فأسرته لم تعارض ذلك بسبب أن محمد كان دائم التذمر من المدرسة والواجبات المعطاة له والتي كانت تعيق رغبته باللعب والقيام بالأنشطة التي يحب ممارستها. لقد كان يسعى لتحقيق رغباته حتى لو كانت على حساب مستقبله. ـ ما هو الدافع البارز في حالة محمد؟ ـ هل أثرت التنشئة الاجتماعية على دوافعه؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (17) دراسة حالة (ب) الهدف العام: قراءة نص حول الدافعية والتنشئة. الهدف الخاص: تحديد أثر التنشئة على الدافعية. الإجراءات: ـ قراءة النص. ـ تحديد أثر التنشئة. ـ مناقشة زميله.
كان خالد في دراسته جيدا فهو يجد متعة في إنجاز مهامه المدرسية وفي ذهابه للمدرسة ولم يكن اللعب وممارسة الأنشطة يوما على حساب دراسته. أنه يهدف دوما إلى النجاح وأن يكون شخصاً مهما في المستقبل، وقد كان يجد في أفراد أسرته نموذجا مهما يدفعه نحو التفوق وان كان أحيانا يشعر أن المدرسة مهددة له إلا أنه كان يتجاوز هذا الشعور باستمرار. ـ ما هو الدافع البارز في حالة خالد؟ ـ ما أثر تنشئة خالد على سلوكياته؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (18) **التعلم من وجهة نظر معرفية** **الهدف العام: قراءة نص حول مفهوم التعلم من وجهة نظر معرفية.** **الهدف الخاص: تحليل المفاهيم المرتبطة بالتعلم من وجهة نظر معرفية.** **الإجراءات: ـ قراءة النص.** **ـ تحديد المفاهيم الأساسية.** **ـ تحديد المفاهيم الغامضة.** **ـ مناقشة المفاهيم مع زميله.**
التعلم عبارة عن عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة أو موقف وينمو التعلم ويتطور من خلال ما يبذل من عمليات ذهنية معرفية (تنظيم، استدخال، ادماج، تخزين) مع ما يتفاعل معه مطوراً بذلك خبرات خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره. **والتعلم من وجهة نظر معرفية عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية والمخططات التي يطورها ويبنيها المتعلم جراء تفاعله في المواقف المختلفة.** **والتساؤلات في النظرية المعرفية تدور حول:** **ـ كيف يتعلم الناس ما يتعلمونه؟ ـ كيف يفهم الناس ما يفهمونه؟** **ـ كيف يتذكرون المعلومات التي يتذكرونها؟ ـ لماذا يتفوق الناس على بعضهم في هذه الجوانب؟** **أن بناء المعرفة لدى الفرد تحدد بطريقتي الشبكات والمخططات، فالشبكات توضح أن المتعلم يعمل على تخزين الخبرة من خلال عملية الترميز، بينما تشير المخططات إلى أن الفرد يحول اجزاء الخبرة إلى نظام ذو معنى فالمخططات انظمة معلومات وهي مفتاح عملية الفهم**
صحيفة عمل رقم (19) **تحسين التدريب في ضوء المعرفية** **الهدف العام: قراءة نص حول التدريس في ضوء النظرية المعرفية.** **الهدف الخاص: فهم استراتيجيات التدريس ومساعدات التذكر.** **الإجراءات: ـ قراءة النص.** **ـ فهم استراتيجيات التدريب ومساعدات التذكر.** **ـ تحديد المفاهيم الغامضة.** **ـ مناقشة المفاهيم مع زميله.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لتحسين التدريس	
استراتيجيات التدريس	مساعدات التذكر (فن الذاكرة)
ـ ربط المعلومات الجديدة مع ما هو مخزن بالذاكرة. ـ تركيز الانتباه. ـ استرجاع المعلومات السابقة. ـ فهم وجمع المعلومات.	ـ ربط المادة الجديدة مع المادة العرفية لدى الطالب من خلال: * التصور. * السلسلة. * الكلمة المفتاحية * الكلمة اللاقطة. * استراتيجة الموقع. * الوعي. * الربط الهزلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (20) دراسة حالة الهدف العام: قراءة نص حول وجهة النظر الإنسانية لعملية التعلم. الهدف الخاص: فهم وجهة نظر المدرسة الإنسانية بعملية التعلم. الإجراءات: ـ قراءة النص. ـ إصدار حكم على المشكلة الرئيسة في الحالة. ـ مناقشة حكم في احكام زميله.
كتب احد المشرفين تقريراً لمدير التربية يصف فيه زيارته لأحدى المدارس وفيما يلي بعض الاقتباسات من تقريره: ... شاهدت المعلمين يحملون عصي طويلة ويركضون خلف الطلبة الذين يظهرون سلوكات لا تعجب هؤلاء المعلمين ... لقد كانت ساحة المدرسة صراخاً وتوبيخاً وفوضى شديدة. ... لم يكن الجو الصفي مريحاً حتى أنني عندما دخلت أحد الصفوف كان المعلم يحشر أحد الطلبة في زاوية الصف وينهال عليه ضرباً، وعندما جلسنا في الحصة كان يوبخ باستمرار ويعاقب كثيراً لقد كان المعلم يعتقد أن على طلبته أن يستمعون طوال الوقت دون أن يظهرون أي حركة ...

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (21) التذكر الهدف العام: قراءة نص حول الذاكرة. الهدف الخاص: تحديد أنواع الذاكرة. الإجراءات: ـ قراءة النص. ـ تحديد المفاهيم الأساسية. ـ تحديد النقاط الغامضة. ـ مناقشة زميله في النقاط الغامضة.
يعد التذكر احد العمليات العقلية الرئيسية التي يمارسها المتعلم. والتذكر عملية اختيارية مقصودة حيث ان بقاء التعلم ودوامه يرتبط بعوامل مثل اهتمام المتعلم، وخبراته السابقة المرتبطة بالموضوع، والعمليات العقلية التي يجريها على الخبرة التي يواجهها، والزمن الذي يقضى على هذه الخبرة قبل أدماجها في الخبرات المتوفرة لديه. كما أن عملية التذكر ترتبط بعملية التعلم والدوافع وتتأثر بدرجة انتباه الفرد. تقسم علمية التذكر لمراحل ثلاث: مرحلة الاكتساب، مرحلة الاحتفاظ ومرحلة الاسترجاع وتعد مرحلة الاكتساب عملية شعورية ومقصودة تعتمد على عمليات الأدراك الانتباه التي ترتبط بدورها بنضج الفرد واستعدادته ودوافعه كما أن الاحتفاظ (عملية التخزين) يتأثر بالانتباه وعدد الحواس المستخدمة ونية المتعلم واتجاهه نحو موضوع الخبرة. اما الاسترجاع فهو انحصار الخبرات الماضية في صورة الفاظ، أو معاني، أو حركات، أو صورة ذهنية.
وللذاكرة أنواع ثلاث: الذاكرة الفورية وهي الذاكرة الحسية التي تختفي باقل من ثانية، والذاكرة قصيرة المدى التي تعمل على المعلومات التي تم استقبالها لفترة مؤقتة، والذاكرة طويلة المدى والتي فيها يتم استدعاء عدد كبير من المعلومات لفترة زمنية طويلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (22) مشكلة الهدف العام: قراءة نص حول انتقال أثر التدريب. الهدف الخاص: فهم أثر انتقال التعلم بالنسبة للطالب وللمدرس. الإجراءات: ـ قراءة المشكلة. ـ تحليل المشكلة. ـ مناقشة المشكلة مع زميله.
أننا لا نستطيع أن نتعلم شيئاً في الوقت الحاضر مستقلين عما تعلمناه في الماضي. أننا في تعلمنا لأي شيء جديد فإننا نحاول أن نبنيه على أساس التعلم السابق ما أمكن، كما أننا في تعلمنا لاحدى المهام قد يؤثر في تعلم بعض المهام التالية لفترة طويلة من الزمن: ـ ماذا يعني ذلك للمعلم؟ ـ ماذا يعني ذلك لواضعي البرامج؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيفة عمل رقم (23) اختبار الهدف العام: قراءة نص حول اعداد الاختبارات. الهدف الخاص: تحديد خطوات اعداد الاختبار التحصيلي. الإجراءات: ـ قراءة الفقرات. ـ تحديد النقاط الأساسية اللازمة لإعداد الأختبار. ـ تحديد المفاهيم الغامضة. ـ مناقشة زميله.
ضع نعم أو لا أمام كل عبارة. ـ أن أول خطوة في اعداد الاختبار تحديد الأهداف. ـ ليس من الضروري وضع جدول مواصفات لكل اختبار تقوم به. ـ يمكن أن يتركز الإختبار على أهداف معينة وليس بالضرورة أن يغطي كل الأهداف. ـ المعلم خبير بمادة تدريسه لهذا فكل واحد يضع اسئلته بالطريقة التي يراها مناسبة دون وجود معايير تحكم ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (5)

مقياس مهارات اتخاذ القرار

عزيزي الطالب:

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تصف تفكيرك أثناء تعرضك لمواقف مشكلة تمر بها في حياتك بشكل عام، وتحتاج منك إلى اتخاذ قرار. اقرأ كل فقرة على حده، ثم حدد درجة انطباق الفقرة عليك بوضعك إشارة (×) أمام الفقرة، وتحت واحد من التقديرات التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، مع ملاحظة أن تستجيب على جميع الفقرات كاملة، وفيما يلي مثال يوضح كيفية الاستجابة عن فقرات المقياس.

الفقرة	درجة انطباق الفقرة على				
	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
أفكر في الموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار قبل اتخاذ القرار					

عزيزي الطالب: أرجو ملء البيانات التالية لحاجة الدراسة إليها علماً أن نتائج إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس: ذكر.

أنثى.

شكراً لك على حسن تعاونك،،،

الباحث

عمر شعبان

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مقياس مهارات تفكير صنع القرار

تسلسل الفقرات	الفقرة	درجة انطبقا الفقرة على				
		دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
1	اتخذ قراراً سريعاً حين انفعل من الموقف الذي يحتاج إلى قرار.					
2	أفكر في المعلومات التي بين يدي ومع ذلك يصعب على الخروج بقرار.					
3	أغفل التفكير في بناء معايير على ضوئها أرتب بدائل القرارات.					
4	أجد سهولة في تعداد مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف يحتاج إلى قرار.					
5	أتخذ القرار بعد إدراكي لمسؤوليتي الشخصية عن إتخاذه.					
6	أتردد في إتخاذ قرار ما لأني لا أملك اليقين بصوابه.					
7	أفكر في درجة أهمية الأسس التي على ضوئها ارتب بدائل القرارات.					
8	يصعب علي أن أهيئ نفسي لنواتج قراراتي.					
9	أفكر في الأهداف التي أسعى لتحقيقها من وراء إتخاذ القرار					
10	أفكر في العناصر المكونة للموقف للموقف المشكل الذي يحتاج إلى قرار.					
11	أختار أهداف واقعية من أجل أن تسهل علي إتخاذ القرار.					
12	يصعب علي تخيل النتائج المتوقعة للقرارات التي أتخذها.					
13	أعطي لكل هدف وزنا حتى أستطيع تقييم أهدافي من وراء إتخاذ القرار.					
14	أعتمد رأي شخص أثق فيه مباشرة دون التفكير فيه حين أنوي إتخاذ قرار.					
15	أجد صعوبة في ترتيب أهدافي مما يصعب علي إتخاذ القرار.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16	يصعب علي التميز بين الأفراد ذوي العلاقة المباشرة معي باتخاذ القرار.					
17	أرتب أهدافي حسب الأهمية حتى أستطيع اتخاذ القرار.					
18	يضايقني عدم إتخاذ قرار حيال بعض المواقف المشكلة.					
19	اتخذ قراراتي دون التفكير في معايير أحكم بها على جودة القرارات.					
20	اسيطر على انفعالاتي حين أكفر في موقف مشكل يحتاج إلى قرار.					
21	أدرك أهمية التكفير في مسؤولية الآخرين معي في إتخاذ القرار.					
22	أهمل التفكير في اهمية الأسس التي على ضوئها أرتب بدائل القرارات.					
23	اسأل نفسي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار هل أنا المسئول عن اتخاذه؟					
24	أعطي أهمية غير مناسبة للمواقف المشكلة مما يجعلني أتخذ قرارات خاطئة.					
25	أفقد السيطرة على انفعالاتي حين أفكر في موقف يحتاج إلى قرار.					
26	اتخذ قراري بثقة لأن لدي قراراً بديلاً آخر يصلح لكي يكون قراراً في حال فشل القرار الأول.					
27	يصعب علي التعرف على الأشخاص الذي يجب أن يشاركوني في اتخاذ القرار.					
28	أتخذ القرار حتى لو لم أكن متأكداً أنني المسئول عن إتخاذه.					
29	يصعب علي استرجاع أي موقف سبق وأن تعرضت له مشابه لموقف جديد مشكل أتعرض له.					
30	أفكر في بدائل جديدة حين تفشل البدائل المتاحة لكي تكون قراراً جيداً.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

31	أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار فإني اختار بعناية شخصاً بعينه لاستشارته.					
32	يصعب علي توقع نتائج القرار الذي سأتخذه.					
33	يصعب علي إيجاد بديل آخر استبدل به قراري الأول حين يكون خاطئاً.					
34	أتخذ القرار دون التفكير بعمق في الموقف المشكل					
35	أسعى إلى فهم الهدف من وراء إتخاذ القرار ليسهل علي اتخاذه.					
36	أفكر بعمق في عناصر الموقف المُشكل لاستطيع الخروج ببديل لم يخطر في بالي يصلح ليكون هو القرار.					
37	أستطيع تعداد الأسس التي على ضوئها أقيم بدائل القرارت.					
38	أتخذ قراري حتى لو لم أفهم الموقف المُشكل بشكل جيد.					
39	أجمع المعلومات حول الموقف المُشكل أولاً ثم أتخذ قراراً حياله.					
40	أتخذ قراراتي دون إعطائها القدر الكافي من الأهمية.					
41	أستطيع المقارنة بين المعايير التي على ضوئها أرتب بدائل القرارات.					
42	أتخذ القرار دون التكفير في القرارات السابقة المماثلة التي اتخذتها.					
43	يصعب علي حصر مجموعة من بدائل القرارات حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.					
44	أقدر حجم المعلومات التي أحتاجها حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.					
45	أفكر في النتائج المترتبة على اتخاذ القرار حتى أستطيع تحديد أهمية القرار.					
46	يصعب علي الجزم بأن الموقف المشكل الذي أواجهه يحتاج إلى إتخاذ قرار أم لا يحتاج.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

47	أفكر في الموقف المماثلة التي مرت علي حين أتعرض لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.					
48	أعتمد رأي من أشاوره مباشرة حين أنوي اتخاذ قرار.					
49	يصعب على التفكير فيما يترتب علي قراري من نتائج.					
50	يصعب علي طرح مجموعة من القرارات أثناء مواجهتي لموقف مشكل يحتاج إلى قرار.					
51	أغفل التفكير في قدرتي المستقبلية على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.					
52	أوجل إتخاذ بعض القرارات حتى أجمع معلومات كافية حول الموقف المشكل.					
53	يصعب علي الحكم على جودة آراء الآخرين الذين أشاورهم.					
54	أفكر في قدرتي على تحمل نتائج القرار الذي أتخذه.					
55	أقلل من أهمية الحاجة لاستشارة الآخرين في المواقف المشكلة.					
56	يتحدد عمق تفكيري مع أهمية القرار الذي أريد اتخاذه.					
57	يضايقني تأجيل اتخاذ القرار مع أن الموقف لا يحتاج إلى إتخاذ قرار.					
58	أعطي أهمية لمبدأ الاستشارة من أجل اتخاذ قرار.					
59	أتخذ قراراً سريعاً دون تفكير في بعض المواقف المشكلة.					
60	أفكر في الموقف المُشكل الذي أواجهه يحتاج إلى قرار بهدف فهمه قبل أن أتخذ القرار.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (6)

فقرات الاختبار التحصيلي في صورتها الأولية

س1: العلم الذي يُعنى بالمعلم والمتعلم هو علم النفس:

أ. التطبيقي. ب. السلوكي. ج. التربوي. د. العلاجي.

س2: من مواضيع علم النفس التربوي كل ما يلي <u>بإستثناء:</u>

أ. علاج المشكلات النفسية. ب. دراسة التعلم.

ج. دراسة الدافعية ونظرياتها. د. دراسة القدرات العقلية.

س3: واحد مما يلي <u>لا</u> يعد من مجالات علم النفس التربوي:

أ. التطور والنمو. ب. التعلم والتعليم. ج. الدافعية. د. الأدارة المدرسية.

س4: الترتيب <u>الأكثر</u> أهمية للعوامل المؤثرة في عملية التعلم والتعليم

أ. خصائص المتعلم ـ خصائص المعلم ـ سلوك المعلم والمتعلم.

ب. الصفات الطبيعية للمدرسة ـ المادة الدراسية ـ صفات المجموعة.

ج. خصائص المتعلم ـ الصفات الطبيعية للمدرسة ـ المادة الدراسية.

د. سلوك المعلم والمتعلم ـ صفات المجموعة ـ القوى الخارجية.

س5: عندما يهتم المدرس باتاحة المجال أمام الطالب ليشارك في طرح الأفكار ذلك الموقف يشير إلى ما يلي <u>بإستثناء:</u>

أ. زيادة دافعية الطالب. ب. اثراء الموقف التعليمي.

ج. تنمية شخصية الطالب. د. التأكيد على التعلم التعاوني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س6: يهدف علم النفس التربوي إلى تحقيق فاعلية العملية التعليمية التعلمية بتركيزه على:

أ. المتعلم والمعلم. ب. تحسين التعلم والتعليم الصفي.

ج. التركيز على التغيرات النمائية لتحقيق الشخصية المتكاملة.

د. جميع ما ذكر.

س7: أي البدائل التالية تمثل أفضل تشبيه للهدف السلوكي:

أ. الصندوق الأسود. ب. الصندوق الزجاجي الشفاف.

ج. الصندوق الملون. د. الصندوق الرمادي.

س8: من خصائص الهدف السلوكي الواضح كل ما يأتي عدا أنه:

أ. ظاهر للملاحظة. ب. قابل للقياس.

ج. يمكن تحقيقه. د. يبدأ بكلمات وأفعال فضفاضة.

س9: يصنف الهدف السلوكي "أن يفسر الطالب الآيات القرآنية التي وردت في الدرس" بأنه من مستوى:

أ. المعرفة. ب. التطبيق.

ج. التحليل. د. التركيب.

س10: يصنف الهدف السلوكي "أن يعرب الطالب الكلمات التي تحتها خط في الدرس" بأنه مستوى:

أ. تطبيق. ب. تحليل.

ج. تركيب. د. تقويم.

س11: الترتيب الصحيح لمستويات الأهداف المعرفية حسب هرمية بلوم:

أ. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.

ب. معرفة، تطبيق ، فهم ، تحليل، تركيب، تقويم.

ج. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.

د. معرفة، تطبيق، تحليل، تركيب، فهم، تقويم.

س12: يصنف الهدف "ان يغسل الطالب يده بعد كل وجبة طعام" بأنه هدف:

أ. معرفي. ب. مرحلي. ج. انفعالي. د. نفس حركي.

س13: يصنف الهدف "أن يحدد الطالب مشاعره اتجاه والديه" بأنه هدف:

أ. معرفي. ب. سلوكي. ج. انفعالي. د. نفس حركي.

س14: يصنف الهدف "أن يكون الطالب قادراً في نهاية الدرس على فهم القصيدة" بأنه هدف:

أ. تعليمي جيد. ب. يمكن قياسه. ج. انفعالي. د. لا يمكن قياسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س15: أي من العبارات التالية خاطئة:

أ. التعلم لا يتوقف مع توقف نمو الذكاء.

ب. الذكاء يرتبط بالوراثة والنمو معاً.

ج. سوء التغذية والمرض يمكن أن يخفضا من مستوى طول الفرد.

د. مزيد من التغذية والظروف البيئية الجيدة يمكن أن يزيد الطول عن حده المقرر.

س16: تعرف نظرية الذكاء لدى سبيرمان بنظرية:

أ. العاملين. ب. العوامل المتعددة.

ج. العوامل الجماعية. د. الذكاءات المتعددة.

س17: تعتبر البيئة الفقيرة عامل حاسم لجعل الذكاء:

أ. متدن. ب. متوسط. ج. مرتفع. د. متذبذب.

س18: الحكم على جدوى مقاييس الذكاء يستند إلى:

أ. دقة الاختبار المعد.

ب. استخدام أكثر من مقياس.

ج. اشتراك أكثر من عالم في تحليل النتائج.

د. أن يكون الاختبار مُعير للبيئة التي يسخدم فيها.

س19: يشير مفهوم العمر العقلي إلى:

أ. المرحلة النمائية التي يمر فيها الفرد.

ب. مقدار تحصيل الفرد في صف معين.

ج. المعدل التراكمي المرتبط بسنوات الدراسة التي امضاها الطالب.

د. نجاح الفرد في الإجابة على أسئلة خاصة بسنة من السنوات بصرف النظر عن عمر الفرد الحقيقي.

س20: يشير نجاح الطالب في دراسته الجامعية إلى:

أ. أن ذكائه احد شروط هذا النجاح.

ب. أن ذلك يعود العوامل اخرى لدى الفرد متعلقة بالدافعية ومزاياه الشخصية.

ج. أن ذلك يعود لميوله.

د. جميع ما ذكر.

س21: تصنف التغيرات التي تطرأ على التطور الحركي عند الطفل ضمن علم نفس:

أ. نمو. ب. التربوي. ج. القياس. د. الشخصية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س22: تعتمد عملية النمو بشكل أساسي على:

أ. النضج والرعاية. ب. التدريب والممارسة.

ج. الوارثة والنضج. د. ثراء البيئة.

س23: تصنف مراحل النمو بأنها:

أ. متداخلة يعتمد بعضها على البعض.

ب. منفصلة كل منها عن الأخرى.

ج. تحصل التغيرات خلالها لدى جميع الأفراد في الوقت نفسه.

د. الانتقال من مرحلة إلى أخرى انتقالاً فجائياً.

س24: عبارة واحدة مما يلي غير صحيحة حول نظرية اريكسون.

أ. استخدم مصطلح الأزمة ليشير إلى المشكلات التي تعترض النمو في كل مرحلة.

ب. اهتم بدور العوامل الثقافية والاجتماعية في تطوير الشخصية.

ج. تعكس الازمات التي على الفرد التعامل معها خصائص النمو بشكل عام.

د. اعتمد المراحل نفسها التي اشار إليها فرويد.

س25: يستطيع الطفل التحكم في عضلات يده قبل التحكم في عضلات اصبعه أن هذا يمكن تفسيره من خلال مبدأ النمو:

أ. ينمو الأفراد المختلفون بسرع مختلفة.

ب. كل جزء او جهاز له خط سير نمائي خاص.

ج. يسير النمو من العام للخاص.

د. هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة.

س26: حسب بياجيه فإن الطفل في سن الخمسة شهور لا يستمر في البحث عن كرته إذا ما تدحرجت خلف لعبة أخرى والسبب في ذلك هو:

أ. أن تفكيره يعتمد على المحاولة والخطأ. ب. أنه لم يطور مبدأ الاحتفاظ.

ج. أنه لم يطور مبدأ ثبات الأشياء. د. أن تفكيره محدود "بهنا والآن".

س27: المفهوم الذي يؤدي اتقانه إلى اكتساب مفاهيم الاحتفاظ:

أ. الادراك الحسي. ب. المقلوبية. ج. التشابه. د. التعليل.

س28: عبارة واحدة مما يلي لا تعكس خصائص الطفل في مرحلة العمليات المادية.

أ. يدرك الطفل مفهوم الزمن.

ب. يصنف الأشياء في ضوء عدة أبعاد.

ج. يتقن مفاهيم الاحتفاظ.

د. يمتلك القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المحتملة للظاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س29: عبارة واحدة صحيحة حول العلاقة بين النضج والتعلم.

أ. التعلم لا يتخطى الحدود التي يضعها النضج.

ب. اختلاف ظروف التعلم تؤثر على معدل النضج.

ج. النضج كاف لوحده لتحقيق عملية التعلم.

د. النضج خاص بالمهارات الحركية.

س30: تظهر الفروق الفردية في مجال النمو في الجوانب التالية عدا احداها:

أ. سرعة الانتقال من مرحلة لاخرى.

ب. بين ابناء المرحلة الواحدة.

ج. بين جوانب النمو عند الفرد الواحد.

د. في ترتيب عبور الفرد للمراحل.

س31: ان مشي طفل قبل طفل اخر ولدا في اليوم نفسه يفسر في ضوء المبدأ التالي:

أ. ينمو الأفراد المختلفون بسرع مختلفة.

ب. يسير النمو حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة في كل فترات النمو.

ج. يسير النمو من العام للخاص.

د. أن جميع الأطفال يمرون بنفس مراحل النمو حسب تسلسل المراحل.

س32: أي من العبارات خاطئة حول البنية المعرفية:

أ. حالة التفكير الثابتة التي لا تتغير.

ب. حالة التفكير المميزة للمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد.

ج. حالة تفكير تتغير بتغير العمر.

د. لكل مرحلة نمائية بني عقلية مختلفة.

س33: تعتبر الوظيفة العقلية:

أ. ثابتة لا تتغير.

ب. موروثة.

ج. عمليات يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة.

د. مرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد.

س34: التمركز حول الذات من وجهة نظر بياجيه يعد سمة:

أ. معرفية غير محددة بمرحلة معينة.

ب. اجتماعية عند الأطفال.

ج. معرفية ميسرة للتفاعل الاجتماعي.

د. تطبع ادراك الأطفال للاحداث في المراحل النمائية المبكرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س35: مراحل التطور المعرفي:

أ. تتوالى حسب تسلسل ثابت لا يتغير. ب. يختلف ترتيبها من طفل لاخر.

ج. تحدث في نفس العمر لدى جميع الأطفال. د. لا يتأثر فيها اللاحق بالسابق.

س36: تصنف نظرية اريكسون على أنها نظرية في النمو:

أ. السلوك المعرفي. ب. الجنسي الاجتماعي.

ج. النفس الاجتماعي. د. النفسي العصبي.

س37: واحد مما يلي لا يعبر عن الدافع.

أ. حالة فسيولوجية. ب. حالة سيكولوجية.

ج. لا يمكن ملاحظته مباشرة. د. مفهوم أو تكوين فرضي.

س38: واحد مما يلي لا يعد من الوظائف الاساسية للدافعية:

أ. تنشيط السلوك. ب. توجيه السلوك.

ج. المحافظة على استدامة السلوك. د. استدعاء السلوك الأفضل.

س39: تؤثر التنشئة الاجتماعية على الدافعية تأثيراً:

أ. إيجابياً. ب. سلبياً. ج. إيجابياً وسلبياً. د. ليس لها تأثير.

س40: يشمل مفهوم الدافعية للتعلم على العناصر التالية ما عدا:

أ. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية.

د. تنظيم البيئة الصفية.

س41: عندما يلجأ شخص ما نحو ما هو جديد فهذا يفسر من خلال:

أ. الحاجات. ب. الدوافع. ج. الحوافز. د. الحوافز والدوافع.

س42: تزداد دافعية الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عندما يكون احتمال نجاحهم:

أ. متوسط. ب. مؤكد. ج. ضعيف. د. لا علاقة لها.

س43: أي من الأسباب التالية تفسر سبب عدم انتباه الطالب للمعلم:

أ. المادة غير مهمة لدى الطالب. ب. المادة لا تحقق حاجات الطالب.

ج. المادة لا تزود الطالب بما هو جديد. د. جميع ما ذكر.

س44: أي من العبارات التالية لا تفسر تدني تحصيل طلبة معلم ما:

أ. الأهداف التعليمية غير محددة. ب. اغفاله نوع التعزيزات التي يستجيبون لها.

ج. غياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة. د. تحيز المعلم لبعض طلبة الصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س45: يرى اتباع المدرسة السلوكية ان سلوك الإنسان يتأثر بشكل خاص بـ:

أ. المثيرات البيئية. ب. العمليات اللاشعورية.

ج. العمليات العقلية. د. معالجة المعلومات.

س46: النظرية التي تعرف التعليم بأنه عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية هي النظرية:

أ. المعرفية. ب. السلوكية.

ج. الإنسانية. د. التعلم الاستبصاري.

س47: أن بناء المعرفة من خلال تحويل اجزاء الخبرة إلى نظام ذو معنى يشير إلى:

أ. التعلم المعرفي. ب. التعلم السلوكي.

ج. التعلم الإنساني. د. التعلم الاستبصاري.

س48: بناء المعرفة بطريقة الشبكات هي:

أ. ترميز. ب. ربط مثير باستجابة.

ج. تعزيز العلاقات بين المفاهيم. د. لا شيء مما ذكر.

س49: يشير ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة بالذاكرة إلى:

أ. استراتيجية تدريس. ب. ربط مثير باستجابة.

ج. زيادة دافعية. د. لا شيء مما ذكر.

س50: تعد الكلمة المفتاحية من أشكال:

أ. استراتيجية تدريس. ب. مساعدات تذكر.

ج. تعزيز ايجابي. د. مفتاح لزيادة الدافعية.

س51: يتفق تعريف الإدراك بأنه عملية تنظيم المدخلات الحسية في خبرات لها معنى مع النظرية:

أ. السلوكية. ب. الإنسانية. ج. الجشتالت. د. معالجة المعلومات.

س52: يشير مفهوم (مثير / استجابة) إلى النظرية:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س53: يفهم الناس أن السرقة عملية غير قانونية عند قراءتهم لقصة تتحدث عن السرقة دون أن تذكر القصة أن السرقة عملية غير قانونية. أحدى الخيارات التالية لا تفسر هذه العبارة.

أ. خبرات الفرد السابقة. ب. انتقال أثر التعلم.

ج. ابنية الفرد المعرفية. د. تذكرهم لقصص شبيهة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س54: عندما يطلب المدرس من الطلبة أن يعملوا على مهمات متنوعة مرتبطة بالدرس فهذا يشير إلى نمط التعلم:

أ. المعرفي. ب. الإنساني. ج. السلوكي. د. الاستبصاري.

س55: عندما يتيح المعلم للطالب أن يكون متفاعلاً ولديه حرية أثناء الحصة فهذا يشير إلى نمط التعلم:

أ. المعرفي. ب. الإنساني. ج. السلوكي. د. الاستبصاري.

س56: أي النظريات التالية تولي المتعلم دوراً أكبر:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. التعلم الاستبصاري. د. السلوكية.

س57: قررت ادارة احدى المدارس الغاء قرع الجرس أن ذلك يفسر في ضوء النظرية

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س58: يعد مبدأ "النجاح يولد النجاح" من مبادئ النظرية:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س59: تذكر الفرد لخبرة ماضية في ضوء خبرة حالية يشير إلى مفهوم:

أ. الشبكات. ب. المخططات. ج. الاستبصار. د. التعزيز.

س60: ركز المعلم على غياب احد طلبته عن الحصة وابدى اهتماماً بمعرفة ظروف الطالب هذا يشير إلى أن المعلم:

أ. معرفي. ب. إنساني. ج. سلوكي. د. جميع ما ذكر.

س61: يشير التذكر إلى:

أ.عملية عقلية اختيارية مقصودة.

ب. يرتبط التذكر باهتمام المتعلم وخبراته.

ج. يرتبط بالعمليات العقلية التي يجريها على الخبرة.

د. جميع ما ذكر.

س62: يشير مفهوم الاكتساب إلى عملية:

أ. شعورية ترتبط بالإدراك والانتباه. ب. ترتبط بنضج الفرد.

ج. ترتبط باستعدادات الفرد ودوافعه. د. جميع ما ذكر.

س63: تشير عملية الاحتفاظ (التخزين) إلى:

أ. احضار الخبرات الماضية في صورة الفاظ.

ب. احضار الخبرات الماضية في صورة معاني وحركات.

ج. احضار الخبرات الماضية في صورة ذهنية.

د. لا شيء مما ذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س64: استخدام صور ذهنية تخيلية لتمثيل المعلومات يشير إلى:

أ. الكلمة المفتاحية. ب. التصور. ج.الكلمة اللاقطة. د. الموقع.

س65: من خصائص الذاكرة الحسية انها تدوم:

أ. اقل من ثانية. ب. (1 – 3) ثواني. ج. دقيقة. د. أكثر من دقيقة.

س66: تعد الذاكرة طويلة المدى بأنها ذاكرة:

أ. حسية. ب. الخبرات التي تزول سريعا.

ج. معالجة. د. المعلومات التي تدوم لفترة زمنية طويلة.

س67: تقديم المعلم مشكلات للطلبة يشير إلى تأكيده على الذاكرة:

أ. الإجرائية. ب. الحسية. ج. طويلة المدى. د. قصيرة المدى.

س68: يعمل المعلم بشكل اساسي على تطوير الذاكرة:

أ. الحسية. ب. قصيرة المدى. ج. الإجرائية. د. طويلة المدى.

س69: اننا لا نستطيع أن نتعلم شيئاً في الوقت الحاضر مستقلين عما تعلمنا في الماضي ذلك يشير إلى:

أ. انتقال اثر التدريب. ب. نظريات المتعلم.

ج. الذاكرة. د. الدافعية.

س70: يشير قيام المدرس بتوظيف القصة في تدريسه إلى الأسلوب:

أ. المعرفي. ب. السلوكي. ج. الإنساني. د. الاستبصاري.

س71: تشير قدرة طالب ما على استخدام معرفته السابقة في مواقف جديدة إلى:

أ. انتقال أثر التدريب. ب. استدعاء الذاكرة.

ج. ربط الميثرات. د. لا شيء مما ذكر.

س72: اثناء تدريسه يركز المعلم على تقديم مشكلات للطلبة هذا يشير إلى التأكيد على الذاكرة:

أ. الحسبة. ب. الإجرائية. ج. طويلة المدى. د. قصير المدى.

س73: منهج البحث الذي يساعد في التوصل إلى علاقات سببية هو المنهج:

أ. الوصفي. ب. التجريبي. ج. الترابطي. د. المسحي.

س74: لدراسة حجم ظاهرة التسرب في المدارس الحكومية فإن أفضل مناهج البحث لدراستها هو:

أ. المسحي. ب. الارتباطي. ج. التجريبي. د. التاريخي.

س75: تؤكد الطريقة العلمية على دراسة الظاهرة وقياسها بشكل حيادي ودقيق ومنظم دون التأثر بالرغبات أو المشاعر الشخصية أن هذا ما يشار إليه بـ:

أ. الانفتاح الذهني. ب. القابلية للتحقيق. ج. التوصل إلى القوانين. د. الموضوعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س76: في دراسة لمعرفة أثر الذكاء ومفهوم الذات على التحصيل فإن المتغير المستقل هو:

أ. الذكاء. ب. الذكاء ومفهوم الذات. ج. التحصيل. د. الذكاء والتحصيل.

س77: يستطيع الباحث في المنهج التجريبي أن يضبط تأثير العوامل الدخيلة من خلال:

أ. التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعات التجريبية والضابطة.

ب. قياس المتغير التابع بدقة.

ج. استخدام أساليب احصائية دقيقة.

د. زيادة المجموعات التجريبية في الدراسة.

س78: في دراسة لمعرفة أثر الجنس والتحصيل على التكيف المدرسي فإن المهج المستخدم هو المنهج:

أ. شبه تجريبي. ب. الوصفي. ج. المسحي. د. التاريخي.

س79: يهدف المنهج الوصفي إلى تحديد:

أ. الأسباب المؤدية للظاهرة. ب. واقع الظاهرة.

ج. العوامل ذات الصلة بالظاهرة. د. كل ما سبق.

س80: قام احد المدرسين بوضع طالب انطوائي في مجموعة صفية نشطة وذلك للتقليل من انطوائية الطالب وتنمية مهاراته الاجتماعية أن هذا المعلم يحاول أن يحقق احد الأهداف التالية من أهداف العلم:

أ. الوصف ب. الفهم ج.التنبؤ د. الضبط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (7)

فقرات اختبار التحصيل التي خضعت للتحليل

س1: العلم الذي يُعنى بالمعلم والمتعلم هو علم النفس:

أ. التطبيقي. ب. السلوكي. ج. التربوي. د. العلاجي.

س2: أي البدائل التالية تمثل أفضل تشبيه للهدف السلوكي:

أ. الصندوق الأسود. ب. الصندوق الزجاجي الشفاف.

ج. الصندوق الملون. د. الصندوق الرمادي.

س3: تعرف نظرية الذكاء لدى سبيرمان بنظرية:

أ. العاملين. ب. العوامل المتعددة.

ج. العوامل الجماعية. د. الذكاءات المتعددة.

س4: تصنف التغيرات التي تطرأ على التطور الحركي عند الطفل ضمن علم نفس:

أ. نمو. ب. التربوي. ج. القياس. د. الشخصية.

س5: واحد مما يلي لا يعبر عن الدافع.

أ. حالة فسيولوجية. ب. حالة سيكولوجية.

ج. لا يمكن ملاحظته مباشرة. د. مفهوم أو تكوين فرضي.

س6: يرى أتباع المدرسة السلوكية ان سلوك الإنسان يتأثر بشكل خاص بـ:

أ. المثيرات البيئية. ب. العمليات اللاشعورية.

ج. العمليات العقلية. د. معالجة المعلومات.

س7: يشير التذكر إلى:

أ.عملية عقلية اختيارية مقصودة.

ب. يرتبط التذكر باهتمام المتعلم وخبراته.

ج. يرتبط بالعمليات العقلية التي يجريها على الخبرة.

د. جميع ما ذكر.

س8: منهج البحث الذي يساعد في التوصل إلى علاقات سببية هو المنهج:

أ. الوصفي. ب. التجريبي.

ج. الترابطي. د. المسحي.

س9: من مواضيع علم النفس التربوي كل ما يلي باستثناء:

أ. علاج المشكلات النفسية. ب. دراسة التعلم.

ج. دراسة الدافعية ونظرياته. د. دراسة القدرات العقلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س10: يصنف الهدف السلوكي "أن يعرب الطالب الكلمات التي تحتها خط في الدرس" بأنه مستوى:

أ. تطبيق. ب. تحليل. ج. تركيب. د. تقويم.

س11: من خصائص الهدف السلوكي الواضح كل ما يأتي عدا أنه:

أ. ظاهر للملاحظة. ب. قابل للقياس.

ج. يمكن تحقيقه. د. يبدأ بكلمات وأفعال فضفاضة.

س12: تعتبر البيئة الفقيرة عامل حاسم لجعل الذكاء:

أ. متدن. ب. متوسط. ج. مرتفع. د. متذبذب.

س13: تعتمد عملية النمو بشكل أساسي على:

أ. النضج والرعاية. ب. التدريب والممارسة.

ج. الوارثة والنضج. د. ثراء البيئة.

س14: تؤثر التنشئة الاجتماعية على الدافعية تأثيراً:

أ. إيجابياً. ب. سلبياً.

ج. إيجابياً وسلبياً. د. ليس لها تأثير.

س15: النظرية التي تعرف التعليم بأنه عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية هي النظرية:

أ. المعرفية. ب. السلوكية. ج. الإنسانية. د. التعلم الاستبصاري.

س16: يشير مفهوم الاكتساب إلى عملية:

أ. شعورية ترتبط بالإدراك والانتباه. ب. ترتبط بنضج الفرد.

ج. ترتبط باستعدادات الفرد ودوافعه. د. جميع ما ذكر.

س17: أي من العبارات التالية خاطئة:

أ. التعلم لا يتوقف مع توقف نمو الذكاء.

ب. الذكاء يرتبط بالوراثة والنمو معاً.

ج. سوء التغذية والمرض يمكن أن يخفضا من مستوى طول الفرد.

د. مزيد من التغذية والظروف البيئية الجيدة يمكن أن يزيد الطول عن حده المقرر.

س18: لدراسة حجم ظاهرة التسرب في المدارس الحكومية فإن أفضل مناهج البحث لدراستها هو:

أ. المسحي. ب. الارتباطي. ج. التجريبي. د. التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س19: واحد مما يلي لا يعد من مجالات علم النفس التربوي:

أ. التطور والنمو. ب. التعلم والتعليم.

ج. الدافعية. د. الأدارة المدرسية.

س20: يصنف الهدف السلوكي "أن يفسر الطالب الآيات القرآنية التي وردت في الدرس" بأنه من مستوى:

أ. المعرفة. ب. التطبيق. ج. التحليل. د. التركيب.

س21: الحكم على جدوى مقاييس الذكاء يستند إلى:

أ. دقة الاختبار المعد.

ب. استخدام أكثر من مقياس.

ج. اشتراك أكثر من عالم في تحليل النتائج.

د. أن يكون الاختبار مُعير للبيئة التي يسخدم فيها.

س22: يشير مفهوم العمر العقلي إلى:

أ. المرحلة النمائية التي يمر فيها الفرد.

ب. مقدار تحصيل الفرد في صف معين.

ج. المعدل التراكمي المرتبط بسنوات الدراسة التي امضاها الطالب.

د. نجاح الفرد في الإجابة على أسئلة خاصة بسنة من السنوات بصرف النظر عن عمر الفرد الحقيقي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س23: تصنف مراحل النمو بأنها:

أ. متداخلة يعتمد بعضها على البعض.

ب. منفصلة كل منها عن الأخرى.

ج. تحصل التغيرات خلالها لدى جميع الأفراد في الوقت نفسه.

د. الانتقال من مرحلة إلى أخرى انتقالاً فجائياً.

س24: يشمل مفهوم الدافعية للتعلم على العناصر التالية ما عدا:

أ. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية.

د. تنظيم البيئة الصفية.

س25: أن بناء المعرفة من خلال تحويل اجزاء الخبرة إلى نظام ذو معنى يشير إلى:

أ. التعلم المعرفي. ب. التعلم السلوكي.

ج. التعلم الإنساني. د. التعلم الاستبصاري.

س26: تشير عملية الاحتفاظ (التخزين) إلى:

أ. احضار الخبرات الماضية في صورة الفاظ.

ب. احضار الخبرات الماضية في صورة معاني وحركات.

ج. احضار الخبرات الماضية في صورة ذهنية.

د. لا شيء مما ذكر.

س27: تؤكد الطريقة العلمية على دراسة الظاهرة وقياسها بشكل حيادي ودقيق ومنظم دون التأثر بالرغبات أو المشاعر الشخصية أن هذا ما يشار إليه بـ:

أ. الانفتاح الذهني. ب. القابلية للتحقيق.

ج. التوصل إلى القوانين. د. الموضوعية.

س28: عندما يهتم المدرس باتاحة المجال أمام الطالب ليشارك في طرح الأفكار ذلك الموقف يشير إلى ما يلي بإستثناء:

أ. زيادة دافعية الطالب. ب. اثراء الموقف التعليمي.

ج. تنمية شخصية الطالب. د. التأكيد على التعلم التعاوني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س29: الترتيب الصحيح لمستويات الأهداف المعرفية حسب هرمية بلوم:

أ. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.

ب. معرفة، تطبيق ، فهم ، تحليل، تركيب، تقويم.

ج. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل تقويم، تركيب.

د. معرفة، تطبيق، تحليل، تركيب، فهم، تقويم.

س30: أي من العبارات خاطئة حول البنية المعرفية:

أ. حالة التفكير الثابتة التي لا تتغير.

ب. حالة التفكير المميزة للمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد.

ج. حالة تفكير تتغير بتغير العمر.

د. لكل مرحلة نمائية بني عقلية مختلفة.

س31: يشير نجاح الطالب في دراسته الجامعية إلى:

أ. أن ذكائه احد شروط هذا النجاح.

ب. أن ذلك يعود العوامل اخرى لدى الفرد متعلقة بالدافعية ومزاياه الشخصية.

ج. أن ذلك يعود لميوله.

د. جميع ما ذكر.

س32: عبارة واحدة مما يلي غير صحيحة حول نظرية اريكسون.

أ. استخدم مصطلح الأزمة ليشير إلى المشكلات التي تعترض النمو في كل مرحلة.

ب. اهتم بدور العوامل الثقافية والإجتماعية في تطوير الشخصية.

ج. تعكس الأزمات التي على الفرد التعامل معها خصائص النمو بشكل عام.

د. اعتمد المراحل نفسها التي اشار إليها فرويد.

س33: تزداد دافعية الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عندما يكون احتمال نجاحهم:

أ. متوسط. ب. مؤكد. ج. ضعيف. د. لا علاقة لها.

س34: بناء المعرفة بطريقة الشبكات هي:

أ. ترميز. ب. ربط مثير باستجابة.

ج. تعزيز العلاقات بين المفاهيم. د. لا شيء مما ذكر.

س35: استخدام صور ذهنية تخيلية لتمثيل المعلومات يشير إلى:

أ. الكلمة المفتاحية. ب. التصور. ج.الكلمة اللاقطة. د. الموقع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س36: تعتبر الوظيفة العقلية:

أ. ثابتة لا تتغير. ب. موروثة.

ج. عمليات يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة.

د. مرتبط بالمرحلة النمائية التي يمر بها الفرد.

س37: في دراسة لمعرفة أثر الذكاء ومفهوم الذات على التحصيل فإن المتغير المستقل هو:

أ. الذكاء. ب. الذكاء ومفهوم الذات. ج. التحصيل. د. الذكاء والتحصيل.

س38: يصنف الهدف "ان يغسل الطالب يده بعد كل وجبة طعام" بأنه هدف:

أ. معرفي. ب. مرحلي. ج. انفعالي. د. نفس حركي.

س39: حسب بياجيه فإن الطفل في سن الخمسة شهور لا يستمر في البحث عن كرته إذا ما تدحرجت خلف لعبة أخرى والسبب في ذلك هو:

أ. أن تفكيره يعتمد على المحاولة والخطأ. ب. أنه لم يطور مبدأ الاحتفاظ.

ج. أنه لم يطور مبدأ ثبات الأشياء. د. أن تفكيره محدود "بهنا والآن".

س40: تصنف نظرية اريكسون على أنها نظرية في النمو:

أ. السلوك المعرفي. ب. الجنسي الاجتماعي.

ج. النفس الاجتماعي. د. النفسي العصبي.

س41: أي من الأسباب التالية تفسر سبب عدم انتباه الطالب للمعلم:

أ. المادة غير مهمة لدى الطالب. ب. المادة لا تحقق حاجات الطالب.

ج. المادة لا تزود الطالب بما هو جديد. د. جميع ما ذكر.

س42: تعد الكلمة المفتاحية من أشكال:

أ. استراتيجية تدريس. ب. مساعدات تذكر.

ج. تعزيز ايجابي. د. مفتاح لزيادة الدافعية.

س43: من خصائص الذاكرة الحسية انها تدوم:

أ. اقل من ثانية. ب. (1 – 3) ثواني.

ج. دقيقة. د. أكثر من دقيقة.

س44: يستطيع الباحث في المنهج التجريبي أن يضبط تأثير العوامل الدخيلة من خلال:

أ. التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعات التجريبية والضابطة.

ب. قياس المتغير التابع بدقة.

ج. استخدام أساليب احصائية دقيقة.

د. زيادة المجموعات التجريبية في الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س45: واحد مما يلي لا يعد من الوظائف الاساسية للدافعية:

أ. تنشيط السلوك. ب. توجيه السلوك.

ج. المحافظة على استدامة السلوك. د. استدعاء السلوك الأفضل.

س46: يصنف الهدف "أن يحدد الطالب مشاعره اتجاه والديه" بأنه هدف

أ. معرفي. ب. سلوكي. ج. انفعالي. د. نفس حركي.

س47: المفهوم الذي يؤدي اتقانه إلى اكتساب مفاهيم الاحتفاظ:

أ. الادراك الحسي. ب. المقلوبية. ج. التشابه. د. التعليل.

س48: أي من العبارات التالية لا تفسر تدني تحصيل طلبة معلم ما:

أ. الأهداف التعليمية غير محددة.

ب. اغفاله نوع التعزيزات التي يستجيبون لها.

ج. غياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة.

د. تحيز المعلم لبعض طلبة الصف.

س49 : يتفق تعريف الإدراك بأنه عملية تنظيم المدخلات الحسية في خبرات لها معنى مع النظرية:

أ. السلوكية. ب. الإنسانية. ج. الجشتالت. د. معالجة. المعلومات

س50: تعد الذاكرة طويلة المدى بأنها ذاكرة:

أ. حسية. ب. الخبرات التي تزول سريعا.

ج. معالجة. د. المعلومات التي تدوم لفترة زمنية طويلة.

س51: عندما يلجأ شخص ما نحو ما هو جديد فهذا يفسر من خلال:

أ. الحاجات. ب. الدوافع.

ج. الحوافز. د. الحوافز والدوافع.

س52: في دراسة لمعرفة أثر الجنس والتحصيل على التكيف المدرسي فإن المهج المستخدم هو المنهج:

أ. شبه تجريبي. ب. الوصفي. ج. المسحي. د. التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س53: عبارة واحدة مما يلي لا تعكس خصائص الطفل في مرحلة العمليات المادية.

أ. يدرك الطفل مفهوم الزمن.

ب. يصنف الأشياء في ضوء عدة أبعاد.

ج. يتقن مفاهيم الاحتفاظ.

د. يمتلك القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المحتملة للظاهرة.

س54: يشير مفهوم (مثير / استجابة) إلى النظرية:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س55: تقديم المعلم مشكلات للطلبة يشير إلى تأكيده على الذاكرة:

أ. الإجرائية. ب. الحسية. ج. طويلة المدى. د. قصيرة المدى.

س56: عبارة واحدة صحيحة حول العلاقة بين النضج والتعلم.

أ. التعلم لا يتخطى الحدود التي يضعها النضج.

ب. اختلاف ظروف التعلم تؤثر على معدل النضج.

ج. النضج كاف لوحده لتحقيق عملية التعلم.

د. النضج خاص بالمهارات الحركية.

س57: عندما يطلب المدرس من الطلبة أن يعملوا على مهمات متنوعة مرتبطة بالدرس فهذا يشير إلى نمط التعلم:

أ. المعرفي. ب. الإنساني. ج. السلوكي. د. الاستبصاري.

س58: عندما يتيح المعلم للطالب أن يكون متفاعلاً ولديه حرية أثناء الحصة فهذا يشير إلى نمط التعلم:

أ. المعرفي. ب. الإنساني. ج. السلوكي. د. الاستبصاري.

س59: اننا لا نستطيع أن نتعلم شيئاً في الوقت الحاضر مستقلين عما تعلمنا في الماضي ذلك يشير إلى:

أ. انتقال اثر التدريب. ب. نظريات المتعلم.

ج. الذاكرة. د. الدافعية.

س60: تظهر الفروق الفردية في مجال النمو في الجوانب التالية عدا احداها:

أ. سرعة الانتقال من مرحلة لاخرى. ب. بين ابناء المرحلة الواحدة.

ج. بين جوانب النمو عند الفرد الواحد. د. في ترتيب عبور الفرد للمراحل.

س61: أي النظريات التالية تولي المتعلم دوراً أكبر:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. التعلم الاستبصاري. د. السلوكية.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

س62: يشير قيام المدرس بتوظيف القصة في تدريسه إلى الأسلوب:

أ. المعرفي. ب. السلوكي. ج. الإنساني. د. الاستبصاري.

س63: ان مشي طفل قبل طفل اخر ولدا في اليوم نفسه يفسر في ضوء المبدأ التالي:

أ. ينمو الأفراد المختلفون بسرع مختلفة.

ب. يسير النمو حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة في كل فترات النمو.

ج. يسير النمو من العام للخاص.

د. أن جميع الأطفال يمرون بنفس مراحل النمو حسب تسلسل المراحل.

س64: ركز المعلم على غياب احد طلبته عن الحصة وابدى اهتماماً بمعرفة ظروف الطالب هذا يشير إلى أن المعلم:

أ. معرفي. ب. إنساني. ج. سلوكي. د. جميع ما ذكر.

س65: يعمل المعلم بشكل اساسي على تطوير الذاكرة:

أ. الحسية. ب. قصيرة المدى. ج. الإجرائية. د. طويلة المدى.

س66: قررت ادارة احدى المدارس الغاء قرع الجرس أن ذلك يفسر في ضوء النظرية

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س67: تشير قدرة طالب ما على استخدام معرفته السابقة في مواقف جديدة إلى:

أ. انتقال أثر التدريب. ب. استدعاء الذاكرة.

ج. ربط الميثرات. د. لا شيء مما ذكر.

س68: اثناء تدريسه يركز المعلم على تقديم مشكلات للطلبة هذا يشير إلى التأكيد على الذاكرة:

أ. الحسبة. ب. الإجرائية.

ج. طويلة المدى. د. قصير المدى.

س69: التمركز حول الذات من وجهة نظر بياجيه يعد سمة:

أ. معرفية غير محددة بمرحلة معينة.

ب. اجتماعية عند الأطفال.

ج. معرفية ميسرة للتفاعل الاجتماعي.

د. تطبع ادراك الأطفال للاحداث في المراحل النمائية المبكرة.

س70: يعد مبدأ "النجاح يولد النجاح" من مبادئ النظرية:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س71: مراحل التطور المعرفي:

أ. تتوالى حسب تسلسل ثابت لا يتغير. **ب. يختلف ترتيبها من طفل لاخر.**

ج. تحدث في نفس العمر لدى جميع الأطفال. **د. لا يتأثر فيها اللاحق بالسابق.**

س72: تذكر الفرد لخبرة ماضية في ضوء خبرة حالية يشير إلى مفهوم:

أ. الشبكات. **ب. المخططات.** **ج. الاستبصار.** **د. التعزيز.**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم(8)

مقياس التحصيل المعدل

عزيزي الطالب:

يقوم الباحث عمر شعبان بإعداد اطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي ولغايات الدراسة، فقد تم اعداد اختبار تحصيلي لمادة علم النفس التربوي راجياً الإجابة على الأسئلة بوضح اشارة × في نموذج الإجابة المرفق في نهاية الأسئلة.

عزيزي الطالب

ارجو ملء البينات التالية لحاجة الدراسة إليها علماً ان نتائج إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الجنس : ذكر ☐ **انثى** ☐

التخصص: .....

متمنياً للجميع التوفيق

الباحث

عمر شعبان

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

س1: العلم الذي يُعنى بالمعلم والمتعلم هو علم النفس:

أ. التطبيقي. ب. السلوكي. ج. التربوي. د. العلاجي.

س2: أي البدائل التالية تمثل أفضل تشبيه للهدف السلوكي:

أ. الصندوق الأسود. ب. الصندوق الزجاجي الشفاف.

ج. الصندوق الملون. د. الصندوق الرمادي.

س3: تعرف نظرية الذكاء لدى سبيرمان بنظرية:

أ. العاملين. ب. العوامل المتعددة.

ج. العوامل الجماعية. د. الذكاءات المتعددة.

س4: تصنف التغيرات التي تطرأ على التطور الحركي عند الطفل ضمن علم نفس:

أ. نمو. ب. التربوي. ج. القياس. د. الشخصية.

س5: واحد مما يلي لا يعبر عن الدافع.

أ. حالة فسيولوجية. ب. حالة سيكولوجية.

ج. لا يمكن ملاحظته مباشرة. د. مفهوم أو تكوين فرضي.

س6: يرى اتباع المدرسة السلوكية ان سلوك الإنسان يتأثر بشكل خاص بـ:

أ. المثيرات البيئية. ب. العمليات اللاشعورية.

ج. العمليات العقلية. د. معالجة المعلومات.

س7: يشير التذكر إلى:

أ.عملية عقلية اختيارية مقصودة. ب. يرتبط التذكر باهتمام المتعلم وخبراته.

ج. يرتبط بالعمليات العقلية التي يجريها على الخبرة. د. جميع ما ذكر.

س8: منهج البحث الذي يساعد في التوصل إلى علاقات سببية هو المنهج:

أ. الوصفي. ب. التجريبي. ج. الترابطي. د. المسحي.

س9: من مواضيع علم النفس التربوي كل ما يلي باستثناء:

أ. علاج المشكلات النفسية. ب. دراسة التعلم.

ج. دراسة الدافعية ونظرياتها. د. دراسة القدرات العقلية.

س10: من خصائص الهدف السلوكي الواضح كل ما يأتي عدا أنه:

أ. ظاهر للملاحظة. ب. قابل للقياس.

ج. يمكن تحقيقه. د. يبدأ بكلمات وأفعال فضفاضة.

س11: تعتبر البيئة الفقيرة عامل حاسم لجعل الذكاء:

أ. متدن. ب. متوسط. ج. مرتفع. د. متذبذب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س12: تعتمد عملية النمو بشكل أساسي على:

أ. النضج والرعاية. ب. التدريب والممارسة.

ج. الوارثة والنضج. د. ثراء البيئة.

س13: تؤثر التنشئة الاجتماعية على الدافعية تأثيراً:

أ. إيجابياً. ب. سلبياً. ج. إيجابياً وسلبياً. د. ليس لها تأثير.

س14: النظرية التي تعرف التعليم بأنه عملية احداث تغيرات في البنى المعرفية هي النظرية:

أ. المعرفية. ب. السلوكية. ج. الإنسانية. د. التعلم الاستبصاري.

س15: يشير مفهوم الاكتساب إلى عملية:

أ. شعورية ترتبط بالإدراك والانتباه. ب. ترتبط بنضج الفرد.

ج. ترتبط باستعدادات الفرد ودوافعه. د. جميع ما ذكر.

س16: لدراسة حجم ظاهرة التسرب في المدارس الحكومية فإن أفضل مناهج البحث لدراستها هو:

أ. المسحي. ب. الارتباطي. ج. التجريبي. د. التاريخي.

س17: واحد مما يلي لا يعد من مجالات علم النفس التربوي:

أ. التطور والنمو. ب. التعلم والتعليم. ج. الدافعية. د. الأدارة المدرسية.

س18: يصنف الهدف السلوكي "أن يفسر الطالب الآيات القرآنية التي وردت في الدرس" بأنه من مستوى:

أ. المعرفة. ب. التطبيق. ج. التحليل. د. التركيب.

س19: الحكم على جدوى مقاييس الذكاء يستند إلى:

أ. دقة الاختبار المعد.

ب. استخدام أكثر من مقياس.

ج. اشتراك أكثر من عالم في تحليل النتائج.

د. أن يكون الاختبار مُعير للبيئة التي يسخدم فيها.

س20: تصنف مراحل النمو بأنها:

أ. متداخلة يعتمد بعضها على البعض.

ب. منفصلة كل منها عن الأخرى.

ج. تحصل التغيرات خلالها لدى جميع الأفراد في الوقت نفسه.

د. الانتقال من مرحلة إلى أخرى انتقالاً فجائياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س21: يشمل مفهوم الدافعية للتعلم على العناصر التالية ما عدا:

أ. الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

ب. القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

ج. الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية.

د. تنظيم البيئة الصفية.

س22: أن بناء المعرفة من خلال تحويل اجزاء الخبرة إلى نظام ذو معنى يشير إلى:

أ. التعلم المعرفي. ب. التعلم السلوكي.

ج. التعلم الإنساني. د. التعلم الاستبصاري.

س23: تشير عملية الاحتفاظ (التخزين) إلى:

أ. احضار الخبرات الماضية في صورة الفاظ.

ب. احضار الخبرات الماضية في صورة معاني وحركات.

ج. احضار الخبرات الماضية في صورة ذهنية.

د. لا شيء مما ذكر.

س24: تؤكد الطريقة العلمية على دراسة الظاهرة وقياسها بشكل حيادي ودقيق ومنظم دون التأثر بالرغبات أو المشاعر الشخصية أن هذا ما يشار إليه بـ:

أ. الانفتاح الذهني. ب. القابلية للتحقيق.

ج. التوصل إلى القوانين. د. الموضوعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س25: عندما يهتم المدرس باتاحة المجال أمام الطالب ليشارك في طرح الأفكار ذلك الموقف يشير إلى ما يلي <u>بإستثناء:</u>

أ. زيادة دافعية الطالب. ب. اثراء الموقف التعليمي.

ج. تنمية شخصية الطالب. د. التأكيد على التعلم التعاوني.

س26: الترتيب الصحيح لمستويات الأهداف المعرفية حسب هرمية بلوم:

أ. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.

ب. معرفة، تطبيق ، فهم ، تحليل، تركيب، تقويم.

ج. معرفة، فهم، تطبيق، تحليل تقويم، تركيب.

د. معرفة، تطبيق، تحليل، تركيب، فهم، تقويم.

س27: يشير نجاح الطالب في دراسته الجامعية إلى:

أ. أن ذكائه احد شروط هذا النجاح.

ب. أن ذلك يعود العوامل اخرى لدى الفرد متعلقة بالدافعية ومزاياه الشخصية.

ج. أن ذلك يعود لميوله.

د. جميع ما ذكر.

س28: عبارة واحدة مما يلي غير صحيحة حول نظرية اريكسون.

أ. استخدم مصطلح الأزمة ليشير إلى المشكلات التي تعترض النمو في كل مرحلة.

ب. اهتم بدور العوامل الثقافية والاجتماعية في تطوير الشخصية.

ج. تعكس الازمات التي على الفرد التعامل معها خصائص النمو بشكل عام.

د. اعتمد المراحل نفسها التي اشار إليها فرويد.

س29: تزداد دافعية الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عندما يكون احتمال نجاحهم:

أ. متوسط. ب. مؤكد. ج. ضعيف. د. لا علاقة لها.

س30: بناء المعرفة بطريقة الشبكات هي:

أ. ترميز. ب. ربط مثير باستجابة.

ج. تعزيز العلاقات بين المفاهيم. د. لا شيء مما ذكر.

س31: استخدام صور ذهنية تخيلية لتمثيل المعلومات يشير إلى:

أ. الكلمة المفتاحية. ب. التصور. ج.الكلمة اللاقطة. د. الموقع.

س32: في دراسة لمعرفة أثر الذكاء ومفهوم الذات على التحصيل فإن المتغير المستقل هو:

أ. الذكاء. ب. الذكاء ومفهوم الذات. ج. التحصيل. د. الذكاء والتحصيل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س33: يصنف الهدف "ان يغسل الطالب يده بعد كل وجبة طعام" بأنه هدف:

أ. معرفي. ب. مرحلي. ج. انفعالي. د. نفس حركي.

س34: حسب بياجيه فإن الطفل في سن الخمسة شهور لا يستمر في البحث عن كرته إذا ما تدحرجت خلف لعبة أخرى والسبب في ذلك هو:

أ. أن تفكيره يعتمد على المحاولة والخطأ. ب. أنه لم يطور مبدأ الاحتفاظ.

ج. أنه لم يطور مبدأ ثبات الأشياء. د. أن تفكيره محدود "بهنا والآن".

س35: أي من الأسباب التالية تفسر سبب عدم انتباه الطالب للمعلم:

أ. المادة غير مهمة لدى الطالب. ب. المادة لا تحقق حاجات الطالب.

ج. المادة لا تزود الطالب بما هو جديد. د. جميع ما ذكر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س36: تعد الكلمة المفتاحية من أشكال:

أ. استراتيجية تدريس. ب. مساعدات تذكر.

ج. تعزيز ايجابي. د. مفتاح لزيادة الدافعية.

س37: من خصائص الذاكرة الحسية انها تدوم:

أ. اقل من ثانية ب. (1 – 3) ثواني. ج. دقيقة. د. أكثر من دقيقة.

س38: يستطيع الباحث في المنهج التجريبي أن يضبط تأثير العوامل الدخيلة من خلال:

أ. التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعات التجريبية والضابطة.

ب. قياس المتغير التابع بدقة.

ج. استخدام أساليب احصائية دقيقة.

د. زيادة المجموعات التجريبية في الدراسة.

س39: يصنف الهدف "أن يحدد الطالب مشاعره اتجاه والديه" بأنه هدف

أ. معرفي ب. سلوكي ج. انفعالي د. نفس حركي

س40: المفهوم الذي يؤدي اتقانه إلى اكتساب مفاهيم الاحتفاظ:

أ. الادراك الحسي. ب. المقلوبية ج. التشابه د. التعليل

س41: أي من العبارات التالية لا تفسر تدني تحصيل طلبة معلم ما:

أ. الأهداف التعليمية غير محددة.

ب. اغفاله نوع التعزيزات التي يستجيبون لها.

ج. غياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة.

د. تحيز المعلم لبعض طلبة الصف.

س42: يتفق تعريف الإدراك بأنه عملية تنظيم المدخلات الحسية في خبرات لها معنى مع النظرية:

أ. السلوكية. ب. الإنسانية. ج. الجشتالت. د. معالجة المعلومات.

س43: تعد الذاكرة طويلة المدى بأنها ذاكرة:

أ. حسية. ب. الخبرات التي تزول سريعا.

ج. معالجة. د. المعلومات التي تدوم لفترة زمنية طويلة.

س44: في دراسة لمعرفة أثر الجنس والتحصيل على التكيف المدرسي فإن المهج المستخدم هو المنهج:

أ. شبه تجريبي. ب. الوصفي. ج. المسحي. د. التاريخي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س45: عبارة واحدة مما يلي لا تعكس خصائص الطفل في مرحلة العمليات المادية.

أ. يدرك الطفل مفهوم الزمن.

ب. يصنف الأشياء في ضوء عدة أبعاد.

ج. يتقن مفاهيم الاحتفاظ.

د. يمتلك القدرة على التفكير المنظم والبحث في جميع الأسباب المحتملة للظاهرة.

س46: يشير مفهوم (مثير / استجابة) إلى النظرية:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س47: تقديم المعلم مشكلات للطلبة يشير إلى تأكيده على الذاكرة:

أ. الإجرائية. ب. الحسية. ج. طويلة المدى. د. قصيرة المدى.

س48: عبارة واحدة صحيحة حول العلاقة بين النضج والتعلم.

أ. التعلم لا يتخطى الحدود التي يضعها النضج.

ب. اختلاف ظروف التعلم تؤثر على معدل النضج.

ج. النضج كاف لوحده لتحقيق عملية التعلم.

د. النضج خاص بالمهارات الحركية.

س49: عندما يطلب المدرس من الطلبة أن يعملوا على مهمات متنوعة مرتبطة بالدرس فهذا يشير إلى نمط التعلم:

أ. المعرفي. ب. الإنساني. ج. السلوكي. د. الاستبصاري.

س50: اننا لا نستطيع أن نتعلم شيئاً في الوقت الحاضر مستقلين عما تعلمنا في الماضي ذلك يشير إلى:

أ. انتقال اثر التدريب. ب. نظريات المتعلم. ج. الذاكرة. د. الدافعية.

س51: تظهر الفروق الفردية في مجال النمو في الجوانب التالية عدا احداها:

أ. سرعة الانتقال من مرحلة لاخرى. ب. بين ابناء المرحلة الواحدة.

ج. بين جوانب النمو عند الفرد الواحد. د. في ترتيب عبور الفرد للمراحل.

س52: أي النظريات التالية تولي المتعلم دوراً أكبر:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. التعلم الاستبصاري. د. السلوكية.

س53: يشير قيام المدرس بتوظيف القصة في تدريسه إلى الأسلوب:

أ. المعرفي. ب. السلوكي. ج. الإنساني. د. الاستبصاري.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

س54: ان مشي طفل قبل طفل اخر ولدا في اليوم نفسه يفسر في ضوء المبدأ التالي:

أ. ينمو الأفراد المختلفون بسُرَعٍ مختلفة.

ب. يسير النمو حسب نظام مضطرد إلا أن سرعته ليست ثابتة في كل فترات النمو.

ج. يسير النمو من العام للخاص.

د. أن جميع الأطفال يمرون بنفس مراحل النمو حسب تسلسل المراحل.

س55: قررت ادارة احدى المدارس الغاء قرع الجرس أن ذلك يفسر في ضوء النظرية

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س56: تشير قدرة طالب ما على استخدام معرفته السابقة في مواقف جديدة إلى:

أ. انتقال أثر التدريب. ب. استدعاء الذاكرة.

ج. ربط الميثرات. د. لا شيء مما ذكر.

س57: التمركز حول الذات من وجهة نظر بياجيه يعد سمة:

أ. معرفية غير محددة بمرحلة معينة.

ب. اجتماعية عند الأطفال.

ج. معرفية ميسرة للتفاعل الاجتماعي.

د. تطبع ادراك الأطفال للاحداث في المراحل النمائية المبكرة.

س58: يعد مبدأ "النجاح يولد النجاح" من مبادئ النظرية:

أ. المعرفية. ب. الإنسانية. ج. السلوكية. د. التعلم الاستبصاري.

س59: مراحل التطور المعرفي:

أ. تتوالى حسب تسلسل ثابت لا يتغير. ب. يختلف ترتيبها من طفل لاخر.

ج. تحدث في نفس العمر لدى جميع الأطفال. د. لا يتأثر فيها اللاحق بالسابق.

س60: تذكر الفرد لخبرة ماضية في ضوء خبرة حالية يشير إلى مفهوم:

أ. الشبكات. ب. المخططات. ج. الاستبصار. د. التعزيز.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ورقة الإجابة

الاسم: .....

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د	رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1					31				
2					32				
3					33				
4					34				
5					35				
6					36				
7					37				
8					38				
9					39				
10					40				
11					41				
12					42				
13					43				
14					44				
15					45				
16					46				
17					47				
18					48				
19					49				
20					50				
21					51				
22					52				
23					53				
24					54				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

				55					**25**
				56					**26**
				57					**27**
				58					**28**
				59					**29**
				60					**30**

www.manaraa.com