ISSN 1606 - 1918

مجلة الطفولة العربية

مجلة علمية بحثية محكمة - المجلد الثاني عشر - العدد السابع والأربعون، يونيو 2011

ملف العدد:

الطفولة وإستراتيجيات التعلم والحل الإبداعي للمشكلات

أثر إستراتيجية دورة التعلم في إكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة

أثر استخدام نهج «نقاط الدخول» على مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها (دراسة تجريبية)

العلاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها التربوية (إستراتيجية مقترحة في تعليم الأطفال)

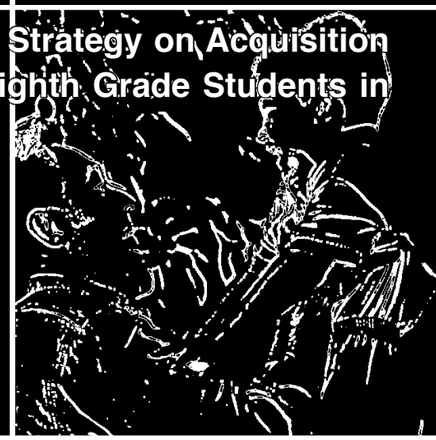
مجلة الطفولة العربية - المجلد الثاني عشر - العدد السابع والأربعون - يونيو 2011

JOURNAL OF ARAB CHILDREN "JAC"

Refereed Academic Research Journal -Vol. 12- No. 47, June., 2011

FILE ISSUE :

Childhood and Strategies of Learning and Creative Solution to Problems



Effect of Learning Cycle Strategy on Acquisition of Syntax Concept for Eighth Grade Students in Bane Ken Nana District

The Impact of «Entry Points» on Fourth Grade Females Students' Achievement and Legislative Thinking Style in Arabic Language and Their Attitiudes Towards it

Relationship Between Metacognition and Creative Problem Solving and its Educational Importance
(A Suggested Strategy for Teaching Children)

نبذة تعريفية عامة عن الجمعية

تأسست الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عام 1980 كجمعية من جمعيات النفع العام تسعى إلى تقديم المعارف الخاصة بتطوير الطفولة والتربية في العالم العربي، والمساعدة في تطوير أبحاث علمية جديدة ومناسبة إضافة إلى المواد التحليلية والتشخيصية والتقنية، في محاولة منها لإضاءة الجوانب في التربية العربية المعاصرة التي لم تطلها المؤسسات الحكومية أو التعليمية في العالم العربي.

أهداف الجمعية:

- السعي لوضع استراتيجية عربية لتربية الأطفال في سني حياتهم الأولى تهيئ لهم الرعاية الصحية والعقلية والنفسية والاجتماعية وانطلاق النمو في الاتجاه الصحيح.
- إجراء البحوث والدراسات في مجالات النمو النفسي والاجتماعي للأطفال من مختلف النواحي الصحية والبدنية والنفسية، وتشخيص مشاكل الطفولة والتماس الحلول لها.
- جمع وتنسيق الخبرات والمعلومات المتوفرة لدى المنظمات العربية والدولية المتخصصة وجعلها في متناول الباحثين والمختصين في هذا المجال.
- تبني مشروعات تعليمية وتربوية متميزة تساهم في تربية الطفل ونمائه.
- دراسة أدب الأطفال وصحافة الأطفال وشروطها وآثارها في التنشئة النفسية والاجتماعية للطفل.
- دراسة أثر برامج التلفزيون الخاصة والعامة على الأطفال ووضع المعايير العلمية لبرامج الأطفال.
- دراسة شروط التغذية الجيدة للأطفال وعلاقتها بنموهم البدني والعقلي.
- تبصير الآباء والأمهات في حاجات الطفولة وحقائقها وتوعيتهم بواجبات الأبوة والأمومة توعية سليمة.
- تكريس اهتمام خاص لدراسة مشاكل الأطفال المعاقين ونظم تربيتهم وإعادة تأهيلهم للاندماج بالمجتمع والمساهمة في نشاطه الاقتصادي والإنساني العام.
- دراسة لعب الأطفال وآثارها النفسية والعقلية عليهم.
- العمل على توفير مجموعة من الاختبارات المقننة التي يستعان بها في تشخيص حالات الأطفال الذين يحالون إلى عيادات الطب النفسي بمراكز رعاية الطفولة أو المستشفيات.
- توسيع آفاق التعاون المشترك مع المنظمات المعنية بقضايا الطفل محلياً وخليجياً وعربياً ودولياً.

حقوق الطبع والنشر محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
أبرق خيطان - شارع فيصل بن عبدالعزيز - فيلا رقم 9279
تليفون: 24748479 - 24748387 - 24748250
فاكس: 24749381 - ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
www.ksaac.org.kw
e-mail:haa49@qualitynet.net

الرقم الدولي الموحد للمجلة
ISSN 1606 - 1918

مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.*
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يُبلغ برد المجلة وحكمها.
3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات **Winword** على ألا يزيد عدد صفحاته على **40** صفحة حجم **A4**.
4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:
   haa49@qualitynet.net

قواعد خاصة:

أولاً ـ الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
   أ. عندما يكون المرجع كتاباً:
   اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
   ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
   ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:
   اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبد اللطيف الحمد	
السيد/ سعد علي الناهض	
د. أنور عبد الله النوري	
السيد/ محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد /قتيبة يوسف الغانم	

الهيئة الاستشارية

أ. د. حامد عمار	كلية التربية ـ جامعة عين شمس
أ. د. أسامة الخولي*	
أ. د. رجاء أبو علام	معهد الدراسات والبحوث التربوية ـ جامعة القاهرة
أ. د. الغالي أحر شاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ فاس
د. عبد الله عمر العمر	كلية الآداب ـ جامعة الكويت
د. عبد الرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى ـ مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) ـ الكويت

هيئة التحرير

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد جواد رضا	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
د. أنور النوري	

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.

محتويات العدد السابع والأربعون

	الصفحة
* افتتاحية العدد	7
* البحوث والدراسات:	
- أثر إستراتيجية دورة التعلّم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة د. إيمان عبد الفتاح عبابنة أ.د. حمدان علي نصر	8
- أثر استخدام نهج «نقاط الدخول» على مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللّغة العربية واتجاهاتهن نحوها (دراسة تجريبية) أ. جميله حسين سيّار	27
- العلاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها التربوية (إستراتيجية مقترحة في تعليم الأطفال) د. آندي محمد حجازي	66
*كتاب العدد:	102
- الجدل الخلاق التحدي الذهني في غرفة الصف تأليف: ديفيد و. جونسون، وروجر ت. جونسون ترجمة: مدار س الظهران الأهلية عرض ومراجعة: أ. د. علي أسعد وطفة	
* المقالات:	
- التقويم السيكولوجي للكفاءات أ. د. الغالي أحرشاو	112
* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	124
* من قصص الأطفال	126

افتتاحية العدد

يتنـاول ملف هذا العدد الحل الإبداعي للمشـكلات وأهميته التربويـة، وهو موضوع في غاية الأهمية بالنسـبة للطفولة؛ لأنه يتعلق بطريقة نشـأته وتربيتـه وتعليمه. فإذا أردنا أن يكـون الطفل مبدعاً فعلينا أن نعلمه إلـى أن ينظر إلى معطيات الواقع بنظرة جديدة غير تقليديـة، وأن يتعامـل مع المصاعب المحتملة باسـتعداد دائـم، وأن يكون قـادراً على إدراك الأمور المسـتعصية على الفهم، ومسـتعداً لبذل الجهد ومواصلة العمل في أقسـى الظروف. وهـذا يعنـي أن في داخل كل طفـل طاقة كامنة لا يمكن تصـور آفاقها، وأن علـى المجتمع أن يتبنى نسقاً تلعب فيه الأسرة والمدرسة دوراً رياديا في رعاية الإبداع عند الأبناء.

ولا يخفـى علينا أن الأم هي الأسـاس لتنميـة الإبداع عند الطفل؛ لأنهـا النافذة التي يطل منهـا الطفل على الواقع، فـإذا ظلت النافذة مفتوحة أصبح الطفل يرى كل شـيء في الحياة، وأصبحت النافذة طريق الطفل للتعامل مع الحياة.

وتأتـي المدرسـة لتكمل الدور في هـذا الاتجاه، وتدفع فـي توجيه الاهتمـام إلى الجانب الإبداعـي في تربية الصغار، وتنمية القدرات الإبداعية لديهم من خلال ما تطرحه من برامج ومناهج تربوية متنوعة، وخصوصاً إذا كانت هذه البرامج تؤكد على تنمية الميول، وزيادة المعرفة، وترقية المواهب، وتنمية الإبداع.

ولا يتعلق الإبداع فقط بدور الأسرة والمدرسة، ولكن يجب الإيمان بضرورة الإبداع كباب واسع للخروج من الأزمات، وحل المشكلات، وقيادة الجماعات التربوية في جميع مراحلها. وقد حان الوقت لكي نلتفت إلى الظاهرة الإبداعية، ونسعى إلى الإفادة من نتائجها في شتى نواحـي التربيـة والتعليم، وعليه فنحن بحاجة ماسـة إلى نشـر الوعـي بأهمية وضرورة وجـدوى بـذل الجهد من أجل تنمية السـلوك الإبداعي لدى الناشـئة، كي نعمل على السـمو بالطاقات والإمكانيات لتحقيق حياة أفضل للواقع الذي نعيش فيه.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

أثر إستراتيجية دورة التعلّم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة

د. إيمان عبد الفتاح عبابنة
محاضر غير متفرغ في المناهج والتدريس بكلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية
dr.Emanababneh@yahoo.com

أ.د. حمدان علي نصر
أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها بكلية التربية. جامعة اليرموك
h__nussr@yahoo.com

الملخص:

هدف هذا البحث إلى استقصاء أثر إستراتيجية دورة التعلّم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة، تكونت عينة البحث من (80) طالباً وطالبة من مدرستي خرجا الثانوية للبنات، وكفرسوم الثانوية للبنين، موزعين على مجموعتين: إحداهما تجريبية، وتضم (40) طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة، وتضم (40) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان اختباراً موضوعياً لقياس اكتساب المفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الفعلية (الفعل، والفاعل، والمفعول به). أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر إستراتيجية التدريس لصالح إستراتيجية دورة التعلّم. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر متغيري الجنس والتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

Effect of Learning Cycle Strategy on Acquisition of Syntax Concepts for Eighth Grade Students in Bane Ken Nana District

Eman Ababneh
Part-Time Lecturer in Faculty of Educational Science, The University of Jordan

Hamdan Ali Nusr
Prof. in Arabic language curriculum & Instruction Faculty of Education, Yarmouk University

Abstract

The study aimed at investigating the effect of learning cycle strategy on the acquisition of syntax concepts for eighth grade students in Bane Ken Nana District. The sample of the study consisted of (80) male and female students from Khrja Secondary School for girls and Kufrsoom Secondary School for boys distributed into two groups, an experimental group, consisted of (40) male and female students, and a control group, consisted of (40) male and female students. To achieve the aims of this study, an objective test to measure the syntax concepts related to verbal sentences (Verb, subject and object) was used. Reliability and validity measures were obtained. The results of the study showed that there were significant statistical differences at the level of (0.05) due to the effect of teaching strategy for learning cycle while there were no significant statistical differences at the level of (0.05) for the effect of gender and interaction between gender and the teaching method.

*على من يريد الحصول على الملاحق أو الاطلاع عليها يمكنه ذلك من خلال الاتصال بأي من المؤلفين على بريده الإلكتروني.

مقدمة:

يعدّ النحو العربي من أهم فروع اللغة العربية؛ فهو وسيلة لضبط الكلام وصحة التعبير، وفيه يدرك المتعلم مقاصد الكلام، ويفهم ما يسمع أو يقرأ أو يكتب، أو يتحدث به فهماً صحيحاً تستقيم معه المفاهيم، وتتضح به المعاني والأفكار لدى كلّ من المستمع، أو القارئ، أو الكاتب، أو المتحدث؛ مما يحقق التواصل اللغوي بين المرسل متحدثاً أو كاتباً وبين المستقبل مستمعاً أو قارئاً، وتنبع أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها، فالفرد لا يستطيع أنْ يقرأ قراءةً سليمةً خاليةً من الأخطاء، أو يكتب كتابةً صحيحةً مؤثرةً إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة.

لقد أجمع عدد من المربين على أنّ دراسة القواعد والمفاهيم النحوية ليست غايةً في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتقويم اللسان عند الكلام، والقلم عند الكتابة، فتعلّم المفاهيم النحوية يتطلب من المتعلم إدراك المفهوم النحوي إدراكاً صحيحاً؛ ليتمكن من فهمه وتوظيفه في مواقف استخدام اللغة وإنتاجها (مرجي، 1989؛ الشوملي، 2000؛ طقاطق، 2001).

ويقصد بالمفهوم: مجموعة من الموضوعات، أو الرموز، أو العناصر، أو الحوادث الخاصة، التي جمع فيما بينها خصائص مشتركة (السيد، 1986؛ إبداح، 1990). وعرفه بعضهم بأنه "مجموعة من الأشياء، أو الأشخاص، أو العمليات التي يمكن جمعها معاً على أساس صفة مشتركة أو أكثر، والتي يمكن أنْ يشار إليها باسم أو رمز معين" (سعادة واليوسف؛ 1988: 16). واشتقت كلمة المفهوم لغة من الفعل فهم، فهماً، وفهامة. والفهم: حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط. والمفهوم هو مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي (أنيس ومنتصر وأحمد، 1989).

وهكذا فإن المفهوم ليس تعريفاً يُحفظ، وإنما هو تكوين إدراكي يكوّنه المتعلم ذهنياً، وتتطلب عملية تكوين المفهوم إدراك العلاقات القائمة بين عناصره، بالإضافة إلى ممارسة عمليات التفكير والتأويل، أو التفسير أو الاستنتاج، وذلك عن طريق الإدراك الحسي للمفهوم أولاً، ثم الإدراك العقلي له ثانياً (تمام، 1996). وهذا يعني أنّ طرائق التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار قد تكون غير فعالة في تعليم بعض المفاهيم النحوية، وخير دليل على ذلك تفشي الضعف بين الطلبة في القواعد اللغوية بعامة، وفي النحو بخاصة، ويتجلى ذلك في مواقف استخدام النحو في التعبير والتواصل (محمود، 1996 ؛ يوسف، 1999 ؛ الشوملي، 2000).

وفي ضوء نتائج هذه الدراسات، وبناء على المؤشرات الدالة على ضعف الطلبة في مختلف مراحل التعليم في استخدام اللغة العربية في مواقف الدرس والحياة، كان لابد من البحث عن طرائق وإستراتيجيات تدريس جديدة تتيح الفرصة أمامهم توظيف عملياتهم العقلية لاكتساب المفاهيم النحوية، وتفاعلهم مع معلمي اللغة العربية عبر مواقف التدريس لإنجاز الأهداف التعليمية المستهدفة، التي تتضمن تحدياً لتفكير الطلبة وإدراكهم العقلي لهذه المفاهيم المجرّدة .

ولعلّ أبرز هذه الإستراتيجيّات إستراتيجية دورة التعلّم التي أثبتت جدواها في تدريس مفاهيم علمية واجتماعية متنوّعة (رزوقي، 2008). ويظهر الأدب التربوي في مجال

التدريس أنّ هذه الإستراتيجية أخذت تحظى في السنوات الأخيرة باهتمام كثير من خبراء المناهج والتدريس إيماناً منهم بأن استخدام طرائق تدريس فاعلة، وتدريب المعلمين على استخدامها بكفاءة واقتدار يعدّ المدخل الحقيقي للحدّ من ظاهرة الضعف في تحصيل العلوم والمعارف، والارتقاء بمستوى التدريس (Hays, 2006)الذي يشهد هذه الأيام هبوطاً وتراجعاً ملحوظاً في معظم المدارس الرسمية والخاصة مقارنة بما كان عليه في العقود الماضية.

مشكلة البحث وأسئلتها:

لقد اعتمدت المدرسة العربية على المنهج القديم في تدريس القواعد النحوية؛ مما أدى إلى لجوء العديد من الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية واستظهارها دون فهمها فهماً صحيحاً، أو استخدامها وتوظيفها في مواقف التواصل المختلفة (محمود، 1996)، فعملية التعليم ليست عملية تلقين وإلقاء ولا حفظ واستظهار؛ وإنما هي تواصل فكري، ينبغي أنْ تقوم على التفكير الواعي الذي يؤدي إلى فقه الموضوع، وفهمه فهماً عميقاً، وإدراك الغرض الذي يعمل من أجله، والغاية التي يريد أنْ يصل إليها؛ فالهدف من تعليم النحو فهمه لتوظيفه في مواقف لغوية مختلفة (الدليمي والوائلي، 2009). وعلى الرغم من تعدد الجهود المبذولة لتيسير قواعد اللغة بعامة وقواعد النحو بخاصة، فإنّ الطلبة إلى يومنا هذا ما زالوا يشكون من صعوبة القواعد النحوية (الخياط، 1998؛ يوسف، 1999؛ الشوملي، 2000؛ طقاطق، 2001).

ونتيجة لتفشي الضعف بين الطلبة في تحصيل النحو العربي، واستخدامه في مواقف التواصل وشعور بعض المربين في المدرسة العربية بقصور طرائق التدريس المتبعة في تنفيذ دروس النحو، وبالنظر إلى سلبية الطلبة في مواقف تدريس موضوعات النحو وتطبيقها؛ فقد اتجهت الأنظار نحو البحث عن طرائق وإستراتيجيات جديدة ثبت فعاليتها في تدريس مواد تعليمية علمية كالعلوم والرياضيات، باعتبارها مواد تعج بالمفاهيم العلمية، لتوظيفها في تعليم النحو كإستراتيجية دورة التعلّم Learning Cycle؛ أملاً في زيادة فعالية تدريس مادة النحو، والتقليل من خطورة ضعف الناشئة في اكتساب مفاهيم النحو العربي، واستخدامها في مواقف التواصل سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.

واستناداً إلى الدور المؤثر لإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تناول قواعد اللغة العربية بعامة وموضوعات النحو بخاصة، وانعكاس ذلك على مستويات التحصيل في هذا الفن من فنون اللغة (الخياط، 1998؛ محمود، 1996)، فقد حددت مشكلة البحث في تقصي أثر إستراتيجية دورة التعلّم في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة. وقد حاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1 ـ إلى أي مدى يختلف اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية باختلاف إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، الاعتيادية)؟

س2 ـ إلى أي مدى يختلف اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية باختلاف الجنس (ذكور، إناث) ؟

س3 ـ ما أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية؟

فرضيات البحث:

حاول الباحثان التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية يعزى لإستراتيجية التدريس (دورة التعلم، الاعتيادية).
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية يعزى للجنس (ذكور، وإناث).
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الأوساط الحسابية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من النتائج التي توصل إليها، وأهميته في ميدان مناهج اللغة العربية، إذ أثبتت كثير من الأبحاث فعالية هذه الإستراتيجية في اكتساب المفاهيم العلمية في مجالي العلوم والرياضيات، وقد نادى عدد كبير من المربين بضرورة إعادة النظر في إستراتيجيات تدريس قواعد اللغة بعامة وقواعد النحو بخاصة في محاولة للتقليل من هوة الضعف المتفشي في المدارس العربية في مجال القواعد النحوية. بالإضافة إلى أنّ لهذا البحث أهمية بالنسبة للمعلم؛ إذ قد يسهم هذا البحث في تعريف معلمي اللغة العربية بكيفية توظيف هذه الإستراتيجية في مجال تعليم المفاهيم النحوية. وقد يستفيد منه واضعو المناهج، ومؤلفو الكتب في تأليف كتب القواعد والتطبيقات اللغوية.

التعريفات الإجرائية:

دورة التعلّم Learning Cycle:

ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة الإجراءات التعليمية التي يقوم بها معلمو اللغة العربية لتنفيذ وحدة (الجملة الفعلية) من الفصل الدراسي الثاني في كتاب " القواعد والتطبيقات اللغوية "، المعتمدة في تدريس طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، ويتم استخدام هذه الإجراءات في مراحل مترابطة هي الاستكشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيقه.

الطريقة الاعتيادية Traditional Method:

تلك الإجراءات التعليمية المعتمدة في تدريس موضوعات النحو المقررة لطلبة العينة،

كما هي موصوفة في دليل المعلم الخاص بذلك، إذ يقوم فيها المعلم بالدور الرئيس في تدريس المفاهيم النحوية، وعلى المتعلم تلقي هذه المفاهيم من أجل حفظها واستظهارها وقت الحاجة.

الاكتساب Acquisition:

ويقصد به ناتج ما تعلّمه طلبة الصف الثامن الأساسي عينة البحث من المفاهيم الواردة في وحدة الجملة الفعلية من كتاب القواعد والتطبيقات اللغوية للصف الثامن الأساسي للعام الدراسي 2009/2008م. وقد قيس إجرائياً بالدرجة المتحققة للطالب في اختبار «إكساب المفاهيم النحوية» أداة البحث الذي أعدّ لهذه الغاية .

المفاهيم النّحوية Syntax Concepts:

ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة الكلمات المرتبطة بوحدة الجملة الفعلية (الفعل، والفاعل، والمفعول به) من كتاب «القواعد والتطبيقات اللغوية» المعتمدة في الأردن للصف الثامن الأساسي من العام الدراسي 2009/2008م وما يتفرع عنها من مفاهيم. والمفهوم هو كل ما يتكون لدى طالب الصف الثامن الأساسي من معنى وفهم يرتبط بكلمات معينة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. المفاهيم هي: الفعل، والفاعل، والمفعول به الواردة في الفصل الدراسي الثاني من كتاب «القواعد والتطبيقات اللغوية» المعتمدة في الأردن للصف الثامن الأساسي والمفاهيم المتفرعة عنها دون غيرها.
2. عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة المسجلين للعام الدراسي 2008 / 2009.
3. طبّقت إستراتيجية دورة التعلّم في عشر حصص صفية، وبواقع (45) دقيقة للحصة الواحدة.
4. أداة الدراسة من إعداد الباحثين أجريت لها معاملات الصدق والثبات والصعوبة والتمييز اللازمة.

الإطار النظري:

تعدّ إستراتيجية دورة التعلّم إحدى طرائق التدريس الحديثة التي تؤكد تعلّم المفاهيم؛ لما لها من إمكانيات متعددة في مساعدة المعلم على توصيل هذه المفاهيم التي قد تبدو صعبة لدى معظم الطلبة، كما تساعد في إكساب هذه النتاجات التي يتطلب استيعابها قدرة على التفكير المجرد، ومنها المفاهيم النحوية التي يصعب تعلمها بالطرق التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار، إذ إنّ طريقة التدريس المستخدمة تؤثر بدرجة كبيرة في مستوى فهم الطلبة للمفاهيم سواء أكانت علمية أم أدبية (زيتون، 1992).

وتستند هذه الإستراتيجية في إطارها الفلسفي على نظرية بياجيه النمو المعرفي؛ فقد اعتمد كاربلس وآخرون المشار إليهم في جابيل (Gabel, 1994) مبادئ التطور المعرفي لبياجيه في بناء دورة التعلّم، القائمة على عمليات التمثل، والمواءمة، والتنظيم. واستخدمت بهدف تحسين التعلّم، وفيما يلي عرض لمراحل تنفيذ هذه الإستراتيجية وفق ما يراه تشارلز وميلر (Charles & Miller, 1990)، حيث تقوم على ثلاث مراحل متداخلة تعمل معاً؛ وتوصف بالبنائية لمساعدة الطالب المتعلّم على بلوغ التعلّم المنشود وفق المعايير المطلوبة.

مرحلة استكشاف المفهوم Exploration Phase:

وفي هذه المرحلة يتفاعل الطالب مع الخبرات الجديدة التي تثير لديه تساؤلات قد يصعب الإجابة عنها، ويتفاعل عبر نشاطات فردية أو جماعية تتيح له فرصة الفهم والاندماج مع المواد، والأدوات المختلفة للإجابة عن التساؤلات حول الخبرات الجديدة، وفي عملية البحث هذه قد يكتشف أفكاراً، أو علاقات جديدة. وفي هذه المرحلة يتمثل دور المعلم في تقديم توجيهات بسيطة للطلبة، وتقديم المواد والأدوات المناسبة مع المفهوم المراد استكشافه، على أن لا تفسر هذه التوجيهات المفهوم المستهدف، وفي هذه المرحلة تتمحور عملية الاستكشاف حول الطالب، وبذلك تقابل هذه المرحلة مرحلة التمثل عند بياجيه.

مرحلة تقديم المفهوم Concept Introduction Phase:

يزود الطالب في هذه المرحلة بالمفهوم مدار التعلّم، ويتم تسمية الأشياء بأسمائها، أو تزويده بالمبدأ المرتبط بالخبرات الجديدة التي صادفته في مرحلة الاستكشاف، ويتمثل دور المعلم في مساعدة الطلبة على البناء أو تخصيص معنى للكلمات، والمفاهيم الجديدة لتحقيق الاستيعاب المعرفي، وتكون مهمتهم استخلاص المفهوم بأنفسهم، وعلى المعلم تنظيم المعلومات التي حصل عليها طلبته، وإذا لم يتمكنوا من الوصول إلى المفهوم بأنفسهم، ومن خبراتهم الحسية التي اكتسبوها في مرحلة الاستكشاف؛ فعلى المعلم أن يزودهم بهذا المفهوم عن طريق إحالتهم إلى الكتاب المدرسي، أو مشاهدة فيلم تعليمي، أو الاستماع لشريط تسجيل بهدف استخلاص المفهوم، أو المفاهيم مدار التناول، وتمتاز هذه المرحلة بأنها أقل تمركزاً على الطالب، وهذا ما يقابل مرحلة المواءمة لدى بياجيه.

مرحلة تطبيق المفهوم Concept Application Phase:

وينصب الاهتمام في هذه المرحلة على الطالب المتعلّم، بهدف تنظيم الخبرات الحسية المكتسبة من المرحلتين الأولى والثانية، وفيها يتم نقل أثر التعلّم إلى مواقف جديدة؛ لذا يتوجب على المعلم أنْ يوفّر فرصة كافية أمام طلابه لتطبيق المفهوم مدار التعلّم في مواقف جديدة، وذلك عن طريق تنفيذ عرض عملي مرتبط بتطبيق المفهوم، أو إعطائهم واجباً منزلياً؛ بهدف ترسيخ معناه، وفهم علاقته بالمفاهيم الأخرى، وتؤدي هذه المرحلة دوراً مهماً في اتساع مدى فهم الطلبة للمفهوم المراد في مرحلتي الاستكشاف وتقديم المفهوم. وتقابل هذه المرحلة مرحلة التنظيم لدى بياجيه قد سميت هذه المرحلة بالتوسّع ألمفاهيمي (Trowbridge & Bybee, 1990) . أمّا ميزات هذه الإستراتيجية وفق ما يراه لاوسن (Lawson, 2001) فتتمثل في الآتية:

1. إنها تمنح الطالب الفرصة للاعتماد على نفسه في بناء المفاهيم النحوية.
2. تشرك الطالب بصورة فعالة في العملية التعلمية التعليمية.
3. تنمي دورة التعلّم المهارات التفكيرية لدى الطالب، وتجعله أقدر على التفاعل وعمل الاستنتاجات.
4. تساعد الطالب على التفاعل مع الأدوات والمواد التعليمية المختلفة؛ فتعمل على تنمية اتجاهات إيجابية لديه نحو موضوع التعلّم.

ويرى الباحثان أن فاعلية هذه الإستراتيجية في التدريس تكمن في أنها تأخذ بالاتجاهات المعاصرة في التدريس بعامة، وفي تدريس المفاهيم بخاصة، إذ إن إجراءات تنفيذها تعلي من شأن المتعلم بما تتيح له من فرصة استخدام ما لديه من خبرات سابقة ذات صلة، وتؤكد تنوع الوسائط والمؤثرات في مواقف التدريس، وبخاصة في حالة تدريس المفاهيم المختلفة التي تتصف بالتجريد والصعوبة، فضلاً عما توفره من فرص التعاون بين الطلبة في تنفيذ المهمات حيث تجعل الطالب أقدر على تحمل المسؤولية، والبحث عن الأساليب التي يستخدم فيها قدراته العقلية العليا كحلّ المشكلات، وعمل الاستنتاجات، وإصدار الأحكام. وقد تتميز هذه الإستراتيجية في تعزيز الربط بين النظرية والتطبيق في مواقف الدرس والحياة.

الدراسات السابقة:

نتيجة لمراجعة الأدب المتعلق بإستراتيجية دورة التعلّم ودورها في التدريس ومساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم التي تشكل روح المعرفة، وطريقها للنمو والتطور، تمكّن الباحثان من تناول عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أجرى مكنزي وكاربنتر (McKenzie & Carpenter, 1995) بحثاً على طلبة الصف الثالث الأساسي في إحدى مدارس (Lexington) استخدم فيه إستراتيجية دورة التعلم، وإستراتيجيه التعلم التعاوني لتدريس مفهوم الثمرة، وقسم الطلبة إلى مجموعات تكونت كل منها (3-5) طالباً وطالبة، درّست وفقاً لأطوار دورة التعلم الثلاثية (الاستكشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم). وقد أثبتت نتائج البحث أن إستراتيجية دورة التعلم ساعدت الطلبة، وأتاحت لهم فرصة تطبيق ما تعلموه، وإبراز مدى فهمهم للمفاهيم من خلال العمل في مجموعات تعاونية؛ مما يعني فعالية هاتين الإستراتيجيتين في تحسين اكتساب الطلبة لمفهوم الثمرة.

وأجرى تمام (1996) بحثاً بهدف تعرّف أثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع الضوء على تحصيل طلبة الصف الأول الإعدادي، تكونت عينة البحث من مجموعتين ضابطة مؤلفة من (68) طالباً وطالبة درست وفق إجراءات دورة التعلم. تكونت أداة البحث من اختبار تحصيل موضوعي مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وطبق اختبار تحصيل في المفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع الضوء، وبعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول للاختبار، أعيد ثانية لقياس أثر التعلم. وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية دورة التعلم على

المجموعات الضابطة.

وأجرى هانلي وكارول (Hanley & Carol, 1997) بحثاً على طلبة مدارس مقاطعة مترو بوليتين Metro Politan District هدفت مقارنة أثر كل من إستراتيجية دورة التعلم والطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل مفاهيم محددة في علم البيئة، اشتمل البحث على (10) مجموعات (5) منها درّست وفق الطريقة الاعتيادية و (5) وفق إستراتيجية دورة التعلم. وقيس تحصيل الطلبة بالاعتماد على اختبار تحصيل على شكل اختيار من متعدد، وثلاثة أسئلة مفتوحة. أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح أحد المجموعات التجريبية التي درست بطريقة دورة التعلم في أسئلة الاختيار من متعدد. كما أظهرت نتائج التحصيل في الأسئلة مفتوحة الإجابة؛ وجود فرق دال يعزى لطريقة التدريس لصالح إستراتيجيه دورة التعلم.

وفي البحث الذي أجراه لاوسن (Lawson, 2001) بهدف معرفة أثر إستراتيجية دورة التعلم في تنمية التفكير الاستنتاجي لدى الطلبة في مادة الأحياء. تكونت عينة البحث من (46) طالباً وطالبةً، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وتضم (23) طالباً وطالبة درسوا وفق إستراتيجية دورة التعلم، ومجموعة ضابطة تضم (23) طالباً وطالبة درسوا وفق الطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائجه تفوق دورة التعلم على الطريقة التقليدية في بناء الطلبة للمفاهيم والتعميمات المطلوبة.

وأجرى بير وهاز (Peer & Haas, 2002) بحثاً هدف تقويم أثر التدريس بإستراتيجيه دورة التعلّم في معرفة الطلاب لمهام الرئيس في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال تدريس الطلاب ذلك وفق دورة التعلم، إذ طبق البحث على (3) مراحل صفية، وأخذ (50) طالباً كعينة درست وفق دورة التعلم. بهدف التعرف إلى مدى قدرة إستراتيجية دورة التعلم على تنمية التفكير لدى الطلاب، وتقوية النواحي الشخصية لديهم. وقد بينت نتائج البحث أن النشاطات التي قدمت إلى الطلاب قد شجعتهم على مساعدة بعضهم بعضاً، والمشاركة في الأفكار الأساسية التي تدور حول التجارب الحياتية، وأصبح المتعلم على معرفة أكبر بمهام الرئيس الأمريكية.

وبيّن بحث الدهمش (2002) الذي هدف إلى استقصاء أثر كل من الطريقة التقليدية وإستراتيجية دورة التعلم على فهم تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي للمفاهيم العلمية الكيميائية. تكونت عينة البحث من (132) طالباً وطالبةً موزعة على مجموعتين إحداهما تجريبية درّست وفق طريقة دورة التعلم. وأخرى ضابطة درّست وفق الطريقة التقليدية. وقيس ذلك باختبار تحصيل بينت نتائجه وجود فروق دالة بين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية التي درست وفق إستراتيجية دورة التعلم.

وأظهر بحث الملكاوي (2002) الذي هدف إلى استقصاء أثر إستراتيجية دورة التعلم على التحصيل في المستويات الدنيا من مستويات بلوم المعرفيّة، وأجري البحث على الصف الثامن الأساسي، واستخدم اختبار تحصيلي أداة للبحث على شكل اختيار من متعدد، بلغ عدد فقراته (35) فقرة. وبينت نتائج البحث وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في مستوى الطلاب الذين درسوا وفق إستراتيجية دورة التعلم مقارنة مع الذين درسوا وفق الطريقة

الاعتيادية.

وأجرى آتس (Ates, 2005) بحثاً هدف استكشاف فعالية دورة التعلم في تدريس طلبة الجامعات لموضوع الدوائر الحكومية، وإيصال المفاهيم العلمية المتعلقة بها. وتكونت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام دورة التعلم بمراحلها (الاستكشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم)، وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج البحث تفوقاً وفعالية لإستراتيجية دورة التعلم في إيصال المفاهيم العلمية للطلبة عينة الدراسة.

وأجرى عمايرة (2005) بحثاً هدف إلى اختبار أثر إستراتيجية دورة التعلم، والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية، وتنمية التفكير التأملي لديهم، ومعرفة أثر الجنس في ذلك. وأعدّ الباحث لذلك خططاً تحضيرية للوحدة التي درّست كأداة بحث، كما أعدّ اختباراً للتحصيل. أجري البحث على ست شعب، (3) منها للذكور، و (3) منها للإناث، درست المجموعة الأولى وفق طريقة دورة التعلم، والمجموعة الثانية وفق طريقة خرائط المفاهيم، والمجموعة الثالثة درّست وفق الطريقة التقليدية. وتوصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طريقة الخرائط المفاهيمية دون غيرها؛ مما يعني عدم فعالية إستراتيجية دورة التعلم في تحصيل المفاهيم الوطنية، والتفكير التأملي لدى الطلبة، كما أظهر البحث عدم وجود أثر للجنس في تحصيل المفاهيم الوطنية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات السابقة التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها قلة لا بل ندرة الدراسات التي تناولت أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم في إكساب المفاهيم المتعلقة باللغة بعامة وبالمفاهيم النحوية بخاصة على الرغم مما كشفت عنه بعض هذه الدراسات من أهميتها في تشكيل و / أو إكساب المفاهيم الخاصة بعدد من المجالات المعرفية، كالعلوم والتربية الوطنية، فضلاً عن تنمية بعض المفاهيم المتعلقة بالتفكير. وقد استفاد الباحثان من هذا العدد من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وإجراءات تناولها. وقد امتازت هذه الدراسة عن سابقتها في تقصّي أثر إستراتيجية دورة التعلّم في إكساب الطلبة بعض المفاهيم النحوية، للتثبت من فاعلية هذه الإستراتيجية في تعميق الوعي بالمفاهيم بغض النظر عن المجال المعرفي الذي تنتمي إليه.

الطريقة والإجراءات:

عينة البحث:

تكونت العينة من (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي يدرسون في مدرستي خرجا الثانوية للبنات، و كفر سوم الثانوية للذكور التابعتين لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بشمال الأردن. اختيرت المدرستان قصدياً لسهولة الوصول إليهما، وتعاونهما مع الباحثين في تطبيق التجربة، ولكونهما من بيئة جغرافية واحدة.

ولتحقيق أغراض الدراسة اختيرت أربع شعب من المدرستين بطريقة عشوائية، قسمت إلى مجموعتين؛ تجريبية عدد أفرادها (40) طالباً وطالبة، وضابطة عدد أفرادها (40) طالباً وطالبة.

أداة البحث:

اختبار موضوعي لقياس درجة اكتساب العينة للمفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الفعلية تكون من قسمين: الأول عبارة عن (30) فقرة من نوع أكمل الفراغ، والثاني (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وهو من إعداد الباحثين، أعدّ في ضوء جدول مواصفات خاص بذلك، حيث وزّعت الفقرات على المجالات الثلاثة للمفاهيم النحوية مدار البحث، آخذين بالاعتبار الأوزان النسبية لهذه المجالات، وقد جاءت الفقرات في الاختبار على النحو الآتي:

- مجال المفاهيم المتعلقة بالفعل وعددها (10) وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (1، 5، 12، 15، 16، 17، 18) من القسم الأول من الاختبار، والفقرات ذوات الأرقام (7، 8، 9) من القسم الثاني.
- مجال المفاهيم المتعلقة بالفاعل فعددها (23) فقرة تغطيها الفقرات ذوات الأرقام (2، 5، 6، 7، 11، 13، 15، 16، 17، 18، 19) من القسم الأول، والفقرات ذوات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 10، 11، 12، 13، 14) من القسم الثاني.
- مجال المفاهيم المتعلقة بالمفعول به وعددها (17) فقرة فتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (3، 4أ، 4ب، 5، 8، 9، 10، 14، 15، 17، 20) من القسم الأول، والفقرات ذوات الأرقام (15، 16، 17، 18، 19، 20) من القسم الثاني.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الأداة عرضت على هيئة تحكيم من أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج والتدريس في جامعتي اليرموك والأردنية، وفي ضوء ملحوظاتهم عدّلت بعض الفقرات بإعادة الصياغة اللغوية، وحذفت الفقرتان (14و17)، حيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بعدما كان مكوناً من (22) فقرة، واعتمد الباحثان معياراً في ذلك يتمثل في إجماع 80 % من آراء المحكمين الملحق (1).

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه، ومن خارج عينته، تألفت من (20) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرستي عزريت الأساسية للذكور والإناث، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة نفسها، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (98,0) وهو معامل ثبات مرتفع، ومناسب لأغراض هذا البحث. كما استخرجت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (024-0.74)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (0.30-0.59) الملحق (2).

إجراءات البحث

تمّ إجراء البحث وفق الخطوات الآتية:

1. اختيرت وحدة (الجملة الفعلية) من الفصل الدراسي الثاني من كتاب «القواعد والتطبيقات اللغوية» المقرر لعينة البحث في العام الدراسي 2008 / 2009.
2. أعدّ اختبار اكتساب في المفاهيم النحوية ليقيس عدداً من المفاهيم المرتبطة في موضوعات الجملة الفعلية.
3. أجريت معاملات الصدق والثبات للاختبار، ومعاملات الصعوبة والتمييز للفقرات بحسب الأصول.
4. درب معلم / معلمة المجموعة التجريبية على تدريس وحدة (الجملة الفعلية) وفق خطوات إستراتيجية دورة التعلّم، وزودوا بدليل لتدريس هذه الوحدة الملحق (3).
5. تمّ التثبت من تكافؤ طلبة المجموعتين في المفاهيم النحوية المتوافرة لديهم قبل تطبيق إستراتيجية "دورة التعلم"، كما هو في الجدولين (1، 2).
6. طبق معلم/معلمة اللغة العربية البحث على أفراد العينة، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية وفق إستراتيجية دورة التعلم، ودرس المحتوى في (10) حصص صفية، لمدة شهر تقريباً خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2008 / 2009م.
7. طبق الاختبار لقياس درجة اكتساب عينة البحث (تجريبية، وضابطة) للمفاهيم النحوية المستهدفة بعدياً.
8. أدخلت البيانات في الحاسوب، وأجريت المعالجات الإحصائية، وتمّت جدولتها وفق أسئلة الدراسة.
9. استخرجت النتائج وتمّ تفسيرها ومناقشتها، وقدّمت التوصيات الخاصة بذلك.

تكافؤ المجموعتين في المفاهيم النحوية:

للتأكد من أن طلبة مجموعتي الدراسة متكافئتان فيما لديهم من خبرات سابقة في مجال المفاهيم النحوية مدار البحث قبل تطبيق «إستراتيجية دورة التعلّم»، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في اختبار المفاهيم النحوية، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي على اختبار المفاهيم النحوية (القبلي) بحسب متغيري إستراتيجية التدريس والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية (دورة التعلّم)	ذكر	62.75	13.70	20
	أنثى	58.50	22.05	20
	المجموع	60.63	18.25	40
ضابطة (الاعتيادية)	ذكر	63.05	17.14	20
	أنثى	57.65	20.84	20
	المجموع	60.35	19.03	40
المجموع	ذكر	62.90	15.31	40
	أنثى	58.08	21.18	40
	المجموع	60.49	18.52	80

يبين الجدول (1) وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في اكتساب النحوية مدار البحث بسبب اختلاف متغيري إستراتيجيات التدريس (دورة التعلّم، والاعتيادية) والجنس (ذكر، وأنثى). ولبيان دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما في أداء طلبة الصف الثامن على اختبار المفاهيم النحوية (القبلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
إستراتيجية التدريس	1.513	1	1.513	.004	.948
الجنس	465.613	1	465.613	1.329	.253
الجنس × إستراتيجية التدريس	6.613	1	6.613	.019	.891
الخطأ	26634.250	76	350.451		
المجموع	27107.988	79			

يبين الجدول (2) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر إستراتيجية التدريس، حيث بلغت قيمة ف (.004) وبدلالة إحصائية (.948). وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر متغير

الجنس، حيث بلغت قيمة ف (1.329) وبدلالة إحصائية (0.253). وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.019) وبدلالة إحصائية (0.891)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات قبل تطبيق التجربة.

تصميم البحث:

يعدّ تصميم هذا البحث من البحوث شبه التجريبية، إذ يتضمن متغيرات مستقلة تتمثّل في إستراتيجية التدريس، ولها مستويان: (إستراتيجية دورة التعلّم، والاعتيادية). ومتغير الجنس، وله مستويان: (ذكور، وإناث). ومتغير تابع ويتمثل في اكتساب المفاهيم النحوية المرتبطة بتركيب الجملة الفعلية. وطبقت إستراتيجية دورة التعلم على المجموعة التجريبية بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وطبقت الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة كذلك بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، ويتمثل تصميم البحث في الآتي:

$$EG: o\ x_1\ o$$

$$CG: o\ x_o\ o$$

حيث تمثل EG المجموعة التجريبية التي خضعت لاختبار قبلي (o)، وخضعت للمعالجة المتمثلة في إستراتيجية دورة التعلم (x_1) لاختبار بعدي (o). أما CG فتمثل المجموعة الضابطة التي خضعت لاختبار قبلي (o)، وللطريقة الاعتيادية (x_o)، ولاختبار بعدي (o).

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على:«إلى أي مدى يختلف اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية باختلاف إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، والطريقة الاعتيادية)؟». وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث في اختبار المفاهيم النحويّة بحسب متغيري إستراتيجيات التدريس والجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في اختبار المفاهيم النحوية (البعدي) بحسب متغيري إستراتيجية التدريس والجنس

إستراتيجية التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
دورة التعلم	ذكر	74.05	12.98	20
	أنثى	79.25	15.84	20
	المجموع	76.65	14.54	40
الاعتيادية	ذكر	66.55	15.62	20
	أنثى	60.70	20.59	20
	المجموع	63.62	18.28	40
المجموع	ذكر	70.30	14.67	40
	أنثى	69.98	20.42	40
	المجموع	70.14	17.67	80

يبين الجدول (3) وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن الأساسي في اكتساب المفاهيم النحوية مدار البحث بسبب اختلاف متغيري إستراتيجيات التدريس (دورة التعلّم، والاعتيادية). ولبيان دلالة الفرق الإحصائي استخدم تحليل التباين الثنائي، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما في أداء عينة البحث على اختبار اكتساب المفاهيم النحوية (البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
إستراتيجية التدريس	3393.013	1	3393.013	12.484
الجنس	2.113	1	2.113	.008
إستراتيجية التدريس × الجنس	610.513	1	610.513	2.246
الخطأ	20655.850	76	271.787	
المجموع	24661.488	79		

يبين الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر إستراتيجية التدريس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (12.484)، وبدلالة إحصائية (0010.)، لصالح طلبة المجموعة التي درست المفاهيم النحوية بإستراتيجية دورة التعلّم.

نتائج السؤال الثاني:

ينصّ السؤال على:«إلى أي مدى يختلف اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية باختلاف الجنس (ذكور، وإناث)؟» وللإجابة عن سؤال البحث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية بحسب متغيري إستراتيجيات التدريس والجنس، والجدول (3) يبين ذلك. وبالنظر إلى الجدول (4) يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.008)، وبدلالة إحصائية (0.930).

نتائج السؤال الثالث:

وينصّ على: «ما أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم النحوية؟ وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (4) يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لأثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، في اكتساب المفاهيم النحوية مدار البحث، حيث بلغت قيمة «ف» (2.246)، وبدلالة إحصائية (0.138).

مناقشة النتائج:

لقد وجد البحث فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة عينة البحث الذين تعلّموا المفاهيم النحوية وفق إستراتيجية «دورة التعلّم» و«الطريقة الاعتيادية» لصالح إستراتيجية دورة التعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول إلى أنّ عملية التعلّم وفق هذه الإستراتيجية عملية نشطة، وقد أعلت من شأن دور الطلبة في بلوغ التعلم المنشود، فقد أتاحت هذه الإستراتيجية لطلبة المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً فرصة نقل أثر التعلم؛ إذ اعتمدت في تعلمها على استكشاف المفهوم وتقديمه ليتم تطبيقه، ونقل أثر ما تمّ تعلّمه في المرحلتين السابقتين إلى مرحلة تطبيق المفهوم؛ مما أدى إلى ترسيخ المفاهيم النحوية في ذاكرات الطلبة مدة أطول مقارنة مع أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تعلموا المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية التي لم تتح لهم فرص كافية لتطبيق ما تمّ تعلمه، واستخدامه في مواقف مكافئة، وهذا أضعف قدراتهم على الاحتفاظ بالتعلم، وجعل التعلم مقتصراً على الجانب النظري الأقل تأثيراً، مقارنة بالخبرات العملية التي مرّ بها طلبة المجموعة التجريبية من بحث ومعايشة لظروف التعلم، وتطبيق للمفاهيم في مواقف متعددة داخل المدرسة وخارجها. مما جعل الطلبة في المجموعات التجريبية أكثر وعياً بالمفاهيم المتعلمة، وأقدر على الإلمام بمتطلبات اكتسابها، وأشد إقبالا على تعلّم المفاهيم النحوية التي كانت وما تزال توصف بالصعوبة والتعقيد من الطلبة ومعلمي اللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية "دورة التعلّم" في تدريس بعض المفاهيم النحوية مع نتائج عدد من الدراسات العربية التي أجريت في إطار تدريس المفاهيم كدراسة تمام (1996) التي أظهرت تفوق الطلبة الذين تعلّموا المفاهيم العلمية

المتعلقة بموضوع الضوء، وفق إستراتيجية دورة التعلم، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تعلّمت المفاهيم ذاتها بالطريقة الاعتيادية. ودراسة الدهمش (2002) التي أثبتت فعالية إستراتيجية دورة التعلّم في تعليم المفاهيم العلمية الكيميائية. ودراسة الملكاوي (2002) التي بينت وجود تحسّن لدى الطلبة في تحصيل المستويات الدنيا من مستويات بلوم وفق إستراتيجية دورة التعلّم.

وتتفق هذه النتيجة من الدراسة الحالية أيضاً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية كدراسة مكنزي وكاربنت (McKenzie & Carpenter, 1995) التي أثبتت فعالية هذه الإستراتيجية في تحصيل الطلبة لمفهوم الثمرة. ومع دراسة هانلي وكارول (Hanley & Carlo, 1997) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم البيئية وفق إستراتيجية دورة التعلّم. وكذلك مع ما كشفت عنه دراسة لاوسن (Lawson, 2001) من تفوق هذه الإستراتيجية تنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى الطلبة في عدد من المفاهيم الخاصة بمادة الأحياء. وكذلك جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة في تأثيرها الإيجابي مع ما توصلت إليه دراسة بير وهاز (Peer & Haas, 2002) التي أظهرت قدرة هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في مجال التعرف على مهام رئيس الولايات المتحدة الأمريكية. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة آتس (Ates, 2005) التي أثبتت فعالية دورة التعلّم في إيصال المفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع الدوائر الكهربائية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى.

وعلى الرغم من اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات العربية، والأجنبية ذات الصلة في التأثير الإيجابي لإستراتيجية «دورة التعلّم» في اكتساب المفاهيم المختلفة، غير أنها جاءت متعارضة مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن عدم فاعلية دورة التعلم في تدريس المفاهيم. فقد كشفت دراسة عمايرة (2005) عن عدم فعالية إستراتيجية دورة التعلّم في تنمية المفاهيم الوطنية، وربما يعود ذلك الاختلاف إلى طبيعة المفاهيم ذاتها مدار التناول.

وفيما يتعلق بنتائج السؤالين الثاني والثالث حول أثر متغير الجنس والتفاعل بين الجنس والإستراتيجية في اكتساب المفاهيم النحوية، أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فرق دال إحصائياً في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي في المفاهيم النحوية، يعزى لمتغير الجنس، أو للتفاعل بينه وبين إستراتيجية التدريس؛ وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية كانت مناسبة لكلا الجنسين في مواقف تدريس المفاهيم النحوية. وقد يرجع ذلك إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث في الخبرات السابقة، والتكافؤ بين المعلمين ممن أسندت إليهم مهمة التدريس بإستراتيجيه" دورة التعلّم"، فضلاً عن تعرض الطلبة من الجنسين لظروف تدريسية واحدة من حيث البيئة الصفية، والنشاطات اللغوية المصاحبة لعمليات التعلم، والتعليم خلال تطبيق التجربة، وقد جاءت هذه النتيجة من الدراسة الحالية متفقة مع ما توصلت إليه دراسة تمام (1996)، ودراسة مكنزي وكاربنتر (McKenzie & Carpenter, 1995) من عدم وجود فرق دال إحصائياً في تحصيل المفاهيم يعزى لمتغيّر الجنس، أو للتفاعل بين إستراتيجية التدريس وهذا المتغيّر.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تدريب معلمي اللغة العربية على خطوات هذه الإستراتيجية، وكيفية تطبيقها بصورة عملية.
2. إجراء دراسات مماثلة على مفاهيم نحوية أخرى، وعلى مستويات تعليمية مختلفة.
3. دعوة أعضاء مناهج اللغة العربية بتضمين هذه الإستراتيجية ضمن أدلة معلمي اللغة العربية.
4. إجراء مزيد من الدراسات حول متغير الجنس للتأكد من النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية.

المراجع

المراجع العربية:

إبداح، فوزية (1990). مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أنيس، إبراهيم، ومنتصر عبد الحليم، وأحمد خلف الله (1989). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، استانبول، مادة فهم.

تمام، تمام إسماعيل (1996). أثر استخدام دورة التعلّم في تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة لموضوع الضوء لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، 22، 122 ـ 135.

الخياط، حورية (1998). إعادة بناء مفاهيم النحو، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 73 (4)، 991–963.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2009). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، إربد، عالم الكتب الحديث.

الدهمش، عبد الوالي (2002). أثر دائرة التعلم على فهم تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي للمفاهيم العلمية، مجلة الدراسات العلمية، (7)، 41 ـ 63.

رزوقي، رعد مهدي (2008). إستراتيجية دورة التعلّم، www.Faisalbughdadi.com\teach

زيتون، حسن وزيتون، كمال (1992). البنائية منظور أبستمولوجي وتربوي، الإسكندرية، منشأة المعارف.

سعادة، جودت، واليوسف، جمال يعقوب (1988). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، بيروت، دار الجيل.

السيد، سميرة (1986). الطفل وتكوين المفاهيم، مجلة العلوم الاجتماعية، 14 (3)، 179 ـ 195.

الشوملي، علي (2000). أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية، المجلة التربوية، 14 (55)، 212 ـ 247.

طقاطق، محمد صبحي (2001). مستويات المعرفة النحوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وبرنامج مقترح لبعضها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عمايرة، أحمد (2005). أثر دورة التعلّم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

محمود، عبد الرحمن (1996) تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية المجلة العربية للتربية، 16 (1)، 31 – 98.

مرجي، فهد (1989). مدى اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن،

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الملكاوي، أحمد (2002). أثر استخدام طريقة التدريس بدورة التعلّم في تحصيل المفاهيم العلمية المضمنة في موضوع البناء الإلكتروني للذرة لطلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يوسف، يوسف محمود (1999). مستوى التحصيل في النحو لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة رام الله، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Ates, S. (2005). The effectiveness of the learning cycle method on teaching circuits of Prospective female & male science teachers, Research In Science and Technological Education, 23(2) p.p 213-227.

Charles. R, & Miller, M. (1990). Tow teaching methods & students understanding of sound. school science and mathematics. New York.

Hanley, & Carol, D. (1997). The effects of the learning cycle on the ecological knowledge of general biology students as measured by tow assessment techniques. Dissertation Abstract Unpublished Dissertation, DAI_ A58/6.,2052.

Gabel, D, L. (1994). Research on instructional strategies for teaching science.(45-93). Macmillan Publishing Company. New York.

Hays, R. (2006). Teaching and learning in Clinical Setting. University of London Press.

Lawson, A. (2001). Using the learning cycle to teach biology concepts and reasoning patterns. *Journal of Biological Education*, **35(4),157-200.**

McKenzie, D., & Carpenter, J. (1995). Investigate fruit a cooperative learning cycle activity. *Journal of Science Activities*, **32(1),36.**

Peer, A., & Haas, M. (2002). What is the Job of the President of the United States. Social Studies, 93(5), 4-228.

Trowbridge, L., & Bybee, R. (1990). Becoming secondary school teacher fifth edition, New York ,Merrilt publishing company.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) ـ ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1 ـ الأطفال والديمقراطية.

2 ـ الأطفال وثقافة التسامح.

3 ـ الأطفال والعلوم.

4 ـ الأطفال وثقافة الصورة.

5 ـ الأطفال وفضاء اللعب.

6 ـ الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7 ـ الأطفال والعدالة التربوية.

8 ـ مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى ـ التأثيث ـ اللعب ـ وسائل الإيضاح ـ الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 ـ الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

أثر استخدام نهج «نقاط الدخول» على مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مادة اللّغة العربية واتجاهاتهن نحوها

(دراسة تجريبية)*

جميلة حسين سيّار

اختصاصية تربوية أولى بقطاع البحوث والمناهج بوزارة التربية - دولة الكويت

الملخص:

يتعلق هذا البحث بمجال إثراء المناهج الدراسية بتحري فاعلية استخدام نهج «نقاط الدخول» المقترح من قبل هوارد جاردنر وفاعليته في إثراء المنهج الدراسي العادي، وأثره على مستوى أسلوب التفكير التشريعي - التابع لنظرية أساليب التفكير لروبرت ستيرنبيرغ - ومستوى التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وقد بلغت عينة الدراسة (84) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، مقسمة إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (24 تلميذة)، وأخرى ضابطة (60 تلميذة). وقد تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو المادة، ومقياس أسلوب التفكير التشريعي، وهو أحد مقاييس أساليب التفكير المصممة من قبل «روبرت ستيرنبيرغ»، وتطبيق اختبار تحصيل قبل وبعد التجربة، واستغرق تطبيق كل مقياس حصة دراسية. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية بمستوى دلالة ($p<.001$) لمتغير الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($p<.001$) في متغير أسلوب التفكير التشريعي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في متغير التحصيل الدراسي في القسم المتعلق بأسئلة التحصيل الدراسي ذي الأسلوب التشريعي، حيث بلغ مستوى الدلالة ($p<.001$) لصالح المجموعة التجريبية.

The Impact of «Entry Points» on Fourth Grade Females Students' Achievement and Legislative Thinking Style in Arabic Language and Their Attitudes Towards it

Jamila H. Sayyar

Educational Specialist First-sector research and educational curricula at

the Ministry of Education, State of Kuwait

Abstract

The purpose of the study was to investigate the influence of Entry Points approach (Howard Gardner theoretical approach) on female students' achievement and legislative thinking styles in Arabic Language and their attitudes towards it in elementary schools in Kuwait.

The participants of our study were 84 pupils (female) attending fourth grade classes, divided into two groups (24 pupils in the experimental group, 60 pupils in the control group). The pupils took about an hour to work through: 1) an Attutides questionnaire, 2) Legislative Thinking Style questionnaire, that's been prepeard from Thinking Styles Inventory (TSI); Sternberg & Wagner, 1992.3) achviement test. The findings of the study indicated that there were statistically significant diffrences between experimental and control groups. ($p<.001$) in Attitudes. Also, there were statistically significant diffrences between experimental and control groups. ($p<.001$) in Legislative Thinking Style. Morever, there was statistically significant diffrences between experimental and control groups. ($p<.001$) in achviement test for the experimental group.

* جزء من رسالة الباحثة للماجستير من جامعة البحرين بمملكة البحرين.

مقدمة :

يرتبط موضوع الدراسة الحالية بتطوير المناهج إلى جانب ارتباطه بتطور مفهوم الذكاء بحسب نظرية «الذكاءات المتعددة» لهوارد جاردنر، ومفهوم الأساليب بحسب نظرية «أساليب التفكير» لروبرت ستيرنبيرغ؛ لأن حركات الإصلاح التربوي أخذت تضع تصورات جديدة في مجال مفاهيم الذكاء، والموهبة، والتعلم وأثر البيئة والسياق المحيط بالفرد في تطور الذكاء. كان الغاية منها سد ثغرات عيوب اختبارات الذكاء التقليدية من مثل اختبار محصلة الذكاء الذي يختصر اسمه بـ (I.Q.) والاعتراض على الاعتماد عليه فقط؛ حيث كشفت البحوث والدراسات أن الأفراد الذين تنبأت تلك الاختبارات بتفوقهم العقلي يخفقون في توظيف ما اعتبروه ذكاء في المجتمع، وأنّ الأطفال الذين لقّبتهم اختبارات الذكاء بالفشل قد لُوحظ تميزهم وتفوقهم في البيئة المحيطة بهم. ومن أبرز مَنْ نادى بهذا الإصلاح وإيجاد تنظيرات بديلة للذكاء (Renzulli, 2003), (Gardner, 1993a), (Terfinger, 1991), (Feldman, 1999), (Sternberg, 1988)

وقد عكسوا مفاهيم جديدة تتلاءم والبيئة المحيطة بالفرد، وطوروا مناهج تربوية تتماشى مع نظرياتهم.

وتتبنى الدراسة الحالية مجال تطور إستراتيجيات التعليم والمناهج المتمركزة حول التلميذ، بتجريب تنظير Gardner في هذا المجال، وفيما يلي استعراض ملخص لمراحل تطور التنظيرات الجاردنرية في مجال التطبيقات التربوية.

وقد ظهرت مع بداية القرن العشرين حركة جديدة ركزت على الاستعانة بصياغة مفهوم الذكاء بطريقة أكثر علمية؛ ليُعتمد عليه في الحكم على الآخرين، ومن ثَـمَّ تطوير المناهج والأساليب لاستغلاله ورعايته، ويمكن تقسيم اتجاه مفاهيم الذكاء إلى المفهوم الكلاسيكي، والحديث كما يلي:

النظرة الحالية للمفهوم الديناميكي للذكاء:

في بداية القرن الماضي برزت نظريات في علم النفس المعرفي عن مفهوم الذكاء، والقدرات والأساليب، نابعة من فرع جديد رائد في مجال تطور القدرات والذكاء هو ما يُسمى بعلم نفس القدرات The Psychology of Ability.

وقد اشتهرت قضية تعريف الذكاء باستخدام المقاييس السيكومترية، ومنه ما عُرف باختبارات الذكاء أو ما يسمى بـ (I.Q) المُطور من قبل (Binet, 1904)، وقد تبنى هَذه الاختبارات وطورها، كلٌ من سبيرمان (Spearman, 1927) وتيرمان (Terman, 1975)، ووكسلر، وتفترض اتجاههم إلى أن الذكاء يجب أن يُحدد ضمن مفهوم فردي، وأنه سعة وقدرة عامة لحل المشكلات والمسائل، يعتمد أكثره على القدرات اللّغوية، واللفظية، وبعض من القدرات المكانية (البيلي والعمادي والصمادي، 1998).

وقد لاقت مثل هذه الاختبارات صدى وتقبلاً واسعاً على المستوى العالمي آنذاك، إلا أن الدراسة الطولية التي قام بها (Terman, 1975)، قد كشفت أن التلاميذ الذي تم الكشف عما لديهم من نسبة I.Q. أعلى من 135 (وكان أكثرهم أعلى من 140) قد دُرِست حياتهم

بتفاصيلهـا، وُجـد أن الأطفال كلهم، لم يكونوا كما هو الاعتقـاد مجموعة مصابين بالانعزال اجتماعيـاً، أو أن لهـم تصرفات مختلفة عن غيرهـم، بل كانوا عاديين فـي حياتهم، فيما عدا تفوقهم الأكاديمي السـابق، وهذه النتائج وجهت إلى ضرورة إعادة النظر في مفهوم الذكاء والحاجة إلى تقديم مستوى أعلى في تفسيره، في: (2003) Fuldhusen.

ومازالت الدراسـات الحديثة تتزايـد في نقدها لمثل هذه الاختبارات، لاكتشـاف أنها ذات جانب هامشي جداً في شرح مفهوم الذكاء وكيفية تَكَون مهمات العقل، وهي قاصرة فقط على التنبـؤ لبعض قوى النجاح الأكاديمي في المدرسـة. ولا يوجد فيها عرض لسلسـلة عمليات الذكاء، أو للكيفية التي يتجه فيها الفرد لحل المشـكلات إلا لبعض المسائل والمهمات الضئيلة والقليلـة في العديد من الحالات، عن غيرها من المهمـات اليومية في الحياة. كذلك، اعتمادها بشـكل كبير على اللّغة، ومـدى معرفة حقائق ومعلومات عن العالم، وقد فشـلت اختبارات الـذكاء في الاتكال عليها لتعطي مؤشـرات لتطـور ذكاء الفرد. وقد ظهـرت قضايا معاصرة جديدة تخلت عن المفهوم الأحادي والوراثي لمفهوم الذكاء، واعتمدت على التعددية، وأهمية البيئة والسياق وانفعالات الفرد في تحديد ذكائه وقدرته على النجاح في المجتمع.

وفـي بدايـة عـام 1980 إلى 1990 ظهـرت قضية جديـدة لتعريف الـذكاء اعتمدت على القرينيـة: contextualization والتـي تعكـس الاتجاهـات ضمـن علم السـلوك، وهذه التعريفات جاءت ناقدة بشـكل متزايد للنظريات النفسـية التي تتجاهـل اعتماد الذكاء على الاختلافـات بـين السـياقات؛ أي: ضمن نطاق المـكان والزمـان والظروف التـي يعيش بها الإنسان. وهي أيضاً جعلت الاتجاهات تميل إلى ذكاء الفرد يعتمد أيضاً على أهمية المعرفة_ الذاتيـة Self- Knowledge، وأشـركت النظريـات الحديثـة عنصر انفعـالات الفرد التي تعكـس الإجراءات لتبنيه سـلوك معين. وكان آخر المحدثين في ذلـك الاتجاه (Goleman) الـذي اقترح أن الذكاء الوجداني الانفعالي Emotional Intelligence من أكثر العناصر المعرفيـة عنـد الفرد، في نجـاح المهمـات الحياتيـة .(Shepard; Fasko & Osborne, 1999; Goleman, 1994; Goleman, 1998).

أبرز نظريات الذكاء ذات النفوذ التي تلاقي انتشاراً وإقبالاً في هذه القضية هي:

مـن أبرز النظريات التي شـغلت المربين في المـدارس والعاملين بعلـم النفس هي نظرية الـذكاءات المتعـددة Multiple Intelligences من قبل جاردنـر في عام 1983، والتي ما زال نفاذها مسـتمر بمـا قُدم فيها من أصالة في معالجة مفهوم الـذكاء. وهو لم يكتف بطرح تصوره للذكاء، بل امتد ليضع أدوات الكشـف عنه، وأسـاليب التعلم للتلاميذ التي تتجاوب مع المفهوم، ومنهجية تطبيقها في المدارس وشـاركه العديد من المربين، كما شـاركه زملاؤه في تطوير النظرية، وأخيراً اقتراحاته المثمرة من أجل المدارس الذكية.

نظرية الذكاءات المتعددة : Gardner's Multiple Intelligences:

لقـد قدم Gardner في عام 1993 نظريتـه الجديدة التي أطلق عليها الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences M.I وانتهـى إلـى أنّه لابُدّ من النظر إلى كيفية ونوعية ذكاء الفـرد، وليس فقط الاتكال على كميـة ومحصلة الذكاء كما تقيسـها المقاييس التقليدية مثل

مقيـاس الذكاء.I.Q. وقد لاقى مفهومه الجديد صـدى كبيراً في الميدان التربوي وتطبيقاته، ومن تصوراته التي بدأ يدعو لها في تقديم مفهوم الذكاء ما يأتي:

«أن عـدم الرضـا لمفهوم الـIQ ومع رؤيته وفكرته الأحاديـة ذات العلاقة بالبعد الواحد للذكاء في ميدان علم النفس المعرفي، على الرغم جهود الآخرين في تمحيصه، فإن هذا النقد والتمحيـص الذي خرج به أولئك مـازال لا يفي بالغرض؛ لأن المفهوم بأكمله يجب أن يوقف ويعتـرض عليه؛ في الحقيقة، أنـه يجب أن يُبدل. أنا أومن أنه يجـب أن نتنحى جميعنا عن الاختبـارات والعلاقات الارتباطية بين الاختبارات، وأن ننظر بـدلاً منها إلى منابع طبيعية من المعلومات توضح كيف أن الناس حول العالم ينمون ويطورون المهارات المهمة في الحياة دون اعتبار لاختبار الذكاء. فكِّروا على سبيل المثال، بالبحاريين في البحار الجنوبية، الذين وجـدوا طريقهم وحياتهم بذكاء من بين المئات، أو حتى الآلاف من الجزر من خلال النظر إلى مجموعة النجوم الثابتة المتألقة في السماء، فكر بالأطباء الجراحيين والمهندسين، القناصين وصيادي السـمك، الراقصين وراقصـي البالية، فكر باللاعب الرياضـي والمدرب الرياضي، زعيم القبيلة، وحافظ القرآن كل هؤلاء، نجحوا دون اعتبار لاختبار الذكاءIQ».

المعايير التي بنيت على أساسها نظرية الذكاءات المتعددة:

قـام جاردنر Gardner وفريقه بتحديد معايير مختلفـة للحكم على ما إذا كانت القدرة مرشحة لأن تحسب كذكاء أم لا؛ وذلك بعمل خريطة مسح وفحص لمحيط واسع من المصادر، والتي بحسب معرفته، لم تكن أبداً توضع معاً بالاعتبار من قبل، وهي كالآتي:

- التدقيـق في نوعية محددة من السـكان مثـل: العباقرة، العلمـاء، المعتوهين، أطفال التوحـد، والأطفـال الذين لديهم صعوبـات في التعلـم، وكذلك الدراسـات المعرفية المتعلقـة بأجناس مختلفة من الحيوانـات، وثقافات مختلفة، وجميـع من يظهر لهم أعـراض نتوء في الصـورة المتعددة الجانبيـة (البروفايل) المعرفـي Cognitive-Profile للفـرد، والتي لا يمكن شـرحها وتوضيحها في بند أحـادي يوضح الذكاء، وغيرهـم مـن الحـالات الفردية الاسـتثنائية التـي تؤكـد النمو المسـتقل لأنماط من الذكاء.

- تحري أسـباب وظروف انعزال الطاقة، مع تعطل بعض القدرات بسـبب تلف بجزء مـن الدمـاغ. وعندما يتعرض الفرد لبعض أنـواع التلف، فإنّ مجموعـة من القدرات يمكـن أنْ تتلـف أو تصبـح القدرة فيهـا ضئيلة، ولكـن بمعزل عن القـدرات الأخرى المسـتمرة. وهـذا يؤكد الطريقة التي يشـترك بهـا الجهاز العصبي فـي وجود أنواع مميزة ومنفصلة من الذكاء.

- وجود محاور معينة من العمليات أو بميكانيزمات عصبية ترتبط بنوع واحد ومحدد من الذكاء، واختلاف عدد هذه المحاور من نمط ذكاء لآخر.

- التطور التاريخي المميز المستقل لكل نمط من أنماط الذكاء.

- الاعتمـاد على نتائج مهمة من البحوث النفسـية التجريبية. منهـا ما أكدته البحوث

النفسية المعرفية حول المهمات المزدوجة التي تتطلب نفس القدرات الذكائية التي يحدث بينها التداخل، في مقابل العمليات العقلية التي تتطلب أنماطاً مختلفة أخرى من الذكاء.

- **المراجعة الدقيقة لعمل بياجيه سنة 1959 والمرحلة الأخيرة التي اقترحها بياجيه للتنمية والتطور المعرفي. (جاردنر،1993؛ الفقيهي، 2000؛ أوزي، 2002؛ أبو حطب، وصادق، 1996).**

جدول (1) توزيع الذكاءات المتعددة وأساليب تدريسها

أنواع الذكاءات	التعريف	يفضل	جيد في	من أفضل أساليب التعلم
الذكاء اللغوي	وهو الفرد الذي لديه طاقة كامنة وسريع التأثر والإحساس بأصوات الكلمة ومعانيها وتشابك وتعقيدات اللغة ووظائفها. والذي لديه لقدرة على بناء الجملة وترتيبها في أشكالها وعلاقتها الصحيحة	القراءة الكتابة رواية القصص	تذكر الأسماء، الأماكن، التواريخ	التعلم بواسطة التحدث، سماع ومعالجة الكلمات
الذكاء الرياضي المنطقي	هو الفرد الحاذق بالتعامل مع النماذج الرقمية، والذي له القدرة على فهم وأداء عمليات حسابية معقدة، ولديه القدرة المنطقية والرياضية، وكذلك القدرة العلمية .(الأرقام ،العلاقات الحساسية والقدرة على تمييز النماذج الرقمية والمنطقية)	عمل التجارب استنتاج الأشياء العمل بالأرقام طرح أسئلة استكشاف النماذج والعلاقات	الرياضيات المنطق حل المشكلات	تعلم نماذج محدده التصنيف العمل مع التجريدات والتلخيصات
الذكاء المكاني الفضائي	الفرد الذي لديه تميز في القدرة المكانية الفضائية يلعب مستويات معقدة من لعبة الشطرنج، ويركز بانتباه شديد على الرسومات المعقدة، ويحب صف وجمع القطع التركيبية. لديه القدرات الحيزية تشمل المعالجة بشغل حيل ومهارات اليد، الأشياء، والفراغات	الرسم، التركيب والبناء، تصميم وابتكار الأشياء، أحلام اليقظة، مشاهدة الصور ومشاهدة الأفلام، اللعب بالآلات والمعدات	تخيل الأشياء الشعور بالتغيرات المحيطة حل الألغاز الاطلاع على الخرائط، الرسم البياني	الأحلام استخدام التصور الذهني العمل مع الألوان والصور
الذكاء الموسيقي	الفرد الذي لديه الطاقة الكامنة و القدرة على تمييز وسهولة التعرف على المقطوعات، والحساسية في فهم القوافي والسجع، ومعرفة اللحن الرئيسي و المقامات، والتفعيلات.	يغني وينشد، يترنم، السماع للأصوات والأناشيد، اللعب بأدوار استجابة لموسيقا أو نشيد	تحديد الأصوات يلاحظ القوافي والسجع واللحن	النغمات الأناشيد، استخدام الأصوات
الذكاء الجسمي الحركي	الفرد الذي لديه والقدرة على حل المشكلات أو تصميم منتج باستخدام الجسم كله، أو أجزاء من الجسم. الناس أصحاب الحرف، جميعهم لديهم نمو وتطور مرتفع من الذكاء الجسمي– الحركي.	يتحرك في المكان، يلمس الأشياء ويتحدث باستخدام جسمه.	الأنشطة الجسمية (الرياضة، الأداء الحركي)	اللمس الحركة التفاعل مع ردهة المكان معالجة المعرفة من خلال الشعور الحركي
الذكاء البين شخصي	الفرد الذي لديه القدرة على فهم الناس الآخرين: دوافعهم، وقدرة على كيفية تحقيق وتنظيم عمل جماعي	لديه الكثير من الأصدقاء، والتحدث مع الناس، يشترك مع الجماعات	فهم الناس، قيادة الآخرين، التنظيم، التواصل، المعالجة باليد والمشاركة، وسيط لنزاع بين طرفين	المشاركة المقابلة والمقارنة العلاقات التعاون
الذكاء الداخلي	قدرة متبادلة العلاقة لدى الفرد تتحول إلى داخل الباطن ونحو العقل والروح، وهي قدرة الفرد وفطنته أن يكتشف ما في أعماق نفسه ببصيرته	العمل بمفرده ، يبحث عن اهتماماته الخاصة	فهم الذات المركزة على المشاعر والأحلام، يتبع اهتماماته وأهدافه، جيد في تحقيق الأصالة	العمل منفرداً المشاريع الفردية التعليمات الذاتية للمتعلم. أن يكون له مكانه الخاص
الذكاء الطبيعي	قدرة الفرد على إدراك وتصنيف الأشياء في البيئة. إن الحيوانات أو النباتات محببة من قبل هؤلاء الأفراد الذين لديهم علاقة قوية وعميقة لكل من الحيوانات والنباتات المتواجدة في عصور مختلفة	تحديد الأنواع والأصناف النماذج الطبيعية، لديهم علاقة قريبة وإعجاب بالطبيعة، وما فيها من تساؤلات	ملاحظة الطبيعية والتعرف على مشكلاتها	جمع الأشياء من الطبيعة. معرفة أجناس الحيوانات وأنواع النباتات

ويشير Feldman (1999) بأنه و(Gardner) قد انفردا بدراسة العباقرة وغيرهم من الأفراد ذوي القدرات الاستثنائية، وخرجت دراستهم بانطباع قوي من خلال أثر أسلوب العائلة، ونوع الثقافة في موطنهم، وحتى الفترة الزمنية التاريخية التي يعيش فيها. والتي يجب أن تتجمع للفرد ليظهر قدرة وموهبة متميزة في مجاله، وأن الفرد ليس موهوباً بسبب الوراثة وحدها، ولا بسبب البيئة والتدريب وحده، ولكن بسبب تفاعلِ هذه القوى بعضها مع بعض.

وقد عرّف Gardner الذكاء على أنه «القدرة على حل المشكلات والمسائل أو تصميم منتجات»، والتي لها قيمة وتثمن في محيط ثقافة أو جماعة واحدة أو أكثر (Gardner,1993b: 15).

وقام مؤخراً بتعديل تعريفه السابق للذكاء، حيث يسوغ أن هذا التغير في التعريف مهم، لأنه يقترح أنّ الذكاءات ليست شيئاً يمكن أنْ يُرى أو يُحسب، بل في المقابل هي، أيضاً، طاقة كامنة والتي قد لا تكون نشطة بالإضافة إلى أنهّا تعتمد على القيم في مجتمع محدد، وإمكانية توافر الفرص المتاحة في المجتمع، أو القرار الشخصي الذي يقرره الأفراد أو عائلاتهم، أو المدرسة أو غيرهم. وفيما يلي تعريفه للذكاء بعد تعديله:

«إنّه الطاقة الحيوية البيولوجّية الكامنة من أجل معالجة الاستعداد والمعلومات، والتي يمكن أنْ تكون نشطة في ثقافة محيطة، بحيث يتمكن الفرد من خلالها على حل المشكلات والمسائل أو ابتكار منتجات لها قيمة في محيط ثقافة ما» (Gardner, 1999: 33-34).

وقد كشف جاردنر في المؤتمر الوطني في عام 1995 عن الذكاء الثامن، وهو الذكاء الطبيعي. وما زال جاردنر يحاول الكشف عن مناطق ذكائية أخرى تشتمل على الذكاء الروحي، والذكاء الفلسفي(Gardner, 1999).

طبيعة التطبيق العملي لنظرية الذكاءات المتعددة في المدارس:

أشار (Mettetal, Jordan & Harper, 1997) إلى أن العديد من المدارس أخذت تهتم بإعادة بناء المنهج على نظرية الذكاءات المتعددة.

وقد وظفت المدارس التي طبقت تدريس الذكاءات المتعددة طريقتين، إما تدريس المادة بنشاطات تتناول الذكاءات المتعددة مباشرة وتحفيزها مباشرة، وقد بُنيت برامج ومناهج عديدة اهتمت بقاعدة الذكاءات المتعددة في الفصول المدرسية، وشحذ وتنبيه التلاميذ بحفز جوانب القوي والضعف في ذكاءاتهم المتعددة وتكون بعرض الدرس بناء على نشاطات تحفز الذكاءات المتعددة يومياً، وقد طُورت فصول ذات أركان تحمل نشاطات لكل ذكاء (Ambrose & Falkner, 2002; Smutny, Fwalker, & Meckstroth, 1997; Nelson, 1998)، أو بالطريقة الثانية، وهي باستخدام نهج نقاط الدخول.

وقد ركّز جاردنر Gardner على العمل التعاوني Cooperative - Learning، ودعا إلى توفير نماذج من التعلم بواسطة المشاريع؛ توَفر سلسلة غنية من النشاطات تحفز أداء للذكاءات. ومن ثم يُحتفظ بمسودات ورسومات التلاميذ لهذه المشاريع، والنسخ المُنقحة، ومنتجاتهم النهائية، وملاحظاتهم في ملف تصويري متتابع للطفل لجميع أعماله

ومشـروعاته "Process folio". واعتبـار هـذه التوثيقات مهمة في نمـو الطفل وتطوره الإبداعـي؛ لأنهـا محفزة وتعطي انعكاسـها الخاص في نفـس المتعلم وأطـوار تقدمه. ويتم تقويم عمل التلميذ باختبار المنتج النهائي، وأسلوب صياغته وخططه لمشاريعه اللاحقة.

وفي منتصف اليوم الدراسـي لمدرسة، يغادر التلاميذ ومدرسوهم بمشاريعهم المخططة خارج المدرسة، إلى المجتمع وما فيه من سياقات استكشافية. مثل متاحف الأطفال، وساحات اللعب، أو المسـارح. بفترات مُخطط لها خلال السـنة الدراسية، ويقوم المعلمون بالتخطيط لعرض التلاميذ لنتائج مشاريعهم ومناقشاتها (Gardner, 1993a).

ومن أوائل المدارس التي طبقت النظرية عملياً هي مدرسة كي (Key) في إنديانا بوليس، ومما أوجدته تطبيقات النظرية في هذه المدرسة هو:

-أن كل طفـل يجـب أن تقـدم لـه المحفزات والاسـتثارة لكل الـذكاءات المتعددة بواسـطة الزيـارات الخاصة الخارجية والنشـاطات اليومية، لمجـالات مختلفة لها علاقـة في البيئة مـن حولهـم والمجتمع الفعلـي أو المتاحف، وأن مثل هذه النشـاطات تعزز فهـم الطفل عملياً للمفاهيم.

-تطوير زاوية في المدرسـة (شـارع واسـع لتطوير ونمو مشـاريع التلاميذ هذا الشارع يتطلب من التلاميذ عرض مشاريعهم الثلاثة كل سنة، والتي لها علاقة بفكرة أو مفهوم ما). ويعرض التلاميذ المشـروع بوصف أصله، وكيفية تكوين المشـروع، والهدف منه، المسـائل والمشـكلات التي يُعالجها، والاسـتعمالات المسـتقبلية، ثـم بعد ذلك يقومـون بالإجابة عن الأسـئلة المطروحة عليهم من قبل رفقائهم ومعلمهم. مع تسجيل العرض بالفيديو. وتوضع أعمـال التلميـذ في (حقيبـة تجمع أعمـال التلميـذ) portfolio تكون مؤشـراً لنمو وتطور العمليات المعرفية ومحفزاً للطفل.

ومن الضروري التأكيد، على أن Gardner (1993b) لم ينشـر أو يُقيد برنامجاً محدداً في تطبيق الذكاءات، الأحرى، إنه شـجع كل مدرسـة أو مُرَبٍّ على استعمال نظرية الذكاءات المتعددة بطريقة تتلاءم وحسب خصوصية كل مدرسة وثقافتها؛ لذا، فإن الذكاءات المتعددة يمكن أن تتعدد استعمالاتها من مدرسة لأخرى.

تطوير مقاييس الكشف المقترحة في نظرية الذكاءات المتعددة:

يرفض Gardner التسليم باستخدام مقياس كالمقاييس العادية السابقة، والتي تعتمد على الورقة والقلم في الكشف عن مفهوم مهم مثل الذكاء، ويسوِّغ ذلك بأن المقاييس السابقة «غيـر عادلة» ولا تتيح فرصة كافية للكشـف على الطلبة وذكاءاتهـم، كما أنها تنطوي على تقييـد لبعدين فقط هما، الذكاء اللفظي اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، أيضاً أن تعريفه اشتمل على تقدير الذكاء للعامل البيئي الثقافي الذي لا يمكن أن يُحتكر في مجموعة بسيطة مـن البنود والعبارات. ويشـير جاردنـر Gardner (1999b) إلى أن جميـع الأفراد لديهم بروفيل مختلف من الذكاءات، والذي يؤكد فرديته، وله صلة بالقوى عبر الذكاءات المتعددة. مثـلاً إن كاتباً (لديه ذكاء لغوي) ولديه كذلك ذكاء بين شـخصي intrapersonal سـوف ينتج نثراً مخالفاً عن كاتب آخر لديه سهولة منخفضة في هذه المنطقة. ويضاف إلى ذلك أنه

لا يوجد ذكاء فطري فقط. ومع عوامل أُخرى فإن خبرات وفردية الأفراد تُؤَمِّنْ لكل إنسان «بروفايل » Profile من الذكاءات وهو فريد من نوعه، وبالإضافة إلى ذلك، إن نظرة العالم وابتكارات كل عصر تسهم وتشارك في بناء بروفال الذكاءات وهو فريد من نوعه.

وفيما يلي استعراض للمقياس والجهود المثمرة في إنشائه وأهميته بالنسبة للمدارس الذكية، أو ما يُعد له من مدارس المستقبل.

تطوير مقياس «الطيف» للكشف عن الذكاءات المتعددة بدلاً عن مقاييس الذكاء التقليدية:

إن الهدف من وراء مشروع مقياس الطيف لا أن يكون منهج تدريس أساسي وإلغاء غيره، فبكل تأكيد إن مهارات القراءة والاستدلال الحسابي هي من الأهداف الجوهرية في المدرسة، إنما الغرض من تطويره هو أن هناك العديد من الطرق والقدرات الإنتاجية المهمة غير اللغة والرياضيات يجب أن تتساوى أهميتها في المدارس، وضرورة الكشف وتقدير ما يتفرد به كل طفل عن غيره فيها.

فلسفة مشروع الطيف: Project Spectrum:

- تفترض أن لكل طفل احتمالاً لقدرة كامنة في تنمية وتطوير جوانب القوة في منطقة أو عدة مناطق من الذكاءات يمكن تقويمها وتقديرها بطريقة بيئية صحيحة وذات فاعلية.
- إن مستوى الذكاءات ليس فطرياً ملازماً لا يتغير، بل إن من صفاتها المرونه، بحيث يمكن أن تتغير وتتطور مع الوقت، بالاعتماد على البيئة المحيطة(Chen, Krechevsky, Viens, & Isberg, 1998).
- الابتعاد عن الطريقة السيكومترية في قياس الذكاء، وتطوير بروفيل ـ صورة شخصية بملف لمستوى الذكاءات ومؤشراتها ـ لكل تلميذ يعتمد على طريقة الملاحظة لجوانب قوى وضعف الطفل في الذكاءات جميعها، وذلك في بيئة مبتكرة وظروف غنية تحفز الطفل على استخدام ذكاءاته.

وقد تحرى أمزيان (2002) ـ على مستوى ثقافة الوطن العربي في المغرب ـ في دراسته الميدانية عن فاعلية الطيف بهدف الوقوف على الاختلافات القائمة بين الأطفال من حيث كفاءاتهم وجوانب القوى في قدراتهم، والكشف عن بعض الكفاءات والمهارات العالية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والوقوف على أساليب التعلم، وحل المشكلات لدى أطفال السنتين الخامسة أو السادسة. وتوظيف نقاط القوة لديهم من أجل إثراء مجالات المعرفة الأخرى وخاصة الأكاديمية منها. على واحد وثلاثين طفلاً نصفهم من الإناث تقريباً (15 تلميذة) تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية يتابعون دراستهم بالمرحلة النهائية من التعليم الأولى، يبلغ متوسط أعمارهم ست سنوات تقريباً. وقد استخدم أمزيان اختبار «قياس ذكاء الأطفال المغاربة»، وبطارية تقويم القدرات العقلية كما حددها «مشروع الطيف»، الذي يحتوي على خمس عشرة أداة تقويم للتحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين درجات الذكاء العام وبين درجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة. ومن أهم النتائج

التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود علاقة ارتباط جوهرية بين درجات الذكاء العام وبين درجات الأفراد في مجالات الذكاءات المتعددة؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بينهم 0.15 بالنسبة لعلاقة الذكاء العام بالذكاء العلمي 0.28 والذكاء المكاني ثم 0.31 بالنسبة للذكاء اللغوي. وأظهرت الدراسة كذلك تنوع القدرات والكفايات لدى الأطفال بشكل واضح، وهذا ما عكسته مختلف مجالات الذكاءات المتعددة. فبعض الأطفال تفوقوا في قدراتهم اللغوية، وبعضهم الآخر في النشاطات الموسيقية، ولكن أداءه في النشاطات المنطقية الرياضية كان ضعيفاً. كما بيّنت النتائج، أيضاً، تباين الطلبة في أسلوب حل المشكلات حيث بلغت قيمة ف 5.42، وهي دالة عند مستوى 0.05، كذلك بحث كل من الحسن، ومعلوف (El- Hassan & Maluf, 1999) في دراسة تجريبية هدفت إلى إمكانية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في ثقافة الشرق الأوسط العربي، وفاعلية الكشف عما لدى الأطفال من بروفيل (صورة جانبية للطفل وما لديه من قدرات) لجوانب القوة والضعف في قدراتهم باستخدام مقياس الطيف Project Sepectrum، وقد هدفت كذلك إلى التحقق من العلاقة بين الأبعاد المختلفة أو الذكاءات، كذلك قُسمت العينة بطريقة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بهدف معرفة الفروق بينهما في تقرير مستوى التحصيل الدراسي. وقد تمثلت العينة من أطفال لبنانيين من مرحلة رياض الأطفال، تم اختيارهم من مدرسة خاصة، وبلغ إجمالي عدد العينة 228 تلميذاً (66 من الإناث، و84 من الذكور)، بحيث كان عدد المجموعة الضابطة 78 تلميذاً، أما المجموعة التجريبية فبلغت 150 تلميذاً، (75 من الذكور، و75 من الإناث)، وقد بلغ متوسط أعمارهم بين 3:10 و5:6 سنوات. وقد تمثلت إجراءات التطبيق من قبل معلمات المجموعة التجريبية وتدريبهن عليها، قبل العام الدراسي، واعتمد البحث على درجات متوسط تقويم التحصيل الدراسي للعينة في السنة الحالية من قبل معلماتهم، وكذلك نتائج تسجيل التقويم لنشاطات الطيف، أيضاً استخدم اختبار T-test لتحري العلاقة بين الذكاءات المتعددة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن العلاقات بين النشاطات المتعددة داخل نشاطات البعد الواحد كانت دالة، ففي البعد الموسيقي بلغت ق=74. بمستوى دلالة p<.04 بين نشاطات الأناشيد والإدراك الحسي الموسيقي، أيضاً وجود علاقة ارتباطيه عالية بنسبة r=.61 في بعد الرياضيات بين نشاطات ما تُسمى الباص ونشاط الديناصور، وقد بلغ مستوى العلاقة الارتباطية بين النشاطات في بُعد العلمي r=0.61 بمستوى دلالة p<.04 ، وأظهرت النتائج فيما يتعلق بالعلاقة بين الأبعاد أن عدم وجودها فيما بين الأبعاد، باستثناء بعض من العلاقات الارتباطية المنخفضة في بعض الأبعاد من مثل (نشاطات بعد العلوم، ونشاطات بعد الرياضيات r=.21 وبمستوى دلالة p<.04، علاقة ارتباطيه بين نشاط الديناصور والنشاطات الموسيقية r=.24 وبمستوى دلالة p<.04 ، وقد أعطت نتائج الدراسة مؤشراً مساندة لإمكانية الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في ثقافة الشرق الأوسط.

ثالثاً. مفهوم التربية ونهج نقاط الدخول: Entry Points Approach:

يعتبر Gardner من الذين اهتموا بمفهوم التربية من أجل الفهم، بل إنه قام بتعريف التربية على أنها الفهم ذاته (Gardner, 1991).

ويُعرف جاردنر الفهم بأنه: «القابلية على استعمال المعرفة، والمهارات، والمفاهيم في

مواقف جديدة، وبطرقٍ ملائمة لهذه المواقف» (Fernie, 1992).

ويتماشى تعريف جاردنر مع غيره من العلماء وتأكيداتهم على مفهوم التعليم من أجل الفهم، من تلك التعريفات ما يقصد بالفهم على أنه: «القدرة على أن يقوم بأشكال متعددة من الأعمال والأداء والتي تظهر إدراك فرد ما لموضوع معين، وفي الوقت نفسه يقوم بتطويره». وهو يعني أيضاً القدرة على أخذ المعرفة واستخدامها بطرقٍ جديدة. وهو ما يطلق عليه في إطار التدريس «أداءات الفهم». (Blythe, 1998).

ويبين Gardner أن المدارس تنجح بأسلوب تحفيظ الطلبة لآلاف من المعلومات والحقائق وتعليم القراءة، والكتابة، باستخدام الاختبارات الصارمة، لكن في الحقيقة إن هناك قصوراً في طريقة التلقين؛ لأنه حتى المتفوقون من الطلبة قد لا يفهمون الفهم التطبيقي لمواد العلوم، الرياضيات، والعلوم الإنسانية، والفنون. وأن في العشر أو العشرين سنة من تدريس الفرد خلال مراحل التعليم الدراسية، تفشل المدارس غالباً في تحقيق الهدف الأساسي من اكتساب المعرفة بطريقة الفهم المتقن للمعرفة وتطبيقاتها.

وقد قام Gardner بتصور ثلاثة أصناف من المتعلمين وبين وجود فجوات بين هذه الشخصيات مقارنة بفهمهم الحقيقي للمفاهيم والمجال:

الشخصية الأُولى: المتعلم الحدسي: وهو الطفل الذي يطور نظريات جيدة عن العالم المادي والناس في المرحلة المبكرة من طفولته (من سن5 ـ 6 سنوات).

الشخصية الثانية: التلميذ التقليدي ـ المدرسي (من سن 7 ـ 20 سنة) الذي يُلقن القراءة والكتابة والمفاهيم الدراسية بطريقة تقليدية، وإذا نقلوا خارج المدرسة فإنهم لا يجهلون تطبيق فهمهم تماماً كما لو كانوا كالطفل ذي التعلم الحدسي.

الشخصية الثالثة: الخبير المجالي، وهو شخص في أي عمر، متمكن من مفاهيم مجال معين، وقادر على تطبيقها في مواقف جديدة، جاردنر (1991 /2001).

ويتحقق فهم التلاميذ متى كانوا قادرين على استعمال وتطبيق المعرفة، والمفاهيم أو المهارات المكتسبة بمواقف ونماذج جديدة، وتمكنهم من استرجاع معرفتها وبنائها على مواقف مبتكرة جديدة (Gardner, 1993b).

ويُعلل سبب ضعف الفهم؛ بأن غالبية تلاميذ المدرسة وطرق تدريسها التقليدية، عندما يُواجهون مواقف غير مألوفة لهم تحتاج منهم إلى ربطها بخبرات سابقة، يصبحون غير قادرين على تحويل المفاهيم الملائمة من المدرسة، فإنهم يرجعون في عقولهم كما هو عقلهم الحدسي في مرحلة عمر خمس سنوات (المتعلم الحدسي)، ذلك الطفل المحتار أمام الموقف الجديد بما يشمل الطلبة المتفوقين منهم (Gardner, 1991).

وقد فَسرَ جاردنر سوء الفهم؛ بكون الأفراد في مواقف التعلم الحدسية، لديهم ما أسماه الطبعة (النقش) engravings في العقول، وهي موجودة في الطفولة المبكرة للفرد، ويكون بها اعتقادات معرفية خاطئة قد أقامها بذاته، وهو يتقبل الاعتقاد بها ما لم تُصحح بالبراهين، وأن أغلب الأفراد لا يستطيعون التخلص منها، وأن ما تقوم به المدرسة التقليدية هو نوع من قوى المعارف التي تُصب عليها فتحجبها مؤقتاً، فتجعل عند الأطفال فهماً مشوشاً

متكلفاً «مصطنعاً»، وعندما يترك الأطفال المدرسة، فإن هذا النوع من الفهم يختفي، وتبقى الطبعة والنقش الأوليان ظاهرين من جديد (Steinberger, 1994).

وقدّم جاردنر الحلول باقتراح، طريقتين أكثر واقعية وأصالة في مواقف التعلم بالمدرسة، يُقلل من النقش الخاطئ في عقول التلاميذ. ويرفع مستوى الفهم وهما، طريقة قديمة جداً (المتاحف)، وطريقة جديدة (نقاط الدخول Entry Points) ،(Collins, 1998).

أولاً. نمط برامج. متاحف الأطفال، والتلمذة: Apprenticeships:

في المتاحف هناك تجارب حقيقة واقعية تقود الأطفال إلى نقش استنتاجات بديله عن العلم في عقلهم؛ باختبار بعض من ملاحظاتهم الحدسية الخاصة بهم، وأن يروا ما يمكن أن يحتفظوا به، وما هو غير الملائم لهم؛ لذا سيكون للأطفال أنفسهم الفرصة لأن يكونوا خبراء، و ليجربوا ما الذي يحدث. بغض النظر عن عدد المرات التي يقومون بها بعمل شيء، أو إذا كان عندهم أي فكرة عن المبادئ المادية الطبيعية الصحيحة؛ فهذا سيكون مألوفاً بطريقة تتلاءم مع أسلوب تعلمهم، وما لديهم مما يميز في البروفايل الخاص بمستوى ذكاءاتهم.

والفكرة هي أنه عندما تواجه فكرة بطريقتهم الخاصة، فإنها ستصبح جزءاً منهم بشكل أكبر. لا مجرد معلومة يقرؤونها فقط. إن إتقان استخدام التلاميذ للمفاهيم وفهم التطبيقات الكامنة في الظواهر، مثل التجارب بالبندول سيجعلهم يفهمونها بطريقة أكثر عمقاً عندما يواجهونها في المدارس أوفي مواضع أُخرى (Brandt, 1993).

ثانياً. نقاط الدخول المتعددة: Multiple Entry Points:

وتتحقق بتوفير «نقاط الدخول المتعددة» Multiple Entry Points؛ لأن الأطفال جميعهم لا يتعلمون بالطريقة نفسها؛ وهم جميعاً لا يجدون الشيء نفسه مثيراً. وأنه يمكن الاقتراب و «الدخول» تقريباً في أي موضوع غني ومهم بطرق متعددة الأشكال. وهذا النهج يسد الحاجة بإعطاء الأطفال فرصة في المدارس ليدخلوا الغرفة «الفصل الدراسي» بواسطة نوافذ مختلفة، حتى يكونوا قادرين على رؤية العلاقات وسط أنماط مختلفة من النوافذ. كذلك يستطيع المعلم بهذه الطريقة إعطاء الأطفال الوقت الكافي للاشتراك بشكل عميق في شيء ليُفكروا به ويطبقوه بطرق مختلفة، ليس فقط في المدرسة، ولكن في المنزل وغيره (Steinberger, 1994).

فاعلية نقاط الدخول في تأكيد الفهم لدى التلاميذ:

إنّ نهج نقاط الدخول يمكن أن يقدم حلاً لمشكلة كيفية تفريد التعليم، وكبديل لطريقة التدريس التقليدية التي تعلم جميع الطلبة بالطريقة نفسها، أو ما يلقبها بالنظامية الموحدة Uniform-view.

وقد بيّن Gardner أن التقدم الحالي في مجال تفريد التعليم، يمكنه المساعدة بإعادة الحيوية إلى العمليات التربوية والمعلم الذي قد يمر بصعوبات نحو أدائها، يقول جاردنر: «إنّ المدارس النظامية قد تواجه صعوبات بالتعليم الفردي إذا كان الأمرُ اعتيادياً أن يحتوي الفصل الدراسي على مدرس واحد، وثلاثين طالباً أو أكثر، الأمر الذي قد يؤدي إلى صعوبة

قصوى تواجه هذا العدد (إلاّ إذا كان المعلم صاحب موهبة عظيمة وفائقة)، ولكننا نحتاج إلى أن نتعامل مع مثل هذه التعقيدات من خلال استعمال بعض الطرق المحددة في الفصل، فإنّ الطّالب يمكنه أن يتعلم شيئاً عن طريقة تعلمه الخاصة به بشكل مريح من خلال استخدام موضوع أو مفهوم غني، واستخدام خمسة طرائق مختلفة تبنى فوق الذكاءات المتعددة» (Gardner, 1991: 244).

أنموذج نقاط الدخول: The Entry Points Approah (E.P):

قام جاردنر باقتراح نقاط الدخول للمنهج العادي في سنة 1991، بغرض تحقيق الفهم العميق الأكثر تعقيداً عن المفهوم أو الموضوع في مناهج التعليم العام. وفيه يصمم المدرسون خبرات تعليمية باستعمال نقاط الدخول المتعددة لمساعدة الطلبة في الوصول إلى موضوع معين بطرائق مختلفة، وهي مدخلات تخطط على أساس تصور الذكاءات، وعند استعمال هذه الطريقة في وحدة تعليمية معينة.

وقد أدرج (Merrill, 2002) نهج نقاط الدخول لجاردنر باعتباره أحد التنظيرات البارزة، والتي لها مبادئ تربوية مهمة.

وقد استعمل Gardner استعارة المدخل للموضوع أو المفهوم كناية عن التشبه بأن له سبعة أبواب أو مداخل في حجرة، كيف يمكن للطالب أن يستعمل نقاط دخول متعددة للوصول إلى المعرفة المعينة، والتي تقوي وتجذب استعداد الطالب الذكائي نحو فهم المحتوى، والوصول إلى المعارف المختلفة، والتي يفضل ربطها بثقافة البلد. (Gardner,1999; Gardner, 1993b; Gardner,1991).

ومن خلال ذلك فإن التلميذ يمكنه انتقاء نقطة دخول روائية، أما التلميذ ذو الميول الفنية فقد يفضل نقطة الدخول الجمالية، وبالنسبة للتلميذ الذي يستدل على العالم من خلال البيانات فقد يختار نقاط الدخول الكمية المنطقية، وقد يفضل تلميذ آخر الموقف الفلسفي والاستجوابي فيستعمل المدخل الوجودي الأساسي، وبالإضافة إلى ذلك فإن التلميذ الذي يحب التعلم بالتجارب عن طريق الأدوات يمكنه الفهم أفضل باستعمال نقطة الدخول التجريبية، وأخيراً من خلال النقاش المتبادل عن الموضوع، والذي ينشأ أساساً من كل عمل فردي لكل تلميذ، ومجموعة الجهود المتضافرة من جميع الأفراد يتكون مستوى فهم أعمق وأكثر تعقيداً عن المفهوم أو الموضوع في مناهج التعليم العام.

أنواع نقاط الدخول المنفصلة والمتقاربة مع القدرات الذكائية، والتي يُمكن للمعلم أن يعرض مفاهيم المنهج العادي من زوايا متعددة بها:

1. **نقطة دخول قصصية روائية Narration:** وهي تعبر عن الطلبة الذين يستمتعون بالتعلم من خلال رواية القصص مثل الأساليب اللغوية أو التصويرية بها ملامح النزاع والصراع والميول، ورواية تعرض المشكلات في المفهوم بحثاً لحلول لها ، أو رواية بها عرض لأهداف ينبغي إنجازها.
2. **نقطة دخول رقمية/ كمية Quantitative/Numerical:** وهي تعبر عن التلاميذ الذين لديهم اهتمام بالألغاز والخدع العددية والنماذج التي يصنعونها،

وأشكال العمليات التي يمكن تنفيذها، والتبصر بالمقاييس، المعادلات والنسب. ويمكن للتلميذ أن ينظر إلى زوايا الانعكاس والسقوط لأفراد مختلفين أو أجناس الكائنات البيئية، وما هو إجمالي تغيرهم عبر الزمن.

3. **نقطة دخول منطقية Logical:** وهي تستوعب القدرة الكامنة للإنسان بأن يفكر بطريقة استدلالية استنتاجية، حيث إن هناك العديد من الأحداث والإجراءات التي يمكن أنْ يوضع لها مفهوم طبقاً لبنود القياس المنطقي. ماذا يفترض أن يحدث لتجربة ما؟

4. **نقطة دخول أساسية وجودية Foundational / Existential:** هذا المدخل ينشد الطالب الذي ينجذب إلى أنواع الأسئلة الأساسية.وهو مدخل يشبع تساؤلات عديدة يطمح الطفل البحث عنها أو معرفتها واستبصارها، وتظهر عليه عادة من خلال ذكره للخرافات أو رسوماته؛ بحيث يكون عنوان الأسئلة من نحن؟ وأين نحن؟ وغيرها من الأسئلة الحياتية الأساسية. ما الرذائل وما الفضائل؟

5. **نقطة دخول جمالية Aesthetic:** تستوعب بعض الأفراد الذين تتحقق لديهم الأفكار الرائعة والإلهام من خلال العمل بواسطة الفن أو أدوات قد رتبت بطريقة تبرز للموضوع ملامحه وصفاته، الانسجام في الألوان والأجزاء به.

6. **نقطة دخول تجريبية Hands-On:** هذا المدخل يعتبر للعديد من الناس، وخصوصاً الأطفال من الطرق السهلة لتعلمهم فهي تمكنهم من الاشتراك بنشاطات، تجعلهم يبنون شيئاً ما، الاشتغال ومعالجة الأشياء والأدوات بيدهم، أو تدربهم على البحث والتجربة العملية.

7. **نقطة دخول اجتماعية Social:** يعبر عن الفرد الذي يتعلم بطريقة أكثر فاعلية من خلال البقاء في مجموعات، وحيث يقوم بتقليد أدوار ووظائف مختلفة، وملاحظة الآخرين، أو إنجاز مهمة ما مع الآخرين. ويمكن أن تشمل جماعة من الطلبة تقدم إليهم مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل مثل: ماذا يحدث لعدد من الأجناس في بيئة ما حدث لها تغيير مناخي مفاجئ؟ (Gardner, 1991; Gardner,1993b, Gardner,1999; Kornhaber, Fierros & Veenema.; 2004).

تطبيقات تربوية متعلقة بنهج «نقاط الدخول»:

اهتم بعض المربين بما قدمه جاردنرعن أثره الأدبي التربوي لنهج نقاط الدخول (E.P)، هو في مجال التربية بشكل عام. وقد أسهمت (Rosselli, 1998) بتطوير وبناء نموذج طبقاً لنقاط الدخول، وتنظير Passow، واهتمت بعمل تطبيقات ميدانية لاختبار فاعلية هذا النهج.

علاقة نقاط الدخول بالمتاحف:

يرى (Gardner, 1993b) أن المدرسة مؤسسة جادة منتظمة رسمياً منزوعة من سياق الحياة على نحو مقصود، ولا تحقق الفهم الصحيح للأطفال، وكامتداد لبطارية الطيف

التي تم تطويرها، والتي هي أشبه بالمتحف داخل المدرسة وما فيها من منبهات للذكاءات المتعددة، وعلى إثر بناء نقاط الدخول المتعددة كطريقة لإشباع الذكاءات المتعددة لكل تلميذ في الفصل العادي، دعا كذلك إلى ضرورة النظر بجدية إلى المتاحف وتطوير برامج لمتاحف الأطفال والعلوم يستفيد منها الأطفال على ألا تكون مجرد زيارة ترفيهية عابرة، يقول: «إذا كان لنا أن نبني تربية للفهم ملائمة لتلاميذ اليوم وعالم الغد، فإن علينا أن نأخذ دروس المتحف - والعلاقة المهنية - على محمل الجد إلى أقصى حد. وقد لا يكون علينا أن نحول كل مدرسة إلى متحف، ولا كل معلم إلى رب عمل، وإنما أن نفكر- بالأحرى- بالطرق التي يمكن لنقاط القوة في مناخ المتحف- وفي التعلم بالمهنة، وفي المشروعات الجذابة- أن تسود كل البيئات التربوية من البيت إلى المدرسة، إلى مقر العمل» (الجيوسي، 2001).

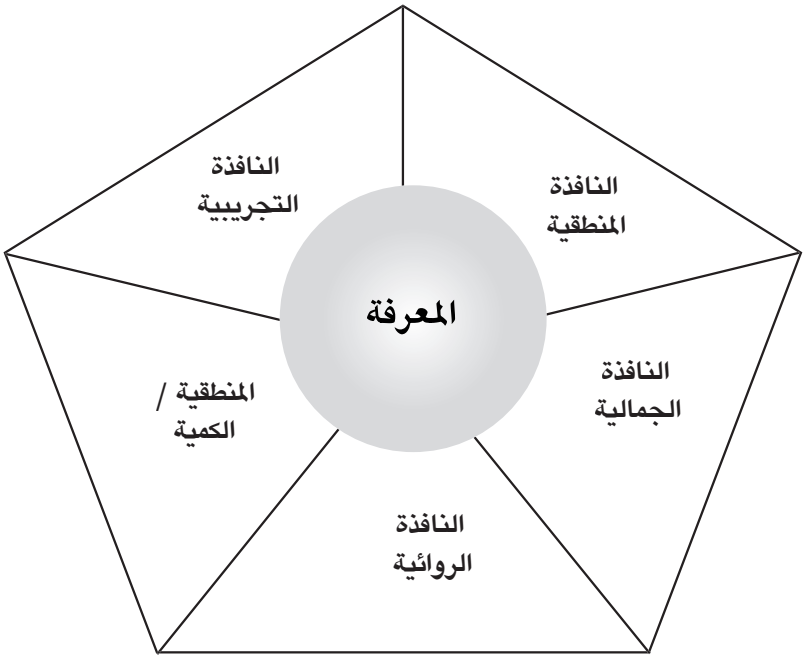
وقد استخدمت Davis وفريقها في سيمينار المتاحف لمشروع «زيرو» في جامعة هارفارد، والذي بدأ في التفكير في اتباع أثر Gardner الأدبي باستخدام «نقاط الدخول»، وربطها في الفنون الجميلة بشكل خاص - وطورته في سياق يتلاءم مع نهج التعليم في المدرسة، أو في المتاحف (Davis, Donahue & Putnoi,1996).

وقامت بتطوير مشروع مع مساعديها استمر لمدة ثلاث سنوات أُطلق عليه اسم «ميوز» MUSE، وقد شارك فيه مربون من المدارس والمتاحف على نطاق واسع في: الولايات المتحدة، وأستراليا، وكندا، وكولومبيا، وإنجلترا، وألمانيا، وإيطاليا، وإسرائيل، واليابان، والمكسيك، وأسبانيا، وفنلندا، واستعانت من خلاله بأنموذج نقاط الدخول؛ لتحقيق التواصل بين المتاحف والمدارس، وشملت تطبيقاته من عمر رياض الأطفال إلى مرحلة البالغين. ومن خلال نتائج التطبيقات أكدت Davis أن نقاط الدخول قد ساعدت الطلبة والمعلمين في عمل قناة اتصال للموضوع الأساسي في الفصل، وربطه بالفنون الجميلة في المتاحف، بدلاً من أن تكون مجرد زيارة عابرة.

تمارين Davis في مشروع ميوز MUSE:

قامت «ديفيس» بتصور نهج (E.P.)، بحيث يمكن للواحد أن يتصور المعرفة على أنها توضع في مركز غرفة له خمسة جوانب، وعلى كل حائط للغرفة هناك نافذة، كل واحده منها مصنوعة بلون مختلف من الزجاج، ولها ظلال مختلفة ومتدرجة من الأضواء على المعرفة التي هي داخل الغرفة. ولتقديم هذه الفكرة أن هذا النهج يمكن أن يستعمل من قبل كل من المدرسين والتلاميذ لفحص موضوع معين، وليعكس فوقها الفكر والمعرفة، ولتنظيم كل من التدريس والتعلم (Siegel & Shaughnessy, 1994).

وقد قامت Davis بعرض التصور في الشكل التالي لإبراز بوابات الدخول في تمارينها باعتبار المعرفة، أو المفهوم هو في مركز المنزل والمتعلمين في الخارج ينظرون إليه، يمكن لهذه النوافذ أو البوابات أنْ تفتح نحو أي خبرة تعلميه من الموضوعات العامة في المدرسة إلى أشياء فنية محدّدة.



الشكل (1) نوافذ نقاط الدخول بحسب طريقة ديفيس Davis

النافذة الجمالية:

يقوم المتعلمون بالاستجابة إلى نوعية الشكليات والمحسوسات في موضوع أو عمل القطعة الفنية. مثال: اللون، الحدود، التعبيرات، وتأليفات الرسم؛ ونماذج التعقيدات في المظهر الخارجي؛ أو الحروف الاستهلالية للقصيدة.

النافذة الروائية:

يستجيب المتعلمون للرواية الأساسية للعمل، أو موضوع القطعة الفنية التي أمامهم. مثال، الأُسطورة أو التفسيرات الموصوفة في الرسومات، السياق وتتابع الأحداث في جزء من التاريخ-مكانها في التاريخ ـ أو القصة خلفها.

النافذة المنطقية / الكمية:

أي من المتعلمين من يستجيب إلى التوقعات لموضوع أو العمل الفني، والذي يدعو للاستدلالات أو الاعتبارات والتأملات الرقمية. مثال: حساب الأبعاد بأكملها للمتحركات، نوعية شخصية، اللغز في الرواية.

النافذة التجريبية:

ويتم من خلالها استجابة المتعلم لعمل فني بواسطة عمل شيء فعلي بواسطة أيديهم أو أجسامهم. مثال، المعالجة ببراعة بنفس الأدوات المستعملة في العمل الفني، إنتاج مسرحية عن نفس التاريخ، أو تأليف قصيدة أو شعر.

طريقة أسئلة ديفيس Davis في تمارين «نقاط الدخول»:

تبدأ باختيار مجموعة من المتعلمين ما بين 4 ـ 6 أشخاص لقطعة فنية أو مادة ما سواء كانوا في المتحف أو مادة من المواد الدراسية في المدرسة، وتطرح المجموعة على نفسها بالتناوب الأسئلة التي أعدها المعلم، بحيث تكون كل سلسلة من الأسئلة بها جميع بوابات الدخول، وهي لا تحتوي على أسئلة الصح والخطأ، إنما هي انعكاس لما وراء المعرفة واستعمال وتحفيز للمتعلم لذكاءاته المتعددة، بعد التمرين يكتشف المتعلم أي البوابات التي فضل الإجابة عنها، ومنها ما يأتي:

الجمالي:

كيف تصف الخطوط التي تراها؟ ما اللون الذي تراه في هذا العمل الفني؟ ما المشاعر التي يظهر أنها يُعبر عنها في هذا العمل الفني؟ ماذا يشعرك هذا العمل الذي أمامك؟ هل هو سعيد؟ حزين؟ غضبان؟

الروائي (السردي):

هل هذا العمل الفني يُذكرك بقصة تعرفها؟ أي واحدة؟ ولماذا؟ إذا كان العمل الفني يخبر عن قصة، فمن أو ما الشخصية الرئيسية؟ متى وأين كانت أحداث هذه القصة؟ ما البدايات، والأحداث الوسطى، والنهائية الموصوفة في هذا العمل الفني؟ إذا طُلِب منك أن تعطي هذا العمل الفني عنواناً، فما العنوان الذي ستضعه؟

المنطقي / الكمي:

هل تعتقد أن هناك جزءاً من هذا العمل الفني هو الذي يربط بقية الأجزاء مع بعضها بعضاً؟ في عمل هذا العمل الفني، ما أول جزء تعتقد أن الفنان قد بدأ به؟ برأيك، لماذا هذا العمل الفني قد أخذ هذا القدر من القياس؟ هل يبدو أن هذا الفنان قد أمضى وقتاً طويلاً لعمله؟ أو هل تعتقد أن الفنان قد قام بوضع الأجزاء مع بعض بسرعة؟ كيف تُدلل على ذلك؟ كيف يمكنك أن تقدر وتحدد عمر هذا العمل الفني؟

الأساسي:

هل ترى هذا العمل فناً؟ لماذا؟ أو لماذا لا؟ هل يبقى العمل فناً إذا لم يكن جميلاً أو يجعلك تشعر بخوف أو اضطراب؟ كيف يمكن لهذا العمل الفني أن يُغير حياة الناس الذين يرونه؟ هل الفن له لغة؟ لماذا؟ أو لماذا لا؟

التجريبي:

هل يمكنك أن تصف أصوات ما تراه في العمل الفني أو القطعة؟ هل يمكنك أن تكتب قصيده عما تراه؟ هل يمكنك أن تُغني أُغنية عما تراه؟ هل يمكنك أن تُؤدي رقصة استجابة لهذا العمل الفني؟

علاقة نقاط الدخول بما وراء المعرفة: Metacognition & E.P.:

وظفت Davis كلتا النظريتين(M.I.) ,(E.P.) أصول التدريس، بالاعتماد على ما وراء المعرفة Metacognition لا عن طريق الحفظ والاستذكار. وبيّنت أن نقاط الدخول، يمكن أن تعبر عن فهم التلميذ للمفهوم أو موضوع ما، من خلال الانعكاسات الذهنية التي يقدمها لما وراء المعرفة Metacognition، ومثال ذلك، عند دراسة مفهوم مرتبط بالنهضة في التاريخ، فإن مشروعاً عن الأبطال يمكن أن يُدرس من خلال النحت اليوناني في المعرض.

وإن التلميذ سيميل إلى أن يجسد ويُنظم نقاط الدخول في ثلاث شعب لموضوع ما، أو مفهوم خمس نوافذ أو أكثر تساعد على أن يعكس الطالب فهمه لها من خلال تطبيقات أنموذج نقاط العبور، حيث تبدأ بسلسلة من عمليات ما وراء المعرفة مثل:

1. **التحقق والاستعلام (Inquiry):** وهي تحيل الخصوصيات المعلوماتية المحددة إلى أسئلة لها نهايات مفتوحة، والتي لا تعتمد على أن الإجابة صحيحة كانت أو خاطئة، ثم تأتي مرحلة الاقتراب من المفهوم من خلال إحدى النقاط.

1. (Access) **وهي تحيل إلى التكيف** الذي تم تحديده من قبل جاردنر بما يُسمى نقاط الدخول الخمس أو الأكثر).

2. **الانعكاس (Reflection):** هي آخر مرحلة، حيث يعكس الطلبة بمعاني محسوسة ما استطاعوا فهمه أو تعلمه من المفهوم، وهذا الانعكاس له علاقة بما وراء المعرفة، والذكاءات المتعددة (Davis, et al,1996).

علاقة نقاط الدخول بالذكاءات المتعددة:

يبرز أثر نهج نقاط الدخول كطريقة للتدريس وتحفيز الذكاءات المتعددة لدى الطلبة، وقد أسهم المشروع التربوي الوطني في الولايات المتحده SUMIT نقاط الدخول:

Project (SUMIT: School Using Multiple Intelligence theory) وهو مشروع ميداني وطني امتد لمدة ثلاث سنوات، منذ عام 1997في مدارس نظامية استخدمت نظرية الذكاءات المتعددة.

وتنشد فلسفة المشروع التعرف والكشف عن قدرات الطلبة، وتحقيق التكامل في نظرية MI، ونهج نقاط الدخول، داخل المناهج الحكومية والتزويد بالمعلومات التي ترقى بفاعلية أدوات نظرية الذكاءات المتعددة، هو هدف أيضاً لرفع مستوى تحصيل الطلبة ومستوى نوعية الأداء المدرسي، وتحسين الاتجاهات والسلوك، كذلك تعزيز مشاركة أولياء الأمور بالمعلومات المتوافرة، وتمكين المدرسين من ابتكار المصادر. وقد طُبق المشروع على 41 مدرسة من 18 ولاية في مختلفة الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كانت جميع هذه المراحل من المدرسة الابتدائية عدا سبعة مدارس من المتوسطة. وقد استُخدم في هذا المشروع ثلاث أدوات بهدف إشراك ذكاءات التلاميذ بطرق تُحدث تقدماً في تعلمهم، وكل أداة كان يُعنى بها تعزيز المعرفة والمهارات عبر سلسلة كبيرة من التلاميذ، إن هذه الأدوات أساسية في التدريس، وليست مجرد أداة، فهي تتعامل مع ثلاثة أساسيات في المدرسة: المتعلم، المنهج،

والمدرسة، باعتبارها منظمة تعليمية. وهذه الأدوات هي:

- الذكاءات المتعددة M.I، أداة للتركيز على القدرات المعرفية للمتعلمين.

- نقاط الدخول، Entry Points، باعتبارها أداة لتطوير المنهج.

- بوصلة التطبيق Compass Points Practices، أداة لتطوير تطبيقات منظمة عبر الفصول والمدارس. وللقيام بوصف للمخرجات المترتبة على استخدام النظرية في تلك المدارس، واستخدم المشروع أسلوباً للمقابلة المسحية مع المربين في المدارس للتعرف على مدى ما عكسته هذه الأدوات الثلاث على المدارس في مخرجات التحصيل، وتدريب التلاميذ Discipline، ومدى التقدم في زيادة مشاركة أولياء الأمور، وأخيراً فهي تقدم خدمة في رفع مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تمثلت النتيجة بما يلي:

(أ) مخرجات التحصيل الدراسي، 48 % لتقدم أداء التلاميذ ودرجاتهم باستخدام SUMIT، 20 % للمدارس التي ليس لها تقرير عن مخرجات استعماله، 2 % لمدارس استخدمت SUMIT، وحققت مخرجات أداء التلاميذ والنقص في أدائهم، 29 % بمخرجات مرتفعة دون استخدام SUMIT بالإضافة إلى تقارير من إدارات المدارس أكدت وجود دلالة موجبة في درجات تحصيل التلاميذ في اختبارات كاليفورنيا«California» Achievement Test في مراحل الثاني، والثالث، والرابع في كاليفورنيا.

(ب) التقدم في discipline التلاميذ هي 54% للمدارس التي حققت تدريباً أعلى بتفعيل المنهج مع SUMIT، 27 % للمدارس التي لم تحقق التدريب بتفعيل المنهج مع SUMIT، 19 % لم تقدم تقارير عن مدى التقدم.

(ج) مدى الزيادة في إسهامات أولياء الأمور: 60% نسبة الزيادة للمدارس التي قامت بتفعيل المنهج مع SUMIT، 20 % للمدارس التي لم تستعمل SUMIT في مناهجها، 20% من المدارس لم تقدم شيئاً عن مدى التقدم.

(د) مدى تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: 78% تحسن لأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بتفعيل المنهج مع SUMIT، 2 % نسبة تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات وبطيئي التعلم في المدارس التي لم تستخدم مشروع SUMIT، 20 % لمدارس لم تُقدم تقريراً عن مدى التحسن (Schirduan & Case, 2004), (Kornhaber, et al., 2004).

نماذج الدروس التجريبية في المشروع:

وحدة مفهوم: الأنهار هذه الوحدة من مدرسة:

Mc Cleary Elementary School in Pittsburgh Pennsylvania

نقاط الدخول(E.P). في هذه الوحدة:

إن مفهوم الأنهار يمكن أن يُدرس بطرق مختلفة.على سبيل المثال، خلال الرحلات إلى ميدان النهر، فإن التلاميذ يقومون بملاحظة ومحاولة الكشف عن النهر بصورة حية متداولة بين اليد (نقطة دخول تجريبية Hands-on):

- ثم يراجعون ويحكمون على مشاهداتهم وملاحظاتهم والقيام بتجريبها واختبارها بعمل ورسومات جداريه. (نقطة دخول فنية جمالية).
- بعدها يقوم الطلبة بالقراءة والكتابة عن الأنهار، وكذلك يناقشون فيما بينهم والمعلم أثر الأنهار على حياتهم وحياة عائلاتهم (نقطة دخول قصصية روائية).
- عند طاولة نشاطات جدول النهر، يستخدم الطلبة(نقطة دخول منطقية) لطرح سؤال أو قضية ثم اختبارها.

مثال لفرضيات قدمها التلاميذ:

- إن الماء سوف يتدفق ويفيض للنهاية الأخرى، ويجري إلى داخل السطل.
- إن الرمل والأوساخ، والأغصان الصغيرة سوف تنتقل إلى أسفل النهر بشكل أسرع.
- الماء سوف يغير شكل النهر. بعض الماء سوف يهبط إلى داخل ووسط الطين.

وعند انتهاء التلاميذ من إنشاء فرضياتهم، فإن مضخة الماء سوف تعمل. وبينما يسقط الماء فإن الطلبة سوف يبدؤون برؤية الأدلة والشواهد التي تساند أو لا تعزز فرضيات الأطفال. يطلب المعلم من التلاميذ بالتفكير بفرضياتهم الموجودة، ويقوم التلاميذ أيضاً بإنشاء فرضيات جديدة قائمة على ملاحظاتهم(نقطة الدخول الجمالية) تستخدم في عمل المجموعة التي تطور المنتجات الجدارية، وهو نشاط لمجموعة صغيره تتضمن ثلاثة من التلاميذ. وهناك (نقطة دخول وجودية، خاصة بحرية الفرد ومسؤوليته) تتركز للدراسة بأكملها، وتتعلق بالأسئلة التي يقررها التلاميذ وبالنسبة لـ(نقطة الدخول الكمية) تستخدم في بناء الموديلات والنماذج التعليمية من قبل الأطفال متعلقة بالأنهار. مثال: إنشاء نموذج لمدينة يقع بجانبها النهر، وما يتعلق بحجمه، وآثاره على المدينة.

- نموذج وموديل لوجود النهر بجانب الدولة. (توضيح لشكل الدولة، نوع النباتات، مصادر استخدامه، أقرب المحيطات).

الذكاءات المتعددة في هذه الوحدة:

إن النشاطات المتعددة التي تأخذ الآراء المتبادلة ووجهات النظر، فإن الأنهار تسمح للطلبة باكتساب طرق مختلفة من أجل اكتساب المعرفة بالاستعانة بالأمثلة والبراهين. على سبيل المثال، يسجل التلاميذ ما يلاحظونه خلال الرحلات إلى النهر. وهذا النوع من النشاط يتلاءم مع الطلبة ذوي الذكاء الطبيعي، الفضائي، واللغوي. وفي أثناء قيامهم بمهمة العمل على الطاولة التي يوضع عليها نموذج جدول النهر، يقوم الطلبة بتطوير واختبار الفرضية عن كيفية تشكل الأنهار، وتغيرها.هذا العمل الجماعي الصغير يشرك الذكاءات الآتية: الرياضي المنطقي، البيشخصي، اللغوي، الفضائي، والطبيعي. وعبر النشاطات السبعة الموصوفة تحت عنوان ماذا حدث؟ فإن جميع الذكاءات ماعدا الذكاء الموسيقي سيُوظف بشكل ضخم لمساعدة التلاميذ على فهم طبيعة الأنهار. وإنه من المهم التأكيد على أن الذكاءات كلها لا تطبق ولا تستعمل جميعها في كل نشاط. إنه من الأفضل أن يكون هناك نشاطات غنية والتي تسمح للمتعلمين أن يطوروا فهمهم لموضوع ما، أكثر من عرض المزيد من النشاطات السطحية لمجرد السماح فقط لجميع الذكاءات أن تستخدم
From: http pzweb.harvard.edu/Default.htm), (Schirduan & Case,)

.(2004); (Kornhaber, et al., 2004

ويمكن الإشـارة إلى أهمية نهج نقاط الدخـول كذلك، يمكن أن يكون صياغة جيدة لإعداد المفاهيم، لما يدعو إليه القائمون في مجال فلسفة نحو بناء وإعداد المفاهيم أو «هندسة المفاهيم» . يقول إسـماعيل (2001): «إن إعادة بناء المفهوم أو بناءه يتطلب إنشـاء علم يمكن تسميته أصـول الفقـه الحضاري؛ ويمكن الإشـارة إليـه بأكثر من مسـمى مثل: (هندسـة المفاهيم)، أو (العمارة المفاهيمية)، إذن المفاهيم ودلالاتها واستخدامها موضوع شغل النظرية الفلسفية؛ ولذا يلزم البحث عن نظرية ملائمة لطبيعة اللغة، وتنوع المفاهيم والأفكار البشرية».

إنّ أحد أسـاليب رعاية الموهوب في المناهـج الحكومية هو التعليم المتمركز حول المدرس والمـادة، ويعتبر نهج «نقاط الدخول» والذي بُني اعتمـاداً على الذكاءات المتعددة لجاردنر، أحـد المناهـج المهمة والرئيسـية في رعايـة الموهوبين التي ينـدر تطبيقها. كمـا يمكن إفادة التلميذات الأخريات بجميع فئاتهن ومسـتوياتهن من «النهج» في تعليم المناهج الدراسـية العادية.

وفـي ضـوء مـا تقدم هدفت هذه الدراسـة إلى اسـتقصاء أثر نهج «نقـاط الدخول» في مستوى تحصيل التلميذات، ومستوى أسلوب التفكير في مادة اللغة العربية والاتجاهات نحوها.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هـل هناك أثـر لنهج «نقـاط الدخول» في مسـتوى تحصيل تلميذات الصـف الرّابع الابتدائي في مادة اللغة العربية ؟
2. هـل هنـاك أثـر لنهج «نقـاط الدخـول» فـي اتجاهـات التلميـذات نحو مـادة اللغة العربية؟
3. هـل هناك أثر لنهج «نقاط الدخول» في رفع مسـتوى التفكير التشـريعي نحو مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التحقـق من أثـر النهج التعليمي «نقـاط الدخول» في مسـتوى التحصيل الأكاديمي لطالبات الصف الرابع في اللغة العربية.
2. تعزيـز وظيفة المعلم في مجال التفوق العقلي والموهبـة للمعلم العادي في العملية التعليمية، وإبراز صفاتٍ جديدة له، وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو المادة.
3. التعرف على إمكانية تطبيق نهج نقاط الدخول عملياً في الميدان التربوي.
4. التعـرف إلى فرع من أسـاليب التفكيـر و تضمينها بالتحصيل الدراسـي، ومحاولة الابتعاد عما هو مألوف في استخدام التقويم بحسب إستراتيجية بلوم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. ندرة البحوث والدراسات المتعلقة بأنموذج «نقاط الدخول»، وأساليب التفكير.
2. تسهم هذه الدراسة في إبراز مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للتلاميذ في الفصل الدراسي والتعليم المتمركز حول التلميذ.
3. يسهم نهج «نقاط الدخول» في تحقيق قيمة للتنظيم _ الذاتي للتلميذ.
4. يسهم نهج «نقاط الدخول» في تحقيق قيمة للفاعلية الذاتية للتلاميذ.
5. يسهم نهج «نقاط الدخول» في تقدير مجالات اللّغة العربية وتطبيقاتها.
6. يسهم في استخدام أسلوب التفكير التشريعي، ورفع مستواه عند التلاميذ.
7. تسهم في تقديم تصور جديد لطرق عرض المدرس للمناهج الدراسية.

حدود الدراسة:

مجتمع الدراسة ونطاقها الجغرافي:

تم إجراء الدراسة التجريبية على عينة من طالبات الصف الرّابع في المرحلة الابتدائية، مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

الحدود المكانية: أُخذت عينة الدراسة من المدارس الآتية؛ خولة بنت الأزور المشتركة في منطقة الشويخ، ومدرسة مريم بنت عبد الملك الصالح بمنطقة الخالدية، ومدرسة أُم عطية الأنصارية بمنطقة ضاحية عبدالله السالم، من بين مدارس منطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت؛ حيث يتشابه التلاميذ بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق «نهج نقاط الدخول» في الفصل الأول من العام الدراسي (2003-2004) خلال الفترة الواقعة ما بين منتصف شهر أيلول (سبتمبر) إلى نهاية شهر تشرين الثاني (أكتوبر).

حدود البرنامج «نهج نقاط الدخول»: تم اختيار الوحدتين: الأولى، والثانية من كتاب مادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بحسب المناهج الحكومية. وقد تم تعديلها وتضمين نهج «نقاط الدخول» في الدروس الآتية: بر الوالدين، قبسٌ من التاريخ، الرحمة بالحيوان، من آداب الطعام، مقلمة جميلة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي؛ باعتباره ملائماً لموضوع الدراسة، والأخذ بأسلوب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وموقف القياس القبلي والبعدي للمتغيرات التابعة موضع الدراسة، وبناءً على ذلك تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية ستتعرض للمتغير المستقل وهو «نهج نقاط الدخول»، ولن تتعرض المجموعة الضابطة لأي تدريب؛ حيث يهدف موضوع الدراسة إلى تجربة نهج «نقاط الدخول» والسعي إلى معرفة أثره بتطبيق قياس مستوى اتجاهات التلميذات نحو مادة اللغة العربية ومقياس التفكير التشريعي قبل التجربة وبعدها لكل من المجموعتين: الضابطة والتجريبية للتحقق من اتجاهات الطلبة نحو مادة اللّغة العربية. وجانب التجربة الثاني هو اختبار بعدي (أول) في مستوى التحصيل مع انتهاء التجربة مباشرة، و بعد فترة مدتها شهر من تطبيق التجربة طُبق اختبار مستوى التحصيل مُتكافئ

بعـدي (ثان)، بعد تطبيـق البرنامج للتحقق من فاعلية «النهج» علـى الذاكرة في الاحتفاظ على كل المجموعات.

فروض الدراسة:

تم التحقق من صحة الفروض العلمية الآتية:

(أ) يؤدي تعرض التلميذات إلى نهج المقترح «نقاط الدخول» إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية في مستوى اختبار تحصيل مـادة اللّغة العربية، بدرجة أعلى من أداء المجموعة الضابطة.

(ب) يـؤدي التعرض لخبـرات النهـج التجريبي «نقـاط الدخول» إلى زيـادة الاتجاه الإيجابـي لدى الطالبات نحو مادة اللّغة العربية بصـورة أكبر لصالح المجموعة التجريبية.

(ج) يـؤدي التعـرض لخبـرات النهج التجريبـي «نقاط الدخول» إلى زيادة مسـتوى التفكيـر التشـريعي فـي مـادة اللغـة العربيـة، بدرجة أكبـر لصالـح المجموعة التجريبية.

متغيرات الدراسة:

أولاً ـ المتغير المسـتقل: أنموذج «نقاط العبور» ويتمثل بمجموعة إسـتراتيجيات قائمة، أيضـاً، علـى اختيار الباحـث لجزء من موضـوع أو مفهوم ضمـن المنهج العام يسـتحق أنْ يُـدرس، بحيث ينظمـه بطريقة مختلفة تعتمد على خمس نقاط عبـور على الأقل هي: نقطة دخـول قصصية روائيـة Narrational ـ نقطة دخـول رقمية / كميـة / Quantitative Numerical ـ نقطـة دخـول منطقـي Logical ـ نقطـة دخـول أساسـية وجوديـة Foundational/Existential ـ نقطة دخول جماليةِ Aesthetic ـ نقطة دخول تجريبية Hand On ـ نقطة دخول اجتماعية Social.

ثانياً ـ المتغيرات التابعة: أجريت هذه الدراسة للتعرف على أثر «النهج» لثلاثة أنواع من المتغيرات التابعة، وهي كالآتي:

1. مستوى الاتجاهات: Attitudes:

ويُعـرف إجرائيـاً على أسـاس مجمـوع الدرجات في «مقيـاس الاتجاه نحو مـادة اللغة العربية»، المسـتخدم بالدراسة، الاتجاهات الايجابية نحو مادة اللغة العربية لدى تلميذات الصـف الرابع ابتدائـي. حيث تُعـدُ الدرجة العالية مؤشـراً للاتجاه الإيجابـي، أما الدرجة المنخفضة تُعبر عن الاتجاه السـلبي نحو مادة اللغة العربية. وتحتوي على مستوى درجة الاستجابة الإيجابية أو السلبية التي تحصل عليها التلميذات يستجيب لها الفرد إيجابياً أو سلبياً للمعارف والانفعالات الموجودة على استبانة الاتجاهات الآتية:

* مجـالات اللغـة العربية وعرض المادة؛ ومؤشـرها إجرائياً، عـدد عبارات مجالات اللغة في استبانة الاتجاهات؛ المتفاعلة مع الأنموذج خلال التجربة وهي (القصة، الرسائل، المذكرات الشخصية، السيرة الذاتية).
* الفاعلية ـ الذاتية؛ ومُؤشـرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بخصائص الفاعلية

الذاتية، المقدمة في استبانة الاتجاهات في مادة اللغة العربية.

* التنظيم ـ الذاتي؛ ومؤشرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بخصائص التنظيم ـ الذاتي، المقدمة في استبانة الاتجاهات في مادة اللغة العربية.
* الاستمتاع بالقراءة،؛ ومؤشرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بالاستمتاع بالمادة، المقدمة في استبانة الاتجاهات في مادة اللغة العربية.

2. أسلوب التفكير التشريعي؛ Legislative Thinking Styles:

وهي درجة المستوى التي فَضَل أن يستخدم بها التلميذات أسلوب التفكير التشريعي بطريقة ابتكار الأفكار الجديدة، و الاعتماد على أفكارهن وطريقتهن الخاصة في عمل الأشياء، وهو يتكون من عشر عبارات في الاستبانة. اعتمدت عشرة بنود منها من مقياس ستيرنبيرغ، وواجنر، وقد قمت بترجمة البند المتعلق بأسلوب التفكير التشريعي فقط، بعد الاعتماد على موافقة من ستيرنبيرغ. ومؤشرها إجرائياً، عدد العبارات المتعلقة بخصائص التفكير التشريعي، المقدمة في مقياس التفكير التشريعي في مادة اللغة العربية، ويحتوي المقياس على عشرة بنود، تمت ترجمتها من مقياس ستيرنبيرغ: Thinking Styles Inventory (TSI), (Sternberg & Wagner,1992).

3. التحصيل الدراسي؛ Achievement:

هو مجموع الدرجة النهائية لاختبار التحصيل الدراسي بحسب المهارات المتوقع إتقانها بوزارة التربية بالكويت في مادة اللغة العربية الخاص بالدراسة الحالية. وتحتوي على تمثل بُعدين هما: أسلوب التفكير التنفيذي، وتبلغ الدرجة الكلية للاختبار 40 درجة. بحيث احتوى على 36 درجة من الدرجة الكلية لبعد التفكير التنفيذي، وأسلوب التفكير التشريعي، الذي احتوى على 7 درجات. نظراً لحاجة هذه الأسئلة لمستوى تفكير أعلى من التفكير التنفيذي.

المتغيرات الضابطة:

* التحصيل الأكاديمي؛ وقد تم قياسه على أساس مجموع درجات التلميذات في مادة اللغة العربية، في العام الدراسي السابق على إجراء الدراسة الحالية.
* العمر؛ وقد تم ضبطه على أساس عمر التلميذات، عند بدء التجربة.

ثالثاً. مجتمع الدراسة: سيتم إجراء الدراسة التجريبية على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي في منطقة العاصمة التعليمية بدولة الكويت، حيث يبلغ إجمالي عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية الذي يضم جميع المناطق التعليمية من الذكور (53735)، أما الإناث فإنه يبلغ (54246) بدولة الكويت، ويبلغ إجمالي عدد التلميذات في المرحلة الابتدائية بمنطقة العاصمة التعليمية ما يقارب (8020) تلميذة، أما بالنسبة للذكور فيبلغ عددهم ما يقارب(8836) تلميذاً.

عينة الدراسة:

طُبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي من منطقة العاصمة التعليمية واللاتي بلغ عددهن الإجمالي 84 تلميذة (24 تلميذة في المجموعة التجريبية/

60 تلميذة في المجموعة الضابطة). واستمر تطبيق البرنامج لما يقارب شهراً ونصف، بواقع تسع حصص في الأسبوع.

رابعاً. أدوات الدراسة:

استعانت الدراسة بثلاث أدوات:

(أ) استبانة الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية: من إعداد الباحثة.

(ب) اختبار أسلوب التفكير التشريعي. (من قائمة أساليب التفكير: Thinking Style Inventory (TSI) (Sternberg & Wagner,1992).

(ج) اختبار التحصيل الدراسي لمادة اللّغة العربية للصف الرابع الابتدائي: إعادة صياغة الباحثة.

(أ) استبانة الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية:

طُورَت الاستبانة بالرجوع إلى المراجع المرتبطة بخصائص التلميذ الانفعالية المتعلقة بالاتجاهات. واستخدم المقياس بصورة قبلية لمعرفة الاتجاه نحو مادة اللغة العربية قبل البدء في تطبيق «النهج» على المجموعة التجريبية والضابطة. كما تم استخدام المقياس بصورة بعدية لمعرفة اتجاه التلميذات نحو اللّغة العربية بُعْيد الانتهاء من التجريب.

(ب) مقياس أساليب التفكير:
(Thinking Styles Inventory (TSI) (Sternberg & Wagner, 1992):

مصدره: جامعة ييل، الولايات المتحدة الأمريكية.

وصف الاختبار: هو اختبار تقرير-ذاتي مختصر، يتكون من 65 عبارة، من ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير التي وصفت في نظرية حكومة العقل الذاتية MentalSelf - Govenrment، وتقوم العينة بتحديد النسبة بأنفسهم على 7 نقاط . اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية، ثم قَوِّم نفسك في الفئات من المقياس 1 ـ 7، حيث إن كل فئة تتطابق وتتوافق تنسجم العبارة في وصفك: 1 = أبداً، 2 = ليس بشكل جيد، 3 = بشكل طفيف، 4 = إلى حد ما، 5 = بشكل جيد، 6 = جيد جداً (حسناً جداً)، 7 = متوافق بشدة. مثال للعبارات: في الأسلوب التشريعي: «عند اتخاذ القرار، أميل إلى الاعتماد على أفكاري الخاصة وسبلي وطرقي في عمل الأشياء». مثال لأحد البنود في الأسلوب التنفيذي: «أُفضل أن اتبع تعليمات وقوانين وقواعد واضحة حينما أريد أن أحل مشكلة أو أقوم بانجاز مهمة ما».

ويتمتع المقياس بثبات مرتفع يعكس الاتساق الداخلي وجرى تطبيقه في الولايات المتحدة الأميركية، وهونج كونغ، وجنوب أفريقيا، والفلبين.

صدق المقياس:

تحكيم المقياس بعرضه على ذوي الاختصاص وأكاديميين مختصين في الأدوات والتقويم ومحكمين في تدريس اللغة العربية ومترجمين، للوقوف على مدى مطابقته لصيغة الاختبار الأصلي، وتعديل المقياس تبعاً لما يقدمونه من آراء تعديلات في صياغة العبارات.

3. ثبات المقياس:

بلغ معامل الثبات ألفا (0.70) وهي نسبة جيدة، تعطي مؤشراته انطباعاً ايجابياً للمقاييس التي ستُعتمد في هذه الدراسة. وهي مُقارب إلى معامل ثبات الأسلوب نفسه كما أشرنا سابقاً، في البيئة الأمريكية في دراسات Sternberg للتحقق من الثبات، كذلك في بيئة هونج كونج والصين، حيث بلغ معامل الثبات لأسلوب التفكير التشريعي (Zhang, 0.67) (2000).

خامساً. بناء نهج «نقاط الدخول»:

تم مراجعة الأدب التربوي المتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة ونقاط الدخول لدمجه بالوحدتين، وتم تحديد أهدافه بناءً على ما يُنادي به الأنموذج، ثم قامت الباحثة في الدراسة الحالية باختيار الوحدات المقرر تطبيق «نهج نقاط الدخول» فيها من مادة اللغة العربية، وهي من وحدات منهج المرحلة الابتدائية المطبق من قبل وزارة التربية بدولة الكويت.

2. الأهداف العامة «للنهج»:

يهدف استخدام نهج «نقاط الدخول» إلى تصميم الوحدات التعليمية للبرنامج التي ستحدد وفقاً للغايات والأهداف للمادة، وتبدأ أول خطوة باختيار الموضوعات الدراسية، والتي تمثل مفاهيم رئيسية في وحدة تعليمية معينة، في مجال مقرر مادة اللغة العربية في مرحلة الصف الرابع ابتدائي، وعرض نشاطات وإستراتيجيات متعددة يختار منها التلميذ ما يلائمه، بحسب نهج نقاط الدخول.

3. فلسفة نهج نقاط الدخول:

- ينشد التعرف والتعامل مع الطلبة على أساس الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية، ويرقى في فاعلية أدوات نظرية الذكاءات المتعددة، من أجل زيادة تحصيل الطلبة، ورفع مستوى أدائهم على الاختبار والارتقاء بنوعية الأداء المدرسي، وتحسين الاتجاهات والسلوك.
- من خلال معالجة المفهوم بنهج «نقاط الدخول»، فإن هناك نقاط عبور متعددة للمفهوم يمكن من خلالها أن يقترب من الذكاءات المتعددة للطلبة، ويُفيد منها في مخرجات تعليمية مهمة تركز على الطالب ذاته.
- خلق بيئات شبيهة بالمتحف لتعليم الأطفال كما تدعو إليه ورش العمل التي قدمت نهج «نقاط الدخول» كرابط بين المتاحف والمدارس.
- أن المدرسة المتمركزة حول التلميذ، والتي تطلب ملاءمة الفرص التعليمية المتاحة للطالب مع قدراته تساعد في زيادة الاحتمال أن الطلبة سوف يحققون إمكانياتهم العقلية القصوى.
- يهتم البرنامج بضرورة إشراك التلاميذ أنفسهم ببناء وإعداد المنهج والمواد الدراسية بدلاً من التلقي للمعرفة فقط.

4. أهداف الأنموذج الخاصة:

- أن يدمج «النهج» نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences داخل

المنهـج العادي، وفي التقديـرات، والقيام بوصف المخرجات المترتبة على اسـتخدام النظرية في تلك المدارس.

- أن تنمي المرونة لدى المعلم، وذلك من خلال التنويع باستخدام وحدات وإستراتيجيات تراعي قدرات التلاميذ، وتبتعد عن النمط التقليدي في العرض.
- أن يشـجع التلميذ على استكشـاف البيئة، وتوظيف تلك الاستكشافات في نشاطات وإنتاجات إبداعية.
- أن يسـاعد المعلم في الانتقال مـن التعليم المتمركز حول المعلّم إلـى التعليم المتمركز حول التلميذ.
- أن يسـهم في المشروعات الجماعية والفردية والنشـاطات التي تجعل التلميذ يقوم بأدوار عديدة، ومنها: الروائي، الإحصائي، والمؤرخ.
- أن يساعد الطالب على استخدام مذكرات للكتابة العملية وتشجيع التفكير الذاتي.
- توظيف نهج «نقاط الدخول» من أجل تنظيم إسـتراتيجيات تدريس تُمكّن الطفل من العبور بأقصى طاقاته من أجل الارتباط بالموضوع والاقتراب منه.

الخطة الزمنية التي نُفِذَ فيها النهج:

امتدت الفترة الزمنية لتطبيق «نهج نقاط الدخول» خلال العام الدراسي 2004/2003م، وبـدأ مـن 15 سـبتمبر إلـى 28 نوفمبـر لمـدة شـهر ونصـف، و بواقـعِ تسـعِ حصـصٍ في الأسبوع.

صعوبات إجراءات النهج:

لـم تجد الباحثة الكثير من الصعوبات، بـل كان هناك تجاوب وتقبل كبيران من المدارس باستثناء بعض المسائل التي خدمت أحياناً وضع تصورات جيدة وحلول بديلة لها:

التطبيقات الاسـتطلاعية للأدوات: عند تطبيق اسـتبانة الاتجاهات قامـت الباحثة أولاً بترجمـة مقياس الاتجاه، وتطبيقه إلا أنه أثبت أنه يحتاج إلى بعض التعديلات ليتلاءم مع طبيعة المدارس في المرحلة الابتدائية، وقد اقترح مشرفو الدراسة تطوير استبانة تقيس ما يُتنبـأ تعزيزه من اتجاهات، بالرجوع إلى الأدب التربوي. عند اسـتخدام الوجوه المبتسـمة أو الحزينـة كتعبير عن الموافـق أو غير الموافق، لاحظت الباحثة أن بعض التلميذات يفضلن الوجه المبتسم، ويتحرجن من الوجه العابس الذي قد يؤثر في موضوعية الإجابة، وقد بينت «الباحثة للدراسة الحالية» لهن أن من حقهن إبداء آرائهن حتى ولو كان الوجه غاضباً، وأن هنـاك الكثير من التلميذات أبدين آرائهـن، ولن يكون هناك درجات، وقد اسـتبدلت الباحثة هذه الوجوه بصور حيه لتلميذات يُعبرن بالإشـارة عن آرائهن حول العبارة، وما يشـعرن به، وكانت الطريقة آمن، وحققت سلامة ودقة في توصيل المعنى.

كذلـك وجـدت أن بعض فقـرات اختبـار التحصيل في العينة الاسـتطلاعية أن الأسـئلة طويلـة، وأخذت فتـرة زمنية أطول من المـدة المحددة، كذلك كانت بعض الأسـئلة بها درجة من التعقيد في طرح السؤال على بعض التلميذات لمثل مرحلتهم العمرية، لذا قامت الباحثة بتقليل عدد العبارات الفرعية.

صعوبات تطبيقات البرنامج:

- من مناقشات إعداد دمج «النهج» بالوحدتين الدراسيتين، و تحري المفهوم الرئيسي من المنهج العادي، وبدا أولاً قلة المفاهيم الموجودة، وقد طرأ أولاً محاولة تغيير متن بعض الدروس، إلا أن هذا الأمر كان سيعيب أساس فكره نهج بوابات الدخول وفلسفته التي تطلب بالأصل أن يقتنص المربي أي: مفهوم يرى أنه ممكن أن يجعله بوابة لنقاط الدخول، ولعل ذلك كان ما اعتاد عليه المعلم سابقاً في الطريقة التقليدية في شرحه حينما كانت مدرسه، إلا أنه مع بداية الدرس الأول وُجد أن المهمة باتت سهله، ومرنه في اختيار المفاهيم من متن درس المنهج العادي، وأصبحت أكثر مرونة عبر الدروس الآتية خصوصاً مع مشاركات التلميذات في اختيار المفاهيم.

ومن الصعوبات التي تنبهت لها هي أن إحدى المدارس التي اختيرت لتطبيق «النهج»، على الرغم من ترحيب الإدارة بالنهج المقترح، إلا أنها وجدت نقصاً حاداً في المدرسات في مواد كثيرة، استشف السبب بعد التحدث مع مجموعة من المدرسات التي بين أن تسيب الإدارة بطريقة كبيرة جعل الكثير من المدرسات وخصوصاً المثابرات منهن إلى الانتقال إلى مدرسة أخرى، وكانت التلميذات كذلك يتذمرن من التعامل الجاف من أغلب المدرسات، وقد فضلت البحث عن مدرسة أخرى تتناسب مع أسلوب إدارة المدرسة التجريبية في الأداء.

- إن غالبية المشرفات في اللّغة العربية أشرن إلى صعوبة تدريس المجموعات بأكملها، لتعارض الحصص بين الفصلين، ولكمية نصاب الحصص(9) في الأسبوع، وأن جميع المعلمات يمتثلن إلى الخطة المقررة بوزارة التربية، لمادة اللّغة العربية. وقد اختارت «الباحثة» مدرسات وجدت أن طريقتهن متقاربة، وأن التلميذات لا يجدن صعوبة أو خوفاً في التعامل معهن.

- ومن الصعوبات البارزة في تطبيق أحد جوانب فكرة النهج هو أنه من خلال استمارة استطلاع الهوايات والاهتمامات قبل البدء بالبرنامج الذي يمكن اختيار وبناء المفهوم عليها، هو أنني لاحظت ندرة في الهوايات والاهتمامات، للتلميذات في هذه المرحلة العمرية!، وقد اقتصرت غالبية الهوايات على مشاهدة التلفاز، وأن غالبية التلميذات لم يقمن بهوايات تُذكر في خلال الفترة الصيفية، وعند تطبيق طريقة (KWL) لاحظت أيضا، رغبتهن في تعلم أشياء محدودة جداً، وقد قمت بتخصيص جلسة لتوضيح أكثر كيف أن الهوايات أهمية، وبينت جوانب عديدة من الهوايات وهذا شجع التلميذات على الأقل بالحديث عن سلسلة من هوايات وددن لو سنحت لهن الفرصة لممارستها. ولعل ذلك يرجع إلى أن أولياء الأمور لا يحرصون على توفير ما يحفز الهوايات والاهتمامات، وقد يعتمدن على الروتين والسهل في سد أوقات فراغ أبنائهن، أو لعل مخطط البيئة المنزلية في دولة الكويت يعاني من قصور في تشجع وتحفيز الطفل على ممارسة ما يُنمي الذكاءات المتعددة، وقد يكون ذلك بخلاف الطفل في البيئة الغربية التي تتعدد أمامه المحفزات للتعايش مع البيئة من حوله، وتكوين ميول واهتمامات له. وخلال تطبيق «نهج نقاط الدخول»، بدأت التلميذات تعي بعض الاهتمامات والميول - وعندما أحضرت إحدى التلميذات قطتها، غالبية التلميذات رفضن مجرد وجودها أو لمسها مسوِّغين أنها مصدر أوساخ، ولا أجد حتى في روح الثقافة ما يؤيد نظرتهن التي هي في الواقع انعكاس لآراء سمعنها ممن هم أكبر منهن، وبعد تصحيح هذه الفكرة، تعاطف

الكثير منهن مع مسألة تربية الحيوانات الأليفة، وتقبلن فكرة تربية الحيوانات الأليفة، والتقرب إليها، مع العناية بمسألة مراعاة أدب النظافة للحيوان وللتلميذ نفسه.

- أن التلميذات في العينة الاستطلاعية، تجاوبن مع نقاط الدخول، ولكن وُجد أن الأمر يستدعي توضيحاً تمهيدياً أكثر لمهارات البوابات بأكملها، فمثلاً في المدخل الجمالي كانت التلميذات تمارس هذا المدخل لكن كان هناك قصور واضح في استخدام مهارات المعنى الجمالي، وبناء على ذلك قمت - الباحثة - بالرجوع إلى الأدب التربوي لإعداد جلسات تمهيدية توضح للتلميذات بطريقة مبسطة ومختصره لبعض مهارات كل بوابة.

- أن شكل الفصل التقليدي عند التطبيق لم يكن يتناسب مع خطة البرنامج، وقد اجتهدت في تحديد أركان في الفصل ما أمكن تساعد على تحديد أهدافه، مثل أركان بوابات الدخول بأكملها، ركن للمدخل الروائي والاجتماعي، ركن للمدخل الجمالي، تجهيز المجموعات.

- في بداية التطبيق كانت بعض التلميذات يسألن عن نسخ الدرس، وكنت قد ألغيت جانباً كبيراً منها، وهذا دعا الكثير منهن إلى الاستغراب - لم أجد في مراجع الكتب العربية من أساليب التدريس أن هناك ما يدعو إلى نسخ الدروس وتكرارها فقط لتعزيز المهارات اللغوية.

- كان ضمن مخطط إعداد «نهج نقاط الدخول» القيام بزيارة لأحد المتاحف (وقد تم اختيار متحف طارق رجب؛ لتناسب محتواه مع تمارين ديفيس في بوابات الدخول لتطبيق نشاط «ميوز» الذي تم الإشارة إليه في الإطار النظري للدراسة الحالية)، ومن الصعوبات رفض إدارة النشاطات بمنطقة العاصمة التعليمية طلب الرحلة في بداية الأمر؛ لأنه لا يندرج ضمن قائمة الأماكن التي يُسمح بالذهاب إليها كما هو معتاد بالوزارة، وهذا استدعى مني - كباحثة - القيام بإعداد كتاب لمديرة شؤون التعليم الابتدائي بوزارة التربية، وقد أحالت الموضوع إلى المختصين، وقد تجاوبوا بالموافقة على طلب الرحلة، وتحققت زيارة موفقة للمتحف مع ختام تطبيق «نهج نقاط الدخول ضمن الوحدتين» بشكل مناسب، وخصوصاً بعد تطبيق درس «من قبس التاريخ».

تنظيم شكل الفصل:

إن نهج نقاط الدخول يتطلب تحديد أركان وتنظيماً يختلف عن الطريقة العادية لتشكيل الصف، وقد حرصت على تقسيم الفصل إلى عدة أركان:

1. تم توفير طاولات بألوان مختلفة في أحد زوايا الفصل، وقد كُتِب فوق كل طاولة اسم بوابة دخول، ومنها تستطيع المُعلمة والتلميذات وضع الأدوات المطلوبة قبل التطبيقات، وكذلك وضع نتاج التطبيقات عليها، كذلك الأدوات المطلوبة من أقلام، تلوين، أقمشة، و أدوات مُساعدة.
2. ركن بوابة الدخول الروائية والاجتماعية: ويشمل على مكتبة للقصص والموسوعات، وكذلك تم توفير جلسة صغيرة وسجادة صغيرة، ووفرت كذلك ستارة صغيرة تُوضع للعروض الروائية والاجتماعية.
3. ركن بوابة الدخول الجمالية: ومنها تستطيع التلميذة أن تضع اللوحات، وترسم

بساحةٍ أكبر.

4. تقسيم التلميذات إلى مجموعات لكل مجموعة اسم، وتنتقل قيادة المجموعة بالتدريج من تلميذة لأُخرى، ووضع مفارش تمُيز كل مجموعة عن غيرها.

المعالجة الإحصائية:

يتطلب التحقق من فعالية البرنامج استخدام التحليل الإحصائي ت لتحليل بيانات تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي وبعدي، حيث يستلزم مثل هذا التصميم إجراء خمسة تحليلات هي:

1. تحليل للتحقق من أن الكسب الذي حققته المجموعة التجريبية يفوق الكسب الذي حققته المجموعة الضابطة في كل من مستوى الاتجاهات، ومستوى أسلوب التفكير التشريعي، مستوى التحصيل الدراسي؛ لمعرفة الأثر المبُاشر للبرنامج. ويتمثل الكسب هنا في الفرق بين متوسط درجات الاختبار البعدي، وبين متوسط الاختبار القبلي. ثم إجراء اختبار ت للمجموعات المستقلة (Independent Sample T-Test) عن مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين من هذه الناحية، والتعبير عن هذه النتائج بيانياً.
2. للتحقق فيما إذا كانت المجموعة الضابطة قد حققت كسباً مثلما حدث للمجموعة التجريبية. يتم التعامل مع كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حده، وحساب الفرق بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط الاختبار البعدي، باستخدام اختبار ت للمجموعات غير المستقلة Paired samples T-Test.
3. للتحقق فيما إذا كان هناك تكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، وأن هذا التكافؤ قد زال بعد تطبيق البرنامج. في هذه الحالة نفحص دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ودلالة الفرق بين المجموعتين في الاختبار البعدي. باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة.
4. وتجدر الإشارة إلى أن تحليل الفروق بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة بالنسبة لمتغير الاتجاهات، ومتغير أسلوب التفكير التشريعي كان للتحقق من مقدار الكسب؛ بهدف معرفة أثر البرنامج المباشر على أداء المجموعتين، بينما كان هدف المعالجة الإحصائية نفسها التحقق من الفرق بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي في الاحتفاظ (Retention)؛ ومعرفة أثر البرنامج على بقاء ما تم تعلمه في البرنامج.

وفيما يلي عرض لفروض الدراسة، والنتائج التي تم التوصل إليها:

الفرض الأول: يؤدي استخدام نهج نقاط الدخول في تدريس مادة اللغة العربية إلى رفع مستوى الاتجاه الإيجابي نحو هذه المادة:

تم استخدام اختبارات لفحص الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس القبلي. ويبين الجدول (2) نتائج هذا الاختبار، ومنه يتضح أن الفرق بين متوسط المجموعتين لم يكن دالاً، وهذا يعني أن المجموعتين كانتا متكافئتين في

مستوى الاتجاه نحو مادة اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج التجريبي.

وقد تم استخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير الكسب، ويوضح الجدول (2) نتيجة هذا الاختبار، ويتضح منه أن متوسط الكسب لدى المجموعة التجريبية يفوق بصورة دالة عند مستوى (0.01) متوسط الكسب الذي حققته المجموعة الضابطة. هذه النتائج تعني أن التغير الذي طرأ في الاتجاهات على المجموعة التجريبية من موقف القياس القبلي إلى موقف القياس البعدي كان أكبر بصورة داله عن التغير المناظر الذي طرأ على المجموعة الضابطة.

جدول (2) نتائج اختبارات للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير الكسب ودرجات كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي في متغير الاتجاهات

المتغير "الاتجاهات"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 56		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الكسب	8.5	7.4	1.5	9.2	3.235	0.002
الاختبار القبلي	77.8	7.4	78.5	8.9	.370	0.713
الاختبار البعدي	86.2	7.1	80.0	8.8	3.011	0.004

تم فحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة. ويوضح الجدول (2) نتائج هذا الاختبار، ويتضح منه أن متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يزيد على متوسط المجموعة الضابطة في هذا الاختبار زيادة دالة عند مستوى (0.01) هذه النتيجة تدل على أن المجموعة التجريبية أصبحت أعلى مستوى وأقوى اتجاهاً نحو مادة اللّغة العربية بالمُقارنة مع المجموعة الضابطة. وللتحقق من أن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية في مستوى الاتجاه نحو مادة اللّغة العربية يعود بأكمله إلى «نهج نقاط الدخول». تم فحص الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حده، ويبين الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

جدول (3) نتائج الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حدة في متغير الاتجاه

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الضابطة	78.5	8.9	80.1	8.9	1.269	0.210
التجريبية	77.8	7.4	86.3	7.1	5.565	0.000

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط مستوى الاتجاه نحو مادة اللّغة العربية في موقف القياس القبلي والمتوسط المناظر في موقف القياس البعدي،

وهـذا يدل علـى عدم تحقق نمو في غيـاب البرنامج. وعلـى العكس من ذلك فـإن الفرق بين متوسـطي موقف القياس القبلي والبعـدي لدى المجموعة التجريبية كان دالاً عند مسـتوى (0.000) وذلك لصالح موقف القياس البعدي، وعليه فإنه يمكن القول إن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية يعود إلى «النهج» وما صاحبه من ظروف.

الفرض الثاني: يؤدي استخدام نهج نقاط الدخول في تدريس مادة اللغة العربية إلى رفع مستوى أسلوب التفكير التشريعي نحو هذه المادة:

تم اسـتخدام اختبارات لفحـص الفروق بين متوسـط المجموعة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في موقف القياس القبلي. ويبين الجدول (4) نتائج هذا الاختبار، ومنه يتضح أن الفـرق بين متوسـط المجموعتين لم يكن دالاً، وهذا يعنـي أن المجموعتين كانتا متكافئتين في مستوى أسلوب التفكير التشريعي في مادة اللغة العربية قبل تطبيق «النهج» التجريبي.

وقد تم اسـتخدام اختبار «ت» للفرق بين متوسـطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير الكسب، ويوضح الجدول (4) نتيجة هذا الاختبار.

جدول (4) نتائج اختبارات للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقدار الكسب ودرجات كل من الاختبارين القبلي والبعدي في متغير أسلوب التفكير التشريعي.

المتغير "الاتجاهات"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 60		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة (p)
	م	ع	م	ع		
الكسب	4.2	3.6	0.8	3.8	3.661	0.000
الاختبار القبلي	21.3	3.8	22.3	3.9	1.046	0.299
الاختبار البعدي	25.5	3.5	23.1	3.7	2.646	0.010

ويتضـح منه أن متوسـط الكسـب لـدى المجموعـة التجريبية يفـوق بصـورة دالة عند مسـتوى (0.001) متوسـط الكسـب الذي حققته المجموعـة الضابطة، وذلك فـي الاختبار البعدي. هذه النتائج تعني أن التغير الذي طرأ في أسلوب التفكير التشريعي على المجموعة التجريبيـة من موقـف القياس القبلي إلى موقف القياس البعـدي كان أكبر بصورة داله عن التغير المناظر الذي طرأ على المجموعة الضابطة، كذلك تم فحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة فـي الاختبار القبلي والاختبار البعدي على حدة باستخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، ويوضح الجدول هذا الاختبار، كما يتضح منه أن متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يزيد على متوسط المجموعة الضابطة في هذا الاختبار زيادة دالة عند مسـتوى (0.05)، لذا فـإن المجموعة التجريبية بمفردها حصل لها كسـب، مما يشـير إلى فاعلية البرنامج في التغير الذي طرأ لهـا، أما المجموعة الضابطة بمفردها فلم يطرأ لها تغير.

وللتحقق من أن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية في مستوى أسلوب التفكير التشـريعي في مادة اللّغة العربية يعود بأكمله إلى «النهج» وتم فحص الفرق بين متوسط الاختبـار القبلي والاختبار البعدي لـدى كل من المجموعة التجريبيـة والمجموعة الضابطة على حده، ويبين الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

جدول (5) نتائج الفرق بين متوسط الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حده في متغير أسلوب التفكير التشريعي

المجموعة	الاختبار القبلي م	ع	الاختبار البعدي م	ع	قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
الضابطة	22.3	3.9	23.1	3.7	1.641	0.106
التجريبية	21.3	3.8	25.5	3.6	5.671	0.000

ويتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط مستوى أسلوب التفكير التشريعي في مادة اللّغة العربية في موقف القياس القبلي والمتوسط المناظر في موقف القياس البعدي، وهذا يدل على عدم تحقق نمو في غياب استخدام «نهج نقاط الدخول». وعلى العكس من ذلك فإن الفرق بين متوسطي موقف القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية كان دالاً عند مستوى (0.001) وذلك لصالح موقف القياس البعدي، وعليه فإنه يمكن القول أن التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية يعود بأكمله إلى «النهج» وما صاحبه من ظروف.

الفرض الثالث: يؤدي استخدام نهج نُقاط الدخول إلى رفع مستوى الاحتفاظ بالتحصيل الدراسي في مادة اللّغة العربية، وإلى رفع مستوى الاحتفاظ بما تم تعلمه:

كما ورد في الفصل الثالث، فإن اختبار التحصيل في هذه الدراسة يُعالج بُعْدَيْن: البعد الأول يتعلق بالتحصيل بأسلوب التفكير التنفيذي (التحصيل التنفيذي)، والبعد الثاني يتعلق بالتحصيل بأسلوب التفكير التشريعي (التحصيل التشريعي)، وبما أن النظرية تفترض ضعف وجود ارتباط بين هذين الأسلوبين من التفكير، فقد تمت معالجة كل بعد على حدة؛ لذا رأينا استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة. وقد تم التحقق في الحالتين بفحص دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، وذلك في كلٍ من موقفي القياس البعدي الأول، والقياس البعدي الثاني. وذلك على أساس أن الفرق في موقف القياس البعدي الأول يعكس أثر البرنامج في رفع مستوى التحصيل، في حين أن الفرق في موقف القياس الثاني يعكس أثر البرنامج في رفع مستوى الاحتفاظ.

وجدير بالتنويه، أن التحصيل البعدي الأول كان قد تم قياسه عن طريق الصورة الثانية لاختبار التحصيل في اللّغة العربية، في حين أن التحصيل البعدي الثاني قد تم قياسه باستخدام الصورة الثالثة للاختبار.

البعد الأول: التحصيل التنفيذي (أسلوب التفكير التنفيذي):

يبين الجدول (6) نتائج اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كلٍ من موقف القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني، ويتضح منه متوسط المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي يفوق بصورة دالة عند مستوى

(0.001) متوسط المجموعة، مما يعني أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة بأسلوب التفكير التنفيذي بعد تطبيق البرنامج مباشرة.

ويتضح من الجدول نفسه أن متوسط المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي الثاني يفوق متوسط المجموعة الضابطة بصورة دالة عند متوسط (0.01)، ومن ثم فإنه يمكن القول إن المجموعة التجريبية احتفظت بتفوقها في التحصيل التنفيذي بعد مضي فترة شهر على تطبيق نهج نقاط الدخول.

جدول (6) نتائج اختبارت للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني (التحصيل التنفيذي)

المتغير "التحصيل الدراسي"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 60		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الاختبار البعدي1	27.2	4.5	18.6	6.8	5.732	0.000
الاختبار البعدي2	24.6	5.9	20.0	3.7	2.849	0.003

البعد الثاني: التحصيل التشريعي (أسلوب التفكير التشريعي):

يبين الجدول (7) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من موقف القياس البعدي الأول وموقف القياس البعدي الثاني. ويتضح منه أن متوسطً المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي يفوق بصورة دالة عند مستوى (0.001) متوسط المجموعة الضابطة، مما يعني أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة بأسلوب التفكير التشريعي بعد تطبيق البرنامج مباشرة.

ويتضح من الجدول نفسه أن متوسط المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي الثاني يفوق متوسط المجموعة الضابطة بصورة دالة عند مستوى (0.001)، ومن ثمّ يمكن القول إن المجموعة التجريبية احتفظت بتفوقها في التحصيل التشريعي بعد مضي فترة شهر على تطبيق نهج نقاط الدخول.

جدول (7) نتائج اختبارت للفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في موقف القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني (التحصيل التشريعي)

المتغير "الاتجاهات"	المجموعة التجريبية ن=24		المجموعة الضابطة ن= 60		قيمة "ت"	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الاختبار البعدي1	4.2	2.2	1.8	1.9	4.915	0.000
الاختبار البعدي2	4.2	2.6	1.6	1.7	5.316	0.000

إن خلاصة النتائج السابقة تشير إلى أنه قد تم التحقق من صحة الفرض الثالث؛ فقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة دالة في التحصيل بأسلوبي:

التفكير التشـريعي، والتفكير التنفيذي، سـواء بعد البرنامج مباشـرة أو بعـد تطبيقه لمدة شهر.

ثانياً. مناقشة النتائج:

يُمثل تحقق فروض هذه الدراسة مؤشراً دالاً على إمكان تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللّغة العربية، وتعزيز أسـلوب التفكير التشـريعي، وكذلك رفع مستوى الاحتفاظ في التحصيل الدراسـي؛ بالاستعانة بنهج نقاط الدخول من الدراسة، وهذا يتفق مع العديد مما توصلت له الدراسـات من عدم فاعلية الطريقة التقليدية وفاعلية غيرها من الطرق الحديثة على المسـتوى العام على التلميذات كان إيجابياً على الاتجاهات، والتحصيل لدى التلميذات نحو مادة اللغة العربية، حيث أدت التجربة إلي تغير في توجهات وشعور التلميذات تجاه المادة بالشكل الذي ساعد كثيراً في رفع مستوى تحصيلهن بالمادة.

وقد يكون «النهج» وتوجيهاته في أثناء العروض، قد قدم أهدافاً تعلمية للتلميذات، وهذا قد يزيد من تنظيمهن الذاتي، وفاعليتهن الذاتية، ومن ثَمَّ قد يكون سبباً في الاحتفاظ وتحسن مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبية دون الضابطة. وهذا يتماشى مع الدراسات التي بينـت وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم- الذاتي والفاعلية _ الذاتية، وكذلك علاقة ارتباطية إيجابيـة مع مسـتوى التحصيل الدراسـي مـن مثـل: (Harris, Zimmerman,1995)، (Graham, & Mason, 2003)، وفرضية (Shin, 2002).

وما كشفته نتائج دراسة كل من: (Tukman & Sexton, 1990) ودراسة (Schunk, 1984) وكذلك بدراسـة (Pajares & Miller, 1994)في أن الفاعلية ـ الذاتية لها توجيه مباشـر في التأثير على مستوى الأداء في المادة ودراسة (Schunk,1989; Pintrich & De Groot,1990).

إن نهج نقاط الدخول، وكونه متمركزاً حول اهتمامات الطفل، وإعادة صياغة مفهوم جيدٍ في الدرس بحسب اختيارات متعددة، كونه:

- أسـهم في التعـرف على ما وراء المعرفـة من خلال إجابات التلميـذات عند تطبيقات تمارين ديفيس.
- أسهم في تحمل التلميذ عملياً مسؤولية التعلم التعاوني مع الأقران.
- أسـهم في اجتهاد التلميـذ بابتكار أفكارٍ جديدة سـواء أكان في كتابـة القصة، أم في الرسم، أم في الأداء المسرحي.
- يمكـن لـ «نهـج نقاط الدخول» أن يكشـف عـن خصال السـمات الاجتماعيـة للطفل الكويتي.
- ساعد في ربط مفهوم معرفي بالخبرات الاجتماعية والقدرات الذكائية للتلميذ.
- ساعد في إبراز ميول واهتمامات التلميذات بشكل أكثر فاعلية عنه قبل التجربة وهذا قد أدى إلى رفع من قوة فاعليتهم.

تُعد نتائج اختبارات مستوى التحصيل الذي طبق علي العينة بعد نهج نقاط الدخول دليلاً جيداً لتأكيد ارتفاع المسـتوى التحصيلي لديهن بمسـتوى دال لصالح المجموعة التجريبية. كمـا أن التقـدم الملحوظ فـي درجات التلميذات لم يكـن مؤقتاً فقط بل اسـتمر حتى الاختبار

البعـدي الثانـي الذي أثبت أن الدرجـات مازالت بارتفاع أعلى مـن أداء المجموعة الضابطة، وهـذا يعطي انطباعاً أن الذاكرة لـدى التلميذات مازالت محتفظة بالمهارات المطلوبة بشـكل أكبر، مما يشير أيضاً إلى فاعلية الأنموذج في الاحتفاظ بالمعلومة لدى التلميذات.

خاتمة الدراسة وتوصياتها التربوية المقترحة:

بعـد الإفادة مما تناولته الدراسـة الحالية مـن الأدب التربوي، ركزت الدراسـة الحالية على مشـكلة الجمود باسـتخدام المناهج التقليدية في العملية التعليمية والتعلمية، ونادت بضرورة تبني مناهج وإسـتراتيجيات تعليم طبقاً لنظريات الذكاء وأسـاليب التعلم، وهي استجابة لمفهوم «التعليم المتمركز - حول التلميذ».

وسـعت الدراسـة الحالية إلـى مراجعة التصـورات الحديثة فـي مجال مفاهيـم الذكاء وأسـاليب التعلـم، والوقوف على آخر الجهود النفسـية والتربوية في العصـر التالي، وقد تم الاسـتعانة بنظريتي جاردنر وستيرنبيرغ واقتراحاتهما نحو مدارس المستقبل، وانتقت الدراسة نهج «نقاط الدخول« لجاردنر؛ بتفعيله ضمن منهج مادة اللّغة العربية في مرحلة الصـف الرابع الابتدائي؛ للتحقق مـن فاعلية تطبيقه عملياً في مجـال تجديد المناهج؛ ومنه سـعت الدراسـة الحالية إلى توظيفـه في مادة اللّغـة العربية، بهدف معرفـة أثر النهج في مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي، و أثرها على مستوى اتجاهات التلميذات نحو المادة في الفصل الدراسي العادي.

وهكذا هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تأثير نهج «نقاط الدخول» في مستوى التحصيـل الأكاديمي، وأسـلوب التفكير التشـريعي لتلميذات الصف الرابـع في مادة اللغة العربية والاتجاهات نحوها.

واسـتناداً إلى ما توصلت إليه من نتائج، يُوصي بضـرورة تحديث التطبيقات التربوية سـواء على مسـتوى أولياء الأمور والبيئة الأسـرية، أو على مسـتوى المدارس، ومسـتوى غيرها من المنظمات في المجتمع، بما يأتي:

- أن تعتنـي الجامعات العربية بتوفير فريق متخصص للهيئات التدريسـية يسـهم في تطوير نظريات فلسـفية نفسية وتربوية تسـاعد على تنمية العملية التعليمية، ومتابعتها.
- أن تسـتفيد دول الخليج العربي من بعض الجهود والدراسـات العربية التي تحرت فاعلية برنامج الطيف أو غيره كمقياس لنظرية الذكاءات المتعددة.
- ضرورة إعداد ملف تربوي تعليمي توعوي ينسـق خططاً تربوية بين أولياء الأمور ووزارة التربية، بحيث ينبه ولي الأمر بما يمكن أن يُشرف ويُقدمه لطفله خلال السنة الدراسـية الحاليـة، وما يتفق عليه الاثنـان: ولي الأمر وطفله مما يشـحذ اهتمامات طفله وقدراته، وواحد أو اثنان على الأقل من الذكاءات المتعددة.
- تبنـي أسـاليب التفكير في العمليـة التعليميـة التعلمية، ودعوة إلـى تعدد وظائف المدرسين في المدارس، ولا يقتصر أسلوب التدريس على أسلوب التفكير التنفيذي.
- أهمية النظر إلى موضوع المتاحف والفنون الجميلة عملياً، والاسـتفادة من الفنانين في البيئة الخليجية الذين يعكسـون تصوراتهم وهذا يؤدي إلى إعطاء قيمة للفنون

كواجهة في الدولة أو مستوى منطقة الخليج العربي، مثال تبني الفنان التشكيلي راشد العريفي بدولة البحرين وفلسفته وأن يأخذ القائمين في التربية انعكاساته الأدبية وتُدرس حيث إنه عكس الفنون، وبالإمكان أن يُعبر التلميذ عن فهمه لأي موضوع بالفنون، وتُعكَسُ آراؤه الخاصة بثقافته.

- التعاون على مستوى دولة الكويت بتطوير البطاقات التتبعية الحالية في التطور المعرفي الموجودة في الكويت، مضافة إليها بروفيل كامل بطاريات كشف قائمة على طريقة الملاحظة والأدوات، كما هو في سواء برنامج الطيف، أو غيره خبرات مشاريع القياس المعتمدة على الذكاءات المتعددة، وعدم الاتكال فقط على اختبارات التحصيل في تقويم التلميذ.
- تطوير مشاريع مدارس تجريبية للقيام بتحري كامل النظرية المتعلقة بجاردنر، أو غيرها من النظريات المتعلقة بالذكاء، وما فيها من مقاييس مقترحه، وأساليب تعلم أو تعليم، وإستراتيجيات تقويم، كمتابعة وتطوير لعمليات الإصلاح التربوي.
- إجراء المزيد من التطبيقات حول نظرية الذكاءات المتعددة، وتفعيلها مع الثقافة في الكويت، خصوصاً أن جاردنر يؤيد الخصوصية الذاتية للثقافات.

المراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح (2001). المفاهيم: مفاتيح الفهم ومرايا الحضارة. hfrom: http:// www.islamonline.net/Arabic/privacy

البيلي، محمد، والعمادي، عبدالقادر، والصمادي، أحمد (1998). علم النفس التربوي وتطبيقاته، الكويت، مكتبة الفلاح.

الفقيهي، عبد الواحد (2000). نظرية الذكاءات المتعددة: من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، مجلة علوم التربية، المغرب.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1996). القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.

أمزيان، أحمد (2002). فاعلية مقياس الطيف على طلبة من المغرب. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد الخامس السويسي، المغرب.

أوزي، أحمد (2002). من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل: مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية، الكويت، 13(4)، 89–75.

جاردنر، هوارد (2001). العقل غير المدرسي. ترجمة: أحمد الجيوسي، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، (العمل الأصلي نشر في عام 1991).

وزارة التربية (2003). الإحصاء التربوي: إدارة التخطيط والبحوث، وثيقة غير منشورة، الكويت.

المراجع الأجنبية:

Ambrose, R. & Falkner, K. (2002). Developing Spatial Understanding through Building Polyhedrons. Teaching Children Mathematics, 8 (8), 442-448.

Blythe, T. (1998). The Teaching For Understanding Guide: N. Y. Jossey- Bass.U.S.A.

Brandt, R. (1993). On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner. Educational Leadership, 50 (7), 4-7.

Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J. & Isberg, E. (1998). Building on Children Sternghts: The Experience of Project Spectrum. New York:Teachers College Press.

Collins, J. (1998). Seven Kinds of Smart: a hot concept aims to identify your child's hidden talents. Time. High Beam resreach.19(10) USA.

Davis, Donahue & Putnoi (1996). The entry points in the museum. Harvard University, U.S.A.

El Hassan, K. & Maluf, G. (1999). An Application of Multiple Intelligences in a Lebanese Kindergarten. *Early Childhood Journal*, **27(1), 13-20.**

Fernie, D. (1992). Profile: Howard Gardner. Language Arts, 69 (3), 220-227.

Feldman, A. (1999). He handbook of emotionally intelligent leadership: Inspiring others to achieve results. New York, Leadership Performance Solutions.

Gardner, H. (1991). THE UNSHCOOL MIND: How Children Learn How School Should Teach. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993a). Frames Of Mind. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993b). Multiple Intelligence: The Theory in Practice. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). INTELLIGENCE REFRAMED: Multiple Intelligence for the 21st Century. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1994). Emotional Intelligence. Bantams Books. New York. U.S.A.

Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Bantams Books. New York. U.S.A.

Harris, K., Graham, S. & Mason, L. (2003). Self-Regulated Strategy Development in

Writing: Story and Opinion Essay Writing for Students with Disabilities or Severe Difficulties in the Early Elementary Grades. National Center on Accelerating Students Learning. U.S.A.

Harvard Project Zero and President and fellows Harvard College. (1997). Project (SUMIT) School Using Multiple Intelligence Theory. From: http://pzweb.harvard.edu/Research/SUMIT.htm.

Kornhaber, M., Fierros, E. & Veenema, S. (2004). Multiple Intelligences: Best Ideas From Research and Practice. Pearson Education. U.S.A.

Merrlli, M. (2002). First Principles of instruction. Educational Technology, Research and development.50 (3),43-57.

Mettetal, G., Jordan, C., Harper, S. (1997). Attitude toward a multiple intelligences curriculum. *The journal of Educational research*, **91(2),115-125.**

Nelson, K. (1998). Developing Students' Multiple Intelligences. New York: Scholastic Professional Books.

Pajares, F., & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, **86, 193-203.**

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. **82, 33-40.**

Renzulli, J. (2003). Expanding the Umbrella: An Interview with Joseph Renzulli. Roper Review. 26(2), 65-68. Cheltenham, Victoria: Hawker Brownlow Education.

Rosselli, H. (1998). From passow to Gardner: Curriculum for talent development. Gifted Children Quarterly, 42, 245-252.

Schirduan, V. & Case, K. (2004). Mindful Curriculum Leadership for Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Leading in Elementary Schools by Using Multiple Intelligences Theory (SUMIT). Teachers College Record. 106(1), 87-96.

Schunk, D. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. Educational Psychologist, 19, 199-218.

Schunk, D. (1989). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Special Issue: Self-regulated learning and academic achievement. Educational Psychologist, 25, 71-86.

Shepard, R., Fasko, D. & Osborne. F. (1999). Intrapersonal intelligence: Affective Factors in Thinking. Education.119 (4), 633-643.

Shih, S. (2002). Children's Self-Efficacy Beliefs, Goal-Setting Behaviors, and Self-Regulated Learning. National Taipei Teachers College research . 1, 263-282.

Siegel, J., & Shaughnessy, F. (1994). Education for understanding: An interview with Howard Gardner. Phi Delta Kappan 75, 563-566.

Steinberger, E. (1994). Howard Gardner on Learning Understanding. THE SCHOOL ADMINISTRATOR (1), 26-29.

Sternberg, R. (1988). The TRAINING MIND A new Theory of human Intelligence. New York: Penguin Books.

Sternberg, R. & Wagner, R. (1992). MSG Thinking Styles Inventory. Unpublished manual.

Smutny, J., Fwalker, S., & Meckstroth, E. (1997). Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, Nurturing, and Challenging Ages 4-9. U.S.A.: Free spirit.

Treffinger, D. (1991). Blending gifted education with the whole school program(2nd ed).

Tukman, B. & Sexton, T. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, **5, 465-472.**

Zhang, Li-Fang (2000). Approach and thinking styles in teaching. The Journal of Psychology. 135(5), 201-219.

Zimmerman, J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, Educational Psychologist, 30, 217-221.

المجلة التربوية
مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم
تنشر:
البحوث التربوية المحكمة
مراجعات الكتب التربوية الحديثة
محاضر الحوار الدوري
تقارير عن المؤتمرات التربوية
وملخصات الرسائل الجامعية
تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تتسع لإسهامات التربويين المختصين من مختلف الأقطار العربية واللول الأجنبية
الاشتراكات:
في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.
ترسل جميع المراسلات باسم:
رئيس تحرير المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٦٣٨٠١ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٦٢ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kunivedu.kw

العلاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها التربوية
(إستراتيجية مقترحة في تعليم الأطفال)

د. آندي محمد حجازي
أمينة سر المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن
andihijazi@yahoo.com

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية ذات الطابع النظري إلى استقصاء العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات، وأهميتها في تعليم الطفل، وذلك من أجل المساهمة في تطوير قدرات الأطفال في التفكير والإبداع. ومن أجل ذلك عرضت الدراسة لنماذج ما وراء المعرفة ومكوناتها، ونموذج للحل الإبداعي للمشكلات. وبمراجعةٍ للأدب والدراسات السابقة، تبيّن أن هناك علاقة قوية و تبادلية بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات، فقد ظهر أن تدريب الطلبة على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات يسهم في تحسين وتطوير قدراتهم ما وراء المعرفية (كالتنظيم الذاتي، والوعى المعرفي، والتقويم الذاتي)، وفي المقابل فإن تدريب الطلبة على مكونات ما وراء المعرفة يحسّن لديهم القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات ونواتجه الإبداعية، كما وشرحت الدراسة العلاقة التفاعلية المفترضة بينهما. وقد خرجت الدراسة بإستراتيجية تفاعلية إبداعية تتضمن نماذج قابلة للتطبيقٍ والبحث والتجريب في دراسات مستقبلية تدمج بين عمليات ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات معاً، مع نموذج تطبيقي يستفيد منه المعلمون والباحثون والتربويون.

Relationship Between Metacognition and Creative Problem Solving and its Educational Importance
(A Suggested Strategy for Teaching Children)

Andy M. Hijazi
Secretary of the Arab Council for Gifted and Talented, Jordan

Abstract

The study aims at exploring the relationship between Metacognition and Creative Problem Solving, and its Importance for child education, for the purpose of enhancing thinking and creativity. For this aim, the study presents metacognition models and its contents and Creative Problem Solving model (CPS). By reviewing the literature, it was shown that there is a reciprocal relationship between Creative Problem Solving and Metacognition. That is the training of students and children by teachers on Creative Problem Solving help enhance their abilities in Metacognition skills such as: (self-Regulation, Knowledge awareness, self-planning and self- assessment). On the other hand, the training in metacognition enhances the ability of Creative Problem Solving. Also the study explained the relationship between the two of them. The study ended by presenting a strategy contains Models that link the Metacogintion processes and the Creative Problem Solving, with a practical application of the Models. Suggestions were drawn for future studies.

*على من يريد الحصول على الملاحق أو الاطلاع عليها يمكنه ذلك من خلال الاتصال بالمؤلف على بريده الإلكتروني.

مقدمة:

قال تعالى: «إنّ في خلق السموات الأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب» (آل عمران آية 190)، لقد أتى أمر الله تعالى إلى الإنسان في إعمال عقله في التفكير والتدبّر والتأمل بكل ما يحيط بالإنسان في بيئته وعالمه، فالتقدّم الهائل في التكنولوجيا والاتصالات الحديثة والانفجار المعرفي ما هو إلا ثمرة إعمال العقل البشري، والتفكير بحل المشكلات التي تواجه الإنسان منذ القدم، وذلك بتقديم حلول إبداعية لها بحثاً عن التميّز والرفاهية، فما من مشكلة واجهت الإنسان إلا وحاول تعريفها وتحديدها وتوليد أفكار لحلها، فنجح في العديد منها، وما زال يبحث ويحاول توليد أفكار من شأنها أن تحل المشكلات التي لم تحل بعد. والنجاح في مواجهة هذه التحديات والمشكلات لا يعتمد فقط على الكم المعرفي، بل على كيفية استخدام تلك المعرفة وما وراء المعرفة وتنظيمها ووعيها، ومن ثم يتأتى حل المشكلات بكفاءة وفاعلية.

ونتيجةً للتطور التكنولوجي السريع في وسائل الحياة الحديثة، أصبح الأفراد صغاراً وكباراً يواجهون تزايداً سريعاً في المعرفة، وظروفاً سريعة التغيّر، مما يجعلهم يواجهون مشكلات مجتمعية وعالمية كثيرة ومتجددة، ومن هنا وجب إعادة النظر في الطرق التي تدرَّس والمهارات التي تقدم للأطفال، والتي من المفترض أن تساعدهم على توليد حلول إبداعية للمشكلات المطروحة، وتوليد أفكار عميقة مبدعة قريبة وبعيدة المدى، وهذا لا يتأتى من فراغ بل من تدريب مهارات التفكير، وتبني نماذج حديثة في التفكير للتدريب عليها، وملاحظة أثرها على نمو الطفل المعرفي وما وراء المعرفي، ومن ذلك تفكير ما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي وتفكير حل المشكلة الإبداعي.

وفي هذا السياق؛ يشير عالم النفس ستيرنبرغ **Sternberg** إلى أن المعارف مهمة بالطبع، ولكنها غالباً ما تصبح قديمة أو تنسى، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستنتاجها. ويشبه الباحث ستيوارت مكلير **Maclure** التفكير بعملية التنفس للإنسان، فكما أن التنفس عملية لازمة لحياة الإنسان، فإن التفكير أشبه بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية (جروان، 2002).

وفي هذا الصدد؛ نجد أن تفكير حل المشكلات هو أحد أهم النشاطات التي تميز الإنسان عن سائر المخلوقات، وهي تعني إيجاد طريقة لتخطي صعوبة ما، أو تحصيل هدف غير ميسور المنال، حيث إن حل المشكلة هو الناتج العملي للذكاء البشري، وبالتأمل في طبيعة نشاطات الإنسان العقلية في مجالات الحياة المختلفة يظهر أن هذه الحياة هي بمثابة سلسلة من المشكلات متفاوتة الصعوبة يسعى الفرد إلى التغلب عليها وتجاوزها، أملاً في تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة، ومن ثَمَّ نجد أن حل هذه المشكلات يسهم في تطوير الجوانب المعرفية والفكرية للفرد عامة وللطفل خاصة مع تقدم الجوانب المدنية لحياة البشر (الزغول، والزغول، 2003).

ومن جانب آخر؛ نرى أن استخدام تفكير ما وراء المعرفة من خلال عملياته كالتخطيط والتوجيه والتقويم الذاتي أصبح ضرورياً اليوم، فعندما يواجه الفرد صعوبات في الفهم، يكون وعيه بجوانب الضعف والقوة فيما يعترضه دافعاً إلى إعادة النظر في الأساليب

والنشاطات الذهنية والأدائية التي يستخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف وإضافة وتعديل، بغرض تصحيح مسار التعلم. حيث إن معظم تعريفات ما وراء المعرفة تشير إلى قدرة الفرد على التفكير فيما يتعلمه، ووعيه لعمليات تفكيره وإستراتيجياته في معالجة ما يواجهه من مواقف تعلم مما يساعده في القدرة على إعادة تنظيم أفكاره، وتوظيف الأدلة والبراهين والشواهد توظيفاً دقيقاً، وتقويم مدى أثر ما توصل إليه التفكير من نتائج.

وقد أكّد برونر(Bruner,1963) أنّ الهدف من تعليم الأطفال أي موضوع ليس جعلهم مكتبات متنقلة، ولكن جعلهم أطفالاً مفكرين وقادرين على حل مشكلاتهم، مساهمين في اكتساب المعرفة وفي توليد المعرفة، ويمتازون بالتكامل من جميع النواحي الإنسانية.

وفي هذا الصدد؛ يتوقع من تعليم الطفل مهارات التفكير بأنواعه والرقي بتفكير الأطفال للوصول إلى التفكير الإبداعي، وتفكير ما وراء المعرفة، وتفكير حل المشكلة، أن يسهم في تنشئة المواطن القادر على التفكير بمهارة عالية وبقدرة إبداعية على مواجهة المشكلات البيئية والمجتمعية، والمساهمة في رقي الأمة، وتحقيق أهداف المجتمع المرجوة، ويساعد على تنشئة مواطن يمتاز بالتوازن من جميع النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية، مما قد يسهم في التطور الفكري للأطفال، ومن ثمّ التقدم العلمي والتقني للأمة، كما ينمو لديهم الحس بالمسؤولية وأهمية السير في درب التقدم والحضارة البشرية، كي لا نبقى مكتوفي الأيدي أمام تقدم الأمم والشعوب الأخرى، أو نقف موقف المستهلكين للحضارة، بل لابد من الوصول إلى مرحلة الإنتاج للحضارة ومرحلة الإبداع المرغوب.

فلم يعد التعليم من أجل الإبداع أو التفكير ترفاً فكرياً كما كان يعتقد حتى وقت قريب، بل أصبح ضرورة حتمية لكل المجتمعات الإنسانية التي ترنو إلى مكانة مرموقة بين شعوب الأرض، تفرضها طبيعة الحياة المعاصرة والتقدم التقني الهائل الذي يُنبئ القرن الحادي والعشرون بمزيد منه خلال السنوات القليلة القادمة في مختلف مجالات الحياة، فالتعليم من أجل التفكير أو الإبداع أو الوصول إلى ما وراء المعرفة أو إلى الحلول الإبداعية للمشكلات أصبح ضرورة ملحة لجعل حياة البشر أكثر سهولة ويسراً للتكيف مع عصر العولمة وعصر المفاهيم وعصر الانفجار التقني.

مشكلة الدراسة:

يرى معظم المفكرين والمنظرين للثقافات أن التعليم الفعال لمهارات التفكير يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى؛ لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، وفي ضوء هذا الاهتمام المحموم نستقرئ تسارع الدول المتنامية ثقافياً ومعلوماتياً على تنمية المستوى الحضاري لشعوبها في جميع مناحي الحياة ونشاطاتها المتباينة، وتحقيق المواقع الريادية في ركب الحضارة الإنسانية المعاصرة، والسعي إلى تطويرها وحل مشكلاتها، وقد ألقى المنظرون والمفكرون اهتماما كبيراً على دراسة أنواع التفكير وعملياتها والتدريب على كل نوع من تلك الأنواع أملاً في أن يسهم ذلك في تطوير تفكير الأطفال في ظل تغيرات عصر العولمة المتلاحقة كتدريب الأطفال على التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والسابر، وتفكير حل المشكلة واتخاذ القرار،

وما وراء المعرفة.

وعلى الرغم من ثورة الاهتمام بتعليم التفكير وأنواعه في هذا العصر فإن معظم هذا الاهتمام انصب على دراسة أنواع التفكير بشكل منفصل عن بعضها البعض، وذلك لغايات الدراسة والتعليم، بينما حقيقة الأمر تشير إلى أن العلاقة الافتراضية بين كل نوع من أنواع التفكير هي قائمة بالواقع، بل إن التداخل العقلي والمعرفي في عمليات التفكير وأنواعه هو حقيقة لا يمكن تجاوزها؛ ولذا أصبح من الضروري البحث في العلاقات الافتراضية والتداخل بين أنواع التفكير وأهمية ذلك في تعليم الطفل، وفي تطوير قدراته العقلية، وإمكانية تعليم وتقديم أكثر من نوع من أنواع التفكير معاً في ذات الوقت في نماذج مستحدثة متطورة، والذي من المتوقع أن يسهم في النمو المعرفي للطفل بشكل مختلف.

ومن هنا جاء الإحساس بمشكلة الدراسة والتي تتلخص بِـ:

« استقصاء العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة وتفكير الحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها في تعلم الطفل ونموه، وإمكانية الخروج بنموذج لتعليم الطفل تفكير ما وراء المعرفة، وتفكير الحل الإبداعي للمشكلات معاً ».

أهمية الدراسة:

1. تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتصدى له، وهو محاولة كشف العلاقة بين تفكير ما وراء المعرفة وتفكير الحل الإبداعي للمشكلات، وأهمية تفاعلهما معاً في تعليم الأطفال التفكير وترقية عملياتهم العقلية.
2. تعد الدراسة الحالية إثراء للأدب العربي في مجال علم النفس المعرفي وتعلم وتعليم الطفل، حيث تعمل على تقديم أدب نظري يتعلّق بنماذج ما وراء المعرفة (نموذج جون فلافيل، ونموذج آن براون، ونموذج توبيز وإيفرسون)، ونموذج الحل الإبداعي للمشكلات (لدونالد تريفنغر، ونموذج تريز)، والعلاقة بينهما، حيث توصلت الباحثة لتلك النماذج من خلال مراجعة الأدب الأجنبي، وترجمتها إلى اللغة العربية، مما قد يفيد المكتبة العربية في هذا المجال المعرفي.
3. تفتح هذه الدراسة المجال للدراسات المشابهة والبحوث الميدانية والإمبريقية المستقبلية فيما يتعلق بمشكلة الدراسة وإستراتيجيتها المقترحة في تعليم الطفل، ونماذجها التي تربط بين تفكيري ما وراء المعرفة، والحل الإبداعي للمشكلات معاً في آنٍ واحد.

أهداف الدراسة:

1. تهدف الدراسة الحالية إلى استخلاص العلاقات النظرية بين تفكير ما وراء المعرفة وتفكير الحل الإبداعي للمشكلات، مما قد يفيد التربويين والمختصين في موضوعات علم النفس المعرفي ونمو الطفل.
2. كما تهدف الدراسة إلى طرح إستراتيجية متكاملة لتعليم الأطفال تفكير ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات معاً من خلال نماذج مقترحة تدمج بين عملياتهما وإستراتيجياتهما ونواتجهما، مع التطبيق العملي لتلك النماذج المقترحة، مما يتوقع

منه أن يساعد المعلمين والتربويين في عملية تعلم وتعليم الأطفال وترقية تفكيرهم للوصول بهم إلى التفكير الأمثل والمتعة في التعلم، مع التقليل من الملل والروتين في التعليم.

أسئلة الدراسة:

من خلال ما تم طرحه سابقاً فإنّ أسئلة الدراسة تتلخص فيما يلي:

1. ما تفكير ما وراء المعرفة وما عملياته؟ وما تفكير الحل الإبداعي للمشكلات وما عملياته ومكوناته؟
2. هل يؤثر تفكير ما وراء المعرفة في تفكير الحل الإبداعي للمشكلات؟ وهل يؤثر تفكير الحل الإبداعي للمشكلات في تفكير ما وراء المعرفة؟
3. هل يمكن الخروج بتصور منظومي يربط بين تفكيري ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات معاً؟
4. هل يمكن تقديم نموذج تطبيقي تعليمي يدمج كلا التفكيرين معاً؟

منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسة نوعية تحليلية، فهي لا تستخدم المنحى الإجرائي أو الأسلوب الافتراضي، فهي لا تتوجه نحو اختبار فرضيات حددت مسبقاً؛ وإنما تتجه هذه الدراسة نحو البحث النوعي والتحري في الأدب النظري السابق العربي والأجنبي المتعلق بمشكلة الدراسة، وتحليل مضمونه من أجل التوصل إلى إجابة أسئلة الدراسة.

تنظيم محاور الدراسة:

تطرح الدراسة الحالية في بدايتها إطاراً نظرياً يشتمل على جانب من نظريات النمو والتعلم ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، واستعراض لنماذج لما وراء المعرفة ومكوناتها وعملياتها، ثم لنماذج الحل الإبداعي للمشكلات ومكوناته وعملياته، ومن ثم تستعرض بعضاً من الدراسات التي تناولت في البحث الموضوعين معاً، وإيراد تعليق الباحثة حول تلك الدراسات، لتنقل تالياً إلى استعراض العلاقة التحليلية بين المتغيرين معاً، وهما ما وراء المعرفة، والحل الإبداعي للمشكلات، وأهميتها لنمو الطفل وتعلمه، ولتخرج الدراسة بإستراتيجية مقترحة لتعلم وتعليم الطفل تتضمن نماذج تربط مدخلات المتغيرين وعملياتهما وإستراتيجياتهما ومخرجاتهما، ولتصل أخيراً إلى تقديم مثال تطبيقي للنماذج المقترحة حول مشكلة واقعية تفيد المعلمين والباحثين والمهتمين.

الإطار النظري ومحاور الدراسة:

يشير الأدب النفسي إلى أن هناك ثلاثة مناح رئيسة لفهم النمو المعرفي للطفل، والتي أشارت إلى تفكير ما وراء المعرفة أو تفكير حل المشكلة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ والمنحى الأول: منحى عالم النفس جان بياجيه، الذي يؤكد على التغيرات النوعية في الطريقة التي يفكر بها الأطفال في أثناء نموهم وتطورهم، حيث يعتبر بياجيه من أوائل من

قدموا نظرية شاملة ومتكاملة في نمو الطفل ونمو عمليات تفكيره، أما المنحى الثاني فهو منحى لييف فيجوتسكي الذي يدعى النظرية الاجتماعية الثقافية للنمو العقلي والعمليات النفسية للطفل، حيث يعتبر أن النشاطات المعرفية الاجتماعية الثقافية للطفل تحدث في سياق ثقافي بواسطة أدوات مكتسبة أهمها اللغة والمفاهيم الحياتية والعلمية، ويمكن فهم تلك النشاطات من خلال دراستها ضمن تطورها التاريخي وسياقها المعرفي. وأما المنحى الثالث: فيعبر عن وجهة نظر معالجة المعلومات الذي يركز على دراسة الخطوات المتطورة والأفعال والعمليات التي تحدث عندما يقوم الفرد باستقبال المعلومات وإدراكها وتخزينها في الذاكرة والتفكير بها، واستخدامها عند الحاجة.

وبالنسبة لبياجيه فقد نظر إلى التطور المعرفي من زاويتين، هما البنية العقلية، والوظائف العقلية، ورأى أن التطور المعرفي في عمليات تفكير الطفل لا تتم بدونهما، ويشير البناء المعرفي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الطفل في مراحل تطوره، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الطفل عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، ويرى بياجيه أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر وهما التنظيم والتكيف، والتنظيم هي نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متكاملة، أما التكيف فهو نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش بها (توق، قطامي، عدس، 2002).

واعتقد بياجيه أن الطفل يتقدم معرفيا من خلال سلسلة من المراحل المتتالية غير الاعتباطية، وإنما تعكس هذه المراحل اختلافات وتطورات نوعية في تفكير الأطفال، ولا تكفي التطورات الكمية في هذا الجانب لينتقل الطفل للمرحلة الآتية، فلابد من التغيرات النوعية التي تحدث في الأبنية المعرفية المنطقية للطفل، ويتقدم الطفل بغض النظر عن الثقافة التي ينتمي لها، وتبقى تلك الأبنية مع الطفل حتى بانتقاله للمراحل الآتية من نموه. وهذه المراحل للنمو المعرفي للطفل حددها بياجيه من خلال أبحاثه وطريقته الإكلينيكية بأربعة مراحل وهي: مرحلة التفكير الحسي الحركي: من لحظة الولادة وحتى نهاية السنة الثانية، فالتطور المعرفي يتم هنا من خلال الحواس والنشاطات الحركية، ثم تأتي المرحلة الثانية، والتي أسماها بياجيه مرحلة تفكير ما قبل العمليات المادية، وهي من نهاية السنة الثانية إلى نهاية السنة السابعة، وتشهد هذه المرحلة العديد من المظاهر المعرفية كتهذيب القدرات الحسية الحركية وازدياد القدرة على استخدام اللغة، والقدرة على التصنيف، وتتبدى من الطفل ظاهرة التمركز حول الذات في هذه المرحلة. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة العمليات المادية، وتشمل الفترة العمرية بين (7 - 11) سنة، ويكتسب الطفل في هذه المرحلة عمليات التفكير المنطقي التي يمكن أن يستخدمها الطفل في حل مشكلاته الملموسة، وينتقل الطفل في هذه المرحلة من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي (أبو جادو، 2004).

وأخيراً يصل الطفل إلى المرحلة الرابعة، وهي مرحلة التفكير المجرد، وتبدأ من السنة الحادية عشرة وتستمر معه طوال حياته وتظهر في هذه المرحلة القدرة على الاستدلال الفرضي الاستنتاجي، والقدرة على التفكير المنطقي المجرد، ويستطيع الطفل هنا أن يأخذ في الاعتبار وجهات نظر الآخرين، وأن يفكر في العديد من الحلول للمشكلات التي تواجهه،

وأن يصوغ الفرضيات والاحتمالات لتلك المشكلات، وأن يفكر تفكير ما وراء المعرفة، وهو التفكير في تفكيره الخاص (أبو جادو، 2004). وهذا التطور المعرفي في المرحلة الأخيرة لدى بياجيه هو ما يثير اهتمامنا في هذه الدراسة، حيث يعتبر نواة لبوادر تفكير ما وراء المعرفة وحل المشكلة.

ويتفق فيجوتسكي مع جان بياجيه ومنظرين آخرين في أن الإنسان يولد بمنعكسات فطرية بسيطة يسميها فيجوتسكي وظائف أولية أو بدائية. أما الوظائف العقلية العليا والتي تشكل الوعي الإنساني، فهي تتطور من الوظائف البدائية كما يرى فيجوتسكي، ولكن ليس بسبب التغيرات الفسيولوجية النمائية الداخلية كما هو الأمر لدى بياجيه، وإنما تتطور الوظائف العقلية كنتاج للعمليات التطورية المعقدة، ونتاج التطوّر التاريخي للإنسانية. حيث هناك فرق كما يرى فيجوتسكي بين النمو البيولوجي والنمو الثقافي للعمليات النفسية، فالنمو الثقافي يمثل نمو الوظائف العقلية العليا التي لا تتطلب تغيّراً في الطبيعة البيولوجية للإنسان (أبو السميد، 2003).

وقد تطرّق فيجوتسكي إلى اكتساب الطفل المستويات العليا من التفكير (مستويات التجريد المطلق)، فقد بيّن أن هذه تتطلب تعليما للكتابة والحساب وغيرها من المفاهيم العلمية، فقد يتوصل الأطفال إلى بعض المفاهيم بأنفسهم، ولكنهم لن يستطيعوا تطوير صيغ التفكير المجرّد دون تعلّم نظم إشارية، وطالما أن هذا التعليم غير منتشر إلا في المجتمعات المتقدمة تكنولوجيا فسوف نجد أن التفكير المجرد منتشر فقط في هذه المجتمعات، كما يرى فيجوتسكي. وقد بيّن أيضاً أن التعلم يوقظ عمليات النمو الداخلية، والتي تعمل حينما يكون الطفل يعمل مع بيئته أو مع رفاقه، فالتعلم إذا ما نُظّم بطريقة جيدة فإنه يساعد على النمو العقلي، وأن تنظيم عملية التعليم يجب أن يكون ليس نسبة إلى ما تكوّن بالفعل لدى الطفل من خصائص للنشاط العقلي، ولكن نسبة إلى الخصائص التي ينبغي العمل على إظهارها وبلورتها؛ ولذا ركّز فيجوتسكي على أهمية تقديم مشكلات للطفل لحلها مع تقديم القليل من المساعدة للطفل في أثناء حلها وفقاً لمنطقة نموه الحدية المعرفية التي أشار إليها فيجوتسكي، وهي الفرق بين المستوى العقلي الذي يصل إليه الطفل بنفسه في أثناء حل مشكلة ما وبين المستوى الذي يتوقع أن يصل إليه من خلال تقديم المساعدة له من قبل البالغين في حل المشكلة ذاتها (كرين، 1996). وهذا التركيز من فيجوتسكي في الاتجاه الثقافي الاجتماعي على أهمية تعليم الطفل حل المشكلات والتفكير المجرد يعتبر نواة أخرى عما طرحه بياجيه لتفكير حل المشكلة وما وراء المعرفة.

وحتى نفهم الأطفال في مواقف المدرسة من وجهة نظر فيجوتسكي، فإن الاتجاه الثقافي الاجتماعي يرى أنه يجب أن يتم تفحص تطور اللغة عند الطفل، والطرق التي يُؤثر فيها الكلام اللغوي على نمو الأطفال، وعلى خبراتهم التعليمية. وفيجوتسكي لم يوافق بياجيه فيما يتعلق بمصير اللغة المتمركزة حول الذات، فقد رأى بياجيه أنه عندما يتخلص الطفل من مركزية الذات فإن اللغة المتمركزة حول الذات تنتهي وتموت ببساطة بلا رجعة. أما فيجوتسكي فقد رأى أنها لا تذبل، ولكنها تتحول إلى حديث داخلي، كنوع من الحديث الصامت الذي يحدث بين الطفل ونفسه عندما يحاول حل مشكلة ما، ومن وجهة نظر بياجيه يعتبر الكلام المتمركز حول الذات بلا قيمة، ويعكس فقط نقصاً في كفاءة الطفل في التفكير،

أما فيجوتسكي فإن وجهة نظره على العكس من ذلك، حيث أكّد على الوظيفة الإيجابية لهذا النوع من الكلام؛ لأنه يساعد الطفل على حل مشكلاته التي يواجهها (كرين، 1996).

وفي هذا الصدد، فإنّ عالمي النفس جان بياجيه وفيجوتسكي قدما، وبشكل مباشر، اهتماماً كبيراً لضرورة تعليم الأطفال من خلال تقديم مشكلات لهم لحلها من أجل تطوير عملياتهم العقلية والوصول بهم إلى التفكير المجرد، أو ترقية وظائفهم العقلية العليا التي تحدث عنها فيجوتسكي. أما تفكير ما وراء المعرفة وأهميته للطفل فقد وصفه بياجيه وفيجوتسكي بطريقة غير مباشرة وذلك من خلال حديثهما عن النمو المعرفي للطفل ومراقبة عملية التفكير لدى الأطفال. فبياجيه وضّح أن قدرة الأطفال على التحدّث عن العملية التي استخدموها لإكمال المهمة، والطرق التي يكون فيها الأطفال على وعي بتفكيرهم (والذي اتضح من خلال استخدام بياجيه للأسئلة السابرة مع الأطفال حول كيفية توصلهم للفكرة) هو ما سماه بياجيه بالوعي المعرفي: Consciousness of Cognizance والذي يقترب في معناه بشكل قريب جداً من فكرة ما وراء المعرفة، فكأن بدايات ما وراء المعرفة تماشياً مع منحى بياجيه تبدأ من الطفولة، وتستمر في المراهقة وترقى في الرشد كما بيّن البياجيون الجدد (Kim, Cheung, Martin, 2003).

بينما ذهب فيجوتسكي لأبعد وأعمق من وجهة النظر السابقة، فقد شرح هذه الأفكار في بحثه عندما تحدث عن الحديث الذاتي للطفل أو عملية تَفعيل الأفكار الداخلية كطريقة لعمل إحساس بالشيء، وبيّن أن الأفكار الداخلية الملفوظة خارجاً بصوت مرتفع لا تساعد الأطفال على التعلم فقط، بل هي قادرة على أن توضّح الوعي بعملياتهم المعرفية، وكلاهما مهم لما وراء المعرفة التي نعرفها اليوم للطفل (Kim, et al., 2003).

أما منحى معالجة المعلومات فقد ظهر نتيجة الثورة المعرفية في علم النفس، والتي سادت في منتصف القرن الماضي، حيث وجد العلماء جوانب قصور في المنحى السلوكي الذي يهتم في النواتج فقط، ولا يهتم بالعمليات العقلية؛ لأن هذه النظرية أقل اهتماماً بالشروط الخارجية، وتركز بدلاً من ذلك على العمليات الداخلية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، وتتم معالجة المعلومات ونمو العمليات المعرفية للطفل وفق هذا المنحى في جميع النشاطات المعرفية التي يقوم بها الطفل، كالإدراك والتفكير بأنواعه والتخيل والتذكر، وحل المشكلات والتفكير بما وراء التفكير.

ويذكر سلاتر وهوكينج ولووز (Slater, Hocking & Loose, 2003) في مقالتهم (نظريات وقضايا في نمو الطفل) أن منحى معالجة المعلومات يرى أن عقل الإنسان نظام معقد تتدفق من خلاله المعلومات، وأن هذا المنحى يقترح وجود ثلاثة مكونات رئيسية للنظام العقلي، حيث يشير المكون الأول إلى الذاكرة الحسية التي يتم من خلالها استقبال المعلومات وتخزينها لحين القرار بمعالجتها أو إخراجها من النظام، ويشير المكون الثاني إلى الذاكرة المتوسطة المدى، وهو يتضمن العمليات الداخلية المتنوعة كتخزين المعلومات مؤقتاً لحين حل المشكلات وتصور المعلومات ومعالجتها، وربط المعلومات الجديدة مع القديمة لتصبح ذات معنى ليسهل تخزينها في المكون الثالث، وهو الذاكرة الطويلة المدى، والذي يتطلب من الفرد تغيير أبنيته المعرفية للتعامل مع المعلومات الجديدة، وتخزينها تخزيناً طويل المدى (أبو جادو، 2004).

ما وراء المعرفة (Metacognition):

بدأ أول ظهور لمفهوم ما وراء المعرفة أو التفكير فوق المعرفي بشكل رسمي في السبعينات من القرن الماضي، وتطوّر كثيرا في استخدامه وتوظيفه في الأبحاث والدراسات في التسعينات من القرن الماضي، وخاصة في الدول المتقدمة، ليضيف بعداً جديداً، ويفتح آفاقاً واسعة في موضوعات التفكير النظري والبحث التطبيقي الخاصة بالأطفال والكبار، ويشير مفهوم ما وراء المعرفة في أبسط معانيه إلى « التفكير في التفكير» (Anderson, 2002). وكان أول ظهور لهذا المفهوم من خلال أعمال عالم النفس الأمريكي جون فلافيل Flavell من جامعة ستانفورد، وقد أكد فلافيل على أفكار بياجيه، وكيف أن الطفل لديه تفكير خاص يختلف عن تفكير الكبار، وذكر فلافيل أنه ليس هناك من شك في أهمية نظرية بياجيه ومدى تأثيرها في دراسة القدرات العقلية والعمليات المعرفية عند الأطفال. وقد لاحظ فلافيل أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم والأطفال على وجه العموم لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون دون وعي للإستراتيجيات والأساليب والعمليات المعرفية التي يفترض منهم الاهتمام بها في أثناء عمليات تعلمهم، وهم لا يراقبون كيف تكون العملية المحددة أو الإستراتيجية المحددة فعالة في الموقف المحدد، ويستمرون في استخدام إستراتيجيات أقل فاعلية وبشكل غير ملائم في الموقف المعين، ويفشلون في استبدالها بواحدة أكثر تعقيداً وأكثر فاعلية، ولا يستخدمون تلك الإستراتيجيات بشكل تلقائي أو عفوي لتساعدهم على التعلم والتفكير(Flavell, 1979).

وقد بيّن فلافيل (Flavell, 1979) أن ما وراء المعرفة هي معرفة الشخص التي تتعلق بعمليات الفرد المعرفية ونواتجها وما يرتبط بها في أثناء قيامه بمهمة ما، كالمراقبة النشطة، والتنظيم الذاتي المتتابع؛ والتطبيق لهذه العمليات. وقد أشار فلافيل (Flavell, 1985) أيضاً إلى أن ما وراء المعرفة هي السيطرة الواعية على عمليات حل المشكلة، وهي بالنسبة له تتضمن أموراً كثيرة: السيطرة على التفكير، والفهم العميق، والمراقبة الذاتية الفاعلة، وطرح أسئلة عميقة باحثة، وإنجاز مهمات معقدة، وتقويم الإنتاجية، والتنبؤ بالنتائج. وجميع هذه المهارات تصلح للتدرّب عليها منذ الطفولة.

وأكّد (كوستا، 1998) أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد لعملياته المعرفية، بمعنى معرفة المعرفة والتي هي مؤشر لذكاء المتعلم. واقترح ستيرنبيرغ (Sternberg, 1998) أن عمليات ما وراء المعرفة هي عمليات ضبط عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلة، ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة وإدارتها.

وعرّف جونسون (Jonson, 1992) التفكير فوق المعرفي على أنه إدراك الشخص لطبيعة تفكيره الذاتي في أثناء تأديته لمهمات محددة، بحيث تشتمل على التخطيط قبل الانهماك في المهمة أو المشكلة، وتنظيم الرفد لتفكيره في أثناء تأديته للعمل أو المهمة، ومن ثم تقويم الأداء المطلوب.

ويقترح جروان (1999) أن ما وراء المعرفة هي مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة

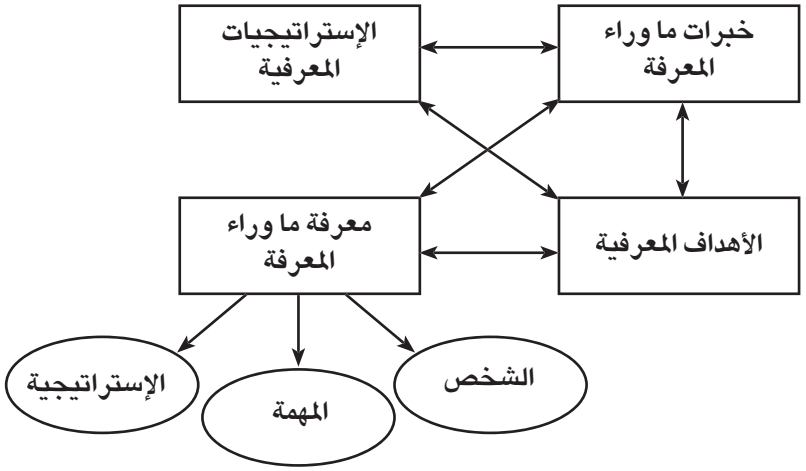
السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

مكونات ما وراء المعرفة:

أوضح (فلافيل) أن ما وراء المعرفة هي في أعلى مستوى من مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الفرد على وعي لذاته ولذاكرته في أثناء التفكير في حل المشكلة. وقد قدّم فلافيل (Flavell, 1979) توضيحاً لمكونات ما وراء المعرفة من خلال نموذجه لما وراء المعرفة، وقد ضمّ أربعة مكونات وهي:

أ- معرفة ما وراء المعرفة Metacognitive knowledge
ب- خبرات ما وراء المعرفة Experiences Metacognitive
ج- الأهداف أو المهام Goals or Tasks
د- الأفعال والإستراتيجيات Actions or Strategies

وتظهر تلك المكونات والعلاقات في الشكل الآتي رقم (1).



شكل(1): نموذج جون فلافيل لما وراء المعرفة (Flavell, 1979)

وشرح فلافيل مكونات نموذجه كما يتضح تالياً:

أ) معرفة ما وراء المعرفة (Metacognitive Knowledge):

هي معرفة الفرد للعالَم والمكتسبة من عملياته المعرفة، وتتضمّن وجهات النظر الفردية للشخص حول قدراته المعرفية وقدرات الآخرين، (فهي وعي الفرد بتفكيره، والتأمل بما نعرف وما لا نعرف)، فمثلاً لو قال شخص عبارة : « أنا جيد في الرياضيات، ولكن (فلان) يعرف كلمات ومفردات أكثر مني» فهذه العبارة تدل على المعرفة لما وراء المعرفة، وهذه المعرفة تُخزن في الذاكرة طويلة المدى، فالمعرفة التي يمتلكها الأشخاص حول تفكيرهم، تعتبر مفتاحاً مهماً لتعلمهم والتطبيق لكونهم قادرين على التفكير في التفكير، وهو خطوة ضرورية في نموهم المعرفي، وتسمح للمتعلم بالسيطرة والوصول إلى الإستراتيجيات مع فهم محدداته ونقاط القوة لدية في التعلم (Flavell, 1979).

وقد وصف فلافيل ثلاثة أنواع من معرفة ما وراء المعرفة (عملية الوعي المعرفي): (Flavell, 1985)

- الوعي بالمعرفة: فهم ما يعرفه الفرد، ووعي ما الذي لا يعرفه، وما الشيء الذي يريد أن يعرفه
- الوعي بالمهمة : فهم المهمات المعرفية، وما الذي يحتاجه الفرد لإكمالها.
- الوعي بإستراتيجيات التفكير: فهم الطرق للتعلم المباشر والإستراتيجيات المعرفية التي لديه ومتى وكيف تكون فعالة.

ب) خبرات ما وراء المعرفة (Experiences Metacognitive):

وهي المعرفة التي ترافق الأفعال المعرفية، وهي تتطلب الوعي والاعتبار للخبرات الثقافية التي ترافق أي نجاح أو فشل في التعلّم أو في الأهداف المعرفية، فمكوّن خبرات ما وراء المعرفة هو الأكثر أهمية للاعتبار في السياق، حيث إن خبرات ما وراء المعرفة هي خبرات واعية حول الأهداف المعرفية (Flavell, 1979).

ج) الأهداف المعرفية أو المهمات (Goals or Tasks):

أشار فلافيل إلى أنها الأهداف الفعلية للمساعي المعرفية، وتتضمن المهمات المعرفية اللازمة مثل القراءة والفهم لفقرة لامتحان قادم، التي سوف تسبب استخدام المعرفة لما وراء المعرفة، ومن ثَمَّ تقود لخبرات معرفية جديدة (Flavell, 1979).

د) الأفعال أو الإستراتيجيات (Actions or Strategies):

وهي الاستخدام لطرق وإستراتيجيات محددة، والتي يمكن أن تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة في أثناء عمليات التفكير والتذكر وحل المشكلات، وهي مهمة لتوجيه الطريق وتحقيق الأهداف، ومن الضروري للفرد معرفة كيفية استخدام الإستراتيجيات المعرفية وفائدتها ومتى تستخدم.

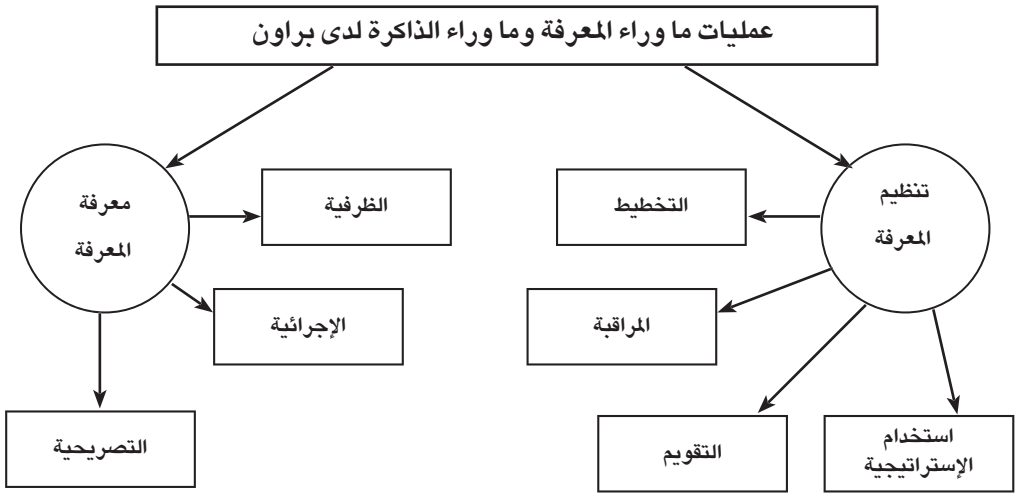
وتتضح عمليات ما وراء المعرفة أو مهاراتها لدى فلافيل (Flavell, 1985) من خلال طرح الأسئلة الآتية ضمن كل عملية منها:

1. عملية التخطيط: ما الهدف الذي أسعى لتحقيقه؟ ما المعرفة السابقة التي أحتاج إليها؟ ما خطتي في التعامل مع هذا الموقف؟ ما الافتراضات التي أعمل على أساسها؟
2. عملية المراقبة: هل فكرتُ في جوانب الموقف جميعها؟ ما المعلومات الواجب علي تذكرها أو قراءتها؟ لماذا أعتقد هذا؟ كيف أتعامل مع هذا التناقض أو الغموض؟ كيف أجعل نهاية الموقف نهاية سعيدة؟
3. عملية التقويم: كيف وصلت إلى هذا الاستنتاج أو التلخيص؟ ما صحة التعميمات التي خرجتُ بها؟ كيف كانت أفكاري مقارنةً بأفكار زملائي؟ هل تحقق الهدف؟ هل طريقتي في التفكير تخدمني في التعامل مع مشكلات أخرى مشابهة؟

وتمتاز عمليات ما وراء المعرفة بأنها لا تنفذ مباشرة على المهمة، وإنما تنفذ على عمليات

المعالجة التي تجري على هذه المهمة، وهي العمليات المعرفية (وهي الانتباه والإدراك والترميز والتخزين والاسترجاع)، فهي تسيطر على تلك العمليات المعرفية، حيث التخطيط لهذه العمليات ومتابعة عملية تنفيذها ومراقبة سيرها ونتائجها هي تقع ضمن مهام عمليات ما وراء المعرفة، فعمليات ما وراء المعرفة هي أعلى مستوى من عمليات المعرفة. كما وتختلف عمليات ما وراء المعرفة من فرد لآخر تبعاً للفروق المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة، حيث لوحظ أن الأطفال في المراحل المبكرة من عمرهم لا يكونون على وعي بهذه العمليات وكيفية الاستفادة منها، ولذلك تتطور عمليات ما وراء المعرفة لدى الأطفال مع التدريب والتعليم والممارسة (الزغول، والزغول، 2003).

وفي عام (1987) قدّمت آن براون نموذجاً متطوراً حول مكونات ما وراء المعرفة استفادت به من أفكار فلافيل حول ما وراء المعرفة فطورت نموذجها، وهو الذي يظهر في الشكل الآتي رقم (2):



شكل (2): نموذج آن براون لما وراء المعرفة (Brown,1987)

وقد قسّمت براون (Brown,1987) في نموذجها السابق لما وراء المعرفة إلى مكونين واسعين وهما:

(أ) المعرفة حول المعرفة (knowledge of Cognition):

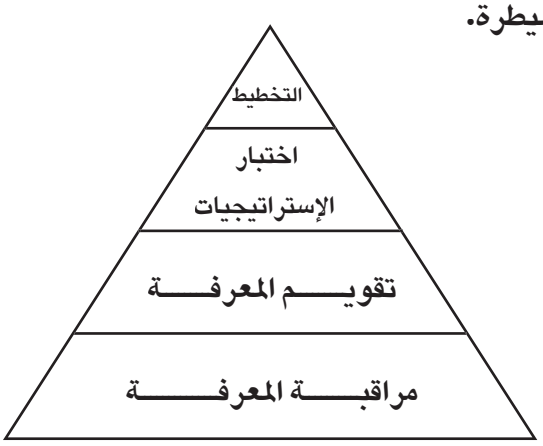
وهي التفكير في التفكير الخاص بكل فرد، ويتضمّن التأمل والوعي لـ «كيف يحدث التعلم»، أو كيف تعمل العمليات المعرفية، فهي التفكير بما نعرف وما لا نعرف، والمعرفة هنا تشمل ثلاثة أنواع من المعرفة : (المعرفة الإجرائية، والمعرفة التصريحية، والمعرفة الظرفية)، ومعرفة ما وراء المعرفة لدى براون تتميّز بأنها غالباً مستقرة، وعرضة للخطأ، وتعتمد على العمر، ويُتوقع أن تنمو مع العمر.

(ب) تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition):

وهي النشاطات التي تتعلّق بميكانيزمات (بآليات) التنظيم الذاتي خلال المحاولة المستمرة للتعلم أو لحل المشكلات، ولا تعتمد على العمر، بل تعتمد على المهمة والموقف والقدرات للفرد.

وعملية تنظيم المعرفة لدى براون تتضمن العمليات الفرعية الآتية:
(أ) تخطيط النشاطات ما قبل التعهد بحل المشكلة والتعلم.
(ب) ومراقبة النشاطات في أثناء التفكير بحل المشكلة والتعلم.
(ج) وتقويم النشاطات خلال التعلم، والتأكد من المخرجات، أي: التقويم للمخرجات لأية إستراتيجية، تم استخدامها في مقابل معيار الفاعلية والفعالية، وهذه النشاطات تفترض براون أنها غير مستقرة، وليس بالضرورة استقرارها.

ومن جانب آخر، طرح توبيز وإيفرسون (Tobias & Everson, 2000) مفهوم ما وراء المعرفة كتجمع لمجموعة من المكونات، وهي: مهارات ما وراء المعرفة (العمليات)، والمعرفة حول المعرفة، والسيطرة على هذه العمليات جميعها. ومن ثم قدّم توبيز وإيفرسون عمليات ما وراء المعرفة بشكل منظم تنظيماً هرمياً بحيث جعلا مراقبة المعرفة متطلباً سابقاً لتنشيط مهارات ما وراء المعرفة الأخرى، والتي تتضح في الشكل الآتي رقم (3) : (أ) مهارة تقويم المعرفة. (ب) مهارة اختيار الإستراتيجيات. (ج) ومهارة التخطيط وتضبطها جميعها عملية الضبط والسيطرة.



شكل (3): نموذج توبيز وإيفرسون لما وراء المعرفة (Tobias & Everson، 2000)

تعليم تفكير ما وراء المعرفة:

أشارت غالبية البحوث المتعلقة بما وراء المعرفة إلى أن تفكير ما وراء المعرفة يمكن تعليمه للأطفال، وقد تم ذلك من خلال برامج تبنّت التدريب على تفكير ما وراء المعرفة، ومن ثم درس أثرها على تعلم الطفل، وقد تبيّن أنّ تعليم تفكير ما وراء المعرفة يضيف بُعداً رابعاً للأبعاد الثلاثة المشهورة في تعليم التفكير، والتي تتضمّن، كما أشارت بروان (Brown, 1987)، ما يلي:

- تعليم التفكير Teaching of Thinking
- التعليم مع التفكير Teaching with Thinking
- التعليم من أجل التفكير Teaching for Thinking
- التعليم من أجل التفكير حول التفكير Teaching About Thinking وهو البعد الرابع.

ومن أنواع التفكير التي تساعد المعلم على تدريس تفكير ما وراء المعرفة ما يلي:

http://www.personal.psu.edu/wlm103/edpsy/problemci.html

- **التفكير بالقضية وبمقابل القضية (منحى ليبمان).**
- **التفكير التصنيفي (والذي يعتمد تصنيف الأمور والأفكار إلى فئات متدرجة وتصنيفات متنوعة).**
- **التفكير الإستراتيجي (الذي يعتمد تطبيق الإستراتيجيات المناسبة لعملية التفكير، ويخطو بنواتج التفكير خطوات واسعة للأمام).**
- **التفكير التأملي (وهو التفكير العميق الناقد الواعي لجميع العمليات والآراء والأفكار والظروف والمواقف).**
- **التفكير المنظور (الذي يأخذ بوجهات نظر الآخرين ويعتبرها).**

وفي هذا السياق؛ فإنني أشير إلى بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن استخدامها في التعليم والتي منها: (إستراتيجية النمذجة، وإستراتيجيات التنظيم الذاتي، وطرح التساؤلات أو التساؤل الذاتي، والتخطيط، والتقويم الذاتي، والتفكير بصوت مرتفع، وإستراتجية الخرائط المفاهيمية والعقلية).

والمتعلمون المفكرون قادرون على أن يقرروا متى يكون من الضروري استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ فهم يراقبون، ويضبطون تفكيرهم، ويرسمون ويقررون متى وكيف يقومون بالمهمة الخاصة أو مجموعة المهمات، ثم يتأكدون أنهم أدّوا المهمات بشكل سليم (Gregory, 2007).

وبناءً عليه؛ فإن دور المعلم أو المربي يكمن في تنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم وإستراتجياتهم في التفكير إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يمكن ذلك، وذلك لتوظيف ما يتعلمونه في مواقف حياتية مشابهة لحل ما يواجهونه من مشكلات متنوعة، من خلال زيادة كمية الوعي المعرفي والضبط الذاتي لعملية التعلم.

وفي هذا الصدد؛ يشبه ديبونو التفكير بلعب التنس الأرضي، فكما يحتاج لاعب التنس إلى تعلم وممارسة مجموعة من المهارات والأساليب والعمليات حتى يتقن اللعب فإن أي فرد يحتاج إلى تعلم وممارسة أساليب وقواعد وأدوات التفكير حتى يتمكن من التفكير بفاعلية، وكما أن مهارة التنس يمكن تعلمها والتدريب عليها فكذلك مهارات التفكير يمكن التدرب والتدريب عليها وتدريبها للأطفال والمراهقين، فهي بمكن أن تتحسن من خلال التدريب والمراس كأي مهارة أخرى (De Bono, 1994).

وفي سياق ذي صلة؛ فإنّ ما وراء المعرفة تؤتي أكلها في مرحلة الرشد، ولكنها تصبح أكثر تركزاً في مجال محدد، وذلك لأن عمليات ما وراء المعرفة في أثناء تطوّرها تصبح تعتمد على الذاكرة العاملة قصيرة المدى، ولكن الذاكرة العاملة في مرحلة الرشد قد تتعرض إلى العبء المعرفي الزائد، مما يجعلها تهتم في مجال معين، وبمعنى آخر فإنّ الراشد لديه ما وراء الذكاء وما وراء المعرفة بمستوى أعلى من المراهق، ولكنها تصبح في مجالات محددة ومع ذلك تبقى ما وراء المعرفة قابلة للتطور عبر مرحلة الرشد، وهذا التطور لا يأتي من

فـراغ، ولكـن من خلال التعلـم الموجه ذاتياً، ومن خـلال الأدوات للتـدرب، والأفضل أن نبدأ بتعليـم مهـارات مـا وراء المعرفة منذ الطفولة الباكـرة حتى تؤتي أكلها في الرشـد، فتفكير ما وراء المعرفة يتقدم بشـكل مؤثر إذا كان الشـخص قادراً على تحقيق المرحلة الشكلية وما بعد الشـكلية **Formal and Postformal Thinking** من مراحـل التطوّر العقلي التي تحدّث عنها البياجيون الجدد، وبعد ذلك تسـتمر مهارات ما وراء المعرفة بالتطور حتى عمر (30) عاماً على الأقل، ولذلك فالتفكير الشكلي هو الأفضل لمعالجة المشكلات بشكل جيد، فهو يضع تأكيداً أكبر على تعليم حل المشـكلة؛ وهذا مهم في واقع الحياة العملية لحل المشـكلات بفعالية (Gregory, 2007).

الحل الإبداعي للمشكلات أو حل المشكلة الإبداعي (Creative Problem Solving):

إذا كان الاهتمـام بتنميـة القـدرات الإبداعيـة للطفـل، والتـي منها حل المشـكلات بطرق إبداعية سـمة تميـزت بها الـدول المتقدمة، فهي للـدول الناميـة أكثر أهمية لدفع مسـتواها العلمـي والتكنولوجي ولحل مشـكلاتها والتغلب على التحديات التـي تواجهها، وكنتيجة تالية تحسـين ظروف الحياة بنحو أفضل، وخلق مجتمع قادر على التواصل مع المجتمعات الأخـرى ثقافياً وعلمياً وتكنولوجياً واقتصادياً، من خلال تفجير الطاقات الإبداعية لأبنائها ورعايتها.

إنّ تفكير حل المشكلات هو عمل فكري يتم من خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهـارات والخبرات السـابقة في حل تناقض أو أمر غامـض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة وتساعده على الوصول إلى الهدف، وأن الأداة التي يستخدمها الفـرد في حل المشـكلة هي عملية التفكير ومـا يبذله الفرد من جهد يحـاول من خلاله انجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له (الزغول، والزغول، 2003).

ويرى أندرسـون (Anderson, 2002) أن حل المشكلة يتطلب استخدام عمليات عقلية متنوعة، وأن نشـاط حل المشكلة يتضمن تنفيذ سلسـلة من التحركات أو الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية كحل مسـألة رياضية، بينما اسـتدعاء اسـم صديق من الذاكرة لا يعد مثالاً مناسباً لحل المشكلة.

وتعرّف عملية حل المشكلة بأنها العملية الذهنية المعرفيّة التي يواجه فيها الفرد معضلة واختـلالاً معرفياً، ويتشـكل فيها هدف يسـعى فيه الفرد للوصول إلى حالـة توازن معرفي باسـتخدام آليّـة معيّنـة لحل هذه المشـكلة (أبـو طالب، قطامـي، صبحي، حمـدي، قطامي، 1995).

وقـد بدأ الاهتمام بحل المشـكلات في بدايات القرن العشـرين من خـلال أعمال العديد من العلمـاء مثـل ثورندايك، ثـم تواصل الاهتمام به بشـكل أكبر في منتصف القـرن الماضي من قبل العديد من العلماء كبياجه وفيجوتسـكي وجانييه، فمثلاً يرى جانييه (1977) أن أحد أسـباب تعلـم المفاهيم والمبادئ هو لاسـتخدامها في حل المشـكلات، وهو يـرى أن تعلم حل المشـكلات يقع في الترتيب الأعلى ضمن مسـتويات مهمات التعلم، بينما يرى أوزبل أن حل المشـكلات هو نفسـه عملية تعلم استكشـافية ذات معنى، أي: إن للمتعلـم دوراً إيجابياً في تحقيقهـا، فهو لا يتلقى الحل من غيره وإنما يبذل جهداً فكرياً لإنجازه، ومن ثم يقوم بدمجه

ضمن بنائه المعرفي (الزغول، والزغول، 2003).

أمّا أسلوب (الحل الإبداعي للمشكلات أو حل المشكلة الإبداعي) فقد بدأ استخدامه منذ أكثر من 55 عاماً، عن طريق بعض المنظمات والمؤسسات العالمية، فقد طُوِّرت هذه المنهجيّة أساساً لمساعدة قطاعات التجارة والصناعة في عمليّات الإنتاج والتسويق. ومن بين الروّاد الأوائل الذين وضعوا أُسس هذه المنهجيّة يحتل أُوزبرن Osbern الذي كان يعمل في قطاع الإعلان التجاري في مدينة نيويورك مكاناً مرموقاً، وقد أنشأ مؤسّسة التربية الإبداعيّة عام (1953) في جامعة بافلو في ولاية نيويورك، لتسهيل نشر أفكاره وتشجيع الدراسات والبرامج التربويّة، والتدريب لتعليم الإبداع وحل المشكلات الإبداعي (Davis, 1998).

نموذج الحل الإبداعي للمشكلات لدونالد تريفنغر:

قام دونالد تريفنغر Trefinger ورفاقه ومنهم سكوت Scott من جامعة بافلو بتطوير نموذج أوزبرن للحل الإبداعي للمشكلات، وذلك عن طريق دراسته وتحليله للأشخاص الذين تم وصفهم بأنهم مبدعون أو من لديهم قدرات إبداعية بارزة، وكيف كانوا يستخدمون تلك القدرات في أثناء مواجهتهم المشكلات، وخلص تريفنغر من دراسته إلى أن الإبداع لا يقتصر على أشخاص محددين كما كان يعتقد سابقاً بل يمكن تعليم الإبداع ومنذ الطفولة، ويرى تريفنغر أن نموذجه للحل الإبداعي للمشكلات يعمل على تنمية التفكير بشكل عام وتنمية مهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص، وأنه يُطور قدرة الفرد على استخدام المهارات فوق المعرفية بدرجة عالية عندما يواجه الفرد مشكلة تتحدى قدراته العقلية (Davis, 1998).

ويعرّف لورين (Loraine, 2003) نموذج الحل الإبداعي للمشكلات الخاص بتريفنغر (CPS) على أنه عملية منظمة تستخدم تقنيات وأدوات متنوعة لفهم الفرص وتطوير الخطط وحل المشكلات التي تواجه الفرد بطريقة إبداعية. ويرى ستيج (Steege, 1999) أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) هو عملية تزويد الفرد بإطار منظم لتوليد نتائج جديدة ومفيدة وأصيلة، عن طريق الموازنة بين التفكير التقاربي والتفكير التباعدي.

وقام كل من ميتشل وكوليك (Mitchell & Kowalik, 1999) بتعريف الحل الإبداعي للمشكلات Creative Problem Solving (CPS) من خلال تحليله إلى ثلاثة مكونات هي:

- (C) (Creative) (الإبداع): وهي العملية الخاصة بتوليد فكرة جديدة وفريدة من خلال توليد أفكار متنوعة وغير تقليدية.
- Problem (P) (المشكلة): عائق أو موقف يمثل تحدياً مقبولاً للفرد للوصول إلى الهدف.
- Solving (S) (الحل): التوصل إلى إستراتيجية ناجحة وفاعلة لمواجهة الموقف المشكل.

وبهذا يعرّف (ميتشل وكوليك) نموذج الحل الإبداعي للمشكلات على أنه إطار من

العمليات يعمل كمنظومة تضم أدوات التفكير المنتج لمواجهة مشكلة ما بأسلوب إبداعي يؤدي إلى نتيجة فاعلة.

أما دونالند تريفنغ (Trrefinger, 2002) فقد وصف وزملاؤه نموذجه للحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving) بأنه: نموذج يساعد الأطفال والكبار على حل المشكلات، وإدارة التغيير بشكل مبدع والتوصل إلى حلول إبداعية أصيلة تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة أو الإفاضة، وذلك من خلال توفير مجموعة من الأدوات والخطوات سهلة الاستعمال، والتي تساعد على ترجمة الأهداف والأحلام إلى حقيقة، والتوصل إلى حلول إبداعية مميزة. http:// www.cpsb.com/cps6.html

إن برنامج حل المشكلة الإبداعي هو أحد برامج التدريب على الإبداع الاثني عشر المستخدمة لتريفنغر، وهو يهدف إلى تدريب الأفراد على خطوات حل المشكلات، وتعريف المدربين والتربويين ببعض الوسائل والأفكار المفيدة التي تسهل عملية حل المشكلات الإبداعي، بحيث تصبح هذه العملية أكثر فعّالية وسهولة ومتعة خاصة مع الأطفال (السرور، 2002).

سمات نموذج تريفنغر للحل الإبداعي للمشكلات:

بيّن تريفنغر ميزات هذا نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) باستخدام خمس كلمات تبدأ كلها بحرف (P) وأسماها "Five P's" وهذه الميّزات هي الآتية: www.cpsb. com/cps6.html

1. تمّت تجربته (Proven):

لقد تمّ استخدام هذا النموذج لأكثر من (50) عاماً من قِبَل منظمات ومؤسسات عالمية وفي المدارس والتعليم، وكذلك دُعِّم بالبحث حيث برزت مئات الدراسات المنشورة عن مدى فعّاليّة نتائجه بعيدة الأثر.

2. نقّال وسهل الاستخدام (Portable):

نموذج حل المشكلة الإبداعي هو طريقة سهلة الاستعمال وممتعة، وقريبة من الاستخدام لجميع الأفراد والمجموعات بمختلف الأعمار، وللعديد من المنظمات والثقافات المختلفة، وفي مختلف المواد الدراسية.

3. قويّ (Powerful):

بمعنى يمكن لهذا النموذج لحل المشكلة الإبداعي أن يتكامل مع العديد من النشاطات الدراسية، ويضيف أدوات جديدة، بحيث تؤدي إلى تغيرات حقيقيّة فعلية مهمة ومستدامة في الحياة وفي العمل، وهو يفيد في تزويد الأطفال وحتى الكبار بأدوات معرفية تساعد على التفكير.

4. عملي (Practical):

يمكن للعديد من الجهات ومنهم المعلم توظيفه في عمليات التعليم والتدريب على حل

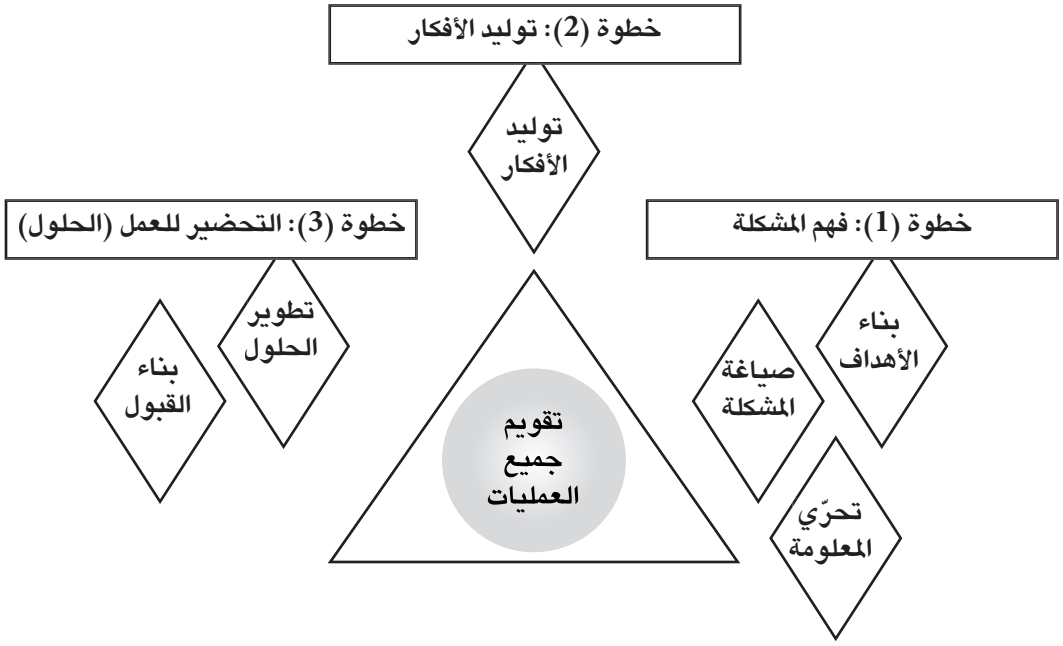
المشـكلات الواقعية، إضافـة إلى مواجهة التحديات أو المشـكلات المعقدة، فهـو يفيد معلمي المواد الدراسـية المختلفة ليسـتخدموه في التعليم لتطوير قدرات طلبتهم على حل المشكلات الأكاديمية والحياتية.

5. إيجابي (Positive):

يساعد النموذج على صقل المهارات الإبداعية، وعلى تركيز التفكير بطريقة بنّاءة، وعندما يطبّق من قبل مجموعات فإنه يساعد على التعاون والعمل الجماعي والتنوّع البنّاء، ويتيح حرية التعبير، وإطلاق المواهب الإبداعية، ويساعد على التوصل إلى حلول إبداعية، ويساعد على تطوير اتجاهات إيجابية نحو قدرات الذات الإبداعية.

مكونات الحل الإبداعي للمشكلات وعملياته:

فيمـا يتعلّق بآليات ومكونات الحل الإبداعي للمشـكلات فقد أوضحها تريفنغر من خلال الرسم التوضيحي الآتي: www.cpsb.com/cps6.html و (Treffinger, 2002).



شكل (4): نموذج الحل الإبداعي للمشكلات لدونالد تريفنغر (Treffinger، 2002)

وشـرحَ تريفنغر Triffinger عمليات وخطوات الحل الإبداعي للمشـكلات في نموذجه السابق كما يلي:

الخطوة الأولى: فهم التحدي (المشكلة) (Understanding the Challenge):

ويتضمـن بناء الهدف العـام وجمع المعلومات حول المشـكلة، ثم تركيـز التفكير لوضع أساس للعمل وصياغة المشكلة، ويجب إتباع المراحل الثلاث لفهم المشكلة:

1. بناء الأهداف (Constructing Goals):

تحديـد أهـداف عريضة ومختصرة ومفيـدة، هذا يسـاعد على تركيز الانتبـاه وتوجيه

التفكير في الاتجاه الصحيح.

2. تحرّي المعلومات (Exploring Data):

البحث عن العديد من مصادر المعلومات كالمراجع والآراء والكتب والمجلات والشبكة العنكبوتية، ومن ثم تركيز الانتباه على أهم عناصر الموضوع ذات العلاقة بالمشكلة، آخذين بعين الاعتبار: موضوع الدراسة، وما الذي نريد أن نعرفه حتى نصل إلى جوهر الموضوع، بمعنى عدم الانحراف أو البعد عن الهدف.

3. صياغة المشكلة (Framing Problems):

في هذه المرحلة يتم توليد العديد من الطرق المختلفة والمفيدة وغير العادية لعرض المشكلة، ومن ثم التركيز على عبارة محدّدة تساعد على فتح الأبواب للتفكير وللآراء المبدعة، وتساعد على التفكير في إمكانيّة إيجاد حلول إبداعية للمشكلة.

الخطوة الثانية: توليد الأفكار (Generating Ideas):

هذه الخطوة من أهم الخطوات في النموذج التي تقود إلى توليد الحلول الإبداعية وهي مرحلة واحدة فقط، وهي طريقة للإتيان بالعديد من الأفكار والفرضيّات المتعلقة بالمشكلة، ويُنظر إليها على أنها مرحلة إبداعية، ويمكن الاستفادة هنا من إستراتيجية العصف الذهني من أجل توليد الأفكار، فالعصف الذهني أحد أدواتها.

الخطوة الثالثة: التحضير للحلول (Preparing for Action):

وهي طريقة لجعل الأفكار الواعدة حلولاً ممكنة، فهي تساعد على أخذ الحلول الواعدة، وتطويرها بحيث تكون على أقصى درجة من القوة والإبداع، لخلق أفضل تغيير ممكن للنجاح، وتتم بمرحلتين وهما:

1. تطوير الحلول (Developing Solution):

تطبّق إستراتيجيّات وأدوات محددة، لتحليل وتطوير وتصفية البدائل أو الأفكار الإبداعية، لتحويلهم إلى حلول واعدة وعملية وقابلة للتطبيق، وتتصف بالطلاقة والمرونة والأصالة.

2. بناء القبول (Building Acceptance):

وهي طريقة لبناء الدعم والإقناع والتقليل من الرفض والمقاومة لهذه الحلول التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة، وهي تساعد في تقويم النتائج والفعالية، ومن ثَمَّ تساعد في تطبيق الأفكار المبدعة.

وأكّد تريفنغر على أنه لابد من استخدام عملية تقويم المهام في كل مرحلة من مراحل تطبيق النموذج من أجل أن نستخرج من كل فرد أفضل ما لديه، وتحديد مواطن الضعف والقوة في الأفكار والحلول المتاحة والمقترحة.

معايير الحلول الإبداعية للمشكلات في نموذج تريفنغر:

يرى تريفنغر أن معيار الحل الإبداعي للمشكلات في نموذجه هو تقديم حلول إبداعية أصيلة وفريدة ومفيدة، وتتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة أو التفاصيل، وتعتمد أكثر على إستراتيجيات التفكير المتقدمة، والأفضل أن تكون الحلول ذات تكلفة اقتصادية أقل من الحلول العادية (reffinger, 2002).

إن نموذج تريفنغر للحل الإبداعي للمشكلات يعمل على الموازنة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، بحيث يبدأ بتفكير تباعدي ينصب على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، والتفكير في احتمالات متنوعة وغير عادية باستخدام تكنيكات متنوعة، ثم تفكير تقاربي ينصب على تحليل البدائل وتقويمها باستخدام أدوات متعددة مثل: استخراج الأفكار المهمة، التجميع والتصنيف، تحديد الأوجه الإيجابية والسلبية، تحليل المقارنات الزوجية، ومصفوفة التقويم.

معيار الخبرة في حل المشكلات الإبداعي:

يرى العديد من العلماء ومنهم ويمبي ولوكهيد (Whimpy & Lochhead, 1982) أن أسلوب حل المشكلات وأسلوب حل المشكلة الإبداعي ليسا إلا مجموعة مهارات يمكن تعلمها وتعليمها، وإجادتها بالمراس والتدريب، ويشبه ويمبي ولوكهيد عملية حل المشكلة بعملية لعب الغولف، مع الفارق بأن مهارات حل المشكلة تختلف عن مهارات لعب الجولف، وأن الصعوبة هي في أن المبتدئ لا يتمكن من مشاهدة الخبير وهو يفكر في حل المشكلات كما هو الحال في لعب الجولف، ويتمتع المتميزون في حل المشكلة بدرجة عالية من القدرة على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أصغر، ثم يبدأون الحل من النقطة الأكثر وضوحاً، وهم يميلون إلى السير في خطوات حل المشكلة خطوة خطوة، وبكل دقة وحرص من البداية وحتى النهاية، ويتميز الخبراء في حل المشكلات كذلك بامتلاكهم الإستراتيجيات العامة والخاصة لحل المشكلة، مع القدرة على استخدامها بفاعلية عند الحاجة، مما يساعد على تطوير حلول إبداعية (جروان، 2002).

نموذج تريز للحل الإبداعي للمشكلات:

ظهر نموذج آخر شهير لتعليم حل المشكلات الإبداعي يختلف عن نموذج تريفنغر، وهو نموذج تريز (TRIZ)، وتمثل هذه الكلمة اختصاراً لعبارة باللغة الروسية وهي (Teoria Resheniqy Izobreataelskikh Zadatch) والتي يقابلها في اللغة الإنجليزية Theory of Inventive Problem Solving، وظهرت نظرية (TRIZ) في الاتحاد السوفياتي السابق، وهي تقنية متقدمة ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة غنية من الطرائق لحل المشكلة التقنية، وتنسب هذه النظرية إلى العالم الروسي التشلر Altschullre الذي عمد إلى تحليل مئات الآلاف من براءات الاختراع، متوصلاً إلى استنتاج مفاده أنّ النظم الهندسية والتقنية المختلفة تتطور وفق قوانين معينة يمكن اكتشافها والإفادة منها في تحديد مسارات التطور المستقبلية، وأن هناك مبادئ إبداعية عامة تشكل أسس النتاجات الإبداعية، وأن هذه المبادئ يمكن تحديدها وترميزها ونقلها للآخرين لجعل

عمليــة الإبداع أكثر قابلية للتعلــم والتنبؤ بإمكانية حدوثها، حيث حدد التشــلر (40) مبدأً إبداعياً يســتخدم في التوصل إلى حلول إبداعية للمشــكلات، وتتمثل المهارة في القدرة على اســتخدام هذه المبادئ، ويمكن اســتخدام هذه المبادئ في المجالات غير التقنية مثل: الإدارة، والتربية، والعلاقات الاجتماعية وغيرها (أبوجادو، 2003).

وتتضمن نظرية تريز المراحل الآتية للحل الإبداعي للمشكلات: (أبوجادو، 2003).

1. مرحلة تحديد المشكلة
2. مرحلة الاختيار من بين عدة مشكلات مناظرة تم حلها بطريقة إبداعية
3. مرحلــة اســتخدام الحلــول المناظرة فــي حل المشــكلة الحاليــة، واســتخدام المبادئ الإبداعية للمساعدة في التوصل إلى الحلول
4. مرحلة التقويم للتأكد من أن المشكلة قد تم حلها دون ظهور مشكلات جديدة.

إن كلا نموذجي حل المشكلة الإبداعي لتريفنغر والتشلر (CPS) و(TRIZ) يعملان على تنميــة مهارات التفكير بشــكل عام والتفكير الإبداعي بشــكل خاص، ومــن ثَمَّ من المحتمل ان يعمــل هذان النموذجان على تطوير وتنمية المهارات لما وراء المعرفة لدى الأطفال، بالإضافة لتنميــة مهــارات التفكير الإبداعي لديهم عنــد التدرب عليهما، ولذلك لابد مــن الاهتمام بهما، وإدخال التدريب عليهم في جميع المواد الدراسية.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراســات من أجل استقصاء العلاقة بين بعض تفكير ما وراء المعرفة وتفكير الحل الإبداعي للمشكلات لدى الأطفال من خلال توظيفهما في بعض المواد الدراسية، ونستعرض هنا بعضاً من هذه الدراسات:

أجرى الصمادي (2007) دراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج قائم على نموذج أوزبرن: الحــل الإبداعي للمشــكلات (CPS) فــي تنمية مهــارات التفكير الإبداعي ومهــارات ما وراء المعرفــة فــي الرياضيات لدى طلبة الصف التاســع في الأردن في مدرســة كفرنجة الثانوية للبنــات في مدينة عجلون، وبلغ عدد أفراد الدراســة (86) طالبــة تكونت العينة التجريبية من (43) طالبة تعرضن للبرنامج التدريبي لمدة 4 أسابيع، والمجموعة الضابطة تكونت من (43) طالبة درســن وحــدة تحليل المقادير الجبرية بالطريقة العاديــة، وقام الباحث بإعداد برنامــج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشــكلات لأوزبرن، وقــام الباحث أيضاً بتطوير أداة لقياس المهارات ما وراء المعرفية في الرياضيات، وتم اســتخدام اختبار للقدرة الإبداعية في الرياضيات، وتم تطبيق المقياسيْن على أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وكانت النتائج تشــير إلى وجود تحسن في القدرات مــا وراء المعرفيــة لصالح المجموعة التجريبيــة نتيجة التدريب على نموذج حل المشــكلات الإبداعــي، وقد أوصى الباحث بتبني اســتخدام البرنامج التدريبــي في تدريس الرياضيات لقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمهارات ما وراء المعرفية لدى الطلبة.

وقام عليوة (2006) بدراســة هدفت إلى اســتقصاء أثر نموذج التعلــم البنائي ونموذج الحــل الإبداعي للمشــكلات لأوزبرن وتريفنغر على تنمية الوعي مــا وراء المعرفي في قراءة

النصوص العلمية والقدرة على حل المشكلات في الفيزياء عند طالبات الصف التاسع الأساسي ، تكونت عينة الدراسة من (135) طالبة قسمن إلى 3 مجموعات: مجموعتين تجريبيّتين: الأولى تكونت من (46) طالبة دَرَسْنَ وفق نموذج الحل الإبداعي للمشكلات، والثانية تكونت من (45) طالبة، درسن وفق النموذج البنائي للتعلم، والمجموعة الثالثة ضابطة تكونت من (44) طالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبار الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية، واستخدم أيضاً اختبار القدرة على حل المشكلات قبل وبعد إجراء التجربة، أشارت النتائج إلى أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات حسّن من وعي ما وراء المعرفة في قراءة النصوص العلمية، كما حسّن من قدرة الطلبة على حل المشكلات.

أما دراسة الخوالدة (2004) فقد هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح لرفع مستوى وعي الطلبة بمهارات ما وراء المعرفة نتيجة التدريب على مهارات حل المشكلة، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى مهارات الوعي ما وراء المعرفي ومستوى مهارات حل المشكلة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وقد استخدم الباحث لأجل ذلك المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي من عدة مدارس خاصة معروفة في مدينة عمان، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع (60) طالباً وطالبة في كل مجموعة، واستخدم الباحث اختباراً قام بتعديله للبيئة الأردنية، وهو للوعي ما وراء المعرفي وتأكّد من خصائصه السيكومترية، وصمّم الباحث برنامجاً تدريبياً لتنمية قدرات الطلبة على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات الحياتية، ويتضمن البرنامج عدداً من المواقف التي تحتوي على مشكلات حياتية تم إعداد خطة دراسية وتدريبية لها لتوضح كيفية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة، والضبط، والتقويم) في حل تلك المشكلات. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وإجراء الاختبار البعدي لمهارات ما وراء المعرفة أظهرت النتائج أن البرنامج كان له أثر واضح في رفع كفاءة طلبة الصف الثامن على مواجهة حل المشكلات، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وبيّنت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات ما وراء المعرفة كان ناجحاً وذا أثر ملموس في رفع كفاءة طلبة المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات وهي: (الاستطلاع والاستفسار، والتخطيط، والانفتاح العقلي، والمراقبة، والتقويم) كل على حدة وبفارق ذي دلالة إحصائية عن المجموعة الضابطة. وتبيّن عدم وجود أثر للجنس بين المجموعة التجريبية، حيث كانت مستويات تأثر الذكور مساوية تقريباً لتأثر الإناث بأثر هذا البرنامج.

وهدفت دراسة قشوة (2007) إلى استقصاء أثر التجريب المعملي المبني على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، والتقويم) لدى طلاب قسم الفيزياء بكلية التربية حجة في جامعة صنعاء. وقد تكونت مجموعة الدراسة المكونة من (19) طالباً من المستوى الثاني بقسم الفيزياء بكلية التربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة المكونة من (استمارة تقرير، اختبار عملي، مقابلة)، وتم التأكد من خصائصها السيكومترية، حيث بلغ ثبات استمارة التقرير (0.89 %)، وثبات الاختبار العملي (0.87 %)، وبعد تطبيق الأدوات على مجموعة الدراسة تمت معالجة

البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار(t-test)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمهارات التخطيط الفرعية ولمهارات المراقبة الفرعية ولمهارات التقويم الفرعية لصالح التطبيق البعدي، فقد ظهر تحسن في مستوى نمو مهارات ما وراء المعرفة بصفة عامة لدى طلاب قسم الفيزياء بكلية التربية حجة في جامعة صنعاء نتيجة التدريب على مهارات حل المشكلة.

أما دراسة الشهري (2008) فقد قصدت تعرف فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب كلية التقنية بأبها. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات حل المشكلة الرياضية، واستخدم عدداً من إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنميتها لدى طلاب المستوى الثاني قسم التقنية الإلكترونية في كلية التقنية بأبها، وهي إستراتيجيات: (التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت مرتفع، والنمذجة). وتمثلت أدوات الدراسة في:(اختبار مهارات حل المشكلة الرياضية، ومقياس قلق حل المشكلة الرياضية). وبلغت عينة الدراسة (53) طالباً من طلاب المستوى الثاني قسم التقنية الإلكترونية، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (26) طالباً درست باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومجموعة ضابطة تضمنت (27) طالبا درست بالطريقة العادية. وطبق اختبار مهارات حل المشكلة الرياضية، ومقياس لقلق المشكلة الرياضية قبليا وبعدياً. وبعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة مستوى فعالية مقبولة تربوياً في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية، وفي اختزال قلق حل المشكلة الرياضية لدى طلاب عينة الدراسة.

وفي دراسة أجنبية أجراها هنج (Hung, 2003) هدفت إلى معرفة أثر نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الإبداع العلمي والقدرة على حل المشكلات في مبحث الكيمياء. وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً طلبة الصف الخامس الأساسي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات، ومقياس الإبداع العلمي قبل وبعد إجراء التجربة، أظهرت النتائج أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات حسّن من قدرة الطلبة على الإبداع العلمي والقدرة على حل المشكلات وتفكير ما وراء المعرفة.

وقصدت دراسة هاورد ومكجي ونامسوو (Haward, Mcgee, & Namssoo, 2000) والتي طبّقت على (3) مجموعات، وكان مجموع الطلبة (339) طالباً من عمر(10 ـ 19) سنة في السنة الجامعية الأولى، كشف هدفين هما الأول: تطوير أداة قياس بحيث تتصف بالصدق والثبات ومفيدة لتقويم التنظيم الذاتي والوعي الذاتي في الغرف الصفية، والثاني: تطوير نظرية في مجال تعلم التنظيم الذاتي كواحدة من مهارات ما وراء المعرفة المرتبطة بحل المشكلة. وأظهرت النتائج أن وعي ما وراء المعرفة ومهارات التنظيم الذاتي المرتبط بحل المشكلة تتشكل من المكونات الآتية: معرفة المعرفة (knowledge of Cognitive)، والموضوعية والهدفية (Objectivity)، والتمثيل العقلي للمشكلة، والمهمات الفرعية للمراقبة (Subtasks monitoring)، والتقويم الذاتي. وقدّمت الدراسة أيضاً أدوات ومصادر تدريب تساعد المعلمين على تحسين الطلاب لتنظيمهم الذاتي المرتبط بحل المشكلة، فتفيد المعلمين الذين لا يقلقون فقط بما يتعلم الطلبة، ولكن يهتمون بكيفية تعلم الطلاب.

وقام سوانسون (Swanson, 1990) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلبة ذوي الاستعداد المرتفع والقدرات ما وراء المعرفة المرتفعة، مع أقرانهم ذوي الاستعدادات والقدرات المنخفضة في امتلاكهم للقدرات الاستكشافية، وفي استخدام الإستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة، وذلك على عينة مكونة من (56) طالباً وطالبة من الصفين: الرابع والخامس بعد إخضاعهم لاختبار يكشف عن استعدادهم للعمل في حل المشكلات بغرض تصنيفهم إلى فئتين: (ذوي استعداد مرتفع، وذوي استعداد منخفض)، ثم قام الباحث باختيار مهمتين روتينيتين في مجال حل المشكلة في العلوم وهما: (البندول، وسعة الذبذبة). وكان أهم ما توصلت إليه النتائج في الدراسة أن الطلبة ذوي قدرات ما وراء المعرفة المرتفعة يستخدمون خطوات أقل في حل المشكلة مقارنة بأقرانهم من ذوي القدرات المنخفضة، كما أن الإستراتيجيات التي يمتلكها الأفراد من ذوي قدرات ما وراء المعرفة المرتفعة تتميز بفاعلية أكثر في حل المشكلة، حيث إنّ قدرات ما وراء المعرفة تؤثر إيجابياً في أداء الفرد في حل المشكلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث، والتي تربط متغيري ما وراء المعرفة، وحل المشكلة الإبداعي ظهر ما يلي:

- أغلب الدراسات السابقة اتبعت المنهج التجريبي، وبعضها تناول الحل الإبداعي للمشكلات على اعتبار أنه المتغير المستقل، وتناولت مهارات ما وراء المعرفة على اعتبار أنها المتغير التابع، وذلك كما في دراسة الصمادي (2007)، وقشوة (2007)، وعليوه (2006)، وهنج (Hung, 2003)، وقد أظهرت نتائجها جميعها أن التدريب على حل المشكلة الإبداعي يساعد على تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلم، وبعضها تناول عملية واحدة فقط من عمليات ما وراء المعرفة مع الحل الإبداعي للمشكلات كدراسة هاورد ومكجي ونامسوو (Haward, Mcgee, & Namssoo, 2000).

- ومن وجهة نظر مقابلة فإن دراسات أخرى كدراسة الشهري (2008)، والخوالدة (2004)، وسوانسون (Swanson,1990) تناولت مهارات ما وراء المعرفة كمتغير مستقل، وتناولت القدرة على حل المشكلة كمتغير تابع، وأظهرت نتائج تلك الدراسات أن تدريب مهارات ما وراء المعرفة يسهم في تحسين القدرة على حل المشكلة الإبداعي. وفي هذا الشأن ذكر فلافيل أنه يعتقد أن زيادة كمية ونوعية المعرفة لما وراء المعرفة ومهارات المراقبة الذاتية من خلال تدريب منظم للطفل، قد يكون عملياً وفعّالاً لحل المشكلات (Flavell, 1987).

- يستقرأ من الدراسات السابقة نتيجة مهمة، وهي أن العلاقة بين ما وراء المعرفة وبين حل المشكلة الإبداعي علاقة ترابطية وتبادلية؛ حيث تدريب ما وراء المعرفة للطفل يفيد في تحسين القدرة على حل المشكلة الإبداعي لديه، والعكس بالعكس فإن تدريب حل المشكلة الإبداعي يحسن مهارات ما وراء المعرفة لدى الطفل.

- تناولت الدراسات العربية المعروضة أعلاه كدراسة الصمادي (2007)، ودراسة عليوة (2006) ودراسة الخوالدة (2004) مرحلة المراهقة (كالصف الثامن والصف التاسع) لتدريب الطلبة على أحد المتغيرين السابقين ودراسة أثره على المتغير الآخر، وتناولت

دراسات أخرى كدراسة الشهري (2008) وقشوة (2007) مرحلة الرشد وتحديداً المرحلة الجامعية، بينما تناولت الدراسات الأجنبية أعلاه كدراسة (Swanson,1990) ودراسة (Hung, 2003)، عمراً أصغر للطفل للتدريب عليه (كالصفين: الرابع والخامس)، مما يدل على أنه يمكن تدريب ما وراء المعرفة أو تدريب حل المشكلة الإبداعي منذ الطفولة أو في المراهقة أو حتى الرشد، والأفضل التدريب عليها منذ الطفولة المبكرة؛ لأن قدرات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات كلاهما يتطور تدريجياً من الطفولة إلى المراهقة عبر مراحل النمو المعرفي.

نظرة تحليلية تربط بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات، وأهميتهما التربوية:

من خلال استعراض الأدب النظري السابق في الموضوع والدراسات السابقة وتحليلها تبين أن هناك علاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات، وهي علاقة ترابطية تبادلية، فالدراسات أظهرت أن تعليم خطوات حل المشكلة الإبداعي مع التطبيق عليها يسهم في تحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى الطفل كالتخطيط والتنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، وفي المقابل فإنّ تعليم ما وراء المعرفة يسهم في تحسين قدرة الطلبة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، وذلك لأن وعيهم المعرفي يزداد وقدرتهم على التنظيم الذاتي للمعرفة ولخطوات حل المشكلة تتطوّر، وكذلك تتطوّر لديهم القدرة على مراقبة وتقويم أنفسهم في أثناء عملية حل المشكلة، مما يسهم في التوصل إلى حلول أكثر وعياً وأكثر تطوراً وأصالةً.

فتعلم كيف نتعلم، ووعي الفرد لعمليات التفكير التي يمكن أن تطبّق لحل المشكلات هي عملية وعي المعرفة لما وراء المعرفة، وهي هدف رئيسي للتعليم، فعندما تقدّم الحياة مواقف لا يمكن أن تحل من خلال استجابات التعلم العادية، فهنا يكون تفكير ما وراء المعرفة هو المناسب؛ لأن مهارات ما وراء المعرفة هي التي يحتاجها الطفل عندما الاستجابات المعتادة لا تنجح لديه في التوصل إلى حلول للمشكلات، فالطفل يحتاج عند حل المشكلة أن يعي ما لديه من معرفة ومعلومات، ومن ثم التفكير فيها وتنظيمها وتنظيم المعرفة لديه واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وذلك كله من أجل الوصول إلى عملية التخطيط لحل المشكلة وهي الخطوة الأولى في عملية حل المشكلات، ومن ثم البدء بخطوات حل المشكلة، فوعي العمليات المعرفية وضبطها ووعي الإستراتيجيات المعرفية التي لدى الفرد في بنيته العقلية يسهم في التوصل إلى الحلول الإبداعية للمشكلات.

والأفراد الذين لديهم وعي ما وراء معرفي يعرفون كيف ينظمون أفكارهم، وكيف يقدمون أحكاماً لما يتعلمونه من المهمات، فمثلاً الطالب كريم لا يستطيع أن يتذكر ما قرأه عندما يصل لأسفل الصفحة في كتاب التاريخ (مشكلة في الفهم)، ومن ثم يتخذ قراراً بأن عليه إعادة قراءة الصفحة مرة أخرى والتأني بعد كل فقرة لمراقبة ما فهم منها (وهذا ما يسمى وعي المعرفة). والطالبة سهاد تجد صعوبة في الدراسة للاختبارات بعد نهاية كل وحدة، وذلك لأنها لا تفهم ملاحظاتها ولا تتذكر ما تقوله معلمتها (الوعي لمشكلتها)، فتتخذ قراراً بإعادة كتابة ملاحظاتها بعد كل حصة صفية، وبذلك تنخرط في مراجعة ذاتية منظمة (وهذا ما يسمى المراقبة الذاتية)، هذان المتعلمان كريم وسهاد هما مثالان يوضحان عملية وعي المعرفة والمراقبة الذاتية، فالطلاب عندما يتلقون مهارات ما وراء المعرفة بشكل جيد فإنهم

يكونون قادرين على التفاعل بشكل فعّال مع المشكلات التي يواجهونها في واقع حياتهم، ومن ثَمَّ يصبحون متعلمين مستقلين ذاتياً.

وتتضمن عمليات ما وراء المعرفة بالإضافة إلى عملية وعي المعرفة مراجعةً وتقويماً للذات حول استعدادات الفرد وقدراته وعاداته المتبعة في اختيار إستراتيجية الحل المناسبة للمشكلة، وهذا ما تتطلبه أيضاً عملية حل المشكلة، فمهارة اختيار الإستراتيجية مهمة لنواتج التفكير، وهي تختلف بين الأفراد وفقاً لخبراتهم، وقدراتهم العقلية، ومعلوماتهم المتوافرة حول الموضوع، ووفقاً لتطور ما وراء المعرفة لديهم، فالفروق الفردية بين الأفراد في مهارات ما وراء المعرفة لا يمكن إنكارها.

إن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد الأفراد على حل مشكلاتهم بفاعلية في حياتهم كاستخدام إستراتيجيات (التنظيم الذاتي، والتساؤل الذاتي، والتقويم الذاتي)، لأن كل خطوة من خطوات حل المشكلة يمكن أن نستخدم بها إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فمثلاً عندما يجمع الطفل المعلومات حول المشكلة أو يضع أفكاره حولها يمكن أن يستخدم إستراتيجية التنظيم الذاتي فيعيد تنظيم معلوماته وأفكاره ويحاول ربط القديم مع الجديد من المعلومات للوصول إلى المعرفة اللازمة، أو يوظّف إستراتيجية التساؤل الذاتي فيبدأ بطرح تساؤلات على نفسه من بداية المشكلة حتى نهايتها مما يسهم في التوصل إلى حلول للمشكلات، أو يستخدم إستراتيجية التقويم الذاتي فيراجع نفسه فيما فهم وما لم يفهم، وفيما يعرف، وما لا يعرف، وهذا هو جوهر ما وراء المعرفة، وهذا الاستخدام للإستراتيجيات يسهم في التخطيط والتعديل والتصحيح والوعي لكل ما يقوم به الفرد في أثناء عملية حل المشكلة، وهذا ما يوصل إلى الحلول الإبداعية للمشكلات، وفي ذات الوقت يطور لديه تفكير ما وراء المعرفة.

إن الكثير من إستراتيجيات ما وراء المعرفة تلتقي مع إستراتيجيات تدريب حل المشكلة، فيمكن استخدام العديد من إستراتيجيات حل المشكلة الإبداعي (كالمحاولة والخطأ، أو التنبؤ وتشكيل الفرضيات، أو التساؤل الذاتي، أو التعلم من الأقران، أو التخطيط) في عملية تدريب ما وراء المعرفة، فمثلاً التغذية الراجعة من الأقران تجعل المتعلمين يلاحظون استخدام الإستراتيجيات مما يطور لديهم القدرة على استخدامها في الوقت المناسب بمعنى تتطور عملية وعي الإستراتجية.

والإستراتيجيات ما وراء المعرفية هي:« سلوكيات المتعلم التي تؤثر على وعي وتنظيم معالجة المتعلم للمعلومات وتوظيفها»، وتعليم إستراتيجيات ما وراء المعرفة يقوي الطلبة بمنحهم أساليب وطرقاً للتعلم تساعد الطلبة على أن يحلوا مشكلاتهم، فإذا لم يمتلك الطلاب تلقائياً الإستراتيجيات لإنجاز المهمات، فعندئذ يكون تعليم تلك الإستراتيجيات أمراً ضرورياً لتحسين الإنجاز والتحصيل (Olson & Platt, 2000).

وبما أن غالبية الطلاب لا يستطيعون تطوير إستراتيجيات ما وراء المعرفية لديهم بطريقة تلقائية، فعندئذ من المهم تعليم تلك الإستراتيجيات لهم، لأنها تزود الطلاب بمجموعة من خطوات التعلم الذاتي التي تساعدهم على معالجة وتلبية احتياجاتهم المعينة مثل: (كتابة مقالة، التعلّم، التنظيم، التذكر واسترجاع المعلومات، التعبير عن النفس، وترتيب أهدافهم،

واستنباط أفكارهم، ومراقبة تقدّمهم الذاتي)، وهذا ما يفيدهم في حل مشكلاتهم.

ولا يفوتنا أن نذكر بالقول المأثور: أعطني سمكة فإنني سآكل في ذلك اليوم، وعلمني صيد السمك فإنني سآكل طيلة حياتي»، فهذا ينطبق على التأكيد على تعليم الطلاب كيف يفكرون من خلال تزويدهم بإستراتيجيات، فإذا علّم المعلم الطلاب كيف يفكرون فلن يكون عليه مساعدتهم للإعداد لكل اختبار، أو مساعدتهم على كتابة كل تقرير أو مساعدتهم على الإجابة عن الأسئلة عند نهاية كل وحدة دراسية، بمعنى آخر هو يزودهم بالإستراتيجيات المعرفية التي تقوي عملهم بطريقة مستقلة، وتساعدهم على أن يفهموا وأن يبدعوا وأن يكونوا قادرين على تعميم استخدام الإستراتيجيات لاستخدامها في حل المشكلات عبر تنوع الأوضاع والمهمات مثل: (مشكلة إيجاد الفكرة الرئيسة في فقرة، أو صناعة نموذج مبتكر لدرس العلوم أو الجغرافيا مثلاً، أو فهم واستنتاج المعلومات، أو كتابة ورقة بحثية، أو حل مسائل رياضية)، وجميع هذه تعتبر مشكلات أمام الطالب تتطلب حلولاً إبداعية، حيث يرتبط مستوى التقدم في الاختراع وابتكار الوسائل الجديدة بالمستوى المعرفي للطالب (Olson & Platt, 2000).

إنّ المعرفة المتعلقة بما وراء المعرفة والتي هي معينة على حل المشكلة الإبداعي تشمل المعتقدات والمعلومات التي لدى الفرد حول ما الإستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها في حل المشكلة، ومعرفة كيفية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فيحتاج الطلبة لمعرفة ما يلي: (Olson & Platt, 2000) .

- متى تكون هذه الإستراتيجيات ذات فائدة وتؤدي إلى التوصل إلى حلول إبداعية؟
- كيف ومتى وأين تستخدم الإستراتيجية؟
- وما المهارات اللازمة لهذه الإستراتيجيات؟
- وما الوقت المستغرق في تطبيق الإستراتيجيات؟
- وما الصعوبات التي يمكن مواجهتها عند التطبيق؟
- وما الفائدة التي يتم اكتسابها؟
- وكيف نقوِّم فعاليتها؟

إنّ السبب في تعليم ما وراء المعرفة للطلاب هو معرفة كيف يتفاعل الطلاب مع مهمة التعلم، فما وراء المعرفة يصمم في التعليم من أجل تقوية وتحسين الطلاب على مواصلة ضبطهم، ومراقبة تعلمهم الذاتي من أجل المساعدة على حل المشكلات التي تواجههم، وإتاحة الفرصة للطلاب لأن يكونوا مستقلين أكثر عن أي تفكير حرفي يملى عليهم من معلميهم أو مناهجهم، وفهم الهدف والمعرفة المتعلقة بالمشكلات، وقد وجد أن الطلاب الذين يعتقدون بأنهم يسيطرون على بيئتهم التعلمية يكونون متعلمين أكثر نجاحاً في حل مشكلاتهم من الطلبة المعتمدين على معلميهم والآخرين (Huitt, 1997).

إن تطوير عملية حل المشكلات بطريقة إبداعية للطفل يتطلب القدرة العالية لمهارات ما وراء المعرفة (كالمراقبة، والتخطيط، والتقويم) ، فالعلاقة ترابطية وقوية بين حل المشكلة الإبداعي وما وراء المعرفة، فالذين يتصف تفكيرهم بما وراء المعرفة يعرفون كيف يتعرفون على الفجوات والعيوب في تفكيرهم الخاص ويعرفون نقاط قوتهم، ويعرفون كيف ينظمون عملياتهم الذهنية، وكيف يسيطرون على أفكارهم ومعلوماتهم، وكيف يوظفونها

في تعلمهم وفي واقع حياتهم، وكيف يختارون إستراتيجياتهم، مما يجعلهم يتحسسون المشكلات ويدركونها بطريقة تعين على استغلال ما لديهم في ذاكرتهم من معرفة من أجل حل تلك المشكلات بطريقة مميزة ومبدعة.

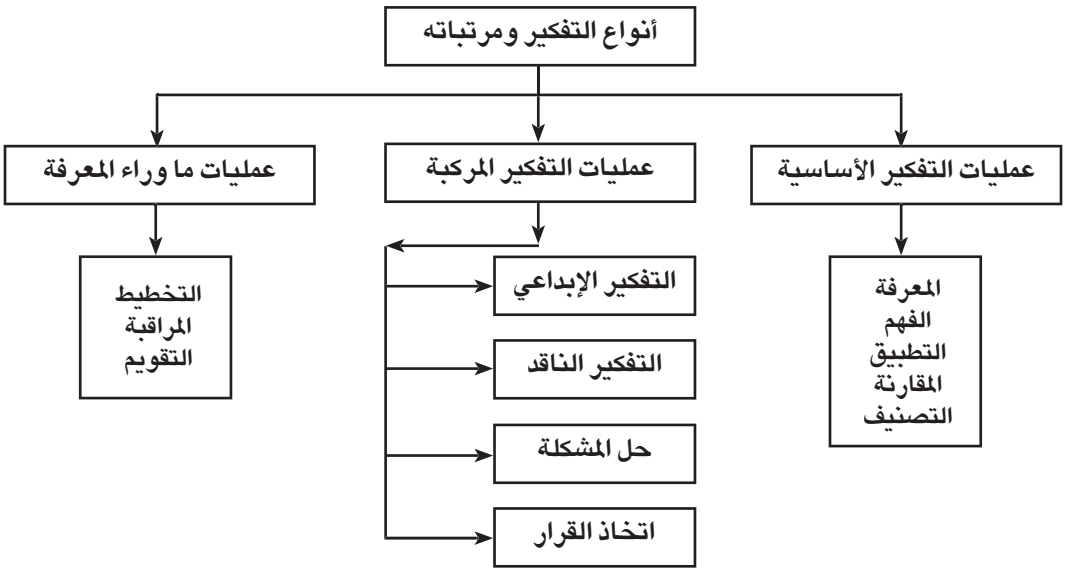
ويقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1998) أن عمليات التفكير ما وراء المعرفي المتسلسلة التي يمكن أن تشترك مع عمليات حل المشكلة هي:

1. عملية تحديد طبيعة المشكلة التي تمت مواجهتها.
2. عملية اختيار المكونات والخطوات التي يحتاجها في حل المشكلة.
3. عملية اختيار الإستراتيجية التي تعمل على ترتيب مكونات حل المشكلة.
4. عملية اختيار أسلوب التمثيل العقلي للمعلومات.
5. عملية جمع المصادر الذاتية والخارجية المفيدة في حل المشكلة.
6. عملية اختيار الحلول ومراقبة تنفيذها.

ويرى باير (Beyer, 1987) أن التفكير ما وراء المعرفي يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير، إذ إن عمليات التفكير المختلفة تشمل ثلاثة مستويات من عمليات التفكير، وجميعها يمكن تعليمها، والتي تتضح تالياً:

1. عمليات التفكير الأساسية مثل: المعرفة والتذكر والفهم والاستيعاب.
2. عمليات تفكير مركبة عليا مثل: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار.
3. عمليات التفكير ما وراء المعرفية وهي ما وصفت حديثاً على أنها أعلى مستويات التفكير.

وتتضح تلك العمليات جميعها ومستوياتها من خلال الشكل الآتي:



شكل (5): أنواع التفكير ومستوياته وفقاً لباير (Bayer، 1987)

وجعل باير في مخططه السابق، تفكير ما وراء المعرفة أعلى في مستواه من تفكير حل

المشكلة، وذلك أنّ الإبداع في حل المشكلات الرياضية أو العلمية أو اليومية يعتمد على (التفكير الحدسي، والتفكير التحليلي، والتفكير المنطقي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وتفكير حل المشكلة)، وكل هذه متضمنة في التفكير ما وراء المعرفي، أوهي متطلبات سابقة يجب التدرب عليها و إتقانها وصولاً إلى تفكير ما وراء المعرفة، وعلى سبيل المثال؛ حتى تتطور مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي كمهارات ما وراء المعرفة يجب على الطفل أن يتقن مهارات التفكير الناقد، كأن يميّز الحقيقة من الرأي ويميّز المغالطات والتناقضات، وينشئ الفرضيات والتنبؤات، ويصدر أحكاماً.

وممّا يظهر كذلك العلاقة الحميمة بين تفكيري ما وراء المعرفي والحل الإبداعي للمشكلات أن هذين النوعين من التفكير يمكن أن ينموا ويتطورا مع التعليم والتدريب المستمر عليهما، فكل من تفكير ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي والتفكير الإبداعي يمكن تعليمها وتدريب النشء عليها من خلال معالجة القضايا والمشكلات التي يواجهونها بأساليب وطرق جديدة بعيدة عن التقليد، من خلال تسليح الطلبة بإستراتيجيات وأدوات تساعدهم على حل المشكلات بفاعلية وإبداع.

ويقترح باير (Beyer, 1987) تصوراً منظماً لكيفية تعليم مهارات وإستراتجيات التفكير بطريقة تنسجم مع اتجاه تعليم التفكير ضمن سياق تعليم المواد الدراسية المختلفة، وتتكون هذه المنظومة من ست خطوات وهي:

1. تقديم المعلم لمهارة التفكير ضمن سياق الموضوع الذي يدرسه، ويبدأ بذكر وكتابة اسم المهارة كهدف للدرس، ويعرف المهارة بصورة مبسطة وعملية، وينهي تقديمه بأن يستعرض المجالات التي يمكن أن تستخدم بها المهارة وأهمية تعلمها.
2. استعراض المعلم بشيء من التفصيل الخطوات الرئيسة التي تتبع في تطبيق المهارة والقواعد والأسباب وراء كل خطوة مع أمثلة موضحة.
3. مساعدة المعلم الطلبة على تطبيق المهارة خطوة خطوة مع التغذية الراجعة.
4. مناقشة الطلبة بعد الانتهاء من التطبيق في الخطوات والقواعد التي اتبعت في تطبيق المهارة وإبداء رأيهم بها.
5. تقديم تمرين تطبيقي آخر بمساعدة وإشراف المعلم وتقديمه التغذية الراجعة للتأكد من فهم الطلبة للمهارة.
6. إجراء حوار مع الطلبة حول كيفية تنفيذ المهارة ومجالات استخدامها داخل وخارج الغرفة الصفية.

وفي هذا السياق، فإنه من المهم التدرّب والتدريب على هذه المهارات منذ مرحلة المدرسة المبكرة، فحتى يصل الطفل إلى مستوى التفكير الإبداعي وإنتاج حلول إبداعية للمشكلات عليه أن يتدرب على الطلاقة والمرونة والتفاصيل، لأن كل هذه المهارات مهمة في الوصول إلى التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي في أثناء عملية حل المشكلات، مما يؤدي في النهاية إلى الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات تتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة، لأن الفرد يصبح مدركاً لما لديه من معرفة في بنائه المعرفي وقادراً على ضبطها وتوظيفها في الموضع المناسب، ومن هنا يأتي جوهر العلاقة القوية بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات.

حيث نجد من خلال مراجعة الأدب النظري حول الموضوع أن تطوّر كلا تفكيري ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي للطفل هي مؤشرات على النمو المعرفي لديه، وكلاهما ينمو مع العمر والتدريب والتعليم، حيث لا يصل الأطفال (في المعدل الطبيعي) إلى إتقان هذين النوعين من التفكير إلا بعد الدخول في مرحلة التفكير المجرد من مراحل النمو المعرفي الأربع للطفل التي تحدث عنها بياجيه، أي: بعد سن الحادية عشرة تقريباً، وعند دخول الطفل في المرحلة الرابعة مرحلة التفكير المجرد يقترح بياجيه أن القدرة لدى الأطفال على حل المشكلات، وجمع المعلومات، وتطوير الفرضيات، والوصول إلى الأفكار، وبناء الحلول للمشكلات، والموازنة بين البدائل تتطور. وكذلك تتطور في هذه المرحلة القدرة على التفكير ما وراء المعرفي حيث يبدأ الطفل أو المراهق يدرك المعرفة التي لديه، ويعرف كيف يضبطها، وكيف ينظمها من أجل الوصول إلى الأهداف، مما يؤشر على نمو المعرفة لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية.

وقد تبيّن أيضاً من خلال مراجعة العديد من الأبحاث أن تعليم الطلبة إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأسلوب الحل الإبداعي للمشكلات وتطبيقهما معاً؛ في عملية التعلم والتعليم يزيد من تحصيل الطلبة المدرسي، فأداء الطلبة العاديين أو ذوي التحصيل المتدني أو حتى المتفوقين يمكن أن يتحسّن بشكل ملحوظ من خلال تدريبهم على مهارات ما وراء المعرفة، ومهارات حل المشكلة الإبداعي معاً؛ لأن هذه المهارات تزيد من وعي المتعلمين لما يدور حولهم، وتقلل من العبء المعرفي الزائد الذي يرهق الطالب في عمليات الحفظ الأصم دونما وعي وفهم عميق لما لديه من مخزونات في ذاكرته من معلومات وإستراتيجيات، كما تزيد من فاعليته في اتخاذ القرار لأية معلومات وإستراتيجيات يستخدم وأية حلول يقترح، وهذا كله يفيد في دراسة الرياضيات والفيزياء والكيمياء وباقي المواد، ومن ثَمَّ يتحسن مستوى التحصيل في المواد الدراسية (Osbern, 1963).

فمثلاً في أثناء حل الطالب لمشكلة علمية أو رياضية ما وحده أو مع زملائه فإنه يمكن أن يستخدم إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة كإستراتيجية التساؤل الذاتي مثلاً، فيطرح تساؤلات على ذاته: ما الهدف الذي أسعى إليه؟ وكم أحتاج من الوقت للوصول إلى الهدف؟ وهل أسير بشكل صحيح في خطوات حل المشكلة؟ ما الخطوة الآتية؟ هل أحتاج إلى جمع معلومات أكثر عن المشكلة؟ ما الحلول المقترحة؟ هل هي عملية وفعالة؟ هل حققت الهدف أم لا؟ هل هذه الحلول مقنعة؟ كيف أدافع عنها؟ كيف أجعلها مقنعة؟ وهكذا.. فإنّ الطالب يكون قد مارس جميع خطوات حل المشكلة من خلال استخدام إستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة وهي إستراتيجية التساؤل الذاتي، وفي ذات الوقت يستمتع الطالب في تعلمه، ويتحسن تحصيله؛ لأنه يصل إلى النواتج بنفسه.

ومن منظار آخر ذي أهمية؛ فإن تعليم الطلبة ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي معاً لديهما الاحتمالية لدفع المتعلمين ليس فقط من الناحية الفكرية والعلمية بل من الناحية النفسية والانفعالية أيضاً، فمثلاً تزداد دافعية الطلبة للتعلم وتزداد متعة التعلم، وهذا ما نحتاجه مع الأطفال في عملية التعلم، وهو زيادة المتعة في التعلم، والابتعاد عن الروتين اليومي في التعليم، فتطبيق مهارات ما وراء المعرفة أو حل المشكلة الإبداعي في التعلم يمكن أن يكونا مهمّين للفاعلية الذاتية للمتعلم، حيث يدرك المتعلم أن لديه القدرة والإمكانات

للوصـول إلى الأهـداف والنتاجات مما يزيد مـن فاعليته الذاتية، ويقلل فـي ذات الوقت من عجـز التعلـم لديه، بل ويرتفع الإحسـاس بتقدير الذات عند إنجاز الأهـداف كما يحدث عند الوصـول إلى حلول إبداعية للمشـكلات المطروحة، كما ويعين علـى التفاعل الاجتماعي بين الطلبة في أثناء المناقشة في حل المشكلات.

ويتوقع أن تعليم الأطفال تفكير حل المشـكلات مع تفكير ما وراء المعرفة بشـكل متداخل يزيد من فاعلية اتخاذ القرار، ومن تحمل المسؤولية للتعلم، ومن الفاعلية الذاتية في مواجهة المشكلات وإدارتها، مما يطور قدرات الأطفال المعرفية، ويجعلهم قادرين على صياغة الحلول الإبداعية الأصيلة ومواجهة متطلبات العصر، وقادرين على التفكير بعملياتهم الذهنية، مع زيادة الوعي لأنماط التفكير لديهم التي يستخدمونها في مواجهة المواقف المشكلة، وتحسين إستراتيجيات وتقنيات وآليات التفكير التي يستخدمونها للفهم ولتنظيم المعرفة لديهم مما قد ينتج نواتج تفكير أفضل تؤثر أيضا على تفكيرهم الإبداعي والناقد.

وأخيراً نؤكد أنّ إكسـاب الأطفال مهارات ما وراء المعرفة وخطوات حل المشـكلة الإبداعي معاً من خلال عملية التعليم يسـاعدهم على فهم ووعـي ما يقدّم لهم من مواقف وخبرات في المدرسـة وفي واقع الحياة، ويسـاعدهم على أن يصحبوا مدركين لما يقرؤون، وما يكتبون، وما يسـمعون، وما يشاهدون، وما يتعلمون وهذا هو جوهر ما وراء المعرفة، وهو ما يؤدي إلـى الحـل الإبداعي للمشـكلات، ويسـهم في جعـل الطلبة مسـتقلين في تعلمهـم معتمدين علـى أنفسـهم لا على عقول معلميهم، قادرين على السـيطرة على جميع نشـاطات تفكيرهم التي يمارسـونها وعلى إسـتراتيجياتهم المعرفية، وهذا يجعلهم يواجهـون التحديات التي يتعرضـون لها في حياتهم بكفاءة وفاعلية عالية، وهذا ما نحتاجه في واقع الحياة إلى حل مشكلات مجتمعاتنا العربية المعاصرة.

إستراتيجية مقترحة لتعليم ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي معاً للمتعلمين:

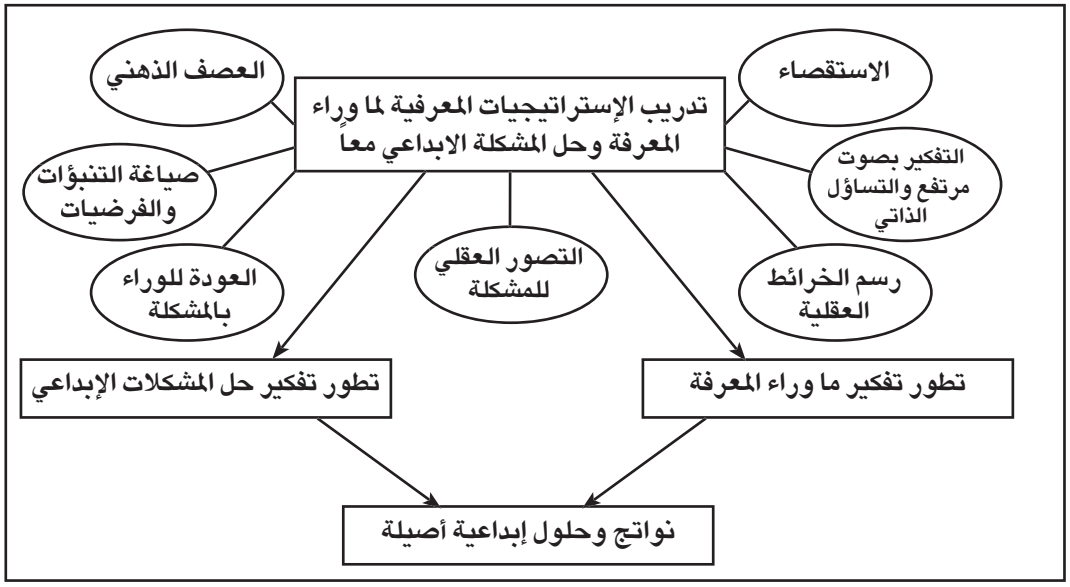
بناء على جميع ما سـبق طرحه في الدراسـة؛ فإنني أطرح كباحثة إستراتيجية متكاملة تتكـون من عدة خطوات، ونماذج مبتكرة من الباحثة لتعلم وتعليم تفكيري ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي معاً، وهي الآتية:

أولاً- إدراك أن مسـؤولية تدريب الطلبة على نوعي تفكير ما وراء المعرفة وحل المشـكلة معـاً هـي مسـؤولية المعلـم بالدرجة الأولـى، والمربـين بالدرجـة الثانية؛ فعلـى المعلمين والمربين أن يختاروا معضلات ومشكلات مناسبة تتحدى عقول الأطفال والمراهقين (واقعية أو افتراضية)، ويضعونها أمام عقولهم من أجل التدريب على كيفية حل المشـكلات، وتنمية قدراتهم المعرفية وما وراء المعرفية، وفي ذات الوقت عليهم اختيار الإستراتيجيات المناسبة لتنفيذها في أثناء عملية التعلم والتعليم.

ثانياً- تعليم تفكير ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشـكلات للأطفال ضمن سياقات المـواد الدراسـية المختلفـة ومن قبل جميـع معلمي المـواد العلمية والأدبيـة؛ حتى يتقدم تفكير الطفل سـريعاً وبشـكل متوازن اسـتجابة لمتطلبات العصر. ويـرى بعض العلماء أن يتم تعليم التفكير وعملياته للطفل بصورة مباشرة في مادة دراسية مستقلة خاصة بتعليم التفكيـر، بينمـا يرى آخرون أنه يمكن تعليـم هذه المهارات والعمليـات ضمن محتوى المواد

الدراسية المختلفة، وكجزء من الخطط الدراسية التي يجهزها المعلمون في كل يوم بحسب موضوعات مناهجهم، ويمكن الدمج بين الأسلوبين، وهو الأفضل لنمو الطفل.

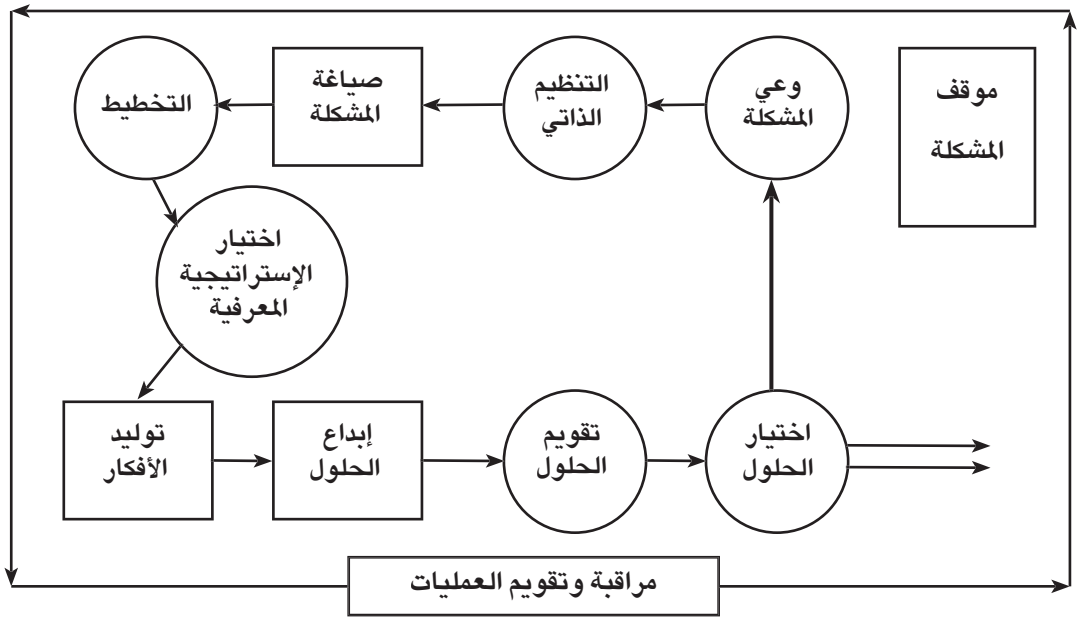
ثالثاً - تبني المعلمين والتربويين للمنظومة المقترحة من الباحثة في شكل (6)، والتي توضح دور وأهمية تعليم وتدريب الطفل باستخدام الإستراتجيات المعرفية المتعلقة في عملية تطوير تفكير الأطفال في جانبي ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي معاً، وذلك لإنتاج نواتج إبداعية أكثر تطوراً ونضجاً، بحيث يتم التدريب في كل مرة باستخدام واحدة أو اثنتين فقط من إستراتجيات التفكير المعروضة في دوائر المنظومة الآتية:



شكل (6): منظومة مقترحة توضح أهمية تعليم إستراتيجيات ما وراء المعرفة وحل المشكلة الإبداعي معاً

رابعاً- التطبيق العملي للنموذج الآتي المقترح من الباحثة في شكل (7)، والذي يدمج بين عمليات وإستراتيجيات تفكير ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات معاً بطريقة تفاعلية تكاملية لتقديم نواتج أصيلة وأكثر إبداعاً وأهمية، والنموذج قابل للتجريب والتطبيق والبحث الميداني من قبل الباحثين والتربويين والمهتمين. ويوجد تطبيق عملي من إنشاء الباحثة في ملحق (1) و(2) لتوظيف النموذج في شكل (7) يصلح في عدة مواد كالعلوم والجغرافيا أو اللغات، ويتوقع أن يفيد المعلمين والباحثين والمدربين على مهارات التفكير، مع الانتباه إلى أن التطبيق يأخذ حصة صفية إلى حصتين بحسب حجم المشكلة، فكلما ازدادت مدخلاتها وتعقيداتها توقعنا أن تأخذ وقتاً أطول للتطبيق.

خامساً- التكرار، ثم التكرار للتدريب حول النموذج على مشكلات عديدة ومتنوعة، بسيطة ومعقدة، وواقعية ومفترضة، ومألوفة وغير مألوفة؛ لأن التطور النوعي في تفكير الأطفال، وفي جوانب النمو المختلفة من خلال التدريب على التفكير لا يؤتي أُكلَه في يوم واحد، فلابد من التكرار والمراس المستمر حتى يتقن الطفل هذه المهارة، بل وتصبح مهارة تفكير ما وراء المعرفة مع الحل الإبداعي للمشكلات أداة من أدوات التفكير التي يستخدمها الطفل في واقع حياته ومشكلاته التي يواجهها، ومن هنا يزداد الأمل بأطفالنا مستقبلاً في المساهمة في حل مشكلات واقعنا الوفيرة والمتجددة، والتي لا تنتهي مادامت التكنولوجيا، واستمرت الحياة، واستمر التنافس بين المجتمعات في سباق التقدم والرقي.



شكل (7): نموذج مقترح يدمج عمليات ما وراء المعرفة مع عمليات الحل الإبداعي للمشكلات

توصيات الدراسة:

بناءً على ما تقدم من مناقشة في البحث فإننا نوصي التربويين والمهتمين بتعليم الطفل بما يلي:

أولاً - إدراج تعلم تفكير ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات معاً ضمن المناهج الدراسية المختلفة من أجل محاربة الملل في التعليم، وزيادة استقلالية الطلبة في اتخاذ قراراتهم بشأن البدائل المتوافرة، وزيادة الدافعية للتعلم، وتقليل العبء المعرفي الزائد.

ثانياً - الاهتمام بتدريب الأطفال على تفكير ما وراء المعرفة مع الحل الإبداعي للمشكلات منذ الطفولة؛ لأنه يساعد على النمو المعرفي وصولاً إلى مرحلة التفكير المجرد، ويسهم في تعلم وتوظيف مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والإبداعي والتحليلي والاستنتاجي، كما يطور التنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية للطفل في أثناء عملية حل المشكلة وتقويم الحلول، مما يساعد على الوصول إلى حلول إبداعية ومؤثرة، وهذا ما نطمح إليه أن تنمو لدى طفلنا العربي القدرة على الإبداع والإنتاج والعطاء من أجل المساهمة الحقيقية في رقي الأمة تقدمها.

ثالثاً - إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تهتم بعمليات التفكير المعرفي وما وراء المعرفي وربطها مع مهارات الحل الإبداعي للمشكلات واستخدام نماذج الإستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة؛ من أجل إثراء الأدب العربي في هذا المجال الخصب.

المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (2003). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن.

أبو جادو، صالح (2004). علم النفس التطوري (الطفولة والمراهقة)، عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو السميد، زاهية (2003). الفينومينوغرافيا بحث نظري وتطبيقي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بيروت، جامعة الكسليك.

أبوطالب، صابر؛ قطامي، نايفة؛ صبحي، تيسير؛ حمدي، نزيه؛ قطامي، يوسف (1995). التفكير الإبداعي، عمان، الأردن، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

توق، محيي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن (2002). أسس علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمّان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين، دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (2002). الإبداع: (مفهومه، معاييره، مكوناته، خصائصه، قياسه، وتدريبه). عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخوالدة، مصطفى فنخور منيزل (2003). أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الزغول، رافع النصير؛ الزغول، عماد عبد الرحيم (2003). علم النفس المعرفي، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (2002). مقدمة في الإبداع. عمّان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

الشهري، محمد بن درعان بن علي (2008). استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدي طلاب الكلية التقنية بأبها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

الصمادي، محارب علي محمد (2007). أثر برنامج تدريبي قائم على الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عليوة، رائد (2006). أثر استخدام نموذجيّ: البنائي للتعلم وحل المشكلات الإبداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العملية، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء أسلوبهم المعرفي. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

قشوة، هدى عبد الله محسن (2007). أثر التجريب المعملي المبني على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب قسم الفيزياء بكلية التربية حجة ـ جامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم العلوم، جامعة صنعاء، اليمن.

كرين، وليام (1996). نظريات النمو مفاهيم وتطبيقات، ترجمة محمد الأنصاري، مراجعة رجاء أبو علام، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

كوستا، آرثر (1998). استخدام (الميتا معرفة) التفكير في التفكير كعملية وسيطة. ترجمة صفاء الأعسر، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Anderson, N. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning ERIC, ED463659.

Beyer, B. (1987). Improving Students Thinking: A Comprehensive Approach. Bosteon: Allyn & Bacon INC, USA.

Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control. Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Bruner, J. (1963). The Process of Education, Harvard University Press.

Davis, G. (1998). Creative Problem Solving Model. Retrieved April 20 2005: http:members. ozemail.omarl- cavema-creative html.De Bono, E. (1994). Thinking Course (3rd ed.). New York: Facts On File. Inc.

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of Metacognition. Newgersey: Lawrence Erblbum Association.

Flavell, J. (1985). Cognitive Development . 4th edition .Prentice- Hall, inc. New Jersey.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring , Retrieved May 2007, from:http:www.psychology.gatech.edu.

Gregory, M. (2007). Adult Intellectual Development & Metacognition. from: http: www. tranc4mind .com

Haward, B., Mcgee, S., & Namssoo, R. (2000). Metacognitive Self-Regulation and problem solving Expanding the theory Base through factor Analysis. *Journal of British Psychology* **,6 (3): p (213234-)**

Hung, W. (2003). A study of Creative Problem Solving Instructional Design and Assessment in Elementary School Chemistry Courses. *Chinese Journal of Science Education***,11(4): p407-430**

Huitt, W. (1997). Metacognition. Retrieved October 2006, from: http:www.chiron.valdosta. edu. Metacog. html

Jonson, S. (1992). A Framework for Technology Education Curricula Which Emphasizes Intellectual Processes. RetrievedFebruary (2005)from :http: www. *Jornal of Technology Education.*

Kim, L., Cheung, M., & Martin. D. (2003). Thinking About Thinking: Metacognition, Session 9 :http://www.valdosta.peachnet.edu/~whuitt/psy702

Loraine, T. (2003). Creative and Problem Solving. Retrieved July (2006), from: http: www. Starsci.com

Mitchell, W., & Kowalik, T. (1999). Creative and Problem Solving. Retrieved (2005) From: http: ceo.binnghamton.edu, Creative and Problem Solving. pdf.

Olson, J., & Platt, J. (2000). Teaching Children and Adolescents with Special Needs. Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

Osbern, A. F. (1963). Applied Imagination (3rd ed.). New York: Charles Scribners.

Sternberg, R. (1998). Metacognition, Abilities, and Developing Expertise: What Makes an Expert student? *Journal of Instructional Science* **.Vol (29).(12-).P(127140-).**

Steege, S. (1999). What is Brainstorming. Retrieved May (2006) from:

http: www.bafflostate.edu,center,creativity.html.

Swanson, L. (1990). Influnce of Metacognitive Knowledge and Aptitudes on Problem Solving. *Journal of Educational Psychology* **.Vol (82),No(2).**

Tobias, S. & Everson, H. (2000). Towards a Performance Based Measure of Metacognitive Knowledge Monitoring: Relationships with self-reports and behavior rating. American Educational Research Association annual meeting. Montereal, Canada.

Treffinger, D. (2002). Creative Problem Solving (CPS). A contemporary framework for Managing Change, Retrieved April 20 (2005). From: http: www.cpsb.com/cps6.html. Treffinger, D., & Scott, G. (1985). Creative Problem Solving, The basic course. Buffalo. New York, Bearly Limited, 149 York Street. www.cpsb.com/cps6.html.

Treffingers, D., & Scott, G. (1985). Creative Problem Solving, the basic course. Buffalo. New York, Bearly limited, 149 York street. www.cpsb.com/cps6.html.

إصدارٌ جديد

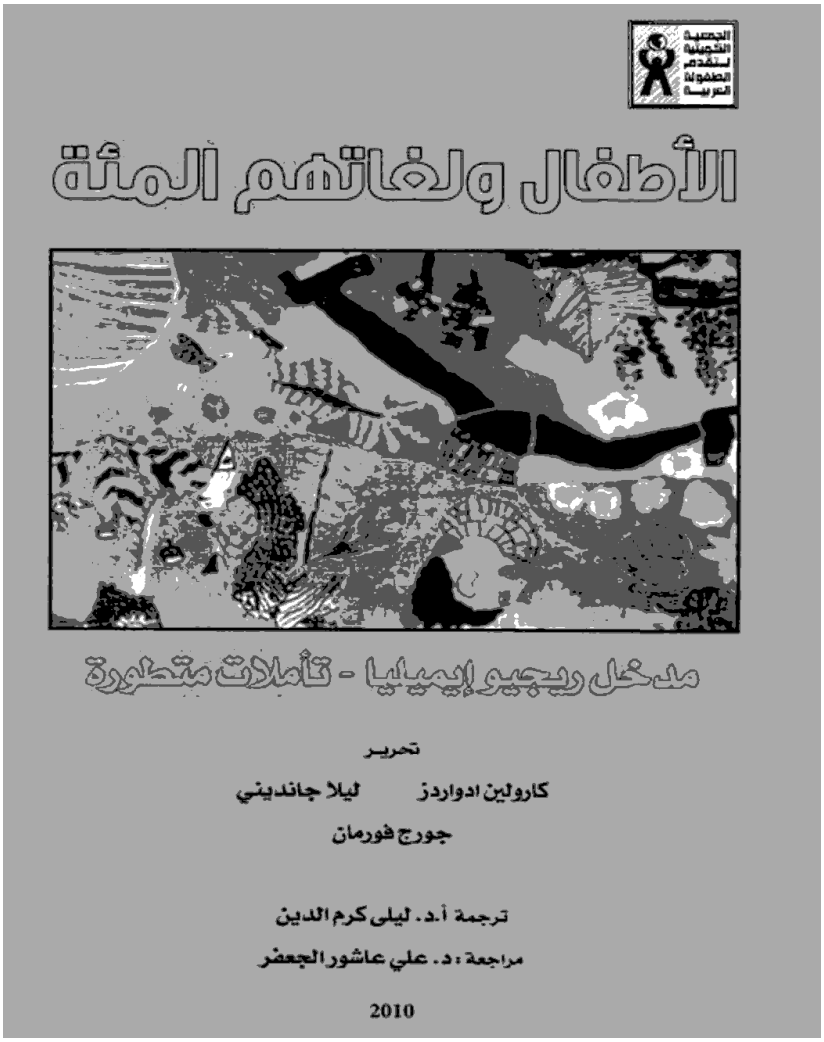
صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الأطفال ولغاتهم المئة

مدخل ريجيو إيميليا ـ تأملات متطورة

The Hundred Languages of Children

The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections



يأتي هذا الكتاب ضمن المشروع الذي تبنته الجمعية بشأن ترجمة بعض الكتب النظرية والتطبيقية في ميدان الطفولة، ومما لا شك فيه فإن مثل هذه الترجمات ستساعد الاختصاصيين وطلبة العلم على متابعة الجديد في هذا الحقل المعرفي، كما تساعد أساتذة الجامعة على اتخاذ مثل هذه الترجمات لتكون مصادر تعلم لطلبتهم، لاسيما وأن كلية التربية ـ وضمن احتياجاتها للاعتماد الأكاديمي ـ تحتاج لمثل هذا الإنتاج المترجم. وكبداية لهذا المشروع تم اختيار كتاب ريجيو إيميليا.

كتاب العدد

الجدل الخلاق

التحدي الذهني في غرفة الصف

Creative Controversy

Intellectual Challenge in the Classroom

تأليف: ديفيد و. جونسون، وروجر ت. جونسون

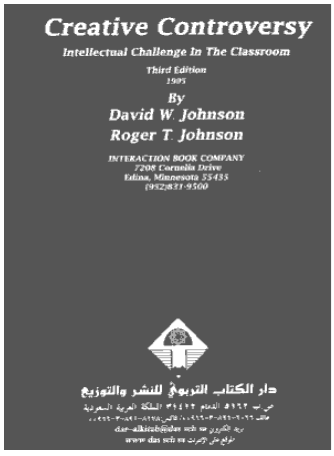
ترجمة: مدارس الظهران الأهلية

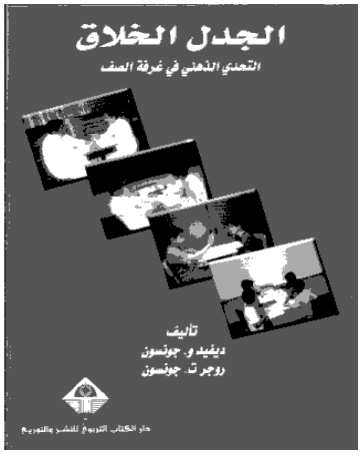
الناشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2008

(417) صفحة من القطع الصغير

عرض ومراجعة: أ. د. علي أسعد وطفة

كلية التربية. جامعة الكويت





«عندما يفكر العقل فإنه يتحدث مع نفسه»

أفلاطون

«لا يكفي أن يكون للمرء عقل، بل المهم أن يحسن استخدامه»

ديكارت

مقدمة:

يأخذ الجدل الخلاق صورة منهج تربوي يعصف بأدمغة الطلاب، ويقصف عقولهم فينقدح الذكاء، وينطلق الخيال، ويستيقظ العقل. هذا ويُعرّف الجدل الخلاق بأنه نوع متقدم من التخيل المنظم الذي يقوم على تبادل الأفكار بين أعضاء جماعة ما، من أجل توليد مجموعة كبيرة من الأفكار المميزة، حول قضية ما أو مسألة محددة. ويمكن تعريفه أيضاً بأنه منهج فكري منظم يعمل على تفجير الأفكار وإبداعها، ويهدف إلى توليد نسق من الحلول لمشكلات معينة في ضوء معايير محددة، حيث يتوجب على المتحاورين تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تساعد على حل المشكلات واستكشاف أبعادها.

لقد عَرفت الحضارة الإنسانية منهج الجدل والتوليد مع إشراقة الحضارة الإغريقية القديمة فَي القرن الخامس قبل الميلاد، وإلى الفيلسوف الإغريقي سقراط يعود فضل استكشاف فن الحوار والجدل منهجاً لبناء العقل، وتطوير الإبداع، وتفجير العبقرية الإنسانية بالمعرفة الإنسانية. وقد وصف المفكرون منهجه بأنه من أروع ما اكتشفته العبقرية الإنسانية عبر تاريخها؛ لقد وظف سقراط منهجه ذلك كفن عظيم لتوليد الحقائق عبر اكتشاف التناقضات في قول الخصم، وأطلق على منهجه هذا منهج التوليد؛ إذ كان يطرح الأسئلة على خصومة متصنعاً الجهل، ويتظاهر بتسليم ما يتضمنه قول محدثيه، ثم يلقي الأسئلة التي تجترح نفسها من مواطن التناقض في الأقوال عبر الحوار، ومن ثم ينتقل من قول إلى سؤال لازم منه، ومن سؤال إلى قول، في عملية جدل متواصل من أجل اكتناه الحقائق وبناء المعرفة في أبهى صورها وأنقى تجلياتها. وليس غريباً أبداً أن يشكل منهج سقراط حتى اليوم أحد أركان التربية الحديثة، حيث ما زال منهجه الحواري التوليدي يعتمد في عملية تحرير عقول التلامذة والطلاب من الجمود الذي تفرضه المناهج التقليدية بآليات التلقين والاستظهار القاتلة لمنطق العقل وروح الابتكار والإبداع.

الجدل الخلاق: قراءة في السياق الحضاري:

يصدر كتاب الجدل الخلاق (التحدي الذهني في غرفة الصف) في مرحلة تراجيدية أو مأساوية يخيم فيها البؤس التربوي على مؤسساتنا التربوية، إذ تهيمن تربية تقليدية جامدة تميت العقل بدلاً من أن تحييه، وتحاصره بدلاً من أن تطلقه، وتفقره بدلاً من أن تغنيه، وتسطح المعرفة بدلاً من أن تجعلها أكثر عمقاً. وأين نحن اليوم في تربيتنا العربية المعاصرة من منهج الحوار والجدل؟ ومن منهج التوليد والاستبصار والعصف الذهني واستمطار الدماغ؟

عندما وقعت على هذا الكتاب تحرك الوجع التربوي الوجودي الساكن في الأعماق، وتفجرت ينابيع السؤال الذي يطرحه آلاف المفكرين والمثقفين والمربين العرب في مختلف الديار العربية: لماذا يشكل التلقين ركناً أساسياً من أركان مناهجنا التربوية في المدرسة العربية؟ ولماذا يغيب التعليم الحواري النقدي والإبداعي في هذه المناهج؟ فالأطفال والشيوخ والشباب والمتعلمون والمعلمون جميعهم يطرحون هذا السؤال يومياً، ويوجهون النقد إلى التربية العربية السائدة التي مازالت تشكل الحاضن التاريخي لكل أشكال التلقين وأنواعه وتجلياته الذي يستعبد العقل، وينتهك حرمته كرامته. فالجميع يعرف التلقين ويهاجمه، الجميع يدرك الآثار المدمرة له، ويصب اللعنة عليه، ولكننا نمارسه جميعاً في مختلف لحظات وجودنا في الجامعات والمؤسسات التعليمية في منازلنا في مساجدنا وكنائسنا. ومع أن الجميع يؤكد أهمية الحوار والجدل ولكن لا أحد منا يمارسه على إيقاعات مناهج تربوية إبداعية حقيقية !

والأسئلة التي ترتسم في هذا السياق كثيرة: لماذا يسكن هذا الجمود الفكري في أعماق ثقافتنا وعقليتنا؟ لِمَ يستلقي العقل الإبداعي لدينا في مستنقع الاسترخاء؟ ولماذا يضرب العقل التواكلي جذوره في الوجدان؟ أسئلة كبيرة وخطيرة ومعقدة، والإجابات عنها تائهة حائرة، لأن التلقين المضاد للجدل داء عظيم ينخر الوعي، ويدمر العقل، ويحطم الملكات الإبداعية في الإنسان. هل يعود هذا كله إلى وثنية العقل العربي الذي تصلب وتجمد؟ أم هل يعود إلى جمود شامل في الكيان الحضاري للأمة؟ أيعود إلى أيديولوجيا خفية تعزز

وجـوده وتحافظ على كينونته واسـتمراره؟ هل هنـاك ثمة ضعف في التجـارب التربوية الإبداعية؟ أسـئلة كثيرة والإجابة قد تكون هذا أو ذاك، وربما تلك هذا وذاك في الآن الواحد. وتبقى الإجابة حائرة تائهة ضائعة في متاهات الظلام. ولكن ما نعرفه على نحو لا يداخله شـك أن التفكير الإبداعي غائب في المدرسـة، وما نعرفه حتى اليـوم أن الصرخات التربوية لا تجد صداها حيث تضيع في أثير الابتلاع والاختناق. فالتلقين حاضر شـاهد على عصرنا في مختلف تجليات الحياة التربوية، في الحين الذي يسجل فيه التعليم الحواري والإبداعي غيابـاً يتميز بطابع الديمومة والاسـتمرار. وإذا كنـا فعلاً نريد تطهير مدارسـنا من التلقين والاسـتظهار والترويض القاتل للعقل، فعلينا أن نرسخ ثقافة تربوية أصيلة تعتمد الحوار والجدل والمساءلة والمناظرة من أجل إيقاظ العقل العربي من سباته الكوني المديد.

كان الفيلسـوف الألماني كانط يؤمن إيماناً لا مرية فيـه أن الحضارة رهينة بيقظة العقل الغربـي، وتأسيسـاً على هذا التصور رفع شـعاراً تنويريـاً يقول فيه: "أيها الإنسـان أعملْ عقلـك" فأنت تمتلك العقل الذي ما أن يبدأ العمل حتى تنقدح عبقرية الأمة، وتنطلق شـرارة الحضارة الإنسـانية دون توقف. وقد ارتسم هذا القول، أي: قول كانط: "أيها الإنسان أعملْ عقلك" شعاراً لعصر التنوير في القرن الثامن عشر في أوروبا برمتها، وكان هذا الشعار في أصل انطلاقتها وصيرورتها. فهل نستطيع نحن إيقاظ هذا المارد الجبار الذي يجثم في أعماق الإنسـان العربي؟ ومتى يمكن إيقاظه؟ وكيف يمكـن لنا أن نوجه إليه صدمة حقيقية تمتلك القدرة على إيقاظه ودفعه إلى دائرة الحياة. وليس قول كانط غريباً على حضارتنا العربية في عصر العطاء والازدهار، فقد تجلى هذا القول في الشعر والأدب والفلسفة والفن عند ابن عربي والحلاج والجاحظ وأبي العلاء المعري والمعتزلة وفرق المتكلمين والصوفية.

بنية الكتاب وتقسيماته:

يضـم الكتاب (الجدل الخـلاق: التحدي الذهني فـي غرفة الصف) بـين جناحيه تجارب ثلاثـين عاماً من الخبرة فـي مجال الانعتاق الذهني نحو مآثر الانطـلاق وحرية الإبداع. إنه من هذه الكتب التي تشكل خطوة على طريق إيقاظ العقل والفكر في مجال التعليم والتربية سـعياً إلى إخراج التربية العربية من مسـتنقع جمودها ومسـاقط هجانتها. فالكتاب يريد أن يعـرف بالكيفيـات الأصيلـة للتفكير المنهجي في صيغة تسـاؤلات تتضافـر في غاياتها وتتكامـل فـي اتجاهاته: كيف نفكر؟ وكيـف نبدع؟ وكيف ندير الخـلاف والحوار والجدل؟ وكيـف نسـتنهض العقل من براثـن جموده وانغلاقـه. وكيف نجعل من الخـلاف في الرأي والتباين في الموقف فعلاً يتخاصب بعطاء الخصوبة الذهنية والاستكشاف العقلي؟

يتكـون الكتاب من تسـعة فصـول ومقدمة. وقد تُرجـم الكتاب من قبل مـدارس الظهران الأهلية، ويأتي الكتاب ثمرة جهود بذلها مؤلفاه: ديفيد و. جونسـون، وروجر ت. جونسون على مدى ثلاثين عاماً من الدراسـة والبحث والتدريب والعمل في هذا الميدان، وهذا ما يعلنه الكاتبان في مقدمة الكتاب.

وقد صِيغَ الكتاب بلغة مبسطة هادئة يسهل فهمها بالنسبة للقارئ العادي والمتخصص على حد سواء. ويتناول هذا الكتاب بين دفتيه مختلف الإشكاليات والقضايا الفنية والفكرية والتقنية لمسألة الجدل الخلاق والحوار الإبداعي في قاعة الصف، ويشكل فيما انطوى عليه مرجعيـة مهمـة في تقانة التعليـم الحـواري إدارةً وتوجيهاً. ويمكن لهذا الكتاب أن يشـكل منطلقـاً لفهم أفضل الطرائق والوسـائل والتقانات التربوية التـي يمكنها أن تثمر في مجال

النهوض بالتفكير النقدي والإبداعي في مجال المدرسة.

وفضلاً عن ذلك يقدم الكتاب أفضل المهارات التي يمكن تعليمها للطلاب في مجال إدارة الحوار والاختلاف والجدل والانتقال به من وضعية الصراع والخصام إلى وضعية التخاصب الفكري والثراء المعرفي، حيث يحاول الكاتبان تحديد الأسباب والعوامل التي تدفع المعلمين والمتعلمين إلى تجنب الحوار والجدل والاختلاف في قاعة الصف. كما يقدمان صورة واضحة لأهم الكيفيات التي يتحول فيها الجدل إلى عطاء فكري ومعرفي يستطيع أن ينمي الفكر وينهض بفاهمة الطلاب إلى مستوياتها التأملية العليا. ومن ثمّ يقدم تصوراً شاملاً حول نتائج الدراسات والأبحاث الجارية في ميدان التخاصب الفكري عبر الحوار والجدل والمناظرة.

الفصل الأول: ما هي الخلافات البناءة:

يحدث الجدل - كما يقول المؤلفان - عندما تكون أفكار شخص ما ومعلوماته واستنتاجاته وآراؤه متعارضة مع أفكار ومعلومات شخص آخر. حيث يجد الطرفان نفسيهما في مواجهة عقلية ومعرفية تؤدي في النهاية إلى اتفاق يضع خلافهما خارج دائرة التأزم والصدام. هذا هو الجدل الذي يبحث عنه وفيه الكتاب.

يتضمن هذا الفصل الكيفيات التي يمكن أن تعتمد في توظيف الخلاف توظيفاً معرفياً ينمي الفكر، ويطور الإمكانيات الذهنية لدى الطلاب والمتعلمين. وهنا نجد تأكيداً على أن الفكر لا ينمو إلا في أجواء الخلاف والتباين والتناقض والتعارض، حيث يؤدي كل شكل من أشكال التعارض إلى اهتزاز في الوعي يثمر في البحث عن صيغة لتحقيق التوازن العقلي والمعرفي. فكل اهتزاز في الوعي، وكل حركة تناقض فيه، تدفعه إلى أفق جديد عبر البحث عن عملية التوازن الذهني الخلاق القائم على التناقض والاضطراب والاختلاف. وهذا ما نلاحظه حتى في داخل الفكر ذاته، فالفكر الحر لا ينمو إلا من خلال التناقض الذاتي الداخلي في الوعي وفي العقل، حيث ينزع العقل الداخلي إلى تحقيق التوازن العقلي والمعرفي عبر عملية تفكير دؤوبة ومستمرة تنهض بالعقل، وتعلي من قدرة الإنسان على التفكير. ويؤكد الكاتبان في هذا السياق ضرورة الاستفادة من منهجية الاختلاف وتحويلها من طاقة سلبية إلى طاقة إيجابية عبر الحوار والجدل بين المتعلمين والمعلمين في قاعة الصف، ومنها إلى ميدان الحياة.

ونجد في هذا الفصل أيضاً الأسباب التي تدفع الأفراد إلى تجنب الحوار والخلاف والجدل، والتي تتمثل في الخوف من التباين، والجهل بطريقة إدارة الخلاف. ومن هذا المنطلق يوضح الكاتبان الكيفيات التي يعمل بها الجدل، ويرسمان طرائق تدريب الطلاب على الجدل وإدارة النقاش. ولا ينسى الكاتبان أهمية الإشارة إلى مرحلة الطفولة المبكرة وتأثير الطرائق التربوية التي يعتمدها الآباء في إدارة الحوار والجدل مع أبنائهم. ويفيض هذا الفصل بعدد كبير من التقانة والنماذج والتمارين التي تجعل من الجدل طاقة حقيقية بناءة أصيلة في عملية بناء العقل، والنهوض بملكة التفكير لدى المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء.

الفصل الثاني: استخدام الجدل - الأكاديمي: وُعُود وبحوث:

ينطلق هذا الفصل من سرد إحصائي للبحوث التي أجراها الباحثان خلال السنوات الخمس والعشرين المنصرمة حول الجدل. ويستعرضان النتائج التي قدمتها هذه الدراسات التي

تدل على أهمية الجدل في صنع القرار، وفي تنمية المعرفة وكذا أهميته في ميدان الإنجازات الإبداعية لممارسه من طلاب ومتعلمين وإداريين.

فالجدل وفقاً لنتائج هذه الدراسات يؤدي إلى الاحتفاظ والتذكر بشكل أفضل، كما أنه يساعد في استبصار أمثل للمشكلات التي يواجهها المتعلمون، وتمكينهم من إيجاد الحلول الأنجع والأفضل، كما أنه يرقى بالمعرفة إلى أعلى مستوياتها، وبالتفكير إلى أفضل تجلياته. كما يُسهم في تنمية الإبداع وإطلاق الطاقة الإبداعية لدى ممارسيه. ويبين الباحثان أن الجدل يؤدي إلى بناء علاقات سيكولوجية متميزة ما بين المتجادلين، على عكس ما يبدو للوهلة الأولى بأنه قد يخفض مستوى العلاقات الإيجابية بين الناس والبشر.

الفصل الثالث: كيف يعمل الجدل:

لا يمكن للجدل أن يكون فعلاً اعتباطياً عفوياً تقوده عوامل الارتجال والمصادفة، بل يتطلب شروطاً استقصائية تتمثل بالبحث والدراسة والتقصي. فالمشاركون في الجدل يجب أن يبحثوا في أبعاد القضايا الخلافية ويدرسوها، وأن يزودوا أنفسهم بالحجج والبراهين الواقعية والعملية في أية مناظرة أو فعالية جدلية.

في هذا الفصل يعالج الكاتبان دينامية الجدل وآليات فعله ومرتكزاته الوظيفية، وهم في هذا السياق يوضحون لنا كيف تولد حلقات الجدل شعوراً بالنقص المعرفي عن المشاركين، وكيف يؤدي هذا النقص دوره في توليد دافعية العقل وإيقاظ النشاط الذهني، فيحضهم على التزود من جديد ببراهين ومعارف تنمي عقولهم، وتحرض ملكات التفكير لديهم.

ومن أجل تفعيل الجدل لابد في البداية من تنظيم المعلومات، وتحديد المفاهيم، وصوغ الطروحات الضرورية حول موضوع الجدل. ويلي ذلك عملية المواجهة والتناظر في جلسات يتبارى فيها المحاورون والمتناظرون في تقديم أدلتهم لإثبات ما يرونه حقاً ومناسباً. وتتضمن الخطوة التالية توليد الشك الذي يولد في معترك المواجهة حيث يشعر المتناظرون بالقلق والتوتر والشك، وهذا بدوره يدفعهم إلى مسارات جديدة من الحوار في اتجاه استبصار جديد لمضامين الحقيقة التي يبحثون عنها. والجدل في هذا المستوى يتضمن شرط الشعور بالحرية، والقدرة على التعبير بعفوية، وبساطة وحرية خارج دائرة القسر والخوف والتوتر والقلق. كما يتطلب هذا الأمر نوعاً من القبول للمواقف الصحيحة واستبعاد الخجل من الاعتراف بالخطأ والخلل، وسوء التقدير في داخل المناظرة وبعدها.

الفصل الرابع: دور المعلم في بناء الجدل الأكاديمي:

يميز الكاتبان بين الجدل العادي والجدل الأكاديمي، أي: بين هذا الذي يجري في الحياة بعامة، وذاك الذي يدور في وسط المؤسسات التعليمية والتربية. ففي الجدل الأكاديمي يستطيع المعلم أن يتولى دوراً حيوياً في عملية توجيه الحوار والجدل وإخصاب مساراته بالنجاح؛ إذ يتوجب عليه أن يضع الأهداف، ويحدد الموضوع، ويصنف المجموعات، ويطلب التحضير للمناظرة، ومن ثم يترتب عليه أن يوجه مسار المناظرات، وأن يلعب دور الحكم في كثير من الفعاليات الحوارية التي تقوم بين المجموعات الطلابية.

فالمعلم معني في هذا المستوى أن يتبنى منهجية حوارية لدراسة مشكلة ما أو قضية فكرية أو موضوع محدد، حيث يقوم بتوزيع الطلاب إلى مجموعات للمناظرة من أجل الوصول إلى حلول ممكنة عبر المناقشة والحوار والجدل وطرح الحلول والبدائل، ويكون

الهدف الرئيس هو التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار والتشكيلات الذهنية والمعرفية.

فأسلوب الجدل الخلاق يدرب الطلاب على استكشاف الطرق الإبداعية في مواجهة قضاياهم ومشكلاتهم، ويتيح لهم الفرصة لاستخراج ما يجول بأذهانهم من أفكار ومن تصورات، ويمكنهم من تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة مطروقة بطريقة إبداعية. فالحوار يجري في داخل قاعات الدراسة، ويستند إلى مجموعة من المعايير المنظمة، يُراعى فيها تأجيل الحكم على قيمة الأفكار في أثناء المرحلة الأولى من عملية الجدل، كما يُراعى فيها عدم التسرع في إصدار الحكام والوصول إلى قرارات نهائية، وهناك جملة من المبادئ التي تتصل بعملية تنظيم الحوار أهمها:

- احترام الأفكار التي يشارك بها أعضاء الفريق مهما بدت ساذجة أو بسيطة، لأن النقد اللاذع لمثل هذه الأفكار يولد الخوف والتردد والقلق لدى المشاركين.
- تشجيع المشاركين على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والتصورات دون النظر إلى اعتبارات التنوع والأهمية والدقة، ويتطلب هذا أيضاً قبول الأفكار الغريبة أو غير المألوفة والترحيب بها.
- تأكيد أهمية تنمية الأفكار وزيادة عددها لأن تعدد الأفكار يمهد لتوليد أفكار أصيلة ومهمة.
- التركيز على أن الأفكار والتصورات نتاج لجميع أفراد الجماعة دون تخصيص، حيث يمكن لأي فرد في المجموعة أن يتبنى مجموعة من الأفكار التي تتميز بطابع الأهمية.

الفصل الخامس: الإعداد للمواقف:

يتناول هذا الفصل التحضيرات الموقفية التي يقوم بها المعلمون لتنظيم المواقف الحوارية والإعداد للمواجهات الفكرية بين مجموعات الطلاب، ويتمثل التحضير للموقف بما يلي:

- تحديد الموضوع ومناقشة المشكلة (الموضوع).
- تهيئة جو الحوار والمناظرة.
- تحديد أطراف الحوار.
- تحديد عدد الطلاب المشاركين في الحوار.
- ومن ثم يُطلب من الطلاب المشاركة في عرض أفكارهم بحرية، في الوقت الذي يقوم فيه المشرف بتدوين الملاحظات في مكان واضح، وترقيم الأفكار بحسب تسلسل ورودها وتتابعها.
- يشجع المعلم على طرح أفكار جديدة، وقراءة الأفكار السابقة من جديد. وفي حالة نضوب الأفكار المطروحة يعمل على توليد أفكار جديدة تساعد على تنمية الحوار وإثرائه.
- وفي النهاية، يقوم المعلم بمشاركة المجموعة على تقويم الأفكار المطروحة، وتصنيفها وفقاً لجدتها وأهميتها وأصالتها، ويثني على جهود المشاركين في ميدان التناظر.

الفصل السادس: الدفاع عن المواقف:

في هذا الفصل نجد تأكيداً على ضرورة بناء فن الدفاع عن الرأي، وتفنيد الحقائق في عملية الحوار والمناقشة. ويؤكد الكاتبان في هذا السياق أهمية النقاش والحوار في عملية بناء الفكر وصقل العقل، وتطوير المعرفة الإنسانية. فالحقيقة تنبثق من تصادم الآراء المتعارضة والعقول المتناقضة، حيث تولد شرارة المعرفة عبر هذا التصادم الخلاق بين العقول والآراء والأفكار والنظريات. فالتعارض يؤدي إلى الانقداح الذهني، والانقداح إلى توليد الفكر، ومما لا شك فيه أن المناقشة تحفز العقل، وتؤدي في النهاية إلى تقديم تصورات موضوعية لحلّ المشكلات القائمة.

فالحوار يأخذ صورة تحدّ بين عقل ينبض بالفكر من جانب ومشكلة تتطلب حلاً لها من جانب آخر، وفي دائرة التضاد بين الأنا والموضوع بين العقل والمشكلة يقوم العقل باقتحام المشكلة ومحاصرتها بالدراسة والتحليل من أجل استكشاف أفضل الحلول الممكنة وأنجعها.

يتناول الكاتبان على متن هذا الفصل أيضاً قضايا الحوار المفتوح ومسألة الدفاع وطريقة دحض أدلة الخصم، وصد الهجمات، واستخدام فنون الدفاع بمختلف تجلياته وتعيّناته، ويؤكدان على أهمية أن يكون النقد موجها ضد الأفكار دون الأشخاص، لأن توجيه النقد إلى الأشخاص قد يؤدي إلى نتائج تصادمية وسلبية في أثناء الحوار أو بعده. ويُختتم الفصل بنماذج تطبيقية لعمليات الحوار والنقاش وطرق الدفاع عن المواقف الفكرية والذهنية.

الفصل السابع: اتخاذ القرار:

يدور هذا الفصل حول مسألة اتخاذ القرار في ضوء المواجهات الفكرية عبر الحوار المستمر بين الأنا والآخر، كما هي الحال في الحوار الداخلي بين الأنا والأنا. فاتخاذ القرار يشكل مرحلة مهمة في عملية الجدل الخلاق . ويكمن سر النجاح كما يرى الكاتبان في قدرة الشخص على الجمع بين رؤيته للأشياء ورؤية الآخرين لها؛ لأن الذكاء يتمثل في القدرة على حمل فكرتين متعارضتين في العقل في آن واحد مع الاحتفاظ بالقدرة على الانسجام والتكامل والتوازن. وتأسيساً على هذا التصور فإنه يجب على الطلاب أن يتعلموا كيفية سبر جميع الخيارات والاحتمالات التي تواجههم في عالم متغير وسريع التغير، وكيفية الترحيب بآراء المخالفين دون خوف أو وجل. ويجب على الطلاب في هذه المرحلة اتخاذ القرارات الحاسمة فيما يتعلق بنتائج الحوار والجدل والمناظرة بطريقة تأخذ بجماع الآراء والأفكار التي تمّ تداولها في جلسات التناظر والتشاور والجدل. وهذا يعني أن اتخاذ القرار يشكل مرحلة حاسمة في اتجاه فض الخلافات، والوصول إلى تشكيل معرفي جديد ناجم عن مخاض الاختلاف والتباين والجدل بين العقول المتجابهة.

الفصل الثامن: استخدام الجدل في مجموعات صنع القرار من أعضاء الهيئة التعليمية:

في كثير من الأحيان يتم اللجوء إلى هذه الطريقة من أجل الوصول إلى قرار أفضل عندما تكون هناك خيارات متعددة لقضية واحدة، ومثال ذلك عندما تواجه شركة ما خيار بناء معمل أو شراءه، فإن الطريقة المثلى تكون بتشكيل فريق من الخبراء يتبنى أحدهما فكرة الشراء، والآخر فكرة البناء. ثم يقوم كل فريق بجمع الحجج والأدلة والمعلومات التي تتصل

بفكرته. وبعد فترة من الزمن يدور الحوار بين الفريقين من أجل الوصول إلى القرار الأفضل. وهذه الطريقة تمكن الشركات من الوصول إلى أفضل القرارات في مجال العمل، وتوفر على الشركات مغبة اتخاذ القرارات الخطأ.

فالقادة المتميزون عبر التاريخ هم أولئك الذين استطاعوا الحصول على مصادر متنوعة ومختلفة للقرارات التي يريدون اتخاذها؛ لأن الاعتماد على مصدر واحد قد يكون كارثياً وقاتلاً. ويمكن اعتماد هذه الطريقة في النطاق التربوي بين المعلمين والإداريين وذلك من أجل اتخاذ القرارات الصحيحة والسليمة لمواجهة عدد كبير من المشكلات والمعضلات التربوية. ومن الخطوات التي يجب اتباعها في هذا المستوى: تحديد المشكلة وتعريفها، ثم تشخيصها وتحديد حجمها وخطورتها، ومن ثم اقتراح الخطط البديلة لحلها، وأخيراً اتخاذ قرارات تتعلق بالمشكلة، واختيار البدائل الممكنة لذلك.

ويحذر الكاتبان في هذا السياق من العقبات التي تواجه عملية اتخاذ القرار الصائب، وهي تنجم في الغالب عن نقص في دراسة المعطيات وتحديد المشكلة بوضوح ودقة، كما تنجم عن وجود ضغوط من أجل الحصول على توافق أو التسرع في اتخاذ القرار المناسب.

ويخلص الكاتبان في النهاية أن المعلمين سيكونون أكثر قدرة على حل المشكلات الدراسية عندما تناط بهم مسؤولية تقرير الكيفية التي تحلّ بها المشكل. وهنا يجري التذكير بأن الجدل والمناقشة والدفاع عن الموقف والإحاطة بمختلف تجليات هذه المسألة يمكن المتحاورين في مجموعات من الوصول إلى أفضل القرارات وأعمقها وأكثرها أهمية وصواباً.

الفصل التاسع: تلخيص:

يكرس الباحثان الفصل التاسع كخلاصة عامة للكتاب برمته؛ إذ نجد سرداً لحوادث تاريخية عن أهمية القرار الجماعي في اتخاذ القرارات، فكثير من الكوارث التاريخية قد نجمت عن اتخاذ قرارات متسرعة لم تأخذ حظها من الحوار والجدل. فأغلب كوارث الطيران وقعت كنتيجة لغياب التفاهم والحوار البناء بين طواقم الطائرات. وفي هذا السياق فإن انفجار المركبة الفضائية الأمريكية "تشالنجر" كان نتيجة لإهمال آراء المهندسين الذين حذروا من انطلاقها في الوقت الذي أطلقت فيه.

فالخلاف والحوار والجدل واحترام الآراء المخالفة تشكل منطلقاً حضارياً لحل المشكلات والأزمات، وتجنب الكوارث، وتطوير المعرفة الإنسانية، وبناء الحضارة. ومن هذا المنطلق يؤكد الباحثان أهمية الحوار والجدل في التربية في مختلف تجلياتها الإنسانية والأخلاقية. فالتربية معنية ببناء العقول الواعدة التي تولي الجدل والحوار والمناقشة والمناظرة أهمية كبيرة في الحياة والوجود. والمدرسة معنية اليوم أكثر من أي وقت مضى بإيجاد صيغ متطورة لبناء العقول والمعرفة وفقاً لمبدأ الجدل الخلاق والحوار البناء. إنها معنية اليوم بترسيخ مناهج الحوار، وإيجاد مساقات تعاونية وأخرى تنافسية وتمكين الخلاف من أجل الائتلاف والتجاوز. حيث يكون من الأفضل لنا ألا نفكر جميعنا بطريقة واحدة؛ لأن الاختلاف بالرأي هو الذي يؤسس لقيام المعرفة ونموها.

ويركز الباحثان في هذا السياق على الخطورة الكبيرة لقمع الخلاف الفكري في داخل قاعات الصف، وذلك عندما يطلب المعلمون من الطلبة الصمت وعدم الكلام في أثناء سير الحصة، إذ يطلب منهم أن يوجهوا اهتمامهم نحو المعلم استجابة لما يشرح ويفعل ويقول.

ومن المؤسف أن المعلمين لم يأخذوا قسطاً كافياً من التدريب على ممارسة المناهج الخلاقة في إدارة الصف توخياً للحوار الذكي والجدل الخلاق. كما يؤكد الكتاب أهمية التخطيط للجدل، ويحذر من الجدل السلبي الذي يتحول إلى مجرد مماحكات ومساجلات عمياء عقيمة لا طائل منها.

وينتقل الكاتبان إلى العلاقة بين التربية على الجدل الخلاق وبين عملية تكوين المواطن في مجتمع ديمقراطي، ويريان أن تكوين شخصية المواطن المنفتح على الحوار والجدل وتقبل رؤى الآخرين يمثل سمة من سمات المجتمع الديمقراطي، حيث لا يكون المجتمع ديمقراطياً إلا بمواطنين يؤمنون بأهمية الحوار والجدل وينهضون إلى الحياة عبر الانفتاح الحر على رأي الآخر ومقتضيات الخلاف البناء في وجهات النظر.

خلاصة نقدية:

يتسم الكتاب بقدرته على الإثارة والتشويق، ويفيض بتنوع كبير في تقديم فن الحوار ومهاراته كمنهج أصيل لاستكشاف الحقائق والغوص في أعماقها. ويمكن القول بأن الاطلاع على هذا الكتاب بما ينطوي عليه من خبرات وتجارب يمكّن المربين والطلاب من إثراء ذكائهم ويحثهم على العطاء الفكري والمعرفي في مجالات اختصاصهم.

فالكتاب يتضمن إستراتيجية حقيقية لمقاومة آفات التلقين والاستظهار والتسلط في العملية التربوية. ولا يخفى على أحد ما يعانيه نظامنا التعليمي من تغييب للعقل والفكر والحوار، وما يعانيه من آفات الجمود والانغلاق. فالتربية العربية تعاني اليوم من فكر مغلق متعصب ذاتي التوليد، ذاتي الاكتفاء، يصدر عن مسلمات موروثة تعلو على النقد والنقض والتشكيك والتجريب. ومثل هذا الفكر لا يتطور؛ لأنه فكر الجمود والوثوق واليقين والتصلب والتجمد. وهو فكر الرفض لكل ما هو جديد ونبيل، إذ لا يطور إلا أسلحة الدفاع أو الهجوم، ويرفع إلى مرتبة القداسة كل التقاليد التي فقدت مبررات وجودها في ذلك العصر.

وانطلاقاً من هذا الواقع فإن نظامنا التربوي يحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى لإستراتيجيات تربوية جديدة توظف في مواجهة التقليد والتلقين والاستظهار والتعليم البنكي والتسلط الذهني والدوران حول الذات. ومثل هذه المواجهة لآفات التعليم تتطلب إستراتيجيات الحوار التي تضع العقل في مساره الإنساني عصفاً واستمطاراً وجدلاً وحواراً ومناظرةً ومساجلةً. وبناء هذه الإستراتيجيات الحوارية يشكل أفضل الطرق لتحرير تربيتنا العربية من سلبيات التسلط العقلي والذهني وإعادة الاعتبار إلى الإنسان بوصفه كائناً مفكراً ومنتجاً للمعرفة. وذلك هو المنهج الحقيقي الذي نعيد فيه الاعتبار الإنساني إلى العقل المستكين حيث يمكن إنهاضه بالحوار، وفي نهضته تنهض الحضارة كما يرى كانط وغيره من أفذاذ المفكرين في عصر النهضة. ونحن اليوم مدعوون من أجل مواكبة تدفقات الحضارة المعاصرة أن نعمل عقلنا تربوياً وإنسانياً لنحقق وجودنا الإنساني في عالم عبقري يتفتق بالذكاء، ويختلج بالنور والضياء في عالم لا مكان فيه إلا للعقول المبدعة التي تتفجر بالعطاء، وتندفع بلا توقف نحو الضياء.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

مقالات

التقويم السيكولوجي للكفاءات

الغالي أحرشاو
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز، فاس

لا جدال في أن موضوع تقويم الكفاءات وتدبيرها أصبح يحظى بموقع متميز ضمن انشغالات المجتمعات المعاصرة وسياقاتها السوسيواقتصادية والثقافية، المطبوعة بقوة المعرفة، وكثافة الابتكار، وسرعة التطور، وحدّة المنافسة. فهذا واقع يعبر عنه بوضوح الاهتمام المطرد الذي يوليه لهذا الموضوع أغلب الفاعلين والمهتمين بالموارد البشرية، وهو اهتمام يتميز بتركيز واضح على قدرات تعلم الأشخاص في سياق تتطور فيه المعارف المدرسية، وتتغير فيه الأدوار المهنية بسرعة كبيرة.

وعلى الرغم من صعوبة الإقرار حتى الآن بتعريف شامل وموحد للكفاءة **Compétence** والتقويم **Evaluation** كمفهومين مركزيين في هذه الدراسة، نظراً لما يكتنفهما من لبس وغموض على المستوى النظري، ومن تعقد وتعدد على المستوى التطبيقي، ومن تباين وتنوع على مستوى المحددات والغايات، على الرغم من كل ذلك يمكن إفرادهما بتعريفين تقريبيين على النحو الآتي:

فبخصوص الكفاءة، يمكن إجمالها في مجموع القدرات والمعارف والمهارات التي تشكل البنية الأساسية للسيرورات المعرفية. فهي تمثل مستوى الوعي ودرجة المهارة التي بواسطتها يستطيع الفرد إيجاد الحلول المناسبة لأغلب المشكلات التي يواجهها في مختلف المواقف والسياقات. إنها عبارة عن نظام مندمج من القدرات والمعارف والمهارات التي تسمح بالأداء الجيد، والفعل الناجح في مواجهة المشكلات والصعوبات، وفي التكيف مع مختلف المواقف والوضعيات، مهما كانت طبيعة السياق.

وبخصوص التقويم، فيمكن إجماله في مجموع الإجراءات والأدوات والأحكام التي يوظفها المُقَوِّم **L'évaluateur** في عمليات استقصاء طبيعة الشخصية الإنسانية، وأساليب تكيفها مع مكونات الواقع وميادينه ومستجداته. فهو عبارة عن فحص شامل لكفاءات الإنسان ونشاطاته المتنوعة، تحكمه غايات محددة، قوامها تشخيص هذه الأخيرة، والتنبؤ بمستقبلها قبل الانخراط في ممارسة أي تدخل يروم التوجيه والمساعدة.

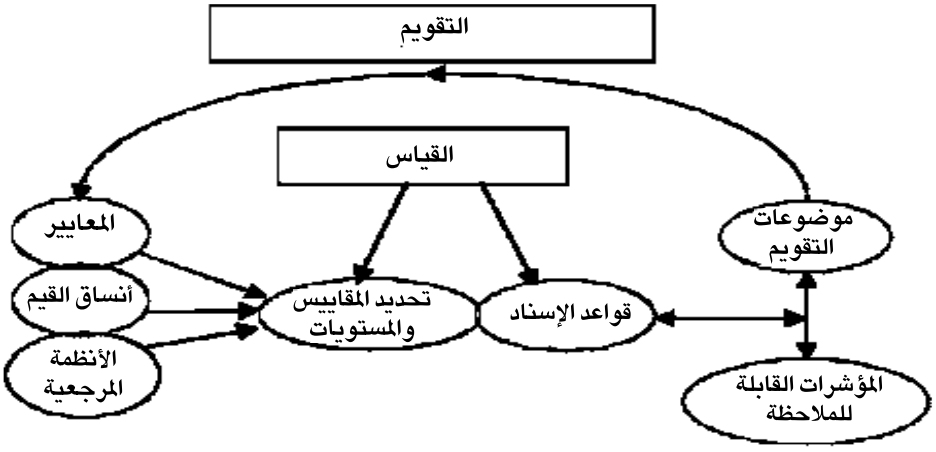
تبعاً لهذين التعريفين نرى ضرورة التأكيد على أنه إذا كان التقويم يشكل في مقاييسه وأحكامه الإجراء الأساسي لفهم شخصية الإنسان عبر استقصاء نشاطاته السيكولوجية وتصرفاته الاجتماعية وكفاءاته المتنوعة، فالأكيد أن علم النفس الذي يهتم بدراسة هذه النشاطات والتصرفات والكفاءات، كان ومايزال يمارس نوعاً من الفعل التقويمي الذي يسعى

في أهدافه وغاياته إلى خدمة الإنسان وتأهيله عبر الإرشاد والتوجيه والسند والمساعدة. فحصيلة علم النفس في هذا المجال تعتبر إلى حد ما جد مهمة، بحيث إن دوره في تقويم الكفاءات الشخصية والمدرسية والمهنية يبدو حاسماً ومشجعاً إلى أبعد الحدود. وهو دور يتأسس على رأسمال مهم من المعارف والتجارب والخبرات التي تمت مراكمتها على امتداد ما يناهز قرن من الزمن. والحقيقة أن علم النفس وبفعل هذا الدور أصبح يستمد فعاليته الحالية من قدرته على تحليل التطورات السوسيواقتصادية والثقافية التي تؤثر من جهة في علاقات الإنسان بميادين التربية والتكوين والتشغيل، ومن جهة أخرى في اهتمامات عالم النفس بنشاطات الإنسان وكفاءاته المختلفة، وإمكانيات تصحيحها وتنميتها عبر البحث والتدخل. لكن ما المقصود بالتقويم السيكولوجي للكفاءات؟ ما محدداته ومقوماته؟ وما أشكاله وأصنافه؟. في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة سنتناول بالعرض والتحليل المحاور الثلاثة الآتية:

- مفهوم التقويم ومحدداته.
- خصوصية التقويم السيكولوجي.
- أشكال تقويم الكفاءات ومكوناته وأصنافه.

1 ـ مفهوم التقويم ومحدداته:

يتحدد فعل التقويم في إمكانية إنتاج أحكام قيمة بخصوص نشاطات الإنسان وكفاءاته المتنوعة. هذا تحديد عام لمفهوم التقويم، يزاوج بين الأحكام الحدسية العفوية التي تحفل بها حواراتنا ونقاشاتنا اليومية، سواء في بعدها الأخلاقي (هذا صحيح) أو في بعدها الفني (إنها لوحة رائعة)، أو في بعدها الطقسي (كانت حرارة مفرطة)، أو في بعدها المتعلق بالحياة عامة (التدخين خطير)، والأحكام العلمية الموضوعية المبنية على القياس والتحليل والتشخيص والتفسير والتنبؤ. وإذا كان من الصعب عمليا تسويغ تلك الأحكام وبيان المحددات السيكولوجية (المعرفية والوجدانية) الكامنة وراء إنتاجها، فيمكن من الناحية النظرية التعبير عن ذلك انطلاقاً من مجموعة من السيرورات والمحددات التي يجملها كل من نوازي Noizet وكافيرني Caverni (1978) في الخطاطة الآتية:



خطاطة 1 : تمثيل خطاطي لعناصر الفعل التقويمي
(Aubert و Gilbert، 2003: 31)

إذا كان فعل التقويم يعني موضعة الأشياء المراد تقويمها على مقاييس تقويمية محددة، فإن إحدى المشكلات التي تفرض نفسها بهذا الخصوص هي أن الموضوعات السيكولوجية، بما في ذلك الكفاءات، وأنظمتها المرجعية هي عبارة عن إنتاجات شخصية أو جماعية، وهذا أمر يُضفي طابع النسبية على أي تقويم لها. وهذه مسألة يمكن توضيحها من خلال التفصيل في العناصر الأربعة الآتية:

(أ) موضوعات التقويم:

تتحدد إحدى صعوبات التقويم في استحالة تخصيص موضوعاته بتعاريف كونية ثابتة، بحيث إن الأمر هنا لا يختلف عن صعوبات تحديد الكفاءة. فلو أخذنا الملفوظات الآتية: "عمر أستاذ ناجح، هذا سائق مبتدئ، كانت أمسية ممطرة، هذا مقال متماسك..."، سنلاحظ أنها كلها تعبر بشكل من الأشكال عن أحكام قيمة على الرغم من أن طبيعة موضوع التقويم تتغير من ملفوظ لآخر. فمن نجاح الأستاذ إلى سلوك السائق إلى نوعية الطقس إلى تماسك المقال، بحيث إن هذه الأحكام لا تستهدف تقويم الشخص أو الموضوع أو الأداء بل تتعلق بكفاءة وجودة وطبيعة هذه الأشياء كلها. ويعني هذا أن موضوعات التقويم عبارة عن تحديدات مفاهيمية تنفلت لاختبار الحواس؛ لأنها غير قابلة للملاحظة. لكن على الرغم من ذلك فإن خلاصات كثير من الأبحاث (Aubert & Gilbert, 2003) تشير إلى إمكانية ضبط مفهوم ما بناء على مؤشراته وعناصره القابلة للملاحظة والقياس (أداءات وسلوكات، إجابات على استمارات واختبارات، مواقف وقرارات... إلخ).

فالقراءة مثلاً، على الرغم من كونها تشكل مفهوماً مجرداً تتغير سماته تبعاً للسياقات النظرية والتحديدات الأمبريقية، يمكنها أن تكوِّن موضوعاً للضبط والقياس والتقويم بناء على مجموعة من المؤشرات الكمية القابلة للملاحظة والتفسير، مثل مدة القراءة وإيقاعها، وحركات العين، وأخطاء النطق... إلخ.

(ب) طبيعة القيم وعالمها:

مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن اللغات الإنسانية حافلة بألفاظ وتعابير تؤكد على الأشياء القيمة وغير القيمة)صحيح/خاطئ، عادل/ظالم، خَيِّر/شِرّير... إلخ). فكل هذه الأحكام والنعوت لا يتم إسنادها بالمصادفة إلى الموضوعات والأحداث والسلوكات والمشاريع، بل إنها تشكل حصيلة أساليب للتفكير الفردي أو الجماعي، ومظاهر لتقدير علاقات الأفراد بمحيطهم وبالثقافة السائدة. فبهذا الشكل يتأسس عالم القيم والمعايير ليشمل ميادين الحياة الشخصية والاجتماعية والثقافية والمهنية، ويعبِّر عن أحكام للتقدير والتقويم.

وبعودتنا إلى مثال القراءة يمكن توضيح مدى تعقُّد طبيعة القيم وعالمها الواسع. فلو أخذنا ورقة إنشاء لتلميذ في نهاية الابتدائي، وافترضنا أنها حبلى بأغلاط إملائية وتركيبية كثيرة، ثم طلبنا من مصححين مختلفين (أستاذ، باحث، سياسي، صحافي، رب أسرة، تلميذ في الثانوي... إلخ) تقديم تقدير شخصي لقيمة هذه الورقة مع تسويغ هذا التقدير، فلا نستبعد أنه فضلاً عن تباين في الرؤى سيظهر تباين واضح على مستوى القيم والمعايير

التي يستند إليها كل مصحح، وهذا يستحيل معه الإبقاء على مسوِّغ واحد ووحيد بخصوص نتيجة التقدير. فمن التركيز على تواضع البرامج الدراسية لدى البعض إلى التنصيص على المستوى المنحط للمتمدرسين لدى فريق آخر إلى التأكيد على محدودية الطرق البيداغوجية للأساتذة لدى فريق ثالث إلى التموضع في خانة اللامبالاة لدى البعض الآخر... إلخ.

(ج) القياس كوجيهة بين عالم القيم وموضوعات التقويم:

إذا كان المقصود بفعل القياس هو إسناد خاصيات الأعداد إلى الأشياء والموضوعات الفاقدة لتلك الخاصيات، فإن ذلك يعني بحسب روكلان (Reuchlin 1976, 1999) إنشاء نوع من التطابق بين الأعداد والأشياء تبعاً لقواعد محددة. فخاصيات الأعداد المتمثلة في الاختلاف (3 ليست هي 5) والتراتبية (5 أكبر من 4)، والتساوي (المسافة النظرية بين 4 و5 هي نفسها بين 10 و11)، عادة ما تستخدم في الاختبارات القياسية والتقويمات المدرسية. لكن يبقى من الصعوبة بمكان القول بمصداقية هذه الأخيرة، خاصة حينما يتعلق أمر اعتمادها بتقويم كفاءات الإنسان ونشاطاته المختلفة، بحيث تطرح أسئلة من قبيل: هل الفرق بين الدرجتين 17 و18 (كدرجات للحد الأعلى) والدرجتين 10 و11 (كدرجات للحد المتوسط) يكون هو نفسه بالنسبة لأداءات عينة من المبحوثين أو المتمدرسين؟ ثم ما الضمانات العلمية التي تسوِّغ استخدام تلك الاختبارات والمقاييس؟.

برجوعنا إلى الخطاطة السابقة، سنلاحظ أن القياس يتدخل على الأقل عند مستويين: مستوى ضبط الأشياء القابلة للملاحظة ضمن الموضوعات المراد تقويمها، حيث يتم الاعتماد هنا على مؤشرات كمية على الرغم من مشكلة دلالتها التي تختلف من أداء لآخر (عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة لتحديد سرعة القراءة، تعدد أخطاء الكتابة الصحيحة [الأرطوغرافيا] لتقدير درجة معرفة القواعد، وضع درجات للأداء في الفهم لتقدير معرفة القراءة)، ثم مستوى تحديد أبعاد مقاييس القيم أو المعايير التي سيتم الاحتكام إليها بخصوص موضوعات التقويم، بحيث إن المشكل هنا يتجلى في كون أن صعوبة تحديد مختلف درجات مقياس قيمي تعود بالأساس إلى استخدام خاصيات القياس، ومن ثَمّ صعوبة تحديد القواعد التي تسمح بموضعة الموضوعات المقيسة عند مستويات المقاييس المختلفة.

إلا أنه ومهما يكن فإن القياس يبقى من الإجراءات الضرورية للتقويم؛ لكونه هو الذي يسمح بالتعامل مع موضوعات التقويم ومؤشراتها القابلة للملاحظة، إنْ على مستوى التحليل والتشخيص أو على مستوى التفسير والتنبؤ.

(د) عناصر التقويم ومساره:

تتحدد أهم عناصر التقويم في عاملين أساسيين:

أولهما: يهم المقوم كفاعل رئيسي لإنجاز عمليات التقويم، بحيث إن دراسات قياسية وتجريبية عديدة (Noizet & Caverni, 1978) أبانت أن عوامل ذاتية وموضوعية كثيرة تقوم بدور حاسم في تحديد مسار التقويم ونوعية نتائجه. وهي عوامل تتعلق بخصائص المقوم الشخصية والتكوينية والثقافية وبخصوصيات سياق التقويم وآثاره.

فقد اتضح من تلك الدراسات وجود تباين واضح بين الأشياء القابلة للملاحظة والمقاييس المعتمدة، وبالتالي ظهور فوارق دالة بين مُقَوِّمَيْن أو أكثر بخصوص تقويم نفس الموضوع. ولتجاوز هذا الإشكال عادة يذهب بعض المقومينَ إلى اعتماد أدوات مقننة للتقويم، قوامها الدقة وتوحيد أساليب إجرائها وطرق تصحيحها.

أما العامل الثاني: فيهم الأساس الاجتماعي للتقويم، بحيث إن لكل تقويم أساس اجتماعي يترجمه ويؤطر بالخصوص شكل أدواته ومحتوياتها ثم مرجعياته المفضلة. ولهذا يستحيل اختزال فعل التقويم في حيثيات إجرائه فقط لأنه؛ يمثل بالإضافة إلى ذلك هذا الشيء الذي عن طريقه تتحدد دلالات المواقف الاجتماعية وعلاقات السلطة بين المُقَوِّمِين والمُقَوَّمِين.

2 ـ خصوصية التقويم السيكولوجي للكفاءات:

بحسب مولان (Moulin) يستعمل علماء النفس أساليب التقويم بهدف معالجة مشكلات التوجيه والانتقاء في ميادين التعليم والتكوين والتشغيل. وإذا كان من أبرز الخصائص السيكولوجية للتقويم، الاستكشاف الشامل لكفاءات الشخص وجوانبه المعرفية والوجدانية ولعالَم المدرسة والجامعة والمقاولة قبل الانخراط في أي تَدَخُّل يروم التوجيه أو الاختيار أو المساعدة، فإن من أهم تلك الخصائص أيضاً ما توفره الخبرة السيكولوجية من إمكانية للتوحيد بين ممارسات الخبير السيكولوجي، وغايات التقويم، ومصداقية مناهجه. لكن ما المقصود بغايات التقويم ومصداقية مناهجه في الميدان السيكولوجي؟

(أ) غايات التشخيص Diagnostic والتكهن Pronostic :

تشكل وظيفتا التشخيص والتكهن الأساس التفسيري لخصوصية التقويم في علم النفس. فإذا كان التشخيص يعني في آن واحد كشف أعراض نشاط ما والفرضيات التفسيرية لتلك الأعراض ثم تحديد العلاج المناسب، فإن التكهن يعني القيام بتنبؤات عن المآل القريب أو البعيد لمسار شخص معين. وهكذا فإن عالم النفس الذي يوظف هذين الأسلوبين لتحديد كفاءات الفرد المدرسية أو المهنية أو غيرها، يستند عادة إلى محددات مرجعية نظرية، قوامها توفير المعارف العلمية والطرق التقويمية الناجعة، وخاصة على مستوى اختبار كل الفرضيات والاحتمالات المعتمدة.

(ب) خصوصية المناهج ومصداقية الأدوات:

الواقع أن أي تقويم بالمفهوم السيكولوجي لا يمكنه أن يتحقق بالصورة المطلوبة إلا باعتماد منهجية دقيقة تحكمها مجموعة من الإجراءات والشروط التي يمكن إجمالها في الآتي (Aubert وGilbert):

- اعتماد الاستمارات والاختبارات كأدوات قياسية أساسية، هدفها الكشف عن مظاهر الفروق بين الفردية وضمن الفردية بخصوص مختلف النشاطات والسلوكات والتصرفات. وهي الفروق التي تشكل عادة موضوع فرضيات دقيقة يستدعي اختبارها وتصديقها استخدام أساليب إحصائية وصفية واستدلالية متنوعة.
- التسليم بالطابع المقارن لتلك الأدوات، بحيث يتعلق الأمر بأساليب قياسية ليس

هدفها الوصول إلى استخلاص نتائج رقمية كمية فحسب، بل تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين تلك النتائج من خلال إجراء المقارنات الضرورية بين مختلف الفئات والمجموعات المكونة لعينة التقويم.

- الإقرار بالطابع النسبي في بناء وتوظيف تلك الأدوات، وفي عملية تأويل النتائج الناجمة عن تطبيقها، إذ إن هذه الأخيرة تبقى نسبية، ولا تصدق إلا على عينة الدراسة.
- الاقتناع بأن نجاعة توظيف تلك الأدوات تبقى مشروطة بدرجة صدقها وثباتها ومدى تساوق مضامينها مع مقومات وغايات تقويم كفاءات الإنسان، وقياس جوانبه المعرفية والوجدانية في علاقتها بوضعيات التعلم والتواصل والعمل... إلخ.

3 ـ أشكال تقويم الكفاءات ومكوناته وأصنافه:

أكيد أن حقل تقويم الكفاءات لا يقتصر في كليته على الخبرة السيكولوجية، وتدخلات علماء النفس، بل إن خبرات علمية أخرى وفاعلين آخرين يسهمون في هذا المجال. وخير دليل على ذلك ما يُلاحظ من تعدد وتنوع بخصوص أشكاله ومكوناته وأصنافه:

(أ) **فبخصوص أشكال التقويم**، يمكن إجمالها في ثلاثة مظاهر هي التي تفرض نفسها، وتستجيب لثلاثة أنواع من الحاجات (Aubert وGilbert):

- أولها يتعلق بمجال تصديق وتزكية الشهادات والألقاب العلمية المحصلة في إطار مسارات دراسية، أو تكوينات أساسية، أو تدريبات مهنية، أو إنجازات على مستوى الابتكار والبحث العلميين.
- ثانيهما يرتبط باستكشاف جوانب شخصية الفرد وكفاءاته الشخصية والمدرسية والمهنية من لدن عالم نفس مستشار في التقويم له خبرة في التوجيه التربوي والاختيار المهني والتدبير البشري.
- أما الشكل الثالث فهو عبارة عن تقويم ـ ذاتي Auto–évaluation يتكلف به الشخص المُقَوَّم ليُقَوِّم نفسه بنفسه.

وتجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أنه إذا كانت السيكولوجيا لا تهتم مباشرة بالشكل الأول من التقويم لأنه يتعلق بتصديق الشهادات والألقاب العلمية، فإنها على العكس من ذلك تحظى بأهمية وازنة بالنسبة للشكلين الآخرين. فهي تمثل الإطار المرجعي لخبرة عالم النفس المستشار في التقويم ومعارفه المطلوبة في الشكل الثاني، وتشكل المطلب الأساسي لممارسة الشخص لنوع من التقويم الذاتي حول نفسه لأنها هي التي (أي: السيكولوجيا) توجه هذا الأخير عبر تدخلات عالم النفس المنهجية والتشخيصية.

في هذا المنظور إذن، يبدو أن التقويم السيكولوجي للكفاءات يسهم بشكل دال في توضيح العلاقة القائمة بين مكونات الشخص في شموليتها وأداءاته في وضعية محددة. فالنجاح المدرسي أو المهني لا يمكنه أن يعتبر مظهراً لكفاءات الشخص وحدها، بل إنه يشكل حصيلة مكونات وعوامل أخرى تتراوح بين ظروف الأحداث والأفعال، وبين أهداف النشاط ودوافعه، ثم بين إشراف الشخص بنفسه على تطوره وعلى حياته الشخصية.

(ب) وبخصوص مكونات التقويم: فالأكيد أنّ تَدَخُّلَ عالم النفس في تقويم الكفاءات يشكل نوعاً من النشاط أو الفعل الهادف، إما إلى تشخيص هذه الأخيرة، أو مساعدة صاحبها، أو تقديم الاستشارة بخصوصها. فبهذا المعنى إن تدخُّله هذا الذي قد يتخذ صوراً متعددة، يمكنه أن يتحقق بكيفيات متنوعة تبعاً لطبيعة الطلبات والحاجات، بحيث يمكنه أن يتراوح بين تقويم كفاءات المتمدرسين والعمال، وبين تقويم وضعيات التمدرس والعمل، وبين تقويم برامج إعادة التكوين والتدريب. وبالنظر إلى هذا التنوع في كيفيات التقويم ومجالاته، يمكن الإقرار بأن تقويم الكفاءات وتدبيرها لا يمكنه أن يؤدي وظيفته الحقيقية إلا في هذا الإطار الشمولي الذي يزاوج بين رغبات الفرد المتمدرس أو العامل وحاجات المؤسسات التربوية والمهنية. بمعنى الإطار الذي يزاوج بين رغبات الفرد في علاقته بهذه المؤسسات وبظروف التمدرس والعمل.

إذن على أساس أن أي تقويم للكفاءات يشكل في مدلوله العام عملية استشارية يحكمها موقف تفاعلي بين خبير وزبون يبحث عن حل لمشكلته، ويتحدد هدفها المركزي في بيان كيف تتم الأشياء، وفي أي اتجاه تتحرك وتتطور، فإن السؤال المطروح بهذا الخصوص يتعلق بتحديد أهم مكونات هذه العملية. بحسب فوجلر **Vogler** يمكن إجمال مكونات التقويم في تسعة عناصر (**Vogler, 1996**):

* **موضوع التقويم:** الذي قد يتحدد في الكفاءة أو في غيرها من الموضوعات الأخرى. لكن المشكل يكمن في صعوبة تخصيص موضوع التقويم المتعلق بالكفاءة ذاتها؛ لكونها تحيل في مدلولها على أشياء متعددة (قدرة، معرفة، مهارة، سمة شخصية، أداء... إلخ)، وتثير مشكلات منهجية وسيكوسوسيولوجية كثيرة.

* **غاية التقويم:** التي تتراوح بين ما هو وقائي (الحفاظ على النظام والأمن داخل المدرسة والمقاولة وغيرهما)، وما هو تكيفي (التطلع إلى إحداث تغيير تنظيمي أو إنساني أو معالجة قصور ما)، وما هو توضيحي (جمع معلومات حول موضوع التقويم وتشخيص أدائه، ثم توفير المعرفة المطلوبة بخصوصه).

* **سيرورة التقويم:** التي تتضمن فعل التقويم والإجراءات التي تنظمه أو تصاحبه، مثل تحليل وتشخيص كفاءات معينة بهدف التوجيه والإرشاد التربويين، أو الاختيار والانتقاء المهنيين.

* **الحالات المستهدفة بالتقويم:** التي وإن كانت تتوزع بين الأفراد والجماعات فإن غاية كل حالة من هذه الحالات هي التي تحدد الحاجة إلى التقويم، وإلى توظيف نتائجه واستثمارها.

* **إجراءات التقويم:** التي هي عبارة عن تقنيات وأدوات مثل الملاحظة والمقابلة والاستمارة والاختبار والتدريب، يتم استخدامها لملاحظة نشاط الفرد، وتقويم أدائه.

* **الأطراف المشاركة في التقويم:** والمتمثلة بالأساس في:

- الداعي إلى التقويم (فاعل تربوي، فاعل سياسي، مسير شركة أو مقاولة.... إلخ).
- واضع إجراءات التقويم (واضع المقابلة أو الاستمارة أو الاختبار... إلخ).

- المُقَوِّم (عالم النفس المدرسي، عالم النفس الصناعي، مستشار التوجيه، مدبِّر مهني... إلخ).
- المستهدف بالتقويم (قد يتحدد في شخص بعينه أو في مؤسسة بعينها... إلخ).

* **معايير وأنظمة الإحالة:** التي تتجلى في التعليمات والقواعد المرتبطة إما بأدوات التقويم ومقاييسه وإما بأنساقه القيمية ومرجعياته الفردية والاجتماعية. فكل الأطراف المشاركة في التقويم مطالبة بالارتكاز على هذه التعليمات والقواعد. فالأمر يتعلق هنا بتعليمات أسلوب إجراء اختبار معين وبقواعد كيفية استخدام فعل التقويم. لكن في المقابل فإن هذه المعايير والقواعد توظف بدورها مجموعة من الرهانات التي تستلزمها الحاجة إلى عملية التقويم. وبحسب **Stufflebeam** ستوفليبيم (1987) توجد أربعة أنواع من الرهانات وهي وإن كانت تتفاعل فيما بينها فهي تتوزع على النحو الآتي **(Savoie, Peterson, Eyres, 1995) :**

- رهان الواقعية الذي يمكنه أن يُقَيِّد رهان الصحة والدقة، وذلك لاعتبارات الاقتصاد في الموارد. بمعنى رهان الواقعية في الإجراءات، حيث يكون الهدف جدَّ محدَّد، والمعايير واقعية والموارد مضبوطة، فضلاً عن التلاؤم مع المحيط.
- رهان صحة الإجراءات ودقتها، حيث تتوافر فيها شروط الصدق والموضوعية والملاءمة والتحكم التقني في المعلومات.
- رهان المنفعة الذي قد يدخل في صراع مع الرهان الأخلاقي، وذلك لاعتبارات استكشافية يمكنها أن تلحق الضرر بالذات المُقَوَّمَة. بمعنى رهان فائدة المعلومات وبالخصوص استحقاقها المنفعي، ونجاعتها وقابليتها للفهم.
- رهان الأخلاق الذي يرتكز على مدى مطابقة فعل التقويم لمعايير الأخلاق وحقوق الشخص المُقَوّم، ثم الممارسات القانونية والشرعية.

* **الزمن المناسب للتقويم:** الواقع أن التقويم الناجح سواء في مجرى ممارسته، أو في طبيعة نتائجه هو الذي يأخذ البعد الزمني مأخذ الجد، بحيث يتقيد بالوقت المحدد لتوفير النتائج المطلوبة قصد استثمارها في أخذ القرارات اللازمة إن على مستوى التوجيه التربوي أو الاختيار المهني أو غيرهما من الميادين. وبالمناسبة فالنتائج التي تقدم قبل أو بعد الوقت المحدد لها تكاد تفقد كامل فائدتها.

* **السياق الملائم للتقويم:** على أساس أن كل عملية تقويمية يحكمها دائماً سياق معين سواء على مستوى التطبيق والإنجاز، أو على مستوى توظيف النتائج واستثمارها، فإن هذه العملية لا يمكنها أن تتجاهل أو تتجرد من منطق التدبير الذي يميز هذا السياق أو ذاك بخصوص النشاطات والكفاءات المراد تقويمها، وكل ما يحيط بها من مسلمات وقواعد وتمثلات ... إلخ.

(ج) أما بخصوص أصناف التقويم: فيمكن التعريف بها انطلاقاً من مستويين أساسيين **(Wolf, 1994):**

* الأول يهم المنطق الذي يحكم كل محاولة لتصنيف عملية تقويم الكفاءات وممارساتها المختلفة، ويؤكد على ربطها ببعدين اثنين:

- **بُعْـد غائـي Téléologique** يشـكل فيه التقـويم أداة غائية قوامها بلوغ هـدف أو غاية محـددة. وقد تكون هذه الغاية تفسـيرية **Elucidatrice** متى كان هدفها المباشـر يتحدد في بناء معرفة معينـة حول موضوع التقويم، وباعتماد أدوار المُقَوِّم والمُقَوَّم والمقرِّر. وقد تكون تحويلية **Transformatrice** متى كان هدف التقويم يتحدد في الانتقال بالشخص المُقَـوَّم إلى ما هو أفضل سـواء في إطـار التقويم الذاتي، أو في إطار علاقـة مُقَوِّم/مُقَوَّم، أو فـي إطـار اتخاذ المُقَوِّم صفـة المُقَرِّر، إذ يختلـط التقويم بالفعل وبالتدخـل كما يحدث ذلك في الحصيلة السـنوية لتزكية تفوق بعض المتمدرسـين أو لترقية ومكافأة بعض العمال الأكفاء، حيث تشكل هذه المناسبة تعبيراً واضحاً عن المزج بين التقويم والمراقبة.
- **بُعْـد سياسـي Politique** يتعلـق بطبيعـة الطـرف المسـتفيد مـن عمليـة التقويم؛ إذ يمكـن التمييز هنا بين التدخلات التعاونيـة **Coopératives** التي يؤطرها هذا النوع مـن التقويم الذي يخرج منه الشـخص المُقَـوَّم بفائدة محددة (شـخصية أو تربوية أو مهنية...)؛ لأنـه هو الذي يقترحه، والتدخلات التوجيهيـة **Directives** التي يؤطرها تقويم يقترحه فاعلون آخرون (مؤسسـة، تنظيم، شـريك...)، وذلك بهدف تطوير أداء الأشـخاص المُقَوَّمـين، وتحسـين أسـلوب تكيفهم واندماجهم سـواء في ميـدان التعليم والتكوين، أو في مجال العمل والتشغيل.
- **أمـا المسـتوى الثاني** فيخص أصنـاف التدخلات المصاحبة لكل عمليـة تقويمية، بحيث يتضـح من المقابلـة بين غاية التقويم والشـخص المُقَوَّم كعنصرين أساسـيين لكل فعل تقويمي أن هناك إمكانية للحديث عن أربعة نماذج للتدخل:
- **نموذج التدخل الاستقصائي Interventioninvestigatrice** ذي الغاية التفسيرية والتوجيهية. فهذا الصنف من التدخلات، والذي يمثل النوع الأكثر كلاسـيكية، يمارسه عالم النفس الخبير، إما من أجل التوجيه والإرشـاد في ميادين التربية والتكوين، وإما مـن أجل الاختيـار والانتقاء في قطاعات التشـغيل والتوظيف. وتوضـح مضامين هذا الجدول مقومات هذا النوع من التدخل:

جدول (1) مقومات التدخل الاستقصائي

الموضوع المقوم	كل الأشياء القابلة للملاحظة وتحيل على مفاهيم علمية جد محددة.
الغاية	– التشخيص والتنبؤ. – التدخل من أجل خدمة الموضوع المُقَوَّم.
النشاطات	– التقويم فقط (إجراء الاختبارات والاستمارات).
المستهدفون	– متمدرسون يعانون الفشل وصعوبات في التعلم. – مترشحون للعمل.
الإجراءات	جد مصورنة.
الفاعلون	– عالم النفس (خبير، منفذ لتقنية معينة). – الزبون (شخص أو تنظيم أو مؤسسة).
المعايير وأنظمة الإحالة	– الاستجابة لرهانات الصحة والدقة. – علم النفس الفارقي.
الفترة	تقويم قبلي.
السياق	توجيه تربوي، انتقاء مهني.

- **نموذج التدخل التوضيحي Intervention clarificatrice ذي الغاية التفسيرية والتعاونية، والذي يمارسه الخبير السيكولوجي في توجيه الأشخاص ومَدِّهم بالمعلومات الكافية بخصوص التخصصات والتكوينات والمهن والحرف التي تتطابق بشكل أفضل مع مؤهلاتهم وكفاءاتهم الشخصية والمعرفية، على الرغم مما تمثله بعض الرهانات الأخلاقية من صعوبات على مستوى درجة وصدقية تلك المعارف والمعلومات. وهذه مسألة توضحها مضامين الجدول الآتي:**

جدول (2) مقومات التدخل التوضيحي

الموضوع المقوم	كل الأشياء القابلة للملاحظة وتحيل على مفاهيم علمية مبنينة بشكل جيد.
الغاية	– التشخيص والتنبؤ. – التدخل من أجل خدمة الموضوع المُقَوَّم.
النشاطات	التقويم وتقديم النصائح.
المستهدفون	– أشخاص يرغبون في التقويم. – أشخاص يرغبون في التقويم الذاتي.
الإجراءات	مُصَوْرَنَة.
الفاعلون	– عالم النفس (خبير ومستشار). – الزبون (الشخص المُقَوَّم).
المعايير وأنظمة الإحالة	– الاستجابة للرهانات الأخلاقية واليقينية. – علم النفس الفارقي + علم النفس الاجتماعي.
الفترة	تقويم متواصل.
السياق	توجيه.

- **نموذج التدخل الإلزامي Intervention perscriptive ذي الغاية التطويرية للمؤسسة (المدرسة والمقاولة والشركة...)، بحيث إن التقويم هنا وإن كان يخدم مصلحة الشخص المُقَوَّم، فهو مبني بالأساس على قرار إدارة المؤسسة وحدها، وذلك بهدف تشخيص أوضاع وظروف هذه الأخيرة، وتحديد حاجيات ولوازم الرقي بها إلى ما هو أفضل. وتتحدد مقومات هذا الصنف التدخلي فيما يلي:**

جدول (3) مقومات التدخل الإلزامي

الموضوع المقوم	كل المعلومات الناجمة عن التجربة الذاتية للتمدرس والشغل والأشياء القابلة للملاحظة والتي تحيل على الوضعيات التعلمية والمهنية المتنوعة.
الغاية	– اتخاذ القرار لصالح المؤسسات المختلفة. – التدخل من أجل تطوير تلك المؤسسات.
النشاطات	التقويم الإلزامي.
المستهدفون	التحفيز الدراسي والتعبئة المهنية.
الإجراءات	تقويم ونصائح إلزامية.
الفاعلون	– المتدخل: مسؤول تربوي أو مهني. – الزبون (تنظيم أو مؤسسة).

المعايير وأنظمة الإحالة	– الاستجابة لرهانات المنفعة. – مبادئ وأسس إجرائية.
الفترة	تقويم قبلي.
السياق	تدبير منظومة التربية والتكوين والشغل.

- **نموذج التدخل التكويني Intervention formative ذو الغالية التوجيهية، بحيث يتحدد دور عالم النفس هنا في تحفيز الشخص على تقويم ذاته، وبناء مشروعه الدراسي أو المهني، أو الشخصي، والذي يطابق كفاءاته ومطامحه. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الصنف من التدخلات يندرج في تلك التي يتم استخدامها في العادة في تقويم الكفاءات. فهو يختلف عن التدخلات السابقة، كما يؤكد على ذلك لو موان (Le moine, 2002). فمن جهة لا يتعلق الأمر بتاتاً بتقويم يجريه مُقَوِّم على شخص مُقَوَّم، ومن جهة أخرى لأن دور عالم النفس المُقَوِّم يتحدد أساساً في إجراء الاختبار وتفسيره مع الانخراط إلى حد ما في مسعى للتدخل أو المصاحبة. وتوضح مضامين الجدول الآتي أهم مقومات هذا الصنف التدخلي:**

جدول (4) مقومات التدخل التكويني

الموضوع المقوم	مجموع المعلومات الناجمة عن التجربة الذاتية للعمل والأشياء القابلة للملاحظة والتي تحيل إلى وضعيات شخصية أو مدرسية أو مهنية.
الغاية	– مواكبة الشخص لاتخاذ قراره بنفسه. – التدخل إلى جانب الشخص الذي يقوم نفسه بنفسه.
النشاطات	التقويم والنصح.
المستهدفون	– متمدرسون. – عمال ومرشحون للعمل.
الإجراءات	المقاربة الإكلينيكية.
الفاعلون	–عالم النفس: السيكوبيداغوجي. – الزبون: الشخص المُقَوَّم.
المعايير وأنظمة الإحالة	– الاستجابة لرهانات المنفعة والواقعية والأخلاقية. – سيكولوجية التوجيه.
الفترة	تقويم متواصل.
السياق	توجيه تربوي، انتقاء مهني.

خلاصة:

بعد أن حاولنا في هذه الدراسة التعريف بالتقويم السيكولوجي للكفاءات من خلال استنطاق مفهومه، واستحضار أهم مقوماته وأشكاله وأصنافه، نرى ضرورة التأكيد على الخلاصات الآتية:

* على أساس أن كل فعل تقويمي يتحدد في إمكانية بناء أحكام قيمة بخصوص كفاءات الإنسان، فإن إحدى الصعوبات المركزية لهذا الفعل تتجلى في أن هذه الكفاءات التي هي عبارة عن إنتاجات لبناءات شخصية أو جماعية، ولا يمكن الاستدلال عليها إلا من خلال الأداءات، عادة ما تضفي طابع النسبية على كل تقويم.
* لا يمكن فهم فعل التقويم وممارساته إلا في إطار شبكة غنية ومركبة من المكونات والعناصر المتمثلة بالخصوص في موضوعات التقويم وأنظمة الإحالة وقواعد الحكم.
* حيث إن كل فعل تقويمي يخضع لمؤاربات كثيرة، فإن تقنين أدواته وتدقيق إجراءاته يشكل مطلباً علمياً ضرورياً للحد من آثار تلك المؤاربات، على الرغم من أن جانباً من ذاتية المُقَوِّم يبقى مطروحا بالنسبة لتأويل الملاحظات والنتائج.
* لكل فعل تقويمي منطق علمي يحكمه ويميزه عن معارف الإنسان الحدسية التي يوظفها في تدبير حياته اليومية، وتكمن قيمة هذا المنطق في ربط خبرة وممارسات الخبير السيكولوجي بغايات التقويم ومناهجه وفرضياته.

المراجع

Aubert, J.; Gilbert, P. (2003). L'évaluation des compétences, Pierre Mardaga: Sprimont (Belgique).

Grégoire, (1996). L'evaluation des apprentissages, Paris, Bruxelles, De Boeck.

Le moine, C. (2002). Se former au bilan de compétence. Comprendre et pratique cette démarche, Paris: Dunod.

Moulin, M. (1992). L'examen psychologique et bilan de compétences, in M. Huteau (Dir). Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes (p. 661-664). Paris: Etablissements d'applications psychologiques.

Noizet, G.; Caverni, P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, PUF.

Reuchlin, M. (1976). Précis de statistiques, Paris, PUF.

Reuchlin, M. (1999). Evolution de la psychologie differentielle, Paris, PUF.

Vogler, J. (1996). L'évaluation. Paris: Hachette.

Wolf, A. (1994). La mesure des compétences, Formation professionnelle, Revue europeenne, n°1.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بمقرها في الخامسة من مساء يوم الأربعاء الموافق 13/4/2011 ندوة بمناسبة إصدار كتاب: «في مرابع الذكرى»، لوزير التربية السابق، والعضو المؤسس للجمعية السيد/ أنور عبدالله النوري، وذلك بحضور بعض من السادة الوزراء، وكوكبة من رجال الفكر والتعليم والاقتصاد، وجمع من أصدقاء الجمعية، ورجال الصحافة والإعلام.

كتاب: «في مرابع الذكرى» يقع في 350 صفحة، ينقل فيه مؤلفه السيد/ النوري تجربته الحياتية المفعمة بالخبرة على من هم في بدايات حياتهم العملية.

استهل الدكتور الإبراهيم الندوة، مرحباً بالسادة الحضور، ثم بدأ القول: إن تقديم إنسان مثل أنور النوري غاية في الصعوبة؛ لأن من أهم صفات الإنسان في عصرنا الحديث هو تعدد الأدوار، فعن أي أنور يمكن التحدث؟ هل عن أنور وطفولته؟ أم الطالب المجتهد في دراسته في الكويت وبريطانيا فيما بعد؟ أم المعلم المخلص لمهنته والمحبوب من تلاميذه؟ أم الملحق الثقافي في البلد الذي درس فيه؟ أم أمين عام جامعة الكويت ـ عندما كنت معيداً مبعوثاً من الجامعة في ذلك الوقت ـ أم نتحدث عن رجل المصارف الذي لم تنسه لغة المال حبه الأول للعلم.. فبدأ بإصدار الكتاب السنوي في مجالات الاقتصاد.. وتقديمه هدية باسم البنك الصناعي؟ أم نتحدث عن رجل السياسة الحكيم والنزيه، أم رجل الاستثمار.. فيما بعد؟ أم الإنسان الذي لا يستطيع أن يقول «لا» في مجالات الخدمة العامة والعمل التطوعي؟ أم عن كل ذلك؟.

ثم قدم أستاذ علم الاجتماع السياسي في جامعة الكويت الدكتور محمد الرميحي قراءة نقدية رائعة للكتاب، أشار فيها إلى «أن الكاتب يؤرخ لفترة مهمة من مسيرة النهضة الكويتية، وهذا يتيح اعتماده كأحد مصادر التاريخ الاجتماعي، لما يحويه من معلومات غنية، وسرد جميل، ومواكبة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية بطريقة سلسة.

ثم قال الدكتور الإبراهيم: إن الكتاب لم يكن مجرد سيرة ذاتية تتمحور حول ذات الراوي وتمجد فضائله، وتركز على إيجابياته، بل كان وفق ما أفصح عنه الدكتور الرميحي ـ إطلالة على المجتمع الكويتي من شرفة النقد الذي لا يخلو من لذعة السخرية، ولو من الذات الساردة نفسها في أثناء تنقلها من محطة إلى أخرى.

أما فارس الأمسية أنور النوري فأعرب عن سعادته، وقال: لولا تشجيع بعض الإخوان، وبخاصة الدكتور حسن ما استطعت تأليف هذا الكتاب وإصداره، ليصبح سيرة ذاتية، بل رسالة إلى الجيل الجديد، ومنظومة الفكر العربي في آن واحد، وبعد انتهاء كلمته، دارت حوارات ومناقشات بناءة أثرت الندوة، بعدها قام بالتوقيع على الكتاب إهداءً منه للسادة الحضور.

* شارك الدكتور حسن الإبراهيم في فعاليات الملتقى الخليجي الحادي عشر 2011 تحت عنوان: «تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي - الأنظمة والقوانين وبيئات العمل» الذي انعقد خلال الفترة من 5 - 7 أبريل 2011، وقد ترأس الدكتور الإبراهيم الجلسة الرابعة في اليوم الثاني للملتقى (الأربعاء 6/4/2011)، والتي تناولت المحاور الآتية:

- تنفيذ قرارات الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة للتشغيل والتقنية.
- التأهيل المهني للمعاقين (تجارب دولية).
- تطور السياسات العامة بالمكسيك نحو تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة.
- دراسة حول دور برنامج إعادة الهيكلة والجهاز التنفيذي للدولة في تشجيع العمالة الوطنية (ذوي الإعاقة) للعمل في القطاع الخاص.

* في الساعة السادسة والنصف من مساء يوم الإثنين الموافق 28/3/2011 حضر الدكتور حسن الإبراهيم - عضو مجلس أمناء رحلة الأمل - الاجتماع الأول لمجلس أمناء «رحلة الأمل» في مقر الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين، وذلك للنظر في الموضوعات الآتية:

تزكية رئيس مجلس الأمناء، تكليف أمين سر المجلس، الاطلاع على عرض Presentation لمشروع «رحلة الأمل»، وأخيراً مقابلة حضرة صاحب السمو أمير البلاد - حفظه الله - للحصول على رعايته الشرفية السامية للرحلة.

* شاركت الجمعية في المؤتمر الدولي للطب السلوكي (International Congress of Behavioral Medicine) الذي عقد في أغسطس 2010 بالعاصمة الأمريكية واشنطن، وقد مثل الجمعية في هذا المؤتمر كلاً من: الدكتورة / فوزية هادي من جامعة الكويت، والدكتورة / ماريا يابري من جامعة ميامي بولاية فلوريدا الأمريكية، بدراسة قدمتاها بعنوان: التأثيرات النفسية والفسيولوجية للأطفال من جراء التعرض للحروب. وقد تم عرض نتائج دراستي الكويت الطولية في الفترة الأولى 1993 والفترة الثانية 2003، إلى جانب عرض نتائج «دراسة تأثير الحرب الإسرائيلية يوليو / تموز 2006 على أوضاع الأطفال في لبنان».

وقد دلت نتائج هذه الدراسات على أن تعرض الأطفال للعنف على المدى الطويل يرتبط بعدة مشكلات منها: زيادة الضغوط النفسية مثل: (القلق، الاكتئاب، زيادة في المشاكل الصحية Cardiovascular Reactivity)، ومشكلات في النوم (الأرق، والنوم لفترات قصيرة متقطعة). وقد تم اقتراح بعض التدخلات اللازمة للحالات المتأثرة.

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر

اسم القصة: لويس برايل
اسم المؤلف: تيسا بوتر
اسم الرسام: هيلينا أوين
دار النشر: دار الشروق
مكان النشر: مدينة نصر – القاهرة
سنة النشر: 2008
الطبعة: الأولى
القيم: مساعدة الوالدين في الأعمال المنزلية التي تناسب عمرنا فقط...النظر إلى المكفوف بأنه شخص مثل البصير لا ينقصه شيء أبداً.

التلخيص:

ولد «لويس برايل» في قرية فرنسية صغيرة عام 1809، كان لويس الطفل الرابع لعائلة برايل، وكانت عائلة لويس تعيش في منزل ريفي، وكان أبو لويس يصنع سروج الخيول وأعنتها، وكان لويس طفلاً ذكياً يساعد أمه وأباه، ويحب تجريب أشياء جديدة، وذات يوم تعرض لويس لحادث أليم وهو في الثالثة من عمره، فقد كان وحده في ورشة أبيه، ثم أخذ آلة حادة لقص الجلود كما يفعل أبوه وهو واقف على الكرسي، ولكن لم يستطع لويس قص الجلد؛ لأن الجلد كان سميكاً جداً فانزلقت الآلة منه، وجرحت عينه جرحاً شديداً، تلوثت عين لويس، ولم يستطع الأطباء علاجها حتى انتقلت الإصابة إلى عينه السليمة، فأخذ نظر لويس يضعف شيئاً فشيئاً حتى فقد البصر تماماً في سن الخامسة، حزن والدا لويس حزناً شديداً، وأخذا يفكران في مصير ابنهما...، فكان على لويس أن يتعلم كيف يتعايش مع الحياة المظلمة، ويتعلم كيف يفعل كل شيء من جديد عن طريق السمع واللمس فقط، فتعلم لويس بسرعة، وأصبح قادراً على مساعدة عائلته مرة أخرى، اكتشف قسيس مهارة لويس فعلمه قصصاً من الإنجيل، كما علمه الأصوات المختلفة للطيور والحيوانات، وعندما بلغ لويس السابعة من عمره جاء مدرس جديد إلى القرية ورحب بلويس في المدرسة ولكن لم يكن بوسع لويس أن يقرأ ويكتب مثل باقي التلاميذ ولكنه كان ذكياً وسرعان ما أصبح أكفأ التلاميذ، حين بلغ لويس العاشرة وجدوا له مكاناً في مدرسة خاصة للمكفوفين في باريس، كان حزيناً لأنه سوف يترك بيته وعائلته، ولكن كان متحمساً للمدرسة الجديدة، كانت المدرسة غريبة ذات مبنى ضخم رطب، وكان مدرسوها في منتهى الحزم، في البداية وجد لويس صعوبة في التأقلم، ولكنه سرعان ما اكتسب صديقاً جديداً يدعى «جابريل»، أحب لويس دروس الجغرافيا والتاريخ والرياضيات، وتعلم كيف يصنع السلاسل والأحذية، كما تعلم العزف على آلة البيانو، تعلم لويس القراءة من خلال بعض الكتب الخاصة التي وجدها في المدرسة، ولكن كانت تلك الكتب كبيرة الحجم، وذات أحرف بارزة، ولكن قراءة كل كلمة عن طريق اللمس كانت تستغرق وقتاً طويلاً، عندما أتم لويس الثانية عشرة جاء إلى المدرسة ضابط في الجيش يدعى «تشارل باربيه» وكان قد اخترع طريقة يتبادل الجنود بها التعليمات السرية في أثناء الليل، كانت هذه الطريقة تستخدم النقاط والشرط المثقوبة على شريط ورقي للتعبير عن الأصوات المختلفة، كان لويس متحمساً جداً للطريقة الجديدة حتى يتبادل الرسائل مع أصدقائه، ولكن نظام «باربيه» كان شديد التعقيد، وكان

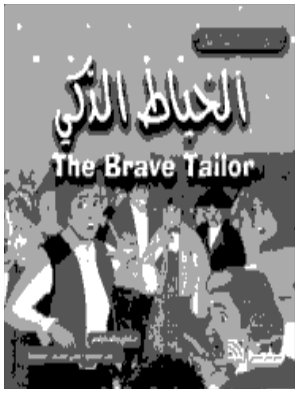
يستخدم الكثير من النقاط، أراد لويس أن يجد طريقة أسهل وأسرع، ظل لويس شهوراً يحاول اختراع نظامه الخاص، وكان يدرك أن النظام الجديد يجب أن يكون أسهل وأسرع في التعلم والاستخدام، وبعد عامين كان لويس قد اخترع طريقة بسيطة لكتابة كل حرف من حروف الأبجدية، وكان نظامه يستخدم ست نقاط بارزة مثل النقاط المحفورة على قطع الدومينو، وعن طريق تمرير الإصبع بلطف على النقاط يمكن قراءة الأحرف، فتعلم أصدقاء لويس هذه الطريقة بسرعة، أصبح لويس مدرساً في المدرسة، ولكن مر وقت طويل قبل أن يستخدم الجميع طريقته؛ لأن المبصرين لم يدركوا أهمية عمل لويس، لم يستخدم طريقة «برايل» للقراءة والكتابة إلا لويس نفسه وبعض أصدقائه وتلاميذه، وقد حاولوا جاهدين أن يجعلوا الآخرين يستخدمونها أيضاً، وقد عانى لويس كثيراً من الأمراض، وتوفي عندما بلغ الثالثة والأربعين، وبعد ذلك بسنتين تم الاعتراف بنظام لويس للقراءة والكتابة، وقد عممت في كل أنحاء فرنسا التي اشتهرت بنظام «برايل» قبل أن تنتشر تدريجياً في كل أنحاء العالم.

اسم السلسلة: يحكى أن
اسم القصة: الأمير واللصوص
اسم المؤلف: أحمد سويلم
اسم الرسام: مصطفى حسين
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: الفطنة والتفكير السليم عند بعض الأمور والشجاعة.

التلخيص:

جلست الجدة تحكي لأحفادها قصة، فقال قاسم: أتمنى أن أسمع قصة تقدر موهبة الإنسان، فقالت الجدة: سأحكي لكم قصة الأمير واللصوص، ففرح الأحفاد، بدأت الجدة تحكي قالت: كان يا ما كان .. كان هناك ملك لديه ولد اسمه سليمان اهتم بتعليمه، فأحضر عرفان أفضل حكماء الدولة ليعلمه الحكمة والفن وآداب اللغة وأركان الدين، وأحضر أمهر فرسانه ليعلمه ركوب الخيل، جلس حكيم الدولة في بستان القصر ومعه سليمان، فقال عرفان: سوف تكون ولياً للعهد، وعليك أن ترضي ربك، وعليك العمل وحسن التفكير والتدبير فقال سليمان: ستراني مشغولاً بالعلم وبالتفكير، وأدرك أن الله لم يخلق شيئاً عبثاً، أشعر أني لا يكفيني أن أتأمل بالبحر.. النهر، ويمكنني أن أنقل ما تشهده عيناي في لوحات، بدأ سليمان برسم ما شاء من اللوحات، وتعلم كذلك ركوب الخيل، ويلعب بالسيف، وذات صباح مشرق ركب سليمان حصانه ومعه أدوات الرسم وانطلق للصيد، وظل يطارد صيده حتى ابتعد عن قصر أبيه حينما تعب استند على الشجرة، وأخذ يفكر كيف يعود، وفجأة ظهر ثلاثة من الرجال ففرح سليمان بأنه وجد بشراً، فقرر أن يسألهم كيف يعود إلى قصر أبيه، وحين اقتربوا منه رآهم على هيئة غريبة صاح الأول في عنف: من أنت؟ ومن أين أتيت؟ قال سليمان: أنا جئت من مدينة بعيدة، قال الثاني: لا شأن لنا بهذا اخرج ما معك من مال، قال سليمان: انتم إذاً ! قالوا: لصوص .. قطاع طرق.. ما رأيك؟! قال الثالث: نراك قوياً ما رأيك أن تبقى معنا؟ تعمل معنا في السرقة، قال سليمان: ولكني لم أسرق

شيئاً في عمري، قال الثاني: نعلمك، فقال سلمان: يمكنني أن أفعل لكم أشياء تنفعكم، أصيد لكم الحيوانات وأجمع الأخشاب، وأحضر لكم الماء، قالوا: حسناً، وهنا التفت اللص الثالث فوجد حصان سليمان، ورأى أوراق الرسم البيضاء والأقلام، فقال: ما هذا؟ فقال سليمان: أوراق أرسم فيها أشياء كثيرة، فقال الثاني: هل تعرف أن ترسمني؟ فقال سليمان: ولكن فجأة قال اللص الأول: ماذا يمكن أن ينفعنا رسمك أو لوحاتك؟ فسرح سليمان وقال: يمكن أن تأتي بمزيد من المال، إنني أعرف ملكاً في أحد البلدان يزين باللوحات قصره، ويدفع مالاً كثيراً لو أعجبته اللوحة، قال الثاني: كم؟ قال سليمان: لا أدري، لكن أرسم لوحة، ونقدمها للملك، قال الثالث: هل سبق لك أن قدمت إليه لوحات من قبل؟ قال سليمان: لا، ولكن أعرف أن هناك بالقصر حكيماً يدعى عرفان، ينظر في اللوحة، ويثمنها ويعرضها على الملك، اجتهد سليمان في رسم اللوحة، وتمر الأيام وينشر الحراس هنا وهناك للبحث عن الأمير، حزن الملك وأم سليمان، وساد الحزن جميع الناس، وأعلن عن جائزة كبرى لمن يدل على مكانه، وبعد ثلاثة أيام رسم سليمان اللوحة، مثل إحدى اللوحات الموجودة في القصر ووقع عليها باسمه، حتى اقتربوا إلى القصر أشار إليه، حمل اثنان منهم اللوحة، أما الثالث فإنه بقى مع سليمان بعيداً وطلب اللصان أن يلقيا عرفان وحين رآها ورأى التوقيع أدرك الأمر، وقال: من صاحب هذا الرسم؟ قالا: سليمان فقال: سأدفع ألفى دينار ولكن لدي شرط، قالا: أمرك، ما الشرط قال حكيم الدولة: تجيئون بالرسام لكي آخذ رأيه أين نعلق اللوحة، فقالا: سنجيء به حالاً، وأسرعا ليحضرا الأمير، وكان الأمير أدرك أن سليمان بعث إليه برسالة، ودخل إلى الملك ليبشره، وحتى جاء سليمان ومعه الأشرار فقبض عليهم، وهكذا نجح سليمان بتفكيره، شكر سليمان حكيم الدولة، وقال: تعليمك لي ورعايتك وتربيتك جعلتني أنقذ نفسي بالتفكير والحيلة، قال حكيم الدولة: موهبتك أيضاً.. وأعلن في المملكة الأفراح، وكان الناس يغنون، وهنا انتهت الجدة من قصتها، وقالت: غداً موعدنا لحكايات الأجداد، وقصة مفيدة، وفكرة جديدة.

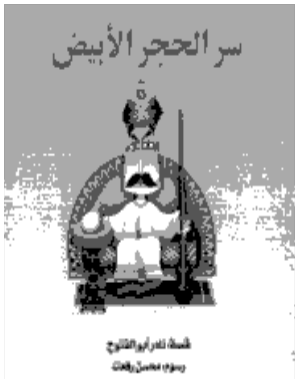


اسم السلسلة: روائع التراث العالمي للأطفال
اسم القصة: الخياط الذكي
اسم المؤلف: إيونيس يو
اسم الرسام: لا يوجد
دار النشر: دار الفاروق للنشر والتوزيع
مكان النشر: مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: العربية الأولى
القيم: حب المغامرة / حسن التصرف / مساعده الآخرين / استخدام الحكمة / الشجاعة.

التلخيص:

تدور أحداث القصة عن شخصية (الخياط) الماهر الذكي المحب للمغامرة الباحث عنها، ففي أحد الأيام وبعد شعوره بالملل من عمله قرر الخياط أن يكسر هذا الملل ببحثه عن المغامرة وتجوله حول العالم، فسرعان ما حزم أمتعته مستعداً للرحلة، وفي أثناء طريقه توقف لبعض الوقت ليتناول وجبه الغداء، ولكن كان هناك سرب من الذباب أزعجه بتحليقه فوق رأسه. نزع الخياط حزامه ليضرب الذباب، فأكتشف أنه قتل 7 ذبابات بضربة واحدة، وليعلم الناس أنه قوي. فكر الخياط أن يكتب على حزامه سبعة بضربة واحدة، تابع الخياط رحلته وصولاً إلى قرية من إحدى القرى، قرأ أهل القرية

الجملة المكتوبة على الحزام، فاعتقدوا أن الخياط قوي وشجاع فقرروا أن يطلبوا منه أن يخلصهم من الدب البري الشرس، فهو موجود بجوارهم في الغابة، ويأكل طعامهم كله، انطلق الخياط إلى الغابة محاولاً الخلاص من الدب الشرس وفجأة سمع الخياط صوتاً مخيفاً، وشعر بالخوف الشديد ففكر بالهروب ولكن الدب استمر في مطاردته، وبينما هو يجري هارباً من الدب وجد مخزناً خالياً، فدخل بسرعة واختبأ خلف الباب، فهو يعلم أن الدب سوف يدخل المخزن، فلما دخل الدب أسرع الخياط الخروج من المخزن بحذر، وأغلق الباب، ووضع عليه قضيبين من الحديد، فأدخل البهجة على قلوب أهل القرية، وشكروه لفعله، مما ذاع من صيته، ووصل إلى الملك الذي دعاه إلى قصره طالباً منه أن يخلصه من الحيوان الذي يشبه الحصان، ويُدعَى وحيد القرن مقابل أن يزوجه ابنته الأميرة الجميلة. وافق الخياط دون تردد، فانطلق الخياط إلى الوادي الذي يعيش فيه وحيد القرن، ووجده وبجانبه شجرة كبيرة، ففكر الخياط بأن يتجه جهة الشجرة بسرعة حتى يجعل الحيوان يلتفت عليه، فيتجه نحوه ويغرس قرنه في جذع الشجرة، ونجح في ذلك وانغرس قرنه في جذع الشجرة، وأسرع الخياط في ربط ساقي وحيد القرن، وعاد إلى الملك ليفي بوعده له، ولكن الملك طلب منه طلباً آخر، ألا وهو أن يخلصه أيضاً من العملاق الذي يعيش بجانب الجبل، فهو ضعيف البصر، ووعده بأن يزوجه الأميرة بمجرد عودته، وافق الخياط دون تردد، انطلق الخياط ذاهباً إلى الجبل الذي يعيش فيه هذا العملاق، وعندما وصل إلى الجبل سمع صوت العملاق يحدثه بغضب، يأمره بالتوقف، أجابه الخياط بثقة: أنا أقوى منك، ولست خائفاً منك، اندهش العملاق من رد الخياط، فاقترح عليه التحدي، بحيث يدخل مع الخياط في منافسة، وافق الخياط، وشرط عليه في حاله فوزه أن يخرج من المملكة، بدأت المنافسة فوقفا مقابل بعضهما أخذ العملاق صخره كبيره وفتتها بيده، ولم ينس الخياط أن العملاق ضعيف البصر، فخدعه بأخذه قطعه من الجبن وفتتها بيده، مما جعل العملاق يصدق أنه قوي، ثم أخذ العملاق حجراً وقذفه في الهواء، وبعد دقائق سقط الحجر على الأرض، أما الخياط فأخذ عصفوراً من إحدى الشجيرات، وتركه يحلق في الهواء، وانتظرا معاً، ولم يسقط حجر الخياط، مما أدهش العملاق، وأخافه، وجعله يغادر المملكة، رجع الخياط إلى قصر الملك ليخبره عن الخبر الذي سر قلبه، وزوج الملك الخياط ابنته الجميلة، وعاشا في سعادة وهناء.



اسم السلسلة: ملح وفلفل
اسم القصة: سر الحجر الأبيض
اسم المؤلف: نادر أبو الفتوح
اسم الرسام: محسن رفعت
دار النشر: دار إلياس العصرية
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2002
القيم: الذكاء والحكمة / عدم الاعتداء على ممتلكات الآخرين.

التلخيص:

كان هناك ملك يعيش في قصر، وكان أمامه دكان لشاب خياط، وكان الملك يرى أن الدكان يشوه جمال القصر، ويريد إزالته، وكان خائفاً من لوم الناس، وسأل وزيره: كيف يزيل الدكان ولا يثير كلام الناس؟ فقال له: اطلب من الخياط طلباً لا يقدر عليه، وأمهله ثلاثة أيام، ثم أغلق دكانه عقاباً له، وطلب الملك من الخياط أن يصنع له قفطاناً من الحجر

الأبيض، وعاد الخياط مهموماً يفكر كيف يصنعه، ومر رجل عجوز وسأل الخياط عن همه، وحكى له الخياط قصة القفطان، وطلب العجوز من الخياط أن يحضر حفنة رمل، ويذهب معه إلى الملك، وقال العجوز للملك أريدك أن تصنع من الرمل خيطاً، وقال الملك: لا يمكن أن يصبح الرمل خيطاً فقال العجوز: فكيف يصبح الحجر قفطاناً، فسكت الملك غيظاً، ونجا الشاب بحيلة الرجل العجوز، ومكث في دكانه.

اسم القصة: حكاية نطوط الصغير في مدينة قوس قزح
اسم المؤلف: نايف عبد الرحمن المطوع
دار النشر: دار الكتاب التربوي
مكان النشر: الدمام – السعودية
سنة النشر: 2001
الطبعة: الثانية
القيم: الاختلاف / التعاون / الحكمة / مساعدة الآخرين / المساواة.

التلخيص:

«نطوط» الصغير ذو الشكل النصف دائري يحب السباحة، وهو يذهب كل يوم بعد انتهاء اليوم المدرسي للشاطئ، وفي أحد المرات لاحظ شيئاً غريباً على الشاطئ، وتساءل عنه، وعرف بعدها أن هذا هو قوس قزح، وأنه لابد أن يكون الآن في مدينة قوس قزح. واكتشف هناك أن أهل المدينة جميعهم أنصاف دوائر مثله تماماً، إلا أنهم يتميزون بأربطة أعناق ملونة بألوان قوس قزح، وتبين له فيما بعد أن الألوان ليست سواء في هذه المدينة، فالألوان التي تكون في قمة قوس قزح كاللون الأحمر تكون هي الأفضل من وجهة نظرهم، أما الألوان التي توجد في أسفل القوس فهي ألوان مضطهدة ليس لها أهمية، ولا يفضلها الجميع كاللون البنفسجي، مما كان يسبب له الحزن، ولذا تمنع هذه المدينة التزاوج مثلاً بين اللونين الأحمر والأزرق؛ لأنهم سينجبون أنصاف دوائر بأربطة أعناق بنفسجية اللون، وهو لون غير مرغوب به في المدينة. فقرر "نطوط» الذي عانى الكثير من الاضطهاد والقسوة في بداية حياته حتى تقبله أهل مدينته أن يحل هذه المشكلة، واجتمع بأهل المدينة كلهم، وبعد مناقشات بيّن لهم «نطوط» كيف أن جميعهم سواسية، وأن انعكاس صورة قوس قزح على سطح الماء تجعل من اللون الأحمر الموجود في القمة يكون في الأسفل، واللون البنفسجي في القمة.. فأدهشتهم هذه الحقيقة التي تبيّنت لهم، وقلبت أمور المدينة رأساً على عقب.

اسم القصة: صديقنا عامل النظافة
اسم المؤلف: مارغو ملاتجليان
اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب
دار النشر: مؤسسة تنمية عالم الطفل
مكان النشر: عمان – الأردن
سنة النشر: 2000
الطبعة: الأولى
القيم: حب العمل والإخلاص فيه / الذكاء وحسن التصرف / المكافأة.

التلخيص:

كان «أبو رامي» يستيقظ في الصباح الباكر بنشاط وسرور ليذهب إلى العمل دون تأخير، فكان في كل صباح يكنس الشوارع، ويطرق الأبواب لجمع القمامة، فأحبه جميع أهل الحارة لنشاطه ولطفه ولابتسامته الدائمة على وجهه، فكان يأخذ أكياس القمامة ليفرغها في عربة خاصة، وفي كيس آخر كان يجمع المعلبات الفارغة والحاويات واللدائن. وعند عودته إلى المنزل كان يذهب للاستحمام وتبديل ثيابه، وبعد ذلك كان ينظف المعلبات الفارغة جيداً، ويصنع منها الدمى واللعب لكي يستفيد منها الآخرون وليسعد بها أطفال الحارة، فكان الأطفال يستمتعون بما يفعله. فكان أبو رامي يعلّم الأطفال كيف يستفيدون من هذه الحاويات واللدائن وعمل أشياء جميله ومفيدة منها، وذات يوم وصلته رسالة من رئيس البلدية يطلب منه الحضور لمكتبه، في اليوم التالي ارتدى أبو رامي أجمل وأنظف ثيابه، وذهبَ لمقابلة رئيس البلدية، ففرح رئيس البلدية باستقباله، وأثنى عليه لنشاطه في عمله ولطفه مع الآخرين، وأهداه الأطفال باقات من الأزهار الجميلة، وفي اليوم الذي يليه انتشرت صور أبو رامي في الجرائد، وأصبحت كل البلدة تعرفه ففرحت به عائلته كثيراً.

اسم السلسلة: الكتاب الشهري للطفل
اسم القصة: مصادر الغد مخلفات اليوم
اسم المؤلف: منير بشرى مينا
اسم الرسام: علي محمود روماني
دار النشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1994
الطبعة: الأولى
القيم: تختلف طرق جمع القمامة باختلاف ظروف كل دولة أو مدينة أو قرية / يمكن الاستفادة من الحرارة الناتجة عن حرق الوقود في توليد الكهرباء / إلقاء القمامة في أعماق البحر يسهم في قتل الأسماك والأحياء البحرية الأخرى التي تتغذى عليها / الاستفادة من المخلفات / المحافظة على البيئة.

التلخيص:

كل شيء لا نستفيد منه في حياتنا اليومية ونلقيه في حاوية القمامة يعتبر من النفايات. الأمثلة على ذلك عديدة كالأجزاء الجافة والمصغرة التي لا نأكلها في الخضار الطازجة، وإذا كانت الخضار معلبة فإننا نلقي بالعلب أو الأكياس في القمامة وبقايا الطعام، وكذلك الزجاج المكسور والملابس البالية وغيرها، فحاوية القمامة قد تكون كيساً بلاستيكياً أو صندوقاً من البلاستيك أو الخشب، ويتم جمع القمامة في بعض الدول من خلال سيارة خاصة تمر بالحي، أو من خلال وضع القمامة في صندوق كبير في مكان محدد، حيث تأتي بعد ذلك سيارة لجمع القمامة أو من خلال عربات يجرها الإنسان، كما في الصين، وبعض الدول الآسيوية، أو تجرها الحيوانات، فيتم نقلها إلى خارج المدينة للتخلص منها أو الاستفادة منها، فيتم التخلص من القمامة بعدة طرق، إما حرقها أو دفنها في أعماق الأرض، أو إلقاؤها في البحر عند المناطق الساحلية، لقد أدرك الناس أهمية الاستفادة من القمامة وإعادة استغلالها، فهي تحتوي على مواد كثيرة نحتاج إليها، ففرز القمامة يتم بواسطة ماكينات، وبمساعدة عمال يرتدون ملابس خاصة واقية إلى مكوناتها الأصلية. وقد سنّت

العديد من الدول القوانين واللوائح من أجل تسهيل عملية الاستفادة من القمامة والمخلفات.

اسم السلسلة: الكتاب الشهري للطفل
اسم القصة: القرد بهلوان والفأرتان
اسم المؤلف: سلام كوسا
اسم الرسام: علي محمود روماني
دار النشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1994
الطبعة: الأولى
القيم: الاعتماد على النفس في حل المشاكل / الثقة / الصداقة / التفاهم / الندم.

التلخيص:

يحكى أنه في قديم الزمان كان هناك قرد اسمه «بهلوان» وفأرتان هما «هند» و«عُلا»، التقوا وكان هناك صراع وقتال بين الفأرتين بسبب قطعة جبن، فتدخل «بهلوان» فطلبت إليه الفأرتان أن يقسم القطعة بالتمام فلم يقسمها بالتساوي فصرخت «عُلا» معترضة على قطعتها الصغيرة، وبدت «هند» سعيدة فأخذ «بهلوان» القطعتين رغبة بها متظاهراً بإصلاح الموقف، وأراد أن يستفيد من تدخله هذا لأنه لم يسبق له أن تذوق الجبن، فأكل من حصة «هند» وأصبحت أصغر بكثير من حصة «عُلا»، فصرخت «هند» معترضة على حصتها، فأسرع «بهلوان» بالتظاهر بإصلاح الموقف، ففهمت الفأرتان أنه سبب البلاء، فهجمتا عليه، وخرمشتاه بالأظافر، وسرعان ما شعرتا بالندم على هذه الخدعة، وعندما هدأتا قررتا أن تقتسما البقية، وأقسمتا ألاّ تتسببا الأذية.

اسم السلسلة: البراعم
اسم القصة: الذئب والخرفان الثلاثة
اسم المؤلف: ناصر مصطفى عبد العزيز
دار النشر: دار المريخ
مكان النشر: الرياض – السعودية
سنة النشر: 1984
القيم: الصداقة / الأخذ بالنصيحة / الاتحاد قوة / الذكاء / عدم التعدي على ممتلكات الغير.

التلخيص:

كان هناك ثلاثة خرفان: أبيض وأسود وبني. عاش الأصحاب الثلاثة في بيت واحد قريب من الغابة، وفي يوم خرج الأصحاب الثلاثة فقال الخروف الأبيض: أنا أريد أن أبني لنفسي بيتاً، أسكن فيه وحدي. وقال الخروف البني: وأنا أريد أن أبني لنفسي بيتاً، وأسكن فيه وحدي. وقال الخروف الأسود: نحن الثلاثة نعيش معاً في سلام وأمان فلماذا نترك بيتنا الجميل يا إخوان. لم يسمع الخروف الأبيض كلام أصحابه، وجاء رجل يحمل سلة فيها قش، فقال في نفسه: إنه سيشتري القش كله ليبني لنفسه بيتاً جميلاً، وقابل الخروف البني رجلاً يحمل سلة فيها خشب فقال في نفسه: إنه سيشتري الخشب كله ليبني له بيتاً

لنفسه، وقابل الخروف الأسود رجلاً يحمل سلة فيها طوب أحمر وأخضر وأصفر، فقال: إنه سيبني له بيتاً قوياً جداً، وكل واحد من الخرفان الثلاثة سيعيش وحده في كل بيت، وفي يوم جاء ذئب كبير وشاهد البيوت الثلاثة فرأى الخروف الأبيض ينظر من النافذة فقال له: أريد أن أدخل بيتك، فقال: لا تدخل بشعرك الطويل، وشكلك المخيف، فقال الذئب: سأنفخ وأهدم بيتك، ونفخ الذئب نفخة شديدة فطار القش في الهواء وجرى الخروف الصغير نحو الغابة واختبأ، وذهب الذئب إلى بيت الخشب وطلب من الخروف البني أن يدخله، ورفض، فحاول أن يهدم بيته بالنفخ فما قدر، فأشعل النار في الخشب، فجرى الخروف ليختبئ في الغابة، وذهب الذئب وأصر على دخول البيت ونادى على الخروف، وقال له: إنه سيدخل البيت عن طريق المدخنة، فنادى الخروف الذئب انزل يا صديقي أنا في انتظارك، نط الذئب فوق القدر الكبير ووقع في الماء الساخن فضحك الخروف من الذئب ووضع الغطاء فوق القدر بسرعة، وكانت هذه نهاية الذئب الشرير.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 **Swift Code**: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 **Swift Code**: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13