المؤتمر الإقليمي

تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التعليم

تحت رعاية معالي وزير التربية والتعليم بمملكة البحرين

الدكتور / ماجد بن علي النعيمي

22-23 إبريل 2015

الفهرس
الجزء الأول

كلمة مدير الجامعة العربية المفتوحة	**أ.د. موضي عبد العزيز الحمود**
كلمة مدير فرع الجامعة بالبحرين	**د. خلدون الرومي**
لماذا التفكير الإبداعي والتفكير النقدي معاً ؟	**أ. د. مصطفى عشوي**
الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى عينة من أساتذة الجامعة الجزائرية	**د. منصور زاهي** **د. الزهرة الأسود**
القدرة التنبؤئية للذكاءات المتعددة على حل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين	**أ. نوال بريقل**
الجامعات ودورها في رعاية الموهوبين	**أ. شيمة إبراهيم العتيبي**
التفكير الإبداعي اللفظي لدى الطالب الجامعي الجزائري في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة	**د. فتحية كركوش** **أ. أمينة بن قويدر**
استراتيجية رواية القصة الرقمية كأحد أنماط تقديم المحتوى الإلكتروني الداعمة لإبداع المتعلمين وتنمية مهارات التفكير الناقد في سياق تعلمهم	**د. نادر سعيد علي شيمي**
رعاية الموهوبين في الجزائر: خدمات الإرشاد والتوجيه مؤشرا	**د. سعيدة عطار** **د. منصور بن زاهي**
البرمجيات الحاسوبية التفاعلية التي تدعم تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة في العلوم والرياضيات	**أ.د. مفيد أبو موسى**
الإبداع ودور الأسرة في تنميته لدى الأبناء	**أ.عبير ديرانية**
مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور	**د. خالدي الجندي**
خصائص معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين	**د. ركزة سميرة** **د. تلي عبد الرحمن**
Incorporating Critical Thinking Skills into Teaching and Learning: Application to Strategic Management courses	**د. هايل الفاخوري**
الإبداع من منظور الوعي بالاهتمام	**د. محمد بن دخيل العواد**
لو كنت وزيرا للتعليم	**د. باسل عبد الجليل**
تصور مقترح لمدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا	**د. إيمان شفيق**
أساليب التنشئة الأسرية لتنمية إبداع الطلبة الموهوبين بدولة الكويت	**ا. ثنوى المطيري** **أ. مروة حسين عبدالله**
علاقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم المتوسط	**د. خيري جمال**
تحديات تنمية التفكير الناقد في العالم العربي (السودان نموذجاً)	**أ.د. عبد الباقي دفع الله أحمد** **أ. تهاني هاشم خليل عابدين**

بسم الله الرحمن الرحيم

صاحب السمو الشيخ عبد الله بن حمد آل خليفة الموقر – الممثل الشخصي لراعي الحفل صاحب الجلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة ملك مملكة البحرين حفظه الله ورعاه

أصحاب المعالي والسعادة

السادة أعضاء مجلس أمناء الجامعة

زملائي وزميلاتي أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية في الجامعة

أيها الحفل الكريم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....

تمضي السنون متسارعة ... ويشتد الغرس الذي وُضِّعت لبنته الأولى في أكتوبر 2002 وامتدت جذوره اليوم في ثمانِ دُولٍ عربيةٍ تخدمها الجامعة بكل فخر واعتزاز وهي المملكة العربية السعودية، والبحرين، والكويت، والمملكة الأردنية، وسلطنة عمان، وجمهورية مصر، ولبنان، ومؤخراً السودان.

ذلك الغرس الطيب بذرته ورعته العناية السامية من صاحب الفكرة ورئيس مجلس أمناء الجامعة سمو الأمير طلال بن عبد العزيز حفظه الله ، يساعده مجلس أمناء يضم مجموعة متميزة من خيرة الشخصيات والخبرات العربية التي أعطت كثيراً من وقتها وجهدها لهذه الجامعة، ولجنته التنفيذية برئاسة الدكتور علي فخرو فلهم منا الشكر والتقدير، كما تعاقبت على الجامعة خلال مسيرتها المباركة إدارات جامعية ومدراء للفروع من الدول العربية المختلفة ساهموا بحق في بنائها ونهضتها حتى تميزت بين أقرانها من الجامعات الأخرى الحكومية والخاصة ، وتفردت بأسلوبها الجديد الذي نقل النظم الدراسية الجامعية التقليدية نقلة نوعية إلى أفق جديدة جمعت بين الخبرة البشرية والتقدم التكنولوجي المتسارع ... لتفتح الباب واسعاً للتحصيل العلمي الجامعي ولتستوعب فئات كثيرة من أبناء الوطن العربي كانت تتوق لاستكمال تعليمها الجامعي ولكن منعتهم ظروفهم المادية أو الاجتماعية أو حتى الإجرائية من ذلك كتقادم الشهادات العلمية، أو تقدم السن، أو ضعف الموارد المادية وغيرها من عقبات وعوائق تمكنت الجامعة من تذليلها ومكنتهم من تحقيق أحلامهم....

أيها السادة والسيدات..

أصبحت الجامعة العربية المفتوحة اليوم بفروعها ونظمها ومناهجها وطلبتها وصروحها ومبانيها واقعاً يفرض نفسه ويغذي مجتمعاته بالمؤهلين والمتخصصين في أكثر الفروع الدراسية إقبالاً وطلباً وهي إدارة الأعمال وإدارة نظم المعلومات واللغات والتربية سواء على مستوى درجة البكالوريوس ودرجة الماجستير.

ولكن الطموح، أيها السادة والسيدات، لا يقف وقطار خططنا الاستراتيجية ينطلق باقتدار لتوفير محفظة أكبر من التخصصات العلمية المطلوبة ... ويسعدني في هذا اليوم أن أعلن أننا وفي بداية هذا الشهر قد وقَّعنا مذكرات تفاهم وتعاون مع جامعات بريطانية وكندية لتقديم تخصصات الهندسة بفروعها الثلاثة: هندسة الاتصالات، هندسة الحاسب الآلي، والهندسة الكهربائية، وكذلك دراسات القانون الدولي والإعلام... وسترى إن شاء الله هذه التخصصات طريقها إلى التطبيق حال الحصول على الموافقات الرسمية المطلوبة من جهات الاعتماد المختصة في كل دولة نخدمها ..

أعزاءنا الحضور :

- طلبتنا اليوم يناهز عددهم الثلاثين ألفاً في فروعنا الثمانية ، ونحن بصدد التحضير للفرع التاسع ..
- خريجونا بلغوا عشرين ألف خريج يخدمون مجتمعاتهم ودولهم في كل موقع.
- مبانينا أصبحت واقعاً شامخا نفخر به في الكويت ومصر والأردن، والآن في البحرين العزيزة والذي يُعَدُّ مبناها بكل فخر "دُرة فروع الجامعة " ، وعلى طريق الإنشاء مباني الجامعة في الرياض وسلطنة عمان ولبنان.
- كوادرنا الأكاديمية قرابة الثمانمائة يساعدهم طاقم إداري ومالي متميز.
- نموذجنا الدراسي نموذج يحتذى به في التقدم والمرونة العلمية والربط بين المنهج العلمي الرصين واستخدامات التكنولوجيا الحديثة مع الحرص على تحقيق الجودة الأكاديمية في أفضل مستوياتها.
- شراكتنا تستند على رصيد من الخبرة العلمية العالمية بتعاقدنا مع الجامعة البريطانية المفتوحة ، والآن مع جامعات عالمية أخرى.

كل ذلك يأتي خدمة لرسالة الجامعة التي نعمل جميعاً لتحقيقها وهي:

"تطوير المعرفة ونشرها وبناء الخبرات وفقا لمعايير الجودة العالمية دون عوائق زمنية أو مكانية وذلك للإسهام في إعداد القوى البشرية التي تتطلبها التنمية المستدامة وبناء مجتمع العلم والمعرفة في بلداننا العربية".

وفي الختام ... نسأل الله التوفيق لجامعتنا الفتية .. ونسأله تعالى أن يحقق التقدم والرفاه لمملكة البحرين الحبيبة، والرفعة والسؤدد لمليكها المعظم جلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة حفظه الله ورعاه، وأتقدم بالشكر الواجب لحكومة البحرين الرشيدة وأخص بالذكر سعادة وزير التربية والتعليم العالي الزميل الفاضل د. ماجد بن علي النعيمي، وسعادة أمين مجلس التعليم العالي وفريقه للدعم والعناية التي حظيت بهما الجامعة منذ انشائها وحتى اليوم.

ولا أنسى بالطبع أن أجزي الشكر والعرفان للعاملين في فرع الجامعة بالبحرين من أساتذة وإداريين الذين بذلوا الجهد لرفعة اسم الجامعة وخدمة منتسبيها فلهم منا كل الشكر والتقدير... كما يسعدني أن أرحب بمدير الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين الجديد د. خلدون عبد الرزاق الرومي... ولكم جميعا أيها السادة الحضور الشكر على تشريفنا ومشاركتنا فرحتنا هذه.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ الدكتور رياض يوسف حمزة ، الأمين العام لمجلس التعليم العالي، ممثل راعي الحفل.

سعادة الدكتور ماجد بن علي النعيمي وزير التربية والتعليم ، ورئيس مجلس التعليم العالي.

معالي الأستاذة الدكتورة موضي عبدالعزيز الحمود ، مدير الجامعة العربية المفتوحة.

الأستاذ الدكتور مصطفى عشوي ، نائب مدير الجامعة لشؤون التخطيط والبحث والتطوير.

أصحاب المعالي والسعادة ..

حضورنا الكرام ..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

تأتي الدعوة للمؤتمر الإقليمي لتطوير الإبداع و التفكير النقدي إيماناً من الجامعة العربية المفتوحة بمملكة البحرين بضـــرورة تناغم الجهود الرامية لدعم البحث العلمي، وتفعيلاً لاســـتراتيجية مملكة البحرين الهادفة لتشـــجيع البحوث العلمية، و ذلك من أجل خدمة مجتمع العلم والمعرفة، ووفقاً لأحدث الممارســـات في هذا الحقل الخصـــب ، ولعلها فرصـــة ســـانحة تجدد من خلالها الجامعة العربية المفتوحة بفروعها ومقرها الرئيس إنجازاتها و إسهاماتها في هذا الصدد، خدمةً لمجتمعاتها ورفداً لجهود التنمية فيها ..

ضيوفنا الأعزاء ..

من هذا المنطلق أجدد لحضـــراتكم الشـــكر بالنيابة عن كافة منتســـبي فرع الجامعة بمملكة البحرين، على مشـاركتكم وتلبيتكم الدعوة مثمناً الاسـتجابة الكريمة المقدرة لسـعادة وزير التربية والتعليم، ودعمه الشـخصـي لجهود الجامعة في تطوير التعليم وتعزيز فرص البحث العلمي، وذلك من خلال رعاية سـعادته لهذا المؤتمر، بما يعزز خدمة الهدف المشترك في أن تكون مملكة البحرين منارة للعلم والمعرفة في المنطقة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الوافر لمعالي مديرة الجامعة الأستاذة الدكتورة موضي عبدالعزيز الحمود على دعمها المستمر لنهضة هذه المؤسسة التعليمية الفريدة، وتحقيقاً لرسالة مؤسسها صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبدالعزيز آل سعود رئيس مجلس أمناء الجامعة حفظه الله ..

والشكر الموصول أيضاً للأستاذ الدكتور رياض حمزة، الأمين العام لمجلس التعليم العالي، الذي حرص على إثراء محتويات المؤتمر بعرض استراتيجية التعليم العالي.

وفي الختام أود أن أوجه شكراً خاصاً للسيد طلال عبدالكريم العرب، رئيس مجلس إدارة الجمعية الكويتية لمساعدة الطلبة، على دعم الجامعة و تكفلها بافتتاح مكتبة الكويت الإلكترونية، التي يسرنا دعوتكم لتدشينها بعد حفل افتتاح المؤتمر..

سائلاً المولى عز وجل أن يكلل جهودنا جميعاً بالتوفيق لما فيه الخير والسداد لوطننا العزيز مملكة البحرين وكافة الأقطار العربية ..

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

لماذا التفكير الإبداعي

والتفكير النقدي معاً ؟

أ. د. مصطفى عشوي

نائب مدير الجامعة للتخطيط والبحث والتطوير

الجامعة العربية المفتوحة

(المقر الرئيس – الكويت)

ملخص

يعتبر الاهتمام بتطوير أساليب التفكير المختلفة وتنمية الذكاء من أولويات الأنظمة التربوية في المجتمعات ذات الرؤية المستقبلية. ولذا، كان الاهتمام بالذكاء وقياسه وتطويره، وبأساليب التفكير المختلفة من أهم مواضيع علم النفس والتربية خاصة في العصر الحديث.

ومن أهم البحوث الحديثة في هذا المجال الدراسات المتعلقة بعلم النفس العصبي وخاصة تلك التي تدرس القدرات الفكرية العليا في الدماغ مثل اتخاذ القرارات، التفكير النقدي والإبداع. ومن أمثلة هذه الدراسات تلك التي أجريت حول التقسيم الرباعي للدماغ الذي طوره هيرمان (1986) بناءاً على بحوث اسبيري الذي نال جائزة نوبل في وظائف الدماغ الأيمن والدماغ الأيسر سنة 1981.

تستعرض هذه الدراسة المختصرة أهم مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، والعلاقة بين هذين النوعين من التفكير، وتؤكد أهمية الجمع بين تطوير التفكير النقدي وتطوير التفكير الإبداعي، والعمل على تحقيق تكاملهما في مراحل التعليم المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي سواء كان ذلك في الأنشطة الصفية أم اللاصفية.

مقدمة:

بعد جهود الفلاسفة في دراسة العقل، والوعي والشعور والتفكير وأنماطه، أصبح علماء النفس وخبراء التربية يهتمون بالفكر والتفكير وارتباطهما باللغة والتعليم والتعلم. ومن بين الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسات بياجي (Piaget)، وتشومسكي (Chomsky).

ونظرا لاهتمام علماء النفس والتربية بتطوير التفكير بصفة عامة وأنماط التفكير الإبداعي والتفكير النقدي بصفة خاصة، فقد أصبح الاهتمام في العقود الأخيرة منصبا على دراسة كيفية تطوير هذه الأنماط في مراحل التعليم والتعلم المختلفة وخاصة في إطار النظام التربوي الرسمي (الروضة، المدرسة، الثانوية والجامعة).

وعليه، فقد بدأت المدارس والجامعات تعلم الأطفال والطلاب أنماطا متطورة من التفكير بهدف إعدادهم للحياة المهنية إعدادا يتسم بالكفاءة والفاعلية. وفي هذا الإطار، فإننا نلاحظ أن بعض الجامعات قد بدأت تدرس للطلاب مقررات تتعلق بالإبداع والحل الإبداعي للمشكلات مثل الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بينما عمدت مدارس وجامعات أخرى، كما ذكر ذلك كل من سوارتز، فيشر وباركس (1998)، إلى دمج أنماط التفكير المختلفة ضمن مقررات الاختصاص نفسها أو أنشطة تعليمية مختلفة. ويعتبر موضوع دمج أنماط التفكير المختلفة ومن بينها التفكير النقدي من ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبعض هيئات الاعتماد مثل الهيئة الأمريكية لاعتماد برامج إدارة الأعمال (AACSB) عندما تتقدم جامعة ما للحصول على الاعتماد من هذه الهيئة كما كان الشأن بالنسبة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وغيرها من الجامعات التي حصلت على هذا الاعتماد.

ونحن إذ نؤكد على ضرورة إدماج هذه المهارات في المقررات والبرامج الأكاديمية المختلفة، وفي الأنشطة اللاصفية أيضا، فإننا لا نرى، في حدود علمنا، دراسات كثيرة وخاصة في البلدان العربية خاصة بتبيان العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير النقدي سواء كان ذلك من الناحية الفسيولوجية أم من الناحية التربوية (التعليم، التعلم). وهذا ما دفعنا لتقديم هذه الورقة بهدف توجيه الباحثين إلى هذا الموضوع لأهميته من الناحية التربوية التطبيقية (التعليم والتعلم)، ومن ناحية البحث العلمي أيضا.

أهداف الدراسة:

1- تبيان أهمية الاهتمام بالدماغ الأيسر والدماغ الأيمن معا أثناء عمليات التعلم والتعليم باعتبار أن الأول هو المركز الأساسي للتفكير النقدي والتحليلي، واعتبار الثاني المركز الأساسي للعمليات الإبداعية.

2- تبيان أهمية تصميم البرامج الدراسية بمقرراته وأنشطته المختلفة بشكل يحفز أساسا الأقسام العلوية من الدماغ (اليمنى واليسرى) ولكنه لا يهمل الأقسام السفلى. والتنبيه إلى أهمية تصميم برامج تدريبية (تطبيقية) لتطوير قدرات ومهارات الإبداع والتفكير النقدي معاً.

3- التنبيه إلى ضرورة تكامل جهود المؤسسات المختلفة في العمل على إزالة عوائق التفكير النقدي والإبداع سواء كانت هذه العوائق على مستوى الأسرة، المدرسة أم على مستوى المجتمع ككل، أم على مستوى الفرد ذاته، وتشجيع البحث العلمي في هذا المجال.

4- الإشارة إلى ضرورة بناء القدرات والمهارات المتعلقة بالتفكير النقدي والإبداع في شكل تكاملي في جميع مراحل التعليم الرسمية وغير الرسمية (الأسرة، الروضة، المدرسة، الثانوية، الجامعة).

أسئلة الدراسة:

1- ما هي مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟

2- ما هي العلاقة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟

3- ما هي أوجه التكامل بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في التربية والتعليم؟

أود أن أوضح أنني سأحاول الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال استعراض أهم الدراسات المرتبطة بالموضوع، ومن خلال نتائج البحث الميداني الذي قمنا به سابقا حول عوائق الإبداع لدى الطلبة في الجامعات العربية (عشوي وآخرون، 2010)، ومن خلال نموذج هيرمان لتقسيم الدماغ (1986) (In Lumsdaine & Lumsdaine, 1995) وغيره من الدراسات والبحوث التي برزت منذ الثمانينات وخاصة في الولايات المتحدة وبريطانيا. ولعل هذه الدراسة تصبح أرضية لدراسات ميدانية وتطبيقية أكثر عمقا في مجال ترقية أنواع التفكير لدى الطلاب وخاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

1- ما هي مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟

عرف التفكير النقدي من طرف هيئة المنظرين الأمريكيين والكنديين على أنه: "عملية هادفة أو ذات معنى وحكم منظم ذاتيا. كما اعتبروا التفكير الناقد بمثابة القاطرة المعرفية التي تقود عمليات حل المشكلة واتخاذ القرار" (عجوة والبنا، 2000، ص 5).

قد تعتبر مراجعة بيير (1987) (Beyer, 1987) للدراسات السابقة من المراجعات الشاملة التي تناولت موضوع التفكير وطرق تطويره؛ وذلك في كتابه "استراتيجيات تطبيقية لتطوير التفكير" (باللغة الإنجليزية). ومن أهم مهارات التفكير النقدي التي أوردها ما يلي:

1- التمييز بين المعطيات القابلة للفحص والادعاءات القيمية.

2- التمييز بين المعلومات والحقائق والادعاءات ذات الصلة بالموضوع وتلك التي لا تمت بصلة للموضوع.

3- تحديد مدى دقة معطيات العبارات و(الحجج).

4- تحديد مدى موثوقية المصدر (صدق المصدر ومدى الثقة فيه)

5- تحديد غموض الحجج والمعطيات.

6- تحديد الافتراضات (الخفية) التي لم يصرح بها.

7- اكتشاف التحيز.

8- تحديد المغالطات المنطقية.

9- التعرف على التناقضات المنطقية في عمليات الاستدلال.

10- تحديد مدى قوة حجة أو ادعاء ما.

وفي سنة 1999، صنف سوارتز، فيشر وباركس Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. (1999) مهارات التفكير في ثلاث فئات وهي:

1- مهارات توليد الأفكار: وتتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ وتتضمن مهارات الإتيان بأفكار جديدة، وتطوير قدرة التخيل.

2- مهارات توضيح الأفكار: وتتعلق بمهارات التحليل؛ وبتحسين القدرة على الفهم، والقدرة على استعمال المعلومات.

3- مهارات عقلانية الأفكار: وتتعلق بعملية تقويم مدى عقلانية الأفكار المطروحة؛ وهو ما يسمى بالتفكير النقدي.

ويعتبر فاسيون (2010) من الذين اهتموا بموضوع تطوير التفكير عامة والتفكير النقدي بصفة خاصة، ومن الذين اشتغلوا لتحديد القدرات والمهارات المرتبطة بالتفكير النقدي، وتبيان أهمية التفكير النقدي في حل المشكلات، ووضع اختبار "كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي". ويقيس هذا الاختبار القدرات التالية: التفسير، التحليل، التقويم، الاستدلال والضبط الذاتي. وقد ترجم هذا المقياس إلى عدة لغات من بينها اللغة العربية. ويمكن الرجوع إلى ترجمة (عجوة والبنا، 2000) لمعرفة محاور هذا الاختبار بالتفصيل وتحديد معاني هذه القدرات، علما بأن لهذا الاختبار عدة أوجه، كما أن له عدة ترجمات للغة العربية. وهذه الترجمات مقننة على البيئات العراقية واللبنانية والفلسطينية والأردنية والمصرية.

وينقص هذه الترجمات وعمليات التقنين التي أجريت أن تقدم ترجمة موحدة على مستوى البلدان العربية، وأن تقام دراسات مقارنة بين هذه البلدان في مجال التفكير النقدي خاصة في المستويات الجامعية؛ وهذا ما ننوي القيام به في بحث ميداني إقليمي مقارن.

وفي سنة 2011، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، قدم توماس (Thomas, 2011) قائمة تشتمل على مهارات أساسية لتطوير قدرات ومهارات التفكير العليا وبالأخص مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب؛ وهذه المهارات هي:

1- اعتبار وتقويم وجهات النظر المختلفة.

2- التفتح الذهني.

3- تطوير الحجة المنطقية مع تقديم دليل مناسب.

4- اكتشاف نقاط الضعف أو نقاط القوة في حجة ما.

5- اكتشاف الطلاب للتحيز الذي قد يوجد عندهم أو عند غيرهم.

6- تحديد الأولويات.

7- تحليل جودة المصادر.

8- القيام بعملية تركيب بالاعتماد على مصادر عديدة.

9- الاستنباط: الاستدلال من الكل للجزء (من العام للخاص).

10- الاستقراء: الاستدلال من الجزء للكل (من الخاص للعام).

11- حل المشكلات.

12- تطوير معايير للتقويم.

13- تقويم قراراتهم.

14- تقويم أعمالهم وأعمال الآخرين.

15- إصدار أحكام متأنية وتأملية.

16- الانضباط الذاتي.

وأكد كل من باولي وتايلور (2014) (Powley & Taylor, 2014) أن التفكير الناقد يقوم أساسا على التعلم وعلى تحدي الحلول القائمة، والعمل على استنتاج حلول جديدة، وأكدا أن هناك اتفاقا بين الباحثين على أن التفكير الناقد في الوسط الجامعي يتضمن قدرة الطلاب على تحديد القضايا والافتراضات ومعرفة العلاقات الهامة، والقيام باستنتاجات صحيحة، وتقويم الدليل أو السلطة واستنباط خلاصات.

وقد أشار عطية (2009) أن التفكير الناقد يكسب الطالب القدرة على التعليل وربط العلل بأسبابها كما يكسبه القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والادعاءات والبراهين والحجج الواهية.

ويوسع بعض الباحثين مثل سميث 2014 (Smith, 2014) مفهوم التفكير النقدي ليشمل كل العلميات المعرفية التي أكد عليها بلوم وآخرون في تصنيف لهم للقدرات العقلية، وللأهداف التربوية سنة 1965 (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1965) وهي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب والتقويم علما بأن هذا التصنيف قد تمت مراجعته من طرف عدة باحثين مثل أندرسون وآخرون سنة 2001 (2001) Anderson, Lorin, Krathwohl, David، وقد أضيف "الإبداع" إلى هذا التصنيف.

ويعرف الإبداع بأنه "لعب مع الخيال والاحتمالات، والقيام بارتباطات مفيدة (ذات معنى) عند التفاعل مع الأفكار، الأشخاص والمحيط أو البيئة" (لومسدين ولومسدين، 1995، ص 29) (Lumsdaine & Lumsdaine, 1995). ويرى هذان الباحثان أنه ولحل مشكلة ما بطريقة جيدة، ينبغي استعمال التفكير التحليلي والإبداعي والنقدي بترتيب ملائم.

أما جروان (2002) فقد أكد أن التفكير الإبداعي أحد أشكال التفكير المركب إلى جانب التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، كما أشار إلى أن "التفكير الإبداعي لا يحدث بمعزل عن عمليات التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي، وذلك لأن التفكير الإبداعي يتطلب سلسلة من عمليات التفكير التي تتضمن التخطيط والمراقبة والنقد والتقييم والتنبؤ وغيرها" (ص، 31).

وتتمثل المشكلة الأساسية المطروحة في مجال تطوير التفكير النقدي والتفكير الإبداعي أن المعلمين والأساتذة حتى في المراحل الجامعية ليسوا مدربين على كيفية تطوير التفكير بصفة عامة والتفكير النقدي بصفة خاصة، بل ولا يدركون المعنى الدقيق لهذه المفاهيم. لقد وجد كل من بول وإلدر وبارتل (Paul, Elder & Bartell, 1997) في دراسة ميدانية أجروها في كاليفورنيا سنة 1997 أن 89% من الأكاديميين يعتقدون أن التفكير النقدي هو الهدف الأول للمقررات التي يدرسونها. ولكن لم يتمكن من تعريف مفهوم "التفكير النقدي" إلا نسبة 19% منهم، وأن 9% منهم فقط يدرسون التفكير النقدي فعلا.

ولعل هذه النتيجة مخيبة للآمال خاصة في بلد مثل الولايات المتحدة التي اتخذت على عاتقها تطوير التفكير النقدي في جميع مراحل التعليم منذ الثمانينات. وإذا كان هذا الوضع في بلد مثل الولايات المتحدة فلنا أن نتصور مدى قصور النظم التربوية وخاصة في البلدان العربية في هذا المجال حيث تبين الملاحظات الميدانية أن نزعة الحفظ هي السائدة في ممارسة التعلم، وأن الاختبارات السائدة لتقويم التعلم اختبارات تقوم على اختبار ذاكرة الطلاب قصيرة المدى.

ولمعرفة توزيع القدرات والمهارات المتعلقة بالإبداع والتفكير النقدي في الدماغ[1] نشير إلى أن اسبيري قد نال سنة 1981 جائزة نوبل في وظائف الدماغ (فسيولوجية الدماغ) حيث بين أن الجانب الأيسر من الدماغ يختص بالقدرات الرياضية واللغوية بينما يختص الجانب الأيمن من الدماغ بالتفكير الكلي والإبداع والتخيل وفهم الفضاءات.

وفي سنة 1986 لاحظ هيرمان (Hermann) أن الدماغ عضو متخصص حيث لاحظ أن نصفي الدماغ لا يستعملان بنفس الطريقة وبنفس التكرار عند معظم الأشخاص. ولاحظ أيضا أن هناك سيطرة إما للنصف الأيمن أو للنصف الأيسر من الدماغ، وأن هذه (السيطرة) تؤثر على معظم الأشخاص عندما يريدون تعلم شيء جديد أو حل مشكلة ما. ولذا قام بتقسيم الدماغ إلى أربعة

[1] اعتمدنا في شرح هذا الجزء من الموضوع على كتاب:
Creative Problem Solving by Lumsdaine, E.; & Lunsdaine M. (1995.

أقسام (أ، ب، د، ج) بدلا من قسمين حيث يشتمل كل قسم على قدرات تفكير موزعة حسب الشكل التالي الذي يبين توزيع القدرات حسب الدماغ الأيمن والأيسر، وحسب الدماغ العلوي والدماغ السفلي، وحسب كل ربع من أرباع الدماغ:

15

وجد هيرمان من خلال دراسة ميدانية شملت عينات حجمها نصف مليون شخص أن توزيع الأفراد في المجتمع حسب سيادة أو سيطرة الأجزاء الأربعة للدماغ كالآتي:

- 7% من الأفراد يهيمن أو يسيطر عليهم ربع واحد فقط من الدماغ.
- 60% من الأفراد يسيطر عليهم ربعان من الدماغ.
- 30% من الأفراد تسيطر عليهم ثلاثة أرباع الدماغ.
- 3% من الأفراد فقط يستعملون كل مناطق الدماغ (الدماغ الكلي).

ويتبين من توزيع القدرات العقلية في الدماغ أن القدرات العقلية المتعلقة بالتفكير النقدي تتركز في الجانب العلوي الأيسر، بينما تتركز القدرات العقلية المتعلقة بالتفكير الإبداعي في الجانب العلوي الأيمن.

وفيما يلي توزيع للقدرات الأساسية في كل ربع من أرباع الدماغ أو في كل منطقة (ربع):

المنطقة أ

يعتبر الأشخاص الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أشخاصا منطقيين وواقعيين ونقديين، ويميلون إلى تفضيل التعامل مع القضايا التقنية.

- يفضل هؤلاء الأفراد مواد مثل: الحساب والهندسة التطبيقية والجبر والعلوم والتكنولوجيا.
- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: علوم الكمبيوتر , الهندسة بفروعها, المحاماة, إدارة المصاريف و القضايا المالية.
- ويتميز هؤلاء بحبهم للعمل والأداء وإنجاز المهام المناطة بهم.

المنطقة ب

- من خصائص الأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة: التنظيم، الترتيب والتخطيط والاهتمام بالتفاصيل
- يفضل هؤلاء الأفراد المواد التي تتميز بالهيكلة مثل مواد القواعد والنحو والعلوم، وعلوم المكتبات و الإدارة .
- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: الإدارة، تسيير المكتبات، التخطيط، والمهام البيروقراطية والعسكرية.
- ويتميز هؤلاء الأفراد بحبهم للنظام والانضباط وللقانون، ويميلون إلى تنفيذ المهام المناطة بهم، و يهتمون بالإنتاج أولا.

المنطقة د

- من الخصائص الهامة للأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أنهم: مبدعون ومجددون ومهتمون بالقضايا الكلية بدلا من القضايا الجزئية والتفاصيل ويفضلون التخيل البصري واستعمال الحدس.
- من المواد التي يحبها هؤلاء الأفراد: الفنون بصفة عامة: رسم، نحت، وكذلك الشعر والهندسة المعمارية والتصميم بصفة عامة. ويتميزون أيضا بحب الاستكشاف والاهتمام بالمستقبل.
- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: كل الأعمال التي تتطلب الإبداع كالفنون والتصميم والعمران والمقاولة (المبادرة) بمختلف أشكالها.

المنطقة جـ

- من مميزات الأفراد الذين تسيطر عليهم هذه المنطقة أنهم: حسيون أي يعتمدون على الإحساس، عاطفيون واجتماعيون يحبون إقامة العلاقات مع الآخرين ويهتمون بالجوانب الروحية.
- المواد التي يفضلها هؤلاء الأفراد هي: العلوم الاجتماعية والموسيقى والمسرح والفنون بصفة عامة.
- من أهم الوظائف التي يفضلها هؤلاء الأفراد: التعليم، التمريض، الخدمة الاجتماعية والتلحين.

- يتميز هؤلاء الأفراد بالمشاعر الإنسانية والتعاون ورقي الجانب الروحي لديهم، وبحبهم للقيم وتقديرهم لعواطفهم الشخصية وعواطف الآخرين.

ولتنمية وتطوير هذه الأقسام المختلفة للدماغ بهدف تحقيق ما يسمى باستعمال "الدماغ الكلي"، قام هيرمان بتصميم حقائب تدريبية تعطى في دورة خاصة معتمدة. ويستفيد من هذه الدورة وتطبيقاتها شركات عالمية كبيرة ومؤسسات تربوية عديدة.

ومما يستنتج من هذا التقسيم الرباعي أن الدماغ وخاصة القسم العلوي منه (أ، د) يحتوي على قدرات التفكير العليا، وأن الدماغ عضو معقد ومتشابك الأجزاء، ويشتغل بشكل تكاملي؛ وإن كانت هناك مراكز متخصصة للقدرات والمهارات الفكرية المختلفة مثل التفكير النقدي والإبداع.

وعليه، نستنتج أن التفكير النقدي والتفكير الإبداعي من القدرات والمهارات الفكرية العليا التي يتميز بها الإنسان والتي تحتاج للتعلم والتعليم لتنمو وتتطور. ولذا يقوم الباحثون التربويون والنفسانيون بجهود لاكتشاف العلاقة بين هذه القدرات والمهارات بهدف تنميتها وتوظيفها في إنتاج المعرفة العلمية وحل المشكلات المطروحة أو المتوقعة في شتى المجالات. أما علماء الفسيولوجيا وعلم النفس العصبي، فيدرسون وظائف المناطق المختلفة في الدماغ، وكيفية ارتباطها عصبيا، والنشاط الكهربائي وغيره الذي يحدث أثناء القيام بعمليات التفكير المختلفة.

وفيما يلي إلقاء بعض الضوء على العلاقة التي قد توجد بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؛ وذلك كإجابة عن السؤال التالي:

2- ما هي العلاقة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؟

اختلفت مواقف الباحثين فيما يتعلق بالعلاقة بين مفهومي التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؛ فبينما يرى بعضهم مثل فيشر (2002) أن العلاقة تكاملية أورد بعضهم مثل فورستر 2008 أن التفكير النقدي تابع للتفكير الإبداعي ومدعم له حيث يمكن التفكير النقدي من تقويم الحلول المختلفة التي يقدمها التفكير الإبداعي واختيار أحسن الحلول. وأكد نبهان (2001) أن التفكير الابداعي يشير الى استلهام أفكار جديدة وأصيلة بينما يظهر التفكير الناقد في تقويم الأفكار الابداعية، والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى اللفظي والعملي، وأن التفكير الابداعي يربط بين الأسباب والنتائج بناءا على معلومات كثيرة بينما يعمل التفكير الناقد على تقديم التعليل أو البرهان لتفسير مطروح. والتفكير الابداعي يعرف بأنه تكوين الحلول الممكنة لحل مشكلة ما أو ايجاد توضيحات ممكنة لظاهرة ما في حين التفكير الناقد هو اختيار وتقويم الحلول المقترحة ، وقد أظهرت دراسة فيشر (2002) وجود ارتباط قوي وواضح بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي. وفي هذا الاطار لا يميز السليتي (2006) تمييزا واضحا بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي؛ فجميع أشكال التفكير الجيد تتضمن تقويما للجودة أو النوعية، وانتاج ما يمكن وصفه بالجدية ، وانشغال الدماغ بعملية تفكير مركبة؛ فأصحاب التفكير الناقد يولدون أفكارا لتقويم صدقها وصلاحيتها للاستخدام. ويعتبر بعضهم أن التفكير الناقد تقويمي وأن التفكير الابداعي توليدي (للحلول). لكن هذين النمطين ليسا متناقضين ، بل إنهما متكاملان كما سنرى عند الإجابة عن السؤال الثالث لهذه الدراسة.

أما من الناحية الفسيولوجية، فقد عرفنا أن قدرات أو مهارات التفكير النقدي ترتكز في الجانب العلوي الأيسر من الدماغ بينما ترتكز قدرات أو مهارات التفكير الإبداعي في الجانب الأيمن من الدماغ. ولاشك، أن بينها تشابكا وتفاعلا وتكاملا، وأن الدماغ لا يشتغل كآلة ميكانيكية.

ورغم عدم اتفاق الباحثين على نوع العلاقة الموجودة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي إلا أن فيشر (2002) (Fisher, 2002) قد قدم مقارنة بين المفهومين تساعدنا على ملاحظة الفروق بينهما كما هو موضح في الجدول التالي:

التفكير النقدي	التفكير الابداعي
تحليلي	منتج
تقاربي	تباعدي
عمودي	جانبي (فرعي)
احتمالية	إمكانية
إصدار الأحكام	عدم إصدار الأحكام
اختبار الفرضية – الفرضيات	تشكيل الفرضيات
موضوعي	ذاتي
الجواب	جواب (أحد الأجوبة)
مغلق	مفتوح
خطي	ترابطي
استدلالي	تخميني – افتراضي
منطقي	حدسي
نعم ولكن	نعم مع

جدول مقارنة بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي: عن فيشر (2002)

ورغم بعض المحاولات للتمييز بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي ودراسة العلاقة بينهما إلا أن باحثين آخرين يرون ضرورة الجمع بينهما؛ فقد أكدت فورستر (2008) مثلا إن التمييز بين المفهومين لا يفيد في الفصول الدراسية لأنه ينبغي للطلاب أن يفكروا بطرق نقدية وابداعية معا، وأن تشجيع تدريس مهارات التفكير وفق نمط تفكير واحد غير مفيد، وتؤكد بالتالي على ضرورة الجمع بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في مراحل التعليم المختلفة. وأضافت مؤكدة أنه من واجب المؤسسات التربوية مساعدة الطلاب وإعدادهم للتفكير بأسلوب مرن مما يؤهلهم للتوافق مع بيئات العمل المختلفة.

ويعتبر ماير (1986) (1986) Meyers من الذين ألحوا على ضرورة إعداد بيئة مناسبة لتشجيع تنمية التفكير النقدي وتطويره؛ وهذا ما يتطلب حسب رأيه توفير الشروط الأربعة التالية:

1- إثارة الطلاب وتحفيزهم

2- إثارة مناقشة ذات مغزى

3- التعرض لأفكار ووجهات نظر الآخرين

4- إعداد جو يتسم بالدعم والثقة وتحسينه

3– ما هي أوجه التكامل بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في التربية والتعليم؟

يجمع معظم الباحثين على تأكيد أهمية كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في عمليات التعلم والتعليم. ولكن عددا قليلا فقط منهم من يؤكد على ضرورة الجمع بين هذين النوعين من التفكير في مراحل التعليم المختلفة.

ومن هؤلاء الباحث الأمريكي توماس (2011) (Thomas, 2011) الذي أكد أن تعلم الطلاب التفكير النقدي في السنة الجامعية الأولى سيرفع وعيهم بأهمية هذا النوع من التفكير وحاجتهم إليه، كما سيمكنهم من استعمال وادماج مهارات التفكير النقدي خلال السنوات القادمة من دراستهم، وفي المقررات والأعمال المختلفة. وعليه، فإن تطوير التفكير النقدي ينبغي أن تكون عملية مستمرة خلال المرحلة الجامعية كلها.

ومن الذين أكدوا على أهمية الجمع بين التفكير النقدي والتفكير الإبداعي فورستر (2008) (Forrester, 2008) التي أشارت إلى أن التعليم لا ينبغي أن يركز على المهارات الأساسية والمعرفة فقط بل ينبغي التركيز أيضا على تدريس وممارسة مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لأن هذه المهارات هي التي تشجع على التعلم والتطوير الذاتي مدى الحياة.
ولقد جاء هذا التأكيد على ضرورة تشجيع الطلاب وتحفيزهم على ممارسة التفكير النقدي والتفكير الإبداعي بعد أن أثار بعض الباحثين موضوع تدني مستوى مهارات التفكير النقدي حتى لدى الطلاب الجامعيين. وهذا ما أثاره بيكر وراد سنة 2001 (Baker & Rudd, 2001) اللذين أشارا إلى أن للتعليم الجامعي تأثيرا بسيطا في قدرة الطلاب ليكونوا مبدعين، وفي استعدادهم للتفكير بصفة نقدية. وقد انتقد هذان الباحثان طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ والاختبارات التي تمتحن الطلاب في قدرتهم على الحفظ في مراحل التعليم بالثانويات وبالجامعات. وأكدا في نفس الوقت أن طريقة التدريس الذي يهدف لترقية التفكير أصعب بكثير من طريقة التدريس التقليدية إذ تتطلب وقتا أطول لإعداد الدروس، وهي أصعب في التخطيط، وهي تحدد حجم المادة التي تقدم "التي تعلم". وفي أخير الدراسة، ألح الباحثان على ضرورة تدريس الطلاب مهارات التفكير النقدي والتفكير النقدي، وضرورة القيام ببحوث أكثر في هذا المجال.

وفي البلدان العربية، بينت دراسة قام بها مرعي ونوفل (2007) أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الذين يمثلون المستويات الدراسية دون المستوى المقبول تربوياً والذي حدد ب (80%). وبينت نتائج الدراسة أيضا وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروق تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية. ومن أهم ما دلت النتائج أيضاً عليه، وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم من جهة ثانية. وتبين في دراسة لمبارك (2010) أن هناك انخفاضا في مستوى التفكير النقدي عند طلبة الصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد جاءت مهارة الاستدلال في المرتبة الاولى تلتها مهارة التقويم ثم التحليل ثم الاستقراء وأخيرا الاستنتاج.

أما فيشر (2002) فقد أكد على أهمية كل من التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في العملية التربوية حيث إن التفكير النقدي ضروري للحكم على الأفكار الجديدة، والعمليات والمواد التي يولدها أو ينتجها التفكير الإبداعي. وعليه، ينبغي تحفيز الطلاب على

التفكير، كما ينبغي إعطاؤهم وقتا لتطوير الأفكار والتعاون مع ضرورة وجود هيئة تدريس تقدم المعلومات والملاحظات والتحفيز لهم. وألح فيشر أنه وبالرغم من قيام المعلمين المبدعين بتشجيع المتعلمين المبدعين إلا أنه من الضروري أن يقوم المعلمون باستعمال التفكير النقدي لتقويم طرق تدريسهم، وأساليب تعلم تلاميذهم (طلابهم). وعليه، استنتج فيشر أن النظام التربوي يحتاج المعلمين والطلاب القادرين على ربط الأفكار مع بعض، والقادرين على رؤية أوجه الشبه والاختلاف، والمتصفين بالمرونة وحب الاستطلاع في تفكيرهم. وأكد فيشر في الأخير أن مسؤولية التعلم الفعال مشتركة بين المعلمين والمتعلمين.

وفي دراسة قام بها سميث سنة 2014 (2014) Smith حول مهارات التفكير عند طلاب إدارة الأعمال استخلص ما يلي:

1- ينبغي لأقسام إدارة الأعمال بالجامعات أن تتبنى رؤية شاملة للتفكير الفعال الذي ينبغي أن يتضمن المعرفة، المهارات والتطبيق.

2- ينبغي لهذه الأقسام أن تخصص مقررات لتعليم التفكير مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات إلى جانب دراسة مواضيع ذات العلاقة في مواضيع التخصص المختلفة.

3- ينبغي لأعضاء هيئة التدريس تحديد مهارات التفكير التي يحتاجها الطلاب للنجاح في حياتهم المهنية، وتضمين هذه المهارات في المقررات المختلفة.

4- استعمال اختبارات موضوعية لقياس مهارات التفكير وخاصة التفكير النقدي لدى الطلاب كل خمس سنوات مثلا.

إذا كانت هذه وضعية تدريس التفكير النقدي والتفكير الإبداعي في بعض البلدان الغربية مثل الولايات المتحدة، فإن عوائق التفكير الإبداعي قد كانت موضوع بحث ميداني في تسع بلدان عربية (عشوي وآخرون، 2010) حيث بينت النتائج المحصل عليها في هذا البحث أن الطلبة الجامعيين العرب يعانون عوائق الإبداع بصفة عامة؛ وأن أشد عوائق الإبداع التي يعانونها هي العوائق المتعلقة بمفهوم الذات (الثقة بالنفس والمخاطرة) والعوائق المتعلقة بإنجاز المهام بالإضافة إلى العوائق المرتبطة بالتحليل المنطقي. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي حصل عليها سعدي (2006) في بحثه الذي أجراه على عينة من الأساتذة السعوديين، وتتفق أيضاً مع دراسة سعدي والدبيسي (2008) التي أجريت على المديرين السعوديين. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه عدة باحثين مثل جروان (2002) حول العلاقة بين ضعف الإبداع وضعف الثقة بالنفس (في عشوي وآخرون، 2010).

وانطلاقا من هذا الواقع الذي لا يشجع الإبداع، فإننا ندعو إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تكشف النقاب عن عوائق التفكير النقدي والإبداع في البلدان العربية مهما كان مصدرها، والعمل على اقتراح برامج دراسية وتدريبية تشجع على التفكير النقدي والإبداع سواء كان ذلك في مستويات التعليم المختلفة أم في الأسرة أم في المجتمع ككل، وسواء كان ذلك مرتبطا بجوانب ثقافية-اجتماعية أم بجوانب سياسية أم بجوانب تربوية - بيداغوجية.

وبالموازاة مع النداءات التي تدعو إلى الاهتمام بالمواهب والموهوبين، وإلى تطوير قدرات الإبداع والتفكير النقدي في البلدان العربية، فإن هناك ضرورة للعمل الجاد في تطوير جودة التعليم بصفة عامة في هذه البلدان وفق مؤشرات ومعايير موضوعية سواء كانت كيفية أم كمية وذلك وفق رؤية ورسالة واضحتين للنظام التربوي ولكل المؤسسات المعنية بالقضايا التربوية.

ومن أهم هذه المعايير ما يتعلق بمعايير التفكير الناقد والتي لخصها أبو بكر (2011) فيما يلي:

يشير مفهوم معايير التفكير الناقد إلى المعايير والمواصفات المتفق عليها لدى المعنيين بمجال التفكير، التي يرجع إليها، ويستند إليها في الحكم على نوعية التفكير الذي يمارسه الفرد عند قيامه بمعالجة موضوع ما من الموضوعات.

وتتمثل أهم تلك المعايير فيما يأتي:

– الوضوح: ويعد أحد أهم معايير التفكير الناقد بوصفه المدخل الأساس لما يليه من معايير التفكير الناقد، على اعتبار أن الفكرة ما لم تنطو على قدر من الوضوح، فلن يكون من السهولة بمكان فهمها، ومن ثم لن نتمكن من معرفة قصد المتكلم، وبالتالي لن نتمكن من الحكم على أفكاره.

– المنطقية: ويشير إلى ضرورة تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بصورة تقودنا إلى الوصول إلى نتائج معقولة، مبنية على حجج مناسبة.

– العمق: ويشير إلى تجاوز عتبة السطحية، والمرور العابر في معالجة المشكلات، والسعي حثيثًا إلى سبر غورها، والغوص في عمقها، والنفاذ إلى جوهرها.

– الدقة: ويشير هذا المعيار إلى معالجة الموضوعات بشكل كامل دون زيادة أو نقصان.

– الاتساع: ويشير هذا المعيار إلى معالجة الموضوع من كافة زواياه، والإحاطة به من جميع جوانبه.

ونؤكد في الأخير وكما تبين دراسات علم النفس العصبي –التي أشرنا إلى بعضها أعلاه– أن هناك حاجة لتنشيط وتحفيز الجانب الأيمن للدماغ بالإضافة إلى الجانب الأيسر منه؛ وذلك في كل المقررات والبرامج التربوية والأنشطة الصفية واللاصفية، وفي الكتب المدرسية وتمارينها، وفي جميع مراحل التعليم بل وحتى في الإطار الأسري والإعلامي. وأن هناك حاجة لتطوير البحث العلمي بالبلدان العربية في هذا المجال وخاصة في مجال قياس التفكير النقدي وفق معايير موضوعية تراعي الأبعاد البيئية والثقافية؛ وإن ترجمت بعض مقاييس التفكير النقدي إلى اللغة العربية مثل اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي الذي طبق في مصر والأردن ولبنان، واختبار جامعة كورنيل للتفكير النقدي.

خاتمة:

استعرضت هذه الدراسة أهم قدرات ومهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، والعلاقة بين هذه القدرات والمهارات من خلال نموذج هيرمان للتقسيم الرباعي للدماغ، ومن خلال دراسات سابقة أخرى، كما بينت هذه الدراسة أهمية الجمع بين هذه القدرات والمهارات في عمليات التعلم والتعليم في المراحل المختلفة من العمر، ومراحل النظام التربوي وخاصة في المرحلة الجامعية؛ وذلك من خلال منظور تكاملي يتجسد في الأنشطة الصفية من خلال مقررات معينة، وأعمال تطبيقية كما ينبغي أن يتبلور في أنشطة لا صفية من خلال التمرن على نقد الأفكار والمقولات والأوضاع بموضوعية، والعمل على حل مشكلات حقيقية في البيئة والمجتمع.

ولعل هذه الدراسة تشكل مدخلا لدراسات ميدانية مقارنة في البلدان العربية خاصة وأن الأنظمة التربوية في هذه البلدان تتعرض لنقد مستمر فيما يتعلق أساسا بجودة المخرجات وقدرتها على التفكير الناقد والمبدع؛ والإسهام بكفاءة وفعالية في حل المشكلات المطروحة في شتى المجالات، وتحقيق قيمة مضافة في مسار التنمية الشاملة.

المراجع العربية

أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (2011). التفكير الناقد...كيف؟ ولماذا؟ ، مجلة المعرفة مجلة شهرية تصدر عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، العدد 198.

السليتي ، فراس محمود (2006). التفكير الناقد والابداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص " ط1 ، أربد عمان ، عالم الكتب الحديث .

بياجي، جان (1923). "اللغة والفكر عند الطفل". ترجمة عزت راجح، أمين مرسي قنديل. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (2001).

جروان، عبد الرحمن فتحي (2002). الإبداع، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عجوة، عبد العال حامد، البنا، عادل السعيد (2000). اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

عشوي، مصطفى؛ بوسنة، محمود؛ الخليفة، عمر هارون؛ بوحمامة، جيلالي؛ خليفة، بتول؛ سيد أحمد، رجب سليمان؛ عبد الباري، معن؛ هلال، هدى (2010). عوائق الإبداع لدى طلبة الجامعات العربية: دراسة إقليمية. دراسات نفسية، المجلد العشرون، عدد 4، القاهرة. مصر.

عطية، محسن علي (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مبارك، محمد حسين جمال (2010). أنماط التعلم التفكير وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية (2009-2010).

مرعي، توفيق ونوفل، محمد بكر (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). **المنارة، المجلد 13، العدد 4.**

نبهان ، سعد سعيد (2001) برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة " رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس، كلية التربية وجامعة الأقصى، كلية التربية، فلسطين.

المراجع الانجليزية

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., eds. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Allyn and Bacon.
Baker, M. & Rudd, R. C. (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain. New York: Longmans, Green, 1956.

Bloom, B. S. & Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Beyer, B.K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.

Chomsky, N. (2000). New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge University Press. UK.

Facione, P.A. (2010). Critical thinking: what it is and why it counts, 2010 update. Insight Assessment. [Online]
Available: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf (December 3, 2010).

Fisher, R. (2002). Creative minds: Building communities of learning in the creative age. Paper presented at the Teaching Qualities Initiative Conference, Hong Kong. Retrieved from www.pantaneto.co.uk/issue25/fisher.htm [accessed 17, September, 2015.

Forrester, J. C. (2008). Thinking Creatively; Thinking critically. Canadian Center of Science and Education. http://dx.doi.org/10.5539/ass.v4n5p100

Lumsdaine, E.; & Lumsdaine, M. (1995). Creative Problem Solving. McGraw-Hill, INC. New York.

Meyers, C. (1986). Teaching Students to Think Critically. San Francisco: Jossey-Bass.

Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.

Powley, E. H. & Taylor, S. N. (2014). Pedagogical Approaches to Develop Critical Thinking and Crisis Leadership**,** Journal of Management Education, Vol. 38(4) 560–585

Smith, G. F. (2014). Assessing Business Student Thinking Skills Journal of Management Education, Vol. 38(3) 384–411.

Thomas, T. (2011). Developing First Year Students' Critical Thinking Skills. Asian Social Science Vol. 7, No. 4. Published by Canadian Center of Science and Education.

Swartz, R., Fisher, S., & Parks, S. (1999). Infusing critical and creative thinking into secondary science. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Company.

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى عينة من أساتذة الجامعة الجزائرية

أ.د. منصور بن زاهي / جامعة قلصدي مرباح ورقلة (الجزائر)
د. الزهرة الأسود / جامعة الوادي (الجزائر)

*** مقدمة:**

تواجه المجتمعات في عصرنا هذا العديد من التغيّرات والتحديّات لعل أهمها الانفجار المعرفي والتقدّم التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات، مما أظهر الحاجة الملحّة إلى تنمية قدرات الأفراد على حل المشكلات بطرق إبداعية أو ما يعرف بتنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد.

وتعتبر المؤسسة التعليمية المؤسسة المسؤولة عن تنمية هذه القدرات من خلال مناهجها الدراسية المختلفة بعيدا عن النمطية في الأساليب التعليمية التي تعيق تلك القدرات.

إن المؤسسة التعليمية توفّر سياقا نفسيا اجتماعيا يراعي سمات الإبداع وينميها خلال عملية التربية، كما أنها تصاحب تلك التغيّرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلمين.. والمدرسون المبدعون يمثّلون بدورهم عاملا حاسما في الأداء الإبداعي للمتعلمين (حسن شحاته،1997،ص171)، من خلال أساليبهم التدريسية القائمة على احترام أفكار وأسئلة طلبتهم غير العادية وتقديرها، وتقديم لهم فرصا للتعلم الذاتي وتشجيع نشاطاتهم وأعمالهم الإبداعية.

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر التعليم العالي محور التقدم العلمي والاجتماعي، ذلك أنه يتعلق بتأهيل الأفراد لخدمة المجتمع وإعداد الكوادر والكفاءات المتخصّصة في مختلف مجالات الحياة، وتخريج النخبة من الأفراد للمساهمة في دفع عجلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات يتّصل به مجموعة من العناصر المتفاعلة مع بعضها البعض؛ وهي: الأستاذ الجامعي والطالب والمنهاج الدراسي والإدارة، وانسجام هذه العناصر يحدّد نوعية التكوين الجامعي الذي تقدّمه الجامعات ونوعية المخرجات التي ستواجه تحديّات العصر المعرفية والمعلوماتية والتقنية.

ومن أهداف التدريس الجامعي تحقيق النمو العلمي المستمر للأستاذ الجامعي، وتنمية شخصية الطالب وجعله قادرا على القيام بعمليات ذهنية عليا (أبو مغلي وآخرون،1997،ص103).

ويعتبر الأستاذ الجامعي والطالب من أهم عناصر العملية التدريسية، إذ طرأت على أدوارهما تغيّرات يسهم الأخذ بها في تحقيق حيوية هذه العملية، فلم يعد دور الأستاذ الجامعي نقل المعارف ذات الصلة بموضوعات مقرراته الدراسية، بل أضحى يقوم بأدوار أخرى؛ مثل: الدور التوجيهي، والدور الاجتماعي، ودور مثير للمنافسة الشريفة بين طلابه، كما لم تعد أدوار الطالب تلقّي المعارف وحفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها، بل أصبح يقوم إلى جانب ما سبق بدور المقوّم للأداء التدريسي للمدرس، والمناقش، والباحث عن المعارف...الخ (Chalmers , Fuller,1996,pp:49-50).

فالتدريس الجامعي يحدّد فاعليته مهارة الأستاذ الجامعي وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للطالب، وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيتهم وبذل قصارى ما لديهم من قدرات وشحذ هممهم في سبيل التحصيل العلمي المتميّز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم ومدى إيجابية تفاعلهم.
(هند الخثيلة،2000،ص113)

ولقد أشارت الكثير من الدراسات التربوية إلى دور الأستاذ كمحور أساسي في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبته خلال تفاعلهم مع الموقف الصفّي، من بينها دراسة "محمود منسي"(1996) حول المدرسة والإبداع العام والخاص لدى المتعلمين؛ والتي أشارت إلى أن للأستاذ دور بالغ الأهمية في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين لما له من دور بارز في تحسين جو الفصل الدراسي، وتوفير البيئة المدرسية الثرية بالميزات التي تساعده على ذلك.

أما دراسة "تيسير النهّار وفكتور بلّة"(1996) حول الممارسات التربوية المدرسية وتنمية التفكير والإبداع، فقد ركّزت على أنماط سلوك الأستاذ التي تعزّز التفكير والإبداع، وخاصة في استراتيجيات التعليم المتعلقة بالتساؤل وتنظيم البيئة الصفّية...، وتمّت الإجابة عن كيفية تنمية التفكير والإبداع من خلال مواصفات المناخ الصفّي المناسب، ومواصفات المواد الدراسية ومضامينها، وعمليات واستراتيجيات التعليم الفعّالة (أنور الشرقاوي،1999،ص276).

كما أشار "مصري حنورة"(1997) في دراسته حول آفاق جديدة لتنمية الإبداع إلى أن دور الأستاذ مهم جدا في تنمية القدرات الإبداعية لدى طلبته، فهو يعمل على تنمية المهارات الأكاديمية والمعرفية.. تنمية الدافعية.. التدريب على تحمّل المسؤولية.. تنمية شخصية الطالب من خلال تنمية خياله وطموحه ورضاه عن عمله وتعويده عادات مناسبة في العمل من أجل رفع مستوى كفاءته.

وقد أدرج في دراسته الثانية(1997) حول المنتورية واحتضان الإبداع عددا من الأساليب التربوية التي يستخدمها الأساتذة في تنمية الإبداع لدى طلابهم منها: تشجيع التجديد والتحرّر والطموح من

خلال ما يبثّه الأستاذ في أنفس طلابه من رغبة في التقدّم والسمو، وكذلك استثارة الحماسة عندهم وتنمية الدافعية للإنجاز لديهم، وتدريب مهاراتهم وإمكانياتهم وتنميتها من خلال أساليب النمذجة والأبوة.
(المرجع السابق نفسه،ص350،352)

ويرتبط أداء الأستاذ الجامعي بمجموعة من المقوّمات والخصائص المهنية والشخصية التي تؤثر في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية وبالتالي تؤثر على نواتجها التربوية، فقد أكّدت دراسة "الرائد"(2000) على أن هناك علاقة وثيقة بين الخصائص الشخصية للأفراد وبين العمل بمهنة معينة... فالكفاءة العلمية ليست هي العامل المؤثر في العمل فقط، بل إن هناك عوامل أخرى لها أهمية بالغة كالصفات الشخصية والخصائص النفسية التي تؤدي دورا كبيرا في تحديد صلاحية الأفراد وقدرتهم على مزاولة بعض المهن والنجاح فيها (نوف العجمي،2008).

كما أشار "الحكمي"(2004) إلى أن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دورا أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، فهي بالنسبة للطالب تشكّل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في النتاج التحصيلي له، وفي تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديه باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية والمستفيد الأول لما يقدّمه مدرسه من معرفة وقدوة ونموذج (إبراهيم الحكمي،2004،ص16).

وفي هذا السياق قد أكّد العديد من الباحثين، من بينهم (فرج طه،1989) و(سليمان عبيدات،1991) و(علي الشخيبي،1991) و(يوسف عبد الفتاح،1994) و(نافذ يعقوب،2005) و(أحمد هاشمي،2005) على أن سمة الاتزان الانفعالي من السمات الشخصية التي تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي، والتي يفترض أن يتّصف بها ويعتمدها في ممارساته التدريسية، لذلك ارتأت الدراسة الحالية قياس العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والتدريس الإبداعي لدى الأستاذ الجامعي، ودراسة الفروق في مستوى التدريس الإبداعي لدى الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف جنسهم، وأقدميتهم في التدريس، وتخصصهم الأكاديمي، وقد تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1- ما هو مستوى إتقان أساتذة الجامعة للتدريس الإبداعي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف جنسهم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف أقدميتهم في التدريس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف تخصصهم الأكاديمي؟

5- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة وبين اتزانهم الانفعالي؟

2- فرضيات الدراسة: وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

1- نتوقع أنه لا يقل مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة عن حد الإتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس التدريس الإبداعي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف جنسهم.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف أقدميتهم في التدريس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف تخصصهم الأكاديمي.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة وبين اتزانهم الانفعالي.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول موضوع " التدريس الإبداعي لدى الأستاذ الجامعي"، إذ تتوقف السياسات التعليمية وتتحقّق أهدافها التربوية بدرجة كبيرة على كفاءة المدرس المبدع في تدريسه وفي تعاملاته الإنسانية داخل الفصل وخارجه (مجدي عزيز إبراهيم،2005،ص219).

ويعدّ توظيف الإبداع في التدريس الجامعي من أبرز الفعاليات التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها لغرض الإسهام في تطوير العملية التعليمية-التعلّمية.

كما تأتي أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي المتميّز في مساعدة طلبته على تحقيق حالة الإبداع والشعور بالإنجاز والتفوّق.

وإن تميّز الأستاذ الجامعي بسمة الاتزان الانفعالي لكفيل بجعل أساليبه التدريسية الإبداعية ذات كفاءة عالية ينتظر منها إظهار قيادات صفّية داخل المؤسسة التعليمية، ومنها إلى المجتمع.

4- أهداف الدراسة: تتحدّد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

1- تسليط الضوء على واقع التدريس الإبداعي للأساتذة الجامعيين وحدود فاعليته في الجامعة الجزائرية.

2- وصف واقع التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات؛ مثل: الجنس، الأقدمية في التدريس، التخصّص الأكاديمي.

3- تحديد علاقة الاتزان الانفعالي بالتدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

* **التدريس الإبداعي:** هو مجمل الممارسات والأساليب التربوية غير المألوفة والقائمة على الجدّة والتفرّد والتميّز، والتي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه وتقويمه.

هذه الممارسات والأساليب التربوية مرتبطة باستجابة الأستاذ الجامعي لفقرات أداة القياس المستخدمة في الدراسة.

* **الاتزان الانفعالي:** هو قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكّم فيها ومعالجة الأمور بحكمة ورويّة، والتعامل بمرونة في مختلف المواقف متفاعلا بطريقة مناسبة مع الآخرين.

ويعبّر عنه –في الدراسة الحالية– بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ الجامعي في مقياس الاتزان الانفعالي.

6- الإطار النظري للدراسة:

أولا: التدريس الإبداعي:

*** مفهوم التدريس الإبداعي:**

يعتبر التدريس الإبداعي نشاطا تربويا يقوم به المدرس متّبعا ثلاث خطوات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم بهدف إحداث تغيّير نوعي في سلوك المتعلم، ويؤدي المدرس خلال تدريسه مجموعة من الأساليب الإبداعية لتحقيق الأهداف المسطّرة لهذا التدريس.

هذه الأساليب الإبداعية هي التي تعتمد على إحداث تغيّيرات في العمليات الاجتماعية والتربوية والتنشئة الاجتماعية... وتأخذ هذه الأساليب طريقها إلى الواقع الحي عن طريق برامج تربوية تقوم على تنمية الفكر المنتج وإثارة التفكير الإبداعي، والتدريب على الخيال الخصب والحل الخلاّق والإبداعي للمشكلات (عمر حسن مسّاد،2005،ص105).

إنّ التدريس الإبداعي هو في الأساس بمثابة نشاطات صفّية تعكس ما يجب أن يقوم به الطالب لتحقيق المعلومة وبنائها بنفسه، وبطريقته الخاصة التي تكسبها معنى يتواءم مع بنيته المعرفية، ويعالجها مستثمرا كل إمكاناته المعرفية والإبداعية، وذلك يكسبه ثقّة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة.

(مجدي عزيز إبراهيم،2005،ص221)

وبما أن الدراسة الحالية تتناول التدريس الإبداعي للأستاذ الجامعي، فقد تم تبنّي التعريف الذي يشير إلى أن التدريس الإبداعي هو تلك الأساليب التدريسية وأنماط السلوك التي يمارسها التدريسي في الجامعة ويفضّله عن غيره من الأساليب في تعامله مع الطلبة ويميّزه عن غيره من المدرسين.

(مهدي عبود وآخرون،2006،ص05)

والأستاذ الجامعي المبدع هو القادر على العطاء والتميّز في العمل أو الأداء وعلى الإبداع في الأساليب التدريسية وتنويعها، وذلك من خلال استغلال الطاقات الكامنة لديه وتفجيرها.

سيتم تناول خطوتين رئيستين من خطوات التدريس هما تقديم الدرس وتقويمه، وأول الأساليب التربوية التي يؤديها الأستاذ الجامعي لتقديم درسه هي:

1- التهيئة الإبداعية:

هي جملة من الأنشطة التربوية التي يؤديها المدرس – بمشاركة طلبته– بهدف تنمية مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والعملي لديهم، بالإضافة إلى جذب انتباههم وإثارة دافعيتهم وحماسهم نحو التعلم بطرائق وأساليب متنوعة بعيدة عن الرتابة والروتين في تقديم الدرس(الزهرة الأسود،2014،ص21).

2– طرائق التدريس الإبداعي:

إن طرائق التدريس هي عبارة عن مجموعة من النماذج السلوكية المتكررة التي تناسب تعليم عدة مواضيع، ويمكن لأكثر من مدرس تطبيقها واستعمالها لإحداث التعلم.

(محمد زياد حمدان،1999،ص126)

أما طرائق التدريس الإبداعي فتخضع لبعض المعايير المهمة التي من شأنها أن تجعل التدريس فعّالا ومحققا لأهدافه التربوية والسلوكية، وهي:

(أبو طالب سعيد ورشراش عبد الخالق،2001،ص106–109)

* **الديمقراطية:** لابد أن يكون التدريس مجالا حقيقيا لممارسة المبادئ التي تقوم عليها فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع يتخذ من التعاون والتخطيط والعمل وغيرها مبادئ فعلى المدرس أن يلتزم بها.

* **الوظيفية:** إن ما يتعلمه الطلبة لابد من أن يكون له قيمة حقيقية في حياتهم ومؤثرا في توجيه سلوكهم في الحاضر والمستقبل، ولطرائق التدريس مسؤوليتها في هذا الصدد.

* **استغلال نشاط الطالب وفعاليته:** ينبغي أن يعطى الاهتمام الكبير إلى الطالب الذي هو محور العملية التعليمية وعدم صب الاهتمام على المادة الدراسية لذاتها بغض النظر عن الطالب، إذ أن الطالب لا يتعلم شيئا إلا إذا وجد لديه الدافع وإلا إذا ربط التعلم بإحدى حاجاته أو ميوله مما يؤدي إلى قيامه بنشاط.

* **مراعاة الفروق الفردية:** عندما يستخدم المدرس أية طريقة تدريس لابد أن يراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث الذكاء والميول والاتجاهات والاستعدادات والقدرات الخاصة والقوى الجسمية والحالة الصحية، وذلك بإتاحة الفرصة لكل متعلم بأن يناقش وأن يفصح عن مشكلاته، وأن ينوّع الدرس باستخدام الوسائل التعليمية وأن ينوّع في الأنشطة داخل الفصل وخارجه؛ كأن يشمل التدريب على القيادة ووضع الخطط والمتابعة وإعداد التقارير وإعداد المراسلات والاتصال بالهيئات وتنظيم الندوات.

* **إكساب الطلبة القدرة على التفكير العلمي:** لا يكفي لإعداد الطالب أن نقدم له قدرا من المعلومات والحقائق وإنما ينبغي إلى جانب ذلك أن يكون قادرا على التفكير العلمي، فعلى المدرس أن يدرب تلاميذه على نقد النصوص والوثائق والقراءات والمقارنات ومقابلة الأدلة ووزن قيم الأمور، وبذلك ينجح إلى حد كبير في تدريبهم على التفكير العلمي.

* **إكساب الثقة بالنفس:** المدرس الناجح هو الذي يشجع المتعلم على الثقة بنفسه وبآرائه وتصرفاته وألا يجعله يطرح فكرته جانبا دون ترو لا لسبب إلا لكونها تخصّه.

ومن بين طرائق التدريس الإبداعي هناك طريقة حل المشكلات، طريقة الاكتشاف(الاستقصاء)، طريقة العصف الذهني، طريقة المشروع ...

3- التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسيلة التعليمية:

إن الاستخدام الأمثل والوظيفي للوسائل التعليمية لابد له من حسن تحضير وحسن استخدام وحسن تقويم؛ تلك هي مراحل التخطيط الإبداعي لاستخدام الوسيلة التعليمية، سوف يتم استعراضها متتالية على النحو الآتي:

3-1- مرحلة تحضير الوسيلة التعليمية:

وهي مرحلة في غاية الأهمية وبدونها لا يتوقّع للمدرس نجاحا كبيرا في المرحلة الموالية لها، وتشمل مرحلة التحضير خطوتين أساسيتين هما:

أ. اختيار المدرس للوسيلة التعليمية.

ب. إعداد المدرس للوسيلة التعليمية.

3-2- مرحلة استخدام الوسيلة التعليمية:

في هذه المرحلة يعطي المدرس فكرة أو وصفا عاما عن المادة التعليمية وسبب تقديمها والنقاط الهامة التي تغطيها، والتي يجب على الطلبة الانتباه أو التركيز عليها أثناء العرض، كما يخبر المدرس طلبته عما سيقومون بإنجازه من أنشطة بعد العرض.

3-3- مرحلة تقويم الوسيلة التعليمية:

يعمد المدرس حال الانتهاء من استخدام الوسيلة التعليمية إلى متابعة موضوع المادة التي قدمها للطلبة؛ كأن يحثّ على الاستفسار والمناقشة، ويتولى الإجابة على الأسئلة الموجّهة، كما يقوم بالتأكّد من مدى الاستفادة العملية للطلبة من الوسيلة باختبارهم أو تكليفهم بالأنشطة التي طلبها منهم سابقا؛ كتقديم ملخص عن محتوى الوسيلة في ختام العرض، وهذا ما يعرف بعملية التقويم التي تشير إلى قياس مدى تحقّق الأهداف التعليمية، وبالتقويم أيضا يمكن التأكّد من مدى فعّالية الوسيلة التعليمية أو مساهمتها في تحقيق الأهداف التعليمية، فالتقويم يمثل تغذية راجعة تفيد المدرس في فاعلية الوسيلة وفي فعّالية الأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف التعليمية (زيد الهويدي،2002،ص139،140).

4- التفاعل الصفّي الإبداعي:

يشير التفاعل الصفّي الإبداعي إلى مختلف المواقف التي يتم فيها التفاعل والتواصل بين المدرس وجماعة المتعلمين بهدف تنمية الإبداع وتشجيعه وتدعيمه؛ أي مكافأته بكل الطرق الممكنة ماديا ومعنويا، وتشجيع المتعلمين على توليد أو إنتاج الأفكار دون خوف من النقد أو الحكم عليها، حيث يتم تأجيل الحكم على الأفكار إلى حين الانتهاء من إنتاجها.

وأكثر من ذلك، فالتفاعل الصفّي الإبداعي يشمل جميع المواقف الصفّية التي يشعر فيها المتعلم بالأمن النفسي والحرية النفسية، وهذا ما أشار إليه "روجرز Rogers" بأن هناك شرطان يؤديان إلى تنامي قدرة الإبداع لدى المتعلم هما: الأمان النفسي والحرية النفسية.

(محمد القضاة وآخرون،2006،ص387)

5- التقويم الإبداعي:

التقويم الإبداعي هو تقويم لأداءات المتعلمين أثناء قيامهم بمهام ذات قيمة ومعنى ومشابهة لما يقابلونه في حياتهم الواقعية والتي تبدو كأنشطة تعلم وليست كمواقف اختبار تقليدية، فيستطيعون بلورة الأحكام، أو اتخاذ القرارات بما يتناسب مع مستوى نضجهم، أو حل مشكلات حياتية حقيقية يعيشونها، وبذلك تتطوّر لديهم القدرة على التفكير العلمي، والتفكير التأملي، والتفكير الإبداعي.

(علي راشد،2005،ص182)

كما يرى كل من "هينسون وإيلر Henson & Eller"(1999) أن التقويم الإبداعي يهيئ المتعلمين للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب حل مشكلات حياتية واقعية، كما أنه يعطي لنا صورة أفضل عمّا يعرفه المتعلمون وما هم قادرون على عمله وما توصلوا إليه بالفعل، فهو تقويم مركزه وأساسه البحث والتقصّي، وهو منطقي صادق يقوم على السياقات الحقيقية للعلم (المرجع نفسه،ص182).

هذا؛ ويهدف التقويم الإبداعي إلى مقارنة أداء المتعلمين بالأهداف الإبداعية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها لديهم، ولكي يكون التقويم شاملا ينبغي تقويم المتعلمين من جميع الجوانب؛ وهذا يشمل مدى اكتسابهم للمعارف والمعلومات ومهارات التفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومدى اكتسابهم للميول والاتجاهات الدراسية الإيجابية.

كما يهدف التقويم الإبداعي إلى إيجاد المناخ الإبداعي للمدرس من أجل إكسابه القدرة على التطوير والإبداع، ومواكبة التطوّرات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.

(محمود سلمان الربيعي،2006،ص411)

ثانيا: الاتزان الانفعالي:

1- مفهوم الاتّزان الانفعالي:

يعتبر الاتّزان الانفعالي من أهم المؤشرات التي تدل على الصحة النفسية لدى الفرد وعلامة دالة على مرونة الشخصية ومدى سوائها، حيث تعرفه "كاميليا عبد الفتاح"(1984) بأنه الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيّين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها، بحيث تتّفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكيّيف استجابته تكيّيفا ملائما ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطها، وفي نفس الوقت ينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرخاء والسعادة (كاميليا عبد الفتاح،1984،ص77).

2- سمة الاتّزان الانفعالي لدى الأستاذ الجامعي:

تعتبر سمّة الاتّزان الانفعالي من أهم السمّات التي يفترض أن يتّسم بها التدريسي بالجامعة، لما لها من ارتباط وثيق بجوانب الشخصية الإيجابية القادرة على ضبط النفس والتحكّم في الذات، كما تتميّز بالأكثر قدرة على تعديل وتكيّيف السلوك، خاصة وأن الأستاذ الجامعي وهو في غرفة الصف لابد وأن يتعرض إلى مواقف صفّية وأنماط مختلفة من السلوك الصادر عن طلبته، فيجد نفسه مرغما على ضبط انفعالاته -دون اندفاع أو إحجام- بصورة تؤدي إلى نجاحه في مواجهة تلك المواقف والتعامل مع مختلف أنماط السلوك الصادرة عن طلبته خلال أدائه التدريسي.

وعليه، يكشف لنا البحث في مجال التدريس الجامعي عن عدد من الخصائص والسمات التي يتّصف بها الأستاذ الجامعي المتميّز، لكن الحديث سيقتصر على سمّة الاتزان الانفعالي والدراسات التي تطرقت إليها:

فقد بيّنت دراسة "فرج عبد القادر طه"(1989) أن هناك عددا من الخصائص الشخصية والسلوكية التي تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي، وضبط ثمان خصائص فكانت أولها " الرغبة في التدريس"، وتوسطتها خاصية " الاتّزان الانفعالي"، أما آخرها فكانت " اتّساق فكر الأستاذ الجامعي ومنطقيته" (سهيل مقدم وآخرون،2005،ص285).

وفي دراسة لـ "سليمان عبيدات"(1991) حول "الصفات الجيّدة للأستاذ الجامعي" قدّم قائمة لأبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيّد ورتبها حسب أهميتها، فتوصل إلى أن صفة "احترام الطلبة" قد احتلت المرتبة الأولى، وكانت صفة "الاتّزان الانفعالي" في المرتبة الثامنة من أصل تسع وعشرين صفة أدرجت ضمن استبانة موجّهة لعينة متكوّنة من444 طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية (سليمان عبيدات،1991،ص156).

كما قام " الشخيبي"(1991) بدراسة على عينة من طلبة كليات التربية بجامعتي عين شمس وقناة السويس بجمهورية مصر العربية، بلغ عددهم 748 طالبا وطالبة في السنوات النهائية لتقيس الصورة المفضّلة والواقعية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه لأثني عشر مقوّما من المقوّمات الشخصية والمهنية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن سمة " الاتّزان الانفعالي" قد احتلت المرتبة العاشرة لخصائص الأستاذ الجامعي طبقا لأهميتها النسبية من وجهة نظر الطلاب(علي الشخيبي،1991،ص-ص09،07).

أما دراسة "يوسف عبد الفتاح"(1994) فقد تناولت ثلاث أبعاد حدّد فيها خصائص الأستاذ الجامعي وهي: الخصائص الأكاديمية، الخصائص الانفعالية، الخصائص الاجتماعية، وذكر أول الخصائص الانفعالية هي" الاتّزان الانفعالي" الذي يجعله كمعلم ناجح في العملية التربوية.

(أحمد البهي السيد،2002،ص09)

وفي دراسة أجراها "نافذ يعقوب"(2005) بعنوان: الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في السعودية، وجد من أهم الكفايات في البعد

الشخصي برزت سمة "التوازن في الردود الانفعالية" والتي احتلت المرتبة الرابعة من ستّ صفات شخصية أدرجت ضمن الاستبانة الموزّعة على عينة الدراسة (نافذ رشيد يعقوب،2005،ص-ص141،102).

كما توصّل "أحمد هاشمي"(2005) في دراسة حول "الاتصال بين الأساتذة والطلبة" والتي أجريت على عينة من 112 طالب بجامعة وهران إلى مجموعة من العوامل الإيجابية التي تدفع بالطالب إلى النجاح والرقيّ، ومجموعة من العوامل السلبية التي تدفع به إلى الفشل وكره الدراسة، فمن بين العوامل الإيجابية ذكر سمة " الاتزان الانفعالي" التي يفترض أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ويعتمدها في ممارساته التربوية (أحمد هاشمي،2005،ص257).

ومن أجل ذلك، لابد من تأهيل الأستاذ الجامعي تربويا فهو يعتبر أهم الركائز الأساسية للجامعة، وهو الذي يكسب جميع المدخلات التعليمية الفاعلية المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

7- الإجراءات الميدانية للدراسة:

7-1- منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والتدريس الإبداعي لدى الأستاذ الجامعي، فإنه قد تمّ إتباع المنهج الوصفي الارتباطي " الذي يهتم بدراسة علاقة التلازم في التغيّر بين متغيرين أو أكثر، وقياس درجة العلاقة بينهما باستخدام معامل الارتباط".

(عبد الرحمن الأزرق،2000،ص249)

7-2- العينة ومواصفاتها:

تحدّدت عينة الدراسة بمجموعة من الأساتذة الجامعيين بمنطقتي الشرق والوسط الجزائري؛ وشملت أربع جامعات مقسّمة إلى: جامعتين من الشرق الجزائري وهما: جامعة الوادي وجامعة قاصدي مرباح ورقلة، وجامعتين من الوسط الجزائري وهما: جامعة غرداية وجامعة عمار ثليجي الأغواط، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة تتناسب مع أهداف الدراسة، كما تمّ توزيع (450) نسخة من أدوات جمع البيانات واسترجاع (260) نسخة.

والجدول الموالي يوضّح توزيع العينة:

***الجدول رقم(01): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة**

العينة الكلية للأساتذة الجامعيين/ ن=260		
الجنس	ذكور/ ن=166	إناث/ ن=94
الأقدمية في التدريس	أقل أقدمية في التدريس 1-8 سنوات/ ن=214	أكبر أقدمية في التدريس 9-18 سنة/ ن=46
التخصص الأكاديمي	الأساتذة ذوو التخصّص العلمي/ ن=83	الأساتذة ذوو التخصّص الأدبي/ ن=177

7-3- أداتي جمع البيانات:

استخدمت أداتي قياس لجمع بيانات هذه الدراسة؛ وهي:

أ. الأداة الأولى تقيس "**التدريس الإبداعي لدى الأستاذ الجامعي**" من إعداد الباحثين.

- صدق الأداة:

* أعتمد في تقدير صدق المقياس المستخدم في الدراسة على صدق التحكيم، حيث تمّ عرض جميع الفقرات الواحدة والأربعون(41 فقرة) على مجموعة من المحكمين عددهم سبع(07) أساتذة من جامعات جزائرية مختلفة، وكانت أغلب آرائهم إيجابية مما يطمئن استخدام المقياس في الدراسة.

* كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بتقدير ارتباط كل بعد مع المقياس ككل، وكانت النتائج كالآتي:

*** الجدول رقم(02): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس التدريس الإبداعي مع كل بعد من أبعاده**

التدريس الإبداعي	التهيئة الإبداعية	طرائق التدريس الإبداعي	الوسائل التعليمية	التفاعل الصفي الإبداعي	التقويم الإبداعي
	0.76	0.71	0.57	0.77	0.88

وبمقارنة هذه النتائج بمستوى الدلالة نجد أن لها دلالة عند المستوى(0.01) مما يؤكّد صدق هذا المقياس، وعليه يتّضح أن الأداة متّسقة داخليا ويمكن اعتمادها في تطبيق الدراسة.

* كما قدّر الصدق الذاتي لمقياس" التدريس الإبداعي" بـ:**0.81** ؛ وهو معامل مرتفع مما يؤكّد صدق المقياس.

- ثبات الأداة:

* تمّ حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة كودر وريتشارسون(رقم20)، حيث قدرت قيمة ر بـ : **0.66** وهي تعكس درجة ثبات مناسبة تتمتع بها فقرات المقياس، حيث يمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

ب. الأداة الثانية تقيس "**الاتزان الانفعالي**" مقتبسة من بطارية "**جيلفورد وزيمرمان**" لمسح المزاج، والمعدّة في صورتها العربية من طرف(منصور بن زاهي،2000).

- صدق الأداة:

* تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس، فكانت نتيجة صدق مقياس الاتزان الانفعالي هي: **02.72**، وبمقارنة هذه النتيجة بمستوى الدلالة نجد أن لها دلالة عند المستوى(0.01)، مما يؤكّد صدق هذا المقياس.

* وكانت نتيجة الصدق الذاتي لمقياس الاتزان الانفعالي هي: **0.85** ؛ وهو معامل مرتفع ويؤكّد صدق المقياس.

- ثبات الأداة:

* تمّ الاعتماد في تقدير ثبات المقياس على الثبات القائم على الاتساق الداخلي، وبعد تطبيق معادلة كودر وريتشارسون(رقم20) تم الحصول على ثبات مقياس الاتزان الانفعالي يقدر بـ: **0.73** ؛ وهو معامل مرتفع ويؤكّد أن المقياس يتميّز بثبات مناسب.

7-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS(16.0)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية **(%)**.
- اختبار **ت** " **T . test** " لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
- معامل الارتباط بيرسون.

7-5- عرض وتفسير نتائج الدراسة:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة تم تفريغ نتائج الدراسة الأساسية، وسيتمّ عرضها وتفسيرها حسب ترتيب فرضيات الدراسة؛ بدءا بالفرضية الأولى على النحو الآتي:

7-5-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنصّ الفرضية الأولى على ما يلي: " **نتوقع أنه لا يقل مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة عن حد الإتقان المحدد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس التدريس الإبداعي**".

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصّل عليها كالآتي:

***الجدول رقم(03): يوضّح مستوى إتقان أفراد العينة للتدريس الإبداعي بالنسبة المئوية**

المتغير	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة القصوى	النسبة %
التدريس الإبداعي	**2429**	**9.34**	**54.63**	**22**	**42.45**

يتّضح من الجدول أن مستوى أداء أفراد العينة حسب الدرجة الكلية لمقياس التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة لم يصل إلى حد الإتقان، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات 09.34 من مجموع الحد الأقصى لدرجة الأداة (22 درجة)؛ أي بنسبة 42.45 % وهي أقل من مستوى الإتقان المحدّد.

** يلاحظ من نتائج هذه الفرضية انخفاض الأداء لدى أفراد العينة عن مستوى الإتقان المحدّد بـ 75 % من الدرجة الكلية لمقياس التدريس الإبداعي، وهذا لا يتّفق مع دراسة "إيمان رصرص"(2006) التي

هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة المدرسين للمهارات الإبداعية وعلاقتها بالتحصيل، حيث أشارت إلى أن درجة ممارسة المدرسين للمهارات الإبداعية أثناء الممارسات التدريسية كانت متوسطة.

(جمال الخالدي وآخرون،2011،ص-ص58،57)

ويمكن أن يعزى هذا الانخفاض إلى مجموعة من العوامل لعل أهمها:

- عدم التمكّن المعرفي من قبل الأساتذة الجامعيين للأساليب الإبداعية في التدريس، وعدم تدريبهم على هذه المهارات عمليا، الأمر الذي يجعلهم يؤدونها بمستوى منخفض لا يرتقي إلى المستوى المرتفع؛ وهو ما يشير إلى مدى حاجة الأساتذة الجامعيين للتدريب أثناء الخدمة لكي يستطيعوا مواكبة التغيّر والتطوّر التربوي والمهني الذي يتطلبه العمل الجامعي، ويساعدهم على تنمية خبراتهم التدريسية.

إن التدريب أثناء الخدمة حول الأساليب التدريسية الإبداعية أصبح ضرورة ينادي بها المتخصّصون في مجال التربية والتعليم، باعتبار أن التدريس الإبداعي يوفّر سياقات جديدة لتعليم حديث يوفّر فرص الإبداع الحر الذي يقوم على تعلم "إيجابي" ينشط فيه الطالب، ويطلق طاقاته وقدراته الإنسانية، ويكتسب سبل ومهارات التعلّم الذاتي (مجدي إبراهيم والسيد السايح،2010،ص154).

كما أن الممارسات التدريسية الإبداعية الجامعية أصبحت تمثّل أسمى أهداف التعليم العالي التي تنادي بالتجديد المستمر والتطوير في الأساليب التدريسية التي تساهم في إعداد طالب متعدّد المهارات والقدرات ومتفاعل مع متطلبات العصر الحديث.

- ومن العوامل التي يمكن اعتبارها سببا في انخفاض مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة؛ هو أن أغلبية أفراد العينة لديهم أقدمية في التدريس أقل من 9 سنوات؛ أي ما نسبته 82.31 % من المجموع الكلي للأساتذة، وهذا من شأنه أن يكون سببا في انخفاض مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة، ويحول دون ارتقائه إلى المستوى المرتفع.

7-5-2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف جنسهم**".

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصّل عليها كالآتي:

***الجدول رقم(04): يوضّح دلالة الفروق الجنسية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع**

عينة الأساتذة الذكور ن= 166		عينة الأستاذات الإناث ن= 94		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				

دالة عند 0.01	**2.60**	**258**	**2.88**	**3.51**	**10.13**	**3.25**	**8.89**

يتّضح من خلال الجدول أن الفروق الجنسية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع دالة عند مستوى الدلالة **0.01** لصالح عينة الأستاذات الإناث، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف جنسهم؛ وهذا ما يثبت صحّة الفرضية الثانية.

** لوحظ من خلال عرض نتائج الفرضية الثانية أن عامل الجنس له تأثير على مستوى التدريس الإبداعي الجامعي، وقد يعود ذلك إلى كون الأستاذات الجامعيات أكثر دافعية للتدريس الإبداعي والتكوين الذاتي، مما يجعلهن يقدمن على طرح الأفكار غير المألوفة الباعثة نحو التميّز في الأداء والإبداع في تقديم النشاط التدريسي، وبالتالي اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "إيمان رصرص"(2006) التي لم يلحظ فيها أثر لمتغير الجنس في ممارسة المدرسين للمهارات الإبداعية أثناء ممارساتهم التدريسية.

(جمال الخالدي وآخرون،2011،ص-ص57،58)

وبالرجوع إلى الواقع الاجتماعي الذي يعيشه كلا الجنسين، يلاحظ أن الأنثى تميل عادة إلى المحافظة والاهتمام بعملها وعدم الانشغال بأنشطة وأعمال إضافية مثلما يفعل الذكر لقلّة المسؤوليات الملقاة على عاتقها مقارنة بالذكر، وقد يعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تخضع لها الأنثى في المجتمع العربي بشكل عام، والمجتمع الجزائري بشكل خاص.

إضافة إلى أن الأستاذة الجامعية؛ وهي تنتمي إلى أعلى قمّة في الهرم التعليمي تحاول في هذا المقام إثبات ذاتها وتحقيق حاجتها إلى التقدير الاجتماعي، مما يؤدي بها إلى أداء ممارسات تدريسية إبداعية أفضل من أداء الأستاذ الجامعي الذكر.

7-5-3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف أقدميتهم في التدريس**".

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصّل عليها كالآتي:

***الجدول رقم(05): يوضّح دلالة الفروق في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف الأقدمية في التدريس**

عينة الأساتذة ذوو أقدمية أقل في التدريس (من 1- 8 سنوات) ن= 214		**عينة الأساتذة ذوو أقدمية أكبر في التدريس (من 9- 18 سنة) ن= 46**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
م	**ع**	**م**	**ع**				

غير دالة	**1.97**	**258**	**0.31**	**3.59**	**9.47**	**3.36**	**9.30**

يتّضح من الجدول أن الفروق في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف أقدميتهم في التدريس غير دالة عند مستوى الدلالة **0.05**.

** أسفرت نتيجة الفرضية الثالثة على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية الصفرية؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وأقدمية في التدريس أقل من 9سنوات والأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وأقدمية في التدريس أكبر أو يساوي 9سنوات في مستوى التدريس الإبداعي الجامعي؛ أي أن الأساتذة على اختلاف مدة تدريسهم بالجامعة متّفقون على أداء ممارسات تدريسية إبداعية بنفس المستوى، وهنا يمكن القول بأن الأقدمية في التدريس لا تعكس–بالضرورة– الخبرة التدريسية بقدر ما تعكس عدد السنوات التي يقضيها الأستاذ الجامعي في مهنة التدريس، وبالتالي قد يرجع السبب في ذلك إلى قلّة التدريب أثناء الخدمة للأساتذة الجامعيين على التدريس الإبداعي وكذا نقص التكوين الذاتي لديهم، باعتبار أن التكوين الذاتي يجعل الأستاذ الجامعي – مع تراكم عدد السنوات التي تمرّ على حياته المهنية– مدرّسا متميّزا ومبدعا في تدريسه الجامعي، وبهذين السببين قد تصبح سنوات خدمة الأستاذ الجامعي عبارة عن تكرار للسنة الأولى من تلك الخدمة، وهذا يؤدي إلى جعل عملية التدريس روتينية لا تجديد فيها ولا إبداع، وهو ما أدى إلى تشابه الأساتذة الجامعيين في مستوى تدريسهم بغض النظر عن اختلاف سنوات خدمتهم.

وقد يعود عدم وجود فروق بين عينة الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وأقدمية في التدريس أقل من 9 سنوات وعينة الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وأقدمية في التدريس أكبر أو يساوي 9 سنوات إلى ظروف البيئة الجامعية والمناخ الصفّي الذي ينفّذ فيه الأستاذ الجامعي تدريسه، والذي يعاني من نقص الإمكانيات والوسائل التعليمية والاكتظاظ في صفوف الطلبة، مما أدى إلى قلّة البدائل المتاحة من الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية، والتي من شأنها أن تميّز أصحاب الأقدمية الكبيرة في التدريس.

وقد يعود السبب كذلك إلى أن جميع الأساتذة على اختلاف أقدميتهم في التدريس يعانون من كثرة الأعباء التدريسية وكثرة المتطلبات الجامعية، وبالتالي فإن عامل الأقدمية في التدريس لم يكن فعّالا في إبراز الفروق بينهم.

7-5-4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف تخصصهم الأكاديمي**".

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصّل عليها كالآتي:

***الجدول رقم(06): يوضّح دلالة الفروق في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة**

ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف التخصص الأكاديمي

عينة الأساتذة ذوو التخصّص العلمي ن= 83		عينة الأساتذة ذوو التخصّص الأدبي ن= 177		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع				
8.72	3.66	9.63	3.22	2.02	258	1.97	0.05

يتّضح من الجدول أن الفروق في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف تخصّصهم الأكاديمي دالة عند مستوى الدلالة **0.05** لصالح عينة الأساتذة ذوي التخصّص الأدبي.

** أسفرت نتيجة الفرضية على قبول فرضية البحث؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وتخصّص وأدبي والأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وتخصّص علمي في مستوى التدريس الإبداعي لصالح الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وتخصّص أدبي، وهنا يلاحظ أن عامل التخصّص الأكاديمي له تأثير على مستوى التدريس الإبداعي الجامعي.

وقد يعود ذلك إلى طبيعة التخصّصات الأدبية التي قد يبرز فيها السلوك التدريسي الإبداعي أكثر مما يبرز في التخصّصات العلمية، وهذا ما لوحظ في بعض نماذج تنمية الإبداع في الميدان التربوي (حسب نموذج ويليامز Williams)؛ أن من ضمن الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية التي يستخدمها المدرس داخل الغرفة الصفّية هي: الجناس، مهارات القراءة الإبداعية، مهارات الكتابة الإبداعية، مهارات الاستماع الإبداعي، مهارات التصوير البصري، التعبير الإبداعي، المهارات التقويمية، مهارات البحث، المفارقات، التباينات، أسئلة إثارة التفكير.. (مجدي عبد الكريم حبيب،2000،ص85)

يفترض أن أغلب هذه الاستراتيجيات التدريسية الإبداعية تبرز أكثر عند تدريس التخصّصات الأدبية (كاللغة العربية وآدابها، واللغات الأجنبية وعلم النفس وعلوم التربية..) مقارنة بالتخصّصات العلمية (كالتكنولوجيا وعلوم المادة والرياضيات والإعلام الآلي والبيولوجيا..)، وهذا ما أدى إلى ظهور الفروق في مستوى التدريس الإبداعي الجامعي لصالح الأساتذة الجامعيين ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع وتخصّص أدبي.

كما يفترض أن التخصّصات الأدبية تتميّز بمرونة موادها الدراسية ودراستها بشكل عام، مقارنة بالتخصّصات العلمية التي قد يواجه فيها الطالب الجامعي نوعا من الصعوبة في موادها الدراسية من حيث طبيعة دراستها، وهذا ما ساعد في ظهور فروق جوهرية تعزى إلى التخصّص الأكاديمي لدى أساتذة الجامعة.

وقد تفسّر نتيجة وجود فروق بين الأساتذة الجامعيين ذوي التخصّص العلمي والأساتذة الجامعيين ذوي التخصّص الأدبي في مستوى التدريس الإبداعي لصالح الأساتذة الجامعيين ذوي التخصّص الأدبي إلى أن أساتذة التخصّصات الأدبية يعطون اهتماما أكبر من أساتذة التخصّصات العلمية لبعض مهارات التدريس الإبداعي.

7-5-5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه:" **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة وبين اتزانهم الانفعالي**".

وقد تمّ تفريغ البيانات المحصّل عليها كالآتي:

***الجدول رقم(07): يوضّح قيمة معامل الارتباط بين مستوى التدريس الإبداعي والاتزان الانفعالي لدى أساتذة الجامعة.**

المتغيرات	الاتزان الانفعالي	مستوى الدلالة
التدريسي الإبداعي	**0.85**	**0.01**

يتّضح من الجدول أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين التدريس الإبداعي والاتزان الانفعالي، حيث بلغ معامل ارتباطهما 0.85.

وعليه تمّ قبول الفرضية القائلة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة وبين اتزانهم الانفعالي.

** أسفرت نتيجة الفرضية على قبول فرضية البحث، حيث أكّدت على وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ودرجة اتزانهم الانفعالي، ويدعّم هذه النتيجة ما توصلت إليه الدراسات الأجنبية؛ كدراسة "جوخ Gough"(1952) التي أشارت إلى أن المدرسين الذين يتّصفون بالأداء الجيّد والممتازين يتّصفون بالاتزان الانفعالي (مصطفى قاسم،1987،ص37)، بالإضافة إلى دراسة "ليدز Leeds"(1956)، ودراسة "بوركارد Burkard"(1962)، ودراسة "إيزاكن Isacon"(1963)، ودراسة "زهوريك Zohoric"(1979) التي أثبتت جميعها وجود علاقة ارتباط الاتزان الانفعالي إيجابية بكفايات العلاقات الشخصية بين المدرس والمتعلمين، وكفايات استخدام المدرس للمادة العلمية وتوصيل المعلومات وكفايات الأداء كما تلاحظ في عملية التدريس (عبد الرحمن الأزرق،2000،ص103).

وعليه، فإن هذه الدراسات أجمعت على ارتباط سمة الاتزان الانفعالي إيجابيا بكفايات الأداء الجيّد في عملية التدريس؛ وهي تتّفق مع الدراسة الحالية إذا اعتبرنا أن الإبداع من محكّات الأداء التدريسي الجيّد.

كما يدعّم نتيجة الدراسة الحالية ما توصلت إليه الدراسات العربية؛ كدراسة " فرج طه"(1989) التي أثبتت أن خاصية الاتزان الانفعالي من الخصائص الشخصية التي تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي(سهيل مقدم وهوارية قدور بن عباد،2005،ص285).

واتّفقت في ذلك مع دراسة "أمال صادق وفؤاد أبو حطب"(1990) التي توصلت إلى ارتباط سمة الاتزان الانفعالي بالكفايات المهنية لدى المدرسين.

(أمال صادق وفؤاد أبو حطب،1990،ص–ص139، 142)

وما خلص إليه "سليمان عبيدات"(1991)، حيث وجد أن صفة الاتزان الانفعالي من أبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفّرها في الأستاذ الجيّد، وقد رتّبها الطلبة في المرتبة الثامنة من أصل تسع وعشرين صفة أدرجت لطلبة الجامعة الأردنية (سليمان عبيدات،1991،ص156).

واتّفقت في ذلك مع دراسة "علي الشخيبي"(1991) التي أظهرت نتائجها أن سمة الاتزان الانفعالي من المقوّمات الشخصية التي احتلت المرتبة العاشرة لخصائص الأستاذ الجامعي طبقا لأهميتها النسبية من وجهة نظر الطلاب (علي الشخيبي،1991،ص–ص7، 9).

كما يدعّم نتيجة الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة "يوسف عبد الفتاح"(1994) والتي وجدت أن أول الخصائص الانفعالية للأستاذ هي الاتزان الانفعالي الذي يجعله كمعلم ناجح في العملية التربوية (أحمد البهي السيد،2002،ص09).

وما توصلت إليه دراسة "نافذ يعقوب"(2005)، التي وجدت أن سمة التوازن في الردود الانفعالية قد احتلت المرتبة الرابعة من ست صفات شخصية مرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في السعودية (نافذ يعقوب،2005،ص–ص102، 141).

وهي تتّفق مع دراسة "أحمد هاشمي"(2005) التي وجدت أن سمة الاتزان الانفعالي من العوامل الإيجابية التي تدفع بالطالب إلى النجاح والرقيّ، والتي يفترض أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ويعتمدها في ممارساته التدريسية (أحمد هاشمي،2005،ص257).

إن جميع الدراسات المذكورة أكّدت على أن سمة الاتزان الانفعالي– كمقوّم من المقوّمات الشخصية– تساهم في نجاح الأستاذ الجامعي الجيّد، وتجعله مدرسا متميّزا في أداء ممارسات تدريسية قد ترتقي إلى مستوى الإبداعية وتساهم في نجاح العملية التربوية ككل، بما فيها تعزيز الأمن الانفعالي والصحة النفسية لدى المتعلمين.

7-6- خلاصة عامة:

من خلال الدراسات المطّلع عليها حول التدريس الإبداعي تبيّن أن المدرسين المبدعين يمثلون بدورهم عاملا حاسما في الأداء الإبداعي للمتعلمين من حيث استثارتهم لمواهب طلابهم (حسن شحاته،1997،ص171)، ومحاولة تنمية هذه المواهب من خلال أساليب تدريسية إبداعية تجعل الطالب مكتشفا للمعرفة لا مستهلكا لها.

وبناء على النتائج المتوصّل إليها في الدراسة الحالية؛ يمكن اقتراح ما يلي:

1- توصّلت الدراسة إلى وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة عن مستوى الإتقان المحدّد بـ: 75 % من الدرجة الكلية لمقياس التدريس الإبداعي.

2- وبما أن الدراسة توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف جنسهم وتخصّصاتهم الأكاديمية.

3- وتوصّلت الدراسة بالمقابل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريس الإبداعي لدى أساتذة الجامعة ذوي مستوى اتزان انفعالي مرتفع باختلاف أقدميتهم في التدريس.

4- وانطلاقا مما توصلت إليه الدراسة حول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدريس الإبداعي والاتزان الانفعالي لدى أساتذة الجامعة.

*** المراجع:**

1- إبراهيم الحسن الحكّمي(2004)، **الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90، السنة 24.

2- أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق(2001)، **علم التربية التطبيقي**، دار النهضة العربية، طبعة01، لبنان.

3- أبو مغلي وآخرون(1997)، **قواعد التدريس في الجامعة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

4- أحمد البهي السيد(2002)، **المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي**، مجلة كلية التربية، العدد49 ماي 2002، جامعة المنصورة، مصر.

5- الزهرة الأسود(2014/2013)، **الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، تخصص: علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

6- أمال صادق وفؤاد أبو حطب(1990)، **علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة03، القاهرة.

7- أنور محمد الشرقاوي(1999)، **الابتكار وتطبيقاته** (ج1+ج2)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

8- جمال خليل الخالدي وآخرون(2011)، **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد 01، العدد 23، حزيران2011.

9- حسن شحاته(1997)، **أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، طبعة 03، القاهرة.

10- زيد الهويدي(2002)، **مهارات التدريس الفعّال**، دار الكتاب الجامعي، طبعة01، العين، الإمارات العربية المتّحدة.

11- سليمان عبيدات(1991)، **الصفات الجيّدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة**، مجلة دراسات- العلوم الإنسانية، مجلد18، عدد2، الجامعة الأردنية، ص-ص:134-156 .

12- عبد الرحمن صالح الأزرق(2000)، **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الكتب الوطنية، طبعة01، بنغازي، ليبيا.

13- علي السيد الشخيبي(1991)، **الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي كما يراها طلابه المعلمون**، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة البحرين، بعنوان: بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر، 7-9 ماي1991، ص-ص:1-21.

14- علي راشد(2)(2005)، **كفايات الأداء التدريسي**، دار الفكر العربي، طبعة01، القاهرة.

15- عمر حسن مسّاد(2005)، **سيكولوجية الإبداع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

16- فعاليات الملتقى الدولي(2005)، سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 20-22 مارس:

أ)- أحمد هاشمي " **الاتصال بين الأساتذة والطلبة**".

ب)- سهيل مقدم وقدور بن عبّاد هوارية " **خصائص الأستاذ الفعّال في عملية الاتصال من وجهة نظر الطلاب**".

17- كاميليا عبد الفتاح(1984)، **مستوى الطموح والشخصية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، طبعة02، بيروت، لبنان.

18- مجدي عبد الكريم حبيب(2000)، **التقويم والقياس**، مكتبة النهضة المصرية، طبعة01، القاهرة.

19- مجدي عزيز إبراهيم(2005)، **التدريس الإبداعي وتعلّم التفكير**، عالم الكتب، طبعة01، القاهرة.

20- مجدي عزيز إبراهيم والسيد محمد السايح(2010)، **الإبداع والتدريس الصفّي التفاعلي**، عالم الكتب، طبعة01، القاهرة.

21- محمد زياد حمدان(1)(1999)، **تحضير التعلم والتدريس**، سلسلة التربية الحديثة (05)، دار التربية الحديثة.

22- محمد فرحان القضاة ومحمد الترتوري(2006)، **أساسيات علم النفس التربوي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23- محمود داود سلمان الربيعي(2006)، **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، طبعة01، إربد، الأردن.

24- مصطفى حلمي قاسم(1987)، **دراسة مقارنة لبعض خصائص الشخصية والاتجاهات التربوية بين طلاب دور المعلمين المنتظمين والملتحقين بنظام التعليم عن بعد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية بنها، جامعة الزقازيق، مصر.

25- منصور بن زاهي(2000/1999)، **إدراك المشرفين لاتجاهات العمال نحو العمل وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصّص: علم النفس العمل و التنظيم، جامعة الجزائر.

26- مهدي علوان عبود وماجدة إبراهيم(2006/07/20)، **الممارسة التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة.**
www.uluminsania.net / journal of humanities & social sciences / 2nd year: Issue 22, June-2005

27- نافذ نايف رشيد يعقوب(2005)، **الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد25، العدد01، تونس، ص-ص: 102-141 .

28- نوف بنت عبد العالي العجمي(2008)، **إعداد بطاقة تميّز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية – جامعة الملك سعود أنموذجا**، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

29- هند ماجد الخثيلة(2000)، **المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد 02، جويلية 2000، ص-ص:108-122.

30 - Chalmers, D. and Fuller, R (1996), **Teaching for learning at university**, Theory and practice, London, Kogan page limited.

القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة على حل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية لمسيلة

إعداد :

أ/ نوال بريقل – جامعة باتنة

القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة على حل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن قدرة قوائم التقدير للذكاءات المتعددة على الكشف عن الموهوبين ، والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق في كل من الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين ، وتحديد أي نوع من الذكاءات أكثر قدرة على التنبؤ بحل المشكلات . ولهذا الغرض تم تطبيق قائمة مسح الذكاءات المتعددة لماكينزي والتي تضم (82) بندا تغطي تسعة أنماط من الذكاء ، ومقياس هنر وبترسون لحل المشكلات تحوي (30) بندا تغطي خمسة أبعاد من أبعاد حل المشكلات ، وبعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين ، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (71) موهوبا موزعين على عدد من ثانويات ولاية المسيلة حسب ما كشفت عنه نتائج الفرض الأول . وباستخدام الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية ، واختبار " ت " ، وتحليل الانحدار المتدرج . أظهرت النتائج ما يلي :

كشفت النتائج عن قدرة قائمة ماكنزي على الكشف عن الموهوبين حيث كانت نسبتهم في كل ذكاء لدى أفراد عينة البحث ذكورا وإناثا ، تتراوح بين (2,51) لدى الذكور و (2,18) لدى الإناث وفقا للمعيار المستخدم .

كما دلت نتائج اختبار "ت " على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاءات المتعددة ، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في حل المشكلات ، وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتدرج قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة بحل المشكلات وأبعاده ، حيث كان هناك أثر للذكاءين الطبيعي والشخصي/ الداخلي في بعد التوجه العام ، ووجود أثر للذكاء الموسيقي في بعد تعريف المشكلة ، وأثر للذكاء الشخصي/ الداخلي في بعد توليد البدائل ، وكذلك أثر لمتغير الذكاء الطبيعي والذكاء الشخصي الداخلي في بعد اتخاذ القرار ، وبالمقابل كان للذكاءين الموسيقي والشخصي / الداخلي أثر في أبعاد حل المشكلات ككل .

الكلمات الدالة : الذكاءات المتعددة ، حل المشكلات ، الموهوبين .

مقدمة :

" ينتهي كل شرح سيكولوجي بالاستناد عاجلا أم آجلا إلى البيولوجيا أو إلى علم المنطق أو(إلى السيسيولوجيا رغم أن هذه أيضا تنتهي إلى نفس الخيار) . ولا تصبح الظاهرات الذهنية بالنسبة للبعض ، معقولة إلا إذا ارتبطت بالجسم " (**بياجيه** ، **2002** ، **9**) من هنا قال **جاردنر** (**1983**) بإمكانية الفصل بواسطة تلف المخ بمعنى عزل إحدى قوى الذكاء عن القوى الأخرى ، وأن تعطل إحدى القوى هو نتاج تلف في المخ ، وهذا ما قاده إلى الاعتقاد بأن هناك أنواعا مختلفة من الذكاء مسؤولة عنها أجزاء مختلفة من الدماغ . هذه الرؤية تمكن من تجاوز الغلق النظري الذي سجنت دراسات الذكاء نفسها فيه و التي احتفت طويلا بالعامل العام (**I.Q**) وبفردية الذكاء في إطار شكل المنحنى الجرسي ؛ وأبعد من ذلك " يرجع التباين في قياس الذكاء أساسا إلى الإسهامات الجينية **genetic** للآباء البيولوجيين

للشخص " (**جاردنر** ، **2005**) ، إلى مجال أوسع يجمع بين الجانبين البيولوجي والبيئي ، ترتبط بدرجة وثيقة بعلم الأحياء وما أسماه جاردنر « **التحليل المنطقي** » أو « **نظام الترميز** » ومعايير أخرى أكثر ارتباطا بعلم النفس التنموي وعلم النفس التجريبي والقياس النفسي .

و" خلال ثلاثة عقود قدمت نظرية الذكاءات المتعددة مفهوما لوظيفة الدماغ الذي يعمل بصور متنوعة . ورسم جاردنر بذلك خريطة تشمل مدى عريضا من الذكاءات التي يمتلكها الناس ، ولكل فرد عدد متمايز من هذه الذكاءات بعضها يقوى وبعضها يضعف بسبب تعزيزات التعلم " (**الخليفة** ،**2006** ، **124**) ؛ وهي تعدت بهذا المجالات المعرفية والعمليات العقلية لتشمل ذكاءات أدائية « **مواهب** » اتخذها جاردنر معيارا للكشف عن الموهوبين .

وكما ذكر **تانبوم** (**Tennenbaum , 1997**) فإن نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة أصبحت أساسا في الكشف عن هوية الطلبة الموهوبين ، وصممت بناءا على ذلك اختبارات بما يتفق وافتراضات نظرية الذكاءات المتعددة . وأثبتت العديد من الدراسات قدرة هذه الأدوات في الكشف عن الموهوبين (**معمرية وخزار** ، **2008**) ، (**فهيد** ، **2008**) ، (**Korenhaber, 1999**) ... حيث أن نسبتهم ترتفع على هذه المقاييس قياسا إلى أدوات الكشف التقليدية **أحمد** (**2004**) .

وقد أثبتت الدراسات أن حاجة الموهوبين والمتفوقين للرعاية والاهتمام لا تقل عن حاجة الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم ، وأن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم ربما يعتبر مأساة لهم وللمجتمع على حد سواء (**جروان** ، **1998**) ؛ لكن التلميذ الموهوب قد يعيش نوعا من الحرمان العاطفي بوصفه تلميذا متميزا ، مما يسبب له الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والعاطفية ، تخلق له سوء التكيف مع المجتمع المحيط به ، ويزيد المنهاج المدرسي العادي من تفاقم المشكلة ، هذه المشكلات كما يعبر عنها **الجراح** (**2011**) قد تكون كافية لطمس أي قدرة أو منبع إبداع في أي شخصية متميزة . ولأن العديد من التلاميذ والمنتمين إلى المرحلة الثانوية يفشلون في الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجههم على الرغم من تمتعهم بمستويات متفاوتة في أشكال الذكاء ، حيث يواجه هؤلاء مشكلات على عدة مستويات نفسية وتعليمية وسلوكية . تتجه الدراسة نحو الكشف عن الموهوبين ونسبتهم في مجتمع الدراسة ثم البدء بمعرفة الفروق في أنماط الذكاء المتعدد وحل المشكلات لدى الموهوبين تبعا لمتغير النوع ، ومن ثم قدرة هذه الأنماط على التنبؤ بحل المشكلات لدى الموهوبين .

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية :

1. ما نسبة الموهبة لدى عينة البحث من الجنسين وفق المعيار المستخدم ؟

2. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة ؟
3. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى حل المشكلات ؟
4. هل توجد فروق في نسبة التباين المفسر في حل المشكلات تعزى إلى الذكاءات المتعددة ؟

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على دور قائمة مكنزي للذكاء المتعدد في الكشف عن الموهوبين .
2. التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة .
3. التعرف على الفروق بين الجنسين في حل المشكلات .
4. تحديد أي نوع من الذكاءات أكثر قدرة على التنبؤ بحل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين ، " ذلك أن زيادة القدرة على حل المشكلات قد يتطلب أنواع محددة من الذكاءات أكثر من غيرها " (**الجراح و الربابعة ، 2011**) .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية دراسة الموضوعات المتعلقة بالقدرات العقلية وتحديدا الذكاءات المتعددة ، وحل المشكلات في عدة جوانب منها :

1. قلة البحوث والدراسات الجزائرية التي تناولت متغيرات الدراسة .
2. أهمية التعرف على قدرة مقاييس الذكاء المتعدد في الكشف عن الموهوبين وفي تصنيفهم حسب الذكاءات التي يكشف عنها تطبيق المقياس .
3. الاستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على القدرة على حل المشكلات لدى الموهوبين لما لها من أهمية في زيادة الفاعلية على التكيف مع مواقف الحياة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية .
4. دعم الدراسات العربية التي تناولت ارتباط الذكاءات المتعددة ، و حل المشكلات والفروق في النوع لدى التلاميذ الموهوبين .

فرضيات الدراسة :

- تتراوح نسبة الموهوبين في كل ذكاء لدى أفراد عينة البحث الذكور والإناث بين 1و5% وفقا للمعيار المستخدم
- توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة
- توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى حل المشكلات .
- لا توجد فروق في نسبة التباين المفسر في حل المشكلات تعزى إلى الذكاءات المتعددة

المفاهيم الإجرائية :

الذكاءات المتعددة :

يعرف (**Gardner**) الذكاء بأنه : **" قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات ، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي "** (**جاردنر ، 2005 ، 36**).

ويقصد بها في هذا البحث " مجموع العلامة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على كل ذكاء والتي حددت ب 70 نقطة فما فوق من خلال استجابتهم لبنود مقياس مكنزي McKenzie للذكاءات المتعددة " .

حل المشكلات Problem solving:

تعريف (Heppner,1983) **" نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات ذهنية معرفية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب ويتضمن الاستراتيجيات الخمس التالية : التوجه العام نحو المشكلة ، وتعريف المشكلة وتحليلها ، وتوليد البدائل ، واتخاذ القرار ، والتقييم والتحقق من صحة الحل "**

ويقصد به في هذا البحث " مجموع العلامة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس هبنر و بترسون (Heppner & Peterson) لحل المشكلات المستخدم في هذه الدراسة " .

التلميذ الموهوب :

ويعرف **إجرائيا** : **" الموهوب في هذه الدراسة هو الذي ترتفع درجته على الاختبار المستخدم بانحرافين معياريين عن المتوسط الحسابي لعينة البحث "** .

الإطار النظري :

في السعي نحو التعرف على طبيعة تكوين الذكاء قدم **14** مختصا (**Sternberg , Kaufman , Grigorenko, 2008**) مرئياتهم حول طبيعة الذكاء ، فتضمنت تعريفاتهم أنشطة مثل القدرة على التفكير المجرد ، والقدرة على تعلم التكيف مع المحيط ، والقدرة على تكييف النفس بشكل مناسب مع مستجدات الحياة ، والقدرة على المعرفة ، وكمية المعرفة الممتلكة ، والقدرة على التعلم أو الاستفادة من التجارب ... (**بترجي ، 2009 ، 196**) . واعتمدت بعض هذه التعريفات محكا كميا بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع ألاعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى مئينات أو نسب مئوية أو أعداد ، فقد ذكر **بيرت** (**Bart**) تعريفات الذكاء التي أوردها كل من **هولنج ورث وتيرمان** (**Holingworth and Tearman**) والتي اعتبرت نسبة الذكاء **140** هي الحد الفاصل بين الطفل العادي والموهوب وتبنى **ديهان وهافجهرست** (**Dehaan and Harighurts**) هذا الاتجاه في تعريف الموهبة حيث اعتبرا القدرة العقلية العامة ممثلة لعدد من الجوانب كالموهبة ، والقدرة اللفظية والميكانيكية ، والتخيلية والموسيقية ، وظهرت تعريفات أخرى تبناها كل من **كيرك** (**Kirk**) ،

وسمبثون ولوكنج (**Sumption and Luecking**) **ولوسيتو** (**Lucito**) **وجيلفورد** (**Guilford**) أضافوا فيها بعدا آخر هو الأداء المتميز وخاصة في المهارات الموسيقية ، والفنية ، والكتابية ، والقيادة الاجتماعية . فالطالب الموهوب والمتفوق هو " من كانت نسبة ذكائه مقاسا بمقياس ستانفورد–بينيه للذكاء **130** فأكثر ، وهو كل من يقع فوق المئين **95** أو يقع ضمن أعلى **5%** أو أعلى **50** طالبا من مجتمع الدراسة على محك معين للقياس أو الاختبار " . (**عبيد ، 2000، 22**)

وإذا اعتمدت نسبة الذكاء كمحك ، فإن النقاط الفاصلة تختلف من سلطة إلى أخرى وتمتد بين **115–118** ، لكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة تقع بين **125 –135** . (**عبيد ، 2000 : 22**)

وفي ضوء توجهات وأفكار جاردنر (**جاردنر ، 1983**) و(**ستيرنبرج ، 1985**) فإن استخدام تقييم حل المشكلة الذي يشمل الذكاء اللغوي ، والرياضي المنطقي ، والمكاني يساهم في تحديد التلاميذ الصغار الموهوبين من خلال الأنشطة التي تدعم الإبداع وتنمية التفكير لتحليل وحل المشكلة فعليا (**مجيد ، 2008**) .

ويقسم الخبراء أساليب الكشف عن الموهوبين إلى مجالين هما : الأساليب والطرق الذاتية (اللااختبارية)، والأساليب والطرق الموضوعية (الاختبارية، أو التشخيص والتقويم)، ويطلق **عبد الله** (**2004**)، **والقريطي** (**2005**) على المرحلة الأولى **عملية المسح أو الفرز المبدئي** (**Screening**)، بينما تطلق **عليها زحلوق** (**1998**) **مرحلة الوسائل المساعدة**، ويطلق عليها **الخالدي** (**2003**) **مرحلة الاستقصاء**، أما **جروان** (**1999**) فيطلق عليها **مرحلة الترشيح والتصفية** ، **أو مرحلة الترشيحات والاستقصاء** (**جروان ، 2004 ؛ عطا الله ، 2008**) .

وقد دلت معظم النظريات والقياسات التي قدمت في الذكاء على قوة العلاقة بين الذكاء والقدرة على حل المشكلات ، حتى ذهب معظم العلماء ومنهم جاردنر إلى تعريف الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات . والمتفحص لتعريفات الذكاء يلاحظ أنها تتفق في معظمها على أن الذكاء هو القدرة على حل المشكلات ، بالإضافة إلى قدرات أخرى كالقدرة على التفكير المجرد ، والقدرة على التكيف ، والقدرة على التعلم . (**النشواتي ،2003**) .

وبالمقابل أشار الخليفة نقلا عن (**الشيخ ، 2008**) إلى أن الفروق الفردية في الذكاء والملاحظة في سلوك الأفراد ومقدار المعارف لديهم ترجع إلى فروق في عدد الارتباطات الفردية وحيثما يخطئ الفرد في تفكيره فهذا تعبير عن ارتباط خاطئ ، والجهل يعني غياب الارتباط (**الخليفة ، 2011 ، 82**) .

وكما أشارت **كارول وآن** (**Carol&Ann,1998**) أنه يمكن تمثيل الاتجاه الحديث في الكشف عن الموهوبين من خلال نموذج الذكاءات المتعددة وهو نموذج يقوم على تقديم مجموعة متنوعة من المشكلات التي تساعد في الكشف عن الموهبة . وأكد هذا العديد من الدراسات التي بحثت قدرة قوائم الذكاءات المتعددة في الكشف عن الموهوبين ، وبتركيز أكثر في صلتها بالبحث الحالي :

بحثت دراسة أحمد (2004) في صدق بعض الأنشطة الأدائية القائمة على الذكاءات المتعددة وفعاليتها في الكشف عن الموهوبين ، ضمت عينة الدراسة (377) طالبا وطالبة من مستوى الصف الخامس في مدينة أسيوط بمصر ، حي طبق الباحث أنشطة الذكاءات المتعددة (الذكاء الرياضي ، والذكاء المكاني ، والذكاء اللغوي ، والذكاء الجسمي) المستهدفة في الدراسة كما استخدم أيضا مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، وكشفت النتائج إلى فاعلية الأنشطة الأدائية القائمة على الذكاءات المتعددة في زيادة أعداد الطلبة الموهوبين ، حيث بلغ عددهم (56) طالبا بينما كان عددهم باستخدام مقياس وكسلر (32) طالبا موهوبا . وكشفت النتائج عن وجود بعض المؤشرات الدالة على الصدق البنائي للأنشطة في اكتشاف الموهوبين من خلال علاقتها بمقياس الذكاء اللفظي والعملي لوكسلر .

وفي السياق نفسه هدفت دراسة فهيد (2008) التعرف على أنشطة الذكاءات المتعددة المستخدمة في اكتشاف الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي باليمن ، وتكونت العينة من (640) تلميذا وتلميذة من الصف الرابع والثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة عدن ، استخدمت كل من مهام الذكاءات المنطقي واللغوي المكاني ، وقياس المصفوفات المتتابعة لرافن ومقياس ذكاءات الأطفال لوكسلر ، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الرياضي والمنطقي والمكاني يمكن من اكتشاف الأطفال الموهوبين وزيادة عددهم ، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق تتعلق بمتغيري العمر والجنس.

وبحث كل من معمريه وخزار (2008) ترتيب الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ التعليم الثانوي بولاية باتنة من الجنسين ، و نسبة الموهبة لدى عينة البحث من الجنسين والفروق بين الجنسين والشعب الدراسية في الذكاءات المتعددة ، وتعدد المواهب بتعدد الذكاءات المتعددة في المرحلة العمرية مابين15 –20 سنة وعددهم (68) تلميذا وتلميذة من الموهوبين تم اختيارهم من مجموع (389)تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية بباتنة . وقد أظهرت النتائج وجود ترتيب معين لأنواع الذكاء لدى عينات البحث. وكانت أنواع الذكاء التي جاءت في الرتب الأولى تتعلق بالجوانب الشخصية والاجتماعية. وجاءت في الرتب الوسطى الذكاءات اللغوية والمنطقية / الرياضية. وجاءت في الرتب الأخيرة الذكاءات المكانية والموسيقية والجسمية / الحركية. كما كانت عينات العلوم التجريبية والآداب والفلسفة هي أكثر تكرارا في ظهور المواهب مقارنة بعينات الشعب الدراسية الأخرى. وأن الإناث الموهوبات أكثر عددا من الموهوبين الذكور.

كما أظهرت دراسة كورنهابر (Kornhaber ,1999) مدى فاعلية طرق جديدة مستندة لنظرية الذكاءات المتعددة في توسيع المشاركة في برامج تعليم المتميزين ، على عينة ضمت مدرستين ابتدائيتين ، تم فيهما تقييم الطلاب من خلال ملاحظتهم ومن خلال مجموعة مقابلات مع مديري المدارس ، ارتفاع معدل الطلاب المشتركين في برامج الموهوبين ، نتيجة استخدام الطرق الجديدة المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي كشفت عن هوية الطلاب الموهوبين مقارنة بالطرق التقليدية .

وهدفت دراسة ألان .أل . نيفيل (Alan L . Neville , 2000) التعرف على مستويات الذكاء المتعدد لدى الطلبة الأمريكيين ، تكونت عينة الدراسة من (385) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث والسابع والحادي عشر في ساوث داكوتا ، اعتمادا على مقياس التقويم النمائي للذكاء المتعدد (MIDAS) والتي أعدت من قبل برانتور شيرر (1997) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في خمسة أنواع من الذكاءات الثمانية وهي : الذكاء اللغوي ، والجسمي ، والشخصي ، و الاجتماعي ، والموسيقي ، لصالح الإناث .

كما قام رشيد (2005) بدراسة حول التعرف على العلاقة بين الذكاء المتعدد والأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة ، والتعرف على الفروق في الذكاء المتعدد والأسلوب المعرفي تبعا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي ، حيث ضمت عينته (450) طالبا وطالبة من كليا بغداد ، ولتحقق من أهداف البحث أعد الباحث أداتين أحدهما لقياس الذكاء المتعدد ، والأخرى لقياس الأسلوب المعرفي ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أنواع الذكاء الاجتماعي ، والمنطقي ، والجسمي ، والشخصي ، ولصالح الذكور ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأنواع الأخرى .

كما هدفت دراسة العمران (2006) التي أجرتها على طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة البحرين ، التعرف على الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة الجامعيين ، حيث قامت الباحثة ببناء أداة تقرير ذاتي Self- Report instrument) طبقتها على (238) طالبا وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء (الجسمي ، والمكاني) لصالح الإناث ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الرياضيات وطلاب اللغات في الذكاء (المنطقي ، والموسيقي) لصالح طلاب الرياضيات ، حيث كان متوسط درجات طلاب الرياضيات أعلى من متوسط درجات طلاب اللغات .

وهدفت دراسة ديفيد (David , 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح في حل المشكلات الاجتماعية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا متفوقا من الطلاب المراهقين في الصين ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين للذكاء الانفعالي والآخر لحل المشكلات الاجتماعية ، وأشارت النتائج إلى و جود علاقة دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، ومستوى الذكاء الانفعالي ، بينما لم يكن يتم تسجيل أثر لمتغيرات الجنس والعمر في القدرة على حل المشكلات .

هدفت دراسة قلندر ومجيد (2007) إلى التعرف على مستوى حل المشكلات لدى طلبة جامعة الموصل تكونت عينة الدراسة من(200) طالب وطالبة ، واستخدم الباحثان مقياس (هبنر ، 1978) ، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا أي أن طلبة جامعة الموصل يمتلكون تفكيرا في حل المشكلة ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية .

ودرس أبو زيتون وبنات عام (2010) موضوع مستوى التكيف ، ومستوى مهارة حل المشكلات ، لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين ، والتعرف على العلاقة بين التكيف ومهارة حل المشكلة لديهم ، ومعرفة الفروق بين المتفوقين

الأكثر تكيفا والأقل تكيفا في مهارة حل المشكلة ، على عينة تكونت من (99) طالبا من الطلاب الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمركز الريادي في عين باشا بالأردن ، وأشارت النتائج إلى أن التكيف لدى الموهوبين والمتفوقين كان منخفضا ، كما كان التكيف في الجانب الانفعالي أعلى أبعاد التكيف لديهم ، في حين كان أقلها في الجانب الشخصي ، كما أشارت النتائج إلى أن مهارة توليد البدائل أعلى مهارات حل المشكلة لدى الموهوبين والمتفوقين ، في حين كان أقلها مهارة تقييم الحلول المقترحة ، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التكيف على جميع أبعاد مهارة حل المشكلات ، والى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير مهارة حل المشكلات على بعدين من أبعاد التكيف هما (التكيف الشخصي والعائلي) .

كما قام غباري و محاسنة (2013) بدراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية ، كما هدفت إلى معرفة نمط الأهداف الذي يتبناه أولئك الطلبة ، وكذلك درجة استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات ، وذلك في ضوء متغيري الجنس والكلية . تكونت عينة الدراسة من (453) طالبا وطالبة استجابوا لمقياسي نمط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات . ومما بينته النتائج أن طلاب الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات ، وأن الذكور أكثر استخداما لتلك الاستراتيجيات من الإناث ، وأن طلبة الكليات التقنية والعلمية أكثر استخداما لتلك الاستراتيجيات من طلبة الكليات الإنسانية .

وفي سنة (2007) قام عبد القادر وأبو هاشم بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر ، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من (فاعلية الذات ، وأسلوب حل المشكلات والتحصيل الدراسي) ، وكذلك دراسة تأثير كل من (النوع ، والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي ، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على درجات الذكاءات المتعددة) ، وتكونت العينة (475) طالبا وطالبة بكلية التربية بجامعة الزقازيق ، وتم تطبيق قائمة الذكاءات المتعدد ، ومقياس فعالية الذات ، ومقياس أسلوب حل المشكلات ، ودرجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية ، وقد أظهرت النتائج : أن الذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة عبارة عن عامل كامن تنتظم حوله العوامل المشاهدة التسعة ، ووجود تأثير دال للذكاءات المتعددة على كل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي ، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة ، ووجود فروق بين طلاب الفرقة الثانية والفرقة الرابعة في الذكاءات (الوجودي والمكاني والمنطقي واللغوي) لصالح الفرقة الرابعة ، ووجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في الذكاءات (المكاني والجسمي والموسيقي والاجتماعي والطبيعي والوجودي والدرجة الكلية) لصالح التخصصات العلمية ، وعدم وجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين النوع والفرقة الدراسية على الذكاءات المتعددة ، ووجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص الدراسي في الذكاءات (المنطقي ،المكاني ، الجسمي ، والطبيعي ، والدرجة الكلية) وذلك لصالح ذكور علمي ، ووجود تأثير دال للتفاعل الثنائي بين الفرقة والتخصص الدراسي في الذكاءات (اللغوي ، والمكاني) وذلك

لصالح رابعة علمي في جميع المقارنات ، وعدم وجود تأثير دال للتفاعل الثلاثي بين (النوع ، و الفرقة ، والتخصص الدراسي) على الذكاءات المتعددة .

ومن الدراسات القليلة ذات العلاقة المباشرة بأهداف البحث دراسة الجراح والربابعة (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن ، ومدى اختلاف الذكاءات المتعددة وحل المشكلات باختلاف جنس الطالب . تكونت عينة الدراسة من (142) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع أساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين للذكاءات المتعددة وحل المشكلات . وأشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك الطلبة المتميزين مستوى مرتفع من الذكاءات المتعددة . كما كشفت النتائج عن امتلاك عينة الدراسة قدرة مرتفعة في حل المشكلات , في حين دلت نتائج اختبار (**T**) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاءات المتعددة , كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في حل المشكلات ككل . كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة بحل المشكلات وأبعاده حيث كان هناك أثر لمتغير الذكاء الموسيقي في بعد الثقة بالذات من مقياس حل المشكلات ووجود أثر لمتغير الذكاء الشخصي في بعد الإقدام والإحجام ، وكذلك أثر لمتغيرات الذكاء الرياضي ، والموسيقي ، والحركي ، والشخصي في بعد السيطرة الذاتية . وبالمقابل كان للذكاءات (الموسيقي ، والشخصي ، والحركي) قدرة تنبؤية في حل المشكلات ككل .

يمكن الخروج ببعض الاستنتاجات من عرض الدراسات السابقة :

- تأخذ الجندرية والمسار الأكاديمي المتغير المشترك في دراسة الفروق في الذكاء المتعدد وحل المشكلات في معظم هذه البحوث .
- قدرة مقاييس الذكاء المتعدد على الكشف عن الموهوبين (معمرية وخزار ، 2008) ، أحمد (2004) . ووجود بعض المؤشرات الدالة على صدق الأنشطة في الكشف عن الموهوبين من خلال علاقتها بمقياس وكسلر .
- عدم الاتساق بين نتائج هذه البحوث في حسمها للفروق بين الجنسين في سيادة أنماط الذكاء المتعدد لديهم ومرد ذلك إلى اختلاف خصائص كل بيئة ثقافية ، والى أعمار العينات وخصائصها ، فمثلا تفوقت الإناث في الذكاء اللغوي كما في دراسة (معمرية 2008) ، ولم تجد نتائج دراسات فهيد (2008) فروق دالة في معظم أنواع الذكاء تعزى لمتغيري الجنس والعمر .
- أشارت معظم الدراسات إلى وجود فروق دالة في الإستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلبة الموهوبين تعود للجنس . (غباري ومحاسنة (2013) ، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في حل المشكلات تعود إلى الجنس كدراسة (David , 2003) .
- وجود فروق في طبيعة المشكلات لدى الموهوبين تعود للجنس (غباري ومحاسنة (2013) . وأن التكيف لدى الموهوبين والمتفوقين كان منخفضا ، كما كان التكيف في الجانب الانفعالي أعلى أبعاد التكيف لديهم ، في حين كان أقلها في الجانب الشخصي ، كما أشارت النتائج إلى أن مهارة توليد البدائل أعلى مهارات حل المشكلة لدى الموهوبين والمتفوقين ، في حين كان أقلها مهارة تقييم الحلول المقترحة أبو زيتون وبنات (2010)

- وجود علاقة موجبة بين أساليب حل المشكلات ومجالات الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة **أمزيان** (**2004**) ، **عبد القادر وأبو هاشم** (**2007**)
- وجود قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة على حل المشكلات **الجراح والربابعة** (**2011**).

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي و الفارقي** الذي لا يقوم فقط على وصف الظاهرة في علاقاتها بالمتغيرات المرتبطة بها . ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك كما ذكر **العساف** (**2008**) لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات . التي جمعت بطريقة قصدية حيث تمت الاستعانة بهيئة التدريس (مدير المؤسسة ، الأساتذة ومستشاري التوجيه) ، والأقران في مرحلة الترشيحات الأولية للتلاميذ الموهوبين . و أخذ التلاميذ الذين حصلوا معدلا يفوق 12 .

إجراءات الدراسة :

حدود الدراسة :

وقع الاختيار على 5 ثانويات من ولاية المسيلة ، فشملت الثانويات الواقعة ببلديات عين فارس (ثانوية عين فارس) ، عين الملح (**ثانوية الرائد بعرير محمد العربي** ، **مصعب بن عمير**) ، عين الريش (ثانوية لعطوي الحاج) ، بوسعادة (ثانوية محمد الشريف بن شبيرة) . : تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة بين شهري أفريل وجوان . وساهم في جمع البيانات مستشاري التوجيه بمؤسسات التعليم الثانوي . كما بلغ متوسط زمن الإجابة على المقياس الأول (الذكاءات المتعددة) 45 دقيقة ، واختبار حل المشكلات 30 دقيقة .

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية في فرعي (**الآداب والفلسفة**) و(**العلوم الطبيعية والتكنولوجية**) خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (**2013 – 2014**) ببعض ثانويات ولاية المسيلة . والبالغ عددهم (**504**) تلميذا وتلميذة موزعين على (**9**) شعب دراسية ، للسنوات الثلاث (الأولى والثانية والثالثة ثانوي)

ومن المهم أن نشير إلى أنه تم استبعاد **103** من أفراد العينة لحصولهم على نسب متدنية على مقياس مكنزي ، وتم الإبقاء على (**401**) ممن حصلوا على نسب الذكاء المتوسط والعالي على المقياس .

أدوات الدراسة :

مقياس وولتر ماكينزي (W. McKenzie,1999) للذكاءات المتعددة :

أعد هذه القائمة **وولتر ماكينزي Walter Mackenzie** عام 1999 ، وهي مكونة من 90 مفردة بمعدل 10 مفردات لكل نوع من أنواع الذكاءات السابقة ، موزعة توزيعا منتظما ، وأمام كل مفردة إجابتين (نعم ، لا) ، أعطيت درجتي (1 ، 0) ، المقابلة للاستجابتين السابقتين على الترتيب ، تم التعامل مع درجات كل ذكاء كأبعاد مرتبطة لأنه وخلافا لمقاييس الذكاءات المتعددة المعروفة ، فإن لهذه القائمة درجة كلية إضافة إلى الدرجة الإجمالية التي تميز كل بعد من أبعاد القائمة . (**حسين ، 2003**) ، (**حماد ، 2007**) وتشتمل هذه الأداة على تسعة قوائم تمثل تسع أنواع من الذكاء ، بمعدل عشر مفردات لكل نوع ، موزعة توزيعا عشوائيا وجميع المفردات موجبة ، وتختبر كل قائمة نوعا واحدا من أنواع الذكاءات التسعة . وتنحصر علامات الطلبة على كل قسم بين (10- 100) وتعطي العلامات :

- ☑ بين (10 – 40) تعبر عن امتلاك الفرد لدرجة منخفضة بنوع الذكاء .
- ☑ من (50 – 60) تعبر عن درجة متوسطة لدى الفرد على نوع الذكاء .
- ☑ ومن (70 – 100) توضح امتلاك الفرد لدرجة عالية بنوع الذكاء . (أبو حماد ، 2008) .

تمتعت القائمة بمعاملات ثبات مرضية وصلت إليها دراسات عديدة امتدت قيمته بين (0,73 – 0,80) في دراسة (الجراح والربابعة ، 2011 ، 93) ، و(,4970 -,5310) في دراسة أبو تركي وحجر (2013) ، وبلغت في الدراسة الحالية (,795) على عينة مكونة من 30 تلميذا ، وبطريقة **التجزئة النصفية** وفق معامل قاتمان (Gutman Split-Half Coefficient) للثبات النصفي كان معامل الارتباط بين (,707 ؛ ,800) ، وباستعمال معادلة **سبيرمان براون** (Spearman-Brown Coefficient) وصل معامل الارتباط إلى (,805) ، وعن طريق إعادة التطبيق امتدت بين (,423 ؛ 97 ,) . وتعتبر نسب مقبولة لمثل هذه المقاييس .

وبحساب الاتساق الداخلي تم حذف ثمانية بنود كانت غير دالة إحصائيا هي (17،30،33، 35، 51، 59، 60،81) ، وعليه فإن القائمة أصبحت مكونة من 82 بندا ، أما المحاور فإن محور الذكاء الموسيقي يحوي تسع بنود ، ومحور الذكاء المنطقي الرياضي يحوي تسع بنود ، ومحور الذكاء الوجودي يحوي ثمان بنود ، ومحور الذكاء الحركي/ الرياضي بسبع بنود ، ومحور الذكاء المكاني البصري تسع بنود . تراوحت معاملات الارتباط لمحاور القائمة بالدرجة الكلية للقائمة قبل الحذف بين (,521 ؛ ,733) وبعد حذف البنود الغير دالة بين (,504 ؛ ,735) .

مقياس هبنر وبترسون (Heppner & Petersen,1982) لحل المشكلات :

أعد هذا المقياس وقننه على البيئة الأردنية " نزيه حمدي " عام 1997 ، وهو مؤلف من 40 عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هي : التوجه العام ، تعريف المشكلة ، توليد البدائل ، اتخاذ القرار ، التقييم بمعدل (8) عبارات

لكل مقياس فرعي ، يهدف مقياس **هبنر وبترسون** (**Heppner & Petersen,1982**) إلى فحص مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة ،

ضم المقياس 34 فقرة موزعة على الخمس مجالات التي حددها هبنر بعد أن قامت محالي (2011) بحساب صدق الاتساق الداخلي ، وكانت نتائج معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0,25 و 0,99) وهي معاملات دالة ما عدا معاملات الارتباط الخاصة بالبنود : 4 14 23 24 27 32 فهي غير دالة .

ولحساب المؤشرات الإحصائية تم حساب صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات الارتباط لعبارات أبعاد المقياس محصورة بين (166,- 682,) وجميعها دالة عند مستوى (0,01) عدا بندين هما رقم (06) و(23) دالين عند مستوى (0,05) ، كما تبين أيضا وجود أربع بنود هي 21 وكان معامل ارتباطها مع درجة المحور الذي تنتمي اليه (207,) و 24 ودرجته (211,) ، و 03 ودرجته (207,) ،و 04 ودرجته (166,) وهي غير دالة لا عند مستوى (0,01) ولا عند مستوى (0,05) ، وبالتالي تم حذف هذه البنود . وأصبح المقياس بهذا يحتوي على 30 بندا بدلا من 34 . حساب التناسق الداخلي بطريقتين هما التجزئة النصفية ، وحساب تباين مفردات الاختبار ؛ وقد وصلت قيم معاملات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha بعد حسابه إلى (677,) . ويرتفع الثبات وفق معامل جاتمان (Gutman Split-Half Coefficient) للثبات النصفي إلى (731,) ، لكي يصبح بعد التصحيح باستعمال معادلة **سبيرمان براون** (Spearman-Brown Coefficient) (890,) . وتم إعادة تطبيق نفس المقياس حيث بلغ معامل ثبات المقياس (735,).

النتائج :

عرض نتائج الفرض الأول :

تتراوح نسبة الموهوبين في كل ذكاء لدى أفراد عينة البحث الذكور والإناث بين 1و5% وفقا للمعيار المستخدم :

❶ **عينة الذكور : ن = 106:**

☑ الجدول رقم (1) يبين المتوسطات الحسابية « م » والانحرافات المعيارية «ع » وقيمة المعيار المستخدم « ن » والنسب المئوية « % » لدى عينة الذكور .

- **متوسط معدل الموهبة** = انحرافين معياريين فوق المتوسط الحسابي للعينة + 70 نقطة فما فوق على قائمة مكنزي .

جدول رقم (1) يوضح : عدد التلاميذ مرتفعي الدرجات كمؤشر لاكتشاف الموهوبين

	الطبيعي	الموسيقي	المنطقي	الوجودي	الشخصي الخارجي	الرياضي	اللغوي	الشخصي الداخلي	المكاني
م	6,21	4,60	6,46	7,59	5,97	6,25	6,18	7,27	6,34
ع	1,866	2,027	1,719	1,626	1,823	1,800	2,074	1,682	2,267
ع2	3,732	4,054	3,438	3,252	3,646	3,6	4,148	3,364	4,534
م+ع2	9,94	8,708	9,898	10,84	9,616	9,85	10,32	10,63	10,874
ن	2	5	1	0	3	0	7	6	0
%	1,88	4,71	0,94	0	2,83	0	6,60	5,66	0
عدد التلاميذ مرتفعي الدرجات كمؤشر للموهبة ن هو :24 تلميذا . بنسبة : 22,94%									
عدد التلاميذ مرتفعي الذكاء ن هو 22 .									

يتبين من الجدول أعلاه (1) أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة كمؤشر للموهبة بلغ 24 تلميذا ، حصل 22 تلميذا منهم على تقدير عال على مقياس مكنزي . وهو العدد الذي أخذ درجات تفوق ال 70. سجل في الذكاء الطبيعي (2) مانسبته (1,88%) ، و(5) في الذكاء الموسيقي مانسبته (4,71%) ، و(1) في الذكاء المنطقي / الرياضي بنسبة (0,94%) ، و (0) في الذكاء الوجودي بنسبة (0%) ،و (3) في الذكاء الشخصي الخارجي بنسبة (2,83%) ، و(0) في الذكاء الرياضي /الحركي بنسبة (0%) ، و(7) في الذكاء اللغوي بنسبة (6,60%) ، و(6) في الذكاء الشخصي /الداخلي بنسبة (5,66%) ، و (0) في الذكاء المكاني/ البصري بنسبة (0%) .

❷ **عينة الإناث : ن = 295:**

❖ الجدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية « م » والانحرافات المعيارية «ع » وقيمة المعيار المستخدم « ن » وانسبهم المئوية « % » لدى عينة الإناث .

جدول رقم (2) يوضح : عدد التلميذات مرتفعات الدرجات كمؤشر لاكتشاف الموهبة

	الطبيعي	الموسيقي	المنطقي	الوجودي	الشخصي الخارجي	الرياضي	اللغوي	الشخصي الداخلي	المكاني
م	6,16	4,55	6,33	7,72	5,91	6,35	6,57	7,29	6,17
ع	1,631	1,953	1,513	1,647	1,983	1,522	1,928	1,785	2,053

ع2	3,262	3,906	3,026	3,294	3,966	3,044	3,856	3,57	4,106
م+ع2	9,42	8,456	9,356	11,014	9,876	9,394	10,426	10,86	10,276
ن	10	14	15	0	7	0	19	0	20
%	0.33	4,74	5,08	0	2,37	0	6,44	0	0,67
عدد التلميذات مرتفعات الدرجات كمؤشر للموهبة ن هو :85 تلميذة . بنسبة : 28,81%									
عدد التلاميذ مرتفعي الذكاء ن هو 49									

يتبين من الجدول أعلاه (2) أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة كمؤشر للموهبة بلغ في : الذكاء الطبيعي (10) مانسبته (0,33%) ، و(14) في الذكاء الموسيقي مانسبته (4,74%) ، و(15) في الذكاء المنطقي / الرياضي بنسبة (5,08%) ، و (0) في الذكاء الوجودي بنسبة (0%) ، و (7) في الذكاء الشخصي/الخارجي بنسبة (2.37%) ، و(0) في الذكاءالرياضي/الحركي بنسبة (0%) ، و(19) في الذكاء اللغوي بنسبة (6,44%) ، و(0) في الذكاء الشخصي/الداخلي بنسبة (0%) ، و (20) في الذكاء المكاني/ البصري بنسبة (0,67%) .

1.1. عرض نتائج الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة :

☑ للتحقق من هذا الفرض تم حساب مجموع استجابات أفراد العينة ذكورا وإناثا على كل ذكاء من الذكاءات المتعددة ، وذلك باستخدام (Independent Samples T – test) لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث على القائمة بصورتها الكلية وعلى جميع أبعاد القائمة . والنتائج مبينة في الجدول رقم (3) .

☑ **الأدوات** : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، قيم ت .

الجدول رقم (3) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " ت " للفروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة .

الذكاءات	الذكور: ن = 22		الإناث : ن = 49		قيم " ت "
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الذكاء الطبيعي	*7,82*	*1,59*	*7,92*	*0,97*	*-,326*
الذكاء الموسيقي	*6,05*	*1,96*	*6,51*	*1,59*	*-1,055*
الذكاء المنطقي	*7,77*	*1,15*	*7,98*	*1,19*	*-,680*

الذكاء الوجودي	9,27	0,88	9,24	9,25	,119
الذكاء الشخصي الخارجي	7,55	1,37	8,24	1,45	-1,910
الذكاء الحركي / الرياضي	7,41	1,56	7,92	1,01	-1,640
الذكاء اللغوي	8,27	1,31	8,57	1,25	-,912
الذكاء الشخصي الداخلي	8,68	1,04	9,02	1,01	-1,294
الذكاء المكاني / البصري	8,77	0,86	8,49	1,27	,944
الذكاءات ككل	71,59	6,005	73,90	5,120	-1,663

يوضح الجدول رقم (3) نتائج اختبار" ت " التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة ككل وفي الدرجات الفرعية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الذكور (71,59) في حين كان عند الإناث (73,90) . و يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) المجدولة في جميع أبعاد الاستبيان وفي الدرجة الكلية للمقياس ، والتي تساوي (1,67) عند درجة حرية (69) ، ومستوى دلالة 0,05 لجميع مقاييس الذكاء المتعدد ، الأمر الذي يفسر التقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين ، حيث كانت قيم (ت) تساوي (1,663) . ممّا يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس على جميع أبعاد القائمة وعلى القائمة بصورتها الكلية الأمر الذي يفسّر التقارب في المتوسطات الحسابية لل جنسين.

عرض نتائج الفرض الثالث : توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى حل المشكلات .

☑ للتحقق من هذا الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد حل المشكلات ، واستخراج (**t– test**) لاختبار دلالة الفروق كما يوضحه الجدول :

الجدول رقم (4) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " ت " للفروق بين الجنسين في حل المشكلات

حل المشكلات	الذكور : ن = 22		الإناث : ن = 49		قيمة " ت "
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	

التوجه العام	19,45	3,21	20,59	3,12	-3,334
تعريف المشكلة	19,09	2,58	19,98	2,22	,265
توليد البدائل	19,68	2,88	20,00	2,63	-,657
اتخاذ القرار	16,55	2,97	17,16	2,18	-,961
التقييم	22,86	3,57	22,71	3,46	-,643
حل المشكلات ككل	96,1364	8,84951	99,2245	9,01218	-1,343

قيمة " ت" الجدولية عند درجة حرية (69) وعند مستوى دلالة (0,05) = 1,67

يتضح من الجدول أعلاه (4) أن قيمة " ت" المحسوبة أقل من قيمة " ت" المجدولة في جميع أبعاد حل المشكلات ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الجنسين في حل المشكلات ، على هذا النحو تدعم نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين عينة الموهوبين في حل المشكلات تعزى لمتغير النوع . وهو ما يعني أن لا ارتباطات بين جنس الطالب وكفاءته في حل المشكلات أو مهاراتها

عرض نتائج الفرض الرابع : لا توجد فروق في نسبة التباين المفسر في حل المشكلات تعزى إلى الذكاءات المتعددة .

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج (**Stepwise Multiple Regression**) لمعرفة القدرة التنبؤية لكل نوع من أنواع الذكاءات التسع في كل بعد من أبعاد مقياس حل المشكلات وحل المشكلات ككل والنتائج المبينة في الجدول أدناه توضح أي الذكاءات أكثر قدرة على التنبؤ بحل المشكلات لدى الموهوبين :

جدول رقم (5): نتائج تحليل الانحدار المتدرج للقدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في حل المشكلات وأبعاده

أبعاد حل المشكلات	الذكاءات المتعددة	المعامل b	الارتباط المتعدد R	التباين R2	قيمة F	الاحتمال
التوجه العام	الطبيعي	,333	,106	,119	9,328	,003
	الشخصي/ الداخلي	,317	,197	,101	9,573	,004
تعريف المشكلة	الموسيقي	-,290	,084	,071	6,326	,014

توليد البدائل	الشخصي الداخلي	,271	,073	,060	5,462	,022
اتخاذ القرار	الطبيعي	-,251	,058	,045	4,271	,031
	الشخصي الداخلي	,248	,120	,094	4,625	,033
التقييم	الرياضي	,364	,133	,120	10,557	,002
حل المشكلات ككل	الشخصي الداخلي	,359	,126	,113	9,958	,002
	الموسيقي	-,231	,179	,155	7,427	,001

تشير نتائج الجدول رقم (5) إلى وجود أثر لمتغير الذكاء الطبيعي في بعدي التوجه العام واتخاذ القرار ، وأثر لمتغير الذكاء الشخصي الداخلي في أبعاد التوجه العام وتوليد البدائل واتخاذ القرار ، ووجود أثر لمتغير الذكاء الموسيقي في بعد تحليل المشكلة ، وأثر لمتغير الذكاء الرياضي في بعد التقييم ، وأشارت أيضا إلى وجود أثر لمتغيري الذكاء الموسيقي والشخصي الداخلي في بعد حل المشكلات ككل :

- وجود أثر لمتغير الذكاء الطبيعي في بعد التوجه العام حيث فسر المتغير (11,9%) من بعد التوجه العام بقدرة تنبؤية بلغت (,106) .
- وجود أثر لمتغير الذكاء الشخصي الداخلي في بعد التوجه العام حيث فسر المتغير (10,1 %) من بعد التوجه العام بقدرة تنبؤية بلغت (,197) .
- توضح النتائج وجود أثر لمتغير الذكاء الموسيقي في بعد تعريف المشكلة ، حيث فسر (7,1%) من بعد تعريف المشكلة بقدرة تنبؤية بلغت (,084) .
- توضح النتائج وجود أثر لمتغير الذكاء الشخصي / الداخلي في بعد توليد البدائل ، حيث فسر (6%) من بعد توليد البدائل بقدرة تنبؤية بلغت (,073) .
- وجود أثر لمتغير الذكاء الطبيعي في بعد اتخاذ القرار ، حيث فسر متغير الذكاء الطبيعي 4,5% من بعد اتخاذ القرار بقدرة تنبؤية بلغت (,058) .
- كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير الذكاء الشخصي / الداخلي في بعد اتخاذ القرار ؛ حيث فسر (9,4%) من بعد التقييم بقدرة تنبؤية وصلت إلى (,120) .
- أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير الذكاء الرياضي/ الحركي في بعد التقييم ؛ حيث فسر (12%) من بعد التقييم بقدرة تنبؤية وصلت إلى (,133) .

- وفسر متغير الذكاء الشخصي/ الداخلي (11,3%) من بعد حل المشكلات ككل بقدرة تنبؤية بلغت (126,) . كما أظهرت قيمة R2 = (179,) وهذه القيمة تعني أن الذكاء الموسيقي يفسر (15,5%) من التباين من بعد حل المشكلات ككل .

1. مناقشة النتائج :

تبين من الجدولين (1) و(2) **أن نسبة الموهوبين في كل ذكاء على حدا : (2,51) لدى الذكور و (2,18) لدى الاناث** . حيث أن أعلى نسبة تساوي (6,60%) في الذكاء اللغوي لدى عينة الذكور ، وأقل نسبة كانت (0%) في الذكاءين الرياضي والوجودي لدى عينة الدراسة من الجنسين ، وبهذه النتائج تكون الفرضية قد دعمت ، وهي بهذا تدعم نتائج الدراسات السابقة التي تقول أن " **حوالي 3% من مجتمع التلاميذ يكونون موهوبين** " (**الثبيتي ، 2003 ، 180**) ،كما أكد الخليفة " ..**أن نسبة الموهبة تحدد من خلال التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية وبذلك الفهم يتوقع أن يوجد طفل متميز أو طفلين متميزين وسط كل 100 من الأطفال إذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية** ... " وشرط العشوائية منتفي في هذه الدراسة لاعتمادها على ترشيح أعضاء هيئة التدريس ، والأقران ، وأخذها معدل تحصيلي 12 فما فوق إذ أن العينة كانت قصدية .

وذكر (**سلامة ، 2002**) أننا إذا أخذنا " نسبة الذكاء التي تزيد عن 145 أو ثلاثة انحرافات معيارية فوق المتوسط للذكاء ، لوجدنا أن نسبة الأطفال الموهوبين تصل إلى حوالي 1% ، أما إذا أخذنا نسبة الذكاء التي تزيد عن 130 أو انحرافين معياريين فوق المتوسط فإن نسبة الأطفال الموهوبين تصل إلى حوالي 3% . أما إذا أخذنا بأكثر من معيار في تحديد نسبة الأطفال الموهوبين فإن النسبة تقل ..." (**مجيد ، 2008 ، 366-367**) .

ويورد (أحمد ، 1981) أن هناك تصنيفات أخرى للموهوبين والمتفوقين تصنف إلى : المتفوقون ونسبتهم تتراوح بين 5-10% ، والموهوبون ونسبتهم تتراوح بين 1-3% ، والموهوبون جدا ويتواجدون بنسبة 1فقط بين 10 آلاف أو 100 ألف من المجتمع . (معمرية ، 2008 ، 114) .

"... ويورد أنس الطيب أن المنحنى الواقعي لتصنيفات الذكاء في ولاية الخرطوم كان كالآتي : بلغت نسبة الأطفال الموهوبين 3% ، والمتخلفين عقليا 3,3% ، ونسبة الأذكياء 3,6% ..." (الخليفة ، 2006 ، 89) . وهي أعلى من النسبة التي وصل إليها (معمرية وخزار ،2008) . ويتفق عدد التلاميذ الذين كشفت عنهم الدراسة مع نسب مشابهة في بعض الدراسات فعلى سبيل المثال : وصل عدد الموهوبين في دراسة معمرية وخزار (2008) إلى (67) موهوبا من مجموع (389 تلميذا) ، ووصل عدد الموهوبين في دراسة أحمد (2004) إلى (56) من عينة عددها (377) . وكشفت دراسة خليفة ، وعطا الله (2010 ، 144) عن نسبة (15 %) من الموهوبين متدني التحصيل الدراسي ، وذلك لعينة من الموهوبين بحدود ثقة قدرها (8%-22%) ، وقد كانت نسبتهم في العينة الكلية (2%)

، بينما كان متوسط درجاتهم في الإبداع (54,04) بانحراف معياري قدره (8,37) . كماكشفت نتائج دراسة عطا الله (2006) عن نسبة (7,96 %) من الموهوبين كشف عنهم من بين 955 مفحوصا .

دعمت هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تعد نظرية مقبولة في اكتشاف الموهوبين (Chan , 2004) وأمكن للقائمة المستخدمة في هذه الدراسة أن تكشف عن الموهوبين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية ، وحققت الهدف الأول من أهداف الدراسة التي سعت إليه وهو الكشف عن الموهوبين باستخدام قائمة مسح الذكاءات المتعددة لماكنزي .

كما أشارت النتائج إلى **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء المتعدد وأبعاده الفرعية أي الذكاءات ككل** ، وهذه النتيجة في الواقع لا تدعم بعض نتائج الدراسات السابقة فعلى سبيل المثال " تشير دراسات ماكوبي وجاكلين (Maccoby & Jaklin ,1966-1974) وبلوك (Blocke,1976) أن الفروق بين الذكور والإناث التي تأكدت من خلال مراجعة 1600 دراسة تتمثل فيما يلي : أن البنات أكثر تفوقا من البنين في القدرات اللفظية Verbal Abilities ، أن البنين أكثر تفوقا من البنات في القدرات المكانية ، والقدرات الرياضية ، أن البنات أعلى من البنين في الاحتفاظ بالصداقات والعلاقات الاجتماعية ، وهن بحاجة أكبر إلى العون والمساعدة وتأكيد الذات ، أن البنين أعلى من البنات في القدرة على حل المشكلات ، القدرة على التحمل ، مفهوم الذات الايجابي ، النشاط والحيوية والاندفاع . (الزيات ، 2006 ، 51) .

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة موسى (2002) ودراسة قوشحة (2003) . وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج سنيدر (Snyder , 2000) ، ونوفل (Neville , 2000) ، وألان .أل . نيفيل (Alan L . Neville , 2000) ، والعمران (2006) ، وإبراهيم (2008) ، و (نجم ، 2007) ، ونوفل والحيلة (2008) ، ومعمرية وخزار (2008) و(سكر وغانم ، 2011) ،وريان (2013) التي توصلت جميعها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة .

على أن نتائج الدراسة الحالية ليست استثناءا وتعزو الطالبة عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة إلى :

- وجود مستوى متقدم من الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين ، أي أن القدرات (الطبيعية والموسيقية واللغوية والرياضية والمنطقية والوجودية والشخصية والبينشخصية والمكانية ..) تتساوى بين الطلبة الموهوبين ذكورا وإناثا .
- تجانس أفراد العينة من حيث الخصائص العقلية و النمائية ، والبيئة الثقافية الواحدة .
- طبيعة عينة الدراسة والتي تتميز بمستويات تحصيلية أكاديمية متقاربة ، فغالبية أفراد العينة حصلوا معدلا ما بين (12-14) .

- طبيعة البرامج المقدمة في مؤسسات التعليم الثانوي والتي تخاطب كلا الجنسين دون تمييز أو مراعاة لخصوصية أحدهما عن الآخر ؛ إضافة إلى تعرضهم لنفس الظروف البيئية ، والخبرات التربوية .

- حساسية المرحلة الدراسية التي هم فيها ، وهو ما يجعل الآباء يحرصون على تشجيع أبنائهم للاهتمام بتنمية وتعزيز مهاراتهم ا العقلية والأكاديمية نظرا لأهميتها في تقرير مستقبلهم (الذكور والإناث على حد سواء) .

- كما أن المحددات الثقافية والاجتماعية لم تعد تدعم أو تؤثر في اتجاهات الذكور والإناث نحو تفضيلات معينة في قدراتهم أو ميولهم المهنية .

- أنه لا توجد اختلافات بين البشر في قدراتهم العقلية ، إذ أن الموهبة (الذكاء) ونوعها لا تخضع للنوع . وأن الدراسات السيكولوجية لم تثبت تفوق الإناث أو الذكور في ذكاء معين بصفة مطلقة ؛ يثبت هذا عدم تجانس أفراد العينة إذ أن نسبة الإناث كانت الأعلى (69%) ، ومع هذا حقق الذكاء الطبيعي مثلا الترتيب الأعلى عند الإناث مقارنة بترتيبه عند الذكور .

والأبحاث فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين تضاربت بهذا الشأن " وهذا يتوافق مع الدراسات الحديثة في مجال الذكاء والتي تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرة العقلية العامة " (عطا الله ،2009 ، 319) . وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج أبو هاشم و وعبد القادر (2007) ودراسة شان (chan,2003) ، وأمزيان (2004) والسلامة (2012) وفرنهام وشاقابيتدينوفا (2012) والشريف (2001) ، وفهيد (2008) ، والجراح والربابعة (2011) ، ووافي (2009-2010) واتفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتائج دراسة **ريان** (2013) . مع التنبيه إلى أن " وجود فروق في بعض الدراسات ربما يعود لعوامل متعلقة بتحيز العينة ، وتحتاج هذه النتائج إلى النظر إليها من خلال علم النفس النمو في مراحل نمائية مختلفة ... " (**الخليفة ،2008 ، 133**)

وتعزى نتائج المعالجة الإحصائية للفرض الثالث في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في حل المشكلات إلى :

- تشابه الظروف البيئية والثقافية والاجتماعية التي يعيشها هؤلاء التلاميذ ذكورا وإناثا .

- طبيعة مواد طلاب المرحلة الثانوية التي تخاطب الجنسين ، حيث يقضي معظم أفراد العينة ساعات أطول داخل الصفوف ، " مما يدفعهم إلى المنافسة ، وعدم تكرار خبرات الفشل " (**غباري ومحاسنة ، 2013 ، 263**) .

- تغير نظرة المجتمع نحو الإناث ، والوعي الديني الذي يساوي بين الإناث والذكور في المعاملة والتنشئة الاجتماعية " ونتيجة لذلك أصبح لدى الإناث مشاعر الثقة بالنفس ، مما انعكس على قدراتها المختلفة ، بما في ذلك القدرة على حل المشكلات " (**الجراح ، 2011 ، 113**) مثلها في ذلك مثل الذكور .

مرورهم بخبرات انفعالية واحدة ، ومشكلات متشابهة نتيجة للأعمار المتقاربة بينهم ، وخصائصهم الشخصية والسلوكية ومرورهم بنفس النمو الانفعالي والاجتماعي ، مما يؤدي بهم إلى استخدام استراتيجيات متقاربة أو واحدة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم . فمثلا يشير جاردنر (**gardner,1993**) إلى أن بإمكان الأفراد والمتعلمين على الخصوص أن يطوروا قدراتهم على حل المشكلات إذا هم استلهموا تجارب المبدعين والعباقرة ، وحاولوا أن يحاكوا طريقة تفكيرهم وأساليب حلهم للمشكلات . فالأفراد المتفوقون لا يتميزون عن غيرهم بمستوى الأداء فقط ، بل أيضا بنوعية أساليبهم في حل المشكلات . (**أمزيان ، 2008 ، 135**) .

وتدعم هذه النتيجة نتائج الفرض الأول ، فبما أن النوع لا يؤثر في ذكاءاتهم فإن هذا يبرر عدم وجود فروق للجنسية في حلهم للمشكلات . كما تدعم نتيجة الدراسة الحالية النتائج التي توصلت إلى عدم وجود فروق في حل المشكلات لدى الجنسين . منها دراسة النداف (2012-2013) ودراسة محالي (2010-2011) ، وميريان (Maryan ,1997) ، والعطاري (1999) ، وطبيب (2001) ، وديفيد (David , 2003) ، دراسة قلندر ومجيد (2007) ، ثوماس وآخرون (Thomas & al , 1998) ، المصري (2003) . ولم تدعم نتيجة الدراسة الحالية دراسات كل من دراسة غباري ومحاسنة (2013) ، علوان (2008-2009) ، و الجراح والربابعة (2011) ...

وأخيرا ينبغي أن ينظر الى هذه النتائج من منظور علم النفس النمو ، و بوسعنا أن نتساءل في دراسة مستقبلية مقارنة عن وجود الفروق في الجنوسة (النوع) بين العاديين والموهوبين ؟

كما أشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود أثر لمتغير الذكاء الطبيعي في بعد التوجه العام ، ويمكن توضيح هذا من أن أصحاب هذا الذكاء لديهم القدرة على إدراك طبيعة الأشياء وفي مقدورهم العمل على تصنيفها (التنظيم) فضلا عن إحساسهم بالعلاقات ، القدرة على التنظيم والتصنيف أهم ميزات أصحاب الذكاء الطبيعي وهم يستخدمون هذه المهارات في تعاملهم في هذه المرحلة من مراحل حل المشكلة .

وأشارت النتائج الى ارتباط الذكاء الشخصي ارتباطا ايجابيا ببعد التوجه العام حيث ينظر ذوو الذكاء الشخصي " **إلى المشكلة كجزء من حقائق الحياة وتمييز الموقف المشكل عند مواجهته وعدم التصرف بطريقة قهرية أو تجنبية ووجود قناعة لدى الشخص بأن لديه القدرة على التعامل مع المشكلة** " (**حمدي ، 1998 ، 98**) . ويظهر ذوو الذكاء الشخصي الداخلي قدرة عالية على الإحساس بالمشكلة لكن الشعور بالمشكلة وحده غير كاف إذ يجب فهمها فهما كاملا من خلال التعرف على أبعادها المختلفة .

يمكن توضيح العلاقة السالبة بين الذكاء الموسيقي وتعريف المشكلة من خلال الشخصية التي يصقلها المجال الموسيقي والفني فعندما يتدنى مستوى الذكاء الموسيقي يصبح الفرد غير قادر على التعرف على مشاعره وانفعالاته وتصرفاته ومعلوماته المتعلقة بعناصر الموقف المشكل وهو ما يعني المقامات والنغمات الموسيقية ، واتساق الأصوات والألحان

والأوزان الشعرية والأنغام . أو القدرات العقلية حيث ذكر **الإمام** (**2006**) أن الموسيقى تخاطب كيان الفرد المعنوي والنفسي ، وبالتالي تعتبر وسيلة تنشيط للقدرات العقلية والانفعالية والجسمية . (**المومني وآخرون ، 2011 ، 31**)

ويمكن تفسير القدرة التنبؤية للذكاء الشخصي الداخلي في بعد توليد البدائل من خلال نمط شخصية أصحاب هذا الذكاء فهم يتمتعون ب" **القدرة على التلاعب بالأفكار ، والعلاقات ، ومن هذا التلاعب العفوي يظهر لدى الفرد بدائل حل المشكلة والوصول إلى علاقات جديدة** " (**القاضي** ،) ، " **ففي مرحلة توليد البدائل (الأفكار العلاقية وغير العلاقية) ... يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ، ولا يجمد تفكيره في بدائل محددة ، كما يستطيع التحرر من الشعلة الانفعالية ، ومشاعر الإحباط ، ويفكر بأكبر عدد ممكن من البدائل ، دون إخضاعها للتقييم في هذه المرحلة ، ويستخدم أسلوب العصف الفكري** " (**حمدي ، 1998 ، 92**) . إن هذه المرحلة من مراحل حل المشكلة تستلزم ذكاءا شخصيا ، لأن أصحاب الذكاء الشخصي الداخلي يتمتعون بقدرة على فهم الانفعالات ، وإدراك انفعالات ذواتهم وانفعالات الآخرين ، بمعنى قدرة التلاميذ على الوعي الذاتي ، ومن ثم توظيفها في توليد مدى واسع من البدائل ، لحل مشكلاتهم .

ويمكن أن يفسر وجود علاقة سلبية لمتغير الذكاء الطبيعي في بعد اتخاذ القرار من خلال أن هذه العملية تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستنباط ، لاستخدامها في استكشافهم للبيئة ، وهي الصيغة التي يستخدمها ذوو الذكاء الطبيعي أثناء المعالجة العلمية للظواهر في حين أن تدني مستوى الذكاء الطبيعي يمكن أن يؤثر سلبا في قدرة التلميذ على حل المشكلات ، وهذا يحدث عندما لايستطيع التلميذ استخدام مهاراته في تحديد الأهداف والبدائل الممكنة وتحليلها وترتيبها ثم اختيار البدائل المناسبة حيث يتخذ القرار في ضوء هذه الموازنة ؛ اذ أن هذه الخطوات تتوافق مع خطوات حل المشكلة .

ويمكن أن يفسر وجود أثر لمتغير الذكاء الشخصي الداخلي في بعد اتخاذ القرار بقدرة أصحاب الذكاء البين شخصي على إدراكهم لمشاعرهم واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة ، حيث يستخدم التلميذ عددا من الاستراتيجيات في معالجة الفرضيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة ، لاتخاذ القرار باختيار أنسب الفرضيات لحل المشكلة وهو بهذا يستخدم مشاعر شخصية ذات صلة بالمشكلة بمعنى " **الاندماج الكلي مع المشكلة** " كما عبر **عنها** (**Harman & Rheingold, 1984**) **في** (**آرمسترونغ ، 2006**) .

ويعزى وجود أثر لمتغير الذكاء الرياضي/ الحركي في بعد التقييم إلى ما يتطلبه الذكاء الجسمي الحركي من تقييم لخطوات حل المشكلة ، ويعنى الرياضي بنتائج عمله وبتقييم تلك النتائج ، ففي ضوء نتائج الممارسة العملية وما ينتج عن عملية التطبيق يمارس الرياضي عمليات تقويمية مختلفة ، تمكنه من تعديل أو تطوير الفروض محل التجريب بمعنى " تكوين « **الصورة الحركية** » كما عبر عنها (**Gordon & Poze , 1966**) حيث يستخدم الرياضي يديه أو أصابعه أو جسمه كله لحل المشكلات " (**جابر ، 2003**) . ويعتقد **جاردنر** (**2005**) " أن ذكاء الإحساس بحركة الجسم يشتمل على إمكانية استخدام كل جسم الإنسان أو جزء من جسمه (مثل اليد أو الفم) لحل المشكلات أو منتجات جديدة . كما أن عملية النجاح في حل المشكلات تتطلب عمليات تخطيط ومهارة في توظيف

القدرات المختلفة لاختبار خطة العمل ومدى تحقيقها لأهدافها واتخاذ قرار بشأنها ، والرياضي (المهني أو التقني على سبيل المثال) يمتلك قدرة على التفكير المنطقي وتتبع خطوات الحل بشكل منظم . بالإضافة إلى قدرته على الربط بين الأجزاء (الموقف أو العلاقات) ربطا شاملا للوصول إلى الحل

ويفسر وجود علاقة بين الذكاء الشخصي الداخلي وحل المشكلات ككل بوعي التلميذ بحالته المزاجية وقدرته على ضبط ذاته مما يؤثر بشكل ايجابي في قدرته على حل المشكلات . واعتقد **أرمسترونغ** (**2006**) " **أن أصحاب الذكاء الشخصي الذاتي قادرون على مواجهة النكسات بسهولة** " و هذا للمرونة التي يتمتعون بها . وفي المقابل فان ضعف مستوى الذكاء الشخصي يؤثر سلبا على قدرة التلميذ على حل مشكلاته ومواجهتها .

ويمكن فهم التأثير السلبي لضعف مستوى الذكاء الموسيقي على حل المشكلات فيما أشارت اليه بعض الدراسات التي كشفت عن أهمية الذكاء الموسيقي في تنشيط القدرات العقلية ، فقد وصل **راتي** (**Ratey** ، **2001**) إلى أن سرعة الإلقاء والنغم والأسلوب و التعبير الموسيقي تعمل على تنشيط وتدريب الدماغ لدى الموسيقيين حيث يصبح قادرا على تنظيم وإجراء النشاطات المختلفة ، بسرعة فائقة وبقدر كبير من التميز والإبداع ، وتجعلهم يتمتعون بوافر من المهارة في المعرفة والتعبير الذاتي (**المومني وآخرون** ، **2011** ، **32**) . ويمكن توضيح الارتباط السلبي بين الذكاء الموسيقي وحل المشكلات ككل بما يتطلبه الذكاء الموسيقي من مهارات حل المشكلات أثناء آداء معزوفة ما ، حيث يعتمد الذكاء الموسيقي على خفة ودقة حركة اليدين والأصابع حيث تظهر مشاعره وانفعالاته على وجهه، وعندما يفقد الموسيقي القدرة على تتبع خطوات مهارات حل المشكلة أثناء آدائه الموسيقي من شأنه أن ينعكس على أعماله ومهاراته وقدرته على العزف وسلوكياته المختلفة ، وبالتالي عدم الوصول الى حلول لمشكلاته بمهارة .

وتدعم نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي ما كشفت عنه دراسة **الجراح و الربابعة** (**2011**) أن لكل من الذكاءات (الموسيقي ، والرياضي ، والشخصي الداخلي) قدرة تنبؤية في حل المشكلات . ولا تدعم وجود أثر ايجابي للذكاء الموسيقي على حل المشكلات .

التوصيات :

من خلال المراجعة العلمية لنظرية جاردنر ونتائج الدراسة وما تمت ملاحظته ميدانيا ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

1. ضرورة ارتباط أساليب الكشف عن ذوي القدرات العالية بأحدث نظريات الموهبة ، على أن تشمل كل أنواع الذكاء التي قال بها جاردنر ، إضافة إلى القدرات العقلية العالية ، ودرجات التفكير الإبداعي العالي .
2. استخدام مقاييس الذكاء المتعدد للكشف المبدئي عن الموهوبين في مرحلة التصفية والترشيح ، أو تدرج ضمن بطارية الكشف .
3. إجراء بحوث الكشف عن الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني والموهوبين الفائقين .

5. إجراء بحوث بيوغرافية طولية للموهوبين والموهوبين الفائقين وتتبع مسار نمو قدراتهم العقلية ،
5. الكشف عن الموهوبين في مختلف المراحل الدراسية ونسبهم في مجتمع الدراسة وبالأخص في المرحلة الابتدائية ، ومعدلات الزيادة في ذكاء الموهوبين .
6. إجراء دراسة للتحقق من مدى ارتباط القائمة بمقاييس الذكاء كقدرة عامة .
7. الاهتمام بإجراء البحوث التي تعتمد المنهج التجريبي لبناء برامج تربوية للموهوبين وتطبيقها وتقويمها .
8. اقتراح برامج اثرائية لرعاية الموهوبين والموهوبين الفائقين قائمة على نظرية الذكاء المتعدد . وعلى استراتيجياتهم في حل المشكلات .
9. الاستفادة من التجارب البحثية الإقليمية والعالمية في مجال رعاية الموهوبين ، ومجال الموهبة والذكاء . والدعوة لدعم الأبحاث العلمية المقارنة والعبر ثقافية عن الموهوبين .

المراجع :

المراجع العربية :

أبو زيتون ، جمال . بنات ، سهيلة (2010) . **التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين** . مجلة العلوم التربوية والنفسية .(11) . 2يونيو 2010 . 40-64 . البحرين .

احمد ، محمد (2004) . **صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفعاليتها في اكتشاف التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي** . جامعة أسيوط . مجلة كلية التربية . (20) ، العدد 1 .

آرمسترونغ ، ثوماس (2006) . **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف** . ترجمة مدارس الظهران الأهلية . (ط 1) . المملكة العربية السعودية : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

أمزيان ، محمد (2008) . **الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي** . مجلة العلوم التربوية والنفسية . (9) . 2 يونيو 2008 .

بترجي ، عادل (2009) . **أثر التدريب على الذكاء السيال لتطوير الموهبة** . مجلة شبكة العلوم النفسية العربية . (21- 22) . 196-207 .

بياجيه ، جان . (2002) . **سيكولوجيا الذكاء** . ترجمة يولاند ، عمانوئيل . (ط1). بيروت : عويدات للنشر والتوزيع .

تركي ، جهاد . أبو حجر آمنة (2013) . **الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والجنس في الأردن** . المجلة الدولية التربوية المتخصصة . (2). 12. كانون الأول 2013 . 1187-1204.

الثبيتي ، ضيف الله (2003) . **فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في هذا الحقل** . مجلة العلوم التربوية . (3) . كلية التربية : جامعة قطر .

جابر ، جابر عبد الحميد (2003) . **الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق** . سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس الكتاب الثامن والعشرون ، (ط1) . القاهرة : دار الفكر العربي .

جاردنر . هوارد (2005) . **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين** . ترجمة الخزامي . أحمد عبد الحكم ، دون بلد : دار الفجر للنشر والتوزيع .

الجراح ، عبد الناصر ذياب . الربابعة ، حمزة عبد الكريم سليمان (**2011**) . **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الأردن** . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية (3) ، 1 ، يناير 2011 ، ص 69-120

جروان ، فتحي (1998) **الموهبة والتفوق والإبداع** . عمان : دار الكتاب الجامعي .

حسن . السيد محمد أبو هاشم ، عبد القادر . فتحي عبد الحميد (2007) . **البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة** . مجلة كلية التربية . جامعة الزقازيق . (55) . يناير 2007 . ص171-242 .

حسين ، محمد عبد الهادي (2003) . **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة** . الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر .

حمدي ، نزيه (1998) . **علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة** . دراسات : مجلة العلوم التربوية . 25(1). 90-100 .

الخليفة ، عمر هارون (2008)**ذكاء الأطفال في اليابان والسودان** .مجلة شبكة العلوم النفسية العربية . (20) . 13 –1 : تونس .

الخليفة ، عمر هارون (2011) . **تربية الموهوبين خيار المنافسة الأمثل** . مجلة شبكة العلوم النفسية العربية . (29-30) . ص 69-81 ، شتاء – ربيع (2011) : تونس .

الخليفة ، عمر هارون ، عطاء الله . فرج (2006) **الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي** . ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة جدة 26-30 أوت 2006 . الدراسات العلمية المحكمة 144-164 .

رشيد ، فارس هارون (2005) . **الذكاء المتعدد وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل –عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة** . رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية الآداب جامعة بغداد.

عبيد ، ماجدة السيد (2000) . **تربية الموهوبين والمتفوقين** . (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع : عمان .

العساف ، صالح محمد (2008) . **المدخل للبحث في العلوم السلوكية** . الرياض : العبيكان .

عطا الله ، صلاح الدين فرج . (2006) . **الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو)** . المجلة العربية للتربية . 26 (1) . 71 -101 .

عطا الله ، صلاح الدين فرج (2008) . **تطوير دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي . دراسة أعدت بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ألقيت في اجتماع الخبراء المصاحب للمؤتمر السادس لوزراء التربية العرب خلال الفترة من 27 فبراير الى 2 مارس 2008** . السعودية .

عطا الله ، صلاح الدين فرج . (2009)**أداء الأطفال الموهوبين المكتشفين وفق مدخل المحكات المتعددة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة** . (**WISC**)دراسات العلوم التربوية .الجامعة الأردنية (36) .ص 306 – 323.

العمران .جيهان أبو راشد (2006) . **الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص الأكاديمي : هل الطالب المناسب في التخصص المناسب ؟.** (6) . 3سبتمبر 2006 . البحرين . مجلة العلوم التربوية والنفسية .

غباري ، ثائر احمد ؛ محاسنة ، رندة علي (2013) . **العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيه حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات** . مجلة العلوم التربوية والنفسية .(**14**). 3سبتمبر. 241-273 .

فهيد ، سعيد علي (2008) . **استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي باليمن** . القاهرة . جامعة أسيوط . كلية التربية (أطروحة دكتوراة) .

قلندر ، سهلة حسين . مجيد ، ياسر نظام الدين (2007) . **مفهوم حل المشكلات لدى طلبة الموصل** . مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية . (14) ، 6 حزيران 2007 . 397-420

مجيد . سوسن شاكر (2008) . **اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** . الطبعة الأولى . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

محالي . جحيقة (2010-2011) . **علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي** . رسالة ماجستير (غير منشورة) . قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية : جامعة الجزائر .

معمرية ، بشير . خزار عبد الحميد . (2008) . **اكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاء المتعدد** . مجلة شبكة العلوم النفسية العربية .17شتاء 2008. ص 105 115.

المومني ، مأمون عاطف . الحمري ، خالد عبد الله . يونس ، نجاتي أحمد . القرعان ، جهاد (**2001**) . **العلاقة بين مستوى القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا** ، المجلة الأردنية للفنون . (4) .1 . 2011 . ص 29-43 .

النشواتي ، عبد المجيد (2003) . **علم النفس التربوي** . عمان : دار الفرقان .

المراجع الأجنبية :

Carol &Ann,A.(1998) .**Comparison of Traditional and Problem solving Assessment Criteria**. Professional Development Collection .43(4) . p 252-271

David ,C (2003) **multiple intelligences and Perceived Self_Efficacy among Chinese Secondary School Teaching in HongKong** .Educational Psychology. 23(5). pp521-536.

Hebbner,P.Reeder,B.&Larson,L.(1983) . **Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal**: **Implications for counseling** . Journal of Counseling Psychology . 30(4) .PP 537-545.

Korenhaber,M.(1999) **enhancing equity in gifted Education A framwork for examining Assessment drawing on the theory or multiple intelligence** . Europeqn Council for High Ability.10(2).p143-162

Nevill,A,L.(2000) . **American Students Self-Perceptions Regqrding Gardner's Multiple Intelligences**, Dis,Abst,Int,Vol.(61) 03.p839

Arab Open University
Kingdom of Saudi Arabia
الجامعة العربية المفتوحة
المملكة العربية السعودية

الجامعات ودورها في رعاية الموهوبين

إعداد :شيمة العتيبي

ورقة عمل مقدمة لندوة تطوير الأبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم

٢٠١٥م

بسم الله الرحمن الرحیم

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	المقدمة	٤
٢	مصطلحات ومفاهيم أساسية	٧
٣	سمات وصفات الموهوب	٩
٤	أساليب اكتشاف الموهوبين	١١
٥	أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في اكتشاف الطلاب الموهوبين أكاديمياً	١٤
٦	معايير بناء وصناعة المواهب داخل الجامعات	١٦
٧	أساليب وطرق تنمية الموهوبين في الجامعات	١٧
٨	دور البيئة التعليمية الجامعية في رعاية الطلاب الموهوبين	١٨
٩	التوصيات	٢١
١٠	المراجع	٢٣

مقدمة :

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب منا الإهتمام بالبناء المعرفي والقوى المنتجة للمجتمع ويعد التعليم الجامعي من أهم ركائز المجتمع الأساسية و لذا فمن الضروري أن تكرس الجامعات الجهود والطاقات اللازمة لتنمية ورعاية الموهوبين.

وقد اهتمت حركة تربية المتميزين منذ البداية ببناء الفرد المتميز،من منطلق أن الأذكياء كنز من كنوز الأمة ،ولابد من استثمار هذا الكنز واستغلاله بالشكل المناسب، وفي الوقت الذي تتسارع فيه جهود المجتمعات المتقدمة في تنمية ورعاية الموهوبين والمبدعين فأن الوضع الراهن والدراسات الحديثة تؤكد على هجرة العقول المبدعة العربية وهذا يؤدي إلى ضعف المردود المجتمعي والإقتصادي للإبداع (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،٢٠٠٩م:١٨٨)

و لابد من التركيز على رعاية وتنمية المواهب في الوطن العربي وأن تتولى الجامعات دوراً رئيسياً في أكتشاف المواهب ورعايتها،و تعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل الدراسية التي يصل من خلالها الموهوب إلى مرحلة النضج والتطبيق الفعلي للتفكير الابداعي.

ولذا ينبغي على الجامعات ان تهتم برعاية الموهوبين من خلال البرامج الاثرائية والنشاطات العلمية والرحلات الداخلية والخارجية والمسابقات الثقافية والتشجيع والدعم المادي والمعنوي للموهوبين إضافة إلى اتاحة الفرصة لهم لمواصلة الدراسات العليا داخلياً وخارجياً.

وحظي الإبداع والموهبة باهتمام كبير من قبل رجال الفكر والسياسة والاقتصاد والتربية وغيرها من المجالات، نظرا للدور الحاسم الذي يلعبه في نشوء الحضارات وتقدم الأمم، وإذا كانت المنافسة الشديدة وسرعة التغير وتنامي التحديات، هي السمات البارزة للعالم المعاصر، فإن الإبداع المصدر الطبيعي الذي لا ينضب لمواجهة التحديات التي لا تكاد تقف عند حد معين هذه الأيام.

ومما لا شك فيه أن الاهتمام بالمواهب في المجال التربوي يعد مؤشرًا مهما على حرص التربويين ورغبتهم في الارتقاء بمستوى أداء المجتمعات ،ودعت دراسة(موهبة،٢٠١٢م) إلى اعتماد وتطبيق إجراءات مرنة تخص قبول الطلاب الموهوبين والمبدعين في الجامعات، واستحداث سياسات تسمح بتسريع الطلاب الموهوبين أثناء دراستهم الجامعية، والسماح بالتخصص المزدوج للطلبة الموهوبين، والسماح بدراسة مقررات من برامج الدراسات العليا أثناء مرحلة

البكالوريوس واحتسابها ضمن سجل الطالب مع إمكان إعفاء هؤلاء الطلبة من دراسة بعض المقررات بالامتحان وتطبيق وإجراءات تسمح بتسجيل عدد من الساعات الأكاديمية للأنشطة الإضافية الإثرائية.

ويشير كل من (عبد الملك ، محمد، ٢٠١٠ ، ١٤١) إلى أن الطلاب الموهوبين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في البرامج العادية .

وتحاول الباحثة من خلال هذه الورقة التعرف على دور الجامعات في رعاية الموهوبين وطرق ووسائل أكتشاف وتنمية المواهب.

أهداف الورقة:

هدفت ورقة العمل إلى تحقيق مايلي :-

- التعرف على مفاهيم الموهبة والإبداع .
- التعرف على على أهم سمات وصفات الموهوب .
- التعرف على أهم المعايير لبناء وصناعة المواهب.
- تحديد أهم أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين.
- التعرف على بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في اكتشاف الطلاب الموهوبين أكاديمياً
- تحديد اساليب رعاية وتنمية الموهوبين.
- تحديدمعايير بناء وصناعة المواهب.
- التعرف على على دور البيئة التعليمية الجامعية في رعاية الطلاب الموهوبين.

تساؤلات الورقة :

- ما أهم سمات وصفات الموهوب ؟
- ما أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين؟
- ماأهم الاتجاهات العالمية الحديثة في اكتشاف الطلاب الموهوبين أكاديمياً؟
- ماأهم المعايير لبناء وصناعة المواهب ؟
- ما اساليب وطرق رعاية وتنمية الموهوبين؟
- ما دور البيئة التعليمية الجامعية في رعاية الطلاب الموهوبين؟

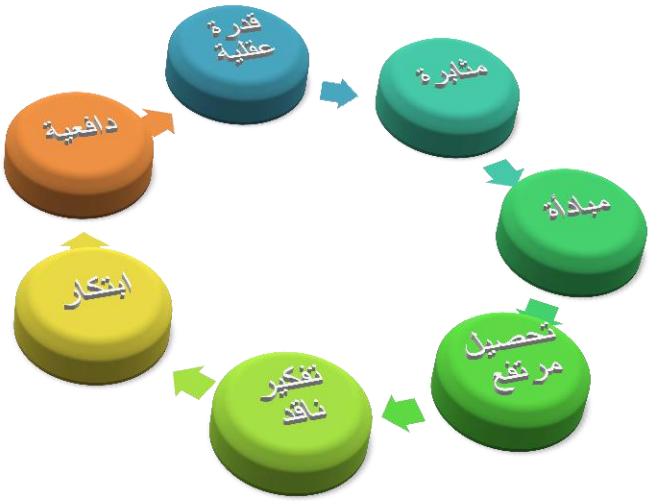
تمهيد

البطالة في أوساط خريجي الجامعات

حظي التعليم الجامعي في معظم دول العالم بإقبال شديد على التعليم بتخصصاته المختلفة، مما أدى إلى التحاق أعداد كبيرة من خريجي مرحلة التعليم الثانوية بالجامعات المختلفة، سواء كانت هذه الجامعات حكومية أم خاصة. وقد عانى العالم العربي كغيره من بعض دول العالم من هذه الظاهرة، لاسيما وأن الإقبال على هذه الجامعات لم يكن في كثير من الأحيان مخططا أو مدروسا، الأمر الذي أدى إلى إقبال شديد على تخصصات دون غيرها، وقد ترتب على ذلك تضخم سوق العمل بأعداد كبيرة من حملة الشهادات الجامعية الذين لم تتوافر لديهم فرص عمل تستوعبهم.

كيف تحل مثل هذه المشكلة بطرق مبدعة؟

وكيف نتجنب تكرار مثل هذه المشاكل في المستقبل؟



مصطلحات ومفاهيم أساسية :

الموهبة :

اشار تورانس Torance إلى تعدد الرؤى حيال مصطلح الموهبة، حيث استخدم بمعنى التفوق العقلي، وبمعنى الإبداع وبمعنى التميز في مجال محدد كالفنون أو الآداب أو الرياضيات،...، ويستخدم المصطلح Talentedللإشارة إلى الموهبة في ظل هذا الاتجاه . كما يتفق فيلد هوزن feldhusen ورنزولي Renzulli إلى حد بعيد حيال مكونات أو أبعاد الموهبة ، فهي بصفة عامة تتكون من : قدرة عقلية فوق المتوسط Above Average Ability ، الالتزام بالمهمة أو المثابرة Task Commitment ، الابتكار Creativity، القدرة العقلية العامة General intellectual Ability، المواهب الخاصة Special Talents، مفهوم الذات الإيجابي Positive self concept، الدافعية للتحصيل Achievement Motivation.

الإبداع :

هو القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ما ، وتتمثل في ثلاثة مواقف:

- التفسير (سبب كشف العلة).
- التنبؤ (استباق حادث لم يقع بعد).
- الابتكار (يعتمد على موهبة الشخص أكثر من اعتماده على ما يقدمه الموقف).

فالإبداع إذاً : هو التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع خط جديد من التفكير . أو الأتيان بالشيء الجديد النادر المختلف والمفيد للبشرية وهوايضاً الخروج عن المألوف.

ويرى جروان أن التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا، ويتميز هذا التفكير بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معروفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

التفكير الناقد :

حاول العديد من الباحثين تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد، إلا أنه يعد من المفاهيم الغامضة نسبياً التي تتردد دائماً، بحيث يصعب تعريفها بشكل محدد ، فهنالك تباين بين علماء النفس في تحديد التفكير الناقد نظراً إلى اختلاف أطرهم الفلسفية، والنظرية، والثقافية في النظر إلى التفكير الناقد.

ويمكن تجاوز ذلك من خلال تحديد الملامح

الرئيسة للتفكير الناقد، وفقاً لما ذكره(العتيبي ٢٠٠٧) :

١. التفكير الناقد إيجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة مما يسهم في زيادة ثقته بنفسه، وتقديره الإيجابي لذاته:

٢. التفكير الناقد عملية معرفية مركبة يتضمن عدداً من المهارات الفرعية.

٣. مظاهر التفكير الناقد تتغير وفقاً للسياقات التي يتحقق فيها.

٤. التفكير الناقد يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية ليقدم لنا ماهو معقول ومقبول.

٥. التفكير الناقد تقويمي باعتماده على معايير ومحكات مناسبة في عملية تقويم الناتج العقلي.

سمات وصفات الموهوب:

هناك بعض السمات التي يمكن من خلالها التعرف على الطالب الموهوب:

أولاً . السمات التعليمية:

١- يميل الموهوب إلى التفوق وحب المناقشة.
٢- لديه حصيلة لغوية كبيرة في سن مبكرة.
٣- لديه حصيلة كبيرة من المعلومات عن موضوعات شتى.
٤- قوي الذاكرة.
٥- لديه القدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء.
٦- يتمتع بسعة الخيال ودقة الملاحظة.
٧- لا يمل من العمل المستمر ولديه القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من العاديين.
٨- كثير القراءة والمطالعة لموضوعات تفوق عمره الزمني.

ثانياً : السمات الدافعية:

١- يعمل على إنجاز كل ما يوكل إليه من أعمال في الوقت المناسب وبدقة
٢- يحب العمل بمفرده ويحتاج إلى قليل من التوجيهات.
٣- غالبًا ما يكون متعصبًا لرأيه وعنيداً.
٤- يستطيع أن يكتشف الخطأ ويميز بين الخطأ والصواب والحسن والسيئ.
٥- يميل إلى أداء الأعمال الصعبة ولا يحب الأعمال الروتينية.
٦- يهتم بأمور الكبار التي لا يبدي مَن هو في سنه أي اهتمام بها.

ثالثًا : السمات الإبداعية:

١- يحب الاستطلاع ودائم التساؤل.
٢- مغامر ومجازف.
٣- يحاول إيجاد أفكار وحلول لكثير من المسائل.
٤- يتمتع بسعة الخيال وسرعة البديهة.
٥- حساس وعاطفي .
٦- ذواق للجمال وملم بالإحساس الفني ويرى الجانب الجميل للأشياء.

٧- لا يخشى الاختلاف مع الآخرين.

٨- يتعصب لرأيه وله أسلوبه الخاص في التفكير والتنفيذ .

٩- يتمتع بروح الفكاهة والدعابة.

رابعًا : السمات القيادية:

١- كفء في تحمل المسؤولية وينجز ما يوكل لديه.

٢- ذو ثقة كبيرة بنفسه ولا يخشى من التحدث أمام الجمهور.

٣- محبوب بين زملائه.

٤- لديه القدرة على القيادة والسيطرة .

٥- يشارك في معظم الأنشطة المدرسية والاجتماعية.

٦- يتمتع بالمرونة في التفكير.

٧- يستطيع العمل في بيئات مختلفة.

٨- يبدأ الأعمال الجديدة من نفسه (١).

ويشير (فتحي جروان ، ١٩٩٨ : ١٢) إلى أن الطلاب الموهوبين تميزهم السمات التالية عن أقرانهم :

- القدرة على الفهم والتعلم بسرعة مقارنة بالأفراد العاديين.
- دقة وقوة الملاحظة الأمر الذي يؤدي إلى الفهم وسرعة الاستنتاج.
- حب الاستطلاع والقراءة في مختلف المجالات والسعي نحو التعرف على الأشياء الجديدة.
- سرعة البديهة وانفتاح الذهن وحب الحصول على المعرفة من منابعها المختلفة.
- القدرة على الاستقراء والاستنباط والتفكير المنطقي الموضوعي.
- القدرة على الكلام والتعبير والقدرة على الشرح والتوضيح وإقناع الأخرين.
- القدرة على إدراك العلاقات والربط بين المفاهيم والنظريات والتعريفات.
- القدرة على التركيز والانتباه الأمر الذي يؤدي إلى فهم الدروس.
- الطاقة العالية في العمل والإنتاجية بدون ملل وكسل.
- القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة والنادرة والقدرة على الإبداع والابتكار.
- سعة الخيال والقدرة على التنبؤ الإيجابي.

[١] - عبد الرحمان سيد سليمان، صفاء غازى، المتفوقون عقليا وخائصهم واكتشافهم تربيتهم مشكلتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة سنة ٢٠٠١، ص٦٢.

أهم خصائص الموهوبين داخل الجامعة:

- ❖ – القدرة في التأمل والتخيل والإبداع.
- ❖ – المثابرة في العمل والاستمرارية في التعلم.
- ❖ – التواصل مع الآخرين بسهولة.
- ❖ – التفكير بوضوح ودقة.
- ❖ – المغامرة والمخاطرة المحسوبة.
- ❖ – التفكير المتشعب والمركب.
- ❖ – حب اللعب والحكايات والقصص.
- ❖ – الاستمتاع في الألغاز.
- ❖ – الاستقلالية في العمل والتعلم.
- ❖ – القدرة في قراءة مسارات تفكيره.
- ❖ – حب التساؤلات والمناقشة.
- ❖ – الذكاء الوجداني والعاطفي.

أساليب اكتشاف الموهوبين:

يشير (بديوي ، ٢٠١٠ : ٣٢٠ : ٣٢١) إلى إمكانية التعرف والاستدلال على الطلاب الموهوبين من خلال مجموعة من الصفات والسمات التي تدل عليهم كما يلي :

- – الأصالة والخبرة والحداثة: وتعني قدرتهم على إنتاج شيء جديد وأصيل حتى لو كان ذلك عن طريق إعادة طرح أفكار قديمة في إطار جديد لم يسبق التفكير فيه من قبل.
- – الفائدة والتقبل الاجتماعي: لكي يكون الإنتاج إبداعاً يجب أن يكون ذا فائدة للمجتمع، وتقبله الأطراف الاجتماعية كافة وهي سمة تجعل الفائدة والتقبل شقيقين لا ينفصلان.
- – الحساسية تجاه المشكلات: وهي سمة تشير إلى إدراك المشكلات وإيجاد حلول لها.

ووردت عدة أساليب في مجموعة من الأدبيات العلمية مثل:(عبد المطلب أمين القريطي ، ٢٠٠١، ١٦٣) ، (زكريا الشربيني ، يسرية صادق ، ٢٠٠٢ ، ٢٦٧) (سيلفيا ريم ، ٢٠٠٣، ٨٢) ، (زينب شقير ، ١٩٩٨، ١٩٣) ، (سعيد العزة، ٢٠٠٢، ٤٢) (عبد الرحمن سليمان ، صفاء غازي، ٢٠٠١، ١٢٥) ، (David Wu-Tien Wu, 2005, 131)، (C.M.Adams, Tracy L.C., 2000) ومنها:

- ✓ **اختبارات الذكاء Intelligence Tests**:

تعتبر اختبارات الذكاء من الأدوات الأساسية التي تستخدم في تعرف الموهوبين في الرياضيات وخاصة اختبارات الذكاء الفردية، ومع أن اختبارات الذكاء الجمعية قد تستخدم، إلا أن استخدامها يجب أن يقتصر فقط على الكشف الأولي، السريع للأشخاص الذين يعتقد أنهم يمتلكون موهبة في الرياضيات ويعيب على اختبارات الذكاء الجمعية أن سقفها لا يصل إلى الحد الذي يمكن أن يتجاوزه أداء الشخص الموهوب.

✓ **اختبارات التفكير الابتكاري:**

يقصد بالاختبار الابتكاري اختبار نفسي مصمم للتعرف على القدرة الابتكارية، أو التفكير التباعدي أو المتشعب ، ويعتقد أنه أساس في العلوم والفنون، والآداب ، والاختبارات الموجودة تركز على عوامل متنوعة كالطلاقة الفكرية وطلاقة الكلمات، وأصالة التداعيات ، والحلول العلمية للمشكلات، واقتراح نهايات مختلفة للقصص ، وسرد الاستخدامات غير المألوفة للأشياء.

✓ **اختبارات القدرات الإبداعية Creativity Tests:**

تستخدم اختبارات القدرات الإبداعية في تشخيص الطلاب الموهوبين والمبدعين في الكثير من البرامج الخاصة لتعليم الموهوبين، وفي البرامج التي تركز على تقديم خبرات لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى الطلبة والتي قد ترتبط بالمناهج المدرسية، وتتطلب أسئلة هذه الاختبارات طلاقة ومرونة.

✓ **تقديرات المعلمين Teachers Ratings :**

تعتبر تقديرات المعلمين أول الطرق وأبسطها وأكثرها شيوعاً، حيث " يطلب من المعلمين ترشيح الذين يرون أنهم متفوقون على أقرانهم الملتحقين معهم في الفصل، أو في النشاط المدرسي، أو من يقدر المعلمون أن لديهم من الاستعدادات والقدرات الدالة على إمكانية الموهبة " . ويمكن أن تكون تقديرات المعلمين مصدراً مفيداً للحصول على معلومات حول مظاهر الموهبة التي لا يمكن إدراكها بسهولة باستخدام اختبارات الذكاء أو الاختبارات المقننة.

✓ **ترشيحات الوالدين Parents Nominations:**

تعد ترشيحات الوالين مصدراً هاماً وأساسياً للحصول على معلومات ذات قيمة عن أبنائهم، لأنهم أكثر الناس احتكاكاً بهم وقرباً منهم وتفاعلاً معهم ومعرفة بهواياتهم وقدرتهم على تعلم المواد الجديدة، كما أنهم أكثر قدرة على تقييم التطور المعرفي المبكر لأبنائهم، كذلك القدرة على القيادة والإبداع والتناسق الحركي والمثابرة والدفاعية وغيرها من السمات.

✓ **الترشيح الذاتي : Self Notification:**

يعتبر ترشيح الذات طريقة فاعلة وقوية في عملية الكشف عن الطلبة المتميزين لاعتمادها على اهتمامات الطلبة وقدراتهم ومثابرتهم، ولا سيما في المرحلة الثانوية، ويتميز الترشيح الذاتي ببعض المميزات أهمها؛ يزيل التأثير السلبي المصاحب لتسمية الطلاب كموهوبين بالنسبة لكل من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين ، ويتيح للطلاب . ليس الموهوبين فقط وإنما ذوي الدافعية العالية. الفرصة لتنمية قدراتهم.

- ✓ **ترشيحات الأقران Peers Nominations:**

وتعد طريقة عملية للحصول على آراء الأقران، ولضمان أكبر قدر من الدقة ينصح بأن يتم الحكم على الزميل الموهوب في ضوء مجموعة من الأسس والمعايير، ووفقاً لمدى انطباق خصائص معينة عليه مثل: يقظ، وقوي الملاحظة ، سريعالتعلم والاستيعاب، مثابر ويعمل بجد وإخلاص، ينجز ما يوكل إليه بسرعة وبأقل جهد، يطرح حلولاً غير مألوفة للمشكلات.

- ✓ **تحليل السيرة الذاتية Biogrphical Analysis:**

تتضمن الموهبة الاكاديمية أكثر من مجرد القدرة العقلية كما تقاس بمعامل الذكاء، فهي تتضمن أيضاً سمات معرفية أخرى بالإضافة إلى مجموعة من العوامل غير المعرفية مثل الدافعية والإصرار والثقة بالنفس المثابرة على أداء المهام Task Commitment...الخ.

- ✓ **ترشيحات الخبراء Experts Nominations:**

تعد ترشيحات الخبراء أحد أهم الطرق المستخدمة في تحديد الطلاب الموهوبين، سواء كان هؤلاء الخبراء من المعلمين والسيكولوجيين ذوي الخبرة الطويلة في العمل مع الموهوبين، أم من الثقات المشهود لهم بالأداء الرفيع في مجال ما من مجالات التفوق والإبداع، ولهذه الطريقة فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها خاصة بعد أن تم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعنى بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، باعتبارهم محط الآمال والتوقعات، وإزاء تعدد المقاييس المستخدمة في اكتشاف الطلاب الموهوبين وما يشوب كل منها من أوجه قصور، فإن الحركة الحالية في تعليم الأذكياء والموهوبين تنادي بالحد من حرفية استخدام الاختبارات، وتدعو لاستخدام طرق متعددة ومتنوعة لاختيار الطلبة، واعتماد الطرق غير التقليدية المجدية في الكشف عن القدرات العقلية المختلفة التي لا تكشف عنها الاختبارات.

أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في اكتشاف الطلاب الموهوبين أكاديمياً:

وتزخر الأدبيات الخاصة باكتشاف الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالعديد من الاتجاهات والتجارب العالمية التى تنطوي على الكثير من الأفكار والتيارات المتباينة، ولكل اتجاه من هذه الاتجاهات فلسفته، وأهدافه ومميزاته وعيوبه ومبرراته، ويمكن بيان أهمها على النحو التالي: (عبير حسان،٢٠٠٥) (Wu-Tien David WC.Mc).(Wu,2005,131)(Line Masse, 2001,160),(Chan, 2009,77)(C.M.Adams& Tracy L.C,2000)(Loughin,2001,16).

اكتشاف الموهوبين في هونج كونج:

ولتحديد الطلاب الموهوبين في هونج كونج تستخدم اختبارات التحصيل الأكاديمية بالإضافة إلى اختبار الذكاء، ويعتبر تقييم التحصيل أو الأداء الأكاديمي أقل تعقيداً وجدلا من تقييم الذكاء العام أو الإبداع، وعادة ما تستخدم المدارس في النظام التعليمي في هونج كونج اختبارات التحصيل الجماعية، وخاصة التي يقوم المعلمون بتصميمها. كما تستخدم بعض المقاييس الأخرى غير الرسمية، مثل الترشيحات الذاتية، وترشيحات الأقران ومقاييس التقدير لانتقاء الطلاب الموهوبين للالتحاق بالبرامج الخاصة بالموهوبين، فعلى سبيل المثال طورت المدرسة الدولية بهونج كونج نشرة لتحديد الحاجات الخاصة للموهوبين تركز على السمات السلوكية للطالب يوماً بيوم، ثم يتم نقل المعلومات في جدول، ويرفق بالجدول نتائج اختبارات التحصيل ومعلومات من الوالدين، ومن الطالب نفسه.

اكتشاف الموهوبين في الصين:

يتم تحديد طلاب المرحلة الثانوية العليا الموهوبين وفقاً للخطوات الخمس التالية: الخطوة الأولى: بحث عام: حيث يقوم الطلاب الذين يرغبون في تسجيل أسمائهم في برامج الموهوبين بملء استمارة تشمل تاريخ تطور الطالب، حقائق حول طريقة تعبير الطالب الموهوب، تعليم العائلة، الخلفية العائلية، الخطوة الثانية: اختبار انتقاء مبدئي (أولى): وذلك لاختبار المعرفة والقدرة المتعلقة بأحد المواد الرئيسية أو الذكاء العام، الخطوة الثالثة: إعادة الاختبار: حيث تستخدم ثلاثة معايير هي : درجة تعادل انحرافين معياريين أو أكثر فوق المتوسط للطلاب من نفس العمر، درجة أعلى من المتوسط لطلاب أكبر بعامين، درجة أعلى من ٩٥% بالنسبة لدرجة الطلاب من نفس العمر. الخطوة الرابعة: بحث إضافي: وذلك لفهم سمات شخصية الطلاب الذين اجتازوا إعادة الاختبار، كما يتم سؤال المدرسين السابقين للطالب. الخطوة الخامسة: الاكتشاف من خلال الممارسة العملية: إذ يتم تحليل المعلومات السابقة بالنسبة للطلاب الذين اجتازوا الخطوة الرابعة تحليلا شاملاً، ويتم وضع هؤلاء الطلاب في فصل تجريبي خاص حيث يتم فحص قدراتهم على حل المشكلات وسماتهم الشخصية، ومن هنا يكون تحديد الطلاب من خلال الممارسة أي أثناء عملية التعلم.

اكتشاف الموهوبين في المانيا:

تمر عملية اكتشاف الموهوبين في المانيا بأربع خطوات هي: الخطوة الأولي: الاتصال بالمعلمين في مدينة هامبورج لتحديد أفضل خمسة طلاب في فصولهم واطلاع هؤلاء الطلاب على برنامج الرعاية والمعلومات الخاصة بعمليات الاختيار. الخطوة الثانية: تسجيل الطلاب بعد تعريفهم بالبرنامج عن طريق دليل خاص تم إعداده ليقدم مزيداً من المعلومات عن هذا البرنامج. الخطوة الثالثة: يؤدي الطلاب مجموعة من الاختبارات مدتها حوالي ٤ ساعات تتخللها فترات راحة. الخطوة الرابعة: تصنيف الطلاب في البرامج وملاحظة مدى قدراتهم على الفهم والاستيعاب، وتسجيل مدى إسهام الطلاب في الأنشطة المقدمة، فإذا لم يظهر الطالب تقدماً ملحوظاً، يحول تدريجيا إلى برنامج آخر.

معايير بناء وصناعة المواهب داخل الجامعات :

يوضح كل من يوني، واسونج (younie, 2006:396) (wasonga, 2007 : 586))

مجموعة من المعايير الرئيسة الخاصة ببناء وصناعة الموهبة داخل الجامعات كالتالي:

– **المعيار الأول**: تطوير البرامج الجامعية لمراعاة الطلاب الموهوبين وهذا يتطلب صياغة أهداف تعليمية وأنشطة تعليمية إثرائية خاصة بالطلاب الموهوبين. ويراعي في ذلك تضمين أنشطة كشف الموهبة ترتبط بالمعالجات التدريسية وترتبط بتقويم الطلاب وفق نماذج وأساليب متنوعة، وتضمين المحتوى بعض الأنشطة التعليمية للموهوبين.

– **المعيار الثاني**: ويرتبط بالبيئة الداعمة للموهبة وصناعة الموهوبين، ويقصد بذلك البيئة التي تسمح بدرجات كبيرة من حرية التعلم وفق الأنماط الخاصة لكل طالب جامعي، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة في المناقشة والتساؤل والاستقصاء والبحث والتجريب سواء من خلال برامج التعلم الذاتي أو استراتيجيات التعلم التعاوني أو من خلال التنظيمات الصفية الكلية. كما يراعي أن تشجع البيئة التعليمية الجامعية على المثابرة والاستمرارية في التعلم ودرجة من المغامرة والمخاطرة والتفكير والتواصل وغيرها.

– **المعيار الثالث**: المعلم الجامعي والتدريس والتعليم، حيث يقع عليه العبء الأكبر في معالجة البرامج التعليمية وصناعة البيئة التعليمية التي تساعد في بناء وتنمية الموهوبين من خلال عمليتي اكتشاف وصقل الموهبة داخل وخارج أوقات الدراسة، سواء في التخصصات الأكاديمية أو النوعية أو اكتشاف وتنمية الموهوبين بصفة عامة.

أساليب وطرق تنمية الموهوبين في الجامعات :

اختلفت الآراء حول تنمية الموهبة داخل الجامعات ومؤسساتها المختلفة وبرامجها الأكاديمية المتنوعة، حيث انقسمت الدراسات حول العديد من التوجهات الأيدلوجية المرتبطة بالطلاب والطالبات الموهوبين ورعايتهم. ومن أهمها ما يلي:

الأول: يرى الطلاب الموهوبين حالات خاصة تتطلب برامج متميزة ومناهج مختلفة عن مناهج الطلاب. وتتطلب إعداد مختلفاً للمعلمين.أي أنهم يحتاجون إلى برامج موازية.

الثاني: يرى الطلاب الموهوبين طلاب ذوي مستويات خاصة يمكن تنميتها خلال المعالجات التدريسية داخل البرامج التعليمية وخلال أنشطة إثرائية لهؤلاء الطلاب.

ومن أهم طرق تنمية الموهوبين :

- تطوير البرمج التعليمية في ضوء الموهبة للطلاب المتميزين وذوي القدرات الخاصة.
- تصميم الأنشطة داخل توصيف المقررات الدراسية بما تضمن بناء الموهبة لدى الطلاب.
- تفعيل الأنشطة الطلابية بما يضمن تنمية الموهوبين.
- توظيف المفردات التكنولوجية وبناء أنشطة التعلم الذاتي.
- توظيف التنظيمات التعاونية داخل الصف وتنويع الأدوات والمصادر التعليمية.
- تخطيط التدريس وفق الميول والقدرات وتنويعه داخل الموقف التعليمي.
- تقويم الأداء وفق مداخل وأساليب متنوعة ومتباينة.

وتؤكد دراسة (Bailey, 2010 : 368: 369) على أن تنمية الطلاب الموهوبين يرتبط باستخدام العديد من الاستراتيجيات والمعالجات التدريسية والأنشطة الطلابية داخل وخارج الجامعة، كما يتطلب ذلك جهداً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس وفق ما يلي :

- تصميم الأدوات التعليمية لقياس الموهبة واكتشافها منها المقاييس واختبارات الذكاء والتفكير، وملاحظة الأداء واستطلاع رأي الوالدين والمعلمين والزملاء وغيرها.
- تصميم البرامج الإثرائية والأنشطة المرتبطة بقدرات وميول واحتياجات وخصائص الطلاب الموهوبين ومراعاة تنويعها بين المواد التخصصية والأنشطة العامة لتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات والتفكير العلمي والإبداعي الناقد وغيرها من المهارات العامة بالإضافة إلى تنمية مجالات الموهبة.
- تنويع التدريس لمراعاة جميع الطلاب بما فيهم الموهوبين ويتطلب ذلك استراتيجيات التدريس المتمركز حول الطالب مع تنويع المعالجات الفردية والتعاونية وغيرها التي تسهم في بناء الموهبة بين أقرانها.

ويوضح (tran, 2006 : 283) أن صناعة الموهبة يعتمد في المقام الأول على تصميم وثيقة من المعايير تعمل على الحد الأقصى لإنجاز الطلاب، بالإضافة إلى ضرورة الانطلاق من أن كل طالب يمتلك نقطة تميز بين أقرانه يمكن دعمها وتحويله من خلالها إلى طالب موهوب. ويتطلب ذلك مجموعة من الأنشطة التدريسية المتميزة المرتبطة بتخطيط التدريس وبناء الدروس البحثية التي يتم تجريبها في قاعات دراسية متعددة قبل إقرارها ثم تجميعها لتكوين ما يسمى بدليل التدريس للطالب الموهوب. إن الأساس الإجرائي للتدريس للطالب الموهوب هو العمل وفق قدراته ونواحي تميزه والتخطيط لدعمها حتى يمكن بناء الثقة بين الطالب وذاته وقدراته ونواحي تميزه. ويجب أن يظهر ذلك في السلوك التدريسي الذكي.

وتجدر الإشارة إلى تعدد استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي ومهارات الموهبة، ومنها: العصف الذهني، (إمطار الدماغ) Brain storming ، التعليم التعاوني، طرح الأسئلة ، خطوات حل المشكلة الإبداعي ، استراتيجية المسائل الأكثر صعوبة ، استراتيجية اختصار المنهج ، استراتيجية إثراء المنهج ، استراتيجية المجموعة المتجانسة للطلاب المتفوقين (زيد الهويدي ، ٢٠٠٧ ، ١٣٤ : ١٤٤)

دور البيئة التعليمية الجامعية في رعاية الطلاب الموهوبين:

تعد البيئة التعليمية أحد المكونات الأساسية لمفهوم الإبداع والموهبة ، ومن الأهمية بمكان أن نميز بين بيئة تعليمية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات والتحديات الخارجية وبيئة تعليمية فقيرة ومغلقة لا ترحب بالتجديد والتغير. ويتشكل المناخ التعليمي من مجموع المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقة بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية والتربوية داخل المجتمع الجامعة وخارجه. (القحطاني،٢٠١٢م،ص ١٠) .

ويجب أن تركز البيئة الجامعية التي تسعى للتميز في مجال رعاية الموهوبين بالأهتمام بأهم عناصرها والتي وردت في دراسة كل من (السلاطين،٢٠١٤م)و(القحطاني،٢٠١٢م) كالتالي:

عناصر البيئة التعليمية :

تتطلب عملية تطوير البيئة التعليمية لتصبح بيئة إيجابية تلبي احتياجات الطلاب الموهوبين ومثيرة للإبداع التعامل مع العناصر التالية:

١- فلسفة الجامعة وأهدافها:- إذا كانت نقطة الانطلاق في أي عمل مبدع تبدأ من وضوح الرؤية والهدف فان الجامعة التي تنمي الإبداع هي التي تتميز في رعاية ودعم الموهبة والإبداع الطلابي وبناء قاعدة من الخريجين ذوي النوعية العالية وفقاً لأرقى معايير الأداء الأكاديمي العالمي.

٢- المجتمع الجامعي: وجود بيئة عمل إيجابية على مستوى الجامعة وكلياتها وأقسامها يشجع على الإنتاجية وأن تسود روح الانسجام بين المجتمع الجامعي حتى يصبح مجتمعا متكاملا تسود فيه روح إبداء الرأي ونبوغ الفكرة وتبنيها .

٣- المناخ التدريسي : تحدد العمليات والنشاطات التي تتم داخل غرف المحاضرات بدرجة كبيرة فيما إذا كانت الجامعة بيئة مناسبة لتنمية الإبداع والموهبة والتفكير النقدي أو أنها بيئة منفرة للأبداع . فلابد من الإهتمام بأعطاء الطالب الحرية في التعبير عن رأية والتشجيع على المشاركة والمناقشة وأن يتميز عضو هية التدريس بالشخصية الداعمة والمتفاعلة مع الطلاب وأن يكون محفز للأبداع.

٤- مراكز مصادر التعلم : تعد البيئة التعليمية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلاب الموهوبين من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج الجامعة التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع إذ كيف يمكن اكتشاف طالب لديه استعداد للتفوق والإبداع في مجال من المجالات العلمية دون توفر المختبرات اللازمة والورش وقاعات المحاضرات والمسرح والمرافق الرياضية والمعامل التي يمكن تأدية التجارب والابتكارات فيها ونقيس على ذلك الحاسب الآلي وجميع المجالات الابداعية.
فمراكز مصادر التعلم أذا كانت مجهزة بكل ما يحتاجه الطالب فهي من أهم العناصر المحفزة للأبداع.

٥. أساليب التقويم: يتطلب إدخال أساليب جديدة لتقييم مستوى تقدم الطلاب الموهوبين وإنجازاتهم مثل تقييم المحكمين وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي والبطاقة التراكمية وغيرها من أدوات القياس والتقييم.(٢)

وذكر السلاطين،(٢٠١٤م،ص ١٤٧) أن التميز في رعاية الطلاب وتنمية الموهبة والإبداع لديهم في البئية الجامعية لابد أن يركز على رعاية ودعم الموهبة والإبداع لديهم لإيجاد خريجين ذوي النوعية العالية وفقاً لأرقى معايير الأداء العالمي من خلال الآليات والمؤشرات التالية:

- رفع مستويات التوقعات المطلوبة من الطلاب.
- وجود برامج انتقالية تركز على حاجات الطلاب الجدد ورغباتهم وقدراتهم.

[٢] - الدور المستقبلي لجامعة سلمان بن عبد العزيز في رعاية الطلاب الموهوبين ، د/ مبارك فهيد القحطاني.

- إيجاد قواعد معلومات متطورة تعتمد على متابعة الطلاب علمياً وسلوكياً.
- وجود وحدات استشارية تستجيب بفعالية لحاجات الطلاب الأكاديمية.
- التوسع في تمكين بعض الطلاب من الدراسة والتدريب في الخارج لمدد قصيرة وفي الفصول الصيفية للاستفادة من التجارب المتقدمة.
- تطوير طرائق اجراءات قبول الطلاب في الجامعة وذلك وفق ماهو معمول به عالمياً.
- العناية بجميع الأنشطة الرياضية،والثقافية، والاجتماعية، والفنية بشكل متوازن لتكوين شخصية متكاملة للطالب الجامعي.
- إكساب الطالب مهارات التفكير العلمي والإبداعي والنقد البنّاء.
- توفير فرص التدريب التعاوني لطلاب الجامعة داخل المؤسسات الإنتاجية.
- توفير الاختيارات للطالب لبناء مستقبله اعتماداً على رغبته وقدراته العلمية.
- تنشيط الدعم الأكاديمي للطلاب من خلال زملائهم المتميزين.
- إنشاء وحدات تهتم بالطلاب الموهوبين ورعايتهم.
- استقطاب الطلاب المتميزين قبل تخرجهم من المرحلة الثانوية.

التوصيات :

- إدراج رعاية الموهبة والإبداع في خطط الجامعات والكليات من خلال تضمين مقررات وبرامج تعليمية وتدريبية.
- التوسع في البرامج الصيفية الداعمة للموهبة والإبداع .
- قيام الجامعات بدعم مشاريع التأليف والترجمة الدارسات والبحوث في مجال الوهبة والإبداع.التأهيل المستمر للطلبة من خلال الدورات التدريبية واللقاءات العلمية والبعثات الدراسية، مع الحرص على التدرج في التدريب والبعد عن التكرار والبحث عن الجديد والمفيد في جميع البرامج.
- إتاحة الفرص لطلاب الجامعة لاختيار المسار التعليمي والمناسب لقدراتهم ومواهبهم ويمكن تحقيق ذلك بالأخذ بنظام المقررات الاختيارية، بحيث يتاح لكل تلميذ اختيار المواد الدراسية التي تناسب موهبته، مع ما تطلبه الدراسة من مواد ثقافية أخرى.
- الاهتمام بالمسابقات التي تشجع الابتكار والبحث العلمي لدى الطلاب المتميزين والمبتكرين.
- التوسع في إنشاء نوادٍ للأهتمام بالمواهب و تنمية القيادات الشابة.
- العمل على تزويد المكتبات المتاحة للطلبة بالكتب الحديثة والمناسبة، وتكليفهم بقراءات إضافية، وإجراء بحوث، وتمكينهم من عرضها ومناقشتها.
- الاهتمام بالأساليب المحفزة للطلبة مثل أسلوب المناقشة ، وحل المشكلات وتشجيع التلاميذ على إبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم.
- ترتيب لقاءات بين الطلاب الموهوبين وأساتذة الجامعات في الميادين المختلفة ، وتنظيم زيارات للمراكز العلمية والبحثية والثقافية.
- لأخذ بنظام الإثراء التعليمي في المدارس العادية للتلاميذ الموهوبين حتى يستغل هؤلاء الطلاب طاقاتهم العقلية مع تدريب المعلمين على كيفية إعداد وتدريس البرامج الإثرائية بما يتناسب مع حاجات وقدرات هؤلاء الموهوبين.

وأخيراً:

فالجامعة مؤثر فاعل في إحداث التغير الاجتماعي وذلك من خلال التكوين المعرفي والعلمي والثقافي للخريجين حتى يكون كل فرد بعد تخرجه موصلاً جيداً لما اجتباه من خبرا ت ومعارف فتقرير العزلة عن العالم لم يعد إستراتيجية مقبولة اليوم لذا على الجامعة أن تكون ذات توجه عالمي حقيقي وأن تلتزم بالمعايير التعليمية والبحثية العالمية وتنتقي من الثقافات والسلوكيات ما لا يهدد ثوابتها أو هويتها أو إيمانها .و أن تلتزم الجامعة الإقليمية خاصة بالقيام بدور يؤكد الاهتمام والرعاية للعلاقات المجتمعية كدراسة القدرات والأصول المتاحة في الأقاليم والتعامل مع مؤسسات المجتمع المدني وقطاعات الأعمال مما يتيح لها رؤية شاملة لاحتياجات المجتمع المحيط وتنمية القدرات والكفاءات اللازمة للإصلاح والاهتمام بعملية الابتكار واكتشاف الأشخاص الموهوبين ورعايتهم وتغيير أسلوب التعامل مع المعلومات من الصمت والحجب إلى العلانية والنشر وتكوين القيادات اللازمة المتميزة . (بدران ، ٢٠٠٧ م ، ٢٣ – ٢٩).

المراجع والمصادر:

- أحمد سيد مصطفى (٢٠٠١) التغيير كمدخل لتعزيز القدرة التنافسية للمنظمات العربية ،القاهرة، دار الكتاب للنشر.
- الإدارة العامة لرعايم الموهوبين،١٤٢٦هـ ،دليل مراكز رعاية الموهوبين.
- الإدارة المركزية للتعليم الثانوي ٢٠٠٠، اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، المؤتمر القومي للموهوبين، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر، الدراسات والبحوث(٣) ، القاهرة،الفترة من ٣-٥ أبريل،ص٥٥ .
- أميرة رمضان ٢٠٠٣، تعليم المتفوقين بالتعليم الجامعي في ألمانيا وكوريا وكيفية الإفادة منه في مصر، ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا – فرع كفر الشيخ.
- آدمنز (٢٠٠٣): التعليم والتربية القومية، ترجمة: محمد منير مرسى، القاهرة،عالم الكتب.
- أشرف محمود أحمد، محمد حسين (٢٠٠٨):" ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية، مؤتمرتكامل الآداب والعلوم والتربية في إعداد معلم القرآن الواحد والعشرين"،كلية التربية،جامعة جنوب الوادي،٢٨-٢٩ فبراير.
- الأشول ،ألطاف أحمد (٢٠١٣م)، المجلة العربية لتطوير التفوق / العدد. ٦، ٢٠١٣ .
- القحطاني، مبارك فهيد (٢٠١٢م)، " الدور المستقبلي لجامعة سلمان بن عبد العزيز في رعاية الطلاب الموهوبين ورقة عمل.
- أنيس الحروب ،(١٩٩٤م) نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الثانية دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله ، المنارة، فلسطين.
- بلعور ،سليمان وآخرون (٢٠٠٥): إعادة الهندسة مدخل للأداء المتميز، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي حول الأدام المتميز للحكومات والمنظمات، جامعة ورقلة،الجزائر.
- جروان ،فتحي عبدالرحمن، (١٤٢٢هـ) ،أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم،ط ١،دار الفكر،عمّان.
- الجغيمان،عبدالله بن محمد، (١٤٢٧هـ)،برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام،وزارة التربية والتعليم،الرياض.
- توماس ل ساعاتي (تعريب أسماء محمد باهرمز) ، التفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات ،جدة، دار حافظ ، الطبعة الأولى ، (٢٠١٠م) .
- فريد عبد الفتاح زين الدين،بحوث العمليات وتطبيقاتها في حل المشكلات واتخاذ القرارات ،جامعة الزقازيق،(١٩٩٧)
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم،المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية،،القاهرة، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع ،(٢٠١٠)
- لطف محمد علي ، التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية ،عمان ،دار اليازوري العلمية ،(٢٠١١م)

- عبيد،ماجدة سيد (٢٠٠٠م)، تربية الموهوبين والمتفوقين، الطبعة الأولى دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- عبد الرحمن سيد سليمان، صفاء غازى(٢٠٠١م)، المتفوقون عقليا وخائصهم واكتشافهم تربيتهم مشكلتهم، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الزهراني ، أحمد بن سعيد (١٤٢٧هـ)، مراكز رعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول ، ورقة عمل مقدمة لمنتدى جدة للموهبة ، جدة ، ١٤٢٧هـ.
- النوري ،بكر ، رشيد (١٤٢٣هـ)، تنمية التفكير الابداعي من خلال المنهج الدراسي ، مكتبة الرشد ، الرياض.
- الجيزاني عبد الاله بن إبراهيم ، لمحات عامة في التفكير الابداعي ، سلسلة المنتدى الإسلامي رقم ٣٧ ، الرياض .
- طافش ، محمود ،(١٤٢٤هـ) الابداع في الإشراف والإدارة المدرسية ، دار الفرقان ، عمان.
- عاقل ، فاخر ،(١٩٨٣م) الابداع وتربيته ، الطبعة الثالثة ، دار العلم للملايين ، بيروت.
- السويدان طارق والعدلوني محمد أكرم (١٤٢٣هـ)، مبادىء الابداع ، الطبعة الثانية ، شركة الابداع الخليجي ، الكويت.
- الحارثي ، إبراهيم بن أحمد مسلم (١٤٢٤هـ)، تعليم التفكير ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الشقري ، الرياض .
- الموقع الالكترونى لجامعة الملك سعود

http://ksu.edu.sa/sites/py/ar/mpy/departments/selflearning/Pages/gifted_creative.aspx)

المحور الثاني: المناهج وطرق التدريس وتنمية الابداع

عنوان المداخلة:التفكير الابداعي اللفظي لدى الطالب الجامعي الجزائري في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة

دراسة ميدانية على طلبة العلوم الاجتماعية

د.فتيحة كركوش جامعة البليدة /أ.أمينة بن قويدر جامعة ابن خلدون تيارت

–الجزائر–

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص واقع التفكير الإبداعي لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت، في ظل الإصلاحات التربوية التي انتهجتها وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال ادخال المقاربة بالكفاءات بدل المقاربة بالأهداف في الطور الابتدائي والمتوسط والثانوي، وكذلك نظام التكوين قصير المدى ليسانس ماستر دكتوراه أو ما يسمى اختصارا بنظام (ل.م.د L.M.D) في التعليم الجامعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية في نظام (ل.م.د L.M.D) ممن درسوا تعليمهم المتوسط والثانوي على الأقل بالمقاربة بالكفاءات. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار القدرة الابداعية اللفظية المعد من طرف وجدان الحكاك، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن طلبة العلوم الاجتماعية نظام (ل.م.د) من الذين درسوا مراحلهم المتوسطة والثانوية بالمقاربة بالكفاءات لديهم مستوى ضعيف من التفكير الابداعي.
- أن طلبة العلوم الاجتماعية نظام (ل.م.د) من الذين درسوا مراحلهم المتوسطة والثانوية بالمقاربة بالكفاءات لديهم مستوى ضعيف في مهارات التفكير الابداعي الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الاصالة).

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، الطالب الجامعي، الاصلاحات التربوية، المقاربة بالكفاءات، نظام ل.م.د .

1.مقدمة:

لقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية اصلاحات جديدة دخلت حيز التنفيذ في الموسم الدراسي 2004/2003، حيث تبنت المقاربة بالكفاءات بدل المقاربة بالأهداف في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، أما على مستوى الجامعة فقد تبنت نظام التكوين قصير المدى ليسانس، ماستر، دكتوراه أو ما يسمى اختصارا بنظام (ل.م.د L.M.D) وقد دخل حيز التنفيذ تدريجيا في السنة الجامعية 2005/2004.

وتهدف هذه الاصلاحات الى جودة التعليم بكل مستوياته بحيث تجعل من المتعلم المحور الأساسي في العملية التعلمية، ومن المفترض أن تؤتي هذه الاصلاحات ثمارها على مستويات عديدة ومن بينها تطوير التفكير الابداعي لدى الطلاب.

وبعد 10 سنوات من تطبيق هذه الاصلاحات جاءت الدراسات الميدانية لتتأكد من تحقق أهدافها على أرض الواقع.

ولهذا الغرض حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى التفكير الابداعي اللفظي لدى الطالب الجامعي الجزائري المتمدرس في ظل هذه الاصلاحات التربوية بعد سنوات من التطبيق، على اعتبار أن المناهج التربوية الحديثة تهدف الى تكوين المبدعين في المجالات المختلفة، من خلال تطوير قدراتهم على الابداع والابتكار.

ويمكننا أن ننوه هنا بأن هذا البحث يعتبر دراسة استطلاعية لدراسة أكثر عمقا من حيث تعدد أهدافها وكبر حجم عينتها، إلا أن الوقت المحدد للمؤتمر وصعوبة تصحيح الاختبار المستخدم في الدراسة، جعلنا نكتفي بنتائج الدراسة الاستطلاعية فقط.

2. إشكـالية الـدراسة:

يشهد العالم اليوم ثورة جديدة تمثل مزيجا من التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي المذهل، مما أحدث تغييرات خطيرة في العالم، حيث تندثر مهن وتخصصات قديمة وتنشأ مهن وتخصصات جديدة كل يوم، وبات من المؤكد أن رصيد الدول لا يقاس بما تملكه من ثروات طبيعية فحسب، بل بما تملكه من عقول علمائها ومفكريها الذين يقومون بصناعة المعرفة وهندستها للوصول إلى مستوى من الدخل المعرفي القومي الذي يصون استقلالها وسيادتها.

وعلى اعتبار أن العقل البشري هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة بات من الواضح أن الاستثمار الرئيسي هو مجال تعليم وتطوير المهارات البشرية وتنمية القدرات التي يستطيع بها الفرد التعامل مع مخرجات هذه الثورة والتكيف مع نتائجها **(الرفاعي،2009،ص 06)**.

لذلك، فقد عملت المنظومة التربوية الجزائرية مثل الكثير من الدول على انتهاج إصلاحات شاملة لكل مراحل التعليم، تؤمن بأن الشباب سيكونون في حاجة الى المعارف، لكن المعارف الحية، القابلة للتوظيف المعرفي في حياة تتعقد أكثر فأكثر وخاصة في ظل توظيف مهني واجتماعي له متطلباته واحتياجاته الخاصة. فمن أجل ذلك اعتمدت المنظومة الى التغيير في المقاربة البيداغوجية المعتمدة والتي اتسمت بالرتابة منذ سنوات طويلة، واستبدالها بإستراتيجية جديدة قديمة هي المقاربة بالكفاءات، والتي يعتقد أنها الحل الناجع لتحسين مردودية التعليم والقضاء على "الأمية الوظيفية" **(قرايرية حرقاس،2010/2009)**.

أما على مستوى التعليم العالي فقد قامت الوزارة بتبني سياسة اصلاحية جديدة قاعدتها نظام جرى ويجري تطبيقه في المؤسسات التربوية والجامعية على الصعيد العالمي يدعى نظام (ل.م.د L.M.D) (ليسانس، ماستر، دكتوراه) وهو مشروع عالمي يدعو للمنافسة في امتلاك المعرفة بتقديم تكوين نوعي يسمح بانفتاح الجامعة على سوق العمل **(هارون،2010، ص8)**.

وبما أن الهدف الاساسي لهذه الاصلاحات هو تطوير قدرات الأفراد بالدرجة الأولى لمواكبة التغير والتطور الهائل الحاصل في المجتمع وقدرتهم على حل المشكلات فيبرز في مقدمة هذه القدرات التفكير الابداعي.

فالتفكير الابداعي يعتبر جزءا من أي موقف تعليمي يتضمن أسلوب حل المشكلات وتوليد الأفكار وكذلك تنمية درجة الوعي عندهم وتنمية إدراكهم وتوسيع مداركهم وتصوراتهم وتنمية خيالهم، وتنمية شعورهم بقدراتهم وبأنفسهم **(بولسنان وبلوم، ب.س)**.

لذا فإن تنمية العقليات المفكرة المبدعة هي مسؤولية كل المؤسسات وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، إذ تتحمل المسؤولية في تنمية التفكير الابداعي ، بحيث يسعى المتعلم لتطوير المعرفة وأن يبحث في سبل الارتقاء الى مستويات أكثر كفاءة في الأداء و أي مجال يعمل فيه، بحيث تزوده باتجاهات البحث عن الجديد وحب المعرفة وتنميتها وتطوير قدراته الابداعية **(بدر، 2005،ص 02)**.

وهذا بطبيعة الحال هو هدف الاصلاحات التربوية في الجزائر، لكن في ظل الكم الهائل للمفاهيم النظرية لهذه الاصلاحات وايجابياتها التي تعود على قدرات الطالب بما فيها التفكير الإبداعي، إلا أننا لاحظنا أن هناك رفضا لها من قبل الاساتذة والمعلمين في الاطوار المختلفة، بالإضافة الى شكاوى بعض الأساتذة والطلبة، وهذا مؤشر على أن أي عملية تغيير إلا وقوبلت بنوع من المقاومة. لذا فقد حاولنا في هذه الدراسة أن نكشف على واقع هذه الاصلاحات ومردودها على الطالب خاصة على مستوى قدرته على حل المشكلات الاجتماعية ومواكبة التطورات وهذا من خلال تنمية قدرته على الابداع.

وعليه فقد تم طرح التساؤل التالي:

ما هو مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة العلوم الاجتماعية نظام (ل.م.د) بجامعة ابن خلدون بتيارت من الذين درسوا مراحلهم المتوسطة والثانوية بالمقاربة بالكفاءات؟

3. **أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة الى مايلي:

- الكشف عن مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ظل الاصلاحات التربوية الجديد.
- الكشف عن مستوى مهارة الطلاقة لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ظل الاصلاحات التربوية الجديد.

- الكشف عن مستوى مهارة المرونة لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ظل الاصلاحات التربوية الجديد.
- الكشف عن مستوى مهارة الأصالة لدى طلبة العلوم الاجتماعية في ظل الاصلاحات التربوية الجديد.

4. مفاهيم الدراسة: من المفيد أن نُوضّح المفاهيم الأساسية التي اعتمدناها في هذه الدراسة من أجل تبسيط الفهم وضبطه

1.4..التفكير الابداعي اللفظي:

يعرف اتورانس (1969) التفكير الابداعي على أساس أنه تفكير مرن بوضع الفروض واختبارها وتعديلها وإعادة اختبارها وهو تفكير في نسق مفتوح ، فالمعلومات ليست مقدسة بل يمكن فحصها لكي يدرك ما بينها من ثغرات واختلالات ليست لها حلول.

ويتضمن التفكير الابداعي مجموعة من المهارات، وحددها مصري (1997، ص37) في ما يلي:

***الطلاقة:** وتتمثل في القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والمقترحات خلال وحدة زمنية محددة.

***المرونة:** وتعني القدرة على إنتاج الأفكار المتنوعة أو استخدام طرق مختلفة في معالجة المشكلات.

***الأصالة:** وهي القدرة على التفكير في أفكار أو منتجات جديدة غير عادية.

وقد حددنا التفكير الابداعي في هذا البحث على أنه الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في اختبار القدرة الابداعية المصمم من طرف وجدان الحكاك.

وتُعّرف الطلاقة في هذا البحث على أنها القدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الاجابات في زمن معيين بإعطاء درجة لكل استجابة ضمن زمنها المحدد، مع استبعاد الاستجابات العشوائية والتي لا تستند الى منطق علمي.

وتُعّرف المرونة في هذا البحث على أنها القدرة على تنويع الاجابات المناسبة، بإعطاء درجة لكل مجموعة استجابات في انتمائها لأكبر عدد ممكن من المجالات، فإذا كانت الاستجابة متنوعة وتنتمي الى مجالات متباعدة نالت الدرجة الاعلى.

أما الأصالة فهي القدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي اليها الفرد، بإعطاء أعلى الدرجات لأندر الاستجابات وأقلها تكرار بعد تحويل تكرارات جميع الاجابات الى نسب مئوية ثم مقارنة درجتها بحسب تقديرات اتورانس للأصالة.

4. 2.الاصلاحات التربوية الجديدة:

تتمثل الاصلاحات التربوية المقصودة في هذه الدارسة في المقاربة بالكفاءات ونظام التكوين قصير المدى ليسانس ماستر دكتوراه المسمى إختصارا ب(ل.م.د L.M.D).

ولقد اعتمدنا في التعريف الاجرائي على التعريف الموجود في المناهج الجديدة للاصطلاحات التربوية الجزائرية والمُعد من طرف وزارة التربية الوطنية، وهي منهجية كيفية تقديم الدروس وتنفيذ المناهج وتتلخص في الاجابة على الاسئلة التالية:

– ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكيات وقدرات وكفاءات؟

– ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة؟

– كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءة المستهدفة؟

أما نظام التكوين قصير المدى ليسانس ماستر دكتوراه المسمى إختصارا ب(ل.م.د L.M.D) فهو يعتمد في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية.

المرحلة الأولى يقصد بها شهادة الباكالوريا+3 سنوات وتتوج بشهادة الليسانس تتكون من درجتين:

–**تكوين قاعدي:** متعدد الاختصاصات يمتد من سداسي إلى أربع سداسيات ويخصص لاكتساب المبادئ الأساسية للتخصصات والتعرف على المنهجية الجامعية.

-**تكوين اختصاصي:** وهو نوعان: أكاديمي ومهني. الأول يمنح في نهاية مسار الليسانس للالتحاق مباشرة بالدراسات الجامعية مدتها أطول وتخصصها أدق وتمنح وفق كفاءات ومعايير محددة والثاني يمنح في نهاية مسار الليسانس للاندماج في سوق العمل.

المرحلة الثانية: بكالوريا+5 سنوات وتتوج بشهادة الماستر وتمنح للطالب تأهيلين:

-**تأهيل مهني:** يتميز باكتساب اختصاص عال في حقل التخصص (ماستر مهني)

-**تأهيل البحث:** يتميز بالتحضير للبحث العلمي والإعداد للنشاط البحثي في القطاع الجامعي (ماستر بحثي).

المرحلة الثالثة: باكالوريا+8 سنوات تتوج بشهادة الدكتوراه ويتضمن هذا التكوين تعميق المعارف ضمن التخصص **(هارون ،2010، ص16).**

5.منهجية الدراسة وإجراءاتها:

سنعمل على مستوى هذا الجانب على تحديد الخطوات العملية التي قمنا بها بدءا من المنهج المتبع الى عملية تحليل النتائج.

1.5.المنهج المتبع:

يُعّرف المنهج على أنه الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل الى الحقيقة في العلم **(الراشدي،2000 ، ص21).**

وتختلف المناهج باختلاف الدراسة وطبيعة كل موضوع وبما أن البحث الحالي من البحوث التي تهدف الى تشخيص الواقع والوقوف عليه، اعتمدنا على المنهج الوصفي، وفي هذا الصدد يرى رابح تركي (ب.س،ص194) "أن المنهج الوصفي هو كل استفسار ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها والكشف عن جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين عناصر أخرى"

ونظرا للهدف الذي يسعى إليه البحث الحالي والمتمثل في معرفة مستوى التفكير الابداعي بمختلف مهارته لدى الطالب الجزائري المتمدرس في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة، لذا فقد تم اختيار المنهج الوصفي، والذي يعد مناسبا لطبيعة هذه الدراسة.

2.5.مجالات الدراسة: تتمثل مجالات الدراسة في المكان الذي أجري فيه البحث والمدة المستغرقة في إنجازه.

.المجال المكاني: تم إجراء البحث الحالي بقسم العلوم الاجتماعية لجامعة ابن خلدون –تيارت– الجزائر.

.المجال الزماني: امتدت الدراسة من شهر فيفري الى شهر منتصف شهر أفريل من سنة 2014

3.5.عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على 50 طالب وطالبة ينتمون إلى قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون بتيارت للسنة الجامعية 2014/2013، تتراوح أعمارهم مابين (20–25) سنة. من طلبة السنة الثانية والثالثة نظام التكوين قصير المدى (L.M.D) ، بشرط أن يكون تلقوا تكوينهم المتوسط والثانوي وفق للمقاربة بالكفاءات، وقد استبعدت الباحثتان بعض الطلبة الذين تلقوا تعليمهم المتوسط والثانوي وفق نظام المقاربة بالأهداف.

وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية والتي يعرفها سامي ملحم (2000،ص223)، على أنها العينة التي يعمد الباحث اليها من أجل اختيار عينته حسب معايير معينة يضعها الباحث في بحثه.

وفي هذه الدراسة يكفي أن يكون الطالب متمدرس في قسم العلوم الاجتماعية في جامعة ابن خلدون تيارت خلال الموسم الدراسي 2014/2013 وتلقى تعليمه المتوسط والثانوي وفق نظام المقاربة بالكفاءات ليكون فردا من أفراد العينة.

و تتكون عينة الدراسة من الجنسين، إلا ان الاناث أكبر بكثير من الذكور، نظرا لأن المقبلين على تخصص العلوم الاجتماعية في الجامعات الجزائرية هم البنات أكثر من الذكور، والجدول التالي يوضح خصائص العينة بناءا على متغير الجنس.

الجدول رقم (01): توزيع افراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	05	10
انثى	45	90
المجموع	50	100

يمكننا الاشارة هنا الى ما أشرنا اليه سابقا في التقديم، وهو أن الدراسة الحالية هي دراسة استطلاعية لدراسة أكبر من حيث الأهداف وحجم العينة حيث بلغ عدد افراد العينة الاصلية 140 طالب وطالبة، إلا أن موعد تسليم البحوث لهذا المؤتمر حال دون تقديمنا لنتائج الدراسة الأساسية لذا فقد اكتفينا بالنتائج المتحصل عليها من تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية.

4.5.أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان مقياس القدرة على التفكير الابداعي اللفظي المعد من طرف وجدان الحكاك، والتي اعتمدت في بنائها لهذا الاختبار على مقياس اتورونس للتفكير الابداعي المعرب من قبل سيد خير الله (1981) ولكن بمفردات حديثة تتماشى ومقتضيات العصر الحالي وهذا ما دفعنا لاختياره كأداة جمع بالبيانات في هذا البحث.

اذ أعدت الباحثة استبانة للأسئلة والمفردات بواقع 05 أسئلة و23 مفردة مثلت الاختبارات الاساسية لاختبار التفكير الابداعي، وهي (الاستعمالات، المترتبات، المواقف، التطوير والتحسين، التداعي).

وقد تأكدت الباحثة من الخصائص السيكومترية للاختبار على البيئة العراقية على عينة مكونة من 115 طالب حيث استخرجت الباحثة الصدق العاملي بحساب مصفوفة ارتباطات الاختبارات الفرعية الخمسة للمقياس ودلالة تشبعاتها والتي تشير الى أنها يجب أن تزيد عن (0.30) لتكون دالة بحسب معيار كايرز لدلالة الصدق العاملي، وكانت جميعها دالة.

أما ثبات المقياس فقد حسب بطريقتين، طريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة "سبيرمان براون" وبلغت قيمته (0.73) للمقياس ككل، واستخرج كذلك الثبات لارتباط التجزئة النصفية المصحح بمعادلة "هورست" بين جزأي الاختبار غير المتساويين وبلغت قيمته بعد التصحيح (0.6583).

أما على البيئة الجزائرية فقد تأكدت الباحثتان من الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة مكونة من 50 طالب وطالبة بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت –الجزائر–

حيث تم التأكد من صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسن بين الدرجة الكلية لكل مهارة على حدى (الطلاقة، المرونة، الاصالة) والدرجة الكلية للمقياس ككل. و النتائج موضحة في الجدول رقم (02):

الجدول رقم (02): معاملات الارتباط بيرسن بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للمقياس.

المهارة	الاتساق
الطلاقـــة	**0.969**
المرونـــة	**0.969**
الأصالـــة	**0.64**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال ما نلاحظه في الجدول رقم (02) فإن الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات التفكير الابداعي تربط ارتباطا دالا مع الدرجة الكلية للاختبار ككل عند مستوى الدلالة (0.01).

وبهذا يمكننا القول بأن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

أما ثبات الاختبار فقد تأكدت الباحثتان منه عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ لكل مهارة من مهارات التفكير الابداعي على حدى وحساب الفا كرونباخ للمقياس ككل، والنتائج موضحة في الجدول رقم (03):

الجدول رقم (03): معامل قيمة معامل الفا كرونباخ.

	قيمة ألفا كرونباخ
الطـــــلاقة	0.752
المرونـــــة	0.760
الاصـــــالة	0.660
المقيـــاس ككل	0.874

من خلال الجدول رقم (03) يتبين أن قيمة ألفا كرونباخ لكل مهارة وقيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل تسمح لنا بالقول بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبول.

وبناءا على هذه النتائج، يمكننا القول أن اختبار القدرة الابداعية يتمتع بخصائص سيكومترية تسمح لنا باستخدامه كأداة بحث في هذه الدراسة.

5.5.أساليب تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات هذا البحث باستخدام الأساليب الاحصائية التالية:

-معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاختبار.

-معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.

-المتوسط الحسابي، بالإضافة الى الانحراف المعياري واستعمالنا الى النسب المئوية.

6.نتائج الدراسة:

لأجل تحديد مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة نظام التكوين قصير المدى (ل.م.د) ممن كان تعليمهم المتوسط والثانوي وفقا للمقاربة بالكفاءات، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري ومجموعهما للاختبار ككل ومهاراته الفرعية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): مستوى التفكير الابداعي لدى أفراد العينة

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع والانحراف	المتوسط
الطلاقة	55.90	14.51	70.41	
المرونة	53.5	14.40	67.9	
الاصالة	73.16	14.89	88.05	
الدرجةالكلية للمهارات	182.56	43.8	226.36	

يتضح من خلال الجدول السابق أن مجموع المتوسط والانحراف المعياري لمهارة الطلاقة **(70.41)**، وهذا يعني أن الطلبة الذين حصلوا على درجة أكبر من هذه القيمة يمتلكون مهارة الطلاقة وقد كان عددهم (8) طالبا وطالبة من بين (50) طالبا وطالبة أي بنسبة 16 % ، ومجموع المتوسط والانحراف المعياري لمهارة المرونة **(67.9)**، وهذا يعني أن الطلبة الذين حصلوا على درجة أكبر من مجموع المتوسط والانحراف المعياري يمتلكون مهارة الاصالة وقد كان عددهم (6) طالبا من بين 50 طالب وطالبة أي نسبة 12%، ومجموع المتوسط المعياري والانحراف المعياري لمهارة الاصالة **(88.05)**، وهذا يعني أن الطلبة الذين حصلوا على درجة أكبر من مجموع المتوسط والانحراف المعياري يمتلكون مهارة الاصالة وقد كان عددهم **(226.36)** طالبا من بين 50 طالبا أي بنسبة

أما مجموع المتوسط والانحراف المعياري للدرجة الكلية للتفكير الابداعي فقد كان (**226.36**)، وهذا يعني أن الطلبة الذين تحصلوا على درجة أكبر من مجموع المتوسط والانحراف المعياري يتملكون مهارات التفكير الابداعي الكلية وقد كان عددهم (06) طالبا من بين (50) أي بنسبة12% ، وبالتالي نجد أن عدد الطلبة الذين تتوافر لديهم هذه المهارات قليل جدا مقارنة بالعدد الكلي، أي أن التفكير الابداعي متوافر بدرجة قليلة جدا.

7.مناقشـــــة النتائج:

من خصوصية عصرنا الحالي أنه يتميز بتغيرات جد سريعة واكتشافات علمية متجددة باستمرار، وهو الأمر الذي يجعلنا تؤكد أن إعداد أفراد قادرين على التفكير السليم والمبادرة الخلاقة هو الذي بمقدره أن يؤهلنا بامتياز لمواجهة تحديات التقدم المعرفي والتكنولوجي في هذا العصر. ، خاصة وأن الجزائر تسعى جاهدة الى تبني كل الاستراتيجيات التدريسية التي اثبتت فعاليتها في الميدان.إلا أن الأخذ بنموذج قائم بذاته دون توفير الأرضية المناسبة والأيادي المثابرة التي ترعاه لا يمكن أن يوصلنا الى بما نرغب في تحقيقه من رقي وتقدم. فالاصلاحات، عموما، جاءت لتعطي للمنظومة التربوية نفسا جديدا بفضل اعتمادها على استثمار فكر الطالب وجعله مشاركا فعالا في عملية تكوينه ومُنظما لها بصفة ناجعة. ومع ذلك لا يمكننا الجزم بفشلها او نجاحها لأنها ما تزال في بدايتها ومراحلها التجريبية الأولى، بالرغم من أن نتائج هذه الدراسة توصلت الى نتيجة مفادها أن التفكير الابداعي قليل ما يتوفر لدى الطلبة في الجامعة الجزائرية.

أن القدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد والمجتمعات بنسب متفاوتة، إلا انها تحتاج فقط في مجتمعاتنا النامية على وجه الخصوص (كما في الجزائر) إلى الإيقاظ والتدريب لكي تبرز بالشكل الملائم. خاصة وأننا تعودنا النمطية في الأساليب التعليمية وهي اسوأ الأمور التي تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والمبتكر، والذي نحن بأمس الحاجة اليه في سياق التنمية الشاملة.ومثل هذه القضية كان محمد حسانين (1995) قد أشار إليها، حيث أوضّح أن العملية التنموية هي نتاج بيئة مناسبة ونشاط فعال مؤثر على ما يمتلكه الفرد من قدرات إبداعية.وهو الأمر الذي أوجب العمل على توفيره في بيئتنا اذا ما اردنا فعلا الخروج من دائرة التبعية والتخلف.فالمجتمع الذي لا يتقدم ويتحرك نحو الأمام فانه لا محالة يسير نحو الخلف.ومن جهته، يؤكد عايش زيتون (1987) بأن الإبداع أصبح اليوم أهم الأهداف التربوية التي تسعي المجتمعات إلي تحقيقها لدى أفرادها لأننا ندين للمبدعين بكل ما يحرزه وطننا من تقدم في العلوم والفنون والآداب ، وما توصلت إليه من حضارتنا الانسانية .

8.الخاتمة:

في ظل التقدم الحضاري المدهش، تتسابق المجتمعات في جميع الميادين والعلوم، ووسيلتها في ذلك استثمار كل طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها، وعلى رأسها الثروة البشرية، على اعتبارها المحرك لكل القوى الأخرى والدافعة لها، وبدونها تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة الفعالية ضعيفة القيمة، فالثروات والمعادن النفيسة وجودت في باطن الأرض منذ ملايين السنين، لكنها لم تتحول أبدا إلى تلك الطاقات الهائلة التي تدور بها عجلة التكنولوجيا إلا عندما وُجِدَ الإنسان المؤهل والقادر على اكتشافها واستغلالها بالطريقة التي تصب في خدمته، ولم يكن ذلك وليد الاعتباطية ولا الصدفة، ولكنه نتيجة الجهد الذي بذله الإنسان بشكل منتظم ومدروس، لدرجة أصبحنا في الوقت الحالي نعيش الانجازات الانسانية الضخمة بشكل يكاد يكون عاديا بفضل اتساعه وامتداده.

ومما لاشك فيه أن المؤسسات التعليمية كثيرا ما أنتجت هؤلاء المبدعين الذي غيروا معالم العالم وجعلوه أكثرا اشراقا وتقدما بفضل ما قدموها اليها من انجازات عظمى تفتخر بها الانسانية جمعاء، لأن الهدف الأعلى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى كل الأفراد، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات الصعبة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها وعليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها. ومثل هذا المبتغى يعد من الأهداف الجوهرية للمنظومة التعليمية بالجزائر.

فبالرغم من أن هذه الدراسة تعد محدودة زمانيا (فترة وجيزة) ومكانيا (جامعة تيارت) وبشريا (عينة صغيرة العدد) أي أنها بمثابة انطلاقة مبدئية لعمل مستمر نتناول من خلاله التفكير الابداعي لدى الطلبة الجامعيين، إلا أنها أعطتنا صورة مصغرة عن الوضع الذي التعليمي الذي يحتاج الى المزيد من الاهتمام النوعي بعيدا عن تضخيم الأرقام والى غرس روح المبادرة عند هؤلاء الذين سيرفعون مشعل الريادة والرقي.

وبناء على نتائج هذه الدراسة المتواضعة على اعتبارها ما تزال طلائعية وفي بداياتها، إلا أن هذا لا يمنعنا من اتخاذ بعض المقترحات نسطرها منذ هذه الانطلاقة لعلنا بفضلها نرسم معالم افضل لمنظومتنا التربوية، ومنها:

–الأخذ بعين الاعتبار للخصوصية التاريخية والثقافية والاجتماعية عند تبني نموذج تعليمي أو تدريسي يساير المتغيرات المحلية والوطنية حتى لا يُنظر اليه أنه معيق لعمليات التنمية الشاملة بدلا من تحقيقها.

–اشراك الطلبة بالقدر المناسب في تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من مجموع المعارف والاكتسابات التي تسعى المنظومة التعليمية الى تزويدهم بها حتى لا يشعرون بضغطها واجباريتها، مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم .

– بما أن الإبداع الحقيقي للإنسان الناضج هو نتاج لعملية طويلة يمثل إبداع الصغار الحلقة الأولى منها، لذلك أوجب التركيز بشكل مميز على المراحل التعليمية الأولى التي تبرز المواهب والكفاءات والعمل على رعايتها وتبنيها.

قائمــة المراجـع:

-الحكاك جعفر جواد عبد المهدي الحكاك (ب.س): بناء اختبار القدرة على التفكير الابداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العددان 26 و27 ، مركز البحوث التربوية والأبحاث النفسية.

-الراشدي صالح بشير (2000): مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى.

-الرفاعي تهاني سعيد قسم الله (2009): أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الخرطوم.

-بدر محمد بثينة (2005): واقع ممارسة معلمات الرياضيات للانشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الابداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (108)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

-بولسنان فريدة وبلوم اسمهان (ب.س): طرائق التدريس ودورها في تنمية التفكير الابداعي عند الطفل المتمدرس، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية/ عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

-تركي رابح (بدون سنة): مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

-قرايرية/ حرقاس وسيلة (2010/2009): تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة منتوري -قسنطينة -الجزائر.

-مصري حنورة (1997): الابداع من منظور تكاملي.مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- ملحم سامي محمد (2000): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.

-هارون أسماء (2010):دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD، رسالة ماجستير في تنمية الموارد البشرية، جامعة منتوري -قسنطينة -الجزائر.

ورقـــة عمل بعنـــوان

إستراتيجيـة روايـة القصة الرقميـة كأحد أنماط تقديم المحتوى الإلكترونـي الداعمـة لإبداع المتعلمين وتنميـة مهارات التفكير الناقد في سياق تعلمهم

د. نادر سعيد علي شيمي

أستـاذ مُشـــارك تكنولوجيـا التعليـم

المنسق العـام الأكاديمـي لبرنـامج التربيـة بالجامعة العربية المفتوحـة، فرع سلطنـة عمـان

مقدمــة:

في واقع الأمر لا يوجد تعريف محدد جامع لمفهوم الإبداع ، وقد تناوله العديد من الباحثين والمهتمين بالشأن التعليمي بتعريفات مختلفة ومتباينة، غير أنها لم تخرج عن إطار عام واضح وهو قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة.

وعلى جانب أخر، يرى الباحث أن الإبداع والتفكير الناقد وجهان لعملة واحدة، فلا إبداع دون تفكير ناقد، تفكير قائم على التحليل والإستنتاج وإستخلاص المعاني، إن الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم، كما أن تشجيع روح التساؤل والبحث والاستفهام، وعدم التسليم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف كل ذلك يؤدي إلى توسيع آفاق الطلبة المعرفية، ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع، مما يعمل على ثراء أبنيتهم المعرفية وزيادة التعلم النوعي لديهم بشكل موسع وملحوظ.

ويتبنى الباحث وجهة نظر مفادها أن أفضل الحلول لإكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد هو إعادة تقديم المحتوى التعليمي بأنماط تلزم الطلاب على التفكير الناقد، وتحليل هذا المحتوى، وإستخلاص المعارف منه، ومن ثم طرح مجموعة من الأنشطة التي تساهم في ترجمة ما توصل إليه الطلاب إلى مخرجات ملموسة، يلعب الإبداع فيها دوراً رئيسياً، ويعد أحد معايير تقييم تلك المخرجات.

وهنا يرى الباحث أن رواية القصة الرقمية Digital Storytelling قد تكون أحد الإستراتيجيات التي قد تساهم بشكل فعال في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وفي حال إشراك الطلاب في تطويرها، فإن الإبداع سوف يجد طريقه لهم بشكل مباشر. حيث سوف يسعى جاهداً نحو إنتاج متميز، مستخدماً فيه الأدوات المتاحة في تطبيقات تطوير روايات القصة الرقمية.

إن رواية القصة جزء لا يتجزأ من الحياة البشرية، وتُعد واحدة من أقدم أشكال الفنون الشعبية، وتستخدم في إحاطة مستخدميها بمعلومات تاريخية، وثقافية، وقيم أخلاقية ومجتمعية، ويمكن أن تساعد بشكل فعّال في إكتساب معرفة القراءة والكتابة، والحساب، واللغات، والمهارات الحياتية، وأيضاً القراءات التكميلية، خصوصاً في المراحل المبكرة من التعليم، وتُعد رواية القصة مورداً وأداة تعليمية يمكن استخدامها

داخل وخارج الفصول الدراسية، وتسعى لتطوير مهارات المتعلمين الإبداعية من خلال تحفيز خيالهم في الجوانب التعليمية (Norhayati, A. M.& Siew, P. H., 2004, 146).

وعلى الرغم من قدم رواية القصة كفن شعبي قديم، إلا أن التكنولوجيا أعادته مرة أخرى للحياة بشكل مختلف يتصف بالحداثة، وذلك من خلال رواية القصص الرقمية، والتي تُعد وسيلة فعّالة لاستخدام التكنولوجيا في التعلم، وتعمل على تعزيز مشاركة الطلاب في التعلم بجدية، مما يؤدي إلى التعمق في المضمون، والإبتكار في أسلوب العرض، وإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن المعارف والإنخراط في المحتوى بطرق أكثر جدية (Susan Randolph,2007,7).

وتجدر الإشارة هنا أن رواية القصة الرقمية والتعلم يشتركان معاً في نقاط عديدة، أهمهم هى صناعة المعنى Meaning-Making، وكلاهما يمثل سجلاً لتفكير المتعلمين، حيث يمكن للمعلمون أن يستخدموا رواية القصة الرقمية في تقييم الطلاب على مدى تقدمهم نحو أهداف التعلم (Gail Matthews-DeNatale, 2008, 4). لقد برزت رواية القصص الرقمية خلال السنوات القليلة الماضية كأداة فعّالة للتدريس والتعلم، حيث يشترك كل من المعلم والطالب في إنتاجها واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، وعلى الرغم من ذلك، لم تلق رواية القصص الرقمية الإهتمام اللازم لكي يصبح لها إطاراً نظرياً يساهم في تحديد الأسس الخاصة بتوظيف هذه التكنولوجيا لكي تصبح أداة في تطوير العملية التربوية والتعليمية (Robin, Bernard R.,2008).

مفهوم روايـة القصة الرقميـة:

على الرغم من قدم ظهور رواية القصة الرقمية كآداة تعليمية جديدة، حيث ظهرت مع بداية عام 1990، إلا أنه لا يوجد تعريف دقيق لها سوى إنها إمتداد طبيعي لرواية القصة بشكلها التقليدي (Renée Hayes, Eugene Matusov, 2008, 2). ويمكن تعريفها على أنها نموذج يتم فيه المزج بين فن رواية القصص القديم، ولوحة عريضة من الأدوات التكنولوجية، والتي تثري القصة بعناصر رقمية مثل الصوت والصورة والرسوم المتحركة وغيرهم.

وعلى الرغم من ذلك، فإن الأساس في رواية القصة الرقمية جودة مضمون القصة وليس التكنولوجيا المستخدمة في إنتاجها (Adobe Systems Incorporated, 2006, 3). ويتفق كل من جيل ماثيوز (Gail Matthews-DeNatale, 2008, 3) وآلان ديفيز(Alan Davis, 2007, 2) مع التعريف السابق، ويؤكدان على أن رواية القصة الرقمية هى التعبير الحديث عن الفن القديم المعروف برواية القصة على مدار التاريخ، والذي يستخدم بغرض تبادل المعرفة والحكمة والقيم وغيرهم فيما بين المستخدمين. وهذا ما أشارت إليه أيضاً جانيت سالمون (Janet Salmons, 2006, 13) والتي ذكرت أن رواية القصة الرقمية هى التطور الحادث على رواية القصة التقليدية المتعارف عليها، وذلك بالإعتماد على التكنولوجيا الرقمية، والتي وفرت لرواية القصة العناصر الرقمية التالية: النص، الصورة، الصوت، الصور المتحركة، وذلك بغرض إنتاج رواية قصة رقمية متماسكة، تلعب دوراً فريداً في التعليم.

ويذكر كل من ديفيد وبرينان تعريفاً أخر لرواية القصة الرقمية، وهو أنها مجال خصب لدعم وتوسيع استخدام وتطبيق التكنولوجيا في التعليم، وذلك بهدف إعداد متعلمي القرن الواحد والعشرون على التواصل الإيجابي مع المحتوى التعليمي، وتوسيع حدود قدراتهم على التنافس فيما بينهم (David S. Jakes & Joe Brennan, 2).

كما يُشيرا إلى أن رواية القصص الرقمية تشجع مستخدميها على التواصل والتفاعل بمستويات متعددة، مما يؤدي إلى زيادة مساحة التفاعل في بيئات العمل التعاوني، والتي يمكن توفيرها إلكترونياً من خلال خدمة التشارك Sharing والأنظمة الرقمية لإدارة التعلم والمحتوى.

ومن جانبها أشارت سوزان راندولف أن العاملين في مجال التعليم وعلى جميع المستويات يمكنهم استخدام رواية القصص الرقمية في جوانب عديدة، منها على سبيل المثال: إدخال مواد تعلم جديدة لمساعدة الطلاب، تجميع وتقديم المحتوى بشكل مختلف، إكساب خبرات في مجال استخدام التكنولوجية الرقمية، تنظيم أفكار المتعلمين الفردية والجماعية (Susan Randolph, 2007, 2).

مراحل إنتاج روايـة القصة الرقميـة: (David S. Jakes and Joe Brennan, 6).

المرحلة الأولى: كتابة نص القصة: في هذه الخطوة يتم تحديد الفكرة الرئيسية للقصة، ويُسمح لكاتب القصة إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يصل إلى الصيغة النهائية.

المرحلة الثانية: إعداد السيناريو: السيناريو يساهم في تحديد الشكل الأساسي لرواية القصة، وعناصر الوسائط المتعددة التي سوف تستخدم في عرضها، سعياً لتصبح القصة أكثر إثارة للجمهور.

المرحلة الثالثة: إعداد السيناريو المصور: في هذه الخطوة يتم تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة، وبتفاصيل دقيقة تساهم في تسهيل تنفيذ الخطوة التالية.

المرحلة الرابعة: الحصول على المصادر: هنا يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج رواية القصة، سواء من خلال الإنترنت أو من خلال الكمبيوتر الشخصي، أو من خلال أجهزة مساعدة مثل الماسح الضوئي، كاميرا تصوير رقمية، ... وغيرهما.

المرحلة الخامسة: الإنتاج: في هذه الخطوة يتم إنتاج رواية القصة الرقمية وذلك باستخدام البرامج المناسبة لذلك مثل برنامج MovieMaker وبرنامج Photostory، وغيرهما من البرامج.

المرحلة السادسة: التشارك: يتم التشارك لرواية القصة الرقمية من خلال إتاحتها للجمهور على شبكة الإنترنت، أو على شبكة داخلية Intranet داخل مؤسسة ما، أو على أسطوانات مدمجة CD's.

العناصر الواجب توافرها برواية القصة الرقمية:

هناك سبعة عناصر فعالة وأساسية لابد من توافرهم في رواية القصة الرقمية، وذلك لضمان إنتاج قصص مثيرة للإهتمام، إن بناء رواية القصص الرقمية ليست عملية بسيطة، ولا يوجد صيغة أو شكل ثابت لها، فتصميم رواية القصص الرقمية لابد وأن يأخذ الكثير من التفكير وإعادة التفكير. وفيما يلي توضيح لهذه العناصر السبعة (Joe Lambert, 2007, 9-19).

أولاً: وجهة النظر A Point of View:

لابد وأن تحمل رواية القصص وجهات نظر مختلفة، ولا تقدم بطريقة مجردة مثل سرد الوقائع، كما لابد من مراعاة وجهات نظر الجمهور، بحيث لا يحدث صدام في وجهات النظر.

ثانياً: سؤال درامي A Dramatic Question:

يتم طرح سؤال يُثير إهتمام الجمهور وذلك في بداية الرواية، ويتم الإحتفاظ بإهتمام الجمهور طوال عرض الرواية، إلى أن يتم الإجابة عن السؤال في نهاية الرواية.

ثالثاً: المحتوى العاطفي Emotional Content:

توافر محتوى عاطفي لرواية القصة الرقمية يساعد على زيادة مساحة الإهتمام لدى الجمهور، فمن خلال التأثيرات، والموسيقى، ونبرة الصوت للرواي يمكن الإحتفاظ بإهتمام الجمهور طوال فترة العرض.

رابعاً: الصوت Voice:

الصوت في رواية القصص الرقمية يمثل صوت الرواي، والذي يقوم برواية القصة، ويمثل العصب الرئيس للرواية، ويراعى أن الصوت هنا ليس مجرد قراءة تعليق على القصة، ولكنه المحرك الأساسي لها، لذلك لابد من الإختيار الجيد للصوت حتى يكون مؤثراً بشكل إيجابي على الجمهور، وعادة ما يتم تسجيل الصوت أكثر من مرة، ثم يتم الإستقرار على أفضل المحاولات.

خامساً: الموسيقى التصويرية The Soundtrack:

الموسيقى عنصراً هاماً في رواية القصة الرقمية، فهى تعبير صادق عن المشاعر المراد طرحها في الرواية، ويمكن لها نقل الجمهور من حالة إلى حالة أخرى تماماً، أو على الأقل يمكن لها التمهيد لذلك، والموسيقى التصويرية يمكن لها إضافة حالة من الترقب للجمهور تساهم في جذب الإنتباه، ولكن يراعى هنا الحذر الشديد في إستخدام وتوظيف الموسيقى التصويرية حتى لا تأتي بنتائج سلبية.

سادساً: الإقتصاد Economy:

الإقتصاد بشكل عام من أكبر المشكلات التي تواجه إنتاج رواية القصة الرقمية، حيث يسعى مُصممي رواية القصة إلى استخدام أكبر كم ممكن من الوسائط (الصور، الفيديو، ...) في حين أنه يمكن إنتاج القصة ذاتها مع عدد محدود من الوسائط، بل والإعتماد فقط على النص المكتوب في بعض الحالات، لذلك لابد من وضع قيود تحكم عملية استخدام الوسائط، مع مراعاة أن يكون للجمهور دوراً في إستيعاب محتوى الرواية، ولا يتم عرض جميع الأفكار بشكل مُفصل ودقيق.

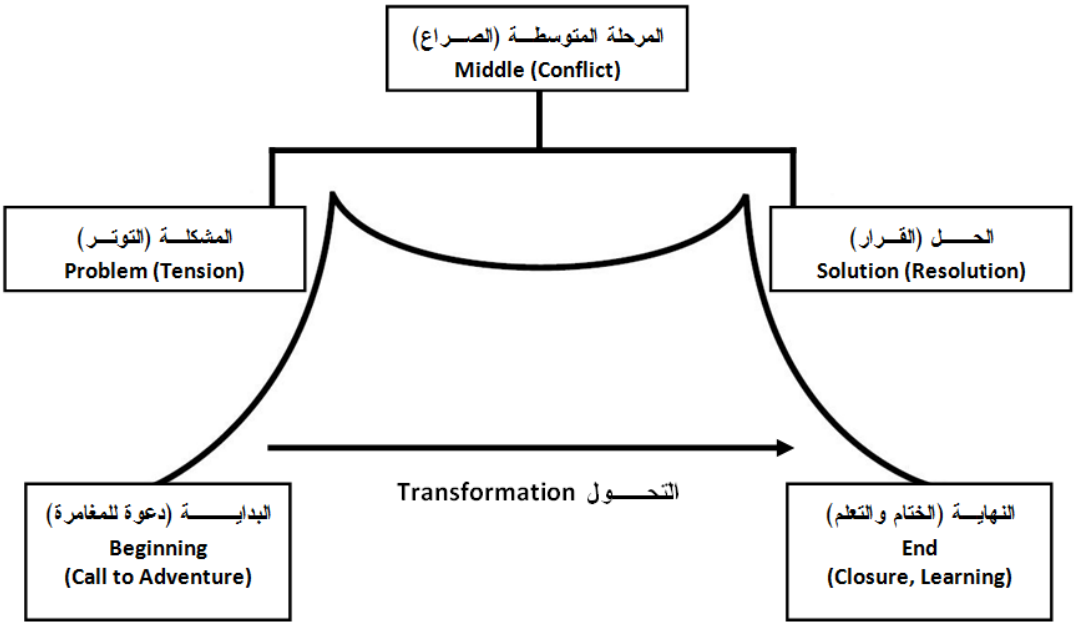
سابعاً: السرعة Pacing:

لابد من وجود وتيرة واضحة في عرض رواية القصة الرقمية، حيث تعمل هذه الوتيرة على إنتقال الجمهور من حالة وجدانية إلى أخرى، والتعديل في الوتيرة يمكن إيجادها من خلال سرعة سرد الأحداث، إيقاع الموسيقى، معدل سرعة الصوت (الرواي)، الفترة الزمنية لعرض الصور، ولكن يراعى أن يكون هناك إتساق بين كل هذه العناصر، فلابد من الحرص في تسريع، تقليل، تشغيل، إيقاف عرض عناصر رواية القصة الرقمية.

مراحل تقديم المحتوى من خلال رواية القصة الرقمية:

وبجانب العناصر السابق عرضها، ولكي يكون هناك ضامن لجذب إنتباه الجمهور المستهدف لمحتوى رواية القصة الرقمية المعروضة، كان لابد من الإلتزام بتنفيذ مراحل محددة في تقديم المحتوى، حيث البداية مع موقف تمهيدي مشوق يتم عرضه، بحيث يمثل مدخلاً لظهور مشكلة ما، ثم يتم تناول هذه المشكلة من خلال عرض مُفصل لها، وعندما تتضح تماماً ويستشعر بها الجمهور، يتم تقديم الحلول لها، والتي تتضمن المعلومات المراد إيصالها وتوضيحها للجمهور، وفي النهاية يتم ختام رواية القصة، والتأكيد على ما تم عرضه والمراد تعلمه.

وفيما يلي رسم توضيحي يعرض مراحل تقديم المحتوى من خلال رواية القصة، والذي يساهم بجدية في نجاح هذه الإستراتيجية في جذب إنتباه المتعلمين طوال إستعراضهم لمحتوى الرواية بصرف النظر عن الوسيط المستخدم (مكتوب، سمعي، مرئي).



شكل توضيحي لمراحل تقديم محتوى رواية القصة الرقمية (Jason Ohler, 2004, 87)

والجدير بالذكر هنا أنه لا توجد معايير ثابتة لإنتاج رواية القصة الرقمية، فهناك من الباحثين يعتبر توافر الـ (7) عناصر الخاصة بنجاح إنتاج رواية القصة الرقمية السابق الإشارة إليهم كافياً للحكم بأن هذه الرواية تتبع المعايير من عدمه، وهناك من الباحثين يُشير إلى مجموعة من المعايير والتي يتم صياغتها بصيغ مختلفة، ولكن بمراجعتها بمعرفة الباحث، تم ملاحظة أن هذه المعايير لا تخرج عن نطاق ما تم عرضه من خلال العناصر السبعة السابق الإشارة إليهم.

وفيما يخص أنماط تقديم محتوى رواية القصة الرقمية، يُشير جايسون أوهلر (Jason Ohler, 2008) إلى أن رواية القصة الرقمية بأشكالها المتنوعة يُعزز كل شكل منها الأخر، وقد يكون مكملاً له، ويؤكد أن الشكل المسموع أقدم أشكال رواية القصة، وساهم في تحصيل العديد من المعلومات والتي مازالت ماثلة في الأذهان، ومهما بلغت التكنولوجيا تقدماً إلا أن الشكل المسموع يقدم نموذجاً جيداً للتعلم والإتصال الفعّال يناسب المجتمعات التعليمية.

ويُضيف أوهلر أن الشكل المسموع لرواية القصة الرقمية يساهم في تكوين خبرات المتعلمين من خلال إدراك الرسالة التعليمية، وخلق الصور الذهنية من الكلمات التي يتم سماعها في مضمون الرواية، وبذلك يُصبح المتعلم شريك إيجابي في تكوين المعلومة الواردة برواية القصة.

ويتفق الباحث مع ما ذكره أوهلر، ويؤكد أن النمط السمعي هو الأقرب والأكثر قبولاً لدى الطلاب لرواية القصص الرقمية، وذلك بحكم أنه الشكل الأكثر تعرضاً له طوال حياتهم، خاصة مع المتعلمين الذين لا يميلون للقراءة أو يواجهون بها بعض الصعوبات. ويُضيف الباحث أن هذا لا يتعارض مع الأهمية الكبيرة للنمط المرئي، خاصة وأنه هو النمط السائد الأن عند إنتاج رواية القصة الرقمية، والذي تُوصي به النسبة الأكبر من البحوث والدراسات والأدبيات ذات الصلة، ويُبرر الباحث ذلك بالعناصر التي يوفرها هذا النمط من صور ورسوم ثابتة ومتحركة، ومؤثرات سمعية وبصرية، وغير ذلك من العناصر التي تجذب إنتباه المتعلمين، وتتيح فرصاً متنوعة في تقديم المحتوى.

وفي ذات الشأن يُشير الباحث إلى نمط ثالث لرواية القصة الرقمية وهو النمط المكتوب، وهو لا يقل أهمية عن النمط المرئي أو المسموع من وجهة نظر الباحث، ولكنه يعاني الإهمال إلى حد كبير، حيث هناك تجاهل واضح له في الأبحاث والأدبيات في هذا المجال. ويرى الباحث أن أهمية النمط المكتوب ترجع لكونه الأقرب للمتعلمين لتقريب فكرة الإعتماد على رواية القصة الرقمية كآداة للتعلم، وذلك لكون الشكل المكتوب للمحتوى العلمي يمثل آداة التعلم الرئيسية للمتعلمين طوال المراحل التعليمية المختلفة، كما أن مفهوم القصة لدى الجميع مرتبط بالشكل المكتوب. أيضاً ترجع أهمية النمط المكتوب من وجهة نظر الباحث كونه يساهم بشكل فعّال في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير وإستخلاص المعنى الضمني للنص المكتوب، مما يجذب المتعلمين لمحتوى النص ويسعى لفهمه وإستيعاب ما يتضمنه من مفاهيم ومعلومات وغيرهم، وأيضاً لما يمثله من تحدي واضح لتفكير الطلاب.

والجدير بالذكر هنا أن رواية القصة الرقمية بجميع أنماطها قد تمثل حلاً عملياً وفعّالاً لإعادة تقديم المحتوى، وقد لا تمثل قيمة مضافة في تقديم محتوى أخر، حيث يؤكد الباحث أن طبيعة المحتوى هو المحدد الرئيس لإستخدام إستراتيجية رواية القصة الرقمية من عدمه، ومن الجائز تقديم جانب من محتوى أحد المقررات بإستراتيجية رواية القصة الرقمية، وتقديم الجوانب الأخرى لنفس المحتوى بإستراتيجيات مختلفة.

رواية القصة الرقمية ومهارات التفكير الناقد:

في دراسة لوان تشي وكارولين يانغ، الغرض منها إستكشاف اثر رواية القصة الرقمية على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإنجاز (التحصيل) الأكاديمي للطلاب في المدرسة الثانوية العليا (113 طالب)، أظهرت النتائج تحسناً كبيراً للطلاب في التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحصيل، وذلك في ظل تطبيق إستراتيجية رواية القصة الرقمية (Wu, W. & Yang, Y., 2009, 3159-3166).

ويتفق إستان كوكي مع نتيجة الدراسة السابقة، حيث يؤكد أن رواية القصة الرقمية تساعد على تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب (Stan Koki, 1998, 2).

ويُشير دانيال كريجر إلى إمكانية استخدام رواية القصة الرقمية كنقطة إنطلاق لأنشطة التفكير الناقد، والتي تركز على الإستماع والتحدث، وهذا من خلال دمج رواية القصة الرقمية والتفكير الناقد وأنشطة الإتصال المختلفة في سياق موحد. ويُضيف أن تنمية مهارات التفكير الناقد يتم عن طريق أداء بعض المهام مثل التفسير والتقييم والإستنتاج وغيرهم، وذلك من خلال ما يسمى بالإستماع النشط، والذي يمكن تحقيقه من خلال تنفيذ المراحل التالية (Krieger, D., 2005):

المرحلة الأولى: قبل الإستماع Pre-Listening: وفيها يتم عرض موضوع القصة، وأهم المصطلحات والمفردات التي تتضمنها.

المرحلة الثانية: الإستماع Listening: وفيها يقوم المعلم برواية القصة للطلاب، تمهيداً للبدء في التفكير بمحتواها.

المرحلة الثالثة: بعد الإستماع (1) Post-Listening: وفيها يبدأ الطلاب في مناقشة المسائل والتساؤلات المعتمدة على التفسير والتقييم والإستنتاج، والمرتبطة بموضوع القصة.

المرحلة الرابعة: بعد الإستماع (2) Post-Listening: وفيها يقوم الطلاب بمجموعة من الأنشطة بغرض تطوير أفكارهم حول هذه القصة.

ويؤكد كريجر على توافر مجموعة متنوعة من الطرق التي يمكن الإعتماد عليها في تقديم القصة الرقمية، منها القراءة، الإستماع من خلال مُشغل صوتي، المشاهدة من خلال مُشغل مرئي.

دراسات متعلقة بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال رواية القصة الرقمية:

في دراسة لميشيل سنايدر لبيان أدوار رواية القصة الرقمية في التعليم والتعلم، توصل إلى أن هناك بعض مهارات للتفكير الناقد يمكن تنميتها من خلال هذه الطريقة، وأهمها مهارتي حل المشكلات، والإستنتاج، وأشار إيضاً إلى مساعدة رواية القصة الرقمية الطلاب في كيفية التفكير لأنفسهم، وليس فقط لحل المشكلة (Michelle Snider, 2008, 43).

ويشير روبن ميللو إلى أن رواية القصة الرقمية لها تأثير إيجابي على الطلاب فيما يخص العلاقات الشخصية فيما بينهم، وتحفزهم على الإستجابات الإيجابية، وتساهم في التفكير النقدي بعمق أكبر، والإحتفاظ بالمعلومة لفترات زمنية طويلة (Robin Mello, 2001, 9).

وفي دراسة أهولر جيسون أشار إلى أن رواية القصة الرقمية تعزز من نجاح فرص التدريس الفعّال، كما أنها تصقل مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ويؤكد على ضرورة الإهتمام بمضمون القصة أكثر من التكنولوجيا التي سوف تقدم من خلالها، وذلك لضمان الحصول على رواية قصة رقمية عالية الجودة (Ohler, Jason, 2005, 44-47).

وفي دراسة بعنوان "إشراك الطلاب بصوتهم في تحقيق أهداف المناهج الدراسية من خلال القصص الرقمية" تم إختبار ثلاث أدوات مع (41) طالب بالمرحلة السابعة بالمدرسة العامة بالوسط الغربي بالولايات المتحدة الأمريكية وتم إختيارهم بمستوى تحصيل دراسي مماثل، و50% ذكور، و50% إناث، والأدوات هى: أساليب مقنعة، كتابات سردية، رواية قصص رقمية، وفيما يخص الأداة الأخيرة، أمضى طلاب المجموعة الأولى من 40 إلى 90 دقيقة يومياً، بإجمالي 28.5 ساعة على مدار 22 يوم، وطلاب المجموعة الثانية بإجمالي 15.33 ساعة على مدار 18 يوم، أما طلاب المجموعة الثالثة والأخيرة بإجمالي 14 ساعة على مدار 16 يوم. وقد أشارت النتائج إلى تطور أداء طلاب الثلاث مجموعات الذين تعاملوا مع رواية القصة الرقمية، مع تطور واضح في طريقة تفكيرهم وتناولهم للأفكار التي طرحت من خلال القصص

ونقدها ، وتم ذلك كله في مستوى تركيز عال من الطلاب المشاركين (Therese Kulla-Abbott, Joseph L. Polman, 2007, 13).

ويُشير روجر تيبرمان أن رواية القصة الرقمية تزيد من قدرة الطلاب على الكتابة، وإمتلاك مفردات لغوية جديدة، والقدرة التنظيمية، والإتصال الفعال، والتعاون، والتخطيط، وصنع القرار، والأهم تنمية مهارات التفكير الناقد (Hui-Yin Hsu, 2007). وهذا ما أكده أيضاً ستايسي بيهمر، ويضيف أن رواية القصة الرقمية تعمل على إشراك الطلاب في التفكير بشكل نقدي وعميق حول القضايا التعليمية، وتوفر فرص عديدة لتنمية مهارات التفكير الناقد، حيث توفر للطلاب إمكانية تطبيق هذه المهارات (Stacy Behmer, 2005, 11).

وفي دراسة لمارتن جينكينز وجو ونسديل، أشارا إلى أن استخدام رواية القصة الرقمية في التعليم العالي لا يزال في مراحله الأولى، وأكدا على أن الطبيعة الرقمية لهذه القصص يجعلها مثالية لتخزينها وسهولة إسترجاعها، وبالتالي تصبح متاحة للاستخدام على فترات منتظمة، كما أشارا إلى دور رواية القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير، وتشجيع طلاب القرن الحادي والعشرين على التعلم وتنمية المهارات (Martin Jenkins, Jo Lonsdale, 2007, 443).

ولمزيد من التأكيد على أهمية رواية القصة الرقمية، ودورها الفعّال في تقديم المحتوى العلمي بشكل أكثر جاذبية ويتفق مع ميول وإتجاهات الطلاب، قام الباحث بإستعراض إستراتيجيات تقديم المحتوى بالمقررات الإلكترونية المنتجة من خلال بعض الجامعات الأجنبية، وذلك سعياً لعرض تجارب عملية في تطبيق الإستراتيجية، وفيما يلي ما تمكن الباحث من الوصول إليه.

أول هذه التجارب برنامج الماجستير في التعلم الإلكتروني بجامعة إدنبرة Edinburgh بالمملكة المتحدة، هذا البرنامج يتضمن 12 مقرر، أحدهم مقرر إجباري لجميع الطلاب بعنوان مقدمة لبيئات التعلم الرقمية "An introduction to digital environments for learning" وقد تم تقديم محتواه بالكامل من خلال إستراتيجية رواية القصة الرقمية باستخدام نظام إدارة التعلم والمحتوى WebCT، مع توفير أدوات للتقييم الذاتي، وغرف للحوار، ومنتديات للنقاش، وتطبيقات الـ wikis, blogs, Second Life ، فقد تم

إتاحة 12 رواية قصة رقمية للطلاب، تم توزيعهم على أسابيع الدراسة، وفي كل أسبوع يُطلب من كل طالب كتابة موضوع في منتدى النقاش الخاص بالمقرر يتضمن تحليلهم لمضمون القصة، ويناقشهم في ذلك أستاذ المقرر (Hamish Macleod, 2009).

التجربة الثانية هى مركز التكنولوجيا الأكاديمية بجامعة كورنيل بنيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام المركز بمبادرة لمساعدة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في توظيف تكنولوجيا التعليم في مقرراتهم الدراسية، وكانت المبادرة على هيئة تدريب الأعضاء على إنتاج وتوظيف رواية القصة الرقمية بالمقررات المرتبطة بـ The Lynx Program والتي أخذت شكل ملفات فيديو قصيرة مع التعليق الصوتي ووسائط متعددة أخرى. وقد أشار أعضاء هيئة التدريس أن رواية القصص الرقمية ساهمت بشكل واضح في إستيعاب الطلاب للمحتوى العلمي، وأدى ذلك لتقليل زمن التعلم لدى أغلب الطلاب، مما ساعد على توفير فترة زمنية لمزيد من التدريبات العملية (EDUCAUSE Learning Initiative, 2004).

التجربة الثالثة هى مشروع مستودع رواية القصة الرقمية بجامعة جورج تاون بواشنطن، هذا المستودع لرواية القصص الرقمية نتاج عدة سنوات من البحث بين جامعة هومبولت Humboldt في برلين، وجامعة جورج تاون Georgetown بواشنطن، وذلك بغرض دراسة تأثير التكنولوجيات الجديدة على التدريس وتعلم الطلاب في ميادين التاريخ والثقافة، والدمج بين مجموعة متنوعة من الأساليب التربوية وهذه التكنولوجيات. وقد تم صياغة محتوى 6 مقررات باستخدام رواية القصة الرقمية، وبعد مرور عامين على بدء العمل بهذا المستودع، تم تنظيم لقاءات مع أكثر من 30 طالب وعضو هيئة تدريس، وقد كانت آرائهم تجاه محتوى هذه المقررات أنها تتسم بالتنظيم الشديد، والحماسة الواضحة نحوها، والإنجذاب للمضمون العلمي (Georgetown University, 2009).

التجربة الرابعة والأخيرة بجامعة كوينزلاند Queensland للتكنولوجيا بأستراليا، بداية من عام 2004 تم إعتماد رواية القصة الرقمية كنمط من أنماط تقديم المحتوى العلمي لطلاب الجامعة خاصة بكلية الصناعات الإبداعية، وفي تخصصات أخرى مثل التراث والثقافة، الصحة، التنمية الدولية، ... وغيرهم، وقد تم إنتاج أكثر من 300 رواية قصة رقمية من خلال أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعة، أيضاً تم توجيه الباحثين إلى إعداد العديد من المقالات والبحوث والكتب والتقارير الخاصة برواية القصة الرقمية وتوظيفها في

سياقات التعلم بالمؤسسات التعليمية، وقد أكدت التقارير البحثية أن رواية القصة الرقمية تقدم نموذجاً عملياً لتحسين التدريس، وتعميق فهم الطلاب للمحتوى العلمي سواء بمرحلة التعليم الجامعي أو مرحلة الدراسات العليا (John Hartley, Kelly McWilliams, 2008).

خاتمـــة:

إن إشراك الطلاب في تطوير روايات القصص الرقمية سوف يعود عليهم بالنفع خاصة ما يخص الإبداع، نحن نتعامل مع الأن مع جيل مختلف تماماً، يطلق عليه جيل رقمي، يمتاز بمعارف ومهارات تؤهله أن يكتسب المزيد منها، المهم هو أن يجد له دوراً في مجتمع التعليم، ولا يجد نفسه متفرجاً سلبياً غير مشاركاً في عملية التعليم والتعلم، قد يكون إشراك الطلاب مدخلاً للتعلم النشط التفاعلي، والذي سوف يساهم في تحصيلهم المعرفي والمهاري، وسوف يساهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم والإنجاز.

References

Adobe Systems Incorporated: **EXPRES, Digital Storytelling in Classroom, A Classroom Tutorial to Engage Student in Day-to-Day Learning**, 2006, P3.

Alan Davis: **Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school**, THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative, http://thenjournal.org , 2007, P2.

BBC Capture Wales Team: **A Guide to Digital Storytelling**, March 2008, P6.

David S. Jakes and Joe Brennan: **Digital Storytelling, Visual Literacy and 21st Century Skills**, TechLEARNING, website: http://archive.techlearning.com/techforum /Vault_article_jakesbrennan.pdf, P6.

Donna M D'Alessandro and Others: **A pediatric digital storytelling system for third year medical students**, The Virtual Pediatric Patients, *BMC Medical Education* , BioMed Central Ltd., 2004, P3.

EDUCAUSE Learning Initiative : Digital Storytelling at Cornell University: "Q&A" - A Student Video from the Lynx Program , 2004, Available at: http://www.educause.edu/ELI/DigitalStorytellingatCornellUn/160029

Franca Garzotto and Francesca Rizzo: **Interactive Story-telling, Cooperative e-Learning, and Kids: a Field Study,** Politecnico of Milano, Department of Electronics and Information, 2005, P2.

Gail Matthews-DeNatale: **Digital Storytelling Tips and Resources**, Simmons College Boston, MA, 2008, P3.

Georgetown University : DIGITAL Storytelling, 2009, Available at: https://digitalcommons.georgetown.edu/projects/digitalstories/introduction/3

Hamish Macleod: MSc in e-learning, The Moray House School of Education, The University of Edinburgh, 2009, Available at: http://www.education.ed.ac.uk/e-learning

Helen C. Barrett: **Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool,** website: http://electronicportfolios.org/SITEStorytelling2006.pdf, 2006, P3.

Hui-Yin Hsu**: Digital Storytelling: Motivating Students to go further Across the Curriculum,** New York Institute of Technology**,** website: http://iris.nyit.edu/source, 2007.

Hutcheson, Brian: **2008-2009 Davis Digital Storytelling Challenge: Showcasing 21st-Century Learning in the Art Classroom,** Davis Publications, ERIC#: EJ807105, 2008.

Janet Salmons: **Storytelling and Collaborative E-Learning, Resources for Educators**, Vision2Lead, Inc., 2006, P13.

Jason Ohler: **Visual Portrait of a Story with Transformation**, website: http://www.jasonohler.com/pdfs/VPS.pdf, 2004, P87.
Joe Lambert: **Digital Storytelling, Cookbook**, Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press, February 2007, P9: 19.
John Hartley and Kelly McWilliams: Story Circle, a survey of digital storytelling around the world, Blackwell Organization, 2008. Available at: http://digitalstorytelling.ci.qut.edu.a
Karen Markey and others: **Engaging Undergraduates in Research through a Storytelling and Gaming Strategy: Final Report to the Delmas Foundation**, University of Michigan, 2008, P17.
Krieger, D.: **Using storytelling to develop thinking skills**. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2005 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 2006.
Martin Jenkins and Jo Lonsdale: **Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection,** Proceedings ascilite Singapore 2007: Concise paper, 2007, P443.
Michelle Snider: **Using Storytelling to Hone Language Skills**, INTEGRATION and ACADEMICS, November/December 2008, P43.
Norhayati, A. M., & Siew, P. H.: **Malaysian Perspective: Designing Interactive Multimedia Learning Environment for Moral Values Education**. *Educational Technology & Society*, 7 (4), 2004, P148.
Ohler, Jason: **The World of Digital Storytelling**, Educational Leadership, v63 n4 p44-47 Dec 2005-Jan 2006, ERIC#: EJ745475.
Patrick N. K Kariuki and Elizabeth Danielle Bush: **The effects of Total Physical Response by Storytelling and the Traditional Teaching Styles of a Foreign Language in a selected High School**, A paper presented at the Annual Conference of the Mid. South Educational Research Association Knoxville, Tennessee, November 5-7, 2008, P20.
Renée Hayes and Eugene Matusov: **From "ownership" to dialogic addressivity: Defining successful digital storytelling projects**, THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative, website: http://thenjournal.org , 2008, P2.
Robin Mello: **The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms**, International Journal of Education & the Arts, Volume 2 Number 1, February 2, 2001, P9.
Robin, Bernard R.: **Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom**, Taylor & Francis, Ltd, 2008, ERIC#: EJ799668
Sadik, A., **Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning**, *Educational Technology Research and Development*, 2008, 56(4), 487-506.

Stacy Behmer: Digital storytelling: **Examining the process with middle school students**, Iowa University, website: http://projects.educ.iastate.edu/LitReview.pdf, spring 2005, P11.
Stan Koki: **Storytelling the Heart and Soul of Education**, Pacific Resources for Education and Learning, November 1998, P2.
Stephen Thorpe: **Storytelling in IS and CSCW Research**, Thorpe Contracting LTD, 2007, P3.
Susan Randolph: **Digital Storytelling and Gifted Students**, Little River Elementary School, March 28, 2007, P2.
Therese Kulla-Abbott and Joseph L. Polman: **Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories**, THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative, website: http://thenjournal.org , 2007, P13.
Wu, W. & Yang, Y.: **Using a Multimedia Storytelling to Improve Students' Learning Performance**, In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2009* (pp. 3159-3166). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from: http://www.editlib.org/p/31931.
Yutu Liu and Others: **Visual Storytelling Warehouse**, Texas A&M University, 2008, P6.

د. سعيدة عطار

أستاذة محاضرة أ

قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

جامعة تلمسان. الجزائر.

الايميل: dr.saidaattar@gmail.com

الجوال: 00213556610742

عنوان المداخلة: "جودة الخدمات الارشادية الموجّهة للطلاب المتفوقين في الجزائر" – دراسة ميدانية بثانويات مدينة تلمسان–

الملخص:

تعد الخدمات الارشادية– التوجيهية نشاطا ضروريا بالثانويات لما يرتبط بهذه المؤسسات من شخصيات في طور النمو النفسي الاجتماعي وهي تتعرض يوميا الى تحديات مجتمعية والى صراعات نفسية وتحتاج الى اتخاذ القرارات بشأن الخيارات المتعددة؛ ما يجعل هذه الشخصيات – االطلاب– بحاجة الى من يرافقهم لأجل حسن تدبير يومياتهم واتخاذ قرارات صائبة ومناسبة لظروف حياتهم وطبيعة شخصياتهم سواءا مرتبطة بخياراتهم التعليمية– المهنية أو بخياراتهم الوجدانية– العلائقية. ويمتلك " الموهوبون" مقوّمات العطاء والانجاز لما يتّسمون به من خصائص شخصية تميّزهم وتجعل منهم ثروة بشرية ذات عائد قومي بناءا على نتاجهم العقلي والإبداعي، فكان لابدا من توليهم برعاية متخصّصة منظمة تتحقق وفق أهداف تضمن تميّزهم وتحقق ابداعهم بالمجتمع حاضرا ومستقبلا. وتأتي الدراسة الحالية تقيس مستوى جودة خدمات الارشاد والتوجيه الموجّهة لالطلاب المتفوقين وهي بذلك تترجم احصائيا"**واقع** "التوجيه والارشاد الموجّه للمتفوقين في مؤسسات التعليم الثانوي.

الكلمات **المفتاحية: المتفوقون– الرعاية– خدمات التوجيه – الارشاد النفسي– تلاميذ.**

مقدمة:

لقد تنامى الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين أو المتفوقين في العديد من الدول العربية، بحيث لم يعد الأمر خاصا بالدول المتقدمة؛ بل أولى بالدول النامية أو الدول الغير متقدمة تكنولوجيا أن ترعى هؤلاء. وتشير نتائج عدد كبير من الدراسات العلمية الموثقة إلى أن صناعة التفوق الحضاري تتحقق بأيدي قلة من ذوي الموهبة والإبداع ممن يمتلكون قدرات غير عادية إذا توافرت لهم الرعاية المبكرة والظروف المناسبة، بل من الدول من اعتمدت " المعرفة" استثمارا واستراتيجية للتنمية الحضارية.

ونلمس من خلال إنشاء المدارس العليا في الجزائر في بعض التخصصات العلمية والتقنية والتي لا يقبل بها إلّا المتفوقين من الحاصلين على شهادة البكالوريا (شهادة نهاية التعليم الثانوي) إرادة في تكوين "النخبة" من حاملي الشهادات، ولكن يظل هذا الإجراء في تصورنا غير كاف، حيث تهدر نسبة كبيرة من الأطفال ذوي الذكاء العالي في مسارات التعليم الاعتيادي وهذا ما ثبت من خلال نتائج دراسات رنزولي Renzulli أحد أبرز الباحثين في مجال الموهبة والتفوق؛ ويصبح اذا من الضروري تبني توجّها يستكشف المتفوقين أو ينمي القدرات الإبداعية لديهم أو يقف على حل مشكلاتهم من خلال خدمات الإرشاد التي تقدّم لهم؛ وتأتي هذه الدراسة استكشافا لمستوى جودة الخدمات الارشادية الموجّهة للطلبة المتفوقين في ثانويات مدينة تلمسان.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسات كل من **السامرائي وعبد الله(2011) وعطار وبريشي(2008) وفنطازي ولوكيا(2007)** الى التعرف على واقع الممارسة الارشادية في المؤسسات التربوية حيث صممت لهذا الغرض قوائم تضم الخدمات المعبرة عن الممارسة الارشادية على غرار الدراسة الحالية؛ غير أنه اختلف المستجوبون فكانت موجهة للطلاب المتفوقين في دراسة **السامرائي وعبد الله(2011) وللمستشارين في دراسة عطار وبريشي(2008) بينما وجهت فنطازي ولوكيا(2007) الأداة الى كل من الطلاب والمستشارين** .

وتوصلت دراسة **السامرائي وعبد الله(2011)** الى قائمة احتوت على (32) ممارسة إرشادية مطلوبة من المرشد التربوي لرعاية الطلبة المتفوقين، وهذا العدد من الممارسات في جانب واحد فقط من جوانب أخرى كثيرة يجب ان تتضمنها الخطة السنوية للمرشد التربوي، ولأجل ذلك يستنتج الباحثان ان مرشداً واحداً لا يكفي لتأدية الواجبات الإرشادية في المدرسة، وقد يكون هذا احد الأسباب الرئيسة التي تؤثر في أداء المرشدين التربويين في المدارس.

كما لاحظ الباحثان أنّ الفقرات الضعيفة في أداء المرشد التربوي هي ذات طابع إجرائي بمعنى ان القيام بها يحتاج إلى إجراءات وأنشطة يقوم بها المرشد داخل المدرسة او خارجها، كما توصل الباحثان الغ أنه ليس لدى المرشد الاستعداد لبذل المزيد من الجهد في رعاية الطلبة المتفوقين.

في حين ظهر فرق جوهري في الممارسات بين المرشدين والمرشدات حيث يبدو أنّ المرشدات أكثر نشاطاً في رعاية الطالبات المتفوقات في مدارسهن.

في حين توصلت دراسة عطار وبريشي(2008) الى أن الممارسة الإرشادية موجودة في مؤسسات التعليم الثانوي الجزائرية وبشكل قوي وبكل عناصرها:التوجيه؛ التقييم؛ المتابعة؛ ممارسة الأنشطة الإعلامية، حيث دل ذلك على أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يحققون على أرض الواقع ما هو مسطر في المناشير الوزارية.

بينما أظهرت نتائج دراسة **فنطازي ولوكيا(2007)** إلى أن طلاب الثانوي اتفقوا على استفادتهم من خدمات الإرشاد رغم اختلاف تخصصاتهم الدراسية لكنهم يرون أنهم استفادوا أكثر من خدمات الإرشاد الجماعي متمثلة في خدمة الإعلام والتوجيه، بينما لم يستفيدوا كما يجب من خدمات الإرشاد الفردي كالمتابعة النفسية.

كما صرح مستشاري الارشاد و التوجيه على أن هناك العديد من العراقيل التي تؤثر سلبا على "نوعية"خدمات الإرشاد التي يقدمونها وأهمها افتقارهم إلى وسائل العمل وتقنياته، وظروف العمل غير مشجعة كافتقار اغلبهم لمكاتب خاصة بهم دون أن ننسى كثرة الأعباء الإدارية التي قد تشتت جهودهم وتؤثر على فعالية خدمات الإرشاد المنوطة بهم.(فنطازي ولوكيا، 2007)

من جهة أخرى هدفت **دراسة الجيماز(1997)** الى قياس جودة خدمات الارشاد من خلال ما يقرره الطلا5ب حول فاعلية المرشد أو المرشدة في تقديم الخدمات الارشادية المرتبطة بالجوانب الاجتماعية والنفسية؛ والجوانب الانسانية؛و الأنشطة المدرسي؛ والجوانب الشخصية للتلميذ؛ والجوانب المدرسية.

وقد استخدم استبيان اشتمل على 50 سؤالا بواقع 10 أسئلة لكل عنصر من العناصر الخمسة المذكورة آنفا، ودلت الدراسة علىغ وجود تقارب بين آراء االطلاب والتلميذات حول إيجابية أو فعالية دور المرشد وا لمرشدة بمدارس نظام المقررات في عملية الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية و النفسية، حيث تعتبر الجوانب الشخصية و الدراسية أكثر المجالات إيجابية لدور المرشد والمرشدة علىغ التوالي، بينما الأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء االطلاب والتلميدات. كما اتفق كل من االطلاب والتلميذات في آرائهم على ترتيب مجالات الإرشاد التربوي ترتيبا تنازليا لقدرة كل من المرشد والمرشدة للقيام بها وهي على التوالي: الجوانب الشخصية، الجوانب الدراسية، الجوانب الاجتماعية و النفسية و العلاقات الإنسانية، الأنشطة المدرسية.(الجيماز، 1997)

كدلك استهدفت **دراسة معمور وحمزة (1991) التعرف على واقع ممارسة الارشاد** من خلا5ل التعرف على الممارسات الواقعية– الفعلية لعملية التوجيه والإرشاد التي يمارسها المرشد الطلابي في الثانويات في بعض مدن المملكة العربية السعودية، ولهدا الغرض وزعت علىغ الطلا5ب قائمة للخدمات احتوت على (71) عبارة شملت ستة مجالات رئيسية للتوجيه والإرشاد هي: التوجيه و الإرشاد النفسي؛ التوجيه و الإرشاد المهني.؛ التوجيه والإرشاد التربوي.؛ التوجيه والإرشاد الديني؛ التوجيه و الإرشاد الاجتماعي؛ التوجيه و الإرشاد الوقائي. كانت

النتيجة الرئيسية للدراسة أن عملية التوجيه الإرشاد التي يقوم بها المرشد الطلا5بي تمارس ممارسة واقعية ومثالية. (أورد في: المنان،1991)

Hutchinson أما في الولايات الامريكية المتحدة فقد هدفت دراسة هوتشينسون وبوتورف (& Bottorf , 1981)

الى " معرفة مستوى الخدمات الإرشادية و مدى ممارستها من وجهة نظر الطلاب" حيث تكونت عينة الدراسة من 250 طالبا من 21 ولاية أمريكية؛ حيث قام الباحثان بتطبيق استبيان يحتوي على عبارات تبين مدى رضا الطلاب عن برامج الخدمات الإرشادية التي تمارس في مدارسهم، إضافة إلى المقابلات الشخصية مع عينة الدراسة. وخلصت الدراسة الى النتائج التالية:

خدمات الإرشادية المهني تمارس في الواقع بنسبة40 % بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 89 **%**.

خدمات متابعة الغياب والهروب تمارس في الواقع بنسبة 20% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 01 **%**.

خدمات توفير المعلومات عن الكلية و تزويد المعلومات تمارس في الواقع بنسبة 59% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 79%.

خدمات النظام المدرسي تمارس في الواقع بنسبة 20% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 03% .

خدمات الارشاد النفسي تمارس في الواقع بنسبة 21% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 60% .

خدمات الجدول المدرسي تمارس في الواقع بنسبة 78% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 56% .

خدمات السجلات والملفات تمارس في الواقع بنسبة 24% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 03% .

خدمات الاختبارات تمارس في الواقع بنسبة 37% بينما أنها خدمات االطلاب في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 10% .

يتضح أن الخدمات التي االطلاب بأكثر حاجة اليها ولا تقدم لهم الا بنسبة ضئيلة هي ممارسة المرشد لخدمات الإرشاد المهني، يليها المعلومات الخاصة بالكليات ثم الإرشاد النفسي.(اورد في: بن دعيمة، 2007)

بينما اختصرت **دراسة ليفتون(1977) Liviton علىغ** تقويم البرامج الإرشادية في المدرسة الثانوية في ولاية مينسوتا فقط؛ وتوصلت الدراسة البغ أن:

% 24 من الطلاب يفضلون استشارة الوالدين لمشاكلهم الخاصة والعامة.

% 54 يفضلون استشارة الأصدقاء.

% 04 فقط يتصلون بالمرشد المدرسي فيما يتعلق بمشاكلهم النفسية.

% 54 يفضلون الاتصال بالمرشد المدرسي إذا واجهوا مشاكل تتعلق بالهروب من المدرسة أو التأخر الدراسي. (أورد في : عقاقبة، 2001)

وهدا جعل الدراستين تتفق على أن خدمات الارشاد النفسي المقدمة للطلا5ب في واقع المجتمع الأمريكي ضئيلة وأقل مما هم بحاجة اليه، وأن نسبة كبيرة من االطلاب يتصلون بالمرشد فقط في حالة ما واجهتهم مشاكل تتعلق بالهروب من المدرسة أو الغياب .

مشكلة البحث:

أثبتت الدراسات العلمية أن هناك ما نسبته بين 2% الى 5% من الأفراد يمثلون المتفوقين والموهوبين في المجتمع، حيث يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمصلحين والقادة والمبتكرين والمخترعين، والذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات.(القاطعي وآخرون، 2000)

وقد جاء في تقرير المركز الوطني للوثائق التربوية (2001، ص 17) أن" كثير من المتفوقين يصادفون صعوبات شديدة في معالجة مواقف الحياة، اذ أن النضج الاجتماعي والوجداني غير تابعين بالضرورة للتفوق، فعلى الرغم من أن دكاء المتفوقين يزودهم ببصيرة تساعدهم في حل المشكلات الا أنه غالبا ما يكون مصدرا لحساسية تضطرهم لمواجهة مشكلات لا يواجهها التلميد العادي مما يجعلهم بحاجة الى رعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم الى أقصى مستوى ممكن، وهذا يتطلب وجود خدمات متكاملة تتجه الى تنمية شخصية المتفوق تنمية شاملة ومتكاملة".(أورد في: القاضي ،1981)

ولقد ذكرت كريقر تفصيلا أن الموهوب يعاني من تدني الانجاز والاكتئاب المقنّع الذي يأخذ شكل الضجر، والانطواء، والنمو الغير متساو بين الجسم والعقل، والمنافسة الزائدة وعدوانية الأخرين تجاه موهبتهم، والشعور بالاهتمام الشديد بالأخرين. فضلا على ذلك، يشير روبنسون ونوبل(1991) بأن 20% الى 25% من الأطفال الموهوبين بشكل عالي ربما يعانون من من سوء تكيف خطير يشتمل على العزلة الاجتماعية، وقلة الرفاق الذين يشاركونهم نفس الاهتمامات، والاعتماد على الوالدين في الرفقة، والبيئة المدرسية الفقيرة، وعدم وعي الوالدين لمواهبهم، والتوقعات العالية من الآخرين.(أورد في:كريقر، 2005)

ولاحظ بيكر (1995) وجود مستويات معينة من الاكتئاب والتفكير الانتحاري عند المتفوقين المراهقين، كما وأكد هايس وآخرون (1989) على وجود رابط قوي بين القدرات العقلية المرتفعة والانتحار؛ كما أنه ولغياب

المرونة في المنهاج وطبيعة التعليم التي لا تركز على الفروق بين الطلاب يصبح الموهوب في حالة من الضيق والصراع والضغط.(أورد في: السرور، 1998)

ويعد التوجيه والإرشاد النفسي واحدا من الخدمات النفسية التي يمكن أن تقدّم للأفراد والجماعات على حد سواء، بغية مساعدتهم في التعرف على إمكاناتهم، واستعداداتهم، وفهم طبيعة الظروف المحيطة بهم، بكل أبعادها الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والثقافية مما يساعدهم على الاختيار الصحيح في حياتهم والمبني على أساس فهم واضح للحقائق الذاتية والظروف الموضوعية المحيطة بالفرد. (الكبيسي، 2002) ويتفق أخصائيو علم النفس على أن فترة المراهقة تتصف بمشكلات متنوعة ما بين الصحية- الجسمية، والانفعالية، والأسرية، والأخلاقية- قيمية، والاجتماعية، ومشكلات سوء التوافق؛ مما يجعل الطالب الثانوي بحاجة إلى المساعدة النفسية لحل المشكلات التي يواجهها، ويجعل التدخل النفسي لمختص الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ضرورة ملحة بالثانويات. (الداهري، 2008)؛ وفي حالة الموهوبين، تذكر (كريقر،2005، ص16) أن ارشادهم " هو استجابة ضرروية لمجموعة فريدة من الحاجات العاطفية، وهو عملية مهمة لكي يدعم النمو الصحي العاطفي ولمنع حدوث المشكلات العاطفية والاجتماعية."

من جهة أخرى تؤكد دراسة الحلبوسي(2001) إلى أن التوجيه والإرشاد المدرسي يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على التكيف والنجاح، وبحسب نوعية الارشاد والتوجيه التربوي المقدم الى الطلاب تجد الطلاب متعافين من المشكلات النفسية والتربوية.

وبغرض رصد واقع الممارسة الارشادية في مؤسسات التعليم الثانوي فقد أجرى كل من فنطازي ولوكيا(2007) دراسة لواقع الممارسة الارشادية من وجهة نظر مستشاري الارشاد النفسي والتوجيه وكدا من وجهة نظر الطلاب؛ كما أجرت عطار وبريشي(2008) دراسة بنفس الغرض وخلصت الدراستين الى أن الطلاب يستفيدون بشكل مناسب وقوي من خدمات الارشاد النفسي والتوجيه، مع أن الطلاب في دراسة فنطازي ولوكيا (2007) صرحوا بعدم استفادتهم من خدمات الارشاد والمتابعة النفسية.

من جهة أخرى، لا يحظى الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية من خلال النصوص التشريعية والوزارية لأية برامج "رعاية" أو تكفل، كما نلحظ غياب الدراسات العلمية المحلية التي تهتم ببحث وضعية الطلبة المتفوقون في المدرسة الجزائرية (على حد علم الباحثة)؛ وتأتي الدراسة الحالية للنظر في واقع الخدمات الارشادية التي تقدم لهم، كما أنها تأتي لتجسيد اهتمام الباحثة بهذه الفئة الخاصة والتي تعد رعايتها استثمارا بشريا يحقق للمجتمع أهدافه التنموية.

وفي هذا السياق، يتبلور التساؤل الرئيس في ما يلي: هل ما يقدمه مستشار الارشاد والتوجيه وللطلاب المتفوقين في مؤسسات التعليم الثانوي من خدمات ارشادية تحقق اشباعا لحاجاتهم الى الاسترشاد؟ وبمعنى آخر، ما هو مستوى جودة الخدمات الارشادية الموجهة الى المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظرهم؟

ثم ما هو مستوى جودة أبعاد الخدمات الارشادية: الوجداني؛ التعليمي- التوجيهي؛ العلائقي؛ الفكري من وجهة نظرهم؟ .

أهداف البحث:

تعد الدراسة الحالية دراسة وصفية- استكشافية، تستدعي منهجية اجراءها وضع أهداف بحثية بدلا من فرضيات بحثية، وهي تشكل اجابة على تساؤل الرئيس والتساؤلات الفرعية المصاغة في مشكلة البحث، ونعرض هذه الأهداف كما يلي:

الهدف الرئيس: قياس مستوى "جودة الخدمات الارشادية" الموجهة لالطلاب المتفوقين (الموهوبين) بالتعليم الثانوي.

الهدف الفرعي الأول: قياس مستوى جودة " بعد الخدمات الارشادية الوجدانية" الموجهة لالطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي.

الهدف الفرعي الثاني: قياس مستوى جودة " بعد الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية" الموجهة لالطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي.

الهدف الفرعي الثالث: قياس مستوى جودة " بعد الخدمات الارشادية العلائقية" الموجهة لالطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي.

الهدف الفرعي الرابع: قياس مستوى جودة " بعد الخدمات الارشادية الفكرية" الموجهة لالطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي.

التحديد الاصطلاحي للمتفوقين

يقترح جانييه أن التفوّق الدراسي واحد من بين مجالات **الموهبة** ويعد **التحصيل** أحد مؤشراته؛ وباعتبار هذا الأخير، تعبيرا عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، فهو من أكثر الطرق استخداما في الكشف عن التفوّق في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعد **موهوبا** الطفل الذي **يزيد تحصيله عن90%**. (الشربيني وديسريت،2002، ص269)

من جهة أخرى يذكر جروان(1999، ص172):

" أن اختبارات التحصيل تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب فى الموضوعات الدراسية المختلفة؛ ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقنّنة منشورة فى الوطن العربى، فإنه يبدو من الضرورى للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسى كما تعكسها درجات الطلاب فى المواد الدراسية مجتمعة، أو فى المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التى يقدّمها البرنامج. وإذا توفّرت **نتائج اختبارات التحصيل** التى تعقد فى نهاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكن استخدامها ل**لتعرّف على الموهوبين** والمتفوقين".

وتختار الباحثة **تبني التعريف الاصطلاحي لفتحي جروان للطلبة المتفوقون والدي ينص على أنهم** " الطلبة الذين يعطون دليل قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والنفسية والقيادية والأكاديمية الخاصة، مما يؤكد حاجتهم لبرامج تربوية خاصة أو/و مشاريع خاصة ونشاطات لتلبية احتياجاتهم في مجالات تفوقهم وموهبتهم والتي لا تقدمها المدرسة العادية عادة، وذلك من أجل الوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم." (جروان، 2002، ص 59)

التعريف الإجرائي للطالب المتفوق: " هو تلميذ المرحلة الثانوية الذي يسجل تحصيلا أكاديميا (أو دراسيا) رفيع المستوى، تحصيلا مقدرا بنسبة 90% أو ما يعادلها تحصيل قدره 20/18 في مادتي الرياضيات والعلوم.

التحديد الاصطلاحي لمفهوم الإرشاد النفسي :

يعرّف القذافي (1997) " **الإرشاد النفسي** يدل على خدمة مهنية متخصصة تمثل محور برنامج التوجيه وتعنى خاصة بالجوانب النفسية والانفعالية وتحقيق التوافق الانفعالي والذهني والاجتماعي للطلاب وزيادة قدرتهم على مقارنة البدائل المتاحة واختيار أنسب الحلول من بينها ثم العمل على تحقيق ذلك الاختيار ووضعه موضع التنفيذ في ضوء الواقع المعاش".(القذافي، 1997، ص24)

في حين يذكر الحسيني(2000) أن " الارشاد هو خدمة نفسية وتربوية تسهم في تحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة حيث تساعد الطالب على معرفة ذاته واختيار ما يناسبه من فروع دراسية متوفرة وتقديم المعلومات التربوية التي تدعم هذا الاختيار ومواجهة المشكلات بأنواعها المختلفة".(الحسيني، 2000، ص 39)

بينما يعرف زبادي والخطيب(2001) " **التوجيه والإرشاد النفسي** هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه وقدراته وإمكانياته من خلال علاقة واعية مخططة للوصول به إلى السعادة وتجاوز المشكلات التي يعاني منها من خلال دراسته لشخصيته ككل جسميا، عقليا، اجتماعيا وانفعاليا حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومجتمعه ومع الآخرين".(زبادي والخطيب،2001، ص12)

ويعرّف **الحلبوسي** الارشاد على أنه" مجموع الخدمات التي تقدم للطلبة بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكانياتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والإمكانيات الذاتية والظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين بهدف التوصل إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتطور.(الحلبوسي، 2002، ص88)

و**تستخلص الباحثة** من التعاريف الاصطلاحية المذكورة للإرشاد النفسي- التربوي تعريف الخدمة الارشادية المنوطة بدور المختص، والذي نصه كالتالي:

الخدمة الارشادية: هي كل نشاط موجّه من المختص الى المسترشد (التلميذ المتفوق في الدراسة الحالية) مبني على جعل المسترشد يفهم ذاته ويتعرف على قدراته وميوله وكذا مساعدته على حل مشكلاته الوجدانية أو العلائقية أو التوجيهية أو الفكرية أو التعليمية لأجل تحقيق راحته النفسية وأهدافه التعليمية وخياراته المهنية المستقبلية.

التعريف الاجرائي لجودة الخدمة الارشادية:

تتحدد اجرائيا جودة الخدمة الارشادية بتقدير التلميذ على أن المرشد يتدخل بما يقدمه له من توجيهات وحضور في حياته ليساعده على حل مشكلاته الوجدانية أو العلائقية أو التعليمية – التوجيهية أو الفكرية بما يسمح له بتحقيق أهدافه وراحته النفسية وشعوره بالرضا عن ما يقدمه له المرشد، معبرا عنه بالدرجة الكلية المحصل عليها على الأداة المصممة لهذا الغرض والموجّهة للاستجابة الطلاب التعليم الثانوي .

حدود الدراسة: تحدّدت الدراسة الحالية في تلاميذ المرحلة الثانوية للصفين الثاني والنهائي بجميع ثانويات مدينة تلمسان بالجزائر، ممن تحصّلوا على معدّل عام يساوي أو يفوق 18/20 (ما يعادل نسبة تحصيل 90%) في مادتي الرياضيات والعلوم خلال السنة الدراسية 2013-2014.

أهمية الدراسة:

نختصر أهمية هذه الدراسة في كون الارشاد النفسي والتوجيه يعد نشاطا ضروريا في المؤسسات التعليمية فلا تعد الخدمات الارشادية- التوجيهية نشاطا اختياري أو تفضيلي أو اضافي بل هي ضرورية على جميع المستويات التعليمية(الحضانة، التعليم الابتدائي، المتوسط ، الثانوي) إذا ما كان لدى هذه المؤسسات وصناع القرار طموح جعل المؤسسة التعليمية مصدر رئيسي للثروة البشرية الفعالة.

كذلك تعد الخدمات الارشادية- التوجيهية نشاطا ضروريا لما يرتبط بهذه المؤسسات من حركة وشخصيات في طور النمو النفي الاجتماعي تتعرض يوميا الى تحديات مجتمعية والى صراعات نفسية ، تحتاج الى اتخاذ القرارات بشأن الخيارات المتعددة ما يجعل هذه الشخصيات – االطلاب- بحاجة الى من يرافقهم لأجل حسن تدبير يومياتهم واتخاذ قرارات صائبة ومناسبة لظروف حياتهم وطبيعة شخصياتهم سواءا مرتبطة بخياراتهم التعليمية- المهنية أو بخياراتهم الوجدانية- العلائقية.

ولأجل هذه الاعتبارات تعد الدراسة الحالية مهمة من حيث أنها تقدم تقديرا كميا للخدمات الارشادية ممثلا في قياس جودة الخدمات من وجهة نظر االطلاب باعتبارهم "المتلقون" للخدمة الارشادية.

الاطار النظري للدراسة الحالية:

نظرية دابروسكي(نظرية النمو العاطفي) كمدخل لإرشاد المراهقين الموهوبين:

درس دابروسكي الصحة العقلية للأطفال والراشدين الموهوبين وذوي القدرات العالية، ووفر معلومات هامة لفهم الحياة الداخلية المعقدة للموهوبين وحاجاتهم الارشادية المختلفة، واقترح نظريته التي عدّت النظرية النفسية الوحيدة المختصة في مجال نمو الموهبة والابداع؛ وهي تقترح بعدين هما: المثيرات المتزايدة ومستويات النمو.

يذكر دابروسكي أنه يمكن ملاحظة الاثارة الزائدة منذ الطفولة لدى الأشخاص الموهوبين، فهي غريزية أو أولية، حيث يظهر هؤلاء ميلهم ليكون لديهم نشاطا زائدا وتشتتا زائدا فأجهزتهم العصبية تتطلب المزيد من النشاط نتيجة الحساسية العالية للجهاز العصبي، بل لديهم قدرة عالية للاستجابة للمثيرات من أنواع مختلفة؛ وان الوعي الممتد عند الفرد والمشتق بشكل أولي من زيادة الاثارة العاطفية والعقلية الموروثة تقود الى تطوير البناءات القيمية التي تقود أو توجه النمو في فترة المراهقة والرشد؛ فكل من الاثارات الزائدة ونظم القيم المتطورة تحقق حياة داخلية فريدة تميز الموهوبين على انهم مختلفين عن أقرانهم؛ وهذه الفروقات على الغالب يساء فهمها ولا تسجّل حاجات الموهوبين للإرشاد.

ولقد افترض دابروسكي وجود خمس مثيرات زائدة هي: نفس حركية، وحسية، وتخيلية، وعقلية، وعاطفية.

والاثارة الزائدة بنظره، هي وفرة من الطاقة الجسمية والحسية والابداعية والعقلية والطاقة العاطفية. وقوة الاثارة الزائدة خاصة التخيلية والعقلية والعاطفية لها علاقة ايجابية بنمو العاطفة في سن الرشد، فالأفراد الذين لديهم موهبة وطاقة جسدية زائدة هم فاعلون ونشيطون بشكل عال وهم مستمرون في ذلك، ولهم طاقة عالية ودافعية في الجانب النفسي. كما ان قوة المثيرات المتزايدة مع المواهب الخاصة تكوّن نمو الفرد وقدرته؛ هذه القدرات التي تمكّن الفرد من تحقيق الذات وتحقيق مستويات أعلى من النمو.

كذلك يظهر الأطفال الموهوبين والمراهقين وحتى الراشدين مستويات عاطفية عالية تظهر منذ بدايات حياتهم، والذين يمتلكون أنظمة قيم نامية جيدة يميلون لأن يكونوا نشيطين جدا من الناحية العاطفية ولهم وعيا وفهما لمشاعر الآخرين، كما أن لديهم قدرة على التحمّل وعواطف أكثر من أعمارهم وصادقون في مشاعرهم مع الراشدين ومع الأطفال الآخرين.

ولأنهم حساسون جدا فمن المهم تقديم الدعم لهم، فيسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم أن يعرفوا بأن مشاعرهم طبيعية فذلك يبدّد مخاوفهم ويساعدهم على التكيف مع عواطفهم القوية. ان وجهات نظر دابروسكي للإرشاد تذهب أبعد من مجال التكيف الاجتماعي والتخطيط المهني حيث أنها تركز على الطاقة القوية للصراع الداخلي في نمو وتطور البناءات القيمية.

في الأخير، لقد أكّدت نظرية دابروسكي على العلاقة بين المعارف والعواطف ونمو بناءات القيم والشدة والقدرة العالية عند الموهوبين والمبدعين.

أما **مستويات النمو**، وهو البعد الثاني لنظرية دابروسكي، فهي خمسة مستويات من النمو: **أولها** اهتمامات الذات وتتصف بالأنانية والقدرة على الفهم والتعاطف وفحص الذات.

أما المستوى الثاني، تسود فيه قيم الجماعة، حيث يتأثر الأفراد في هذا المستوى بشكل أولي بالمجموعات الاجتماعية وبدمج القيم أو بأخلاق أقاربهم، فيتكلّمون في الأخلاق وعلى الغالب تظهر لديهم أفكارا غير متوازنة وسلوك غير ثابت لأنه لا توجد لديهم مجموعة من القيم الداخلية مقررة ذاتيا، ويكون الصراع حينها أفقيا.

أما الثالث، النمو التكويني، يطور الفرد احساساته وقيمه بشكل هرمي ويكون مجال الصراع الداخلي عموديا، ولا يوجد عند الفرد رضا عما هو عليه بسبب التنافس على ما هو لديه مع ماذا يجب أن يكون لديه. ان الصراع الداخلي بين مستويات العالية والمنخفضة يمكن أن يرافق بقلق وجودي وقلق واكتئاب ومشاعر عدم الرضا عن النفس والشعور بالغرابة.

ان هذا المستوى يمثل النقطة التي تكتسب الشخصية حقيقة عمقها، حيث يبدأ الأفراد في تطوير مجموعة هرمية لكي يختبروا الأشياء غير اللائقة ويبحثون عن الكمال الذاتي؛ وقد لوحظ أن الموهوبين المراهقين يعيشون صراعات أخلاقية بين الواقع وبين ما يجب أن يكون أي المثالي في كل من أنفسهم ومجتمعهم، وهم في هذا المستوى بحاجة كبيرة الى الارشاد، فالانتقال غير موجّه ومخيف بالنسبة لهم ومن الضروري اذا مساعدتهم للسير نحو تحقيق الذات.

المستوى الرابع: تخطيط الذات، فيه تضيق الفجوة بين المثالي والواقعي لأن الأفراد يتعلمون كيف يعيشون وفقا لأهدافهم، حيث يسير الموهوبون بشكل جيد نحو تحقيق الذات لأنهم يكونون قد وجدوا طريقهم للوصول الى مثلهم، فهم قادة فاعلين في المجتمع ويظهرون مستويات عالية من المسؤولية وخدمة الآخرين واحساسا قويا بالمساواة، والحكم التأملي مع الآخرين والاستقلالية في التفكير والعمل الواعي وسمات أخرى لها علاقة بتحقيق الذات.

المستوى الأخير: تحقيق مثل الشخصية، وهو مستوى يمثل أصالة الشخصية المثالية، حيث يتخلص الموهوبون من الانحصار والتحلل وذلك عن طريق تكامل القيم والمثل في حياتهم واحساسهم بأنهم يعيشون من أجل خدمة الانسانية فيعيشون وفقا للمثل ونمو القيم العالمية من حب واحترام للإنسان بالمقابل فعلى المستوى الأدنى فان الأفراد لديهم اهتماما قليلا بالآخرين وغياب الصراع الداخلي عندهم لكونهم يسقطون صراعهم على الأخرين باللوم. كما تتحدد أهدافهم بالنجاح المادي والقوة والمجد والعظمة والتفوق، فهم منافسون أشداء ودائما يربحون لأنه من السهل لديهم الحصول على مواقع قيادية في مجتمع منافس، فمجتمعنا يحترم ويكافئ مثل هؤلاء.

وقد توصل دابروسكي (1972) الى أنه عندما تفوق الجوانب العاطفية والخيالية والعقلية الجانب الحسي والجانب الحركي النفسي في القوة فان هناك نموا كبيرا للقدرات للوصول الى مستويات عالية من تطويع الشخصية؛ فالجوانب العاطفية والعقلية هي أقوى المثيرات الموجودة، وهذا هو النمط الذي ظهر في دراسات الموهوبين المراهقين؛ وتشير دراسات الحالة بأن الأفراد الذين وصلوا الى نمو متقدما هم الموهوبون بشكل واضح، وعلى أية حال فأن الذكاء ليس منبئا كافيا على مستويات النمو المتعددة، بل يجب توافر مثيرات كثيرة عاطفية ذات قوى

مميزة، حيث أن قوة المثيرات المتزايدة والممزوجة بالمواهب والقدرات الخاصة تنبأ بشكل نظري على وجود قوى نمائية للحصول على مستويات عالية من النمو في اطار نظرية دابروسكي ، فمفهوم القوى النمائية يضيف بعدا هاما في فهمنا لسمات الموهبة ويقدم اتجاها جديدا لفهم النمو عند الأطفال والمراهقين الموهوبين خلال حياتهم؛ ولقد كتب بيو وسكي(1986) أن مفهوم قوى النمو يوسع مفهوم الموهبة، حيث يقترح نموذج دابروسكي أسلوبا في التعرف على الأفراد الذين لديهم قدرات عقلية عالية فيما وراء اختبارات الذكاء التقليدية ويرسم أهدافا تربوية لأجل تحقيق الذات ونمو القيم الأخلاقية لدى هؤلاء؛ وتأتي التربية العاطفية مطلبا ضروريا ضمن خطة رعاية الموهوبين، فقد أشارت هورلنجورت وليتا أستير وغيرهم الى حاجات العاطفية والاجتماعية للموهوبين التي تجعلهم يعانون سوء التكيف ومشاعر الحزن والألم، فالموهوبون مختلفون وأحد أشكال الاختلاف، النضج المبكر Precocity الذي يجعلهم مرهفين عاطفيا واجتماعيا، وقد سعت هورلنجورت الى تحقيق التربية العاطفية فكانت ضمن ما تعلمه للأطفال الموهوبين كيف يتعاملون مع سخافة الآخرين بصبر وحب واحترام الآخر والاستقلال الداخلي وخدمة المجتمع؛ وبذلك قدمت أول نموذج لتكامل النمو المعرفي والعاطفي مع المنهاج العادي، وقد أظهرت الدراسات بأن برامجها كان لها تأثيرا طويلا وعميقا على الطلاب الموهوبين.(كريغر، ،2005، 21-38)

الاجراءات المنهجية للدراسة:

المنهج المستخدم:

تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ،فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها.(بوحوش والذنيبات، 1995) **وتعد الدراسة الحالية وصفية استكشافية.**

مجتمع البحث وعينته: تمثّل مجتمع البحث في الدراسة الحالية في تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة تلمسان، حيث اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من االطلاب المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بعد الاتصال بعدد من الثانويات، بلغت ن= 31 تلميذا استجابوا للمقياس الموجّه لهم بشكل تام.

وصف الأداة: استلزم تحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدام أداة القياس" مقياس جودة الخدمات الارشادية" وهو من تصميم الباحثة، وتضمّن خمسة أبعاد تم تعريفها اجرائيا استنادا إلى **التعريف الإجرائي الذي اقترحته** الباحثة بعد الاطّلاع على جملة من التعاريف الاصطلاحية وتبنّيها للتعريف الاصطلاحي المحدد آنفا. وقد تمت تغطيت كل بعد من هذه الأبعاد بخمسة فقرات ذات اتجاه ايجابي، تقابلها ثلاثة بدائل هي على التوالي:(نعم؛ لا؛

نوعا ما) ؛ والتي تعادلها الأوزان التالية: (3؛ 2؛ 1) وذات التقدير المتدرج:(ذات جودة عالية؛ ذات جودة متوسطة؛ ذات جودة ضعيفة) لتقيم المستجوبين (المتفوقين) لجودة الخدمات الارشادية الموجهة اليهم.

وتجدر الإشارة أنه تمت مراعاة في أثناء صياغة فقرات المقياس، وضوحها واحتوائها على فكرة واحدة فقط، والابتعاد عن التعبير اللغوي المعقّد (كلمات بسيطة) أو المركب وعن استخدام الفقرات الطويلة، وصيغة نفي النفي لتجنب وقوع المستجيب في التباس الفهم أو عدم وضوح الفقرات بالنسبة له.

الخصائص السيكومترية للأداة:

تم تطبيق المقياس المكوّن من (45) فقرة (انظر ملحق 1) على عينة من االطلاب المتفوقين من الصف الثاني والنهائي وهما المستويان الوحيدان في الثانوية اللذان تقدم لهما خدمات مستشاري التوجيه والارشاد.

وتم إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتمثّل الغرض منه الغاء الفقرات الضعيفة والإبقاء على فقرات المقياس المميّزة احصائيا وذلك بحساب ارتباط درجة الفقرة والدرجة الكلية المحصّل عليها على المقياس بالنسبة لكل فرد؛ وسمح هذا الاجراء الاحصائي للباحثة بالاحتفاظ بالفقرات **المميزة فقط** والتي كوّنت المقياس **النهائي** والمقدرة **فقراته ب (30)** فقرة وهي القادرة على قياس المتغير الذي صممّت لأجل قياسه.(أنظر ملحق 2)

1. **مؤشرات الصدق:**

" إن تقدير صدق الاختبار يمثّل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته؛ ويعني الصدق جودة الاختبار بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه، وميزة الصدق من أكثر الصفات أهمية التي يجب أن يتّصف بها أي مقياس".(الظاهر وتمريجيان وعبد الهادي،1999،ص132)؛ "وقد صنّفت الجمعية الأمريكية للقياس النفسي، الصدق إلى ثلاثة أنواع هي: صدق المحتوى وصدق البناء، والصدق المرتبط بالمحكّات الخارجية".(أبو حطب وآخرون،1986،ص165) وقد حرصت الباحثة على تحقّق نوعين من الصدق بالنسبة للمقياس الحالي- وهو كاف لتحقّق صدق المقياس-وهما الصدق المنطقي وصدق البناء.

ويتحقّق الصدق المنطقي عن طريق الحكم على مدى تمثيل الاختبار للظاهرة من خلال أبعاده والفقرات المكونة لكل بعد، ويتم ذلك من خلال تعريف أبعاد المقياس، ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لكل بعد من أبعاد المقياس.(Allen & Yen,1979)؛ **وقد حلّلت الباحثة الأدبيات** المتعلقة بالارشاد النفسي وخدماته تحليلا منتظما لتتمكّن من تحديد أبعاد "مقياس جودة الخدمات الارشادية" ، وصيغت الفقرات لتغطية كل بعد من الأبعاد المحدّدة للمقياس بعد تعريفه إجرائيا كما سبق ذكره؛ وبذلك اعتبر **هذا النوع من الصدق متوفرا** .

من جهة أخرى، يعد تحليل الفقرات وسيلة أساسية لأجل تحسين نوعية الفقرات وبالتالي تحسين نوعية المقياس.(Ebel,1972,p383) إذ **أن أفضل الفقرات** تمييزا هي تلك التي لها **ارتباط مرتفع** مع الدرجة الكلية للمستجوب على الاختبار.(الظاهر وتمريجيان وعبد الهادي،1999، ص 13) ولأجل ذلك أخضعت فقرات المقياس إلى **التحليل الإحصائي بواسطة الحقيبة الاحصائية بحساب معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية** وجاءت معاملات الارتباط فقرات المقياس كلها مميزة عند مستوى دلالة 0.01 بالنسبة لكل فقرات المقياس.(أنظر ملحق 2)

الثبات:

"يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، يجب توافره في المقياس لكي يكون صالحا للاستخدام".(الإمام وعبد الرحمن والعجيلي، 1990، ص143) "كما يعد شرطا مهما لتأكيد صدق الاختبار".(ثورندايك وهجين،1989، ص85) ولأجل حساب ثبات المقياس الحالي، **قامت الباحثة بحساب معامل ألفا للاتساق الداخلي** الذي يظهر الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى؛ " ويترجم هذا المعامل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة".(عبد الرحمن،1983، ص210) وقد بلغ معامل ألفا للاتساق الداخلي للمقياس الحالي قيمة (**0.740**) **وبعد التعديل بلغ(0.907)** ؛ **بينما** قدّر معامل الثبات بواسطة التجزئة النصفية قيمة (**0.737**) (**أنظر ملحق 3 : جدول معاملات الثبات**)

في الأخير، تحقّق كل من صدق وثبات المقياس بشكل مرضي، مما يجعل المقياس صالحا كأداة لاستكشاف جودة الخدمات الارشادية لمستشاري التوجيه والارشاد النفسي بثانويات مدينة تلمسان.

تفسير ومناقشة النتائج:

الهدف الأول: قياس مستوى جودة الخدمات الارشادية الموجهة للطلاب المتفوقين .

لتحقّق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد العينة على "مقياس جودة الخدمات الارشادية"، حيث بلغ قيمة (**58.096**) والانحراف المعياري بلغ قيمة (**12.291**) كما تم حساب المتوسط النّظري والذي بلغ قيمة (60) واستدل على الفرق ما بينهما باستخدام الاختبار التّائي لعيّنة واحدة واختبار دلالته عند مستوى 0.001. ويعرض كل ذلك في الجدول(1) التالي:

جدول(1): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط النظري والمحسوب للدرجة الكلية على مقياس جودة الخدمات الارشادية

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى لدلالة عند 0.001
60	**58.096**	**12.291**	**2.207**	**26.316**	**30**	**دال**

يظهر من نتائج التحليل الاحصائي المبينة في الجدول(1) أن القيمة التائية المحسوبة جاءت دالة على أن الفرق بين المتوسطين المحسوب والنّظري هو فرق جوهري حقيقي وليس ناجما عن الصدفة ، وحيث أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة أقل من المستوى المتوسط النظري فان **مستوى جودة الخدمات الارشادية يعد ضعيفا.**

وتأتي هذه النتيجة في العموم **متفقة** مع **دراسة هوتشينسون وبوتورف (1986) التي** هدفت الى " معرفة الخدمات الإرشادية ومدى ممارستها من وجهة نظر الطلاب" وهي التي نعدها الأكثر تماثلا مع مشكلة بحثنا الحالي واجراءات تطبيقها(نوع العينة وحجمها ونوع الأداة المستخدمة) والتي توصلت الى أن الخدمات التي االطلاب بأكثر حاجة اليها ولا تقدم لهم الا **بنسبة ضئيلة** هي ممارسة المرشد لخدمات الإرشاد المهني ويليها المعلومات الخاصة بالكليات ثم الإرشاد النفسي.

و **متفقة** مع نتائج **دراسة فنطازي ولوكيا (2007)** التي توصلت الى أن تلاميذ لم يستفيدوا كما يجب من خدمات الإرشاد الفردي كالمتابعة النفسية مثلا، مع ذلك اتفق تلاميذ الجذوع المشتركة على أنهم استفادوا أكثر من خدمات الإرشاد الجماعي(خدمة الإعلام والتوجيه).

بينما هي **متعارضة مع نتائج دراسة عطار وبريشي** والتي كانت عينة مستجوبيها مستشاري التوجيه أنفسهم، على أن الممارسة الإرشادية موجودة وبشكل قوي وبكل عناصرها في مؤسسات العليم الثانوي، بحيث يحقق مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على أرض الواقع ما هو مسطر في الجريدة الرسمية؛ غير أن هذا **لا يعدا تعرضا حقيقيا أو مقنعا** حينما نعلم عينة مستجوبيها مستشاري التوجيه أنفسهم باختلاف الدراسة الحالية حيث المستجوبين هم االطلاب.

كما أنه من المفيد الاشارة الى أن الدراسة الحالية جائت متعارضة النتائج مع دراسات التي أجريت بالمملكة العربية السعودية لكل من **الجيماز(1997)** والتي توصلت الى أنه توجد فعالية إيجابية وآراء مرضية لالطلاب والتلميذات لدور المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي توجد فعالية إيجابية وآراء مرضية لالطلاب والتلميذات لدور المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية و النفسية بمدارس نظام المقررات؛ و**دراسة معمور وحمزة (1991) التي توصلت الى** أن عملية التوجيه الإرشاد التي يقوم بها المرشد بالمدرسة تمارس ممارسة واقعية و مثالية ببعض مدن المملكة العربية السعودية.

الهدف الثاني: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية الوجدانية الموجهة لالطلاب المتفوقين.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة على فقرات بعد الخدمات الارشادية الوجدانية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد **14.096** وانحراف المعياري (3.293) كما هو مبين في الجدول التالي:

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.001
20	**14.096**	**3.293**	**0.583**	**24.156**	**30**	**دال**

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (24.156) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية الوجدانية كان منخفضا.**

الهدف الثالث: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية الموجهة لالطلاب المتفوقين

وللتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة البحث على فقرات بعد **الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد 19.225 وانحرافه المعياري (4.349) كما هو مبيّن في الجدول التالي:**

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.001
20	19.225	4.349	0.781	24.614	30	دال

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (24.614) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية كان منخفضا.**

الهدف الرابع: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية العلائقية الموجهة لالطلاب المتفوقين.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة البحث على فقرات بعد **الخدمات الارشادية العلائقية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد 11.774 وانحرافه المعياري (3.584) كما هو مبين في الجدول التالي:**

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.001
14	11.774	3.584	0.643	18.290	30	دال

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (18.290) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية العلائقية الخدمات الارشادية العلائقية كان منخفضا.**

الهدف الخامس: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية الفكرية الموجهة لالطلاب المتفوقين.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصّل عليها بعد استجابة أفراد العينة على فقرات بعد **الخدمات الارشادية الفكرية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد قيمة** 13 **وانحراف معياري** (3.356) **كما هو مبين في الجدول التالي:**

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.001
12	**13**	**3.356**	**0.602,**	**21.564**	**30**	**دال**

وقد أظهر الجدول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا، حيث بلغت قيمة النسبة التائية (21.564) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية الفكرية كان منخفضا.**

و لم تتوفر دراسات سابقة في البيئة الجزائرية لأجل مناقشة هذه النتائج المتعلقة بواقع أشكال الخدمات الارشادية، بل الدراسة الوحيدة على حد علم الباحثة هي دراسة **دراسة هوتشينسون وبوتورف(1986) التي توصلت الى أن** خدمات الارشاد النفسي تمارس في الواقع بنسبة 21% "بينما االطلاب في حاجة إليها كما ينبغي أن تكون" بنسبة 60%، مما يعني أن مستوى الخدمات ذو مستوى ضعيف؛ وتتفق هذه النتيجة ما توصلت اليه الدراسة الحالية من أن **الخدمات الارشادية الوجدانية** مقدمة لالطلاب المتفوقين هي بمستوى ضعيف أو منخفض.

وقد تكون أسباب هذه النتائج المفضية الى المستوى المنخفض لجودة الخدمات الارشادية المقدمة من طرف مستشاري التوجيه والارشاد هي ظروف العمل السلبية أو المعوقات التي تحيط بممارسة مهامهم ويدعم رأينا هذا ما أشارت اليه دراسة فنطازي ولوكيا (2007) حيث توصل الباحثان الى أن أغلب مستشاري التوجيه والارشاد بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة(عينة البحث مقدرة ب: 41 فردا) استجابوا بنعم لمحاور استبيان معوقات خدمات الإرشاد، حيث بلغت النسبة 80.63 % لمعوقات خدمة الإعلام ، ونسبة 86.03 % لمعوقات خدمة التوجيه، ونسبة 80.63 % لمعوقات التقويم و نسبة 83.01 % لمعوقات المساعدة النفسية.

من جهة أخرى، فعلى الرغم من أن النصوص الرسمية تؤكد على ضرورة التكفل الفردي بالتلميذ غير أنه في الواقع يعتمد مستشار التوجيه على تقديم خدمات الإرشاد الجماعي بعيدا عن خدمات الإرشاد الفردي وذلك نظرا لكثرة أعداد االطلاب بالمؤسسة التعليمية المكلّف بتقديم خدماته بها؛ فضلا عن توليه مهام ادارية تشغله وتبعده عن تقديم الرعاية المنتظمة والمدروسة للمسترشدين من االطلاب.

كما يصبح مهما وضروريا في ظل المقاربة الحديثة للارشاد والتوجيه التي تنص عليها النصوص الوزارية

توفير امكانات التدريب للمستشارين وتزويدهم بأدوات الفحص والقياس التي هي أدوات الممارسة المهنية لمهامهم الارشادية.

التوصيات:

تنتهي الدراسة الحالية الى التوصيات التالية نذكرها كما يلي:

نوصي من خلال هذه الدراسة بتوفير خدمات الإرشاد النفسي في جميع مستويات التعليم، بحيث تشمل الحضانة والابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعة من منطلق أنها ليست نشاطا "إضافية" أو " كماليا"، بل هي خدمات ضرورية داخل المؤسسات التعليمية إذا ما كان لدى هذه المؤسسات وصناع القرار طموح جعل المؤسسة التعليمية مصدر رئيسي للثروة البشرية الفعالة لسيما في حالة الموهوبين.

كما نوصي بالعمل على تصميم برامج ارشادية وخطط ارشادية في سياق تحقيق أهداف المجتمع ومؤسساته وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي والانجاز في الحياة لدى الأفراد، لسيما في حالة المتفوقين دراسيا وهم نخبة المستقبل.

قائمة المراجع:

أبو حطب فؤاد وعثمان، سيد أحمد وصادق، وآمال.(1987). *التقويم النفسي*(ط2). القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو جريس، فاديا (1994). *الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الإمام، مصطفى محمود وآخرون.(1990). *التقويم والقياس*. جامعة بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر.

الأحمدي ، محمد بن عليثة.(16-18/7/2005). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. ورقة مقدمة الى: المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، تنظمه مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين والمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان—الأردن

بن ديمة، لبنى. (2007). *حاجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية- في ضوء متغيري الجنس و التخصص الدراسي الجنس والتخصص الدراسي- دراسة ميدانية في مدينة أم البواقي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة باتنة، الجزائر.

بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود. (1995). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. الجزائر: يوان المطبوعات الجامعية.

ثورندايك، وبرت وهجين، ليزابيت. (1989). *القياس والتقويم في علم النفس والتربية*" ترجمة عبد الله زيد الكسلاني وعبد الرحمن عدس" (ط3). عمان: مركز الكتب الأردني.

الجيماز، جاسم راشد. (1997). دراسة فعالية المرشد التربوي في النظام المقررات في دولة الكويت، *مجلة التربية*، العدد (23)، 50-57.

الحلبوسي، سعدون سلمان نجم. (2001). *المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور الإرشاد في علاجها من وجهة نظر المدراء والمدرسين والمرشدين*. يفرن: الندوة التنشيطية للتعليم الأساسي والمتوسط.

الحسيني، هدى. (2000). *المرجع في الإرشاد التربوي. بيروت:* أكاديميا.

الحلبوسي، سعدون سلمان نجم.(2002). التوجيه التربوي الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. منشورات أولغا.

جروان، فتحي عبد الرحمن.(2000). *حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان "التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل" 31 أكتوبر _ 2 نوفمبر، عمان (الأردن): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). *الموهبة والتفوق والإبداع*. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي.(1999). *الموهبة والتفوق والابداع*.ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.

الخليفة، خالد محمد ناصر. (1995). *دراسة مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة والحاجات الإرشادية لهم بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

الداهري، صالح حسن. (2008). *الإرشاد النفسي المدرسي، أساليبه ونظرياته*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
الزبادي، أحمد محمد والخطيب، هشام. (2001). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*.(ط1). الأردن: دار الثقافة.
الظاهر، زكريا محمد؛ وتمرجيان جاكلين وعبد الهادي، جودت عزت. (1999). *مبادئ القياس التقويم في التربية* (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. سرور، ناديا.(1998). مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الشربيني،زكريا؛ وديستريت،صادق.(2002).*أطفال عند قمة الموهبة والتفوق والإبداع*. **القاهرة**: دار الفكر للنشر والتوزيع.
عقاقبة عبد الحميد. (2001). *ترتيب الحاجات النفسية حسب متغيرات: الجنس، التخصص الجامعي، الخبرة المهنية، الحالة العائلية لدى عينة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة باتنة، الجزائر.
عتوته، صالح. (2007). *الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة*،(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بسكرة، الجزائر،.
عبد الرحمن، سعد.(1983). *القياس النفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح.
عطار، سعيدة وبريشي، مريامة. (2008). واقع الممارسة الإرشادية في المؤسسات التربوية– التعليمية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ورقة مقدمة الى: المؤتمر الدولي الارشاد النفسي والتوجه في المؤسسات التعليمية، ورقلة، الجزائر.
السامرائي، ليث كريم حمد و عبدالله م عبدالحافظ خلف.(15-16 أكتوبر 2011). المرشد التربوي في رعاية الطلبه المتفوقين: دراسه ميدانيه. قدمت في المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، ينظمه المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
الغامدي، فهد إبراهيم الغاشمي. (1997). *الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
القذافي، رمضان محمد. (1997). *التوجيه والارشاد النفسي. بيروت:* دار الجيل.
الكيسي، وهيب مجيد. (2002). *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. مالطا:* منشورات آولغا.
كريقر، ليندا سلفرمان.(2005). *ارشاد الموهوبين والمتفوقين*. ترجمة سعيد حسني العزة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
المنان، بار عبد محمد خان. (1991). الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها الطلا(ب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد()، 13-73.
المركز الوطني للوثائق التربوية.(2001). الموهوبون، *سلسلة من قضايا التربية*، ملف 24.

القريطي، عبد المطلب أمين. (1989). المتفوقون عقلياً: مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. *رسالة الخليج العربي، السنة الثالثة*، **العدد (28):29–85**.

القاضي، مصطفى.(1981).*الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي* . الرياض:دار المريخ (ط1).

فنطازي، كريمة و لوكيا، الهاشمي.(2007). خدمات الإرشاد في المرحلة الثانوية حسب أراء االطلاب ومستشاري التوجيه: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة".

الزبادي، احمد محمد والخطيب، هشام.(2001). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1. الأردن: دار الثقافة.

القذافي، رمضان محمد.(1997). التوجيه والإرشاد النفسي. ط1. بيروت: دار الجيل.

المراجع الأجنبية:

Allen, M.J & Yen, W.(1979). *Introduction to measurement theory*. California: De Book.

Ebel, R.L.(1972). *Essentiels of educational measurement*. New Jersey : Prentice-hall.

البرمجيات الحاسوبية التفاعلية التي تدعم تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة في العلوم والرياضيات

إعداد: الدكتور مفيد أبوموسى

الجامعة العربية المفتوحة– فرع الأردن

m_abumusa@aou.edu.jo

ورقة مقدمة للندوة الإقليمية: تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم

مملكة البحرين ٢٢ – ٢٣ إبريل ٢٠١٥

ملخص الورقة:

هدفت الورقة الحالية إلى توضيح بعض مواصفات ومعايير تصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية والتي تنمي عادات العقل وتخدم فئة الموهبين والمتفوقين، كما تعرض أمثلة توضح كيفية استخدام تلك البرمجيات في تنمية التفكير الناقد والابداعي للطلبة في الرياضيات والعلوم. وبالتحديد تحاول الورقة الاجابة عن السؤالين التاليين: ما مواصفات ومعايير تصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية التي تنمي عادات العقل؟، وكيف يمكن توظيف تلك البرمجيات في تنمية التفكير لدى الطلبة الموهوبين؟. وللاجابة عن الأسئلة السابقة تم الرجوع للعديد من الدراسات لاستخلاص مواصفات ومعايير لتصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية، كما قدمت الورقة العديد من الأمثلة التي توضح الكيفية التي يمكن أن توظف بها تلك البرمجيات.

الكلمات المفتاحية:

البرمجيات الحاسوبية التفاعلية، برمجيات المحاكاة، التفكير الناقد، الطلبة الموهوبين.

مقدمة:

يتصف الطلبة الموهوبين بقدرتهم على حل المشكلات وقبلولهم للتحدي ويتميزون بطرحهم للأسئلة المثيرة للتفكير ويميلون لاكتشاف معرفة جديدة من خلال اعتمادتهم على ذواتهم واستخدامهم أدوات مختلفة تحفز تفكيرهم (Gadanidis; Hughes & Cordy, 2011). ولعل النشاطات والمهمات التي تقدمها المدرسة في الوضع الاعتيادي لا تشكل تحديا للطلبة الموهوبين، مما يستدعي رعايتهم بشكل خاص وتحفيزهم من خلال طرح مشكلات مفتوحة النهاية وإرشادهم لأدوات تساعد على تنمية تفكيرهم (Koshy; Ernest and Casey, 2009).

إن انتشار استخدام البرمجيات الحاسوبية الخاصة بالتدريس في العديد من المدارس أصبح واقعا ملموسا. وقد صنف المختصون تلك البرمجيات بعدة تصنيفات تتناسب مع الغرض منها فهناك: برمجيات للتدريب والممارسة، وبرمجيات مخصصة للمحاكاة، وأخرى مخصصة للعرض والشرح. وقد برهنت الدراسات التربوية المختصة (Abu Mosa (2008).; Adha (2007).; Gadanidis (2005) بهذا المجال فاعلية تلك البرمجيات في رفع سوية التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وكذلك برهنت على أثرها في تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية وكذلك نحو الاسلوب التدريسي المعتمد عليها.

كما تشير بعض الدراسات (Gadanidis, G. (2007) & Gadanidis, G., & Borba, M. (2008)) إلى أن الربط بين الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا وغيرها من المواد الدراسية يساعد الطلبة الموهوبين على تنمية الموهبة لديهم وقد وظفت تلك الدراسات نمط التعلم المتمازج كأسلوب تدريسي.

في حين استخدمت بعض الدراسات (Adhami, (2007); Gadanidis; Hughes & Cordy (2011)) العديد من البدائل التكنولوجية من مثل استخدام التعليم الإلكتروني والتعلم الذاتي من خلال الابحار في الانترنت واستكشاف المعلومات ذاتيا. وقد أثبت تلك الأنماط فاعليتها مع الطلبة الموهوبين.

ان استخدام التكنولوجيا مع الطلبة الموهوبين بفاعلية قد يكون من خلال تكليفهم بمهمات ذات معنى، على ان تتصف تلك المهمات بأنها ذات ارتباط وثيق بمشكلات حياتية وموضوعات دراسية أخرى مثل العلوم والفن وغيرها، ومن ثم توضيح دور التكنولوجيا التي تعمل كأداة مساعدة على إثراء التفكير وتساهم في التأكد من صحة الحدس الذي يتولد لديهم عند وضعهم في مواقف مشكلة.

أثبتت بعض الدراسات (Abu Mosa, 2008) أنه من خلال تعلم الطلبة لموضوعات الهندسة فإن الطلبة يتعلمون الأشكال الهندسية وخصائصها والعلاقات بينها مما يجعل موضوع الهندسة نقطة انطلاق طبيعية لتنمية تفكير الطلبة وحثهم على الابتكار والابداع.

كما أكدت وثيقة المبادئ والمعايير الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM.2000) أهمية توظيف البرمجيات الحاسوبية التفاعلية في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابداعي لدى الطلبة. فمن خلال التفاعل مع البرمجية يمكن للطلبة ان ينمذجوا النظريات الهندسية ويستكشفوا حالات عديدة بدقة وسرعة، مما قد يعزز قدرة الطلبة على الاستقصاء العلمي.

كما بينت بعض الدراسات المتخصصة في تدريس العلوم (Li-Chiou; Lixin (2012)) فاعلية المختبرات الافتراضية بشكل عام في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة بشكل عام

والموهوبين منهم بشكل خاص. فتعمل تلك المختبرات كوسيلة لإثارة التفكير وتحفيزه نحو الاكتشاف والابداع.

ولعل المتتبع لطرق بناء وتصميم البرمجيات التعليمية بشكل عام يجد أن هناك منحنيين لبناء أي برمجية تعليمية (Mishra, S; Sharma, R,2006): المنحى الأول يركز على التكنولوجيا المجردة ويمارسه في الغالب مختص الحاسوب والبرمجة، في حين يركز المنحى الثاني على التدريس والأساس التربوي للبرمجية التعليمية، ففي هذا المنحى يكون التركيز على النظرية التربوية التي يجب ان تحققها البرمجية.

ولكن بالرغم من التطور في مجال انتاج البرمجيات الحاسوبية التفاعلية الخاصة بالتدريس إلا انه لا يزال هناك عدم اتفاق على مواصفات ومعايير تصميم البرمجيات الحاسوبية التي تنمي عادات العقل وتخدم فئة الموهوبين والمتفوقين (Mishra, S; Sharma, R,2006). إن عدم الاتفاق على مبادئ تصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية الخاصة بالتدريس والتي يمكن ان توظف في تنمية التفكير بأنواعه تضعنا أمام العديد من المشكلات التي تحتاج إلى البحث والتقصي.

المشكلة:

تتلخص المشكلة التي تحاول الورقة الحالية تقصيها في أنه لا يوجد اتفاق على مواصفات ومعايير لتصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية والتي تنمي عادات العقل وتخدم فئة الموهبين والمتفوقين، كما أنه لا يوجد اتفاق أيضا على الكيفية التي يمكن بها توظيف تلك البرمجيات في

تنمية التفكير لدى الطلبة بشكل عام والموهوبين بشكل خاص، وعليه فإن الورقة الحالية تحاول الإجابة عن السؤالين التاليين:

الأسئلة:

١. ما مواصفات ومعايير تصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية التي تنمي عادات العقل؟

٢. كيف يمكن توظيف البرمجيات الحاسوبية التفاعلية في تنمية التفكير لدى الطلبة الموهوبين؟

الهدف:

تهدف الورقة الحالية إلى وصف معايير تصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية والتي يمكن ان تستخدم مع فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين. كما تهدف إلى تقديم أمثلة عملية توضح الكيفية التي يمكن ان توظف تلك البرمجيات في تنمية الموهبة والابداع لدى الطلبة في مادي العلوم والرياضيات بشكل خاص.

الأهمية:

تستمد الورقة الحالية أهميتها من قضية الاهتمام بالطلبة الموهوبين والمتفوقين والعمل باستمرار على دعمهم وتحفيزيهم للمزيد من التفوق والإبداع. يضاف إلى ذلك أهمية توضيح الكيفية التي يمكن ان توظف بها الأدوات التكنولوجية الحديثة في تطوير التفكير.

التعريفات الإجرائية:

البرمجية الحاسوبية التفاعلية: هي نوع من البرمجيات الحاسوبية التي تمكن المستخدم من انشاء أشكال هندسية أو اقترانات جبرية أو إجراء تجارب مخبرية، ومن ثم تمكنه من التحكم والسيطرة على تلك الأدوات وتوظيفها بطريقة مقصودة لإظهار طريقته في التفكير مما قد يقود إلى اكتشاف معلومات جديدة. ومن أمثلة تلك البرمجيات (PHET[١], Geogebra[٢]).

أهم مبادئ تصميم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية

تشكل الفقرات التالية إجابة عن السؤال الأول فقد أُثِرَ في الأدب التربوي وجود العديد من النظريات التربوية (النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، النظرية البنائية) التي تقود التعليم بشكل عام والتي جاءت لتفسر الكيفية التي يتعلم بها الفرد. ولعل المبحر في الأدب التربوي يلمس التباين الواضح في تلك النظريات. إن وجود مثل هذا الاختلاف في النظريات التربوية أدى إلى عدم الاتفاق بين مصممي التدريس على معايير ومواصفات محددة للبرمجية التعليمية التفاعلية. ويمكن تمثيل ذلك الاختلاف بالفرق بين تعليم الطفل استخدام جهاز المسجل للاستماع إلى الموسيقي، وتدريبه على اتقان العزف على البيانو، فمن السهل تصميم وسيلة تعليمية تعلم الطفل كيفية تشغيل المسجل، في حين يصعب تعليم الطفل اتقان العزف على البيانو من خلال برمجية تفاعلية. ان

[1] PHET is a suite of research-based interactive computer simulations for teaching and learning physics, chemistry, math, and other sciences.((https://phet.colorado.edu/en/simulations/category/physics).

[2] **GeoGebra** is an interactive geometry, algebra,statistics and calculus application, intended for learning and teaching mathematics and science from primary school to university level. (www.geogebra.org) .

التمثيل السابق يوضح الفرق بين التعلم الآلي والتعلم الذي يحتاج إلى بناء الخبرة من خلال ممارستها والمرور بها.

إن ما يمكن استنتاجه مما سبق يتلخص بأن الغرض الذي نريد تحقيقة يحكم بالتأكيد الوسيلة التي يجب ان نوظفها للوصول للهدف. فإن كان الهدف تعليم الفرد مهارة روتينية فيجب أن تكون البرمجية المناسبة من نوع التدريب والممارسة ولكن إن كان الهدف تعليمه التفكير وإنشاء تركيبات مبتكرة فإن الأداة يجب ان تختلف في بينتها وطريقة عملها.

أهم المواصفات التي يجب أن تتميز بها تلك البرمجيات ما يلي:

- مبدأ أدوات العقل: (Mind tools)
- مبدأ البيئات الافتراضية الدينامية (Open Micro Worlds)
- مبدأ أدوات المنطق (Tool Logic)
- مبدأ الواجهات المتعددة (Multiple Interface).
- مبدأ التمثيل المتعدد (Multiple Representation)

وفيما يلي تعريف بتلك المواصفات والمعايير

أدوات العقل:

وهي أي نوع من التطبيقات الحاسوبية أو البيئات الافتراضية التي تكيف وتطور للقيام بدور الشريك مع المتعلم وذلك من خلال دمجه بنشاط عقلي بغرض تنمية مهارات التفكير بأنواعها لدى ذلك المتعلم (Collins, 2000). في حين يعرفها البعض بأنها أي نوع من الوسائط المتعددة يساعد

المتعلم على السمو فوق حدود عادات العقل (التذكر، نشاطات التفكير، تعلم حل المشكلات). إن المعيار السابق يوضح أن تلك البرمجيات تخلق بيئة تعليمية تدعم بناء المعرفة والاكتشاف والتعلم من خلال العمل والنشاط. كما تدعم السلوك الانعكاسي لدى المتعلم مما يتيح له فرصة التأمل في طريقة تفكيره مما قد يتيح له تطوير ذلك التفكير. وهذا يتطلب بناء البرمجيات الحاسوبية بطريقة مرنة تحاكي التفكير البشري وطرق التواصل المأثورة.

البيئات الافتراضية الدينامية:

يمكن وصف أدوات العقل بأنها بيئات افتراضية دينامية؛ فتلك الأدوات بطبيعتها يجب أن تكون بيئات تعليمية مفتوحة بمعنى أنها لا تخدم درسا أوموضوعا محددا، وهذا يعني أنه لا يوجد دروس معدة مسبقا يتبعها المتعلم كما في البرمجيات من نوع التعليم الخصوصي، ولكنها تتيح للمتعلم حرية تطوير وابتكار الأنشطة ضمن المجال المعرفي الذي تخدمه. ومن أمثلة تلك البيئات: برمجية لوغو (LOGO)، و برمجيات الرياضيات التفاعلية (Geometry Scketch Pad) و برمجية (Geogebra) وبرمجية (Cabri) والمختبرات الافتراضية (PHET). وجميعها بيئات توظف الذكاء الصناعي في بنائها.

تتميز تلك البرمجيات بأنها تسمح للمتعلم بأن يسيطر على الطريقة التي يمكنه إنشاء ما يريد بها مما يعكس طريقته في التفكير. فيمكن النظر لتلك البرمجيات على أنها أشبه باللعبة التي تعمل على تدريب العقل وتسمح له بحرية الاختيار والسيطرة.

إن وجود مثل هذه الأدوات في العلوم والرياضيات بوجه الخصوص خلق تحديا جديدا للمعلمين ومعدي المناهج. حيث انه أصبح لزاما على المعلم أو واضع المنهاج أن يبتكر أمثلة ومواقف ونشاطات تمكن المتعلمين من خلال تفاعلهم ولعبهم بتلك البرمجيات أن ينمي لديهم عادات التفكير الناقد والتفكير الابداعي. ولعل هذا الجانب لا زال مسرحا خصبا للابداع التربوي.

مبدأ أدوات المنطق:

تمكن أدوات العقل والبيئات المفتوحة المتعلم من اكتشاف القضايا العلمية من زوايا مختلفة وذلك من خلال تجريبه لحالات مختلفة ومن ثم تمكنه من التوصل إلى استنتاج محدد. فعلي سبيل المثال في برمجية Geogebra (كمثال على برمجية لمحاكاة الهندسة الإقليدية) يمكن للمتعلم أن يجرب إنشاء مربع مثلا بعدة طرق انطلاقا من خواص المربع، فقد يصل عدد تلك الطرق إلى ثمان طرق، مما يتيح للمتعلم فرصة لتجريب حالات عديدة وتمنحه مرونة في التفكير. وبالمثل تلك المختبرات الافتراضية (PHET) التي تمكن المتعلم من تجريب حالات متنوعة لحركة البندول وتمنحه الحرية في تغيير زاوية الحركة، واختيار الكوكب الذي يريد اجراء التجربة عليه واختيار طول البندول مما يمكنه من اكتشاف العديد من النظريات التي تدرس في الفيزياء.

وقد تظهر هنا قضية: هل تتناغم البرمجية حقا مع الواقع أم أنها تتناغم مع ما أنتجه العلم. فمثلا: عند إجراء تجربة البندول في المختبر الافتراضي لا يكون هناك احتكاك، إلا إن اجراء هذه التجربة في الواقع لا يمكن أن يلغي الاحتكاك، وكذلك الأمر بالنسبة للجاذبية. فلأي درجة يمكن الوثوق بالنتائج التي يمكن الحصول عليها من تلك البرمجيات في مثل هذه المواقف. وعليه فإن

معيار الدقة العلمية وتوافق البرمجية مع الواقع ومع ما هو مأثور من العلم معيار مهم للحكم على البرمجية الجيدة.

كما يتضمن هذا المعيار ضرورة أن تقدم البرمجية إضافة نوعية لما يمكن أن يتعلمه الطالب من إجراء التجربة في المختبر الافتراضي مقارنة بما يمكن أن يتعلمه من خلال إجراءها في المختبر الحقيقي. إن المبدأ السابق يفتح آفاقا للمعلم والمتعلم في بناء نشاطات ذات معنى ويخفف الكثير من الضجيج الذي يرافق عادة التعلم من خلال نشاطات مخبرية.

مبدأ الواجهات المتعددة:

تلعب الواجهات لصفحات البرمجية الحاسوبية التفاعلية دورا هاما في عملية التعليم والتعلم؛ لأنها تحدد الطريقة التي يشكل بها المتعلم أفكاره. فالواجهة لصفحات البرمجية تمثل المعبر الذي يتعامل به المتعلم مع البرمجية. فكلما كانت الواجهة بسيطة وسهلة وواضحة كلما زادت الفرصة أمام المتعلم لاستخدامها بفاعلية وكفاءة. وينصح حاليا باستخدام الواجهات الرسومية المعبرة، حيث يكون لكل صورة أو شكل عمل محدد، مما يساعد المستخدم أن يتعامل مع البرمجية بسهولة ولا يحتاج إلى مساعدة في معرفة الأساسيات.

كما يتضمن هذا المعيار عدم اضطرار المتسخدم إلى كتابة كود معين ليستخدم البرمجية. فيقوم مصمموا البرمجية بإعداد واجهات رسومية لتلك الأجزاء التي تتطلب كتابة كود بحيث تسهل على المستخدم بناء تلك الايقونات دون الحاجة لتعلمه لغة من لغات البرمجة. ويشمل هذا المعيار أيضا امكانية التحكم في الأيقونات؛ فيمكن للمعلم مثلا أن يظهر بعض الأيقونات ويخفي البعض

الآخر لغرض تربوي أو تعليمي يراه مناسبا أو لنشاط محدد مع إمكانية إنشاء أيقونات جديدة لم تكن موجودة أساسا ناهينك عن التحكم في لغة الواجهة الرسومية.

إن توفر مثل هذا المعيار في البرمجية يسهل على المعلم أيضا توظيفها في تعليم الطلبة وتمكنه من تصميم نشاطات ذات مستوى ذهني عال. فيركز المعلم في مثل هذه الحالة على طرح المشكلة التي سيفكر بها الطلبة، ومن ثم يدعهم مع البرمجية ليحاولوا اكتشاف الحل واستقصاء ما ماوراءها.

مبدأ التمثيل المتعدد:

إن التطور التكنولوجي الحديث متمثلا في (تطور شاشات الحواسيب وسرعة المعالجات ونجاعة الخوارزميات المستخدمة) مكن المبرمجين من إنتاج برمجيات فعالة تتضمن الحركة والصور والفيديو. يتضمن هذا المعيار إمكانية عرض المفهوم العلمي الواحد بعدة صور فمثلا تمكن البرمجية المستخدم من كتابة قاعدة الاقتران التربيعي بالصورة الجبرية (تمثيل رياضي مجرد) المعهودة وتمكنه من تمثيلها بيانيا(تمثيل بالصور) أو في جدول (تمثيل عددي) وتمكنه من استكشاف عناصر ذلك الاقتران بسهولة ويسر، كما تمكنه من التحويل من صورة رياضية إلى أخرى.

كما تمكنه من كتابة الاقتران بصورة رمزية مجردة (مثلا: ق(س) = أ $س^{٢}$ + ب س + جـ) ومن ثم تكوين منزلقات (Sliders) لتغيير قيم أ، ب، جـ لاكتشاف أثر التغير في هذه القيم على شكل الاقتران. مما يساعده على اكتشاف العلاقات بين الأشكال المختلفة لعائلة من الاقترنات ويمتد ذلك لاكشاف العلاقة بين أنواع مختلفة من الاقترانات.

إن وجود مثل هذا المعيار في البرمجية الحاسوبية التفاعلية تفتح آفاقا واسعة للمعلم والمتعلم ويكون لها أثر ايجابي نحو التعلم من أجل الفهم، ناهيك عن توظيفها كوسيلة لتنمية التفكير.

إن المعايير السابقة موجهة بشكل كبير نحو الغرض التعليمي أكثر من توجهها نحو الغرض التقني. فعند مراعاة تلك المعايير يمكننا الحصول على برمجية حاسوبية تفاعلية موجهة نحو التعليم والتعلم مما قد يساعد بشكل كبير على اتقان المفاهيم والتعمق فيها مما سيكون نقطة انطلاق نحو بناء مهارات التفكير لدى الطلبة بشكل عام والموهوبين منهم بشكل خاص.

حقائق واحصائيات حول البرمجيات الحاسوبية التفاعلية

لم يعد النقاش الآن حول هل نستخدم البرمجيات الحاسوبية التفاعلية أم لا. فلا يوجد خلاف على ضرورة استخدامها في التدريس ويؤكد على ذلك ما جاء في وثائق المنهاج والمعايير العالمية لتدريس الرياضيات (NCTM,2000; NCTM focal points, 2008) والتي تؤكد على مبدأ التقنية. ويؤكد على ذلك أيضا تبني مؤلفي مناهج الرياضيات والعلوم في الوطن العربي بشكل عام دمج البرمجيات الحاسوبية التفاعلية في المناهج ويظهر ذلك جليا في مناهج دول مجلس التعاون الخليجي والأردن بشكل خاص.

ان البحث العلمي المتخصص في مجال تدريس الرياضيات والعلوم في السنوات الخمس الماضية زخر بعدد كبير جدا من الأبحاث والأوراق العلمية المتعلقة بكيفية توظيف البرمجيات الحاسوبية التفاعلية والجدول التالي يوضح بعضا من تلك الاحصائيات:

عدد العناوين[3] التي تحدثت عن استخدام البرمجيات الحاسوبية التفاعلية منذ عام ٢٠١١

		التدريس بشكل عام	التنمية المهنية للمعلمين	تطوير التفكير	حل المشكلات
الرياضيات	عناوين	٣٥٦٠٠	١٦٨٠٠	١٦٧٠٠	١٦٤٠٠
	المحكمة	٨٥٤	٤٢٢	١٣٣	٣٤٥
العلوم	عناوين	٣١٨٠٠	١٦٧٠٠	١٧٦٠٠	١٨٩٠٠
	المحكمة	٩٥٠	٥٤٦	١٤٥	٤٢٢

كما أنه يجدر الذكر أن برمجية مثل جيوجبرا أصبحت واسعة الانتشار وذائعة الصيت بشكل كبير حيث ان العديد من الباحثين ينصحون باستخدامها كونها مفتوحة المصدر ومجانية ودائمة التطوير وتمكن المستخدم من التعامل معها من خلال وسائط متعددة مثل جهاز الحاسوب والأجهزة اللوحية ومن خلال جوجل كروم مباشرة دون الحاجة لتحميلها على الجهاز.

تصور للكيفية التي يمكن بها استخدام البرمجيات الحاسوبية التفاعلية لتنمية التفكير

لعل مادتي العلوم والرياضيات من أهم المواد التي بطبيعتها تنمي التفكير. فتتميز تلك المواد بوفرة القضايا العلمية التي تشكل تحديا حقيقيا للطالب الموهوب. الفقرات التالية تمثل إجابة للسؤال الثاني من أسئلة الورقة.

[3] تم الرجوع إلى قاعدة البيانات ابسكو والباحث العلمي من جوجل فقط للحصول على هذه الأرقام بتاريخ ٢٠١٥/١/١٤

تتركز فكرة توظيف البرمجيات الحاسوبية التفاعلية لتنمية التفكير على اتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١. إبدأ بنظرية رياضية أو علمية معروفة.
٢. مثل تلك النظرية باستخدام البرمجية الحاسوبية التفاعلية.
٣. حاول ان تنشأ النظرية مستخدما البرمجية بطرق أخرى.
٤. حاول أن تحدث تغييرا على النظرية في واحد من عناصرها.
٥. إسأل نفسك السؤال التالي: ماذا لو قمت بـ..... (تغيير الزاوية، توصيل القطعة، تغيير طول الخيط، ...).
٦. اتبع ذلك الحدس وتأكد منه باستخدام الأدوات المتوفرة في البرمجية.
٧. جرب نفس الحدس بتجربة حقيقية.
٨. برهن صحة ما قمت به.

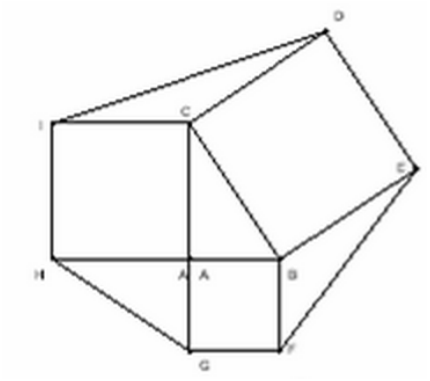
وتطبيقا للخطوات التالية أعرض الأمثلة التالية من الرياضيات والعلوم.

المثال الأول:

اكتشاف نظرية جديدة انطلاقا من نظرية فيثاغورس.

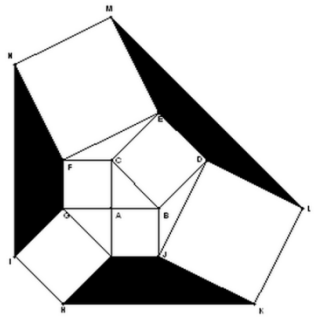
تنص نظرية فيثاغورس على أنه في المثلث القائم مساحة المربع المنشأ على الوتر تساوي مجموع مساحتي المربعين المنشأين على ضلعي القائمة.

بعد إنشاء النظرية باستخدام برمجية Geogebra تم طرح السؤال التالي:



ماذا لو قمنا بتوصيل القطع المستقيمة كما في الشكل، فما العلاقة بين مساحة المثلثات الناتجة ومساحة المثلث الأصلي؟

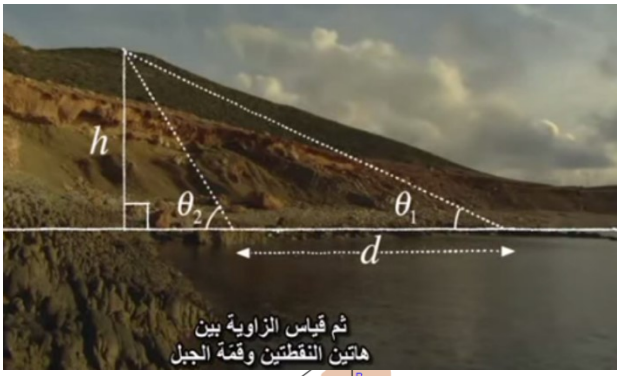
تمكننا البرمجية من حساب المساحات بسهولة فيكون الحدس هنا أن مساحة تلك المثلثات متساوية. ثم ننتقل لمرحلة محاولة برهنة صحة ذلك الادعاء.



وانطلاقا من هذه النقطة يمكن طرح أسئلة مماثلة ماذا لو أنشأنا مربعات كما في الصورة، ما العلاقة بين مساحة أشباه المنحرفات المظللة بالأسود. هل يوجد نمط معين يمكن اكتشافة من خلال هذا الإنشاء؟

ان الموقف السابق يشكل تحديا للطلبة وطريقة تفكيرهم وتلعب البرمجية دورا مهما في تسهيل عملية الاكتشاف وبناء التفكير الناقد ومن ثم إبداع شيء جديد.

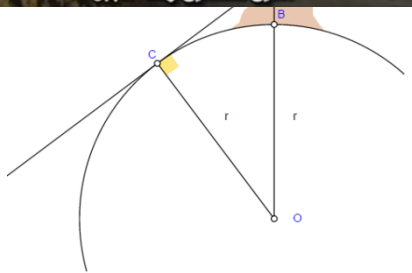
الموقف الثاني: إعادة اكتشاف كيف قاس البيروني محيط الأرض؟



يمكن للمعلم أن يوجه الطلبة لمشاهدة الفيديو التالي:

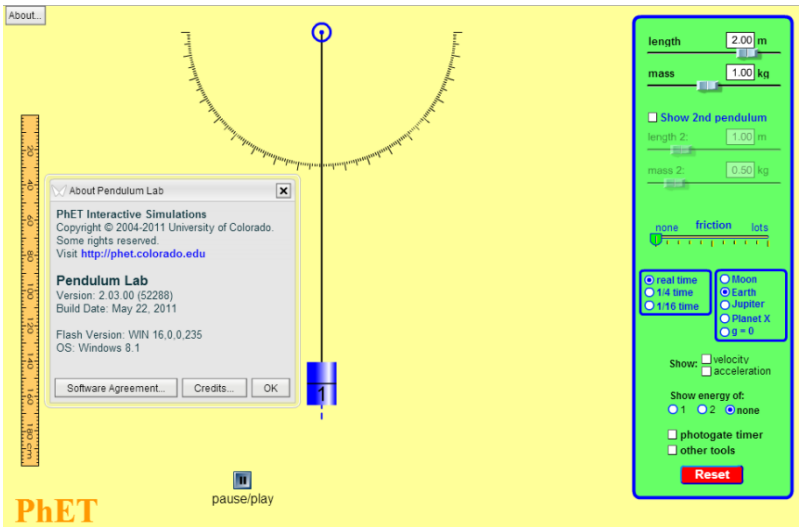
http://youtu.be/6gpENYL3mvk

ومن ثم يقوم الطلبة بمحاكاة الطريقة التي ابتعها



البيروني في قياس محيط الأرض باستخدام البرمجية التفاعلية. إن الطلبة خلال هذه العملية يوظفوا العديد من المفاهيم والنظريات الرياضية بشكل عملي. ومن ثم يحاولوا باستخدام البرمجية تثبيت بعض الزوايا وتغيير زاوية واحدة أو طول واحد في كل مرة وبعد جمعهم للمعلومات يمكنهم اكتشاف مقدار الخطأ الذي وقع به البيروني، كما يمكنهم مقارنة تلك القياسات بما أعلنته وكالة الفضاء الأمريكية باستخدام الأجهزة الحديثة.

الموقف الثالث: تجربة البندول /http://phet.colorado.edu



يمكن للطلبة من خلال هذا المختبر الافتراضي اكتشاف العلاقات المختلفة بين الزمن الدوري من جهة وطول البندول من جهة أخرى، ويمكن كذلك دراسة تلك العلاقة بين الزمن الدوري وكتلة الجسم المعلق، وكذلك يمكن دراسة العديد من العلاقات كما يوضحها الشكل، إن عمل الطلبة في هذا المختبر قد يكون لمجرد توضيح تلك العلاقات ولكن بالنسبة للطلبة الموهوبين قد يتعدى ذلك لإكتشاف المزيد من العلاقات التي لم يتم دراستها وربط تلك المعرفة بالرياضيات بصورة علاقات جبرية دقيقة.

الموقف الرابع:محاكاة ضربات الجزاء

http://www.open.edu/openlearn/whats-on/penalty-shoot-out-game

يقوم الطالب في هذه البرمجية بمحاكاة دور المدرب الذي يختار خمسة لاعبين لضربات الجزاء، ومن ثم يحدد نوع التوجيه الذي سيقدمه لكل لاعب. ومن ثم يحدد استراتيجية محددة لتنفيذ ضربة الجزاء.

إن استخدام هذه البرمجية يمكن الطالب من اختبار العديد من الخيارات، ويمكنه اكتشاف الاستراتيجية الأفضل لاختيار وتنفيذ ضربات الجزاء؛ وذلك من خلال جمع البيانات من اللعبة وتمثيلها بيانيا وحساب الاحتمالات لكل مرحلة ومن ثم يمكنه اكتشاف الاستراتيجية الأفضل.

لعل استخدم مثل هذه البرمجية يساعد الطلبة على التفكير الناقد وتوظيف موضوع الاحتمالات بشكل جلي في اتخاذ القرارات المبنية على معلومات موثوقة.

الخلاصة:

إن معرفة المعلمين لمعايير ومواصفات البرمجيات الحاسوبية التفاعلية يمكنهم من اختيار الأفضل لطلبتهم، كما إن الأمثلة السابقة تقدم تصورا مختصرا عن الكيفية التي يمكن بها استخدام تلك البرمجيات في تنمية التفكير الناقد. وتضع أيضا تحديا أمام المعلمين في ابتكار أنشطة هادفة تثير تفكير الطلبة.

المراجع:

- Abu Mosa, Mofeed (2008). Using Dynamic Software as a Tool for Developing Geometrical Thinking. **International Journal of Instructional Technology & Distance Learning**. Vol. 5. No. 12. ISSN 1550-6908.
- Adhami, M. (2007). Cognitive and social perspectives on surprise. **Mathematics Teaching**, 200, 34–36.
- Botana. F; Abánades. M. & Escribano. J (2014). Using a free open source software to teach mathematics.**Computer Applications in Engineering Education**. Vol. 22 Issue 4, p728-735. 8p.
- Chanan, Steven & others (2002). **Geometer's Sketchpad Workshop Guide**. Key Curriculum press.
- Collins, A. (2000). **Design issues for learning environments, international perspectives on the design of technology-supported learning environments**. S. Vosniadou, E. De Korte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). **Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times**. Boston, MA: Pearson Education.
- Evan, Ruhama & Tirosh, Dina, (2003). Teacher Knowledge and Understanding of students' Mathematical Learning. **Hand Book of International Research in Mathematics Education**. Lawrence Erlbaum Association 2002.
- Fraleigh-Lohrfink; Schneider, M.; Whittington, Dawayne and Feinberg, Andrew P. (2013). Increase in Science Research Commitment in a Didactic and Laboratory-Based Program Targeted to Gifted Minority High-School Students. **Roeper Review.** Vol. 35 Issue 1, p18-26. 9p.
- Gadanidis, G. (2007). Designing an online learning platform from scratch. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), **Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications**, Vancouver, BC (pp. 1642–1647). Chesapeake, VA: AACE.
- Gadanidis, G., & Borba, M. (2008). Our lives as performance mathematicians. For the Learning of Mathematics, **Math for Gifted Students** 28 (1), 44–51. Gadanidis, G., Gadanidis, J., & Huang, A. (2005). **Using humor to gain mathematical insight. Mathematics Teaching in the Middle School**, 10, 244–250.
- Gadanidis, George; Hughes, Janette & Cordy, Michelle (2011). Mathematics for Gifted Students in an Arts- and Technology-Rich Setting. **Journal for the Education of the Gifted**. Vol. 34 Issue 3, p397-433. 37p.
- Henderson, D. W., & Taimina, D. (2006). Experiencing meanings in geometry. In N. Sinclair, D. Pimm, & W. Higginson (Eds.), **Mathematics and the aesthetic: Modern approaches to an ancient affinity** (pp. 58–83). New York, NY: Springer-Verlag.

- Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof, **Mathematics Teacher**, 74, 11-18.
- Hollebrands, Karen F, 2007. The Role of a Dynamic Software Program for Geometry in the Strategies High School Mathematics Students Employ. **Journal of Research in Mathematics Education**. Vol 38, No. 2, 164-192.
- Hoogland, C. (2009). Cognitive, affective and kinesthetic meaning making through the arts. In J. Sobocan & L. Groarke (Eds.), **Critical thinking: Teaching and testing in an era of educational accountability** (pp. 151–175). London, ON: Althouse Press.
- Jackiw, Nicholas, **The Geometry's Sketchpad**. Emeryville, Calif: Key Curriculum Press, 1995.
- Koshy, Valsa; Ernest, Paul and Casey, Ron(2009). Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. **International Journal of Mathematical Education in Science & Technology**. Vol. 40 Issue 2, p213-228. 16p.
- Li-Chiou; Lixin (2012).Teaching Web Security using Portable Virtual Labs.**Journal of Educational Technology & Society**. Vol. 15 Issue 4, p39-46. 8p.
- MeAlister Ron, Martinez-Cruz Armando and Gannon Gerald (2004). Ron's Theorem and Beyond: a True Mathematician and GSP in Action. **Mathematics Teacher**. Vol. 97, No. 2. Feb 2004. PP 148- 151.
- Mishra, S; Sharma, R (2006). **Interactive Multimedia in Education and Training**. Idea Group Publishing. Chapter 7 Principles of Educational Software Design**,** pp(113-134).

دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء

د.عبير ديرانية

الجامعة العربية المفتوحة /الأردن

المقدمة:

يعد المناخ الأسري الملائم عنصرًا أساسيًّا ومهمًّا في إطلاق إبداعات الأبناء؛ لأنه يمثل تحديًّا كبيرًا أمام اكتشاف الموهبة وتنميتها، وخاصة إذا كان قائمًا على الثقة والاحترام والتقدير، والحرص على تنمية المشاعر الإيجابية تجاه فردية الإنسان وتميزه والبيئة التي يعيش فيها بمكوناتها كلها، فلا يقل دور الأسرة أهمية عن دور المدرسة في اكتشاف الإبداع وتنميته. فغياب دور المدرسة في التعاون والتوصل المستمر مع الأسرة قد يعيق اكتشاف الإبداع وتنميته؛ حيث لا تستطيع الأسرة تعويض هذا القصور من جانب المدرسة.

ويتمثل دور الأسرة في توفير نماذج إيجابية يقلدها الطفل، فهي تعمل على تنمية إبداعات الأبناء وهواياتهم، فتقديرها للطفل وتشجيعه يؤدي به لأنْ يمارس إبداعاته ويبرز طاقاته، بل ويصونها ويحافظ على استمرارية انطلاقها.

لهذا؛ تشكل الأسرة النواة الأولى التي يتلقى بها الطفل إشباع حاجاته، حيث تبدأ من مرحلة الحمل والاهتمام بصحة الأم وبنوعية الغذاء الذي تتناوله، ومدى احتوائه على كافة العناصر الغذائية الضرورية لنمو الجنين نمواً سليماً، والمحافظة عليه من خلال الوقاية من الإصابة بالأمراض المعدية، وعدم استخدام الأدوية والوصفات التي تتم خارج إطار الوصف الطبي، والعناية والمتابعة ومراجعة الطبيب المعالج.

فالأسرة هي العامل الأول والأساسي في تكوين الكيان المجتمعي والتربوي، حيث تسهم الأسرة في تكوين شخصية الطفل وتعليمه العادات والتقاليد والتربية والدين، وتعتبر الأسرة مكون وعامل رئيسي في تنمية الإبداع عند الأطفال من خلال صناعة بيئة تناسب وقدراتهم

الإبداعية ومهاراتهم الأساسية (قمرة، 2007).

إنّ الاهتمام بالطفل خلال مراحل نموه المبكرة من الأمور الهامة والحاسمة في حياته، وخاصة في سنوات الطفولة الأولى؛ حيث يبدأ يكتشف ما حوله من مكونات واستخدام اللغة، يرافقها حب الاستطلاع والتعرف على الأشياء واكتشافها من خلال رؤية تشكيلاتها ولمس سطوحها، وسماع أصواتها، والتعرف على مذاقها ورائحتها؛ والتي يجدها تختلف من مثير لآخر..

ولقد أشار تورنس (Torrance, 1987) أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تعتبر حاسمة لتنمية القدرات الإبداعية، حيث يظهر لديهم الخيال الواسع من خلال ألعابهم والقصص التي يطرحونها. وقد أكد على أهمية استخدام مختلف الوسائل والأساليب التربوية الملائمة لمساعدة الطفل على تنمية إبداعاته، فالطفل خلال هذه السنوات يتعلم لغة المحادثة ويبدأ خلالها بحفظ بعض الكلمات وتركيب الجمل، وذلك يساعده على التفكير وحل المشكلات، وتشير بعض الدراسات إلى أن الطفل يفكر ويتعلم من خلال اللغة والمحادثة. (الكناني 1990).

وقد أكد على أهمية استخدام مختلف الوسائل والأساليب التربوية الملائمة لمساعدة الأبناء على تنمية إبداعاتهم.

وعليه؛ فإنّ البحث الحالي يسعى لبيان دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء.

مشكلة البحث وأسئلته:

في ضوء الدراسات السابقة حول دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء، تستلخص الباحثة أن هناك معضلة ما زالت بحاجة إلى الدراسة والتحليل للكشف عن مضامينها وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة، والمتمثلة بالتعرف على دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء.

وعليه؛ يمكن تأشير ملامح مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات التالية:

1- إلى أين وصلت الجهود المعرفية بشأن أدوار الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء؟

2- ما الأنموذج المقترح لأدوار الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء؟

أهداف البحث:

إن الغرض الرئيسي لهذا البحث يتركز في التعرف على دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1-التعرف على أدوار الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء.
2-بناء أنموذج مقترح لأدوار الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء.

أهمية البحث:

سوف يفيد هذا البحث الجهات التالية:

1-الأسرة؛ وذلك بتوفير الوعي للوالدين بأهمية الإبداع وكيفية مساهمتهما في تنميته لدى الأبناء، وزيادة الحصيلة العلمية والعملية حول الدور التربوي للأسرة في تربية الإبداع.
2-التربويين؛ وذلك من خلال إثارة اهتمام التربويين بالتربية الإبداعية، كما أن مساهمة الأسرة في تنمية الإبداع للأبناء يسهل المهمة أمام التربويين وذلك بتوفير أبناء مبدعين، ما على التربويين بعد ذلك إلا إكمال الدور الذي بدأت به الأسرة، كما أن ذلك يخلق جوّاً من التعاون بين الأسرة والمدرسة في سبيل إنشاء جيل مبدع.
3-تفتح المجال أمام دراسات أخرى مشابة؛ حيث أنه بالرغم من كثرة الدراسات حول الدور التربوي للأسرة في مجالات متعددة، إلا أن هذه الدراسات لم تتعرض لدور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء.

التعريفات الإجرائية والمفاهيمية لمتغيرات البحث المعتمد:

الإبداع: قدرات واستعدادات لدى الفرد يمتلكها بالقوة، وإذا ما أتيح لها أن تتفاعل مع

المشاهدات والخبرات فإنها تخرج من القوة إلى الفعل، وهو لا يأتي من فراغ، وهو نشاط مقصود يسعى الفرد إلى تحقيقه لما فيه من فائدة للمجتمع، وقد يكون استجابة لحاجة أو لتحد يواجهه الشخص المبدع. (عبدالعزيز، 2006: 23).

ويعرف إجرائيّاً: بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والتغيرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

الدراسات السابقة:

دراسة سعادة وآخرون (1996) بعنوان: «أثر مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين».

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (209) طفل وطفلة منهم (104) من الذكور و(105) من الإناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد أسفرت النتائج بتفوق أداء الطلاقة والمرونة الإبداعية، بينما أظهر الأطفال تدنيّاً في درجات قدرة الأصالة الإبداعية مقارنة بدرجات قدرتي الطلاقة والمرونة، كما ظهر أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى تعليم الأب في قدرتي الطلاقة والمرونة الإبداعية، وأثر أخر لمستوى تعليم الأم في قدرة الأصالة الإبداعية.

دراسة صالح (1998) بعنوان: «أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى أطفال المرحلة الابتدائية في محافظات غزة».

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التباين والاختلاف في أساليب المعاملة الوالدية لدى أطفال المدارس الابتدائية في محافظات غزة المختلفة وعلاقة ذلك بالتفكير الابتكاري لدى

هؤلاء الأطفال، وإلقاء الضوء على السياق النفسي والاجتماعي الذي يساعد على نمو هذه القدرات أو كفها، وتكونت عينة الدراسة من (500) تلميذ من الجنسين (200) ذكور و(300) إناث من أطفال المدرسة الابتدائية ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية الثقافية المتوسطة بمحافظات غزة، وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس التفكير الابتكاري، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية والتفكير الابتكاري لدى الأطفال، ووجود علاقة ارتباطيه سلبية بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والتفكير الابتكاري لدى الأطفال، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من ذوي التفكير الابتكاري المرتفع والأطفال ذوي التفكير الابتكاري المنخفض على مقياس المعاملة الوالدية.

دراسة أهل (2009) بعنوان: «فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال محافظة غزة».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الإبداع لدى عينة من أطفال محافظة غزة، وتصميم برنامج لتنمية الإبداع لعينة من أطفال محافظة غزة، والكشف عن أثر البرنامج المقترح لتنمية بعض الإبداع لدى عينة من أطفال محافظة غزة.

وتكونت عينة الدراسة من عينتين تجريبية تضمنت (10) إناث من سن (11) سنة كمجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج، وضابطة تضمنت (10) إناث من سن (11) سنة كمجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج.

وأظهرت نتائج الدراسة أثراً إيجابياً لتطبيق البرنامج على عينة الأطفال وتنمية الإبداع لديهم من خلال الأنشطة المختلفة، فإن أطفالنا بحاجة ماسة إلى مثل هذا البرنامج كي يساعدهم على التحرر وتوجيه طاقاتهم وقدراتهم نحو أفق جديدة في الإبداع، سواء كان على الصعيد المدرسي أو الأسري أو من خلال مجموعات اللعب، وبالأخص الأطفال الفلسطينيين الذين يعانون من ظروف حياة صعبة على الصعيد الأسري ومشكلاته، وعلى الصعيد

الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وعلى الرغم من كل الظروف إلا أن أطفالنا في قمة الإبداع بأفكارهم ولعبهم، فإن الإبداع وسيلة تعلم ووسيلة حضارة ووسيلة نضال في العلم لأجل الدفاع وتحقيق الأماني، فيجب أن لا ندع أطفالنا بعيدين عن اهتمامنا في تنمية إبداعاتهم، ولابد وأن تهتم بهم كافة المؤسسات المعنية بشؤون الأطفال والتنمية والتطوير.

دراسة الشعيل (2011) بعنوان: «دور الأسرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأبناء: دراسة ميدانية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية».

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الأسرة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأبناء من وجهة نظر الطلاب الموهوبين، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (122) طالب موهوب من مختلف مدارس المرحلة الابتدائية المطبقة لبرنامج رعاية الموهوبين مدينة الرياض.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أبرزها: أن ترتيب المجالات حسب درجات موافقات العينة كانت على النحو التالي: التماسك الأسري، إبداع الأسرة، تفاعل الأسرة، المجال الافتصادي، وأخيراً المجال النفسي.

دراسة Fearon وآخرون (2013) بعنوان: The Relationship between Parenting and Creativity in a sample of Jamaican Children.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الأساليب والأنماط الوالدية والإبداع لدى عينة من (66) طالب و(54) من الآباء والأمهات، حيث تبين أن النمط السلطوي كان مؤشراً هاماً للإبداع، رغم أنه مؤشر سلبي، وكذلك تبين أن مستوى الإبداع لدى الآباء والأمهات كان أعلى من أبنائهم وهو بمثابة مؤشر لإبداع أبنائهم.

دراسة Abad وآخرون (2013) بعنوان: Investigating the Relationship of Parenting styles with Creativity and moral development in male preschoolers in Yazd City.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الأنماط الوالدية وكل من الإبداع والنمو

الأخلاقي لدى الاطفال الذكور في مدينة بزاد. وقد تم تطبيق الدراسة على (120) طفل ما قبل المدرسة في مدينة بزاد. وقد تبين وجود علاقة دالة بين النمط الوالدي التسلطي والنمو الأخلاقي والإبداع، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين النمو الأخلاقي والإبداع.

الإطار النظري:

تمّثل البيئة الأسرية عاملاً هاماً من العوامل المحددة لنمو الإبداع وتطوره، وهي اللاعب الأهم في نقل الإبداع من طور الكمون إلى الإنجاز الفعلي والإبداع المشاهد، فللأسرة وخصائصها كما يؤكد Paula وآخرون (1987) من خلال استعراضه للعديد من الأدبيات دور بالغ الأهمية في تنمية أفرادها المبدعين ومساعدتهم على تحقيقهم للإنجازات، وقد حدد من ذلك بعض الجوانب الأسرية التي ترتبط بتنمية الإبداع؛ منها: الخصائص الهيكلية الديمغرافية، والمناخ الأسري أو البيئة الأسرية العامة، والقيم التي تتبناها أو التي سنها الآباء والأمهات.

كما أكد كذلك أن المتغيرات المتعلقة بالمناخ الأسري تحدد للابن نوعية إنجازه الإبداعي أوالأكاديمي .

ولكي تقوم الأسرة بدورها في معرفة ما إذا يتمتع طفلها من مواهب ومهارات إبداعية غير عادية في مرحلة الطفولة المبكرة لا بد من أن تقوم بإجراء مقارنات بين صفاته وبين صفات أقرانه من الأطفال والتي من أبرزها:

- التفوق على أقرانه في المشي والكلام واستخدام حصيلته اللغوية الوفيرة بسهولة ويسر.
- كثرة التساؤل والسعي إلى المزيد من المعرفة.
- القدرة على الابتكار وسعة الخيال أثناء مواجهته للمشكلات.
- حب القراءة وطلب المساعدة على تعلم القراءة قبل عمر السادسة.
- الاهتمام المبكر بالوقت والتقاويم السنوية.

- القدرة على التركيز والانتباه.
- التميز بالطول والصلابة مقارنة بأقرانه.

فالأسرة تلعب دوراً خطير في حياة وشخصية ومستقبل الطفل، فهي إما أن تسهم في تنمية شخصيته وتطورها وتكسبها اتجاهات وقيماً إيجابية وميولاً علمية، من خلال توفير عوامل الاستثارة العقلية والتقدير والتعزيز وتهيئة الظروف المناسبة للنمو السوي الشامل المتكامل المتوازن الأبعاد، أو تسهم في طمس شخصيته وتحطيمها من خلال سلبيتها وعدم تقديرها لمواهب طفلها وإهمالها وعدم اعترافها بقدراته المبدعة المتميزة. (شعيب، 2012م).

ويتفق معه في التأكيد على قوة علاقة البيئة الأسرية وظروفها العامة بنمو إبداع الأبناء دورها في تحقيق التوافق الشامل للموهوب العديد من البحوث والدراسات مثل دراسة (Chan & Chan, 2005).

وأيضاً تؤكد دراسة (Thomas & Herbert, 2003) على أهمية مستوى الأسرة الاقتصادي في النمو السوي للطفل المبدع، حيث أبانت أن الأطفال المبدعين في البيئات الفقيرة يعانون من الاكتئاب وظهور الميول الانتحارية، وأشارت إلى وجود مشكلة تتعلق باكتشافهم أو التعرف عليهم من قبل المحيطين.

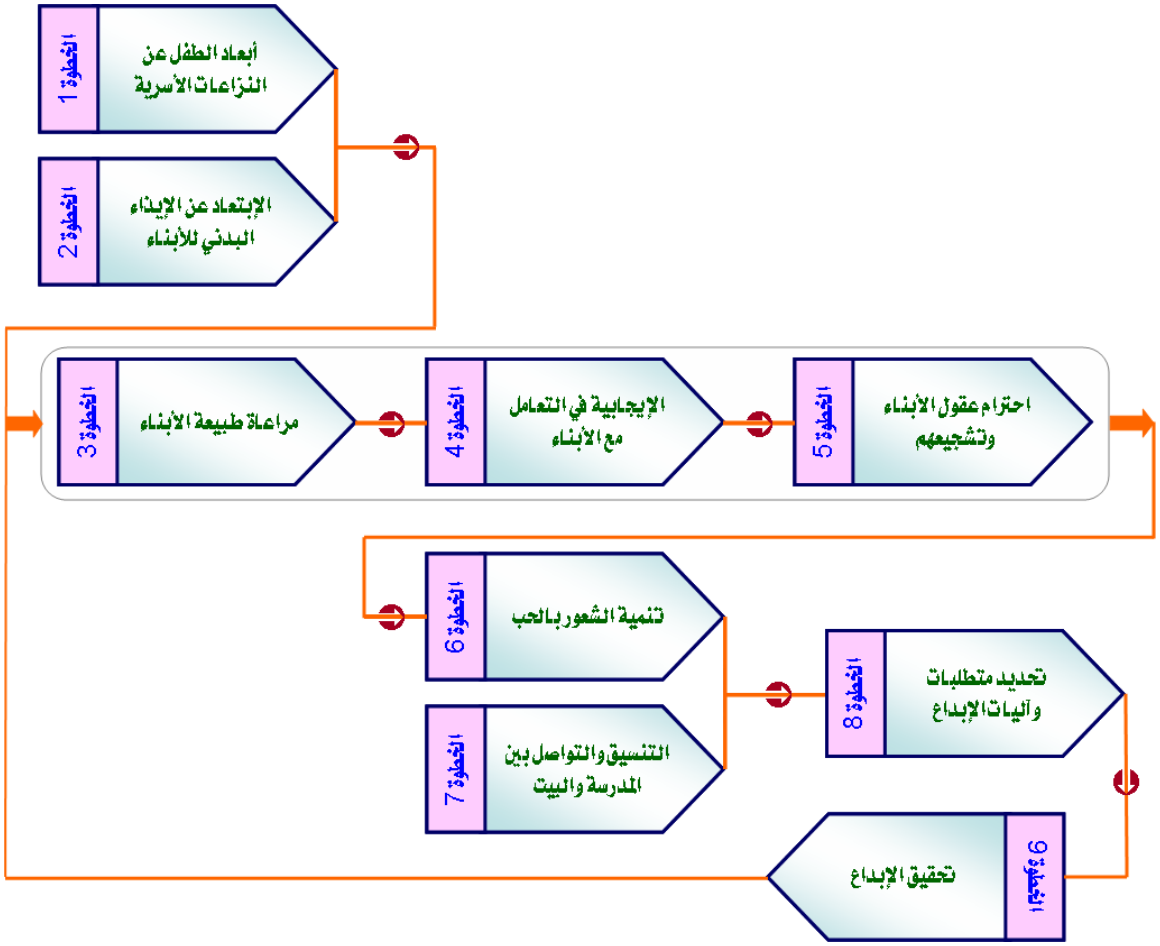
كما بينت دراسة (Klarck, 1979) التي أجراها على عينة من آباء وأمهات المبدعين، فقد أثبت من خلالها الدور الرئيسي الذي يلعبه الوالدان في تنمية الإبداع.

كما بينت دراسة (حسونة، 2011) أن المشكلات الأسرية تحتل المركز الثالث من بين مشكلات المبدعين.

وبهذا يمكن القول أن للبيئة الأسرية دوراً فعالاً في إنجاح مشروع المبدع، وهي اللاعب الأساسي في رعايته وصون موهبته وتطويرها، والأسرة حين تفشل في لعب هذا الدور فإن المردود سيكون سيئاً ليس بفقدان الطفل المبدع لإبداعاته ووأدها، بل ستجاوز الأمر إلى تشوه شخصيته واختلالها.

بالإضافة إلى تشجيع الفروق الفردية في الميول والقدرات لدى الأطفال والعمل على تدعيمها، التعرف إلى مجالات الإبداع لدى الأطفال، وتدعيم اتجاهات إيجابية لديهم نحو مزيد من الإبداع، تجنب النقد والسخرية لأوجه القصور، لأن ذلك يؤثر سلباً على التفكير الإبداعي، تشجيع الأطفال على اتخاذ القرارات المستقلة، تشجيع الأطفال على الاستقلالية في التفكير، واتباع أسلوب الحوار والمناقشة، وإشعار الطفل بالأمن والاطمئنان، وتشجيعه على حرية الاختيار، الابتعاد عن القسوة واستخدام أساليب الضغط والتهديد والتوبيخ والعقاب البدني، الابتعاد عن التدليل والحماية الزائدة للطفل، تجنب إهمال الطفل وعدم العناية به نفسياً وجسدياً، تجنب التفرقة في المعاملة بين الأبناء، الابتعاد عن تذبذب سلوك الآباء تجاه الطفل، وعدم ثبات هذا السلوك واستقراره، ضرورة تعريض الطفل لخبرات متنوعة، وإتاحة الفرص له لإنتاج الأفكار الجديدة، والاستجابات المتنوعة للمثيرات والخبرات التي توجد حول الطفل، تشجيع حب الاستطلاع عند الطفل، وحثه على اكتشاف الأفكار بنفسه لتوليد الثقة بالذات. (الرياض، جريدة،2008م)

بناءً على الطروحات النظرية والدراسات السابقة؛ فإنه يمكن وضع أنموذج مقترح لأدوار الأسرة في تنمية الإبداع لدى الأبناء متضمناً الخطوات التالية:



منهج البحث:

وفقاً لطبيعة البحث وتساؤلاته، اعتمد الباحث المنهج الوصفي منهجاً لتحقيق أهدافه، حيث أنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً كما هي في الواقع دون تدخل.

النتائج:

توصلت هذه الدراسة من خلال اتباعها للمنهج الوصفي إلى النتائج الآتية:

1-أن هناك علاقة بين ارتباط بين الأسرة والإبداع لدى الأبناء.

2-أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى تعليم الأب والأم في الإبداع لدى الأبناء.

3-أن مستوى الإبداع لدى الأبناء هو مؤشر انعكاسي لإبداع الآباء والأمهات.

التوصيات:

1- قيام أسر الأبناء بتوفير ظروف المناخ الداعم للإبداع؛ وذلك حتى لا توأد العملية الإبداعية لدى أبنائهم.

2- ضرورة تعزيز وحفاظ الأسر على مستوى المساواة بين الذكور والإناث من حيث دعم إبداعاتهم.

المراجع:

- **العربية:**

1-أهل، أماني محمد، (2009)، «فعالية برنامج مقترح لتنمية الإبداع لدى أطفال محافظة غزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة، فلسطين.

2-الكناني ،ممدوح (2005) :سيكولوجيا الإبداع وأساليب تنميته ،عمان ، الأردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع

3-حسونة، نائلة، (2011)، «مشكلات وحاجات الطلبة الموهوبين وصفاتهم السلوكية في منطقة القصيم»، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (28),

4-سعادة، جودة أحمد؛ قطامي، يوسف وآل خليفة، وداد، (1996)، «أثر مستوى تعليم الأب والأم والترتيب الولادي في قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بدولة البحرين»، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

5- الشعيل، سعود عبدالعزيز، (2011)، «دور الأسرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأبناء: دراسة ميدانية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

6- شعيب، خولة (2012م) الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين، رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الاردنية 2011م

7- صالح، عايدة شعبان ديب، (1998)، «أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى أطفال المرحلة الابتدائية في محافظات غزة»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى وجامعة عين شمس، فلسطين.

8- عبد لعزيز، (2006)، «المدخل إلى الإبداع»، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

9- قمرة، هنادي (2007) دورة الاسرة في رعاية الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين،عمان ، الاردن

10- موقع، جريدة الرياض (2008م) دور الاسرة في تعليم التفكير، العدد1462،

الرياض ، السعودية

– الأجنبية:

1- Paula, Olszewski, (1987), "The Influence of the Family Environment on the Development of Talent: A Literature Review", Journal for the Education of the Gifted, 11 (1) ,6-28 .

2- Chan, Jason and Chan, Yu (2005), "Family Influences on the Creative Experiences of Children from Grade Five to Six in Taiwan", Journal of Education and Psychology. 28 (4), 591 – 615.

3- Fearon,Danielle D; Daelynn, Copeland & Terrill, F. Saxon, (2013), "The Relationship Between Parenting Styles and Creativity in a Sample of Jamaican Children", Creativity Research Journal, Vol.25, No.1: 119-128

4- Abad, Somayeh Taghizadeh Rahmat; Taheri, Abdol Mohammad and Yakhdani, Mohammad Hossein Fallah, (2013), "Investigating the relationship of parenting styles with creativity and moral development in male preschoolers in Yazd city", European Journal of Experimental Biology, 3(5):605-608

مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور

د. خالد الجندي
Khalid Aljundi

الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى تباين مستوى الرضا في ضوء متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والموهل العلمي.

تكون مجتمع الدراسة من 2780 من أولياء أمور الطلبة الموجودين بمدارس الملك عبدالله للتميز للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014.

وتكون عينة الدراسة من جميع أولياء الأمور للطلبة في مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق) للفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2014 ، والبالغ عددهم 515 ،ولأغراض هذه الدراسة فام الباحث بتطوير(استبانة) لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظرهم.

وجاء رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظرهم حسب مجالات الدراسة الثلاثة تنازلياً على الترتيب التالي: المجال الأكاديمي والمجال الاجتماعي والمجال النفسي، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم بعملية تفريد التعليم من خلال مدارس خاصة بهم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على المجال الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس.كما اشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، كما اشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى المؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بضرورة إشراك أولياء أمور الطلبة في التخطيط للبرامج المقدمة لإبناءهم لما له من أثر بالغ في نجاح تلك البرامج وبتالي ينعكس ايجاباً على أبنائهم في جميع الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية.

الاطار النظري

تعد فئة الموهوبين من اهم فئات المجتمعات المتقدمة ، والتي بدورها تعدّهم ثروة عظيمة تسعى دوما للبحث عنهم واكتشاف موهبتهم وتطويرها ودعمها وتوفير كل ما يحتاجون إليه ، والاستفادة مما يمتلكونه من إمكانيات وما يتميزون به عن غيرهم وحصر قدراتهم الخارقة للعادة وابتكاراتهم في جميع المجالات و هذا يتطلب رعايتهم حتى يتغلبوا على جميع مشاكلهم النفسية والاجتماعية (جروان 2008)

ومن اهم الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة ، الخصائص السلوكية والمعرفية والشخصية والاجتماعية التي يتمتع بها الموهوبين وسمات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا وخصائصهم وحاجاتهم، وعلى مر السنوات تراكمت قوائم وتصنيفات كثيرة لهذه السمات أوردها عددمن الباحثين في مجموعات شملت مفردات متنوعة من بينها خصائص عقلية ، اجتماعية ، عاطفية ،انفعالية وأخلاقية هذه الخصائص تستدعي رعاية خاصة من قبل التربويين والمتخصصين بشؤون الطلبة الموهوبين ، من هنا تبرز حجم المسؤولية التي تقع على عاتق المعلمين والتربويين ، فلا يحتاج الموهوبين إلى مدارس خاصة بالاف الدولارات بل يحتاجون لمعلمين يتمتعون بقدرات عقلية ووجدانية عالية جدا بحيث يتوفر الوعي الوجداني للذات والاخرين إلى جانب الوعي المعرفي .)المرعب 2010)

ويتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاج العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين، لأن المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوّي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمّرها، يقوّي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أويغلقه. لقدكان السؤال حول أهمية المعلم مثاراهتمام ودراسة دائماً. وفي مجال تعليم الموهوبين أظهرت دراسة مسحية رائدة أجراها رينزولي (Renzulli) في عام 1968أن " المعلم " يحتل المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذُكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين فهو يعطي اهتماماً لحاجاتهم ويستمع إليهم ، يفهم مشكلاتهم ويتواصل معهم ، يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم ، يعاملهم بصراحة واحترام من دون تمييز، لطيف بطبعه، ولديه روح الدعابة وموثوق به (أو أهل للثقة). إلى جانب مهاراته المهنية من حيث قدرته على تطوير برامج مرنة في ضوء الحاجات الفردية للطلبة، وقدرته على خلق مناخ صفي آمن متسامح ومبهج ، تقديم التغذية الراجعة للطلبة ، واستخدام استراتيجيات متنوعة في التعامل مع الطلبة ، احترام القيم الشخصية

والمنظور الذاتي لكل طالب وتقوية ما هو إيجابي منها ، تقدير الإبداعية والتخيل ، وإثارة العمليات العقلية العليا ، واحترام الفردية والكرامة الشخصية .(جروان 2008)

وتتولى البيئة الأسرية دور رئيسي مُكمّل لدور المدرسة و المؤسسات التعليمية خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة ـ عند تنشئة الفرد في بيئة أسرية واعية ومثقفة يُساعدها ذلك في تنمية قدرات أبنائها و مواهبهم ، و الوالدان يستطيعان تقديم الكثير الكثير بعد الله تعالى ، فَمن المُسَلّم به أن للوالدين الأثر الفعّال في تربية الطفل و تنشئته و لمشاركتهما أهمية في مجالات متعددة منها توفير الدافعية للطفل على الإنجاز التفوق و تغذية مواهبه و تأكيدها.

ومن خصائص البيئة الأسرية الحاضنة للطفل الموهوب والمتفوق توفير الحنان و تقبل العلاقات الاجتماعية و كيفية التعامل مع الآخرين.اتاحة الفرص للطفل الموهوب التعبير عن قدراته بما يختزنه من طاقات كامنة وكذلك إثارة فضول الأطفال وإكسابهم طرق عملية في كيفية الوصول لما يبحثون عنه، وعلى الأسرة أن تتيح لهم فرصة الاحساس والشعور بالمسؤولية والاستقلالية في وقت مبكر من حياته وفق مقايس يضعها الوالدين ولا مانع هنا استشارة المتخصصين بذلك، كما للأسرة دور في كيفية زيادة التواصل الاجتماعي مع الأسر الأخرى مما يتيح الفرص للأطفال المتفوقين والموهوبين للاختلاط مع غيرهم من الأطفال الذين يتميزون بخصائص قد تكون قريبة من خصائصهم ومن أعماروقدرات مختلفة.

ويتبيّن لنا من خلال هذه الخصائص التي من المفترض أن تكون لأسر ذوي التفوق و الموهبة أن الأسرة هي البيئة الطبيعية التي يمارس فيها الفرد حياته ، لذلك تعتبر الأسرة هي المشخّص الأول و العارف الرئيسي لأبنها من خلال أساليب عدة أبرزها الملاحظة ، لذلك فإن لها دور هام في اكتشاف الموهوبين و المتفوقين عقلياً من أبنائها والأخذ بيدهم وتقديم وسائل الرعاية اللازمة لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم ، غير إنها تعجز أحيانا عن القيام بدورها كاملا ؛ وذلك بسبب عوامل نقص الخبرة و المعلومات الكافية أو قلة الوعي و الثقافة بالمجال التربوي أو تعرض طفلها لعوامل الحرمان المتنوع بشكل مباشر أو غير مباشر .

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تركز الجهات القائمة على التعليم في معظم دول العالم ومنها دولنا العربية على تقديم أفضل الخدمات للطلبة الموهوبين والمتفوقين كيف لا وهم السبيل المرجو في تنمية وتقدم تلك المجتمعات، فالأطفال الموهوبين والمتفوقين ثروة وطنية هامة يجب الإهتمام والعناية بها وعدم إهمالها.لإن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئه وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء في الوصول إلى أقصى طاقاتهم. وكذلك التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين هو تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص التي ركزت عليها التشريعات والقوانين المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية ونادت بضرورة المساواه وتكافؤ الفرص بين الأفراد، وكذلك لان طبيعة الخدمات المقدمة للأفراد العاديين لا تناسب ولا تتمشى مع خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وحتى نتأكد من الخدمات التي تقدم لهم تحقق أهدافها فلا بد القاء الضوء على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، وأثر كل من متغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي. حيث تباين مستويات رضا أولياء الأمور حول الخدمات

المقدمة لأبنائهم المتوفوقين والموهوبين، فهناك من الآباء من عبر عن مستوى عال من الرضا وأكد على فعالية المدارس التي تقدم الخدمات لابناءهم الموهوبين والمتفوقين ومنهم من أشار إلى الصعوبات التي تواجه تقديم الخدمات للطلبة وكلك بعض منهم حمل اتجاهات سلبية نحو هذه المدارس ، وهذا التباين يؤكد على أهمية دور الآباء بالمشاركة في تعليم أبناهم ويعكس مدى فاعلية هذه المدارس.كما أن هذه الدراسة قد تمكن الإدارات التربوية على اختلاف مستوياتها من الاستفادة من نتائجها وذلك من خلال توعية المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية بضرورة احترام وجهات نظر أولياء الأمور ومشاركتهم في تعليم أطفالهم الموهوبين والمتفوقين، اضافة إلى تفعيل البرامج التثقيفية التي تساهم في تفعيل دور أولياء الأمور في تعليم وتدريب أطفالهم الموهوبين والمتفوقين.وعلى الرغم من الدراسات والابحاث العلمية المنشورة التي تناولت الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلا أن الدراسات التي نشرت في موضوع واقع الخدمات المقدمة في المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين كانت قليلة ، كذلك الدراسات التي تناولت اتجاهات اولياء الأمور ورايهم بما يقدم فيها قد تكون معدومة. كما ستفتح االدراسة الباب لدراسات عديدة تتناول اتجاهات ومدى الرضا عن الخدمات من وجهة نظر مدراء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين أو المشرفين التربوين للوقوف على الصعوبات التي تواجه تقديم الخدمات بشكل مميز وكيفية حل هذه المشكلات وزيادة فاعليتها لينعكس ذلك ايجاباً على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبذلك نساعد تلك المدارس على تجقيق أهدافها المرجوة والمرسومة من الجهات صاحبة القرار وبتالي تكون الفائدة عامة للمجتمع ككل.

وعلى وجه التحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس .

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- توضيح أثر بعض المتغيرات كالجنس و المستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي على مدى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

فرضيات الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

محددات البحث :

تحددت الدراسة فقط بأولياء أمور الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظات الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013-2014، كما تتحدد هذه الدراسة بدرجة إدراك وفهم أولياء الأمور للإجابة على فقرات الاستبانه حيث ارسال الاستبانه مع الطالب وتم تحديد أن يقوم الأب أو الأم بتعبئتها

مصطلحات الدراسة :

الطلبة الموهوبين : هم الطلبة الذين تم تصنيفهم واختيارهم كموهوبين اكاديميا في ضوء معايير ومحكات اختيار الطلبة وهم جميع الطلبة الموجودين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمنتظمين بالدوام في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014

أولياء الطلبة الموهوبين والمتفوقين : جميع أولياء أمور الطلبة الموهوبين الموجودين في مدارس الملك عبد الله للتميز والمنتظمين بالدوام في الفصل الثاني للعام الدراسي 2013-2014

الطريقة والاجراءات :

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين الامهات والآباء والموجودين في مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق) للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014 حيث بلغ عدد أولياء الأمور 2780 موزعين على المحافظات كما تظهر في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1) توزيع مجتمع البحث

المحافظة	العدد
محافظة الزرقاء	685
محافظة اربد	537
محافظة البلقاء	455
محافظة الكرك	135
محافظة عجلون	332
محافظة العقبة	176
محافظة الطفيلة	56
محافظة معان	52
محافظة مادبا	167
محافظة المفرق	185

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 515 من أولياء أمور الطلبة الموهوبين والمتفوقين الامهات والآباء والموجودين في مدارس الملك عبدالله للتميز في المحافظات (الزرقاء وإربد والبلقاء والكرك وعجلون والعقبة والطفيلة و معان ومادبا والمفرق) للفصل الثاني من العام الدراسي 2013-2014

حيث بلغ عدد أولياء الأمور 515 وقد شكلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة ما نسبته 18.52%، موزعين حسب المتغيرات كما تظهر في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

إجراءات البحث:

المتغير	الجنس	العدد	النسبة المئوية
الجنس	آباء	329	63.88
	امهات	186	36.12
المستوى الاقتصادي	- أقل من 300 دينار	152	29.52
	- أكثر من 300 دينار وأقل من 600 دينار	222	43.10
	- أكثر من 600 دينار	141	27.38
المؤهل العلمي	- ثانوية عامة فأقل	174	33.79
	- دبلوم كلية مجتمع وبكالوريوس	244	47.38
	- دراسات عليا	97	18.83

- - تم تحديد أفراد مجتمع البحث جميع اولياء أمور الطلبة الموجودين في مدارس الملك عبدالله للتميز للفصل الثاني 2013-2014
- تم تطبيق أدوات البحث
- تم الحصول على موافقة من إدارة البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة حيث أرسلت الدائرة كتاب إلى المديريات الموجود بها المدارس وقد قامت الإدارة مشكورة بتزويد الباحث صورة من الكتاب الموجه لمراجعة المدارس المراد تطبيق الدراسة بها.
- بعض من أولياء الأمور الذي لم يتمكن من الحضور للمدرسة لتعبئة الاستبانه تم ارسال الاستبانه له مع الطالب وفي اليوم التالي جرى استلام الاستبانات المرسلة
- تم تفريغ البيانات على جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية لها.

أدوات البحث

مقياس مستوى الرضا الاكاديمي والاجتماعي والنفسي:

استخدم الباحث مقياس مستوى الرضا الاكاديمي والاجتماعي والنفسي تم إعداده وتطويره من قبل الباحث،تم تصميم هذا المقياس بعد إجراء مسح ومراجعة لمقاييس الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية لدى معلمي الطلبة الموهبين شملت ما يلي :

1- مراجعة الأدب النظري حول الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية منها :
دراسة(Millze2003) هدفت إلى التعرف على خصائص المعلمين المتميزين للطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة المريكية، **و دراسة الشريكة (2005)** هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لدى معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت، **و دراسة السبيعي** (2003) بعنوان دراسة الكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر ،و **دراسة خضر (2002)** بعنوان الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرامج تأهيلهم. **دراسة عويدات (2007)** هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتعرف على أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي للمعلم.
2- الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية لمدارس الموهوبين والمتفوقين.
3- تم طلب من مجموعة من المعلمين في مدارس الموهوبين بلغ عددهم 20 معلم ومعلمة أن يصفوا تصوراتهم نحو الكفايات المهنية والاجتماعية والشخصية من واقع خبراتهم ومشاهداتهم .
وضعت الصورة الأولية لمقياس البحث حيث تكونت من (53) للمجال الأكاديمي و 13 فقرة للمجال الاجتماعي و 7 فقرة للمجال النفسي
الاستجابة على الأداة تمت بالشكل التالي :
درجة كبيرة جدا 5علامات ، درجة كبيرة 4 علامات، درجة متوسطة 3 علامات ، درجة قليلة 2 علامتين ، درجة قليلة جدا 1 علامة

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحثان على صدق المحتوى (content validity) وذلك من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في الجامعة الأردنية وجامعة عمان العربية ومدارس اليوبيل والجامعة العربية المفتوحة بلغ عدد المحكمين 10 من ذوي الاختصاص
وتم مراجعة الفقرات وإعادة صياغة بعضها وحذف الأخر وتم اعتماد الفقرات التي اجمع عليها 90% من المحكمين

ثبات الأداة :

تم التأكد من صدق الأداة عن طريق استخراج معامل كرونباخ ألف حيث بلغت قيمته α= 95% وهي نسبة ممتازة وتدل على ثبات الأداة كما يظهرها جدول رقم (3)

جدول رقم(3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالاة الأداة

المجال	الاتساق الداخلي
المجال الأكاديمي	95,.
المجال الاجتماعي	85,.
المجال النفسي	82,.
الأداة ككل	90,.

وتشير دلالات الثبات السابقة إلا إن البحث يتمتع بمؤشرات صدق وثبات تكفي لأغراض البحث الحالي حيث بلغ 90% على المستوى الكلي وأكثر من 65% على المستوى الجزئي

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتحليل البيانات الكمية بعد جمعها وخضعت البيانات الكمية للتحليل حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات:(الأكاديمية، الاجتماعية، والنفسية) للمقياس وكذلك تم استخراج اختبار (T) للجنس (الفرضية الأولى) و كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق الظاهرة ذات الدلالة الإحصائية لمتغير المستوى الاقتصادي والمؤهل العلمي ثم تم استخدام اختبار شافيه للمتابعات البعدية للفرضية الثالثة والرابعة لوجود ثلاث مستويات لها .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت الدراسة الحالية: إلى التعرف على مدى الرضا عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى تباين مستوى الرضا في ضوء متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والموهل العلمي.

وفيما يلي النتائج التي توصلت لها الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:نصت الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس.
ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها جدول رقم 4

جدول رقم 4

البيانات الوصفية المتعلقة مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	329	2.7336	1.009
	انثى	186	2.9527	0.916
	المجموع	515		

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغ متوسط درجة الرضا للذكور 2.7336 وبلغ متوسط درجة رضا الإناث 2.9527 ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دال إحصائيا فقد تم استخراج قيمة ت كما يظهر في جدول رقم 5

جدول رقم 5

اختبار ت لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	درجات الحرية	اختبار T	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	329	513	1.04	0.115
	انثى	186			
	المجموع	515			

يشير الجدول السابق إلى أن قيمة ت قد بلغت 1.04 ومستوى الدلالة بلغت 0.115 وهي غير دالة إحصائياً أي أن القرار قبول الفرضية الصفرية والتي نصت على أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة في مجتمعنا الأردني وأن فرص لتعليم متاحة للجميع دون تمييز للذكور والاناث وقد انعكس ذلك على الحياه الأسرية بتقاسم الأعمال والواجبات والأدار

في تربية النشء مما قد كون افكارمشتركة بين الزوجين منها بضرورة الاهتمام بتوفير أفضل البيئات لتعليم فلذات أكبادهم وكذلك تقاسم الأدوار في متابعة الابناء في المدارس التي يتعلمون بها، لأنه لم يعد العمل يختصر على رب الأسرة بل اصبحت الكثير من الامهات ايضاً عاملات وفي مختلف الميادين لهذا لم يظهر فرق بمستوى الرضا بين الأب والأم.

نتائج الفرضية الثانية:نصت الفرضية الثانية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.
ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها جدول رقم 6

جدول رقم 6

البيانات الوصفية المتعلقة مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى الاقتصادي	منخفض (أقل من 300)	151	2.67	0.934
	متوسط (أكثر من 300 و أقل من 600)	223	2.80	1.06
	مرتفع (أكثر من 600)	141	2.98	0.868

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغ متوسط درجة الرضا للمستوى

الاقتصادي المنخفض(أقل من 300) 2.691 وبلغ متوسط درجة رضا للمستوى الاقتصادي المتوسط أكثر من 300 و أقل من 600) 2.818 وبلغ متوسط درجة رضا للمستوى الاقتصادي المرتفع (أكثر من 600) 2.99 ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دال إحصائيا فقد تم استخراج تحليل التباين الأحادي (الأنوفا)كما يوضحها جدول رقم 7

جدول رقم 7

تحليل التباين الاحادي المتعلق بمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى للمستوى الاقتصادي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	207.733	2	103.866	109.193	.000
خلال المجموعات	487.026	512	00.951		
المجموع	694.759	514			

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغت قيمة ف 109.193 ومستوى الدلالة 000. وهذا يدل على وجود فروق بين الأفراد ذوي الدخل المنخفض (الذين يقل دخلهم الشهري عن 300) وبين الأفراد ذوي الدخل المتوسط(أكثر من 300 دينار وأقل من 600 دينار) وبين الأفراد ذوي الدخل المرتفع(كثر من 600 دينار) ولمعرفة لصالح أي المجموعات كان الفرق فقد تم استخراج معامل شافية كما تظهر في جدول رقم 8

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد المستوى الأقتصادي زاد اهتمام أولياء الأمور بأطفالهم وأصبحوا قادرين على توفير احتياجات ومتطلبات أبنائهم الطلبة، بينما ذوي الدخل المتدني ممكن أن يعتبرها من الكمليات نتيجة لضيق ذات اليد ولهذا يرتفع مستوى الرضا عن المدارس التي تهتم وتراعى الأطفال الموهوبين كلما ارتفع المستوى الاقتصادي.

جدول رقم 8

الاختبارات التتبعية (شافيه)

المستوى الاقتصادي	متوسط الفروق	الدلالة
الأفراد ذوي الدخل المنخفض ---- الأفراد ذوي الدخل المتوسط	-.13990	.429
----- الأفراد ذوي الدخل المرتفع	-1.49863	.000
الأفراد ذوي الدخل المتوسط ---- الأفراد ذوي الدخل المنخفض	.13390	.429
---- الأفراد ذوي الدخل المرتفع	1.36472	.000
الأفراد ذوي الدخل المرتفع ----- الأفراد ذوي الدخل المنخفض	-1.49863	.000
----- الأفراد ذوي الدخل المتوسط	1.36472	000

يشير الجدول السابق إلى أنه لا يوجد فرق جوهري بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمستوى الاقتصادي المتوسط، كذلك يشير إلى وجود فرق جوهري بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمستوى الاقتصادي المرتفع لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع، كما يشير الجدول إلى وجود فرق جوهري بين المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المرتفع لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع، أي أن القرار رفض الفرضية الصفرية والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي .

نتائج الفرضية الثالثة:نصت الفرضية الثالثة على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية)عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$في مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة(بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها جدول رقم 9

جدول رقم 9

البيانات الوصفية المتعلقة مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الموهل العلمي	منخفض (الثانوية العامة أو أقل)	174	2.691	0.961
	متوسط (دبلوم كلية مجتمع والشهادة الجامعية الأولى)	244	2.818	1.019
	مرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه)	97	2.99	0.895

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغ متوسط درجة الرضا للمؤهل العلمي المنخفض(الثانوية العامة أو أقل) 2.691 وبلغ متوسط درجة رضا للمؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والشهادة الجامعية الأولى)2.818 وبلغ متوسط درجة رضا للمؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) 2.99 ولمعرفة إذا كان هذا الفرق دال إحصائيا فقد تم استخراج تحليل التباين الأحادي (الأنوفا) كما يوضحها جدول رقم 10

جدول رقم 10

تحليل التباين الاحادي المتعلق بمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على المجالات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية تعزى للمؤهل العلمي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	201.604	2	100.866	104.654	.000
خلال المجموعات	493.154	512	.963		
المجموع	694.759	514			

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية لمستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين،وقد بلغت قيمة ف 109.193 ومستوى الدلالة 000. وهذا يدل على وجود فروق بين الأفراد ذوي المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) وبين الأفراد ذوي المؤهل العلمي المتوسط متوسط (دبلوم كلية مجتمع والشهادة الجامعية الأولى)وبين الأفراد ذوي المؤهل العلمي المرتفع(دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) ولمعرفة لصالح أي المجموعات كان الفرق فقد تم استخراج معامل شافية كما تظهر في جدول رقم 11

جدول رقم (11) الاختبارات التتبعية (شافيه)

المستوى الاقتصادي	متوسط الفروق	الدلالة
المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) --- المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى)	-.25833	.030
المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل) ---- المؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه)	-1.72388	.000
المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى) --- المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل)	.25833	.030
المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى) ---- وبين الدرسات العليا(المرتفع)	-1.46556	.000
المؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) ---- المؤهل العلمي المنخفض (الثانوية العامة أو أقل)	1.72388	.000
المؤهل العلمي المرتفع (دبلوم عالي وماجستير ودكتوراه) --- المؤهل العلمي المتوسط(دبلوم كلية مجتمع والمرحلة الجامعية الأولى)	1.46556	.000

يشير الجدول السابق إلى أنه يوجد فرق جوهري بين المؤهل العلمي المنخفض والمؤهل العلمي المتوسط لصالح المؤهل العلمي المتوسط، كذلك يشير إلى وجود فرق جوهري بين المؤهل العلمي المنخفض والمؤهل العلمي المرتفع لصالح المؤهل العلمي المرتفع، كما يشير الجدول إلى وجود فرق جوهري بين المؤهل العلمي المتوسط والمؤهل العلمي المرتفع لصالح لصالح المؤهل العلمي المرتفع، أي أن القرار رفض الفرضية الصفرية والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى المؤهل العلمي.
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد مستوى الموهل العلمي زاد اهتمام أولياء الأمور بأطفالهم الموهوبين والمتفوقين وأصبحوا أكثر قدرة في التعامل معهم وكذلك اصبحوا اكثر دراية في خصائصهم والمشكلات التي تواجههم وكيفية حل هذه المشكلات.
التوصيات :بناءً على نتائج البحث يوصي الباحث بمايلي :

- ضرورة اشراك أولياء الأمور في خطط المدارس التي تهتم بالأطفال الموهوبين والمتفوقين لما له من آثر بالغ في نجاح الخدمات التي تقدمها تلك المدارس.
- أن تولي المدرسة الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين العناية والرعاية للأطفال التي اسرهم من ذوي الدخل المتدني ولو كان ذلك بتوفير بعض الاحتياجات الضرورية لتنمية مواهبهم وتحصيلهم
- أن تولي المدرسة الخاصة بالأطفال الموهوبين والمتفوقين العناية والرعاية للأطفال التي اسرهم من ذوي المؤهل العلمي المنخفض وذلك من خلال تنفيذهم ورش عمل تساعدهم على تقديم الرعاية الأفضل لأبناها الطلبة
- لوحظ أثناء تنفيذ الدراسة أن هناك أعداد كبيرة من أسر الأطفال ذوي الدخل المتدني لهذا ينصح بتعميم فكرة غرف المصادر الخاصة بالطلبة الموهوبين في جميع المدارس الحكومية.
- إجراء المزيد من البحوث التي تتناول مستوى رضا أولياء الأمور عن أداء المدارس الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين في ضوء متغيرات اخرى

مراجع الدراسة

المراجع العربية :

الشريكة ، فلاح حمود (2005)**كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن

السبيعي هدى(2003) **دراسة الكفايات التريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في قطر** ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية العدد 3 جامعة قطر

جروان ، عبد الرحمن فتحي(2008) **الموهبة والتفوق والابداع** ، دار الفكر عمان ، الأردن

خضر، فخري (2002) **الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم** ، مجلة البلقاء للعلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة البلقاء التطبيقية المجلد 9 العدد 1

عويدات ، فادي محمد ، (2007) **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين** ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات عمان الأردن

المراجع الأجنبية :

Chan, D. (2008). Emotional Intelligence, Social Coping, and Psychological Destress among Chinese Gifted Students in Hong Kong. **High Ability .Studies,** 16 (2), 163-178

Donia ,F,Micheal,J, 2004 , **Teacher of gifted student : suggested Multicultural characteristics and competences ,** gifted child quarterly.vol (42) NO3

Goleman, D. (1995). ***Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ***. New .York .Basic Books

Goleman, D. (1998). ***Working with Emotional Intelligence***. Daniel Goleman, New York: Bantam Publishing Group

Mills.c.j,(2003**) characteristics of effective Teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students,** gifted child quarterly,Vol,(47) No.4

اسم ولقب المشترك: د. ركزة سميرة و د. تلي عبد الرحمن

الدرجة العلمية: دكتوراه

الوظيفة : أستاذ محاضر –أ–

القسم: العلوم الاجتماعية

المؤسسة: جامعة البليدة –2– الجزائر

الهاتف: 0660168482

البريد الإلكتروني :rakzasamira@hotmail.fr

محور المشاركة: **الثالث**

عنوان المشاركة: **خصائص معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين**

الملخص

إن المعلم يشكل العضو الهام والفاعل في العملية التعليمية بشكل عام وفي تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين بشكل خاص. فالبرامج والمناهج المتعددة وطرق التدريس المتنوعة لا ترقى إلى المستوى المطلوب إلا بوجود معلمين لديهم من السمات والخصائص الملائمة لمقابلة متطلبات تلك البرامج والمناهج المقررة (Gallagher, 1991) (Gallagher,Harradin &Coleman, 1997),(مما يؤدي إلى تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية و تنمية مختلف الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة وخاصة المتفوقين والموهوبين

منهم. وبالطبع هذا لن يتحقق إلا بوجود معلم, له من السلوكيات والخصائص الملائمة لكي يحقق التعليم أهدافه.

ولأهمية دور المعلم في العملية التعليمية بشكل عام ولتعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين بشكل خاص, سوف نتطرق بشيء من التفصيل لخصائص وسمات المعلم وسوف نتناولها من ثلاثة جوانب:

الجانب الأول: خصائص المعلم الشخصية.

الجانب الثاني: سلوكيات المعلم وتأثيرها على مناخ الفصل الدراسي.

الجانب الثالث: الأساليب وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة.

مقدمة :

كان المعلم ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكّل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، فهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها. (الموسوي2002).

ويعدّ المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أية عملية تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، ومن خلاله تخرجت بقية المهن الأخرى. كما أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، كما أنه المسئول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم، وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. وتمتد مسؤولية المعلم أمام المجتمع لتشمل نقل التراث الثقافي والمحافظة على هذا التراث وصيانته، بالإضافة إلى مسؤوليته عن الإسهام في إصلاح المجتمع والارتقاء به ليتخطى الصعوبات والعقبات التي تحول دون نموه وتقدمه.(جروان 2008)

وفيما يتعلق بتعليم الموهوبين فالخصائص السلوكية والمعرفية والشخصية التي يتمتعون بها، تستدعي رعاية خاصة من قبل التربويين والمتخصصين بشؤونهم، فمن هنا تبرز حجم المسؤولية التي تقع على عاتق المعلمين والتربويين، فلا يحتاج الموهوبين إلى مدارس خاصة بألاف الدولارات، بل يحتاجون إلى أنماط من المعلمين باستطاعتهم حفزهم وإيقاظ موهبتهم وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائما وتتجه نحو الأعمال والجوانب غير المألوفة

وتظهر أهمية المعلم في التعرف على الطلاب الموهوبين عن قرب , والعمل على تنمية تلك المواهب والحرص على توجيهها التوجيه السليم ولا تقتصر أهمية معلم الموهوبين عند حدود المنهج المدرسي بل تمتد إلى أفراد أسرة الطالب والتعاون مع

المجتمع المحيط وتسخير الإمكانيات المتاحة لاستغلال ميول الموهوبين والاستفادة منها

أولاً: خصائص المعلم الشخصية:

إن المعلم يشكل العضو الهام والفاعل في العملية التعليمية بشكل عام وفي تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين بشكل خاص. فالبرامج والمناهج المتعددة وطرق التدريس المتنوعة لا ترقى إلى المستوى المطلوب إلا بوجود معلمين لديهم من السمات والخصائص الملائمة لمقابلة متطلبات تلك البرامج والمناهج المقررة (Gallagher, 1991) (Gallagher,Harradin &Coleman, 1997), مما يؤدي إلى تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية و تنمية مختلف الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة وخاصة المتفوقين والموهوبين منهم. وبالطبع هذا لن يتحقق إلا بوجود معلم, له من السلوكيات والخصائص الملائمة لكي يحقق التعليم أهدافه. ومن أهم الخصائص الشخصية للمعلم الآتي:

أن يتميز معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين بمستوى أعلى من المتوسط على اختبارات الذكاء. فهذا سوف يحقق له الشعور بالأمان وعدم الشعور بالتهديد أو الضعف أمام الطلبة المرتفعي الذكاء. فالمعلم لابد أن يكون ذا نباهة وبصيرة عالية وقدرات متنوعة. ولقد أكد فيلدهاوزين (Feldhusen, 1997) أن المعلم لهؤلاء الطلبة المتفوقين والموهوبين لابد أن يكون متميزاً في صغره ومن الأفضل أن يكون منضماً إلى فصول للمتفوقين والموهوبين في مراحل عمره المبكرة. فوجود قدر مرتفع من الذكاء لدى المعلمين يمكنهم من التعرف على مشاكل المتفوقين والموهوبين وتنوعها بحيث يكون لديهم سرعة البديهة واليقظة لكل ما يدور حولهم من أمور، وأن يتميزوا بقدرات مثل القدرة على التحليل والاستنتاج والربط للموضوعات والمفاهيم, ولقد أثبتت الأبحاث أن المعلمين المفضلين والذين تم اختيارهم من قبل الطلبة المتفوقين والموهوبين كأفضل وأحسن معلم, هم من تميزوا بنسب ذكاء مرتفعة .

1. أن يتميز المعلم بخاصية حب الاطلاع والإلمام والمعرفة الواسعة. ولديه غزارة في المعلومات والبيانات, والخبرة الواسعة في مختلف جوانب المعرفة, وخاصة في المواد التي يقوم بتدريسها, وأن يتميز بأفكار منظمة وواضحة, وأن يكون لديه الرغبة للتعلم باستمرار وزيادة معلوماته بمختلف الموضوعات فمعلم المتفوقين والموهوبين لابد أن يتميز بسعة الأفق في الثقافة والمعرفة مما يدفع الطلبة إلى احترامه وتقديره ويكون قدوةً, ومثلاً أعلى للطلبة والمفضل لديهم وعليه أن يكون ملماً بكافة المعلومات المرتبطة بالمادة التي يقوم بتدريسها ويربطها بما حولها من معلومات, وأن يكون متميزاً في النواحي البحثية. ولقد أظهرت الأبحاث أن المعلم الذي يحظى بتقدير واحترام الطلبة من المتفوقين و الموهوبين والمفضل لديهم هو من يكون واسع الإطلاع في مختلف العلوم ولديه حب المعرفة والاستطلاع والاكتشاف. حيث تقع عليه مسؤولية تطوير نفسه وأدواته. ومن جهة أخرى ذكر كل من هيوارد وأورلانسكي (Howard &Orlansky, 1992) أن لا يشترط على معلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين أن يكونوا مرتفعي الذكاء أو لديهم مواهب ولكن يجب أن يتمتعوا بمرونة وحب استطلاع والتحمل والكفاءة والثقة العالية بالنفس.

2. أن يتميز المعلم بطموح عالٍ للارتقاء بمستواه العلمي والسلوكي لمواكبة متطلبات مهنته التعليمية وذلك بالالتحاق بالعديد من الدورات وورش العمل داخل المدرسة وخارجها لمواكبة التطور في تعليم المتفوقين والموهوبين, والوصول إلى أفضل الطرق الحديثة في التعليم وذلك لتلبية احتياجاتهم ومقابلة متطلباتهم الذهنية والنفسية والاجتماعية.

3. أن يتميز معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين بشخصية مرنة, متقبلة لمختلف الآراء والمناقشات, لديه طلاقة في الأفكار والكلمات والمعاني والتداعي السريع

للاستجابة للمواقف المختلفة والموضوعات المتعددة. بعيداً عن التصلب والجمود في الآراء والأفكار التي يطرحها, متقبلاً لمختلف الموضوعات والنقاشات والحوارات بعيداً عن الانفعالات. متقبلاً ومعتاداً على الأسئلة الغريبة والغامضة والمحرجة, واستخدام الأساليب والصور الخيالية للكشف عن المشاعر لدى هؤلاء المتفوقين والموهوبين (Clarck, 1997).

4. إن من الأهمية أن يتميز معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين بالثقة العالية بالنفس وبمعلوماته وقدراته, فقد تظهر الحيرة وتنعدم الثقة لدى الطلبة بالمعلم عند وجود قصور في معلوماته أو عدم الإلمام بالمادة العلمية, (Kitano & Colangelo, 1989).

5. أن يكون لدى معلم الطلبة المتفوقين والموهوبين الميول والاهتمامات لتدريس هذه الفئة من الطلبة, هذه الخاصية أو الرغبة تجعله أكثر تحمساً ودافعية لتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه لفئة لها خصائصها ومتطلباتها التي ينبغي أن يتعرف عليها ويقدرها ويحترمها ويحثهم على الاستغلال الأمثل ولتنمية قدراتهم ومواهبهم وعليه أن يبدي اهتماماً واضحاً للتعرف على ميولهم واهتماماتهم وطموحاتهم (Webb, Meckstroth, Tolan, 1982), وقد يشمل الاهتمام كل ما له صلة بهؤلاء الموهوبين والمتفوقين من أولياء الأمور وزملاء وما يمارسونه من نشاطات وهوايات ومحاولة التنسيق بينها لتحقيق ما يرضي طموحاتهم ويؤدي لإشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم.

6. عدم القسوة أو السيطرة، فالثقة بالنفس وقوة الشخصية للمعلم لا يعني فرض السيطرة والتسلط ولكن يكون قدوة حسنة في تعامله وسلوكه وأفكاره وتصرفاته, وقد ذكر تورنس (Torrance, 1987) أن من أهم المعوقات التعليمية للطالب المتفوق والموهوب هو طريقة تعامل المعلم مع الطلبة القائمة على التسلط والسيطرة والإصرار على إتباع الأوامر وتنفيذ التعليمات وعدم أخذ رأي

ومشاركة الطالب, والتركيز على أساليب التقويم التقليدية مما يسبب للطالب ضغوطاً نفسية وتوتراً, وعدم إعطائه الفرصة للمناقشة والحوار في الموضوعات والقضايا التي تهمه والتي يرغب في مناقشتها (Clark, 1997).

7. أن يكون المعلم ذا شخصية مرحة, جذابة وأن يكون المرح والبشاشة وحب الدعابة والنكتة أسلوبه لتلطيف الجدية والحدة للمناقشات والحوارات, لديه مهارة التعامل والاتصال والتواصل مع الآخرين, وأن يكون ديمقراطياً في تصرفاته وآرائه, يستمع للطلبة وينصت لمشاكلهم ويترك الفرصة لطرح ما لديهم من أفكار وآراء, ولا يجبرهم على تبني أفكار الآخرين من خلال الضغط عليهم واستخدام سلطته كمعلم.

8. أن يكون الإخلاص والتفاني في العمل مبدأه وسعة الصدر والتسامح أخلاقه. وأن يظهر لديه التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي, ويتميز بالقدرة على المبادرة وحسن الخلق والاحترام للجميع.

وقد أورد فيلدهاوزين (Feldhusen, 1997) عدداً من الخصائص والصفات الشخصية لمعلم الطلبة المتفوقين والموهوبين منها:

- مستوى مرتفع من الذكاء.
- الطموح العالي والحماس للعمل.
- يتصف بالمعرفة الواسعة وتنظيم الأفكار وتعددها.
- يتصف بالثقة العالية بقدراته ومعلوماته.
- يتميز بخيال خصب وأسلوب جذاب للتعبير والحوار.
- احترام وجهات النظر المختلفة, وأقل انتقاداً للآخرين.
- القدرة على التعرف على مشاكل الموهوبين وإرشادهم وتوجههم.
- يندمج مع الطلبة ويتبادل الأفكار والطموحات معهم ويحقق جواً من الديمقراطية.

- يتعاون مع الآخرين ويقدم المساعدة لهم.

ثانياً: سلوكيات المعلم وتأثيره على مناخ الفصل الدراسي:

يعتبر المعلم العامل الرئيسي والمكون لعملية التفاعل داخل الفصل الدراسي. فالظروف المناخية السائدة داخل الفصل الدراسي ما هي إلا نتيجة لتداخل وتفاعل عدد من العناصر. فهناك :

1. شخصية المعلم كنظام مستقل له تعاملاته وخصائصه وسماته الشخصية وخبرته السابقة.
2. الطالب وما يتميز به من نظام وتفاعل داخلي يعكس الأساليب التربوية والتنشئة الاجتماعية التي انبثق منها، وكل طالب هو نظام مستقل بذاته له علاقاته واهتماماته وقدراته وخصائصه وسماته يختلف عن الآخرين.
3. التفاعل الجماعي للطلبة داخل الفصل بعضهم ببعض والذي قد يخلق جواً غير مريح في بعض الأحيان قد يعكس أساليب تعامل وتفاعل غير متوازنة وذلك نتيجة لاختلاف النواحي الثقافية والاجتماعية وأساليب التنشئة مما يتطلب تدخلاً لإعادة التوازن لهذا النوع من التفاعل.
4. التفاعل الحاصل بين الطلبة والمعلم سواء كانت تفاعلات كمجموعة أو عدة مجموعات أو تفاعلات فردية بين المعلم والطالب.

هذه العناصر المتعددة للعلاقات الداخلية في الفصل الدراسي والناتج عنها عملية التفاعل لهذه العناصر يخلق جواً ومناخاً إما أن يكون مريحاً يدعو إلى الاطمئنان والراحة والشعور بالأمان وبالتالي يكون دافعاً للإنجاز والتحصيل وإما أن يكون جواً يدعو إلى القلق والتوتر والخوف وبالتالي يؤثر على العملية التعليمية مما يؤدي إلى إخفاق تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية (Gallagher, 1991) (Herradine, &Coleman, 1996) إن سلوكيات المعلم وتأثيرها

على المناخ الفصلي السائد يدفع بالعملية التعليمية ويساهم بالوصول إلى التفاعل المتوازن بين تلك العناصر المتعددة داخل الفصل الدراسي مما يجعل الفصل الدراسي يتميز بالآتي:

مناخ مريح و مناسب لتطوير مختلف جوانب النمو العقلي والانفعالي والجسمي والاجتماعي والابتعاد عن أن يكون المناخ الصفي متمركزاً حول المعلم (Teacher Centered Classroom), والذي يكون فيه المعلم المتحدث معظم الوقت, ويكون الشكل التنظيمي للفصل يأخذ الشكل التقليدي للصفوف المتراصة, والمتجهة نحو المعلم, والسبورة من أمامهم. ويؤكد ستيل (Steele, 1982) أهمية أن يكون مناخ الفصل الدراسي متمركزاً حول الطالب ويكون الطالب محور العملية التعليمية (Student Centered Classroom), بحيث يتفاعل كل من الطالب والمعلم أي أن التفاعل في عدة اتجاهات وتكون طريقة الجلوس للطلبة على شكل مجموعات أو دائرة.

1) أهمية إدخال النواحي الإنسانية والعاطفية والوجدانية في العملية التعليمية من خلال إضفاء الاحترام والتعاطف على الجو الدراسي, وحفظ الكرامة والتقدير, ونبذ كل ما هو مؤذ لكرامة الإنسان أو الإقلال من شأنه (Calrk, 1983).
2) أن يكون الجو السائد في الفصل الدراسي قائماً على التسامح والبعد عن العقاب بكافة أشكاله اللفظية والجسدية (Torrance, 1987).
3) أن يتمتع الفصل الدراسي بجو من الحرية والديمقراطية في التعامل, وعدم فرض الرأي, وتعطى الحرية للطلبة للنقاش والحوار بطريقة حضارية وتقبل مختلف وجهات النظر, وإبداء المرونة في التفكير وعدم التصلب والجمود.

4) ممارسة الطلبة المشاركة في اتخاذ القرارات فيما يخصهم من منهج وطرق تدريس ووسائل تعليمية ونشاطات صفية وغير صفية وعمل الخطط الفردية والتقارير (Renzulli, 1994).

5) أن يتميز مناخ الفصل الدراسي بإعطاء الفرصة للطلبة للاكتشاف والاستطلاع العملي التطبيقي داخل الفصل الدراسي وخارجه مما يؤدي إلى كسر حاجز الرهبة والخوف لديهم. ويدفعهم إلى مزيد من الإطلاع والتعلم وبهذا يكون داعماً ودافعاً لعمليات التفكير بمختلف أشكالها (Renzulli, 1994).

6) أن تساهم سلوكيات المعلم بإيجاد مختلف الطرق لزيادة الإثارة وجعل البيئة الصفية محطة للتشويق والاستثارة, وتعدد الموضوعات المطروحة والتي تتعلق باهتمامات الطلبة وميولهم, وربط الموضوعات العلمية البحتة بموضوعات محببة لدى الطلبة مثل كرة القدم والألعاب الالكترونية أو الشخصيات الكرتونية المحببة أو العرائس كنواحي تطبيقية للدرس لزيادة الإثارة والمتعة (Renzulli, 1994) والتقليل من الواجبات الفصلية الروتينية واستبدالها بنشاطات تدعو إلى الخيال والتأمل والبحث مما يكون داعماً ودافعاً لعمليات التفكير المختلفة في جو مناسب قائم على استخدام أساليب حديثة تتفق مع ميولهم واهتماماتهم (Steele, 1982) (Treffinger, 1986).

7) الابتعاد عن جو التسلط والقمع وإحداث الخوف والقلق لدى الطلبة. فلقد أظهرت الأبحاث أن الأطفال المتفوقين والموهوبين الذين تربوا في بيئات قائمة على التعامل الصارم والأساليب التسلطية كالتوبيخ والإيذاء وإعطاء الأوامر والاستهزاء وعدم التقدير والاحترام والتحقير والعقاب البدني يظهر عليهم الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والانسحاب, فهذا الجو للفصل الدراسي غالباً ما يمنع الإبداع والتفكير المرن الأصيل ويبعث إلى انخفاض الروح المعنوية للطالب وتقدير الذات والشعور بالخضوع, وعدم الإحساس بالقيمة والشعور بالانقيادية والمسايرة للآخرين وعدم الاعتداد بالرأي وانخفاض الثقة بالنفس (Torrance, 1987).

8) أن يكون جواً مليئاً بالمرح والفكاهة, يدعو إلى المساواة والتعاون البناء بين الطلبة كمجموعات وكأفراد, وتكون الحصص ممتعة وحيوية بحيث لا يشعر الطلبة بالملل. وأكد

كل من كلارك (Clark, 1997) وباسو (Passow, 1986) على أهمية التعليم المفتوح, وترك الفرصة للطلبة بحرية للتحدث والمشاركة, هذا الجو من الانفتاح والشعور بالارتياح يدعو الطلبة ويساعدهم على تطوير ذاتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية.

9) أن يكون لدى معلم الطلبة المتفوقين و الموهوبين القدرة على إدارة الجماعات الصغيرة, والعمل التدريبي التعاوني, والتعرف على كيفية التدريب على إدارة الحوار والنقاشات بين المجموعات, وتتضح مهارة المعلم في جعلهم يشعرون بالتفوق في المناقشات والحوارات التي يطرحونها. ومعرفة الحوار البناء والحوار الدفاعي وغيرها من الموضوعات المرتبطة بالتعلم التعاوني والجماعات (Renzulli, 1994).

10) الاستخدام الأمثل للحوافز والمؤثرات الفعالة لزيادة التفاعل في الفصل بدون المبالغة في استخدامها, وعليه تحديد أهمية المؤثرات والمعززات الداخلية والخارجية وأيهما أكثر فعالية.

ومن هنا نرى أن للمعلم أثراً واضحاً بالارتقاء بأداء الطالب من خلال توفير المناخ الفصلي المناسب, ولقد أثبتت الأبحاث أن هناك علاقة موجبة قوية بين كل من الأداء السلوكي الذي يقوم به المعلم داخل الفصل الدراسي واستخدامه الطرق التفاعلية المناسبة وأساليب التعامل الشخصية البعيدة عن العنف والقسوة والتسلط, وسلوك أداء الطلبة لاحقاً. فقد أظهرت دراسة فيلدهاوزين (Feldhusen, 1997) أنه كلما زادت نسبة التعامل البناء للمعلم مع الطلبة كلما تطورت مواهبهم وقدراتهم إلى مستوى أعلى, فمؤهلات المعلم وأساليب التعامل الشخصية للمعلم هما شيئان مكملان لبعضهما, ولا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى في تأثيرهما على أداء ونوعية التفكير لدى الطالب سواء كان داخل الفصل أو خارجه.

ولقد ظهر أن الاهتمام بالجوانب العاطفية والوجدانية للطالب عامل هام وضروري لتقبل المعرفة واستيعابها والاستفادة منها. فتركيز المعلم على الجوانب المعرفية والعمليات العقلية للطالب, وإهمال الجانب الوجداني والعاطفي، يجعل الطالب يفقد الكثير من المعلومات المعطاة, و يمنع إجراء مختلف العمليات العقلية لوجود حاجز الخوف والتردد والشعور بالقلق وبعدم الحب والأمان وغيرها من المشاعر الوجدانية والعاطفية وهذا ما تنادي به معظم النظريات الحديثة (Goleman, 1995) من أجل الاهتمام بهذا الجانب العاطفي والوجداني للطفل وجعله من ضمن الأولويات للمعلم للرقي بمختلف القدرات العقلية.

ثالثاً: الأساليب التعليمية وطرق التدريس:

إن ما يتميز به الطالب المتفوق أو الموهوب من خصائص وصفات لها ما يقابلها من متطلبات وطرق تدريس ووسائل تعليمية مناسبة. فالمعلم يقع على عاتقه العبء الأكبر والهام لمقابلة حاجات المتفوقين والموهوبين بما يوافقها ويتلاءم معها من طرق تدريس ومناهج وأساليب تعليمية مناسبة. وكما ذكرنا سابقاً في الفصل الخاص بصفات وخصائص المتفوقين و الموهوبين, أن تلك الفئة لها صفات وخصائص تختلف عن غيرهم من الطلبة العاديين. فعلى سبيل المثال, بعض هؤلاء المتفوقين والموهوبين يتميزون بقدر عالٍ من الفهم والاستيعاب السريع للمعلومات مما يتطلب طرق تدريس ملائمة تتوافق مع هذه الخاصية وتختلف عما هو مستخدم من طرق ووسائل تعليمية مع الطلبة العاديين الأقل سرعة في فهم المعلومات واستيعابها. بالإضافة إلى أن المتفوق أو الموهوب قد يتميز بقدرة استدلالية عالية, فهو لا يكتفي بالتعرف على المعلومات واستيعابها ولكن الحالة الاستدلالية جاهزة معه. فيلاحظ المعلم أن الطالب المتفوق أو الموهوب كثير الأسئلة خلال الشرح وعند طرح الموضوعات, فهو باستمرار يستخلص النتائج بشكل سريع من خلال ربطها وتحليلها وقد تتجاوز ما يتوصل إليه المعلم (Gallagher, 1991) (Maker, 1997) كما أن الطالب المتفوق أو الموهوب لديه غزارة في المعلومات والبيانات الواسعة في كافة المجالات والتي اكتسبها من خلال قراءاته المتعددة واطلاعاته الواسعة, وقد مكنه وساعده في الاحتفاظ بها قدرته التذكرية العالية التي يتمتع بها, فهو لا يكتفي بالمقررات الدراسية, لكن يتعداها إلى مجالات أوسع وأرحب قد تفوق ما لدى معلمه من معلومات في بعض الأحيان بالإضافة إلى تميز الطالب المتفوق والموهوب بالثروة اللغوية والطلاقة اللفظية, كل هذا يتطلب من المعلم أن يضاعف الجهد في معرفة خصائص هؤلاء المتفوقين

والموهوبين العقلية والانفعالية والعاطفية وبالتالي مقابلتها بما يتوافق معها من طرق تدريس وأساليب تعلمية وتربوية تحقق الرضا والإشباع لحاجاتهم ومتطلباتهم المختلفة (Kirk,Gallagher&Anstasiow,2000)ومن **أهم ما يجب على المعلم للفصل الدراسي القيام في هذا الجانب الآتي:**

1)التحديد الواضح للأهداف والطرق التدريسية والوسائل التعليمية الملائمة.

2)التحديد الدقيق للمهارات والقدرات العقلية التي ينبغي استخدامها وإتقانها, وتحديد النشاطات والتدريبات بشكل تفصيلي, وعدم الاكتفاء بمحتوى الدرس, أو البيانات والمعلومات الواردة في الدرس, واستخدام التدريبات المناسبة لتنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعه (Renzulli, 1994). والابتعاد عن عملية التلقين أو الاعتماد على أسلوب الحفظ للمعلومات والحقائق المتضمنة في المناهج الدراسية.

الاهتمام بمختلف عمليات التفكير العليا (Higher Order Thinking) فمسؤولية المعلم تتعدى المنهج الدراسي ومحتواه العادي إلى التركيز على العمليات العقلية من التحليل والتركيب والاستدلال والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد (Steele, 1982) فالتركيز على المحتوى للمنهج الدراسي لكي يفهمه ويستوعبه الطالب, و التركيز على قدرة أو مهارة واحدة مثل الحفظ والتذكر أو الفهم والاستيعاب للمنهج الدراسي من القدرات التي تعتبر من أنواع التفكير الدنيا (Lower order thinking), والتي هي بلا شك هامه وضرورية للتدريب عليها ولكن إلى جانب العمليات العليا الأخرى للتفكير. فمن المهم التركيز على التدريبات المناسبة لتنمية عمليات التفكير المختلفة مثل التفكير التباعدي, والتقويمي والمعرفي الإدراكي. وأن يكون المعلم دافعاً ومحفزاً لنمو تلك العمليات العقلية مع التنوع في المحتوى والناتج لتلك

العمليات. والمهارات الضرورية وذلك للاستفادة القصوى للمعلومات المعطاة والتي تحقق إشباعاً لمتطلبات وحاجات الطلبة المتفوقين والموهوبين.

3) التركيز على كيفية التفكير, أكثر من التعلم أو ماذا نتعلم ولكن الأهم كيف تفكر, والاهتمام بتطوير نوعية التفكير ووضع الخطط والاستراتيجيات لتعلم التفكير.

4) التنوع في طرق وأساليب التدريس بحيث يتناسب مع مختلف شرائح الموهوبين من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي, ومن المبدعين, وأصحاب المواهب, وغيرهم من فئات المتفوقين والموهوبين.

5) الاهتمام بتشجيع النشاطات المستقلة والتي تعتمد على الاكتشاف الذاتي, وإعطاء الطالب الحرية للكشف عن قدراته والتعرف على أنواع التفكير لديه, يمكن تكليف الطالب بالقيام بمشروعات صغيرة مما يمكنه من التعرف على قدراته ومهاراته.

6) أن يكون لدى المعلم القدرة على التعمق الرأسي في المادة العلمية وتحليلها والتوصل إلى معلومات دقيقة بالإضافة إلى القدرة على التوسع الأفقي في المادة العلمية وربطها بمختلف المواد والموضوعات الأخرى الخارجة عنها.

7) إعطاء الاهتمام للخيال الواسع والإبداع والقدرة على حل المشكلات, والتشجيع للأفكار الخيالية والغريبة للتوصل إلى معلومات جديدة والابتعاد عن تكثيف المعلومات والتركيز عليها على حساب الوعي والاستخدام.

8) التنويع في أساليب التقويم للطالب, ولا يعتمد على الاختبارات التقليدية ويجعلها كمحك لتحديد نقاط القوة والضعف للطالب, ولكن أهمية التنويع في أساليب التقويم من تغذية راجعة إلى أسئلة مفتوحة إلى مواقف غير مكتملة

ومحيرة وغامضة يمكن أن نصل من خلالها إلى عدد من القدرات الإبداعية والقدرات التحليلية المنطقية.

وقد أورد فيلدهاوزين (Feldhusen, 1997) عدد من الخصائص التدريسية لمعلم الطلبة المتفوقين و الموهوبين نورد منها :

1) لديه المهارة على تطوير المناهج والمواد الدراسية وإعدادها.
2) المهارة العالية في الإعداد والتدريس لمختلف أنواع القدرات العقلية, والاهتمام بالقدرات الإبداعية وحل المشكلات.
3) الإلمام بمهارة تقنيات الأسئلة وتركيبها وطرحها.
4) المهارة في التأسيس للأنشطة المستقلة والأبحاث.
5) الإلمام بمهام وأساليب التعليم التفردي والتعاوني.

وقد أورد فورد (Ford, 2003) مقارنة للأساليب والاعتقادات والتطبقات التربوية الحديثة لتعامل المعلم مع الطلبة وطرق التدريس وبين الأساليب والاعتقادات والتطبقات التقليدية انظر جدول رقم (8- 1). وقد أكد في أبحاثه على أهمية أن يتميز المعلم بمهارات أساسية, كالتعامل البناء, ومهارات الاتصال, وتقبل وجهات النظر, واستخدام البرامج المتعددة, المتنوعة كالبرامج الإبداعية, وبرامج التفكير لتحسين مستوى أداء الطلبة في كافة المجالات.

ولأهمية دور المعلم في التأثير على تصرفات وسلوكيات الطلبة سواء كان داخل الفصل الدراسي أو خارجه، أورد رينولد وبيرتش (1982م) ستة مبادئ لمساعدة المدرسين لإيجاد خبرات تعليمية مناسبة لفئة المتفوقين و الموهوبين:

1) تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين أن يكونوا مثاليين ومؤثرين من خلال القيام بالدراسات المستقلة, ومحاولة غرس المهارات اللازمة لمتطلبات التعليم المستقل والاعتماد على الذات والقدرة على تحصيل المواقف وحل المشكلات.
2) مساعدة هؤلاء الطلبة المتفوقين والموهوبين على التدريب على استحضار مختلف القدرات العقلية من عمليات معرفية معقدة وتفكير مبدع والقدرة على التحليل والنقد.
3) تشجيع الطلبة المتفوقين والموهوبين على استخدام النقاش والحوار للأسئلة المطروحة لمساعدتهم على اتخاذ القرارات والتخطيط والإلمام بمختلف المواقف المحيطة بهم.
4) إكسابهم المهارات الضرورية للتفاعلات الاجتماعية الإنسانية اللازمة, للعمل بكل سهولة ويسر مع مختلف الجماعات من مختلف الأعمار ومختلف الطبقات الفكرية.
5) مساعدة الطلبة المتفوقين والموهوبين على اكتساب السلوكيات الإيجابية وتقديم التقدير والاحترام لكل الناس مهما كانت قدراتهم ومواهبهم, ومحاولة الوصول إلى فهم ذواتهم والوصول إلى الرضا وإقامة علاقات صحية مع الآخرين.
6) تقوية توقعات الطالب الإيجابية والمتعلقة بقدراته وبالجانب المستقبلي لدراسته والوظيفة التي سيلتحق بها ولحياته المستقلة بشكل عام, لدفعه لمزيد من التفكير لتحقيق طموحاته

وخلاصة القول أن المعلم يشكل الركيزة الأساسية في الرقي بقدرات ومواهب الطالب وله الدور الواضح والهام في التأثير على العملية التعليمية والتربوية, ولأهمية هذا الجانب في حياة النشء ولإيجاد جيل قادر على تحمل المسؤولية والنهوض بمتطلبات مجتمعه وتحقيق التقدم في كافة المجالات، ينبغي أن تتضافر كافة الجهود لإعداد المعلم الكفء القادر على القيام بوظائفه التعليمية والتربوية على أكمل وجه وذلك من خلال تهيئة الجو التعليمي المناسب واللائق للمعلم وإعداد البرامج والتخصصات المختلفة على مستوى الجامعات بحيث تتوافق تلك التخصصات مع متطلبات العصر ليكون عاملاً فعالاً في التوصل إلى العقول المنتجة ذات التفكير الأصيل المرن.

المراجع العربية:

1. الشيخ الأمين، الشيخ الجيلي، ذكاء وأداء معلمي التلاميذ الموهوبين بولاية الخرطوم على ضوء المعايير العالمية، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين , عمان، الأردن

2. المقبل، عبدالله(2005)كفايات معلم الطالب الموهوب، مقال من الانترنيت www.almekbel.net

3. الشريكة، فلاح حمود (2005)كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

4. الموسوي، عبد الله (2002) التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي الأول، جامعة مؤتة، الأردن

5. السبيعي هدى(2003) دراسة الكفايات التريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في قطر، كلية التربية، مركز البحوث التربوية العدد3 جامعة قطر

6. بابكر، عبد الباقي، الزند،خضر، علي،حمود التربية العملية، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت

7. جروان، عبد الرحمن فتحي (2002) أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر عمان الأردن

8. جروان، عبد الرحمن فتحي(2008) الموهبة والتفوق والابداع، دار الفكر عمان، الأردن

9. خضر، فخري (2002) الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين والموهوبين وبرنامج تأهيلهم، مجلة البلقاء للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة البلقاء التطبيقية المجلد 9 العدد1

10. عويدات، فادي محمد، (2007) بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات عمان الأردن

11. عامر، منير (2005) طفلك أذكى مما تتصور، الكتاب الخامس قطاع الثقافة

12. الغزيوات , محمد (2005) الكفايات العليمية المتوافرة لدى المعلمين في محتفظة الكرك: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المصدر:

المراجع الأجنبية:

.13 Chan ,D.W.(2001)characteristics and competencies of teacher of gifted learners: the Hong Kong teacher perspective. Roper Review Agoura on gifted education vol.23,no.4p197

.14 Donia ,F,Micheal,J, 2004 , Teacher of gifted student: suggested Multicultural characteristics and competences , gifted child quarterly.vol (42) NO3

.15 Mills.c.j,(2003) characteristics of effective Teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students, gifted child quarterly,Vol,(47) No.4

.16 Firtz,Z,J, Miller. hkreutzer,j,Macpher.D(2000) staff development and classroom activities journal of education research vol,88 March- April p.200-208

.17 Kay, Partriciam., what competencies should be included in CPBTE

.18 Program? Washington D.C. 2003 61 American association of colleges

.19 Paryman,L. &Mosha,s. (1990).Addressing the perceive needs of Regular classroom Teacher in teaching the Gifted student. British Journal of Education.vol.12.no2.p(19-26

How Widespread Capstone Courses are in Jordanian Undergraduate Business Programs? Toward Outcome Assessment Model

Hayel Y. Fakhoury, Business Program

Arab Open University, Jordan Branch

Introduction and Overview

The "Higher Education for Business" report commissioned by the Ford Foundation which became known later as the Gordon-Howell report, together with the Carnegie Foundation's report "… A Study of University-College Programmes in Business Administration", concluded that the business curricula offered was narrow, simple and weak, while the caliber of staff and students alike was condemned (Raisa, et.al., 2014; Marino and Levine, 2010). This report added that, in business schools, "the students were second-rate and the faculty third-rate while graduate education … was a fraud." (Alder, 2002; Navarro, 2008).

Beside these two significant reports about business schools, critics and management gurus like Henry Mintzberg added that business schools did not place enough emphasis on the teaching of the skill of management itself and added that business programs prepare "people to manage nothing". Synthesis, not analysis, "is the very essence of management" and added that the MBA courses for example teach only analysis (The Economist, 2009).

Reports and critics like those mentioned above dominated curricula review since the 1950's and a capstone course was suggested to integrate the functional areas of business which was known first as business policy course. In the 1960's, this business capstone course became known as Business Strategy and has taken on a critical role in business programs around the world by providing students with significant integrating experience. Moreover, this capstone course is an underutilized assessment mechanism that can also be used, along with other instruments, to identify particular strengths and weaknesses in the business curriculum (Gardner, 2011; Moore, 2007).

How widespread capstone courses are in business programs across higher education institutions in Jordan. A sample of private and public universities in Jordan will be chosen for the purpose of this study? Also, are these capstone courses a prerequisite for any external accreditation for business programs, and as a result, are those institutions accredited by an external agencies like the AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) or other international accrediting agencies?

Structure of This Study:

The use of capstone courses is clearly widespread in business programs (Payne, Whitfield, and Flynn, 2002). Many business departments use their capstone course in business strategy and policy as an internal assessment mechanism since the basic purpose of capstone courses is to integrate knowledge from all the functional business disciplines into an overall view of the business world (Stephen, Parenta and Brown, 2002).

However, not much attention is geared toward the use of this course to evaluate strengths and weaknesses of business programs. In Jordan, not much attention is being focused on the accreditation standards used by external accrediting agencies like AACSB, and the Ministry of Higher Education accrediting committee seem to not be focusing on this issue. No surprise then that most of these business institutions seem to have no external accreditation other than joint programs with several international universities through joint programs mostly at the MBA level (Gardner, 1998; Holdsworth et. Al, 2009).

First, an introduction and overview as well as a review of major studies in the literature on assessment tools in business education and on business capstone courses will be performed. Then, this paper will examine the use of this course as a capstone course for a sample of educational institutions in Jordan and will provide course description for a sample of these universities in Jordan. Finally, the limitations of this research along with conclusions and recommendations regarding business program assessment and future research.

Selected Review of Available Literature on Business Capstone Courses

Capstone experiences are broadly defined as “Freestanding courses, components of existing advanced courses in discipline-specific studies and out-of-class programs, events or activities, all of which may be assessable or non-assessable learning activities (Gardner, van der Veer and Associates,1998).

Why this is significant? Because, managers not only are likely to work in several different functional areas during their careers, but also they need to have conceptual skills which enable them to comprehend the “big picture” of how all of the functional areas of the business must fit together.

For example, at St. Joseph’s University, the capstone course is taught by a team of cross-functional faculty. Although coordinated by a business policy instructor, each section of the undergraduate capstone course has a management, accounting, finance and marketing instructor of record. Students are required to develop a three-year strategic plan for a real company of their choice. At the conclusion of the course,

students are asked for a self-assessment of their competency with respect to a set of specific course objectives (St. Joseph's University Core Curriculum, http://registrar.msj.edu/undergraduate-catalog/academic-information/core-curriculum/, Accessed March 10, 2015)

The term "capstone" is widely used to describe a course or experience that provides opportunities for a student to apply the knowledge gained throughout their undergraduate degree which occurs usually in the final year of their undergraduate studies (Holdsworth, Watty and Davies, 2009).

Much of the literature on the capstone course focuses on the value of requiring students to take a course that integrates the functional areas of business (Stephen, Parenta and Brown, 2003). Many articles describe and compare various computerized games or simulations that can be used in capstone business strategy classes (Keys and Wolf, 1990; Wolf, 1997). Payne et al. (2002) discussed how to evaluate the course itself and much of the literature has focused on the same issue by evaluating the course itself and explaining its value as an integrating experience for students. There seem to be little attention to the possibility that, with full faculty involvement, the capstone course can be used as an important assessment model (Holdsworth et.al, 2009; Chickering and Gamson, 1987).

Common pedagogical approaches in these capstone business strategy and policy courses include Textbook lectures and assignments, written and oral presentations and analysis of business cases, and computer simulations.For example, at St. Joseph's University, this capstone course is taught by a team of cross-functional faculty (Stephen et.al., 2002).

Selected Models For Business Capstone Courses

First, The Melbourne Model:

This model was developed by the Center for the Study of Higher Education at the University of Melbourne. Under this model, capstone courses are essential part of the final year of education to enhance students' ability to apply theoretical knowledge to real world problem situations. Capstone subjects are functioning to bridge the gap between undergraduate theoretical experience and practical real world situations (MMRCC _The Melbourne Model Report of the Curriculum Commission, 2006, p.7. in Holdsworth, Watty, and Davies, 2009).

According to this model, "knowledge transfer" and "graduate attributes" form part of the rationale for the development of capstone subjects. Each of these topics listed below are explained in The Melbourne Model Report of the Curriculum Commission, 2006, p.7. as included in Holdsworth et.al, 2009):

1. Knowledge Transfer:

A. It refers to engagement of the university with external communities, and transferring of intellectual capital 'through a two-way mutually beneficial interaction between the University and non-academic sectors'.

B. Integration and interdependence in research experiences are also crucial in knowledge transfer by allowing the development of generic skills which refer to a capacity to communicate with non–academic audiences, develop cross-cultural communication, and other core commercial and business skills.

C. Regarding experiential learning, the emphasis is placed on opportunities to study abroad, or work online with students in partner, work with industry, engage with case studies, multi-disciplinary work, industry mentors, and joint university and industry supervised research projects.

D. Students should be able to develop stronger critical reflective capabilities. Reflection is a key element in the assessment of many capstone experiences and is viewed as being essential for student aptitude for lifelong learning. Students are also encouraged to develop generic critical thinking activities and skills. These generic activities include community projects, student leadership, volunteering, editing a journal or newspaper, or any other activity that assists students in developing their generic skills.

E. Common generic skills related to these attributes include: problem-solving skills, critical thinking skills, analytic skills, teamwork skills, effective oral and written communication skills, and time management skills.

F. These skills, when seen in relation to what employers have named as desired attributes in potential employee graduates, are essentially compatible (Holdsworth, Watty, and Davies, 2009).

Many writers like James and Fraiberg (2015) explained that there are a number of ways in which capstone experiences can be integrated into the curriculum. These include the following:

1. Problem Based Learning (PBL)

2. Project Based Learning (PjBL)

3. Case Study Analysis

4. Field, clinical or work placements

5. Internships

6. Simulations or Virtual Situated Learning Environments (VSLE)

7. Travel study tours and immersion experiences

8. Service Learning

9. Volunteering (Holdsworth, Watty, and Davies, 2009)

Second, the University of Michigan Model:

University of Michigan's Capstone is completed in the final semester of student's study and can be an integrated academic experience, career focused, or research based (Kerrigan and Sukhwant ,2007; Michigan State University, http://www.pdx.edu/unst/senior-capstone; Accessed March 14, 2015).

1. **Integrated Capstone Courses**

A. **Financial Statements Analysis**

Students learn frameworks for business analysis and equity valuation, and apply them to a variety of investment, lending, and reporting decisions. In this case-oriented course, students will use the latest techniques and information sources of Wall Street professionals. Students will be able to leave the course with the ability to forecast a firm's future financial performance.

B. **Business Systems Consulting**

Students will be part of a team cast in the role of consultants to an imaginary company. Students will work from a portfolio of text, graphics, videotape, lecture, spreadsheet models, computer simulations, digitized factory data, and company financial data. Taking an active role in the company's operations, students team will develop and "sell" a compelling business case of investment in new processes and systems to the company's management (https://michiganross.umich.edu/programs/bba/curriculum/capstone-experience, Accessed March 15, 2015).

2. **Applied Capstone Courses**

Focus on preparing students for work and life after college:

- Entrepreneurial Management

Entrepreneurship is about overcoming ambiguity, risk, and failure; then embracing it, and learning from it. You'll explore the many forms of entrepreneurship, including start-up, corporate, social, and public sector. The course prepares you to succeed in an entrepreneurial venture, as you prepare a complete business plan and a presentation to an outside group of investors.

- Applied Quant/Value Portfolio Management (Finance Course)

  First, students will develop a systematic approach to analyzing stocks from a quant/value perspective. Next, students will analyze stocks, risk, and holdings in existing mutual funds. In a final project, you'll critique four real portfolios from the lens of a senior quantitative analyst and portfolio manager MICHIGAN State University web, http://users.etown.edu/m/moorerc/capstone.html, Accessed March 15, 2015).

3. **Research Based:**

These capstone courses may appeal to students who wish to progress to graduate studies, in areas such as law or public policy, or pursue a PhD:

- Senior Seminar

  In this honors seminar which is open to a limited number of BBA seniors, students will work in a collaborative environment with a senior professor to develop a thesis that builds on student previous liberal arts and business course work. Through the exploration of ethical, political, historical, psychological, scientific, social, and cultural aspects of current business issues, students will develop a well-rounded perspective that is valued in the global environment of business.

- Business and the Public Policy Process

  This course offers students from the opportunity to conduct in-depth research on a public policy issue supporting the university's dedication to "serving leaders committed to serving the public good." During fall and the early part of winter semester of the senior year, students will prepare a thesis and present their findings following Spring Break, with an award for the best thesis.

Third, Portland State University:

At Portland State, this capstone course is structured around interdisciplinary student teams working directly with a community partner. Student teams perform a SWOT analysis to identify their partner organization's strengths, weaknesses, opportunities,

and threats while developing a comprehensive written business plan Portland State Web,http://phobos.ramapo.edu/~vasishth/Assessing%20Learning%20Outcomes/Kerrigan+GE_Capstones+Assessment.pdf; Accessed April 2,2015).

The purpose is for students with different business majors to work together to apply all of their business academic course work and test their core competencies in a real-world project with a real-world client.

For Community Partners, those can be any type of organization from start-ups to non-profit agencies, needing thorough analysis to address important strategic issues. The Business Strategy Capstone is a way for business students from different majors to combine their knowledge and work together in the field with an external partner on pressing strategic issues. Students will conduct comprehensive analysis of an organization, its industry, competitors, and general environment, to inform viable strategic alternatives. Deliverables will range from a business plan to more targeted analyses such as a feasibility study for a new product or service.

The final weeks of the course will feature team presentations of their business plans, with the most compelling plans being selected for presentation to the external client.

A key component of the course will be ethical and social responsibility, and specifically in the area of sustainability. Students will be exposed to some of the leading strategies like the entry into green energy, and will be encouraged to consider these approaches in the context of their client projects.

These services will be provided to community partners at no cost and will happen over a ten-week academic term (http://www.pdx.edu/unst/senior-capstone; Accessed March 14, 2015).

Business Strategy Course Description at Various Educational Institutions in Jordan:

1. **Philadelpia University:**

At Philadelpia University and in the departemnt of business administration, Course description is as follow:

"Strategic Management provides students with a realistic, comprehensive, and highly

effective approach to strategic management. Students will learn how to use the resource-based view to develop competitive advantage through the acquisition, development and management of resources". (Philadelpia University Catalogue on-line, 2015)

2. **At Yarmouk University and in the Faculty Economic and administrative sciences,**

"*Business Department, Strategic Management course includes an examination of the basic concepts of strategic management, and developing student skills related to the formulation, selection, implementation, evaluation and controlling of managerial strategies." (Yarmouk University Catalogue on-line, 2015)*

The business department also have a course in Organization Theory. This course covers the following areas: organizational effectiveness, the external environment, manufacturing, service and advanced information technology in organizations, organization size, growth, and life cycle, designing organization structure, information technology and organizational control, and organizational culture.

3. **At University of Jordan, the Business Administration Department, the description is as follow:**

Strategic Management: This course focuses on how to deal with the organization in a comprehensive manner to develop its strategies. It includes the recognition and analysis of the external and internal environments. It also includes a comprehensive case analysis to train the student on strategic analysis and strategic decision making (University of Jordan Catalogue on line,, 2015)

4. **At German Jordanian University, the business administration department has** a **Corporate Strategy and Policy course described as follow;**

*Focuses on concepts and current issues in strategy development and implementation on a corporate level. Provides a foundation in both modern analytical approaches and enduring successful strategic practices from a local and global outlook. Students will be able to review the strategic situations consider the strategic options and understand how to deploy a strategy for a business (*German Jordanian University Catalogue, 2015)

5. **The business administration department at Princess Sumaya University for Technology has two courses as follow:**

A. ***Organization Theory:*** *Principles of organization, dimensions, and types. The importance of organizing function in organizations effectiveness. Theories and schools of organization at the universal and Arabian levels. Its possible application in Jordanian business organizations (*Princess Sumaya University for Technology online, 2015)

B. ***Strategic Management:*** *Acquaint students with strategic development, and formulation, selection, implementation, evaluation and controlling managerial strategies (*Princess Sumaya University for Technology online, 2015).

6. **At Balqa University, the department of business administration has alson two courses;**

   A. *Organization Theories: Introduction to organization theories, the concept of organizational behavior and its development. organizational processes of the organizational behavior, organizational climate, conflict management, management of change, innovation management and job satisfaction, future trends in organizational behavior, formal and informal groups and groups dynamics.*

   B. *Strategic Management: To get knowledge of the external and internal environment to the corporation management, the concept and entrance of strategic management, operation, find the suitable needed analysis alternative for strategic situation to implement, consist the policy (Balqa University Catalogue on-line, 2015)*

Conclusion and Recommendation

Strategic Management as a business capstone course is not widespread in Jordanian business schools. As a matter of fact, none of the business schools included in this study sample is using the business strategy course as a cap stone course as explined in their courses descriptions. This may be a wasted opportunity for business programs and students.

Not only business programs, but the Jordanian Ministry of Higher Education and Scientific Research is not requiring this capstone course as a condition or pre requisite for accreditation of business program. Regarding international accreditation by an external agency like the AACSB which requires cap stone course in strategy as a condition of accreditation, none of the business schools has this accreditation.

It is recommended that business programs take another look at this valuable experience for students in Business Policy and Strategy course even if it is not required as a condition of accreditation by local accreditation committees. However, if any school require international accreditation in the future, this capstone course will be a requirement.

References:

Adler, P. S. 2002. Corporate scandals: It's time for reflection in business schools. Academy of Management Executive, 16(3): 148–149.

Critcheley B. 2011. "Investigations in university teaching and learning: Critical Thinking in Business Education" Vol. 7, :5-15.

Chartrand, J., Ishikawa, H., and Scott F. 2009. Critical Thinking Means Business: Learn to Apply and Develop the NEW #1 Workplace Skill. Pearson Education, Inc, Talent Lens: 1-10.

Chickering, A. W., & Gamson, A. F. (1987) Seven principles for good practice in undergraduate education. Racine, WI: The Johnson Foundation, Inc.

Gardner, J. N. (1998). Capstone experiences: A primer. In J. N. Gardner and G. Vander Veer (Eds.), The senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure, and transition (pp. 301-302). San Francisco: Jossey-Bass.

Holdsworth, A, Watty, K., and Davies, M. (2009), "Developing capstone experiences, Center for the Study of Higher Education, University of Melbourne, Melboune, Vic from Deakin Research Online:http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:300333792009,(Accessed February 14, 2015).

James C. and Fraiberg, A. 2015. “Topics, Texts, and Critical Approaches: Integrating Dimensions of Liberal Learning in an Undergraduate Management Course” Journal of Management Education, vol. 39, 1: pp. 56-80.

Keys, B. and Wolf, J. “The Role of Management Games and Simulations in Education and Research.” Journal of Management, Vol. 10 (3), 1990, pp.707-719.

Kerrigan, S. and, Sukhwant J. “Assessing General Education Capstone Courses: An In-Depth Look at a Nationally Recognized Capstone Assessment Model” Spring 2007, http://phobos.ramapo.edu/~vasishth/Assessing%20Learning%20Outcomes/Kerrigan+GE_Capstones+Assessment.pdf (Accessed April 2, 2015).

Marino R., Ritter G., and Levine A. 2010. “Five Lessons From Business Schools In the 1950s”. http://www.edweek.org/ew/articles/2010/01/06/16maranto_ep.h29.html--.

Michigan State University, http://www.pdx.edu/studentaffairs/CISFS (Accessed March 24, 2015).

Navarro, P. (2008) “The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? Academy of Management Learning & Education, Vol. 7, No. 1, 108–123.

Payne, S. L., Whitfield, J. M., & Flynn, J. A. 2002. Assessing the Business Capstone Course Through A Method Based on the SOTL and the Stakeholder Process.” Journal of Education for Business.

Portland State University, http://www.pdx.edu/studentaffairs/CISFS (Accessed March 24, 2015).http://www.pdx.edu/unst/senior-capstone (Accessed March 14, 2015).

Portland State University, http://www.pdx.edu/studentaffairs/CISFS (Accessed March 24, 2015).

Raisa, B. et.al. 2014. Enhancing Educators' Skills for Promoting Critical Thinking in Their Classroom Discourses: A Randomized Control Trial. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education , Volume 26, Number 1, 37-54 http://www.isetl.org/ijtlhe/.

Moore, R. . 2007. "The Capstone Course," In Assessing Media Education: A Resource for Educators and Administrators, ed. by William G. Christ, Erlbaum, http://users.etown.edu/m/moorerc/capstone.html (Accessed March 15, 2015).

Scrabec, Q., Jr. " A Quality Education is not Customer Driven." Journal of Education for Business, 75(5),2000, pp. 298-301. http://www.edweek.org/ew/articles/2010/01/06/16maranto_ep.h29.html--

Stephen J., Parenta, D.H., Brown, R.C. 2002." Seeing the Forest and the Trees: Balancing Functional and Integrative Knowledge Using large-scale Simulations in Capstone Business Strategy Classes" Journal of Management Education, Vol. 26 (2), pp. 164-193.

St. Joseph's University Core Curriculum, http://registrar.msj.edu/undergraduate-catalog/academic-information/core-curriculum/, Accessed March 10, 2015.

The Economist, A seminal critique of American business education, five decades on http://www.economist.com/node/12762453 , Jun. 4th, 2009.

Tippins, S. 2004. Business school curriculum. Journal of American Academy of Business, 4(1/2) 320–322.

Willingham, D. 2007. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? American Educator, 8-19.

Wolf, J., 1997. "The Effectiveness of Business Games in Strategic Management Course Work" Simulations and Gaming, pp. 360-376.

الإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام"
مفهوم مقترح

إعداد

محمد بن دخيل العواد

مستشار تدريبي بشركة خبراء التربية

وباحث في المناهج وطرق التدريس- جامعة الإمام محمد بن سعود

ومدرب لمقرر "١٤٠نهج" التعلم والتفكير والبحث بكلية السنة التحضيرية – جامعة الملك سعود

ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الإقليمي

الذي تعقده الجامعة العربية المفتوحة

بمدينة المنامة بمملكة البحرين

من الفترة ٤-١٤٣٦/٧/٥ هـ

الموافق ٢٢-٢٠١٥/٤/٢٣ م

Moohd2000@gmail.com

محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة	٣
المقدمة ومشكلة الدراسة	٤-٧
أسئلة الدراسة	٧-٨
الأهداف	٨
المنهجية	٨
المصطلحات	٩
المحور الأول : مفهوم الاهتمام ومفهوم "الوعي بالاهتمام"	١٠-١٢
المحور الثاني : أبعاد "الوعي بالاهتمام"	١٣-٢٠
المحور الثالث : "الوعي بالاهتمام" والعملية الإبداعية	٢١-٢٩
الخلاصة والتوصيات	٣٠
المراجع	٣١-٣٤

الإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام"
مفهوم مقترح

إعداد / محمد بن دخيل العواد

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أحد العوامل والمتغيرات المهمة ذات العلاقة بالعملية الإبداعية وهو "الوعي بالاهتمام" وبيان مدى علاقته بالعملية الإبداعية، وماهية أبعاده ومكوناته والقدرات والمهارات المقترحة لكل بُعد، وتبصير الأفراد (خصوصاً المتعلمين) لدور وأثر "الوعي بالاهتمام" على عملياتهم المعرفية وانجازاتهم الإبداعية، وتقديم مفهوم للإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام". ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب التحليل الفلسفي في تناول مفهوم "الإبداع" من منظور "الوعي بالاهتمام".

وتوصل الباحث إلى تعريف لمفهوم "الاهتمام" ومفهوم "الوعي بالاهتمام" وتحديد العلاقة بين المفهومين. وقد عرّف الباحث "الوعي بالاهتمام" بأنه: قدرة الفرد الذاتية على إدراك وإدارة وتقويم طاقته الفكرية والعاطفية وتوجيهها واستثمارها بتوازن تجاه تحقيق المنجزات الإبداعية في حاضره ومستقبله". ومن أجل تمكين الفرد من الوعي باهتمامه اقترح الباحث أبعاداً ثلاثة تتكامل وتتفاعل فيما بينها وهي: (البعد العاطفي، والبعد الفكري، والبعد الإجرائي) بحيث تتضمن تلك الأبعاد عدد من القدرات والمهارات، ومنها": الاندماج "الشعور" الكوني، والسيطرة الانفعالية، وكفايات التخصص، حث شعور مبطن "افتراضي تخيلي"، القراءة الإبداعية المنتظمة، التحليل العكسي، التدوين والمسودات. كما توصل الباحث لتحديد أهم متغيرات ومضامين "الوعي بالاهتمام" مثل: (الدافعية، الفاعلية الذاتية، الانتباه الكامن المستمر، التفرد بالذات والتأمل). وخلصت الدراسة إلى تعريف مقترح لمفهوم الإبداع بأنه: نتيجة "الوعي بالاهتمام".

وقد أوصى الباحث بتأصيل مفهوم "الوعي بالاهتمام" لدى المتعلمين، وتطوير مقاييس "الوعي بالاهتمام"، وإجراء دراسات تجريبية لكشف مدى الارتباط بين "الوعي بالاهتمام" والابداع.

١. المقدمة والمشكلة.

يُعد مفهوم "الإبداع" من المفهومات الغامضة والمعقدة؛ وذلك بالرغم من توقف المختصين والمهتمين عند مفهوم الإبداع تحليلاً ووصفاً. وتعدد تعريفات الإبداع وتشعبها دليل التعقيد والغموض وربما العمق والشمول. ويذكر تايلور (Taylor,1991) بإن تعريف الإبداع قد يزيد على (٥٠) تعريفاً (الصباطي، ٢٠١٠: ٦٣-٧١). وقد حصر عبادة (١٩٨٤م) ما يقرب من (١٥٠) تعريفاً للإبداع والابتكار (الحمادي، ١٩٩٩م :٢٨).

وقد صنّف رودس (Rhodes,1955) دراسات الإبداع ضمن أربع مجالات تبعاً لمدى التركيز على (شخصية المبدع، أو العملية الإبداعية، أو المنتج الإبداعي، أو السياق الإبداعي) ويُعد هذا التصنيف الأشهر والأكثر قبولاً لدى المهتمين بأدب المجال (عامر، ٢٠٠٣: ٤٩-٥٠). وهناك عدد من النظريات المفسرة للإبداع مثل: (النظرية الترابطية، والنظرية الجشتالتية، ونظرية السمات، ونظرية القياس النفسي، والنظرية الإنسانية، ونظرية الحل الإبداعي للمشكلات، ونظرية أسبورن) (الزيات، ٢٠٠٩: ٤١-٤٦؛ الصباطي، ٢٠١٠: ٦٣-٧١). وتكمن العلاقة بين تلك النظريات بأنها جميعاً تحاول تفسير الإبداع كعملية إنسانية نفسية معقدة تتطلب شروط وخصائص أو خطوات لحدوثها.

ويعود عدم التوصل إلى تعريف موحد وجامع للإبداع إلى عوامل عديدة، منها (العواد، والصبيحي، ٢٠١٢: ٧٩):

- تعقد المفهوم.
- كثرة المجالات التي شاع فيها مفهوم الإبداع.
- تباين الخلفيات العلمية والثقافية للباحثين.
- تعدد جوانب الإبداع والابتكار.

- الاتجاهات المختلفة لأبحاث ودراسات الإبداع.

ويمكن إضافة العامل الآتي وهو: تداخل مفهوم الإبداع مع مفهومات ومتغيرات ذات علاقة عضوية بمفهوم الإبداع، مثل: (الاهتمام والوعي به، الدافعية، الفاعلية الذاتية، الانتباه، الوعي بالمعرفة، والوعي بالإبداع). بمعنى أن المختصين لم ينظروا بما يكفي لتلك العوامل والمتغيرات ذات العلاقة من حيث أثرها على العملية الإبداعية ثم تعريف الإبداع في ضوء تلك العلاقات. مع الإشارة إلى أن هناك توجه لدى بعض الباحثين بتأجيل أو تقليل الاجتهاد في التعريف والانصراف –عوضاً عن ذلك– إلى ملامسة الظاهرة الإبداعية وفق الأوجه المتعددة لها، وربما أن ذلك لاحقاً يقدم نتائج ذات قيمة تفيد الفرد والمجتمع.

وفي هذا السياق يرى ماكينون (Mackinnon,1962A) بأنه ليس من المطلوب التوصل إلى أفضل تعريف من التعريفات المتباينة للإبداع؛ نظراً لإن الإبداع يحمل جميع المعاني التي تشير إليها التعريفات؛ لذا يفضل النظر إلى الإبداع أنه ظاهرة متعددة الأوجه بدلاً من اعتباره مفهوماً نظرياً يلزم تعريفه تعريفاً دقيقاً، مما يعني أن الإبداع يمكن أن يضم عدداً من الأوجه المترابطة (الصباطي، ٢٠١٠: ١٤). وتبدو هذه النظرة منطقية تبعاً لتعقد الظاهرة من جهة، وأهميتها كرؤية ينطلق منها المختصون لتلمس العملية الإبداعية من خلال مقدماتها الكبرى أو عوامل شحنها. ويرى إبراهيم (٢٠٠٢) أن عالم النفس الحديث يفضل في الغالب النظر للإبداع بصفته شكلاً من أشكال النشاط العقلي، الذي يتجه الشخص بمقتضاه نحو الوصول إلى أشكال جديدة من التفكير أو الفن اعتماداً على خبرات وعناصر محددة، بعبارة أبسط هو قدرة على التفكير بنسق مفتوح، وإعادة تشكيل عناصر الخبرة في أشكال جديدة فنية أو أدبية أو علمية (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٣٩).

وقد أشار (علي، ٢٠٠٦) بأن هناك اعتقاد شائع بندرة وقلة المبدعين بين الناس؛ إلا أن هذه النظرة قد تبدلت وأصبح غالبية علماء النفس يسلمون الآن بإن الإبداع شائع بين الناس

جميعاً، وأن الفرق بينهم يكمن في الدرجة ومستوى هذا الإبداع، وإن كل إنسان لديه القابلية للإبداع في مجال معين، ويمكن تطويره بالتعليم والتدريب (ورد في الصباطي، ٢٠١٠: ١٤٠).

وفي هذا الصدد يشير (غاردنر، ٢٠٠٨) إلى أن الامتحان الحاسم للإبداع محدد تماماً بالسؤال الآتي: هل تم تغيير المجال الذي تعمل فيه (علمي، صناعي، مهني، فني..) بشكل ملحوظ بفضل إسهامك (اهتمامك به)؟ الأخبار السارة تقول: لأنه ليست هناك من قاعدة للحدود، فإنك لن تستطيع أن تعرف أبداً وبشكل مؤكد أنك لم تكن مبدعاً" (غاردنر،٢٠٠٨: ٧٣). فبقدر اهتمام الفرد بعمله ومنجزه يتجلى الإبداع ولو بنسبة معينة.

إن الإضافات المؤصلة والأعمال الصغيرة المحاطة باهتمام الفرد وعنايته-أياً كانت-في الواقع هي اعمال إبداعية وربما أنها غير ملموسة لمجتمع المبدع والمحيطين به؛ ولكنها بمجموعها ومجملها إبداعاً وإضافة حقيقية في أحد الحقول والنظم العلمية أو المعرفية؛ أو تقود لعمل إبداعي مميز في مجال ما. ويشير -في هذا الصدد-ديبونو (De Bono,2005) إلى أن القفزات الصغرى والتي تشمل التعديلات، والتحسينات، وتجميع الأشياء؛ قد تقود للإبداع الكلي والجاد بعد فترة زمنية من إتقان وتجويد الأعمال والمهام الصغرى حتى لو كانت تلك الأعمال في نطاق العمل التقليدي "الروتيني (دي بونو، ٢٠٠٥: ٧٥).

وكلما أعطى الفرد ذاته اهتماما مرتفعا في مهمة أو عمل تجلى إبداعه وإن كان بحدود ونسب بسيطة، وهذه قاعدة معلومة (الجهد والناتج)، وإن كان الفرد يسير باهتمام مرتفع وبطريقة متوازنة، فمع مرور الوقت قد تتجلى إبداعاته الكبرى.

ومن المناسب إشاعة مفهوم الإبداع بتبسيطه؛ وتقديمه كإجراء ومنهج وأسلوب حياة وعمل، لا تقديمه بوصفه جهداً خارقاً وعملاً شاقاً عطفاً على توافر شروط وخصائص ومواصفات. ويفضل زرع وتأصيل مفهوم الإبداع لدى المتعلمين وربطه بمفهوم "الاهتمام" بمعنى أن الإبداع محصلة "الوعي بالاهتمام" لدى الفرد ونتيجته الطبيعية. ولا يقصد بتبسيط مفهوم "الإبداع" أن

نتجاهل مصطلحاته ومفهوماته الأساسية؛ إنما محاولة طرحه وربطه بمفهومات أساسية حاضنه له كعملية إجرائية (خبرة ذاتية فريدة) يمكن للفرد المرور بها واقتحامها وقتما شاء.

ومفهوم الإبداع لا يقتصر على كونه "قدرة" على الاتيان بأفكار جديدة، أنه أيضاً القدرة التي تمكننا من التعامل مع مواقف جديدة ومواجهة مشكلات لم يسبق لنا مواجهتها من قبل (ستيرنبرغ، وآخرون، ٢٠١٣: ٥١). أي أن أحد مظاهر الإبداع –من وجه آخر–استعداد داخلي للفرد يمكّنه من الاستجابة الذكية للمواقف والمشكلات غير التقليدية.

وتشير الباحثة رو (Roe) المختصة في البحث العلمي للفنانين والعلماء أن الصفة الأكثر عمومية للمبدعين هي "العمل الجاد"، وترى أن الإبداع لا يأتي من الالهام الفجائي لعقل صلب أو خامل (قدرة "وعي بالاهتمام" ضعيفة) إنما يأتي من العمل النشيط لشخص مرن وذي فعالية (قدرة "وعي بالاهتمام" عالية) (روشكا، ١٩٨٩: ٦٠). وهذا يمكن أن نُعده اهتماماً داخلياً مرتفعاً (طاقة فكرية وعاطفية) لدى الفرد؛ وقد يصح القول بأنه "الوعي بالاهتمام" ويمكن أن نعرّفه بانه: "قدرة الفرد على إدراك وتوجيه طاقته الفكرية والعاطفية تجاه أهداف كبرى". وهذا النمط من الوعي مقدمة للإبداع.

يتضح مما تقدم أن من خصائص مفهوم "الإبداع" الاتساع والشمول والعمق، والقابلية لربطه بمفهومات ومتغيرات عديدة، ومن أهم تلك المفهومات التي ينبغي ربط الإبداع بها؛ مفهوم "الوعي بالاهتمام" والذي لم ينل الطرح المناسب في أدبيات الإبداع؛ لذا تحاول هذه الورقة معالجة إشكالية المفهوم أولاً ثم ربطه بالعملية الإبداعية ثانياً، وذلك من خلال **الإجابة إجمالاً على التساؤلات الآتية:**

أ. **السؤال الأول:** ما مفهوم "الاهتمام" ومفهوم "الوعي بالاهتمام"؟ وما الفرق بينهما؟

ب. **السؤال الثاني:** ما أبعاد الوعي بالاهتمام؟ وما قدرات ومهارات كل بُعد؟ وما العلاقة بينها؟

ج. **السؤال الثالث:** ما علاقة "الوعي بالاهتمام" بعدد من المفهومات النفسية والإدراكية والمعرفية والتي تحمل مضامين مشابهة؟

د. **السؤال الرابع:** ما مفهوم الإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام"؟

٢. الأهداف.

تهدف هذه الدراسة إلى:

أ. التعرف على مفهوم "الاهتمام" ومفهوم "الوعي بالاهتمام".

ب. بيان العلاقة بين مفهوم "الوعي الاهتمام" وبعض المفهومات النفسية والإدراكية والمعرفية ذات الارتباط به.

ج. طرح مفهوم للإبداع وفقاً لمفهوم "الاهتمام" والوعي به.

د. تبصير الأفراد (خصوصاً المتعلمين) لدور وأثر "الوعي بالاهتمام" على عملياتهم المعرفية وانجازاتهم الإبداعية.

هـ. إضافة مفهومات ونماذج ذات قيمة في مجال دراسات الإبداع.

٣. المنهجية.

يُعد منهج البحث أو أسلوبه الوسيلة التي تستخدم للوصول إلى تحقيق الهدف من إجراء دراسة ما في ضوء الهدف من تلك الدراسة، وبناء على طبيعة أهداف هذه "الورقة العلمية" فإن الباحث سوف يستخدم المنهج الوصفي التحليلي: الذي يقوم على قراءة أدبيات الأبداع والمفهومات ذات العلاقة، والوقوف عند مفهوم "الاهتمام" وما ينطوي عليه من مضامين ومتغيرات، كما أن الباحث سيستخدم أسلوب التحليل الفلسفي الذي يقوم على تناول وتحليل المفهومات من زوايا وأوجه متعددة وربطها في سياق العملية الإبداعية. ومن ثم سيقدم الباحث رؤيته في مفهوم الابداع من منظور "الوعي بالاهتمام".

٤. مصطلحات الورقة.

ستتبنى هذه الورقة بعض المصطلحات الرئيسة، والتي سيتم تناولها بالتفصيل لاحقاً، وهي:

أ. "**الاهتمام**": بصفته طاقة فكرية وعاطفيه موجهة بشغف للأنشطة والقدرات الذاتية نحو تحقيق الأهداف.

ب. "**الوعي بالاهتمام**": وهو القدرة على إدراك وإدارة وتقويم طاقة الاهتمام الفكرية والعاطفية تجاه تحقيق الأهداف.

ج. **أبعاد الوعي بالاهتمام**: وهي مكونات "الوعي بالاهتمام": (البعد العاطفي، البعد الفكري، البعد الإجرائي".

د. **الإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام"**: ممارسة وأداء مميز يتناسب طرداً مع مستوى ودرجة "الوعي بالاهتمام" لدى الفرد. فالإبداع محصلة "الوعي بالاهتمام".

المحور الأول

مدخل لمفهوم "الاهتمام" ومفهوم "الوعي بالاهتمام"

١. غموض مفهوم "الاهتمام".

إن مفهوم "الاهتمام" قد يبدو واضحاً جلياً، مثل أن يفسره بعضهم بأنه: (رغبة.. أو حماسة.. أو الجدية في الأمور أو الالتزام بأشياء معينة...). ولكن هذا الوضوح وربما السطحية في تناول المفهوم يخفي غموضاً ومعاني وأسراراً مغايرة لتلك البساطة في مفهوم الاهتمام. وقبل أن نطرح المفهوم المقترح للاهتمام، يمكن أن نستعرض بعض أسباب غموض مفهوم "الاهتمام" والتي يمكن إيجازها بالآتي:

- **السبب الأول** لغموض مفهوم الاهتمام: أنه كمفهوم "نفسي" لم يتطرق إليه المختصون من علماء النفس بشكل مستقل، إنما عرض المفهوم بشكل متصل في سياق بعض المفهومات النفسية التربوية، مثل الدافعية والاستعداد، ولكنها إشارات رمزية غير تفصيلية وفي سياقات محددة.

- **السبب الثاني**: أن معنى الاهتمام جاء بأكثر من معنى في قواميس اللغة العربية، ومنها: أن "الاهتمام" جاء بمعنى الهم أو الاغتمام، تقول: إنه لَعظيمُ الهَمّ وإنه لَصغيرُ الهِمّة، وإنه لَبَعيدُ الهِمَّةِ والهَمّةِ، بالفتح. وفي مواضع أخرى جاء الاهتمام بمعنى "شأن" كما ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: (لكل امرئ منهم شأن يغنيه) (عبس:٣٧) أي اهتمام يصرفه عن غيره. ويقال الهَمَّةُ والهِمَّةُ: أي ما هَمَّ به من أَمر ليفعله، قال الله تعالى في قصة يوسف عليه السلام: (ولَقَدْ همَّتْ بهِ وهَمَّ بها لولا أنْ رأى بُرْهانَ ربِّهِ) (يوسف:٣٤). وفي موضع رابع جاء بمعنى اعتنى بالشيء أو اهتم بأمر. (لسان العرب، القاموس المحيط). وجاء مفهوم الاهتمام بمعنى "علو الهمة" وعرفّها (ابن الجوزي) بأنها: "خروج النفس إلى غاية كمالها الممكن لها في العلم والعمل".

- **السبب الثالث**: تداخل مفهوم الاهتمام وعمومتيه واتساعه وارتباطه مع عدد من المتغيرات والعوامل المؤثرة والمتأثرة به، مثل ارتباطه بالعمليات الإدراكية كالمثير والاستجابة، والانتباه، والتركيز، وارتباط كذلك بمفهومات نفسية وعاطفية أخرى، مثل: الإبداع، والخيال والتصورات، الانفعالات وما إلى ذلك من علاقات ينبغي التوقف عندها لتجلية المفهوم.

- **السبب الرابع**: تناول بعض الباحثين مفهوم الاهتمام (بمعنى توجيه الجهد والتركيز بهدف النجاح وتحقيق الانجازات) كقيمة أو اتجاه إيجابي فردي أو اجتماعي مرغوب. أي إن تناول المفهوم وفق اللغة التقليدية للمفهوم، والمثال الواضح البسيط لمفهوم الاهتمام في الحياة الاجتماعية واليومية أو حتى اليوم الدراسي هو ما يطلبه الآباء والمعلمون من الأبناء (مثلاً: اهتم بدراستك، أهتم بأشيائك، اهتم بصحتك، أهتم بمستقبلك.. ونحو ذلك)، ورغم هذا التناول للاهتمام الذي يبدو مباشراً وذا قيمة تربوية من قبيل (التنبيه والتذكير والإرشاد)؛ إلا أنه لا يُقدم للمتعلمين ما يمكن أن نعتبره أداة أو وسيلة يمكن استخدامها-ذاتياً-في خارطة حياتهم ومستقبلهم.

٢. مفهوم "الاهتمام" ومصطلحاته.

في ضوء ما تقدم يمكن تقديم مفهوم ومصطلحات "الاهتمام" "كالآتي:

هـ. **مفهوم الاهتمام** Interest: "طاقة فكرية وعاطفية موجهة بشغف للأنشطة والقدرات الذاتية الكامنة نحو تحقيق الأهداف والمنجزات الكبرى. ويستدل على توافر الاهتمام من خلال وعي الفرد به والوعي بمضامينه أو بعضها. (قد يكون الفرد ذا اهتمام بفكرة أو مهمة عمل معينة؛ لكنه ليس بالضرورة أن يكون واعياً بما يكفي باهتمامه).

و. **مفهوم "الوعي بالاهتمام"** Meta-Interest: قدرة الفرد الذاتية على إدراك وإدارة وتقويم طاقته الفكرية والعاطفية وتوجيهها واستثمارها بتوازن تجاه تحقيق المنجزات الإبداعية في حاضره ومستقبله". وتتصف هذه القدرة بأنها (قدرة إستراتيجية).

وتُعد العلاقة بين المفهومين السابقين علاقة عضوية، فإذا كان "الاهتمام" طاقة فكرية وعاطفية؛ فأن الوعي به يعني قدرة الفرد على إدراك وإدارة تلك الطاقة بتوازن. والفرق بين المفهومين أن الأول "الاهتمام" هو الأداة الذاتية للفرد في حال سكونها؛ والثاني "الوعي بالاهتمام" هو الوسيلة (أداة نشطة يتم التحكم بها وتوجيهها).

مفهوم "الاهتمام الموجه": هو الوعي بالاهتمام؛ لكن بصفة مؤقتة. أي أن الفرد قد يوظف قدرات "الاهتمام" لديه ليرتقي به وعياً باهتمامه تجاه منجز معين؛ ثم يتخلى تدريجياً عن هذا الوعي بسبب عامل خارجي أو داخلي (خارجي: مثل ضغوط معينة، داخلي: مثل الإصابة بالملل).

المحور الثاني

أبعاد "الوعي بالاهتمام"

١. مفهوم أبعاد الوعي بالاهتمام.

من أجل تصور أكثر وضوحاً وجلاءً لمفهوم الوعي بالاهتمام؛ فأننا نقترح ثلاثة أبعاد أو مكونات للوعي بالاهتمام تتفاعل معاً، وهي:

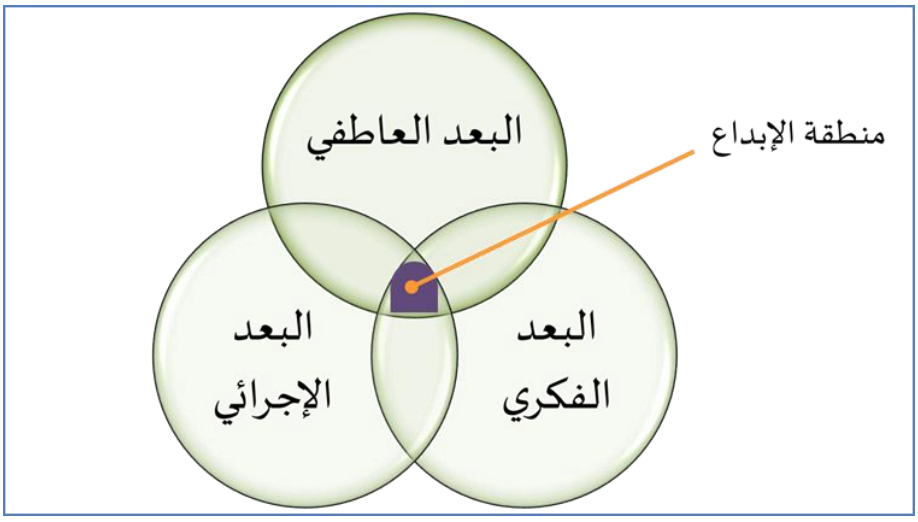
أ. **البعد العاطفي**: وهو العين الداخلية للاهتمام ويتمثل هذا البعد بالمراقبة الذاتية للعواطف المنفعلة تجاه موضوع الإبداع أو الإنجاز، والمحافظة على الانتباه الكامن المستمر.

ب. **البعد الفكري**: وهو العين الخارجية للاهتمام ويتمثل هذا البعد بتطوير الاهتمام العقلي "المعرفي" تجاه موضوع الإبداع أو الإنجاز.

ج. **البعد الإجرائي**: وهو ترجمة التفاعل بين البعد العاطفي والبعد الفكري ونتيجته الادائية والتقريرية لموضوع الإبداع أو الإنجاز.

د. **منطقة الإبداع**: وهي ناتج تفاعل تلك الأبعاد الثلاثة. ويوضح الشكل (١) منطقة الإبداع خلال تكامل وترابط أبعاد الوعي بالاهتمام.

الشكل (١) أبعاد الوعي بالاهتمام



٢. قدرات ومهارات أبعاد "الوعي بالاهتمام".

أ. **البعد العاطفي**. ونقترح لهذا البعد قدرات ومهارات انفعالية منسجمة مع متطلبات العملية الإبداعية، وهي:

(١) **الاندماج الكوني "عاطفياً"**: وهو الإحساس الداخلي "الدائم" للفرد بأنه جزء مهم من المنظومة الكونية الكبرى ومنسجم معها ومتفاعل "مؤثر ومتأثر" بها. وبيان الاحترام الداخلي لهذا الكون العظيم بما فيه؛ وخصوصاً احترام الإنسان من خلال الوعي بإنسانيته وقدسية كينونته وتفرده في المنظومة الكونية العظمى.

(٢) **السيطرة الانفعالية**. ويمكن تعريفها بأنها قدرة ضبط واعية للاستجابات والانفعالات (قدرة مهمة لإزاحة المشاعر السلبية واستبدال فراغ إبداعي بها": أي المساحة الحرة الداخلية لاستقبال لحظات شعورية ذات علاقة بحلول معينة وترشيحها). ويمكن أن تهيأ هذه القدرة لحظات الإشراق ولو بنسب معينة.

(٣) **حث شعور مبطن** "افتراضي تخيلي" للحظات الإنجاز. الاستعداد للمكافأة الداخلية والتهيئة لها واستمالتها وبالتالي الإصرار والمواصلة على الإنجاز.

(٤) **إرجاء الإشباع**: وهي أحد العمليات المصاحبة للنشاط الإبداعي بحسب جوردن (Gordon,1963) وتتضمن هذه القدرة تحمل الغموض، ومقاومة المبدع لتأجيل اعتماد الحلول الأولية والتحقق قبل القبول النهائي للحلول أو معالجات الفكرة والمنجز النهائية (عامر،٢٠٠٣: ٩٧-٩٨).

(٥) **استجابة المتعة**: يرى جوردن (Gordon,1963) أنها المدخل الأساسي لتفسير لحظة الإشراق الفجائي للحل، فالحل النهائي لا يأتي للمبدع مصادفة، ولكنه نتيجة عدد من عمليات التقييم والانتقاء التمييزي-غير المشعور بها غالباً-على مستوى وجداني (المصدر السابق: ٩٨). واستجابة المتعة كأحد قدرات البعد العاطفي يمكن أن نعرّفها بأنها: سيالات عصبية مبهجة للوجدان يرافقها عمليات معرفية –يشعر أو لا يشعر بها المبدع-تتحد لا حقاً وتتمثل

بحل مشكلة أو اكتمال ولادة فكرة، كما أن هذه القدرة تختص بتفاعل البعد العاطفي مع البعد الفكري "المعرفي" والبعد الإجرائي (الشكل ١).

ب. **البعد الفكري "المعرفي"**. ونقترح لهذا البعد قدرات ومهارات "عقلية" منسجمة مع متطلبات العملية الإبداعية، وهي:

(١) **الاندماج الكوني "فكرياً"**: وهو التدبر والتأمل بالمنظومة الكونية وأسرارها البديعة. وهذه القدرة البسيطة إجرائياً تصقل الفكر وتُعمّق الأفكار لدى المبدع وتقدحها.

(٢) **القراءة الإبداعية المنتظمة**: ونقصد بها قدرة المبدع على الموازنة بين القراءة الرأسية (في التخصص) والقراءة الأفقية (الشمولية "توسعية ثقافية"). مع التركيز عند التوسع على الثقافة والكتابات العلمية.

(٣) **التكثيف والتلخيص المعرفي**: الإحاطة بجميع جوانب الفكرة "المهمة" بصفتها وحدة معرفية (العمل على تجميع البيانات والمعلومات عنها من عدة مصادر ومجالات معرفية) ثم اختيار شكل وصيغة الفكرة أو المشكلة.

(٤) **مهارات التفكير**: (المنظومي، التحليلي والتركيبي، التفكير بالتفكير، الجانبي).

(٥) **التحليل العكسي**: يقصد به هنا بأنه: تصور المرحلة النهائية للفكرة الإبداعية، ثم تحليل خطواتها أو مراحلها المتوقعة، مع المشكلات والصعوبات المحتملة في كل خطوة وحلها المناسب.

ج. **البعد الاجرائي**. ونقترح لهذا البعد سلوكيات أدائية منسجمة مع متطلبات العملية الإبداعية، وهي:

(١) **تهيئة المصادر**. وهي التعرف على المصادر الأساسية، وتنظيمها لتسهيل الوصول إليها (مكتبة علمية خاصة، قواعد معلومات أساسية "الكترونية" أو ورقية..). بحيث تكون هذه المصادر قريبة من الفرد للاستزادة المستمرة والتوسع (الرأسي والأفقي). فالمعرفة أساس الإبداع؛ وتوافر مخزون معرفي عن مجال معين شرط أساسي للإبداع.

(٢) **كفايات المجال**. وهي القدرات والمهارات الخاصة بمجال معين (مثلاً: المتعلم في الجامعة ينبغي أن يمتلك الكفايات ذات العلاقة، والفرد في مؤسسة تجارية ينبغي أن يمتلك كفايات تخصصية وظيفية تساعده على الانطلاق نحو الإنجاز والإبداع).

(٣) **التدوين والمسودات**. تسجيل الأفكار والخواطر. واستخدام مسودات وتخطيط الأفكار وربطها بعلاقات من خلال المنظمات البصرية.

(٤) **الخيال المحتمل**. قدرة إجرائية يقوم من خلالها المبدع بالتخيل والتأمل بفكرة أو منتج أو مشروع مستقبلي غير واقعي "بزمن الحاضر" أو شبه واقعي "يمكن تلمس ملامحه الأولية كائنة" (بمعنى إجراء تصورات عن طريق التخيل في أي مجال أو تخصص: علمي..، أدبي..، صناعي.. إداري..). مع وضع افتراضات واحتمالات ومشكلات متوقعة للفكرة المتخيلة. وهذه القدرة تُشحن عن طريق (تلمس احتياجات حقيقية لم تعالج في مجال ما، أو افتراض مشكلات مستقبلية لم تقع، أو التفكير الجاد في فكرة أو منتج أو مشروع قائم عن طريق التحليل متعدد الوجوه والزوايا).

(٥) **توصيل الأفكار بوضوح**: وهي أحد عادات العقل المطروحة في نموذج كوستا وكاليك (٢٠٠٠) فكم من فكرة وئدت ليس بسبب عدم جودتها، بل لعدم توصيلها كما ينبغي! مثل عدم مراعاة (توقيت العرض، اطارها النظري، نماذجها..). وفي المقابل كم من فكرة ضعيفة المحتوى وربما هزيلة قدمت بطريقة جيدة فملأت فراغاً ليس لها!.

٣. "الوعي بالاهتمام" وارتباطه بعدد من المفهومات.

الوعي بالاهتمام وفق ما تم تعريفه، ووفق أبعاده وتعريفها؛ فهو يشتمل على مضامين، ويرتبط بعدد من المفهومات ذات العلاقة. يوضح الجدول (١) باختصار تلك المفهومات وطبيعة الارتباط المفاهيمي بينها وبين مفهوم "الوعي بالاهتمام". ومن ثم سيتم تسليط الضوء على بعض من تلك العلاقات.

الجدول (١) بعض المفهومات المرتبطة بالوعي بالاهتمام وطبيعة الارتباط

المفهوم	التعريف	طبيعة الارتباط
الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation	يشير باتيمانت وكرانت (Batemant and Crant, 2003) إلى أن الدافعية الداخلية قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية (العلوان، والعطيات، ٢٠٠٦: ٦٨٦).	**من مضامين الوعي بالاهتمام أو أحد مؤشراته**
الفاعلية الذاتية efficacy -Self	يشير باندروا (Bandura,1995) بأنها معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية، وتنفيذها (حجازي، ٢٠١٣: ٤٢٠).	
الحماسة Passion	يمكن تعريفها على أنها: "الوعي بالاهتمام" بصفة مؤقتة لإنجاز مهمة محددة".	
الانتباه الكامن المستمر continuou latent Attention	يمكن تعريفه بأنه: " ضبط الطاقة الفكرية والعاطفية لفترة زمنية طويلة نسبياً بتركيزها على انجاز مهمة أو عدة مهام".	
المثابرة Persistence	عادة عقلية "فكرية" وتعني: التزام الفرد بإنجاز أهدافه ومهماته حتى النهاية، وعدم الاستسلام بسهولة، مع قدرة على مواجهة المشكلات وتطوير الحلول لمواجهتها (Costa& Kallick,2000).	
التفرد والتأمل Solitude & self-reflection	التزام الفرد بخلوة منتظمة للتوسع والإفاضة في المجالات العلمية والفكرية وممارسة التأمل بأهدافه وقدراته الفكرية والعاطفية.	
الومضة الإبداعية Illumination	يمكن تعريفها من منظور الوعي بالاهتمام: بأنها حالة شعورية تتمثل بترابط وتكامل تدريجي لفكرة معينة يعي بها المبدع عند تبلورها.	
الحساسية Sensitivity	" إدراك الفرص والمناسبات، التي يرغب الفرد في المشاركة فيها بسلوكيات فكرية ملائمة " (الحارثي، ٢٠٠٢: ٩٩٩٩). أو هي قدرة الفرد على استخدام أنماط من الاستجابات الذكية للمواقف المناسبة (Costa&Kallick,2000).	**علاقة ترابط وتكامل**
الوعي بالمعرفة Metacognition	يشير فلافل (Flavell,1979) بأنه قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به فهو المعرفة بالعمليات المعرفية (عامر،٢٠٠٣: ٦٥).	
الوعي بالإبداع Metacreativity	يشير بروتش (Bruch,1988). بأنه قدرة الفرد على الوعي بالعمليات المعرفية، وبالمشاعر الوجدانية، وبالخبرات الفسيولوجية المصاحبة للتفكير الإبداعي (المصدر السابق: ٨٢).	
الإبداع Creativity	يعرفه الباحث بأنه: ممارسة وأداء مميز يتناسب طرداً مع مستوى ودرجة وعي الفرد بالاهتمام. فالإبداع محصلة "الوعي بالاهتمام".	

أ. **الوعي بالاهتمام والدافعية.**

يشير وولترز (Wolters, 1999b) بإن الدافعية تُعد حالة داخلية تعبر عن الحاجة أو الرغبة وتستثير وتنشط سلوك الفرد حتى يشبع هذه الحاجة أو الرغبة ومستوى الدافعية من الممكن أن يتغير أثناء القيام بعمل معين بسبب مواجهة بعض الصعوبات، أو التشتيت، أو الشعور بالملل، أو الشعور بعدم فائدة العمل أو جدواه؛ مما يقلل الرغبة لدى الفرد بإكمال هذا العمل (أو عدم إتقانه وتجويده) ومن هنا تُعد قدرة الفرد على تحسين وتنظيم دافعيته من العمليات المهمة في التنظيم الذاتي (رشوان، ٢٠٠٦: ٤٨).

وقد أشار ثورندايك (Thorndike, 1913) في سياق نظريته "الارتباطية" إلى مفهوم "الاهتمام" من خلال اقتراحه لمجموعة من الأدوات المساعدة في عملية التعلم (تُعد حالياً من أدوات الدافعية)، والأدوات هي (غازدا، وكورسيني،١٩٨٣ :١٤٣-١٤٥):

- الاهتمام بالعمل ذاته.
- الاهتمام بتحسين الأداء.
- الميل إلى حل مشكلة أو الشعور بحاجة ما.
- الانتباه إلى العمل.

وإجمالاً هناك مفهومات ذات علاقة مشابهة ومتداخلة مع مفهوم "الدافعية" مثل: (الفاعلية الذاتية، كفاءة الذات، توجهات أهداف الإنجاز..). وقد أضافت الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس والدافعية عوامل ومؤشرات مؤثرة وتابعة للدافعية من نحو (الباعث، الحافز، الحاجة..) وفي مجملها ذات علاقة بمفهوم الدافعية؛ كما أنها –غالباً- تحت سيطرة وتحكم "الوعي بالاهتمام" وفق التعريف المقترح.

ويتضمن الوعي بالاهتمام –كما أشرنا سابقاً-أبعاداً متعددة، والبعد العاطفي حاضن للدافعية، وأهم مكوناته، ولكن الدافعية بصيغتها ومفهومها المطروح "فعل تلقائي" أو "أداة مساعدة" بحسب "ثورندايك"، وليست حالة شعورية كامنة كما هو البعد العاطفي للوعي بالاهتمام. بمعنى أن البعد العاطفي يتحكم بالدافعية، وينتجها، ويحتفظ كذلك بالفاعلية الذاتية للفرد وفق مستوى مرتفع.

ب. **الوعي بالاهتمام والانتباه والتركيز.**

" يؤكد ستيرنبرغ (Sternberg,2003) أن الانتباه هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كمّ هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة. ويشير علماء النفس أنه عندما نركز طاقاتنا العقلية خلال أداء مهمة ما؛ فإن سلوكنا الذي يتبع ذلك يصبح تحت ضبطنا ووعينا الكامل لأننا نقرر شعورياً أي المثيرات نركز عليها، وأي المثيرات نهملها" (العتوم، ٢٠٠٤: ٦٨).

ويتوسط الانتباه ما بين المثيرات والحواس من جهة، وبين الإدراك والاستجابة من جهة أخرى وفق الآتي: (مثيرات البيئة، ثم إحساس، ثم انتباه، ثم إدراك، ثم استجابة) (المصدر السابق). كما يشير دوجل (Dougall,1980) إلى أن درجة الانتباه تظهر في شدة إقبال الشخص على غايته، وفي مقدرته على مقاومة الأشياء الملهية بذلك ينتهي (دوجل) إلى جعل مقياس الانتباه قائماً على مقياس الاهتمام، أي أن الاهتمام انتباه كامل، والانتباه اهتمام بالفعل .. أي أن الانتباه يعني وجود اهتمام واتجاه جامع للنشاط والمواقف واتجاه محدد موحد؛ بمعنى أن الجسم كله يشارك في الاتجاه الذي يفرضه الاهتمام الحالي" (الشافعي، ١٩٤٦م).

كما أن الانتباه الكامن المستمر يزجي التركيز للمبدع؛ فالتركيز حالة توجه المبدع لنشاطاته وأهدافه، وليس التركيز هنا مجرد لحظات عابرة أو فترة انجاز حاضرة ثم تأفل، بل هو تركيز حاضر دوماً بفعل الانتباه الكامن؛ تركيز غير مجهد ولا يعيق المبدع عن راحته وتأملاته.

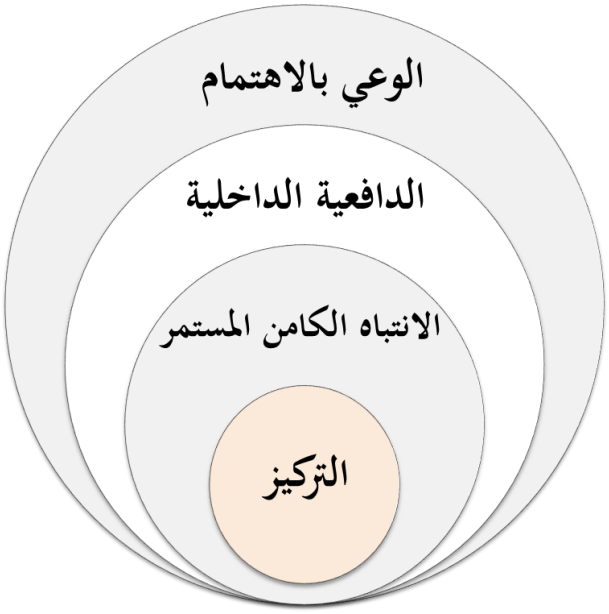
يشير حنورة (١٩٧٣م) إلى أن المبدع قادر على التركيز المصحوب بالانتباه طويل الأمد على هدف معين رغم المشتتات والمعوقات التي تثيرها المواقف الخارجية أو التي تحدث نتيجة تغير الهدف. فمن خلال مرونة التفكير المساندة لتركيز المبدع نجده يتخطى العوائق بإيجابية .. ومن المعتقد أن التركيز والقدرة على مواصلة الاتجاه نحو الأهداف التي يضمرها المبدع من القدرات الأساسية التي تسهم في تشكيل أداء المبدع لعمله؛ خاصة في مجالات الإبداع العلمي والفني، والأمثلة عديدة لمنجزات أخذت بالفعل سنوات عديدة من الانتباه

والتركيز حتى تجلت إبداعات علمية عالمية (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٨). وهذه صورة من صور (الوعي بالاهتمام).

وقد يصح القول بأن "الوعي بالاهتمام" حالة من الانتباه الكامن المستمر تجاه تحقيق الأهداف. واستمرارية الانتباه لا تتعارض مع كونه جهداً ذهنياً وتركيزاً مبذولاً تجاه موضوع أو هدف ما، فهو انتباه قابل للشحن باستمرار، وذلك أن" الوعي بالاهتمام" في طبيعته طاقة عاطفية فكرية موجهة لمسارات الإبداع.

يوضح الشكل (٢) علاقة الوعي بالاهتمام بالدافعية، والانتباه، والتركيز.

الشكل (٢) يوضح علاقة "الوعي بالاهتمام" في كلا من: الدافعية، والانتباه، والتركيز



المحور الثالث

"الوعي بالاهتمام" والعملية الإبداعية

١. "الوعي بالاهتمام" روح "العملية الإبداعية".

يشير سايمنتون (Simonton,1996) إلى اننا ينبغي أن نقبل الإمكانية التي تقول إن قوة داخلية معينة شيئاً يلازم العملية الإبداعية. وقد اقترح بيرد (Beard,1874) أن الإبداع هو دالة لمتغيرين أساسيين هما: الحماس Enthusiasm والخبرة Experience، فالحماسة تزود المبدع بالكثير من الطاقة الدافعة لمواصلة الجهد، والخبرة تمنح المبدع القدرة على تمييز الغث من السمين من الأفكار (Simonton,1996: 164). والحماسة قد يكون اهتماما موجها (وعي بالاهتمام بصفة مؤقته)، أو (وعياً بالاهتمام بصفة مستمرة للفرد) وفي الحالة الأخيرة فإن الحماسة لدى الفرد انعكاس طبيعي لاستجاباته ومستوى أداءه لمهامه ومنجزاته. أما توافر الخبرة دونما حماسة؛ فإن ذلك يؤدي إلى العمل الروتيني (التقليدي) (الصباطي، ٢٠١٠: ١٦٣).

ويعرّف ألبرت (Albert,1971) "مفهوم الإبداع" بأنه: سلوك مُتعمد مبني على أساس المعرفة والفرص والترابط، وينمو بنماء الدافعية والخبرات وحاجات الذات (الزيات،٢٠٠٩: ٢٦). ويشير بارون (Barron,1963) إلى أننا يمكن اعتبار متغير الدافعية ومتغير الأسلوبية للمبدع هما المحددين الرئيسيين للإبداع (روبنسون، ٢٠١١: ٦٥).

والدافعية أحد مضامين الاهتمام. وفي حال كانت "الدافعية" سمة مستمرة أو حاضرة في أغلب أحوال الفرد عند تنفيذ وإنجاز المهام المختلفة؛ يمكن اعتبارها مؤشراً للوعي بالاهتمام.

ويرى ستيرنبرغ ولا بورت (Sternberg and Labort,1995) إلى أن الإبداع يمكن أن يكون مزيج من المعرفة والدافعية والسمات الشخصية (الحسيني، ٢٠١١: ١٧٢).

كما يُشير روشكا (١٩٨٩م) إلى أن الشكل الأساسي لعلاقة الإنسان الفعالة بالعالم الخارجي هو النشاط، بينما الشكل الأساسي للنشاط الإنساني هو العمل في مجالاته المتعددة.. وفي هذه المجالات المتنوعة يظهر الإبداع ويتجلى ... وليس كل نشاط من العمل يؤدي إلى نتائج إبداعية، لكن لم تعرف الحالات التي قادت إلى نتائج عالية من دون حب (اهتمام مرتفع) للعمل والمهنة " (روشكا، ١٩٨٩: ٨٣).

ويرى شرر (٢٠٠٤) أن الإنجازات الهامة والمميزة (أي الإبداعية) لا تتم؛ ما لم تعط الاهتمام الكامل.. وأن من لا يؤدي عمله (واجبه أو أهدافه ومهمته) بالحماسة والاهتمام اللازمين؛ لن ينجز شيئاً مميزاً مهما كان مؤهلا وموهوباً، على الأقل في المهمات غير العادية.. كما أن الإنجاز الإبداعي مقرون بالاستمتاع به (شرر، ٢٠٠٤: ١٠٢-١٠٣).
وحتى تلك الأعمال الإبداعية الخالدة وعلى مر التاريخ لم تكن لولا تلك الحالة الكامنة والطاقة الفكرية والعاطفية التي تتلبس المبدع ليحيل أعماله إبداعا؛ أي تبدو العملية الإبداعية أن لها مقدمة كبرى لا بد منها وهي "وعي المبدع باهتمامه" (أو الوعي بالاهتمام) الذي يحيط بالمبدع قبل الإبداع.

يرى الفيلسوف هيغل (١٧٧٠ -١٨٣١م) في كتابه "فكرة الجمال" أن المستوى الإبداعي والقدرة التخيلية للمبدع، لا تُنشئ هكذا حساسية تخيلية دونما "اهتمام عالٍ" وبذل جهد ذهني، فليس الخيال موهبة ملازمة للمبدع، بل هي أداة يستكشفها ويتكيف معها أولا، ثم تبدأ عملها. ويذهب "هيغل" إلى القول: " إن الخيال الخفيف لا ينتج أبدا أثرا دائماً .." ويضرب مثلاً بأشعار "هوميروس" ويقول: "لذا فَرَضٌ محال أن يزعم أحد أن أشعارا من

مستوى أشعار "هوميروس" قد نظمها الشاعر في نومه (خياله).. ومن الخطأ أن نتصور أن الفنان (المبدع) الحق لا يدري ما يفعل.. وبفضل هذه الحساسية التي تتغلل في المجموع وتحييه، يجعل الفنان (المبدع) من موضوعه ومن الشكل الذي يصممه به شيئاً يختلط مع ذاته.. ولا بد أن يكون قد خامره قدر كبير من المشاعر الكبيرة، وأن يكون قلبه وروحه قد اهتزا وانفعلا بعمق "(غالب،١٩٨٥، ١٢٢-١٣٢). ومثل هذه الحالة تُعبر عن مفهوم "الاهتمام" والوعي به.

كما يعتقد "هيغل" بإن قدرة التذكر (الحفظ) للإنسان ترتبط بمقدار ما يثير اهتمامه، والذهن العميق الغور يشمل باهتمامه أشياء لا تقع تحت حصر (المصدر السابق: ١٢١). وإذا أنصبت اهتمامات الفرد على جوانب إتقان عمله والإبداع وتحقيق الأهداف الكبرى، فإن ذلك يُعد "وعياً بالاهتمام".

ويبدو أن "الوعي بالاهتمام" يحيط بالمبدع، ويزجي فضوله ويوقد حماسته ويؤججها. يقول ألبرت آينشتاين (١٨٧٩-١٩٥٥) لم أتفوق على غيري بالذكاء بل بشدة الحماسة والفضول (Kang, et al, 2009, p. 963).

٢. "الوعي بالاهتمام" والعلاقة بين (الذكاء والإبداع).

تعددت الدراسات والاتجاهات التي تناولت العلاقة بين (الذكاء والإبداع)، وخلاصة نتائج بعض تلك الدراسات تتمثل بالآتي:

أ. يشير عبده (١٩٨٣) إلى أن الذكاء هو الطريق المعبد للإبداع، ولا بد للمبُدع أن يسير عليه قبل بلوغ هذه المكانة السامية. ويؤكد فرج (١٩٨٣) أن الذكاء يختلف عن الإبداع فالذكاء يمثل التفكير التقريري الذي تكون إجابته محددة. أما الإبداع فهو يمثل التفكير في عدة اتجاهات وتنوع الاستجابات المنتجة (الذكاء والإبداع غير مترادفين).

كما يؤكد حنورة (١٩٩٧) أن العديد من الدراسات أثبتت أن العلاقة بين الذكاء والإبداع علاقة ضعيفة، بمعنى أنه ليس من الضروري أن يكون الشخص ذكياً (وفقاً لنسبة الذكاء) مبدعاً، فقد يكون الشخص متفوقاً بالقدرات اللفظية والمكانية، ومع ذلك قد يكون ضعيفاً في الاستعدادات الإبداعية (الزيات،٢٠٠٩: ٩١-٩٢).

ب. ويرى روشكا (١٩٨٩) أن الاستعمال المبدع للذكاء يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات الاستعدادات، الدافعية، الاهتمام، وهذا يفسر كيف أن بعض الأشخاص من ذوي نسبة الذكاء العالية يمكن أن يكونوا غير مبدعين على حين أن بعضهم بنسبة ذكاء أقل (ولكن ليس دون الوسط) مع خصائص دافعية، واهتمام عالي نجدهم مبدعين (روشكا، ١٩٨٩: ٥٧). ومع تفاوت بعض الدراسات من حيث أهدافها وخلفياتها ومقاييسها المستخدمة والمجالات التي استخدمت فيها، والمتغيرات المصاحبة لها.. إلا أن أغلبها أشار إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين (الذكاء والإبداع).

ومن جهة أخرى هناك عجز واضح في الدراسات التي تناولت قياس الظاهرة الإبداعية، وهي عدم قدرة المقاييس المستخدمة في (الكشف والتشخيص) مما دعا الحاجة إلى تطوير أداة قياس تغطي كافة الجوانب، والأبعاد التي تزداد يوما بعد يوم (الصباطي،٢٠١٠: ١٣٤).

ج. قام كلا من (Sternberg, Kaufman and Perts, 2002) بمراجعة الدراسات التي تناولت العلاقة المعقدة بين الذكاء والإبداع خلال نصف القرن الماضي، ووجدوا ثلاثة استنتاجات هامة، وهي (ستيرنبرغ، ٢٠٠٦: ٤٢):

(١) إن الأشخاص المبدعين يمتلكون معدل ذكاء ضمن المتوسط.

(٢) إن هناك من يمتلك مستوى ذكاء أعلى من المتوسط (١٢٠)، مع وجود معامل ارتباط بين درجات الذكاء وأن الإبداع يصبح أضعف. وإضافة إلى ذلك، فإن

اختبار الذكاء لا يكون بالغ الأهمية مثل الإبداع. وبعض الدراسات تشير إلى وجود معدل ذكاء مرتفع كمحدد للأداء الإبداعي.

(٣) إن العلاقة بين الإبداع والذكاء تعتمد إلى حد كبير على ما تقيسه عناصر الذكاء والإبداع.

كما يرى الباحث أن العامل الرئيس في العملية الإبداعية هو "الوعي بالاهتمام"، وعلى ذلك قد يصح القول: إن العلاقة بين "الوعي بالاهتمام والإبداع" علاقة ارتباط قوية. وللتحقق من هذا الافتراض فإن ذلك يتطلب –بطبيعة الحال–دراسات مؤصلة لكشف طبيعة ودرجة تلك العلاقة.

٣. "الوعي بالاهتمام" والتفرد بالذات.

يشير كريتشفيلد (Crutchfield,1962) إلى أن المفكر المستقل الحقيقي هو شخص قادر على أن يقبل المجتمع، دون أن ينكر نفسه (إبراهيم، ٢٠٠٢: ١٥٣). ويمكن القول بإن سمة المبدع في هذا الصدد متوازنة ما بين قبول الآخرين ومخالطتهم بمرونة فكرية وعاطفية عالية؛ وبين قبول الذات والتفرد بها، وهذا التفرد إعلاء وثقة لذات المبدع.

وقد كشفت البحوث في مجال الشخصية الإبداعية على أن نسبة كبيرة من المبدعين من النوع الانطوائي؛ أي النوع الهادئ الانعزالي المستبطن المولع بالثقافة أكثر من الآخرين، ومن النوع الذي يميل إلى التحفظ والترفع إلا مع الأصدقاء المقربين، والذي يميل إلى التخطيط للمستقبل، ويتحكم في مشاعره تحكماً وثيقاً؛ فإذا كانت نسبة كبيرة من المبدعين هي من هذا النوع؛ فإننا نستنتج مقدار الخسارة والاغتراب الذي يحيق بهم عندما يجدون أنفسهم محاطين بتصورات اجتماعية عن الشخص السوي المتكامل والنموذجي مختلفة تمام الاختلاف عن هذه الصورة (إبراهيم،٢٠٠٢: ٢٤٨).

ويذكر كاتل (Cattell,1963) أن هناك اتجاهاً بين الناس يتمثل بالتشجيع الاجتماعي على الانبساط والانجذاب للشخصية الانبساطية بما تتسم به من خفة ظل، وقدرة على الجذب والكسب السريع، والاسراف في المناسبات الاجتماعية والحفلات والولائم، وشيوع مثل تلك التصورات تخلق مناخاً يساعد على شيوع أنماط من الشخصية تتركز أهدافها في النجاح الاجتماعي الضيق القائم على سرعة البديهة والجاذبية اللفظية المتكلفة، وذلك مقابل اختفاء نمط الشخصية الإبداعية الدقيقة، والتأملية، والمفكرة، والتي يغلب عليها الميول الانطوائية أكثر من الانبساط (المصدر السابق).

وفي هذا السياق يقول شوبنهاور (١٧٨٨ – ١٨٦٠ م) بقدر ما يكون الإنسان اجتماعياً؛ يكون ضعيفاً عقلياً"(عويضة، ٢٠٠٣: ٧٣). والاجتماعية المقصودة في حديث "شوبنهاور" هي:" العشوائية الاجتماعية المنتظمة"، وهي تلك الاجتماعات أو اللقاءات الفارغة والتي لا تسمن الفكر ولا تغني من جوع، سواء كانت اجتماعات تفاعلية "وجهاً لوجه" أم تفاعل الكتروني عبر الأثير. ويستثنى من ذلك كل اجتماع ذا مردود وأثر حقيقي يسمو بالفرد والمجتمع معاً ولا يعيقهما.

وأشارت دراسة بركنز (Perkins,1990) إلى مجموعة من سمات المبدعين، وهي (الصباطي،٢٠١٠: ١٠٦):

- الشجاعة والثقة، والدافعية الذاتية.
- الشعور الداخلي بالأمان.
- النضج الانفعالي.
- حب الاستطلاع.
- التركيز وعدم التشتت.
- القدرة على التأثير في الآخرين.
- الميل للعزلة عن الآخرين.

ويرى ديبونو (٢٠٠٥) من خلال خبرته وملاحظاته أن الأفراد ينتجون أفكاراً أكثر حين يعملون بمفردهم سواء من الناحية الكمية أو النوعية فيما لو كانوا يعملون من خلال مجموعة (ديبونو، ٢٠٠٥: ٧٦). وهذه ليست دعوة لتجاهل أهمية "العمل الجماعي" ومشاركة الآخرين بأفكارهم بقدر ما هي إشارة إلى أهمية وفعل "التفرد بالذات" عندما يستثمر المبدع طاقته بالتأمل والمراجعة الفكرية لمهامه وأفكاره وخططه.

ينتظم المبدعون بخلوات إبداعية (تفرد بالذات)، وتساعدهم تلك الخلوات المنتظمة بإعادة ترتيب وتنظيم الأفكار وتركيبها من خلال التأمل والتفكر. وفي هذا المعنى للتفرد بالذات؛ قد يصدق قول أحدهم عن "الوحدة"، إنها: "مرآة العقل، وصيقل الفهم، وسراج الحكمة، ومغناطيس العلم، وجلاء البصيرة، ونور اللب، وشعب الإيمان، وجماع الفكر" (الشيخ،٢٠٠٨). ولا يقصد بذلك "العزلة التامة" أو المبالغة بتقمص "الصفاء الروحاني" المتصل بعوالم مجهولة؛ إنما هي أحد متطلبات ودلائل "الوعي بالاهتمام".

ويمكن أن نعرّف التفرد الفعّال بالذات بأنه: " خلوة جزئية منتظمة للتأمل بالقدرات الذاتية وتطويرها، والتفكر والتوسع في المصادر ذات العلاقة بالأهداف والمنجزات الكبرى للفرد".

كما أن "الوعي بالاهتمام" والتفرد بالذات المقرون بالتأمل؛ يزجي الفكر ويفتح آفاقه، ويزيد من فرص ترابط وتركيب الأفكار. ويوضح الشكل (٣) المجال الفكري مع "الوعي بالاهتمام" وبدونه.

٤. "الوعي بالاهتمام" والفرص الإبداعية.

كشفت دراسة قام بها روشكا (١٩٨٩) على مجموعة علماء وباحثين في (الفيزياء والرياضيات) أن بداية الاهتمام بالرياضيات أو الفيزياء أو تعيين الظروف التي أحاطت بها لهي مشكلة صعبة، فالعوامل التي تتداخل في ذلك متنوعة وعديدة ليس من السهل الإحاطة بها (روشكا، ١٩٨٩: ١٣٧-١٣٨). أي أن اهتمام عينة البحث "الموجه" لمجال الرياضيات أو الفيزياء غير واضح (متى؟ وكيف؟) تكوّن.

وهذه الدراسة تفيد بأن المبدع "الواعي باهتمامه" قد لا يدرك فوراً وحالاً اتجاه الإنجاز والإبداع، وربما هذه أحد أسرار "الوعي بالاهتمام" فحلوله غير سريعة وربما غامضة وغير مدركة.

وتشير لوي (٢٠٠٧) إلى حاله مشابهة تقريباً، إذ تذكر أن "بيل جيتس" مرّ بمشكلة –قبل أن يؤسس أعماله وبرمجياته–وهي أنه لم يستطع أن يقرر ما يريد بالفعل من حياته .. وكان يمضي الكثير من الأوقات جالساً لوحده، وكان يقول عن مثل هذه الحالة: " كنت أجلس في حجرتي مثل فيلسوف أصابه الإحباط يحاول أن يفهم ماذا يفعل في حياته؟"(لوي، ٢٠٠٧: ٣٦).

وبالفعل بعد هذه الحالة المتكررة لبيل جيتس بوقت قصير ودع الحياة الجامعية بلا عودة؛ ولكن بإنجاز تبلورت حكايته بتأسيس أول شركة برمجيات للميكروكمبيوتر ..كما أشار جيتس (في لوي، ٢٠٠٧) إلى قلقه بشأن ما يسمع من الشباب (اليوم) الذين يقولون: "إنهم لا يريدون دخول الجامعة لأنهم يعلمون أنني لم اتخرج" ويشير إلى أن الشهادة الجامعية في أيامنا هذه نفس أهمية الحصول على الشهادة الثانوية في زماننا (المصدر السابق: ٣٨).

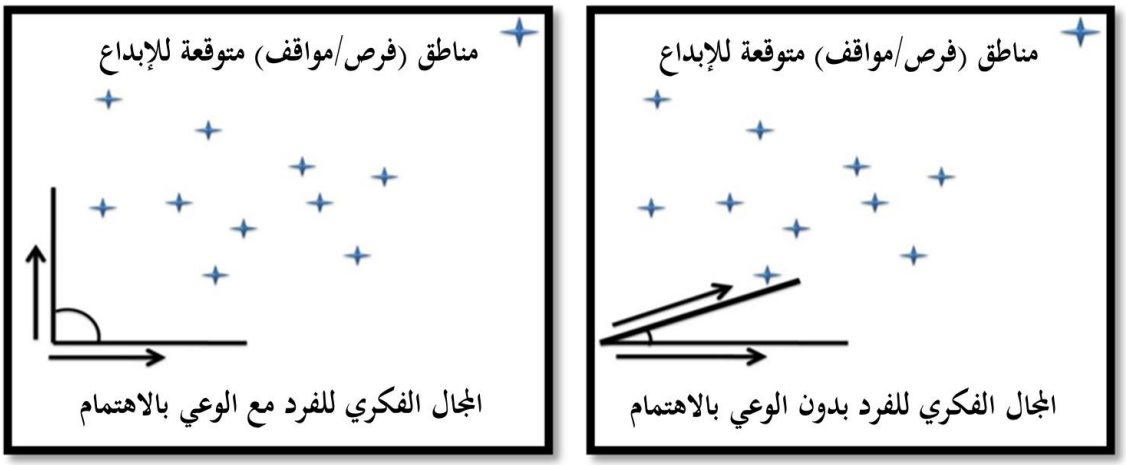
إن بيل جيتس كان واعياً باهتمامه؛ لذا كانت مغامرته بترك الجامعة محسوبة جيداً.

وفي الحالتين السابقتين لا يعني عدم حضور "الوعي بالاهتمام" لدى تلك الفئات من أجل تقرير شكل وكيفية طريق الإبداع وتحقيق الأهداف لأولئك المبدعين؛ بل كان مقدمة

إبداعاتهم واختياراتهم وشرطاً رئيساً لها؛ وربما عدم قدرة تلك الفئة المبدعة على تفسير العلاقات المترابطة والمتداخلة بين العواطف والفكر والتنفيذ؛ ويعود إلى أن "الوعي بالاهتمام" قدرة استراتيجية قائدة حتى في عدم إدراك المبدع (ظاهرياً وواقعياً) للطريق المؤدي إلى الإبداع أو مناطقه.

ويوضح الشكل (٣) المجال الفكري مع "الوعي بالاهتمام" وبدونه.

الشكل (٣) المجال الفكري مع "الوعي بالاهتمام" وبدونه



.....

الخلاصة والتوصيات

نستخلص من هذه الورقة أن مفهوم "الإبداع" غير مستقر على تعريف محدد، وينطوي على مظاهر وأوجه عديدة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بعوامل ومتغيرات عديدة، من أهمها مفهوم "الوعي بالاهتمام". وهناك اتجاه أكثر من أي وقت مضى بين المختصين في دراسات الإبداع حول تبسيط وتقديم المفهوم وفق قدرات ومهارات تمّكن المتعلمين من ممارستها إجرائياً. ويُعد مفهوم "الوعي بالاهتمام" من المفهومات المقترحة المطروحة في هذه الورقة والمستوحى من طبيعة العملية الإبداعية ومتطلباتها الرئيسة. إذ عرفه الباحث بأنه: قدرة الفرد الذاتية على إدراك وإدارة وتقويم طاقته الفكرية والعاطفية وتوجيهها واستثمارها بتوازن تجاه تحقيق المنجزات الإبداعية في حاضره ومستقبله". كما ربطت هذه الورقة مفهوم الإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام" بأنه: الإبداع من منظور "الوعي بالاهتمام": ممارسة وأداء مميز يتناسب طرداً مع مستوى ودرجة "الوعي بالاهتمام" لدى الفرد. فالإبداع محصلة "الوعي بالاهتمام".

وبناء على ذلك يوصي الباحث بالآتي:

- تأصيل مفهوم "الوعي بالاهتمام" لدى المتعلمين.
- تطوير مقاييس "الوعي بالاهتمام".
- إجراء دراسات تجريبية لكشف العلاقة بين "الوعي بالاهتمام" والابداع.

المراجع

المراجع العربية.

١. القرآن الكريم.

٢. السنة النبوية المطهرة.

٣. تفاسير القرآن الكريم (الجلالين، القرطبي، ابن كثير).

٤. صيد الخاطر لابن الجوزي، تحقيق عامر علي ياسين (١٤١٨هـ)، دار ابن خزيمة: الرياض.

٥. إبراهيم، عبد الستار(٢٠٠٢م). **الإبداع قضاياه وتطبيقاته**، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

٦. أبو عليا، محمد مصطفي، والوهر محمود طاهر (٢٠٠٤م). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع (١٦) ص ص ١٨٥ – ٢١٧

٧. أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٩م). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ع (٣٣).

٨. أبومدين، الشافعي (١٩٤٦م). **الانتباه الإرادي "بحث في علم النفس التجريبي"**، مكتبة الآداب: القاهرة.

٩. آرثر إل. كوستا، وبينا كاليك (٢٠٠٠م). **سلسلة عادات العقل**، ترجمة مدارس الظهران (٢٠٠٣)، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع: الدمام.

١٠. أيمن عامر، أيمن (٢٠٠٣م). **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب**، الدار العربية للكتاب، ط١: القاهرة.

١١. جاردنر، هوارد (٢٠٠٨م). **خمسة عقول من أجل المستقبل**، ترجمة هلا الخطيب ط١، العبيكان للنشر: الرياض.

١٢. جروان، فتحي(١٤١٩هـ). **الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الكتاب الجامعي، ط١، الامارات العربية المتحدة: العين.

١٣. حجازي، جولتان حسن (٢٠١٣م).فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، م (٩) ع (٤)، ص ص ٤١٩-٤٣٣.

١٤. حسن، السيد محمد أبوهاشم (٢٠٠٥م). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندروا، **مركز بحوث كلية التربية**، جامعة الملك سعود، ع (٢٣٨).

١٥. الحسيني، عبد الناصر(٢٠٠٧م). **المفهوم الشامل للإبداع Model of CCC**. المؤتمر العلمي العربي الخامس لرعاية الموهوبين والمتفوقين (رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات عربية مشرقة) المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين – الأردن. ص ص ١٤٤-١٨٢.

١٦. الحمادي، علي (١٩٩٩م). **شرارة الإبداع**، ط١، دار بن حزم للنشر والطباعة، لبنان: بيروت.

١٧. ديبونو، إدوارد (٢٠٠٥م). **الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي**، ترجمة باسمة النوري، مكتبة العبيكان: الرياض.

١٨. رشوان، ربيع أحمد عبده (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز**، عالم الكتب: القاهرة.

١٩. روبنسون، أندرو (٢٠١١م). **العبقرية**. ترجمة رحاب صلاح الدين (٢٠١٤). مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة: القاهرة.

٢٠. روشكا، الكسندرو (١٩٨٩م). **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسان أبو فخرو، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت، سلسلة عالم المعرفة، ع (١٤٤).

٢١. سايمنتون، دين كيث (١٩٩٦م). العبقرية والإبداع والقيادة دراسات في القياس التاريخي. ترجمة شاكر عبد الحميد، **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت. سلسلة عالم المعرفة، ع (١٧٦).

٢٢. ستيرنبرغ، روبرت جيه (٢٠٠٦م). **التفكير الإبداعي وبحوث الإبداع العالمية**، ترجمة عبد المحسن شلش السراج (٢٠١٣م). دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن: عمان.

٢٣. الشيخ، محمد (٢٠٠٧م). **الحكمة العربية دليل التراث العربي إلى العالمية**، ط١، الشبكة العربية للأبحاث والنشر: بيروت.

٢٤. الصباطي، إبراهيم سالم (٢٠١٠م). **مقدمة في الإبداع**. جامعة الإحساء، مركز الترجمة والتأليف والنشر: الاحساء.

٢٥. طراد، حيدر عبد الرضا(٢٠١١). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، **مجلة علوم التربية الرياضية**، م (٥) ع (١).

٢٦. عبده، مصطفى (١٩٩٩م). **المدخل إلى فلسفة الجمال–محاور نقدية وتحليلية وتأصيلية**، ط٢، مكتبة مدبولي: القاهرة.

٢٧. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤م). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر: عمان.

٢٨. العلوان، أحمد فلاح، والعطيات، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن .**مجلة الجامعة الإسلامية**. م (١٨) ع (٢)، ص ص ٦٨٣–٧١٧.

٢٩. العواد، محمد دخيل (٢٠١٣م). **الاهتمام المركب مدخل إلى العملية الإبداعية**، ط١، مكتبة الرشد: الرياض.

٣٠. العواد، محمد، والصبيحي، ابراهيم (٢٠١٢م). **أدوات واستراتيجيات إبداعية، التعلم والتفكير والبحث**، ط٢، مكتبة الرشد: الرياض.

٣١. عويضة، كامل محمد (١٩٩٣م). **شوبنهاور بين الفلسفة والأدب**، ط١، دار الكتب العلمية: بيروت.

٣٢. غالب، مصطفى(١٩٨٥م). **هيغل** (في سبيل موسوعة فلسفية)، دار ومكتبة الهلال: بيروت.

٣٣. لوي، جانيت (٢٠٠٧م). **بيل جيتس يتكلم**، مكتبة الشقري للنشر: الرياض.

٣٤. مصري عبد الحميد حنورة (١٩٩٧م). **الابداع من منظور تكاملي**، مكتبة أنجلو المصرية: القاهرة.

المراجع الإنجليزية.

35. Bandura, A. (1994). ***Self-efficacy***. In V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). By: http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html

36. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. ***American Psychologist****, 34,* 906-911.

37. Kang, M.J. et al. (2009). The wick in the candle of learning: epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. ***Psychol. Sci.*** 20, 963–973.

لو كنت وزيرا للتعليم

باسل عبد الجليل

مركز "إيادات" للتطوير والتدريب، ص.ب. 70319، الخبر 31952، المملكة العربية السعودية

الملخص

اعتمد تقديم هذه الورقة على عدة محاور منها، أولاً: استنادا إلى الأبحاث العلمية والأبحاث المقارنة سواء في المنطقة أو خارجها. وثانياً: زيارات ميدانية قمت بها حديثا إلى عدة دول، منها: اليابان وفنلندا والسويد، لفترة امتدت لأكثر من شهرين حيث عشت الحياة الدراسية بكل تفاصيلها في بعض الدول. وثالثاً: أنه تم تقديم مقترح شبه متكامل لأكثر من وزير في أكثر من دولة عربية، حيث أن من نتائج هذا المقترح المساهمة بشكل عملي ومنهجي ومؤسساتي في زيادة التفكير الناقد والإبداعي والقدرة على الابتكار لدى طلاب التعليم العام، بل والتعليم الجامعي. ورابعاً: الأهم من كل ما ذكر: هو أنه لدينا تجربة مؤسساتية محلية تقاد بالبحث العلمي، أدت إلى نتائج غير مسبوقة وتم نشر بعضها في دوريات علمية حيث يمكن قياس نتائجها بأي مقاييس علمية رصينة.

فزيادة مستوى التفكير الإبداعي والتفكير النقدي في التربية والتعليم يمكن أن يكون أحد العوامل المعرفية -المتداخلة مع عوامل أخرى بطبيعة الحال- التي تهدف لإيجاد فرد منتج قادر على أن يساهم بفاعلية في المجتمع المعرفي. ومن هذه العوامل الهامة المتداخلة: ذاتية التعلم على سبيل المثال. وفي هذا الإطار ومن خلال منهجيتنا مثلا -في مشروع مشترك بين "سايتك" وجامعة الملك فهد وشركة أرامكو السعودية في الخبر- تم زيادة معدل التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات بنسبة 11% ووصلت إلى 22% لطلاب الثالث المتوسط خلال فصل دراسي واحد.

وفي دراسة أخرى لدينا-منشورة عن التعليم الجامعي والتعليم العام- تم زيادة الثقة بالنفس على الابتكار-حيث التفكير الإبداعي أحد العوامل المعرفية للابتكار- لدى طلاب المرحلة الابتدائية بنسبة الضعف تقريبا، حيث أعرب 63% من طلاب الصفين الثالث والرابع الابتدائي عن قدرتهم على الابتكار بعد التدريب، مقابل 32% فقط قبل التدريب.

فالعوامل المتداخلة الأخرى من الأهمية بمكان - حيث من الصعب فصلها عن تنمية التفكير النقدي والإبداعي- لإيجاد فرد قادر على الإنتاج. فمثلا في المرحلة الجامعية: أغلب الطلاب(70% أو يزيد $p<$ 0.05) سيعتمدون على أنفسهم في التعامل مع العديد من المواد الدراسية أو أجزاء من هذه المواد بشكل لم يسبق له مثيل، وهذا عامل مهم في تنمية الدافع الذاتي وزيادة الاهتمام بالعلوم والمواد الأخرى. كذلك أكثر من نصف الطلاب ($p< 0.05$) سيعربون عن الفهم المتزايد. وأغلب الطلاب(70% أو أكثر ($p< 0.05$) سيشعرون بالتحسّن في قدراتهم وإنجازاتهم، وكذلك ثقتهم بأنفسهم وبكفاءاتهم الذاتية. وأكثر من نصف الطلاب ($p< 0.05$) سيعربون عن استمتاعهم بالتعلم.

وكمثال لنتائج مستوى المحتوى العلمي المرتفع والظاهر وغير التقليدي على مستوى دولي: فقد تحققت قدرة طلاب الصف الثالث الابتدائي على حل معادلتين خطيتين بمجهولين (س، ص) بكل ما تعنيه الكلمة من معنى، بل وبدون شرح المعلم. وكذلك تعلم الطلاب وبما فيهم طلاب المرحلة الثانوية للمواد العلمية مثل الفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحياء أكثر من 90% من المادة وحدهم في كثير من الأحيان.

ولهذه الأسباب المذكورة أعلاه، كانت خطاباتنا للوزراء أنه بإمكاننا أن نحصل على نتائج غير تقليدية وغير مألوفة سواء في المنطقة أو في العالم العربي أو حتى على مستوى دولي-في جزء منها- حيث تم نشر بعض الأبحاث في ذلك.

المحتوى

سيأخذ تسلسل هذه الورقة، بشكل عام: ترتيب المحاور الأربع المذكورة في الملخص أعلاه، ثم ننتهي بتوصيات وربما "حلول" محددة طالما انتظرها جميع المهتمين والتي بدورها تجيب عن عنوان هذه الورقة. فلذلك محتوى هذه الورقة كالتالي:

المقدمة

المحاور الأربعة التي استندت إليها هذه الورقة

المحور الأول: استنادا إلى الأبحاث العلمية والأبحاث المقارنة سواء في المنطقة أو خارجها

أ. العوامل المعرفية وما وراء المعرفة في واقعنا التعليمي

ب. التعلم- ونتائج التعلم والاقتصاد المعرفي

ج. قدرة التعلم المعتمد على الذات وبشكل متمركز حول الطالب بدرجة كبيرة، وأثره على الاقتصاد المعرفي.

المحور الثاني: زيارات ميدانية قمت بها حديثا إلى عدة دول، منها: اليابان وفنلندا والسويد، لفترة امتدت لأكثر من شهرين حيث عشت الحياة الدراسية بكل تفاصيلها في بعض الدول.

لماذا تم اختيار اليابان وفنلندا والسويد للزيارات؟

بعض النتائج غير المتوقعة في الزيارة!

المحور الثالث: أنه تم تقديم مقترح شبه متكامل لأكثر من وزير في أكثر من دولة عربية، حيث أن من نتائج هذا المقترح: المساهمة بشكل عملي ومنهجي ومؤسساتي في زيادة التفكير الناقد والإبداعي والقدرة على الابتكار لدى طلاب التعليم العام، بل والتعليم الجامعي.

المحور الرابع: لدينا تجربة مؤسساتية محلية تقاد بالبحث العلمي، أدت إلى نتائج غير مسبوقة وتم نشر بعضها في دوريات علمية حيث يمكن قياس نتائجها بأي مقاييس علمية رصينة.

الواقع "الصورة" المنطبعة في أذهاننا والمحركة لمنهجيتنا لتصب باتجاه الاقتصاد المعرفي

بعض نتائج أعمالنا والمعمول بها بشكل مؤسسي متواصل

لو كنت وزيرا للتعليم

المقدمة

من البديهي القول أن كل مهتم بتطوير -وربما تطوير يصل إلى درجة تغيير- التعليم في منطقتنا لا بد وأن ينظر إلى جميع أو معظم الأبعاد التي تؤثر بنتائج ومخرجات العملية التعليمية، سواء على صعيد البيت أو المدرسة أو إدارات ووزارات التعليم. صعوبة وأهمية –حسب رأي الكاتب- هذه الورقة تكمن في دمج: 1) منهجية البحث العلمي في 2) إطار صورة كلية تتعامل مع السياسات القائمة وتفاعل كاتب المقال معها و3) منطلقة من خبرات متعددة يتم تنفيذها على أرض الواقع حيث تحويل الأفكار والأبحاث إلى ممارسات صفية بسرعة تفوق كثيرا سرعة نشر الأبحاث حيث أن النشر يتبع التجربة الحقيقية التي نقوم بها.

فالجمع بين الثلاث نقاط أعلاه - وربما في جملة واحدة في بعض الأحيان- قد يسبب عدم وضوح أو كأن هناك خلطا بين الموضوعي والشخصي بعض الشيء. وعزاؤنا أن طبيعة هذه الورقة ليست محددة أصلا في جزئية بحثية واحدة كما هو متعارف عليه في الأبحاث العلمية. فعنوان هذه الورقة نابع من تجربة عملية مؤسساتية تحاول شق طريقها كمحاولة جديرة بالاهتمام لما فيها من تفرد ونتائج غير مسبوقة -حسب علمنا- قد تساهم في تطوير - ولا نبالغ إن قلنا تغيير- وجه التعليم إذا ما أخذت بجميع جوانبها.

المحاور الأربعة التي استندت إليها هذه الورقة

المحور الأول: استنادا إلى الأبحاث العلمية والأبحاث المقارنة سواء في المنطقة أو خارجها

أ. العوامل المعرفية وما وراء المعرفة في واقعنا التعليمي

المتابع للعملية التعليمية يلاحظ وبشكل واضح جدا، أن التركيز ينصب على عوامل معرفية في أنظمتنا التعليمية، وهنا لا أتطرق إلى نوعية تلك العوامل أو شموليتها للولوج في عالم الاقتصاد المعرفي. فبالإضافة للعوامل المعرفية في أي نظام تعليمي يوجد أيضا عوامل ما وراء المعرفة. ويمكن تعريف عوامل ما وراء المعرفة ببساطة هي: قدرة التفكير بطرق وآليات التفكير المتبعة وما ينتج عنها بطبيعة الحال (Flavell 1979)؛ أي التفكير في التفكير. من الأهمية بمكان إدراك ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عوامل ما وراء المعرفة في ضوء التعلم "من أجل الاقتصاد المعرفي" لثلاثة أسباب:

أولا: لما لها من علاقة وثيقة في تنمية العوامل المعرفية ومنها التفكير النقدي والإبداعي، والابتكاري، ... من المهارات التي تتطلب مهارات تفكير عليا.

ثانيا: أن عوامل ما وراء المعرفة يجب أن يتم التركيز عليها في أنظمتنا التعليمية القائمة؛ لأنها يمكن أن تعتبر "الحارس" من التأخر المعرفي كما سنرى أدناه.

ثالثا: بناء على تجربتي الشخصية: إن أحد أسباب عدم قبول المبادرات المتعلقة بالمهارات المعرفية العليا ومن خلال لقائي ونقاش العشرات من مسؤولي التعليم -سواء مشرفي مدارس مرورا بالإدارات العليا في المدارس ووصولا إلى إدارات التعليم ووكلاء جامعات أو وكلاء وزارة (ولا أريد أن أقول وزراء لأنني لم ألتقي بأي وزير بالتعليم وناقشته بشكل مباشر)، تبين لي بشكل واضح، وحسب رأيي المتواضع، أنه لا بد من معرفة عوامل ما وراء المعرفة وما الإجراءات العملية ذات الدلالة.

العوامل المعرفية كما هو متعارف عليه –من باب التذكير- تشمل: مجموعة كبيرة من المهارات البسيطة (مثل الانتباه والقدرة على تمييز الألوان والأشكال، ومعرفة أسماء الأشياء، وفهم ماذا يُسمع والتمييز بين الأصوات، ... الخ) إلى مهارات أكثر تعقيدا (مثل فهم مواقف حياتية معقدة، تحليل ظاهرة علمية، حل المشاكل، والتفكير النقدي والتفكير الإبداعي). السؤال الممكن طرحه هنا: كيف تتناول الكتب المدرسية

والمنهجية المتبعة في التعليم هذه العوامل المعرفية –خاصة الأكثر تعقيدا- بشكل واع ويتم التركيز عليه بشكل واضح، بل ويتم ربطها –وبشكل واضح للجميع أيضا- للمساهمة في الاقتصاد المعرفي؟!

ويمكن سؤال مشابه أيضا بالنسبة لعوامل ما وراء المعرفة. فعوامل ما وراء المعرفة مهمة جدا لمراقبة الفرد لذاته –في تفكيره بطبيعة الحال- وتقييم الذات وإدارة وتنظيم الذات والتخطيط المتطور للعوامل المعرفية (Pintrich & Groot 1990; Schraw 1998). عوامل ما وراء المعرفة هي: مكون أساسي للتفكير النسبي الذي يتميز به العلماء المنتجون والأفراد ذوو التفكير المرتفع ([4]Finster 1991) مقارنة بالتفكير منخفض المستوى المتمثل في الطبيعة المزدوجة (أو ثنائي القطبية إن جاز التعبير) للحكم على الأشياء أو التفكير فيها: صح خطأ، جيد سيء، الحقيقة مطلقة وثابتة، هناك طريقة صحيحة للحل، وفي التربية حصة نموذجية، الحل الصحيح، الحل هو ...، وبالتالي عدم اليقين هي حالة عابرة ;Finster1989 ([3]). ووجد بيري أن معظم الطلاب الذين يدخلون الجامعة يتبعون طرقًا ثنائية الحكم في نموذجه الجدير بالاهتمام (Perry's 1979) ، وهذا يحتم علينا التعامل مع فترة ما قبل الجامعة لتأسيس تعلم قائم على الطبيعة النسبية للتفكير والإنتاج. فكما رأينا أعلاه أن عوامل ما وراء المعرفة تتحكم في نتاجات المعرفة وبالتالي الاقتصاد المعرفي ولا نبالغ إن قلنا أنها تمثل نظام السائق (الكابتن) والمقود في طائرة المعرفة –ولا أقول قطار المعرفة- والتعلم والتعليم. ومن هنا تنشأ أهمية هذا الموضوع. وهنا أيضا السؤال المشابه للسؤال السابق: كيف تتناول الكتب المدرسية والمنهجية المتبعة في التعليم هذه عوامل ما وراء المعرفة بشكل واع ويتم التركيز عليه بشكل واضح، بل ويتم ربطها –وبشكل واضح للجميع أيضا- للمساهمة في الاقتصاد المعرفي؟! سيتم تناول المواضيع أدناه في ضوء العوامل المعرفية وعوامل ما وراء المعرفة حيث سيبقى التركيز "الواعي" لهذه العوامل صورة معلقة على جدار كل ما سيتم طرحه من أسس لبناء نظام تعلمي تعليمي يؤدي بنا للولوج في مجتمع معرفي يمكن قياس نتائجه بمقاييس موضوعية بعيدة عن الانطباعات التي قد تطلق هنا أو هناك وكأنها إنجازات حقيقية ولكن بدون سند علمي واضح.

ب. التعلم- ونتائج التعلم والاقتصاد المعرفي

الكل يعرف بأن التعليم بمعني التلقين يؤدي إلى أن نصنع إنسانا غير قادر على الإنتاجية؛ بكل بساطة لأننا لم نعلمه بأن ينتج بل علمناه أن يستهلك (يتلقى) المعلومة أو المعرفة في أفضل الأحوال. فهذه المعادلة السهلة الصعبة هي إحدى مشاكل التعليم الهامة في المنطقة وفي عالمنا العربي. فالتعليم غير المبني على التعلم لن يؤدي إلى اقتصاد معرفي بل يؤدي إلى تقهقر معرفي على مر السنين. وفي الحقيقة هذه ليست معضلة في العالم العربي فقط بل في معظم دول العالم. ففي ضوء إعادة هيكلة التعليم التي تم نشرها في منشورات مجلس البحث القومي ومراكز أخرى (the *National Research Council* (NRC, 1996), the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 1994), and the Report of the National Commission on Teaching and Americas Future (Darling-Hammond, 1996))، قام العديد من الباحثين بدراسة أثر استراتيجيات التعلم الفعال على عدة عوامل متعلقة بنتيجة أساليب التعلم والتعليم، من هذه العوامل: (أ) مستوى تحصيل الطلاب، و(ب) مستوى الاتجاهات المختلفة لدى الطلاب والقدرة على التعلم، بالإضافة إلى (ج) التمكن من معرفة المفاهيم الأساسية للمواد المختلفة (Anzai and Simon 1979; Maria and Rosetta 2005; Jalil 2006). فمن باب تقريب الصورة: من الجيد إعادة ذكر عدة طرق معروفة يمكن تنفيذها لحصول أثر إيجابي على عوامل التعلم المذكورة أعلاه:

- التعلم القائم على حل المشكلات ما زال يلقى التأييد من العديد من الباحثين ويساهم بشكل كبير في عوامل التعلم المذكورة (Kaufman & Mann 1997; Diggs 1997; Gallet 1998; Akınoğlu and Tandoğan 2007).

- التعلم القائم على التوجيه كذلك يؤدي إلى أثر إيجابي سواء على صعيد التحصيل أو الاتجاهات أو عوامل أخرى (Freedman 1998; French and Russel 2001; Gibson and Chase 2002; Marx et al. 2004)
- المشاريع التكنولوجية من الاستراتيجيات الهامة التي قد تترك أثرا لعمليات التعلم وتساهم في تغيير اتجاهات الطلاب (Zucker et al 2008)
- استخدام النماذج البصرية والمحسوسة لتوضيح بعض المفاهيم تلقى اهتماما عند بعض الباحثين لمساهمتها في نتاجات التعلم سواء في مستوى التحصيل، أو الاتجاهات (Ramadas 2009).
- كذلك التصميم الهندسي لدى الطلاب من الممارسات التي قد تؤدي لتغيير الاتجاهات وفهم المفاهيم الصعبة المختلفة بطريقة أفضل (Apedoe 2008) .
- زيادة روح المبادرة لدى الطلاب للتعلم ومحاولة البحث عن جديد (Jalil and Boujettif, 2005)

وهنا نكرر أيضا السؤال المشابه للأسئلة السابقة: كيف تتناول الكتب المدرسية والمنهجية المتبعة في التعليم للتركيز على التعلم بشكل واضح، بل ويتم ربطها –وبشكل واضح للجميع أيضا- للمساهمة في الاقتصاد المعرفي؟!

ج- قدرة التعلم المعتمد على الذات وبشكل متمركز حول الطالب بدرجة كبيرة، وأثره على الاقتصاد المعرفي.

هذا الموضوع من الأهمية بمكان لأنه أحد النتائج الظاهرة للقدرة على التعلم والمساهمة في "أرباح" أي كيان (مؤسسة، شركة، دولة، شعب، أمة) كما سنبين لاحقا. وبما أننا سنتناول هذا الموضوع بشكل مفصل في المحور الرابع -حيث أحد أبعاد مساهمتنا الحقيقية في تطوير التعليم- سوف يؤجل التفصيل في هذا البند إلى المحور الرابع لربطه مع ما نقوم به على أرض الواقع.

المحور الثاني: زيارات ميدانية قمت بها حديثا إلى عدة دول، منها: اليابان وفنلندا والسويد، لفترة امتدت لأكثر من شهرين حيث عشت الحياة الدراسية بكل تفاصيلها في بعض الدول.

رغم اطلاعي المتواصل على مئات –إن لم يكن آلاف- الأبحاث التي قرأتها خلال أكثر من عشر سنوات عن تلك الدول، ولكن الزيارات الميدانية ولقاء العاملين في الميدان تعطي أبعادا من الصعب أن يتم معرفتها فقط من القراءات المتعددة. سوف أركز على اليابان وفنلندا بشكل أساسي وأتطرق لزيارة السويد "كمجموعة ضابطة" للتجربة الفنلندية إن جاز التعبير.

لماذا تم اختيار اليابان وفنلندا والسويد للزيارات؟

تم اختيار اليابان وفنلندا والسويد من الدول المتقدمة للجولة الأكاديمية التربوية لعدة أسباب، منها:

السبب الأول: أنها من الدول الصناعية، بالرغم أن المنتجات الفنلندية أقل بكثير من المنتجات اليابانية.

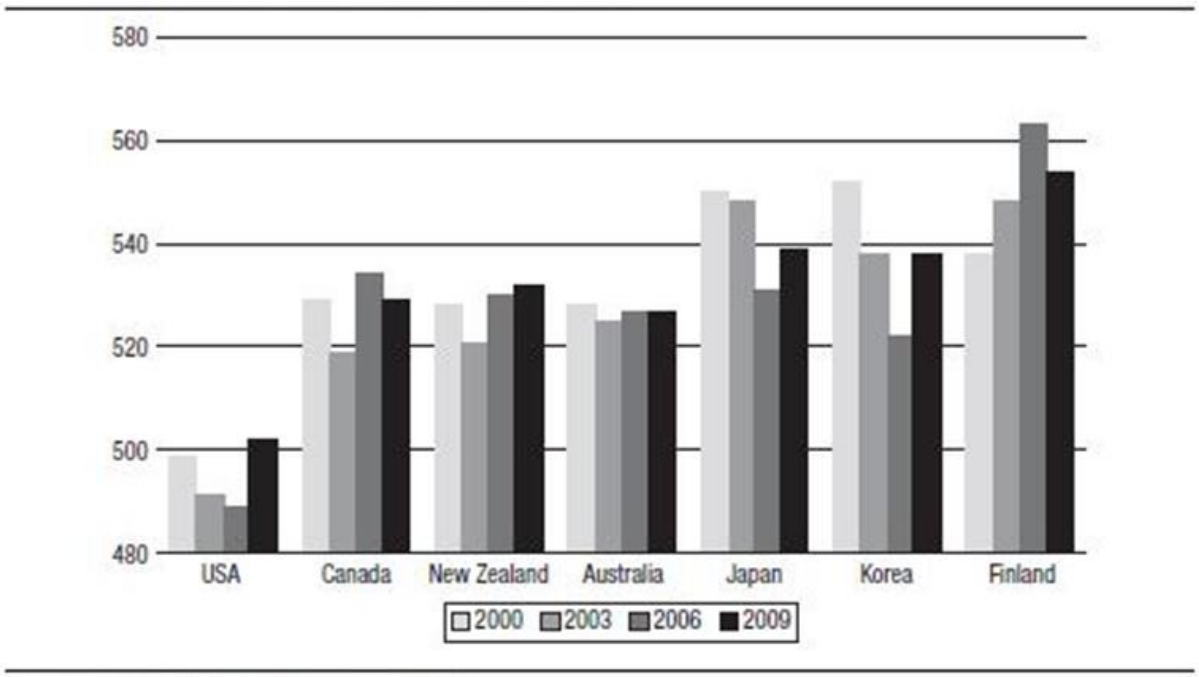
السبب الثاني والأهم للقرار هو: تصدر كلا البلدين نتائج اختبارات البيسا الدولية.

ولكن هناك أهمية خاصة بالنسبة لفنلندا وهي: الحصول على درجات عالية بشكل متواصل في تلك الاختبارات الدولية رغم عدم تركيزهم على الاختبارات والمقاييس المقننة مثل اليابان وباقي الدول الصناعية الأخرى.

السبب الثالث: أن نسبة فرق الدرجات بين المدارس الفنلندية المختلفة في اختبارات البيسا فقط 5% ، في حين أن معدل الفرق بين باقي أعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية هو 33% (Sahlberg, 2011).

السبب الرابع: يوجد في فنلندا تجربة -فلسفة- أثرت على سياسات الدولة بشكل عام في التعليم (Sahlberg, 2011)، حيث كانت تعد من أواخر الدول الغربية في السبعينات، ثم تصدرت القائمة مع عام 2000 وحتى الآن بعد إعادة الهيكلة التي حدثت. وتم اختيار السويد "كمجموعة ضابطة" للتجربة الفنلندية حيث طبيعة الشعوب والثقافات متشابهة، ولكن لم تحذُ السويد حذو فنلندا في تطبيق السياسات المعلنة في فنلندا.

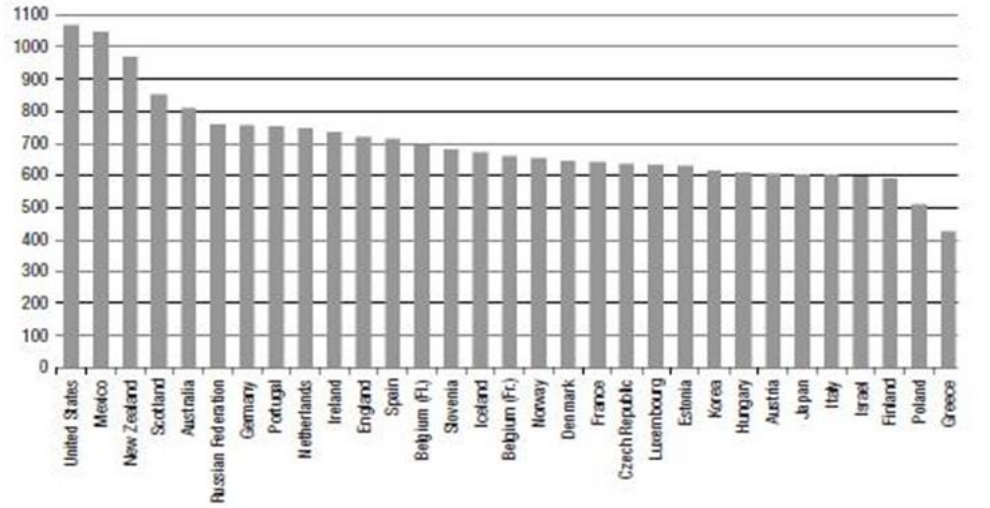
فمثلا يوضح الشكل (1) أدناه -بشكل عام- أن فنلندا في المرتبة الأولى واليابان في المرتبة الثالثة في اختبارات البيسا للعلوم في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) من عام 2000 إلى عام 2009م (Sahlberg, 2011). كما هو ملاحظ أن الولايات المتحدة الأمريكية تحتل الدرجة السابعة في هذه الدول.



Source: OECD (2001, 2004, 2007, 2010b).

شكل (1) ترتيب أعلى الدرجات في اختبارات البيسا للعلوم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

هذا الإنجاز في درجات اختبارات البيسا للعلوم مثلا، يحدث في ظل أن فنلندا واليابان من الدول التي يقضي طلابها أقل ساعات في المدرسة - بالمقارنة مع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية- ، فكما يبين الشكل (2) أدناه، أن عدد الساعات التي يقضيها الطالب في الولايات المتحدة مثلا حوالي 1060 ساعة بينما يقضي الطالب الياباني والفنلندي حوالي 600ساعة و 580 ساعة بالترتيب.



Source: OECD (2010a).

شكل (2): معدل ساعات التدريس في العام في التعليم الثانوي في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

بعض النتائج غير المتوقعة في الزيارة!

كان المخطط له زيارة عشر مدارس في كل دولة من الدول الثلاث، وهذا ما حدث بشكل عام ولكن بعدد أكثر في فنلندا وعدد أقل في السويد، حيث كان من الواضح عدم وجود شيء محدد في السويد يوحي بوجود أي تجربة "بشكل واع" على مستوى الدولة. كان في جعبتي العديد من الأسئلة والاستفسارات التي كنت أبحث عن إجابات لها. ولكن سأكتفي في هذه الورقة بالسؤال الأهم -وهو السبب الرئيسي للزيارة- وسؤال آخر أقل أهمية.

أما السؤال الأهم هو: ما أهم ما يميز التعليم عندكم في المدرسة -أو في الدولة بشكل عام إن أردت؟ وما الفلسفة العامة المتبعة في التعليم عندكم داخل الصف؟ كنت اعتقد أن هناك إجابة محددة يمكن أنْ أسمعها في فنلندا بالذات؛ لأن العديد من الأبحاث والعلماء والمقالات في المجلات وحلقات تلفزيونية في الولايات المتحدة وبريطانيا تتحدث عن التجربة الفنلندية. ولكن فوجئت بالارتباك في الإجابة، لا يوجد شيء واضح والأهم أنه وعند سؤال أكثر من عشر مدارس تقريبا: لا توجد إجابة موحدة ولا حتى متشابهة!! مما يدلل على عدم وجود نظام (system) بالمعنى الحرفي للكلمة في فنلندا. وفي معرض الإجابة عن نفس السؤال في السويد وفي اليابان، تكررت نفس طبيعة الإجابات ولكن هناك درجة أقل من الإيجابية حيث في كلا البلدين سمعت كلمة "طرق تقليدية" في التعليم أكثر من مدرسة.

السؤال الثاني الذي طرحته: ما أفضل المدارس بشكل عام في المدينة؟ كانت الإجابة بالإجماع في فنلندا "أن جميع المدارس جيدة ونفس الشيء تقريبا". وهذه الإجابة لم أتوقعها البتة. بالمقابل في السويد واليابان على حد سواء ذكروا لي المدارس الأفضل في المدينة، بل في اليابان هناك مسميات من الحكومة لمدارس تسميها "التميز العلمي" أو "التميز الأدبي" ويحصلون على دعم مالي من الحكومة في حالة المحافظة على هذا التميز. هذا الفرق في الإجابات كذلك رغم أنه متوقع حسب الأبحاث بأن الفروق بين المدارس في فنلندا قليل، ولكن يبقى فيه غرابة بأن تسمعه من جميع المدارس التي زرتها.

لا يتسع هذا البحث لمزيد من التفاصيل للدراسات التفصيلية المقارنة بين تلك الدول واستنتاج الدروس المستفادة من هذه الزيارة. ولكن استحضرت الزيارة لما فيها من بعد هام للإجابة عن عنوان هذه المقالة. وباختصار، وبعد اطلاعي على أساليب التعلم والتعليم في فنلندا واليابان أكاد أجزم أن فيها "تناقضا"

إلى حد كبير. ومن أوجه التناقض مثلا :الإشراف من قبل الوزارة في اليابان، لا يوجد إشراف في فنلندا. الاختبارات المتعددة المركزية في اليابان في حين أن هناك اختبارا مركزيا واحدا في نهاية المرحلة الثانوية في اليابان. اعتماد دعم المدارس على التحصيل في اليابان، لا يوجد شيء مقابل لهذا في فنلندا. التعليم بشكل تقليدي كبير (إلى حد قد لا يتخيله البعض) في اليابان والعكس تماما تقريبا في فنلندا. ومن باب إغلاق المعلومة حول الطرق المتبعة في التعليم في فنلندا، فالمعلمون يتبعون بشكل كبير جدا أسس النظرية البنائية في التعلم وما ينتج عنها من استراتيجيات بشكل مباشر أو غير مباشر. فكل ما يقال عن التعلم المتمركز حول الطفل والتعلم التعاوني والتعلم بالاعتماد على المشاريع، ... الخ، يتم تنفيذه بشكل أو بآخر حسب اجتهاد المعلم وليس حسب سياسة متبعة! وفي كلتا الحالتين، فهذين "النظامين المتضادين" يحصلان على أفضل النتائج بشكل مستمر على الصعيد الدولي! كيف هذا؟ التقيت لحسن الحظ بباحثين من الولايات المتحدة الأمريكية في اليابان ومهتمين في التعليم الياباني وقرأت ورأيت فيديوهات مسجلة كذلك، منها لفريق الباحث (Dr. Tony Wagner) من جامعة هارفارد (يمكن البحث في اليوتيوب على the Finland phenomenon, Robert Compton) يدرسون التجربة الفنلندية عن قرب بشكل مؤسساتي. وخلص هؤلاء إلى نتائج، بشكل عام، تتحدث عن أن كل نظام له خصائصه! وفي الحقيقة العلماء في الولايات المتحدة مهتمون أكثر بالنموذج الفنلندي كما هو واضح على الأقل من الإصدارات في هذا الموضوع (Darling-Hammond, 2010) ويكاد النموذج الياباني أن يكون غير مهم في الفترة الأخيرة.

ملاحظة جديرة بالانتباه، وهي أن الإنتاج العلمي الفنلندي ومساهمة فنلندا في التعليم هو في الإطار العام للدول الغربية، إن لم يكن أقل من عدة دول، وأقل بكثير من الولايات المتحدة الأمريكية مثلا. فلا يوجد نظريات خاصة واستراتيجيات خاصة تم تطويرها في فنلندا (Sahlberg, 2011)، حيث تعتمد فنلندا على ما تم نشره من أبحاث تربوية من دول العالم وخاصة من الولايات المتحدة الأمريكية. فهذا يزيد المشهد تعقيدا عند الملاحِظ عن بعد, ويجعل دراسة النموذج الفنلندي أكثر إثارة. وبالنسبة لمنطقتنا، من الجيد أن نتوقع أنه ليس بالضرورة أن يضع الباحثون (الأمريكيون مثلا) أيديهم على أسباب قد تفيد تفسير التأخر في أنظمة التعليم في كثير مما يعرف بالدول النامية، والدول العربية هي جزء من تلك الدول.

فحسب رأيي المتواضع: أنه من الصعب لهؤلاء الباحثين الأمريكان أن يروا أحد الأسباب الحقيقية (والتي تهم هذه المنطقة من العالم) الهامة "المشتركة" وراء النجاح في فنلندا أو اليابان أو حتى السويد بغض النظر عن الأسلوب "المضاد أحيانا" المتبع في التعلم والتعليم. وهنا يجب أن أذكر أن "مدارس التميز" في اليابان ومن خلال زيارتي لها، هي أقرب للمدارس الفنلندية منها للغالبية الساحقة من المدارس اليابانية. فبالتالي يمكن للشخص أن يقترح أن النموذج الفنلندي هو الأقرب لنظام تعليمي جيد بناء على المشاهدات التي رأيتها. وبالتالي "النموذج الفنلندي" هو المطلوب في اليابان بالاعتماد على ما هو مطلوب من "مدارس التميز". وبذلك من الصعب الإدعاء بأن التعليم في اليابان هو السبب الرئيس فقط في النهضة الصناعية اليابانية، لأن اليابانيين ببساطة يدركون أن تعليمهم ليس هو المطلوب. هذا لا يعني أن التعليم في اليابان غير جيد، ولكنه من الجودة بمكان أن يؤدي إلى ثورة صناعية؛ لأن المناهج في اليابان والتدريب الذي يتلقاه الطالب يصب في التدريب الصناعي بشكل مباشر. ولتوضيح هذه النقطة مثلا الأدوات والمختبرات في المرحلة الثانوية متوفرة لكل طالب حتى في الأدوات الفنية التي تستخدم في ورش العمل في التدريب الصناعي، هذا ناهيك عن أدوات المختبرات المتعارف عليها دوليا. فعلى سبيل المثال يبين الشكل (3) صورة لكاتب هذا المقال في أحد المدارس اليابانية العادية. لاحظ كم عدد ما يعرف ب "المَلزَمات" (وهي أداة لتثبيت الأشياء أثناء قصها أو تعديلها) حيث كل طالب يجب أن يعمل على ملزمة وحده.

شكل (3): صورة لكاتب هذا المقال في أحد المدارس اليابانية. لاحظ عدد ما يعرف بـِ "المَلزَمات"، حيث يوجد ملزمة لكل طالب أثناء الحصة.

ولكن يمكن طرح هذا السؤال: هل هناك عوامل أخرى كامنة (كعوامل "سيكو-اجتماعية" مثلا) تكمن وراء نجاح اليابان - بل وراء أي دول أخرى- غير التعليم والتعليم والمناهج المتطورة؟! أعتقد من الصعب أن يستطيع العلماء الأمريكان اكتشاف السبب الذي سأذكره حاليا كإجابة عن السؤال أعلاه؛ لأنه ببساطة لا وجود لهذا السبب عندهم بشكل واضح. وقبل أن أذكر السبب "اللغز" الذي رأيته "يمشي" على الأرض، أود ذكر بعض الملاحظات للتفكير فيها. من هذه الملاحظات أنه كانت زيارتي لفنلندا والسويد في الصيف (عام 2014) حيث حضرت أسبوعين قبل دوام المدارس وأسبوع بعد دوام المدارس. كنت أتابع بعمق ماذا يفعل المعلمون والإداريون أثناء تواجدهم بدون طلاب؟ الإجابة أنني لم أرَ معلما واحدا –على الأقل حسب مشاهدتي- جالسا لا يفعل شيئا أو "جالسا ممدد الرجلين" وكأنه ينتظر طوال اليوم دق الجرس ليولّي مسرعا إلى باب المدرسة لأنه انتهى وقت "الدوام"، ولم أرَ معلمين يتحدثون "في كل شي إلا التعليم". وفي خلال زيارتي لأكثر من عشر مدارس لم أجد إداريًا أو معلمًا بهذه الشاكلة التي نراها شائعة في منطقتنا وفي المنطقة العربية بشكل عام. كانت زياراتي لبعض المدارس في اليابان بعد انصراف الطلاب. إضافة لاهتمام المعلمين الذي رأيته في فنلندا، فإن المعلمين في اليابان -يجلسون لفترة قد تمتد أحيانا لثلاث وربما أربع ساعات في بعض الأحيان- مع طلابهم حيث يقومون بنشاطات وربما تعزيز مهارات للطلاب الذين يحتاجون لذلك. وعندما سألتهم هل يتقاضون أجرا مقابل ذلك، قالوا غالبا لا. والأهم، هل تطلب الإدارة منهم ذلك؟ الجواب كان أيضا: لا. أعتقد أن السبب "اللغز" أصبح واضحا الآن، وسامحوني على تسميته بالسبب الأخلاقي، وهذا السبب له علاقة بتنشئة الصحة النفسية في أجيالنا. لا يوجد تسامح عند المعلم الياباني في أن لا يتقن الطالب مهاراته، وفي الحقيقة هو لا يهتم فقط بطلابه بل بمحيطه أيضا ومن "العيب" أن لا يهتم بالآخرين والعيب أكثر أن لا يهتم بالمقربين المسؤول عنهم وهم الطلاب. القيم والأخلاق لها تعريفات أكثر علوية (أي لها علاقة بأعلى الصدر أي في الرأس) وبالتالي قيم الاهتمام بالآخر تؤدي إلى تقديم شيء جيد ومتقن وغير مغشوش؛ وهذا في صلب المنتج الياباني، وهذه من قمم الأخلاق. وهذا ما لمسته بأم عيني. فالتفكير السطحي أو الحرفي (concrete thinking) لتعرف الأخلاق يقع فيه الكثير من العاملين في الحقل التربوي، ولكن نحتاج لتفكير عميق وما وراء الكلمة (abstract thinking) للوصول إلى المعنى الحقيقي للأخلاق والقيم "العلوية" المسؤولة عن تقدم الشعوب.

في كثير من البلاد العربية حاول أن تشتري صندوقا من الطماطم, ثم قارن حبات الطماطم الموضوعة في أعلى الصندوق مع تلك الموضوعة في أسفله! ستلاحظ الفرق. فالموضوع ليس فقط في مستوى المهنية بل في الأخلاق النابعة من قيم الاهتمام بالآخر، ناهيك عن "عدم سرقته" أو "غشه". لسوء الحظ عندما تُذكر الأخلاق في مجتمعاتنا، يتم تذكر الأخلاق من أسفل الصدر أو البطن في غالب الأحيان. ولكن الأخلاق العُلْوية (أعلى الصدر) لا تكاد تذكر على أنها أخلاق في مجتمع "المربين" عندنا. كم منا شاهد مثلا التركيز (نظريا أو عمليا) على العمل الجاد والمتواصل لعدة ساعات أنه من صلب الأخلاق بل والقيم أيضا؟!! كم "تربويا" يدرك أنه إذا ذهب إلى عمله ولم يعمل ويثقف نفسه ويطورها ويجهز لصفّه ما دام في العمل أنه إنسان "تنقصه الأخلاق" وأقلها أخلاق تحمل الأمانة وأن يكون إنسانا سويا ويقوم بعمل ما هو متوقع منه بأفضل ما يمكن بالنسبة له؟ هذا ناهيك عن العمل خارج أوقات الدوام الرسمي. فأضعف الإيمان أن يكون المعلم ذا أخلاق عُلوية أثناء تواجده داخل المدرسة. إذا لم تصل رسالة قوية واضحة للعاملين في التعليم بأنه يجب "أن لا يسرق" من وقت الدوام (بأن يجلس بدون عمل أو تطوير أو اطلاع، أو متابعة طلاب يحتاجون إلى مساعدة, الخ). وأي شخص يفرق بين "سرقة" وقت الدوام وسرقة أموال عامة أو خاصة يجب أن يفهَّم أن السرقة هي سرقة بالتعريف بغض النظر عن الشيء المسروق. هذه قيَم ممحوقة في ثقافتنا وفي تربيتنا، رغم أنها من أهم أسس الأخلاق التي تعتمد عليها المجتمعات المتقدمة. وهذا العامل المشترك الأساسي بين جميع الدول المتقدمة التي زرتها رغم اختلاف مناهج ومنهجية التعليم بشكل كبير بين تلك الدول.أو كما يعرف أهل التربية أن المستوى المتدني في التفكير أعتقد أن السبب "اللغز" أصبح واضحا. وهو المعلم ثم المعلم ثم المعلم. في فنلندا مثلا يتم اختيار معدل 10% فقط من المعلمين المؤهلين للتعليم للوظائف الشاغرة في التعليم. وجميعهم حاصلون على شهادات ماجستير في تخصصهم أو في التربية، هذا بالإضافة إلى التدريب المكثف خلال السنوات الأولى في التعليم والمتواصل على مدار حياة المعلم المهنية. وفي اليابان قال لي رئيس مجلس الأمناء في أحد المدارس في طوكيو أنه عند الإعلان عن شاغر يتم اختيار معلم واحد (1) من ستين (60) معلما تقريبا يتقدمون للوظيفة. سيتم توضيح بعض الأمور ذات العلاقة بالمعلم في نهاية الورقة؛ في بند "ماذا لو كنت وزيرا للتعليم".

المحور الثالث: أنه تم تقديم مقترح شبه متكامل لأكثر من وزير في أكثر من دولة عربية، حيث أن من نتائج هذا المقترح المساهمة بشكل عملي ومنهجي ومؤسساتي في زيادة التفكير الناقد والإبداعي والقدرة على الابتكار لدى طلاب التعليم العام، بل والتعليم الجامعي

في إطار المساهمة في تقديم حل مقترح ويمكن قياس نتائجه لمشكلة التعليم في عالمنا العربي، قمت خلال الأربع سنوات الماضية بإرسال مجلد (المجلد يحتوي على عدة ملفات) لبعض وزراء التعليم (السابقين حاليا) في العالم العربي منها: فلسطين، السعودية، والبحرين، وتونس (عن طريق السفارة التونسية في المملكة العربية السعودية). هذا بالإضافة إلى العديد من المجلدات، إلى عدة جامعات؛ للمساهمة في تحويل التعليم الجامعي إلى قدر كبير من التعلم في تلك الجامعات. يبين ملحق (1) الصفحات الأولى من المجلد الذي أرسل لهؤلاء الوزراء. لمعرفة بعض النتائج الهامة للنظام الذي قُدم للوزراء يمكن النظر مثلا إلى النقاط من 1 إلى 4 في الصفحة الأولى من الملحق. وسنوضح علاقة بعض تلك النقاط على الاقتصاد المعرفي بشكل مباشر في المحور الرابع أدناه.

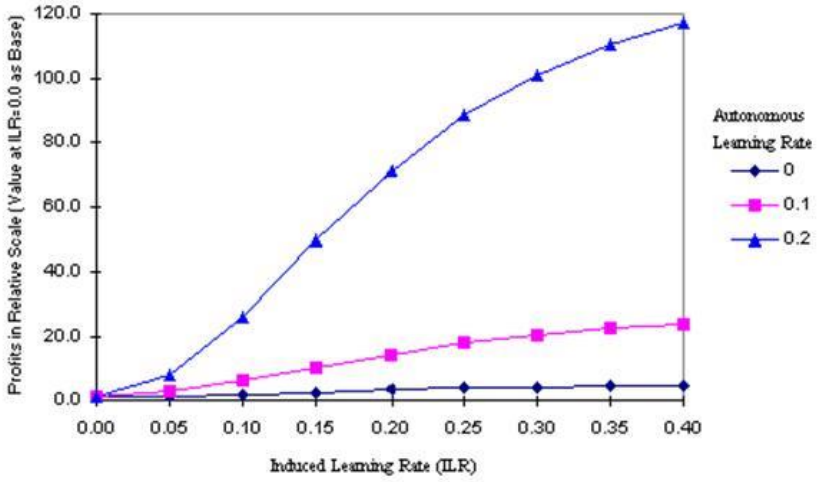
المحور الرابع: لدينا تجربة مؤسساتية محلية تقاد بالبحث العلمي، أدت إلى نتائج غير مسبوقة وتم نشر بعضها في دوريات علمية حيث يمكن قياس نتائجها بأي مقاييس علمية رصينة.

تجربتنا العملية نابعة من تبلور تجارب تم تنفيذها على المستوى الجامعي ونشر بعض الأبحاث ذات العلاقة (Jalil, 2006) وتعتمد أيضا على دراسة حول الطرق المحبذة للتعلم عند العلماء الحاصلين على جائزة نوبل (Jalil & Boujettif, 2005)، مع تطبيق منهجية خاصة في التعليم العام (بحث العلوم والتكنولوجيا) على مدارس بشكل مؤسساتي ومشروع تم تطبيقه على المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية بدعم من سايتك-جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وأرامكو السعودية.

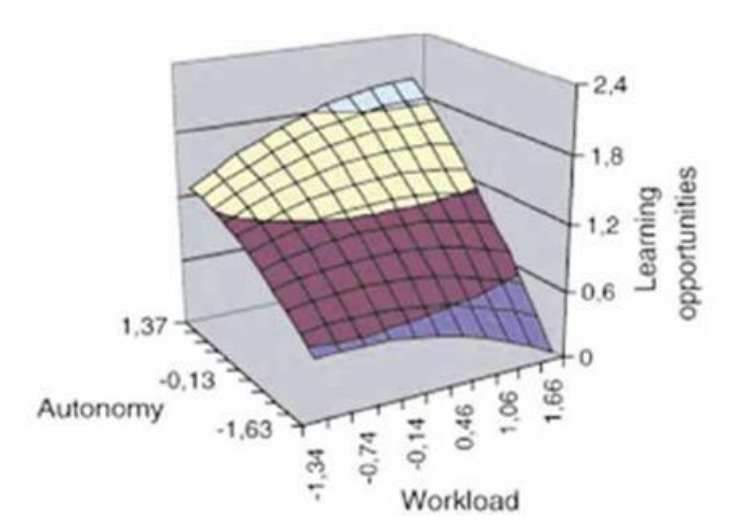
الواقع "الصورة" المنطبعة في أذهاننا والمحركة لمنهجيتنا لتصب باتجاه الاقتصاد المعرفي

أي باحث عنده اطلاع على ما يحدث في العالم من حولنا قد يجد بسهولة أن هناك نقصا في المهارات الهامة للإنتاج لدى الطلاب خلال سنوات التعليم في المدارس أو الجامعات. ومن هذه المهارات: التفكير النقدي والإبداعي والاعتماد على الذات أو ذاتية التعلم في التطور وتعلم معارف جديدة ومبادرين ومحبين للعلم والإنتاجية. وهذه العوامل من العوامل الأساسية اللازمة لخلق الاقتصاد المعرفي في أي دولة. هذا لا ينفي بطبيعة الحال وجود عدد قليل من الخريجين الذين يمكن أن تعتبرهم مفكرين مبدعين. وهنا يجب التحدث عن نسب ومقارنتها بالنسب العالمية.

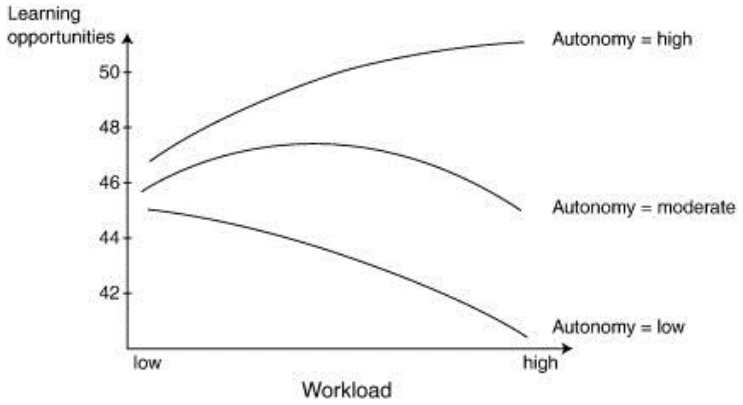
فمن الحيوي جدا لكل مخطِّط أو ممارس "أكاقتصادي (أكاديمي اقتصادي)" أن يعرف العلاقات البينية والنظريات في وحدة كيان "التعليم- والاقتصاد" كما تبينه عدة أبحاث. الرسم البياني أدناه (شكل 4) توضح مثلا العلاقات الهامة بين قدرة التعلم الذاتي والقدرة على التعلم والربح العائد على المؤسسات -أو الدول بطبيعة الحال- للوصول إلى اقتصاد معرفي قوي ودائم (Bowon Kim 1997). هذا بالإضافة للتفكير النقدي والإبداعي كأسس صلبة لا غنى عنها في التطور. وشكل (5) يبين أهمية التعلم الذاتي أو ذاتية التعلم والاعتماد على النفس وأهميتها لزيادة فرص التعلم كلما زاد ضغط العمل (Ruysseveldt and Dijke, 2011) تدعم هذه النظريات



شكل (4): العلاقة بين قدرة التعلم الذاتي والربح في المؤسسات



شكل (5أ): ذاتية التعلم وكمية أو ضغط العمل وعلاقتها بفرص حدوث التعلم



شكل (5ب): أثر ذاتية التعلم وكمية أو ضغط العمل على فرص حدوث التعلم

نستنتج مما سبق العلاقة الواضحة بين أهمية ذاتية التعلم وحدوث التعلم فعلا وأثر ذلك على ربحية الكيان أو الكيانات. ويمكن أن نعتبر أن الربحية ببساطة هي قلب الحدث في الاقتصاد المعرفي، حيث جميع الدول والأمم تسعى لزيادة الربحية وذلك بتنوع المنتجات وزيادة كميتها وفتح أسواق جديدة لها, وهذا هو الاقتصاد المعرفي.

بعض نتائج أعمالنا والمعمول بها بشكل مؤسسي متواصل

حتى تكون الصورة واضحة سيتم التطرق لبعض هذه النتائج على شكل نقاط تصب في موضوع المقال بشكل عام:

أولاً: نجعل الطلاب يتعلمون بطرق مشابهة لتعلم العلماء الحاصلين على جوائز نوبل حيث أدى ذلك لزيادة قدرة التعلم الذاتي (learning autonomy) بنسب عالية وبشكل غير مسبوق كما هو موضح أدناه. وهذا يمكن أن يعتبر لبنة أساس هامة لإيجاد المجتمع المعرفي. حيث تشير أبحاث أخرى أن ذاتية التعلم لها علاقة بجدارة التعلم (learning competence) المطلوبة لدى طلاب الجامعات (Villardón- et. al. 2013 Gallego). وهذه يؤيده بحث حديث يبين أن جدارة التعلم هي من أهم العوامل التي تحدد قدرة حدوث التعلم عند الطلاب (Akbari et. al. 2015)وبالإضافة لقدرة التعلم الذاتي، تم زيادة الثقة بالنفس على الابتكار لدى الطلاب، حيث يمكن أن نعتبر الثقة بالنفس هذه، أحد متطلبات التفكير الإبداعي الابتكاري. ففي بحث بعنوان "ذاتية التعلم في تعليم العلوم: طريقة عملية لتغيير الاتجاهات نحو تعلم العلوم" نشرناه في "دورية تعليم العلوم والتكنولوجيا" (عبد الجليل وآخرون، 2009 Jalil *et al*) بينا فيه كيفية "زيادة أو إيجاد" التعلم الذاتي أو ذاتية التعلم (autonomous learning) بشكل ما زال مطبقًا منذ سنين في بعض مدارس التعليم العام. ومن نتائج هذا "النموذج" مثلا:

أ. أعرب 73% من الطلاب عن رغبتهم بدراسة مواد العلوم والتكنولوجيا بالاعتماد على ذاتهم - يمارسون هذا في نفس الوقت- عَبْر برامج تم تصميمها خصيصا لهذا الغرض. وفي الحقيقة هذه النتائج ليست في العلوم أو التكنولوجيا فقط بل تنطبق أيضا بنفس الدرجة على الرياضيات ومواد المرحلة الثانوية من فيزياء وكيمياء وبيولوجيا وكذلك تنطبق بعض الشيء على اللغة العربية أيضا. والنسبة المذكورة هي نسبة بحثية وفي بداية تجربتنا، ولكن مع الزمن نستطيع القول أن النسبة تجاوزت النسبة البحثية بكثير ولكن النسبة البحثية تكفي لإثارة اهتمام أصحاب الشأن لأنها نتيجة أخذت بعدا دوليا، وعلى حسب علمنا لا يوجد لها مثيل في المنطقة العربية.

ب. وصلت الثقة بالنفس في القدرة على الاختراع في هذه العينة التجريبية إلى 82% بالمقارنة مع 37% في المجموعة الضابطة. وهذا معاكس لما يحصل في الجامعة حيث وجدنا أن الثقة بالنفس تقل عند الطلاب كلما تقدمي في دراستهم الجامعية بالرغم من أنهم في كليات هندسية مناط بها زيادة الثقة على الابتكار (عبد الجليل وآخرون، 2008 Jalil *et. al.*,)

ج. وفي الاختبارات عالية المستوى سجلت المجموعة التي تطبق المنهجية فرقا 63% عن المجموعة الضابطة حيث العلامات متدنية في الاختبارات عالية المستوى.

ثانيا: زيادة فهم المادة العلمية والاستمتاع بالتعلم. عندما طبقنا المنهجية لزيادة التعلم الذاتي في التعليم الجامعي حصلنا على نسب في نفس الاتجاه بالإضافة إلى نتائج أخرى مثل الاستمتاع بالتعلم وهذا البعد ينطبق أيضا على التعليم العام:

أ. أعرب 54% من الطلاب عن زيادة فهمهم بالمنهجية المتبعة.

ب. كذلك أعرب 54% أيضا من الطلاب عن استمتاعهم بالمنهجية المتبعة بشكل أكبر.

ج. أعرب 78% من الطلاب عن شعورهم بالإنجاز باستخدام المنهجية المتبعة.

د. جميع الطلاب (100%)الجيدين (من حصلوا على 1.5انحراف معياري زيادة عن المعدل) أعربوا عن رغبتهم وتأييدهم للمنهجية الجديدة في التدريس.

ثالثا: زيادة الدافع الذاتي للتعلم (intrinsic motivation) وزيادة التفكير النقدي تجربة على مستوى مدارس الحكومة وعوامل معرفية أخرى. بنفس الطرق المتبعة أعلاه تم التركيز في منهجيتنا على زيادة الدافع الذاتي للتعلم ولتنمية وتعزيز مهارات معرفية أخرى. قمنا بقياس عدة مهارات معرفية في مشروع - مدعوم من القطاع شبه الخاص من أرامكو السعودية وسايتك وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن- تم تطبيقه

على خمسة عشر (15) مدرسة حكومية في الخبر في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، حيث تم إجراء القياس بعد فصل دراسي واحد فقط.

تم استخدام استبيان "إستراتيجيات التعلم والاتجاهات المحفزة له" وهو ترجمة للاستبيان باللغة الإنجليزية "Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)" ويتكون من 81 سؤالا تقيس خمسة عشر عاملا (Scales) موزعة على (أ) عوامل لها علاقة بالحوافز التي تشجع الطالب على تعلم مادة ما و (ب) عوامل لها علاقة باستراتيجيات تعلم الطالب لمادة ما (بنتريش وشركاه Pintrich *et. al.*, 1993).

يبين جدول1(أ،ب) صورة من النتائج من البرنامج (MSLQ) لطلاب الرياضيات في مرحلة المتوسط. تم ترجمة المعاني ذات العلاقة بهذه الورقة فقط، ولم نترجم جميع العوامل لأنها ليست موضوع الورقة، ولكن وضعنا جدول1 من أجل اكتمال الصورة لمخرجات النتائج والعوامل التي يقيسها المقياس. ويمكن استخدام المترجم لمعرفة المعاني لمن يحتاج ذلك. لتوضيح أثر المنهجية يبين جدول1(أ) نتائج الاستبيان قبل تطبيق المنهجية، وجدول1(ب) بعد تطبيق المنهجية. تم تدريب المعلمين لمدة أسبوعين فقط على تقديم المنهجية. ولتحليل جزء من النتائج الأكثر علاقة بموضوع الورقة، تم التركيز بشكل أساسي على خمسة عوامل هامة ذات علاقة بإشكالات تربوية مزمنة يواجهها المربون حيث هناك صعوبة في تحقيق نتائج إيجابية تجاه حل لتلك الإشكالات. العوامل الخمس هي:

- الدافع الداخلي (intrinsic motivation) للتعلم
- أهمية العمل أو المادة العلمية التي يقوم بتعلمها الطالب
- الثقة بالنفس على التعلم والأداء
- التفكير النقدي
- عوامل ما وراء المعرفة.

جدول1ب: نتائج جميع نوادي الرياضيات البعدي

Strategies	Class Mean	Top 25%	Bottom 25%
Intrinsic	4.27	5	3.75
Extrinsic	4.18	5	3.75
Task Value	4.5	4.83	4.17
Control of Learning Beliefs	4.21	4.75	3.5
Self-Efficacy for Learning and Performance	4.18	4.75	3.88
Test Anxiety	3.38	4	2.2
Rehearsal	3.78	4.5	3.25
Elaboration	3.93	4.67	3.33
Organization	3.99	4.75	3.5
Critical Thinking	4.02	4.6	3.8
Metacognitive Self-Regulation	3.78	4	3.58
Time and Study Environment	3.41	4	3.12
Effort Regulation	3.69	4	3
Peer Learning	3.9	4.67	3.33
Help Seeking	3.73	4.5	3
Count of applicants =	32		

جدول1أ: نتائج جميع نوادي الرياضيات القبلي

Strategies	Class Mean	Top 25%	Bottom 25%
Intrinsic	3.62	4.5	3.25
Extrinsic	3.79	4.75	3
Task Value	3.94	4.67	3.67
Control of Learning Beliefs	3.86	4.75	3.5
Self-Efficacy for Learning and Performance	3.88	4.75	3.38
Test Anxiety	2.93	3.6	2.2
Rehearsal	3.63	4.5	3
Elaboration	3.45	4.17	2.67
Organization	3.62	4.25	3
Critical Thinking	3.62	4.2	3.2
Metacognitive Self-Regulation	3.71	4.08	3.33
Time and Study Environment	3.66	4.12	3.12
Effort Regulation	3.66	4.5	3
Peer Learning	3.3	4	2.67
Help Seeking	3.67	4	3
Count of applicants =	65		

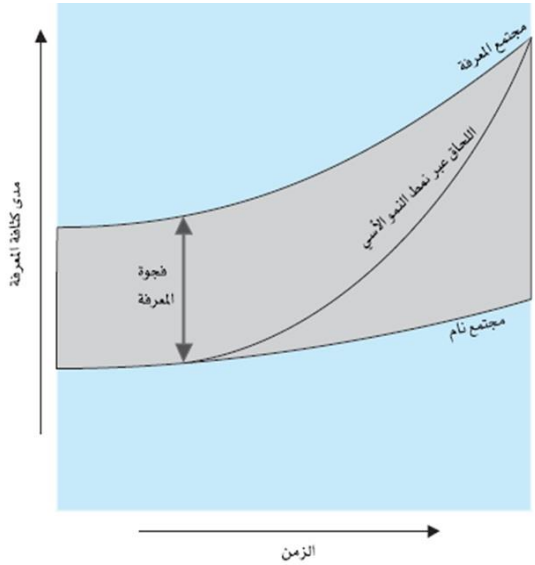
يمثل الجدول2 ملخصا لهذه الخمسة عوامل مع تبيان الفرق بين النتائج القبلية والبعدية لجميع الطلاب وللصفوف المختلفة في الرياضيات. من الملاحظ أن جميع العوامل طرأ عليها تحسن إيجابي بعد الانتهاء من فترة التطبيق. ووصلت نسبة الفرق (نسبة الفرق= [{بعدي-القبلي\القبلي}×100%]) إلى 18% زيادة في الدافع الذاتي لدى الطلاب وهذه نسبة ليست بسيطة في فترة قصيرة من التطبيق.

جدول2: ملخص لبعض عوامل استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم موضحا نسبة الفرق بين القبلي والبعدي لمادة الرياضيات في المتوسط			
العامل (scale)	**متوسط قبلي**	**متوسط بعدي**	**الفرق %**
الدافع الداخلي	3.62	4.27	18
أهمية العمل	3.94	4.5	14
الثقة بالنفس على التعلم والأداء	3.88	4.18	8
التفكر النقدي	3.62	4.02	11
عوامل ما وراء المعرفة	3.71	3.78	2
عدد عينات القبلي = 65		**عدد عينات البعدي = 32**	

لو كنت وزيرا للتعليم

هناك العديد من السياسات الإستراتيجية قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى يمكن أن يتخذها أي وزير للتعليم. ولكن هنا سيتم التركيز على سياسات أو استراتيجيات أو قرارات محددة التي نأمل أن تساهم في تغيير منظومة التعليم في المنطقة العربية بشكل عام. وفي هذا الإطار، لا بد من إدراك أن كلمة تطوير التعليم كلمة غالبا لا تؤدي الفاعلية المطلوبة. وهذا يتطلب التحول من النمو الخطي إلى النمو الأسِّيْ في النظام التعليمي كما يمكن استنتاجه شكل (6) أدناه. فهناك فجوة تزداد مع الزمن بين المجتمع المعرفي والمجتمعات النامية حسب تقارير المعرفة لهيئة الأمم لمتحدة. ومن الملاحظ أن النمو الخطي تقريبا الذي تسير فيه المجتمعات النامية لن يؤدي إلى الولوج في المجتمع المعرفي، بل إلى "الابتعاد عنه" فلذلك لا بد من أخذ خطوات غير تقليدية في اتجاه تطوير\تغيير التعليم. هذه النقطة قد لا تصل إلى العامة بشكل واضح فلا بد من مزيد من التوضيح وإعادة صياغة ما ذكر بطريقة أخرى. ما ذكر معناه: أن النظم التعليمية القائمة بشكل عام تساهم في زيادة الفجوة بين مجتمعاتنا والمجتمع المعرفي. بمعنى مباشر أكثر وضوحا، أن الأنظمة نفسها تساهم في تأخر المجتمعات من حيث لا تدري بطبيعة الحال. لأن الحكم على مستوى حضورك ككيان (سواء مؤسسة، أو شعب، أو دولة، أو أمة) هو نسبي تماما ولا يمكن التحدث عن قيم مطلقة على المستوى الدولي وعبر العصور. رغم أن هذا أكثر من بديهي، لسوء الحظ لا يوجد مؤشرات أن هذا يتم التعامل معه بشكل منهجي في أنظمتنا التعليمية.

ومن الجدير ذكره، بل والتأكيد عليه، أن النظام التعليمي ليس هو السبب الوحيد في زيادة الفجوة المعرفية مع الزمن. ولكن بلا شك هناك أسباب أخرى لا تقل أهمية -وربما تزيد- عن النظم التعليمية أيضا، ولكن ليس موضوعها هذه الورقة.



شكل (6): رسم يوضح زيادة فجوة المعرفة مع الزمن بين المجتمع المعرفي والمجتمعات النامية حسب تقرير المعرفة لهيئة الأمم المتحدة.

فاعتمادا على ما ذكر من محاور، وآخذين بعين الاعتبار أن الحل يجب أن يكون غير تقليدي وتغييري أكثر مما هو تطويري (وهذا المعنى العملي لمصطلح "أسِّيْ")، ولتحريك المياه الراكدة في أنظمتنا التعليمية، اقترح بعض الخطوات الأولية على طريق إيجاد نمو أسيْ في العملية التعليمية كما يلي:

1) تغيير مسمى الوزارة إلى مسمى "وزارة مساندة التعلم"، فكما رأينا أن التعلم هو من المتطلبات الأساسية للإنتاجية "والربح". فتغيير المسمى يثير عنوان مرحلة ويدفع للبحث عن ثقافة التعلم. ومن الجيد التنويه إلى أن تغيير المسمى بحد ذاته لن ينتج تغييرا في التعليم ولكنه بداية أي عمل.
2) رؤية واضحة لما نريد، وما الأهداف المرحلية والإستراتيجية -القابلة للقياس- اللازم تحقيقها للولوج في مجتمع المعرفة، مع إعلان تلك الأهداف، لمنسوبي التعليم والأهالي.
3) المعلم ثم المعلم ثم المعلم: بعد فترة سماح معينة للتطوير بل والتغيير، لا مانع من إعلان تجميد كليات التربية التي لا تتقن تخريج معلمين "مدرِّبين"، صالحين للانخراط في سوق العمل مباشرة. من النظريات الهامة في التعلم، هي نظرية التعلم البنائية. فهناك بعض "المجسات" الهامة التي يمكن أن يتبعها أي وزير لمعرفة ماذا يدور حوله في داخل كليات المعلمين. فمثلا "مجس" طريقة تعلم النظرية البنائية للتعلم. إذا يتم تدريس نظرية التعلم البنائية في الجامعة بطريقة نظرية التعلم السلوكية، فاعلم أن هذه الكلية تخرج معلمين يعلِّمون أبناءنا أنهم غير قادرين على أن يتعلموا. أي يعلموهم بأنهم غير منتجين. ولسوء الحظ رأيت هذا بأم عيني في جميع الخرجين الذين قابلتهم من تلك الكليات في معظم الدول العربية. فإذا قام أستاذ الجامعة "بتعليم" النظرية البنائية بطريقة غير بنائية، فهو "قتل" التعلم قبل أن "يولد" وهذا لسوء الحظ هو الذي يحدث في كليات المعلمين، إلا ما ندر من اجتهادات الأساتذة المبدعين في هذه الكلية أو تلك.

هناك الكثير يمكن عمله في هذا البند، بداية من طرق اختيار المعلم مرورا "بالتدرب الأسيْ" في الجامعات، ثم التدرب داخل الغرف الصفية وانتهاء بمقاييس علمية عامة لمعرفة مدى تحقق الأهداف المطلوبة. لاحظ أنني لم استخدم حتى مصطلح "التدريب" فما أدراك بمصطلح "التعليم" أو "التلقين" كما يحصل في كثير من الأحيان.

4) لا "مساومة" على مستقبل الأجيال من منطلق أن نوظف معلمين لتوفير فرص عمل لموظفين جدد، أو الأمان الوظيفي للذين تم توظيفهم. لا يوجد شيء اسمه أمان وظيفي لمن لم يحمل الأمانة التي اختارها بنفسه بتعليم أبنائنا الطلاب، وخاصة في بداية مرحلة عنوانها الأوضح هو تطوير\تغيير. وأي شخص يدرك معنى الإنجاز، يرى أن هذه حقيقة من الصعب تجاهلها خاصة في مرحلة التغيير الأسيْ.

5) لا بد من إيجاد برامج ومناهج تؤسس لاقتصاد معرفي (كمنهج تكنولوجيا يقوم على النظرية البنائية مثلا) وتعتمد على التعلم الذاتي وزيادة المهارات المعرفية من تفكير نقدي وإبداعي وعوامل ما وراء المعرفة. من خلال ملاحظاتي في بعض الاجتهادات هنا وهناك سواء مؤسسة أو على مستوى الوطن، وجود مناهج بمسميات جيدة ولكن المحتوى وكأنه لمنهج آخر، وكذلك طرق التعلم لا تعتمد على النظرية البنائية فيكون أثر البرنامج كعدمه من منظور الاقتصاد المعرفي.

6) التطوير\التغيير وقياس التغيّر، كلها تتم على أسس البحث العلمي: لا بد أن يقود استخدام المقاييس العلمية أي عملية تطوير أو تغيير لقياس العديد من العوامل المعرفية الهامة التي تؤثر بشكل مباشر في إيجاد المجتمع المعرفي. ومن هذه العوامل التي يجب قياسها: التفكير النقدي والإبداعي والثقة بالقدرة على الابتكار وعوامل ما وراء المعرفة, ... الخ.

7) لا بد من عمل برامج تثقيفية للأهالي تعزز ثقافة القراءة والاعتماد على النفس عند الأبناء.

8) هناك عدة اقتراحات ومواضيع يمكن اقتراحها سواء على المدى القصير (خمس سنوات مثلا) أو المتوسط (ثمان سنوات مثلا) أو المدى البعيد (أكثر من ثمان سنوات). كمثال على ذلك: يجب تأصيل معنى الإنجاز أو الفاعلية، وأيضا الكفاءة، حيث من المهم أن تُعلَّم هذه الطرق بطرق بنائية بما فيها الاستراتيجيات التطبيقية العملية.

لا يوجد شيء مستحيل! الإدارة والإرادة القائدة والعمل والتعلم المتواصل والمعتمد على أسس البحث العلمي وقياس النتائج في ضوء الأهداف المنبثقة من رؤية واضحة، والتعلم من التجريب والأخطاء، كل هذا كفيل بأن ينقل أي مجتمع نقلة نوعية تضعه على خريطة التعلم والاقتصاد المعرفي.

ملحق (1) الصفحات الأولى من المجلد الذي أرسل لبعض وزراء التعليم في العالم العربي في الأربع سنوات الماضية

(تم نقل هذا الجزء من المجلد الذي أرسل لوزراء التعليم بدون تصرف)

معالي وزير التربية والتعليم، تحية طيبة وبعد:

ربما طال الانتظار حوالي عشر سنوات من البحث والتطوير، منها سبع سنوات من التطبيق على أرض الواقع لنقدِّم نظاماً متكاملاً لتطوير التعليم، وبصفتي من المهتمين بتطوير التعليم العام والجامعي في إطار رؤيةٍ استراتيجيه تنفيذيّةٍ مجرّبةٍ، وقابلةٍ للتنفيذ على مستوى الوطن، واضحةٍ ذات أبعادٍ محلّيةٍ ودوليّةٍ، أكاديميّةٍ واقتصاديّةٍ، فقد وجّهنا (أنا والفريق الذي التحق للعمل معنا منذ سنين) جلّ اهتمامنا إلى الحلول التنفيذيّة وعلى أسس المنظمات المبتكرة (أو المتعلمة) التي تضمن التطوير في سير العمليّة التعلمية التعليميّة. وأنا أضع هذا العمل بين يديكم علّه يجد طريق النور إلى عيون الناس وعقول المختصّين الذين طالما انتظروا قفزة نوعية بل وأقول اختراقا في مجال التعليم، لنسارع في تقدم بلادنا الغالية علينا جميعا.

وعلى سبيل المثال لا الحصر، من أمثلة (مؤشرات) القفزة النوعية والاختراق "breakthrough" الممنهج -بشكل مناهج وطرائق تعلم- الذي حققناه عند التطبيق في المدارس، وعلى حد علمنا ليست موجودة على المستوى الدولي:

1. يمكن أن يُعرب على الأقل 70% (وتصل إلى 90% في عدة شعب p=0.05) من طلاب صف دراسي ما عن رغبتهم بدراسة العديد من المواد بما فيها الرياضيات، وقواعد اللغة العربية وغيرها بالاعتماد على أنفسهم أولاً وليس على معلميهم.
2. • وكمثال من منظور المحتوى العلمي: يمكن لطلاب الصف الثالث الابتدائي حل معادلتين خطيتين بمجهولين (س، ص)، بل وبدون معلم عمليا.
3. • موادَّ متطوّرةٍ جدّاً في العلوم والتكنولوجيا تفوق مواد كثيرٍ من المدارس في العالم الغربي.
4. • هذا إضافة إلى مهارات المعرفة وما وراء المعرفة المتنوعة وعالية المستوى والثقة بالاعتماد على النفس في الابتكار والاختراع ... الخ. (للتفاصيل يمكن الإطلاع على مرفق (1): *"مرفقات لتدريبات ذاتية وأوراق عمل مختلفة لتوضيح جزء من إستراتيجية مناهج ومنهجية إيادات"*، القرص المدمج مرفق (2): *"نموذج مدارس"*، القرص المدمج *مرفق (3): "نظريات تعلم بأفواه الطلاب"*).

فلا يخفى على معاليكم لتحقيق النتائج حسب الأمثلة (المؤشرات) أعلاه، فإن فاعلية الحل لا تأتي من فراغ، فهي تعتمد بشكل أو بآخر على عدد يكاد لا ينتهي من الأفكار المبتكرة، والتجريب المتواصل مع قياس النتائج، وعلى الكفاءة المصممة للتنفيذ سواء من ناحية التكلفة أو الوقت، ويمكن للعامة ملاحظة نتائج ذلك خلال السنة الأولى بل الفصل الدراسي الأول، في بعض المراحل، من بدء التنفيذ.

ومن منطلق "الإدارة بالأهداف"، فقد عملنا أصلا على إيجاد حل يتمثل بغرس نظامٍ متكاملٍ يؤدي إلى قفزة في مستوى المعرفة (المعلوماتي والفكري)، وما وراء المعرفة بطرقٍ علميّةٍ حديثةٍ وفعّالةٍ - دوليّةٍ وأخرى "وهي الأهم" محليّةٍ مبتكرةٍ - موجّهةٍ وموجَّهةٍ بقياس النتائج والمقارنة على المستوى الدولي، حيث تم دمج المهارات المعلوماتية في المناهج بالمهارات الفكرية،

واعتُمد في جزء منها على واحدٍ من أهمّ أسرار أبحاث الدماغ التي لم يتطرق إليها بعد الكثير من الباحثين محلّياً وعربيّاً ودوليّاً، وهذا أحد أسرار النجاح الأساسيّة لإنتاج الفرد المنتج للمعرفة والمجتمع المعرفي وغير المستهلك لها، والهدف هو بناءُ نظامٍ أكاديميٍّ موضوعيٍّ -وهذا الأمر محور هام في مشكلة التعليم الحالي- متعلّمٍ سواء على صعيد الفرد أو المدرسة أو الدولة.

وصاحَبَ عملنا أعمالٌ بحثيّةٌ أكاديميّةٌ من الواقع لحل مشاكل الواقع المحلي، وتمَّ نشر بعضها في دورياتٍ علميّةٍ محكمة مختصّةٍ، منها: بحث حول "خصائص الحاصلين على جوائز نوبل" في دورية (*Creativity Research Journal* 2005) حيث أسلوب التعلم المبتَكر يحاكي في بعض جوانبه أسلوب

تعلم الأفراد ذوي مستويات التفكير العليا والإبداع غير التقليدي؛ و"مشكلة في التعليم الجامعي للمختبرات" في (*Journal of Chemical Education*2006) حيث أساليب التدريس الجامعي الحالية تلعب دورا سلبيا في اتجاهات الطلاب والقدرة وحب التعلم؛ وبحث "الذاكرة العاملة والمخيخ والأفكار الإبداعيّة" حيث نتبع طرقًا هامة تناسب نماذجًا لتعلم الدماغ بشكل واضح، وله نتائج غير مسبوقة دوليا داخل الصف (*Creativity Research Journal* 2006)؛ "طرق حول التعلّم الذاتي وتغيير الاتجاهات لدى الطلاب" في (*Journal of Science Education and Technology*2009) حيث الاعتماد على النفس بنسب غير مسبوقة بين الطلاب واستثارة مستويات التفكير العليا للحصول على أعلى طاقة إنتاجية من الطلاب في العلوم والتكنولوجيا؛ وبحث "دور التعليم المدرسي والجامعي في تقليل الثقة بالنفس على الاختراع لدى الطلاب" في (*International Conference on Creativity Education 2008*) وكيفية حل تلك المشكلة بشكل واضح النتائج وبنسب عالية. وكل عملنا وأبحاثنا تتم في جو تطويري والمقارنة المحلية والدولية باستمرار كما هو موضح في مقال بعنوان "تحسين -أو تطوير- مهارات المعرفة وما وراء المعرفة في ضوء الممارسات التعليمية في منطقة الخليج" (*Journal of Turkish Science Education 2009*) حيث دعيت لكتابته (an invited article).

هذا بالإضافة إلى الاتصال والبحث في مراكز دولية مهتمة بالتّطوير التّعليمي على المستوى الجامعي. ومن هذه المراكز على سبيل المثال لا الحصر:

The Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds.

Carl Wieman Science Education Initiative (CWSEI) - University of British Columbia.

Center for Science and Mathematics Education, The University of Texas - Austin.

وتمت المقارنة والتمحيص الدقيق بين ما يحدث في تلك المراكز وما يحدث عندنا، وتمت معرفة نقاط التميز ونقاط الضعف لإيادات بالنسبة لتلك المراكز، وأستطيع القول: أن هناك تفردا لدينا غير مسبوق في عدد من المواضيع سواء على صعيد المناهج ومحتواها أو على صعيد التدريب وطرائق التدريس.

فأعمالنا لاقت رواجا بين الأوساط الأكاديمية المطلعة على تفاصيل الأمور لما لها من أثر عملي داخل غرفة الصف.

المراجع

Akbari, Elham; Pilot , Albert; Simons. P. Robert-Jan (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behavior 48,* 126–134.

Akınoğlu, O. and Tandoğan, R. Ö. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning; *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(1),* 71-81.

Anzai, Y. and Simon, H.A. (1979). The theory of learning by doing. *Psychological Review, 86*: 124-140.

Apedoe, X., Reynolds, B., Ellefson, M., Schunn, C. (2008). Bringing Engineering Design into High School Science Classrooms: The Heating/Cooling Unit. *J Sci Educ Technol. 17*, 454–465.

Darling-Hammond, Linda (2010). The Flat World and Education. Teachers College Press. New York.

Diggs, L. L. (1997). Student attitude toward and Achievement in Science; A Problem Based Learning Educational Experience, A Ph. D Dissertation, University of Missouri-Columbia.

Finster D.C. (1991). Developmental instruction: Part II. Application of the Perry model to general chemistry. *J. Chem. Educ., 68,* 752-756.

Finster D.C.(1989). Developmental instruction: Part 1. Perry's model of intellectual development. *J. Chem. Educ. 66,* 659-661. And the references therein.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, v34 n10* (Oct) p906-11.

Freedman, M. P. (1998). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 34, 4,* 343 – 35.

French, D. P. and Russell, C. P. (2001). A statistical examination of students achievements and attitude in a large-enrollment, inquiry-based, introductory, biology course. *Conference of the National Association for Research in Science Teaching.* St. Louis, March, Missouri, 25 –28.

Gallet, C. J. (1998). Problem-solving teaching in the chemistry laboratory: Leaving the cooks. *Journal of Chemical Education, 75, 1,* 72-77.

Gibson, H. L. and Chase, C. (2002). Longitudinal Impact of an Inquiry-Based Science Program on Middle School Students' Attitudes Toward Science. *Science Education, 86, 5* , 693 – 705.

Jalil, P. (2006). A procedural problem in laboratory teaching, experiment and explain, or vice versa. *Journal of Chemical Education, 83, (1),* 159-163.

Jalil, P. ,A. Ghaleb, H. Abualhamayel, M. Boujettif (2008). Role of university and school education on cultivating creativity; self-efficacy toward invention approach. *International Conference on Creativity Education.* Vol. Kaohsiung-D, 133-150. Kaohsiung, Taiwan.

Jalil, P., & Boujettif, M. (2005). Some characteristics of noble laureates. *Creativity Research Journal, 17, (2&3),* 265-272.

Jalil, P., Abu Sbeih, M. Boujettif, M. Barakat, M. (2009). "Autonomy in Science Education: A practical approach in attitude shifting towards science learning*". Journal of Science Education and Technology, 18, no. 6*, 476-486.

Joris van Ruysseveldta, Marius van Dijkeb (2011). When are workload and workplace learning opportunities related in a curvilinear manner? The moderating role of autonomy. *Journal of Vocational Behavior.*Vol. 79, no 2, pp. 470–483.

Kaufman D.M. and Mann K.V. (1997), Basic sciences in problem-based learning and conventional curricula: students' attitudes. *Med. Educ., 31, (3).* 177-80.

Kim, Bowon (1997): *http://www.systemdynamics.org/conferences/1997/kim-b.htm*

Maria, P., & Rosetta, Z. (2005). Teachers' use of the constructive 'attitude'. Preliminary Research Findings *CERME4,* 265-274.

Marx R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., Tal, R. T. (2004). Inquiry-Based Science in the Middle Grades: Assessment of Learning in Urban Systemic Reform, *Journal of Research in Science Teaching, 41,10,* 1063–1080.

National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.

Perry, W. G. (1979). Jr. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. Holt, Rinehartm and Winston, New York.

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

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., &McKeachie,W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53,* 801-813.

Ramadas, J. (2009). Visual and spatial modes in science learning. *International Journal of Science Education, 31, 3,* 301 – 318.

Sahlberg, Pasi (2011). The Finnish Lessons. Teachers College Press. New York.

Schraw, G. (1998) "Promoting General Metacognitive Awareness." *Instructional Science 26, no. 1-2* (March): 113-125.

Villardón-Gallego, Lourdes; Yánizb, Concepción; Elexpuruc, Itziar; Cristina, Achurrad (2013). Autonomy and Competence for Learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 4.1* (Jan): 742-755.

Zucker, A., Tinker, R. Staudt, C., Mansfield, A., Metcalf, S. (2008). Learning Science in Grades 3–8 Using Probeware and Computers: Findings from the TEEMSS II Project. *J Sci Educ Technol, 17,* 42–48.

"ورقية بحثية بعنوان"

تصور مقترح لمدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا

مقدمة من

د. ايمان فؤاد شفيق

أستاذ مساعد – تخصص قياس وتقويم

عمادة البرامج الأكاديمية في التربية – الجامعة العربية المفتوحة

المقر الرئيس

مـلـخص الـبـحث

يهدف البحث الحالي إلى دراسة مدى إمكانية تبنى مشروع انشاء مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا حيث تعرف بأنها نوعية متخصصة من المدارس الثانوية تتبنى تدريس فكرة مناهج STEM Science, Technology, Engineering and Mathematics والتي ترتكز على تدريس أربعة مواد أساسية هي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بطريقة تكاملية بدلاً من تدريسهم منفصلين من خلال تصميم مشروعات تعليمية بما يحقق نقلة نوعية في التعليم لابتكار حلول غير تقليدية للتغلب على المشكلات الحياتية الواقعية.

مشكلة البحث وتساؤلاته

لا يزال هناك المزيد من الحاجة إلى التركيز بدرجة أكبر على انشاء مدرسة متخصصة لرعاية الموهوبين وبخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا تهدف إلى إدخال خبرات تعليمية والتركيز على العلوم والتكنولوجيا بهدف إعداد الطلاب الموهوبين في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واكسابهم المهارات اللازمة لإعداد القاعدة العلمية العربية التي تمكننا من الانطلاق نحو التقدم العلمي، ويحاول البحث الإجابة على السؤال التالي:

"هل يمكن تبنى تصور مقترح لمدرسة الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا في بعض بلدان الوطن العربي؟"

منهج البحث

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي

نتائج وتوصيات البحث

يبين البحث الحالي أهمية التركيز على إعداد الطلاب الموهوبين في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واكسابهم المهارات اللازمة من أجل إعداد قاعدة علمية من العلماء العرب قادرون على قيادة الأمة في المجالات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

كما يوصي البحث أيضا بسرعة بإنشاء مدارس الموهوبين للعلوم التكنولوجيا حيث أصبح ذلك ضرورة ملحة بالنسبة للدول العربية وخاصة دول الخليج العربي، لوجود الإمكانات المادية لديها والتي تمكنها من انشاء مثل هذه المدارس، حيث يعتبر الاستثمار في التعليم هو من أفضل مجالات الاستثمار مما يدعم رأس المال البشرى ويعمل على زيادة الرصيد القومي المعرفي للدولة.

ولإنشاء مدارس الموهوبين للعلوم التكنولوجيا يمكن ان يتم تبني المقترح الموضح بالدراسة من قبل مسئولي تطوير التعليم بوزارات التعليم بدول الخليج العربي من خلال إدراج الإطار المنطقي Logical Framework للبرنامج ضمن برامج الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم في تلك البلدان.

مـقـدمـة

إن الموهوبين ثروة حقيقية للأوطان، فالمورد البشري المتفوق سيظل دائما عدة الأمم صاحبة الحضارة، وصاحبة الرؤية المستقبلية المتطورة ويعد التفوق في أي مجتمع هو الطاقة الجوهرية والثروة الكبرى التي تستحق ان نستثمرها ونوجهها ونعتني بها.

وقد اهتمت البلدان المتقدمة بتوفير كافة الظروف والإمكانات اللازمة لتنمية الطاقات العقلية المتوفرة لدى أبنائها على نحو يسمح لأبنائها الموهوبين بإعطاء أفضل ما عندهم لمجتمعاتهم بحيث تظل هذه الدول محتفظة بقيادتها في كافة المجالات للعلم الحديث، لذلك فالاهتمام المتزايد بقضية التفوق والمتفوقين حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر وذلك السباق والتنافس على المستوى الدولي.

وتعد العلوم والتكنولوجيا من اهم اليات العصر الحديث للوصول إلى القوة الاقتصادية المستدامة خاصة في ظل التطور الهائل للابتكارات العلمية الحديثة في عصر الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية.

وبالتالي فانه يتعين على القادة التربويين في الأمة العربية ان يعدوا جيلا من المتخصصين في التكنولوجيا والعلوم المتطورة خلال السنوات القادمة ليكون لدي الوطن العربي القدرة على ان يصبح ضمن قادة العالم في هذه المجالات لإعداد جيل من العلماء العرب يمكن ان يسد الفجوة في المتخصصين في المجالات العلمية وليفي بالحاجة المتنامية في سوق العمل لمثل هذه التخصصات، ومن منطلق إدراك هذه الفجوة فقد برزت اهمية العمل على جذب طلاب أكثر للدراسة في مجالات العلوم والتكنولوجيا، ومن هنا تنبع أهمية انشاء مدارس العلوم والتكنولوجيا والتوسع فيها.

وبناء عليه فإن تخصيص مدارس للموهوبين في العلوم والتكنولوجيا تبعث على وجود مناخ صحيح لمتابعة التفوق لأن هذه المدارس المتخصصة تولي هؤلاء الموهوبين كل رعاية واهتمام ليكونوا نواة مجموعة من العلماء والباحثين في المستقبل، لاسيما إذا ما توفر في هذه المدارس المناخ العلمي والمعامل والتجهيزات التكنولوجية لرعايتهم , لأن لهذا المناخ الدور الكبير في التفاعل العلمي فبقدر ما يشعر الطالب بأنه قادر على إثبات ذاته , والتعبير بصدق عن قدراته وطاقاته تتفجر هذه الطاقات والابداعات لدى الطالب المتفوق كخطوة أساسية للعمل على خلق جيل من العلماء والباحثين في المجالات العملية المختلف، مما يحقق النهضة العلمية ويزيد الرصيد القومي المعرفي للأمة العربية بأسرها .

مـشـكـلـة الـبـحـث

تعد المهن ذات الصلة بالعلوم والتكنولوجيا STEM Science, Technology, Engineering and Mathematics من أسرع المجالات نموا وأجرا في القرن الحادي والعشرين، وغالبا ما تشكل أكبر قوة للنمو في مجالات سوق العمل. كما تسعى الدول المتقدمة لمواكبة الطلب الحالي والمتوقع لاحتياجات سوق العمل في مجالات العلوم والتكنولوجيا بغية السيطرة على اليات الاقتصاد العالمي، ومن هنا تبرز اهمية بل حتمية أن تكون الأمة العربية قادرة على المنافسة في مجالات العلوم والتكنولوجيا. وبناء على ذلك فإن أفضل طريقة لضمان النجاح في المستقبل وزيادة الرفاهية لشعوبنا العربية هو إعداد جيل من العلماء العرب لاستعادة امجاد الأجداد وتنمية القدرة على المنافسة في مجال الابتكارات العلمية والتحديات التكنولوجية، والعمل على جذب الكثير من الطلاب العرب للتخصص في العلوم الحديثة مثل علوم الارض، وهندسة البترول، وعلوم الفضاء والنانوتكنولوجى والهندسة الوراثية والطب والهندسة، وكافة مجالات العلوم الأخرى.

وبالتالي فإنه لكي نبني أساساً قوياً لدى الطلاب وننمي قدراتهم في مجالات العلوم والتكنولوجيا فإن أفضل وسيلة هي تصميم مناهج دراسية جيدة واتباع اساليب تدريس غير تقليدية تضمن قدر عال من تمكين الطلاب في مواد الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا خلال مراحل دراساتهم المختلفة. حيث يتم غرس الشغف بالعلوم والتكنولوجيا في سن مبكرة مما يشعل لدى المتعلم الرغبة الدائمة لممارسة مهن في هذه المجالات، حتى بحلول الوقت الذي يكون الطالب فيه على استعداد لدخول سوق العمل يجد لديه معرفة كافية لتقديم إسهامات عظيمة في مجالات الصناعة الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا وعلوم الفضاء والهندسة ونظم المعلومات وبالتالي نعمل على اعداد جيل من المبدعين علميا لديهم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات قادرون على انتاج حلولا غير تقليدية لما تعانيه الأمة من مشكلات.

ومن هنا تظهر مشكلة البحث الحالي في عدم اهتمام النظم التعليمية في الدول العربية بإعداد جيل من العلماء المتخصصين ورعايتهم مما ادى إلى اهمال ثروة قومية يمكن ان تستغل في تطوير الوطن العربي. ويهتم البحث الحالي بوضع تصور مقترح لمدرسة للمتفوقين في العلوم والرياضيات تتبع الاتجاهات العالمية الحديثة في هذا المجال مع عدم اغفال الظروف القومية والمحلية.

منهج البحث

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بالظاهرة ودراستها بشكل علمي دقيق وتفسير الوضع القائم وتحليله والتعرف على جوانبه المختلفة.

تساؤل البحث

يتمحور التساؤل البحثي لهذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"هل يمكن تبنى تصور مقترح لمدرسة الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا في بعض بلدان الوطن العربي؟"

مصطلحات البحث

تعرف مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا بأنها نوعية متخصصة من المدارس الثانوية تتبنى تدريس فكرة مناهج Science, Technology, Engineering and Mathematics STEM والتي ترتكز على تدريس أربعة مواد أساسية هي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بطريقة تكاملية بدلاً من تدريسهم منفصلين من خلال اعداد وتصميم مشروعات تعليمية بما يحقق نقلة نوعية في التعليم لابتكار حلول غير تقليدية للتغلب على المشكلات الحياتية الواقعية في اطار منهجي تطبيقي، كما تهدف هذه المدارس إلى إعداد الطلاب الموهوبين في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واكسابهم المهارات اللازمة لإعداد القاعدة العلمية العربية التي تمكننا من الانطلاق نحو التقدم العلمي والاقتصادي.

المستفيدون من البحث

صانعوا القرارات التعليمية وواضعو الخطط الاستراتيجية والقائمون على تطوير التعليم والبحث العلمي من كبار المسئولين بالدول العربية من خلال تبنى التصور المقترح لمدرسة الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا كأحد برامج الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم في تلك الدول.

البرامج والمبادرات الحالية في الوطن العربي

هناك بعض المبادرات الحالية في بعض الدول العربية تعكس اهتمام الدول بالموهوبين، والتي يمكن ان تعتبر نواة لأنشاء مثل هذه المدراس نذكر منها:

الكويت

المبادرة السامية من حضرة صاحب السمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الصباح حفظه الله ورعاه, والتي بموجبها تم إنشاء مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع بهدف رعاية أبناء الكويت من ذوي القدرات المتميزة وتقديم الدعم اللازم لهم حيث يلقي الضوء على أهمية الاستثمار البشري وتعزيز ثقافة الابتكار من أجل المساهمة في توسيع مجالات الاختيار لدى الإنسان الكويتي وذلك من خلال مركز من شأنه تحقيق تلك المهمة .

إن فكرة إنشاء المركز تنسجم مع خطة التنمية الاستراتيجية للدولة من خلال طموح المركز أن يصبح مؤسسة متميزة عالميا لرعاية الموهوبين والمبدعين من أبناء دولة الكويت واستثمار إبداعاتهم المتميزة لأغراض التنمية والوصول بهم إلى العالمية, وذلك ببناء مسار واضح المعالم يؤدي إلى الانخراط في عالم المعرفة والإبداع من أجل رفع المكانة الإنسانية تحت مسمى الموهبة والإبداع .

ويجسد المركز اهتمام دولة الكويت بأبنائها الموهوبين والمبدعين وتبني أفكارهم وإبراز إنجازاتهم بما يساهم في تعزيز ثقافة الإبداع والنهوض بها في المجتمع الكويتي في العديد من المجالات بالإضافة إلى إعداد وتطوير الكوادر المتخصصة في مجال اكتشاف الموهوبين والمبدعين.

الأردن

مدرسة اليوبيل هي مدرسة داخلية مختلطة، تقع في عمان وهي تعد أول مدرسة متخصصة بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي، وقد باشرت المدرسة عملها في العام الدراسي 1994/1993 .

تهدف المدرسة إلى توفير فرص تعليم متكافئة لجميع الطلاب، خاصة الموجودين في المناطق النائية، مع التركيز على تطوير قادة ملتزمون بخدمة المجتمع وقادرين على مواجهة التحديات. تقبل المدرسة الطلاب من الصفين الثامن والتاسع الأساسيين للالتحاق بالمدرسة في الصفين التاسع والعاشر الأساسيين. ويقوم نظام اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل على عدة محكات منها: التحصيل الدراسي المتميز في آخر خمسة فصول دراسية. اجتياز اختبار الاستعداد الأكاديمي، الذي يشتمل على قياس التفكير الرياضي واللغوي والمنطقي. المقابلة الشخصية

إلا أنه نظرا لكثرة أعداد المتقدمين للاختبار ومحدودية المقاعد في المدرسة، يتم في كل عام قبول حوالي 100 طالب وطالبة في الصفين التاسع والعاشر وذلك من بين مئات الطلبة الذين يتقدمون للاختبار سنويا.

سوريـا

مدارس الباسل للمتفوقين في كل من دمشق وحمص وحلب، وتعتبر من أهم المدارس الموجودة في سوريا، حيث تستقطب هذه المدارس طلاباً من الريف والمدن وتعتبر المدارس الراعية للطلبة المتفوقين في كل محافظة. كما أن على الطالب أن يجتاز عدة امتحانات قبل الالتحاق بالمدرسة.

مـصر

مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس أنشات بقرار من مجلس قيادة الثورة عام 1954 ملحقة بمدرسة المعادي وفى عام 1958 تم إنشاء مبنى مستقل خاص بها.

تتميز مدرسة المتفوقين الثانوية عن غيرها من مدارس أنها أول مدرسة حكومية داخلي في مصر وتقوم على مبدأ إعفاء الطالب وولى الأمر من كامل المصاريف وتحمل مصاريف إقامته في المدرسة من طعام وملابس وكتب دراسية كما أنها تخصص مصروف لكل طالب في العام الدراسي.

خلال إقامة الطلاب بالمدرسة يكتسب الطالب عدة مهارات كما أنه لن يحتاج لدروس تقوية حيث يستطيع الطالب أن يسأل المعلم عما لم يفهمه.

مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا في مصر

أنشأت حديثاً مدارس مصرية بقرار وزاري عام 2011 تسمى مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا تتبع وزارة التربية والتعليم تقبل الطلاب الموهوبين من خريجي مرحلة التعليم الأساسي من جميع محافظات الجمهورية بهدف رعاية الموهوبين وتدريس المناهج المطورة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا

تسير الدراسة في هذه المدارس على نظام اليوم الدراسي الكامل والممتد، وتطبق مناهج خاصة تعتمدها وزارة التربية والتعليم ويتم معادلتها بالمناهج المصرية من قبل لجنة تشكل من الوزارة

يشترط للاستمرار في الدراسة بهذه المدارس ان يحقق الطالب نجاحا متميزا في دراسته، ويكون لكل مدرسة مجلس إدارة يختص بوضع الخطط ومناهج العمل داخل المدرسة فنيا وإداريا وماليا بما يكفل رعاية الموهوبين كما يقوم أيضا بالتقويم المستمر للأداء داخل المدرسة والعمل على تطوير الأداء التعليمي داخل المدرسة وتوفير أحدث الأدوات والمعينات التعلمية والتكنولوجية المتطورة

كما يختص مجلس إدارة المدرسة أيضا بتحديد سبل تحقيق فكرة المدرسة الذكية التي تقوم على الإبداع والاختراع والتواصل مع مراكز الامتياز العلمي على المستويين المحلى والعالمي.

وتتولى وزارة التربية والتعليم الاشراف العام على اعمال الامتحانات وشئون الطلاب واعتماد الشهادات التي تصدرها المدرسة استنادا إلى المناهج التي تجيزها الوزارة.

تعتبر تجربة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا تجربة رائدة في الوطن العربي ويمكن ان يتم تبنى هذا النموذج في بعض الدول العربية الأخرى مع اجراء بعض التعديلات التي قد تناسب الظروف الاجتماعية والموروثات الثقافية لكل دولة

الخلاصة

بالرغم الجهد المبذول في هذا المجال إلا انه لا يزال هناك المزيد من الحاجة إلى التركيز بدرجة اكبر على انشاء مدرسة متخصصة لرعاية الموهوبين وبخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا تهدف إلى إدخال ترتيبات إضافية و خبرات تعليمية يتم تصميمها بهدف جعل التعليم ذا معنى أكثر والتركيز على العلوم

والتكنولوجيا ليكون التعليم مشوقاً بدرجة أكبر ويعطى عائدا متميزا في المجالات التكنولوجية **لتصبح الأمة العربية بدلا من كونها مستهلكة للتكنولوجيا منتجة لها ولتسخير ما تملكه الأمة من موارد اقتصادية وبشرية لتصبح بين مصاف الدول الرائدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا.**

الإطار النظري

أهمية انشاء مدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا

عبر العشر سنوات السابقة وجد ان فرص العمل الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا قد تضاعفت ثلاث مرات مقارنة بفرص العمل في غير مجال العلوم والتكنولوجيا، ولا يتبع ذلك نمو في أعداد المتخصصين في العلوم والتكنولوجيا ليفوا بحاجات سوق العمل في هذه المجالات. وتبعاً لتقرير 2012 الصادر من المجلس الرئاسي الاستشاري في الولايات المتحدة فانهم يستهدفون تخريج حوالي مليون متخصص في مجالات العلوم والتكنولوجيا خلال العشر سنوات القادمة لاستيفاء حاجات سوق العمل في هذا المجال، ومن منطلق إدراك هذه الفجوة فقد ركز التربويون على العمل على جذب طلاب أكثر للدراسة في مجالات العلوم والتكنولوجيا، ومن هنا تنبع أهمية إنشاء مدارس العلوم والتكنولوجيا والتوسع فيها.

مميزات مدراس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا

- تكسب الطلاب سلوك العلماء: فهم يسجلون ملاحظاتهم، يجرون التجارب العلمية، يقومون بأبحاثهم الخاصة، يمارسون التعلم المرتكز على المشروعات، يتعلم الطلاب بالعمل وليس بالحفظ والتلقين.
- الربط بين تعلم العلوم والتكنولوجيا والوظائف المتاحة في سوق العمل في مجال التكنولوجيا من خلال الشراكات التي تعقد بين هذه المدارس والشركات التكنولوجية.

- التكامل مع المواد الدراسية الأخرى: حيث يتم التدريس بطريقة تكاملية عن طريق التكامل بين الفروع المختلفة للمواد التعليمية المختلفة مثل العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات من خلال مجالات جديدة للمناهج مثل مقررات تاريخ العلوم، أو تاريخ البيئة.

- الاستفادة من التكنولوجيا: عن طريق إجراء الاختبارات باستخدام الكمبيوتر، ادخال البيانات الخاصة بالتجارب التي يجرونها في برامج قواعد البيانات وتحليلها وتصميم رسوم بيانية لنتائج تجاربهم، ففي هذه المدارس يستخدم الطلاب التكنولوجيا في واجباتهم ودراستهم بصفة يومية.

- الفصول الدراسية في هذه المدارس تتميز بنشاط مستمر للطلاب اثناء اليوم الدراسي، ويكون نظام جلوس التلاميذ بطريقة تتيح لهم العمل بصورة جماعية، مما يشجع على التعاون اكثر بين الطلاب مما يمكنهم من التفاعل معا بصورة اكبر ومناقشة واجباتهم وانشطتهم الدراسية بصورة اكبر واشمل وتبادل الآراء العلمية والعمل بروح الفريق.

- وعلى الصعيد التربوي تمكن مدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا الاختصاصيين التربويين من تصميم برامج خاصة لهم كما يتم ايضا تزويد تلك المدارس بالإمكانات التي تحتاجها هذه الفئة المتفوقة عقلياً وكذا توظيف معلمين معدين إعداداً خاصاً لتدريس الموهوبين، وتتيح الفرصة للمعلم أن يتعامل مع مجموعة متقاربة ذات خصائص متعددة فيسهل عليه بذلك تقديم محتوى دراسي بالشكل المناسب و خصائص هذه المجموعة، وعلى الجانب الآخر فإن وجود الطلبة المتفوقين في نفس قاعة الدرس يوفر درجة من التحدي لقدراتهم للإثارة العقلية مما يجعلهم يعملون وفق طاقاتهم القصوى.
- تعد هذه النوعية من المدارس طلابها لوظائف في مجالات العلوم والتكنولوجيا وعلوم المستقبل حيث يكون لديهم خبرات علمية وتكنولوجية وقدرات عالية على استخدام الكمبيوتر والعديد من البرمجيات الحديثة بكفاءة وفاعلية مما يواكب متطلبات سوق العمل.

الإطار العام للسياسات ومنهجية البرنامج

رؤية المدرسة

توفير بيئة تعليمية متطورة تدعم التفوق والإبداع في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات لإعداد جيل من العلماء العرب مؤهلين لمواجهة التحديات العالمية بأسلوب علمي وقادرين على المنافسة في المجالات العملية والتكنولوجية.

رسالة المدرسة

تسعى مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا إلى التركيز على تدريس العلوم، والرياضيات، والتكنولوجيا، والهندسة بطريقة تكاملية تطبيقية، بهدف إعداد كوادر من العلماء والمهندسين على درجة عالية من الكفاءة قادرين على حل المشكلات المستقبلية لضمان مستقبل مشرق للأمة حيث يتدرب الطلاب داخل هذه المدارس من خلال أسلوب حل المشكلات وتصميم مشاريع بحثة خاصة ببعض المشكلات المستقبلية سواء على الصعيد القومي او العالمي مثل: البحث عن مصادر متجددة للطاقة، المحافظة مصادر المياه، محاربة التلوث، اكتشاف تكنولوجيات جديدة تعمل على تنمية الاقتصاد العالمي.

المرتكزات الرئيسة لمدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا

تسعى مدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا إلى خلق مناخ تربوي يمكن المتفوقين من استخدام جوانب القوة لديهم و يستكشفوا من خلاله خصائصهم النمائية و يغامرون في التفاعل مع الواقع و الأفكار الجديدة و يشعرون بروح المنافسة، ولكى نتوصل إلى فهم واضح شامل لمدارس STEM فإنه يمكن تصنيف الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة من قبل هذه المدارس إلى مجالين رئيسين يندرج تحت كل منهما بعضا من المرتكزات الرئيسة لأساليب التدريس في هذه المدارس وهما:

أ و لا : **مجال البيئة المدرسية والمناخ التعليمي،** ويهتم إضفاء الطابع الشخصي على تعلم الطلاب وربط التعليم بالبيئة المحيطة، وخلق الإحساس بالانتماء للمجتمع والأسرة؛ وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتواصل مع مجتمعهم والارتقاء بسلوكيات الطلاب داخل وخارج الفصول الدراسية من خلال النشاط المستمر للطلاب اثناء اليوم الدراسي، والعمل بصورة جماعية، مما يشجع على التعاون اكثر فيما بينهم ومما يمكنهم من التفاعل معا بصورة اكبر وتبادل الآراء العلمية والعمل بروح الفريق.

ويشمل هذا المجال المحاور التالية:

- الارتكاز على المتعلم.
- إحداث نقلة نوعية في المسئوليات والأدوار داخل حجرة الدراسة
- الربط بين مجتمع المدرسة والبيئة المحيطة
- تعزيز الانتماء للمجتمع

ثـــانـــيـــا : **تبنى طرق وأساليب تدريس غير تقليدية،** تهدف إلى تنمية المهارات التفكيرية والأدائية مثل اسلوب حل المشكلات والتعلم عن طريق الاستكشاف ومهارات التفكير الناقد التعلم من خلال المشروعات والتي تعمل على تنمية القدرة الابتكارية لدى المتعلم على أساس تراكم الخبرات وليس التحفيظ والتلقين. كما تعمل على تكوين الشخصية العلمية والتفكير العلمي لدى المتعلم، ومزج التعلم بالمتعة، والوصول إلى المعلومة بالاستنتاج والممارسة العملية، ومزج المعرفة النظرية بالأسلوب التجريبي المعملي، وتكامل كافة وسائل المعرفة من كتاب إلى معروضات إلى وسائط متعددة ووسائل إيضاح وتجارب معملية، بغرض الخروج بعملية التعليم والتعلم إلى آفاق واسعة تواكب الحياة نفسها، وما يحدث فيها من تطور مستمر، واعتماد وسيلة البحث عن المعرفة وامتلاك مفاتيحها من خلال الاهتمام بربط المفاهيم والتطبيقات العملية. ويشمل هذا المجال المحاور التالية:

- التعلم من خلال المشروعات
- تطوير للمهارات المعرفية والتفكير الناقد
- تبنى أسلوب حل المشكلات
- ربط التعليم والتعلم بسياقات الحياة الواقعية.
- تشجيع التعلم من خلال الاستكشاف.
- التعلم من خلال العمل

منهجية العمل لتبنى مقترح انشاء مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا

- أعداد مناهج STEM على مستوى عال من الجودة بواسطة خبراء وأساتذة جامعات وعلماء لتضم احدث ما توصل اليه العلم في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والطب وعلوم الفضاء،.....
- التوسع في مجالات المناهج التكاملية التي تدرس في مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا لتتعدى الأربعة مجالات الرئيسة الخاصة بSTEM : وهى الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا لتشمل مجالات علمية أخرى حديثة مثل علوم الأرض والبترول وعلوم الفضاء وعلوم الطاقة والهندسة الوراثية والبيولوجية الجزيئية وعلم النانو تكنولوجي وباقي العلوم المتطورة الأخرى.

- العمل على توفير العدد الكاف من المعلمين المؤهلين والخبراء في التدريس في هذه المجالات، كما ينبغي ان يكون لديهم احساس بأهمية هذه العلوم والعمل على تنمية قدرات المعلمين في هذه المجالات ومساعدتهم على مواكب الجديد فيها ومتابعة التطورات الحديثة في هذه المجالات والعمل على زيادة المعلمين الراغبين في تدريس هذه المواد ومنحهم فرصا رائدة للتطور المهني وتوفير سبل التنمية الذاتية وفتح آفاق التطور واطلاعهم بأحدث ما وصل اليه العلم في هذه المجالات من المعلمين الذين هم خبراء في STEM، وينبغي دائما أن تعتبر هذه المواضيع كمواضيع ارتفاع الطلب.

- العمل على ربط التنمية المهنية للمعلمين في هذه المجالات بأساتذة الجامعات المتخصصين في هذه المجالات وفتح افاق التعاون المشترك بين المعلمين والأكاديميين المتخصصين في هذه المجالات بالجامعات والخبراء والعلماء في المراكز البحثية ذات الصلة وذلك على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

- وضع منظومة متكاملة وفاعلة للمتابعة والتقويم والمحاسبية فى كل جوانب العملية التعليمية لمدارس STEM على مختلف المستويات: أداء المتعلمين، كفاءة المعلمين، فعالية المدرسة، أداء الأفراد والوحدات فى المجالات المالية والإدارية.

- ربط التعليم في هذ المدارس بالكليات المتخصصة في هذه المجالات وتحت اشراف اساتذة الجامعات وتسخير المعامل والأجهزة والإمكانات التكنولوجية الموجودة في الجامعات لبعض الوقت من اجل تدريب طلاب هذه المدارس وتمكينهم من اجراء ابحاثهم العلمية وابتكاراتهم تحت اشراف المتخصصين وذلك من خلال برامج الشراكة.

- توقيع برامج شراكة بين مدارس العلوم والتكنولوجيا والأقسام المتخصصة في هذه المجالات في كل الجامعات الحكومية، ومراكز الأبحاث، المعامل والمختبرات المتقدمة الملحقة بمراكز أبحاث بعض الشركات العالمية المتخصصة في مثل تلك المجالات سواء على المستوى المحلي أو مستوى الوطن العربي أو شراكات على المستوى العالمي سواء مع الجامعات أو مراكز الأبحاث المتقدمة لإعداد العقول العربية المبتكرة والرائدة والقادرة على حل المشكلات بغير الطريقة النمطية.

نتائج وتوصيات البحث

يبين البحث الحالي أهمية التركيز علي إعداد الطلاب الموهوبين في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واكسابهم المهارات اللازمة من أجل إعداد قاعدة علمية من العلماء العرب قادرون على قيادة الأمة في المجالات العلمية والتكنولوجية الحديثة.

كما يوصي البحث أيضا بسرعة بإنشاء مدارس الموهوبين للعلوم التكنولوجيا حيث اصبح ذلك ضرورة ملحة بالنسبة للدول العربية وخاصة دول الخليج العربي، لوجود الإمكانات المادية لديها والتي تمكنها من انشاء مثل هذه المدارس، حيث يعتبر الاستثمار في التعليم هو من أفضل مجالات الاستثمار مما يدعم رأس المال البشرى ويعمل على زيادة الرصيد القومي المعرفي للدولة.

ولتبني مقترح مدارس الموهوبين للعلوم التكنولوجيا يمكن ان يتم ذلك من خلال إدراج هذا التصور ضمن برامج الخطة الاستراتيجية القومية في التعليم، وفيما يلى الإطار المنطقي Logical Framework للبرنامج والذى يمكن إدراجه ضمن برامج الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم، ويكون الإطار الزمنى للتنفيذ إما خمس سنوات إذا كانت الخطة خمسية أو سنة إذا تم إدراجه في الخطة التشغيلية، ويعتمد ذلك على مدى توافر الإمكانات المادية والإرادة السياسة لتبنى وتنفيذ مثل هذا المقترح.

كما يترك للمخططين التربويين واختصاصي التقويم وضع مؤشرات الأداء الخاصة بكل هدف من هذه الأهداف في ضوء إمكانات ومعايير كل دولة، ويمكن أيضا لتسهيل عملية التنفيذ ان يتم وضع الأنشطة الخاصة بكل مستهدف وتحديد المدى الزمنى اللازم لإنجازها.

الإطار المنطقي للبرنامج Logical Framework

أولاً: **الإطار المؤسسي لإنشاء مدارس STEM**

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمنى					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
التأصيل المؤسسي لمدارس الموهوبين في العلوم والرياضيات STEM داخل الهيكل التنظيمي للوزارة	إنشاء إدارات لمدارسٍ STEM ضمن الهيكل التنظيمي للوزارة والمديريات التعليمية وتزويدها بالكوادر البشرية المؤهلة						الوزير وكيل الوزارة للتخطيط	إصدار قرار وزاري بإنشاء الإدارة ضمن الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم
	وضع اللوائح والمعايير والشروط الخاصة بنظام قبول الطلاب واستمرارهم بالمدرسة						وكيل الوزارة للشئون الإدارية	إصدار لوائح وتعليمات قبول الطلاب
	وضع نظام خاص بالإشراف على اعمال الامتحانات وشئون الطلاب واعتماد الشهادات التي تصدرها المدرسة استنادا إلى المناهج التي تجيزها الوزارة.						وكلاء الوزارة لشئون الامتحانات	اصدار القرارات الوزارية الخاصة بنظم الامتحانات واعتماد شهادات المدرسة واللوائح التفسيرية لها
	وضع الإطار المنظم للأوضاع المالية والإدارية للمدرسة بما في ذلك تحديد قواعد اعفاء الطلاب من الرسوم والاشتراكات ومقابل الخدمات الإضافية، ومن تكلفة الإقامة والتغذية						وكيل الوزارة للشئون الإدارية وكيل الوزارة للشئون المالية	اصدار القرارات الوزارية الخاصة بالنظم المالية والإدارية الخاصة بالمدرسة

ثـانـيـاً : **بناء المدارس وتجهيزها تكنولوجيا**

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمنى					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
تصميم المدارس وفقا لمعايير محددة واضحة وتجهيزها بالبنية التحتية	وضع معايير فنية للتصميم المدرسي المناسب، ومواد البناء والفراغات ليكون المبنى المدرسي صديق للبيئة ومناسب لمعامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة وباقي التخصصات المطروحة بالمدرسة						هيئة الأبنية التعليمية	اصدار لائحة معتمدة خاصة بكود البناء والمعايير الفنية لتصميم المدارس الرسومات الهندسية الخاصة بمباني وفراغات كل مدرسة
	اختيار موقع المدارس ليتناسب مع مجالات التدريس بها والبيئة المحيطة، كأن تكون على شاطئ الخليج لدراسة علوم البحار، أو قريبة من مواقع استخراج البترول لدراسة الجيولوجيا وعلوم الأرض وهندسة البترول، أو قريبة من مراكز البحث العلمية ذات الصلة بالمقررات المطروحة للدراسة بالمدرسة.						مسئولي التخطيط بالوزارة مع هيئة الأبنية التعليمية	وجود خريطة مركزية للدولة موضح عليها أماكن كل مدرسة تبعا للتخصص المستهدف بما يتناسب مع البيئة المتواجد بها المدرسة
	استكمال البنية التحتية للمدارس وتجهيزها بالمعامل والورش وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتزويدها بالأجهزة والأدوات والآلات والمعدات وتأهيلها وتقديم الدعم الفني وجميع الإمكانات اللازمة لتدريس العلوم والتكنولوجيا وجميع المقررات المطروحة بالمدرسة						هيئة الأبنية التعليمية مسئولي التطوير التكنولوجي بالوزارة إدارة التجهيزات والمعامل بالوزارة	إتمام بناء المدارس المستهدفة في المناطق التي تم تحديدها مسبقاً، وتشمل كل مدرسة المباني المدرسية والمعامل والورش وتجهيزها بالمعدات والأجهزة والأدوات اللازمة
	وضع خطة فعالة لصيانة المدارس ومرافقها والبنية التحتية والمعامل والآلات والمعدات والأجهزة التكنولوجية وفق أسس اللامركزية لضمان استمرارية العمل بكفاءة وفاعلية						إدارة صيانة الأبنية المدرسية بالوزارة والمديريات التعليمية	وجود خطة محدد للصيانة ومفعلة

ثـالـثـاً : وضع وتصميم مناهج مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمنى					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
وضع وتصميم المناهج التكاملية المطورة التي تدرس في مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا في الأربعة مجالات الرئيسة الخاصة ب STEM والمجالات الأخرى مثل وعلوم الأرض والبترول وعلوم الفضاء وعلوم الطاقة	تشكيل لجان من الخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية المستهدف تدريسها في هذ المدارس تشارك مع كوادر الخبراء التربويين في جميع مراحل اعداد وتصميم المناهج الدراسية المقررة والمواد والوسائل التكنولوجية المعينة، لوضع الإطار العام للمنهج، واطار عمل المنهج، وإنتاج المخطط الأولى للكتاب Blueprint ومفردات المقرر Syllabus						الوزير مسئولي قسم المناهج بالوزارة	القرارات الوزارية الخاصة بتشكيل اللجان
	وضع إطار عام للمنهج Curriculum Framework ووثيقة لكل مقرر دراسي مطروح بالمدرسة ولكل صف دراسي بحيث تتضمن مصفوفة المخرجات التعليمية المستهدفة ومستويات ومعايير الأداء فى كل صف دراسى يتضمنان تكنولوجيا المعلومات، والتقويم، ومهارات التفكير النقدي، والبحث، والتحليل، وأسلوب حل المشكلات بالإضافة إلى المهارات الحياتية.						اللجنة المشكلة من الخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء المتخصصين لإعداد المناهج	الإطار العام لكل منهج، والوثيقة الخاصة بكل مقرر دراسي
	إعداد وتطبيق إطار عمل للمنهج يقوم على مؤشرات الأداء المرتكزة على المعايير العالمية وفي ضوء احدث ما توصل اليه العلم في هذا المجال، لكل مادة دراسية بجميع صفوف المرحلة الثانوية.						اللجنة المشكلة من الخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء المتخصصين لإعداد المناهج	وجود إطار عمل المنهج
	تطوير وإنتاج المخطط الأولى للكتاب Blueprint ومفردات المقرر Syllabus لإعداد الكتب المدرسية وأدلة المعلم والمواد التعليمية الجديدة وفق إطار المنهج الجديد بحيث تتوفر فى الكتب الجديدة:						اللجنة المشكلة من الخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء المتخصصين	وجود المخطط الأولى للكتاب Blueprint ومفردات المقرر Syllabus

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمنى					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
والهندسة الوراثية	- دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال - التركيز على التعلم القائم على الأنشطة، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات، مهارات البحث والتحليل والمهارات الحياتية. - تكامل كتاب المعلم وكتاب التلميذ والأنشطة بالإضافة إلى مواد التعلم الأخرى فى منظومة شاملة متكاملة. - نظام تقويم لا يعتمد فقط على الاختبارات التي تركز على تذكر الحقائق بل نظام تقويم شامل ومستمر.. داعم يساعد المتعلم على إطلاق طاقاته الإبداعية والإنسانية في أداءات إنسانية متميزة.						لإعداد المناهج	
	تكليف كادر من الخبراء التربويين والمؤهلين علميا بتأليف وإنتاج الكتب والمواد التعليمية الجديدة المطروحة لكل مقرر ولكل صف من الصفوف الدراسية، وتستعين بفرق متخصصة فى تصميم الكتاب من ذوي الخبرة في مختلف المجالات: طرق التعليم والتدريس، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، التقويم، والحواسيب والتخطيط، وتصميم الجرافيك لإنتاج (أ) أطر مناهج مرنة ومتكاملة. (ب) مفردات المقررات الدراسية مرتكزة على معايير إطار كل منهج. (ج) نصوص تتسم بالتشويق في كتب مميزة جاذبة.						اللجنة المشكلة من الخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء المتخصصين لإعداد المناهج قسم المناهج والمواد التعليمية بالوزارة إدارة شئون الكتب بالوزارة	عدد الكتب المدرسية التي تم طبعها ومدى جاذبتها وكيف تكون مصممة بطريقة علمية منهجية مبتكرة

رابعاً : **اختيار وتدريب معلمين مدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا**

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمنى					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
اختيار وتدريب معلمين من ذوى القدرات العلمية الواعدة للعمل بمدارس الموهوبين للعلوم والتكنولوجيا	بناء قدرة مؤسسية لاكتشاف ذوي المهارات العلمية والتكنولوجية العالية من المعلمين الحاليين والخرجين الجدد وتنمية قدراتهم وتحفيزهم للالتحاق بالعمل بمدارس STEM						إدارة تدريب المعلمين والتنمية المهنية بالوزارة إدارة التعيينات والتوظيف بالوزارة	عدد المعلمين المتلحقين بالعمل في مدارس STEM
	وضع خطة لإدارة المكون التدريبي المستهدف وفقا لاحتياجات المناهج الحديثة في العلوم والتكنولوجيا وباقي المواد الدراسية التي تقرر تدريسها بمدارسSTEM						إدارة تدريب المعلمين والتنمية المهنية بالوزارة	وجود خطة إدارة المكون التدريبي
	التنسيق بين واضعي المناهج الدراسية ومصممي برامج تدريب وإعداد المعلمين لضمان تأهيل المعلمين بالمهارات والمعلومات اللازمة ويتم ذلك بالتعاون بين كليات التربية والهيئات البحثية وإدارة مدارس الموهوبين سواء على المستوى المركزي الوزارة أو مستوي الإدارات التعليمية						إدارة تدريب المعلمين والتنمية المهنية بالوزارة اللجنة المشكلة من الخبراء وأساتذة الجامعات والعلماء المتخصصين لإعداد المناهج	وجود اليات الاتصال والتنسيق محاضر اجتماعات للمسئولين في الجهات المعنية
	وضع منظومة لتقييم ومتابعة تنفيذ البرامج التدريبية لضمان كفاءتها وقياس العائد منها.						إدارة تدريب المعلمين والتنمية المهنية بالوزارة	تقارير تقويم البرامج وتقارير قياس العائد

خـامـساً : **وضع نظام للمتابعة والتقويم**

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمنى					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
وضع منظومة متكاملة وفاعلة للمتابعة والتقويم والمحاسبية فى كل جوانب العملية التعليمية وعلى مختلف المستويات: أداء المتعلمين، كفاءة المعلمين، فعالية المدرسة، أداء الأفراد والوحدات فى المجالات المالية والإدارية.	وضع نظام معلومات شامل ومتكامل لمنظومة مدارس الموهوبين في العلوم والتكنولوجيا STEM يتيح المتابعة والتقويم والمحاسبية في كل جوانب العملية التعليمية الخاصة بالمدارس على مختلف المستويات: أداء المتعلمين، كفاءة المعلمين، فعالية المدرسة، أداء الأفراد والوحدات فى المجالات المالية والإدارية.						إدارة نظم المعلومات التربوية بالوزارة	وجود قاعدة بيانات شاملة ومتكاملة
	متابعة وتقويم نمو/أداء المتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، وقياسًا بالمعايير ومؤشرات الإنجاز لمهارات التفكير الناقد والتحليلي وأسلوب حل المشكلات والمهارات الحياتية والبحثية المرتبطة بمحتوى المواد الدراسية.						إدارة الامتحانات والتقويم التربوي	نتائج الاختبارات التحصيلية وتقييم مشروعات الطلاب
	متابعة وتقويم كافة جوانب الأداء المدرسي من خلال توكيد جودة كل جوانب العملية التعليمية التي تتم داخل المدرسة والتي تمثل العملية المساندة لبيئة التعلم، وتهيئة مناخ اجتماعي مدرسي جيد، وتنمية مهنية مستدامة للعاملين، وتوفير المناخ الداعم للجودة والمساءلة، والمشاركة المجتمعية الفاعلة وخدمة المجتمع، والإدارة المدرسية الفعالة، والإدارة المالية، بالإضافة إلى الآليات الملائمة لصيانة المبنى المدرسي، والمعامل والتجهيزات.						إدارة الامتحانات والتقويم التربوي	تقارير تقويم الأداء
	تقويم الأداء المالي والإداري للعاملين والقائمين على العملية التعليمية من خلال تنظيم الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الغايات التي تترجمها الأهداف عن طريق استغلال تلك الموارد، لتحقيق أعلى مستوى من الجودة والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة المالية والبشرية						إدارة التفتيش المالي والإداري	تقارير التفتيش المالي والإدارى

سادساً : **الدخول في شراكات وتوقيع بروتوكولات تعاون من أجل رفع القدرات العلمية والتكنولوجية للمدرسة**

الأهداف	المستهدفات	الإطار الزمني					مسئولية التنفيذ	وسائل التحقق
توقيع برامج شراكة، وبروتوكولات تعاون واتفاقيات بين مدارس العلوم والتكنولوجيا وكل من الجامعات والمراكز البحثية ومنظمات المجتمع المدني سواء على المستوى المحلى والعالمي	توقيع برامج شراكة بين مدارس العلوم والتكنولوجيا والجامعات ومراكز الأبحاث خاصة في الأقسام المتخصصة في مجالات STEM بكليات الهندسة والعلوم والحاسبات ونظم المعلومات والتكنولوجيا، وتسخير المعامل والأجهزة والإمكانات التكنولوجية الموجودة في الجامعات لبعض الوقت من اجل تدريب طلاب هذه المدارس وتمكينهم من اجراء ابحاثهم العلمية وابتكاراتهم تحت اشراف المتخصصين من خلال برامج الشراكة.						إدارة العلاقات الثقافية والتعاون الدولي بالوزارة	عدد الاتفاقات الموقعة
	تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال الربط بين المشكلات الواقعية في البيئة المحيطة وبين مشاريع الطلاب ودراساتهم في مدارس STEM للعمل على ابتكار حلول علمية غير تقليدية للتغلب على تلك المشكلات مثل التلوث الزيتي، حماية البحار والمحافظة على ثرواتها						إدارة العلاقات الثقافية والتعاون الدولي بالوزارة	عدد اتفاقيات الشراكة
	توفير بعثات للطلاب النابغين من العلماء العرب للدراسة في الجامعات المرموقة عالميا مع تشجيعهم وتوفير البيئة الحاضنة لهم والمشجعة على مواصلة الابتكار والبحث العلمي						إدارة العلاقات الثقافية والتعاون الدولي بالوزارة	عدد البعثات المتاحة
	توقيع بروتوكولات تعاون بين مدارس STEM وبعض الهيئات والشركات الكبرى مثل شركات البترول بهدف اطلاع الطلاب على المقومات الاقتصادية لدول الخليج وتنمية الحس الوطني لديهم وتحفيزهم على الجد والاجتهاد بهدف المشاركة في تنمية الرصيد القومي المعرفي لبلدانهم.						إدارة العلاقات الثقافية والتعاون الدولي بالوزارة	عدد البروتوكولات الموقعة

مراجع البحث

المراجع العربية:

1. المدونة الخاصة بمدرسة الباسل للمتفوقين في سورية http://albassel-highschool.blogspot.com
2. الموقع الرسمي لمدرسة المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا في مصر من http://www.stemegypt.edu.eg
3. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، قرار وزاري رقم 369 بتاريخ 2011/10/11 بشأن نظام مدارس المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا
4. مؤسسة الملك الحسين، مدرسة اليوبيل http://www.jubilee.edu.jo/school/index.html

المراجع الأجنبية:

5. **Abd El Aziz, N. A.** ; (2013) **"The Egyptian STEM schools, a national project that is leading Egypt into a strong and vibrant educational and economical reform"** *Paper presented at the annual meeting of the 57th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Hilton Riverside Hotel, New Orleans, LA* from http://citation.allacademic.com/meta/p635184_index.html

6. Elaine J. Hom, **What is STEM Education**, (2014) from http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html

7. LaForce, M., Nobel, E., King, H. Holt, S. & Century, J. (2014). The 8 Elements of Inclusive STEM High Schools, findings from the STEM school study, Study # 1238552, Outlier Research and Evaluation CEMSE, University of Chicago

8. President's Council of Advisors on Science and Technology, (2012) report to the president on "Realizing the Full Potential of Government-Held Spectrum to Spur Economic Growth" , released at an event at the White House, Washington, DC., On November 30, 2012, from https://www.whitehouse.gov/administration/eop/ostp/pcast

9. Stacie Rissmann, Joyce; El Nagdi, Mohamed; (2013) **a case study- Egypt's first STEM schools: lessons learned,** American University in Cairo.

10. Steve Koppes, (2014) **Study identifies common elements of STEM schools**, University of Chicago, from http://news.uchicago.edu/article/2015/01/27/study-identifies-common-elements-stem-schools

11. Vega, Vanessa ; (2012) "**Research-based practices for engaging students in STEM learning"**; Georgelucas Education Foundation; from http://www.edutopia.org/stw-college-career-stem-research

12. Yednak Crystal; (2013) **What is STEM schools**; from http://www.greatschools.org/school-choice/stem/6976-what-is-stem-school.gs

ورقة بحثية بعنوان

أساليب التنشئة الأسرية لتنمية إبداع الطلبة الموهوبين بدولة الكويت

مقدمة إلى

"ندوة إقليمية بعنوان: تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم"
المنعقد في الجامعة العربية المفتوحة- مملكة البحرين
الفترة من 22-23 إبريل / 2015م

تقديم

أ. ثنوى مزيد المطيري **أ. مروه حسين عبد الله**

أساليب التنشئة الأسرية لتنمية إبداع الطلبة الموهوبين بدولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أساليب التنشئة الأسرية والتي يتبعها آباء الطلبة الموهوبين لتنمية إبداعهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان مع (50) مع أولياء أمور الطلبة الموهوبين. وذلك بتوجيه أربع أسئلة، هي:

- ماهو دور الأسرة في الكشف عن الموهوب؟
- ما أساليب التنشئة الأسرية في تنشئة الأبناء نحو الإبداع؟
- ما المعوقات التي تواجه الآباء نحو تنمية إبداع أبنائهم الموهوبين؟
- ما هي التوصيات التي تساعد الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين وتنمية إبداعهم؟

وقد أظهرت النتائج أن الوالدين من أهم المصادر للتعرف على الطلبة الموهوبين وأن الأم هي أول من يكتشف أن طفلها موهوب. وأسفرت النتائج أن كلما قل عدد الأبناء ازداد اهتمام الأسرة بالطفل الموهوب وتنمية إبداعه وأن من بين عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإبداع تكمن في التشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم الموهوبين وإتاحة الفرصة للاعتماد على النفس. وقد أشارت النتائج أن المعوقات التي تواجه الوالدين نحو تنمية إبداع أبنائهم متعددة منها عدم توافر المعلومات الكافية حول خصائص الموهوبين وأساليب الكشف عنهم وإتباع الأسلوب التلقيني في التعليم، كما أشارت التوصيات إلى توفير برامج الأطفال التي تعني بالإبداع ضرورية للأطفال لما لها من إيجابيات خاصة في السنوات الأولى.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان بتوصيات عدة، منها: توفير برامج توعوية للوالدين حول اكتشاف أطفالهم الموهوبين في سنواتهم المبكرة ومن ثم توجيهم إلى الرعاية المناسبة لأبنائهم الموهوبين، كذلك توصي الدراسة الحالية أن تعمل الأسرة على توفير الإمكانيات المناسبة والظروف الملائمة لنمو إبداع أبنائها، وأن تتعاون الأسرة مع المدرسة ومع مؤسسات المجتمع التي توفر رعاية ذات علاقة بالموهبة والإبداع، وأخيراً توصي الدراسة الحالية بضرورة تفعيل دور المؤسسات التعليمية والإعلامية في توعية الأسرة وإرشادها إلى مصادر الدعم المختلفة في المجتمع التي تهتم برعاية المبدعين والموهوبين.

أساليب التنشئة الأسرية لتنمية إبداع الطلبة الموهوبين بدولة الكويت

مقدمه

إن فلسفة تربية الموهوبين من الفلسفة العامة في التعليم، المتمثلة في إعداد الفرد للحياة وبما أن هناك شريحة من الطلبة تتمتع بقدرات عالية وصفات شخصية خاصة، واحتمالية لظهور السلوك الإبداعي ولديهم الاستعداد للإنتاجية المتميزة التي تفوق إنتاجية الأفراد العاديين فهم كنوز الأمة ولا بد من استثمار هذه الثروة لتكون رافداً غزيراً وفعالاً يدعم مسيرة التنمية والتقدم في أي دولة.

ولعل أهم الدوافع إلى تطوير برامج الرعاية التربوية، هي تميز الطلبة الموهوبين الذين يظهرون أداءاً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمون إليها – واحدة أو أكثر – من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميزة)، القدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير، كسمات شخصية – عقلية تميز الموهوب عن غيره (مجيد ،2008)؛ لذلك يحتاج الطلبة الموهوبين والمتفوقين إلى رعاية أسرية تفجر الطاقات وتعلوا بالهمم.

إن وجود الطفل الموهوب داخل الأسرة هو نعمة كبيرة، ولكن وبالرغم من ذلك يواجه الأهل تحدي كبير في رعاية هذا الطفل، فمنذ ولادته يكون الطفل الموهوب نشيط، فنومه قليل بالنسبة لأقرانه، ولديه احساس شديد بعناصر البيئة من حوله، وبالتالي ينهك هؤلاء الموهوبين من يرعاهم بسبب فضولهم، واثارة البيئة لهم (Silverman, 2000).

وتلعب الأسرة دوراً كبيراً في تنمية ورعاية قدرات أبنائها الموهوبين بالشكل الذي يسمح لهم بالتعامل إبداعياً مع مشكلاتهم لذلك على الآباء أن يتبعوا أسلوباً معيناً في تربية أبنائهم الموهوبين لإعطائهم الفرصة الأكبر بالشعور في الثقة بأنفسهم وفي شخصياتهم، وإتاحة بيت أفضل لهم للتعلم الأمثل حتى يعملوا على ظهور مواهب أبنائهم وتنميتها من خلال توفير كافة وسائل الرعاية والاهتمام.

في ضوء ما سبق، تسعى ورقة البحث الحالية التعرف على أساليب التنشئة الأسرية والتي يتبعها آباء الطلبة الموهوبين لتنمية إبداعهم.

مشكلة الدراسة

يتصف الطلبة الموهوبين بخصائص معينة, كانت محط اهتمام الباحثين والدارسين وعلماء التربية وعلماء النفس منها: خصائص جسدية وانفعالية واجتماعية وعقلية وغيرها والطلبة

الموهوبين يشتركون بخصائص معينة يختلفون بها عن غيرهم من الطلبة العاديين منها: الاهتمامات, وأنماط التعلم, ومستويات الدافعية, ومفهوم الذات, كما أنهم يتصفون بخصائص انفعالية وحدسية (شقير، 2002؛ الداهري, 2005).

هذه الخصائص ينبثق عنها حاجات, فحتى يصبح الطلبة الموهوبين قادرين على التحدي فلا بد من تلبية حاجاتهم سواء المترتب منها عن الخصائص التي يتمتعون بها أم حاجات أخرى. فهم بحاجة إلى خيارات تربوية متميزة وعالية النوعية, وهم كذلك بحاجة إلى المساعدة لفهم حقوقهم ومسؤولياتهم كأفراد متميزين (Dougls, 2004).

انطلاقاً من خصائص الطلبة الموهوبون، ونظراً لما تتميز به هذه الفئة من خصائص معرفية، واجتماعية وانفعالية، وعقلية متنوعة تميزهم عن غيرهم من الأفراد؛ فهم بحاجة تضافر كافة المؤسسات التربوية من المجتمع، بدءاً من الأسرة والمدرسة، وامتداداً إلى كافة المؤسسات المعينة بعملية التنشئة الاجتماعية كالمؤسسات الإعلامية والأندية الرياضية والمؤسسات الخاصة التي ترعى الموهوبين وتنمي قدراتهم.

كما أن رعاية الأسرة للطفل الموهوب تحتاج إلى مضاعفة مجهوداتها للعمل على توفير هذه الرعاية إضافة إلى مجموعة من المقومات التي تساعدها في توفير الرعاية لأبنها الموهوب مثل التوافق الأسري، توفير الحب والأمان، مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي مناسب.

ومن هذا المنطلق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في تسليط الضوء على أساليب التنشئة الأسرية للموهوبين وحاجاتهم الأساسية لتنمية قدراتهم وإبداعاتهم المختلفة.

ولضمان فعالية تقديم خدمات تربوية ملائمة لخصائص الطلبة الموهوبين حاولت الباحثتان من خلال خبرتهن العلمية في هذا المجال وتجربتهن الميدانية في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين من استطلاع رأي أولياء أمور الطلبة الموهوبين آملين تحقيق الاستفادة من النتائج

في مساعدة الأسرة في الكشف عن أبنائها الموهوبين وتوفير المناخ الملائم لتنمية موهبتهم ورعايتها، وكذلك استفادة المختصين في هذا المجال لمعرفة مدى وعي الأسرة وتوفر المعلومات الكافية لمساندة أبنائهم الموهوبين وبالتالي العمل على تنمية هذا الوعي، هذا إلى جانب توفير الدعم المعنوي لذويهم.

ولذلك تأتي هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ماهو دور الأسرة في الكشف عن الموهوب؟
- ما أساليب التنشئة الأسرية في تنشئة الأبناء نحو الإبداع؟
- ما المعوقات التي تواجه الآباء نحو تنمية إبداع أبنائهم الموهوبين؟
- ما هي التوصيات التي تساعد الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين وتنمية إبداعهم؟

أهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الأتية:

1. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في أدبيات البحث النظرية المتعلقة بأساليب التنشئة الأسرية ورعاية الموهوبين.
2. أهمية وخصوصية عينة الدراسة وهم الموهوبين الذين يعتبرون ثروة وطنية وكنز لأمتهم وعامل من عوامل نهضة مجتمعهم .
3. تكشف هذه الدراسة عن أساليب تنشئة الأطفال الموهوبين وتنمية الإبداع لديهم والذي يعد ضرورة حتمية من أجل استغلال قدراتهم وطاقاتهم في رقي ونهضة مجتمعهم.
4. توصيات مطروحة من أسر الموهوبين حول سبل الرعاية الملائمة للأبناء الموهوبين لتنمية إبداعهم.

الطريقة والإجراءات

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات اللازمة تم استخدام ما يلي:

الاستبانه

تم طرح عدد من الأسئلة في تلك الاستبانة وتوزيعها على عدد من أولياء أمور الطلبة الموهوبين، التي بلغ عددها (50)، وكان الهدف منها التعرف على التالي:

- ماهو دور الأسرة في الكشف عن الموهوب؟
- ما أساليب التنشئة الأسرية في تنشئة الأبناء نحو الإبداع؟
- ما المعوقات التي تواجه الآباء نحو تنمية إبداع أبنائهم الموهوبين؟
- ما هي التوصيات التي تساعد الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين وتنمية إبداعهم؟

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: والذي نص على " ما هو دور الأسرة في الكشف عن الموهوب؟"

أظهرت النتائج أن الوالدين من أهم المصادر للتعرف على الطلبة الموهوبين وأن الأم هي أول من يكتشف أن طفلها موهوب كونها الأقرب منه، ويلاحظ الآباء بعض الأنماط السلوكية لدى أبنهم الموهوب تختلف عن أبنائهم العاديين منها تفوقه في دراسته خاصة بالمواد العلمية، تركيز انتباهه على الألعاب الذهنية أو الكمبيوتر لساعات طوال دول ملل، الشغف لمتابعة وقراءة القصص الأعلى من مستوى عمره بسنوات، كثرة الأسئلة الصعبة والتي تنم عن وجود قدرة عالية من التفكير المجرد أغلى من مستوى عمره بكثير، مصاحبة أطفال أكبر منه سنا بينما لا يلقى قبولاً من أقرانه من العمر نفسه، يتسم بمجموعة من السمات منها الحساسية الشديدة والكمالية والقدرة على الإقناع، الطلاقة اللغوية وأن من أهم الأدوار التي ينبغي على الأسرة القيام بها للكشف عن أبنهم الموهوب هي:

- التعاون مع المدرسة لإعطائها المعلومات الكافية عن خصائص أبنهم الموهوب.
- التعرف على أساليب التعامل الصحيحة مع أبنهم المختلف عن باقي أخوانه ورعاية قدراته الخاصة.
- اللجوء إلى مصادر الدعم في المجتمع من مؤسسات مجتمعية وأندية لتوفير الرعاية الملائمة لأبنهم الموهوب.
- الحرص على حضور الندوات والمحاضرات وورش العمل الخاصة بالكشف عن الأطفال الموهوبين ورعايتهم.
- اللجوء إلى المختصين في مجال التربية والموهبة وعلم النفس للإجابة عن استفساراتهم ومساعدة في تفسير وتحليل ملاحظاتهم حول ابنائهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: والذي نص على " ما أساليب التنشئة الأسرية في تنشئة الأبناء نحو الإبداع؟"

أظهرت النتائج أن كلما قل عدد الأبناء ازداد اهتمام الأسرة بالطفل الموهوب وتنمية إبداعه وأن من بين عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإبداع هي:

- التشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم الموهوبين.
- إتاحة الفرصة للاعتماد على النفس والاستقلالية.
- تقليل العقاب والابتعاد عن التدليل الزائد.
- مساعدة الأبناء في تكوين العلاقات الاجتماعية ومصاحبتهم في المناسبات الأسرية.
- التربية القائمة على التسامح والقبول والانفتاح.
- مساواة الأبناء وتنمية قدراتهم وميولهم بغض النظر عن الجنس.

- توفير احتياجات الموهوب واحترام شخصيتة وميوله ومساعدة في تحقيق طموحه.

كما كانت معظم أفراد العينة أولياء أمور الموهوبين من المستوى التعليمي الجامعي والطبقة الوسطى والذين يقدرون العلم والعمل والتي تتمتع بتوافق أسري جيد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ما المعوقات التي تواجه الآباء نحو تنمية إبداع أبنائهم الموهوبين؟"

أشارت النتائج إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه الوالدين نحو تنمية إبداع أبنائهم منها:

- عدم توافر المعلومات الكافية حول طبيعة الموهوب وخصائص الموهوبين وأساليب الكشف عنهم وفي معرفة ما إذا كان طفلهما موهوبا أم لا.
- إتباع الأسلوب التلقيني في التعليم.
- كثرة عدد الأبناء يزيد من الأعباء الأسرية وبالتالي يقل الاهتمام وتوفير الدعم المادي والمعنوي لأبنهم الموهوب.
- تعارض مواعيد الدراسة والاختبارات مع مواعيد البرامج التي تهتم بتنمية الإبداع.
- عدم وجود برامج وأنشطة تقدم للموهوبين في مدارس التعليم العام ، حيث ينصب جهد وتركيز المدارس على الطلبة المتعثرين دراسياً.
- كثافة وغزارة المنهج المدرسي مما لا يسمح بتوفر الوقت اللازم لتنمية الإبداع والموهبة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: والذي نص على " ما هي التوصيات التي تساعد الأسرة في رعاية أبنائها الموهوبين وتنمية إبداعهم؟"

أشارت النتائج إلى توصيات عدة من قبل الأسرة والتي تساعدهم في رعاية أبنائهم الموهوبين وتنمية إبداعهم، منها:

- اهتمام الوالدين بالثقافة ومشاركتهم أبنائهم فيها لها آثار إيجابية على تربية الموهبة لديهم.
- توفير برامج الأطفال التي تعني بالإبداع ضرورية للأطفال لما لها من إيجابيات خاصة في السنوات الأولى.
- تنمية حب الإستطلاع لدى أبنائهم وعدم التذمر من كثرة أسئلتهم.
- قضاء وقت كافي مع الأبناء في القراءة وممارسة الرياضة والذهاب إلى رحلات تثقيفية علمية متنوعة.
- بث الثقة بالنفس وتجنب استخدام الألفاظ البذيئة أثناء التعامل مع أبنائهم.

- توفير الألعاب الذهنية ومشاركة الأبناء فيها.
- الابتعاد عن التفرقة بين الأبناء.
- توطيد علاقة الأسرة مع المدرسة فيما يخص رعاية الموهوبين وتنمية الإبداع لديهم.
- أن تتعامل الإدارة المدرسية بمرونة وثقة مع الأسر التي تحرص على تنمية إبداع أبنائها الموهوبين من خلال مشاركاتهم المحلية والعربية والدولية وأن تسهم المدرسة في تيسير تلك المشاركات.

التوصيات

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن التوصية بالاتي:

- توفير برامج توعوية للوالدين حول اكتشاف أطفالهم الموهوبين في سنواتهم المبكرة ومن ثم توجيهم إلى الرعاية المناسبة لأبنائهم الموهوبين.
- أن تعمل الأسرة على توفير الإمكانيات المناسبة والظروف الملائمة لنمو إبداع أبنائها.
- تعاون الأسرة مع المدرسة ومع مؤسسات المجتمع التي توفر رعاية ذات علاقة بالموهبة والإبداع.
- تفعيل دور المؤسسات التعليمية والإعلامية في توعية الأسرة وإرشادها إلى مصادر الدعم المختلفة في المجتمع التي تهتم برعاية المبدعين والموهوبين.
- أن تتعامل وزارة التربية والإدارات التابعة لها بمرونة مع الموهوبين الراغبين في المشاركة بالمسابقات والملتقيات العربية والدولية وذلك فيما يخص اللوائح والنظم المدرسية.
- أن تهتم المدرسة برعاية أبنائها الموهوبين من خلال تقديم البرامج المتخصصة لهم واشراكهم بالأنشطة المدرسية والمسابقات المختصة بمواهبهم.

قائمة المراجع:

الداهري, صالح حسن. (2005). **سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

شقير, زينب محمود. (2002). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**. (ط2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مجيد ، سوسن شاكر (2008). **اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Dougls, D.(2004). Self-Advocacy: Encouraging Students to Become Partners in Differentiation. *Roeper Review, 26*(4), 223-228. Ellsworth, J.

Silverman, L. K. (2000). **Counseling The Gifted & Talented**. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

المؤتمر الإقليمي تطوير الإبداع والتفكير النقدي في التربية والتعليم

22-23 أبريل 2015.

الجامعة العربية المفتوحة فرع مملكة البحرين.

استمارة المشاركة

اسم الباحث /المشارك : خيري جمال KHIRI DJAMAL.

الرتبة العلمية:أستاذ محاضر (دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية)

الجامعة: معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية / جامعة محند أكلي أولحاج / البويرة.

البلد:الجزائر.

الهاتف:00213550096260. **البريد إلكتروني:**.khiridjamel@yahoo.Fr

المحور الثاني: التحديات التي تواجه تنمية الإبداع والموهبة والتفكير النقدي في البلدان العربية

-التحديات على مستوى الأسرة

-التحديات على مستوى مؤسسات التعليم

-التحديات الإجتماعية والثقافية

عنوان المداخلة: علاقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالثقة بالنفس لدى تلاميذ التعليم المتوسط

الملخص

اهتمت الدولة الجزائرية بتطوير مناهج التعليم ويظهر ذلك من خلال الإصلاحات المتوالية كان آخرها الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكافيات، والتي أصبح فيها التدريس حاليا يشمل جميع المستويات في مدارسنا، إذ يهدف من خلالها إلى إكساب المعارف والمهارات والقدرات المطلوبة لتجعل التلميذ ذا كفاءة عالية في أداء مهامه الحالية والمستقبلية وأكثر تكيفا في الحياة المدرسية والاجتماعية.

الثِّقة بالنَّفس عبارة عن قول، وعمل، واعتقاد جَنان، مثل الإيمان، فهو عبارة عن قناعات تستقر في القلب (الجَنان) وكلمات ينطق بها اللسان، وحركات تأتي بها الأركان.

القناعات يمكن تلخيصها من خلال معادله مجموعة في كلمة واحدة هي (لقطات) وهي قناعات مهمة لابدَّ لكلِّ شخص واثق من نفسه أنْ يتبناها.

تعد الثقة بالنفس من المهارات النفسية الهامة التي كثيرا ما تؤثر على أداء ومستوى التلاميذ خاصة إثناء أداءهم للنشاط البدني في حصص التربية البدنية و الرياضية، وإن اختلفت عوامل ومصادر تنمية هده المهارة النفسية بتأثير نمط التدريس المعتمد في المناهج التربوية الذي يعتمد على بيداغوجية الفروقات أو ما يسمى بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك من خلال الإلحاح على تحقيق الأهداف وبلوغ كفاءات التي قد تؤدي إلى تنمية أو نقصان للثقة بالنفس.

كيف تبني الثقة بالنفس؟

من أهم الأسس التي تبنى بها الثِّقة بالنَّفس هو الاعتماد على الله في كلِّ صغيرة وكبيرة، ومن دون ذلك فلا ثقة للإنسان بنفسه، أو بالآخرين، أو بالإمكانيات.

ومن أخطر الأشياء التي تهدم الثِّقة بالنَّفس هي كثرة النَّقد السَّلبي وعمقه، فكلَّما أكثر الإنسان من نقده لنفسه، وأنتقده الآخرون، فإنَّ هذا الأمر مع الوقت قد يحطم الشَّخصية ويفقدها ثقتها بنفسها، ومن أخطر الأمور التي تؤدي إلى تحطيم الإنسان لثقته بنفسه، النَّظر إلى السَّلبيات وتضخيمها، وعدم النَّظر إلى الإيجابيات.

الهدف الرئيسي للدراسة:

التعرف على مستوى الثقة بالنفس باستخدام المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ التعليم المتوسط .

الفرض الرئيسي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قياس مهارة الثقة بالنفس بين تلاميذ المراحل الأربعة (الأولى- الثانية- الثالثة-الثالثة) للذكور فيما بينهم عند ممارستهم للتربية البدنية و الرياضية بنمط المقاربة بالكفاءات.

اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة المسحية، حيث طبقنا مقاييس البحث بعد التأكد من المعاملات العلمية على عينة عشوائية قوامها 80 تلميذا من جنس الذكور(11- 14سنة) الذين يمارسون التربية البدنية و الرياضية بالجزائر .

ABSTRACT

self-confidence is to say, the work, and believe Jinan, such as faith, it is a settled convictions of the heart and the words spoken by the tongue

Convictions can be summarized by equalizing set up in one word, a task convictions must Everyone is confident of himself that he espoused.

The confidence with self-important mental skills that often affect the performance and the level of private pupils during the performance of physical activity in physical education classes and sports,

Although different factors and sources of development this topic psychological skill to effect now in the educational curriculum teaching, which relies on pedagogical differences or the so-called teaching b approach to competencies pattern through the urgency to achieve the goals and attain efficiencies that may lead to the development or decrease self-confidence.

How to build self-confidence in?

Of the most important foundations of confidence to build your self is to rely on God in every nook and cranny, and without it there is no confidence in the man himself, or others, or possibilities.

It is the most dangerous things that destroy confidence in the self is the large number of negative criticism and depth, the more more human than his criticism of himself and criticized by others, this is the time may destroy the personality and lose their self-confidence, and the most dangerous things that lead to human smashing of self-confidence, to look at the negatives and amplified, and not to look at the positives.

The main objective of the study:

To identify the level of self-confidence in using the approach competencies among students of middle school education.

The main hypothesis:

No statistically significant differences in the measurement of skill to self confidence among the students of the four stages (Alawly- II-III-IV) for

males among them in the exercise of physical education and sports-style approach competencies.

Follow us in this study descriptive approach the way the survey, where we apply the standards of research after the confirmation of scientific transactions on a random sample of 80 students of the male sex (11-14 years old) who engage in physical education and sports in Algeria.

المداخلة

لقد أصبح التعليم صناعة كبرى في جميع لأنحاء العالم و لقد أصبحت للكفاءة التعليمية أهمية كبرى بالنسبة للدول الكبرى و أصبح مصطلح الكفاءات متداولا في مجال التربية، وفرضت المقاربة بالكفاءات نفسها في كل الميادين، واعتمدتها البلدان المتقدمة في أنضمتها التربوية.

و لا تقتصر أهمية هذه المقاربة على المجال التربوي فحسب بل له انعكاسات مباشرة على أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط .

إذا كان الاهتمام إلى عهد قريب منصبا على تحسين المضامين و تكوين المعلمين في الجانب المعرفي لتلقين التلميذ جملة من المعارف و عليه أن يستظهرها عندما يقتضي الأمر ذلك إذن ما جدوى تغيير البرامج الدراسية، ما لم يكن من أجل تمكين المزيد من التلاميذ من بناء كفاءات و معارف أوسع، ثابتة، وجيهة، قابلة للتجسيد في الحياة العامة وميدان العمل ثم طبقت خلال منتصف التسعينات بيداغوجية الأهداف (المقاربة بالأهداف).

و أصبح العمل التربوي أكثر دقة من حيث تخطيطه وأدائه إلا أن هذه المقاربة على نجاعتها لم تهتم بالأهداف لوحدة متكاملة إذ ينشغل المعلم بتحقيق الأهداف مجزأة غير مترابطة (متقاطعة) مع محاولة تعديل سلوك التلميذ و مهما قيل من انتقادات تربوية لهذه المقاربة فهي ضرورية في نظرنا لبناء المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) لأن الأهداف الجزئية للدرس قد تشكل حد ذاتها كفاءات قاعدية أو مؤشرات كفاءة إذا كانت قابلة للملاحظة و القياس و لن تصاغ إلا كذالك.

و بطبيعة الحال و مادام النظام التربوي العالمي في تطور سريع فعلى القائمين على رعاية شؤون القطاع البحث عن كيفية تحديث الطرائق و المناهج لمواكبة العولمة التربوية و مسايرة العصر فكان إن تم اعتماد(المقاربة بالكفاءات) وممارسة التعليم والتعلم وانتقاء(الطريقة البنائية) و جعل المتعلم يكتشف و يبحث و يكتسب بوضعه أمام مشاكل(نشاطات تربوية) محيرة فيقوده تفكيره و اجتهاده أمام أعين و توجيهات معلمه إلى الحل و بإمكانه فعل ذلك بعيدا عن المؤسسة التربوية.

-المقاربة بالكفاءات : أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة 1468م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم إنتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من سنة 1960م ثم إلى بلجيكا عام 1993م و تونس عام1999.....

-المقاربـة :تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي وخطط منسجمة مع الشروط و العوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة, الطرئق, الوسائل, الوسط التربوي) و هذا كله لتحقيق المردود المرتقب.

-الكفـاءة:

تعريفات الكفاءة عديدة وتتجاوز الـ (100) تعريف و نذكر منها مايلي:

أولا: هي مجموعة التصرفات الاجتماعية الوجدانية و المهارات المعرفية أو المهارات الحس حركية التي تمكن من ممارسة دورة وظيفية، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه(تعريف دينو)، أما ديكاتل قد أعطاها تعريفا آخر لا يكاد يختلف عن سابقيه حيث عرفها بأنها : مجموعة من المعارف و من القدرات الدائمة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة و خبرات مرتبطة في مجال معين.

ثانيا : متطلبات الكفاءة

تتطلب الكفاءة جملة من القدرات و المعارف و المهارات ذات العلاقة غير أن الكفاءة لا ترتبط أبدا بالمعرفة بل ترتبط بمكتسبات قابلة للقياس و الملاحظة و الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين فهي بالتالي تشمل التنظيم و التخطيط للعمل و التجديد و القدرة على التكيف مع نشاطات جديدة، وتشكل المعارف و المهارات و القدرات الأساسية لبناء الكفاءة عند المتمدرس.

ثالثا : مراحل الكفاءة

تتحقق الكفاءة على مراحل معينة و هي كالتالي :

•الكفاءة القاعدية : ترتبط مباشرة بوحدة تعليمية من خلال ما يتحقق في حصة (نشاط) أو في عدد من الحصص إذا كان الدرس مشكلا من مجموعة من الوحدات (المحاور)غير أنه إذا كانت

الحصة الواحدة هي الدرس بذاتها قد تصبح عنذئد مؤشرات الكفاءة و المعايير هي (الكفاءة القاعدية).

•الكفاءة المرحلية : كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن محدد (شهر– ثلاثي – سداسي)

•الكفاءة الختامية: تلاحظ وتقاس بعد مرحلة تعليمية معينة التعليم المتوسط بجميع أطواره.

•الكفاءة الختامية المندمجة : كفاءات متعددة مكتسبة في مجالات متنوعة سواء كان ذلك في مواضيع مادة واحدة (نشاط) أو في مواد دراسة مختلفة عناصرها متفاعلة منسجمة في نهاية مستوى طور تعليمي.

•الكفاءة المجالية:مجموعة الكفاءة القاعدية المحققة في مجال(مجال العبادات)،(مجال المعرفة)

•الكفاءة المنهجية : كفاءة يظهر من خلالها المتعلم كل مكتسباته المتعلقة بالتخطيط ووضع الطرائق و الأساليب في مجال ما أو في موضوع معين.

•الكفاءة العرضية المستعرضة : كفاءة مشتركة تكسب بعد التعليم في كل المواد الدراسية و تشمل كل النشاطات التربوية.

رابعا : مركبات الكفاءة

1– القدرة : هي أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية و مكتسبات حاصلة في محيط معينة ومميزاتها :

أ -استعراضية : قابلة للتوظيف في موارد مختلفة.

ب -تطورية : تنمو وتتطور طوال الحياة الإنسان و قد تنقص(تنخفض).

ت -تحويلية :تتحول من حالة إلى أخرى(التفاوض=الكلام+الاستماع+ البرهنة)

ث -غير قابلة للتقويم : يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا تذوين معلومات في وضعيات مختلفة.

2– المهارة : انها قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة والذكاء و السهولة فالمهارة قدرة وصلت إلى درجة الإتقان و التحكم في إنجاز مهمة.

3- الإنجاز : ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة.

خامسا : مميزات الكفاءة

تتميز الكفاءة عن القدرة بخمس مميزات هي :

1- الكفاءة توظيف جملة من الموارد : مكتسبات خبرات، معارف، قدرات، مهارات.

2- الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية : أي أن المجتمع ينتظر منتوجا بجملة مواصفات محددة بعد التعلم.

3- الكفاءة مرتبطة دائما بجملة الوضعيات ذات المجال الواحد: كفاءة أداء الصلاة مرتبطة بمجال العبادات فقط

4- الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة : وهو جوهر اختلافها عن القدرات التي تتصل بمواد تعليمية

5- الكفاءة قابلة للتقييم : حيث يلاحظ شكل الإنتاج و نوعية المنتوج أو النتائج المحصلة غير أن القدرة تفتقد لهذين المعيارين.

بالإضافة إلى ذلك لا يمكن أن توجد كفاءات في غياب توفر الموارد اللازمة(قدرات ومعارف) و بعد توفر هذه الموارد يمر تجنيدها و تحويلها بإجراءات ذهنية عالية المستوى يصعب تدريسها كاملة ما دامت من نوع التركيب و التكهن المسبق و الاستراتجية و التخبط و التفكير النظامي .

سادسا: تقويم الكفاءة

قياس و تفسير مكتسبات التلميذ:

يرى (مونتانييه) أن التلميذ المكون خير من تلميذ رأسه محشو بالمعلومات المختلفة و التربية الحديثة تصبو و ترمي إلى هذا النوع من التكوين إبتداءا من المراحل الأولى من التعليم فلمواجهة الحياة في المستقبل يحتاج الفرد إلى كيفية وضع إستراتجية اقتحام هذا المستقبل المجهول و بالتالي فهو يحتاج إلى معارف، لكن ليست المعارف وحدها التي تمكنه من بناء حياته خارج أسوار المدرسة و لذلك فعندما نقيم تلميذ اليوم إنما نقيس مدى توظيفه للمكتسبات و هذا يتجلى أننا نقيم المتعلم دون الخروج عن نطاق ملاحظة عمل يقوم به هذا الأخير مظهرا فيه كفاءته

المكتسبة و التي لا تعد وفي النهاية أن تكون شكل كفاءة واحدة (تحرير فقرة، كتابة موضوع ، رسم مخطط، عرض شفهي....)

وتتميز بالتركيز على ثلاثة أهداف :

-1الهدف التشخيص : يحصل في بداية عملية التعليم.

-تقويم المكتسبات العقلية.

-تحديد الاستعدادات و الميول و القدرة الذهنية.

-تصنيف المتعلمين.

هدفه : تشخيص الصعوبات .

2- الهدف التوجيهي:

-تقويم مستوى التحكم في المستويات.

-يكون فرديا لكل تلميذ.

-التعرف على جوانب الضعف و القوة للتلميذ.

هدفه : علاج الصعوبات .

3- الهدف النهائي :

-يدل على النتيجة النهائية عندما نقوم بتحديد مدى اكتساب التلميذ للمستوى الأدنى من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى الصف الأعلى

هدفه : قياس الفرق بين الكفاءات المتوخاة و المحققة.

سابعا: وسيلة التقويم.

من المعتاد أن يقيم الفرد في عالم الشغل حسب كفاءته، وذلك ليس غريبا عن عالم التدريس و لو من حيث أن امتحانا أو اختبارا كتابيا/ أو استجواب شفويا، كلها وضعيات لا يشترط للخروج منها مجرد معارف فقط، وإنما معارف قابلة للتجنيد لتحقيق هدف مناسب في الوقت المناسب، بالشكل المطلوب مع القدرة على إعادة التركيب من جديد بل القدرة على ابتكار ما لا نعرف.و يشترط تطور المدرسة خارج وضعيات التقييم قدرات، بعضها عرضية (كالبحث عن معلومة من المعلومات أو طرح أسئلة ،أو المشاركة في المناقشة) و بعضها يتعلق بمواد التدريس(مثل تصميم نماذج و إنجاز تقارير أو أخذ مقاسات صحيحة و تقديم ملاحظات).

تعد الثقة بالنفس من المهارات النفسية الهامة التي كثيرا ما تؤثر على أداء ومستوى التلاميذ خاصة إثناء أداءهم للنشاط البدني في حصص التربية البدنية و الرياضية، وإن اختلفت عوامل ومصادر تنمية هده المهارة النفسية فإن الكثير من الباحثين يربطونه بإسهامات نمط التدريس المعتمد في المناهج التربوية الذي يعتمد على بيداغوجية الفر وقات أو ما يسمى بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات وذلك من خلال الإلحاح على تحقيق الأهداف وبلوغ كفاءات التي قد تؤدي إلى تنمية أو نقصان للثقة بالنفس.

ذلك أن وظيفة الأستاذ لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى التلميذ في صورها: الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

ورغم أنه لم يمض على تبني هذه المقاربة في الجزائر إلا سنوات قليلة لم تتجاوز العقد من الزمان وبعد تعميمه على كل المستويات الدراسية التي كان آخرها سنة 2008 فإننا نستطيع أن نقوم بعملية تقويمية لعملية تطبيق هذه المقاربة في كل جوانبها.

وقد سبقت كثير من الدراسات في هذا الموضوع، نذكر منها دراسة (قويدري،2006) بعنوان : "بيداغوجيا الكفاءات: تحديات وعوائق"، والتي توصلت إلى أن النسبة الغالبة من المعلمين (عينة الدراسة) في ولاية الأغواط والتي بلغت 76.92% يؤكدون أنهم لم يتلقوا أي تكوين في ما يخص التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، وكانت نسبة 92.30% من المعلمين الذين عبروا على أن التكوين حول التدريس بالكفايات لم يكن كافيا، وهذا ما نجم عنه غموض في التصور وصعوبة في التطبيق (قويدري،2006، ص 168)، بناء على نتائج هذه الدراسة التي كانت في سنة 2006 فإن التساؤل الذي يتبادر إلى الذهن:هل تغيرت هذه الوضعية أم لا؟

ولما كان من أهداف هذا الملتقى هو التعرف على علوم التربية والبيداغوجيا، وبما أن الطرف الأول المعني بالتدريس بهذه المقاربة هو أستاذ التربية البدنية والرياضية باعتباره يعنى بالتكوين الشخصي وتحضير الدروس ثم تدريسها وفقا لهذه المقاربة من جهة أخرى، فإن هذه الدراسة تأتي إلى جانب الدراسات السابقة لتتناول أحد جوانب هذه المقاربة متمثلة في محاولة الإجابة على التساؤل التالي:

ما هو واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر أستاذ التربية البدنية والرياضية ؟

وماهي علاقة التدريس بالكفاءات بالثقة بالنفس لدى التلاميذ؟

أهمية الدراسة:

1) تأتي لإثراء الدراسات والبحوث التي تساهم في تطوير قطاع التعليم بصفة عامة والتعليم المتوسط بصفة خاصة.

2) إفادة المهتمين بالتعليم في الجزائر ببعض الصعوبات والمعوقات في الميدان التي قد تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة.

3) قد تفتح هذه الدراسة مجالاً لإجراء دراسات مشابهة لها أكثر توسعا وتعمقا في المستويات الأخرى (الابتدائي والثانوي)، وفي ولايات أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

1) استكشاف واقع التدريس بالكفاءات في التعليم المتوسط بعد مضي عقد من الزمان تقريبا.

2) التعرف على وجهة نظر المعلمين لواقع التدريس بالكفاءات.

3) التعرف على مدى التزام المعلمين بالتدريس وفق مقاربة الكفاءات.

حدود الدراسة:

1) حدود الموضوع: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الظروف التي تحيط بواقع التدريس بالكفاءات من منظور الأساتذة في مستوى التعليم المتوسط من خلال الاستبانة المخصصة لذلك

2) الحدود الزمنية: تمت هذه الدراسة في شهري أكتوبر ونوفمبر من سنة 2014.

3) الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على فئة أساتذة التعليم المتوسط بولاية البويرة بالإضافة إلى عينة البحث بالنسبة لتلاميذ التعليم المتوسط.

مصطلحات الدراسة:

1 . التدريس بالكفايات(الكفاءات) : يشير محمد الدريج (2009) إلى أن الكفايات هي: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتوظيفها ، قصد مواجهة موقف أو مشكلة ما وحلها في وضعية محددة" (الدريج، 2009)

1 . **وجهة نظر الاساتذة :** وهي موقف المعلمين من واقع التدريس بالكفاءات والظروف المحيطة به حسب تقديرهم، بعد ممارستهم الفعلية للتدريس بالمنهاج المسطر من وزارة التربية الوطنية، ويعبر عن ذلك في هذه الدراسة من خلال الاستمارة المقدمة لهم من طرف الباحث (الملحق 1).

الجانب الميداني للدراسة:

1 . **منهج الدراسة:**

إن طبيعة الدراسة تفرض المنهج المتبع ، ولما كانت الدراسة استكشافية استطلاعية تهدف إلى معرفة واقع التدريس بالكفاءات في التعليم المتوسط بعد مضي سنوات تقارب العقد من الزمان ، فالمنهج المناسب هو المنهج الوصفي الذي يقوم "بدراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا" (عبيدات ،1997م)؛ ونظرًا لتعدد أساليبه، استخدم الباحث أسلوب الدراسة المسحية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط وتفاعلهم مع واقع التدريس بالكفايات؛ من خلال استبانه قام الباحث بتصميمها (الملحق 1).

2 . عينة الدراسة:

تم اختيار العينة عشوائيا، حيث اختار الباحث ثمانية متوسطات ، وذلك لأن الهدف هو معرفة واقع التدريس بالكفايات في التعليم المتوسط وعلاقته بالثقة بالنفس في ولاية البويرة، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعتين هما: أساتذة التربية البدنية والرياضية ، وكذا تلاميذ التعليم المتوسط .

أدوات الدراسة :

1: اختبار التحصيل الدراسي

2 : مقياس الثقة بالنفس

نتائج الدراسة

1 – أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي وذلك لصالح المجموع التجريبية

ويرجع ذلك إلي استخدام طريقة حل المشكلات كاحدي استراتيجيات المقاربة بالكفاءات كطريقة تدريسية في العملية التعليم

2 – عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مقياس دافعية الانجاز في التطبيق القبلي والبعدي ويرجع ذلك إلي قصر المدة التي تم فيها تطبيق مقياس الدفعية وذلك لان اثر الدافعية للانجاز احتاج إلي فترة طويلة ليثبت فاعليتة وقد تكون استراتيجية المقاربة بالكفاءات ليس لها اثر علي الثقة بالنفس

تحديات تنمية التفكير الناقد في العالم العربي
"السودان نموذجاً"

إعداد:

أ. د. عبد الباقي دفع الله أحمد

عميد كلية الآداب – أستاذ بقسم علم النفس – جامعة الخرطوم

بريد إلكتروني : abdelbagi04@gmail.com

أ. تهاني هاشم خليل عابدين

محاضر بقسم علم النفس – جامعة الخرطوم

بريد إلكتروني : abdeentahani@yahoo.com

قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة الخرطوم

فبراير 2015

المستخلص

العنوان: تحديات تنمية التفكير الناقد في العالم العربي "السودان نموذجاً"

إعداد: عبدالباقي دفع الله أحمد

تهاني هاشم خليل عابدين

تهدف الدراسة الحالية لبحث الممارسات المعيقة للتفكير الناقد وسط المجتمع السوداني وذلك من خلال تناول العوامل الثقافية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، والمؤسسات والتعليمية الرسمية التى تمثل الرافد الأساسي لممارسة عملية التفكير الناقد للفرد فى محيطه الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم إتباع المنهج الكيفي الذى اعتمد فيه الباحثان بصورة أساسية على الاستقصاء الكيفي للوثائق العلمية كأدوات رئيسة في جمع البيانات. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من العوامل التى يمكن أن تفسر تدهور استخدام التفكير الناقد فى السودان وربما تتطابق بشكل كبير مع بعض أو جل الأقطار العربية ومن أبرز هذه النتائج:

فيما يتعلق بالعوامل الثقافية: تتمثل فى عتماد الثقافة السودانية على المعارف المتناقلة غير المنتجة محليا كوسائل رئيسة لتحصيل المعرفة مقارنة بإستخدام القدرات التفكيرية؛ حيث تقود الفرد غالبا الإنتماءات والعادات والتقاليد، وتمثل الثقافة الشفاهية (اللفظية) التي لا تعتمد على ممارسة نوع رفيع من التفكير هي السائدة؛ بما يجعل الثقافة السودانية أقل ممارسة للنقد. هذا اضافة إلى أن الشخصية السودانية شجاعة في إتخاذ القرارات؛ إلا أن الشجاعة السودانية "لا تفكر" ولكنها "تنفجر" تبعاً لمعطيات وجدانية أكثر من كونها معطيات عقلية موضوعية؛ ليس بسبب ما تنطوي عليه العملية التفكيرية من تعقيدات بقدر ما تتطلبه من طولة بال؛ لا تتحمله طبيعة الشجاعة لدى الشخصية الثقافية السودانية التي لا تأخذ وقتاً للتفكير.

أما فيما يتعلق بعوامل التنشئة الأسرية فإن الأسرة السودانية لا تشجع غالباً على ممارسة " الإستقلال الفكري " لدى الطفل والمراهق بل والشاب أحياناً؛ بما لا يتيح الفرصة لهم للمارسة الفعلية للتفكير الناقد (ثقافة الكبار دائما على صواب ولا يخطئون). هذا اضافة لغياب مبدأ مهم من مبادئ التفكير الناقد عن أذهان المربين في السودان؛ يتمثل في أن التفكير الجيد يتضمن الهجوم على الأفكار لا الأشخاص؛ فلا يتم تمرير هذا المبدأ للناشئة.

وأخيرا من أهم العوامل الصادرة عن المؤسسات التعليمية الرسمية والتى تعيق ممارسة التفكير الناقد هى دعم المؤسسة التعليمية في السودان الطلاب ذوي التخصص العلمي لممارسة التفكير الناقد والإبداعي دون الطلاب من ذوي التخصص الأدبي؛ مما يلغي دور المؤسسات التعليمية في تفعيل التفكير الناقد لدى أعداد كبيرة من الطلاب. وضعف وجود برامج متخصصة لتنمية التفكير الناقد ومهاراته لدى الطلاب؛ في ظل خلو المناهج الدراسية السودانية من مكونات تقوم بهذا الدور من خلال العملية التعليمية ذاتها؛ مما لا يجعل للمؤسسة التعليمية في السودان أي دور لتنمية التفكير الناقد عبر المناهج أو من خلال برامج مستقلة تصمم خصيصاً لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات تجمل ضرورة استقصاء العوامل الأسرية والثقافية والتعليمية المعيقة للتكير الناقد والعمل على الحد منها.

تمهيد:

تنبئ الملاحظات العابرة والمدروسة للجوانب الاجتماعية والتعليمية في السودان بالعديد من المشكلات الفكرية والسلوكية التي يمكن ملاحظتها في الواقع الفعلي والإفتراضي للأفراد؛ لتظهر خطورتها في كون أن الأفراد يتعايشون معها بكل أريحية لإلفتهم بها – بالرغم من كل ما يكتنفها من خطورة لكونها سببا أساسيا لكثير من المشاكل التى يعاني منها القطر السوداني حاليا، وقد تباينت هذه المشكلات بالدرجة التي قد يصعب معها التعبير عنها من خلال كلمات محدودة من شأنها أن تصفها بحجمها الحقيقي وتحديد آثارها الفعلية، وربما يقود التأمل في طبيعة تلك المشكلات إلى القول بأن الحل قد يكمن بشكل أساسي في تنمية مُمارسة الأفراد للتفكير الناقد؛ فمُعظم تلك المشكلات توحي بأن سببها الرئيس يكمن في إنخفاض مُمارسة الأفراد للتفكير الناقد في سياق التفاعل مع الذات أو مع المُحيط بكل ما يشتمله من معطيات؛ لتكون تنمية التفكير الناقد لدى الأفراد بمثابة الإجراء الأجدى والمُعالجة الأكثر فاعلية لحل تلك المشكلات المعقدة؛ ما كان منها في الحسبان وما لم يكن، وما هو موجود منها وما هو في طريقه إلى أن يُوجَد، وذلك تبعاً لما تمثله مُمارسة الأفراد للتفكير الناقد من معالجة إستباقية تمنع ظهور مشكلات جديدة، كما تعمل على الحل التلقائي للمشكلات التي هي في أساسها ناشئة عن تدني مُمارسة النقد الموضوعي في سياق الحياة المعاصرة التي تستدعي هذا النوع من التفكير كفرض واجب الممارسة.

يكون التغيير عادةً المخرج المتاح حين يفشل الواقع في تحقيق الأهداف المنشودة؛ لتبرز تبعاً لذلك ضرورة البدء برؤية جديدة للحصول على نتائج مختلفة؛ فعندما يجد الإنسان نفسه أمام تحديات إبداعية هائلة فاقت كل ما تم إنجازه في تاريخ البشرية، لا يصح له أن يقف مكتوف الأيدي لتتجاذبه تيارات التغيير في كل إتجاه؛ وبما أن عملية تشخيص المشكلة تسبق خطوات التخطيط لعلاجها تكون مسألة التنقيب عن تحديات تنمية التفكير الناقد في السودان هي الأهم بالدراسة من أجل بناء خطة إستراتيجية علمية تدعم خلق أجيال قادرة على إقامة المحاكمات العقلية، وإتخاذ القرارات القويمة وحل المشكلات غير المألوفة بطريقة ذاتية، وذلك بإعتمادها على نقدها والتفكير فيها للحكم عليها والتعامل معها كما يجب؛ في ظل وتيرة التغيير المتسارعة ومعطيات العولمة والإنفجار المعرفي الذي يحتوي على معلومات باتت خارجة عن السيطرة.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة الحالية فى أن الخصائص التى تميز القطر السوداني من حيث تعدد الأعراق والأجناس والثقافات مع تمدد رقعته الجغرافية ذات المظاهر الطبيعية المتنوعة، وما ينشأ من هذا التنوع السلالي والثقافي والبيئي من تكوينات ذات سمات مميزة ومتباينة، وهذا التنوع الهائل مُوزّع على أرياف ومُدن السودان المختلفة؛ ليشكل الأفراد داخلها كيانات مختلفة ومتباينة

تقطن في رقعة واحدة؛ مما يصعب من عملية تحديد مصادر الثقافة السودانية وحصر خصوصياتها بدقة،. عليه تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة إيجاد إجابات علمية عن الأسئلة التالية:

1. ما المعوقات الثقافية التى يمكن أن تقف حجر عثرة فى اذكاء روح التفكير الناقد وسط المجتمع السوداني؟
2. هل تعلب أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة وسط الأسر السودانية دورا فى عرقلة التفكير الناقد وسط أفرادها؟
3. ما التحديات التي تواجه تنمية التفكير الناقد في السودان على مستوى المؤسسات التعليمية الرسمية؟

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية:

1. ابراز الآثار المترتبة على الجوانب النفسية في مجال التفكير الناقد كموضوع أساسي في علم النفس المعاصر؛ لكونه يتعلق بتأهيل الإنسان للعيش في توافق وتكيف أمثل مع معطيات هذا العصر.
2. أهمية التعرف على التحديات الثقافية والأسرية والتعليمية التي تعوق تنمية التفكير الناقد في السودان؛ تمهيداً للتنبيه لأهمية بناء خطط إستراتيجية علمية لتنمية التفكير الناقد لدى الناشئة. للتحذير من خطورة عدم تفعيل العقليات الناقدة والمبدعة لدى الأجيال القادمة في السودان والعالم العربي عموماً.
3. توفير معلومات علمية تساعد في توطين إستراتيجيات وبرامج تنمية التفكير الناقد في السودان وفقاً لخصوصيات القطر السوداني (الثقافية، الأسرية، التعليمية).

أهداف الدراسة:

1. التعرف على أبرز التحديات الثقافية التي تواجه تنمية التفكير الناقد في السودان.
2. تحديد الملامح المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تسود أساليب التنشئة التي تتبناها الأسرة السودانية؛ فتتحدى عملية تنمية التفكير الناقد لدى الناشئة وتعيقها.
3. تأطير الأسباب التي لا تتيح للمؤسسات التعليمية في السودان القيام بدورها في تنمية التفكير الناقد للمخرجات البشرية للعملية التعليمية (الطلاب و التلاميذ).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعمل هذا الجزء من الدراسة على وضع أساس نظري علمي تبني عليه الأسس العلمية للاجابة عن أسئلة الدراسة، وفى نفس الوقت تنبه للمشكلات التى ينبغي الانتباه اليها أثناء الممارسة اليومية المعرقلة للتفكير الناقد وسط أفراد المجتمع.

أولاً : الحيثيات الثقافية لواقع التفكير الناقد في السودان :

يشير الحسن (2001) إلى تعدد وسائل تحصيل المعرفة عند الإنسان؛ إذ يمكن أن تتم بواسطة العقل، أو من خلال التجربة المباشرة، فضلاً عن المعارف المتناقلة داخل الثقافة. ويلاحظ أن الثقافة السودانية تعتمد على الأخيرة – المعارف المتناقلة – مقارنة بالأولى – إستخدام العقل – مما يشير إلى إنخفاض في تفعيل التفكير الناقد لدى أفرادها؛ فمن يلاحظ المجتمع السوداني البسيط يجد الثقافة الشفاهية اللفظية التي لا تعتمد إستخدام العقل بالدرجة التي تستوعب درجات التفكير العليا (كالتفكير الناقد) هي السائدة في المجتمع الثقافي السوداني؛ بما يجعل من الثقافة السودانية أقل تقبلاً لممارسة التفكير الناقد.

يمثل إختفاء معززات التفكير الناقد التي كانت سائدة في الثقافة السودانية القديمة واحداً من التحديات الثقافية المعاصرة لتعزيزه لدى الأجيال الحالية والقادمة؛ حيث يشير الطيب (2012) إلى ملامح التغير السريع الذي تحولت بفضله الحياة السودانية من مجتمع العصر الوسيط الذي تتعمق فيه التقاليد الراسخة إلى أمة حديثة متأثرة بالحضارة الغربية؛ حيث يشير الطيب (2012) إلى ألعاب الصبية الشعبية والقصص والأحاجي التي كانت ترويها الأمهات والجدات لتسلية الأطفال وإستثارة خيالاتهم وأفكارهم فضلاً عن طرح الألغاز التي يتوجب على الأطفال حلها ... وما إلى ذلك من معززات التفكير الناقد التي كانت سائدة في الثقافة السودانية القديمة وإختفت.

ويضيف المهل (2007) للحديث عن القصص والأحاجي في الثقافة الشعبية السودانية على أنها من أشهر وأوسع ألوان الأدب الشعبي التي كانت تسرد في أوقات الفراغ؛ فتُملِّك الحكمة والعبرة والمعرفة؛ فالتجارب المنقولة من خلالها تمثل مادة تعليمية تربوية يُرجى منها شحذ العقول وإثرائها، فضلاً عن الألغاز التي كانت تشحذ الفكر وتنشطه بالتدريبات العقلية؛ حيث يتبارى الأطفال والكبار بسرعة وشوق ولهفة لحلها وإيراد الإجابات الصحيحة لها، وهي عديدة ومتنوعة الإنتشار في جهات السودان المترامي الأطراف بحيث يصعب حصرها، وهي مجهولة المؤلف لتكون ثمرة من ثمار الثقافة الجماعية للمجتمعات الشعبية السودانية، ومن جانب آخر فقد سادت الأمثال والحكم التي كانت تمثل أقوال الحكماء التي تحقق الإهتداء بما فيها من حكمة وحسن توجيه ومثل أخلاقية للسير على هديها في الحياة، والألعاب الشعبية التي كانت سائدة وقتها أيضاً كان لها من عظيم الأثر ما يستثير العقلية الناقدة والمفكرة والمبتكرة لدى الناشئة.

يضيف الريماوي (1994) أن البيئة من الناحية النفسية تتكون من المجموع الكلي للمؤثرات التي يتلقاها الفرد منذ لحظة الإخصاب إلى الموت؛ لتمتد تلك التأثيرات لتؤثر على الفرد عندما يذهب للدراسة أو للعمل أو حتى عندما يشاهد التلفاز أو يتصفح المواقع الإلكترونية، وتبعاً لذلك فإن الفرد ليس منغلقاً في المؤثرات الخاصة بمكان نشأته، وبذلك تعتبر طبيعة الثقافة السودانية المنفتحة على الآخر والمرحبة بمعطياته بكل أريحية تحدياً ثقافياً لا يكترث بتفعيل العقلية الناقدة

عند التعامل مع ذلك الآخر والتأثر به، ويؤكد ذلك جيلفورد (1983) بما يُطلق عليه " الجماعة السيكولوجية "؛ حيث ينتمي الفرد من الجهة السيكولوجية إلى كل جماعة يُشاطرها في نشاطها وسلوكها، ومن وجهة النظر هذه يمكن أن تعرف عضوية الفرد في جماعة ما بمقدار أهميتها له وإستثارتها إياه، لا بالقياس إلى العوامل البيولوجية أو الجغرافية، ومن ثم يبرز تحدي إنفتاح الثقافة السودانية وقد دخلت العولمة علينا قبل الإستعداد لها.

يضيف أحمد (2011) أن الغزو الثقافي لم يطل المناطق الحضرية فقط؛ إنما تعداها ليشمل كثير من المناطق الريفية التي ربما لا تصلها وسائل الإعلام المحلية في الوقت الذي يمتلك فيه عدد من سكانها وسائل إتصال وإعلام فضائية تبث لهم مجموعة كبيرة من الثقافات الوافدة التي لا تمت بأي صلة للثقافة المحلية، وبالتالي فإنها تؤدي دوراً أساسياً في تشرّب الأفراد بالثقافات الوافدة في ظل غياب التحريض الثقافي السوداني لنقدها قبل قبولها.

يؤكد ذلك المعنى بن نبي (بدون تاريخ) بتأكيده على أنه في بعض الأحيان تُحدِث طبيعة الأشياء تراكيب هامة على حدود الثقافات دون أن يسعى الإنسان إليها ودون أن يريدها؛ حيث قل تأثير ما يُعرف بـ "الحتمية الجغرافية" في تشكيل شخصية الفرد ؛ فمن الواضح أن الإنسان منذ القرن العشرين لم يعد يتكون في إطار الوطن والإقليم – بالرغم من أنه يمده بالبواعث الحقيقية لمواقفه العميقة – إنما يتكون على ضوء الحوادث العالمية؛ حيث لا يستطيع أن يتخلص من تبعاتها؛ فالثقافة أصبحت تتمدد داخل تخطيط عالمي لكون منابع أفكارها ومشاعرها والقضايا التي تتبناها والإستفزازات التي سوف تستجيب لها و الأعمال التي سوف تقوم بها؛ لا تستطيع هذه جميعها أن تتجمع في أرض الوطن؛ ولذلك فالعالم اليوم ينحو نحو الإنصهار الثقافي الذي يقود إلى خلق تشابه بين الأفراد رغم الإختلافات الجغرافية والمكانية التي تكمن بينهم.

يطرح منير (2010) مجموعة من سمات الشخصية الجمعية التي شكلتها الثقافة السودانية والتي يرى الباحثان أنها في صميم التحديات الثقافية التي تواجه تنمية التفكير الناقد في المجتمع السوداني والتي تعزز من وجودها مكنونات عديدة داخل الثقافة السودانية، وقد عبَّر عنها بكونها " جينات سودانية " لكونها متغلغلة في الشخصية السودانية حتى إذا لم ترق بيولوجياً إلى مستوى أن تكون جيناً، وهي:

التحدي الأول الذي يمكن إستنتاجه من مجموعة السمات التي ذكرها منير (2010) والتى يمكن وضعها فى النقاط التالية:

1. "**الطيبة**" التي تعتبر من أكثر السمات أصالة ورسوخاً في الشخصية السودانية خاصة وهي تتعامل مع غيرها من الشخصيات؛ فالمعنى الشائع للطيبة عربياً هو " الغفلة " قبل أي شئ آخر؛ حيث تؤدي الطيبة في عفويتها المطلقة شديدة الإلتصاق بعفوية المجتمع لتدني ممارسة التفكير الناقد، كما أن مكانة الطيبة في الشخصية السودانية كقيمة خلقية

رفيعة ربما قبل أن تكون مسحة عفوية خلقتها طبيعة الحياة البسيطة على الناس؛ فالتحدي ها هنا يكمن في أن الطيبة نزلت منازل القيم الرفيعة في الوجدان السوداني وإمتزاجها في ذلك الوجدان بقيم من قبيل الصدق والمروءة والنجدة هو ما يجعل من إمكانية الإطاحة والزحزحة لهذه السمة من الشخصية السودانية أمراً ليس بالهين، ومما هو معروف أن التفكير الناقد يقوم على مبدأ " التشكك " الذي لن يكون له وجود مع " حسن النية المفرط " الذي يمتلئ ويفيض به مفهوم الطيبة في الثقافة السودانية.

2. **الاسترخاء** : تعتبر الشخصية السودانية شخصية مسترخية، والإسترخاء على الطريقة السودانية يمكن قراءته في كلمة عامية هي " الركلسة " المأخوذة من أصل إنجليزي يشير إلى الإسترخاء مجملاً (Relaxation) إنها أن تفعل الشئ بلا جهد ولا هدف؛ على عكس المعنى الحقيقي للإسترخاء والذي يدل على التأمل النشط الذي يحفز إلى فعل نشط لاحق. ويرى الباحثان أن الشخصية السودانية لا تتصف بالكسل الذي يشير إلى قلة النشاط؛ لكونها نشطة جداً ولكن في لا شئ؛ والصحيح أن الشخصية السودانية نشطة ولكنها غير منجزة، وعدم الإنجاز الذي يرتبط بها يمثل تحدياً ثقافياً ومؤشراً لإنخفاض ممارسة التفكير الناقد فيما يتعلق بتحديد أولويات حياتها وتنظيم أوقاتها وإستثمارها؛ فالتفكير الناقد بمعناه الصحيح ليس حصراً على البيئة التعليمية فقط بل هو نشاط عقلي يمس كافة جوانب حياة الفرد العلمية والعملية والاجتماعية ويدخل في علاقاته مع ذاته والآخرين جميعاً.

3. **الشجاعة:** تعتبر الشخصية السودانية شخصية شجاعة، لكنها لا تذهب بعيداً في المغامرة؛ إلا أن قبر الشجاعة السودانية هي فكرة تتعلق بنظرية علمية مفادها " كل شئ أو لا شئ " أما ما بين الإثنين فهو جدير بعدم الاهتمام والإسترخاء؛ وما بين الشجاعة والحماقة تقترب الشخصية السودانية نحو الحماقة التي تشتمل على إنفعال غير متعقل يأتي من اللاوعي ثم لا يلبث أن يزول بزوال المسبِّب الذي عادةً ما يكون عابراً؛ على عكس الشجاعة التي تبنى عادةً على نوع من القرارات والمحاكمات العقلية المتأنية؛ خلاصة القول أن الشجاعة السودانية "لاتفكر" لكنها "تنفجر"، وهذا تحدي ثقافي آخر للتفكير الناقد وفقاً للثقافة السودانية السائدة.

4. **البساطة:** هنالك طبع مركب في الشخصية السودانية بِعِشق البساطة وكراهية التعقيد؛ كدافع ميل لمعالجة أمورها على نحو يخلو من أي شكل من أشكال التعقيد حتى إذا كان مهماً في عرف العصر الحديث. يربط الباحثان هذا الميل بالفهم السائد حول أن التفكير في كل الأمور يعقد الحياة؛ في ظل العولمة والإنفجار المعرفي الذي بات يحمل معلومات ومعارف تفوق السيطرة، وعليه لم تعد مسألة ممارسة التفكير الناقد في سياق

الحياة اليومية خياراً بقدر ما هي ضرورة لكي نظل على قيد الحياة، وهذا ما لا تستطيع الشخصية السودانية إستيعابه حتى اليوم.

5. **المجاملة:** تبدو الشخصية السودانية متشربة بسلوكيات العيش في القرى بصدق وحب كبيرين، وأبرز ما ظلت تحتفي به من أخلاق القرية " المجاملات "؛ فربما يقبل الفرد في الثقافة السودانية فكرة أو يناصر توجُّه أو يسلك سلوكاً دون أن يقتنع به، وكل ذلك ليس لشئ سوى المجاملة للآخر في قبول فكرته أو القيام بسلوكه، وهذا ما يتنافى جملةً وتفصيلاً مع ما يتطلبه التفكير الناقد من ممارسة نوع من الإحتكام للعقل ووزن الأمور قبل قبولها أو رفضها، وبذلك تتمثل " المجاملة " كواحدة من السمات التي تلتصق بالشخصية الأساسية السودانية وتعيق ممارسة النقد الموضوعي البعيد عن التحيز والمجاملة.
6. **اهمال التفاصيل:** لا تهتم الشخصية السودانية بالتفاصيل لأنها ترى أن من الحكمة عدم إضاعة الوقت فيما هو إنصرافي، وتبدو كل التفاصيل إنصرافية في تقدير السوداني عدا ما يمت منها بصلة إلى حياته الاجتماعية! ، ومما هو مقرر من قِبل علماء نفس التفكير أن ملاحظة التفاصيل وإعطائها مكانتها عند إدراك المواقف من جوانبها المختلفة يعتبر أس وأساس العملية النقدية التي تهدف للتوصل إلى أحكام صائبة بناءً على تلك التفاصيل التي لا تلفت إنتباه الشخصية السودانية غالباً.
7. **الاستسلام:** وهى صفة وثيقة الصلة بالتسامح المتغلغل في الشخصية السودانية؛ حيث ترفع الرايات البيض في مواجهة التحديات الفكرية والعلمية؛ كذلك فإن التسامح إرتبط في اللاوعي السوداني بغياب روح المقاومة والتحدي لما قد تنطوي عليه تلك الروح من عدوانية – وفقاً للثقافة السائدة – ؛ لكن هناك فرق بين النقد الموضوعي والعدوانية لا تدركه تلك الثقافة تجعلها أكثر وداعةً وسلبية، وبذلك تقترب الشخصية السودانية نحو الشخصية المقلدة والمسايرة والتي هي على الطرف النقيض للشخصية الناقدة المستقلة.

إستنتج الباحثان مجموعة من السمات التي تسود الثقافة السودانية وتعيق تنمية التفكير الناقد؛ منها ما يرتبط بكون التفكير قبل إبداء الرأي والقيام بالسلوك نادرا الحدوث لدى الفرد السوداني؛ حيث تقودنا غالباً الإنتماءات والعادات والتقاليد، كما لا تهتم الشخصية السودانية بأن تسأل (لماذا؟ ، كيف؟ ، ما المبرر؟ ، ما الدليل؟ ...الخ) في الحياة الاجتماعية اليومية وحتى في التعامل مع المعلومات التي ترد من وسائل الإعلام والإتصال على إختلافها، وهي لا تستعجب ولا تستغرب (!) في كثير من الأشياء التي تستدعي ذلك؛ مما لا يحفز ممارسة التفكير الناقد وإتخاذة كملمح مهم لأسلوب الحياة الذي يمارسه السودانيون، وقد تعمل الشخصية السودانية البسيطة على إدخال الجد بالهزل وتمارس اللامبالاة كثيراً.

يعتقد الباحثان أن الفكر الرفيع والمبدع والقائم على المحاكمات العقلية الموضوعية يتولد ويتأثر بثقافة المجتمع والتكوين النفسي للمفكر الذي تشكله وتؤثر فيه تلك الثقافة ذاتها، والتي ينبغي أن تتمتع بتوفير الأمن الفكري الذي يتضمن إتاحة جو آمن لممارسة التفكير والتعبير عن منتوجات تلك العملية التفكيرية دون توجس أو قلق أو خوف من ردة فعل الآخر الذي ينتمي للثقافة ذاتها، فضلاً عن دعم تقدير الذات لدى أفرادها لممارسة التفكير وإشاعة الحرية الشخصية التي تدعم بقوة هذا الإتجاه الداعم لشحذ العقول المفكرة وتشجيعها وتقبل الجماعة للأراء والأفكار القائمة على الموضوعية والواقعية، ومن المعروف أنه كلما توافرت درجة من الحرية ودعم محاولات حل المشكلة والمحاكمة العقلية في ثقافة المجتمع المحيط بالفرد زاد نشط الدماغ وتحرر وأضاء، وهذا ما لا توفره الشخصية الثقافية السودانية حتى تكون داعماً لتنمية التفكير الناقد لدى أفرادها.

ثانياً. الحيثيات الأسرية لواقع التفكير الناقد في السودان:

توجد مجموعة من أساليب التنشئة الإجتماعية في السودان تربي الناشئة على المُسايرة وتتحدى تفعيل التفكير الناقد بصورة مباشرة أو ضمنية غير مباشرة، وفيما يلي من حديث سيتم تناول مجموعة من الممارسات الأسرية التي لا تدعم تنمية التفكير الناقد في السودان؛ حيث تعتبر الأسرة السودانية في عمومها غير واعية غالباً بمحفزات الذكاء والإستعدادات العقلية للطفل عموماً حتى تحفزها؛ بل تعمل على تعطيل كثير من السمات والإستعدادات الفطرية لدى أبنائها؛ من خلال الإنزعاج من كثرة أسئلة الطفل ومحاربة نشاطه الزائد نحو إكتشاف ما حوله، كما لا تتيح له ممارسة القراءة الجادة والإطلاع المتعمق من خلال إقتناء الكتب أو زيارة المكتبات العامة، ومن جانب آخر لا تدعم قدرة الطفل على توليد الأفكار ولا تعزز قوة الملاحظة لديه والمبادرة، كما تظهِر الأسرة السودانية روح عدائية نحو ميل الطفل للإحتكاك بمن هم أكبر منه سناً رغم أهمية ذلك في أن يكتسب منهم كثير من العادات العقلية التي ترتبط بالمحاكمات العقلية الراشدة التي من شأنها أن تمثل نماذج حية تدعم ممارسة الطفل للتفكير الناقد؛ بحيث يتحدد التحدي الأسري ها هنا في كون أغلب الأسر السودانية تسير في الإتجاه المعاكس؛ فهي غالباً لا تشجع ممارسة الإستقلال الفكري لدى أبنائها، كما أن ثقافة إحترام رغبات الطفل غائبة في مقابل وجود نوع من التسلط والإكراه وعدم وضع إعتبار لرأيه في سياق أساليب التنشئة الأسرية الممارسة والوعي التربوي السائد لدى الآباء، ومن جانب آخر فإن التربية السودانية كثيراً ما تفتقد إعطاء الناشئة قدراً من الثقة في الذات والتي تتطلبها العملية التفكيرية النقدية. وفيما يلى عرض موجز لأهم اخفاقات الأسرة السودانية فى هذا الجانب:

1. **الأحاجي السودانية:** الملاحظ في المجتمع العربي عموماً والسوداني على وجه خاص أن المنتوجات الفكرية الرفيعة المتضمنة فى الاحاجي تواجه بردة فعل من الأسرة الشئ الذى يعمل على خفض ثقة أبنائها في عملياتهم التفكيرية وتقلل فرصة ظهور أجيال مفكرة وواثقة في منتوجها الفكري، مما يجعل ممارسة الأفراد للتفكير الناقد والإبداعي مستبعداً. وذلك بسبب تغير الحياة والإنتقال من نظام الأسر الممتدة إلى الأسر النووية مما أدى إلى غياب سرد الأحاجي كأسلوب تربوي مهم لشحذ عقول الأطفال والناشئة وإثراء خيالهم. وترتبط الاحاجي فى المجتمع السوداني بشخصية الحبوبة (الجدة) التي كان لها حضور قوي جداً في المواقف التي تهم الأسرة بالإضافة إلى أنها من روافد القصص والحكم والأمثال وهي بلا منازع مصدر الأحاجي والحكايات، وكانت تلعب دورا كبيرا في حياة أحفادها وتساهم بشكل كبير في تمرير التجارب الأخلاقية والتربوية والسلوكية لهم؛ إلا أن الحياة العصرية أدت لإنحسار دورها المهم الذي كانت تقوم به. وبذلك أصبح أطفال الأسر السودانية يميلون للبدائل الحديثه للحبوبة كالقنوات الفضائية والألعاب الإلكترونية؛ وتبعاً لما تقدم يعتبر تهاوي دور الجدة في تنشئة الأطفال في الأسرة السودانية المعاصرة وغياب الحجوة من ثقافة التربية كواحدة من وسائل التربية الداعمة للتفكير الناقد تحدياً أسرياً في عدم تفعيله.
2. **ضعف الخدمات الاجتماعية:** تعتبر الخدمات الاجتماعية نسق من البرامج المنظمة للنشاط الذي يكفل حماية الإنسان ومساعدته تحسيناً للموارد الإنسانية؛ إلا أنه على ضعف الخدمات الاجتماعية والعمل الاجتماعي في السودان فقد زادت معطيات الانفجار السكاني من الضغط على ما هو متاح من تلك الخدمات الإجتماعية وبرامجها العلاجية؛ مما عاق وصول خدماتها إلى قاع المجتمع – الذي تمثله الأسرة – في مجال تنمية التفكير الناقد، كما أن مؤسسات الخدمة الاجتماعية تلك لا تمتلك الفهم المتعلق بأهمية تنمية التفكير الناقد في حل كثير من المشكلات الاجتماعية، ومن ثم لا تدخل مسألة تنمية التفكير الناقد ضمن الأولويات التي تعمل على تحقيقها مؤسسات الخدمة الاجتماعية السودانية بصورة مقننة ومدروسة؛ مما يُفقد الأسرة السودانية مصدراً تثقيفياً ثراً بأهمية تفعيل التفكير الناقد لدى أبنائها.

يرى الباحثان أن الأسرة السودانية البسيطة لا تدرك معيقات تفعيل التفكير الناقد لدى أبنائها؛ حتى تقوم وفقاً لذلك الإدراك بالتخلص منها في ظل جهودها لتنشئة سليمة معززة للتفكير الناقد، وتدل المظاهر السلوكية التالية الواضحة فى سلوك الطفل عجزا واضحا لمؤسسات التنشئة الأسرية فى تعزيز الثقة فى أبنائها لابراز قدراتهم التفكيرية، وذلك فى مجموعة المظاهر السلوكية التالية:

1. تدني مستوى دافعية الطفل للتعلم والإنجاز تحد من فاعلية تنمية التفكير الناقد لديه.
2. انخفاض قدرة الطفل على الصبر وتحمل الضغط الذهني يُعد من معيقات تفعيل تفكيره.
3. ضعف قدرة الطفل على تحويل الأفكار إلى سلوكيات عملية أو لفظية تولِّد الإحساس بالإحباط واليأس؛ مما يحد من ميله نحو ممارسة التفكير؛ التي تعتبر مُتطلب أساسي لتنميته .
4. تشتت الإنتباه وعدم القدرة على التركيز تعد من أكثر مُعيقات تنمية التفكير الناقد عند الطفل.
5. إنخفاض مستوى المُبادأة والمبادرة في مواقف التفاعل؛ خوفاً من النقد أو الفشل أمام الآخرين.
6. تشبُّث الطفل بالأنماط المعتادة من الحلول التي كانت كفؤة في الماضي؛ لكنها لم تعد حلولاً مقبولة أو فاعلة في الحاضر؛ هروباً من بذل أي مجهود عقلي لبناء حلول جديدة؛ فالأشياء المتعلمة تعلماً زائداً (المُتكررة) ربما تثبِّت الطرق الروتينية لعمل الأشياء لدرجة أنّ النمط العادي Habitual يعوق التفكير.
7. تدني الثقة بالنفس يحجم قدرة الطفل على التفاعل الذي من شأنه أن ينمي التفكير لديه إلى المستويات العليا والمتقدمة؛ حيث يشك الطفل بقدراته العقلية على الدوام.
8. الإندفاع وهو سلوك إنفعالي وثيق الصلة بالتفكير الناقد ويؤدي تعديله إلى فرصة تفكير أفضل لدى الطفل.
9. الإعتمادية المفرطة على الآخرين.

ثالثاً : الحيثيات التعليمية لواقع التفكير الناقد في السودان :

يمكن القول بأن المؤسسات التعليمية في السودان تهمل رعاية فئة كبيرة من التلاميذ فيما يتعلق بتنميتهم الشخصية وتفعيل التفكير الناقد لديهم؛ حيث عملت المنحنيات الجرسية للذكاء وفقاً لعمر (2006) على توجيه المؤسسات التعليمية كل الإهتمام نحو ما يمكن تسميتهم " طرفي المعادلة " لكونهم من ذوي الحاجات الخاصة التي تحتاج بدورها إلى عناية ورعاية خاصة؛ فأهملت بسخاء وتأفف ذلك الكم الهائل من التلاميذ والطلاب وهم القلب النابض غالباً، وبذلك فإن الغالبية العظمى من التلاميذ والطلاب لا يجدون الرعاية الكافية لتفجير طاقاتهم الفكرية بإعتبارهم لا يمتلكون سمات خاصة تستدعي تلك العناية الخاصة، ومن ثم يضيع دور المؤسسات التعليمية في تنمية القدرات العقلية وتفعيل التفكير الناقد لدى الفئة الوسطى الغالبة.

وفقاً لعمر (2006) فالمدارس في السودان اليوم تقليدية لا يقوى تلامذتها على مواجهة الثورة الرقمية ولا يتخرجون بمايحفظون من معلومات قابلة للنسيان، وحفظ المعلومات أصبح واحداً من مواصفات الآلة التي صنعها الإنسان؛ فلا بد من تبني مجموعة من الأساليب المعاصرة لإعادة

تنظيم وبناء المناهج العادية؛ فالتعليم بشكله التقليدي فشل في تحقيق التعلم والتزود بالمعرفة لحل مشكلات الحياة ومواكبة التغيير المتسارع في البيئة الاجتماعية والتقنية والمعرفية المعاصرة؛ لتبرز أهمية إعادة تشكيل المدارس حتى لا يتخطاها الزمن؛ فالمجتمع حين يتغير على المدارس أن تواكب ذلك التغير لكونها ليست بمعزل عنه.

توصل عمر (2006) إلى نتيجة نوعية مفادها أن الطلاب ذوو التفكير المحدود يميلون إلى التخصص العلمي في حين يميل ذوي التفكير الإبداعي المنطلق إلى التخصص الأدبي؛ ليبرز تحدي جديد للمؤسسات التعليمية السودانية نحو تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلاب وفقاً لنتائج هذه الدراسة؛ حيث أن هذا الفهم معكوس تماماً في المؤسسات التعليمية في السودان؛ مما يجعل الإهتمام والرعاية التي تستثير تفكير الطلاب ذوي القدرات العقلية الخلاقة من التخصصات الأدبية غير متاحة؛ لأن الواقع يشير إلى أن الإهتمام الذي توليه المؤسسة التعليمية يصب لصالح فئة التخصص العلمي من الطلاب.

يرى الباحثان أنه لم يُنتبه حتى الآن في السودان إلى أهمية بذل جهود مقننة لتفعيل التفكير الناقد من خلال تصميم المناهج المعززة لممارسة التفكير الناقد في المراحل الإبتدائية والجامعية، والحال كذلك في تحديد طرائق التدريس المتبعة وفي عملية صياغة الإمتحانات النموذجية التي تقيس قدرة الطالب على التفكير والنقد والإبداع؛ حيث تقدم في المؤسسات التعليمية السودانية على نطاق التعليم الأساسي والعالي مناهج وطرق تدريس وتقويم لا تدعم ذلك الإتجاه؛ فهل التعليم في السودان هو مُجرّد تلقين وتحفيظ للمعلومات التي تجاوزها الزمن؟ ، هل التعليم العالي في السودان مُجرّد تماماً من تنمية شخصية الفرد وعقله؛ لينحصر دوره فقط في تقديم المعلومات للطلبة بطريقة مُمِلة وغير جاذبة للطلبة أنفسهم؟ وهل أصبح المُتعلم في السودان – في ظل إهمال تنمية التفكير الناقد – لا يختلف عن غير المُتعلم إلا بقدر المعلومات التي حفظها، والتي يمكن أن يفقدها مع مرور الزمن بفِعل النسيان؟.

يمكن تأكيد ذلك بما تمت ملاحظته عند الإعداد لهذه الورقة حيث تم الوقوف على طبيعة المقررات الدراسية وطرق التقييم الأكاديمي المتبعة في مرحلة الأساس بإعتبارها الأكثر إستيعاباً للأفراد مقارنة مع مرحلة التعليم الجامعي؛ حيث تركز المقررات الدراسية بمرحلة الأساس في السودان على تمليك التلاميذ قدر محدود من المعلومات ليتقبلوها بطريقة جامدة تماماً وبعيدة عن معالجة التلميذ لها بممارسة التفكير الناقد، كما أن طريقة التقييم الأكاديمي المتبعة في الإمتحانات تركز على الأسئلة المباشرة؛ مما هي على شاكِلة إكمال الفراغ والإختيار من متعدد والإجابة بصح أو خطأ والمزاوجة بين قائمتين. وما إلى ذلك ؛ بل حتى الأسئلة التي يُرجى منها أن تتحدى تفكير التلميذ وتنميه ، مثل : علل لما يلي أو فسر أو ... الخ يتم فيها تحفيظ التلميذ للتعليل والتفسير المطلوب ليكون دوره محصوراً في حفظه لهذا التعليل أو ذاك التفسير، ومن ثم

إسترجاعه في الإمتحان !! ؛ فهل هذه الأسس التي تقوم عليها مقررات مرحلة الأساس الحالية في السودان قادرة على تنمية التلاميذ عقلياً وإستثمار طاقاتهم للمستقبل ؟ .

يرى الباحثان أن المناهج السودانية عموماً تهتم بالكم في مقابل الكيف؛ فالمواد التي تشتملها العملية التعليمية كبيرة العدد وتحوي قدر كبير من المعرفة – المتغيرة وغير الثابتة في ظل إنفجار المعرفة – التي تستهدف إيصال أكبر قدر منها للطالب، كما أنها غير جاذبة ولا تثير تفكير الطلاب لكونها أقل من قدراتهم العقلية؛ التي تتحمل مناهج أكثر قوة وعمق وتعقيد من تلك التي يدرسونها؛ ليسوقهم جمود المناهج العادية التي تدرس لهم إلى الشعور بالملل وعدم الرغبة في ممارسة أي نوع من التفكير الرفيع والمبدع لكونها لا تستثيره أساساً، كما أنه وبالرغم من تعدد وسائط التعليم ووسائله وثراء الشبكة العنكبوتية بالمعارف المثيرة والباعثة على ممارسة التفكير؛ لكن كل ذلك لم يُستتبع بتوظيفها في المدارس لتعزيز تفكير الطلاب؛ حيث لا يوجد في الكثير من المدارس السودانية من الوسائل التعليمية سوى لوحة المعلم الذي يقف على مدار اليوم يتحدث بوتيرة واحدة خالية من الإثارة؛ حتى يكاد التلميذ يفوق مدرسه بما يلتقطه من وسائل الإعلام والإتصال المختلفة؛ حيث لم ينتبة المعلم إلى أنه يخاطب طفل القرن الواحد والعشرين.

يتحدث عمر (2014) عن وجود جدل كثيف يدور حول المناهج بالمدارس السودانية؛ بالرغم من عمليات التنقيح التي يقوم بها المركز القومي للمناهج من فترة إلى أخرى؛ فإن التجديد والتطوير يعتبر أهم آليات عصر العولمة؛ مما يستدعي إعادة النظر في مناهج التعليم العام والعالي لمواكبة مُستجدات إنفجار المعرفة، وقد أجمع خبراء تربويون مشاركون في الورشة التحضيرية لمؤتمر التعليم العام الثالث؛ حول " مناهج التعليم العام .. الواقع وإتجاهات التطوير " ببخت الرضا على وجود قصور وخلل في المناهج الحالية كما إنتقدوا نظام التقويم بالمدارس، فضلاً عن إتفاقهم على وجود إشكالات تعيق السعي نحو الإصلاح والتجديد والتطوير، كما يضيف صلاح الدين (2014) أن منهج مرحلة الأساس الحالي يعمل على تضييق أفق التلاميذ ، كما أشار إلى أن إمتحانات مرحلة الأساس في الخمسة عشر عاماً الأخيرة نزلت إلى مستوى التلميذ المتدني ؛ في الوقت الذي يجب فيه أن يرتفع التلميذ إلى مستوى الإمتحان لا العكس؛ ليمثل كل ذلك تحديات تعليمية ذات تأثير عميق في إعاقة دور المؤسسات التعليمية في السودان كمعزز للتفكير الناقد لدى الناشئة.

يشير عبد المجيد (1947) في مؤلفه " التربية في السودان والأسس الاجتماعية والنفسية التي قامت عليها (من أوائل القرن السادس عشر إلى نهاية القرن التاسع عشر) " إلى أن وزارة المعارف حينها عملت على إصلاح المناهج بمدارس السودان عبر مؤسسة " بخت الرضا " والتي تعتبر قرية تعليمية نموذجية في ذلك الوقت، أنشئت وبها عدد من المدارس التجريبية في مراحل التعليم المختلفة، وفيها توضع المناهج وتنقح بواسطة لجان مختلفة، ويتم إختيار الصالح

منها للتجربة وتجربته وتأليف الكتب اللازمة للتلميذ والمعلم وفقاً لهذا المنهج المُجرَّب، وهذا ما تفتقده المناهج السودانية اليوم فلم تعد بخت الرضا اليوم كالأمس فيما يتعلق بتصميم المناهج ؛ مما أثر سالباً على دور هذه المناهج في تفعيل التفكير الناقد وغيره من القدرات العقلية والمعرفية والوجدانية المهمة للتلاميذ؛ والتي كان من الممكن تمليكها لهم من خلال المناهج الدراسية.

يذكر الطيب (2012) أن التعليم الرسمي في السودان كان يتم عن طريق مؤسسة الخلوة التي يرى الباحثان أنها تميزت بمميزات لها فاعليتها في مجال تعزيز التفكير الناقد رغم عفويتها التي تتم من خلالها، ويشير إبراهيم (1995) في مؤلفه "دراسات سودانية في التربية والثقافة" إلى أن الخلاوي عندما كانت تعبِّر عن المؤسسات الرسمية للتعليم بالسودان في وقت سابق نجحت في تعليم التلاميذ وتربيتهم وفي وضع منهج يلبي رغبات المجتمع حينها على عكس ما هو منظور في مناهج المدارس اليوم؛ فالمناهج المدرسية غير مرتبطة بالواقع المعاش اليوم وهذه مشكلة كبيرة ترتبط بتصميم المناهج، والخلوة بجانب وظيفتها الأساسية كمكان لحفظ القرآن الكريم وتعليم القراءة والكتابة ومبادئ الدين الإسلامي؛ كانت تعتبر بمثابة دار للشكوى ومكان للتقاضي وحل المشكلات؛ مما عمل على توفير نماذج حية لهؤلاء الأطفال في تلك الأعمار الصغيرة لممارسة التفكير الناقد بطريقة واقعية تمس حياتهم الفعلية التي يعيشونها ويحياها مجتمعهم المحيط؛ لم يجدها تلميذ اليوم في المدرسة.

تتميز البيئة المُحفزة للتفكير الناقد بمُعطيات عديدة يرى الباحثان أنها غير متوفرة في البيئة التعليمية بمؤسسات التعليم في السودان؛ يُلخصها أبو جادو و نوفل (2010) فيما يلي :

1. بيئة تدعم الأمان النفسي.
2. الحرية الفكرية.
3. إحترام الآخر.
4. إعطاء قيمة للحقيقة و المصداقية.
5. أستاذ مدرب ليدعم التفكير الناقد لدى الطلاب.

رابعاً : الدراسات السابقة :

لاحظ الباحثان ندرة الدراسات الأجنبية والعربية والسودانية التي بحثت التفكير الناقد وفقاً لدلالاته المعتمدة في هذه الدراسة؛ بإعتباره ذلك النوع من التفكير الذي يستهدف بشكل أساسي الوصول إلى أحكام حول الأشياء في حياة الفرد بشكل عام؛ بحيث يتضمن قيمة الحقيقة والقيم الخلقية والجمالية...الخ؛ فقد حصرت دراسات التفكير الناقد هذا المتغير النفسي في حدود ضيقة جداً، ووفقاً لعابدين (2014) فقد إستهدفت الدراسات التي تم الحصول عليها حول التفكير الناقد؛ قياس مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب أو إختبار علاقة التفكير الناقد ببعض سمات الشخصية والمتغيرات الديمغرافية الخاصة بالطلاب، أو تنمية التفكير الناقد في مادة دراسية محددة، أو

إختبار أثر البيئة الصفية أو البرامج الإلكترونية على التفكير الناقد ... وما إلى ذلك، وبإختصار فإن الدراسات السودانية والعربية والأجنبية في عمومها قد حصرت التفكير الناقد في حدود ضيقة تتمثل في "المؤسسة التعليمية"؛ وبالرغم من بدء الإهتمام ببحث التفكير الناقد وبتنميته منذ وقت مُبكِر فقد إستمر هذا النقص الكبير – منذ ذلك الوقت – في تناول هذا المجال البحثي المهم، وفيما يلي ملخص لدراستين يرى الباحثان أنهما تناولتا التفكير الناقد وفقاً لمدلوله العام والشامل الذي تعتمده الدراسة الحالية:

دراسة عبد المعاطي (2008) **تصميم مقياس مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في عصر المعلوماتية:** إستهدفت الدراسة تصميم مقياس لقياس مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة يتناول التفكير الناقد في عصر المعلوماتية ومن ثم حساب صدقه وثباته، وخلص الباحث غلى أن القدرة على التفكير الناقد تكوَّن من خمسة مهارات رئيسية، هي: مهارة تحديد الفكرة الرئيسية التي يدور حولها موضوع ما، مهارة جمع المعلومات المتعلقة بموضوع ما، مهارة تحديد التناقض في المعلومات، مهارة التحليل، مهارة تقويم الحجج.

الدراسة السودانية: دراسة عابدين (2014) **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مُمارسة التفكير الناقد لدى طلاب قسم علم النفس بجامعة الخرطوم:** هدفت إلى بحث فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مُمارسة التفكير الناقد لدى طلاب قسم علم النفس بجامعة الخرطوم، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي من خلال استخدام تصميم المجموعتين المُتصلتين مع قياس " قبلي – بعدي "، تمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى 0.05) لدى طلاب قسم علم النفس بجامعة الخرطوم بين القياسين القبلي والبعدي في التفكير الناقد لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في تنمية ممارسة الطلاب للتفكير الناقد في سياق حياتهم اليومية.

يتضح مما سبق أن تحديد مهارات التفكير الناقد وممارستها يعمل بدرجة دالة على تنمية التفكير الناقد وسط الفئات المستهدفة.

<u>منهج الدراسة :</u>

تم إتباع المنهج الكيفي في إجراء هذه الدراسة والذي يتطلب وفقاً لأبو علام (2007) أن يكون الباحث هو أداة بحثه بأن يقوي من قدرته على الملاحظة والإستقصاء للسلوك؛ حيث يعتمد الاستقصاء الكيفي على الطرق الميدانية مثل المقابلات الشخصية والملاحظة الميدانية غير المحددة وتحليل الوثائق كأدوات رئيسة في جمع البيانات، ويتم التعامل مع البيانات في هئية كلمات بدلاً من الأرقام والإحصاء، ويبدأ البحث بأن يحدد الباحث لنفسه دوراً كملاحظ أو ناقد أو ...الخ، وتتحدد موثوقية البحث الكيفي بإستخدام مصادر متعددة لجمع البيانات وإستخدام ملاحظين متعددين وطرق متعددة، كما يتم جمع البيانات وتحليلها في نفس الوقت بحيث يرتبط

ذلك بشكل جذري بهذه الظاهرات والوقائع ويكون نابعاً من البيانات المرتبطة بها؛ فموضوعية البحوث الكيفية تعتمد على التنوع في المحكات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، كما يمكن القول بأنه لا بد من التعامل مع البيانات وتحليلها بطريقة تتسم بالموضوعية والواقعية حتى يصدق إطلاق وصف "بحث علمي" على الدراسة الكيفية المُراد إجراءها .

نتائج الدراسة:

يقوم الباحثان فى هذا الجزء باستعراض أهم النتائج التى تم التوصل اليها من خلال استقصاء الدراسات السابقة فى هذا المجال، وذلك من خلال وضعها فى نقاط يمكن من خلالها وضع توصيات عامة لتنمية التفكير الناقد فى السودان، وفيما استعراض لهذه النتائج حسب أهداف الدراسة:

أولاً : التحديات الثقافية لتنمية التفكير الناقد في السودان، هي :

1. تعتبر الثقافة السودانية مجهولة المصدرحيث تختلط فيها المفاهيم الافريقية القديمة والأفكار المسيحية والثقافة العربية المسيحية في ظل عدم وجود دراسات إستطلاعية تحاول التعرف على طبيعة الثقافة السودانية المعاصرة لمعالجة قضايا المجتمع السوداني بما فيها قضية تنمية التفكير الناقد.
2. تعدد الإثنيات والأعراق في السودان يقود إلى تعدد ثقافي يتحدى إمكانية تفعيل الثقافة السودانية لتنمية التفكير الناقد لدى الناشئة؛ لكونها نابعة عن إثنيات وبيئات مختلفة لا تتقبل توحيد نوع الجهد المبذول للتعامل معها.
3. اعتماد الثقافة السودانية على " المعارف المتناقلة " كوسائل رئيسة لتحصيل المعرفة مقارنة بإستخدام القدرات التفكيرية؛ حيث تقودنا غالباً الإنتماءات والعادات والتقاليد، وتمثل الثقافة الشفاهية (اللفظية) التي لا تعتمد على ممارسة نوع رفيع من التفكير هي السائدة؛ بما يجعل الثقافة السودانية أقل ممارسة للنقد.
4. يوجد تحدي ثقافي في الشرق عموماً يفترض تفوق الغرب في الفكر وإنتاج المعارف المبدعة والخلاقة؛ يقود إلى إنخفاض الثقة في ممارسة الإنسان الشرقي للتفكير، فضلاً عن عدم إخضاع الفكر الغربي للنقد بإعتباره فكراً خلاقاً لا يقبل النقد؛ مما يشكل تحدياً ثقافياً خطيراً لتفعيل التفكير الناقد في السودان بإعتباره جزءاً من الشرق المهزوم فكرياً.
5. إختفاء معززات التفكير الناقد التي كانت سائدة في الثقافة السودانية القديمة مقارنةً بالثقافة المعاصرة؛ كالأحاجي والألغاز والعاب الصبية الشعبية والحكم والأمثال؛ فتلاشت تبعاً لذلك إيجابياتها المرتبطة بإستثارة خيال الطفل وشحذ ذهنه لممارسة التفكير الناقد.
6. تتصف الثقافة السودانية بنوع من الأريحية في الإنفتاح على الآخر؛ مما يشكل تحدياً ثقافياً يظهر في عدم الإكتراث بتفعيل العقلية الناقدة عند التعامل مع الآخر والتأثر به.

7. تعتبر " الطيبة " من السمات الأكثر رسوخاً في الشخصية السودانية، ويمكن إعتبارها تحدياً ثقافياً لتنمية التفكير الناقد؛ لأن التفكير الناقد يقوم على مبدأ " التشكك " الذي يتلاشى مع "حسن النية المفرط" الذي يشير إليه مفهوم الطيبة في الثقافة السودانية.
8. الشخصية السودانية شجاعة في إتخاذ القرارات؛ إلا أن الشجاعة السودانية "لا تفكر" ولكنها "تنفجر" تبعاً لمعطيات وجدانية أكثر من كونها معطيات عقلية موضوعية؛ ليس بسبب ما تنطوي عليه العملية التفكيرية من تعقيدات بقدر ما تتطلبه من طولة بال؛ لا تتحمله طبيعة الشجاعة لدى الشخصية الثقافية السودانية التي لا تأخذ وقتاً للتفكير.
9. الشخصية السودانية تعشق البساطة وتكره التعقيد، وهي ترى أن ممارسة التفكير الناقد كأسلوب حياة سيكون فيه شئ من التعقيد ولم تدرك حتى اليوم أنه بات ضرورة معاصرة.
10. تعتبر " المجاملة " من أخلاق الثقافة القروية في السودان والتي يحتفي بها السودانيون حتى في المجتمع المتمدن، وهي تعيق ممارسة التفكير الناقد الذي يتطلب نوع من النقد الموضوعي البعيد عن التحيز والمجاملة.
11. الشخصية السودانية لا تهتم غالباً بالتفاصيل؛ والتي تمثل أس وأساس العملية النقدية التي تهدف للتوصل إلى أحكام صادقة بناءً على تلك التفاصيل.
12. الشخصية السودانية تتصف غالباً بعدم الإكتراث واللا مبالاة تبعاً للبساطة المحببة إليها؛ بما لا يتماشى مع ما يتطلبه التفكير الناقد من حزم وجدية في تناول المعطيات والتعامل معها.
13. الشخصية السودانية أكثر إستسلاماً وتسامحاً، وهي تخلط وفقاً للثقافة السائدة بين النقد الموضوعي والعدوانية، وبذلك تقترب الشخصية السودانية نحو التقليد والمسايرة لتبتعد بذلك عن الشخصية المستقلة التي تتسم بممارسة التفكير الناقد.
14. يعتبر "الخيال الواسع" من أهم خصائص المبدعين والمفكرين تفكيراً ناقداً، وهذه السمة رغم إيجابياتها إلا أنها في سياق الثقافة السودانية تعتبر مدعاة للإستهزاء والسخرية! .
15. توجد قناعة رائجة في الثقافة السودانية تشير إلى أن الفرد الذكي لا يحتاج لأن يفكر لكون أفكاره جاهزة؛ كإدراك متطرف للحقيقة التي تشير إلى أن الأذكياء أسرع من غيرهم في التوصل إلى النتائج التي تنطوي عليها العملية التفكيرية.
16. توفر الثقافة الداعمة لممارسة التفكير الناقد الأمن الفكري الذي يتضمن إتاحة جو آمن لممارسة التفكير والتعبير عن منتوجاته دون توجس أو قلق أو خوف من ردة فعل الآخر في الثقافة ذاتها، وهذا ما لا توفره الشخصية الثقافية السودانية.

ثانياً : التحديات الأسرية لتنمية التفكير الناقد في السودان ، هي :

1. عدم وعي مؤسسات الخدمة الاجتماعية في السودان بأهمية تنمية التفكير الناقد؛ حتى تسعى إلى وضعها ضمن أولوياتها التي تنفذها بصورة مقننة ومدروسة؛ مما أدى إلى غياب دورها كمصدر تثقيفي مهم للأسرة فيما يتعلق بكيفية تنمية التفكير الناقد لدى الناشئة.
2. لا تشجع الأسر السودانية غالباً ممارسة " الإستقلال الفكري " لدى الطفل والمراهق بل والشاب أحياناً؛ بما لا يتيح الفرصة لهم للمارسة الفعلية للتفكير الناقد.
3. يلاحظ أن الأسرة السودانية البسيطة غير واعية غالباً بسمات الطفل الذكي حتى تدعمه أو حتى بمحفزات الذكاء لإستثارتها لدى الأطفال على إختلاف قدراتهم العقلية؛ بل قد تعمل في الإتجاه المعاكس تبعاً لعدم الوعي المرتبط بمثيرات الذكاء والتفكير الناقد لدى الناشئة.
4. تقابل الأسرة السودانية كثرة أسئلة الطفل ونشاطه الزائد نحو إكتشاف ما حوله بالإنزعاج والرفض؛ مما يؤثر سلباً على إمكانية إتاحة فرصة سانحة للطفل لممارسة التفكير الناقد.
5. تظهر الأسرة السودانية روح عدائية نحو ميل الطفل للإحتكاك بمن هم أكبر سناً منه من باب إظهار الإحترام للأكبر سناً؛ رغم أهمية ذلك في أن يكتسب الطفل عادات عقلية راشدة تمثل نماذج حية تدعم ممارسة الطفل للتفكير الناقد.
6. وجود نوع من التسلط والإكراه وعدم إحترام لرأي الطفل في سياق الوعي التربوي السائد لدى الأباء في الأسرة السودانية عموماً وفي البيئة الريفية خصوصاً؛ بما يعيق ممارسة النقد.
7. لا تهتم الأسرة السودانية بتوجيه إهتمام خاص نحو دعم ثقة الطفل بنفسه وبقدرته على التفكير، والتي تتطلبها عملية ممارسة التفكير والمبادأة بالرأي وإخضاع الرأي الآخر للنقد.
8. غياب دور الجدة من النسيج الأسري في السودان، وقد كانت تلعب دوراً كبيراً في توسيع مدارك الطفل وتثقيفة، وتجاوب عن أسئلته وتستثير أسئلة أخرى لديه تعزز تفكيره الناقد.
9. عدم شيوع ثقافة الحوار في الأسر السودانية، كما أن القائمين بعملية التنشئة أنفسهم لا يقدمون نماذج معززة لممارسة التفكير الناقد يمكن أن يُقتدى بها غالباً.
10. غياب مبدأ مهم من مبادئ التفكير الناقد عن أذهان المربين في السودان؛ يتمثل في أن التفكير الجيد يتضمن الهجوم على الأفكار لا الأشخاص؛ فلا يتم تمرير هذا المبدأ للناشئة.

11. تدعم غالبية الأسر السودانية أن التنازل عن الرأي – حتى وإن كان خاطئاً – يعتبر منقصة؛ وهذا ما يتنافى مع مبادئ التفكير الناقد.
12. توجد تفرقة مزعجة تتعلق بالنوع والعمر تمارسها الأسرة السودانية فيما يتعلق بإتاحة فرصة ممارسة التفكير والتعبير عن الأفكار؛ لصالح الذكور والأكبر عمراً.
13. عادةً لا تتم إثابة الطفل مادياً أو معنوياً عندما يمارس المحاكمات العقلية في موقف أو أكثر، وبذلك لا يتشكل لديه الدافع لممارسة التفكير الناقد في المستقبل.
14. عدم إتاحة الأسرة السودانية الفرصة للطفل حتى يتحمل المسئولية؛ أحياناً بدافع الخوف عليه وأحياناً أخرى بدافع عدم الثقة في قدراته، ومن المقرر أهمية الثقة العالية في النفس لتفعيل ممارسة التفكير الناقد.
15. إعطاء أوامر أو نواهي غير مبررة للطفل؛ مما لا يدعم لديه مبدأ التبرير والتدليل عند طرح الرأي والحكم على الرأي الآخر، وهذا مبدأ مهم من مبادئ التفكير الناقد لا تدعمه أساليب التنشئة في السودان.

ثالثاً : التحديات التعليمية لتنمية التفكير الناقد في السودان ، هي :

هناك عدد من المبادئ المهمة لتنمية التفكير الناقد غائبة عن أذهان القائمين على المؤسسات التعليمية في السودان ليشكل ذلك تحدياً تعليمياً لتنمية التفكير الناقد، وهي:

1. البيئة التعليمية المحفزة للتفكير الناقد تدعم الأمان النفسي والحرية الفكرية للطالب.
2. لم تعد مهمة المؤسسة التعليمية تمليك المعلومة للطلاب بقدر تمليكهم القدرة على التعامل معها والحكم عليها من خلال ممارسة التفكير الناقد.
3. التعليم الناقد Critical Education متطلب مهم للطلاب العادين كالموهوبين تماماً.
4. أهمية تنظيم مناقشات صفية تتضمن إشراك الطلاب في منافسات تستثير التفكير.
5. الإمتحان الجيد يعمل على تقييم التفكير والنقد والإبداع لا الحفظ والإستظهار فقط.
6. تؤسس المؤسسة التعليمية الحديثة لبناء الطالب الناقد الذي يتجاوز في متطلباته الذهنية الحفظ والتلقين ولغة الكتاب إلى التفكير والتقييم والإضافة إلى المعرفة.
7. أهمية توظيف المعلم والمادة التعليمية والبيئة التعليمية والأساليب التعليمية وطرق التقييم لدعم تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب؛ حيث يتقف علماء نفس التفكير على أن عملية تنمية التفكير لا تحدث في فراغ بل تتضافر كل هذه المحددات لإنجاحها.
8. أهمية تفعيل القراءة الناقدة والكتابة الناقدة لتعزيز التفكير الناقد في المؤسسات التعليمية من خلالها.
9. أهمية عرض المعارف على الطلاب مصحوبة بأساليب إكتشافها بعيداً عن التلقين.

10. إنخفاض دور المؤسسات التعليمية في السودان في تنمية التفكير الناقد وغيره من القدرات والمهارات الأخرى بالنسبة للطلاب الذين يصنفون ضمن الفئة الوسطى للمنحنى الجرسي للذكاء؛ مع بذل كل الجهد مع الفئتين الطرفيتين (الموهوبين ، المعاقين) بإعتبارهم من ذوي الحاجات الخاصة التي تستدعي إهتمام خاص؛ بما يلغي دور المؤسسة التعليمية في تفجير الطاقات التفكيرية للغالبية العظمى من الطلاب والذين ينتمون إلى تلك الفئة الوسطى.
11. تدعم المؤسسة التعليمية في السودان الطلاب ذوي التخصص العلمي لممارسة التفكير الناقد والإبداعي دون الطلاب من ذوي التخصص الأدبي؛ مما يلغي دور المؤسسات التعليمية في تفعيل التفكير الناقد لدى أعداد كبيرة من الطلاب.
12. لم ينتبه التربويون في السودان حتى الآن لأهمية بذل جهود مقننة لتفعيل التفكير الناقد من خلال تصميم مناهج دراسية معززة لممارسة التفكير الناقد، والحال كذلك فيما يتعلق بطرائق التدريس المتبعة وصياغة الإمتحانات بحيث تقيس القدرة على "التفكير" لا على "التذكر".
13. المناهج الدراسية في السودان في عمومها تهتم بالكم في مقابل الكيف؛ حيث تحوي على كمية كبيرة من المعارف التي تستهدف تلقينها للطلاب، وهي أدنى المراتب العقلية وفق تصنيف بلوم؛ فلا يصل الطلاب إلى مرتبة التفكير الناقد التي يجعلها بلوم في قمة الهرم.
14. بالرغم من تعدد وسائط التعليم ووسائله وثراء الإنترنت بالمعارف المثيرة للتفكير الناقد؛ إلا أن ذلك لم يُستتبع بتوظيفها في المؤسسات التعليمية في السودان؛ خصوصاً في مرحلة الأساس التي تستدعي بذل جهد أكبر لتفعيل التفكير الناقد منذ مرحلة مبكرة من العمر.
15. عدم الإهتمام بتدريب المعلمين بإستراتيجيات التعليم الناقد Critical. Education
16. لا يوجد توجه نحو تنمية روح الإستقلال عن الأساتذة لدى الطلاب في المؤسسات التعليمية على مستوى التعليم العام والعالي جميعاً.
17. تتميز البيئة التعليمية الداعمة للتفكير الناقد بعدد من المعطيات غير الشائعة في البيئة التعليمية لمؤسسات التعليم في السودان؛ كالإهتمام بالأنشطة اللا صفية التي تعزز التفكير الناقد بصورة غير مباشرة.
18. عدم وجود برامج متخصصة لتنمية التفكير الناقد ومهاراته لدى الطلاب؛ في ظل خلو المناهج الدراسية السودانية من مكونات تقوم بهذا الدور من خلال العملية

التعليمية ذاتها؛ مما لا يجعل للمؤسسة التعليمية في السودان أي دور لتنمية التفكير الناقد عبر المناهج أو من خلال برامج مستقلة تصمم خصيصاً لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

توصيات الدراسة:

إجراء بحوث علمية رصينة تتضمن البحث عن معلومات وتفاصيل تستقصي الجوانب الثقافية السودانية التي تعمل كتحديات حقيقية لتفعيل التفكير الناقد في السودان؛ تمهيداً للتخلص منها.

تفعيل دور مؤسسات الخدمة الاجتماعية في السودان كمصدر تثقيفي للأسر فيما يتعلق بأهمية تفعيل التفكير الناقد لدى أبنائها، وتبصير الأسر بأساليب التنشئة التي تدعم ذلك.

تبني مجموعة من الأساليب الجريئة لإعادة تصميم المناهج الدراسية بما يدعم التفكير الناقد لدى الطلاب وتدريب الأساتذة لتبني أساليب وطرائق تدريس تدعم بناء " الطالب الناقد ".

قائمة المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية والمترجمة:

ابراهيم ، يحي محمد (1995) دراسات سودانية في التربية والثقافة، دار مكتبة الهلال، بيروت.

أبو جادو ، صالح محمد و نوفل ، محمد بكر (2010) تعليم التفكير " النظرية و التطبيق " (الطبعة الثالثة) ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان .

أبو علام ، رجاء محمود (2007) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة السادسة)، دار النشر للجامعات، القاهرة .

أحمد ، عبد الباقي دفع الله (2011) علم النفس " أسسه .. مبادؤه .. نظرياته " (الطبعة الثانية) ، دار جامعة الخرطوم للطباعة و النشر ، الخرطوم .

بن بني ، مالك (بدون تاريخ) مشكلة الثقافة (بدون طبعة) ، (بدون ناشر) ، (مكان النشر غير مذكور) .

جروان ، فتحي عبد الرحمن (2010) تعليم التفكير "مفاهيم و تطبيقات" (الطبعة الخامسة) ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان .

جيلفورد ، ج . ب (1983) ميادين علم النفس النظرية و التطبيقية (ترجمة يوسف مراد) (المجلد الثاني) (الطبعة السادسة) ، دار المعارف ، القاهرة .

الحسن ، إدريس سالم (2001) رؤية سودانية (دراسات في المعرفة والثقافة والمجتمع)شركة مطابع السودان للعملة، الخرطوم.

الحسن، عثمان محمد (2002) الخدمة الاجتماعية في السودان بين الدرس والتطبيق، مطبعة التيسير، الخرطوم.

الريماوي ، محمد عودة (1994) سيكولوجية الفروق الفردية و الجمعية في الحياة النفسية ، دار الشروق ، جدة .

سعادة ، يوسف جعفر (1985) الإتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الإجتماعية (بدون طبعة) ، مؤسسة الخليج للنشر ، القاهرة .

الطيب، عبد الله (2012) العادات المتغيرة في السودان (ترجمة: محمد عثمان مكي العجيل) دار المصورات للنشر، الخرطوم.

عبد المجيد، عبد العزيز أمين (1947) التربية في السودان والأسس الاجتماعية والنفسية التي قامت عليها " من أول القرن السادس عشر إلى نهاية القرن التاسع عشر " (الجزء الثالث) وزارة المعارف العمومية، ملحقات – مجلد الوثائق.

عمر، تهاني حسن (2006) قراءات في تعليم وأدب الموهوبين في السودان، شمس للإنتاج الإعلامي، الخرطوم.

العياصرة ، وليد رفيق (2011) إستراتيجيات تعليم التفكير و مهاراته ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن .

عيسوي ، عبد الرحمن (بدون تاريخ) تطوير التعليم الجامعي " دراسة حقلية " ، منشأة المعارف للنشر ، الإسكندرية .

منير ، عمرو (2010) جينات سودانية ، دار عزة للنشر والتوزيع، الخرطوم.

المهل، عبد الملك الطاهر (2007) الثقافة الشعبية السودانية (الجزء الأول) حصاد للطباعة والنشر، الخرطوم.

ثانياً : الرسائل الجامعية والمجلات العلمية :

الربضي ، مريم (2004) أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في إكتساب معلمي الإجتماعيات في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات و درجة ممارستهم لها، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .

عابدين، تهاني هاشم (2014) فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية ممارسة التفكير الناقد لدى طلاب قسم علم النفس بجامعة الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم.

عبد المعاطي ، حسن الباتع (2008) تصميم مقياس التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في عصر المعلوماتية ، مجلة دراسات المعلومات ، العدد الثاني ، مايو 2008 .

ثالثاً : المراجع الأجنبية :

Yuan, H et al (2007) Promoting Critical Thinking Skills Through Problem – Based Learning, Fund an University, Chinghai, China.

رابعاً: الإنترنت :

صلاح الدين ، حمدي (2014) المؤتمر العام للتعليم .. هل من مُجيب ؟ [Online] Available : http://wail-mobarak.blogspot.com) ، (Cited 2014/7/10) From) ، 02:52 ظ .

عبد الله ، فتح العليم موسى (2004) تطوير مناهج التعليم الأساسى فى السودان وانعكاساته على تكلفة التعليم الأساسى ولاية الخرطوم رسالة ماجستير، صفحة 81 [Online] (Cited 2015/1/12) (Available From : google.com) 01:42 ظ.

عمر ، عمر محمد (2014) بخت الرضا وأزمة المناهج [Online] (Cited 2014/7/10) ، (Available From : http://aldowaim-city.ahlamontada.net) ، 01:37 ظ .

خامساً : مصادر أخرى للمعلومات :

مُرقص ، نصري (2013) تلفزيون السودان القومي ، الخرطوم ، برنامج بينا و بينكم، 2013/12/25 ، 07:00 مساءً .

رحمة ، عفاف عبد الحفيظ (2014) إذاعة جامعة الخرطوم، برنامج بيت التراث السوداني (حلقة الأحاجي).