

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى من كرّست كلّ وقتها وجهدها وصحتها، لأتفرّغ لدراستي وإنجاز بحثي بكلّ أريحية،

إنّها حياتي بأكملها؛ أُمّي الحبيبة...

إلى من منحني ثقته وجعلها بداية نجاحي، من هو لي سنداً في كلّ مرّة وناصحاً عند كلّ

ثغرة؛ هو قدوتي وأُسوتي أبي العزيز...

إلى من وهبني اسمه وقاسمني عمره، رفيق دربي وزوجي الغالي...

إلى كلّ إخوتي...

إلى أفراد عائلتي كلّ باسمه ...

إلى كلّ من لم يبدل عليّ بفكرة أو بدعة..

دون أن أنسى من ساور اللّغة مساورّةً وعالجها علاجاً، إمام النّحلة سيّده رحمه الله...

سلاف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



الطرائق النشطة في تعليم القواعد النحوية وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير العليا
- السنة الخامسة ابتدائي نموذجًا -

تحت إشراف الأستاذ الدكتور مسعود دادون

إعداد الطالبة: سلاف عطاي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
مسعود بن محمد دادون	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2022/2021م

شكر وعرفان

الحمد والشكر أولاً وأخيراً لمن قال: ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا﴾ [الفرقان، 62]

لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر لمن فتح لنا باب المشاركة والتلويح إلى عالم البحث الأستاذ الدكتور عامر بن شتوح.

وأقدم شكري الخاص لمن أشرفه على عملي، وتابع حيثياته بكل صبر، وكان نعم المشرف والموجه، الأستاذ الدكتور مسعود دادون.

كما أشكر السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل، والإدلاء بملاحظاتهم القيمة وتوجيهاتهم المفيدة.

والشكر والعرفان موصولان إلى مفتش المقاطعة التربوية الرابعة / قصر الشلالة - ولاية تيارت السيد محمد خضراوي على مساندته ودعمه لي.

وفي الأخير أشكر كل من قدم لي يد المساعدة، وأسهم في إتمام هذا العمل.



مُقَدِّمَة

تبعاً للتّقدّم العلمي الذي يشهده العالم، وما تدعو إليه الدراسات اللّغويّة والنّفسية الجديدة؛ عرف ميدان تعليم وتعلّم اللّغات إهتماماً بالغاً بإستراتيجيات التدريس والطّرائق، من أجل تحقيق تعلّم فعليّ له معنى وأثر في حياة المتعلّم؛ إذ يتمكّن من نقله - التعلّم - إلى حياته وما يواجهه من مشكلات.

والتّأمل لواقع المدرسة الجزائرية، يجدها لا تزال خاضعة للطابع التقليدي، القائم على مبدأ تراكم المعارف ونقلها وحشوها في عقول المتعلّمين، بسبب الجمود العقلي والتّقليد الأعمى الذي سيطر على المدرّسين، ويظهر هذا من خلال إتباعهم العادة والمألوف؛ أي طرائق التدريس التقليديّة، التي كانت صالحة لحدّ ما في زمن ما، وهو الأمر الذي جعل أزمة التّعليم تتفاقم وتزيد يوماً بعد يوم.

وتعليم وتعلّم اللّغة العربيّة عموماً، ونشاط القواعد النّحويّة منها خصوصاً، يحتاج إلى تفكير وجهد؛ لأنّه مادة في طبيعتها تبحث في نظام مجرد يستدعي التّحليل الرّياضي، والتّعليل الدّهني، فهو في حدّ ذاته وسيلة نشاط، تسعى لتفعيل آليات التّفكير والفهم والإستنباط، وخير دليل على ذلك الغاية الكبرى من القرآن الكريم، المنزل بلسان عربيّ مبين، الذي يستدعي التدبّر والتّفكير، بعيداً عن القراءة دون فهم، وتعدّدت صور ذلك في عدة مواضع، منها قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد، 24] وقوله: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [ص، 29].

والحال ذاتها بالنّسبة للغاية من تدريس النّحو؛ فإذا تمكّن المتعلّم من معرفة النظام النّحوي، والوقوف على مسأله وأبوابه، يضحى قادراً على تحليل وتفسير القواعد المتحكّمة في نظم لغته، واستنتاج تراكيبيها، وهذا لا يتأتّى إلا بتدريسها - القواعد النّحويّة - وفق طرائق تسمح ببناء مهارات التّفكير العليا، وهذه الأخيرة لها أهميّة بالغة ودور فعّال في التّحكم في مجريات التعلّم؛ إذ تنشّط المتعلّم بعدما كان خاملاً ومهمّشاً؛ وذلك بدوره يسهم في مساعدته في ضبط أفكاره وموارده المعرفية، التي تتّسم بالعلميّة والدّقة.

لم يعد مَثَارُ جدل أنّ المدرسة الجزائريّة لا تزال تعاني من فشل تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة، وهذا بارزٌ من خلال الضّعف الذي تملّيه نتائج المتعلّمين وتحصيلهم وكذا كثرة أخطائهم النّحويّة الواردة في أحاديثهم، وكتاباتهم، فعدت القاعدة النّحويّة محلّ نفور من قبل المتعلّمين؛ الأمر الذي جعلهم يكرهون تعلّم اللّغة العربيّة، ويستهنون بها، ويسخرون بمن يتواصل بها أو يستعملها.

تتعدّد الأسباب التي رصدتها البحوث والمؤتمرات والتّقارير العلميّة؛ فمن الباحثين من يرجع أصل الأزمة لكثرة القواعد، وتشعباتها، ممّا أدّى إلى بروز حركة التيسير النّحوي في محاولات لإعادة النظر في تفصيلات القاعدة النّحويّة، وتفرّعاتها، والبعض الآخر يوجّه الاتّهام لـ استراتيجيّات تدريسها؛ التي اهتمت بالجانب الشّكلي دون معالجتها، وربطها بالمعنى، ويلقي باللّوم على الأستاذ الذي يلجأ إلى طريقة تحفيظ القاعدة، وتثبيتها في ذهن المتعلّم في شكل قوالب جامدة؛ لا تؤدّي أيّة وظيفة.

رغم الضّعف النّحويّ الرّهيب الذي يعاني منه المتعلّم، وكذا تأخّر تحصيل المدرسة الجزائريّة في نشاط اللّغة العربيّة، إلّا أنّه من غير الممكن أن نتهم المنظومة التّربويّة بالتّقصير، ونصفها بالجمود والركود وعدم التّطوّر؛ ذلك بأنّها عرفت الكثير من الإصلاحات التّربويّة، الهادفة إلى تقليص الهوة بين المنهاج التّربويّ الجزائري ومقتضيات العصر الذي يعيشه المتعلّم، وذلك من خلال إعادة النّظر فيه - المنهاج التّربوي - وتحديث طرائق التّدريس، وضبط غايات المنظومة التّربويّة حسب ما تملّيه الدّراسات الحديثة. من زاوية أخرى، يقرّ الكثير من أولياء الأمور بذكاء أبنائهم، وقدراتهم في تحليل الأمور، وتفسيرها، كقدرتهم على تفكيك وتركيب لعبهم، أو التّحكّم في الأجهزة الإلكترونيّة، دون الاعتماد على دليل الاستخدام، في حين لا نجدهم يتمتّعون بتلك القدرات داخل القسم، ولا يتفاعلون مع المدرّس بالشكل المطلوب، ولا يتمكّنون من تحقيق نتائج ممتازة أو جيّدة على الأقل، في أنشطة اللّغة العربيّة، وحتّى بعد تعلّم القواعد النّحويّة.

حتّى نتمكّن من معالجة مشكلتنا الراهنة، أو التّقليل منها؛ كان لزاماً على القائمين على العملية التعليميّة التعلّميّة، أن يضعوا اختبارات تقيس بعض السّمات الشّخصيّة، التي تميّز كلّ متعلّم، من أجل تحديد الفروق الفرديّة، ومعرفة نواحي القوّة والضعف، وكذا طبيعة التّفكير لديهم، كما يجب معرفة العقود الشّخصيّة الخاصّة بكلّ متعلّم، وتحديد أيّ منطقة من الدّماغ تكون فعّالة أكثر.

من جهة أخرى، على المدرّس أن يختار طريقة التّدريس التي يعتمد عليها، وفق أسس علميّة دقيقة؛ تساعد في ترجمة أهداف المنهاج في أقلّ وقت، وبأقلّ جهد ممكن، وتتحكّم في صعوبة المادّة التّدرّسية، أو سهولتها، ومدى تقبّلها من قبل المتعلّمين، وتساهم في تنمية تفكير المتعلّم، وبناء شخصيّته، وتستجيب لحاجاته، لذلك يجب على المدرّس إدراك العوامل المتحكّمة في تحديد طريقة التّدريس التي يعتمد عليها.

ودراستنا هذه، هي بمثابة جهد للبحث عن أحدث طرائق التدريس الناجعة في تقديم الدّروس النّحويّة، للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي؛ حتّى نجرب تطبيق هذه الطرائق في تدريس القواعد النّحويّة، ونبرز الأهداف الأساسيّة لهذا النّشاط، والمتمثّلة في تعليم التّفكير أوّلاً، وجعل الموارد النّحويّة أكثر فاعليّة.

من أجل الإلمام بأهمّ القضايا التّأصيليّة للدّراسة في شقّها النّظري، وتحقيق أهدافها إجرائيّاً؛ قسّمت بحثي هذا، إلى جانبين اثنين: أوّلها نظريّ؛ افتتحته بفصل تمهيديّ؛ فوقفت على إشكاليّة الدّراسة، وأسألته، وفرضيّاتها، وأهمّيّتها، وأهمّ أهدافها، وتناولت أهمّ المفاهيم الإجرائيّة؛ التي ترجمت، وشرحت عنوان البحث، ثمّ ختمته بالبحث في الدّراسات السابقة، التي عاجلت - جزئيّاً - هذا الموضوع، وأشير إلى أنّها حديثة في مجملها، تبعاً لما تقتضيه حداثة الموضوع.

وربّبت فصول دراستي حسب ما ورد في عنوانها؛ إذ افتتحته بفصل؛ إنصرفت فيه للبحث عن التّعلّم النّشط، وطرائق التدريس، متجاوزة الغوص في تفاصيل التّقليديّة منها، وذلك لبعدها عن أهداف بحثي، تاركة المجال للتوسّع في الطرائق النشطة المعتمدة في التدريس، مع الإشارة لعدم تمكّني من البحث عن خصائص كلّ طريقة؛ لكثرتها، وتشعبها، وتشابها، واكتفيت بذكر النّقاط النّظرية المتعلّقة بالطّرائق التي اعتمدتها في الدّراسة الميدانيّة، وأدرجت بعض المؤلّفات، التي لخصت أغلب الطرائق النّشطة، إذا أراد القارئ الإستزادة في هذا المجال.

أمّا الفصل الثاني؛ فجعلته ميداناً لكشف السّتار عن الحقائق التي يجهلها الكثير منّا، والمتمثّلة في الهدف الحقيقي من تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة، وكيف تسهم هذه الأخيرة في تنشيط العمليّات الدّهنيّة للمتعلّم، مع الإشارة للغايات العامّة من تدريس النّحو العربيّ، ثمّ قمت بوصف وتحليل البرنامج النّحوي الخاص بالسّنة التي طبّقت على متعلّميها، وقدمت وجهة نظر - رأيتها ضروريّة بحكم تجربتي وخبرتي المتواضعة في ميدان التّعليم - لبعض الجزئيّات.

كما ركّزت على قضيّة إستفزّت فيا البحث، وحفّزني لإيجاد حلول تعالج أزمة تعليم وتعلّم المفاهيم النّحويّة، ألا وهي: واقع تدريس القواعد النّحويّة في المدرسة الابتدائيّة، وموقعيّة المدرّس من الإصلاحات التّربويّة الخاصة بمناهج اللّغة العربيّة. لأجل ذلك قمت ببناء إستبانة خاصّة بأساتذة السّنة الخامسة وأساتذة السّنة الأولى على التّرتيب، وبعد جمعي للتّائج، وتحليلها، وجدت نفسي أمام إشكاليّة، ألزمتني بإيجاد حلّ لها، من خلال دراستي الميدانيّة.

ثمَّ خَصَّصْتُ فصلين اثنين للتَّفْصِيل في مهارات التَّفْكير العليا، لأهمِّيَّتها البالغة؛ إذ هي من المطالب الأساسية للمدرسة الحديثة، فعرضت في الفصل الأول: ماهية التَّفْكير، وأهمَّ مستوياته، وأنواعه عموماً، وحصرت مهارات التَّفْكير العليا، فتناولت جزئيات كلِّ واحدة منها، إنطلاقاً من المفهوم والمهارات الفرعية، وصولاً إلى الأهميَّة والمعوقات. وأشير لعدم إعتباري مهارات التَّفْكير المركَّبة الخاصَّة بتصنيف بلوم للأهداف المعرفيَّة، بأنَّها مهارات التَّفْكير العليا المراد البحث فيها من خلال دراستي؛ لأنَّني وجدتها مجرَّد مهارات فرعيَّة، تنطوي تحت كلِّ مهارات التَّفْكير العليا.

أمَّا الفصل الثَّاني، فقد تناولت فيه أهمَّ النظريات التي فسَّرت هذه المهارات، وإستراتيجيَّات تنميتها، مع التَّركيز على تلك المدججة ضمن الأنشطة الدَّراسيَّة، لأختمه بأهمَّ الإختبارات الشائعة، والمستعملة في قياس كلِّ مهارة.

وحثِّي أعطي دراستي حقَّها وإشكاليَّتي علاجها، سعيت من خلال الفصل الأخير إلى البحث عن أثر الطرائق النُّشطة في تنمية مهارات التَّفْكير العليا من خلال تعليم القواعد النُّحويَّة، بعد ما قسَّمته إلى جزأين، جعلت الأول خاصّاً بمعرفة نمط التَّفْكير الخاص بعينة البحث، وتقديم البرنامج النُّحوي لهذه السَّنَّة الدَّراسية كاملاً وفق التصميم الذي أعدته، وأخيراً قياس فاعليَّته من خلال إعداد وتوزيع إختبار قياس مهارات التَّفْكير العليا القبلي والبعدي؛ أمَّا الجزء الثَّاني فجمعت فيه أهمَّ النُّتائج التي سجَّلتها بعد تصحيح الإختبارين.

وأخيراً وبعد عرض تفاصيل الدَّراسة، ختمتها بالوقوف على أهمَّ النُّتائج المحصَّل عليها، مرفقة بأهمَّ المقترحات والتَّوصيات المفيدة للمدرِّسين، وواضعي المناهج الدَّراسية في مجال تعليم وتعلُّم اللغة العربيَّة. وبحسبنا هذا، كغيره من البحوث لا يخلو من صعوبات وعراقيل إعتزضت سبيل الباحث؛ كانت في مجملها متعلَّقة بمحصر وتضييق دائرة البحث، نظراً لتشعبه وتوسُّعه؛ إذ تناول طرائق تدريس متعدِّدة، غير مكثفٍ بطريقة واحدة، وعرض أكثر من مهارة واحدة من مهارات التَّفْكير العليا، وهو الأمر الذي لم أُلَمِّسه في أيَّة دراسة سابقة، أو أيِّ عمل أكاديميٍّ - فيما إطلعت عليه وبحثت فيه - غير أنَّ هذه الصَّعوبات؛ من شموليَّة البحث، وكثرة متطلَّباته فتحت لي آفاق البحث في مجال إستراتيجيَّات التَّدريس من ناحية أولى، وفي فهم وإستيعاب قضايا التَّفْكير، والوعي بأهميَّته في الفعل التَّعليميِّ، فكنت بذلك أولَّ المنتفعين من دراستي هذه، في تطوير كفاءتي التَّدريسيَّة.

فَصْلٌ تَمْهِيدِيٌّ

مَدْخَلٌ إِلَى الدِّرَاسَةِ

- إشكالية الدِّراسة وأسئلتها الفرعية
- أهداف الدِّراسة
- أهمية الدِّراسة
- فرضيات الدِّراسة
- حدود الدِّراسة ومحدداتها
- مصطلحات الدِّراسة
- الدراسات السابقة والتعليق عليها

1. إشكالية الدراسة:

يُشير النِّظام التربوي الجديد في الجزائر إلى ضرورة الإهتمام بأحد الأهداف العامة للتعليم والتعلُّم في المدرسة الجزائرية بأطوارها الثلاثة، وحتى الجامعة، والمتمثل في تنشيط العمليات الذهنية المركبة سواء أكانت تفكيراً ناقداً، أم تفكيراً إبداعياً، أم حل مشكلات، أم إتخاذ قرارات، ونظراً لأهمية اللغة العربية بأنظمتها النحوية، والصوتية، والدلالية، والمعجمية، إهتمت النظريات اللغوية والنفسية والعلمية بتحليل اللغة البشرية، وبما أنَّ القواعد النحوية تمثل المعيار الأساس والنظام المتحكم في زمام الممارسة اللغوية، فإننا نجد الواقع يقرّ بالفهم القاصر لأهداف تعليمها -القواعد النحوية- لدى المتعلمين أو الطلاب.

وبالاعتماد على الخبرة الميدانية للباحثة لاحظت أغلب المدرسين يتبعون إجراءات تدريسية تقليدية تركز على التلقين والتّحصيل دون غيرها من الأهداف. ومن خلال واقع تدريس القواعد النحوية في المدرسة الجزائرية عموماً، أشارت النتائج المحصّل عليها من خلال الدراسات السابقة إلى سلبية المتعلّم، وانخفاض مستوى تحصيله.

من جهة أخرى نجد المنهاج الجزائري - بعد إصلاحه - مازال يركّز على بناء المعارف ومحورية المتعلّم في العملية التعليمية التعلمية، دون الإهتمام بعمليات التفكير، فالمدرسة الجزائرية بعيدة نوعاً ما عن أولويات المدارس الحديثة المتمثلة في تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلمين، فتحدّدت إشكالية بحثنا في النقاط الآتية:

- تفشي ظاهرة الضعف النحوي بين المتعلمين، فكّما تقدّموا خطوة في تعلّم القواعد النحوية إزدادوا جهلاً بها.
- غياب إستراتيجيات التعلّم النشط، وطغيان الطريقة التقليدية خاصّة في تدريس أنشطة اللغة العربية.
- عدم إطلاع المدرسين على أنماط التفكير السائدة عند متعلّميهم، وتدنيّ مستوى مهارات التفكير العليا.

ويمكن بلورة إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مدى فاعلية تدريس القواعد النحوية وفق طرائق نشطة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي؟ كما تهدف الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- كيف تسهم الطرائق النشطة في رفع وتيرة التفكير من خلال نشاط التراكيب النحوية؟

- ما الغرض من تحديد أنماط التفكير للمتعلمين؟
- هل يعدُّ مقياس هيرمان أداةً فعّالةً في تشخيص متعلّمي السنة الخامسة إبتدائي؟
- هل يتوفّر مقياس هيرمان الخاص بمتعلّمي السنة الخامسة إبتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات؟
- هل يعدُّ اختبار قياس مهارات التفكير العليا أداةً فعّالةً لتحديد مستوى المهارات لدى متعلّمي السنّة الخامسة من التّعليم الإبتدائي؟
- هل يتوفّر اختبار قياس مهارات التفكير العليا الخاص بمتعلّمي السنة الخامسة إبتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات؟
- ما هو نمط التفكير السائد لدى متعلّمي السنة الخامسة إبتدائي؟
- هل تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلية عن النتائج البعدية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي؟
- هل تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا لدى المجموعة المضابطة عن المجموعة التجريبية بعد تدريس قواعد النّحو وفق طرائق نشطة؟

2. أهداف الدراسة:

دفع التطور العلمي والمعرفي علماء التربية إلى ضرورة تعليم التفكير لمواجهة تحديات العصر، من خلال تبني أنجع أساليب وطرائق التدريس لبناء المعارف، فكان الهدف من الدراسة كالاتي:

1.2 الأهداف العامة:

- تحقيق أحد مطالب التربية الحديثة والمتجسّد في تنمية وتطوير مهارات التفكير لدى المتعلّمين.
- الإهتمام بتدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها وذلك بإعادة النّظر في مناهج وطرائق تدريسها التي لا تزال قائمة على مبدأ تراكم المعارف الخاملة.
- مراعاة خصوصيّات متعلّم القرن الحادي والعشرين وطبيعة تفكيره وتركيبته السيكلوجيّة.
- القضاء على النظرة التقليديّة التي طوّقت عقول المدرّسين، وإعادة تكوينهم وفق ما يناسب متطلّبات العصر من جهة، وخصوصيّة هذا المتعلّم من جهة أخرى.

2.2 الأهداف الإجرائيّة:

- التّعرّف على الطّرائق النّشطة التي تصلح لتدريس قواعد النّحو.

- الكشف عن نمط التفكير السائد لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي من خلال بناء مقياس هيرمان.
- الكشف عن أثر توظيف الطرائق النشطة في تنمية مهارات التفكير العليا في تدريس القواعد النحوية لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي، من خلال بناء مقياس خاص بمهارات التفكير العليا.

3. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية التعلّم النشط؛ إذ مازال البحث عن طريقة وظيفية وفاعلة من أجل تدريس اللغة العربية عمومًا وقواعد النحو على وجه الخصوص قائمًا، كما تنبع من المبررات النظرية والعملية التي تندّد بإشراك المتعلّم في الفعل التعليمي التعلّمي، وجعله نشطًا، ومشاركًا في بناء موارده، ومسؤولًا على تعلّمه، ومتقنًا لعدّة مهارات تؤهّله للتّظيم الذاتي وحل المشكلات التي تواجهه. وتُحدّد أهمية الدراسة فيما يلي:

1.3 أهمية متعلّقة بالمنهاج:

- إعادة النظر في غايات المنظومة التربوية الجزائرية، وذلك بالسّعي إلى تنمية التفكير الأعلى وتطويره لدى المتعلمين من خلال البرامج الدراسية؛ ممّا يسهّل عليهم عملية الإكتساب.
- إعطاء التّعليم الابتدائي نصيبه وذلك بالاستفادة من الدّراسات الحديثة التي أُجريت في علم النفس وعلوم التربية، واستغلالها في تعليميّة اللغة العربيّة – في جميع مستوياتها –
- إعادة النظر في إستراتيجيات تدريس قواعد النّحو، وإدراك الثّمار التي يجنيها المتعلّم من خلال تعلّم النّحو، بغضّ النظر عن الفائدة اللّغويّة، أو القدرة التّواصلية التي قد يمتلكها.
- تزويد القائمين على المناهج التربويّة بأنماط التفكير السائدة لدى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي.

2.3 أهمية متعلّقة بالمدرّس:

- معرفة علاقة مدرّس المرحلة الابتدائية بالإبّجهاات التّربويّة الحديثة.
- القضاء على النظرة التّقليديّة المسيطرة على عقول المدرّسين، وإقناعهم بتبنيّ الجديد في العمليّة التعليميّة التعلّمية، وأنّ ما كان صالحًا لزمانهم لا يصلح مع الجيل الحالي.
- تساعد الدّراسة القرار التربوي وتدعمه في إعداد معلّمي المدرسة الابتدائية، وتدريبهم وفق متطلّبات المدرسة الحديثة.

- تزويد المعلمين وإفادتهم باختبار قياس نمط التفكير، واختبار قياس مهارات التفكير العليا.

3.3 أهمية متعلقة بالمتعلم:

- إعداد الاختبارات القياسية يسمح بتحديد الفروق الفردية بين المتعلمين، ومعرفة نمط التفكير الخاص بكل متعلم؛ مما يساهم في بناء أسس نستند عليها في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين، وتؤثر على اكتسابهم.
- مراعاة خصوصيات متعلم القرن الحادي والعشرين؛ إذ أصبح متعلماً تستهويه التكنولوجيات والإلكترونيات وكل ما هو رقمي.
- زيادة دافعية المتعلمين نحو تعلم القواعد النحوية، والتقليل من الإحساس بصعوبتها والنفور منها.

4. فرضيات الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على مجموعة من الفرضيات كلها تشير إلى مستويات التفكير العليا على أنها لا تقتصر على مجموعة من البشر دون غيرهم بدافع الفطرة، وإنما تحتاج إلى تدريب خاص يتم وفق آليات، هدفها الأول والأخير هو الوصول إلى نتيجة متساوية يتسم بها الجميع، وذلك من خلال البرامج الدراسية بطريقة ضمنية، في ظاهرها تكسب الفرد مجموعة من القواعد والقوانين التي تختلف باختلاف المادة الدراسية، لكن الاكتساب يتم وفق عمليات ذهنية باطنية، أي الهدف من التعلم هو التفكير. مهما كانت طبيعة اللغة فإنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفكر؛ إذ تعتبر المحرك الأساس للعمليات العقلية، وللغة العربية أنظمة تتحكم فيها، والنحو إحداها، فمن خلاله يستطيع الفرد اكتساب عدة مهارات في الدراسات اللغوية تنافس تلك التي تُكتسب من البرامج العلمية والرياضية.

ومن بين أهم الفرضيات المتوقعة بعدما يُنفذ البرنامج التعليمي التعليمي المقترح:

- تساهم الطرائق النشطة في رفع وتيرة التفكير من خلال نشاط التراكيب النحوية، وذلك من خلال التفاعل بين خطوات الطرائق النشطة والعمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم أثناء تكوين المهارات والمفاهيم النحوية.
- تُعد خطوة تحديد نمط التفكير السائد لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مرحلة هامة جداً؛ لأنها تساعد في التخطيط لبناء الدرس، وانتقاء طرائق التدريس والوسائط التعليمية المناسبة.
- يعدّ مقياس هيرمان أداة فعالة في تشخيص متعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

- يتوفّر مقياس هيرمان الخاص بمتعلّمي السنة الخامسة إبتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات.
- يعدّ اختبار قياس مهارات التفكير العليا أداة فعّالة لتحديد مستوى المهارات لدى متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي.
- يتوفّر اختبار قياس مهارات التفكير العليا الخاص بمتعلّمي السنة الخامسة إبتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات.
- لا يمكن تحديد نمط التفكير السائد لدى متعلّمي السنة الخامسة إبتدائي قبل إجراء الاختبار القياسي، ولا يمكن افتراضه لندرة الدراسات السابقة في هذا السياق.
- لا تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبليّة عن النتائج البعدية لدى متعلّمي المجموعة التجريبيّة.
- لا تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبليّة عن النتائج البعدية للمجموعة الضابطة.

5. حدود الدراسة ومحدّداتها:

إقتصرت الدراسة الحاليّة على الحدود البحثية الآتية:

1.5 الحدود البشرية:

إقتصرت الدراسة على عيّنة من متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي.

2.5 الحدود المكانية:

طبّقت الدراسة في إبتدائية الشهيد أمير لحضر التابعة للمقاطعة الإدارية الرابعة، ببلدية زمالة الأمير عبد القادر/ ولاية تيارت.

3.5 الحدود الزمانيّة:

طبّقت الدراسة طيلة السّنة الدراسيّة 2020م-2021م.

4.5 الحدود الموضوعاتية:

إقتصرت الدراسة على كتاب اللغة العربيّة الخاص بالسّنة الخامسة إبتدائي والبرنامج النّحوي للمستوى نفسه.

5.5 حدود الطرائق النشطة:

اعتمدت الطالبة على عدة طرائق نشطة – الاختيار لم يكن عشوائياً – نذكر منها: طريقة لعب الأدوار، طريقة حل المشكلات، طريقة التعلم الخماسية، العصف الذهني، طريقة اكتشاف الخطأ، المراسل المتنقل...

6.5 حدود مهارات التفكير العليا:

اقتصرت الطالبة على مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة التفكير السّابر، مهارة حل المشكلات، مهارة إتخاذ القرار، مهارة التفكير ما وراء المعرفي.

7. مصطلحات الدراسة:

1.7 طرائق التدريس:

عرّفها الشيباني عمر بأنها: "جميع أوجه النشاط الموجه الذي يقوم به المعلم نحو طلبته في إطار مقتضيات مادة تعليمية، وذلك بهدف مساعدة الطلبة في تحقيق التعلم المرغوب فيه، وإحداث التغيير المنشود في سلوكهم، ومن ثم مساعدتهم في اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوب فيها"¹.

وعرّفها الطالبة إجرائياً بأنها: من المكونات الرئيسة للمنهاج، والمتجسدة في الخطوات والإجراءات التي يتبعها المدرّس في تعليم القواعد النحوية، وبإمكانه التنوع فيها حسب الحاجة.

2.7 التعلم النشط:

"عرّف هونج وسميث (Zhang Hong et Cart comp Smith) التعلم النشط بأنه: إستراتيجية معرفية وممارسات عملية تتضمن المدخلات والعمليات والإجراءات اللازمة لخلق مواقف يمكن أن يحدث فيها التعليم والتعلم بفعالية، وعرّف رايموند وآخرون (Raymond, et al.) التعلم النشط بأنه ممارسات عملية تتضمن مدخلات علمية لإحداث مخرجات للتعليم والتعلم، وعرّف كوثر كوجك وآخرون التعلم النشط بأنه سلوك المتعلم، وليس سلوك المعلم، فالتعلم هو مجموعة عمليات تحدث داخل المتعلم، ويتحدد بناءً

¹ ينظر: المبروك، فرج عمر عامر: طرائق التدريس العامة طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس، دار حميثا للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2016م، ص19.

على رغبته الذاتية ، وتنشيط هذه العمليات عن طريق المثبرات والحوافز التي تتوفر في البيئة المحيطة بالتعلم¹.

وعرفته الطالبة إجرائياً بأنه: إستراتيجيات تعليمية قائمة على أسس ومبادئ التدريس الحديث؛ إذ يستند على مبادئ النظرية البنائية، ويشجع التعلم التشاركي بين الأقران؛ مما يسمح بجذب المتعلمين نحو بناء الموارد المعرفية، وجعلها أكثر وظيفية.

3.7 التعليم:

"هو نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم، وممارسة بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، وهو يهدف إلى المعرفة والفهم"².

وعرفته الطالبة إجرائياً بأنه: مختلف الظروف المحيطة بالمتعلم من أجل ممارسة عملية التعلم، واكتساب المفاهيم النحوية، ويشمل البرنامج النحوي المقدم، والأهداف اللغوية المنشودة، وطرائق التدريس المعتمدة، وعملية التقويم، وموجهها ومرشدا واعٍ بخصوصيات متعلميه المعرفية والوجدانية والحس حركية.

4.7 القاعدة النحوية:

قال محمود حسن الجاسم: "ولعل المتأمل يلاحظ أن القواعد بمعناها الواسع هي مجموعة من الأحكام استخلصت من الأنماط التركيبية التي تمثل النظام التركيبي للغة العربية، وهذه الأحكام تستنبط للقياس عليها في عملية التحليل النحوي، أو في توليد الكلام عند أبناء اللغة، ولعل هذا الأمر كان السبب الذي جعل كثيراً من هذه القواعد مجرد في مقولات نظرية"³.

وعرفت الطالبة إجرائياً: بأنها تلك النتائج التي يخلص إليها المتعلمون بمعية مدرّسهم، بعد تقديم نشاط التراكيب النحوية، من أجل إدراك وظائفها وحسن توظيفها أثناء الاستعمالات اللغوية، ويمكن تنظيمها في شكل فقرات ملخصة، أو في شكل خرائط ذهنية، تسهل على المتعلم تخزينها، واستدعاءها.

¹ البكري، سهام عبد المنعم: التعلم النشط تجربة ناجحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ط، 2016م، ص22.

² الشريف، عبد الفتاح: التوجيه التربوي والقياس العقلي الطريق إلى إصلاح التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط01، 2015م، ص65.

³ محمد، عبد الواحد: النحو: القواعد النحوية تأصيلاً وتفصيلاً، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ط، 2015م، ص20.

5.7 الفاعلية:

"هي كمية ونوعية الإفادة من المدخلات في برنامج ما، وتتحدد فاعلية التعليم بتقدير درجة الجودة التي تتحقق بها الأهداف التعليمية المنشودة"¹.

وعرّفتها الطالبة إجرائيًا: بأنها قدرة الطرائق النشطة من خلال تعليم القواعد النحوية على تنمية مهارات التفكير العليا على أفضل نحو.

6.7 المهارة:

"هي القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطوّر لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة"².

وعرّفتها الطالبة إجرائيًا: بأنها قدرة المتعلم على تنمية قدراته الذهنية؛ حتى يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بطريقة إبداعية، كما يستطيع ابتكار الجديد واتخاذ القرارات الصائبة، وتقويم تفكيره وما يقوم به بنفسه، بطريقة مناسبة ومعايير محدّدة.

7.7 التفكير:

"نشاط عقليّ يستعمل الرموز مثل الصور الذهنية، والمعاني، والألفاظ، والأرقام، والذكرات، والإشارات، والمتغيّرات، والإيجاءات، التي تحلّ محلّ الأشياء، والأشخاص، والمواقف، والأحداث المختلفة، التي يفكر فيها الشخص بهدف موضوع، أو حل مشكلة، أو موقف معيّن"³.

وعرّفته الطالبة إجرائيًا بأنّه: العمليات الذهنية التي يستخدمها المتعلم في تسخير معلوماته المكتسبة مسبقًا؛ حتى يتوصّل إلى القاعدة النحوية التي هو بصدد تعلّمها، ثمّ يوظّفها حسب ما تقتضيه الحاجة.

8.7 مهارات التفكير العليا:

عرّفها آمال أحمد بأنها: "طرق ذهنية فاعلية في تناول المحتوى وتتطلّب أداء عمليّات عقلية يمارسها المتعلم في معالجة المعلومات بسرعة وإتقان، لتحقيق أهداف معينة"⁴.

¹ زيتون، حسن حسين، إستراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2013م، ص37.

² الأشقر، فارس راتب: فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2011م، ص42.

³ رزوقي، رعد مهدي ولطيف، إستبرق مجيد علي: التفكير وأنماطه، 01، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ط، 2018م، ص06.

⁴ سعد، أحمد أمال: أثر استخدام المعمل الافتراضي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثالث إعدادي، مجلة التربية العلمية، مصر، مج:13، ع:06، 2011م، ص164.

وعرّفتها الطالبة إجرائيًا بأنها: تلك العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم أثناء تعلّم القواعد النحوية، والمتمثلة في التحليل، والتفسير، والشرح، والاستدلال، والتّقييم وغيرها من النشاطات، من أجل تنمية مهارة التّفكير الناقد، والتّفكير الابتكاري، ومهارة حلّ المشكلات، واتّخاذ القرار، ومهارة التّفكير ما فوق المعرفة، ويتمّ قياسها باختبار يُعدّ مسبقًا لقياسها.

8. الدراسات السابقة:

اطّلت الطالبة على مجموعة من الدراسات منها ما تعلّق بأثر توظيف الطرائق النشطة في تنمية بعض المفاهيم والمهارات، والبعض الآخر تعلّق بتوظيف إستراتيجيات التّعلّم النشط في تعليم القواعد النحوية، ونظّمها كالآتي:

1.8 دراسات متعلّقة بأثر استراتيجيات التّعلّم النشط في تنمية بعض المهارات من خلال أنشطة دراسية مختلفة:

1.1.8 دراسة الهاشمية زكية (2020م – عمان)

هدفت إلى التّحقق من فاعليّة التدريس باستخدام إستراتيجيّات التّعلّم النشط في تنمية مهارات الأداء الإملائيّ للصفّ السادس وإتجاههم نحوه، ولتحقيق ذلك طبّقت الدراسة على مجموعة تجريبية ضمت (21) طالبًا، ومجموعة ضابطة ضمت (21) طالبًا، كما أعدّت اختبارًا تحصيليًا في الإملاء، ودلّت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

2.1.8 دراسة عبد الهادي عبد الله الهاجري (2020م – الكويت)

هدفت الدراسة إلى التّعرّف على فاعليّة توظيف التّعلّم المدمج في تنمية مهارات التّفكير الإبداعيّ بمادة التّربية الإسلاميّة لدى طلبة الصفّ التاسع في دولة الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ، وأعدّ لذلك عددًا من المواد والأدوات البحثية تمثّلت في إعداد قائمة بمهارات التّفكير الإبداعي، ومؤشّراته السلوكيّة، كما استخدم عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة المتمثلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ ممّا جعل الباحث يوصي بضرورة استخدام التّعلّم المدمج في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي.

3.1.8 دراسة م. أمجاد خلف فياض الكناني (2020م – بغداد)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التّعلّم النشط وفق مخطط راحة اليد في إكتساب مفاهيم مادّة الاجتماعيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسّط، من خلال تطبيقها على عيّنة البحث المتكوّنة من (70)

طالبًا من متوسطة عمر بن عبد العزيز للبنين، وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها الطالبة استنتجت أن استعمال إستراتيجية التعلم النشط وفق مخطط راحة اليد في تدريس مادة الاجتماعيات يؤدي إلى اكتساب المفاهيم ضمن موقف تعليمي تعاوني بين الطلبة؛ مما جعلها واضحة بالنسبة لهم، وبإمكانهم تطبيقها في مواقف الحياة التي تواجههم.

4.1.8 دراسة خليل علي أبو جراد (2020م – فلسطين)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في التحقق من أسئلة دراسته التي ركزت على البحث عم إن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أو لا، والتي أكدت الأثر الإيجابي لإستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير التأملي.

5.1.8 دراسة غراوي زياد (2020م – الكويت)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الرياضية، وفي تنمية معتقداتهم نحو تعلم الرياضيات؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (61) طالبًا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار المفاهيم الرياضية المتعلقة بوحدة المجسمات، وبناء مقياس "المعتقدات نحو تعلم الرياضيات"، من خلال الاستعانة بعدد من المقاييس العالمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لطريقة التدريس المبنية على منحى التعلم النشط. وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي المدارس على كيفية تطبيق منحى التعلم النشط داخل الغرف الصفية.

6.1.8 دراسة شادي محمد خميس صيدم وعبد المجيد الناصر (2019م – تونس)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؛ إذ شملت عينة الدراسة (68) طالبًا، وأعد الباحث أدوات الدراسة: تحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة)، اختبار مهارات التفكير الإبداعي، اختبار مهارات التواصل الرياضي، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛ مما أكد فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

7.1.8 دراسة إيمان عبد الفتاح عبابنة وأحمد محمد مساعفة (2019م – الأردن)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلّم النشط المتمثل بأسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع في مديرية وادي السير؛ ولتحقيق هذا الهدف صُممت أداة الدراسة، وهي اختبار قبلي وبعدي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (97) طالبًا وطالبة، ووزع أفرادها عشوائيًا إلى مجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.

8.1.8 دراسة مجدي سعيد عقل وإيمان حميد أبو موسى (2019م – فلسطين)

هدفت الدراسة إلى تصميم بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلّم النشط، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وإستخدام الباحثان في دراستهما المنهج التوعوي والمنهج التجريبيّ على تصميم المجموعتين باختبارين قبلي/ بعدي، على عيّنة من طالبات مدرسة عيلبون، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ ممّا أكّد فاعلية البيئة التعليمية الإلكترونية.

9.1.8 دراسة محمد حاجي على خاجه (2019م – الكويت)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على التعلّم النشط لتنمية مهارات البرهان الرياضي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وإستخدام الباحث المنهج شبه التجريبيّ وطبقه على عيّنة متكوّنة من (95) طالبًا، وكانت أهم النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، نتيجة استخدام أسلوب التعلّم النشط.

10.1.8 دراسة قاسم رضوان فاروق وعبد الله سعود عبد الرحمن (2019م – العراق)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التفكير الإستدلاليّ لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية وأجّاههم نحوها، ولتحقيق هدف الدراسة إختار الباحثان عيّنة البحث من (59) طالبًا، وبناء أداتين: الأولى اختبار لمهارات التفكير الإستدلاليّ، والثانية مقياس الإّجّاه نحو المادة، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا توصلّا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية مهارات التفكير الإستدلاليّ لصالح المجموعة التجريبية.

11.1.8 دراسة محمد إبراهيم قطاوي وعوده عبد الجواد وريم تيسير سليم (2018م – الأردن)

هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر استخدام إستراتيجيات مستندة إلى التعلّم النشط في تنمية التفكير التاريخي لدى طالبات كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن؛ إذ تكوّنت عيّنة الدراسة من (75) طالبة،

وزعت في مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون اختباراً خاصاً بمهارات التفكير التاريخي المتكوّن من (52) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية للاستراتيجيات المستندة إلى التعلّم النشط في التفكير التاريخي.

12.1.8 دراسة وسن فلاح نايف ومريم فرحان حاجي (2018م - العراق)

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أساليب جديدة لتدريس الرياضيات التي تسهم في رفع مستوى التلميذات في إكتساب المفاهيم الرياضية للمرحلة الابتدائية، ومحاولة التّهوض في مستوى تدريس الرياضيات نحو الأفضل من خلال استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة، وطُبقت الدراسة على عيّنة متكوّنة من (60) تلميذة، واتّضح من خلال التّناجج المعروضة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح تلميذات المجموعة التجريبية اللّواتي درسن باستخدام التّعلّم النشط.

13.1.8 دراسة منال حسن رمضان (2018م - الأردن)

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج التّعلّم النّشط لبناء الشّخصية وقياس أثره في تطوير التفكير الإيجابي لدى طلبة الصّف السابع من منطقة عمان، وبلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالباً وطالبة مقسّمة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تمّ توزيع مقياس التفكير الإيجابي للتحقق من دلالات الصّدق والثبات، وبناء برنامج إستراتيجيات التّعلّم النشط لبناء الشّخصية في (32) جلسة، ثم تم قياس بعدي للمجموعتين، وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في المجموعتين في اختبار التفكير الإيجابي البعدي تعزى لإستخدام البرنامج التدريبي للتّعلّم النشط.

14.1.8 دراسة محمد خير محمود بركات (2017م - السعودية)

هدفت الدراسة إلى إستقصاء أثر تدريس الرياضيات بإستخدام إستراتيجية قائمة على التّعلّم النّشط في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الطائف، وإستخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتمّ بناء إستراتيجية قائمة على التّعلّم النّشط لوحدة الأعداد الحقيقية، ونظرية فيثاغورس، ثمّ طُبقت الدراسة على عيّنة بلغت (64) طالباً من طلاب الصّف الثاني المتوسّط في مدرسة الحارث بن هشام المخزومي المتوسطة، وأسفرت التّناجج عن فاعلية تدريس الرياضيات بإستخدام إستراتيجية قائمة على التّعلّم النّشط في تنمية مهارات التفكير المنظومي، من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطين الحسابيين لدرجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

2.8 دراسات سابقة متعلقة بتدريس القواعد النحوية والبعض من أنشطة اللغة العربية في ضوء

استراتيجيات التعلم النشط:

1.2.8 دراسة محمود شعبان صالح البساطي (2020م - السعودية)

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة اللغة العربية، بمدرسة البشري الابتدائية الأهلية بالعوالي، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير العليا على عينة مكونة من (53) طالباً، مقسمة بين مجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت النتائج أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس تزيد من المستوى التحصيلي للطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات لديهم؛ لأن النتائج كانت لصالح المجموعة التجريبية التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير الذي تم تطبيقه.

2.2.8 دراسة سلوى جرجيس سلمان وطلل غالب علوان (2020م - العراق)

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استراتيجية سوم في تحصيل طالبات التربية الخاصة في مادة قواعد اللغة العربية، ولتحقيق مرمى البحث أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، تقيس به تحصيل طالبات التربية الخاصة الأدبي في قواعد اللغة العربية، واختارت عينة مكونة من (60) طالبة، ولغرض تطبيق التجربة، طبقت الاختبار على عينة إستطلاعية، كما قامت بتدريس مجموعتي البحث بنفسها، وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة إلى توفيق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن بإستراتيجية سوم ؛ مما أكد أفضلية إستراتيجية سوم وتفوقهما على الطريقة التقليدية في تحصيل طالبات التربية الخاصة في قواعد اللغة العربية.

3.2.8 دراسة صومان أحمد إبراهيم (2020م - الأردن)

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم 5Es في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة الإعتيادية، تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (65) طالباً موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، اختبار التفكير الاستدلالي...، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لإستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين تعلموا وفق إستراتيجية دورة التعلم الخماسية، وأوصت الدراسة بتوظيف

استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس المفاهيم النحوية في المرحلة الأساسية العليا والثانوية، بعد أن ثبتت فاعليتها في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستدلالي، وتوظيفها في فروع اللغة العربية جميعاً.

4.2.8 دراسة رائد رسم يونس (2020م - العراق)

هدفت الدراسة لمعرفة أثر النمط الاستقبالي وفق نموذج برونر في تحصيل مادة النحو والإحفاظ به عند طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات. وللتثبت من مرمى البحث طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من (60) طالبة؛ إذ أعد الخطط التدريسية يومية كجزء من متطلبات البحث، كما أعد اختباراً تحصيلياً للمادة العلمية قيد التجربة العلمية مراعيًا أن يكون شاملاً للمحتوى التعليمي للمادة، وقد أسفرت نتائج البحث عما يأتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن النمط الاستقبالي له أثر في التحصيل، فضلاً عن الإحفاظ بالتحصيل.

5.2.8 دراسة فراس بن محمد المدني (2020 - المملكة العربية السعودية)

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، ذلك لمناسبته لطبيعة البحث وما يهدف إليه، وقد تكونت مجموعة البحث من (35) طالباً، ولغرض البحث تم إعداد المواد والأدوات الآتية: قائمة بمهارات القراءة المركزة، اختبار مهارات القراءة المركزة، دليل المعلم، كتاب الطالب. وقد أظهرت نتائج البحث من خلال مقارنة أداء طلاب مجموعة البحث في الإجراءين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة المركزة أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح الأداء البعدي في اختبار مهارات القراءة المركزة، كما اتضح من المعالجة الإحصائية أنَّ لأسلوب التعلم القائم على المشروع أثر مرتفع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب مجموعة البحث.

6.2.8 دراسة عفاف يوسف (2019م - الأردن)

هدفت الدراسة للكشف عن أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي؛ إذ تكون أفراد الدراسة من (60) طالباً، بواقع شعبتين جرى اختيارهما عشوائياً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهم في اختبار القواعد النحوية البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارتي التمييز بين المفاهيم النحوية، وتطبيق

المفاهيم النحوية في جمل مفيدة لصالح المجموعة التجريبية التي درست القواعد النحوية باستخدام المفاهيم النحوية.

7.2.8 دراسة خديجة سعد سعيد الزهراني (2019م - المملكة العربية السعودية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج بايي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (36) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة بالمفاهيم النحوية، ووحدة الفصل الثاني في مقرر لغتي الجميلة في ضوء خطوات نموذج بايي البنائي، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة ككل لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر بصورة كبيرة جدًا لنموذج بايي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي.

8.2.8 دراسة علي عبد المحسن الحديبي (2017م - مصر)

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. تم استخدام المنهجين الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة البحث من (150) متعلمًا موزعة على عيّنتين استطلاعية وتجريبية، وبعد التدريس تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الذاتية في النحو لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح القائم على خرائط التفكير الإلكترونية قد أدى إلى تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى عينة البحث.

9.2.8 دراسة عباس حازم محمد عسكر (2015م - الأردن)

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية دورة التعلم المحوسبة في اكتساب المفاهيم النحوية، والإحتفاظ بها لدى طلبة الصف الرابع علمي في العراق، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة في شكل اختبار يقيس أداء الطلبة في اكتساب المفاهيم النحوية، وأيضًا صاغ برنامجًا محوسبًا للموضوعات وفق دورة التعلم في التدريس التي إختارها، وجرى تدريس هذه الموضوعات للمجموعة

التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (121) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الطريقة في تدريس قواعد اللغة العربية، وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أوصى الباحث بتدريب مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية على الإستراتيجيات والنماذج والطرائق التدريسية الحديثة، ومنها إستراتيجية التدريس دورة التعلم المحوسبة، وإستعمالها في المراحل المختلفة.

10.2.8 دراسة صفاء وديع عبد السادة العبادي (2014م – العراق)

هدفت الدراسة للتعرف على أثر التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف الرابع أدبي في مادة الأدب والنصوص، مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس، ولتحقيق هدف البحث طبقت الطالبة الدراسة على عينة متكونة من (41) طالبة من الصف الرابع الأدبي من المرحلة الإعدادية، كما قامت بتصميم أداة لجمع وقياس النتائج وكانت كالاتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية وإستراتيجية التعلم النشط، وكانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التعلم النشط، وفي ضوء نتائج البحث إستنتجت الطالبة عدّة إستنتاجات منها: إستعمال إستراتيجية التعلم النشط يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الرابع الأدبي في مادة النصوص.

3.8 التعليق على الدراسات السابقة

تمّ التعليق على الدراسات السابقة من خلال النقاط التالية: المحتوى وأهدافه، والتسلسل التاريخي، وعينة الدراسة وبيئتها، ثم أدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية، والمنهج المتبع، وأخيرا نتائج الدراسة.

1.3.8 من حيث المحتوى والأهداف:

قسّمت الطالبة الدراسات السابقة التي جمعتها إلى صنفين حسب محتوياتها وأهدافها؛ لأنّ الدراسات التي إرتبطت بعنوان دراستنا كانت قليلة جدّا، فإرتأت البحث عن الدراسات التي كشفت عن أثر إستراتيجيات التعلم النشط في إكتساب المفاهيم الدراسية، وكذا في تنمية بعض المهارات من خلال تدريس أنشطة دراسية مختلفة غير أنشطة اللغة العربية، ونذكر على سبيل المثال دراسة عبد الهادي الهاجري (2020م) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمادة التربية الإسلامية، ودراسة خليل علي أبو جراد (2020م) التي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على إستخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية الإجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملي.

أما الصَّنَف الثاني من الدراسات فكان متعلِّقا بتدريس بعض أنشطة اللغة العربية في ضوء إستراتيجيات التَّعلُّم النشط، وأثره في تنمية بعض مهارات التَّفكير العليا، كدراسة محمود شعبان (2020م)؛ أمَّا الدِّراسات التي اِهْتَمَّت بتدريس القواعد النَّحْوِيَّة وفق إستراتيجيات التدريس النَّشْطَة من أجل إكساب الطلبة أو المتعلِّمين بعض المهارات - والتي كانت قليلة - ونذكر على سبيل المثال دراسة صومان أحمد إبراهيم (2020م).

تداخلت دراستنا مع الدراسات السابقة في بعض الأهداف فقط، كقياس أثر التَّعلُّم النشط في تنمية مهارة أو مهارتين من مهارات التَّفكير العليا لا أكثر، والبعض الآخر من الدِّراسات التي سلَّطت الضوء على الإستراتيجيَّات الحديثة في تدريس قواعد النَّحو، إلَّا أنَّنا لم نجد أيَّ دراسة تناولت الشقَّين معا، أي تدريس قواعد النَّحو العربي وفق إستراتيجيَّات التَّعلُّم النشط من أجل تنمية مهارات التَّفكير العليا - على حد علم الطالبة -

2.3.8 من حيث التسلسل التاريخي

إختارت الطالبة الدِّراسات الأحدث والأقرب لتاريخ دراستها، وقامت بترتيبها تنازليًا، ويمكن حصرها بين سنتي (2014م) و(2020م)؛ ممَّا يدلُّ على حداثة الموضوع، واستدعائه للمزيد من البحوث التي تكشف الأسرار التي لم ينزع عنها الغطاء بعد، فنأمل أن تكون الجزائر سبَّاقة لذلك.

3.3.8 من حيث بيئة الدراسة:

طبَّقت الدِّراسات السابقة في بيئات منها العربيَّة التي أجريت في دول مختلفة، ويمكننا أن نشير إلى دولة الأردن، والمملكة العربيَّة السَّعوديَّة، والعراق، وفلسطين، التي كان لها تفوُّق واضح في السيطرة على مثل هذه الدِّراسات، فجمعت الطالبة أكثر من خمس دراسات في الدَّولة ذاتها كالأردن مثلا أجريت فيها دراسة صومان أحمد إبراهيم (2020م) ودراسة إيمان عبد الفتاح (2019م)، ودراسة عفاف يوسف (2019م)، ودراسة محمد إبراهيم قطاوي (2018م)، ودراسة عبد الجواد وريم (2018م)، ودراسة منال حسن رمضان (2018م)، ودراسة عبَّاس حازم محمد عسكر (2015م)، مقارنة بدول المغرب العربيِّ التي كان حضورها شبه منعدم، ونسلط الضَّوء على الجزائر التي لم يكن لها أيُّ صدى حول الدِّراسات التي اِهْتَمَّت واشتغلت بتنميَّة التَّفكير من خلال تدريس اللُّغة العربيَّة.

4.3.8 من حيث عينة الدراسة:

تباينت عينات الدراسة واختلفت الفئات العمرية التي تم التطبيق عليها؛ فمنهم من إختار كل من السلك الإعدادي للتطبيق، ومنهم من إختار طلبة الجامعة، وأغلبية الدراسات تم تطبيقها على الفئات العمرية التي تفوق سن الحادي عشر دون وجود مبررات لذلك؛ أي أهملت شريحة الأطفال ابتداءً من الروضة إلى نهاية المرحلة الابتدائية؛ أمّا في دراستنا إختارنا طور من أطوار الابتدائي، حتى نقيس الأثر المشترك بين الدراسات مع فئة عمرية صغيرة؛ أمّا من حيث الجنس فإختلفت الدراسات فمنها من طبقت على البنين فقط، ومنها من طبقت على البنات فقط، والنوع الثالث إختيار الأقسام المختلطة، ودراستنا هي الأخرى اعتمدت هذا الأخير.

ومن حيث حجم العينة اعتمدت أغلبية الدراسات على عينات متوسطة والدراسات التي إختارت عينات كبيرة كانت نسبتها معتبرة، والشئ ذاته مع العينات القليلة.

5.3.8 من حيث أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية:

لم تختلف أدوات الدراسات كثيراً عن بعضها البعض؛ لأن طبيعة الهدف المتوخى منها فرض هذا الإتفاق والتشابه، فتمثلت أغلبية الأدوات في بناء إختبارات قياسية، تقيس مهارة ما، أو مستوى تحصيل نشاط معين، كما اعتمدت على تصميم برامج تدريسية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط؛ إذ إنفردت كل دراسة ببرنامجها الذي فرضه النشاط التعليمي والمهارة المقصودة، ونذكر على سبيل المثال دراسة نمرائي زياد (2020م) التي اعتمدت على بناء إختبار المفاهيم الرياضية، وبناء مقياس المعتقدات نحو تعلم الرياضيات من خلال الإستعانة بعدد من المقاييس العالمية.

ودراسة الهاشمية زكية (2020م) التي استخدمت إختباراً تحصيلياً بعدما قدّمت برامج تدريسية، والأمر ذاته بالنسبة لدراسة مجدي سعيد عقل وإيمان حميد (2019م) التي أعدت إختباراً لقياس مهارات التفكير المستقبلي، في حين نجد دراسة شادي محمد وعيد المجيد ناصر (2019م) قامت بتحليل محتوى الهندسة كخطوة إضافية مقارنة بالدراسات الأخرى، ثم طبقت إختباراً يقيس مهارات التفكير الإبداعي. وبالتالي قدّمت الدراسات السابقة مساعدة بالغة الأهمية للباحثة من أجل بناء أدوات الدراسة الحالية.

أمّا فيما يخص الأساليب الإحصائية فاعتمدت أغلبية الدراسات على دراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة نظراً لطبيعة المنهج المستخدم، فاستخدمت أدوات تحليل التباين بأنواعها.

6.3.8 من حيث المنهج المتبع:

لم تختلف المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة كثيراً، فأغلبها استخدم المنهج الشبه تجريبي نظراً لطبيعة الأهداف التي سعت لقياس أثر إستراتيجية ما، ونذكر على سبيل المثال دراسة الهادي عبد الله (2020م)، ودراسة خليل علي (2020م)، ودراسة محمد حاجي (2019م)، وهناك دراسات جمعت بين المنهج السابق، والمنهج الوصفي الذي تم استخدامه من أجل دراسة ووصف وتحليل الوحدات الدراسية المختلفة، منها دراسة مجدي سعيد وعقل إيمان حميد (2019م)، ودراسة محمود شعبان صالح البساطي (2020م).

7.3.8 من حيث النتائج:

أسفرت أغلبية نتائج الدراسات عن الأثر الإيجابي الذي حققته استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة ما، وهذا من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتوصل إليها في كل مرة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

4.8 مدى إستفادة الطالبة من الدراسات السابقة:

لم تكن الإستفادة من الدراسات السابقة قليلة؛ لأنَّ الطالبة جعلتها متكأ في:

- الإستئناس الأولي بالأثر الإيجابي لإستراتيجيات التعلم النشط.
- إتباع الخطوات العلمية الصحيحة من أجل بناء الإختبارين المعتمدين في الدراسة.
- التأكد من صلاحية عدد المتعلمين الخاص بعينة الدراسة.

الفصل الأول

التَّعَلُّمُ النَّشْطُ وَطَرَايِقُهُ

- ماهية التَّعَلُّمِ النَّشْطِ وظهوره في المنظومة التربوية الجزائرية
- الشروط اللازمة لتطبيق التَّعَلُّمِ النَّشْطِ، ودور كلٍّ من المدرِّس والمتعلِّم
- أهم خصائص بيئة التَّعَلُّمِ النَّشْطِ
- العوائق التي تقف أمام تحقيق أهداف التَّعَلُّمِ النَّشْطِ – في المدرسة الجزائرية –
- أهم طرائق التَّدريس المعتمدة في ظلِّ التَّعَلُّمِ النَّشْطِ
- أهم الاستراتيجيات النَّشْطِ المستخدمة في تدريس قواعد النِّحو

تمهيد

أصبح التعلّم النشط من المداخل الأساسية والرئيسية في ميدان التعليم والتعلّم؛ لأنّه قام مقام التدريس التقليديّ، الذي قتل حسّ التفكير لدى المتعلّمين، وثبّط دافعيتهم، وجعل من أذهانهم قوالب لاستقبال المعارف وحفظها، فظهرت صيحات جديدة وجّهت أصابع الاتهام لنمط التدريس السائد في الساحة التربويّة، باحثة عن حلول جديدة تفعلّ دور المتعلّمين، وتتيح لهم فرص المشاركة في مجريات وحيثيات الفعل التعليميّ التعلّمي، ومن بين أهمّ الحلول هو البحث عن طرائق تدريس تجعل المتعلّم هو المحور الرئيس في العملية التعليميّة التعلّميّة، وظهور التعلّم النشط الذي تنطبق مبادئه وأهداف التغيّرات الحاصلة في الميدان التربويّ.

1. ماذا نقصد بالتعلّم النشط؟

يُعرّف التعلّم النشط بأنّه: "تعلّم يركّز على المتعلّم، حيث يقوم بحل المشكلات والمناقشة والجدال في إطار من الاعتماديّة المتبادلة الإيجابيّة والمسؤوليّة، ويساعد ذلك على إكتساب مهارات التفكير الناقد والحلّ الإبداعيّ للمشكلات، وتكوين اتجاهات موجّهة نحو المادة، وزيادة مستوى ثقة الطّلاب في مهاراتهم ومعارفهم"¹. وأوضح لورنزن (Lorenzen 2000) "أنّ التعلّم النشط هو طريقة لتعليم الطّلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتمّ داخل الحجرة الدراسيّة بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشّخص المستمع السلبيّ إلى الشّخص الذي يأخذ بزمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتمّ مع زملائه خلال العملية التعليميّة"².

"وأساليب التدريس في ضوء التعلّم النشط تقوم على أساس المشاركة الفعّالة بين المعلّمين والمتعلّمين، والتّفاوض بين المتعلّمين في المعنى المشترك بينهم، والمناقشات الصفّيّة التي تساعد المتعلّم في البناء السليم للمعرفة"³. فالتعلّم النشط حلٌّ هامٌّ يسهم في حلّ عقدة المتعلّم التي تلازمه طيلة مشواره الدّراسي، والمتمثلة في سلبّيّته، وعدم مشاركته أثناء بناء المعارف، والبحث عنها، فهو يعمل على إشراك المتعلّم وجعله إيجابيّاً، وجعل تعلّمه وظيفيّاً، ولا يتحقّق هذا إلّا بتطبيق إستراتيجيّات التدريس الحديثة التي ظهرت في ثنايا هذا النوع من التعلّم.

¹ الزهراني، علي خلق وتوبج، سليمان سليمان: مدخل إلى التعلّم النشط، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط 01، 2018م، ص 14.

² خيرى، لمياء محمد أيمن: التعلّم النشط، دار نشر يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، د.ط، 2018م، ص 19.

³ المرجع نفسه، ص 20.

2. التعلّم النشط وظهوره في المنظومة الجزائرية

لا زالت المنظومة التربوية الجزائرية متأخرة، وليست سبّاقة للاستفادة مما تحصده الدراسات في ميدان علوم التربية وعلم النفس، ذلك أنّ البوادر الأولى للتعلّم النشط ظهرت مع تبنيها للمشروع البيداغوجي سنة 2003م - المقاربة بالكفاءات - في حين فكرة التعلّم النشط لم تظهر قبل خمسين أو مئة سنة كأدنى تقدير، بل تجاوزت ذلك، ويمكن إيجاز جذور التعلّم النشط في النقاط الآتية¹:

- التعلّم النشط ليس فكرة جديدة، فهو يعود على الأقل إلى عام 490 ق.م من خلال مشاركة سقراط (469 - 399 ق.م) طلابه طريقة جديدة في الحوارات قائمة على إثارة التساؤلات.
- دعوة المفكر والفيلسوف الصيني لاوتسي إلى تعلّم ذي نوعية قائم على فسح المجال أمام المتعلّمين للتعلّم.
- دعوة الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو (1712-1778 Jean-Jaques Rousseau) إلى أهمية استخدام الحواس في عملية التعلّم عند الأطفال، وإعمال العقل والاستنتاج.
- الفلسفة البرجماتية القائمة على حل المشكلات والقضايا التي جاء بها الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي جون ديوي (1859 - 1952 John Dewey)، كما ركّز على أهمية الخبرة الحياتية ودورها في تحفيز عملية التعلّم، حيث يتفاعل المتعلّم مع بيئته ومجتمعه.

3. أهم خصائص بيئة التعلّم النشط

تمّ تحديد خصائص بيئة التعلّم النشط كالآتي²:

- أ- نشطة: أي تتميز بوجود مهام تتطلب سلوكيات معرفية تساعد على تحويل المعلومات إلى معرفة شخصية.
- ب- قائمة على موضوع تتسم مهامه بالمرونة والتنوع، وأن تقوم على موضوع منظم.
- ت- التّكامل: أن تؤكّد المهام على المعرفة المرتبطة بالمحتوى وعلى استخدام الأدوات التكنولوجية لتشجيع التعلّم بطريقة مفيدة.
- ث- التعددية: أن تساعد المهام على الاستخدام الفعال للتكنولوجيا، وتعليق المهارات بشكل متكرّر.

¹ ينظر: خيرى، لمياء محمد أمين: التعلّم النشط، ص 21.

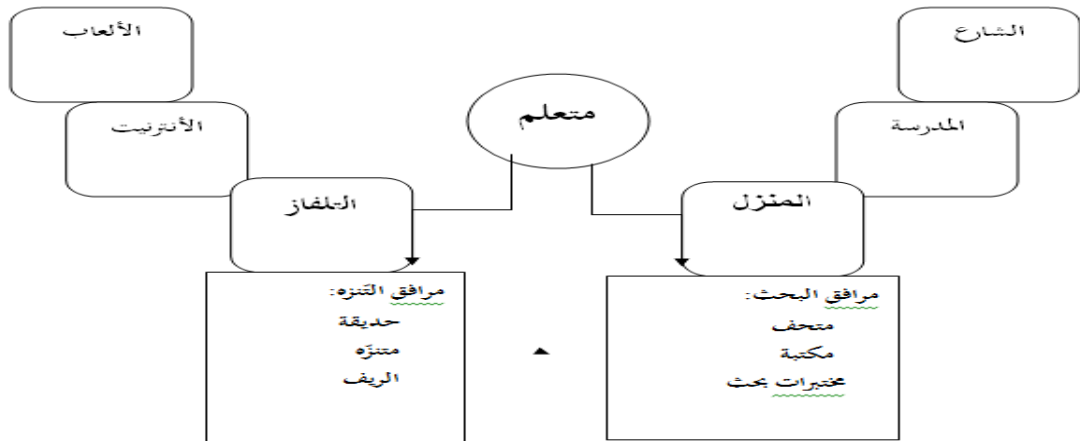
² ينظر: الزهراني، علي خلف وتويج، سليمان سليمان: مدخل إلى التعلّم النشط، ص 19.

ج- التّقويميّة، أن تسمح المهام بتقويم المتعلّمين وتقويم قدراتهم على استخدام المعارف والمهارات المراد تعلّمها.

لم توضع خصائص هذه البيئة إعتباطاً أو صدفة، وإنّما بسبب سمات متعلم المدرسة الحديثة والصفّات التي خلّفتها البيئة الاجتماعية، التي كان لها دور هام ورئيس في البعد الذهني والمعرفي والسيكولوجي والسلوكي؛ إذ جعلته - المتعلّم - يأخذ حصّة الأسد في العملية التعليميّة التعلّمية. والتأثير والتأثر الذي يحدث بين المتعلم وبيئته الاجتماعية لا بدّ من إدراك ومعرفة نتائجه، من حيث دراسة سلوك المتعلّم، وتحليل كيفية تعامله مع بيئته، ومراقبة مراحل تشكل هويته والتأثير عليها، ومن أبرز الخصائص التي انفرد بها متعلم العصر الحديث، وجعلته مختلفاً عن متعلّمي الأجيال السابقة ما يلي:

● التواصل

يملك المتعلّم الحالي رغبة عالية في التّواصل، والإحتكاك مع الآخرين، ونجده حريصاً على معرفة الآخر، وإنشاء علاقات مختلفة ومتنوّعة، ذلك أنّ التّواصل مع أكبر عدد ممكن من البشر يسهّل عملية تعلم اللغة، واكتساب القواعد، ويحبّب لدى المتعلّم الوقت الذي يكون فيه مندمجاً مع الناس، ولا يمكننا أن ننكر فضل هذا العنصر في تعويد المتعلم على التعلّم التعاوني، لذلك يجب أن نحرص على تنظيم عملية التواصل التي يكون فيها المتعلّم طرفاً متلقٍ لكلمات ومصطلحات تشكل له مع مرور الزمن قاموسه الخاص به، وفي المخطط الآتي نوضح التأثير والتأثر الحاصلين بين المتعلم وبيئته¹:



الشكل 01: علاقة متعلّم المدرسة الحديثة ببيئته

¹ من إعداد الطالبة

من خلال المخطط السابق نرى أنّ متعلم الوقت الراهن لم يعد محصورا بين المنزل والمدرسة والشارع كما كانت عليه الحال سابقا، بل تعددت المؤثرات وتنوّعت؛ ممّا جعلها تؤثر إما سلبا أو إيجابا عليه، فامتلك عادات وسلوكات قد تزيد من دافعية تعلمه، أو تجعلها تناقص، وقد تثبطها كليّا.

● الإبداع والابتكار:

يتمتع متعلّم المدرسة الحديثة بروح الابتكار والإبداع الذي يشكل هدفا أساسيا من أهداف التربية الحديثة، فالمتعلّم الذي يمتلك هذا النشاط العقلي، ويمارسه بدرجة معيّنة بحسب المجتمع الذي نما وترعرع به، لابدّ على القائمين على تطوير المنظومة التربوية النظر إلى هذه النقطة وأخذها بعين الاعتبار؛ لأنّ أغلبية الأطفال يتمتّعون بهذه الخاصيّة، فلو لاحظنا طفلا صغيرا تتعطّل لعبته أو سيّارته، يسعى لتفكيكها واكتشاف علّتها، ومن ثمّ تركيبها وتصليحها، وهذا دليل على روح الاكتشاف الموجودة لدى هذا الفرد الصغير، أو نجد طفلا آخر يجمع فتات ألعابه التي قام بتكسيروها كي يخترع شيئا جديدا.

من جهة أخرى لا ننكر الأثر الذي تركه التقدّم التكنولوجي في المتعلّمين، فاعتمادهم على اللوحات الإلكترونية واللعب بها، أو حتى أخذ المعلومات والدراسة بها، جعل منها - الإلكترونيات - جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلّمية، كلّ هذا يقودنا نحن كأساتذة وتربويين إلى إعادة النظر في إستراتيجيات التعلّم، فطرائق التدريس التقليديّة لم تعد تأت أكلها في تنظيم عقول المتعلّمين وتشجيعهم على الإبداع، ولا يمكننا أن نستثني اللغة العربية بجميع فروعها خاصة النحو منها من هذا التطوير والتعديل نظرا لأهميّته.

● متعلّم كثير التساؤل:

أينما حلّ هذا المتعلّم خطر على باله سؤال سواء كان في المنزل أو في الشارع أو في المدرسة، وهذه ميزة إيجابية تترجم مدى وظيفية مهاراته العقلية وصحتّها، فالإنسان الذي يبحث دائما على إجابات، ويطرح تساؤلات، ليس من العقل أو المنطق أن تقدّم له المعارف جاهزة يحفظها ويخزّنها، ويبقى مصيرها النسيان، بل الأجدر أن يوضع في وضعيات مشكلة تعصف ذهنه، وتشكّل العديد من الإستفهامات التي تقوده إلى رحلة البحث عن الحقائق والتجريب.

لا يمكن القول بأنّ تأثير البيئة الاجتماعية دوما يخلق لنا متعلما حاضرا ذهنيا، ومفكرا، ومبدعا، وناقدا، دون وجود أي آثار سلبية، فشخصية المتعلم قد تتذبذب ويمسها شيء من النقصان ومن بين هذه الآثار:

● الجرأة

إنّ من متطلّبات التربية الحديثة تعويد المتعلّمين على التلقائية، وروح الجرأة الأدبية، والدّفاع عن أفكاره، وتقديم آرائه وتعزيزها بالحجّة والبرهان، لكن هذا الأمر قد يوقعه في متاهة الغرور ويصبح المتعلّم - خاصة الفئة الصّغيرة التي لم يرق تفكيرها إلى التفكير المنطقي - عارفا وعالما بكل شيء حسب نظره ولا يفكر في البحث عن نقائصه والخوض في تجارب أخرى تعزّز معارفه وتزيد من مردودية تحصيله الدراسي هذا من جهة، من جهة أخرى يتجرّد من أخلاقه وخجله وخوفه ممّن هم أكبر منه سنّا.

● ضعف التركيز والتشتت

يعاني المتعلّمون من ظاهرة قلّة التركيز والتشتت أثناء التعلّم، الأمر الذي أثر سلبا على مستوى تحصيلهم الدراسي، واستحالة توظيف مكتسباتهم في وضعيات دالة في المجتمع الذي يحيط به؛ لأنّ ما اكتسبوه لم يدم طويلا، وذلك بسبب إضاعة الوقت في الجلوس أمام وسائل اللعب والتسلية وخاصّة الإلكترونيّة منها، لذلك وجب على الأولياء تنظيم وقت أولادهم، وحرصهم الشّديد على كيفة استخدام الأنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي وتخصيصها لإنجاز الواجبات فقط مع ترك مدّة زمنية محدودة للعب والترفيه.

● اللامبالاة

أضحى أغلبية المتعلّمين في الوقت الحالي يتجرّدون من الميزة التي تحلّت بها الأجيال السّابقة، ألا وهي الخوف واحترام الآخر، فأصبحنا نشاهدهم غير مباليين لما يطلبه منهم المدرّس من مهام وواجبات، ولا يفكّرون في عقوبة عدم إنجازها، ولا يخافون أبدا ممّا سيواجههم، ونجد أنّ العقاب لا يفيد معهم، في حين أنّ للتعزيز أثر إيجابي في نفسيّتهم، فيمكننا وصفهم بالمدلّين، لذلك يجب على المدرّس أخذ الحيطة والحذر في كيفة التعامل معهم، وانتقاء أفضل الإستراتيجيات التي تحبّب التعلّم لديهم وتزيد من إهتمامهم. من خلال السّمات السّابقة وجب على المتعلّم أن يكون له أدواره من أجل تحقيق التعلّم النشط، ومن تلك الأدوار المهمّة ما يلي¹:

- المشاركة الحقيقيّة في الخبرات التعلّميّة، وتقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.
- بذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي في المدرسة.

¹ ينظر: أسعد، فرح: إستراتيجيات التعلّم النشط، دار النفيس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2019م، ص33 و34.

- توضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكلّ من المعلّم والمرشد النفسي.
- يفهم بأنّ نموّه وتطوّره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبّل النّصائح والإقتراحات من المعلّمين والمتخصّصين على أساس المودّة والصداقة.
- ثقة الطالب بقدراته في التّعامل بنجاح مع البيئة التّعليميّة التّعلّميّة المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والإتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلّمية وحياتيّة جديدة.
- يتمتّع الطالب في الموقف التّعليميّ النّشط بالإيجابية والفاعليّة، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدّروس.
- يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعدّدة ويشارك في تقييم نفسه، ويحدّد مدى ما حقّقه من أهداف.
- يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التّعليق على ما يقال أو يُطرح من أفكار وآراء جديدة.
- يكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار والمشاركة في تصميم البيئة التّعليميّة.
- يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم.
- يفكر تفكيراً ناقداً في طريقة تعلّمه وجودة هذا التّعلّم؛ ممّا يتيح له بناء المعرفة وتطويرها.

المدرّس والتعلّم النّشط

المدرّس هو الآخر لا يقلّ أهميّة عن المتعلّم؛ إذ يجب الإهتمام بتنمية ذهنيته حسب ما يوافق متطلّبات المدرسة الحديثة، وذلك من خلال تحقيق التّكامل المعرفيّ والنفسي باستغلال الدّراسات الحديثة، "ويرى البعض أنّه إذا كنّا في حاجة إلى مدرّسين قادرين على ضمان تعلّم ناضج للتلاميذ الذين يجيئون إلى المدرسة بمستويات مختلفة من المعرفة، وأنّهم يتعلّمون بطرق مختلفة، فإنّ المدرّسين في حاجة إلى أن يكونوا مشخّصين ومخطّطين يعرفون قدرًا كبيرًا من المعرفة عن عمليّة التعلّم، وليدهم حصيلة من إستراتيجيّات التّدرّس"¹.

كما يرى آخرون أنّه: "قبل الحديث عن كفيّة إعداد معلّم الغد، أو معلّم المستقبل لابدّ من طرح تساؤل هام هو: ما أنواع المعلّم؟ وقد حدّد البعض أنواع المعلّم كما يلي:

¹ خيرى، لمياء محمد أيمن: التعلّم النّشط، ص133.

المعلّم المبتدئ، المعلّم غير الكفء، المعلّم الصديق، المعلّم حلّال المشكلات، المعلّم العاجز بلا حيلة، المعلّم السّاحر، المعلّم العالم، المعلّم الطّاغية، المعلّم كلام فقط، المعلّم الودود، المعلّم المنكسر؛ أي إنّ قبل الحديث عن معلّم القرن الحادي والعشرين لا بدّ أن تلقى كليات المعلّمين على الطّلاب معلومات كافية حول أنواع المعلّم، والأسلوب الأمثل لمعالجة مواطن الضّعف في شخصيّة المعلّم، وكيف يكتسب المعلّم أدوات القوّة في شخصيّته¹.

إنّ المتأمل في أنواع المدرّسين الموجودة في مدارسنا يجدها سلبية على وجه العموم؛ ممّا يعكس لنا حال المدرّسين ونوعيّتهم الرديئة؛ إذ نجدهم دون ريب عقبة كبيرة أمام تحقّق أهداف المدرسة الحديثة، فأصبح من الضروريّ الإسراع في إيجاد حلول وعلاج ثغرات المعلّم الحالي، ومن بين التّحديات التي تتعلّق بإعداد المعلّم للحياة في هذا العالم السّريع، ينبغي على المعلّم أن يكون على دراية تامّة بها، ونذكر منها²:

- مساعدة المتعلّمين على اكتساب المهارة في ممارسة كلّ من طرق التّفكير بعامة، والتّفكير العلميّ والتّأملي والنّاقّد بخاصّة.
- تنويع خبرات التعلّم بحيث تغطّي مجالات متعدّدة.
- مساعدة المتعلّمين على ممارسة الدّراسات المستقبلية، وتقدير دورها في توجيه حياة الفرد والمجتمع.
- توثيق الصّلة بين المدرسة والمؤسّسات الإنتاجية المتقدّمة وإطلاع المتعلّمين على أحدث التّطوّرات الحديثة فيها.
- مساعدة المتعلّمين على اكتساب مهارة التعلّم الذاتي، وعلى تقديرهم للتعليم مدى الحياة وممارسته.

"نجد طلعت عبد الحميد يرى أنّ دور المعلّم ينصبّ في المقام الأوّل على صناعة تجهيز العقل، وليس مجرد الإقتصار على مهارات وأداءات وسلوكيّات محدّدة وسريعة، لإرتباطها بحياة متغيّرة وأسواق متغيّرة، وأسواق مضطربة، غير أنّ هذه الصّناعة على الرغم من أنّها تتطلّب جهداً لإثارة ملكات الوعي والحكم والقدرة على اتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات، إلّا أنّها لا تنكر وجود طرائق التّفكير، والقيم المصاحبة لها؛

¹ خيرى، لمياء محمّد أمين: التعلّم النشط، ص 133.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 134.

مما يجعل العبء يزداد على المنسق، حيث يقع على كاهله ضرورة رفض التناقض بين ما هو قائم من أحكام واهتمامات وعواطف، إلى بناءات وارتباطات أكثر عقلانية وعلمية¹.

"أما حامد فيرى أنّ المعلم الحالي يفتقر إلى المعارف والقدرات التي تجعل منه صاحب كفاءة ظاهرة، وبالتالي يرى ضرورة تزويد الطلاب معلّمي المستقبل بأسباب القوة المهنية، وعلى رأسها اكتساب لغة علمية ذات مصطلحات فنية خاصّة تقنع الناس بأنّ لهم - كالمهنيين - شفرة لغوية لا يتقنها غيرهم، وتبرهن على تملكهم لرصيد من المعارف المتعمّقة التي لا تتاح لسواهم"².

لا نكتفي بمصادر المعرفة وحسب؛ لأنّ تعدّد مشاربها لا يعني أنّنا نستطيع بناء جيل أحسن من الجيل الذي كان يتلقّى المعرفة من معلّمه، أو من عند أسرته، إذا لم نغرس في روح المتعلّم بعض الآليات المتعلقة بكيفية التنقيب عن المعارف والحصول عليها، ومن ثمّ التمييز والمقارنة وحتى النقد وإبداء الرأي، وقد يغفل البعض حقيقة أنّ هذا الدور وهذه المهمة يتكفّل بها المدرّس، وتقع على عاتقه مسؤولية غرس بعض الأساليب التي تفعل تفكير المتعلّمين، لكنّنا لا نصل إلى نتيجة مادامت نظرة الأستاذ للعملية التعليمية التقليدية محصورة في نقل المعلومات وحفظها واسترجاعها فقط، وأنّ المتعلّم مجرد جسم يحمل عقلاً يمثل آلة استقبال واسترجاع لا أكثر.

4. الشروط الأساسية لنجاح إستراتيجيات التعلّم النشط

تري فاطمة عبد الوهاب (2005م) أنّ الشروط الأساسية لنجاح إستراتيجيات التعلّم النشط تتمثل في الآتي³:

- البدء باستخدام التعلّم النشط في مرحلة مبكرة؛ حتّى يعطي التلاميذ الفرصة لبناء فريق ومجموعات منظمّة كالمرحلة الابتدائية.
- وضوح الأهداف ودقّتها وبساطتها.
- مناسبة الأنشطة والتجارب للمحتوى والمستوى التلاميذ.
- أن يركّز العمل أو النشاط على النتائج.

¹ خيرى، لمياء محمد أمين: التعلّم النشط ، ص135.

² المرجع نفسه، ص137 و138.

³ القحطاني، عائشة محمد فالح وبن سيف، عبد المحسن: واقع استخدام معلّات التربية الإسلامية إستراتيجيات التعلّم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلّات والمشرفات، المجلة العربية للعلوم التربوية والتقنية، مج:04، ع:17، جويلية 2020م، ص2012.

- أن تكون معايير النتائج المرتبطة بالنشاط واضحة للتلاميذ.
- الحداثة والتنوع في بناء المهام والأنشطة، بحيث يشعر التلاميذ بأنها حقيقية وواقعية.

5. معوقات التعلّم النشط

- تعرض بيئة التعلّم النشط وتحقيق أهدافه جملة من الأسباب نوجزها فيما يأتي¹:
- التفشي القوي للتعليم التقليدي في المدارس، والتمسك الشديد به من طرف المدرّسين.
 - ضيق وقت الحصّة المخصّص للتدريس، فمثلا في المرحلة الابتدائية الحصّة الواحدة مدّتها (45 د)، وهي غير كافية للتدريس وفق إستراتيجيات التعلّم النشط.
 - صعوبة التّفعيل في الصّفوف ذات الأعداد الكبيرة من المتعلّمين.
 - نقص الوسائط التّعليميّة المساعدة.
 - جهل المتعلّمين بالأهداف الرئيسة للتعلّم النشط، وعدم إهتمامهم بمهارات التّفكير العليا لدى المتعلّمين.
 - ضعف مهارة إدارة المناقشات لدى المدرّسين، وبالتالي قلقهم من مشاركة المتعلّمين، والتّفاعل معهم، أو بين المتعلّمين أنفسهم.
 - مقاومة الجديد والتّغيير لدى المتعلّمين لإختراق المألوف لديهم خشية نقد الآخرين.

6. الفرق بين الطّريقة والإستراتيجية والأسلوب والنموذج

لا يمكن ضمان نجاح أي عمل إذا لم يخطّط له مسبقاً، ووضع تصوّر ذهني كاف ووافٍ حول الموضوع، وعملية التدريس لا تتمّ إلا بوجود تخطيط يسبق عملية التنفيذ، فالمعلّم يستهلّ مهمّته بتحديد طبيعة الموضوع، أو النشاط التّعليمي الذي هو بصدد تعليمه، ويقوم بوضع تصوّر عام يفهم من خلاله طبيعة الموقف التّعليمي، حتّى يتسنى له إنتقاء الطّرائق الواجبة لتنفيذ الدرس، وتحديد الأهداف التّعليميّة المراد الوصول إليها، والوسائط التّعليميّة المسهّلة والمبسّطة للفعل التّعليمي، وأساليب التّقويم. ومرحلة الإعداد المسبق عملية شاملة تحتوي على جميع التّدابير والإحتياطات الواجب إتخاذها، إلّا أنّ هذه المرحلة يتميّز وينفرد بها كلّ أستاذ نظراً لإختلاف أسلوب كلّ واحد منهم، وإن كانت الطّرائق

¹ ينظر: زروالي، وسيلة: درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التعلّم النشط وفق مقارنة التدريس بالكفاءات، مجلّة روافد للدراسات والأبحاث العلميّة في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، جامعة أم البواقي، الجزائر، مج:04، ع:02، ديسمبر 2020م، ص216.

المستخدمة واحدة، إلا أنّ التّنفيد والتّطبيق يختلف من مدرّس لآخر؛ لأنّ هذه الأخيرة مختلفة ومتنوّعة خاصّة الطّرائق النّشطة والحديثة، التي أصبح من الصّعب حصرها، فكلّ مدرّس له الحرّية في اختيار ما يشاء منها، لكن مع مراعاة ما يخدم متعلّميّه، وما يحقّق الأهداف المتوخّاة، وفي ما يلي سنقوم بتحديد الفرق بين الإستراتيجيّة والطّريقة والأسلوب، وأخيراً البرنامج أو النّموذج.

1.6 إستراتيجيّة التّدريس

تعرّف الإستراتيجيّة بأنّها: "مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلّم لتمكين المتعلّم من الخبرات التّعليميّة المخطّطة، وتحقيق الأهداف التّربويّة، وعُرّفت أيضاً بأنّها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتّخذها المعلّم ليتوصّل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشتمل على الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التّقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف"¹.

"كما يعدّ مصطلح الإستراتيجيّة مصطلحاً عسكريّاً، وتعني الخطّة الحربيّة؛ أي فنّ التّخطيط للعمليات العسكريّة وإدارتها، وتقوم الإستراتيجيّة على أساس الخطط المعدّة من قبل لتحقيق الأهداف، وجرى استخدامهما في الحقل التّربوي، والاستفادة منها في الاستخدام الأمثل لكلّ ما يتعلّق بالعملية التّعليميّة من الأدوات والمواد التّعليميّة، واستثمارها بالشكل الأفضل، لتحقيق أفضل مخرجات تعليميّة ممكنة"². الإستراتيجيّة هي الخطوط التي يضعها المدرّس ويهتدي بها من أجل تحقيق الأهداف المرجوّة، وتكون في شكل خطوات منظّمة ومتسلسلة تمّ التّخطيط لها مسبقاً، وتشمل³:

- جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلّم مسبقاً ليجري التّدريس بموجبها.
- التّدريبات والوسائل والمثيرات والتّقنيّات المستخدمة لغرض تحقيق الأهداف المحدّدة مسبقاً.
- بيئة التعلّم وما يتّصل بها من عوامل مادّية وفيزيقيّة ونفسيّة وطريقة تنظيم.
- إستراتيجيّات المتعلّمين وكيفية تعديلها والتّعامل معها من المعلّم.

¹ المبروك، فرج عمر عامر: طرائق التّدريس العامّة طريقة إلى التّجّاح في مهنة التّدريس، ص 19.

² قرعان، محمّد عيد والصّبحه، غادة: التّدريس ولغة الجسد، دار الجنان للنشر والتّوزيع، عمان، د.ط، 2020م، ص 32.

³ المبروك، فرج عمر عامر: طرائق التّدريس العامّة طريقة إلى التّجّاح في مهنة التّدريس، ص 20.

2.6 الطريقة:

عرّفها محمد عيد على أنّها: "وسيلة للتفاعل بين المدرّس والطالب، وهي الطريقة التي يستخدمها المدرّس بما لديه من خبرة ومعرفة لتوصيل المحتوى من المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم إلى المتعلّم أثناء قيامه بالعملية التعليمية¹". ويعرّفها مرعي وآخرون 1993م بأنّها: "عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادّة التعلّم سواء معلومة كانت، أو قيمة، أو حركة، أو خبرة، من مرسل نطلق عليه اسم المعلم، إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلّم، ولو أردنا أن نظوّر التعريف لقلنا: إنّ طريقة التعلّم هي عملية تتكوّن من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية تعلّمية وتوظّف كلّ مصادر التعلّم المتاحة²".

نوجز مفهوم الطريقة في كونها إحدى مكّونات المنهاج الأساسيّة؛ إذ تمثّل وسيلة إتصال هامة، تجمع بين المدرّس ومتعلّميهِ والمعارف المراد تعلّمها، كما تعمل على استثمار دوافع المتعلّمين، وتماشى ورغباتهم وحاجاتهم، وتسهم في توفير المناخ المدرسيّ المناسب لحدوث عملية التعلّم، وهي أنواع كثيرة ينتقي منها المدرّس ما يناسب موقفه التعليمي.

3.6 الأسلوب

يصطلح البعض على أسلوب التدريس على أنّه: هو طريقة التدريس، إلّا أنّهما يختلفان كليّاً، فالطريقة تمّ تحديد مفهومها سابقاً، في حين أنّ أسلوب التدريس هو "الكيفية التي ينقذ بها المعلم طريقة التدريس، وهو مرتبط بصورة أساسية بالخصائص والمواصفات الشخصية للمعلّم، وكلّ معلّم له أسلوبه الخاص المتفرّد في تنفيذ الحصّة الدّراسية، وقد يستخدم المعلمون نفس الطريقة، ولكن ينفذها كلّ واحد بأسلوب خاص يحدث فرقاً واضحاً في مستوى استيعاب طلابه³".

والأسلوب "نمط تدريسيّ معيّن يتناول به المعلّم أساليب التدريس في أثناء الموقف الصّفي، والتي تشتمل على أسلوب مهنة التدريس، وأسلوب التّعامل مع الطلبة، وأسلوب معالجة المحتوى، وأسلوب تنظيم البيئة الصفية⁴".

¹ قرعان، محمد عيد والصبحة، عادة: التدريس ولغة الجسد، ص 53.

² المبروك، فرج عمر عامر: طرائق التدريس العامة طريقة إلى التّجّاح في مهنة التدريس، ص 18.

³ تمام، صلاح وعبد الحليم، شادية: الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلّم الحديثة، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، د. ط، 2016م، ص 183.

⁴ خضيرات، محمد عبد الله: إستراتيجيات التفكير العميق، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، د. ط، د. س، ص 72.

إذن الأسلوب هو اللمسة الشخصية التي تميّز إستراتيجية تدريس خاصّة بأستاذ ما، ونجد كلّ مدرّس يفضل شكلاً ونمطاً تدريسيّاً خاصّاً به في بناء درسه بفاعليّة وتميّز، تجعل عمله يعكس شخصيّته وتكوينه العلميّ وكفاءته التدريسيّة.

والآن يمكن إبراز الفرق بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية كالآتي:

الأسلوب	الطريقة	الإستراتيجية
نمط يميّز به المعلّم في طريقة تقديمه للموقف الصفّي عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون الطريقة ذاتها، فلكلّ معلّم أسلوبه في التّعامل مع طلابه، وكذلك أسلوبه في معالجة مادّته التّعليميّة، وينطبق الحال نفسه على مهارته في تنظيم البيئة الصفّيّة.	طريقة التدريس هي مجموعة الخطّط والأنشطة والإجراءات التي يضعها المعلّم لنفسه، ولطبّته، وللمادّة الدّراسيّة، ليساعدهم داخل الحجرة الصفّيّة على تحقيق الأهداف المنشودة، والمحدّدة مسبقاً.	خطّة تدريسيّة متكاملة، تجمع بين صناعة القرارات على مستوى الإدارة التّربويّة، أو كيفيّة التّعامل مع محتوى المنهج، واختيار الأنشطة وطرائق التدريس، وذلك على مستوى فريق المناهج وطرائق التدريس، لضمان نجاح أركان العمليّة التّعليميّة - التّعلّميّة.
وسيلة يعتمد عليها المدرّس لتوظيف	أوسع من الأسلوب	أشمل من الطّريقة والأسلوب

جدول 1: الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب

4.6 البرنامج التدريبيّ

يختلف البرنامج عن الإستراتيجية والطريقة فهو خطّة تشتمل على "مجموعة من الموضوعات والأنشطة المنهجيّة التي تمّ تدريسها باستخدام إستراتيجيّات التّعلّم المنظم ذاتيّاً، وإدارة مصادر التّعلّم، ضمن جلسات

تدريبية بهدف تخفيض الأعباء المعرفية وفق نماذج تعليمية معينة¹.

ويعرّف بأنّه: "مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطّط لها، والمستمرّة والهادفة إلى تزويد القوى البشرية في المؤسسة بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء"².

البرامج التدريبية مستقلة عن الصفوف المدرسية؛ لأنّها لا تخضع لما تسطره المناهج التربوية وتوضع لتحقيق أهداف خاصّة، كتنمية مهارة ما، أو تدريب على تطوير كفاءة معينة، وغالبًا ما تختصّ بها المدارس الخاصة، أو تخصصّ أوقات خارج ساعات التدريس لتطبيقها.

7. طرائق التدريس

قسّمنا طرائق التدريس في بحثنا إلى تقليدية دون التفصيل فيها؛ لأنّ الحديث عنها لا يهمّنا، وتركنا مساحة الصفحات للطرائق النشطة وخصّصنا الحديث للأكثر استعمالاً في المدارس، والتي إعتدتها الطالبة في دراستها الميدانية، وقد أمكن تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث مجموعات هي³:

- طرائق قائمة على جهد المعلّم:
 - ✓ طريقة المحاضرة (الإلقاءية)
 - ✓ الطريقة القياسية
- طرائق قائمة على جهد المعلّم، ونشاط المتعلّم:
 - ✓ الطريقة الإستقرائية
 - ✓ طريقة النصّ الأدبي
 - ✓ طريقة الإكتشاف
 - ✓ الطريقة الإستجابية

¹ الربابعة، خالد زكي والحموري، فراس أحمد: فاعلية برنامج تدريبيّ مستند إلى نموذج بنتريك وديجروت في إستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً في تخفيض العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية، مجلّة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والتفسيّة، جامعة اليرموك، الأردن مج:02، ع:28، 2020م، ص870.

² خليل، خالد إبراهيم: فاعلية البرامج التدريبية الممولة من الخارج في القطاع الصحي الحكومي، رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى، فلسطين، ص17.

³ السليطي، ظبية سعيد: تدريس التحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط01، 2002م، ص65

✓ الطريقة الإقتضائية

• طرائق قائمة على نشاط المتعلّم:

منهم من يصطلح عليها بأنّها طرائق، والبعض الآخر يصطلح عليها بإستراتيجيّات تدريسيّة حديثة، ونظرًا لعددتها الكبير، لا يمكننا أن نذكرها كلّها، والمخطّط الموالي يضمّ أغلب الطرائق النشطة:



الشكل 02: طرائق التعلّم النشط

كما إقترحنا إدراج الكتابين الآتين لأنّهما لخصّا وجمعا أغلب الطرائق النشطة، مع شيء من التّفصيل¹:

✓ كتاب 101 إستراتيجيّة في التعلّم النشط للشّمري، ماشي بن محمّد.

✓ كتاب إستراتيجيّات التعلّم النشطة 180 إستراتيجيّة مع الأمثلة التطبيقية لأمبو سعيدي،

عبد الله بن خميس، والحوسنية، هدى بنت علي.

¹ العودة إلى كتاب 101 إستراتيجيّة في التعلّم النشط للشّمري، ماشي بن محمّد، وكتاب إستراتيجيّات التعلّم النشطة 180 إستراتيجيّة مع الأمثلة التطبيقية لأمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، والحوسنية، هدى بنت علي.

1.7 طرائق التدريس المعتمدة في الدراسة الميدانية

1.1.7 طريقة حلّ المشكلات

تسعى المنظومة التربوية من خلال إصلاحاتها المتوالية التي تفرضها تطوّرات العصر المتزايدة والمستمرّة دومًا إلى الارتقاء بمستوى متعلّميها، بعيدًا عن تلقين المعلومات وحفظها في الأذهان دون استخدام أو تفعيل أو استدعاء أثناء مجابهة المشاكل التي يتعرّض إليها في حياته اليومية، ذلك "أنّ أبرز الاتجاهات لنقل الطلبة من الحفظ والتلقين هو وضعهم أمام مشكلات حقيقية شعروا بها أو عايشوها، فالتعليم التقليديّ قد يوفر فرصة الحفظ والتذكّر لفترة محدّدة، ولكنّه لا يوفر فرصًا للفهم والاستخدام والتّطبيق في مواقف مماثلة، أو غير مماثلة، فالتعليم من خلال المشكلة يكسب الطلبة معلومات ومهارات حياتيّة؛ لأنّ الطلبة يتعلّمون من خلال العمل وفي مواجهة مواقف واقعيّة"¹.

بات من الضروريّ بناء التعلّلات واكتساب الموارد المعرفيّة وفق إستراتيجيّات تسمح بوضع المتعلّم في حيرة، من أجلّ استشارة دافعيّته نحو التعلّم؛ ممّا يجعله تعلّمًا دائمًا ومستمرًا ووظيفيًا، وطريقة حلّ المشكلات من بين الطرائق التي تحقّق أهداف التربيّة الحديثة وتتماشى وطبيعة متعلّمي العصر الحديث.

1.1.1.7 مفهوم طريقة حلّ المشكلات

"يُعَدُّ أسلوب حلّ المشكلات من الأساليب التي أثبتت فاعليّتها في مساعدة المتعلّمين على إكتساب مهارات التّفكير العلميّ، وتنميّة قدرتهم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة. ويقوم هذا الأسلوب على مرور المتعلّمين في خطوات معيّنة عند دراستهم للمشكلة، ويكون دور المعلّم في هذا الأسلوب هو دور الموجه والمرشد للمتعلّمين، ويطلق على هذا الأسلوب أيضًا الطّريقة العلميّة في التّفكير"².

وتتمثّل "عمليّات وأنشطة حلّ المشكلات أحد الإستراتيجيّات الأساسيّة في الأنشطة المتمركزة حول التّلميذ، والتي تعمل على تفعيل أداء التّلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفيّة، واسترجاع خبراتهم السابقة

¹ عبيدات، ذوقان: إستراتيجيّات التدريس في القرن الحادي والعشري: دليل المعلم والمُشرف التربوي، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط03، 2013م، ص131.

² الطناوي، عفت مصطفى: التّدريس الفعّال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط03، 2013م، ص172.

لبناء المعارف، واكتساب مفاهيم جديدة، وتتضمن حلّ المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليّات وأنشطة متعدّدة، ويراعى فيها مجموعة من المبادئ الرئيّسة¹.

طريقة حلّ المشكلات من بين الطرائق المنظّمة وفق مراحل، والتي تركز على نشاط المتعلّم بالدرجة الأولى، وذلك من خلال عملية بناء موارده بنفسه؛ إذ يقوم باستدعاء مكتسباته السابقة واستخدامها في البحث عن المعارف الجديدة، من أجل الوصول إلى حل المشكلة التي تعرّض إليها، وبالتالي الوصول إلى الأهداف المنشودة.

2.1.1.7 خطوات طريقة حلّ المشكلات ومراحلها:

تمرّ طريقة حلّ المشكلات بالخطوات الآتية²:

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات المتّصلة بالمشكلة.
- فرض الفروض المناسبة لحلّ المشكلة.
- اختبار صحّة الفروض.
- الوصول إلى حلّ المشكلة.
- تعميم الحلّ على المواقف المماثلة.

1.2.1.1.7 الشعور بالمشكلة:

"من الضروريّ أن يشعر المتعلّمون بأنّ هناك مشكلة يُراد إيجاد حلّ لها، ولا يشترط أن تكون المشكلة جسيمة أو خطيرة، بل يمكن أن تكون مجرد سؤال لا تعرف إجابته، أو مشاهدة غير مألوفة تتطلّب تفسيراً مقبولاً، وقد يشعر المتعلّم بالمشكلة نتيجة لملاحظة عارضة، أو بسبب نتيجة غير متوقّعة لتجربة ما أو احتياجه لتفسير معلومة قرأها، وغير ذلك من المشكلات التي قد تعرض للمتعلّم نتيجة تفاعله المستمر من البيئة التي يعيش فيها"³.

¹ عبد الحميد، حسن عبد الحميد: إستراتيجيات التدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، مناهج وطرق تدريس، كليّة التربية بدمهور. الإسكندرية، مصر، 2010م/2011م، ص42.

² الطناوي، عفت مصطفى: التدريس الفعال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه، ص172.

³ المرجع نفسه، ص172.

المشاكل التي يتعرّض إليها المتعلّم ليست معقّدة أو مركّبة أو خطيرة، يصعب على المتعلّم حلّها، وإنّما هي مشكلات تعليميّة تكون في شكل وضعيّة يخطّط لها المدرّس مسبقًا، من أجل إستثارة دافعيّة التعلّم وتحفيز المتعلّم نحو بناء التعلّات الجديدة، وغالبًا ما تكون عبارة عن سؤال، أو إستفسار شريطة ألا يخرج عن دائرة المتعلّم المحيطة به.

2.2.1.1.7 تحديد المشكلة

"تعدّ هذه الخطوة من أهم خطوات أسلوب حلّ المشكلات؛ لأنّ تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا يبيّن عناصرها، ويتيح للمتعلّمين دراستها بطريقة صحيحة، ويوجّهون كلّ جهودهم لحلّها، ويلاحظ أنّ كلّ مشكلة من المشكلات يمكن تحليلها إلى عدد من المشكلات الفرعيّة؛ ممّا يسهّل التفكير فيها والوصول إلى حلّ مناسب لها"¹.

من واجب المدرّس أن يكون حريصًا على اختيار المشكلة التي تتوافق والهدف الذي يصبو إليه، وأن تكون مستقاة من بيئة المتعلّم، غير بعيدة عن محيطه الاجتماعي، من أجل الوصول إلى تعلّم فعال يتيح للمتعلّم بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

3.2.1.1.7 جمع المعلومات المتّصلة بالمسألة

"إذا تحدّدت المشكلة تحديدًا دقيقًا، أصبح من الميسور جمع المعلومات والبيانات المتّصلة بها، والتي يمكن أن تسهم في الوصول إلى حلّ لها، وتختلف مصادر الحصول على المعلومات المتّصلة بالمسألة باختلاف طبيعة المشكلة وطبيعة المتعلّمين وأعمارهم، ومن مصادر جمع المعلومات: المراجع التي تتضمّن خبرات الآخرين، والنتائج التي توصّلوا إليها، وكذلك قد يقوم المتعلّمون بجمع المعلومات المتّصلة بالمسألة من خلال تسجيل الملاحظات، وفحص الإحصاءات والاستعانة بوسائل الإعلام المختلفة"².

لا يمكن للأستاذ أن يذهب بعيدًا عن المعارف السابقة التي يملكها المتعلّم، وأثناء تحديده للمسألة يراعي إمكانيّات المتعلّمين في جمع المعلومات، وكذا وقت الحصّة، ففي المرحلة الابتدائيّة مثلاً الحصّة الواحدة لا تتجاوز خمسة وأربعين دقيقة، فالتوجّه نحو المراجع والأنترنت شبه مستحيل، لذلك على المدرّس أن يضع أصبعه مباشرة على المعلومات السابقة التي بجعبة التلميذ؛ ممّا يسهّل عليه عمليّة البناء والوصول إلى حلّ المشكلة في وقت أقصر وبجهد أقل.

¹ الطناوي، عفت مصطفى: التّدريس الفعّال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه، ص 173.

² المرجع نفسه، ص 173.

4.2.1.1.7 فرض الفروض المناسبة لحلّ المشكلة

"نُعَدُّ الفروض تخمينات ذكيّة لحلّ مشكلات ما، ولا يتوصّل المتعلّم لها من فراغ، ولكنّه يعتمد في ذلك على المعلومات والبيانات المتّصلة بالمشكلة والتي جمعها في الخطوة السابقة، وعلى المعلّم أن يشجّع المتعلّمين على فرض الفروض المناسبة ويدرّبهم على ذلك، وأن يناقشها معهم، ويعلمهم من واقع الخبرة المباشرة أنّ الفروض غير الجيدة لا يمكن أن تؤدي إلى حلّ المشكلة¹". في هذه المرحلة يبرز دور المعلّم في التوجيه والإرشاد والتّعزيز، والثواب، فيشتغل على غربة إجابات المتعلّمين، وانتقاء الصّحيحة منها ويشجّع أصحابها، مع رفع معنويّات أولئك الذين لم يوفّقوا في إيجاد الحلّ، ويذكّرهم بالمعايير التي ينبغي أن تتوافر في الفروض الجيدة ومنها²:

- أن يكون الفرض متّصلاً بالمشكلة المراد حلّها.
- ألا يتعارض مع الوقائع العلميّة التي تثبت صحتّها، ولا يتناقض مع المعلومات الموثوق بصحتّها، ولا يتعارض مع العقل وبديهيات العلم.
- أن يصاغ بطريقة تتيح اختبار، بمعنى أن يمثّل علاقة بين متغيّرين.
- أن يكون قابلاً للاختبار بأية وسيلة من الوسائل العلميّة الممكنة.

5.2.1.1.7 اختبار صحّة الفروض

"ويتمّ في هذه الخطوة التّحقّق من مدى صحّة الفروض الموضوعية لحلّ المشكلة، ويتمّ ذلك بطريقتين هما: الملاحظة والتّجربة، وذلك تبعاً لطبيعة المشكلة، ويجب أن يحرص المعلّم عند مناقشة الفروض مع المتعلّمين أن يناقش كلّ فرض على أساس ما يعرفه المتعلّم، وليس على أساس ما يعرفه هو، فالمعلّم يعرف الإجابة ويعرف الفرض الصّحيح، فالمهم في اختبار صحّة الفروض خبرة المتعلّمين أنفسهم الذين تواجههم المشكلة وليس خبرة المعلّم"³.

6.2.1.1.7 الوصول إلى حلّ المشكلة

"في هذه الخطوة يصل المتعلّم إلى حلّ للمشكلة موضع الدّراسة بعد التّأكد من صحّة الفرض السّابق وضعه، وقد يكون هذا الحلّ قاطعاً مثل أنّ المعدن يتمدّد بالحرارة، وقد يكون مجرد فرض يحتاج إلى تأكيد

¹ الطناوي، عفت مصطفى: التدريس الفعّال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه ، ص 173 و 174.

² المرجع نفسه، ص 174.

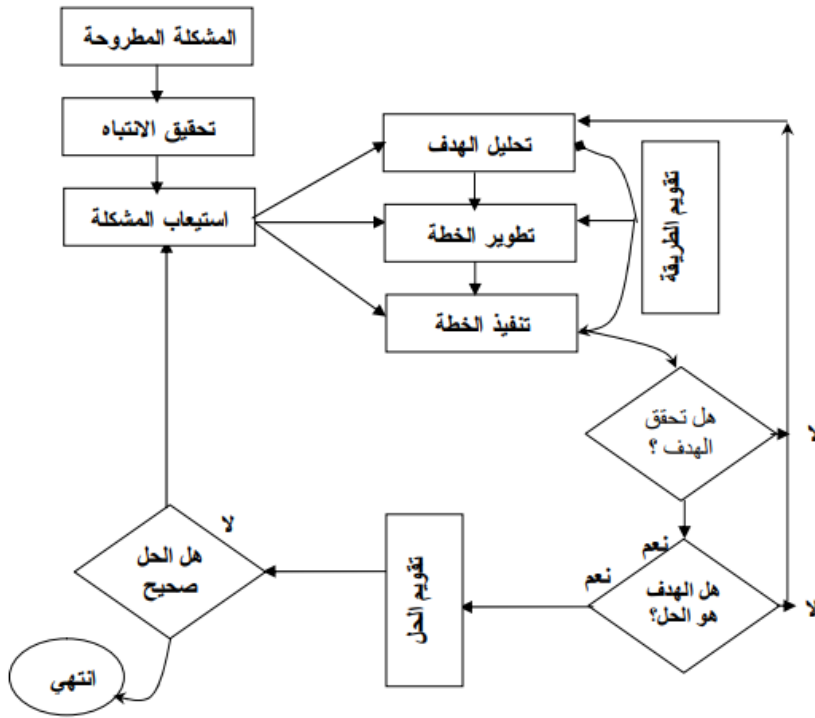
³ المرجع نفسه، ص 174.

أكثر، ويجب أن يدرك المتعلّمون أنّ ما توصّلوا إليه من حلول للمشكلة قابلة للتغيير، وقد تتغير في وقت ما إذا ظهرت حقائق جديدة"¹.

7.2.1.1.7 تعميم الحلّ على المواقف المماثلة:

في هذه الخطوة يستفاد من النتائج التي توصّل إليها المتعلّمون، ويحاولون تطبيقها على مواقف أو مشكلات مشابهة، حيث لا تتوقف قيمة النتيجة التي توصّل إليها المتعلّم على أنّها تحلّ المشكلة موضع الدراسة فحسب، ولكنّها تساعد أيضاً في الوصول إلى تعميمات أشمل وأعمق، يمكن إستخدامها في تفسير مواقف أو ظواهر أخرى جديدة.

والشكل الآتي يوضّح آلية سير خطوات حل المشكلة²:



الشكل 03: مراحل حلّ المشكلة

8.2.1.1.7 بعض المقترحات لتنمية وتطوير قدرات ومهارات المتعلّمين في حلّ المشكلات:

- حتى يتمكن المدرّس من بناء وتجسيد مهارة حلّ المشكلات في متعلّميّه لا بدّ ممّا يلي³:
- توضيح المعطيات والعبارات الموجودة في السؤال وتلخيصها بصور مختلفة.

¹ الطناوي، عفت مصطفى: التدريس الفعّال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه، ص175.

² عبد الحميد، حسن عبد الحميد: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، ص43.

³ المرجع نفسه، ص43 و44.

- التّأكد من فهم الطّلاب للخبرات السابقة الموجودة في السؤال.
- التّأكد من وضوح المطلوب عند الطّلاب.
- مساعدة الطّلاب على إكتساب المهارة في رسم الأشكال أو الجداول التي تعبّر عن المسألة.
- استخدام الألوان في رسم الأشكال قد يساهم في توضيح المسألة.
- محاولة ربط المسألة بحياة الطّالب العمليّة.
- جمع الأفكار والوسائل التي تساعد الطّلاب على تحليل المشكلة والنّظر إليها من زوايا مختلفة.
- الاستفادة من أساليب أخرى مماثلة استخدمت في حلّ مشكلات مشابهة.
- إعطاء بعض التّلميحات التي تساعد على تبسيط المشكلة.
- تشجيع الطّلاب على وضع الفرضيّات لحلّ المسألة بغضّ النّظر عن صوابها، أو خطئها، ومن ثمّ مساعدة الطّلاب على تبين صحّتها من عدمه.
- تشجيع الطّلاب على حلّ المسألة بأكثر من طريقة إذا أمكن ذلك.

9.2.1.1.7 مميّزات أسلوب حلّ المشكلات

يتميّز أسلوب حلّ المشكلات بعدّة مميّزات يمكن تلخيصها فيما يأتي¹:

- يساهم في تنمية مهارات التّفكير العلميّ لدى المتعلّمين، ويساعدهم على استخدامهما، ليس فقط في حلّ المشكلات التي يثيرها المعلّم داخل حجرة الدّراسة، بل أيضاً في حلّ المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الواقعيّة واليوميّة.
- يكتسب المتعلّمون من خلال أسلوب حلّ المشكلات بعض الصّفات المرغوبة مثل تحمّل المسؤولية والتّعاون والإعتماد على النّفس؛ ممّا يؤدّي إلى إعداد أفراد ذوي شخصيّات قويّة ومستقلّة.
- يساعد أسلوب حلّ المشكلات المتعلّمين على إكتساب المعلومات بصورة أفضل من إكتسابهم لها بطرق التّدريس الأخرى، حيث أنّ المعلومات في هذا الأسلوب تكون وظيفيّة بالنّسبة للمتعلّمين، يكتسبونها من خلال نشاطهم وتفاعلهم المباشر مع الموقف التّعليميّ، وهذا يساعدهم على تطبيقها أو استخدامهما في مواقف أخرى مشابهة.

¹ الطناوي، عفت مصطفى: التّدريس الفعّال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه، ص 175 و176

- يساهم أسلوب حلّ المشكلات في إشباع حاجات المتعلّمين ورغباتهم وميولاتهم، حيث يشعرون عند توصّلهم لحل المشكلة المدروسة براحة نفسية، تُعدّ بمثابة تعزيز يدفعهم إلى بذل مزيد من الدّراسة، ومزيد من البحث لمشكلات أخرى، كما أنّه يزيد من إهتمامهم وارتباطهم بالمدرسة وما يتعلّمونها فيها.
- يساعد هذا الأسلوب المتعلّمين على الإعتماد على الواقعية في التّفكير، والبعد عن الذاتية؛ ممّا يمكنهم من التكيّف بسهولة مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وخاصّة في ظلّ الظروف المتغيّرة التي يعيشونها.

من خلال ما تقدّم من مميّزات اتّضح أنّ لطريقة حلّ المشكلات أهميّة كبيرة في عمليّتي التّعليم والتّعلّم؛ إذ تعتبر عاملاً هاماً يساهم في تحقيق الأهداف التربويّة بسهولة، وبمشاركة المتعلّمين وإخراطهم؛ ممّا يساعد في بناء تعلّقات وظيفيّة وفعّالة ودائمة، إضافة إلى المهارات التي تنميها لدى فكر المتعلّم، فينتقل إلى مستوى أعلى من التّفكير، وكذا تلك الشّخصيّة القويّة التي يكتسبها في مراحل مبكّرة من عمره.

2.1.7 العصف الذهني

1.2.1.7 مفهومه:

نقل الباحثون العرب (كما جاء في كتاب الحلول الابتكاريّة للمشكلات لعبادة أحمد) مصطلح Brainstorming إلى عدّة مرادفات منها: القصف الذهني، العصف الذهني، المفكرة، إمتار الدماغ، تدقّق الأفكار، توليد الأفكار، إلّا أنّنا سوف نتبّى مصطلح العصف الذهني؛ لأنّ "العقل يعصف بالمشكلة، ويفحصها، ويحصّنها، بهدف التّوصّل إلى الحلول الابتكاريّة المناسبة لهذه المشكلة، ويمكن اعتبار العصف الذهني وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنيّة وجيزة، وتعتبر إستراتيجية العصف الذهني من أكثر الأساليب شيوعاً من حيث الإستخدام بغرض حلّ المشكلات بطريقة إبداعية¹."

العصف الذهني لا يبتعد كثيراً عن طريقة حل المشكلات من حيث الوظيفة التي يؤدّيها، أو من حيث طريقة العمل الخاصّة به، فقط ثمة اختلاف في شروط ومبادئ العمل.

¹ السويدان، طارق محمّد والعدواني، محمد أكرم: مبادئ الإبداع، دار قرطبة للنشر والتّوزيع، الرياض، ط01، 2004، ص99.

2.2.1.7 المراحل التي تقوم عليها طريقة العصف الذهني

لكلّ طريقة مبادئها، وخطواتها، ومميّزاتها، التي تنفرد بها عن الأخرى، لكنّها تتشارك في نقاط بارزة متمثلة في تحديد وصياغة المشكلة المراد معالجتها، ثمّ إستقبال الفرضيات التي ينتجها المتعلّمون، ثمّ غربلتها وانتقاء الأصح منها، ثمّ تعميمها على مواقف مشابهة ووضعها في حيّز التنفيذ.

هناك عدّة مراحل يجب إتباعها أثناء حلّ المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهني وهي¹:

- صياغة المشكلة.
- بلورة المشكلة.
- توليد الأفكار التي تعبّر عن حلول المشكلة.
- تقييم الأفكار التي تمّ التوصل إليها.

1.2.2.1.7 مرحلة صياغة المشكلة

"يقوم المعلّم وهو المسؤول عن جلسات العصف الذهني بطرح المشكلة على المتعلّمين، وشرح أبعادها، وجمع بعض الحقائق حولها، بغرض تقديم المشكلة للمتعلّمين"². نقصد بمرحلة صياغة المشكلة تلك النقاط التي يخطّط لها الأستاذ مسبقاً، والمتمثلة في تحديد المشكلة المناسبة للهدف، حتّى تعرض على المتعلّمين بطريقة سلسلة وسهلة، تكون بمثابة تهيئة للمتعلّمين.

2.2.2.1.7 بلورة المشكلة

"وفيها يقوم المعلّم بتحديد دقيق للمشكلة، وذلك بإعادة صياغتها، وتحديدّها من خلال مجموعة تساؤلات على نمط: ماهي النتائج المترتبة على الكرة الأرضية، إذا استمرّ التلوّث بهذه الصورة؟ كيف يمكن البحث عن بدائل جديدة لمصادر طاقة غير ملوّثة مستقبلاً"³. في هذه المرحلة على المعلّم أن يختار سؤالاً معامه واضحة لدى المتعلّمين، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً مع عنوان الدّرس المستهدف، وليس بالضرورة أن يكون سؤالاً واحداً بل متتالية أسئلة تسلسلها منطقيّ، وله معنى مقصود، ويكتب المشكلة على السبورة بخطّ واضح، مع محاولة التّركيز على بعض الكلمات؛ لإستقطاب إنتباه المتعلّم، وشدّ إنتباهه.

¹ مركز نور للتأليف والترجمة الإعداد والإخراج الإلكتروني: التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الثقافية، بيروت، لبنان، ط01، 2011م، ص149.

² المرجع نفسه ص150.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3.2.2.1.7 توليد الأفكار التي تعبّر عن حلول للمشكلة

تعتبر هذه الخطوة مهمّة لجلسة العصف الذهني، حيث يتمّ من خلالها إثارة فيض حرّ من الأفكار، وتتمّ هذه الخطوة مع مراعاة الجوانب الآتية¹:

- أ- عقد جلسة تنشيطية.
- ب- عرض المبادئ الأربعة للعصف الذهني.
- ت- استقبال الأفكار المطروحة حتّى لو كانت مضحكة.
- ث- تدوين جميع الأفكار وعرضها (الحلول المقترحة للمشكلة)
- ج- قد يحدث أن يشعر بعض المتعلّمين بالإحباط أو الملل، ويجب تجنّب ذلك.

تكمّن أهميّة هذه المرحلة في كونها تسمح بإثارة أفكار المتعلّمين، واستقطاب إجاباتهم، وتدوينها، وكلّ أستاذ قادر على استقبال كلّ الأفكار المطروحة في كلّ عمليّة عصف يقوم بها، فإمّا أن يرقّم الأفكار ويعرضها منظّمة في جدول على السبورة، أو يشجّع العمل التشاركيّ أو التعاونيّ في الوقت ذاته، ويقسّم المتعلّمين إلى أفواج وكلّ فوج يقوم قائده بعرض أفكار أعضائه؛ ممّا يساعد في استثارة دافعيتهم نحو التعلّم، وتخفّف من الإحباط الذي قد يصيب بعض المتعلّمين بسبب محاولاتهم الخاطئة، وترفع من معنوياتهم.

4.2.2.1.7 تقييم الأفكار التي تمّ التوصل إليها

"تتّصف جلسات العصف الذهنيّ بأنّها تؤدّي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معيّنة، ومن هنا تظهر أهميّة تقييم هذه، وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ"². على المدرّس أن ينتبه جيّدًا لهذه المرحلة، ويختار طريقة تقييم تتماشى مع زمن الحصّة، وكذا مع مستوى متعلّميّه، فعمل الأفواج قد يختصر على الأستاذ جهدًا كبيرًا، فبعدما يقوم بالإطّلاع على كلّ البطاقات عن طريق القائد، مباشرة يقوم بتصنيف الأفكار في جدول، مع انتقاء العبارات المناسبة.

3.2.1.7 العوامل المساعدة في نجاح طريقة العصف الذهنيّ

لا يمكن أن يكون لطريقة العصف الذهنيّ أثر إيجابيّ إلا إذا توفرت بعض العوامل، نذكرها في النقاط الآتية:³

¹ مركز نور للتأليف والترجمة والإعداد والإخراج الإلكتروني: التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعيّة المعارف الثقافية، ص150.

² المرجع نفسه، ص151.

³ السويّدان، طارق محمّد والعدواني، محمد أكرم: مبادئ الإبداع، ص100.

- أن يسود الجلسة جوّ من خفة الظلّ والمتعة.
- يجب قبول الأفكار غير المألوفة في أثناء الجلسة وتشجيعها.
- التمسك بالقواعد الرئيسية للعصف الذهني. (تجنّب النقد، الترحيب بالكم والنوع)
- يجب إتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة.
- إيمان المسؤول عن الجلسة بجدوى هذا الأسلوب في التوصل إلى حلول إبداعية.
- أن يفصل المسؤول عن الجلسة بين إستنباط الأفكار وبين تقييمها.
- أن تكون الجلسة موضوعية بعيدة عن الآراء والدفاعات الشخصية.
- تدوين وترقيم الأفكار المنبثقة من الجلسة بحيث يراها جميع المشاركين.
- يجب أن يدرك المشاركون أنّ عملية العصف الذهني ليست مضمونة 100%، ينبغي أن تستمر جلسة العصف وعملية توليد الأفكار حتى يخف سيل الأفكار.
- يجب أن يكون عدد المشاركين في جلسات العصف بين 4-6 شخصاً.
- ضرورة التمهيد لجلسات العصف وعقد جلسات لإزالة الحواجز بين المشاركين.

4.2.1.7 معوقات العصف الذهني

- تتوزع العوائق أمام عملية العصف الذهني بين عوائق إدراكية ونفسية واجتماعية وفنية، وأخرى تتعلق بالمتعلّم، ومن بين هذه العوائق نجد¹:
- عوائق تتعلق بالخوف من اتّهامات الآخرين لأفكار السخافة.
 - عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء.
 - عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأشياء.
 - عدم اعتماد المتعلّمين والمعلّمين على الأسئلة المفتوحة يدفع أحياناً بعض المتعلّمين إلى إثارة الفوضى.
 - كثرة عدد المتعلّمين في الصّف الواحد يقلّل من فرصة مشاركة الجميع في النقاش.
 - قد يحتكر الإجابات المتعلّمون المنطلقون والأذكياء فيحرمون بقية المتعلّمين من المشاركة في إتخاذ القرار وممارسة النشاط الإبداعي.

¹ الحصري، علي منير والعنيزي يوسف: طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط02، 2004م، ص168 و169.

- قد تشعّب عملية العصف الذهني، وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقّق الهدف منها.
- تسجيل بعض الاستجابات غير المتعلقة بالموضوع.

3.1.7 التعلّم الإلكتروني

قال الرافعي عبد المجيد: "على العرب ألا يعتمدوا على الثروات الطبيعيّة في بلادهم، بل على تطوير اقتصادهم وتعليمهم، ومنظومة العلم والإبداع والاكتشاف في بلادهم؛ أي أن يدخلوا مجتمع المعلومات وينخرطوا في اقتصاد المعرفة، وهو أمر سيضطرون إليه عاجلاً أم آجلاً؛ لأنّ النّفط ثورة آيلة للنضوب؛ أمّا المعرفة فهي ثروة متنامية دوماً، فكما قال حكماء اليابان منبع ثروتنا ليس تحت أقدامنا بل هو فوق أكتافنا وأحد الحلول لهذه المشاكل هو تفعيل التّعليم والتّعلّم، ونشر ثقافة المعرفة والتّدريب عن بعد"¹.

عرفت البشريّة في تاريخها عدّة إنتقالات تعكس تطوّرها من عصر إلى آخر، إلّا أنّ آخر قفزة حققتها غيّرت من سيماتها، وجعلت العالم كلّ يعيش في عصر المعلومات والتّكنولوجيا الهائلة، فعملت على إسقاط الحواجز المكانية، واقتصار الفترات الزّمانية بين دول العالم، وأتاحت فرصاً كبيرة للتّواصل بين المؤسسات والأفراد، وأضحت مصدر معلومات للجميع.

والمدرسة هي الأخرى تسعى لتظهر بحلّة جديدة في خضم هذه التّطوّرات الهائلة، فأصبحت تبحث عن مدرسة إلكترونيّة في ظلّ مؤسّسة اجتماعيّة إلكترونيّة، فكيف إستفادت المدرسة من كلّ هذه التّغيّرات؟ وهل يتمكّن التّعلّم المستند إلى التّكنولوجيا الحديثة من سدّ الثغرات التي خلفها التّعليم التقليديّ؟

1.3.1.7 ماذا نقصد بالتّعلّم الإلكترونيّ؟

"يُعَدُّ التّعلّم الإلكترونيّ أسلوب حديث من أساليب التّعليم التي ظهرت نتيجة دخول التّقنيات في جميع مجالات الحياة، حيث تُوظّف فيه آليات كلّ التّقنيات الحديثة بالإضافة إلى جميع وسائل الإتّصال والتّواصل، ويشمل أيضاً المكتبات الإلكترونيّة، وكذلك المنصّات الإلكترونيّة"².

"وهو أسلوب من أساليب التّعليم في إيصال المعلومة للمتعلّم، ويتمّ فيه استخدام آليات الإتّصال الحديثة، من حاسب آليّ، وشبكاته، ووسائطه المتعدّدة؛ أيّ استخدام التّقنية بجميع أنواعها في إيصال

¹ كافي، مصطفى يوسف: التّعليم الإلكترونيّ في عصر الاقتصاد المعرفي، مؤسّسة رسلان للنشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، د.ط، 2009م، ص 05.

² الأتري، شريف: التّعليم بالتّخيّل: إستراتيجية التّعليم الإلكترونيّ وأدوات التّعلم، العربي للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ط 01، 2019م، ص 07.

المعلومة للمتعلم، بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة، وبصورة تمكّن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين"¹.

التعلّم الإلكتروني نمط من أنماط التدريس المعتمدة على تقنيات تكنولوجيا الإتصال الحديثة، وغالبًا ما يكون هذا الاعتماد عبارة عن وسائط إلكترونية يدعم بها المدرّس درسه، حتّى يقرب الفكرة لمتعلميه، ويجعلهم يعيشون الحدث التعليمي وكأنّه على أرض الواقع.

الفرق بين التعلّم الإلكتروني والتعلّم عن بعد

"يُعدُّ مصطلح التعلّم عن بعد من المصطلحات التي استخدمت مؤخرًا في المجال التربوي، ويعني بصفة عامة أشكال التعليم المختلفة التي تتم خارج الصفّ دون الاعتماد على المعلم في صورته التقليدية، وإن كانت تتطلب وجود مؤسسة تربوية، ومجموعة من المنسقين التربويين لتحقيقها"².

"يبدو لبعض العيان أنّ التعلّم عن بعد والتعلّم الإلكتروني هما نفس الشيء نظرًا لأنّ لهما بعض التشابه في طريقة تطوّرها، ومن الأمور التي توضح الفرق بين التعلّم الإلكتروني والتعلّم عن بعد هو الفصل الواضح بين المعلم والمتعلمين في التعلّم عن بعد، مع العلم أنّ التعلّم الإلكتروني هو جزء من بيئة الفصول الدراسية التي تقوم في الأساس على التواصل المباشر بين المعلم والمتعلمين لتحقيق فائدة التعلّم التي ستحدث نتيجة لاستخدام التقنية لتعليم المتعلمين داخل الفصول"³.

بعد الإطلاع على المفاهيم التي تناولت التعلّم الإلكتروني نجد في بعض الكتب يذكرون التعليم الإلكتروني، والبعض الآخر يسميه بالتعلّم الإلكتروني، إلّا أنّ كليهما نظام يعمل بواسطة وسائل الإتصال والتواصل الحديثة المرتبطة بشبكة الأنترنت؛ ممّا يسمح للمتمدرسين بالحصول على قدر هائل من المعلومات، لا يمكننا عدّها، وهو يشكّل أرضية تواصل بين المدرّس ومتعلميه؛ الأمر الذي يعزّز العلاقة بينهم، ويحقّق الأهداف المرجوة في وقت أقصر وبجهد أقل.

أمّا بخصوص التعلّم عن بعد، يمكننا القول بأنّه شبه منعدم في المدارس الجزائرية خاصّة الطور الابتدائي، فهو غير معتمد؛ أي لا توجد منصّات إلكترونية وزارية معتمدة تجمع بين المدرّس والمتعلمين وأولياء الأمور. ويبقى التعلّم الإلكتروني هو القائم فقط.

¹ عثمان، عفاف مصطفى: إستراتيجيات التدريس الفعّال، ص292.

² المرجع نفسه، ص293.

³ الأنربي، شريف: التعلّم بالتخيّل: إستراتيجية التعلّم الإلكتروني وأدوات التعلّم، ص11.

2.1.3.7 استخدامات التَّعْلِيمِ الإلكترونيّ في التَّدرِيس

هناك ثلاث نماذج وهي¹:

1.2.1.3.7 النموذج المساعد

النموذج المساعد أو المكمل، وهو عبارة عن تعليم إلكترونيّ مكمل للتعليم التقليديّ المؤسّس على الفصل، حيث تستخدم الشبكة هذا التَّعْلِيم بما يحتاج إليه من برامج وعروض مساعدة، وفيه تُوظف بعض أدوات التَّعْلِيم الإلكترونيّ جزئيًا في دعم التَّعْلِيم الصّفيّ التقليديّ وتسهيله ورفع كفاءته.

2.2.1.3.7 النموذج الممزوج

النموذج المخلوط (الممزوج) وفيه يطبّق التَّعْلُم الإلكترونيّ مدججًا مع التَّعْلِيم الصّفيّ (التقليديّ)، في عمليّتي التَّعْلِيم والتَّعْلَم، بحيث يتمّ استخدام بعض أدوات التَّعْلُم الإلكترونيّ لخبراء من التَّعْلِيم داخل قاعات الدّرس الحقيقيّة، ويتحمّس كثير من المتخصّصين لهذا النموذج ويرونه مناسبًا عند تطبيق التَّعْلِيم الإلكترونيّ، باعتبار أنّه يجمع ما بين مزايا التَّعْلِيم الإلكترونيّ ومزايا التَّعْلِيم الصّفيّ.

3.2.1.3.7 النموذج الخالص

وفيه يُوظف التَّعْلُم الإلكترونيّ وحده في إنجاز عمليّتي التَّعْلِيم والتَّعْلَم، حيث تعمل الشبكة كوسيط أساس لتقديم كامل عمليّة التَّعْلِيم.

3.1.3.7 أنواع إستراتيجيّات التَّعْلِيم الإلكترونيّ:

عرف التَّعْلِيم الإلكترونيّ عدّة أنواع نذكرها كما يلي²:

1.3.1.3.7 الإلقاء الإلكترونيّ: يتمّ ذلك بمصاحبة بعض الموادّ التَّعليميّة من خلال موقع المتعلّم الإلكترونيّ

بالعرض المتزامن وغير المتزامن بجانب قاعات التَّدرِيس التقليديّة، لعرض محتوى ومهارات التَّعْلِيم والتَّدرِيس الإلكترونيّ.

2.3.1.3.7 إستراتيجيّة الوسائط المتعدّدة والفائقة: والتي يمكن إستخدامها في تحليل المفاهيم

والمهارات الإلكترونيّة وتنميّتها، وعرض المحتوى التَّعليميّ من خلالها بدلًا من الطّرق التقليديّة.

¹ كافي، مصطفى يوسف: التَّعْلِيم الإلكترونيّ في عصر الإقتصاد المعرفيّ، ص 27 و 29.

² عثمان، عفاف مصطفى: إستراتيجيات التَّدرِيس الفعّال، ص 301 و 302.

- 3.3.1.3.7 **البيان العلمي الإلكتروني:** يمكن استخدام البيان العلمي الإلكتروني في أداء المهارات أمام المتعلّم بعد إعداد خطواتها إلكترونياً على وسائط إلكترونية.
- 4.3.1.3.7 **التجريب العلمي الإلكتروني:** يمكن استخدام هذه الإستراتيجية لإتاحة الفرصة للمتعلّمين للتجريب بأنفسهم في أداء مهارات التعلّم الإلكتروني مع توفير التغذية الراجعة.
- 5.3.1.3.7 **التعليم التعاوني:** تستخدم هذه الإستراتيجية لتبادل المعلومات الإلكترونية بين المتعلّمين من خلال الوسائط والمواقع الإلكترونية.
- 6.3.1.3.7 **التدريب الإلكتروني:** يستخدم التدريب الإلكتروني لتدريب المتعلّمين على إتقان مفاهيم ومهارات التعلّم والتعلّم الإلكتروني.
- 7.3.1.3.7 **التعلّم الذاتي والتعلّم الفردي:** لزيادة تنمية وإتقان مفاهيم ومهارات التعلّم والتعلّم الإلكتروني.¹

من خلال إستراتيجيات التعلّم الإلكتروني، تتضح لنا أهمية تبنّيه في المؤسسات بمختلف أطوارها، وكذا الجامعة، ذلك أنّه يمثّل السبب الرئيسي في تصدّر الدول المتقدمة لقوائم ترتيب الجامعات من حيث نتائج بحوثها العلميّة، وكذا مستوى المتعلّمين والطلّاب عندهم، فالتعلّم الإلكتروني يوفرّ للعمليّة التعلّميّة التعلّميّة عدّة فرص من أجل النهوض بها، ويحقّق أهدافها، ويظهر هذا من خلال تنوّع الوسائط التعلّميّة الإلكترونيّة وتنوّعها ومدى فاعليّتها في تحبيب المتعلّم في المادة الدّراسيّة، وكذا إستشارة دافعيّته، صف إلى ذلك البيئات الصّفيّة التي تنشأ في حقول إلكترونيّة؛ ممّا يختزل الكثير من الوقت والمسافات.

4.1.3.7 خطوات تطبيق التعلّم الإلكتروني

كما ذكرنا سابقاً، أنّ لكلّ طريقة خطواتها التي يخطّط لها المدرّس مسبقاً، ويحترمها أثناء التّطبيق، والتّعلّم الإلكتروني له خصوصيّة؛ إذ يحتاج إلى مختصّين يشرفون عليه، فكيف يمكننا تطبيق نظام التّعلّم الإلكتروني بطريقة تسمح بنجاحه؟

الخطوة الأولى: "التّعلّم الإلكتروني كما هو معلوم نظام تطوّره وتديره وتشرف عليه جهتان رئيسيّتان، هما الجهة التّربويّة التعلّميّة والجهة التّقنيّة، وبالتالي فلا غنى لإحداها عن الأخرى لتطبيق هذا النّظام في أيّ مؤسسة تعليميّة"². وعليه إنّ التّعلّم الإلكتروني لا يحتاج إلى جهة ييداغوجيّة فحسب، وإنّما يحتاج إلى

¹ عثمان، عفاف مصطفى: إستراتيجيات التدريس الفعّال، ص 301، 302.

² كافي، مصطفى يوسف: التّعلّم الإلكتروني في عصر الإقتصاد المعرفي، ص 29.

جهة تقنية مختصة في مجال المعلوماتية من أجل الإشراف عليه، أو تكوين الأساتذة في هذا المجال، حتى يتقنوا تطبيق هذا النوع من التعليم.

الخطوة الثانية: "وضع خطة واضحة المعالم، تحتوي على تعريف المشروع وأهداف ووسائل تطبيقه، ومراحل التطبيق مراعيًا فيه كل المؤثرات الداخلية والخارجية"¹. وهذه المرحلة تمثل التخطيط المسبق للتعليم الإلكتروني.

الخطوة الثالثة: "نشر الوعي لدى منتسبي التربية والتعليم بماهية التعليم الإلكتروني وأهميته بالنسبة للمرحلة القادمة من تطور النظام التعليمي، وكيف أنه سيسهم في تسهيل أعمالهم وتحسين أدائهم"². من خلال هذه الخطوة يتضح لمستخدمي التعليم الإلكتروني أهميته، وضرورة تبنيه في العملية التعليمية والتعلمية، لما له من مميزات وخصائص إيجابية.

الخطوة الرابعة: تجهيز البنية التحتية وفق الخطة، ولا بأس بأن يتجزأ التجهيز إلى مراحل أيضًا وفق مقتضيات كل مرحلة من مراحل تطبيق الخطة.

الخطوة الخامسة: "توفير الأجهزة والبرمجيات والأدوات اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من المراحل"³.

الخطوة السادسة: "إبدأ بتدريب منتسبي التربية والتعليم على استخدام الحاسب الآلي، وإجادة استخدام التطبيقات التي سيحتاجونها في استخدام مهارات الحاسب في عرض الحصص في الفصول الإلكترونية وإدارتها"⁴. وهي بمثابة مرحلة تكوينية حول كل ما يتعلق بالاستعمال السليم للحاسب الآلي، ويشمل ذلك شبكة الأنترنت، وتعلم بعض البرمجيات وخاصة التربوية منها، من أجل التوليف بين الحاسوب والمعرفة، ودمجها؛ للإنتهاء بنتائج جد مرضية.

الخطوة السابعة: "وضع برنامجًا واضحًا يحتوي على إجراءات إلزامية، تتضمن تطبيق المنتسبين لما تعلموه في تنفيذ أعمالهم"⁵.

الخطوة الثامنة: "إبدأ بتطبيق النظام بشكل محدود (في فصل واحد في أحد الصفوف أو في فصل واحد في كل صف على الأكثر) حسب نجاحاتك في تنفيذ الخطوات السابقة، وهذه الطريقة تتضمن التأكد من

¹ كافي، مصطفى يوسف: التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي، ص 29.

² المرجع نفسه، ص 29.

³ المرجع نفسه، ص 30.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

سلامة مراحل التنفيذ، بالإضافة إلى التأكد من إستعداد منتسبي المدرسة للمضي قدماً في دعم وتنفيذ المشروع¹. فهذه المرحلة تُعدُّ بمثابة مرحلة تقييمية للبرنامج، والخطط السابقة، من أجل التنفيذ، ومعرفة مدى نجاعتها، وتشخيص وعلاج بعض الأخطاء إن وجدت.

الخطوة التاسعة: "أعط تنفيذ الخطوة الخامسة وتدرّج في تنفيذها كلّما أعطتك التقارير والإحصاءات نتائج إيجابية، تفيد بمستويات عالية من الاستفادة من الأدوات السابقة"².

الخطوة العاشرة: "أن يتمّ تقديم دراسات تقييمية وفق فترات زمنية محدّدة، فهذه الدراسات تساعد كثيراً في ثبات نحو المشروع دون إخفاقات"³. وهذا يعني أنّ عملية سير مراقبة عمل المشروع لا تتعلق بفترة محدّدة، وإنما هي عملية مستمرة ترافق تطوّره دون توقف.

المرحلة الحادية عشرة: "تأكد باستمرار من حصولك على المعرفة التامة لكلّ جديد في مجال التعلّم، وأطلع عليه، فالتعلّم الإلكتروني ليس له حدود طالما ارتبط مصيره بالتطوّر التقني"⁴. فالمعلّم أو الطالب، أو مطبّق التعلّم الإلكتروني في التعلّم عمومًا، يجب أن يكون على إطلاع دائم على كلّ جديد، أو تطوّر بمس البنية العامة لتكنولوجيا المعلومات.

5.1.3.7 ضرورة تبني التعلّم الإلكتروني في التعلّم

هناك مجموعة من العوامل الفلسفية، والنفسية، والتقنية، ومساعدات متضافرة على تزايد الإهتمام ببرامج التعلّم الإلكتروني منها:

1.5.1.3.7 العوامل الفلسفية⁵:

- ظهور الأفكار التحرّرية التي تدعو إلى تحرير المعلّم من قيود التّربية التقليديّة.
- إنتشار المبادئ الديمقراطيّة التي تعتمد على تكافؤ الفرص التّعليميّة.
- التّوسّع في فرص التعلّم الجامعيّ.
- الإستجابة للطلب الاجتماعيّ المتزايد على التعلّم.

¹ كافي، مصطفى يوسف: التعلّم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي، ص30.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ عامر، طارق عبد الرؤوف: التعلّم الإلكتروني والتعلّم الافتراضي: إتجاهات عالميّة معاصرة، المجموعة العربيّة للتدريب والتّشّير، مصر، ط01، 2015م، ص169.

- حقّ الفرد في مواصلة تعليمه إلى أقصى حد تسمح به قدراته واستعداداته.
- أنّ المؤسسة التعليمية ليست المكان الوحيد الذي يمكن أن يتعلّم فيه الفرد.

التعلّم الإلكتروني بمثابة ثورة العصر، وثوب المدرسة المتطورة في القرن الحالي؛ إذ يحقق تحوّلًا كبيرًا في عمليّتي التعليم والتعلّم، فهو يسمح باستمراريّة التعلّم وإمّداداه، ويوفّر المادّة المعرفيّة للمتعلّمين، والأبعد من ذلك يشكّل أساسًا هامًا في تحقيق العمليّة التّواصلية ونجاحها.

2.5.1.3.7 العوامل النفسية¹

من أهم العوامل النفسية التي تؤدّي إلى الإهتمام بالتعليم الإلكتروني:

- النّحو العقليّ والقدرة على التعلّم لا تتوقّف عند سن معيّنة، بل إنّ المتعلّم الكبير يستطيع التعلّم إذا توافرت البيئة الاجتماعيّة والنفسية المناسبة للتعلّم، وأنّ الكبار لديهم من الخبرات والتّجارب العمليّة ما يمكنهم من تحمّل المسؤوليّة والتعليم الذاتيّ.
- عدم قدرة المؤسسات التقليديّة على إشباع الحاجات التّنمويّة لكلّ مراحل نموّ الفرد السّويّ.
- دور المعلّم في العمليّة التّربويّة ليس جوهريًا بقدر ما هو تزويد الأفراد بالقدرات والمهارات والإتجاهات الأساسيّة، التي تساعد على القيام بأدوارهم بشكل أفضل في المواقف الحياتيّة المختلفة.

للتعلّم الإلكتروني بعدّ نفسيّ يؤثّر في المتعلّم أو الطالب، ذلك أنّه يساعد في تنظيم أوقات دراسته حسب فراغاته، وحسب نفسيّته، وحسب رغبته؛ ممّا يسهم في كسر القيود والإلتزام اللّذين تفرضهما المدرسة العاديّة، ومن جهة أخرى نجد هذا النوع من التعلّم يتماشى وتلك الفئة التي تعاني من اضطراب نفسيّ، أو ضعف ثقة؛ ممّا يولّد القلق والحجل أثناء التعلّم، وبالتالي لا يستطيع المتعلّم إبداء آرائه وأفكاره مهما كانت.

3.5.1.3.7 العوامل التقنيّة²

من أهم العوامل التقنيّة التي تدعو إلى الإهتمام بالتعليم الإلكتروني:

- التّقدّم التّكنولوجيّ في المجالات المختلفة ومنها:

¹ عامر، طارق عبد الرؤوف: التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: إتجاهات علميّة معاصرة، ص169.

² المرجع نفسه، ص170.

✓ التطوّر التقني.

✓ تطوّر سبل الإقتصاد.

✓ التأثير المباشر والقوي لوسائل الاتصال الجماهيرية في اتجاهات الأفراد.

- ارتفاع مستوى الفرد التعليمي؛ ممّا أدّى إلى تكوين اتجاهات وأنماط سلوكية لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على التواصل الثقافي، والتنمية الاقتصادية الاجتماعية.
- ظهور الأقمار الصناعية قوية البث التي تسمح ببث البرامج التعليمية والتدريبية.

6.1.3.7 نسبة تبني التعلّم الإلكتروني في المدرسة الجزائرية

أصبح العالم العربي يعيش أزمة تعليمية تزداد تعقّداً كلّما تقدّم الزمن، فهو يعاني من عدّة مشكلات تجعله عاجزاً عن التّقدّم والارتقاء، واللّحاق بمصاف المدارس الأجنبية، التي أحدثت ثورة معرفية، وبنّت أجيالاً مبدعة، ومخترعة، ومفكّرة، وناقدة... وتتعدّد الأسباب التي دفعت المدارس العربية، ووضعتها موضع إنحطاط وتخلّف، قد تتصدّرها العوامل السياسية والاقتصادية، إلّا أنّ السبب الذي ثبّط أهداف المنظومة التربوية، وخاصة في الجزائر، هو تلك النظرة القاصرة، التي قرّمت من مفهوم التّعليم واعتبرته مجرد نقل معارف، وترسيخها في أذهان المتعلّمين.

"ليس الوصول إلى المزيد من المعلومات هو القضية المهيمنة في التّعليم اليوم، وفي الواقع فإنّ تفسير سبب كثرة المواد المطلوبة من الطّلاب يعدّ تحدياً جدّياً، ومن المستحيل إستيعاب كافّة المعلومات المتوفّرة حتّى في أضيق الموضوعات وأكثرها تحديداً، ولذا وبسبب ثورة المعلومات وما واکبها من تقدّم في الاتّصالات، ظهرت الحاجة إلى طرق ونظرات جديدة"¹، فأصبح من الضّروريّ تفسير تلك زاوية النّظر، التي ترى بأنّ التّعليم والتّعلّم هما إلّا عملية تبادل المعارف بين المدرّس والمتعلّم، "والهدف هنا يتمثّل في منح الطّلاب القدرات والإستراتيجيات المطلوبة لمعالجة هذا الكم الكبير من المعلومات، وسعيّاً لتحقيق ذلك بدأ المعلّمون يدركون وجود حلّ واحد على المدى البعيد، وهو بناء بيئة تعليمية لا يكتفي فيها الطّلاب بالتّعلّم فقط، بل يتعلّمون كيف تتمّ عملية التّعلّم فعلاً"².

¹ ر. غاريسون وتيري أندرسون: التعلّم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين، تر: الأبرش، محمد رضوان، مكتبة العبيكان للنشر،

المملكة العربية السعودية، ط01، 2006م، ص40.

² المرجع نفسه، ص40.

المناهج الحديثة تبتعد كلّ البعد عن التعلّم القائم على المعارف وحسب، وهدفها يتمحور حول العمليات التفكيرية، ومدى أهميتها في حياة المتعلّم في تعلّمه وفي حياته الاجتماعية والأكاديمية مستقبلاً، والتعلّم الإلكتروني حلّ من حلول التعلّم النشط التي ترفع من وتيرة التعلّم في المدرسة الجزائرية، والسموّ بها، والجزائر واحدة من الدول العربية التي تعاني من تطبيق التعلّم الإلكتروني في المؤسسات، ويبقى مجال الإلكترونيات مطّبق بنسبة ما في المجال الإداري لا أكثر، وذلك راجع إلى غياب الوعي التام بضرورة تبنّيه، وإنشاء مؤسسة إلكترونية متناسقة إنطلاقاً من الإدارة إلى البيئة الصفية وبرمجتها بواسطة شبكات إلكترونية، من خلال المحتويات المدرسية، والاختبارات وغيرها.

والدولة الجزائرية تستصعب ذلك نظراً للمتطلبات المادية – الأجهزة بأنواعها – الشبكات، المحتويات، والدروس الإلكترونية والتقنية...، كبرجحة الإتصال الافتراضي بين الأستاذ ومتعلّميهِ وآليات التدريس، ومن بين صعوبات وتحديات تطبيق نمط تعليم إلكتروني في الجزائر نجد¹:

- المشكلات التقنية.
- قلة الإمكانيات والوسائل المادية المدعّمة لهذا التعلّم.
- عدم التحكم في التكنولوجيات الحديثة، أو الاعتماد السلبي عليها.
- نقص الدورات التكوينية.
- عدم إقتناع البعض به كبديل عن التعلّم التقليدي.
- عدم التحمّس لهذا النوع من التعلّم لغياب عمليات التحسّس والإعلام.
- عدم وجود قناعة أطراف العملية التعليمية لهذا النوع من التعلّم بتطبيقه.

لا يمكن أن ننكر استعمال الوسائط الإلكترونية في البيئة الصفية والاعتماد عليها من طرف بعض المدرّسين الحذقين، الذين يعون مدى فاعليتها في تحقيق أهداف التعلّم، ويطلق على هذا النوع التّموذج الممزوج أو إستراتيجية الوسائط المتعدّدة والفائقة، كما أشرنا سابقاً.

¹ غياط، شريف ومهري، عبد المالك: التعلّم الإلكتروني في الجزائر صعوبات وعقبات مع إضاءات على تجارب بعض الدول الرائدة، المجلة الدولية للدراسات الاقتصادية، المركز الديمقراطي العربي، مج:02، ع:07، أوت 2019، ص81.

7.1.3.7 إيجابيات التعليم الإلكتروني وفوائده

"زيادة إمكانية الاتصال بين المتعلّمين فيما بينهم، وبين المتعلّمين والمدرسة:

وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدّة اتجاهات مثل مجالس النقاش، والبريد الإلكتروني، وغرف الحوار، ويرى الباحثون أنّ هذه الأشياء تزيد وتحفّز الطلاب على المشاركة، والتفاعل مع المواضيع المطروحة"¹. التعلّم الإلكتروني في أصله عملية تواصلية، تتفرّع أطرافها بين المدرّس ومتعلّميّه، وحتى الإدارة بطاقمها، وهو وسيلة خلق جوّ تواصلّي، لا يرهق أيّ طرف من أطراف العملية التعليميّة التعلّمية، وخاصة المتعلّمين الذين يجدون متعة في ذلك.

"المساهمة في وجهات النظر المختلفة للمتعلّمين:

المنتديات الفوريّة مثل مجالس النقاش، وغرف الحوار، تتيح فرص لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة؛ ممّا يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصّة بالطالب؛ ممّا يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلّم، وتتكوّن عنده معرفة وآراء قويّة وسديدة، وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات، عن طريق غرف الحوار"². فمن بين أهم أهداف التعلّم الإلكتروني، العمل على توليد أكبر قدر من الأفكار والآراء، وتبادلها بين المشاركين في البيئة الإلكترونية؛ وبالتالي تعزيز عمليّة التعلّم عند المتعلّمين.

"الإحساس بالمساواة:

بما أنّ أدوات الإتّصال تتيح لكلّ طالب فرصة الإدلاء برأيه في أيّ وقت، ودون حرج، خلافاً لقاعات الدّرس التقليديّة التي تحرمه من هذه الميزة، إمّا لسبب سوء تنظيم المقاعد، أو ضعف صوت الطالب نفسه، أو الخجل، أو غيرها من الأسباب، لكن هذا النوع من التعلّم يتيح الفرصة كاملة للطالب؛ لأنّه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الإتّصال المتاحة"³. فالتعلّم الإلكتروني فرصة عظيمة للطلاب الذين يعانون من مشاكل واضطرابات نفسيّة، تعرقل تعلّمهم، يصبحون من خلاله أكثر جرأة وتحرّراً مقارنة بالتعلّم في قاعات الدّرس.

¹ الجبالي، حمزة: التعلّم الإلكتروني مدخل إلى حوسبة التعلّم، كتاب إلكتروني، ص25، موجود على الرابط:

<https://books.google.dz/books?id=OyJTDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq>

² المرجع نفسه، ص25.

³ المرجع نفسه، ص26.

"سهولة الوصول إلى المعلم:

أتاح التعلّم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم، والوصول إليه في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسميّة؛ لأنّ المتدرّب أصبح بمقدوره أن يرسل إستفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكترونيّ، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمعلم أكثر، بدلاً من أن يظلّ مقيّداً على مكتبه، وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمنيّ للمعلم، أو عند وجود إستفسار في أيّ وقت لا يحتمل التّأجيل".¹ هذا يعني أنّ التعلّم الإلكترونيّ يسمح بتواجد المعلم في أيّ مكان، وفي أيّ زمان، كما يمكن أن يكون حلاً عندما تكون أزمة في البلاد، أو مرض فمثلاً عندما غزا فيروس كورونا البشرية بأكملها، نجد المتعلّمين في الدّول النّاميّة والمتطوّرة لم يتأثّر تعلّمهم بالدرجة التي شهدتها الجزائر، فالمدرسة الجزائريّة (ابتدائي، متوسّط، ثانوي) ضيّعت فصلاً كاملاً، لكن لو كانت ثقافة التعلّم الإلكترونيّ سائدة في مثل هذه المؤسّسات لخرجنا في نهاية السّنة الدّراسية بأقلّ الأضرار.

"إمكانية تحويل طريقة التدريس:

من الممكن تلقّي المادّة العلميّة بالطريقة التي تناسب الطالب، فمنهم من تناسبه الطريقة المريّة، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العمليّة، فالتعلّم الإلكترونيّ مصادره تتيح إمكانيّة تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة، تسمح بالتّحويل وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتدرّب".²

"ملائمة لمختلف أساليب التعلّم:

التعلّم الإلكترونيّ يسمح للمتعلم أن يركّز على الأفكار المهمّة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدّرس، وكذلك يتيح للطلّاب الذين يعانون من صعوبة التّركيز، وتنظيم المهام والاستفادة من المادّة، وذلك لأنّها مرتّبة ومنسّقة بصورة سهلة وجيدة، والعناصر المهمّة فيها محدّدة".³ فهو يوفرّ على المتعلّم عناء غريبة المعلومات، ويجعله يختار كلّ ما هو مهم وضروريّ، كما يقضي على العادّة السيّئة الموجودة عند بعض المدرّسين، وخاصّة أولئك غير المتمكنين من مادّتهم الدّراسيّة، فهذا الضّعف يأخذهم بعيداً عن

¹ الجبالي، حمزة: التعلّم الإلكترونيّ مدخل إلى حوسبة التعلّم، كتاب إلكترونيّ، ص26.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الدّرس، وعن أهميّته، إلى أحاديث جانبية كسرّد حياتهم الشخصية، أو إستعمالهم لبعض الطرائق التي تزجج المتعلّم أو الطّالب، فهنا يصبح المدرّس مجبراً على تنظيم محتوياته، وانتقائها حسب الأهم.

"المساعدة الإضافية على التكرار:

هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلّمون بالطريقة العملية، فهؤلاء الذين يقومون بالتعليم عن طريق التدريب إذا أرادوا أن يعبروا عن أفكارهم فإنهم يضعونها في جمل معينة؛ ممّا يعني أنهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها، وذلك كما يفعل الطّلاب عندما يستعدّون لامتحان معين¹.

"توفر المناهج طوال اليوم وفي كلّ أيام الأسبوع:

هذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين، وذلك لأنّ بعضهم يفضل التعلّم صباحاً، والآخر مساءً، كذلك للذين يتحمّلون أعباء ومسؤوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلّم في الزمن الذي يناسبهم². وكما نعلم جميعاً لكلّ منّا ساعته الذهبية التي يشاء التعلّم فيها، وتكون النتائج فعلاً جدّ مثمرة، ففي البيئة الصفية المعتادة نجد بعض المتعلّمين لديهم قدرات ومهارات، إلّا أنّهم لا يكثرثون لما يشرحه مدرّسهم، ويستدركون دروسهم في المنزل لوحدهم، أو مع آبائهم، أو مع أقرانهم.

عدم الاعتماد على الحضور الفعلي:

لابدّ للطّالب من الالتزام بجدول زمني محدّد ومقيّد وملزم في العمل الجماعي بالنسبة للتعليم التقليدي؛ أمّا الآن فلم يعد ذلك ضرورياً؛ لأنّ التقنيّة الحديثة وفّرت طرق الاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين، لذلك أصبح التنسيق ليس بتلك الأهمية التي تسبّب الإزعاج³. ربّما هذه الخاصية نجدها تخدم الطّور الجامعي أكثر؛ لأنّ الطّلبة أحياناً تكون لديهم ارتباطات أخرى، ومنهم من هو موظّف ويواصل تكوينه في الجامعة، فإسقاط إجباريّة الحضور الفعلي أمرٌ ممتاز حقاً بالنسبة لهم، إلّا أنّ الأمر يختلف في الأطوار ما قبل الجامعي، وخاصّة الابتدائي والمتوسط، فلا بدّ من تحديد الوقت الذي يكون فيه الجميع متصّلاً مع الأستاذ؛ لأنّ طبيعة تعلّمهم تحتاج إلى تعاون وتآزر أكثر — التعلّم التعاوني التشاركي — كما تحتاج إلى إرشاد وتوجيه من المدرّس.

¹ الجبالي، حمزة: التعلّم الإلكتروني مدخل إلى حوسبة التعليم، كتاب إلكتروني، ص 26.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4.1.7 التعلّم المدمج - المتمازج-

سبق وأن تحدّثنا عن التعلّم الإلكتروني واستراتيجياته المستخدمة في التدريس، وأشرنا للتعلّم المدمج باعتباره المعتمد الأول من قبل المدرّسين في مختلف الأطوار، ومن بين أهم الدراسات التي عرّفت التعلّم المدمج منها دراسة دريسكول (DRiscoll) حيث أشارت إلى أنّ هناك معان مختلفة لمعنى التعلّم المتمازج نذكر منها:

- المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الأنترنت لإنجاز هدف تربوي، مثل الصفوف الافتراضية المباشرة، والتدريس المعتمد على السرعة الذاتية، والتعلّم التعاوني، والفيديو، والصوت، والنصوص.
- مزج طرائق التدريس المختلفة، والمبنية على نظريات متعدّدة مثل (البنائية، السلوكية، المعرفية) لإنتاج تعلّم مثاليّ مع أو بدون استخدام التقنية.
- مزج أيّ شكل من أشكال التقنية مثال ذلك: شريط الفيديو CD، التدريب المعتمد على الويب، أفلام، مع التدريس مع المدرّس وجهًا لوجه.¹

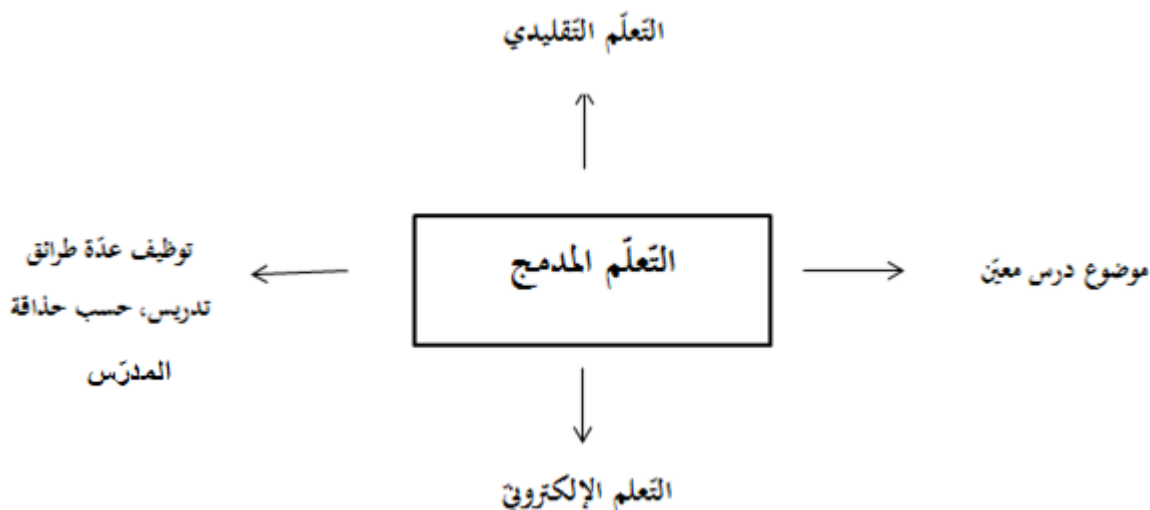
وعرّفه زيتون بأنّه: "إحدى صيغ التعليم أو التعلّم الذي يندمج فيها التعلّم الإلكتروني مع التعلّم الصفّي التقليديّ في إطار واحد، حيث توظّف أدوات التعلّم الإلكترونيّ سواء المعتمدة على الكمبيوتر، أو على الشبكة في الدروس التقليدية، مثل معامل الكمبيوتر، والصفوف الذكيّة، ويلتقي المعلّم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان".²

من خلال المفاهيم السابقة، نخلص إلى إستنتاج مفاده التعلّم المدمج حمّال أوجه، وآلية الدّمج أو المزج لا تقف عند حدّ واحد، بل تتعدّى ذلك، ويمكن تلخيص ذلك في المخطط الآتي³:

¹ أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السلام: التعلّم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2014م، ص05.

² السيّد، محمد السيّد: أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، القاهرة، مصر، ع:33، 2016م، ص452.

³ من إعداد الطالبة

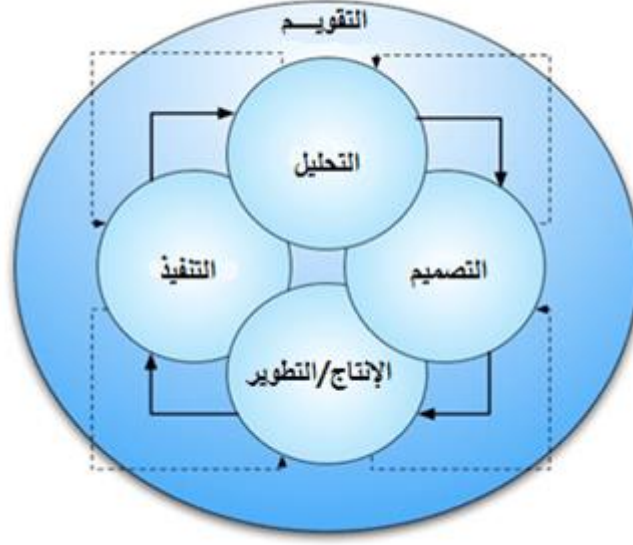


الشكل 04: ماهية التَّعَلُّم المدمج

التَّعَلُّم المدمج يعمل على دمج عدّة عناصر في آن واحد، ولا يكتفي بالتمطّية التي سادت في مدارسنا، ونجد بعض المدرّسين يعتمدون على التَّعليم التَّقليديّ، مع توظيف بعض الوسائط الإلكترونيّة، وهو نفسه ذلك النوع الذي تحدّثنا عنه سالفاً - التَّعليم الإلكترونيّ الممزوج - من جهة أخرى قد يعتمد المدرّس على اللّاطريقة في تدريسه، ومعنى هذا أنّه لا يختار طريقة واحدة ويمشي عليها، وإنّما يأخذ من كلّ واحدة ما يخدمه، ويجعل من هذه الأجزاء كلّاً متكاملاً، واصطلاح عليها فيما مضى بالطَّريقة التَّكامليّة، إلّا أنّها تطوّرت بتطوّر طرائق التَّدريس، ومن جهة ثالثة يفهم المدرّس أنّ المزج يكون بين الأنشطة الدّراسيّة وهذا ما يُعرف بالكفاءة العرضيّة، ومن هنا نخلص إلى نتيجة مفادها أنّ المزج له أبعاد أخرى أوسع من بينها:

- المزج بين الشّفهي والمكتوب
- المزج بين مهارات التّفكير الأساسيّة ومهارات التّفكير العليا.
- المزج بين نظريّات التَّعلّم.

1.4.1.7 النموذج المستخدم لتصميم برنامج التعليم المدمج¹:



الشكل 05: نموذج Addie لتصميم برنامج التعلم المدمج

2.4.1.7 مراحل عملية الدمج في التعليم:

لا تخرج مراحل تطبيق التعلم المدمج عن الخطوات التي يتبناها المدرّس في التحضير والتطبيق لدروسه، وهي كالآتي²:

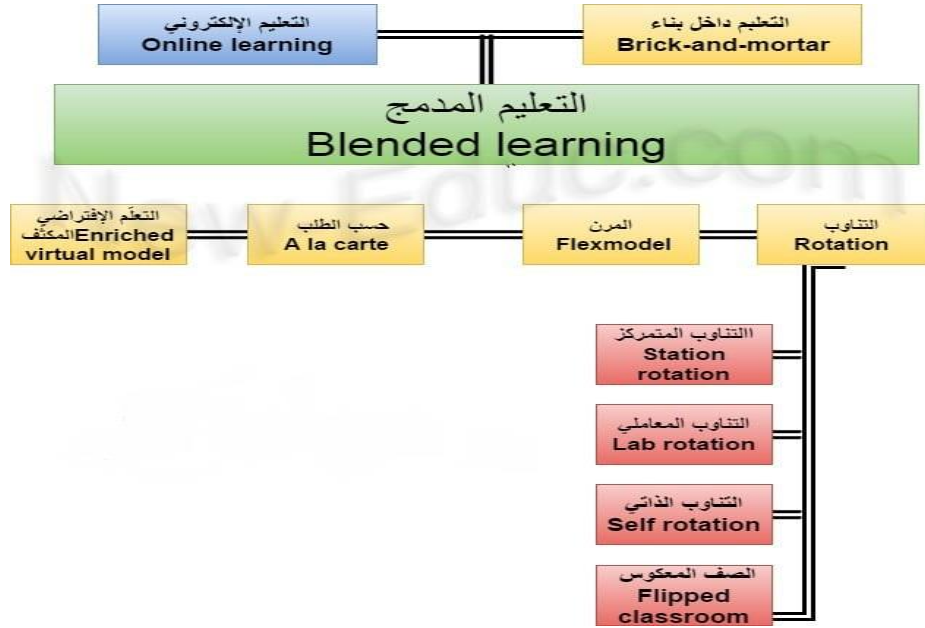
- 1- التخطيط لإدخال التعليم المدمج في تدريسك.
- 2- تصميم وتطوير عناصر التعليم المدمج.
- 3- تنفيذ عناصر التعليم المدمج التي تمّ تصميمها.
- 4- مراجعة وتقييم فعالية التصميم الذي قمت بتنفيذه.
- 5- التخطيط لإدخال تحسينات على الأعمال المستقبلية في التعليم المدمج بناءً على الخبرة التي اكتسبها خلال المراحل السابقة، وتجاوز نقاط الضعف التي تكون قد حصلت.

¹ ينظر: شواهين، خير سليمان: التعلّم المدمج والمناهج الدراسية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2016م،

ص13.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3.4.1.7 نماذج التعلّم المدمج¹:



الشكل 06: نماذج التعلّم المدمج

5.1.7 طريقة لعب الأدوار

1.5.1.7 مفهوم طريق لعب الأدوار

طريقة لعب الأدوار هي إحدى الطرائق النشطة التي تعمل على مساعدة المتعلّمين في فهم ذواتهم، وفهم الآخرين ويعرّف "لعب الأدوار بأنّه: مشاركة في مواقف تحاكي المواقف الإجتماعيّة بهدف إلقاء الضوء على الأدوار أو القواعد التي تحكم مواقف الحياة الحقيقيّة الواقعيّة، حيث يقوم المشاركون بحريّة تمثيل الأدوار التي تسند إليهم بصورة تلقائيّة، ويعبّرون عن مشاعرهم أو إتجاهاتهم أو آرائهم التي يحجمون عن التعبير عنها في المواقف العاديّة"².

"وهو نشاط إراديّ يؤدّي في زمان ومكان محدّدين، وفق قواعد وأصول معروفة، ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها، ويرافق الممارسة شيء من التوتّر والتّردد والوعي باختلافها عن الواقع"³.

¹ ينظر: كريت، نادين: ما هو التعلّم المدمج؟ <https://www.new-educ.com>

² الحسيني، فائزة أحمد مجاهد: مداخل وإستراتيجيّات وطرائق حديثة في تعليم وتعلّم الدّراسات الإجتماعيّة، دار التعلّم الجامعي، مصر، د.ط، 2021م، ص 97.

³ سها، أحمد أبو الحاج والمصالحه، حسن خليل: إستراتيجيّات التعلّم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، د.ط، 2016م، ص 79.

لعب الأدوار من بين الإستراتيجيات التي يقوم فيها المدرّس باختيار مجموعة من المتعلّمين، لتمثيل موقف تعليمي ما، من أجل إكتساب موارد جديدة، وتحقيق أهداف تعليمية، وهي من الإستراتيجيات التّرفيحية التي تحبّب التعلّم للمتعلّمين، وتجذبهم نحو الفعل التّعليمي، كما تساعد في التعبير عن آرائهم بحريّة ودون خجل.

2.5.1.7 أهمية طريقة لعب الأدوار

لطريقة لعب الأدوار أهمية بارزة في البيئة التّعليمية التّعلمية، ونوجزها في النقاط الآتية¹:

- يُعدّ لعب الأدوار نمط من أنماط الظواهر التي يحبّ الطلاب المشاركة فيه؛ لأنّه يتيح لهم الفرصة لتجريب أدوار عديدة، فهذا النمط يؤدّي إلى نموّ الطلاب جسميًا واجتماعيًا وانفعاليًا ومعرفيًا.
- إستراتيجية لعب الأدوار تُعدّ نشاطًا تمثيليًا يساهم في مساعدة المتعلّمين على التعلّم؛ حيث تعتمد على المتعلّم ودوره النّشط، وتدفع به إلى التّخلي عن دوره التّقليديّ السّلبّي، والتّقدّم بطريقة إيجابيّة، بحيث يقوم بتمثيل أدوار لأشخاص أو مواقف تساعد في تحقيق أهداف تدريسيّة، وإكتساب مهارات حياته واتّجاهات تنمّي شخصيته.
- من الإستراتيجيات الفعّالة التي توفّر للمتعلّم نظام محاكاة معيّن، يقوم الطلاب فيه بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقيّ، ويمثّل الطّريقة التي يتمّ التّعرف من خلالها على القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعيّة المعقّدة.
- إحدى الأنشطة التي تساهم بشكل فعّال في مساعدة الطلاب على التعلّم؛ إذ إنّ لعب الأدوار من خلال التّمثيل الدراميّ يعمل على توفير المتعة والإنسجام بين الطلاب أنفسهم من جهة، وبينهم وبين معلّميهم من جهة أخرى.
- يُعدّ وسيلة مهمّة لتحضير المتعلّمين وتشويقهم وإكسابهم جرأة وثقة بأنفسهم، كما أنّه يمكنهم من تثبيت الخبرات في أذهانهم واستدعائها فضلًا عن كون التّمثيل الدراميّ ينمّي قدرة المتعلّمين على مواجهه المشكلات وحلّها.

¹ ينظر: أحمد زكي، حنان مصطفى: برنامج مقترح في تاريخ العلماء باستخدام نموذج ثيلين وإستراتيجية لعب الأدوار وأثره في التعريف بالعلماء وتقدير جهودهم وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، ع: 20، 2016م، ص 37 و 38.

- من الإستراتيجيات التي تناسب تدريس جميع المواد الدراسية بصورة عامّة، والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية، اللغة العربية، العلوم... وغيرها بشكل خاص، وذلك من خلال تقمّص الشخصيات العلمية والدينية، والتاريخية وغيرها في الحكايات والقصص القصيرة الهادئة، والحروب والمعارك، ويستثير هذا النوع من الأنشطة قدرات المتعلّمين، ويحرّكها نحو البحث والإستقصاء، وحلّ المشكلات.

3.5.1.7 خطوات ومراحل استخدام تمثيل الأدوار

تمرّ طريقة لعب الأدوار بخمس خطوات كالآتي¹:

المرحلة الأولى: التخطيط والإعداد: وتتكوّن من تحديد الأهداف العامة لإستخدام لعب الأدوار، ومحتوى الدرس، والأهداف الإجرائية، التي يسعى المعلّم لتحقيقها بعد الإنتهاء من التدريس بإستخدام لعب الأدوار.

الخطوة الثانية: التهيئة والتّمهيد للعب الأدوار: وذلك من خلال:

- تهيئة التلاميذ وإثارة حماسهم، وذلك بتوضيح خطوات الإستراتيجية للتلاميذ والإتفاق معهم على الصّراحة والصدق في تأييد وجهة النظر التي يقومون بها في أدوارهم.
- تقديم المواقف وذلك بإعطاء التلاميذ معلومات على الموقف وتعريفهم بما سيتمّ تنفيذه.
- توزيع الأدوار واختيار التلاميذ المشاركين، ولا يتمّ التوزيع بطريقة عشوائية، ولكن حسب ما يراه المدرّس من مبررات كافية لتوزيع الأدوار على متعلّميّه.
- إعداد المشاهدين للملاحظة: حيث يقوم المعلّم بتوزيع بطاقة الملاحظة عليهم، ويطلب منهم تسجيل ملاحظاتهم بجدية؛ لأنّهم سوف يشاركون في المناقشة بعد الإنتهاء من لعب الأدوار، حتّى يتمّ معرفة آرائهم حول الأحداث التاريخية.
- تنظيم حجرة الدّراسة لتوفير مساحة مناسبة في المقدّمة للقيام فيها بلعب الأدوار.

الخطوة الثالثة: عرض الأدوار: في هذه المرحلة يبدأ المتعلّمون بلعب الأدوار، فيقوم كلّ متعلّم بتأدية دوره الذي كُلف به، وتمثيله باستجابات واقعية وتلقائية.

¹ الحسيني، فائزة أحمد مجاهد: مداخل وإستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلّم الدراسات الاجتماعية، ص 97.

الخطوة الرابعة: المناقشة واستخلاص المعلومات: ويقوم المعلم بمناقشة كل متعلّم في الدور الذي قام به، ويربط بين الدور وموضوع الدّرس وعناصره؛ حتّى يمكن إستخلاص المعلومات لتحقيق الأهداف المرجوة من لعب الأدوار سواء كانت معرفيّة أو مهاريّة أو وجدائيّة.

الخطوة الخامسة: ويتمّ فيها التوصل إلى إصدار الأحكام والنتائج مبنية على أدلة وبراهين.

الخطوة السادسة: التّقويم: وهنا يقوم المدرّس بتقويم المتعلّمين من خلال طرح مجموعة من الأسئلة لمناقشتهم في الحقائق والمفاهيم التي توصّلوا إليها باستخدام إستراتيجيّة لعب الأدوار.

4.5.1.7 الأهداف التربويّة لطريقة لعب الأدوار

تسعى طريقة لعب الأدوار لتحقيق الكثير من الأهداف نذكرها أهمّها في العناصر الآتية¹:

- إثارة روح التنافس بين المتعلّمين وفق ضوابط أخلاقيّة.
- تشويق المتعلّم وإثارة دافعيّته للتعلّم.
- تنمية روح التعاون بين المشاركين في اللعب.
- تنمية مواهب المتعلّمين وإبراز قدراتهم الإبداعيّة ورعايتها.
- إكساب أعضاء فريق اللّعب الواحد القدرة على التّخطيط والتّحليل ومهارات التّفكير العليا.
- التّواصل مع العالم الخارجيّ لتوحّد قوانين اللعب وأنظمتها بصيغة واحدة في جميع أنحاء العالم، واكتساب ثقافات ومعارف جديدة.
- تعزيز ثقة المتعلّمين بأنفسهم.
- تعويد المتعلّمين على الصّبر والمثابرة وعدم اليأس من مواصلة التعلّم من خلال ممارسة الألعاب.

لم نتطرّق في هذه الجزئيّة لمميّزات وسليبيات طريقة لعب الأدوار؛ لأنّها لا تختلف كثيراً عمّا تمّ ذكره في فقرة التعلّم الإلكترونيّ، وفي الأخير يمكننا القول بأنّ طريقة لعب الأدوار من الطرائق الفاعلة في المرحلة الابتدائيّة، والأكثر وظيفيّة مع هذه الشّريحة، نظراً لمنهجيّتها المرحّة، والمحفّزة للمتعلّمين، والمثيرة لدافعيّتهم.

6.1.7 طريقة المشروع

تعود فكرة المشروع إلى المربيّ جون ديوي (John Dewey) ، ثمّ طوّرها كليا ويليام هيرد كلباتريك (William Heard Kilpatrick)، ووضع معالمها، وهي قائمة على ربط عمليّة التعلّم بالحياة الخارجيّة

¹ الحسيني، فايّزة أحمد مجاهد: مداخل وإستراتيجيّات وطرائق حديثة في تعليم وتعلّم الدّراسات الاجتماعيّة، ص101.

للمتعلم، وهذا ما أكد عليه ديوي؛ أي يجب أن تكون المدرسة مكاناً يعكس حياة المتعلم الاجتماعية، حتى يتدرّب على وضعيات تساعد في مواجهة المشكلات التي تعترضه خارج المدرسة، والمشروع هو "فعالية قصديّة تجري في محيط اجتماعي؛ أي أنّه عملٌ مقصود يتضمّن هدفاً معيّناً متّصلاً بالحياة، فالمشروع هو عمل ميدانيّ يقوم به المتعلم، يتسم بالعملية تحت إشراف المعلم، أو المدرّس على أن يكون هادفاً ويقدم المادة العلميّة، وأن يتم في بيئة اجتماعيّة، وطريقة المشروع هي أسلوب من أساليب التدريس والتّنفيد للمناهج الموضوعية، فبدلاً من دراسة المنهج بصورة دروس، يقوم المدرّس بشرحها ويتولّى الطلاب الإصغاء إليها وحفظها"¹.

وقد عرّف المشروع ويليام هيرد كلباتريك (William Heard Kilpatrick) بأنّه: فعالية قصديّة تجري في محيط اجتماعي وبذلك فهو يؤكّد أمرين²:

- الأول: ممارسة عملية أو عمل معيّن.
- الثاني: الهدف أو القصد ويشترط في القصد أن يكون متّصلاً بالحياة التي يحياها المتعلم، فالمشروع هو عمل ميدانيّ يقوم به المتعلم، يتسم بطبيعته العملية ويجري تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفاً، يقدم خدمة للمتعلم في تعلّمه، ويتم في بيئة اجتماعيّة، وبموجب طريقة المشروع يكلف الطالب بتنفيذ عمل معيّن يشكّل محورا من محاور البرنامج.

المشروع من الطرائق التي تعزّز العمل التشاركي الذي ينشأ في بيئة اجتماعيّة، كما يسمح للمتعلم بفتح منافذ بحثه عن المعارف، والتّنقيب عنها في كلّ مكان يكون متاحاً لبنائها، شريطة ألا يخرج عن الأهداف والغايات المرجوة من الفعل التعليمي، ولا يتعد عن محتويات البرنامج الدّراسيّ المقدّم، ولا يقتصر على نشاط معيّن، بل يفتح المجال أمام كلّ الأنشطة الدّراسية.

1.6.1.7 خطوات طريقة المشروع:

من أجل العمل بطريقة المشروع، وجب المرور بمراحلها المنظّمة والمرتبّة وفق التسق الآتي³:

¹ عطية، محسن علي: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنش والتوزيع، الأردن، ط01، 2006م، ص129.

² المرجع نفسه، ص129.

³ ينظر: السامرائي، نبيهة صالح: الإستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم، دار المناهج، عمان، الأردن، د.ط، 2013م، ص116.

1.1.6.1.7 الاختيار: يجب أن يكون المشروع متناسبًا مع رغبة وميول الطلاب، ويعالج ناحية هامة في حياتهم وتراعي فيهم ظروف وإمكانات الطالب والمدرسة، فعلى المدرّس في هذه المرحلة أن يكون حذرًا في اختيار المشروع؛ إذ يجب أن يراعي الهدف من الدّرس من جهة، وقدرات المتعلّمين من جهة أخرى، وما توفّره المؤسسة من وسائل تعليمية.

2.1.6.1.7 التخطيط: بعد المناقشة يتمّ التخطيط لنشاط الطلاب في جمع المعلومات ومصادرها، والصّعوبات التي يواجهها أعضاء المشروع في تحقيق الأهداف، ودور المعلّم رسم الخطّة والإرشاد، ومعالجة التقائص في الموضوع.

3.1.6.1.7 التنفيذ: وهي المباشرة بوضع الأفكار على أرض الواقع، وهذه المرحلة تتّسم بالنشاط والحيوية، ودور المعلّم توجيه العمل بما يتناسب وقدرات المتعلّمين، ومن المستحب أن يحرص المدرّس على تنفيذ المشروع جماعيا، وفي المكان الملائم لتطبيقه.

4.1.6.1.7 التقويم: وهو عملية مستمرة منذ بداية المشروع حتّى نهايته، وفيها يتعرّف المتعلّمون على الفوائد التي اكتسبوها من عملية المشروع؛ إذ ينمّي خبراتهم العلمية من قراءة الكتب والمراجع وفائدة العمل والتّفكير الجماعي، وتوجيه الميول واكتساب الاتجاهات السليمة نحو العمل.

2.6.1.7 شروط اختيار المشروع:

هناك عدد من الشّروط التي يجب استحضارها عند اختيار موضوع المشروع وهي¹:

- أن تكون للمشروع قيمة تربوية.
- أن تكون المواد المطلوبة لتنفيذ المشروع متوفرة.
- أن تكون الكلفة المادية للمشروع مقبولة، وتقع ضمن حدود إمكانية المؤسسة التعليمية.
- توافر الوقت اللازم لإنجاز المشروع.
- أن يتمشى تنفيذ المشروع ونظام توزيع الدّروس في المدرسة ولا يعارضه.
- ألا يكون كثير التعقيد وألا يستغرق وقتًا طويلاً.
- أن يقع ضمن حدود قدرات الطّلبة.
- أن يتمشى التّداخل والتّكرار لمشروعات سابقة.
- أن يتّصل بالحياة الاجتماعية للطّلبة، ويمكن توظيفه في الحياة.

¹ عطية، محسن علي: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 128 و 129.

3.6.1.7 مميزات طريقة المشروع

لا تختلف طريقة المشروع عن طرائق التعلّم النشط من حيث مميزاتهما، ومن بين أهم ما يميّزها نذكر ما يأتي¹:

1.3.6.1.7 دور المتعلّم: دور فاعل عن طريق التعلّم الذاتي، فهم يضعون الخطط، وهم ينقلون المعلومات النظرية إلى حيّز الواقع؛ ممّا يكسبهم الخبرة والعادات الطيبة في العمل، والتّفكير الجماعي.

2.3.6.1.7 الموقف التعليمي: وذلك عن طريق استخدام المعلومات التي تتوافق مع ميول وحاجات المتعلّمين.

3.3.6.1.7 الثقة بالنفس: يشعر المتعلّم بالثقة في نفسه؛ لأنّه اختار ما يناسب قدراته ويشعر بحريّة التفكير.

4.6.1.7 عيوب طريقة المشروع:

هناك عدد من المآخذ على طريقة المشروع منها²:

- 1- قد يحتاج المشروع إلى إمكانيّات ماديّة وتسهيلات إداريّة لا توفرها المؤسسة التعليميّة.
- 2- اتّباع هذه الطّريقة يقتضي إعادة توزيع جدول الدّروس في المدرسة.
- 3- قد تستغرق وقتًا طويلاً قياساً بطرائق تدريس أخرى.
- 4- تحتاج إلى إمكانيّات خاصّة لدى أعضاء هيئة التدريس قد لا تتوافر عند الجميع.
- 5- قد لا تتوافر لدى المدرسة الإمكانيّات اللاّزمة لمتابعة المشاريع.

7.1.7 طريقة الكرسي الساخن

1.7.1.7 مفهوم طريقة الكرسي الساخن

لازالت إستراتيجيّات التعلّم النشط تركّز على محوريّة المتعلّم وفاعليّته ونشاطه أثناء العمليّة التعليميّة التعلّمية، وإستراتيجيّة الكرسيّ الساخن تؤكّد ذلك بشدّة؛ لأنّها تعطي للمتعلّم دور القائد أثناء التعلّم، وهي صالحة لأغلب الأنشطة التعليميّة. وإعتبر شريف الأتربي طريقة الكرسيّ الساخن "من الطّرق الفعّالة

¹ ينظر: السامرائي، نبيهة صالح: الإستراتيجيّات الحديثة في طرق تدريس العلوم، ص117.

² عطية، محسن علي: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص134.

عندما يريد المعلم ترسيخ قيم ومعتقدات معيّنة لدى الطلبة، وهي تنمّي عدّة مهارات مثل القراءة وبناء الأسئلة، وتبادل الأفكار، كما أنّها مفضّلة عندما يريد المعلم التفصيل بموضوع معيّن، أو مفاهيم معيّنة¹. وعرفها شواهين بأنّها: "إستراتيجية تقوم على طرح الأسئلة من قبل التلاميذ على تلميذ، أو معلّم، بحيث يكون محور الأسئلة موضوع محدّد للطلبة"². يستطيع المدرّس من خلال هذه الطريقة في كلّ مرّة وضع متعلّم على الكرسي، والمجموعة المتبقية من المتعلّمين يطرحون عليه أسئلة، أو يقومون بالاستماع لما يطرحه المدرّس، ويدوّنون الملاحظات، بحيث لا تخرج الأسئلة المطروحة عن الهدف المرجو من الدرس.

2.7.1.7 خطوات طريقة الكرسي الساخن:

قبل الشروع في التدريس وفق هذه الطريقة على المدرّس أن يقوم بتهيئة المتعلّمين للموضوع الذي هم بصدد تعلّمه، فمثلاً عندما يقوم بتدريس حصّة القراءة يستغلّها لتقديم الظاهرة النحويّة، التي سيدرسها لاحقاً، يكون بذلك حقّق مطلباً من مطالب تدريس الدرس اللغوي، وهو تطبيق المقاربة النصيّة، وقدّم تلميحات أوليّة على الدرس الذي سيدرسونه، ثمّ يعرفهم بالإستراتيجية الجديدة، وخطوات العمل الخاصّة بها، والمتمثلة فيما يلي³:

- تنظيم وضعيّة الجلوس الخاصّة بالمتعلّمين حسب ما تقتضيه الإستراتيجية، وفي بداية العمل يقوم المدرّس بتنظيم مقاعد الجلوس، بحيث يكون الكرسي الساخن في الوسط، وتحيط به حلقة من الكراسي يجلس عليها المتعلّمون المشاركون في الحلقة.
- يطلب المدرّس من المتعلّم المتطوّع الجلوس على الكرسي الساخن الذي يتوسّط الحلقة، ومن حوله الطلبة، ويؤدّي المهمة المطلوبة والتي تحدّد من فقرات الدرس، أو قضية معيّنة من قضاياها.
- يطلب من المتعلّمين طرح الأسئلة حول موضوع الدرس أو المحتوى المعنى على المتعلّم المتطوّع، مع التأكيد أن تكون الأسئلة من النوع الذي يثير التّفكير، وتجنّب الإجابة بكلمة واحدة.
- يجيب المتعلّم الجالس على الكرسي الساخن على أسئلة زملائه، مع مناقشة زملائه حول الإجابات من أجل الإستيضاح أو التعديل أو الإضافة.
- يقوم المدرّس ما تمّ التّوصّل إليه ويقدم ملاحظاته حول ما قام به التلاميذ في الحلقة.

¹ الأتري، شريف: التعلّم بالتخيّل: إستراتيجية التعلّم الإلكترونيّ وأدوات التعلّم، ص 125.

² شواهين، خير سليمان: التعلّم الفعّال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 01، 2019م، ص 45.

³ ينظر: السويدان، طارق محمّد والعدواني، محمد أكرم: مبادئ الإبداع، ص 141.

3.7.1.7 الكرسي الساخن بنظام المجموعات الصغيرة¹

- يقسم المعلم المتعلمين إلى أفواج صغيرة (5- 6 تلاميذ) بعد أن قرؤوا الدرس.
- يجلس أولاً متعلّم متطوّع من كلّ مجموعة في الكرسيّ الساخن في المنتصف والبقية يحيطون به.
- يوجهون إليه أسئلة مفتوحة، إمّا عن الدرس كاملاً أو عن فقرة يختصّ بها الجالس في الكرسيّ الساخن.
- يتبادلون الأدوار فيما بينهم بعد تشجيعهم من المعلم.
- المعلم مراقب وموجه لهم.

4.7.1.7 الكرسيّ الساخن للمدرّس²

- ترتّب المقاعد في حلقة واحدة والكرسيّ الساخن يكون من نصيب المدرّس.
- يشجّع المدرّس المتعلمين في حلقة النقاش على طرح الأسئلة، والتي يشعرون بأنهم بحاجة لتوضيحها.
- يجيب المدرّس على تساؤلات المتعلمين، ويستمع إلى آرائهم ووجهات نظرهم.

5.7.1.7 أهداف طريقة الكرسيّ الساخن

- تسعى هذه الإستراتيجية لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها³:
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لصياغة الأسئلة وتطويرها.
- تنمية مهاراتهم في إعداد القراءة واستعراض النص.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة؛ أيّ تعزز أهداف النظريّة البنائيّة الإجتماعيّة.
- تشجيع المتعلمين على لعب الأدوار بصورة تفاعليّة.
- تمتّع المتعلمين في ممارسة الأنشطة والعمل في مجموعات وتبادل ما لديهم من أفكار، حتّى من يتّصف بالخجل من المتعلمين يستفيد من الكرسيّ الساخن عندما يلعب دوراً جديداً.

¹ الشمري، ماشي محمد: 101 إستراتيجية في التعلّم النشط، ص47.

² عطية، محسن علي: التعلّم أنماط ونماذج حديثة، دار ضياء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016م، ص39.

³ ينظر: Westet : strategic literacy initiative hot soat cusing question- answer relatuion ship.2002, p :14.

8.1.7 طريقة فكر، زاوج، شارك (T P S)

1.8.1.7 أسباب ظهور هذه الطريقة:

"ابتكرت هذه الطريقة بعد سلبيات طريقة المحاضرة التقليدية، والتي عادة ما تستخدم للأعداد الكبيرة في الكليات، وكثيراً ما يسأل المعلم سؤالاً مفتوحاً موجّهاً لجميع الطلاب في الفصل، ويجد أن عدداً قليلاً جداً من الطلاب يشاركون وأحياناً لا تجد طالبا أو متطوعاً يريد أن يشارك، كما أظهرت بعض الدراسات أنّ حوالي 4-5 طلاب يشاركون بنسبة 75% من الحديث في فصول عدد طلابها لا يزيد عن أربعين طالباً، بينما البقية لا يتكلمون ولا يرغبون بالمشاركة"¹.

تأتي إستراتيجية (T P S) لتفعل دور المتعلمين، خاصة الذين يعانون من ضعف المشاركة في الفصول التي تضم عدداً كبيراً، كما نجد بعض المتعلمين يكتسبون من خلال مناقشة أقرانهم. "وهي إحدى الطرائق المشجعة للتعلّم التعاوني؛ إذ تتيح للمتعلّمين وقتاً للتفكير الفردي في السؤال المرتبط بالدرس، ثمّ يكونون بعد ذلك أزواجاً مع زملائهم ليشاركوا في التفكير، وأخيراً يختار كل فوج فكرة رئيسة تعمّم على كلّ المجموعات"².

تشجّع إستراتيجية (T P S) التعلّم التعاوني والتشاركي بين المتعلمين، كما تسهم في توفير فرص التفكير للمتعلم دون تدخل شخص آخر، مع تحمّل مسؤولية العمل والبحث عن حلّ للوضعية التي وُضع فيها، ثمّ عرض ما تمّ التوصل إليه على أقرانه دون خجل أو خوفٍ من الخطأ، وبهذه الطريقة يضمن المدرّس مشاركة أغلبية المتعلمين في بناء المعارف الجديدة.

2.8.1.7 خطوات طريقة (T P S)

من بين أهم الخطوات التي تقوم عليها هذه الطريقة ما يلي³:

أولاً: خطوة التفكير: تبدأ الإستراتيجية عندما يقوم المعلم أمام الفصل كلّ بطرح سؤال يثير تفكيره، أو مشكلة مرتبطة بموضوع الدرس للبحث عن حلّ لها، ثمّ يطلب المعلم من الطلاب أن يفكر كلّ منهم بمفرده في حلّ المسألة أو المشكلة المطروحة، ويعطيهم وقتاً محدداً للتفكير بصورة فردية، وهذه الخطوة تعطي

¹ الشمري، ماشي محمد: 101 إستراتيجية في التعلّم النشط، ص21.

² سعادة، جودت وآخرون: التعلّم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)، دار وائل للنشر، عمان، ط01، 2008م، ص288.

³ المالحي، هاني محمد حامد: فاعلية استخدام إستراتيجية فكر - زاوج - شارك على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأزهر، القاهرة، ج:02، ع:01، 2019م، ص : 102 و103.

التلاميذ الفرصة للبدء في شكل الإجابات عن طريق إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، كما تساعد على تنشيط الاهتمام الشخصي بالموضوع عند التلاميذ.

ثانياً: خطوة المزاوجة: يطلب المعلم أن ينقسموا إلى أزواج، ويناقشوا ما فكروا فيه مناقشة ثنائية، فيقوم كل تلميذ بمناقشة ومشاركة أفكاره وإجابته التي توصل إليها في خطوة التفكير مع زميله الجالس بجواره ويحاول كل منهما توضيح وجهة نظره لزميله وإقناعه بصحة فكرته، كما يتبادلان الأفكار والآراء؛ حتى يتم التوصل إلى إجابة مشتركة يتفقان عليها معاً.

ثالثاً: خطوة المشاركة: تضم هذه الخطوة اختارين يمكن للمعلم أن يستخدم أحدهما:

- أن يشارك كل زوج من التلاميذ زوجاً آخر، ليتكوّن مربع من المتعلمين.
- إمّا أن يدعو المعلم الأزواج لمشاركة أفكارهم حول السؤال المطروح مع الفصل كله، فيتلقى كل زوج الأسئلة والإستفسارات من تلاميذ الفصل، ويحاول الرد عليها، وتقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلوا إليه من إجابات ومن الممارسات الفعالة أن تنتقل بسهولة من زوج إلى زوج آخر، وتستمر هكذا حتى يتاح لمربع الأزواج أو نصفهم الفرصة لعرض ما فكروا فيه، وتوصلوا إليه.

والشكل الآتي يوضح خطوات إستراتيجية فكر - زوج - شارك:¹



الشكل 07: خطوات إستراتيجية فكر - زوج - شارك

3.8.1.7 مميزات طريقة فكر، زوج، شارك (T P S)

من بين أهم النقاط التي تميّز طريقة فكر، زوج، شارك ما يلي²:

¹ الشمري، ماشي محمد: 101 إستراتيجية في التعلّم النشط، ص23.

² بن نويوة، سعيد: إستراتيجية ليمان (T.p.s) فكر، زوج، شارك وأهميتها في العملية التعليمية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 02، ج: 01، ع: 06، 2020م، ص182.

- تتيح الفرصة للمتعلمين كي يكونوا نشيطين فعالين في عملية تعلّمهم؛ ممّا يساعد على بقاء أثر التعلّم.
- تساعد في اختيار أفكارهم قبل المغامرة بها أمام تلاميذ الفصل.
- تزيد من الوعي بالتحصيل وتنمي مستويات التفكير العليا.
- تساعد التلاميذ على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الأصلية.
- تساعد كلّ من التلاميذ المندفعين والمنطويين في التغلب على مشكلاتهم، وذلك نتيجة توفير بيئة حرة خالية من المخاطرة في عملية التعلّم.
- تزيد أيضاً من دافعيّتهم للتعلّم، وتنمي الثقة في أنفس المتعلّمين، وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة، بدلاً من عدد محدود من التلاميذ في المناقشة العادية.
- تساعد على بناء المسؤولية الفردية، والقدرة على التفسير، وإيجاد العلاقات في عملية التعلّم، كما تدعم مهارات الإتصال والتواصل اللفظي، وتتيح فرص التدريب على المهارات الاجتماعية.

9.1.7 بيداغوجيا الخطأ

1.9.1.7 مفهوم بيداغوجيا الخطأ

"نظراً لأهمية الخطأ القسوى في العملية التعليمية، فقد انتبه إليه البيداغوجيون المعاصرون إيماناً منهم أنّ الحق في الخطأ يستوجب تغيير المدرّس لطرق اشتغاله، وأنّ إيقاعات التعلّم ليست واحدة بالنسبة للجميع، وتجب الإشارة إلى مجمل نظريات التعلّم اهتمت بالخطأ، واقترحت حلولاً بيداغوجية لتجاوزه، فالمدرسة السلوكية وخاصة ويليام هيرد سكينر (B.F.Skinner) يرى أنّ التعلّم يتمّ بالمحاولة والخطأ في غياب أيّ تنظيم أو تحضير لحلّ المشكلة؛ ممّا يجعله يتطلّب ملائمة بين الاستجابة والهدف المتوخّى"¹.

أيّ أنّ عملية التعلّم حسب الاتجاه السلوكي، وحسب ما جاءت به المقاربة بالأهداف، تكون مبنية على أخطاء المتعلّمين؛ إذ تُعدّ أساس التعلّم والتكوين، وعملية الإكتساب لا تحدث إلّا بالمحاولات الخاطئة المتكرّرة، حتى يصل إلى الحلّ الصحيح، ونجد هذا الاتجاه لا يعتبر الخطأ جهلاً بالمعرفة، بل تعلّم ناقص أو معرفة غائبة عن ذهن المتعلّم، وقد عرّف جميل حمداوي بيداغوجيا الخطأ بأنّها: "تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها،

¹ البوهي، رأفت عبد العزيز وآخرون: أصول التربية المعاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2019م، ص377.

لكنّها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة على أساس أنّ الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلّم، وخطّة إستراتيجية مهمّة وفعالة وبناءة لإكتساب المعارف والموارد¹.

من خلال تقديم مفهوم بيداغوجيا الخطأ، أردنا أن نوضّح الفرق بينها وبين طريقة إكتشاف الخطأ المعتمدة كإستراتيجية نشطة من بين إستراتيجيات التدريس الحديث، وعرّفناها الطالبة بأنّها: طريقة قائمة على وضع المتعلّم أمام جملة من الأخطاء، فيتشارك مع أقرانه، من أجل تحديدها، وإكتشافها، وتقويمها، ثمّ تصويبها، إستناداً على ما يملكه من خبرات سابقة، بهدف تشجيع المتعلّمين على التفكير الناقد، وإبداء الرأي المستند إلى حجج قويّة.

2.9.1.7 خطوات طريقة أوجد الخطأ:

يقوم المدرّس بتنفيذ طريقة أوجد الخطأ ثناء تطبيقه لما خطّط له وفق المراحل الآتية²:

- يقسّم المدرّس المتعلّمين إلى مجموعة رباعية.
- يقسّم المدرّس محتوى الدّرس إلى فقرات بعدد أفراد المجموعة الواحدة.
- يقرأ المتعلّم المحتوى المحدّد له، ويستخلص مفاهيم الدرس والأفكار الواردة، وقد يستخدم إستراتيجية تعلّم أخرى مثل الخريطة الذهنيّة. ويدوّن البيانات بحيث يكون قادراً في النّهاية على تعليم المحتوى لأقرانه.
- كلّ متعلّم يقوم بدور المدرّس بتعليم أقرانه في المجموعة ما تعلّمه واستوعبه، مع وضع خطأ معتمداً خلال شرحه، فمثلاً يغيّر من تعريف مفهوم، أو مهارة، أو فكرة، أو رسمه.
- يطلب المتعلّم من أقرانه إكتشاف الخطأ.
- يتناقش المتعلّمون مع بعضهم البعض لإكتشاف الخطأ.
- يشيد المتعلّم بزميله أو زملائه بعد الإجابة الصّحيحة، وفي حالة عدم إجابتهم يقدّم لهم الإجابة الصّحيحة.
- تُعمّم الطّريقة مع باقي المجموعات.

¹ حمداوي، جميل: بيداغوجيا الخطأ، مكتبة المثقّف، المغرب، د.ط، 2015م، ص 09.

² ينظر: الشمري، ماشي محمد: 101 إستراتيجية في التعلّم النشط، ص 34 و 35.

10.1.7 طريقة دورة التعلّم الخماسية

1.10.1.7 مفهوم طريقة دورة التعلّم الخماسية

"إستراتيجية دورة التعلّم الخماسية من بين النماذج المنبثقة من النظرية البنائية، فهي مستندة إلى نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه (Jean Piaget)، ولا سيما في التوظيف العقلي في مجال التدريس، ويرى أصحاب هذا النموذج أنّ هناك معيارين لتدريس المفاهيم، وفهمها، ويتعلّق أولهما بالبناء المفاهيمي للمتعلم نفسه، ويتعلّق الثاني بالاستخدام الاجتماعي المناسب لتطبيق المعرفة، كما أنّ التعلّم يتحسن ويتطوّر خلال دورة التعلّم المنبثقة من النظرية البنائية التي تمثّل طريقة في التفكير ونشاطاً للوصول للمعرفة"¹.

كما تُعدّ طريقة دورة التعلّم الخماسية تجسيداً لنظرية بياجيه في النمو المعرفي على أرض الميدان - الحقل التربوي- إذ يقوم المتعلّم بالبحث، والتّقيب، وبناء المفاهيم الجديدة بنفسه؛ ممّا يسهم في تنشيط وتفعيل دوره، وإكسابه عدّة مهارات منها مهارة حلّ المشكلات، ومهارة إتخاذ القرار، كما تساعد المتعلّمين الذين لديهم صعوبات في التعلّم شأنها شأن الطرائق النشطة الأخرى.

2.10.1.7 خطوات تطبيق دورة التعلّم الخماسية

أورد كلّ من (Anthony 2001, Mark & Methuen, 1999) المراحل الخمسة لدورة التعلّم الخماسية كما يلي²:

أولاً: مرحلة إنشغل (التهيئة)

في هذه المرحلة يعمل المدرّس على إثارة إهتمام الطلبة بموضوع الدّرس، من خلال طرح الأسئلة، واستقبال إجابات الطلبة حول ما يعرفونه مسبقاً، وهذه فرصة جيّدة للمدرّس؛ ليكشف عن مستويات المتعلّمين، وقدراتهم العقلية، والمفاهيم الخاطئة لديهم، والهدف من هذه المرحلة هو تحفيز المتعلّم وإثارة دافعيّته وفضوله وإهتمامه.

¹ موسى، محمود محمد: أثر إستراتيجية دورة التعلّم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية بجامعة الحصن دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلّة القراءة والمعرفة، مصر، ع: 95، 2009م، ص34.

² ينظر: السويلمين، منذر بشارة: فاعلية تدريس إستراتيجية دورة التعلّم الخماسية 5ES على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصّف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والتّفسية، الأردن، مج: 28، ع: 02، 2019م، ص276 و277.

ثانيا: مرحلة إستكشاف

في هذه المرحلة يُعطى للمتعلّمين فرصة للعمل معا بأقل توجيه من المدرّس، ويكون دوره مساعدتهم لتوليد الأسئلة عن طريق طرح الأسئلة والملاحظة، وحسب نظرية بياجيه فإنّ المتعلّمين في هذه المرحلة يصلون إلى حالة عدم الاتّزان المعرفي؛ ممّا يدفعهم لإختيار التنبّؤات والفرضيات واختيار البدائل، ومناقشتها مع الأقران، وتسجيل الملاحظات والأفكار، وتعليق الأحكام.

ثالثا: مرحلة وضّح

في هذه المرحلة يجب على المدرّس أن يشجّع المتعلّمين على تفسير المفاهيم بأسلوبهم الخاص، وتوضيح تفسيراتهم، والاستماع لتفسيرات الآخرين، وتقييمها، وكذا لتفسيرات المدرّس، وعلى المتعلّمين استخدام التّوضيحات المسجّلة أثناء تفسيراتهم، وأن يعطي التّفسيرات والتّعريفات باستخدام الخبرات السابقة كأساس لهذه المناقشة.

رابعا: مرحلة وسّع

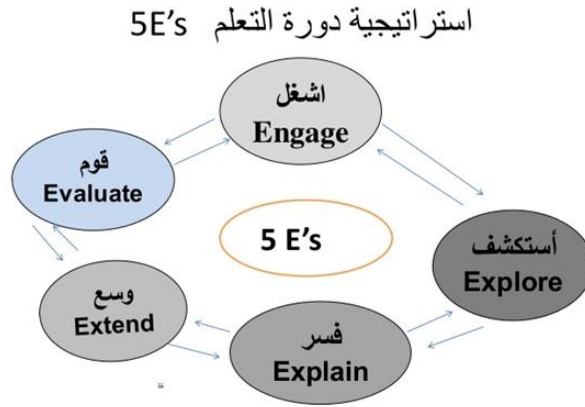
يقوم المتعلّمون بتطبيق المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة، واستخدام التّعريفات الشّكلية، مع تذكيرهم بالتّفسيرات البديلة والبيانات والأدلة المطروحة لإستكشاف المواقف الجديدة؛ لأنّ المتعلّمين يجب أن يستخدموا المعلومات السابقة لطرح الأسئلة، واقتراح الحلول، واتّخاذ القرارات.

خامسا: مرحلة قوّم

في هذه المرحلة يحصل التّقويم داخل الغرفة الصّفية بمتابعة وملاحظة المدرّس لمعرفة المتعلّمين، وتطبيقهم للمفاهيم المقدّمة، ومقدار التّغيير في التّفكير، وهنا يقوم المدرّس بطرح أسئلة تشجّع على التّقصي والإستكشاف.

والشكل الآتي يوضّح مخطّط طريقة دورة التعلّم الخماسية¹:

¹ مغربي، ريم: إستراتيجية دورة التعلّم: https://teaching--strategies.blogspot.com/2015/05/blog-post_3.html



الشكل 08: مخطط دورة التعلّم الخماسية

3.10.1.7 مزايا دورة التعلّم الخماسية:

- تسهم طريقة دورة التعلّم الخماسية في إكساب المتعلّمين الكثير من النقاط الإيجابية، فهي¹:
- تساعد المتعلّمين على إكتساب المعارف بصورة أفضل من إكتسابهم لها بالطرق والاستراتيجيات الأخرى.
 - تساعد المتعلّمين على الحوار والتّقاش مع المعلّم؛ ممّا يجعل عملية التعلّم ممتعة.
 - يتوصّل المتعلّمون للمفاهيم العلميّة بالتدرّج خلال مراحل الإستراتيجية.
 - تعمل على تعديل المفاهيم الخاطئة التي يحتفظ بها المتعلّمون تجاه موضوع الدّرس.
 - تجعل المتعلّمين أكثر فهمًا للمفاهيم العلميّة، وتجعل التعلّم ذا معنى.
 - تنمي مهارات الإتّصال الإجتماعي بين المتعلّمين، وكذلك بينهم وبين المعلّم.

11.1.7 طريقة الجدول الذاتي K.W.L.H

1.11.1.7 مفهوم طريقة الجدول الذاتي

تنسب هذه الاستراتيجية إلى دونا أوجل (Donna Ogle) الذي تبنّاها، بقصد تمكين المتعلّمين من تكوين تعلّم ذي معنى عند قراءتهم النّص أو المادة المطلوب تعلّمها، وفي ضوء المصطلح الذي يرمز إلى هذه

¹ الفهيد، عبد الله بن العزيز: واقع استخدام إستراتيجية التعلّم الخماسية في تدريس العلوم الطّبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلّمين في ضوء بعض المتغيّرات، مجلّة كلية التّربية، جامعة الأزهر، ج:03، ع:182، 2019م، ص323.

الإستراتيجية K.W.L.H فإنّها تتكوّن من مراحل إذ يدل¹:

الحرف (K) على كلمة Know التي يبدأ بها السؤال: ماذا نعرف عن الموضوع؟ ويمثّل المرحلة الأولى في تطبيق هذه الإستراتيجية.

الحرف (W) على كلمة Want التي يبدأ بها السؤال: ماذا نريد أن نعرف؟

الحرف (L) التي يبدأ بها السؤال: ماذا تعلّمنا؟

ثمّ أضيفت مرحلة رابعة قدّمها المركز الإقليمي الشماليّ للتعلّم في أمريكا؛ إذ مثّل هذه المرحلة حرف (H) الذي يعني How التي يبدأ بها السؤال: كيف يمكن أن نتعلّم أكثر؟² وعرفها بيريز بأنّها: "إستراتيجية قائمة على العصف الذهنيّ والتصنيف، وإثارة التساؤلات والقراءة الموجهة، فيحدّد المتعلّم معلوماته عن الموضوع، ثمّ يدوّن ما يريد معرفته عن الموضوع نفسه، ثمّ يبحث أخيراً عن إجابات تساؤلاته."³ من خلال ما سبق نجد طريقة التعلّم الذاتي هي الأخرى لا تخرج عن مبادئ النظريّة البنائيّة؛ إذ تسمح بتفعيل الموارد المعرفيّة المكتسبة، وتؤسّس عليها المعارف الجديدة، كما تسمح للمتعلّم بتقويم معارفه، باحثاً عمّا لا يعرفه، وجاعله هو هدفه الأساسي.

2.11.1.7 خطوات طريقة K.W.L.H

تتكوّن طريقة K.W.L.H من الخطوات الآتية⁴:

- مرحلة الإعلان عن الموضوع وأبعاده العامّة: يعرض المدرّس في هذه المرحلة موضوع الدرس على متعلّميّه، ويعرّفهم به، مع تقديم نبذة موجزة عن أطره العامّة.
- مرحلة عرض جدول العمل: يقوم المدرّس بعرض الجدول الآتي⁵:

¹ عطية، محسن علي: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2016م، ص171 و172.

² المرجع نفسه، ص172.

³ ينظر Porez.k. more than 100 brain freindly tools and strategies for literacy, California crow press, 2008, p: 21.

⁴ ينظر: رابعة، علي بن محمد: أثر إستراتيجية k.w.l.h في تحصيل طلاب كلية التربية والدراسات الإسلامية في مقرر مناهج المحدثين بجامعة القصيم، وأنجهاهم نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية التربويّة والنفسية، جامعة قصيم، المملكة العربية السعودية، مج:27، ع:06، 2019م، ص243.

⁵ عطية، محسن علي: إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ص172.

- تمكّن من تنظيم البنية المعرفيّة لدى المتعلّمين وتحسينها.
- تناسب فئة المتعلّمين المبتدئين، ويمكن إستخدامها في الصّفوف كبيرة العدد، كما يسهل على الطّلاب تصنيفها.
- تستخدم مع المتعلّمين في بداية العام الدّراسي لتحديد ما يريدون تعلّمه، وموازنة تلك بما تعلّموه في نهاية الدّراسة.
- تنشيط المعرفة السابقة للمتعلّمين والمخزّنة في الذاكرة طويلة المدى.
- تساعد على إثارة التّفكير؛ لأنّ الإجابات تستدعي تنشيط المعرفة السابقة واللاحقة.
- تسهّل تعلّم الموضوعات الدّراسيّة الصّعبة.
- تعود المتعلّم على التّفكير قبل القراءة، وفي أثناءها، وفي نهايتها.
- تؤكّد على مهارات التّفكير ما وراء المعرفة كالخطّيط والمراقبة الذاتيّة والتّقييم الذاتي.
- تستخدم في جميع المراحل الدّراسيّة وموادّ التعلّم.
- تمكّن المتعلّمين من تطوير ما يتعلّمونه وقيادة أنفسهم في عملية التعلّم.
- تجعل التعلّم ذا معنى، وذلك بتحسين مستويات الفهم القرائي عند المتعلّمين؛ ممّا يجعلهم قادرين على التّمييز بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ أثناء تنظيمها في أعمدة الجدول الذاتي.

12.1.7 الخرائط الذهنيّة

1.12.1.7 مفهوم الخريطة الذهنيّة

عرف مصطلح الخرائط الذهنيّة عدّة مسمّيات ومصطلحات تتداخل وتتشارك فيما بينها، إلّا أنّها في الأخير تؤدّي الوظيفة ذاتها، وهي محاولة تساعد في التّقليل من مشكل الحفظ، وتذكّر المعلومات واستدعائها وقت الحاجة، كما تهتم بالعمليات المعرفيّة، التي تدرك المعلومات، ثمّ تصنيفها، ثمّ تحفظها، وفي الأخير تقيّمها، وفيما يأتي سنحاول عرض أهم المصطلحات التي تتشابه ومصطلح الخرائط الذهنيّة، ممكن بسبب التّرجمات، ونقل العلوم والأبحاث من الإنجليزيّة إلى العربيّة.

فرّق عبيدات ذوقان في كتابه إستراتيجيّات التدريس في القرن الواحد والعشرين بين الخرائط الذهنيّة والخرائط المعرفيّة؛ إذ اعتبر "الخريطة المعرفيّة كأسلوب تدريس هي خطّة يضعها المعلّم لعرض الدّرس وتوضيحه لطلّابه، كما أنّ الطلبة يمكن أن يتعلّموا وضع هذه الحالة أسلوبًا في التعلّم، بحيث يبذل الطّالب

جهدًا لإعادة تنظيم المادة كما يفهمها ويرسمها في خريطة جديدة"¹. فالخريطة المعرفية هي من إجهاد المعلم؛ إذ يقوم بنائها انطلاقًا من المعلومات الخاصة بالدرس المستهدف، ليقوم كل متعلّم بعدها بترجمة ما تعلّمه في خريطة جديدة تمثل الرؤية الخاصة به، يعتمد فيها إعادة تنظيم معلوماته بنفسه.

أمّا الخريطة الذهنية فعرفها محمود بأنّها: "وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدقيق الأفكار، وفتح الطريق واسعًا أمام التفكير الإشعاعي، الذي يعني انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات"².

وعرفها عبيد بأنّها: "طريقة لتمثيل الأفكار بصريًا، ولمساعدة عملية تداعي المعاني عن طريق العصف الذهني"³.

وعُرفت بأنّها: "تنظيم المعلومات في أشكال ورسومات تبين ما بينها من علاقات، وتتخذ الخرائط أشكالًا مختلفة حسب ما تحويه من معلومات"⁴.

الخريطة الذهنية هي بمثابة بناء وحوصلة لمجموعة من المعارف المراد تعلّمها، أو تمّ تعلّمها سابقًا، غير أنّها تختلف عن الخلاصات، والقواعد التقليدية، المتسمة بالطابع الخطّي - وهو شكل القواعد المؤلف والمعروف لدى العامة، والمتمثل في مجموعة من الأسطر الواجب على المتعلّمين حفظها بعد تعلّمها - فالخريطة الذهنية تكون في شكل مخطّطات ورسومات عليها بعض الأشكال والألوان، المساعدة والمسهلة على المتعلّم حفظها وترسيخها في الذاكرة، وبالتالي بإمكانه إسترجاعها وقت الحاجة.

يمكننا القول أنّ الخريطة الذهنية تعمل على تحويل المعلومات الجافة المقدمة في شكل فقرات طويلة، ومملّة، إلى رسومات تلخص هذه المعلومات وترجمها بصور وألوان؛ ممّا يسهّل على المدرس تقديم خلاصة الدرس في مدّة قصيرة، وبجهد أقل، كما تحبّب المتعلّم أو الطالب في التعلّم والمادّة الدّراسيّة معًا، وللإشارة رأت الطالبة أنّ الخرائط الذهنية لا يمكن إعتماها كطريقة لبناء التعلّيمات، وفضّلت تركها لمرحلة إستنباط الظاهرة أو القاعدة المراد تعليمها، حتّى يتسنى للمتعلّم تنظيم ما تمّ بناؤه وتلخيصه في خريطة ذهنية تترجم القاعدة النحويّة.

¹ ذوقان، عبيدات: إستراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 205.

² السودان، عبد الكريم والكرعاوي، ختام عدنان: فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العراق، مج: 10، ع: 3-4، 2011م، ص 89.

³ المرجع نفسه، ص 89.

⁴ ذوقان، عبيدات: إستراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص 197.

ما يمكن إستخلاصه من خلال ما تمّ عرضه بخصوص الطرائق النشطة هو اشتراكها في جملة من النقاط أهمّها:

- أغلبية الطرائق النشطة تجسّد مبادئ النظرية البنائية لبياجيه.
- تُعدّ الطرائق النشطة من الإستراتيجيات التي تعمل على تفعيل التعلّم التعاوني؛ إذ يتمّ إكتساب الموارد المعرفية وفق جماعات أو مجموعات صغيرة، يقسمها المدرّس تقسيمًا محكمًا، مراعيًا الفروقات الفردية الموجودة في قسمه، ويوازن بين المجموعات ويعدل بينها، وهذا الأسلوب التشاركي يشجّع العمليات التّواصلية، وخاصّة تلك التي تحدث بين الأقران فيما بينهم، فهذه الطريقة نستطيع تحقيق تعلّم أفضل، وكذا زرع عدّة قيم في المتعلّمين، كأن يتعلّم إحترام غيره، ورأي زميله، وغرس روح التآزر والإحترام فيهم.
- البعض من الطرائق النشطة يدمج الوسائط الإلكترونية أثناء التّدرّس.

أخيرًا نقول: أنّ الأستاذ لا يمكنه أن يتقيّد بطريقة واحدة أثناء التّدرّس، بل يمزج بن اثنين، أو ثلاثة، أو أربعة، وقد يفوق هذا العدد حسب متطلّبات الفعل التّعليمي الذي هو بصدد تقديمه، وهذا ما سيتمّ تطبيقه من طرف الطالبة في الدّراسة، كأن تعتمد طريقة ما مرفوقة بوسائط تعليمية، تمثّل النموذج الممزوج الخاص بالتعلّم الإلكتروني، وتختتم درسها بتصميم خريطة ذهنية تلخص أهم الموارد التي تم بناؤها.

8. أهم الاتجاهات الحديثة المتعلقة بطرائق تدريس القواعد النحوية:

- حسب السليطي طبية سعيد، وجب أن يكون تدريس القواعد النحوية على النحو الآتي¹:
- تدرّس القواعد النحوية في إطار الأساليب التي في محيط المتعلّم، وفي مستواه، وتلك التي ترتبط بواقع حياته.
- الإهتمام بالموقف التّعليمي والوسائل المعينة، وطريقة التّدرّس، والجو المدرسي، والنشاط.
- الإهتمام بالممارسة وكثرة التّدريب على التّمارين، ذلك لأنّ التّمارين تعمل على تثبيت القاعدة وفائدة جدواها.
- مناسبة الطريقة التّدرّسية لعدد المتعلّمين، فلا يناسب إستخدام طريقة المناقشة مجتمعا مزدحما من المتعلّمين، وكذلك مناسبتها للمكان والزمان والإمكانات المادية المتاحة.

¹ السليطي، طبية سعيد: صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)، ص403.

- إشتغال الطّريقة على مواقف كثيرة ومختلفة. وتسمح للمتعلّم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبتها، وإشتغال الطّريقة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق حلّها.
 - الإهتمام بالموقف التّعليمي والوسائل التّعليميّة، وطريقة التّدريس المناسبة، والجو المدرسي والنشاط السائد فيه، والمتعلّمين لكي يتماشى مع الدّراسات التّفسيّة.
- وبالنّظر إلى تلك الإتّجاهات السابقة في مجال تدريس النّحو نجد أنّها تدعو إلى الوظيفيّة في استخدام القواعد النّحويّة، وضرورة ربطها بالممارسة.

الفصل الثاني: قواعد النحو العربي ركيزة تعليمية أساسية في تنمية مهارات التفكير

- إسهامات قواعد النحو العربي في تنشيط العمليات الذهنية
- الأبعاد العامة من تدريس النحو
- مآلات تدريس النحو في المرحلة الابتدائية
- المقرر النحوي: طبيعته وطرائق تدريسه في المرحلة الابتدائية
- عرض المادة النحوية في المرحلة الابتدائية
- المحتويات النحوية الواردة في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- واقع تدريس القواعد النحوية في المدرسة الجزائرية - في إطار الإصلاح التربوي -

1. تمهيد:

نشير في بداية هذا الفصل لعدم حاجتنا إلى حشو بحثنا بالمعلومات التاريخية، المتعلقة بنشأة النحو العربي المتداولة بكثرة، ذلك أنّ هذا الموضوع أخذ نصيبه الكافي من الدراسات في تحديد شخص أول من بدأ بوضع النحو، وذلك من خلال الروايات التي نقلها الأقدمون، فمنهم من ينسبه إلى أبي الأسود الدؤلي، وآخر قال إنّ الإمام علي رضي الله عنه، وعلى الرغم من اختلاف الروايات وتحليلاتها، إلّا أنّها تبقى مجرد ترجيحات دون دليل قاطع، ومن بين الروايات التي تحدّثت عن نشأة النحو كما ذكرها علي مزهر في كتابه الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، تحدّدها باختصار كالآتي¹:

- رواية تنسب وضع النحو إلى أبي الأسود الدؤلي.
- رواية تنسب الأمر بوضع النحو إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه.
- رواية تنسب الأمر بوضع النحو إلى زياد، فقد روى أبو الطيّب اللغوي عن محمد يزيد عن الجرمي عن الخليل أنّه قال: لم يزل أبو الأسود الدؤلي ضنيناً بما أخذه عن علي عليه السلام حتّى قال له زياد: قد فسدت ألسنة الناس، وذلك أنّهما سمعا رجلاً يقول: سقطت عصاتي فدافعه أبو الأسود.

2. إسهامات قواعد النحو العربي في تنشيط العمليات العقلية

يختلف اللسان البشري من منطقة إلى أخرى، ويصطلح عليه حسب بلد إنتمائه، كأن نقول لساناً عربياً؛ لأنّه مُتحرّك فيه بنظام عربي، وقواعد عربيّة، وألفاظ عربيّة، ونقول لساناً إنجليزياً؛ للسبب ذاته، فهل تجوز المفارقة بين العقول أيضاً، والفصل بينها لعدّة اعتبارات، فنقول العقل العربيّ يختلف عن العقل الأوروبي، وهذا الثنائيّ هو الآخر يختلف عن العقل اليونانيّ، أم أنّ العقل كيان ثابت له تركيبة يشارك فيها كلّ أبناء آدم؟

للإجابة عن الأسئلة السابقة نقف أمام جملة من الأسئلة التي أثارها الجابري في كتابه تكوين العقل العربيّ فيقول: "هل هناك عقل خاص بالعرب دون غيرهم؟ أو ليس العقل خاصيّة ذاتيّة للإنسان، أيّ إنسان تميّزه وتفصله عن الحيوان، وهل يتعلّق الأمر ومن جديد بذلك التمييز الذي أقامه بعض

¹ الياسري، علي مزهر: الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربيّة للموسوعات، بيروت، ط01، 2003م، ص86.

المستشرقين والمفكرين الأوروبيين في أواخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن؟ أم أنّ الأمر يتعلّق هذه المرّة أيضاً بسرّ جديد من الأسرار التي لا يفتأ العرب المعاصرون يكتشفونها في أنفسهم، ويقرؤون فيها عبقريتهم وأصالة معدنهم"¹.

بداية وجب تحديد الفرق بين كلّ من العقل والفكر والمنطق، فالفكر هو "جملة من الآراء والأفكار التي يعبر بها، ومن خلالها، ذلك الشعب عن إهتماماته ومشاغله، وأيضاً عن مثله الأخلاقية ومعتقداته المذهبية وطموحاته السياسية والاجتماعية، وبعبارة أخرى أنّ الفكر بهذا المعنى هو الإيديولوجيا، مسنّان لمسمى واحد"²، وهذا بالضبط أحد أنواع الخلط الذي نريد تجنبه؛ أمّا الثقافة فهي "تضمّ أنواع الإنتاج الماديّ والروحي ومختلف أنماط السلوك الاجتماعيّ والأخلاقي، أو حصرنا معناها في الإنتاج النظري وحده، فهناك في جميع الأحوال معطيات تشكّل أو تعبر عن الخصوصية الثقافيّة لهذا الشعب أو ذاك، وهي خصوصيّة راجعة إلى المحيط الجغرافيّ والاجتماعيّ والثقافيّ الذي يتحدّد به شعب ما"³.

أمّا إذا نظرنا إلى مفهوم العقل نجده تغير جذريّاً مع تقدّم الزمن ويتحدّد مفهومه من ثقافة إلى أخرى، بداية كان "الفلاسفة ينظرون إلى العقل كمحتوى قوانين العقل عند أرسطو، الأفكار الفطريّة عند ديكارت، صورتنا الزّمان والمكان والمقولات عند إيمانويل كانط (Immanuel Kant)؛ أمّا الآن فلقد أدّى تطوّر العلم وتقدّمه إلى قيام نظريّة جديدة في العقل قوامها النظر إليه بوصفه أداة أو فاعليّة ليس غير؛ أي لم يعد العقل في التّصوّر العلميّ المعاصر مجموعة من المبادئ، بل إنّ القدرة على القيام بإجراءات حسب مبادئ، إنّها أساس نشاط منظّم، ولنقل لعب حسب القواعد"⁴.

ويضيف الجابري سؤالاً آخر عن مصدر هذه القواعد، فتجد العلم لا يؤمن بمصدر آخر للعقل وقواعده غير الواقع، ومن دون شك فإنّ "قواعد العقل إنّما تجد مصدرها الأوّل في الحياة الاجتماعيّة التي تشكّل أوّل أنواع الواقع الحي الذي يحتكّ به الإنسان، ويعيش في كنفه... وبما أنّ الحياة الاجتماعيّة ليست واحدة، ولا نمط واحد فمن المنتظر أن تتعدّد أنواع القواعد العقلية، وعليه فإنّ

¹ الجابري، محمد عابد: تكوين العقل العربي - نقد العقل العربي 01- مركز دراسات للوحدة العربية، بيروت، ط12، د.س،

ص11.

² المرجع نفسه، ص13.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص24.

العقل هو جملة من القواعد مستخلصة من موضوع ما، ومن هنا ضرورة الاعتراف بتعدد أنواع المنطق تبعاً لتعدد منظومات القواعد التي تؤسس النشاط العلمي في هذا المجال أو ذاك¹. ويمكن أن نطرح سؤالاً سيقودنا لإسهامات قواعد النحو العربي في تنشيط البنى العقلية والفكرية: هل العقل العربي ثابت في ثقافتنا العربية منذ عصر الجاهلية أم تغير مع التقدم في العصور؟ ونحت القواعد المشكلة للثقافة العربية؟

يضيف الجابري قائلاً: "العقل العربي هو ما خلّفته وتخلّفه الثقافة العربية في الإنسان العربي، بعد أن ينسى ما تعلّمه في هذه الثقافة لم نبعد عن الصواب، وما يبقى هو الثابت، وما يُنسى هو المتغير... إنّ ما يبقى هو ثوابت الثقافة العربية هو العقل العربي ذاته"². وثوابت أيّ ثقافة تبقى حاضرة ومستمرة مهما تغير الزمان والمكان، ومن بين أهم هذه الثوابت نذكر الدين والتاريخ والمجال الجغرافي ومختلف العلوم التي حذق فيها أبناء تلك الثقافة؛ إلّا أنّها تبقى مجرد ثوابت متفرقة لا فائدة منها ما إن كان عمقها لغة تواصلية تعمل على تنشيط وتفعيل وإبراز دور تلك الثوابت

وما إن تحدّثنا عن الثقافة العربية والعقل العربي الذي لازال ثابتاً منذ عصر الجاهلية، فإننا نتحدّث عن خدماتها الجليلة التي قدّمت للعلوم والثقافات الأخرى، لم تجرؤ أيّ ثقافة أخرى على الوصول إلى مستواها، إلّا أنّها بدأت بالتدهور شيئاً فشيئاً، خاصّة مع طغيان الفكر الغربي، وخلق له جدلية عميقة تعمل على إهانة التراث العربي من ذويه دون التعمّق في تفاصيله، مثلما فعل الأقدمون أمثال سيبويه والجرجاني والخليل وأمثالهم كثر، فنجد هؤلاء المحدثين يقدّمون نقداً لاذعاً للدراسات العربية القديمة في مختلف الفروع - ونقصد في هذا المقام فروع اللغة العربية من صوتها وصرفها وتركيبها ومعجمها - وماهي إلّا إجتار لماضي بال فما الباقي من ثوابت الثقافة العربية؟ وماهي القواعد المكوّنة للفكر العربي الحديث؟ وما الذي جعله يختلف عن العقول العربية التراثية المؤلفة والمبدعة والمبتكرة؟

لعلّ من أهم أسباب فشل الثقافة العربية «أنّها فصلت بين الواقع والمثال، بين التّطبيقي والتّنظيري، ف وقعت في الوهم. إنّ المخطّطين الثقافيّين والتّربويين والتعليميين العرب يجتمعون ويصدرون التّوصيات التي هي في جميع الأحوال توصيات نظرية يريدون بها حل مشاكل يعاني منها الواقع العربي، لكنّهم عند التّطبيق لا يستخدمون من هذا التّنظير الإستراتيجي إلّا القليل، وعندما تسألهم عن هذا الكم

¹ ينظر: الجابري، محمد عابد: تكوين العقل العربي - نقد العقل العربي 01، ص 24 و 25.

² المرجع نفسه، ص 38.

الهائل من القرارات والتوصيات واللجان والمؤتمرات والجلسات، يقولون لك هذا ما تريده الجماهير العربية¹.

ما يهمّ الجماهير العربية المعاصرة الحشو العقيم، والإنشاءات الطويلة التي لا يفكرون في صحة نظمها، وضبط قواعدها، وقوة بلاغتها، واختلاف درجات أصواتها أثناء نطقها، والأوجه الدلالية والنحوية هي مجرد استكثار من التعبيرات لا فائدة منها، فمثلاً نجده لا يحسن التفريق بين لام التعليل وكي من حيث المعاني، ويستعمل إحداها حسب ما يمليه عليه مزاجه لا أكثر، ولا يدرك أنواع التعليل المختلفة، فهناك تعليل باللام مثل ﴿وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ. إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ﴾ [هود، 118-119]، وهناك تعليل بالباء مثل ﴿وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ﴾ [البقرة، 10]، وهناك تعليل بفي مثل ﴿لَمَسَّكُمْ فِي مَا أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ [النور، 14]، وتعليل بمن كقوله ﴿وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ وَعَدَهَا إِيَّاهُ﴾ [التوبة، 114].

نطرح سؤالاً هنا: هل التعليل بهذه الأدوات المختلفة واحد؟² أم اختلاف الأداة يؤدي إلى اختلاف المعنى؟ وهذا ما يجمله أغلبية المثقفين العرب، ودليل آخر على تجرد العقل العربي من أهم القواعد التي اتسم بها العقل في عهد سيبويه، "ذلك أننا نشعر جميعاً بأن امرئ القيس وعمرو بن كلثوم وليد والنابعة وزهير بن أبي سلمى... وسيبويه والشافعي وابن حنبل... وابن رشد وابن خلدون، والقائمة طويلة، نشعر هؤلاء جميعاً يعيشون معنا هنا، ولا يمكن أن يعترض على هذا الإدعاء إلا من يشعر شعوراً صادقاً وجازماً عندما يقرأ أحد هؤلاء، أنه لا يفهمه، لا يتجاوب معه، لا يستمع إليه، لا يستسيغ خطابه ومنطقه"³.

"ويشعر أنه من عالم غير عالمه، وكيف يمكن ذلك ونحن جميعاً أبناء الثقافة العربية، نتعلم القراءة، والفهم، والاستماع، والخطاب، والمنطق، منذ طفولتنا، وخلال جميع مراحل دراستنا من أبطال هذه الثقافة، وإذن فمن من المثقفين العرب من يستطيع الإدعاء بأنه من عالم غير عالم هؤلاء أو أنه لم تعد له صلة مع أبطال خشبة المسرح الثقافي العربي الخالد"⁴؟ فالأصل في طبيعة العقل العربي وعمله هو

¹ بن عريفة، الطاهر: الجامعة العربية والعمل المشترك 1945-2000، دار زهران للنشر، عمان، الأردن، ط01، 2012م، ص292.

² السامرائي، فاضل صالح: معاني النحو، ج01، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2000م، ص06.

³ الجابري، محمد عابد: تكوين العقل العربي - نقد العقل العربي 01، ص28 و29.

⁴ المرجع نفسه، ص39.

السعي إلى التوغل في مرحلة الإبداع وبناء مناهج عربية أصيلة وحديثة، تستمد جذورها من التراث؛ لأنه هو الآخر ليس مجرد مصنّفات جافة ومجرّدة كما يدّعي البعض، وعليها - المناهج - صبغة جديدة فرضتها الحداثة، فبهذه الكيفية نستطيع تقديم رؤية تعكس حقيقة العقل العربي وهو يطور ويبدع في شتى الدراسات.

نعود مرّة أخرى لقضية عدم تمكّن المحدثين من تشفير ما دوّنه القدماء في الأدب والشعر واللغة وقضاياها، والإدعاء بأنّه طرح صعب ويتميّز بالجفاف والتّجريد، لسبب يعود لزمان كلّ واحد منهما - المدوّن أو المرسل والقارئ الحديث أو المتلقّي - لأنّ مفردات تلك الحقبة نابعة من ثقافتهم، والأمر ذاته بالنسبة لزماننا الذي نعيشه، إلّا أنّه لا يمكننا إغفال ثوابت الثقافة العربيّة، وعلى رأسها اللغة العربيّة، ونضع هذه الأخيرة بين مزدوجتين؛ لأنّ الحديث عنها والتّفصيل فيها هو الذي سيقودنا إلى نقطة هامّة، تبرز لنا إشكاليّة الإنسان العربيّ مع لغته، ونظامها، وقواعدها التي تسير وفقها.

"ومن يفكر مليّاً في تلك الأنظمة يدرك أنّنا لم نعط هذه اللغة حقّها من الدّرس والتأمّل إلّا بالقدر اليسير، وقد حام عبد القاهر الجرجاني حول الحقيقة وأمسك بزمامها، غير أنّ الغاية التي كان يقصدها وهي إثبات أنّ الإعجاز القرآن يأتي من دقّة نظم القرآن الذي جاء بلغة العرب جعلته يمسك بطرف من هذه الحقيقة ويترك للباحثين الطرف الآخر حين قال: فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً وخطؤه إن كان خطأً إلى النّظم، ويدخل تحت هذا الاسم، إلّا وهو معنى من معاني النّحو، قد أصيب به موضعه، ووضع في حقّه... وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النّحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله، ويتّصل بباب من أبوابه"¹.

الجرجاني يؤكّد على علاقة نظم الكلام، وصحّته، وحسنه، بمعاني النّحو، والأحكام التي يسير وفقها، فهو يعلم أنّ المعاني النّحويّة هي نظم الجمل حسب ما يقتضيه التّقعيد النّحوي، الذي وضعه النّحاة، وسار عليه أتباعهم العرب، "وعلى الرغم من أنّ إهتمام النّحاة الأوائل كان منصرفاً أساساً إلى وضع قواعد تمكّن من يراعيها من انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتّحقيق والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، فإنّ تقعيد كلام العرب على مستوى المبني (

¹ ينظر: الخالدي، كريم حسين ناصح: نظرية نحو الكلام رؤية عربية معاصرة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د.ط،

2014م، ص12 و13.

صيغ الكلمات والتراكيب) لم يكن من الممكن القيام به دون الإصطدام بالإشكالية التي نحن بصددتها إشكالية اللفظ والمعنى¹.

"يدرس علم النحو من جانبين اثنين: جانب تركيب الجملة العربية وجانب الإعراب، ومعرفة هذين الجانبين تفضي إلى المعرفة بالدلالة النحوية، أو البحث في أقسام الكلمة؛ إذ أن هندسة الجملة العربية تحتم ترتيباً خاصاً وفق قواعد اللغة المعمول بها، وإذا اختلفت كان الاختلال محلاً بقواعد اللغة، فإن السامع قد يضل عن مقاصد الكلام، فلو قال قائل: هنّ حواج بيت الله، لكان المعنى المتعين من هذه الحركة الإعرابية أن النساء قد حججن، وإذا قيل هنّ حواج بيت الله، فإن المعنى من هذه الحركة الإعرابية أن النساء يردن الحج ولم يفعلن².

قبل الحديث عن أغراض النحو والإعراب، وأثر أصول التفكير النحوي في العمليات العقلية، نتعرض لمفهوم النحو الذي عرفه ابن السراج (ت316هـ) قائلاً: "إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلّم كلام العرب، وهو علم استخراج المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة"³. كما عرفه ابن جني (ت392هـ) "النحو إنتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعرابه وغيره كالثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتراكيب، وغير ذلك"⁴. واستقر المفهوم الشامل للنحو في عصور متأخرة مع ابن عصفور (ت669هـ) فقال: "إن النحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب لمعرفة أحكام أجزائه التي تتألف منها"⁵.

اتخذ مفهوم النحو عند القدامى صبغة الشمولية والإتساع؛ فهو يختص بدراسة المفردة دراسة شاملة، ثم تركيبها في الجملة، وهنا نعود إلى الجانبين اللذين يختص بهما النحو وهما الكلمة والجملة؛ أمّا المحدثون من النحاة فقدّموا للنحو مفهوماً آخرًا وضيّقوه على ما كان عليه وجعلوه مختصاً بالإعراب

¹ الجابري، محمد عابد: تكوين العقل العربي - نقد العقل العربي 01، ص43.

² ينظر: خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى باي الحلبي، القاهرة، د.س،

د.ط، نقلا عن عبد العالي، عز الدين أحمد: العلاقة بين اللفظ والمعنى وآراء القدامى والمحدثين فيهما، ص146.

³ السراج، أبو بكر: الأصول في النحو، تح: الفتلي، عبد الحسين، مؤسسة الرسالة، لبنان، بيروت، ط03، 1996م، ص35.

⁴ ابن جني: الخصائص، تح: النجار، محمد علي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط04، 1999م، ص34.

⁵ الأشبيلي، ابن عصفور: المقرب، تح: الجوّاري، أحمد عبد الستار والجبوري، عبد الله، ج:01، مطبعة العاني، بغداد، ط01،

1971م، ص45.

والبناء فيعرف بأنه: "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً، وموضوعه الكلم العربيّة من حيث ما يُعرّض لها من الإعراب والبناء"¹.

والملاحظ أنّ النحو اقتصر على الإعراب المتعلق بأواخر الكلم، والحركات الإعرابية، حسب المتأخرين من النحاة، هنا يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالي: هل الإعراب هو الآخر اختلفت وظيفته من التراث إلى الحداثة أم بقي ثابتاً على أنّه "ظاهرة لغويّة تعرفها اللغات منذ القديم دليلاً على مواقع الأسماء في الكلام"².

"فالنحو هو ذاته الإعراب حسب المحدثين فقد حصروه في تغيير أواخر الكلم بحسب مواقعها في التركيب الذي يعرف بالإعراب"³. ونظراً لإشكالية تعليم قواعد النحو العربي، التي امتدت جذورها منذ وقت مبكر، ولا زالت تتفرّع وتكبر يوماً بعد يوم، نثير سؤالاً ثانياً متعلّقاً بأسباب الضعف النحوي، وصعوبات تعلّمه لدى متعلّمي المدرسة الحديثة قائلين: هل الفهم القاصر للوظيفة التي تؤدّيها قواعد النحو هو الذي أدّى إلى تفاقم أزمة الضعف النحوي بين صفوف الطلّبة والمتعلّمين؟ وإغفال الأساتذة والمدرّسين لعلاقة المبنى بالمعنى؛ أي التراكيب والألفاظ بمعانيها والتّركيز على تحفيظ القواعد دون إدراك وظائفها.

إجابة سؤالنا هذا تقودنا لقضية هامّة متعلّقة بقضية تدريس النحو، وماهية المناهج الصّحيحة المعتمدة في تدريسه في المدارس العربية عموماً، وفي الجزائر على وجه الخصوص، وسنترك الحديث عنها في فقرات لاحقة؛ أمّا القضية الثّانية تتمثّل في الجمع بين علم النحو ونظم الكلام والمعنى والوظيفة، فنجد الجرجاني يذكر في كتابه دلائل الإعجاز: "ليس النّظم إلّا أن تضع كلامك الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه، وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيع عنها"⁴.

ويضيف قائلاً: "الألفاظ مغلقة على معانيها، حتّى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغراض كامنة فيها حتّى يكون هو المستخرج لها، وأنّه المعيار الذي يبيّن نقصان كلام أو رجحانه

¹ صبان، محمد بن علي: حاشية الصبان على شرح الاشموني على الفية ابن مالك في النحو والصرف، تج: هنداوي، عبد الحميد، ج: 01، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط: 01، 2007م، ص 49.

² الجوّاري، عبد الستار: نحو التيسير، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 01، 2006م، ص 25.

³ العثيمين، محمد بن صالح: شرح الأجرومية، دار الأنصار للنشر والتوزيع، السعودية، ط 01، 2002م، ص 29.

⁴ الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز في علم المعاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د. ط، 1984م، ص 23.

حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه"¹. فاللغوي إذا أراد بياناً، أو عباراتٍ، أو جملاً غير خاضعة لنظم، وترتيب وفق نظام لغوي بقواعده وقوانينه، فقد طلب محالاً، وهنا يستوقفنا سؤال آخر عن ماهية النظام النحوي ومما يتكوّن، حتى يتسنى لنا معرفة الآليات الصحيحة والإستراتيجيات المعالجة لإشكالية تعليم وتعلّم القواعد النحوية في المدارس - ولو بالقدر القليل -

بداية وجب إبراز الفرق بين أصول النحو، وأصول التفكير النحوي، وسبق وحدّده أبو المكارم في كتابه أصول التفكير النحوي قائلاً: "فإنّ هذا الإصطلاح الذي نستخدمه نقصد به دراسة الخطوط الرئيسة العامة التي سار عليها البحث النحوي، والتي أثّرت في إنتاج النحاة وفكرهم على السواء، وهذه الخطوط العامة قديمة جدّاً في البحث النحوي، حتى إنّ من الممكن أن نردّها إلى البداية الباكّة لنشأة البحث في النحو العربي، أي إلى أواخر القرن الأوّل وأوائل القرن الثاني"².

أمّا علم أصول النحو فهو "المحاولة المباشرة من النّحاة لدراسة هذه الخطوط التي إتبعّت في الإنتاج النحوي، وهي محاولة متأخّرة فترة طويلة عن الوجود الواقعي لأصول التفكير النحوي"³. فأبو المكارم قصد من المفهوم السابق لعلم أصول النحو، تلك الأسس التي بني عليها النحو العربي، وتلخّصت في مؤلّفات النّحاة التي عكست آراءهم، وجدلهم، وإتفاقهم، ومن بين تلك الأصول نجد الأصول لابن السّراج (ت316هـ) والخصائص لابن حنّي (ت577هـ) ورسالي ابن الأنباري المختصرتين (ت577هـ) الإغراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلّة في أصول النحو وغيرها؛ إذ لا يمكن الجزم بأنّها الجذور الأولى لأصول النحو؛ لأنّ ثمة علماء سبقوهم في إستقراء وتحليل المسائل النحويّة، فبنيت على أساسها هذه الأصول، والقصد من قولنا هذا أنّ ما ورد في كتبهم من أفكار كانت موجودة من قبل في صورة عملية وبصبغة ضمنيّة غير مباشرة، فإستخلاص هذه الأصول، وتركيبها، كان نتيجة تحليلات واجتهادات النّحاة القدامى.

1.2 أصول التفكير النحوي:

إعتمدنا أصول التفكير النحوي لأنّه شيء جامع بين النحو ونظريّته، "قد يتبادر إلى ذهن بعض العارفين بالنحو أنّ نظريّة النحو العربي هي نظريّة العامل، ولكن أين المنهج النظري التابع خلف

¹ الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص64.

² أبو المكارم، علي: أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 2006م، ص17.

³ المرجع نفسه، ص13.

تقسيم النحو إلى أبواب، أو بنية الجملة، أو الحروف غير العاملة، أو التعليل، أو جدل السماع، والقاعدة¹؟

يضيف حسن خميس الملخ شارحاً موضعاً ماهية نظرية النحو على أتمها: "أوسع من حدود نظرية العامل، ولكن سحر نظرية العامل غطى العيون عن الجوانب النظرية الأخرى في نظرية النحو، وكما نسمع في المناقشات من يقول: هذا يتعارض مع نظرية النحو، من غير أن نقع على تحديد دقيق جداً لمقصده بمصطلح نظرية النحو، لهذا يترجح في الذهن أنّ نظرية النحو مفهوم عربي مازال في حاجة إلى من يقدمه مكتوباً بلغة علمية، ليكون محور نقاش بين الباحثين الذين سيرفدون تلك الصياغة لنظرية النحو العربي، حتى لا تبقى بعض الدراسات أسيرة الخلط بين النحو ونظريته، أي بين القاعدة والتفعيد"².

وحاول كريم حسين ناصح الخالدي هو الآخر استخراج أهم القوانين الممكن اعتمادها في تفسير البناء الجملي حسب المعرفة النحوية، وذلك بالعودة إلى المصادر الأساسية الأولى، وأهمها كتاب سيبويه، محاولاً إعادة تبويب التدرج في النظر إلى مقومات النحو العربي، مقدماً صورة مشرقة لنظرية النحو العربي، ومردّد ذلك أنّه: "حاول في كل خطوة عرض الرؤية العربية الأصيلة التي حدّدت زوايا امتدادها في منابع الفكر النحوي، التي لم تشبها شوائب أجنبية، أو مؤثرات خارجية ومن تلك منابع كتاب سيبويه الذي عبّر فيه كثير من أفكاره، ومباحثه عن آراء الخليل بن أحمد الفراهيدي، وأبي عمرو بن العلاء...، ومن تلك منابع كتب النحو التي أخذت من كتاب سيبويه روحه، والتزمت بأفكاره مع تغيير في مناهج التبويب والعرض"³.

من أراد البحث في قضايا النحو العربي، والتفتيش عن سننه، وأنظمتها، التي شكّلت مسالكاً للغتنا، يتّجه مباشرة للكتاب؛ لأنّه تجربة عملاقة في التفكير النحوي والصوتي والصرفي، "فالنّحاة آنذاك أدركوا أنّه كتاب في تعليم التفكير العلمي في اللغة عدا تعليم قواعد اللغة، لهذا قال المازني: من

¹ الملخ، حسن خميس: التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء - التحليل - التفسير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2002م، ص37.

² ينظر: المرجع نفسه، ص37.

³ الخالدي، كريم حسين ناصح، نظرية نحو الكلام رؤية عربية أصيلة، ص10 و9.

أراد أن يعمل كتاباً كبيراً في النحو بعد سيبويه، فليستحي، وكان المبرّد يعبر عن دقة كتاب سيبويه بقوله لمن يريد دراسته عليه: هل ركب البحر¹؟

2.2 الخطوط المنهجية التي إهتدى بها سيبويه وأساتذته في بناء المادة النحوية:

حاولت الدراسات العربية الحديثة إتباع المنهج الوصفي في تناول التراث النحوي، والفكر اللغوي العربي، محاولة نسفه عن طريق إسناده للمنطق الأرسطي، وتأثره بالنحو السرياني، فيصبح بذلك النحو العربي مرآة عاكسة لواقع غير الواقع العربي، ولا يترجم الثقافة العربية، بل يجعله تجاهلاً وتهميشاً للعقل العربي الذي كان له دوره في نسج خطوط التراث النحوي، وفصل في هذه القضايا حامد ناصر الظالمي في كتابه أصول الفكر اللغوي العربي في دراسات القدماء والمحدثين دراسة في البنية والمنهج. "وقد بانّت هذه المحاولة عند أنيس فريحة وتّمّام حسان ومحمّد عيد، وكذلك عند أمين الخولي الذي أراد تيسير النحو، والمنهج الذي إتبعه هؤلاء قائم على الدراسة عمّا يوجد في النحو العربي من معطيات لها مقابلها في منطق أرسطو، أو مصطلحات موازية لإصطلاحات يونانية مؤدّية لمفاهيم قريبة من مفاهيمه، وهذا غير علمي؛ لأنّ البحث العلمي يعتمد الحقائق العلمية والوثائق والتّصوص التاريخية الصحيحة، والباحثون المار ذكرهم لم يفعلوا ذلك"².

النحو العربي نحو خالص، لم يتأثر في بداية تأسيسه ووضع أحجاره الأولى بالمنطق الأرسطي، وخير دليل على أصالة النحو العربي المناظرة التي وقعت بين النحاة والمناطق، بين أبي سعيد السيرافي النحوي وبين أبي بشر حتّى بن يونس المنطقي، فما أخذه عربنا المحدثون، وتناقلوه، دون فحص، وبحث، وتحليل التراث العربي، والتأثر بما قام به المستشرق الألماني أدلبرت مركس (Adalbert Merx) في كتابه الذي تحدّث عن صناعة النحو عند السريان، وما قام به جيرار تروبو (Gérard Troupeau)

في كتابه نشأة النحو العربي في ضوء كتاب سيبويه وغيرها الكثير من الأعمال. وأكّد السيرافي في مناظرته على التّفرة بين النحو والمنطق الأرسطي، من خلال قوله أنّ "النحو أو النّظم كما يعبر عنه أبو سعيد أحياناً هو الذي يُعرف به صحيح الكلام من سقيمّه، بينما صحيح المعنى وفاسده نعرفه بالعقل أيّا كان لا بالمنطق وحده، وأهل اللّغة هم أعرف بطريقة نظمها من أهل المنطق؛ لأنّ المنطق كما يقول السيرافي: وضعه رجل من يونان على لغة أهلها وإصطلاحهم عليها، وما

¹ الملخ، حسن خميس: التّفكير العلمي في النحو العربي الإستقراء- التّحليل- التّفسير، ص38.

² الظالمي، حامد ناصر: أصول الفكر اللغوي العربي في دراسات القدماء والمحدثين دراسة في البنية والمنهج، الشؤون الثقافية

العامّة، العراق، ط01، 2011م، ص92.

يتعارفون بها من رسومها وصفاتها"¹. وهنا طرح السؤال الآتي: ما منهجية النحاة في بناء الدرس النحوي؟ وما أبرز مظاهرها العقلية التي جعلتها تكتسي حلة علمية؟

بداية نشير لمكانة اللغة العربية الهامة، فمن كان عالماً بها، فقد فقه علومها كثيرة، ذلك أنّ نظامها يسمح للفكر بالإنفتاح على الإبداع، والابتكار، والاستطلاع، وما تفعله الرياضيات وأمثالها قد يتجاوزه نظام العربية أضعافاً، فما سرّ العربية الذي عزّز مكانتها هكذا؟ "تشترك العلوم اللغوية والإنسانية في اعتمادها على المنهج العقليّ في الدرس والتحليل بخلاف العلوم الطبيعية التي تعتمد على التجريب والتحليل العلمي، وهذا الاختلاف راجع لاجتهادات البشر، وتمايز عقولهم، واختلاف وجهات نظرهم تجاه الأشياء، وينعكس هذا بطبيعة الحال على نتائج الدرس النحوي، فمعظم الرواد الأوائل من النحويين مشهود لهم بالنبوغ والذكاء والفتنة، ويؤكد الأصمعي على هذا الأمر بقوله: سألت أبا عمرو بن العلاء عن ألف مسألة فأجابني فيها بألف حجة"².

اعتمد النحاة القدامى في بناء الدرس النحوي على منهج علمي قائم على السماع، والاستقراء، والوصف، وكانت مرحلة نضج هذا المنهج في كتاب سيويه، حيث رسخت قواعده -الدرس النحوي- واستقرت أصوله، "فهذا المنهج الذي اعتمد عليه النحويون القدماء هو أول منهج علمي في تاريخ الدراسات اللغوية"³. ومن بين أهم أصول التفكير النحوي عند النحاة الأوائل القياس.

لازمت نشأة القياس نشأة قواعد العربية، وتطوّرت معها، "فيعزو البعض البواكر الأولى للقياس إلى أبي الأسود الدؤلي، قال ابن سلام: كان أول من أسّس العربية وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي"⁴، "ولعل أقدم من ينسب إليه الولوع بالقياس من متقدمي النحاة عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت 117هـ) فمما يذكره النحاة ويتناقله الرواة ويسجله المؤرخون عن هذه

¹ الظالمى، حامد ناصر: أصول الفكر اللغوي العربي في دراسات القدماء والمحدثين دراسة في البنية والمنهج، ص 80.

² ينظر: أبو حمادة، فؤاد رمضان محمد: منهج التفكير النحوي عند سيويه من خلال القسم الأول من الكتاب، أطروحة دكتوراه في النحو العربي، جامعة النيلين، السودان، ص 101.

³ المرجع نفسه، ص 117.

⁴ الزبيدي، أبوبكر بن محمد بن حسن: طبقات النحويين واللغويين، تح: أبو الفضل، إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط 02، 1984م، ص 31.

الشخصية الفذة أنه أول من فرع النحو وبعجه، وأنه في تفريعه له قد اعتمد على مدّ القياس والعلل حتى إنه كان شديد التجريد والقياس¹.

العلاقة التي تجمع بين القياس والنحو باتت واضحة؛ إذ نجد مصادر أصول النحو تقرّ بأن علم النحو هو قياس، وهذا ما أكّده مجموعة من النحاة من خلال تقديمهم مفهوم القياس. وعملية القياس تتمّ وفقاً للمراحل الآتية²:

1- رصد الظواهر اللغوية وتصنيفها بحسب تماثلها في التركيب الإعرابي، أو الصيغ الصرفية، وتقرير القاعدة اعتماداً على استقراء الغالب في السماع.

2- استبعاد كل صيغة لم ترد في السماع، ولو كانت موافقة للقياس النظري، وهذا ما نظّمه ابن المرحل من فصيح ثعلب حيث قال:

وَلَا تَقُلْ يَعْسُو وَلَا ذَا عَاسٍ ... إِنَّ السَّمَاعَ مَانِعٌ لِلْقِيَاسِ.

3- اعتبار ما خرج عن القاعدة المطردة سماعاً منقولاً، يُحفظ ولا يقاس عليه مثل: الشاذ والنادر وما دعت إليه الضرورة.

أركان القياس:

اكتمل القياس ونضجت نظريته على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي لأنه "استطاع من خلال عنايته بالقياس أن يوجد النحو علماً له أصول وقواعده، فقد أصل القياس وأظهر معالمه وأركانه"³.

المقيس:

"المقيس عند النحاة أنواع شتى، ولكنها على تنوعها تندرج جميعاً تحت قسمين رئيسين؛ لأنها إمّا نصوص تُحمل على نصوص، أو أحكام تحمل على أحكام، ومن ثمّ يمكن أن نقسم القياس بحسب نوع المقيس إلى قياس النصوص وقياس الظواهر"⁴.

المقيس عليه:

"المقيس عليه عند النحاة هو النصوص اللغوية المنقولة عن العرب سواء كان النقل بواسطة السماع، أو الرواية، وسواء كانت الرواية عن طريق المشافهة، أو التدوين، وكذلك القواعد التي وضعها

¹ أبو المكارم، علي: أصول التفكير التحوي، ص25.

² ولد أباه، محمد المختار: تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط02، 2008م، ص37.

³ صالح، محمد سالم: أصول النحو دراسة في فكر الأنباري، دار السلام للطباعة والنشر، مصر، ط01، 2006م، ص65.

⁴ أبو المكارم، علي: أصول التفكير التحوي، ص85.

النّحاة بعد ملاحظة هذه النّصوص، ثمّ إنّ المقيس عليه أحد أمور ثلاثة؛ لأنّه إمّا أن يكون كثيراً مطرداً، أو قليلاً لا يطرد، أو شاذّاً¹.

الجامع:

"لا يلحق المقيس بالمقيس عليه إلا إذا كانت بينهما صلة من نوع محدّد؛ أيّ بشرط أن تتوفّر فيهما مجموعة من الصّفات تكوّن ما يمكن أن يعدّ جامعاً بين طرفي القياس"².

الحكم:

"إلحاق المقيس بالمقيس عليه يتضمّن إعطاءه حكمه، وإعطاء المقيس حكم المقيس عليه يتضمّن بالضرورة إنتفاء ضدّ هذا الحكم، ومن هنا فإنّ الأحكام النّاتجة عن القياس تنقسم عند النّحاة إلى أحكام واجبة وأحكام ممنوعة"³.

لم نركّز في هذه الجزئية على ما نُقل من الكلام العربي القديم - السماع - لأنّ النحو في حدّ ذاته صناعة لا تكتفي بالسماع فقط، بل متعلّقة بالآليات المعتمدة في تقعيد النّحو، وهذا ما لمسناه من خلال المفاهيم السّابقة، فأخذ هذا الأخير نصيبه الوافر في بحثنا، ليس من أجل السرد التاريخي لكلّ ما يحيط بآلية القياس بل تأثراً بالمفهوم الذي طرحه الزّجاجيّ والكسائي وغيرهم، وبأهم الخطوات العقلية التي تتقاطع وتشابك بانتظام في ذهن المتكلّم، أو السامع أثناء إستيعاب وفهم السنن والأنظمة والقوانين التي تجري بحسبها لغتنا.

وسبب آخر أخذ بأيدينا سبق وتطرّقنا إليه، وهو ما أدركه النّحاة حول كتاب سيبويه، حيث أنّه مؤلف في تعليم التّفكير، قبل أن يكون لتعليم القواعد النّحويّة واللّغويّة، فالنّحو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتّفكير بالنّسبة لمن يعتبره تجاوز لإعتباره مجرد قواعد تُخزّن وتسترجع بآلية إجتراريّة، ويدرك أنّه نظامٌ عقليّ بامتياز قائم على أسس منطقيّة - بعيدة عن المنطق الأرسطي - بل تلك الأسس التي تسهم في تنشيط عمليّات التّفكير، وتنمّي مهاراته الفرعيّة، وبالتالي تنضج في ذهن النّحويّ العربيّ جملة من مهارات التّفكير العليا، التي تشكّل مفاتيحاً تفكيرية في مجالات عدّة، وفي الصّفحات اللاحقة نفصّل أكثر في العلاقة التي تجمع المهارات النّحويّة بمهارات التّفكير.

¹ أبو المكارم، علي: أصول التّفكير النّحوي، ص 95.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 107.

³ المرجع نفسه، ص 114.

رَكَّزنا في هذا الجزء على القياس باعتباره عقلياً، يعتمد على أسس عقلية، دون الغوص في تفاصيله، التي عرضت في بحوث شتى؛ لأننا لسنا بحاجة إلى تكرار ما وُجد في المؤلفات السابقة، بل إلى الكنز الذي تزر به لغتنا، وكيف يمكننا إستغلاله في مواكبة أهم مداخل التربية الحديثة، واللحاق بأهم ما آلت إليه أحدث المدارس الغربية، وهو دمج عملية التفكير في التدريس، واستغلال اللغة العربية بأنشطتها لأهمية العلاقة التي تربطها بالتفكير، وعدم التركيز على الأنشطة العلمية المعروفة فقط، وكذا تحقيق أهم الأهداف التي تسعى المناهج لتحقيقها، وهو إمتلاك الكفاءة اللغوية والملكة اللسانية العربية الفصيحة، التي أصبحت تدهور جيلاً بعد جيل، وتتجرد من أصالتها يوماً بعد يوم، لعدة اعتبارات وأسباب لا يسعنا المقام هنا للحديث عنها.

نعود مرة أخرى للمهارات النحوية؛ لأنها حجر أساس جزئتنا هذه، محاولين ضبط أهم المهارات النحوية الممكن إكتسابها - في المرحلة الابتدائية -

3.2 المهارات النحوية ومهارات التفكير النحوي

أشرنا سابقاً وفصلنا بين النحو ونظريته، وبين قواعد النحو ومنهجية النحو، وهو الفرق ذاته الذي ينطبق على القاعدة والتقعيد، وكذلك بين أصول النحو وأصول التفكير النحوي، مثلما فصل فيها أبو المكارم في تمهيد كتابه أصول التفكير النحوي؛ إذ وصلنا لنتيجة مفادها التفكير النحوي يتعلق بالآليات الذهنية التي من خلالها استطاع النحاة وضع المدونة النحوية، "فينزل التفكير النحوي من النحو نظماً وتراكيباً منزلة الجهاز العصبي المركزي الرابط للنحو، والضابط لحركته وحركيته، ذلك أنه ينعكس بالقوة والفعل في أي مدخل نحوي، كبر ذلك المدخل أم صغر، فالتفكير النحوي يمثل القدرة الذهنية الكامنة وراء الأسس المنطقية المؤدية إلى تبويب النحو والعمل على تقعيده"¹.

يعرف التفكير النحوي باعتباره "مفهوماً متكوّناً من عدة أبعاد أولها البعد التصنيفي، وذلك من خلال تجميع الفئات النحوية وتصنيفها في فئات متعددة، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأصناف، وثانيها البعد الاستدلالي، وذلك من خلال تبرير صحة الأحكام النحوية، والحرص على

¹ محاسنة، محمد محمود عيسى: وظيفة التفكير النحوي عند النحاة العرب، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة اليرموك،

تحقيق الاتساق بين الأحكام النحوية، وثالثها البعد المرتبط بقرائن الوظائف النحوية التي تعين على تحديد العلاقات التي تربط الكلمات بعضها ببعض، بشكل يساعد على الإلمام بالمعنى¹.

مما سبق نؤكد أن التفكير النحوي ليس مجرد معرفة جامدة، تستقر في أذهان المتكلمين كقوالب تضبط أداءهم من خلال الحفظ والإستظهار، بل هو آليات عقلية عالية المستوى من حيث التركيب والوظيفة؛ إذ تقوم على جملة من المهارات المتكاملة فيما بينها من أجل إستقراء، وتحليل، وتفسير، النظم النحوية، وإصدار أحكام عليها، للوصول إلى الإعراب الصحيح للكلمات، وتحديد معانيها، وهذه الخلاصة قد تشكل نسبة هامة نوعاً ما في بحثنا

أي أن تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين لا تعتمد بصورة كبيرة على الطرائق النشطة والحديثة فقط، ذلك أن هذه الأخيرة مجرد عوامل تدخل في إستراتيجيات التدريس من أجل تحفيز المتعلمين، وتنشيطهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، بقدر ما يعتمد على التفتيش عن سرّ قواعد نحونا العربي في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتطويره إلى أعلى مستوياته، فوجدنا أن تعليم مهارات التفكير النحوي وتعلمها هو العامل الأول في تنشيط العمليات الذهنية، ورفع مستوى التفكير، ليس هذا فقط بل القضاء على الضعف النحوي الذي سيطر على الإنسان العربي عمومًا، وعلى المتعلمين في المدارس، وتجريد تعلم النحو من الصعوبات والشكاوي التي ينادي بها الجميع طلبة وأساتذة.

2.3.1 مهارات التفكير النحوي:

من أكثر المهارات رسوخًا في الدراسات السابقة لخصها فواز بن صالح في بحثه كالاتي²:

- مهارة القياس التي تعدّ عملية ذهنية تنطلق من القضايا الكلية، التي تصل في فكر النحاة إلى اليقين، وترتبط بمهارة القياس مهارة الإستقراء التي تمثل تتبعا منهجيًا إستقصائيًا لجزئيات ظاهرة ما.
- مهارة الملاحظة: ملاحظة إختلاف المواقع وملاحظة الترتيب بين عناصر التركيب.

¹ عصر حسيني، عبد الباري عبد الهادي: مستويات التمكن من خصائص التفكير النحوي لدى طلاب اللغة العربية في كلية إعداد معلميه، دراسة تقويمية مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ع:15، 1992، ص182.

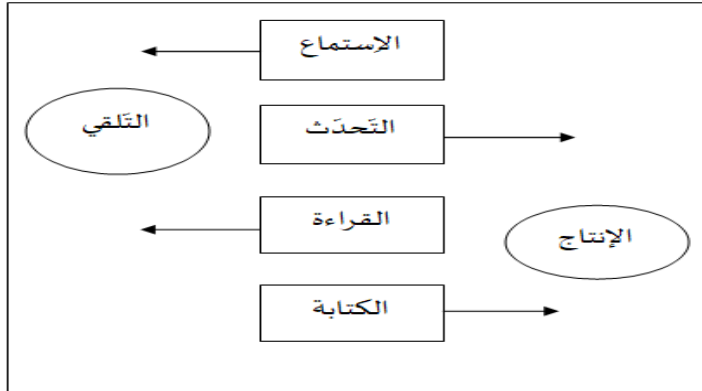
² السلمي، فواز بن صالح: فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، السعودي، مج:09، ع:01، 2018م، ص72.

- مهارة التصنيف، تتضمن المؤشرات الآتية: تصنيف المعربات، والمبنيات، والمرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات، وتصنيف أنواع الجمل.
- مهارة التجريد وتشمل تجريد أبواب التركيب، وتجريد مفاهيم التركيب، وتجريد أصل القاعدة.

- مهارة التحليل " الإعرابي" وتتضمن ملاحظة الكلمات في الجمل، وتصنيفها، وفقاً لأوجه الشبه بينها، والتدليل على صحة الاستنتاجات، واستنتاج علامات الإعراب لكل حكم نحوي، والربط بين التركيب الواحد وغيره من التراكيب، وتحديد القرائن النحوية.

ونجد فخر الدين قباوة في كتابه تكوين المهارات النحوية لم يخرج عن دمج المهارات النحوية في المهارات اللغوية فذكر في هذه الجزئية "أنّ المعروف في ميادين التربية والتعليم أنّ تلك المهارات منها العام لجميع المواطنين، والخاص بمن تجرّد لعلوم العربية والشرع... أمّا المهارات العامة فأصلها ومركزها أن تكون الممارسة اللغوية بالصّحيح والفصيح صوتاً وصياغة وتركيباً، وفروع ذلك: التعبير الكلامي السليم، القراءة المقننة، الفهم الكامل الكتابة الصحيحة، الإنتاج الأدبي، أمّا الخاصة فذكر الممارسة للتحليل اللغوي، والتعليم المقنن، والبحث العلمي، وعلى تعليم النحو متابعة هذه المهارات العامة والخاصة لتكوينها في المواطن، وتنميتها ورعايتها، حتّى تصير قدرات عملية تلقائية"¹.

حاولت الطالبة إستنباط جملة من المهارات النحوية من خلال ما يقوم به الفرد - المتعلّم / المدرس - أثناء الممارسة اللغوية، وفي غضون تعليم وتعلّم المهارات اللغوية الأربع كالآتي²:



الشكل 09: تصنيف المهارات اللغوية من حيث الوظيفة

¹ ينظر: قباوة، فخر الدين: توجهات وتوجيهات ثقافية (01) تكوين المهارات النحوية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط 01، 2012م، ص: 28 و 29.

² من إعداد الطالبة.

مهارتا الإستماع والقراءة تحتاجان بالدرجة الأولى إلى مجموعة من العمليات، حتى يتمكن السامع أو القارئ من الفهم الصحيح للمعاني، والحكم عليها، وتقوم مدى صحتها لغويًا - وفق مستويات الدرس اللغوي، بداية يتلقّى العبارات اللغوية، فيحاول إستيعابها من خلال تحليلها، وما يهمنّا في هذا المقام التحليل على المستوى التركيبي، من أجل تحديد العلاقات الوظيفية الخاصة بالمعاني التي تربط الكلمات فيما بينها، أو في وسط الجملة، ويتم ذلك من خلال مؤشرات لغوية - قرائن لفظية وقرائن معنوية -

بعد عملية التحليل، وتحديد المعاني، يصدر أحكامه، من خلال استدعائه للمكتسبات السابقة (القواعد النحوية المحفوظة في ذهنه) ويقوم مدى صحة البنى اللغوية، من خلال تطابقها أو عدم تطابقها، ومراعاتها لتلك القواعد. أثناء القراءة والإستماع يقوم بشتى الوظائف التي ذكرها مجاور وغيره ذهنيًا؛ أي الإستماع والقراءة من المهارات التي تحتاج إلى: التلقي، التحليل، التفسير، التقويم.

مهارتا التحدث والكتابة تختلفان نوعاً ما عن سابقتيهما؛ لأن المتحدث أو الكاتب يقوم بعملية الإنتاج والبناء الصحيحين، فيحتاج فيها لجملة من المهارات:

- الإنجاز الفعلي لما هو نظري - توظيف القواعد -
- المعرفة الضمنية بالقواعد النحوية، واستدعاء منها ما هو مطلوب فقط. (استنباط وتصنيف)

- تنسيق الكلمات مع بعضها، وفي وسط الجمل، من أجل تحقيق المعاني المقصودة.
 - التطبيق الصحيح والسليم للقواعد، من أجل حفظ السلامة اللغوية تركيبياً.
- عندما يقوم اللغوي أو النحوي بنظم عبارة ما، أو تحليل تركيب لغوي يسمعه، يستعمل بطريقة غير مباشرة جملة من العمليات الذهنية، من أجل تمييز المركب الإسنادي، أو الجملة إن كانت فعلية أو اسمية، وتحديد مواقع الكلمات في الجمل، والعلاقة التي تجمعهم، وتحديد نوع كلمة ما في جملة ما، ثم موقعها، ووظيفتها، واستنباط القواعد إنطلاقاً من هذه الجزئيات، أو التطرق للقاعدة من أجل تحليل وفهم الجزئيات - الأمثلة - ونقد وتصويب الأخطاء النحوية.

والتأمل في العمليات الذهنية المرتبطة بمهارات التفكير النحوي، يجدها لا تخرج عن تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وتتطابق معها لحد كبير، وكنا قد أشرنا في الفصل الذي عالج قضايا التفكير لتصنيف بلوم، وما محلها من مهارات التفكير العليا، ووجدناها تمثل المهارات الفرعية التي تسهم في

تنمية مهارات التفكير العليا، والحديث عن العلاقة بين مهارات التذكر والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، ومهارات التفكير العليا ليست مجرد سرد في مقامنا هذا، بل تأكيداً لما تزخر به لغتنا العربية من فوائد وأسرار، فتعليم النحو وتعلّمه هو برنامج لتنمية التفكير، دون اللجوء إلى برامج تدريبية خاصة، أو الإكتفاء على أنشطة تدريسية علمية كالرياضيات أو الكيمياء.

الأهداف العامة من تدريس النحو:

تُعَدُّ القواعد النحوية بوابة ولوج لكل أنشطة اللغة العربية بطريقة صحيحة وسليمة، فالمتعلّم إذا تمكّن من الإستعمال الصحيح والفهم الدقيق للقواعد النحوية؛ فإنّه يصبح مالِكاً لعادات لغوية صحيحة، و متمكّناً من المهارات اللغوية الأربع بطريقة سلسلة دون تكلف أو صعوبة.

إنّ أهداف تدريس القواعد النحوية تشير إلى أنّها ليست غاية تقصد لذاتها، ولكنّها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان، ولذا ينبغي ألاّ ندرس منها إلّا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية، ومن الأهداف التي ترمي إليها دراسة القواعد النحوية كما حدّدها فخر الدين عامر (2000م) ما يلي¹:

- تيسير إدراكهم للمعاني المسموعة والمقروءة، والتّعبير عنها بوضوح لا يداخله غموض أو إبهام أو خطأ.
- عصمة الألسنة من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من الزلل في الكتابة، وتعويد التلاميذ على التدقيق في صياغة العبارات، حتّى تخلو ممّا يشينها ويذهب بجمالها.
- تدرب التلاميذ خاصّة في المراحل المتقدّمة على دقّة الملاحظة، والتّمييز بين الأساليب التعبيرية، ونقد الأساليب وصحّة الحكم.
- تعويد تفكير التلاميذ على الأساليب المنطقية المنظّمة، والتّعليل لما يتوصّلون إليه من أحكام ونتائج.

وقد حدّد حسن شحاته (2002م) أهداف تعليم وتعلّم القواعد النحوية في الآتي²:

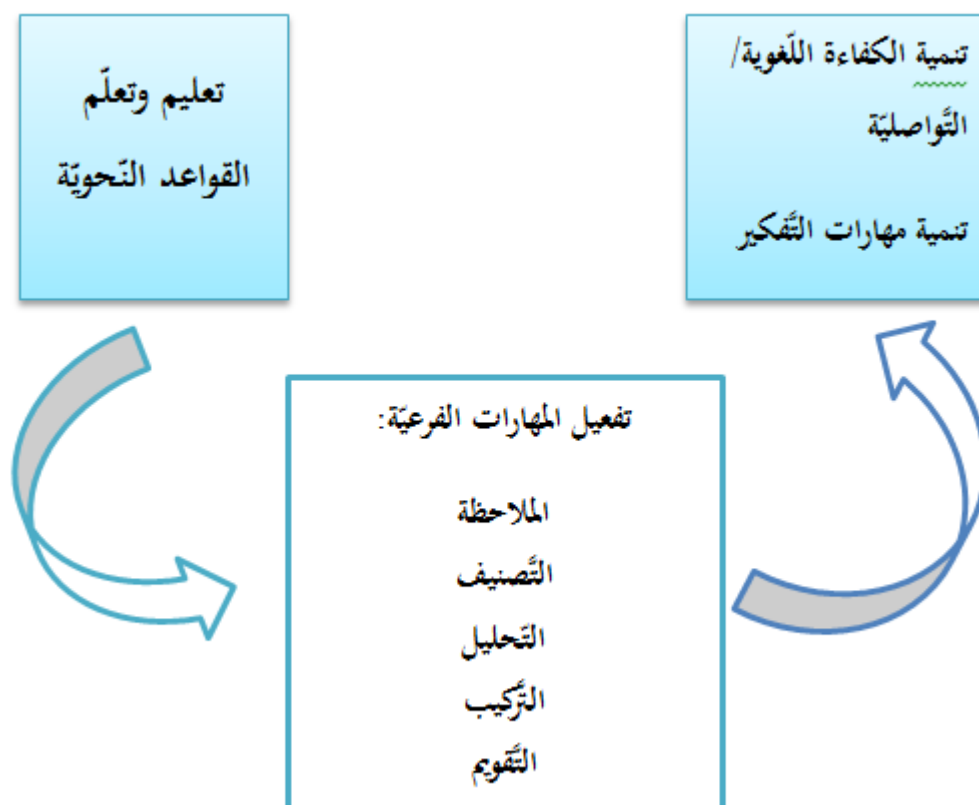
- تساعد في تصحيح الأساليب وخلّوها من الخطأ النحويّ الذي يذهب بدلالاتها، وجمالها.

¹ السليطي، طيبة سعيد: صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)، ص394 و395.

² المرجع نفسه، ص395.

- تحمل التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب، والجمل، والألفاظ.
- تنمية الثروة اللغوية وتكوين العادات اللغوية الصحيحة لدى الدارسين وتهذيب وجدانهم اللغوي.
- تنظيم المعلومات اللغوية تنظيمًا يسهل عليهم الانتفاع بها.
- وأشار إبراهيم عطا (2006م) إلى أنّ من أهداف تدريس القواعد النحوية¹:
- قدرة التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون محصنة.
- تنمية القدرة على دقة الملاحظة، والربط بين أجزاء الكلام على أساس الترابط بين المعاني، ومواقع الألفاظ في التركيب، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة، إلى جانب تمرين المتعلم على التفكير.
- قدرة التلاميذ على سلامة العبارة وصحة الأداء، وتكوين اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام؛ أي تحسين الكتابة والكلام.
- تنمية قدرات التلاميذ على تمييز الخطأ فيما يستمعون إليه، وقرؤونه، ومعرفة أسباب ذلك ليتجنبوه.
- يُعدُّ تدريس القواعد النحوية أداة ووسيلة لإكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي، وتهذيبه، وتصحيحه، من خلال النطق الصحيح والسليم للعبارة والجمل، وكتابة نصوص سليمة المبني، ونقد وتصويب وتمييز ما يسمعه أو يقرؤه من تراكيب لغوية؛ أي أنّه يصبح مالكا للمهارات اللغوية، ولا يمكن أن تتحقق هذه الأهداف إلا بمرور المتعلم بعمليات ضمنية متمثلة في دقة الملاحظة، وحسن التحليل والتركيب، والانتقاء الحسن والتطبيق الجيد للقواعد النحوية، وأخيراً تقييم وإبداء رأيه حول ما يتلقاه، وبالتالي يتطور تفكيره، وينمو من خلال دراسة القواعد النحوية.
- ويمكن تلخيص الأهداف العامة من تدريس القواعد النحوية في المخطط الآتي:

¹ السليطي، ظبية سعيد: صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)، ص 395.



الشكل 1: الأهداف العامة من تدريس القواعد النحويّة

3. غايات تدريس النحو في المرحلة الابتدائية:

بعد نظرة متفحّصة إلى منهاج اللّغة العربيّة في الطّور الابتدائي، إنّصح أنّه لا توجد أهداف واضحة المعالم، وغياب غايات مرتبطة بنشاط التّراكيب النّحويّة كمادّة مستقلّة، لكنّها تظهر في شكل مهارات بارزة في ملمح التّخرّج من مرحلة التّعليم الابتدائي، وهذا ما أكّده:

- ملحق التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي (ينظر الملحق رقم 01)
- الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي (ينظر الملحق رقم 02)

1.4 الأهداف التعليمية المتوخاة من البرنامج النحوي للسنة الخامسة من التعليم

الابتدائي¹:

المقطع	الدّرس النّحويّ	الهدف التعليمي / التّعلّمي
(01) الجملة	أجزاء النّص الجملة وأنواعها الجملة الفعلية وأركانها	• يتعرّف المتعلّم على الفقرات الإنشائية للنّص. • يحدّد الفقرات الإنشائية للنّص، ودلالة كل قسم منها. • يعيّن الجملة الفعلية، ويعيّن الجملة الاسمية، ويحدّد أركان كلّ منهما. • ينشئ جملاً فعلية وجملاً اسمية بسيطة وممتدة. • يعيّن الجملة الفعلية، ويعي أركانها. • يستخدم الجملة الفعلية استخداماً صحيحاً مراعيّاً المطابقة في الجنس والعدد.
(02) الحياة الاجتماعية والخدمات	الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها الجملة المنسوخة بكان وأخواتها الأفعال الخمسة	• يعيّن الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها في النّصوص، ويميّز بين أركانها. • يستخدم الجملة الاسمية المنسوخة بأنّ وأخواتها استخداماً صحيحاً مراعيّاً المطابقة في الجنس والعدد. • يعيّن المتعلّم الجملة المنسوخة بكان وأخواتها، ويعيّن أركانها. • يحدّد دلالة كان وأخواتها في جمل مختلفة. • ينتج جملاً منسوخة بكان وأخواتها. • يعيّن الأفعال الخمسة ويميّزها، ويعربها إعراباً صحيحاً.
(03) الوطنية	نواصب الفعل المضارع جوازم الفعل المضارع الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل	• يتعرّف إلى أدوات نصب الفعل المضارع. • يميّز بين دلالات ومعان أدوات نصب الفعل المضارع في الجملة. • يعيّن الفعل المضارع المنصوب وأدوات النّصب في النّصوص. • يعيّن الفعل المضارع المجزوم وأدوات الجزم في النّصوص. • يتعرّف على بناء الفعل المبني للمعلوم، وبناء الفعل المبني للمجهول. • يعيّن الجملة التي فعلها مبني للمعلوم، والجملة التي فعلها مبني للمجهول. • ينشئ جملاً صحيحة مبنيّة للمعلوم وأخرى مبنيّة للمجهول.

¹ ينظر: بوقرة، نبيلة وآخرون: مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، المركز الوطني للوثائق التربوية،

الجزائر، أوت 2020.

<http://djelfa.info/vb/showthread.php?t:2264697>

الفصل الثاني: قواعد النحو العربي ركيزة تعليمية أساسية في تنمية مهارات التفكير

التمهيدية المستندة (04)	الأسماء الخمسة جمع التّكسير وإعرابه جمع المذكر السالم	• يتعرّف على نوع جديد من الأسماء: الأسماء الخمسة، وأحوالها الإعرابية الخاصة. • يميّز علامات الإعراب الأصلية والفرعية في الأسماء الخمسة. • ينتج جملاً اسمية وفعلية متضمنة للأسماء الخمسة. • يميّز جمع التّكسير عن بقية الجموع المدروسة. • يحدّد نوع التّغيير الحاصل في كلّ جمع تكسير من الكلمة. • يحوّل المفرد إلى جمع المذكر السالم في الجملة مراعيًا الوظيفة الإعرابية لجمع المذكر السالم. • يستخدم المتعلّم جمع المذكر السالم إستخدامًا صحيحًا، مراعيًا المطابقة في الجنس والعدد.
الصحة والتّغذية (05)	جمع المؤنث السالم المتنّى المضاف والمضاف إليه	• يتعرّف على جمع المذكر السالم. • يميّز بين علامات الإعراب في جمع المذكر السالم. • ينتج جملاً متضمنة جمعًا مذكرًا سالمًا مراعيًا المطابقة في الجنس والعدد. • يميّز المتعلّم بين الاسم المفرد والاسم المتنّى. • يستخدم المتنّى إستخدامًا صحيحًا مراعيًا المطابقة في الجنس والعدد. • يتعرّف المتعلّم إلى دلالة المضاف والمضاف إليه في الكلام ويميّز بينهما. • يعرب المضاف والمضاف إليه إعرابًا تامًا.
عالم العلوم والاكتشاف (06)	العطف المفعول المطلق الإستثناء بـ إلا، غير، سوى	• يتعرّف على أدوات العطف ومعانيها. • يتعرّف على المعطوف والمعطوف عليه ويعربهما. • يتعرّف على المفعول المطلق وأنواعه. • يستخدم المفعول المطلق في وضعيات تواصلية. • يتعرّف المتعلّم على أسلوب الإستثناء، ويميّز بين أركان جملة الإستثناء. • يستعمل الإستثناء في وضعيات تواصلية.
قصص وحكايات من التراث (07)	الفعل اللازم والفعل المتعدي إعراب الفعل المعتل الناقص علامات الإعراب الأصلية	• يظهر المتعلّم معرفته بالفعل اللازم، والفعل المتعدي، ويميّز بينهما موظفًا المعجم. • يميّز المتعلّم بين الفعل الصحيح والفعل المعتل الناقص. • يظهر قدرته على إعراب الفعل المعتل الناقص. • يتعرّف على علامات الإعراب الأصلية والفرعية
الأسفار والتّرحلات (08)	المبني المعرب	• يتعرّف على الأسماء والأفعال المبنيّة. • يتعرّف على الأسماء والأفعال المعربة.

الجدول 1: الأهداف التعليمية المتوخاة من البرنامج النحوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

2.4 تحليل الأهداف التعليمية التعلمية والتعقيب عليها

تحتل الأهداف مكانة هامة في أي عمل يقوم به الإنسان، لاسيما في إطار النظام التربوي؛ لأنها تُعدُّ الموجه والمرشد للمنهاج، ويمكن إبراز الدور الهام للأهداف التعليمية في أنها: " تساعد كثيراً على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى هذا من جانب، ومن جانب آخر تساعد على بناء الإنسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة، كما تساهم في التنفيذ الجيد للمنهاج من خلال تنظيم طرق وأساليب وإستراتيجيات التدريس التي تساهم في تحقيق نتائج التعلم المرغوبة"¹.

من خلال الأهداف الواردة في المذكرات الوزارية نجدها منحصرة فيما يلي: يتعرّف، يحدّد، يعيّن، ينشئ، يستخدم، يميّز، ينتج، يعرب، وهي متعلّقة بتصنيف بنجامين بلوم (Benjamin Bloom)، والجدول الآتي يوضّح مستويات الأهداف المعرفية ضمن المجالات الثلاثة²:

مستويات المجال المعرفي تصنيف بنجامين بلوم (Benjamin Bloom)	مستويات المجال الوجداني بلوم وكراثول (Bloom&Kathowhl)	مستويات المجال النفس حركي تصنيف ديف (Dive)
● التّفوهم ● التّركيب ● التّحليل ● التّطبيق ● الفهم ● التّدكر	● تمييز القيمة وتحميدها ● التّنظيم القيمي ● التّقيم ● الإستجابة ● التّقبّل (الإستقبال والإلتباه)	● التّطبع ● التّفصيل ● الأحكام أو التّمكّن ● التّناول أو المعالجة ● المحاكاة

الجدول 03: مستويات الأهداف السلوكية ضمن المجالات الثلاثة

¹ مهدي، محمود سالم: الأهداف السلوكية: تحديدها- مصادرها- صياغتها- تطبيقاتها، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، ط2، 1998م، ص15.

² صاحب، عبد مرزوك: علم النفس المعرفي رؤية تربوية معاصرة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2020م، ص43.

والأهداف الأكثر شيوعاً في ميدان التعليم والتعلم، هي الأهداف المعرفية التي تتعلق بالمعارف والقوانين والحقائق، وهي بدورها تنقسم إلى ستة مستويات كما هي موضحة في الجدول أعلاه، والمتمّعن في الأهداف التعليمية التي قمنا بعدها، يمكن تصنيفها حسب مستويات المجال المعرفي كالآتي:

التذكر: يسعى المدرّس في بداية كلّ درس جديد إلى تقديم معرفة أولية جديدة للمتعلم، فيكتب أثناء صياغته للهدف: - يتعرّف على، - يحدّد... وهو ما وجدناه في الأهداف سابقة الذكر، "وثمة أفعال أخرى تُستخدم في هذا المستوى (يصنّف، يعرّف، يعدّد، يسرد، يذكر، يسمّي...) "¹

الفهم: "يأتي الفهم عندما يعرض على المتعلم معلومات معيّنة، فإنّه من المتوقع أن يعرف ما تعنيه، ويستطيع أن يستخدم الموارد أو الأفكار المتضمنة، والفهم مطلوب من أجل تحقيق المستويات الأخرى، ومن بين أفعاله (حوّل، أعدّ صياغة، اشرح، لخصّ، قارن، علّل، صنّف...) "² وهذه الأفعال غالباً ما تدرج في التطبيقات اللغوية المتعلقة بالنحو، من أجل معرفة نسبة فهم المتعلم للدرس المقدّم، ومدى إمكانيته لتطبيق الظاهرة النحوية المدروسة، وتمّ ذكر بعض الأفعال في القائمة سابقة الذكر.

التطبيق: وهو من بين الأهداف الهامة والرئيسية التي يركّز عليها المدرّسون، فالمتعلم إذا درس قاعدة نحوية ما، فليس من الصواب أن يجعلها مجرد قالب في ذهنه دون استدعائها أثناء استعماله اللغوية كالقراءة أو الكتابة، وأفعال مستوى التطبيق هي الأكثر استعمالاً وشيوعاً أثناء بناء الأهداف التعليمية، وهذا ما لمسناه من خلال الأهداف السابقة كأن ينتج، يعرب، ينشئ، يستخدم.

تبقى المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتّقييم غير مستعملة بكثرة في صياغة الأهداف النحوية في السنة الخامسة ابتدائي، نظراً لدرجة تعقيدها ربّما، أو مراعاةً لمستوى تفكير هذا المتعلم الصغير، إلّا أنّ وجودها ضروري ولازم؛ لأنّها من بين المهارات المفعلّة والمنشّطة للعمليات الذهنية، التي تساعد في تنمية وتطوير تفكير المتعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف اللغوية بكل سهولة.

وأخيراً يمكننا القول بأنّ الأهداف التي تعتمد عليها الوزارة الوصية تركز على المستوى الأساسي المنحصر في المعرفة والفهم والتّطبيق، دون غيره من المستويات المركّبة، كالتحليل، والتركيب، والتّقييم،

¹ صاحب، عبد مرزوك: علم النفس المعرفي رؤية تربوية معاصرة، ص47.

² المرجع نفسه، ص48.

وربما تكون موجودة فعلاً بصفة ضمنية أثناء بناء التعلّيمات، وسنفصل في هذه الجزئية في ورقات لاحقة.

نجد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية في درس الأسماء الخمسة مثلاً تجسّد الهدف التعليمي في: تمييز الأسماء الخمسة وتوظيفها وإعرابها إعراباً صحيحاً؛ أمّا في فقرة بناء التعلّيمات ورد ما يلي¹:

- يعيد القراءة مجموعة من التلاميذ فرادى.

- طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها مثل: "ما نوع الكلمات الملونة؟ ما عددها؟ ما معنى كل واحد منها؟ ما موقعها من الإعراب؟ ما هي علامات الإعراب التي ظهرت عليها؟ أتمم الفراغات بإسم من الأسماء الخمسة واضبط علامة إعرابه".

اعتماداً على الملاحظات السابقة، نجد أغلبها يؤكّد على إحصار الأهداف المعرفية الخاصة بالبرنامج النحوي الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي في المستوى البسيط، أو الأساسي، الذي يتطلّب قدرًا يسيرًا من المعالجة الذهنية للقضايا النحوية عكس المستويات العليا التي تستدعي درجات أعلى من الفهم ومناقشة الأفكار وتحليلها وتركيبها، "كأن يقارن المتعلّم بين دور أخوات كان ودور أخوات إنّ في ضوء دراساته وملاحظاته، وبدقة متناهية"²، أو يصوغ جملاً مفيدة موظفاً الظاهرة النحوية المدروسة بدقة تامة، وإن كانت موجودة في بعض المواضع القليلة مثل هذه الأهداف: ينشئ جملاً صحيحة، أو يبدي رأيه حول بعض العبارات وينقدها، فإنّقال المتعلّم من الكليات حتّى يدرك الجزئيات، أو العكس، أمر ضروريّ في تنشيط العمليات الذهنية، وإصداره لحكم في ضوء معايير - القواعد التي أدرك وظائفها ومعانيها - يساعده في بناء شخصيته، وفرض آرائه السليمة والصّائبة، وتنمية روح الشّجاعة والطلاقة لديه.

4. المقرر النحوي: طبيعته وطرائق تدريسه في المرحلة الابتدائية:

سال خبر الكثير من الباحثين والدارسين والمهتمين بتدريس قواعد النحو العربي، من أجل الحديث عن طرائق تدريسه، التي لا تخرج عن طرائق تقليدية متجسّدة في الإستقراء، والاستدلال، وغيرها، أو طرائق نشطة تتسم بالحدثاء، والفاعلية، ولا يسعني في هذا المقام أن أجترّ الكلام ذاته، فالحديث عن

¹ الديوان الوطني للمطبوعات الوزارية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2019/2020م، ص19.

² سعادة، جودت أحمد: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، ط01، 2001م، ص354.

طرائق التدريس على وجه العموم أخذ نصيبه في جزئية خاصة بذلك؛ أمّا إذا تحدّثنا عن الطرائق المعتمدة في تدريس النحو في المرحلة الابتدائية، وجب علينا تسليط الضوء على ما يتمّ تناوله في الميدان؛ حتّى نستطيع الرّبط بين ما تنصّ عليه المناهج الحديثة بخصوص تدريس أنشطة اللّغة العربيّة المصّرّح بها من أجل تدريس حصّة التّراكيب النّحويّة، وآليّة طرحها في كتاب المتعلّم.

إنّ المتصفّح للوثائق البيداغوجيّة يعي تمامًا مدى يقظة القائمين على تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، الذي لم يعد يقتصر على "معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها ولا على معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات، كما يعتبر التّحكم في اللّغة العربيّة كفاءة عرضيّة تؤثّر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التعلّّيمات، ومن ثمّ إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشّاملة للمواد، فهي وسيلة لإمتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها، وهيكله الفكر، والتّعبير والتّواصل".¹

أصبحت الغاية الأساسيّة من تعليم وتعلّم القواعد النّحويّة واضحة؛ إذ تجاوزت الأهداف التّقليديّة العقيمة، المتجسّدة في تحفيظ القواعد، وترسيخها في أذهان المتعلّمين، بعيدًا عن وظائفها.

5. نوع النحو المقدّم لمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:

يعتمد تحقيق أهداف أيّ نشاط دراسي على ضبط المادّة المقدّمة من حيث النّوعيّة، والمنهج، والطريقة، والنحو العربيّ بقواعده هو الآخر يجب أن نتساءل عن نوعه الذي يتعلّمه أطفالنا حتّى يتقنوا مهارات اللّغة العربيّة. "إنّ أتباع نظريّة الفروع في تدريس اللّغة العربيّة يرون أنّ العلوم العربيّة ينفصل بعضها على بعض، وكلّ علم قائم برأسه، فيدرّس النحو كمادة مستقلّة من مواد اللّغة العربيّة الأخرى، وكثير من مناصري نظريّة الفروع يرون أنّ تدريس النحو هي الغاية وليس الوسيلة، فبالغوا بتفصيلاته وشوارده، ونوادره، فيصبح تعليمهم تعليمًا عن اللّغة، لا تعليمًا للغة، والمدرّسون لا يكتفون بالنحو الوظيفيّ، إنّما يوغلون أيضًا بالنحو العلميّ، وفي الوقت نفسه يواجه المتعلّمون ضعفًا شديدًا في التّمكن من إنشاء التّعبير السّليم نحويًا، حين يطلب منهم ذلك نطقًا أو كتابة؛ إذ يعجزون عن تجاوز الأخطاء النّحويّة".²

¹ اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، طبعة 2016، ص 03.

² صحخوليد، ناسوتيون : إتقان مهارات اللغة العربية من خلال تدريس النحو، مجلّة الدّراسات العربيّة، الجامعة الإسلاميّة شمال سومرطة، إندونيسيا، مج: 01، ع: 02، 2016م، ص 107.

وأنواع النحو ثلاثة لخصها بيدق في الجدول الآتي¹:

الرقم	الإسم	النحو العلمي	النحو التعليمي	النحو الوظيفي
01	الحد	إنتحاء سمت كلام العرب.	أثر ظاهر النحو الوظيفي، أو مقدر يجلبه العامل على آخر الكلمة.	المباحث التي تؤثر على النطق والكتابة.
02	الوسيلة	السماع من العرب والجمع.	تقعيد ما سبق جمعه من نماذج لغوية.	إختيار الأبواب النحوية التي تحقق ذلك من النحو التعليمي، والمتمثلة في الإعراب الظاهري، وتقسيمه لأصلي وفرعي وإهمال الإعراب التقديري والإعراب المحلي.
03	الموضوع	أساليب العرب وحكايتها.	النحو العملي	النحو التعليمي
04	الواضع	جامعوا اللغة والنحاة الأوائل.	النحاة المقعدون	النحاة المقعدون
05	الغاية	فهم القرآن الكريم والإحتجاج به.	تقوية اللسان الذي بدأ في إكتساب اللحن.	حمل غير المتخصصين على عدم اللحن في التحرير والنطق.
06	الحكمة	فهم أسرار العربية وسماتها.	صون النطق من اللحن.	صون النطق والكتابة من اللحن.
07	الزمن	عصور الإحتجاج.	ما بعد عصور الإحتجاج.	ما بعد عصور الإحتجاج.
08	نمـودج تأليفي	الكتاب لسيبويه والمقتضب للمبرّد	الألفية وشروحها، وما شابهها.	النحو الوظيفي للأستاذ عبد العليم، والنحو العصري لفياض، بغض الطرف عمّا جاء مخالفًا الشرط في أولهما.

الجدول 04: أنواع النحو

¹ صحخوليد، ناسوتيون : إتقان مهارات اللغة العربية من خلال تدريس النحو، ص108.

بما أنَّ الدروس النحوية المعروضة في كتاب المتعلم مرفوقة بتطبيقات نحوية ليست بالقليلة، موجودة على دفتر الأنشطة؛ فإنَّها تمثّل النحو التعليمي الذي لا يرقى إلى درجة الوظيفية، وهذا يظهر جلياً من خلال لغة المتعلمين المستخدمة في المحادثة والكتابة، فهم لا يستطيعون نظم جمل كثيرة ومتواصلة ومتسلسلة وسليمة من حيث الإعراب والتّركيب؛ أي أنَّ أنسب نوع لتعليم قواعد النحو وخاصة الذي يدعم اكتساب المهارات اللغوية، دون العودة إلى القواعد، أو حفظها في كلّ مرّة، هو تعليم النحو التعليمي، والوظيفي خاصة؛ لأنّ "من المحاولات التي نسير عليها في حلّ مشكلات تدريس النحو بالنسبة إلى توسّع المهارات العربية هو الإهتمام بالقواعد الوظيفية، باعتبارها الهيكل العظمى للغة وتقديمها للدارسين بأسلوب مباشر أحياناً، وغير مباشر أحياناً أخرى حسب الغاية"¹.

يكون التّركيز في تدريس القواعد النحوية قائماً على الإهتمام بالقواعد التي يستخدمها المتعلم، ويوظّفها في إستعمالاته اللغوية، بعيداً عن التّفصيلات، والتّعقيدات، التي تجعل عقل المتعلم يضطرب، خاصة في المراحل الأولى من التعليم - الابتدائي - وهذا ما أكّد عليه الجاحظ حين قال: "وأما النحو فلا تشغل قلب الصبيّ منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام، في كتاب إن كتبه، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به"².

6. عرض المادّة النحوية في المرحلة الابتدائية

يتمّ اكتساب اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية بصفة متدرّجة وفق ثلاثة أطوار موضّحة كالآتي³:

الطور الأول (س1+س2)	الطور الثاني (س3+س4)	الطور الثالث (س5)
طور الإيقاظ والتّعليم الأوّلي	طور التعمّق في التّعلّمات الأساسية	طور التّحكّم والإتقان
تكمّن أهميّة اكتساب اللّغة في هذا الطّور بصفّتها كفاءة عرضيّة بامتياز في: ● العمل والمجانسة والتّكيف لدى	يشكّل التّحكّم الجيّد في التّعبير الشفهي والكتابي، فهم المنطوق والمكتوب	إنّ تعزيز التّعلّمات الأساسية في اللّغة العربيّة (المهارات)

¹ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم: النظريات اللغوية والتفسيّة وتعليم اللغة العربية، مجلّة جامعة الإمام، السعودية، ط22، 1998م، ص116.

² الجاحظ، أبو عثمان: رسائل الجاحظ، تح: هارون عبد السلام، ج:02، دار الجيل، بيروت، ط01، 1991م، ص38.

³ ينظر: اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص05.

يشكل الهدف الرئيس لهذه المرحلة، فالكفاءات الختامية الدقيقة للميادين تمكن من تقييم التعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغة يتجاوز بها الأمية.	قطباً أساسياً في تعلّات هذه المرحلة، ويشمل هذا التعمق أيضاً المجالات الأخرى للمواد.	الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية. • توطيد التعلّات الأدائية الرئيسة (التعبير بشقيه، القراءة الكتابة). • تعليم التلاميذ هيكله المكان والزمان. • الأخذ بيد المتعلمين نحو الإستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة . • ترسيخ قيم الهوية، وتنصيب المعارف الأولى المتعلقة بالتراث التاريخي والثقافي للوطن.
--	--	---

الجدول 05: عرض المادة النحوية في المرحلة الابتدائية

من خلال الجدول أعلاه قسّمت سنوات المرحلة الابتدائية إلى ثلاثة أطوار؛ إذ شكّل الطّور الأوّل مرحلة وأساس إكتساب التعلّات الأولية، التي تشكّل قاعدة بناء التعلّات الأساسية، والتّحكم، والإتقان، فهي مرحلة هامة جدّاً في حياة المتعلّم، خاصّة بالنسبة لإكتساب اللغة الأم؛ لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة يتشكّل معجمه، ونظامه اللغوي العربي، بعدما كان يتحدّث بالعامية، أو بلهجة أخرى تمثّل منطقته، فعلى الأستاذ أن يحرص أشدّ الحرص على ترسيخ المعالم الأساسية للغته من خلال التزامه بالتحدّث بها داخل الصّف، والنطق الصّحيح للحروف واحترام مخارجها؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة تُخطّ صفحات في ذهنه، فعلياً أن نحرص على طريقة كتابتها، وآلية ترسيخها.

أمّا الطّور الثاني، فيكتسب فيه المتعلّم التعلّات الأساسية، التي يقابلها التمكن من المهارات الأساسية للتّفكير، والتمثّلة في إدراك المعارف وفهمها، وتطبيقها تطبيقاً حسناً، وأخيراً الطّور الثالث، الذي يضحى من خلاله المتعلّم متحكّماً، ومتقناً لتعلّماته، وتكون المبادئ اللغوية مرسخة جيّداً؛ ممّا يسهّل عليه عملية تعزيز مكتسباته، والاستفادة منها في معالجة وحل وضعيات مختلفة تواجهه في حياته اليومية.

7. موقعية نشاط النحو في برنامج اللغة العربية

نركز دائماً على السنة الخامسة أولاً؛ لأنها نموذج بحثنا التطبيقي، وثانياً لأنها تمثل نهاية الطور، الذي تبرز فيه ملامح تعزيز المكتسبات، والمعارف التعليمية، ويضحي مستوى تفكير المتعلم متطوراً نوعاً ما. تتوزع حصص اللغة العربية في السنة الخامسة على إحدى عشر حصّة، في مدّة زمنيّة قدرها ثمان ساعات وخمسة وعشرين دقيقة، موزعة على أيام الأسبوع كالآتي:

الميدان	النشاط	عدد الحصص	الحجم الزمني
فهم المنطوق + تعبير شفهي	- فهم المنطوق	01	45د
	- تعبير شفوي	01	45د
	- إنتاج شفوي	01	45د
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	- قراءة	01	45د
	- قراءة + تراكييب نحوية	02	90د
	- قراءة + صرف/إملاء	02	90د
	- إملاء	02	45د
	- محفوظات	01	45د
	- مطالعة موجهة	01	45د
	- إنتاج كتابي	01	45د

الجدول 06: توزيع حصص اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة

يتمّ في حصّة القراءة والتراكيب النحويّة التي لا يزيد زمنها فوق السّاعة والنّصف، قراءة واستثمار النّص، وتناول الظاهرة النّحويّة وتطبيقها؛ لأنّ هذه الحصّة تمثّل "دعامة مهمّة لتمييز آليات النّظام اللّغوي، ومواطنه التركيبيّة من خلال ما يتجسّد في النّص من موضوعات نحويّة، وتراكيب لغويّة مختلفة تساعد المتعلّم على فهم المقروء، وتحسين أدائه من جهة، وتشرح عنده تلك القوالب اللّغويّة والنّماذج التركيبيّة من جهة أخرى، ليتخذ أسلوبه طابعاً متميّزاً شفويّاً كان أو كتابيّاً، فيستقيم لسانه، ولتحقيق

هذا المسعى يُستغل نص القراءة بما يحوي من ظواهر نحوية، فتستخرج ويقارن بينها وبين غيرها مما هو رصيد المتعلم ليكتشف المتعلم بتوجيه المعلم النموذج الجديد، ويستنبط ضوابطه¹.

حسب ما سبق نستشف إستراتيجية تدريس هذا النشاط، وطريقة تقديمه وإن وردت بصفة غير تصرّحية، على أنّها تقدّم من خلال نص القراءة المدروس، كما نلاحظ إبراز أهمية قواعد النحو ودورها في تحقيق القدرة على استعمال اللغة العربية، كأداة لاكتساب المعارف، والتّبلغ مشافهة وكتابة.

8. المحتويات النحوية الواردة في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

وردت عناوين دروس التراكيب النحوية المقترحة في كتاب السنة الخامسة ابتدائي مرتبة كما يلي (الدروس المظللة محذوفة في هذه السنة):

دروس النحو	دروس النحو	دروس النحو
15 المضاف والمضاف إليه	08 جوازم الفعل المضارع	01 مكونات النص
16 العطف	09 الفعل المبني للمجهول	02 الجملة وأنواعها
17 المفعول المطلق	و نائب الفاعل	03 الجملة الفعلية وأركانها
18 الإستثناء بيّلاً، غير، سوى	10 الأسماء الخمسة	04 الجملة المنسوخة بأنّ
19 الفعل اللازم والفعل المتعدي	11 جمع التّكسير وإعرابه	وأخواتها
20 إعراب الفعل معتل الآخر	12 جمع المذكر السالم وإعرابه	05 الجملة المنسوخة بكان
21 علامات الإعراب الأصلية	13 جمع المؤنث السالم وإعرابه	وأخواتها
والفرعية	14 المثنى وإعرابه	06 الأفعال الخمسة
22 المعرب والمبني		07 نواصب الفعل المضارع

الجدول 07: التدرجات النحوية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي سنة 2020/2021

أدرج منهاج اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي، للسنة الدراسية 2019/2020م ثلاثة وعشرين درساً، حذف منها ثمانية دروس، في مخطّط استثنائي لموارد هذا المستوى للسنة الدراسية ذاتها، بسبب ظروف التدريس التي عرفتتها المدرسة الجزائرية مع جائحة كورونا، وعليه فإنّ تحليل تدرّج هذه الدروس، سيكون على أساس ورودها لأوّل مرّة.

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص11.

أما من ناحية توزيع الدروس، وتدرجها، وتكاملها حسب ما ورد في كتاب المتعلم، يجب بداية تسليط الضوء على الدروس النحوية الواردة في كتاب السنة الرابعة ابتدائي؛ نظراً للتكامل بينها وبين دروس السنة الخامسة، فمثلاً في كتاب السنة الرابعة ابتدأ فيه واضعوا المناهج بأقسام الكلم، ثم الفعل الماضي، والفعل المضارع...، وهكذا، ولم يبدؤوا بهذا التدرج في السنة الخامسة؛ لأنه سبق وتم تقديمه للمتعلم.

افتتح الدرس النحوي في السنة الخامسة ابتدائي بدرس مكونات النص، الذي يعرف فيه المتعلم عنوان النص، وعدد الفقرات، وبما تبدأ وبما تنتهي، والجمل التي تفصل بينها علامات الوقف. لا يمكننا معرفة حجية وضع هذا الدرس في مستهل الكتاب، وبهذه الكيفية؛ لأننا إذا فحصنا عنوان الدرس، وقارناه بالمعطيات التي جاءت في كتاب المتعلم، نجد أنها مجرد أمور شكلية بالنسبة للمتعلم، ولا تمثل مكونات النص، التي تشكل دعامة تماسكه وبنائه، والتي تتجسد في مظاهر الإتساق المختلفة، والإنسجام، والأسلوبية، وعلم الدلالة، مع التركيز على القواعد النحوية التركيبية، وقد يبدو هذا ثقيلاً على كاهل متعلم السنة الخامسة ابتدائي، أو ربما أرادت لجنة التأليف التجاوز الذي أحدثته الدراسات اللسانية، إلى فضاء أوسع، وأخصب، في معالجة القضايا اللغوية "نحو النص".

بما أن هذا المستوى يمثل طور التحكم والإتقان، والمتعلم سبق له وأن تلقى درس أقسام الكلم في كل من السنة الثالثة والرابعة؛ أي اكتسب المعارف الأساسية، فإنه من الواجب إعادة إدراج هذا الدرس في افتتاحية الدروس النحوية مع شيء من التفصيل في أقسام الكلم، كأن يتعرف على علامات كل قسم منها، فإذا تعرف على الاسم على أنه ما دلّ على معنى في نفسه، غير مقترن بزمان، وجب أن ترفق دلالة الاسم بعلاماته "وأن يصحّ الإخبار عنه كالتاء من "كتبت" والألف من "كتبا" والواو "من كتبوا" أو يقبل أل كالرجل أو التّنين كفرنس أو حرف النداء كيا أيها الناس، أو حرف الجر كاعتمد على من تثق به"¹.

والأمر ذاته بالنسبة للفعل والحرف؛ لأن أقسام الكلم تعدّ من أهم قضايا النحو العربي، والخطوط الأولى التي اعتمد عليها سيبويه والنحاة الآخرون. ثم جاء درس الجملة وأنواعها في الدرس الثاني، وركزوا على الجملة الفعلية مع تجاهل الجملة الاسمية، وعدم ورودها في تدرج الدروس، فالأصل في تدريس أنواع الجمل معرفة المتعلم للجملة الاسمية، والجملة الفعلية، لا واحدة منهما على حساب

¹ الغلايني، مصطفى: جامع الدروس العربية، مؤسسة البخاري للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2012م، ص15.

الأخرى؛ لأنَّ المفهوم التركيبي للجملة عند سيوييه جاء كالآتي: "هذا باب المسند والمسند إليه، وهما لا يستغني واحد منهما على الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدءاً من ذلك الاسم المبتدأ أو المبني عليه وهو قولك: عبد الله أخوك وهذا أخوك ومثل قولك يذهب زيد فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن الاسم الأول من الآخر في الابتداء"¹.

المتعلّم إذا تعرّف على الجملة الفعلية، وأركانها، يجب أن يتعرّف أيضاً على الجملة الاسمية، وأنواعها؛ لأنّه أمرٌ في غاية الأهمية في اكتساب اللغة الأم.

بعدما يتعرّف المتعلّم على أركان الجملة الاسمية "مسند ومسند إليه" يتعرّف على الجملة الاسمية غير المنسوخة، قبل التعرف على الجملة الاسمية المنسوخة، ويتعرّف على الجملة المنفية، والجملة المؤكدة...، ثمّ يأتي درس الجملة الاسمية المنسوخة بفعل ناسخ، أو حرف ناسخ. وأحياناً يحدث خلط عند المتعلّم في تحديد الجملة الاسمية، خاصّة إذا لم يرد المبتدأ اسماً صريحاً في هيئة مفرد، أو مثنى، أو جمع، أو مذكراً أو مؤنثاً، ويرد ضميراً منفصلاً مثلاً، نحو: أنت بطلٌ، فيجب على المتعلّم أن يعرف أنواع المبتدأ، التي قد ترد في الجملة الاسمية، ونجد البعض من الأساتذة يتدبّر من هكذا تفاصيل، لضيق الوقت؛ إلّا أنّ التطرّق لها أمرٌ ضروريّ، وهام جدّاً، ويمكننا خلق وقت خاص لتقديم هذه الظواهر اللغوية - سنفصل فيها لاحقاً - لأنّ المتعلّم إذا تمكّن من الفهم الجيّد لأقسام الكلم متبوعاً بأقسام الجملة، يسهل عليه فهم الدروس اللاحقة.

ثمّ تدرّجت أغلبية الدروس النحوية منعزلة لا رابط بينها، باستثناء درس الأفعال الخمسة، الذي تُبع بنواصب، وجوازم الفعل المضارع، كما تمّ تقديم إعراب الجموع على إعراب المثنى، ووضع درس الفعل اللازم، والفعل المتعدّي ضمن الدروس الأخيرة، الذي كان من الفروض أن يسبق درس الجملة الفعلية، ويأتي بعد درس الفعل وأقسامه - ربّما تمّ تقديمه للمتعلّم في السنة الرابعة - إلّا أنّه لا يوجد تدرّج، وتنسيق في ترتيب الدروس بين السنتين، ثمّ يختم البرنامج النحويّ بالمعرب والمبني مسبقاً بعلامات الإعراب الأصلية والفرعية.

الأصحّ بعدما يتمّ تقديم درس الكلمة وأقسامها، ودرس المركّب الإسنادي، أو الجملة، يتبع مباشرة بالمعرب والمبني؛ لأنّ التّعرّف على الإعراب، والبناء، وأنواعهما، ومن ثمّ علامات الإعراب، قبل الخوض في الدروس الأخرى، كإعراب الفعل المعتل الآخر، أو المفعول المطلق، أو الأفعال الخمسة، أو

¹ سيوييه: الكتاب، تح: إميل بديع يعقوب، ج: 01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 01، 1999م، ص 23.

العطف؛ يشكّل لنا تدرّجاً يمنهج التفكير النحويّ عند المتعلّم، ويسهّل عليه بناءه، وتدرّج الدروس في ذهنه تدرّجاً منطقيّاً، ولا يحدث اضطراب، أو تصادم معارف، أو فجوات في فهم، واستيعاب التراكيب، ولا يخلق لنا تثبيط دافعية هذا النشاط.

أخيراً يمكننا القول أنّ تدرج الأبواب النحويّة يجب أن يكون متناسقاً خاصّة بين السنتين الرابعة والخامسة، مراعيّاً جملة من المبادئ والخصائص التي سنلخصها كالآتي¹:

- الإقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط، وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى المنهج الوظيفي، ونعني بذلك أن نتخيّر من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامّة، أو التي يستخدمها.
- التدرّج في عرض أبواب القواعد، فتدرّس بعض الأبواب مجملّة في إحدى الصفوف، ثمّ تعاد دراستها في صفّ تال مع شيء من التفصيل.
- الإقلال من القواعد والتسميات والقياسات والتفريعات، والتّخريجات والجوازات.
- جعل المنهج وحدات متكاملة تشمل كلّ وحدة عدّة أبواب متجانسة، أو متّحدة الغاية؛ أيّ مراعاة التّكامل، ويمكن ذلك من خلال استخدام الأخطاء التي يقع فيها الطّلاب في التّعبير الكتابي، أو الشّفوي كفرصة لإثارة المشكلات النحويّة التي لا تفيد.
- تعالج القواعد عن طريق التّدريب العملي بأمثلة واضحة وافية مأخوذة من كتب القراءة، أو من دروس التاريخ أو الأدب، أو ما يتصلّ بالحوادث الجارية التي يعيشها الطلبة.
- تصفية المادة النحويّة من الشواذ وما لا يفيد المتعلّم لإحداث استخدام لغوي سليم كتابة وحديثاً، وإبعاد الخلافات النحويّة، وعدم الإكثار من المصطلحات والتّعريف، وتجنّب تقديم الأوجه الإعرابيّة للتّلاميذ، إلّا بما يخدم الواقع اللغوي.
- إعادة ترتيب المادة النحوية بما يتناسب مع مستوى المرحلة، ومع كلّ صف وأن تتوزّع المادة النحويّة على المراحل المختلفة بالتّدرّج بحيث يخدم ما يعطى للمرحلة الأولى تلاميذ المرحلة الثانية ومراعاة السهولة والتيسير.

¹ ينظر: السليطي، ظبية سعيد: صعوبات تعليم القواعد النحويّة وتعلّمها في المرحلة الابتدائية بقطر، ص401 و402.

9. تداخل القواعد النحوية مع أنشطة اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي

قد يركز بعض المدرسين في تقديم القواعد النحوية على تلك المصرح بها في توزيع الدروس الخاص بالنحو، دون البحث عما يوجد بينه وبين الأنشطة الأخرى التي يتعلمها المتعلم، ذلك أن أثناء التعلم " يجب أن تكون الوضعيات التعليمية التعليمية مهيكلة بشكل يجعلها تستهدف الكفاءات العرضية المستخدمة"، ولا نقصد في هذا المقام تلاحم كل أنشطة اللغة العربية من أجل توظيفها أثناء عملية الإنتاج " تحرير النصوص كتابة ومشاهدة" أو مساهمة اللغة العربية في خدمة الأنشطة الأخرى، وإنما نقصد أين يمكن أن يتلقى المتعلم ظاهرة نحوية غير مصرح بها، في نشاط لغوي غير حصّة التراكيب النحوية.

1.9 الصيغ والأساليب المدروسة في حصّة التعبير الشفوي:

في حصّة تلي حصّة فهم المنطوق مباشرة، يتعرّض المتعلم لصيغ وأساليب يوظفها في وضعيات تواصلية دالة؛ أي يجب أن يستوعب جيّدا الوظيفة التي تؤديها هذه الصيغة، حتى يتمكن من إنشاء جمل حسنة المعنى على الأقل، وإذا أمعنا النظر في هذه الصيغ نجد أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدروس النحو، ونأخذ على سبيل المثال صيغة " لكنّ " أو صيغة " قد " أو " لام التعليل " ، أو " أظن " وغيرها من الأساليب، فالهدف من هذه الحصّة هو توظيف الصيغة المناسبة، وبناء جمل من خلال طرح أسئلة، ثم تثبيت الصيغة بوضعيات أخرى، فمثلا في صيغة لكن، يجب على المدرس أن يعرف جيّدا ما الهدف المراد تثبيته لدى المتعلمين، هل المقصود بلكن التي تفيد الاستدراك، أو العطف بعد نفي، أو نهي مع إفراد معطوفها...، فهذه الحصّة لها أهمية بالغة في تثبيت وترسيخ القواعد النحوية بطريقة عمل بها النحاة قديماً، ألا وهي عن طريق السماع، فلا يجب تجاوزها، أو تناولها دون تحضير محكم مسبقاً.

2.9 علاقة الصّرف بالتراكيب النحوية:

لم يغفل النحاة عن العلاقة المطردة بين الوظيفة النحوية، والبنية الصرفية، ذلك أن المستوى النحوي يهتم بنظم الكلمات المشكلة من مقاطع وأصوات، وترتيب الكلمات في جمل، من أجل أداء معنى ما، فمنهم من وصف علاقة النحو بالصّرف بعلاقة اللحم بالعظم؛ إذ لا يمكن أن ينسلخا عن بعضهما، وهذا ما وجد في بعض دروس الظواهر الصرفية، كتصريف الجملة الفعلية في المثني أو في

الجمع، فعند التثنية يجب مراعاة المثنى من الأسماء بإضافة ألف ونون، أو ياء ونون، حسب ما تقتضيه حالته الإعرابية، والأمر ذاته بالنسبة للجمع.

10. واقع تدريس القواعد النحوية في المدرسة الجزائرية - في إطار الإصلاح التربوي -

تسعى الإصلاحات التربوية في الجزائر إلى تطوير نظامها التربوي، وإعادة تأصيله، حسب المستجدات العلمية، والتطورات الحضارية، والتحولات السياسية، والتذبذبات الاقتصادية، من خلال إعادة النظر في بناء المنهاج بمكوناته، من أهداف، ومحتويات، وطرائق، ووسائل تعليمية، وتقييم، وعرفت هذه الإصلاحات عدة مراحل، إلا أن سردها والبحث في تفاصيلها ليس من أهدافنا في دراستنا هذه، بل تركيزنا منصب على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية الذي طُبّق سنة 2003م.

يعتمد التّصوّر البيداغوجي الجديد على المقاربة بالكفاءات، فجاء في افتتاحية مجلة المربي العدد الأول، تصريح وزير التربية السابق أبو بكر بن بوزيد قوله: " الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية لم يكن وليد نزوة حب التغيير، أو نتيجة عمل ارتجالي، بل جهد متواصل طويل، لتحليل وتشخيص منظومتنا التربوية، هو إصلاح تفرضه رغبتنا في التّكفّل بالحاجات الفردية والاجتماعية من جهة، وتفرضه كذلك الضرورة الحتمية كالأستثمار في مجال نوعية الموارد البشرية، وذلك على غرار المجتمعات المعاصرة، حيث تشكّل المعرفة الثروة الحقيقية لديها، ورأس مالها البشري هو موردنا الأساسي"¹.

نستشفّ من جنابات هذه المقولة أنّ الإصلاح عبارة عن عمل ممنهج، ناتج عن وجود خلل ترجمته مخرجات المناهج السابقة، وغايتنا من التطرّق للإصلاحات التربوية ومدى نجاعتها لا تقتصر على الكليات، وإنّما على تعليمية القواعد النحوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، فنستفهم ونتساءل عن البرنامج التعليمي المعتمد في تعليم القواعد النحوية، وعن أهم الإستراتيجيات، والطرائق المعتمدة في ذلك، لنجد أنفسنا أمام بعض التوصيات والتعليمات صريحة وغير صريحة تندّد بضرورة تبني الطرائق النشطة في تقديم أنشطة اللغة العربية عموماً.

¹ ابن بوزيد، أبو بكر: افتتاحية مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع:01، أبريل 2004م، ص03.

11. أهم استراتيجيات التدريس الحديثة المصرح بها في الوثائق البيداغوجية (دليل استخدام

كتاب اللغة العربية س5، منهاج اللغة العربية طبعة 2016م، الوثيقة المرافقة)

بداية نشير إلى قفزة هامة في تدريس قواعد النحو، وهي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص؛ فبعدما كانت تقدم وفق الطريقة القياسية، أو الإستقرائية، أصبحت تُدرّس في حدود البنية اللغوية الكبرى "النص"؛ إذ اعتمدت "مناهج اللغة العربية على المقاربة النصية؛ التي تجعل النص محوراً تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، فيكون المنطلق الوحيد لها؛ إذ تتمثل هذه المقاربة في نص يقرؤه المعلم من خلال التعبير الشفهي، والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، ويلتمس منه القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة"¹.

ما يمكن فهمه من إستراتيجية تدريس اللغة العربية بأنشطتها في كنف المقاربة بالكفاءات، هو أنّ اللغة العربية كيان واحد، يدرّس كاملاً غير مجزأ، وأنّ النص هو نقطة إنطلاق "القراءة" وأيضاً نقطة وصول "الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي"، وهذا ما أكّده منهاج اللغة العربية طبعة 2016م، مع التركيز على دور المعلم، وضرورة إعادة تكوينه، وعليه فإنّ "المدرّس مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق التعلّم عوض التعليم، وهذا يقتضي منه تحسين معارفه في مجال تعليمية اللغات من أجل تحقيق الملكة النصية لدى المتعلّم"². فتوصيات اللجنة الوطنية للمناهج تلحّ على ضرورة تبني المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية.

ثمّة إشارة أخرى لإحدى إستراتيجيات التعلّم النشط وردت في دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي- توحى لضرورة اعتماد طريقة حلّ المشكلات في تقديم أنشطة اللغة العربية، ذلك أنّ "المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلّم محوراً أساسياً لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلّم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد

¹ ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة للمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص08:07.

² ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص08.

الضرورية لذلك، فحلّ المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلّم الفعّال؛ إذ أنّه يتيح للمتعلّم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة¹.

من خلال تحليل هذه الجزئية نتفطن لهدف أسمى وأعلى من بناء المعارف الوظيفية، سعت إليه المنظومة التربوية، سواء كان مقصوداً أو غير مقصود، وهو تحفيز آليات التفكير والعمليات العقلية لدى المتعلّم، من خلال وضعه أمام وضعيات مشكلة يستطيع حلّها، من خلال توظيف جملة من المهارات، وبالتالي يتّخذها كمورد في حلّ مشكلات يتعرّض لها في حياته.

ونجد أيضاً بيداغوجيا المشروع التي تمثّل "عملاً كتابياً فردياً أو جماعياً، يتمّ الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلّمين، وتجري مناقشته وإنجازه خارج القسم وداخله، وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ، ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محدّدة، ويتبنّى المنهاج بيداغوجيا المشروع الذي من شأنه أن يحمل المتعلّم على الممارسة الفعلية وعلى الاندماج النفسي - الاجتماعي فضلاً عن بناء كفاءات جديدة لذلك يقترح إنجاز عدّة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي، إنطلاقاً من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية، وذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلّمين بأنفسهم وتنمية روح تحديّ العقبات والصعاب لديهم². وهي من البيداغوجيات المشجّعة للعمل الجماعي، والروح التعاونية، من خلال الإشتغال على وضعيات مركّزة على الحياة الاجتماعية الخاصة بالمتعلّم، ومأخوذة منها.

هي بعض الومضات الواردة في الوثائق البيداغوجية، التي يستعين بها المدرّس، أثناء عملية التخطيط لبناء تعلّيمات نشاط ما، إلّا أنّها تبقى ناقصة من حيث تفاصيلها - المراحل، والخطوات، ومنهجية العمل - إذ لا يمكننا القول أنّ اللّجان المعدّة لهذه الوثائق ليست على دراية بذلك، أو أغفلته، بل جعلت فرصة للأستاذ، في البحث، والتّكوين، وتطوير كفاءته العلمية، والتّكوينية، لكنّ الحسرة والأسف تأكلان صدر كلّ مهتمّ بقضايا التّعليم، وكلّ غيور على مستقبل اللّغة العربية؛ لأنّ أغلبية الأساتذة والمعلّمين يكتفون بتصفّح كتاب المتعلّم، أو بما يقدّمه المفتش في الندوات، والأيام التّكوينية، وغالباً ما يكون مبهمًا، وغير مألوف بالنسبة لهم.

واهتمام المطبّقين، وإنشغالهم بما يسرد في كتاب المتعلّم - كتاب اللّغة العربية - دون غيره، يجعلنا نتساءل أيضاً عمّ إن كان الكتاب حاملاً أو مكافئاً لما نصّت عليه المناهج، أم ثمة تعليق آخر يشوّش

¹ مجموعة من المؤلّفين: دليل استخدام اللّغة العربية السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،

الجزائر، 2017/2018م، ص 09.

² المرجع نفسه، ص 11.

أذهاننا، ويعبث بأفكارنا وآرائنا حول واقع تدريس أنشطة اللغة العربية عمومًا، والتراكيب النحوية على وجه الخصوص. والمتفحص لآلية تقديم المادة النحوية في الكتب المدرسية - نخصص الحديث عن كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي - يجد طريقة تقديم الدروس النحوية لازالت مرتكزة على مبدأ الإستقراء، وذلك من خلال إستنباط جملة من الأمثلة من نص القراءة (ينظر الملحق رقم 03).

فالأستاذ الحذق إذا كان مطلعًا على ما ورد في الوثائق المخصصة له من طرف الوزارة الوصية، وعُصف ذهنه بطريقة جديدة تم إدراجها، من أجل تقديم أنشطة اللغة العربية، سيتنبه لطريقة عرض الدروس على كتاب المتعلم، ويفهم بأن المقاربة النصية هي مجرد أيقونة زينت منهاج اللغة العربية، وجعلته يكتسي حلة جديدة، قد ينبهر بها بعض رجال التربية.

نتساءل مرة أخرى عم إن لقيت توصيات ونداء اللجنة الوطنية للمناهج تلبيةً، وقبولاً من رجال الميدان، أم بقيت مجرد حروف على صفحات الوثائق البيداغوجية، لم يطلع عليها الأساتذة والمدرسون.

سؤالنا لن يلقي إجابة شافية إذا اعتمدنا على حقائق ونتائج غير موثقة، لذلك إرتأينا أن نعدّ إستبياناً الهدف منه: معرفة مدى إستجابة الأساتذة ووعيمهم بالإصلاحات التربوية الحاصلة، ونسبة تطبيقهم لها، والعمل بها.

12. الإستبيان الخاص بالأساتذة: (ينظر الملحق 04)

1.13 أهم الفرضيات التي يعالجها الإستبيان:

1.1.13 عدم إهتمام المدرسين بالوثائق البيداغوجية على الرغم من أهميتها، والإعتماد على كتاب المتعلم فقط.

2.1.13 عدم القدرة على تحليل البرنامج النحوي، وعدم تقويمه من حيث التدرج ودرجة

الصعوبة.

3.1.13 تقليدية المدرسين من حيث طريقة التدريس، وعدم إستخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

2.13 الخصائص السيكومترية الخاصة بالإستبيان:

1.2.13 الثبات:

للتأكد من درجات الأداة تم استخدام طريقة: ألفا كرونباخ

1.1.2.13 ألفا كرونباخ:

تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الإتساق الداخلي لأداة القياس.

الإستبيان	عدد البنود	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	13	0.874

الجدول 08: نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس قدرت بـ: 0.874؛ مما يفسر لنا أن جميع بنود المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.2.13 الصدق:

تم التأكد من صدق درجات الأداة، من خلال حساب صدق الإتساق الداخلي، والنتائج مبينة في الجداول الآتية:

رقم البند	قيمة الارتباط
01	0.878
02	0.681
03	0.782
04	0.758
05	0.876
06	0.493
07	0.616
08	0.764
09	0.885
10	0.538
11	0.658
12	0.509
13	0.303

الجدول 09: نتائج صدق الإستبيان

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، الذي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس أنها موجبة، حيث تراوحت ما بين 0.885 في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (9) وبين 0.303 في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (13)، نلاحظ أن جميع قيم الارتباطات مقبولة إحصائياً عند مستوى 0.05، وعليه يمكن أن نعتبر بنود المقياس صادقة لما وضعت لقياسه؛ مما يعني أنها تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

3.13 عرض وتحليل نتائج فرضيات:

الفرضية الأولى: تنص على عدم اهتمام المدرسين بالوثائق البيداغوجية على الرغم من أهميتها، والإعتماد على كتاب المتعلم فقط، وفحص صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار كاف تربيع، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصّل عليها:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع محسوبة	قيمة كاي تربيع مجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
4.59	1.08	11.59	7.82	3	0.009

عدم اهتمام المدرسين بالوثائق البيداغوجية على الرغم من أهميتها والإعتماد على كتاب المتعلم فقط.

الجدول 2: نتائج فحص صحة الفرضية الأولى

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 4.59، والانحراف المعياري قدر بـ: 1.08، كما أن قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة قدرت بـ: 11.59 عند مستوى الدلالة 0.009 ودرجة الحرية 3، وهي قيمة أكبر من قيمة كاف تربيع مجدولة، التي قدرت بـ 7.82، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. وعليه نقبل فرضية البحث، ونرفض الفرضية الصفرية، ومنه نقول تحققت الفرضية؛ أي هناك عدم اهتمام من المدرسين بالوثائق البيداغوجية على الرغم من أهميتها والإعتماد على كتاب المتعلم فقط.

الفرضية الثانية: تنص على عدم قدرة المدرسين على تحليل البرنامج النحوي، وعدم تقويمه من حيث التدرج ودرجة الصعوبة.

لفحص صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار كاف تربيع والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصّل عليها:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع محسوبة	قيمة كاي تربيع مجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
5.11	0.92	26.11	7.82	3	0.000

الجدول 3: نتائج صحة الفرضية الثانية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة المتوسط الحسابي بلغت 5.11، والانحراف المعياري قُدّر بـ: 0.92، كما أنّ قيمة اختبار كاف تربيع المحسوبة قدّرت بـ: 26.11، عند مستوى الدلالة 0.000، ودرجة الحرية 3، وهي قيمة أكبر من قيمة كاف تربيع مجدولة التي قدرت بـ 7.82، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05، وعليه نقبل فرضية البحث، ونرفض الفرضية الصفرية، ومنه نقول تحققت الفرضية؛ وبالتالي هناك المدرّسين غير قادرين على تحليل البرنامج النحوي، ولا على تقويمه من حيث التدرّج ودرجة الصعوبة.

الفرضية الثالثة: تنص على تقليدية المدرّسين من حيث طريقة التدريس، وعدم استخدام إستراتيجيات التّعلم النّشط، ولفحص صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار كاف تربيع، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصّل عليها:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي تربيع محسوبة	قيمة كاي تربيع مجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
4.37	1.03	8.28	7.82	3	0.002

الجدول 4: نتائج اختبار صحة الفرضية الثالثة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، قيمة المتوسط الحسابي بلغت 4.37، والانحراف المعياري قُدِّرَ بـ: 1.03، كما أنَّ قيمة إختبار كاف تربيع المحسوبة قدرت بـ: 8.28، عند مستوى الدلالة 0.002، ودرجة الحرية 3، وهي قيمة أكبر من قيمة كاف تربيع مجدولة، التي قدرت بـ 7.82، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وعليه نقبل فرضية البحث، ونرفض الفرضية الصفرية، ومنه نقول تحققت الفرضية؛ أي أنَّ المدرسين غير مبالين بإستراتيجيات التَّعلم النشط.

4.13 النتائج المتحصَّل عليها بعد توزيع الإِستبيان على أساتذة الطَّور الإبتدائي (السنة الأولى

– السنة الخامسة)

1.4.13 معلومات خاصّة بالمستجوب:

النسبة	العدد		
41.79 %	28	ذكر	الجنس
58.21 %	39	أنثى	
31.34 %	21	بكالوريا + تكوين	الشَّهادة المحصَّل عليها
38.81 %	26	ليسانس	
7.46 %	05	أستاذ تعليم إبتدائي " خريج مدرسة عليا "	
19.40 %	13	ماجستير / ماستر	
2.99 %	02	دكتوراه	
62.67 %	42	لغة عربيّة وآدابها	التَّخصص
37.31 %	25	تخصص آخر	
11.94 %	08	أقل من خمس سنوات	الخبرة
62.69 %	42	من 5 إلى 15 سنة	
25.37 %	17	15 سنة فما فوق	

الجدول 5: نتائج الإِستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الأول)

التعليق:

بعد الإطّلاع على التّناجج التي جُمعت، لاحظنا سيطرة الجنس النسوي على ميدان التّربية والتّعليم، مقارنة بالجنس الذكري؛ إذ فاقت نسبته الخمسين بالمئة، كما لاحظنا ارتفاع معتبر في نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادتي الليسانس والماستر، مقارنة بدراسات سابقة، سبق وإطلعت عليها الطالبة،

والتي عرفت سيطرة لذوي التكوينات دون غيرها؛ وهذه الملاحظة تجعلنا نطمئن، ولو قليلا لمستقبل المدرسة الجزائرية، نظراً لتوفر كفاءات بشرية مكونة وفق ما تملّيه الدراسات الحديثة، كما سُجِّلَ تفوق نسبة أساتذة اللغة العربية على التخصصات الأخرى، إلّا أنّنا نشير لإيجابية هذه النقطة وخدمتها لمجال تعليم وتعلّم اللغة العربية على حساب الأنشطة الأخرى، كما تمّ تسجيل ارتفاع نسبة الأستاذة الذين يملكون خبرة متوسطة، وهذا ما يفسّر لنا إمتلاك المنظومة التربوية لفئة كبيرة من المدرّسين الشباب.

2.4.13 علاقة المدرّس بالوثائق البيداغوجية:

العدد	العدد	النسبة	النسبة
نعم	لا	نعم	لا
31	36	46.27%	53.73%
08	59	11.95%	88.05%
53	14	79.10%	20.90%

الجدول 6: نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الثاني)

التعليق:

من خلال النتائج المسجلة لاحظنا:

- ارتفاع نسبة المدرّسين الذين لم يطلّعوا على دليل استخدام كتاب اللغة العربية طبعة 2019م/2020م إذ قدّرت بـ: 53.73%، وهذه النسبة قد تؤثر على إلتزام المدرّسين بتحقيق الأهداف المرجوة، أو ربّما يكون لهم رأي آخر حول قضية التخطيط للدروس، والإبتعاد عمّا تملّيه الوزارة الوصية.

- أغلبية المدرسين أقرّوا بعدم وجود غايات صريحة في منهاج اللغة العربية طبعة 2016م، تبرز لنا الأهداف الواجب تحقيقها من خلال تعليم القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية؛ ممّا يفسّر لنا وعيهم، ومدى درايتهم بما تملّيه الوثائق البيداغوجية.
- أغلبية المدرسين أثبتوا وجود تناسق بين الوثائق البيداغوجية وكتاب المتعلّم، لا نعلم إن قاموا بتحليل طريقة طرح الدّروس في كتاب المتعلّم، وقارنوها بما وجد في الوثائق البيداغوجية، أو كانت مجرد تكهنات من طرفهم؛ لأنّ ثمة تناقض ملاحظ من خلال إجاباتهم، وهذا ما تثبته نتائج السؤال الأوّل المتعلّق بهذا الجزء.

3.4.13 تقييم البرنامج النحوي:

العدد	النسبة	العدد	النسبة	
نعم	لا	نعم	لا	
12	55	17.91%	82.09%	01 هل لمست تغييراً إيجابياً بخصوص البرنامج النحوي من خلال المقارنة بين الطبعة القديمة وطبعة 2019م/2020م؟
42	25	62.67%	37.31%	02 هل البرنامج النحوي المقدم في كتاب المتعلّم يناسب مستوى المتعلّمين؟
04	63	5.97%	94.03%	03 حسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتحقيق الأهداف المرجوة؟
04 ماهي الموضوعات التي تقترح حذفها من البرنامج؟				• لم نتحصّل على إجابات خاصة بحذف الدّروس سوى إجابتين: الأولى خاصة بحذف الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل الثانية خاصة بحذف درس الإستثناء. • أربعة وأربعون أستاذًا أجابوا بعدم وجود دروس للحذف.

الجدول 7: نتائج الإستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الثالث)

التعليق:

من خلال النتائج المسجلة لاحظنا:

- أغلبية المدرسين لم يشهدوا أي تغيير من خلال الطبعة الجديدة لكتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي.
- أكثر من نصف المدرسين رأوا بأن البرنامج النحوي كان في مستوى المتعلمين، في حين سجلنا نسبة 37.31% من الأساتذة الذين كان لهم رأي آخر، وهو مخالف للرأي الأول.
- إتفقت أغلبية المدرسين على ضيق المدة الزمنية، الخاصة بتدريس نشاط التراكيب النحوية، وعدم ملأها لمتطلبات هذا النشاط.
- لم نسجل دروساً تحذف من البرنامج النحوي كراي للمدرسين، عدا إجابة متعلقة بحذف درس الفعل المبني للمجهول ودرس نائب الفاعل، وأخرى متعلقة بحذف درس الإستثناء، مما يفسر لنا سهولة المفاهيم النحوية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي، وعدم تعقيدها.

4.4.13 طريقة عملك في تدريس نشاط التراكيب النحوية

العدد	العدد	النسبة	النسبة
نعم	لا	نعم	لا
57	10	85.07%	14.93%
06	61	8.96%	91.04%
01 هل تعتمد في تدريسك للتراكيب النحوية على الأمثلة الواردة في كتاب المتعلم؟			
02 هل تدرس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟			
03 قدم مفهوماً وجيئاً للمقاربة النصية. لم أتلّق مفهوماً واضحاً وصحيحاً للمقاربة النصية عدا من طرف سبعة أساتذة			
04 إن كنت تتبع طريقة أخرى، أذكر أهم الخطوات التي تتبعها باختصار: أغلبية الإجابات بقيت فارغة؛ نظراً لاعتمادهم على ما ورد في كتاب المتعلم إجابة واحدة تناولت طريقة حل المشكلات بخطواتها المضبوطة. إجاباتان تناولتا طريقة المقاربة النصية، لكن دون شرح دقيق وواضح لخطواتها.			
مع	ضد	النسبة	النسبة
41	26	61.19%	30.81%
05 هل أنت مع أو ضد وجود القاعدة النحوية جاهزة في كتاب المتعلم؟			
06 صف كيف تقوم متعلّمك بعد تقديم درس في القواعد النحوية كلّ الإجابات تناولت آلية التقويم المعتمدة على التطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة الخاص بالمتعلّمين.			

الجدول 8: نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الرابع)

التعليق:

من خلال النتائج المسجلة لاحظنا:

- اعتماد أغلبية المدرّسين على كتاب المتعلم، والأمثلة الواردة فيه، في تدريس القواعد النحوية، وهذه النتيجة أثبتتها حضور الطالبة عند مدرّسة المجموعة الضابطة، وتسجيل الملاحظة ذاتها؛ ممّا يفسّر لنا غياب التخطيط المسبق، والتّحضير لتقديم الدّروس النّحوية، عدم دراية المدرّسين بحقيقة مفادها: أنّ كتاب المتعلم للمتعلّم ذاته، لا للمدرّس.
- أوردنا السؤال الثاني، والمتعلّق باعتماد المقاربة النصية في تدريس القواعد النحوية؛ لأنّها الطريقة الأكثر تركيزاً في تقديم أنشطة اللغة العربية، بعد تبني المقاربة بالكفاءات؛ إلّا أنّنا لم نسجل

إهتماما كبيرا بها من طرف الأساتذة، فنسبة الذين يستخدمونها لم تتجاوز العشرة بالمئة، وهذه نتيجة أخرى تثبت لنا بُعد المدرسين عما تملّيه الإصلاحات التربوية.

- لم تقدّم أغلبية الأساتذة مفهوما واضحا للمقاربة النصّية، إلا سبعة منهم؛ وهو الأمر الذي عكس لنا عدم تكوينهم، وبعدهم عما كلّ هو جديد، وتلك السبعة ربّما تمثّل فئة الأساتذة الذين يملكون شهادات ماستر، أو ماجستير، أو دكتوراه.

- عدم تسجيل طرائق متنوّعة يعتمدها المدرّسون في تعليم القواعد النحويّة، يثبت النتيجة الأولى من هذا الجزء، وهي اعتمادهم على كتاب المتعلّم مباشرة.

- إتّفاق أغلبية الأساتذة وموافقتهم على وجود القاعدة النحويّة جاهزة، أكّد لنا نقطة هامّة، وهي عدم وعي المدرّسين بضرورة بناء التعلّيمات النحوية من طرف المتعلّم، وإستنباطه للقاعدة بمفرده، وعدم تركيزهم على وظيفيّتها؛ ممّا يجعل تعليم وتعلّم القواعد النحوية لا يخرج عن دائرة التلقين، وتحفيظ القواعد الجاهزة.

- كلّ الأساتذة وظّفوا التّطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة الخاص بالمتعلّم من أجل تقييم إكتساب المتعلّمين، وهو أمر عادي؛ وهذا ما لاحظته الطالبة بعد تحليلها للتطبيقات.

من خلال النتائج المسجّلة يمكننا إستخلاص النقاط الآتية:

- الرؤية الضيّقة لمدرّسي المرحلة الابتدائية، وعدم إهتمامهم بما تملّيه الإصلاحات التربويّة، وتركيزهم على ما يرد في كتاب المتعلّم دون غيره.

- عدم التّنوع في طرائق تدريس القواعد النحويّة، وبعدهم كلّ البعد عن إستراتيجيّات التعلّم النشط.

- إجماع الأغلبية بسهولة الدروس المبرمجة، وضيق المدة الزّمنية؛ حيث مدّة 45د غير كافية لتسيير حصة التّراكيب النحويّة.

13. تعلّم القواعد النحويّة صعوبة تلازم المتعلّم مهما تطوّرت المناهج في المدرسة الجزائرية

كان ومازال تعلّم القواعد النحويّة من المشكلات التربويّة المعقّدة، التي يعاني منها مدرّسو اللّغة العربيّة، وذلك بسبب نفور المتعلّمين، وضعفهم النحويّ، الذي يزداد سوءا يوما بعد يوم، وهذا ما تملّيه كفاءتهم التّواصلية - مشافهة وكتابة - الضّعيفة والرّديئة، والمليئة بالأخطاء النحويّة، التي تغيب المعاني الصّحيحة، ولو أدرك المتعلّمون "أهميّة النّحو ودوره البالغ في ضبط الكلام، وصحّة النطق،

والكتابة، واعتباره أداة تؤدي إلى سلامة التعبير الشفهي والكتاب، وتنمي الثروة اللغوية لدى الطلاب، وتساعد على استعمال الألفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً، لتكوّن لديهم عادات سليمة لغوياً، وترتّب عندهم مجموعة من مهارات التفكير مثل الدقّة والحصر، وقوّة الملاحظة، والموازنة، ودقّة التفكير، والقياس المنطقي، وتقدّم لهم العلاقات والإشارات للوصول إلى التفسيرات المحتملة للرسائل التي يتلقونها¹. لبدأ حجم المشكلة - التي نحن بصدد معالجتها - بالإضمحلال؛ أي أنّ المتعلّم يجب أن يدرك الوظيفة الأساسية، والغاية من تعلّم القواعد النحوية.

ورغم الإصلاحات التي عرفتها الجزائر - إصلاحات مناهج تدريس اللغة العربية - إلّا أنّنا نجد النحو معقّداً وصعباً عند المتعلّمين، وخير دليل على ما نقوله نتائج الدراسات التي أجريت في الجزائر - فترة الدراسات لا تخرج عن الإطار التاريخي للإصلاحات، نذكر البعض منها:

معلومات حول الدراسة	أهم النتائج المتوصّل إليها
تعليمية النحو وأثرها في تنمية اللغة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، من إعداد: أسماء مشته، الوزيرة بوزيدي جامعة أكلي محند أولحاج / البويرة.	أبرز النتائج التي خلصت إليها الطالبتان كانت كالآتي: ● المستوى المتدنيّ للتلاميذ في القواعد النحوية. ● ميول المتعلّمين إلى المواد العلمية على غرار المواد الأدبية. ● نفور المتعلّمين من حصص القواعد النحوية، وانعدام المطالعة عندهم، والإنشغال بالألعاب الإلكترونية، وعدم التركيز، هذا ما جال دون المساهمة، أي التنمية اللغوية لديهم. ● تغلب العامية على الفصحى في بعض حجرات التدريس، هذا ما أدّى إلى وجود ثنائية لغوية يكون لها أثر سلبيّ في تكوين متعلّم غير متمكّن لغوياً.
تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم والقواعد النحوية - السنة الخامسة أنموذجاً - من إعداد: دقة جميلة جامعة مولاي الطاهر / سعيدة	● عدم إدراك التلاميذ للمفاهيم النحوية، واستيعابها. ● نفور المتعلّمين من حصص القواعد النحوية. ● صعوبة المفاهيم النحوية في نظر المتعلّمين. ● عدم تنوّع طرائق التدريس، والتركيز على طريقة النصّ المعتمدة حالياً. ● كثافة الموضوعات النحوية التي أرهق بها كاهل التلاميذ، ومن جهة أخرى عدم مناسبتها لعدد ساعات الدراسة. ● وجود الأخطاء النحوية عند أغلبية التلاميذ. ● وجود العامية في حجرات الدراسة.
تعليمية النحو في المدرسة الابتدائية واقع وآفاق (السنة الخامسة	● إنّ تسهيل برنامج النحو، وكذا توفير الوسائل التعليمية غير كافيتين لتحقيق النتائج المرجوة؛ لأنّ التلاميذ لا يتمكّنون

¹ رسلان، مصطفى: تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الشّمس، القاهرة، د.ط، 2000م، ص 239.

من استثمار ما درسوه في القواعد النحوية أثناء ممارستهم للغة، وقد أكد المعلمون ذلك بنسبة 40.27%، كما أكد التلاميذ بنسبة 30.08% بأنهم يجدون صعوبة في فهم الإعراب، وهي نسبة معتبرة تدعو إلى إعادة النظر في إمكانية تدريس الإعراب لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ● إن وزارة التربية والتعليم لا تستثمر مستجدات الدرس اللساني الحديث في مجال تعليم اللغات بالشكل المطلوب؛ إذ أكد 82.35% من المعلمين أنهم ليسوا على اتصال مع ما وصلت إليه اللسانيات الحديثة.	أموذجاً - من إعداد: ريمة خليفي جامعة العربي بن مهيدي / أم البواقي
على الرغم من الإصلاحات التربوية مؤخرًا، إلا أننا نجد الرتبة والتفوق، وعدم إقبال المتعلمين على دراسة القواعد النحوية، وخاصة أن الكتاب المدرسي يحتوي على مادة وافرة، وإعداده متكاملًا، إلا أنه يبقى قاصرًا على تنمية الوعي اللغوي لدى المتعلمين، ما لم يعترف بمدرس كفاء، يستخدم أساليب حديثة في إيصال المحتوى إلى أذهان متعلميه، فحاول الباحث أن يبين دور الخرائط المفاهيمية لإبراز مدى فاعليتها في تيسير تعليمية القواعد اللغوية.	إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ودورها في تعليم القواعد النحوية - الطور الثانوي أمودجا- من إعداد: أحمد عزوز جامعة عبد الحميد بن باديس / مستغانم
تجمع أغلب الدراسات التي تناولت مسألة النحو العربي في مراحل التعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي عند المتعلمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عملية تعليم هذه اللغة، خاصة الصّرف والنحو منها، واختلفت التحليلات بعد ذلك في كشف أسباب الضعف، وفي تحليل مظاهره.	تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية " المنهج، الأستاذ، الطالب " من إعداد: عبد القادر شارف جامعة حسيبة بن بوعلي / الشلف
من خلال الدراسة التي قام بها، وما ختم به بحثه ذكر أن التلاميذ لم يتمكنوا من إكتساب قواعد اللغة العربية، وهذا ليس في السنة الثالثة؛ لأنهم وجدوا ضالّتهم، لكنهم لم يتمكنوا منها بالشكل اللازم، وهذا أن القاعدة التي يبنون عليها رصيدهم غابت عنهم منذ السنوات الأولى، ومن خلال التّربّص الذي قام به لاحظ الباحث أن التلاميذ في المتوسطات يعانون من مشكل التّحصيل اللّغوي، خاصة قواعد اللغة العربية، فلاحظ أن الأستاذ يذكر القاعدة، ويشرحها، ويراجعها في كلّ مرّة، لكنّ التّلاميذ لا يستطيعون إعادتها، بل وعندما يسألهم الأستاذ يبقى التّلميذ ينظر إليه دون إجابة إلّا من رحم ربّك، فالعيب في المتوسطة موجود في التّلاميذ؛ لأنهم لا يقومون بحلّ التّمارين التي يطالبهم بها الأستاذ، إضافة إلى عدم مراجعتهم الدّروس، يعني أنّ مشكل التّحصيل اللّغوي لم يبدأ من الثانويات، بل بدأ من المتوسطات، إن لم نقل ربّما من الابتدائيات.	تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة أمودجا من إعداد: فضيل قاسمي جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان

الجدول 9: الدراسات السابقة المؤكدة للضعف النحوي في المدرسة الجزائرية

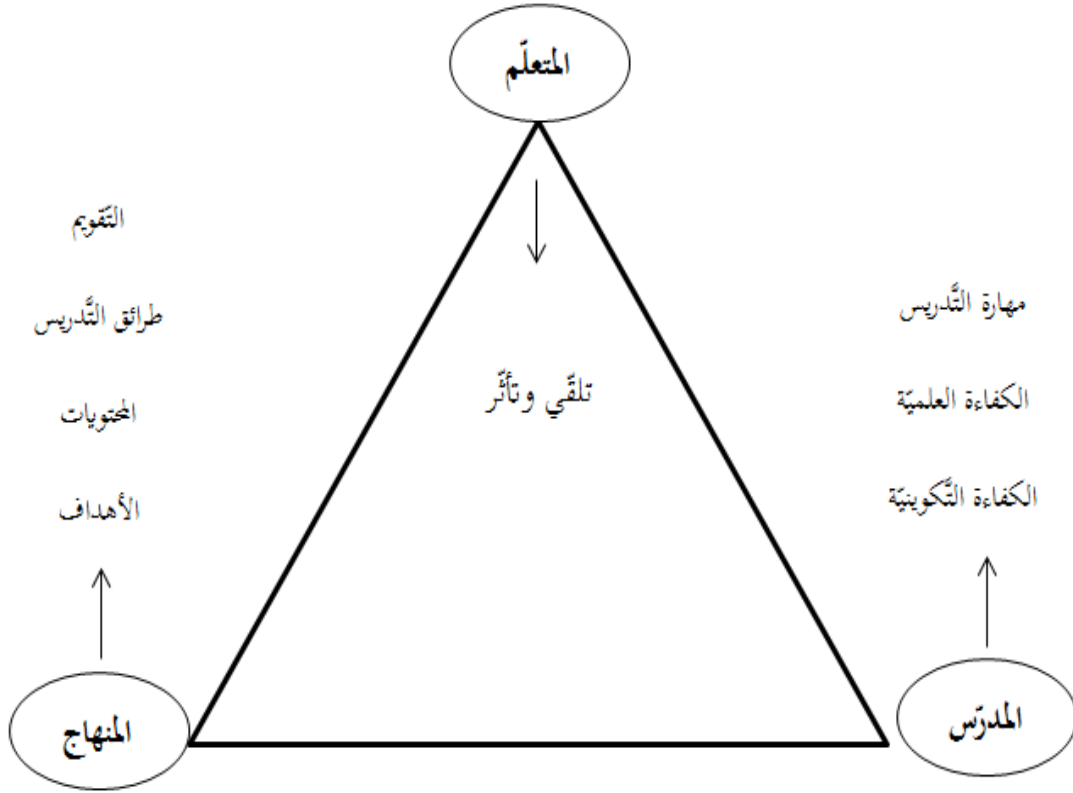
1.14 التعقيب على الدراسات السابقة:

هي الدراسات كثيرة، ومتعددة، من رسائل دكتوراه وماجستير، وحتى مذكرات الماجستير والليسانس، والمداخلات، والمقالات، التي تناولت قضية عسر تعلّم القواعد النحويّة في شتى الأطوار الدراسيّة، ونفور المتعلمين والطلّاب منها، فلم يسعنا الحديث والتعليق على كلّ الدراسات، بل إكتفينا بالقدر القليل، الذي إن كثر ظلّت نتيجته واحدة مفادها: تفشّي صعوبة القواعد النحويّة بين المتعلّمين في القسم، وفي كلّ مكان، قبل دراستها، وقبل التعرّض لها أثناء الدّرس؛ أيّ أنّ الجميع يؤمن بهذه الفكرة الوهميّة، التي سيطرت على عقولهم.

والمتفحّص لحقل تعليم وتعلّم اللغة العربيّة، يجده يزخر بالعديد من التّطوّرات، التي فرضتها طبيعة العصر الذي نعيشه من جهة، وما تملّيه البحوث اللّسانيّة والإجتماعيّة والنّفسيّة والتّربويّة من جهة أخرى، إلّا أنّ مشكل تعلّم اللغة العربيّة بقواعدها في الوسط العربيّ - الجزائر على وجه الخصوص - لا زال مستمراً ليومنا هذا، وهذا ما فسّره نتائج الدّراسات السابقة التي ذكرناها سلفاً، ونوجزها في النقاط الآتية:

- رتابة ونفور المتعلّمين من تعلّم القواعد النحويّة، والتّخوّف من حصّة هذا النشاط، وكأنّ الطالب أو المتعلّم مقبلٌ على أداء مهمّة مستحيلة.
 - الضّعف النحويّ، وبالتالي الضعف اللّغوي، الذي تملّيه أداءات وكتابات المتعلّمين الشّفوية والكتّابية في مختلف المناسبات.
 - تقليديّة الأساتذة المطبّقين التي ترفض الخضوع للجديد الذي تشهده المنظومة التّربويّة في كلّ مرّة، ويعتبر هذا عامل أساسيّ يسهم بحصّة كبيرة جدّاً في كبح سير المناهج الجديدة، وجني ثمراتها، وهذا ما شهدناه من خلال طرائق التّدريس التي يعتمدونها، وكفاءتهم التّكوينيّة التي تنحصر في حدود لا تكاد تزيد عمّا بدأ به في أوّل يوم له في مهنة التّدريس!
- ركّزنا على الدّراسات التي أقيمت في رحاب الإصلاحات الجديدة، وخلصنا لنتيجة تقرّ بصعوبة تعلّم القواعد النحويّة، مهما تقدّمت المناهج، ومهما تطوّرت طرائق التّدريس، فنتساءل ههنا عن أهم العوامل المساعدة في خلق إشكاليّة عويصة، تقف أمام تعلّم اللغة العربيّة، وقواعدها، من قبل أهلها. صحيح يُعدّ المنهاج الركيزة الأساسيّة لبناء عمليّتي التعليم والتّعلّم، ونجاح المنظومة التّربويّة أو فشلها، متعلّق أساساً بما تتبنّاه الدولة من تيّارات بيداغوجيّة، إلّا أنّنا لا نجزم بأن المنهاج هو المسؤول، أو

المعلم أو المتعلم، بل كلها عناصر تتلاحم، لتضع تعليمية القواعد النحوية أمام إشكالية تؤثر على تعليم وتعلم اللغة العربية.



الشكل 2: أقطاب المثلث الديداكتيكي

ننطلق من النسق الجامع بين الأقطاب الثلاثة - منهاج، مدرّس، متعلّم - والعلاقات التفاعلية بينها خاصة تلك التي تجمع بين المدرّس والمنهاج؛ لأنّها تهمّنا بدرجة كبيرة في هذا المقام.

1.1.14 المدرّس والمنهاج:

في ظلّ التّغيّرات والتّجديدات التي طرأت على المناهج التّربويّة، لا يمكننا أن نتجاوز مسألة مهمّة أثّرت بشكل كبير على فشل المناهج الجديدة، وتطبيقها، ألا وهي الكفاءة التّكوينيّة الخاصّة بالمطبّقين، فالفجوة القائمة بين المدرّس، والأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، والطرائق المعتمدة في تقديم المادّة النّحويّة، جعلت من المطبّق عائقاً ومشكلاً أمام سير عمليّتي التّعليم والتّعلّم، ولا زال - المدرّس - حبيس الطّريقة التّقليديّة المنحصرة في التّلقين، وحشو أذهان المتعلّمين فقط.

غالبًا ما نتصفّح الوثائق البيداغوجيّة باختلافها، والبحوث العلميّة في مجال علوم التّربية والتّعليم بتنوّعها، نجدها تندّد بمحوريّة المتعلّم، وضرورة الإهتمام به، ومراعاة خصوصيّته، وضرورة توجّي الحذر

أثناء التعامل معه، والتركيز على أهم مبادئ المناهج الحديثة (مناهج الجيل الثاني) مبدأ الانتقال من التعليم إلى التعلم! أمن المعقول أن يتحقق التعلم دون تعليم، وهل هذا الفرد الصغير بإمكانه بناء معارفه لوحده، إستناداً لطرائق جديدة، ومادة دراسية مواكبة لعصره، فإذا كان الأمر كذلك فلماذا نلوم تقليدية المدرّس إذا كان مجرد موجه ومرشد.

كان من الأصح أن نقول: من مبادئ المناهج والتربية الحديثة الانتقال من مبدأ نقل المعارف الجاف، أو تلقين المعلومات، وتحفيظها، إلى مبدأ بناء الموارد المعرفية؛ لأنّ مهمة المدرّس سابقاً كانت تتلخص في كونه همزة وصل بين المعلومات والمتعلّمين، لا أكثر، ومن الخطأ الإصطلاح على التعليم بأنّه مجرد حشو، ومتعلّق بما يقوم به المدرّس فقط؛ لأنّ التعليم أشمل من التدريس والتعلم؛ إذ يعرفه عفان عثمان عثمان مصطفى بأنّه: "الشروط الماديّة والنفسية التي تساعد المتعلّم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، واكتساب الخبرة، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، التي يحتاج إليها هذا المتعلّم، وتناسبه مع وجود متعلّم في موقف تعليمي لديه الإستعداد العقلي والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات، واتجاهات، وقيم، تتناسب مع قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمّن محتوى تعليمياً ومعلّماً، ووسائل تعليمية، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة"¹.

من المسؤول عن النقل الديداكتيكي الذي يحدث بين المنهاج والمتعلّم؟ بطبيعة الحال المدرّس هو المسؤول على ذلك، فما هي خصائص المدرّس الفعّال المتماشية مع مدرسة القرن الحادي والعشرين؟ "لابدّ لمعلّم اليوم أن يكون لديه بعد مستقبلي، وأن يكون مطلعاً وقارئاً جيّداً يتمتع بقدرة على توقّع المستقبل، حتّى يمكنه إعداد التلاميذ لمستقبلهم هم، وليس للواقع الذي يعيش فيه، وعلى ضوء التطوّرات الحاضرة، حتّى يتمكن من إعداد تلاميذه لمستقبل ينتظرهم، لذا يجب على المعلّم أن يمتلك من القدرات الذهنية ما يؤهّله للإضطلاع بذلك."²

"وهذا يعني أن يكون لديه مهارة ما يطلق عليه التفكير بالصّور، وهذا يعني أن توجد في ذهنه مجموعة من الصّور العقلية، يرى من خلالها تنبّؤات مستقبلية، حتّى يمكنه أن يعدّ تلاميذه لمجتمع الغد، ويمكن تعريف الصّور العقلية بأنّها إحساسات مستثارة داخل العقل، إنّها تمثّل الواقع الخارجيّ

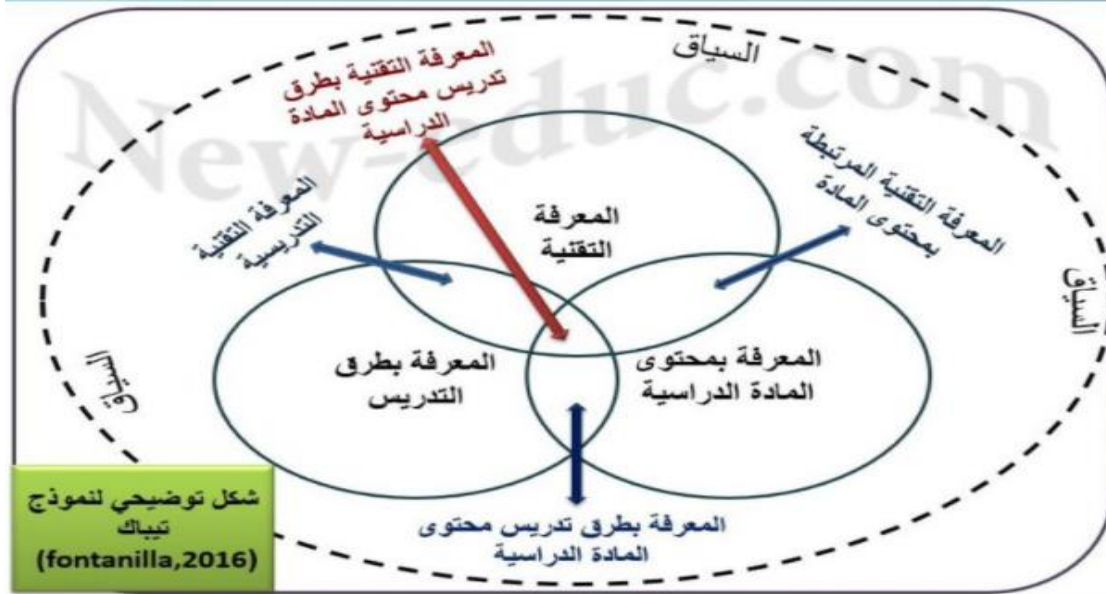
¹ عفان، عثمان عثمان مصطفى: إستراتيجيات التدريس الفعّال، ص14.

² الصعدي، سلمى: المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة للنشر والتوزيع، السودان، د.ط، 2010م، ص118.

وموضوعاته بدرجة من الواقعية الحسية التي تمكّنا من التفاعل مع هذه الصور، كما لو كنّا نتفاعل مع العالم الخارجي¹.

لذلك أصبح الالتفات إلى التركيبة الذهنية الخاصة بالمدرّسين، قبل دراسة خصائص المتعلّمين، من الإستراتيجيات الهامة التي تسهم في بناء أفراد قادرين على التكيف المعرفي، وبناء مجتمع جاهز لمواجهة تحديات العصر، فالعملية التعليمية التعلمية شأنها شأن المعادلات الكيميائية، لها متفاعلاتها ولها نواتجها، فالأخيرة تقابلها الأهداف التربوية والتعليمية، لكنّها لا تتحقّق بإلغاء متفاعل من المتفاعلات، والأمر نفسه بالنسبة للمدرّس والمتعلّم، فلا يمكننا الإهتمام بالمتعلّم على حساب المدرّس، أو العكس. فالإهتمام بالعقل البشري في المنظومة التربوية يخصّ المدرّس قبل المتعلّم، لذلك قبل التفكير في إستراتيجيات تدريس مبنية على إعتبارات ودراسات تخصّ المتعلّم، لابدّ من إحداث التكامّل المعرفي والنّفسي لدى المدرّس - الأستاذ - وذلك باستغلال ما توصّلت إليه الدراسات الحديثة في شتى الحقول التي تخدم المنظومة التربوية.

ومن بين النماذج المعاصرة التي فرضت جملة من الخصائص الواجب توافرها في مدرّس المدرسة الحديثة نموذج تيباك TPACK²



الشكل 3: نموذج تيباك TPACK

¹ الصعدي، سلمى: المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، ص 118.

² عزة، علي آل كباس: خصائص المعلّم الفعال في القرن 21 وفق نموذج تيباك، <https://www.new-educ.com/%d9%86%d9%85%d9%88%d8%b0%d8%ac-%d8%aa%d9%8a%d8%a8%d8%a7%d9%83-tpack>

وعرّف لي شولمان (Lee Shulman) المعرفة بطرق تدريس المحتوى على أنّها: "المعرفة بطرق التدريس العامة، والمعرفة بالمناهج الدراسيّة، والمعرفة بطرق تدريس محتوى التّخصص، والمعرفة بخصائص المتعلّمين، والسّياق التّعليمي، والمعرفة بالأهداف، والقيم، والفلسفات التّاريخيّة التّربويّة المتنوّعة"¹. وأوضح كوهلر وميشرا (Kohler & Michra) أنّ المعرفة اللاّزمة لتطبيق التّقنيات التّعليميّة، أو المعرفة التّقنيّة المتعلّقة بطرق تدريس محتوى مادّة التّخصص TPACK تتألّف من سبع مجالات رئيسة ونذكرها بشكل موجز فيما يأتي²:

- 1- المعرفة التّقنيّة: على المدرّس أن يفهم تقنيات المعلومات والاتّصالات بشكل كاف، من أجل تطبيقها بشكل فعّال.
- 2- المعرفة التّربويّة: على المدرّس معرفة طبيعة المتعلّمين، وآليات تقويمهم، وطرائق تدريسهم.
- 3- المعرفة بمحتوى مادّة التّخصص: على المدرّس الإلمام بالمفاهيم، والنظريّات والنّمادج، وأطر العمل المفاهيميّة، والفهم العميق للطّريقة المطبّقة.
- 4- المعرفة التّقنيّة المتعلّقة بمحتوى مادّة التّخصص: على المدرّس أن يفهم مدى ملائمة التّقنية المختارة للمادّة أو النّشاط التّعليمي.
- 5- المعرفة التّقنيّة التّربويّة: على المدرّس إدراك العلاقة بين الطّريقة المختارة والتّقنيّة المناسبة والنّشاط المدرّس - الإلمام بالأقطاب الثلاثة -
- 6- المعرفة بطرق تدريس محتوى التّخصص: على المدرّس أن يعرف طريقة تدريس محتوى معيّن، والمنهاج بعناصره والدمج بينها لتحقيق ممارسات أفضل للتّدريس.
- 7- المعرفة التّقنيّة المتعلّقة بطرق تدريس محتوى مادّة التّخصص: على المدرّس أن يعرف التّفاعل المتبادل بين المحتوى وطرق التّدريس والتّقنيّة جنباً إلى جنب، مع المعرفة الإجرائيّة بتوظيف التّقنيات في الممارسات التّدرسيّة اليوميّة.

¹ الغامدي، عزّة علي آل كباس: نموذج تيباك كأحد النماذج المعاصرة لتحديد وتقويم خصائص التدريس الفعّال في القرن الحادي والعشرين، المجلة الإلكترونيّة الشاملة متعدّدة المعرفة لنشر الأبحاث العلميّة والتّربويّة، الأردن، ع: 07، 2018، ص 18.

² المرجع نفسه، ص 07 و 08.

الفصل الثالث: التفكير ومستوياته

- التفكير: ماهيته، مهاراته، أنواعه، أنماطه

- مهارات التفكير العليا:

- ✓ مهارة التفكير الإبداعي

- ✓ مهارة التفكير الناقد

- ✓ مهارة التفكير السابـر

- ✓ مهارة حل المشكلات

- ✓ مهارة اتخاذ القرار

- ✓ مهارة التفكير ما وراء المعرفي

1. ماهية التفكير

يعدُّ التفكير من النعم العظيمة التي منَّ الله بها علينا، وفضَّلنا بها عن الكثير من خلقه، وجعلنا من أرقى المخلوقات وأعلاها، فالإنسان بإمكانه إعمال عقله، واستخدامه في البحث عن الحقائق، والمعارف، والتَّقيب عن حلول للمشاكل، التي تواجهه في الحياة العملية، والأكاديمية. وديننا الحنيف قدَّم للتفكير حيِّزاً بالغ الأهمية، تترجمه آيات بينات، توزعت على بعض صفحات كتاب القرآن ونذكر منها:

﴿وَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ ۚ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى ۚ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ [الروم، 8]، ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۚ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل، 78]

التفكير ضروري بالنسبة للإنسان، من أجل التَّميِّز، والافتراق في فهم الحياة، والتَّعامل مع معطياتها بذكاءٍ وحذر، ووفق ما يرضي الله، ولم يتوقف التفكير عند حدود القرآن الكريم، بل تجاوز ذلك وأصبح وجهة الكثير من الفلاسفة، والمؤرِّخين، والباحثين، والمربيين، وعلماء النفس، والديداكتيكيين وغيرهم، الذين همَّوا إلى تعلُّمه وتعليمه في المدارس والمؤسسات التربوية.

"التفكير من الظواهر التي تتطوَّر عبر مراحل العصر المختلفة حيث أنَّ الأفراد ومنذ سن الطفولة يدركون بسرعة أنَّنا نفكر، وأنَّ لديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر، كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم ما سَمَّاه بياجيه التفكير الحس-حركي وتفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة، ثمَّ التفكير المادي في مرحلة الطَّفولة المتأخرة وأخيرا التفكير المجرَّد مع بداية مرحلة البلوغ"¹.

"وتباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير؛ إذ قدَّموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعدِّدة فمنهم من يعرفه على أنَّه عملية معرفية داخلية، فالسلوكيون يرون أنَّه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، أمَّا المعرفيون فيقولون أنَّ السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير كما أنَّ التَّعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به، عن طريق استخدام أدوات

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط02،

التفكير المتوافرة لديه؛ لذلك يجب أن تركز على عملية تكون المعلومات التي تكون السلوك وكيفية تناولها"¹.

من بين أهم المفاهيم التي تناولت التفكير نجد:

"إدوارد ديونو (Edward De bono) يرى أنّ التفكير هو العملية التي يُمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة؛ أي أنّه يتضمّن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى إكتشاف متبصر أو متأنّ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف"².

"جون باريل (John Barell) يرى أنّ التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرّضه لمثير ما، بعد إستقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس؛ أمّا بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة"³.

من خلال المفاهيم السابقة، نفهم أنّ التفكير يمثّل تلك العمليات الداخلية، التي تجري على مستوى الذهن، بفعل مثيرات خارجية حقيقية وذات معنى، تسهم في ربط الفرد بظروف بيئته، والتفكير في حل مشكلاتها، وهو مفهوم ضمني افتراضي، لا يظهر للعيان، ولا يقاس مباشرة، بل تترجم تلك السلوكات، والمواقف، وردود الأفعال، والإنفعالات التي يبدىها الفرد، بعد أن يثار من خلال موقف معين، أو مشكلة ما، عبر مدخلات حسية، تسمح بتجمع المعطيات، والأفكار العالقة في الذهن، وتسلسلها تسلسلا منطقيًا، وتكون النتيجة عبارة عن حل للمشكلة أو إبداء رأي، أو تقديم حكم معين...

يمكن أن نلخص عملية التفكير في ثلاثة عناصر هي: "وجود المعلومات والخبرات المنظمة، ثمّ استخدام هذه المعلومات والخبرات في معرفة الواقع وتشخيصه، والوصول إلى الأسباب وتحليل الظواهر ثمّ تحويل الدراسة والتحليل إلى حلول عملية للمشكلات وأسس علمية للنّهضة والإصلاح"⁴.

2. التفكير ومهارات التفكير

إنّ مستويات التفكير واختلافها من فرد إلى آخر، يبيّن لنا حقيقة تواجهه عند البشرية، وهل هو فطريّ أم مكتسب عن طريق آليات وإستراتيجيات معينة، وما إن دققنا في حال البشر، نجد أنها تختلف وتتنوع من شخص إلى آخر، فمنهم من تتوقّف حدود التفكير عنده في طريقة أكله، أو مشيه، أو حمل شيء ما

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 18.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ مصطفى نمر مصطفى: تنمية مهارات التفكير، ص 15 و 16.

كأقصى حد؛ إلا أننا نجد البعض الآخر يستخدم قدراته الذهنية في حل مشكلات معقدة وصعبة، كالمعادلات التي لم يفك شفرتها إلا كبار علماء الرياضيات، والمضادات الحيوية التي اكتشفها أيضا أكبر العلماء، وغيرها من الأمور التي تثبت هذه الحقيقة، التي تأخذنا مباشرة إلى واقع طلبتنا ومتعلمينا، فنجدهم يختلفون في طرق التفكير الخاصة بهم، وكل واحد منهم يتميز عن الآخر في تفكيره، إلا أن أغلبهم ينحسرون عند حدود التفكير العادي، ولا يرتقون إلى التفكير ومهارات التفكير المنطقي، أو الرياضي، أو الإبداعي، أو الابتكاري.

ينحصر الفرق بين التفكير ومهارات التفكير في أن التفكير "عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل أي شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمرّ به"¹؛ "أما مهارات التفكير فهي تلك العمليات التي يقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل، والتخطيط، والتقييم، والوصول إلى إستنتاجات، وصنع القرارات"².

3. مستويات التفكير - أنواعه وأنماطه -

التفكير شأنه شأن البصمة عند الإنسان؛ إذ لا يوجد شخصان في الكرة الأرضية يملكان نوع التفكير ذاته، فكل واحد منا يرى إلى قضية ما، أو مشكلة معينة من الزاوية التي تجعل تفكيره يختلف عن غيره، وجاء في القرآن الكريم آيات تدلّ على اختلاف أفكار الناس، وآلية معالجتهم للقضايا نذكر منها: ﴿قُلْ كُلُّ يَعْمَلْ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ فَرُبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَىٰ سَبِيلًا﴾ [الإسراء، 84]، ﴿هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا﴾ [الزمر، 29].

حدّد بعض الباحثين والمهتمين بالتفكير مستويين أساسيين لهذه العملية الذهنية يتمثلان فيما يأتي:³
التفكير الأساسي: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة، والتي تتطلب تنفيذ المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وهي مهارات لا بدّ من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركّب.

¹ مصطفى نمر مصطفى: تنمية مهارات التفكير، ص 16.

² المرجع نفسه، ص 17.

³ فارس راتب الأشر: فلسفة التفكير ونظريات في التعليم والتعلم، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط 01، 2001م، ص 30 و 31.

التفكير المركب

ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة والتي تتطلب تنفيذ المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي وهي: (التحليل، والتركيب، والتقييم) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالتفكير الناقد، و التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات، و التفكير ما وراء المعرفي، أو فوق المعرفي. تتلخص مهارات التفكير الأساسي في المستوى الأدنى للمهارات من تصنيف بلوم، والشخص الذي يملك هذا النوع من المهارات نجده يركز على الأعمال العادية، التي تصادفه في حياته اليومية، دون التفكير في إيجاد حلول لأمر معقدة ومركبة، عكس ذلك الشخص الذي يتمتع بمهارات التفكير المركبة، فهي تستدعي منه استخدام عمليات معقدة؛ لمعالجة قضايا أكثر تعقيداً كالابتكار، والإبداع، وحل المشكلات، ومن خلال هذين المستويين نجد بعض العلماء عمدوا إلى تصنيف التفكير حسب درجة تعقيده، وعمق معالجته المعرفية، حيث تمثل في نمطين هما:¹

نمط التفكير السطحي

ويتميز هذا النمط ببساطة الموضوعات التي تشغل تفكير الإنسان بحيث لا تتطلب جهداً كبيراً، كما هو الحال في أشكال التفكير الأساسية كالحفظ، والتذكر، والاسترجاع، وحل المشكلات البسيطة، وممارسة التقليد بصورة بسيطة لا تتطلب المعالجة العميقة.

نمط التفكير العميق

ويمارس الفرد هنا عمليات معرفية معقدة كالاستنتاج، والاستدلال، والإبداع، والتحليل، والتساؤل، مع التعمق في دلالات مادة التفكير بهدف الحصول على منتج يتمتع بدرجة عالية من التعمق. ويذهب البعض الآخر إلى تقسيم التفكير إلى مستويات ذات علاقة بمراحل النمو العقلي عند الفرد:²

المستوى الحسي

وهو صفة تفكير الأطفال ويدور حول أشياء محسوسة ومشخصة، ولا يصل إلى مستوى الأفكار العامة والمعاني الكلية.

¹ عدنان يوسف العتوم وآخرون: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وعمليات تطبيقية، ص26.

² سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط02، 2009م، ص25 و26.

المستوى التصوري

وهو أكثر شيوعاً عند الأطفال منه عند الكبار، ويظهر دور الصور أو التفكير الصوري إذا جاز التعبير عند الأطفال عن طريق الألعاب الإبداعية بالإضافة لأحلام اليقظة، وقد يستخدمه الراشدون أيضاً لحل بعض مشكلاتهم.

التفكير المجرد

وهو أرقى من المستوى التصوري، ويعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ أو أرقام، ولا يعتمد على الأشياء المادية المجسمة، وهو يتقدم ويتطور بتقدم اللغة عند الفرد.

التفكير بالقواعد والمبادئ

والمقصود بذلك القواعد والمبادئ والمفاهيم التي تساعدنا على فهم قوانين الطبيعة التي يمكن الاعتماد عليها في تفكيرنا العلمي، ومن أمثال هذه القواعد القول: لا تكن رطباً فتعسر، ولا يابساً فتكسر، وهذه الحكمة هي عبارة عن عدة معاني إئتلفت في علاقة معينة قبل النظر والتأمل، ويمكن القول بأن التفكير المجرد هو إحدى أشكال هذه المبادئ والقوانين.

مستويات التفكير من حيث الفاعلية

يُقسم التفكير إلى التفكير الفاعل، والتفكير غير الفاعل، أما التفكير الفاعل نجده "يتبع أساليب ومنهجية سليمة ويستخدم أفضل المعلومات الدقيقة والكافية وهو بحاجة إلى التدريب لفهم الأساليب وتطوير مهارات استخدامها وتوافر عدد من القابليات التي يمكن تطويرها من خلال التدريب، ومن هذه القابليات القدرة على تحديد المشكلة، وتعريفها إجرائياً، واستخدام مصادر موثوق بها، والبحث عن البدائل وعن الأسباب، والمراجعة المترتبة لوجهات النظر المختلفة، والانتباه للأفكار الجديدة والاستعداد لتعديل المواقف والقرارات عندما يتوجب ذلك، والالتزام بالموضوعية وليس الذاتية والحيادية، والقدرة على الاختيار من البدائل والإطلاع على كل جديد في موضوع التفكير"¹.

تعني الفاعلية في التفكير ذلك التفكير المنهجي، والقائم على أسس، ومبادئ سليمة ومنطقية، تسمح بالوصول إلى نتائج، وأهداف جد مرضية، ولا يمكن أن يتواجد عند الإنسان بالفطرة، وإنما يحتاج إلى دورات تكوينية وتدريبية، كالتعليم المتعمد في المدارس من أجل تعليم التفكير، من خلال برامج، ومواد دراسية متنوعة؛ أما التفكير غير الفاعل هو "تفكير غير منهجي مبني على افتراضات باطلة أو متناقضة للتوصل

¹ سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ص 26 و 27.

إلى إستنتاجات غير مبررة وإعطاء أحكام متسرعة ويشمل التّضليل واللّجوء إلى فرض الرأي على الآخرين والإبتعاد عن صلب الموضوع، ويحكم على الأشياء بمنظور إمّا أبيض أو أسود ولا وسط بينهما، ويعتمد على وضع فرضيات مجافية للواقع وعلى التبسيط الزائد للمشكلات المعقّدة، ولا يقيم وزناً لخصوصيات الموقف¹.

التّقليل من هذا النوع من التفكير ضروريّ، خاصة في الحقل التعليميّ؛ إذ نجده يأخذ بأيدي المتعلّمين إلى بر الخطورة، من خلال تخلف فكرهم، وتذبذب أفكارهم، واضطرابها، وبعدهم عن الأحكام السليمة والقرارات الصّائبة، وبالتالي الفشل في البلوغ إلى الأهداف المرجوة.

2.2 أنماط التفكير

بعدما حدّدنا مستويات التفكير، وفق بعض المؤشّرات كالفاعليّة، ودرجة التّعقيد، ننقل إلى أشكال، وأنماط التفكير، وهي تشترك مع المستويات، ولا تبتعد عنها كثيراً، ومن بين أهم هذه الأنماط نجد:

التفكير الحسي

"وهو من أبسط أشكال التفكير، حيث يتفاعل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته، أو سمعه فقط؛ أي أنّ المثيرات الحسيّة يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير، ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسيّ الحركي إتّجاه المثيرات والمواقف ممّا يعطي هذا التآزر سيطرة على تفكير الفرد"². يتأثر التفكير الحسيّ بمثيرات متعلّقة بالحواس، وهو تفكير عادي، يجسّد عملية تعامل الإنسان مع مواقف الحياة اليومية، المرتبطة والمتعلّقة بما يسمعه، أو يراه، أو يلمسه.

التفكير المادي

"ويعتمد هذا النمط من التفكير على القدرة في إبراز البيانات والوقائع الماديّة الحسيّة لإثبات وجهة نظر، أو تدعيم سلوك معيّن، لذلك فإنّ الطفل يفكر ويتذكّر ما هو ماديّ وواقعيّ فقط ولا يتفاعل مع المواقف التي تتطلّب التفكير المجرّد، أو الافتراضات الغيبية"³. فهو يجسّد ما تراه العين، وما تلمسه اليد فقط، دون المفاهيم، والأفكار المجرّدة.

¹ سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ص 27.

² العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 28.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التفكير المنطقي

"وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس، ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره"¹. هو تفكير قائم على أسس وقواعد الفكر، الذي لا تشوبه الأخطاء المنطقية، أو وجهات النظر غير السليمة، والإرتكاز على استدلالات منطقية، تبرز حقيقة الأعمال.

التفكير التحليلي

"ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها، والتفكير فيها بشكل مستقل"². فهو يتناول المادة من حيث جزئياتها، ويركّز على دراسة كل جزء على حدى؛ من أجل الوصول إلى نتائج مضبوطة، ودقيقة أكثر.

التفكير التركيبي

"و يتمثل بالقدرة على وضع المثيرات المنفصلة مع بعضها البعض لإنتاج مثير جديد قابل للتفكير"³. ويدخل في التفكير التركيبي شيء من الإبداع والابتكار، ذلك أنّ العمل على جمع مثيرات منفصلة، يقودنا إلى التفكير في الحصول على شيء جديد غير مألوف.

التفكير التمييزي

"و يتمثل بالقدرة على تمييز الظروف والعوامل المحيطة بموقف معيّن قبل التوصل إلى إتخاذ القرارات المناسبة حول الموقف أو وضع خطة للحل"⁴. وهو يشترك مع التفكير المنطقي؛ إذ نجده يدرس المواقف دراسة منطقية، وذلك من خلال البحث عن الأسباب الحقيقية، واقتراح الحلول المناسبة والصائبة.

التفكير المجرد

"وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات، بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعاميم، والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها"⁵. وهو عكس التفكير المادي.

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 28.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التفكير الاستنتاجي

"ويتمثل في قدرة الفرد على زيادة حجم العلاقات القائمة بين المعلومات المتوفرة من أجل الوصول إلى نتيجة محدّدة من خلال التفكير العميق والموضوعي"¹.

التفكير الاستقرائي

"وهو عملية استدلال منطقي تهدف إلى التوصل لاستنتاجات أو معرفة جديدة، معتمداً على الفروض أو المقدمات المتوافرة للفرد"².

التفكير الاستكشافي

"ويتحقّق هذا التفكير من خلال القدرة على ربط العلاقات، ومحاولة إكتشاف الأشياء وتفسيرها، باستخدام أسلوب طرح الأسئلة الهامة حول المواقف الجديدة التي يتعرّض لها الفرد في حياته"³.

التفكير التقاربي

"في مثل هذا النوع من التفكير الفرد ليس له حريّة واسعة في تقديم الحلول مثل التفكير التباعدي؛ لأنّه يكون مقيّداً ومضبوطاً من خلال خطة ما أو قاعدة معيّنة"⁴.

التفكير الجانبي

"ارتبط التفكير الجانبي بالمفكر العالمي إدوارد ديونو الذي ابتدع هذا المصطلح حديثاً، والذي هو رؤية جديدة للإبداع بدون تقيد لطرح الأفكار سواء من حيث المهارات الإبداعية، أو الإستراتيجيات المستخدمة لتحقيق المهارات؛ فهو نمط إبداعي موحد ومتكامل، يساعد الأفراد على إنتاج طرق جديدة من التفكير أو أدوات صنع القرار، فينعكس تعلّمه على طريقة أدائنا للمهام اليومية، حيث تتسم بالسرعة والدقة والجودة العالية"⁵.

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص28.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ الكبيسي، عبد الواحد حميد: التفكير الجانبي تدريبات وتطبيقات عملية، مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط01،

2013م، ص43.

التفكير العمودي

"وهو التفكير الذي يحرك الفرد إلى الأمام بخطوات تنبؤية ومنطقية ومدرسة بشكل جيد، واعتبر دي بونو هذا النوع من التفكير معيّنًا للتفكير الإبداعي، لعدم قدرته على توليد البدائل الجديدة وغير المألوفة"¹. فالتفكير العمودي يسلك اتجاهًا واحدًا أثناء العمل، دون الإنزياح إلى اتجاهات أخرى عكس التفكير الجانبي.

التفكير التأملّي

"وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلّله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقييم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا النمط من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري، ومع التفكير الناقد، حيث أنّ التفكير الناقد هو تفكير تأملّي، لما يتطلبه الأخير من وضع فرضيات واختبارها بطريقة تقاربية"². التفكير التأملّي من أنواع التفكير التي تحتاج إلى مدّة مطوّلة نوعاً ما، حتّى يتسنى للمفكر أخذ كامل وقته في دراسة أجزاء الموقف وفق خطة مضبوطة ودقيقة، والبحث عن نتائج عملية وفعّالة.

4. مهارات التفكير العليا

1.4 مفهوم مهارات التفكير:

المهارة هي: "القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدّده مقياس مطوّر لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة"³؛ أمّا مهارات التفكير فتعرف على أنّها: "عبارة عن عمليات عقلية محدّدة، نمارسها، ونستخدمها، عن قصد في معالجة المعلومات، والبيانات؛ لتحقيق أهداف تربوية كثيرة يمكن حدّها في تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمر، وتصنيف الأشياء، وتقييم الدليل، وحل المشكلات، والتوصّل إلى إستنتاجات"⁴.

عرّف ويلسون (Wilson) مهارات التفكير العليا بأنّها: "تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الأفراد من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، من خلال إجراءات التحليل، والتخطيط، والتقييم، والوصول إلى

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص30.

² المرجع المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ الأشقر، فارس راتب: فلسفة التفكير ونظريات في التعليم والتعلم، ص42.

⁴ إبراهيم، بسام عطا الله طه: التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط01،

الإستنتاجات، وصنع القرارات"¹. تبقى مهارات التفكير في دائرة العمليات العقلية، والمعرفية، التي يستخدمها الإنسان؛ من أجل معالجة المعلومات بطريقة منظّمة، ومقصودة لأغراض معينة.

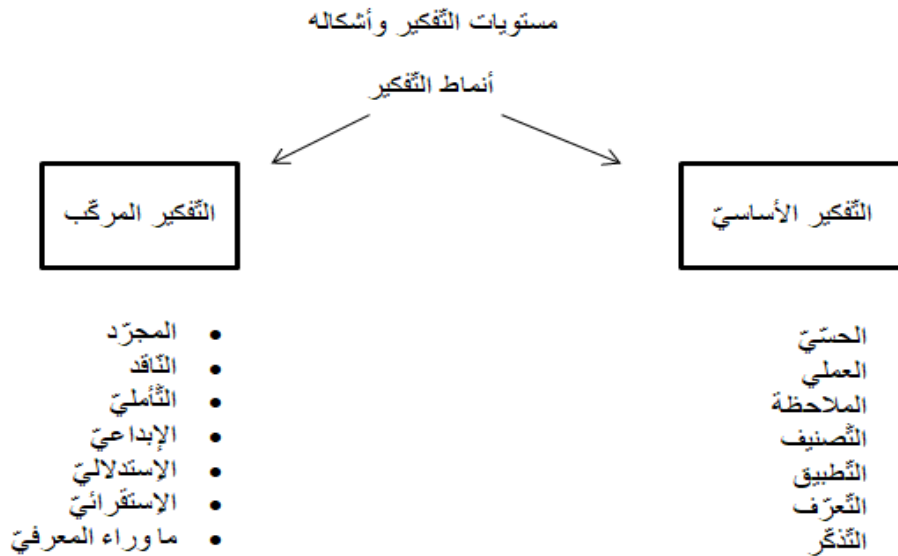
2.4 مميزات مهارة التفكير

من أهم ما يميّز مهارة التفكير ما يلي²:

- عمليات محدّدة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات.
- سلسلة متتابعة من الإجراءات التي يمكن ملاحظتها مباشرة، أو بصورة غير مباشرة التي يمارسها المتعلّم بهدف أداء مهمّة ما.
- العمليات المحدّدة التي يمارسها الأفراد ويستخدمونها عن قصد في معالجة المعلومات مثل إتخاذ القرار والمقارنة والتحليل والتصنيف.
- قابلة للتوظيف في مواقف جديدة وتحسّن بالتدرّب والممارسة ويمكن نقلها بالممارسة.

3.4 تصنيف مهارات التفكير

1.3.4 تصنيف نيومان (Newman)³



الشكل 5: أنماط التفكير

¹ الحلاق، هشام سعيد: التفكير الإبداعيّ مهارات تستحقّ التعلّم، الهيئة العامّة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د.ط، 2010م، ص13.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص30.

2.3.4 تصنيف فيشر (Fisher)¹

إقترح تصنيفاً لمهارات التفكير الأساسية وهي:

1.2.3.4 مهارات تنظيم المعلومات والتي تساعد التلاميذ على:

- تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها.
- تفسير المعلومات للتأكد من إستيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة.
- تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها، وتحديد التناقضات القائمة بينها.
- فهم العلاقات الجزئية والكلية المتنوعة.

2.2.3.4 مهارات الإستقصاء والتي تمكن التلاميذ من:

- طرح الأسئلة ذات العلاقة.
- تحديد المشكلات المختلفة.
- التخطيط لما يجب البحث عنه.
- التنبؤ بالنواتج المتوقعة.
- إختيار الحلول التي تمّ التوصل إليها في البداية.
- تطوير الأفكار المختلفة.

3.2.3.4 مهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب: والتي تساعد التلاميذ على:

- إعطاء الأسباب أو المبررات المتعددة التي تقف وراء الأفكار والآراء المختلفة.
- الوصول إلى إستنتاجات متنوعة.
- استخدام اللغة الواضحة لبيان ما نفكر به.
- إصدار الأحكام والقرارات مشفوعة بالمبررات والأدلة.

4.2.3.4 مهارات التفكير الإبداعي والتي تمكن التلاميذ من:

- توليد الأفكار والعمل على نشرها.
- إقترح فرضيات محتملة.

¹ الأشقر، راتب فارس: فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتّعليم، ص ص 50-52

- دعم الخيال في التفكير.
- البحث عن نواتج تعلم جديدة.

5.2.3.4 مهارات التقييم والتي تساعد التلاميذ على:

- تقديم المعلومات التي تعطى لهم أو التي يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكتسبونها.
- الحكم على قيمة ما يقرؤونه أو يسمعون أو يشاهدونه.
- تطوير معايير الحكم على قيمة ما يملكونه هم أو غيرهم من أعمال أو أفكار أو آراء.

3.3.4 تصنيف ستيرنبرج (Sternberg)¹

اقترح ستيرنبرج تصنيفاً آخرًا لمهارات التفكير على النحو التالي:

1.3.3.4 مهارات التفكير فوق المعرفية:

وهي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة، تعدّ من أهم مكونات السلوك في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن من جهة، ونتيجة للخبرات المتنوعة التي يمرّ بها الفرد من جهة ثانية؛ إذ يقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة، باستخدام قدراته المعرفية؛ لمواجهة متطلبات مهمة التفكير.

2.3.3.4 مهارات التفكير المعرفية: وتتمثل هذه المهارات في الآتي:

- مهارات التركيز: والتي تشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة.
- مهارات جمع المعلومات: والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس، ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة.
- مهارة التذكر: والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ومهارة الاستدعاء أو إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.
- مهارات تنظيم المعلومات: والتي تتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر، ومهارة التصنيف عن طريق وضع الأشياء ضمن مجموعات وفق خصائص مشتركة، ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق معيار معيّن.

¹ الأشقر، راتب فارس: فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، ص 52-55.

- مهارات التحليل: والتي تتناول تحديد الخصائص والعناصر، وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.
- المهارات الإنتاجية أو التوليدية: والتي تشمل مهارات التوضيح أو إعطاء المزيد من التفصيلات، ومهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ، ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو برسوم بيانية.
- مهارة التكامل والدمج: والتي تتضمن مهارة التلخيص ومهارة إعادة البناء المعرفي، من أجل دمج معلومات جديدة.
- مهارات التقويم: والتي تتناول مهارة وضع المعايير والمحكات اللازمة لإتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، ومهارة تقديم الأدلة، ومهارة التعرف إلى الأخطاء، أو كشف المغالطات.

5. مهارات التفكير العليا

1.5 مهارة التفكير الإبداعي

1.1.5 مفهوم مهارة التفكير الإبداعي

خلق الله كائناته وفَرَّقَ بينها، وفضل الإنسان عن غيره، وكرّمه بنعمة العقل التي تساعده في فهم الحياة، وتعلّم الكثير من القضايا، وورد التعلّم في العديد من الآيات القرآنية؛ ممّا يبرهن لنا أهميته وفضله عند الله عزّ وجلّ، ونذكر منها: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر، 09]. والعقل له قدرات هائلة في إكتشاف أسرار الكون، والبحث عن حلول، فكلّما تعلّم الإنسان أكثر إكتشف أكثر. يقول الله عزّ وجلّ: ﴿وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء، 85]. العلم لا حدود له وكلّما تعلّم الإنسان شيئاً تبقى غائبة عن فكره أشياء وأشياء. وطالما الإنسان يستخدم قدراته الذهنية في إكتشاف المجهول والغامض؛ فهو حتما يتعلّم، وبالتالي تُنمى لديه مجموعة من مهارات التفكير منها مهارة الإبداع، والتي تعرّف بأنّها: "تلك المهارات التي تمكّن المتعلّم من توليد الأفكار والعمل على إنتشارها وإقتراح فرضيات محتملة، كما تساعده على دعم الخيال في التفكير والبحث عن نواتج تعلّم إبداعية جديدة"¹.

والإبداع في حد ذاته "ظاهرة يختصّ بها بني البشر دون غيرهم من المخلوقات، وهو ظاهرة ذهنية متقدّمة يعالج من خلالها الفرد المواقف والمشكلات، بطريقة فريدة أو غير مألوفة أو بوضع مجموعة من حلول سابقة والخروج بحل جديد، وهو ظاهرة متعدّدة الوجوه"². "وترى جوي بول جيلفورد (JP.Guilford) بأنّه: "عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة والمرونة، والأصالة والإثراء بالتفاصيل،

¹ القواسمة، أحمد حسن وأبو غزلة، محمد أحمد: تنمية مهارات التعلّم والتفكير والبحث، ص 88.

² سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير، ص 86.

ويرى إيليس بول تورانس (E.P.Torrance) بأنه: "عملية ذهنية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات ومدركا للتغيرات والعناصر الناقصة، ثم البحث عن أدلة ومؤثرات في الموقف"¹.
يعني التفكير الإبداعي الخروج عن العادة والمألوف، وتبني نمط جديد من التفكير، ويكون هادفاً، وفعالاً، وباحثاً عن حلول غير معروفة؛ إذ يعمل على تنشيط الأجزاء الخاملة، والبعيدة عن العمل في جوانب الذهن، وتحفيزها على تقديم الجديد والأفضل. والإبداع لا يتحقق إلا بفعل عوامل يجب أن تتوافر نوجزها بالآتي:

1- التركيز على تحديد المشكلة بدقة وتحديد أسبابها

المبدع شخص يمتلك إحساساً كبيراً إتجاه مشكلة ما تواجهه، ويكون بذلك الأكثر قدرة من غيره على التركيز العقلي في تحسس الأزمت والمشكلات، ومن ثم النجاح في التعرف على أسبابها، خلافاً للنمط التقليدي الذي يفكر به الآخرون، وخلافاً لما يرددونه إتجاه ذلك من عبارات.

2- تحديد الأهداف

وهذا ما يميّز المبدع عن غيره عندما يواجهه تحدياً ما، فهو لا يعرف أنه لابد أن يعمل فكره في أمر محدّد دون آخر، عبر إدراكه لتلك الأهداف التي تدفعه لمثل هذا النوع من التفكير؛ فهو هنا أمام مشكلة لابد وأن يجد لها حلاً، وهو بذلك يترجم عاملاً آخر في إستراتيجية الإبداع يمكن صوغها في المبررات التالية: حدّد أهدافك بدقة ووضوح، ثم تخيل لذة تحقيق هذه الأهداف، وعقلك سوف ينجذك باللاشعور في تقديمه لشروط إنجاحك، وفي توجيه طاقتك الجسميّة والنفسية، لتحقيق ذلك النّجاح والوصول به إلى درجة التّفوق والتّميّز.

3- تحديد البدائل الممكنة للحل

وهذا يأتي ضمن ما يعبر عنه بالمرونة الذهنية المطلوبة في منهج الإبداع ومهاراته... وهذا لن يتحقّق إلا من خلال التفكير بطريقة إبداعية ابتكارية بعيدة عن النمط التقليدي المعروف.

4- اختيار أفضل البدائل المتوافرة للحل أو المرشحة له

كإحدى تلك الإستراتيجيات الهامة في المنهج الإبداعي، فلا بدّ للمبدع وفي إطار اختياره للأفضل من البدائل المتاحة أمامه لحلّ مشكلة ما من إعتماده بعض المعايير: (مدى الحاجة، سهولة التنفيذ، المزايا، العيوب...) ¹

¹ سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير، ص 86.

2.1.5 مهارات التفكير الإبداعي الفرعية²:

يرى سعادة أنما: تعني تلك المهارة التي تجعل أفكار الطلبة تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وبأسرع وقت ممكن، وأهمية تدريسها تتمثل في أنها تساعد الأفراد في الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة أو المناقشة، وتجسدت الطلاقة في خمسة أنماط: ● الطلاقة اللفظية: طلاقة الكلمات وتعني إنتاج أكبر عدد من الكلمات من عدد محدود من الحروف (التوليد) ● طلاقة المعاني: الطلاقة الفكرية وهي القدرة على الإستجابة لمثير ما حيث تتنوع هذه الإستجابة كإعطاء معطيات جديدة إنطلاقاً من تعديلات صغيرة. ● طلاقة التداعي: وتعني التمكن من المترادفات وإعطاء أكثر من مصطلح لمفردة واحدة. ● الطلاقة التعبيرية: وتعني سهولة التعبير وإعطاء الآراء دون تكلف أو خجل.	الطلاقة
وهي المهارة التي تستخدم لتوليد أنماط مختلفة من التفكير، والقدرة على إدراك الأمور والإستجابة للمواقف بطرق عدة، وتتجسد المرونة في عدة أشكال هي: ● مرونة تلقائية: إنتاج الأفكار فور التعرض للمشكلة. ● مرونة تكييفية: سهولة التكيف مع الأشكال المتغيرة الجديدة التي تظهر عليها المشكلة.	المرونة
وهي المهارة التي توصل من يمتلكها إلى التفكير بطريقة أصيلة تساعد في الوصول إلى أفكار جديدة أخرى، تعزز من قدرته على إستيعاب المشاكل التي تواجهه، ومعالجتها بعمق وأصالة.	الأصالة
وهي قدرة الفرد على تقديم توضيحات وتفصيلات زائدة لأفكاره، وتحتل هذه المهارة مكانة متقدمة بين عناصر التفكير الإبداعي، وتبرز أهميتها في الإطار التربوي والتطلع على إكسابها للمتعلّمين، أو تنميتها لديهم، نظراً لما تمنحهم من قدرة أكبر على تنظيم أفكارهم، أو طرحها من جديد بأسلوب أكثر جمالا وبمضمون أكثر إثراءً.	التوضيح

الجدول 10: المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي

¹ ينظر: الحلاق، هشام سعيد: التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلّم، ص ص54-59.

² ينظر المرجع نفسه، ص ص60-62.

3.1.5 مراحل العملية الإبداعية:

1.3.1.5 مرحلة الإعداد

"حيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بتحديد المشكلة ومعرفة جميع الجوانب المرتبطة بها، ومقارنتها مع المشاكل التي تشابهها، والتعرف على طرق حلها السابقة للاستفادة منها في توليد الحلول للمشكلة الراهنة، كما فعل أرخميدس (Archimedes) عندما فكّر في مشكلة الأجسام المغمورة في الماء"¹. وهي مرحلة أولية يتعرّف فيها الفرد على المشكلة وأجزائها، وانتقاء ما يناسبها من حلول سابقة.

2.3.1.5 مرحلة الاحتضان

"وتسمّى بمرحلة الإختمار حيث يترك الفرد موضوع المشكلة وينصرف إلى نشاط آخر ليترك المجال للأفكار، ولكي تختمر في ذهنه"². بعدما يتعرّف الفرد على المشكلة يجعلها تستقرّ في ذهنه، وينصرف عن التفكير المباشر، والمقصود فيها، ويسمّى بالاستبصار، وهو نشاط ذهنيّ، غير ظاهر.

3.3.1.5 مرحلة الإشراف أو التنوير

"حيث تلمع فكرة عن حل مشكلة في ذهن صاحبها، وهي عبارة عن شرارة تقدح زناد فكره لتنيره بالحل، ويأتي ذلك بشكل مفاجئ، حيث يتمسك الفرد بها والاستفادة منها لكي لا تفلت منه؛ لأنّها قد لا تعود إليه مرة أخرى"³. التدوين في هذه المرحلة ضروريّ؛ لأنّ الحل يظهر فجأة، وفي أيّ لحظة ينير فكره ويشرقه، وإذا لم يحتفظ به، ويقيدّه يخيم الظلام على فكره من جديد.

4.3.1.5 مرحلة التحقق

"وهي مرحلة إختبار الحل والتأكد منه أو الوصول إلى الإنتاج الذي يتمّ التوصل إليه في ضوء الحقائق المعروفة والمنطقية، أو في ضوء نتائج التجارب"⁴.

4.1.5 التفكير الابتكاري الجماعي

"وهو أحد الأساليب التي تلجأ إليه الحكومات والمؤسسات لإيجاد حلول مناسبة لمشكلات مختلفة، وإنتاج أفكار جديدة تساهم في تحقيق حاجات الشعب، حيث تعرض المشكلة على مجموعة من المبتكرين

¹ سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير، ص92.

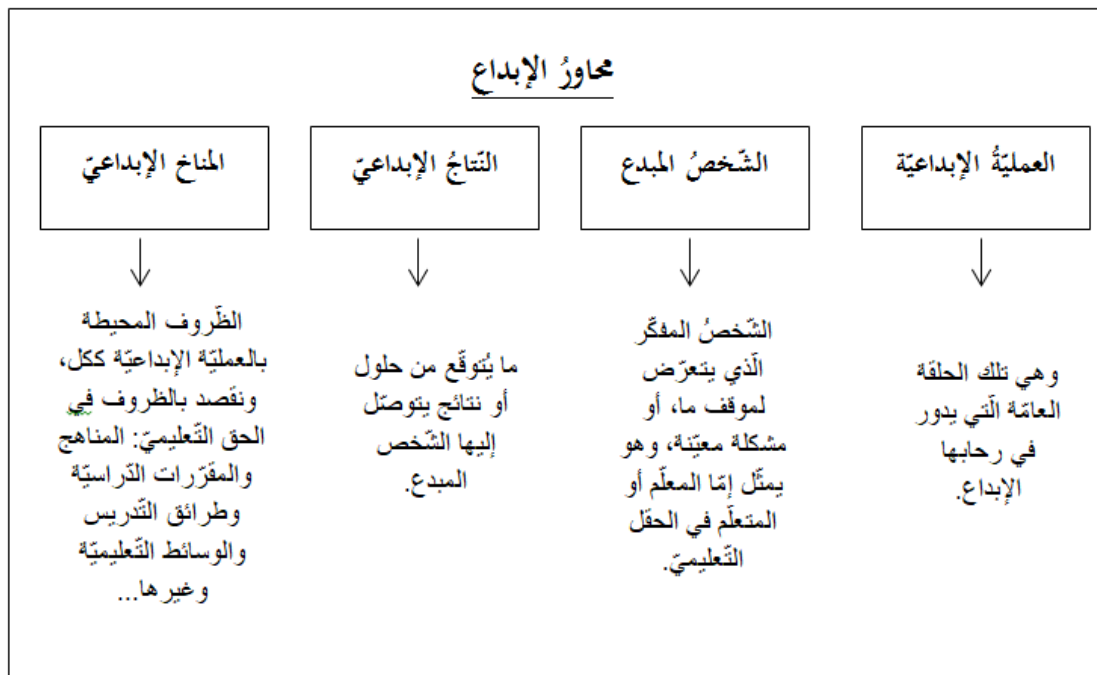
² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لدراستها، بهدف إيجاد حلول لها، وبهذه الطريقة يُتاح لهم شحذ عقولهم دون التعرّض لهم بأيّ نقد أو تجريح أو تهكّم، وتسجّل جميع أفكارهم في جلسة لاحقة من أجل تقويمها، وهو أحد أشكال التعلّم التعاونيّ والجماعيّ¹.

يعرض المدرّس مشكلة ما على عدّة مجموعات من المتعلّمين، كلّ مجموعة يعمل أعضاؤها مع بعضهم البعض، من أجل توليد أكبر عدد من الحلول والأفكار، مع إعطاء الحرّيّة للجميع، حتّى يدي كلّ واحد منهم برأيه وفكرته، دون أيّ حرج أو خجل، وهذا بدوره يساهم في تنمية القدرة الإبداعية عند المتعلّمين وتطوير تفكيرهم وأدائهم.



الشكل 6: محاور الإبداع²

5.1.5 بما يتميز الشخص المبدع عن غيره ؟

- يؤكد العديد من الباحثين والدّارسين في مجال الإبداع أنّ الخصائص المميّزة للمفكرين هي³:
- يميلون إلى تحمّل المسؤولية عن أعمالهم ويرون في الفشل طريقة لتعريف وتنقيح ومراجعة الفكرة (تعديل الأفكار وإعادة التّوازن)

¹ سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير، ص92.

² ينظر: العتوم، عدنان يوسف وآخرون: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص130.

³ المرجع نفسه، ص149 و150.

- يستقبلون المعلومات دائما دونما تحيّر، ولديهم أبنية وتنظيمات معرفيّة.
- القدرة على تحمّل الغموض والنّهائيات الواسعة أو الأسئلة غير المجابة.
- ينظرون إلى النّشاطات ويقومون بها كأساليب لحل المشكلات بدلا من إعتبارها أعمال من الإلهام.
- مرنون في تفكيرهم ويغامرون إلى أبعد من الحلول المألوفة والشائعة.
- لا يرضخون لإستراتيجيّات حل المشكلات المألوفة.
- لديهم مستويات عالية من الثّقة بالنّفس؛ أي الثّقة في تنفيذ ما يريد.
- الفضول وحب الإستطلاع وسعة الأفق والخيال، ودوام التساؤل لإختيار الأشياء ومعالجتها والطّموح والدّافعيّة الدّاخلية.
- لا يخافون من المخاطرة أو الخطأ ومستعدّون لقبول التّقد.
- يدركون أنّ الأخطاء ليست نقطة النّهاية في حل المشكلات، فهم يستخدمونها كجزء من عمليّة التّعلّم، والتي تقودهم خطوة إضافيّة نحو النّجاح.
- يميلون إلى الإعتماد على الذات.
- ليس لديهم الإستعداد لقبول الأشياء كما هي، فهم لا يتّبعون الأساليب الرّوتينيّة في أعمالهم ويحاولون البحث عمّا هو غير موجود بشكل نشط وفعّال، والإنتفاع على الخبرات الجديدة.
- الميل الواضح نحو المسائل المعقّدة.
- كراهيّة السّلطة ومقاومة الضغوطات الإجتماعيّة.
- يقيّمون سلوكياتهم بمعايير عالية.

6.1.5 العوامل اللاّزمة لتوافر بيئة مناسبة لتعلّم التفكير الإبداعي

بين تعدّد آراء ووجهات نظر معيّنة، نبحث عن مصدر الإبداع، فهل للوراثة أثر في جعل الأفراد مبدعين، ويتوارثون الجينات الخاصّة بالإبداع جيلا بعد جيل، أم للبيئة التي يعيش فيها دور في ذلك، سواء كانت الأسرة التي يتربّع في أحضانها، أم المدرسة التي يتعلّم في أروقتها "فيعتقد بعض الباحثين أنّ الأثر الكبير على الذّكاء يكمن في البيئة؛ أي التّربيّة، وبما أنّ العلاقة بين الذّكاء والإبداع علاقة متينة، فما

ينطبق على الذكاء ينطبق على الإبداع وهناك من يعتقد أنّ للوراثة أثراً كبيراً على الإبداع بدليل أنّ هناك العديد من الأطفال يبدعون في المجالات التي يبدع فيها آباؤهم وأمهاتهم¹. ونشير ههنا إلى أنّ طبيعة الإبداع وحقيقته لا تهم بقدر إستراتيجيات وآليات تنميتها، فأحياناً يكون الفرد مبدعاً ويحمل مورثات تميّزه عن غيره، إلّا أنّ البيئة التي يجد فيها نفسه، تقع حاجزاً أمامه، وتعمل على كبح وقتل مهارة الإبداع فيه، وهذا ما نلاحظه عند أغلبية الأطفال الصغار، خاصّة في المراحل التي تسبق مرحلة التّمدرس؛ إذ نجدهم يتمتّعون بقدرات هائلة، تمكّنهم من طرح بعض الأسئلة قد يعجز الفرد الكبير عن الإجابة عنها، لكن سرعان ما تُفتح أمامه أبواب المدرسة تُسدّ له شهية الإستفسار، ويضحى متعلّماً كتوماً غير قادر على الإدلاء بأفكاره، ويحدث هذا لعدّة أسباب أهمها مميّزات البيئة المدرسية العربية. "وهناك مقولة تؤكّد بأنّ في قلب كلّ فرد روحاً مبدعة فإذا ما توقّرت البيئة الملائمة والمشجّعة على الإبداع فإنّ تلك الروح تتألّف وتزدهر، ومن أجل ذلك فإنّ الأطفال بحاجة لأن تكون البيئة المدرسية والأسرية غنيّة بكلّ ما يحتاجونه وبكلّ ما من شأنه أن يدفع بهم إلى النّمو نفسياً وعقليّاً وجسديّاً ووجدانيّاً واجتماعيّاً"². فهم بحاجة إلى بيئة مدرسية تتمتّع بمزايا تجعلها كفيلة بفتح مساحة التفكير أمام متعلّميها، ولتحقيق نتائج جد مرضية نهاية العام الدّراسيّ، "ولئن اتّفق أكثر علماء النفس على أنّ الإبداع هو نتاج لتأثير الوراثة والبيئة معاً! فقد اتّفق باحثون كثر على الدّور الكبير في تنميّة القدرات الإبداعية لدى المتعلّمين وعبروا عن ذلك بالمعادلة البسيطة التالية³:

- بيئة صالحة تؤدّي إلى توظيف إيجابيّ للقدرات، والتّفوق.
- بيئة غير صالحة تؤدّي إلى توظيف سلبي للقدرات، والتّدهور.

1.6.1.5 المعلّم

أولت المؤسسات التعليميّة المتطوّرة أهميّة بالغة في إعداد المدرّسين وتكوينهم، حسب متطلّبات التّعليم الحديثة، ومخرجات المدرسة الحديثة، وطبيعة متعلّم القرن الحادي والعشرين، ومن بين أبرز هذه الإهتمامات نجد معهد الروّاج الذي أنشأته الولايات المتّحدة الأمريكيّة؛ ممّا يترجم لنا عمق الإهتمام بالمدرّس، واختياره لا يكون وليد الصدفة، أو نتيجة مسابقات توظيف مفتوحة أمام أغلب خريجي الجامعات، مهما

¹ القواسمة، أحمد حسن: تنمية مهارات التّعلّم والتّفكير والبحث، ص 90.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ الخلاّق: هشام سعيد: التفكير الإبداعيّ مهارات تستحقّ التّعلّم، ص 69.

اختلفت تخصصاتهم، وتوظيفهم في الأخير ليكونوا معلمين في المدارس الابتدائية، أو المؤسسات التعليمية الأخرى؛ ذلك أنّ المدرس الناجح، أو بمفهوم آخر المدرس الذي لا يرى التعليم هو تشكيل قناة عبور المعارف صوب المتعلمين، بل يتعدى ذلك.

من بين أهم مبادئ التربية الحديثة تنمية التفكير وتطويره عند المتعلمين، من خلال برامج دراسية متنوعة، فمثلا يسعى المدرس إلى تنمية مهارة حل المشكلات، وتقويتها من خلال مادة الرياضيات، وينمي التفكير الناقد عن طريق تحليل النصوص الأدبية ومعالجتها، وهكذا فالمعلم الكفء الذي تحتاجه مدرستنا الحديثة ويحتاجه متعلمونا في الوقت الراهن، يتصف بجملة من الصفات التي تؤهله لتحقيق مثل هذه الأهداف.

2.6.1.5 بيئة التعلم

ونقصد ذلك المحيط الذي يتنقل بين أرجائه المتعلمون، من أسرة ومجتمع ومدرسة.

1.2.6.1.5 الأسرة والمجتمع :

تعدّ الأسرة أول عامل محفز أو مثبط للقدرات الذهنية، التي تؤثر في الأطفال، ويظهر هذا من خلال التباين الثقافي والمادي بين الأسر، وغيرها من العوامل التي سنذكرها مع شيء من التفصيل كالآتي:

1.1.2.6.1.5 الظروف المادية للأسرة

1.1.2.6.1.6 يقال بأنّ الفقر يصنع الرجال، لكننا في السنوات الأخيرة نلاحظ أولياء الأمور يتكفلون بشؤون أبنائهم، ويحققون طلباتهم مهما كان ثمن ذلك، إلّا فئات قليلة عضها الفقر، ونلاحظ بأنّه يؤثر سلبا على الأطفال؛ إذ يعمل على قتل روح التعلم فيه، وشنق رقبة الإبداع لديه، فيصبح يفكر في كيفية اللحاق بزملائه في أبسط أمورهم، كلباسهم، وأدواتهم المدرسية، ونوعية المحفظة، وقماش المنزر، دون التفكير في المنافسة من أجل إفتكاك المركز الأول في القسم والحصول على أعلى معدل.

2.1.2.6.1.5 الظروف الاجتماعية المختلفة

كطلاق الأبوين، أو وفاة أحدهما؛ ممّا يؤثر سلبا على نفسية المتلميذ الصّغير.

3.1.2.6.1.5 ثقافة الوالدين ومستواهما الدراسي

تختلف طبيعة التعلم من جيل لجيل، فقديمًا كان الأولياء جاهلين، غير متعلمين، لكنهم أوصلوا أبنائهم إلى برّ الأمان، عن طريق التصيحة، والتوجيه، والإرشاد، فوجد الطفل يسارع إلى الدراسة والمراجعة

بمفرده، دون مساعدة من أحد، وتكون نتائجه جدّ مرضية، بل وكبروا وتحصلوا على أعلى المراكز، لكنّ الحال تعيَّرت مع صغارنا؛ إذ نلاحظ بعض العادات التي سيطرت على الآباء والأمّهات. وهي عادة التّحضير المسبق للدّروس، حتّى وإن كانت سلبية في أغلب أوقاتها، وكذا تقديم إنجاز أكبر عدد من نماذج الإمتحانات المنشورة عبر شبكة الأنترنت قبل الإمتحان، فأصبح من الضروريّ وجود فرد من العائلة واعٍ ومثقّف داخل الأسرة، حتّى يتمكّن المتدّرس من إنجاز ما وجب عليه، والتّحصّل على علامات عالية ومميّزة؛ لأنّه لوحده لا يستطيع أن يفعل شيئاً، إلّا فئة قليلة جدّاً.

2.2.6.1.5 المجتمع

لا مريّة أنّ العلاقة التي تربط بين المجتمع والمدرسة تتجسّد في ذلك العقد الذي يترجم مبادئ وخصوصيّات المجتمع الذي يحيط بالمدرسة. فيكون نتاجه إمّا التّجّاح أو الفشل، ونقصد بالعقد تلك المناهج التي تُبنى على أسس مضبوطة، واعتبارات محسوبة، أهمّها الأساس الاجتماعيّ، الذي يعكس الدّهنيّة السائدة في منطقة ما، وإيديولوجيّة معيّنة قد تذهب لمصالح ضيّقة، لا يعلم خباياها إلّا رجال السياسة، دون النّظر للرغبات الحقيقيّة لأبناء المنطقة، وهويّتهم الثّقافيّة، وقيمها الحضاريّة، فمن الأمور الضّروريّة التي يجب أخذها بعين الاعتبار من أجل خلق دافعيّة التّعلّم في المتعلّمين، وتحفيزهم على التفكير الإحاطة الكليّة بمميّزات المجتمع، إنطلاقاً من الوازع الدينيّ، والفلسفيّ، والثّقافيّ، وصولاً إلى ما توفّر من متطلّبات حياة في تلك البيئة.

3.2.6.1.5 المدرسة - البيئة الصّفيّة -

أصبحت تهيئة الحقول التّعليميّة من أهم أهداف التّربية الحديثة، ومن أبرز متطلّبات مدارس القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال توفير بيئة تعليميّة فعّالة، تتسم بالإيجابية، ولا تتعلّق عمليّة التّهيئة الجيّدة بعملية التّعلم، أو تلك العلاقة الجامعة بين المدرّس والمتعلّمين، وإمّا "المرافق والتّجهيزات وعدد الإداريين، وحجم الفصول وعددها ومعايير توزيع الطلبة على الفصول ... إلخ، وكذا نوع الأقران وعددهم في الصّف وسيماتهم الشّخصيّة والثّقافيّة والسلوكيّة وأساليب التفاعل والاتّصال بينهم وبين المعلّم، ونوع التعاون فيما بينهم، ودرجة مرونة تحركاتهم في الصّف"¹.

ونلخص أهم النّقاط التي يجب مراعاتها أثناء تهيئة البيئة الصّفيّة فيما يلي:

¹ الخلاق، هشام سعيد: التفكير الإبداعيّ مهارات تستحق التّعلّم، ص76.

- تكيف قاعات الدرس من حيث عدد المتدربين، والتجهيزات وفق ما يناسب أهداف التغييرات الجديدة، التي تحدث في رحاب المنظومة التربوية؛ لأننا لمسنا النتائج السلبية التي توصّلت إليها المقاربة بالكفاءات، ليس لأنها مقاربة فاشلة، ولكنها لم تلق ضالتها في الميدان.
- وضع حصص دورية يشرف عليها المدرّس، أو هيئات مختصة في علم الاجتماع وعلم النفس، من أجل إحصاء الظروف الاجتماعية الخاصة بكلّ المتعلّمين، وتصنيفها، لأخذ الحيلة والحذر أثناء التعامل معهم، وفحص حالاتهم النفسية وسيكولوجيّتهم، قصد حسن التعامل معهم.
- إنتقاء أحسن الأساتذة والمدرّسين خاصة في المرحلة الابتدائية؛ إذ يجب أن تتوافر فيهم جملة من الكفاءات أهمها الكفاءة المعرفية، والكفاءة التكوينية في علم النفس التربوي، وعلم نفس الطفل، وغيرها من الكثير من الكفاءات.
- "توفير الأجواء الإيجابية والملائمة التي تساعد على تنمية التفكير المبدع لدى المتعلّمين، هذه الأجواء يمكن ترجمتها بشروط لا بدّ من توافرها في بيئة التعليم والتعلّم أبرزها:
 - ✓ الإيمان بأهمية الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تنمية التفكير وإكسابه للمتعلّمين.
 - ✓ أن تصبح عملية التفكير محوراً للمناهج المدرسيّ والأساس الذي تقوم عليه عملية التعلّم والتعليم"¹.

7.1.5 معوّقات التفكير الإبداعي:

- قد لا تتحقّق مهارة التفكير الإبداعيّ إذا واجهت المعوّقات الآتية²:
- الخوف من الفشل والخوف من النقد.
 - عدم الثقة بالنفس (كأن يقول أحدهم: إنّ طاقتي محدودة، أو لا يمكن أن أغيّر الواقع، أو لا أستطيع مقاومة التيار، أو أنا أطيع الأوامر وحسب).
 - الإعتياد والألفة.
 - الخوف من المجهول أو من الجديد.
 - المناخ المشحون بالتوتر والتخوّف والاستبداد الفكري.
 - الرغبة في التقليد والتّمسك بالتمّاذج السابقة.

¹ الحلاق، هشام سعيد: التفكير الإبداعيّ مهارات تستحقّ التعلّم، ص76 و77.

² مصطفى، نمر مصطفى، تنمية مهارات التفكير، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط01، 2013م، ص14 و15.

2.5 التفكير الناقد

1.2.5 مفهوم التفكير الناقد

يُعتبر التفكير الناقد من أهم إنشغالات العلماء والفلاسفة منذ القديم، الذين بحثوا في ماهيته، وسبل تطويره، وآليات تعليمه، ونجد سقراط (Socrates) إنشغل بهذا العمل قبل أكثر من ألفي سنة، وتبعه الكثيرون، ولعل أبرزهم جون ديوي (John Dewey) الذي يعتبر أباً للتفكير الناقد المعاصر، ولا يمكن لهذا الأخير أن يتحقق لدى الطلبة أو المتعلمين إعتباطياً شأنه شأن كل أنماط التفكير الأخرى، بل يمكن غرسه من خلال برامج تدريبية خاصة، أو مواد دراسية محدّدة. فماذا نقصد بالتفكير الناقد؟

"يعدّ التفكير الناقد نمطاً من أشكال التفكير الهامة التي يلجأ إليها الفرد في تعامله مع الكثير من المواقف والمثيرات المعقّدة، ويدخل هذا التفكير في الكثير من المجالات الفكرية والعلمية والاجتماعية والأدبية والتربوية"¹.

"وهو الوسيلة التي تقرّر بشكل معقول ما نعتقد وما لا نعتقد به، أو هو ما يجعلك تقرّر بشكل معقول ما نعتقد، أو نقوم بفعله، لذلك ارتبط مفهوم التفكير الناقد بالأحكام التي نصدرها، أو الحلول التي نقترحها للمشكلات، فهو الذي يعيّن بتأنٍ وحذر الأحكام المقبولة، أو المرفوضة، أو المعلقة، وهو بذلك يعدّ وسيلة لإختبار الحلول المقترحة لمعرفة ما إذا كانت صحيحة أم غير صحيحة"².

يمكن تحديد مفهوم التفكير الناقد على أنه: مجموعة من العمليات الذهنية غير المحدودة، المرتبطة بعدة أنواع من التفكير كالتفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات؛ إذ تُستخدم في معالجة عدّة قضايا، وموضوعات مختلفة، ولا يتأتّى هذا إلا بالتأني في إصدار الأحكام، وتقديم التعليقات، والنظر إلى المسائل بزاوية الحذر والحيطة، كلّ هذا من خلال أدلة كافية وأحكام مشروعة، تثبت صحة هذا النقد، وتبيّن مدى صدقه وفعاليته.

2.2.5 مهارات التفكير الناقد:

عرفت مهارات التفكير الناقد عدّة تصنيفات ومن أشهرها تصنيف واطسن وجليسر (Watson&Glaser) الذي قسّمها إلى المهارات الآتية³:

¹ جميل، عصام زكريا: المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط01، 2012م، ص195.

² المرجع نفسه، ص195 و196.

³ العتوم، عدنان يوسف وآخران: تنمية مهارات التفكير، ص77 و78.

- التّعَرّف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محدّدة، وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي والفرض من المعطيات المعطاة.
- التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتّعَرّف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معيّنة مقبولة أم لا.
- الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المرتبة على مقدّمات، أو معلومات سابقة لها.
- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معيّنة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحّة النتيجة، أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
- تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القويّة والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

أمّا فاسيون (Facione) فصنّف المهارات المعرفية الأساسية كالآتي:

التفسير

"ويعني الفهم والتعبير عن المعنى أو الدلالة لعدد كبير ومتنوع من الخبرات، أو المواقف، أو المعطيات، أو الأحداث، أو الأحكام، أو الأعراف، أو الاعتقادات، أو الإجراءات، أو المعايير، ويعني أيضًا التعرف على المشكلة ووصفها بدون تحيز، والكشف عن الدلالة، وتوضيح المعنى، وكذلك التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في نصّ من النصوص، وتحديد غرض المؤلف وموضوعه ووجه نظره"¹. فالتفسير عمومًا يهتمّ بتحديد الموقف، أو المشكلة، ووضع التبريرات، والتفسيرات، اللازمة من أجل فهم المعاني، وتأكيد صحّة النتائج المتوصل إليها من عدم صحّتها، وله مهارات فرعية متمثلة في التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيح المعنى.

التحليل

"ويعني تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والفعليّة بين الأقوال والمسائل والمفاهيم والأوصاف، أو أيّ صورة من صور التمثيل الذي يقصد به التعبير عن الاعتقاد، أو الحكم، أو الخبرات، أو الأسباب، أو المعلومات، أو الآراء، ويمكن أيضًا أن نضمّ إلى ذلك اختبار الأفكار، والكشف عن الحجّة، وتحليل الحجج كمهارة جزئية من مهارات التحليل ومن الأمثلة على التحليل تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين

¹ جميل، عصام زكريا: المنطق والتفكير الناقد، ص 212.

إتجاهين في حل مشكلة مفترضة"¹. أي يحلل الأجزاء من أجل الوصول إلى التعميمات، والنتائج، والحجج، ومن بين مهاراته الفرعية: فحص الآراء، واكتشاف الحجج، وتعليلها.

التقويم

"تقدير مدى مصداقية القول أو التمثيل الآخر، والذي يكون بمثابة تقدير، أو وصف لإدراك الشخص، أو خبرته، أو موقفه، أو حكمه، أو اعتقاده، أو رأيه، وكذلك تقدير القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية الفعلية أو المقصودة بين العبارات والأسئلة والأوصاف"². وهو إصدار حكم ما، لتحديد قيمة ما يقوم به الآخر (مواقفه - أفكاره - آراؤه) ومراجعة أدائه، ومعرفة مدى صحة عباراته، وأقواله وله مهارات فرعية منها: مهارة تقويم الادعاءات، وتقويم الحجج.

الاستدلال

"وهو تحديد العناصر التي نحتاجها للوصول إلى نتائج معقولة، ووضع الروابط والفروض حتى تُتاح لنا المعلومات المناسبة لنستنبط النتائج التي تلتزم عن المعطيات، أو الأقوال، أو الأوصاف..."³، ومن بين مهاراته الفرعية فحص الدليل، تخمين البدائل، والتوصل إلى إستنتاجات.

الشرح

"حدده الخبراء على أنه: "هو القابلية لتقديم فكر المرء بشكل قوي ومتربط، وهذا يعني أولاً أن نضع ونبرز (نسوغ) هذا الفكر في حدود الإعتبارات البرهانية والتصورية والمنهجية والمعارية والسياقية، تلك التي تبني على أساسها نتائج المرء"⁴، ومن مهاراته الفرعية: إعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وعرض الحجج.

التنظيم الذاتي

"وبيعني الوعي الذاتي لمراقبة وتصحيح تفسير معين قدمته، واختبار وتصحيح استدلال قمت به، كذلك يمكنك مراجعة وإعادة صياغة أحد تفسيراتك التي قدمتها، ويمكنك حتى أن تختبر قدرتك على إخبار نفسك، والتصحيح لنفسك"⁵. هو تطبيق لكل مهارات التفكير الناقد الفرعية، يقوم الشخص بهذا من

¹ جميل، عصام زكريا: المنطق والتفكير الناقد، ص 212.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها..

³ المرجع نفسه، ص 213.

⁴ المرجع نفسه، ص 213 و 214.

⁵ المرجع نفسه، ص 214.

أجل نفسه؛ أي يراجع أفكاره بنفسه، ويحلل آراءه وإفتراضاته، ويستقرئها ويقيمها، ومن مهاراته الفرعية: اختبار الذات، وتقييم الذات.

3.2.5 معايير التفكير الناقد:

- ثمة معايير عدة تضبط هذا النوع من التفكير، نتبين أهمها بما يلي¹:
- **الوضوح:** بمعنى خلو العبارة أو الفكرة الواحدة من أي غموض.
- **الصحة:** وهي أن تمثل العبارات أو الفكر، أو الحقائق بشكل أو بآخر.
- **الدقة:** التي تستطيع وضع القارئ أو المستمع بالمعنى المحدد لما يقدمه صاحب التفكير الناقد حول مشكلة ما، أو موقف معين.
- **الرابط:** أي ارتباط المعلومة بكليتها بالموضوع.
- **العمق:** ويعني التعامل مع الموضوع بتفاصيله المعقدة المرتبطة بالموضوع.
- **المنطق:** ويقوم بإجراء استدلالات بين المعلومات والمعطيات المرتبطة بالموضوع.
- **الإتساع:** أي محاولة استيعاب أو مراعاة وجهات النظر المختلفة.
- **العدالة:** أي أن يكون التفكير هنا مسوغاً إلى حدٍ مقبول (أي طبقاً لقواعد العقل).

4.2.5 مكونات التفكير الناقد: ويمكن تلخيصها فيما يلي²:

1.4.2.5 المكونات الوجدانية: وتتمثل في مجموعة العوامل العاطفية التي يمكن أن تسهل وتعيق التفكير الناقد وتشمل:

- تقديم الحقيقة على الاهتمام الشخصي، ويتمثل ذلك في ضبط الذات وتقبل رأي الآخر.
- تقبل التغيير؛ وتعني الرغبة في التغيير وعدم التصلب.
- التعاطف؛ أي تقبل أفكار ومشاعر الآخرين، وعدم التمرکز حول الذات.
- الترحيب بالأفكار غير المألوفة وإخضاعها للفحص والنقد الموضوعي.
- تحمّل الغموض؛ أي إدراك الفرد بأنّ المواقف المعقدة وحلولها قد تحمل الخطأ والصواب.
- تجنب التحيز الشخصي والتفسيرات الذاتية الخاطئة.

¹ الحلاق، سعيد هشام: التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم، ص 18.

² سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ص 217 و 218.

2.4.2.5 المكوّنات المعرفية: وتشمل هذه المكوّنات ما يلي:

- التفكير على نحو مستقل وعدم التأثير بآراء وأفكار الآخرين، وتحديد المشكلة بشكل دقيق لمنع حدوث الغموض، أو جمع معلومات غير مناسبة للمشكلة.
- تحليل المعلومات والبيانات لتحديد قيمتها، ومدى ارتباطها بالموقف.
- توظيف عمليات عقلية أخرى مثل التفكير الاستنتاجي والاستدلالي والجدلي.
- التجميع والترتيب؛ أي الربط بين العناصر المختلفة التي ينطوي عليها الموقف على نحو معيّن بحيث يصبح له معنى أو قيمة.
- تجنّب التعميمات الزائدة بحيث تشمل المواقف الأخرى المختلفة عن الموقف الراهن أو استخدام خبرات من مواقف سابقة غير مناسبة لاستخدامها في هذا الموقف.

3.4.2.5 المكوّنات السلوكية: وتشمل هذه المكوّنات ما يلي:

- تأخير إصدار الأحكام حتّى يتوفّر على قدر كافٍ من المعلومات.
- استخدام مفاهيم ومصطلحات دقيقة بحيث يسهل تعريفها واختبارها تجريبيًا.
- تجميع البيانات والمعلومات المناسبة التي ترتبط بالموقف.
- التمييز بين الرّأي يمكن أن يكون صائبًا أو خائبًا، بينما الحقيقة فيمكن إثبات صحتها.
- تشجيع المناقشات والتساؤلات وإثارة التحدي.
- الاستماع على نحو فعال للآخرين.
- تصديق الأحكام في ضوء المعلومات والحقائق الجديدة.
- توظيف المعرفة والمعلومات على مواقف جديدة.

5.2.5 مراحل التفكير الناقد¹:

المهمّات	المرحلة
وتتطلّب أن يتفحص المتعلّم كلّ المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة المتعلّم.	الملاحظات
وتتطلّب من المتعلّم أن يحدّد الحقائق والمعلومات التي تميّز بدرجة عالية من المصادقية.	الحقائق
وتتطلّب هذه المرحلة اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.	الاستدلال
وتتطلّب من المتعلّم أن يطور آراءه وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلّم.	الافتراضات
وتتطلّب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.	الحجج
وتتطلّب تحدي الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات، والآراء والحجج، السابقة، وتحليلها ليتمكن المتعلّم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.	التحليل الناقد

الجدول 11: مراحل التفكير الناقد

6.2.5 مميّزات المفكّر الناقد

يمكن استخلاص الخصائص والسلوكيات التي أوردتها باحثون ومتخصّصون في وصف الشّخص الذي يفكّر تفكيرًا ناقدًا، وهي أن يكون²:

- مفرّقًا بين الرأي والحقيقة، وقادرًا على الفصل بينهما.
- منفتحًا على الأفكار الجديدة، وعلى آراء الآخرين.
- مدرّكًا متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما.

¹ ينظر: العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 87.

² القواسمة، أحمد حسن: تنمية مهارات التعلّم والتفكير والبحث، ص 123.

- مفرقاً بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لابد أن تكون صحيحة.
- مستخدماً مصادر علمية موثوقة، ومثيراً إليها عند تقديم الرأي والحجة.
- معتمداً الطريقة العلمية في التعامل مع المشكلات وحلّها.
- متيقناً بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.
- آخذاً جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- محباً للاستطلاع ومرناً في تغيير الفكر.
- متسائلاً عن أي شيء غير مقبول، أو به غموض.
- باحثاً عن الأسباب والأدلة والبدائل.
- متخذاً موقفاً وقادراً على تغييره عند توفر الأدلة.
- مستطيعاً تعريف المشكلة بوضوح تام.
- متأثراً في إصدار الأحكام.
- موضوعياً وبعيداً عن العوامل الذاتية الشخصية.
- فاصلاً بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.

7.2.5 أهمية تعليم التفكير الناقد:

تشير أغلب الدراسات والأبحاث إلى إفتقار الطلبة والمتعلمين لمهارات التفكير عمومًا، وبالأخص مهارات التفكير العليا، حيث نجدهم لا يعالجون المسائل المقدمة لهم بطريقة علمية صحيحة، ولا يقدرّون على الخروج عن القواعد التي تكون بمثابة قيود لعملية التعلم والتفكير، دون التفكير في الخروج عن المألوف. ونجد المجلس الوطني للتميز في التربية بأمريكا يشير من خلال تقرير تحت عنوان "الأمّة في خطر عام 1983م إلى أنّ غالبية الطلبة في عمر 17 سنة لا يمتلكون مهارات التفكير العليا المتوقعة منهم في هذا العمر، وأنّ حوالي 40% من الطلبة لا يستطيعون الوصول إلى الإستنتاجات الصحيحة من نصّ مكتوب، وأنّ 20% فقط من الطلبة يستطيع كتابة تقرير مقنع للآخرين، وأنّ 33% فقط يستطيعون حل مسائل رياضية يتطلّب الحلّ فيها عدّة خطوات"¹.

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 90.

إذا كانت الحال في دول متقدمة كأمريكا لا تطمئن نفوس رجال التربية والتعليم، فكيف لنا أن نصف واقع التفكير في الدول العربية، ونخص بالذكر المدارس الجزائرية بمختلف أطوارها، لكن للأسف نجد مفهومي التعليم والتعلم منحصرين في تلك المعارف التي يكتسبها المتعلمون، دون البحث عن الأسئلة: لماذا نتعلم؟ وأين نتعلم؟ ومتى نتعلم؟ فالأساتذة والمدرسون نجدهم يحددون أهدافهم المعرفية ويحصرونها في حدود المعارف المقدمة كأن يكتب: التعرف على كان وأخواتها، أو التعرف على الأقاليم المناخية ومميزاتها في الجزائر، ولا تتعدى أهدافه ذلك.

لا يستطيع هذا المدرس أو المطبق تحديد هدف يعمل من أجله، كأن يكتب تعليم المتعلمين كيف يفكرون، من خلال تقديم درس مشكلات جمعية وطرحية، أو من خلال درس أنواع الجملة، فتحديد الهدف الأسمى للتعليم والتعلم بكيف نفكر تفكيراً ناقداً أو أي نوع من أنواع التفكير، أصبح من الأولويات التي تساعد الطلبة والمتعلمين في التعامل مع المواقف المختلفة كالمشكلات النحوية، أو الرياضياتية، أو في حياته الأكاديمية، أو الشخصية.

ويستعرض الشريدة عدداً من الدراسات التي تشير إلى أهمية التفكير الناقد، حيث أنه يمكن له أن يحقق الفوائد الآتية¹:

- إن تفكيرنا بشكل ناقد يجعلنا أكثر صدقاً مع أنفسنا، وسنتعرف على ما لا نعرفه، ولن نخاف بأن نعترف أننا على خطأ، وأننا يمكن أن نتعلم من أخطائنا، وستكون معتقداتنا خاصة بنا، وليس ما يقرره الآخرون لنا، وسنكون أكثر استقلالية.
- يساعدنا التفكير الناقد أن نتخيل أنفسنا في مكان الآخرين، ومن ثم إمكانية أن نفهم وجهات نظرهم، وأن نطور قدراتنا على الاستماع لهم بعقلية منفتحة، حتى وإن كانت وجهات نظرهم مخالفة لنا.
- ستتحسن قدرتنا على استخدام عقولنا بدل عواطفنا، ونستطيع تحديد مشاعرنا، وربطها منطقياً مع عواطفنا، وسيساعدنا على تطوير مستويات أفضل من التفكير.
- إن تعليم التفكير الناقد يعدّ مدخلاً مبكراً للتقليل من الجنوح الأخلاقي والتقليل من فرص الجريمة، لأن هذا التفكير يعدّ الفرد معرفياً؛ لإدراك العدالة والأمن، وغيرها من المفاهيم.

¹ العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ص 91 و 92.

- إنَّ تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية في دراسة الكثير من المواد كالمنطق، والأدب، والفن، والتاريخ، بحيث يستطيع الفرد تقييمها، ودراستها موضوعيًا.
- أنَّ تعليم التفكير الناقد يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، والبعد عن التطرّف.
- يسهّل التفكير الناقد تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات، والآلات، ووسائل الإتصال.
- يُطوّر التفكير الناقد تربيةً وطنيةً مثالية، وحسًّا عاليًا للتفاعل مع المجتمع، ورفقيّه، وتقدّمه، وينمّي الشعور بالمشاركة السياسية، والتّوجّه الديمقراطيّ.
- يحسّن تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسيّة.
- يُشجّع المناقشة والحوار، وسعة الأفق، والقدرة على التّواصل، والتّفاوض بين المدرّسين والطلّبة.
- يساهم في خلق بيئة صفيّة تتّسم بالحوار الهادف.
- يشجّع على ممارسة مهارات كثيرة من مهارات التفكير، كمهارة حلّ المشكلات، والتّفكير الإبداعيّ.
- يحسّن قدرة الفرد على التّعلم الذاتيّ، ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور.

8.2.5 معوقات التفكير الناقد:

من بين أهم النّقاط التي تعيق تنمية التفكير الناقد لدى الطّلبة والمتعلّمين ما يلي¹:

- إغفال الأخذ بوجهات نظر الطّلبة.
- عدم تقديم تبرير للعبارات.
- التّوصّل إلى التّعميمات دون أدلّة كافية.
- تقديم العبارات بصورة غير منتظمة.
- استخدام العبارات والرّموز بصورة غير صحيحة.

كما يشير إيدغر (Ediger) إلى عدد من المشكلات التي تعترض المعلّمين خلال محاولاتهم تعليم التفكير الناقد في الغرفة الصفيّة ومن أهمّها²:

¹ الزاغة، وفاء عبد الكريم: التفكير الخرافي والمفاهيم العلميّة الخطأ، دي بونو للطباعة والنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2010م، ص53.

² العتوم، عدنان يوسف: تنمية مهارات التفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عملية، ص 93.

- يتوقع الطلبة الحصول على إجابات محدّدة من المعلم بدلاً من الوصول إلى هذه الإجابات من خلال التحليل، والتّقد، والتّفكير الجادّ.
- يتّصف بعض الطّلبة بقلّة الصّبر فتجدهم يسارعون إلى مناقشة البدائل والفرضيات قبل دراسة الموقف والتّفكير فيه بشكل فعّال.
- يبدي بعض الطّلبة عدم الرّغبة في مناقشة أفكار الآخرين، أو الأفكار المطروحة للنّقاش الصّفيّ.
- يفشل بعض الطّلبة في التّفكير بعمق كبير عند الحاجة إلى تطوير، أو الوصول إلى بدائل، أو فرضيّات حول الموقف.
- يدخل بعض الطّلبة في مناقشات مع الآخرين رغم عدم توقّر المعلومات النظريّة، أو الأساسيّة للدّخول في المناقشة.

3.5 التفكير السّابر

1.3.5 مفهوم التّفكير السّابر

يُعَدّ التّفكير السّابر كغيره من أنماط التّفكير التي تميّز بمستوى عالٍ، ذلك أنّه يهتمّ بحاجيات، ومتطلّبات أطفالنا وطلّابنا ومتعلّميننا، والأخذ بأيديهم إلى الإبداع، والبحث في المعارف، وفي أعماقها، من خلال عمليّات ذهنيّة عاليّة ومعقّدة، لا بدّ من وجود شروط لتحقيقها.

وعرّفه (Olive & Shaver) بأنّه: "مجموعة الخطوات التي يقوم بها المتعلّم، يحصل فيها على التّوجيه من المعلم حتّى يقوم بإيجاد حلّ المشكلة استناداً إلى أسس علميّة منطقيّة بحيث يستطيع التّصنيف، والتّسميّة، والتّفسير، والاستنتاج، والتّعميم، وتطبيق المبادئ من توقّع النتائج، ووضع فروضها، والتّحقّق من هذه الفروض"¹.

كما عرّفه (Gickmary) بأنّه: "عمليّة تصنيف وتفسير المبادئ والأنظمة التي يمارسها التّلميذ فيما يواجهه من أساسيّات المفاهيم لتكوينها بشكل صحيح، واكتساب عادات جديدة تساعد في تحطّي صعوبات الواقع"².

¹ الرّزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق: التفكير وأنماطه (3)، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط01: 2018م، ص 190.

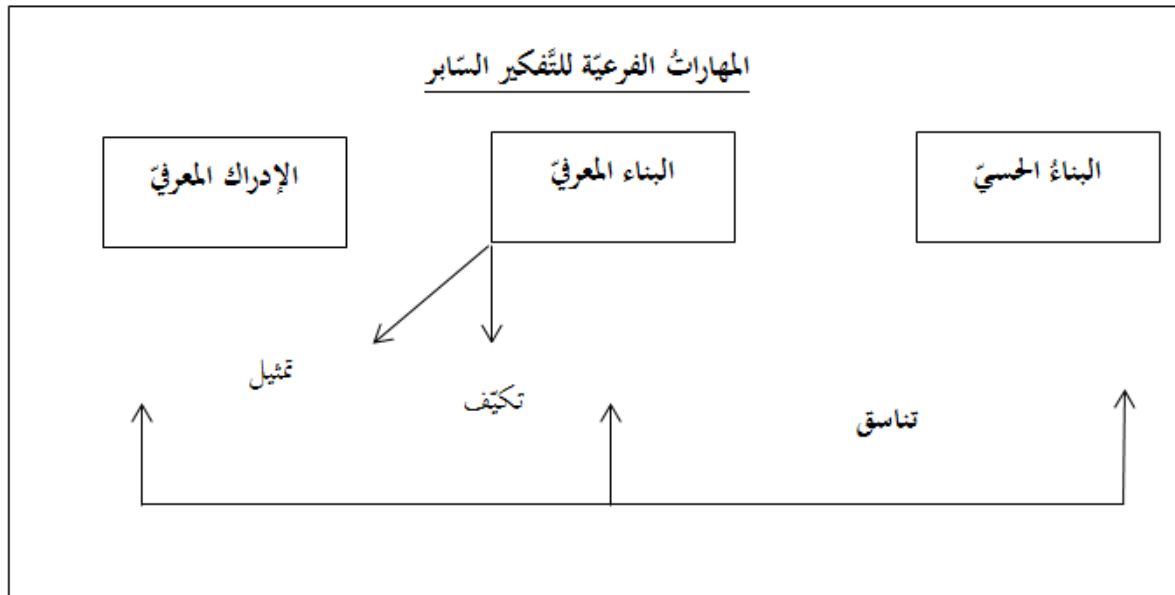
² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وعرّفه (Brown) بأنه: "مهارة طرح أسئلة المتعلّم عند إستجابته للإجابة الأولى، أو هو نمط من التّعامل الرّاقبي مع الجانب المعرفيّ في المحتوى؛ فهو يعمل على تنمية أبنية المتعلّم المعرفيّة من خلال تفاعله مع القضايا المطروحة، وإيجاد الحلول المناسبة"¹.

وعرّفه قطامي 2004م بأنه: "التّفكير المتعمّق، والمتأمّل، والتّحليليّ للظواهر، والذي يتطلّب عمليات ذهنيّة راقية مثل الانتباه، والإدراك، والتنظيم، وإستدعاء الخبرات المخزّنة، وربط الخبرات الجديدة بالسّابقة، وتركيز الخبرة وتسجيلها، وإستيعابها، وتدوينها، ثمّ دمجها بالبنية المعرفيّة، وتخزينها، وإستدعائها عند الحاجة، ونقلها، أو تعميمها عند مواجهة خبرة جديدة"².

من خلال التعريفات السّابقة يتّضح أنّ التّفكير السّابر يتجاوز مستوى المهارات الدّنيا، ويستقر عند أعلى مستويات التّفكير؛ إذ يُعدّ من المهارات المعقّدة، التي تحتاج إلى مستوى ذهنيّ معرفيّ جدّ مركّب وعميق، ولا يمكن أن يحدث في كلّ الظروف والحالات التي يكون عليها الفرد، بل يحتاج إلى انتباه، وتركيز، وإدراك، ووعي، كبير؛ لمعرفة البنى المعرفيّة، ومراقبة تطوّرها، وربطها بالخبرات السّابقة المخزّنة بالدماغ، وإستدعائها من جديد في المواقف التي يتعرّض إليها.

2.3.5 المهارات الفرعية للتّفكير السابر³:



الشكل 7: المهارات الفرعية للتّفكير السابر

¹ الرّزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق: التفكير وأنماطه (3)، ص 190.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها..

³ ينظر: المرجع نفسه، ص 235.

من خلال المفاهيم التي عرضها الباحثون ونموذج النظرية المعرفية، وأهم العمليات الذهنية التي يقوم على أساسها التفكير السّابر، يمكن أن نلخص مهاراته الفرعية كالآتي:

المهارة	ماهية
الاستدلال	وهي تلك الآلية التي تمكّننا من الاستخلاص والوصول إلى معلومات جديدة، إنطلاقاً من معطيات متاحة، وموجودة لدى الفرد من قبل ولا يمكن لعملية الاستدلال أن تحدث إلا بوجود دافع، أو موقف صعب، أو مشكلة ما.
الاستقراء	وهو الوصول إلى الكليات، والعمليات، إنطلاقاً من جزئيات، "كما تشير الدراسات أن في التفكير الاستقرائي يتم الاعتماد على استخدام الملاحظة، والشرح، كما أن الطفل يتصف بالمبادرة، والبحث، والعمل المستقل؛ إذ يقوم بنفسه بالبحث لتطوير وتحسين قدراته على الفهم ومعالجة المعلومات، والتعامل معها" ¹ .
الاستنباط	وهو عكس الاستقراء تماماً؛ إذ يعمل على تحليل القواعد، وفهم جزئياتها من أجل رصد أمثلة، أو أفكار مستقلة، أو أجزاء فرعية؛ والاستنباط يعتمد على مهارتي التحليل، والتفكير.
مقارنة المعلومات	"ويقصد بها القدرة على إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعات مثل أفكار، أشياء، أشخاص، أعمال" ² .
ترتيب المعلومات	"ويقصد بها تنظيم المعلومات، أو الأشياء، وفق تسلسل ما قد يكون زمنيّاً كأن نعرض أحداثاً تاريخية وفق حدوثها الزمني، وقد يكون مكانياً كأن نعرض الأشياء أو الأحداث حسب قربها أو بعدها، وقد يكون حسب معايير أخرى مثل: الترتيب حسب الحجم، الوزن، الطول... إلخ" ³ .
تمييز المعلومات	"وترتبط بالقدرة على تحديد خصائص الشيء، والتمييز بين الآراء، والحقائق، وبين الأسباب والنتائج، وأن من يتقن هذه المهارة يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً، والتمييز يشمل التمييز بين: الآراء والحقائق، المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، الأسباب والنتائج، الأفكار الرئيسة والأفكار الهامشية، الدليل والبرهان" ⁴ .
تعميم المعلومات	"هي تلك المهارة التي تُستخدم لبناء مجموعة من العبارات، أو الجمل، التي تُشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، أو أنّها عبارة عن بناء جمل، أو عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم الظروف، أو الأحوال إن لم يكن في جميعها" ⁵ .

الجدول 12: أهم المهارات الفرعية للتفكير السّابر

¹ الرزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق: التفكير وأنماطه (3)، ص 203.

² عبيدات، ذوقان: الدماغ والتعلم والتفكير، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2005م، ص 92.

³ المرجع نفسه، ص 93.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ صبري عبد العظيم، صبري عبد العظيم ومحمود، أحمد حمدي: تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية عند القائد الصغير، المجموعة العربية للنشر والتدريب، مصر، د.ط، 2015م، ص 23.

3.3.5 مراحل التدريب على التفكير السّابر:

التدريب السّابر عملية ذهنية، يتم فيها إستحضار خبرات الطّلاب، وتوجيه إنتباههم، لملاحظة عناصر متعدّدة موزّعة في أماكن مختلفة، وإنّ هذه العناصر تشكّل مادّة التفكير وموضوعه، وهو أمر مألوف بالنّسبة لهم، ولكنّه غير منتظم على شكل علاقات وبنى .. إنّ عملية التفكير تحتاج إلى إعادة النّظر إليها وفق مخطّط محدّد يشمل المراحل الآتية:¹

- المرحلة الأولى: وتتضمّن تعداد المعلومات المتعلّقة بالموضوع كأن نقول للطّلاب فكّروا في الدّرس الذي درسناه البارحة، وماذا خطر في أذهانكم عندما تفكّرون به، والهدف من هذين السّؤالين هو توجيه أذهان الطلبة إلى موضوع الدّرس من أجل شد إنتباههم إلى المعلومات التي سوف تُستخدم في المرحلة الثّانية.
- المرحلة الثّانية: وتشمل جميع الملاحظات التي تمّ التّوصّل إليها مسبقاً، ويظهر ذلك في سؤال المعلّم الذي مفاده: أكتب الفلزات على اللّوح، وابحث عن الأشياء التي يمكن وضعها لاحقاً.
- المرحلة الثّالثة: وهي مرحلة مكّملة للمرحلة الثّانية، حيث يُطلب من الطّلبة تسمية التّعيمات التي تندرج ضمنها المعلومات التي تمّ جمعها، وسؤال المعلّم هو: هل تقترح مسّميات أو أسماء لهذه المجموعات التي قمت بتشكيلها؟ ويطلب المعلّم من الطّلاب ذكر الأساس الذي قاموا بتجميع المعلومات وفقه، والهدف هو تعليم الطّلبة تنظيم خبراتهم، وإدراكها، وإستيعابها، وتزويدها.
- المرحلة الرّابعة: وتبدأ بتحليل المعلومات في كلّ خلية إجابة والتي يتضمّن جدول الإسترجاع الذي تمّ التّوصّل إليه، والذي قام المعلّم بإعداده.
- المرحلة الخامسة: وتشمل الطّلبة من المتدريين، يضعون تعميمات عن البيانات التي تضمّنتها مختلف الخلايا (الأعمدة)، وتعتبر هي المرحلة الأصعب؛ لأنّها تتضمّن صياغة تعميمات.
- المرحلة السّادسة: وتشمل طلب المدرّب من الطّلاب إجراء إستدلالات توضيحية من المعلومات التي تمّ الوصول إليها من خلال الجدول الإسترجاعي، وعن التّعيمات التي توصّلوا إليها.
- المرحلة السّابعة: وتبدأ عادة بسؤال يمثّل المواقف التي وضع فيها الطّلبة في مواقف افتراضية، مثل: ما الذي يمكن أن يحدث إذا إختفت الفلزات عن الوجود؟ وهذا السّؤال يتطلّب من الطّلبة تطبيق التّعليمات التي توصّلوا إليها في المراحل المبكّرة في مواقف جديدة، وتجدد الإشارة بأنّ عملية

¹ سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ص 125-127.

التفكير تشمل مجموعة من العمليات الذهنية مثل التعداد، والتسمية، وجمع الملاحظات، والتطبيق، وتحصيل المعلومات، وصياغة التعميم، والاستدلالات الإسترجاعية، وصياغة إستبصارات أصيلة.

4.3.5 أنماط التفكير السّابر:

- التفكير بقصد التفسير أو التعليل:

"ويتجلى ذلك عند محاولة الفهم لماذا قد يبدأ هذا النمط عند الإنسان في سنواته الأولى التي تقتضي الفحص، والارتباط، والتّحسس، والإصغاء، والتذوق، والشّم، وكلّها تجارب تتّصل بنمط التفكير السّابر القائم على الإستفسار من خلال التأمل"¹.

- النمط التفكيرى التعميمي:

"ويُقصد به الوصول إلى قاعدة من القواعد، وهي الغاية من التفكير السّابر، فالمفكر الجيّد ليس معللاً، أو مفسّراً جيّداً فحسب، بل هو أيضاً معمّماً جيّداً، وقادراً على صياغة القوانين"².

- المنطق التفكيرى التطبيقي:

"ويمكن من خلاله أن نطبّق بعض القواعد التي في أذهاننا، وهذا يتمّ عن طريق التجريب سواء أكان في العلوم الطّبيعية، أو الاجتماعية"³.

5.3.5 أهمية التفكير السّابر

ترتفع قيمة الإنسان ويعلو شأنه كلّما كانت حالة تفكيره في أعلى مستوياتها، والتفكير السّابر أحد أبرز التّحدّيات التي تنشط العمليات الذهنية، وتزيد حيويّتها، وتُفعل دافعية التّعلّم لدى المتعلّم أو الطالب، أو الإنسان عموماً، وهو تفكير يعتمد على ذاتيّتهم، الأمر الذي يساعدهم في الاحتفاظ بالآليات والمهارات التي يكتسبونها لفترة أطول، من أجل حلّ المشكلات التي تواجههم، ولعلّ من أهم فوائد التفكير السّابر ما يلي⁴:

- التفكير السّابر عملية ذهنية يطور فيها المتعلّم:

✓ خبراته وأبنيته المعرفية.

¹ الرزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق: التفكير وأنماطه (3)، ص 218.

² المرجع نفسه، ص 219.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ العياصرة، وليد رفيق: التفكير السّابر والإبداع، ص 40 و 41.

- ✓ توليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها.
- التفكير السّابر يزيد من قيمة الإنسان وذلك:
 - ✓ بإعطائه الأهمية لممارسة عملياته الذهنية.
 - ✓ زيادة خبراته المترتبة عن التفاعل (البنية المعرفية)
 - ✓ التركيز على حيوية المتعلم، وتفاعله ونشاطه ومرحلته النمائية التطورية ومستواه المعرفي.
- يسهم التفكير السّابر في إعادة النظر إلى الطالب (كونه فردًا سلبيًا متلقيًا للمعرفة التي تقدّم له)، واعتباره فردًا:
 - ✓ نشطًا فاعلاً منظمًا ومدركًا للخبرة.
 - ✓ منظمًا للبيئة والمادة التي تقدّم إليه.
 - ✓ يتميز بأسلوب خاص للتعلم (التفاعل) وله سرعة خاصّة في كلّ ما يقوم به من أداءات ذهنية.

4.5 مهارة حلّ المشكلات

الإنسان كائن معرّض للصّعاب والمشكلات والأزمات، والتّفكير في إيجاد حلول لها أحد أهم مميّزاته عن باقي المخلوقات، ذلك أنّ الحياة ما هي إلّا مجرد سلسلة من المشكلات، التي هي بمثابة عقبات، ومراحل يمرّ بها الإنسان، لذلك يسعى للتّغلب عليها من أجل الإستقرار، وتطوير مختلف جوانب حياته، ولا يمكن أن تقتصر المشكلات على مجال واحد، أو إنسان واحد، أو جماعة واحدة، فهي تختلف من شخص لآخر، حسب الموقف الذي يتعرّض له؛ أمّا عن المجالات فتحدّدها إمّا ظروف العمل، أو المتغيّرات التي تطرأ في كلّ وقت، فمثلا في الجانب التّربوي نجد المنظومة التّربوية في كلّ حين تعاني من مشكلات غالبًا ما يفرضها التّغيّر الحاصل والتطوّرات المستمرة في المجال المعرفي، التي تخلق بدورها عدّة تغيّرات في سيكولوجيات المتعلّمين، وذهنياتهم، فالتّفكير في إيجاد حلول لها واجب وضروري، ولا يتحقّق هذا إلّا بوجود مهارة حل المشكلات، فماذا نقصد بالمشكلة تحديداً؟ وماهي مهارة حل المشكلات؟

1.4.5 مفهوم حلّ المشكلات

"الإستراتيجيّات الفكرية (السلوكات والعمليات) التي يستخدمها الفرد (العضوية) إذا ما واجه مشكلاً قد يعيق إشباع حاجاته، أو متطلّباته المعرفيّة، وقد تكون العوائق ماديّة، أو تعليميّة، أو لها علاقة بمجال العمل، أو مع الرفاق، أو في مجال العلاقات الأسريّة، أو في إجراء بحث علمي"¹.

"ويرى آخرون بأنّ مفهوم حلّ المشكلات يمثّل عملية ذهنيّة يستخدم الفرد فيها كلّ ما لديه من معارف، وخبرات سابقة، كاستجابات لمتطلّبات موقفية ليست مألوفة بالنسبة له، بهدف الوصول إلى حالة الاتّزان المفقود عند الفرد، أو إزالة الغموض من الموقف المشكل، أو الخطر الذي يكتنفه، وقد يشير المفهوم إلى جهود النّاس المختلفة التي يبذلونها للوصول إلى هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه"².

"عرّف بيل جيتس (Bill Gates) وآخرون حلّ المشكلة بأنّها: حالة يسعى من خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحلّ، أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات هذا الحل، وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد"³.

يتبيّن من خلال التعريفات السّابقة أنّ المشكلة: هي بمثابة الهدف في حدّ ذاته، يسعى الفرد إلى تحقيقه، أو يطالب بالوصول إليه، أمّا حلّ المشكلات هو الجهد العقلي، الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة، وتحديدّها، ثمّ البحث فيما لديه من معارف، وقواعد، ومفاهيم؛ ليختار ما يساعده في تجاوز العقبات، والوصول إلى الهدف.

2.4.5 مهارات حلّ المشكلات

تُعرّف بأنّها: تلك "المهارات التي تستخدم لتحليل ووضع إستراتيجيّات تهدف إلى حلّ سؤال صعب، أو موقف معقّد، أو مشكلة تعيق التّقدم في جانب من جوانب الحياة"⁴.

وهي "المهارات التي تزوّد المتعلّم بأطر عمل منظّم، لتحليل تفكيرهم في مواقف غير تقليديّة لحلّ المشكلات، وتعويدهم على مواجهة المشكلات، والمواقف المعقّدة بكلّ عزيمة، ومسؤوليّة، وكفاءة، ووضع

¹ سعيد، عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته، ص 137.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ الزغول، رافع التّصير والزغول، عماد عبد الرحيم: علم النفس المعرفي، ص 268.

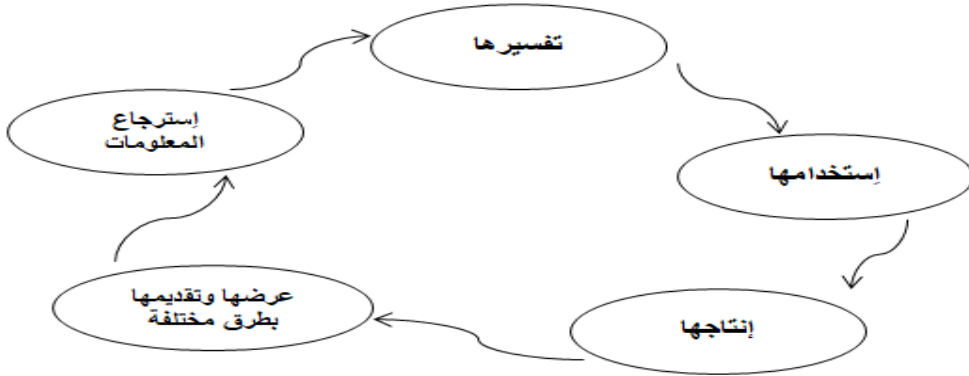
⁴ قزامل، سونيا هانم: المعجم العصريّ في التّربيّة، عالم الكتب في القاهرة، مصر، ط 01، 2013م، ص 137.

المتعلّم أمام موقف غامض يدفعه إلى البحث، والتّحريّ، والاكتشاف، من أجل إيجاد حلول مناسبة لهذا الموقف¹.

من بين أهم المهارات الفرعيّة، أو المهارات التي يدمجها الفكر أثناء حلّ مشكلة ما، "مهارات التفكير الإبداعيّ، والتّحليليّ، ويشمل التفكير التّحليليّ عمليات مثل التّرتيب، والمقابلة، والتّقسيم، والاختيار، وغالبًا ما يسود هذا النوع من التفكير عند حل المشكلات، حيث نضطرّ إلى طرح عدّة أسباب محتملة من أجل تحديد السبب الحقيقي²". أمّا التفكير الإبداعيّ فقد فصلنا سابقًا في مهاراته، وكلّ ما يتعلّق به في الجزء الخاص بالتّفكير الإبداعيّ، إلّا أنّه يجب التّركيز على أربعة أبعاد ينطوي عليها حلّ المشاكل وهي:³

- الطّلاقة: سهولة توليد الأفكار.
- المرونة: سهولة تعديل وتكييف الأفكار.
- التّجديد والإبداع: حداثة أو إبداعية الأفكار.
- التّوسّع: تفصيل الأفكار والتّوسّع فيها.

ومن بين أهم مهارات حل المشكلات الفرعيّة اللاّزمة نجد ما يلي⁴:



الشكل 8: المهارات الفرعيّة لحل المشكلات

¹ قزامل، سونيا هانم: المعجم العصريّ في التّربيّة، ص 137.

² سلمان، تيسير سامي: كيف تنمّي قدرتك على حلّ المشكلات، بيت الأفكار الدوليّة للنشر والتّوزيع، الرياض، السّعودية، د.ط، د.س، ص 26 و 27.

³ المرجع نفسه، ص 27.

⁴ من إنجاز الطالبة

3.4.5 أهم خطوات حل المشكلة:

يرى كثير من العلماء أمثال (Solso 1991) و (Ruggiero 1988) أنه رغم تعدد أنواع المشكلات، إلا أن النظريات والدراسات الحديثة تشير إلى أن حل المشكلات الجيد، يستخدم الطريقة العامة، وهي تشمل على خمس خطوات عندما تكون المشكلة جيدة التحديد، وهذه الخطوات هي:

• الوعي بوجود المشكلة:

"وهذه الخطوة خاصة بالمشكلات سيئة التحديد؛ إذ أن المشكلات جيدة التحديد تطرح علينا من قبل المعلم، أو نقرأها في كتاب، والإحساس بالمشكلة، وإستشعار وجودها، هي إحدى خصائص حلال المشكلات الجيد، ورغم أن بعض الناس يعتقدون بأن المشكلة الحقيقية تعلن عن نفسها، إلا أنه في بعض الحالات الكثير من المشكلات تبقى خفية بالنسبة لكثير من الأفراد"¹، لذلك فالأمر بالنسبة للمتمدرسين يختلف عن بقية الأفراد؛ لأن طبيعة المشكلات التي تعرض في المدرسة من أجل بناء الموارد المعرفية، تحتاج إلى وعي بها - المشكلات - ولا يتأتى ذلك إلا بمجموعة من الأساسيات على رأسها دافعية التعلم، وحب الإستطلاع، والتشوق للتعرف على المعارف الجديدة، فمهمة الأستاذ أولاً تتعلق بتنشيط وتحفيز المتعلمين نحو التعلم، وتهيئة سيكولوجياتهم، ومعالجة مشاكلهم النفسية، حتى يقوم بالتدريس بأريحية، خاصة عند إتباع التدريس القائم على الإستراتيجيات النشطة.

• فهم طبيعة المشكلة:

"إن فهم طبيعة المشكلة يمثل الخطوة الثانية من خطوات حل المشكلة، وربما تكون الأهم لأنه يتم خلالها بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها، فهو يتمثل المشكلة بطريقة خاصة به، وقد يستخدم في ذلك الصور، والمعادلات، والرسومات، والمخططات، كما أنه سيستدعي من الذاكرة طويلة المدى بعض التمثيلات الملائمة التي ستساعده في فهم عناصر المشكلة، وتسمى هذه المرحلة تمثل المشكلة، أو تأطير المشكلة"².

يسمح فهم المشكلة وتحديد طبيعتها برسم خطة ذهنية، تساعد في الوصول إلى الحل، والخطة غالباً ما تكون مبنية على قواعد، ومعطيات، ومفاهيم، وإجراءات حقيقية، متمركزة في الذاكرة سابقاً، وهو أمر

¹ زغلول، رافع التصير: علم النفس المعرفي، ص 277.

² المرجع نفسه، ص 277 و 278.

مفروغ منه؛ إلا أنه يجدر بنا الإشارة إلى ضرورة حذر المدرّسين، وحرصهم أثناء بناء أو اختيار مشكلة ما، والوعي بجلّها الذي يعتمد على معارف سابقة اكتسبها المتعلّم؛ لأنّه إذا اختار مشكلة تعجيزيّة، ولا تسمح بوضع حلول وخطط ذهنيّة، فسيلقى صعوبة كبيرة في استعادة المتعلّمين، وتقريبهم من الفعل التعليمي، ضف إلى ذلك عدم تحقيق الأهداف التعليميّة ولو بنسبة ضئيلة، فالتدريس بالمشكلات، والسعي لتنمية مهارة حلّ المشكلات أمر لا يستهان به، ويحتاج إلى خبرة وتكوين كبيرين من المدرّس.

• جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها:

"هي تعني وضع المعلومات في قوائم، أو صور، أو رسومات، أو جداول، أو مخطّطات، كما تعني البحث عن المعلومات من مصادر أخرى، وتكون هذه المهمة سهلة في بعض أنواع المشكلات، وتأتي مع الخطوة الثّانية، وهي تمثّل المشكلة بصورة تلقائيّة، إلّا أنّها في أحيانٍ أخرى تكون صعبةً خاصّة إذا كانت المعلومات لدينا أكثر ممّا نحتاج إليه، لدرجة يصعب السيطرة عليها؛ ممّا يفوت علينا فرصة التّركيز على المعلومات الملائمة، ولذا لا بدّ من استخلاص المعلومات الملائمة أولاً ثمّ تنظيمها"¹. واستخلاص المعلومات واستدعاؤها، وتنظيمها من أجل حلّ المشكلة يتجسّد في حالتين كالآتي:

معلومات متوفّرة ومكتسبة من مواقف سابقة	معلومات مجهولة تستدعي البحث
غالبًا ما يكون هذا النوع متعلّقًا بالتعلّم الفردي، أو الذاتي؛ إذ يستخدم فيه المتعلّم معارفه، وذخيرته التي حتّمًا ستؤهله لحل مشكلة بكلّ سهولة وأريحيّة.	أحيانًا لا تتوافر كلّ المعلومات اللازمة من أجل حلّ المشكلة، ويضحي جمع المعلومات، وتنظيمها مبتورًا، وفي داخله بعض الفجوات التي ستُملأ وتُسدّ بالمعلومات التي يبحث عنها - المتعلّم - من خلال بحثه على شبكة المعلومات العالميّة، أو عن طريق أقرانه، أو عائلته - التعلّم التعاوني/ التشاركي -

الجدول 13: آليات جمع معلومات حل المشكلات وتنظيمها

• تشكيل الحلّ وتنفيذه

"بعد أن يقوم الفرد بتمثيل المشكلة، ويحصل على المعلومات، وينظّمها بصورة تمكّنه من رؤية العلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة، فإنّه يكون في وضع ملائم يقوده إلى حلّ ما، وعندها لا بدّ

¹ زغلول، رافع النّصير: علم النفس المعرفي، ص278.

أن يفكر في إستراتيجية ملائمة لتنفيذ هذا الحل، وهو في ذلك يختار من بين عدّة طرق الطّريقة الأكثر ملائمة"¹.

تشكّل هذه المرحلة الجزء التّطبيقيّ والتّنفذيّ لكلّ المراحل السّابقة، فيقوم المتعلّم باختيار أفضل الإستراتيجيات المناسبة للحل، وذلك بمراعاة وقت الحل، والجهد الذي تتطلبه منه الإستراتيجية، وأخيراً نوعية الحل، وضمان النتيجة الإيجابية والفعّالة.

• تقويم الحل

"وهي الخطوة الأخيرة في خطوات حل المشكلة، وتتمثّل في الحكم على الحلّ الذي تمّ الوصول إليه، من حيث مدى ملائمته، وفعاليته، وقد يطرح الفرد السؤال التّالي: هل الإستجابة صحيحة ومعقولة في ضوء المعطيات؟ كما يمكن أن يستخدم طريقة بديلة للتّأكد من صحّة الحل، حتّى يتجنّب ما قد يقع من أخطاء في تنفيذ القواعد، والإجراءات، عندما تكون السائل ذات تحديد جيّد؛ أمّا التقويم المرتبط بالحلول للمشكلات ذات التّحديد السيئ فإنّه عملية صعبة بسبب كثرة المتغيّرات، ولا بدّ من تقديمها في ضوء أطر عمل ثابتة ومنظّمة"². ففي كلتا الحالتين حلّال المشكلة يستدعي مهارة عالية جدّاً من مهارات التّفكير الأعلى، وهي مهارة التّنظيم الذاتي - نقد ذاتي - فهو يقوم بتصحيح، وتقويم، ونقد ما قام به.

4.4.5 الأساليب والإستراتيجيات الفعّالة لحلّ المشكلات

إنّ تعدّد المشكلات واختلافها من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ومن موقف لموقف؛ هي ذاتها التي تجعلنا نضع الخطّة الأولى للحل، ومن ثمّ تطبيقها، إلّا أنّ هناك ما يشترك فيه النّاس من خطوات عامّة تساعد في حل المشكلات وهي كالآتي³:

- الإلمام بجميع عناصر المشكلة، والإحاطة بالمعلومات المتوفّرة، وغير المتوفّرة فيها، وتحديد الهدف المراد الوصول إليه.
- تحديد الوضع الرّاهن (الموضوع المشكل)، والصّعوبات التي تعيق تحقيق الهدف المنشود، والتّعرّف على معرّزات المشكلة؛ أي الأسباب التي تشجّع على وجودها.
- جمع المعلومات، وتحليلها، وتنظيمها، ليسهل التّعامل معها في حل المشكلة.

¹ زغلول، رافع التّصير: علم النفس المعرفي، ص 279.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ سعيد، عبد العزيز: تعليم التّفكير ومهاراته، ص 138.

- توليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- دراسة الأفكار المقترحة كحلول، واختيار أفضل الحلول التي تناسب الفرد.
- رسم خطة ديناميكية لحل المشكلة تشمل على تعريفها إجرائياً، ووصفها، ومعرفة متى تحدث، ومع من تحدث، وأثرها على صاحبها، وعلى الآخرين، ووضع الحلول المناسبة لها، واختيار أفضل الحلول، وكيفية الوصول إليها وتحديد زمن مناسب لحلها، بمساعدة من إذا كان ضرورياً، كالمُرشد التربوي، أو المعلم، وتحديد الأهداف المنشودة.
- العمل على تنفيذ الخطة، وتحديد العوائق المستجدة، وطرق التغلب عليها.
- تقويم النتائج في ضوء الأهداف المنشودة.

5.4.5 الأساليب الحديثة في حل المشكلات:

تتعدد طرق حل المشكلات وتختلف باختلاف موقف المشكل، أو الشخص الذي وضع في مشكلة، فنجد بعض الأشخاص يقومون بحلّها وفق طرق تقليدية متمثلة في الرؤى الخاطئة للأمور، أو الهروب من المشكلة؛ أما الفرد الحذق هو ذلك الذي يتبنى أساليب حديثة من أجل إيجاد الحل، ومن بين هذه الطرائق نذكر ما يلي¹:

1.5.4.5 عندما تشتدّ المواقف يكون الإبداع ضرورة:

- تعدُّ الطرائق والأساليب الحديثة مخرجاً هاماً للوصول إلى حل المشكلات.
- يضع الابتكار والتجديد الأسس التي تقوم عليها عمليات حل المشكلات، وإدارة، وتوجيه عملية التغيير في حياتك، وداخل المنظمة التي تعمل بها.
- الابتكار ضرورة حتمية عندما تشتدّ المواقف، وليس عملاً ترفيهياً.
- الابتكار لا يسعى للناس، ولكن الأفراد هم الذين يسعون إليه، لذلك فعلى الناس - نقصد المتعلمين في مقامنا هذا- أن يبذلوا الكثير من أجل الوصول إلى مهارة الابتكار، وإذا توفّرت سهل عليهم حل المشكلات المعقدة.

2.5.4.5 أبعاد عملية الإبداع في حل المشكلات

ترتبط أبعاد العملية الإبداعية بمضمون أو تعريف كلمة الإبداع الذي يعني:

¹ ينظر: زغلول، رافع النصير: علم النفس المعرفي، ص ص 42-49.

- عملية تحقق نتائج متميزة.
- القدرة على إنتاج شيء جديد.
- القدرة على تقديم الحلول المبتكرة.

والإبداع الإنسانيّ شيء حيّ، والأفكار الإبداعية تخرج من العقل البشري، حاملة معها الحياة، والتجدد لا الجمود، ويجب أن تعطى للفكرة الحية الفرصة كي تنمو وتخرج إلى بيئة مناسبة بين أفكار الآخرين، تبحث عن الفكرة التي تتناسب معها، والتي تستطيع أن تكملها، وفي هذه الحالة يتمّ التزاوج الشرعي بين الأفكار، وناتج هذا التزاوج إذا كان أصيلاً، وجاداً، فسوف يؤدي إلى توالد أفكار أخرى جديدة، فالإبداع ليس عملية توليد الجديد، وغير المألوف عند البشر، وإنما يوفر أنجع الحلول للمشكل، وأقربها للصحة والصواب من جهة، ويسمح بفتح الباب لظهور مشكلات جديدة من جهة ثانية.

3.5.4.5 العقلية الإبداعية في حلّ المشكلات

ونقصد بها مميزات وخصائص الشخص المبدع، وسبق وفصلنا فيها في جزء مهارة الإبداع، فحلّ المشكلات بطريقة إبداعية يحتاج بالضرورة إلى ذهنية تساعد على الابتكار، وتحفز على الإبداع عن طريق الاستطلاع، والبحث، والاستفسار، لذلك يجب على من هم أولى بالعملية التعليمية التعلمية، وعلى رأسهم المعلم، السعي إلى تفجير القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، والقضاء على الخوف والوجل المسيطرين عليهم، من أجل رؤية نتائج الأفكار الجيدة، وحل المشكلات التي تعرض مع مختلف الأنشطة الدراسية بطريقة إبداعية.

4.5.4.5 التصوّر والتخيّل:

وهو القدرة على توفير درجة عالية من المرونة في التنويع والتلقائية في توليد الأفكار، ولا يعترف الشخص المبدع ذو المقدرة على التخيّل بالحوجز والقيود، فعلى الأقل يستطيع أن يحزّر نفسه منها أثناء معاشته لمرحلة التخيّل، أو التخليق في آفاق مختلفة، بعضها يبدو مستحيلاً، أو ممنوعاً، وينتقل بين المستويات والمراحل المختلفة محاولاً الخروج بفكرة يمكن صياغتها، والتعبير عنها بدرجة مقبولة لنفسه أولاً قبل أن يبحث عن درجة قبولها لدى الآخرين. ونجد أينشتاين يقول في هذا المقام "التخيّل أهم من المعرفة."

5.5.4.5 إتخاذ القرارات

إِتّخاذ القرارات في حلّ المشكلات ليس مجرد عملية للمفاضلة بين الأفضل والأسوأ، وإنما عملية تعتمد المقارنة بين الأحسن والأفضل؛ أي مواجهة المشكلات مواجهة صريحة، والبعد عن القرارات المخدّرة، أو المسكّنة من أجل إحتواء المشكلات قبل نموّها، ولا نخوض في تفاصيل هذا العنصر؛ لأنّ إِتّخاذ القرارات في حدّ ذاته مهارة قائمة بذاتها — من مهارات التفكير العليا — سنتناولها في العناصر القادمة.

6.4.5 أخطاء في حلّ المشكلات يجب على الأستاذ الانتباه إليها

أورد ومبي ولوكهيد (Whimbey and Lockead) قائمة أسباب الخطأ التي يقع فيها بعض من يتولى حل المشكلة، وصنّفها ضمن خمس فئات رئيسية على النحو الآتي¹:

أولاً: عدم الدّقة في قراءة المشكلة:

- عدم التّركيز على فهم المعنى، وتعني عدم إختبار الذات في التّوصل إلى فهم واضح.
- القراءة السّريعة على حساب الإستيعاب.
- إسقاط بعض الكلمات نتيجة عدم القراءة المتأنّية.
- عدم الإعادة عندما تكون المسألة صعبة.

ثانياً: عدم الدّقة في التفكير

- التّسرّع في التفكير، وعدم إعطاء الدّقة الأولوية القصوى.
- عدم تنفيذ العمليات بدقّة، أو قصور الملاحظة.
- عدم الاتّساق بتفسير الكلمات، أو تنفيذ بعض العمليات العقلية.
- عدم التّأكد من بعض الإجابات، أو الإستنتاجات، وعدم تقويم الحل.
- عدم التّأكد من أنّ القاعدة المستخدمة في الحل، أو عدم التّأكد بأنّ الإجراءات مناسبة.
- السّرعة في العمل ممّا يؤدي إلى الوقوع في الخطأ.
- عدم التّصور البصري لما تمّ وصفه في السّياق.
- التّسرّع في الوصول إلى إستنتاجات قبل الوصول إلى أفكار كافية.

¹ زغلول، رافع التّصير: علم النفس المعرفي، ص ص 304-306.

ثالثاً: الضعف في تحليل المسألة

- عدم تجزئ المسألة إلى أهداف جزئية.
- عدم البناء على المعرفة والخبرة السابقة في فهم الأفكار غير الواضحة، وعدم محاولة ربط المسألة بالواقع للمساعدة في توضيح المشكلة.
- القفز عن المعاني والمفردات غير المألوفة، والإكتفاء بالفهم غير الدقيق للمسألة.
- عدم التعبير عن الكلمات والأفكار غير الواضحة بكلمات خاصة لمن يحل المشكلة.
- عدم استخدام القاموس إذا لزم الأمر.
- عدم بناء تمثيلات عقلية للأفكار الواردة في السياق.
- عدم تقويم الحل، أو التفسير من حيث المعقوليّة وعلى ضوء الخبرات السابقة.

رابعاً: نقص المثابرة

- إجراء محاولات قليلة لحل المشكلة بسبب عدم ثقة الفرد بنفسه، وعدم قدرته على التعامل مع المشكلة، وإقناع نفسه بالتالي بأنّ التفكير المنطقي غير مناسب لحل هذه المشكلة، ويحدث ذلك عندما يبدأ بالحل وهو مضطرب، أو عندما يتعامل مع المشكلة بتوتر.
- القفز إلى الإجابة بشكل سريع معتمد على الانطباع، أو الأحاسيس الشخصية المتعلقة بالحل الصحيح، ثم القيام بمحاولات سطحية للوصول إلى هذا الحل.
- اللجوء إلى الحل الآلي دون تفكير.
- التفكير بالمسألة بطريقة جزئية ثم القفز إلى إستنتاجات.

خامساً: الفشل في التفكير بصوت مرتفع

إن الحديث إلى الذات أثناء عملية التفكير بالحل تكون مفيدة جداً، وتساعد في توضيح خطوات الحل، وتحافظ على تسلسل الأفكار لدى الفرد.

7.4.5 الأسلوب المعرفي للمتعلم في حل المشكلات:

إنّ معظم التلاميذ لديهم طرق مميزة في حل المشكلات يمكن تصنيفها تصنيفات عامة نذكر منها ما يأتي¹:

¹ ينظر: سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته، ص 147 و 148.

- التسامح مع الغموض في مقابل عدم التسامح معه، ويتمثل ذلك في الميل إلى الإغلاق المتيسر بالمعنى الجشتالتي مقابل نقص ذلك عند براون.
- التسامح مع الخبرة غير الواقعية في مقابل عدم التسامح معها؛ أي تقبل مالا يتفق مع ما يعرف المرء أنه صحيح مقابل عكس ذلك عند كلاين وزملائه.
- التسوية مقابل الإبراز حيث تشير التسوية إلى عدم تمايز المجال المعرفي مقابل التمايز الأقصى لهذا المجال عند أولبرت وبوتسمان (Allport & Botsman) وغيرهم.
- المرونة مقابل التصلب ولقد أشرنا إليها سابقاً.
- العقلية المفتوحة مقابل العقلية المغلقة، وهذه الأخيرة تكون عندما يأتي التلميذ إلى موقف التعلم وهو غير راغب في البحث عن معلومات جديدة، وقد يخشى أن تأتي هذه المعلومات بما يتعارض مع ما لديه من معلومات، وآراء، واتجاهات سابقة.
- الأسلوب التحليلي (الاستقلال عن المجال) مقابل الأسلوب الشمولي (الاعتماد على المجال)
- التصنيف إلى فئات عريضة مقابل التصنيف إلى فئات ضيقة النطاق.
- التكوين الشخصي البسيط مقابل التكوين الشخصي متعدد الأبعاد.
- إستراتيجية المسح مقابل إستراتيجية البأورة في تكوين المفاهيم، وحل المشكلات، وفي الأسلوب الأول يقدم المتعلم بتكوين فرض، ثم يحاول تأييده بالشواهد؛ أما في الأسلوب الثاني فإنه يركز على أحد الشواهد، ويغير فيه حتى يصل إلى الغرض.
- الإستراتيجية الكلية مقابل الإستراتيجية الجزئية، وتتلخص الإستراتيجية الكلية في اختيار فرض أولي يعتمد على شاهد أو دليل كلي مقابل اختيار هذا الغرض على أساس جزء من هذا الدليل وليس كله.
- الأسلوب التأملّي مقابل الأسلوب الإندفاعي، ويميّز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقوليّة في الحلول العديدة المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون إستجابة فورية لأوّل فرض، أو حل يطرأ على الذهن، ولذا فإنّ على المعلم أن يفترض بأنّ لدى تلاميذه أساليب معرفيّة مختلفة لحل المشكلات، وأنّ عليه أن يكيّف من طريقة تدريبيه بحيث تتواءم مع هذه الأساليب، وعلى سبيل المثال أنّ عليه أن لا يشعر التلميذ التأملي بعدم الكفاءة، أو القصور؛ لأنّه أبطأ من زميله الإندفاعي، وأن لا يسخر من أخطاء التلميذ الإندفاعي، لأنّه يقفز قبل أن ينظر.

5.5 مهارة اتخاذ القرارات

"لابد للإنسان أن يقرّر وأن يساعد نفسه على إتخاذ القرارات، ولا يقول لم يعد هناك وقت... لقد كبرت على أن أحدث تغييراً بحياتي، كما أنه لابد وأن يساعد أولاده كذلك على إتخاذ القرارات"¹. فالإنسان البالغ قادر على إتخاذ قراراته، وهو مسؤول عنها مهما كانت نتائجها، فكيف هي الحال بالنسبة لطفل صغير، وكيف يتمكن من صناعة قرارات تعبر عن حياته الشخصية والتعليمية؟ خاصة وأن إتخاذ القرارات وصنعها ليس بالأمر السهل؛ لأنها عملية عقلية، ناتجة عن حالة نفسية، ومستوى عقلي، فالفرد من خلال هذين العنصرين يمكن أن يحدّد قراراته، ويميّزها هل هي صحيحة أم خاطئة؟ هل هي بسيطة أم معقّدة؟

نلاحظ بأن الأمر ليس بالهين مع فئة ناضجة وعاقلة وتفكيرها منطقي، فهل بإمكان الطفل الصغير أن يصبح قائداً ومسؤولاً، وبإمكانه أن يتخذ قرارات هامة في حياته، وما هي درجة صعوبة وتعقيد القرارات التي بإمكان الطفل صنعها، وكيف نستطيع تنمية مثل هذه المهارة في محيط تعليمي؟ !

1.5.5 ماذا نقصد بإتخاذ القرار؟

"القرار في اللغة العربية هو ما قرّر عليه الرأي من الحكم في مسألة ما، وينظر إلى عملية إتخاذ القرار على أنها عملية عقلية واعية ومركّبة يتم خلال إختيار أحد البدائل بهدف الوصول إلى حل لمشكلة ما"². "وهو قيام الفرد بالمفاضلة بين بعض البدائل الأكثر تناسباً للتعامل مع الحدث، ويعبر القرار في النهاية عن الإجراءات المحددة لتصرفات العنصر البشري المستهدف به"³. "وعملية إتخاذ القرار تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتّقييم، والاستقراء، والاستنباط، ويمكن القول بأنّ عملية إتخاذ القرار عملية ذهنية تهدف إلى إختيار أفضل الحلول المتاحة التي تناسب الفرد إزاء موقف معيّن"⁴.

من خلال التعريفات السابقة يتّضح بأنّ عملية إتخاذ القرار هي: عملية ذهنية واعية، وعميقة، ومعقّدة، تستدعي جملة من مهارات التفكير ذات المستوى العالي من أجل إختيار أنسب الإقتراحات، وأفضل

¹ الفقي، إبراهيم: فن وأسرار إتخاذ القرار، دار سما للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 2008م، ص15.

² زغلول، رافع النّصير: علم النفس المعرفي، ص314.

³ هلال، محمد عبد الغني حسن: مهارات حلّ المشكلات وإتخاذ القرار، ص111.

⁴ سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير، ص150.

المعطيات، وكذا من أجل الوصول إلى حل مشكلة ما. وهي عملية منظّمة، وخاضعة لجملة من المعايير، التي على أساسها يقع الاختيار الذي يكون بدوره نسبيا ومرضيا لحد ما.

2.5.5 مراحل عملية إتخاذ القرار

تتطلب عملية إتخاذ القرار وجود سلسلة من الخطوات اللازم إتباعها، وتوليد بدائل أو قرارات مؤقتة، ومن ثم تقييم البدائل باستخدام معايير محدّدة سلفا وهي كالآتي¹:

• تحديد المشكلة أو الموقف المتعلق بإتخاذ القرار

يضع الأستاذ المتعلمين أمام موقف، أو مشكلة، من أجل بناء التّعلّمات، وتحقيق الهدف المتوخى، فالأستاذ يحدّد المشكلة المتعلّقة بإتخاذ القرار ويعرضها على المتعلّمين، وهم بدورهم يقومون بتحديد ما يجب عليهم معالجته. فهي عملية متبادلة لكن الأهم ههنا هو إستراتيجية تحديد الموقف من قبل المتعلّم الصّغير، وكيفية حصره، وصبر أغواره.

• جمع المعلومات اللازمة

في هذه المرحلة يقوم المتعلّمون بجمع كل المعلومات اللازمة، ومن ثمّ تحليلها، وتنظيمها، وعملية الجمع تكون عبر التّشارك مع الأقران، أو الإعتماد على مصادر متنوّعة كالكتاب المدرسي، أو المراجع، أو شبكة الأنترنت.

• تحديد الهدف المرغوب

في هذه المرحلة يتم إختيار الحل الأنسب من بين مجموعة الحلول التي سبق وتوصّل إليها.

• تحديد جميع البدائل - الممكنة والمقبولة -

أثناء عملية جمع المعلومات يلمس هذا الطّفل الصّغير عدّة حلول، فيبدأ في هذه المرحلة بتحديد جميع البدائل التي تمكّنه من معالجة الموقف، وأحيانا هذه البدائل تكون حلولاً لمشكلات أخرى.

• ترتيب البدائل في شكل قائمة أولويات:

تكون عملية ترتيب البدائل حسب درجة تحقيقها لمعايير الموضوع.

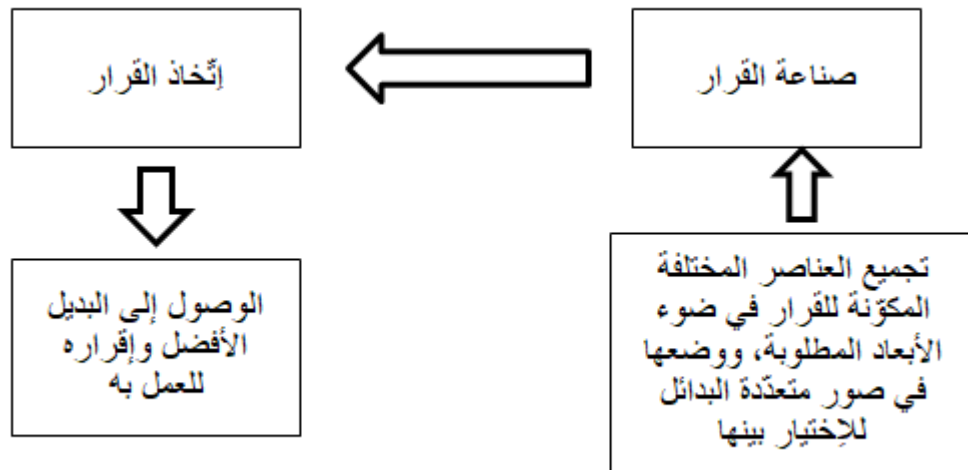
¹ ينظر: سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير، ص151 و152.

• إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة:

وهي مرحلة هامة من أجل إعادة تقييم أفضل بديلين أو ثلاثة في ضوء المخاطر التي ينطوي عليها كل بديل، والنتائج المحتملة التي ظهرت بعد مرحلة التحليل الأولي، وإيجاد أفضل بديل، وأحسن حل ممكن لمعالجة الموقف، أو المشكلة.

• عملية المفاضلة بين إقتراحين أو خيارين:

تجرى عملية المفاضلة بين البدائل حتى تنتهي إلى البديل الأكثر تناسبًا، وهو ما يصل بنا إلى المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة اتخاذ القرار، والشكل الآتي يوضح عملية المفاضلة التي تجرى بين البدائل:¹



الشكل 9: عملية المفاضلة بين بديلين

3.5.5 المهارات الفرعية الخاصة بمهارة إتخاذ القرار:

تتلخص المهارات الفرعية الخاصة بإتخاذ القرار في المراحل التي يتبّعها الفرد؛ لأنّ كلّ مرحلة تستدعي مهارة ما، من أجل الانتقال إلى المرحلة التي تليها، ويمكن جمعها كالآتي:

¹ ينظر: سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير، ص 151 و 152.

المهارة	ماهية
التَّشْخِصُ	الإنسان المقرّر عندما يتعرّض لمشكلة ما، أو موقف معيّن، يتوجّب عليه تحديد كل ما يحيط بالمشكلة من مصادر، ومعلومات، من أجل تفكيكها - المشكلة - وتحديد العناصر التي تتكوّن منها، حتّى تتبيّن له طبيعة المشكلة، والآليات اللازمة من أجل حلّها، وإتخاذ القرار المناسب لها.
توليد الأفكار وتصنيفها	المفكر أو الإنسان العالق أمام مشكل ما يتوجّب عليه جمع ما يلزمه من معلومات مهما كان مصدرها، وكيف ما كانت طريقة جمعها، ومن ثمّ تصنيفها، حتّى تتضح أمامه مجموعة من الاقتراحات، والبدائل الممكنة لحل المشكل.
تحديد البدائل وتقييمها	بعدما يصنّف تلك البدائل التي خلص إليها، يتوجّب عليه أن يحدّد الأنسب، والأهم، ويرتّبها حسب أولويتها، وهذا الترتيب يكون وفق معايير تقييمية موجودة ضمن خطة عمله. فهذه الخطوة تستدعي مهارة التحليل والترتيب والانتقاء والتقييم.
التنفيذ والتطبيق	يشرع مباشرة في تنفيذ الحل، وتطبيقه، وانتظار النتائج التي يحققها القرار المقترح.
التقويم - مهارة ختامية -	هنا يقوم بتحديد النتائج المترتبة عن القرار، وما هي ثماره الإيجابية، والسلبية، من أجل تمييز، وتعزيز، وتطوير ما تمّ التوصل إليه، وتحسين النتائج السلبية، أو إلغائها كلياً.

الجدول 14: المهارات الفرعية الخاصة بمهارة إتخاذ القرار

4.5.5 معايير إتخاذ القرار

المعايير التي تحدّد من أجل إتخاذ القرار غالباً ما تكون متعلّقة بالمجال الإداري المهني، وخاصة ما يتعلّق بنتائج إقتصادية، وأرباح، وأموال؛ أمّا المعايير التي تتحكّم وتضبط قرار متعلّم صغير - في المدرسة الابتدائية - قد تختلف نوعاً ما، وتأخذ إتجاهاً آخر، ويمكن تلخيصها كالآتي:

أ- البيئة المحيطة بالمتعلّم

- البيئة الصّفيّة: بداية من الظروف المدرسية: تهيئة الأقسام، والوسائط التّعليميّة المتوقّرة، وكفاءة المدرّس، وطريقته المعتمدة أثناء التّدريس.
- البيئة الاجتماعيّة: انطلاقاً من: أسرته، والظروف المحيطة بها، وسبق وأن تطرّقنا لهذه العناصر بالتّفصيل في جزء آخر.

ب- الاعتبارات النفسية

أصبح البعد السيكولوجي يحتل جزءًا هامًا في حياة المتعلم، خاصة ما يتعلق بتفكيره؛ لأنَّ ما يؤثر فيه من عوامل خارجية محيطية ومتحركة فيه تغيّر كليًا مع متعلّم المدرسة الحالية، ودراسة نفسيته، والتعمّق فيها، بات من أولويات أهل التربية، حتّى يتسنى لهم تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها.

ح- الاعتبارات المعرفية

دراية المدرّس بمستوى متعلّميهِ المعرفي، من الأمور الضرورية، وغالبًا ما نجد أغلب المدرّسين يولون هذا المستوى أهمية كبرى، مقارنة بالمستوى النفسي، والمستوى الحس حركي، نظرًا لخلفيتهم المتعلقة بأهداف التعليم والتعلّم.

5.5.5 الخصائص الفردية اللازمة لاتخاذ القرار الفعّال

هناك مجموعة من الخصائص التي تميّز صانع القرارات الفعّال من غير الفعّال، وقد أشار روبر (Robers) إلى وجود أربع خصائص هي كالاتي¹:

• الخبرة

تلعب الخبرة دورًا بارزًا في إتخاذ قرارات فعّالة، ويبدو هذا الأمر منطقيًا، فالأقدمية في العمل، أو في مجال إتخاذ القرار تجعل الفرد يتعرّض إلى سلسلة طويلة من خبرات النجاح والفشل، فيتجمّع لديه قدرًا واسعًا من الأنماط السلوكية المتنوعة والملائمة.

• القدرة على تقديم المعلومات بحكمة

وتعتمد هذه السمة على عقلانية الفرد، ونضجه، وقدرته على التعليل، والمحكمة العقلية، وربما تتحسن هذه الخصائص الشخصية بإزدياد العمر في كثير من الأحيان، وتظهر حكمة الفرد من خلال إختيار المعلومات الحرجة، وتحديد أهميتها، وتقييمها.

• الإبداع

وبيعني الإبداع قدرة صانع القرار المتفرّدة في تجميع الأفكار والمعلومات من أجل الوصول إلى قرارات جديدة ومفيدة، فهو يستطيع أن يستخدم قدراته الإبداعية في رؤية جوانب من المشكلة، قد لا يستطيع الآخرون رؤيتها.

¹ ينظر: زغلول، رافع النصير: علم النفس المعرفي، ص318 و319.

• المهارات العددية

إنَّ إمتلاك الفرد لمهارات عددية عالية ومتطورة أمر ضروريّ، من أجل الوصول إلى قرارات فعّالة في كثير من الأحيان، وذلك يعني القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلات الضرورية في البحث.

6.5.5 الوصايا العشر لإِتخاذ القرار:

حتى يتمكن المتعلّم من إتخاذ القرارات السليمة والصّائبة التي تسهم في حلّ مشكلاته، وجب عليه الإلتزام بالوصايا الآتية¹:

- كن حاسماً عند إتخاذك للقرار.
- عليك أن تبقى على قرارك مادام لم يثبت وقوعك في الخطأ.
- لا تضيّع وقتك في الأسف على فشل قراراتك السابقة.
- تعلّم من قراراتك السابقة.
- لا تحف من الخطأ أو الفشل.
- من الخطأ أن يكون الصفر نقطة بدايتك دائماً.
- طالما لديك الفرصة للتفكير والتّأني فلا تتركها.
- ليس معنى السّرعة في إتخاذ القرار أن يكون سيئاً.
- لا تستخدم برنامج تفكير واحد لكلّ القرارات.
- التّوقيت المناسب جزء هام لقوّة القرار.
- المشورة والإنصات للآخرين يعني الابتكار في القرار.

6.5 التفكير ما وراء المعرفي

تمثّل عملية التفكير مجموع العمليات الذهنيّة، التي يقوم بها الدّماغ من أجل إستعمال المعلومات، وتوظيفها في حل المشكلات، وابتكار الأفكار الجديدة، وهي من أعلى مستويات التفكير، ذلك أن الإنسان يفكر في تفكيره من خلال التأمّل الذاتي الشعوري، وهذا ما يصطلح عليه بالتّفكير ما وراء المعرفي، أو عمليات الميتا معرفة، فالمفكر من خلاله يقوم بدور إيجابيّ وفعلّ في عمليات التفكير المختلفة،

¹ ينظر: هلال، عبد الغني حسن: مهارات حل المشكلات وإِتخاذ القرار، ص142 و142.

ويستطيع التمييز بين ما هو صائب، وما هو خاطئ. فما هو التفكير ما وراء المعرفي؟ وكيف عرّفه علماء النفس وعلماء التربية؟

1.6.5 مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

اختلف العلماء في تعريف ما وراء المعرفة، ولكن يمكن إيجاز أهم هذه التعريفات فيما يلي¹: يعرف بوندز وبوندز (Bonds & Bonds) ما وراء المعرفة بأنها: معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم، وتقييم، ومراقبة تفكيره، وأن هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة.

ويعرف ليدر وميكلوغلين (Leather & Meloughlin) وراء المعرفة بأنها: التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن الوعي، والفهم، والتحكم، وإعادة ترتيب المادة، والاختيار، والتقييم، والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية. ويرى فلافل (Flavell) أنه: للتمييز بين التفكير ما وراء المعرفة وبين الأنواع الأخرى من التفكير، لابد من النظر إلى مصدر ما وراء المعرفة، والتي لا تنطلق من حقيقة الشخص الخارجية مباشرة، وإنما ترتبط بما يعرفه المرء من تمثيل داخلي لهذه الحقيقة، والتي يمكن أن تتضمن ما يعرفه الفرد عن التمثيل الداخلي، كيف تعمل، وكيف يشعر الفرد بها، وهكذا فإن ما وراء المعرفة تشتمل على مراقبة فعالة يتبعها تنظيم وتنسيق لإجراء ما وراء المعرفة لتحقيق أهداف المعرفة، أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف، أو لا يعرف إنجاز المهمة.

يشكل التفكير ما وراء المعرفي إدارة داخلية خاصة بفكر الإنسان، حيث يفهم ذاته من خلالها، ويعمل على ضبط نفسه، وتوجيه سلوكه، ويدرك بأن عمليات التفكير عملية مقصودة تحتاج إلى مراقبة مستمرة، وتنظيم مُحكم، والتفكير في كيفية التفكير، وكيفية ضبطه، وانتقاء أفضل الأساليب للقيام بعملية التفكير، يعد من أعلى مراتب التفكير قد يصل إليها الفرد؛ لأنه يقوم بمراقبة كل العمليات التي تقوم على مستوى الذهن، من استقبال المعارف، واستيعابها، وتصنيفها، ومن ثم تقويمها.

وهو من أنواع التفكير المطلوبة في الحقل التربوي في القرن الحادي والعشرين؛ ذلك أن المتعلم بحاجة ماسة إلى مجابهة الكم الهائل من المعلومات والمعارف التي تفرضها المدرسة في الوقت الزاكن، فهي تستدعي تواجد متعلمين يتمتعون بالقدرة على معالجة المعلومات معالجة دماغية، وضبطها، ونقدها، وتكوين أفكار

¹ العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي، ص 234 و 235.

إبتكارية وإبداعية جديدة تخرج عن المؤلف، وبالتالي يصبح قادرًا على حل مشكلات في حياته اليومية، انطلاقًا من حلول أصيلة ومنطقية ومنهجية.

2.6.5 ما أصل نظرية ما وراء المعرفة؟

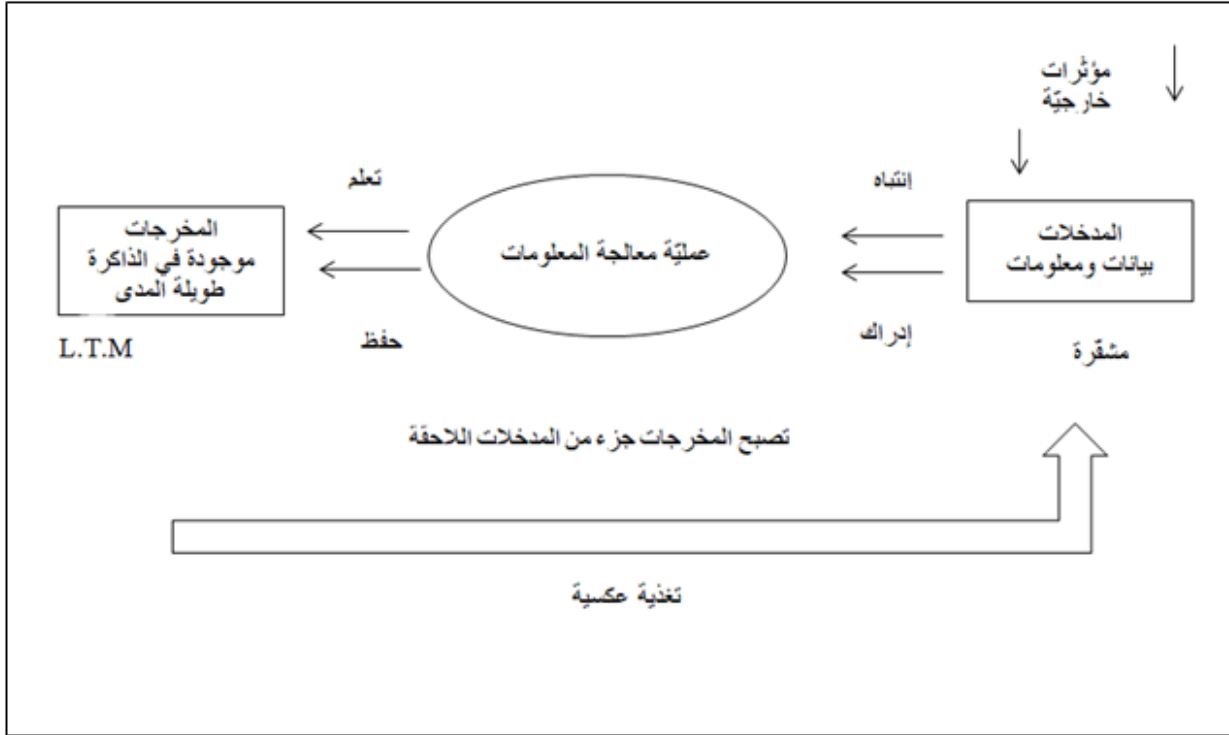
يشير كل من وليم جيمس (Wiliam James) وجون ديوي (John Dewey) أن أصل نظرية ما وراء المعرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينات من القرن العشرين هما:¹

المرحلة الأولى: عندما تزايد إهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة، والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة، وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

المرحلة الثانية: هي فترة الثورة التكنولوجية، والإهتمام بالكمبيوتر، والأنظمة المعرفية المشتقة منه، والتي سُميت بنظرية معالجة المعلومات، وهذا ما أكد عليه ستينبرج (Sternberg) من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الإستراتيجي في حل المشكلة.

تقوم نظرية معالجة المعلومات على أساس إنباه المتعلم للمؤثرات البيئية، والخارجية ككل، في ترميز المعلومات التي هو بصدد تعلّمها، وربطها بالرصيد المعرفي المخزن في الذاكرة، فتتكوّن لديه مهارة ذهنية يستدعيها عند الحاجة، والمخطط الآتي يوضح عملية نظرية معالجة المعلومات:

¹ ينظر: العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي، ص 266.



الشكل 10: عمل نظرية معالجة المعلومات

من خلال النظام الذي تسير عليه نظرية معالجة المعلومات، يتّضح بأنّ العمليات الدّاخلية التي تتحكّم في سيرها ليست عشوائية، أو فطرية، وإنّما مقصودة، ومحسوبة جيّداً، ذلك أنّ للفكر دور هام في إدراك المثير، وتحديد الهدف الذي يسعى إليه، ومن ثمّ إدراك معاني ودلالات المعلومات، وحفظها في الذاكرة، وأخيراً إستدعاء ما تمّ تعلّمه وقت الحاجة، وبالتالي فالإنسان في هذه العملية يفكّر في تفكيره، ويضبطه، ويقوّمه، ويعدّله، لذلك أصبح لدينا في مجال علم النفس والتّربية ما يسمّى بالتّفكير ما وراء المعرفي.

3.6.5 المهارات الفرعية للتّفكير ما وراء المعرفي:

تتحدّث جاما (Gama) عن ثمان مهارات ما وراء معرفيّة على الرّغم من تداخلها مع مكوّنات ما وراء المعرفة – التي سنتطرّق إليها فيما بعد- وفيما يأتي عرض لهذه المهارات:¹

¹ ينظر: العتوم، عدنان يوسف وآخرون: تنمية مهارات التفكير، ص 273، 274.

المهارة	ماهية
الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة	الإنسان يعي جيّدًا مدى فهمه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وقدرته على مواجهة المشكلات التي يتعرّض لها.
وعي الفرد بمواطن القوّة والضعف في تفكيره	ويرتبط بوعي الفرد بقدراته على تحديد مواطن القوّة والضعف في تفكيره أثناء حلّه للمشكلة التي تعترضه بحيث يعمل على تدعيم الإيجابي منها، وتعديل السلبي.
وعي الفرد بخبراته السابقة	الفرد يدرك جيّدًا ما تمّ اكتسابه من معارف سابقة، وتخزينه، وانتقاء منها ما يناسب الموقف الجديد.
تنظيم المعرفة السابقة لاستخدامها في مشاكل مشابهة	وتعتمد على قدرة الفرد المتعلقة باستخدام المعلومات، والمعرفة السابقة في الموقف التعليمي الحالي.
تنظيم الإستراتيجيات	وترتبط بقدرة الفرد على التفكير في الإستراتيجيات العاملة سابقًا، والاستفادة منها في مواقف مشابهة، وتكرار استخدامها.
تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخطط الجديدة لحل المشكلة	وتتضمّن هذه المهارة: ● تحديد الأهداف، وتحديد الخطوات. ● وضع الخطط اللازمة للوصول إلى الأهداف، واختيار الإستراتيجيات المستخدمة من أجل حل المشكلة. ● تقويم الإستراتيجيات المختارة، ومعرفة مدى فاعليتها.
تقويم الخطط المستخدمة تجاه الحل	سيطرة الفرد وحرصه على البقاء في المسار الصحيح أثناء نشاطه التعليمي، وعدم اختيار إستراتيجيات فاشلة، لا توصلنا إلى الهدف المطلوب.
تقويم فاعلية الإستراتيجية المختارة	وتعود إلى حكم الفرد على مدى نجاح الخطّة، أو الإستراتيجية التي استخدمها في الوصول إلى الحل.

الجدول 15: المهارات الفرعية لمهارة التفكير ما وراء المعرفي.

4.6.5 مكونات ما وراء المعرفة

يرى فلافل (Flavell) أنَّ معرفة ما وراء المعرفة تتضمن ثلاثة عناصر كما هو الحال في العناصر التي تشكّل البنية المعرفية وهي¹:

- معرفة الشخص: وتشمل كلّ ما تفكّر به حول طبيعتك، وطبيعة غيرك من الناس.
- معرفة المهمة: وتهتم بالمعلومات المتوقّرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، فربّما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة، مكرّرة أو مكثّفة، منظّمة أو غير منظّمة، ممتعة أو ممّلة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة، وهكذا...
- معرفة الإستراتيجية: وتتعلّق بالكمّيات الهائلة من المعلومات التي يمكن إكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الإستراتيجيات فعّالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثّانوية.

5.6.5 مميّزات العمليات ما وراء المعرفة:

- تختلف العمليات ما وراء المعرفة عن العمليات التي تطبّق على المعرفة مباشرة، ويتّضح ذلك من خلال الخصائص التي تميّز بها العمليات الميتا معرفية وهي كالآتي²:
- عمليات لا تُنفّذ مباشرة على المهمة، وإنّما على العمليات المعرفية التي تجري على هذه المهمة.
 - تمثّل إدارة العمليات التي تطبّق أثناء معالجة المعلومات، ونقصد بالإدارة القدرة على مراقبة تطوّر مسار معالجة وإكتساب المعارف، وانتقاء أفضل الإستراتيجيات وأنجعها، والإبتعاد عن الأخطاء التي تمّ ارتكابها سابقاً.
 - القدرة على الإنتقاء الحسن للمعارف المكتسبة من قبل، وربطها الجيّد مع الموقف الذي هو بصدده معالجته.
 - معرفة مدى قدرته على السيطرة على الموقف، والتّركيز على نقاط ضعفه، من أجل إستدراكها، وتشخيصها، وعلاجها.
 - مستوى مهارات ما فوق المعرفة غير مستقر، وليس ثابتاً عند كلّ البشر، وإنّما كلّ فرد ينفرد بإدارته الخاصّة بفكره ومعلوماته، ذلك أنّ المشاكل والمواقف التي يتعرّض لها الإنسان وتكسبه إستراتيجية تقييم تفكيره تختلف من شخص لآخر، ومن مجال لآخر، ومن بيئة لأخرى.

¹ العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي، ص 235

² ينظر: الزغلول، رافع ناصر: علم النفس المعرفي، ص 80.

6.6.5 الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات فوق المعرفية

يرى فلافل (Flavell) أنّه ربّما لا يكون فرقاً واضحاً وجليّاً بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات فوق المعرفيّة، وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وعموماً يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي¹:

الإستراتيجيات المعرفية	الإستراتيجيات فوق المعرفية
● تستخدم العمليات فوق المعرفية للتخطيط، وضبط العمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها، ومراقبة سير عملها، وتقييم نتائجها. ● العمليات ما وراء المعرفية تصبح أكثر إلحاحاً عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها. ● تعتمد إستراتيجيات التخطيط والتساؤل للتأكد من تحقق التعلّم، والحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.	● تستخدم العمليات المعرفية مباشرة على المهمّات (تعلم؛ خبرة؛ حل مشكلة...) ● العمليات المعرفية سابقة. ● تعتمد إستراتيجيات التخطيط والتساؤل كأداة لاكتساب المعرفة.

الجدول 16: الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات غير المعرفية.

7.6.5 أهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التّعليم:

أشار العديد من التربويين (رمضان 2005، عبد الرحمن 2005، الوسيمي 2011، وأبو ندى 2013...) إلى الأهمية التربوية لمهارات ما وراء المعرفة، ومنها النقاط الآتية²:

- تحسين إكتساب المتعلّمين لعمليات التعلّم المختلفة.
- تزيد من قدرة المتعلّم على التخطيط والمراقبة.

¹ ينظر: الزغلول، رافع ناصر: علم النفس المعرفي، ص 81 و 82.

² خضيرات، محمد عبد الله: رؤية معاصرة في استراتيجيات التفكير الميتا معرفية نماذج وتطبيقات في التدريس، دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 01، 2019م، ص 32 و 33.

- تنمّي مهارات التفكير العليا عند المتعلّم.
- مواكبة مستجدّات العصر، والانفجار المعرفي، لذلك فالمتعلّمون بأمس الحاجة للتّفكير بطرق ما وراء معرفيّة، وليست معرفيّة فحسب.
- تصحيح الأخطاء المفاهيميّة لدى المتعلّمين من خلال مراجعة المفاهيم المكتسبة، والتّفكير فيها، ومحاولة تعديلها، أو تطويرها.
- تساعد المتعلّم في التّحكّم بعمليات التفكير، وتوليد أفكار إبداعيّة.
- تجعل المتعلّم قادرًا على إعادة النّظر في النشاطات الذهنيّة التي يستخدمها، وتقويمها.
- تساعد المتعلّم في الانتقال في التّعلم إلى المستويات النّوعيّة الرّاقية بدلًا من أن يبقى حبيس التّعلم الكميّ.
- تسهم في زيادة وعي المتعلّم بعمليات التفكير ومستوياتها، وقدراته الذاتيّة في التّعامل مع المواقف التّعليمية المختلفة ممّا يزيد من ثقته بنفسه.
- تزيد دافعيّة المتعلّم نحو التّعلم التي بدورها تزيد من ثقة المتعلّم بنفسه، وتزيد من سرعته في عمليّة التّعلم.
- تساعد على تنظيم السّلك الذاتيّ، والوعي الذاتيّ، من خلال مراقبتهم لأنفسهم خلال عمليات التّعلم.
- تساعد المتعلّمين على الوعي بأفكارهم، ووجدانيّتهم نحو ذواتهم، ونحو الآخرين، ومراقبة تلك الأفكار والوجدانيّات، وتوظيفها، وتقويمها.
- تزيد من التّفاعل الإيجابيّ والبناء مع العمليات المعرفيّة؛ ممّا يساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتّأمليّ والنّاقديّ لدى المتعلّمين.
- تحسّن القدرات القيادية لدى المتعلّمين، فيتصدّرون التّعلم، ويفهمون تفكيرهم، ويشرحونه.
- زيادة كفاية المتعلّم في حلّ المشكلات اليوميّة التي تواجهه.
- تقلّل من صعوبات التّعلم، وبالأخص في إستراتيجيّة التفكير بصوت مرتفع والتّساؤل الذاتي.

6. الأهداف التعليمية في المجال المعرفي حسب تصنيف بنجامين بلوم وعلاقتها بمهارات التفكير العليا:

تُصنّف الأهداف التعليمية حسب بلوم إلى مستويين، مستوى أدنى ومستوى أعلى، وكثيرا ما يصادفنا في البحوث أنّ مهارات المستوى الأعلى متمثلة في التحليل، والتركيب، والتّقييم، وهي من بين مهارات التفكير العليا، التي سبق وتطرّقنا إليها في الأجزاء السابقة، ووجدناها تتمثّل في التفكير الناقد، والتّفكير الابتكاري، والتّفكير السّابر، وحل المشكلات... فيتساءل القارئ أو الباحث عن العلاقة التي تجمع المستوى الأعلى من صنافه بلوم بمهارات التفكير العليا المعتمدة في البحوث التربويّة والتعليميّة والتّفسيّة الحديثة.

وجدنا من خلال البحث، علاقة واضحة تجمع بين مهارات التفكير العليا المقصودة في دراستنا، ومهارة التحليل والتركيب والتّقييم، وهذا الجامع متمثّل في أنّ كلّ مهارة من مهارات التفكير العليا لا يمكنها أن تخلو من مهارة التحليل، أو التركيب، أو التّقييم؛ إذ تشكّل مهارات فرعيّة، تبنى على أساسها المهارة العليا، فمثلا مهارة التفكير الناقد تعتمد أساسًا على مهارات فرعيّة من بينها: مهارتي التحليل والتّقييم، الموجودتان في هرم بلوم، والشّيء ذاته بالنّسبة للمهارات الأخرى.

الفصل الرابع: آليات تنمية مهارات التفكير

العليا وقياسها

- النظريات المفسرة لمهارات التفكير العليا
- استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا
- ✓ برامج مستقلة من أجل تعليم التفكير
- ✓ مهارات مدمجة ضمن مواد وأنشطة دراسية
- اختبارات قياس مهارات التفكير العليا

1. النظريات المفسرة لمهارات التفكير العليا:

1.1 الاتجاه السلوكي في تفسير التفكير:

يرى السلوكيون أنَّ عملية التعلم تحدث نتيجة علاقة بين مثير واستجابة، والمثيرات سواء أكانت ضمنية أم تصريحية، تلعب دورًا هامًا في تحقيق التعلم، وإذا نجحنا في بلوغ هذا الهدف، فإننا حتما نسهم في تنمية التفكير - حسب هذا الاتجاه - وبالتالي فالتركيز على التفكير حسب السلوكيين لا يكون مباشرًا، ولكن من خلال ما يكتسبه المتعلم أثناء حدوث عملية التعلم، وسنحاول تفسير المبادئ التي تقوم عليها كل نظرية في الاتجاه السلوكي، ونحدد علاقتها بتنمية التفكير وخاصة المستوى الأعلى منه.

1.1.1 نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

"يرى ثورندايك (Thorndike) أنَّ التعلم عند الإنسان قائم على المحاولة والخطأ، فالمتعلم يتعرض لموقف مشكل من أجل الوصول إلى هدف معين، الذي يحصل نتيجة محاولات متكررة، يبقى استجابات معينة، ويتخلص من أخرى، وبفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكرارًا وأكثر احتمالًا للظهور في المحاولات التالية من الاستجابات الفاشلة التي لا تؤدي إلى حل المشكلة والحصول على التعزيز"¹.

قوانين التعلم عند ثورندايك (Thorndike): وضع ثورندايك ثلاثة قوانين لحدوث عملية التعلم تتلخص فيما يلي:

- أ- قانون الاستعداد
- ب- قانون التمرين والممارسة
- ت- قانون الوقع أو الأثر النفسي

قانون الاستعداد:

حيث يتم الربط بطريقة أفضل وأسهل لو كان هناك استعداد لدى المستجيب للقيام بالربط بين المثير والاستجابة المعينة، ويفسر ثورندايك وفق هذا القانون معنى الإرتياح أو الضيق.

¹ ينظر: الفاخري، سالم عبد الله: علم النفس العام، ج1، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ط01، 2018م، ص237.

قانون الأثر

"ينصّ هذا القانون على أنّ ممارسة الارتباط الذي يؤدي إلى إرتياح يقوّي ذلك الارتباط، بينما ممارسة الارتباط الذي يؤدي إلى عدم الارتياح يؤدي إلى ضعف الارتباط، ويعتبر ثورندايك هذا القانون الأساسي في التّعلّم"¹.

قانون التّمرين والممارسة

"إنّ ممارسة حركة معيّنة تحت ظروف جيّدة، ستساعد على تعلّم الحركة؛ لأنّ تكرار الأداء يؤدي إلى تقوية الروابط بين الحوافز والاستجابات"².

شكّلت نظرية الارتباط عند ثورندايك ناطحة سحاب عصرها من خلال المفاهيم والقوانين ذات الطّبيعة السيكلوجيّة التي ميّزتها، إلّا أنّها لم تضحّل، ولم تحتف كلّها، وإن كان غير مصرّح بها مع أصحاب النظريات الحديثة، ونلمس هذا من خلال الأساليب التي تعتمد عليها أغلبيّة النظريات، فأساسها الرئيس قائم على بناء التّعلّمات من خلال أسئلة ومشكلات تقودنا إلى افتراضات ومحاولات يقوم بها المتعلّم، ويبقى يحاول حتّى يصل إلى نتائج يثبت صحتها، أو خطأها في الأخير، أمّا إسهامات نظرية ثورندايك في تنمية وتعزيز مهارات التّفكير العليا نلخصها فيما يلي:

قوانين التّعلّم عند ثورندايك تفسّر الشروط اللازمة للتّفكير، فمثلاً قانون الإستعداد الذي يتحقّق من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة، نجد المثيرات الضرورية لتنمية التّفكير، هي تلك الإستراتيجيّات، والطّرائق، وكل الظروف المساعدة لبناء التّعلّمات حتّى يستقر ذهن المتعلّم، ويحس بالأمان، ويتخلّص من حالات الرّعب، والقلق، التي تؤدّي إلى ضغط نفسي يعيق تفكيره.

أمّا بالنسبة لقانون الممارسة، فالمتعلّم يقوم بعدّة محاولات تساعد في الوصول إلى الحل، فتتعرّز عنده العلاقة الجامعة بين المثير والاستجابة، وبالتالي تكون الحركة المكتسبة فعّالة ووظيفيّة في عدّة مواقف مختلفة. يمكننا القول بأن نظريّة ثورندايك لخصّت الجانب النفسي الذي يؤثّر في عمليّة التّفكير؛ أي لم تتناول التّفكير بصفة مباشرة أو إختصّت به، وإنّما أشارت إليه، وعزّزته من زاويّة أخرى، فتحقّق العلاقة بين المثيرات والاستجابات حسب ثورندايك نجدها:

- تزيد من الدّافعيّة نحو التّعلّم وبالتالي يتطوّر مستوى التّفكير.

¹ الفاخري، سالم عبد الله: علم النفس العام، ص 237.

² الربيعي، محمود داود، التّعلّم والتّعليم في التّربية المدنيّة والرياضة، دار الكتب العلميّة، مصر، د.ط، 2012م، ص 27.

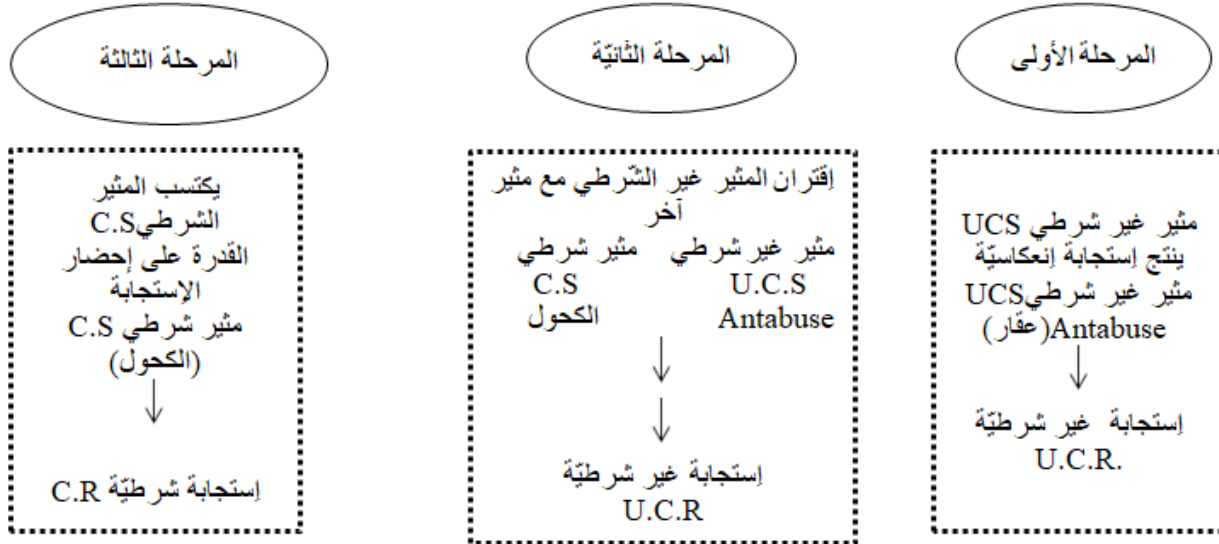
- تسهم في تقدير الذات، وبالتالي تُعزّز القدرة على التفكير في التفكير.
- تكسب المتعلّم أغلبية المهارات الفرعية الخاصة بالتفكير الأعلى.

2.1.1 نظرية الإشرط الكلاسيكي لبافلوف (Pavlov)

تقوم نظرية الإشرط الكلاسيكي عند بافلوف (Pavlov) على أساس الإستجابة لمثير ما، وهذا ما فسّره تجربته الشهيرة على الكلاب والجرس؛ إذ لاحظ أنّ الحيوانات لها إستعداد وتهيؤ للطعام، من خلال الوضعية التي تتخذها، ولعابها السائل، على الرغم من وجود الطّعام، فتبادر إلى ذهنه تفسير هذه الظاهرة، "ولاحظ أنّها تحدث في حالات محدّدة تتمثّل في وجود أصوات خطوات أقدام في الخارج (خارج المختبر) وعند الكشف عن ماهية هذه الأصوات تبين أنّها أصوات خطوات الحارس الذي يعتني بالكلاب، ويقدم الطعام لها، واعتمادا على ذلك إستنتج بافلوف فرضيته الرئيسة حول هذه الظاهرة والتي شكّلت لاحقاً الأساس لبروز مفاهيم نظرية الإشرط الكلاسيكي"¹.

1.2.1.1 مراحل الإشرط الكلاسيكي

يلخص في ثلاث مراحل مجسّدة في المخطط الآتي²:



الشكل 11: مراحل الإشرط الكلاسيكي

¹ ينظر: الزغلول، رافع ناصر: علم النفس المعرفي، ص 49.

² ينظر: تايلور، شيلي: علم النفس الصحي، تر: بريك وسام درويش وفوزي شاكّر داود، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2008م، ص 131.

من خلال المثال السابق يتّضح أنّ عملية الاشتراط الكلاسيكي تحدث نتيجة المثير والاستجابة، بطريقة غير شرطية، أي دون أي تدريس مسبق، ثمّ بعد محاولات تصبح الاستجابة شرطية.

المفاهيم الأساسية لنظرية الاشتراط الكلاسيكي

أ- الإقتران

"ويقصد به التّجاوز الزّمني لحدوث مثيرين أحدهما محايد لا يستجر أي إستجابة من قبل الكائن الحي، والآخر طبيعي يمتاز بقدرته على إستجرار ردة فعل طبيعّية، ونتيجة لهذا الإقتران وتكراره لعدد من المرات يصبح عندها المثير المحايد مثيراً شرطياً؛ أي يصبح قادراً على إستجرار الإستجابة التي يحدثها المثير الطّبيعي، ومثل هذه الإستجابة تعرف بالإستجابة الشرطية"¹.

• المثير الطّبيعي

"يعرف هذا المثير باسم المثير غير الشرطي؛ لأنّه بطبيعته قادرٌ على إستجرار ما، حيث لا يشترط تعلم هذه الإستجابة، ويعرف هذا المثير على أنّه فعّال يمكن أن يؤدّي إلى حدوث ردة فعل إنعكاسيّة تمتاز بالثّبات والإستقرار لدى الفرد"².

• الإستجابة الطّبيعيّة:

تحدث على نمو طبيعي كردّة فعل لمثير ما يحدثها.

• المثير الشرطي:

"ليس له القدرة على إحداث أيّ إستجابة لدى الكائن الحي، وحسب نظرية الاشتراط، فإنّ هذه العملية يتمّ تعلّمها وفق مبدأ الإقتران"³.

• الإستجابة الشرطية:

"هي بمثابة الإستجابة المتعلّقة للمثير الشرطي نتيجة إقترانه لعدد من المرات بمثير طبيعي معيّن، ومثل هذه الإستجابة تصبح عادة إنعكاسية للمثير الشرطي لمجرّد التّعرض إليه"⁴.

¹ ينظر: الزغلول، رافع ناصر: علم النّفس المعرفي، ص53.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، ص54.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص55.

• تعميم الاستجابة

"ويقصد بها تعلّم الكائن الحي تقديم استجابة مماثلة لعدد من المثيرات المتشابهة، والتي ليست بالضرورة أن تكون متماثلة أو متطابقة، وبلغة أخرى هو ميل مثير محايد آخر مشابه للمثير الشرطي على استجرا نفي الاستجابة التي يستجربها المثير الشرطي"¹.

• تمييز المثير:

"ويقصد به الاستجابة بطرق مختلفة لمجموعة من المثيرات المتشابهة وغير المتماثلة أو المتطابقة، أي عملية تمييز المثيرات المتشابهة والاستجابة لها بطرق مختلفة"².

3.1.1 نظرية الاشتراط الكلاسيكي في تفسير التفكير الأعلى

يربط بافلوف (Pavlov) التفكير مباشرة بالاشتراط، الذي يُعدّ أساس مهمّ في نظريته، فمن خلال ملاحظته لظاهرة إفراز اللعاب فور رؤية الشخص الذي يجلب الطّعام، وتفسيره ذلك بوجود ارتباطات عصبية بين مثير واستجابة، وتكرّر هذه الارتباطات حتّى يكتسب مثيراً شرطياً، وبالتالي تحدث لديه استجابة شرطية بإمكانه تعميمها في مواقف أخرى، فبافلوف كغيره من أصحاب الاتجاه السلوكي لم يصرّحوا باهتمامهم بالتفكير، وأنّما تناولوه من منظور نفسي ذلك أنّ الاشتراط الكلاسيكي أو الانعكاسي هو ذاته قضية معالجة المعلومات واكتسابها، التي تتحكّم فيها أعلى مهارات التفكير.

يمكن إيضاح ذلك من خلال المدخلات المجسّدة في بيانات ومعطيات أولية تُطرح في شكل مشكلات، وهي في حدّ ذاتها مثيرات تدقّ تلك الارتباطات العصبية، من أجل معالجة المعلومات، وتعلّمها، ثمّ حفظها في الذاكرة طويلة المدى، ويستدعيها وفق الحاجة، وعملية الاستدعاء هو ما إصطلح عليه بافلوف في أحد قوانينه المتمثّل في تعميم الاستجابة.

4.1.1 النظرية الإجرائية لسكينر (Skinner):

لم يختلف سكينر في نظريته عن ثورندايك، وإن لم يكن من تلاميذه المباشرين؛ لأنّهما إهتمّا بدراسة السلوك نفسه، وكيفية حدوثه دون التركيز على المظاهر الخارجية، فوجد سكينر "من علماء النفس الإرتباطيين، فقد وضع نظامه في الاشتراط الإجرائي بشكل مستقل، ويختلف في كثير من الجوانب عن

¹ الزغلول، رافع ناصر: علم النفس المعرفي، ص56.

² المرجع نفسه، ص57.

نظام ثورندايك، ومع ذلك فإن ثورندايك وسكينر يعتبران من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية التي كان موضع اهتمامها الرئيسي¹.

ميّز سكينر (Skinner) بين نوعين من السلوك حسب طبيعة المثيرات التي تتحكم فيه، كما ركّز على تعزيز السلوك، الذي كان له أثر قوي في الفكر التربوي؛ لأنّ المتعلّم غالباً ما يخضع لعملية التعلم، واكتساب المعارف حتّى لا يتعرّض للعقاب، "وعلى أية حال فإن سكينر يحاول دحض اتجاه رئيسي كان سائداً في تلك الأيام، ويتمثّل في محاولة تفسير السلوك بالرجوع إلى خصائص جهاز عصبي نفترض وجوده، وبعبارة أخرى اعتبار الجهاز العصبي ليس كجهاز عصبي مركزي، بل كجهاز عصبي خاص بتكوين المفاهيم"².

ويعرض سكينر (Skinner) هذه القضية على النحو التالي "هناك موضوعان (السلوك والجهاز العصبي) مستقلّان عن بعضهما، ولا بدّ أن يكون لكلّ منهما أساليبه وطرائقه ومعطياته الخاصة به، ولا تستطيع أيّ معلومات عن الموضوع الثّاني مهما توافرت أن تعطي تفسيراً للموضوع الأوّل، أو تكون صورة متكاملة عنه دون اللّجوء إلى الدّراسة التحليليّة التي يمثّلها علم سلوكي، وهذا المنطق ينطبق بنفس الدّرجة على العلم الأخرى التي تدرس أجهزة الجسم الداخليّة المتعلّقة بالسلوك"³.

أخيراً نصل إلى نتيجة وضعها كارل روجرز (Carl Rogers) مفادها أنّه: "بالرغم من ذلك عدّ السلوكيون التّعلّم بأنّه عملية آلية ترتبط بمجموعة الاستجابات بالمثيرات، لكي تتشكّل مجموعة الخبرات، ولكن الخبرات تعدّ بمنزلة من الآليات التّفكيرية التي تساعد على عملية التّعلّم لاسيّما أنّها تُحفظ في الذاكرة حينما تتعرّض العضوية لنفس الموقف التعليمي، فإنّها ستقوم بنفس الأداءات التي قامت بها في الماضي"⁴. أي أنّ النظريّة السلوكيّة تؤكّد أهميّة التّدريب والخبرة، والممارسة في تعلّم التّفكير، وهذا ما يطلق عليه بالتّعلّم الإجرائي، الذي جاء به سكينر، كما أنّ هناك اتجاهًا في النظريّة السلوكيّة يمكن أن يطبّق في

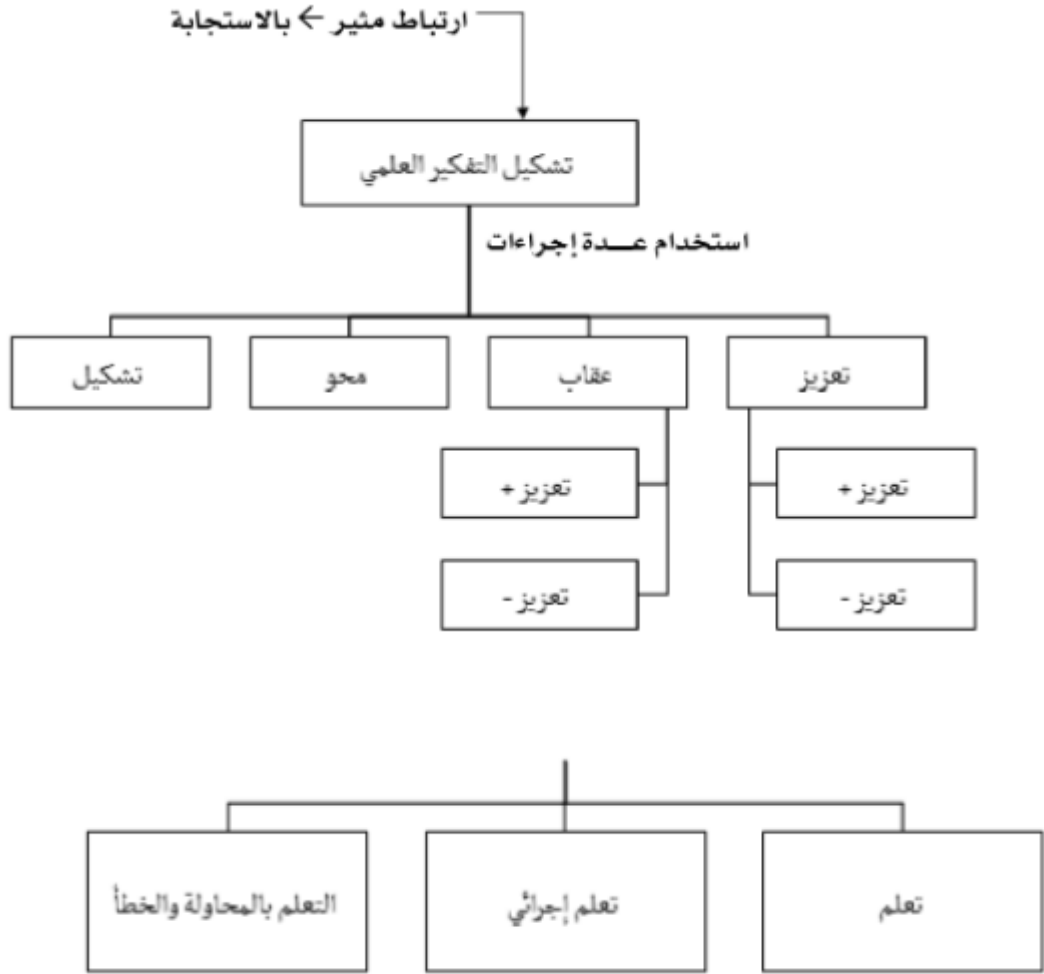
¹ الشراقوي، أنور محمد: التّعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2012م، ص 60.

² هنا، عطية محمود: نظريات التّعلّم دراسة مقارنة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م، ص 130.

³ المرجع نفسه، ص 131 و 130.

⁴ رزوقي، رعد مهدي، محمد، رفيق نبيل، سلسلة التّفكير وأنماطه (03)، ص 230 و 231.

المدارس لتعلم التفكير عن طريق التعلم بالمحاولة والخطأ؛ إذ يرى هذا الاتجاه أنَّ المحاولات الخاطئة تقلّ كلما حاول الفرد الوصول إلى الحل، ولكنه في النهاية يصل إلى الحل النهائي، وهذا ما أكدّه ثورندايك. إنَّ النظرية السلوكية تؤكد أهمية ارتباطات المثيرات بالاستجابات لبناء نموذج تفكير تعليمي قادر على ممارسة التكرار، لتشكيل السلوك التعليمي، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال النموذج الآتي:¹



الشكل 12: نموذج الاتجاه السلوكي في تعليم التفكير

2.1 الاتجاه المعرفي

1.2.1 نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى:

كان أساس دافيد أوزوبل (David Ausubel) في نظرية التعلم اللفظي المعرفي القائم على المعنى براغماتياً؛ لأنه ركّز على التعلم الفعال، وعلى المعارف ذات المعاني المضبوطة والمحدّدة، فدور المدرّس حسب

¹ رزوقي، رعد مهدي، محمد، رفيق نبيل، سلسلة التفكير وأنماطه (03)، ص232.

أوزوبل هو جعل المعلومات والمعارف التي يتعلّمها المتعلّم مفهومة المعاني؛ ممّا يؤهله لاستخدامها وتوظيفها، ولا يتأتّى هذا الأساس من خلال تلقين المعارف وحفظها، ولكن يحتاج إلى إستراتيجيات تسمح للمتعلّم باستدعاء مكتسباته السابقة، وربطها بالمواقف التي هو بصدد معالجتها.

كما يرى "أنّ كلّ مادة أكاديميّة لها بنية تنظيميّة تميّز بها عن المواد الأخرى، وفي كلّ بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولاً وعموميّة موضع القمة، ثمّ تتدرّج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شموليّة وعموميّة، ثمّ المعلومات التفصيليّة الدّقيقة"¹. "وأنّ البنية المعرفيّة لأيّ مادة تتكوّن في عقل المتعلّم بنفس التّركيب من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً، ومن ثمّ يرى أوزوبل أنّ هناك تشابه بين بنية معالجة المعلومات في كلّ مادة وبين البنية المعرفيّة التي تتكوّن في عقل المتعلّم من هذه المادة"².

"ويفترض أوزوبل أنّ التّعلّم يحدث إذا نظمت المادة الدّراسيّة في خطوط متشابهة لتلك التي تنظّم بها المعرفة في عقل المتعلّم، حيث يرى أنّ المتعلّم يستقبل المعلومات اللفظيّة ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة، وبهذه الطّريقة تأخذ المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة معنى خاص لديه"³.

تؤكد نظريّة أوزوبل على ضرورة تنظيم المعلومات والمعارف المقدّمة، خاصّة تلك اللفظيّة منها، وعمليّة التّنظيم وضبط التّقديم تراعي ذلك التّدرج من العموميّات إلى الأجزاء والفروع، والأهم من هذا هو ضرورة حدوث الرّبط بين ما يتمّ تقديمه من مكتسبات لفظيّة والذخيرة المكتسبة والمخزّنة سابقاً.

1.1.2.1 أنماط التّعلّم حسب نظريّة أوزوبل:

يختلف التّعلّم في نظريّة أوزوبل حسب ما يقوم عليه، وينقسم إلى⁴:

- تعلّم بالإستقبال قائم على المعنى: ويحدث عندما تقدّم المعلومات بشكلها النّهائي إلى المتعلّم، فيقوم بربطها ببنيتها المعرفيّة بطريقة منظمّة وغير عشوائيّة.
- تعلّم بالإستقبال قائم على الحفظ: ويحدث عندما تقدّم المعلومات بشكلها النّهائي إلى المتعلّم، فيقوم بحفظها دون أنّ يربطها ببنيتها المعرفيّة.

¹ حسانين، عواطف محمد محمد: سيكولوجيّة التّعلّم - نظريات - عمليات معرفيّة - قدرات عقلية، المكتبة الأكاديميّة، مصر، ط01، 2013م، ص133.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ تمام، صلاح وعبد الحليم، شادية: الشامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم الحديثة، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط01، 2016م، ص143.

- تعلم بالإكتشاف قائم على المعنى: ويحدث عندما يصل المتعلم إلى المعلومات بنفسه، ويربطها بطريقة منظمة وغير عشوائية ببنية المعرفة.
- فكرة التعلم عند أوزوبل واضحة من خلال أنماط التعلم عنده؛ إذ نجده يركز على قضية الربط بين البنية المعرفية المتواجدة في نظام تفكير المتعلم، التي تم اكتسابها مسبقاً، مع المعلومات الجديدة، وخاصة الملفوظات والمقروءة التي ركز عليها كثيراً.

2.1.2.1 الربط والاحتواء عند أوزوبل وأثرهما في تنمية التفكير الأعلى عند المتعلم:

المنظومة التربوية دائماً بحاجة إلى برامج تعمل على تطوير عمليتي التعلم والتعليم، والبحث التربوي يستفيد ويستقي من النماذج التعليمية المعروفة عالمياً، كنموذج جيروم برونر (Jerome Bruner) الإستكشافي، ونموذج روبرت جانييه (Robert Gagne)، ونموذج أوزوبل، وغيرها من النماذج الكثيرة، وركز ههنا على نموذج أوزوبل، الذي أكد على ضرورة دمج المعارف التي يكون المتعلم بصدد تعلمها، وبنية المعرفة، فهو يهتم بالنتائج النهائية التي يخلص إليها المتعلم، أو الطالب، وعملية الاحتواء والربط تكون وفق تدرج منطقي تنطلق من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل.

ساهمت نظرية أوزوبل بشكل فعال وواضح في تطوير عمليتي التعلم والتعليم، وتحقيق الأهداف، والغايات الكبرى من التدريس، والمتمثلة في تنمية التفكير لدى المتعلم، وتطوير مهاراته الإبداعية والإبتكارية وتقويم تفكيره، ويمكن أن نلخص إسهامات هذه النظرية في تنمية التفكير الأعلى فيما يلي:

التخطيط للدروس

يتم في هذه المرحلة الإهتمام بالأنشطة المساعدة في تنظيم المحتويات وأبرزها الخريطة الذهنية، مع توفير الوسائط والتقنيات التعليمية المساعدة.

تطبيق الدروس وتنفيذها:

يتم خلال هذه المرحلة تنشيط الذاكرة المسؤولة على تخزين المعارف السابقة (تفعيل مستوى أدنى من مستويات التفكير)، كما تطرح أسئلة تسمح بتفاعل المتعلمين والمحتوى التعليمي، وبالتالي زيادة دافعيتهم نحو التعلم، وأخيراً تنشيط العمليات الذهنية المختلفة، من أجل المساهمة في حدوث عملية الربط والاحتواء، وهذه الأخيرة لا تتأتى إلا بوجود تلك العمليات الذهنية الباطنية ذات المستوى العالي، التي تسمح بحدوث تعلم فعال.

مرحلة التقييم

تسمح نظرية أوزوبل بتنمية أعلى مستوى من مستويات التفكير، فالمتعلم إذا أصبح يفكر في الحصول على نتائج تعلم ذات قيمة، سواء في حياته، أو في بيئته يضحى مالكا لمهارة التفكير في تفكيره، ذلك أن التمييز بين النتائج الإيجابية وغير الإيجابية، مؤثر هام على بلوغ المستوى الأعلى من التفكير.

2.2.1 نظرية التعلم عن طريق الاكتشاف لبرونر (Bruner):

يعدُّ الاكتشاف مظهرًا رئيسًا من مظاهر التربية الحديثة، وأساسًا من أسس المدرسة الذكيّة؛ لأنّه أعطى حلّة جديدة وفعّالة لتدريس الموضوعات، والأنشطة التعليمية، وكشف عن السبب الحقيقي الذي أدّى إلى تدني مستوى المتعلمين، بعدما كان الاعتقاد السائد أنّ سبب الضعف مرتبط بقدرات المتعلمين لا غير، وهذا ما نفته إستراتيجيات التدريس الحديثة المختلفة، ومن بينها التعلم بالاكتشاف الذي يترجم لنا قدرة المتعلمين على فك شفرات المواقف التي يتعرّضون لها، وإدراك العلاقات، التي تربط عناصر الدرس ببعضها البعض، من أجل الوصول إلى حل نهائي، أو قاعدة، أو قانون ما.

تعدُّ نظرية التعلم بالاكتشاف امتدادًا للتفكير المعرفي، فقد "قام جيروم برونر (Jerome Bruner) بتطبيق أسس التعلم المعرفي في مجال التعليم، حيث انطلق من مبدأ أنّ الإنسان كائن فاعل ومتفاعل مع البيئة، لذلك يجب أن تعكس مواقف التعلم جميعها، فتتيح للفرد فرصة العلم من خلال استثمار طاقاته العقلية، وإبراز دوره الإيجابي في مواقف التعلم، ولتحقيق ذلك يجب أن يتحوّل الموقف التعليمي من حشو ذهن التلميذ بالمعلومات والحقائق فقط، إلى تقديم المعلومات بطريقة تمكّنه من إكتشاف العلاقات بينها، والوصول إلى القوانين والمبادئ التي تحكمها، وبهذا يؤكّد التعلم بالاكتشاف على عمليّة التعليم، وليس على نتائج التعليم"¹.

¹ زاهر، أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام، ج:01، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط01، 1996م، ص48.

1.2.2.1 أهم أسس التعلم عند برونر:

التعلم من خلال التَّبويب	التَّعلم بالإكتشاف
يفترض برونر أنَّ تفاعل الإنسان مع العالم يتضمَّن دائماً عمليَّة التَّبويب، فالأنشطة العقلية مثل الإدراك وتكوين المفاهيم، واتِّخاذ القرارات، يمكن وضعها جميعاً من خلال تكوين وإستخدام الأبواب، ويرى برونر أنَّ التَّبويب له عدَّة مميَّزات تجعله أساساً في حياتنا: ● يقلِّل من درجة التَّعقُّد. ● يساعد في الوصول إلى المعلومات في أقل وقت ممكن. ● يحدِّد سلوك الفرد إتِّجاه الأشياء التي هو بصدد التَّعامل معها. ● يسهل التَّنقل عبر القوائم والأبواب. ● سهولة التَّعامل مع المعلومات بطريقة منظَّمة.	"التَّعلم بالإكتشاف يختلف عن طرق التَّدريس الأخرى، حيث بعد أن يقدِّم المعلم المشكلة، يقلِّ تدخله، ويمتنع عن تقديم أي معلومات، وتكون وظيفته هي إدارة العملية التعليمية، وأنَّ المتعلِّم سيتحمَّل جانباً كبيراً من مسؤوليَّة تعلِّمه"¹. مميَّزات التَّعلم بالإكتشاف²: ● إكتساب مهارة حل المشكلات. ● زيادة القدرة على انتقال أثر الممارسة بالقوَّة الذهنيَّة. ● تعزيز المعارف المكتسبة وزيادة القدرة على إكتسابها. ● يشير برونر أنَّه: كلما اتَّسعت دائرة معارف المتعلِّم كلما زادت قدرته على إيجاد العلاقات بين المفاهيم التي يعرفها، وكلَّما زاد تدريبه كلما كان أقدر على حل المشكلات.

الجدول 17: أسس التَّعلم حسب نظريَّة برونر

1.2.2.2 التطبيقات التربويَّة لنظريَّة برونر:

من خلال ما نشره برونر في كتابه الشهير "عمليَّة التَّربية" وما تعلَّق بالتطبيقات التربويَّة نستنتج³:

¹ زاهر، أحمد: تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام، ص 49.

² المرجع نفسه، ص 50.

³ Voir : Jerom.s.Bruner : **The process of education**, harvarde university, press cambridge, London, England, 1940, pp 69-71.

- إنَّ تنظيم المنهج بطريقة تسهّل من تكوين نظام تصنيف قوي، وبالتالي إلى بناء معرفي سليم يسهّل عمليّة التّعلّم.
 - إنَّ أفضل أنواع التّعلّم تلك التي تبدأ بشكل مبسّط، وطريقة عرض منظّمة، تستخدم كلّ أنواع الوسائل الإيضاحيّة، وتقدّم المفاهيم الملموسة أولاً، ثمّ تتعرّض للمفاهيم الرّمزيّة في مرحلة تالية.
 - بالنّسبة لتنمية نظم التّصنيف عند المتعلّم خاصّة لو كان صغيراً، ينصح برونر بضرورة تقديم الموضوعات على مستويات مختلفة، وذلك بنظام المنهج اللولبي، حيث يسمح بالتّكرار، ويقدم المادّة بشكل يماثل البناء التّمودجي لنظام التّصنيف، وهذا يساعد الطفل على أن يربط ويكتشف العلاقات بين المفاهيم؛ ممّا يؤدّي إلى اتّساع شبكة المفاهيم لديه، وبالتالي مساعدته على حل المشكلات.
 - إنَّ زيادة فرصة المتعلّم على الملاحظة والاكتشاف، وحل المشكلات تتوقّف بدرجة كبيرة على مدى تدريب المتعلّم على صياغة فروضه؛ أي تشجيعه على التّخمين.
- 3.2.2.1 أثر التّعلّم بالاكتشاف في تنمية مهارات التفكير العليا:**

بعدما تطرّقنا للتّطبيقات التّربويّة الخاصّة بنظرية برونر والإسهامات التي قدّمتها ل مجال التّربية والتّعليم، تأكّدنا من أهميّة التّعلّم بالاكتشاف، وضرورة استخدامه أثناء التّدريس، نظراً للتّنتائج الهامّة التي سلخّصها في النّقاط الآتيّة¹:

- إثارة إهتمامات المتعلّمين ممّا يزيد من دافعيتهم، ويجعلهم أكثر تفاعلاً مع الفعل التّعليمي، كما يسهم في تنشيط العمليات العقلية وتفعيلها.
- يسهم التّعلّم بالاكتشاف بصفة مباشرة في تنمية مهارة حل المشكلات، واكتساب التّفكير الرياضي القائم على منهج علمي يسهّل اكتساب المادّة العلميّة من جهة، ويسمح بتوظيفها واستخدامها وقت ما شاء.
- إذا اكتشف المتعلّم القواعد والقوانين المتوخّاة من الدّرس بنفسه من خلال مجهوداته الخاصّة، ولم يتلقّاها جاهزة، فحتماً إننا نكون فرداً قادراً على الابتكار، والإختراع، والإبداع، سواء في القضايا التّعليميّة، أو في بيئته المحيطة به.

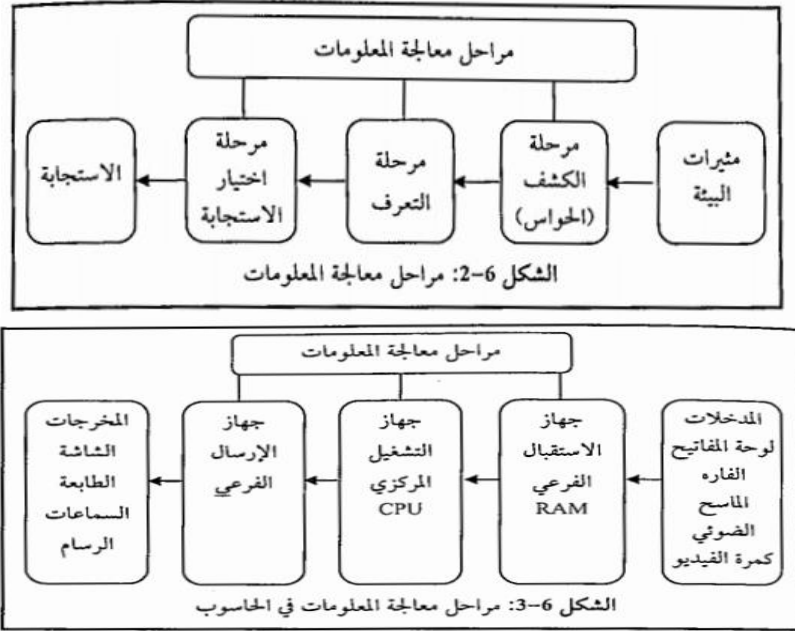
¹ من إعداد الطالبة

- تسهم البنية المعرفية المكتسبة حديثاً في إبراز مواطن الصواب والخطأ أثناء التفكير في مسألة ما؛ مما يساعد في تنمية مهارة التفكير الناقد، وكذا تحسين تفكير الإنسان ذاته؛ أي يصل إلى أعلى مراتب التفكير، وهذا ما يفسّر لنا ضرورة تبني إستراتيجيات التدريس الحديثة.

3.2.1 نظرية معالجة المعلومات:

تعدّ نظرية معالجة المعلومات من بين أهم النظريات المعرفية الحديثة، فظهورها لم يكن كردّ ناقدٍ للإتجاه السلوكي، والاهتمام بالعمليات المعرفية ونواتجها فحسب، وإنما تجاوز ذلك إلى محاولة تفسير آليات حدوث التفكير، وكيفية معالجتها داخل عقل الإنسان، وماهي أهم المتحكّمات في ذلك، وظهور هذا الإتجاه الذي كان أكثر عمقاً من غيره لم يأت وليد الصدفة، بل كان للتّورة التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات أثرٌ بالغٌ "فظهر هذا الإتجاه في أواخر الخمسينات من القرن الماضي مستفيداً من التّطوّرات التي حدثت في مجال هندسة الإتصالات والحاسوب الإلكتروني، فقد عمد أصحاب هذا الإتجاه إلى تفسير ما يحدث داخل نظام المعلومات لدى الإنسان على نحو مناظر لما يحدث في أجهزة الإتصالات من حيث عمليات تحويل الطّاقة المستقبلية من شكل إلى آخر"¹.

1.3.2.1 أهم مراحل معالجة المعلومات²:



الشكل 13: مراحل معالجة المعلومات عند الإنسان والحاسب

¹ زغلول، رافع النصير: علم النفس المعرفي، ص 47.

² العتوم، عدنان يوسف: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ص 164 و 165.

2.3.2.1 الافتراضات الرئيسة لنموذج معالجة المعلومات:

ينظر نموذج معالجة المعلومات إلى الإنسان على أنه نظام معقد وفريد في عمليات معالجة المعلومات، وينطلق في تفسيره لهذا النظام من عدد من الافتراضات، التي جعلت منه توجّهاً جديداً في دراسة عملية الإدراك والتعلم والذاكرة البشرية، وتتمثل هذه الافتراضات بما يلي¹:

أولاً: طبيعة الإنسان تقرّ بأنه ليس آلة مبرمجة، وخاضعة لمعطيات تتحكّم فيها، وإنما كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم، له دوره في التنقيب عن المعلومة، والبحث عنها، ومعالجتها بالاستفادة من خبراته السابقة، الأمر الذي يمكنه من إنتاج تمثيلات معرفية معينة تحدّد أنماط سلوكه حيال المواقف، أو المثيرات التي يواجهها.

ثانياً: التأكيد على العمليات المعرفية أكثر من الاستجابة بحدّ ذاتها؛ إذ يفترض أنّ هذه الاستجابة لا تحدث على نحو آلي إلى المثير، وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة.

ثالثاً: تتم عملية معالجة المعلومات عبر ثلاث مراحل أساسية كالاتي: الترميز، التخزين، الاسترجاع.

رابعاً: تسهم عملية معالجة المعلومات في إحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، والإحتفاظ بها لفترة، وتفعيل بعض المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى، وغيرها من العمليات في إنتاج العمليات المعرفية العليا كفهم وإنتاج اللغة، وحل المشكلات.

خامساً: محدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى في تخزين المعلومات، والتّركيز على عدد محدّد من المثيرات، والإحتفاظ بها لفترة طويلة.

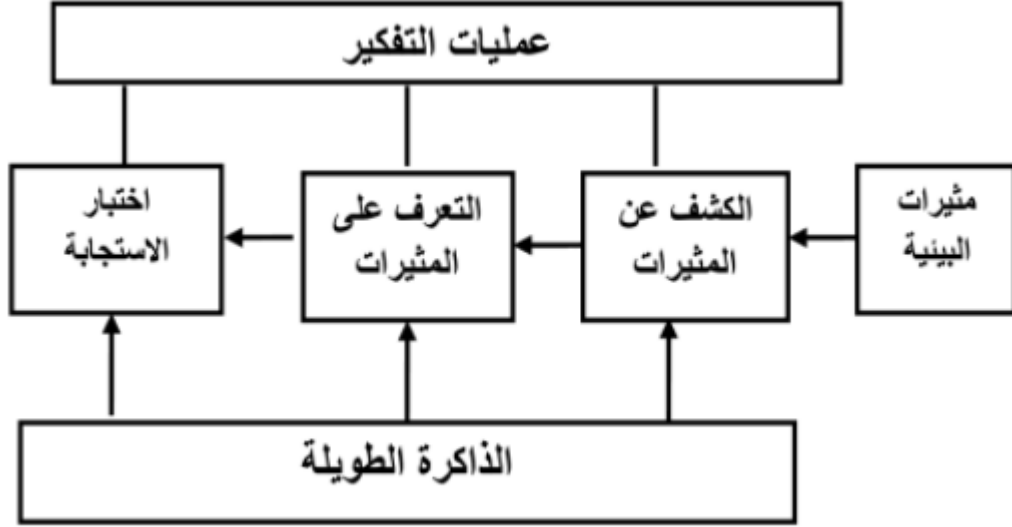
سادساً: تعتمد عمليات معالجة المعلومات على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الثلاثة: الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى.

"فهم السلوك الإنساني وكيفية حدوثه حسب وجهة نظر نموذج معالجة المعلومات يتطلب تحديداً طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات والمثيرات أثناء مراحل معالجتها؛ إذ إنّ الفعل السلوكي هو محصّلة لمثل هذه العمليات وليس بمثابة استجابة آلية لهذه المثيرات"².

¹ زغلول، رافع النصير: علم النفس المعرفي، ص 48 و 49.

² المرجع نفسه، ص 49.

3.3.2.1 أثر إتجاه معالجة المعلومات في تنمية مهارات التفكير العليا¹:



الشكل 14: إتجاه معالجة المعلومات والتفكير

إنَّ عملية معالجة المعلومات حسب هذا الاتجاه تسهم بنسبة كبيرة جدًا في تنمية التفكير لدى المتعلِّمين، نظرًا لطبيعة الآليات والميكانيزمات العقلية التي تحدث على مستوى العقل، انطلاقًا من المؤثرات الخارجيّة المنتقلة عبر الحواس، وصولًا إلى حدوث الإستجابة، واختبارها، ففي هذه المرحلة يدرك المتعلِّم:

- طبيعة المثير الذي إستقبله.
- إنتقاء العمليات اللازمة للكشف عن هذه المثيرات وإدراكها.
- إستدعاء ما يلزم من الذاكرة قصيرة المدى / طويلة المدى حسب حاجة الموقف، وحسب المؤثرات.
- تكوين المفاهيم، واتخاذ الأحكام والقرارات.

وبالتالي فـالمتعلِّم من خلال هذه العمليات التي تحدث من أجل هدف مقصود يتمكّن من بلوغ أهداف أخرى غير مقصودة، وأهمّها الإرتقاء بمستوى تفكيره، وتمكّنه من إكتساب مهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الناقد، وغيرها من المهارات التي تجعل منه الشخص المثالي في التفكير، القادر على مجابهة المواقف المختلفة مهما كانت صعوبتها.

¹ رزوقي، رعد، وسهيل، جميلة: سلسلة التفكير وأنماطه (02)، ص62.

4.2.1 نظرية بياجيه في النمو المعرفي والعقلي:

حياة الإنسان عمومًا خاضعة للنمو والتطور، وذكر الله ذلك في بعض المواضع من القرآن الكريم منها: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِّن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِّن عَلَقَةٍ ثُمَّ مِّن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقَرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ۖ﴾ [الحج، 5] وقال أيضًا: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ ۚ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ ۚ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾ [الرحمن، 12-14]

كرّم الله سبحانه وتعالى الإنسان حين حباه بالعقل ونعمة التفكير والتدبر في الكون وشؤونه، ولا يمكن لعقل الإنسان وتفكيره أن يبقى مستقرًا وثابتًا منذ ولادته، وإنما يخضع للنمو، ومراحل تطوّر حياة الإنسان، ويعتبر عالم النفس جان بياجيه (Jean Piaget) من أهم وأبرز العلماء الذي اشتغلوا على دراسة مراحل تطوّر العقل والمعرفة، "وقد استسقى فرضياته لها من فكرة تيلوريان - فريزيان والتي مفادها أنّ الإنسان رشيد وماهر يسعى دائمًا لمعرفة الأسباب للأشياء التي تواجهه في الحياة، فيتكيف وفقًا لها أو يوظّف ذكائه للوصول إلى معرفة الحقائق، فيبحث عن التناسق بين الأفكار، ويصوغ القوانين والمناهج العلميّة لتنظيم الفكر، فيتحقق من مدى نجاحه أو فشله"¹.

وبياجيه يؤمن بأنّ الإنسان - عقله - يولد صفحة بيضاء تخضع لعملية النمو المعرفي القائمة على أساس عمليتين رئيسيتين: التمثيل والتكيف، "فالصّغير حسب بياجيه هو عالم صغير تحفّزه بيئته المحيطة به، وما يوجد بها من مؤثرات، فهم يطوّرون البنى المعرفيّة من أجل تفسير هذا العالم، فالنمو المعرفي يحدث عندما يفشل الطّفل في تمثّل الخبرات بسبب نقص المعرفة لديه أصلًا، وبالتالي يؤدّي إلى توليد وتطوير بنى معرفيّة جديدة"².

1.4.2.1 أهم مميزات نظرية بياجيه:

هناك عدد من السمات التي تميّز نظرية بياجيه (Piaget) النمائية، وتنبع هذه السمات من افتراضاتها الرئيسيّة حول موضوع التعلّم، والنمو الإنساني، ومن بين هذه السمات ما يأتي:³

¹ القاسمي، مهرة سالم: دور التنشئة الاجتماعية في تشكيل السلوك السوي للأبناء، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص1938.

² قيس، محمد علي وحموك، وليد سالم: الدافعية العقلية رؤية جديدة، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط1، 2014م، ص71.

³ الرغول عماد: نظريات التعلّم، ص233.

- تنظر نظرية بياجيه (Piaget) للإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم، فمن خلال هذه الميزة يلغي المبدأ السلوكي الذي يصف الإنسان مجرد آلة تخضع لمؤثرات ومدخلات وتترجم إلى مخرجات، فالإنسان حسب بياجيه (Piaget) لديه قدرة ذاتية تمكنه من إعادة تنظيم ذاته.
- يمثل الإنسان نظاماً متكاملًا ذا بعدين رئيسيين هما مجموعة العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه، وعمليات تفاعلاته المستمرة مع البيئة.
- الاستجابات التي يديها الإنسان هي نتائج للأبنية المعرفية التي يشكلها الفرد في ضوء عمليات النمو.
- الإنسان لديه نظام بنوي يمكنه من إصدار العديد من ردات الفعل الانعكاسية؛ إذ أنه من خلالها ينمو العقل، وتتطور أساليب تفكير الفرد وأنماطه المعرفية المتعددة.

2.4.2.1 التفكير عند بياجيه قائم على عمليتين أساسيتين:

التمثيل:

وتقابل هذه المرحلة السؤال التالي "كيف يدرك الطفل هذا العالم والطريقة التي يفكر بها من خلالها بهذا العالم"¹؟ يقوم الإنسان "بفهم واستيعاب الأشياء والعالم المحيط به، فيكون لها نموذجًا في ذهنه، أو يدمجها في بنائه العقلي، أو التركيب الموجود لديه، فالفرد هنا يستطيع أن يقوم بعملية سبق له القيام بها مثل جمع المعلومات حول ظاهرة معينة، والتمثيل يحدث تعارضًا بين المعارف الجديدة، ومعارف الفرد السابقة؛ أي أنه يحدث فقدان الإتزان المعرفي لدى الفرد، وحتى يعيد الإتزان فإنه يغير من صورة المعارف الجديدة لتناسب ما يعرفه"².

التكيف:

ويقابل هذه المرحلة السؤال التالي: "كيف يتغير إدراك وتفكير الطفل بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى آخر"³؟ وتعني قيام الفرد بتعديل مخططاته المعرفية للتعرف على تلك الخبرة، وبالتالي إعادة التوازن إلى وضعها الطبيعي؛ أي أن "الفرد يغير من استجابته ليتلاءم مع البيئة المحيطة به، فهذا التغيير هو ما يعرف

¹ الزغلول عماد: نظريات التعلم، ص 233.

² الجامعة السعودية الإلكترونية: المهارات الأكاديمية، المناهج السعودية، السعودية، ط 01، 2012م، ص 23.

³ الزغلول عماد: نظريات التعلم، ص 233.

بنمو التفكير، أو النمو العقلي الذي يؤدي إلى زيادة حصيلة الفرد المعرفية¹. يأخذنا هذا مباشرة إلى أهم مراحل النمو المعرفي وخطوات تكوين الفكر وتبلوره، من ميلاد الطفل الصغير حتى بلوغه سن الرشد، فحددها بياجيه (Piaget) في خمس مراحل رئيسية كالآتي²:

● **مرحلة السلوك الحسي الحركي:** من الولادة إلى 2 سنة

في هذه الحالة يكون سلوك الطفل عبارة عن أفعال منعكسة؛ أي أنه يسلك في حدود ما يحس به فقط، وتنتهي هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل في استخدام اللغة، وتعلم الكلام وغيره من الأساليب التي يرمز بها إلى ما يريد، وأهم ما يميز هذه المرحلة:

✓ البدء بالاستفادة من التقليد والذاكرة والفكر.

✓ البدء بمعرفة أن الأشياء تستمر في بقائها حتى وإن اختفت.

✓ الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة.

● **مرحلة ما قبل إدراك المفاهيم (مرحلة ما قبل العمليات 2-7 سنوات)**

تعتبر هذه المرحلة مرحلة إنتقالية من السلوك الحسي الحركي إلى مرحلة التفكير الذي يعتمد على إجراءات، أو حركات معينة، وبعض الأداءات والأفعال غير القادرة على تكوين مفاهيم عامة، وأهم ما يميز هذه المرحلة:

✓ تركز تفكيره حول الذات.

✓ التفكير المنطقي يكون في اتجاه واحد.

✓ القدرة على التفكير الرمزي.

● **مرحلة النمو الحدسي (التخميني)**

ما زال الطفل يعتمد على ما يقوم به من أعمال وأداءات؛ أي أنه ما زال يفكر أثناء العمل أو الأداء، ويكون إدراكه حينئذٍ إدراكًا مباشرًا، لذلك تكون أحكام الطفل متغيرة من حالة إلى حالة، ومن موقف إلى موقف، وفقًا للظروف المحيطة بكل حالة، وهذه الطريقة من طرق التفكير تعتمد على نوع من التخمين يسمى الحدس أو التفكير، وهي مرحلة تشارك في الخصائص مع المراحل السابقة.

¹ الجامعة السعودية الإلكترونية: المهارات الأكاديمية، ص 23.

² ينظر: بياجيه، جان: الاستولوجيا التكوينية، تر: نفاذي، السيد، دار التكوين، دمشق، د.ط، 2004م، ص 27، 28.

● مرحلة العمليات الحسية المباشرة (العمليات المادية 7-11 سنوات)

في هذه المرحلة يتمكن الطفل من:

- ✓ إدراك العالم عن طريق تكوين فئات أو سلاسل تُجمع على نحو محدود في مفهوم أو معنى.
- ✓ استيعاب العلاقات المكانية والزمانية.
- ✓ يرتّب ويصنّف ويحل مشكلات بطريقة منطقية (بعيداً عن التجريد)

● مرحلة العمليات الصورية

يتوصّل الطفل في هذه المرحلة إلى الاستدلالات عن طريق استدلالات أخرى، كما يبدأ في استخدام الفروض العقلية ومناقشة الآخرين، فيتأمل ويتبصّر، وتكون علامة الذكاء في هذه المرحلة متمثلة في قدرة الطفل على التعاون مع الآخرين مستعيناً بالتفكير الموضوعي لا الذاتي، ومن ثم يبدأ في استخدام التفكير العلمي والمبني على فرض الفروض، والتجريب واستخدام القواعد، والقوانين العامة، وأهم ما يميّز هذه المرحلة: القدرة على حل المشكلات المعقّدة والمجرّدة بطريقة منطقية.

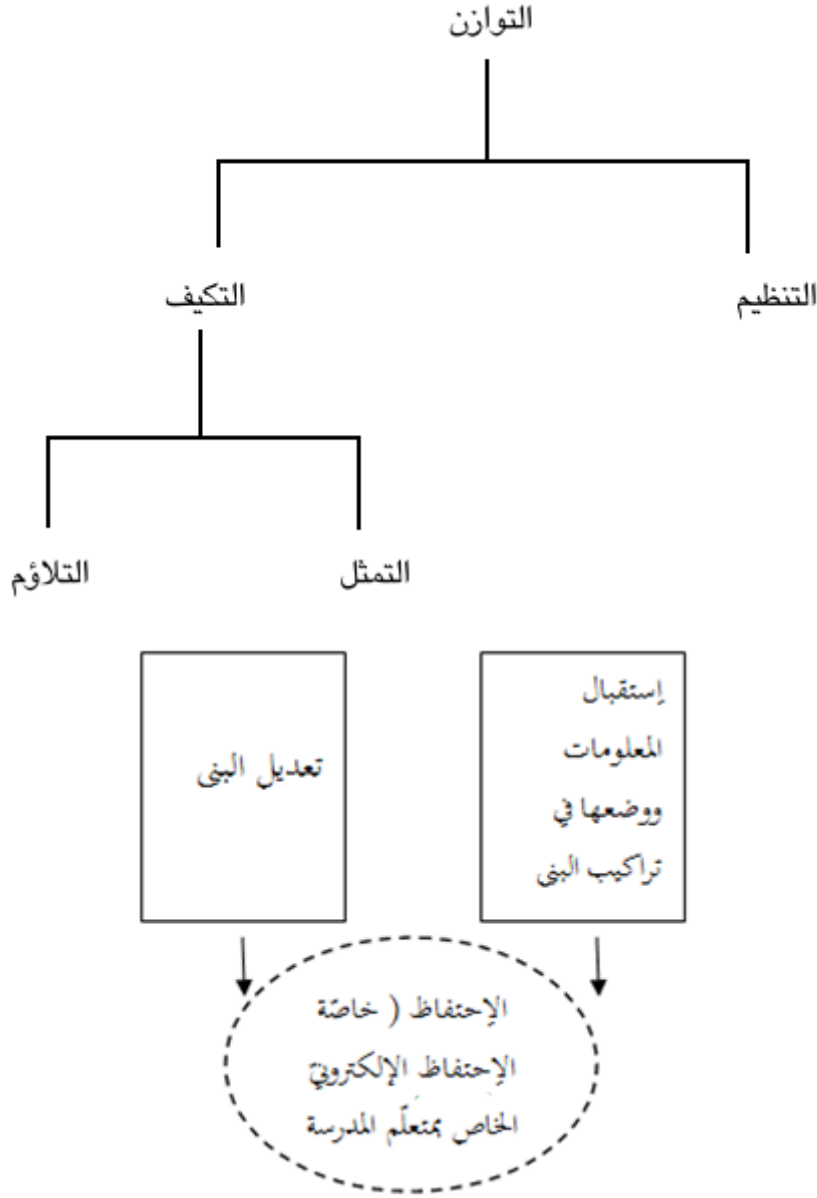
3.4.2.1 نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي في تفسير مهارات التفكير العليا:

صحيح أنّ بياجيه حاول تفسير إستمولوجيته إنطلاقاً من الأساس البيولوجي، كما أشرنا في أوّل مميّز من مميّزات نظريته لكنّه لم يعتمد عليه كعامل أساسي، بل ركّز على العمليات العقلية العليا "وحاول فهمها بواسطة البنيات المنطقية الرياضية؛ أي بإنتاج الفكر الأكثر دقّة، فإنّه بذلك يكون قد ابتعد عن المادية وإنّجّه نحو المثالية"¹.

العمليات المعرفية المرتبطة بالنمو في نظرية بياجيه²

¹ ينظر: بياجيه، جان: الاستولوجيا التكوينية، ص30.

² ينظر: الزغلول عماد: نظريات التعلّم، ص241.



الشكل 15: العمليات المعرفية المرتبطة بالنمو في نظرية بياجيه

تمثل نظرية النمو المعرفي لبياجيه (Piaget) الدّعمة الأساسيّة للفلسفة البنائيّة التي تركّز على كَيْفِيّة بناء البنى الذهنيّة الجديدة، إنطلاقاً من المخطّطات الذهنيّة السابقة المستقرّة في ذهن الفرد، فالبناء حسب بياجيه لا يحدث ترجمة لمثير خارجي، وإنّما نتيجة لعمليات عقلية تسمح بإستقبال المعلومات، ووضعها في البنى المعرفيّة الموجودة سلفاً في ذهن المتعلّم، لتأتي بعدها عمليّة تعديل البنى - التلاؤم - فيضحي المتعلّم أو الفرد متمكّنًا من العديد من القضايا، أبرزها قدرته على حل المشكلات، وتحديد نقاط الإشتراك والإختلاف بين قضيتين، ونقد رأي ما، وإقتراح فكرة جديدة...

كلّ هذه العمليات تتطوّر تدريجيّاً عند الإنسان، منذ ولادته حتّى رشده كما وضّحها بياجيه (Piaget) في مراحل النّمو المعرفيّ، فالتّفكير ومهاراته حسب بياجيه تكون أسسه بيولوجيّة في المراحل الأولى من عمر الإنسان، لتتطوّر تدريجيّاً مع نموّ الفرد وتقدّمه في السّن، وهذا من خلال إشراك العمليّات العقليّة والذهنيّة في بناء المعارف والتّعلّم، وبالتالي يضحى مالگًا لبنية معرفيّة عقليّة تؤهله إلى التّفكير المنطقي، والتّفكير الرّياضي، وحتّى التّفكير ما وراء المعرفي.

5.2.1 النظرية البنائية الاجتماعيّة ليفجوتسكي (vygotsky)

جاءت النظرية البنائية الاجتماعيّة مكملّة لنظرية بياجيه التي لم تدرج الجانب الاجتماعي الثقافي والبيئي أثناء عمليّة التّعلّم، فهي ليست بالتّوجه الجديد، وإنّما من فصيلة البنائية، إلّا أنّها ركّزت على التبادلات الاجتماعيّة الحاصلة بين الأفراد، والتفاعلات الاجتماعيّة الحاصلة بين الفرد وبيئته.

"تعود هذه النظرية للعالم ليف سومينو فيتش (vygotsky Lev) والتي تُعدّ عمليّة اجتماعيّة يتفاعل الطّلاب فيها مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحاليّة، التي تتضمّن المعتقدات، والأفكار، والصّور؛ لأنّه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكوّنات الاجتماعيّة المحيطة به"¹.

وأوضح ستافر (Staver) ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيجوتسكي وهي كالآتي²:

- 1- إنّ التّفاعل الاجتماعيّ وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، واللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التّواصل بين الأفراد.
- 2- يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعيّة، فالمرجع اللّغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التّاريخيّة والاجتماعيّة الخاصّة ببيئتهم.
- 3- الغرض من اللغة هو إستمرار العلاقات بين أفراد المجتمع.

¹ ينظر: العدوان، زيد سليمان ودود، أحمد عيسى: النظرية البنائية الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّدرّيس، مركز دي بونو لتعليم التّفكير، الأردن، ط01، 2016م، ص62.

² المرجع نفسه، ص62 و63.

وتحدد نظرية فيجوتسكي بسمتين¹:

السمة الأولى: الإدراك يحدث نتيجة التفاعل الاجتماعي الذي يحدث ويتطور في مستويين، الأول يظهر بين الناس، ثم داخلي - داخل الفرد - وهذا يعتمد على الانتباه الطوعي، والذاكرة المنطقية، وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية.

السمة الثانية: وهي أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو الوشيك منطقة النمو القريبة المركزية ZAP، وقد ذكر فيجوتسكي في كتابه Mind in society the development of higher psychological processes مميزات الفهم الموسع لمنطقة النمو القريبة المركزية ZAP كالآتي:

- منطقة النمو القريبة المركزية لا تتسم بخاصية الثبات، فهي تتطور وتنمو وفق التجارب الاجتماعية التي يعيشها الفرد.
- عملية بناء المعارف والتعلم لا تعتمد على حجرة الدرس والأستاذ فقط، وإنما تحدث في جو تعاوني بين المتعلمين، في الأسرة، داخل مؤسسات المجتمع.
- ما يتم اكتسابه وتعلمه يُستخدم كأدوات في أنشطة أخرى - تحقيق الكفاءة العرضية -
- عملية الإدراك تنظم مع الأدوات النفسية وفق النشاط الممارس والعالم الاجتماعي.
- عملية تطوير المفاهيم اللغوية وزيادة التنظيمات المعرفية تتحكم فيها التغيرات التي يفرضها المجتمع، فهي تقدم رؤية للمتعلم تلخص العالم المحيط به، وهذه النظرة تتغير من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر.

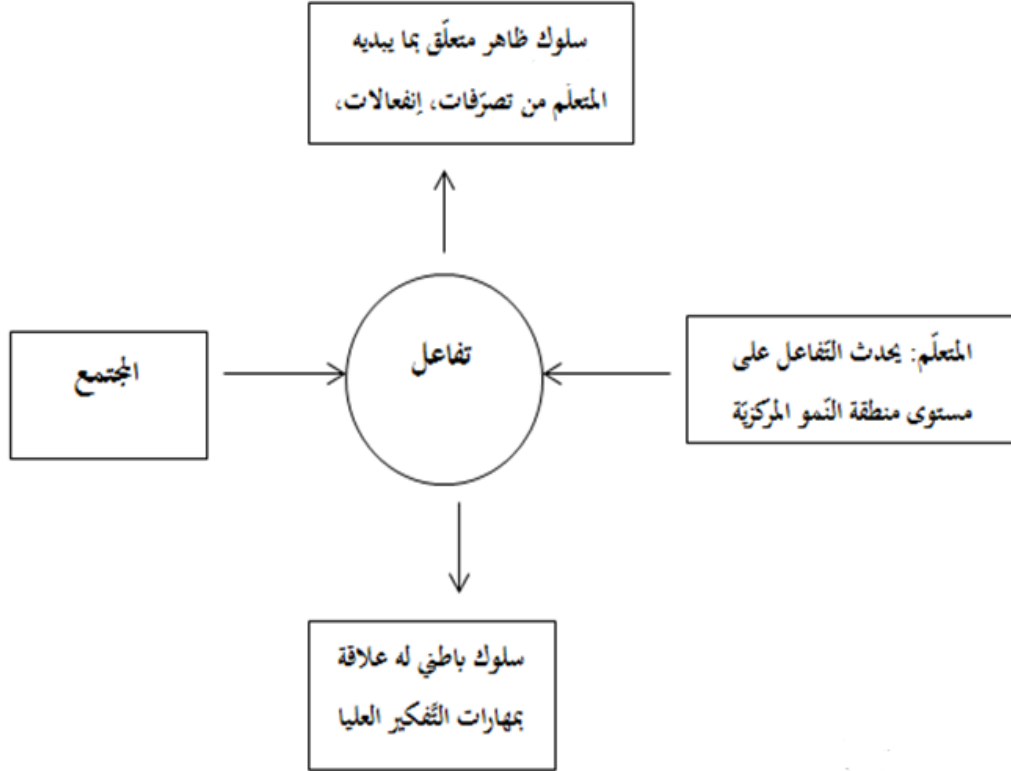
1.5.2.1 نظرية فيجوتسكي في تفسير مهارات التفكير العليا:

تهتم التربية الحديثة بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتعليمهم كيفية الوصول إلى حل المشكلات التي يتعرضون لها، وهذا ما عززته ودعمته النظرية البنائية الاجتماعية؛ لأنها افترضت في موضوعها وحديثها عن "منطقة النمو المركزية أن عقل المفكر ينمو حينما تتم مواجهته بخبرات جديدة ومحيرة، فيقوم بنشاط ذهني لحل هذه التناقضات، ويبني معان جديدة جزاء ما يقوم به من حل لهذه التعارضات، ويقوم في هذه الحالة بربط المعرفة القديمة لديه بالمعرفة الجديدة ضمن سياقات اجتماعية"².

¹ العدوان، زيد سليمان ودود، أحمد عيسى: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، ص 63 و 64.

² المرجع نفسه، ص 86.

من جهة أخرى يركز فيجوتسكي على الجانب الاجتماعي في عمليتي التعليم والتعلم، وقضية التفاعل الحاصل بين المتعلم وبيئته ومحيطه الاجتماعي، "وهذا التفاعل في حد ذاته سلوكًا ظاهرًا تُترجمه التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، كما يعد سلوكًا لا يظهر للعيان، تتحكم فيه العمليات العقلية الأساسية التي سبق وأن تطرقنا إليها، كالإدراك، والفهم، والتطبيق وغيرها...¹



الشكل 16: نظرية فيجوتسكي في تفسير مهارات التفكير العليا

2. استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا

تشكل مهارات التفكير العليا بعدًا أساسيًا في حياة المتعلمين، لما لها من أهمية بالغة في تجنيدهم لمواجهة التغيرات التي يشهدها عصر المعلوماتية؛ إذ أصبحت مصادر المعلومات كثيرة ومتعددة، وغير مضبوطة ومنظمة إن صح التعبير؛ مما يصعب مهمتهم في انتقاء ما يناسب الموقف التعليمي الذي هم بصدد تعلمه، خاصة وإن غابت لديهم بعض المهارات كمهارة التحليل، والاستقراء والتقييم وغيرها، ولم يحسن اكتسابها.

¹ Voir : Vygotsky, L.S : mind in society : the developement of higher psychological processes, michael cole harvard university, press combridge massachusetts london, England, 1979,p :68.

والمدرسة الابتدائية هي المحتاج الأول لمثل هذه المهارات لعدة اعتبارات أهمها المرحلة العمرية - السن - التي لها أثر بالغ في تنمية الفكر ونضجه، فليس من الهين أن نبني عقولاً فارغة، أو بنيات معرفية مبرمجة تتحكم فيها جملة من المعارف والاختبارات، وهو ما أشار إليه مارك ويلبرج (Mark Wahlberg) من خلال تحدّثه عن تعلّم التفكير والتدريب عليه، مشيراً للأطفال بأنهم الفئة الأكثر حاجة إليه، خاصة الذي ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية المتوسطة أو الكادحة؛ لأنهم لا يصلون للتّحصيل الذي يحظى به أطفال الطبقة الغنية أو البرجوازية، لعدة أسباب واعتبارات، وإشارته كانت صحيحة وصائبة، وفتحت أعين أهل التّربية والتّعليم في القرن الحادي والعشرين على العديد من القضايا وأهمها العقلية الإلكترونية التي طوّقت عقول متعلّمين، وقيدت فكرهم، وهدرت وقتهم، وأظلت طريقتهم؛ مما أدّى إلى عرقلة تحقيق أهدافهم، فبات من الضروري التفكير في تفكير المتعلّم، وإنقاذه، وانتشاله من عالم المغريات، إلى عالم النّجاحات والإنجازات، والابتكارات.

ذهب علماء النفس والديدأكتيكيون إلى وضع تصوّرات جديدة في عالم التربية أهمها إعادة النظر في آليات التدريس واستراتيجيات التّقييم والتّقويم، وأصبح تعليم التفكير من بين أهم أهداف التربية في العصر الحديث، وبرزت اتجاهات رئيسة في هذا المجال:

1.2 الاتجاه الأول: الدمج والتكامل

يدعو إلى دمج مهارات التفكير ضمن برامج ومقرّرات دراسية - أسلوب الدمج والتكامل - "حيث يتمّ تدريس مهارات التفكير ضمن المواد الدراسية وجزء من الدّروس الصفّية المعتادة، ولا يتمّ إفراة حصّة مستقلة للمهارة، أو عملية التفكير، ويكون محتوى الدّرس الذي تُعلّم فيه المهارة جزءاً من المنهاج المدرسي، ويصمّم المعلّم الدّرس وفق المنهاج المعتاد، ويضمّنه المهارة التي يريدّها، ولا يتوقّف إدماج مهارات التفكير مع المحتوى الدّراسي طيلة السّنات الدّراسية، ومن بين الدراسات التي أكّدت فكرة دمج مهارات التفكير في مواضيع المناهج الدّراسية برانسفورد 1984، بوم 1990، جو 1991"¹.

2.2 الاتجاه الثاني: برامج مستقلة من أجل تعليم التفكير

يتمّ تدريس مهارات التفكير "من خلال تنظيم أو نظرية محدّدة لا ترتبط بمنهاج محدّد، وإنّما تأتي مكّملة للمناهج والكتب المدرسية، مثل برنامج كورت لدي بونو، وبرنامج لييمان، وغالباً ما تكون

¹ الأزايدة، رياض عبد اللطيف: برامج قبعات التفكير الست أنشطة وتطبيقات عملية، مركز ديونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2017م، ص 146.

المهارات التي يتدرّب عليها الطلبة مستقلة عن المنهاج، ويتم تحقيق الهدف في فترة زمنية محدودة¹. يكون تعليم مهارات التفكير حسب هذا الاتجاه مستقلاً، وفق حصص إضافية، ولا يكون له علاقة مع حصص تقديم المحتويات المعتادة.

وفي حال بحثنا هذا الذي يسعى لتنمية مهارات التفكير العليا من خلال تعليم قواعد النحو للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، نجد أنصار الاتجاه الأول يدافعون عنه بما يلي²:

- يساعد هذا الأسلوب الطلبة على اكتساب فهم أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية.
- يساعد هذا الأسلوب الطلبة على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في موضوع ما، فعند تدريبهم على التفكير الناقد من خلال مادة القراءة مثلاً، فإن ذلك يساعد الطلبة على الصعوبات التي يواجهونها في هذا النشاط، وهذا ينطبق على جميع المواد الدراسية.
- يحفز هذا الأسلوب الطلبة على استخدام عمليات التفكير المختلفة لإيجاد التفسيرات الصحيحة، والأحكام الدقيقة، فيما يتعلق بالمادة الدراسية المعنية.
- يؤكد ماير (Mayers) على أهمية أن يكون التفكير جزءاً أساسياً من أية مادة دراسية.

3. برامج تنمية مهارات التفكير العليا

1.3 أهم برامج تنمية التفكير الإبداعي:

1.1.3 برنامج الكورت الشهير

"يعدّ برنامج الكورت أحد أشهر البرامج في تعليم التفكير في صورة مباشرة، وقد قام بتصميمه إدوارد دي بونو في بداية السبعينات من القرن الماضي، ويضمّ برنامج الكورت 60 درساً في التفكير، وهي مقسّمة إلى ستة أجزاء، وكلّ جزء يحتوي على عشرة دروس، ويضمّ الجزء الواحد كتاباً للمعلّم وعشر أوراق للطلبة"³. كما يتكوّن من ست وحدات، كل وحدة تضم عشرة دروس يحتاج تنفيذ كلّ واحدة منها إلى أربعين دقيقة تقريباً.

¹ العتوم، عدنان يوسف وآخران: تنمية مهارات التفكير، ص 46.

² ينظر: قنوعة، عبد اللطيف: (التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتها بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ المتوسط)، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018/2019، ص 68.

³ شرف الدين، سيد وعبد الرزاق، زين الرجال: فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ع: 04، مارس 2019م، ص 63.

2.1.3 وحدات برنامج الكورت الست¹:

- **توسيع مجال الإدراك:** توضح هنا أهمية تحديد أنواع المشكلات والمواقف، حتى يمكن فهمها بشكل أفضل.
- **التفاعل:** هدفه تطوير عملية النقاش بين المتعلمين من أجل إبراز كل رغباتهم، وما يحملونه في جعبتهم من أفكار.
- **التنظيم:** يتم التأكيد هنا على أهمية مواجهة المشكلات ضمن خطة محدّدة لوضع الأفكار والحلول.
- **الإبداع:** يسعى لتوليد الأفكار الجديدة، وربطها مع الأفكار المتواجدة سلفاً، ثمّ مراجعتها وتقييمها.
- **المعلومات والعواطف:** يهتم هنا المدرّس بالطريقة التي يعتمد عليها في جمع المعلومات من خلال تحديد أثرها في مشاعر المتعلمين وعواطفهم، وقيمهم نحو التعلم.
- **العمل أو الفعل:** وتضمّ هذه المرحلة جملة من العمليات، تنطلق من التفكير في مشكلة ما بدءاً من نقطة ما، باختيار أسلوب ما بشكلٍ واعٍ، بدلاً من الانتقال إلى المشكلة في نقطة غير محدّدة، ثمّ يطرح المتعلّم على نفسه جملة من الأسئلة كالآتي:
 - ما الذي أبحث عنه الآن؟
 - ماهي النقطة التي يجب التركيز عليها لتحديد جوانب المشكلة المدروسة؟ وبعدها يأتي التفكير في تحديد ما تمّ إنجازه، وأخيراً يتمّ الوصول إلى إستنتاجات حتى وإن لم تكن حلولاً.

3.1.3 مميزات برنامج الكورت في تنمية التفكير:

يتميّز برنامج كورت بالنقاط التالية²:

- يُعدّ من أشهر برامج التفكير التي تمّ الفرد في حياته اليومية.
- يهدف إلى إعداد المتعلّم للحياة بأسلوب فريد وأكثر ذكاء.
- يخلو من الإختبارات التقليديّة؛ لأنّ الهدف منه هو التعلّم والتّطبيق، وليس التّأكد من الفهم.

¹ دي بونو، إدوارد : برنامج الكورت لتعليم التفكير - التنظيم - تر: فيضي، دينا عمر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط01، 2008م، ص09.

² البارودي، منال أحمد: علم إستشراف المستقبل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ط01، 2019م، ص98.

- لا يعتمد على قدرة المتعلم في التحصيل العلمي.
- يتوافر لديه عدد من أدوات التقييم اللازمة لفحص مستوى التعبير في تفكير المتعلمين.
- يربط المتعلم بحياته اليومية؛ مما يجعله قادرًا على إدراك أهمية تنمية التفكير.
- يكسب المتعلم أدوات تفكير متحركة تعمل بشكل جيد في جميع المواقف.
- يتيح للمتعلمين التحرك بوعي تام من أنماط التفكير المتعارف عليها لرؤية الأشياء بشكل أوضح وإيجاد حلول إبداعية.

2.3 برنامج Triz

يعرف سافرانسكي (Savransky) نظرية تريز Triz بأنها: "منهجية منتظمة، تحمل توجهًا إنسانيًا يهدف إلى حل المشكلات، ويتم ذلك من خلال خطوات واضحة تستهدف الإنسان بالدرجة الأولى حتى يتمكن من حل مشكلة ما. كما تستخدم هذه النظرية مخزونًا معرفيًا تم التوصل إليه في العلوم الهندسية والطبيعية وغيرها من المجالات التقنية الأخرى"¹.

"كما تتسم نظرية تريز بأن مبتكرها لم يعتمد على المحاولة والخطأ في صياغتها كحال معظم إستراتيجيات التفكير الإبداعي، وإنما اعتمد على التحليل العلمي الدقيق والمكثف من قبله، وقبل فريق عمله، لمئات الآلاف من براءات الاختراع من أجل التعرف على الأفكار الإبداعية التي بلغت بأصحابها درجة الاختراع"².

بدأت هذه النظرية بفرضية مفادها أن هناك مبادئ إبداعية عامة تشكل أساس الاختراعات الإبداعية، وأن هذه المبادئ يمكن تحديدها، وترميزها، ونقلها للآخرين، لجعل عملية الإبداع أكثر قابلية للتعليم والتنبؤ بها، وعمومًا فإن نظرية تريز تستخدم عدّة أدوات لجعل الإبداع عملية منهجية منتظمة، حيث أن وجهة

¹ Bowyer, D evaluation of the effectiveness of triz concepts in non- technical problem- solving utilizing a problem solving, guide Thomas penderghast, phd, dissertation chairperson , 2008 , p :46

² مزيد، هنية خليل والفريجات، عمار عبد الله: أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج:11، ع:01، جوان 2018م، ص20.

النظر التي ترى أن الإبداع عملية إلهام تحدث عشوائياً، لم تعد قائمة، ويرى أنصار هذه النظرية أنها تقوم على الافتراضات الرئيسية الثلاثة الآتية¹:

- التصميم المثالي هو النتيجة النهائية التي يتم السعي، والعمل على الوصول إليه، وتحقيقه، وهذا يتفق مع مبدأ المثالية الذي يشكل ركناً أساسياً في هذه النظرية.
- التناقضات: تلعب التناقضات التقنية دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقة إبداعية، حيث يرى أنصار هذه النظرية أن كل مشكلة ناجمة عن تناقض أو أكثر في الموقف، ولذلك فإن عملية تحديد جوانب التناقض في المشكلة تعتبر أيضاً أساسية.
- الإبداع: عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات، ولعل هذا الافتراض جوهرى في نظرية تريز، حيث أن غيرها من النظريات ترفض التعاطي مع عملية الإبداع.

1.2.3 الخطوات الإجرائية للتدريس وفق نظرية تريز TRIZ

تُحدد الخطوات الإجرائية للتدريس وفق نظرية تريز فيما يلي²:

- التعريف بالمبدأ الإبداعي الذي سيستخدم في حل المشكلة، وذلك بتوضيح المقصود به.
- تقديم مشكلات من الحياة، ثم حلها باستخدام المبدأ نفسه.
- صياغة المشكلة بجعل الطلاب يعيدون صياغتها بلغتهم الخاصة.
- يحدد الطلاب التناقضات في بيئة المشكلة.
- تحديد المصادر والأدوات الملائمة لحل المشكلة.
- اقتراح الطلاب للحلول المناسبة للمشكلة، باستخدام المبدأ الإبداعي، وفي أثناء ذلك يقوم المعلم بالتوجيه، والإشراف على الطلاب، وتشجيعهم على توليد الحلول المختلفة.
- مناقشة الحلول التي توصل إليها الطلاب.
- صياغة الحل النهائي للمشكلة بتوجيه المعلم لطلابهم بصياغة الصورة المثلى.

¹ صالح، أبو جادو: برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي النظرة الشاملة، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2012م، ص 67 و 68.

² الشلهوب، سمر عبد العزيز محمد: برنامج إثرائي مقترح قائم على دمج مبادئ نظرية تريز TRIZ بالأنشطة المهارية للدراسة الدولية وأثره على مستوى التحصيل في ضوء مجالاتها وتنمية الكفاءة الإستراتيجية والإستدلال التكيفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع: 20، 2019م، ص 405.

- تقويم الحل، وذلك بالتأكد من حُلوه من أي مشكلات جديدة قد تطرأ نتيجة لإستخدام هذا الحل مستقبلاً.

2.2.3 أهداف نظرية تريز TRIZ

تهدف نظرية تريز إلى تنمية القدرة على التفكير الإبداعي في حلّ المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته، كما تسهم في تنمية بعض الخصائص نذكر أهمّها¹:

- زيادة إهتمام الأفراد بالمشكلات التي تواجههم.
- تطوير دافعية الأفراد نحو التفكير بطريقة إبداعية.
- زيادة وعي الأفراد بالمشكلات والتحديات الموجودة في بيئتهم.
- زيادة وعي الأفراد بأهمية الإبداع في كلّ مجالات الحياة.
- تمكين الأفراد من إستخدام تقنيات مختلفة ومتنوعة لحل المشكلات.
- تنمية مهارات الأفراد في تحسّس المشكلات وصياغتها بطريقة مفهومة.
- تنمية مهارات الأفراد في توليد الأفكار وتقديم البدائل الأصلية في حل المشكلات، من خلال تزويدهم بالإستراتيجيات المناسبة التي تمكّنهم من ذلك.

3.3 برنامج سكامبر

"برنامج سكامبر برنامج إجرائي، يعمل على تنمية التفكير الإبداعي عن طريق الخيال، وذلك بإستخدام أسلوب التفكير التباعدي، كما يشمل على مجموعة من الألعاب التي تبلغ عشرين لعبة، تنفرد كلّ واحدة منها بمحتواها الخاص، إلّا أنّها تحمل طريقة التّقديم ذاتها"².

تشير كلمة سكامبر في معناها الاصطلاحي للانطلاق أو الجري، وهي من بين الإستراتيجيات التي تدفع الطالب أو المتعلّم نحو البحث عن الأفكار الجديدة، وتوليد وإبتكار كل ما هو بديل وغير مألوف؛ ممّا يسمح بتدعيم وتعزيز مهارة التفكير الإبتكاري والإبداعي.

¹ ينظر: دردير، صالح: نظرية تريز لحل المشكلات بطريقة إبداعية، <https://www.dawrat.com/course/nzry-tryz-lhl-lmshklt-btryq-bdyh>

² Gladding.s.T : **creativity and family counseling, the scamper model as**. A template for promoting crative processes, family jornal, vol :08, issue :03,2000, p :245.

1.3.3 أهداف برنامج سكامبر

من خلال قراءة دليل البرنامج والأدب المتعلق ببرنامج سكامبر، تبين أنه يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف وأهمها ما يلي¹:

- تنمية الخيال وخاصة الخيال الإبداعي لدى المتدربين.
- تنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير الإنتاجي بشكل عام، والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتدربين.
- تهيئة المتدربين لمهام الإنتاج والتفكير الإبداعي.
- فتح آفاق التفكير التباعدي لدى المتدربين من خلال ما يتم تقديمه أثناء اللقاءات التدريبية.
- بناء اتجاهات إيجابية لدى المتدربين نحو التفكير والخيال والإبداع، وعملية تعلمه من خلال تبسيط المعاني، واستثمار الإمكانيات المتاحة.
- إكساب المتدربين وتعليمهم ممارسة أساليب توليد الأفكار المتضمنة داخل ألعاب وأنشطة سكامبر.
- إيجاد مستويات عالية من الطموح والآمال ومساعدة المتدربين على تعميم الخبرات المكتسبة في مواقف حياتية مختلفة بعد تقديمها في سياقات متنوعة.

2.3 أهم إستراتيجيات تعليم التفكير الناقد:

1.2.3 إستراتيجية ريتشارد بول (Richard Paul)

قدم ريتشارد بول ميسطة لتنمية التفكير الناقد يمكن للباحثين استخدامها مع المبحوثين وفق خطوات محددة لا يحدون عنها، بل هو يقدمها لنا في صورة إستراتيجيات متعددة يمكن للباحث أن يختار منها ما يتفق مع نوعية مبحوثيه من جهة، والمضمون الذي يقدمه لهم من جهة أخرى، ويقسم ريتشارد هذه الإستراتيجيات على النحو الآتي²:

¹ ينظر: أبو جمعة، نهي عبد الكريم: مدخل إلى برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط1، 2015م، ص81 و82.

² علي، إسماعيل إبراهيم: التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص104.

أ- إستراتيجية المهارات الصغيرة

ويقصد بها: المهارات الأولية أو البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل، وشعوره بنفسه مثل تعريف معاني الكلمات بدقة، أو معرفة المهارات العددية البسيطة.

ب- إستراتيجيات تعتمد على الجانب الوجداني للأفراد

تساعد هذه الإستراتيجيات الأفراد على التفكير، وتنمية اتجاه (أنا أستطيع أن أفعل ذلك بنفسني) ويتطلب ذلك تنمية عادة مساءلة الذات، فيوجه الفرد لنفسه عددًا من الأسئلة. من خلال إستراتيجية ريتشارد بول يتضح لنا بأنها تهدف من خلال النوع إلى تكوين الأسس والمفاهيم الأولية لعملية التفكير، مشكّلة بذلك قاعدة أساسية لبناء العمليات المتضمنة في التفكير؛ إذ يضحى الفرد قادرًا على التحكم في جميع الجزئيات الصغيرة المسؤولة على تكوين وإدارة المهارات الكلية.

2.2.3 إستراتيجية روبرت فيشر (Robert Fisher)

وضع روبرت فيشر إستراتيجيته من أجل تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال؛ إذ يرى أنه: "يمكن أن نعلم الأطفال كيف يمتصّون اتجاهات وآراء الأفراد ذات الأهمية في حياتهم، يمكن أيضا أن نعلمهم كيف يقيمون قوة قراراتهم على الاستدلال، وأن يشبوا على الاعتقاد أن الاختلاف بين الناس أمر طبيعي، فإذا ما نشأ الطفل على عقل مفتوح ناقد، فلن يترك تفكيره للصّدف، لا يتعلّم كيف يسأل ومتى يسأل، كما يتعلّم كيف يستدل ومتى يستخدم الاستدلال، وأي طرق الاستدلال يستخدم"¹.

أي من الضروري تعليم الطفل الصغير كيف يفكر تفكيرًا ناقدًا، والقدرة على تحليل المعلومات، وإصدار الأحكام المنطقية الصحيحة، وهذا يكون وفق محتويات دراسية كما أشرنا سابقًا، أو وفق برامج مخصّصة كالذي اقترحه روبرت فيشر من أجل تنمية التفكير الناقد.

ويتضمّن برنامجه جملة من الملامح تأخذ بعين الاعتبار نذكر منها²:

- طرح السؤال الجيد: فمن الضروري على المدرّس أو مطبّق البرنامج انتقاء السؤال المناسب والهادف والذي يكون بمثابة مثير يبحث عن إستجابة، أو مشكلة تستدعي حلًا.

¹ عزيزة، السيّد: التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، الإسكندرية، دط، 1995م، ص43 و45.

² ينظر: قنوعة، عبد اللطيف: التفكير المركّب والدافعية للتعلّم، ص73.

- كيفية الإجابة على الأسئلة وماهي الإجراءات التي يلتزم بها الأستاذ بعد طرح السؤال، كأن يصمت من أجل تحميل مسؤولية التفكير، والوصول إلى الحل للمتعلّمين؛ ممّا يُشجّعهم ويحفّزهم على ممارسة الاستدلال المنطقي.

3.2.3 إستراتيجية سميث (Smith)

"يرى سميث أنّ هذا العصر قد كثرت فيه المؤلّفات، وزادت وسائل الإعلام، وتطوّرت سبل الاتّصال، وكثر فيه متعاطو السياسة، وازدادت الإشاعات والدّعايات والمصادر المروّجة للأخبار الصّادقة والكاذبة، وأما هذا الرّخم الهائل من المعلومات فإنّ الحاجة أصبحت ملحّة للحكم على مصداقيّة هذه المصادر كالصحف، والمجالات، والأخبار، وهذا لا يتمّ إلّا من خلال التفكير النّاقّد الذي يميّز بين الذي يعتمدون على الخطب وإثارة المشاعر، وبين الذين يعتمدون على الأدلّة والبراهين"¹.

يعرّف سميث (Smith) إستراتيجيته على أنّها: "تقوم بمعالجة المعلومات التي تؤكّد على الفهم والتّعليل، وتقلّل من استظهار المحتوى، كما تقوم على جملة من المعايير التي من خلالها يتمكن المتعلّم من توثيق المصادر والمعارف، وكذا القدرة على المساءلة والتّفكير من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة: ما المصدر؟ هل هو شخص معيّن؟ أم مؤسسة حكوميّة؟ أم مؤسسة موثوق بها؟ ما الخلفيّة الميدانيّة والثقافيّة للمصدر؟ وإذا كان هذا المصدر عبارة عن شخص فما خبرته التي أهلته أن يتكلّم كمتخصّص؟ وما سمعته بين مجموعة من الخبراء المشهورين في هذا المجال؟ ما الأسس التي تمّ إعدادها للكشف عن صحّة المصدر؟ هل هو خبير في الموضوع المطروح؟ هل تمّ البحث من جانب المصدر في التّفصيل المحدّدة للقضيّة المطروحة؟ وأسئلة كثيرة غير هذه"².

¹ يونس، إيمان وجاسم، سعدى: التفكير النّاقّد لدى طفل الروضة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، د.ط، 2020م، ص77.

² ينظر: سعادة، جودت أحمد: تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق، عمان، ط01، 2003م، ص109 و110.

1.3.2.3 خطوات تدريس مهارة التفكير الناقد حسب إستراتيجية سميث:

أوردها سعادة جودت في كتابه على النحو الآتي¹:

مقدمة الدرس	عرض الدرس	التدريب على المهارة	خاتمة الدرس
إختيار المثير المناسب كمشكلة أو سؤال من أجل بيان أهمية المصادر عند الحكم على صحة المعلومات	تحديد المعايير للمتعلمين، ثم تقويمها وتبريرها	يعمل المتعلمون على تطبيق المعايير المقترحة	تتضمن هذه المرحلة مناقشة الإنجازات نحو المعلومات، وأثرها في المواطن الفاعلة

الشكل 17: خطوات تدريس مهارة التفكير الناقد حسب إستراتيجية سميث

2.3.2.3 أهمية إستراتيجية سميث (Smith) للمتعلمين:

"تساعد إستراتيجية سميث الطالب في الرجوع إلى مصادر موثوقة ومعتمدة، التي يقبلها دليلاً أو محكاً عند سماعه للخبر، وذلك يرجع لعمل هذه الإستراتيجية القائم على التأكد من صحة المعلومات؛ مما يساعد في تنمية التفكير الناقد والتأطير على الفهم والتعليل"².

وعليه تسمح هذه الإستراتيجية بتنمية جملة من المعايير لدى المتعلمين؛ مما يسمح بالنقد الصحيح القائم على أسس مضبوطة ومنطقية نلخصها في النقاط الآتية:

- التمكن من الحكم على صحة مصادر المعلومات.
- التمكن من طرح الأسئلة الهادفة.
- التمكن من إيجاد إجابات مقنعة للأسئلة التي يتلقاها، وهذا ما يؤهله إلى الابتعاد كل البعد عن ظاهرة تلقّي المعلومات وحفظها دون تفسيرها، وإستظهارها دون غريبتها وتحليلها، والقدرة على نقد القضايا، والأفكار، والمعارف، التي يتعرّض لها في المواقف التعليمية.

¹ ينظر: سعادة، جودت أحمد: تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ص 110 و 111.

² ينظر: القمش، مصطفى نوري وجوالدة، فؤاد عيد: تعليم التفكير، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، 2016م، عمان الأردن، ص 109.

4.2.3 إستراتيجية أوريلي كيفن (O.rielly)

"يرى أوريلي أنّ مؤرّخي الأحداث لا يتفقون بدرجة كبيرة في وجهات نظرهم حول الشخصيات والحوادث التي تحدث في فترة زمنية محدودة، وتدور بينهم الكثير من المناقشات عند تحليلهم وتقويمهم للقضايا التاريخية، وتشكّل مناقشاتهم إتّجاهاً فعّالاً في تنمية مهارة التفكير الناقد"¹.

المناقشات الحادّة التي تحدث أثناء تحليل وتقويم قضية تاريخيّة ما، تحدث شكّاً في نفس القارئ، أو الباحث، أو الطالب، لذلك فإنّ "الخطوة الأولى في هذه الإستراتيجية لجعل الفرد يفكر تفكيراً ناقداً هي جعله متشكّكاً فيما يقرأ أو يسمع، وكي يصبح الطّلبة ماهرين في التفكير الناقد عليهم أن يتدرّبوا على خطوات مهارات التفكير الناقد، والعمل على تكرار هذه الخطوات حتّى يتم إتقانها من قبل المتعلّمين"².

1.4.2.3 خطوات استراتيجية أوريلي:

تمرّ إستراتيجية أوريلي (O.rielly) بمجموعة من المراحل كالآتي³:

- يبدأ المعلم تعليم وعرض مهارة الدليل، وتقييمه من خلال لعب الأدوار.
- يقوم المعلم بمحاورة الطّلبة في تقرير ما حدث من خلال طرح الأسئلة.
- يمارس الطلبة مهارة تحديد الدليل من خلال توظيف عمليّة التساؤل بطرح بعض الأسئلة.
- يشرح الطّلبة في تقسيم الدليل بعد تحديده، ثم يقومون بالإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:
 - هل الدليل الذي بحوزتك أساسي، أم أنّه ثانوي؟
 - هل يملك صاحب الدليل سبباً للتّحريف والتّشويه في محتوى الدليل؟
 - هل ثمة أدلة أخرى تدعم هذا الدليل؟
 - هل يعتبر هذا الدليل عامّاً أم خاصّاً؟

5.2.3 إستراتيجية باير (Bayer)

"يرى باير أنّ عمليّة تنمية وتطوير التفكير الناقد لا تكون عشوائية بل تسير وفق مبادئ معيّنة، حيث يتطلّب تعلّم المهارة وتعليمها ضرورة تقديم الأمثلة الكافية للطّلبة عن مهارة معيّنة، قبل مطالبتهم بتطبيقها،

¹ سعدي، جاسم ويونس، إيمان: التفكير الناقد لدى طفل الروضة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، د.ط، 2020م، ص18.

² الخوالدة، محمد عبد الله: الخيال التاريخي والتفكير الناقد، دار الخليج، عمان، الأردن، ط2، 2017م، ص32.

³ محمد حسن، أبو رياش وآخرون: أصول إستراتيجيات التعلّم والتعليم النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2014م، ص251.

لهذا يُفضّل التمهيد لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، والعمل على تعلّمها وتعليمها وفق خطوات مضبوطة، ومن أجل تيسير التعميم والانتقال يجب أن تطبّق وتمارس المهارة المكتسبة بمرافقة الإرشاد في مواقع مختلفة، ومع معطيات متنوعة¹.

1.5.2.3 خطوات تقديم إستراتيجية باير:

حدّدها سعادة جودت كالآتي²:

- إعطاء الطلبة عدّة فرص لإختبار عدّة أمثلة عن المهارة قيد الإستعمال مع التركيز على نتائجها المعرفيّة، بدلاً من التركيز على طبيعة المهارة نفسها.
- التّهيئة لعناصر المهارة وتقديمها وشرحها خطوة بخطوة، وبالتفصيل في درس واحد تتراوح مدّته بين ثلاثين وأربعين دقيقة.
- التدريب الموجّه لمكونات المهارة التي تمّ تقديمها مسبقاً بواسطة عدّة دروس صفيّة تتراوح بين ثلاثة إلى ستة دروس، وتستخدم في كلّ درس المعطيات والوسائل المطابقة في الشّكل والمحتوى لتلك المستخدمة عندما قدّمت المهارة.
- المراجعة النّاقدة لمكونات المهارة، والتّوسع بما أمكن في ضوء تطبيقها لوسائل ومعطيات جديدة تختلف عن تلك التي إستخدمت عند تقديم المهارة.
- يجب توفير فرص إضافية لتطبيق المهارة مع تغذية راجعة تعليميّة مناسبة، حتّى يتمكّن الطّلاب من إنشاء المهارة وتوظيفها وتقويم إستخدامها لها.

6.2.3 الإستراتيجيات المتبقية في تعليم التفكير النّاقد:

- إستراتيجية هيلدا تابا. (Hilda Taba)
- برنامج الفلسفة من أجل الأطفال.
- برنامج أنيتا هارنالك. (Hneatta Harnadek)
- برنامج الإثراء الوسيلى.
- إستراتيجية مكفرلاند.

¹ سعادة، جودت أحمد: تدريس مهارات التفكير، ص121.

² المرجع نفسه، ص123.

- إستراتيجية مونرو وسلاتر. (Monro & Slater)
- إستراتيجية وودز. (Woods)
- برنامج أليوي.
- مشروع كورنيل.
- مشروع ويكسلر. (Wechsler)
- برنامج ريسك.

3.3 أهم إستراتيجيات تعليم مهارة حل المشكلات

تتعدد برامج التدريب على مهارة حل المشكلات، وبعضها يتقاطع مع برامج تعرّضنا إليها من قبل مع مهارات أخرى، كبرنامج Triz الذي يهدف إلى تعليم وتعلّم مهارة التفكير الإبداعي؛ إذ نجد النشر توصّل إلى أربعين إستراتيجية إبداعية تستخدم في حل المشكلات.

ومن بين أهم إستراتيجيات تنمية مهارة حل المشكلات التي عرضها صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل في كتابهما تعليم التفكير النظرية والتطبيق ما يلي:

1.3.3 إستراتيجية تحليل الغايات والوسائل:

"في هذه الإستراتيجية يتمّ توظيف منهج مباشر لإيجاد حل للمشكلة، حيث يتضمّن هذا المنهج العمل على تحديد الهدف النهائي المراد بلوغه، ومن ثمّ تقسيم هذه الأهداف إلى أهداف متوسطة وأهداف فرعية، ثمّ تصف وسيلة أو إجراء للتوصّل إلى بلوغ كلّ منها"¹.

1.1.3.3 خطوات إستراتيجية تحليل الغايات والوسائل:

تتحدّد الخطوات الإجرائية الخاصة بإستراتيجية تحليل الغايات والوسائل فيما يلي²:

- على المطبقّ تحديد الغايات الكبرى والأهداف التي يريد بلوغها، وتقييمها حسب أهميّتها.
- اختيار الوسائل المناسبة للتطبيق.
- اختيار الأساليب المناسبة لتطبيق الحل، كتكليف الطلبة بكتابة بحث من عشرين صفحة، ومن خلال هذه الخطوة يحاول المدرّس تحديد درجة الصّعوبة، ونوعها بالنسبة للطالب أو المتعلّم.

¹ الجابري، كاظم كريم والعامري، ماهر محمد: التفكير دراسة نفسية تفسيرية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2013م،

ص359.

² ينظر: صالح محمد، أبو جادو: تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ص320.

- تحديد مصادر المعلومات، ومكان تواجدها.
- قراءة وتبويب المعلومات المتحصّل عليها.

2.3.3 إستراتيجية تجزئة المشكلة:

"تصلح هذه الإستراتيجية مع المشكلات بالغة التعقيد؛ إذ يتمكّن المتعلّم من تجزئة المشكلة إلى أجزاء، وبالتالي تجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة من الأهداف الفرعية، والتي بدورها تعمل على تحقيق الأهداف النهائية لحل المشكلة قيد البحث"¹.

3.3.3 إستراتيجية الدمج بين العمل إلى الأمام والخلف:

"هذه الإستراتيجية تفيد في البراهين الهندسية؛ لأنّها تبحث عن أفضل الأساليب التي توصلنا لحلّ المشكلة التي نحن بصدد معالجتها، فهي تعمل على التّخفيف من الضّغط على الذاكرة قصيرة المدى؛ ممّا يسهم في توظيف الأبنية المعرفية توظيفاً يتّسم بالفاعلية والإنتاج"².

4.3.3 إستراتيجية تسلّق الهضبة:

"تقوم هذه الإستراتيجية على مسلّمة تقول: أنّ أي خطوة في الاتجاه الصّحيح في الحل التي يقوم بها الفرد ستقوده إلى الحل الذي يوصله إلى الهدف النهائي"³.

5.3.3 إستراتيجية الخوارزميات

"هذا النوع من الإستراتيجيات يستخدمه مدرّسو مادة الرياضيات من أجل تنمية القدرة على حل المشكلات، والخوارزمية هي السّير خطوة تلو خطوة بهدف تحقيق الهدف المرجو، وهو إيجاد حل للمشكلة"⁴.

6.3.3 إستراتيجية الموجهات المساعدة على الحل:

"تعدّ هذه الإستراتيجية عامّة، قد تفضي إلى الحل المنشود؛ إذ أنّ الكثير من المشكلات التي يواجهها الفرد مشكلات مربكة، من حيث أنّه لا يمكن أن تحل وفق قواعد وإجراءات منتظمة، وبالتالي فإنّ العمل

¹ ينظر: صالح محمد، أبو جادو: تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ص320.

² ينظر: المرجع نفسه، ص330 و331.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص331.

⁴ ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

على إكتشاف أو تطوير فعال للموجهات المساعدة على الحل يعتبر شيئاً مهماً¹.

4.3 إستراتيجيات تنمية مهارة اتخاذ القرار

1.4.3 إستراتيجية المخطّات التعليمية:

عرّف جونز (Jones) هذه الإستراتيجية على أنّها: "طريقة من طرائق التعليم التي يختار فيها المدرّس مجموعة من الأنشطة والوسائل المناسبة؛ ممّا يتيح للمتعلمين إنجاز المطلوب عن طريق الاختيار والتّناوب على المخطّات المختارة من قبل المدرّس"². كما عرّفها الشمري بأنّها: "مجموعة من الأنشطة العلميّة المتنوّعة التي يضعها المعلّم، والتي ينقّدها الطلبة دورياً، وبالتّعاقب على طاولات محدّدة في الصّف، أو المختبر، بغية تحقيق أهداف معيّنة، وفق تسلسل زمنيّ يتناسب مع طبيعة الأنشطة"³.

إستراتيجية المخطّات التعليميّة من بين الإستراتيجيّات القائمة على التّنوّع في الأنشطة؛ إذ يقوم المدرّس بالتّحضير والتّخطيط الجيّد لها مسبقاً، وأثناء التّطبيق يشرع المتعلّمون في الإنجاز والتّنقّل عبر المخطّات التي نعرض أنواعها كالآتي: المخطّة الإستقصائيّة الإستكشافيّة، المخطّة القرائيّة، المخطّة الإستشاريّة، المخطّة الصوريّة، المخطّة السمعيّة/ البصريّة، المخطّة الإلكترونيّة، محطة متحف الشمع، محطة نعم أو لا.⁴

2.4.3 إستراتيجية الدّعائم التعليميّة:

"تعمل هذه الإستراتيجية على تذليل الصّعوبات ودعم المتعلّمين عند التّعرض لموضوع جديد، وذلك بمساعدتهم على إكتساب المعارف والمهارات والثقة"⁵. "وهي إستراتيجية تدريس تستند إلى نظريّة فيجوتسكي الاجتماعيّة، ومفهومه لمنطقة النّمو القريبة، كما تسهل قدرة الطالب على الإستفادة من المعرفة السّابقة، وإستيعاب المعلومات الجديدة"⁶. تمثّل هذه الإستراتيجية جملة من الأنشطة يقوم بتحضيرها المدرّس مسبقاً، من أجل معالجة صعوبات متعلّقة بمادة دراسيّة معيّنة، أو درس؛ إذ يقوم المتعلّم

¹ ينظر: صالح محمد، أبو جادو: تعليم التفكير النظرية والتّطبيق، ص332.

² Jones.D : The station approach : how to teach with limited resources, science scope, 3 (6), 2007, p:16

³ الشمري، ماشي: إستراتيجية في التّعلم النشط، وزارة التربية والتعليم، السعودية، ط01، 2011م، ص08.

⁴ حواس، نجلاء يوسف يوسف: فاعلية إستراتيجية المخطّات التعليميّة في تدريس الوحدة الأولى من كتاب (لغتي حياتي) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتّحصيل المعرفي لتلاميذ الصّف الأول إعدادي، مجلة كليّة التّربية، جامعة بور سعيد، ع: 28، 2019م، ص212 و215.

⁵ Young.M.F : instructional design for situated learning, Educational, technology research and development , 41, 1, p :44

⁶ Hallenbeck.M : taking charge adolescents with learning disability for their own writing, learning, disability quarterly, vol :25, no04, p :24

باستدعاء ذخيرته المعرفية التي اكتسبها مسبقاً، والاستفادة منها في فهم واستيعاب وتحليل ما هو بصدده تعلمه - المعارف الجديدة - ويكون هذا العمل في إطار جماعي تعاوني.

5.3 استراتيجيات تنمية مهارة التفكير ما وراء المعرفي

يبرز من نتائج البحوث في هذا الميدان عدّة توجّهات للتعليم والتدريب على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، تركز على أهمية تقديم تعليم وتدريب في كلّ من المعرفة المعرفية، والتنظيم المعرفي في بناء الاستراتيجيات لتنمية هذا النوع من المهارات، ومن بين أهم الاستراتيجيات نذكر:

1.5.3 استراتيجيات تعليمية:

تقدّم برامج تعليمية صريحة ومباشرة في المعرفة البيانية (التقريرية، التصريحية) والإجرائية والمشروطة، وهذه الاستراتيجيات ينبغي أن تركز على مجموعة من الاعتبارات:

كيف تُستخدم الاستراتيجيات؟ متى تُستخدم؟ ولماذا هي مفيدة في هذا الشأن؟ ويرى الباحثون أن الاستراتيجيات المناسبة هي تلك التي تعمل على تنشيط الدافعية لدى الطلبة¹.

2.5.3 استراتيجيات موجهة إلى تنمية قدرات الطلبة في مراقبة وتنظيم معرفتهم:

- "تهدف هذه الفئة من الاستراتيجيات إلى تنمية قدرة المتعلمين على مراقبة وتنظيم معرفتهم، كما أنّها تختصّ بتكوين وتدريب المدرّسين على هذه البرامج من أجل تطبيقها، وكذا من أجل تقديم برامج وأنشطة ذات بنية معرفية، وتنفيذها وفق التدرج الاتقائي المتكامل؛ للتعرض للخبرة المعرفية وتوظيفها المعرفي"².
- ومن بين هذه النماذج والفنيات التعليمية والتدريبية المحققة بالتجربة العلمية نذكر ما يلي³:
- تقديم التعليم للتفكير ما وراء المعرفي على مستوى فوقي، ويقتضي ذلك أن التعليم ينبغي أن يهدف إلى زيادة الوعي والضبط لإجراءات ما فوق المهمة أكثر من المهمة ذاتها.
 - تقديم برامج مزوّدة بموجهات تذكيرية وتشجيعية صريحة أشبه بالملقّنات، لمساعدة الطلبة على تحسين قدراتهم التنظيمية.
 - تضمين البرامج فئات من الأسئلة ما وراء المعرفية، تشمل أسئلة الفهم، والأسئلة الاستراتيجية، والأسئلة الرابطة، وتكاملها أثناء تقديم البرنامج، أو المهام موضع الاهتمام.

¹ ينظر: طلعت، منصور: تنمية لغة العقل إستراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2019م ص142.

² ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ ينظر: طلعت: منصور: تنمية لغة العقل إستراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي، ص142 و144.

• توظيف تكوينات بنائية باستخدام التعلّم التشاركي، أو التعاوني، لتشجيع تنمية مهارات ما وراء المعرفة؛ إذ يعتمد هذا المنحى على الإسهامات المبرزة لمدرستي جان بياجيه (جنيف) وليف فيجوتسكي (موسكو)، فيؤكد هذا المنحى على قيمة التفاعل الاجتماعي في الارتقاء بالتّمو المعرفي للأطفال.

• استخدام التعلّم التشاركي، وأسلوب المناقشات الجماعية باعتبارها من المقومات والمعالم الرئيسة، لذلك التّوجه في التّعليم بالإستراتيجيات المعلومة لمنهج التّعلّم.

من خلال الجهود المبذولة من أجل تطوير إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمهارة وليس كإستراتيجية، أغلبها تنطلق من مبدأ البناء عند بياجيه، ومبدأ التّعلّم البنائي الاجتماعي ليفيجوتسكي، نجد نظرية وودز من بين أهم البرامج التي يمكن إعتماها في تعليم التفكير ما وراء المعرفي؛ إذ عرّفه (woods) بأنّه: "صيغ من الأطر التّظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية تشترط استخدام ثلاث عمليّات عقلية (التنبؤ - الملاحظة - التفسير) لحدوث تمثيل للفكرة الجديدة، ومن ثمّ حدوث المواءمة بين الفكرة الجديدة والأفكار السابقة، ثمّ دمج الاثنين معاً في البنية المعرفية"¹.

ويعرّفه العنزي بأنّه: "نموذج قائم على النظرية البنائية، يقوم فيه المعلّم بإعداد مواقف تعليمية عند تخطيطه لدروسه وتنظيمها وفقاً لثلاث عمليّات عقلية متسلسلة هي التنبؤ والملاحظة والتفسير، ينقذها التلاميذ جماعياً للوصول إلى أهداف محدّدة"². أي هو برنامج يعمل على تنظيم الموقف التعليمي، وذلك بإعداد خطة مناسبة لدرس ما، وفق العمليّات العقلية الثلاث التي حدّدها وودز.

ولتنفيذ برنامج وودز يجب أن يمر بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: التنبؤ

بعدما يقسّم المدرس المتعلّمين إلى أفواج يطلب منهم وصف الظاهرة المدروسة، والتنبؤ بما يحدث وهذه المرحلة هي الأخرى لها خطوات حدّدها سعادة كالاتي:³

¹ القطعان، عطا الله محمد خباص والعريسان، سامر رافع ماجد: فاعلية برنامج تعليمي مستند على برنامج وودز البنائي في تنمية التحصيل الدّراسي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، دراسات في علوم التربية، مج:01، ع:04، جوان 2018م، ص173.

² العنزي، مبارك بن غدير: فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، ع:03، 2016م، ص123.

³ سعادة، جودت أحمد: تدريس مهارات التفكير، ص34.

- جمع المعلومات والبيانات حول موضوع ما، مع ربطه بالخبرات السابقة.
- تحليل البيانات والمعلومات وتصنيفها.
- التنبؤ بالنتائج المتوقعة من المعلومات التي تم جمعها وتحليلها وتصنيفها.
- تطبيق خطوات مهارة التنبؤ بدقة.
- الحكم على فاعلية الأعمال التي تم تطبيق مهارة التنبؤ عليها.

المرحلة الثانية: الملاحظة

"الملاحظة لكي تؤدي بشكل علمي دقيق، لا بد أن تكون موضوعية ومضبوطة، ودقيقة، وأن تُسجل في أسرع وقت عقب صدور الملاحظة مباشرة"¹. وتسجيل الملاحظات حسب المنهج التجريبي يكون عقب تنفيذ التجارب، فبعدما يسجل المتعلمون ملاحظاتهم، يقومون بمقارنتها مع التنبؤات المسجلة أولاً من أجل معرفة مدى صحتها، وكلما اتفقت الملاحظات مع التنبؤات، زادت ثقة المتعلمين في أنفسهم.

المرحلة الثالثة: التفسير

يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتفسير النتائج المتوصل إليها، ثم يأتي التقييم النهائي للمفاهيم المتشكلة لديه.

إن عملية تعليم وتنمية مهارات التفكير عمومًا ومهارات التفكير العليا على وجه الخصوص عملية جدّ معقّدة، تحتاج للعديد من البرامج والنظريات، ومن خلال ما تقدّم وجدنا إبتجاهين رئيسين لتنمية التفكير، يتمثل الأول في دمج تعليم التفكير مع تقديم الأنشطة الدراسية؛ أمّا الإبتجاه الثاني فيرى عملية تنمية التفكير تكون وفق منهج مستقل، وهذا الأخير تجسّده عدّة برامج، يصلح الواحد منها لتعليم العديد من المهارات كبرنامج كورت مثلاً يساهم في تنمية التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات وغيرها من المهارات، فلا يمكن القول بأنّ برنامج معين وُضع لتنمية مهارة واحدة فقط.

4. السيطرة الدماغيّة وعلاقتها بتنظيم التفكير

يقول بعض الناس: "إنّ القلب هو العضو الذي نفكر به، وأنّه يحسّ بالألم والقلق، غير أنّ هذا ليس صحيحًا، على الناس أن تعرف أنّه من المخ، ومن المخ وحده تنبع مسرّاتنا وأفراحنا وضحكنا، مثلما تنبع آلامنا وأحزاننا ودموعنا، ومن خلال المخ على وجه التحديد نحن نفكر ونرى ونسمع ونميز الحبيث من الطيب، والجميل من القبيح، والسرّار من المحزن" من مقدّمة كتاب الدماغ البشري لسامي أحمد الموصلي.

¹ زيتون، حسن حسين: تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 2003م، ص37.

1.4 طبيعة الفكر والعقل/ المخ والدماغ

تُستخدم هذه المصطلحات وأحياناً يتم الخلط بينها، خاصة في الدراسات المتعلقة بالتعليم وعلم النفس؛ إلا أن المفارقة بينها واضحة، فالفكر والعقل لا ماديّان، بينما المخ والدماغ شيان ماديّان، فكيف لشيء ماديّ ينتج شيئاً لا ماديّاً؟

"إنّ عدم القدرة على الخروج من هذه الثنائية طرح مفردات جديدة، وتفسيرات معقّدة، لطبيعة هذه العلاقة، فيطرح علماء البيولوجيا تخريجات معيّنة لهذه الثنائية، فيقول أحد العلماء تحت عنوان عقول وأمخاخ مستعرضاً وناقداً هذه الآراء: ليس من مجال يتّضح فيه مدى الخلط بين مستويات التحليل، ومستويات الواقع، مثلما يتّضح عند مناقشة العقول بالأمخاخ"¹.

"والمخ بالنسبة للتبسيطين هو شيء بيولوجي محدّد، ينتج من خصائصه ما نلاحظه من السلوكيات وحالات الفكر، أو القصد التي نستنتجها من هذا السلوك، والعقل حسب الوضع السائد في الفلسفة الغربية، أو ما يسمّى بمادية الحال - الوسط هو ببساطة ما يمكن أن يرد إلى المخ، فأحداث العقل - الأفكار والانفعالات وما إلى ذلك - تتسبّب عن أحداث المخ، أو يمكن اعتبارها ببساطة وسائل غير علميّة، وغير مرضية للكلام عن هذه الأحداث"².

يعتبر الدماغ البشري من أعظم ما خلق الله سبحانه وتعالى، وتتجلّى هذه العظمة في الوظائف التي يؤدّيها؛ إذ يعمل على ضبط نشاط الإنسان، ويعتبر المصدر الأول للدّكاء، والمتحكّم الأوّل في مشاعرنا، وأحاسيسنا، وسلوكياتنا، وأنشطتنا، ونال الشّق التربويّ نصيبه من التأثير النوعي للدماغ؛ ممّا أدّى إلى ظهور أنظمة تعليميّة جديدة تقصي إكتساب المعرفة القائم على عمليّة الإجتياز دون تنشيط لعمليّات الفهم، والتحليل، والتفسير، والإشكالية التي تستوقفنا ههنا تتمحور في كميّة عمل الدماغ البشري، وما علاقة تركيبته البيولوجيّة بتنظيم تفكير الإنسان؟

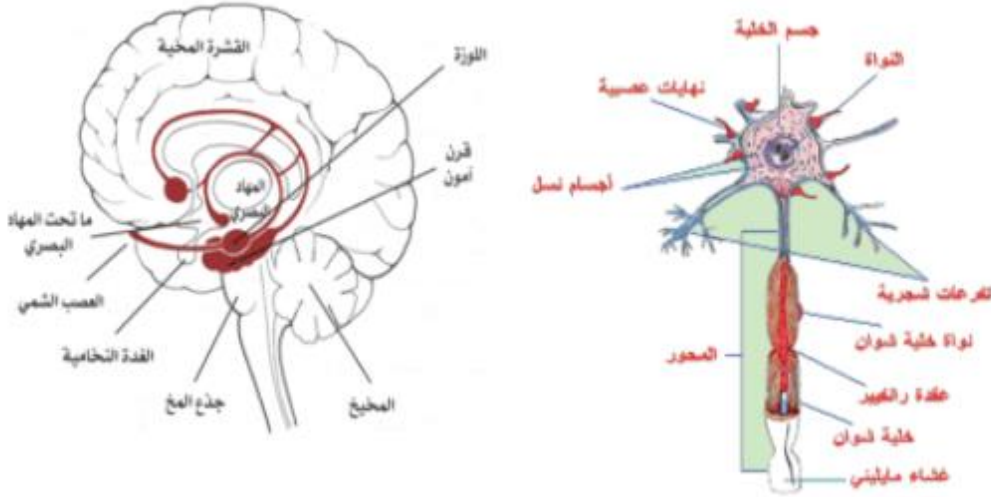
"إنّ الإهتمام الكبير بالعقل البشري وإمكاناته، وأساليب نموه، وتطويره يبرّر لنا دون شك ملامح المنظومة التربويّة المميّزة لمستهل الألفيّة الثالثة، فهي ألفيّة تراهن على تفتيح عقول المتعلّمين، ورعايتها، وتلعب دوراً فعّالاً في مجتمع ما بعد الصّناعة، فذلك يتطلّب من الفرد أسلوباً عاليّاً من التّكيّف المعرفي"³.

¹ الموصلي، سامي أحمد: الدماغ البشري، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، د.ط، 2012م، ص24.

² المرجع نفسه، ص24 و25.

³ الصعيدي، سلمى: المدرسة الذكيّة مدرسة القرن الحادي والعشرين، ص119.

يرى البعض أن كشف النقاب عن الكيفية التي تُصنع بها المعرفة هو العقل الذي يمثل الطريق الملكي لحل كثير من إشكالياته الراهنة، واللاحقة، ويقصد بالكيفية هنا عديد من الأمور نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: كيف يستوعب العقل المفاهيم؟ كيف يعالج مدركاته الحسية؟ كيف يقيم عليها أو من دونها بناء المعرفة؟ كيف يحشد قدراته الذهنية لحل المشكلات؟ كيف تتداعى ذاكرته وكيف تنمو وتخبو؟ كيف يتضافر وعيه مع لا وعيه وحده لتوليد الأفكار وإبداع الجديد¹؟



الشكل 18: تركيب الدماغ والخلية العصبية

2.4 تشكيلة الدماغ البشري:

"يحتوي الدماغ البشري على أكثر من مائة مليار خلية عصبية، وهناك أكثر من خمسين ألف وصلة عصبية، بين نهايات الخلية العصبية الواحدة المتصلة بنهايات خلية عصبية أخرى، ويتم تخزين المعلومات في هذه الخلايا والوصلات"².

"يشكل المخ الجزء الأكبر من الدماغ، ويمثل قمة تطوره البيولوجي، وهو مركز العمليات العقلية العليا (الإدراك والتعلم، والذاكرة، والوعي، والإنفعالات) ويتحكم نصف الدماغ الأيمن بجانب الجسم الأيسر، بينما يتحكم النصف الأيسر بجانب الأيمن من الجسم، وتفسير نظرية هيمنة نصفي الدماغ"³.

¹ الصعدي، سلمى: المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، ص 119.

² وسام، صلاح عبد الحسين: التعلم المتناغم مع الدماغ تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم، ص 21.

³ المرجع نفسه، ص 21.

3.4 وظائف النصف الأيمن والنصف الأيسر

يبين الجدول التالي الوظائف التي يؤديها كل نصف¹:

وظائف النصف الكروي الأيمن	وظائف النصف الكروي الأيسر
✓ يتعامل مع الصور والخيال. ✓ يحب العشوائية والحرية. ✓ طريقة التفكير كلية وشاملة. ✓ يعالج المعلومات بالتوازي والتزامن. ✓ يعالج المعلومات بشيء من الحدس. ✓ إبداعي ومولد للأفكار. ✓ يقرأ ليعرف الفكرة الأساسية في الموضوع. ✓ يعالج المعلومات الشكلية والتخيلية. ✓ يحب الإقدام بسرعة والاندفاع. ✓ إستنتاجي ✓ يتعامل مع الفراغ ثلاثي الأبعاد. ✓ يتعامل مع التخيل. ✓ يتذكر الأشكال والصور بشكل أكبر.	✓ يتعامل مع الألفاظ والرموز التجريدية. ✓ يحب الترتيب والنظام. ✓ طريقة التفكير تحليلية وتفصيلية. ✓ يعالج المعلومات بشكل متسلسل ومتتابع. ✓ يعالج المعلومات بشكل منطقي. ✓ متفحص وناقد. ✓ يقرأ التفاصيل لأنها مهمة له. ✓ يعالج المعلومات الرقمية. ✓ يحب التخطيط والتروي. ✓ إستقرائي ✓ يتعامل مع الزمن. ✓ يتعامل مع الحقائق والوقائع. ✓ يتذكر الأسماء والألفاظ بشكل أكبر.

الجدول 18: وظائف النصفين الكرويين

"تعتبر نظرية هيرمان للسيادة الدماغية إنتقاله نوعية في نتائج البحوث الطبية، والانتقال من علم الوظائف إلى النموذج الرمزي الرباعي للدماغ"². وأشار هيرمان (Herrmann) إلى أن النمطين الواقعيين في الجانبين الأيسر والأيمن (A/D) أعلى الدماغ يمثلان النمط اللحائي، بينما النمطين السفليين الأيسر

¹ سحر، عز الدين: التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم، ص 61.

² Ann Herrmann. Nehadi : **creativity and strategic thinking : critical survival skills for every training professional**, herma, international u s a, (on – line) le : 31.08.2020/ 18h18, p : 46 <http://www.hbdi.com>

والأيمن (B/C) من الدماغ يمثلان النمط الأري، وأوضح بأن كل نمط من الدماغ يتميز بمجموعة من الخصائص، ويختص كل نمط بطريقة معينة لعمل الدماغ¹.

4.4 خصائص ومميزات الأنماط الأربعة للدماغ²:

النمط العلوي الأيسر (A)	النمط السفلي الأيسر (B)	النمط السفلي الأيمن (C)	النمط العلوي الأيمن (D)
✓ التحليل ✓ الحقائق، - البيانات، - الأرقام ✓ تقييم النتائج ✓ يتم التعلم عن طريق الحصول على الحقائق بالأرقام، واستخدام التحليل والمنطق ودراسة الحالات وتشكيل النظريات.	✓ التخطيط ✓ التنفيذ ✓ الإجراءات، - التفاصيل، - الصيانة، الترتيب، - الأساليب، النظام، - إدارة الوقت، - الإنضباط، الأمن، - السلامة. ✓ يتم التعلم عن طريق تنظيم المحتويات وهيكلتها، وتوالي المحتويات، وتقسيم النظريات، واختبارها، والحصول على المهارات من خلال الممارسة، وتنفيذ محتويات المادة الدراسية.	✓ العلاقات مع الآخرين، المشاعر، - العواطف. ✓ التعامل مع الآخرين، المعاني الإنسانية، والرعاية، والإهتمام بالإنسان. ✓ يتم التعلم عن طريق الاستماع إلى الأفكار والمشاركة فيها، إستيعاب الخبرات وهضمها. - عن طريق الحركة والشعور والتوافق والإنسجام مع المادة الدراسية، الإرتباط العاطفي بالموضوع.	✓ التفكير الإستراتيجي ✓ التفكير الإبداعي ✓ النظرة الشاملة، - التصورات، - الإستكشاف - الخيارات - المتعددة، - التجارب، - الإبداع، - البديهية. ✓ يتم التعلم عن طريق أخذ زمام المبادرة، وإستكشاف الاحتمالات الممكنة، بناء التصورات.

الجدول 19: خصائص ومميزات الأنماط الأربعة للدماغ

¹ Ann Herrmann. Nehadi : **creativity and strategic thinking : critical survival skills for every training professional**, p :54.

² المرجع نفسه، ص 55 و 56.

5.4 السيطرة الدماغية

منهم من يصطلح على السيطرة الدماغية بالسيادة الدماغية أو الهيمنة الدماغية؛ إذ "يرجع مفهومها إلى عالم الأعصاب جون جاكسون (John Jackson) في عام 1886، حيث بين أن جانبي الدماغ لا يمكن أن يكونا متشابهين لبعضهما البعض، حيث أن المعلومات الحسية تدخل إلى أحد نصفي الدماغ، وهذا النصف هو الذي يتعامل معها ويعالجها، ويقوم بتشغيلها، ويواجه السلوك في ضوءها بشكل أساسي"¹. ترتب على ظهور مفهوم السيطرة الدماغية افتراض مفاده أن "سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد، يمكن أن يعبر عن نفسه على شكل أسلوب معين، يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير، ومن هنا نلمس اهتمام المربين على اختلاف مستوياتهم التعليمية سواء في المدارس الأساسية منها، أو الثانوية، أو حتى في المستوى الجامعي، بهذه الظاهرة المهمة في عملية التعلم والتفكير في محاولة منهم لفهم الأسلوب المفضل لدى المتعلمين في عملية التعلم، والتفكير عن طريق دراسة الارتباط بين أسلوب التعلم والتفكير، والوظائف التي يقوم بها النصفان الكرويان للدماغ"².

حسب نيد هيرمان حدّد مفهوم السيطرة الدماغية على أنها: "ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أكثر من إعتاده على الأرباع الأخرى، مقاسة بعدد الدرجات التي يحققها على كل ربع، أو قسم من الدماغ على مقياس نيد هيرمان للهيمنة الدماغية، ويتم الحصول على أربع درجات نتيجة تطبيق مقياس هيرمان"³.

ويعرفها أحمد فلاح العلوان وموفق سليم بشارة (2009) بأنها: "تميّز أحد أنصاف الدماغ بالتحكّم في سلوكيات وتصرفات الفرد؛ أي ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من الآخر"⁴. السيطرة الدماغية هي اعتماد أحد أرباع الدماغ أكثر من ثلاثة الأرباع المتبقية أثناء معالجة المعلومات، أو في النشاطات التي يمارسها الإنسان، فيضحى هذا الجزء المستخدم من الدماغ هو السائد على عمليات التفكير والتعلم.

¹ الزعبي، نزار محمد يوسف: أنماط السيطرة المخية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة حائل في ضوء متغيري النوع والكلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع: 176، ج: 01، ديسمبر 2017م، ص 756.

² عز الدين، سحر: التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم، ص 63.

³ إسماعيلي، يامنة وقشوش، صابر: الدماغ والعمليات العقلية الانتباه والإدراك والتفكير والتعلم والذاكرة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2018م، ص 36.

⁴ المرجع نفسه، ص 37.

6.4 آليات تنشيط الدافعية العقلية وتوجيه الجانب المسيطر على التفكير:

لم يعد يُنظر للمخ على أنه مجرد بنية مادية ثابتة، لا تخضع لمبدأ التغيير والتطوير، فالنظرة العلمية الحديثة جعلته تكويناً ديناميكياً قابلاً للتعديل، شأنه شأن عضلات الإنسان التي تتطور قدراتها، وتنشط فاعليتها بفعل التدريب، فكيف يمكننا تدريس المخ البشري ليضحي عقلاً مفكراً بالطريقة التي نريدها؟ وما الآليات الممكنة إتباعها حتى نوجه عقل الإنسان؟ وما الخطة التعليمية المعتمدة من أجل التركيز على الشق المسؤول على التفكير عند المتعلم؟ وما السبل الممكنة التي تعزز الدافعية العقلية؟

كلها أسئلة تتبادر إلى ذهن الإنسان وخاصة أهل التربية والتعليم وعلم النفس، من أجل فهم الآليات العقلية التي تتحكم في عقل المتعلم، وبالتالي صنع التفكير وتنمية مهاراته.

"في جامعة لندن تم تدريب عينة من الناضجين المتطوعين على الربط بين الرموز البصرية، وبين أصوات محدّدة، وحينما تعلّم الفرد الربط بين لون معين، وبين صوت محدّد، فالمنطقة البصرية في المخ، والمنطقة السمعية بدأت في الإستجابة لهذه الأصوات، وفي المنطقة البصرية التي خصّصت لعمليات البصر والمثيرات البصرية، بدأت تستجيب إلى الصّوت المحدّد المرتبط باللون، كذلك حدث العكس في المنطقة السمعية"¹.

"وفي تدريب آخر كان لمدة دقيقة واحدة على مدى ثلاثة شهور، كشف فحص المخ على هذه العينة عن زيادة في حجم منطقتين هما:

- منطقة الوسط الصدغية.

- منطقة الجزء اليساري الخلفي في الفص الجداري.

ولكن بعد توقّف التدريب بثلاثة شهور أعيد الفحص مرّة أخرى، وكشف عن عودة هذه المناطق إلى حجمها السابق"²؛ ممّا يفسّر ديناميكية المخ وتغييره حتى وإن كان الفرد ناضجاً، فمخّه لا يتوقّف عن التطوّر؛ لأنّ النيرونات ليست ثابتة، وهذا ما فسّره أبحاث ليف فينكل (Leif Finkel)، وجيرالد إيدلمان (Gerald Edelman) من جامعة روكفيلر على "أنّ النيرونات لا تعمل منفصلة، فهي تتواصل مع النيرونات الأخرى، وتكوّن شبكة عصبية، وتنظّم هذه النيرونات ذاتها في مجموعات، وتكوّن كلّ مجموعة

¹ السيد، عزيزة محمد: أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 01، 2014م، ص150.

² المرجع نفسه، ص150.

متخصصة في التعامل مع مشيرات بعينها، وذلك يعني أنّ البناء الفيسيولوجي للمخ ليس هو الذي يغيّر الخبرة، بل إنّ التعلّم أيضاً يعدّل من خصائص المخ¹.

7.4 أثر التعلّم النشط في تعديل الخصائص الكيميائية للمخ:

رأت ربي الشعراني في كتابها تعزيز التفكير في التعلّم المدرسي، "وجوب تحديث التعلّم بالابتعاد عن التلقين التقليدي؛ إذ إنّ تعليم الطفل كيفية التفكير وحبك معلوماته ومهاراته يجعله المحور الأساسي في عملية التعلّم، ذلك أنّ إكتشافه المعرفة يرسخ الصورة الذهنية في توصيلات دماغه العصبية، فيمنح بفضلها القدرة على الفهم، والتحليل، والمبادرة؛ إذ تحفظ الأعصاب، والصور، والمعلومات، وخاصة طريقة ترميزها، وتشفيرها، بحيث تصبح عملاً أوتوماتيكياً معتاداً وسهلاً، فيتحرّر الدماغ للتفكير والتحليل لاستيعاب وتحصيل الجديد من الخبرات والمهارات"².

وتقصد من قولها وجوب السيطرة على عقول المتعلّمين وتفكيرهم بدلاً من حشوها؛ لأنّ العولمة ووسائل التواصل المتطورة وضعت المتعلّم في سراديب رسمتها سياسات ودراسات علمية مضبوطة، من أجل تنمية التفكير وتعزيزه في المدرسة.

"في ظلّ أبحاث الدماغ الحديثة تتجه التربيّة إلى تأمين الدّعم العاطفي والإنفعاليّ للمتعلّم؛ كي يصار إلى إكتشاف مكنون عقول الطّلاب، واستثمارها من خلال التعلّم بفرح وسعادة؛ ممّا يساعد المتعلّم على مضافة جهوده، ومثابرته على السعي للتّقدّم، وتحقيق الأفضل"³. والفرح والمتعة لا يمكن تحقيقهما بمبدأ التلقين، أو تلك الطرائق التقليديّة التي كانت صالحة لحدّ ما في زمن مضى، لذلك أصبح من الضروريّ التركيز على الطرائق النشطة، التي تستدرج عقول المتعلّمين للتحليل، والتفسير، والتّقويم، والتّفكير المنطقي، فيصبح قادراً على استثمار مكتسباته، وأخطائه، في تنمية التفكير الجاد، والتّمييز بين الصّواب والخطأ، وإبتكار البدائل والحلول الجديدة، وبالتالي يشعر بالفخر والثّقة بالنفس، مهما كان مستواه التعليمي ومهما كانت قدراته العقلية.

ويمكن تلخيص فوائد التعلّم النشط وأثره في تنمية مهارات التفكير العليا فيما يلي⁴:

¹ السيد، عزيزة محمد: أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري، ص151.

² الشعراني، ربي ناصر المصري: تعزيز التفكير في التعلّم المدرسي، ص07.

³ المرجع نفسه، ص07.

⁴ أبو الحاج، سها أحمد والمصالحه، حسن خليل: إستراتيجيات التعلّم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2016م، ص21.

- يظهر قدرة المتعلم على التعلم دون سلطة؛ مما يعزز ثقته بذاته.
- يساعد المتعلم في أن يتعلم أكثر من المحتوى المعرفي، فهو يتعلم مهارات التفكير العليا، فضلاً عن تعلمه كيف يعمل مع آخرين يختلفون عنه، كما يتعلم طرق الحصول على المعرفة.
- يساعد المتعلم في أن يتوصل إلى حلول ذات معنى عنده للمشكلات؛ لأنه يربطها بالمعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عنده وليس استخدام حلول أشخاص آخرين؛ أي أن المهمة التي ينجزها المتعلم، أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها شخص آخر.
- يحصل المتعلم على تعزيزات كافية حول فهمه للمعارف الجديدة.
- يساهم في تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، ويجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك من خلال قيامه بالقراءة والكتابة وممارسة الأنشطة، والتفاعل مع الغير، والرحلات والزيارات الميدانية، والعمل المنتج.

يمكن القول أن التعلم النشط حافز رئيس في تفعيل دور المتعلم أثناء التعلم، وذلك من خلال تحفيزه ودفعه نحو البحث عن المعارف والحقائق الجديدة، وعملية البحث لا تأتي إعتباطياً والناتج لا يصل إليها صدفةً، وإنما بتفعيل عدة عمليات ذهنية يقوم بها، تحقق تعلمه بيسر، وتكسبه مهارات عالية المستوى تساهم في تطوير تفكيره.

4.8 السيطرة الدماغية ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا¹:

اهتمت الدراسات النفسية والفيسيولوجية - التشرحية للدماغ - بالبحث عن إيجاد إجابات لتساؤلاتهم، ووضع حد للجدل الذي قام بين علماء النفس والتربية من أجل تطوير قدرات التفكير العليا لدى المتعلمين. نظراً للتطورات الحاصلة التي طرأت على العالم ككل، وفشل البرامج التعليمية أمامها، أصبح الاهتمام بظاهرة السيطرة الدماغية والاستفادة من البحوث التي أجريت حولها ضرورياً، نظراً لدورها البالغ في الرقي بمستوى التفكير، فعندما يدرك المربي أو المدرس نمط التفكير الخاص بمتعلميه يسهل عليه انتقاء الطرائق والوسائل والمحتويات التي يعتمد عليها في التدريس.

¹ من إعداد الطالبة

ماذا نقصد بالسيطرة الدماغية؟

"جاء عند تورانس ومراد (Torrance & Mourad) أن السيطرة الدماغية عبارة عن نزعة الفرد في الاعتماد على أحد نصفي الدماغ أكثر من غيره في معالجة المعلومات، ويرى سيرنجر وديوتج (Springer & Deutsch) أن السيطرة الدماغية تعني تميز أحد نصفي الدماغ بالتحكم في نشاطات الفرد، أو الاعتماد على أحد النصفين أكثر من النصف الآخر في تلك النشاطات"¹.

كل إنسان منا يميز نمط تعلمه نصف من النصفين الكرويين، وتعرضنا لوظائفهما فتبين أن القسم الأيسر يعالج المعلومات اللفظية، واللغة والأرقام، بينما النصف الآخر يهتم بالعمليات العقلية ذات الطابع البصري، والحيز المكاني كالصور والمجسمات، فعلى المدرس معرفة أي نمط يميز متعلميه، كما يجب عليه قياس السيطرة الدماغية، حتى يتسنى له التخطيط لدرسه، من أجل تحقيق أهدافه، وذلك باعتماد مقياس السيطرة الدماغية.

9.4 مقياس هيرمان (Hermann): ينظر الملحق رقم (05)

أغلب الدراسات التي قامت بقياس السيطرة الدماغية اعتمدت مقياس هيرمان الذي يرمز له ب HBDI «وهي مختصر لـ: Hermann brain dominance instrument وتعني حرفياً: "أداة هيرمان للسيطرة الدماغية، وهو من أفضل أدوات التشخيص، وأكثرها مرونة، والذي يمكن بواسطته التعرف على طريقة تفكير الإنسان، وكيف يمكن التعامل معه بفاعلية، وكيف يفهم الشخص عقلية وعقلية الآخرين، ويقدم تفسيرات علمية عن: لماذا نفعل ما نفعله؟ ويفعل الآخرون ما يفعلونه؟ كيف نفهم الإنتاجية والتحفيز؟ ومواصفات العمل المنتج"².

ويتكوّن هذا المقياس من أربعة مقاييس فرعية، وكلّ مقياس فرعيّ يكون مستقلاً عن المقاييس الفرعية الأخرى؛ أي لا تُعطى درجة للمقياس ككل، بل تُعطى درجة لكل فرع من فروع المقياس، ويتكوّن كل مقياس فرعي من 14 فقرة تمثل نمطاً معيّناً من أنماط السيادة الدماغية (A/B/C/D) وبذلك يصبح مجموع الفقرات الكلية للمقياس 56 فقرة وتكون الإجابة على المقياس من خلال وضع إشارة معيّنة أمام نعم أو لا، لتدل على إجابة المختبر؛ أمّا طريقة تصحيح المقياس تكون حسب الإجراءات الآتية:

¹ زهرية، عبد الحق والعجيلي، صباح: السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعات في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج:11، ع:02، 2015م، ص241.

² ينظر: مركز دي بونو لتعليم التفكير: مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الإبداع، دار دي بونو للطباعة والنشر، الأردن، د.ط، 2015م، ص50 و51.

- كل إجابة بنعم تعطى درجة واحدة، وكل إجابة بلا تعطى صفر.
- نقوم بجمع درجات كل نمط من أنماط السيادة الدماغية وحسب إجابات المختبرين.
- نقوم بتحديد نمط السيادة الدماغية من خلال معرفة التفضيلات للمختبر في كل نمط، علماً أن كل نمط يتدرج إلى أربع فترات من الفئات¹:

● الفترة (0 - 3) تعني تفصيل منخفض بفضل شدة عدم التفكير بهذه الطريقة، ويعطى الرمز (3).

● الفترة (4 - 6) تعني تفصيل متوسط، ليس متفضلاً وليس متجنباً ويعطى الرمز (2).

● الفترة (7 - 9) تعني تفصيل عادي، تفصيل التفكير طبيعي جداً ويعطى (1).

● الفترة (10 - 14) تعني تفصيل واضح القوة، يكون التفكير على درجة عالية من التفصيل بحيث يدرك ذلك كل الأشخاص المحيطين بالشخص، ويعطى الرمز (+1).

من خلال الدرجات المبينة أعلاه نتوصل إلى أن رمز نمط السيادة الدماغية للمتعلم المفحوص (+1، 1، 2، 3)؛ إذ تعني درجة لا في نمط السيادة الدماغية درجة التجنب، أو ثقل التوجيه، بينما تعني الدرجة (2) سهولة العمل في نمط معين، والتفصيل يكون متوسط في هذه المنطقة؛ أما الدرجة الأساسية (+1) فتمثل أعلى علامات السيادة الدماغية، وهي نمط التفكير السائد، والذي يكون إتجاهه دائماً أكثر من باقي الاتجاهات الأخرى، ويمكن تمييزه بسهولة، بعد رسم مخطط السيادة الدماغية للمختبر.

10.4 العنقود الشخصي وعلاقته بنمط التفكير لدى المتعلم:

قسّم هيرمان الدماغ إلى أربع مناطق كما أشرنا سابقاً، ومن خلال البحوث التي أجريت في ميدان علم النفس وتشريح الدماغ، اتضح أن كل فرد له منطقة واحدة تميز تفكيره إما A أو B أو C أو D وهذا لا يعني أن خصائص التفكير تكون محصورة في منطقة واحدة دون غيرها؛ لأنه يأخذ نصيباً قليلاً من كل واحدة، والحظ الأكبر يؤخذ من المنطقة التي تميز تفكيره، ومميزات التفكير التي ينفرد بها كل شخص يُصطلح عليها بالعنقود الشخصي، فهيرمان "خصّص عدداً من السمات الجيدة (نقاط القوة) والسمات غير الجيدة (نقاط الضعف) التي قد تكون متوقّرة في الشخص، فإنه ليس كل الصفات الموجودة في المنطقة تكون بالضرورة موجودة في الشخص، وإذا افترضنا أن هيرمان قد حدّد 20 نقطة قوّة، وخمس نقاط

¹ ينظر: عبد الحسين، وسام صلاح، التعلم المتناغم مع الدماغ، ص 43، 44.

ضعف لكل منطقة من المناطق الأربع، فمعنى هذا أن المجموع 100 صفة، والإنسان يأخذ من هذه المائة نصيباً أو عدداً من الصفات قلّ أو كثر ويسمى هذا العدد من الصفات العنقود الشخصي¹.

11.4 أهمية تحديد العنقود الشخصي للمتعلم والأنشطة التعليمية التي يتبعها المعلم:

تعدّ مسألة القياس النفسي من القضايا الكثيرة التي كرس لها المهتمون بعلم النفس والتربية معظم أوقاتهم، ويعدّ هذا الاهتمام نابع من الصعوبة التي تكتنف هذه الظاهرة؛ لأنها تتعامل مع قضايا معنوية كقياس الذكاء، أو دافعية التعلم، أو مهارة تفكير ما، والتفكير في حدّ ذاته أصبح من المصادر الهامة لتطوير المجتمعات، وحتى يتمكن المجتمع من تطوير طاقاته البشرية واستغلالها لا بدّ من تحديد المصادر المعرفية المستقرّة في عقول أصحابه، من خلال تقدير درجته وقياسه من طرف الأسرة، ثم المدرسة التربوية وصولاً إلى المجتمع بمختلف مؤسّساته.

من خلال الممارسات الميدانية التي يعيشها الأساتذة والمدرّسون في كلّ الأطوار، نلمس عبقرية بعض المتعلّمين، وذكاءهم إلّا أنّ نتائجهم وتحصيلهم ضعيف أو متوسط، فنتساءل عن سبب ذلك لماذا هذا المتعلّم يتمتّع بقدرات عقلية، إلّا أنّه لا يحسن استخدامها أو لا يستغلها أثناء بناء تعلّماته ومعارفه؟ هل للأستاذ دور في ذلك؟ أم طبيعة الأنشطة الدراسية لا تساعده؟ أم الطرائق المعتمدة في التدريس لا تسمح بتفعيل قدراته وتنشيط دافعيته؟ فتوالى الأسئلة وتعدّدت حتّى أدركنا أهمية تحديد العنقود الشخصي في معرفة نمط التفكير الخاص بالمتعلّم، وأي نصف كروي يعمل أكثر، حتّى يتسنى للمدرّس معرفة خصوصية التفكير لدى هذا المتعلّم، من أجل التخطيط الجيد لتقديم الأنشطة الدراسية، بحسب ما يتماشى وطبيعة فكر المتعلّم.

بات من الضروريّ على المدرّس إعادة النظر أثناء بناء التّقييم التشخيصي الذي يكون في بداية العام الدراسي، والذي يكون عادة جملة من الأسئلة المتعلّقة بالمعارف السابقة التي تلقّاها في السنة الماضية، فالأصل في تقييم المتعلّمين ليس معرفة ما يملكونه في جعبتهم من معارف فقط؛ لأنّنا نجد بعض المتعلّمين يحفظون كلّ ما درسوه إلّا أنّهم لا يحسنون تطبيقه، أو إستغلاله في مواقف أخرى، فهنا تصبح لديهم معارف خاملة، لا تنفعه ولو بالقدر القليل، فالأصح في قضية التّقييم التشخيصي هو الاهتمام بالرّصيد المعرفي دون إهمال قياس درجة ومستوى التفكير لدى المتعلّمين، ومعرفة العنقود الشخصي الخاص بكلّ

¹ ينظر: مركز دي بونو لتعليم التفكير: مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الإبداع، ص 60.

متعلم، وذلك من خلال مقياس هيرمان، واعتمدنا هذا المقياس دون غيره؛ لأنَّ نظرية هيرمان كانت شاملةً لكلِّ التقسيمات الأخرى.

ما يجب على المدرسين فعله:

قام علماء الدماغ بوضع عدّة نقاط يجب أن يأخذها المعلمين والمدرّبين في عملية تدريبهم وتعليمهم وهي كالآتي¹:

- الدماغ لا يتأثر ولا يتطور بمعلومات لا معنى لها.
- يتطور الدماغ وفقاً لنظام متكامل مع مرور الوقت.
- طبيعة الدماغ هي الرّبط بين القديم والحديث.
- يتّسم الدماغ بأنّه اجتماعي وتعاوي.
- الإطّلاع على نتائج بحوث الدماغ وتطبيقاتها الرئيسة في التّعلم المبنية في الجدول أدناه:²

المبادئ	نتائج البحوث	تطبيقات تعليمية
الدماغ نظام حيّ ديناميكي معقّد.	يمارس الدماغ وظائفه تلقائياً، كما يحتاج التّعلم والدماغ بيئاتٍ متنوّعة وغنيّة بالمثيرات.	إستخدام إستراتيجيات تدريس متنوّعة.
الدماغ ذو طبيعة اجتماعية	يتأثر الدماغ بما يحصل للجسم من تطوّرات، وراحة، وعواطف.	مراعاة مراحل نمو الطّالب بالتمرينات والحركة والرّاحة.
البحث عن المعنى هو سلوك فطريّ في الدماغ	يبحث الدماغ عن المعنى بشكل فطريّ.	تقديم أنشطة ودروس مرتبطة بخبرات الطّالب وحياته.
العواطف مهمّة في تشكيل الأنماط.	العواطف والأفكار لا تنفصلان، وهي مهمّة جدّاً في عمليات حفظ المعلومات وإستدعائها.	توفير بيئة تعليمية تسودها إيجابيات وإيجابية ومشاعر إيجابية بين المعلم والمتعلم.
يدرك الدماغ وينظّم الكلّ والجزء تلقائياً.	يدرك الدماغ الكلّ والجزء تلقائياً	تجنّب المعلومات الجزئية والمبعثرة بتصميم أنشطة تتطلّب تفاعل الدماغ الكلّي مع الموقف.
يتضمّن التّعلم دائماً عمليات واعية وغير واعية.	يتضمّن التّعلم عمليات واعية ولا شعورية	تشجيع عمليات التأمّل ليكون الطّالب على وعي بما يتعلّمه.
نمتلك طريقتين في تنظيم الذاكرة هما: الطريقة الثابتة والطريقة	لدينا ذاكرة مكانية تسجّل خبراتنا بدقة، وذاكرة معلوماتية	إنّ فصل المعلومات عن خبرات المتعلم السابقة تجعل التّعلم

¹ عبد الحين، وسام صلاح: التّعلم المتناغم مع الدماغ، ص 56 و 57.

² المرجع نفسه، ص 57 و 58.

المكائبة	تسجل الحقائق والمعلومات المنفصلة.	يعتمد على ذاكرة الحفظ فقط.
----------	-----------------------------------	----------------------------

الجدول 20: نتائج بحوث الدماغ وتطبيقاتها الرئيسة

معرفة المدرّس بهذه المبادئ الهامة تمكّنه من تطوير مستوى المتعلّم، ونمط تفكيره، وذلك بإيجاد طرائق تدريس فاعلة تساعد في عمليّة التعلّم، ومناسبة لعمل دماغه، وخصائص نموّه. ومن بين الأساليب والإستراتيجيات التي على الأستاذ إتباعها من أجل تطوير مستوى تفكير متعلّميّه ما يلي¹:

- استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.
- التعبير عن بعض المواقف المستمدّة من الواقع ومحاولة إيجاد حل لها.
- استخدام أساليب التفكير المختلفة (التأملي - الناقد - التركيبي - التحليلي - الرياضي ...)
- القدرة على الحكم على صحة ومعقولة الحل.
- إتباع مختلف الأساليب الحديثة المعتمدة في التدريس.
- الإطلاع على البحوث والدراسات القائمة في الدّول المتقدّمة وإتخاذ نتائجها كقاعدة رئيسة أثناء التخطيط للتدريس.

كما يجب على الأستاذ معرفة نماذج العادات والسلوكيات المساعدة على إنتاج الأفكار والأخرى التي تكبح ذلك نهائياً، وهي موضّحة في الجدول أدناه²:

عادات تساعد على توليد الأفكار	عادات ضد توليد الأفكار
● البحث عن عدّة إجابات صحيحة محتملة. ● التّعامل مع المشكلة بشكل هازل جدّي، والتّلاعب بالأفكار. ● تقبّل الأخطاء على أساس كونها نتيجة لعملية الإبتكار. ● تحصيل على المعلومات من مصادر مختلفة. ● تستخدم روح الدّعابة كمصدر لتقديم احتمالات جديدة. ● تلقّي التشجيع من العديد من المجموعات المؤيّد. ● المخاطرة بطرح الأسئلة السّخيفة. ● البحث عن طرق لتحسين المنتجات أو الخدمات أو	● البحث عن الجواب الصّحيح. ● اعتبار عمليّة حل المشكلات عمل خطير. ● تجنّب الوقوع بالأخطاء قدر الإمكان. ● تحاول أقصى جهدك لحلّ المشكلة حتّى لو كنت مرهقاً. ● طلب الأفكار من الخبراء فقط. ● صرف النظر عن الأفكار السّخيفة. ● تحتفظ بأفكارك لنفسك. ● الاحتفاظ بالهدوء عندما لا تستوعب شيئاً معيّناً. ● تتبّع المثل القائل: "إذا لم تكن مكسورة فهي ليست بحاجة لتصليح."

¹ ينظر: الكبسي، عبد الواحد: تنمية التفكير بأساليب مشوّقة، مركز دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007م، ص21.

² رضوان، محمود عبد الفتاح: تنمية مهارات التفكير الإبداعي والإبتكاري، المجموعة العربيّة للتدريب والنشر، القاهرة، د.ط، 2012م، ص16 و17.

● عدم الاحتفاظ بنظام لحفظ وتسجيل الأفكار.	● النظام باستمرار.
	● الاحتفاظ بدفتر ملاحظات لتسجيل الأفكار الجديدة.

الجدول 21: السلوكيات المولدة للأفكار وغير المولدة للأفكار.

5. اختبارات قياس مهارات التفكير العليا:

شكّلت مسألة القياس النفسي قضية شائكة في مجال علوم التربية وعلم النفس، نظراً لصعوبة التعامل بالأرقام وإعطاء تقديرات لقضايا معنوية افتراضية، فيصبح الأمر في غاية الصعوبة عندما تُعطى قيمة كمية لمستوى الذكاء عند شخص ما، أو تقدّر نسبة الإبداع أو الابتكار عنده. وقياس التفكير بأنواعه هو الآخر أخذ حيزاً كبيراً من اهتمامات علماء النفس، وخصّصوا لكل مهارة اختبار معيّن يمكن المدرّسين والمعلّمين من قياس مستوى التفكير لدى متعلّميهم.

1.5 اختبار قياس التفكير الإبداعي - الابتكاري-

"إنّ معظم البحوث التي تمّت في مجال الإبداع اعتمدت على ما قدمته الولايات المتحدة الأمريكية من اختبارات وبحوث مختلفة، ونجد أنّ معظم بحوث الإبداع اعتمدت على اختبارات تورانس، والتي ترجمت إلى لغات مختلفة، كما نجد اختبارات جيلفورد (Guilford) واختبار تكملة الجملة"¹.

"وتوجد سلسلة من الاختبارات الحديثة مثل ما صمّمه بندوفا (Padovani) في معهد علم النفس في جامعة ميلانو وهو اختبار الإبداع لدى الأطفال، ويتكوّن من جزأين لفظي وآخر غير لفظي، وقد استمرّ تطوير هذا الاختبار لمدة خمس سنوات، وأطلق عليه الإدراك الإبداعي للأطفال"². وقدّمت عدّة مقاييس للتفكير الإبداعي في جامعات مختلفة، ننظمها في الجدول الآتي³:

¹ الفاخري، سعيد سالم عبد الله: سيكولوجية الإبداع، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ط01، 2018م، ص113.

² المرجع نفسه، ص113.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص114.

المقياس	المعد (المصمم)	كيفية العمل
مقياس التفكير الإبداعي من خلال الرسم الإنتاجي	جلين واروبان (Jellen et Urban)	يصلح للفئة العمرية من الصف السادس حتى الجامعة؛ إذ ترجع خلفيته إلى مدرسة الجشطت، ويتم القياس من خلال الرسم الإنتاجي الذي يعتمد على الخيال.
بطارية النشاط الإبداعي للأطفال والمراهقين	لندوا (Lando)	تتكون البطارية من سلسلة من الاختبارات اللفظية وغير اللفظية ويتم فيها اختيار الطفل المبدع أو المراهق المبدع، ويقبل الأطفال من خمس سنوات إلى 18 عامًا.
بطارية مليجرام	مليجرام	تقوم بطارية مليجرام على أساس نموذج 4*4، وتشمل سلسلة من الاختبارات بعيدة كل البعد عما هو شائع في اختبارات جليفورد وتورانس، وتشمل قياس الدوافع، والاستعدادات، والقدرات، والمهارات، والمعلومات، ما وراء عمليات النشاط الإبداعي.
مقياس التفكير الإبداعي لرانكو	رانكو (Runco)	يشمل المقياس 65 سؤالاً تقيس سعة أبعاد إبداعية عن الكتابة والموسيقى، والعمل اليدوي، والفن، والعلوم، والرياضيات، وكل بعد من هذه الأبعاد يحتوي على ستة أسئلة وكل سؤال له أربع إجابات

الجدول 22: مقاييس التفكير الإبداعي

يبقى اختبار تورانس من أهم الاختبارات والأكثر شيوعاً واستخداماً في قياس التفكير الإبداعي؛ إذ "ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينيات، ثم روجع عام 1974م، وهي تستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة، فهناك الصورة اللفظية للاختبار، والصورة الشكلية"¹.

الصورة اللفظية تتألف من سبعة اختبارات فرعية، كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي، يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة، ووضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو تحسين إنتاج واقتراح بدائل ووضع فرضيات لمواقف غير متوقعة، وكل هذه البدائل تنطوي على إبداع وتفكير أصيل، وفيما يلي الأنشطة التي يحتويها اختبار القدرة اللفظية²:

¹ ينظر: حسن، هناء رجب: التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه، المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2014م، ص118.

² ينظر: المرجع نفسه، ص ص218-220.

النشاط	المطلوب
الأول: طرح الأسئلة	تُعرض صورة على الشخص، ويطلب منه طرح أسئلة عن الصورة وما يجري فيها.
الثاني: الأسباب	يذكر الشخص الأسباب التي توصل إلى هذا الحدث، والأشياء التي أوصلت الصورة إلى هذا الوضع (تصوّر قبلي).
الثالث: النتائج	يذكر الشخص الأشياء التي يمكن أن تنتج عن وقوع هذا الحدث والأشياء التي يمكن أن تنتج بعد وقوع هذا الحدث أيضا.
النشاط الرابع: تحسين النتائج	يُطلب من الشخص أن يقدم بعض الاقتراحات لتحسين الصورة، أو لتحسين النتائج.
النشاط الخامس: الاستخدامات الإضافية	يُطلب من الشخص أن يذكر استخدامات جديدة لأداة أو شيء.
النشاط السادس: موقف مستحيل	يُعرض على الشخص موقف مستحيل، ويُطلب منه أن يذكر كل الاحتمالات التي ترد في خياله.

الجدول 23: اختبار القدرة اللفظية

أما الصورة الشكليّة فهي تتألف من ثلاثة اختبارات، كلّ منها بمثابة نشاط، تتضمن موضوعات كلّها من النمط غير المؤلف، والأنشطة هي:

النشاط	المطلوب
الأول: بناء صورة	تُعرض على المتعلّم صورة شكل ما، ثم يُطلب منه رسم شكلا بحيث: يكون الشكل المرسوم جزءًا منه. يضع عنوانا واسما للشكل. ينسج قصة حول هذا الشكل.
الثاني: تكملة صورة	هذا النشاط في الغالب يحتوي على بعض الخطوط، والمطلوب من الشخص أن يكمل الرسم ليعطي شكلاً مشوّقا وجذابا، كما قد يطلب منه أن يقترح إما أو عنوانا جديدا، ويجعل الرسم يحكي قصة، وذلك بإضافة رسوم وأفكار جديدة.
الثالث: الخطوط المتوازية	يقدّم للمتعلّم مجموعة كبيرة من الخطوط المتوازية، ثم يُطلب منه أن يكون من كلّ خطين شكلا جديدا ومشوّقا، كما يُطلب منه أن يعطي لكلّ شكل عنوانا أو إسماء، كما قد يُطلب منه كتابة قصة عن كلّ شكل، أو قد يُطلب منه أن يجعل هذه الأشكال تحكي قصة رائعة.

الجدول 24: اختبار الصورة الشكليّة

2.1.5 شروط تطبيق اختبار تورانس

لضمان نجاح تطبيق اختبار تورانس وتقديم نتائج إيجابية، يجب على الممتحن أو المدرّس الالتزام بالشروط الآتية¹:

- يُطبّق بشكل فرديّ أو جماعيّ، مع جميع المستويات العمرية (من سن الروضة وحتى سن العشرين)؛ أي يمكن تطبيقه مع متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي بكلّ أريحية.
- يستغرق تطبيق الاختبار اللفظي حوالي خمسين دقيقة، بمعدّل سبع دقائق لكلّ سؤال.

2.5 أداة قياس مهارة التفكير الناقد

لا زالت حركة القياس النفسي تعرف تطوّراً في ميدان العلوم النفسيّة، والتّفكير الناقد كان له نصيبه من المحاولات التي أجريت من أجل قياسه، فوضعت عدّة اختبارات لمراحل عمرية مختلفة، ونشير لنقطة مهمّة هي أنّ التّفكير الناقد لم يتم وضع سن معيّنة له، أو إقتصار على الكبار فقط، ذلك أنّ "الدراسات قد أوضحت أنّه ليس هناك سن معيّنة يمكن القول بأنّ التّفكير الناقد يبدأ عندها تماماً، ولكن يمكن القول أنّه كلّما تقدّم الطفل في العمر كلّما كان أكثر قدرة على إصدار أحكام ناقدة ناضجة"². ومن بين الاختبارات الأكثر شيوعاً نذكر:

1.2.5 اختبار واطسون وجليس (Watson & Glaser):

يُعدّ من أكثر الاختبارات شيوعاً، أعدّ عام 1964م، حيث صمّم للطلّاب اعتباراً من الصّف التاسع وفق نموذجين متكافئين، ويتكوّن من خمس مهارات فرعية موضّحة كما يلي³:

- الاستدلالات: يقدّم للمستجوب بعض الاستدلالات التي قد تكون صحيحة، وقد لا تكون كذلك، فيقوم باختيار الاستنتاج الأصح المستمد من الحقائق الواردة، وتكون الإجابة عليه بصحيح، ربّما كان صحيحاً، ربّما خطأ، مطلوب مزيد من المعلومات.
- الافتراضات: يقوم المستجوب هنا بوضع تقرير حول الافتراضات الواردة في البيان، فإذا كانت الفقرة مبرّرة منطقياً ببيانات واضحة، يقرّر الافتراض والعكس صحيح، ويجب بد افتراض / عدم الافتراض.

¹ ينظر: حسن، هناء رجب: التّفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه، ص220.

² ينظر: Goodwin Watson, Glaser : watson- glaser critical thinking, appraisal-uk edition, the psychological corportation, 2002, p:04.

³ ينظر: Goodwin Watson, Glaser : watson- glaser critical thinking, p04-15.

- الحسميات: في هذا الاختبار يتكوّن كلّ تمرين من عدّة اعتبارات (مقدّمات) متنوّعة بعدّة استنتاجات مقترحة، يقوم المستجوب بقراءتها، ثمّ الحكم عليها بأنّها استنتاج ضروريّ، ويتّبع الخلاصة، أو لا يتّبعها، كما يقوم المستجوب بتأسيس أحكامه على الحقائق المقدّمة فقط، ولا يسمح لقراراته بتحديد الإجابة ويجيب بِـ يتّبع الخلاصة: نعم/لا.
- تفسير المعلومات: يرى المستجوب ما إذا كانت كلّ من الاستنتاجات المقترحة تتدفّق منطقياً، بما يتجاوز الشكّ المعقول من المعلومات الواردة في الفقرة، فيعرض عليه فقرة من المعلومات متبوعة بجملة من الاستنتاجات ثمّ يقوم بالحكم عليها بأنّها اتّبعت الاستنتاج أو الخلاصة أو لا.
- تحليل الحجج وتقويمها: على المستجوب أن يكون قادراً على التمييز بين الحجج القويّة والحجج الضعيفة، حتّى يتّخذ قرارات صائبة.

2.2.5 اختبار كورنيل للتّفكير النّاقّد: الاستدلال الشرطيّ مستوى (x)

"يقيس هذا الاختبار مهارات التّفكير النّاقّد كإحدى مهارات التّفكير العليا، وهي القدرة على التّقييم، واتّخاذ القرار، ويهدف إلى معرفة المدى الذي يمكن أن يفكّر الطّلاب من خلاله تفكيراً ناقداً، ويتكوّن الاختبار من مستويين (x) و (z)، يبدأ المستوى الأوّل من الصّف الرابع حتّى المرحلة الجامعيّة، والثاني يغطّي المرحلة الثانويّة حتّى الرّشد"¹.

يتمّ تطبيق المقياس بصورة جماعيّة خلال فترة زمنية ما بين 50-60 دقيقة، وقياس أربعة أبعاد فرعيّة وهي²:

- الإستقراء: يتكوّن من 25 فقرة، لكلّ فقرة ثلاثة استنتاجات مقترحة، وقياس القدرة على استخلاص نتيجة من الاستنتاجات المقترحة من بعض الحقائق المعطاة.
- المصادقيّة: ويتكوّن من 25 فقرة، لكلّ فقرة ثلاثة استنتاجات، وعلى المفحوص أن يتوصّل إلى الاستنتاج الصّحيح بالاعتماد على فروض أو مقدّمات موضوعيّة.
- الافتراضات: ويتكوّن من 11 فقرة، لكلّ فقرة ثلاث حقائق، أو مسلّمات، وعلى المفحوص أن يختار الحقيقة، أو المسلّمة الصّحيحة التي تتضمّن الفقرة. يوجد لكلّ سؤال ثلاثة احتمالات للإجابة،

¹ الفلاج، ماريا فهد وطيبة، نادية جميل: الفروق في مستوى التّفكير النّاقّد بين الطلبة الموهوبين وفقاً لوقت إكتشافهم، المجلة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة، مصر، ع: 08، 2019م، ص251.

² المرجع نفسه، ص151.

واحدة منها فقط صحيحة، ولكل إجابة صحيحة يحصل الطالب على درجة واحدة مع تجاهل درجات الأسئلة.

3.2.5 اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:

"صدر هذا الاختبار عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي، وتم بناؤه استناداً على مفهوم التفكير الناقد الذي أجمع عليه ستة وأربعون خبيراً من مختلف الاختصاصات الأكاديمية بدعوة من الجمعية الفلسفية الأمريكية، باستعمال إستراتيجية دلفي، وعلى مدار سنتين، ويشتمل هذا الاختبار على قياس خمس مهارات التفكير الناقد هي: مهارات التحليل، والتقييم، والاستدلال، والاستقراء، والاستنتاج"¹. "يتكوّن اختبار كاليفورنيا من أربعة وثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها بدائل أربعة، وبعض الفقرات لها بدائل خمسة بواقع علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت العلامة الكلية للاختبار من (0-34) درجة"².

4.2.5 اختبار قياس مهارات التفكير الناقد باستخدام نظرية استجابة الفقرة

تستند نظرية الاستجابة للفقرة إلى افتراضات حقيقية ينبغي تحقيقها في البيانات، لكي تؤدي إلى نتائج يمكن الوثوق بها، وفيما يلي توضيح لهذه الافتراضات³:

- افتراض أحادية البعد: ويُقصد أنّ فقرات الاختبار تقيس سمة أو قدرة واحدة فقط تُفسّر أداء الفرد على الفقرة بمعنى أنّ جميع الفقرات تقيس بعداً واحداً.
- افتراض الاستقلال الموضوعي: ويقصد به أنّ استجابة المفحوص على فقرة ما لا تؤثر إيجاباً أو سلباً على استجابته على أيّ فقرة أخرى.
- افتراض منحني خصائص الفقرة: يمثل منحني خصائص الفقرة دالة رياضية تربط بين احتمال الإجابة الصحيحة عن الفقرة وقدرة المفحوص التي يتم قياسها بمجموعة من الفقرات في الاختبار الذي تمّ بناؤه لتلك الغاية.

¹ Facione, N, Blohm ; S& Giancarlo, C : the california critical thinking skills Edition millbrae test, test manual , updated, ca, California academic press, 2002, p :03

² مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنوروا)، مجلة المنارة، الأردن، مج:13، ع:04، 2007، ص307.

³ دبوس، محمد: استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء فقرات اختبار محطي المرجع في الرياضيات بفقرات ثنائية التدرج ومتعددة التدرج وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، فلسطين، مج:30، ع:07، 2016م، ص1456.

- إفترض سرعة الأداء: أيّ أنّ المفحوصين الذين يفشلون في الإجابة عن فقرات الاختبار يفشلون بسبب محدودية قدرتهم، وليس بسبب أنّ الوقت غير كاف للوصول إلى الفقرة والإجابة عنها.

3.5 اختبار قياس مهارة حلّ المشكلات:

"تعددت مقاييس مهارة حلّ المشكلات في الميدان التربويّ والنّفسي، نذكر منها مقياس Heppner et Petersen 1982، ومقياس حلّ المشكلات لدزيريل، وهو أداة تقدير ذاتيّ يقيس قدرة الأفراد على حلّ المشكلات في حياتهم اليوميّة، وتقدير العوامل الأساسيّة لحلّ المشكلة النّظريّة المعرفيّة، ويوجد مقياس Treffinger et Johnson 1978 الذي يضمّ عشر مشكلات واقعيّة"¹.

وبعد الإطلاع على فقرات الاختبارات القياسيّة، وجدتها الطالبة تعبّر عن طريقة وأسلوب الإنسان في حلّ المشكلات، ووجهة نظره الخاصّة بالمشكلات، وكيفيّة التّعامل معها في حياته اليوميّة، والمطلوب من المختبر قراءة العبارات جيّداً، ثمّ وضع علامة (X) تحت الإجابة التي يختارها، والمعبّرة عن رأيه؛ إذ يختار نعم أو لا أو ينطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً...

4.5 اختبار قياس مهارة إتخاذ القرار

مقياس إتخاذ القرار عبارة عن إستبيان لقياس عدّة مداخل لإتخاذ القرار كالمدخل المعرفيّ والمعياريّ، وخصائص شخصيّة متّخذ القرار لدى الموظّف مهما كان منصبه، ومن بين المقاييس المتوقّرة التي حاولت قياس مهارة إتخاذ القرار نجد ما يلي:

- اختبار القدرة على إتخاذ القرار لموسى شهرزاد 2010م.
- مقياس مهارة إتخاذ القرار المهنيّ للسواط وصل 2008م.
- مقياس إتخاذ القرار لشعلة الجميل 2006م.
- دليل إتخاذ القرار المهنيّ: المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة 2006م.
- إستبيان إتخاذ القرار للهدهود دلال 1986م.
- قائمة إستقصاء بممارسات إتخاذ القرارات لعبد السلام أبو قحف 1990م.
- إستمارة إستقصاء عمليّة إتخاذ القرار الشرطي لعبد الله عماد 1986م.

¹ ينظر: طبيب، مأمون عثمان محمود: إستراتيجيّة القدرة على حلّ المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الفلسطينيّة، جامعة النجاح الوطنيّة، كليّة الدراسات العليا، مذكرة إستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربويّة، فلسطين، 2001م، ص73.

ومقياس اتخاذ القرار غالباً ما تكون الإجابة عن فقراته بنعم أو لا، أو تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ.

5.5 اختبار قياس مهارة التفكير السابر

قد يكون اختبار قياس مهارة التفكير السابر في شكل فقرات على المستجوب إبداء رأيه في صلاحيتها بوضع علامة صحيح، أو عدم صلاحيتها بوضع علامة (x)، أو وضع علامة (x) أمام العبارة تنطبق عليّ، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ، ومن بين الاختبارات التي أُجريت:

- اختبار التفكير السابر لعبد المجيد 2011م.
- اختبار قياس أثر البرنامج التدريبي في إنماء التفكير السابر عند أطفال الرياض للنعمي 2006م.
- اختبار ساكاجوشي (Sakaguchi) 1993م.

ويمكن أن ترد بنوده في شكل مشكلات وقضايا يتعرض لها المتعلم، وتكون مرتبطة بمحتوى المادة الدراسية المقدمة كاختبار التفكير السابر المرتبط بوحدة الكيمياء الحرارية لعصام محمد عبد القادر 2020م. كما يمكن بناء اختبار قياسي من نوع آخر حسب ما تمليه ظروف بيئة عينة الدراسة، وفي حدود الدراسات السابقة ومفهوم التفكير السابر.

6.5 اختبار قياس مهارة التفكير ما وراء المعرفي

في مجال القياس النفسي تُستخدم أنواع مختلفة من الأدوات لقياس قدرات ما وراء المعرفة، حيث تتميز كل أداة بخصائص معينة، ويمكن عرض أبرز الأدوات المستخدمة لقياس قدرات ما وراء المعرفة من خلال ما يلي¹:

- المقاييس الموضوعية ذات التقدير المتدرج:

غالباً ما تُستخدم مقاييس موضوعية ذات التقدير المتدرج لتقييم قدرات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، ويمتاز هذا النوع من المقاييس بسهولة التطوير وفعالية التطبيق والخيارات ذات الإجابة الواضحة، وسهولة تحويل الاستجابات إلى مقادير كمية يسهل التعامل معها إحصائياً، ويعتمد هذا النوع من التقييم على المفحوص نفسه الذي يستجيب لفقرات المقياس بصورة ذاتية، وبشكل حر بعيد عن القيود والتوترات،

¹ ينظر: اخضر، غسان محمد: ما وراء المعرفة: النشأة والمفهوم والتطبيق، البيروني للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د.ط، 2015م، ص 67 و68.

وربما يُعدّ هذا النوع من المقاييس الطريقة الأفضل لقياس قدرات الطلاب وخصوصًا الصغار منهم الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم.

● **المقابلات:** تُعدّ المقابلات من الطرق الشائعة في قياس قدرات ما وراء المعرفة؛ إلا أنّها لا تنفع مع الأطفال الصغار؛ لأنّ إجاباتهم اللفظية لا تعكس ما يعرفونه أو ما يعتقدونه.

● **تحليل بروتوكولات التفكير المسموع والمكتوب:** تُستخدم هذه الطريقة على نطاق واسع في قياس قدرات ما وراء المعرفة بالنسبة لبروتوكول التفكير المسموع، تعتمد هذه التقنية على تكليف المفحوص بإظهار صوته أثناء عملية التفكير أثناء قيامه بحل مشكلة معينة.

7.5 اختبار قياس مهارات التفكير العليا الشامل:

أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا بشكل مجزأ، وتمّ إعداد اختبار قياس في كلّ دراسة؛ إلا أنّ طبيعة الاختبارات التي ارتكز عليها الباحثون لم تكن مقننة وخاصة بمهارات التفكير العليا عمومًا، بل كلّ باحث إنفرد باختباره، وذلك باتباعه خطوات واضحة، بداية بمراجعة الأدبيات التي لها علاقة بالموضوع، وتحديد مهارة التفكير المستهدفة للقياس، ثمّ صياغة أسئلة الاختبار سواء في شكل مواقف أو مشكلات أو في شكل فقرات يجيب عليها المستجوب بنعم أو لا أو أوافق، لا أوافق، محايد، غير محايد، وغيرها من أنماط الإجابات، ومن بين أهم الدراسات التي اعتمدت هذا النمط من اختبارات قياس مهارات التفكير العليا نذكر ما يلي:

- دراسة محمود شعبان صالح السباطي 2020م.
- دراسة محمّد بن صالح بن محمّد العجمي وحصة بنت علي بن سالم 2018م.
- دراسة طلال بن عبد الهادي الغبيوي 2017م.
- دراسة مليكة أفراح وعليوان 2015م.
- دراسة عمرو محمّد وإبراهيم يوسف 2014م.

الفصل الخامس: الدِّراسة الميدانيَّة: إجراءاتها ونتائجها

- منهجية الدِّراسة وإجراءاتها:
 - ✓ منح الدِّراسة وأدواتها
 - ✓ تصميم البرنامج النحويّ الخاص بتعليم القواعد النحويَّة للسنة الخامسة من التَّعليم الابتدائيّ
 - ✓ تطبيق أدوات الدِّراسة
 - ✓ أهم الملاحظات المُسجَّلة من طرفه الطالبة أثناء حضورها لتقديم الدُّروس النحويَّة عند المجموعة الضابطة
 - ✓ المعالجات الإحصائيَّة
- نتائج الدِّراسة ومناقشتها
- مقترحات الدِّراسة

1. تمهيد:

بعدما تطرّقت الطالبة لأغلب الأدبيّات النظريّة للدّراسة، جاء هذا الفصل لتوضّح فيه أهم الخطوات الإجرائيّة المعتمدة من أجل الإجابة على الإشكاليّة الرئيسيّة، متطرّقة بدايةً للمنهج المتّبع، ثمّ قدّمت وصفًا شاملاً لمجتمع الدّراسة، وعيّنتها مع إبراز طريقة إختيارها، ثمّ حدّدت مراحل العمليّات الإجرائيّة المتمثّلة في بناء مقياس نط التّفكير عند متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي (إعداد فقراته، واستخراج الصّورة الأولى، ثمّ التعديلات التي طرأت من أجل استخراج الصّورة النهائيّة، والتّأكد من صدقه وثباته).

كما قامت الطالبة بالإجراءات ذاتها بالنّسبة لبناء مقياس مهارات التّفكير العليا القبلي والبعدي، ثمّ أعدت برنامجاً تعليميّاً خاصاً بتدريس القواعد النّحويّة في ضوء الطّرائق النّشطة، وذلك بالاستفادة من الدّراسات السّابقة، والنّظريّات المفسّرة لعمليّة التّعلم والتّفكير، وأخيراً عرضت المعالجة الإحصائيّة التي أجرتها، وأهم النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، مع تحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

2. منهج الدّراسة: استدعت الدّراسة الحاليّة استخدام المنهجين الآتيين:

1.2 المنهج الوصفي:

"يعتبر من المناهج الرئيسيّة التي تُستخدم في البحوث الإنسانيّة، والاجتماعيّة، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظّاهرة كما توجد في الميدان، ويهتمّ بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبّر عنها تعبيرًا كيفيًّا وكميًّا"¹، واستخدمته الطالبة في مراجعة الدّراسات السّابقة التي لها علاقة بمتغيّرات البحث ومواده وأدواته، وتقديم وصفًا لمجتمع الدّراسة، وعيّنتها، وأدواتها.

2.2 المنهج شبه التّجريبي:

نظرًا لطبيعة البحث المتعلّقة بالموضوعات الإنسانيّة، كان لزامًا على الطالبة إتباع المنهج شبه التّجريبي، واختيار التّصميم القبلي والبعدي من خلال مجموعتين (تجريبيّة وضابطة) حيث دُرست المجموعة الأولى القواعد النّحويّة في ضوء الطّرائق النّشطة؛ أمّا المجموعة الثّانيّة فتمّ تدريسها حسب المعتاد — المقاربة النّصيّة، الطريقة الإستقرائيّة... والشكل التّالي يوضّح التّصميم شبه التّجريبي الخاص بهذه الدّراسة:

¹ درويش، أحمد محمود: *مناهج البحث في العلوم الإنسانيّة*، مؤسسة الأمة العربيّة للنشر والتّوزيع، الكويت، د.ط، 2018م، ص71.

مجموعة البحث	اختبار قياس	اختبار الدروس والطرائق	القياس القبلي	المعالجات التجريبية	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	اختبار قياس	إلتقاء الطرائق النشطة المناسبة للتدريس.	اختبار قياس	تدريس الوحدة بالبرنامج المعد من طرف الباحثة باستخدام الطرائق النشطة.	اختبار قياس مهارات التفكير العليا.
المجموعة الضابطة		اختبار الدروس التحوية المراد تدريسها في هذه الدراسة.		تدريس الوحدة حسب المعتاد	

الجدول 25: التصميم شبه التجريبي للدراسة

3. عينة البحث:

يتكوّن مجتمع الدراسة من كل متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة الشهيد أمير الخضر للسنة الدراسية 2020م/2021م، والبالغ عددهم 90 تلميذاً وتلميذة؛ إذ تمّ اختيار أفراد الدراسة 50 تلميذاً وتلميذة، توزّعوا في قسمين يمثلان مجموعتي الدراسة.

والجدول التالي يبيّن توزيع أفراد المجتمع حسب متغيّرات الجنس:

المتغيّرات	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	46%
إناث	27	54%
المجموع:	50	100%

الجدول 26: توزيع أفراد المجتمع حسب متغيّرات الجنس

4. أدوات الدراسة

اعتمدت الطالبة في دراستها على الأدوات الآتية:

- مقياس أنماط التفكير الخاص بمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- مقياس مهارات التفكير العليا القبلي والبعدي.
- تصميم وحدة تدريسية خاصة بالقواعد النحوية.

1.4 مقياس أنماط التفكير الخاص بمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (ينظر الملحق

رقم 06)

اعتمدت الطالبة في إنجاز الاختبار القياسي على أهم الخطوات التي حددها محمود عمر وآخرون في كتابهم القياس النفسي والتربوي (ص: 95-96):

- تحديد الهدف من الاختبار: يتجسد الهدف من هذا الاختبار في معرفة العنقود الشخصي الخاص بكل متعلم، وغط التفكير الذي ينفرد به كل واحد منهم.
- تحديد المجتمع الأصلي الذي يوضع له الاختبار: وهي العينة التي تخضع للدراسة المراد إنجازها وفي بحثنا نخصص متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بإبتدائية الشهيد أمير لخضر بزمالة الأمير عبد القادر ولاية تيارت.
- تحديد الخاصية أو السمة التي يقيسها الاختبار: يعمل هذا الاختبار على قياس أهم الخصائص (المهارات، نمط التفكير، أهم المواصفات التي يمكن أن تظهر على الشخص، وهي ملخصة في أرباع دائرة A/B/C/D مثلما حددها هيرمان.
- تحليل الخاصية للتعرف على جميع الأبعاد التي تتضمنها وتؤثر فيها، ثم تقديم تحليلاً مفصلاً في الجانب النظري.

- تحديد وحدات الاختبارات بحيث تغطي جميع الأبعاد التي تتكوّن من السمة المقيسة.
- بناء وكتابة عبارات أو أسئلة الاختبار بأسلوب واضح دقيق: "إنّ هناك أكثر من شكل وأسلوب يمكن أن تصاغ به فقرات الاختبار، وتتطلب فقرات مناسبة لإختبار جديد، وتحليلها تحليلاً كيفياً من حيث الشكل والمضمون، إلى فقرات جيّدة تقيس بشكل صادق السلوك المعين، كما يتطلّب الأمر تحليلاً كمياً يهدف لتقدير مستوى صعوبات الفقرات، وانتخاب الفقرات ذات الصعوبة المناسبة لأهداف

الاختبار، ويوضح هذا النوع من التحليل علاقة صعوبة الفقرات، ويمكن التوصل إلى صدق وثبات مرتفعين للاختبار¹.

وتمّ الاعتماد على فقرات مقياس هيرمان حسب نمط السيادة الدماغية في بناء فقرات اختبارنا؛ إلا أننا قمنا بتغيير صياغة الفقرات، وذلك بتبسيطها حتى تكون واضحة ومفهومة وبسيطة، تتوافق ومستوى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي.

2.4 اختبار قياس مهارات التفكير العليا: (ينظر الملحق رقم 07)

أولاً: مبررات الطالبة في بناء الاختبار:

- اعتمدت الطالبة على النقاط النظرية الخاصة بكل اختبار الخاص بكل مهارة من مهارات التفكير العليا، كاختبار تورانس وواطسون وغيرهما.
- لم تعتمد على فقرات الاختبارات العامة، التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا، على سبيل المثال في اختبار القدرة على التفكير الناقد وردت عبارة: لدي القدرة على اتخاذ أي قرار يتعلّق بمستقبلي الدراسي، أو أبنّي قراراتي بحسب الظرف الذي أعيش فيه، فيجب بتنطبق عليّ بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ؛ لأنّ هكذا نوع من الفقرات لا يتماشى مع الطفل الصّغير، وقد تكون نتائجه غير صحيحة، وغير صادقة؛ لأنّه في هكذا مواقف لا يرهق نفسه، ويجب إجابات منطقية كالإنسان الراشد.
- اعتمدت على بناء وضعيات منبثقة من البرنامج النّحوي، مع مراعاة الدّروس المشتركة بين السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي والسنة الخامسة؛ لأنّه اختبار قبلي وبعدي في الوقت نفسه، والكثير من الدّروس تكرّرت في السنتين.
- لم تخرج الطالبة عن البرنامج النّحوي؛ لأنّ المادّة النّحويّة في حدّ ذاتها تزخر بالكثير من مهارات التفكير العليا، وهي لا تقلّ شأنًا عن الموادّ العلميّة، كتنمية مهارات التفكير الميتا معرفي من خلال تدريس الرياضيات، أو الكيمياء، أو الجغرافيا...
- تمّ مراعاة المهارات الفرعيّة لكلّ مهارة بعناية أثناء تصميم الوضعيات، من أجل التّأكد من القياس الدّقيق والمضبوط.

¹ الريماوي، طالب: بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2017م، ص76.

ثانيا: تفسير الخطوات المتبعة في تصميم اختبار قياس مهارات التفكير العليا

- تحديد الهدف الإجرائي: أن يقيس أثر تعليم قواعد النحو وفق الطرائق النشطة في تنمية مهارات التفكير العليا.

- تحديد فقرات ونود الاختبار وترجمتها:

بداية نشير إلى نقطة هامة متعلقة بتداخل المهارات فيما بينها؛ إذ لا يمكننا الجزم بأن الوضعية الواحدة خاصة ببناء مهارة واحدة دون غيرها؛ لأنها متداخلة فيما بينها، ويظهر هذا من خلال استعمال الفرد (المتعلم) لمجموعة من العمليات التي تتكرر أثناء تعرضه لكل وضعية، فهو يبدأ بتنظيم مفاهيمه، وتصوّراته، ويفحص الوضعية المقدمة فحصاً دقيقاً وشاملاً، ثم يحلل البيانات ويجزئها لعناصر وفق موضوع بحثه، ليغوص في التفاصيل من أجل وضع تنبؤات لحل المشكلة، وأخيراً يجمع كل الأجزاء من أجل بناء التصميمات ليستنبط الحل - القاعدة - ويعممها في وضعيات أخرى مشابهة.

إلا أنّ إختيارنا لكل وضعية كان مقصوداً لمهارة معينة بنسبة أكبر من غيرها، ونوضّحها كالآتي:

1.2.4 استخدام اختبار تورانس - معدّل من قبل الطالبة - من أجل قياس مهارة التفكير

الإبداعي:

استخدمت الطالبة صورة خاصة بنواصب الفعل المضارع، وطلبت منهم توليد أسئلة متعلقة بالصورة، ثمّ أسباب تصميمها من خلال السؤالين الأولين، لتكون مساحة التفكير مفتوحة أمام المتعلمين، وكل واحد منهم يكون لديه تدقّق واسع من الأفكار عليه توليدها بمرونة وطلاقة، دون أن تتكرر، من جهة أخرى جعلت الطالبة هدفاً تعليمياً يكون في شكل صورة حتى تقيس مدى تركيزهم، وأين هو منصب، هل يركّزون على الأمور الشكلية، أم يتعمّقون أثناء عمليتي التقصي والاستكشاف.

أمّا السؤالان الثالث والرابع، فيوظّفون مكتسباتهم السابقة من أجل الإجابة عنها، من أجل معرفة ما إن كانت هذه المكتسبات راسخة ووظيفية أم لا، ويتخلّلها جانب إبداعي متعلّق بتقديم أمثلة عن حالات الإعراب الخاصة بالفعل المضارع، ثمّ قدّمت سؤالاً أخيراً كموقف مستحيل، وهو دخول حروف الجر على الفعل المضارع المرفوع، واستنباط أهم التغيّرات المحتمل حدوثها.

2.2.4 استخدام اختبار واطسون المعدّل في قياس مهارة التفكير الناقد:

طلبت الطالبة من المتعلمين إختيار إجابة من متعدّد، مع تعليل إختياره، ومن خلال هذه الوضعية سعت لتحرّي الصّحة والدّقة أثناء إختيار الإجابة الصّحيحة، وهذه العملية لا تحدث دون الرجوع إلى

مصادر المعلومات الموجودة في دماغه، وأخيرا يصيغ الحجج من أجل التّعليل، فتحدث العمليّات الذهنيّة الآتيّة للاختيار من متعدّد:

- قراءة السؤال والإختيارات جيّداً، وفهمها أوّلاً كمهارة أساسيّة.
- إستدعاء الموارد المعرفيّة المكتسبة سابقاً (كلّها متعلّقة بمعرفة نحويّة) ويقوم بتحليل الإختيارات، ثمّ تفسيرها من خلال مكتسباته.
- تبدأ عمليّة التّقويم؛ إذ يختار الإجابة الصّحيحة مستنداً بحجج قويّة، وحججه ههنا تمثّل القواعد النّحويّة الواجب الإعتماد عليها حتّى يختار.
- يقوم بشرح وتعليل إختياراته تعليلاً منطقيّاً خاضعاً للفكر والعقلائيّة، بعيداً عن العواطف.

3.2.4 اختبار قياس مهارة التّفكير السّابر:

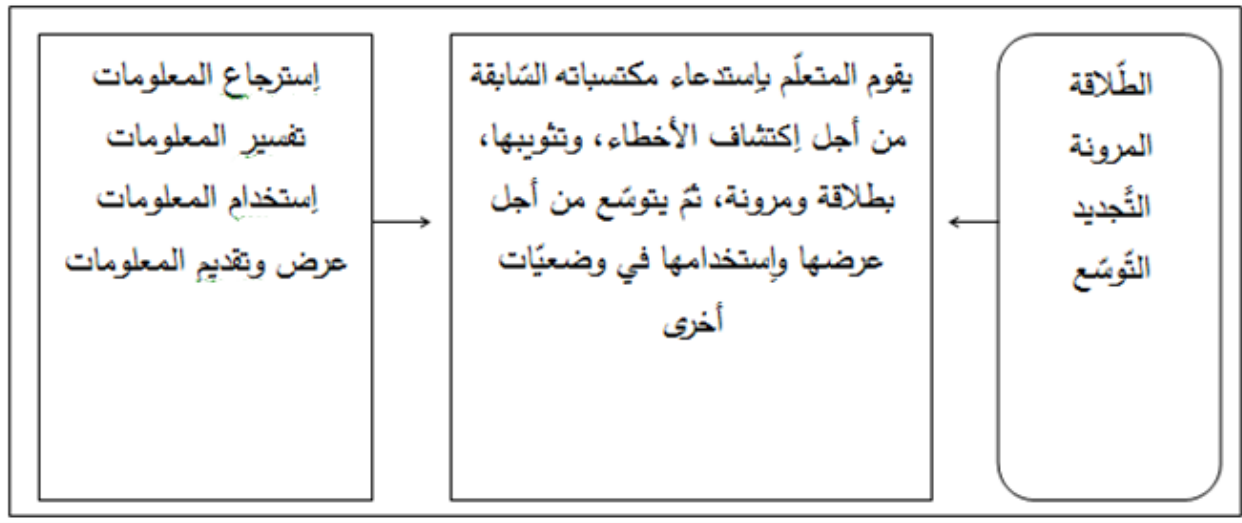
لم تعتمد الطالبة على نظام الفقرات الواجب على المتعلّم إبداء رأيه حول صلاحيّتها، بل إختارت وضعيّة مشكلة لها علاقة بالمحتوى النّحوي؛ إذ طلبت منهم تحديد الموقع الإعرابي «المحل» وحتّى يجب أن يقوم بالعمليّات الذهنيّة الآتيّة:

- الإستقراء: يقرأ الأمثلة جيّداً، ويبدأ بعمليّة التّحليل من خلال تحديد نوع كلّ كلمة، وموقعها، ثمّ يبدأ بطرح الأسئلة.
- يقارن معطيات القاعدة النّحويّة بما هو موجود بين يديه ويحيب.

5.2.4 اختبار قياس مهارة حل المشكلات:

وُضع المتعلّم في هذه المرحلة أمام وضعيّة مشكلة من خلال إكتشاف الأخطاء، وتصويبها، ثمّ تعليلها، وخطوات حل المشكلة سبق وأن فصلنا فيها، إلّا أنّه – المتعلّم – يستخدم أثناء الحل جملة من المهارات ممزوجة بين مهارات التّفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات كالآتي¹:

¹ من إعداد الطالبة



الشكل 19: آلية توظيف مهارات حل المشكلات والتّفكير الإبداعي في حلّ المشكلات

6.2.4 اختبار قياس مهارة إتخاذ القرار:

وضعت الطالبة المتعلّم أمام وضعية مشكلة تبدو بسيطة عند قراءتها، إلّا أنّها مشكلة نحويّة حقيقيّة بالنسبة له؛ لأنّ القرار الذي سيّخذه يتطلّب منه مجموعة من العمليّات الضّرويّة نذكر أهمّها:

- يأخذ وقته الكافي في تجزئ الجملة وتحديد الموقع الإعرابي الخاص بكلّ كلمة.
- الإطّلاع على المفاهيم والقواعد النّحويّة من بينها: إستدعاء درس النواسخ الخاص بأنّ وأخواتها، الضّمائر المتّصلة، القاعدة النّحوية الخاصّة بالمضاف والمضاف إليه، القاعدة النّحوية الخاصّة بدرس النّعت.
- يفكّر بينه وبين نفسه في الحل المناسب، حتّى يتّخذ القرار المناسب.

7.2.4 اختبار قياس مهارة التّفكير ما وراء المعرفي:

لم تختار الطالبة أيّ وضعية من أجل هذه الجزئيّة وفُضِّل أن تجعل هذه المرحلة فرصةً للمتعلّمين من أجل تقويم أدائهم قبل تصحيح الأستاذ؛ إذ عنونت هذه الوضعية بقوم نفسك، وأكّدت فيها على: التعرف على الإجابات الصّحيحة، الوضعيّات صعبة الحل، مدى رضاه عن أدائه.

3.4 تصميم البرنامج التّعليمي الخاص بتعليم القواعد النّحوية للسّنة الخامسة من التّعليم

الإبتدائي:

أدرج منهاج اللّغة العربيّة الخاصّ بالسّنة الخامسة إبتدائيّ في السّنة الدّراسية 2019م/2020م ثلاثة وعشرين درسًا، حُذف منها ثمانية دروس في مخطّط إستثنائيّ لموارد السنة الخامسة للسّنة الدّراسية

2020م/2021م بسبب ظروف التدريس التي عرفتتها المدرسة الجزائرية مع جائحة كورونا، وعليه فإنّ تصميم البرنامج التعليمي الخاص بهذه الدراسة كان وفق التدرج الأخير كالاتي:

الميدان: فهم المكتوب

النشاط: تراكيب نحوية

الكفاءة الختامية:

- يقرأ نصوصاً يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي قراءة تحليلية سليمة ويفهمها.
- يكتسب مهارات التفكير العليا.

المدة الزمنية: 45 د

الوسائط التعليمية: السبورة، لوحة المتعلم، بطاقات عمل.	الإستراتيجية المتبعة: طريقة لعب الأدوار	الهدف التعليمي: - يعيّن الجملة الفعلية، ويعيّن الجملة الاسمية محددا أركان كلّ منهما. - ينشئ جملاً اسميةً وفعليةً بسيطة وممتدة.	الدّرس الأوّل: دمج درس الجملة وأنواعها + درس الجملة الفعلية وأركانها
الوسائط التعليمية: السبورة، بطاقات عمل	الإستراتيجية المتبعة: طريقة حل المشكلات	الهدف التعليمي: - يعيّن المتعلم الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها في النصوص، ويميّز بين أركانها. - يستخدم المتعلم الجملة الاسمية استخداماً صحيحاً مراعيّاً المطابقة في الجنس والعدد، والوظيفة المعنوية التي يؤدّيها كلّ حرف.	الدّرس الثاني: الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها
الوسائط التعليمية: كل الأدوات التي تستخدم في المحاكمات: لباس القاضي، المطرقة.. وبطاقات بها أسماء النواسخ، دفاتر لتسجيل الملاحظات	الإستراتيجية المتبعة: لعب الأدوار عن طريق المسرح والتّمثيل	الهدف التعليمي: -الهدف ذاته مع الدرس السابق مع تغيير النواسخ.	الدّرس الثالث: الجملة المنسوخة بكان وأخواتها
الوسائط التعليمية: السبورة، الألواح.	الإستراتيجية المتبعة: العصف الذهني	الهدف التعليمي: - يتعرّف إلى أدوات نصب الفعل المضارع، يميّز بين معاني ودلالات أدوات نصب الفعل المضارع في الجملة، يعيّن الفعل المضارع	الدّرس الرابع: نواصب الفعل المضارع

		المنصوب وأدوات النصب في النصوص.	
الوسائط التعليمية: السبورة، الألواح	الإستراتيجية المتبعة: إستراتيجية ليمان: فكر - زوج - شارك (T.P.S) بنظام المجموعات	الهدف التعليمي: الهدف ذاته مع - إستبدال النواصب بالجوازم.	الدّرس الخامس: جوازم الفعل المضارع
الوسائط التعليمية: السبورة، الألواح	الإستراتيجية المتبعة: أوجد الخطأ	الهدف التعليمي: - يحوّل المتعلّم المفرد إلى جمع المذكّر السالم، مراعيًا الوظيفة الإعرابية لـ ج.م.س، ويستخدمه إستخدامًا صحيحًا مراعيًا المطابقة في الجنس والعدد.	الدّرس السادس: جمع المذكر السالم وإعرابه
الوسائط التعليمية: السبورة، الألواح	الإستراتيجية المتبعة: دورة التّعلّم الخماسية	الهدف التعليمي: - يميز بين علامات الإعراب في جمع المؤنث السالم. - ينتج جملاً متضمّنة ج. مؤنث. س مراعيًا المطابقة في الجنس والعدد.	الدّرس السابع: جمع المؤنث وإعرابه
الوسائط التعليمية: /	الإستراتيجية المتبعة: القصة	الهدف التعليمي: - يتعرّف المتعلّم إلى دلالة المضاف والمضاف إليه في الكلام ويميّز بينهما. - يعرب المضاف والمضاف إليه إعرابًا تامًا.	الدّرس الثامن: المضاف والمضاف إليه
الوسائط التعليمية: الحاسوب، العاكس الضوئي، السبورة	الإستراتيجية المتبعة: المراسل المتنقل + التّعلّم الإلكتروني (النموذج الثاني)	الهدف التعليمي: - يتعرّف المتعلّم على أدوات العطف ومعانيها، ويتعرّف على المعطوف والمعطوف عليه، ويعربهما.	الدّرس التاسع: العطف
الوسائط التعليمية: حاسوب، سبورة، عاكس ضوئي، كرسي المدير، كراسي	الإستراتيجية المتبعة: الكرسي الساخن، التعلم الإلكتروني (النموذج الثاني)	الهدف التعليمي: - يتعرّف على المفعول المطلق، مستخدمه في وضعيات تواصلية.	الدّرس العاشر: المفعول المطلق
الوسائط التعليمية: الألواح، السبورة	الإستراتيجية المتبعة: إستراتيجية جدول التّعلّم الذاتي	الهدف التعليمي: - يميّز المتعلّم بين الفعل الصّحيح والفعل المعتل، ويظهر قدرته على إعراب الفعل المعتل.	الدّرس الحادي عشر: إعراب الفعل الناقص

الدرِّسان الأخيران:	الهدف التَّعليمي:	الإِستراتيجيَّة المتَّبعة:	الوسائط التَّعليميَّة:
علامات الإعراب+ المعرب والمبني	- يميِّز بين علامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة. - يميِّز بين المعرب والمبني.	طريقة المشروع	كل الوسائل اللازمة لإعداد مطويات ورقية.

الجدول 27: البرنامج النَّحوي المعتمد في الدِّراسة المِدايَّة

5. تطبيق أدوات الدِّراسة:

1.5 اختبار قياس نمط التَّفكير لدى متعلِّمي السنة الخامسة إِبْتدائي:

يسعى النظام التَّربوي الجديد إلى تعليم التَّفكير بمختلف أنماطه وأنواعه لدى المتعلِّمين، وإكسابهم كيفية التَّفكير في مختلف الوضعيات التَّعليمية، والمناقشات التي تدور داخل القسم، ويتم ذلك من خلال معرفة مستوى التَّفكير ونوعه عند كل متعلِّم، حتَّى يتمكن المدرِّس من ضبط الخصائص والمميِّزات التي تميِّز تفكير كلٍّ واحد منهم، حتَّى لا يجد إستراتيجياته التَّعليميَّة التي يخطط لها تدور في حلقة مفرغة، ولا يتمكن من تحقيق الأهداف التي يريد بلوغها. فأحياناً يختار الأستاذ أحدث طرائق التدريس، وينتقي وسائط تعليمية مشوقة، ويملك كفاءات بشرية في قسمه تتمتع بقدرات ذكائية هائلة، إلَّا أنَّه لا يتمكَّن من تحقيق المراد.

كما نجد الكثير من أولياء الأمور يقرِّون بذكاء أبنائهم، وقدراتهم الهائلة في تحليل الأمور وتفسيرها، كقدرتهم على تفكيك وتركيب لعبهم، والتَّحكم في الأجهزة الإلكترونيَّة دون الإِعتِداد على دليل الإِستخدام في حين نجدهم لا يتمتَّعون بتلك القدرات داخل القسم ولا يتعاملون مع المدرِّس بالشكل المطلوب، ولا يتمكَّنون من تحقيق نتائج ممتازة، أو جيِّدة، بل يكتفون بالمستوى الحسن؛ ممَّا يطرح الكثير من التساؤلات عند الوالدين، وعند المدرِّس، هل الأستاذ هو العائق أمام كفاءة الطِّفل؟، ولا يعمل على تفعيلها وتحفيزها ! وأسئلة أخرى متعلقة بكل مكونات العملية التَّعليمية التَّعلُّميَّة...

لذلك إِرْتأينا أن يكون التَّقويم التَّشخيصي الخاص بمتعلِّمي السنة الخامسة إِبْتدائي عبارة عن اختبار قياس أنماط التَّفكير الأربعة الخاصَّة بهم، حسب نظرية السَّيطرة الدِّماغية لنيد هيرمان، وفقاً لخطواته وشروطه العلميَّة، ويتم تطبيقه في بداية دراستنا تزامناً مع بداية السَّنة الدِّراسية لعدَّة إِعتبارات أهمُّها معرفة أي جزء من الدِّماغ يعمل وأي جزء غير نشط، من أجل تنشيطه، واختيار البرامج التَّعليميَّة وفق ما يناسب خصوصيات المتعلِّم، وإنتقاء طرائق التدريس مبنية على أساس النِّتائج المتحصَّل عليها.

طبقت الطالبة الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ إذ أخذت الإجابة عليه مدة ساعة ونصف، ثم جمعت النتائج، وحددت أنماط التفكير الخاصة بكل مجموعة.

2.4 تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا (القبلي)

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في بداية السنة الدراسية. (كيفية بناء الاختبار ومدته تم تبريرها في نقاط سابقة)

3.5 تدريس البرنامج التحويلي لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي وفق المخطط المعد من طرف الطالبة:

1.3.5 الدرس الأول + الدرس الثاني:

نظراً لطبيعة الدرس اختارت الطالبة طريقة لعب الأدوار عن طريق البطاقات، ولا يمكن أن يتم الدرس بالتقيد بطريقة واحدة؛ لأنه أمرٌ مستحيل، والشيء ذاته بالنسبة لكل الدروس المتبقية، فمن بين الطرائق المتداخلة في هذا الدرس نجد التعلم التعاوني؛ لأنَّ الطالبة قسّمت المتعلمين إلى مجموعتين، وكل مجموعة تقوم بمهامها، وتؤدي أدوارها بطريقة تشاركية وتعاونية فيما بينها، ثم تعمّدت الطالبة اختيار طريقة الخرائط الذهنية في المحطة الأخيرة من بناء التعلّيمات “مرحلة أثبتت”؛ لأنها أداة فعّالة في تنظيم الموارد المعرفية التي تمّ بناؤها من قبل المتعلمين، فحسب رأي الطالبة الخرائط الذهنية لا يمكن استخدامها كطريقة في بناء الدروس؛ لأنها بمثابة محصلة نتائج يتوصّل إليها المتعلمون، وتسمح لهم بتجاوز القواعد الخطية التي يصعب على المتعلم الاحتفاظ بها، أو فهم وظائفها، وتلخّص هذه المعلومات في صور ومخططات تسهّل عملية الاحتفاظ والموازنة والربط.

وضعية الإنطلاق: بعد الإنتهاء من حصّة القراءة، طلبت الطالبة من المتعلمين استخراج بعض الأسماء والأفعال من نص القراءة على اللوحة، مع إبراز علامات كل واحد منها، قد يتساءل أحد منكم لماذا تطرقت للعلامات في حصّة كهذه، لنجيبه بأن المتعلم سبق وأن درس أقسام الكلم في السنة الثالثة والسنة الرابعة؛ أمّا في السنة الخامسة يجب أن تُعزّز معارفه أكثر بالمزيد من التفصيلات، وهذا ما قمنا به في درس أنواع الجملة.

ثم شرعت الطالبة في تهيئة المتعلمين قائلة: “صغاري الأعزّاء، أودّ منكم أن تركزوا معي قليلاً؛ لأننا سندرس القواعد النحوية بطريقة جديدة، وأعدكم في كل حصّة سندرس القاعدة النحوية الجديدة بطريقة

مشوقة أكثر"، قد يرى أحد ناضج منا أنّ هذه الخطوة عادية وبسيطة ويمكننا الإستغناء عنها، إلا أنّ لها وقع كبير في أنفس المتعلّمين؛ لأنّها بمثابة الحافز والدافع، لتقبّل هذا النشاط بكلّ فرح وشوق. بعدها قسّمت المتعلّمين إلى ثلاث مجموعات، وبطبيعة الحال التّقسيم لم يكن عشوائياً، المجموعتان الأولى والثّانية قامتا بأداء الأدوار المطلوبة وإنجاز المطلوب؛ إذ تمثّلت مهمّة المجموعة الأولى في تشكيل أكبر عدد من الجمل الاسميّة " التّوليد" من خلال بطاقات قدّمت لهم، وهذه الأخيرة حملت: أسماءً وأفعالاً، أسماء إشارة، أسماء موصولة، أدوات الإستفهام، وأدوات التّعجب، وتعمّدت الطالبة وضع هذه البطاقات حتّى يدرك المتعلّم: ركني الإسناد في الجملة الاسميّة هما المبتدأ والخبر ويكونان كالآتي:

الجملة	المبتدأ	الخبر
المؤمن صادق	المؤمن	صادق
الطالب مجتهد	الطالب	مجتهد
هذا مؤمن بالصدّاقة المدرسيّة	هذا	مؤمن
الذي يحافظ على حقّ جاره مؤمن	الذي	مؤمن
ما إسمك؟	إسم	ما
من أنا؟	من	أنا
من الذي أجاب عن السّؤال؟	الذي	من
ما أجمل التّبيع !	ما	أجل

الجدول 28: أمثلة توضيحيّة عن ركني الإسناد في الجملة الاسميّة

اختلط الأمر على المتعلّم في الجملة الإستفهاميّة أثناء تحديد المبتدأ والخبر، فأشارت الطالبة للإجابة عن السّؤال، فعندما يجيب، يتّضح له المبتدأ والخبر.

يدرك أنواع الجملة الاسميّة في اللّغة العربيّة؛ لأنّها مغنيّة تماماً في المرحلة الابتدائيّة، خاصّة في هذه المرحلة باعتبارها مرحلة إكتساب أساسيات اللغة العربية، وأخيراً أدرك المتعلّم أنّ الجملة الإستفهاميّة والجملة التّعجبيّة، والجمل الإخباريّة، كلّها جمل اسميّة؛ أمّا مهمّة المجموعة الثّانية تشبه مهمّة المجموعة الأولى؛ إلاّ أنّهم قاموا بإنشاء جمل فعليّة، وبطاقاتهم حملت: أفعالاً لازمة، وأفعالاً متعدّية، أفعالاً مبنية للمعلوم، وأخرى مبنية للمجهول، وأفعال جامدة، وكلمات مختلفة، حتّى تكون لهم حريّة بناء الجمل، والإبداع في ذلك، والغرض من هذه البطاقات ليس التّصريح بأنواع الفعل، وإنّما معرفة أنواع الجملة الفعلية وأركانها الأساسيّة،

لأنّ الكثير من المتعلّمين يظنّ أنّ المفعول به ركناً أساسياً في الجملة الفعلية وليس فضلة، فبهذه الطّريقة يستطيع تحديد الجمل الفعلية وأركانها، وتعرض عليه أنواع الفعل بصفة ضمنية “ نحو ضمني كالذي يقدّم في السنوات المبكّرة.”

مهمّة المجموعة الثالثة تمثّلت في تسجيل النتائج المتوصّلة إليها، مع التّركيز على زلّات وأخطاء أقرانهم؛ لأنّها طبيعة الطّفل الصّغير.

عرض الأدوار: في هذه المرحلة قام المتعلّمون بأداء أدوارهم بطريقة تعاونيّة وتنافسية من أجل إنجاز المطلوب.

المناقشة واستخلاص النتائج: في هذه المرحلة جُمعت نتائج كلّ المجموعات: الجمل المشكّلة من طرف المجموعة الأولى، الجمل المشكّلة من طرف المجموعة الثّانيّة، ملاحظات المجموعة الثّالثة. وأخيراً دوّنت المعلومات والجمل على السّبورة وتمّت مناقشتها، من خلال مشاركة الطالبة متعلّميها من أجل إصدار الأحكام والنتائج بناءً على أدلّة وبراهين.

تثبيت القاعدة يكون في شكل خريطة ذهنيّة (ينظر الملحق رقم 08)

مرحلة القويم: اكتفت الطالبة في هذه المرحلة بإنجاز التّطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة الخاص بالمتعلّم ص: 08-11.

2.3.5 الدّرس الثّاني: الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها

استهلّت الطالبة درسها بالعودة إلى الدّرس السّابق، وذلك من خلال تحديد المبتدأ والخبر في بعض الجمل الواردة في نص القراءة “ من أشرف المهن ” ووقفت عند جملة من الفقرة الثّانيّة “ إنّها مهمّةٌ بحِملِ الحَيَاة ” مطالبة منهم تحديد نوع الجملة كعصفيّ ذهنيّ لهم؛ لأنّهم لم يتطرّقوا للجملة المنسوخة. اختلفت إجابات المتعلّمين، إلّا أنّ الأغلبية حدّدتها جملة إسميّة؛ لأنّها لم تبدأ بفعل، واكتفت الطالبة بهذا القدر، وتركت فرصة جمع المعلومات والبيانات لمرحلة بناء التّعلمات.

جهّزت الطالبة بطاقات عمل يوجد بها نصّان مختلفان، النّص الأوّل يتكوّن من جمل إسميّة غير منسوخة؛ أمّا الثاني فتمثّل النّص الأوّل مع التّواسخ، وطلبت منهم المقارنة بين الجمل الواردة في النّصين في جدول.

النّص الأوّل: الشوارع نظيفةٌ بفضل عمّيّ بشير وأمّثاله، وجهد عامل النظافة وحده ناقصٌ، فلا بدّ من تضافر الجهود للمحافظة على نظافة المحيط، وكلّ الناس يقدّرون جهود هذا الرّجل.

النّص الثاني: إنّ الشّوارعَ نظيفةٌ بفضل عمّى بشير وأمّثاله، لكنّ جُهدَ عامل التّظافة وحده ناقصٌ، فلا بدّ من تضافر الجهود للمحافظة على نظافة المحيط، ليت كلّ النّاس مقدّرون لجهود هذا الرجل.
المطلوب:

- ثمة ضيوف في النّص الثّاني إستخرجهم.
- قارن بين النّصين من خلال الجدول الآتي:

الجملة	المبتدأ	حركته الإعرابية	الخبر	حركته الإعرابية

- ماذا تلاحظ بالنّسبة للحركة الإعرابية للخبر في النّص الثّاني؟
 - حسب رأيك، من المتسبّب في تغيير حركة الخبر الإعرابية؟
- في بناء المشكلة ابتعدت الطالبة عن المشكلات التي تستدعي التّوجّه لمراجع، ومصادر متنوّعة من أجل البحث عن المعلومات، واكتفت بالاستعانة بالمعارف الموجودة في جعبة المتعلّم، وفي الوقت نفسه كانت موافقةً للهدف المرجو من الدّرس.
- الشّعور بالمشكلة وتحديدّها: من خلال التّغيّرات التي طرأت على الجملة الاسميّة، واختلاف الحركة الإعرابية للخبر مع دخول كلمات جديدة “ التّواسخ ” يشعر المتعلّم بالمشكلة مباشرة ويحدّدها.
- وضع الفروض المناسبة لحل المشكلة: تتشكّل فروض المشكلة من خلال إجابة المتعلّمين على الأسئلة التي وضعتها الطالبة وتمثّلت في:
- جمع التّواسخ من طرف المتعلّم دون إدراك وظائفها.
 - إستخراج التّغيّرات التي طرأت على الخبر “ من النّاحية الإعرابية. ”
 - يستنتج أنّ سبب حدوث التّغيّرات هو دخول التّواسخ على الجملة الاسميّة.
- إختبار صحّة الفروض: تُناقش الطالبة الفروض مع متعلّميها من خلال عرض إجاباتهم على الألواح، - لربح الوقت والتّعرض لكلّ الإجابات وغربلتها- مع تعزيز أصحاب الإجابات الصّحيحة، ورفع معنويّات من تعثّروا. وكانت الفروض الصّحيحة كالآتي:

- الضيوف هم: إن؛ لكن؛ ليت، مشيرة لأخواتهن الغائبات: أن؛ كأن، لعل، ثم أضافت الطالبة سؤالاً: هل يمكن استبدال لكن بليت؟ استبدلت شفويًا من طرف المتعلمين، فاختل المعنى، فأجابوا بلا مباشرة.
- عندما دخلت إن وأخواتها تغيرت حركة المبتدأ، وأصبح منصوبًا، ثم طرحت سؤالاً، وهل المبتدأ يأتي منصوبًا في الجملة الاسمية؟ كانت إجاباتهم بالنفي مباشرة، فأضافت الطالبة: إذا لا يسمى مبتدأ إذا دخلت إن وأخواتها بل اسمها.
- عادت الطالبة للجملة التي سألت عنها في وضعيّة الانطلاق وطلبت منهم تحديد اسم إن فيها، بعضهم أجاب بأنه مستتر وتقديره هي، والقلّة اكتشفوا الضمير المتصل بأنه هو اسم إن. وقامت الطالبة بإعراب الجملة إعرابًا تامًا.
- الوصول إلى حلّ المشكلة: جمعت كلّ نتائج المشكلة، ونُظِّمت من طرف الطالبة بمعيّة المتعلمين؛ إذ اشتمل الحلّ على:
- التّعرف على إن وأخواتها، وماذا تفيد كلّ واحدة منها.
- إدراك الوظيفة التي تؤديها عندما تدخل على الجملة الاسمية؛ إذ تنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها، وتلخص القاعدة في شكل خريطة ذهنية (ينظر الملحق رقم 09)

تعميم الحلّ على المواقف المماثلة: يتمّ تعميم الحل في المواقف التالية:

- إنجاز التّطبيقات المرافقة لهذا الدّرس على دفتر الأنشطة ص: 16.
- إنشاء جمل منسوخة بأنّ وأخواتها مع مراعاة التّغيّرات الإعرابيّة.
- الاستخدام السّليم للظّاهرة النّحويّة في الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي.

1.2.3.5 العمليات العقلية التي قام بها المتعلم في درس الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها:

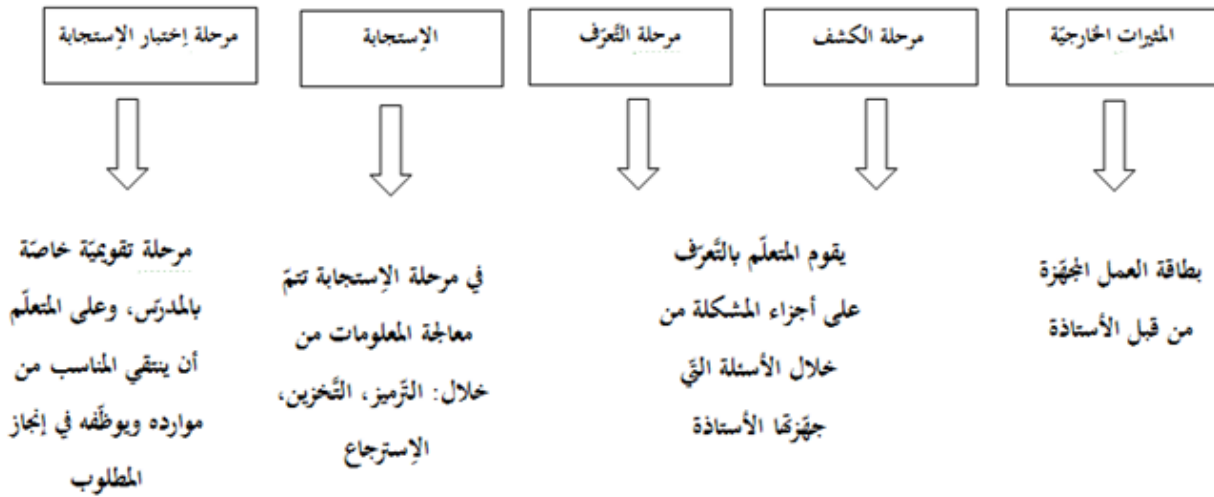
طريقة حلّ المشكلات إحدى طرائق التّفكير المركّب؛ إذ تساعد الفرد في تنظيم عمليّاته المعرفيّة من أجل إيجاد حلّ للموقف المشكل، من خلال المكتسبات القبليّة، والبعد الإنفعالي، والمعارف الجديدة، ويمكن تلخيص التّشاطر العقلي المستخدم في حل المشكلات في هذا الدّرس كالآتي:

مرحلة الإعداد أو التجهيز:

وهي مرحلة فهم المشكلة، ويتم فيها تحديد معيار أو محك، أو مميزات الحل وتحديد أبعاد المشكلة، والمحددات التي تحكم محاولات الحل، ومقارنة المشكلة بما هو مخزن في الذاكرة، من الخبرات السابقة، ومخرجات الحل، وتقسيمها إلى مشكلات فرعية، وتجسدت هذه العمليات في استدعاء الخبرات السابقة “ درس الجملة الاسمية ومكوناتها، المبتدأ والخبر ”، ومقارنة المشكلة بما هو مخزن في الذاكرة، ثم تقسيم الوضعية المشكلة إلى مشكلات فرعية: إكتشاف إن وأخواتها، معانيها، الوظيفة التي تؤديها.

مرحلة توليد أو إستحداث الحلول الممكنة: (الإنتاج)

وتتضمن إسترجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى، وفحص وتمحيص المعلومات المتاحة في بيئة المشكلة، ومعالجة محتوى الفكرة في الذاكرة قصيرة المدى، وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وإنتاج الحل المحتمل، وهي مستندة لنظرية معالجة المعلومات.



الشكل 20: العمليات العقلية المستخدمة في درس إن وأخواتها

مرحلة التقويم والحكم

تتضمن الحل المستحدث، ومقارنته بمعايير الحل، وإختيار أساس لإتخاذ القرار الذي يلائم المحددات المماثلة في المشكلة، والخروج بقرار حل المشكلة.

3.3.5 الدرس الثالث: الجملة المنسوخة بكان وأخواتها

شاع في الكثير من المناسبات التربوية، والندوات البيداغوجية، وبين رواد التواصل الاجتماعي، تقديم درس كان وأخواتها في ضوء عرض مسرحي داخل القسم تحت عنوان محاكمة كان وأخواتها، فطبقت الطالبة هذا الدرس بالطريقة ذاتها على المتعلمين.

وضعية الانطلاق:

ارتأت الطالبة أن تعرّف متعلميها عن كان من خلال نبذة أريج عيسى المحفوظ في كتاب محاكمة كان وأخواتها: قصص للشباب والياfecين من 12-17 سنة وكانت كالآتي: “وسط غابة خضراء صغيرة، كانت تعيش ساحرة عجوز تُدعى نوسة، ذات ليلة صدرت أصوات غريبة، وانطلقت أضواء مبهرة من بلورتها لتظهر في صورة امرأة فيها اسم ربح... أخبرت ربح الشريرة نوسة بأن أمير الأفعال سيتزوج من أميرة الأسماء، وبأنهما يلحمان بإنجاب طفل ليس في مملكة النحو والصرف، يحمل اسمه، وأن ذلك قد يدخل شيئاً على اللغة العربية، يرفع من شأنها، ويميّزها عن اللغات الأخرى، لأجل ذلك حاكت الشريرة نوسة مع معاونيها العديد من الخطط لإفساد ذلك الحلم، ولكن لا بدّ للخير والحق أن ينتصرا في النهاية، لتلتحق كان باللغة العربية، ويصبح لها باب فيها يدعى كان وأخواتها. فمن هي كان؟ ومن هنّ أخواتها؟”

قُدّمت الوضعية الانطلاقية بطريقة شيّقة وجذّابة؛ إذ سمحت بجذب إنتباه المتعلمين نحو الدرس الجديد، واختتمت بسؤال كان بمثابة عصف ذهني جماعي، حتّى يتمكن المتعلمون من إنتاج أفكار إبداعية لإنجاز وضعية الدرس، ووقّفت الطالبة في هذه المرحلة لحذ كبير.

بناء التعلّيمات:

اعتمدت الطالبة طريقة لعب الأدوار في بناء تعلّيمات درس كان وأخواتها، ومَرّت بالخطوات الآتية:

1- **تهيئة المتعلمين:** قامت الطالبة في هذه المرحلة بتقديم المشكلة للمتعلّمين، ثمّ شرحت الطريقة التي سيدرسون بها، ووضّحت عملية الأدوار.

2- **إختيار المشاركين:** يتمّ في هذه المرحلة إختيار المتعلّمين المشاركين وكانوا كالآتي: الحاجب، القاضي، المدّعي، المدّعى عليه؛ إذ مثّل دور المدّعى عليه كان وأخواته، واكتفت الطالبة بالأفعال تامّة التصرّف التي وردت في كتاب المتعلّم من خلال هذا الدرس ص33، وبالتالي كان عدد المشاركين احدي عشر مشاركاً، وبقية المتعلّمين كانوا متفرّجين مسجّلين لأهم النقاط المستنتجة من خلال المسرحية.

- 3- تهيئة المسرح: مسرح القسم مجهّز من قبل من طرف الطالبة، من أجل أجرأة أحداث النصوص المنطوقة؛ ممّا سهّل عليها عملية تحديد خطّة العمل والدّخول في الموقف المشكل.
- 4- إعداد المشاهدين: وُزعت البطاقات على المشاهدين من أجل تسجيل أهمّ النقاط الملاحظة.

5- البدء بتمثيل الأدوار: يبدأ الحاجب المسرحيّة قائلاً: محكمة (فيقف الجميع)، ثمّ إصطفّ قضاة المحكمة: الحاجب ينادي القضية رقم ثلاثة، المدّعي: الخبر، المدّعى عليه: كان وأخواتها/ قاضي الإدّعاء: إنّ التّحريف والتّزوير وتغيير شكل الخبر لا يرضى عنه أيّ شخص، وأنّ أيتها السيّدات ارتكبتن جرماً عظيماً، وقمتن باستغلال ضعفه، وقلة حيلته بالدّخول عليه غنوة، وتحويل حالته من الرّفعة إلى التّصب، لذا نطالب بأقصى العقوبة عليهنّ نظراً لمخالفة القانون.

الحاجب: المتّهم الأوّل: كان، القاضي: ما اسمك؟ كان: كان النّاسخة رقم بطاقتي 01 من مدينة النّحو، القاضي: ما عملك؟ كان: لكلّ فرد من عائلة النّحو عمل، وعلمي إذا دخلت على الجملة الإسميّة أرفع المبتدأ وأسمّيه اسمها، وأنصب الخبر وأسمّيه خبرها، وعند ذهابي يعود سليماً معافى، القاضي: هل لديك أقوال أخرى؟ كان: لا، القاضي: نادي على أصبح، الحاجب: أصبح، القاضي: ما اسمك وما بياناتك؟ أصبح: إسمي أصبح رقم بطاقتي (02) من مدينة النّحو، مهمّتي التّعبير عن زمن الصّباح، القاضي: ما قولك فيما نسب إليك؟ أصبح: سيّدي القاضي، أنا لي ميزة تختلف عن أختي كان؛ لأنني أعبر عن زمن الصّباح، وكان تعبّر عن الزّمن الماضي، ولذا فأنا مفيدة في اللّغة العربيّة، وعند دخولي على الجملة الإسميّة أعبرها بنصب خبرها.

القاضي: هل لديك أقوال أخرى؟ أصبح: لا. القاضي: نادي أضحي، الحاجب: أضحي بصوت مرتفع، القاضي: ما بياناتك؟ أضحي: رقم بطاقتي (03) من أخوات كان، القاضي: لماذا فعلت مثلما فعلت كان وأصبح؟ أضحي: أنا أختلف عنهما؛ لأنني أفيد وقت وزمن الضّحي، وهذا عمل مقدّس في اللّغة العربيّة، وأفعل ما تقومان به عند دخولي على الجملة الإسميّة، القاضي: هل لديك أقوال أخرى؟ أضحي لا، الحاجب ينادي على ظلّ بصوت مرتفع، القاضي: ما بياناتك يا ظلّ؟ ظلّ: رقم بطاقتي (04) من أخوات كان، القاضي: ما قولك فيما نسب إليك؟ ظلّ: عملي التّعبير عن الإستمرار.

القاضي: لم اشتكرت معهنّ في التّهمة؟ ظلّ: سيّدي، الأخوات في الأسرة الواحدة لكلّ منهنّ عملها وسنّها وأنا غيرهنّ؛ إذ أفيد الإستمرار؛ أي أنا أفضل منهنّ عندما أدخل على الجملة الاسميّة أنصب الخبر، وأجعله يشعر بالانتعاش. القاضي: هل لديك أقوال أخرى؟ ظلّ: لا.

القاضي: نادي على أمسي وبات، ما بياناتكما؟

أمسي: أنا من أخوات كان رقم بطاقتي (05) من مدينة النّحو، وأعبّر عن زمن المساء. بات: رقم بطاقتي (06) من مدينة النّحو، وأختي أمسي تدخل معي دائماً؛ لأنّني أعبّر عن زمن المساء بالإضافة إلى المبيت ليلاً.

القاضي: ما عملكما؟ بات وأمسي: مثل عمل أخواتنا تماماً، وليس لدينا ما نقوله غير ذلك.

القاضي: نادي على صار، الحاجب: ينادي بصوت مرتفع، القاض: ما بياناتك؟ صار: إسمي صار بحرف الصاد، رقم بطاقتي (07) من مدينة النّحو، القاضي: ما قولك فيما تُسبب إليك؟ صار: أنا أعمل عمل أخواتي، ولكن أعبّر عن التّحويل من حالة لأخرى. القاضي: هل لديك أقوال أخرى؟ صار: لا، القاضي: نادي على ليس.

القاضي: ما بياناتك، ليس: سيّدي أنا صغيرة ومؤدّبة وأعبّر عن نفي الجملة، القاضي: أنت متّهمة بنصب الخبر، ليس: أنا يا سيادة القاضي لست بمفردتي، إسأل أخواتي الأخريات؛ لأنّ لي أخوات غيري هربن من سيادتك يعملن العمل نفسه، وأنا يا سيادة القاضي أعبّر عن النّفي فقط، وهذا شيء بسيط. القاضي: هل لديك أقوال أخرى. ليس: لا، القاضي: المحامي يتفضّل بالمرافعة.

المحامي: سيّدي القاضي، لم ترتكب كان وأخواتها جرماً يستحقّ المحاكمة، كما رأيت يا سيّدي إنّهن جميعاً مفيدات للغة العربية، وكلّ واحدة منهنّ تعبّر عن شيء تقوم به على أكمل وجه، وبناءً على ذلك أطلب بالبراءة من التّهم المنسوبة إليهن، بل أطلب بمكافأة نظراً لعملهنّ الجليل والمفيد في اللغة العربيّة. الحاجب: محكمة، القاضي: الحكم بعد المداولة.

القاضي: حكمت المحكمة بالبراءة لكان وأخواتها نظراً لنفي حيثيّات الإدّعاء، وعدم وقوع الضّرر، وأيضاً تعليق لوحة كان وأخواتها في صدر المدرسة مكافأة لهن... رُفعت الجلسة.

6- المناقشة والتّقويم: في هذه المرحلة طرحت الطالبة جملة من الأسئلة وناقشتها مع متعلّميها

من أجل إستنباط القاعدة، وعرضت ملاحظات زملاء وناقشتها أيضاً.

7- تثبيت القاعدة: جُمعت الموارد المكتسبة ونظّمت في خريطة ذهنيّة (ينظر الملحق رقم 10)

8- استثمار المكتسبات: ينجر المتعلّمون التّطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة الخاص بالمتعلّم ص: 19.

1.3.3.5 طريقة لعب الأدوار وأثرها في تنمية مهارات التّفكير العليا

● التّوعية: وتتمثّل في مساعدة المتعلّمين على التّقليل من مشاعر القلق لديهم؛ لأنّ ذلك يساعدهم في إطلاق طاقاتهم الدّهنيّة، فمن خلال تقديم الدرس بطريقة لعب الأدوار يتخلّصون من خوفهم وهروبهم من هذا النّشاط، وبالتالي تزيد دافعيّتهم نحو تعلّم الظّواهر النّحويّة، فيكتسبون مهارات نحويّة.

● الواقعيّة: أن يكون الموقف المستخدم فيه لعب الأدوار مثيّرًا لدافعيّة الطّلاب، وأن يقدّم للمتعلّمين في صورة إجراءات مرتبطة بأهداف موضوع التّفكير، ومن خلال هذا الدّرس يدرك المتعلّم دلالات كان وأخواتها، وبالتالي يحسن استخدامهما، ويراعي المعاني في ذلك، ويتمّ هذا من خلال عمليّتي التّحليل والتّصنيف، ثمّ التّطبيق.

● الإِتّصال: من خلال إثارة المتعلّم وتوجيه اهتمامه لدوره وأدوار الآخرين، بالإضافة إلى أسلوب تنظيم مقاعد القسم، ووضعية الجلوس، بما يسمح لهم بالتّواصل فكريًا ووجدانيًا.

4.3.5 الدّرس الرّابع: نواصب الفعل المضارع

وضعيّة الانطلاق:

في حصّة القراءة طلبت الطالبة من المتعلّمين تحديد الموقع الإعرابيّ لكلمة تتفرّج على الألواح، ثمّ إعرابها إعرابًا كاملاً، من أجل تذكيرهم بالفعل المضارع في حالة الرّفع.

بناء التعلّلات:

أثناء التّخطيط للدرس، قامت الطالبة بصياغة المشكلة، ووضع أهمّ النّقاط التي سيعالجها المتعلّمون من خلالها، مع مراعاة الهدف من الدّرس، وميّرت خطوات بناء تعلّلات درس نواصب الفعل المضارع في ضوء طريقة العصف الدّهني بما يلي:

قامت الأستاذة بكتابة فقرة قصيرة مأخوذة من كتاب المتعلّم ص46 على السّبورة، ملوّنة الأفعال المضارعة المنصوبة، مرفقة بجدول أدناها كالاتي:

الفعل	زمنه	حركته الإعرابية

في هذه المرحلة أخطأ المتعلّمون في تحديد زمن الفعل بمجرد رؤية الفتحة بدلاً من الضّمة، فنبهتهم الطالبة، وأشارت لوجود حروف المضارعة أي هي أفعال مضارعة أيضًا، فعصفت أذهانهم، لماذا هو مضارع ومنصوب؟

وأضافت الطالبة: من يكتشف سبب نصب الفعل المضارع له مكافأة.

المشكلة
بصورة
مبسّطة

تأيد الأفكار المعبرة عن حلول المشكلة	بدأ المتعلمون بالبحث عن الإجابة، ولاحظوا أنَّ الفعل المضارع المنصوب سبق بحرف، بينما الفعل المضارع المرفوع لم يسبق بتلك الحروف، فأدركوا أنَّ السبب هو دخول حروف غريبة عليه، ووفق أغلبية المتعلمين في ذلك. ومن بين الإجابات التي تحصلت عليها الطالبة: أن يعيشوا... إسم أن، فوضحت الفرق بين الكلمتين: أن بنون ساكنة تدخل على الفعل المضارع، وأنَّ/ إنَّ بنون مشددة تدخل على الجملة الاسمية. طرح متعلّم سؤالاً، ولماذا لم يأت لا مرفوعاً ولا منصوباً «الفعل يعيشوا» هل حركته مقدرة؟ طلبت الطالبة منهم إسناد الجملة أدناه إلى الجمع: “ يتوضأ أخوك في المنزل ويصلي في المسجد ” للإشارة سبق وأن درسوا تصريف الجملة الفعلية مع الجمع فلا يجمع الفعل الأول ، فأجاب المتعلّم: يتوضأ إخوانكم في المنزل ويصلّون في المسجد. طلبت منهم استدال حرف العطف الواو بلام “ التعليل ” لتصبح: ليصلّوا وكتبت على السبورة يصلّون ← ليصلّوا. لاحظ المتعلمون اختفاء النون ففهموا بأنَّ حذف النون علامة من علامات نصب الفعل المضارع (علامة فرعية). سأل آخر: هل تدخل اللام الجارة على الأفعال؟ فأشارت الطالبة إلى الفرق بين اللام الجارة ولام التعليل.
٥٣	في هذه المرحلة قامت الطالبة بإعادة بناء المعارف المكتسبة مع متعلميها، ونظمتها مع التركيز على حروف نصب الفعل المضارع، وعلامات نصبه، ثمّ لخصت الموارد في خريطة ذهنية (ينظر الملحق رقم 11)

الجدول 29: خطوات بناء تعلّلات درس نواصب الفعل المضارع

إستثمار المكتسبات:

أنجز المتعلمون التطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة الخاص بهم ص: 27.

1.4.3.5 أثر طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي:

تسهم طريقة العصف الذهني من خلال تدريس نواصب الفعل المضارع في تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وذلك من خلال:

- **الطلاقة:** من خلال هذا الدرس سجّلت الطالبة إنتاجاً كبيراً من الأفكار والتصورات الإبداعية، والبدائل للمثير الذي قدّمته، كاستنباطهم للحركة الإعرابية للفعل المضارع غير الضمة، والتفريق بين إنَّ الناسخة وأنَّ الناصبة، وإدراك الفرق بين لام التعليل واللام الجارة.. ومن خلال تعرّفهم لعلامات نصب الفعل المضارع التي لا تكون علامة أصلية متمثلة في فتحة ظاهرة، أو مقدرة، بل توجد علامة فرعية وهي حذف النون في الأفعال الخمسة.

- **المرونة:** لاحظنا انتقال المتعلم من زاويته الجامدة (حصر الحركة الإعرابية للفعل المضارع في الرفع) إلى زاوية أكثر تحرراً، وهذا من خلال الاستجابات التي تفرّعت، وخرجت قليلاً عن الهدف التعليمي المتوخى؛ ممّا سمح له بتعديل سلوكه وتكييفه، حتى تمكّن من الوصول إلى حلّ للوضعية التي وُضع فيها.
- **الأصالة:** لم تتحقّق هذه المهارة بشكل كبير كغيرها من المهارات؛ لأنّ المتعلم كرّر مكتسباته السابقة المألوفة أثناء الحل؛ أمّا إنتاج الأفكار غير المتكرّرة والأصليّة كان بمعية الطالبة.

في الأخير لا يمكن أن نقول بأنّ المتعلم اكتسب مهارة التفكير الإبداعي دون غيرها؛ لأنّه بطبيعة الحال اكتسب العديد من المهارات كمهارة حل المشكلات؛ وذلك لإدراكه تفاصيل المشكلة وإحساسه بها، إلّا أنّ المهارة التي كان اكتسابها مرتفعاً أكثر من البقية هي التي تمّ التركيز عليها.

5.3.5 الدرس الخامس: جوازم الفعل المضارع

بعد التطرّق لدرس نواصب الفعل المضارع، يجب على المتعلم أن يدرك أنّ ثمة تغييرات أخرى تحصل مع الفعل المضارع، فارتأت الطالبة أن تقدّم هذا الدرس وفق طريقة ليمان فكّر، زواج، شارك، بنظام المجموعات، معتمدة في ذلك على طريقة حلّ المشكلات، من خلال بناء السؤال المطروح على المتعلّمين؛ إذ جعلته وضعية مشكلة بسيطة، وكانت خطوات هذا الدرس كالآتي:

وضعية الانطلاق:

دائماً تنطلق الطالبة في هذه الحصّة بعد الإنتهاء من حصّة القراءة بسؤال متعلّق بالنّص المقروء من جهة، وبقياس مدى اكتساب موارد سبق وتلقاها من جهة أخرى، فوقع الاختيار في هذا الدرس على الجملة الأولى من الفقرة الأخيرة من نصّ القراءة “كلّنا أبناء وطنٍ واحد”، وطلبت منهم إعراب الفعل يلعبون، ثمّ إدخال لام التعليل عليه وتغيير ما يجب تغييره.

أما مرحلة بناء التّعلّمات نظّمها الطالبة وفق إستراتيجية TPS كالآتي:

قامت بتقسيم المتعلّمين إلى أفواج في كلّ واحد أربعة متعلّمين، ثمّ طرحت المشكلة التي بنيت كالآتي: “جاءك الفعل المضارع باكيّاً شاكيّاً؛ لأنّه فقد علامات إعرابه في حالة الرفع، ففرحت أنت وعرفت السبب، وقلت له: إنّها حروف النّصب لا أكثر، وهي غير مؤذية فأجابك بلى فحروف النّصب صارت صديقتي، ثمة غريب آخر أراد أن يشوّهني.

المطلوب: ساعد الفعل المضارع في التعرف على من جعله يبكي.

تطلب منهم فتح الكتاب في نص القراءة ذاته ص 48، ويبحثون عن الأفعال المضارعة الموجودة، ويركزون على ما يوجد قبلها، والعمل يكون فردياً في البداية، ثم يتناقش كل متعلمين فيما بينهما حول ما وجدوه، ثم يتناقش كل أعضاء المجموعة، بعدها طلبت منهم الطالبة الإدلاء بنتائجهم، يقدمها متعلم يختارونه هم، أو الطالبة.

شرحت الطالبة الأمثلة الآتية: لم يكن، لم يستطيعوا، لم تنفع، حتى يدرك علامات جزم الفعل المضارع: السكون: لم تنفع، حذف النون: لم يستطيعوا، حذف حرف العلة: لم يمض.

وفق المتعلمون إلى حد كبير في التعرف على حروف الجزم، وخاصة لم النافية التي وردت كثيراً في النص عكس لا الناهية، لذلك أضافت الأستاذة سؤالاً: لماذا بقي الفعل مرفوعاً في جملة: يعاقب بشدة كل تلميذ من القرية لا يجيد نطق كلمة بالفرنسية، حتى تبرز الفرق بين لا الناهية ولا النافية، وقدمت بعض الأمثلة حتى يستوعبوا الفرق، ثم شرعوا بإنجاز التطبيقات على دفتر الأنشطة ص: 30 بعدما تم تثبيت القاعدة العامة الخاصة بالفعل المضارع المجزوم في خريطة ذهنية: (ينظر الملحق رقم 12)

1.5.3.5 فاعلية طريقة فكر زواج شارك في تنمية بعض مهارات التفكير العليا:

حسب خطوات إستراتيجية TPS يمكن إستخلاص أهم المهارات الممكن إكتسابها من خلالها: الخطوة الأولى (فكر): بما أن المتعلم يقوم بالبحث عن المشكلة بشكل فردي، فهو يكون خاضعاً للمنحى البنيوي في محاولته للوصول إلى الحل، وتم التفصيل فيها سابقاً (الوظائف المعرفية لبياجيه: التنظيم، التكيف، التمثيل، المواءمة، التكمال)

الخطوة الثانية (زواج) والأخيرة (شارك): في هذين المرحلتين يبدأ المتعلم بمناقشة أفكاره مع غيره، أو مع المجموعة كاملة، من أجل توضيح ما توصل إليه من نتائج وتقديم حججه لإبداء مدى صحتها، وبالتالي فإن المهارة التي تكتسب بنسبة عالية هي مهارة التفكير الناقد؛ لأن المتعلم يقوم بـ:

- التعرف على افتراضات أقرانه، ومحاولة إقناع بعضهم البعض.
- يتناقش مع أقرانه حول ما توصلوا إليه بكل موضوعية ومنطقية.
- مقارنة النتائج المتوصل إليها وإستنباط الإجابات المقاربة.
- وضع الإستنتاجات الأخيرة وتقويمها بمعية الطالبة.

كما يكتسب مهارة حل المشكلات بطريقة إبداعية نظراً للركيزة الأساسية التي تعتمد عليها هذه الطريقة “طرح سؤال ” فالمتعلم يجد نفسه أمام وضعية مشكلة تستدعي منه مجموعة من المهارات لحلها.

6.3.5 الدرس السادس: جمع المذكر السالم وإعرابه

وضعية الانطلاق

بعدما أشارت الطالبة لسبب تسمية جمع المذكر السالم، قدّمت بعض الأسماء، وطلبت من المتعلمين تحديد نوع الجمع في كلّ مرة، ثمّ قسّمت المتعلمين إلى مجموعات رباعية مثلما فعلت في أغلب الدروس السابقة.

بناء التعلّيمات:

استهلّت الطالبة درسها بتوزيع بطاقات عمل على كلّ الأفواج وفق النموذج الآتي:

1- أقرأ ثمّ أصحّح الخطأ إن وُجد

يقومُ الفلاحين بجهدٍ عظيمٍ، يزرعون القمح، ثمّ يحصدونه، ويأتي دور الخبّازون، فيعجنون الطّحين، وينضجونه ليصير أرغفةً، ليشتريها المواطنون، والمسرفين يرمون ما تبقى في أكياس القمامة متناسين هذا الجهد المبذول.

الخطأ	الصواب	التعليق

2- مناقشة نتائج المتعلمين:

بدأت الطالبة بالسؤال عن علامات الإعراب الأصلية والفرعية، من خلال تقديم بعض الأمثلة، وكذا ما يطرأ من تغييرات على المفرد إذا قمنا بتثنيته أو جمعه.

المعلّم مواظبٌ ← المعلّمون مواظبون

شرحت الطالبة حتّى اكتشف المتعلّم الإضافة التي طرأت على المفرد، وهي زيادة الواو والتّون في آخره، وأشارت إلى الضّمة بأنّها تنوب عنها الواو (في الحركات الإعرابية الأصلية والفرعية)، وقامت بالعمل ذاته بالنسبة لحالة النّصب والجرّ من خلال تصحيح الأمثلة الواردة في البطاقة ومناقشتها.

3- تقويم النتائج:

- طلبت من كلّ فوج إحصاء عدد الأخطاء التي اكتشفوها مع تحليلها تعليلاً صحيحاً.

- لم يكن اكتشاف الأخطاء صعباً على المتعلمين، وأنجزوا المطلوب في أقصر وقت ممكن؛ لأنهم تطرّقوا لدرس العلامات الأصلية والفرعية مسبقاً - تم تقديمه من طرف الطالبة، واعتبرته وضعية مشكلة إنطلاقية للدروس النحوية - يتعرّض لها المتعلم في البداية من أجل إحداث فجوات في فهمها، والدروس اللاحقة هي التي ستسدّها.
- في الأخير تم تثبيت القاعدة النحوية الخاصة بالدرس في خريطة ذهنية (ينظر الملحق

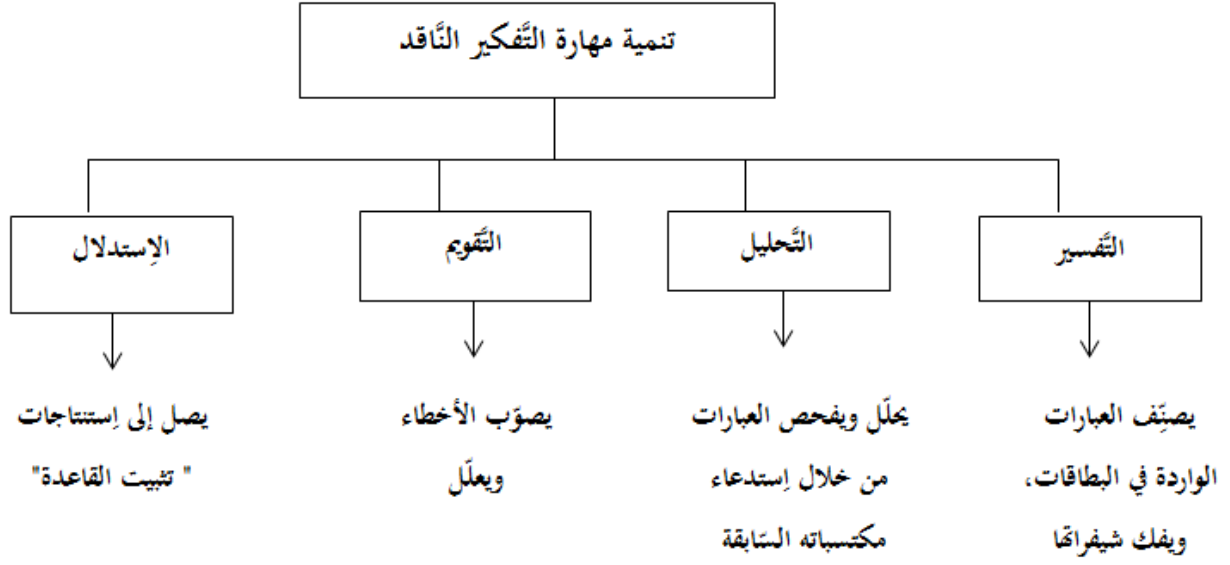
(رقم 13)

مرحلة استثمار المكتسبات:

أنجز المتعلمون التطبيقات على دفتر الأنشطة ص: 46.

1.6.3.5 أثر بيداغوجيا الخطأ في تنمية مهارات التفكير العليا:

مسلم به أنّ كلّ خطأ يلزمه تشخيص وعلاج، ولا نقصد ههنا الخطأ المتبوع بعقوبة أو توبيخ، بل ذلك الخطأ التربوي الذي يعتبر أساس ثبني عليه المعارف الجديدة، فمن غير المعقول تأسيس المعارف من الصفر دون المرور بمحاولات، وبيداغوجيا الخطأ تعطي الخطأ قيمة حقيقية في بناء الموارد المعرفية؛ إلا أنّ الطالبة في درسها لم تعتمد على أخطاء متعلميها، من أجل الوصول إلى قاعدة جمع المذكّر السالم. وأوردت مجموعة من الأخطاء على المتعلمين تصويبها، ليس إعتباطياً أو جهلاً منها، ولكن من أجل تمكين المتعلمين من درجة عالية من الاستيعاب، فشرعوا في استقراء المعطيات المطروحة أمامهم، ثم حلّلوا العلاقات الموجودة بينها، ليصلوا إلى تقويمها وتصويبها استناداً إلى حجج وبراهين، وفي الأخير استخلصوا نتائج واستنتاجات تمثّلت في قاعدة هذا الدرس، وبالتالي الطالبة قصدت من كلّ هذا الطرح تنمية مهارة التفكير الناقد كمهارة أساسية حسب المخطّط الآتي:



الشكل 21: آلية تنمية التفكير الناقد من خلال درس جمع المذكر السالم وإعرابه

7.3.5 الدرس السابع: جمع المؤنث السالم وإعرابه

نظمت الطالبة خطوات هذا الدرس وفق مراحل إستراتيجية دورة التعلّم الخماسية كالآتي:

1- التَّهيئة:

قامت الطالبة بتقسيم المتعلّمين حسب ما تقتضيه الإستراتيجية، ثمّ إسترجعت مكتسبات الدرس السابق، من أجل تهيئتهم لإستقبال الدرس الجديد، من خلال طرح سؤال يستثيرهم نحو درس جمع المؤنث السالم وإعرابه، وطلبت منهم إعراب الكلمات الملونة في ألاحظ وأكتشف ص 80 إعراباً كاملاً مع إبراز علامة إعراب كلّ منها.

2- الإستكشاف:

شرعت كلّ مجموعة في العمل الجماعي، حيث قاموا بإعراب الكلمات، وأنجزوا المطلوب بسهولة؛ لأنّها سهلة بالنسبة إليهم، إلّا أنّ ثمة فرضيات تمّ تسجيلها من طرف مجموعة ما وهي: إكتشاف خطأ في الكتاب وهو حركة المفعول به، والاسم المعطوف على المفعول به التي جاءت كسرة بدلا من الفتحة !

3- التفسير:

في هذه المرحلة تدخلت الطالبة، وأكّدت للمتعلّمين خلوّ الفقرة من الأخطاء، وموضع الكسرة صحيح، فإستنتج المتعلّمون أنّ جمع المؤنث السالم يُنصب بالكسرة نيابة عن الفتحة.

4- التوسع:

استغلت هذه المرحلة لتشارك الطالبة متعلّميها فيها من أجل تثبيت المعارف المكتسبة؛ إذ طلبت منهم تحديد محل الكلمات المسطرة من الإعراب مع ذكر علامة إعراب كلّ منها:

- يساعدُ عُمرُ المسنّات والمسنّين في قطع الطريقِ.

- البناتُ يساعدن أمهّن في المطبخِ.

- تكثرُ الزياراتُ في المستشفيات.

استغلت الطالبة هذه المرحلة من أجل تطبيق المفاهيم التي اكتسبها في وضعيات جديدة، وأضافت مفردة المسنين، حتى تتأكد من وظيفيّة مكتسبات الحصّة الفارطة، وتمكّنهم من إعراب الجمعَيْن السالمين إعرابًا صحيحًا، وأخيرًا تُثبت القاعدة في خريطة ذهنية (ينظر الملحق رقم 14)

5- التقويم:

طلبت منهم إنجاز التطبيقات على دفتر الأنشطة الخاصّ بالمتعلّم ص: 51.

1.7.3.5 فاعليّة دورة التعلّم الخماسيّة في تنمية مهارات التّفكير العليا:

يمكننا تلخيص أثر دورة التعلّم الخماسيّة في تنمية بعض مهارات التّفكير العليا من خلال الدّراسات السابقة كالآتي:

- تسهم في تنمية مهارة التّفكير النّاقّد، وهذا ما فسّره نتائج دراسة الحسنات وأبي لوم (2017م).
- تسهم في تنمية التّفكير الرّياضيّ، وهذا ما فسّره دراسة قواسمة والسيوف (2017م)، ودراسة العزيمة وشريهد (2015م).
- تسهم في تنمية مهارة التّفكير الإبداعيّ، وهذا ما فسّره نتائج دراسة أبي داوود (2013م) ودراسة الظفيري (2010م).
- تسهم في تنمية مهارات التّفكير الابتكاريّ، وهذا ما فسّره نتائج دراسة السفياي (2010م).

8.3.5 الدرس الثامن: المضاف والمضاف إليه

وضعية الانطلاق:

بعد الانتهاء من نصّ القراءة “ أحسن الأطباء عصير الخضر والفاكهة ” انتقلت الطالبة مباشرة لبناء تعلّيمات درس التراكيب النحويّة، وقالت لمعلّمتها بأنّها ستقدّم درس اليوم من خلال قصّة تسردها على مسامعهم، وطلبت منهم الانتباه والتّركيز؛ لأنّهم مطالبون بالإجابة عن الأسئلة التي ستطرحها فيما بعد.

بناء التعلّيمات

اختارت الطالبة قصّة مرتبطة بالهدف التّعليمي التّعليمي الخاص بالدرس وألقته على مسامع المتعلّمين كالآتي: دار حوار بين الأب وابنه؛ إذ قال الأب له: يا أحمد أحضر لي عصيراً.
الابن: أيّ عصير تريد يا أبي؟ الأب: كيف لا تعرف العصير الذي أريد يا أحمد؟ الابن: لأنّك لم تحدّد لي نوع العصير، وأمي حضرت ثلاثة أنواع مختلفة: عصير العنب، وعصير البرتقال، وعصير الفراولة.
الأب: رائع، أحضر لي عصير الفراولة. الابن: حالا يا أبي. سأل الأب ابنه: أخبرني كيف عرفت الآن العصير الذي أريد؟ الابن: بعدما حدّدت لي النوع الذي تريد. الأب: وأنا أضفت كلمة الفراولة لأحدّد لك ولتفهم أيّ عصير أريد.

دخل الابن الثاني وسمعهما يتحدّثان، وقال: أنا لم أفهم شيئاً ممّا قلت يا أبي. الأب: سأشرح لك وأمري لله، إذا قلت لك جاء صديق إلى المنزل، بالتّأكيد ستسألني صديق من؟ هل هو صديقك؟ أم صديق أبيك؟ أم صديق أخيك؟ لكن إذا قلت لك حضر صديق أبيك إلى المنزل، فلن تسألني لأنّك عرفت الصّديق الذي حضر هو صديقي، معنى ذلك أنّ كلمة “ أبيك ” عندما أضيفت إلى كلمة “ صديق ” وضّحتها وخصّصتها وجعلتها معروفة ومفهومة أليس كذلك؟
الابن: نعم يا أبي، وهذا نسّميه في مدينة النّحو المضاف إليه، سأل الابن الأول: وكيف نعرّبه يا أبي؟ أجاب الأب: يأتي مجروراً؛ أمّا المضاف فيعرب بحسب موقعه في الجملة.

مرحلة المناقشة:

طرحَت الأستاذة جملة من الأسئلة متعلّقة بأحداث القصة من أجل تحديد المضاف والمضاف إليه وإعرابهما، ثمّ ثبّتت القاعدة في شكل خريطة ذهنيّة (ينظر الملحق رقم 15)

مرحلة التّقويم وإستثمار المكتسبات:

أنجز المتعلّم التّطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة ص: 56-57.

1.8.3.5 القصة وعلاقتها بمهارات التّفكير العليا عند الأطفال:

صحيح أنّ طريقة القصة قديمة قدم التّربية والتّعليم، ومنهم من يعدّها من بين الطّرائق التّقليديّة التي تصنف في حقل الإلقاء والمحاضرة؛ إلّا أنّ الأمر مختلفٌ تمامًا مع شريحة الأطفال، ذلك أنّ القصة تعمل بداية على جذب إنتباه الصّغار، وتشويقهم للتّعلّم، كما أنّها تساعد في تنمية مهارة التّفكير الإبداعي، وهذا ما أكّدته دراسة موسى (2014) "أنّ الأطفال الذين تعرّضوا للبرنامج القصصي قد حقّقوا نموًّا واضحًا في استيعاب المفاهيم والقيم التي تضمّنها البرنامج، وظهر تحسّن واضح في سلوكيّاتهم الإيجابيّة نحو بعضهم البعض، وانعكاس ذلك على الجانب الأدائي لهم، والذي يضمن مشاركتهم في العمل الجماعيّ، ولاحظت رحاب كردي أثناء زيارتها الميدانيّة أنّ معلّّات الروضة اهتموا بقراءة القصة للأطفال وتبادر في ذهنها: هل توجد علاقة بين قراءة القصة وتنمية التّفكير الإبداعي لدى طفل الروضة؟" وأكّدت نتائج دراستها ذلك.

عندما تُقدّم القصة للمتعلّم الصّغير يفرح؛ لأنه فهم بأنّه سيتلقّى قصة، إلّا أنّها في باطنها تمثّل وضعيّة مشكلة يسعى لحلّها، فالقصة هي بمثابة معطيات تساعد المتعلّم في الوصول إلى حلّ الوضعيّة التي هو بصدد تعلّمها، وذلك من خلال العمليّات الذهنيّة الآتية:

التّلقي: عندما تلقى القصة على مسامع المتعلّم.

الإستيعاب: تحدث عمليّة إستيعاب المفردات بطريقة ضمنية ولا شعوريّة، لذلك يجب إنتقاء القصص البسيطة والمفهومة.

التّحليل: آليًا تُحلّل مفردات القصة وتحدث عمليّة الفهم والإدراك.

الإستنباط: يستنبط القاعدة بسهولة.

تساعد طريقة القصة المتعلّمين في تطوير مواهبهم، وتنمي روح الإبداع والابتكار لديهم، كما تساعد في حل مشكلاتهم.

9.3.5 الدرس التاسع: العطف

وضعية الانطلاق:

استغلت الطالبة وضعية الانطلاق في تنظيم الصف والمتعلمين من أجل بناء التعلّيمات وفق الطريقة المختارة؛ إذ قسّمتهم إلى أفواج، ثمّ جهّزت الحاسوب والعاكس الضوئي من أجل عرض قصّة العطف على المتعلمين (الفيديو موجود على الرابط: [youtube.com/watch?v=qFvxD3Mfs4K](https://www.youtube.com/watch?v=qFvxD3Mfs4K)) ووضّحت لهم أهم خطوات إستراتيجية المراسل المتنقل مثلما وضّحناها في الجانب النظري.

بناء التعلّيمات:

كتبت الطالبة جملاً مقتبسة من نص القراءة “ عبقرية فذة ” دون حروف العطف، وطلبت منهم ملء الفراغات بما يناسبها من حروف العطف، وأضافت جملة من الأسئلة كالاتي:

- ما رأيك في الجمل وهي خالية من حروف العطف؟
- هل وضعت في كل فراغ حرفاً عشوائياً، أم استفدت من شريط الفيديو في اختيارك؟ علّل جوابك.

- لاحظ الجملة الآتية: سأدرسُ الطبَّ أو الهندسة، ما هي الحركة الإعرابية في الكلمة التي سبقت حرف العطف؟ ماهي الحركة الإعرابية في الكلمة التي جاءت بعد حرف العطف؟ ماذا تلاحظ؟

شرع المتعلمون في إنجاز المطلوب تشاركياً من خلال عمل الأفواج، وفي كلّ مرّة يغادر عضو من المجموعة لإلقاء نظرة حول ما قامت به المجموعات الأخرى، والشيء ذاته بالنسبة لكل المجموعات. في هذه المرحلة تعمّ الفائدة، ويقوم المتعلمون بتصويب أخطائهم ومعالجتها دون مساعدة الطالبة.

المناقشة واستخلاص النتائج:

طلبت الطالبة من كلّ مراسل قراءة إجابات الفوج الخاص به، ثمّ أشارت لأخطائهم التي كانت شبه منعدمة، ومن خلال هذه المناقشات الجماعية، توصل الصف إلى الهدف المرجو وهو العطف، وثبتت القاعدة في شكل خريطة ذهنية مبينة على أساس إجابات المتعلمين على الأسئلة التي طرحتها. (ينظر الملحق رقم 16)

إستثمار المكتسبات:

أنجز المتعلّم التّطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة ص: 62.

1.9.3.5 أثر إستراتيجية المراسل المتنقل في تنمية مهارات التّفكير العليا:

حدّد الشمري أربع مهارات يكتسبها المتعلّم من خلال إستراتيجية المراسل المتنقل وهي: الملاحظة، القياس، الإستنتاج، تفسير البيانات، فمن خلالها يتمكن المتعلّمون من تشخيص تصوّراتهم، وتصويب المفاهيم التي توصّلوا إليها، من خلال التّغذية الرّاجعة التي يقومون بها بأنفسهم، فهي تعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد، ومهارة حلّ المشكلات، ومهارة إتخاذ القرار.

10.3.5 الدّرس العاشر: المفعول المطلق

وضعيّة الإنطلاق:

إتخذت الطالبة الإجراءات نفسها مع الدّرس السابق، إلّا أنّها غيرت وضعيّة جلوس المتعلّمين، حسب ما اقتضته إستراتيجية الكرسي الساخن. بعدما أنّها مشاهدة الفيديو توجّهوا إلى السّاحة مباشرة حيث جهّزت الطالبة حلقة من الكراسي، والكرسي الساخن يتوسّطها، وأحضرت كرسي المدير وجعلته هو الساخن؛ حتّى يتطّوع المتعلّمون من أجل الإجابة على الأسئلة.

بناء التعلّيمات:

طلبت الطالبة من كلّ متعلّم كتابة سؤال متعلّق بالفيديو الذي شاهده، على قصاصة صغيرة قدّمت لهم، في حين أجرت الطالبة تعديلاً طفيفاً على خطوات العمل، وتمثّل في تغيير المستجوب المتطّوع إذا أخفق ثلاث مرات على التّوالي، من أجل تجنّب الإجابات الخاطئة التي لا تساعدنا في بناء مفاهيم الدّرس الصّحيحة في أذهان المتعلّمين.

وبعد كلّ إجابة يقدّمها المتطّوع، يتناقش الجميع حولها بمعيّة الطالبة، لتأتي أخيراً مرحلة التّقييم؛ إذ طرحت الطالبة أسئلة متتالية تشكّل إجاباتها قاعدة الدّرس:

- من منكم يقدّم لنا وصفا للمفعول المطلق؟

- كيف نعرّبه؟

- قدّم مثالا عن المفعول المطلق.

وأخيراً تثبّت القاعدة في خريطة ذهنيّة (ينظر الملحق رقم 17).

إستثمار المكتسبات:

أنجز المتعلّم التّطبيقات الواردة على دفتر الأنشطة ص: 65.

11.3.5 الدّرس العاشر: إعراب الفعل النّاقص

لم تعتمد الطالبة طريقة جدول التّعلم الذاتي عشوائياً، بل كان اختياراً مقصوداً؛ لأنّ خطواتها تتماشى ومفاهيم المتعلّم الموجودة في جعبته؛ لأنّه سبق له وتعرّف على الفعل المعتل وأنواعه، وكان يعرّبه دائماً دون إدراكه للقاعدة، فارتأينا أن ينظّم معطياته في جدول التّعلم الذاتي الخاص بإستراتيجيّة K.W.L.H.

وضعية الإنطلاق:

في هذه المرحلة ذكّرهم الطالبة بالفعل المعتل، وأنواعه، وطلبت منهم إعطاء أمثلة بإستخدام لامرتينيار، واستغلّت وضعية الإنطلاق في تقديم المرحلتين الأوليتين من الإستراتيجيّة كالآتي:

1- مرحلة الإعلان عن الموضوع وأبعاده العامّة: قدّمت فيها عنوان الدّرس الجديد “إعراب الفعل النّاقص”، وعرضت جدول العمل مع توضيح عمليّات الإستراتيجيّة الواجب إتباعها، والعمل في أفواج.

2- تطبيق خطوات العمل الخاصّة بالإستراتيجيّة: رسمت الجدول على السّبورة، وطلبت من كلّ فوج رسمه وإنجاز المطلوب، ثمّ دوّنت بعض الأمثلة على السّبورة، وطلبت منهم تحديد زمن الأفعال المسطرّة، وإعراب الأفعال مع إبراز علامات إعرابها، وتنظيم إجاباتهم في الجدول بمساعدة الطالبة.

ما أعرفه عن الموضوع - K -	ما أريد أن أعرفه عن الموضوع - W -	ما تعلّمته بالفعل - L -	الحصول على مزيد من المعلومات - H -

في الخانة الأولى، أجابوا على الأسئلة السابقة، وكانت معظم إجاباتهم صحيحة؛ لأنّهم تطرّقوا لكلّ الدّروس الخاصّة بالقواعد النّحويّة المطلوبة؛ أمّا في الخانة الثّانيّة تدخلت الطالبة بسؤالها المتمثل في: لماذا نقول فتحة/ ضمة/ كسرة مقدّرة، فأجابوها مباشرة لعدم ظهورها، فأعادت السؤال وقالت: وما سبب عدم ظهورها، حدث عصفٌ ذهنيّ بالنّسبة للمتعلّمين، فساعدتهم الطالبة قائلة: توجد أسباب عديدة

للعلامات المقدّرة من بينها الفعل المعتل؛ لأنّه ينتهي بحرف من حروف العلة، فيصير متعذّراً أو ثقيلاً أن يتقبّل حركة الإعراب، في رأيكم لماذا؟

ساعدتهم قليلاً وسألت مرّة أخرى: ما العلاقة بين الحركات الأصليّة وحروف المد؟ القلّة من المتعلّمين الذين أجابوا بأنّها حركات طويلة وحركات قصيرة، وأضافت الطالبة ههنا: الضمّة جزء من الواو، والفتحة جزء من الألف، ولا يمكن أن تظهرها معاً فنقول مقدّرة. وفي الخانة الثالثة نظّمت الطالبة معطيات الدّرس في خريطة ذهنيّة (ينظر الملحق رقم 18)، طلبت منهم ملء الخانة الأخيرة من الجدول بالبحث عن الأسباب الأخرى لعدم ظهور الحركات وتقديرها.

مرحلة استثمار المكتسبات:

تمثّل مرحلة التّقويم حسب إستراتيجيّة K.W.L.H فطلبت منهم إنجاز التّطبيقات الواردة في دفتر الأنشطة ص: 79.

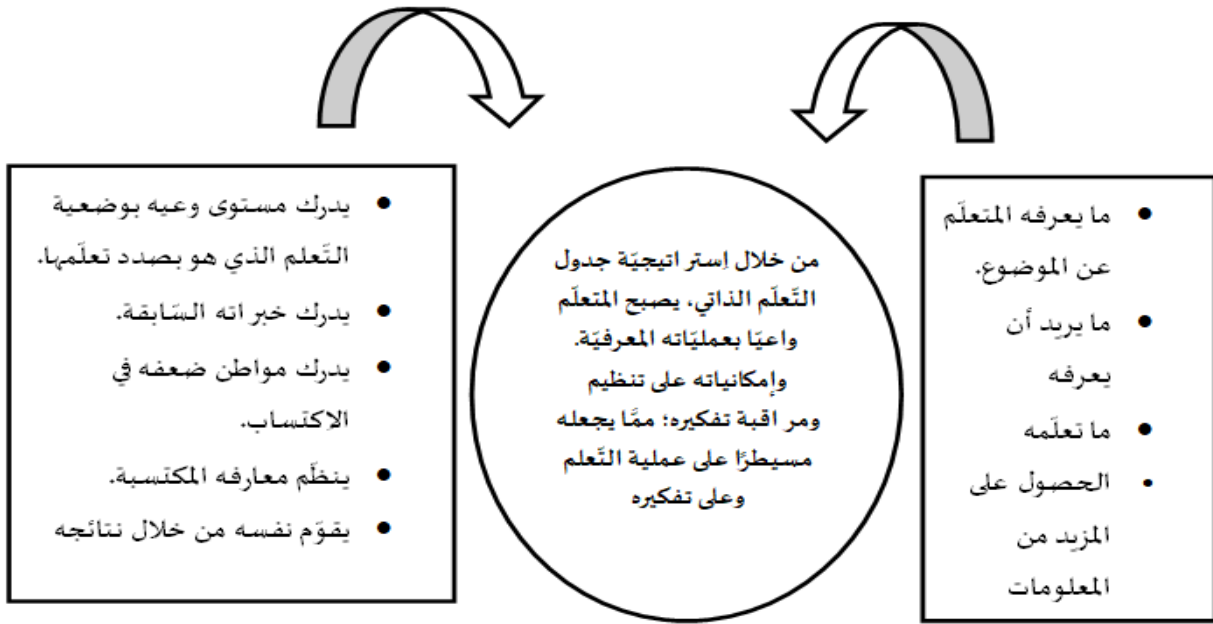
1.11.3.5 أثر استخدام إستراتيجيّة جدول التّعلّم الذاتي في تنمية بعض مهارات التّفكير

العليا:

تناولت الكثير من الدّراسات أثر هذه الإستراتيجيّة في تنمية بعض مهارات التّفكير العليا نذكر منها:

- دراسة عرام (2012م) التي بيّنت أنّ إستراتيجيّة K.W.L.H تسهم في إكتساب مهارات التّفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصّف السابع الأساسي.
- دراسة عقيلي (2011م) ونتائجها التي فسّرت أثر الإستراتيجيّة باعتبارها من إستراتيجيّات التّفكير ما وراء المعرفي في التّدريس في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى التّلاميذ المكفوفين.
- دراسة سعيد (2009م) التي بيّنت أثر الإستراتيجيّة في تنمية ثلاثة متغيّرات تابعة وهي: التّحصيل، والتّفكير الناقد، والإتجاه.

ومن خلال خطوات هذه الإستراتيجيّة نجد المتعلّم يكتسب مهارة التّفكير ما وراء المعرفة بنسبة أكبر من غيرها وذلك ب:



الشكل 22: إستراتيجية جدول التعلم الذاتي وكيف تسهم في تنمية مهارة التفكير ما وراء المعرفي

12.3.5 الدّرسان الأخيران: علامات الإعراب/ المغرب والمبني (ينظر الملحق رقم 20/19)

إختارت الطالبة تقديم الدّرسين وفق بيداغوجيا المشروع نظرا لطبيعتهما؛ إذ وجدتهما يلخصان جملة من الموارد التّحويّة التي إكتسبها المتعلّم طيلة السنة الدّراسية، معتمدة في طريقة عملها على الشّروط الضّروريّة لبناء المشاريع البيداغوجيّة في السّنة الخامسة، التي وردت في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة، فقامت بما يلي:

تحديد الكفاءات المستهدفة

من خلال مشروع علامات الإعراب أرادت الطالبة من المتعلّمين: التّمكن من جمع كلّ علامات الإعراب التي تطرّقوا إليها، ثمّ تصنيفها إلى أصليّة وفرعيّة في كلّ حالة: الرّفْع والنّصب، والجَرّ، والجزم؛ أمّا من خلال مشروع المغرب والمبني أرادت الطالبة من المتعلّمين جمع كلّ الحالات التي لا تتغيّر حركة آخرها مهما تغيّر موقعها الإعرابي، والحالات التي تتغيّر حركة آخرها بتغيّر موقعها الإعرابي، مع التّركيز على ما تمّ تناوله في الدّروس السّابقة.

ضبط الحاجات والعقبات المتوقّعة:

توقّعت الطالبة بعض المشاكل التي تعترض متعلّميها ووقعوا فيها بالفعل، ونذكر منها:

- نقص بعض المواد اللازمة لصنع المشروع.

• وجود بعض الفجوات المعرفية التي تعيق عمل المتعلم، لذلك ركزت على البحث عنها خارج القسم وإحضارها في الحصّة الموالية.

• عدم إتفاق أعضاء الفوج كلياً، فكلّ واحد منهم يريد العمل والإنجاز بمفرده، وهذا بدافع طبيعة الطفل الصّغير.

تحديد الطريقة المستخدمة:

فضّلت الطالبة العمل بالأفواج من أجل تعزيز التّعلّم التّعاوني وروح المشاركة عند المتعلّمين. ضبط الوسائل المادّية والبشريّة:

- حدّدت أفواج العمل وعدد المتعلّمين في كلّ فوج.
- طلبت من كلّ فوج إحضار الوسائل اللازمة للعمل: ورق مقوّى مراجعهم ودفاترهم الخاصّة بالتّراكيب التّحويّة، جمع الصّور المناسبة لعنوان المشروع.

إعداد مخطّط العمل:

اتّبعت الطالبة الخطوات المألوفة لدى المتعلّمين - الواردة في كتاب المتعلّم في حصّة مشروع - وكانت كالآتي:

- تنظيم الأفواج وتوزيع المهام.
- تحديد طريقة إنجاز المطويّة وطريقة عرضها.
- جمع المعلومات اللازمة.
- تلخيص المعلومات وإرفاقها بالسّنندات والصّور المناسبة.
- استعمال أسلوب المتعلّم الخاص في التّعبير.
- ترتيب المادّة التي جمعها وإخراجها بطريقة جميلة.
- مراجعة العمل.

تنفيذ المشروع ومتابعته:

نُفّذ المشروع الأوّل الخاصّ بمطويّة علامات الإعراب وفق مراحل خلال أسبوع الإدماج الخاص بمقطع: قصص وحكايات من التّراث، وخصّصت له مدّة زمنيّة في آخر كلّ الحصّة، وتكرّرت العمليّة منذ بداية الأسبوع، حتّى يوم الأربعاء حيث تمّ تسليمه، وفي هذه المرحلة قيّمت الطالبة المشروع مرحليّاً لتجاوز العقبات وكذا في نهايته، حتّى تأكّدت من تحقيق الكفاءات المسطّرة. والعمل ذاته بالنّسبة للمشروع الثّاني.

تقويم المشروع:

استندت الطالبة في تقويمها للمشروع على ما ورد في كتاب المتعلم: “إذا حصلت على سبع مرّات نعم فقد نجحت في عملي،” “وإذا حصلت على أقل من ستّ مرات نعم أراجع وأصحّح ما كتبت.”

عرض نموذج عن المطوية المنجزة من قبل المتعلمين: (ينظر الملحق رقم: 21)

4.5 أهم الملاحظات المسجلة من طرف الطالبة أثناء حضورها لتقديم الدروس عند العينة

الضابطة:

تمّ تقديم بعض الدروس من طرف مدرّسة العينة الضابطة مثلما ورد في كتاب المتعلم، مع بعض التّغييرات الطّفيفة التي سنعرضها في شكل ملاحظات كالآتي:

قامت المدرّسة بعرض النصّ القصير المقتبس من نص القراءة على السّبورة، مع تلوين الكلمات الدّالة على الظاهرة المدروسة، ثمّ طرحت الأسئلة الواردة تحت الأيقونة، بهدف إكتشاف القاعدة النّحويّة الخاصّة بالدّرس الجديد.

لم تضع المدرّسة تقديمًا في مستهل درسها تذكّر متعلّميها من خلاله في أقسام الكلم، حتّى يتسنى لهم التّمييز بين الجملة الاسميّة والجملة الفعلية، مع عدم توضيحها وشرحها للجمل التي ابتدأت بـ ما أو بغيرها. وأخيرًا طلبت منهم تدوين القاعدة مباشرة من كتاب المتعلم.

أمّا درس الجملة الفعلية إكتفت المدرّسة بالمثالين الواردين في كتاب المتعلم، مع عدم تركيزها على لفظة فعل التي تُعدّ مرتبط الفرس في هذا الدّرس، كما إعتبرت المفعول به ركنًا أساسيًا في الجملة الفعلية لا فضلة، وهذا لا يخدمها في درس الفعل المتعدّي واللازم لاحقًا، ثمّ ثبتت القاعدة مباشرة من كتاب المتعلم، وهذا ما قامت بفعله في كلّ درس.

والملاحظة البارزة التي سجّلتها الطالبة مع درسي إنّ وأخواتها وكان وأخواتها عند دخولهما على الجملة الاسميّة، هي إكتفاء المدرّسة بما ورد في الكتاب دون تفصيل وشرح في معاني ودلالات النّواسخ؛ ممّا صعب على المتعلم إنتقاء النّاسخ المناسب ووضعه في الفراغ أثناء إنجازه للتّطبيقات، كما لاحظت إدراجها لبعض الأمثلة التي تحتوي على الخبر شبه جملة ولم تشرحه أو تشر إليه.

أثناء حضوري لدرس نواصب الفعل المضارع لاحظت عدم تطرّق المدرّسة لكلّ النواصب، وإكتفت بما جاء في كتاب المتعلم؛ ممّا جعل المتعلم يُصدم في بعض المواقف التي جاءت فيها نواصب لم تطرحها المدرّسة أثناء بناء التّعلّمات. والأمر ذاته قامت به أثناء تقديم درس الجوازم.

فحضورى لبعض الدروس كان كافياً لمعرفة منهج المدرسة في تقديمها لحصص التراكيب النحوية، ويمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

- اعتماد المدرسة على كتاب المتعلم كركيزة أساسية لبناء تعلّماتها، مع التخلي على بعض الأمور كعدم شرحها للنماذج الإعرابية الواردة، واكتفائها بتدوينها على كراس المتعلم.
- لم تكلف المدرسة نفسها في سدّ النقائص الواردة في كتاب المتعلم، ولم تبحث عنها أثناء تخطيطها للدروس.
- عدم فهم المدرسة بأنّ الكتاب وضع للمتعلّم لا للأستاذ، وهذا ما يقع فيه أغلبية المدرّسين؛ لأنّ واضع المنهاج ومؤلف الكتاب لم يغفل على هذه النقائص، بل أراد أن يضع المتعلم في حيرة وفي وضعيّة مشكلة أثناء بحثه وبنائه للموارد المعرفيّة الجديدة؛ فهو يجسّد مبدأ البناء عند بياجيه.
- إهمال المدرسة للمعاني، واكتفاؤها بالقوالب وسعيها لتحفيظها لمتعلّميها؛ ممّا جعلها غير وظيفيّة.
- عدم بناء المتعلم للقاعدة بنفسه عن طريق الأسئلة التي تجهّزها المدرسة، وتدوينه لما وجد في كتابه قد يكون عائقاً أمام تنمية تفكيره؛ ولا حظنا أنّ المدرسة لم تعر اهتماماً لهذه النقطة رغم أهميّتها.
- أخيراً يمكنني القول بأنّ تقديم القواعد النحوية لازل يُقدّم وفق مبدأ التلقين والتّحفيظ، رغم ما تمليه المناهج والمقاربات الحديثة.

6. نتائج الدراسة ومناقشتها

1.6 نتائج اختبار قياس نمط التفكير لدى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي حسب مقياس نيد

هيرمان:

بعدما صحّحت الطالبة أوراق الاختبارات الخاصّة بمتعلّمي المجموعتين الضابطة والتّجريبية رصدت

النتائج الآتية:

1.1.6 القسم الأول: المجموعة التجريبية

التمط السائد	التمط D	التمط C	التمط B	التمط A	المتعلم
A	06	09	11	12	01
AB	06	03	10	10	02
B	10	09	12	05	03
B	06	10	12	11	04
B	08	10	12	11	05
B	06	11	12	11	06
C	04	10	09	06	07
D	09	02	04	02	08
B	08	08	11	05	09
B	10	10	13	09	10
B	04	10	11	08	11
AB	06	09	11	11	12
B	09	10	12	08	13
B	07	10	11	10	14
B	09	06	10	09	15
B	08	07	10	05	16
B	09	09	13	10	17
B	07	09	10	05	18
B	08	08	10	07	19
C	08	10	09	07	20
B	10	09	11	08	21
B	05	10	11	10	22
B	05	11	12	09	23
B	08	08	12	09	24

الجدول 30: نتائج تطبيق اختبار قياس نمط التفكير على المجموعة التجريبية

النمط السائد	التكرار	النسبة المئوية
A	01	4.17%
B	18	75%
C	02	8.33%
D	01	4.17%
AB	02	8.33%
AC	00	00%
AD	00	00%
BC	00	00%
CD	00	00%
ABC	00	00%
BCD	00	00%
ABCD	00	00%

الجدول 31: النسب المئوية لتكرارات درجات متعلمي المجموعة التجريبية ضمن كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية حسب نموذج نيد هيرمان.

التعليق على النتائج المتحصّل عليها:

من خلال النتائج المسجلة نلاحظ أنّ النمط السائد عند متعلمي المجموعة التجريبية هو النمط السفلي الأيسر (B) والذي قُدّرت نسبته بـ: 75% مقارنة مع الأنماط الأخرى (A) – (C) – (D)، في حين تمّ تسجيل نسبة 8.33% والتي مثّلت متعلمين فقط يملكان نمطاً ثنائياً يجمع بين النمطين (A) و (B).

2.1.6 القسم الثاني: المجموعة الضابطة

التمط السائد	التمط D	التمط C	التمط B	التمط A	المتعلم
B	09	11	13	09	01
B	06	10	11	10	02
A	05	07	08	10	03
B	06	10	11	10	04
B	07	11	12	10	05
D	12	07	09	05	06
ABC	05	11	11	11	07
B	08	11	12	07	08
ABC	07	09	09	09	09
D	10	04	09	04	10
C	04	11	10	07	11
B	07	07	11	12	12
B	07	10	12	08	13
B	07	08	10	09	14
BC	06	11	11	09	15
B	07	10	11	10	16
B	06	08	12	10	17
B	06	10	12	09	18
B	07	07	11	10	19
B	06	10	12	10	20
B	02	09	10	06	21
AB	05	08	10	10	22
A	07	09	10	12	23
A	05	06	09	12	24
AB	06	08	09	09	25
C	03	11	08	07	26

الجدول 32: نتائج تطبيق اختبار قياس نمط التفكير على المجموعة الضابطة

النمط السائد	التكرار	النسبة المئوية
A	04	15.38%
B	14	53.85%
C	02	7.69%
D	01	3.85%
AB	02	7.69%
AC	00	00%
AD	00	00%
BC	01	3.85%
CD	00	00%
ABC	02	7.69%
BCD	00	00%
ABCD	00	00%

الجدول 33: النسب المئوية لتكرارات درجات متعلمي المجموعة التجريب ضمن كل نمط

من أنماط السيطرة الدماغية حسب نموذج نيد هيرمان.

التعليق على النتائج المتحصّل عليها:

الملاحظة ذاتها تمّ تسجيلها مع العينة الضابطة؛ إذ تمّ تسجيل نسبة 53.85% مثّلت الفئة التي تملك النمط الأيسر السفلي الخاص بالتّفكير، في حين توزعت النسبة المتبقية على عدد متنوّع ولا بأس به من أنماط التّفكير، فسجّلنا نسبة 15.38% التي مثّلت النمط (A)، ونسبة 7.69 % عند كلّ من النمط (B) و (AC)، و (ABC)، وأخيراً تمّ تسجيل نسبة 3.85 % مثّلت النمط (BC).

النتيجة التي توصّلنا إليها من خلال هذا الاختبار هو أن النمط السائد عند كلتا المجموعتين هو النمط B باختصار.

نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا

1.2.6 تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعة التجريبية:

المتعلم	الوضعية 01		الوضعية 02		الوضعية 03		الوضعية 04		الوضعية 05		الوضعية 06	
	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص
01	16.66	01	00	00	10	03	12.5	02	00	00	66.67	02
02	33.33	02	20	01	16.67	05	37.5	06	00	00	66.67	02
03	66.67	04	60	03	36.67	11	50	08	50	01	66.67	02
04	00	00	00	00	3.33	01	00	00	00	00	33.33	01
05	16.67	01	40	02	26.67	08	43.75	07	00	00	66.67	02
06	00	00	00	00	6.67	02	6.25	01	00	00	00	00
07	50	03	40	02	46.67	14	68.75	11	50	01	66.67	02
08	33.33	02	20	01	40	12	37.5	06	00	00	66.67	02
09	16.67	01	00	00	13.33	07	25	04	00	00	33.33	01
10	00	00	00	00	3.33	01	00	00	00	00	00.	00
11	33.33	02	20	01	16.67	05	25	04	00	00	33.33	01
12	16.67	01	40	02	23.33	07	37.5	06	00	00	66.67	02
13	00	00	00	00	3.33	01	6.25	01	00	00	33.33	01
14	16.67	01	20	01	20	06	18.15	03	00	00	66.67	02
15	83.33	05	60	03	60	18	62.5	10	50	01	66.67	02
16	33.33	02	20	01	30	09	31.25	5	00	00	33.33	01
17	33.33	02	20	01	23.33	07	37.5	06	00	00	33.33	01
18	50	03	40	02	40	12	43.37	07	50	01	66.67	02
19	00	00	00	00	40	12	6.25	01	00	00	33.33	01
20	00	00	00	00	3.33	01	00	00	00	00	00	00
21	50	03	80	04	50	15	37.5	06	50	01	66.67	02
22	00	00	00	00	23.33	07	6.25	01	00	00	33.33	01
23	16.67	01	20	01	10	13	13.75	03	00	00	66.67	02
24	00	00	20	01	3.33	01	00	00	00	00	33.33	01

الجدول 34: نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعة التجريبية

¹ ع-إ-ص اختصار لعدد الإجابات الصحيحة

2.2.6 نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا البعدي على المجموعة التجريبية:

المتعلم	الوضعية 01		الوضعية 02		الوضعية 03		الوضعية 04		الوضعية 05		الوضعية 06	
	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %	ع.إ. ص	النسبة %
01	02	33.33	01	20	08	26.67	04	25	01	50	02	66.67
02	03	50	02	40	12	40	07	43.75	01	50	02	66.67
03	05	83.33	04	80	22	73.33	10	62.5	02	100	03	100
04	01	16.66	01	20	06	20	02	12.5	01	50	01	33.33
05	04	66.67	03	60	24	80	12	75	02	100	03	100
06	01	16.66	00	00	03	10	05	31.25	01	50	01	33.33
07	05	83.33	05	100	26	86.67	14	87.5	02	100	03	100
08	05	83.33	04	80	20	66.67	12	75	02	100	03	100
09	02	33.33	02	40	12	40	08	50	01	50	02	66.67
10	01	16.66	00	00	04	13.33	06	37.5	00	00	01	33.33
11	03	50	02	40	16	53.33	12	75	02	100	02	66.67
12	03	50	03	60	21	70	10	62.5	02	100	03	100
13	01	16.66	01	20	07	23.33	07	43.75	01	50	01	33.33
14	03	50	02	40	18	60	10	62.5	02	100	02	66.67
15	06	100	04	80	28	93.33	16	100	02	100	03	100
16	04	66.67	03	60	20	66.67	08	50	01	50	02	66.67
17	05	83.33	04	80	26	86.67	12	75	02	100	02	66.67
18	04	66.67	03	60	28	93.33	14	87.5	02	100	03	100
19	01	16.67	02	40	06	20	03	18.75	01	50	01	33.33
20	00	00	01	20	04	13.33	02	12.5	00	00	01	33.33
21	05	83.33	05	100	30	100	14	87.5	02	100	03	100
22	01	16.67	01	20	07	23.33	07	43.75	01	50	01	33.33
23	03	50	02	40	17	56.67	10	62.5	01	50	02	66.67
24	02	33.33	01	20	11	36.67	06	37.5	01	50	01	33.33

الجدول 35: نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا البعدي على المجموعة التجريبية:

3.2.6 نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعة الضابطة:

المتعلم	الوضعية 01		الوضعية 02		الوضعية 03		الوضعية 04		الوضعية 05		الوضعية 06	
	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة
01	04	66.67	03	60	12	60	10	62.5	00	00	02	66.67
02	04	66.67	03	60	16	53.33	08	50	00	00	03	100
03	03	50	03	60	18	60	10	62.5	01	50	02	66.67
04	03	50	03	60	17	56.67	12	75	01	50	02	66.67
05	03	50	02	40	07	23.33	06	37.5	00	00	01	33.33
06	02	33.33	02	40	09	30	08	50	01	50	01	33.33
07	01	16.67	01	20	03	10	07	43.75	00	00	01	33.33
08	02	33.33	01	20	05	16.67	05	31.25	00	00	01	33.33
09	01	16.67	02	40	13	43.33	09	56.25	00	00	01	33.33
10	01	16.67	02	40	08	26.67	12	75	00	00	01	33.33
11	01	16.67	01	20	13	43.23	02	12.5	01	50	01	33.33
12	00	00	01	20	13	43.23	04	25	00	00	00	00
13	01	16.67	00	00	07	23.33	06	37.5	00	00	01	33.33
14	00	00	00	00	02	6.67	00	00	00	00	00	00
15	00	00	00	00	03	10	00	00	00	00	00	00
16	00	00	01	20	05	16.67	02	12.5	00	00	01	33.33
17	01	16.67	02	40	12	40	09	56.25	00	00	01	33.33
18	01	16.67	01	20	08	26.67	06	37.5	00	00	00	00
19	00	00	02	40	12	40	04	25	00	00	01	33.33
20	00	00	00	00	07	23.33	03	18.75	00	00	00	00
21	02	33.33	01	20	05	16.67	00	00	00	00	00	00
22	00	00	01	20	09	30	05	31.25	00	00	00	00
23	00	00	01	20	03	10	03	18.75	00	00	00	00
24	00	00	00	00	03	10	02	12.5	00	00	00	00
25	00	00	00	00	02	6.67	01	6.25	00	00	00	00
26	00	00	00	00	05	16.67	04	25	00	00	00	00

الجدول 36: نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التَّفكير العليا القبلي على المجموعة الضابطة:

4.2.6 نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التَّفكير العليا البعدي على المجموعة الضابطة:

المتعلِّم	الوضعية 01		الوضعية 02		الوضعية 03		الوضعية 04		الوضعية 05		الوضعية 06	
	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص	النسبة	ع.إ. ص
01	100	06	80	04	86.67	26	100	16	100	02	66.67	02
02	100	06	60	03	93.33	28	75	12	100	02	100	03
03	66.67	04	80	04	80	24	87.5	14	100	02	100	03
04	83.33	05	80	04	86.67	26	93.75	15	50	01	100	03
05	100	06	60	03	46.67	14	43.75	07	50	01	33.33	01
06	33.33	02	40	02	40	12	50	08	100	02	66.67	02
07	33.33	02	20	01	16.67	05	25	04	50	01	66.67	02
08	33.33	02	40	02	23.33	07	37.5	06	00	00	33.33	01
09	16.67	01	40	02	40	12	75	12	00	00	33.33	01
10	33.33	02	60	03	53.33	16	25	04	00	00	33.33	01
11	16.67	01	80	04	46.67	14	43.75	07	50	01	66.67	02
12	16.67	01	20	01	43.33	13	62.5	10	50	01	33.33	01
13	50	03	20	01	40	12	25	04	00	00	33.33	01
14	50	03	40	02	33.33	10	18.75	03	00	00	33.33	01
15	33.33	02	20	01	26.67	08	37.5	06	50	01	00	00
16	16.67	01	40	02	40	12	75	12	100	02	66.67	02
17	33.33	02	20	01	60	18	43.75	07	50	01	33.33	01
18	16.67	01	20	01	40	12	43.75	07	50	01	33.33	01
19	16.67	01	40	02	46.67	14	31.25	05	00	00	33.33	01
20	33.33	02	40	02	33.33	10	12.5	02	00	00	00	00
21	50	03	20	01	33.33	10	31.25	05	00	00	00	00
22	16.67	01	60	03	56.67	17	43.75	07	50	01	33.33	01
23	33.33	02	20	01	40	12	37.5	06	50	01	66.67	02
24	33.33	02	20	01	30	09	18.75	03	00	00	33.33	01
25	16.67	01	20	01	23.33	07	43.75	07	50	01	33.33	01
26	16.67	01	40	02	36.67	11	31.25	05	50	01	00	00

الجدول 37: نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التَّفكير العليا البعدي على المجموعة الضابطة:

7. مقارنة النتائج:

1.7 مقارنة نتائج المجموعة التجريبية (القبليّة والبعديّة)

مهمة التفكير الإبداعي	مهمة التفكير التأقّد	مهمة التفكير السابر	مهمة حلّ المشكلات	مهمة إتخاذ القرار	مهمة التفكير ما وراء المعرفة
الوضعية 01	الوضعية 02	الوضعية 03	الوضعية 04	الوضعية 05	الوضعية 06
عدد المتعلّمين الذين اكتسبوا المهارة (قبلي)	05	03	02	02	12
عدد المتعلّمين الذين لم يكتسبوا المهارة (قبلي)	19	21	22	22	12
عدد المتعلّمين الذين اكتسبوا المهارة (بعدي)	12	10	13	14	22
عدد المتعلّمين الذين لم يكتسبوا المهارة (بعدي)	12	14	11	10	02
					08

الجدول 38: مقارنة نتائج المجموعة التجريبية (القبليّة والبعديّة)

التعليق على النتائج المتحصّل عليها:

من خلال النتائج التي رصدها تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا على المجموعة التجريبية نضع التحليلات الآتية:

- وجود نسبة قليلة تعكس إكتساب مهارات التفكير العليا بعد تطبيق الإختبار القبلي ووظيفية ما تمّ تعلّمه في السنة الفارطة، والنسبة سمح بتسجيلها عينة المتعلّمين الممتازين فقط.
- إرتفاع نسبة إكتساب أغلبية مهارات التفكير بعد تطبيق الإختبار البعدي، حيث لاحظنا أكثر من نصف المتعلّمين إكتسبوا المهارات المطلوبة، إلّا مهارة التفكير الناقد التي سجّلت نسبة مثّلت أقل من نصف عدد التلاميذ.

2.7 مقارنة نتائج المجموعة الضابطة (القبليّة والبعديّة)

مهارّة التفكير الإبداعيّ	مهارّة التفكير الناقد	مهارّة التفكير السّابر	مهارّة حلّ المشكلات	مهارّة اتّخاذ القرار	مهارّة التفكير وراء المعرفة
الوضعيّة 01	الوضعيّة 02	الوضعيّة 03	الوضعيّة 04	الوضعيّة 05	الوضعيّة 06
عدد المتعلّمين الذين إكتسبوا المهارة (قبلي)	05	04	04	07	03
عدد المتعلّمين الذين لم يكتسبوا المهارة (قبلي)	21	22	22	19	23
عدد المتعلّمين الذين إكتسبوا المهارة (بعدي)	08	08	07	08	17
عدد المتعلّمين الذين لم يكتسبوا المهارة (بعدي)	18	18	19	18	09

الجدول 39: مقارنة نتائج المجموعة الضابطة (القبليّة والبعديّة)

التعليق على النتائج المتحصّل عليها:

بعد المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على المجموعة الضابطة، لاحظنا ارتفاع طفيف في نسب إكتساب مهارات التفكير، وهذا الارتفاع جاء بفعل ما إكتسبه المتعلّمين من القواعد النحويّة، وإن كانت قليلة وغير وظيفيّة، أمّا مهارة إتخاذ القرار فسجلت ارتفاعا ملحوظا إذ قدّر عدد المتعلّمين الذين إكتسبوها بـ 17 متعلّما.

3.7 المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين:

مهمة التفكير الإبداعي	مهمة التفكير الناقد	مهمة التفكير السّابر	مهمة حلّ المشكلات	مهمة إتخاذ القرار	مهمة التفكير ما وراء المعرفة	
الوضعية 01	الوضعية 02	الوضعية 03	الوضعية 04	الوضعية 05	الوضعية 06	
نسبة المتعلّمين الذين إكتسبوا المهارة (المجموعة التجريبية)	50%	41.67%	54.17%	58.33%	91.67%	66.67%
نسبة المتعلّمين الذين إكتسبوا المهارة (المجموعة الضابطة)	30.80%	30.80%	26.92%	30.80%	65.38%	34.61%

الجدول 40: المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين:

التعليق على النتائج المتحصّل عليها:

بعد المقارنة بين نتائج المجموعتين الضابطة والتّجريبية لاحظنا وجود فروق واضحة تترجم تفوّق المجموعة التّجريبية على الضابطة؛ إذ سجّلت نسباً تفوق الخمسين بالمئة، ماعدا مهارة التفكير الإبداعي التي كانت ضئيلة مقارنة بغيرها حيث قدّرت بـ 41.67%؛ أمّا نسب المجموعة الضابطة فكانت دون المتوسطة ماعدا مهارة إتخاذ القرار التي قدّرت بـ 65.38%.

8. المعالجات الإحصائية:

نظرا لتوزيع بيانات الأداة تم إتباع التوزيع الطبيعي، ثم استخدام الأساليب الإحصائية البرامترية من خلال البرنامج الإحصائي نسخة spss 20.

*معامل ألفا كرونباخ

*معامل ارتباط بيرسون

*إختبار ت لعينتين مستقلتين.

* إختبار ت لعينتين مترابطتين.

1.8 الفرضية الأولى: يتوفر إختبار هيرمان الخاص بمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

1.1.8 الثبات

للتأكد من درجات الأداة تم استخدام طريقة: ألفا كرونباخ

1.1.1.8 ألفا كرونباخ

تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الإئساق الداخلي لأداة القياس.

إختبار نمط التفكير	عدد البنود	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	52	0.745

الجدول 41: نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ

يتضح من نتائج الجدول الأول أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس قدرت ب: 0.745؛ مما يعني أن جميع بنود المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.1.1.8 التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وفق معادلة جوتمان لقياس ثبات الدرجة الكلية للمقياس.

مقياس التمر	عدد البنود	قيمة معامل ثبات جوتمان
الدرجة الكلية للمقياس	52	0.952

الجدول 42: نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس معامل ثبات المقياس

يتضح من النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة معامل جوتمان لدرجة الكلية للمقياس تساوي 0.952؛ مما يدل على ارتفاع معامل الثبات.

2.1.8 الصدق:

تم التأكد من صدق درجات الأداة من خلال حساب صدق الإتساق الداخلي، والنتائج مبينة في الجداول الآتية:

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
01	0.645	16	0.777	31	0.754	46	0.645
02	0.745	17	0.690	32	0.736	47	0.525
03	0.725	18	0.376	33	0.735	48	0.725
04	0.755	19	0.376	34	0.751	49	0.625
05	0.545	20	0.399	35	0.728	50	0.585
06	0.440	21	0.326	36	0.723	51	0.545
07	0.707	22	0.53	37	0.662	52	0.745
08	0.620	23	0.476	38	0.579		
09	0.627	24	0.476	39	0.524		
10	0.530	25	0.403	40	0.302		
11	0.616	26	0.383	41	0.245		
12	0.696	27	0.396	42	0.114		
13	0.740	28	0.96	43	0.255		
14	0.740	29	0.429	44	0.335		
15	0.740	30	0.689	45	0.415		

الجدول 43: درجات حساب صدق الإتساق الداخلي للأداة

من خلال الجدول الموضح للنتائج أعلاه، والذي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس أنها موجبة، حيث تراوحت ما بين 0.777 في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (16) وبين 0.114 في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (42)، كما لاحظنا أن جميع قيم الارتباطات عالية دال إحصائياً

عند مستوى 0.05، فبذلك يمكن أن نعتبر بنود المقياس صادقة لما وضعت لقياسه؛ مما يعني أنها تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

2.8 الفرضية الثانية: يتوفر اختبار قياس مهارات التفكير العليا لمعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

1.2.8 الثبات:

للتأكد من درجات الأداة تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ.

1.1.2.8 ألفا كرونباخ:

تم استخراج معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي لأداة القياس.

إختبار مهارات التفكير العليا	عدد البنود	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	60	0.958

الجدول 44: نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ

من خلال نتائج الجدول، يتضح أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس قدرت ب: 0.958؛ مما يدل على أن جميع بنود المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.1.2.8 التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وفق معادلة جوتمان لقياس ثبات الدرجة الكلية للمقياس.

إختبار مهارات التفكير العليا	عدد البنود	قيمة معامل ثبات جوتمان
الدرجة الكلية للمقياس	60	0.990

الجدول 45: نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس معامل ثبات المقياس

من خلال نتائج الجدول، يتضح أن قيمة معامل جوتمان لدرجة الكلية للمقياس تساوي 0.990؛ مما يفسر ارتفاع معامل ثبات.

2.2.8 الصدق:

تم التأكد من صدق درجات الأداة من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي، والنتائج مبينة في الجداول التالية:

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
01	0.727	16	0.750	31	0.488	46	0.786
02	0.703	17	0.736	32	0.498	47	0.775
03	0.782	18	0.745	33	0.558	48	0.676
04	0.522	19	0.783	34	0.552	49	0.654
05	0.458	20	0.761	35	0.758	50	0.592
06	0.468	21	0.760	36	0.428	51	0.592
07	0.688	22	0.760	37	0.479	52	0.361
08	0.759	23	0.673	38	0.478	53	0.398
09	0.619	24	0.648	39	0.448	54	0.598
10	0.302	25	0.678	40	0.498	55	0.608
11	0.322	26	0.678	41	0.505	56	0.658
12	0.402	27	0.458	42	0.575	57	0.669
13	0.648	28	0.458	43	0.727	58	0.705
14	0.720	29	0.458	44	0.790	59	0.396
15	0.750	30	0.448	45	0.764	60	0.680

الجدول 46: نتائج صدق الإتساق الداخلي للأداة

من خلال الجدول الموضح للنتائج أعلاه، الذي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس أنها موجبة، حيث تراوحت ما بين 0.775 في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (47) وبين 0.302 في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (10)، كما نلاحظ أن جميع قيم الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وعليه يمكننا اعتبار أن بنود المقياس صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يعني أنها تتمتع بدرجة مقبولة من الإتساق الداخلي.

3.8 الفرضية الثالثة: تسهم الطرائق النشطة في رفع وتيرة التفكير من خلال نشاط التراكيب النحوية، وذلك من خلال التفاعل بين خطوات الطرائق النشطة والعمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم أثناء تكوين المهارات والمفاهيم النحوية.

تمّ التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (T test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك من خلال اختبار مهارات التفكير العليا، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة إختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التفكير العليا	مجموعة تجريبية	28	27.80	17.46	0.100	52	0.21
	مجموعة ضابطة	26	27.39	12.33			

الجدول 47: نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس مهارات التفكير العليا.

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أنّ عدد أفراد المجموعة التجريبية الذي بلغ 28 بالمتوسط الحسابي 27.80 وينحرف بقيمة 17.46، يتقارب بشكل طفيف مع عدد أفراد المجموعة الضابطة الذي بلغ 26 بمتوسط حسابي 27.39 وانحراف معياري 12.33.

قدّرت قيمة اختبار (T test) بـ: (0.100-) عند مستوى 0.21 ودرجة الحرية 52 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

من خلال هذه النتائج يتّضح لنا أنّ هناك فروق في متوسطي درجات المجموعتين في إكتساب مهارات التفكير العليا، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على النتائج المتحصّل عليها، نقول أنّ الطرائق النشطة تسهم في رفع وتيرة التفكير من خلال نشاط التراكيب النحوية، وذلك من خلال نشاط التفاعل بين خطوات الطرائق النشطة والعمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم أثناء تكوين المهارات والمفاهيم النحوية. وعليه نقبل فرضية البحث.

4.8 الفرضية الرابعة: لا تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلية عن النتائج البعدية لدى متعلمي المجموعة التجريبية.

تم التحقق من صدق هذه الفرضية بواسطة اختبار (T test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات قياسين قبلي وبعدي في المجموعة التجريبية، وذلك على اختبار مهارات التفكير العليا، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التفكير العليا	قياس قبلي	15.50	10.92	7.403	23	0.00
	قياس بعدي	30.95	16.25			

الجدول 48: نتائج اختبار (t) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات قياسين قبلي وبعدي في المجموعة التجريبية للبحث على مقياس مهارات التفكير العليا.

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أن عدد أفراد القياس القبلي الذي بلغ 24 بمتوسط الحسابي 15.50 وينحرف بقيمة 10.92 يتقارب بشكل طفيف مع عدد أفراد القياس البعدي الذي بلغ 24 بمتوسط حسابي 30.95 وبانحراف معياري 16.25. قُدرت قيمة (T test) بـ: (7.403) عند مستوى 0.00 ودرجة الحرية 23 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

من خلال هذا يتضح لنا أن هناك فروق في متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التفكير العليا وذلك لصالح القياس البعدي. وبناءً على النتائج المتحصل نقول أن: نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلية تختلف عن النتائج البعدية للمجموعة التجريبية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. وعليه نرفض فرضية البحث ونقبل الفرضية الصفرية.

5.8 الفرضية الخامسة: لا تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلية عن النتائج البعدية للمجموعة الضابطة لدى متعلمين السنة الخامسة الابتدائي.

تم التحقق من صدق هذه الفرضية من خلال تطبيق اختبار (T test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين متوسطي درجات قياسين قبلي وبعدي في المجموعة الضابطة، وذلك بتطبيق اختبار مهارات التفكير العليا، والجدول أدناه يوضح النتائج المتوصل إليها:

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبارات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التفكير العليا	قياس قبلي	17.57	10.61	3.205	48.91	0.02
	قياس بعدي	27.80	12.33			

الجدول 49: نتائج اختبار (t) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات قياسين قبلي وبعدي في المجموعة الضابطة للبحث من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير العليا.

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج هذا المتغير أن عدد أفراد القياس القبلي الذي بلغ 26 بمتوسط الحسابي 17.57، وينحرف بقيمة 10.61، يتقارب بشكل طفيف مع عدد أفراد القياس البعدي الذي بلغ 26 بمتوسط حسابي 27.80 وانحراف معياري 12.33.

قُدّرت قيمة اختبار (T test) بـ: (3.205) عند مستوى 0.02، ودرجة الحرية 48.91 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

ومن خلال هذا يتضح لنا أن هناك فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي مع المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات التفكير العليا وذلك لصالح القياس البعدي.

وبناءً على النتائج المتحصل عليها نقول أن نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلية تختلف عن النتائج البعدية للمجموعة الضابطة لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. وعليه نرفض فرضية البحث ونقبل الفرضية الصفرية.

بناءً على النتائج المتحصّل عليها من خلال تطبيق الدراسة الميدانية على متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي، وتطبيق الإختبارين المعتمدين في الدراسة وفق المراحل التي اعتمدها الطالبة، خلاصنا إلى جملة من النّقاط كالآتي:

نمط التّفكير السائد لدى متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم المتحصّل عليه بعد تطبيق مقياس هيرمان المعدّل هو (B) حسب هيرمان، والذي يختصّ " بالتّخطيط، والتّنفيد، والإجراءات، والتّفاصيل، والصّيانة، والتّرتيب، والأساليب، والنّظام، وإدارة الوقت، والانضباط، والأمن، والسّلامة،" ¹ وهذه التّيجة أسهمت بدرجة كبيرة في مساعدة الطالبة على المعرفة الأوّليّة لمستوى مهارات التّفكير لديهم؛ لأنّ بعض مهارات التّفكير العليا كالّتّفكير الإبداعي، والاستكشاف، والتّفكير الإستراتيجيّ يختصّ بها النمط (D)، وبالتالي توصلنا إلى نتيجة في بداية الدراسة الميدانية، وذلك قبل تطبيق إختبار مهارات التّفكير العليا، مفادها أنّ متعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ يملكون مهارات التّفكير الأساسيّة كحدّ أقصى.

كما ساعدت نتائج هذا الإختبار في إختيار الطّرائق المناسبة لتعلّم القواعد النّحويّة، والملائمة لنمط التّفكير الخاص بعينة الدراسة؛ لأنّ كلّ نمط تختلف إستجابته نحو التّعلّم، والمتعلّمون الذين يملكون النمط السفلي الأيسر يتمّ التّعلّم فيه عن طريق " تنظيم المحتويات وهيكلتها، وتوالي المحتويات، وتقييم التّظريّات وإختبارها، والحصول على المهارات من خلال الممارسة، وتنفيذ محتويات المادّة الدّراسيّة." ²

أي الفئة التي ميّزت هذا النمط يجب أن تُعتمد مجموعة من الطّرائق من أجل تدريسهم؛ حتّى يتحقّق تعلّمهم ومن بين أهم ما يميّز هذه الطّرائق:

- يجب أن تكون طرائقاً نشطة وحديثة.
- يجب أن ينتقي المدرس من الطّرائق النّشطة ما يفعل المهارات الفرعيّة المتمثّلة في التنظيم والهيكلية، وهاتان العمليتان الأخيرتان بدورهما تحتاجان إلى مهارات أخرى كالإستقراء والتّحليل، ثمّ التّركيب.
- يجب إنتقاء الطّرائق الوظيفيّة التي تساعد في تفعيل المعارف المكتسبة وتوظيفها في حلّ المشكلات، و مواجهة مختلف الوضعيات التي يتعرّض لها المتعلّم؛ لأنّه يسعى هامّاً عند أصحاب هذا النمط.

¹ عبد الحسين، وسام صلاح: التّعلّم المتناغم مع الدّماغ تطبيقات لأبحاث الدّماغ في التّعلّم، ص31.

² شطب، أنس أسود و الفتلاوي، حيدر قبصر علي: السّيطرة الدّماغية وعلاقتها بأنماط الشّخصيّة الهندسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة القادسيّة في الآداب والعلوم التّربويّة، العراق، ع:03، 2019م، ص142.

- يجب الأخذ بعين الاعتبار سلبيات هذا النمط، واختيار الطرائق التي تقلل منها، وحسب ما رآته الطالبة وجدت أن الحل الأنسب لهذه العينة هو الاعتماد على الإستراتيجيات القائمة على مبدأ التعلّم التعاوني؛ لأنّ الميزة السيئة للنمط (B) هي حبّ الرئاسة والملل بسرعة.
9. تفسير نتائج اختبار مهارات التفكير العليا القبلي والبعدي المطبق على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

1.9 نتائج المجموعة التجريبية القبليّة والبعديّة:

نفسر اختلاف نتائج الاختبار القبلي والبعدي على العينة ذاتها بفاعلية البرنامج التدريسي المعتمد في تعليم القواعد النحويّة؛ الذي عكس الأثر الإيجابي لطرائق التدريس النشطة التي اعتمدتها الطالبة، وكذا إسهامات المفاهيم النحويّة في تنشيط العمليّات الذهنيّة لدى المتعلّمين.

2.9 نتائج المجموعة الضابطة القبليّة والبعديّة

نفسر الاختلاف الذي أظهرته نتائج الاختبار القبلي والبعدي على العينة الضابطة بإكتساب المتعلّمين بعض المفاهيم والقواعد النحويّة من خلال تلقّيهم هذا النشاط؛ أمّا عينة التلاميذ الذين كانت نتائجهم مرتفعة منذ الاختبار القبلي فوجدناهم يمثّلون الفئة الممتازة في هذا القسم وكان عددهم قليلاً مقارنة بعدد متعلّمي القسم.

3.9 نتائج المجموعتين بعد تطبيق الاختبار القبلي

نؤكد من خلال الفرق الواضح بين نتائج المجموعتين على نتيجة خلصنا إليها من خلال بحثنا وهي تنمية مهارات التفكير العليا لا تكون بتقديم محتوى تعليمي معيّن في ضوء طرائق وإستراتيجيات تقليديّة سئم منها المتعلّمون، بل يجب أن نستغلّ الأسرار الفكرية لأيّ نشاط تعليمي، وتفعيلها من خلال تبني إستراتيجيات التعلّم النشط أثناء التدريس، وهذا ما أكّده تعلّم وتعليم القواعد النحويّة التي فرضت وجودها وفعاليتها، وصنعت مكاناً لنفسها، كأى نشاط علمي آخر.

10. مقترحات البحث:

مقترحات متعلقة بالمنهاج وطرائق التدريس:

- إعادة النظر في مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية بأنشطتها، وذلك من خلال دراسة معمقة حول الأهداف المتوخاة من هذا النشاط، وإعطائه أولوية وأهمية شأنه شأن الأنشطة العلمية التي غالبا ما يتم التركيز عليها على حساب المواد الأدبية.
- ضرورة تبني إستراتيجيات التعلم النشطة في تعليم القواعد النحوية، وتطوير طرائق تدريسه حسب ما تمليه نتائج البحوث التربوية والنفسائية؛ حتى يسهل تعلمها، وتحقيق الغايات الكبرى من تدريسها.
- الابتعاد عن التلقين قدر المستطاع في تقديم الأنشطة التي تستدعي التحليل والتفسير وإبداء الآراء وحل المشكلات.
- الاهتمام بخصائص المتعلمين، وذلك برصدها وتحليلها من أجل الوصول لنتائج يمكن الاستفادة منها أثناء عملية التخطيط سواء في بناء منهاج اللغة العربية، أو في بناء مذكرة الدرس من قبل المدرس.

مقترحات متعلقة بالمدرس وكفاءته التكوينية:

- قبل تطبيق أي مقارنة جديدة يجب على القائمين على المنظومة التربوية تحديد كفاءة الأساتذة المطبقين، ومدى قدرتهم على استيعاب الوافد الجديد من المنظومة التربوية، ومدى قدرتهم على الالتزام بتطبيقه، وتحقيق الأهداف المرجوة بالطريقة المطلوبة.
- تكوين المدرسين وإعداد دورات تدريبية من أجل القضاء على ذهنيّتهم التقليديّة الرافضة لأيّ جديد، من أجل تأهيلهم تأهيلاً يتناسب مع متطلبات ميدان تعليم وتعلم اللغات؛ حتى يتمكنوا من تقديم المعارف بطريقة عملية ووظيفية، ولا يشكّلون عائقاً أمام تحقيق الأهداف المرجوة.

مقترحات متعلقة بأهداف تعليم وتعلم النحو

- أصبح من الضروري الالتفات إلى ما أشار إليه سيبويه أثناء حديثه عن الهدف الرئيس من تعلم القواعد النحوية والمتجسد في تنمية الفكر قبل تعلم واكتساب القاعدة النحوية؛ أي يجب على القائمين على التخطيط لما يجري في منظومتنا التربوية وضع أهداف واضحة المعالم خاصّة بنشاط

التّراكيب النّحوية، يتصدّرها تنمية مهارات التّفكير العليا؛ نظرا لخصائصه ومهاراته النّحويّة التي يزخر بها والمساعدة بطريقة مباشرة في الارتقاء بفكر المتعلّم.

خاتمة

خاتمة

- في ختام دراستنا، وبعد البحث من أجل معالجة إشكاليّتها، وصلنا إلى جملة من التّائج بعضها متعلّق بالجوانب النّظرية التي تمّ التطرّق إليها، نلخصها في الآتي:
1. غياب إستراتيجيات التّعلّم النشط وطرائقه في تدريس اللغة العربية بأنشطتها، وتدريس نشاط التّراكيب النّحوية وفق مبدأ التّلقين والحفظ والإسترجاع؛ ممّا جعل المتعلّم الجزائريّ يشعر بأنّ القواعد النّحوية صعبة ومملّة وجافّة، وتعلّمها غاية في حدّ ذاتها لا وسيلة لإستقامة اللسان وحفظ القلم من الأخطاء والزّلل، وهذا ما جعله - المتعلّم - أعجميّاً أمام لغته الأم!
 2. تظهر بين بعض صفحات الوثائق البيداغوجيّة بعض التّلميحات لضرورة التّدريس وفق متطلّبات المدرسة الحديثة، وما يتناسب وخصائص متعلّم القرن الحادي والعشرين؛ إلا أنّها غائبة في كتاب المتعلّم، الذي يبرز تدريس أنشطة اللغة العربيّة في ضوء المقاربة النّصيّة كأيقونة دون أدنى وظيفة تؤدّيها، ففي الواقع لازال تدريس القواعد النّحوية قائماً على ما كان عليه وما تعلّمت به الأجيال السّابقة، ظلّا من المدرّسين الأفاضل بأنّه صالح مثلما صالح معهم في يوم ما.
 3. مدرّس المدرسة الابتدائيّة لا يبحث في شيئين أساسيين قبل تخطيطه لدروسه، ونخصّص ههنا نشاط التّراكيب النّحوية، فهو لا يبحث عمّا يميّز متعلّم هذا العصر، ولا يسعى للتّفتيش في ذهنيّته، وما ينفرد به عن أجيال أخرى؛ ممّا يجعله لا يصل لأهدافه، ولا يتلقّى أي إستجابة إيجابيّة من متعلّميّه، من جهة أخرى لا يبحث في خوارزميات الأنشطة التي يقدّمها، وبمعنى أكثر وضوحاً لا يبحث في تفاصيل درسه وإنّما يكتفي بالخطوط التي وُضعت في كتاب المتعلّم، والموجّهة في الأساس للمتعلّم لا للمدرّس، وهذا ما لمسناه من خلال بحثنا في طريقة المدرّسين في تقديم نشاط التّراكيب النّحوية.
 4. عدم إهتمام المدرّسين بقضايا النّحو كأصوله ومهاراته وأهم مفاتيحه الواجب تقديمها للمتعلّم، ولعلّ أبرز ما شهدناه خلال رحلتنا البحثيّة هذه إهمالهم لقضيّة المعنى، وإهتمامهم بالقوالب وتحفيظها فقط؛ ممّا أثر سلباً على مستوى التّحصيل النّحوي لديهم.
 5. لازال المنهاج الجزائريّ يركّز في وضعه للأهداف التّعليميّة التّعلّميّة على تلك المتعلّقة بالمعارف التي سيكتسبها المتعلّم، كأن يتعرّف على المبتدأ والخبر ويعرّبهما إعراباً صحيحاً، مراعيّاً الظاهرة النّحوية المناسبة التي تعلّمها، دون التّفكير في تنمية مهارة من مهارات التّفكير، مثلما تفعله الدول المتطوّرة.

- أما النتائج المتعلقة بدراسة فاعلية الطرائق النشطة في تنمية مهارات التفكير العليا من خلال تدريس القواعد النحوية في القسم الخامس من التعليم الابتدائي، تمّ رصدها ميدانياً، ونوجزها في الآتي:
1. قبل تطبيق الاختبارين المعتمدين في الدراسة، تمّ تحكيمهما، مع قياس درجة صدق وثبات كليهما، وخلصنا إلى نتيجة إيجابية مكنتنا من اعتمادهما للقياس.
 2. تمّ تسجيل نمط التفكير الخاص بمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بعد تطبيق اختبار السيطرة الدماغية لنيد هيرمان، وحُدِد بالنمط B، وكان له أثر بالغ الأهمية في مساعدة الطالبة في تشخيص المتعلمين ومعرفة خصائصهم، وسهّلت عليها هذه الخطوة إنتقاء طرائق تدريس نشاط القواعد النحوية المناسبة لهم؛ ممّا ساعدها في تفعيل مهاراتهم التي يملكونها وإكسابهم ما ينقصهم على المستوى المعرفي والوجداني، والحس حركي.
 3. بعد تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعتين سجّلنا نتائج شبه متقاربة، نظراً لتلقيهما المعارف ذاتها وبالطريقة نفسها في السنة الفارطة، وتمّ بناء فقرات هذا الاختبار إنطلاقاً من الدروس المشتركة بين السنتين الرابعة والخامسة بإعتباره اختباراً قبلياً، وإستناداً على أهم مبادئ الاختبارات الشائعة والأكثر تداولاً في مجال قياس مهارات التفكير العليا.
 4. صمّمت الطالبة برنامجاً تعليمياً خاصاً بتعليم القواعد النحوية وفق طرائق نشطة رأتها مناسبة لطبيعة الدّروس، وطبّقته على المجموعة التجريبية طيلة السنة الدّراسية 2020م/2020م، بالمقابل تمّ تدريس المجموعة الضابطة حسب العادة والمألوف، وأهم ملاحظة سجّلتها الطالبة أثناء حضورها لبعض الحصص عند المجموعة الضابطة هي إتباع المدرّسة الخطوات الواردة في كتاب المتعلّم، دون أي تعديل أو زيادة، مع تدوين القاعدة ونقلها جاهزة من الكتاب على كراس المتعلّم.
 5. طُبّق اختبار قياس مهارات التفكير العليا للمرّة الثّانية (بعدي) على المجموعتين؛ إذ سجّلنا تفوّقاً بارزاً لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة؛ ممّا فسّر لنا الأثر الإيجابي للطرائق النشطة في تنمية مهارات التفكير العليا، ليس هذا فقط بل أسهمت في معالجة الضّعف النّحوي لدى المتعلّمين، وجعلتهم يتعرّفون على القاعدة النّحوية بكلّ شوق وأريحية، ويوظّفونها بكلّ وعي وفاعلية، واستوعبوا الوظيفة التي تؤدّيها؛ ممّا ساعد في إعادة المكانة الأصليّة للقواعد النّحوية بين الأنشطة التعليمية التعليمية.

ومن خلال النقاط السابقة، وبعد تحليل عناصرها، وصلت لنتيجة شكّلت إجابة لإشكالية الدراسة بالقدر الذي أراه كباحثة، مفادها أنّ تعليم وتعلّم القواعد النحويّة ركيزة أساسيّة في تنمية التفكير بمستوياته وأنماطه، خاصّة إذا تمّ تقديمها وفق طرائق نشطة؛ أيّ أنّ الإهتمام بهذين المعطين – القواعد النحويّة والطرائق النشطة – يعود بمنفعة كبيرة على المنظومة وذلك بتحسين مستوى تفكير المتعلّمين، وبالتالي تحسين مستواهم الدّراسي، وقدرتهم على حل أغلب مشكلاتهم الحياتيّة والأكاديميّة بطريقة إبداعيّة، كما يقومون بنقد ما يرونه غير مناسب ويبدون آراءهم بكلّ أريحيّة، ويستطيعون تقويم تفكيرهم وعلاجه إذا استدعى الأمر.

الملاحق

2. ملامح المخرج

1.2 تقديم
ملح التخرج هو ترجمة للغات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم، لذا من الضروري أن يطّلع الأستاذ على ملامح التخرج من المرحلة التعليم الابتدائي قبل أن يطّلع على ملامح التخرج السنوية، وذلك قصد إعداد مخطط التعليم السنوي.

2.2 ملامح التخرج من أطار التعليم الابتدائي
تنطلق هذه الجدول من الكل إلى الجزء. لذا تبدأ من ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي (الكل) إلى ملح السنوات (من 1 إلى 5).

مكتسبات	ملح التخرج من الطور 1 الابتدائي	ملح التخرج من الطور 2 الابتدائي	ملح التخرج من الطور 3 الابتدائي	ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	في نهاية الطور الأول: يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي. ويفك الرموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة، مشكولة شكلا تاما، ويفهمها. وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية الطور الثاني: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة نسبيا في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية الطور الثالث: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية نصوصا أصلية، مشكولة جزئيا، ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتوظيفها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية.	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين السردية والوصفية.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي.	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	يحاور ويناقش يقدم توجيهات عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة.	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعللها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	الكفاءة الشاملة

بينة الوطنية - 2016

10

مكتسبات	ملح التخرج من الطور 1 الابتدائي	ملح التخرج من الطور 2 الابتدائي	ملح التخرج من الطور 3 الابتدائي	ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	في نهاية الطور الأول: يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي. ويفك الرموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة، مشكولة شكلا تاما، ويفهمها. وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية الطور الثاني: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة نسبيا في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية الطور الثالث: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي. ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية نصوصا أصلية، مشكولة جزئيا، ويفهمها. وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتوظيفها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية.	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين السردية والوصفية.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي.	يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها، من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	يحاور ويناقش يقدم توجيهات عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة.	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعللها بلسان عربي، في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الاعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها، في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.	الكفاءة الشاملة

10

وزارة التربية الوطنية - 2016

ملح التخرج من الطور 1 الابتدائي

ملح التخرج من الطور 2 الابتدائي

ملح التخرج من الطور 3 الابتدائي

ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي

مكتسبات	ملح التخرج من الطور 1 الابتدائي	ملح التخرج من الطور 2 الابتدائي	ملح التخرج من الطور 3 الابتدائي	ملح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها. بالتركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية، تتكون من ثلاثين كلمة إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما.	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها. بالتركيز على النمطين الوصفي والسردية، تتكون من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة أغلبها مشكولة.	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها. بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، تتكون من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثلاثين كلمة مشكولة جزئيا.	يفك الرموز، ويقرأ نصوصا قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها. بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، تتكون من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثلاثين كلمة مشكولة جزئيا.	الكفاءة الشاملة
التحصيلي	ينتج كتابة نصوصا قصيرة منسجمة، تتكون من 20 إلى 40 كلمة مشكولة شكلا تاما من مختلف الأنماط، بالتركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا طويلة نسبيا منسجمة تتكون من 60 إلى 80 كلمة أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين السردية والوصفية في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجائي، في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	الكفاءة الشاملة

منهاج اللغة العربية		منهاج اللغة العربية	
3.2. ملحق التخرج من أطوار وسنوات التعليم الابتدائي	ملحق التخرج من الأطوار 2 الابتدائي	ملحق التخرج من الأطوار 1 الابتدائي	ملحق التخرج من الأطوار 1 الابتدائي
الصفحة 5	الصفحة 4	الصفحة 3	الصفحة 2
في نهاية السنة الخامسة: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة، من مستواه المعرفي بلسان عربي. ويقرا قراءة سليمة مسترسله ومعترة ومشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا أصلية، مشكولة، وفيها طولية نسبيا في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية السنة الرابعة: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرا قراءة سليمة ومسترسلة ومعترة ومشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا أصلية، مشكولة، وفيها طولية نسبيا في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية السنة الثالثة: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرا قراءة سليمة ومسترسلة ومشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا متوسطة الطول في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية السنة الثانية: يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي. وفيها الرموز ويقرا ببسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تاما، ويفهمها. وينتج نصوصا بسيطة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.
يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط الوصفي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط السردي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط التوجيهي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط الحواري.
يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا ويصف أشياء بلسان عربي في	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في

12 منهاج اللغة العربية - 2016

منهاج اللغة العربية		منهاج اللغة العربية	
الصفحة 5	الصفحة 4	الصفحة 3	الصفحة 2
في نهاية السنة الخامسة: يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة، من مستواه المعرفي بلسان عربي. ويقرا قراءة سليمة مسترسله ومعترة ومشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا أصلية، مشكولة، وفيها طولية نسبيا في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية السنة الرابعة: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرا قراءة سليمة ومسترسلة ومعترة ومشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا أصلية، مشكولة، وفيها طولية نسبيا في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية السنة الثالثة: يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي. ويقرا قراءة سليمة ومسترسلة ومشكولة، ويفهمها. وينتج نصوصا متوسطة الطول في وضعيات تواصلية دالة. ومشاريع لها دلالات اجتماعية.	في نهاية السنة الثانية: يتواصل مشافهة في وضعيات بسيطة بلسان عربي. وفيها الرموز ويقرا ببسر نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تاما، ويفهمها. وينتج نصوصا بسيطة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية.
يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط الوصفي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط السردي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط التوجيهي.	يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط الحواري.
يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا ويصف أشياء بلسان عربي في	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في	يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا أو أحداثا بلسان عربي في

13 وزارة التربية الوطنية - 2016

الْجُمْلَةُ الْمُنْسُوخَةُ بـ"إِنَّ" وَأَخَوَاتِهَا

الْأَحْظُ وَأَكْتَشِفُ

إِنَّ الشَّوَارِعَ نَظِيفَةً بِفَضْلِ عَمِّي بِشِيرِ وَأَمَثَالِهِ، لَكِنْ جُهْدُ عَامِلِ النَّظَافَةِ وَحْدَهُ غَيْرُ كَافٍ، فَلَا بُدَّ مِنْ تَصَافُرِ الْجُهْدِ لِلْمُحَافَظَةِ عَلَى نَظَافَةِ الْمُحِيطِ، لَيْتَ كُلُّ النَّاسِ مُقَدِّرُونَ لِجُهْدِ هَذَا الرَّجُلِ .

• لَاحِظْ الْكَلِمَاتِ الْمُملَوْنَ، مَا نَوْعُ الْجُمْلَةِ الَّتِي دَخَلَتْ عَلَيْهَا ؟

• لَاحِظْ ثُمَّ أَذْكَرِ التَّعْيِيرَاتِ الطَّارِئَةَ : الشَّوَارِعُ نَظِيفَةٌ ← إِنَّ الشَّوَارِعَ نَظِيفَةً

أُثْبِتْ

□ أَخَوَاتُ إِنَّ : إِنَّ وَأَنَّ لِلتَّوَكِيدِ، كَأَنَّ لِلتَّشْبِيهِ -

لَيْتَ لِلتَّمَنِّي، لَعَلَّ لِلتَّرَجِّي، لَكِنْ لِلإِسْتِدْرَاكِ .

□ تَدْخُلُ إِنَّ أَوْ إِحْدَى أَخَوَاتِهَا عَلَى الْجُمْلَةِ الْإِسْمِيَّةِ

فَتَنْصِبُ الْمُبْتَدَأَ وَيُسَمِّي إِسْمَهَا وَتَرْفَعُ الْخَبَرَ

وَيُسَمِّي خَبَرَهَا . مِثْلُ : لَعَلَّ الْوَعْيَ مُنْتَشِرٌ .

نَمُودَجُ إِغْرَابٍ : إِنَّ الْإِحْتِرَامَ وَاجِبٌ .

إِنَّ : حَرْفُ تَوْكِيدٍ وَنَصْبٍ مَبْنِي عَلَى الْفَتْحِ .

الْإِحْتِرَامُ : إِسْمٌ إِنَّ مَنْصُوبٌ وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ

الْفَتْحَةُ الظَّاهِرَةُ عَلَى آخِرِهِ .

وَاجِبٌ : خَبَرٌ إِنَّ "مَرْفُوعٌ وَعَلَامَةُ رَفْعِهِ الضَّمَّةُ

الظَّاهِرَةُ عَلَى آخِرِهِ .

تَصْرِيفُ الْجُمْلَةِ الْفِعْلِيَّةِ مَعَ ضَمَائِرِ الْجَمْعِ

إِسْتِيبَانُ خَاصٍ بِأَسَاتِذَةِ الطَّوَرِ الْإِبْتِدَائِيِّ (السَّنَةُ الْأُولَى - السَّنَةُ الْخَامِسَةُ)

زَمَلَائِي الْأَسَاتِذَةُ، زَمِيلَاتِي الْأَسَاتِذَاتُ، تَقُومُ زَمِيلَتُكُمْ الطَّالِبَةُ بِإِجْرَاءِ دَرَاةٍ حَوْلَ «الطَّرَائِقِ النَّشِطَةِ فِي تَعْلِيمِ الْقَوَاعِدِ النَّحْوِيَّةِ وَأَثَرِهَا فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ الْعَلِيَا»، لِلْحَصُولِ عَلَى دَرَجَةِ الدِّكْتُورَاهِ فِي الدِّرَاسَاتِ اللُّغَوِيَّةِ/ تَخْصُّصِ: تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَآدَابِهَا، حَيْثُ قَامَتْ بِنَاءُ هَذَا الْإِسْتِيبَانِ بَغِيَّةَ مَعْرِفَةِ مَدَى إِسْتِجَابَةِ الْأَسَاتِذَةِ، وَوَعْيِهِمْ بِالْإِصْلَاحَاتِ التَّرْبُويَّةِ الْوَارِدَةِ فِي مَجَالِ تَدْرِيسِ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَالتَّحْوِ مِنْهَا بِخَاصَّةٍ، وَنِسْبَةِ تَطْبِيقِهِمْ لَهَا، وَالْعَمَلُ بِهَا. لَذَا أَرْجُو مِنْ سِيَادَتِكُمْ الْإِدْلَاءَ بِإِجَابَاتِكُمْ بِكُلِّ مَوْضُوعِيَّةٍ، وَتَحْرِي الصَّدَقِ، وَالْوُضُوحِ فِي تَقْدِيمِ آرَائِكُمْ وَمَقْتَرَحَاتِكُمْ؛ حَتَّى تَكُونَ لَنَا إِضَافَةٌ، وَوَقْفَةٌ رِجَالِ مِيدَانٍ، مِنْ أَجْلِ خِدْمَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالتَّهْوِضِ بِهَا.

معلومات خاصة بالمستجوب:

ذكر	الجنس
أنثى	
بكالوريا + تكوين	الشهادة المحصل عليها
ليسانس	
أستاذ تعليم ابتدائي «خريج مدرسة عليا»	
ماجستير / ماستر	
دكتوراه	
لغة عربية وآدابها	التخصص
تخصص آخر	
أقل من خمس سنوات	الخبرة
من 5 إلى 15 سنة	
15 سنة فما فوق	

علاقة المدرّس بالوثائق البيداغوجية:

لا	نعم	هل إطلعت على دليل استخدام كتاب اللغة العربية طبعة 2020/2019؟	01
لا	نعم	هل صيغت غايات المادة التحوّية في مرحلة التعليم الابتدائي بوضوح وبصفة تصريحية في منهاج اللغة العربية طبعة 2016؟	02
لا	نعم	هل يوجد تناسق بين ما جاءت به الوثائق البيداغوجية وكتاب المتعلّم؟	03

تقييم البرنامج النحوي:

01	هل لمست تغييراً إيجابياً بخصوص البرنامج النحوي من خلال المقارنة بين الطبعة القديمة وطبعة 2020/2019؟	نعم	لا
02	هل البرنامج النحوي المقدم في كتاب المتعلم يناسب مستوى المتعلمين؟	نعم	لا
03	حسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتحقيق الأهداف المرجوة؟	نعم	لا
04	ماهي الموضوعات التي تقترح حذفها من البرنامج ؟ • • •		

طريقة عملك في تدريس نشاط التراكيب النحوية

01	هل تعتمد في تدريسك للتراكيب النحوية على الأمثلة الواردة في كتاب المتعلم؟	نعم	لا
02	هل تدرس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية؟	نعم	لا
03	قدم مفهوماً وجيزاً للمقاربة النصية. 		
04	إن كنت تتبع طريقة أخرى، أذكر أهم الخطوات التي تتبعها باختصار. 		
05	هل أنت مع أو ضد وجود القاعدة النحوية جاهزة في كتاب المتعلم؟	مع	ضد
06	صف كيف تقوم بتعليمك بعد تقديم درس في القواعد النحوية 		

ملاحظات:

.....

.....

.....

.....

ثانياً/ مقياس نمط السيادة الدماغية (B)

الرقم	النمط	العبارة	نعم	كلا
15	B	حذر وحريص وأهتم بالعواقب كثيراً		
16	B	أكثره القوضى وأرتب وأنظم كل الأمور والأشياء الخاصة والعامة		
17	B	أحافظ على أغراضي ووممتلكاتي بطريقة منظمة ومرتب		
18	B	أنتج أعمالي بدقة دائماً وأتفلسها خطوة بخطوة		
19	B	أميل للفعل أكثر من مبلي للتأمل والتفكير والتظير		
20	B	يعتمد علي الآخرين ويقون في إنجازي وإخلاصي		
21	B	لدي القدرة على مواصلة العمل حتى إنجازة		
22	B	عدم السماح لأحد بأن يقطع عاداتي وتقاليدي التي أؤمن بها في الحياة		
23	B	أشعر بارتياح أثناء أدائي لأعمال التصنيف والترتيب والتنظيم		
24	B	أدون التزاماتي الاجتماعية في مفكرتي الخاصة وأحرص على القيام بها		
25	B	أفضل معرفة التعليمات المحددة والواضحة قبل القيام بأي عمل ما		
26	B	يصفني الناس بأنني حريص (أو) حذر (أو) منضبط		
27	B	أحب معرفة التفاصيل وخطوات أي عمل سأقوم به		
28	B	أحب التخطيط المفضل لأي عمل سأقوم به		

أولاً/ مقياس نمط السيادة الدماغية (A)

رقم	النمط	العبارة	نعم	كلا
1	A	أحرص على معرفة الحقائق بدقة عالية		
2	A	لي القدرة على إدراك الأرقام وتصورها وتطويعها لما أرتب		
3	A	أستطيع أن أجيد الحل المناسب للمشكلة من خلال تحديد سبب حدوثها		
4	A	عدم صرف أي شيء من مالي إلا بعد تحليل ودراسة متأنية لمدى أهمية الأمر لي		
5	A	أستطيع السير بوضوح إلى هدفي الذي أقره		
6	A	لي القدرة على التفكير والاستنتاج بعيداً عن العاطفة والمشاعر		
7	A	لدي قدرة عالية على استنتاج الآثار المنطقية للأحداث		
8	A	أملك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والتقنية		
9	A	أعتقد أن العمل أهم بكثير من المشاعر الإنسانية		
10	A	يفضل الآخرون أن أتولى زمام القيادة		
11	A	يصفني الناس بأنني حازم (أو) عقلائي		
12	A	أشعر بأنه يجب أن تنفذ القوانين والعقوبات بحزم وبدون عاطفة أو مجاملات		
13	A	ألتجنب الأشياء غير المحتملة والتي لا يمكن توقع نتائجها (الغير مضمونة النتائج)		
14	A	لدي القدرة في التعامل مع الأرقام (أو) الحسابات		

ثالثاً/ مقياس نمط السيادة الدماغية (C)

رقم	الفتة	العبارة	نعم	كلا
29	C	أعمل مع الآخرين عن طيب نفس من أجل هدف مشترك		
30	C	لدي القدرة على توقع احتياجات الآخرين ومن ثم مراعاتها		
31	C	أجمل اللحظات هي اللحظات التي أسعد فيها الآخرين		
32	C	لدي القدرة على تنمية العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها والتواصل معها		
33	C	أعتبر أن علاقتي الطيبة مع الآخرين هي أعز ما أملك		
34	C	مستعد للخدمة وتقديم نفسي للآخرين متى احتاجوا إلى ذلك		
35	C	أحب التحدث مع الآخرين عن مشاعري وقصصي		
36	C	أجيد بث الحماس في همم الآخرين		
37	C	أعتبر نفسي عطوفاً ولطيفاً وآنس بالآخرين وأساعدهم متى احتاجوا		
38	C	أراقب وجوه الآخرين لا إرادياً عندما يتحدثون إلي		
39	C	يصفني الناس بأنني عاطفي		
40	C	أحب الأعمال الأدبية من مثل (الشعر، القصة، الرواية، الخ)		
41	C	أخصص جزء من وقتي وجهدي لمساعدة زملائي		
42	C	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأعمل جاهداً لحلها		

رابعاً/ مقياس نمط السيادة الدماغية (D)

رقم	الفتة	العبارة	نعم	كلا
43	D	أدرك الكثير من الأشياء بالحدس والبدية دون التفكير العميق فيها		
44	D	أتحمس للأهداف وأكرس لها وقتي وجهدي كله		
45	D	المال عندي للإلتحاق ويصعب علي جمعه		
46	D	أكره الروتين وأحب التغيير دائماً		
47	D	يصفني زملائي بأنني (متدفع ولا يمكن توقع أفعالي)		
48	D	تستهوي الأفكار غير الاعتيادية والتي يسميها الآخرون أفكار مجنونة		
49	D	أستطيع العمل في أكثر من شيء في وقت واحد		
50	D	كثيراً ما تراودني الأفكار الجديدة		
51	D	أهتم عادة بالصورة العامة ولا أدق في تفاصيلها		
52	D	أتمتع بروح الدعابة التي قد توقعني في مشاكل		
53	D	أميل في حكمي على الأشياء على حدسي وتوقعاتي أكثر من مبلي إلى الدقة والتحليل		
54	D	يصفني الناس بأنني مغامر		
55	D	أبتعد عن الأنظمة والقوانين لأنها تقيدني		
56	D	عند شرائي لجهاز جديد أحاول تشغيله بنفسي دون اللجوء إلى كتيب التشغيل		

الملحق رقم 06

اختبار قياس نمط التفكير لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي بإبتدائية الشهيد أمير

لخضر

الجنس:

ذكر

أنثى

صغيري التلميذ، أضع أمامك هذه الورقة لتجيب على الأسئلة التي وردت فيها، وذلك بوضع علامة (x) أمام نعم إذا كانت العبارة تمثلك، أو علامة (x) أمام لا إذا كانت العبارة لا تمثلك، وإذا كنت غير متأكد من إجابتك، خذ وقتك الكامل حتى تجيب، وإذا أردت أن تغيّر إجابتك فلك ذلك.

الرقم	النمط	العبارة	نعم	لا
01	A	أحرص وأركز أثناء الدرس.		
02	B	حذر وأهتم بالعواقب كثيرا.		
03	C	أساعد الآخرين في إنجاز احتياجاتهم.		
04	D	لا أفكر كثيرا من أجل معرفة الأشياء.		
05	A	أستطيع الحساب الذهني بأي طريقة أفضلها.		
06	B	أحافظ على أغراضي وممتلكاتي بطريقة منضمة.		
07	C	أشعر عندما يحتاجني أصدقائي وأمد لهم يد العون.		
08	D	أتمسك لتحقيق أهدافي وأخصص كل وقتي وجهدي لها.		
09	A	أستطيع الوصول إلى حلّ الوضعية المشكلة من خلال فهم السؤال.		
10	B	أنجز أعمالي بانتظام.		
11	C	أكون سعيدا (ة) عند مساعدة الآخرين.		
12	D	لا أستطيع التحكم في مصروفي ويصعب عليّ جمعه.		
13	A	لا أبذر مصروفي اليومي وأوفر منه.		
14	B	عندما تخطر فكرة ببالي أطيّبها.		
15	C	لديّ عدد كبير من الأصدقاء وعلاقتي بهم جيّدة.		
16	D	أحب التغيير والأشياء الجديدة في حياتي.		
17	A	أستطيع الوصول إلى أهدافي التي أخطّط لها.		
18	B	يطلب منّي أصدقائي المساعدة ولا أحيب ظنهم وأساعدهم.		
19	C	أعتبر الصداقة هي أعلى ما أملك في حياتي.		

20	D	يَصِفُنِي أَصْدِقَائِي بِأَنَّنِي مُنْدَفِعٌ وَلَا أَتَحَكَّمُ فِي تَصَرُّفَاتِي.
21	A	أَفَكَّرْتُ وَأَصِلْتُ إِلَى النَّتَائِجِ بِاسْتِعْمَالِ عَقْلِي.
22	B	لَا أَمَلُ مِنْ إِنْجَازِ واجباتي وأنجزها كاملةً.
23	C	مُسْتَعِدٌّ لِمُسَاعَدَةِ الْآخَرِينَ فِي أَيِّ وَقْتٍ.
24	D	أُحِبُّ الْأَفْكَارَ الْجَدِيدَةَ وَالْمَجْنُونَةَ.
25	A	أَمِيلُ لِلْمَوَاضِيْعِ الْعِلْمِيَّةِ وَالْتِقْنِيَّةِ.
26	B	لَا أَسْمَحُ لِلْآخَرِينَ بِالتَّدخُّلِ فِي سُلُوكَاتِي وَتَصَرُّفَاتِي الَّتِي أُوْمِنُ بِهَا.
27	C	أُشَارِكُ قِصَصِي وَحِكَايَاتِي مَعَ الْآخَرِينَ.
28	D	أَسْتَطِيعُ إِنْجَازَ أَكْثَرِ مِنْ عَمَلٍ فِي وَقْتٍ وَاحِدٍ.
29	A	أُفَضِّلُ الْعَمَلَ عَلَى التَّفَكُّيرِ فِي مَشَاعِرِي وَأَحَاسِيْسِي.
30	B	أَرْتَاحُ عِنْدَمَا أَنْظِمُ أَغْرَاضِي وَأُرَتِّبُهَا جَيِّدًا.
31	C	أُشَجِّعُ الْآخَرِينَ دَائِمًا وَأُحَمِّسُهُمْ.
32	D	أَفَكَّرْتُ فِي الْأَفْكَارِ الْجَدِيدَةِ دَائِمًا.
33	A	يَخْتَارُنِي أَصْدِقَائِي دَائِمًا كَقَائِدِ فَرِيقٍ.
34	B	أُدَوِّنُ كُلَّ الْأَعْمَالِ الْوَاجِبِ إِنْجَازُهَا فِي مُفَكَّرَتِي وَأَحْرُصُ عَلَى إِنْجَازِهَا.
35	C	أَنَا طِفْلٌ عَطُوفٌ وَحَنُونٌ وَلَطِيفٌ.
36	D	لَا أَهْتَمُّ بِالنِّفَاصِيلِ الصَّغِيرَةِ.
37	A	يَصِفُنِي الْآخَرُونَ بِالْعَقْلَانِي وَالْحَازِمِ.
38	B	أُفَضِّلُ مَعْرِفَةَ التَّعْلِيمَاتِ الْوَاضِحَةِ قَبْلَ الْقِيَامِ بِأَيِّ عَمَلٍ مَا.
39	C	عِنْدَمَا أَكَلِمُ شَخْصًا أَرَأِيقُ تَعَابِيرَ وَجْهِهِ.
40	D	لَسْتُ جَدِّيًا (ة) فِي عَمَلِي لِذَلِكَ أَقْعُ فِي الْمَشَاكِلِ أَحْيَانًا.
41	A	لَا أَتَعَاطَفُ مَعَ الْآخَرِينَ عِنْدَمَا أُطِيقُ الْقَوَانِينَ.
42	B	يَصِفُكَ الْآخَرُونَ بِالطِّفْلِ الْمُنْظَمِ وَالْمُنْضَبِطِ.
43	C	أَكْتُبُ قِصَصًا وَحِكَايَاتٍ وَأَنَاشِيدًا...
44	D	أَتَوَقَّعُ ثُمَّ أَحْكُمُ عَلَى الْأَشْيَاءِ وَلَا أَعْتَمِدُ عَلَى التَّحْلِيلِ.
45	A	أَتَجَنَّبُ الْحُلُولَ الْخَاطِئَةَ الَّتِي لَا تَتَضَمَّنُ لِي النَّتَائِجَ الصَّحِيحَةَ.
46	B	أُحِبُّ مَعْرِفَةَ خُطُواتِ أَيِّ عَمَلٍ أَقُومُ بِهِ.
47	C	أُخَصِّصُ جِزْءًا مِنْ وَقْتِي لِمُسَاعَدَةِ الْآخَرِينَ.
48	D	أَنَا طِفْلٌ أُحِبُّ الْمَغَامِرَاتِ.

49	A	لدي القدرة في التعامل مع الأرقام والحسابات.
50	B	أضع خطة قبل أي عمل أقوم به.
51	C	أبذل جهداً من أجل مساعدة الآخرين وحل مشاكلهم.
52	D	لا أتقيد بالأنظمة والقوانين.

الملحق رقم 07:

اختبار قياس مهارات التفكير العليا

أمامك ستّ وضعيّات، وظّف مكتسباتك وأجب عنها.

الوضعية الأولى:



المطلوب:

1/ أكتب الأسئلة التي تبادرت إلى ذهنك عندما شاهدت الصورة.

- السؤال الأول:
- السؤال الثاني:
- السؤال الثالث:

2/ حسب رأيك، ما هي الأسباب التي جعلتنا نصمّم الصورة التي في الأعلى؟

-
-

..... -

3/ عندما تدخل حروف النّصب على الفعل المضارع تحدث بعض التّغيّرات، ما هي؟

.....

..

4/ ثمة نقائص على الصّورة، أكملها رجاءً.

5/ الفعل المضارع لا يكون منصوبًا فقط، قدّم مثالاً عن كلّ حالة.

..... مثل: -

..... مثل: -

..... مثل: -

6/ إذا دخلت حروف الجر على الفعل المضارع، ما هي التّغيّرات المحتمل وقوعها؟

..... -

..... -

..... -

الوضعية الثّانية:

أولاً: اختر الإجابات الصّحيحة ممّا يلي:

(1) جعل المعلم

- المُشكلاتِ سهلةِ الحلِّ.

- المشكلاتِ سهلةِ الحلِّ.

- المشكلاتِ سهلةِ الحلِّ.

- المشكلاتِ سهلةِ الحلِّ.

(2) دخلت أضحى على جُملة «العليلُ مرتاحٌ» فأصبحت:

- أضحى العليلُ مرتاحًا.

- أضحى العليلُ مرتاحًا.

- أضحى العليلُ مرتاحٌ.

- أضحى العليل مرتاح.
- (3) المكتبة مليئة بأروع الكتب. حدّد المضاف إليه في الجملة
- المكتبة
- مليئة
- أروع
- الكتب
- (4) راوغ اللاعب :

- لاعبان كانا منعزلين.
- لاعبين كانا منعزلان.
- لاعبين كانا منعزلين.
- لاعبان كانا منعزلان

ثانيًا: علّل سبب إختيارك لكل إجابة

الوضعية	الإجابة الصحيحة	التعليق
01		
02		
03		
04		

الوضعية الثالثة:

- اقرأ الجمل ثمّ إملاً الجدول أدناه
- سأل الصحفيون العالمين عن إختراعهما.
- إكتشف ابن النفيس الدورة الدموية الصغرى.
- علم الطبيب الطبيبات المتدربات تعليماً جيّداً.
- ركب كثير من في الطائرة.
- مكيف الهواء يلطّف حرارة المنزل، لكنّه مضرّ بالصحة.

الكلمة	موقعها من الإعراب	العلامة الإعرابية	التعليق

من خلال إجاباتك تتوصل إلى قاعدة «أثبتت» خاصة بعلامات الرفع والنصب في الأسماء، دونها، وإذا كانت إجابات الأمثلة غير كافية لتدوين عناصر القاعدة كاملة، أكملها من خلال معلوماتك السابقة.

أثبت

.....

.....

.....

.....

.....

الوضعية الرابعة:

يشارك الجزائريين بالانتخابات مشاركة فعالة، تبدأ صباحًا وتنتهي مساءً؛ لأنهم يريدوا بلدًا آمنًا، يعيش أبناءه فوق أرضه بسلام.

1) في القطعة السابقة خمسة أخطاء، إستخرجها، ثم صوّبها مع التعليل.

الخطأ	صوابه	التعليق
		ل

(2) اسند القطعة إلى المثنى.

.....

.....

الوضعية الخامسة:

في كل مرة جملة واحدة مما يلي صحيحة، حددها

(1)

- لا تكن دنيئاً.
- لا تكون دنيئاً.

(2)

- إننا أصحاب الأخلاق الطيبة.
- إننا أصحاب الأخلاق الطيبة.
- إننا أصحاب الأخلاق الطيبة.

الوضعية السادسة:

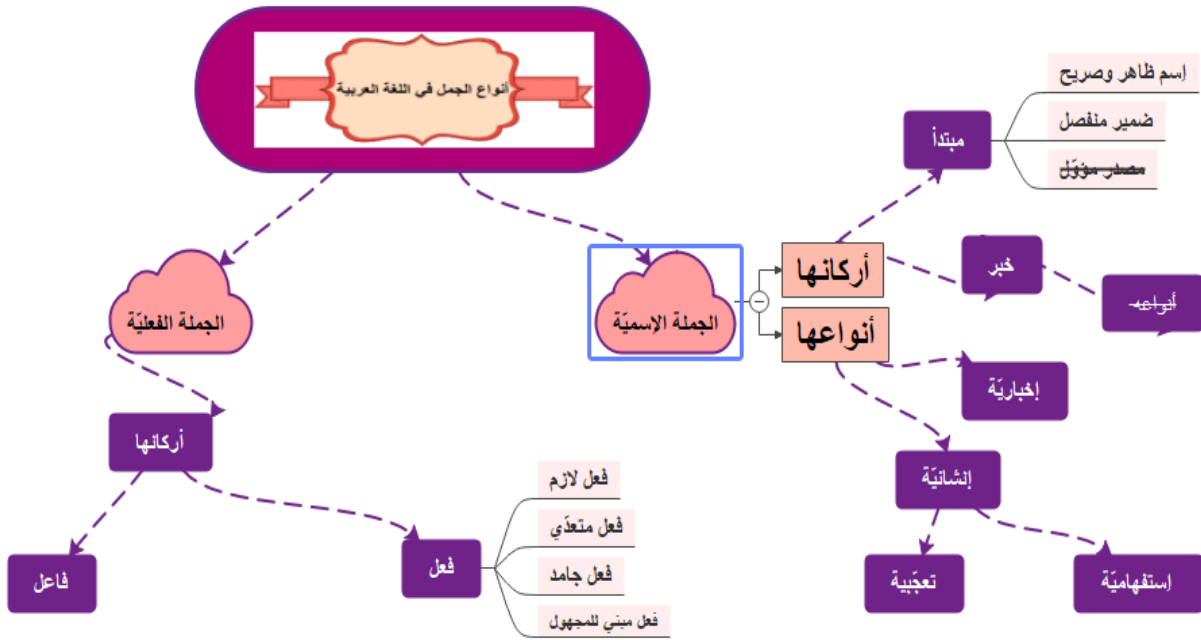
من خلال إجاباتك على الأسئلة السابقة:

- هل الأسئلة كانت صعبة أم سهلة؟ صعبة ☐ سهلة ☐
- أجبت على أغلب الإجابات إجابةً صحيحةً نعم ☐ لا ☐
- ماهي المعلومات التي وجدتتها تنقصك؟

.....

.....

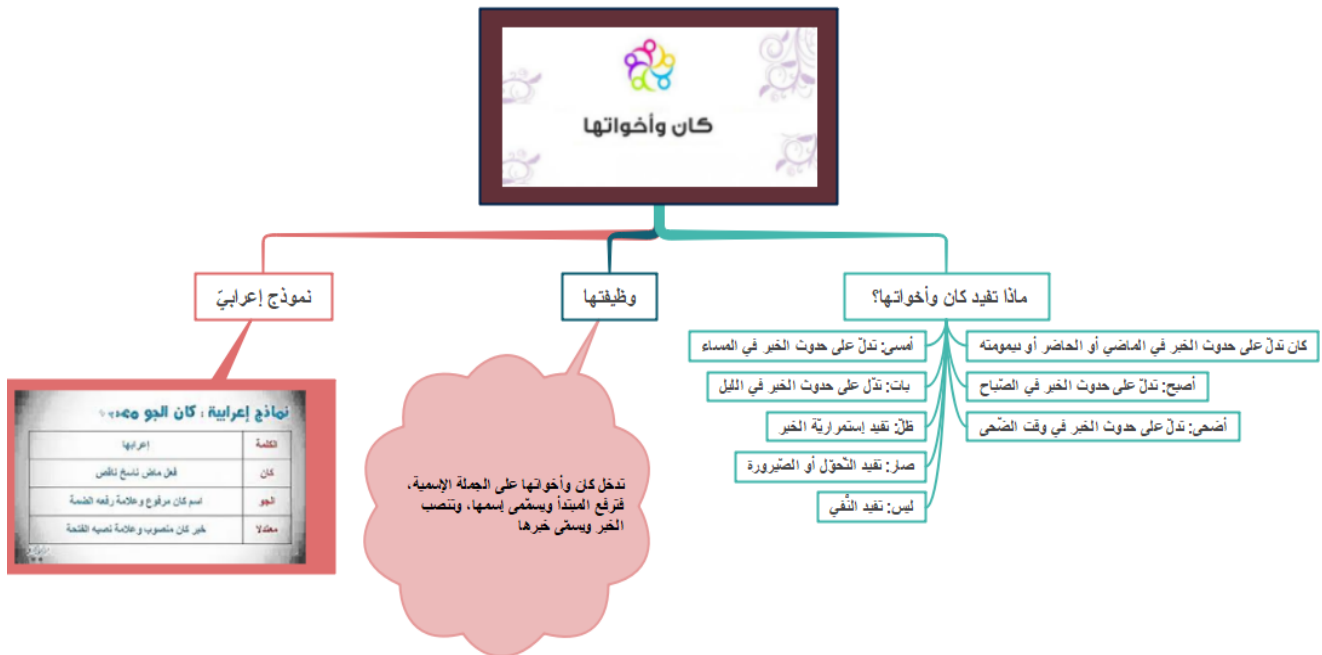
الملحق رقم 08:



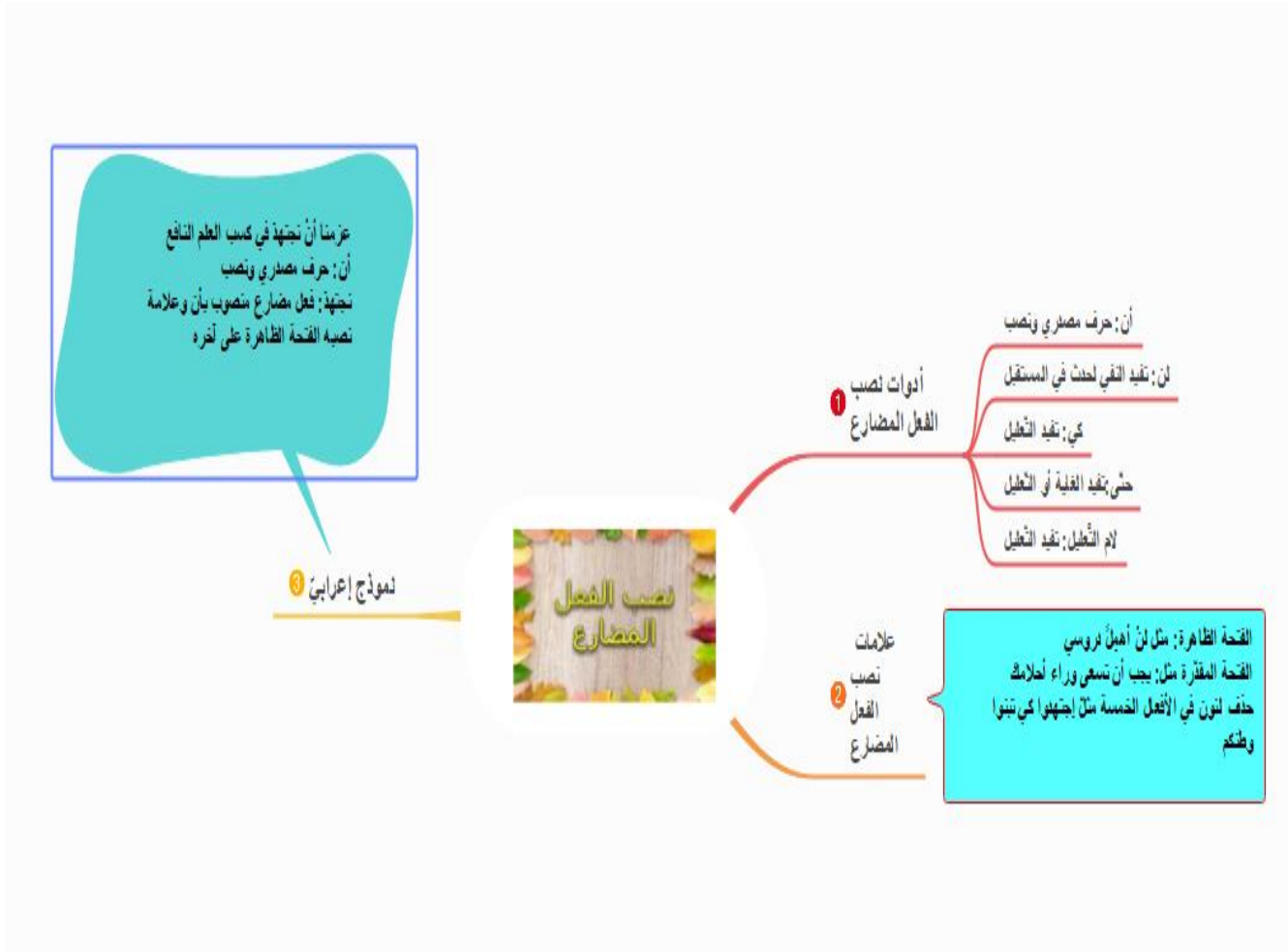
الملحق رقم 09:



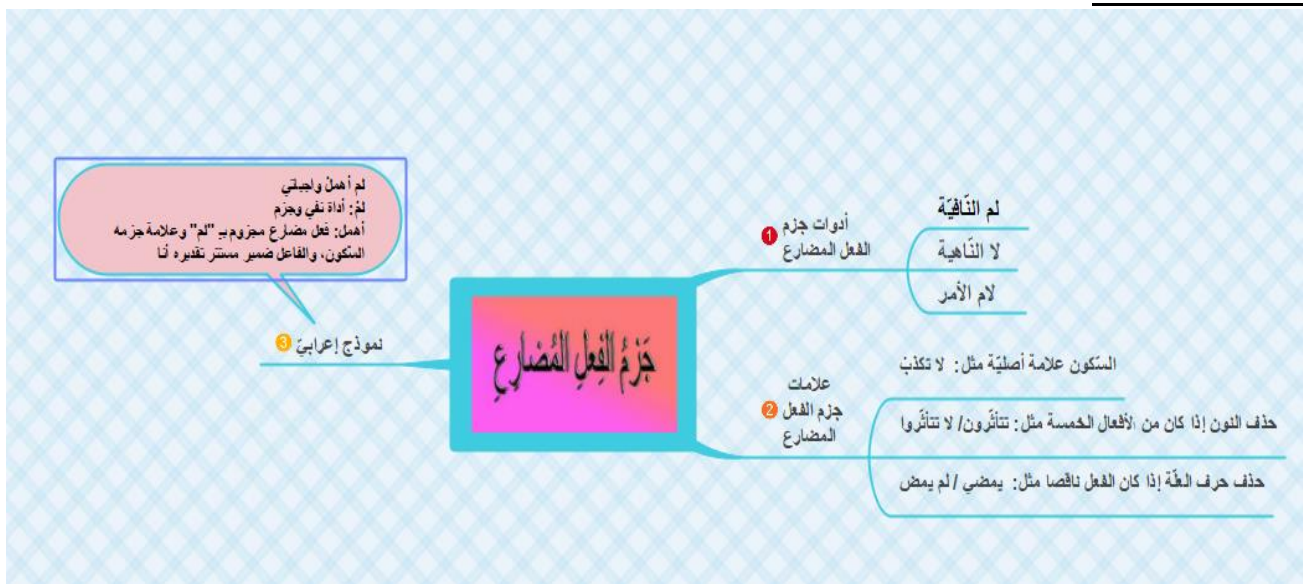
الملحق رقم 10:



الملحق رقم 11:



الملحق رقم 12:



الملحق رقم 13:



هو الجمع الذي في آخره واو ونون أو ياء ونون، وسلم مفرد من التغير عند الجمع

ما هو جمع المذكر السالم؟ ①

نموذج إعرابي: وقف المارة متذمّرين من مظاهر التّذبّير ③
متذمّرين: حل منصوبة وعلامة نصبها الياء لأنها جمع مذكر سالم



الملحق رقم 14:



هو لفظ يدلّ على أكثر من اثنين، ونزيد على مفردة في الآخر ألفاً وتاءً مفتوحة

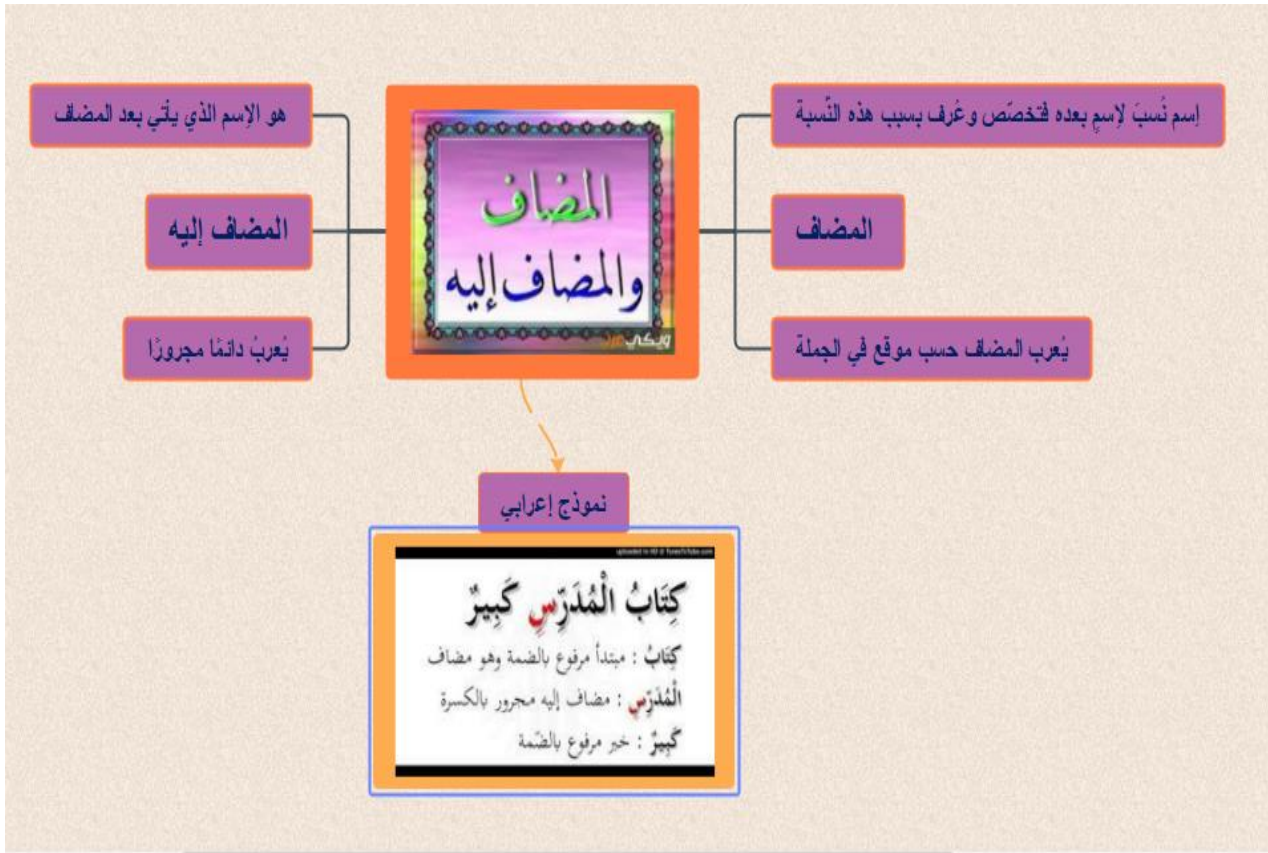
ما هو جمع المؤنث السالم؟

حدثت المريضة المرضات
المرضىات: مفعول به منصوب بالكسرة
نيلية عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم

نموذج إعرابي



الملحق رقم 15:



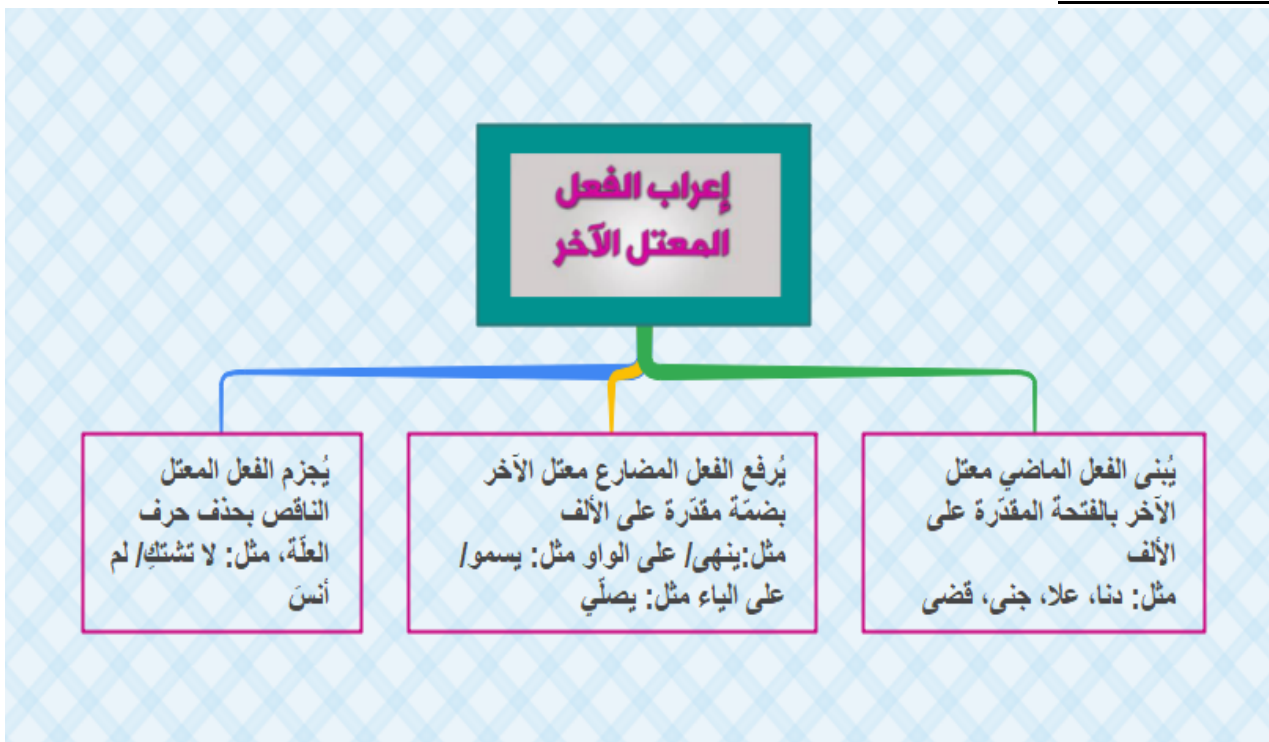
الملحق رقم 16:



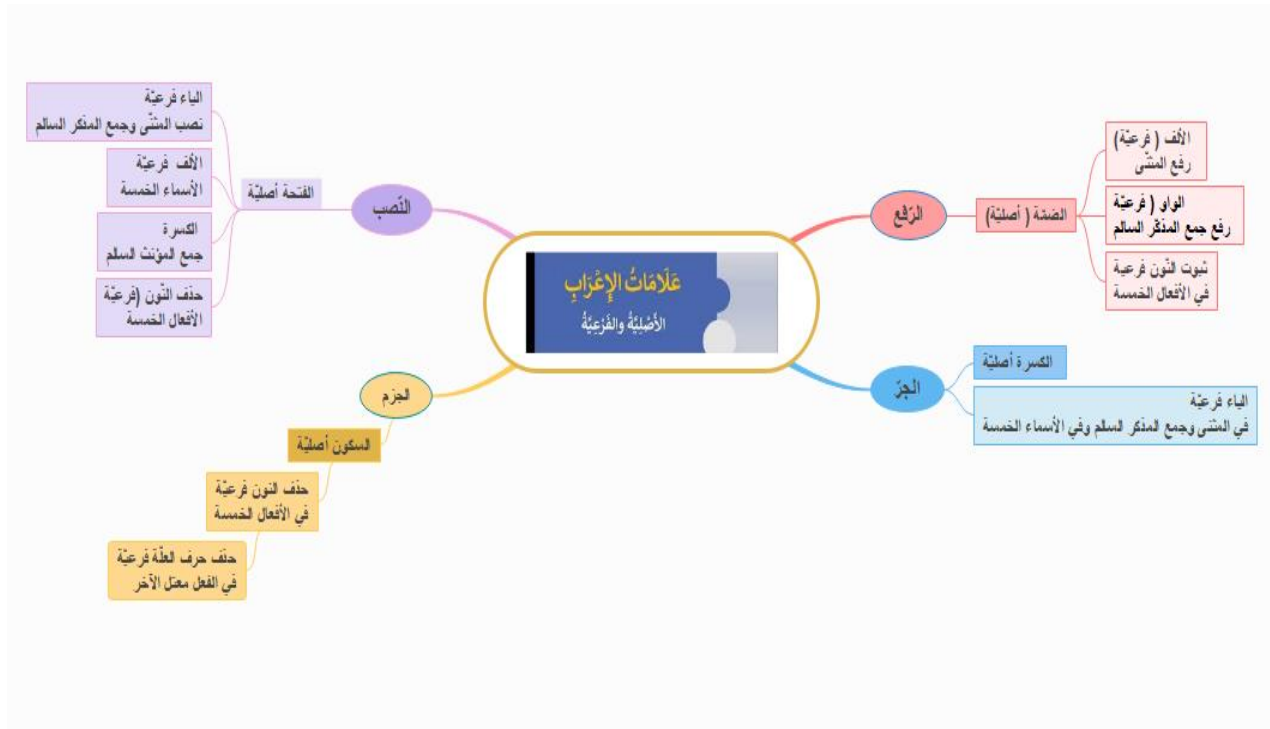
الملحق رقم 17:



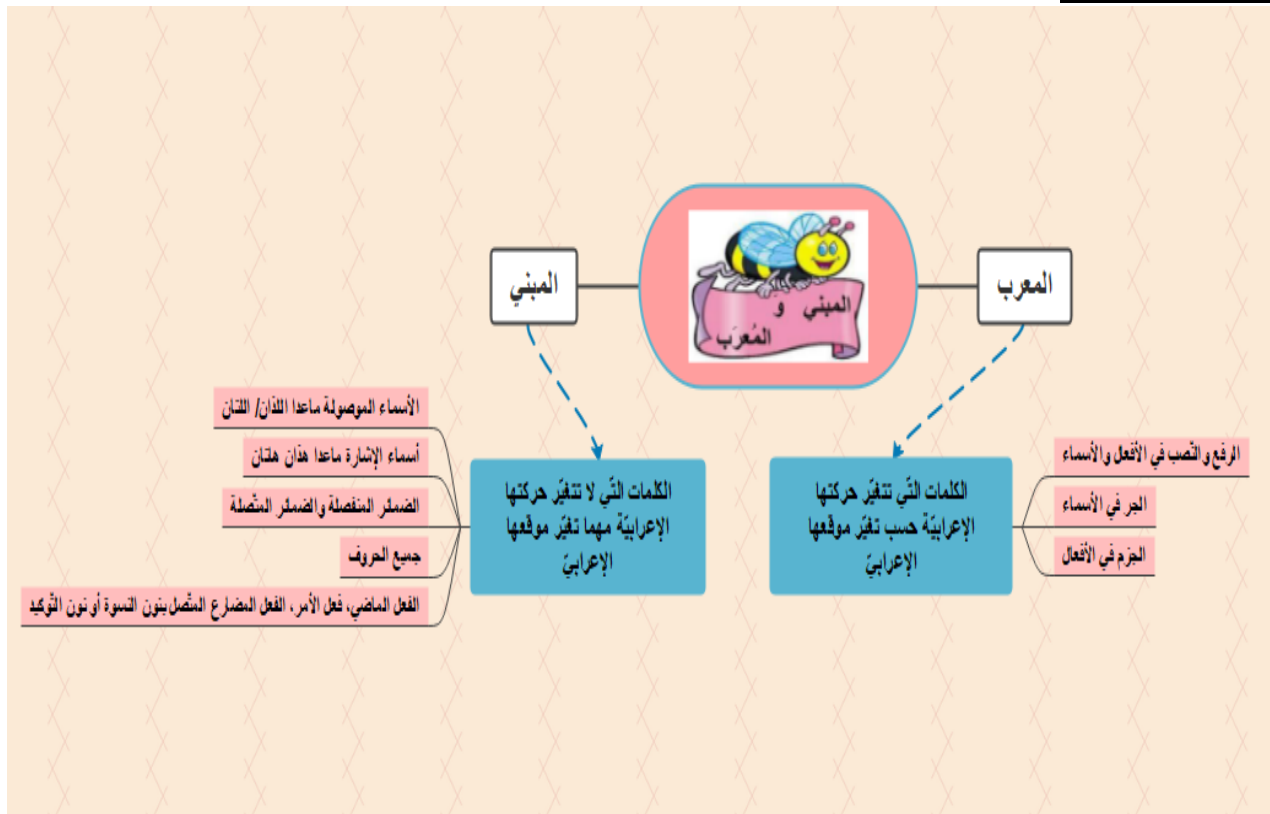
الملحق رقم 18:



الملحق رقم 19:



الملحق رقم 20:



الملحق رقم 21:





الملحق رقم 22:

الملاحق الخاصة بالمعالجة الإحصائية للاختبارين

صدق وثبات اختبار نمط التفكير:

الارتباطات

ملاحظات

Résultat obtenu	18-JUN-2021 12:34:58
Commentaires	
Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
Filtrer	<aucune>
Poids	<aucune>
Entrée	
Scinder fichier	<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail	24
Traitement valeurs manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
--	------------------------	---

ملاحظات

	Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 TOTAL /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,39
	Temps écoulé	00:00:00,91

[مجموعة البيانات 0]
الارتباطات

	TOTAL
Corrélation de Pearson	456,
VAR00001 Sig. (bilatérale)	,000
N	42
Corrélation de Pearson	,745
VAR00002 Sig. (bilatérale)	,000
N	23
Corrélation de Pearson	52,7
VAR00003 Sig. (bilatérale)	,000
N	42
Corrélation de Pearson	55,7
VAR00004 Sig. (bilatérale)	,000
N	23
Corrélation de Pearson	405,
VAR00005 Sig. (bilatérale)	,000
N	24
Corrélation de Pearson	,440
VAR00006 Sig. (bilatérale)	,032
N	24
Corrélation de Pearson	,707
VAR00007 Sig. (bilatérale)	,000
N	24
Corrélation de Pearson	,620
VAR00008 Sig. (bilatérale)	,001
N	24
Corrélation de Pearson	,627
VAR00009 Sig. (bilatérale)	,001
N	24
Corrélation de Pearson	,534
VAR00010 Sig. (bilatérale)	,007
N	24
Corrélation de Pearson	,696
VAR00012 Sig. (bilatérale)	,000
N	24
Corrélation de Pearson	,740
VAR00013 Sig. (bilatérale)	,000
N	24

الارتباطات

		TOTAL
	Corrélation de Pearson	,740
VAR00014	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,740
VAR00015	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,777
VAR00016	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,690
VAR00017	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,376
VAR00018	Sig. (bilatérale)	03,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,376
VAR00019	Sig. (bilatérale)	03,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,369
VAR00020	Sig. (bilatérale)	61,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,326
VAR00021	Sig. (bilatérale)	200,
	N	24
	Corrélation de Pearson	,513
VAR00022	Sig. (bilatérale)	,010
	N	24
	Corrélation de Pearson	,476
VAR00023	Sig. (bilatérale)	,019
	N	24
	Corrélation de Pearson	,476
VAR00024	Sig. (bilatérale)	,019
	N	24
	Corrélation de Pearson	034,
VAR00025	Sig. (bilatérale)	,012
	N	24

الارتباطات

	TOTAL
VAR00026 Corrélation de Pearson	,383

	Sig. (bilatérale)	50,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,396
VAR00027	Sig. (bilatérale)	60,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,396
VAR00028	Sig. (bilatérale)	60,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,429
VAR00029	Sig. (bilatérale)	,036
	N	24
	Corrélation de Pearson	,684
VAR00030	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,754
VAR00031	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,736
VAR00032	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,735
VAR00033	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,751
VAR00034	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,728
VAR00035	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,723
VAR00036	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,662
VAR00037	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24

الارتباطات

	TOTAL
Corrélation de Pearson	,579
VAR00038 Sig. (bilatérale)	,003
N	24
VAR00039 Corrélation de Pearson	,524

		Sig. (bilatérale)	,009
		N	24
		Corrélation de Pearson	,302
VAR00040		Sig. (bilatérale)	200,
		N	24
		Corrélation de Pearson	,245
VAR00041		Sig. (bilatérale)	480,
		N	24
		Corrélation de Pearson	,114
VAR00042		Sig. (bilatérale)	700,
		N	24
		Corrélation de Pearson	552,
VAR00043		Sig. (bilatérale)	800,
		N	24
		Corrélation de Pearson	553,
VAR00044		Sig. (bilatérale)	800,
		N	24
		Corrélation de Pearson	454,
VAR00045		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24
		Corrélation de Pearson	456,
VAR00046		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24
		Corrélation de Pearson	552,
VAR00047		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24
		Corrélation de Pearson	52,7
VAR00048		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24
		Corrélation de Pearson	562,
VAR00049		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24

الارتباطات

		TOTAL
	Corrélation de Pearson	558,
VAR00050	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	455,
VAR00051	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,745
VAR00052	Sig. (bilatérale)	,000

	N	24
TOTAL	Corrélation de Pearson	1
	N	24

الصدق

```

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028
VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036
VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044
VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

الصدق

ملاحظات

Résultat obtenu	18-JUN-2021 12:38:08
Commentaires	
Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
Filtrer	<aucune>
Poids	<aucune>
Entrée Scinder fichier	<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail	24
Entrée de la matrice	
Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Gestion des valeurs manquantes	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Observations prises en compte	

ملاحظات

Ressources	Temps de processeur Temps écoulé	RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
		00:00:00,03 00:00:00,02

[مجموعة_البيانات 0]

مقياس: جميع المتغيرات

إحصائيات الصندوق

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,745	25

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009 VAR00013
VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021 VAR00025 VAR00027 VAR00029 VAR00031
VAR00033 VAR00035 VAR00037 VAR00039 VAR00041 VAR00043 VAR00045 VAR00047
VAR00049 VAR00051 VAR00052 VAR00002 VAR00004
VAR00006 VAR00008 VAR00010 VAR00012 VAR00014 VAR00016 VAR00018 VAR00020
VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00026 VAR00028 VAR00030 VAR00032 VAR00034
VAR00036 VAR00038 VAR00040 VAR00042 VAR00044 VAR00046 VAR00048 VAR00050
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

الصدق

ملاحظات

Résultat obtenu	18-JUN-2021 12:40:00
Commentaires	
Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
Filtrer	<aucune>
Poids	<aucune>
Entrée Scinder fichier	<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail	24
Entrée de la matrice	
Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Gestion des valeurs manquantes	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Observations prises en compte	

Remarques

		Syntaxe	RELIABILITY
			/VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009 VAR00013 VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021 VAR00025 VAR00027 VAR00029 VAR00031 VAR00033 VAR00035 VAR00037 VAR00039 VAR00041 VAR00043 VAR00045 VAR00047 VAR00049 VAR00051 VAR00052 VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010 VAR00012 VAR00014 VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00026 VAR00028 VAR00030 VAR00032 VAR00034 VAR00036 VAR00038 VAR00040 VAR00042 VAR00044 VAR00046 VAR00048 VAR00050 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.
Ressources	Temps de processeur		00:00:00,02
	Temps écoulé		00:00:00,02

[مجموعة_البيانات 0]

مقياس: جميع المتغيرات

إحصائيات الصدق

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,471
		Nombre d'éléments	26 ^a
	Partie 2	Valeur	,533
		Nombre d'éléments	^b 62
		Nombre total d'éléments	25
		Corrélation entre les sous-échelles	,913
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,954
	Longueur inégale		,954
	Coefficient de Guttman split-half		,952

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00047, VAR00049, VAR00051

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, , VAR00052 0VAR00046, VAR00048, VAR0005

صدق وثبات إختبار مهارات التفكير العليا

RELIABILITY

```

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014
VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022
VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043
VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051
VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

الصدق

ملاحظات

	Résultat obtenu	18-JUN-2021 15:01:50
	Commentaires	
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
Entrée	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
	Entrée de la matrice	
	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Gestion des valeurs manquantes	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Remarques

		Syntaxe	RELIABILITY
			/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055 VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02	
	Temps écoulé	00:00:00,09	

[مجموعة_البيانات 0]

مقياس: جميع المتغيرات

ملخص معالجة المراقبة

	N	%
Valide	24	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	24	100,0

أ. الحذف حسب القائمة بناءً على جميع متغيرات الإجراء.

إحصائيات الصدق

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,958	60

RELIABILITY

```

/VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009 VAR00011
VAR00013 VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021 VAR00023 VAR00025 VAR00027
VAR00029 VAR00031 VAR00033 VAR00035 VAR00037 VAR00039 VAR00041 VAR00043
VAR00045 VAR00047 VAR00049 VAR00051 VAR00053
VAR00055 VAR00057 VAR00060 VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010
VAR00012 VAR00014 VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00024 VAR00026
VAR00028 VAR00030 VAR00032 VAR00034 VAR00036 VAR00038 VAR00040 VAR00042
VAR00044 VAR00046 VAR00048 VAR00050
VAR00052 VAR00054 VAR00056 VAR00058 VAR00059
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT.

```

الصدق

ملاحظات

Résultat obtenu	18-JUN-2021 15:08:16
Commentaires	
Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
Filtrer	<aucune>
Poids	<aucune>
Entrée Scinder fichier	<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail	24
Entrée de la matrice	

	Gestion des valeurs manquantes Définition de valeur manquante Observations prises en compte	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
--	--	--

Remarques

		Syntaxe	RELIABILITY
			/VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009 VAR00011 VAR00013 VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021 VAR00023 VAR00025 VAR00027 VAR00029 VAR00031 VAR00033 VAR00035 VAR00037 VAR00039 VAR00041 VAR00043 VAR00045 VAR00047 VAR00049 VAR00051 VAR00053 VAR00055 VAR00057 VAR00060 VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008 VAR00010 VAR00012 VAR00014 VAR00016 VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00024 VAR00026 VAR00028 VAR00030 VAR00032 VAR00034 VAR00036 VAR00038 VAR00040 VAR00042 VAR00044 VAR00046 VAR00048 VAR00050 VAR00052 VAR00054 VAR00056 VAR00058 VAR00059 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02	
	Temps écoulé	00:00:00,06	

[مجموعة_البيانات 0]

مقياس: جميع المتغيرات

ملخص معالجة المراقبة

	N	%
Valide	24	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	24	100,0

أ. الحذف حسب القائمة بناءً على جميع متغيرات الإجراء.

إحصائيات الصدق

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,921
		Nombre d'éléments	30 ^a
	Partie 2	Valeur	,911
		Nombre d'éléments	30 ^b
		Nombre total d'éléments	60
		Corrélation entre les sous-échelles	,983
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,991
	Longueur inégale		,991
	Coefficient de Guttman split-half		,990

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00047, VAR00049, VAR00051, VAR00053, VAR00055, VAR00057, VAR00060.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, VAR00046, VAR00048, VAR00050, VAR00052, VAR00054, VAR00056, VAR00058, VAR00059.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014
VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022
VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027

VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043
 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051
 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
 VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 TOTAL
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE.

الارتباطات

ملاحظات

	Résultat obtenu	18-JUN-2021 15:09:12
	Commentaires	
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
Entrée	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	24
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement valeurs manquantes	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.

ملاحظات

		Syntaxe	CORRELATIONS	
			/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055 VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060 TOTAL /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.	
Ressources	Temps de processeur		00:00:00,42	
	Temps écoulé		00:00:00,49	

[مجموعة_البيانات 0]

الارتباطات

		TOTAL
	Corrélation de Pearson	,727
VAR00001	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,703
VAR00002	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,782
VAR00003	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,522
VAR00004	Sig. (bilatérale)	,009
	N	24
	Corrélation de Pearson	,458
VAR00005	Sig. (bilatérale)	,024
	N	24
	Corrélation de Pearson	86,4
VAR00006	Sig. (bilatérale)	40,0
	N	24
	Corrélation de Pearson	,688
VAR00007	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,759
VAR00008	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,619
VAR00009	Sig. (bilatérale)	,001
	N	24
	Corrélation de Pearson	,302
VAR00010	Sig. (bilatérale)	,151
	N	24
	Corrélation de Pearson	22,3
VAR00011	Sig. (bilatérale)	,024
	N	24
	Corrélation de Pearson	024,
VAR00012	Sig. (bilatérale)	020,
	N	24

الارتباطات

	TOTAL
VAR00013	Corrélation de Pearson ,648
	Sig. (bilatérale) ,001

		N	24
	Corrélation de Pearson		,720
VAR00014	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,750
VAR00015	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,750
VAR00016	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,736
VAR00017	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,743
VAR00018	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,783
VAR00019	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,761
VAR00020	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,760
VAR00021	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,760
VAR00022	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,673
VAR00023	Sig. (bilatérale)		,000
		N	24
	Corrélation de Pearson		,648
VAR00024	Sig. (bilatérale)		,001
		N	24

الارتباطات

		TOTAL
	Corrélation de Pearson	,678
VAR00025	Sig. (bilatérale)	,000
		N 24
	Corrélation de Pearson	,678
VAR00026	Sig. (bilatérale)	,000

		N	24
	Corrélation de Pearson	,458	
VAR00027	Sig. (bilatérale)	,024	
		N	24
	Corrélation de Pearson	,458	
VAR00028	Sig. (bilatérale)	,024	
		N	24
	Corrélation de Pearson	,458	
VAR00029	Sig. (bilatérale)	,024	
		N	24
	Corrélation de Pearson	84,4	
VAR00030	Sig. (bilatérale)	800,	
		N	24
	Corrélation de Pearson	88,4	
VAR00031	Sig. (bilatérale)	801,	
		N	24
	Corrélation de Pearson	849,	
VAR00032	Sig. (bilatérale)	802,	
		N	24
	Corrélation de Pearson	585,	
VAR00033	Sig. (bilatérale)	000,	
		N	24
	Corrélation de Pearson	255,	
VAR00034	Sig. (bilatérale)	800,	
		N	24
	Corrélation de Pearson	587,	
VAR00035	Sig. (bilatérale)	803,	
		N	24
	Corrélation de Pearson	82,4	
VAR00036	Sig. (bilatérale)	001,	
		N	24

الارتباطات

	TOTAL
Corrélation de Pearson	479,
VAR00037 Sig. (bilatérale)	000,
	N 24
Corrélation de Pearson	87,4
VAR00038 Sig. (bilatérale)	000,
	N 24
Corrélation de Pearson	88,4
VAR00039 Sig. (bilatérale)	804,
	N 24

	Corrélation de Pearson	89,4
VAR00040	Sig. (bilatérale)	000,
	N	24
	Corrélation de Pearson	850,
VAR00041	Sig. (bilatérale)	803,
	N	24
	Corrélation de Pearson	,575
VAR00042	Sig. (bilatérale)	,003
	N	24
	Corrélation de Pearson	,727
VAR00043	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,790
VAR00044	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,764
VAR00045	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,786
VAR00046	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,775
VAR00047	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24
	Corrélation de Pearson	,676
VAR00048	Sig. (bilatérale)	,000
	N	24

الارتباطات

	TOTAL
Corrélation de Pearson	,654
VAR00049	Sig. (bilatérale) ,001
	N 24
Corrélation de Pearson	,592
VAR00050	Sig. (bilatérale) ,002
	N 24
Corrélation de Pearson	,592
VAR00051	Sig. (bilatérale) ,002
	N 24
Corrélation de Pearson	,361
VAR00052	Sig. (bilatérale) 32,0
	N 24
VAR00053	Corrélation de Pearson 839,

		Sig. (bilatérale)	804,
		N	24
		Corrélation de Pearson	859,
VAR00054		Sig. (bilatérale)	000,
		N	24
		Corrélation de Pearson	860,
VAR00055		Sig. (bilatérale)	000,
		N	24
		Corrélation de Pearson	865,
VAR00056		Sig. (bilatérale)	000,
		N	24
		Corrélation de Pearson	669,
VAR00057		Sig. (bilatérale)	000,
		N	24
		Corrélation de Pearson	,705
VAR00058		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24
		Corrélation de Pearson	,396
VAR00059		Sig. (bilatérale)	,055
		N	24
		Corrélation de Pearson	,680
VAR00060		Sig. (bilatérale)	,000
		N	24

الارتباطات

		TOTAL
	Corrélation de Pearson	1
TOTAL	N	24

/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=total_a
/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

ملاحظات

	Résultat obtenu	18-JUN-2021 22:34:55
	Commentaires	
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>

Poids	<aucune>
Scinder fichier	<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail	54
Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement des valeurs manquantes	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Observations prises en compte	T-TEST GROUPS=group(1 2)
Syntaxe	/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=total_a /CRITERIA=CI(.95).
Temps de processeur	00:00:00,00
Ressources	
Temps écoulé	00:00:00,04

[مجموعة_البيانات 0]

إحصائيات المجموعة

Group	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total_a experimental	28	27, 8077	17,46179	3,29997
total_a non experimental	26	392927,	12,33538	2,41917

اختبار العينات المستقلة

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	Ddl
total_a Hypothèse de variances égales	8,190	,006	,100	52
total_a Hypothèse de variances inégales			101	48,645

اختبار العينات المستقلة

Test-t pour égalité des moyennes		
Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type

total_a	Hypothèse de variances égales	210,	,41484	4,14365
	Hypothèse de variances inégales	,920	,41484	4,09172

اختبار العينات المستقلة

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
total_a	Hypothèse de variances égales	8,72969	7,90002
	Hypothèse de variances inégales	8,63897	7,80930

)
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

Test-t

ملاحظات

Résultat obtenu		18-JUN-2021 23:00:31
Commentaires		
Ensemble de données actif		Ensemble_de_données0
Filtrer		<aucune>
Poids		<aucune>
Entrée		
Scinder fichier		<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail		28
Définition de manquante		Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement des valeurs manquantes		Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Observations prises en compte		T-TEST PAIRS=total_avant WITH total_apres (PAIRED)
Syntaxe		/CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Temps de processeur		00:00:00,00
Ressources		Temps écoulé 00:00:00,01

[مجموعة البيانات 0]

إحصائيات العينات المزدوجة

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	total_avant	15,5000	24	10,92265	2,22958
	total_apres	30,9583	24	16,25471	3,31798

إحصائيات العينات المزدوجة

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 total_avant & total_apres	24	,785	,000

اختبار العينات المزدوجة

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
				Inférieure
Paire 1 total_avant - total_apres	15,45833	10,22775	2,08773	19,77713

اختبار العينات المزدوجة

	Différences appariées	T	Ddl	Sig. (bilatérale)
	Intervalle de confiance 95% de la différence			
	Supérieure			
Paire 1 total_avant - total_apres	11,13953	7,404	23	,000

T-TEST GROUPS=group(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=total_b
/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

ملاحظات

Résultat obtenu	18-JUN-2021 23:24:54
Commentaires	

Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
Filtrer	<aucune>
Poids	<aucune>
Entrée Scinder fichier	<aucune>
N de lignes dans le fichier de travail	52
Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement des valeurs manquantes	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Observations prises en compte	T-TEST GROUPS=group(1 2)
Syntaxe	/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=total_b /CRITERIA=CI(.95).
Temps de processeur	00:00:00,02
Ressources Temps écoulé	00:00:00,07

[Ensemble_de_données0]

إحصائيات المجموعة

group	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total_b apres	26	27,8077	12,33538	2,41917
total_b avant	26	17,5769	10,61762	2,08229

اختبار العينات المستقلة

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl
Hypothèse de variances égales	,017	,896	3,205	50
Hypothèse de variances inégales			3,205	48,916

Syntaxe	NPAR TESTS	
	/CHISQUARE=total_1 total_2 total_3 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,10
	Nombre d'observations	131072
	autorisées ^a	

أ. بناءً على توفر ذاكرة مساحة العمل.

[مجموعة البيانات 0]

الإحصاء الوصفي

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
total_1	81	4,5926	1,08141	3,00	6,00
total_2	81	5,1111	,92195	3,00	6,00
total_3	81	4,3704	1,03010	3,00	6,00

Test du Khi-deux

الترددات

المجموع 01

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
3,00	13	20,3	-7,3
4,00	31	20,3	10,8
5,00	13	20,3	-7,3
6,00	24	20,3	3,8
Total	81		

المجموع 02

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
3,00	6	20,3	-14,3
4,00	12	20,3	-8,3
5,00	30	20,3	9,8
6,00	33	20,3	12,8
Total	81		

المجموع 03

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
3,00	19	20,3	-1,3
4,00	27	20,3	6,8
5,00	21	20,3	,8
6,00	14	20,3	-6,3
Total	81		

إختبار

	total 1	total 2	total 3
Khi-deux	11,593 ^a	26,111 ^a	4,284 ^a
Ddl	3	3	3
Signification asymptotique	,009	,000	,002

أ. 0 خلية (0.0٪) لها ترددات نظرية أقل من 5. الحد الأدنى للتردد النظري للخلية هو 20.3.

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

الصدق

ملاحظات

نتيجة مستحصلة	02-JUL-2021 23:42:24
ملاحظات	
مجموعة بيانات نشطة	Ensemble_de_données0
فلتر	<aucune>
أوزان	<aucune>
دخول	<aucune>
ن من السطور في الملف العمل	81
دخول المصفوفة	
إدارة القيم المفقودة	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
تعريف قيمة مفقودة	

Syntaxe	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure. RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
	Ressources	Temps de processeur 00:00:00,00 Temps écoulé 00:00:00,01

[مجموعة_البيانات 0]

تحذيرات

Cette échelle inclut des éléments de variance zéro.

مقياس: جميع المتغيرات

ملخص معالجة المراقبة

	N	%
Valide	81	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	81	100,0

أ. الحذف حسب القائمة بناءً على جميع متغيرات الإجراء.

إحصائيات الصدق

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,874	13

العلاقات

	N	81
VAR00002	Corrélation de Pearson	,681
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00003	Corrélation de Pearson	,782
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00004	Corrélation de Pearson	,758
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00005	Corrélation de Pearson	,876
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00006	Corrélation de Pearson	,493
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00007	Corrélation de Pearson	,616
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00008	Corrélation de Pearson	,764
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00009	Corrélation de Pearson	,885
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00010	Corrélation de Pearson	,538
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00011	Corrélation de Pearson	,658
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81
VAR00012	Corrélation de Pearson	,509
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	81

العلاقات

	Total
VAR00013	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
Total	Corrélation de Pearson
	N

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش

المراجع باللغة العربية	
01	إبن جني: الخصائص، تح: النجار، محمد علي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط4، 1999م.
02	أبو الحاج، سها أحمد والمصاحبة، حسن خليل: إستراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2016م.
03	أبو المكارم، علي: أصول التفكير التحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.
04	أبو جمعة، نهي عبد الكريم: مدخل إلى برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط1، 2015م.
05	أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السلام: التعلم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2014م.
06	الأتربي، شريف: التعليم بالتحليل: إستراتيجية التعليك الإلكتروني وأدوات التعلم، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2019م.
07	اخضير، غسان محمد: ما وراء المعرفة: النشأة والمفهوم والتطبيق، البيروني للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د.ط، 2015م.
08	الأزايده، رياض عبد اللطيف: برامج قبعات التفكير الست أنشطة وتطبيقات عملية، مركز ديونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2017م.
09	أسعد، فرح: إستراتيجيات التعلم النشط، دار النفيس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2019م.
10	إسماعيلي، يامنة وقشوش، صابر: الدماغ والعمليات العقلية الانتباه والإدراك والتفكير والتعلم والذاكرة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2018م.
11	الأشيلي، إبن عصفور: المقرب، تح: الجواري، أحمد عب الستار والجبوري، عبد الله، ج:01، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1971م.
12	الأشقر، فارس راتب الأشقر: فلسفة التفكير ونظريات في التعليم والتعلم، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2001م.
13	البارودي، منال أحمد: علم إشراف المستقبل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ط1، 2019م.
14	البكري، سهام عبد المنعم: التعلم النشط تجربة ناجحة في علاج صعوبات القراءة والكتابة، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ط، 2016م.
15	بن عريفة، الطاهر: الجامعة العربية والعمل المشترك 1945-2000، دار زهران للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

- 16 بوزان، توني وباري: **خريطة العقل**، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط06، 2010م.
- 17 البوهي، رأفت عبد العزيز وآخرون: **أصول التربية المعاصرة**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2019م.
- 18 تيلور، شيلي: **علم النفس الصحي**، تر: بريك وسام درويش وفوزي شاعر داود، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2008م.
- 19 تمام، صلاح وعبد الحليم، شادية: **الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة**، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط01، 2016م.
- 20 الجابري، كاظم كريم والعامري، ماهر محمد: **التفكير دراسة نفسية تفسيرية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2013م.
- 21 الجابري، محمد عابد: **تكوين العقل العربي - نقد العقل العربي01** - مركز دراسات للوحدة العربية، بيروت، ط12، د.س.
- 22 الجاحظ، أبو عثمان: **رسائل الجاحظ**، تح: هارون عبد السلام، ج:02، دار الجيل، بيروت، ط01، 1991م.
- 23 الجرجاني، عبد القاهر: **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د.ط، 1984م.
- 24 جميل، عصام زكريا: **المنطق والتفكير الناقد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط01، 2012م.
- 25 الجواري، عبد الستار: **نحو التيسير**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط01، 2006م.
- 26 حسنين، عواطف محمد محمد: **سيكولوجية التعلم - نظريات - عمليات معرفية - قدرات عقلية**، المكتبة الأكاديمية، مصر، ط01، 2013م.
- 27 الحسيني، فائزة أحمد مجاهد: **مداخل وإستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية**، دار التعليم الجامعي، مصر، د.ط، 2021م.
- 28 الحصري، علي منير والعنيزي يوسف: **طرق التدريس العامة**، مكتبة الفلاح، الكويت، ط02، 2004م.
- 29 الحلاق، هشام سعيد: **التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم**، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د.ط، 2010م.
- 30 الحلبي، فيصل: **شرح التشريح على التوضيح**، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.س، د.ط.
- 31 حمداوي، جميل: **بيداغوجيا الخطأ**، مكتبة المثقف، المغرب، د.ط، 2015م.
- 32 الخالدي، كريم حسين ناصح: **نظرية نحو الكلام رؤية عربية معاصرة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ط، 2014م.
- 33 خضيرات، محمد عبد الله: **إستراتيجيات التفكير العميق**، دار الكتاب الثقافي، الأردن، د.ط، د.س.
- 34 _____: **رؤية معاصرة في إستراتيجيات التفكير الميتا معرفية نماذج وتطبيقات في التدريس**، دار الكتاب الثقافي، الأردن، د.ط، 2019م.
- 35 الخوالدة، محمد عبد الله: **الخيال التاريخي والتفكير الناقد**، دار الخليج، عمان، الأردن، ط02، 2017م.
- 36 خيرى، لمياء محمد أيمن: **التعلم النشط**، دار نشر يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، د.ط، 2018م.
- 37 دي بونو، إدوارد: **برنامج الكورت لتعليم التفكير - التنظيم** - تر: فيضي، دينا عمر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط01، 2008م.

- 38 ر. غاريسون وتيري أندرسون: **التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين**، تر: الأبرش، محمد رضوان، مكتبة العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، ط01، 2006م.
- 39 الربيعي، محمود داود، **التعلم والتعليم في التربية المدنية والرياضة**، دار الكتب العلمية، مصر، د.ط، 2012م.
- 40 الرزوقي، رعد مهدي ولطيف، **إستبرق مجيد علي: التفكير وأنماطه01**، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ط، 2018م.
- 41 الرزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق: **التفكير وأنماطه (03)**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01: 2018م.
- 42 رضوان، محمود عبد الفتاح: **تنمية مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، د.ط، 2012م.
- 43 الرماوي، طالب: **بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2017م.
- 44 الزاغة، وفاء عبد الكريم: **التفكير الخرافي والمفاهيم العلمية الخطأ**، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2010م.
- 45 زاهر، أحمد: **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام**، ج:01، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط01، 1996م.
- 46 الزبيدي، أبوبكر بن محمد بن حسن: **طبقات التحوين واللغوين**، تح: أبو الفضل، إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط02، 1984م.
- 47 الزهراني، علي خلق وتوبج، سليمان سليمان: **مدخل إلى التعلم النشط**، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، ط01، 2018م.
- 48 زيتون، حسن حسين: **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 2003م.
- 49 زيتون، حسن حسين، **إستراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 2013م.
- 50 السامرائي، فاضل صالح: **معاني النحو**، ج01، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2000م.
- 51 السامرائي، نبيهة صالح: **الإستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم**، دار المناهج، عمان، الأردن، د.ط، 2013م.
- 52 السراج، أبو بكر: **الأصول في النحو**، تح: الفتلي، عبد الحسين، مؤسسة الرسالة، لبنان، بيروت، ط03، 1996م.
- 53 سعادة، جودت أحمد: **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، دار الشروق، عمان، ط01، 2003م.
- 54 _____: **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الشروق، عمان، ط01، 2001م.
- 55 سعادة، جودت وآخرون: **التعليم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)**، دار وائل للنشر، عمان، ط01، 2008م.
- 56 سعدي، جاسم ويونس، إيمان: **التفكير الناقد لدى طفل الروضة**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، د.ط، 2020م.

- 57 سعيد عبد العزيز: تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط02، 2009م.
- 58 السليطي، ظبية سعيد: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط01، 2002م.
- 59 سها، أحمد أبو الحاج والمصالحه، حسن خليل: إستراتيجيات التعلّم النشط أنشطة وتطبيقات عملية، مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، د.ط، 2016م.
- 60 السويدان، طارق محمد والعدواني، محمد أكرم: مبادئ الإبداع، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض، ط01، 2004م.
- 61 سبيويه: الكتاب، تح: إميل بديع يعقوب، ج:01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1999م.
- 62 السيد، عزيزة محمد: أسرار الذاكرة الإنسانية وإمكانات العقل البشري، دار النشر للجامعات، مصر، ط01، 2014م.
- 63 الشرقاوي، أنور محمد: التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2012م.
- 64 الشريف، عبد الفتاح: التوجيه التربوي والقياس العقلي الطريق إلى إصلاح التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط01، 2015م.
- 65 الشمري، ماشي: إستراتيجية في التعلّم النشط، وزارة التربية والتعليم، السعودية، ط01، 2011م.
- 66 شواهين، خير سليمان: التعلّم الفعال، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2019م.
- 67 _____: التعلّم المدمج والمناهج الدراسية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2016م.
- 68 صاحب، عبد مرزوك: علم النفس المعرفي رؤية تربوية معاصرة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2020م.
- 69 صالح، أبو جادو: برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي النظرة الشاملة، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، د.ط، 2012م.
- 70 صالح، محمد سالم: أصول النحو دراسة في فكر الأنباري، دار السلام للطباعة والنشر، مصر، ط01، 2006م.
- 71 صبان، محمد بن علي: حاشية الصبان على شرح الاشموني على الفية ابن مالك في النحو والصرف، تح: هنداوي، عبد الحميد، ج:01، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط:01، 2007م.
- 72 صبري عبد العظيم، ومحمود، أحمد حمدي: تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية عند القائد الصغير، المجموعة العربية للنشر والتدريب، مصر، د.ط، 2015م.
- 73 الصعيدي، سلمى: المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، دار فرحة للنشر والتوزيع، السودان، د.ط، 2010م.
- 74 طلعت، منصور: تنمية لغة العقل إستراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2019م.

- 75 الطناوي، عفت مصطفى: **التدريس الفعال تخطيطه - مهارته - إستراتيجياته - تقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط03، 2013م.
- 76 الظالم، حامد ناصر: **أصول الفكر اللغوي العربي في دراسات القدماء والمحدثين دراسة في البنية والمنهج**، الشؤون الثقافية العامة، العراق، ط01، 2011م.
- 77 عامر، طارق عبد الرؤوف: **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ط01، 2015م.
- 78 عبد الحميد، حسن عبد الحميد: **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية بدمنهور. الإسكندرية، مصر، 2010م/2011م.
- 79 عبيدات، ذوقان: **إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشري: دليل المعلم والمُشرف التربوي**، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط03، 2013م.
- 80 عبيدات، ذوقان: **الدماغ والتعلم والتفكير**، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2005م.
- 81 العتوم، عدنان يوسف: **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط02، 2009م.
- 82 العثيمين، محمد بن صالح: **شرح الأجرومية**، دار الأنصار للنشر والتوزيع، السعودية، ط01، 2002م.
- 83 العدوان، زيد سليمان ودود، أحمد عيسى: **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط01، 2016م.
- 84 عزيزة، السيّد: **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**، دار المعرفة الجامعية، مصر، الإسكندرية، د.ط، 1995م.
- 85 عطية، محسن علي: **إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2016م.
- 86 _____: **التعلم أنماط ونماذج حديثة**، دار ضياء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2016م.
- 87 _____: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2006م.
- 88 علي، إسماعيل إبراهيم: **التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2009م.
- 89 الغلاييني، مصطفى: **جامع الدروس العربية**، مؤسسة البخاري للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2012م.
- 90 الفاخري، سالم عبد الله: **علم النفس العام**، ج01، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ط01، 2018م.
- 91 القاسمي، مهرة سالم: **دور التنشئة الاجتماعية في الفقي**، إبراهيم: فن وأسرار إتخاذ القرار، دار سما للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط01، 2008م.

- 92 قباوة، فخر الدين: **توجهات وتوجيهات ثقافية (01) تكوين المهارات النحوية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط01، 2012م.
- 93 قرعان، محمد عيد والصبحة، عادة: **التدريس ولغة الجسد**، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2020م.
- 94 القمش، مصطفى نوري وجوالدة، فؤاد عيد: **تعليم التفكير**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ط، 2016م، عمان الأردن.
- 95 قيس، محمد علي وحموك، وليد سالم: **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، مركز دي بونو لتعليم التفكير، الأردن، ط01، 2014م.
- 96 كافي، مصطفى يوسف: **التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي**، مؤسسة رسلان للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، د.ط، 2009م.
- 97 الكبيسي، عبد الواحد حميد: **التفكير الجانبي تدريبات وتطبيقات عملية**، مركز دي بونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط01، 2013م.
- 98 _____: **تنمية التفكير بأساليب مشوقة**، مركز دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007م.
- 99 المبروك، فرج عمر عامر: **طرائق التدريس العامة طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس**، دار حميثرا للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2016م.
- 100 محمد حسن، أبو رياش وآخرون: **أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2014.
- 101 محمد، عبد الواحد: **النحو: القواعد النحوية تأصيلاً وتفصيلاً**، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ط، 2015م.
- 102 مركز دي بونو لتعليم التفكير: **مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الإبداع**، دار دي بونو للطباعة والنشر، الأردن، د.ط، 2015م.
- 103 مركز نور للتأليف والترجمة الإعداد والإخراج الإلكتروني: **التدريس طرائق وإستراتيجيات، جمعية المعارف الثقافية**، بيروت، لبنان، ط01، 2011م.
- 104 مصطفى، نمر مصطفى، تنمية مهارات التفكير، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط01، 2013م.
- 105 الملخ، حسن خميس: **التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء - التحليل - التفسير**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2002م.
- 106 مهدي، محمود سالم: **الأهداف السلوكية: تحديدها - مصادرها - صياغتها - تطبيقاتها**، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، ط02، 1998م.
- 107 الموصللي، سامي أحمد: **الدماغ البشري**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، د.ط، 2012م.

108	النّجدي، أحمد: طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر، عمان، الأردن، د.ط، 2003م.
109	هناء، عطية محمود: نظريات التّعلّم دراسة مقارنة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م.
110	ولد أبّاه، محمد المختار: تاريخ التّحو العربي في المشرق والمغرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2008م.
111	الياسري، علي مزهر: الفكر التّحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربيّة للموسوعات، بيروت، ط1، 2003م.
112	يونس، إيمان وجاسم، سعدى: التّفكير النّاقّد لدى طفل الروضة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، د.ط، 2020م.

المراجع باللغة الأجنبية

113	Bowyer, D evaluation of the effectiveness of triz concepts in non- technical problem- solving utilizing a problrm solving , guide Thomas penderghast, phd, pissertation chairperson , 2008.
114	Goodwin Watson, Glaser : watson- glaser critical thinking, appraisal-uk edition, the psychological corportation, 2002.
115	Jones.D : The station approach : how to teach with limited resources , science scope, 2007.
154	Westet : strategic literacy initiative hot soat cusing question- answer relatuiou ship.2002.

المقالات باللغة العربيّة

155	العنزي، مبارك بن غدبر: فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتّفكير الإستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، مجلة رسالة التّربية وعلم النّفس، السعودية، ع:03، 2016م.
156	الغامدي، عزّة علي آل كباس: نموذج تيباك كأحد النماذج المعاصرة لتحديد وتقويم خصائص التّدريس الفعّال في القرن الحادي والعشرين، المجلة الإلكترونية الشاملة متعدّدة المعرفة لنشر الأبحاث العلميّة والتّربويّة، الأردن، ع:07، 2018م.
157	غياط، شريف ومهري، عبد المالك: التّعليم الإلكترونيّ في الجزائر صعوبات وعقبات مع إضاءات على تجارب بعض الدّول الرائدة، المجلة الدولية للدراسات الإقتصاديّة، المركز الديمقراطيّ العربيّ، مج:02، ع:07، أوت 2019م.
158	الفلاج، ماريا فهد وطيبة، نادية جميل: الفروق في مستوى التّفكير النّاقّد بين الطلبة الموهوبين وفقاً لوقت إكتشافهم، المجلة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة، مصر، ع: 08، 2019م.

159	الفهيد، عبد الله بن العزيز: واقع استخدام إستراتيجية التعلم الخماسية في تدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج:03، ع:182، 2019م.
160	القحطاني، عائشة محمد فالح وبن سيف، عبد المحسن: واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مج:04، ع:17، جويلية 2020م.
161	القطعان، عطا الله محمد خباص والعيسان، سامر رافع ماجد: فاعلية برنامج تعليمي مستند على برنامج وودز البنائي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، دراسات في علوم التربية، مج:01، ع:04، جوان 2018م.
162	المالحي، هاني محمد حامد: فاعلية استخدام إستراتيجية فكر - زواج - شارك على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأزهر، القاهرة، ج:02، ع:01، 2019م.
163	مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر: مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأنوروا)، مجلة المنارة، الأردن، مج:13، ع:04، 2007م.
164	مزيد، هنية خليل والفريجات، عمار عبد الله: أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تريبز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج:11، ع:01، جوان 2018م.
165	موسى، محمود محمد: أثر إستراتيجية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية بجامعة الحصن دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع:95، 2009م.

المقالات باللغة الأجنبية

166	Facione,N, Blohm ; S& Giancarlo, C : the millbrae california critical thinking skills test, test manual , updated, ca, Califirnia academic press,2002.
167	Gladding.s.T : creativity and family counseling, the scamper model as . A template for promoting crative processes, family jornal, vol :08, issue :03,2000
168	Hallenbeck.M : taking charge adolescents with learning disability for their own writing, learning , disability quarterly, vol :25, no04.
169	Porez.k. more than 100 brain freindly tools and strategies for literacy , California crow press, 2008.
170	Vygotsky, L.S : mind in society : the develepepment of higher psychological processes, michael cole harvard university, press combridge massachusetts london, England, 1979.
171	Young.M.F : instructional design for situated learning , Educational, technology research and development , 41, 1.

الرسائل العلمية	
172	أبو حمادة، فؤاد رمضان محمد: منهج التفكير التحوي عند سيويه من خلال القسم الأول من الكتاب، أطروحة دكتوراه في النحو العربي، جامعة النيلين، السودان.
173	قنوعة، عبد اللطيف: (التفكير المركب والدافعية للتعليم وعلاقتها بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ المتوسط)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018/2019م.
174	محاسنة، محمد محمود عيسى: وظيفة التفكير التحوي عند النحاة العرب، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة اليرموك، 2015م.
الوثائق البيداغوجية	
175	إبن بوزيد، أبو بكر: افتتاحية مجلة المري، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع:01، أبريل 2004م.
176	بوقرة، نبيلة وآخرون: مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، أوت 2020م.
177	الديوان الوطني للمطبوعات الوزارية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2019/2020م.
178	اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م.
179	اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016م.
180	مجموعة من المؤلفين: دليل استخدام اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018م.
المواقع الإلكترونية	
181	أحمد حسن محمد علي: إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المدخل التواصلي (الطريقة التواصلية)، مقال موجود على الرابط: https://www.new-educ.com
182	مغربي، ريم: إستراتيجية دورة التعلم، موجود على الرابط: https://teaching--strategies.blogspot.com/2015/05/blog-post_3.html
183	توني، بوزان: الخرائط الذهنية، موجود على الرابط: https://fliphtml5.com/jpov/qejq/basic/101-150
184	خصائص المعلم الفعال في القرن 21 حسب نموذج تيباك موجود على الرابط: https://www.new-educ.com/%D9%86%D9%85%D9%88%D8%B0%D8%AC-

%D8%AA%D9%8A%D8%A8%D8%A7%D9%83-tpack	
صالح دردير: نظرية تيريز لحلّ المشكلات بطريقة إبداعية، موجود على الرابط: /https://www.dawrat.com/course/nzry-tryz-lhl-lmshklt-btryq-bdyh	185
المذكرات الوزاريّة الخاصّة بالسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي (لغة عربية) موجودة على الرابط: http://djelfa.info/vb/showthread.php?t:2264697	186
نظريّة تيريز وأهميّتها: موجودة على الرابط: /https://www.moalim.net/448	187
Ann Herrmann. Nehadi : creativity and strategic thinking : critical survival skills for every training professional , herma, international u s a, (on – line) http://www.hbdi.com	188

الفقارِسُ

فهرس الأشكال

31	الشكل 1: علاقة متعلّم المدرسة الحديثة ببيئته
47	الشكل 2: مراحل حلّ المشكلة
66	الشكل 3: ماهية التّعلّم المدمج
67	الشكل 4: نموذج Addie لتصميم برنامج التّعلّم المدمج
68	الشكل 5: نماذج التّعلّم المدمج
78	الشكل 6: خطوات إستراتيجية فكّر - زاوج - شارك
83	الشكل 7: مخطط دورة التّعلّم الخماسية
106	الشكل 8: تصنيف المهارات اللغوية من حيث الوظيفة
110	الشكل 9: الأهداف العامة من تدريس القواعد النّحويّة
142	الشكل 10: أقطاب المثلث الدّيداكتيكيّ
144	الشكل 11: نموذج تيباك TPACK
146	الشكل 12: تقويم أداء مدرّس القواعد النّحوية حسب نموذج تيباك
157	الشكل 13: أنماط التّفكير
164	الشكل 14: محاور الإبداع
180	الشكل 15: المهارات الفرعيّة للتّفكير السابر
186	الشكل 16: المهارات الفرعيّة لحل المشكلات
197	الشكل 17: عمليّة المفاضلة بين بديلين
203	الشكل 18: عمل نظريّة معالجة المعلومات
212	الشكل 19: مراحل الإشتراط الكلاسيكيّ
216	الشكل 20: نموذج الاتجاه السلوكي في تعليم التّفكير
222	الشكل 22: مراحل معالجة المعلومات عند الإنسان والحاسب
224	الشكل 23: اتجاه معالجة المعلومات والتّفكير
229	الشكل 24: العمليات المعرفية المرتبطة بالنّمو في نظريّة يياجيه
232	الشكل 25: نظريّة فيجوتسكي في تفسير مهارات التّفكير العليا
242	الشكل 26: خطوات تدريس مهارة التّفكير النّاقّد حسب إستراتيجية سميث
252	الشكل 27: تركيب الدّماغ والخليّة العصبيّة

- الشكل 28: آلية توظيف مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في حلّ المشكلات..... 280
- الشكل 29: العمليات العقلية المستخدمة في درس إنَّ وأخواتها..... 289
- الشكل 30: آلية تنمية التفكير الناقد من خلال درس جمع المذكر السالم وإعرابه..... 299
- الشكل 31: إستراتيجية جدول التعلم الذاتي وكيف تسهم في تنمية مهارة التفكير ما وراء المعرفي 307

فهرس الجداول

الجدول 1: الجدول الذاتي لإستراتيجية K.W.L.H.....	85
الجدول 2: الأهداف التعليمية التعلمية المتوخاة من البرنامج التحوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي	112
الجدول 3: مستويات الأهداف السلوكية ضمن المجالات الثلاثة.....	113
الجدول 4: أنواع التحو	117
الجدول 5: عرض المادة النحوية في المرحلة الابتدائية.....	119
الجدول 6: توزيع حصص اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة.....	120
الجدول 7: التدرجات النحوية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي سنة 2021/2020.....	121
الجدول 8: نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ.....	130
الجدول 9: نتائج صدق الاستبيان	130
الجدول 10: نتائج فحص صحة الفرضية الأولى	131
الجدول 11: نتائج صحة الفرضية الثانية.....	132
الجدول 12: نتائج اختبار صحة الفرضية الثالثة.....	132
الجدول 13: نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الأول).....	133
الجدول 14: نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الثاني).....	134
الجدول 15: نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الثالث).....	135
الجدول 16: نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة (الجزء الرابع).....	137
الجدول 17: الدراسات السابقة المؤكدة للضعف التحوي في المدرسة الجزائرية.....	140
الجدول 18: المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي.....	162
الجدول 19: مراحل التفكير الناقد.....	175
الجدول 20: أهم المهارات الفرعية للتفكير السابر.....	181
الجدول 21: آليات جمع معلومات حل المشكلات وتنظيمها	188
الجدول 22: المهارات الفرعية الخاصة بمهارة إتخاذ القرار.....	198
الجدول 23: المهارات الفرعية لمهارة التفكير ما وراء المعرفي.....	204
الجدول 24: الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات غير المعرفية.....	206
الجدول 25: أسس التعلم حسب نظرية برونر.....	220
الجدول 26: وظائف التصفين الكرويين.....	253
الجدول 27: خصائص ومميزات الأنماط الأربعة للدماغ.....	254

الجدول 28: نتائج بحوث الدماغ وتطبيقاتها الرئيسية.....	263
الجدول 29: السلوكيات المولدة للأفكار وغير المولدة للأفكار.....	264
الجدول 30: مقاييس التفكير الإبداعي.....	265
الجدول 31: اختبار القدرة اللفظية.....	266
الجدول 32: اختبار الصورة الشكلية.....	266
الجدول 33: التصميم شبه التجريبي للدراسة.....	275
الجدول 34: توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الجنس.....	275
الجدول 35: البرنامج التّحوي المعتمد في الدراسة الميدانية.....	283
الجدول 36: أمثلة توضيحية عن ركني الإسناد في الجملة الاسمية.....	285
الجدول 37: خطوات بناء تعلّلات درس نواصب الفعل المضاع.....	294
الجدول 38: نتائج تطبيق اختبار قياس نمط التفكير على المجموعة التجريبية.....	311
الجدول 39: النسب المئوية لتكرارات درجات متعلّمي المجموعة التجريبية ضمن كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية حسب نموذج نيد هيرمان.....	312
الجدول 40: نتائج تطبيق اختبار قياس نمط التفكير على المجموعة الضابطة.....	313
الجدول 41: النسب المئوية لتكرارات درجات متعلّمي المجموعة التجريبية ضمن كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية حسب نموذج نيد هيرمان.....	314
الجدول 42: نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعة التجريبية.....	315
الجدول 43: نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا البعدي على المجموعة التجريبية:.....	316
الجدول 44: نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبلي على المجموعة الضابطة:.....	318
الجدول 45: نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا البعدي على المجموعة الضابطة:.....	318
الجدول 46: مقارنة نتائج المجموعة التجريبية (القبليّة والبعديّة).....	319
الجدول 47: مقارنة نتائج المجموعة الضابطة (القبليّة والبعديّة).....	320
الجدول 48: المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين:.....	321
الجدول 49: نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ.....	322
الجدول 50: نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس معامل ثبات المقياس.....	322
الجدول 51: درجات حساب صدق الاتّساق الداخلي للأداة.....	323
الجدول 52: نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ.....	324
الجدول 53: نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس معامل ثبات المقياس.....	324
الجدول 54: نتائج صدق الاتّساق الداخلي للأداة.....	325

- الجدول 55: نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس مهارات التفكير العليا..... 326
- الجدول 56: نتائج اختبار (t) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات قياسين قبلي وبعدي في المجموعة التجريبية للبحث على مقياس مهارات التفكير العليا..... 327
- الجدول 57: نتائج اختبار (t) لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات قياسين قبلي وبعدي في المجموعة الضابطة للبحث من خلال تطبيق مقياس مهارات التفكير العليا..... 328

فهرس الأعلام

الدّولي
أبو الأسود الدّولي 102
الرافعي
الرافعي عبد المجيد 53
الزّهراي
خديجة سعد سعيد الزّهراي 22
السباطي
صالح السباطي 273
السليطي
السليطي ظبية سعيد 90
السواط
السواط وصل 271
السيرافي
أبو سعيد السيراقي 102
الشريدة
الشريدة 178
الشيبياني
الشيبياني عمر 14
العبادي
صفاء وديع عبد السادة
العبادي 23
العجمي
محمّد بن صالح بن محمّد
العجمي 273
الغبوي

164 Archimedes
أفراح
مليكّة أفراح 273
الأتربي
شريف الأتربي 75
الأصمعيّ
الأصمعيّ 102
البساطي
محمود شعبان صالح البساطي
26, 20
الجاسم
محمود حسن الجاسم 15
الجرجاني
عبد القاهر الجرجاني 96,
395, 99
الحديبي
علي عبد المحسن الحديبي . 23
الحضرمي
عبد الله بن أبي إسحاق
الحضرمي 103
الحوسنية
الحوسنية، هدى بنت علي 42
الخالدي
كريم حسين ناصح الخالدي
100

إبراهيم
صومان أحمد إبراهيم ... 21,
25, 24
ابن السّراج
ابن السّراج 97
ابن العلاء
أبو عمرو بن العلاء 102
ابن جنيّ
ابن جنيّ 97
ابن سلام
ابن سلام 102
ابن عصفور
ابن عصفور 394, 98
أبو جراد
خليل علي أبو جراد 18, 24
أبو قحف
عبد السلام أبو قحف .. 272
أبو موسى
إيمان حميد أبو موسى 19
أحمد
آمال أحمد 16
أرخميدس

ريشارد بول ... 240, 241	إيدغر	طلال بن عبد الهادي الغبيوي
بوندر	إيدلمان	273.....
202 Bonds	179 Ediger	الكناني
بياجيه	جيرالد إيدلمان	أجماد خلف فياض الكناني 17
228 Paget	258 جيرالد إيدلمان	المدني
,149, 82, 81. Piqget	ب	فراس بن محمد المدني 22
,228, 227, 226	باريل	الملخ
,231, 230, 229	جون باريل	حسن خميس الملخ 100
405, 309, 250	بافلوف	الناصر
81 جان بياجيه	215, 213.... Pavlov	وعبد المجيد الناصر 18
ت	بركات	الهاجري
تروبو	محمد خير محمود بركات .. 20	عبد الهادي عبد الله الهاجري
جيرار تروبو 102	برونر	17
تورانس	,219, 21..... Bruner	الهاشمية
,260, 161 Torrance	222, 221, 220	الهاشمية زكية 26, 17
,268, 266, 265	بلوم	الهدهود
279, 278	بنجامين بلوم .. 114, 208	الهدهود دلال 272
ث	بن بوزيد	ف
ثورندايك	أبو بكر بن بوزيد 127	أوجل
,211 Thorndike	بن خميس	دونا أوجل 83
,216, 215, 212	عبد الله بن خميس 42	أوريلى
217	بن سالم	أوريلى كيفن 244
ج	حصّة بنت علي بن سالم 273	أوزوبل
جاكسون	بندوفا	دافيد أوزوبل 217
جون جاكسون 256	265 Padovani	أولبرت
جاما	بوتسمان	195..... Allport
204 Gama	195 Botsman	
	بول	

272 Sakaguchi	ديونو	جانيه
سبرنجر	إدوارد ديونو 150	روبرت جانيه 219.....
260Springer	ديوتج	جليسر
ستافر	260 Deutsch	268 ,171.....Glaser
231 Staver	ديوي	جليفورد
ستينبرج	جون ديوي 171 ,71 ,30	266 ,265.. Guilford
203 Stermberg	ذ	جيتس
سعيدي	ذوقان	بيل جيتس 186.....
42 أمبو سعيدي	عبيدات ذوقان 87.....	جيلفورد
سقراط	ر	جوي بول جيلفورد 161.....
171 ,30 Socrates	رايموند	جيمس
سكينر	14.....Raymond	وليم جيمس 203.....
79 ويليام هيرد سكينر	رمضان	ح
سلمان	منال حسن رمضان 25 ,20	حاجي
سلوى جرجيس سلمان .. 21	روبر	محمد حاجي 26 ,19
سليم	200Robers	حاجي
ريم تيسير سليم 19	روسو	مريم فرحان حاجي 20
سميث	جان جاك روسو 30.....	حسان
Cart. comp. Smith	ز	تمام حسان 101.....
405 ,243 ,242	زيتون	حميد
سيبويه	حسن حسين زيتون 65 ,16	عقل إيمان حميد 26
سيبويه 2 ,94 ,95 ,100 ,	396 ,251	خ
104 ,102 ,101	س	خاجه
331 ,124 ,123	سافرانسكي	محمد حاجي على خاجه 19
402 ,397	237 Savransky	د
ش	ساكاجوشي	دريسكول
شحاته		65 Driscoll
حسن شحاته 110		

232, 231 Vygotsky	فاطمة عبد الوهاب 36	شعلة
250, 248, 233	عسكر	شعلة الجميل 272
405	عبّاس حازم محمد عسكر 23,	شواهين
فيشر	25	شواهين 66, 67, 75,
روبرت فيشر 241	عطا	397
فينكل	إبراهيم عطا 110	شولمان
ليف فينكل 258	عقل	لي شولمان 146
ق	مجيدي سعيد عقل . 19, 26	ص
قباوة	علوان	صيدم
فخر الدين قباوة 107	طلل غالب علوان 21	شادي محمد خميس صيدم 18
قطامي	علي	ط
قطامي 181	خليل علي ... 18, 24, 26	طلعت
قطاوي	عماد	طلعت عبد الحميد 36
محمد إبراهيم قطاوي 19, 25	عبد الله عماد 272	ع
ك	عيد	عامر
كانط	محمد عيد . 38, 39, 399	فخر الدين عامر 109
إيمانويل كانط 93	ف	عبانة
كلباتريك	فاروق	إيمان عبد الفتاح عبانة .. 18
ويليام هيرد كلباتريك 71, 72	قاسم رضوان فاروق 19	عبد الجواد
كوجك	فاسيون	عوده عبد الجواد 19
كوثر كوجك 14	172 Facione	عبد الرحمن
ل	فريجة	عبد الله سعود عبد الرحمن 19
لورنزن	أنيس فريجة 101	عبد القادر
29 Lorenzen	فلافل	عصام محمد عبد القادر 272
لوكهيد	207	عبد الله
193 Lockead	فيجوتسكي	الهادي عبد الله 17, 26
ليذر		عبد الوهاب

328 ,322 ,314	146 ميشرا	202.....Leather
334	ميكلوغلين	م
و	202 Meloughlin	ماشي
واطسون	ن	الشمري، ماشي بن محمد 42
279 ,268 ... Watson	نايف	ماير
ومي	وسن فلاح نايف.....20	235..... Mayers
193 Whimbey	نراوي	مجلي
ويلبرج	نراوي زياد..... 26 ,18	مجلي سعيد..... 26 ,19
234 مارك ويلبرج	ه	محمد
ويلسون	هونج	273..... عمرو محمد
157 Wilson	14.....zhang Hong	مراد
ي	هيرومان	260..... Mourad
يوسف	,11 ,10 . Herrmann	مركس
273 إبراهيم يوسف	,256 ,255 ,13 ,12	أدلبيرت مركس 101.....
25 ,22..... عفاف يوسف	,262 ,261 ,260	مساعفة
يونس	,278 ,277 ,263	أحمد محمد مساعفة 18
رائد رسم يونس 21	,312 ,310 ,284	موسى
		موسى شهرزاد..... 271
		ميشرا

فهرس الموضوعات

إهداء.....	2
شكر وعرفان.....	4
مقدمة.....	3
فصل تمهيدى.....	8
1. إشكالية الدراسة:.....	9
2. أهداف الدراسة:.....	10
1.2 الأهداف العامة:.....	10
2.2 الأهداف الإجرائية:.....	10
3. أهمية الدراسة:.....	11
1.3 أهمية متعلقة بالمنهاج:.....	11
2.3 أهمية متعلقة بالمدرس:.....	11
3.3 أهمية متعلقة بالمتعلم:.....	12
4. فرضيات الدراسة:.....	12
5. حدود الدراسة ومحدداتها:.....	13
1.5 الحدود البشرية:.....	13
2.5 الحدود المكانية:.....	13
3.5 الحدود الزمانية:.....	13
4.5 الحدود الموضوعية:.....	13
6.5 حدود مهارات التفكير العليا:.....	14
7. مصطلحات الدراسة:.....	14
1.7 طرائق التدريس:.....	14
2.7 التعلم النشط:.....	14
3.7 التعليم:.....	15
4.7 القاعدة النحوية:.....	15
5.7 الفاعلية:.....	16

16	6.7 المهارة:.....
16	7.7 التفكير:.....
16	8.7 مهارات التفكير العليا:.....
17	1.8 دراسات متعلقة بأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المهارات من خلال أنشطة دراسية مختلفة:
	2.8 دراسات سابقة متعلقة بتدريس القواعد النحوية والبعض من أنشطة اللغة العربية في ضوء إستراتيجيات التعلم
21	النشط:.....
24	3.8 التعليق على الدراسات السابقة.....
27	4.8 مدى إستفادة الطالبة من الدراسات السابقة:.....
28	الفصل الأول.....
29	1. ماذا نقصد بالتعلم النشط؟.....
30	2. التعلم النشط وظهوره في المنظومة الجزائرية.....
30	3. أهم خصائص بيئة التعلم النشط.....
38	1.6 إستراتيجية التدريس.....
39	2.6 الطريقة:.....
39	3.6 الأسلوب.....
40	4.6 البرنامج التدريبي.....
41	7. طرائق التدريس.....
43	1.7 طرائق التدريس المعتمدة في الدراسة الميدانية.....
88	8. أهم الاتجاهات الحديثة المتعلقة بطرائق تدريس القواعد النحوية:.....
90	الفصل الثاني: قواعد النحو العربي ركيزة تعليمية أساسية في تنمية مهارات التفكير.....
91	1. تمهيد:.....
91	2. إسهامات قواعد النحو العربي في تنشيط العمليات العقلية.....
98	1.2 أصول التفكير النحوي:.....
100	2.2 الخطوط المنهجية التي إهتدى بها سيويو وأساتذته في بناء المادة النحوية:.....
104	3.2 المهارات النحوية ومهارات التفكير النحوي.....
110	3. غايات تدريس النحو في المرحلة الابتدائية:.....
111	1.4 الأهداف التعليمية التعلمية المتوخاة من البرنامج النحوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:.....
113	2.4 تحليل الأهداف التعليمية التعلمية والتعقيب عليها.....

4.	المقرر النحويّ: طبيعته وطرائق تدريسه في المرحلة الابتدائية:	115
5.	نوع النحو المقدم لتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ:	116
6.	عرض المادّة النحويّة في المرحلة الابتدائية:	118
7.	موقعيّة نشاط النحو في برنامج اللّغة العربيّة:	120
9.	تداخل القواعد النّحويّة مع أنشطة اللّغة العربيّة في السنة الخامسة إبتدائيّ:	125
1.10	الصّيغ والأساليب المدروسة في حصّة التعبير الشفوي:	125
2.10	علاقة الصّرف بالتراكيب النّحويّة:	125
10.	واقع تدريس القواعد النّحويّة في المدرسة الجزائريّة - في إطار الإصلاح التّربويّ -	126
11.	أهم إستراتيجيّات التدريس الحديثة المصّرح بها في الوثائق البيداغوجيّة (دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة س5، منهاج اللّغة العربيّة طبعة 2016م، الوثيقة المرافقة)	127
12.	الإستبيان الخاص بالأساتذة: (ينظر الملحق 04)	129
1.13	أهم الفرضيّات التي يعالجها الإستبيان:	129
2.13	الخصائص السيكموتريّة الخاصّة بالإستبيان:	130
3.13	عرض وتحليل نتائج فرضيات:	131
4.13	النتائج المتحصّلة عليها بعد توزيع الإستبيان على أساتذة الطّور الإبتدائي (السنة الأولى - السنة الخامسة)	133
13.	تعلّم القواعد النّحويّة صعوبة تلازم المتعلّم مهما تطوّرت المناهج في المدرسة الجزائريّة:	138
1.14	التّعقيب على الدّراسات السّابقة:	141
الفصل الثالث: التّفكير ومستوياته:		147
1.	ماهية التّفكير:	148
2.	التّفكير ومهارات التّفكير:	149
3.	مستويات التّفكير - أنواعه وأنماطه -	150
2.2	أنماط التّفكير:	153
4.	مهارات التّفكير العليا:	156
1.4	مفهوم مهارات التّفكير:	156
2.4	مميّزات مهارة التّفكير:	157
من أهم ما يميّز مهارة التّفكير ما يلي:		157
3.4	تصنيف مهارات التّفكير:	157

5.	مهارات التفكير العليا.....	160
1.5	مهارة التفكير الإبداعي.....	160
2.5	التفكير الناقد.....	170
3.5	التفكير السّابر.....	179
4.5	مهارة حلّ المشكلات.....	184
5.5	مهارة اتّخاذ القرارات.....	195
6.	الأهداف التّعليميّة في المجال المعرفي حسب تصنيف بنجامين بلوم وعلاقتها بمهارات التفكير العليا: .	208
	الفصل الرابع: آليات تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ العُلْيَا وقياسها.....	209
1.	النّظريات المفسّرة لمهارات التفكير العليا:.....	210
2.1	الإتّجاه المعرفي.....	216
2.	إستراتيجيّات تنمية مهارات التفكير العليا.....	232
1.2	الإتّجاه الأوّل: الدمج والتكامل.....	233
2.2	الإتّجاه الثاني: برامج مستقلّة من أجل تعليم التفكير.....	233
3.	برامج تنمية مهارات التفكير العليا.....	234
1.3	أهم برامج تنمية التفكير الإبداعي:.....	234
2.1.3	وحدات برنامج الكورت الست:.....	235
2.3	برنامج Triz.....	236
3.3	برنامج سكامبر.....	238
2.3	أهم إستراتيجيّات تعليم التفكير الناقد:.....	239
3.3	أهم إستراتيجيّات تعليم مهارة حل المشكلات.....	245
4.3	إستراتيجيّات تنمية مهارة اتّخاذ القرار.....	247
5.3	إستراتيجيّات تنمية مهارة التفكير ما وراء المعرفي.....	248
3.4	وظائف النّصف الأيمن والنّصف الأيسر.....	253
4.4	خصائص ومميّزات الأنماط الأربعة للدّماغ:.....	254
5.4	السيطرة الدّماغية.....	255
6.4	آليات تنشيط الدّافعية العقليّة وتوجيه الجانب المسيطر على التفكير:.....	256
7.4	أثر التّعلم النشط في تعديل الخصائص الكيميائيّة للمخ:.....	257
4.8	السيطرة الدّماغية ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا:.....	258

259	9.4 مقياس هيرمان (Hermann): ينظر الملحق رقم (05)
260	10.4 العنقود الشخصي وعلاقته بنمط التفكير لدى المتعلم:
261	11.4 أهمية تحديد العنقود الشخصي للمتعلم والأنشطة التعليمية التي يتبعها المعلم:
264	5. إختبارات قياس مهارات التفكير العليا:
264	1.5 إختبار قياس التفكير الإبداعي - الابتكاري-
267	2.5 أداة قياس مهارة التفكير الناقد.
267	1.2.5 إختبار واطسون وجليس (WATSON & GLASER):
268	2.2.5 إختبار كورنيل للتفكير الناقد: الإستدلال الشرطي مستوى (X)
269	3.2.5 إختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد:
269	4.2.5 إختبار قياس مهارات التفكير الناقد بإستخدام نظرية إستجابة الفقرة.
270	3.5 إختبار قياس مهارة حلّ المشكلات:
270	4.5 إختبار قياس مهارة إتخاذ القرار
271	5.5 إختبار قياس مهارة التفكير السابر
271	6.5 إختبار قياس مهارة التفكير ما وراء المعرفي.
272	7.5 إختبار قياس مهارات التفكير العليا الشامل:
273	الفصل الخامس: الدّراسة الميدانيّة: إجراءاتها ونتائجها
274	1. تمهيد:
274	2. منهج الدّراسة: إستدعت الدّراسة الحاليّة إستخدام المنهجين الآتيين:
274	1.2 المنهج الوصفي:
274	2.2 المنهج شبه التجريبي:
275	3. عيّنة البحث:
276	1.4 مقياس أنماط التفكير الخاص بمتعلّمي السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي (ينظر الملحق رقم 06)....
277	2.4 إختبار قياس مهارات التفكير العليا: (ينظر الملحق رقم 07)
280	3.4 تصميم البرنامج التعليمي الخاص بتعليم القواعد النحوية للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي:
283	5. تطبيق أدوات الدّراسة:
283	1.5 إختبار قياس نمط التفكير لدى متعلّمي السنة الخامسة إبتدائي:
	2.5 تطبيق إختبار قياس مهارات التفكير العليا (القبلي).....
	Erreur ! Signet non défini.

- 3.5 تدریس البرنامج التّحوي لمتعلّمي السنة الخامسة إبتدائيّ وفق المخطّط المعد من طرف الطالبة: 284
- 4.5 أهمّ الملاحظات المسجّلة من طرف الطالبة أثناء حضورها لتقديم الدروس عند العيّنة الضابطة: 309
6. نتائج الدّراسة ومناقشتها 310
- 1.6 نتائج اختبار قياس نمط التّفكير لدى متعلّمي السنة الخامسة إبتدائي حسب مقياس نيد هيرمان: 310
- 2.6 نتائج تطبيق اختبار قياس مهارات التّفكير العليا 315
7. مقارنة النّتايج: 318
- 1.7 مقارنة نتائج المجموعة التّجريبية (القبليّة والبديّة) 319
- 2.7 مقارنة نتائج المجموعة الضابطة (القبليّة والبديّة) 320
- 3.7 المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين: 321
8. المعالجات الإحصائية: 322
- 1.8 الفرضية الأولى: يتوفر اختبار هيرمان الخاص بمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي على درجة مقبولة من الصّدق والثّبات. 322
- 2.8 الفرضية الثّانية: يتوفر اختبار قياس مهارات التفكير العليا لمتعلّمي السّنة الخامسة من التّعليم الإبتدائي على درجة مقبولة من الصدق والثبات. 324
- 3.8 الفرضية الثّالثة: تسهم الطّرائق النّشطة في رفع وتيرة التّفكير من خلال نشاط التّراكيب النّحوية، وذلك من خلال التّفاعل بين خطوات الطّرائق النّشطة والعمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم أثناء تكوين المهارات والمفاهيم النحوية. 326
- 4.8 الفرضية الرّابعة: لا تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التفكير العليا القبليّة عن النّتايج البعديّة لدى متعلّمي المجموعة التّجريبية. 327
- 5.8 الفرضية الخامسة: لا تختلف نتائج اختبار قياس مهارات التّفكير العليا القبليّة عن النّتايج البعديّة للمجموعة الضابطة لدى متعلّمين السنة الخامسة الإبتدائي. 328
9. تفسير نتائج اختبار مهارات التّفكير العليا القبلي والبعدي المطبّق على المجموعة التّجريبية والمجموعة الضابطة: 330
- 1.9 نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة والبديّة: 330
- 2.9 نتائج المجموعة الضابطة القبليّة والبديّة 330
- 3.9 نتائج المجموعتين بعد تطبيق الاختبار القبلي 330
10. مقترحات البحث: 331
- خاتمة 333

337	 الملاحق
394	 المصادر والمراجع
405	 الفهارس
406	 فهرس الأشكال
408	 فهرس الجداول
411	 فهرس الأعلام
416	 فهرس الموضوعات
423	 الملخصات
424	 ملخص الدراسة
425	 ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

الْمُلَخَّصَاتُ

ملخص الدراسة

الطرائق النشطة في تعليم القواعد النحوية وفعاليتها في تنمية مهارات التفكير العليا - السنة الخامسة ابتدائي نموذجاً -

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية تعليم القواعد النحوية باستخدام الطرائق النشطة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، واختبار فرضياتها، استخدمت الطالبة المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار عينة بلغ عددها (50) تلميذاً وتلميذة موزعة على مجموعتين؛ إذ مثلت المجموعة الأولى العينة الضابطة البالغ عددها (26)، ودرست وفق العادة والمألوف؛ أمّا المجموعة الثانية فمثلت المجموعة التجريبية البالغ عددها (24)، والتي تمّ تدريسها وفق الطرائق النشطة. كما صمّمت الطالبة اختبارين قياسيين: وضع الأول لقياس نمط التفكير، والثاني لقياس مهارات التفكير العليا قياساً قبلياً وبعدياً، وأعدت برنامجاً نحويّاً تمّ تطبيقه طيلة السنة 2020م/2021م.

أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق اختبار قياس مهارات التفكير العليا البعدي، في حين لم تُسجل أية فروق دالة إحصائية بين المجموعتين بعد الإطلاع على نتائج الإختبار القبلي؛ ممّا يفسّر لنا فاعلية الطرائق النشطة في تعليم القواعد النحوية، وبناءً على نتائج الدراسة أكدت التوصيات على ضرورة تدريس نشاط التراكيب النحوية باستخدام إستراتيجيات التعلّم النشطة، لما لها من فائدة في إكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير العليا.

الكلمات المفتاحية: الطرائق النشطة، تعليم القواعد النحوية، مهارات التفكير العليا، السنة الخامسة ابتدائي، تعليمية اللغة العربية في الابتدائي.

Active methods in teaching grammatical rules and their effectiveness in developing higher thinking skills; the fifth year of primary school as a model

The aim of this study is to investigate the effectiveness of teaching grammatical rules using active methods in developing higher-order thinking skills for learners of the fifth year of primary education. divided into two groups; The first group represented the control sample composed by 26 pupils, and it was studied according to the usual and traditional teaching and learning approach; the second one represented the experimental group composed by 24 pupils, which was taught activities according to the active methods. The researcher designed two standardized tests; the first one to measure the pattern of thinking, and the second one to measure higher thinking skills a priori and a posteriori. The researcher prepared also a grammar program who was conducted throughout the year 2020/2021.

The results of the study shows the presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in favor of the experimental group after applying the post-test measurement of higher thinking skills, while no statistically significant differences were recorded between the two groups after reviewing the results of the pre-test. This result explains the effectiveness of active methods in teaching grammar. In accordance with the results of the study, the recommendations emphasized the need to teach the activity of grammatical structures using active learning strategies, because of their usefulness in acquiring grammatical concepts and developing higher thinking skills.

Keywords: active methods, teaching grammar, higher thinking skills, the fifth year of primary school, teaching Arabic in primary school.