





درس منہجین
فی
علم النفس التربوي
(مهارات التعلم)

الأستاذ الدكتور محمد العبداني

الإهداء

إلى قمر العشيرة
معلم الأجيال
أبي الفضل العباس
عليه السلام
وكفى بذلك فخراً

مقدمة

المركز

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على محمد وآله الطيبين الطاهرين.

وقع الخلاف في ماهية علم النفس التربوي بين المتخصصين في هذا المجال، وأهم ما برز في هذا الخلاف النظريتان الآتيتان: الأولى: أنه علم مستقل هو علم نفس التربية والدراسة العلمية لعلم النفس في مجال التربية، أي: هو وضع المبادئ والمفاهيم والنظريات التي تحكم سلوك المتعلم في مواقف التعلم والتعليم. الثانية: أنه فرع تطبيقي من فروع علم النفس العام يوظف المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية على الممارسة التربوية داخل غرفة الصف. وعلى أي حال، فقد ذكرت عدة تعريفات لعلم النفس التربوي، منها: أنه الدراسة العملية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية. وبعبارة أخرى: هو العلم الذي يهتم بعمليات التعلم والتعليم الذي يتلقاه المتعلم في المواقف الدراسية.

وأما بالنسبة إلى مهام هذا العلم وأهدافه، فهي كثيرة متنوعة؛ إذ يقدم المساعدة الضرورية لحل المشكلات التربوية بصورة عامة، ومشكلات التعليم بصورة خاصة، من قبيل: المشكلات التي تظهر من خلال ممارسات المعلمين في المدارس.

وعلى أية حال: يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين، هما:

١- توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلم، وتنظيمها على نحو علمي

منهجي، بحيث تشكّل نظريّات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلّم.

٢- صياغة هذه المعرفة بأشكال متعدّدة تمكّن المعلّمين والتربويّين من استخدامها وتطبيقها في المواقف التعلّميّة التعليميّة التي تواجههم. ويشير الهدف الأوّل إلى الجانب النظريّ، الذي يهتمّ بتناول دراسة سلوك المتعلّم وخصائصه في الأوضاع المختلفة ذات العلاقة بالعملية التعلّميّة، فيما يشير الهدف الثاني إلى الجانب التطبيقيّ العمليّ المتمثّل في تنظيم وصياغة هذه المعرفة، واستخدامها وتطبيقها في المواقف التعلّميّة.

وتقع استخدامات علم النفس التربويّ في خمسة مجالات، وكما يأتي:

١- الأهداف التعلّميّة.

٢- خصائص نموّ التلاميذ.

٣- طبيعة عمليّة التعلّم.

٤- طرق التدريس.

٥- تقويم التعليم.

إنّ مهمّة عالم النفس التربويّ وهو يتعامل مع العملية التعلّميّة، إنّما هي مهمّة الخبير الذي يقرّر الوسائل والطرق التي يجب اتباعها للحصول على النتيجة المرغوب فيها، بأكبر درجة من الكفاية، ومن هنا، كانت أهميّة دراسة علم النفس بالنسبة إلى المعلّم.

ويُعدّ موضوع (التعلّم) الموضوع المحوريّ في دراسات علم النفس التربويّ؛ لأنّ عمليّة التعلّم لا تقتصر على ما يحدث داخل غرف الدراسة من تعديل في سلوك المتعلّمين نتيجة شرح المعلّم للدروس، وإنّما

تشمل أنشطة تعليمية عديدة لا يقتصر فيها المتعلم على تلقي الدروس من المعلم، وإنما يعتمد على التعلم الذاتي عن طريق القراءة الحرة، أو عن طريق مصادر ومعينات التعلم المتعددة.

وأما الهدف النهائي لعلم النفس التربوي، فيمكن القول بأنه الوصول إلى المعرفة التي يستطيع بها أن يفسر العلاقة التنظيمية بين المتغيرات التي هي بمنزلة السلوك في المواقف التربوية، والعوامل المؤدية إلى إحداث هذا السلوك، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تحقيق الأهداف الثلاثة الآتية:

١- الفهم: ويتمثل في الإجابة عن السؤالين:

أ- كيف يحدث السلوك؟

ب- لماذا يحدث السلوك؟

٢- التنبؤ: ويتمثل في الإجابة عن سؤالين أيضاً، وهما:

أ- ماذا يحدث؟

ب- متى يحدث؟

٣- الضبط: ويتمثل في الإجابة عن سؤال ما إذا كان الباحث قادراً على التحكم في بعض العوامل أو المتغيرات المستقلة التي تسهم في إحداث ظاهرة ما، لبيان أثرها في متغيرات أخرى.

وبما تقدم، تتبين الأهمية القصوى لعلم النفس التربوي في عملية التعليم والتعلم؛ إذ يزود المهتمين بهذا المجال بالمعرفة في مجالات متعددة تساعد وتسهم في عملية اتخاذ القرارات، وتحسين التدريس في داخل المدرسة، من قبيل:

أ- المساعدة على استبعاد الآراء التربوية غير الصائبة، التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، أو على الخبرات الشخصية، والأحكام الذاتية.

ب- إكساب مهارات البحث العلميّ لعمليّات التربية، أو الظواهر التربويّة، اعتماداً على الملاحظة العلميّة المنظّمة، وطرق البحث العلميّ المختلفة؛ لتحقيق أهداف الوصف والتفسير والتنبؤ.

ج- التدريب على التفكير العلميّ والقدرة على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلاميذ، معرفيّة كانت أم عاطفيّة أم مهاريّة.

٦- المساعدة على التنبؤ العلميّ بسلوك التلاميذ، ودراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والإخفاق في التعليم المدرسيّ.

٧- الاهتمام بدور المعلّم في العمليّة التربويّة؛ من خلال تعدّد الأدوار التي يؤدّيها في هذه العمليّة، من قبيل: نقل المعرفة، والإدارة، وتقديم النموذج التربويّ، وتوليد الدافعيّة والتحفيز لدى الطلاب، وغيرها من الأدوار المهمّة.

ولما تقدّم، يحرص المتخصّصون الواعون على الاطلاع على آخر المستجدات في مجال علم النفس التربويّ، والبحث والتحقيق فيه، وتقديم أفضل تلك النتائج في تأليفاتهم وتحقيقاتهم.

ومن جملة المهتمّين اليوم بهذا المجال سماحة الأستاذ الدكتور (محمود العيداني)؛ إذ يقدّم للمهتمّين هذا الكتاب في علم النفس التربويّ، وفي اختصاص مهارات التعلّم، بعد ما يربو على عشرين عاماً قضاها في أروقة التعليم والتدريس والمناهج الدراسيّة، وبعد مطالعة علميّة واعية هادفة في هذه المجالات، كلّ ذلك بصياغة علميّة فنيّة دقيقة، تقدّم المعلومة الموثّقة بطريقة سلسلة بعيدة عن التعقيد الذي تعاني منه بعض الكتابات التخصّصيّة.

من هنا، أخذ «مركز تراث البصرة»، التابع لقسم شؤون المعارف الإسلاميّة والإنسانيّة في العتبة العبّاسيّة المقدّسة، على عاتقه إبراز هذا

الكتاب إلى قرائه، عملاً بوظيفة المركز التي أُقيم على أساسها في نشر ما هو مفيد للمذهب وللإنسانية جمعاء، متقدماً بالشكر الجزيل إلى المؤلف الكريم، على ما جاد به من إسهامات علمية فنية طوال هذه السنين؛ داعين له بمزيدٍ من التوفيق والنجاح.

البصرة الفيحاء

صفر الخير ١٤٤٠هـ/تشرين الأول ٢٠١٨م

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على محمد وآله الطيبين الطاهرين.

عزيزي القارئ الكريم: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

قال سبحانه وتعالى في محكم كتابه الكريم:

﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾^(١).
وقال أيضاً: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾^(٢).

وقال معلّمنا رسول الله ﷺ: «أُطْلَبُوا الْعِلْمَ وَلَوْ بِالصَّيْنِ؛ فَإِنْ طَلَبَ الْعِلْمَ فَرِيضَةً عَلَى كُلِّ مَسْلَمٍ»^(٣).

وعن أمير المؤمنين علي (عليه السلام): «الْمَتَعَبَّدُ عَلَى غَيْرِ فَقْهِ، كَحِمَارِ الطَّاحُونَةِ، يَدُورُ وَلَا يَبْرَحُ، وَرَكَعَتَانِ مِنْ عَالَمٍ، خَيْرٌ مِنْ سَبْعِينَ رَكَعَةً مِنْ جَاهِلٍ؛ لِأَنَّ الْعَالَمَ تَأْتِيهِ الْفِتْنَةُ، فَيُخْرِجُ مِنْهَا بَعْلَمَهُ، وَتَأْتِي الْجَاهِلَ، فَتَنْسِفُهُ نَسْفًا. وَقَلِيلُ الْعَمَلِ مَعَ كَثِيرِ الْعِلْمِ، خَيْرٌ مِنْ كَثِيرِ الْعَمَلِ مَعَ قَلِيلِ الْعِلْمِ وَالشُّكِّ وَالشَّبْهَةِ»^(٤).

(١) الجمعة: ٢.

(٢) فصلت: ٥٣.

(٣) الحرّ العاملي، محمد بن الحسن، وسائل الشيعة: ج ٢٧، ص ٢٧.

(٤) المجلسي، محمد باقر، بحار الأنوار: ج ١، ص ٢٠٨.

وعن الكاظم (عليه السلام): «يا هشام، نُصب الحقّ لطاعة الله، ولا نجاة إلا بالطّاعة، والطّاعة بالعلم، والعلم بالتعلّم»^(١).

وعن الصادق (عليه السلام): «أفضل العبادة: إدمان التفكّر في الله، وفي قدرته»^(٢).

وعنه أيضاً: «أطلبوا التعلّم ولو بخوض اللّجج، وشقّ المهج»^(٣).

لم تعد مسألة أهميّة التعليم والتعلّم اليوم محلّ جدل عند أيّ من عقلاء العالم، فالتّجارب كلّها - على مرّ التاريخ - أثبتت - بما لا يدع مجالاً للشكّ - أنّ بداية التّقدّم الحقيقيّة - بل والوحيدة - هي التعلّم، وأنّ كلّ الأمم التي أحرزت شوطاً كبيراً في التّقدّم، إنّما تقدّمت من هذه البوابة، ما يفسّر وضعها التعليم والتعلّم في أعلى سلّم أولوياتها وبرامجها وسياساتها.

لقد أكّدت المدرسة القديمة بطرقها وأساليبها التّعليميّة على أمرين مهمّين بنظرها:

الأوّل: أنّ المعلّم هو المصدر الأوّل للمعرفة، والعامل الفاعل في عمليّة التعليم والتعلّم، والمرتكز الأساس فيها. وبهذا، أهملت دور المتعلّم كلياً. الثاني: التأكيد على كشف المعلومات النّظريّة الحديثة للتعليم عن طريق التحفيظ، من خلال المنهج والمقرّرات الدّراسيّة كلّها.

(١) الكلينيّ، محمّد بن يعقوب، الأصول من الكافي، ج ١، كتاب العقل والجهل: ص ١٧.

(٢) المجلسيّ، محمّد باقر، بحار الأنوار: ج ٦٣، ص ١٢٣.

(٣) الذّيلميّ، الحسن بن أبي الحسن، أعلام الدّين: ص ٣٠٣.

أما المدرسة الحديثة، فقد ركزت بدورها على أمور ثلاثة:
 الأول: محورية المتعلم؛ حيث تعتمد بشكل أساسي على استخدام المتعلم لجميع حواسّه كأدوات للتعلّم تتصل بما حوله من مؤثرات، تنقلها إلى العقل، الذي يقوم بتحليلها وتصنيفها على شكل معارف وخبرات يستوعبها، ويدركها، ليستخدمها لمواجهة ما يقابله من مواقف حياتية جديدة.

والثاني: تعظيم قدر المعلم؛ بأن جعلت هذه المدرسة منه موجّهًا ومشرفًا يُنظّم عملية التعليم والتعلّم، في ضوء استخدام وظيفي للأساليب والطرق الحديثة، مع التركيز على التقنيات المتطورة، التي تخضع عملية التعليم والتعلّم إلى الطرق العلمية التي تعتمد على المشاهدة، والاستقراء، والعمل، وتنمية المهارات والاتجاهات.

والثالث: الاهتمام بحاجة المتعلم الماسة إلى مهارات التفكير، ومهارات حلّ المشكلات، ومهارات التعلّم الذاتي، والتعلّم النشط، والتواصل الفعّال مع مصادر المعرفة، وتنمية المهارات الأدائية، ونقل أثر التعلّم، من خلال التركيز على العمل والممارسة الفعلية للأنشطة.

لم تعد عملية التعلّم تهدف إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شاملين وعميقين لسلوك المتعلمين؛ ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كلّ الطاقات والإمكانات الذاتية، استثماراً ابتكارياً وإبداعياً وخلقاً إلى أقصى الدرجات والحدود.

لقد اتّضح اليوم - بما لا يحتاج مزيد بيان - أنّ الاكتفاء بحفظ الصّفحات المنقوشة في الكتب المدرسية وتكرارها أضحى الجهد الأكثر

مناسبة لإهدار الطاقات والإمكانات، فتُهدر أعمار التلاميذ، ومن قبلهم الأساتذة، وتذهب طاقاتهم بدداً في ما لا طائل من ورائه.

لقد آن الأوان لنلبي أمر حبيبنا المصطفى ﷺ، فنطلب العلم ولو كان عند غيرنا، وأن نلبي أمر إمامنا أمير المؤمنين (عليه السلام)؛ إذ يقول: «الحكمة ضالة المؤمن، فاطلبوها ولو عند المشرك، تكونوا أحقّ بها وأهلها»^(١)، ويقول: «الحكمة ضالة المؤمن، فخذ الحكمة ولو من أهل النفاق»^(٢)، ويقول: «خذ الحكمة أنى كانت؛ فإن الحكمة تكون في صدر المنافق، فتلجج في صدره حتى تخرج، فتسكن إلى صواحبها في صدر المؤمن»^(٣)، ويقول: «الحكمة ضالة كل مؤمن، فخذوها ولو من أفواه المنافقين»^(٤).

وأما المنهج المتبع في هذا الكتاب، فهو المنهج الوصفي التحليلي المركّب، المعروف عند ذوي الاختصاص في الكتابة والبحث والتحقيق، مع غلبة الجهة الوصفية في الكثير من الموارد؛ إذ كان المهم المحافظة على المعلومة المنهجية الواضحة المفيدة.

وكذا راعيت في هذا الكتاب ما أسميه (الرباعية الذهبية)، وهي التي

(١) الطوسي، محمد بن الحسن، الأمالي: ح ١٢٩٠.

(٢) الشريف الرضي، محمد بن الحسين، نهج البلاغة (ما روي عن أمير المؤمنين علي (عليه السلام): الحكمة ٨٠.

(٣) الشريف الرضي، نهج البلاغة: الحكمة ٧٩.

(٤) التميمي الأمدي، عبد الواحد بن محمد، غرر الحكم ودرر الكلم، ١٨٢٩.

أوصي بها جميع طُلّابي، وجميع محبّي البحث العلميّ والكتابة الفنّية الصّحيحة دائماً، الرّباعيّة التي لا بدّ منها لأيّ كتابة فنّية منهجيّة صحيحة، وتكوّن من:

١- المعلومة المطلوبة الصّحيحة الموثّقة: فقد اعتمدتُ على ما وجدته من الكتب المعتمدة من اللّغتين العربيّة والإنجليزيّة، وحاولتُ أنْ أحصل على المعلومة من مصادرها بصورة مباشرة مهما أمكن، لتكون جميع المصادر المعتمدة في هذا الكتاب مصادر أوّليّة، كما يُسمّيها أهل الاختصاص بالبحث والتّأليف والتّحقيق، وعدم الاعتماد على ما يُسمّى بالمصادر الثّانويّة إلّا في حالات استثنائيّة نادرة، وهو ما سيلمسه القارئ بوضوح، ويراه رأي العين في جميع جوانب الكتاب.

٢- المقدار الفنّي الصّحيح للمعلومة: بدون اختصار مخلّ، ولا تطويل مملّ، ومع الابتعاد عن المطالب الاستطراديّة التي تهدر الوقت والعمر والجهود.

٣- المكان الفنّي الصّحيح للمعلومة: حيث مراعاة الجهات المنطقيّة والفنّية لمكان المعلومة وموضعها في الكتاب، فلا يتقدّم ما حقّه التأخير، ولا يتأخّر ما حقّه التقديم، بل يراعى التّسلسل المنطقيّ في جميع جنبات الكتاب، من مجموع المقدّمة، والمدخل، والفصول، والأبحاث، والمطالب، والنّقاط، وجميع المعلومات، حتّى الواردة في الدّرس الواحد.

٤- الأسلوب الفنّي الصّحيح: بالابتعاد عن التعقيد والإغلاق مهما أمكن؛ فإنّ الهدف المعلومة الواضحة السّهلة التّصيّد، لا إظهار العضلات بإغلاق التّعابير.

وكذا التّزمتُ عنوانة الفصول بعناوين فنّية دالّة واضحة، مع بذل

المعلومات الواردة في هذه الفصول على شكل دروس فنيّة سهلة، تبدأ بعنوان خاصّ لكلّ واحد منها، ثمّ الأهداف المتوخّاة من كلّ درس من الدروس، ثمّ مقدّمة فنيّة مختصرة، ثمّ المادّة العلميّة المختصّة بذلك الدرس، لينتهي الدرس بخلاصة فنيّة منهجيّة تعقبها مجموعة من الاختبارات.

وأما بالنسبة إلى خطّة البحث، فبعد هذه المقدّمة البسيطة، تنتظم المعلومات في مدخل وعشرة فصول، بالشكل التالي:

المدخل

ونتعرّض فيه إلى مطلبين مهمّين: كان أولهما: التعريف بموضوع هذا الكتاب (مهارات التعلّم) والهدف العامّ منه، وأما الآخر، فقد كان: التعريف بأهمّ محاور البحث في (مهارات التعلّم).

الفصل الأوّل: الأهداف التربويّة والسلوكيّة ودورها في إنجاح عملية التعلّم

وأما الفصل الأوّل، فقد كان الكلام فيه عن موضوعين مهمّين أساسيين في عالم التعلّم، كان أولهما: علم النفس التربوي؛ إذ هو العلم الذي يتحمّل مسؤوليّة البحث والتّحقيق في عمليّة التعلّم. وأما الثاني، فقد كان: الأهداف التربويّة والسلوكيّة، التي تُعدّ موضوعاً مهمّاً محورياً لعمليّة التعلّم.

الفصل الثاني: نظريات التعلّم

وأما الفصل الثاني، فقد تعرّضنا فيه إلى موضوعين أساسيين، كان أولهما: تقسيمات عامّة لنظريات التعلّم؛ فتناولنا التقسيم المشهور المعروف لما طُرِح من توجيهات لعمليّة التعلّم، من التقسيم إلى: النظريات الارتباطيّة (السلوكيّة)، والنظريات المجاليّة (المعرفيّة).

وأما الموضوع الثاني، فهو نظريات التّعلّم المختلفة؛ فقد تناولنا أهمّ النظريات المطروحة في المقام، من نظرية (الاشراط البسيط) لبافلو، ونظرية واطسن، ونظرية (التّعلّم بالمحاولة والخطأ) لثورندايك، ونظرية (التّعلّم بالاقتران) لجاثري، مع تطبيقات تربوية لكلّ واحدة من هذه النظريات.

الفصل الثالث: استراتيجيات التّعلّم النشط

وتعرّضنا هنا لمبحثين مهمّين، كان أولهما: المدخل إلى استراتيجيات التّعلّم النشط.

فتناولنا (التّعلّم النشط) بالتّعريف من جهات كثيرة، من الحقيقة، والمعال، والأهميّة، والتأثير على عناصر العملية التّعليميّة التّعلّمية المختلفة، وغير ذلك ممّا يُعدّ مدخلاً.

وأما الثاني، فقد كان: استراتيجيات التّعلّم النشط، فتعرّضنا إلى أهمّ استراتيجيات التّعلّم النشط، من استراتيجية التّعلّم بالإكتشاف، واستراتيجية التّعلّم بالاستقصاء (عمليات العلم)، واستراتيجية التّعلّم بالعصف الذّهنيّ (التفكير)، واستراتيجية التّعلّم التعاوني، واستراتيجية خرائط المفاهيم.

الفصل الرابع: التّعلّم والذاكرة

وأما هذا الفصل، فقد تكلمنا فيه عن الذاكرة وتأثيرها الفاعل في عملية التّعلّم، فتكلمنا عن ستّ مسائل مهمّة، من قبيل: التّعريف بالتذكّر ومراحله، ونموذج معالجة المعلومات، وأجهزة الذاكرة وأنظمتها، من الذاكرة الحسيّة، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، ثمّ تكلمنا عن معينات الذاكرة، ثمّ عن البناء النّاجح لذاكرة قويّة، لنختم الفصل بالكلام عن بعض مهارات الاستعداد للاختبارات والامتحانات.

الفصل الخامس: انتقال أثر التعلّم

وأما هذا الفصل، فقد خصّصناه لمسألة غاية في الأهمية في عالم التعلّم، وهي مسألة «انتقال أثر التعلّم»، فقد تعرّضنا إلى مسائل من قبيل: المقصود من «انتقال أثر التعلّم»، وأنواع هذا الانتقال، وأهمية تطبيقه في العملية التعليمية التعلّمية، والنظريات المفسّرة له، والعوامل المؤثّرة فيه، لنختم الفصل بتطبيقات تربويّة لهذا الانتقال.

الفصل السادس: دافعية التعلّم

وتعرّضنا هنا لمسألة الدافعية المهمة في عملية التعلّم، فتناولنا بحثاً من قبيل: التعريف بحقيقة الدافعية، وأنواع الدوافع، وأهمية الدافعية ووظائفها، والاتجاهات النظريّة في تفسير الدافعية، ودافعية التعلّم، لنختم الفصل بتطبيقات تربويّة للدافعية.

الفصل السابع: استراتيجيات القراءة الفعالة

وأما في هذا الفصل، فقد اخترنا الكلام عن أهمّ استراتيجيّة من استراتيجيّات القراءة، بوصف القراءة البوابة التي يرد منها المتعلّم إلى المعلومات، وهي استراتيجية (SQ4R) العالمية. وبعد أن بدأنا هذا الفصل بإطلالة على استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة تمثّل مدخلاً لهذا الفصل، تكلمنا عن مراحل هذه الاستراتيجية الستّ.

الفصل الثامن: تعلم التفكير الإبداعي

وتعرّضنا هنا إلى التعريف بواحد من أشهر برامج تعلّم التفكير الإبداعيّ، وهو: برنامج (كورت) للتفكير الإبداعيّ، بمستوياته الستّة، ومهاراته الستّين، التي تهدف جميعها إلى ترك التفكير الروتينيّ الجامد، والهجرة إلى التفكير

الابتكاريّ النشط الفعّال.

الفصل التاسع: الأسئلة، ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية

ولما للأسئلة من دور فاعل في العملية التعليمية التعلمية، كان لا بدّ من التعرّض لها في فصل خاصّ بها، فتكلّمنا عن موضوعات ثلاثة مهمّة، وهي: أهميّة استخدام الأسئلة، وأصناف هذه الأسئلة ومستوياتها، وأخيراً عن شروط التّوظيف الفعّال للأسئلة.

الفصل العاشر: المنهج الدراسي الناجح

لا تتمّ الكتابة عن (التّعلّم) من دون التعرّض إلى (المنهج الدّراسيّ الفنّيّ الصّحيح)؛ فهو العنصر الغاية في الأهميّة في العملية التعليمية التعلمية، ما ألزّمتنا بتخصيص الفصل العاشر والأخير للكلام عن هذا الموضوع، فتعرّضنا إلى المفهوم التقليديّ للمنهج الدراسي، وما له من مردودات سلبية على عناصر العملية التعليمية التعلمية، لننتقل إلى المفهوم الحديث للمنهج الدّراسيّ، فعرفنا به، وبالأسئلة التي يُجيب عنها هذا المنهج، ثم بعناصره ومكوّناته، لنختم هذا الفصل بالتعريف بأسس بناء هذا المنهج.

وبعد هذه الجولة في عالم التّعلّم وأهمّ مواضيعه، ذكرنا المصادر التي اعتمدناها في الكتاب، لتتلو ذلك بفهرست لموضوعات الكتاب، وليلي ذلك مجموعة من الخرائط الدّقيقة التي تبدأ بخارطة عامّة لجميع الكتاب، بمدخله، وفصوله المختلفة، التي تعكس أهمّ الأسئلة المطروحة في كلّ مفصل من مفاصل الكتاب.

كما أعدّنا خارطة لكلّ فصل ولكلّ درس من دروس الكتاب، على الرّغم ممّا تطلّبه ذلك العمل من جهد ودقّة عظيمين؛ تسهيلاً للعملية التعليمية التعلمية، كما سيأتي فائدة ذلك بالتفصيل في استراتيجية (خرائط

المفاهيم) بعونه تعالى.

ومن نافلة القول أنّ نذكر بأنّ هذا الكتاب ليس إلّا خطوة متواضعة جداً في طريق البحث والعلم والتعلّم، ولا بدّ للخطوة من خطوات، فالمرجوّ من ذوي الاختصاص أنّ يُقدّموا ما يعنّ لهم من ملاحظات، ويأخذوا بأيدينا في هذا الطريق.

ختاماً: عن الصادق عليه السلام: «مَنْ تَعَلَّمَ الْعِلْمَ، وَعَمَلَ بِهِ، وَعَلَّمَ لِلَّهِ، دُعِيَ فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ عَظِيماً، فَقِيلَ: تَعَلَّمَ لِلَّهِ، وَعَمَلَ لِلَّهِ، وَعَلَّمَ لِلَّهِ»^(١).

محمود العيداني

البصرة الفيحاء

(١) الكليني، محمد بن يعقوب، الأصول من الكافي: ج ١، باب ثواب العلم والمتعلّم، ٣٦.

علم النفس التربويّ مهارات التعلّم المدخل

- أولاً: موضوع (مهارات التعلّم) والهدف العامّ منه
ثانياً: التعريف بأهمّ محاور البحث في (مهارات التعلّم)
١. التعليم.
 ٢. التعلّم.
 ٣. استراتيجيات التعليم والتعلّم.
 ٤. الأهداف التربويّة والتعليميّة.
 ٥. التفكير الإبداعيّ.
 ٦. المهارة.

الدّرس رقم (١)

إطلالة على موضوع مهارات التّعلّم

أهداف الدّرس

- يُتوقّع من الطالب في نهاية هذا الدّرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارات التّعلّم وما يرتبط بها بصورة عامّة.
- ٢- تحديد أهمّ محاور البحث في مهارات التّعلّم.
- ٣- التمييز بين أهمّ الموضوعات المتداولة في مجال مهارات التّعلّم.
- ٤- إدراك الهدف العامّ من وراء موضوع مهارات التّعلّم وتبنيّه عملياً.
- ٥- تقدير أهميّة البحث والتّحقيق في مجال مهارات التّعلّم.

مقدمة الدّرس

التّعلّم عملية أساسية في الحياة، لا يخلو منها أيّ نشاط بشريّ مهما كان بسيطاً، بل هي جوهر هذا النّشاط. فبواسطة التّعلّم يكتسب الإنسان مجمل خبرته، وعن طريقها ينمو ويتقدّم، وبفضلها يستطيع أن يواجه الأخطار التي قد يواجهها في حياته، كما أنّها أدواته التي يتمكّن من خلالها أن يقهر الطّبيعة من حوله، ويسيطر عليها، ويسخرها، وأنّ يكون أنماط السلوك على اختلافها، وأنّ يُقيم المؤسّسات الاجتماعيّة، ويصبح منتجاً للعلم والفنّ والثّقافة، وحافظاً لها، وناقلاً لها عبر الأجيال، فيعلّمهم ليكونوا بمنزلة الطاقة التي تؤدّي إلى تغييره الدائم، وتجددّه المتواصل؛ ولهذا، تمثّل عملية التّعلّم جانباً مهماً من حياة كلّ فرد وكلّ مجتمع، فقد أنشئت لها المؤسّسات المسؤولة عن إدارتها وجريانها وتوجيهها.

المبحث الأول: موضوع مهارات التّعلّم والهدف العامّ منه

قبل أيّة فعاليّة، لا بدّ من بيان موضوع تلك الفعاليّة والهدف منها، وما لم يتم ذلك قبل كلّ شيء، فإنّ العمل سيبقى سائراً على غير هدى،

فتضيق الجهود، ويُهدر الوقت النفيس، فما هو موضوع «مهارات التعلّم»؟ وما هو الهدف العام من وراء البحث في هذا الموضوع؟

ما نهدف إليه في هذا الدرس، إنّما هو مجرد إطلالة سريعة على ما ستناوله بالبحث والتحقيق في هذا الكتاب، لكي يكون القارئ على بصيرة من أمره منذ البداية، فيعرف الهدف أولاً، ثمّ يتبين المسير وطريق الوصول إلى ذلك الهدف ثانياً، ليقف بعد ذلك على ما يجب عليه أن يتّخذه من مؤونة وأدوات في مسيره هذا ثالثاً، وأما التفصيل في كلّ واحد من المباحث والموضوعات، فإنّه سوف يأتي في مكانه الفني بعونه تعالى.

ولكي لا تُترك عمليّة التعلّم عرضة لعوامل المصادفة والعشوائية والارتجال، ونظراً إلى الدور المهمّ والحساس الذي تقوم به هذه العمليّة في حياة الفرد والمجتمع - مهما كان مستوى ذلك الفرد والمجتمع - فقد اهتمّ الناس بها أيّما اهتمام على اختلاف مشاربهم، كما انكبّ العلماء والدارسون على تبين طبيعتها، ومعرفة آلياتها، والوقوف على الشّروط المؤثّرة فيها إيجاباً وسلباً؛ سعياً وراء الوصول إلى قوانينها الخاصّة.

بناءً على ما تقدّم، كان من اللّازم الاهتمام المبرمج والمدرّس بعمليّة التعلّم، بحيث تُوضع يد الطالب على أهمّ المهارات اللّازمة لوصول أيسر وأسرع إلى مصادر المعلومات من جهة، واستفادة أكبر من تلك المصادر من جهة أخرى، فيكون التعلّم جذاباً ونشطاً وخلقاً، ولكي لا يقع في بعض ما قد يقع فيه المتعلّم من آفات ورتائل^(١).

(١) راجع بهذا الشّأن: Fraser, B. J.; Walberg, H. J.; Welch, W. W.; and Hattie, J. A. "Synthesis of Educational Productivity Research." Journal

الدرس رقم (١): إطلالة على موضوع مهارات التعلم.....٢٧

هذا علاوة على أهميّة ضرورة تطوير عمليّات التفكير ومهاراته المختلفة؛ فإنّ هذه المكونات لا تنمو تلقائيّاً؛ إذ يُمكن تعلّم وتعلّم مهارات واستراتيجيّات أيّ نمطٍ من أنماط التفكير والعمليّات العقليّة المصاحبة له، مثل قدرتنا على تعلّم مهارات واستراتيجيّات «التفكير حول التفكير»^(١).

المبحث الثاني: التعريف بأهم محاور البحث في مهارات التعلّم

كما تقدّم، ليس الهدف هنا التعريف التفصيليّ بما سنتعرّض له من محاور وموضوعات، وإنّما بما يكفي ليكون القارئ على بصيرة من أمره فعلاً وهو في بداية الطريق، وأمّا التفاصيل والنظريّات و...، فستأتي لاحقاً بعونه تعالى في أماكن متعدّدة، لا سيّما ما سنتعرّض له من نظريّات التعلّم واستراتيجيّاته، كما يمكن مراجعة المصادر في الهامش^(٢).

of Educational Research 11 (1987): 145-252. Glaser, R., and Linn, R. "Foreword." Setting Performance Standards for Student Achievement, L. Shepard. Stanford, Calif: National Academy of Education, Stanford University 1993. وغيرها من الأبحاث.

(١) ديونو، نقلاً عن: الصبيحيّ والعواد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيّات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات: ص ٩٤.

(٢) للاطلاع على تفاصيل أكثر لما جاء في هذا المبحث، راجع: أبو جادو، صالح، علم النفس التربويّ. أبو حطب وصادق، فؤاد وآمال، علم النفس التربويّ. الرّحو، جنان، أساسيات في علم النفس. الرّغلول، رافع وعماد، علم النفس المعرفيّ. الغريب، رمزيّة، التعلّم (دراسة نفسية-تفسيرية-توجيهية). القوصي، حامد، علم النفس والمعلّم. توق،

وأما أهمّ المباحث التي ستعرض لها في هذا الكتاب للوصول إلى الأهداف المحدّدة له، فهي كما يأتي:

المطلب الأول: التعليم

أولاً: التعريف بالتعليم

التعليم والتعلّم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس بصفة عامّة وفي مجال علم النفس التربويّ بصفة خاصّة، وبالرغم من ذلك، فإنّه ليس من السهل وضع تعريف محدّد لهذين المفهومين؛ ولهذا، تعدّدت تعاريفهما.

وقد مرّ تعريف التعليم بصورة عامّة بدورين رئيسين، هما:

الأول: الدور القديم

ويعرّف التعليم في هذا الدور بأنّه: العمليّة المنظّمة التي يمارسها المعلّم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلّمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف.

وفي هذا التعريف للتعليم، نجد أنّ المعلّم يرى أنّ في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في إيصالها إلى الطلاب؛ لأنّه يرى أنّ بهم حاجة إليها، فيمارس إيصالها إليهم مباشرة من قبله شخصياً وفق عمليّة منظّمة ناتجها هو التعلّم، ويتحكّم المعلّم في درجة تحقّق حصول الطلّاب على تلك المعارف والمعلومات.

محي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربويّ. سليم، مريم، علم نفس التعلّم. قطامي، نايفة، علم النفس المدرسيّ. منسي، عبد الحليم، علم النفس التربويّ للمعلّمين. الدريج، محمّد، تحليل العمليّة التعليميّة (مدخل إلى عمليّة التدريس).

الثاني: الدور الجديد

ويُعرّف التعليم في هذا الدور بأنه: تحديد السلوك الواجب تعلّمه، ووصف الظروف التي تتحقّق فيها الأهداف، مع التحكم في تلك الظروف.

فالتعليم - على هذا - نشاط تواصلِيّ يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصديّ ومنظّم، أي: يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة في إطار موقف تربويّ - تعليميّ.

والخلاصة: التعليم: مجموعة المواقف والأحداث المعقّنة والمخطّطة لتمهيد وتعزيز التعلّم وتنشيطه لدى الإنسان^(١).

وأما مفهوم «التدريس»، فيمكن عدّه الجانب التطبيقيّ للتعليم، أو أحد أشكاله وأهمّها، فالتدريس: نشاط تواصلِيّ يهدف إلى إثارة التعلّم، وتسهيل مهمّة تحقيقه^(٢).

ثانياً: دور الطالب والمعلّم بناء على التعريفين

ويختلف دور الطالب باختلاف التعريفين؛ إذ يكون دوره بناء على الأوّل مجرد التلقّي والاستماع والترديد لما يسمعه من المعلّم. فيما دوره على الثاني التدرّب على ممارسة عمليّات الانتباه والتذكّر والتفكير والتنظيم والاستيعاب، إلى غير ذلك من العمليّات النشطة الفعّالة، وهو ما سنشير إلى

(١) راجع: الدريج، محمّد، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى عملية التدريس): ص ١٣.

(٢) راجع: مرعي والحيلة، توفيق ومحمّد، طرائق التدريس العامة: ص ٢٣.

تفاصيله في الدّرس اللاحقة بإذنه تعالى.

وباختلاف هذين التعريفين والدّورين سيختلف دور المعلّم أيضاً قطعاً؛ فهو على الأوّل مجرد ملقّن وناقل للمعلومات على أحسن الأحوال، وأمّا بناء على التعريف الثاني، فهو مجرد منسق ومنظّم ومعقّب ومتابع للتحقق من تحقيق التعلّم.

وبعبارة أخرى: دوره على التعريف الثاني هو تنظيم الخبرات والمواقف والأحداث، وإعداد المهامّ التي سيتفاعل معها الطلبة، واستشارة دوافعهم، كما سيأتي بالتفصيل، وبصورة عملية تطبيقية.

المطلب الثاني: التعلّم

أولاً: التعريف بالتعلّم

التعلّم نتيجة عملية التعليم، ولكن، ما هي حقيقة التعلّم؟ وما هو الأثر الذي يُخلفه التعليم ويُسمّى: تعلّماً؟
للتعلّم تعاريف شائعة وكثيرة، نختار منها التعاريف الثلاثة التالية^(١):

١. التعلّم: عملية تدكّر

يرتبط هذا المفهوم بنظرية (هبرارت) القديمة، التي تنصّ على أنّ الطفل يُولد وعقله مثل الصّفحة البيضاء، تزوّد بالمعرفة عن طريق الخبرة والتعلّم.

وعلى أساس هذه النّظرية، تمّ تفسير التعلّم بأنّه: عملية تخزين

(١) ستعرّض إلى حقيقة التعلّم بالتفصيل في أكثر من مورد سيأتي، منها: نظريات التعلّم، ومنها: موضوع انتقال أثر التعلّم، وغير ذلك.

الدرس رقم (١): إطلالة على موضوع مهارات التعلم.....٣١

المعلومات عن طريق الحفظ، لكي تُسترجع عند الحاجة عن طريق التذكّر.

وقد تفسّى أثر هذا المفهوم الخاطئ في مجال الممارسات التعليمية، ومازال سائداً في بعض النظم التعليمية حتّى اليوم. وعلى الرغم من أنّ بعض مدارسنا اليوم تأخذ بهذا المفهوم للتعلّم، فإنّ ذلك لا يرجع إلى صحّة هذا المفهوم بقدر ما يرجع إلى سهولة الممارسات التي تترتّب عليه، التي لا تتعدّى التّحفيظ، ثمّ التّسميع والتّريد.

٢. التعلّم: عملية تدريب العقل

ويرتبط هذا المفهوم بنظرية التدريب الشكليّ (أو العقليّ) لجان لوك، والتي ترى أنّ العقل مقسّم على عددٍ من الملكات، كملكة التفكير، وملكة التذكّر، وملكة التخيّل. وتُعطي هذه النظرية أهميّة خاصّة لبعض الموادّ الدّراسيّة، كالرياضيات واللّغة؛ بوصفها أقدر من غيرها على تدريب هذه الملكات^(١).

٣. التعلّم: عملية تغيير في البنية المعرفيّة للمتعلم

توصّلت التجارب النّفسية الحديثة إلى أنّ التعلّم: عملية تغيير وتعديل إيجابيّ في السلوك، ثابت نسبياً، يتمّ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته أثناء جهوده فيها، للتكيّف معها بما يتفق مع ميوله ويحقّق أهدافه^(٢).

(١) سيأتي الكلام في تفصيل هذا التعريف وسلبيات النظرية في موضوع (انتقال أثر التعلّم).

(٢) غالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ١٠٥.

وعلى هذا، فالتعلّم هو: العملية التي يُدرك الفرد بها موضوعاً ما، ويتفاعل معه، ويستدخله، ويتمثّله. فهو عملية يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات، وتطوير الاتجاهات^(١).

كما ينتج عن نشاط التعلّم - فضلاً عن تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها - حصول تغيير دينامي نفسيّ داخل الفرد. وبناء على التعريف الأخير، فإنّ التعلّم هو عملية (process)، وليس حدثاً (event)، يظهر على سلوك المتعلّم، وذلك بعد المرور بخبرة أو موقف تعليميّ مخطّط له من قبل المعلّم، وإنّما التغيّر هو نتيجة تلك العملية.

وبعبارة أخرى: التعلّم هو عملية تغيّر في البنية المعرفيّة للمتعلّم، كمّيّاً بتراكم الخبرات والمعلومات، وكيفيّاً بالتفاعل المستمرّ بين مكوناتها، من خلال عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلّم وما يقدم له من معلومات جديدة.

وبناء على ما تقدّم، يتبيّن أنّ للتعلّم خصائص محدّدة، وهي:

- ١- أنّ التعلّم يسفر عنه تغيّر في السلوك.
- ٢- أنّه يحدث كنتيجة للممارسة أو الخبرة، لا المرض أو النّضج مثلاً.
- ٣- أنّ التغيّر الذي يسفر عنه التعلّم هو سلوك ثابت نسبياً، لا من قبيل التغيّر في السلوك نتيجة التعب مثلاً؛ فإنّه لا يُعدّ تعلّماً؛ إذ إنّ يزول بزوال التعب.

(١) راجع: الدريج، محمّد، تحليل العملية التعليميّة (مدخل إلى عملية التدريس): ص ١٣.

الدرس رقم (١): إطلالة على موضوع مهارات التعلم.....٣٣

٤- أن التّعلّم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وإنّما من خلال سلوكٍ ما قابل للملاحظة^(١).

ثانياً: مجالات التّعلّم

أتّضح بما تقدّم معنى التّعلّم وحقيقته، ولكن: ما هي المجالات التي يمكن فيها التّعلّم؟

يرى (بلوم) وغيره من المتخصّصين أنّ هناك ثلاثة مجالات للتّعلّم:

١- المجال المعرفي.

٢- المجال النّفسي حركي.

٣- المجال الوجداني.

أمّا المجال المعرفي، فهو المجال الذي يخاطب الجانب الإدراكيّ والعقليّ عند المتعلّم، من قبيل: المعرفة والفهم والتحليل وغيرها، كما سيأتي بالتفصيل.

وأمّا المجال النّفسي حركي، فهو المجال الذي يخاطب الجانب الحركيّ أو المهاريّ، كما في تعلّم الرّسم أو الحركات الرّياضيّة مثلاً. وأمّا المجال الوجدانيّ، فهو الجانب الذي يُخاطب الميول

(١) راجع: سارنوف، هاوارد، اليزابيث، التّعلّم، ترجمة محمّد عماد الدّين ومراجعة محمّد نجاتي:

ص ٣٥-٣٦.

ولمزيد الاطلاع على التعريفات المختلفة للتّعلّم، راجع: نشواتي، عبد المجيد، علم النّفس التّربويّ، ٢٧٤. منسي، محمود وآخرون، المدخل إلى علم النّفس التّربويّ: ص ١٣٤-١٣٩. راجع أيضاً: V1. Learning the world book of study power. ص ٢٢ وما بعدها؛ إذ يتعرّض إلى مراحل ظاهرة (التّعلّم).

والاتجاهات والعواطف عند المتعلّم، كالتقييم والتقدير وغيرهما.
والمجالات السابقة هي المجالات التي تصاغ على أساسها الأهداف
الثلاثية للتعليم بصورة عامّة كما سنذكر بالتفصيل إن شاء الله تعالى^(١).

ثالثاً: شروط التعلّم

تحدث عملية التعلّم - كما تقدّم - كنتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته،
واكتسابه أنماطاً سلوكيّة جديدة تساعد على التكيف مع هذه البيئة، إلّا
أنّ هناك شروطاً لتحقيق التعلّم الجيّد، سواء أكان هذا التعلّم داخل
المدرسة أم خارجها، ومن أهمّ هذه الشروط ما يأتي:

أ- النضج والتدريب: يتعلّق النضج بالنموّ في بعض أجهزة الفرد
الداخلية، وبدون هذا النموّ لا يتأتّى للجهاز القيام بوظيفته. وأمّا التدريب،
فيتعلّق بالتعلّم؛ فتعلّم اللغة عند الإنسان، يتوقّف على مدى تدريب هذا
الإنسان عليها؛ لأنّ نضج جهازه الصوّتيّ غير كاف لإحداث التعلّم.

ب- الدافعيّة: يحدث التعلّم في وضع (موقف) سيكولوجيّ معيّن
بسبب وجود حالة من التوتر لدى الفرد، بحيث يهدف نشاط التعلّم إلى
إشباع وخفض حالة التوتر الناتجة عن وجود دافع معيّن عند الفرد. ومن
هنا تأتي القاعدة السيكولوجيّة: لا تعلّم بدون دافع^(٢).

(١) بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربويّة: ص ٣٥؛ و شواحين، خير، تنمية مهارات
التفكير في تعلّم العلوم: ص ١٢-١٥.

(٢) للبحث التفصيليّ عن الدافعيّة وحقيقتها وأهميّتها، راجع: الزغلول والمحاميد، عماد وشاكر،
سيكولوجيّة التدريس الصّفّي: ص ٩٦؛ والنشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربويّ: ص ٢٠٦-٢٠٧.

الدرس رقم (١): إطلالة على موضوع مهارات التعلم.....٣٥

ج- موضوع التّعلّم: إذا كان نشاط التّعلّم يرتبط بالدّافعيّة، فإنّ موضوع التّعلّم يتّخذ عدّة صور ، من قبيل: الأفكار، المواقف، المهارات.

د- الوضعية التّعليميّة: وهي السّياق العامّ الذي يحدث فيه التّعلّم. وهي وضعية قد تكون تلقائيّة كما في (اللّعب)، أو قصديّة كما في (المدرسة)؛ لذا، فأيّ تعلّم، حدوثه مرهون بسياق يجري فيه^(١).

رابعاً: انتقال أثر التّعلّم

يُقصد بمفهوم انتقال أثر التّعلّم تطبيق المعرفة السّابقة في تعلّم وفهم مهمّة تعليميّة جديدة، وقد يكون الانتقال عامّاً يتمثّل في تطبيق معلومات ومبادئ عامة فيتعلّم المهارات المختلفة، أو خاصّاً يحدث عندما يتمّ استخدام معرفة نوعيّة في تعلّم مهمات تعليميّة أخرى مشابهة أو مماثلة لها.

وتتوقّف فاعليّة التّعلّم على كفيّة إتقان المتعلّمين للمبادئ العامّة التي يمكن تطبيقها في مواقف تعليميّة أخرى. وستعرّض في المستقبل بالتفصيل لمسألة «انتقال أثر التّعلّم»؛ فإنّه من جملة أهمّ ما يبحث فيه في موضوع مهارات التّعلّم.

٢٢٣؛ والعرفي ومهدي، مدخل إلى الإدارة التّربويّة: ص ١٥٩-١٨٩؛ وهاشم عواضه، تطوير أداء المعلّم: ص ١٥٦-١٦٠.

(١) الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج: ص ٤١، وما بعدها؛ ومنسي، محمود وآخرون، المدخل إلى علم النّفس التّربويّ: ص ١٤٥، وما بعدها.

المطلب الثالث: استراتيجيات التعليم والتعلّم^(١)

يعود أصل كلمة استراتيجية (strategy) إلى الكلمة اليونانية (strategia)، التي تعني: البراعة العسكرية، أو: فنّ الحرب. والاستراتيجية تشير إلى فنّ توزيع واستخدام وسائل وأدوات الجيش من أجل الوصول إلى هدف محدد.

وعند الالتحام المباشر مع العدو، ينتقل التركيز إلى التكتيكات، والتي تشير إلى الطرق المتبعة في تنفيذ كلّ عنصر من عناصر الخطّة، وطريقة توظيف جميع المصادر والإمكانات بما فيها الجيوش في المعركة.

تعريف الاستراتيجية والفرق بينها وبين الطريقة

وعلى هذا الذي تقدّم، فالاستراتيجية، هي: خطّة تبين كيفية الوصول إلى هدف محدد. وتشير إلى شبكة معقّدة من الأفكار والتجارب والتوقّعات والأهداف والخبرة والذاكرة، التي تمثّل هذه الخطّة، بحيث تُقدّم إطاراً عاماً لمجموعة من الأفعال التي توصل إلى هدف محدد.

وأما الطريقة، فهي: آلية وكيفية تنفيذ كلّ فعل من الأفعال المطلوبة لتطبيق الاستراتيجية، بالاعتماد على مجموعة من المصادر والأدوات. وإذا ما انتقلنا إلى عالم التعليم، أمكن أن نستفيد ممّا تقدّم فنقول: استراتيجيات التعليم: مجموعة الأساليب والخطط التي يتّبعها المدرس للوصول إلى أهداف التعليم.

(١) للاطلاع على تفصيلات هذا المبحث، راجع: الأكاديمية المهنية للمعلّمين، استراتيجيات التعليم والتعلّم: ص ١٥، وما بعدها.

وأما طرائق التعليم، فهي ما يستخدم عادة من قبل المدرّس، والتي تحدّد آليّة خلق البيئة المناسبة للتعلم، وتحديد طبيعة النشاط الذي يتضمّن دور المعلم ودور الطالب خلال الدرس.

وأما استراتيجيات التعلم، فهي: مجموعة الأساليب والخطط التي يتّبعها المتعلم للوصول إلى أهداف التعلم.

وبناء على ما تقدّم، يُمكن الوصول إلى الحقيقتين الآتيتين:

١- أن كلّ استراتيجية تعليم يُمكن أن ترتبط بمجموعة من استراتيجيات التعلم.

٢- أن المائز بين استراتيجيّتي التعليم والتعلم، هو الدور الذي يؤديه كلّ من المعلم والمتعلم في النظام التعليمي؛ إذ هما محور تلك العملية. ففي التعليم التقليديّ الذي يقوم على المحاضرة والتلقين، يكون المعلم محور العملية التعليمية، والمغذّي الوحيد فيها، فما يتّخذه المعلم من استراتيجيات للوصول إلى أهدافه يكون من استراتيجيات التعليم.

ولكن هناك استراتيجيات تعليم تتضمّن تعليم الطالب كيف يتعلم، كيف يتذكّر، كيف يفكر، وكيف يجعل عملية التعلم أكثر متعة. وهذا ما يُشير إلى مفهوم التعلم مدى الحياة، وهو التعلم النشط (الفعال)، الذي سنتناوله بالتفصيل بعد ذلك.

وانطلاقاً من هذه الاستراتيجيات، يكون للمعلم دور جديد يؤديه، وهو أن يكون ميسراً لعملية التعلم، وأن يوظّف إمكاناته وطاقاته في إيجاد وتعريف طرائق تجعل الطالب أكثر استقلالية.

وعلى هذا، فالفرق بين الاستراتيجيتين، هو أن استراتيجيات التعليم تركّز على دور المعلم الذي يقوم به في إدارة العملية التعليمية، مع غضّ النظر عن نسبة هذا الدور، وأما الاستراتيجيات التي تركّز على أن يكون

المعلّم مجرد ميسّر لعملية التعلّم، وأنّ يكون الطالب هو محور هذه العملية، فهي استراتيجيات تعلّم.

والنتيجة: استراتيجيات التعليم تتضمن استراتيجيات تعلّم، فيمكن للمعلّم ضمن أيّ استراتيجية تعليم أن يستخدم أحد الاستراتيجيات التي تركز على تعلّم الطالب، كما في الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم التفاعلي، من قبيل: استراتيجية التعلّم التعاوني، كما سيأتي بالتفصيل.

المطلب الرابع: الأهداف التربوية والتعليمية

ونتعرّض لهذا العنوان لأسباب كثيرة، منها: أنّ الدماغ يعمل بصورة أحسن مع وجود الأهداف^(١)، كما أنّ نجاح عملية التعليم والتعلّم والبرامج التعليمية باختلاف أنواعها بصورة عامّة إنّما تقاس من خلال مقدار ما تحقّقه تلك العملية من الأهداف المخطّط لها للطالب. وسوف نتعرّض للأهداف بالتفصيل في الدرس التالي بعونه تعالى.

المطلب الخامس: التفكير الإبداعي

كما أنّنا سنتعرّض في هذا الكتاب إلى مهارة التفكير الإبداعيّ - أيضاً- وتعلّمها؛ إذ لم تعد عملية التعلّم تهدف إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلّمين؛ ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كلّ الطاقات والإمكانات الذاتيّة استثماراً ابتكارياً وإبداعياً وخلاقاً

(١) يُنظر: الصيحيّ والعواد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلّاب وطالبات الجامعات:

إلى أقصى الدرجات والحدود.

ويُعدُّ الإبداع أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى تحقيقها، فالأفراد المبدعون يؤدّون دوراً مهماً وفعالاً في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات: التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية.

إنّ أبسط وصف للتفكير الخلاق يكمن في مقولة: إنك لا تستطيع أن تحصل على حفرة جديدة طالما أنّك تحفر في المكان نفسه، ولكن على عمق أكبر. وهو ما يعني أنّ التفكير الإبداعيّ هو بحث عن أساليب ورؤى جديدة للأمور^(١).

المطلب السادس: المهارة

تُعرّف المهارة بأنّها: السلوك المتعلّم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجّهاً نحو إحراز هدف أو غرض معيّن، وثانيهما: أن يكون منظّماً بحيث يؤديّ إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلّم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.

ويُعرّف بعضهم المهارة بأنّها: «القدرة على الأداء السريع المدقّق المضبوط»، وعليه، فالسلوك الماهر، هو ذلك السلوك الذي يؤديّ في سرعة، وفي تدقيق، وفي طريقة خبيرة واعية مدربة^(٢).

(١) يُنظر: إدوارد ديبنو، الإبداع الجاد: كيفية توظيف قوى الإبداع لإيجاد أفكار جديدة: ص ٢.

(٢) يُنظر: عصر، حسني عبد الباري، التفكير: مهاراته، واستراتيجيات تدريبيه: ص ٤٨.

خلاصة الدرس

- ١- هدف مهارات التعلم العام، هو: الإهتمام المبرمج بعملية التعلم.
- ٢- التعليم في الدور القديم هو: العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين.
- وَأما بناء على الدور الجديد، فالتعليم هو: تحديد السلوك الواجب تعلمه، ووصف الظروف التي تتحقق فيها الأهداف، مع التحكم في تلك الظروف.
- ٣- ذكر للتعلم تعاريف كثيرة، منها: أنه عملية تذكر.
- ٤- هناك ثلاثة مجالات للتعلم: المعرفي، والمهاري، والوجداني.
- ٥- شروط التعلم: النضج والتدريب، الدافعية، موضوع التعلم، والوضعية التعليمية.
- ٦- إستراتيجيات التعليم: مجموعة الأساليب والخطط التي يتبعها المدرس للوصول إلى أهداف التعليم.
- وَأما استراتيجيات التعلم، فهي: أفعال محددة يقوم بها المتعلم؛ لجعل عملية التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر متعة وفاعلية.
- ٧- إنتقال أثر التعلم: تطبيق المعرفة السابقة في تعلم مهمة تعليمية جديدة.
- ٨- الأهداف التربوية والتعليمية: الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم.
- ٩- المهارة: التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، تؤدي بطريقة ملائمة.

إختبارات الدرس

- ١- ما هو الهدف الأساسي من مهارات التعلم؟
- ٢- مر تعريف التعليم بدورين: قديم وجديد. أذكرهما، ثم بين كيف يختلف على كل منهما دور المعلم والمتعلم.
- ٣- ما المقصود من كون التعلم عملية تدريب للعقل؟
- ٤- هناك ثلاثة مجالات للتعلم، أذكرها مع بعض التوضيح.
- ٥- ما هو المقصود من «إنتقال أثر التعلم»؟ وما فائدته في مجال التعلم؟

الفصل الأول

الأهداف التربوية والسلوكية
ودورها في إنجاح عملية التعلم

أولاً: علم النفس التربوي
ثانياً: الأهداف التربوية والس

الدرس رقم (٢) علم النفس التربويّ

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- توضيح ماهيّة علم النفس التربويّ.
 - ٢- التعريف بمهامّ علم النفس التربويّ وأهدافه.
 - ٣- إدراك الهدف النهائيّ لعلم النفس التربويّ.
 - ٤- تقدير فوائد علم النفس التربويّ وأهمّيّته للمعلمين.
 - ٥- الإحساس بضرورة الاستفادة من علم النفس التربويّ في العملية التعليميّة.

مقدمة الدرس

تكمن قيمة الهدف في أنّه يجعل للعمل معنى، ويعيّن له اتجاهًا، ويحدّد له الوسائل والطرق؛ ذلك أنّ الذي لا هدف له، لا يعرف أين المنتهى، ولا يستطيع الجزم بأفضليّة طريقة ووسيلة على أخرى، وفي حالة عدم وجود أهداف تعليميّة واضحة، تفتقد العملية التعليميّة التعلّميّة أساساً سليماً لاختيار تصميم الوسائل التعليميّة، والمحتوى، واستراتيجيّات التعليم والتعلّم.

ولمّا كان الكلام في الأهداف التربويّة من جملة اهتمامات علم النفس التربويّ ومسائله المهمّة، ولأهمّيّة هذا العلم في العملية التعليميّة التعلّميّة، كان لا بدّ لكلّ من أراد الكلام في الأهداف، من أن يتناول البحث في هذه المسألة من زاويتين، فيكون بحثه دائراً حول محورين أساسيين، هما:

الأوّل: التعريف بعلم النفس التربويّ.

٤٤دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

ويكون الكلام في هذا المحور عن ماهية هذا العلم، وأهدافه، ومهامه، وفوائده للعملية التعليمية.

وأما المحور الثاني، فهو: التعريف بالأهداف التربوية والسلوكية ومجالاتها.

وستتناول في هذا الدرس المحور الأول، فيما نتناول الثاني في الدرس التالي بعونه تعالى^(١).

المطلب الأول: ماهية علم النفس التربوي

وقع الخلاف في ماهية علم النفس التربوي بين المتخصصين في هذا المجال، وأهم ما برز في هذا الخلاف النظريتان الآتيتان:

الأولى: أنه علم مستقل هو علم نفس التربية والدراسة العلمية لعلم النفس في مجال التربية، أي: وضع المبادئ والمفاهيم والنظريات التي تحكم سلوك المتعلّم في مواقف التعلّم والتعليم.

الثانية: أنه فرع تطبيقي من فروع علم النفس العام يوظف المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية على الممارسة التربوية داخل غرفة الصف^(٢).

(١) لمزيد الاطلاع والبحث على ما جاء في هذا الدرس، راجع: جرونلند، نورمان، الأهداف التعليمية: تحديدها السلوكي وتطبيقاته. موحى، محمد آيت، الأهداف التربوية. الدرمداش، سرحان، المناهج المعاصرة. نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي. وغير هذه الكتب مما سيأتي.

(٢) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ٢٤؛ و راجع، أحمد عزّت، أصول علم النفس: ص ٢٨؛ و رزوق، أحمد، موسوعة علم النفس: ص ٢١٨.

وعلى العموم، فقد ذُكرت عدّة تعريفات لعلم النفس التربوي، منها ما يأتي:

١- العلم الذي يهتمّ بدراسة الإنسان وما يصدر عنه من نشاط خلال تفاعله وانسجামه مع البيئة، مع محاولة وصف وتشخيص سلوكه وتفسيره وتحليله، ومعرفة الدوافع والقوى المحركة له عند مراحل تعلّمه، مع كيفية توجيه ذلك السلوك، وتعديل مساره إن أمكن، على وفق أساليب عملية وقياسات وملاحظات غاية في الدقّة^(١).

٢- فرع خاصّ من فروع علم النفس أكثر من كونه مجرد تطبيقات لمبادئ علم النفس العامّ في مجال التربية والتعليم، فعلم النفس التربوي أحد المجالات النفسية المستقلّة^(٢).

٣- الدّراسة العمليّة للسلوك الإنسانيّ الذي يصدر خلال العمليّات التّربويّة. وبعبارة أخرى: هو العلم الذي يهتمّ بعمليّات التّعلّم والتعليم الذي يتلقّاه التلاميذ في المواقف الدّراسيّة^(٣).

المطلب الثاني: مهام علم النفس التربوي، وأهدافه

يقدم علم النفس التربوي المساعدة الضّروريّة لحلّ المشكلات التّربويّة بصورة عامّة ومشكلات التعليم بصورة خاصّة، من قبيل المشكلات التي تظهر من خلال ممارسات المعلّمين في المدارس.

(١) راجع: أحمد، ميرغني، المعجم الموجز في المصطلحات التّربويّة: ص ٦٣.

(٢) راجع: منسي، محمود، علم النفس التربوي للمعلّمين: ص ٧٢.

(٣) راجع: أبو حطب وصادق، فؤاد وآمال، علم النفس التربوي: ص ٣٣.

يسعى علم النفس التربويّ إلى تحقيق هدفين أساسيين، هما:

١- توليد المعرفة الخاصّة بالتعلّم والطلاب، وتنظيمها على نحو علميّ منهجيّ، بحيث تشكّل نظريّات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلّم.

٢- صياغة هذه المعرفة بأشكال تمكّن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها في المواقف التعلّمية التّعليميّة.

ويشير الهدف الأوّل إلى الجانب النظريّ، الذي يهتمّ بتناول دراسة سلوك المتعلّم وخصائصه في الأوضاع المختلفة ذات العلاقة بالعملية التّعليميّة.

وأما الهدف الثاني، فيشير إلى الجانب التطبيقيّ العمليّ المتمثّل في تنظيم وصياغة هذه المعرفة، واستخدامها وتطبيقها في المواقف التّعليميّة. فبمجرّد أنّ تكون لدى المعلم المعرفة التامّة بالمتعلّم، فإنّه يعمل على تطبيق هذه المعرفة واستخدامها في المواقف التربويّة.

وتقع استخدامات علم النفس التربويّ في خمسة مجالات، وهي:

١- الأهداف التّعليميّة.

٢- خصائص نموّ التلاميذ.

٣- طبيعة عملية التعلّم.

٤- طرق التدريس.

٥- تقويم التعليم.

إنّ مهمّة عالم النفس التربويّ وهو يتعامل مع العملية التّعليميّة، إنّما هي مهمّة الخبير الذي يقرّر الوسائل التي يجب اتباعها للحصول على النتيجة المرغوب فيها، بأكبر درجة من الكفاية، و من هنا كانت أهميّة

دراسة علم النفس بالنسبة للمعلم.

ويُعدُّ موضوع (التَّعلُّم) الموضوع المحوريّ في دراسات علم النفس التربوي؛ لأنَّ عمليّة التَّعلُّم لا تقتصر على ما يحدث داخل غرف الدّراسة من تعديل في سلوك المتعلّمين نتيجة شرح المعلم للدروس، وإنّما تشمل أنشطة تعليميّة عديدة لا يعتمد المتعلّم فيها على تلقّي الدروس من المعلم، وإنّما يعتمد على التَّعلُّم الذاتيّ عن طريق القراءة الحرّة، أو عن طريق مصادر ومعينات التَّعلُّم المتعدّدة^(١).

الهدف النهائي لعلم النفس التربويّ

ويهدف علم النفس التربويّ في نهاية المطاف من وراء نشاطه العلميّ إلى الوصول إلى المعرفة التي يستطيع بها أن يفسّر العلاقة النظاميّة بين المتغيّرات التي هي بمنزلة السلوك في المواقف التربويّة، والعوامل المؤدّية إلى إحداث هذا السلوك، ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

١. الفهم

يتمثّل هذا الهدف في الإجابة عن السّؤالين:

أ- كيف يحدث السلوك؟

ب- لماذا يحدث السلوك؟

إنّ كلّ واحد منّا يريد أن يعرف كيف تحدث الأشياء، ولماذا تحدث

(١) راجع: منسي وغيره، محمود، مدخل في علم النفس التعليمي: ص ١٢٤؛ ومنسي، محمود،

علم النفس التربويّ للمعلّمين: ص ٧٣.

على الشكل الذي حدث به.

٢. التنبؤ

يتمثل هذا الهدف في الإجابة عن السؤالين:

أ- ماذا يحدث؟

ب- متى يحدث؟

إنّ معيار الفهم الذي يتبنّاه العلماء هو التنبؤ؛ ولذا، يمكن القول بأنّ أيّ محاولة لزيادة الفهم تكون ذات قيمة حين تكون نتائج الوصف هي التنبؤ الدقيق عن الظاهرة الأصلية، أو حين يؤدي الوصف إلى التنبؤ عن ظواهر أُخر ذات علاقة بالظاهرة الأصلية، من ناحية أخرى، فبالعلم تقيم المفاهيم والنظريات إلى المدى الذي تسمح فيه بإجراء التنبؤات التي لم يكن بالإمكان أنّ تحدث في غياب هذه المفاهيم والنظريات.

٣. الضبط

يعني الضبط: قدرة الباحث على التحكم في بعض العوامل أو المتغيرات المستقلة التي تسهم في إحداث ظاهرة ما، لبيان أثرها في متغيرات أُخر. وضبط هذه المتغيرات في المجال التربوي ليس بالأمر السهل؛ لتنوعها وتفاعلها^(١).

المطلب الثالث: فوائد علم النفس التربوي، وأهميته للمعلمين

يهدف هذا العلم إلى تزويد المعلمين بالمعرفة في مجالات متعددة تساعد في عملية اتخاذ القرارات، وتحسين التدريس في داخل

(١) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٢.

المدرسة.

أما بالنسبة إلى الأهداف التي يحاول علم النفس التربوي أن يقدمها للمعلم، فيمكن تلخيصها في الآتي:

١- مساعدة المعلم على استبعاد الآراء التربوية غير الصحيحة، والتي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، أو على الخبرات الشخصية، والأحكام الذاتية.

٢- تزويد المعلم بنتائج البحث العلمي المنظم، التي تفسر التعليم المدرسي، والتي يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية، داخل المدرسة وخارجها.

٣- ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس، ومساعدته على الإجابة على أسئلة كثيرة تخطر على باله.

٤- اكتساب المعلم مهارات البحث العلمي لعمليات التربية، أو للظواهر التربوية، معتمداً على الملاحظة العلمية المنظمة، وطرق البحث العلمي المختلفة؛ لتحقيق أهداف الوصف والتفسير والتنبؤ.

٥- التدريب على التفكير العلمي أو السببي، بحيث يكون قادراً على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلاميذ، معرفة أم عاطفية أم مهارية.

٦- المساعدة على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ، فمن أهداف علم النفس التربوي دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعليم المدرسي.

كما يمكن أن يتنبأ المعلم بمواهب التلاميذ، وقدراتهم، وابتكاراتهم في جميع المواد الدراسية، أو في الأنشطة اللامنهجية، التي تقدم له داخل

المدرسة.

٧- الاهتمام بدور المعلم في العملية التربوية؛ حيث تتعدّد الأدوار التي يقوم بها المعلم داخل المدرسة، من قبيل الأدوار الآتية:

أ- نقل المعرفة: فالمعلم هو المتخصّص في المادة الدراسية المحددة، وعليه أن يتخذ قرارات بشأن تدريسها، وطرق ووسائل تعلّمها؛ لأنّه هو الوحيد، أو الأفضل في اختيار، أو في اتخاذ مثل هذه القرارات، التي تتمّ في داخل الفصل المدرسيّ.

ب- الإدارة: إذ يتضمّن دور المعلم الإشراف على النشاطات الصفّية، وتنظيم الدروس، وتحضير الامتحانات، واللقاءات مع معلّمي الموادّ المختلفة في داخل المدرسة، وأولياء الأمور، وقد يكون مشرفاً، أو مديراً للمدرسة، أو وكيلاً للمدرسة، أو رائداً لفصل من الفصول، وهذه كلّها أدوار إدارية يقوم بها المعلم داخل المدرسة.

ج- تقديم النموذج التربويّ: فإنّ سلوكيّات المعلم في داخل المدرسة وخارجها محسوبة عليه، وينظر إليها التلاميذ كأنّها قواعد يُحتذى بها.

د- التحفيز والدافعية عند الطلاب: إذ يجب على المعلم أن يستخدم أساليب متنوّعة لاستثارة دافعية الطالب نحو التعلّم؛ مثل: الأسلوب الذي يستخدمه في تقويم الطالب، والمادة الدراسية، التي يتمّ اختيارها على وفق ميول التلاميذ واهتماماتهم؛ لأنّ المعلم مكتشف لميول التلاميذ، واهتمامات التلاميذ، فعليه أن يغذيها تغذية ناجعة، وعليه أن ينميها بأنشطة متنوّعة، قد لا تكون في الدرس الذي يقوم بتدريسه، وهذا على وفق اهتمامات التلاميذ، وهذا دور مهمّ بالنسبة إلى المعلم أثناء الشرح، وبعد الشرح لدروسه في مادة تخصّصه.

الدرس رقم (٢): علم النفس التربوي ٥١

هـ- الإرشاد النفسي: إذ يلاحظ بدقة سلوك تلاميذه، ويحدد الوقت المناسب لتحويل الطالب على الأخصائي النفسي، إذا تعذر عليه مساعدته وتوجيهه لحلّ مثل هذه المشكلات.

أدوار المعلم المتقدمة كلّها من أهداف مادة علم النفس التربوي، التي يجب أن تهتمّ بها وتنقلها للمعلمين، أو للدارسين لمثل هذه المادة^(١).

(١) راجع: صالح، أحمد زكي، علم النفس التربوي: ص ٢٦؛ وعادل، فاخر، علم النفس التربوي: ص ٢٨- ٢٩. وراجع للتوسّع والبحث: أبو حطب، فؤاد، القدرات العقلية والذكاء.

خلاصة الدرس

١- وقع الخلاف في ماهية علم النفس التربوي، فقال البعض بأنه علم مستقل هو علم نفس التربية، فيما ذهب آخرون إلى أنه فرع تطبيقي من فروع علم النفس العام، يوظف المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية على الممارسة التربوية داخل غرفة الصف.

٢- عرف علم النفس التربوي بعدة تعريفات، منها: الدراسة العملية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية.

٣- يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين، أولهما: توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والطلاب، وتنظيمها، وثانيهما: صياغة هذه المعرفة بأشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها في المواقف التعليمية التعليمية.

٤- تقع استخدامات علم النفس التربوي في خمسة مجالات، وهي: الأهداف التعليمية، خصائص نمو التلاميذ، طبيعة عملية التعلم، طرق التدريس، وتقويم التعليم.

٥- لا يصل علم النفس التربوي إلى أهدافه النهائية إلا من خلال تحقيق ثلاثة أهداف جزئية، وهي: الفهم، التنبؤ، والضبط.

٦- يزود علم النفس التربوي المعلمين بالمعرفة في مجالات متعددة تساعدهم في عملية اتخاذ القرارات، وتحسين التدريس في داخل المدرسة.

إختبارات الدرس

١- أذكر تعريفا من تعريفات علم النفس التربوي، شارحا له باختصار.

٢- ما هي مهام علم النفس التربوي؟

٣- تكلم عن الهدف النهائي لعلم النفس التربوي.

٤- بيّن باختصار فوائد علم النفس التربوي وأهميته للمعلمين.

٥- عرّف بضرورة الاستفادة من علم النفس التربوي في العملية التعليمية.

الدرس رقم (٣)

الأهداف التربوية والسلوكية

حقيقتها، مجالاتها، ومحاوريتها في عملية التعلم

أهداف الدرس

- ١- التعرف بماهية الأهداف التربوية وأقسامها.
- ٢- تكوين فكرة عن أهمية تحديد الأهداف وإيجابياتها.
- ٣- التفريق بين مجالات الأهداف السلوكية الثلاثة.
- ٤- اكتساب مهارة اصطياذ الأهداف السلوكية بمستواها الابتدائي.
- ٥- تقدير قيمة الأهداف السلوكية في العملية التعليمية التعلمية.

مقدمة الدرس

تقدّم أنّ الكلام في الأهداف التربوية سيمرّ عبر تناول محورين أساسيين، تقدّم الكلام في أولهما، وهو التعريف بعلم النفس التربوي؛ بوصفه العلم الذي يهتمّ بالبحث في هذه الأهداف، وتصل النوبة هنا إلى الكلام في المحور الثاني من المحورين، وهو التعريف بالأهداف التربوية والسلوكية.

المطلب الأول: ماهية الأهداف التربوية وأقسامها

أولاً: ماهية الأهداف التربوية

على الرغم من أهمية الأهداف التربوية في توجيه مجمل العملية التعليمية التعلمية، إلا أنّ للمصطلح مرادفات كثيرة تثير الغموض والحيرة، ما يجعل بعض المربين يرى أنّ «للأهداف» و«الغايات» و«الأغراض» و«المرامي» معنى واحداً، ووظيفة واحدة^(١).

(١) يُنظر: المعاينة، عبد العزيز، المدخل إلى أصول التربية الإسلامية: ص ٤٤.

الهدف التربويّ هو عبارة عن: عبارة أو جملة تصف نوع السلوك الذي سيتخرّج به الطلاب بعد انتهاء عملية التعليم. من الخصائص الأساسية لأيّ برنامج أنّ تكون له أهداف واضحة محدّدة. والعملية التربوية أيضاً لها أهداف تسعى إلى تحقيقها، وهي المصدر الأساس في توجيه عملية التعليم وتنظيمها، وعلى أساسها يمكن تحديد المحتوى العلميّ واختيار المواقف التعليمية التعليمية المختلفة.

والأهداف في العملية التعليمية التعليمية ليست ألفاظاً أو عبارات عامة يصعب تحديدها وملاحظتها وقياسها. ولم تظهر الأهداف التربوية عند المتخصصين في التربية بشكل محدّد إلّا في منتصف القرن العشرين؛ إذ انتبه المربّون إلى أهميّتها، وشرعوا بتطبيقها بصورة ملحوظة وهادفة في التعليم^(١).

ثانياً: أقسام الأهداف التربوية

وبصورة عامّة، يمكن تقسيم الأهداف التربوية من حيث الدلالة أو حجم القدرات المتمثلة فيها، وإمكان قياسها على نوعين رئيسيين، هما:

أ. الأهداف التربوية العامة

وهي مجموعة المبادئ العامة التي تعبّر عن طموحات وآمال المجتمع، وتحتوي في طيّاتها على عدد كبير من القدرات والمهارات التي لا يمكن قياسها مباشرة.

(١) يُنظر: طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفنّ التدريس: ص ٢٥.

الدرس رقم (٣): الأهداف التربوية والسلوكية: حقيقتها، مجالاتها، ودورها في عملية التعلم.....٥٥
ويطلق على هذا النوع الأول من الأهداف (الغايات) أو (المرامي)،
وتتفق فيها المواد الدراسية جميعها؛ لأنها أهداف المؤسسات التعليمية
الكلية.

ب. الأهداف التربوية الخاصة (السلوكية)

وتعرف أيضاً بالأهداف التعليمية والظاهرية والسلوكية، وهذه التسمية
الأخيرة هي المشهورة عالمياً اليوم.
والأهداف التربوية الخاصة هي: القدرات والمهارات الشخصية التي
يريد المربون أن يكتسبها الطالب من خلال المواد الدراسية وطرق
التعليم المختلفة المستخدمة لتحقيقها. وتمثل في العادة قدرات فكرية أو
مهارية أو وجدانية يظهرها الفرد في الحياة الواقعية، ويمكن ملاحظتها
وقياسها قياساً مباشراً ودقيقاً.

وبعبارة أخرى: الهدف السلوكي عبارة دقيقة تجيب عن السؤال الآتي:
ما الذي يجب على الطالب أن يكون قادراً على عمله ليدلّ على أنه قد
تعلم ما نريده أن يتعلم؟^(١).

ولكل مادة دراسية أهداف تربوية خاصة بها تختلف عن غيرها من
المواد الدراسية، وهي الوسائل الإجرائية التي يتم عن طريقها توجيه
عملية التعليم والتعلم والتحقق من فاعليتهما.
وتبنى الأهداف الخاصة على أساس أهداف المنهج التربوية العامة،

(١) يُنظر: سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية:

بحيث يقود تحقيقها لدى المتعلم إلى تحقيق غير مباشر لتلك الأهداف العامة، والأهداف التربوية العامة التي ترسم سياسة التعليم كما تقدم. وما يعنينا أكثر من النوعين السابقين من الأهداف هو النوع الأخير؛ لأهميته القصوى والمباشرة في العملية التعليمية التعلمية، هذا لا يعني طبعاً عدم أهمية الأهداف العامة، كيف وهي الموجّه الأول والأخير لهذه الخاصة كما تقدم؟!^(١)

المطلب الثاني: مجالات الأهداف السلوكية

صنفت الأهداف السلوكية (التعليمية) إلى ثلاثة أصناف؛ اعتماداً على طبيعة المجال الذي تهتم به، وهي^(٢):

أولاً: المجال المعرفي

ويُسمى أيضاً بالجانب العقلي أو الإدراكي؛ إذ تختص الأهداف في هذا المجال بتطوير القدرات العقلية التي تستخدم المعلومات والحقائق والمصطلحات، فهي تهتم بنتائج التعليم الفكرية، ويمثل العقل محور مدخلاتها ومخرجاتها.

(١) راجع: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٥١، وما بعدها؛ وسعادة، جودت أحمد،

صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: ص ٤٨، ٤٨.

(٢) راجع: Bloom, B. Taxonomy of educational objectives the

Classification of educational Goals. سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية

والتعليمية في جميع المواد الدراسية: ص ١٤٨؛ وأيضاً: لصالح، بدر بن عبد الله، الأهداف السلوكية

ودورها في العملية التعليمية: ص ٣، وما بعدها.

الدرس رقم (٣): الأهداف التربوية والسلوكية: حقيقتها، مجالاتها، ودورها في عملية التعلم.....٥٧
ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات، تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة، وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيداً^(١).
وفي ما يلي مستويات المجال المعرفي، وتعريف مختصر بكلٍّ منها:

١. المعرفة

وهي: القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات الصحيحة وتكرارها، أو التعرف عليها دون تغيير يذكر. ويتضمن هذا المستوى جوانب معرفية مختلفة، منها معرفة ما يأتي:

- الحقائق المحددة. مثل: أحداث محددة، أو أشخاص معينين.
- المصطلحات الفنية. مثل: مدلولات الرموز اللفظية وغير اللفظية.
- الاصطلاحات. مثل: الاصطلاحات المتعارف عليها في المجالات المختلفة.
- الاتجاهات والتسلسلات. من قبيل: الاتجاهات الإسلامية في السنوات الأخيرة.
- التصنيفات والفئات.
- المعايير.
- المنهجية، أو طرائق البحث.

(١) للاطلاع على المبادئ التنظيمية التي انتظمت وفقاً لأهداف هذا المجال، راجع: الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى عملية التدريس): ص٤٢؛ وللإطلاع على طريقة الصياغة الإجرائية للأهداف التربوية، راجع: ص٥٨- ٨٠؛ والحاج خليل، محمد، دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية: ص٣٣- ٥٧.

٢. الفهم والاستيعاب

وهو: القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة. والفهم في هذا المستوى يشمل ما يأتي:

- الترجمة: أي القدرة على التعبير عن المادة بأسلوبه الخاص، وتشمل الاختصار والإسهاب أيضاً.
- التفسير: أي: القدرة على إدراك العلاقات بين الأجزاء، وإعادة تنظيمها للخروج برؤية كليّة.
- الاستنتاج: أي: الوصول إلى توقّعات نتيجة فهم الطالب للاتجاهات.

٣. التطبيق

وهو: القدرة على استخدام أو تطبيق المجرّدات، من نظريّات ومبادئ وقوانين ومهارات في موقف جديد.

٤. التحليل

وهو: القدرة على تجزئة أو تحليل المعلومات أو المعرفة المعقّدة إلى أجزائها الأساسيّة التي تتكوّن منها، والتعرّف على العلاقة بين الأجزاء.

وتتضمّن القدرة على التحليل ثلاثة مستويات: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ التنظيميّة.

٥. التركيب

وهو: القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كلّ متكامل أو نمطٍ أو تركيبٍ غير موجود أصلاً، ما يتطلّب سلوكاً ابتكارياً من قبل الطالب.

الدرس رقم (٣): الأهداف التربوية والسلوكية: حقيقتها، مجالاتها، ودورها في عملية التعلم.....٥٩

٦. التقويم

وهو: القدرة على إصدار أحكام عن قيمة الأفكار أو الأعمال والحلول على وفق معايير أو محكمات (محكات) معيّنة^(١).

ثانياً: المجال المهاري

ويُطلق عليه أيضاً (النفس حركي)، و(الحسي حركي)، و(الأدائي). ويشير إلى: المهارات التي تتطلب التنسيق بين عضلات الجسم - كما في الأنشطة الرياضية - للقيام بأداء معين، بغية تطويرها وتنميتها. ويتكوّن هذا المجال من مستويات متنوعة أيضاً، إلّا أنّه يختصّ بالتعليم الذي يغلب فيه الحركة عادة، من قبيل:

١. الحركات الجسمية الإجمالية

إذ يستخدم المتعلم جسمه ككلّ لدى أداء مهارة معيّنة، كالجري مثلاً.

٢. الحركات المتناسقة الدقيقة

كحركة اليد والعين والأصابع التي تتطلب تدريبات معيّنة لأدائها.

٣. مهارات التواصل

وتقسم على قسمين:

أ. غير اللفظية (السلوك غير اللفظي): من قبيل مهارة اتصال الطالب

(١) راجع: بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربوية: ص ٣٥-٣٦؛ وصياح، أنطوان، كفايات التعليم والتعلم: ٣٧-٤٧؛ ومنصور، عبد المجيد وآخرون، علم النفس التربوي: ص ٨٦؛ وطويلة، عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفنّ التدريس: ص ٣٣-٣٥.

بالإشارة وغيرها من المهارات غير اللفظية.

ب . اللفظية (السلوك اللفظي): وتنتمي هذه الفئة إلى سلوك التواصل اللفظي؛ إذ يستخدم المتعلّم الكلام للتواصل مع الآخرين، كالنطق الواضح، وتنغيم الصوت أو ترتيله، كأداء النغمة الاستفهامية أو الاستنكارية أو العاطفية أو الخطابية^(١).

وترتبط أهداف هذه الفئة عادة بالأداء الخطابي أو المسرحي، أو بتعلم اللغة الأجنبية، أو تعلّم اللهجات المختلفة. ومن مصاديق هذا المجال أيضاً التجويد الدقيق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وأداء الصلاة على الوجه الأكمل، وتغيّر نبرات الصوت في الخطابة^(٢).

ثالثاً: المجال الوجداني

ويطلق عليه أيضاً المجال العاطفي، والمجال الانفعالي. ويحتوي هذا المجال على النزعات النفسية الانفعالية التي تقدّر بها الجماعة وتريد تخليدها وإدخالها حياة الطالب؛ لكونها ضرورية لتكامل نماء الشخصية البشرية^(٣).

وعليه، فأهداف هذا المجال هي الأهداف المتعلقة بالاتجاهات

(١) راجع: بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربوية: ص ٣٦-٣٧؛ ومنصور، عبد المجيد وآخرون، علم النفس التربوي: ص ٩٢-٩٣.

(٢) راجع: طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفنّ التدريس: ص ٣٢-٣٣.

(٣) راجع: الدريج، محمّد، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى عملية التدريس): ص ٤٢.

الدرس رقم (٣): الأهداف التربوية والسلوكية: حقيقتها، مجالاتها، ودورها في عملية التعلّم.....٦١
والمشاعر والعواطف والقيم، كالتقدير، والاحترام، والتعاون. أي: إنّ
الأهداف في هذا المجال تعتمد على العواطف والانفعالات بغية
تطويرها.

وأما مستويات هذا المجال، فهي:

١. الاستقبال

وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما.

٢. الاستجابة

وهي تجاوز الطالب درجة الانتباه إلى درجة المشاركة بشكلٍ من أشكال
المشاركة.

٣. إعطاء قيمة

وهي القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معيّن أو ظاهرة أو سلوك معيّن.

٤. التنظيم

ويبرز عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة؛ إذ يُنظّم
الفرد هذه القيم ويقرّر العلاقات التبادلية بينها، ويقبل أحدها أو بعضها
كقيمة أكثر أهميّة^(١).

ومن الواضح أنّ التقسيم الثلاثي المتقدم قائم على أساس النظرة

(١) Crathwole & Others. 1975. بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربوية: ص ٣٦
وما بعدها. راجع أيضاً: سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع
الموادّ الدراسيّة: ص ١٤٨، وما بعدها؛ ونشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٧٢- ٨٩
شواهين، خير، تنمية مهارات التفكير في تعلّم العلوم: ص ١٢- ١٥؛ ومنصور، عبد المجيد
وآخرون، علم النفس التربوي: ص ٨٨- ٩١.

٦٢دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

الكلاسيكية المعروفة في علم النفس، والتي تقسّم النفس البشرية على ثلاثة جوانب تقابل الوظائف الأساسية للفرد، وهي: التفكير، والانفعال، والنزوع.

المطلب الثالث: دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية التعلمية

يُمكن إيجاز أهميّة الأهداف السلوكية ودورها في العملية التعليمية التعلمية بما يأتي^(١):

أولاً: دور الأهداف السلوكية في تخطيط المناهج وتطويرها

وأما دور الأهداف السلوكية في تخطيط المناهج وتطويرها، فهو بما يأتي:

١- بناء المناهج التعليمية وتطويرها، واختيار الوسائل والتسهيلات والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المناهج.

٢- تطوير الكتب الدراسية وكتب المعلم المصاحبة لتلك الكتب.

٣- توجيه وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين، خاصة تلك البرامج القائمة على الكفايات التعليمية.

٤- تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي والتعليم المبرمج وبرامج التعليم بواسطة الحاسب الآلي.

(١) راجع أيضاً: سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: ص ٢٩، ٣٧، ١٣٤؛ والصالح، بدر بن عبد الله، الأهداف السلوكية ودورها في العملية التعليمية: ص ١٤، وما بعدها؛ ونشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٤٨.

الدرس رقم (٣): الأهداف التربوية والسلوكية: حقيقتها، مجالاتها، ودورها في عملية التعلم.....٦٣

ثانياً: دور الأهداف السلوكية في توجيه أنشطة التعلم والتعليم

وأما دور الأهداف في هذا المجال، فهو:

١- تيسير عملية التفاهم بين المعلمين من جهة وبين المعلمين وطلابهم من جهة أخرى، فالأهداف السلوكية تمكن المعلم من مناقشة زملائه المعلمين عن الأهداف والغايات التربوية ووسائل وسبل تنفيذ الأهداف، ما يفتح المجال أمام الحوار والتفكير التعاوني، لينعكس إيجاباً على تطوير المناهج وطرق التعليم. كما أنها تسهل سبل الاتصال بين المعلم وطلابه، فالطالب يعرف ما هو مطلوب منه وهذا يساعد على توجيهه وترشيد جهوده، ما يساعد على تقليل من التوتر والقلق من قبل الطالب عن الاختبارات.

٢- إسهام الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات المهمة، التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية، وترك التفاصيل والمعلومات غير المهمة، التي قد يحفظها الطالب جهلاً منه بما هو مهم وما هو أقل أهمية.

٣- توفير الإطار التنظيمي لتيسير عملية استقبال المعلومات الجديدة من قبل الطالب، فتصبح المادة مترابطة ذات معنى، ما يساعد على تذكرها.

٤- المساعدة على تخطيط وتوجيه عملية التعليم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق العلم بنجاح، بما في ذلك اختيار طريقة التدريس الفاعلة والمناسبة للأهداف، واختيار وسائل التعليم المفيدة لتحقيق الهدف السلوكي.

٥- توفير الأساس السليم لتقويم تحصيل الطالب وتصميم الاختبارات

٦٤دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

واختيار أدوات التقويم المناسبة وتحديد مستويات الأداء المرغوبة والشروط أو الظروف التي يتمّ خلالها قياس مخرجات التعلّم.

٦- ترشيد جهود المعلّم وتركيزها على مخرجات التعلّم (الأهداف المطلوب تحقيقها^(١)).

ثالثاً: دور الأهداف السلوكية في عملية التقويم

تقوم الأهداف بتوفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف تسمح للمعلّمين والمربّين بالوقوف على مدى فاعلية التعليم، ونجاحه في تحقيق التغيّر المطلوب في سلوك المتعلّم؛ إذ ما لم يُحدّد نوع هذا التغيّر، أي: ما لم توضع الأهداف، لن يتمكّن المعلّم من القيام بعملية التقويم، ما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلّم، أم المتعلّم، أم السلطات التربوية الأخر ذات العلاقة^(٢).

لا تنس: واحدة من أهمّ أدوات قياس قيمة التعليم والأفكار بصورة عامّة، هي الوقوف على الأسس التي تُعدّ مقياساً ومعيّاراً لعملية التقييم، وهذا ما

(١) راجع: صياح، أنطوان، كفايات التعليم والتعلّم: ٣٧-٤٧.

(٢) راجع: سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: ص ١٣٨-١٤٠؛ والصّالح، بدر بن عبد الله، الأهداف السلوكية ودورها في العملية التعليمية: ص ١٤، وما بعدها.

عارض بعض الباحثين في علم النفس والتقويم التربويين ما تقدم. راجع للإطلاع: النّشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٥٧ - ٦٣.

الدرس رقم (٣): الأهداف التربوية والسلوكية: حقيقتها، مجالاتها، ودورها في عملية التعلم.....٦٥
توفره الأهداف^(١).

المطلب الرابع: مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية

لاشتقاق الأهداف السلوكية مصادر مختلفة متنوعة تختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر. ولكن، بصورة عامة، يمكن عدّ ما يلي أهمّ هذه المصادر:

- ١- ثقافة المجتمع وحاجاته وأهدافه وقيمه واتجاهاته وحضارته.
- ٢- الأفكار والمبادئ التربوية السائدة.
- ٣- طبيعة التلميذ وحاجاته ومشكلاته وميوله ومستوى نضجه وقدرته العقلية.
- ٤- طبيعة المواد الدراسية أو المعرفة الإنسانية.
- ٥- ما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.
- ٦- دوافع ورغبات واتجاهات مُعدّي المناهج والبرامج التربوية والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها^(٢).

(١) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ٢٩٨ - ٢٩٩.

(٢) راجع: الفنيش، أحمد، أصول التربية: ص ١٥٩ - ١٦١؛ وغالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ٢٠ - ٢١.

خلاصة الدرس

- ١- الهدف التربوي: عبارة أو جملة تصف نوع السلوك الذي سيتخرّج به الطلاب بعد انتهاء عملية التعليم، وينقسم على قسمين: الأهداف التربوية العامة، والأهداف التربوية الخاصة أو (السلوكية).
- ٢- الهدف السلوكي: ويحدّد ما يجب على الطالب أن يكون قادراً على عمله ليذلّ على أنّه قد تعلّم ما نريده أن يتعلّم.
- ٣- تصنّف الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات لكلّ منها مستويات مختلفة، وتلك المجالات هي: المعرفي، والمهاري، والوجداني.
- ٤- يمكن تصوير دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية في: تخطيط المناهج وتطويرها، وفي توجيه أنشطة التعلّم والتعليم، وفي عملية التقويم.
- ٥- لاشتقاق الأهداف السلوكية مصادر مختلفة متنوعة، منها: ثقافة المجتمع وحاجاته وأهدافه وقيمه واتجاهاته وحضارته، ومنها: الأفكار والمبادئ التربوية السائدة، ومنها: دوافع ورغبات واتجاهات مُعدّي المناهج والبرامج التربوية والمعلّمين.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو المقصود بالهدف السلوكي؟
- ٢- ما هي المجالات الثلاثة للأهداف السلوكية؟
- ٣- تكلم عن المستويات الستة للمجال المعرفي باختصار.
- ٤- وضّح باختصار أهميّة تحديد الأهداف السلوكية في مجال توجيه أنشطة التعلّم والتعليم.
- ٥- أذكر مصدرين من مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية.

الفصل الثاني

نظريات التّعلّم

أولاً: تقسيمات عامة لنظريات التّعلّم

١. النظريات الارتباطية (السلوكية)

٢. النظريات المجالية (المعرفية)

ثانياً: نظريات التّعلّم المختلفة

١. نظرية الاشراف البسيط لبافلوف

٢. نظرية واطسن (سايكولوجية واطسن)

٣. نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ لثورندايك

٤. نظرية «التّعلّم بالاقتران» لجاثري

الدرس رقم (٤)

نظريات التّعلّم (١)

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمقصود من نظريات التعليم.
 - ٢- إدراك أهميّة التعرف على نظريات التّعلّم.
 - ٣- ذكر التقسيم العامّ لنظريات التّعلّم.
 - ٤- تبين الأساس الذي قامت عليه نظريّة بافلوف في تفسير التّعلّم، وقوانين التّعلّم عنده.
 - ٥- وعي أهميّة نظريّة بافلوف من خلال بعض تطبيقاتها التربويّة.

مقدمة الدرس

يُعدّ تفسير عمليّة التّعلّم من جملة مسائل «علم النفس التربوي»، الذي يهدف في نهاية المطاف - كما تقدّم - إلى الوصول إلى المعرفة، التي يستطيع بها أن يفسّر العلاقة النظاميّة بين المتغيّرات، التي هي بمنزلة السلوك في المواقف التربويّة، والعوامل المؤدّية إلى إحداث هذا السلوك. وقد تقدّم أنّ استخدامات علم النفس التربويّ تقع في خمسة مجالات، أحدها طبيعة عمليّة التّعلّم وحقيقتها، بغية تشخيص أفضل الوسائل التي يجب اتّباعها للحصول على النتيجة المرغوب فيها، بأكبر درجة من الكفاية، ما يفسّر أهميّة دراسة علم النفس بالنسبة إلى المعلم^(١).

(١) راجع: منسي وغيره، محمود، مدخل في علم النفس التعليمي: ص ١٢٤.

ويُعدّ موضوع التعلّم الموضوع المحوريّ في دراسات علم النفس التربوي؛ لأنّ عملية التعلّم لا تقتصر على ما يحدث داخل غرف الدّراسة من تعديل في سلوك المتعلّمين نتيجة شرح المعلّم للدّروس، وإنّما تشمل أنشطة تعليميّة عديدة لا يعتمد المتعلّم فيها على تلقّي الدّروس من المعلّم، وإنّما يعتمد على التعلّم الذاتي، عن طريق القراءة الحرّة، أو عن طريق مصادر ومعينات التعلّم المتعدّدة^(١).

لقدّ قام العديد من علماء النفس بمحاولات جادة لتفسير سيكولوجيّة التعلّم (Psychology of Learning)، استناداً إلى البيانات والنتائج التي أسفرت عنها البحوث التجريبيّة وغير التجريبيّة. وتمخّضت هذه المحاولات عن عدد من النظريّات المتنوّعة، وتعدّ هذه النظريّات محاولات منهجيّة منظّمة تهدف إلى تركيب النتائج التجريبيّة التي تناولت ظواهر التعلّم في إطار نظري ذي معنى يفسّر أو يسهّل تفسير الجوانب المتنوّعة للسلوك.

ويمكن عدّ نظريّات التعلّم (Learning Theories)، طريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيّرات في التعلّم والنموّ العقليّ، والمعلّم الجيّد هو الذي يختار ما يناسب طّلابه وطبيعة المادّة الدراسيّة التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصّحيح لنظريّات التعلّم هو الذي يمكن المعلّم من اختيار استراتيجيّات التدريس المناسبة والأكثر فعاليّة لتدريس طّلابه في كلّ موقف تعليميّ على حدة.

(١) راجع: منسي وغيره، محمود، مدخل في علم النفس التعليمي: ص ٢٤٧.

كما أنّ المتعلّم الذكيّ المهتمّ بعملية التعلّم، لا بدّ من أن يطلع على نظريات التعلّم أيضاً؛ لضمان الوقت والجهد؛ إذ بدون ذلك سيكون تائهاً لا يرى الهدف الذي يُراد منه أن يبلغه، ولا يهتدي الطريق الذي يروم المعلّم قيادته فيه ليوصله إلى ذلك الهدف.

وعلى الرغم من تنوع النظريات التي حاولت تفسير طبيعة التعلّم وتعدّدها، إلّا أنّ أيّاً منها لا يمكن قبوله على نحو مطلق أو نهائيّ؛ لأنّ هذه النظريات ما زالت قاصرة عن تقديم إطار نظريّ شامل ومقنع تتوافر فيه إمكانية تفسير جوانب السلوك كافّة^(١).

ويحسن بنا أن نتذكّر أنّ تفهّم النظريات العلميّة المختلفة لا يكفي بحدّ ذاته، بل علينا أن نطوّع هذه النظريات لثقافتنا، ومجتمعنا، ومستويات طلبنا، واتّجاهاتهم، وميولهم، ومؤهلات مدرّسينا وخبراتهم، واستعدادات طلبنا العقليّة والنفسية والاجتماعيّة والجسميّة، وتوافر الوسائل التعليميّة، والبرامج والمناهج التي تتسم بالمرونة والطواعيّة لتناسب مع حاجات المجتمع وإمكاناته ومتطلّباته.

(١) للاطلاع على النظريات المختلفة، يرجى الرجوع إلى: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٣١٩، وما بعدها؛ ومنسي، محمود عبد الحليم وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي: ص ١٣١، وما بعدها؛ وجورج غازدا وريموند جي كورسيني وآخرون، «نظريات التعلّم، دراسة مقارنة»، الجزء الأول، ١٩٨٣، والجزء الثاني، ١٩٨٦؛ وربيّع، حمد شحات، تاريخ علم النفس ومدارسه؛ وصالح، أحمد زكي، علم النفس التربوي: ص ٥١٩-٥٩٩.

(٢) راجع: الجن والقاضي، مقداد ويوسف، علم النفس التربوي في الإسلام: ص ٢١٦. وسياتي مزيد كلام في فصل (المنهج الدراسي الحديث) بعونه تعالى.

وسيكون الكلام في نظريات التعلّم في درسين، نتناول في أولهما تقسيمات عامة لهذه النظريات مع نظرية بافلوف الاشتراكية، فيما نتناول في الدرس التالي سائر النظريات المطروحة.

المبحث الأول: تقسيمات عامة لنظريات التعلّم

يمكن تقسيم النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلّم على نوعين كليّين من النظريات:

١. النظريات الارتباطية (السلوكية)

أما النظريات الارتباطية، وتسمّى (السلوكية) أيضاً، فتؤكد في تفسيرها للتعلّم أنّه بمنزلة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، فهي تقوم على الارتباط بين الأحداث البيئية والسلوك. وتختلف في ما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكيلها. وتنقسم هذه النظريات على قسمين رئيسيين:

أولاً: النظريات الاشتراكية الكلاسيكية

من قبيل: نظرية بافلوف، ونظرية واطسن.

ثانياً: النظريات الاشتراكية الوظيفية (الوسيلية)

وهي النظريات التي تؤكد الوظائف التي يؤديها السلوك، والتي تميّز الإنسان عن الكائنات الحيّة الأخرى من حيث النية والغرض والتوجّه نحو الهدف، من قبيل: نظرية ثورندايك، ونظرية جاثري^(١).

(١) تُسمّى نظرية جاثري بنظرية «التعلّم بالاقتران»، وتقوم على وجهة النظر القائلة بأنّ التعلّم هو: «القدرة على الاستجابة بصورة مختلفة في موقفٍ ما بسبب استجابةٍ سابقة للموقف». وسيأتي التعريف المفصّل بالنظرية في الدرس التالي بعونه تعالى.

٢. النظريات المجالية (المعرفية)

وأما النظريات المجالية أو المعرفية، فقد ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين، كشكل من أشكال الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك، والمتمثلة في النظريات الميكانيكية والترابطية؛ ففي حين كانت النظريات الترابطية السلوكية تركز على مفاهيم تتصل بالبيئة الخارجية أو بالاستجابات الظاهرة، من قبيل: المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب والكف كما سيأتي بالتفصيل، أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصفة عامة، وعلى حلّ المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلّم.

ومن جملة هذه النظريات: نظرية تولمان، ونظرية ليفين، ونظرية الجشطالت^(١).

وسوف نتعرض لأهمّ النظريات السابقة؛ إذ سنبيّن أصل النظرية، وبعض أسسها النفسية، لتعرض بعد ذلك إلى جملة من تطبيقاتها التربوية المفيدة^(٢).

(١) راجع لتفصيلات النظرية وبعض تطبيقاتها التربوية: شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين: ص ٣٣-٣٤؛ وقاسم، إنسي، علم نفس التعلّم: ص ١٢١-١٣٠؛ وغالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ١٣٦-١٤٠؛ ومنسي وغيره، محمود، مدخل في علم النفس التعليمي: ص ٩٢-٩٨.

(٢) راجع: جورج غازدا وريموند جي كورسيني وآخرون، «نظريات التعلّم، دراسة مقارنة»: ج ١، ص ٢٩، وما بعدها؛ وهاشم عوضه، تطوير أداء المعلم: ص ١٤٨-١٥٤.

المبحث الثاني: نظريات التعلّم المختلفة

المطلب الأول: نظرية الاشراف البسيط لبافلوف

تُعدّ نظرية الاشراف البسيط (Classical Conditioning Theory) من أساليب التعلّم الرئيسة، كما أنّها تُعدّ طريقة مهمّة للتدريب على تعلّم الاستجابات، وقد تمّت دراسات وتجارب عديدة على الاشراف البسيط على عدد كبير من الكائنات الحيّة، من مستوى الإنسان إلى مستوى الحشرات؛ وذلك للتعرف على الإجراءات والمبادئ التي يُمكن أن تمثّل عملية التعلّم الأساسيّة لدى الكائنات الحيّة^(١).

وعندما نتحدّث عن الاشراف البسيط «الكلاسيكي»، لا بدّ من أن نشير إلى العالم الروسي «إيفان بافلوف Ivan Pavlov»، صاحب الفضل في الكشف عن الفعل المنعكس الشرطيّ، وهو أوّل عالم درس التعلّم في ظروف تجربيّة أحسن ضبطها من خلال تجربته الشهيرة على الكلب^(٢).

أولاً: أساس النظرية

وتقوم نظرية بافلوف أساساً على عملية الارتباط الشرطيّ، التي مؤدّاها

(١) راجع: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٣٣٦، وما بعدها؛ منسي، محمود عبد الحليم وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربوي: ص ١٣١؛ وجورج غازدا وريموند جي كورسيني وآخرون، «نظريات التعلّم، دراسة مقارنة»، الجزء الأوّل، ترجمة: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة: ص ٦٣-١٢٧؛ وصالح، أحمد زكي، نظريات التعلّم: ص ١٦٧-١٦٨.

(٢) راجع: سارنوف، هاوارد، أليزابيث، التعلّم، ترجمة: محمّد عماد الدّين ومراجعة محمّد نجاتي: ص ٤٥-٤٦؛ وغالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ١٣٠-١٣١.

الدرس رقم (٤): نظريات التعلّم ٧٥

أنّه يُمكن لأيّ مثير بيئيّ محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعيّة والنفسية إذا ما صوّحّب بمثير آخر من شأنه أن يُثير فعلاً استجابة منعكسة طبيعيّة أو اشتراطيّة أخرى، وقد تكون هذه المصاحبة عن عمد أو قد تقع من قبيل المصادفة.

أي: تتضمّن فرضيّة الاشتراط أنّ أيّ مثير محايد تصبح له القدرة على أن يستدعي الاستجابة التي يستدعيها المثير الطبيعيّ نفسها، إذا ما اقترن بالمثير الطبيعيّ لعدد كبير من المثيرات، وهذا المثير يسمّى بـ(المثير الشرطيّ)، وتسمّى الاستجابة لهذا المثير الشرطيّ بـ(الاستجابة الشرطيّة)^(١).

ثانياً: التجربة التي قادت إلى النظرية

قام بافلوف بإجراء تجربة على أحد الكلاب، الذي ثبت فيه وعاء ليقس كمية اللّعب التي تسيل منه عند تقديم الطّعام، وكان يقرع جرساً معيّنًا، ثمّ يقدّم له مسحوق اللّحم، وبعد تكرار هذا الفعل، أصبح يدقّ الجرس دون أن يقدّم له مسحوق اللّحم، فوجد أنّ اللّعب يسيل وإنّ لم يقدّم هذا المسحوق قبله. فهنا:
المثير الطبيعيّ: مسحوق اللّحم.
المثير الشرطيّ: صوت الجرس.

(١) راجع: سارنوف، هاوارد، أليزابيث، التعلّم، ترجمة محمّد عماد الدّين ومراجعة محمّد نجاتي: ص ١٧-١٩؛ ونشواتي، عبد المجيد، علم النّفس التّربويّ: ص ٣٣٦، وما بعدها؛ ومنسي، محمود عبد الحليم وآخرون، المدخل إلى علم النّفس التّربويّ: ص ١٣١، وما بعدها.

الاستجابة الطبيعية: هي سيلان اللّعب عند تقديم الطعام.
الاستجابة الشرطيّة: سيلان اللّعب عند سماع صوت الجرس.

ثالثاً: تفسير الإشارات الكلاسيكي

هو تكوين ارتباط بين مثير شرطيّ واستجابة طبيعيّة، عن طريق تكرار الاقتران بين المثير الشرطيّ والمثير الطبيعيّ الذي يُثير الاستجابة الطبيعيّة أساساً، بحيث يصبح المثير الشرطيّ قادراً على إثارة الاستجابة وحده.

مثال توضيحي:

- مثير محايد: وهو ما لا يملك دلالة بالنسبة إلى الحيوان أو الإنسان، من قبيل: رنين الجرس.

- المثير الطبيعيّ: كتقديم الطّعام لمدة معيّنة، فيصبح لرنين الجرس معنى ودلالة عندما يقترن بتقديم الطّعام^(١).

رابعاً: قوانين التعلّم عند بافلوف (تفسير الاشارات الكلاسيكي)

أمّا قوانين التعلّم عند بافلوف، فهي:

١. قانون الاقتران المتتابعي

إنّ المثير الشرطيّ لا يستطيع إثارة الاستجابة الشرطيّة إلّا إذا زامن المثير أو سبقه.

٢. قانون المرة الواحدة

إنّ اقتران المثيرين مرّة واحدة قد يكون كافياً لتكوين الاستجابة الشرطيّة، وخصوصاً في الحالات التي يُصاحبها انفعال شديد. المبدأ

(١) يُنظر: غالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ١٣١ - ١٣٢.

الذي يقلل من أهميّة التكرار في التعلّم الشرطيّ.

٣. قانون التدعيم

متى تكوّن الارتباط بين المثير الشرطيّ والاستجابة الشرطيّة، فإنّ هذه الرابطة تحتاج إلى تدعيم (اقتران المثير الشرطيّ بالمثير الطبيعيّ من آنٍ لآخر) حتّى تستمرّ.

٤. قانون الانطفاء

هو مبدأ معاكس لمبدأ التدعيم؛ فهو إثارة دون تدعيم، ما يؤدي - في النهاية - إلى زوال الاستجابة الشرطيّة تدريجيّاً، حتّى تختفي نهائياً.

٥. قانون الاسترجاع التلقائي

لا يؤدي الانطفاء إلى زوال الاستجابة الشرطيّة نهائياً مباشرة؛ إذ تعود الاستجابة بمجرد ظهور المثير الشرطيّ.

٦. قانون التعميم

وهو: انتقال أثر المثير الشرطيّ إلى مشيرات أُخر تشبهه أو ترمز إليه.

٧. قانون التمييز

خلال تدعيم المثير الأصليّ وعدم تدعيم المشيرات الأخر.

٨. قانون الاستتباع

قد ينقل المثير الشرطيّ أثره إلى مثير آخر يسبقه مباشرة^(١).

خامساً: بعض التطبيقات التربويّة للنظرية

لنظرية بافلوف عدّة تطبيقات تربويّة؛ فيمكن الاستفادة منها كما يأتي:

(١) راجع: منصور، عبد المجيد وآخرون، علم النفس التربوي: ص ٢٥٦ - ٢٥٧.

١- لمّا كان تكوين رباط شرطيّ من الدّرجة الثالثة أصعب من تكوينه من الدّرجة الثانية، وهو بدوره أصعب من رباط الدّرجة الأولى، فإنّ اللازم عدم تقديم خبرة تعليميّة جديدة قبل التأكّد من استيعاب الخبرات السّابقة، واستحضارها في الدّهن.

٢- كلّما تعقّدت الخبرة التّعليميّة المراد تعليمها، كلّما تطلّبت جهداً أكبر من المعلّم عن طريق تكرار شرح هذه الخبرة حتّى يتمّ استيعابها.

٣- كلّما حذفتُ العوامل المشتّتة لانتباه التلاميذ، كلّما أسهم ذلك في تسهيل عمليّة التّعلّم؛ فإنّ المشتّتات تعني كثرة المثيرات، ما يعني كثرة الاستجابات.

٤- لمّا كان للتعزّيز دور كبير في تعلّم الاستجابة الشرطيّة، فإنّ من المفضّل أنّ يقوم المعلّم بعمليّة تعزّيز للإجابات الصّحيحة الصّادرة من التلاميذ، ولو معنوياً.

ومن جانب آخر، فإنّه يلزمه الابتعاد عن سياسة العقوبات، باعتبارها تثبّط الاستجابات الشرطيّة.

٥- كره التلميذ لمادّة دراسيّة معيّنة قد لا يكون ناتجاً عن صعوبة المادّة، وإنّما كاستجابة شرطيّة لكره مدرّس هذه المادّة، أو كره الوقت الذي تُدرّس فيه^(١).

(١) راجع: الشرقاوي، أنور، التّعلّم: نظريّات وتطبيقات: ص ٧٠؛ وجلال، سعد، المرجع في علم النفس: ص ١٩٤-١٩٥؛ وايزينك، أج جي، الحقيقة والوهم في علم النفس: ص ١٣٢-١٣٤.

خلاصة الدرس

١- تقسم النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلّم على نوعين كليّين من النظريات، هما: النظريات الارتباطية، والنظريات المجالية.

٢- تقسم النظريات الارتباطية إلى: النظريات الاشتراكية الكلاسيكية، والنظريات الاشتراكية الوسيّلية.

٣- تقوم نظرية بافلوف الاشتراكية أساساً على عملية الارتباط الشرطي، التي مؤداها أنّه يمكن لأيّ مثير بيئيّ محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعيّة والنفسية، إذا ما صوِّب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلاً استجابة منعكسة طبيعيّة أو اشتراكية أخرى، وقد تكون هذه المصاحبة عن عمد، أو قد تقع من قبيل المصادفة.

٤- قوانين التعلّم عند بافلوف:

الاقتران التتابعي، المرة الواحدة، التدعيم، الانطفاء، الاسترجاع التلقائي، التعميم، التمييز، الاستبعاد.

٥- هناك تطبيقات تربويّة متعدّدة لنظرية بافلوف، منها: أن اللازم على المعلم ألاّ يقدّم لتلاميذه خبرة تعليميّة جديدة قبل أن يتأكّد من استيعابهم للخبرات السابقة، واستحضارها في أذهانهم.

اختبارات الدرس

١- ما المقصود بنظريات التعلّم؟

٢- ما هو التقسيم الكليّ لنظريات التعلّم؟

٣- تكلم عن الأساس الذي تقوم عليه نظرية بافلوف في تفسير التعلّم.

٤- ما هي قوانين التعلّم عند بافلوف؟

٥- أذكر بعض التطبيقات التربويّة لنظرية بافلوف في تفسير التعلّم.

الدرس رقم (٥)

نظريات التّعلّم (٢)

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدّرس ما يأتي:

- ١- التعريف بنظرية واطسن في تفسير التّعلّم، مع أساسها الفنيّ.
- ٢- توضيح نظرية التّعلّم بالمحاولة والخطأ لثورندايك، مع أساسها الفنيّ.
- ٣- التعريف ببعض التطبيقات التّربويّة لنظرية ثورندايك.
- ٤- تبين نظرية جاثري للتّعلّم، مع الأساس الفنيّ لهذه النظرية.
- ٥- تصوير بعض التطبيقات التّربويّة لنظرية واطسن وثورندايك وجاثري.
- ٦- إدراك أهميّة النظريّات السّابقة في مجال التّعلّم.

مقدمة الدرس

بدأنا الدّرس السّابق في نظريّات التّعلّم، فتعرّضنا إلى المبحث الأوّل الذي تناول تقسيم هذه النظريات، ثمّ انتقلنا إلى مبحث ثان بدأنا فيه بالتعرّض إلى بعض أهمّ هذه النظريّات، فشرعنا بمطلب أوّل يتناول نظرية بافلوف، لنكمل الكلام في هذا الدّرس بالمطلب الثاني من مطالب المبحث الثاني.

المطلب الثاني: نظرية واطسن (سايكولوجية واطسن)

أولاً: توضيح النظرية وأساسها النّفسي

وجد واطسن في مفهوم الاشراف عند بافلوف ما يبرهن - بما فيه

الكفاية - قوة الاشراف وتأثيره في السلوك الإنساني، ولا سيّما في دراسة عملية التعلّم والعمليات العقلية العليا على العموم.

يؤكد واطسن من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد، وكذلك على أهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلّم، وفي السلوك بصفة عامة^(١).

لقد قام واطسن بإجراء عدد من التجارب، كان من بينها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت)، فقد نجح واطسن في إثارة الخوف لدى هذا الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل، وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأر، وهو مثير حيادي كان الطفل قد تعود اللعب معه، بحيث اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف، وهكذا، تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف، ثم عممت بعد ذلك هذه الاستجابة.

ويمكن تمثيل أحداث هذه التجربة على النحو الآتي:

أ. مثير (صوت قوي مفاجئ) → استجابة (الشعور بالخوف)

(١) للاطلاع على تفصيلات هذه النظرية، راجع: جورج غازدا وريموند جي كورسيني وآخرون، «نظريات التعلّم، دراسة مقارنة: ج ١، ص ٢٤، وما بعدها؛ وفطيم، لطفي وآخرون، نظريات التعلّم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية: ص ١٣٤، وما بعدها؛ وعبد السلام، فاروق سيد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي: ص ٢٤٠، وما بعدها؛ وزيعور، علي، مذاهب علم النفس؛ وخير الله، سيد محمد وآخرون، سيكولوجية التعلّم بين النظرية والتطبيق؛ وربيع، محمد شحاته، تاريخ علم النفس ومدارسه: ص ٣٣١ - ٣٦٦؛ والزيات، فتحي مصطفى، سيكولوجية التعلّم: ص ١٧٨ - ١٨٥.

ب. مثير (رؤية الفأر) ← استجابة التوجّه إلى الفأر وعدم الخوف منه.

ج. مثير (ظهور الفأر أولاً، ثمّ صوتٌ قويٌّ مفاجئٌ، وتكرار ذلك) ← استجابة الخوف.

د. ظهور الفأر وحده بعد ذلك ← استجابة الخوف.
كما قام واطسن بتجربة أخرى استطاع فيها أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الأرانب؛ وذلك عن طريق تقديم أرنب أبيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل (تقديم بعض الحلوى مثلاً)، إلى أن استطاع تدريجياً التخلّص من هذا الخوف المرضي.
مثير (تقديم بعض الحلوى) ← استجابة (الشعور بالسرور).
مثير (ظهور أرنب) ← استجابة الشعور بالخوف.
ظهور أرنب أولاً، ثمّ تقديم بعض الحلوى لمرات متكررة ← استجابة الشعور بالسرور.

ظهور الارنب لوحده ← إستجابة الشعور بالسرور
هذه الدراسات قدّمتُ لواطسن دليلاً على أنّ السلوك المرضي يمكن اكتسابه، كما يمكن التخلّص منه، وأنّه بالتالي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك العادي وطريقة اكتساب السلوك المرضي؛ لأنّ العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي أصلاً عملية تعلّم، وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات^(١).

(١) راجع: فطيم، لطفي وآخرون، نظريات التعلّم المعاصرة وتطبيقاتها التربويّة: ص ١٣٤، وما بعدها؛ والزّيّات، فتحي مصطفى، سيكولوجية التعلّم: ص ١٧٨ - ١٨٥.

وقد أدى نجاح واطسن في تجاربه هذه، إلى الاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها تقريباً عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات. وقد توجّ دعواه بقوله المشهور: «أعطوني عشرة أطفال أصحاء سليمي التكوين، وسأختار أيّاً منهم، أو أحدهم، عشوائياً، ثمّ أعلمه، فأصنع منه ما أريد: طبيباً، أو مهندساً، أو محامياً، أو فناناً، أو تاجراً، أو مسؤولاً، أو لصاً، وذلك مع غضّ النظر عن مواهبه وميوله واتجاهاته وقدراته، أو سلالة أسلافه»^(١).

ثانياً: تفسير واطسن للتعلم

وفي تجاربه، يرى واطسن أنّ اكتساب الطفل الخوف من المثير المحايد، والذي اعتاد اللّعب به، وهو الفأر، استجابة اشتراطية، وحيث أصبح الطفل يخاف من الفأر، اكتسب صفة المثير للخوف، وهو الصّوت المفاجئ الذي أدخل الخوف في نفسه.

والسلوك عند واطسن يمكن اكتسابه وتعلّمه عن طريق التعلّم بالاشتراط، ولايهمّ نوع هذا السلوك، ككونه عادياً أو مرضياً، وقد أثبت هذه النظرة من خلال تجاربه التي أجراها على بعض الأطفال^(٢).

(١) راجع: عبد السلام، فاروق سيّد، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي: ص ٢٤٠، وما بعدها؛ وزيعور، علي، مذاهب علم النفس.

(٢) راجع: خير الله، سيد محمد وآخرون، سيكولوجية التعلّم بين النظرية والتطبيق، وربيع، محمّد شحاته، تاريخ علم النفس ومدارسه: ص ٣٣١-٣٦٦.

ثالثاً: بعض التطبيقات التربوية لنظرية واطسن

ويصلح ما ذكرناه قبل قليل في تفسير واطسن للتعلّم تطبيقاً تربوياً لنظريته، فلا داعي للإعادة.

المطلب الثالث: نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ لثورندايك^(١)

أولاً: توضيح النظرية وأساسها النفسي

وتنسب إلى العالم الأمريكي (ثورندايك)، وسُميت بأسماء كثيرة، من قبيل: المحاولة والخطأ، الوصلية، الانتقاء والربط، الاشراف الذرائعي أو الواسيلي.

وقد اهتم ثورندايك بالدراسة التجريبية المخبرية، وساعد على ذلك كونه اختصاصياً في علم نفس الحيوان. وكانت اهتماماته تدور حول الأداء والجوانب العملية من السلوك، ما جعله يهتم بسلوكيات التعلّم وتطبيقاته في التعلّم المدرسي، في إطار اهتماماته بعلم النفس، والاستفادة منه في تعلّم الأداء وحلّ المشكلات؛ ولذلك، اتسمت الأعمال والأبحاث التي قام بها بقدر من مواصفات التجريب المتقن، وبالموضوعية النسبية. فقد كان ثورندايك ينظر إلى التعلّم بوصفه خبرة فردية خاصة، أو عملية تغيير عضوي داخلية تحدث في الجهاز العصبي لكل كائن على حدة.

(١) للاطلاع على تفصيلات النظرية المختلفة، راجع: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٣١٩-٣٢٩، وجورج غازدا وريموند جي كورسيني وآخرون، نظريات التعلّم، دراسة مقارنة: ج ١، ص ١٩، وغالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ١٢٤-١٣٠.

وأكد ثورندايك أن التعلّم عبارة عن ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأن الممران أو التكرار أساسي للتعلّم، وأن الثواب يساعد على تقوية الارتباطات، وأن العقاب يضعفها قليلاً، أو لا تأثير له^(١).

وقد قام بوضع قطّ جائع في قفص يفتح بالضغط على خشبة ثمّ تحريك مزلاج، ووضع قطعة لحم خارج القفص، فرأى أن القطّ يبدأ في حالة تهيج عنيف حتى يقع جزء من جسمه على الخشبة، ويحرك المزلاج، فيخرج من القفص.

كما قام ثورندايك بحساب الزمن اللازم لخروج القطّ من القفص في كلّ مرّة يعيد فيها التجربة، وعدد المحاولات التي يقوم بها، فوجد أنها تتناقص، ولكن، بشكل غير منتظم.

ثانياً: تفسير ثورندايك للتعلّم

يرى ثورندايك أن التعلّم عند الحيوان وعند الإنسان هو التعلّم بالمحاولة والخطأ؛ فحين يواجه المتعلّم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معيّن، فإنّه - نتيجة لمحاولاته المتكررة - يُبقي استجابات معينة ويتخلّص من أخرى، وبفعل التعزيز، تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً، وأكثر احتمالاً للظهور في المحاولات التالية، من الاستجابات الفاشلة التي لا تؤدي إلى حلّ المشكلة والحصول على التعزيز^(٢).

(١) راجع: قاسم، إنسي، علم نفس التعلّم: ص ٦١ - ٦٤.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٦٤، وشاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي: ص ٧٨ - ٧٩.

وقد وضع ثورنडाيك عدداً من القوانين التي تفسر التعلّم بالمحاولة والخطأ، عدل بعض هذه القوانين أكثر من مرة؛ سعياً للإجابة عن سؤال: لماذا يتناقض عدد الحركات الخاطئة بينما تبقى الحركات الناجحة أثناء معالجة الموقف وحل المشكلة؟
ومن هذه القوانين:

١- قانون الأثر

وينص هذا القانون على أن ممارسة الارتباط الذي يؤدي إلى ارتياح يقوّي ذلك الارتباط، بينما ممارسة الارتباط الذي يؤدي إلى عدم الارتياح يؤدي إلى ضعف الارتباط.
ويعدّ ثورنडाيك هذا القانون القانون الأساس في التعلّم^(١).

٢- قانون الاستعداد

حيث يتمّ الربط بطريقة أفضل وأسهل لو كان هناك استعداد لدى المستجيب للقيام بالربط بين المثير والاستجابة المعنية، ويفسر ثورنडाيك وفق هذا القانون معنى الارتياح أو الضيق، ويصوغ ثلاث حالات:
أ- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل وتعمل، فإنّ عملها يريح الكائن الحي.

ب- حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فإنّ عملها يضيق الكائن الحي.

ج- حينما لا تكون الوحدة العصبية مستعدة وتجبر على العمل، فإنّ

(١) راجع: راجح، أحمد عزّت، أصول علم النفس: ص ٢٤٢.

عملها يضايق الكائن الحي^(١).

٣- قانون التكرار (التمرين)

إنّ تكرار عمليّة الربط بين المثير المحدّد والاستجابة المحدّدة يؤدّي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها. وإذا تكوّنت رابطة قابلة للتعديل بين المثير والاستجابة، وكانت العوامل الأخرى متعادلة، فإنّ التكرار يزيد هذه الرابطة قوّة. وكلّما زاد عدد مرات ارتباط موقف مع استجابة معيّنة، فإنّ ميل هذا الموقف لاستدعاء هذه الاستجابة يقوى مستقبلاً. ولهذا القانون في نظر ثورندايك مظهران:

الأول: قانون الاستعمال

وينصّ على أنّ الارتباط يقوى عن طريق الاستعمال والممارسة.

الثاني: قانون الإهمال

حيث ينصّ على أنّ الارتباطات تضعف عن طريق الإهمال وعدم الممارسة^(٢).

ثالثاً: بعض التطبيقات التربويّة لنظرية ثورندايك

هناك تطبيقات تربويّة مختلفة لنظرية ثورندايك، من قبيل:

١- تقديم المثيرات الجيدة يؤدّي إلى تعلّم أفضل، ولهذا، يجب تنويع

(١) راجع: فطيم والجمال، لطفي وأبو العزائم، نظريات التعلّم المعاصرة: ص ٩٦-٩٧.

(٢) راجع: جابر، جابر، سيكولوجية التعلّم ونظريات التعلّم: ص ١٦٨، وغالب، مصطفى، علم النفس التربوي: ص ١٢٦-١٣٠.

الدرس رقم (٥): نظريات التعلّم ٨٩

طرق التدريس واستخدام وسائل من شأنها زيادة اهتمام الطالب بالمادة المدروسة.

٢- إمكانية التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ، وقيامه على مبدأ النشاط الذاتي للمتعلّم.

٣- إستعداد المتعلّم لأن يتعلّم عن طريق العمل، وعن طريق الاستجابات النشطة. المبدأ الذي تأثّر به جون ديوي، وعليه قامت مدارس النشاط.

٤- الاستفادة من برامج النشاط الخارجي، كالرّحلات والمهن في التعليم.

٥- إعطاء المتعلّم مجالاً من الحرّية أثناء تعلّمه، وعدم تقييده في جلسته، وفي حركته، فالحيوانات تحرّكت وتعلّمت أكثر عندما أعطيت الحرّية الكافية.

٦- عندما كانت الحيوانات تتعرّض لمواقف سهلة وغير معقّدة، كانت تستمرّ في البحث عن الحلول، ولهذا، يجب الاستفادة من هذه النقطة؛ وذلك بالتدرّج في التعليم من الأسهل إلى الأصعب.

٧- أهميّة الدافعية لدى الحيوان بالنسبة إلى تعلّمه؛ حيث كان يُثيره ذلك إلى البحث، ولهذا، يجب الاهتمام بالدوافع في العملية التعليمية^(١).

(١) راجع: الشرقاوي، أنور، التعلّم: نظريات وتطبيقات: ص ٨٤ - ٨٥، وقاسم، إنسي، علم نفس التعلّم: ص ٧٤-٧٦.

المطلب الرابع: نظرية «التعلّم بالاقتران» لجاثري

أولاً: توضيح النظرية وأساسها النفسي

تُعدُّ أفكار «جاثري» امتداداً لأفكار واطسن، وإنّ خالفه في بعض آرائه الأساسية، فهو يؤكّد الارتباطات التي تحدث بين المثير والاستجابة بشكل آليّ ميكانيكيّ بحت، ولكنه يضع في اعتباره تأثير الرغبة والدافع، ويحاول أن يفسّرهما تفسيرات عضويّة.

يقرّر جاثري في التعلّم بالاقتران أنّه لا بدّ من أن نفرّق بين كلّ من الحركات والأفعال؛ فالحركات ما هي إلا أنماط استجابات أوليّة، كإفراز غدة، أو حركة عضلة، أمّا الأفعال، فهي مجموعة حركات هادفة.

ثانياً: تفسير النظرية للتعلّم

أ. القانون الرئيسي للتعلّم في نظرية جاثري

القانون الرئيس للتعلّم في نظرية جاثري هو قانون الاقتران، الذي صاغه في العبارة التالية: «إذا نشط مثير ما وقت حدوث استجابة معيّنة، فإنّ تكرار هذا المثير يؤدي إلى حدوث تلك الاستجابة»، ما يعني: أنّ التعلّم يتمّ من أوّل عمليّة اقتران بين مثير واستجابة؛ فرؤية الشمس الساخنة تذكّرنا بالمظلة، والزغاريد تذكّرنا بالأفراح.

وهذا يعني أنّ التعلّم عند جاثري يتمّ من أوّل عمليّة اقتران بين المثير والاستجابة، ما يعني - بدوره - أنّ التكرار لا يدعم ما نتعلّمه؛ فالاقتران إما أن يحدث من أوّل محاولة أو لا يحدث. والتقارب الزمني والمكانيّ يُسهمان في تكوين هذا الاقتران^(١).

(١) راجع: جابر، عبد الحميد، سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم: ص ١٩٦.

ويقترح جاثري موضوع معالجة التعلّم في المدرسة والفصل على أساس الربط بين المثير والاستجابة، وتقوية الرباط الشرطي بطريقة تجريبية^(١).

ب. مبدأ الترابط عند جاثري

يرى جاثري أنّ للتعلّم مظهراً واحداً يعرفه كلّ إنسان، ذلك المظهر هو ما تفهمه من الأمثلة التالية:

الطفل المحروق	←	يخاف النار
منظر المطر	←	يذكرنا بالمظلة
اسم صديق	←	يذكرنا بزيارته

كلّ هذه الأمثلة في نظر جاثري تتبع قانوناً واحداً، أو مبدأ واحداً، وهو مبدأ الترابط، وهو القانون الوحيد الذي يفسّر كلّ مظهر من مظاهر التعلّم في رأي جاثري.

ج . التكرار والتعلّم بنظر جاثري

خلافاً للسلوكيين، يقلّل جاثري من أهميّة التكرار، فيقول: «إنّ أيّ نمطٍ تنبهيّ يبلغ أقصى قوّته الترابطيّة في أوّل ازدواج له مع الاستجابة». أي: إنّ التكرار لا يؤدي في الواقع إلى تقوية الرباط الشرطيّ وتدعيمه، وهذا ما يخالف رأي كثير من علماء علم النفس المعاصرين، ولا سيّما الشرطيّين.

(١) راجع: الشرقاوي، أنور، التعلّم: نظريات وتطبيقات: ص ١١٧ - ١١٨، وخير الله، السيّد، علم النفس التعليمي - أسسه النظرية والتجريبية: ص ٦٥ - ٦٦.

وقد تنبّه جاثري إلى أنّ هذا القول يعارض الحقائق المعروفة المألوفة والمستنتجة من تجارب التعلّم المختلفة^(١).

د . التعلّم والنسيان عند جاثري

يربط جاثري بين عملية المنع التجريبي وبين النسيان؛ ذلك لأنّ النسيان في رأيه إخفاق المثير في إحداث الاستجابة الشرطيّة، فهو كالمنع أو الإعاقة الشرطيّة، والفرق بينهما هو أنّ الإعاقة الشرطيّة عمليّة مقصودة لذاتها، بينما النسيان أو الإخفاق في التذكّر يعزى إلى مرور الزمن على الرباط الشرطيّ، فالفرق -إذن- إنّما هو في انتباه الملاحظ، وليس فرقاً جوهرياً في الظاهرة نفسها.

ويعزو جاثري السبب في النسيان إلى تدخل استجابات جديدة تؤدّي إلى ارتباط المثير القديم بالاستجابة الجديدة؛ ولذلك، كانت الخبرات التي يتعلّمها الفرد ويعقبها النوم أو الراحة أطول عمراً في التذكّر من المنبّهات التي تربط باستجابات يعقبها نشاط وعمل.

وقد وجد جاثري أنّ الفرد إذا حفظ شيئاً ثمّ أعقب الحفظ نوم، كان مقدار النسيان للعادة المحفوظة يعادل نصف النسيان إذا صحب الحفظ فترة يقظة وعمل مستمر.

ولهذا، يلاحظ أنّ الأطفال يتذكّرون القصص التي تقال لهم قبل النوم، بينما لا يتذكّرون تماماً قصّة قيلت لهم أثناء النهار، فالسبب في

(١) راجع: جورج غازدا وريموند جي كورسيني وآخرون، نظريات التعلّم، دراسة مقارنة: ج ١،

ص ٢٩، وما بعدها، وهاشم عوضه، تطوير أداء المعلّم: ص ١٤٨-١٥٤.

الدرس رقم (٥): نظريات التعلّم ٩٣

النسيان -إذن- هو تدخل استجابات جديدة في الارتباطات الشرطية القديمة.

هـ . حوافز التعلّم عند جاثري

ينتقد جاثري المحلّلين النفسيين حين يعزّون السلوك إلى قوى غامضة دافعة، مثل: الأنا، والذات العليا، وغير ذلك. وينتقد غيرهم ممّن يجعل من الدوافع والرغبات حوافز للتعلّم، فيرى - جاثري- أنّ الظروف الطبيعية المسببة لانقباض العضلات، وبالتالي، الباعثة على السلوك في المدرسة وغيرها، هي المنبّهة للحواس.

ويُرجع جاثري عملية التوجيه (سبب السلوك الموجه) إلى ما يأتي:

١- المنبّهات الخارجية.

٢- الحالات الفسيولوجية، التي من أهمّ مميّزاتها بعثها لاستثارات ذات نشاط أقلّ من عتبة الاستثارة.

ويؤدّي اتجاه الأفعال نحو الهدف إلى زوال المثير، وزوال الحالة الفسيولوجية الباعثة للنشاط، وذلك عن طريق أنماط محدّدة من الحركات؛ فالأكل يُزيل الجوع مثلاً.

ثالثاً: بعض التطبيقات التربوية للتعلّم بالاقتران

للتعلّم بالاقتران تطبيقات تربوية مختلفة، منها ما يلي:

١- التعلّم بالاقتران يحدث مباشرة بين المثير والاستجابة، أي إنّ الارتباط يحدث فوراً بين أحداث جسميّة وحركيّة، وعلى ذلك، فإنّ التعلّم الجيّد هو ما يحدث عن طريق النشاط الذاتي للفرد أثناء العملية التعليميّة، وخصوصاً الجانب العلميّ منها؛ لذلك، فإنّه من الأفضل استخدام الوسائل التعليميّة المعينة في عملية التدريس.

٢- تُسهم عملية الكفّ الاعتباريّ إسهاماً فعالاً في تعديل سلوك بعض الأطفال الذين يطلبون استمرار الرضاعة بعد عامهم الثاني، أو خوفهم من الأماكن المظلمة، إلى غير ذلك من أساليب السلوك غير السوي^(١).

(١) راجع: السعيد والحسيني، رضا وهويدا، استراتيجيات معاصرة في التدريس: ص ٣٤-٣٦.

خلاصة الدرس

- ١- يرى واطسن أنّ السلوك يمكن اكتسابه، كما يمكن التخلص منه؛ لأنّ العملية الرئيسة في كلتا الحالتين هي التعلّم، وتكوين الارتباطات.
- ٢- أكّد ثورنडाيك أنّ المران أو التكرار أساسي للتعلّم، الذي هو بالمحاولة والخطأ، وأنّ الثواب يساعد على تقوية الارتباطات، وأنّ العقاب يضعفها قليلاً، أو لا تأثير له.
- ٣- للتعلّم عند ثورنडाيك عدّة قوانين، وهي: قانون الأثر، وقانون الاستعداد، وقانون التكرار، وقانون الاستعمال، وقانون الإهمال.
- ٤- تُعدّ أفكار «جاثري» امتداداً لأفكار واطسن، وإنّ خالفه في بعض آرائه الأساسية، فهو يؤكّد الارتباطات التي تحدث بين المثير والاستجابة بشكل آليّ ميكانيكيّ بحت.
- ٥- القانون الرئيس للتعلّم في نظرية جاثري هو قانون الاقتران.
- ٦- خلافاً للسلوكيين، يقلّل جاثري من أهميّة التكرار، فيقول: «إنّ أيّ نمطٍ تنبهيّ يبلغ أقصى قوّته الترابطيّة في أول ازدواجٍ له مع الاستجابة».
- ويرى -أيضاً- أنّ النسيان إخفاق المثير في إحداث الاستجابة الشرطية.

اختبارات الدرس

- ١- تكلم باختصار عن نظرية واطسن في تفسير التعلّم.
- ٢- أذكر بعض التطبيقات التربويّة لنظرية واطسن في تفسير التعلّم.
- ٣- ما هو الأساس الفنيّ لنظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ لثورنडाيك؟
- ٤- كيف يمكن الاستفادة من نظرية ثورنडाيك في تفسير التعلّم في مجال التعليم؟
- ٥- تكلم باختصار عن نظرية جاثري في تفسير التعلّم.

الفصل الثالث

استراتيجيات التعلّم النشط

أولاً: المدخل إلى استراتيجيات التعلّم النشط

ثانياً: استراتيجيات التعلّم النشط

١. استراتيجية التعلّم بالاكشاف
٢. استراتيجية التعلّم بالاستقصاء (عمليات العلم)
٣. استراتيجية التعلّم بالعصف الذهني (التفاكر)
٤. استراتيجية التعلّم التعاوني
٥. استراتيجية خرائط المفاهيم

الدرس رقم (٦)

التَّعَلُّمُ النشط (١)

المدخل (١)

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بالمقصود بالتَّعَلُّم النشط.
- ٢- تكوين فكرة عامّة عن استراتيجيّات التَّعَلُّم النشط وأساسه.
- ٣- توضيح أبرز فوائد التَّعَلُّم النشط.
- ٤- توجيه آثار التَّعَلُّم النشط على عناصر العملية التَّعليميّة التَّعلّميّة.
- ٥- تفسير أهميّة التَّعَلُّم النشط وفاعليّته في مجال التعليم والتَّعَلُّم.

مقدمة الدرس

يفكّر الباحثون والمهتمّون في مجال عمليّة التعليم في مجتمعاتنا كثيراً في أسباب انهيار عمليّة التعليم وانخفاض ثمارها في مجتمعاتنا، على الرّغم من توفير كثير من الأجواء والأساليب والوسائل والإمكانات المادّيّة والمعنويّة، وبعد أن ثبت عدم فاعليّة التَّعَلُّم التقليديّ القائم على التلقين في تحقيق الأهداف التَّعليميّة وتأثيره في ذلك، وفي ظلّ التطوّر المعرفيّ، تأتي أساليب التَّعَلُّم الحديثة، التي تُعَدُّ المتعلّم محور العملية التَّعليميّة، ويأتي التَّعَلُّم الفعّال (النشط) ليُفَعِّل عمليّتي التعليم والتَّعَلُّم، وينشّط المتعلّم، ويجعله يشارك بفعاليّة.

المطلب الأول: التعريف بالتَّعَلُّم النشط

أولاً: المقصود بالتَّعَلُّم النشط

ظهر مصطلح التَّعَلُّم النشط في السّنوات الأخيرة من القرن العشرين، وتزايد الاهتمام به مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وكان لعصر

١٠٠دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

الثورة المعرفية دورٌ رئيس في دعم التعلّم النشط كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلّم، والانتقال من دور المعلم في التعليم السلبي كناقل للمعلومات والمعارف إلى موجه ومرشد وميسر في تعلّم الطالب^(١).

يمكن تعريف التعلّم النشط بما يلي:

ذلك النمط من التعلّم الذي يفعل من دور الطالب في التعلّم، فلا يكون الطالب فيه مجرد متلقٍ للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بوسائل شتى ممكنة^(٢).

وبكلمات أكثر دقة: هو نمط من التعلّم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، التي من خلالها قد يقوم بالبحث، مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه^(٣).

(١) راجع: فاعور، بسمة، مجلة قطر الندى: ص ١٤، وشاهين، عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم: ص ١٠٣.

(٢) راجع: شهاب، ميسون، مجلة قطر الندى: ص ٦.

'Active Learning and Teaching Methods' Northern Irland Curriculum'

3. Bonwell & Eison. Active learning: Creating excitement in the classroom. ٢.

Simon Tong: Active Learning: Theory And Applications' 2-5. Using (٣)

Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and

Enhance Learning Jim Eison.1-3.

الدرس رقم (٦): التعلّم النشط: المدخل.....١٠١

ومن المتوقع من التعلّم النشط أن يربّي الطلاب على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحاً شخصياً تقف دونه كلّ الطموحات الأخرى، فهو تعلّم يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه، ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه، وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم، ليس من خلال المراحل التعليمية فقط، ولكن بصورة مستمرة يُنتظر أن توجدها وتنمّيها المراحل التعليمية التي يمرّ من خلالها الفرد^(١).

وعلى هذا، فالتعلّم النشط يعلم المتعلّمين التعامل مع الأفكار لا مع الأشخاص. وهذا يعني أنه يحوّل العملية التعليمية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلّم.

ويمكننا أن نعرّف التعلّم الفعّال بلحاظ الأهداف التعليمية، بأنه ذلك النمط من التعلّم الذي يؤدي فعلاً إلى إحداث التغيير المطلوب، أي: تحقيق الأهداف المرسومة للمادة، سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطلاب^(٢).

والتعلّم النشط يضع الطلاب في مواقف تعليمية غنية بالمهام العقلية، بحيث يقرأون ويكتبون ويتحدثون ويستمعون ويفكرون بعمق، وأنّ التعلّم النشط -أيضاً- يضع المسؤولية في تنظيم عملية التعلّم في أيدي

(١) راجع: المصدر السابق. Barbara J. Millis. Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses. 1-2.

(٢) راجع: حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٨٧.

الطلّاب أنفسهم^(١).

ثانياً: أقوال في التعلّم النشط

١- المتعلّم النشط يسعى بقوة لتحمل أكبر قدر ممكن من المسؤولية من أجل تعلّمه. حيث يقرّر الطّلاب كيف ولماذا يحتاجون أن يعرفوا؟ وما الذي ينبغي أن يعملوه؟ وكيف ينفّذون ويخطّطون لتعلّمهم؟ وهم دائماً يقيّمون أعمالهم وتعلّمهم باستمرار من أجل تحقيق تعلّم أفضل^(٢).

٢- المتعلّم ليس كمشاهد ومتفرّج على رياضةٍ ما، فالطلّاب لا يتعلّمون كثيراً عندما يستمعون سلبياً للمعلّم، أو عندما يكون هدفهم هو تذكر واستظهار المعلومات، بل ينبغي أن يتحدثوا ويكتبوا عن ما الذي تعلّموه؟ ويربطون ما تعلّموه بخبراتهم السابقة، ويطبّقونها في حياتهم اليومية، وأن يجعلوا ما تعلّموه جزءاً من أنفسهم حتّى يصبحوا متعلّمين نشطين^(٣).

٣- في التعلّم النشط ينفّذ الطّلاب أغلب العمل (النشاط)، فهم يستعملون عقولهم ويدرسون الأفكار ويحلّون المشاكل ويطبّقون ما تعلّموه. التعلّم النشط ممتع، وداعم، ويجعل كلّ طالب ينهمك بالنشاط حتّى يتعلّم بشكل أفضل، وهو يساعد المتعلّمين على أن يستمعوا ويلاحظوا ويناقشوا ويشاركوا الآخرين بفاعليّة^(٤).

(١) راجع: المصدر السابق.

(٢) glasgow 1996.

(٣) Chickering and gamson 1987

(٤) Silberman, m. 1996

الدرس رقم (٦): التّعلّم النشط: المدخل.....١٠٣

٤- الطّلاب في التّعلّم النشط يتعلّمون من خلال انشغالهم في عمليّات التّعلّم حسّيّاً وعاطفيّاً وجسديّاً وذهنيّاً^(١).

المطلب الثاني: أبرز فوائد التّعلّم النشط

وأما فوائد التّعلّم النشط الفعّال، فهي كثيرة، نذكر منها:

١- أنّ لمعارف المتعلّمين السابقة خلال التّعلّم النشط أهميّة كبيرة في مجال تعلّم المعارف الجديدة، وهذا يتّفق مع مبدأ استثارة المعارف بوصفه شرطاً ضرورياً للتّعلّم.

٢- توصّل المتعلّمين خلال التّعلّم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات؛ لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم، وليس استخدام حلول جاهزة من أشخاص آخرين.

٣- حصول المتعلّمين خلال التّعلّم النشط على تعزيزات كافية عن فهمهم للمعارف الجديدة.

٤- أنّ الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التّعلّم النشط تجبر المتعلّمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربّما من أكثر من موضوع، ثمّ ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقيّة التي سيستخدم فيها المتعلّم المعرفة.

٥- يبيّن التّعلّم النشط للمتعلّمين قدرتهم على التّعلّم بدون مساعدة

Daniel Bell and Jahna Kahrhoff. Active Learning Handbook. (١)

Webster University. 2006. 1-2.

سلطة (معلّم مثلاً أو عائلة)، وهذا يعزّز ثقتهم بذواتهم.

٦- يساعد التعلّم النشط على تغيير صورة المعلّم بأنّه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين مهم في النمو المعرفي المتعلّق بفهم طبيعة الحقيقة^(١).

المطلب الثالث: تأثير التعلّم النشط على عناصر العملية التعليمية التعلمية

ومن أهمّ ما يميّز استخدام التعلّم النشط في العملية التعليمية، هو الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية من متعلّم، معلّم، بيئة التعلّم، المنهاج، المدير.

أولاً: المتعلّم

يعدّ التعلّم النشط المتعلّم محور العملية التعليمية، والذي يقوم على مشاركة المتعلّم والمعلّم في عملية التعلّم، وأن يكون تعلّم الموقف التعليمي التعلّمي قائماً بين الطرفين وبشكل مشترك. وهذا ما يقود إلى

(١) راجع: حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٨٨-

١٨٩، وشهاب، ميسون، مجلّة قطر الندى: ص ٧.

Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Charles C. Bonwell .Active Learning Workshops. 2. Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses .Barbara J. Millis . The University of Texas at San Antonio. 2-3. Harasim, L., Starr, R. H., Teles, L. & Turnoff, M. (1997). Learning networks: Afield guide to leaching and learning online. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology. 29.

الدرس رقم (٦): التعلّم النشط: المدخل.....١٠٥

اكتساب المتعلّم للمعلومات والمهارات بشكل فعّال، فضلاً عن بقائها لمدة طويلة في ذاكرة المتعلّم. ويعمل التعلّم النشط على تنمية مهارات التفكير عند المتعلّم وإكسابه القدرة على تحليل المواقف وحلّ المشكلات التي تواجهه^(١).

ثانياً: المعلم

يعمل التعلّم النشط على خلق جوّ تعليميّ فعّال ومناسب، داخل غرفة الصفّ، ويُتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلّم.

وحثّي يكون المعلم قادراً على تطبيقه في غرفة الصفّ لا بدّ له من أن يتمتّع بصفات شخصيّة كأن يكون متقبلاً للنقد، ذا عقلية منطقية، غير متسلّط في قراراته، مخلصاً لعمله، يمتلك المعرفة في المادة التي يدرسها، وملمّاً بأساسيات التعلّم النشط، ومتقفاً، ولديه القدرة على التحليل والإبداع... ولا بدّ -أيضاً- من أن لا يكون متناقضاً في سلوكه مع المتعلّمين داخل غرفة الصفّ وخارجها، وذلك حتّى يكسب ثقة المتعلّمين^(٢).

ويجب أن يُدرك المعلم جيّداً أنّ استراتيجيات التعلّم النشط يمكن أن تتمّ من قبل الطلّاب (داخل أو خارج الفصل)، أو بشكل فرديّ أو

(١) راجع: حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٨٧.

Active Learning Handbook. Daniel Bell and Jahna Kahrhoff 10-11.

(٢) راجع: حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٨٧.

مجاميع، ومع أدوات التقنية أو بدونها^(١).

وإنّ المعلم عندما يوظّف استراتيجيّات التعلّم النشط، فإنّه عادة:

١- يقضي نسبة كبيرة من الوقت في مساعدة الطلاب على تحسين فهمهم ومهاراتهم «تحفيز التعلّم العميق».

٢- يقضي وقتاً أقلّ في نقل المعلومات والمعارف.

٣- يقدّم الفرص للطلاب من أجل أن:

أ- يطبّقوا ويوضّحوا ما الذي يتعلّمونه.

ب- يستقبلوا تغذية راجعة فوريّة من أقرانهم أو المعلم.

ومن المهم أن يدرك المعلم جيّداً أنّ استراتيجيّات التعلّم النشط ما هي إلّا أدوات مساعدة يستخدمها بهدف تحقيق تعلّم أفضل للطلاب، وأنّ لا تكون الاستراتيجية الهدف النهائيّ للتعلّم، فكثير من المعلمين يعتقد أنّه بمجرد تطبيق الاستراتيجية قدّ ضمن تعلّم الطلاب؛ لذلك، ينبغي على المعلم الناجح أن يستخدم أدوات تقويم مختلفة ومتنوّعة تتناسب مع الموقف التعليمي^(٢).

ثالثاً: المنهاج

يكون التعامل مع المنهاج على أساس استخدام أساليب التعلّم النشط، وذلك من خلال الإلمام به من قبل المعلم، وإخضاعه لاستراتيجياته عند

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٤، ٧، ٨، وشهاب، ميسون، مجلّة قطر الندي: ص ٧.

(٢) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ١٣٢، ١٣٣،

الدرس رقم (٦): التَّعَلُّمُ النشط: المدخل.....١٠٧

تنفيذه، وبمشاركة المتعلِّم، وهذا لا يُغني في الأساس عن قيام مؤلِّفي المنهاج بمراعاة استراتيجيات التَّعَلُّم النشط عند التأليف، وهذا يعني أنَّ يكون المنهاج قائماً على اكتساب المتعلِّم للمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والمبادئ، إضافة إلى إكسابه القدرة علي التحليل والتركيب وتنمية المهارات العقلية الأخر لديه^(١).

رابعاً: بيئة التَّعَلُّم

حتَّى نستطيع تطبيق أساليب التَّعَلُّم النشط في البيئة الصفية، لابدَّ من أن يكون التَّعَلُّم داخل غرفة الصف مشجَّعاً، ويكون تحقيق التَّعَلُّم بشكل فعَّال من خلال إعطاء المعلومات والإرشادات... الخ في الغرفة الصفية، وبشكل قائم على التفاعل المشترك بين المعلِّم والمتعلِّم والأسلوب المستخدم في تنفيذه أو توصيل هذه المعلومات. وأنَّ يلجأ المعلِّم إلى التنوُّع في طرح الأساليب من أجل توصيل الأفكار والمعلومات إلى المتعلِّم، والذي يحدِّد الوسيلة في توصيل المعلومة هو طبيعة المعلومة. إلَّا أنَّ تطبيق استراتيجيات التَّعَلُّم النشط في غرفة الصف يواجه العديد من المعوقات التي تحدِّ من استخدامه؛ وذلك في أعداد المتعلِّمين الكبيرة في غرفة الصف، وعدم تغطية كمِّية كبيرة من المنهاج المقرَّر خلال الفترة الزمنية المحددة، ونقص الموادِّ والمعدَّات اللازمة لدعم التوجُّه للتَّعَلُّم النشط، واعتقاد المعلِّمين بأنَّ تعميم استراتيجيات

(١) راجع: شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيِّ للأهل والمعلِّمين: ص٣٦-٣٨، الوكيل

والمفتي، حلمي ومحمَّد، أسس بناء المناهج: ص٦٥-٧٣، ٨٧-٩١.

التعلّم النشط تأخذ وقتاً طويلاً في التحضير للدروس^(١).
ولكن، ليس صعباً التغلب على المعوّقات المتقدّمة الذّكر، وهذا
يتطلّب من المعلّم أن يختار الأنشطة التي تزيد من دافعية المتعلّمين،
والتي تعمل على مشاركتهم في تعلّمهم للموقف التعليمي التعلّمي.
ويتطلّب الأمر - أيضاً - أن يكون المعلّم نفسه مؤمناً باستراتيجيات
التعلّم النشط، وأيضاً بأن تتوافر لديه المعرفة الكافية به، والتخطيط
الدقيق للدروس، التي تمكّنه من استخدام أساليب التعلّم النشط بشكل
فعال. ونتيجة للمعرفة الكافية باستراتيجيات التعلّم النشط، والتخطيط
السليم، عندها يكون أكثر قدرة على اختيار الأنشطة الملائمة لطبيعة
المادة التي يدرسها^(٢).

(١) راجع: شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلّمين: ص ٣٣-٣٤.

(٢) Jim Eison. Using Active Learning Instructional Strategies to Create
Excitement and Enhance Learning. ٥-٨. national journal of
management education/ April. 2006. 334- 343.

خلاصة الدرس

١- التعلّم الفعّال، هو: ذلك النمط من التعلّم الذي يفعل من دور الطالب في التعلّم، فلا يكون الطالب فيه متلقياً للمعلومات فقط، بل يصير مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بوسائل شتى ممكنة.

٢- فوائد التعلّم النشط الفعّال كثيرة، منها: أنّ معارف المتعلّمين السابقة خلال التعلّم النشط تشكّل أهميّة كبيرة في مجال تعلّم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع مبدأ استثارة المعارف كشرط ضروري للتعلّم. وأنّ المتعلّمين يحصلون خلال التعلّم النشط على تعزيزات كافية عن فهمهم للمعارف الجديدة.

٣- من أهمّ ما يميّز استخدام التعلّم النشط في العملية التعلّمية، هو الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية من: متعلّم، معلّم، بيئة التعلّم، المنهاج، المدير.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو المقصود بالتعلّم الفعّال؟
- ٢- أذكر ثلاثة من استراتيجيات التعلّم النشط وأسسها؟
- ٣- عدّد أبرز فوائد التعلّم النشط؟
- ٤- ما هو تأثير التعلّم النشط على المتعلّم؟
- ٥- بيّن الأثر الذي يتركه التعلّم النشط على المنهج الدراسي.

الدرس رقم (٧)

التَّعَلُّمُ النشط (٢)

المدخل (٢)

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بدور المعلم في التَّعَلُّم النشط.
- ٢- توضيح دور المتعلم في التَّعَلُّم النشط.
- ٣- وصف أسس استراتيجيات التَّعَلُّم النشط.
- ٤- تبين خصائص التَّعَلُّم النشط.
- ٥- التعريف ببعض الإرشادات العامة عن تطبيق استراتيجيات التَّعَلُّم النشط.

مقدمة الدرس

شرعنا في الدرس الماضي بالكلام عن التَّعَلُّم النشط الفعَّال؛ إذْ تعرَّضنا إلى التعريف به، وبعض ما قيل في حقِّه، وتناولنا بعض أبرز فوائده، ثمَّ أنهينا ذلك الدرس بالكلام عن آثار التَّعَلُّم النشط على عناصر العملية التعليمية.

ونواصل الكلام في هذا الدرس في هذا المدخل عن التَّعَلُّم النشط، فتعرَّض إلى ما تبقى من مطالب في هذا المجال، قبل أنْ نشرع بالكلام عن استراتيجيات هذا النوع من التَّعَلُّم بصورة تطبيقية.

المطلب الأول: دور المعلم والمتعلم في التَّعَلُّم النشط

أولاً: دور المعلم في التَّعَلُّم النشط

تغيَّر دور المعلم في التَّعَلُّم النشط حيث لم يعد هو الملقِّن والمصدر

الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو الموجّه والمرشد والميسّر للتعلّم، ولا يسيطر على الموقف التعليمي كما في النمط التقليدي، ولكنّه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكيّة، ويهيئ تلاميذه، ويساعدهم - تدريجيّاً- على القيام بأدوارهم الجديدة، واكتساب الصّفات والمهارات الحيّاتيّة. إنّ المعلّم الناجح هو الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف التّعلّميّة معتمداً على التكامل والتفاعل بين أدواره وأدوار الطّلاب في جميع مراحل الدرس، بدءاً بالتهيئة وانتهاء بالتقويم عند تطبيق الاستراتيجيّات التي سنتناولها بعد ذلك، وأثناء إعداد الأنشطة والمهام؛ ليتحقّق الفهم العميق المستدام لدى الطّلاب. ومن هنا نرى أنّ التّعلّم النشط يتطلّب من المعلّم القيام بالأدوار الآتية:

- ١- استخدام العديد من الأنشطة التّعليميّة والوسائل التّعليميّة وفّق الموقف التعليمي، ووفّق قدرات التلاميذ، بما يحقّق تنوعاً في التكاليفات والتعيينات التي يكلف بها التلاميذ، بحيث تُعطي لكلّ تلميذ حسب إمكانيّاته وقدراته، ما يؤدّي في النهاية إلى وجود بيئة نشطة.
- ٢- إدراك نواحي قوّة التلاميذ ونواحي ضعفهم، بحيث يوفّر لهم الفرص لمزيد من النجاح في الجوانب الصّعبة بالنّسبة إليهم بدرجة أفضل في المجالات التي هم متميّزون فيها.
- ٣- التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها في الفصل، بحيث تعتمد هذه الطرق على التّعلّم النشط، بدلاً من استخدام طريقة المحاضرة لكلّ التلاميذ، ما يضمن تعلّم كلّ تلميذ وفّق أنماط تعلّمه وذكاؤه.
- ٤- تركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف التّعلّم، بدلاً من التلقين، فالمعلّم يُعلّم تلاميذه كيف يفكّرون،

وليس فيما يفكرون.

٥- العمل على زيادة دافعية التلاميذ للتعلّم.

٦- جعل التلميذ مكتشفاً ومجرباً وفعالاً في العملية التعليمية.

٧- وضع التلميذ - دائماً- في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة،
لما لذلك من أثر في عملية التعلّم وإثارة اهتمامه ودوافعه وحفزه نحو
التعلّم.

٨- التعاون مع زملائه من معلّمي المواد الدراسية والأنشطة المختلفة
على تشجيع التعلّم النشط^(١).

ثانياً: دور المتعلم في التعلّم النشط

انطلاقاً من تركيز التعلّم النشط على إيجابية ومشاركة المتعلّم، وأنّه
أصبح محور العملية التعليمية، يمكن تحديد دور المتعلّم في الموقف
التعليميّ النشط بما يأتي:

١- يتمتّع التلميذ في الموقف التعليميّ النشط بالإيجابية والفاعلية.

٢- يكون التلميذ مشاركاً في تخطيط وتنفيذ الدروس.

٣- يبحث التلميذ عن المعلومة بنفسه من مصادر متعدّدة.

٤- يشارك في تقييم نفسه، ويحدّد مدى ما حقّقه من أهداف.

٥- يمارس التلاميذ أنشطة تعليمية متنوعة، ويبادر بالمشاركة في

الدرس.

(١) راجع: Active Learning and Teaching Methods' Northern Ireland

Curriculum' 4-8.

٦- يشترك التلميذ مع زملائه في تعاون جماعي، والمناقشة وإدارة الحوار^(١).

وللتعلّم النشاط العديد من الاستراتيجيات التي ستعرض لأهمّها.

المطلب الثاني: استراتيجيات التعلّم النشط: الأسس والخصائص

تقدّم التعريف بالاستراتيجية، وأنها بصورة عامّة: مجموعة من الخطوات التي يتّخذها كلّ من المعلّم والمتعلّم لاستشارة مجموعة معيّنة من السلوكيات المرجوة من عملية التعليم والتعلّم. ومع استخدامها يصبح المدرّس والتلميذ فريقاً واحداً له أهداف معلنة وإجراءات محدّدة للوصول إلى تلك الأهداف، فهي خطوات إجرائيّة منتظمة ومتسلسلة، بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلّمين، التي تمثّل الواقع الحقيقيّ لما يحدث داخل قاعة الدراسة من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليميّة مرغوب فيها.

تشمل استراتيجيات التعلّم النشط مدى واسعاً من الأنشطة التي تشارك فيها العناصر الأساسيّة، والتي تحثّ الطلاب على ممارسة التفكير خلال تعلّمهم، فتحثّهم على أن ينشغلوا في التفكير الناقد والإبداعيّ، وفي التعبير عن أفكارهم خلال الكتابة، واكتشاف القيم والمواقف الشخصيّة، وتقديم واستقبال التغذية الراجعة، والتأمل^(٢).

(١) المصدر السابق: ص ٤٥.

(٢) Jossey-Bass. Astin, A. W. Achieving educational excellence. (1985).

Felder, R. M., & Brent, R. Active learning: An introduction. ASQ Higher Education Brief, 2(4). 2009, August.

وأما بالنسبة إلى استراتيجيات التعلّم النشط وأأسسه، فمنها:

١- اشتراك المتعلّمين في العملية التعلّمية بصورة فعّالة تتعدّى كونهم متلقّين.

٢- اشتراك المتعلّمين في النشاطات والفعاليّات الصّفيّة بصورة مختلفة، عن طريق القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق عليها.

٣- تقليل التركيز على نقل المعلومات في مقابل زيادة التركيز على تطوير المهارات.

٤- التركيز على استكشاف القيم والمعتقدات والتوجّهات لدى المتعلّمين.

٥- ارتفاع دافعيّة المتعلّمين، وخاصة لدى البالغين منهم.

٦- حصول المتعلّمين على التغذية الراجعة الفوريّة من المعلم.

٧- تفعيل دور المتعلّمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا، من التحليل وغيره.

٨- التعلّم ليس عمليّات سلبية، فالطلّاب يتعلّمون بشكل أكثر فاعليّة عندما ينشغلون مع أنشطتهم الثريّة وحياتهم الواقعيّة^(١).

المطلب الثالث: إرشادات عامة عن تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط

١- عناصر التعلّم النشط متداخلة بعضها مع بعض؛ ولذا، يصعب تصنيف الاستراتيجيات وفق تلك العناصر.

(١) Charles C. Bonwell. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Active Learning Workshops. 2.

٢- تطبيق الطّلاب لخطوات الاستراتيجية لا يعني أنّهم تعلّموا، فهي أدوات مساعدة تُعين المعلّمين على تحقيق التعلّم النشط، ولا بدّ من التقويم من المعلّم أيضاً.

٣- التدرّج في تطبيق استراتيجيّات التعلّم النشط حتّى تصبح مألوفة.
٤- قد يجد المعلّم بعض الاستراتيجيّات غير مألوفة لديه، إلا أنّ هذا لا يعني أنّها غير مناسبة للطّلاب، فهو من يختار الاستراتيجيّات المناسبة.
٥- من الممكن أنّ تستخدم كلّ استراتيجية منفردة، أو جميع الاستراتيجيّات مجتمعة، كلّ واحدة على حدة أو جميعها في آن واحد.
٦- لكلّ استراتيجية مكانها الخاصّ المناسب، ولا بدّ من ملاحظة الاستراتيجية المثلى التي تناسب التلميذ، فالتدريس الجيّد وبمهيّة عالية، يعني: أنّ يستطيع المدرّس الانتقال من أسلوب إلى آخر، ومن استراتيجية إلى أخرى، ومن تلميذ إلى آخر؛ لخلق هذه المناخات.

٧- هناك العديد من مهارات المطالعة تساعد الطالب على اكتساب مهارات عديدة، ينبغي على المعلّم تدريب الطالب عليها قبل الشروع في تنفيذ النشاط.

٨- يحتاج المعلّم إلى أدوات واستراتيجيّات لتقويم طّلابه دائماً.
٩- لمدير المدرسة أدوار مهمّة في نجاح المدرسة، منها: أنّ تكون له استراتيجية واضحة في تطبيق التعلّم النشط، فهو مطالب أيضاً بمعرفة مهارات التعلّم النشط^(١).

(١) راجع: the world book of study power. V1. Learning: ص٩٦، وما بعدها.

خلاصة الدرس

- ١- تغير دور المعلم في التَّعلُّم النشط؛ فلم يعد الملِّق والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح الموجِّه والمرشد والميسِّر للتَّعلُّم، فيُدير الموقف التعليميَّ إدارة ذكيَّة، ويهيئ تلاميذه، ويساعدهم تدريجيًّا على القيام بأدوارهم الجديدة.
- ٢- انطلاقاً من تركيز التَّعلُّم النشط على إيجابيّة المتعلِّم ومشاركته، وأنَّه محور العمليَّة التعليميّة، فقد تغيَّر دوره في الموقف التعليميَّ النشط؛ إذ يتمتَّع بالإيجابيّة والفاعليَّة، ويكون مشاركاً في تخطيط وتنفيذ الدروس، ويبحث عن المعلومة بنفسه، إلى غير ذلك من فعاليات ونشاطات.
- ٣- تشمل استراتيجيات التَّعلُّم النشط مدى واسعاً من الأنشطة التي تشارك فيها العناصر الأساسيّة، والتي تحثُّ الطُّلاب على أن يمارسوا ويفكِّروا حول الأشياء التي يتعلَّمونها ويمارسونها.
- ٤- لا بدّ من الانتباه إلى الإرشادات العامّة عن تطبيق استراتيجيات التَّعلُّم النشط، في سبيل إنجاحه والاستفادة المثلى منه.

اختبارات الدرس

- ١- تكلم عن دور المعلم في التَّعلُّم النشط.
- ٢- ما هو دور المتعلِّم في التَّعلُّم النشط؟
- ٣- أذكر بعض أسس استراتيجيات التَّعلُّم النشط.
- ٤- بين بعض خصائص التَّعلُّم النشط.
- ٥- صف بعض الإرشادات العامّة عن تطبيق استراتيجيات التَّعلُّم النشط.

الدرس رقم (٨)

التَّعَلُّمُ النُّشْطُ (٣)

استراتيجية التَّعَلُّمُ بالاكتشاف

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّعُ من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمقصود من استراتيجية التَّعَلُّمُ بالاكتشاف.
- ٢- تحديد أنواع (أنماط) الاكتشاف.
- ٣- إدراك خصائص ومبادئ التَّعَلُّمُ بطريقة الاكتشاف.
- ٤- تشخيص أهداف التَّعَلُّمُ بالاكتشاف وأهميته.
- ٥- تطبيق خطوات استراتيجية التَّعَلُّمُ بالاكتشاف والاستفادة منها عملياً.

مقدمة الدرس

بعد أن انتهينا من التعريف بالتَّعَلُّمُ النُّشْطُ طيَّ درسين ماضيين، فبيَّنا حقيقته وأهميته وأهم ما يرتبط به، نشرع بتناول جملة من أساليبه واستراتيجياته، بادئين ذلك باستراتيجية التَّعَلُّمُ بالاكتشاف، فنتناول الخطوات العامة لهذه الاستراتيجية في هذا الدرس ضمن المحاور التالية:

المطلب الأول: مفهوم التَّعَلُّمُ بالاكتشاف

يمكن تعريف التَّعَلُّمُ بالاكتشاف بأنه: عملية تفكير يتجاوز فيها المتعلِّم المسألة المعروضة أمامه، فينطلق منها إلى أبعاد ودلالات جديدة. فالتَّعَلُّمُ بالاكتشاف، هو: التَّعَلُّمُ الذي يحدث نتيجة معالجة المتعلِّم المعلومات وتركيبها، حتَّى يصل إلى معلومات جديدة. والعنصر الجوهري في اكتشاف معلومات جديدة، هو أنه يجب أن يؤدي

١٢٠دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

المكتشف دوراً نشطاً في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليها^(١).
وتعود فكرة التعلّم بالاكتشاف إلى العصور القديمة، حين استخدمها
سقراط مع تلاميذه لكي يدفعهم إلى اكتشاف ما يريد تعليمهم من قيم
ومعرفة وفضيلة، وأطلق عليها «الطريقة السقراطية» نسبة إليه.

المطلب الثاني: أنواع (أنماط) الاكتشاف

للاكتشاف أنماط وتقسيمات متعددة، منها:

أولاً: الاكتشاف الاستقرائي والاكتشاف الاستنباطي

وهذا التقسيم قائم على اتجاه الحركة في الاكتشاف كما يأتي:
أ- الاكتشاف الاستقرائي: هو اكتشاف المفهوم أو القاعدة من خلال
مجموعة من الأمثلة النوعية (الحقائق)، أي: من الجزء إلى الكل، أو من
الخاص إلى العام.

ب- الاكتشاف الاستنباطي: وهو الحركة من التعميمات إلى الحالات
النوعية والأمثلة، أو من الكل إلى الجزء، أو من العام إلى الخاص.

ثانياً: الاكتشاف الموجه وشبه الموجه وغير الموجه^(٢)

وأما هذا التقسيم الثاني للاكتشاف، فهو قائم على أساس كمية

(١) حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٤٣-

144. Bruner, J. (1967). On Knowing: Essays for the Left Hand. Boston:

Dewey, J. (1997). Democracy and education. Bonwell, C. C. (1998).

Active Learning: Energizing the Classroom. Active Learning Workshops.

(٢) شاهين، عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم:

ص ٣٤-٣٥، وشحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة: ص ٢٥٠-٢٥٢.

الدرس رقم (٨): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالاكشاف ١٢١

التوجيهات التي تُعطي للتلميذ عند مطالبته بممارسة عملية اكتشاف من القسمين المذكورين في التقسيم الأول المتقدم، وله ثلاثة أنماط^(١):

أ. الاكتشاف الموجه

حيث تقدّم المشكلة للطالب مصحوبة بالتوجيهات اللازمة لحلّها بصورة تفصيلية، فينفذ هذه التوجيهات بعيداً عن التفكير أو حرّية التصرف. ويُعدّ هذا النمط من الاكتشاف تدريباً على استخدام الأدوات والأجهزة، وهو أدنى مستويات الاكتشاف، وغير مرغوب فيه في التدريس إلا في حدود معيّنة^(٢).

ب. الاكتشاف شبه الموجه

وفيه يزوّد الطالب بمشكلة محدّدة ومعها بعض التوجيهات العامة، وتتاح له حرّية التفكير والتصرف، وهو يناسب قدرات معظم الطلاب^(٣).

(١) استراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنية للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٥٤.

Shamsuri Abdullah. Barry, K., & King, L. The Use of Guided Discovery Learning Strategy in Teaching Creativity. (1998). Beginning teaching and beyond (3 ed.). Burden, R. P., & Byrd, M. D. 2003. Methods for Effective Teaching (3rd ed.). Boston: Pearson Education. Rowe, J. A. 2004. From creative intelligence: discovering the innovative potential in ourselves & others.

(٢) اللولو، فتحية، استراتيجيات حديثة في التدريس: ص ٥، وبني خالد، حسن، فنّ التدريس: ص ١٣٠.

(٣) بني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى: ص ١٣٠-١٣١.

ج . الاكتشاف غير الموجه (الحر)

وفيه يوجّه الطالب إلى بحث مشكلة معينة، وتوفّر له الأدوات والأجهزة اللازمة لاكتشاف الحلّ، ولكن، دون أن يزود بأيّ توجيهات عن كيفية استخدام الأجهزة للتوصّل إلى الحلّ. وأمّا المعلم، فليس هنا إلا مرشداً للطالب في حدود ضيقة.

وهذا النوع من الاكتشاف هو أرقى أنواع الاكتشاف، كما يحتاج إلى وقت طويل، وتجهيزات عالية، وهو ما يكاد يخلو منه التدريس الفعلي، الذي يركز على توجيه ومتابعة من قبل المعلم. ولهذا، يجب أن لا يخوض فيه المتعلّمون إلا بعد الخوض في النمطين السابقين وإتقانهما^(١).

المطلب الثالث: خصائص التعلّم بطريقة الاكتشاف

يمكن تلخيص الخصائص العامة لاستخدام هذا الأسلوب في التعلّم بما يأتي:

- ١- جعل الطالب محور العملية التعليمية؛ وذلك بتهيئة الظروف اللازمة لجعله يكتشف المعلومات بنفسه، بدلاً من أن يستمدّها من كتاب، أو يتلقّاها من معلّم.
- ٢- التأكيد على التفكير العلميّ في المرتبة الأولى، وأمّا المحتوى المعرفي، فيأتي في المرتبة الثانية. فالتأكيد هنا على كيفية التوصّل إلى الإجابات لا الإجابات نفسها.

(١) بني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى: ص ١٣٠-١٣١.

الدرس رقم (٨): التَّعَلُّمُ النُّشْطُ: إستراتيجية التَّعَلُّمُ بالاكْتِشاف ١٢٣

٣- التركيز على اكتساب الطالب مهارات التفكير العلمي المناسبة لمستوى نموّه.

٤- النظر إلى العملية التعليمية على أنها مستمرة لا تنتهي بمجرد تدريس موضوع معيّن، وإنّما تكون دراسة هذا الموضوع نقطة انطلاق لدراسات أُخر ترتبط بموضوع الدراسة^(١).

المطلب الرابع: المبادئ النفسية للتعلم بالاكْتِشاف

وأما المبادئ النفسية التي يقوم عليها التَّعَلُّمُ بالاكْتِشاف، فمن جملتها:

- ١- مواجهة المتعلّم لمشكلة ما، وتصديّه لها، ومحاولة حلّها.
- ٢- اكْتِشاف المتعلّم المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التفاعل مع الموقف واستخدام الاستبصار (الاكْتِشاف).
- ٣- نشاط المتعلّم وسعيه الدائم للحصول على المعرفة بنفسه.
- ٤- ارتباط التَّعَلُّم عن طريق الاكْتِشاف بطبيعة الموضوع وبنيتة المعرفية الأساسية (مفاهيمه - مبادئه - حقائقه).
- ٥- ارتكاز التَّعَلُّم بالاكْتِشاف على الدافع الداخلي الذي يقوم على إرادة التَّعَلُّم.

وبهذا، يتّضح التداخل بين استراتيجية الاكْتِشاف واستراتيجيتي: الاستقصاء (التقصّي)، وحلّ المشكلات، اللّتين ستتطرق إليهما في ما بعد -إن شاء الله تعالى-، لدرجة أنّ الكثير من المختصّين في التربية يعدّون

(١) عبيد ومجدي، وليم وإبراهيم، تنظيمات معاصرة للمناهج: ص ٣٦٥، وراجع أيضاً: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٤٦.

استراتيجية حلّ المشكلات جزءاً لا يتجزأ من الاستراتيجيتين الأخريتين، أو أنها امتداد لهما، الأمر الذي يجعل التمييز بين الثلاثة أمراً صعباً بعض الشيء، وبخاصّة إذا ما علمنا أنّ استراتيجيتي التقصي والاكتشاف تتطلّبان (موقفاً مشكلاً)، أو سؤالاً تفكيرياً، يُثير تفكير الطالب، ويتحدّى عقله، بحيث يجره لبحث ويتقصّى ويتساءل ويجمع المعلومات، ويفسّر ويستنتج ويجرب للوصول إلى حلّ المشكلة^(١).

المطلب الخامس: أهداف التعلّم بالاكتشاف

وبعد أن اتضحتْ أغلب الخطوط العامة لاستراتيجية التعلّم بالاكتشاف، يمكن الآن التعرّض إلى أهمّ أهداف هذه الاستراتيجية، وهي نوعان:

أولاً: الأهداف العامة

يمكن إجمال الأهداف العامة للتعلّم بالاكتشاف بأربع نقاط أساسية، هي:

- ١- تنمية القدرة على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
- ٢- تعلّم بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة.
- ٣- تنمية اتجاهات واستراتيجيات في حلّ المشكلات والبحث.

(١) Rice, M. L. & Wilson, E. K. (1999). Says 1998 in text on pg. 19/20

How technology aids constructivism in the social studies classroom.

Social Studies. 90(1), 28-33. Dewey, J. 1997.

الدرس رقم (٨): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالاكشاف ١٢٥

٤- الميل إلى المهام التعليمية، والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشافٍ ما.

ثانياً: الأهداف الخاصة

أما الأهداف الخاصة لهذه الاستراتيجية، فكثيرة، منها:

- ١- توفير الفرصة لدى الطلبة لكي يندمجوا مع نشاط الدرس.
- ٢- إيجاد أنماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجرّدة، والحصول على المزيد من المعلومات.
- ٣- تعلّم الطلبة صياغة استراتيجيات إثارة الأسئلة غير الغامضة، واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.
- ٤- المساعدة على إنماء طرق فعّالة للعمل الجماعي، ومشاركة المعلومات، والاستماع إلى أفكار الآخرين، والاستئناس بها.
- ٥- تكوين المهارات والمفاهيم والمبادئ.
- ٦- انتقال المهارات التي يتعلّمها الطلبة بطريقة أكثر سهولة إلى أنشطة ومواقف تعلّم جديدة^(١).

(١) حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٤٤.

Alleman, J. & Brophy, J. (1992). College students' reports of learning activities experienced in elementary school social studies. EDRS Clearinghouse. Hardy, D. W. (1967). Inland Valley Elementary School archaeology project: An experimental comparison of two teaching approaches, final report.

المطلب السادس: أهمية التعلّم بالاكشاف

علاوة على ما تقدّم، يمكن الإشارة إلى أهميّة التعلّم بالاكشاف من خلال:

- ١- الملاحظة الدقيقة والموضوعيّة.
- ٢- جمع المعلومات بصورة فنيّة دقيقة.
- ٣- مهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ، والقياس باستخدام أُطر مرجعيّة.
- ٤- التنبؤ بما قد يحدث مستقبلاً.
- ٥- الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، واستثارة دافعيّة المتعلّم للتعلّم الذاتيّ.

المطلب السابع: خطوات استراتيجية التعلّم بالاكشاف

ويتمّ التعلّم بالاكشاف من خلال الأنشطة التي ينظّمها المعلّم، من قبيل: الحوار بين الطالب والمعلّم، أو بين الطالب والمادة المطبوعة، ويمكن أن يتمّ عن طريق الاستقراء أو الاستنباط، وهما أفضل استراتيجيّتين يتمّ بهما التعلّم بالاكشاف^(١).

(١) Applying Differentiation Strategies. Shell Education. Steps for Using Discovery Learning to Differentiate. 217.

خلاصة الدرس

- ١- التعلّم بالاكشاف، هو: التعلّم الذي يحدث نتيجة معالجة المتعلّم المعلومات وتركيبها حتّى يصل إلى معلومات جديدة.
- ٢- يقسم الاكتشاف بتقسيمين، أولهما: تقسيمه إلى: الاستقرائي، والاستنباطي، والثاني: تقسيمه إلى: الموجّه، وشبه الموجّه، وغير الموجّه.
- ٣- للتعلّم بطريقة الاكتشاف خصائص مهمّة، منها: جعل الطالب محور العملية التعليمية، وذلك بتهيئة الظروف اللازمة لجعله يكتشف المعلومات بنفسه.
- ٤- من جملة المبادئ النفسيّة التي يقوم عليها التعلّم بالاكشاف، هو اكتشاف المتعلّم المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التفاعل مع الموقف واستخدام الاستبصار (الاكتشاف).
- ٥- من أهداف استراتيجية التعلّم بالاكشاف: أنّها تنمّي لدى الطلبة اتجاهات واستراتيجيات في حلّ المشكلات والبحث. وأنّها تعلّمهم صياغة استراتيجيات إثارة الأسئلة غير الغامضة، واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.
- ٦- يتم التعلّم بالاكشاف من خلال الأنشطة التي ينظّمها المعلّم، من قبيل: الحوار، كما يمكن أن يتمّ عن طريق الاستقراء أو الاستنباط.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو المقصود من استراتيجية التعلّم بالاكشاف؟
- ٢- قسم الاكتشاف إلى الاستقرائي والاستنباطي، ما هو أساس الفرق بينهما؟
- ٣- عدد خصائص التعلّم بطريقة الاكتشاف.
- ٤- أذكر بعض أهداف التعلّم بالاكشاف.
- ٥- بيّن أهميّة التعلّم بالاكشاف.

الدرس رقم (٩)

التَّعلُّمُ النشط (٤)

استراتيجية التَّعلُّمُ بالاستقصاء (عمليات العلم)

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

١- التعريف باستراتيجية التَّعلُّمُ بالاستقصاء، وبنوعها عن التَّعلُّم التقليدي.

٢- تحديد المهارات العقلية التي يشتمل الاستقصاء عليها.

٣- التمييز بين أنواع الاستقصاء.

٤- تعزيز أهداف استراتيجية التَّعلُّمُ بالاستقصاء عنده.

٥- تحديد خطوات استراتيجية التَّعلُّمُ بالاستقصاء وممارستها.

مقدمة الدرس

ومن جملة أساليب واستراتيجيات التَّعلُّمُ النشط، هي استراتيجية التَّعلُّمُ بالاستقصاء، وسوف نتناول الخطوط العامة لهذه الاستراتيجية في هذا الدرس، وذلك ضمن المطالب الخمسة الآتية:

المطلب الأول: مفهوم التَّعلُّمُ بالاستقصاء (Inquiry Based Learning)

طور (ريتشارد سيكمان) عام (١٩٦٢) هذا النوع من الاستقصاء، ويعتمد على وجود أحداث متناقضة (متضاربة) لتطبيقه.

يختلف التناقض عما نتوقع حدوثه بشكل طبيعي، من قبيل اختراق طرف شيء حادّ البالون دون أن يفجّره. وعندما يمرّ الطالب بأحداث متناقضة، فإنه يسعى للوصول إلى حالة تناغم، وذلك بالسعي لتفسير هذا

التناقض. وفي هذه الحالة، يواجه الطالب موقفين متعارضين: الموقف الذي يشاهده، والموقف الذي يعتقد أنه صحيح.

تركز هذه الاستراتيجية على تربية الطالب ليكون متعلماً نشطاً، يسعى لاستقصاء المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات الخاصة بمحتوى العلوم التي يدرسها بنفسه^(١).

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتفكير والعمل المستقل، والحصول على المعرفة بأنفسهم، كما يأخذ الطلاب بسمات الموقف العلمي المتكامل، الذي يضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات، ويكون عليه أن يعمل بنفسه لحلها، وهو - في سبيل ذلك - يخطط للحل، ويعمل على إنجازه^(٢).

فالمعرفة - بناء على هذه الاستراتيجية - تنتج من جهد الإنسان أثناء معالجته شؤون الحياة، فعندما يسعى الإنسان لتحقيق حاجاته ومطالبه، فإنه ينظر إلى رصيد خبراته السابقة، من معلومات ومهارات وعادات، فيراجعها، ويقومها، وقد يستنبط غيرها لإيجاد حلول سليمة في الموقف الذي يعيش فيه. وهنا يكون مجال نمو المعرفة وزيادتها هو الخبرة، وتكون وسيلة الإنسان لتنميتها البحث والاستقصاء، وممارسة عمليات التعميم والتقويم والتجريب من مكونات الطريقة العلمية ومراحلها^(٣).

(١) راجع: حسين فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين: ص ١٨٢.

(٢) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٢١٥.

(٣) راجع: أحمد، جميل عايش، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية: ص ١٠٤ - ١٠٧.

الدرس رقم (٩): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالاستقصاء (عمليات العلم)..... ١٣١

بناء على ما سبق، فإنّه يمكن تعريف استراتيجية الاستقصاء بأنّها: استراتيجية تعليميّة يتعامل فيها الطلاب مع خطوات المنهج العلمي المتكامل، حيث يوضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات، فيخطّط، ويبحث، ويعمل بنفسه على حلّها عن طريق توليد الفرضيات واختبارها^(١).

وبعبارة ثانية: استراتيجية تعلّم تعتمد على أعمال العقل والتفكير لتقويم المواقف من خلال الحوار، وطرح الأسئلة، ونقد المعلومات، وتحليل البيانات. ومن هنا تتولّد الأفكار الجديدة، وخاصّة إذا أتيحت الحرّية للطلاب في الحوار، وتوافرت مصادر المعرفة، فيطوّر أفكاره، ويعدّل من آرائه في ضوء المعطيات الجديدة، حتى يتوصّل إلى ما يهدف إليه. ولذا، لا تنمو قدرات الطالب الاستقصائيّة إلا عند توافر مناخ يتّصف بالحرّية والأمان والثقة المتبادلة بينه وبين غيره^(٢).

المطلب الثاني: المهارات العقلية التي يشتمل الاستقصاء عليها

يشتمل الاستقصاء على مجموعة من المهارات العقلية وتسمّى بعمليات العلم، والتي عرّفت بتعريفات كثيرة، منها: أنّها تلك «العمليات التي يُجريها الباحثون بغرض الوصول إلى معرفة علميّة جديدة»^(٣)، أو أنّها «مجموعة من القدرات والمهارات العلميّة والعملية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير

(١) راجع: مرعي والحيلة، توفيق ومحمد، طرائق التدريس العامة: ص ١٥٣-١٥٦.

(٢) Chiappetta.E. Inquiry- based science. The teacher . 64(7). 22-26.

(٣) عليمات وأبو جلاله، مقبل وصبحي، أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي: ص ٢٠٩.

بشكل صحيح»^(١).

هناك نوعان من عمليّات العلم: الأساسية، والتكاملية. ويُقصد بالأساسيّة العمليّات البسيطة نسبياً، وتأتي في قاعدة هرم تعلّم العمليّات العلميّة، وأمّا التكاملية، فهي أعلى مستوى من أختها المتقدّمة، فتكون بالتالي في قمّة هرم تعلّم العمليّات الأساسيّة^(٢).

أولاً: العمليات الأساسية

وتشتمل هذه العمليّات على ما يلي من نشاطات:

١. الملاحظة

الملاحظة: انتباه مقصود منظّم ومضبوط للظواهر والأحداث أو الأشياء بغرض اكتشاف أسبابها وقوانينها^(٣).

ويُجمع فلاسفة العلوم على أنّ العلم يبدأ بالملاحظة المباشرة وينتهي بها أيضاً. وذلك باستخدام الحواس الخمس، وإلا، كانت الملاحظة غير مباشرة باستخدام ما يعين تلك الحواس، من قبيل: التلسكوب والمجهر مثلاً.

ويمكن التعرّف على توظيف الطالب لعملية الملاحظة من خلال قدرته على تمييز خصائص الأشياء، فيستطيع التعرّف على اللون أو

(١) النجدي وراشد وعبد الهادي، أحمد وعلي ومنى، المدخل في تدريس العلوم: ص ٧٠.

(٢) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٦٢، والزغلول

والمحاميد، عماد وشاكر، سيكولوجية التدريس الصفّي: ص ٩٣-٩٤.

(٣) راجع: النجدي وزميله، أحمد، المدخل في تدريس العلوم: ص ٥٣.

الدرس رقم (٩): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالإستقصاء (عمليات العلم) ١٣٣
الحجم مثلاً^(١).

٢. التصنيف

وهو: القدرة على جمع الأشياء أو تقسيمها في مجموعات على أساس الخصائص التي تميّز بها^(٢).
والهدف من التصنيف قد يكون التبسيط، وقد يكون التنبؤ بخصائص العضو المنتمي لهذا التقسيم. وكلّما كان التقسيم جامعاً، قام بوظيفته على أكمل وجه.

٣. الاتصال (التواصل)

وهو: تبادل المعلومات أو الأفكار أو الإشارات، أو أية وسيلة أخرى تصلح لغة للتفاهم بين الأفراد، عن طريق الكلمات، أو العبارات، أو الأرقام مثلاً.

ويتضمّن الاتصال عمليّتين أساسيّتين، هما:

١- إدراك وفهم الفرد لرموز أو أفكار الآخرين.

٢- عرض رموز وأفكار الفرد بطريقة مفهومة للآخرين^(٣).

٤. الاستنتاج أو الاستنباط

وهو: العملية التي يقوم فيها الفرد بالربط بين ملاحظاته حول ظاهرة معيّنة ومعلوماته السابقة عنها، حتّى يُصدر حكماً معيّناً يفسّر به هذه الملاحظات.

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٦٢- ٦٣.

(٢) راجع: السيفي، سعيد، قياس عمليّات العلم لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان: ص ١٧.

(٣) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٦٦.

وهنا، يتم الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الكليات إلى الجزئيات^(١).

٥. التنبؤ

التنبؤ أو التوقع، هو: عملية تهدف إلى التوصل إلى معرفة ما سيحدث في المستقبل بالاستعانة بالخبرة والمعلومات السابقة، ويعتمد التنبؤ على عمليات: الملاحظة والقياس والاستنتاج المرتبطة بهما^(٢).

ثانياً: عمليات العلم التكاملية

وتشتمل هذه العمليات على ما يلي من نشاطات:

١. صياغة الفروض

ويُقصد بها: محاولة إيجاد حلّ أو تفسير محتمل للمشكلة موضع البحث، ويعتمد توليد الفرض أو الفروض على قدرة الفرد على اكتشاف العلاقات، والربط بين الأحداث، وإخضاعها للتنظيم العقلي المنطقي. وتعتمد قيمة الفرض على مدى قابليته للاختبار، وعلى ما يحدّده من توقّعات عن نتائج معيّنة.

ويتمّ التعرف على قيام الطالب بعملية فرض الفروض عندما يقترح حلّاً (تفسيراً) مؤقتاً لعلاقة محتملة بين متغيرين، أو إجابة محتملة لسؤال أو أسئلة الدراسة أو المشكلة المبحوثة، كما يمكن معرفة ذلك من

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٦٥.

(٢) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٦٢-٦٣.

الدرس رقم (٩): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالإستقصاء (عمليات العلم) ١٣٥

خلال قدرة الطالب على التمييز بين الفروض المختلفة في الخصائص^(١).

٢. التحكم في المتغيرات (ضبط المتغيرات)

وهو: القدرة على عزل المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في ظاهرة معيّنة، ثمّ تثبيت هذه العوامل، بهدف معرفة تأثير عامل واحد منها، من خلال التحكم كمّاً وكيفاً^(٢).

٣. تفسير البيانات

ويُقصد به: قدرة الفرد على توضيح المعنى الذي تتضمنه المادة المعطاة له، وهي تحتاج إلى فهم للعلاقات الموجودة بين أجزاء المحتوى، وإدراكها، ثمّ إعادة تنظيمها، وربطها بخبرات الفرد السابقة؛ لتوضيح ما تعنيه^(٣).

وهي عملية مركّبة يستعمل فيها الفرد البيانات للقيام بعمليات اتصال، واستنتاج، وتنبؤ، وفرض للفروض، ووصف للجداول، وبناء تعميمات يتمّ تدعيمها بنتائج التجارب^(٤).

ومن ضمن الشواهد على القدرة على التفسير: ربط السبب بالنتيجة، وكذا عند ربطه ملاحظاته بالمعلومات التي حصل عليها، وإصداره

(١) أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٦٩ - ٧٠.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٧١.

(٣) راجع: مرعي والحيلة، توفيق ومحمد، طرائق التدريس العامة: ص ١٥٦ - ١٦٠.

(٤) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٢٠١، ٢١٥ - ٢١٩.

أحكاماً محدّدة عنها^(١).

المطلب الثالث: أنواع الاستقصاء

هناك نوعان من الاستقصاء، هما: الثابت (المقيّد)، وغير الثابت (المفتوح).

ويقصد بالاستقصاء الثابت (المقيّد): الأبحاث التي تستقي مبادئها من الآخرين. حيث تُعامل هذه المبادئ على أساس أنّها حقائق غير قابلة للاختبار والفحص.

ويُتضح هنا الاهتمام بالنتائج المباشرة التي تسدّ فجوة معيّنة في المعرفة، وتستخدم المبادئ المتّبعة كنقاط انطلاق أو بدايات، أو كوسائل للاستقصاء، وليست كأشياء يستقصى عنها.

أما الاستقصاء المفتوح، فقد يهدف البحث فيه إلى اختبار صحّة تلك المبادئ ومراجعتها، وربما استبدالها بأخرى، ولا يكون الهدف هنا الحصول على المعرفة المباشرة عن موضوع معيّن، وإنّما الاهتمام باكتشاف نواحي القصور في تلك المعرفة وما تستند إليه من مبادئ أيضاً.

ويرى البعض أنّ الاستقصاء المفتوح يُعطي درجة من الحرّيّة ليست موجودة في استراتيجيّات التعلّم التقليديّة، وفي هذا النوع من الاستقصاء يعرض المعلّم المشكلة، ويقدم الموادّ اللازمة، ويترك للطلاب حرّيّة اختيار الأسلوب الذي يرون مناسبتة للوصول إلى حلّ المشكلة.

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٦٩.

الدرس رقم (٩): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالاستقصاء (عمليات العلم).....١٣٧

ويفرّق البعض بين طريقتين للاستقصاء، هما: التحقق المعدّل، والتحقّق الحرّ، ففي الأولى: يشجّع المتعلّمون على مواجهة المشكلة، ويكون دور المعلّم كمصدر لإعطاء مساعدات كافية مطلوبة على صورة أسئلة تستثير الطالب على التفكير في طرق بحثية ممكنة، ليضمن تجنّب اكتساب الطلاب خبرات فاشلة.

وأما في طريقة التحقق الحرّ، فإنّ الطلاب يوضّحون ويميّزون ويستخدمون ما يرغبونه في الدراسة^(١).

ممّا سبق، يمكن أن نستنتج أنّه يوجد نوعان من الاستقصاء، وهما: الاستقصاء الموجّه، والاستقصاء الحرّ، ويعتمد هذا التصنيف أساساً على عاملين أساسيين، هما: درجة مشاركة المتعلّم في عملية الاستقصاء، ودرجة تدخل المعلّم بالتوجيه في هذه العملية، إلّا أنّ ذلك لا يعني عدم التفاعل بين طرفي العملية التعليمية في كلا النوعين.

١- الاستقصاء الحرّ: يقوم فيه الطالب باختيار الطريقة والأسئلة والموادّ والأدوات اللازمة للوصول إلى حلّ المشكلة التي تواجهه، أو فهم ما يحدث حوله من ظواهر وأحداث.

ولعلّ هذه الصورة من الاستقصاء أرقى أنواع الاستقصاء؛ لأنّ الطالب يكون فيها قادراً على استخدام عمليّات عقلية متقدّمة، تمكّنه من وضع الاستراتيجية المناسبة للوصول إلى المعرفة، فهو بذلك يقترب كثيراً من سلوك العالم الحقيقيّ، ويكون قادراً على تنظيم المعلومات، وتصنيفها،

(١) راجع: عبد الرؤوف عزمي، التدريس باستراتيجية الاستقصاء: ص ٤٣- ٦٢.

وملاحظة العلاقات المتشابهة بينها، واختيار ما يناسبه منها، وتقويمها.

٢- الاستقصاء الموجه: وهو: ما يقوم به المتعلّم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، أو ضمن خطة بحثية أعدت مقدّماً، ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلّم، ولكن، في إطار واضح محدّد الأهداف^(١).

وهناك نماذج متعدّدة تشرح الاستقصاء الموجه، منها: نموذج (ساشمان).

ومن الواضح التشابه الكبير بين الاستقصاء الموجه وغير الموجه، وبين ما تقدّم من الاكتشاف الموجه وغير الموجه.

المطلب الرابع: أهداف استراتيجية التعلّم بالاستقصاء

للتعلّم باستراتيجية الاستقصاء أهداف كثيرة، منها:

- ١- تنمية مهارات التفكير عند الطلاب، والوصول إلى المعرفة بأنفسهم.
- ٢- المساعدة على بناء الهيكل الإدراكي، والبناء العقلي الذي تنتظم فيه الحقائق.
- ٣- تنمية مهارات (عمليات) العلم والتعلّم الذاتي، وممارسة عملية البحث العلمي وفق الخطوات المنهجية المعروفة.
- ٤- إكساب المتعلّم الثقة بالنفس، والقدرة على إبداء الرأي، وتقبّل الرأي الآخر.

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٢٠٢، وقطيّط، غسان، الاستقصاء.

الدرس رقم (٩): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالاستقصاء (عمليات العلم).....١٣٩

٥- تعليم الطلاب طبيعة الأسلوب أكثر من مجرد تزويدهم بالمعلومات.

٦- تدعيم الشخصية العلمية الابتكارية والناقدة والمبدعة، وبناء ذات الإنسان.

٧- العمل على استبقاء المعلومات التي يكتسبها الطلاب لمدة أطول^(١).

المطلب الخامس: خطوات مقترحة لتنفيذ الاستراتيجية

إليك بعض الخطوات المقترحة لتنفيذ استراتيجية التعلّم بالاستقصاء:

- ١- طرح المشكلة، ومواجهة الطلاب بالموقف المحيّر.
- ٢- إدارة مناقشة مع الطلاب لتقويم المعلومات المتوفرة لديهم عن المشكلة، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المتنوعة.
- ٣- قيام الطلاب بسلسلة من الأبحاث، وجمع بيانات ومتطلبات حلّ المشكلة.
- ٤- قيام الطلاب بتنظيم البيانات التي جمعوها، وتفسيرها، مع رجوعهم إلى استراتيجيات حلّ المشكلة التي استخدموها أثناء الاستقصاء.
- ٥- كتابة تقرير خاصّ بعملية الاستقصاء^(٢).

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص١٩٧- ٢٠٠، ٢١٥.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص٢٠٣- ٢٠٤، و ٢١٩-٢٢١.

خلاصة الدرس

- ١- استراتيجيّة الاستقصاء: استراتيجيّة تعلّمية يتعامل فيها الطلاب مع خطوات المنهج العلميّ المتكامل؛ إذ يوضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات، فيخطّط ويبحث ويعمل بنفسه على حلّها عن طريق توليد الفرضيّات واختبارها.
- ٢- يشتمل الاستقصاء على مجموعة من المهارات العقلية، منها:
الملاحظة، التصنيف، الاتصال، الاستنتاج، التنبؤ، صياغة الفروض، التحكم في المتغيّرات، تفسير البيانات.

- ٣- يوجد نوعان من الاستقصاء، وهما: الاستقصاء الموجه، والاستقصاء الحرّ.
- ٤- من أهمّ أهداف استراتيجيّة التعلّم بالاستقصاء: تنمية مهارات التفكير، والعمل المستقل لدى المتعلّمين، والوصول إلى المعرفة بأنفسهم، وتدعيم الشخصية العلميّة الابتكاريّة والناقدة والمبدعة وبناء ذات الإنسان.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود باستراتيجيّة التعلّم بالاستقصاء؟
- ٢- يشتمل الاستقصاء على مجموعة من المهارات العقلية، أذكر أربعاً منها مع التوضيح.
- ٣- ما هو الاستقصاء الموجه؟ وما هو فرقه عن الاستقصاء الحرّ؟
- ٤- كيف تُسهم استراتيجيّة التعلّم بالاستقصاء في بناء فكر المتعلّم وذاته؟
- ٥- ما هي خطوات استراتيجيّة التعلّم بالاستقصاء؟

الدرس رقم (١٠)

التَّعلُّمُ النشط (٥)

استراتيجية التَّعلُّمُ بالعصف الذهني (التفكير)

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

١- وصف استراتيجية التَّعلُّمُ بالعصف الذهنيّ وفرقها عن التَّعلُّم التقليديّ.

٢- تشخيص أهداف التَّعلُّمُ بالعصف الذهنيّ.

٣- توضيح أركان استراتيجية العصف الذهنيّ.

٤- التعريف بمبادئ استراتيجية العصف الذهني بالنسبة إلى المعلم والمتعلم.

٥- استيعاب خطوات جلسة العصف الذهني وإدارتها.

مقدمة الدرس

ومن جملة أساليب واستراتيجيّات التَّعلُّمُ النشط الأخرى، هي استراتيجية التَّعلُّمُ بالعصف الذهني، وسوف نتناول الخطوات العامة لهذه الاستراتيجية في هذا الدرس، كما قمنا بذلك بالنسبة إلى الاستراتيجيّتين المتقدمتين، وعليه، سيكون تناول هذه الاستراتيجية ضمن المطالب الآتية:

المطلب الأول: مفهوم التَّعلُّمُ بالعصف الذهني (التفكير)

تُعَدُّ استراتيجية التَّعلُّمُ بالعصف الذهنيّ أو التفكير (Brain storming) الوسيلة الأفضل لتوليد الأفكار الإبداعية، وقد ابتكر هذا الأسلوب

(أليكس أزبورن) عام (١٩٣٨م)، بقصد تنمية قدرة الأفراد علي حلّ المشكلات بشكل إبداعي، من خلال إتاحة الفرصة لهم معاً لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، التي يمكن بواسطتها حلّ المشكلة الواحدة بشكل تلقائي وسريع وحرّ، ثمّ غربلة الأفكار واختيار الحلّ المناسب لها بعد ذلك^(١).

وتعدّ طريقة العصف الذهنيّ في التعليم والتدريب من الطرق الحديثة، التي تشجّع التفكير الإبداعي، وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلّمين والمتدربين، في جوّ من الحرّية والأمان، يسمح بظهور كلّ الآراء والأفكار؛ إذ يكون المتدرّب في قمّة التفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الطريقة أيضاً في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة.

والعصف الذهنيّ أسلوب تعليميّ تعلّميّ يقوم على حرّية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة، من المهتمّين أو المعيّنين بالموضوع، خلال جلسة قصيرة^(٢).

وعليه، فالعصف الذهنيّ، هو: أحد أساليب المناقشة الجماعية، يشجّع بمقتضاه أفراد مجموعة فرداً - بإشراف رئيس لها - علي توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكرّرة بشكل عفويّ تلقائيّ حرّ، وفي مناخ مفتوح غير نقديّ، لا يحدّ من إطلاق هذه الأفكار، التي تخصّ

(١) راجع: عبادة، أحمد، الحلول الابتكاريّة للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص ٣٨.

(٢) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ: ص ٢٥٢-٢٥٣.

الدرس رقم (١٠): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالعصف الذهني (التفكير)..... ١٤٣

حلولاً لمشكلة معيّنة مختارة سلفاً، ثمّ غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها^(١).

أمّا عن أصل كلمة عصف ذهنيّ (حفز أو إثارة أو إبطار للعقل)، فإنّها تقوم على تصوّر (حلّ المشكلة) على أنّه موقف به طرفان يتحدّى أحدهما الآخر، العقل البشريّ (المخ) من جانب، والمشكلة التي تتطلّب الحلّ من جانب آخر. ولا بدّ للعقل من الالتفاف حول المشكلة، والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكلّ الحيل الممكنة. أمّا هذه الحيل، فتتمثّل في الأفكار التي تتولّد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة^(٢).

المطلب الثاني: أركان العصف الذهني

للعصف الذهنيّ أركان لا بدّ من تحقّقها ليتحقّق، وهي:

أولاً: التنظيم

إذّ للعصف الذهنيّ وتوليد الأفكار خطوات تنفيذيّة محدّدة، على وفق قواعد ومراحل وأساليب معيّنة، كما سيأتي بالتفصيل.

(١) راجع: عبادة، أحمد، الحلول الابتكاريّة للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص ٣٨-٣٩.

(٢) راجع: استراتيجيّات التعليم والتعلّم، الأكاديميّة المهنيّة للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٢٨، وشاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمعلّمين: ص ١٠٩-١١٠، وأمبو سعدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ١٣٢، ١٣٣، ١٤٤، ١٥٦، ١٧٣، واستراتيجيّات التعليم والتعلّم، الأكاديميّة المهنيّة للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٢٨، وشاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمعلّمين: ص ١٠٩-١١٠.

ثانياً: الإبداع

إذ يُخرجنا العصف الذهنيّ من دائرة الأفكار النمطيّة المحدودة إلى الأفكار الإبداعية الواسعة.

ثالثاً: الجماعية

ذلك أنّ نتائج العصف الذهنيّ تعتمد على جهد جماعيّ، فالأفكار ملك للجميع لا لفردٍ من الأفراد؛ بعد أن كانت نتيجة أفكار الجميع لا الفرد الواحد.

رابعاً: الاستمطار

حيث تسارع طرح الأفكار واستدراها.

خامساً: الكمية

إذ التركيز في المرحلة الأولى يكون على كمّ الأفكار المطروحة دون تقييمها.

سادساً: التفاعل

بعض الأفكار تثير الآخرين، فتتفاعل مع ما لديهم من أفكار، لتولّد أفكاراً أخرى نتيجة لذلك التفاعل^(١).

المطلب الثالث: أهميّة استراتيجية العصف الذهني

عملية العصف الذهنيّ (التفاكر) عملية مهمّة لتنمية التفكير الإبداعيّ وحلّ المشكلات لدى الطلاب؛ للأسباب الآتية:

(١) راجع: شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمعلّمين: ص ١١٠.

أولاً: الجاذبية

للتفكير جاذبية بديهية (حدسية): حيث إنّ الحكم المؤجل على الأفكار الناتجة عن التفكير، ينتج المناخ الإبداعيّ الأساس عندما لا يوجد نقد أو تدخل حين تولّد هذه الأفكار، ما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

ثانياً: البساطة

التفكير عملية بسيطة؛ لأنّه لا توجد قواعد خاصّة تقيد إنتاج الفكرة، ولا يوجد أيّ نوع من النقد أو التقييم.

ثالثاً: التسلية

التفكير عملية مسلية: فعلى كلّ فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حلّ المشكلة جماعياً. والفكرة هنا: هي الاشتراك في الرأي، أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

رابعاً: العلاجية

التفكير عملية علاجية: حيث كلّ فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة له حرية الكلام، دون أن يقوم أيّ فرد برفض رأيه أو فكرته أو حلّه للمشكلة.

خامساً: التدريب

التفكير عملية تدريبيّة: فهي طريقة مهمّة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي^(١).

(١) عبادة، أحمد، الحلول الابتكاريّة للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص٦٦-٧٠، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنية للمعلّمين، دليل المشارك: ص٢٨، وأمبو سعيدي والبلوشي،

المطلب الرابع: المبادئ الأساسية للعصف الذهني
وأما المبادئ الأساسية للعصف الذهني، فهي كما يأتي:

أولاً: المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني
يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية، هي:

١. إرجاء التقييم

لايجوز تقييم أيّ من الأفكار المتولّدة في المرحلة الأولى من الجلسة؛ لأنّ نقد أو تقييم أيّة فكرة بالنسبة إلى الفرد المشارك سوف يفقده المتابعة، ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل؛ لأنّ الخوف من النقد، والشّعور بالتوتر، يُعيقان التفكير الإبداعيّ.

٢. إطلاق حرية التفكير

أي: التحرّر ممّا قد يعيق التفكير الإبداعيّ؛ وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفّظ، بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل، وتوليد الأفكار في جوّ لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم. ويستند هذا المبدأ إلى أنّ الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تشير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٣٠٥-٣١٢، وشحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ: ص ٢٥٣-٢٥٤، وشاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمعلّمين: ص ١١٠-١١١.

الدرس رقم (١٠): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالعصف الذهني (التفكير).....١٤٧

٣. الكم قبل كيف

أي: التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة.

ويستند هذا المبدأ على افتراض أن الأفكار والحلول المبتدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة، والأفكار الأقل أصالة.

٤. البناء على أفكار الآخرين

البناء على أفكار الآخرين معناه: جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة، فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها، فهي حقّ مشاع، لأيّ مشارك تحويلها وتوليد الأفكار منها^(١).

ثانياً: مبادئ التعلّم بطريقة العصف الذهني بالنسبة إلى المعلم والمتعلّم^(٢)

١. بالنسبة إلى المعلم

من مبادئ التعلّم بطريقة العصف الذهني بالنسبة إلى المعلم، ما يأتي: البساطة وعدم الانزعاج. عدم التوتر. الجاهزية والاستجابة. تعدّد الأدوات والأساليب. النشاط وكسر الجمود. التدخل للتوجيه فقط.

(١) راجع: عبادة، أحمد، الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص ٤٠-٤٢،

واستراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنية للمعلمين، دليل المشارك: ص ٢٩.

(٢) المصدر السابق: ص ٤٢-٤٤.

الحياديّة والموضوعيّة. الانفتاحيّة. القدحيّة الفكرية وصيد الأفكار المناسبة للحلّ أو توليد الأفكار الإبداعية.

٢. بالنسبة إلى المتعلم

من مبادئ التعلّم بطريقة العصف الذهنيّ بالنسبة إلى المتعلّم، ما يأتي: التصريح بالرأي مع غضّ النظر عن خطئه أو صوابه أو غرابته. عدم انتقاد أفكار الآخرين أو الاعتراض عليها. عدم الإسهاب في الكلام، ومحاولة الاختصار. إمكان تطوير أفكار الزملاء والاستنتاج منها. تنفيذ تعليمات المعلم. إعطاء فرصة للمقرّر (الكاتب) لتدوين الأفكار^(١).

المطلب الخامس: مراحل جلسة العصف الذهني

تمرّ جلسة العصف الذهنيّ بعدد من المراحل، يجب توخّي الدقّة في أداء كلّ منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها، وتتضمّن هذه المراحل ما يأتي:

أولاً: تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع)

قد يكون بعض المشاركون على علم تامّ بتفاصيل الموضوع، في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة، المطلوب من قائد الجلسة هو مجرد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع؛ لأنّ إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحدّ بصورة كبيرة من سعة تفكيرهم، ويحصرها في مجالات ضيقة محددة.

(١) استراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنية للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٢٩.

ثانياً: إعادة صياغة الموضوع

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأنّ يحدّدوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد، فقد تكون للموضوع جوانب أُخر. وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة، وإنما إعادة صياغة الموضوع، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع. ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

ثالثاً: تهيئة جوّ الإبداع والعصف الذهني

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهنيّ إلى تهيئتهم للجوّ الإبداعيّ. وتستغرق عمليّة التهيئة حدود خمس دقائق، يتدرّب المشاركون فيها على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل.

رابعاً: العصف الذهني (التفكير، استمطار الأفكار)

يقوم قائد المشغل بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تمّ التواصل إليه في المرحلة الثانية، ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحريّة، على أنّ يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبّورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أنّ يدعو المشاركين إلى التأمل في الأفكار المعروضة، وتوليد المزيد منها.

خامساً: تحديد أغرب فكرة

عندما يوشك معين الأفكار أنّ ينضب لدى المشاركين، يمكن لقائد المشغل أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة

وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة، وعن الموضوع، ويطلب منهم أن يفكروا في كيفية تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة.

سادساً: جلسة التقييم

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية، ولكن الغالب أن تكون الأفكار الجيدة دفيئة يصعب تحديدها، ويخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية.

وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشى، الذي يبدأ بعشرات الأفكار، ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة^(١).

المطلب السادس: المراحل الخاصة بإدارة حلقة العصف الذهني

تنقسم المراحل الخاصة بإدارة حلقة العصف الذهني إلى ثلاث مراحل، هي^(٢):

المرحلة الأولى: ما قبل حلقة العصف الذهني

تذكير المشاركين بخصائص ومبادئ حلقة العصف الذهني، وهي:

- ١- حلقة العصف الذهني حلقة جماعية تفاعلية يدير الحوار فيها رئيس الحلقة. ومع كونها (ودّية)، إلا أن هناك قواعد رسمية وشكلية لا بدّ من أن تراعى بدقة، حتى تخرج الحلقة بالتنتاج المرجوة.

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٣١٢-٣١٤،

وعبادة، أحمد، الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص ٤٧-٥٣. ٩٧-١٠٥.

(٢) راجع: عبادة، أحمد، الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص ١٠٦-١١٠.

الدرس رقم (١٠): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالعصف الذهني (التفكير).....١٥١

٢- قبول كلّ الأفكار، وتسجيلها، وذكر أيّ فكرة مهما بدتّ تافهة أو غير معقولة.

٣- غزارة الأفكار وسرعة طرحها من أهمّ خصائص ومبادئ العصف الذهني.

٤- تأجيل نقد الأفكار أو التعليق عليها ومناقشتها أثناء حلقة العصف الذهني.

المرحلة الثانية: حلقة العصف الذهني

مرحلة استمطار وتوليد الأفكار هي ما يميّز العصف الذهني عن جميع استراتيجيات التفكير أو العمل الجماعي، ويختلف الزمن المقدّر لها وفق اختلاف الموضوع، ويفضّل أن تتراوح جلسة العصف واستمطار الأفكار بين (١٥ و ٢٠) دقيقة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّه يمكن تطبيق العصف الذهني في زمن أقلّ من ذلك، إن كان الهدف من الحلقة مناقشة جزئية محدّدة فقط من موضوع ما.

وأهمّ خصائص هذه المرحلة ما يأتي:

١- توضيح الموضوع، والتأكّد من فهم جميع المشاركين له. وتحديد المشكلة، وتوضيحها للمشاركين، في زمن لا يزيد على (٥) دقائق.

٢- التأمل والتفكير الفرديّ للموضوع قبل البدء بطرح الأفكار.

٣- الطرح الجماعيّ للأفكار، وعلى رئيس المجموعة التأكّد من عدم استئثار أحد المشاركين بطرح الأفكار. كما يجب عليه التأكّد من التقيّد بموضوع الحلقة.

٤- تسجيل جميع الأفكار دون نقدها أو مناقشتها وتحليلها مهما كانت تلك الأفكار غريبة أو تافهة أو غير منطقيّة. ونؤكّد أنّه لا توجد

ملكيّة للأفكار، فالفكرة المطروحة تصبح ملكاً للجميع، ولا يجوز ربط الأفكار بأصحابها.

المرحلة الثالثة: ما بعد حلقة العصف الذهني

بعد استكمال حلقة العصف الذهني واستمطار الأفكار، تبدأ مرحلة النقد والاختيار. ويختلف أيضاً تقدير زمنها وفق اختلاف الموضوع، ويفضّل أن يكون من (١٥-٢٠) دقيقة، وأنّه يمكن تطبيق ذلك في زمن أقلّ من ذلك إن كان الهدف من الحلقة مناقشة جزئية محدّدة فقط من موضوع ما.

وأهمّ خصائص هذه المرحلة ما يأتي:

١- مناقشة وتحليل الأفكار التي تمّ التوصل إليها، ويكون ذلك بما يأتي:

أ- تطوير الأفكار.

ب- دمج الأفكار.

ج- حذف الأفكار غير المناسبة.

٢- ختام الحلقة بإعلان الأفكار الإبداعية الناضجة.

ونذكر بأنّ تلك الأفكار تكون ملكاً للجميع، فلا يقال مثلاً: هذه الفكرة التي توصل إليها فلان^(١).

(١) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ: ص٢٥٦-

الدرس رقم (١٠): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم بالعصف الذهني (التفكير)..... ١٥٣

المطلب السابع: معوقات استخدام استراتيجية العصف الذهني

لكل إستراتيجية مهما كانت دقيقة مفيدة معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، ومن جملة معوقات استخدام استراتيجية العصف الذهني، ما يأتي:

أولاً: عوائق نفسية.

وهي خوف الطالب من الفشل، والظهور أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية، والسبب في ذلك، هو عدم ثقته بنفسه وبقدرته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها.

وللتغلب على هذا العائق، يجب على الفرد أن يؤمن بقدراته ومواهبه، وأنه لا يقل عن غيره ممّن أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

ثانياً: التسليم الأعمى للافتراضات والآراء الآخرين.

ثالثاً: التسرع في تقويم الأفكار، وما يصاب به صاحب الفكرة من إحباط عندما يسمع مثل هذه العبارات:

«لقد جرّينا هذه الفكرة من قبل، وهي قديمة جداً».

«مَنْ يضمن نجاح هذه الفكرة؟!».

«هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها».

رابعاً: عدم قيام المعلم والمتعلّم وإدارة العملية التعليمية بالأدوار المطلوبة منهم.

خلاصة الدرس

- ١- العصف الذهني: أحد أساليب المناقشة الجماعية الذي يشجّع بمقتضاه أفراد مجموعة فرداً بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكررة بشكل عفوي تلقائي حرّ، وفي مناخ مفتوح غير نقدي، ثمّ غربة هذه الأفكار واختيار المناسب منها.
- ٢- أركان العصف الذهني: التنظيم، الإبداع، الجماعية، الاستمطار، الكمية، والتفاعل.
- ٣- المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني أربعة: إرجاء التقييم، إطلاق حرية التفكير، الكمّ قبل کیف، البناء على أفكار الآخرين.
- ٤- خطوات جلسة العصف الذهني: تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع). إعادة صياغة الموضوع. تهيئة جوّ الإبداع والعصف الذهني. العصف الذهني. تحديد أغرب فكرة. وأخيراً: جلسة التقييم.
- ٥- لإدارة حلقة العصف الذهني ثلاث مراحل لكلّ منها خصائصها، وهي: مرحلة ما قبل حلقة العصف الذهني، وأثناءها، وما بعدها.
- ٦- لا بدّ من الاهتمام برفع معوقات استخدام استراتيجية العصف الذهني.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو المقصود من استراتيجية التعلّم بالعصف الذهني وفرقها عن التعلّم التقليدي؟
- ٢- ما هي أهداف التعلّم بالعصف الذهني؟
- ٣- أذكر أركان استراتيجية العصف الذهني.
- ٤- بيّن مبادئ استراتيجية التعلّم بالعصف الذهني بالنسبة إلى المعلّم والمتعلّم.
- ٥- وضّح خطوات جلسة العصف الذهني.

الدرس رقم (١١)
التَّعلُّمُ النشط (٦)
استراتيجية التَّعلُّمِ التعاوني

أهداف الدرس

- يتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمقصود من استراتيجية التَّعلُّمِ التعاوني وفرقها عن التَّعلُّمِ التقليدي.
 - ٢- تشخيص أهداف استراتيجية التَّعلُّمِ التعاوني وتعزيز أهميتها.
 - ٣- القدرة على توزيع المهام في التَّعلُّمِ التعاوني.
 - ٤- إتباع خطوات تنفيذ استراتيجية التَّعلُّمِ التعاوني وممارستها.
 - ٥- إدراك أهمية التَّعلُّمِ التعاوني والسعي إلى الاستفادة منه عملياً.

مقدمة الدرس

ومن جملة أساليب واستراتيجيات التَّعلُّمِ الفعَّال هي استراتيجية التَّعلُّمِ التعاوني، وسوف نتناول الخطوط العامة لهذه الاستراتيجية في هذا الدرس، وذلك ضمن المطالب الخمسة الآتية:

المطلب الأول: مفهوم استراتيجية التَّعلُّمِ التعاوني^(١)

للتَّعلُّمِ ثلاثة أنواع، وهي: التَّعلُّمِ الفردي، والتَّعلُّمِ التنافسي، والتَّعلُّمِ التعاوني.

(١) راجع: عايش، أحمد، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية: ص ١٠٧، والوكيل والمفتي، حلمي ومحمد، أسس بناء المناهج: ص ١٥٤-١٥٥.

في التعلّم الفرديّ، يتدرّب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليميّة تتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم، وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلاب.

وفي التعلّم التنافسي، يتنافس الطلاب فيما بينهم لتحقيق هدف تعليميّ محدّد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة، ويتمّ تقويم الطلاب في التعلّم التنافسيّ وفق منحنيّ مدرّج من الأفضل إلى الأسوأ.

أمّا في التعلّم التعاوني، فيعدّ الطلاب بحيث يعملون مع بعضهم البعض داخل مجموعات صغيرة، ويساعد كلّ منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك، ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان، فهي استراتيجية يتعلّم فيها الطلاب من خلال العمل في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتعاون أفرادها في إنجاز المهمّات التعليميّة المبنية بهم. ويقتصر دور المعلم في هذه الطريقة على التوجيه، والتنظيم، وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة، وتقديم التعزيز بشكل جماعي^(١).

وبعبارة أخرى: تفاعل منظّم بين مجموعة مقنّنة العدد والمهام من الطلاب لتحقيق أهداف محدّدة.

إنّ جوهر التعلّم التعاوني هو التغير في دور المعلم والطالب، ما يجعل

(١) راجع: بني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف الابتدائيّة الثلاثة الأولى: ص ١٠٩، وشحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ: ص ١٣٨-١٤٠، واللولو، فتحية، استراتيجيات حديثة في التدريس: ص ٧، وبركات، هشام، قراءات في استراتيجيات التدريس الفعّال: ص ٣٣.

الدرس رقم (١١): التَّعلُّمُ النشط: إستراتيجية التَّعلُّمُ التعاوني ١٥٧

الطالب محور العملية التعليمية التعلمية^(١).

المطلب الثاني: أهداف استراتيجية التَّعلُّمُ التعاوني

هناك الكثير من الأهداف يمكن تحقيقها بمعونة التَّعلُّمُ التعاوني، منها:

أولاً: استخدام عمليَّات التفكير الاستدلالي بشكل أكبر.

ثانياً: رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب، وتغطية معلومات كثيرة.

ثالثاً: تنمية العلاقات الإيجابية، وتقبُّل الفرد لوجهات نظر الآخرين، وعدم التعصُّب الأعمى للأفكار، وإقناع المتعلِّم بأن لدى الآخرين أفكاراً تستحقُّ الاطلاع.

رابعاً: زيادة الدافعية نحو التَّعلُّم، وتنمية أسلوب التَّعلُّم الذاتي لديه.

خامساً: تحقيق تقدير أعلى للذَّات، والتكيُّف الإيجابي للطلاب نفسياً واجتماعياً.

سادساً: إقناع المتعلِّم بأنه المسؤول الأوَّل عن تعلُّمه.

سابعاً: تدريب التلاميذ على إبداء الرأْي، والحصول على تغذية راجعة.

ثامناً: ربط بطيئي التَّعلُّم بأعضاء المجموعة، ويطور انتباههم^(٢).

المطلب الثالث: أدوار أعضاء مجموعات التَّعلُّمُ التعاوني

يخصَّص لكلِّ متعلِّم في المجموعة دور داخل مجموعته، ومن هذه

(١) شاهين، عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التَّعلُّم وأنماط التَّعلُّم:

ص ١٠٦، أحمد، جميل عايش، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية: ص ١٠٧.

(٢) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتَّعلُّم الحديثة: ص ١٤٠-١٥٦.

الأدوار:

أولاً: القائد: يتولّى القائد مسؤولية إدارة المجموعة، ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية، وطرح أيّ أسئلة توضيحية علي المعلم، وكذلك توزيع المهام علي أفراد المجموعة، فضلاً عن مسؤوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة أثناء العمل.

ثانياً: مسؤول المواد: ويتولّى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات وموادّ النشاط إلي مكان عمل المجموعة، وهو المتعلّم الوحيد المسموح له بالتجول داخل الصفّ.

ثالثاً: المسجل: هو الكاتب، ويتولّى مسؤولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطريقة مناسبة علي شكل رسوم بيانية، أو جداول، أو أشرطة تسجيل.

رابعاً: المقرر: يتولّى مسؤولية تسجيل النتائج، ويقوم عمل مجموعته، وما توصّلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.

خامساً: مسؤول الصيانة: يتولّى مسؤولية تنظيف المكان بعد انتهاء النشاط.

سادساً: المعزّز أو المشجّع: يتأكد من مشاركة الجميع في العمل، وبحثهم على إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى، ويحترم الجميع، ويتجنّب إحراجهم.

سابعاً: الميقاتي: يتولّى ضبط وقت تنفيذ النشاط^(١).

(١) راجع: المصدر السابق: ص ١٢٠-١٢١، والسيد، أحمد، استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلّمها: ص ١٤٩-١٥١.

المطلب الرابع: خطوات تنفيذ الاستراتيجية

يتمّ تقسيم الطلاب على مجموعات غير متجانسة (متفاوتون في مستواهم الدراسي) بحيث يكون في كلّ مجموعة (٣ - ٥) طلاب، ويوكل لكلّ طالب في المجموعة دور يقوم به (رئيس، مقرر، متحدّث... الخ) كما سيأتي بالتفصيل.

أولاً: يبدأ المعلّم درسه بمقدمة سريعة يعطي فيها فكرة عامّة عن الدرس والأهداف التي يرغب في تحقيقها مع الطلاب من خلال العمل التعاوني.

ثانياً: يطرح المعلّم ورقة العمل الأولى بعد التمهيد للنشاط؛ لضمان فهم الطلاب لمحتوى ورقة العمل، ويوضّح لهم المطلوب القيام به. ثالثاً: يتأكّد المعلم من توافر خلفيّة تعليميّة (خبرات سابقة، درس سابق، مقدّمة درس، قراءة درس في الكتاب) لدى الطلاب ينطلقون منها لممارسة النشاط التعليمي المطروح في ورقة العمل.

رابعاً: يتيح المعلّم الفرصة لأفراد كلّ مجموعة مناقشة النشاط، والخروج في نهاية الزمن المخصّص برأي موحدّ ونتاج واحد. خامساً: تعرض كلّ مجموعة نتاج عملها أمام الطلاب، ويدور نقاش حول ما يعرض، ثمّ يكتب المعلّم ملخصاً بسيطاً على السبّورة عن أهمّ ما اتّفق عليه.

سادساً: تنفذ بقيّة النشاطات (أوراق العمل) بالآلية نفسها حسب سماح وقت الحصّة.

سابعاً: يقوم المعلّم في نهاية الدرس بعملية تقييم؛ للتأكّد من تحقّق أهداف الدرس لدى الطلاب، ويتيح لهم الفرصة لكتابة الملخص

المطلب الخامس: شروط نجاح التعلّم التعاوني وإجراءات تحقيقها

أولاً: الاعتماد المتبادل

ويعني: أنّ يشعر أعضاء المجموعة الواحدة بحاجتهم إلى بعضهم، وبوحدة هدفهم ومصيرهم، إما أنّ ينجحوا معاً أو يفشلوا معاً.

إجراءات تحقيق هذا الشرط

- ١- شرح طبيعة المهمة التعاونية وأهدافها.
- ٢- شرح إجراءات إنجاز المهمة (توزيع الأدوار، الخطوات، ...).
- ٣- شرح أسلوب عرض نتائج المجموعات.
- ٤- توحيد هدف الإنجاز لجميع أعضاء المجموعة.
- ٥- استخدام أساليب التعزيز واستثارة الدافعية.
- ٦- تصميم المهمة التعاونية التي يتطلّب تحقيقها تعاون كلّ الأعضاء.
- ٧- إعطاء المكافآت المناسبة لكلّ فرد مقابل تقدّم كلّ أعضاء المجموعة.

ثانياً: التفاعل

بأن يلتزم كلّ عضو في المجموعة بتقديم المساعدة إلى بقيّة أعضاء المجموعة.

إجراءات تحقيق هذا الشرط

- ١- توفير التواصل البصريّ من خلال الاعتناء بترتيب مقاعد الطلاب.

(١) المصدر السابق. بركات، هشام، قراءات في استراتيجيات التدريس الفعال: ص ٣٣.

الدرس رقم (١١): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم التعاوني ١٦١

- ٢- العناية باختيار أعضاء المجموعة؛ لتوفير فرصة التآلف.
- ٣- تشجيع ممارسة التواصل بين الأعضاء بمختلف أشكاله: البصريّ، اللفظي،

٤- تحفيز الطلاب على تبادل المعلومات والموادّ والمصادر المختلفة وتقديم التغذية الراجعة فيما بينهم^(١).

ثالثاً: المسؤولية الفردية

وتعني: أنّ كلّ عضو في المجموعة تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه وتعليم غيره والإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل الإيجابي مع بقية أعضاء المجموعة.

إجراءات تحقيق هذا الشرط

- ١- الاختيار العشوائي للإجابة على أسئلة التقييم الشفهية.
- ٢- تكليف الطلاب بتعيينات فردية لعرضها على المجموعة ومساعدة الأفراد.

- ٣- اعتماد التقييم الفرديّ إلى جانب التقييم الجماعيّ.
- ٤- إيضاح أثر مستوى الطالب على مجموعته إيجاباً أو سلباً.

رابعاً: المهارات التعاونية

يتطلّب عمل الطلاب في مجموعات تعاونية أن يمتلكوا مهارات تعاونية، مثل: القيادة، اتخاذ القرارات، بناء الثقة، إدارة الصراعات،... الخ.

إجراءات تحقيق هذا الشرط

- ١- تدريب التلاميذ على المهارات التعاونية خلال الدروس العادية

(١) راجع: 1992. stahl.

والأنشطة الصفّية واللاصفّية بالتعاون مع المعلّمين الآخرين.

٢- تدريب التلاميذ على المهارات أثناء دروس التعلّم التعاوني.

٣- رصد التصرفات الجيدة وإعلانها، وتخصيص درجات إضافية على ذلك.

٤- تشجيع الطالب الذي يمارس مهارة تعاونية والإشادة به.

خامساً: تقييم أعمال المجموعات

لا بدّ من التقييم الدقيق لأداء المجموعات في كلّ مرحلة من مراحل عملها.

إجراءات تحقيق هذا الشرط

١- إشعار التلاميذ بمدى تقدّم مجموعتهم نحو إنجاز المهمة.

٢- تشجيع التلاميذ على حصر التصرفات التي أسهمت في إنجاز عمل المجموعة.

٣- أمر التلاميذ بذكر تصرّف واحد يمكن أن يجعل المجموعة أكثر نجاحاً.

٤- الطلب من أعضاء المجموعة المناقشة فيما بينهم لتقييم عملها.

٥- قيام المعلّم بتفقد أعمال المجموعات وتقديم التغذية الراجعة^(١).

المطلب السادس: دور المعلم في استراتيجية التعلّم التعاوني

دور المعلم في التعلّم التعاوني هو الحرص على توفير كلّ ما من شأنه الوصول إلى أهداف التعلّم التعاوني المتقدمة، من قبيل ما يأتي:

(١) راجع: اللولو، فتحية، استراتيجيات حديثة في التدريس: ص ٨

الدرس رقم (١١): التعلّم النشط: إستراتيجية التعلّم التعاوني ١٦٣

أولاً: اختيار، وتحديد الأهداف، وتنظيم الصف وإدارته.
ثانياً: تحديد المهمّات الرئيسة والفرعية، وتوجيه التعلّم والمساعدة عليه.

ثالثاً: تكوين المجموعات في ضوء الأسس المناسبة، واختيار شكل المجموعة.

رابعاً: تزويد المتعلّمين بالإرشادات اللازمة للعمل، واختيار منسق كلّ مجموعة بشكل دوريّ، وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.
خامساً: تشجيع المتعلّمين علي التعاون، ومشاركة كلّ فرد منهم في ذلك.

سادساً: ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح وتلخيص ما تعلّمه المتعلّمون، وتقييم أدائهم، وتحديد التكاليفات والواجبات^(١).

(١) راجع: الربيعي محمود داود، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة: ص ٩٢-٩٣، وشحاتة،

حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربي: ص ١٤٨-١٥١.

خلاصة الدرس

- ١- استراتيجية التعلّم التعاوني: استراتيجية يتعلّم فيها الطلاب من خلال العمل في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتعاون أفرادها في إنجاز المهمّات التعليميّة المنوطة بهم.
- ٢- من جملة أهداف استراتيجية التعلّم التعاوني:
استخدام عمليّات التفكير الاستدلاليّ بشكل أكبر. تنمية العلاقات الإيجابية وتقبّل الفرد لوجهات نظر الآخرين. زيادة الدافعيّة نحو التعلّم. تقدير أعلى للذات.
- ٣- لاستراتيجية التعلّم التعاونيّ خطوات خاصّة لتنفيذها لا بدّ من مراعاتها.
- ٤- هناك شروط لنجاح التعلّم التعاوني، منها:
الاعتماد المتبادل، التفاعل، المسؤولية الفرديّة، المهارات التعاونيّة، تقويم أعمال المجموعات.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود باستراتيجية التعلّم التعاوني؟
- ٢- أذكر هدفين من أهداف استراتيجية التعلّم التعاوني.
- ٣- لاستراتيجية التعلّم التعاونيّ خطوات خاصّة لتنفيذها، أذكرها مبيناً.
- ٤- من شروط نجاح التعلّم التعاوني: المسؤولية الفرديّة، ما المقصود من كلّ واحد منهما؟
- ٥- تكلم عن دور المعلم في التعلّم التعاوني.

الدرس رقم (١٢)

التَّعلُّمُ النُّشْطُ (٧)

استراتيجية خرائط المفاهيم

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّعُ من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمقصود من استراتيجية التَّعلُّمِ بواسطة خرائط المفاهيم.
 - ٢- إدراك أهداف استراتيجية التَّعلُّمِ بواسطة خرائط المفاهيم.
 - ٣- تشخيص حالات استخدام خريطة المفاهيم.
 - ٤- وعي أهميَّة استخدام خريطة المفاهيم.
 - ٥- تحديد خطوات بناء خريطة المفاهيم واكتساب مهارة تطبيقها.

مقدمة الدرس

ومن جملة أساليب واستراتيجيّات التَّعلُّمِ الفَعَّالِ، هي استراتيجية خرائط المفاهيم، التي تعدّ تقنيّة تربويّة جديدة تنسجم ومعطيات التربية الحديثة، في كون الطالب محور العمليّة التعليميّة، وصاحب الدور النُّشْطِ الرئيس في عمليّة تعلّمه، وأنّها تقنيّة تساعد الطالب في تحليل المعرفة والوقوف على مفاصلها.

وسوف نتناول الخطوط العامّة لهذه الاستراتيجية في هذا الدرس، وذلك ضمن المطالب الخمسة الآتية:

المطلب الأول: التعريف باستراتيجية خرائط المفاهيم

خرائط المفاهيم عبارة عن: رسوم تخطيطيّة ثنائيّة البعد تترتّب فيها مفاهيم المادّة الدراسيّة في صورة هرميّة، بحيث تتدرّج من المفاهيم الأكثر شموليّة والأقلّ خصوصيّة في قمّة الهرم، إلى المفاهيم الأقلّ

شموليّة والأكثر خصوصيّة في قاعدة الهرم ، وتُحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة.

وأكدت بحوث تربويّة عديدة أنّ خرائط المفهوم أداة فاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، وأنّها أداة مهمّة للتفكير الناقد والإبداعيّ، وتساعد في تحقيق التعلّم ذي المعنى، وهو التعلّم الحقيقيّ الذي نبتغيه نمطاً من أنماط التعلّم المدرسيّ النشط.

وتكمن أهميّة خريطة المفاهيم في أنّها ترسّخ لدى المتعلّم منهجاً للتفكير المنظّم يتواءم مع طبيعة الدّماغ، وقد أشارت إلى ذلك أحدث البحوث في هذا المجال. وإذا كان الحال كذلك، فلا بدّ من استخدام خرائط المفهوم في تفعيل التعليم والتعلّم، وتحقيق الأهداف التربويّة النوعيّة، بأقصى درجة من الكفاءة والجودة، وفي هذا السياق تكمن مبررات استخدام خرائط المفاهيم كاستراتيجية تعلّميّة^(١).

المطلب الثاني: أهداف استراتيجية خرائط المفاهيم

تشير الدراسات المعرفيّة الحديثة إلى أنّ عقل المتعلّم بناء منظّم تترتّب المفاهيم في أبنيته المعرفيّة بشكل هرميّ؛ إذ تحتلّ الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة رأس الهرم ومناطقه العليا، وبالاتجاه نحو قاعدة الهرم، تتدرّج المفاهيم من الكبير إلى الصغير، فالأصغر، وهكذا.

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٤٥٥، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنيّة للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٣٢-٣٧، وشحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ: ص ٢١٤-٢١٥.

وكذلك البناء المعرفي للطالب، فهو نفسه بناء منظّم من المفاهيم والأفكار، ويمثّل كلّ بناء منه وحدة تطوّر معرفيٍّ يُمثّل ما لدى الفرد من استعدادات وقابليّات وخبرات وإمكانات، ويتفاعل المتعلّم ويتعلّم ويُنتج في ضوء هذه الإمكانيّات.

وفي هذا الشّأن، يفترض في نظرية التَّعَلُّم ذي المعنى (وهو التَّعَلُّم الذي يكون المتعلّم فيه قادراً على إيجاد علاقة بين الموادّ الجديدة والتعليم القبليّ، أي: أنّه يرى المعرفة الجديدة في ضوء ما يعرفه ويفهمه قبلاً. وبذلك يجد معنى جديداً، فتتمو المعرفة لديه باستمرار) أنّ على المعلّمين تقديم المادّة التَّعليميّة بصورة منظّمة ومرتبّة ومتتالية.

لذا، من المهمّ أنّ يستهدف التعليم تشكيل بناء معرفيٍّ صحيح لدى المتعلّم، تتّضح فيه العلاقة والروابط بين المفاهيم والحقائق والقضايا التي يمتلكها المتعلّم، بالإضافة إلى مساعدة المتعلّمين على تطوير نموّهم المعرفيّ كي يصبحوا قادرين على إدراك بنية الموضوع الدراسيّ المعرفيّ المميّز لتلك المادّة أو الخبرة، وتحدّد أهداف التعليم ضمن هذا المجال في ما يأتي:

١- مساعدة المتعلّم على تحقيق بنية معرفيّة تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم.

٢- تحقيق البنية المعرفيّة ذات الخصائص المميّزة، يُسهّم في تحويل المادّة الدراسيّة إلى مادّة تتضمّن معاني ومفاهيم جديدة ودقيقة وواضحة وثابتة.

٣- يكون التَّعَلُّم ذا معنى إذا ما تمّ ربط المادّة التَّعليميّة بالخبرات السابقة للمتعلّم، والمكوّنة من المفاهيم والأفكار ذات الروابط

والعلاقات، التي تمهّد بالتالي لظهور معان جديدة.

٤- إتاحة الفرصة أمام المتعلّم لإيجاد روابط حقيقية لا عشوائية بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة، التي تمّ تكوينها مسبقاً في البناء المعرفي.

٥- تسهيل مهمة نموّ المفاهيم الوظيفيّة، وإيضاح المفاهيم الغامضة، وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلّم^(١).

٦- تجسّد الخرائط هدفاً تربوياً حديثاً، وهو التربية من خلال العمل؛ إذ إنّ المتعلّم يمارس بناء وتصميم خرائط المفاهيم، فهو يعمل وينظّم ويرتب وينسّق ويوصل، ويُعيد ذلك مرّة بعد مرّة^(٢).

المطلب الثالث: حالات استخدام خريطة المفاهيم

تستخدم خريطة المفاهيم في الحالات الآتية:

أولاً: تقييم المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع ما.

ثانياً: تقويم مدى تعرّف وتفهم الطلبة للمفاهيم الجديدة.

ثالثاً: التخطيط لمادة لدرس.

رابعاً: تدريس مادة الدرس.

خامساً: تلخيص مادة الدرس.

سادساً: التخطيط للمنهج.

(١) راجع: أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٤٦١-٤٦٢.

(٢) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربي: ص ١١٦.

المطلب الرابع: أهمية استخدام خريطة المفاهيم

ويمكن تقسيم أهميّتها بالنسبة إلى المتعلّم والمعلّم بالتفصيل الآتي:

أولاً: أهميتها بالنسبة للمتعلم

تساعد خريطة المفاهيم المتعلّم على:

- ١- البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- ٢- البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.
- ٣- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفيّة.
- ٤- ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة.
- ٥- الفصل بين المعلومات المهمّة والمعلومات الهامشيّة، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
- ٦- جعل المتعلّم مستمعاً ومصنّفاً ومرتبّاً للمفاهيم.
- ٧- إعداد ملخص تخطيطي لما تمّ تعلّمه (تنظيم تعلّم موضوع الدراسة).
- ٨- الكشف عن غموض مادّة النصّ أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد الخريطة.

٩- تقييم المستوى الدراسي.

١٠- تحقيق التعلّم ذي المعنى.

١١- مساعدة المتعلّم على حلّ المشكلات.

١٢- إكساب المتعلّم بعض عمليّات التعلّم.

١٣- زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلّم.

١٤- تنمية اتجاهات المتعلّمين نحو الموادّ الدراسيّة.

١٥- الإبداع والتفكير التأمليّ عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها^(١).

ثانياً: أهميتها بالنسبة للمعلم

تكمن أهميّة استخدام خرائط المفاهيم بالنسبة إلى المعلم في كونها تساعد على:

- ١- التخطيط للتدريس، سواء لدرس، أم وحدة، أم فصل دراسي، أم سنة دراسية.
- ٢- التدريس، وقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم مقدم)، أو أثناء شرح الدرس، أو في نهاية الدرس.
- ٣- تركيز انتباه المتعلّمين ، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم.
- ٤- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
- ٥- اختيار الأنشطة الملائمة والوسائل المساعدة في التعلّم.
- ٦- تقويم مدى تعرّف وتفهم الطلبة للتركيب البنائيّ للمادة الدراسية.
- ٧- كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة، والعمل على تصحيحها.
- ٨- المساعدة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالموادّ التي يدرسونها.
- ٩- قياس مستويات التحليل والتركيب والتقويم لدى المتعلّم؛ لأنّ إعداد الخريطة يتطلّب من المتعلّم مستوى عالياً من التجريد عند بناء

(١) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربي: ص ١٢٠-

١٢١، وبني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى: ص ١٣٧-١٣٨.

خريطة المفاهيم.

١٠- تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم وطلّبه (أداة اتصال بين المعلم والمتعلّم).

١١- توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المتعلّمين.

١٢- قياس تعيّر وتطوّر المفاهيم لدى المتعلّمين.

١٣- اختزال القلق لدى المتعلّمين.

١٤- وأشارت العديد من الدراسات إلى فاعليّة استخدام خرائط المفاهيم في العديد من الحالات، مثل: قياس الفجوات المعرفيّة لدى المتعلّمين قبل الخدمة^(١).

المطلب الخامس: خطوات بناء خريطة المفاهيم

وأما خطوات بناء خريطة المفاهيم، فهي:

أولاً: اختيار الموضوع المراد عمل خريطة المفاهيم له، وليكن وحدة دراسيّة، أو درساً، أو فقرة من درس، بشرط أن يحمل معنى متكاملاً للموضوع.

ثانياً: تحديد المفاهيم في الفقرة (المفهوم الأساس والمفاهيم الأخرى)، ووضع خطوط تحتها.

ثالثاً: إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازلياً تبعاً لشمولها وتجريدها.

رابعاً: تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات في ما بينها، وذلك عن طريق وضع المفاهيم الأكثر عموميّة في قمة الخريطة، ثمّ

(١) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ، ص ١١٧-١١٨.

الأقلّ فالأقلّ.

خامساً: ربط المفاهيم المتصلة، أو التي تنتمي إلى بعضها البعض بخطوط، وكتابة الكلمات الرابطة التي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط^(١).

المطلب السادس: دور المعلم والمتعلم في إعداد خريطة المفاهيم

أولاً: دور المعلم في إعداد الخريطة

تتعدّد أدوار المعلم في استراتيجية الخريطة، وهذه الأدوار تتسم بالإيجابية، ابتداءً ببداية التدريس حتّى نهايته. ومن بين أدوار المعلم هنا تقويم مدى استعداد التلاميذ لدراسة الموضوع الجديد، ثمّ اختيار كلمات أساسية تدور حولها المادّة المكتوبة، وإثارة المناقشة بين التلاميذ؛ لتصنيف هذه الكلمات إلى فئات ومجموعات متشابهة. ويقوم المعلم بدور أساس في تنشيط خلفيّة التلاميذ المعرفيّة عن موضوع الدرس، حينما يطلب منهم التركيز لتقديم معلومات وأفكار وبيانات وشخصيّات ونوادير مرتبطة بالكلمات والأفكار والمفاهيم التي تقدّم إليهم. ويمكن للمعلّم تقديم نسخ غير كاملة من الخريطة الدلاليّة لبعض

(١) راجع: اللولو، فتحية، استراتيجيات حديثة في التدريس: ص ٢٤-٢٧، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنيّة للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٣٨، وأمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٤٦٢-٤٦٣، وبني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف الابتدائيّة الثلاثة الأولى: ص ١٣٨.

الدرس رقم (١٢): التعلّم النشط: إستراتيجية خرائط المفاهيم ١٧٣

الموضوعات للتلاميذ، وذلك لإكمالها بالتفاصيل والأفكار الفرعية عن طريق المناقشة.

ويجب على المعلم تقديم يد المساعدة للتلاميذ؛ لخفض قلقهم، واستعادة توازنهم، وذلك بإعطائهم خريطة مبسطة، ومطالبتهم بالنظر فيها بضع دقائق، ليستشيرهم بعد ذلك لعمل خريطة كاملة من خلال مناقشات تدور عن موضوع القراءة.

وإذا كان الموضوع يمرّ في تدريسه بثلاث مراحل (قبل وأثناء وبعد التدريس)، فإنّ المعلم يقوم بأدوار مهمّة في كلّ مرحلة، ويمكن توضيح ذلك كما يأتي:

١- قبل القراءة: حيث يوجّه المعلم التلاميذ لقراءة موضوعات أو كتب معيّنة، لاكتساب خلفية معرفيّة عن موضوع القراءة، ثمّ يختار مفردات وأفكاراً رئيسة يدور عنها الموضوع، ثمّ يطلب من التلاميذ تقديم معلومات ومقترحات عن الفكرة الرئيسة، ثمّ يناقش تلاميذه في هذه المقترحات لوضعها في خريطة ما قبل القراءة.

٢- أثناء القراءة: حيث توجيه التلاميذ لقراءة الموضوع قراءة صامتة لمدة دقائق.

٣- بعد القراءة: حيث يثير المعلم المناقشة بين التلاميذ؛ وذلك لإضافة المزيد من المعلومات للخريطة السابقة، أو لتصميم وبناء خريطة أخرى للموضوع ومقارنتها بالخريطة السابقة^(١).

(١) راجع: اللولو، فتحية، استراتيجيات حديثة في التدريس: ص ٢٧، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنيّة للمعلّمين، دليل المشارك: ص ٣٩-٤٠.

ثانياً: دور المتعلم في إعداد الخريطة

وأما التلميذ، فيقوم بدور مهم في بناء الخريطة، فهو محور النشاط فيها، والمتحكّم الأساس في مدخلات الخريطة، من معلومات وأفكار ومفاهيم وأمثلة ونوادير وشعارات، وأنه المستفيد من مخرجات الخريطة، من مساعدته على التفكير والنقد والاسترجاع السريع للمعلومات.

ويقوم التلميذ بالتفكير لتقديم المعلومات المطلوبة، التي تدور عن الكلمات، والأفكار الأساسية والمستنبطة من موضوع الدرس، ويقرّر التلميذ المعلومات التي يجب استبعادها لعدم ارتباطها بموضوع الدرس، ويقوم بنشاط ترجمة وتفسير ومناقشة المعلومات السابقة، وتجميعها، وإيجاد العلاقات بين أجزائها وبين المعلومات الجديدة، وتمثيل كل ذلك في شكل خريطة تساعده على سرعة استدعاء المعلومات.

ويتّضح دور التلميذ في استراتيجية الخريطة خلال مراحل الدرس كما يأتي:

١- قبل القراءة: حيث يقدّم الأفكار، والمفاهيم، والمعلومات ذات العلاقة بالأفكار والمفاهيم الرئيسة التي يقدّمها المعلم له من خلال جلسة العصف الذهني، ويقوم التلميذ بمناقشة وتصنيف الأفكار والمفاهيم والكلمات في مجموعات متشابهة، ويبين العلاقات بينها، ويرسمها في شكل خريطة ما قبل القراءة.

٢- أثناء القراءة: ويقوم التلميذ هنا بقراءة موضوع القراءة المحدّد قراءة صامتة، وفي هذه الأثناء، يركّز في موضوع القراءة لاستخراج المزيد من المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية لإضافتها لخريطة ما قبل القراءة وإكمالها.

الدرس رقم (١٢): التعلّم النشط: إستراتيجية خرائط المفاهيم..... ١٧٥

٣- بعد القراءة: ويقوم التلميذ هنا ببناء خريطة أخرى، وذلك بمناقشة المعلومات المتضمنة في موضوع القراءة، ثم يقارن خريطة ما قبل القراءة وخريطة ما بعد القراءة للتوصل إلى خريطة دلالية مكتملة وموضوع القراءة^(١).

(١) راجع: استراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنية للمعلمين، دليل المشارك: ص ٤٠، وأمبو سعيد والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم: ص ٤٦٦-٤٦٧.

خلاصة الدرس

- ١- خرائط المفاهيم: رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية، بحيث تدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة.
- ٢- تُسهم استراتيجية خرائط المفهوم في تسهيل مهمة نموّ المفاهيم الوظيفية، وإيضاح المفاهيم الغامضة، وربطها ودمجها في البناء المعرفي للمتعلم.
- ٣- تستخدم خريطة المفاهيم في حالات كثيرة، منها: تقييم المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع ما، وتقويم مدى تعرّف وتفهم الطلبة للمفاهيم الجديدة.
- ٤- تُسهم استراتيجية خرائط المفهوم في عملية الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
- ٥- ممّا يبرز أهمية استراتيجية خرائط المفهوم بالنسبة إلى المعلم، أنّها تُسهم في تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس، وفي عملية التخطيط للتدريس، سواء لدرس، أو وحدة، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية.
- ٦- لاستراتيجية خرائط المفهوم مراحل مشخصة محدّدة لا بدّ من الاطلاع عليها والالتزام بها للوصول إلى الأهداف المرجوة من الاستراتيجية.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود باستراتيجية خرائط المفهوم؟
- ٢- أذكر هدفين من أهداف التعلّم باستعمال استراتيجية خرائط المفهوم.
- ٣- أذكر نقطتين تبيّنان أهمية استراتيجية خرائط المفهوم.
- ٤- بيّن حالتين من حالات استعمال استراتيجية خرائط المفهوم.
- ٥- بيّن أهمية استراتيجية خرائط المفهوم بالنسبة إلى المعلم.

الفصل الرابع التَّعلُّم والذاكرة

أولاً: التعريف بالتذكُّر ومراحله

ثانياً: نموذج معالجة المعلومات

ثالثاً: أجهزة الذاكرة وأنظمتها

١. الذاكرة الحسيَّة

٢. الذاكرة قصيرة المدى

٣. الذاكرة طويلة المدى

رابعاً: معينات الذاكرة

خامساً: البناء الناجح لذاكرة قويَّة

سادساً: مهارات الاستعداد للاختبارات والامتحانات

الدرس رقم (١٣)

التَّعَلُّمُ والذاكرة (١)

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بالتذكُّر ومراحله.
- ٢- وصف نموذج معالجة المعلومات، وما يقوم عليه من افتراضات.
- ٣- تعداد أجهزة الذاكرة وأنظمتها.
- ٤- بيان المقصود بالذاكرة الحسِّيَّة، وتعداد بعض تطبيقاتها التَّربويَّة.
- ٥- التعريف بالذاكرة قصيرة المدى، وتعداد بعض تطبيقاتها التَّربويَّة.

مقدمة الدرس

عملية التَّعَلُّم تتضمن الاحتفاظ بالمعلومات أو الحقائق أو حفظها، فالإنسان يحفظ الكثير ممَّا يمرُّ به من مواقف تعليميَّة، وهو يفكِّر ويستدلّ ويستنتج بالاعتماد على ما يتذكَّره من حقائق، وهو يتعامل مع مفهوم الزمن، ويربط الحاضر بالماضي، ويُعمل التنبُّؤات عن المستقبل؛ بسبب ما يمتاز به التذكُّر من القوَّة والمرونة والقدرة على استدعاء ما تعلَّمه من قبل^(١).

يهتمَّ علم النَّفس المعرفيِّ بمحاولة التعرُّف على الحقائق الكافية عن نظام الذاكرة، فالعامل الحاسم في أيِّ نجاح يرتبط بالتَّعَلُّم، أو العمل، أو الأنشطة الاجتماعيَّة، هو الطريقة التي نسترجع بها المعلومات، والعلاقات، والعمليات من الذاكرة، وتطبيق ما يتمُّ استرجاعه وتوظيفه

(١) راجع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النَّفس في المجال التَّربوي: ص ٣٤٨.

من أجل الوصول إلى أشياء جديدة مبتكرة ملائمة للحياة؛ إذ إنّ الذاكرة تؤدّي دوراً حاسماً وفعالاً في كلّ جديد يتوصّل إليه الفرد، وفي حُلُوله للمشكلات التي تواجهه، بالصّورة التي يرضى بها الفرد عن نفسه، ويخدم من خلالها نفسه والآخرين في المجتمع.

ويشمل التذكّر بمعناه العامّ كلّاً من الحفظ والنسيان، ففيما يُعبّر (الحفظ) عن الجانب الإيجابيّ للتذكّر، يُعبّر (النسيان) عن الجانب السلبيّ له.

المطلب الأول: التعريف بالتذكّر ومراحله

التذكّر أو الذاكرة: عمليّة تخزين المعلومات من الخبرة السابقة، وهي عمليّة شديدة الارتباط بالتعلّم، فنحن نتذكّر ما سبق لنا أن تعلّمناه، أو مرّ بنا، وعرفناه، فاستوعبناه في ذاكرتنا، نستدعيه وقت الحاجة^(١). فهذا الشّخص هو (زيد) الذي كان زميلاً لنا أيّام الدراسة الإعداديّة مثلاً^(٢).
عندما نرجع إلى علم النفس والتحليل النفسي، نجد أربع مراحل لعمليّة التذكّر:

١- مرحلة التعلّم، أو الاستظهار (الانطباع).

٢- مرحلة الاحتفاظ.

٣- مرحلة الاستدعاء، أو الاسترجاع.

٤- مرحلة التعرّف.

(١) راجع: طه، فرج عبد القادر، أصول علم النفس الحديث: ص ٧٥.

(٢) راجع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ٣٤٨.

والمراحل الثلاثة الأولى تماثل مرحلة التسجيل على شريط أو قرص مدمج في جهاز التسجيل؛ إذ يتمّ تخزين المعلومات ثمّ استعادتها في ما بعد، فيما مرحلة التعرف هي التي تجعل من الإنسان كائناً إيجابياً لا سلبياً خاملاً كجهاز التسجيل.

ويقصد بعملية الانطباع أو الاستظهار ما يمرّ به الفرد من خبرات تترك فيه أثراً، وهو ما يسمّى بالاكْتِسَاب.

وأما الاحتفاظ، أو ما يسمّى بالوعي، فيُقصد به احتفاظ الفرد بما مرّ به من خبرات، وما حصله من معلومات ومهارات.

وأما الاسترجاع، فهو استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية.

وأما التعرف، فهو شعور الفرد بأنّ ما يُدركه الآن هو جزء من خبراته السابقة، وأنّه معروف ومألوف لديه، وليس غريباً عنه^(١).

المطلب الثاني: نموذج معالجة المعلومات

يُعدّ نموذج معالجة المعلومات (Information Processing Model) من الاتجاهات المعرفية المعاصرة التي تعنى بدراسة عملية التعلّم والذاكرة البشرية، ويستند هذا النموذج إلى المبادئ التي يعمل في ضوئها الحاسوب الإلكتروني (الكومبيوتر) في معالجة المعلومات، من حيث: استقبالها، وتخزينها، واسترجاعها. وبالتحديد: هذا النموذج يهتمّ بتفسير ثلاث عمليات، هي:

(١) راجع: راجح، أحمد عزّت، أصول علم النفس: ص ٢٩٥. ١٩٧٠.

- ١- استقبال المعلومات (مدخلات التعلّم).
- ٢- معالجة المعلومات: وتتمثل في تحويل المعلومات وتمثيلها وتخزينها.
- ٣- استرجاع المعلومات: وتتمثل في التذكّر والنسيان وانتقال أثر التعلّم^(١).

افتراضات نظرية معالجة المعلومات

ينطلق نموذج معالجة المعلومات من عدد من الافتراضات عن عملية التعلّم:

أولاً: أن الكائن البشري كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلّم؛ إذ يبحث عن المعرفة، ولا ينتظر حتى تأتي هذه المعرفة بنفسها إليه، وأنه -أيضاً- يقوم بمعالجة هذه المعلومات واستخلاص ما هو مناسب منها، مستفيداً من الخبرات السابقة والتعلّم القبلي.

ثانياً: أن عملية المعالجة التي يجريها الفرد على المعلومات تتم عبر مراحل تتضمّن: الانتباه إلى المعلومات، وترميزها، ثم تحويلها إلى تمثيلات عقلية يتم تخزينها في الذاكرة بشكل يسهّل استدعاءها وتذكرها عند الحاجة.

ثالثاً: تعتمد عملية المعالجة على عاملي الانتباه والإدراك؛ إذ إنّ ما يتمّ معالجته من معلومات، هي تلك التي يركّز الفرد عليها انتباهه في لحظة من اللحظات؛ وذلك لأنّ هناك حدوداً لكمية المعلومات التي يستطيع

(١) سيأتي الكلام عن «انتقال أثر التعلّم» بالتفصيل إنّ شاء الله تعالى.

الفرد معالجتها في موقف معيّن؛ إذ يؤدي الانتباه الانتقائي دوراً مهماً في هذه العملية، كما سيأتي^(١).

المطلب الثالث: أجهزة الذاكرة وأنظمتها

تشكّل الذاكرة المحور الرئيس الذي يركز عليه نموذج معالجة المعلومات في تفسير عملية التعلّم، فهي تمثّل نظاماً افتراضياً يشير إلى جملة العمليات التي تتعلّق باستقبال ومعالجة الخبرات واسترجاعها. وتتألف الذاكرة من ثلاثة أنظمة يتوقّف بقاء الخبرات واستمرارها على طبيعة المعالجات التي تتمّ فيها؛ إذ إنّ بعض المعلومات يستمرّ وجوده في الذاكرة بضع ثوان ثمّ يتلاشى، في حين يستمرّ وجود البعض الآخر بصفة دائمة.

وتتألف الذاكرة من الأنظمة الآتية:

أولاً: الذاكرة الحسية

١. التعريف بالذاكرة الحسية

تعرف هذه الذاكرة باسم (المسجلات الحسيّة) (Sensory Registers)، وهي التي تستقبل المعلومات البيئية بصورتها الأولية من الحواسّ المختلفة، وتحتفظ بها فترة قصيرة تكفي لمزيد من معالجتها، ولا تتجاوز غالباً هذه الفترة الثلاث ثوان، ففي هذه الذاكرة يتمّ الاحتفاظ بالمعلومات بالشكل الذي دخلت به دون محاولة لتفسيرها أو تغييرها أو استخلاص أيّ شيء منها.

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٣٨ - ١٣٩.

وتختلف مدّة الاحتفاظ بالمعلومات الحسيّة تبعاً لنوع الحاسة التي دخلت من خلالها؛ إذ إنّ لكلّ حاسة مسجّل خاصّ بها يسمح بخزن كمّيّة من المعلومات لفترة زمنيّة معيّنة تتراوح بين جزء من الثانية وبضع ثوان، قبل أن يرسل هذه المعلومات (الأثر الذاكري) إلى الذاكرة قصيرة المدى لمزيد من المعالجة.

وتتسلّم المسجّلات الحسيّة كمّيّات هائلة من المعلومات في كلّ لحظة من اللّحظات، إلا أنّ الكثير من هذه المعلومات يتلاشى بصورة سريعة، ولا يتمّ الاحتفاظ إلّا بجزء قليل منها، ويتوقّف ذلك على عوامل التمييز والانتباه والإدراك.

فالتمييز يُشير إلى عمليّة مقارنة المعلومات الحسيّة الداخلة مع المعلومات المخزنة مسبقاً في الذاكرة، أمّا الانتباه، فيُشير إلى عمليّة توجيه وتركيز الحواسّ على مثير معيّن، في حين يملك الإدراك عمليّة تحويل الإحساسات إلى تمثيلات عقليّة معيّنة^(١).

وإليك مزيد بيان لعمليّتي الانتباه والإدراك:

أ . الانتباه (attention)

يُعدّ الانتباه الآليّة الأولى لعمليّة معالجة المعلومات، فبدون هذه العمليّة قد لا يحصل التعلّم لدى الكائن الحيّ، فهو يُشير إلى عمليّة توجيه وتركيز الحواسّ على المعلومات التي يتمّ استقبالها. ونظراً إلى كثرة المعلومات التي تأتي من خلال الحواسّ، فإنّه يتعدّر معالجتها جميعاً في الوقت نفسه؛ بسبب محدوديّة الانتباه.

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٤٠ - ١٤٢.

ويمتاز الانتباه بالطبيعة الانتقائية؛ إذ يتمّ الانتباه على نحو انتقائيّ لبعض أجزاء من المعلومات الحسيّة، وأمّا البعض الآخر، فيُهمَل ولا يُنتَبه إليه.

وتؤثّر عدّة عوامل في عمليّة الانتباه، منها: خصائص المثيرات أو المنبّهات وأهميّتها، والخبرة السابقة بمثل هذه المنبّهات، فعلى سبيل المثال: قدّ تشاهد الكثير من المناظر، وتسمع الكثير من الأصوات أثناء التجول، ولكن، لا يتمّ الاحتفاظ بكلّ هذه المنبّهات، باستثناء تلك التي توليها مزيداً من الانتباه والاهتمام.

هذا، ويُمكن من خلال الممارسة والتدريب تطوير قدرة الانتباه؛ بحيث يستطيع الفرد القيام بعمليّتين في الوقت نفسه، كالخياطة والاستماع إلى الرّاديو مثلاً^(١).

ب. الإدراك (perception)

يُشير الإدراك إلى العمليّة التي يتمّ من خلالها تحويل الإحساسات المختلفة إلى تمثيلات عقليّة معيّنة؛ إذ يتمّ من خلال هذه العمليّة تفسير المعلومات وإعطائها المعاني الخاصّة بها، الأمر الذي يَمكّن الكائن البشري من فهم العالم الخارجي والتفاعل معه. ويتوقّف الإدراك على درجة الانتباه والاهتمام التي يُبديها الفرد للمنبّهات التي يستقبلها، فضلاً عن خبراته السابقة، ودوافعه^(٢).

(١) راجع: المصدر السابق: ص ١٤٢.

(٢) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٣١٧ - ٣١٩.

٢. تطبيقات تربوية للذاكرة الحسية

يمكن الاستفادة من خصائص الذاكرة الحسيّة في عمليّة التعليم والتعلّم من خلال مراعاة الأمور التالية:

١- عدم تزويد المتعلّم بكمّ هائل من المعلومات في الموقف التعليمي الواحد؛ نظراً إلى أنّ سعة الانتباه محدودة، وبدون الانتباه لا فائدة من المعلومات كما تقدّم.

٢- يجب جعل مثيرات التعلّم مميّزة، بحيث تجذب انتباه المتعلّم إليها دون غيرها، كما يجب العمل على ضبط وتقليل المشتتات مهما أمكن.

٣- تقديم المثيرات التعليميّة بأكثر من طريقة أو أسلوب، مع ضرورة استعمال الوسائل التعليميّة المتعدّدة؛ فإنّ ذلك يزيد من احتمال اكتسابها والاحتفاظ بها.

٤- يفضّل التوزيع في الحركات والإيماءات ونبرات الصوت من قبل المعلّم؛ لما في ذلك من أهميّة في جذب الانتباه والحفاظ عليه لدى المتعلّمين.

٥- يفضّل إضفاء جوّ من المرح والتشويق والفكاهة أثناء عمليّة التعلّم والتعليم الصّفيّ؛ للحفاظ على انتباه المتعلّمين.

٦- يفضّل استخدام الألوان الفاقعة أو الزاهية؛ لتمييز خبرات التعلّم.

ثانياً: الذاكرة قصيرة المدى

١. التعريف بالذاكرة قصيرة المدى

وتسمّى الذاكرة قصيرة المدى (Short Term Memory) بالذاكرة العاملة (Working Memory) أيضاً، وذلك لسببين:

الدرس رقم (١٣): التعلّم والذاكرة ١٨٧

أ- أنّها تستقبل المعلومات من الذاكرة الحسيّة، وتقوم بترميزها، ومعالجتها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، من حيث التخلّي عنها أو إرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها.

ويتوقّف استمرار المعلومات وبقاؤها في هذه الذاكرة على مستوى تنشيط المعلومات فيها.

ب- أنّها تقوم باستقبال المعلومات المراد تذكّرها من الذاكرة طويلة المدى، وتُجري عليها بعض العمليات العقلية، كتنظيمها، وتحويلها إلى أداء معيّن.

وبشكل عامّ، فإنّ وجود المعلومات في هذه الذاكرة يستغرق مدّة قصيرة جدّاً، تتراوح بين (٢٠-٣٠) ثانية، وأنّ سعتها محدودة جدّاً، بحيث لا تتجاوز كميّة المعلومات التي يمكنها الاحتفاظ بها تسع وحدات من المعرفة^(١).

٢. تنشيط المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى

ولتنشيط المعلومات في هذه الذاكرة، يمكن الاستفادة من الأساليب الآتية:

أ. التسميع (reheorsol)

يُعدّ التسميع عمليّة تحكّم تنفيذيّة يلجأ إليها الأفراد للحفاظ على المعلومات في الذاكرة، ويتمثّل ذلك في تكرار تسميع أو ممارسة المعلومات على نحو مقصود بشكل صامت أو بصوت مرتفع، حتّى

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٤٤.

يتسنى للفرد تحقيق الأهداف المرجوة من هذه المعلومات.
ويوجد نوعان من التسميع، هما: تسميع الاحتفاظ أو الصيانة،
والتسميع المكثف أو المفصل.
فالنوع الأول يلجأ إليه الفرد عندما يكون هدفه الاستخدام الآني أو
الفوري للمعلومات؛ إذ يقوم الفرد بالتسميع الذهني لهذه المعلومات
حتى يتم الفراغ من استخدامها.
ومن الأمثلة على هذا النوع: تكرار ترديد رقم هاتف معين يرغب
الفرد الاتصال به، أو معلومة معينة، أو أسماء معينة يرغب في إيصالها
إلى الآخرين.
أما النوع الثاني من التسميع، فيلجأ إليه الفرد عندما يكون هدفه
الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، ففي هذه الحالة، لا يلجأ إلى تسميع
هذه المعلومات فحسب، بل يحاول ربطها ببعض الأشياء المألوفة التي
تساعده على استدعائها.

ب. التجميع أو التحزيم (Chunking)

هناك طريقة أخرى يلجأ إليها الأفراد لتعزيز سعة الذاكرة قصيرة
المدى، تُدعى: «التجميع» أو «التحزيم»، التي تتمثل في حزم وحدات
المعلومات على شكل مجموعات وفقاً لنظام معين، بحيث تمثل كل
مجموعة منها وحدة واحدة.
فعلى سبيل المثال: إذا أردتَ تذكرَ رقم يتألف من تسعة أعداد
(٢٨٩٧٣٥٦٤٣)، فإنّ من السهل تذكرَ هذه الأعداد إذا تمّ حزمها على
شكل وحدات، بحيث تحتوي كلّ حزمة على ثلاثة أو أربعة أعداد،
وذلك على النحو الآتي: (٢٨٩ - ٧٣٥ - ٦٤٣).

كما يمكن بالأسلوب نفسه حفظ حروف اللُّغة العربيَّة على نحو (أبجد هوز...) بدلاً من التعامل مع كلِّ حرف على أنَّه وحدة واحدة، وبهذا، فإنَّه من خلال عمليَّة التحزيم أو التجميع، يمكن زيادة سعة الذاكرة قصيرة المدى لاستقبال ومعالجة معلومات أكثر، وإنَّ ربط وتجميع المعلومات والمواضيع المتشابهة وذات العلاقة معاً في فئات معيَّنة، من شأنه أن يزيد في طاقة هذه الذاكرة^(١).

٣. تطبيقات تربوية للذاكرة قصيرة المدى

في ضوء خصائص الذاكرة قصيرة المدى، يجب مراعاة ما يأتي:
أ- تقديم الخبرات التَّعليميَّة على نحو تدريجيّ، وإعطاء فرصة للطالب في التفكير في هذه الخبرات؛ إذ يجب على المعلِّم التوقُّف بعد إعطاء كلِّ فكرة، وطرح الأسئلة عنها، وطلب إعادة صياغتها من قبل الطلبة.
ب- التركيز على الأفكار الرئيسيَّة في الدرس، وعدم الاهتمام بالهامشيَّة.

ج- المساعدة على استرجاع التَّعلُّم القبليّ ذي العلاقة، وربطه بالتَّعلُّم الجديد.

د- تزويد الطلبة بالإرشادات التي تساعد على تنظيم وتخزين المعلومات.

هـ- الاستعانة بالخبرات الماديَّة والمألوفة للمتعلمين لتدريس الخبرات الجديدة.

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النَّفس التَّربويّ: ص ١٤٤-١٤٥.

خلاصة الدرس

- ١- التذكّر أو الذاكرة: عملية تخزين المعلومات من الخبرة السابقة، ولها أربع مراحل: التعلّم، الاحتفاظ، الاستدعاء، والتعرّف.
- ٢- يعدّ نموذج معالجة المعلومات من الاتجاهات المعرفيّة المعاصرة التي تعنى بدراسة عملية التعلّم والذاكرة البشريّة؛ إذ يهتمّ بتفسير ثلاث عمليّات، هي: استقبال المعلومات، ومعالجتها، واسترجاعها.
- ٣- لنظريّة معالجة المعلومات افتراضات ثلاثة:
أولها: أنّ الكائن البشريّ كائن نشط وفعلّ أثناء عمليّة التعلّم.
والثاني: أنّ عمليّة معالجة المعلومات تتمّ عبر مراحل تتضمّن: الانتباه إلى المعلومات، ترميزها، ثمّ تحويلها إلى تمثيلات عقليّة يتمّ تخزينها في الذاكرة بشكل يسهّل استدعاءها وتذكّرها عند الحاجة.
- والثالث: اعتماد عمليّة المعالجة على عاملي: الانتباه، والإدراك.
- ٤- تتألّف الذاكرة من ثلاثة أنظمة يتوقّف بقاء الخبرات واستمرارها على طبيعة المعالجات التي تتمّ فيها؛ وهي: الذاكرة الحسيّة، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى.

اختبارات الدرس

- ١- أذكر مراحل التذكّر مع توضيح مختصر لكلّ منها.
- ٢- ما المقصود بنموذج معالجة المعلومات؟ وما هي الافتراضات التي يقوم عليها؟
- ٣- بيّن المراد من الذاكرة الحسيّة.
- ٤- لماذا تسمّى الذاكرة قصيرة المدى بالذاكرة العاملة؟
- ٥- أذكر بعض التطبيقات التربويّة للذاكرة الحسيّة.

الدرس رقم (١٤)

التَّعَلُّمُ والذاكرة (٢)

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
 - ١- التعريف بالذاكرة طويلة المدى وأنواعها.
 - ٢- تبين طرق تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
 - ٣- توضيح ظاهرة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
 - ٤- تفسير ظاهرة النسيان في الذاكرة طويلة المدى.
 - ٥- بيان معينات الذاكرة.
 - ٦- الاستفادة العمليّة ممّا ذُكر في الدرس في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

تقدّم أنّ الذاكرة تتألف من ثلاثة أنظمة يتوقّف بقاء الخبرات واستمرارها على طبيعة المعالجات التي تتمّ فيها، وهي: الذاكرة الحسيّة، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى.

وقد تناولنا بالبحث الجهازين الأوّل والثاني من تلك الأجهزة في الدرس السابق، مع بعض ما يترتّب عليه من استفادات تربويّة تفيدنا في عمليّة التعليم والتّعلّم، لتصل النّوبة في هذا الدرس إلى الجهاز الثالث من تلك الأجهزة، ألا وهو الذاكرة طويلة المدى.

المطلب الأوّل: التعريف بالذاكرة طويلة المدى

ينتقل إلى الذاكرة طويلة المدى ((Long-term memory (LTM)) المعلومات التي تتمّ ممارستها ومعالجتها بشكل مفصّل، بحيث يتمّ

تخزينها على شكل تمثيلات عقلية معينة. وتمتاز هذه الذاكرة بسعتها الهائلة، فهي تشبه المكتبة؛ نظراً إلى طاقتها الكبيرة على تخزين المعلومات، التي يستمر وجودها لفترة طويلة لربما تمتد طول فترة الحياة.

ففي هذه الذاكرة يتم الاحتفاظ بكل معارفنا وخبراتنا وذاكراتنا، القديمة منها والحديثة، وتُخزن على شكل صور بصرية، أو وحدات لفظية، أو الاثنين معاً.

هذا، وتشير الكثير من الشواهد إلى أن المعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة يتم الاحتفاظ بها إلى فترة طويلة جداً، ومن هذه الشواهد، تذكر الكثير من الأحداث والتفاصيل من خلال التنويم المغناطيسي، أو خلال إجراء بعض العمليات الجراحية^(١).

المطلب الثاني: أنواع الذاكرة طويلة المدى

ميّز علماء النفس المعرفيون بين ثلاثة مستودعات من الذاكرة طويلة المدى، تبعاً لنوع المحتوى المخزن في هذه المستودعات على النحو الآتي:

أولاً: الذاكرة الدلالية (Semantic Memory)

إنّ تخزين الذكريات في هذه الذاكرة على شكل شبكات من الأفكار التي تحمل معنى معين، من قبيل:

١- الافتراضات: وهي وحدات مترابطة من المعلومات لها معان

(١) راجع: توني بوزان، استخدم ذاكرتك: ص ١٧.

مستقلّة، يمكن الحكم عليها بأنّها صحيحة أو خاطئة، من قبيل: إنّ كلّ حيوان يمشي على أربعة أرجل.

٢- الصور الذهنيّة: وهي المرآة التي تعكس الأشياء الماديّة التي يصادفها الإنسان ويحتفظ بها في ذاكرته.

المخطّطات العقليّة: وتمثّل بُنى معرفيّة مجردة تنظّم المعرفة عن عدد من المفاهيم أو المواقف أو الأحداث على أسس معيّنة، كدرجة التشابه والاختلاف في ما بينها.

فالمخطّط العقليّ عبارة عن: نمط أو دليل يوجّه عمليّة الفهم لمفهوم أو حدث أو مهارة معيّنة، من خلال تحديد طبيعة العلاقات القائمة في الموقف أو المهارة. وهي تشبه إلى حدّ كبير خريطة المفاهيم التي مرّت علينا سابقاً.

ثانياً: ذاكرة الأحداث (الذاكرة الحداثيّة) (Episodic memory)

وتشتمل هذه الذاكرة على الذكريات ذات الطابع الشخصي؛ إذ تخزن وفق ترتيب أو تسلسل معيّن يشبه الرواية أو الفيلم السينمائيّ.

ثالثاً: الذاكرة الإجرائيّة (Procedural memory)

وهي الذاكرة التي تعنى بتخزين المعلومات المتعلّقة بكيفيّة القيام بالأشياء، أو كيفيّة أداء عمل ما، كما في تعلّم قيادة السيارة مثلاً. وأنّ الذكريات التي تُخزن في هذه الذاكرة تحدّد للفرد شروط وظروف استخدام المعلومات، فهي تحدّد ما يجب فعله في موقف معيّن، فهي التي تخبر الفرد مثلاً: أنّه يجب عليه - لتجنّب الإصابة بالإنفلونزا - أن يتجنّب الانتقال المفاجئ من الأماكن الدافئة إلى الأماكن

المطلب الثالث: تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى

تعاني ذاكرة الأفراد طويلة المدى من مشكلتين، وهما:

الأولى: مشكلة نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى لتخزينها في هذه الذاكرة على نحو يمكن الوصول إليها بيسر وسهولة.
الثانية: مشكلة استرجاع المعلومات المتقدمة من هذه الذاكرة عند الحاجة إليها.

وللتغلب على هاتين المشكلتين، يمكن القيام بالآتي:

أولاً: التنظيم

وذلك بتنظيم الخبرات التعليمية على نحو يسهل عملية تعلمها وتذكرها. ويتم ذلك من خلال تقديمها على نحو متسلسل، ومع بيان طبيعة العلاقات القائمة في ما بينها، وربطها بالمعلومات المتعلمة سابقاً. فالخبرات التي تقدم على نحو منظم ومتسلسل، يكون تعلمها وتذكرها أسهل من المعلومات المبعثرة^(٢).

ثانياً: التسميع

وهو إعادة مراجعة الخبرات المراد تذكرها بين الفترة والأخرى، للحفاظ على بقائها حيّة في الذاكرة، وهو ما يساعد على اكتشاف

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٤٧ - ١٥٠.

(٢) راجع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ٣٥٢ - ٣٥٧.

الجوانب المتعددة لتلك الخبرات والعلاقات القائمة بينها^(١).

المطلب الرابع: استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى

تمرّ عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة بثلاث مراحل، وهي:

أولاً: مرحلة البحث عن المعلومات

إذ يتمّ في هذه المرحلة تفحص سريع لمحتويات الذاكرة؛ لإصدار حكم أو اتخاذ قرار عن ما إذا كانت المعلومات المطلوبة موجودة أم لا.

ثانياً: مرحلة تجميع المعلومات وتنظيمها

ففي الكثير من الأحيان، تكون المعلومات ذات العلاقة غامضة أو ناقصة، بحيث يصبح من الضروريّ تجميع الأجزاء المتعلقة بالذكريات المطلوبة وتنظيمها من أجل إنتاج الاستجابة المطلوبة. وتؤدي الذاكرة قصيرة المدى دوراً بارزاً في هذه المرحلة؛ لأنها تستقبل هذه المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، وتعمل على ربطها معاً وسدّ الثغرات فيها، وتنظيمها على شكل استجابة ذاكريّة معيّنة.

ثالثاً: مرحلة الأداء الذاكري (Memory Performanc)

وهي الاستجابة النهائية لعملية استرجاع المعلومات.

المطلب الخامس: النسيان في الذاكرة طويلة المدى (Forgetting)

يعرّف النسيان بأنه فقدان جزئيّ أو كليّ، مؤقت أو شبه دائمٍ للمعلومات المكتسبة سابقاً، فهو عدم التمكن من استرجاع الذكريات

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربويّ: ص ١٥٠.

على الرغم من وجودها في الذاكرة، وذلك بسبب عوامل (سوء الإثارة)، فهي باقية في الذاكرة لا تمحى منها، بينما يرى آخرون العكس؛ بحيث قد تمحى بعض المعلومات وتنسى أو تُستبدل بغيرها، كما سيأتي بعد قليل.

ويتوقّف النسيان على عدّة عوامل ترتبط بالفرد، أو الخبرة، أو ظروف عمليّة التعلّم والاكْتساب، أو عمليّة التذكّر نفسها. وهناك عدّة نظريّات حاولت تقديم تفسيرات لهذه الظاهرة - علماً أنّنا تعرّضنا لجملة ممّا يرتبط بالنسيان والتذكّر في ما تقدّم من نظريات التعلّم -، منها:

أولاً: نظرية التلف (العضاء) (Decay Theory)

وتُدعى كذلك: نظريّة الترك والضّمور، ونظريّة الإهمال، ونظريّة الانطفاء، وتُعدّ أبسط نظريّة وضعها علماء النفس في النسيان، وتقوم على فكرة أنّ التعليم هو نتاج الممارسة أو الاستعمال، بينما يحدث النسيان خلال فترات الحفظ حين تكون المعلومات موضع الاهتمام مهملة؛ فإنّ الإهمال يتسبّب في النسيان، فبمجرّد مرور الزمن، فإنّه يؤديّ بآثار الذاكرة إلى أن تزول^(١).

ثانياً: نظرية تغيير الأثر (Trace – Change Theory)

ترى نظريّة الجشطت أنّ النسيان يحدث نتيجة لعمليّة تشويش على الأثر الذاكريّ أو تغيير فيه، لا نتيجة لضعف هذا الأثر أو زواله كما ادّعت

(١) راجع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ٣٥٢-٣٥٧.

نظريّة العفاء المتقدّمة الذكر.

فالتبيعة الديناميكية الفاعلة للذاكرة، وميلها نحو إعادة تنظيم الخبرة من أجل تكوين ما يسمّى في الاصطلاح بـ (الكلّ الجيّد) (Good Gestalt)، هذه الطبيعة تعمل على تشويه الأثر الذاكريّ أو تغييره؛ نتيجة لما يحدث من تداخل وتفاعل بين أجزاء الأثر الذاكريّ. ويتمّ كلّ تغيير وتشويه في الأثر بناء على مبدأ من المبادئ التالية الذي هو (كلّ جيّد):

١- الإغلاق: أي: الميل إلى إغلاق شكل مفتوح.

٢- الشكل الحسن: أي: الميل إلى إكمال الشكل.

٣- التناسب: أي: الميل إلى توازن الشكل.

هذه المبادئ الثلاثة يُنظر إليها كعمليات فيسيولوجيّة؛ بوصفها مظاهر بنيائيّة لوظائف نسيج المخ.

وبناء على وجهة النظر هذه، فإنّ الأثر الذي تتركه الخبرة السابقة قد يصبح بسبب هذه العمليات أكثر كمالاً وأشدّ اتزاناً^(١).

ثالثاً: نظرية الفشل في الاسترجاع (Retrieval Failure)

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ أثر الذاكرة إذا تمّ تكوينه، وأصبح جزءاً من الذاكرة طويلة المدى، فإنّه غالباً ما يستمرّ إلى مدى الحياة، ولكن سوء التخزين أو سوء الدافعيّة لدى الأفراد لتذكّر المعلومات، أو بسبب عوامل شخصيّة أُخر خاصّة بالفرد، فإنّ الفرد يفشل في استرجاع المعلومات من الذاكرة.

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربويّ: ص ١٥٤ - ١٥٥.

رابعاً: نظرية النسيان بسبب الكبت الدافعي (Repression)

يرى فرويد أنّ عملية النسيان تحدث لدى الأفراد من خلال عملية لا شعورية تسمى (الكبت)، بحيث يسعى الفرد هنا إلى نسيان الخبرات المؤلمة والمحرّجة بكتبها في اللا شعور، وعدم التفكير فيها، كوسيلة من وسائل التكيف والدفاع عن الذات.

فلو سجّل الإنسان في قائمة قبيل نومه ما يعتزم القيام به في الغد من أعمال وواجبات، ثمّ عاد إلى هذه القائمة في اليوم التالي، لوجد أنّ ما نسيه هو ما لم يكن يرغب لا شعورياً في أدائه.

خامساً: نظرية التداخل والإحلال (interference or displacement)

تُرجع هذه النظرية النسيان إلى عملية تداخل وتشابك الخبرات في ما بينها، الأمر الذي يعيق تذكّرها.

وقد يحدث التداخل بأحد اتجاهين متضادين، يسمّى أحدهما بالكفّ الرجعي، أو (التداخل الرجعي)؛ حيث التعليم الجديد يمكن أن يعوق القدرة على استرجاع المادة السابقة على ذلك التعلّم، ويسمّى الآخر بالكفّ القبلي، أو (التداخل اللاحق)؛ إذ إنّ ما سبق أن تعلّمه الشخص قد يعوق القدرة على استرجاع المادة التي يتعلّمها بعد ذلك^(١).

المطلب السادس: معينات الذاكرة

وهي الوسائل والأساليب التي تعين الفرد على تذكّر الأشياء على نحو أفضل، وهي متعدّدة- اخترنا منها ما يأتي:

(١) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٣٢١.

أولاً: طريقة الأماكن أو المواقع (method of loci)

ويرجع الفضل في هذه الطريقة إلى الكاتب والشاعر اليوناني (سيمندوس)؛ فقد كان يعتمد إلى أسلوب الطواف الذهني في مناطق المسرح، والعمل على ربط أجزاء خطبته ذهنيّاً بهذه المناطق^(١). وتقوم هذه الطريقة على تشكيل صور ذهنيّة أو ربط بين المعلومات وموقع أو مكان مألوف بالنسبة إلى الفرد.

وبشكل عام، تتطلب هذه الطريقة اتّباع الخطوات الآتية:

١- حفظ سلسلة من المواقع على نحو متسلسل ودقيق، ويفضّل أن تكون مألوفة للفرد، من قبيل: الشارع الذي يسكن فيه، أو مكوثات المنزل، وهكذا.

٢- تجزئة المادة إلى وحدات وأفكار، وربطها بتلك المواقع^(٢).

٣- عند الحاجة إلى تذكّر المعلومات، فما على الفرد إلا الطواف الذهنيّ على تلك المواقع بشكل متسلسل، والتقاط المعلومات التي ربطت بها^(٣).

ثانياً: طريقة الكلمة العلاقة (peg-word method)

تقوم هذه الطريقة على استخدام كلمات مألوفة أو سبق تعلّمها من إيقاع معيّن ليتمّ تعليق المعلومات أو الكلمات الجديدة المراد تذكّرها عليها، أو ربط تلك المعلومات بها، بحيث تكون هذه الكلمات بمنزلة

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٥٦.

(٢) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٣٢٢.

(٣) راجع: المصدر السابق: ص ٣٢١-٣٢٢.

(العلاقة) التي تعلّق عليها المعلومات الجديدة.
وتتطلّب هذه الطريقة تشكيل صور ذهنيّة كلّ صورة منها تربط إحدى
الكلمات المراد تعلّمها بكلمة علاقة تمّ اكتسابها سابقاً.

ثالثاً: طريقة المختصرات (Acronym)

وذلك بتأليف كلمة جديدة تُعين على التذكّر، كما في تأليف كلمة
تتضمن على أوّل حرف من كلّ بيت شعر في القصيدة لتذكّر تسلسل
هذه الأبيات، أو تشكيل كلمة لحفظ ترتيب أشهر السنة، أو أحرف
المضارعة مثلاً في كلمة «أنيت».

رابعاً: طريقة الكلمة المفتاح (keyword method)

تصلح هذه الطريقة لحفظ الكلمات أو المعاني من اللّغات الأجنبية
الأخرى، وتقوم على ربط الكلمة الأجنبية المراد تذكّرها بكلمة من اللّغة
الأصليّة مماثلة لها من حيث الإيقاع أو اللفظ، ثمّ محاولة تشكيل صورة
ذهنيّة تربط بين الكلمة الأصليّة ومعنى الكلمة الأجنبية^(١).

خامساً: طريقة الربط (Link Method)

وتقوم على ابتكار صورة ذهنيّة على نحو معيّن ومتسلسل بين الأفكار
والكلمات المراد حفظها وتذكّرها؛ إذ يتمّ تشكيل صورة ذهنيّة بين
الفكرة الأولى والثانية، ثمّ بين الثانية والثالثة، وهكذا^(٢).

(١) راجع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ٢٧٥ - ٢٥٦.

(٢) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٣٢١ - ٣٢٢.

خلاصة الدرس

- ١- ينتقل إلى الذاكرة طويلة المدى المعلومات التي تتم ممارستها ومعالجتها بشكل مفصل، بحيث يتم تخزينها على شكل تمثيلات عقلية معينة.
- ٢- ميّز علماء النفس المعرفيون بين ثلاثة مستويات من الذاكرة طويلة المدى، تبعاً لنوع المحتوى المخزن في هذه المستودعات، وهي: الدلالية، والحداثيّة، والإجرائيّة.
- ٣- لتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى، يمكن الاستفادة من التنظيم، والتسميع.
- ٤- تمرّ عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة بثلاث مراحل، وهي: البحث عن المعلومات، ثمّ تجميع المعلومات وتنظيمها، ثمّ الأداء الذاكريّ.
- ٥- هناك عدّة نظريات حاولت تقديم تفسيرات لظاهرة النسيان، منها: نظرية التلف، ونظرية تغيّر الأثر، ونظرية الفشل في الاسترجاع، ونظرية النسيان بسبب الكبت الدافعيّ، ونظرية التداخل والإحلال.
- ٦- من معينات الذاكرة: طريقة الأماكن، والكلمة العالقة، والمختصرات، والكلمة المفتاح، وطريقة الربط.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو الفرق بين المستودعات الثلاثة من الذاكرة طويلة المدى؟
- ٢- كيف يساعد التنظيم على تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى؟
- ٣- تمرّ عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة بثلاث مراحل، بيّنها.
- ٤- تكلم عن نظرية النسيان بسبب الكبت الدافعيّ، وما الفرق بينها وبين نظرية التلف المفسّرة لظاهرة النسيان؟
- ٥- أذكر اثنين من معينات الذاكرة، ممثلاً لكل واحدٍ منهما.

الدرس رقم (١٥)

التَّعلُّمُ والذاكرة (٣)

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- توضيح البناء الناجح لذاكرة قويّة.
- ٢- إتقان كَيْفِيَّة التخلُّص من التشتت الذهنيّ.
- ٣- التعريف بالرّسالة العقليّة وكَيْفِيَّة تنشيطها للذاكرة.
- ٤- اكتساب القدرة على التخلُّص من ضغوط الاختبارات والامتحانات.
- ٥- الإيمان بالقدرة على رفع معدّله الدراسيّ.

مقدمة الدرس

وما دمنا تكلمنا عن الذاكرة والنسيان ومعينات التذكّر في الدرسين المتقدّمين، فإنّ من الفنّي والمفيد أن نتناول جملة من التطبيقات العمليّة لما ورد فيهما في هذا الدرس، فتكلّم عن المطالعة الذكيّة وإدارة الذاكرة^(١).

المطلب الأول: البناء الناجح لذاكرة قوية

تكلمنا عدّة مرّات عن بناء الذاكرة، ومقوّياتها، وكان ذلك في

(١) للمزيد، يراجع: مجموعة من الأساتذة، المنهج المدرسيّ المعاصر: ص ٥٥، وما بعدها، وأيضاً: حمدان، محمّد زياد، الدّماغ والذكاء والإدراك والتّعلّم، وجورج يابسن، كيف تقوّي قدرتك الدماغية وتصل إلى ذروتك في الذكاء والذاكرة والإبداع، وغلاتسكي، ب، ذاكرة الإنسان.

مناسبات مختلفة، كان آخرها الدّرسين المتقدّمين، فقد تكلّمنا عن الذاكرة والنّسيان وأجهزة الذاكرة.

وعلى العموم، هناك جملة من العمليّات يمكن أن تساعد الفرد في بناء نجاح لذاكرة قويّة، من جملتها:

أولاً: التغلب على الإيحاءات السلبية

لربّما يعود أحد أسباب فشل كثير من الطلبة غير الناجحين في الدراسة، أو غير القادرين على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، إلى أنّهم ينظرون إلى الدراسة بمنظار أسود قاتم. يعيشون مع أنفسهم مردّدين عبارات أو إيحاءات نفسيّة داخلية تزيد من فشلهم، من قبيل:

«أنا فاشل في الدراسة». «لا يمكن أن أنجح في هذه المادّة». «يستحيل أن أنجح في هذه المادّة». «ليس عندي أساس قويّ في هذه المادّة». «المادّة..... صعبة جدّاً».

هذه العبارات أو ما شابهها تسمّى بالإيحاءات الدّراسيّة السلبية، التي يؤدّي تكرارها مع النّفس - وخاصّة في أوقات الاسترخاء - كاللحظات السّابقة للنوم، أو تداولها مع الأصدقاء، يؤدّي بالنهاية إلى صناعة طالب فاشل دراسيّاً، والذي أدّى إلى هذه الصناعة هو الطالب نفسه!!

ثانياً: التفكير الإيجابي

التفكير الإيجابي هو بداية الطريق إلى النّجاح؛ فحينما نفكر إيجابيّاً، فإنّنا في الواقع نبرمج هذا العقل ليفكر بطريقة إيجابيّة، والتفكير الإيجابيّ يؤدّي إلى الأعمال الإيجابيّة في معظم شؤون حياتنا، لذلك:

- برمج نفسك لتحصل على أعلى المعدّلات الدّراسيّة.

- برمج نفسك على أن تكون ناجحاً في دراستك، تخيل أنّك

حصلتَ على النجاح الذي تريده.

- بل برمج نفسك على أنك ذكيٌّ، وتخيل نفسك كذلك.

ثالثاً: تكوين الرسائل العقلية الإيجابية

الرسالة العقلية الإيجابية، هي عبارة عن: إحياء للنفس بواسطة الكلمة أو الصورة أو بهما معاً من أجل تحقيق رغبات النجاح والتفوق في أيِّ مجالٍ من مجالات الحياة.

وأما خطوات عمل الرسالة العقلية الإيجابية، فهي:

أ - اختر هدفاً دراسياً (التفوق في مادة النحو).

ب - باستخدام الألوان أو بأيّة طريقة أخرى: إرسم لوحة معبرة عن هذا الهدف.

ج - أكتب الإحياء المناسب، من قبيل: «متفوق في النحو».

د - علّق هذه اللوحة في مكان تشاهده يومياً.

رابعاً: كتابة الملخصات

الملخصات: أنْ تقوم بتلخيص أهمّ الأفكار الواردة في المادة في بطاقات صغيرة أو في مذكرة خاصة لذلك. ومن أهمّ فوائد الملخصات، أنّها:

١- تساعد على تركيز المادة.

٢ - تفهم بصورة شاملة للمادة المراد دراستها.

٣ - تساعد في استحضار أهمّ الأفكار قبل الاختبار.

خامساً: استخدام القلم الفوسفوري

وهو يأتي على هيئة ألوان عديدة.

٢٠٦دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلم

استخدمه لتحديد المعلومات المهمة، كالتعاريف مثلاً، أو النقاط التي رأيت مدرس المادة ركّز عليها. كثير من الطلبة الذين جربوا هذه المهارة شعروا بتحسّن كبير في دراستهم، استخدم اللون الأصفر مثلاً للتعاريف فقط، والبرتقاليّ للتعليل، وهكذا.

سادساً: الكتابة على الهامش

وأنت تقرأ في أيّ كتاب، عودّ نفسك على الكتابة في هامش الكتاب... هذه الكتابة قد تكون تلخيصاً للفكرة، أو تساؤلات، أو غير ذلك، وتحقّق هذه المهارة الدراسة تركيزاً أكبر للمادة المقروءة.

سابعاً: وضع الخط تحت الأفكار المهمة

لربّما لا يحبّ البعض استخدام القلم الفسفوريّ، فبإمكانه - بدلاً عن ذلك - أن يضع خطأً تحت المعلومات المهمة.

ثامناً: رسم الدوائر

ومع استخدامك للقلم الفسفوريّ، أو طريقة وضع الخطّ تحت الأفكار المهمة، بالإمكان تمييز العنوان أو المصطلح برسم دائرة حوله.

تاسعاً: توقع الأسئلة

وأنت تقرأ الكتاب المقررّ، تعودّ على افتراض أسئلة متوقّعة، واكتبها على ورقة خارجية، أو على هامش الكتاب. ويستحسن أن تتبادل مع أحد زملائك مثل هذه الأسئلة.

إنّ وضع الأسئلة المتوقّعة سيعينك بلا شكّ على التركيز، ثمّ على فهم المادة بصورة أكبر.

وممّا يُساعدك على اختيار الأسئلة المناسبة، هو معرفتك بطريقة

الدرس رقم (١٥): التعلّم والذاكرة ٢٠٧

أستاذ المقرر في وضع الأسئلة، ويمكن أن تعرف ذلك من خلال سؤاله أيضاً، أو الرجوع إلى أسئلة الامتحانات السابقة.

عاشرًا: استخدام البطاقات الصغيرة

وأعني بها بطاقات الفهرسة، أكتب فيها الملخصات، القوانين، التعاريف. إن سهولة تكمن في إمكان وضعها في الجيب، ثم استثمار أوقات الفراغ في المذاكرة واسترجاع المعلومات.

حادي عشر: مهارات الحفظ العشر

١- تعرّف على النقاط الأساسية في الدرس، وضع خطأً تحتها، وكرّر قراءتها بحيث تكون مرتبطة بباقي الموضوع.

٢- إفهم القوانين والقواعد والمعادلات والنظريات وما شابهها فهماً جيّداً، ثم احفظها عن ظهر قلب.

٣- احفظ الرسوم التوضيحية، وتدرّب على رسمها، مع كتابة الأجزاء على الرسم.

٤ - تأكد من فهم المادة فهماً تاماً.

٥ - ضع أسئلة على أجزاء المادة، وتعرّف على الإجابة الصحيحة.

٦- في المواد التي تحتاج إلى دراسة طويلة مفصلة، يجب تجزئتها إلى وحدات متماسكة، بحيث تكون كل وحدة ذات معنى واضح، وتتّصف بارتباط كامل بين أجزائها من جهة، وبينها وبين الموضوع الأساس من جهة أخرى.

٧ - احفظ سريعاً، وستجد أنك مع التدريب تستطيع تذكر جميع ما حفظته.

٨- اجعل فترات العمل قصيرة ومتقطعة، واحفظ المادة بالطريقة التي

تستعملها.

٩- يجب أن تؤكّد لنفسك قبل البدء في الحفظ أنك مصمّم على تسميع ما تحفظ، وبذلك تشعر بازدياد قدرتك على التركيز وسرعة الحفظ.

١٠- في نهاية المذاكرة اليومية، وقبل النوم مباشرة، إسترجع حفظ وتسميع القوانين والقواعد والنظريات التي تدرسها، فإنّ الراحة أو النوم يساعدان على تثبيتها في الذاكرة تثبيتاً جيّداً.

ثاني عشر: الخريطة الذهنية

مرّ علينا أسلوب التدريس بخرائط المفهوم في فصل استراتيجيات التعلّم النشط، وقد تعلّمنا كيفية صنعها وإعدادها، ويمكن هنا استخدام هذه الاستراتيجية أو غيرها من الاستراتيجيات كوسيلة من وسائل الاحتفاظ بالمعلومات بصورة فنيّة، بحيث يمكن استرجاعها عند الحاجة.

المطلب الثاني: مهارات الاستعداد للاختبارات والإمتحانات

ختاماً، هذه بعض مهارات الاستعداد للاختبارات والامتحانات:

أولاً: إطمئنان النفس والثقة بالله تعالى

لا ينبغي التشكيك في الدخالة المباشرة والتأثير العظيم للحالة النفسيّة واستقرارها في عمليّة التعليم والتعلّم والمذاكرة وأداء الامتحانات، لذا، كان لازماً لمن أراد التوفيق والنجاح في هذه المجالات أن يقوّي من ارتباطه بالله سبحانه وتعالى، وبأهل بيت العصمة والطهارة عليهم الصّلاة والسّلام، قال تعالى: ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾^(١).

(١) الرّعد: ١٢٨.

الدرس رقم (١٥): التَّعَلُّمُ والذَّاكِرَةُ ٢٠٩

وإنَّ هناك آيات وأدعية خاصّة بالمطالعة وبالحفظ على الطالب أن يستفيد منها، لتشعره بالهدوء والسكينة بربطه بالخالق تعالى.
وإنَّ عليه أن يسلم أمره لأمر الله وحكمته، فيثق بأنَّ ما عليه: هو أن يدرس ويبدل ما بوسعه، بحيث لا يقصّر في ذلك، وأمّا الباقي، فعليه سبحانه وتعالى، تابع لحكمته وتقديره عز وجلّ.

ثانياً: المذاكرة الصحيحة

الاستعداد الحقيقي للاختبار يبدأ مع بداية الفصل الدراسي، وفي كل يوم دراسي.

ثالثاً: التعرف على الأستاذ

تعرف على طريقة أستاذك في وضع الاختبارات، فإنَّ هذه المعرفة ستحدّد طريقة دراستك للامتحان، وطريقة إجابتك عن الأسئلة، ومن ثمّ، نجاحك وتفوّقك في هذا الامتحان.

وفي هذا المجال، فلتذكّر ما يأتي:

- ١- ترقّب دليلاً أو إشارة من المعلم، فكلّ ما يؤكّد عليه المعلم، أو يضع تحته خطّاً على السبّورة، أو يكرّره، فهو مادّة مرجّحة للاختبار.
- ٢- كن مستمعاً وقارئاً متيقّظاً ومنتبهاً، فالمعلم عادة يخبر طلابه بمعلومات مهمّة عن الاختبارات، أو قد يكتب ذلك على اللّوح.
- ٣- إسأل المعلم.

- ٤- إقرأ أسئلة الامتحانات السابقة؛ لتتعود على الأسلوب وعلى الحلّ.

رابعاً: المطالعة الذكيّة

أثبتت الأبحاث أنّه لا بدّ من تقسيم الوقت بصورة فنّية من أجل استيعاب المادّة العلميّة بصورة جيّدة؛ فإنّ للعقل حدوداً خاصّة في

الاستيعاب والحفظ كما تقدّم في موارد متعدّدة.
وفي هذا المجال، يوصى بأن يرتاح الطالب خمس دقائق مثلاً كلّ نصف ساعة أو أربعين دقيقة.

خامساً: معرفة المطلوب من السؤال

نتيجة للضغوط النفسية التي يعيشها الطالب، فإنّه قد يفكّر في الإجابة عن السؤال قبل معرفة ما هو المطلوب منه في ذلك السؤال.
إنّ بعض الأسئلة قد تحتوي في جوانبها أكثر من مطلوب، فعلي سبيل المثال، سؤال: «أكتب باختصار عن أثر تنظيم الوقت في حياة الطالب، موضّحاً ذلك بالأمثلة».

فهذا السؤال يحتوي على مطلبين:

- أكتب باختصار....

- موضّحاً ذلك بالأمثلة.

للتغلّب على المشكلة، ضع خطأً تحت المطلوب في كلّ سؤال.

سادساً: معرفة أسلوب الإجابة

يتحدّد أسلوب الإجابة بمرحلتين، كالآتي:

قبل الإجابة، اقرأ الأسئلة بتأنٍّ؛ فإنّ «فهم السؤال نصف الجواب». وأمّا أثناء الإجابة، فيجب أن تبدأ الإجابة عن السؤال الأسهل؛ إذ إنّ الإجابة عليه تضمن تحقيق الانتهاء من الإجابة عن سؤال كامل، وإنّها-كذلك- تشغل الذهن بالتفكير، ما يؤهّل للإجابة عن السؤال الأصعب، هذا علاوة على الشعور بالثقة في النفس.

ويتعيّن بعد الفراغ من الإجابة مراجعتها، والتأكّد من عدد الأجوبة المطلوبة.

خلاصة الدرس

- ١- لمطالعة ناجحة يجب التغلب على الإيحاءات السلبية، وتحفيز التفكير الإيجابي.
- ٢- لتكوين الملخصات والكتابة على الهامش أثر فاعل في بناء ذاكرة قوية.
- ٣- توقع أسئلة الأستاذ يؤثر كثيراً في بناء ذاكرة قوية.
- ٤- هناك مهارات للحفظ يجب الاطلاع عليها والاستفادة منها.
- ٥- معرفة الأستاذ والمطلوب وأسلوب الإجابة من جملة مهارات الاستعداد للاختبارات والامتحانات، والأهم: لا تنسَ ذكر الله تعالى دائماً.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود بالإيحاءات السلبية؟ أذكر مثلاً لما تقول.
- ٢- ما هي خطوات عمل الرسالة العقلية الإيجابية؟
- ٣- ما الذي يجب لبناء ناجح لذاكرة قوية؟
- ٤- أذكر بعض مهارات الحفظ.
- ٥- أذكر بعض مهارات الاستعداد للاختبارات والامتحانات.

الفصل الخامس

انتقال أثر التعلّم

أولاً: المقصود من «انتقال أثر التعلّم»

ثانياً: أنواع انتقال أثر التعلّم

ثالثاً: أهمية تطبيق «انتقال أثر التعلّم» في العملية التعليمية

رابعاً: النظريات المفسرة لانتقال أثر التعلّم

خامساً: العوامل المؤثرة في انتقال أثر التعلّم

سادساً: تطبيقات تربوية لانتقال أثر التعلّم

الدرس رقم (١٦)

انتقال أثر التعلّم

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- بيان المقصود من «انتقال أثر التعلّم».
- ٢- التمييز بين أنواع انتقال أثر التعلّم.
- ٣- إدراك أهميّة تطبيق انتقال أثر التعلّم في العملية التعليمية.
- ٤- تفسير عملية انتقال أثر التعلّم.
- ٥- التمييز بين العوامل المتعدّدة المؤثّرة في انتقال أثر التعلّم.
- ٦- الاستفادة من عملية انتقال أثر التعلّم بصورة عملية.

مقدمة الدرس

من أهداف عملية التعلّم والتعليم مساعدة الأفراد على بناء نظام متكامل من المعرفة، يتمكّنون من خلاله من إدراك العلاقات القائمة بين أنواع الخبرات والمعارف المتعدّدة، فضلاً عن مساعدتهم على توظيف هذه المعارف والخبرات في مواقف الحياة العملية. ولتحقيق هذه الأهداف، يبرز ما يسمّى بـ «انتقال أثر التعلّم»، أو «انتقال أثر التدريب»، وهي العملية التي تعمل على مساعدة المتعلّمين على ربط الخبرات معاً، والاستفادة من التعلّم السابق في تعلّم «التعلّم الجديد».

المطلب الأول: المقصود من «انتقال أثر التعلّم»

أكّد العديد من علماء النفس والتربية ضرورة استثمار التعلّم السابق وتوظيفه في تحقيق التعلّم الجديد لدى المتعلّمين، وهو ما يسمّى بانتقال

أثر التعلّم^(١)؛ إذ يُشير مفهوم «الانتقال» إلى تطبيق المعرفة السابقة في تعلّم وفهم مهمّة تعليميّة جديدة^(٢).

وقد يكون الانتقال عامّاً يتمثّل في تطبيق معلومات ومبادئ عامّة في تعلّم المهارات المختلفة، أو خاصّاً، يحدث عندما يتمّ استخدام معرفة نوعيّة في تعلّم مهمّات تعليميّة أُخرى مشابهة أو مماثلة لها. وتتوقّف فاعليّة التعلّم على كَيْفِيّة إتقان المتعلّمين للمبادئ العامّة التي يمكن تطبيقها في مواقف تعليميّة أُخرى^(٣).

المطلب الثاني: أنواع انتقال أثر التعلّم

يمكن تقسيم طرائق انتقال أثر التعلّم بتقسيمين؛ اعتماداً على اتجاهه وطبيعة المهمّات التعليميّة، وإليك التقسيمين:

أولاً: التقسيم باعتبار تسهيل التعلّم السابق التعلّم اللاحق أو إعاقته
إذ يُقسم انتقال أثر التعلّم بهذا الاعتبار على النوعين التاليين:

١. الانتقال الموجب

يحدث هذا النوع من الانتقال عندما يسهّل التعلّم القبلي حدوث

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٥٨.

Drowatzky. John N. Motor L. Principles and Practice. 153.

(٢) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٧٤-٢٧٦.

Erkins & Salamon G. Learning Transfer In. A Tuijman (Ed)
International Encyclopedia of Adult Education and Training. 3.

(٣) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٣٢٢، والعيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ٣٥٧.

الدرس رقم (١٦): إنتقال أثر التعلّم ٢١٧

التعلّم الجديد لدى المتعلّمين؛ بحيث تؤثر المهمّة التعليميّة السابقة في سرعة اكتساب ودرجة إتقان المهمّة التعليميّة الثانية.

فمثلاً: قد يحدث هذا النوع عندما يسهّل إتقان عمليّات الجمع إكتساب عمليّات الضرب في الرياضيات، أو عندما يسهّل تعلّم اللّغة الإنجليزيّة تعلّم اللّغة الألمانيّة.

٢. الانتقال السائب

ويحدث هذا النوع عندما تُعيق المهمّة التعليميّة الأولى عمليّة اكتساب المهمّة التعليميّة الجديدة، كما يُعيق تعلّم عمليّات الجمع اكتساب مهارة عمليّات الطرح مثلاً^(١).

ثانياً: التقسيم باعتبار اختلاف مستوى الخبرة السابقة واللاحقة
إذ يُقسم انتقال أثر التعلّم بهذا الاعتبار على النوعين التاليين:

١. الانتقال الأفقي

وهو يحدث عندما يسهّل تعلّم خبرة ما عمليّة اكتساب خبرة جديدة مماثلة لها من حيث درجة الصّعوبة والاستراتيجيّات العقلية المطلوبة لتعلّمها، فهذا النوع يحدث مثلاً عندما يساعد تعلّم حلّ مسائل معيّنة في التكامل على حلّ مسائل أُخر في الموضوع نفسه، أو عندما يسهّل تعلّم حلّ مسائل في الجمع تعلّم حلّ مسائل أُخر في الجمع أيضاً.

٢. الانتقال العمودي

ويحدث عندما يسهّل تعلّم مهمّة تعليميّة من مستوى معيّن من

(١) راجع: خيّنون وفاضل، يعرب وعادل، نقل أثر التعلّم: ص ٢.

الصّعوبة في تعلّم مهمات أُخر من مستويات صعوبة أعلى، أو تتطلب عمليات عقلية أعلى، من قبيل تعلّم الكسور العادية عندما يسهّل تعلّم الكسور العشرية، أو عندما يسهّل عمليات الجمع عملية اكتساب عمليات القسمة^(١).

المطلب الثالث: أهمية تطبيق «انتقال أثر التعلّم» في العملية التعليمية

قد لا يحدث انتقال أثر التعلّم بصفة دائمة عندما يتوقّع حدوثه، ومن هذا المنطلق، فقد اختلفت نظرة التعلّم إلى نظريات انتقال أثر التعلّم من فترة إلى أخرى، ففي القرن الماضي، كان المربّون يعتمدون على موادّ قليلة صعبة لتدريب العقل عند الناس، وبهدف تقوية قدراتهم على التفكير، ومن ثمّ، معالجة كلّ أنواع الأنشطة بفاعليّة.

ومع مطلع القرن العشرين، أشار «ثورندايك» و«دورث» إلى نتائج من البحوث التي أجريها على آثار انتقال التعلّم، فقد أوضحوا أنّ الآثار محدودة وقليلة، واقترحوا أنّ العقل يقوم بإصدار استجابات معيّنة لمواقف معيّنة، ونتيجة لذلك، أثر هذا الفكر على عدم تشجيع الاعتماد على انتقال أثر التعلّم؛ إذ نظر إلى كلّ حقيقة أو مهارة أو فكرة أو مثال يحتاجها الأفراد في مواقف معيّنة، على أنّها أمور مختلفة متنوعة يجب تعلّم كلّ واحد منها كارتباط خاصّ بين مثير واستجابة.

واستمرت الدراسات والبحوث بعد ذلك على هذا المفهوم المهمّ،

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٥٨-١٥٩، ومنصور، عبد المجيد

وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٧٦-٢٧٧.

الدرس رقم (١٦): إنتقال أثر التعلّم ٢١٩

وبشكل مخالف؛ فقد أظهرت النتائج ما يخالف ما تقدّم مخالفة تامة، وتبيّن صحّة وصدق انتقال أثر التعلّم، وأمكن-أيضاً- تحديد الشروط التي تؤدي إلى انتقال هذا الأثر^(١).

المطلب الرابع: النظريات المفسرة لانتقال أثر التعلّم

طُرحت عدّة نظريّات لتفسير انتقال أثر التعلّم، منها النظريّات الآتية:

١. نظرية التدريب الشكلي (Formal Disciple)

تستند نظريّة التدريب الشكليّ إلى نظريّة الملكات العقلية، التي ترى أنّ العقل مكوّن من مجموعة ملكات أو قوى عقلية، من قبيل: الذاكرة، والمحكمة، والإرادة، والانتباه، والإدراك، والخيال، والتفكير، والمزاج، والخلق... الخ، وهي قوى مستقلة ومنفصلة بعضها عن بعض. وقد كان فلاسفة التربية والتعليم يرون أنّ أهمّ غرض من أغراض التربية والتعليم هو تدريب هذه الملكات وتقويتها وشحذها؛ لأنّ تدريب الملكات وتمارينها يجعلها قادرة على العمل بكفاية عالية في أيّ مجال آخر غير المجال الذي تمّ التمرين والتدريب فيه، ما يفسّر أنّ الموضوعات المختلفة لم تكن قد وضعت في المنهج الدراسي بسبب المعرفة التي تقدّمها، التي يمكن استعمالها في ما بعد، وإنّما لقيمتها الترويضية، وعدّها أدوات لشحذ العقل، الأمر الذي نجم عنه وجود التدريب والتعليم لموادّ ومقرّرات لا تمتّ بصلة إلى حاجات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم. فدراسة اللاتينية تدرب العقل وقوّة الملاحظة

(١) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٦٧.

والمقارنة والتركيب، ودراسة الرياضيات تزيد الانتباه، والآداب لتدريب ملكة الخيال مثلاً.

وعلى الرغم من أنّ نظرية التدريب الشكليّ قد ثبت بطلانها بالبحوث العلميّة الحديثة، وعلى الرغم من أنّها لم تعد مقبولة عند علماء النفس ومعظم المربيين في الغرب، فإنّها لم تزل تتجلّى في عدّة أمور، من قبيل: إنّ بعض المعلّمين ما زالوا يُصرّون على تحفيظ طلابهم قوائم وجداول لا علاقة لها بحياة هؤلاء الطلاب الحاضرة أو المقبلة. والتعليم في مدارسنا ما زال متأثراً بهذه النظرة بصورة عامّة.

لكن، هل يعني ذلك أنّ العقل لا يمكن تدريبيه؟!

إنّ تدريب العقل أمر ممكن، ولكنّ هذا التدريب لا يتمّ بشكل اعتباطيٍّ، وإنّما يتمّ عن طريق التفكير المنظّم المنطقيّ، ومواجهة المشكلات مواجهة فنيّة منهجيّة ونقدية، فتعويد التلاميذ عادات التفكير الموضوعيّ، والتفكير المنظّم، والتفكير النقديّ، وامتلاك منهج صحيح في تناول المشكلات ومعالجتها، هو الذي يساعد على النموّ العقليّ.

فتدريب العقل في النهاية هو تحسينٌ في التفكير، وهذا يعتمد على اكتساب طرائق التفكير المناسبة، أي: العدول عن الاهتمام بموادّ معيّنة إلى طرائق تفكيرية معيّنة ومناسبة. وهذا الأمر يقع في جوهر العملية التربويّة كما تقدّم، ويشكّل النقطة المحوريّة والأساس في فاعليّة هذه العملية^(١).

(١) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٧٨، وحيون وفاضل، يعرب وعادل، نقل أثر التعلّم: ص ٥.

٢. نظرية العناصر المتماثلة (المتطابقة) (Identical Elements)

وهي التي قدّمها (ثورندايك)، وملخصها: أنّ انتقال أثر التدريب يحدث بين موقف من مواقف التعلّم وموقف آخر على أساس ما يوجد من عناصر متماثلة في الموقفين، وكلّما زادت هذه العناصر، زاد انتقال أثر التعلّم، وكلّما قلّت، قلّ هذا الانتقال، كما تقدّم قبل قليل في ما يؤثّر في انتقال أثر التعلّم^(١).

٣. نظرية الأنماط المتماثلة (Identical Types)

وهي النظرية التي قدّمها العلماء المختصّون بما يسمّى (التعلّم الكلّي)، أو (الجشطت)، فقد أشاروا إلى أنّ انتقال أثر التعلّم يحدث عندما يتشابه نمطان أو صيغتان بطريقة كلّية، مع غرض النّظر عن عدم تشابه المكونات في موقعي التعلّم؛ إذ ينتقل أثر التعلّم بناء على هذه النظرية عندما يدرك المتعلّم ويكتشف نمطاً من العلاقات المتماثلة في موقف معيّن يتسنى له استخدامه وتطبيقه في موقف آخر جديد قائم، يشترك مع الموقف السابق على هذا النمط في العلاقات العامّة أو المكونات العامّة، وليس قائماً على أجزاء أو عناصر متماثلة^(٢).

وعليه، فإنّ انتقال أثر التعلّم بناء على هذه النظرية، يقوم على أنماط متماثلة وليس على أجزاء أو عناصر متماثلة بين الموقفين: السابق واللاحق.

(١) راجع: خيّن وفاضل، يعرب وعادل، نقل أثر التعلّم: ص ٦.

(٢) راجع: المصدر السابق.

فلاعب كرة القدم مثلاً يتميز بنمط سلوكيٍّ معيّن يتمثّل في الهجوم على الخصم ومراوغته، وهو ما ينتقل إلى موقف تعلّمي لاحق، كما إذا صار هذا اللاعب جنديّاً مثلاً؛ إذ نرى أنّه ينقل ما تعلّمه من نمط إلى الموقف الجديد، فيعتمد الهجوم والمراوغة أيضاً.

٤. نظرية التعميم (التطبيق، الاستعمال) (Generalization)

وهي النظرية التي قدّمها العالم (Judd)، والتي تستند إلى فكرة التعميم؛ إذ يستطيع الفرد أن ينقل خبرة اكتسبها في موقفٍ ما إلى موقفٍ آخر بواسطة التعميم الذي يحدث نتيجة للفهم؛ فالشخص الذي يتعلّم مبادئ الحساب جيّداً، يستطيع إتقان الحسابات التجارية، بمعنى: أن عملية النقل هنا تعني التعميم؛ فبعد أن يفهم المتعلّم مهارة ما، فإنّه يستطيع أن يطبّقها في مواقفٍ أخرى^(١).

المطلب الخامس: العوامل المؤثرة في انتقال أثر التعلّم

تنقسم العوامل المساعدة على انتقال أثر التعلّم على أقسام متعدّدة، من قبيل: العوامل التي تتعلّق بالمتعلّم وما يتمتّع به من صفات وخصائص، والعوامل التي تتعلّق بطبيعة موضوع التعلّم، والعوامل التي تتصل بطرائق التعلّم، وعوامل أخرى.

وفي ما يأتي عرض لأهمّ هذه العوامل:

أولاً: التهيؤ أو التأهب

يسمح التهيؤ للمتعلّم باستنفار قواه المختلفة، والقيام بالتحضيرات

(١) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٧٨ - ٢٨٠.

الدرس رقم (١٦): إنتقال أثر التعلّم ٢٢٣

المناسبة، فضلاً عن أنّه ينمّي الاتجاه الإيجابي حيال العمل، ويزيد الثقة في النفس، بما يؤدّي إلى استبعاد التوتر والقلق، ويجعله أقلّ عرضة للفشل والإحباط في المستقبل.

ثانياً: النشاط الإدراكي وفاعلية التمييز

ذلك لأنّ إدراك العلاقات التي تؤلّف نمطاً أو تركيباً معيّناً هي التي تحدّد مصير التعلّم، وما يترتب عليه في المستقبل، من احتفاظ ونقل وغيره.

ثالثاً: الذكاء والقدرات العقلية

يتناسب الانتقال من حيث المدى والنوعية طرداً مع درجة ذكاء المتعلّم؛ فالأذكاء أقدر على تعلّم المبادئ والطرائق، وأكثر قدرة على نقلها وتطبيقها، ومن ثمّ، هم أقدر على تكوين التعميمات وإصدار الأحكام وإدراك العلاقات.

رابعاً: الحاجات والدوافع

عندما يعمل التعلّم على إشباع حاجات التلاميذ ودوافعهم، وعندما يعمل على تعزيز الأعمال الناجحة ومحو الخاطئة، وعندما يراعي ميولهم ورغباتهم، فإنّه يترسّخ، بحيث يمكن الاستفادة منه ونقله من وضعٍ إلى وضعٍ آخر.

خامساً: مستوى الطموح

يُقصد بمستوى الطموح: ذلك المستوى أو الهدف الذي يرسمه الفرد لنفسه، ويسعى إلى الوصول إليه، فكلّما كان مستوى الطموح أعلى، انعكس ذلك إيجاباً على العمل المدرسي، والذي يعدّ الانتقال أحد مظاهره المهمّة.

سادساً: الموقف من التعلّم

يعدّ موقف الطالب من المدرسة والموضوعات المدرسيّة ذا شأن مهمّ في عمليّات التعلّم والاحتفاظ والانتقال؛ فعندما لا يقدّر الطالب العمل المدرسيّ، ولا ينظر إليه باحترام، فإنّ من غير الممكن أن يستفيد من المدرسة الفائدة المرجوة، ومن ثمّ، فإنّه لا يستطيع أن ينقل ما تعلّمه إلى مواقف جديدة.

سابعاً: وجود العناصر المشتركة بين الخبرة السابقة والمواقف الجديدة
إذ إنّ وجود عناصر مشتركة بين الموضوعين يسهّل انتقال أثر التعلّم من الأوّل إلى الثاني.

ثامناً: وجود التشابه والتماثل بين الخبرتين
إذ كلّما اتّضح النمط والتشابه بين الخبرتين، ازدادت فاعليّة انتقال أثر التعلّم، وزادت سرعة الانتقال.

تاسعاً: التدريب على الخبرة الأولى وممارستها
فإنّه يسهّل عمليّة انتقال أثر التعلّم إلى الخبرة الجديدة.
عاشراً: الزمن الذي يقضيه المتعلّم في تعلم الخبرة السابقة
فالخبرة التي يستغرق المتعلّم وقتاً أطول في تعلّمها تكون أكثر قابليّة للانتقال من الخبرات التي تحتاج إلى وقت أقصر في التعلّم.

حادي عشر: الفاصل الزمني بين الخبرتين
فكلّما قلّ الفاصل، زاد احتمال الانتقال^(١).

(١) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٥٩ - ١٦٠، منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٢٨٠ - ٢٨٢، خيّن وفاضل، يعرب وعادل، نقل أثر التعلّم: ص ٧ - ٩.

المطلب السادس: تطبيقات تربوية لانتقال أثر التَّعلُّم

لتسهيل عملية انتقال أثر التَّعلُّم، ومساعدة المتعلِّم على ربط الخبرات التعليمية معاً، يجب مراعاة ما يأتي:

أولاً: بيان أهداف الدرس للمتعلِّمين، ومساعدتهم على استرجاع التَّعلُّم القبليّ ذي العلاقة بالتَّعلُّم الجديد، وعلى إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين التَّعلُّم القبليّ والجديد.

ثانياً: تنمية قدرات التعميم والتمييز لدى المتعلِّمين، من خلال تزويدهم بالفرص المتعددة لإجراء المقارنات بين الأشياء والمواضيع المختلفة.

ثالثاً: عدم تدريس المواضيع المختلفة بشكل مستقلّ عن المواضيع الأخرى، والعمل على تحديد العلاقات والروابط التي تجمع بين العلوم والمعارف المتعددة، كالعلاقة بين الرياضيات والفيزياء مثلاً، أو بين اللغة والاجتماعيات أو التربية الإسلامية مثلاً.

رابعاً: تكييف وتوجيه خبرات التَّعلُّم المتعددة؛ وذلك من خلال ربطها بالحياة العملية، وبيان الميادين والمجالات التي يمكن أن تستخدم فيها مثل هذه الخبرات والمعارف.

خامساً: مساعدة المتعلِّمين على تكوين عادة البحث العلميّ نحو تطبيق ما يتعلَّمونه من مبادئ ومفاهيم؛ وذلك بإعطاء الفرص لاستخدام ما يتعلَّمونه من مواقف متعددة، ويجب -كذلك- تشجيع نشاط المتعلِّم الإيجابي، الذي يهدف إلى اكتشاف تطبيقات جديدة لما يتعلَّمه.

سادساً: كيفية التَّعلُّم؛ إذ يتوقّف الانتقال على طريقة التَّعلُّم؛ فإنّ مجرد تكرار عمل ما لا يساعد على الانتقال؛ ولهذا، يجب توجيه انتباه

المتعلّمين إلى كَيْفِيَّة التعلّم، وإلى أحسن الوسائل وأفضلها في حلّ المشكلات، وإلى اكتساب وسائل فعّالة للحصول على تعلّم أكثر فاعليّة، ما يُساعد على الانتقال في المواقف الأخر المرتبطة بالنشاط الذي يتمّ تعليمه.

سابعاً: مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ فبعض المبادئ العامّة قد تكون أعلى من مستوى بعض المتعلّمين؛ ولهذا، فإنّهم يحتاجون إلى الكثير من جهد المعلّم في التوجيه، وإلى تنوّع أكبر في المواقف المهمّة الملموسة، وإلى توجيه انتباههم إلى المواقف التي يمكن فيها تطبيق ما يتمّ تعلّمه من مهارات^(١).

(١) راجع: العيسوي، عبد الرّحمن، علم النفس في المجال التربوي: ٣٥٨-٣٥٩، وخبّون وفاضل، يعرب وعادل، نقل أثر التعلّم: ص ٩، والزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ١٦٠. وسوف يأتي مزيد بيان للفروق الفرديّة في الفصل الأخير من هذا الكتاب، عند الكلام عن المنهج الدراسي الفنّي الحديث، وما يُعتبر فيه.

خلاصة الدرس

- ١- يشير مفهوم (انتقال أثر التعلّم) إلى تطبيق المعرفة السابقة في تعلّم جديد.
- ٢- يمكن تقسيم طرائق انتقال أثر التعلّم بتقسيمين اعتماداً على اتجاهه وطبيعة المهمّات التعلّميّة، وهما:
أولاً: التقسيم باعتبار تسهيل التعلّم السابق التعلّم اللاحق أو إعاقته؛ إذ يقسم انتقال أثر التعلّم بهذا الاعتبار على: الانتقال الموجب، والانتقال السالب.
ثانياً: التقسيم باعتبار اختلاف مستوى الخبرة السابقة واللاحقة؛ إذ يقسم انتقال أثر التعلّم على: الانتقال الأفقيّ، والانتقال العموديّ.
- ٣- طُرحت عدّة نظريّات لتفسير انتقال أثر التعلّم، منها: نظريّة التدريب الشكليّ. نظريّة العناصر المتماثلة. نظريّة الأنماط المتماثلة. ونظريّة التعميم.
- ٤- تنقسم العوامل المساعدة على انتقال أثر التعلّم إلى عوامل تتعلّق بالمتعلّم وما يتمتّع به من صفات وخصائص، وعوامل تتعلّق بطبيعة موضوع التعلّم، وعوامل تتصل بطرائق التعلّم، وعوامل أُخر.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود بانتقال أثر التعلّم؟
- ٢- يمكن تقسيم طرائق انتقال أثر التعلّم بتقسيمين اعتماداً على اتجاهه وطبيعة المهمّات التعلّميّة، أذكرهما، ممثلاً لكلّ واحدٍ من أقسامهما.
- ٣- تكلم عن نظريّة التدريب الشكليّ التي طُرحت بوصفها تفسيراً لعمليّة انتقال أثر التعلّم باختصار.
- ٤- ما هو الفرق بين نظريّة العناصر المتماثلة ونظريّة الأنماط المتماثلة، اللّتين طُرحتا بوصفهما تفسيراً لعمليّة انتقال أثر التعلّم؟
- ٥- بيّن كيفيّة تأثير (كيفيّة التعلّم) على زيادة فاعليّة عمليّة انتقال أثر التعلّم.

الفصل السادس

دافعية التّعلّم

أولاً: التعريف بحقيقة الدافعية

ثانياً: أنواع الدوافع

ثالثاً: أهمية الدافعية ووظائفها

رابعاً: الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية

خامساً: دافعية التّعلّم

سادساً: التطبيقات التّربويّة للدافعية

الدرس رقم (١٧)

دافعية التعلّم (١)

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بحقيقة «الدافعية».
- ٢- التمييز بين «الدافعية» وبين كلٍّ من: «الحاجة»، و«الهدف»، و«الباعث».
- ٣- التمييز بين أنواع الدوافع وأصنافها.
- ٤- بيان وظائف الدافعية ودورها.
- ٥- إدراك أهميّة الدافعية وتأثيرها العظيم في عملية التعلّم.

مقدمة الدرس

يذهب معظم المختصّين بالدراسات النفسيّة إلى أنّ سبب تعدّد النشاط الإنسانيّ وتنوّعه، يعود - بالدرجة الأولى - إلى كثرة الدوافع والاهتمامات لدى الإنسان؛ فتعدّد مثل هذه الحاجات والدوافع والرغبات وتنوّعها لدى الأفراد يعمل على تنويع الأنماط والخيارات السلوكيّة التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف أو إشباع دوافع معيّنة؛ فقد نلاحظ أنّ الأفراد في بعض الأحيان يتصرّفون بطرق معيّنة في بعض المواقف، ثمّ تتغيّر سلوكيّاتهم حيالها في أوقاتٍ أُخرى، ونجد أنّ شدة سلوكيّاتهم حيال تلك المواقف تتغيّر أيضاً؛ إذ تكون ردّات أفعالهم قويّة أحياناً وضعيفة أحياناً أُخرى.

وإنّ الأفراد قدّ يستجيبون لبعض المنبّهات أو المثيرات في مواقف معيّنة ولا يستجيبون لها في مواقف أُخرى، فعلى سبيل المثال: ربّما يندفع الفرد بشدّة لتناول الطعام في بعض الحالات، إلاّ أنّه لا يستجيب لذلك

في حالاتٍ أُخرى، وتجده يهتمّ بمنظره الشّخصيّ أحياناً، ويُهمله أحياناً أُخرى.

إنّ مثل هذه الحالات وغيرها، يمكن تفسيرها على أساس وجود الدوافع والحاجات والاهتمامات لدى الأفراد، فالبحث في موضوع «الدافعية» يعني الكشف عن الأسباب الرئيسة التي تقف وراء السلوكيات الإنسانيّة من حيث تنوعها والتغيّر الذي يحدث فيها، الأمر الذي يعني شدّة ارتباط هذا الموضوع بمسألة التعلّم، ما يلزم جميع المعنّين بهذه المسألة بالاهتمام الشديد بهذا الموضوع؛ إذ يختلف المتعلّمون في طرائق وأساليب الاستجابة إلى الأنشطة التعلّميّة والمدرسيّة، فيستخدم مفهوم «الدافعية» لتفسير الاختلاف في السّلوك بين مختلف الأفراد، من حيث التحصيل الدراسيّ أو من حيث عمل آخر.

ونظراً إلى الدور المهمّ الذي تؤدّيه الدافعية في التعلّم والاحتفاظ والأداء، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثّرة فيها، وتوضح أهميّة الدافعية من الوجهة التربويّة من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها؛ فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معيّنة لديهم، تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفيّة وعاطفيّة وحركيّة خارج نطاق العمل المدرسيّ، وفي حياتهم المستقبلية، هي من الأهداف التربويّة المهمّة التي يُنشدها أيّ نظام تربويّ.

وتبرز أهميّة الدافعية من الوجهة التعلّمية أيضاً، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليميّة معيّنة على نحو فعّال؛ وذلك من خلال عدّها أحد العوامل المحدّدة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز؛ فإنّ الدافعية على علاقة بميول الطالب، فتوجّه انتباهه

الدرس رقم (١٧): دافعية التعلّم..... ٢٣٣

إلى بعض النشاطات دون الآخر^(١)، وإنّها-كذلك- ذات علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معزّزات ومشجّعات تؤثر في سلوكه، وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشطٍ وفعال.

المطلب الأول: التعريف بحقيقة الدافعية

يرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة، فلكلّ سلوك هدف، وهو: إشباع حاجات الإنسان.

والحاجة، هي: حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة، ونتيجة لذلك التوتر الداخلي، ينشأ الدافع، الذي يحفّز الإنسان للقيام بالسلوك، كما سيأتي له مزيد بيان.

وحينما نتأمّل السلوك الصادر عن الإنسان، نجده مدفوعاً بدافع؛ فالذي يبحث عن الطعام والماء، دفعه إلى ذلك الجوع والعطش، والذي هرب من خطر داهمه، إنّما دفعه إلى ذلك دافع الخوف، فمعرفتنا بالدوافع التي تكمن وراء السلوك، وفهمنا لها، هو وسيلتنا لفهم الناس والتعامل معهم^(٢).

وقد ذُكرت للدوافع تعريف متعدّدة، قد تبدو مختلفة للوهلة الأولى ومتباينة، إلا أنّ التأمّل فيها يقتضي حقائق متّحدة تنطرق إليها بعد ذكر بعض هذه التعاريف:

أولاً: «حالة تحدث عند الكائن البشريّ بفعل عوامل داخلية أو

Gage & Berliner. 1979.

(١)

(٢) الجغيمان ومحمود، محمّد وعبد الحيّ، علم النفس التربوي: ص ٥٠.

خارجية، تُثير لديه سلوكاً معيّناً، وتوجّهه نحو تحقيق هدف معيّن»^(١).
ثانياً: «عامل داخليّ يستثير سلوك الإنسان، ويوجّهه، ويحقّق فيه التكامل»^(٢).

ثالثاً: «عملية استشارة وتحريك السلوك أو العمل والنشاط، وتنظيمه، وتوجيهه نحو الهدف، ويدلّ الدافع على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهو الذي يستثير السلوك، ويدفع الفرد للقيام بعمل معيّن؛ لإزالة حالة التوتر، وإشباع الحاجة»^(٣).

رابعاً: «عملية داخلية توجّه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته»^(٤).
خامساً: «القوة التي تجعل الكائن الحي ينشط لإصدار سلسلة من الأساليب السلوكية، بحيث تتّجه نحو تحقيق هدف معيّن، ثمّ تتوقّف إذا تحقّق الهدف»^(٥).

ولو تأملنا التعاريف المتقدمة، لأمكن أن نصل إلى النتائج الآتية:
١- أن الدافع غير الدافعية، فما تقدم من تعريفات إنما هي للدافع، وأما الدافعية، فهي العملية النفسية التي تنتج عن وجود الدافع، وتؤثر في سلوك الإنسان.
٢- أن الدافعية حالة داخلية تحدث لدى الأفراد، وتتمثّل في وجود

(١) الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ٢١٥، عن: Biddle. 1997.

(٢) إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: أحمد سلامة ومحمّد نجاتي: ص ٢٨.

(٣) المصدر السابق.

(٤) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ١٦٤.

(٥) الجغيمان ومحمود، محمّد وعبد الحي، علم النفس التربوي: ص ٥٠.

الدرس رقم (١٧): دافعية التعلّم.....٢٣٥

نقص أو حاجة أو دافع أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه. فالحاجة تُشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي أو السايكولوجي، من قبيل: الجوع والعطش والأمن مثلاً، وأمّا الدافع، فيمثل القوة التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك ما من أجل إشباع الحاجة، في حين يمثل الهدف الرغبة أو الغاية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

٣- قد تحدث الدافعية بفعل عوامل داخلية أو عوامل خارجية، فالحاجة إلى الطعام ربّما تُستثار بسبب نقص نسبة السُّكر في الدّم مثلاً، وأنها قد تكون نتيجة لرؤية الطعام الشهية، أو رائحته.

٤- أن الدافعية حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتّر الناجم عن وجود حاجة أو حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد.

٥- يُشير الهدف إلى الباعث أو الحافز، الذي يشبع الدافع أو الحاجة، وفي الغالب، يكون هذا الباعث مرتبطاً بالبيئة الخارجية. وسوف نستفيد من هذه النتائج في التطبيقات التربوية للدافعية، وهو ما سيأتي في الدرس القادم إن شاء الله تعالى.

المطلب الثاني: أنواع الدوافع

تصنّف الدوافع إلى صنفين حسب المصادر التي تثيرها، وهما:

أولاً: الدوافع الداخلية

وهي: الدوافع التي يكون منشؤها داخل الفرد، من قبيل:

١. الدوافع الفطرية

وهي: مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي، ولا تحتاج إلى تعلّم.

وتسمّى هذه الحاجات بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء، وبالدوافع الأولية، أو الوراثة؛ لأنها ضرورية للحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحيّة، من قبيل: الجوع، والنوم، والجنس، وتجنّب الألم والتعب، والأمن، وغيرها^(١).

٢. الدوافع غير الفطرية

من قبيل: حبّ المعرفة والاستطلاع، والاهتمامات، والاميل، وغيرها^(٢).

ثانياً: الدوافع الخارجية

وتسمّى الدوافع الثانوية، أو (المكتسبة) أو (المتعلّمة)؛ إذ إنّها مكتسبة ومتعلّمة من خلال عمليّة التفاعل بين الفرد وبين بيئته الماديّة أو الاجتماعيّة وفق عمليّات التعزيز (الإثابة) والعقاب، اللّذين يوفّرهما المجتمع في المواقف التي يمرّ بها الفرد خلال حياته. وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسيّة والاجتماعيّة، من قبيل: الحاجة إلى الانتماء، والصّدقة، والسيطرة، والتفوّق، وغيرها من الدوافع الأخرى، التي تتطوّر لدى الأفراد من خلال عمليّة التنشئة الاجتماعيّة في الأسرة والمدرسة والشارع ودور العبادة والمؤسسات التعليميّة والاجتماعيّة الأخرى.

وتؤدي «النمذجة» أو «المحاكاة» دوراً بارزاً في اكتساب مثل هذه الحاجات، وتتقوى وفق عمليّة «التغذية الراجعة» المتمثلة في الثواب

(١) الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ٢١٧.

(٢) شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمربين: ص ٢٢٥.

والعقاب، التي يتلقاها الأفراد من المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتفاعلون معه^(١).

المطلب الثالث: أهمية الدافعية ووظيفتها

تشير الدراسات إلى أنّ الدافعية واحدة من العوامل المهمة التي تحدّد كيفية السلوك الذي يصدر من قبل الشخص. فالدافعية أمر تتضمنه كلّ أنواع السلوك، من تعلّم، وأداء عمليّ، وإدراك حسّيّ، وانتباه، وتذكّر، ونسيان، وتفكير، وإبداع، وشعور، وغيرها من أنواع السلوك المختلفة. والعلاقة بين الدافعية والسلوك قد تكون معقّدة في بعض الأحيان، والمستوى المتوسط من الدافعية قد يكون له تأثير مختلف عن تأثير المستوى المتطوّف منها، وإنّ الدوافع المتعارضة قد تؤدّي إلى صراع، وإنّ بعض الدوافع -كذلك- لا يكون شعورياً، فلا يتوجّه إلى وجوده الشخص ببساطة وبدون تأمل وتحليل. والواقع: إنّنا لن نتمكن من فهم سلوك الإنسان إلا بعد أن يزداد علمنا بالآثار المعقّدة للدوافع. ولكن، بصورة عامّة، تؤدّي الدافعية الوظائف الآتية:

أولاً: توليد السلوك

تنشط الدافعية وتحرك سلوكاً لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة، أو استجابة لتحقيق هدف معيّن. مثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحيّ يُعدّ مؤشراً على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو

(١) إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: أحمد سلامة ومحمّد نجاتي: ص ٥٧، وما بعدها.

هدف ما.

ثانياً: توجيه السلوك

توجّه الدافعية السلوك نحو المصدر الذي يُشبع الحاجة أو يحقق الهدف، فهي تُساعد الأفراد على اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق الهدف.

ثالثاً: تحديد شدة السلوك

تحدّد الدافعية شدة السلوك اعتماداً على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع، أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع؛ فكلّما كانت الحاجة ملحّة وشديدة، كان السلوك المنبعث قوياً لإشباع هذه الحاجة، وإذا وجدت صعوبات تُعيق تحقيق الهدف، فإنّ محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه، وقد لا يتركه إلا بعد أن يحققه ولو بعد حين.

رابعاً: المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك

تعمل الدافعية على مدّ السلوك بالطاقة اللازمة حتّى يتمّ إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي: إنّها تجعل من الفرد كائناً مثابراً حتّى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره^(١). إنّ الاهتمام بالدافعية لا يقتصر على علماء النفس؛ فإنّ لكلّ واحدٍ منّا مفهومه الخاصّ عمّا يدفع الناس ويحرّكهم، والواقع: إنّ مثل هذا المفهوم قد يكون أمراً لا بدّ منه من أجل المضي في الحياة. إنّنا كثيراً ما نتساءل عمّا يريده هذا الشخص، وعمّا يؤثّر فيه، وعن الشيء المهمّ بالنسبة إليه.

خلاصة الدرس

- ١- يرتبط سلوك الإنسان بدوافعه وحاجاته المختلفة، فلكلُّ سلوك هدف، وهو : إشباع حاجات الإنسان.
- ٢- الحاجة هي: حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعاً من النشاط لإشباع هذه الحاجة، ونتيجة لذلك التوتر الداخلي، ينشأ الدافع، الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك.
- ٣- لو تأملنا التعاريف المختلفة للدافعية، لأمكن أن نصل إلى أن الدافعية حالة داخلية تتمثل في وجود نقص أو حاجة يسعى الفرد إلى تحقيقها. وإنها قد تحدث بفعل عوامل داخلية أو عوامل خارجية. وهي حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر.
- ٤- تصنف الدوافع إلى صنفين حسب المصادر التي تثيرها: داخلية (فطرية وغير فطرية)، وخارجية.
- ٥- للدافعية وظائف متعددة، وهي: توليد السلوك، وتوجيهه، وتحديد شدته، والمحافظة على ديمومة السلوك واستمراريته.

اختبارات الدرس

- ١- بيّن الفرق بين كلٍّ من (الدافع)، و(الحاجة)، و(الهدف).
- ٢- تكلم عن أنواع الدوافع ذاكراً مثلاً لكلٍّ منها.
- ٣- بيّن أهمية الدافعية في مجال علم النفس التربوي.
- ٤- من جملة وظائف الدافعية توجيه السلوك، تكلم عن ذلك باختصار.
- ٥- تؤثر الدافعية في ديمومة السلوك، بيّن ذلك مع التمثيل.

الدرس رقم (١٨)

دافعية التعلّم (٢)

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية.
- ٢- التمييز بين النظريات المختلفة في تفسير الدافعية واختلاف لوازمها.
- ٣- التعريف بدافعية التعلّم وضرورتها للعملية التعليمية التعلّمية.
- ٤- بيان تطبيقات تربوية مختلفة للدافعية.
- ٥- إدراك أهميّة الدافعية ودورها العظيم على عملية التعلّم.

مقدمة الدرس

شرعنا في الدرس الماضي بالكلام عن الدافعية، فتعرّضنا لحقيقتها، وأصنافها، وأهميّتها، والوظائف التي تؤديها الدوافع، لنواصل الكلام في هذا الدرس عمّا بقي من مطالب في هذا المجال.

المطلب الأول: الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية

حاولتُ العديد من النظريات تفسير الدافعية والعوامل المرتبطة بها لدى أفراد الجنس البشري، نتعرّض هنا لأهمّ تلك النظريات:

أولاً: النظرية السلوكية (الارتباطية)

ترى هذه النظرية أنّ الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مشيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المشيرات.

ويؤكد «ب، ف، سكر» أنّ خبرات الفرد بناتج السلوك هي التي تحدّد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المراتّ اللاحقة؛ إذ يرى أنّ نتائج السلوك - وخاصة التعزيزيّة منها - تشكّل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد إلى السلوك بطريقة معيّنة في موقف ما. إنّ حصول الفرد على المعزّزات أو المكافآت على سلوكاته، يستثير لديه الدافعيّة للحفاظ على هذه السلوكات وتكرارها^(١).

ثانياً: نظرية التعلّم الاجتماعي

تنطلق هذه النظرية من افتراض أساس مفاده: أنّ الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثّر ويتأثّر بها؛ إذ يُلاحظ سلوكات الآخرين ويتعلّم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الآخر، من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك. وتؤدي إجراءات التعزيز أو العقاب دوراً في احتمالية تعلّم مثل هذه السلوكات وعدمه.

ثالثاً: النظرية المعرفية

ترى هذه النظرية أنّ الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجيّة أو الداخليّة على نحو تلقائي، وإنّما على ضوء نتائج العمليّات المعرفيّة التي يُجريها الأفراد على مثل هذه الحوادث والمثيرات، وترى أنّ عمليّة الإدراك الحسيّ والتفسيرات التي يعطيها الفرد للحوادث أو المثيرات هي التي تحدّد السلوك الذي يقومون به.

وتؤكد النظرية المعرفية أنّ الإنسان كائن إراديّ عقلانيّ يتمتّع بإرادة حرة تمكّنه من اتّخاذ القرارات المناسبة والسلوك الذي يراه مناسباً، وتتدخل عوامل من قبيل: القصد، والنّية، والتوقع، والتعليل في السلوكات التي يقوم بها، ما يعني التأكيد من قبل هذه النظرية على المصادر الداخلية: التوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها، وتبعاً لذلك، فهي ترى أنّ الأفراد نشيطون ومثابرون وفعالون، ولهم دوافع وحاجات تتمثّل في السعي بفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها^(١).

وتعدّ نظرية «العزو» - التي تسمّى أيضاً بنظرية اللّذة والألم - من أهمّ النظريات المعرفية التي حاولت معالجة موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنّب الفشل؛ فهي تهتمّ بتفسير وفهم طبيعة «العزوات» التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة، التعليمية منها وغيرها.

ويعدّ العالم «واينر» من أوائل من استخدم النظرية لربطها بالعمليات التربوية، ولا سيّما بالتحصيل والتعلّم الدراسي؛ إذ يرى أنّ لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي إلى مجموعة من العوامل، تتمثّل في مجموعات ثلاثة:

الأولى: ما يتعلّق بمصدر الضبط لدى الأفراد، وقد يكون داخلياً أو خارجياً، من قبيل: الاستعداد والقدرات، من العوامل الداخلية، ومن قبيل: تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة أو صعوبتها، من العوامل الخارجية.

الثانية: ما يتعلّق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة، من قبيل: القدرة والاستعداد، من العوامل الثابتة، ومن قبيل: تقلّب المزاج أو الحظّ، من العوامل غير الثابتة.

الثالثة: ما يتعلّق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وما لا يقبل ذلك من العوامل، فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط، فإنّه سيشعر بالفخر والاعتزاز والغرور، وسيتوقّع النجاح في المستقبل عند مواجهة مهمّات أكاديمية مماثلة، وبعكسه في ما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط، فإنّه سيشعر بالعرفان والجميل، ويتوقّع أنّ يصادفه مثل هذا الحظّ في المستقبل^(١).

رابعاً: النظرية الإنسانية

يرى «ماسلو» أنّ الدوافع أو الحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي؛ إذ تتوقّف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الأهداف والحاجات في المستوى الأعلى على مستوى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى.

ويؤكد - كذلك - على الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات والسعي نحو النّموّ الشخصي وإشباع الحاجات؛ إذ يرى أنّ الأفراد يسعون جدّياً إلى تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم وفق سلّم هرميٍّ تترتّب فيه هذه الحاجات حسب أولويّتها. إذ تقع الحاجات الفسيولوجيّة، من قبيل: حاجات البقاء، في قاعدة الهرم، لتأتي فوقها الحاجات الأمنيّة النفسيّة والجسميّة، ثمّ حاجات الانتماء، من قبيل:

(١) إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: أحمد سلامة ومحمّد نجاتي: ص ٢٠.

الحب، والقبول، والاحترام، ثمّ حاجات التقدير والتميّز والتفوّق والنّجاح، ثمّ حاجات الفهم والمعرفة، ثمّ الحاجات الجماليّة وقيم الجمال والنظام والاتساق، وفي قمّة الهرم، تقبع الحاجة إلى تحقيق الذات^(١).

المطلب الثاني: دافعية التعلّم (التحصيل)

تعدّدت الآراء ووجهات النظر عن مصدر دافعية التعلّم؛ إذ يرى بعض علماء النفس أنّها سمة شخصيّة ثابتة لدى الأفراد، وهي ذات منشأ داخليّ.

ويُعدّ (موراي) من أبرز أولئك اللّذين تبنّوا وجهة النظر هذه؛ إذ يؤكّد أنّ لدى جميع الكائنات البشريّة مجموعة من الحاجات الفسيولوجيّة والنّفسيّة التي يكافحون من أجل إشباعها.

وقدّ وصف هذا العالم (٢٨) حاجة نفسيّة وفسيولوجيّة، ويعدّ الحاجة إلى التعلّم والتحصيل من أكثر الحاجات أهميّة في حياة الكائن البشريّ، ويرى أنّ الأفراد مدفوعين للإنجاز وتحقيق النّجاح في المهمّات المختلفة ليس من أجل الحصول على التعزيز أو المكافأة، وإنّما من أجل الإنجاز أو التحصيل بحدّ ذاته^(٢).

وخلافاً لموراي، هناك من يرى أنّ دافعية التحصيل تتشكّل لدى الأفراد تبعاً لما تقدّمه الأسرة من دعم وتعزيز وتشجيع وإتاحة فرص المنافسة لأفرادها، في حين يرى فريق آخر أنّ تلك الدافعية تتوقّف على

(١) Maslow. 1950. راجع الشكل رقم (٢٣) آخر الكتاب (هرم ماسلو).

(٢) إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: أحمد سلامة ومحمّد نجاتي.

طبيعة التوقّعات والاعتقادات المرتبطة بخبرات الفشل والنجاح، التي طوّرها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة في المواقف السابقة. ويرى (ماكلياند) أنّ دافعية التحصيل والتعلّم ترتبط بالأنشطة البشرية كافة، وتباين من فرد إلى آخر تبعاً لمركز الضبط؛ فهو يؤكّد أنّ الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للتحصيل، هم الذين يمتازون بمصادر ضبط داخليّ (تعزيز داخليّ)؛ إذ يمتازون بالسيطرة الذاتية والانجذاب الشّديد نحو المهمة، والمثابرة من أجل إنجازها بصرف النظر عن المكافآت أو المعزّزات الخارجية.

وتؤدّي عملية إعداد الأفراد والتنشئة الأسريّة دوراً مهماً في ذلك؛ إذ إنّ الأفراد الذين تمّت تنشئتهم على الضبط الذاتي والميل نحو المنافسة والتفوق، غالباً ما يكون لديهم نزعة أو ميل داخليّ كبير للإنجاز والتحصيل بدافع التحصيل بحدّ ذاته، وليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز^(١).

أمّا (إتكسن)، فلم يختلف كثيراً مع (ماكلياند)، إلا أنّه أضاف بعداً جديداً لدافعية التعلّم والتحصيل، يتمثّل في الحاجة إلى تجنّب الفشل، ويتوقّف جهد الفرد ودافعيّته على مدى الحاجة إليه؛ فإذا كانت الحاجة إلى التحصيل أكثر من الحاجة إلى تجنّب الفشل، فستكون الدافعية للإنجاز أو العمل قويّة، وأمّا إذا كانت الحاجة إلى تجنّب الفشل أكبر من الرغبة في الإنجاز، فإنّ مستوى الدافعية سيكون ضعيفاً حينها. وعليه، فإنّ دافعية الأفراد للإنجاز والنجاح، تزداد إذا كانت حاجة تجنّب الفشل

لديهم أكبر من الحاجة إلى التحصيل.
ويرى (إتكسن) أيضاً أنّ خبرات النّجاح والفشل السابقة تؤدّي دوراً بارزاً في دافعية الأفراد نحو الميل إلى التحصيل أو تجنّب الفشل في المواقف المختلفة.

لقد طوّر هذا العالم نظرية في دافعية التحصيل يؤكد فيها أنّ ميل الأفراد لتحقيق النّجاح أو الإنجاز يتوقّف على تفاعل ثلاثة عوامل، هي:
١- دافع تحقيق النّجاح مقابل تجنّب الفشل.
٢- مستوى إدراك الفرد لتحقيق النّجاح تبعاً لصعوبة أو سهولة المهمة.

٣- القيمة النسبية للمهمة مقارنة بالمهام الأخرى؛ إذ يتوقّف باعث الفرد للقيام بمهمة ما على مدى أهميّتها النسبية له^(١).

المطلب الثالث: التطبيقات التربوية للدافعية

تشكّل الدافعية إلى التحصيل والتعلّم عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التعلّمية كما تقدّم أوّل الكتاب، لا سيّما أنّها تعمل على زيادة فاعليتها، والإسهام إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلّمين؛ إذ يرى البعض أنّ من جملة أهم أسباب الفروق الفردية في التحصيل والتعلّم، هو التباين في مستوى الدافعية، وهو ما دفع العديد من علماء النفس والتربويين إلى التأكيد على ضرورة أن تكون الدافعية هدفاً تعليمياً بحدّ ذاتها، لكي يتسنى تحقيق التعلّم المرغوب لدى

(١) Atkinson. 1965.

المتعلّمين.

ويرى (كيلر) أنّ من الأسباب الرئيسة التي تكمن وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلّمين نحو تعلّم محتوى أو خبرة ما. ويرى - كذلك - أنّ غياب الدافعية لديهم ربّما يُعزى إلى عوامل كجهل المدرّسين بأهميّة الدافعية في عملية التعلّم، أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى الطلاب^(١).

يمكن - في ضوء التعريفات التي قدّمناها للدوافع، وفي ضوء التفسيرات المتنوّعة التي تناولت طبيعة الدافعية - استنتاج بعض الموجّهات والمبادئ التي تُسهم في استثارة دافعية الطلاب وتعزيزها، وتحسين أدائهم التحصيلي، أهمّها:

أولاً: استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها

يؤكد معظم تفسيرات الدافعية على ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجّه سلوكه، وهذا ما ينطبق على النشاطات التعلّمية انطباقه على أيّ نشاط سلوكيٍّ آخر، الأمر الذي يجعل من مسألة استثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السبيل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها أولى مهامّ المعلّم، وذلك من خلال المثيرات اللفظيّة وغيرها، كالحركة، والحجم، واللّون، والتباين، وغيرها، ما يشير حبّ الاستطلاع، الذي ينعكس على صورة إمعان النظر والإنصات والانتباه إلى ما هو جديد في الوضع التعليميّ التعلّميّ.

ولاستثارة انتباه الطلاب واهتمامهم وحب الاستطلاع لديهم، يمكن للمعلّم أن يبدأ نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة، أو بوصف وضع ينطوي على شيء غير مألوف، أو بطرح مشكلة تتحدّى تفكير الطلاب وتأسر اهتمامهم، بحيث تجبرهم على التخلّي عن المشتتات التي تعوق قدرتهم على تركيز الانتباه.

ثانياً: استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح

حاجات الأفراد للإنجاز والنجاح موجودة عند الجميع، ولكن بمستويات مختلفة، ما يلزم المعلّم بالاهتمام بالطلاب ذوي المستويات المتدنية، من خلال تكليفهم بمهام سهلة نسبياً مضمونة النجاح.

ثالثاً: تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها

تشير بعض النظريات المفسرة للدافعية إلى أنّ سلوك الفرد محدّد جزئياً بالتوقّعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية. ولمّا كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى على علاقة مباشرة بعمل المعلّم ومهامّه، فسيترتب عليه مساعدة طلابه على صياغة أهدافهم وتحقيقها، ليتمكّنوا تدريجياً من ذلك.

رابعاً: استخدام برامج تعزيز مناسبة

تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية - كما تقدّم - على أهميّة دور التعزيز (الإثابة) في التعلّم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلّم وتوجيه نشاطاته.

ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالاً متنوّعة، كالإثابات المادّية، والعلامات المدرسية، والنشاطات الترويحية، وغير ذلك من أنواع التعزيز وأشكاله.

خامساً: توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق

تشير النظرية الإنسانية - كما تقدّم - إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السايكولوجية الأساسية، كالأمن، والانتماء، وتكوين الصداقات، والتقبّل، واحترام الذات، للتمكّن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات، لهذا، قد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الإنجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يلزم المعلم ببناء مناخ صفّي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهديدية تُثير قلق الطلاب ومخاوفهم، فالتنافس الشديد، والتأكيد المتطرف على أهمية النجاح، وترتيب الدرجات، والعقوبات الشديدة المترتبة على الفشل، هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطلاب ومخاوفهم، ما يؤدي - بالتالي - إلى إحباط دافعية الطلاب وفشلهم^(١).

(١) راجع: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٢١٩-٢٢٢.

خلاصة الدرس

- ١- حاولت العديد من النظريات تفسير الدافعية، كالنظرية السلوكية (الارتباطية)، ونظرية التّعلّم الاجتماعي، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية.
- ٢- تعددت الآراء عن مصدر دافعية التّعلّم؛ إذ يرى البعض أنّها سمة شخصية ثابتة لدى الأفراد ذات منشأ داخلي. فيما يرى آخرون أنّها تتشكّل تبعاً لما تقدّمه الأسرة من دعم وتعزيز لأفرادها، أو أنّها تتوقّف على طبيعة التّوقعات والاعتقادات المرتبطة بخبرات الفشل والنجاح، التي طوّرت من خلال الخبرات السابقة. أو أنّها ترتبط بالأنشطة البشرية كافة، وتتباين من فرد إلى آخر تبعاً لمركز الضبط، وأضاف (إتكسن) بعداً جديداً لدافعية التّعلّم، يتمثّل في الحاجة إلى تجنّب الفشل.
- ٣- هناك بعض الموجهات والمبادئ التي تُسهم في استثارة دافعية الطلاب وتعزيزها، وتحسين أدائهم التحصيلي، أهمّها: استثارة اهتمامات الطلاب وتوجيهها، واستثارة حاجاتهم للإنجاز والنجاح، وتمكينهم من صياغة أهدافهم وتحقيقها، واستخدام برامج تعزيز مناسبة، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.

اختبارات الدرس

- ١- بيّن الفرق بين تفسير النظرية المعرفية والنظرية الإنسانية للدافعية.
- ٢- أذكر رأيين من الآراء المطروحة في مصدر دافعية التّعلّم، مع التمثيل.
- ٣- «أضاف (إتكسن) بعداً جديداً لدافعية التّعلّم»، اشرح ذلك.
- ٤- كيف يؤثر تمكينهم من صياغة أهدافهم وتحقيقها في دافعتهم للتّعلّم.
- ٥- بيّن تأثير توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق في زيادة الدافعية للتّعلّم.

الفصل السابع

استراتيجيات القراءة الفعالة

أولاً: إطلالة على استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة

ثانياً: مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة

المرحلة الأولى: (إمسح) المسح (الاستطلاع). Survey

المرحلة الثانية: تساءل (إعداد الأسئلة). Question

المرحلة الثالثة: (اقرأ) القراءة. Read

المرحلة الرابعة: (ردد) التردد. Recite

المرحلة الخامسة: (إربط) إيجاد الروابط. Relate

المرحلة السادسة: (راجع) المراجعة النهائية. Review

الدرس رقم (١٩)

استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة (١)

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف باستراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة بصورة عامة.
- ٢- التمييز بين مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة.
- ٣- توضيح كلّ واحدة من المرحلتين الأولى والثانية من مراحل الاستراتيجية، وبالهدف منها.
- ٤- إدراك أهميّة المرحلتين الأولى والثانية من مراحل الاستراتيجية.
- ٥- الاستفادة من المرحلتين: الأولى والثانية من مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة في حياته العلمية بصورة عملية.

مقدمة الدرس

عملية القراءة عملية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها وتحسينها عن طريق تعلّم الآليات والاستراتيجيات التي تُعدّ مؤثّرة وفاعلة فيها. وقد ظهرت عدّة استراتيجيات عالمية في هذا المجال، من قبيل:

١- استراتيجية (SQ4R)

وهي مكوّنة من: (Survey. Question. Read. Recite. Review)

٢- استراتيجية (SRR)

وهي مكوّنة من: (Survey. Read. Review)

٣- استراتيجية (SQ4R)

وهي من: (Preview. Question. Read. Recite. Review. Rewrite)

٤- استراتيجية (REAP)

المكوّنة من: (Read. Encoding. Annotating. Ponder)

٥- استراتيجية (KWHL)

المكوّنة من: (Know. What. How. Learn)

وغير هذه من الاستراتيجيات المختلفة المتنوّعة.

طُوّرت استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة على يد العالم (فرانسيس روبنسن) (Francis Robinson) كما جاء في الكتب المتخصصة الكثيرة، وتستعمل منذ أربعينيات القرن الماضي من قبل طلاب الجامعات في قراءة النصوص، وخاصة تلك التي تتصف ببعض الصّعوبة والتعقيد^(١)، بهدف الوصول إلى فهم وإدراك أفضل للمادة المقروءة^(٢).

ويكمن السرُّ في إعطاء الاستراتيجية السابقة نتائج متميّزة في مجالها، في أنّها تقوم على أساس ما وصلت إليه الأبحاث العلمية في مجال الدماغ والذاكرة وأسس عملية الفهم لدى الإنسان.

وما نريد التعرّض له في هذا الدرس، هو واحدة من أشهر استراتيجيات القراءة في العالم اليوم، وهي استراتيجية (SQ4R) العالمية، فنبين مراحلها، وخصائصها، وفوائدها، وطريقة الوصول إلى كلّ واحد من أهدافها.

سنقتصر في هذا الدرس على تفصيل المرحلتين: الأولى والثانية من المراحل الست، وأمّا المراحل الأربع الأخرى، فتعرّض لها في الدرس

(١) writing center.How to Really Read aTextbook.2007.

(٢) Rick Grossman. Improving Textbook Reading and Marking Strategies, 2007.

التالي بعونه تعالى.

المطلب الأول: إطلالة على مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة
وللاستراتيجية السابقة الذكر مراحل ستّ تشكّل الحروف الأولى لكلّ
عملية بمجموعها اسم الاستراتيجية، وهذه المراحل هي:
أولاً: المسح (الاستطلاع، القراءة الأفقية)^(١): Survey

ثانياً: التساؤل: Question

ثالثاً: القراءة (المطالعة): Read

رابعاً: التردد بصوت عال: Recite

خامساً: إيجاد صلات وروابط: Relate

سادساً: المراجعة النهائية السريعة: Review

ومن المهمّ جداً أن نفهم كلّ واحدة من المراحل السابقة فهماً دقيقاً،
ونقف على طريقة عملها وتأثيرها، وكيفية الاستفادة منها، إلا أن المجال
مفتوح تماماً للقارئ نفسه لكي يقرّر المراحل التي سيستفيد منها اعتماداً
على عدّة أمور، منها: طبيعة المادة المقروءة، والغرض من قراءتها، وغير
ذلك من أمور قد تقررّ المراحل التي لا بدّ من المرور بها من المراحل
السّت السابقة، أو التعديل فيها، بل ربّما إضافة غيرها إليها إذا كان ممّا له
تأثير في الوصول إلى الهدف^(٢).

والاستراتيجية السابقة بمقدار ما هي مهمّة للطالب والباحث والقارئ،

(١) Teacher Resource, Skimming and Scanning to Preview Text.

(٢) Rick Grossman. Improving Textbook Reading and Marking Strategies, 2007.

فإنّها مهمّة جداً للأستاذ أيضاً؛ إذ يجب عليه أن يكون فنّاناً متخصصاً في مجال تعليم استراتيجيّات الوصول إلى المعلومات، والاستفادة منها في جميع المجالات.

الأهميّة السابقة تتضاعف عدّة مرّات في حالة ما إذا كان هناك نصّ مقروء يجب الاستفادة منه والاعتماد عليه في العملية التعليميّة التعلّميّة، كما هي الحالة في دراساتنا على اختلاف مراحلها، كما هو واضح لدى الجميع، الأمر الذي يجعل الاطلاع على الاستراتيجيّات المختلفة المطروحة في مجال التعليم والتعلّم أمراً لا يمكن المرور به مرور الكرام بأيّة حال من الأحوال.

إنّ الاطلاع على استراتيجيّات القراءة واختيار الفعّال المفيد منها، أصبح اليوم أمراً لا غنى أبداً عنه؛ فإنّ الاطلاع على المعلومات والوصول إليها أمر غاية في الأهميّة كما هو أوضح من أن يخفى، وعليه، كان لا بدّ من الاهتمام بهذه العملية.

المطلب الثاني: المرحلة الأولى: (إمسح) المسح (الاستطلاع) Survey

أولاً: توضيح المقصود بهذه المرحلة

المقصود بالمسح، وهو المرحلة الأولى من مراحل استراتيجيّة (SQ4R)، هو: القيام بمسح سريع شامل للفصل أو المادة المقروءة قبل قراءة البحث بدقّة.

ثانياً: الهدف من هذه المرحلة

ولابدّ من توضيح الهدف الذي تحاول كلّ مرحلة من المراحل السابقة الوصول إليه؛ فإنّ لذلك تمام التأثير في اختيار طريقة خاصّة

الدرس رقم (١٩): إستراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة.....٢٥٩

بالشخص لتنفيذ تلك المرحلة؛ بوصفه القائد في عملية القراءة والمطالعة.

والهدف من العملية التي تقع في المرحلة الأولى من مراحل استراتيجية (SQ4R)، هو: تكوين فكرة عامة عما يقرأه الطالب، من قبيل ما يلي من الأمور المهمة:

- ١- الموضوع الذي يتحدث عنه الفصل.
- ٢- المحور الذي يدور حوله الفصل^(١).
- ٣- البناء العام للموضوع والتنظيم الذي يتبعه^(٢).
- ٤- التمييز بين الفكرة الرئيسة للبحث وبين غيرها من المعلومات الواردة في النص.
- ٥- الخطة العامة للبحث وطريقة تنظيم المطالب من قبل الكاتب.
- ٦- الإطار العام الأوسع للبحث (الفكرة الرئيسة للبحث).
- ٧- التنبؤ بما يكمن فيما سيأتي من فقرات أو صفحات أو فصول^(١).

Teaching adults to Read with understanding using the Learning Progressions, Ministry of education. 2005. lighting the way Ministry of education. 2006. effective literacy Practice in .wellington Ministry of education Years ٥ to 8. wellington: learning Media limited 2004. effective literacy strategies in Years 9 to 13. wellington: .learning Media limited.

Wanat, J., Pfeiffer, E., Van Gulik, R., 2004. Learning for Earning. (٢) Tinley Park, Illinois: Goodheart-Willco.

٨- تهيئة ذهن القارئ وإعداده لمهمة تلقي المعلومات والأفكار المختلفة الموجودة في البحث.

٩- إعداد شخصية محلّلة ومنظّمة.

١٠- مساعدة القارئ في تكوين الصّورة الكلّية والنتيجة النهائية للبحث كامله من خلال تجميع القطع الصّغيرة المختلفة للبحث والفصل والكتاب.

١١- إعداد المقدمات اللازمة للوصول إلى المعلومات المطروحة في البحث واستفادة أفضل منها.

وأخيراً: تساعد هذه المرحلة القارئ في مجال اتخاذ قرار، في ما إذا كان سيقراً البحث بصورة جدّية أم لا، عن طريق تشخيص إجماليّ سريع لقيمة المعلومات الواردة أو نوعها، فيحافظ على وقته وجهده من الضياع. وهو شبيه بما نقوم به قبل اتخاذ قرار بشراء جريدة أو كتاب.

ثالثاً: كيفية القيام بهذه المرحلة

المرحلة السّابقة يمكن القيام بها من خلال مراجعة ما يأتي:

١- الفهرست، المقدّمة أو التمهيد، وكذلك الخاتمة والنتائج والخلاصة.

٢- العنوان الرئيس، العناوين الفرعية، وجميع العناوين إنّ كان هناك

عناوين في البحث.

٣- الأشكال أو الصّور أو الرسوم، والتعليقات أو التوضيحات المكتوبة تحتها.

٤- جميع الأسئلة الموجودة في الفصل، تلك الموجودة داخله أو في آخره^(١).

٥- جميع الوسائل التّعليميّة المساعدة التي قدّمها المؤلّف، بما يشمل المصادر التي طلب مراجعتها^(٢).

٦- الأشياء التي طلب المؤلّف ملاحظتها والتركيز عليها، من قبيل: المصطلحات، أو الأفكار، أو التعريفات، وغيرها، من خلال كتابتها بخطّ أسود، أو وضع الخطّ تحتها، أو كتابتها بخطّ آخر مميّز، أو غير ذلك من الوسائل، ولا يعني ذلك بالطبع أنّ غير ذلك غير مهمّ، بل لا يعتمد الكثير من الكتب هذه الطريقة.

خلال عمليّة المسح، لا تنسَ دائماً أنّ تسأل نفسك عمّا كنتَ تعلمه مسبقاً عن الموضوع محلّ البحث^(٣).

لا تنسَ أيضاً أنّ تسأل نفسك عن السّبب الذي دعا الكاتب إلى أنّ يُنظّم مطالبه بالطريقة التي عرضها بها في الكتاب^(٤).

(١) Clues to Finding the Main Idea in Textbooks and Articles.

(٢) Mode and Strategy for Reading Different Materials. 2003.

(٣) Bryan, Eisenberg 2002. Effective Skimming and Scanning.

(٤) Survey Sheet for Textbook .2003.

المطلب الثالث: المرحلة الثانية: تساءل (إعداد الأسئلة) Question

أولاً: توضيح المقصود بهذه المرحلة

مقصود هذه المرحلة: إعداد أسئلة مناسبة من خلال المعلومات التي اكتسبها القارئ عن طريق مسحه للفصل، أي: من خلال ما استفاده من المرحلة الأولى^(١).

وهذه المرحلة مهمة جداً كما سيتبين من خلال الأهداف المترتبة عليها، ولهذا، لا تترك هذه المرحلة حتى وإن كان هناك أسئلة قد قُدمت لك من المؤلف أو الأستاذ، بل يجب إعداد أسئلة من قبلك، وبطريقتك الخاصة.

ثانياً: الهدف من هذه العملية والمرحلة

وأما الهدف من هذه العملية والمرحلة، فهو:

١- إيجاد الغرض الباعث والمشجع على قراءة البحث، والذي يستتبع إدراكاً وفهماً أوسع لمجموع المطالب والمعلومات المذكورة فيه، والاستفادة منها للاستفادة القصوى^(٢).

٢- التفاعل مع المعلومات بحيث تكون القراءة فاعلة ونشطة؛ ذلك أن إعداد أسئلة من قبل الطالب نفسه وبعباراته الخاصة، يلبس المادة العلمية صفة شخصية، وكأنّ تلك المادة قد كُتبت من قبله هو، ما يستتبع العديد

(١) Jane L. Magrath. Effective Textbook Reading Skills.

(٢) Fitzgerald, J. & Graves, M. F. 2005. Reading supports for all.

Educational Leadership, 62 (4), 68-71. Hoover, J. J. 1989.

من النقاط الإيجابية^(١).

٣- المساعدة على استذكار المعلومات.

٤- إيجاد المحاولات المستمرة للإجابة عن الأسئلة اعتماداً على المعلومات المتوافرة، الأمر الذي يؤدي بالتبع إلى استحضار تلك المعلومات دائماً للاستفادة منها.

٥- زيادة التركيز والانتباه خلال القراءة للوصول إلى الأجوبة المناسبة وتحقيق الغرض من القراءة.

٦- زيادة عملية الإدراك والفهم عند الإنسان، من خلال محاولاته المستمرة للوصول إلى أجوبة وحلول.

٧- خلق إنسان متسائل بصورة طبيعية^(٢).

٨- إيجاد شخصية منهجية يمكنها أن تستكشف المنهج والخطوط العامة للبحث.

٩- المحافظة على الوقت، والمساعدة على عدم هدره^(٣).

١٠- المساعدة على رفع توتر يوم الامتحانات عبر الاعتياد على

(١) Ana Miller, Reading Specialist UTPB West Texas LEAD Literacy .

Center Teaching Outside the Box: How to Grab Your Students By Their Brains. 2nd Edition. 2009.

Richardson and morgan. Reading to learn in the content area. (٢)

Carol Koechlin, Sandi Zwaan: How to empower students to ask questions and care about answers. 2006. (٣)

الأسئلة^(١).

ثالثاً: كيفية القيام بهذه المرحلة

للقيام بالمرحلة السابقة، اتّبع العمليّات الآتية:

- ١- إستعمل أدوات الاستفهام المختلفة اعتماداً على ما تقرأه، من قبيل: مَنْ؟ ماذا؟ أين؟ كيف؟ لماذا؟ ما الدليل؟ ما هو الإشكال؟
- ٢- حوّل جميع العناوين الرئيسة والفرعية إلى مجموعة أسئلة.
- ٣- إستفد من الأسئلة التي يقدّمها المؤلّف خلال الفصل أو في نهايته.
- ٤- إسأل نفسك دائماً:
- ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع الذي أنا أطلّعه؟ وما الذي أريد أن أصل إليه في ذلك الموضوع؟ وما الذي أتوقّع أن أصل إليه في هذا المجال؟^(٢).
- ما الذي يمكن أن يقوله المعلّم عن هذا الموضوع؟
- ما الذي أعرفه سلفاً عن الموضوع الذي أنا أطلّعه؟
- أليس هناك طريقة أو وسيلة أخرى للوصول إلى هدفي؟
- أليس هناك طريقة أو وسيلة أخرى للوصول الكاتب إلى أهدافه؟
- أليس هناك معلومات أُخرَ تساعدني أو تساعد المؤلّف للوصول إلى أهدافنا؟

(١) Carol Koechlin, Sandi Zwaan: How to empower students to ask questions and care about answers. 2006.

(٢) Asking questions, Tertiary Education Commission Teaching Adults to Read with Understanding: Using the Learning Progressions.

- ما هي الأمثلة التي يمكن أن نضربها في البحث؟
- ٥- حاول تشخيص السؤال الذي أراد الكاتب طرحه في الفقرة التي قرأتها.
- ٦- حاول أن تحدث تغييراً في المادة التي تقرأها عن طريق الإضافة أو الحذف فتتساءل عما سيحدث حينئذ^(١).
- مثال للأسئلة: لو كان عنوان الفصل هو: «أشكال الحكومة»، فيمكن أن تطرح الأسئلة التالية في هذا المجال:
- ما المقصود بأشكال الحكومة؟ ما هي جهات الاختلاف بين الحكومات؟ ما هي جهات الاشتراك بين الحكومات؟ كيف يمكن أن تبرز أشكال مختلفة للحكومات؟

خلاصة الدرس

- ١- عملية القراءة عملية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها وتحسينها عن طريق تعلّم الآليات والاستراتيجيات التي تُعدّ مؤثرة وفاعلة فيها.
- ٢- ظهرت عدة استراتيجيات عالمية في هذا المجال، أهمّها وأوسعها انتشاراً استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة.
- ٣- تتألف الاستراتيجية السابقة من ستّ مراحل، هي:
المسح، التساؤل، القراءة، التردد، إيجاد صلات وروابط، المراجعة النهائية السريعة.
- ٤- المقصود بالمسح، هو: القيام بمسح سريع شامل للفصل أو المادة المقروءة قبل قراءة البحث بدقّة، بهدف تكوين فكرة عامّة عما يقرأه الطالب.
- ٥- وأمّا مرحلة التساؤل، فهي: إعداد أسئلة مناسبة من خلال المعلومات التي اكتسبها القارئ عن طريق المسح، بهدف إيجاد الغرض الباعث والمشجّع على قراءة البحث، وبهدف التفاعل مع المعلومات بحيث تكون القراءة فاعلة ونشطة، والمساعدة على استذكار المعلومات، وغيرها من الأهداف.

اختبارات الدرس

- ١- أذكر المراحل الستّ لاستراتيجية (SQ4R) العالمية بالترتيب.
- ٢- ما هو المقصود بمرحلة المسح من مراحل استراتيجية (SQ4R) للقراءة؟
- ٣- ما هو الهدف من مرحلة المسح من مراحل استراتيجية (SQ4R) للقراءة؟
- ٤- ما هو المقصود بمرحلة التساؤل من مراحل استراتيجية (SQ4R) للقراءة؟
- ٥- كيف يمكن إعداد أسئلة فنيّة عند القراءة؟

الدرس رقم (٢٠)

استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة (٢)

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التمييز بين مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة.
 - ٢- التعريف بكلّ واحدة من المراحل الأربع الأخيرة من مراحل الاستراتيجية.
 - ٣- توضيح الهدف من كلّ واحدة من المراحل الأربع الأخيرة من مراحل الاستراتيجية.
 - ٤- إدراك أهميّة المراحل الأربع الأخيرة من مراحل الاستراتيجية.
 - ٥- الاستفادة من المراحل الأربع الأخيرة من مراحل الاستراتيجية عملياً.
 - ٦- إدراك العلاقة بين المراحل المختلفة للاستراتيجية، للوقوف على التفاعل الفعال بين تلك المراحل من جهة، ودور كل مرحلة من تلك المراحل من جهة ثانية.

مقدمة الدرس

قلنا: إنّ عملية القراءة عملية يمكن التحكم بها والسيطرة عليها وتحسينها عن طريق تعلّم الآليات والاستراتيجيات التي تُعدّ مؤثّرة وفاعلة فيها.

كما تقدّم أنّ استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة تقع أعلى قائمة الاستراتيجيات في مجال قراءة النصوص التي تتصف ببعض الصعوبة

والتعقيد^(١)، بهدف الوصول إلى فهم وإدراك أفضل للمادة المقروءة^(٢).
 كما تقدّم أنّ السّرّ في إعطاء الاستراتيجية السابقة نتائج متميّزة في مجالها، يكمن في أنّها تقوم على أساس ما وصلت إليه الأبحاث العلميّة في مجال الدماغ والذاكرة وأسس عمليّة الفهم لدى الإنسان.
 وقد تناولنا المرحلتين: الأولى والثانية من مراحل هذه الاستراتيجية الست، وبقي أنّ نتناول المراحل الأربع الأخرى، وهي مراحل: القراءة، التردد بصوت عال، إيجاد الصّلات والروابط، ومرحلة المراجعة النهائيّة السريعة.

المطلب الأول: المرحلة الثالثة لاستراتيجية (SQ4R): (اقرأ) القراءة Read

أولاً: توضيح المقصود بهذه المرحلة

بعد أنّ قمتَ بمسح سريع للبحث عن طريق المرحلة الأولى، وركّزت انتباهك عبر مرحلة إعداد الأسئلة، فأنت جاهز الآن للقراءة الدقيقة.

عندما تبدأ بالقراءة، لا تستعجل أبداً؛ إذ لن ينفعك ذلك بأيّ وجه من الوجوه في تقليل الوقت، ولتكن قراءتك بهدف الحصول على أجوبة للأسئلة التي طرحتها خلال المرحلة السابقة.

ثانياً: الهدف من هذه العملية والمرحلة

وأما الهدف من هذه العملية والمرحلة، فهو:

Writing center.How to Really Read aTextbook. 2007.

(١)

Rick Grossman: Improving Textbook Reading and Marking

(٢)

Strategies. 2007.

- ١- الوصول إلى أجوبة عن الأسئلة التي طُرحت في المرحلة السابقة.
- ٢- التركيز خلال القراءة لفهم أوسع وأدق.
- ٣- تقوية الانتباه وإطالة وقته^(١).

ثالثاً: كيفية القيام بهذه المرحلة

للقيام بالمرحلة السابقة، اتّبع العمليّات التالية:

- ١- لا تقرأ أكثر من فقرة واحدة إلى صفحة واحدة اعتماداً على درجة صعوبة النصّ في الوقت الواحد.
- ٢- حاول الحصول على أجوبة للأسئلة التي طرحتها خلال المرحلة السابقة.
- ٣- حاول الوصول إلى غرض الكاتب الرئيس، وما يحاول إيصاله إليك من أفكار أو أعمال^(٢).
- ٤- حاول أن تميّز ما إذا كان الكاتب قد اعتمد للوصول إلى أغراضه مجموعة من أفكاره، ومعتقداته الخاصّة، أو على مجموعة من الحقائق.
- ٥- أعد قراءة التوضيحات والتعليقات المكتوبة تحت الصّور، أو....
- ٦- انتبه وركّز على جميع الكلمات التي ميّزها المؤلّف في الفصل بخطّ أسود، أو بأيّ نحو من أنحاء التمييز.
- ٧- لا تنس ملاحظة الصّور والتوضيحات أو الرسوم التي أعدّها المؤلّف.

Writing center .How to Really Read a textbook .2007.

(١)

(٢) المصدر السابق.

- ٨- إذا صادفتك موارد صعبة أو معقّدة، فقلّل من سرعة قراءتك.
- ٩- أعد قراءة الموارد التي لم تفهمها^(١).

المطلب الثاني: المرحلة الرابعة: (ردّد) التريديد . Recite

أولاً: توضيح المقصود بهذه المرحلة

بعد أن تمّت المرحلة السّابقة، ووصل الطالب إلى أجوبة عن الأسئلة التي طرحها في المراحل السّابقة، يجب أن يغلق الكتاب، ويردّد الأجوبة تلك، أو يكتبها، ولذا، ذُكر في بعض المصادر أنّ المرحلة الثالثة من مراحل الاستراتيجيةّ هي (Write) لا (Recite).

ولا بدّ من أن تكون الأجوبة بصياغة الطالب نفسه، لا أن تكون استنساخاً لما هو الموجود في الكتاب، وإنّ لم يمكن الوصول إلى إجابة عن سؤال ما، فإنّه يجب إعادة القراءة للوصول إلى ذلك الجواب.

ثانياً: الهدف من هذه العمليّة والمرحلة

وأما الهدف من هذه العمليّة والمرحلة، فهو:

- ١- تشجيع الطالب على استخدام مفرداته ومصطلحاته وأسلوبه الخاصّ في التعبير عن المعلومات المختلفة، وعدم الاكتفاء بالنّسخ والتقليد الأعمى لما يقرأ.
- ٢- تقوية الذاكرة.
- ٣- توسيع نطاق فهم وإدراك المعلومات المتلقّاة عبر فتح منافذ

جديدة للمعلومات، وهي: النظر، والقراءة، والصّوت^(١).

٤- الوقوف الدقيق على مواطن الضعف والقوّة في فهم المطالب، واستيعابها وكذا حفظها. (إذا لم تستطع أن تعبّر عنه، فأنت لم تفهمه)^(٢).

٥- المساعدة على إيجاد أساتذة المستقبل^(٣).

٦- المشاركة في إعداد باحثين ومؤلفين جيّدين^(٤).

ثالثاً: كَيْفِيَّةُ الْقِيَامِ بِهَذِهِ الْمَرَحَلَةِ

وأما هذه المرحلة، فيمكن تنفيذها عبر الآتي:

١- بعد ما سبق من العمليّات في المراحل السّابقة، ردّد بصوت مرتفع.

٢- إسأل نفسك بصوت عال أسئلة عمّا قرأته لتوّك، أو حاول أن تصيغه أو تلخّصه بعبارتك الخاصّة.

٣- سجّل ملاحظات عن المادّة التي قرأتها، وحاول أن تعيد صياغتها

(١) Fitzgerald, J., & Graves, M. F. (2005) Reading supports for all.

Educational Leadership, 62(4), 68-71. Hoover, J. J.1989.

(٢) Gerald C. Davison, John M. Neale Abnormal Psychology, Study Guide.

(٣) Katherine S. McKnight : Teaching Writing in Roger Passman, Ed.D. the Inclusive Classroom: Strategies and Skills for All Students, Grades 6 - 12 (January. 2007).

(٤) Kim Flachmann, Michael Flachmann :The prose reader essays for thinking,reading, and writing. 1999.

بأسلوبك الخاص.

٤- ميّز الكلمات أو المعلومات المفصليّة في المقطع الذي قرأته لتوكّ بأية طريقة تريدها، كوضعها داخل دائرة، أو وضع خطٍّ تحتها، أو....

٥- اختر طريقة التردد والقراءة بصوت عال تناسب كلّ مقطع من المقاطع.

٦- لا تنس البحث عن أجوبة للأسئلة التي طرحتها سابقاً، مع تسجيل الملاحظات خلال عمليّة التردد.

٧- أعد كلمات تُعدّ مفاتيح للمعلومات والأفكار، وقم بترديدها بصوت عال.

ملاحظة: وأمّا إذا اخترت الكتابة في هذه المرحلة، فقم بالعمليّات المذكورة هنا بواسطة الكتابة لا التردد بصوت عال^(١).

المطلب الثالث: المرحلة الخامسة: (أربط) إيجاد الروابط. Relate

أولاً: توضيح المقصود بهذه المرحلة

المعلومات التي قرأتها خلال الفصل بأكمله متّصلة و مترابطة، في ما بينها من جهة، وبينها وبين أمور أُخر في البحث نفسه أو في بحثٍ آخر من جهة ثانية. فالمطلوب: إيجاد هذه الروابط.

ثانياً: الهدف من هذه العملية والمرحلة

وأمّا الهدف من هذه العمليّة والمرحلة، فهو:

- ١- إعداد قارئ وباحث نشط من خلال جعله طرفاً من أطراف القضية لا مجرد مطالع قارئ.
- ٢- الجمع بين قطع الأحجية لتكشف الصورة الكاملة للفصل وما ورد فيه من معلومات.
- ٣- تصفية الذهن، والتركيز على المعلومات الواردة في الفصل، الأمر الذي يساعد بالتبع على زيادة مستوى الفهم والإدراك.
- ٤- مساعدة الطالب على البدء بالتفكير في ما سبق من درسه، وفي علاقته بما بين يديه من معلومات ينبغي دراستها أو الوصول إليها^(١).
- ٥- اكتشاف المعلومات الناقصة لإكمال الصورة الكلية للبحث، أو الوصول إلى معلومة جديدة عن طريق النظر إلى المعلومات من زاوية مختلفة^(٢).
- ٦- تقوية الذاكرة، والمحافظة على المعلومات لأطول مدة ممكنة، ما يعني بالتبع إمكان الاستفادة من تلك المعلومات في الوصول إلى معلومات آخر، وهو ما يسميه البعض بقراءة ما بين السطور^(٣).
- ٧- اكتشاف مواطن ضعف المادة العلمية المطروحة وقوتها في الجملة، عن طريق تشخيص مواضع النقص في تلك المادة، أو عن

Clues to Finding the Main Idea in Textbooks and Articles (١)

Gerald C. :Abnormal Psychology, Study Guide. 2005. (٢)

Fitzgerald, J., & Graves, M. F. (2005). Reading supports for (٣)

all.Hoover, J. J. Educational Leadership, 62 (4), 68-71. 1989.

طريق قياسها إلى المعلومات المسبقة عند القارئ^(١).

ثالثاً: كيفية القيام بهذه المرحلة

وأما القيام بهذه المرحلة وتنفيذها، فيمكن أن يتمّ عن طريق استذكار المعلومات الآتية:

١- من السهل حفظ المعلومات واستذكارها إذا كانت ذات علاقة وصلة بك.

٢- ما هي الصلة بينك وبين ما قرأته في الفصل؟

٣- ما هي العلاقة بين ما قرأته وبين أمور أُخر مرّت بك سابقاً؟

٤- عندما تقرأ فصلاً ما، حاول أن تجد الصّلات أو توجدّها بين ما ذكر فيه من مصطلحات ومعلومات وتوضيحات أو تعليقات، وبين ما تعلّمته أو قرأته سابقاً^(٢).

حاول -أيضاً- أن تجد الصّلة بين ما قرأته في هذا الفصل والفصل السابق عليه أو اللاحق له^(٣).

المطلب الرابع: المرحلة السادسة: (راجع) المراجعة النهائية. Review

أولاً: توضيح المقصود بهذه المرحلة

بعد أن تمّت المراحل السابقة لكلّ واحدة من الفقرات المذكورة في

(١) Metc Test: Total English Skills Training. 2008.

(٢) Studying and Writing Effectively – Learning Skills Centre.

(٣) Katherine S. McKnight: The Teacher's Big Book of Graphic

Organizers: 100 Reproducible Organizers that Help Kids with Reading, Writing, and the Content Areas. 2010.

الدرس رقم (٢٠): إستراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة.....٢٧٥

البحث، فأنت الآن جاهز للمراجعة النهائية، فينبغي المرور على ما تمّت قراءته من معلومات.

ثانياً: الهدف من هذه العملية والمرحلة

وأما الهدف من هذه العملية والمرحلة، فهو:

- ١- التأكد من صحّة المعلومات والأجوبة التي توصّل إليها الطالب.
- ٢- تقييم مدى إدراك الطالب وفهمه.
- ٣- التأكد من عدم ترك أية معلومات.
- ٤- تشجيع الطالب وتقوية ثقته بنفسه.
- ٥- تقوية مهارات الطالب الكتابيّة والتأليفيّة.
- ٦- تقوية مهارات الطالب العلميّة والتّعليميّة المختلفة^(١).

ثالثاً: كيفية القيام بهذه المرحلة

وأما تنفيذ هذه المرحلة، فيمكن أن تقوم به عن طريق القيام بما يأتي:

- ١- عندما تنهي القراءة، إرجع واعمل مراجعة ومسحاً سريعاً لكلّ ما قرأته.
- ٢- يُمكنك أن تكتفي بمراجعة ما أعددت من ملاحظات واختصارات خلال المراحل السّابقة.
- ٣- حاول أن تختبر نفسك عن طريق إعادة المعلومات والأسئلة وأجوبتها، إمّا بكتابة الأجوبة، أو ترديدها، أو بأيّة وسيلة أخرى.

(١) Irvin Yuiichi Hashimoto, Barry M. Kroll, John C. Schafer. Strategies for academic writing: a guide for college students.

وَيُمْكِنُكَ أَنْ تَقُومَ بِذَلِكَ عَنْ طَرِيقِ كِتَابَةِ خِلَاصَةٍ لِمَا قَرَأْتَهُ، وَكَذَا إِعْطَاءِ فِكْرَةٍ عَامَّةٍ عَنْهُ لِلآخَرِينَ مِثْلًا^(١).

٤- كَرِّرْ المَرَاجَعَةَ عِنْدَمَا تَشْعُرُ بِأَنَّكَ تَحْتَاجُ إِلَيْهَا، وَلَتَكُنِ المَرَاجَعَةُ النِّهَائِيَّةُ وَالْمَسْحُ مِنْ عَادَاتِ القِرَاءَةِ لَدَيْكَ.

٥- يُمْكِنُ الِاسْتِفَادَةُ مِنَ المَرَاجَعَةِ كُلِّ أُسْبُوعٍ مِثْلًا، لِلْمَحَافَظَةِ عَلَى المَعْلُومَاتِ وَعَدَمِ نَسْيَانِهَا^(٢).

هَذِهِ هِيَ المَرَاكِلُ السَّتُّ الَّتِي تَمَرَّبُ بِهَا اسْتِرَاطِيَّةُ (SQ4R)، وَقَدْ نَبَّهْنَا أَوَّلَ البَحْثِ عَلَى أَنَّ تِلْكَ المَرَاكِلَ يُمْكِنُ أَنْ تَحَوَّرَ أَوْ يُعَادَ صِيَاغَتُهَا لِتُنَاسِبَ مَعَ قَابِلِيَّاتِ الطَّالِبِ نَفْسَهُ وَأَهْدَافِهِ القَرِيبَةِ وَالبَعِيدَةِ مِنْ جِهَةٍ، وَمَعَ طَبِيعَةِ المَادَّةِ المَقْرُوءَةِ وَمَاهِيَّةِ المَعْلُومَاتِ المَذْكُورَةِ فِيهَا مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى.

(١) Writing center.,How to Really Read a Textbook. 2007.

(٢) Summary of SQ4R: Devry ASC University (2008). Studying textbooks

خلاصة الدرس

- ١- المقصود بالقراءة في استراتيجية (SQ4R)، هو: القراءة الدقيقة بهدف الحصول على أجوبة للأسئلة التي طرحناها في المرحلة الثانية من المراحل.
- ٣- يقصد بمرحلة التردد: هو ترديد الأجوبة التي توصل إليها الطالب في المرحلة السابقة، أو كتابتها بصياغته الشخصية، بهدف تشجيع الطالب على استخدام مفرداته ومصطلحاته وأسلوبه الخاص في التعبير، وغيره من الأهداف.
- ٤- المرحلة الخامسة، هي مرحلة: إيجاد الصلات والروابط؛ إذ المعلومات التي قرأناها خلال الفصل بأكمله متصلة ومتراصة في ما بينها من جهة، وبينها وبين أمور أُخر في البحث نفسه أو في بحث آخر من جهة ثانية، فالمطلوب: إيجاد هذه الروابط؛ بهدف إعداد قارئ وباحث نشط، وبهدف الجمع بين قطع الأحجية لتكشف الصورة الكاملة للفصل وما ورد فيه من معلومات، وغيرها من الأهداف.
- ٥- المرحلة الأخيرة من مراحل الاستراتيجية، هي: المراجعة النهائية، وذلك بالمرور على ما تمت قراءته من معلومات، بهدف التأكد من صحة المعلومات والأجوبة التي توصل إليها الطالب، وتقييم مدى إدراكه وفهمه، وللتأكد من عدم ترك أية معلومات.

اختبارات الدرس

- ١- أذكر المراحل الست لاستراتيجية (SQ4R) العالمية بالترتيب.
- ٢- بين أهميّة مرحلة (الترديد بصوت عال) من مراحل استراتيجية (SQ4R).
- ٣- من جملة مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة هي مرحلة (إيجاد الصلات والروابط)، ما ترتيب هذه المرحلة؟ وما الهدف منها؟
- ٤- كيف يُمكن للقارئ قراءة ما يُسمّى بـ «ما بين السطور»؟
- ٥- ما تقييمك لاستراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة؟

الفصل الثامن

تعلم التفكير الإبداعي

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

أولاً: التفكير الإبداعي (المدخل)

ثانياً: برنامج كورت لتعلم التفكير

١. المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك

٢. المستوى الثاني (كورت ٢): التنظيم

٣. المستوى الثالث (كورت ٣): التفاعل

٤. المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع

٥. المستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف

٦. المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

الدرس رقم (٢١)

التعريف بالتفكير الإبداعي (١)

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- بيان المراد من مفهوم التفكير.
- ٢- إدراك المراد من الإبداع وأهميته في تنمية التفكير.
- ٣- توضيح المراد من التفكير الإبداعي.
- ٤- التمييز بين أنواع التفكير وأنماطه.
- ٥- إدراك أهمية التفكير ودوره المهم في الحياة.

مقدمة الدرس

التفكير أرقى سمة يتسم بها الإنسان الذي كرّمه سبحانه وتعالى وميّزه على غيره من سائر الكائنات الحيّة. ولقد حثّ الله سبحانه وتعالى البشر على التفكير في الكثير من الآيات القرآنيّة، وكرّم العقل والعلم والعلماء، وعدّ التفكير فريضة إسلاميّة تشمل العقل الإنسانيّ بكامل ما احتواه من الوظائف بخصائصها جميعاً.

والتفكير والفكر نعمة إلهيّة وهبها الله لبني البشر دون غيرهم من مخلوقاته، وهو يمثل أعقد نوع من أشكال السلوك الإنسانيّ، فقد جعل الله تعالى الإنسان خليفته في الأرض وميّزه بالعقل عن بقيّة المخلوقات وجعل عقله مدار التوافق وتحمل أعباء المسؤوليّة، وحثّه على النظر في ملكوته بالتفكير وإعمال العقل والتدبّر.

لم تعد عمليّة التعلّم تهدف إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير

شاملين وعميقين لسلوك المتعلّمين؛ ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كلّ الطاقات والإمكانات الذاتية استثماراً ابتكارياً وإبداعياً وخلقاً إلى أقصى الدرجات والحدود.

وإنّ الهدف التربويّ من كلّ الجهود التي يبذلها المعلّم، هو توفير الإجراءات والشّروط التي تؤدّي إلى حدوث تعلّم فعّال لدى طلبته، ولا شكّ في أنّه يشعر بالرّضا والسّعادة حين يُلاحظ ظهور تغيرات سلوكيّة إيجابيّة لدى هؤلاء الطلبة تتفق وتنسجم مع الأهداف التربويّة المنشودة للعمليّة التربويّة بشكل عام.

يُعدّ الإبداع أحد أهمّ الأهداف التربويّة التي تسعى المجتمعات الإنسانيّة المتقدّمة إلى تحقيقها، فالأفراد المبدعون يؤدّون دوراً مهماً وفعّالاً في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربويّة والاجتماعيّة والفنيّة والتقنيّة.

وفي هذا الدرس والدرس اللاحق، سنتعرّض إلى مفهوم التفكير والإبداع وما يتّصل بهما، لتعرّض في ما بعد ذلك من دروس إلى واحد من البرامج التي تهتمّ بتنمية التفكير الإبداعيّ لدى الطالب، وهو برنامج (كورت).

لا نريد بهذه الدروس أنّ نهب الإنسان التفكير؛ فقد خلق الله البشر ومنحهم القدرة على ذلك، وإنّما نريد أنّ نقدّم آليات لتنظيم التفكير وتحسين استخدامه وتوظيفه، وجعله مثمراً أكثر ممّا لو تركناه يسير على نحو تلقائيّ غير مضبوط وغير منظم^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، علم نفسك التفكير، المقدّمة.

الدرس رقم (٢١): التفكير الإبداعي: التعريف بالتفكير الإبداعي ٢٨٣

هناك أسباب وفيرة ودواع مهمة لأن تتبنى المدارس مهمة تدريس التفكير على نحو مختلف عن الممارسات البالية التقليدية في ما مضى لو كانت موجودة أصلاً.

وأول تلك الأسباب: أن التفكير الماهر ليس أمراً فطرياً سيجيء وقت ظهوره وتطوره بمثل ما يتطور المشي والإبصار وغيرهما من الوظائف الحيوية للأعضاء، وهذا معناه: أن التفكير الماهر الفعال ليس نتاجاً طارئاً في مدارج النمو والنضج، كما أنه ليس حصاد خبرات عارضة، وليس - كذلك - نتيجة حتمية للنضج العضوي، ولا للقراءة في مواد الدراسة.

وثاني الأسباب التي توجب أهمية تدريس التفكير: بقاء التلاميذ أنفسهم أحياء؛ فلا حياة إلا للمفكرين، ولا بقاء إلا لمن يجيد التفكير ويؤتقنه، والموت للتنابلة النقلة الذين اكتفوا بما أنتجه الآخرون.

وأما ثالث تلك الأسباب، فهو: أن العالم الذي نحى فيه اليوم، ونكابد تطورات المتلاحقة، يحتم الانتباه إلى أعمال الذهن، ويوجب تدريس التفكير ذاته من خلال المواد الدراسية، بدلاً من العناية بالمواد الدراسية وحدها وإغفال شأن التفكير.

لقد مضى الزمن الذي كان التغير الاجتماعي والمعرفي يمضيان فيه بطيئاً، وكانت المعرفة قليلة سهلة الإحاطة والاحتفاظ والتمكّن، وكانت مشكلات ذلك الزمن يسيرة في طبيعتها، وفي حلولها كذلك، وكانت تلك الحلول ممكنة بمجرد التذكر والتكرار والاستدعاء.

وتغيّرت الأحوال والظروف تغيراً جذرياً في النوع والكم، وأصبح الأمر متصلاً بسرعة اتخاذ القرار، وأصبح القرار نفسه مخاطرة يجب أن تكون محسوبة النتائج؛ لأكثر فائدة وأمان، وبأقلّ كلفة ومخاطر؛ ولأنّ

قراراً واحداً في بلد ما يمكن أن يكون ذا تأثير خطير في بلد آخر في الوقت نفسه.

ولذا، كان لا بدّ من نشوء مسؤوليات جديدة تساق ذلك التقدّم المذهل المريع في المعرفة، كمّها ونوعها وقوانينها، أكثر وأعمق ممّا كان عليه الحال في مطالع القرن العشرين.

ولا خلاف في أنّ مجابهة كلّ تلك المسائل لا تكون بغير التفكير المدقّق المتناهيّة سرعته ونتائجه، وهذا أمر لا يكفي فيه، بل لا يفيد فيه الاحتفاظ بالمعرفة، ولا تذكرها^(١).

وإنّنا-كذلك- لسنا هنا في مقام بيان موقف الإسلام وأهل البيت (ع) من التفكير؛ فإنّ لذلك مكاناً آخر غير هذا الكتاب.

المطلب الأول: مفهوم التفكير Thinking^(٢)

(١) راجع: عصر، حسني عبد الباري، التفكير: مهاراته، واستراتيجيات تدريبيّة: ص ١٤-١٨، وراجع أيضاً في أهميّة دراسة سايكولوجيّة الإبداع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ١٥-١٨.

(٢) راجع للتعرف على الخطوط العامّة لهذا الدرس المصادر التالية:

ويليامز، ليندا فارلي، التعليم من أجل العقل ذي الجانبين. وات، سكوت، كيف تضاعف ذكاءك. سعادة، جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير. عبادة، أحمد، قدرات التفكير الابتكاري. قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسيّة. ماتشادو، لويس البرتو، الذكاء حقّ طبيعيّ لكلّ. سايمتن، دين كيث، العبقرية والإبداع والقيادة. روشكا، الكسندرو، الإبداع العامّ والخاصّ. حبيب، مجدي عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير. حبش، زينب، آفاق تربويّة في التعليم والتعلّم الإبداعيّ. جروان، فتحي عبد الرحمن، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. إبراهيم، عبد الستار،

الدرس رقم (٢١): التفكير الإبداعي: التعريف بالتفكير الإبداعي ٢٨٥

يُشير الأدب التربويّ إلى ندارة التعريفات الخاصّة بمفهوم التفكير فضلاً عن عدم الإجماع على تعريف محدّد شامل يتناول التفكير بوصفه عملية عقلية إنسانية من جوانب مختلفة. وبصفة عامّة، يُمكن عرض إطار نظريّ مختصر لتقريب معنى ومفهوم التفكير كالآتي:

أولاً: «كلّ نشاط ذهنيّ أو عقليّ يختلف عن الإحساس، والإدراك الحسيّ أو يتجاوز الاثنين إلى الأفكار المجردة». ثانياً: «سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرّضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواسّ الخمس». ثالثاً: «ذلك النشاط العقليّ الداخليّ الذي نقوم به كلّما جدّ لدينا سؤال يتطلّب إجابة أو مشكلة تحتاج إلى حلّ أو قرار يجب أن يُتخذ». رابعاً: «عمليات عقلية معرفيّة للاستجابة للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقّدة تشمل التخيل و التعليل و إصدار الأحكام، و حلّ المشكلات».

آفاق جديدة في دراسة الإبداع. عرب، هاني، محاضرات في مهارات التفكير والبحث العلميّ. الحيزان، عبد الإله بن إبراهيم، لمحات عامّة في التفكير الإبداعيّ. عبد الله وزملاؤه، صالح، معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي. دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربويّ. شبيب، مجدي عبد الكريم، دراسات في أساليب التفكير. القرافي، زهراء، تعلّم كيف تُبدع في مهارات التفكير. الصبيحي والعوّاد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات. علاوة على كتب البروفيسور (ديونو)، التي سنأتي على ذكرها أوّل البدء ببرنامج (كورت) لتعليم التفكير الإبداعيّ.

المطلب الثاني: المراد من الإبداع Creativity

أولاً: الإبداع في اللغة

الإبداع لغةً: ابتداء الشيء، أو: صنعه على غير مثال سابق.
قال في لسان العرب: «(بدع) بدع الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه وبدأه. المبتدع: الذي يأتي أمراً على شبه لم يكن ابتداءً إيّاه. وفلان بدع في هذا الأمر، أي: أول لم يسبقه أحد. والبديع المحدث العجيب. والبديع: المبتدع. وأبدعت الشيء: اخترعته لا على مثال. والبديع من أسماء الله تعالى؛ لإبداعه الأشياء وإحداثه إيّاها... فهو سبحانه الخالق المُخترع لا عن مثال سابق»^(١).

ثانياً: الإبداع في الاصطلاح^(٢)

ليس من السهل تعريف الإبداع؛ كونه ظاهرة أو موضوع على جانب من التعقيد، وقد يرجع سبب ذلك إلى أنّ الإبداع ظاهرة متعددة الجوانب، وكذلك إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين للإبداع باختلاف

(١) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب: ج ٨، ص ٦، وشبهه في القاموس المحيط، راجع: الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط: ج ١، ص ١١٣٧، وكذا الزبيدي في تاج العروس، راجع: الزبيدي، محمد بن محمد، تاج العروس: ج ٢٠، ص ٣٠٧.

(٢) راجع بالإضافة إلى المصادر المذكورة أول الدرس: منسي، محمود، المدخل إلى علم النفس التربوي: ص ٤٤٣-٤٥٥. وقد تكلم البروفيسور (ديبونو) الذي يُعدّ أستاذ تعليم التفكير الأول في العالم اليوم عن معنى الإبداع وعلاقته بغيره في كتابه (قبعات التفكير الست)، فقد رمز للإبداع بقبعة التفكير الخضراء، راجع: قبعات التفكير الست، ترجمة: خالد الجيوسي: ص ١٨٠، وما بعدها.

مدارسهم الفكرية ومنطلقاتهم النظرية.
وعلى أي حال، فقد ذكرت تعريفات مختلفة جداً للإبداع، إلا أن جميعها لم يخرج عن محور التعريف اللغوي المتقدم له تقريباً، فقد عرّف الإبداع بما يأتي:

١- «عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات فيها، واختلال الانسجام، وما شاكل ذلك، وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن حلول، وتكهّن، وصياغة فرضيات، واختبار هذه الفرضيات، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين».

٢- «القدرة على التفكير للتوصل إلى إنتاج متنوع وجديد يمكن تنفيذه، سواء في مجال العلوم، أم الفنون، أم غيرها من مجالات الحياة المختلفة».

٣- «القدرة، على خلق شيء جديد أو مبتكر تماماً وإخراجه إلى حيّز الوجود».

٤- «العملية أو العمليات، وخصوصاً السيكلولوجية، التي يتمّ بها ابتكار الشيء الجديد ذي القيمة العالية».

٥- «استجابة جديدة مختلفة وغير متوقعة لموقف ما، يحوى طلاقة التفكير، وتنوع الاستجابات للمثير، ومرونة التفكير، والأصالة، أي: الأداء الذكي المميّز، والتفصيل، أي: إضافة معلومات موسّعة وتفصيلية إلى الأفكار الرئيسية».

يقول ديونو في كتابه (التفكير الجانبي كسر للقيود المنطقية): «يمكن للمعلومات الجديدة أن تؤدي إلى أفكار جديدة، لكن الأفكار الجديدة

ليست بالضرورة ناتجة عن معلومات جديدة، بل من خلال تأمل
بالأفكار القديمة وربطها ربطاً جديداً^(١).

المطلب الثالث: المراد من التفكير الإبداعي Creativit thinking

بعد أن تقدّم تعريف كلٍّ من «التفكير» و«الإبداع»، صرنا أقرب بخطوة
إلى فهم المراد من «التفكير الإبداعي»، وعلى كلِّ حال، فقد عرّف
التفكير الإبداعي على أسس مختلفة، منها^(٢):

أولاً: تعريف الإبداع على أساس العملية الإبداعية

وذلك عن طريق تعريف عملية الإبداع ذاتها؛ إذ يُوصف التفكير
الإبداعي بأنه ما اشتمل على المراحل الأربع الآتية:

- ١- مرحلة الإعداد: التي تتضمن دراسة المشكلة والتجربة والخبرة.
- ٢- مرحلة الكمون والاختمار: وتتضمن الاستيعاب لكلِّ المعلومات
والخبرات المكتسبة الملائمة، وهضمها أو تمثيلها عقلياً.
- ٣- مرحلة الإشراق أو الوميض: وتتضمن انبثاق شرارة الإبداع، وهي
اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
- ٤- مرحلة التحقق: وتتضمن الاختبار التجريبيّ للفكرة المبتكرة،
وتقييمها^(٣).

(١) ديونو، التفكير الجانبي كسر للقيود المنطقية، ترجمة: نايف الخوص: ص ٨.

(٢) للاطلاع على الاعتبارات المختلفة لتعريف الإبداع، راجع: عبادة، أحمد، الحلول الابتكارية
للمشكلات: النظرية والتطبيق: ص ٩-٣١.

(٣) راجع: Herman. N. 1996. عيسى، حسن، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق:
ص ١٣٥، والمليجي، حلمي، علم النفس المعاصر: ص ١١٤، والقذافي، رمضان، رعاية الموهوبين

ثانياً: تعريف الإبداع على أساس طبيعة الإنتاج

وهو تحديد التفكير الإبداعي على أساس ما يُنتجه من نتائج، من قبيل التعريفات الآتية:

١- «العملية التي يقوم بها الفرد، والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد»^(١).

فالإنتاج الإبداعي يمكن أن يكون مقبولاً إذا وصل إليه الفرد لأول مرة، على الرغم من وصول آخرين من قبل إلى إنتاج مشابه، فالجدة هنا بالنسبة إلى الفرد ذاته.

٢- «قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكثر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير»^(٢).

٣- «القدرة على إنتاج شيء جديد، والخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها»^(٣).

٥- «التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد...، وهو تفكير يسير نحو هدفه وبأسلوب غير منظم، ولا يمكن

والمبدعين: ص ٥٤، والحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسية - سيكولوجية الإبداع: ص ٢٩ - ٣٠،

ومعوض، خليل جبرائيل، القدرات العقلية: ص ٥٥ - ٥٦.

(١) عبد الغفار، عبد السلام، التفوق العقلي والابتكار: ص ١٣، ومنسي، محمود عبد الحليم، علم النفس التربوي للمعلمين: ٣٦ - ٣٧.

(٢) خير الله، سيد محمد، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي: ص ٥.

(٣) عن: المشرفي، انشراح، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة: ص ٢٤.

التنبؤ به، فهو لا يسير ضمن خطوات محدّدة، وهذا ما يميّزه عن غيره»^(١).

قد يستعير المبدع أفكاراً من غيره، ولكنّه يوظّفها توظيفاً جديداً، ويرى فيها معاني جديدة، ويُضفي عليها دلالات جديدة لم يسبقه إليها أحد، فمخترع الآلة البخاريّة لم يخترع البخار، والفنان التشكيليّ لا يخترع الألوان، والشاعر لا يخترع الحروف التي يكتب بها شعره. نُقل عن أديسون، قوله: إنّ معظم أفكاره اخترعها آخرون لم يكتثروا بتطويرها^(٢).

ليست عمليّة الإبداع في جوهرها سوى ضرب من ضروب التحرّر من قيود الزمان والمكان، وهي تجديد لما هو في سلوك الناس وفي فكرهم، والمبدع يستفيد من الماضي، ولكنّه ليس أسيراً لهذا الماضي^(٣).

ثالثاً: تعريف الإبداع على أساس السمات الشخصية

وهناك من عرّف التفكير الإبداعيّ على أساس السمات الشخصية التي يتميّز بها المبدع؛ إذ يتسم بجملة من الخصائص الشخصية التي تميّزه عن غيره من الأفراد العاديين. فقد ذهبت بعض الدراسات إلى أنّ هناك تركيبة من السمات السيكلوجيّة تظهر متّسقة مع القدرة على التفكير الإبداعيّ، وتشكّل نمطاً متميّزاً للشخصيّة الإبداعية.

(١) عدس، محمّد عبد الرّحمن، المدرسة وتعليم التفكير: ص ٣٣.

(٢) عن: الصبيحيّ والعواد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات: ص ١٥٨.

(٣) العيسويّ، عبد الرّحمن، علم النفس في المجال التربويّ: ص ٢٠ - ٢١.

وعلى أي حال، فقد عرّف التفكير الإبداعي هنا بما يأتي:

١- الفرد المبدع يتميز بالطلاقة في التعبير، ويقصد إلى العبارة التي ينشدها عن أيسر سبيل، وطلاقة تعبيره تكون بحسب مجاله...، وفي كل الأحوال: هو الذي يرى ويسمع ويفكر ويتصور كما لا يفعل الناس»^(١).

٢- «تشتمل الشخصية المبدعة على ست سمات سيكولوجية مترابطة:

- نزوع قوي إلى الجماليات الشخصية.
- القدرة العالية على اكتشاف المشكلات.
- الحراك العقلي، أي: القدرة على التفكير بمنطق المتضادات والمتناقضات.

- الاستعداد للمخاطر بحثاً عن الإثارة.
- الموضوعية إلى جانب البصيرة والالتزام.
- الحافز الداخلي»^(٢).

وسوف يأتي بيان بعض ما تقدّم من مصطلحات في هذه التعاريف، كالطلاقة والمرونة وغيرها، عند التعرّض إلى خصائص التفكير الإبداعي. ليس الإبداع بتعقيد الأشياء، وإنما قد يكون - في الكثير من الأحيان - بتبسيطها، ورفع التعقيد الذي تعانيه^(٣).

(١) الحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسية - سيكولوجية الإبداع: ص ٣٠٠ - ٣٤٠، والقذافي، رمضان، رعاية الموهوبين والمبدعين: ص ١٠٩.

(٢) دافيد بيركنز، عن: شكور، جليل، كيف تجعل ابنك مجتهداً أو مبدعاً: ص ١٦٣ - ١٦٤.

(٣) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ٢٩، له أيضاً: (think): ص ٧٨ - ٧٩.

المطلب الرابع: أنواع التفكير وأنماطه

تشير مراجع التفكير^(١) إلى أنّ هناك أنماطاً وأنواعاً وأشكالاً متعدّدة من التفكير، وسوف نستعرض بشكل موجز بعض هذه الأنواع لإعطاء فكرة مجملة عنها، وهي كما يأتي:

أولاً: التفكير العلمي

هو نشاط عقليّ منظم قائم على العمل والبرهان والتجربة، ويستخدمه الإنسان في معالجة مواقف مجبرة، واستقصاء المشكلات بمنهجية سليمة منظمّة في نطاق مسلّمات عقلية واقعية.

والتفكير العلميّ هو ذلك النوع من التفكير المنظم الممكن استخدامه في حياتنا اليومية، من عمل وغيره، أو في العلاقات مع العالم المحيط، وهو مبنيّ على مجموعة من المبادئ التي يطبقها الفرد. وهو ينبثق من المعرفة، ويتضمّن المنطق وحلّ المشكلات والتفكير بأحداث الحياة اليومية بشكل منظم وتراكمي.

وهو تفكير هادف يوصل الفرد إلى الفهم وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بحدوثها.

وبمعنى آخر: هو عملية ذهنية تعتمد على العلم ونتائجه، وعلى العقل والبرهان، ويهدف إلى فهم الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها أيضاً، ويهدف إلى حلّ المشكلات، وتفسيرها، ومعرفة أسبابها عن طريق تحليلها، ويقوم على الملاحظة والاستقرار والاستنتاج، ويستطيع الكشف عن

(١) راجع: the world book of study power. V1. Learning ص٤٦ - ٥٣.

الدرس رقم (٢١): التفكير الإبداعي: التعريف بالتفكير الإبداعي ٢٩٣

القوانين التي تتحكم في الظواهر المختلفة، كما يؤدي إلى ولادة معارف جديدة.

ثانياً: التفكير الناقد

وهو تفكير الشامل المعقول الذي يعتمد على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، ويتضمن قابليات وقدرات، ويعده البعض استدلالاً منطقيّاً. ويعتمد التفكير الناقد على الدقة في ملاحظة الوقائع التي لها علاقات بموضوعات معيّنة، من أجل مناقشتها وتقويمها، ومن ثمّ استخلاص النتائج بطريقة منطقيّة سليمة، والاعتماد على الموضوعيّة العلميّة والابتعاد عن العوامل الذاتية، كالأفكار السابقة والعاطفيّة. كما يعدّه البعض قراراً مدروساً بشكل جيّد من الفرد لقبول أو رفض موقف ما بحياديّة تامّة، فهو اتخاذ القرار الجيّد المدروس لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على شيء ما.

ثالثاً: التفكير الإبداعيّ أو الابتكاريّ

وقد تقدّم نقل عدّة تعريفات لهذا النمط من التفكير، وبصورة عامّة، هو: مظهر سلوكيّ في نشاط الفرد يظهر من خلال تعامله مع أفراد المجتمع، ويتّسم بالحدّثة وعدم النمطيّة أو جمود الفكر، مع إنتاج يتّصف بالجدّة، فهو عمليّة صبّ عدّة عناصر يتمّ استدعاؤها في قالب جديد يُحقّق حاجة محدّدة، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً.

رابعاً: التفكير الخرافيّ

وهو ربط أفكار الفرد بروابط غير حقيقيّة، فبعض الأفراد يصطنعون أحداثاً وأسباباً لا تبدو مسبّبة أو تحدث صدفة بطريقة عشوائيّة؛ إذ يقيمون بينها سببيّة تفتقر إلى علاقة مفهومة. وهو تطبيق وهميّ لترابط

المعني عن المشابهة والاتصال يقوم على أمور غير عقلانيّة تعتمد الخيال غير القابل للتبرير على أساس عقليّ.

خامساً: التفكير الاستدلاليّ

ويقوم هذا النمط من التفكير على استنتاج صحّة حكم معيّن من أحكام آخر. ويعتمد على المنطق من حيث أنّ تطبيقه لقواعد عامّة صحيحة في البرهنة على صحّة القضايا الخاصة.

وعند استخدام التفكير الاستدلاليّ، يجب ملاحظة أنّ كلّ خطوة من خطواته لابدّ وأنّ تستند إلى قاعدة صحيحة، وأيّ خطوة ليس لها هذا السند لا تُعدّ صحيحة.

سادساً: التفكير المنطقي

يتضمّن هذا النوع من التفكير عمليّات ذهنيّة راقية يكون فيها الفرد حيويّاً فاعلاً، ويتطلّب مخزوناً معرفيّاً منظّماً مدمجاً في بناء الفرد المعرفيّ، كما يتطلّب انتباهاً مستمرّاً لتحقيق الهدف.

ويبدأ التفكير المنطقي بخبرات حسيّة، ثمّ يتطوّر إلى خبرات متدنيّة التجريد، ثمّ إلى خبرات أكثر تجريداً. ويسمّى هذا النمط من التفكير بتفكير الصندوق الزجاجيّ.

ويحدث التفكير المنطقيّ عندما يواجه الفرد مشكلة ما لا يجد لها حلاً جاهزاً أو أسلوباً تجريبياً؛ لأنّه يمارسه لمحاولة معرفة الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء.

ويقوم التفكير المنطقيّ على أدلّة وبراهين نظريّة، ويوصف بأنّه تفكير قصديّ موجّه يتضمّن بذل مجهود فكريّ كبير.

الدرس رقم (٢١): التفكير الإبداعي: التعريف بالتفكير الإبداعي ٢٩٥

ويعدّ التفكير المنطقيّ النوع الأكثر تعقيداً من بين أنواع التفكير الأخر؛ إذ يجمع بين التفكير الذي هو عبارة عن نشاط ذهنيّ يستخدمه الفرد كلّما جدّ لديه سؤال يتطلّب إجابة، أو مشكلة تحتاج إلى حلّ، أو قرار يجب أن يتخذ، وبين المنطق (الذي يقصد به علم النفس الواضح)، ولذلك، فالتفكير المنطقيّ هو الذي يمارس عند محاولة تبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء، وعند محاولة معرفة نتائج ما قد نقوم به من أعمال. ولكنّه أكثر من ذلك؛ إذ يعني الحصول على أدلّة تؤيّد أو تثبت صحّة وجهة نظر معيّنة أو نفيها.

سابعاً: التفكير التأملي (حل المشكلة)

يعدّ التفكير التأملي أحد أنماط التفكير التي يلجأ إليها الفرد عندما يواجه موقفاً أو مشكلة تحتاج إيجاد حلّ مناسب، ويعدّ هذا النوع من التفكير من جملة العمليات العقلية العليا، التي تطرّق إليها جون ديوي في كتابه (كيف نفكر) منذ عام (١٩١٠)؛ إذ أكّد أنّ نماذج التعليم التي تقدّم للطلبة سوف تساعدهم على تطوير طرائقهم الخاصة، والتأمّل عند النظر إلى العالم، والقدرة على مواجهة أيّ موقف مفترض، أو حلّ أيّة مشكلة تواجههم.

ثامناً: التفكير الترابطي

وفي هذا النوع من التفكير، يقوم الإنسان بالربط بين المثيرات والاستجابات في المواقف المختلفة التي تواجهه، ويأتي نتيجة التكرار والمحاولة والتعلّم.

تاسعاً: التفكير الشامل

وهو تفكير موجّه يتمّ فيه توجيه العمليات التفكيرية إلى أهداف

محدّدة، ويعتمد على الاستنباط والاستقراء لكي يصل الفرد إلى حلّ لمشكلته.

عاشرًا: التفكير الاستبصاري

وهو نوع من التفكير يصل فيه الفرد إلى حلّ فجأة، وذلك من خلال قيامه بالتفكير بالمشكلة بشكل جادّ، وإدراك العناصر والعلاقات فيها، حتّى تأتي مرحلة الاستبصار.

حادي عشر: التفكير عالي الرتبة

وهو التفكير الغنيّ بالمفاهيم، الذي يتضمّن تنظيمًا ذاتيًا لعمليّة التفكير، ويسعى إلى الاستكشاف والتساؤل خلال البحث والدراسة.

ثاني عشر: التفكير التسلطي

وهو تفكير مغلق يتمسّك صاحبه فيه بالأفكار المتطرّفة التي تتّصف بالجمود والثبات، والميل إلى القبول المطلق أو الرفض المطلق.

ثالث عشر: التفكير المسابير (التوفيقي)

ويتّصف صاحبه بالمرونة، وعدم الجمود، والقدرة على الاستيعاب؛ إذ يظهر صاحبه تقبلاً لأفكار الآخرين، وجمعاً بين طريقتيه في المعالجة وأسلوب الآخرين فيها، الأمر الذي يُساعد الفرد على تبني سياسة الأخذ والعطاء في كلّ موقف.

رابع عشر: التفكير التصوري

ويعتمد صاحب هذا النمط من التفكير على استخدام وسائط رمزيّة للتفاعل مع العالم الخارجي؛ من أجل تكوين المفاهيم.

خامس عشر: التفكير ما وراء المعرفي

ويعدّ هذا النمط من التفكير من أعلى مستويات التفكير؛ إذ يتطلّب

الدرس رقم (٢١): التفكير الإبداعي: التعريف بالتفكير الإبداعي ٢٩٧

من الفرد أن يُمارس عمليّات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعدّ من أنماط التفكير الذاتي المتطور، والذي يتعلّق بمراقبة الفرد لذاته وكيفيّة استخدامه لتفكيره، أي: إنّ التفكير في التفكير^(١).

(١) راجع: عرب، هاني، محاضرات في مهارات التفكير والبحث العلميّ: ص٦، وما بعدها.

خلاصة الدرس

- ١- دُكر للتفكير الكثير من التعريفات، منها ما يأتي:
أ- «كل نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس، والإدراك الحسي، أو يتجاوز الاثنين إلى الأفكار المجردة».
- ب- «سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس».
- ٢- الإبداع لغة: ابتداء الشيء، أو: صنعه على غير مثال سابق. وأما اصطلاحاً، فقد ذُكرت تعريفات مختلفة لم تخرج عن محور التعريف اللغوي المتقدم.
- ٣- عُرِّف «التفكير الإبداعي» بعدة تعاريف، من قبيل كونه: «عملية ذهنية تهدف إلى تجميع الحقائق ورؤية المواد والخبرات والمعلومات في أبنية وتراكيب جديدة لإضائة الحل».
- ٤- هناك أنماط وأنواع وأشكال متعددة من التفكير، منها: العلمي، والناقد، والإبداعي، والخرافي، والاستدلالي، وغيرها من الأنواع والأنماط.

اختبارات الدرس

- ١- ما هي الحاجة إلى معرفة حقيقة (التفكير)؟
- ٢- أذكر تعريفاً من تعريفات التفكير، ثم وضّحه إجمالاً.
- ٣- ما هو المراد من الإبداع في اللغة؟ اضرب مثلاً لما تقول.
- ٤- ما هو المراد من التفكير الإبداعي؟ مثّل لما تقول.
- ٥- ما هو الفرق بين التفكير المنطقي والتفكير الاستدلالي؟

الدرس رقم (٢٢)

التعريف بالتفكير الإبداعي (٢)

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- إدراك خصائص التفكير الإبداعي.
- ٢- التمييز بين المكونات الأساسية للإبداع.
- ٣- التعريف بمستويات التفكير الإبداعي.
- ٤- بيان صفات الشخص المبدع.
- ٥- إدراك إمكانية تنمية الإبداع بطرق خاصة.

مقدمة الدرس

لا شك في أنّ عملية الإبداع في ميادينها ومجالاتها المختلفة من المهارات الذهنية التي يمكن تنميتها وصقلها، وما ينعم الإنسان به اليوم إنّما هو محصلة أو نتاج هذه العملية الذهنية الرفيعة. إنّ الإبداع تعبير عن إنسانية الإنسان، وهو وسيلة من وسائل تزكية هذه الإنسانية وإظهارها وإبرازها وتنميتها^(١). وقد تقدّم بعض الكلام في التفكير الإبداعي في الدرس الماضي، ونكمل في هذا الدرس هذا الكلام.

المطلب الأول: خصائص التفكير الإبداعي

من أجل أن يكون هناك تفكير إبداعي، فلا بدّ من توافر مجموعة من الخصائص للتفكير، أهمّها:

(١) راجع: العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربوي: ص ١٥ - ١٨.

٣٠٠.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

- الأصالة: أي القدرة على إنتاج الجديد من الأفكار والأشياء.
- المرونة: أي القدرة على النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة.
- الفائدة: أي القابلية للتطبيق والانتقال.
- الحساسية للمشكلات: أي القدرة على رؤية وإيجاد حلول مختلفة لها، والقدرة على ملاحظة النواقص والتناقضات في البيئة.
- خلق التراكيب الجديدة من العناصر القديمة.
- تحسّس الطريق في جميع خطوات التفكير، فالإحساس هو الوسيلة الأولى في إدراك العمليّات والعلاقات.
- انفتاح المفكّر على العالم، فيصير أكثر قرباً إلى ما يحيط به من أشياء، فيجعل من عالمه الخارجي وحدة متكاملة مع عالمه الداخليّ.
- انفتاح المفكّر على العالم الداخليّ، فتندمج بذلك أحداثه الماضية مع الحاضرة والمستقبلية بأسلوب طبيعيّ غير متكلّف^(١).

المطلب الثاني: المكونات الأساسية للإبداع^(٢)

للإبداع مكونات أساسية لا بدّ من الانتباه لها، وهي كما يأتي:

-
- (١) راجع لمزيد الاطلاع على هذه المكونات: خير الله، سيّد محمّد، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي: ص ٥، وجروان، فتحي، تعليم التفكير «مفاهيم وتطبيقات»: ص ٨٢، والقذافي، رمضان، رعاية الموهوبين والمبدعين: ص ١٠٩، ومعوّض، خليل جبرائيل، القدرات العقلية: ص ٥٥-٥٦، ومنسي، محمود عبد الحليم، علم النفس التربويّ للمعلّمين: ص ٣٦-٣٧، والحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسية - سيكولوجية الإبداع: ص ١٠٩.
- (٢) راجع بالإضافة إلى المصادر المذكورة أوّل الدرس السابق: منسي، محمود، المدخل إلى علم النفس التربويّ: ص ٤٤٧-٤٥٥.

أولاً: الطلاقة

ويقصد بها: القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، فالشخص المبدع يكون متفوقاً من حيث كمية الأفكار التي يقترحها عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي: إنه على درجة عالية من سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

وهناك ثلاثة أساليب لقياس الطلاقة، وهي:

- أ - سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق واحد.
- ب - التصنيف السريع لكلمات في منبّهات خاصة.
- ج - القدرة على وضع كلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى.

ثانياً: المرونة

وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف، أو هي: القدرة على إعطاء أكبر عدد من الأفكار المتنوعة، مع السهولة في تغيير موقف الفرد العقلي^(١).

فالمرونة عكس التصلب العقلي، فالشخص المبدع مطالب بأن يكون على درجة عالية من المرونة؛ وذلك لكي يكون قادراً على تغيير حالته العقلية بما يتناسب مع الموقف الإبداعي.

وهناك مظهران مهمان للمرونة، وهما:

- أ - المرونة التلقائية: وهي قدرة الشخص على أن يعطي عدداً من الاستجابات المتنوعة، والتي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد.

(١) الصبيحي والعواد، إبراهيم ومحمد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات: ص ١٦٥.

ب- المرونة التكيفية: وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة^(١).

ثالثاً: الأصالة

فالشخص المبدع ذو تفكير أصيل، أي: لا يكرّر أفكار الآخرين؛ إذ تكون أفكاره جديدة غير متضمنة للأفكار الشائعة^(٢).

المطلب الثالث: مستويات التفكير الإبداعي

يرى البعض أنّ للابتكار مستويات مختلفة، فالإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع الفني مثلاً؛ لأنه يتعدى حدود المحتوى، وهناك خمسة مستويات للتفكير الإبداعي، وهي:

أولاً: مستوى الإبداع التعبيري

وذلك كما تتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال، وهو أكثر المستويات أساسية، ويعدّ ضرورياً لظهور المستويات التالية جميعاً، ويتمثل في التعبير عن المستقبل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج.

(١) المصدر السابق: ص ١٦٦.

(٢) راجع لمزيد الاطلاع على هذه المكونات:

عثمان، سيد أحمد، التفكير: «دراسات نفسية»: ص ٢٣٤، وجروان، فتحي، تعليم التفكير «مفاهيم وتطبيقات»: ص ٨٢، والقذافي، رمضان، رعاية الموهوبين والمبدعين: ص ٤٤، ومعوذ، خليل جبرائيل، القدرات العقلية: ص ٥١، ومنسي، محمود عبد الحليم، علم النفس التربوي للمعلمين: ص ٢٤١، والحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسية - سيكولوجية الإبداع: ص ٢٥.

الدرس رقم (٢٢): التفكير الإبداعي: التعريف بالتفكير الإبداعي ٣٠٣

ثانياً: مستوى الإبداع الإنتاجي

حيث يظهر الميل لتقييد النشاط الحرّ التلقائيّ وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معيّنة.

ثالثاً: مستوى الإبداع الاختراعي

أهمّ خصائص هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يتضمّنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت منفصلة من قبل، كأن يعبر المبتكر بإنتاجه عن طريقة جديدة لإدراك المثيرات.

رابعاً: مستوى الإبداع التجديدي أو الاستحدثي

ويتطلّب تعديلاً مهماً في الأسس أو المبادئ العامة التي تحكم ميداناً كلياً في الفنّ أو العلم أو الأدب.

خامساً: مستوى الإبداع المنبثق

وفي هذا المستوى نجد مبدأ أو افتراضاً جديداً تماماً ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريداً؛ إذ يتطلّب هذا النوع من مستويات الإبداع فكراً أصيلاً وتنوعاً في الأفكار المطروحة^(١).

المطلب الرابع: صفات الشخص المبدع

يتميّز الشخص المبدع بمجموعة من الخصائص والصفات، إلا أنّ

(١) راجع: الشافعي، رجب وطفه، أحمد، التغيّرات النمائية في الموهبة الإبداعية: ص ٩٢-٩٣، ومنسي، محمود عبد الحليم، علم النفس التربويّ للمعلّمين: ص ٣٦-٣٧، وعبد الغفار، عبد السلام، التفوق العقليّ والابتكار: ص ١٣.

ذلك لا يعني أنّه إنسان خارق للعادة كما سنرى، فمن أبرز تلك الصّفات ما يأتي:

- أولاً: كون درجة ذكائه أعلى من المتوسط.
- ثانياً: سرعة تقدّمه نحو الإجابة في العمل.
- ثالثاً: إحساسه الصادق بالرّضا والارتياح النفسيّ والثقة بالنفس.
- رابعاً: قدرته على إعطاء عدد من الحلول البديلة لمشكلة ما.
- خامساً: قدرته على إقناع الآخرين.
- سادساً: تحدّي النفس في تحقيق الأمور الصّعبة.
- سابعاً: تفضيل متابعة المسائل بنفسه دون الاعتماد على الآخرين.
- ثامناً: تعبيره عن الكيفيّة التي يرى بها العالم من حوله بصدق وأمانة.
- تاسعاً: كون رصيده المعلوماتيّ أعلى من رصيد الشّخص العادي.
- عاشراً: اهتمامه بتوظيف المعلومات أكبر من اهتمامه بالمعلومات ذاتها.
- حادي عشر: اهتمامه بالمعاني الواسعة والعلاقات القائمة بين الأشياء.
- ثاني عشر: عدم الخوف من الوقوع في الخطأ، وتفضيل الاستجابات الجديدة^(١).

(١) راجع: القذافي، رمضان، رعاية الموهوبين والمبدعين: ص ١٠٩، ومعوض، خليل جبرائيل، القدرات العقلية: ص ٥١ - ٥٤، والحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسيّة- سيكولوجيّة الإبداع: ص ٣٠٠.

المطلب الخامس: كيفية تنمية الإبداع^(١)

يمكننا أن ننمّي لدى طلابنا في المدارس من المرحلة الابتدائية وقبلها أيضاً التفكير الإبداعي، من خلال توافر المعلم المبدع أولاً، ومن خلال المادة الدراسية الحيوية غير التقليدية ثانياً، مع الاهتمام بتوفير جميع الظروف البيئية الداعمة لذلك ثالثاً.

ويؤدي المعلم دوراً وسيطاً إيجابياً ما بين المدرسة والأسرة؛ إذ ينقل للأسرة مدى إبداع ابنهم؛ على أمل التواصل والاستمرارية والدعم والمتابعة.

كما ينقل أيضاً لإدارة المدرسة إبداع طلابه، ويوفر لهم الدعم المادي من ميزانية المدرسة، والدعم المعنوي والتعزيز المناسب. والمدرسة - بوصفها جهازاً تربوياً مركزياً - تكمل هذا الدور من خلال المادة الدراسية؛ إذ تقدّم المقررات الدراسية المتنوعة بصورة حديثة وشائقة وجذابة، بعيداً عن التقليدية والرتابة^(٢). وللخروج من هذا المأزق، وفي سبيل تطوير واقع العملية التربوية

(١) راجع بالإضافة إلى المصادر المذكورة أول الدرس: منسي، محمود، المدخل إلى علم النفس التربوي: ص ٤٥٦، وكذا له مع مجموعة من زملائه: مدخل في علم النفس التعليمي: ص ٣٦٩-٤٠٠، فقد تناول فيه مجموعة من العلاقات بين الإبداع وغيره من الظواهر، كالذكاء والمستوى الاجتماعي والمستوى الاقتصادي، وغيرها.

(٢) بالإضافة إلى المصادر المذكورة أول الدرس، راجع: حلاق، حسّان، طرائق ومناهج التربية والتعليم والبحث العلمي: ص ١٣٥-١٣٨، والصبيحي والعواد، إبراهيم ومحمد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات: ص ٨٦-٨٩.

التي تسمح بنموّ الإبداع لدى الطلاب، يمكن العمل على ما يأتي^(١):

- ١- العمل على تنمية جميع جوانب الشخصية بكلّ مستوياتها بشكل كليّ ومتكامل، دون التركيز على جانب دون جانب آخر.
- ٢- تقديم مقرّرات دراسية تنمّي الخيال والاكتشاف، وتتطلّب وضع الافتراضات، فتصبح الكتب وسيلة لتنشيط الذهن وإثارة البحث والتجريب.

٣- عدم تقديم معلومات جاهزة مكدّسة بين صفحات الكتب، فيتعوّد الطالب الحفظ دون فهم ونقاش، ومن ثمّ يتعوّد عدم الفهم والتأمّل، فتتعلّط العقول عن التفكير والإبداع، ليتمثّل واقعنا التربويّ في طالب همّه النجاح فقط، وفي معلّم غرضه إنهاء المنهاج الدراسي، وكأنّه في صراع مع الزمن!! متناسياً مصادر التعليم الأساسية، كالمكتبة والمختبر والبيئة، وغيرها.

٤- طرح قضايا داعمة للمنهاج الدراسي من أجل تنمية التفكير ومملكة الإبداع.

٥- طرح أسئلة احتمالية، من قبيل: ماذا يحدث لو...؟

٦- عدم التركيز على أسئلة تقيس التذكّر، (مثل: ما هي، عدّد، أذكر، عرّف... وغيرها)، والاستفادة من أسئلة تحتاج إجابة مفتوحة تثير التفكير وتحترم عقلية المتعلّم، مثل: أن يطلب من الطالب أن يكتب عن

(١) راجع أيضاً: إدوارد ديبنو، (think): ص ١٠٢ - ١٠٤، فقد تكلم هناك عن تنمية الإبداع تحت عنوان (Creativity And Education)، ابتداء من سني مرحلة رياض الأطفال، وانتهاء بمرحلة الدراسة الجامعية.

موضوعات مختلفة^(١).

٧- عرض قائمة كلمات من المنهاج الدراسي، ويتم تدريب الطلاب على كتابة كل ما يخطر في ذهنهم عن كل كلمة منها.

٨- التفكير الجانبي (الأفقي) لا العمودي، وهو البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ القرار، ويمكن تشبيه ذلك بذلك الذي يحفر حفراً كثيرة في مواقع عديدة للوصول إلى الماء أو النفط، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة والعمل عليها طول العمر حتى لو لم يحصل منها الماء أو النفط^(٢).

لا يقتصر الأمر في تنمية الإبداع على ما تقدّم؛ إذ يؤدي البيت والأبوان دوراً أساساً في تنمية الإبداع لدى الأبناء، وذلك من خلال

(١) راجع: فرج، عبد اللطيف، طرق التدريس في التعليم العالي، كيف يمكن تشجيع الإبداع في الفصل بصورة غير رسمية. وسيأتي بالتفصيل في درس الأسئلة الصفية آخر الكتاب.

(٢) راجع: سيد أحمد منصور، عبد المجيد، المبدعون وقدرات الإبداع: ص ٧٥، وما بعدها، وعبد الحميد، جابر، قراءات في تنمية الابتكار: ص ٩٩، ١٨٠-١٨٢، والخلايلة واللبايدي، عبد الكريم وعفاف، طرق تعليم التفكير للأطفال: ص ٥، جروان، فتحي، تعليم التفكير «مفاهيم وتطبيقات»: ص ١٥، وعنايت، راجي، الابتكار والمستقبل، مجلة مستقبل التربية العربية: ص ٢٤٤، وعمران، تغريد، نحو آفاق جديدة للتدريس: ص ٢٩-٣٤.

ولمزيد الاطلاع عن «التفكير الجانبي»، وهو الاصطلاح الذي وضعه خبير التفكير البروفيسور «ديبونو»، راجع: «التفكير الجانبي كسر للقيود المنطقية» لديبونو، ترجمة: الأستاذ نايف الخوص. وللوقوف على الفرق بين نمط التفكير الجانبي وما يقابله، راجع: الكتاب نفسه: ص ٣٠، وما بعدها. وستطرق إلى المزيد في ما سيأتي من دروس برنامج «كورت» لتعليم التفكير الإبداعي. وللإطلاع على معوقات الإبداع، راجع: الشعراني، ربي ناصر، الإبداع في التربية المدرسية: ص ٧٩، وما بعدها.

حرصهما على تربيتهما تربية مناسبة تشجّع الإبداع، ومن خلال توفير الجوّ الذي يحتاجه الإبداع ليزرع في أذهان الأولاد، ثمّ يترعرع ويكبر ويشمر^(١).

ختاماً: يقول البروفيسور (إدوارد ديونو) الذي يُعدُّ أستاذ تعليم التفكير في العالم في كتابه (Simplicity): عندما تطرح فكرة الإبداع والابتكار- فإنّ الكلّ يعترف بأنّها فكرة جيّدة وأساسيّة، وخاصّة عندما أضحت المعلومات والتكنولوجيا والمنافسة سلعاً تجارية. وبينما الكلّ يتكلّم عن الإبداع والخلّاقية، لا نرى شيئاً قابلاً للانتباه يتحقّق إلى أن يأتي (بطل معيّن) يكون عمله الإشراف على صيرورة الخلّاقية والإبداع جزءاً فعّالاً من ثقافة العمل^(٢).

إنّها لكلمة رائعة بحقّ تضع الإصبع على الجرح؛ إذ ما لم تكن إرادة التغيير باتجاه الإبداع والخلّاقية موجودة، والهمّة منعقدة على تحقيقها والوصول إليها، فإنّ مجرد النية الخيرة والإيمان لا يفيدان، ما يفسّر ورود العمل الصالح بعد الإيمان مباشرة في العديد من الآيات القرآنيّة الشريفة. قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾^(٣).

(١) راجع: إدوارد ديونو، (think): ص ١٠٠، ١٠٧، ١٠٨، تحت عنوان (Creativity And The Home).

(٢) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ٩.

(٣) البقرة: ٢٧٧، وراجع أيضاً: البقرة: ٢٥، ٨٢ والنساء: ٥٧، ١٢٢، وغيرها كثير جداً.

خلاصة الدرس

١- من أجل أن يكون هناك تفكير إبداعي، لا بدّ من توافر مجموعة من الخصائص في التفكير، أهمّها: الأصالة، والمرونة، والفائدة، والحساسية للمشكلات، وخلق التراكيب الجديدة من العناصر القديمة، وتحسّس الطريق في جميع خطوات التفكير، وغير ذلك من الخصائص.

٢- للإبداع مكوّنات أساسية لا بدّ من الانتباه إليها، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

٣- يرى البعض أنّ للابتكار والإبداع خمسة مستويات، وهي: التعبيري، الإنتاجي، الاختراعي، التجديدي، ومستوى الإبداع المنبثق.

٤- يتميّز الشّخص المبدع بمجموعة من الخصائص والصفّات، من أبرزها: ارتفاع درجة ذكائه، وسرعة تقدّمه نحو الإجابة، وغير ذلك.

٥- يمكننا أن ننمّي التفكير الإبداعي في طلابنا من خلال توافر المعلّم المبدع أولاً، ومن خلال المادّة الدراسيّة غير التقليديّة ثانياً، مع الاهتمام بتوفير جميع الظروف البيئيّة الداعمة لذلك ثالثاً.

اختبارات الدرس

١- من جملة خصائص التفكير الإبداعيّ الأصالة والمرونة، ما الفرق بينهما؟

٢- للإبداع مكوّنات أساسية، أذكرها مع بيان مختصر لكلّ منها.

٣- من جملة مستويات التفكير الإبداعيّ هو المستوى الاختراعيّ، ما المقصود

به؟ وما هي مصاديقه؟

٤- يتميّز الشّخص المبدع بمجموعة من الخصائص والصفّات، أذكر بعضها.

٥- ما هو دور المعلّم في تنمية الإبداع عند الطلاب؟

الدرس رقم (٢٣)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك

القسم الأول

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف ببرنامج كورت للتفكير الإبداعي بمستوياته الستة بصورة إجمالية.
- ٢- إدراك تميز برنامج كورت وتأثيره الفاعل على نمط التفكير.
- ٣- التعريف بمهارة (معالجة الأفكار) والهدف منها.
- ٤- التعريف بمهارة (اعتبار جميع العوامل) والهدف منها.
- ٥- الاستفادة العملية من المهارتين المتقدمتين في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ * الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾^(١).

يُعرف الدكتور (إدوارد ديونو) مؤلف برنامج (CORT) لتعلم التفكير عالمياً بأنه علامة وخبير في التعليم المباشر للتفكير والتفكير الإبداعي.

(١) آل عمران: ١٩٠، ١٩١.

وقد سَمّي برنامجُه بهذا الاسم نسبةً إلى « Cognitive Research Trust » الذي أسّسه في إنجلترا.

ويُعدّ البرنامج في الوقت الحاضر من أكثر البرامج استخداماً في العالم كطريقة لتعلّم التفكير بشكل مباشر.

وقد كتب هذا العالم (٨٢) كتاباً في التفكير وتعليمه تُرجمت إلى أكثر من (٤٠) لغة، من ضمنها العربيّة والأوردو والكوريّة، ويستخدم الكورت أكثر من سبعة ملايين طالب من مستويات التعليم الابتدائيّ إلى التعليم الجامعيّ في أكثر من ثلاثين دولة^(١).

تكلّم البروفيسور (ديبونو) عن الإسلام، وعن نبينا محمد (صلّى الله عليه وآله) في كتابه (think)، في معرض كلامه عن «القيادة والتفكير»، فقال ما نصّه: «من المستحيل تقريباً على قائد ما أن يتكلّم عن التفكير؛ إذ من المفروض أن تفكير (القائد) قريب من الكمال. علاوة على ذلك، الكلام عن التفكير يجعل القائد عرضةً إلى الهجوم والانتقاد، شأنه في ذلك شأن أيّ سياسة أو حركة عندما تهاجم بحجّة أنّها تعكس فقراً في التفكير؛ لذلك، فإنّ القادة لا يتكلّمون عن التفكير.

ولربّما كان النّبيّ محمد أكثر القادة الدينيّين الذين تكلّموا عن التفكير، فقد ورد عنه في الحديث: «تفكّر ساعة خير من صلاة سبعين سنة»، و«مداد العلماء خير من دماء الشّهداء»، و«فقيه واحد أشدّ على الشّيطان من ألف عابد».

(١) راجع: إدوارد ديبونو، (think): ص ٨٥

الدرس رقم (٢٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (١) ٣١٣

وقد أخبرت من قبل أحد الأشخاص العاملين في وزارة التعليم في العربية السعودية، أنّ هناك أكثر من (١٣٠) آية عن التفكير في القرآن الكريم.

عندما كان المسيح في القدس، لم يكن باستطاعته أن يتكلم عن التفكير؛ بسبب أن ذلك سيوحي لسامعيه أنّه من طبقة الأكاديميين والمتقّفين والمحامين، وهم الذين يُعتبرون من السيّئين عند هؤلاء، بينما كان محمّد يستطيع أن يكلم محاربيه الذين لم يكن لهم أي خلفيّة أكاديميّة في الصحراء عن أهميّة التفكير^(١).

الكلمة السابقة على قصرها، تعكس إنصافاً كبيراً لدى الرجل لا يتّصف به الكثيرون من المسلمين، فجراه الله خيراً على كلمته تلك، ولا بدّ من الأخذ بنظر الاعتبار طبعاً مكانة الرجل في عالم التفكير والتعليم والابتكار والإبداع حين أطلق هذه الكلمات، وخاصة في واحد من أهمّ كتبه، وهو المعنون أساساً بعنوان (التفكير). فانتبه، واستفد، واحمد الله على أنّك من المسلمين، ومن الموالين لمحمّد وآل محمّد (عليهم السّلام)، وهم العقل والعلم والهدى والدعوة إلى التعقّل والتفكير. فالحمد لله ألف مرّة، بل مليون مرّة، ولا تكفي المليون قطعاً.

وما نسعى له هنا، هو التعريف بهذا البرنامج بمستوياته الستّة المختلفة، وعرض كلّ واحد من تلك المستويات بالمهارات التي يقدّمها ولو بصورة مختصرة، اعتماداً على كتب من تأليف المصنّف نفسه، معتمدين في الباقي على مراجعة الطالب وتحقيقاته ودراساته التي سيقوم

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٨٢

المطلب الأول: إطلالة عامة على برنامج (كورت)

أولاً: تعريف عام بالبرنامج

يقول (ديبونو) في كتابه (قبعات التفكير الست): «إن الصعوبة الأساسية التي تقف أمام التفكير هي الحيرة. إننا نلجأ إلى إنجاز الكثير من الأعمال في وقت واحد، وتتزاحم حولنا العواطف والمعلومات

(١) وسوف نعتمد بصورة أساسية في التعريف بالبرنامج ومستوياته على عدة كتب للدكتور إدوارد ديونو مخترع البرنامج: الأول: كتاب (برنامج الكورت لتعليم التفكير) بأجزائه الستة، بترجمة وتعديل: ناديا هایل السورور وناثر غازي حسين، دار ديونو للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧. والثاني: الكتاب نفسه باللغة الإنجليزية (De Bonos Thinking Course)، المطبوع في لندن من قبل مركز (BBC Books) سنة ١٩٩٥. وأما الكتاب الثالث، فهو كتاب (التفكير الجانبي: كسر للقيود المنطقية) أو (The Use Of Lateral Thinking Break the stranglehold of logical thinking)، بترجمة الأستاذ نايف الخوص، والمنشور سنة ٢٠٠٥. وأما الكتاب الرابع، فهو كتاب (قبعات التفكير الست) أو (Six Thinking Hats)، بترجمة الأستاذ خليل الجيوسي، المنشور في أبو ظبي من قبل المجمع الثقافي. والكتاب الرابع هو كتاب (Teach Yourself to Think) أو (علم نفسك التفكير) باللغة الإنجليزية، والمنشور من قبل المصنّف سنة ١٩٨٢. والخامس هو كتاب (التفكير الجانبي) (Lateral Thinking: Atextbook of Creativity Ward Loke)، والمنشور سنة ١٩٧٧ من قبل (Penguin Books). والسادس: كتاب (البساطة) أو (Simplicity)، المنشور من قبل الناشر المتقدم نفسه سنة ١٩٩٨. والسابع هو كتاب (فكر)، (think)، المنشور في لندن من قبل مؤسسة (vermilion).

الدرس رقم (٢٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (١) ٣١٥

والمنطق والأمل والابتكار. فنحن أشبه بمن يقوم بالتلاعب وقذف كرات عديدة في الهواء في آن واحد»^(١).

١- CoRT تمثّل الحروف الأولى لجملته: « Cognitive Research Trust» مؤسسة البحث المعرفي، أو: مؤسسة أبحاث الإدراك.

٢- برنامج يعلم التفكير كمادة مستقلة، ويحوي أدوات ومهارات في التفكير يدرّب عليها الطالب ليمارسها في حياته اليومية.

٣- يتكوّن البرنامج من ستة مستويات، في كلّ مستوى عشر أدوات ومهارات.

٤- كلّ مستوى يحمل اسماً وهدفاً يجب تحقيقه خلال ذلك المستوى^(٢).

٥- وأما مستويات البرنامج الستّة، فهي:

المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك

الهدف الأساس من هذا المستوى بمهاراته العشر، هو توسيع دائرة الفهم ومساحة الإدراك لدى التلاميذ، وهو جزء أساس، ويجب أن يُدرس قبل أيّ من المستويات الأخر.

المستوى الثاني (كورت ٢): التنظيم

يساعد هذا المستوى التلميذ على تنظيم أفكاره، فالمهارات الخمس الأولى من هذا المستوى تساعد على تحديد معالم المشكلة التي يواجهها، فيما الخمس الأخيرة تعلّمه كيفية تطوير استراتيجيات لوضع

(١) راجع: إدوارد دي بونو، قبعات التفكير الستّ، ترجمة: خليل الجيوسي: ص ١٠.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، (think): ص ٧١-٧٤.

الحلول واتخاذ المواقف الصحيحة.

المستوى الثالث (كورت ٣): التفاعل

يهتمّ هذا المستوى بتطوير عمليّة المناقشة والتفاوض لدى التلاميذ، وذلك حتّى يتمكنوا من تقييم مداركهم والسيطرة عليها.

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع

غالباً ما نعدّ الإبداع موهبة خاصّة يمتلكها البعض، وحُرم منها آخرون، أمّا في (كورت ٤)، فإنّ الإبداع يتمّ تناوله بوصفه جزءاً طبيعياً من عمليّة التفكير، وبالتالي، يمكن تعليمه للتلاميذ وتدريبهم عليه، والهدف الأساس من هذا المستوى، هو تدريب التلاميذ على الهروب الواعي من حصر الأفكار، وبالتالي، إنتاج الأفكار الجديدة.

المستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف

في (كورت ٥) يتعلّم التلاميذ كيفيّة جمع وتقييم المعلومات بشكل فاعل، ويتعلّمون-كذلك- كيفيّة التعرّف على سبل تأثير مشاعرهم وقيمهم الخاصّة وعواطفهم على عمليّات بناء المعلومات، والتفاعل بينها.

المستوى السادس (كورت ٦): العمل

تختصّ الوحدات الخمس الأولى من الكورت بجوانب خاصّة من التفكير، أمّا (كورت ٦)، فمختلف تماماً؛ إذ إنّّه يهتمّ بعمليّة التفكير في مجموعها، بدءاً باختيار الهدف، وانتهاء بتشكيل الخطّة المناسبة لتنفيذ الحلّ.

ثانياً: عناصر التميز في فكرة البرنامج، ومدى حداثة وريادتها

١- برنامج الكورت من أشهر برامج التفكير على مستوى العالم، وقد صُمّم خصيصاً للطلبة، ومؤلفه أحد الرواد في هذا المجال.

الدرس رقم (٢٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (١) ٣١٧

٢- احتواء البرنامج على كل جوانب التفكير التي تهم الفرد في حياته اليومية.

٣- تطبيقه في أنحاء العالم كافة، وثبوت نجاحه بصورة عملية مثبتة.

٤- إعداد الطالب للحياة بأسلوب فريد لا يجده في باقي الحصص.

٥- الخروج من روتين التعليم والاعتماد على الحفظ والتلقين إلى أعمال العقل في التفكير والتدريب عليه.

٦- جعل الطالب محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وأما المدرّس، فهو موجّه ومرشد للعمليات التفكيرية لا غير.

٧- اختفاء الامتحانات، فالطالب يتعلّم من أجل الفائدة والتطبيق، لا الاختبار.

٨- تعتمد الحصّة التدريبية على المجموعات والعمل التعاوني؛ إذ تغرس روح الجماعة والانتماء إلى فريق العمل.

٩- عدم الاعتماد على قدرة الطالب على التحصيل العلمي، فقد يكون الطالب الأقلّ تحصيلاً أكثر تميّزاً في التفكير، ما يساعد على تنمية التحصيل العلمي.

١٠- ربط الطالب بحياته اليومية، ما يشعره بأهمية موضوع البرنامج، وهو التفكير^(١).

ثالثاً: أهداف برنامج الكورت

لبرنامج الكورت أهداف متعدّدة، منها:

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير، ترجمة وتعديل: ناديا هایل السرور

وثائر غازي حسين: ج ١، ص ٤-٥.

- ١- التسليم بأنّ التفكير مهارة يمكن تنميتها عند جميع الأفراد^(١).
- ٢- تنمية مهارة التفكير العمليّ لدى الطلاب.
- ٣- تشجيع الطلاب على النظر بصورة موضوعيّة تجاه تفكيرهم وتفكير الآخرين.
- ٤- تقدير واحترام الذات، والثقة في القدرة على التفكير.
- ٥- تركّز جميع وحدات الكورت على الـ «Operacy»، وهي مهارة تفعيل الأشياء (جعل الأشياء تحدث)، أو مهارة (جعل الأشياء تحدث، وعملية التفكير المرافقة لها)^(٢)، وتسمح الأدوات للتلاميذ بتوجيه أهدافهم التفكيرية بشكل هادف؛ لينجم عنها تلاميذ فاعلون، ويدفع التلاميذ من خلال هذا البرنامج إلى عدم تقبّل ما هو معتاد، والاتجاه نحو تحدّي الذات في إبراز أفكار جديدة، ودور المعلم لا يكمن في كونه قاضياً، بل هو مدرّب ومشرف يشجّع التلاميذ على الدوام على إبراز قدراتهم الطبيعية وتوسيعها.
- ٦- لا يقوم نجاح الطلاب في استخدام برنامج الكورت على المعرفة السابقة، أو القدرة على حفظ المعلومات، أو مهارات القراءة والكتابة، ولكن بالتوجّه إلى طلب مجموعة من المهارات^(٣).

المطلب الثاني: المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك. Breadth

كما ذكرنا سابقاً: لكلّ مستوى من مستويات برنامج كورت الستّة عشر

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ١٣٨.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، قُبَعَات التفكير السّت، ترجمة خليل الجيوسي: ص ٢٥.

(٣) راجع: المصدر السابق.

مهارات، ولنبدأ معاً في مهارات هذا المستوى.
إنّ من جملة الأسباب المهمّة في كون التفكير نمطياً روتينياً، هو ضيق مجال الإدراك، بحيث لا ننظر إلى المواقف التي تواجهنا إلا من زاوية واحدة ضيقة، فكان لا بدّ - للخروج من النمطية والروتينية في التفكير - من الاهتمام بتوسعة مجال الإدراك.

يقول الدكتور (ديونو) في كتابه (Simplicity): «إنّ السبب في الارتفاع الكبير لاحتمالات الوقوع في الانحراف أو الخطأ، إنّما ينشأ من أنّنا نصرف وقتاً طويلاً في عدم التعلّم من أخطائنا»^(١).

المهارة الأولى: معالجة الأفكار (موجب، سالب، مثير. (PMI))

- ١- موجب (Plus): الأشياء الجيدة في فكرة ما. لماذا نحبّها؟^(٢)
- ٢- سالب (Minus): الأشياء السيئة في فكرة ما. لماذا لا نحبّها؟^(٣)
- ٣- مثير (interesting): الأشياء التي تجذب الانتباه في الفكرة. ما الذي نجده جديراً بالاهتمام ويستحقّ التفكير والتأمل في الفكرة؟

أولاً: التعريف بالمهارة

عندما تواجهنا فكرة ما، فإنّنا نقف تجاه تلك الفكرة لكي نقوم ببحث

(١) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ١٧.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، قبعات التفكير الستّ، ترجمة: خليل الجيوسي: ص ١٥٥، وما بعدها، فقد تكلم المصنّف هناك عن الأسباب المنطقية لقبول فكرة ما، تحت عنوان (قبة التفكير الصّفاء).

(٣) راجع: المصدر السابق: ص ١١٧، وما بعدها، فقد تكلم المصنّف هناك عن الأسباب المنطقية لرفض فكرة ما، تحت عنوان (قبة التفكير السّوداء).

متأنّ عن النقاط الجيدة والسيئة والمثيرة فيها. تتخذ هذه المهارة بوصفها أداة لمعالجة الأفكار، وبدلاً من كون الشخص محبباً أو كارهاً للفكرة ليصدر قراراً أو يتخذ موقفاً إزاءها، يتمّ تدريب المتعلّم ليتفاعل مع عملية التفكير بهذه الفكرة، وإيجاد النقاط الجيدة والنقاط السيئة والنقاط الملفتة للنظر فيها، بحيث يصل المتعلّم إلى عبور ردة الفعل الانفعالية نحو فكرة ما إلى مهارة التفكير نحوها، بالصورة التي يرى فكرته بزواياها المختلفة، ما يمكنه في الأخير من إصدار قراراته واتخاذ مواقفه بشكل أفضل.

ولا يقصد بمعالجة الأفكار كبج قرار ما أو التسليم به، وإنّما يقصد بها اتخاذ القرار بعد النظر إلى جانبي المسألة، وليس قبل ذلك بأيّ حال من الأحوال^(١).

يقوم الطالب في هذه المهارة بالنظر نحو الصفات الإيجابية ويسجلها، ثمّ يحوّل نظره باتجاه النقاط السلبية ويسجلها، وأخيراً، نحو الأمور المثيرة التي لا تندرج تحت الصفتين المتقدمتين، بدلاً من قيامه بردود أفعال ساذجة تجاه موقف ما. وهكذا، يتمّ عمل خريطة، ويقوم المفكّر باختيار الطريق التي يرسمها بنفسه^(٢).

المفروض أن تستخدم هذه المهارة قبل جميع المهارات التي تشتمل عليها المستويات الستة؛ فإنّها تهَيّئ الأجواء للإبداع والمسح، ولا بدّ من

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٨.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، قُبَعَات التفكير الستّ، ترجمة: خليل الجيوسي: ص ٢٢.

الدرس رقم (٢٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (١) ٣٢١

الاستفادة منها في أول الأمر لمدة ثلاث دقائق^(١)؛ فإنّ غيرها من المهارات التي ستأتي في هذا المستوى وغيره ستتفاعل لتعطي نتيجة أخرى كما سيأتي بالتفصيل.

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف الأساس من وراء هذه المهارة، هو عدم التسرّع في اتخاذ القرارات؛ وذلك بأنّ تأتي العواطف بعد عمليّة الاكتشاف والبحث، فتكون تابعة لها، لا أن تأتي قبل تلك العمليّة، فتكون مانعة منها^(٢).

إنّها من قبيل النظارات التي يلبسها قصيرو النظر لتحسّن من رؤيتهم للأشياء، فهي تجعل الأشياء أكثر وضوحاً وأكثر دقّة لنا، ما يعني أنّ موقفنا إزاء تلك الأشياء سيكون أقرب إلى الصواب^(٣).

إنّها من قبيل لفت الانتباه وتوجيه الفهم والتفكير نحو نقاط خاصّة، فلا يبقى الذهن في طريقه الروتينيّ النمطيّ المعتاد، وهو الحركة بين الأفكار التي عرفها واعتاد عليها لا غير^(٤).

وإنّ هناك أهدافاً أخرى من هذه المهارة، من قبيل الأهداف الآتية:

- ١- الوصول إلى تحليل أعمق وفهم أدقّ للفكرة.
- ٢- تأجيل إصدار الأحكام حتّى يتمّ اكتشاف كلّ أبعاد الموقف.
- ٣- الوصول إلى أفكار جديدة، وهذا من أهداف (النقاط المثيرة)؛ إذ

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ١٩.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٢١.

(٣) راجع: المصدر السابق.

(٤) راجع: إدوارد ديبنو، (think): ص ٧٢-٧٣.

من فوائدّها التّعوّد على التفكير خارج إطار إصدار الأحكام، وكذا توليد الأفكار الأخر^(١).

٤- الموضوعيّة والابتعاد عن التحيز.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: يجب أنْ أدخل دورة في تعليم التفكير الإبداعيّ.
حاول أنْ تفكّر لتجد النقاط الإيجابيّة والسّليبيّة والمثيرة في الفكرة السّابقة، ثمّ اكتبها على ورقة، لتعيد التفكير في قرارك السابق، هل سيتغيّر ذلك القرار؟ لماذا؟

ثانياً: يجب أنْ تدهن جميع السيارات باللّون الأصفر السّاطع حسب القانون.

ولو تأملنا الفكرة السابقة لأمكن - على سبيل المثال - الوصول إلى النقاط الآتية:

أ- النقاط السّليبيّة في الفكرة السابقة:

١- لن نستطيع أنْ نميّز بين السيّارات بصورة أسرع.

٢- هذه الفكرة تخالف ضرورة اختلاف الأذواق.

٣- الفكرة السابقة انتهاك لحرّيّة الإنسان.

ب- النقاط الإيجابيّة في الفكرة السابقة:

١- الفكرة السابقة ستؤدّي إلى اشتراك الجميع في لون السيّارات، فلا

يتفاخر البعض على البعض الآخر من هذه الجهة.

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٢٢.

الدرس رقم (٢٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (١) ٣٢٣

٢- إننا لن نحتاج إلى لون آخر نستورده أو نصنعه داخل البلد.

ج- النقاط المثيرة في الفكرة السابقة:

١- من المثير أن نعلم ما إذا كان الناس سيرحبون بالفكرة السابقة، أم أنهم سيعيدون ذلك إجباراً وقهراً من قبل الحكومة، فنقع في مشاكل نحن في غنى عنها.

٢- إن الفكرة السابقة مثيرة من ناحية أن الدولة ستكون دولة بلون واحد من ألوان السيارات، فمن المثير أن نتساءل عما سيفرزه ذلك من مواقف متنوعة.

والنقاط السابقة إنما هي من قبيل المثال ليس إلا، فإنه ليس من الضروري أن يكون لكل فكرة الأنواع الثلاثة السابقة من النقاط، فقد يكون لفكرة ما نوع واحد مثلاً أو نوعين لا أكثر.

ومن الواضح أننا بعد أن نذكر النقاط السابقة وبصورة موضوعية في دقيقة، فإننا سنكون أقدر على اتخاذ الموقف الصحيح من تلك الفكرة، في ما إذا أريد منا اتخاذ موقف منها، أو الحكم على من يعدّها فكرة صحيحة أو فكرة خاطئة غير مفيدة.

المهارة الثانية: اعتبار جميع العوامل. CAF (Consider All Factors)

عندما ترغب في اتخاذ قرار ما، أو حتى مجرد التفكير بشيء ما، فهناك دائماً عدّة عوامل يجب أن تأخذها بالنظر. وإذا تركت بعض هذه العوامل أو أهملتها، فإن القرار الذي سوف تتخذه قد يبدو صحيحاً في حينه، إلا أنه سيظهر لك بعد ذلك أن قرارك كان خاطئاً، وذلك بعد

مرور فترة من الوقت على اتخاذك القرار^(١).

أولاً: التعريف بالمهارة

المقصود بمهارة «اعتبار جميع العوامل» هو: النظر إلى جميع ما له دخالة وتأثير في اتخاذ القرار، وأخذه بالنظر في اتخاذ المواقف^(٢).

وفي هذه المهارة، يحاول الطلبة إيجاد أكبر عدد من العوامل المهمّة، وكذلك، فإنّهم يحاولون تحديد العوامل التي أهملت، وذلك من خلال النظر إلى أفكار الآخرين. ويمكن تطبيق هذه المهارة على تفكير الفرد نفسه، وعلى تفكير الآخرين^(٣).

وأما الفرق بين هذه المهارة والمهارة السابقة، فهو أنّ المهارة السابقة عبارة عن ردّ فعل مباشر للموقف، في حين أنّ مهارة اعتبار جميع العوامل مهارة تستعمل لاستكشاف الوضع العام للموقف، وذلك قبل الإتيان بفكرة ما.

وقد تتداخل هاتان المهارتان أحياناً؛ فإنّ بعض العوامل التي يجب أخذها بالنظر قد يكون لها جانب موجب وجانب سيّئ، ولكن الهدف الأساس من اعتبار جميع العوامل، هو الحصول على أكبر قدر من العوامل المهمّة، دون النظر إلى كونها عوامل إيجابية أم سلبية^(٤).

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي: ج ١، ص ١٣-١٧.

(٢) راجع: إدوارد ديبنو، (think): ص ٧٢-٧٣.

(٣) راجع: De Bono's thinking course: ص ٦٨.

(٤) راجع: المصدر السابق، وسميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ٣٦.

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما بالنسبة إلى الهدف من هذه المهارة (الأداة) الثانية من مهارات هذا المستوى، فيمكن ذكر التالي في هذا المجال:

- ١- تدريب الطالب على عدم إهمال أية عوامل مؤثرة في اتخاذ الموقف من فكرة ما، مهما كانت قيمة تلك العوامل.
- ٢- معرفة ودراسة الموقف من مختلف نواحيه، وأخذ العوامل كافة بالنظر للوصول إلى قرار فني سليم^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

جواباً عن سؤال: ما العوامل ذات الارتباط التي تأخذها بالنظر عند القيام باختيار أصدقائك؟ يمكن أن تكون العبارات التالية أجوبة لذلك السؤال:

- ١- أن يكون غنياً.
 - ٢- أن يكون فقيراً.
 - ٣- أن يكون من الأقارب.
 - ٤- أن يكون مجداً في درسه.
- لاحظ هذه الأجوبة، واتخذ الموقف من كل واحد منها، بعد أن تتأمل في النتائج التي سيؤدي إليها، تلك النتائج الفورية والقصيرة والمتوسطة والبعيدة المدى.
- وهكذا، يمكن أن نذكر عدة أجوبة على السؤال السابق، فنذكر النتائج

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ١٤.

التي سيؤدي لها ذلك الجواب، لنعبر عن طريق ذلك إلى موقف صحيح من كلّ صفة من تلك الصفات المذكورة في كلّ جواب من تلك الأجوبة.

وكما ترى، فإنّ هذه المهارة - شأنها شأن جميع المهارات التي يحتوي عليها هذا المستوى من برنامج الكورت - تساعدنا في الوصول إلى الموقف الصحيح من كلّ فكرة تصادفنا في حياتنا اليومية، والعلمية منها على الخصوص.

خلاصة الدرس

- ١- يتكوّن برنامج كورت من ستّة مستويات، لكلّ مستوى عشر أدوات ومهارات. وهذه المستويات هي: توسعة مجال الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف، والعمل.
- ٢- من جملة عناصر التميّز في فكرة البرنامج، أنّه قد صُمّم خصيصاً لتعليم الطلبة التفكير الإبداعيّ من قبل أحد الروّاد في هذا المجال.
- ٣- لبرنامج الكورت أهداف متعدّدة، أهمّها: التسليم بأنّ التفكير مهارة يمكن تنميتها عند جميع الأفراد.
- ٤- المستوى الأوّل من مستويات برنامج كورت، هو: مستوى توسعة مجال الإدراك، فإنّ من جملة الأسباب المهمّة في كون التفكير نمطياً روتينياً، هو ضيق مجال الإدراك، بحيث لا ننظر إلى المواقف التي تواجهنا إلا من زاوية واحدة ضيقة.
- ٥- مهارة معالجة الأفكار (موجب، سالب، مثير) تهتمّ بالبحث المتأني عن النقاط الجيدة والسّيئة والمثيرة في الأفكار التي تواجهنا؛ بهدف عدم التسرّع في اتخاذ القرارات، وذلك بأن تأتي العواطف بعد عمليّة الاكتشاف والبحث، فتكون تابعة لها.
- ٦- تهتمّ مهارة (اعتبار جميع العوامل) بالنظر إلى جميع ما له دخالة في اتخاذ القرار.

اختبارات الدرس

- ١- أذكر المستويات الستّة من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعيّ.
- ٢- تكلم عن أهداف برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعيّ.
- ٣- ما المقصود بمهارة (معالجة الأفكار)؟ وما الهدف منها؟
- ٤- ما تأثير عمليّة اعتبار جميع العوامل على نمط تفكيرنا؟ مثلاً لما تقول.
- ٥- أذكر تطبيقاً من تطبيقات مهارة (اعتبار جميع العوامل).

الدرس رقم (٢٤)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك

القسم الثاني

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (القوانين) والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (النتائج المنطقية وما يتبعها) والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (الأهداف) والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (التخطيط) والهدف منها.
 - ٥- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

بدأنا في الدرس الماضي بالكلام عن برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعي، فتعرضنا للمستوى الأول من مستويات هذا البرنامج الستة، وهو مستوى توسعة مجال الإدراك، ثم عرّفنا بالمهارتين الأولى والثانية من مهارات هذا المستوى العشر، فبيّنا المقصود من كلّ واحدة منهما، والهدف منها، وبعض تطبيقاتهما العملية، لنتناول اليوم المهارات: الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة منها.

المهارة الثالثة: القوانين. Rules

أولاً: التعريف بالمهارة

المقصود بمهارة (القوانين)، هو: مهارة وضع مجموعة من القوانين

كضوابط لتنظيم حياة الناس، وتسهيلها، وتحسين علاقاتهم بعضهم مع بعض.

كيف توضع القوانين عادة؟

من المهمّ وضع القوانين، ولكن الأهمّ من ذلك، هو أن توضع بعد دراسة متأنّية شاملة من قبل المتخصّصين من ذوي التخصّصات المختلفة.

وحثّى يكون القانون مدروساً، لا بدّ من أن نأخذ بالنظر جميع المهارات السابقة في هذا المستوى من مستويات برنامج كورت، وخاصةً مهارتي: (معالجة الأفكار) و(اعتبار جميع العوامل)^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف الرئيس من هذه المهارة، هو: توفير فرصة ممارسة وتطبيق المهارتين السابقتين لهذا المستوى، فالقوانين تساعدنا على التفكير بشكل محدّد ودقيق، أي: إنّ الاستعمال الناجح للقوانين يؤدّي إلى إتقان تفكيرنا.

وعلاوة على الهدف الرئيس المتقدّم، فإنّ هناك أهدافاً آخر لهذه المهارة، منها:

- ١- اكتساب القدرة على وضع القوانين.
- ٢- اكتساب فنّ تقييم القوانين.
- ٣- معرفة محاسن ومساوئ القوانين، والعمل على تطويرها عند

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ١٩-٢٠.

الدرس رقم (٢٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٢) ٣٣١
الحاجة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: إذا ما أردنا أن نضع قانوناً لكي نحافظ على النظام في قاعة الدرس، فما الذي يجب أن نأخذه بالنظر؟ وما هي القوانين التي سنضعها حينئذٍ؟

يمكن الجواب عن السؤالين السابقين بما يأتي:

- ١- أن لا يتكلم الطالب بدون أخذ الإذن من الأستاذ.
- ٢- أن لا يخرج الطالب من قاعة الدرس أو يتحرك من مكانه بدون أخذ الإذن.

٣- أن يترتب على من يخالف القوانين السابقين عقوبة مناسبة.

٤- أن يحسّ الطلاب بصرامة الأستاذ وجدّيته بالنسبة إلى المحافظة على النظام داخل قاعة الدرس.

والآن، راجع كلّ واحد من القوانين السابقة، لترى الأمور التي أخذت بالنظر عند وضعها، وما سترتب عليها من نتائج، والأهداف التي كانت مدّ نظر المقنّن حين جعلها، لتخلص - بعد ذلك كلّه - إلى موقف مناسب من تلك القوانين، فلربّما حذفت بعضها، ولربّما أضفت إليها غيرها، ولربّما عدّلت فيها.

سؤال: هل القوانين الإلهية أفضل أم القوانين الوضعيّة؟

فكّر في جميع الجهات أولاً قبل الإجابة على السؤال السابق، لكي لا

(١) راجع: المصدر السابق: ص ١٩.

تكون إجابتك نابعة من العاطفة دون العقل والمنطق.
ثانياً: إذا أردنا أن نضع قوانين تحكم العلاقة بين أفراد الأسرة، كما في ما بين الوالدين والأبناء، فما هي القوانين التي تقترحها بهذا الشأن؟
مساعدة: يبحث في كل قانون يقترح من ناحية المهارتين المتقدمتين، للوصول إلى أحسن قانون من تلك القوانين، من قبيل: النظر إلى الأشياء من قبل الوالدين من وجهة نظر الأبناء.

المهارة الرابعة: النتائج (العواقب) المنطقية وما يتبعها . C&S

أولاً: التعريف بالمهارة

تُعدّ مهارة النتائج المنطقية وما يتبعها (Consequence & Sequel)، طريقة للنظر إلى المستقبل، وذلك من أجل رؤية نتائج بعض الأعمال والخطط والقرارات والقوانين والاختراعات وغيرها.
وقد يكون التفكير أو النظر إلى الأمام جزءاً من القيام بمهارة (اعتبار جميع العوامل)، ولكن الأمر يحتاج إلى التركيز على هذه العملية بشكل مباشر؛ إذ إنّ النتائج في العادة لا توجد ما لم تقم بجهد للتنبؤ بها أو توقّعها، بينما تكون العوامل دائماً موجودة أمامك.

تهتمّ مهارة (اعتبار جميع العوامل) من ناحية مبدئية بالعوامل العاملة في تلك اللحظة، التي يُبنى على أساسها القرار، في حين إنّ مهارة (النتائج المنطقية وما يتبعها) تتعامل مع ما يمكن أن يحدث بعد أن يكون القرار قد اتخذ أو صنع، فهناك نتائج فورية، وهناك نتائج قصيرة المدى (١- ٥ سنوات)، ومتوسطة المدى (٥ - ٢٥ سنة)، ونتائج بعيدة المدى (فوق ٢٥ سنة).

الدرس رقم (٢٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٢) ٣٣٣

فالقصد من هذه المهارة توسيع النظر إلى ما بعد الأثر الفوريّ لذلك العمل، فقد يبدو التصرف جديراً بالاهتمام إذا كان الأثر الفوريّ جيّداً، ولكن، إذا قام الفرد بمجهود مدروس ومتأنّ للنظر إلى النتائج بعيدة المدى، فقد لا يبدو ذلك العمل جديراً بالاهتمام ومثيراً في تلك اللحظة^(١).

وعليه، ففي مهارة (اعتبار جميع العوامل)، يفكر الفرد بوضع أو حالة في اللحظة ذاتها، بينما يفكر في مهارة (النتائج المنطقية وما يتبعها) في المستقبل، وينظر إلى الأمام، وما يمكن أن يترتب حينذاك. ومن الممكن عدّ هذه المهارة جزءاً من مهارة (معالجة الأفكار)، إلا أنّ النقطة المهمّة في مهارة (النتائج المنطقية وما يتبعها)، تتمثل في أنّ الاهتمام يركّز مباشرة على المستقبل^(٢).

المقصود بهذه المهارة، هو: النظر إلى المستقبل لرؤية النتائج الفورية والقصيرة والمتوسطة والبعيدة المدى، فهي مشابهة للمهارة السابقة، إلا أنّها تختلف عنها في بعض الأمور العملية التطبيقية كما سيأتي بعد قليل^(٣).

ثانياً: الهدف من المهارة

للمهارة السابقة عدّة أهداف، منها:

١- القدرة على النظر إلى المستقبل القريب والبعيد.

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ٦٩.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٢٣ - ٢٤.

(٣) راجع: إدوارد ديبونو، (think): ص ٧٤.

٢- القدرة على التخطيط السليم.

٣- الابتعاد عن التسرع وتجنّب الندم في المستقبل.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: عمل رجل على إدخال الأرانب إلى أستراليا، وذلك لتوفير الصيد، كانت النتائج الفورية جيّدة جداً؛ لأنّ الأرانب كانت مصدراً بديلاً للحوم، وأمّا النتائج متوسطة المدى، فكانت سيّئة؛ إذ إنّ الأرانب تزايدت كثيراً، لدرجة أنّها أصبحت آفة زراعيّة تضرّ بالمزروعات. وكانت النتائج بعيدة المدى سيّئة للغاية؛ فقد انتشرت الأرانب في جميع أنحاء أستراليا، وتسبّبت في إتلاف مقادير كبيرة من المحاصيل.

وعليه، فإنّ الإنسان يجب أن يحسب بدقّة جميع النتائج التي ستؤدّي إليها الفكرة قبل أن يُقدم عليها.

ثانياً: ترك المدرسة في سنّ مبكّرة.

وما ذكرناه عن تربية الأرانب، يمكن أن نقوله في مسألة ترك المدرسة في سنّ مبكّرة، فهناك نتائج فوريّة وقصيرة المدى، وهناك المتوسطة، وهناك البعيدة المدى تترتّب على ذلك، هل يمكنك أن تذكر تلك النتائج؟

المهارة الخامسة: الأهداف. (Aims, Goals, Objectives = AGO)

أولاً: التعريف بالمهارة

المقصود بمهارة (الأهداف) هو: القدرة على وضع الأهداف والخطوات التي يراد تحقيقها.

تتمثّل النقطة الأساسيّة في هذه المهارة في التركيز على فكرة الهدف والتأكيد عليها، وتعمل على توسعة إدراك الموقف من قبل الطلبة، وتعدّ

الدرس رقم (٢٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٢) ٣٣٥

الأهداف أداة لجعل هؤلاء يركّزون مباشرة وبروئية على المقصود من وراء الأعمال التي يرغبون بالقيام بها. ما الذي يهدف إليه الشخص من القيام بعملٍ ما؟ ما الذي يحاول تحقيقه؟ ما الأمر الذي يسعى للوصول إليه؟^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

- ١- القدرة على تحديد الأهداف وتشخيصها.
- ٢- القدرة على تحقيق الإنجازات.
- ٣- القدرة على رؤية الهدف بشكل واضح وتمييزه عن غيره^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: لو أردت أن تكونَ أباً أو زوجاً ناجحاً، فما الذي ينبغي عليك أن تقوم به؟

ثانياً: إذا أردت أن تكونَ موفقاً في درس اللّعبة أو المكاسب مثلاً، فما الذي يجب عليك أن تقوم به قبل كل شيء؟

الجواب:

لكي تكونَ موفقاً في درس اللّعبة أو المكاسب أو أيّ درس آخر، فيجب عليك - قبل كل شيء - أن تحدّد الهدف من تلك الدّراسة، والغرض الذي من أجله تقوم بذلك.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١ ، ص ٢٨، و De Bono's thinking course: ص ١١٥ - ١١٦.

(٢) راجع الدروس المتقدّمة في الأهداف وحقيقتها وأقسامها، وأهميّتها.

فبالنسبة إلى كتاب اللّمة مثلاً، الهدف من دراسته، هو: معرفة لغة التفكير الاستدلاليّ بصورة مبسّطة، وتعلّم المصطلحات الخاصّة بهذا المستوى من الاستنباط، وهو ما يسمّى باللّغة التخصّصيّة.

فإذا كان هذا هو الهدف، اتضح حينئذٍ ما على الطالب أن يهتمّ به ويقوم به من أمور في دراسة هذا الكتاب لكي يصل إلى هدفه، فلا يضيّع الوقت على ما كان خارجاً عن ذلك، كاهتمام البعض من الأساتذة أو الطلاب بحفظ ما جاء في ذلك الكتاب من فتاوى مثلاً.

وهكذا الأمر بالنسبة إلى كتاب المكاسب؛ فإنّ الهدف من دراسته في الحقيقة هو تعلّم عمليّة الاستنباط ومراحلها باستعمال موادّ البناء الجاهزة، التي جهّزها لنا أستاذ الفقهاء والمجتهدين الشّيخ الأنصاريّ، فالهدف من دراسة هذا الكتاب المهمّ إذاً هو تعلّم بناء عمليّة الاستنباط، ولكن، باستعمال موادّ جاهزة للاستنباط هي مباني الشّيخ الأنصاريّ وآراؤه.

فإذا اتضح أنّ الهدف هو هذا، فإنّنا سنركّز جميع جهودنا على ما يحقّق هذا الهدف دون غيره من الأمور، كما يمكننا أن نحدّد المراحل التي لا بدّ من أنّ نطويها، والطريق الذي لا بدّ من أن نسلكه للوصول إلى ذلك الهدف، فلا تضيع ساعاتنا وأوقاتنا وجهودنا سدى.

إنّ أكثر ما نعانیه اليوم في ما نمارسه في التعليم والتعلّم إنّما هو بسبب ضياع الطالب والأستاذ، ومشيهما على غير هدى، فلا الأهداف محدّدة مشخّصة، ولا الطريق واضح، ولا المؤونة معروفة.

فتحديد الهدف إذاً له كل هذه الأهمية وأكثر^(١).

المهارة السادسة: التخطيط. Planning

أولاً: التعريف بالمهارة

وأما مهارة (التخطيط)، فالمقصود بها، هو: إعداد خطة أو برنامج عمليّ منظم للوصول إلى الهدف الذي نريد تحقيقه.

فالفكرة في هذه المهارة، هي: استخدام التخطيط بوصفه موقف تفكير، وذلك من أجل الجمع بين المهارات المتقدمة، أي: بين مهارات (معالجة الأفكار)، و(اعتبار جميع العوامل)، و(النتائج المنطقية وما يتبعها)، وكذلك مهارة (الأهداف).

إننا لا نعدّ هذه الأشياء هي التي تشترك في التخطيط فقط، ولكنّها بالتأكيد من بين الأشياء الأكثر أهمية.

والتخطيط موجود أيضاً كموقف تفكير محدد يستدعي بعض التدريب والممارسة. وكما في مهارة (القوانين)، فإنّ التركيز ليس منصباً في هذه

(١) تقدّم الكلام بالتفصيل في الأهداف، وأما بالنسبة إلى الدراسة الحوزوية، فللاطلاع على أهداف كل مرحلة من مراحل الدراسة الحوزوية، راجع: ما نشرناه في مجلة (كوثر المعارف)، تحت عنوان: (الدرس الحوزويّ نحو نموذج جديد في طرق التدريس). وراجع أيضاً مقالتنا المنشورة في مجلة (فقه أهل البيت) تحت عنوان: (تأملات في هندسة عملية الاستنباط). ويمكنك مراجعة كتابنا: (نيل المآرب في شرح المكاسب) بأجزائه الثلاثة المنشورة، وكتابنا: (من سلسلة الفقه التعليمي) بجزئه الأول المنشور. ويمكنك أن تراجع أطروحة الدكتوراه التي قدّمناها بحثاً للتخرج، تحت عنوان: (عملية الاستدلال الفقهيّ عند الشّيخ الأنصاريّ (قده): المكاسب المحرّمة نموذجاً).

المهارة على كَيْفِيَّة وضع الخطط، وإنّما على عمليّة التفكير التي قد تتدخل في عمليّة وضع الخطط.

ولا يوجد هناك شكل محدّد موضوع لوضع الخطط، ولكن، بما أنّ النتائج والأهداف والعوامل تؤدّي جميعاً دوراً مهماً في التخطيط، فإنّ الاهتمام بهذه الجوانب يحسّن القدرة على التخطيط.

ولا يقصد من دراسة هذه المهارة النقاش العام في التخطيط، إلا أنّه يجب أن يكون هناك اهتماماً كافياً بعمليّة التخطيط، وخاصّة في إدارة أجزاء النقاش والمبادئ؛ ليطوّر الطالب بعض المعرفة في ما يتعلّق بالتخطيط، ويتعرّف على أهميّته^(١).

عندما تخطّط، لابد من أنّ تستخدم الأدوات الآتية:

- ١- معالجة الأفكار؛ فدقّة الخطّة ومقدار نجاحها يعتمد على معالجة الأفكار المختلفة في مجال تلك الخطّة.
- ٢- الأفكار والعوامل المختلفة الدخيلة في المسألة.
- ٣- اعتبار جميع العوامل؛ إذ إنّ نجاح أيّة خطّة يعتمد اعتماداً كلياً على اعتبار جميع العوامل الدخيلة في الخطّة والبرنامج المعدّ.
- ٤- النتائج المنطقيّة وما يتبعها؛ إذ تعتمد قيمة الخطّة على نتائجها المنطقيّة وما يتبعها كما هو واضح.
- ٥- الأهداف؛ فإنّ من المهمّ في التخطيط أن تعرف بالضبط ما تريد تحقيقه.
- ٦- القوانين؛ إذ لا يمكن وضع خطّة بدون أخذ جملة من القوانين

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٣٢.

لتطبيقها.

الاهتمام بالأدوات السابقة الذكر يُحسّن القدرة على التخطيط^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

ومن جملة الأهداف التي ننشدها من هذه المهارة، ما يأتي:

- ١- التدريب على الجمع بين المهارات السابقة للمستوى الأول من مستويات برنامج كورت.
- ٢- التعرف على أهميّة التخطيط في حياتنا.
- ٣- القدرة على الوصول إلى أفضل الخطط الممكنة لتحقيق الهدف.
- ٤- القدرة على تنظيم الأفكار.
- ٥- الاستفادة المنظّمة الواعية المبرمجة من الإمكانيات الموجودة^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

ما الخطة التي يجب أن يضعها مدير شركة للقضاء على الفوضى الموجودة داخل الشركة؟

للوصول إلى جواب صحيح عن السؤال السابق، وخطة فنيّة ترفع تلك المشكلة، فإنّه يجب تحديد الموقف إزاء جملة من الأمور أولاً، من قبيل الأمور السابقة الذكر في ما يجب الاستفادة منه من أدوات في التخطيط:

فبالنسبة إلى الهدف، يمكن أن يكون منه: التخلص من الفوضى. زيادة

(١) راجع: المصدر السابق، وسميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ٨٩.

(٢) راجع أيضاً: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ١٦٨ - ١٧٣.

الإنتاج. تسيير الشركة على النظام. تقليل المخالفات التي تكتبها الوزارة.
وأما بالنسبة إلى العوامل التي يجب أخذها بالنظر، فمنها ما يأتي:
(تشخيص أسباب الفوضى. تحديد الحلول الممكنة لمعالجة الفوضى.
تشخيص ما سترتب على كل واحد من تلك الحلول. تحديد ما يقتضيه
كل واحد من الحلول من إمكانات. تحديد الزمن المطلوب ومقدار ما
سيصرف للقضاء على المشاكل).

- وأما بالنسبة إلى النتائج المتوقعة في المقام، فمنها ما يلي:
- ١- تخففي المخالفات والعقوبات. تقلّ المشاكل بين العمال. (فورية).
 - ٢- تزداد الإنتاجية. يرتاح المدير نفسياً. (قصيرة المدى).
 - ٣- تتحسن سمعة الشركة. يبدأ رأس المال بالنمو. (متوسطة المدى).
 - ٤- تحصل الشركة على شهادات وامتيازات، وتصبح مرموقة عالمياً.
(طويلة المدى).

وأما بالنسبة إلى القوانين، فإنه يجب أن تجعل جملة من القوانين التي
ترفع الفوضى، من قبيل: المحفزات، فإنّ على مدير الشركة أن يحدّد
أولوياته في المقام، فهل يختار مثلاً أن يحافظ على العمال الموجودين
فلا يستبدلهم؛ لأنّهم صاروا أصدقاءه مثلاً؟ أم أنّ من الأولويات
استبدالهم بغيرهم لعدم إمكان أن يتغيّر الوضع وترتفع المشكلة إلا
بتغييرهم ولو كان ذلك على حساب الناحية المالية للشركة وسمعتها بين
الناس؟

التخطيط:

بعد تحديد جملة الأمور السابقة وغيرها، يمكن التخطيط لمعالجة
المشكلة عبر القيام بالخطوات الآتية:

الدرس رقم (٢٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٢) ٣٤١

معرفة الموظّفين المسبّبين للفوضى، وفصلهم. معرفة مسبّبات الفوضى ومعالجتها بسرعة. وضع خطّ سير عمل الشركة. تحديد وظيفة كلّ موظف. تعيين مراقبين للعمال. تغيير الطاقم الإداريّ كاملاً بشكل دوريّ. تركيب كاميرات مراقبة. إعطاء تحفيزات، مثل: جائزة الموظّف المثاليّ، وغيرها. توزيع استبيانات في السّوق لمعرفة ملاحظات الآخرين بالنسبة إلى الشركة وسير عملها.

خلاصة الدرس

- ١- المقصود بمهارة (القوانين): وضع مجموعة من الضوابط لتنظيم حياة الناس، وتسهيلها، وتحسين علاقاتهم مع بعضهم، لتوفير فرصة ممارسة وتطبيق المهارتين السابقتين لهذا المستوى.
- ٢- مهارة (النتائج المنطقية وما يتبعها) طريقة للنظر إلى المستقبل؛ وذلك من أجل رؤية نتائج بعض الأعمال والخطط والقرارات والقوانين والاختراعات، وغيرها.
- ٣- المقصود بمهارة (الأهداف): القدرة على وضع الأهداف والخطوات التي يراد تحقيقها؛ حيث التركيز على فكرة الهدف والتأكيد عليها، ما يعمل على توسعة إدراك الموقف من قبل الطلبة.
- ٤- (التخطيط): إعداد خطة أو برنامج عمليّ منظم للوصول إلى الهدف الذي نريد تحقيقه. فالفكرة هنا، هي: استخدام التخطيط بوصفه موقف تفكير؛ وذلك من أجل الجمع بين المهارات المتقدمة للمستوى، والتدريب العمليّ على تلك المهارات.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود من مهارة (القوانين)؟ وكيف تؤثر في نمط تفكيرنا؟
- ٢- لماذا تعدّ مهارة (النتائج المنطقية وما يتبعها) طريقة للنظر إلى المستقبل؟
- ٣- أذكر تطبيقاتاً من تطبيقات مهارة (الأهداف) غير ما ذكر في الدرس.
- ٤- ذكرنا في الدرس أنّ الفكرة في مهارة (التخطيط) هي استخدام التخطيط بوصفه موقف تفكير، ما المقصود بذلك؟
- ٥- بيّن كيف تؤثر مهارة (التخطيط) في تنمية التفكير الإبداعيّ عند الإنسان.

الدرس رقم (٢٥)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك

القسم الثالث

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (الأولويات المهمة)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (البدائل والاحتمالات والخيارات)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (القرارات)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (نظر الآخرين)، والهدف منها.
 - ٥- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

تكلمنا في الدرسين الماضيين عن برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعي، فتعرضنا للمستوى الأول من مستويات هذا البرنامج الستة، وهو مستوى توسعة مجال الإدراك، فعرفنا بست مهارات من مهارات هذا المستوى العشرة، لنتناول اليوم المهارات الأربع الباقية منها، بالطريقة نفسها التي تقدمت، وهي التعريف بكل واحدة من المهارات، وبالهدف منها، وبعرض التطبيقات العملية لها.

المهارة السابعة: الأولويات المهمة. FIP

أولاً: التعريف بالمهارة

في معظم المهارات السابقة، وجه المجهود نحو التعامل مع أكبر عدد

ممكّن من الأفكار، وأكبر عدد من عمليّات معالجة الأفكار، وأكبر عدد من العوامل، ومع أكبر ما يمكن من النتائج المنطقيّة، وجميع الأهداف المختلفة....، وتعدّ مهارة (الأولويّات المهمّة الأولى)، (First Important Priorities) طريقة لاختيار الأفكار والعوامل والأهداف والنتائج...، تلك التي تُعدّ أكثر أهميّة من غيرها، لغرض استعادة التوازن لهذه الأفكار بطريقة محكمة متأنّية.

إذا أردت اختيار النقاط الأكثر أهميّة منذ البداية، فإنّك ستكون قادراً على رؤية جزء صغير من الصورة، ولكنّك إذا بدأت بمحاولة رؤية أكبر ما يمكن من الصورة، فإنّ تقديرك النهائيّ لأهميّة (النقاط المهمّة) سيكون أكثر صدقاً، وهذا هو السبب الذي يجعل هذه المهارة متأخّرة عن غيرها من المهارات.

وكما هو الحال في مهارة (معالجة الأفكار)، فإنّه يمكن استخدام عمليّة الأولويّات المهمّة الأولى في دروس لاحقة أو في مواضيع أُخرى، عندما يكون هناك حاجة إلى تقدير أهميّة الفكرة، فإذا جاء الطلبة بأفكار ولكنّها لم تكن ذات أهميّة، فإنّه يمكن الطلب منهم أن يقوموا بالأولويّات المهمّة الأولى عن الفكرة^(١).

تُعدّ الأولويّات المهمّة الأولى حالة حكم على الفكرة، ولا يوجد هناك إجابات مطلقة، فما يعتقده المرء أكثر أهميّة في نظره، قد يكون

(١) راجع: إدوارد ديبنو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٣٨ - ٣٩.

الدرس رقم (٢٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٣) ٣٤٥

قد أسقطه شخص آخر من قائمة أولوياته^(١).

ولا بدّ من الانتباه جيّداً إلى أنّ الأولويات يمكن أن تتغيّر نتيجة للظروف والملابسات التي تحيط بالإنسان، ما يعني لزوم مراجعة الإنسان نفسه دائماً في ممارسة هذه العملية وتشخيص الأولويات^(٢).

ثانياً: الهدف من المهارة

إنّ الهدف من هذه المهارة هو تركيز الإهتمام مباشرة على عملية تقدير أهميّة الفكرة، فعندما تكون قادراً على القيام بهذه المهارة، فإنّ لك الحرّية في إنتاج أكبر عدد تريده من الأفكار، وإذا لم تستطع، فإنّك حينئذ تستطيع اعتبار الأفكار التي يظهر أنّها مهمّة خلال النظرة الأولى فقط، وفي هذه الحالة، فإنّك لا تستطيع اعتبار أيّ أفكار أخرى على الإطلاق.

ومن جملة أهداف هذه المهارة:

- ١- القدرة على النظر إلى الأفكار من أكثر من جانب.
- ٢- القدرة على ترتيب وتنظيم الأفكار حسب الأهميّة.
- ٣- التركيز على تقدير أهميّة الفكرة^(٣).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

من الطبيعي أنّ كلّ واحد منّا قد قام بمعالجة فكرة أو أكثر في مهارة

(١) للاطلاع على أسباب نشوء الأولويات، راجع: إدوارد ديونو، Simplicity: ص ١٧١ - ١٧٢.

(٢) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity: ص ١٩.

(٣) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٣٨-٣٩.

(اعتبار جميع العوامل)، وكذلك كلّ منّا وضع أهدافاً خاصّة بفكرة ما. المطلوب في هذه المهارة، هو: العودة لإجابات مهارة (اعتبار جميع العوامل)، أو مهارة (الأهداف)، أو مهارة (النتائج المنطقية)، وترتيب هذه الإجابات بحسب الأولويات التي تناسب كلّاً منّا. هناك بعض الأشياء أهمّ من الأشياء الأخرى، وهناك بعض العوامل أهمّ من عوامل أخرى، وإنّ هناك بعض الأهداف أهمّ من غيرها، وبعض النتائج أهمّ من غيرها، وفي التفكير لاتخاذ موقفٍ ما، عليك أن تقرّر أنّ شيئاً من هذه الأفكار يُعدّ أكثر أهميّة، بحيث توجّه جهودك نحوه لتحقيقه مثلاً.

مثال عملي:

إذا أردت أن تشتري سيارة مثلاً، فإنّه ستصادفك الأفكار التالية:

هل تشتري سيارة جديدة أم مستعملة؟ هل تشتريها صناعة وطنية أم أجنبية؟ هل تشتريها سريعة أم لا؟ هل تشتري سيارة كبيرة أم صغيرة؟ من الواضح أنّه لا يمكن اتخاذ قرار بشراء السيارة إلا بعد الإجابة على الأسئلة السابقة، والجواب على أيّ واحد من الأسئلة السابقة يحتاج إلى ترتيب الأولويات التي تختارها، فمثلاً: إذا كانت راحتك هي من أولى الأولويات، فإنّك ستشتري سيارة جديدة بحيث لا تتعطل بسرعة، فتكون مرتاحاً مدّة من الزمن، الأمر الذي سيكون على حساب المال الذي ستعطيه ثمناً لتلك السيارة؛ إذ من الواضح أنّ سعر هكذا سيارة سيكون أعلى من سعر السيارة المستعملة.

وهكذا بالنسبة إلى الجواب على سائر الأسئلة السابقة.

المهارة الثامنة: البدائل والاحتمالات والخيارات. APC

أولاً: التعريف بالمهارة

إنّ الاعتراف بإمكان وجود بدائل والبحث عنها أمر أساس في التفكير

الدرس رقم (٢٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٣) ٣٤٧

الإبداعي. وفي الحقيقة، إنّ أساليب التفكير الإبداعيّ المتعددة تهدف إلى التوصل إلى بدائل جديدة لحلّ المشاكل التي تواجهنا^(١).

المقصود بمهارة (Alternatives, Possibilities, Choices)، (البدائل والاحتمالات والخيارات)، هو: محاولة إيجاد جميع البدائل أو الخيارات أو الاحتمالات عن قصد، فعند التصرّف أو اتخاذ قرار، قد تبدو أمامك بعض البدائل، ولكن، عندما تبذل جهداً متأنياً لإيجاد البدائل، فإنّ ذلك قد يغيّر من اتخاذك للقرار، أو من موقفك من تفسير قضية ما^(٢).

إنّ عمليّة البدائل والاختيارات هي محاولة لتركيز الاهتمام مباشرة على اكتشاف جميع البدائل أو الاحتمالات، وعند النظر إلى موقف أو وضع ما، فإنّه ليس من الطبيعيّ الذهاب إلى ما هو أبعد من التفسير الذي يبدو مرضياً أو مقنعاً، ومع ذلك، يمكن أن تكون هناك عدّة احتمالات مناسبة جداً لتفسير الموقف الذي نحن بصددده، وذلك إذا تمّ بذل جهد إيجاد هذه الاحتمالات، وفي الوقت نفسه، فإنّ الاحتمالات التي تُعدّ مناسبة، ليس بالضرورة أن تكون الأكثر وضوحاً.

وتُعدّ هذه المهارة علاجاً لردود الأفعال الانفعاليّة، فعندما يبدو أنّ الطالب ينظر إلى شيء أو موقف بصورة جامدة، يمكن أن يُطلب منه القيام بإيجاد البدائل والاحتمالات، فإن استطاع القيام بذلك، فإنّ النتيجة

(١) تكلم البروفيسور ديونو عن البدائل وأهميّتها وفعاليتها في التفكير الإبداعيّ في كتابه (قُبَعَاتُ التفكير السّت)، ضمن قُبَعَةِ التفكير الخضراء. راجع: قُبَعَاتُ التفكير السّت، ترجمة: خالد الجيوسي: ص ٢٠٩، وما بعدها.

(٢) راجع: De Bono's thinking course: ص ٣١.

تكون إمّا بتغيير في وجهة النظر، أو التزام بالنظرة الأصلية والتمسك بها. وكما هو الحال في مهارة اعتبار جميع العوامل، فإنّ التأكيد في التعليم ينصبّ على ما قد ترك، بمعنى: أن تحاول المجموعات أن تجد بدائل مختلفة واحتمالات للموقف نفسه، لبيان أنّه حتّى في حالة تأكّدك من أنّه لا يمكن توفير أيّة احتمالات أخرى، فإنّه يمكن أن تجد بعضاً منها إذا ما سعت بقصد للبحث عنها.

وكما هو الحال في مهارة (اعتبار جميع العوامل)؛ فإنّ من السهل الافتراض أنّ الفرد بطبيعته ينظر إلى جميع البدائل الممكنة، إلا أنّ ذلك ليس صحيحاً، فالذهاب إلى ما هو أبعد من الاحتمالات والبدائل الواضحة، فإنّنا نحتاج إلى إدارة مدروسة، كالبدايل والاحتمالات^(١). إنّ السبب في الارتفاع الكبير لاحتمالات الوقوع في الانحراف أو الخطأ، إنّما ينشأ من أنّنا نصرف وقتاً طويلاً في عدم التعلّم من أخطائنا^(٢).

ثانياً: الهدف من المهارة

- ١- القدرة على التحكّم بردود الأفعال الانفعالية.
- ٢- المساعدة على التواصل بين الناس.
- ٣- عدم التسرّع في الحكم على الحلول^(٣).

(١) راجع: إدوارد ديونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٤١-٤٢.

(٢) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ١٧، وله أيضاً: (think): ص ٧٠.

(٣) راجع: إدوارد ديونو، (think): ص ٧٤، ٩١، ٩٢.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: الكل يريد تعليمًا أفضل لأبنائه، ومن هذا الباب، يدور في خلد زيد أن يبعث ابنه في مدرسة خاصة معروفة، إلا أنها بعيدة عن البيت. لو فكرنا في موقف زيد، لأمكن أن نفكر في جملة من البدائل لحل المشكلة واتخاذ موقف فني أكثر عقلانية تجاه تحقيق الهدف. فمثلاً: يمكن اختيار مدرسة أخرى قريبة، كما يمكن الانتقال إلى منطقة قريبة إلى المدرسة للسكن، كما يمكن أن تكون المدرسة الحكومية القريبة أحسن من الخاصة فيما لو كان القائمون عليها من المتخصصين المهتمين بالتعليم، كما نجده في بعض الأحيان وإن كانت نادرة.

وكما تساعدنا هذه المهارة -كما رأينا في المثال- على اتخاذ المواقف الصحيحة وعدم التسرع في الحكم على متبنيات الآخرين وآرائهم، فإنها تساعدنا في الوقت نفسه على التواصل مع الآخرين والاستفادة من عقولهم وخبراتهم، وذلك عن طريق سؤال الأصدقاء القريبين في المنطقة نفسها مثلاً، أو حتى البعيدة التي واجه فيها أولئك الأصدقاء المشكلة ذاتها، ومداولة القضية معهم للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.

ثانياً: إذا رأى الإنسان ابنته تختبئ في غرفتها وتتكلم بصوت واطئ جداً. ما هي الاحتمالات والبدائل غير الاحتمال المتسرع بكونها تتكلم مع شخص غريب؟^(١).

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ٣١.

لا تنس: نحن على أتم الاستعداد عادة لتقبل أول حل جيد يصل إليه تفكيرنا، وللاستمرار في التفكير وعدم توقّفه، فنحن بحاجة إلى الإيمان بأنّ هناك حلولاً أخرى أحسن أو أبسط من ذلك الحلّ الأول^(١). ولا تنس أيضاً: البدائل الواضحة هي مجرد بدائل موجودة في الموقف، وهذا لا يعني أبداً عدم وجود بدائل أخرى، أو عدم إمكان تصميم بدائل غير تلك البدائل الواضحة^(٢).

المهارة التاسعة: القرارات. (Decisions)

أولاً: التعريف بالمهارة

تُعَدّ القرارات من أهمّ الأعمال التي يتوجّب على الإنسان القيام بها في حياته. ولمّا كانت جميع قراراتنا تصطبغ بعواطفنا وتتأثر بها، كان لا بدّ من أداة تساعدنا في اتخاذ هذه القرارات بموضوعيّة، وبعيداً عن تأثير العواطف السلبيّة^(٣).

المقصود بمهارة (القرارات)، هو: القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي، ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول إلى قرار سليم، وذلك بالاستفادة من جميع المهارات السابقة أو بعضاً منها. عند اتخاذ قرار، عليك أنّ تعتبر جميع العوامل كما تقدّم، وأنّ تكون واضح الأهداف، وتقيم الأولويّات، وتنظر إلى النتائج، وتكتشف البدائل.

(١) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ٥٦ - ٥٧.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٥٨.

(٣) راجع: De Bono's thinking course : ص ١٠٠.

الدرس رقم (٢٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٣)..... ٣٥١

وإنّ باستطاعتك أن تطبّق معالجة الأفكار أيضاً على القرار عند صنعه.
إنّ الجوانب المتعدّدة للتفكير المغطّاة في المهارات السابقة تساعد على زيادة التعرّف على الموقف، لدرجة يمكن فيها للقرار صنع نفسه، أو أنّه على الأقلّ يُصبح سهل الصّنع؛ لأنّ البدائل في تلك اللحظة تكون كثيرة، والنتائج معروفة بشكل أفضل^(١).

بالتحديد هنا تكون عمليّة الأولويات المهمّة الأولى مهمّة؛ فمثلاً: قد يظهر درس الأهداف العديد من الأهداف المختلفة للقرار، ثمّ تقوم مهارة (الأولويات المهمّة) باختيار الأهمّ من تلك الأهداف، ويمكن بعد ذلك القيام بالنتائج المنطقيّة على القرار المقترح، وعلى معالجة الأفكار أيضاً. يمكن استخدام هذه المهارة لاختيار التفاعل بين جميع هذه الجوانب المختلفة من التفكير.

وكما هو الحال في المهارات السابقة، لا توجد هناك محاولة لإملاء الأوامر من أجل صنع القرار، فالهدف، هو: توضيح الصّورة بحيث تصبح لدى الطالب رؤية أوسع عن التفاعل مع الموقف، وعندما يتمّ توضيح الموقف الذي يتمّ فيه اتخاذ القرار، فإنّ الشخص يستجيب بعد ذلك إليه بشكل طبيعيّ، مستخدماً القيم الشخصيّة لديه^(٢).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، قُبَعَاتُ التفكير السّت، ترجمة خليل الجيوسي: ص ١٥٥، وما بعدها، فقدُ تكلّم المصنّف هناك عن الأسباب المنطقيّة لقبول فكرة ما، تحت عنوان (قُبَعَةُ التفكير الصّفراء)، وتكلّم عن أسباب رفض فكرة ما في الصفحة (١١٧)، وما بعدها.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٤٦. De Bono's thinking course: ص ١٠١-١٠٢.

ولتذكّر دائماً: يسهّل الخبراء الحياة التي يعيشونها عبر تبسيط قراراتهم وتصميماتهم، فهم يشخصون يوماً بعد آخر الأشياء الأهم التي يجب أن يتبها إليها، فيعرفون كيف يختارون تلك الأمور من بين كم كبير من المعلومات؛ إذ عندهم ما يستعينون به من أجل إقصاء ما ليس مهماً، فهم من قبيل الطبيب الخبير، يركّزون على ما هو المهم من علامات المرض من أجل التشخيص الدقيق^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

- ١- التفاعل مع جميع المهارات السابقة والاستفادة منها.
- ٢- تحسين عملية اتخاذ القرار والوصول إلى القرار الصائب.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: استعمل المهارات السابقة لاتخاذ قرار في مجال كسب احترام الأولاد.

ثانياً: استعمل المهارات السابقة لاتخاذ قرار في مجال الاستمرار في الدراسة.

المهارة العاشرة: وجهات نظر الآخرين. OPV

أولاً: التعريف بالمهارة

في المهارات التسع السابقة، كان التركيز منصباً على تضخيم موقف التفكير (توسيع الإدراك)، وذلك من وجهة نظر المفكر نفسه، ولكن، هناك مواقف تفكير تحتاج إلى إشراك أشخاص آخرين فيها؛ فإن

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ٢٣.

الدرس رقم (٢٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: توسعة مجال الإدراك (٣) ٣٥٣

وجهات نظر هؤلاء الآخرين جزء أساس من توسيع الموقف، الموقف الذي هو الموضوع الأساس لهذه المهارات العشرة الأولى، وهكذا، فإنّ شخصاً آخر قد يكون لديه أهداف مختلفة، وأولويات مختلفة، وبدائل مختلفة... .

ففي الواقع، عندما يقوم شخص آخر بمعالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، والنتائج، والأهداف، والأولويات المهمة، أو البدائل والاحتمالات، فإنّه قد يأتي بأفكار مختلفة؛ لأنّه في موقف مختلف، ومن ثمّ، فإنّه يفكر بطريقة مختلفة عن الآخرين.

وبما أنّ الفرد قادر على النظر إلى وجهة نظر فرد آخر وفهمها، فإنّ ذلك يكون جزءاً مهماً من عملية التفكير، وكذلك، فإنّ الجهد المقصود للتعرف على وجهة نظر الآخرين يُعدّ أمراً ضرورياً، وإنّ هذا الجهد المقصود يمكن تسميته بوجهة نظر الآخرين (Other People Views).

مثل العديد من العمليات السابقة، تُعدّ وجهات نظر الآخرين أداة يمكن تطبيقها في مواضيع مختلفة، ويمكن تطبيقها لوحدها، أو يمكن تطبيقها بربطها بعمليات أخرى، وعندما يستطيع الطلبة الهرب من وجهات نظرهم الشخصية، فإنّهم يستطيعون أخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وقد يأتون بطرق جديدة مفيدة في النظر إلى الموقف.

وتُعدّ وجهات نظر الآخرين عملية ضدّ الأنانية، فبدلاً من النظر بصورة غامضة في ما إذا كانت وجهات نظر الآخرين مهمة أم لا، فإنّ مثل هذه العملية المقصودة تؤكد لنا ذلك.

في تعليم هذه المهارة، يجب أن ينصبّ التأكيد على كيفية إمكان أن تختلف وجهة نظر شخص آخر في الموقف نفسه، إنّ الاختلاف المحتمل بين وجهات النظر التي تهمننا، فلو فرضنا أنّ أيّ شخص

حسّاس (أي: يدرك بالحواس) يمكن أن تكون لديه وجهة النظر نفسها في موقف ما، فلن يكون هنالك حاجة إلى بذل أي مجهود لرؤية وجهات النظر الأخر^(١).

بناء على ما تقدّم، فإنّ المقصود بمهارة (وجهات نظر الآخرين)، هو: التعرّف على أفكار الآخرين وآرائهم، والطريقة التي يفكّرون بها، وذلك من أجل اتخاذ القرارات السليمة^(٢).

لا تنس: ليس هناك جواب صحيح واحد يتناسب مع جميع الحالات، وإنّما المسألة هي أن نكون على علم بالاحتمالات الأخر الممكنة؛ إذ يُمكن الاستفادة منها في صناعة جواب يتناسب مع احتياجاتنا وظروفنا^(٣).

ثانياً: الهدف من المهارة

ومن جملة ما نستهدفه بالمهارة المذكورة:

- ١- احترام الرأي الآخر، والابتعاد عن التسرع في الحكم عليه.
- ٢- الاستفادة من آراء الآخرين وأفكارهم لتوسيع الإدراك، والنظر إلى الموقف بشكل أعمق.

٣- الابتعاد عن التعصّب للرأي الشخصي.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

تؤخذ وجهات نظر غير الأب في كيفة قضاء الابن العطلة.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ١، ص ٤٦.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، think : ص ٨٧.

(٣) راجع: إدوارد دي بونو، Simplicity : ص ١٨٤-١٨٥.

خلاصة الدرس

- ١- تُعدّ مهارة (الأولويات المهمّة) طريقة فنيّة لاختيار الأفكار والعوامل والأهداف والنتائج، بغرض استعادة التوازن للأفكار بطريقة محكمة متأنية.
- ٢- في مهارة (البدائل والاحتمالات والخيارات) يكمن الاعتراف بإمكان وجود بدائل والبحث عنها، الأمر الأساس في التفكير الإبداعيّ.
- ٣- تساعدنا مهارة (القرارات) في اتخاذ هذه القرارات بموضوعيّة؛ فلا تصطبغ قراراتنا بعواطفنا وتتأثر بها.
- ٤- مهارة (وجهات نظر الآخرين) تهتمّ بما يحتاجه التفكير من إشراك الآخرين؛ فإنّ وجهات نظرهم جزء أساس من توسيع الموقف وإدراكه.

اختبارات الدرس

- ١- المهارة السابعة من مهارات المستوى الأوّل من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير، هي مهارة: الأولويات المهمّة، ما المقصود بهذه المهارة؟
- ٢- يُعدّ الاعتراف بإمكان وجود بدائل والبحث عنها أمر أساس في التفكير الإبداعيّ، كيف توجّه ذلك؟
- ٣- ما المقصود بمهارة معالجة الأفكار، وما هي أهدافها؟
- ٤- ما المقصود بمهارة القرارات؟ وما هي أهدافها؟
- ٥- «وجهات نظر الآخرين جزء أساس من توسيع الموقف»، ما المقصود بهذه العبارة؟

الدرس رقم (٢٦)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الثاني (كورت ٢): التنظيم . Organization

القسم الأول

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمستوى الثاني من مستويات برنامج كورت، وهو مستوى (التنظيم)، وبالهدف الأساس من هذا المستوى.
 - ٢- التعريف بمهارة (ميّز، تعرّف)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (حلّل)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (قارن)، والهدف منها.
 - ٥- التعريف بمهارة (اختر)، والهدف منها.
 - ٦- التعريف بمهارة (أوجد طرقاً أخرى)، والهدف منها.
 - ٧- الاستفادة العمليّة من المهارات المتقدّمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

ذكرنا أنّ برنامج كورت يحتوي على ستّة مستويات، لكلّ منها عشر مهارات (أدوات)، وستعرّض في هذا الدرس إلى المستوى الثاني من المستويات الستّة، وهو مستوى (التنظيم)؛ إذ نتناول المهارات الستّ الأولى من مهارات هذا المستوى، الذي يحتوي على المهارات العشرة التالية: (ميّز - حلّل - قارن - اختر - أوجد طرقاً أخرى - إبدأ - نظّم - ركّز - إدماج - قرّر).

ويساعد هذا المستوى التلاميذ على تنظيم أفكارهم، فالدروس الخمسة الأولى تساعد التلميذ على تحديد معالم المشكلة، فيما الخمسة الأخيرة تعلّمه كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول.

المهارة الأولى: ميّز (تعرّف). (Recognize)

أولاً: التعريف بالمهارة

قد تكون عملية التمييز أساس جميع عمليات التفكير؛ ذلك أنّها تسبق العمليات الأخر جميعاً من حيث الأهميّة؛ فأساس كلّ عملية من العمليات التي تمّ طرحها في المستوى الأول من البرنامج - توسعة الإدراك - هو تمييز الموقف والتعرّف عليه بوضوح.

وعندما نلاحظ أو نميّز شيئاً، فإنّنا نعلم كيف نتعامل معه، وهذه العملية لا شعوريّة، فنحن لا نحتاج إلى جهد مكثّف لنميّز الباص، أو العجلات، أو المقود، أو البيضة مثلاً.

إنّ تمييز الأشياء الملموسة ليس ذا أهميّة عظيمة؛ فإنّ الأشياء غير المعروفة في الحياة الاعتياديّة هي نادرة نسبياً، فالأهمّ من ذلك هو تمييز الظروف والمواقف الحياتيّة، فهو يتطلّب جهداً مقصوداً؛ فأنت يجب أن تميّز الظروف المحيطة بالمشكلة قبل البدء بحلّها، وعليك أن تميّز الظرف المحيط بالتخطيط قبل أن تشرع في وضع الخطّة. إنّ هذه المحاولة المكثفة للتعرف على الظروف من أجل معرفة ما يجب أن تفعله تجاهها، هي الممارسة المطلوبة في تعلّم هذه المهارة.

يمكن أن يكون التمييز خطيراً إذا ما تمّ تعريف الشيء بشكل خاطئ، ومع ذلك، فإنّها تبقى عملية أساسيّة، فمعظم الناس يفترضون أنّهم يميّزون الموقف أو الوضع الذي يفكّرون فيه، وفي حالة سؤالهم عن

الدرس رقم (٢٦): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التنظيم (١) ٣٥٩

تعريفه، فإنَّهم عادة لا يستطيعون، وهم ببساطة ينتقلون من فكرة إلى أخرى ضمن حدود مجال الموضوع نفسه، ظناً منهم أنَّهم يقومون بالتمييز أو التعريف.

إنَّ التركيز في هذه المهارة هو على طرح السؤال التالي بشكل مقصود: هل أنا أميِّز هذا الشيء؟

إنَّ الاجابة على هذا السؤال ليست بأهميَّة الطرح المقصود له، حتَّى عندما يبدو السؤال زائداً عن الحاجة أو ضمناً، فيجب تشجيع الطلبة على طرحه بشكل متعمَّد ومقصود، وذلك حتَّى يصبح طرح هذا السؤال عادة عندهم.

قد توضح إجابة السؤال السابق الهدف من الموقف الذي نحن بصددده. وخلال تعلُّم هذه المهارة، يجب أن يحاول المعلم الانتقال من تمييز الأهداف الواقعيَّة إلى تمييز وتسمية الظروف والمواقف المألوفة. إذا كانت إجابة السؤال (لا)، فإنَّه يمكن استخدام ثلاثة احتمالات مقترحة:

- ١- محاولة الحصول على معلومات إضافيَّة عن الشيء أو الموقف.
 - ٢- محاولة التخمين، ورؤية ما إذا كان ذلك التخمين مفيداً ومناسباً للموضوع.
 - ٣- إيجاد طريقة للمفاضلة والاختيار من بين الاحتمالات والبدائل المختلفة التي تمَّ إيجادها لهذا الموقف.
- وتستمرُّ الجهود حتَّى يستطيع الطالب أن يقول: «نعم، أنا أميِّز ذلك الآن»، ومع ذلك، فإنَّ أهمَّ شيء في المقام، هو أن يسأل الطالب السؤال المتعمَّد: «هل أميِّز ذلك»؟

يجب أن يبدأ تعلّم هذه المهارة بسؤال بسيط لشيء ملموس يمكن تمييزه، مثلاً: غالباً يكون لونه أسود، وله نهايتان، ويصدر صوتاً مزعجاً؟ الإجابة: التلفون^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف الأساس من هذه المهارة، هو: تمييز الموقف والتعرّف عليه بوضوح، وعندما نلاحظ أو نميّز شيئاً، فإنّنا نعلم كيف نتعامل معه، وهذه العملية لا شعورية، فنحن لا نحتاج إلى جهد مكثّف لتمييز السيارة أو البيضة أو المقلاة.

حالما تستطيع تمييز شيء ما، فإنّك تستطيع استخدام المعلومات كافّة المتوافرة لديك عن هذا الشيء. وربما يجب عليك أن تعرف ماذا تفعل حيال هذا الشيء^(٢).

ويجب في الكثير من الأحيان تبسيط الأمور وتخليصها من تعقيدها لنصل إلى تمييز دقيق، ولا بدّ من أن نكون أحياناً كالطبيب الحاذق الذي يركّز على ما هو المهمّ من علامات المرض من أجل التشخيص الدقيق، فيقصي ما لم يكن كذلك، وإلا، التبست عليه الأمور، كما نجد عند بعض المبتدئين^(٣).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٥-٦.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٨-٩. De Bono's thinking course: ٤٥-٤٧.

(٣) راجع: إدوارد دي بونو، Simplicity: ص ٢٣، وله أيضاً: (think): ص ٧٠-٧١.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

هل تستطيع تمييز ما يلي والتعرف عليه؟

١- أصفر من الداخل، وأبيض من الخارج، ويطير بسرعة (٩٠٠ كم) في الساعة.

الجواب: بيضة وضعت في طائرة.

إذا لم يستطع الطلبة معرفته وتمييزه، يمكن أن يسألوا بعض الأسئلة للوصول إلى ذلك.

٢- «استعمال طهور مشروط بالنية»؟

إنه تعريف للطهارة، وهي الشاملة للوضوء والتيمم والغسل.

المهارة الثانية: حلل. Analyze

أولاً: التعريف بالمهارة

التحليل بشكل عام يعني: تجزئة الشيء المتعامل معه إلى أجزائه، ليسهل التعامل معه؛ فإنّ الكثير من المشاكل التي يتعرّض لها الإنسان ناشئة من التعقيد الذي يواجهه في مقابل الأمور المختلفة. من الطبيعي أن تبسيط الأمور وعدم تعقيدها أفضل بكثير من تعليم الناس التعامل مع الأمور المعقدة^(١).

ينقسم التحليل على قسمين:

الأول: التحليل إلى الأجزاء الأصلية

وهذا يرتبط بالمكونات الحقيقية التي يتكوّن منها الموقف أو الظرف.

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ٢٦.

الثاني: التحليل إلى الأجزاء المدركة

وهذا ما يرتبط بالأجزاء المدركة من الشيء والطريقة التي يبدو فيها الشيء وليس الشيء نفسه.

- في التفكير الاعتياديّ من الطبيعيّ النظر إلي الجزء الأوّل من الظروف أو المواقف، وبعد ذلك الجزء الآخر.

- وهذا الانتقال الطبيعيّ لا يؤدّي إلي إظهار جميع المكوّنات أو المفاهيم، والتي تظهر من خلال التحليل المتعمّد والمقصود^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

يهدف التجزئ إلى تمكيننا من فهم الشيء، والتعامل معه، وقول شيء عنه، أو توضيحه بشكل أكثر سهولة^(٢).

وبعبارة أخرى: الهدف الكلّيّ هو تجزئة الظروف المعقّدة، بحيث تصبح أكثر سهولة للتفكير بها، وعليه، فإنّ التركيز يكون على طرح السؤال المتعمّد أو المقصود التالي: كيف يُمكن أنْ أجزئ هذا الشيء؟

ولجعل الأمر أكثر سهولة، يتمّ استخدام عمليّة التحليل إلى الأجزاء الحقيقيّة لإيجاد المكوّنات، بينما تحليل الأجزاء المعنويّة يُمكن أنْ يُستخدم لإيجاد الخصائص والمميّزات، والشيء المهمّ للطلبة، هو أنْ يسألوا السؤال المتعمّد: «كيف أجزئ هذا الشيء؟»^(٣).

(١) راجع: فتحي جروان ، تعليم التفكير : ص ٥٥.

(٢) راجع: De Bono's thinking course : ص ٤٨.

(٣) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ١١-١٤.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يمكن تحليل غرفة الصف الدراسي إلي:

- تحليل الأجزاء الأصلية: باب، أرضية، جدران، شبابيك، مقاعد، طاولة، لوح، ضوء، مدرّس، طالب،... إلخ.
 - تحليل الأجزاء المدركة: الحجم، السّعادة، الراحة، الكميّة المستخدمة منه، وضوح الصّوت،... إلخ.
- وإذا حدث خلط لدي الطلاب بين تحليل الأجزاء الحقيقية وتحليل الأجزاء المدركة، فيمكن عرض مزيد من الأمثلة.
- وبعدما حللنا الغرفة إلى الأجزاء المتقدّمة، فإنّه يمكن اتخاذ موقف من كلّ واحد منها بدون أن يؤثّر الجزء الآخر على ذلك الموقف، فلا تختلط الأوراق علينا.

المهارة الثالثة: قارن. Compare

أولاً: التعريف بالمهارة

نلجأ إلي المقارنة عندما لا يجدي كلّ من التمييز والتحليل في التعرّف علي الأشياء، فنقارن الشيء الجديد بشيء معروف لدينا لتمييز بذلك، ما يعني لزوم وجود أمر معروف عندنا ومميّز لدينا تمييزاً واضحاً^(١).

وبعبارة أخرى: نقارن بشيء معروف عندنا من أجل أن نعرف ما إذا كان يمكن نقل المعرفة من شيء إلى آخر أم لا.

(١) راجع: الجلال، سميرة أحمد، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ٩٠.

ثانياً: الهدف من المهارة

المقارنة جزء مهم من التفكير، والهدف التعامل من المقارنة بوصفها عملية مقصودة، وعندما يظهر شيان علي أنّهما متشابهان لدرجة كبيرة، فإننا ننظر للاختلاف بينهما، وعندما يظهران علي أنّهما مختلفان تماماً، فإننا نبحث عن نقاط التشابه بينهما. فهذه المهارة تركّز علي إجراء عملية المقارنة المتعمّدة مع مخرجات محدّدة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: بماذا يمكنك مقارنة الطالب بالكتاب؟

ثانياً: ما هي نقاط التشابه والاختلاف بين المدرسة والمصنع؟^(٢).

ثالثاً: عملية المقارنة عملية كثيرة الاستعمال في علومنا على اختلاف أنواعها، وخاصة في التعريفات، فنجد أنّ الباحث بعدما يعرف موضوع البحث، يتعرّض مباشرة إلى مقارنة ذلك الموضوع بغيره ممّا يشبهه؛ بغية التمييز بين الأمرين.

لاحظ ما يذكره الفقهاء عادة بعد تعريفهم للطهارة أو البيع أو الطلاق أو....، ستجد أنّهم يقومون بعملية التمييز بين كلّ واحدة من الموضوعات السابقة وغيرها عن طريق التحليل والمقارنة.

لاحظ العبارة التالية الواردة في كتاب البيع للشيخ الأنصاري (قده) بعد تعريفه للبيع وتصدّيه للتمييز بينه وبين الهبة المعوّضة التي تشبهه في

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا هایل سرور ، نائر حسين: ص ٦٧.

(٢) راجع: المصدر السابق: ج ٢، ١٥-١٦.

الكثير من الجهات، حيث يقول:

«وأما الهبة المعوّضة - والمراد بها هنا: ما اشترط فيها العوض - فليست إنشاء تمليك بعوض على جهة المقابلة، وإلا، لم يعقل تملك أحدهما لأحد العوضين من دون تملك الآخر للآخر، مع أنّ ظاهرهم عدم تملك العوض بمجرد تملك الموهوب الهبة، بل غاية الأمر، أنّ المتّهب لو لم يؤدّ العوض، كان للواهب الرجوع في هبته، فالظاهر أنّ التعويض المشروط في الهبة كالتعويض الغير المشروط فيها، في كونه تمليكاً مستقلاً يُقصد به وقوعه عوضاً، لا أنّ حقيقة المعاوضة والمقابلة مقصودة في كلّ من العوضين، كما يتّضح ذلك بملاحظة التعويض الغير المشروط في ضمن الهبة الأولى»^(١).

لاحظ كيف استفاد الشيخ الأنصاري (رحمه الله) من عمليتي التحليل والمقارنة بين الحقيقتين (البيع والهبة المعوّضة) للتمييز بينهما.

المهارة الرابعة: اختر. Select

أولاً: التعريف بالمهارة

الاختيار أحد العمليّات التي تظهر في التفكير، وقد تظهر هذه العمليّة في عدّة أوجه، مثل: الاختيار، الانتقاء، الحكم، التوفيق أو التناسب، لكن العمليّة هي نفسها وإن تعدّدت المصطلحات، المسألة عبارة عن إيجاد المتطلّبات (ما نريده)، ثمّ مناسبة ذلك الشيء الذي نختاره لتلك المتطلّبات (البحث عن طريقة تليتها)، وعندما يتناسب شيء مع

(١) راجع: الأنصاري، مرتضى، كتاب المكاسب: ج ٣، ص ١٤.

متطلّباتك، فإنّك تختاره، سواء أكان ما نختاره بيتاً، أم عملاً جديداً، سيارة، إيضاح خطّة، أو حلّاً لمشكلة.

وعند ممارسة عمليّة الاختيار، يمكن أن تظهر لنا ثلاثة أسئلة:

١- ما الذي يناسب هذا الشيء؟

وتتطلّب العمليّة أن تكون واعياً للمتطلّبات، ثم تبحث عن شيء يناسبها.

٢- هل هناك شيء مناسب جداً؟

ويتطلّب هذا إجراء فحص لمعرفة ما إذا كان الشيء المتوافر (إيضاح، حلّ،...) يناسب أو لا يناسب ذلك الشيء. وتتطلّب العمليّة النظر لرؤية النقاط التي يمكن أن تلبي المتطلّبات، وتلك التي لا تلبيها.

٣- ما الذي يناسب أكثر؟

المفاضلة بين عدّة بدائل مختلفة:

ويحتاج الاختيار إلى التركيز على الأولويّات المهمّة الأولى من بين المتطلّبات أولاً، ومن الملاحظ في هذه المهارة أنّها تركّز بشكل كبير على عنصرين أساسيين، هما: (المتطلّبات)، و(التناسب)، وخلال قيام المعلّم بتطبيق هذه المهارة، يمكنه أن يطلب من الطلبة تسجيل المتطلّبات حسب الأولويّة، فالنظرة الواضحة للمتطلّبات تجعل الاختيار أكثر سهولة.

لا تنس: يمكن الوصول إلى قمة الجبل من عدّة طرق، بعضها أسهل من الآخر، وأنت لا تسلك كلّ تلك الطرق في الوقت نفسه، وإنّما تختار، وتجرب^(١).

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ١٣٢.

الدرس رقم (٢٦): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التنظيم (١) ٣٦٧

وتذكر: لا يمكنك أبداً أن تحسّن من مستوى اختيارك عن طريق تضيق دائرة خياراتك، وإنما عن طريق تعلّم طريقة توليد خيارات أكثر، وتعلّم الطريقة الصحيحة في الانتقاء من بين تلك الخيارات^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

أن يحصل الطالب مهارة الاختيار المتناسبة مع المتطلبات والأهداف.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يجب أن يبدأ الدرس بمثال عرفيّ من الحياة اليومية، من قبيل أن يقول المعلم: إفترض أنك وجدت أن نصف عدد الطلبة في المدرسة هم الذين حضروا فقط في صباح أحد الأيام، فما هو التفسير الممكن لذلك؟ وما التفسير المناسب لذلك الموقف؟ يمكن مناقشة هذه المسألة مع طلبة الصف، ويمكن فحص التفسيرات المختلفة التي يقدمها الطلبة لرؤية مدى صلاح هذه التفسيرات.

- أن يكون نصف الطلبة قد أصيب بمرض.
- أن يكون عدد كبير من الطلبة (النصف) قد تواطأوا على عدم المجيء اليوم.
- أن نصف الطلبة يعترضون على أحد الأساتذة، ولهذا، لم يأت ذلك النصف.

- عرض لنصف الطلبة صدفه أمر مهمّ استلزم غيابهم اليوم^(٢).

(١) راجع: المصدر السابق: ص ١٧٠.

(٢) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي: ج ٢، ١٩-٢٠.

المهارة الخامسة: أوجد طرقاً أخرى. FOW

أولاً: التعريف بالمهارة

مهارة (أوجد طرقاً أخرى) (Find other ways)، تعني: أن توجد وسائل بديلة تستخدمها غير الوسائل المشهورة المعروفة، فعندما تجد وسيلة مختلفة للنظر إلى الشيء، تفتح لك الآفاق لأفكار جديدة، وكلما ابتعدت عن المشكلة بطريقة خاصة، سيكون بإمكانك حل المشكلة بصورة أسهل.

يجب أن تدرك أن الطرق الواضحة تبدو كذلك دوماً حتى يتم إيجاد طرق أخرى أفضل من الطرق التقليدية.

ولا يهمننا الكيفية التي تظهر فيها البدائل، ما يهمننا هو التخلص من الشعور بأنه لا يوجد سوى طريقة واحدة للنظر إلى المسألة محل البحث، وقد تأتي الطرق البديلة في النظر لأية مسألة من مصادر متعددة، من قبيل ما يأتي:

١- التركيز على جزء مختلف للموقف. فقد تنظر إلى السيارة من حيث طاقتها وأدائها، أو من حيث سبل الراحة والمظهر، وأيضاً يُنظر إليها كمصدر للتلوث.

٢- عن تدريب ذكيٍّ واعٍ ومقصود للتفكير الجانبي. وهو التفكير بطريقة أخرى غير رتيبة ولا جامدة على جهة واحدة كما تفكر الدجاجة، بل كما يفكر بعض الحيوانات الأخرى، التي تبذل جهوداً متنوعة بغية الوصول إلى طعامها.

٣- وجهات نظر الآخرين: كما تقدّم في كورت (١).

والفرق بين وجهات نظر الآخرين وما نحن فيه، هو: أننا هناك كنا

الدرس رقم (٢٦): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التنظيم (١) ٣٦٩

ننظر إلى شخص آخر ونحاول سماع وجهة نظره، وأمّا هنا، فإنّنا نحاول البحث عن مدركات أُخرى، وبعدها، قد نكتشف أنّها تناسب أشخاصاً مختلفين.

وأمّا البدائل والاحتمالات التي مرّت معنا في كورت (١) أيضاً، فإنّها كانت تركز على إيجاد البدائل لموقفٍ معيّن، ولا تقتصر على إيجاد طرق مختلفة للنظر^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

لن نستطيع أن نصل إلى حلول مناسبة جديدة بدون أن نفكر بذلك، ونصل إلى عقيدة، هي: أنّه يمكن أن يكون هناك طرقاً أخرى للحل، وذلك من خلال النظر إلى الأمور من زاوية أخرى.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

مرّ علينا بعض التطبيقات خلال الدرس، فلاحظ.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٢٣-٢٤.

خلاصة الدرس

- ١- التمييز أساس جميع عمليات التفكير؛ لأنه يسبق العمليات الأخرى جميعاً.
- ٢- التحليل بشكل عام يعني: تجزئة الشيء المتعامل معه إلى أجزائه، ليسهل التعامل معه؛ فإنّ الكثير من المشاكل التي يتعرض لها الإنسان ناشئة من التعقيد الذي يواجهه في مقابل الأمور المختلفة.
- والتحليل قسمان: التحليل إلى الأجزاء الأصلية، والتحليل إلى الأجزاء المدركة.
- ٣- نلجأ إلى المقارنة عندما لا يجدي كلّ من التمييز والتحليل في التعرف على الأشياء، فنقارن الشيء الجديد بشيء معروف لدينا لتمييزه بذلك.
- ٤- الاختيار أحد العمليات التي تظهر في التفكير، وهي عبارة عن: إيجاد المتطلبات، ثمّ مناسبة ذلك الشيء الذي نختاره لتلك المتطلبات، بهدف أن يكون الاختيار متناسباً مع المتطلبات والأهداف التي تريد الوصول إليها.
- ٥- مهارة (أوجد طرقاً أخرى)، تعني: أن تجد طرقاً أخرى للأشياء التي تنظر إليها، أي: أن توجد وسائل بديلة تستخدمها غير الوسائل المشهورة المعروفة، وكلّما ابتعدت عن المشكلة بطريقة خاصّة، فإنّه سيكون بإمكانك حلّ المشكلة بصورة أسهل.

اختبارات الدرس

- ١- لماذا كانت مهارة التمييز أساساً لكلّ المهارات الأخرى؟ بيّن بالمثال.
- ٢- ما المقصود بمهارة (التحليل)؟ وما هي فائدتها؟
- ٣- لماذا كانت مهارة المقارنة مهارة مهمّة في تنمية التفكير الإبداعي؟
- ٤- ما المقصود بمهارة (اختر)؟ وما هي أهدافها؟
- ٥- ما المقصود بمهارة (أوجد طرقاً أخرى)؟ أذكر تطبيقاً عملياً لها.

الدرس رقم (٢٧)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الثاني (كورت ٢): التنظيم . Organization

القسم الثاني

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بمهارة (إبدأ) والهدف منها.
- ٢- التعريف بمهارة (نظّم) والهدف منها.
- ٣- التعريف بمهارة (ركّز) والهدف منها.
- ٤- التعريف بمهارة (إدمج) والهدف منها.
- ٥- التعريف بمهارة (إستنتج) والهدف منها.
- ٦- الاستفادة العمليّة من المهارات المتقدّمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

تعرّضنا في الدرس السّابق إلى المستوى الثاني من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعيّ، فتناولنا أربعاً من مهارات هذا المستوى العشر، لنكمل اليوم المشوار، فنتناول المهارات السّت المتبقّية، فتعرّض إلى المقصود من كلّ مهارة، والهدف منها، وبعض تطبيقاتها العمليّة.

المهارة السادسة: إبدأ . Start

أولاً: التعريف بالمهارة

عندما يفكّر شخص بشيء ما، فلا بدّ من مكان يبدأ منه ، والبداية الطبيعيّة هي في العادة الاندفاع في الموضوع من أيّة نقطة قد تخطر على

البال، وبشكل غير منظم، وهو أمر غير فنيّ أبداً، وغير مدروس.
لذلك، يجب أن أطرح هذا السؤال دائماً قبل الشروع بالعمل، أيّ عمل:
من أين أبداً؟

هنا نقوم بعمليتين، هما:

١- طرح السؤال.

٢- الإجابة عن السؤال، وهي العملية الأكثر أهميّة.

وعليه، فهذه المهارة السادسة تعلّمنا الطريقة العملية الصحيحة للبدء
بالتفكير بشيء ما، ويركّز فيها بشكل كبير على التشجيع على عمل بداية
محدّدة متعمّدة ومقصودة، وكمارسة؛ فإنّ ذلك يعني عمل اختيار واع
من بين عمليّات التفكير التي عرضناها في ما تقدّم من البرنامج.

وهذا الاختيار الواعي لعملية محدّدة، يكون على العكس من مجرد
الجلوس وانتظار الفكرة تلوح في الدماغ في أيّ وقت شاءت، أو
الاندفاع نحو اعتبار بعض أجزاء المشكلة، وإنّ المسألة - أيضاً - ليست
اختيار العملية الصحيحة، وإنّما التركيز على الاختيار المحدّد والمقصود
للعملية مهما كانت.

يُطلب في هذا الدرس من الطلبة أن يقوموا باختيار أمر محدّد لعملية
البداية، وبعد ذلك، يُطلب منهم توضيح سبب ذلك الاختيار، وليس
المهمّ - كما تقدّم - أن يكون ما اختاروه صحيحاً، وإنّما المهمّ هو
اختيارهم المتعمّد المدروس للعملية^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٢٩-٣٠.

ثانياً: الهدف من المهارة

تركّز هذه المهارة على الطريقة العملية للبدء بالتفكير بشيء ما، وذلك يعني عمل اختيار واع من بين عمليّات التفكير في كورت (١) و (٢).

يجب عمل اختيار محدّد للبداية، ثمّ توضيح سبب الاختيار، وليس مهماً أن يكون الاختيار صحيحاً كما قدّمنا، وإنّما المهمّ الاختيار المتعمّد للعملية، لتتأمل بعد ذلك في ما اخترناه، فنُخضعه للتحليل، لنصل إلى موقفٍ إزاء ما اخترناه، فقد يتغيّر اختيارنا فنختار شيئاً آخر^(١).

يجب أن يبدأ الدرس بمثال عرفيّ بسيط، من قبيل أن يقول الأستاذ للطلاب: «كلّ طالب يُقنعني بأنّ لديه شيئاً يستحقّ أن يعمل عليه بقيّة اليوم، فإنّه يمكنه أن يأخذ إجازة من الدراسة هذا اليوم»، كيف يمكن أن يبدأ الطلاب تفكيرهم حينئذ؟

يمكن أن تشتمل عمليّات البداية على البدائل الآتية:

- ١- استخدام عمليّة البدائل والاحتمالات لرؤية البدائل المحتملة التي يمكن اختيارها.
- ٢- تقييم الأولويّات المهمّة الأولى لشيء ما يمكن أن يعدّه المعلّم ذا قيمة.

٣- التحليل للوصول إلى ما يمكن أن يكون ذا قيمة عند المعلّم.
يجب على المعلّم استعراض الإجابات الممكنة، وحيثما اقترح الطلبة إجابات أخرى، فإنّ عليه أن يبلور هذه الإجابات على هيئة عمليّة

(١) راجع: الجلال، سميرة أحمد، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ٩٦.

محدّدة من العمليّات^(١).

ثالثاً: تطبيقات عمليّة للمهارة

أولاً: زوجان شابان يرغبان في شراء بيت. كيف يجب أن يبدأ التفكير في ذلك؟
إقتراحات:

- اعتبار جميع العوامل.
- الأولويّات المهمّة الأولى.
- البدائل والتحليل، (الأجزاء الحقيقيّة والمدركة).
- ثانياً: يفكر أحمد في علاج مشكلة الإدمان على الألعاب الكومبيوترية التي يعاني منها ولده، فما هي اقتراحاتك التي يمكن أن تقدّمها له كبداية للتفكير في الحل؟
- تحليل المشكلة.
- إيجاد طرق آخر للنظر إلى المشكلة.
- اعتبار جميع العوامل.
- عمل خطة.

المهارة السابعة: نظم. Organize

أولاً: التعريف بالمهارة

يُعدّ هذا الدرس استمراراً طبيعياً للدّرس السابق، ويهتمّ بمعرفة ما ترغب بعمله لاحقاً، أي: في الخطوة التالية، فالتنظيم يعني: معرفة

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٣٠.

وتحديد ما نرغب بعمله، والإقدام عليه لاحقاً.

وفي التنظيم نجري العمليتين الآتيتين:

الأولي: طرح السؤال الآتي: كيف أنظّم هذا؟

والثانية: النظر للموقف، ووضع خطة محدّدة، أيّة خطة كانت؛ فإنّ هذا الدرس لا يحاول تفصيل شكل الخطة الجيدة، فمن الصعب وضع تعليمات لإجراء التخطيط الذي يغطّي كلّ موقف.

وعلى الأغلب، فإنّ مثل هذه العملية (وضع تعليمات) تُعدّ عملية معقّدة جداً ومشوشة، إلا أنّ الشيء المهمّ، هو تنفيذ العملية والخروج بخطة، وهو تحدّ كبير مقارنة بالتفكير النمطيّ، الذي يتمّ بدون وجود أيّ خطة على الإطلاق؛ حيث الاندفاع المتسرّع في التفكير، والانتقال من فكرة إلى أخرى على غير هدى.

يجب أن يبدأ الدرس بمثال عرفيّ بسيط، من قبيل أن يسأل المعلّم: كيف يمكن تنظيم الأفكار لتحسين مستوى التحصيل الدراسي؟ الإجابة المقترحة يمكن أن تكون كالآتي:

١- ما هي الأهداف؟

٢- تحديد الأولويات.

٣- العوامل التي يجب أخذها بنظر الاعتبار.

كيف يمكن اختيار التصرف الأفضل؟^(١)

لا تنس: لا يمكن أن يكون الاختيار دقيقاً نافعاً فنيّاً ما لم يكن قائماً على أسس صحيحة دقيقة، ومن جملة أهمّ هذه الأسس، هو تبسيط

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٣٣-٣٦.

الأمر المعقّد، فما لم يرفع التعقيد، وتجرى عملية التحليل، لن تكون قادراً على الرؤية بوضوح.

عندما يخفق الإنسان في اختياره في الأمور المعقّدة، فإنّ من الصعب تشخيص الخطأ الذي وقع فيه الإنسان لتلافيه في المرات القادمة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة هو: معرفة الاتجاه المحدّد بدلاً من الاندفاع، وأيّاً كانت الخطّة التي ننطلق منها، فإنّ المهمّ هو أنّ يكون هناك جهداً مقصوداً لوضع الخطّة، والابتعاد عن التفكير النمطيّ الروتينيّ، الذي يتمّ بدون وجود أيّة خطّة على الإطلاق، فالهدف هو هذا ونحن في بداية الطريق، لتنضج هذه العملية عندنا شيئاً فشيئاً، وتتطوّر؛ لتكون عملية التنظيم عندنا دقيقة فنيّة صحيحة.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: معلّم غيور على عمله ومدرسته، ويلاحظ الكثير من الأخطاء، ويريد أن يسهم في حلّ هذا القصور، والعمل على تطوير المدرسة، فكيف يستطيع أن ينظّم تفكيره للوصول إلى ما يريد؟

يمكن أن يبدأ مثلاً بالقيام بدراسة لمعرفة الأخطاء التي تعاني منها المدرسة، لينتقل بعد ذلك إلى تشخيص أسباب تلك الظواهر الخاطئة، ومنها إلى انتخاب طريقة نافعة لرفع كلّ واحد من الأخطاء مثلاً. ما رأيك في هذا المجال؟

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ٣٥.

ثانياً: نلاحظ الكثير من المشاكل التي تنشأ بين الوالدين والأبناء في أيامنا هذه نتيجة لعاصفة الاتصالات، كيف يمكن حل هذه المشاكل بنظرك؟

المهارة الثامنة: ركّز. Focus

أولاً: التعريف بالمهارة

يُعدّ البعض هذه المهارة مثل المهارات السابقة من حيث الوضوح، إلا أنّ المتفق عليه هو أهميّة هذه المهارة، فعند التدريب على التفكير، أو عند مناقشة فكرة ما، نجد أنّ العقل ينتقل من اتجاه معيّن للموقف إلى اتجاه آخر، ويعدّ هذا الانتقال طبيعياً أثناء عمليّة التفكير.

والناس يفترضون أنّهم يعرفون ما يفكّرون به، لكن، إذا سألت أحدهم فجأة: ما الذي تفكّر فيه الآن بالضبط؟ فإنّ الإجابة تكون مبهمّة جداً ومجملة ومشوشة، إلا إذا كان الموضوع عاماً جداً طبعاً. والسبب يرجع إلى أنّ الأفكار في أيّة لحظة ترتبط كثيراً بالأفكار التي سبقتها أكثر من ارتباطها بالموقف نفسه.

ثانياً: الهدف من المهارة

تهدف هذه المهارة إلى تشجيع الطلاب على طرح السؤال التالي بطريقة مقصودة مدروسة:

- ما الذي ينظر إليه الآن؟ أو: ما الذي يركّز عليه الآن؟ أو: ما محلّ الكلام وموضوع البحث؟

ليس مهمّاً التقرير في ما إذا كان يجب النظر إلى الشيء أو عدم النظر إليه، أو النظر إلى الشيء الصحيح، بل المهمّ القدرة على إعطاء إجابة محدّدة عن السؤال السابق.

في البداية قد يعطي الطلبة إجابات عامة وغامضة جداً، بحيث أنّها تعيد الموقف إلى النقطة الأولى من التفكير بصورة كاملة، بحيث نكون نسير في حلقة، فلا نتقدّم خطوة واحدة باتجاه الوصول إلى حلّ مناسب للمشكلة محلّ البحث.

إنّ هذا النوع من الإجابة غير مقبول، وعندما يحدث ذلك، على المعلّم نفسه أن يقدّم إجابة محدّدة ومركّزة. وإن كان هناك تشويش، وكان هناك أشخاص يظنون بأنّ هناك أشياء مختلفة يتمّ التركيز عليها في اللحظة نفسها، فعندها يجب ملاحظة التشويش ومحاولة إزالته. وبصفة عامة، التفكير يتطلّب التركيز على الأوجه المختلفة للموقف الذي أمامك، ففي كلّ لحظة يجب عليك أن تعرف ما تنظر إليه^(١).

يجب أن يبدأ الدرس بمثال عرفيّ بسيط من حياتنا اليوميّة، من قبيل أن يقول المعلّم: بعض الناس جيّدون في التفكير في مجال كرة القدم، وبعضهم جيّدون في التفكير في السياسة، وآخرون جيّدون فيما إذا كان التفكير في الاقتصاد، ولكن أناساً قليلون يكونون جيّدين في التفكير في جميع المجالات. فما هو موضوع التركيز هنا؟

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: ما الذي تمّ النظر إليه وبتكرير عند إعطاء الملاحظات التالية خلال مناقشة (العقاب)؟

- الهدف الأساس من العقاب ليس الانتقام.
- اللّصوص يستحقّون النظر للبضاعة غير الأصليّة.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٣٧.

- إذا لم تفكر أنه سيتم إلقاء القبض عليك، فإنك لا تهتم.
- هل نسبة جرائم القتل ارتفعت في البلدان التي تستخدم عقوبة القتل للقاتل؟

عندما نشخص النكتة التي ركز عليها كل واحد من الأجوبة السابقة، فإنه يمكن أن نتخذ موقفاً صحيحاً من كل واحد من تلك الأجوبة. ثانياً: ارجع إلى تعريف البيع في كتاب المكاسب، وبالضبط عندما يتعرض الشيخ الأنصاري إلى جملة من التعريفات التي ذكرها العلماء للبيع، كالشيخ الطوسي وغيره، ثم لاحظ كيف ردّ الشيخ تلك التعريفات ولم ينتخبها بعد أن عرف النقطة التي انطلق منها كل واحد من تلك التعريفات وركز عليها.

المهارة التاسعة: إدماج Consolidate

أولاً: التعريف بالمهارة

قد يعتقد البعض أن الدمج هو عملية تلخيص لما مضى، لكنه هنا أعم من ذلك؛ إذ قد يتطلب تركيب بعض الأفكار (التلخيص) أحياناً، كما قد يتطلب توضيح أفكار آخر (التفصيل) أحياناً أخرى. تُعدّ عملية الدمج عملية أساسية من عمليات التفكير، فبعد فترة من النقاش أو التفكير، يكون من المفيد معرفة ما تحقق وما لم يتحقق.

والدمج يحتاج إلى عمليتين تفكيريتين:

الأولى: طرح السؤال الآتي: إلى أي مدى وصلت أنا؟

والثانية: إعادة النظر، ودمج ما تمّ تحقيقه ومقداره، ثمّ توضيح ما لم يتمّ تحقيقه أو إنجازه، وما يجب أن يعمل.

إنّ مفهوم الدمج مهم جداً؛ فإنّ عملية الدمج لا تحدث في نهاية

عملية التفكير، وإنّما تحدث بوصفها جزءاً منها، فعادة الدمج توضّح للأفراد والمجموعات مدى جودة تفكيرهم، وعندما تفشل عملية إعادة الدمج في إظهار أيّ إنجاز، فإنّ المجموعة تصبح ميّالة إلى أن تكون أكثر تعمّداً وتوافقاً في تفكيرها^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

تهدف مهارة (الدمج) إلى تشجيع عادة التوقّف المتعمّد أثناء المناقشة، أو أثناء التفكير بمسألة أو موضوع معيّن. وهذا يعني إعادة النظر بالتفكير لرؤية ما تمّ تحقيقه، فالعملية أكثر من تلخيص لما مضى كما تقدّم قبل قليل.

من خلال مهارة الدمج يمكن إيجاد الفجوات في التفكير، أو إيجاد النقاط التي تحتاج إلى مزيد من التفكير حولها. الدمج قد يشمل مجموعة من النقاط والمجالات ذات الاهتمام، وقد تتشابه النقاط الملخّصة^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: قد يفضّل المعلّمون والطلاب الإجازات الطويلة. لماذا؟
مقترحات للجواب الصحيح:

- الإجازة الطويلة تعطي راحة أكبر للذهن والجسم.
- الإجازة الطويلة تساعد على القيام برحلات مدّتها أطول.
- الإجازة الطويلة تعيد النشاط والحيويّة للجسم والعقل.

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور ونائر غازي: ج ٢، ص ٤١.

(٢) للاطلاع على طرق متعدّدة للمزج، راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ١٣٤ - ١٣٩.

- الإجازة الطويلة تتيح للمعلّم والطالب إنجاز بعض الأعمال التي تحتاج لوقت أطول.

- الإجازة الطويلة يمكن أن يتبعها دراسة طويلة فتحقق فائدة أكبر.

- الإجازة الطويلة تمكّن من ممارسة الهوايات فترة أطول.

إدماج المقترحات السابقة، باستعمال عمليّة التلخيص مرّة وعمليّة التفصيل مرّة أخرى، لتخلص إلى موقف من الإجازات الطويلة، بالنسبة إلى تأثيرها على العمل المدرسيّ وسير الطالب الدراسيّ.

قد تكون النتيجة بعد الدمج ما يأتي:

- لن يتمّ إنهاء المناهج الدراسيّة.

- سينسى الطلاب ما سبق أنّ تعلّموه قبل العطلة.

- تكون مدعاة للكسل والتراخي.

- هدر للوقت والمال بدون إنتاج مردود حقيقيّ.

لا تنس أنّ الكلام إنّما هو بالنظر إلى جهة خاصّة، وهي سير الطالب العلميّ.

ما رأيك أنت في هذا المجال؟

ثانياً: راجع ما عمله الشيخ الأنصاريّ في تعريف البيع عندما انتهى إلى التعريف المختار له، بأنّه: «إنشاء تمليك عين بمال»، ستلاحظ أنّه قام بمجموعة من المهارات، منها: الدمج، عن طريق التلخيص مرّة والتفصيل مرّة أخرى.

إرجع إلى ما قام به في ردّ التعريفات الأخرى للبيع، وادمجه بواسطة التلخيص، ستنتهي إلى أنّه إنّما رفض التعريفات الأخرى وانتخب تعريفه على أساس بسيط، خلاصته: أنّ التعريف يجب أن يكون جامعاً مانعاً،

وهو ما لا ينطبق على غير ما انتخبه من تعريف حسب ما يراه.

المهارة العاشرة: استنتج. Conclude

أولاً: التعريف بالمهارة

يعتقد الكثير من الناس بأنّ بعض مواقف التفكير فقط لا جميعها يُمكن أن يستنتج منها الفرد نتائج محدّدة (مشكلات، قرارات، خطط، أحكام،...)، فتأتي هذه المهارة لتقول: إنّ كلّ جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون لها استنتاجات، ويجب أن يتبع أي عمل نتيجة محدّدة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

تهدف هذه المهارة إلى توضيح أنّ كلّ جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون له استنتاجات، ويجب أن يتبع أي عمل نتيجة محدّدة، وأنّه يجب تشخيص النتيجة التي وصلنا إليها لضمان عدم ضياع الوقت والجهد، وضمان الوصول إلى نتيجة وإن كانت غير مرضية؛ إذ ذلك جزء من الحلّ، بوصفه يُعطينا حقيقة أنّ الجواب الذي وصلنا إليه غير صحيح، فلا بدّ من التفكير بجواب وحلّ آخر. من الصحيح أنّ كلّ المواقف يمكن أن يكون لها إجابة صحيحة، وهذه الإجابات يمكن أن نعدّها نتائج محدّدة. فاللقاء الذي ينتهي بالتعليق: «ليس لدينا القدرة للوصول إلى اتفاق على هذه المسألة»، هو عبارة عن نتيجة محدّدة، لكن دون التوصل إلى إجابة.

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي حسين: ج ٢، ص ٤٥.

الدرس رقم (٢٧): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التنظيم (٢) ٣٨٣

التركيز الكلّي لهذه المهارة، هو على الوصول إلى نتيجة محدّدة، حتّى لو كانت عدم إمكان وجود نتيجة؛ لأنّ هذا في حدّ ذاته نتيجة، ولكنّها بالسالب.

ويمكن أن نقدّر كلّ نتيجة بـ (محدّدة، مؤقتة، قابلة للتغيير).
من غير المسموح به أن نقول: «لا توجد نتيجة»؛ لأنّ الهدف من هذه المهارة هو بذل جهد مقصود للخروج بنتيجة محدّدة، والمهمّ دائماً هو طرح السؤال المتعمّد المقصود: «ما النتيجة؟» دائماً، وبصورة واعية مبرمجة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

بعد أن أكملتَ المستويين الأوّل والثاني من برنامج كورت لتعلّم التفكير، ما هي النتيجة التي توصّلتَ إليها كموقف أولي من هذا البرنامج؟
بيّن الموقف من البرنامج بناء على تلك النتيجة.

(١) راجع: سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١٢٤.

خلاصة الدرس

- ١- مهارة (إبدأ) تعلمنا الطريقة العملية الصحيحة للبدء بالتفكير بشيء ما، وتركز على الطريقة العملية للبدء بالتفكير بشيء ما، وذلك يعني عمل اختيار واع من بين عمليات التفكير في كورت (١) و(٢).
- ٢- مهارة (نظم) تهتم بمعرفة ما ترغب بعمله لاحقاً، أي: في الخطوة التالية.
- ٣- مهارة (ركز) تهتم بالتشخيص؛ إذ لا بدّ من تشخيص محلّ البحث وموضوعه في كلّ آن من آتات حركة التفكير.
- ٤- مهارة (إدمج) تهتمّ بالدمج، الذي قدّ يتطلب (التلخيص) أحياناً، كما قد يتطلب (التفصيل) أحياناً أخرى.
- ٥- مهارة (إستنتاج) تهتمّ بعملية الاستنتاج؛ فإنّ كلّ جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون لها استنتاجات، ويجب أن يتبع أيّ عمل نتيجة محدّدة.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود بمهارة (إبدأ)، وما الهدف منها؟
- ٢- أذكر بعض فوائد مهارة (نظم)، ذاكراً تطبيقاً عملياً لذلك.
- ٣- ما هي الآثار السلبية لعدم العمل بمهارة (ركز)؟ بيّن ذلك عملياً.
- ٤- (الدمج) أعمّ من (التلخيص)، كيف ذلك؟
- ٥- وجّه وجود استنتاج في كلّ عملية من عمليات التفكير التي يقوم بها العقل.

الدرس رقم (٢٨)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الثالث (كورت ٣): التفاعل . Interaction

القسم الأول

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (التحقق من الطرفين)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (أنواع الدليل)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (الدليل: قيمة الدليل)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (الدليل: بنية الدليل)، والهدف منها.
 - ٥- التعريف بمهارة (الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة)، والهدف منها.
 - ٦- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

ذكرنا أن برنامج كورت يحتوي على ستة مستويات لكل منها عشر مهارات، وستعرض في هذا الدرس إلى المستوى الثالث من المستويات الستة، وهو مستوى (التفاعل)، الذي يركّز على جهة خاصة من جهات التفكير لتطويرها وتنميتها، وهي جهة (التفاعل).

ويشتمل هذا المستوى على المهارات التالية:

التحقق من الطرفين، الدليل وأنواعه، الدليل: القيمة، الدليل: البنية، الاتفاق والاختلاف، أن تكون على حق (١)، أن تكون على حق (٢)، أن

تكون على خطأ (١)، أن تكون على خطأ (٢)، والمحصلة النهائية. وأما الهدف العام الذي يسعى مستوى التفاعل إلى تحقيقه، فهو إنماء جانب التفاعل لدى الطلاب؛ إذ يهتم هذا المستوى بتطوير عملية المناقشة والتفاوض لديهم، وذلك حتى يستطيع الطلاب تقييم مداركهم والسيطرة عليها^(١).

المهارة الأولى: التحقق من الطرفين. (EBS)

أولاً: التعريف بالمهارة

في الجدل والاختلاف والشجار والمنازعات، هناك دائماً طرفان، كلّ منهما يعتقد أنه على حقّ والآخر على باطل، فينصرف كلّ طرف إلى ما يعتقد، وسبب كونه هو على حقّ، وينشغل بذلك فلا يسمع للطرف الآخر. ويأتي هنا دور مهارة (التحقّق من الطرفين) (Examine Both Sides). التي تعني: أن يفحص كلّ طرف رأي الطرف الآخر بشكل جيّد، إلى درجة أنه يستطيع توضيحه للآخرين لو تطلّب الأمر، كما لو كان هو صاحب ذلك الرأي.

يدّعي الكثير من الناس أنهم يقومون بهذه المهارة بشكل طبيعي، ولكن، كم منهم يتحقّق من جانبي المسألة بدرجة جيّدة، بحيث أنه قد يضع نفسه مكان خصمه، وينظر إلى الأمر من زاويته، ويفهمه فهماً دقيقاً واضحاً؟!

إنّ هذا الشيء أمر غير مألوف للناس؛ لأنّهم يتلهّفون إلى إثبات وجهة

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٤٥.

نظرهم خلال النقاش، وهم يعلمون أنهم على حق، فلماذا يُزعجون أنفسهم بالاستماع إلى الطرف الآخر؟! وفي أوقات أخرى، قد يتعرض المرء للهجوم الحاد من الطرف الآخر، بحيث لا توجد عنده الرغبة ولا الوقت للتحقق من الرأي الآخر، وعليه، فإن من الواجب بذل جهد مقصود للتحقق من الطرفين.

وليست هذه العملية مجرد الاطلاع على آراء الآخرين بصورة إجمالية عامة، بل هي أن يضع الإنسان نفسه في موقع الخصم، ويناقش نفسه من ذلك الموقع في عملية تحاور ما بين الجانبين، فعلى الطرف (أ) أن يوضح رأي الطرف (ب) بدقة إذا طلب منه القيام بذلك^(١).

وبالرغم من وجود الترابط بين هذه المهارة ومهارة (وجهات نظر الآخرين)، إلا أن هناك اختلافاً بينهما؛ فإن هذه الأخيرة تفحص وجهة النظر الأخرى بنوع من التفصيل، وليس مجرد الاطلاع عليها، أو اعتبار وجهة نظر الشخص الآخر.

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من العملية السابقة، هو: إنماء روح الثبّت وعدم التسرع في الحكم على آراء الآخرين، وتحصيل القدرة على وضع النفس بشكل مقصود ومتعمّد مكان الخصم، والنظر إلى الأمر من زاوية هذا الخصم بحيث لا يُصدر الحكم إلا بعد أن يُحيط بجميع زوايا رأي الآخر، حتّى كأنه رأي الشخص، ويمكنه أن يدافع عن ذلك الرأي في ما إذا وجّهت إليه اعتراضات غير صحيحة مع أنّه ليس رأي بل رأي غيره، واضحاً

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٢، ص ٥-٦.

نصب عينه احتمال أن ينقلب الحال فيكون رأيه هو أيضاً^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: فرض الحكومة ضرائب جديدة.

ضع نفسك موقع الحكومة لتبين القرار السابق.

ثانياً: كمثال واضح لهذه المهارة من واقعنا الحوزوي، نجد أن الدارج المعمول به في جميع الأبحاث والدراسات - من قبيل: كتاب المكاسب وبحوث الخارج - هو أن الأستاذ يقوم أولاً بتوضيح الرأي توضيحاً تاماً مع جميع تفاصيله وحيثياته، كما لو كان يختار ذلك الرأي، بحيث يقتنع الطالب بأن الأستاذ سيختار ذلك الرأي، ليقوم بعد ذلك باتخاذ موقف تجاهه، وردّه في أغلب الأوقات.

المهارة الثانية: أنواع الدليل. Evidence Type

أولاً: التعريف بالمهارة

بعد أن اتضح الرأي الآخر وضوحاً تاماً بواسطة المهارة السابقة، فكيف تثبت رأيك؟ وكيف يثبت الطرف الآخر رأيه؟ يدعم كلا الطرفين رأيهما بالبرهان والدليل، ويكون على أنواع مختلفة، وهو ما تهتم به هذه المهارة من مهارات المستوى الثالث، وهو مستوى التفاعل^(٢).

(١) راجع: سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١٢٥، وإدوارد دي بونو،

برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٥-٧.

(٢) راجع: فتحي جروان، تعليم التفكير: ص ٢٣.

والدليل اصطلاح عامّ يشمل ما يُستفاد منه من أجل إثبات المدّعى، من قبيل: النقاط، والآراء، والأفكار، والأفكار المساندة، وغيرها.

الدليل نوعان:

ولو تأملنا في ما يطرحه الشخص باعتقاد كونه البرهان والدليل المثبت لما يتبنّاه من رأي، لوجدنا أنّه نوعان، وهما:

الرأي: ويشمل: الرأي العادي، والشعور، والتحيز، والاعتقاد، والتخمين. الحقيقة: وتشمل: الحقيقة العادية، وهي ما قام الدليل الصحيح التأمّ عليه، والتجربة الشخصية، والتجربة العامة، والأمثلة الحقيقية. وهناك مواقف تكون فيها الحقائق صحيحة، ولكنّها غير مناسبة للمدّعى، أو غير كاملة الدلالة عليه، لتكون ممّا يسمّى بالدليل الأخصّ من المدّعى، وهو ما لا يُفيد.

وإنّ هناك مواقف لا بدّ من أن تركز على الآراء، من قبيل: رغبات الناس، وما يحبّونه، وما يؤمنون به^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

وكما هو واضح من تعريف هذه المهارة، فإنّ الهدف الأساس لها هو تحصيل القدرة على النظر إلى الدليل بصورة حيادية موضوعية، ليعرف نوعه فقط، وليس من أجل أن يعرف ما إذا كنّا نوافق عليه أم لا. وعلينا التركيز هنا لنرى إنّ كانت الحقيقة صحيحة، وهل أنّها تستخدم بشكل صحيح أم لا؟ وأمّا الآراء، فهي شخصية، وليس عليها اتفاق عامّ. وفي الواقع: تحتاج الحقائق إلى تفحص، والآراء إلى ملاحظة.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ١٠-١١.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

– هل يجب أن تفتح المحلات أبوابها يوم الجمعة؟

١- الآراء:

جواباً عن السؤال السابق، طرحت الآراء التالية مع التوجيهات التي قدّمها أصحابها برهاناً على ما ذهبوا إليه:

– التسوّق متعة، وقد يرغب الناس في الحصول على هذه المتعة حتّى في عطلة نهاية الأسبوع.

– إذا فتحت المحلات أبوابها يوم الجمعة، فلن يذهب الناس إلى المسجد لأداء صلاة الجمعة.

– الجمعة عطلة يستغلّها الإنسان لقضاء وقت مع العائلة، وهو أمر مهمّ جداً سيُحرّم منه أصحاب المحال التجارية مع عوائلهم.

٢- الحقائق:

– كثير من الناس يعمل، ولا يجد وقتاً للتسوّق خلال الأسبوع.

– لن يكون هناك مجال بالنسبة إلى موظفي البيع في المحلات لقضاء عطلة الأسبوع مع ذويهم.

المهارة الثالثة: الدليل: قيمة الدليل. Evidence values

أولاً: التعريف بالمهارة

المقصود بهذه المهارة، هو: التمييز بين أنواع الدليل من حيث القيمة، فإنّ البراهين التي نقدّمها لدعم الرأي ليست ذات قيمة واحدة، فبعضها أدلة قويّة، والبعض الآخر أدلة ضعيفة.

أقسام الدليل من حيث القيمة:

لأغراض عملية، سنقسّم قيمة الأدلة بالتقسيم الآتي:

١- **المفتاح الرئيس:** بحيث يركز الرأي كلياً على نقطة رئيسة محدّدة، تماماً كما يركز البناء الذي على شكل القوس على حجر أساس. فلو انهدمت النقطة الرئيسة، انهدم الرأي والبرهان.

٢- **الدليل القوي:** هو الدليل الذي يدعم الرأي بشكل قوي، لكنه ليس مفتاحاً رئيساً، ولو أُزيل أي جزء من أجزائه، فإنّ البرهان يضعف، ولكنه لا ينهار.

٣- **الدليل الضعيف:** مفتاح الدليل الذي لو أُزيل، فإنّه لا يؤثّر بشكل كبير، ولو أضيف، فإنّه لا يُضيف الكثير. وأضعف الأدلة هو الذي لا علاقة له بالموضوع^(١).

وقد يكون هذا الدرس مهماً ومفيداً عندما يطبّقه الشخص على تفكيره الذاتي، فعندما يطرح المرء اقتراحاً، فإنّ من المهمّ له أن يعرف الأدلة القويّة والضعيفة، وعندما يبذل الإنسان جهداً لتصنيفها، فإنّه قد يجد نقاطاً قويّة أقلّ ممّا يفترض.

وبصورة عامّة، فإنّ اختيار الدليل القوي يحتاج إلى جهد، فهناك الكثير من النقاط التي تحتاج إلى دراسة حتّى لو لم تكن أدلة قويّة، وعلى المنوال نفسه، يمكن إهمال النقاط غير المهمّة حتّى يتمّ التعامل مع النقاط الأكثر أهميّة^(٢).

لا تنس: لا تكمن قوّة الدليل بالدرجة التي يتّصف بها من التعقيد؛ فإنّ التبسيط قوّة بكلّ ما للكلمة من معنى؛ إذ في التبسيط تتوحّد الجهود

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي حسين: ج ٣، ص ١٥-١٦.

(٢) راجع: المصدر السابق.

وتتمركز حول الهدف المنشود^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة (الدليل: القيمة)، هو: القدرة على تمييز أنواع الأدلة والبراهين التي يقدمها الأفراد لإثبات آرائهم، لكي يسهل بعد ذلك التعامل معها تعاملًا موضوعيًا منطقيًا بعيداً عن الأحاسيس والعاطفة. فالهدف جعل الطلبة يفحصون الدليل بطريقة مقصودة لمعرفة قيمته وتقييمه^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

لاحظ البراهين التي قدّمت بوصفها توجيهاً للجواب على السؤال الآتي:

هل يجب أن يكون هناك اختبارات مدرسية؟

١- يجد المعلمون أنّهم يستطيعون أن يدرسوا بشكل أفضل إذا ما وضعوا نصب أعينهم أن هناك اختباراً محدداً سيقوم به الطلاب، بحيث يعكس مستوى الطالب، ومن بعده الأستاذ؛ بوصفه المسؤول المباشر عن تعليمه.

الدليل السابق يُعدّ من نوع (الدليل القوي)؛ إذ إنه لا يُعدّ مفتاحاً بحيث يسقط الجواب بالكلية لو تبين عدم صحته بصورة كاملة.
٢- الاختبارات مزعجة جداً (ضعيف).

(١) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ٤٣.

(٢) راجع: إدوارد ديونو، (think): ص ١٠١، ١٠٩، ١١٠؛ إذ يتكلم المؤلف هناك عن برنامج سمّاه (Six Value Medals)، يهتم بالقيم.

الدرس رقم (٢٨): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (١).....٣٩٣

٣- إذا ما كانت المدرسة معتادة على إعطاء الاختبارات، فعليها أن تستمر. (ضعيف).

٤- إذا كان هناك اختبارات، فإن الطلبة يدرسون الموضوع بجدية، وفي الحقيقة، فإنهم يعملون بجد أكثر (مفتاح رئيس لصالح الاختبارات).
٥- إذا جعلت الاختبارات، يتعلم الطلبة فقط ما هو ضروري للنجاح في الاختبار ولا شيء غيره، ما يؤدي إلى انتكاسة في العملية التعليمية (قوي).

٦- من الصعب أحياناً عمل اختبارات لبعض المواضيع. (ضعيف).
٧- الاختبارات غير عادلة بالنسبة إلى الطلبة الذين لا يبذلون أحسن ما عندهم في الاختبارات. (مفتاح رئيس ضد الاختبارات).

المهارة الرابعة: الدليل: بنية الدليل. Evidence Structure

أولاً: التعريف بالمهارة

أخذنا فكرة عن نوع الدليل (حقيقة، رأي) المستخدم لدعم الآراء، وعن قيمته (مفتاح، قوي، ضعيف). والآن، سننظر إلى البنية التركيبية للدليل، وكيفية تشكيلها لصياغة الرأي (بنية وتركيب الدليل).
يتعلق هذا الدرس بطريقة استخدام الدليل، وبطريقة تركيبه، وكيفية تماسك أجزائه مع بعضها.

أقسام الدليل من حيث البنية

ومن حيث البنية والتركيب، يمكن تقسيم الدليل على القسمين الآتين:

الدليل غير المستقل:

وهو أكثر الأدلة شيوعاً، وهو ما لا يقوم بذاته من الأدلة، بل يعتمد

على دليل آخر، وهذا البرهان الآخر قد يكون موجوداً، وقد يكون مفترضاً أو مقبولاً بدون وجوده صراحة.

وقد يعتمد الدليل على أيّ شيء آخر مقبول أو صحيح. من قبيل: أن نقول: «الغرفة باردة»؛ فإنّ ذلك قد يعتمد على كون التدفئة معطلة، التي قد تعتمد بدورها على أنّ هناك خللاً في توليد الطاقة الكهربائية، وهذه تتركز بدورها أيضاً على أنّ هناك نقصاً في وقود محطة توليد الطاقة، وهكذا.

الدليل المستقل:

وهو الذي لا يعتمد على غيره، ويثبت نفسه بنفسه. والتحدّي يحصل للبرهان المستقلّ بنفسه، أمّا بالنسبة إلى البرهان المعتمد على غيره، فإنّ التحديّ يكون للشيء الذي يركز عليه ^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

بعد أن عرفنا المقصود بالمهارة محلّ الكلام، يتّضح الهدف الكامن وراء السعي إلى دراسة هذه المهارة، وهو: معرفة البنية التركيبية للدليل؛ لتكون طريقاً لتشخيص نوع الدليل الذي نستعمله نحن أو يستعمله الآخرون، ومن ذلك إلى تشخيص الموقف تجاه ذلك الدليل تشخيصاً منطقيّاً فنيّاً صحيحاً قائماً على أسس علميّة رصينة.

وبعبارة أخرى: نتعلّم من خلال هذه المهارة كيفية كون تفاعلنا مع آرائنا وآراء الآخرين تفاعلاً علمياً بناءً قائماً على أسس صحيحة، فلعلّنا نرجع عن رأينا لتتخذ الرأي الآخر، ولعلّنا نتخذ رأياً ثالثاً إذا ما توافرت

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٢٠.

الدرس رقم (٢٨): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (١)..... ٣٩٥

الأرضية الصالحة والبرهان الصحيح لذلك الرأي الثالث^(١).

لا تنس: قد يكون للنجار أدوات مختلفة يمكنه أن يستخدمها جميعها بمهارة فائقة، إلا أنه لا يستعمل في الموقف الواحد إلا الأداة التي تناسب مع ذلك الموقف^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

- هل يجب أن يلتحق الطلاب والطالبات الأذكياء بمدرسة خاصة بهم؟

يقول المساندون لفكرة المدرسة الخاصة: إن هؤلاء الطلبة يتعلمون أكثر هناك، ويعتمد برهانهم على ثلاثة بنود:

- إنه سيكون هناك تسارع في التقدم لهذه الصفوف.

- إن التنافس سيحصل بين الطلبة ذوي المستوى الواحد.

- من المحتمل أن يكون لديهم معلمون ذوو قدرات خاصة تناسب مع قدرات الطلاب الأذكياء.

والبند الأخير يعتمد على وجود مدرّسين مختصّين تجذبهم فكرة الطلبة الأذكياء.

وأخيراً: هنالك دليل مستقلّ، وهو: إن مثل هذه المدارس الخاصة قد حققت نجاحاً كبيراً في الكثير من الدول.

وفي الحقيقة، إننا في هذا المثال، نجد أن جميع البراهين تعتمد على افتراض أن أهم شيء في المدرسة هو الأداء الجيد بالنسبة إلى ما يتعلق

(١) راجع: سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١١٥.

(٢) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ١٥٨.

بالأعمال المدرسيّة دون غيرها من الجهات المتعدّدة الأخرى، كالجهاز التربويّة والأخلاقيّة مثلاً.

ما رأيك بهذا الكلام؟

المهارة الخامسة: الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة. ADI

أولاً: التعريف بالمهارة (Agreement, Disagreement, Irrelevant)

لو حصل جدال ما، فإنّ من الخطأ أن نفترض أنّ الطرفين مختلفان حول كلّ شيء، فهناك عادة إتفاق على نقاط واختلاف في أخرى. وهناك أيضاً نقاط لا علاقة لها بالموضوع، بحيث أنّ الاتفاق أو الاختلاف عليها ليس أمراً مهماً.

وعليه، فمهارة (الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة) تعني: عمل قائمة بالنقاط التي يتفق عليها الطرفان، وبذلك التي يختلفان عليها، وبذلك التي لا تعدّ ذات أهميّة.

وأما انعدام العلاقة، فالمقصود به النقاط غير ذات العلاقة بالموضوع محلّ البحث بين الطرفين، فهي أمور أجنبيّة بالمرّة عن ذلك الموضوع، يجب تمييزها؛ لكي لا تؤثر سلباً على الموقف من الموضوع.

إنّ تطبيق هذه المهارة يُعدّ تكملة لأداء مهارة (التحقّق من الطرفين)، ولكنّها أكثر تخصّصاً؛ فإنّ (التحقّق من الطرفين) تستخدم للتحقّق من رأي الطرف الآخر، أو التحقّق من الجهة الأخرى للنقاش، بينما المهارة التي نحن فيها نستخدم كخارطة تبيّن مناطق الاتفاق ونقاط الخلاف ونقاط انعدام الصلة بالموضوع، وهو من الناحية العمليّة لا يعني شمول جميع النقاش، بل يمكن انتقاء النقاط الرئيسة للاتفاق أو الخلاف.

الدرس رقم (٢٨): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (١)..... ٣٩٧

يحتاج الأمر - طبعاً- إلى بذل الجهد لإيجاد النقاط المتقدمة الثلاث، والأمر هنا تماماً كما كان عليه في مهارة (موجب، سالب، مثير)، أي: عمل قوائم بنقاط التوافق، والاختلاف، وغير المرتبطة بالموضوع. ومن ناحية الممارسة العملية، يمكن تطبيق المهارة على جميع آراء الخصم، أو على النقاط الرئيسة منها، ومن الأفضل أن تطبق على النقاط الرئيسة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة، هو: تقديم أداة تبيّن بشكل مقصود نقاط الاختلاف، والاتفاق، والنقاط غير ذات العلاقة، وهذا هو تنفيذ لمهارة (الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة)، وعدّها جسراً نعبر بواسطته إلى تفاعل صحيح مع الآراء المطروحة في البحث؛ فإنّ التمييز بين نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف والنقاط الأجنبية عن الموضوع محلّ البحث له تأثيره الفاعل في جلاء الكثير من النقاط، التي تؤثر تأثيراً كبيراً في اتخاذ موقف علمي منطقي صحيح من آراء الآخرين، بل وقبل ذلك وبعده من آرائنا نفسها.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يختلف المسؤولون عن المدرسة إلى فريقين في جواب سؤال، هو: هل يجب أن يفرض الزي الموحد على المدارس، أم يُترك للطلبة حرية لبس ما يشاؤون؟

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا هایل السرور وثائر غازي حسين: ج٣، ص ٢٤.

وفي مقام اتخاذ رأي خاصّ في هذا المجال، لا بدّ من أن نميّز نقاط الاتفاق، ونقاط الاختلاف، والنقاط الأجنبية عن بعضها البعض، ويمكن ذكر التالي في هذا المجال:

١- نقاط الاتفاق:

يتفق الطرفان على أنّ الزيّ الموحد له مميّزاته الجمّة، التي منها:

- سهل التميّز.
- تكاليف زائدة على الأهالي.
- يُزيل الحيرة في عمليّة اختيار الملابس.
- يُزيل الفروق بين ملابس الطلبة، وذلك في مسألة قدرة الوالدين على الشراء أو الاختيار.

٢- نقاط الخلاف:

- يعتبر الطرف (أ) الملابس العاديّة مريحة أكثر، ويخالفه الطرف (ب).

- يقول الطرف (ب): إنّ الزيّ الموحد يؤدّي إلى الافتخار بالمدرسة، ويخالفه الطرف (أ).

- يقول الطرف (ب): إنّ الزيّ الموحد أكثر ترتيباً من الملابس العاديّة، ويقول الطرف (أ): إنّ ذلك ليس بالضرورة.

- يقول الطرف (أ): إنّ راحة الطالب أهمّ من صورة المدرسة، لكنّ الطرف (ب) يخالفه، قائلاً بأنّ تحسين صورة المدرسة هي لصالح الطلبة.

٣- انعدام العلاقة (النقاط الأجنبية):

يقول الطرف (أ): إنّ الإجبار على الزيّ الموحد سيحدّ من قدرة الطلبة العلميّة، بينما يخالفه الطرف الآخر في ذلك. وهذه نقطة يمكن أن

الدرس رقم (٢٨): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (١).....٣٩٩

نعدّها أجنبيّة بالمرّة عن محلّ الكلام؛ إذ لا علاقة للقدرة العلميّة والنشاط العلميّ بنوع الزّيّ الذي يلبسه الطالب.

فإذا اتضحت النقاط السابقة، فإنّ النقاش حينئذ سيتركّز على نقاط الاختلاف دون غيرها من النقاط، ما يسهّل عمليّة اتخاذ موقف إزاء الآراء المطروحة في المقام كما هو واضح، فيكون التفاعل مع الآراء المطروحة في المسألة محلّ النقاش تفاعلاً علمياً صحيحاً^(١).

(١) راجع: سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١٢٤.

خلاصة الدرس

- ١- يشتمل مستوى (التفاعل) على المهارات: التحقق من الطرفين، الدليل وأنواعه، الدليل: القيمة، الدليل: البنية، الاتفاق والاختلاف، أن تكون على حق (١) و(٢)، أن تكون على خطأ (١) و(٢)، والمحصلة النهائية.
- الهدف العام لمستوى التفاعل: إنماء جانب التفاعل لدى الطلاب؛ إذ يهتم بتطوير عملية المناقشة والتفاوض، ليستطيع الطلاب تقييم مداركهم والسيطرة عليها.
- ٢- لا بدّ من أن يفحص كلّ طرف رأي الطرف الآخر بشكل جيّد، إلى درجة أنه يستطيع توضيحه للآخرين لو تطلّب الأمر، كما لو كان هو صاحب ذلك الرأي.
- ٣- مهارة (أنواع الدليل) تعلّم كيفية إثبات الرأي؛ إذ يدعم كلا الطرفين رأيهما بالبرهان والدليل، ويكون على نوعين: الرأي، والحقيقة.
- ٤- مهارة (الدليل: قيمة الدليل)، يقصد بها التمييز بين أنواع الدليل من حيث القيمة، فهو إما المفتاح الرئيس، أو الدليل القوي، أو الدليل الضعيف.
- ٥- مهارة (الدليل: بنية الدليل) تعطينا فكرة عن كيفية تشكّل بنية الدليل، فتتعلّق بطريقة استخدام الدليل، وبطريقة تركيبه، وكيفية تماسك أجزائه مع بعضها.
- ٦- ينبغي عمل قائمة بالنقاط التي يتفق عليها الطرفان، والتي يختلفان عليها، والتي لا تُعدّ ذات أهميّة، ليكون الموقف من كلّ واحدة منها فنيّاً علمياً صحيحاً.

اختبارات الدرس

- ١- بيّن المقصود من مهارة (التحقّق من الطرفين)، ذاكراً بعض تطبيقاتها.
- ٢- ما هو الهدف من مهارة (أنواع الدليل)؟ بيّن ذلك من خلال تطبيق عمليّ.
- ٣- ما هو المقصود بقيمة الدليل؟ وما هو تأثير ذلك على عملية التفكير؟
- ٤- عرّف بمهارة (الدليل: بنية الدليل)، وبالهدف منها.
- ٥- ما هي فائدة مهارة (الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة) في تنمية التفكير؟

الدرس رقم (٢٩)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الثالث (كورت ٣): التفاعل . Interaction

القسم الثاني

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بمهارة (أن تكون على صواب (١))، والهدف منها.
- ٢- التعريف بمهارة (أن تكون على صواب (٢))، والهدف منها.
- ٣- التعريف بمهارة (أن تكون على خطأ (١))، والهدف منها.
- ٤- التعريف بمهارة (أن تكون على خطأ (٢))، والهدف منها.
- ٥- التعريف بمهارة (المحصلة النهائية)، والهدف منها.
- ٦- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

تقدّم التعريف بالمستوى الثالث من مستويات برنامج كورت، وهو مستوى (التفاعل)، وبالهدف العامّ منه، وبمهاراته العشر بصورة عامّة. وتناولنا كلّ واحدة من المهارات الخمس الأولى بالتفصيل، فتكلّمنا عن المقصود بكلّ واحدة منها، وعن الهدف منها، وذكرنا تطبيقات عملية لكلّ واحدة من تلك المهارات، لتصل النوبة اليوم إلى تناول المهارات الخمس المتبقية منها.

المهارة السادسة: أن تكون على صواب (١) (البيان والإشارة)

أولاً: التعريف بالمهارة: ("1 Being Right)

عندما يُثار نقاش، فإنّ هناك أربع وسائل لإثبات أنّك على حقّ.

نتناول وسيلتين من تلك الوسائل بمهارة (أن تكون على صواب (١))،
كما سنتناول الوسيلتين الأخريتين في مهارة (أن تكون على صواب
(٢))، إن شاء الله تعالى.

وإثبات أن تكون على صواب يمكن أن يكون عن طريق الوسيلتين
الآتيتين:

١- البيان

وذلك عن طريق محاولة تبين ما يأتي:

- ما يمكن أن يحدث لو لم يُبين الآخر على رأيك (اللوازم الباطلة).
- استحالة فكرة ما.
- آثار شيء ما.
- إمكان النظر إلى المسألة بطريقتك وزاويتك الخاصة.
- خطأ فكرة ما عن طريق فحصها.
- صحة فكرة ما عن طريق فحصها.

٢- الإشارة (المرجعية)

ويقصد بها الإشارة المرجعية إلى مصدر خارجي يساند الرأي
ويدعمه، أو أرقام تمثل حقائق، أو التجربة الشخصية أو العامة، أو إلى
المشاعر أو الغرائز^(١).

والتمييز بين الوسيلتين المتقدمتين واضح جداً؛ فانت - في محاولتك
إثبات رأيك وصوابه - إما أنك تبين وتوضح ماهية الشيء والفكرة التي

(١) راجع: الزغبى، طلال، ومنيرة بطارسة، ومحمود خضر، التفكير ومهارات البحث العلمي: ص ٣٤.

تريد إثبات صحتها، أو تشير إلى مرجع خارجي^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

من الواضح أنّ الهدف من هذه المهارة هو تحصيل القدرة على إثبات صحة ما تذهب إليه من رأي عن طريق فني موضوعي صحيح قدر الإمكان.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

ينبغي أن يكون التعليم مفيداً أكثر من كونه ممتعاً.
هناك شخص يؤيد هذه الفكرة، فيستخدم طريقة البيان والمرجعية لإثبات صحة كلامه كالاتي:

١- البيان:

- لو كان كل منا يفعل ما يمتعه فقط، سيكون هناك فوضى، وسيمضي الجميع وقته في العبث.
- بعض الأشياء المفيدة -مثل الرياضيات- تُعدّ مملة بالنسبة إلى الكثير من الناس.

- بعض المواضيع قد تكون مملة في البداية وممتعة لاحقاً.

٢- المرجعية:

- من المؤكّد أنّ المدير والمعلّمون يعرفون الأفضل.
- بعض المهن تتطلب مؤهلات محدّدة حتّى لو كان تحصيلها مملاً.
- تتشابه اهتمامات الناس بالأشياء بتخصّص واحد، لكنّ المجتمع

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٢٩-٣٠.

بحاجة إلى إنجاز جميع أنواع الوظائف.

المهارة السابعة: أن تكون على صواب (٢) (التسمية، إصدار الأحكام)

أولاً: التعريف بالمهارة: ("2" Being Right)

ذكرنا في المهارة السابقة وسيلتين من وسائل إثبات صحة ما يذهب إليه الإنسان، وهما: (البيان) و(المرجعية)، وبقي لدينا وسيلتان أخريتان من وسائل أربع في هذا المقام، وهما: (التسمية)، و(إصدار الأحكام)، أو (التقييم). وقد تبدو هاتان الوسيلتان خاطئتين لأول وهلة، أي: تبدوان كخدع يستخدمها الناس ليُظهروا أنهم على صواب، وفي الواقع، عادة ما يساء استخدام الوسيلتين المتقدمتين، ومن المفيد اكتشاف حالات إساءة الاستعمال هذه، التي يمكن تشبيهها بالمطرقة التي يمكن استخدامها استخداماً إيجابياً، كتنبيت المسمار مثلاً، كما يمكن استخدامها استخداماً سلبياً، كتحطيم شيء مفيد مثلاً.

١- التسمية:

يدّعي شخص ما أنه يعرف الموقف، فيقوم بتسميته أو وضع عنوان له. ولهذا الاسم أو العنوان قيمته، وهذه القيم تدعم الرأي، لتثبت صوابه بالنتيجة.

٢- إصدار الأحكام (التقييم):

وهنا، يتمّ استخدام كلمات التقييم التي تحمل قيمة ما لا يمكن لأحد أن يعترض عليها. وباستخدام هذه الكلمات، يُصدر الشخص حكماً على الموقف، ويُعطيه تقييماً يعتقد أنه صواب^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٣٤.

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (٢).....٤٠٥

ومن الضروري الإشارة إلى ما أشرنا إليه قبل قليل، من احتمال وقوع إساءة استعمال الوسيلتين المتقدمتين كثيراً؛ فنحن عندما نصف الشخص بأنه (قذر) مثلاً، فإنّ هذا لا يثبت أيّ شيء، إلا أننا نريد أن نصفه بهذا الوصف.

إنّ صفات (القيمة) تستخدم للتعبير عن المشاعر، ونادراً ما تثبت أيّ شيء، وقد تستخدم هذه الطريقة بصورة أكثر فعالية عندما نقول: «لا أحد أحبه، ولكن يجب أن نعترف بأنه كان صادقاً أو مخلصاً في معتقداته». ويمكن إجراء فحص للتأكد من حسن استخدام هذه الطريقة، وذلك بأن نسأل عن دليل الحكم ومستنده.

لا تنس ما ذكرناه سابقاً عن أهميّة التحليل والتبسيط؛ إذ ما لم تحلّل الأمور والمواقف وتبسّط، لا يمكن أن يكون القرار والحكم الذي تتخذه حينها صحيحاً، وإلا، لأصبحنا كالطبيب المبتدئ الذي تختلط عليه علامات المرض، فيقف عاجزاً تمام العجز عن التشخيص الدقيق^(١). وإنّ الآخرين قد يلجأون إلى التعقيد ليقعوا المخالفين في الدهشة والتشويش، فلا يعودوا على مقدرة من التمييز وإصدار الأحكام الصحيحة^(٢).

ثانياً: الهدف من هذه المهارة

أشرنا إلى ذلك في المهارة السابقة.

(١) راجع: إدوارد ديونو، Simplicity : ص ٢٣.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٤٧.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

١- أمثلة التسمية:

هذه خدعة، ما هذا إلّا ابتزاز، أنتم جميعاً فاشيون، هذه مؤامرة شيوعية لتدمير الحكومة، إننا نتوقع مثل هذا من الرأسماليين، هو جبان، هذا خداع.

٢- أمثلة إصدار الأحكام (التقييم):

صحيح، ملائم، عادل، عادي، مشرف، صادق، ذكي، شجاع، مباشر، صريح، جاد،...الخ.
سخيف، تافه، ظالم، شاذّ، غير عادل، لا أخلاقيّ، كاذب، جبان، غبيّ، غير صريح، غير جاد،....الخ.

تطبيق عمليّ:

- هل لنجوم الكرة أثر جيّد أم سيء على صغار السنّ؟
طرحنا هذه النقاط أثناء نقاش هذه المسألة:
- نجوم الكرة أناس رائعون. (حكم، تقييم).
- إنهم يتمتعون بالحرية والحيوية؛ لذا، لا بدّ من أن يكون لهم أثر جيّد. (حكم، تقييم).
- نجوم الكرة حسّاسون وجادون. (حكم، تقييم).
- إنهم أناس منحطون وأغبياء. (حكم، تقييم).
- إنهم أشخاص سدّج وأنانيون. (حكم، تقييم).
- إنّ عالم الكرة جميعه عبارة عن مشروع تجاريّ لجمع المال. (تسمية)
- إنّ ثقافة الكرة عبارة عن صورة وهميّة لا أساس لها. (تسمية).

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (٢).....٤٠٧

- نجوم الكرة هم قادة الأزياء، ويصوغون ثقافة الشباب. (تسمية).
 - نجوم الكرة ليسوا حقيقيين، إنهم مجرد أشخاص يحركهم غيرهم.
- (حكم، تقييم)

المهارة الثامنة: أن تكون على خطأ (١)

أولاً: التعريف بالمهارة: ("1" Being Wrong)

لا أحد غالباً يُخطئ عن عمد، لكن هناك أربعة أسباب للخطأ يمكن التعرف عليها في تفكير الناس، أو يعرفها الناس في تفكيرك. وعندما يثار نقاش، فإنّ هناك أربع وسائل لإثبات أنّ الآخر على خطأ. نتناول وسيلتين من تلك الوسائل في مهارة (أنّ تكون على خطأ (١))، ونتناول الأخريتين بمهارة أنّ تكون على خطأ (٢) إنّ شاء الله تعالى.

وتركيز هذا الدرس على أنّ يكون الإنسان قادراً على ملاحظة واستخلاص كلّ من الوسيلتين اللّتين سنذكرهما بعد قليل، بوصفهما من وسائل أنّ يكون الإنسان نفسه، أو الآخر على خطأ.

في البداية، يبدأ الفرد بتطبيق هذه الأداة على نقاشات الأفراد الآخرين، ولكن، بمجرد أنّ تصبح المفاهيم واضحة، فإنّ الفرد يبدأ بتطبيقها على تفكيره هو نفسه.

أمّا بالنسبة إلى الوسيلتين اللّتين تشتمل عليهما مهارة (أنّ تكون على خطأ (١))، فهما:

أ- المبالغة:

وتشتمل على ثلاث عمليّات:

١- المبالغة الصريحة.

٢- الوصول بالأشياء إلى أقصاها.

٣- التعميم الخاطيء.

وبصورة عامة: معظم النقاشات التي تستعمل فيها الأمور الثلاثة المتقدّمة، لا تكون عن وجود الأثر، بل عن أهميّة الأثر وضخامته؛ ولهذا، فإنّ خطأ المبالغة خطأ أساس. وسيأتي توضيح كلّ منها من خلال التطبيقات التي سنذكرها لها.

ب- التجاهل:

إذا نظرت إلى جانب واحد من الموقف، ربّما تكون على حقّ في ما يتعلّق بهذا الجانب، ولكنك تكون مخطئاً جداً في ما يتعلّق بالجانب الذي تجاهلته. فالتجاهل يعني أنّ بعض أجزاء الموقف أو الحدث تمّ ببساطة تجاهلها.

هذا هو الأساس للعديد من المجادلات التي يبدو فيها تفكير الفرد مقبولاً جداً ومنطقيّاً مع أنّه يقود إلى نتيجة خاطئة، فالتجاهل يظهر أيضاً في المجادلات التي يحاول أنّ يبدى فيها كلّ جانب أنّه يتحدّث بشكل صحيح ومنطقيّ، ومع ذلك، يتوصّل إلى نتائج عكسيّة.

ويمارس السّياسيون غالباً هذا النمط من الخطأ في بياناتهم العامّة، فهم من أجل إيضاح رأيهم، تراهم ينظرون إلى ذلك الجزء من الموقف الذي يدعم وجهة نظرهم، ويتجاهلون أو يسقطون الأجزاء الأخرى.

فعلى سبيل المثال: إنّ سياسياً ما يمكن أنّ ينظر إلى ارتفاع أسعار السمك المجمّد، فيضع اعتماداً على ذلك مطالبة برفع الأجور، بينما ينظر سياسيّ آخر إلى انخفاض ميزان المدفوعات، ويعارض رفع الأجور المتدنّيّة اعتماداً على هذا الأساس.

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (٢).....٤٠٩

وهذا النوع من الخطأ غاية في الخطورة؛ لأنه يمكن في الواقع بناء مجادلة منطقية معتمدة على افتراضات خاطئة (أحادية المنطق، بمقدمة منطقية فقط)، وبما أنه ليس ممكناً مهاجمة صلاحية هذا المنطق، فإن النتيجة تبدو كأنها فوق الشك، مع أن المناقشة بأكملها تكون قد تجاهلت عناصر حاسمة بعينها، وعندما تدخل هذه العناصر إلى المعادلة، فإن المناقشة تنهار، مع غض النظر عن مدى المنطقية التي ظهرت عليها في بداية النقاش^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما الهدف من هذه المهارة، فهو - كما تقدّم في بيانها- تحصيل القدرة على ملاحظة واستخلاص كل من المبالغة والتجاهل، بوصفهما من وسائل أن يكون الإنسان نفسه أو غيره على خطأ.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أ- أمثلة المبالغة:

١- المبالغة الصريحة: «إن استمرّ هذا الطفل في القفز إلى الأعلى والأسفل، فإنّ البناية ستنهار».

٢- الوصول بالأشياء إلى أقصاها: «لو كانت المواصلات مجانية، فإنّ جميع الناس سيركبون بها طوال اليوم، ولن يذهبوا إلى أعمالهم».

٣- التعميم الخاطئ (تعميم المثال ليصبح قاعدة عامة): «أعرف شخصاً أسترالياً سعيداً؛ لذا، ربّما يجب أن نهاجر إلى أستراليا».

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٣٩-٤٠.

ب- أمثلة التجاهل:

- إذا نفذت الطاقة، فإنّ الشيء الواضح، هو أنّ علينا بناء محطّات نوويّة كثيرة.

تجاهل خطر المحطّات النوويّة، سواء الحوادث التي تقع، أو المخلفات النوويّة.

- يجب أنّ نلغي جميع الامتحانات؛ لأنّ الطلبة لا يحبّونها. تجاهل دور الامتحانات في دفع الطلبة للاجتهاد، بالإضافة إلى صعوبة اختيار الطلبة المناسبين للتخصّصات المختلفة في الجامعات.

- يجب منع السيّارات جميعاً من دخول مراكز المدن. تجاهل الحافلات، وحاجة الشاحنات لتفريغ حمولاتها في المحلّات التجاريّة.

- يجب أنّ يسمح للمراهقين فوق سنّ (١٤) بالبقاء خارج البيت كيف يشاؤون.

كثير منهم قد يقضي اللّيل كلّ في الخارج. (مبالغة).

يجوز ذلك إنّ أخبر المراهق ذويه بمكانه، وأنّ يكون المكان آمناً. (تجاهل احتمال كذب المراهق).

- أعرف غلاماً تعرّض للضرب من عصابة في وقت متأخّر من اللّيل؛ لذا، أعتقد أنّه يجب على الجميع أنّ يكون في البيت قبل التاسعة مساء. (مبالغة).

- إنّ تحكّم الوالدان بوقت العودة إلى البيت، فإنّهما سيرغبان في التحكّم في أشياء أُخر، مثل: الملابس والأصدقاء ومعجون الأسنان...الخ. (مبالغة).

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (٢).....٤١١

- إنَّ الوالدين لا يفهمان ما يفعله المراهقون؛ لذا، فإنَّهم يريدونهم العودة مبكراً إلى البيت. (تجاهل إمكان أنَّهم إنَّ فهموا ما يفعلون، فقد يرغبون أكثر في الرجوع المبكر إلى البيت)^(١).

المهارة التاسعة: أن تكون على خطأ (٢) (الخطأ والتحمل)

أولاً: التعريف بالمهارة ("2" Being Wrong)

تقدّم في المهارة السابقة سببان يكون الإنسان بهما على خطأ أثناء نقاشه، وهما: المبالغة والتجاهل، وإنَّهما الوسيلتان اللتان تكشفان ذلك الخطأ.

وأما السببان الآخران، والوسيلتان الأخريتان، فهما: الخطأ، والتحمل أو (التحيّز)، نتناولهما في هذه المهارة، وهي مهارة (أن تكون على خطأ (٢)).

١- الخطأ:

للأخطاء عدّة أشكال باختلاف منشأ الخطأ، فإنّه يمكن أن يكون من المناشئ الآتية:

أ- الاشتباه: كاعتقاد الإنسان بأنّ القمر يبعد عن الأرض (٥٠٠٠٠٠) ميل، فيما الصحيح هو أنّه يبعد (٢٥٠٠٠٠) ميل.

ب- أخطاء التعرّف والتمييز: هذه السيّارة من نوع تويوتا. (الصحيح أنّها من نوع مرسيدس).

ج- الخطأ في تفسير رأي المعارض: كأنّ تقول له: «أنت مع عقوبة

(١) راجع: الزغبى وبطارسة وخضر، طلال ومنيرة ومحمود، التفكير ومهارات البحث العلمي، ص ٣٣.

الإعدام»، بينما هو (مع تشديد عقوبات السجن).

٢- التحامل (التحيّز):

يشمل التحيّز جميع تلك الأفكار المحددة والثابتة غير القابلة للتعديل بواسطة النقاش، مع غرض النظر عن مدى قوتها.

ربّما تتواجد فكرة ثابتة بأنّ الخصوم أغبياء، وغير أمناء، أو منحرفين، وربّما تتواجد فكرة ثابتة عن الصراع بين (هم) و(نحن).

المحتوى العادي للفكرة الثابتة يمكن أن يكون صالحاً أحياناً، ويكمن الخطأ في استخدام الفكرة الثابتة بعدها دليلاً في النقاش، وكلّما كانت هناك أدلة ضدّ فكرة خاطئة، كلّما كان من الخطأ استخدام تلك الفكرة بوصفها أمر مسلّم به، فالتحامل يجعل جميع النقاشات بلا جدوى.

التحامل ينطبق على جميع الأفكار التي لا تكون نتاجاً للتفكير، وفي عملية ممارسة هذه الأداة، قد يكون من الصعب التمييز بين فكرة يبدو أنّها ناشئة عن التحامل، ولهذا، يجب أن يجتهد الإنسان في سبيل أن يتخلّص من هكذا أفكار في نقاشاته أو معتقداته.

وربّما يكون التحامل عائداً لغرض طيّب، مع أنّه في أغلب الأحيان يكون العكس هو الغرض من التحامل، فمثلاً: قد يوجد تحامل في القول: «جميع السويسريين أكفاء جداً».

والنقطة المهمة، هي أن الخطأ يكمن في استخدام أفكار ثابتة، سواء أكانت جيّدة أم سيئة، والتي تكون غير قابلة للنقاش عند الشخص، فأيّ فكرة ثابتة ليست معتمدة على الواقع، وليست مفتوحة للتغيير، تكون نموذجاً للتحامل.

ويمكن التمثيل للتحامل بما يأتي:

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (٢)..... ٤١٣

- أن تكون لديك فكرة ثابتة بأن الطرف الآخر غبي؛ ولذا، فإن كل ما يقوله خطأ، كما يحدث في السياسة.
- عندما يكون لديك فكرة ثابتة بأن هناك طريقة واحدة لفهم الأمور، وهي طريقتك.
- أفكار مشهورة، مثل: أن جميع الأمريكيين أغنياء، وجميع الفرنسيين يحبون الثوم، وجميع البيوت الإنجليزية باردة، وكل الأطفال كالملائكة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

تقدم في المهارة السابقة الهدف الذي يشمل هذه المهارة.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

تقدمت جملة من التطبيقات، وإليك بعضاً آخر منها:

هل هناك جدوى من تعليم التفكير للناس؟
أثيرت حول هذه المسألة النقاط الآتية:

١- التحامل والتحيز:

الناس ينفذون ما يقال لهم، ولو تعلموا التفكير، فإنهم سيثيرون المشاكل. أنت مولود بمعدل ذكاء ثابت، وليس لأي شيء بعد ذلك أثر.

٢- الخطأ:

تقتصر أهمية التفكير على حالات وجود مشاكل عويصة. يجب أن تكون دروس التفكير أكثر إمتاعاً. هذه الفكرة لا جدوى منها؛ لأن

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٤٥-٤٦.

الإنسان لا يحتاج إلى أكثر مما عنده من التفكير.

المهارة العاشرة: المحصلة النهائية. The final outcome.

أولاً: التعريف بالمهارة

ينصبّ الاهتمام في هذه المهارة على جعل الطلبة يقومون بجهد متعمّد مقصود واع لتخمين ما وصل إليه البحث من نتيجة، وذلك عن طريق جواب سؤال قد يُطرح بعدة صيغ، وهي:

ما الذي استفدناه؟ ماذا يحدث في نهاية النقاش؟ ما الذي تحقّق؟ ما ملخصه؟ ما هي النتيجة؟ ما هي المحصلة النهائية؟
قد يكون تحقّق الكثير وقد يكون القليل.

والقائمة التالية تشتمل على بعض المحصّلات النهائية، بحيث أنّ الرقم (١) هو الأقلّ فائدة، ورقم (٨) هو الأكثر فائدة:

١- لقد أضعنا وقتنا.

٢- على الأقلّ تعرّفنا على وجهات نظرنا. (EBS, OPV)

٣- نحن نتفق على بعض النقاط، ونختلف على البعض الآخر. (ADI)

٤- لقد اتّفقنا على الاختلاف حول هذه النقطة.

٥- لقد اتّفقنا على الأولويات، وما يحتاجه الاتفاق أكثر من غيره. (FBI)

٦- لدينا هذه البدائل لنختار من بينها. (APC)

٧- لقد توصّلنا إلى تسوية.

٨- لقد توصّلنا إلى اتفاق.

وبمجرد أنّ يتفق الناس على واحدة من الاحتمالات المتقدّمة كمحصّلة نهائية لنقاشهم، فإنّ من اللازم عليهم بعد ذلك التركيز على تنفيذها بشكل متعمّد، فعلى سبيل المثال: إذا تمّ الاتفاق على أنّ

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: التفاعل (٢)..... ٤١٥
المحصلة النهائية لا تعدى الاحتمال رقم (٥)، فإنّ اللازم عليهم حينئذ
مباشرة وضع قائمة بالأولويات للاتفاق.
والمهم هنا: أنّ نكون حاسمين في تحديد ما تمّ التوصل إليه (المحصلة
النهائية)^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

بعد نقاش طويل طُرحت فيه أنحاء وأنواع كثيرة من المهارات،
وصُرف فيه من الجهد والوقت الكثير، تكون الاستفادة من كلّ ذلك
متوقّفة على الحصول على المحصلة النهائية للنقاش.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

هل يجب أن يكون للطلبة رأي مباشر في إدارة المدرسة أم لا؟
وقد كان ناتج النقاش حسب ما اتفق عليه الطرفان كالآتي:
يجب أن يكون للطلبة فرصة في طرح آرائهم مباشرة، إمّا كاقترح لما
يمكن عمله، أو كاعتراض على ما يُطرح من آراء. ويجب أن تكون
هناك طريقة لإثبات أنّ آراءهم قد أُخذت بالنظر.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٣، ص ٥١ - ٥٢.

خلاصة الدرس

- ١- إثبات أن تكون على صواب، يمكن أن يكون عن طريق وسائل أربع:
البيان، الإشارة (المرجعية)، التسمية، وإصدار الأحكام (التقييم).
- ٢- إثبات أن تكون على خطأ يمكن أن يكون عن طريق الوسائل الأربع الآتية:
المبالغة، التجاهل، الخطأ، والتحامل (التحيز).
- ٣- ينصبّ الاهتمام في مهارة (المحصلة النهائية) على جعل الطلبة يقومون
بجهد متعمّد مقصود واع لتخمين ما وصل إليه البحث من نتيجة.

اختبارات الدرس

- ١- ما المقصود بـ: (البيان)؟ وما فرقه عن (الإشارة المرجعية)؟
- ٢- ما هي فائدة مهارة (إصدار الأحكام) في تنمية التفكير الإبداعي؟
- ٣- إثبات أن تكون على خطأ يمكن أن يكون عن طريق المبالغة، كما يمكن
أن يكون عن طريق التجاهل، ما الفرق بين الوسيّلتين؟ حاول أن تعزّز جوابك بمثال.
- ٤- قد يكون التحامل بنية صحيحة، كيف يمكن ذلك؟ أذكر مثلاً لما تقول.
- ٥- ما هو الهدف الأساس من مهارة (المحصلة النهائية)؟ وكيف يمكن الوصول
إلى ذلك الهدف؟

الدرس رقم (٣٠)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع Creativity

القسم الأول

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بالمستوى الرابع من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعي (الإبداع)، وبمهاراته والهدف الأساس منه.
- ٢- التعريف بمهارة (نعم - لا - إبداعي)، والهدف منها.
- ٣- التعريف بمهارة (الحجر المتدحرج)، والهدف منها.
- ٤- التعريف بمهارة (مدخلات عشوائية)، والهدف منها.
- ٥- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

ذكرنا أن برنامج كورت يحتوي على ستة مستويات لكل منها عشر مهارات، وسنعرّض في هذا الدرس إلى المستوى الرابع من المستويات الستة، وهو مستوى (الإبداع).

غالباً ما نعدّ (الإبداع) موهبة خاصة يمتلكها البعض، وحُرم منها آخرون، أمّا في (كورت ٤)، فإنّ الإبداع يتمّ تناوله بوصفه جزءاً طبيعياً من عملية التفكير، ومن ثمّ، يمكن تعليمه للتلاميذ، وتدريبهم عليه. الإبداع مسلّ ودافع وحافز دائماً للأشخاص الذين يفكرون بطريقة إبداعية، وهذا الإحساس بالمتعة يجب أن يتطوّر في كورت (٤)، وفي

٤١٨دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم
الوقت نفسه، الإبداع عملية مهمة الهدف منها الوصول إلى الفكرة
الجديدة غير التقليدية. فالتركيز في هذا الكورت على الإبداع الذي
يمكن تطويره.

وقد سمى مؤلف برنامج كورت هذا النوع من التفكير المتحرّك
الفعال بالتفكير الجانبيّ (Lateral Thinking)، في مقابل التفكير غير
الجانبيّ، أي: التفكير باتجاه واحد، ومن زاوية واحدة متحرّجة روتينيّة
جامدة، وهو نمط تفكير الدجاجة^(١).

والأدوات التي تطرح في هذا الكورت تنشأ من طبيعة التفكير
الجانبيّ، وقد قدمت هذه العمليّات كأدوات تفكير تستخدم عن قصد
وعمد وبشكل مباشر من أجل نتائج فعّالة نشيطة رائعة.

يحتوي كورت الإبداع على المهارات (الأدوات) الآتية:

(«نعم، لا، إبداعي» - الحجر المتدحرج - مدخلات عشوائية -
تحديّ المفهوم - فكرة رئيسة - تعريف المشكلة - إبعاد الأخطاء - الربط -
المتطلّبات - التقييم).

وأما الهدف الأساس من كورت (٤)، فهو تدريب الطلّاب على
الهروب الواعي (الملتفت إليه، المبرمج) من حصر الأفكار والجمود

(١) تناول المصنّف هذا النوع من التفكير بتفصيل في كتابه: De Bono's thinking course، ص ٥٠-٦٤. يرجى المراجعة، إذ يذكر هناك بعض الفروق بين التفكير الإبداعيّ والتفكير الجانبيّ. وقد كتب كتاباً خاصّاً عن هذا النوع من التفكير، سمّاه: التفكير الجانبيّ كسر للقيود المنطقيّة، كما تقدّم. وتكلّم عن هذا الموضوع في كتابه (simplicity): ص ١٩٠-١٩١، و(think): ص ٧١. فراجع رجاء، فالموضوع غاية في الأهميّة، ويستحقّ الاهتمام.

عليها، ومن ثمّ، إلى إنتاج الأفكار الجديدة، ما يُعدُّ إبداعاً.

المهارة الأولى: نعم - لا - إبداعي (Yes and no creative)

أولاً: التعريف بالمهارة

إنّ استخدامك لمفهوم «إبداعي» يُظهر كَشَخَص لا تقوم بالحكم على فكرة ما فقط، وإنّما تتعامل معها بإبداعية، أي: إنك تستخدم طريقة ما جديدة للنظر إلى الأشياء، فلا تجمد على النظرات الروتينية الدارجة. وبعبارة أخرى: مصطلح (إبداعي) يدلّ على مفهوم جديد يعبر عن النظر إلى الفكرة بطريقة جديدة، وتدلّ كذلك على ابتعادنا عن الطرق التقليدية المتبعة للنظر إلى الأشياء والحكم عليها في ما إذا كانت صحيحة أو خاطئة، مفيدة أو غير مفيدة، مناسبة أو غير مناسبة. إذا صادفتنا بعض المسائل أو الأفكار، فهناك حالتان في موقفنا تجاهها:

١- الحكم

- عندما تحكم على شيء بأنّه صحيح، فإنّك تقول: «نعم».
- عندما تحكم على شيء بأنّه غير صحيح، فإنّك تقول: «لا».
- عندما لا تكون متأكّداً، فإنّه يمكنك أن تقول: «ربّما»، أو «لا أعلم».

٢- عدم الحكم

قد لا ترغب في بعض الأحيان بالحكم على فكرة ما، ولكنك ترغب في معالجتها بطريقة إبداعية، بمعنى: أن تنظر إلى الفكرة بطريقة خيالية، أو أن تقترح شيئاً ما عن هذه الفكرة، أو أن تنظر إليها بطريقة ما، وفي هذه الحالة، يمكنك القول: «إبداعي» عن هذه الفكرة.

لاستخدام (إبداعي)، استخدم العملية ذات الخطوتين الآتيتين:

١- هل أريد أن أحكم على هذا الموقف أو هذه الفكرة؟

٢- هل أريد التعامل مع هذا الموقف أو هذه الفكرة بشكل إبداعي؟

ثانياً: الهدف من المهارة

تساعدنا هذه المهارة على تقوية الجانب الإبداعي في تفكيرنا عند التعامل مع الأفكار والمسائل المختلفة التي نواجهها في حياتنا اليومية، بحيث تقوّي هذا الجانب من جوانب التفكير عندنا^(١).

إنّ الهدف من عمليّة الحكم على الأفكار بأنّها (صحيحة) أو (خاطئة)، هو: إبقاؤنا داخل مجال قنوات الخبرة الاعتيادية لنا، وكلّما تحرّكنا بعيداً عن هذه القنوات التقليدية، فإنّ نظام الحكم الذي اعتدنا عليه يدفعنا بطريقة عفويّة لكي نعود إلى هذه القنوات التقليدية التي بدأنا منها تفكيرنا، وذلك من خلال تأكيد هذا النظام، وتحذيره لنا بأننا قد خرجنا عن قنواتنا التقليدية المعتادة.

وأما كلمة (إبداعي)، فهي توضح أنّ أيّ فكرة لا يتمّ النظر إليها على أنّها صحيحة أو خاطئة، ولكن يتمّ النظر إليها بحسب إبداعي، وذلك بهدف فتح طرق جديدة للنظر إلى الأشياء، فالإبداع يسعى إلى اكتشاف قنوات جديدة غير تقليدية تقودنا إلى الإبداع المطلوب.

من الصّحيح أنّ أيّ رأي أو فكرة يجري تناولهما يتمّ الحكم عليهما على أنّهما أمر صحيح أو مفيد، ولكن، إذا تمّ استخدام الحكم في كلّ

(١) راجع: فتحي جروان ، تعليم التفكير: ص ٣٩.

خطوة نخطوها، فإننا لن نصل إلى أي فكرة إبداعية أبداً.

فعلى سبيل المثال: إذا بدأ شخص برواية قصة مضحكة عن فيل فوق الشجرة، فإنّ من الممكن أنّ تقاطعه لتخبره بأنّ هذا الكلام (غير صحيح)، ولن يستطيع هذا الشخص إقناعك بأنّ الفكرة أو القصة ممكنة؛ لذا، تمّ تطوير أداة (إبداعي) لهذا الغرض، فهي طريقة لإيضاح أنّ الدعاية والخيار أمر مطلوب ومفيد، وذلك لتوليد الأفكار الإبداعية غير التقليدية، وتوضيح أنّ بعض الأفكار يمكن أنّ يتمّ تناولها بعيداً عمّا اعتاد عليه الناس، من إصدار أحكام قطعية بالصحة أو الخطأ.

عندما يضع الناس جملة من نوع (إبداعي)، فإنّها تؤدّي إلى استفزاز أو استثارة للإبداع من أجل البدء بأفكار جديدة، أو طرق جديدة للنظر إلى الأشياء، وعندما يستخدم الناس (إبداعي) بوصفه استجابة، فإنّهم يُقرّون بأنّهم سيتعاملون مع الأفكار على أنّها جمل تستحقّ التفكير، وهذه القدرة على استخدام الأفكار بعيداً عن نظام الحكم هي الأساس الكامل للإبداع، إلّا إذا كانت الفكرة غير مفهومة وغير واضحة، وهنا، يصبح الإبداع مستحيلاً.

وتُعدّ (إبداعي) أداة ملائمة لتأجيل إصدار الحكم على بعض الأفكار، بحيث يصبح من الممكن فهمها واستخدامها، كما أنّه ليس هناك حاجة إلى التذمّر من استخدام هذه الأداة، بل لا بدّ من زيادة التوجّه شيئاً فشيئاً إلى الاهتمام بهذه الأداة^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ١١.

ليس المهمّ التعرّف على العبارات التي تصلح لها كلمة (إبداعي)، فالعملية ليست عملية تصنيف، ويكفي أن يدرك الطلبة أنّ هذه الكلمة يمكن استخدامها بدلاً من استخدام كلمات من قبيل: صحيحة، خاطئة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: حاول أن تنظر إلى العبارات التالية من زوايا مختلفة عمّا اعتدته، ثمّ أجب:

أيّ من الجمل التالية هي جملة «نعم»، وأيها «لا»، وأيها جملة «إبداعي»؟

- يجب أن تخفض المحلّات أسعارها (١٠٪) لمدة ساعة واحدة يومياً.

- تخسر محلّات السّوبر ماركت آلاف الدنانير من سرقة المعروضات.
- محلّات السّوبر ماركت بيوتنا الثانية، فيجب أن نحافظ على ممتلكاتها.

ثانياً: اختر أيّة واحدة من الجمل التالية لإعطائها «نعم»، «لا»، أو «إبداعي»:

- لا أحد يريد أن يعمل بشكل شاقّ أكثر من ذلك.

- معظم الناس الأذكياء يذهبون إلى الجامعة.

—

وقد رمز البروفيسور ديونو لـ (إبداعي) برمز (po) في كتبه الأخرى، وتكلّم عنه أيضاً، راجع:

(simplicity): ص ١٩٠-١٩١.

(١) راجع: المصدر السابق.

المهارة الثانية: الحجر المتدحرج (حجر الخطو). Stepping Stone

أولاً: التعريف بالمهارة

الحجر المتدحرج عبارة عن فكرة ما تنتقل إليها، ليس من أجل البقاء مع هذه الفكرة والاستقرار عندها، أو الحكم عليها بأنها صحيحة أو خاطئة، وإنما من أجل أن تتخطاها للوصول إلى أفكار جديدة، فتكون بذلك جسراً تعبر عليه للوصول إلى أفكار إبداعية. وبعبارة أخرى: للتحويل من نمط تفكير إلى نمط تفكير آخر^(١).

فالحركة في هذه المهارة نحو الحجر المتدحرج، ومن ثمّ التحرك ثانية في اتجاه أمامي، أي: التحرك إلى ما بعد الحجر المتدحرج^(٢). إن استخدام الفكرة بشكل إبداعي يعني استخدامها لتطوير بعض الأفكار الجديدة، وبمعنى آخر: لا يتم الحكم على الفكرة، ولكن تستخدم كحجر خطو للحصول على أفكار جديدة.

وليس من المهمّ درجة ارتباط الفكرة الجديدة بحجر الخطو الذي تمّ استخدامه، فعندما يتمّ استخدام هذا الحجر، فإننا نقوم بنسيانه نهائياً واجتيازه للحصول على أفكار جديدة.

يمكن تصميم حجر خطو مقصود عند قول أيّ شيء خياليّ وغير مألوف، والطريقة الأسهل هي القيام بعكس الوضع، مثل تحويل الداخل خارجاً، أو تحويل الخلف أماماً، لكن هناك استخداماً آخر لحجر الخطو، فالشخص عندما يفكر بفكرة تبدو كأنها خاطئة، فبدلاً من رفضها فوراً،

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ٥٨.

(٢) راجع: الجلال، سميرة أحمد، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١٤٣.

يمكنك استخدامها كحجر خطو.

العديد من الأفراد يخرجون بأفكار تبدو خاطئة للوهلة الأولى، ومثل هذه الأفكار يمكن استخدامها كأحجار خطو بدلاً من رفضها في الحال، وهذا لا يعني في مثل هذه الأفكار أنها يجب أن تقبل في النهاية، فهي تستخدم لفترة بسيطة كحجر خطو؛ لرؤية ما إذا كانت تقودنا إلى أفكار إبداعية، وبعد ذلك يمكن رفضها، فالمهم هو استخدام مفهوم حجر الخطو قبل استخدام الرفض.

الحجر المتدحرج عبارة عن: طريقة للابتعاد عن قنوات التفكير التي تشكّلت بواسطة الخبرة، وذلك من أجل زيادة احتمالية الحصول على قنوات جديدة، فالاتجاه العام المطلوب في هذه المهارة هو اتجاه منفتح جداً، إنه الاتجاه للتعامل مع أي فكرة ليس لقيمتها الذاتية، وإنما من منظور ما يمكن أن تقود إليه، فالمهارة السابقة تعرض فكرة عدم إصدار الحكم على أية جملة أو عبارة بأنها صحيحة أو خاطئة، ويمكن أن تُستخدم بشكل إبداعي، وهذه المهارة تهتم باستخدام الجمل السابقة نفسها كحجارة خطو من أجل الحصول على أفكار جديدة، ويتم ذلك من خلال أخذ الجملة والنظر إليها لمعرفة ما يمكن أن تقودنا إليه^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

من خلال ما ذكرناه في التعريف بالمهارة، أعتقد أن الهدف منها قد صار واضحاً، فهو تقوية الجانب الإبداعي في التفكير عن طريق استعمال الحجر المتدحرج؛ إذ يمكن أن تستخدم الأفكار بوصفها حجارة

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ١٣-١٤.

الدرس رقم (٣٠): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (١)..... ٤٢٥
متدرجة، من أجل الانتقال إلى أفكار جديدة إبداعية بشكل متعمد مقصود^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

تأمل في الجمل الآتية:

- «كلا الفريقين يجب أن يفوز بمباراة كرة السلة في الوقت نفسه».
يمكن أن تقول بأن هذه الجملة سخيفة، أو مستحيلة. ولكن؛ لأننا نقوم باستخدام مهارة الحجر المتدحرج، فإن من الممكن استخدام هذه الجملة استخداماً إبداعياً من خلال هذه المهارة؛ فمن خلال الجملة السابقة، يمكن أن ننتقل إلى فكرة جديدة، وهي أن نقوم باعتبار كل شوط من شوطي المباراة مباراة مستقلة، وبذلك يمكن أن يفوز كلا الفريقين.

ثانياً: «يمكن أن يكون تعريف الشيخ الأنصاري وتعريف الشيخ الطوسي للبيع صحيحاً».

وفي الوهلة الأولى، قد تقول بعدم إمكان ذلك، إلا أننا لو نظرنا إلى تلك العبارة بطريقة إبداعية، لرأينا أن ما ذكر في العبارة السابقة ممكن يقول به الكثيرون، منهم الشيخ الأنصاري نفسه بما عهدناه عنده من نظرة إبداعية في التعامل مع الأفكار الفقهية والأصولية التي يتعامل معها في كتاب المكاسب بصورة إبداعية.
وتلك النظرة هي أن ننظر إلى كل واحد من التعريفين باعتباره يعرف

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ٥٨.

البيع من زاوية مختلفة عن الزاوية التي يعرفه بها الآخر، وهو ما يعني ضرورة الاختلاف بين التعريفين لا محالة، فالاختلاف - على هذا - لابدّ منه، وإلا، كان أحد التعريفين خطأ.

استخدم العملية المزدوجة:

- ما الذي يمكن أن أستخدمه كحجر متدحرج؟

- إلى أين يمكن أن أنتقل من الحجر المتدحرج؟

يمكن أن نستخدم أية فكرة غير محبّبة (شنيعة) للوصول إلى غرضنا، ولكن هذا الاستخدام لا يقصد به الفكرة نفسها، بل أن تستخدم كحجر متدحرج من أجل الحصول على فكرة جديدة.

المهارة الثالثة: مدخلات عشوائية. Random input

أولاً: التعريف بالمهارة

لا يمكنك الحصول على أفكار جديدة من خلال النظر بتمعّن للأفكار القديمة، وعليه، فإنّك تستخدم شيئاً ما عشوائياً أو غير مترابط مع الموقف للحصول على تلك الأفكار، فكأنّ التفكير يسير في الطريق المعتاد الروتينيّ حتّى يظهر شيء عشوائيّ بحيث يقود التفكير نحو اتجاه جديد، وطرق جديدة إبداعية^(١).

عندما يفكّر الشخص بمشكلة ما، فإنّه غالباً ما يجد نفسه وقد عاد إلى حيث كان مرّة أخرى، وبالطبع، فإنّه كلّما بذل جهداً أكبر في التركيز، كلّما وجد نفسه محاصراً أكثر بالأفكار الروتينية السابقة نفسها.

(١) راجع: الصبيحي والعواد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات

وما يبدو ضرورياً هنا، هو وجود مثير خارجي يوجّه العقل وجهة جديدة. وحتى تتم الفائدة المرجوة، فإنّ من اللازم أن يكون ذلك المؤثر الخارجي غير متوقّع أو غير مرتبط بالفكرة، أو بمعنى آخر: أن يكون المؤثر الخارجي عشوائياً.

إنّ تقنية (المدخل العشوائي) تتمثل في طرح مقصود لشيء غير مرتبط بالموقف، وباستخدام أداة (إبداعي) المتقدمة، سيكون الإدخال العشوائي في موضع المشكلة نفسه للبحث عن أفكار جديدة.

وفي الواقع العملي، يكون المدخل العشوائي الأكثر بساطة هو الكلمة العشوائية، ومثل هذه الكلمة يمكن أن نختارها بأسلوب عشوائي، وذلك باستخدام جدول الأرقام العشوائية أو قاموس الكلمات، وإنّ هناك طرقاً أسهل، مثل: أن توجّه إصبعك لصحيفة وتختار الاسم الأقرب له، لتعمل هذه الكلمة العشوائية بوصفها جزءاً من مفاهيم يتم جلبها أو جرّها إلى الموقف من أجل فتح خطوط جديدة للتفكير.

قد يُجهد الإنسان نفسه بالتركيز على المشكلة، ومع ذلك، لا يكون قادراً على خلق أفكار جديدة؛ وذلك لأنّ التركيز إنّما يعزّز الأفكار السابقة الروتينية فقط، ولخلق أفكار جديدة، على الفرد تحضير شيء من الخارج، بحيث لا يكون ذلك الشيء باختياره، وإلا، ما كان ليتناسب إلا مع الأفكار الموجودة عنده أصلاً، ومن ثمّ، فلا بدّ من أن يكون ذلك الشيء عشوائياً مثيراً لخلق أفكار جديدة^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج كورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ١٩ - ٢٠.

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما الهدف من هذه المهارة، فهو استعمال بعض الأفكار العشوائية التي لا علاقة لها بالفكرة أو الموقف الذي نواجهه؛ من أجل إجبار التفكير وحثّه على إيجاد أفكار جديدة إبداعية. وبعبارة أخرى: الهدف هنا هو الاستخدام المقصود لكلمة عشوائية لجعلها وسيلة لفتح الطريق أمام توليد الأفكار الإبداعية الجديدة؛ إذ يجب أن لا تكون النظرة مقصورة على ما نراه، وإلا، انعدم التغيير، فعلينا أن ننظر إلى ما يعتقد بأنه غير مرتبط بالموضوع حتى نكون قادرين على خلق الأفكار الجديدة.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: «سجائر، صابون»:

ماذا يعني هذا؟! ما هي علاقة الصابون بالسجائر؟! إنها تعني أن أحدهم استخدم الصابون كمدخل عشوائي من أجل إحداث بعض الأفكار الجديدة عن السجائر. فالصابون يقترح النقاء، والنقاء يقترح الربيع، وذلك يعني الزهور، وربما كل سيجارة يجب أن يوضع في فلترها بذور زهرة، بحيث إنها عندما ترمى، فإن الزهور ستنبث منها، وبذلك، يتم خلق حدائق أكثر. ثانياً: أنت تحاول اختراع شخصية بوليسية جديدة (تحرّي) اسمه (زيد). ومن أجل الحصول على أفكار جديدة، استخدم مدخلات عشوائية: وقل: «زيد، آيس كريم (مثلجات)». من هذه الجملة قد تأتي أفكار كثيرة، مثل: - فكرة الحاجة إلى شابٍّ لمساعدة التحرّي زيد؛ فإن الفتوة والشباب

الدرس رقم (٣٠): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (١) ٤٢٩

يشبه الأيس كريم.

- أو ربّما أنّ يكون التحرّي هو الشابّ نفسه^(١).

(١) لتطبيقات أخرى، راجع: إدوارد ديونو، think : ص ٨٧ .

خلاصة الدرس

١- غالباً ما نعدّ (الإبداع) موهبة خاصّة يمتلكها البعض وحرّم منها آخرون، أمّا في (كورت ٤)، فإنّ الإبداع يتمّ تناوله بوصفه جزءاً طبيعياً من عمليّة التفكير، فيتعلّم الهروب الواعي من حصر الأفكار والجمود عليها، ما يُعدّ إبداعاً. يحتوي كورت الإبداع على المهارات (الأدوات) الآتية:

(«نعم، لا، إبداعي» - الحجر المتدحرج - مدخلات عشوائية - تحدّي المفهوم - فكرة رئيسة- تعريف المشكلة- إبعاد الأخطاء- الربط- المتطلّبات- التقييم).
٢- استخدام مفهوم «إبداعي» يعني: إنّنا نستخدم طريقة ما جديدة للنظر إلى الأشياء، فلا نجمد على النظرات الروتينيّة الدارجة.

٣- الحجر المتدحرج عبارة عن: فكرة ما تتقلّ إليها، ليس من أجل البقاء مع هذه الفكرة والاستقرار عندها أو الحكم عليها بأنّها صحيحة أو خاطئة، وإنّما من أجل أن تتخطّاها للوصول إلى أفكار جديدة، فتكون بذلك جسراً تعبر عليه للوصول إلى أفكار إبداعية.

٤- لا يمكن الحصول على أفكار جديدة من خلال النظر بتمعّن للأفكار القديمة، وعليه، نستخدم شيئاً ما عشوائياً للحصول على تلك الأفكار.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو الهدف الأساس من كورت (٤)؟
- ٢- ما المقصود بمهارة (نعم، لا، إبداعي)؟ وما هو الهدف منها؟
- ٣- كيف تؤثر مهارة (الحجر المتدحرج) في تنمية تفكيرنا؟
- ٤- «لا يمكن الحصول على أفكار جديدة من خلال النظر بتمعّن للأفكار القديمة»، ما المقصود بهذه العبارة؟
- ٥- أذكر تطبيقاً عملياً لمهارة (مدخلات عشوائية) في مجال التعليم.

الدرس رقم (٣١)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع. Creativity

القسم الثاني

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (تحديّ المفهوم / الفكرة)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (الفكرة الرئيسة / السائدة)، وبالهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (تشخيص المشكلة)، والهدف منها.
 - ٤- الاستفادة العمليّة من المهارات المتقدّمة في مجالات التفكير المختلفة.
 - ٥- إدراك تأثير المهارات المتقدّمة في بناء تفكير إبداعيّ.

مقدمة الدرس

تقدّم الكلام في المستوى الرابع من مستويات برنامج كورت لتعلّم التفكير الإبداعيّ، وهو مستوى (الإبداع)، فتعرّضنا لثلاث مهارات من مهاراته العشر، فبيّنا حقيقة كلّ واحدة منها، وذكرنا الهدف منها وبعض تطبيقاتها العمليّة.

ونواصل المشوار في هذا الدرس، فتعرّض للمهارة الرابعة والخامسة والسادسة من هذه المهارات.

المهارة الرابعة: تحديّ المفهوم / الفكرة (Concept Challenge)

أولاً: التعريف بالمهارة

تلعب الأفكار السائدة دوراً كبيراً في السلوك البشريّ من خلال أثرها

التنظيمي القوي على طريقة التفكير ومعالجة الأمور قبل وضوحها. وفي هذا المجال، تشبه الأفكار القديمة بالمدن القديمة المدروسة بعناية؛ فهي تستقطب كل شيء حولها. إنها محور تدور حوله الأشياء، ولا تتأثر بأيّ بدلات في تخومها البعيدة؛ لأنها لن تستطيع أن تغير من بنيتها العامة بشكل راديكالي، ويصعب نقل مركزها بوصفه نظاماً إلى أيّ موقع آخر. للتخلص من أفكار سائدة كهذه للوصول إلى تفكير إبداعي، لابدّ من اعتماد إحدى طرق التفكير الجانبي المرن الذي تكلمنا عنه غير مرّة، وهي تحديد الفكرة المسيطرة على نمطية التفكير بدقّة متناهية، وربّما يجب وضعها على الورق. وعند ظهور الفكرة بهذه الطريقة، يسهل علينا تمييزها، ومن ثمّ، نتحاشى تأثيرها المركزي.

تبدو هذه الطريقة سهلة، لكن العمل فيها دقيق وحساس. فالفهم العامّ المبهم للفكرة السائدة لا يجدي نفعاً هنا.

الطريقة الثانية هي التعرف على الفكرة السائدة والعمل على تخريبها تدريجياً حتّى تفقد هويّتها فتنهار نهائياً. وربّما كان أحد أشكال التخريب هو حمل الفكرة على التطرّف في أحد وجوها. ولابدّ هنا من التأكيد مرّة أخرى على دقّة العمليّة ووعيها من الداخل^(١).

المقصود بمهارة (تحدّي المفهوم الفكرة)، هو: رفض جميع الأفكار الروتينية في التعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرّض لها الإنسان في حياته اليومية، الأمر الذي يؤدي - لا محالة - إلى ضرورة خلق أفكار جديدة تكون بديلاً عن تلك الأفكار السابقة، ما يعني الإبداع

(١) ديونو، التفكير الجانبي كسر للقيود المنطقية، ترجمة: نايف الخوص: ص ١٢.

الدرس رقم (٣١): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (٢) ٤٣٣ والتجديد^(١).

ويُعدّ تحديّ المفهوم أو الفكرة المبدأ الثالث من مبادئ الإبداع، والمبدأن السابقان كانا خياليّين، وأمّا هذا المبدأ، فهو أكثر واقعيّة منهما. قدّ تسيطر الفكرة بسبب تعصّب الشخص لأفكاره، وقد تكون سيطرتها نابعة من كسل حاملها؛ إذ من السهل قبول فكرة ذات معنى، إلا أنّ من الصعب التحققّ منها والخروج بمعانٍ جديدة^(٢).

وإنّ من جملة الأسباب التي تقودنا إلى افتراض صحّة الفكرة المهيمنة، هو افتراض أنّ جميع البدائل قد اختيرت، وأنّ أفضلها قد تمّ اختياره، أو افتراض أنّه إنّ كان هناك طريقة أخرى، فإنّها قد وجدت من قبل، وكذا افتراض أنّ الطريق الحالي قد تطوّر عبر الزمن، وما يعني أنّه الأفضل؛ وإلا، لما بقي؛ ولذا، لا حاجة إلى التغيير، وكذا هناك افتراض أنّ أية طريقة جديدة هي مجازفة كبيرة، بينما الطريقة (الفكرة) الحالية معروفة مشهورة لا مجازفة فيها^(٣).

تتطلّب معارضة المفهوم النظر إلى الأفكار المقبولة، والأشياء المأخوذة بثقة، والطرق الدقيقة لعمل الأشياء، ثمّ معارضتها بعد ذلك، ليس محاولة لإثبات خطأ تلك الأمور، وإنّما هي معارضة وتحديّ لتفردّها

(١) راجع: الصبيحيّ والعواد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات: ص ١٢٣.

(٢) راجع: ديبونو، التفكير الجانبيّ كسر للقيود المنطقية، ترجمة: نايف الخوص: ص ١٣.

(٣) راجع: الصبيحيّ والعواد، إبراهيم ومحمّد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات: ص ١٢٤ - ١٢٥.

وتأثيرها في تفكير الفرد النمطي الروتيني.
وفي الحقيقة، فإنك عندما تعارض فكرة ما، فإنك تسأل نفسك
سؤالين:

١- هل هي ضرورية (هل يجب أن تكون على هذا الشكل)؟

٢- ما هي الأفكار البديلة لتلك الفكرة؟

إنك تبدأ النظر إلى طرق آخر عندما تعارض الطرق الموجودة
أمامك.

- بدلاً من أخذ الأشياء بشكل مُسلم به، يمكنك اختيار أي مفهوم
ومعارضته لرؤية ما إذا كان هناك طريقة واحدة للتعامل مع هذا المفهوم،
أم أن هنالك طرقاً أخرى للتعامل معه.

قد تكون الفكرة الموجودة أصلاً أفضل من أية فكرة جديدة يمكن
الوصول إليها، ولكن هذا لا يهم، وإنما المهم هو القدرة على معارضة
المفاهيم المقبولة، فإذا فشلت المعارضة، فإن المفهوم يعزز؛ لأن حالة
الفشل أصبحت مبرراً لاستخدام المفهوم نفسه بشكله التقليدي، ولكن،
إذا نجحت المعارضة، فإن معنى ذلك هو أن هناك فكرة أفضل سوف
تظهر إلى الوجود، ما يعني تحرك التفكير وتجددّه.

من ناحية نظرية، يُعدُّ تحدّي الموضوع عملية سهلة، إلا أن الممارسة
العملية سوف تكشف عن صعوبتين في البين:

الأولى: عزل المفهوم وتحديدّه لكي تتمّ معارضته.

الثانية: التمييز بين المعارضة والانتقاد، فالانتقاد يتطلب الوقت في
مهاجمة المفهوم؛ لإيضاح أسباب عدم فائدته، بينما المعارضة تتطلب
البحث عن البدائل والطرق الأخرى للتعامل مع الشيء.

الدرس رقم (٣١): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (٢) ٤٣٥

من الطبيعيّ أنّ بعضاً من المفاهيم ممّا لا يمكن معارضته وتحديّه؛ وذلك بالنسبة إلى الثوابت^(١).

لا تنس: لا يمكن أبداً أنّ تُحسّن من مستوى اختيارك عن طريق تضيق دائرة خياراتك، وإنّما عن طريق تعلّم طريقة توليد خيارات أكثر، وتعلّم الطريقة الصّحيحة في الانتقاء من بين تلك الخيارات^(٢).

ثانياً: الهدف من المهارة

من الواضح أنّ الهدف من هذه المهارة هو إجبار التفكير على رفض الأفكار المشهورة المعتادة الروتينيّة؛ لكي ينتقل بعدها إلى إنتاج أفكار جديدة، فالهدف الأساس هنا، هو: تطوير مفهوم عمليّة المعارضة، ومعارضة التفرد للمفهوم.

ثالثاً: تطبيقات عمليّة للمهارة

طُلب من فتاة أن تصمّم صحناً جديداً للأكل، ولذلك، فقد عارضت فكرة الدائريّة الروتينيّة بالنسبة إلى شكل الصحن، وكنتيجة لذلك، صمّمت صحناً طويلاً ضيقاً ممتداً إلى منتصف الطاولة، وعندما تنهي أكلك من جهة معيّنة، فإنّك تديره وتبدأ الأكل من الجهة الأخرى. وعليه، فقد ابتدأت الفتاة بسؤال نفسها السؤال الآتي:
- ما هي الفكرة السائدة بالنسبة إلى شكل الصحن؟

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج٤، ص ٢٥-٢٦، وراجع أيضاً:

think: ص ٨٨.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، Simplicity : ص ١٧٠.

- ثم سألت السؤال الثاني، وهو: ما هي البدائل المتاحة هنا؟
ثم عارضت الفكرة السائدة، وهي الشكل الدائري للصحن، منتقلة منها
إلى فكرة بديلة هي ما ذكرناه في المثال، فكانت أمراً إبداعياً.

المهارة الخامسة: الفكرة الرئيسة/السائدة. Dominant Idea

أولاً: التعريف بالمهارة

تشبه هذه المهارة إلى حدٍ بعيد المهارة السابقة (تحدّي ومعارضة
المفهوم الفكرة)؛ إذ تعني تشخيص الفكرة الرئيسة السائدة في مجال من
المجالات، ثم الهرب منها والابتعاد عنها إلى فكرة أخرى غيرها، ما يُشجّع
التفكير على التعامل مع الأفكار تعاملًا إبداعيًا جديدًا، الأمر الذي يؤدي لا
محالة إلى إنتاج أفكار جديدة.

إنّ الفكرة السائدة شبيهة بالمسير على الطريق الرئيس أو الطريق
السريع؛ إذ يتحرّك التفكير عبر هذا الطريق. وعندما يسافر أحدهم على
طول الطريق الرئيس، فليس من السهل عليه ملاحظة جانبي الطريق،
لكن، من أجل إيجاد أفكار جديدة، قد يكون من اللازم الهرب من
الطريق الرئيس، وبمعنى آخر: الهرب من الفكرة السائدة نحو أفكار أخرى.
الفكرة السائدة هي الفكرة ذات السيادة، التي تجعلنا غير قادرين على
التفكير بأفكار أخرى، فالتفكير بالموضوع بأكمله مرتبط بقناة رئيسة ذات
سيادة، وجميع الاحتمالات الأخرى تكون مهملة.

وفي الأغلب، توجد فكرة سائدة في جميع المواقف والظروف
المختلفة، وهي عبارة عن عادة قديمة جداً، وأحياناً تكون ضمنية، وقد
يرى الناس المختلفين الأفكار المختلفة على أنها أفكار سائدة، وأحياناً
قد تكون مجموعة من الأفكار سائدة بالتساوي.

الدرس رقم (٣١): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (٢) ٤٣٧

الشيء المهم هنا ليس هو الاختلاف عن أيّ الأفكار هي الفكرة السائدة، وإنما ملاحظة الفكرة التي تسود الموقف، وعندما تميّز الفكرة السائدة، فليس صعباً الهرب منها.

يمكن أن يجد الإنسان نفسه يفكر بجدية في مجال معيّن، ولكن دون معارضة هذا المجال، وهذا هو السبب في أن إيجاد الفكرة السائدة في المجال أو الظرف يمكنه أحياناً تغيير الظرف بصورة كاملة، وتغيير نمط التفكير حوله.

من الطبيعي أن يكون هناك نقاش في بعض الأحيان عن تعيين الفكرة السائدة الرئيسة، ومن الطبيعي أيضاً أن يكون هناك نقاش عن ما إذا كانت الفكرة التي عيّناها هي الفكرة الرئيسة الوحيدة في الموقف، إلا أن المهم هنا، هو اختيار الطلبة بأنفسهم للفكرة السائدة للموقف^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

تهدف هذه المهارة إلى تنمية القدرة على اكتشاف الفكرة السائدة لأيّ ظرف أو موقف، فقد يتأثر تفكير شخص ما بفكرة سائدة دون أن يكون هناك اهتمام واع بالفكرة، وعندما تكتشف الفكرة السائدة، يكون من السهل الهروب من سيادتها، والخروج بفكرة جديدة.

وعليه، فالهدف من هذه المهارة، هو: إجبار التفكير على عدم الوقوف على الأفكار المشهورة المعتادة الروتينية، والتفكير الواعي بالانتقال من ذلك النمط من الأفكار إلى أفكار جديدة إبداعية.

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي حسين: ج ٤، ص ٢٩-٣٠.

لا تنس: لتمييز الفكرة السائدة الحاكمة، لا بدّ من التمييز بين الأفكار، وذلك بواسطة التحليل والتبسيط، وإلا، فإنّك ستضيع في خضم الأفكار المتنوّعة وزحمتها، فعليك بالتبسيط. ولكن، لا تنس أيضاً: أنّ التبسيط لا يكون إلا بعد الفهم لا قبله، وإلا، لكان سذاجة وإفراطاً في التبسيط^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: إذا هربنا من الفكرة السائدة التي تقول بأنّ السرير يجب أن يكون مريحاً، فمن الممكن التوصل إلى فكرة السرير الذي يدفع الفرد نحو النوم، وهذا قد يتطلّب بعض آلات النوم الخاصة. ثانياً: إذا هربنا من الفكرة التي تفترض أنّ القطارات تزوّدنا بالموصلات، فإنّنا قد نجدّها تزوّدنا بالمتعة، بأن تكون مكاناً للترفيه. ما هي الأفكار الأخر التي يمكن أن تجدها إذا هربت من فكرة أنّ الدارج في مدارسنا هو استخدام الاختبارات لطلابها للوصول إلى تحديد مستواهم؟

- استخدم العملية المزدوجة:
- ما هي الفكرة السائدة هنا؟
- هل يمكن أن أهرب منها؟

المهارة السادسة: التعريف بالمشكلة (تشخيص المشكلة)

أولاً: التعريف بالمهارة: Define the Problem

مهارة (التعريف بالمشكلة) تعني: الاهتمام بالطريقة التي نتخبها

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ٦٨، ٧٢.

الدرس رقم (٣١): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (٢) ٤٣٩

للتعريف بالمشكلة أو الموقف الذي نواجهه؛ فإنه بحسب الطريقة التي تعرف بها بالمشكلة، فإنك ستلاحظ اختلافاً كبيراً في طريقة حلّها، وإنّ التعريف الخاطئ بالمشكلة سيؤدّي لا محالة إلى حلٍّ غير صحيح لتلك المشكلة.

إنّ التعريف المحدّد بالمشكلة يقترح دائماً طرقاً جديدة، وأحياناً حلولاً جديدة إبداعية للمشكلة.

وتُعدّ هذه المهارة من المهارات المهمّة، ومن السّهل معرفة المشكلة بشكل عامٍّ إجماليٍّ، إلا أنّ الصعوبة تكمن في تعريف المشكلة بشكل محدّد، ومن خلال هذا التعريف، سوف تظهر الأفكار والحلول الجديدة^(١).

لا تنس: لتمييز المشكلة المراد تعريفها، لا بدّ من الوقوف عليها وقوفاً تامّاً، وهذا ما لا يتمّ إلا بعد التحليل والتبسيط، ولكن، لا تنس أيضاً أنّ التبسيط لا يكون إلا بعد الفهم لا قبله، وإلا، لكان مظهرًا من مظاهر الجهل لا التفكير الإيجابي^(٢).

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما بالنسبة إلى الهدف من مهارة (التعريف بالمشكلة)، فإنه تشجيع التفكير على التركيز على مسألة التعريف الواضح بالمشكلة التي تواجهنا؛ إذ إنّ ذلك يؤدّي إلى تشجيع التفكير على استخدام طرق إبداعية في

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ٣٥-٣٦.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، Simplicity : ص ٦٧ - ٧٧.

الحلول والبدائل التي يُنتجها إذا ما واجهته المشكلة أو الموقف. ومن المؤكّد أنّ الناس المختلفين سوف يعرفون المشكلات بطرق مختلفة، وهذه التعريفات تُعدّ مادة جيّدة للنقاش، وفي العادة، يكون تعريف مشكلة ما تعريفاً غير موضوعي، إلا أنّ من الممكن العمل باتجاه تعريف أكثر تحديداً للمشكلة من خلال النقاش. ليس الهدف من هذه المهارة تحديد تعريف واحد فقط للمشكلة، إلا أنّ من المفضّل أن يكون هناك تعريف محدّد للمشكلة، فذلك التعريف سوف يقودنا إلى فكرة ما جديدة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يُعاني أحد المحلات من مشكلة كبيرة، تتمثّل في زيادة معدل السرقة من داخل المحلّ، بحيث أصبح ضرورياً رفع أسعار البضائع، وقد تمّ تعريف المشكلة بالطرق الآتية:

- كثير من سارقي البضائع يفلتون بها.
- سارقو البضائع لا يعلمون بأنّ هناك خطراً كبيراً إذا تمّ إلقاء القبض عليهم.

سنلاحظ أنّ المشكلة السابقة لو عرفناها بالتعريف الأوّل، فإنّ ذلك سيستلزم حلّاً مناسباً لهذه الحالة، وهو ما يتمثّل في تركيب أجهزة مراقبة مخفية، وكذلك وضع مراقبين سرّيين داخل المحلّ، وهذا لن يقلّل معدل السرقة بشكل كبير، خلافاً لما إذا ما قلنا بأنّ السبب إنّما هو انتشار البطالة،

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ٣٥-٣٦.

الدرس رقم (٣١): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (٢).....٤٤١

أو انتشار استعمال المواد المخدرة مثلاً بين الشباب؛ فإنّ ذلك سيستلزم
حلاً مختلفاً عن الحلّ الأوّل كما هو واضح.

خلاصة الدرس

١- المقصود بمهارة (تحديّ المفهوم الفكرة)، هو: رفض جميع الأفكار الروتينيّة في التعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرّض لها الإنسان في حياته اليومية، الأمر الذي يؤدّي لا محالة إلى ضرورة خلق أفكار جديدة تكون بديلاً عن تلك الأفكار السابقة، ما يعني الإبداع والتجديد.

٢- مهارة (الفكرة الرئيسة) تعني: تشخيص الفكرة الرئيسة السائدة في مجال من المجالات، ثمّ الهرب منها، والابتعاد عنها إلى فكرة أخرى غيرها، ما يشجّع التفكير على التعامل مع الأفكار تعاملًا إبداعيًا جديداً، الأمر الذي يؤدّي لا محالة إلى إنتاج أفكار جديدة.

٣- مهارة (التعريف بالمشكلة) تعني: الاهتمام بالطريقة التي ننتخبها للتعريف بالمشكلة أو الموقف الذي نواجهه؛ إذ يوجب ذلك اختلافاً كبيراً في طريقة النظر إليها، وإنّ التعريف الخاطئ بالمشكلة، سيؤدّي لا محالة إلى حلّ غير صحيح لتلك المشكلة. وإنّ التعريف المحدّد بالمشكلة-أيضاً- يقترح دائماً طرقاً جديدة، وأحياناً حلولاً جديدة إبداعية للمشكلة.

اختبارات الدرس

- ١- عرّف بمهارة (تحديّ المفهوم/ الفكرة) مستعيناً بتطبيق عمليّ.
- ٢- ما هو الهدف من مهارة (الفكرة الرئيسة /السائدة)؟ بيّن ذلك بمثال.
- ٣- كيف تؤثر مهارة (تشخيص المشكلة) على نمط تفكيرنا وتحويله إلى نمط إبداعيّ؟

٤- أذكر تطبيقاً عملياً على مهارة (تشخيص المشكلة).

٥- كيف تؤثر الفكرة السائدة في نمطيّة التفكير وروتيّته؟

الدرس رقم (٣٢)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع. Creativity

القسم الثالث

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (إبعاد الأخطاء وإزالتها)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (الربط)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (المتطلبات)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (التقييم)، والهدف منها.
 - ٥- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

انتهينا من ست من مهارات المستوى الرابع من مستويات برنامج كورت الستة، وهو مستوى (الإبداع)، لتصل النوبة إلى الأربع الأخيرة من هذه المهارات، فنتعرض لحقيقة كل واحدة منها، ثم إلى الهدف الأساس من تلك المهارة، وأخيراً إلى بعض تطبيقات عملية لكل واحدة من تلك المهارات.

المهارة السابعة: إبعاد الأخطاء وإزالتها Remove Faults

أولاً: التعريف بالمهارة

الخطأ عبارة عن: شيء ما غير صحيح يجب أن لا يكون على ما هو عليه. والخطأ -أيضاً- ما يمكن الشكوى منه، ويمكن أن يكون الخطأ شيئاً مفقوداً يجب توفيره، أو موجوداً يجب التخلص منه.

تُعدُّ مهارة (إزالة الأخطاء) واحدة من أسهل المهارات؛ فعندما يطلب من أيّ شخص أن يُحسن شيئاً ما، أو أن يقوم بإعادة تصميمه، فإنّه يحاول - في العادة- تصحيح الأخطاء الواضحة في ذلك الشيء، وببساطة: تركز هذه المهارة على أهميّة هذه العملية.

العملية الأولى هي تسجيل قائمة بجميع الأخطاء، وأمّا الثانية، فهي محاولة إبعاد هذه الأخطاء وإزالتها.

ولتطبيق المهارة السابقة استخدم العملية المزدوجة الآتية:

١- تشخيص الأخطاء.

٢- كيفية إزالتها.

لاحظ أنّ كلّ واحدة من العمليّتين السابقتين قد تكون متوقّفة على جملة من المهارات التي لا بدّ من التوافر عليها من قبل الفرد، كما هو الحال مع المهارة السابقة.

قد تكون إزالة الأخطاء عملية سهلة إذا كان الخطأ نتيجة لإهمال أو نقص في التفكير، وأمّا إذا كان الخطأ في جزء أساس من التصميم بحيث يحتاج التصميم نفسه إلى تبديل، فإنّ العملية ستكون صعبة جداً حينئذ، ما يعني أنّ إزالة الخطأ قد تحتاج إلى عملية إعادة كاملة للتصميم^(١).

لا تنس: أحياناً: يمكن للأمور والأخطاء أن تطوّر بطريقة فوضويّة؛ بحيث يصبح من المستحيل في النهاية أن نشخص الغرض منها^(٢).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ٤٠-٤١.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، Simplicity : ٩٨-٩٩.

ثانياً: الهدف من المهارة

إحدى الطرق لتطوير الفكرة تكمن في تشخيص جميع الأخطاء في الفكرة الموجودة، ثم محاولة التخلص منها، ما يعني إنتاج أفكار جديدة يُبدعها العقل.

فالعملية مفيدة جداً؛ فهي تعمل على تحسين الأشياء، وإنّ إبعاد الأخطاء يمكن أن يستعمل مع الأفكار الاقتراحات الجديدة، غير المقبولة بدون التعديل بإزالة الأخطاء، فتؤدي إزالة الأخطاء إلى تشكيل فكرة جديدة.

والمهم، هو: بذل جهد مقصود في تشخيص الأخطاء أولاً، ثم إزالتها ثانياً، فالتركيز في هذه المهارة إنّما هو على انتقاد الأخطاء أولاً، ثمّ إبعادها بعد ذلك.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: هذه مجموعة من الأخطاء التي ذكرتها مجموعة من الطلاب الذين كانوا ينظرون إلى خدمة النقل العام:

- إنّها لا تسرع.
 - الطرق خطّطت بشكل سيء.
 - الأجر مرتفع جداً للرحلات القصيرة.
 - كيف يمكن التعامل بصورة إبداعية مع كلّ واحدة من هذه الأخطاء؟
- ثانياً: سجّل قائمة بالأخطاء التي يمكن أن توجد في طريقة تدريس مادة ما.

(أذكر الأشياء المفقودة، وبعد ذلك الأشياء التي يجب إبعادها).

المهارة الثامنة: الربط. Combination

أولاً: التعريف بالمهارة

من الممكن الحصول على شيء جديد من خلال تجميع شيئين أو أكثر، وفي بعض الأحيان، فإنّ هذه الأشياء تضاف لبعضها البعض، وفي أحيان أخرى، تدمج لتكون شيئاً جديداً مختلفاً، وهو معنى الربط الذي يمثل هذه المهارة.

يكون الربط أحياناً عملية بسيطة، من قبيل: الجمع بين الدراجة الهوائية ومولّد للطاقة من أجل إنتاج الطاقة حين انقطاع التيار الكهربائي، إلا أنّ الربط قد يكون أحياناً عملية صعبة جداً ومعقّدة.

كيف يمكن لشخص ما أن يعلم ما الذي يمكن أن يوحده ويربطه؟ هذا سؤال صعب؛ فأحياناً تكون محاولة الربط عشوائية، وفي أوقات أخرى، قد تكون الأشياء المنفصلة مفيدة جداً في حدّ ذاتها، ولذلك، يجري الربط والجمع لرؤية ما إذا كان هناك فائدة إضافية.

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما الهدف من مهارة الربط، فإنّه إنماء التفكير، وتطويره، وحثّه على إنتاج أفكار إبداعية جديدة؛ وذلك من خلال عمليات الربط المختلفة التي يقوم بها، عن طريق إضافة بعض الأفكار إلى بعضها تارة، أو دمجها معاً لإنتاج فكرة جديدة تارة أخرى.

(الربط) تمرين فكريّ مفيد جداً في مجال الإبداع؛ بسبب سهولته النسبية، ويمكن أن يؤدّي إلى إنتاج بعض الأفكار المفيدة جداً للإنسان. إنّ وضع شيء ما أو أكثر مع بعضه البعض يجعل الشخص يفكر بطريقة جادة، وذلك عن طبيعة هذا الربط والهدف منه، فالمبدأ العام في عملية

الدرس رقم (٣٢): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الإبداع (٣) ٤٤٧

الربط هو عبارة عن ربط الأشياء القديمة والمألوفة مع بعضها البعض لإنتاج شيء جديد غير مألوف^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

- الربط بين فكرة البيت وفكرة السيارة ينتج البيت المتحرك.
- الربط بين فكرة الهاتف وفكرة التلفزيون ينتج التلفون المرئي.

المهارة التاسعة: المتطلبات. Requirements

أولاً: التعريف بالمهارة

الفكرة التي لا تناسب مُتطلّبات الموقف لا تُستخدم كثيراً في ذلك الموقف، ومن المفيد للشخص أن يدرك المتطلّبات، وأن يسمح لها بتشكيل الفكرة، فيكون الانطلاق إلى توليد الأفكار بعد إدراك كامل لجميع جوانب المتطلّبات والأهداف التي يستهدفها الفرد.

تظهر الفكرة في أغلب الأحيان كاستجابة لحاجتنا لهذه الفكرة في موقف ما، وربما يكون لدينا موقف يمثل المشكلة المحددة، وربما يكون هناك موقف تكون فيه الفكرة الجديدة أو التحسين أو التطوير أمراً ضرورياً، ومن ثمّ، فمن الأفضل وضع قائمة بالمتطلّبات لأية فكرة أو اختراع.

قد تكون المتطلّبات خاطئة، كما يمكن أن تكون غير ضرورية، ومع ذلك، فإنّه يجب أخذها بالنظر^(٢).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٤، ص ٤٦-٤٧.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٥١-٥٢.

وفي الحقيقة، يجب اعتبار المتطلّبات في البداية؛ بصفة أنّها تساعد على تشكيل الفكرة بطريقة إبداعية. وإنّ هناك مسألة ترتيب المتطلّبات حسب الأهميّة؛ إذ ليس جميعها بالأهميّة نفسها، وأحياناً يجب على الفكرة إشباع المتطلّبات المهمّة لا غير، وذلك عندما لا يكون مجال لإشباع جميع المتطلّبات^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

المتطلّبات تشمل جميع الأشياء المطلوبة في موقف ما، ومجموع المتطلّبات المختلفة يشكّل الفكرة أو الحلّ أو الاختراع. والمتطلّبات تولّد الضغط، وهذا الضغط يجعل الأشياء تعمل بطريقة محدّدة، فتجعل الفكر يعمل بطريقة إبداعية جديدة.

تركّز هذه المهارة على وضع قائمة بالمتطلّبات وترتيبها حسب الأهميّة، والمبدأ العام، هو: أنّ الأفكار لا توجد في فراغ، ولكنّها مرتبطة بظرف له متطلّباته الخاصّة.

وعليه، تهدف هذه المهارة إلى القدرة على البحث عن المتطلّبات في الموقف الذي يواجهونه في حياتهم العملية داخل المدرسة وخارجها.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: مصمّم ألعاب ينوي تصميم لعبة أطفال جديدة، وقد وضع المتطلّبات التالية في ذهنه: المتانة، الجاذبيّة، البساطة، السعر المناسب.

– هل أهمل المصمّم أية متطلّبات أخرى؟

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ١٧١ – ١٧٢.

- ماذا عن حجم اللعبة؟

- ماذا عن لون اللعبة؟

- ماذا عن المادة التي تصنع منها اللعبة؟

ثانياً: هناك متطلبات كثيرة لصنع دواء ما، ولا يقتصر الأمر على مجرد كونه مؤثراً في رفع المرض، فهناك مسألة كونه آمناً حتى في جرعات كبيرة، وهناك مسألة أن لا يكون له آثار جانبية خطيرة، وهناك مسألة أن لا يتداخل في عمله مع الأدوية الأخرى، وأن لا يؤذي المريض الحامل، وهناك أمور كثيرة أخرى تُعدّ متطلبات في هذه الحالة.

المهارة العاشرة: التقييم. Evaluation

أولاً: التعريف بالمهارة

التقييم يعني: فحص الأفكار أو الحلول لرؤية أن أيًا منها يمكن أن يناسب الموقف بشكل أفضل؛ لأنّ هذه الأفكار أو هذا الحلّ عندما يصبح مفيداً ومناسباً لموقف ما بشكل جيّد، فإنّه يصبح شيئاً عملياً، كما يعمل المفتاح داخل القفل. ما يعني النظر إلى المتطلبات التي يجب أن تناسب هذه الفكرة، وكذلك النظر إلى الحسنات والسيئات في هذه الفكرة.

من الأفضل أن تكون عملية التقييم ذات مرحلتين:

الأولى: النظر إلى متطلبات الموقف، ورؤية كيفية تناسب الفكرة مع هذه المتطلبات.

الثانية: فحص الفكرة لرؤية حسناتها وسيئاتها، وهذه عملية أكثر عموميّة من النظر إلى المتطلبات.

يجب الانتباه إلى أنّ الفكرة التي لا تنجح في التقييم يمكن أن تعدّل

لإنتاج فكرة جديدة، لكن ذلك ليس من وظيفة التقييم، فالتقييم ينظر إلى الفكرة كما هي وتوضيح نقاط فشلها، والمبدأ العام المطلوب في التقييم، هو: أن الأفكار يجب أن توفّي بعض المتطلبات، وليس كافياً للفكرة أن تكون إبداعية، لكن، يجب أن تكون أيضاً جيّدة اعتماداً على أيّة معايير تمّ استخدامها للجودة ضمن هذا المفهوم^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة، هو: التشخيص الصّحيح لقيمة الفكرة ومدى مناسبتها للمشكلة التي نواجهها؛ إذ بدون ذلك لن يمكن حلّ أيّة مشكلة مهما كانت صغيرة، الأمر الذي يؤدّي إلى إنتاج أفكار جديدة فيما إذا لم يكن الحلّ مناسباً.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

- بعض الطلاب يضجرون كثيراً في المدرسة، وكحلّ لذلك، اقترح البعض أن أيّ فرد يمكنه أن يترك المدرسة بعد سنّ (١٤ سنة) ما دام يستطيع القراءة والكتابة والحساب، هل هذا حلّ جيّد؟
- إنّها تناسب رغبة الطلبة الذين يريدون ترك المدرسة.
- إنّها تناسب رغبة مدراء المدارس، الذين قد يكونون سعداء للتخلّص من الطلبة ذوي الصعوبات وكثيري المشاكل.
- لكن، ماذا عن الحاجات المستقبلية للطلبة الذين سمح لهم بترك المدرسة؟ وماذا عن حاجات عوائلهم؟ وعن حاجات المجتمع بشكل عام؟

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٥٦.

خلاصة الدرس

- ١- الخطأ: شيء ما غير صحيح يجب أن لا يكون على ما هو عليه. وعندما يطلب من أي شخص أن يحسن شيئاً ما، أو أن يقوم بإعادة تصميمه، فإنه يحاول - في العادة - تصحيح الأخطاء الواضحة في ذلك الشيء.
- ٢- من الممكن الحصول على شيء جديد من خلال تجميع شيئين أو أكثر، وفي بعض الأحيان، فإنّ هذه الأشياء تضاف لبعضها البعض، وفي أحيان أخرى، تدمج لتكون شيئاً جديداً مختلفاً، وهو معنى الربط.
- ٣- الفكرة التي لا تناسب مُتطلّبات الموقف لا تُستخدم كثيراً في ذلك الموقف، ومن المفيد للشخص أن يدرك المتطلّبات، وأن يسمح لها بتشكيل الفكرة، فيكون الانطلاق إلى توليد الأفكار بعد إدراك كامل لجميع جوانب المتطلّبات والأهداف التي يستهدفها الفرد.
- ٤- التقييم يعني: فحص الأفكار أو الحلول لرؤية أنّ أيّاً منها يمكن أن يناسب المشكلة أو الموقف بشكل أفضل.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو المقصود بمهارة (إبعاد الأخطاء وإزالتها)؟ وضّح ذلك من خلال مثال.
- ٢- ما هو الهدف من مهارة (الربط)؟
- ٣- كيف تؤثر مهارة (المتطلّبات) في تنمية تفكيرنا الإبداعي؟
- ٤- ما المراد من (التقييم)؟ وما هو الهدف منه؟
- ٥- أذكر تطبيقاً عملياً لمهارة (الربط) غير ما ذكر في الدرس.

الدرس رقم (٣٣)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف

Informations & Emotions

القسم الأول

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف، وبمهاراته والهدف العام منه.
 - ٢- التعريف بمهارة (المعلومات)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (الأسئلة)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (مفاتيح الحل)، والهدف منها.
 - ٥- التعريف بمهارة (التناقضات)، والهدف منها.
 - ٦- التعريف بمهارة (التخمين والحدس)، والهدف منها.
 - ٧- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

ذكرنا أن برنامج كورت يحتوي على ستة مستويات لكل منها عشر مهارات، وستعرض في هذا الدرس إلى المستوى الخامس من المستويات الستة، وهو مستوى (المعلومات والعواطف)، الذي يحتوي على المهارات (الأدوات) الآتية:

(المعلومات - الأسئلة - مفاتيح الحل - التناقضات - التوقع

(التخمين) - الاعتقاد (التصديق) - الآراء والبدائل الجاهزة - العواطف - القيم - التبسيط والتوضيح.

الهدف الأساس من (كورت ٥)، هو: أن يتعلّم التلاميذ كيفية جمع المعلومات وتقييمها بشكل فاعل، ويتعلّمون-أيضاً- كيفية التعرف على سبل تأثر مشاعرهم وقيمهم وعواطفهم على عمليات بناء المعلومات وتقييمها. وبعبارة أخرى: إنماء حيثيّة الالتفات إلى العلاقة الوطيدة بين المعلومات من جهة والعواطف من جهة أخرى.

المهارة الأولى: المعلومات. Information

المعلومات الموجودة (FI)، والمعلومات الناقصة (FO)

أولاً: التعريف بالمهارة (Information In) & (Information out)

المعلومات هي ما نعرفه عن شيء ما. نحصل عليها بأنفسنا أحياناً، وتُعطى لنا أحياناً أُخرى، وسواء أحصلنا عليها أم أُعطيت لنا، فإنّها تظلّ ناقصة تحتاج إلى أشياء نودّ معرفتها عادة. وعلى هذا، فالمعلومات نوعان:

- المعلومات الموجودة

هي المعلومات المدرجة، أو المشمولة، أو المتاحة، أو ما نعرف.

- المعلومات الناقصة

هي ما أُهمل من معلومات، أو المفقود منها، التي نودّ أن نعرفها. إنّ استخدام هذه المهارة يعني: أن نعرف بدقّة ما هو موجود وما هو ناقص من المعلومات.

من الواضح أنّنا لا نعرف ماهيّة المعلومات الناقصة؛ لأنّنا قد لا نعرف ما يجب أن يتوافر لنا من معلومات؛ لذا، فإنّ المقصود بالمعلومات

الدرس رقم (٣٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (١)..... ٤٥٥

الناقصة، هو: المعلومات التي يظهر أنّها مفقودة، التي يجب أن نرغب بشدة في الحصول عليها (الثغرات الموجودة في المعلومات).

وفي هذه المهارة نسأل أنفسنا هذين السؤالين:

١- ما هو الموجود وما هو الناقص والمفقود من المعلومات هنا؟

٢- ما الذي نودّ أن نعلمه هنا؟^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف الأساس من مهارة (المعلومات)، هو: تشخيص الموجود والمفقود من المعلومات، ما يؤدي إلى إدراك ما نفتقده، فنطلبه، وما بين أيدينا، فنستفيد منه الاستفادة المناسبة.

فهذه المهارة تهتمّ بتحصيل كلّ المعلومات الممكنة، ما نعرفه منها وما نجهله عن موقف معيّن، كما تهتمّ بتدوين جميع المعلومات بشكل مقصود، التي تكون مفقودة من قائمة المعلومات^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

عندما نسمع العبارة التالية، فما هو الموجود وما هو المفقود من

المعلومات في مجالها؟

«سألتحق برحلة الساعة التاسعة صباحاً، يوم الإثنين، إلى مشهد المقدّسة. أرجو لقائي في المطار».

المعلومات الموجودة:

١- هذا الشخص سيسافر يوم الإثنين إلى مشهد.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٥، ص ٥-٦.

(٢) راجع: De Bono's thinking course: ص ٧٦.

٢- سيكون هذا الشخص خارج مدينة مشهد يوم الإثنين لبعض الوقت.

٣- هناك رحلة طائرة سيستقلها الشخص إلى مشهد.

٤- هناك رحلة موعدها الساعة التاسعة.

٥- يتوقع هذا الشخص أن تكون الرحلة سارية المفعول.

٦- قد قرّر هذا الشخص السفر بالطائرة.

وقد يمكنك أن تذكر العديد من المعلومات الموجودة في المقام غير ما ذكر.

المعلومات الناقصة:

١- هويّة المتكلّم.

٢- تاريخ يوم الإثنين.

٣- المكان الذي سيسافر منه إلى مشهد.

٤- شركة الطيران التي سيستعملها.

٥- وقت الوصول بالتحديد.

وقد يمكنك أن تذكر العديد من المعلومات المفقودة في المقام غير ما ذكر.

المهارة الثانية: الأسئلة. Questions

أولاً: التعريف بالمهارة

إنّ طرح الأسئلة خير وسيلة للحصول على المعلومات. فأحياناً، تبحث عن المعلومات ولا تعرف الإجابة التي ستلقاها. وأحياناً تريد جواباً بنعم أو بلا.

الدرس رقم (٣٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (١).....٤٥٧

عندما تسأل سؤالاً، عليك أن تحاول الحصول على أكبر كم من المعلومات عبر كل سؤال تسأله، وعلينا أن نعرف أيضاً نوع السؤال الذي تريد طرحه.

وإذا بدأت بعمل قائمتي المعلومات الموجودة والمعلومات الناقصة من خلال الاستفادة من المهارة السابقة، ستعرف نوع الأسئلة التي تحتاج إلى طرحها، فالأسئلة نوعان:

أسئلة الصيد (Fishing Questions)

عندما تذهب إلى صيد السمك، فإنك تضع طُعماً على صنارة، وترمي بالصنارة في الماء. أنت لا تعرف ماذا يمكن أن تصطاد. «في سؤال الصيد» لا تعرف كيف سيكون الجواب، فأنت تصطاد المعلومات كما تصطاد السمك.

أسئلة الإطلاق (Shooting Questions)

عندما تذهب إلى صيد البر، فأنت لا تطلق السهم ما لم تعرف ماذا تريد أن تصطاد، وتراه، وتصوب عليه بدقة. قد تصيب، وقد تخطيء. إنك في سؤال الإطلاق تعرف ما تهدف إليه. وأنت تستخدم أسئلة الإطلاق لتتأكد من الأشياء، والجواب يكون إما بنعم أو بلا^(١).

هناك بالطبع حالات يكون لكلا النوعين من الأسئلة الأثر نفسه، أي: إننا نحصل على ما نريده باستخدام أي نوع من الأسئلة، سواء أكانت أسئلة الصيد أم الإطلاق، من قبيل: كيف جئت إلى المدرسة هذا الصباح؟

(١) راجع: سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١٥٣.

وفي معظم المواقف، نبدأ السؤال بسؤال صيد؛ لأننا لا نعرف كلّ الاحتمالات، ونحتاج إلى جمع المعلومات، وعندما نحصل على كمّ من المعلومات، نبدأ في تضيق وتحديد الاحتمالات، وهنا يأتي دور أسئلة الإطلاق.

فعلى سبيل المثال: لو وقعت جريمة، فنحن نحتاج إلى أن نبحت في البداية عن مشبوهين، وعن تحديد وقت وقوع الجريمة، ثمّ نستخدم أسئلة الإطلاق لنسأل المشبوهين إن كانوا يفعلون ما كنّا نتوقّع أن يفعلوه في وقت حصول الجريمة، ومع مقارنة هذه الأسئلة، نعرف الكاذب من هؤلاء^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما الهدف من هذه المهارة، فهو حثّ الطلبة وتشجيعهم على طرح الأسئلة بنوعيهما المتقدمين، وذلك حسب تشخيصهم السابق لما يحتاجونه من المعلومات في الموقف الذي يواجهونه.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

١- أسئلة الصيد:

- من يقول باعتبار الأعلمية في مرجع التقليد؟
- ممّ يتكوّن التعريف الحقيقي؟

٢- أسئلة الإطلاق:

- هل يعتبر في مرجع التقليد الذكورة؟
- هل تحبّ الرياضيات؟

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٥، ص ١٣-١٤.

المهارة الثالثة: مفاتيح الحل. Clues

أولاً: التعريف بالمهارة

مفتاح الحل، هو: معلومة مفردة يمكن أن توحى بالكثير من الأشياء إذا ما بذلنا جهداً لاكتشاف ما قد تعنيه، وعندما تجمع المفاتيح المنفصلة مع بعضها وتدرسها جميعاً، فقد تحصل على معلومات أكثر. إن مفاتيح الحل هي عبارة عن مسألة اكتشاف، وترتبط هذه المهارة بالمهارة السابقة؛ وذلك لأن الأسئلة تستخدم لاكتشاف الأشياء، فنحن قد نسأل لاكتشاف مفاتيح الحل أو للتحقق منها، وغالباً ما تكون إجابات الأسئلة بحد ذاتها مفاتيح؛ إذ إن الأسئلة تستخدم لاكتشاف شيء ما.

تنقسم مفاتيح الحل على قسمين:

١- مفاتيح الحل المنفصلة (Clues Separately CS):

نقوم بفحص المفتاح وكأننا نستخدم عدسة مكبرة لكي نستخرج أكبر قدر ممكن من المعلومات منه، ويجب أن نفكر بكل ما يحمله مفتاح الحل من معان للوصول إلى أكبر قدر من الفائدة.

٢- مفاتيح الحل المجمعة (Clues combined CC):

نأخذ المفاتيح التي درسناها بشكل منفصل (مفاتيح الحل المنفصلة)، ونرى ماسيحدث لو درسناها مجتمعة، قد نستشني بعض الاحتمالات لحل المشكلة أو المسألة التي تواجهنا، وقد نعزز احتمالات أخرى. أول شيء يجب عمله هو إيجاد المفاتيح، ثم دراستها منفصلة، ثم دراستها مجتمعة^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٥، ص ٢١-٢٢.

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف الأساس من مهارة (مفاتيح الحل)، هو: تشجيع الطلبة على استخراج المفاتيح والنظر في استخدامها، وصولاً إلى القدرة على تشخيص أنواع مفاتيح الحل من جهة، والاستفادة منها مجتمعة من جهة أخرى.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: مفاتيح الحل المنفصلة:

١- كلب حراسة في أحد المنازل لم ينج من الموت في الليلة التي سُرِق فيها المنزل. لو فحصنا هذا المفتاح بشكل منفصل، فإنه قد يوحى بالآتي:

- أن الكلب كان نائماً.
- أن الكلب قد أُعطي دواء مخدراً.
- أن الكلب كان يعرف اللص، فلم ينبح عليه.
- أن السرقة وهمية قام بها صاحب الكلب لسبب ما.

ثانياً: مفاتيح الحل المجمعة:

في مثال السرقة أعلاه، ظهرت الأجوبة الأولية الآتية:

- أن الجواهر التي كانت في المنزل كان قد أمن عليها.
- أصحاب الجواهر ادّعوا أمام الشرطة أنهم رأوا اللص.
- أن الجيران كانوا يشتكون من نباح الكلب كل ليلة، أمّا الليلة المقصودة التي وقعت فيها السرقة، فلم يسمعوا نباحه.

لو درست هذه الأدلة (المفاتيح) مجتمعة، فإنها تدلّ على أن السرقة كانت وهمية قام بها صاحب المجوهرات للحصول على قيمة التأمين من

الدرس رقم (٣٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (١).....٤٦١
شركة التأمين.

المهارة الرابعة: التناقضات. Contradictions

أولاً: التعريف بالمهارة

ترتبط هذه المهارة بالمهارات السابقة، التي تتعلق بدورها بإنتاج المعلومات وفحصها، ويتعلق هذا الدرس بخطأين من الأخطاء الرئيسة في المعلومات واستعمالها، وهما: التناقض، والاستنتاج الخاطئ.
لا تكون المعلومات صحيحة دائماً، فأحياناً تتعارض معلوماتان مع بعضهما، كما أن الاستنتاجات التي نخرج بها قد تكون خاطئة، فعمل قائمة التناقض (CO)، وقائمة الاستنتاجات الخاطئة (FCO)، تعني: أن نبحث عن نقاط التناقض والاستنتاجات الخاطئة في ما بين أيدينا من معلومات مهما كان مصدرها.

التناقض (Contradiction):

ومعناه: أن تكون لدينا معلوماتان تناقض إحداهما الأخرى، ولا يمكن أن تكون كلتا المعلومتين صحيحة في الوقت نفسه معاً.
قد تكون التناقضات واضحة، وقد تكون خفية، لكن مبدأ التناقض واضح تماماً: لا يمكن لشيئين متناقضين أن يكونا صحيحين في الوقت نفسه.

الاستنتاج الخاطئ (False Conclusion):

وأما الاستنتاج الخاطئ، فيتحقق حينما يكون لدينا نقطتان، ويفترض بالثانية أن تكون استنتاجاً من النقطة الأولى، ولكن العلاقة بين النقطتين من الناحية الفعلية خاطئة، فنستطيع أن نميز أن كان شيء ما يتسلسل

مباشرة من شيء آخر، أو أنه ليس كذلك^(١).
وإن الاستنتاج الخاطئ قد يتحقق في عملية الاستنباط الخاطئ غير
المتفق مع المقدمات، أي: إن شيئاً ما لا ينتج عن الآخر^(٢).

ثانياً: الهدف من المهارة

وأما الهدف من مهارة (التناقضات)، فهو الوقوف على قيمة
المعلومات التي عندنا، ومحاولة الوصول إلى الصحيح منها.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

١- التناقض:

يقول الشهود بأنّ زيداً كان هو الذي يقود سيارته عندما وقع
الحادث، بينما هو يقول: إنه كان في بيته يشاهد المباراة في ذلك الوقت.

٢- الاستنتاج الخاطئ:

لو قلنا: «الأطفال يحبون الحلوى، فالأطفال مسرفون»، فهذا استنباط
خاطئ، فقد تكون كلا الجملتين صحيحة لكن الثانية لا تعتمد على
الأولى.

وكذا لو قلنا: «لأعبو كرة القدم ضخام الأجسام، إذن هم أغبياء».
والسؤال الذي نختبر به الجملة هو: «لماذا تنتج المعلومة الثانية عن
المعلومة الأولى؟»^(٣).

(١) راجع: سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ص ١٥٣.

(٢) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٥، ٢٨-٢٩.

(٣) راجع: المصدر السابق: ص ٢٩.

المهارة الخامسة: التوقع (التخمين والحدس). Guessing

أولاً: التعريف بالمهارة

عندما لا تتوافر معلومات كافية عن شيء ما، فإننا قد نضطرّ إلى التوقع. وكلّما زادت المعلومات، قلّت نسبة التوقع، وزادت نسبة صحّته، ولكننا أحياناً لا نستطيع الحصول على جميع المعلومات التي نريدها، ومن ثمّ، نضطرّ إلى التوقع، وفي أحيانٍ أُخرى، نتوقع لأننا نريد ذلك^(١).
والتوقع نوعان: بسيط وغير بسيط

التوقع البسيط (SG) Small Guessing:

لا تستطيع أن تعرف ما سيحدث في المستقبل، وكلّ ما تقوله عن المستقبل هو ضرب من التوقع، فإن كان احتمال حصول ما تتوقعه قوياً، وأنت متأكد من أنّ توقّعك صادق ما لم يأت شيء غير عادي ويغيّره، فهذا التوقع هو توقع بسيط.

وإنّ التوقع البسيط يصدق أيضاً حينما تستطيع أن تعطي أسباباً منطقية لتوقعك، فيكون مبنياً على أسباب قويّة، ما لم تكن هذه الأسباب خاطئة.

التوقع غير البسيط (BG) Big Guessing:

عندما لا يعتمد توقّعك على أسباب جيّدة، يكون احتمال أن تخطيء موازياً لاحتمال أن تصيب، وعندما تكون الحالات الشاذّة مساوية أو أكثر من الحالات العادية، فإنك تقوم بالتوقع الكبير غير البسيط.

(١) وقد تكلم البروفيسور ديونو عن درجة مصداقية الحدس وقيّمته وكيفية استخدامه وعلاقته بالعواطف، و... في كتابه (قبعات التفكير الستّ)، فقد رمز للحدس بقبعة التفكير الحمراء. راجع: قبعات التفكير الستّ، ترجمة: خالد الجيوسي، ص ٩٥، وما بعدها.

من الناحية العملية، نطلق على التوقّع الكبير (غير البسيط): المخاطرة، والتكهّن، والصعوبة هنا هي في أنّ الأسباب التي يبني عليها التوقّع الكبير قد يتضح أنّها خاطئة في الكثير من الأحيان، ولا يمكن تجنّب ذلك طبعاً، ولكن، على الأقلّ، يستطيع الفرد أن يحدّد الأسباب وأنّ يفحصها. المهمّ أن تعرف متى تقوم بالتوقّع، وعندها، تستطيع أن تحدّد إن كنتَ تقوم بتوقّع كبير أو بسيط، ويعتمد على احتمالية كونك مصيباً^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة، هو: تشجيع التفكير على العمل حتّى عند عدم توافر معلومات كافية عن المشكلة أو الموقف الذي يواجهها. لا بدّ من الالتفات - طبعاً - إلى قيمة المعلومات التي نحصل عليها بواسطة التوقّع، وذلك باستعمال المهارات الأخرى التي تعلّمناها في البرنامج.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

- ١- من الأمثلة على التوقّع البسيط:
 - توقّع أنّ الشمس ستشرق غداً.
 - توقّع أنّ قطار الساعة (١٠:٣٠) سينطلق غداً. (فإن حصل إضرابات، أو عاصفة سيئة، فهذه ظروف غير عادية).
 - ومن التوقّع البسيط أن تقول: إنك ستعيش السنوات العشرين القادمة.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٥، ص ٣٤-٣٥.

الدرس رقم (٣٣): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (١).....٤٦٥

٢- من الأمثلة على التوقع غير البسيط:

- لقد أضمرتُ عدداً من (١-٥)، قد تقوم بتوقع كبير إن حاولت توقعه؛ وذلك لأنه لا يوجد سبب يجعلك تختار رقماً دون رقم.
- يقوم اللص بتوقع كبير عندما يتوقع أنه لن يمسكه أحد.

خلاصة الدرس

- ١- المعلومات نوعان: الموجودة، والناقصة.
ويجب أن نعرف بدقة كلاً منهما؛ بهدف إدراك ما نفتقده، فنطلبه، وما بين أيدينا، فنستفيد منه الاستفادة المناسبة.
- ٢- الأسئلة خير وسيلة للحصول على المعلومات. وهي نوعان: الصيد والإطلاق.
- ٣- مفاتيح الحل، وهو: معلومة مفردة يمكن أن توحى بالكثير من الأشياء إذا ما بذلنا جهداً لاكتشاف ما قد تعنيه. وتنقسم مفاتيح الحل على قسمين: المنفصلة والمجمعة.
- ٤- التناقض: أن تكون لدينا معلومتان تناقض إحداهما الأخرى، ولا يمكن أن تكون كلتا المعلومتين صحيحة في الوقت نفسه معاً.
وأما الاستنتاج الخاطئ، فيتحقق حينما يكون لدينا نقطتان، ويفترض بالثانية أن تكون استنتاجاً من النقطة الأولى، ولكن العلاقة بين النقطتين من الناحية الفعلية خاطئة، فنستطيع أن نميز إن كان شيء ما يتسلسل مباشرة من شيء آخر، أو أنه ليس كذلك.
- ٥- عندما لا تتوافر معلومات كافية عن شيء ما، فإننا قد نضطر إلى التوقع. وهو نوعان: بسيط وغير بسيط.

اختبارات الدرس

- ١- ما هو الهدف العام من مستوى المعلومات والعواطف؟
- ٢- ما هو المقصود بمهارة (المعلومات)؟ وما الهدف منها؟
- ٣- كيف تؤثر مهارة (الأسئلة) على نمط تفكيرنا؟
- ٤- أذكر قسمي (مفاتيح الحل)؟ بين ذلك بمثال.
- ٥- ما هو المراد من مهارة (التناقضات)؟ وما فائدتها؟

الدرس رقم (٣٤)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف

Information & Emotions

القسم الثاني

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة الاعتقاد (التصديق)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (الآراء والبدايل الجاهزة)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (العواطف)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (القيم)، والهدف منها.
 - ٥- التعريف بمهارة (التبسيط والتوضيح)، والهدف منها.
 - ٦- الاستفادة العملية من المهارات المتقدمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

شرعنا في الدرس السابق بالكلام عن المستوى الخامس من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعي، وهو مستوى (المعلومات والعواطف)، فتعرضنا لخمس مهارات من مهاراته العشر، فبيننا حقيقة كل واحدة منها، وذكرنا الهدف منها، لنختم بذكر بعض التطبيقات العملية لكل منها.

ونواصل المسيرة في هذا الدرس في هذا البرنامج الجميل، فتعرض للمهارات الخمس المتبقية من مهارات هذا المستوى.

المهارة السادسة: الاعتقاد (التصديق). Belief

أولاً: التعريف بالمهارة

عندما نوافق على كون شيء ما حقيقة، فإننا نعتقد به. ويعتمد هذا الاعتقاد أحياناً على الرؤية بالعين، أو على الثبوت بوحدة من الحواس أحياناً، ويعتمد على الخبرة والمشاعر أحياناً أخرى، ويمكن أن يعتمد ذلك الاعتقاد -أيضاً- على ما يقوله الناس أو يصدّقون، وهذا يحصل عندما يكون أولئك الناس في موقع أو سلطة تجعلك تؤمن بهم وتصدّقهم، أو عندما لا تجد وسيلة للتحقق من أمر ما بنفسك.

وعادة ما يتمسك الإنسان باعتقاداته إلى أن يتمّ تحدّيها وإثبات خطئها، وفي أحيان أخرى، نستمرّ على إصرارنا على صحّة معتقداتنا على الرغم من أن كلّ الدلائل تُشير إلى أنّها خطأ. تهتمّ هذه المهارة بأصل اعتقاداتنا، من أين أتت؟ لماذا نستمرّ بالتمسك بها؟ لماذا نؤمن بأنّ شيئاً ما صحيح؟

ينقسم الاعتقاد على قسمين:

١- الاعتقاد الشخصي

وهو الذي يعتمد على خبرة الإنسان نفسه أو مشاعره الشخصية. وفي هذا النوع من الاعتقاد، يقوم الشخص بنفسه ببناء معتقده لذاته هو، ويمكن للشخص أن يجمع العديد من المعلومات من أناس آخرين، فالمخبرين مثلاً يجمعون معلوماتهم من أناس آخرين، ومن ثمّ، يخرجون باعتقاد شخصي عن من ارتكب الجريمة.

٢- تبني اعتقاد الآخرين

وهو الذي يحصل عندما تصدّق ما يقوله الآخرون أو يعتقدون به.

الدرس رقم (٣٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (٢).....٤٦٩

ومن الناحية العملية، فإنّ ذلك يعني قبول شيء مصدّق، ولا يوجد أيّ خطأ في قبول أشياء مصدّقة؛ إذ إنّ من المستحيل أن يقوم الإنسان بفحص كلّ شيء، بل لا بدّ له من الرجوع إلى الناس من ذوي الخبرة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

يجب التأكيد هنا على أنّ الهدف من هذه المهارة ليس هو الهجوم على معتقدات الأشخاص أو تشجيع انتشار حالة الشكّ حول كلّ شيء، وإنّما الهدف هو حثّ الطلبة على أن يكونوا مراعين لمصادر معتقداتهم؛ فإنّ الكثير من المعتقدات قد تكون في غير محلّها، ما يعني تفاوت مقدار الاستفادة من هذه المعتقدات والمعلومات^(٢).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

ومن أمثلة الاعتقاد الشخصي:
«أريد تصديق ذلك»، «أشعر أنّه صحيح»، «ليس عندي شكّ فيه»،
«لقد جرّبته بنفسه»، «أنا قمتُ بالتجربة»، «أعتقد أنّ طفلي أذكى طفل في العالم»، و«لقد رأيت الثعبان يبتلع غزالاً بكامله».
ومن أمثلة تبني اعتقاد الآخرين:
عندما تقبل ما يقوله أناس آخرون عن شيء ما، من قبيل: «أنا أثق بالقائل»، «لا بدّ من أنّه متأكّد ممّا قاله»، «لقد قرأت ذلك في كتاب»، «لقد شاهدته على شاشة التلفاز».

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور ونائر غازي حسين: ج ٥، ص ٤١ - ٤٢.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٤٢.

المهارة السابعة: الآراء والبدائل الجاهزة. Ready-mades

أولاً: التعريف بالمهارة

قد تُعرض عليك أحياناً آراء وأحكام جاهزة، وقد تكون هذه صادرة عن شخص واحد، أو هي آراء عدد كبير من الناس. وأحياناً قد تضطرّ إلى استخدام هذه الآراء؛ لأنّ من المستحيل الخروج برأي خاصّ عن كلّ شيء.

ولا مانع من استخدام الآراء الجاهزة إذا كانت بهدف المساعدة على التفكير وليست بديلاً عنه.

والفرق بين هذه المهارة وما تقدّم في المهارة السابقة، هو أنّ الآراء الجاهزة عبارة عن اعتقادات الآخرين وأحكامهم وآرائهم، وحتىّ نسهّل على الطلبة، فيمكن المعلم أنّ يوافق على ممارسة الآراء الجاهزة بطريقة تبني اعتقادات الآخرين نفسها.

والفرق الواضح ما بينهما، هو أنّه في مهارة (الاعتقادات)، كان النظر إلى مصدر الاعتقادات، هل أنّ مصدرها الشخص نفسه أم أنّه أخذها من الآخرين؟ وأمّا في مهارة (الآراء الجاهزة)، فإنّ التركيز إنّما هو على معتقدات الآخرين وكيفية استخدامها والاستفادة منها.

فهذه المهارة -إذن- تهتمّ باستخدام الآراء الجاهزة، والتأكيد إنّما هو على استخدام هذه الآراء، وليس على مصدرها^(١).

(١) راجع: إدوارد دي بونو، علّم نفسك التفكير: ص ٨٣، وما بعدها، فقد تكلم المصنّف هناك عن الآراء والمعلومات ضمن (قُبعة التفكير البيضاء).

لا تنس: عندما نسأل آخرين عن آرائهم في المسألة، فإنّ هذا لا يعني أنّنا نعترف بأنّ ذلك الرأي يتناسب مع كلّ حالة بما في ذلك حالتنا، فليس هناك جواب صحيح واحد يتناسب مع جميع الحالات، وإنّما المسألة، هي أنّ نكون على علم بآراء أخرى ممكنة في الموقف الذي نواجهه، يمكن الاستفادة منها في صناعة جواب يتناسب مع احتياجاتنا وظروفنا^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة، هو: التمييز بين القسمين السابقين من الآراء الجاهزة؛ لكي نعرف كيف نستفيد منهما الاستفادة المطلوبة، فليس التركيز في هذه المهارة على صحّة الآراء الجاهزة، وإنّما على استعمالها، وما الذي نفعله بها؟
يوجد جوابان مقترحان لهذا السؤال، إذ يُشكّلان الأساس في هذه المهارة:

- ١- يمكننا استخدام هذه الآراء الجاهزة بوصفها عاملاً مساعداً في طريقة تفكيرنا الخاصة؛ إذ يمكن أن تستخدم تلك الآراء كأحد مقوّمات تفكيرنا، للتوصّل إلى نتيجة مختلفة تماماً في مجال تلك الآراء.
- ٢- استخدام الآراء الجاهزة (بديلاً)، أي: إنّنا نأخذ هذه الآراء بوصفها نتائج نهائية لتفكيرنا، ما يعني: أنّه ليست بنا حاجة إلى القيام بأيّة عملية تفكير، وهو ما يشبه تبني اعتقادات الآخرين.

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity : ص ١٨٤-١٨٥.

وفي الممارسة العمليّة، يمكن أن تظهر التساؤلات التالية لفرز تفكير معيّن على أنّه تفكير بديل أم لا:

- هل توصّلت إلى هذا التفكير بنفسك؟

- من قال ذلك؟

- لماذا تقول ذلك؟

- هل أنت تكرّر رأياً سائداً، أم هو رأي أصدقائك، أم هو شيء

قرأته؟

ويبدو أنّ التعرّف على الآراء الجاهزة بوصفها بديلاً عن التفكير أكثر سهولة من معرفة الآراء الجاهزة بهدف المساعدة؛ فإذا كان الرأي أو الاعتقاد مأخوذاً من غير تغيير أو تعديل، فإنّه رأي جاهز بديل عن التفكير، وأمّا إذا كان هناك تفكير في هذه الآراء، فعندها تكون بهدف المساعدة.

بناء على ما تقدّم، يمكن أن نقول بأنّ الآراء الجاهزة نوعان:

١- الآراء الجاهزة بهدف المساعدة

وهي التي نستخدمها لتساعدك في تفكيرك بوصفها نقطة انطلاق، أو مقوِّماً أو شيئاً لتحقيق فيه، ولكنك تقوم بالتفكير.

٢- الآراء الجاهزة بوصفها بديلاً عن التفكير

وهي ما نستخدمه بديلاً عن التفكير، ولا نقوم بالتفكير به شخصياً، فأنت تلبس ما يفصله لك الناس^(١).

وعلى أيّ حال، فإنّ طريقة استخدام الرأي الجاهز هي التي تحدّد إنّ

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي حسين: ج ٥، ص ٤٨-٤٩.

الدرس رقم (٣٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (٢).....٤٧٣

كان بهدف المساعدة على التفكير، أو بوصفها بديلاً عنه.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

لاحظ العبارة التالية: «يقول الجميع: إن أصحاب المحلات يحققون أرباحاً عالية».

- الآراء الجاهزة بهدف المساعدة

لو اعتبرنا هذه العبارة نقطة بداية للتفكير، وأننا نريد أن نرى أرقاماً، وأن نسمع ما يقوله أصحاب المحلات أنفسهم، فستكون تلك العبارة من قبيل الآراء الجاهزة بهدف المساعدة.

- الآراء الجاهزة بوصفها بديلاً عن التفكير

وأما إذا قبلنا العبارة السابقة على أنها نتيجة، فإننا سنلوم أصحاب المتاجر على ارتفاع الأسعار.

المهارة الثامنة: العواطف: العادية والذاتية. Emotions

أولاً: التعريف بالمهارة

من المفروض أن يكون التفكير موضوعياً، بعيداً عن التحيز الانفعالي أو العاطفي، إلا أن الواقع في غالب الأحيان ليس كذلك بتاتاً؛ إذ للعواطف الدور الأكبر في ما يتعلق بالتفكير، وعادة ما تأتي العواطف أولاً، ثم يُستخدم التفكير لدعم ومساندة العواطف، وليس للسيطرة عليها والتفكير بدون تأثيرها السلبي، وحتى عندما يأتي التفكير أولاً، فإن العواطف تعطيه قوة، وقد تؤثر عليه سلباً أحياناً حتى في هذه الحالة^(١).

(١) تعرض البروفيسور ديونو إلى العواطف والأحاسيس والمشاعر وتأثيرها على قراراتنا، وتأثير التفكير وقدرته على تغيير العواطف في كتابه (قُبَعَات التفكير السَّت)، ضمن كلامه عن قبعة التفكير الحمراء. راجع: قُبَعَات التفكير السَّت، ترجمة: خالد الجيوسي، ص ١٠٥، وما بعدها.

العواطف قسمان

وهناك نوعان من العواطف: العواطف العادية، وتلك العواطف المتعلقة بآراء الشخص نفسه، وهي العواطف الذاتية.

١- العواطف العادية

وهي: الغضب، والكراهة، والحب، والخوف، والسعادة، والشك، والغيرة، والأسف، والاكتئاب، والندم، والحزن. وهذه هي العواطف التي نسميها بالمشاعر، ويمكن أن تكون سارة أو غير سارة، وفي العادة يمكن معرفتها وتمييزها وتشخيصها.

٢- العواطف الذاتية

من قبيل: الفخر، القوة، عدم الشعور بالأسى، لفت الانتباه، الرغبة في أن نكون على حق في أغلب الأوقات، محاولة أن يكون المرء خفيف الظل، الشعور بالأهميّة، عدم الرغبة في أن يخدعنا أي إنسان.

وهذا النوع من العواطف يهتمّ بحماية الذات، وكذا بحالة الشخص، ويمكن أن تتضمن أشياء من قبيل: الفخر والخزي، والحاجة إلى أن تكون على صواب في كل الأحيان، وغيرها، وهي من ثمّ تتعلّق بصورة الشخص عن نفسه^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

ليس الهدف من هذه المهارة هو أن نحرّر التفكير من العواطف، فالعواطف تعطي قيمة للتفكير، وإنما الهدف هو تشجيع الطلبة على معرفة

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي حسين: ج ٥، ص ٥٥ - ٥٦.

الدرس رقم (٣٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (٢).....٤٧٥

العواطف المرتبطة، إمّا بتفكيرهم، وإمّا بتفكير الآخرين، وهو الوعي نفسه الذي تهتمّ به جميع مهارات الكورت.

هل نحن متبهبهون إلى العواطف المرتبطة بالموقف؟ هل يمكن تحديدها؟ كيف تؤثر العواطف في طريقة التفكير؟ هل أنا أفكر بهذه الطريقة لأنني غاضب مثلاً؟

وعليه، فإنّ الأمر هنا ليس أنّ نفكر بدون عواطف، وإنّما هو أنّ نميّز أيّة عاطفة تؤثر في تفكيرنا في لحظة ما، فلا نتركها تؤثر سلباً في تفكيرنا. ليس سهلاً دائماً معرفة ما إذا كانت العواطف تتبع التفكير أو أنّها نتجت عنه. إلا أنّها تسبق التفكير عادة، وتنجم عن تحيزات وانحياز عن الموضوعيّة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يمكن أنّ نشاهد كيف تؤثر العواطف في تفكيرنا من خلال التعليقات التالية على خطاب مدير المدرسة:

- معجب بالخطاب: «خطاب جيّد»، «لقد قال أشياء يجب أن يقال»، «خطاب صادق»، «خطاب عبقرى».

- ناقد: «نفس المزاج الحماسي القديم»، «في الحقيقة: إنّ لم يقل شيئاً فقد سمعنا كلّ ذلك من قبل ممّن سبقه».

المهارة التاسعة: القيم (جمع قيمة). Values

أولاً: التعريف بالمهارة

ما هو أهمّ شيء بالنسبة إليك؟ ماذا تريد من الحياة؟ كيف تقيّم شيئاً؟

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٥٨، وللمؤلّف عينه، راجع كتاب: (think): ص ١٣-١٤.

قد تعطي شيئاً ما قيمة مرتفعة أو منخفضة. إنّ كلّ تفكيرنا وأحكامنا واختياراتنا وأفعالنا مبنية على القيم التي نحملها.

القيم قسماً:

١- القيم المرتفعة (HV)

وهي القيم العالية التي نقيّم بها بعض الأشياء، وقد تكون هذه القيم دائمة، وقد تكون مؤقتة تختلف من وقت إلى آخر، ويختلف الناس في تقييمهم المرتفع للأشياء.

٢- القيم المنخفضة (LV)

وهي القيم المنخفضة التي نقيّم بها بعض الأشياء^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة (القيم)، هو: أنّه لما كان كلّ تفكيرنا وأحكامنا واختياراتنا وأفعالنا مبنية على القيم التي نحملها، فلا بدّ من أنّ نميّز الأشياء حسب ما تحمله من قيم، فإنّ ذلك مهمّ لنا كما هو واضح، وإنّه مهمّ في تشخيص طريقة تفكير الآخرين وما يؤثّر في تفكيرهم ومتبنّياتهم.

ولكي نفهم لماذا نقوم أو يقوم شخص آخر بعمل ما، فعلينا أن نحاول اكتشاف القيم التي يتضمّن تفكيره.

وبعبارة مختصرة: الهدف من هذه المهارة هو تشجيع الطلاب على

(١) راجع: برنامج الكورت لتعليم التفكير، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وناثر حسين: ج ٥، ص ٦٠-

الدرس رقم (٣٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (٢).....٤٧٧
النظر مباشرة إلى القيم بدلاً من أن يأخذوها في الحسبان دون أن يدركوا
ماهيتها^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: القيم المرتفعة

يقيم معظم الناس «الصحة الجيدة» بدرجة مرتفعة، وكذلك يقيمون
الصدق ونظرة الناس إليهم بدرجة مرتفعة. وبعض الناس يعطي المال
والنجاح قيمة عالية.
كذلك، الجميع تقريباً يُعطون قيمة مرتفعة للسعادة، والكثير من الناس
يعطي قيمة مرتفعة للمتعة والمرح.

ثانياً: القيم المنخفضة

بعض الناس يُعطون قيمة مرتفعة للمال ومنخفضة للصدق. وآخرون
يضعون قيمة عالية للصدق ومنخفضة للمال، وبعض الناس قد يُلقون
بالمعلبات الفارغة في الرّيف؛ لأنهم يُعطون قيمة عالية للراحة وقيمة
منخفضة للحفاظ على نظافة البيئة.
وقديضع البعض قيمة عالية لمتعتهم الخاصة ومنخفضة لمتعة
الآخرين؛ لذا فقد يرفعون صوت المذياع عالياً في حديقة عامة.

المهارة العاشرة: التبسيط والتوضيح. Simplification & Clarification

أولاً: التعريف بالمهارة

غالباً ما تكون المعلومات مشوّشة ومعقّدة، فقبل أن تقدر على

(١) راجع: المصدر السابق: ص ٩٦.

استخدام المعلومات والعمل بناء عليها، قد تضطرّ إلى تبسيطها أو توضيحها. ما الذي قيل؟ وما ملخصه؟

١- التبسيط (SF)

يُقصد بالتبسيط جعل الأشياء أكثر سهولة، وهو عكس التعقيد. ويجيب عن تساؤل: كيف لي أن أبسط الأمور أكثر؟ ويكون التبسيط عادة أقصر من الأصل؛ إذ يُمكن دمج الأصل في جملة بسيطة، ولكن، يجب أن نعرف الموضوع تماماً لكي يتسنى لنا فهم الجملة البسيطة، كما في جملة الاقتصادي: «موضوع البحث هو التضخم»، فهذه الجملة بسيطة جداً، إلا أنه لا يمكن فهمها بدون الوقوف على معنى كلمة «التضخم».

٢- التوضيح (CF)

ويقصد به جعل الأشياء أكثر وضوحاً، وهو عكس التشويش. ويُجيب على تساؤل: كيف لي أن أوضح الأمور أكثر؟ وقد تكون نتيجة التوضيح جملة أطول بكثير من الجملة الأصليّة، ويمكن أن تفصل النقاط المختلفة التي تكون مختلطة في النصّ الأصليّ لكي نتجنب التشويش^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

لا يمكن الاستفادة من المعلومات ما لم تكن واضحة تماماً، الأمر المهمّ جداً بالنسبة إلينا لكي نستفيد من معلوماتنا ومعلومات الآخرين،

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج ٥، ص ٦٧-٦٨.

الدرس رقم (٣٤): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: المعلومات والعواطف (٢).....٤٧٩

ومهمّ للآخرين أيضاً لكي يفهموا ما نقوله ويستفيدوا منه.
وبناء على هذا، فمن المهمّ جداً أن يشخّص الطالب أنّه في مقام
«التبسيط»، أو أنّه في مقام «التوضيح»، لكي يعي ما عليه القيام به بدقّة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

تقول معلّمة: «أريد من فاطمة، زهراء، زينب، نور، ومها أن يقفنَ في
هذا الجانب من غرفة الصفّ، وأريد من كلّ من: زيد، أحمد، علي،
ومحمّد أن يقفوا في الجانب الآخر».
وبما أنّ هؤلاء هم الأطفال الوحيدون في الصفّ، وليس هناك
غيرهم، كان بإمكانها بكلّ بساطة أن تقول: «الفتيات يقفنَ على هذا
الجانب، والأولاد على الجانب الآخر».

(١) راجع: إدوارد ديبنو، Simplicity ، الكتاب عنوانه ومحوره عملية التبسيط، وهو يستحقّ
المطالعة بالتأكيد.

خلاصة الدرس

١- تهتم مهارة (الاعتقاد) بالبحث عن أصل اعتقاداتنا بقسميها: الشخصي وغير الشخصي، ومصدرها، وسبب تمسكنا بها وإيماننا بكونها صحيحة. بهدف الحث على مراعاة مصادر المعتقدات.

٢- الآراء الجاهزة عبارة عن: اعتقادات الآخرين وأحكامهم وآرائهم، حيث لا مانع من استخدام هذه الآراء إذا كانت بهدف المساعدة على التفكير ولم تكن بديلاً عنه.

٣- من المفروض أن يكون التفكير موضوعياً بعيداً عن التحيز الانفعالي أو العاطفي؛ إذ للعواطف الدور الأكبر في ما يتعلق بالتفكير، وهي قسمان: العادية، والذاتية.

ليس الهدف هنا أن نحرر التفكير من العواطف، فالعواطف تعطي قيمة للتفكير، وإنما الهدف التشجيع على معرفة العواطف ذات العلاقة باتخاذ الموقف.

٤- القيم: مرتفعة، ومنخفضة، ولما كان كل تفكيرنا وأحكامنا واختياراتنا وأفعالنا مبنية على القيم التي نحملها، فلا بد من أن نميز الأشياء حسب ما تحمله من قيم.

٥- غالباً ما تكون المعلومات مشوشة ومعقدة، وقبل أن نقدر على استخدام المعلومات والعمل بناء عليها، قد تضطر إلى تبسيطها أو توضيحها.

اختبارات الدرس

١- ما هو المقصود بمهارة الاعتقاد (التصديق)؟ وما هو الهدف منها؟

٢- ما المراد بالآراء والبدائل الجاهزة؟ وما هي فائدتها؟

٣- ما هو الفرق بين التبسيط والتوضيح؟ وما فائدة كل منهما؟

٤- العواطف نوعان، أذكرهما ممثلاً.

٥- ما المراد من القيم المنخفضة؟ أذكر ذلك مع التمثيل.

الدرس رقم (٣٥)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

القسم الأول

أهداف الدرس

يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بالمستوى السادس من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير (كورت ٦): الفعل، وبالهدف منه، وتعداد مهاراته العشر.
- ٢- التعريف بمهارة (هَدَف)، والهدف منها.
- ٣- التعريف بمهارة (توسَّع)، والهدف منها.
- ٤- التعريف بمهارة (اختصر)، والهدف منها.
- ٥- الاستفادة العمليّة من المهارات المتقدّمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

ذكرنا أنّ برنامج كورت يحتوي على ستّة مستويات لكلّ منها عشر مهارات (أدوات)، وستتعرّض في هذا الدرس إلى المستوى السادس والأخير من هذه المستويات الستّة، الذي يحتوي على المهارات: (هَدَف - توسَّع - اختصر - (هَدَف، توسَّع، اختصر) - الهدف (الغاية) - المدخلات - الحلول - الاختيار - العمليّة (التنفيذ) - جميع المعلومات السابقة).

تختصّ الوحدات الخمس الأولى من الكورت بجوانب خاصّة من التفكير، أمّا (كورت ٦)، فمختلف تماماً؛ إذ إنّهُ يهتمّ بعملية التفكير

بمجموعها، بدءاً باختيار الهدف، وانتهاء بتشكيل الخطة لتنفيذ الحل.
 بعبارة أخرى: يتعامل هذا الجزء مع التفكير ككل، من لحظة اختيار
 الهدف إلى إعداد الخطة لإنجاز الحل، ويُسمّى بـ (TEC-PISCO)
 ويُعدّ كورت (٦) أكثر عموميّة من غيره من المستويات، ويمكن
 استخدامه بطرق مختلفة، ومع غيره من المستويات، واستخدامه منفرداً،
 وكذا يمكن استخدامه مقدّمةً لبرنامج الكورت كاملاً، أو ملخصاً أو جمعاً
 للدروس المختلفة التي استخدمت في مستويات أُخر من البرنامج^(١).
 ويمكن تقسيم هذا المستوى على قسمين:

القسم الأول:

هدف - توسّع - اختصر (TEC)
 ويتعامل مع المواقف والظروف العادية.

القسم الثاني:

الهدف - المدخلات - الحلول - الاختيار - العملية (التنفيذ). (PISCO)
 ويتعامل مع المواقف التي تحتاج إلى حلّ منظم. وسيأتي أنّ هذه
 العمليات الخمس هي عمليات التفكير الأساسية التي يقوم بها الإنسان
 وصولاً إلى موقف وحلّ.

المهارة الأولى: هدف. Target

أولاً: التعريف بالمهارة

يتعلّم الطلبة من خلال هذه المهارة توجيه أفكارهم باتجاه محدّد،

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج٦، ص١٣.

الدرس رقم (٣٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (١) ٤٨٣

فهم يستهدفون أمراً محدّداً دون غيره في عملية تفكيرهم، فلا يعانون من تشتت هذه العملية، من قبيل: كون الهدف التبسيط مثلاً، أو التوضيح، أو

ربّما يكون وضع الأهداف أو التصويب نحو أهداف معيّنة هو عملية التفكير الأكثر أهميّة، ومقدرتنا على توجيه انتباهنا نحو هدف معيّن، هو ما يجعل تفكيرنا مهارة ذات فائدة.

ووضع الأهداف والتصويب نحوها له تطبيقات واضحة في أيّ مادة تفكير مهما كانت بسيطة، وفي مثل هذه الحالات، يمكن اعتبار الأهداف عناوين رئيسة خاضعة للتخطيط.

وهناك وسائل كثيرة يمكن استعمالها للتعبير عن عملية التهديف، من قبيل:

عرّف الهدف، استخرج الهدف، انتق الهدف، ركّز على الهدف، انصب عينك على الهدف، اعزل الهدف، وجّه الانتباه نحو الهدف، تعرّف على الهدف، وجّه التفكير نحو الهدف، أشير إلى الهدف،...^(١).

وفي ما يتعلّق بالأهداف، يمكن للشخص أن يقوم بما يأتي:

١- في أيّ وقت من الأوقات، عليك أن تكون قادراً على وضع هدف تفكيرك بدقّة ووضوح عاليين.

٢- عليك أن تلتزم بالهدف بدلاً من الابتعاد عنه.

٣- عندما تكون حاضراً لتفكير الآخرين، عليك أن تعرف أهدافهم.

٤- عليك أن تكون قادراً على توجيه تفكيرك نحو أهداف وضعت

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج٦، ص ٢٠-٢١.

لك.

٥- عليك أن تكون قادراً على وضع أهدافك الخاصة لدى تفكيرك بشيء ما.

أنواع الهدف

تقدّم التفصيل في حقيقة الهدف وأقسامه في الدروس السابقة، وعلى العموم، يمكن تقسيم الهدف إلى الأقسام التالية اعتماداً على مسألة التفكير:

- ١- الهدف العام: وهي المنطقة التي تقوم فيها بالتفكير، وتتضمّن قسماً الأهداف القادمين، من قبيل موضوع «التعلّم» مثلاً.
- ٢- الأهداف المحددة: وهي التي يُطلق عليها «الأهداف» عادة، من قبيل: «التعريف، الاستراتيجيات، النظريات و...» وهي الداخلة تحت عنوان «التعلّم» الذي اخترناه هدفاً عاماً قبل قليل.
- ٣- الأهداف الفرعية: وهي الأهداف الأصغر التي يمكن إيجادها ضمن الهدف الرئيس، من قبيل: «مقارنة بين النظريات الغربية والإسلامية في استراتيجيات التعلّم» مثلاً؛ فإنّها أخصّ من الأهداف المحددة المتقدمة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة (هدف)، هو: تعلّم كيفية الحفاظ على عملية التفكير من التشتت وعدم التركيز، فلا تضيع الجهود والأوقات والأعمار بلا

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج٦، ص ٢٧ - ٢٨.

الدرس رقم (٣٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (١) ٤٨٥
فائدة^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أولاً: أراد رجل صنع لعبة (دمية)، فقرّر صنع بعض الحيوانات، واعتقد أنها ينبغي أن تكون كبيرة بما فيه الكفاية ليسهل تناولها، واختار الخشب مادة لصناعتها، وجاء ببعض الأشخاص لنحت الحيوانات وتلوينها بألوان برّاقة. وفي نهاية الأمر، كان لديه لعب جميلة جداً، غير أنها كانت ذات كلفة باهضة تفوق إمكانية شرائها من أي شخص.

نتائج مقترحة:

فالرجل أثناء تفكيره لم يأخذ بالنظر التركيز على الهدف الكامن في إمكانية شراء الدمى من قبل الناس.
بعبارة أخرى: لم يركّز على بعض الأمور المهمة في عمله.
ثانياً: تصوّر نفسك مدرساً لمادة من الموادّ الدراسيّة، ما الذي ستجعله هدفاً؟

المهارة الثانية: توسّع أو استكشف. Expand or Explore

أولاً: التعريف بالمهارة

قد نحتاج أحياناً إلى التوسّع في الأهداف والأفكار والمعلومات الموجودة، وتحليلها، وهو ما يتعلّمه الطلاب من خلال هذه المهارة.
تعود أهمية مهارة التوضيح أو التفصيل الزائد إلى كونها عنصراً من عناصر التفكير الإبداعي، التي تمكّن الطلبة من تحسين الأفكار، أو

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ١٢٨.

تطويرها، أو إعادة صياغتها، أو إعادة تنظيمها، أو إعادة ترتيبها، أو العمل على تزيينها أو تجميلها. فمهارة التوسّع أو التفصيل الزائد تسمح للمتعلّمين بإضافة المزيد من المعلومات التفصيليّة، وهذا يمثل جزءاً من التفكير التشعبيّ، أو ما سمّيناه سابقاً بالتفكير الجانبيّ.

وبمجرّد الانتباه نحو «الهدف»، فإنّ أهمّ شيء يتبع ذلك هو إيجاد ما يمكن قوله عن ذلك الهدف. وفي مرحلة التوسّع، يبحث الفرد عن تفاصيل كاملة، ولكي يقوم بذلك، فإنّ من الضروريّ أن يكون محدّداً في ما يتعلّق بالهدف، وأما إعطاء تفاصيل كاملة عن الهدف العام، فإنّها عمليّة دقيقة بحيث يحتمل عدم أدائها بشكل فعّال^(١).

وسائل التعبير عن عمليّة التوسّع

توسّع في هذا المجال، أدخل في التفصيل، استكشف المسألة، أسهب في الشرح، افتح المسألة، هل من شيء آخر في المسألة؟ تكلم قدر ما أمكن عن المسألة، ما الذي يمكن الحديث عنه أيضاً؟

أنواع التوسّع

تستطيع التوسّع بعدة طرق مختلفة، منها ما يأتي:

العمق: (حلّ، جزء، فصل، اشرح، صف).

وهذه عمليّات تنظر إلى الهدف ذاته.

العرض: (المحيط والبيئة والظروف، المضمون، المعاني، العوامل، العواقب).

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ١٢٩.

الدرس رقم (٣٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (١) ٤٨٧

وهذه عمليات تنظر إلى كيفية ارتباط الهدف الذي هو جزء من الصورة بالكل، ويعني: النظر إلى المضمون والمشهد و...، وكل ما يرتبط بالصورة، وبذلك، فإنه يعني: النظر إلى العوامل والأشخاص الموجودين، وهو النظر إلى العواقب أيضاً.

البدائل: البدائل، الوسائل الأخرى في النظر إلى المسألة، المقارنات. والتوسع في البدائل هو الجزء الخلاق للإبداعي من عملية التوسع^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة «توسّع»، هو: تطوير عادة التوسّع في هدف معيّن بغرض الاستفادة من ذلك في بيان الفكرة وتوضيحها تارة، وفي إعادة صياغة المعلومات الموجودة وترتيبها والاستفادة من ذلك الاستفادة المناسبة تارة أخرى.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يخطّط رجلان لرحلة بحرية. ينظران إلى الخريطة، فيشاهدان نهراً، فيخطّطان للتجديف فيه. عندما يحلّ الصيف، يحملان قاربهما على ناقلة ويذهبان إلى النهر، وعندما يصلان، يكتشفان أنّ النهر يجفّ طول أيام الصيف، وتفشل رحلتهما.

نتائج مقترحة:

الرجلان لم يكلّفا نفسيهما معرفة مزيد من التفاصيل عن النهر. ولم يحاولا توسعة تفكيرهما في تلك المسألة، ليريا ظروف تحقيق هدفهما

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير : ج ٦، ص ٣٠، ٣٦ - ٣٨.

المهارة الثالثة: اختصر. Contract or Conclude.

أولاً: التعريف بالمهارة

وهي عكس «توسّع»؛ فبينما يعمل التوسّع على فتح الأمور ويشجّع الطلبة على الحديث بأكبر قدر ممكن عن المسألة، فإنّ الاختصار يتطلب من الطلبة الإقلال من الحديث، والتبسيط، والتقصير، لينتهوا إلى شيء قصير ومهم.

ومن الطبيعي أن تأتي عملية الاختصار بعد التوسّع، وإلا، فإنّ الفرد سيكون أمام كمّ هائل من المعلومات.

وعملية الاختصار مرتبطة بشكل وثيق بالفعل: ما هي الخلاصة؟ وما هي النقاط المهمة؟ وما الذي أحتاج تذكره؟

تتمثّل عملية الاختصار في استخلاص النقاط الرئيسة، وتلخيص ما تمّ قوله، فيقوم الطلبة من خلال هذه المهارة بتقريب أفكارهم بواسطة تبسيطها وتلخيصها.

والمرحلة الأولى «هدف» كانت تكمن في توجيه الانتباه نحو الهدف، وأمّا الثانية «توسّع»، فقد كانت تكمن في التوسّع في الهدف والحديث عن ذلك قدر الإمكان، لتأتي المرحلة الثالثة «اختصر»، لتكمن في التوصل إلى ملخص أو نتيجة^(٢).

(١) راجع لبعض التطبيقات الأخرى: إدوارد ديونو، think: ص ٨٧.

(٢) راجع: De Bono's thinking course: ص ١٢٩.

وسائل التعبير عن عمليّة الاختصار

هناك عدد كبير من الوسائل للتعبير عن الاختصار، وليس كلّها تعبّر عن ذات المفهوم بالضبط، إلا أنّ ما يعيننا، إنّما هو النكهة العامّة للاستخلاص أو الاختصار.

ومن هذه الوسائل: بسّط، التقط النقاط الرئيسة، اضغط، التقط النقاط المهمّة، اختصر، لخّص، ما هي النتيجة؟، انتق، ما الذي أحتاج تذكره بسرعة.

أنواع الاختصار:

يمكننا اختصار التفكير بعدة وسائل مختلفة:

لخّص (التلخيص): (اضغط، بسّط، التقط النقاط الرئيسة، لخّص).

وهو جهد للتقليل من تعقيد الشيء؛ بحيث يصبح أسهل في تناوله، والنّية تكمن في أن يتضمّن التلخيص كلّ ما قيل ولكن بشكل أبسط.

اربط (الربط): (اجمع، أضف، وخذ، اربط).

ويتناول الربط وضع أشياء مختلفة مع بعضها لتكوين شيء واحد، فعلى سبيل المثال: إذا قمت بجمع الصفحات المختلفة في كتاب واحد، فإنّ النتيجة ستكون الكتاب الواحد بدلاً من صفحات متعدّدة كثيرة، وهي محاولة لمعرفة ما إذا كانت الأجزاء المختلفة يمكن أن تشكّل كلّاً واحداً.

اختر (الاختيار): (التقط النقاط المهمّة، حدّد القيم، اختر).

فإذا كان عليك أن تختار شيئاً واحداً من بين العديد من الأشياء، فإنّ من الواضح أنّك ستنتهي بشيء أقلّ ممّا ابتدأت به. وتحديد الأهميّة والقيم والأولويّات هي طريقة للاختيار، وطريقة للاختصار - كذلك،

بحيث تستطيع بعد ذلك التعامل مع الأشياء ذات القيمة أو الأولوية المرتفعة. وينبغي وضع قاعدة للقيم أو الأولويات أو الأهمية^(١).

استخلص: (الخلاصة، النتيجة).

كيفية التلخيص:

هذا هو القسم الرئيس، وما يهدف إليه هو:

١- إقرأ أو استمع لكل ما يقال عن هدف التفكير.

٢- لخّص وبسّط.

٣- استخلص النقاط الرئيسة.

٤- استخلص النقاط ذات الأهمية أو القيمة بالنسبة إليك.

٥- توصّل إلى خلاصة.

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة (اختصر) واضح؛ فإننا من أجل تركيز الفكرة أو توضيحها مع مراعاة الوقت والجهد، أو إعطاء نظرة عامة تعكس تلك الفكرة، أو لأمر مهمّة أُخر كثيرة، نحتاج دائماً إلى الإختصار.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

لاحظ العبارة التالية:

«أحياناً نلتقي بشخص نعرفه جيّداً، ولكن، حينما نريد أن نعرّف ذلك الشخص لآخرين، لا نستطيع تذكّر اسمه. لقد مرّ معظم الناس بتجربة أن يكون شيء ما على طرف لسانهم ولا يستطيعون تذكّره، وعندما

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير : ج٦، ص ٤٠-٤٨.

الدرس رقم (٣٥): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (١) ٤٩١

يتذكرونه، فإنهم لا يستطيعون فهم كيفية حدوث ذلك.

وإذا حدث وكنت تخط بين اسمين لشخصين تعرفهما، فإنك على الرغم من إدراكك لذلك تستمر في هذا الخلط. وأحياناً تسعى إلى البحث عن معلومة مرّت بك في أحد الكتب، وقد تعرف أنك شاهدتها، غير أنك لا تتذكر بالضبط أين. وقد يقوم أحدهم بإلقاء نكتة أنت متأكد من معرفتها، لكنك لا تستطيع تذكر تفاصيلها.

حاول أن تلخص في جملة واحدة فقط كل الفقرة السابقة.

نتائج مقترحة:

«الإنسان سُمي إنساناً؛ لأنه كثير النسيان».

خلاصة الدرس

- ١- يمكن تقسيم مستوى الفعل (العمل) على قسمين:
الأول: هدف- توسع - اختصر (TEC).
والثاني: الهدف- المدخلات- الحلول- الاختيار- العملية (التنفيذ). (PISCO)
- ٢- يتعلم الطلبة من خلال هذه مهارة (هدف) توجيه أفكارهم باتجاه محدد، فلا يعانون من تشتت هذه الأفكار، فالهدف من مهارة (هدف)، هو: تعلم كيفية الحفاظ على عملية التفكير من التشتت وعدم التركيز.
- ٣- قد نحتاج أحياناً إلى التوسع في الأهداف والأفكار والمعلومات الموجودة، وتحليلها، وهو ما يتعلمه الطلاب من خلال مهارة (توسع)، التي تعدّ عنصراً من عناصر التفكير الإبداعي، التي تستهدف تطوير عادة التوسع في هدف معين بغرض الاستفادة من ذلك.
- ٤- مهارة (اختصر) عكس (توسع)؛ فإن الاختصار يتطلب الإقلال من الحديث، والتبسيط، والتقصير، لينتهي إلى شيء قصير ومهم من أجل التركيز.

اختبارات الدرس

- ١- بماذا يختلف المستوى السادس من مستويات برنامج كورت عن غيره من المستويات الأخرى؟
- ٢- ما أهمية مهارة (هدف) بالنسبة إلى تنمية التفكير الإبداعي؟
- ٣- كيف يمكن أن نتوسع؟ بين ذلك من خلال تطبيق عملي.
- ٤- ما هو الهدف من مهارة (اختصر)؟ بين ذلك من خلال تطبيق عملي.
- ٥- ارجع إلى ما ذكرناه في مهارة (اختصر)، وحاول أن تكتب خلاصة له.

الدرس رقم (٣٦)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

القسم الثاني

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (هَدَف - تَوْسُّع - اخْتِصَر)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (الهدف)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (المدخلات)، والهدف منها.
 - ٤- التعريف بمهارة (الحلول)، والهدف منها.
 - ٥- الاستفادة العمليّة من المهارات المتقدّمة في مجالات التفكير المختلفة.

مقدمة الدرس

شرعنا الدرس السابق في الكلام عن المستوى الأخير من مستويات برنامج كورت لتعلم التفكير، وهو مستوى (الفعل)، فتناولنا المهارات الثلاثة الأولى من مهارات هذا المستوى العشرة، وهي مهارات: هَدَف، تَوْسُّع، واختصر، فبيّنا المقصود من كلّ واحدة من هذه المهارات والهدف منها، وبعض تطبيقاتها.

نواصل المشوار في مهارات هذا المستوى، فتعرّض إلى المهارات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة منها، بالأسلوب نفسه الذي تناولنا به أخواتها.

المهارة الرابعة: (هَدَف - تَوْسُّع - اخْتِصَر). TEC

أولاً: التعريف بالمهارة: (Target - Expand - Contract)

تتمثّل هذه المهارة بتركيب بين المهارات الثلاثة السابقة من هذا

المستوى، وهي مهارات: (هدف - توسع - اختصر).
الخطوة الأولى تكمن في انتقاء الهدف (هدف)، والخطوة الثانية في التوسع فيه والتحدث عنه قدر ما أمكن (توسع)، وأما الخطوة الثالثة، فتكمن في اختصار ما قيل في ملخص أو خلاصة.

كيفية استخدام هذه المهارة:

- ١- تعامل مع العملية ككل.
- ٢- كن واضحاً في ما يتعلق بأي الخطوات التي تقوم بها.
- ٣- كل خطوة من الخطوات الثلاثة مختلفة عن الخطوة الأخرى، فيجب إبقاؤها كذلك.
- ٤- التزم بالهدف.
- ٥- استخدم العملية كأداة تفكير^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة، هو: التركيز على عملية التركيب بين المهارات المذكورة فيها، والاستفادة العملية من تلك المهارات، بحيث يستطيع الطالب بعد تحديد الهدف والتوسع فيه أن يعطي خلاصة واضحة عنه، الأمر الذي نحتاجه دائماً في حياتنا العملية، وإنه الأمر الذي ننساه دائماً، وننسى تطبيقه.

بعبارة ثانية: الهدف هنا، هو: ملاحظة العمليات الثلاثة كأجزاء أو خطوات من عملية واحدة للتفكير.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج٦، ص ٤٩ - ٥٧.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

مضى التمثيل لكل واحدة من المهارات الثلاثة، ولكن، تأمل في المثال الآتي:

هل من الأفضل أن تكون هناك اختبارات تنافسية بين الطلاب يحتل فيها أحدهم المرتبة الأولى، ويحتل آخر المرتبة الثانية، وهكذا، أم أن الأفضل أن يكون هناك اختبارات (ناجح - راسب) فقط؟

- حدّد الهدف من الموضوع.
- توسّع في الهدف ووضّحه توضيحاً كاملاً.
- اختصر.

المهارة الخامسة: الهدف. Purpose

أولاً: التعريف بالمهارة

تعدّ عملية تحديد الهدف واحدة من العمليات الخمسة الرئيسة للتفكير، وهي العمليات المعبر عنها بـ (PISCO)، وهي:

- ١- الهدف: وهو ما يريد المفكر التوصل إليه من خلال عملية تفكيره.
 - ٢- المدخل: وهو ما يدخل في التفكير.
 - ٣- الحلول: وهي الوسائل البديلة لحل المشكلة.
 - ٤- الخيار: وهي عملية الاختيار من مجموع البدائل المتوافرة.
 - ٥- العملية: وهي الخطوات العاملة ووضع التفكير موضع الفعل^(١).
- ولكل مرحلة من هذه المراحل الخمسة مفردتها الخاصة التي تشير

(١) راجع: De Bono's thinking course: ص ١٣٣ - ١٣٤.

إلى طبيعة هذه المرحلة، فالمرحلة الأولى مفردتها (إلى)، وهي تشير إلى هدف التفكير أو غرضه، وهي الوجهة التي نقصدها، والنتيجة التي نريد الوصول إليها.

والمرحلة الثانية مفردتها (لو)، وهي تشير إلى المعلومات المتوافرة لدينا، والمعلومات التي نحتاج إليها، وإلى: ما هو الموقف بالتحديد... ترتبط هذه المرحلة أكثر ما ترتبط بالإدراك.

وأما المرحلة الثالثة، فمفردتها (ها)، وهي مرحلة الاحتمالات، وهي مرحلة توليدية؛ إذ نبدع في هذه المرحلة حلولاً وأساليب حلّ ممكنة، مثل: كيف يمكن أن نفعل ذلك؟ و: ما هو الحلّ؟

وأما المرحلة الرابعة، فمفردتها (إذن)، وهي مرحلة البحث بين الاحتمالات واختيار المناسب منها، إنّها مرحلة الاختيار، مرحلة الاستنتاج والقرار.

وأما المرحلة الخامسة والأخيرة، فمفردتها (ثمّ)، وهي تشير إلى اتخاذ الخطوات العملية، مثل: ماذا سنفعل حيال المسألة؟ ما الذي سينتج عن تفكيرنا؟^(١).

ومراحل التفكير الخمس هذه ليست مقفلة مغلقة لا تسير إلا باتجاه واحد، بل بمقدورك العودة إلى المراحل السابقة بعد انتقالك إلى المرحلة التي تليها^(٢).

(١) راجع: إدوارد ديونو، علّم نفسك التفكير: ص ١٦.

(٢) راجع: المصدر السابق: ص ٢٨٦-٢٨٧.

الدرس رقم (٣٦): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (٢) ٤٩٧

والمقصود بمهارة (الهدف)، هو: تحديد الهدف النهائي من خلال السؤال الآتي:

ماذا أريد؟ أو: ما هو هدف هذا التفكير؟ أو: ما الذي أريد التوصل إليه في نهاية الأمر؟ لماذا أقوم بالتفكير؟ ما الذي أريد التوصل إليه؟ ما المشكلة؟ ما النتيجة التي ترضيني؟ ما الذي ينبغي أن أحققه في نهاية التفكير؟

هذه هي جميع الوسائل المختلفة للقول بأنّ للتفكير هدفاً ما. وتلك هي العبارات الرئيسة التي تحدّد الهدف من التفكير، وما لم يكن المفكر واضحاً جداً في ما يتعلّق بالهدف والغاية النهائية، فإنّ من غير المحتمل أن يكون تفكيره فعالاً.

وينبغي هنا التركيز على الهدف من التفكير بدلاً من الغاية العامة. كيفية التأكد من هدف التفكير:

هذا القسم يؤكّد المبادئ العملية للمهارة، وهو يرمي إلى:

١- إن كان التفكير مطلوباً، فعليك التأكد من الهدف.

٢- كن دقيقاً في ما يتعلّق بالهدف.

٣- ينبغي أن يكون كلّ هدف منفصلاً عن غيره من الأهداف.

٤- عليك أن تعرف ما الذي تريد التوصل إليه في نهاية الأمر.

أنواع الأهداف:

يمكن أن يطلق على نوع الهدف أيضاً نوع التفكير، أو نوع الموقف الذي يتمّ فيه التفكير، وهل ترغب في التوصل إلى قرار ما أو خطة أو مجرد تعبير عن رأي ما؟ وهل الهدف من تفكيرك هو استكشاف الموضوع، أو ربّما إثبات شيء ما؟ وهل هناك مشكلة محدّدة ينبغي

حلّها أم أنّ هنالك حاجة لفكرة جديدة؟
وقد تناولنا الأهداف وأنواعها في أكثر من مورد، كان آخرها الدرس
السابق^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

تهدف مهارة (الهدف) إلى بذل جهد خاصّ لتعريف الهدف المحدّد
من التفكير. ما الذي أرغب في التوصل إليه في نهاية الأمر؟

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

يقوم أحد المحامين باستجواب شاهد في حادث سيارة، ما هو هدف
تفكير المحامي هنا؟

يعتمد هدفه هنا على ما إذا كان هذا المحامي في حالة دفاع عن
موكّله أو حالة إدانة للشاهد وشهادته، فإن كان يدافع، فقد يريد المحامي
أن يُظهر الشاهد إنساناً لا يمكن الاعتماد على شهادته، وأنّ دليله لا
ينهض بإدانة موكّله.

وأما إذا كان المحامي في حالة إدانة للشاهد، فقد يريد أن يُظهر
الشاهد متواطئاً مع المدّعين، وأنّ الدليل الذي أبرزه الشاهد لا يُعدّ ذا
أهمّيّة.

وما لم يكن المحامي واضحاً جداً في هدفه، فقد يؤدّي ذلك إلى
خلط الأمور عليه، بحيث لن يتمكّن من الدفاع عن موكّله.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير : ج ٦، ص ٥٨ - ٦٨.

المهارة السادسة: المدخلات. INPUTS

أولاً: التعريف بالمهارة

المدخلات هي المرحلة الثانية من مراحل التفكير الخمس، فبمجرد تحديد الهدف من التفكير، تكمن الخطوة الثانية في «المُدخل»، وهو اصطلاح عام يغطي جميع المكونات والعوامل والمعلومات والاعتبارات التي تدخل في التفكير.

وهذه الأشياء هي التي ينبغي أن يعمل عليها التفكير للوصول إلى نتيجة أو مخرج.

وإذا ما عدّنا العقل جهاز حاسوب، فإنّ المدخل هو جميع المعلومات التي ينبغي أن يغذى بها.

وأبسط تعرف للمدخل، هو: كلّ ما يدور في التفكير، ولكن الصعوبة تكمن في تحديد القدر الكافي من المدخلات؛ إذ ليس إجابة واضحة هنا سوى أن نقول بأنّه لا ينبغي أن نستثني أيّ شيء مهمّ.

وبعبارة أخرى:

١- المُدخل في التفكير.

٢- المادّة الخام لعملية التفكير.

٣- المُدخل: الذي ينبغي على العقل التفكير به للخروج بمخرج.

٤- المعرفة والخبرة والمعلومات التي ينبغي تغذية العقل بها.

٥- كلّ ما ينبغي إدخاله لتكوين تفكير مفيد.

٦- مجمل مدخلات التفكير.

وكلّ هذه الطرق هي صياغات مختلفة لقول: إنّّه لا بدّ من وجود «مُدخل» للتفكير، وإنّ هذه الطرق تمثّل الموقف وكلّ المعرفة والخبرة

المتوافرة.

أنواع المُدخّلات:

١- الخلفيّة

الموقع والمشهد ونقطة البداية والموقف والخلفيّة العامّة للموضوع، وما أدّى إلى التفكير. والمطلوب، هو: الوعي العامّ بالنسبة إلى الخلفيّة، فعلى سبيل المثال: ردّة فعل رجل بائس لأنّه طُرد من عمله ليست كردة فعل رجل بائس لأنّ حصانه لم يفز في السباق.

٢- المقدمة

وتتضمّن المقدمة جميع المكوّنات الموجودة العاملة التي أخذت بالنظر، وأهمّها: المكوّنات والعناصر الحقيقيّة للموقف، فعلى سبيل المثال: الأماكن المحتملة لقضاء عطلة الصيف، والعوامل والاعتبارات الأخرى التي قد لا تكون مهمّة كأهميّة العناصر الحقيقيّة ينبغي تناولها بوصفها جزءاً من المقدمة، والتجربة والمعلومات المتوافرة ليس ثمة ضرورة لشرحها.

٣- الأرضيّة المستقبلية

وهي تتضمّن العواقب، التي ستحدث إن لم يتمّ التفكير، الفرق الذي سيخلقه التفكير.

٤- المحيط

وأما المحيط، فهو يعنى بما يحيط بالمفكّر، والضرورة التي تستدعي الحاجة إلى التفكير، والضغوط التي تُفرض على المفكّر من أشخاص آخرين أو ظروف أُخرى، والوقت المتوافر للتفكير، والفوائد المحتملة له، والفرص التي يمكن أن تتوافر للتفكير.

٥- مسؤولية التفكير

وفي النهاية هناك مسؤولية التفكير، حيث تحديد من تُلقى عليه مسؤولية عملية التفكير، وهل هو شخص أم جماعة مثلاً؟

جمع مجمل المُدخلات اللازمة للتفكير:

١- ينبغي أن يغطي المدخل أكبر قدر ممكن من الأفكار والأشخاص المعنيين والطوارئ والمعلومات و....

٢- يتوجب أن تتضمن المدخلات كل جوانب الموقف المعني.

٣- ينبغي محاولة ملاحظة ما ينقص المدخلات حتى لو لم تتوافر.

٤- قد يكون من المفيد وجود قائمة فحص لمختلف مكونات المدخلات.

٥- مهما بلغت مهارة المفكرين، فإن تفكيرهم لن يكون أبداً أفضل ممّا قاموا بجمعه من المدخلات^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة (المُدخلات)، هو: لفت انتباه الفرد إلى أهميّة المدخلات في عملية التفكير بعد كونها المادة الأولى في هذه العملية؛ فكما تختلف نتيجة المعادلة الكيميائية باختلاف العناصر التي تدخل فيها، كذلك تختلف نتيجة التفكير باختلاف المعلومات والأفكار والمدخلات التي تشترك في عملية التفكير.

(١) راجع: إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعليم التفكير: ج٦، ص ٦٩-٧٩.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

عثرت الشرطة على جثة رجل ميت بداخل فندق، حاول رجال الشرطة معرفة ما حدث، وتمّ إضافة المعلومة التالية للمُدخلات التي لديهم: «وجد أنّ الرجل كان بدون أمتعة». ما الفرق الذي يمكن أن تشكّله هذه المعلومة في عملية تفكيرهم ونتيجتها؟

نتائج مقترحة:

- إنّ الرجل من المدينة نفسها.
- إنّ الحادث كان بهدف السرقة.
- إنّ القاتل ذكي جداً بحيث صوّر القضية كأنّها جريمة سرقة ليُبعد التهمة عن نفسه.

المهارة السابعة: الحلول. Solutions

أولاً: التعريف بالمهارة

مرحلة الحلول، هي: المرحلة النشطة للتفكير. ففي مرحلة (الهدف) نقوم بتعريف الغاية، وفي مرحلة (المدخل) نقوم بجمع المادة الخام للتفكير، والآن - في مرحلة (الحلول) - علينا أن نخرج بالحلول، فهي مرحلة العمل من مراحل عملية التفكير.

وطول الدرس يتمّ تناول عملية التفكير كما لو كانت على الدوام مسألة حلّ للمشكلات، وكما رأينا في مهارة (الهدف)، يمكن أن يكون للتفكير أهداف أخرى، ولكن، من الناحية العملية، كلّ هذه الأهداف يمكن التعبير عنها كالآتي: «لدينا هذه المشكلة التي نريد حلّها».

الدرس رقم (٣٦): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (٢) ٥٠٣

وأيّ حالة تستدعي تحقيق شيء ما، يمكن عدّها «مشكلة» ما، كما يُعدُّ أسلوب تحقيق ذلك «حلاً».

والتركيز هنا لا يكون على إيجاد الحلّ فقط، بل على إيجاد ثلاثة حلول على الأقلّ، وفي المرحلة الثانية، يكون اختيار أفضل الحلول. ولا حاجة إلى التركيز على أنّ الهدف من مرحلة الحلول هو إيجاد الحلول البديلة فقط حتى لو كان أحد هذه الحلول أفضل من الحلول الأخرى كما هو واضح.

وعليه، فالمقصود بمهارة (الحلول)، هو: العملية التي من خلالها يتمّ لفت انتباه التفكير إلى أنّه قد تكون هناك حلول بديلة غير الحلول المطروحة، فيتمّ العمل على تحفيز التفكير على إيجاد تلك الحلول البديلة.

١- ما الحلّ هنا؟

٢- ماذا يوجد لدينا كحلول بديلة؟

٣- كيف نعمل على حلّ المشكلة؟

٤- ما الذي يمكن فعله؟

كلّ هذه تعدّ وسائل لقول: تفكيرنا الآن يعمل لإيجاد حلول بديلة، ففي المرحلة الأولى تمّ التعريف بالهدف، وفي المرحلة الثانية يتمّ تناول المدخلات، والآن - في المرحلة الثالثة- ينبغي وضع الحلّ الفعليّ للمشكلة.

إيجاد الحلّ:

وأما مبادئ مهارة (الحلول)، فهي:

١- ركّز على إيجاد الحلول.

- ٢- أوجد ثلاثة حلول بديلة على الأقل.
- ٣- إن لم تستطع إيجاد حلّ ما، فقم بتعريف مشكلة جديدة.
- ٤- حاول تحسين الحلول التي بين يديك.
- ٥- لا تحاول اختيار الحلّ الأفضل في هذه المرحلة.

أنواع الحلول:

هذا القسم أعظم أهميّة في هذه المهاراة من المهارات السابقة؛ وذلك لضرورته في شرح العمليّات بدلاً من مجرد الاستماع لها، وينبغي دائماً وضع الحلول الواضحة أولاً حتى لو بدت غير كافية. وبعد ذلك، ينبغي البحث عن إمكان نسخ حلّ ما استخدمته في السابق في مواقف مشابهة، فالفعاليّة هي الهدف، وليس العبقرية في سبيل العبقرية.

١- الحلّ الواضح:

هو: ما يتوصّل إليه بمجرد تصوّر المشكلة والمدخلات، وبدون تفكير أو تعقّل.

٢- الحلّ المكتشف:

هو الحلّ الذي لا يكون واضحاً، بل يتمّ اكتشافه بالمجهود الذاتي، من قبيل: احتاج شيئاً يوضع فيه السائل، وينبغي أن يكون صغيراً يكفي حمله بيد واحدة، وأن لا يكون حارّاً، كما ينبغي أن ينتصب لدى وضعه، وأن لا يكون باهض الثمن.

الحلّ: الكأس.

٣- الحلّ المستنسخ:

والذي يتمّ عن طريق نسخ ما تمّ العمل به من مواقف مشابهة لأشخاص آخرين، أو ما قام به الشخص نفسه في الماضي.

٤- الحلّ المطوّر:

ويتمّ عن طريق تناول أيّ حلّ من الحلول السابقة ومحاولة تحسينه وتطويره مرة أخرى ليكون حلاً بديلاً، وينبغي دوماً بذل الجهد لتحسين حلّ ما؛ ذلك لأنّ الشكل الأوّلي له لا يحتمل أن يكون الأفضل.

٥- مشكلة جديدة:

إن لم تكن قادراً على إيجاد حلّ، فعرفّ النقطة التي وصلت إليها على أنها مشكلة جديدة بحدّ ذاتها، ثمّ ركّز على المشكلة الجديدة، فتكون هذه النقطة نقطة البداية لإعادة عمليّة (PISCO)، والنتيجة النهائيّة لمرحلة الحلول، ينبغي أن تتمثّل في عدد من الحلول البديلة^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف هنا: تحفيز التفكير وإجباره على إيجاد حلول بديلة لما يواجهه من مواقف، لكي لا يكون مجرد مقلّد وناسخ لما سبق من أفكار وحلول.

ثالثاً: تطبيقات عمليّة للمهارة

كثير من الأشخاص يعيشون بلا مأوى، ما الحلول التي يمكن إيجادها لهذه المشكلة؟

نتائج مقترحة:

بناء المزيد من المنازل. تصميم منازل أقلّ كلفة، بحيث يمكن بناء المزيد من المنازل. تقسيم المنازل إلى شقق (البناء العمودي) لإيواء المزيد من العوائل. توزيع الأشخاص بحيث يعيش كلّ شخص في منزل يكون من الحجم بما يكفي لحاجته.

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي حسين : ج٦، ص ٨٠-٩٠.

خلاصة الدرس

- ١- تتمثل مهارة (هَدَف - توسّع - اختصر) في تركيب بين المهارات الثلاثة السابقة من هذا المستوى، بهدف التركيز على عملية التركيب بين المهارات المذكورة فيها، والاستفادة العملية من تلك المهارات.
- ٢- المقصود بمهارة (الهدف)، هو: تحديد الهدف النهائي من التفكير، وتعدّ واحدة من العمليات الخمسة الرئيسة للتفكير، وهي العمليات المعبر عنها بـ (PISCO).

- ٣- بمجرد تحديد الهدف من التفكير، تكمن الخطوة الثانية في «المُدخل»، وهو اصطلاح عام يغطي جميع المكونات والعوامل والمعلومات والاعتبارات التي تدخل في التفكير. وله أنواع كثيرة، وهي: الخلفية، المقدمة، الأرضية المستقبلية، المحيط، ومسؤولية التفكير.
- ٤- مرحلة الحلول، هي: المرحلة النشطة للتفكير. إذ يتوجب أن نخرج بالحلول، فهي مرحلة العمل من مراحل عملية التفكير. وهناك أنواع للحلول، وهي: الحلّ الواضح، والمستكشف، والمستنسخ، والمطور، والمشكلة الجديدة.

اختبارات الدرس

- ١- أذكر تطبيقاً عملياً لمهارة (هَدَف - توسّع - اختصر)، غير ما ذكر في الدرس.
- ٢- ما هو المقصود بمهارة (الهدف)؟ وما هو الهدف منها؟
- ٣- أذكر أنواع المدخلات، ممثلاً لكل نوع منها.
- ٤- أذكر أنواع (الحلول)، ممثلاً لكل نوع منها.
- ٥- أذكر تطبيقاً عملياً لمهارة (الحلول).

الدرس رقم (٣٧)

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

القسم الثالث

أهداف الدرس

- يُتَوَقَّع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بمهارة (الاختيار)، والهدف منها.
 - ٢- التعريف بمهارة (العمل)، والهدف منها.
 - ٣- التعريف بمهارة (جميع العمليّات السابقة)، والهدف منها.
 - ٤- الاستفادة العمليّة من المهارات المتقدّمة في مجالات التفكير المختلفة.
 - ٥- إدراك أهميّة المهارات المتقدّمة في تنمية التفكير الإبداعيّ.

مقدمة الدرس

لم يبق من هذا المستوى الأخير من مستويات برنامج كورت لتعلّم التفكير إلا المهارات الثلاثة الأخيرة منه، وهذا ما سنتناوله في هذا الدرس، فنعرّف بكلّ مهارة من هذه المهارات، ثمّ نذكر الهدف من كلّ واحدة منها، لننتهي ببعض التطبيقات العمليّة لكلّ منها.

المهارة الثامنة: الاختيار. Choice

أولاً: التعريف بالمهارة

يقصد بمهارة (الاختيار): قيام صاحب المشكلة والموقف باختيار حلّ واحد من بين الحلول المطروحة البديلة التي توصّل إليها بعد قيامه

بجملته المهارات المرتبطة بتلك المشكلة، والتي ختمت بمرحلة (الحلول).

في المراحل السابقة، تمّ تشجيع الطالب على التفكير بأكبر قدر ممكن من التوسع، وهنا، يطلب منه أن يركّز على اختيار حلّ واحد، إلا أنّه ينبغي عليه أن يتناول مجموعة واسعة من الأمور، وهذا ما سيتمّ بحثه لاحقاً في هذا الدرس.

أنواع الاختيار:

يمكن تنويع عملية الاختيار باعتبار الأساس الذي تقوم عليه كما يأتي:

١- العواطف

يتمّ في الاختيار على أساس العواطف اختيار الحلول التي يحبّها الشخص أو يميل إليها عاطفياً أكثر من غيرها، وقد تكون هذه الحلول الأضعف، باعتبارها لا تقوم على أساس رصين عادة، إلا أنّ الفرد لو راعى ذلك أيضاً، فقد تكون أفضل الحلول؛ باعتبار أنّ الإنسان سيهتمّ كثيراً بذلك الحلّ، باعتباره موافقاً لمشاعره أيضاً.

٢- الراحة

الاختيار هنا يكون على أساس ما يراعي قدرات الإنسان وراحته، ويأتي فيه ما ذكرناه في القسم السابق من أقسام الاختيار.

٣- المتطلبات

حيث يكون الاختيار على أساس المتطلبات التي ينبغي على الحلّ أن يلبّيها، بعيداً عن الراحة أو العواطف.

٤- العواقب

حيث يكون الاختيار على أساس النظر بحذر إلى عواقب كلّ حلّ

الدرس رقم (٣٧): برنامج كورت للتفكير الإبداعي: الفعل (العمل) (٣) ٥٠٩

ومخاطره والخطأ الذي قد يحدث في حالة اختياره، بعيداً عن أسباب الاختيار الأخرى.

٥- النقاط الإيجابية والسلبية

حيث يكون الاختيار على أساس النظر إلى جميع نقاط القوة والمميزات ونقاط الضعف والسيئات لكل بديل من البدائل.

٦- المراجعة

حيث يكون الاختيار على أساس إمكانية مراجعة الأسباب المحددة للاختيار.

من الممكن طبعاً أن تدخل مجموعة من هذه الأسباب في الاختيار.

صنع الاختيار:

الملخص العملي لهذا القسم يكمن في الآتي:

- ١- بذل الجهد الذاتي لاختيار أفضل حل.
- ٢- ملاءمة الحل مهمة جداً.
- ٣- من المهم التأكد من الاختيار.
- ٤- ينبغي أن يكون الخيار في نهاية الأمر خيار المفكر نفسه.
- ٥- ينبغي على المفكر أن يكون متأكداً من أسباب اختياره.

الحل البديل الأفضل:

- ١- أي هذه البدائل هو الأنسب لي؟
- ٢- أي الحلول يناسب متطلباتي أكثر؟
- ٣- أحد هذه الحلول ينبغي أن يكون الأفضل من الحلول الباقية.
- ٤- لا أستطيع استخدام جميع الحلول، عليّ أن أختار واحداً منها.
- ٥- ينبغي تضيق التفكير إلى حل واحد محدد.

هذه العبارات كلّها طرق مختلفة للقول بأنّه ينبغي اختيار حلّ واحد في هذه المرحلة كحلّ نهائيّ، وتنتهي خطوة التوسّع، بينما تتضمّن خطوة التقلّص لحلّ محدّد^(١).

ثانياً: الهدف من المهارة

وقد اتضح الهدف من هذه المهارة من خلال ما ذكر في توضيحها وفي توضيح أقسام الاختيار؛ إذ إنّ الاختيار عملية مهمة حسّاسة تُعدّ نتيجة جملة كبيرة من المهارات والعمليات، وإنّ اختيارنا سيكون هو المعرّف لنمط تفكيرنا، وطريقة نظرنا إلى الأمور، ولما نحمله من أفكار ومتبنّيات، ولما نريد أن نستفيد منه من أفكار الآخرين.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

أراد رجل شراء سيارة مستعملة، ولكنّها متميّزة وجيدة، غير أنّ زوجته تطلب منه وضع قائمة من المتطلّبات المعقولة: الحجم، استهلاك الوقود، كلفة التصليحات، قيمة إعادة بيعها، قابليّة الاعتماد عليها، وغير ذلك من المتطلّبات.

– ما هو الخيار الذي سوف يختاره الرجل بعد المتطلّبات التي وضعتها زوجته؟
نتائج مقترحة:

سوف يشتري سيارة جديدة بكلّ تأكيد؛ لأنّ متطلّبات زوجته لا تناسب السيارة المستعملة التي كان ينوي شراءها.

(١) راجع: برنامج الكورت لتعليم التفكير، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وناثر غازي: ج٦، ص ٩١-١٠١.

المهارة التاسعة: العمل . Operation

أولاً: التعريف بالمهارة

يُعدّ (التنفيذ) الخطوة الأخيرة في حلّ المشكلة واتخاذ الموقف، ويتمّ من خلال ترتيب خطوات الحلّ وتنفيذها.

أنواع الخطوات العمليّة:

١- الخطوات الفوريّة

الخطوة أو الخطوات الأولى التي ينبغي فعلها للمضيّ بالحلّ، هي تلك التي يمكن تنفيذها فوراً، تماماً مثل أن نقول: «رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة».

٢- خطوات التطوّر

وهي: الخطوات التمهيدية تمثّل الإعداد، وعادة ما تتضمن خطوات أكبر تمثّل استكشاف الحلّ وجمع المعلومات واختبار الأشياء، وفي نهاية هذه الخطوات التطويرية يكون كلّ شيء جاهزاً لتنفيذ الحلّ.

٣- خطوات العمل والتنفيذ الكامل

تشير هذه الخطوات إلى أنّ الحلّ يكون في موضع التنفيذ وبالقوى الكاملة. وقد انتهى التفكير والإعداد، وقد تمّ استخدام الحلّ أخيراً.

٤- المتابعة

وهي الخطوات العملية التي تدعم الحلّ وتتابعه ليستمرّ في العمل والتنفيذ، وتتناول المشكلات والصعوبات التي تظهر خلال تلك العملية وتحتاج التصحيح^(١).

(١) راجع: برنامج الكورت، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وثائر غازي: ج٦، ص ١٠٢-١١١.

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من مهارة (العمل)، هو: التمرين على الاهتمام بعملية تنفيذ الحلّ الذي اختاره الشخص في مواجهة المشكل بكلّ ما يمثله ذلك من أهميّة.

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

ما هي الخطوة العملية الأولى التي ستتخذها في الموقف الآتي؟
قرّرت الوزارة وقف العلاوة السنوية للمعلّمين إلا المتميّزين منهم.
نتائج مقترحة:

المشاركة في دورات تطويرية للحصول على العلاوة كتميز.

المهارة العاشرة: جميع العمليات السابقة TEC - PISCO

الهدف - المدخلات - الحلول - الاختيار - العملية (التنفيذ).

أولاً: التعريف بالمهارة

صمّمت هذه المهارة لتوفير تدريب إضافي على إجراء (PISCO)،
ولبيان كيفية إمكان تطبيق إجراء (TEC) على أية نقطة يظهر أنّها تتطلّب
المزيد من التفكير، وتصبح هذه الفكرة «هدفاً» لخطوات التوسّع
والاختصار في عملية (TEC).

يكون التركيز هنا على الإجراءات المتداخلة، وكلّ مرحلة تمّ تناولها
بشكل منفصل في المهارات السابقة، جاء الوقت الآن لجمعها معاً كهيكل
مجتمع، والهدف من الهيكل (الإطار)، هو: توفير سلسلة من وظائف
التفكير المحدّدة؛ إذ يعمل العقل على تناول هذه الوظائف جميعاً بدلاً

من التنقل من نقطة إلى نقطة.

يكون عندنا هدف، ثمّ نبحث عن مدخلات لهذا الهدف، بعد ذلك نستطيع أن نصيغ عدّة حلول لهذا الهدف الذي نريد تحقيقه، ثمّ نختار من هذه الحلول، بعد ذلك نبدأ بالجانب العمليّ لتحقيق الهدف.

- ما هي وظيفة التفكير في هذه النقطة؟

- كيف أستطيع تطبيق إطار (TEC-PISCO) على هذه المشكلة؟

ثانياً: الهدف من المهارة

الهدف من هذه المهارة، هو: التدريب العمليّ على دمج المهارات السابقة المختلفة بغية الاستفادة منها الاستفادة الصحيحة.

وهذه هي النقاط العملية التي تلخص الهدف من هذه المهارة:

- ١- استخدم إجراء (TEC) للأشياء البسيطة.
- ٢- استخدم إجراء (PISCO) للأشياء الأكثر صعوبة.
- ٣- إن أية نقطة في إجراء (PISCO) يمكن تناولها بإجراء (TEC).
- ٤- بعد التوسّع والتصنيف بُعد أساس في الإجراءين.
- ٥- يوفر الإطار وظائف محدّدة عند كلّ مرحلة.
- ٦- يحتلّ التفكير مكاناً ضمن الإطار بدلاً من أن تتمّ ملائمة الإطار ليحيط بالتفكير^(١).

ثالثاً: تطبيقات عملية للمهارة

من ينوي تأليف كتاب في مادّة (مهارات التفكير)، سوف يستخدم

(١) راجع: برنامج الكورت لتعليم التفكير، ترجمة وتعديل: ناديا السرور وناثر غازي: ج٦، ص ١١٣-

المهارات الآتية:

(الهدف - المدخلات - الحلول - الاختيار - العملية (التنفيذ).

الهدف:

ما الذي يريد المؤلف التوصل إليه في نهاية الأمر؟

المدخلات:

ما الذي ينبغي أن ندخله في التفكير؟
أكبر قدر ممكن من المعلومات. أخذ جميع العوامل بالنظر. تسجيل وملاحظة ما تمّ إغفاله. وضع جدول مراجعه للنقاط المهمة.

الحلول:

- يجب أن يطرح المؤلف مجموعة من الحلول البديلة الممكنة، من قبيل: الحلول عند الأستاذ خالد:
- مراجعة الكتب والمتخصصين في مجال الموضوع الذي اختاره.
- مراجعة دور النشر لمعرفة مقدار ما سيربحه من خلال التأليف.
- الاعتماد على محبة الناس والعلاقات الاجتماعية.

الاختيار:

على المؤلف أن يسأل نفسه: أيّ الحلول البديلة هو الأفضل؟
يجب أن يربط بين الحلول المطروحة والمدخلات التي قام بإدخالها في تفكيره.

العملية (التنفيذ).

يسأل المؤلف نفسه السؤال الآتي: كيف يمكن وضع الحلّ موضع التنفيذ؟

ثمّ يبدأ بإجراءات التنفيذ المناسبة المختلفة.

خلاصة الدرس

١- يقصد بمهارة (الاختيار): قيام صاحب المشكلة والموقف باختيار حل واحد من بين الحلول المطروحة البديلة التي توصل إليها بعد قيامه بجملته المهارات المرتبطة بتلك المشكلة، التي خُتمت بمرحلة (الحلول).
للاختيار أنواع مختلفة، من قبيل: العواطف، الراحة، المتطلبات، العواقب، النقاط الإيجابية والسلبية، والمراجعة.

٢- يُعدُّ (التنفيذ) الخطوة الأخيرة في حل المشكلة واتخاذ الموقف، ويتم من خلال ترتيب خطوات الحل وتنفيذها، بهدف التمرين على الاهتمام بعملية تنفيذ الحل الذي اختاره الشخص في مواجهة المشكل بكل ما يمثله ذلك من أهمية.
الخطوات العملية لها أنواع مختلفة، هي: الخطوات الفورية، خطوات التطور، خطوات العمل والتنفيذ الكامل، والمتابعة.

٣- صُمِّمت مهارة (جميع العمليات السابقة. (TEC - PISCO) ؛ لتوفير تدريب إضافي على إجراء (PISCO)، ولتبين كيفية إمكان تطبيق إجراء (TEC) على أية نقطة يظهر أنها تتطلب المزيد من التفكير، وتصبح هذه الفكرة «هدفًا» لخطوات التوسع والاختصار في عملية (TEC).

اختبارات الدرس

- ١- ما هو المقصود بمهارة (الاختيار)؟ وكيف تؤثر على مجرى التفكير؟
- ٢- يُعدُّ (التنفيذ) الخطوة الأخيرة في حل المشكلة واتخاذ الموقف. بين ذلك.
- ٣- للاختيار أنواع مختلفة، أذكر ثلاثة منها مع التمثيل لكل منها.
- ٤- اشرح ما جاء في الدرس: «صُمِّمت مهارة (جميع العمليات السابقة. TEC - PISCO) لتوفير تدريب إضافي على إجراء (PISCO)».
- ٥- الخطوات العملية أنواع، أذكرها ممثلًا لكل واحد منها.

الفصل التاسع

الأسئلة

ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية

أولاً: أهمية استخدام الأسئلة

ثانياً: أصناف الأسئلة ومستوياتها

ثالثاً: شروط التوظيف الفعال للأسئلة

الدرس رقم (٣٨)

الأسئلة ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية^(١)

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بحقيقة الأسئلة الصفية.
- ٢- توضيح أهمية الأسئلة الصفية، ودورها في العملية التعليمية التعلمية.
- ٣- التمييز بين الأسس والضوابط المعتمدة في تصنيف الأسئلة الصفية.
- ٤- بيان الفرق بين الأصناف المختلفة للأسئلة الصفية.
- ٥- ذكر تطبيقات عملية مختلفة للأصناف المتنوعة للأسئلة الصفية.

(١) اعتمدنا في هذا الدرس على المصادر الآتية: الحاج خليل، محمد، دليل المعلم الجيد والمعلم المتجدد: ص ١٣١، وما بعدها. شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمربين: ص ٢٤٥، وما بعدها. شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي: ص ٢٩٣، وما بعدها. طويلة، عبد الوهاب عبد السلام، التربية الإسلامية وفن التدريس: ص ٢١٧، وما بعدها. الكثيري، الفاضل، المنهج التربوي ونظام التقييم: ص ١١٠، وما بعدها. الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى عملية التدريس): ص ١١٠، ٢٣١، وما بعدهما. بني خالد، حسن، فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى: ص ١٦١، وما بعدها. الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي: ص ٣٢٧، وما بعدها. the world book of study power. V2. Testing. ص ٢٣٩ وما بعدها. Amidon.E. & E. Hunter. Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction. Classroom Questions, What Kinds? Norris M. Sanders.

مقدمة الدرس

يُعدّ فنّ السؤال جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية التعلّمية؛ فالسؤال يستحثّ الطالب على القيام بنشاط ذهنيّ في سعيه للإجابة عنه، ويستدعي منه القيام بأوجه مختلفة من النشاط، على وفق مستوى السؤال ونوعه وغايته، وهو ينمّي لدى الطالب الاستقلال الفكريّ، ويفتح أمامه أبواباً واسعة للمعرفة والتعليم.

وتعدّ أساليب طرح السؤال أداة فنيّة لدى المعلّم، تعينه على توفير تعلّم ذي معنى، فالأسئلة إذا ما صيغت صياغة صحيحة، واستخدمت استخداماً وظيفياً جيّداً، تساعد المعلّم على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلّم، وهي بذلك تعمل على خلق جوّ اجتماعيّ تربويّ ونفسيّ ملائم للتعلّم النشط الفعّال، مدعم بالثقة المتبادلة بين المعلّم وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، فتوفّر بذلك التربة الخصبة للابتكار.

وهكذا، فإنّ فنّ السؤال يُعدّ كفاية قيمة للمعلّم، ينبغي الحرص على توفيرها والعناية بها وتطويرها، وقديماً قيل: «المعلّم الجيّد سائل جيّد»^(١).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلّم باستمرار مساعدة الطلاب على أن يتعلّموا كيف يتعلّمون، ليصبحوا مستقلّين في تعلّمهم، وأن يفكّروا لأنفسهم، ولعلّ من أهمّ الوسائل الفعّالة في تنمية هذه

(١) راجع: الحاج خليل، محمد، دليل المعلّم الجيد والمعلّم المتجدّد: ص ١٣١.

الدرس رقم (٣٨): الأسئلة ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية ٥٢١

المبادئ لدى الطلبة أسئلة المعلم. وأسئلة بعضهم أيضاً^(١). هذا كله بالنسبة إلى ما يسمى بالأسئلة الصفية بالمصطلح التربوي الحديث، إلا أن الكلام المتقدم وكذا ما سيأتي في هذا الدرس، يشمل حتى النوع الآخر من الأسئلة، وهو ما يسمى بأسئلة الاختبارات اصطلاحاً؛ فإن الصنفين يشتركان في جميع ما يذكر في هذا الدرس إلا ما ندر، وهو ما لا يغيب عن العارف الفطن.

المطلب الأول: أهمية استخدام الأسئلة

نستخدم الأسئلة من أجل أغراض مختلفة، منها:
أولاً: الكشف عن خلفيات الطلاب المتصلة بموضوع التعلم، أي: عن مدى استعدادهم لتعلم هذا الموضوع.
ثانياً: استثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم، فتشكّل الأسئلة الجيدة بذلك وسيلة ناجحة لتحفيز المتعلمين على التعلم.
ثالثاً: إشراك الطلاب في العملية التعليمية التعلمية، والمحافظة على جذب انتباههم.

رابعاً: تقويم عناصر العملية التعليمية التعلمية، لا سيما تعلم الطلاب، وأداء المعلم، وتقصي مدى ما تحقق من أهداف التعلم المعينة سلفاً^(٢).

(١) راجع: شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمربين: ص ٢٤٥.

(٢) راجع: الحاج خليل، محمد، دليل المعلم الجيد والمعلم المتجدد: ص ١٣٢. the world book of study power. V2. Testing. ص ٢٣٩، وبني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف

الابتدائية الثلاثة الأولى: ص ١٦٣، ١٧٣.

المطلب الثاني: أصناف الأسئلة، ومستوياتها

تصنّف الأسئلة إلى عدّة أصناف، اعتماداً على ضوابط مختلفة، أهمّها^(١):

أولاً: التصنيف حسب مجالات الأهداف السلوكية، ومستوياتها

يتبع تصنيف الأسئلة هنا تصنيف الأهداف، وهو ما تقدّم أوّل الكتاب بالتفصيل، من المجالات الثلاثة الرئيسة: المعرفي، والحسيّ حركي (المهاري)، والعاطفيّ الوجدانيّ، وحسب ترتيب المستويات الذي ذكرناه هناك عن (بلوم)^(٢).

وعليه، فالأسئلة لها ثلاثة أصناف رئيسة تتبع الأصناف الرئيسة الثلاثة للأهداف، وإنّها في كلّ صنف من الأصناف الثلاثة لها مستويات ستّة مترتبة من الأدنى إلى الأعلى، وهي مستويات المجال المعرفيّ التي قدّمناها في حينها، وهي: المعرفة، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم.

وكما نلاحظ من التسلسل المتقدّم، يحتاج الفهم والاستيعاب إلى المعرفة والتذكّر، وهو المستوى المتقدّم عليه، بينما يحتاج التطبيق إلى المستويين المتقدّمين عليه، أعني: الفهم والمعرفة، وهكذا الحال في

(١) لمطالعة تصنيفات أخر لم نذكرها هنا، راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديث: ص ٣١٣-٣١٨. . the world book of study power. v2. Testing.، ص ٣٨٥، وما بعدها.

(٢) راجع: منصور، عبد المجيد وزميلاه، علم النفس التربوي: ص ٣٥٧-٣٥٩.

الدرس رقم (٣٨): الأسئلة ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية ٥٢٣

التحليل والتركيب والتقويم؛ فكلّ منها يحتاج الى المستوى المتقدم عليه، الذي بدوره يحتاج إلى المتقدم عليه.

بناء على ما تقدّم، نرى أنّ التقويم الذي يحتلّ قِمة السلم، سيّشتمل على مستويات التفكير المتقدّمة عليه والواقعة دونه جميعاً، خلافاً للمعرفة والتذكّر، الذي يأتي أوّل المستويات، إلا أنّ ذلك لا يعني عدم أهمّيّته، كيف وهو الأساس في جميع عمليّات التفكير في المستويات الخمسة الأخرى جميعها؟! إلا أنّه لوحده لا يكفي أيضاً؛ فهو كأساس البناء الذي لا نفع فيه بدون البناء.

بناء على ما تقدّم، ستكون الأسئلة حسب المستويات الآتية^(١):

١. أسئلة المعرفة (التذكّر)

وتتطلّب هذه الأسئلة الاسترجاع أو التعرّف إلى المعلومات التي تمّ تعلّمها، من قبيل الأسئلة الآتية:

أ- عدّد فوائد الأسئلة الصفيّة.

ب- أذكر المستويات الثلاثة الأولى من مستويات برنامج كورت لتعلّم التفكير.

ج- ما هي أسباب أهميّة دراسة مهارات التعلّم؟

٢. أسئلة الفهم والاستيعاب

وتتطلّب هذه الأسئلة أن يعبر الفرد عن المعلومات التي اكتسبها بلغة

(١) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديث: ص ٣١٨-٣٢٦، وشاهين، عماد،

مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمربّين: ص ٢٥٢-٢٥٣.

٥٢٤.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

مختلفة عن الأصل، كأن يستخدم الرموز والأشكال، أو لغته الخاصة للتعبير عن الحقائق المعيّنة، أو اكتشاف العلاقات بين الحقائق والأفكار أو القيم والمفاهيم، من قبيل:

أ- أعد صياغة استراتيجية التعلّم التعاوني بلغتك الخاصة.

ب- إشرح العبارة التالية: «الحكمة ضالة المؤمن، حيثما وجدها أخذها».

ج- إكتشف الفكرة الرئيسة في المستوى الثاني من مستويات برنامج كورت.

د- لخص بلغتك الخاصة الدرس الثاني من دروس هذا البرنامج.

٣. أسئلة التطبيق

وتتطلب حلّ مسألة أو مشكلة عن طريق تطبيق قاعدة أو مبدأ معيّن، من قبيل:

أ- ما مثني الأسماء التالية؟

ب- هل يجوز بيع سمك القرش؟

ج- ما مساحة مربّع أحد أبعاده (٥) أمتار؟

٤. أسئلة التحليل

وتتطلب حلّ مسألة أو مشكلة عن طريق إدراك أجزائها أو عناصرها وما بينها من علاقات بواسطة الاستدلال المنطقي، من قبيل:

أ- قارن بين نظرية بافلوف ونظرية واطسن من حيث التطبيقات التربوية.

ب- أذكر أبرز خصائص استراتيجية العصف الذهني.

ج- ما هي عناصر الماء؟

٥. أسئلة التركيب

وتتطلب القدرة على تصوّر العناصر المختلفة في المشكلة أو المسألة، وتتطلب

- أيضاً- أصالة وإبداعاً في حلّ تلك المشكلة أو المسألة، من قبيل:

أ- ركب جملاً من الكلمات التالية....

ب- اقترح حلاً لمشكلة السير في بلدك.

ج- تصوّر وضع التعليم لو كان نشطاً.

د- لو طلب منك تغيير عاصمة بلدك، فأَيّ مكان كنت تختار؟

٦. أسئلة التقويم

تتطلب هذه الأسئلة إصدار أحكام بالصواب أو الخطأ، وبالجودة أو الرداءة، استناداً إلى معايير وضوابط معيّنة، ويكون الحكم بعد تقدير قيمة الشيء أو الرأي أو السلوك المقوم بتحكيم تلك المعايير والضوابط المعلنة أو الخفية. من قبيل:

أ- وضّح قيمة استراتيجية العصف الذهني في التعليم.

ب- ما رأيك في موضوع «انتقال أثر التعلّم»؟

ج- ما موقفك تجاه من يتبنّى مقولة «الغاية تبرّر الوسيلة»؟

د- أيّ المواضيع التي مرّت بك في هذا الكتاب أحبّ إليك من غيرها؟ لماذا؟

هـ- كيف تتمنّى مسألة تصدّق الإمام عليّ (عليه السلام) بخاتمه حين الصلاة؟^(١)

(١) راجع: الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية: ص ٢٣١-٢٣٢.

ثانياً: التصنيف حسب نوع الإجابة

وهو التصنيف الذي قام به أميدون وهنتر (Amidon & Hunter)^(١)؛ إذُ تصنّف الأسئلة حسب نوع الإجابة إلى الصنّفين الآتيين:

١. الأسئلة المغلقة (الضيقة) (Closed Questions)

وهي الأسئلة التي تتطلّب تذكّر المعلومات التي سبق للتلميذ أن تعلّمها واختزنها في ذاكرته. وهي توظّف التذكّر والفهم والاستيعاب (الترجمة والتفسير)، وربّما التطبيق، ولا تستدعي مهارات عمليّات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم. وتكون إجاباتها أحياناً قصيرة، من قبيل:

أ- ما عاصمة العراق؟

ب- متى حدثت معركة النهروان؟

ج- ما معنى العصف الذهني؟

د- ما علامة الرفع في الأسماء الخمسة؟

٢. الأسئلة المفتوحة (العريضة) (Open Questions)

وهي أسئلة تكون إجاباتها طويلة نسبياً، وتتطلّب نشاطاً عقلياً يتجاوز التذكّر والفهم والاستيعاب إلى عمليّات التفكير العليا، كالمقارنة والتحليل والتركيب، والمحاكمة والتقويم، والاستدلال والاستنتاج، من قبيل:

أ- أيّ فصول السنة تفضّل؟ لماذا؟

ب- ما الذي أعجبك في برنامج كورت لتعلّم التفكير؟ لأيّ سبب؟

ج- لم لا تنجح زراعة التفّاح في المناطق المنخفضة عن سطح البحر؟

(١) راجع: Amidon & Hunter. 1967.

الدرس رقم (٣٨): الأسئلة ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية ٥٢٧

ثالثاً: التصنيف حسب نوعية السبر الذي تهدف إليه^(١)

الأسئلة السابرة: الأسئلة التي يبينها المعلم على إجابة الطالب، بقصد سبر غور معرفته، بغرض مساعدته على إعادة النظر فيها؛ بهدف تحسينها، أو تطويرها.

كما يطرح السؤال السابر لتشجيع الطلاب على التفكير بصورة أعمق في استجاباتهم الأولية؛ للتعبير عن أنفسهم بصورة أوضح، ومن خلال تعديل المعلم لإجابة الطلاب، تنمو لديهم مهارة المرونة في إيجاد الحلول للمشكلات والعقبات التي تواجههم عند حل المسائل وتطبيق القوانين^(٢).

وعلى أية حال، فالأسئلة السابرة أصناف، أهمها:

١. الأسئلة السابرة التشجيعية

وهي سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب نفسه عندما يعطي إجابة خاطئة عن سؤال، أو لا يتمكن من الإجابة، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة خلال السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة، وتكون هذه الأسئلة بمنزلة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرح أولاً.

مثال:

المعلم: بماذا يتكاثر الحوت؟

الطالب: بالبيض (الجواب خاطئ).

(١) راجع: الحاج خليل، محمد، دليل المعلم الجيد والمعلم المتجدد: ص ١٤٢، وما بعدها.

(٢) راجع: شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديث: ص ٣٣٠-٣٣٣.

المعلّم: لأيّ نوع من الحيوانات ينتمي الحوت؟

الطالب: للثديّات.

المعلّم: كيف تتكاثر الثديّات؟

الطالب: بالولادة.

المعلّم: بما أنّ الحوت من الثديّات، والثديّات تتكاثر بالولادة، فبماذا

يتكاثر الحوت إذاً؟

الطالب: بالولادة. (الجواب صحيح).

٢. الأسئلة السابرة التركيبية

وفي هذا النوع من السبر، يطرح المعلّم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة تركّز على الطالب نفسه، كردّ فعل لإجابة صحيحة؛ من أجل تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر؛ لربط جزئيات مختلفة، للخروج بتعميم مشترك.

مثال:

المعلّم: هل جميع الطيور قادرة على الطيران؟

الطالب: لا. (وهذا جواب صحيح).

المعلّم: أذكر مثلاً على طيور لا تطير.

الطالب: النعامة.

المعلّم: إذاً، الطيران ليس من السّمات المميّزة للطيور.

٣. الأسئلة السابرة التوضيحية

وفي هذا النوع من السبر، يطرح المعلّم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة على الطالب نفسه، وذلك بناء على إجابة أوليّة غير تامّة لسؤال سابق؛ لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيه الطالب نحو الإجابة التامّة

الدرس رقم (٣٨): الأسئلة ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية ٥٢٩

بإضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية.

مثال:

المعلم: ما مستلزمات الحياة عند النبات؟

الطالب: نسقيه الماء.

المعلم: لو وضعنا نباتاً في الماء، فهل يستمرّ في الحياة؟

الطالب: لا.

المعلم: فما المستلزمات الأخرى لحياة النبات؟

الطالب: وجود التربة.

المعلم: هذا صحيح، ولكن، هل يكفي الماء والتراب؟

الطالب: لا يكفيان، ويلزم الضوء والهواء أيضاً.

المعلم: يتضح أنّ مستلزمات الحياة للنبات : الماء، والهواء، والتراب،

والضوء.

٤. الأسئلة السابرة التبريرية

يظهر السبر التبريري عندما يطرح المعلم سؤالاً ويعني إجابة من نوع ما صحيحة كانت أو خاطئة، فيعقب المعلم بطرح سؤال على الطالب الذي أعطى الإجابة ليقدم مبررات لهذه الإجابة.

وعندها، يكتشف المعلم ما إذا كان لدى الطالب فهماً خاطئاً أو سليماً، فيتصرف في ضوء ذلك؛ بتصحيح الفهم الخاطئ أو تأكيد الفهم السليم بالمدح والثناء.

مثال:

المعلم: ماذا يحدث لو حجب النور عن أي نبات؟

الطالب: يموت النبات.

المعلّم: ولماذا يموت النبات؟
الطالب: لأنّ النبات بحاجة للضوء الضروريّ لعملية البناء الضوئيّ
وصنع الغذاء.

٥. الأسئلة السابرة المحولة

وهي صنف من الأسئلة يحوّلها المعلّم من طالب عجز عن تقديم
إجابة لسؤال من سلسلة الأسئلة السابرة أيّاً كان نوعها إلى طالب آخر
يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال، وذلك دون اللجوء إلى
تكرار طرح السؤال بصيغته العادية، بل عن طريق تحويله إلى طالب
آخر.

مثال:

المعلّم: ما هو سبب وجود الليل والنهار؟
الطالب: كروية الأرض.
المعلّم: ما رأيك يا زيد في ذلك؟

المطلب الثالث: شروط التوظيف الفعّال لأسئلة التعليم الصفّي

هناك ظروف ومواقف تساعد على تأمين التوظيف الفعّال للأسئلة في
التعليم الصفّي، التي يُنتظر أن تعمل على تحسين نوعية التفاعل الفكريّ
بين الطلاب. وكذا بالنسبة إلى أسئلة الاختبارات. ومن هذه الظروف
والمواقف ما يأتي:

- أولاً: أن تكون الأسئلة مخطّطاً لها، ولا تكون عشوائية مرتجلة.
- ثانياً: أن تراعي الأسئلة المستوى العقليّ والإدراكيّ للطلاب.
- ثالثاً: أن تتوافق الأسئلة مع خلفيّة الطلاب وخبراتهم السابقة.

رابعاً: أن تكون منطقيّة ومتدرّجة بشكل طبيعيّ.
خامساً: أن يسود الأسئلة توازن من حيث المستويات والأصناف.
سادساً: وضوح الأسئلة وعدم إغلاقها.
سابعاً: توزيع الأسئلة على الطلاب جميعاً، فلا تكون وفقاً على عدد محدود منهم.

ثامناً: تزويد المعلم الطلاب بالتغذية الراجعة الهادية.
تاسعاً: احترام أسئلة الطلاب وتقديرها وعدم رفضها.
عاشراً: إعطاء الفرصة المناسبة للتفكير بالسؤال، وقد يستلزم إجابة بعض الأسئلة يوماً مثلاً. كما يستلزم بعضها الآخر البحث والتحقيق والتقصّي.

حادي عشر: أن يحفز السؤال اهتمام التلاميذ، ويشجّعهم على التفكير وإعمال العقل^(١).

أخيراً: المعيار الأساس في الحكم على جودة السؤال، هو صلاحيته لتحقيق تعلّم قويّ لدى الطلاب، في إطار الأهداف التعليميّة المخطّطة، وقدرته على مساعدتهم على تطوير مهارات التفكير المختلفة^(٢).

(١) الكثيري، الفاضل، المنهج التربويّ ونظام التقييم: ص ١١٢-١١٣، والزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربويّ: ص ١٣١، وما بعدها، وشاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمربّين: ص ٢٢٨، ٢٤٨.

(٢) راجع: المصادر المتقدّمة.

خلاصة الدرس

- ١- تُعدّ أساليب طرح السؤال أداة فنيّة لدى المعلّم تعينه من أجل الوصول إلى أهداف العمليّة التعليميّة التعلّمية.
- ٢- تستخدم الأسئلة في التعليم الصّفيّ من أجل أغراض مختلفة، ترجع إلى عناصر العمليّة التعليميّة التعلّمية بأكملها.
- ٣- تصنّف الأسئلة إلى عدّة أصناف، اعتماداً على ضوابط مختلفة، منها:
 - أ- التصنيف حسب مجالات الأهداف السلوكيّة ومستوياتها: إذ تصنّف تصنيفاً أوليّاً إلى ما يرجع إلى كلّ واحد من المجالات الثلاثة للأهداف، ثمّ التصنيف إلى المستويات الستّة من مستويات المجال المعرفيّ الذي تقدّم في تصنيف بلوم للأهداف.
 - ب - التصنيف حسب نوع الإجابة: إذ تصنّف إلى صنفين: المغلقة (الضيقة)، والمفتوحة (العريضة).
 - ج- التصنيف حسب نوعيّة السبر الذي تهدف إليه، وأهمّ الأصناف هنا: السابرة التشجيعيّة، والتركيزيّة، والتوضيحيّة، والتبريريّة، والمحوّلة.
 - ٤- هناك ظروف ومواقف تساعد على تأمين التوظيف الفعّال لأسئلة التعليم الصّفيّ لا بدّ من الالتفات إليها والاهتمام بتحقيقها.

اختبارات الدرس

- ١- أذكر أهميّة الأسئلة في العمليّة التعليميّة التعلّمية.
- ٢- ما هي التصنيفات المعروفة للأسئلة؟ وما هو الأساس في كلّ واحد منها؟
- ٣- ما هو الفرق بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة؟
- ٤- مثل لكلّ من أسئلة السّبر التوضيحيّة وأسئلة السّبر التبريريّة.
- ٥- كيف يمكن للمتعلم الإسهام في توظيف الأسئلة الصّفيّة التوظيف الأفضل؟

الفصل العاشر

المنهج الدراسي الناجح

أولاً: المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي

١. التعريف بالمفهوم التقليدي للمنهج الدراسي
٢. ما يتطلبه إعداد المنهج الدراسي بمفهومه التقليدي
٣. الآثار السلبية للأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج الدراسي

ثانياً: المفهوم الحديث للمنهج الدراسي

١. التعريف بالمفهوم الحديث للمنهج الدراسي
٢. الأسئلة التي يجيب عنها المنهج الدراسي الفني
٣. عناصر المنهج الدراسي بمفهومه الفني الحديث
٤. أسس بناء المنهج الدراسي الفني الحديث

الدرس رقم (٣٩)

المنهج الدراسي (١)

المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي

أهداف الدرس

- يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:
- ١- التعريف بالمفهوم التقليديّ للمنهج الدراسي.
- ٢- تشخيص المبادئ التي يقوم عليها المنهج بمفهومه التقليدي.
- ٣- تبين أهميّة دراسة المناهج المدرسيّة.
- ٤- توضيح ما يتطلّبه إعداد المنهج بمفهومه التقليدي.
- ٥- تبين الآثار المترتبة على الأخذ بالمفهوم التقليديّ للمنهج على عناصر العملية التّعليميّة المختلفة.

مقدمة الدرس

لا بدّ لكلّ من يكتب في التّعلّم أن يتعرّض للمنهج التّعليمي؛ فهو من جملة أهمّ عناصر العملية التّعليميّة التّعلّمية.

ونحن وإن كنّا تكلمنا عن المناهج في موارد متعدّدة ممّا تقدّم من مطالب هذا الكتاب، إلا أنّ الحقّ يلزمنا بالكلام بشيء من التفصيل عن هذا الموضوع، وهو ما سيكون طيّ درسين، نتناول في أولهما المفهوم التقليديّ للمنهج، وما سترتب عليه من نقاط سلبية، ونتناول في الثاني المفهوم الحديث له، وما سترتب على ذلك من إيجابيات كثيرة.

المطلب الأول: المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي

المنهج بمفهومه التقليديّ عبارة عن: مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ، بهدف إعدادهم للحياة،

وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها. وإذ إنّ هذه المعلومات كانت تقدّم في صورة موادّ دراسيّة مختلفة موزّعة على مراحل الدراسة وسنواتها، فمعنى ذلك: أنّ المنهج بمفهومه التقليديّ هو: مجموعة الموادّ الدراسيّة التي يتولّى المتخصّصون إعدادها، ويقوم التلاميذ بدراستها^(١)، ومن هنا، أصبحت كلمة مرادفة لكلمة «المقرّر الدراسي»^(٢).

ومع كلّ أسف، فإنّ هذا المفهوم التقليديّ للمنهج ما زال مستخدماً حتّى الآن لدى عامّة الناس، بل ولدى الكثير من القائمين على العمليّة التعليميّة.

المطلب الثاني: ما يتطلبه إعداد المنهج الدراسي بمفهومه التقليدي
ولو تأملنا المفهوم التقليديّ المتقدّم للمنهج، لرأينا أنّ إعداده يتطلّب القيام بسلسلة من الخطوات، وهي:
أولاً: تحديد المعلومات اللازمة لكلّ مادة وفقاً لما يراه المتخصّصون في هذه المادة، ويتمّ ذلك في صورة موضوعات مترابطة أو غير مترابطة تشكّل محتوى المادة.

ثانياً: توزيع الموادّ الدراسيّة على مراحل وسنوات الدراسة.
ثالثاً: إعداد الكتب الدراسيّة لكلّ مادة وفقاً للموضوعات التي تمّ تحديدها.

رابعاً: توزيع موضوعات المادة الدراسيّة على أشهر العام الدراسيّ.
خامساً: تحديد الطرق والوسائل التعليميّة المناسبة لتدريس موضوعات

(١) راجع: Zais. 1976.

(٢) راجع: مجاور والديب، محمّد وفتحي، المنهج الدراسي: أسسه وتطبيقاته التربويّة: ص ١٦.

المادة الدراسية.

سادساً: تحديد أنواع الأسئلة والامتحانات المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ في كل مادة.

والمنهج التقليدي بطبيعته يركّز تركيزاً شديداً على المعلومات، حتّى أصبحت هدفاً في حدّ ذاتها، وأصبحت العملية التعليمية مرتبطة بهذه المعلومات ارتباطاً وثيقاً، فالكتاب المدرسيّ يمثّل المصدر الأساس لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات، ثمّ يتولّى المدرّس شرحها وتبسيطها وتحليلها والتعليق عليها، ويقوم التلميذ بفهمها أو حفظها أو استيعابها، وتعمل الامتحانات على قياسها.

والمنهج بهذا المفهوم يتطلّب نوعيّة خاصّة من المعلّمين المتخصّصين في المادة الدراسية، المتعمّقين فيها إلى أقصى درجة، والقادرين على توصيلها إلى التلاميذ بطرق ووسائل وأساليب شتى. ويتطلّب -أيضاً- نوعيّة من التلاميذ القادرين على استيعاب هذه الموادّ الدراسية والإلمام بكلّ أجزائها ومحتوياتها، وما يتبع ذلك، من إعداد كتب دراسيّة تتضمّن كلّ المعلومات التي يجب الإلمام بها، على أن تقدّم إلى التلاميذ في تنظيم منطقيّ يتّجه من السّهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن الجزء إلى الكلّ، ومن الماضي إلى الحاضر، وفقاً لطبيعة المادة الدراسية نفسها، وتبعاً لذلك، فهذا المنهج يتطلّب -أيضاً- نوعاً من الامتحانات التي تقيس كمّيّة المعلومات التي استوعبها التلميذ، ومدى قدرتهم على حفظها أو فهمها^(١).

(١) راجع: الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج: ص ١٦-١٧.

المطلب الثالث: الآثار السلبية للأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج الدراسي

رأينا أنّ المنهج بمفهومه التقليديّ يركّز على المعلومات والحقائق والمفاهيم، وقد أدّى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربويّة، وعناصر العملية التّعليميّة التّعلّميّة، ونتيجة لذلك، فقد كان لذلك مجموعة من الآثار السلبية، منها:

أولاً: آثار متعلّقة بالمادّة الدراسيّة

تعدّ المادّة الدراسيّة لهذا المفهوم التقليديّ هي الغاية. فمن أجلها تُفتح المدارس، ويُعدّ المدرّسون، ويتعلّم التلاميذ، بل إنّ كلّ ما يجري في المدرسة من تنظيمات إداريّة وأنشطة تعليميّة يجب أن يكون في خدمة تحصيل التلاميذ للمعلومات التي تشتمل عليها الموادّ الدراسيّة. ويتحقّق نموّهم وتعليمهم عندما يحفظوا هذه المعلومات ويكونوا قادرين على ترديدها. ونتج عن ذلك أن تضخّمت المقرّرات الدراسيّة نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بجوانبها المختلفة. واتّجه المتخصّصون في كلّ مادّة دراسيّة إلى إدخال إضافات مستمرة، ترتّب عليها ازدحام المنهج بالموادّ الدراسيّة وبالمعلومات الكثيرة.

وهذا التضخّم في الموادّ الدراسيّة أدّى في الغالب إلى عدم العناية بربط الموادّ الدراسيّة بعضها ببعض، فلم يعد بينها ترابط أو تكامل، فأصبحت المعرفة التي تُقدّمها للتلاميذ مفكّكة، ما أدّى إلى تجزئة خبرة التلاميذ وضعف قدرتهم على الاستفادة من الموادّ الدراسيّة في الحياة العملية.

ونتج عن التضخّم أيضاً إهمال الدراسات العملية، بالرغم من أهميّتها التربويّة في اكتساب المهارات، وإشباع الميول، والقدرة على التفكير

الدرس رقم (٣٩): المنهج الدراسي: المفهوم التقليدي.....٥٣٩

العلمي، وأصبحت الدراسات النظرية التي تعتمد على الإلقاء والشرح هي السائدة في الغالب^(١).

ثانياً: آثار متعلقة بالمعلم

وظيفة المعلم في ظلّ المنهج التقليديّ نقل المعلومات التي وردت في الكتب المدرسية المقررة، فحصر اهتمام المعلم في هذه الكتب فقط، أدى إلى عدم اتساع مداركه.

وإنّ اهتمام المعلم بأن يُتقن التلاميذ المادة الدراسية بوصفها هدفاً أساساً للمدرسة لا يهيئ فرصاً أمام هذا المعلم لفهم طبيعة أفراد تلاميذه من جميع نواحيها بوصفه أساساً لتوجيه كلّ تلميذ التوجيه التربويّ اللازم له، أي: إنّ المنهج التقليديّ لا يساعد على وجود فرص أمام المعلم يقوم فيها بتوجيه تلاميذه التوجيه الذي يساعد كلاً منهم على النجاح في الحياة بوصفهم عنصراً عاملاً يفيد في المجتمع.

وبما أنّ حفظ المعلومات هو الغاية، فقد أهمل المعلم ربط هذه المعلومات بالحياة العملية للتلاميذ، ما أقام حاجزاً بين ما يدرسه التلاميذ في مدرستهم وبين ما يجري في بيئتهم من حرف وصناعات.

وتركيز المعلم في ظلّ المنهج التقليديّ على المعلومات فقط، جعله يهمل نموّ جوانب مهمّة في التلاميذ، من قبيل: قدرتهم على التفكير العلميّ، واكتسابهم للاتجاهات والميول العلميّة، وتكوين العادات الإيجابية، وغرس القيم في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين.

(١) راجع أيضاً: شوق، محمود، أساسيات المنهج الدراسي ومهمّاته: ص ٤٠-٤١.

وعلى المعلم في ظلّ هذا المنهج جعل التلاميذ هادئين تماماً في أماكنهم دون أية حركة أو تقديم اقتراحات خاصّة تخرج عن المقرر؛ لأنّها مضيعة للوقت، وفي هذا حرمان للتلاميذ من الابتكاريّة والتدريب على النقد البناء.

وأخيراً: فإنّ أساس الحكم على عمل المدرّس ومستوى تدريسه هو ناتج تلاميذه في امتحان الموادّ الدراسيّة أكثر من أيّ شيء آخر^(١).

ثالثاً: آثار متعلّقة بالتلاميذ

ينظر المنهج التقليديّ إلى التلميذ نظرة سلبية؛ فالتلميذ في هذا المنهج يُنظر إليه على أنّه محدود الأفق والخبرة، وأنّ كلّ ما عليه هو أن يستقبل ما يقدّمه له الكبار، وإنّ الذي يهمّه أكثر، معرفة ما يمكن أن يفيد في حياته المستقبلية. وعليه أنّ يحفظ ما يقدّم وكأنّ عقله مخزن للمعلومات. أمّا أنّ يفكر التلميذ ويأخذ دوراً إيجابياً ونشطاً في عملية التعلّم، فهذه أمور لا يركّز عليها المنهج، ولا يؤلّيها أيّ اهتمام.

وكذلك لم يعمل المنهج التقليديّ على النموّ الشامل للتلميذ، فيقصد به النموّ في الجوانب كافّة، وإنّما اهتمّ فقط بجانب المعلومات، وأهمل بقية الجوانب الأخرى: العقلية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية، والفنية، والإبداعية. وأغفل اهتمامات التلاميذ، ما أدّى إلى التقليل من درجة تركيز التلاميذ وانتباههم، وانصرافهم عن الدراسة، وكرههم للمدرسة، وعدم إقبالهم على الدراسة بحماس.

(١) راجع: الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج: ص ٢٢-٢٣.

الدرس رقم (٣٩): المنهج الدراسي: المفهوم التقليدي..... ٥٤١

ولا يراعى المنهج التقليديّ الفروق الفردية بين التلاميذ؛ مع أنّ هؤلاء يختلفون في ما بينهم في القدرات، فخطب هؤلاء التلاميذ بأسلوب واحد، والمدرّس يشرح للجميع بطريقة واحدة، والامتحانات واحدة للجميع. واعتقد واضعو المنهج التقليديّ أنّ المعلومات التي يكتسبها التلاميذ تؤدّي إلى تعديل سلوكهم، وهذا خطأ فاحش؛ فالمعرفة وحدها ليست كافية لتوجيه السلوك الإنسانيّ كما هو واضح، فتوجيه السلوك، وتكوين العادات والاتجاهات الإيجابية، يأتي من التدريب والممارسة على السلوك المرغوب فيه، بالترغيب، والتكرار، والتشجيع، والتحذير، والقذوة الصالحة^(١).

علاوة على ما تقدّم، فإنّ اعتماد التلميذ على الكتاب المدرسيّ والمدرّس، جعله يعتاد السلبية وعدم الاعتماد على نفسه؛ فالمدرّس يقوم بشرح وتبسيط المعلومات والربط بينها، وعلى التلميذ أن ينصت ويستوعب، وأن يحلّ له المعلّم المشكلات التي تقابله، وهذا يحرمه من التدريب على قدرات التفكير العلميّ والنقد البناء.

وإنّ ازدهام المنهج المدرسيّ بموادّ دراسيّة ومعلومات كثيرة، يصعّب على التلاميذ استيعاب بعضها أو معظمها من جهة، وإنّها تشجّع -أيضاً- التنافس الأنانيّ بين التلاميذ بدلاً من أن تدربهم على التعاون للوصول إلى الأهداف المشتركة^(٢).

(١) راجع: منسي، محمود وآخرون، المدخل إلى علم النفس التربويّ: ص ٢٢٧-٢٣٨.

(٢) راجع أيضاً: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربويّ: ص ٤٧٨-٤٧٩، والزغلول، عماد،

مبادئ علم النفس التربويّ: ص ٢٥٧-٢٥٨.

رابعاً: آثار متعلّقة بالنشاط المدرسي والحياة المدرسية

تركيز المنهج التقليديّ على اكتساب المعلومات وإتقانها، أدّى إلى إهمال الأنشطة بأنواعها كافّة: ثقافيّة، واجتماعيّة، ورياضيّة. فلم تلجأ إليها المدارس إلا للترفيه عن التلاميذ، ولم تتح لها الوقت الكافي، مع دورها الفعّال في العمليّة التربويّة.

ولم يكن إقبال التلاميذ على النشاط كبيراً؛ وذلك لأنّهم كانوا يسعون وراء حفظ المعلومات، وإتقان المادّة الدراسيّة، ليحصلوا على الشهادة التي يسعون إليها.

وأصبحت الحياة المدرسيّة بالنسبة إلى التلميذ حياة استبداديّة قائمة على الإرغام والإرهاب والعقاب البدنيّ، كي يتقن التلاميذ المادّة الدراسيّة. وبناء على ذلك، أصبحت المدرسة في نظر كثير من التلاميذ مكاناً غير مرغوب فيه، فأصبحوا يتحيّنون الفرص للتغيّب عنها، والهروب منها. فلا يوجد بها ما يشوقهم إليها ويتفق مع ميولهم. فيعمل البعض منهم على مضايقة مدرّسيهم، ويفرحوا لتغيّب أحدهم، ويعملون على تدمير الأدوات والمنشآت كلّما أمكن ذلك^(١).

خامساً: آثار متعلّقة بالبيئة

تهدف التربية في النهاية إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيّف مع بيئته، والإسهام في حلّ مشكلاتها، والعمل على دفع عجلة التقدّم فيها، وتتخذ المنهج وسيلة للوصول إلى هذه الغاية، فهل يحقّق المنهج التقليديّ هذا

(١) راجع أيضاً: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربويّ. ص ٢٥٧-٢٥٨، الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج: ص ٢٢.

الهدف؟

إنّ العملية التّربويّة في المنهج التقليديّ تدور حول ما تتضمّنه الكتب المدرسيّة، وأغلبها معارف ومعلومات شبه ثابتة لا يطرأ عليها سوى التعديلات الطفيفة. أمّا الحياة في البيئة حول المدرسة، فتتغيّر بمعدل أسرع، ومن هنا، حدثت في ظلّ المنهج التقليديّ هوة كبيرة بين ما يدور في البيئة وما يدور في مجتمع هذه المدرسة^(١).

(١) راجع: الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج وتنظيماتها: ص ٢٢.

خلاصة الدرس

- ١- المنهج بمفهومه التقليدي: مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ، بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.
- ٢- يتطلّب المفهوم التقليديّ للمنهج سلسلة من الخطوات، وهي: تحديد المعلومات اللازمة لكلّ مادة. وتوزيع الموادّ الدراسيّة على مراحل وسنوات الدراسة. وإعداد الكتب الدراسيّة لكلّ مادة وفقاً للموضوعات التي تمّ تحديدها. وتوزيع موضوعات المادة الدراسيّة على أشهر العام الدراسي. وتحديد الطرق والوسائل التعليميّة المناسبة لتدريس المادة الدراسيّة. وتحديد أنواع الأسئلة والامتحانات المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ.
- ٣- للأخذ بالمفهوم التقليديّ للمنهج آثار سلبية، منها: ما يتعلّق بالمادة الدراسيّة، وبالمعلّم، وبالتلاميذ، وبالنشاط المدرسيّ والحياة المدرسيّة، وبالبيئة.

اختبارات الدرس

- ١- بيّن المفهوم التقليديّ للمنهج الدراسي.
- ٢- عدّد المبادئ التي يقوم عليها المنهج بمفهومه التقليدي.
- ٣- بيّن أهميّة دراسة المناهج المدرسيّة.
- ٤- ما الذي يتطلّبه إعداد المنهج بمفهومه التقليدي.
- ٥- تكلم عن الآثار السلبية المترتبة على الأخذ بالمفهوم التقليديّ للمنهج على كلّ من التلميذ والمعلّم.

الدرس رقم (٤٠)

المنهج الدراسي (٢)

المفهوم الحديث للمنهج الدراسي

أهداف الدرس

يُتوقع من الطالب في نهاية هذا الدرس ما يأتي:

- ١- التعريف بالمفهوم الحديث للمنهج الدراسي.
- ٢- تشخيص المبادئ التي يقوم عليها المنهج بمفهومه الحديث.
- ٣- توضيح الأسئلة التي يجيب عنها المنهج الدراسي الفني الحديث.
- ٤- التعريف بعناصر المنهج الدراسي بمفهومه الحديث ومكوناته.
- ٥- توضيح أسس بناء المنهج الدراسي الحديث.

مقدمة الدرس

تقدّم في الدرس الماضي المفهوم التقليدي للمنهج، وتركيزه على الجانب المعلوماتي من العملية التعليمية، وإغفاله سائر عناصر هذه العملية على الرغم من أهميتها، وما نجم عن ذلك من آثار سلبية على تلك العناصر.

وتصل النوبة اليوم إلى توضيح المفهوم الحديث للمنهج، وما يقوم عليه من أركان، علاوة على الآثار الإيجابية التي يعكسها على سائر عناصر العملية التعليمية.

المطلب الأول: المفهوم الحديث للمنهج الدراسي

وقفنا في الدرس المتقدم على الانتقادات التي وجهت للمنهج بمفهومه التقليدي، الانتقادات التي أدت إلى اعتراف المتخصصين بعدم صحة ذلك المفهوم، ونقصه، وضرورة تطويره بما يرفع تلك الانتقادات، وبما يناسب الدراسات الحديثة التي أجريت في علم النفس التربوي

وطرق التدريس، والتي أثبتت أنّ إيجابيّة التلميذ ونشاطه لهما دور كبير في عمليّة التعلّم.

العوامل المتقدّمة وغيرها، أدّت إلى ظهور المفهوم الحديث للمنهج، فأصبح: «مجموعة متوالية من الخبرات التي يمكن تحصيلها، والتي أُعدّت سلفاً لغرض تعليم الطلاب طرق التفكير والعمل الجماعي»^(١)، ثمّ تطوّر أيضاً، إلى أن صار: «كلّ الخبرات التي يحصل عليها الطلاب مع إرشاد المعلّم لهم»، وهو ما يراه كلّ من: (كامبل وكاسول Caswell & Campell)^(٢)، وأصبح في عام (١٩٨٩) يعني: «كلّ الخبرات التي يتلقّاها الطلاب تحت رعاية المدرسة»، وهو التعريف الذي يختاره: دول (Doll)^(٣) من أبرز علماء هذا الفنّ في السّني المتأخّرة.

ولم يتوقّف المعنى للحديث للمنهج على ما تقدّم، فقد تطوّر بعد ذلك، ليظهر سنة (١٩٩٣) نوع جديد من المناهج، وهي التي يسمّيها بعض أهل الاختصاص - بوندي وولس (Bondi & Wiles)^(٤) - : (The

(١) راجع: Historical Look at Curriculum Design. 1986.

(٢) راجع: Caswell, H.L., Campbell, D.S. (1935), Curriculum The American Journal of Nursing, Vol. 37, No. 10 (Oct., 1937). راجع أيضاً:

إبراهيم، عبد اللّطيف، المناهج: أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها: ص ٣٨، والدمرداش، عبد المجيد، المناهج المعاصرة: ص ١١، وعبد الموجود وزملاؤه، محمّد، أساسيات المنهج وتنظيماته: ص ٣٨.

(٣) راجع: Doll. 1989.

(٤) راجع: Wiles and Bondi. 1993.

الدرس رقم (٤٠): المنهج الدراسي: المفهوم الحديث..... ٥٤٧

Hidden Curriculum) أي: (المناهج المستترة)، التي يقصدون بها: ذلك الصنف من المناهج غير المخطط لها مسبقاً من قبل القائمين على سياسة التعليم، إلا أن ذلك لا يعني طبعاً أن هذا النوع من المناهج ليس تابعاً لأي موازين على الإطلاق، بل المقصود به أنه ما يتلقاه الطالب عادة بطريقة ضمنية غير مباشرة، ومن مجموع تراكمات الخبرات في المدرسة، وإن شئت عبّرت بما عبّر به مكنيل (McNeil) بأنه: «مجموع الممارسات والآثار التعليمية التي تنتقل إلى الطالب من غير أن تكون في الخطة التعليمية للمدرسة»^(١).

المطلب الثاني: الأسئلة التي يجيب عنها المنهج الدراسي الفني
المنهج الفني الصحيح، يجب أن يأخذ بالنظر الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: ما هي الأغراض الكامنة وراء المنهج الدراسي، ويريد هذا المنهج تحقيقه؟

ثانياً: ما الخبرات اللازم تقديمها للطالب للوصول إلى تحقيق الأغراض المتقدمة؟

ثالثاً: ما التنظيم المناسب للخبرات المتقدمة، بحيث يضمن وصولها إلى الطالب؟

رابعاً: كيف يمكن أن نُقرّر ما إذا كانت الأغراض المتقدمة قد تحقّقت

(١) راجع: McNeil. 1990. وكذا: (Understanding the hidden curriculum) ،

دراسة قام بها كل من: (Myls, Brenda Smith, Simpson, Richard L)، وكذا راجع:

Wren & Daved. School culture :exploring the hidden curriculum.

أم لا؟^(١)

هذه هي الأسئلة الأربعة التي ينبغي في كلّ منهج دراسي فني أن يُجيب عليها، الأسئلة التي نتج عنها ما يسمّى «عناصر المنهج»، أو «مكوّنات المنهج»، كما سنرى.

المطلب الثالث: عناصر المنهج الدراسي بمفهومه الحديث

ولو تأملنا ما تقدّم من تعريف للمنهج طبق المفهوم الحديث، وما تقدّم من الأسئلة المتقدمة، لأمكن أن نصل إلى أنّ المنهج الدراسي الحديث يتكوّن ممّا يأتي:

أولاً: الأهداف التربويّة.

ثانياً: الخبرات التعليميّة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

ثالثاً: المحتوى الذي يتشكّل من أشكال عديدة معيّنة من الخبرات.

رابعاً: طرق تنظيم هذه الخبرات التربويّة.

خامساً: التقويم، الذي يوضّح لنا مدى تحقّق الأهداف والغايات المتقدمة الذكر.

وهذه المكوّنات (العناصر) متداخلة في ما بينها، وتشكّل دورة متتالية أو متسلسلة؛ بحيث يؤثر كلّ عنصر في الآخر، ويؤثر آخر هذه المكوّنات أو العناصر بأولّها. وإنّ كلّ مكوّن هو تطوّر ناتج عن المكوّن الذي قبله، ولا يمكن تحقيق أيّ مكوّن (عنصر) بدون تحقيق المكوّن

(١) راجع: Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. 1949.

الدرس رقم (٤٠): المنهج الدراسي: المفهوم الحديث..... ٥٤٩
الذي قبله^(١).

وفي ما يلي شرح لكل مكون من مكونات المنهج باختصار.
أولاً: الأهداف التربوية

الكلام عن «الأهداف» كلام عن «الأغراض» في الحقيقة؛ بوصفها الطريق الذي يُراد به الوصول إلى تلك الأغراض.
ولا نحتاج إلى مزيد الكلام عن هذين بعدما تقدّم من الكلام المفصّل عنهما.

ثانياً: المحتوى

١. ما يعتبر في المحتوى من خبرات (مواقف تعليمية)

يشمل المحتوى كلّ الخبرات أو ما يسمّى اصطلاحاً أيضاً (المواقف التعليمية)، التي تحقّق النموّ الشامل المتكامل الديناميكيّ المتطوّر للفرد. من معرفيّة وعاطفيّة والنفس - حركيّة^(٢)، وإنّها «عملية تفاعل بين الفرد وبيئته، وبين ما يواجهه من مواقف، أو ظروف، أو مشكلات، أو أشخاص، ليحدث انسجام بينه وبين ما يواجهه، وتحدث مواءمة بين سلوكه ونموّه»^(٣).

وذكر أيضاً أنّها «موقف تعليميّ منظم يخطّطه المعلم، ويضع تصوّره لكيفية تحديد محتوياته، واللازم له من الإمكانيات، والموادّ التعليميّة، والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، وقد يكون الموقف داخل الفصل

(١) راجع شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمربّين: ص ٣٠-٣٢.

(٢) راجع: هندام وعبد الحميد، يحيى وجابر، المناهج: أسسها، وتخطيطها، وتقويمها: ص ١٣.

(٣) راجع: إبراهيم، عبد اللطيف، المناهج: أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها: ص ١١.

الدراسي أو خارجه، وقد يكون خارج المدرسة كذلك»^(١).

٢. المعايير اللازم مراعاتها عند اختيار المحتوى (الخبرات التعليمية)

هناك جملة من الضوابط والمعايير اللازم أخذها بالنظر عند اتخاذ محتوى ما لمنهج دراسي فني ناجح، من جملتها:

أ- أهداف المنهج: يجب اختيار المادة والنشاطات الدراسية بحيث تساعد على تحصيل الأهداف العامة والخاصة، فينبغي - عند اختيار المحتوى - وخبراته أن نضع في النظر جميع الأهداف التي يمكن تحقيقها عن طريق هذا المحتوى^(٢).

ب- العلم: عند اختيار المنهج لابدّ من أن نختار على أساس النواتج التي ثبتت قيمتها العلمية، وعلى أساس ارتباط هذا المحتوى بالحياة العامة للمتعلّمين، أي: إنّ المحتوى لابدّ من أن يكون صالحاً للاستعمال، وأن يكون واقعياً بعيداً عن الخيال.

ج- الميول والاتجاهات: بمعنى: اختيار المحتوى والخبرات ذات التأثير المباشر على التلاميذ، فتشبع ميولهم، بل تساعد على تطوير تلك الميول، وكذا تنمية ميول واتجاهات جديدة تتصل بموضوع المادة

(١) اللقاني، أحمد، المناهج بين النظرية والتطبيق: ص ٣١، راجع أيضاً: نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي: ص ٤٧١-٤٩٥.

(٢) راجع للمزيد: شوق، محمود، أساسيات المنهج الدراسي ومهمّاته: ص ٥٢-٧٤، وشاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمربّين: ص ١٥-٢٦، وكمال وعثمان، طارق وسعيد، علم النفس التربوي: ٥٩-٦٣.

د- الفروق الفردية: وذلك باختيار المادة العلمية وأنماط النشاط التعليمي الذي يمثل درجات متنوعة من الصعوبة يتحدى قدرات التلاميذ، وفي الوقت نفسه، يسمح لكل منهم بأن يحصل قادراً من النجاح^(٢).

هـ - مراحل النمو: يجب أن يكون المحتوى مناسباً لمرحلة النمو التي يمر بها التلميذ، فكل مرحلة من المراحل لها خصائصها الجسميّة والعاطفيّة والاجتماعيّة والفعليّة. ولا يمكن للمحتوى أن يحقق أغراضه كاملة إلا إذا تمكّن التلميذ من تعلّمه حسب المستوى الذي وصل إليه نموّه في كلّ من هذه الخصائص^(٣).

و- مشكلات المحتوى: إنّ اختيار الموضوعات وأوجه النشاط، ينبغي أن يكون ملائماً للمشكلات الموجودة في المجتمع بمختلف أنحائها ومجالاتها.

ز- تنوع المحتوى: من الضروريّ - عند تحديد محتوى المنهج - اختيار عدد متنوع من أوجه النشاط التعليمي، حتّى تكسب اهتمام التلاميذ بما تقدّمه لهم^(٤).

(١) راجع: الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج وتنظيماتها: ص ٦٠-٦٥.

(٢) راجع: شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسيّ للأهل والمربين: ص ٤٥-٥٦. JohnAmos

Comenius. The Great Didactic. 1896 .

(٣) راجع: الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربويّ: ١٦٩-٢٠٧.

(٤) راجع: الدريج، محمّد، تحليل العملية التعليميّة: ص ٨٨، ٨٩ وجون. د. مكنيل، المنهاج المعاصر

في الفكر والفعل: ص ٢١٣-٢٥٨، وشوق، محمود، أساسيات المنهج الدراسي ومهمّاته: ص ١٢٨-

ثالثاً: طرق التدريس واستراتيجياته والوسائل التعليمية

طريقة التدريس واستراتيجيته هي الجزء الواضح في عناصر المنهج عند التطبيق العملي في المؤسسة التعليمية، فأهمية الطريقة تقع وتحدد بمدى مرونتها لتحقيق الهدف وتحصيله.

وقد تقدّم الكلام بالتفصيل في استراتيجيات التعلّم المطلوبة، مع ذكر المصاديق بالتفصيل، إلا أنّه بصفة عامّة، ينبغي أن تتوافر في طريقة التدريس واستراتيجيته الأسس الآتية:

أ- وضوح الهدف من التدريس أمام التلاميذ.

ب- استثارة دوافع التلاميذ نحو العمل والتفكير والعمليات العلمية والإبداعية.

ج- تشجيع التلاميذ على القيام بأوجه نشاط تعليمية.

د- تعويدهم كيفية الحكم على النتائج.

هـ- الاهتمام بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلاميذ.

و- الاهتمام بالجانب السيكلولوجي للمعلّم والمتعلّم، ورعاية الترتيب المنطقي في معالجة محتوى المادة الدراسية^(١).

رابعاً: التقويم

١. مفهوم التقويم

التقويم - باختصار - : مجموعة الأحكام التي يوزن بها أيّ جانب من جوانب التعلّم أو التعليم، لتحديد نقاط القوة والضعف فيه؛ وصولاً إلى

١٧٣، والوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج وتنظيماتها: ص ٣٠.

(١) راجع: الوكيل والمفتي، حلمي ومحمّد، أسس بناء المناهج وتنظيماتها: ص ١٤٥-١٥٨.

اقترح الحلول التي تصحّح المسار. فهو: التقدير الكيفي للأشياء، أي: اختبار مدى الإنجازات التي حققتها العملية التربوية طبقاً للأهداف التي وضعت لها^(١).

٢. أنواع التقويم

هناك صورتان للتقويم:

الأولى: التقويم التجمعيّ. وهو: التقويم الذي يستخدم في نهاية فصل أو عام دراسي أو مقرر أو برنامج؛ لأغراض النقل، أو التخرج، أو لتقويم التقدم. وأهم خصائصه أن الحكم يصدر على المتعلم والمعلم والمنهج في ضوء فعالية التعلم أو التدريس بعد حدوث التعلم أو التدريس وانتهائها بالفعل.

الثانية: التقويم التكوينيّ. ويتم أثناء العملية التعليمية، فهو يتم أثناء الدرس، وفي نهايته، فهو يتضمّن جميع البيانات بغرض التعديل في مسار العملية التعليمية التعلمية، وهذا أكثر فائدة؛ لأنه يقوم على جمع البيانات، وتسجيلها أو تحليلها وتفسيرها؛ للبحث عن أفضل الطرق لتحسين عملية التعلم^(٢).

٣. وسائل التقويم

أكثر وسائل التقويم استخداماً يمكن تقسيمها إلى:
أ- أنواع الاختبارات: وهي أكثر الوسائل استخداماً في التقويم.

(١) راجع: المصدر السابق: ص ١٦٢.

(٢) راجع: الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية: ١١٣-١١٦، وللإطلاع على أنواع آخر للتقييم،

راجع: الكثيري، الفاضل، المنهج التربوي ونظام التقييم: ص ١٢١-١٢٥.

ب- عمليات أُخر تهتمّ بسلوك التلميذ في مواقف غير مواقف الاختبار^(١).

٤- الأهمية التربوية للتقويم

ترجع أهمية التقويم في تحقيقه ما يأتي:

أ- تشخيص العقبات والمشكلات وفقاً للوسائل، ثمّ تقديم الحلول والعلاجات.

ب- الربط بين المجال النظريّ والمجال العمليّ التطبيقيّ للعملية التعليمية.

ج- معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كلّ مرحلة.

د- تحسين المنهج المدرسيّ؛ إذ إنّّه يحاول الوقوف على مدى فهم التلاميذ لما تلقّوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدراتهم على تطبيق ما تعلّموه في حياتهم العملية.

هـ- وضع الأساس السليم لتنظيم مجموعات التلاميذ، ومعرفة مدى التقارب والتباعد بين مستوياتهم واستعداداتهم في جميع النواحي، ما يُسهّل التعامل معهم تربوياً.

و- كشف الاتجاه الذي يسير فيه التلاميذ في ناحية من النواحي.

ز- كشف قيمة ما يستعمل من طرق التدريس واستراتيجياته، والكتب والأدوات، ومعاملة التلاميذ.

ح- كشف الصعوبات التي تواجه التلاميذ، والمساعدة على تذليلها

(١) راجع: الدريج، محمّد، تحليل العملية التعليمية: ص ١١٦.

ومعالجتها.

ط - مدّ المعلّم بأساس سليم لأوجه تحسين المنهج.
ي - مساعدة الآباء في التعرف على مدى نموّ أبنائهم، والوقوف على نقاط الضعف وحلّها ومعالجتها^(١).

المطلب الرابع: أسس بناء المنهج الدراسي الفني الحديث

تكلمنا قبل قليل عن أنّ من أهمّ الأسئلة التي يجيب عنها المنهج الفني المتكامل هو الغرض الذي يريد ذلك المنهج تحقيقه من خلال المنهج، وتقدّم الكلام عن الأهداف التي تُعدّ سلّم الوصول إلى تحقيق تلك الأغراض، وبقي لزاماً علينا أن نتكلّم عن هذه المسألة بعض الشيء، وذلك تحت عنوان «أسس بناء المناهج»، أو «فلسفة المنهج الدراسي»، فإنّه العنوان الذي يهتمّ بالكلام عن الأغراض الكامنة خلف المنهج الدراسي.

من أهمّ الأسس والفلسفات التي تحكم بناء المنهج ما يأتي:

أولاً: الأساس الاجتماعي والفلسفي

التربية أصلاً وظيفة اجتماعيّة تهتمّ بالفرد، وقد خلّقت لتساعد الأسرة والأبناء على تنشئة الأجيال المتلاحقة بكيفيّة وإمكانات يصعب على الآباء وحدهم تنفيذها ومتابعتها، فالتربية تقوم بإعداد الفرد للحياة الاجتماعيّة إعداداً يتّفق مع ما يرغب فيه المجتمع الذي نشأ فيه هذا

(١) راجع: طويلة، عبد الوهاب، التربية الإسلامية وفنّ التدريس: ص ٢٤٥، وشوق، محمود،

أساسيّات المنهج الدراسي ومهمّاته: ص ٢٤٩، وما بعدها، والكثيري، الفاضل، المنهج التربويّ

ونظام التقييم: ص ١٢٦ - ١٢٨.

الفرد^(١).

ثانياً: الأساس الثقافي

إنّ التربية وما تخطّطه لنفسها من أهداف ومناهج تؤدّي دوراً كبيراً في الحفاظ على الثقافة، وتطوّرها بما يتّفق مع الأصل الفلسفي والاجتماعي والديني والقيمي للمجتمع، ومن ثمّ، كان لزاماً على المجتمع أن يحافظ على العلم ويطبّقه وينمّيه ويطوّره، مستخدماً في ذلك التربية ومناهجها، ما يؤكّد هذا الأساس، ويظهر أهمّيّته في بناء المجتمع^(٢).

ثالثاً: الأساس الاقتصادي

ويُقصد بذلك: العائد المادّي أو الفائدة الاقتصادية، بصفة أنّ التربية استثمار بشري ومادّي، فلا بدّ من أن يراعى ذلك في بناء مناهج مناسبة، يراعى فيها أيضاً أهمّيّة العائد بعد سنوات الدراسة^(٣).

رابعاً: الأساس المعرفي

أي: الاهتمام بالمعرفة، واعتبارها على جميع المستويات والتخصّصات.

وليس المقصود من الأساس المعرفي حشو الذهن بالمعلومات، وإنّما المقصود بذلك هو ما يساعد على تنمية قدرة الطلاب على التفكير العلمي، بحيث يصبحون قادرين على الربط بين الظواهر المختلفة،

(١) راجع: جون. د. مكنيل، المنهاج المعاصر في الفكر والفعل: ص ٢٣٩، ٢٩٧.

(٢) Dwnice Lawton. Curriculum Studies and Education Planning. 1993.

(٣) Global Competition: The New Rreality. 1988. Richard Elmore & Milbray

w: Steady Work: Policy, Practice... 1988.

واستخلاص الأحكام والقوانين، ويصبح قادراً على حلّ المشكلات التي تواجهه، وعلى الخلاقية والابتكار في مجال تخصصه وما يهتم به من مجالات المعرفة.

ولتنمية الجانب العقلي والمعرفي أثر كبير في خدمة الفرد لمجتمعه، وإسهامه في حلّ مشاكله، والعمل على خدمته وتطويره، وإنّ لتنمية هذا الجانب أهميّة خاصّة بالنسبة إلى الإنسان؛ لأنّ الله سبحانه ميّزه عن جميع الكائنات الحيّة بالعقل الذي يفكر به، وكرّمه بذلك. فبالعقل استطاع الإنسان أن يُسيطر على جميع الكائنات، ويسخرها له، مع أنّها أقوى منه بكثير، وتنمية العقل هو في الحقيقة استثمار رائع للإنسان وللشريّة^(١).

خامساً: الأساس النفسي

وهو اعتبار كلّ ما يتعلّق بالفرد المتعلّم: جسماً، وعقلاً، ونفساً، من ناحية النضج، والإمكانية، والقدرة. وبمعنى آخر: ما يجب على التربية والمنهج اعتباره بوصفه أساس بناء، في كلّ ما يتعلّق بدوافع الفرد المتعلّم، وميوله، واتجاهاته، وكيفية تعليمه وتعلّمه، والمؤثرات النفسيّة والعقليّة التي تعايشه، وتتفاعل معه، ويكون لها نتائج واضحة على نضجه وسلوكه^(٢).

(١) راجع: جون. د. مكنيل، المنهاج المعاصر في الفكر والفعل: ص ١٦١.

(٢) راجع: جون. د. مكنيل، المنهاج المعاصر في الفكر والفعل: ص ٥١، ٩٨، ١٣٣، ١٨٧، وكمال

وعثمان، طارق وسعيد، علم النفس التربوي: ١٩٥-٢٠٢.

خلاصة الدرس

- ١- المنهج الدراسي بمفهومه الحديث: كلّ الخبرات التي يحصل عليها الطلاب مع إرشاد المعلم لهم.
- ٢- المنهج الدراسي الفنيّ الصحيح، يجب أن يسأل عن: الأغراض الكامنة وراء المنهج الدراسي، وعن الخبرات الموصلة إلى تلك الأغراض، وعن التنظيم المناسب للخبرات المتقدمة، وعن مقدار الوصول إلى أغراض المنهج وأهدافه.
- ٣- المنهج الفنيّ الحديث يتكوّن من: الأهداف التربويّة، والخبرات التعليميّة، والمحتوى، وطرق تنظيم الخبرات، والتقويم.
- ٤- من أهمّ أسس بناء المنهج: الأساس الاجتماعيّ والفلسفيّ، والأساس الثقافيّ، والأساس الاقتصاديّ، والأساس المعرفيّ، والأساس النفسيّ.

اختبارات الدرس

- ١- وضّح الفرق بين المفهوم التقليديّ والمفهوم الحديث للمنهج الدراسي.
- ٢- أذكر عناصر المنهج الدراسي بمفهومه الحديث، مع توضيح مختصر.
- ٣- ما هي الأسئلة التي يجب أن يجيب عنها المنهج الدراسي الفنيّ الحديث؟
- ٤- ما هي المعايير اللازم مراعاتها عند اختيار محتوى المنهج الدراسي الفنيّ؟
- ٥- تكلم عن الأساس الفلسفيّ من أسس بناء المنهج الدراسي الحديث.

خرائط الكتاب بمدخله، وفصوله، ودروسه المختلفة

الشكل رقم (١): مدخل الكتاب وفصوله

مع أهم الأسئلة التي تطرحها، وتجب عنها



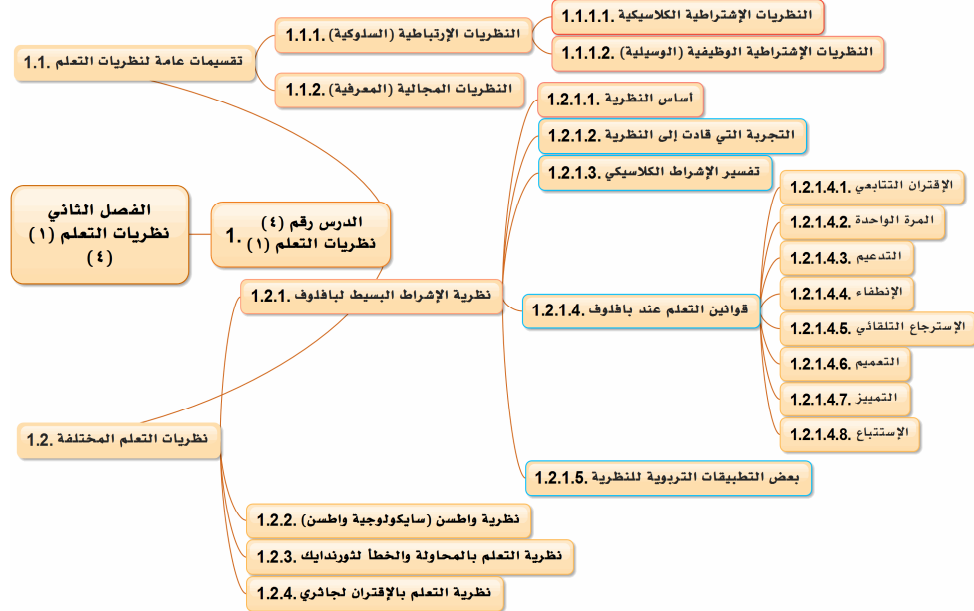
الشكل رقم (٢): الدرس رقم (١): المدخل



الشكل رقم (٣): الفصل الأول، والدرس رقم (٢)، (٣)



الشكل رقم (٤): الفصل الثاني، والدرس رقم (٤)



الشكل رقم (٥): الدرس رقم (٥)



الشكل رقم (٦): الفصل الثالث، والدرس رقم (٦)، (٧)



الشكل رقم (٧): الدرس رقم (٨)، (٩)



الشكل رقم (٨): الدرس رقم (١٠)



الشكل رقم (٩): الدرس رقم (١١)، (١٢)



الشكل رقم (١٠): الفصل الرابع، والدرس رقم (١٣)



الشكل رقم (١١)، الدرس رقم (١٤)، (١٥)



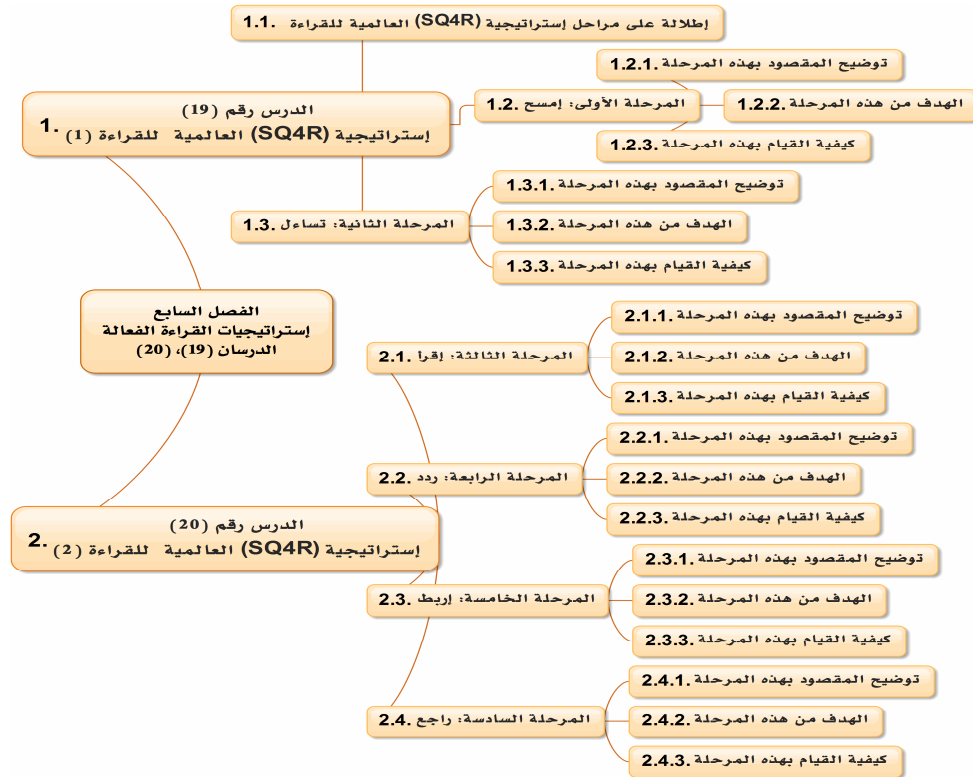
الشكل رقم (١٢): الفصل الخامس، والدرس رقم (١٦)



الشكل رقم (١٣): الدرس رقم (١٧)، (١٨)



الشكل رقم (١٤): الدرس رقم (١٩)، (٢٠)



الشكل رقم (١٥): الفصل الثامن



الشكل رقم (١٦): الدرس رقم (٢١)، (٢٢)



الشكل رقم (١٧): الدرس رقم (٢٣)، (٢٤)، (٢٥)



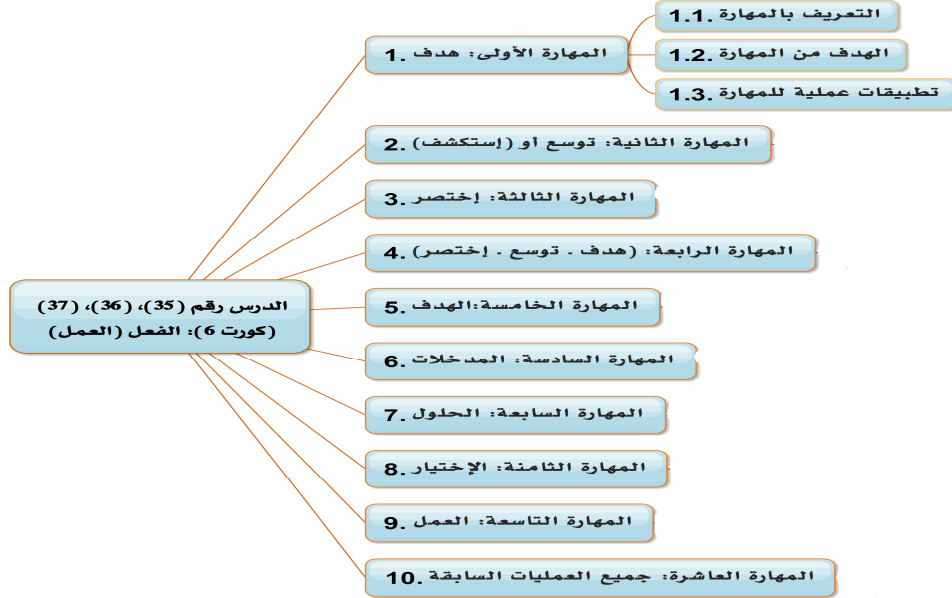
الشكل رقم (١٨): الدروس: (٢٦)، (٢٧)، (٢٨)، (٢٩)



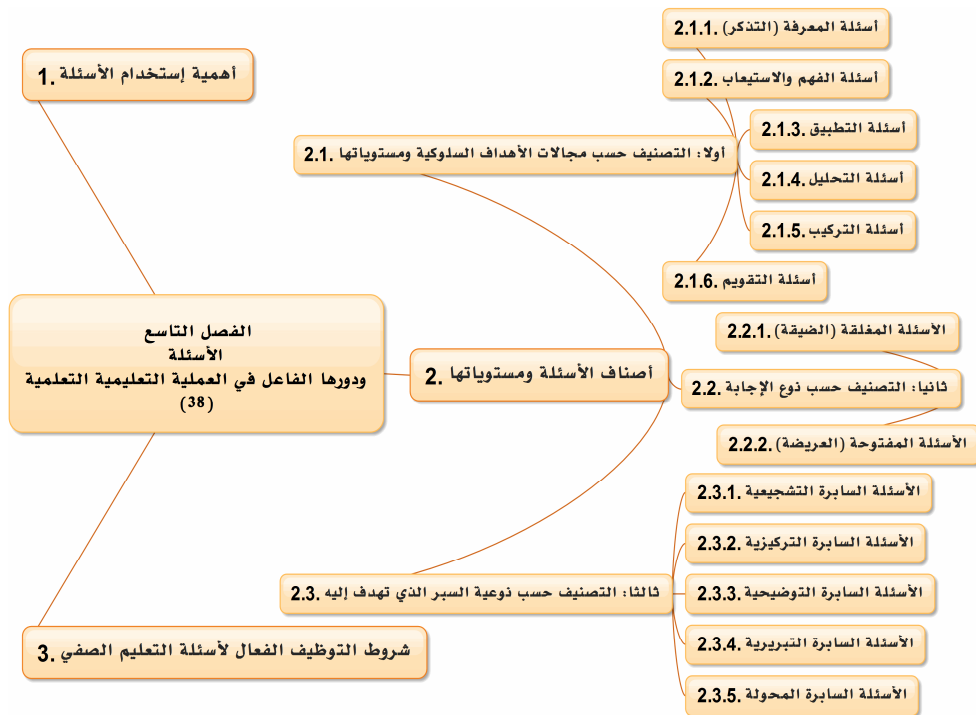
الشكل رقم (١٩): الدروس: (٣٠)، (٣١)، (٣٢)، (٣٣)، (٣٤)



الشكل رقم (٢٠): الدروس رقم: (٣٥)، (٣٦)، (٣٧)



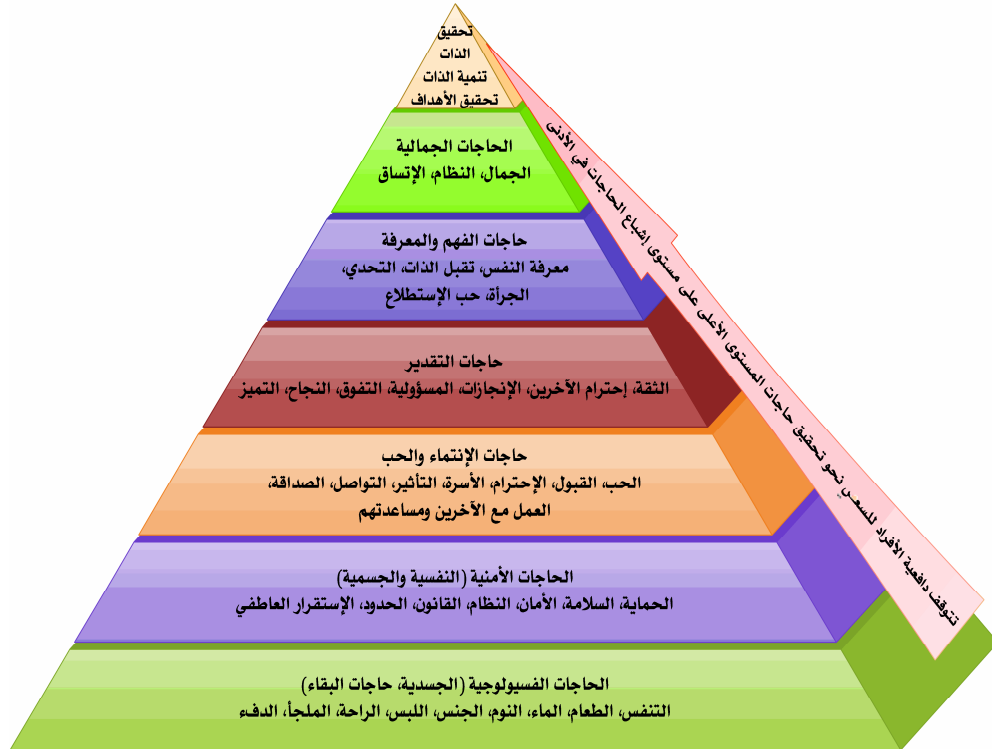
الشكل رقم (٢١): الفصل التاسع، والدرس رقم (٣٨)



الشكل رقم (٢٢): الفصل العاشر، والدرس رقم (٣٩)، (٤٠)



الشكل رقم (٢٣): هرم ماسلو للدوافع والحاجات



المصادر

١. القرآن الكريم.
٢. إبراهيم، عبد الستار، آفاق جديدة في دراسة الإبداع، الكويت، ١٩٧٨م.
٣. إبراهيم، عبد اللطيف، المناهج: أسسها، وتنظيماتها، وتقويم أثرها، مكتبة الأنجلو، ١٩٦٧م.
٤. أبو جادوا، صالح، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.
٥. أبو حطب وصادق، فؤاد وآمال، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو، ٢٠٠٢م.
٦. أبو حطب، فؤاد، القدرات العقلية والذكاء، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.
٧. أبو زينة، فريد، أساسيات القياس والتقويم في التربية، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٩٢م.
٨. الأحمد، ردينة عثمان، حزام عثمان يوسف، طرائق التدريس - منهج، أسلوب، وسيلة. الأردن، دار المناهج، ٢٠٠١م.
٩. أحمد، ميرغني، المعجم الموجز في المصطلحات التربوية، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٤٠٣هـ.
١٠. إدوارد دي بونو، برنامج الكورت لتعلم التفكير. ترجمة وتعديل: ناديا هایل سرور، ثائر حسين، دينا فيضي. عمان: دار الفكر، ١٩٩٨م.
١١. إدوارد دي بونو، قبعات التفكير الست، ترجمة: خليل الجيوسي، المجمع الثقافي في أبو ظبي، ٢٠٠١م.
١٢. إدوارد دي بونو، الإبداع الجاد: كيفية توظيف قوى الإبداع لإيجاد أفكار جديدة، الخلاصة دوت كوم.
١٣. إدوارد موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة: أحمد سلامة ومحمد نجاتي، دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٨م.

٥٧٢دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

١٤. أرنست دمنيه، فنّ التفكير، ترجمة: رشدي السيسي ومصطفى حبيب، مؤسسة سجلّ العرب، القاهرة، ١٩٦٧م.

١٥. استراتيجيات التعليم والتعلّم، الأكاديمية المهنية للمعلّمين، جمهورية مصر العربية، دليل المشارك.

١٦. أمبو سعيدي والبلوشي، عبد الله وسليمان، طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.

١٧. الأنصاري، مرتضى، المكاسب البيع، إعداد: لجنة تحقيق تراث الشيخ الأعظم، قم، مجمع الفكر الإسلامي، ١٤٢٠هـ.

١٨. ايزينك، اج جي، الحقيقة والوهم في علم النفس، ترجمة: قدرى حفني ورؤوف نظمي، دار المعارف، ١٩٦٩م.

١٩. ب.ف، سكر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة: عبد القادر يوسف، سلسلة عالم المعرفة (٣٢)، الكويت، ١٩٨٠م.

٢٠. باسمه العريمي، استخدام خرائط المفاهيم في التدريس، دائرة تنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان.

٢١. بركات، هشام، قراءات في استراتيجيات التدريس الفعّال، جامعة الملك سعود، كليّة المعلّمين، ٢٠٠٩م.

٢٢. برونر، جيروم، سيكولوجيّة المعرفة، ترجمة: بايتسكي، دار التقدّم، موسكو، ١٩٧٧م.

٢٣. البستاني، محمود، دراسات في علم النفس الإسلامي، دار البلاغ، بيروت، ٢٠٠٠م.

٢٤. بلوم وآخرون، نظام تصنيف الأهداف التربويّة، ترجمة: محمّد محمّد الخوالدة وصادق إبراهيم عودة، دار الشروق، جدة، ٢٠٠٨م.

٢٥. بن سلامة، فتحى، الإسلام والتحليل النفسي، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٨م.

٢٦. بني خالد، حسن، فنّ التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، دار أسامة، عمان، ٢٠١٢م.
٢٧. بوشكين، ن، علم النفس والسيرينتيك، دار التربية، موسكو، ١٩٧١م.
٢٨. تاليزينا، ن، توجيه عملية التّعلّم، جامعة موسكو، ١٩٧٥م.
٢٩. التميميّ الأمديّ، عبد الواحد بن محمّد، غرر الحكم ودرر الكلم، دفتر تبليغات إسلامي قم، ١٣٦٦ شمسي.
٣٠. تنويع التدريس في الفصل دليل المعلّم لتحسين طرق التعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربيّ، كوثر حسين كوجك وآخرون، مكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربيّة، بيروت، ٢٠٠٨م.
٣١. توفيق، عزّ الدين، التّأصيل الإسلاميّ للدراسات النّفسية، دار السلام، القاهرة، ٢٠٠٢م.
٣٢. توق، محي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربويّ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م.
٣٣. توني بوزان، استخدم ذاكرتك، طبعة الألفيّة، الرياض، مكتبة جرير.
٣٤. توني بوزان، العقل واستخدام طاقته القصوى، ترجمة: إلهام الخوريّ، دمشق، ١٩٩٦م.
٣٥. توني بوزان، قوّة الذكاء الروحي، الرياض، مكتبة جرير.
٣٦. تيكاميروف، ك، بنية النشاط العقليّ لدى الإنسان، جامعة موسكو، ١٩٦٩م.
٣٧. جابر وهندام، جابر عبد الحميد، ويحي حامد، المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربيّة، ١٩٧٨م.
٣٨. جابر، جابر عبد الحميد، التقويم التربويّ، القاهرة، دار النهضة العربيّة، ١٩٨٣م.
٣٩. جابر، جابر، سيكولوجيّة التّعلّم ونظريات التّعلّم، دار الكتاب الحديث، الكويت، ١٩٨٩م.

٥٧٤دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

٤٠. جامع، حسن، التعلّم الذاتي وتطبيقاته التربوية، جامعة الكويت، ١٩٨٦م.
٤١. جان بياجي، الإيستيمولوجيا والتربية وعلم النفس. مجلة بيت الحكمة (ملف العدد). العدد ٢، السنة الأولى، يوليو، ١٩٨٦م.
٤٢. جروان، فتحي، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي العين، ١٩٩٩م.
٤٣. جرونلند، نورمان، الأهداف التعليمية: تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة: أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ.
٤٤. الجغيمان ومحمود، محمد وعبد الحى، علم النفس التربوي، جامعة الملك فيصل، الإحساء، ٢٠٠٨م.
٤٥. جلال، سعد، المرجع في علم النفس، الإسكندرية، ١٩٨٥م.
٤٦. جمعان بن سعيد القحطاني وآخرون، مهارات التعلّم والتفكير والبحث، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٨م.
٤٧. الجن والقاضي، مقداد ويوسف، علم النفس التربوي في الإسلام، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٧م.
٤٨. جورج وريموندجي غازدا وآخرون، نظريات التعلّم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الجزء الأول، العدد (٧٠)، الكويت، ١٩٨٣م.
٤٩. جورج وريموندجي غازدا وآخرون، نظريات التعلّم: دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج، الجزء الثاني، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٦م.
٥٠. جورج يابسن، كيف تقوّى قدرتك الدماغية وتصل إلى ذروتك فى الذكاء والذاكرة والإبداع، ترجمة: جميل الضحّاك، وزارة الثقافة السورية، ١٩٩٩م.
٥١. جون جلبرت وآخرون، التقنيات التربوية في تدريس العلوم، المعاهد العليا والجامعات، ترجمة: مصباح الحاج عيسى، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٣م.
٥٢. جون. د. مكنيل، المنهاج المعاصر في الفكر والفعل، ترجمة: عبد الإله الملاح،

- مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٨هـ
٥٣. جونسون، ديفيد وجونسون، روجر، التّعلّم الجماعيّ والفرديّ، ترجمة: رفعت محمود إبراهيم، القاهرة.
٥٤. الحاج خليل، محمّد، دليل المعلّم الجديد والمعلّم المتجدّد في مهمّات التعليم الأساسيّة، دار مجدلاوي، عمان، ٢٠٠٦م.
٥٥. حبش، زينب، آفاق تربويّة في التعليم والتّعلّم الإبداعي، مؤسّسة العنفاء للتّجديد والإبداع، رام الله، ٢٠٠٢م.
٥٦. حبيب، مجدي عبد الكريم. اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣م.
٥٧. الحرّ العاملي، محمّد بن الحسن، وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، مؤسّسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، قم، ١٤٠٩هـ
٥٨. حفني إسماعيل، التّعلّم باستخدام استراتيجيّات العصف الذهني، كلّية المعلّمين في الباحة.
٥٩. الحفني، عبد المنعم، الموسوعة النفسيّة - سيكولوجيّة الإبداع، مكتبة مدبولي، ١٩٩٥م.
٦٠. حلاق، حسان، طرائق ومناهج التربية والتعليم والبحث العلميّ، دار النهضة العربيّة، بيروت، ٢٠٠٩م.
٦١. حمدان، محمّد، الدماغ والذكاء والإدراك والتّعلّم، دار التربية الحديثة، الأردن، ١٩٨٦م.
٦٢. حمدان، محمّد زياد، نظريّات التّعلّم، تطبيقات علم نفس التّعلّم في التربية، دار التربية، دمشق، ١٩٩٧م.
٦٣. الحيزان، عبد الإله، لمحات عامّة في التفكير الإبداعيّ، الرياض، ٢٠٠٢م.

٥٧٦دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

٦٤. الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

٦٥. الخلايلة واللبايدى، عبد الكريم وعفاف، طرق تعليم التفكير للأطفال، دار الفكر، عمان، ١٩٩٧م.

٦٦. خير الله والكناني، سيد وممدوح، سيكولوجية التعلّم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣م.

٦٧. خير الله، السيد، علم النفس التعليمي: أسسه النظرية والتجريبية، بدون ناشر، ١٩٧٣م.

٦٨. خير الله، سيد محمد وآخرون، سيكولوجية التعلّم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، ١٩٨٣م.

٦٩. خير الله، سيد، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، عالم الكتاب، القاهرة، ١٩٨١م.

٧٠. خيون وفاضل، يعرب وعادل، نقل أثر التعلّم، الأكاديمية الرياضية العراقية الإلكترونية، ٢٠٠٦م.

٧١. الدريج، محمد، التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات)، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٤م.

٧٢. الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم التدريس)، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٤م.

٧٣. الدريج، محمد، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، دفاتر في التربية، الرباط، ١٩٩٦م.

٧٤. الدريني، حسين، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٣م.

٧٥. دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، الرياض، ٢٠٠٧م.

٧٦. الدمرداش، سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٣م.

٧٧. الدمرداش، عبد المجيد، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٥م.
٧٨. دونالد ترفنجر وكارول ناسب، أسس التفكير وأدواته، تدريبات في تعلّم التفكير بنوعيه الإبداعيّ والناقد، ترجمة: نير الحوراني، دار الكتاب الجامعيّ، الإمارات العربيّة المتّحدة، ٢٠٠٢م.
٧٩. الديلميّ، الحسن، أعلام الدين، مؤسّسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، قم.
٨٠. راجح، أحمد عزت، أصول علم النّفس، المكتب المصريّ الحديث، القاهرة، ١٩٧٠م.
٨١. راجع: الشرقاوي، أنور، التّعلّم: نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، ١٩٨٧م.
٨٢. ربيع، محمّد شحاته، تاريخ علم النّفس ومدارسه، دار الصحوة، ١٩٨٦م.
٨٣. الربيعي، محمود، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، الأردن، عالم الكتب، ٢٠٠٦م.
٨٤. الرحو، جنان، أساسيّات في علم النّفس، دار العربيّة للعلوم، لبنان، ٢٠٠٥م.
٨٥. رشدي وعبد الحميد، ليب وجابر، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربيّة، القاهرة، ١٩٨٣م.
٨٦. روشكا، الكسندرو. الإبداع العام والخاصّ. ترجمة: د. غسّان عبد الحي أبو فخر، الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٩م.
٨٧. الرويثي، إيمان، رؤية جديدة في التّعلّم، دار الفكر، عمّان، ٢٠٠٩م.
٨٨. الزغبى وبطارسة وخضر، طلال ومنيرة وحمود، التفكير ومهارات البحث العلميّ، عمان، دار المنهل، ٢٠٠١م.
٨٩. الزغلول والمحاميد، عماد وشاكر، سيكولوجيّة التدريس الصّفيّ، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٧م.
٩٠. الزغلول، رافع وعماد، علم النّفس المعرفيّ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،

الأردن، ٢٠٠٣م.

٩١. الزغلول، عماد، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ٢٠٠٦م.

٩٢. الزغلول، عماد، نظريات التعلّم، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣م.

٩٣. الزيانت، فتحي مصطفى، سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ١٩٩٦م.

٩٤. الزيانت، فتحي مصطفى، سيكولوجية التعلّم، دار النشر للجامعات، ١٩٩٦م.

٩٥. زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١م.

٩٦. زيتون، كمال، التدريس: نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٩٧. زيعور، علي، مذاهب علم النفس، دار الأندلس.

٩٨. سالم، مهدي، الأهداف السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٧م.

٩٩. سايمتن، دين كيث. العبقرية والإبداع والقيادة، ترجمة: د. شاكر عبد الحميد، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٣م.

١٠٠. سعادة، جودت. تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، رام الله، ٢٠٠٣م.

١٠١. سعد وعبد الخالق، أبوطالب ورشوان، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة، ٢٠٠٠م.

١٠٢. سلطان، محمد السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، دار الهلال، بيروت، ٢٠٠٨م.

١٠٣. سليم، مريم، علم نفس التعلّم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.

١٠٤. سميرة أحمد الجلال، برنامج الكورت لتعلّم التفكير، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، إدارة التطوير التربوي، ١٤٢٦هـ

١٠٥. السويدان والعدلوني، طارق ومحمد، مبادئ الإبداع، الكويت، قرطبة للنشر، ٢٠٠٤م.

١٠٦. السيد، أحمد، استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها، كلية التربية، جامعة المنوفي، الأردن، ٢٠٠٦م.
١٠٧. السيف، عبد الكريم، من مقال بعنوان، (بناء المناهج)، ٢٠٠٤م.
١٠٨. شاهين، عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية في مصر، ٢٠١١م.
١٠٩. شاهين، عماد، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمربين، دار الهادي، بيروت، م ٢٠٠٩م.
١١٠. شبيب، مجدي، دراسات في أساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥م.
١١١. شحاتة، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٧م.
١١٢. الشراوي، أنور، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢م.
١١٣. الشريف الرضي، محمد بن الحسين، نهج البلاغة (أحاديث الإمام علي (ع))، مركز الأبحاث العقائدية، قم.
١١٤. الشعراني، ربي، الإبداع في التربية المدرسية، دار النهضة العربية، بيروت، ٢٠٠٩م.
١١٥. شكور، جليل، كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً، سلسلة المعرفة، عالم الكتب، بيروت، ١٩٩٤م.
١١٦. الشمري، ماشي، (١٠١) استراتيجية في التعلم النشط، العربية السعودية، ٢٠١١م.
١١٧. شهاب، ميسون، مجلة قطر الندى، العدد الرابع عشر، ٢٠٠٩م.
١١٨. شواهين، خير، تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.
١١٩. شوق، محمود، أساسيات المنهج الدراسي ومهماته، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٥م.

٥٨٠.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

١٢٠. الشيخ، عبد الحميد جابر، مهارات التدريس، دار النهضة العربية القاهرة. ١٩٨٢م.
١٢١. صالح، أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٢م.
١٢٢. صالح، أحمد زكي، نظريات التعلّم، مكتبة النهضة المصرية.
١٢٣. الصالح، بدر بن عبد الله، الأهداف السلوكية ودورها في العملية التعليمية، مذكرة أعدت لمحاضرة الكلية التقنية المتوسطة بالدمام، الاثنين: ٢١-١١-١٤١٤هـ
١٢٤. صبحي الجيار، كيف تقوي ذاكرتك، دار المعارف، القاهرة- مصر، ٢٠٠١م.
١٢٥. الصبيحي والعواد، إبراهيم ومحمد، أدوات واستراتيجيات إبداعية لطلاب وطالبات الجامعات، الرياض، ٢٠١٢م.
١٢٦. صياح، انطوان، كفايات التعليم والتعلّم، دار النهضة العربية، بيروت ٢٠١٢م.
١٢٧. صيداوي، أحمد، قابلية التعلّم، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٨٦م.
١٢٨. طه، فرج، أصول علم النفس الحديث، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٩م.
١٢٩. الطوسي، محمد بن الحسن، الأمالي، دار الثقافة، قم، ١٤١٤هـ
١٣٠. الطوسي، محمد بن الحسن، تهذيب الأحكام، دار الكتب الطهرانية، ١٣٦٥.
١٣١. طويلة، عبد الوهاب، التربية الإسلامية وفنّ التدريس، دار السلام، القاهرة، ٢٠٠٨م.
١٣٢. عاقل، فاخر، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٥م.
١٣٣. عايش، أحمد، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٨م.
١٣٤. عبادة، أحمد. قدرات التفكير الابتكاري، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ٢٠٠٥م.
١٣٥. عبادة، أحمد، الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق، دار الحكمة، البحرين، ١٩٩٢م.
١٣٦. عبد الحميد، جابر، قراءات في تنمية الابتكار، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م.
١٣٧. عبد الخالق، أحمد، مبادئ التعلّم، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ١٩٩٤م.

المصادر..... ٥٨١

١٣٨. عبد السلام، فاروق، دور نظريات التعليم في العلاج النفسي، جامعة أمّ القرى، ١٩٨٤م.

١٣٩. عبد الغفار، عبد السلام، التفوق العقلي والابتكار، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٤٠. عبد الله عبد الكبير وزملاؤه، صالح، معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، ٢٠٠٨م.

١٤١. عبد الله يوسف، صالحة، الأهداف التربوية والسلوكية، ١٩٩٤م.

١٤٢. عبد الموجود وزملاؤه، محمد، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، ١٩٨١م.

١٤٣. عثمان، سيد أحمد، التفكير: «دراسات نفسية»، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٧٨م.

١٤٤. عدس، محمد عبد الرحمن، المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، عمان، ١٩٩٦م.

١٤٥. عرب، هاني، محاضرات في مهارات التفكير والبحث العلمي، ملتقى البحث العلمي، ٢٠٠٩م.

١٤٦. عزمي، عبد الرؤوف، التدريس باستراتيجية الاستقصاء، حقيبة تدريبية للمشرفين التربويين، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣م.

١٤٧. عصر، حسني عبد الباري، التفكير: مهاراته، واستراتيجيات تدريبيه، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٥م.

١٤٨. علي منصور، التعلم ونظرياته، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، ١٩٩٣م.

١٤٩. عليمات وأبو جلاله، مقبل وصبيحي، أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، الكويت، ٢٠٠١م.

١٥٠. عمران، تغريد، نحو آفاق جديدة للتدريس، دار القاهرة للكتاب، ٢٠٠١م.

١٥١. العمري، سعد معلا، دورة برنامج كورت لتعلم التفكير الإبداعي، الإدارة العامة

٥٨٢.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، ١٤٣٣هـ

١٥٢. عميرة، إبراهيم بسيوني، المنهج وعناصره، ١٩٨٦م.

١٥٣. عنایت، راجي، الابتكار والمستقبل، مجلّة مستقبل التربية العربيّة، ابريل

١٩٩٥م.

١٥٤. العيسوي، عبد الرحمن، علم النفس في المجال التربويّ، دار النهضة العربيّة،

بيروت، ٢٠٠٨م.

١٥٥. عيسى، حسن، سيكولوجيّة الإبداع بين النظريّة والتطبيق، طنطا، ١٩٩٤م.

١٥٦. غالب، مصطفى، علم النفس التربويّ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ١٩٨٠م.

١٥٧. غانم، محمود، التفكير عند الأطفال تطوّره وطرق تطويره، عمّان، دار الفكر،

١٩٩٥م.

١٥٨. الغراب، إيمان محمّد التّعلّم الإلكترونيّ، مدخل إلى التدريب غير التقليديّ،

المنظمة العربيّة للتنمية الإدارية، مصر، القاهرة، ٢٠٠٣م.

١٥٩. الغريب، رمزيّة، التّعلّم (دراسة نفسيّة - تفسيريّة - توجيهيّة)، مكتبة الإنجلو

المصريّة، القاهرة، ١٩٧٧م.

١٦٠. غسان يعقوب، تطوّر الطفل (عند بياجي)، دار الكتاب اللّبنانيّ،

بيروت، ١٩٨٢م.

١٦١. غلاتسكي، ب، ذاكرة الإنسان، ترجمة سيّد روفاء، دار السلام، موسكو،

١٩٧٨م.

١٦٢. فرج الله، عبد اللّطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين،

دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م.

١٦٣. فرج، عبد اللّطيف، طرق التدريس في التعليم العالي، دار الحامد، عمان، ٢٠٠٧م.

١٦٤. فطيم والجمال، لطفي وأبو العزايم، نظريّات التّعلّم المعاصرة وتطبيقاتها

- التربوية، النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٨م.
١٦٥. فطيم، لطفي وآخرون، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م.
١٦٦. الفنيش، أحمد، أصول التربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠٠٤م.
١٦٧. فهمي ومنى، فاروق وعبد الصبور، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠١م.
١٦٨. فوزي، إبراهيم طه وآخرون، المناهج المعاصرة، ١٩٨٦م.
١٦٩. قاسم، إنسي، علم نفس التعلم، مركز الإسكندرية للكتاب، ١٩٩٩م.
١٧٠. القاسم، وجيه، التدريس باستراتيجية خرائط المفهوم، حقبة تدريجية للمشرفين التربويين، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٣م.
١٧١. القذافي، رمضان، رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٠م.
١٧٢. القرافي، زهراء، تعلم كيف تبدع في مهارات التفكير، سلسلة الاستراتيجيات الحديثة بين الدراسة والتطبيق (١)، الرياض.
١٧٣. قطامي، نايفة. تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.
١٧٤. قطامي، نايفة، علم النفس المدرسي، دار الشروق، عمان الأردن، ١٩٩٩م.
١٧٥. قطامي، يوسف، سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي، دار الشروق، عمان، ١٩٨٩م.
١٧٦. قطامي، يوسف وزملاؤه، تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ٢٠٠٠م.
١٧٧. قطيط، غسان، الاستقصاء، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
١٧٨. قنديل، يس بن عبد الرحمن، التدريس وإعداد المعلم، دار النشر، ١٤٢١هـ

٥٨٤.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

١٧٩. القوصي، حامد، علم النفس والمعلّم، مؤسسة الأهرام، القاهرة، ١٩٨٣م.
١٨٠. كانتور نشينانيل، المعلّم ومشكلات التعلّم والتعليم، ترجمة: د. حسن الفقي وفرنسيس عبد النور، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٢م.
١٨١. الكثيري، الفاضل، المنهج التربوي ونظام التقييم، بيروت، دار الهادي، ٢٠٠٦م.
١٨٢. الكلوب، بشير عبد الرحيم، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم.
١٨٣. الكنانيّ والكندريّ، ممدوح وأحمد، سيكولوجيّة التعلّم وأنماط التعليم، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٥م.
١٨٤. كوجك، كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.
١٨٥. اللقاني، أحمد، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.
١٨٦. اللقاني، أحمد، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢م.
١٨٧. اللقاني وفاعة، أحمد وسليمان، التدريس الفعّال، عالم الكتب، القاهرة.
١٨٨. اللولو، فتحية، استراتيجيات حديثة في التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، ٢٠٠٦م.
١٨٩. ماتشادو، لويس البرتو، الذكاء حقّ طبيعيّ لكلّ فرد، ترجمة: د. عادل عبد الكريم ياسين، قبرص، دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، ١٩٨٩م.
١٩٠. مجاور والديب، محمّد وفتحي، المنهج الدراسي: أسسه وتطبيقاته التربويّة، الكويت، دار القلم، ١٩٨٤م.
١٩١. المجلسي، محمّد باقر، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، دار الوفاء، بيروت.
١٩٢. مجموعة من الأساتذة، المنهج المدرسيّ المعاصر، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.

١٩٣. مجموعة مؤلفين، التّعلّم النشط بين النظرية والتطبيق، مكتبة النيل والفراة، ٢٠٠٩م.

١٩٤. محمّد زياد حمدان، أساليب التدريس، دار الرياض للتوزيع والنشر.
١٩٥. محمّد زياد حمدان، تقييم التحصيل، الأردن، عمان، دار التربية الحديثة، ١٩٨٦م.
١٩٦. محمّد صالح خطاب، صفات المعلّمين الفاعلين، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٨م.
١٩٧. مرسى، محمّد منير، الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر
وأساليب تدريسه، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٢م.

١٩٨. مرعى والحيلة، توفيق ومحمّد، طرائق التدريس العامّة، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.

١٩٩. المشرفى، إنشراح، تعليم التفكير الإبداعى لطفل الروضة، الدار المصريّة
اللبنايّة، ٢٠٠٥م.

٢٠٠. مصطفى، عفت، التدريس الفعّال، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٩م.
٢٠١. المعايطه، عبد العزيز، المدخل إلى أصول التربية الإسلاميّة، دار الثقافة للنشر
والتوزيع، عمان، ٢٠١٢م.

٢٠٢. معلا، سعد، البرنامج التدريبيّ لكورت التفكير، الإدارة العامة للتربية والتعليم
بمنطقة المدينة المنورة (بنين)، الشئون التعليميّة - إدارة الموهوبين، ١٤٢٩هـ
٢٠٣. معوض، خليل جبرائيل، القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية،
١٩٩٥م.

٢٠٤. المفتي، محمّد أمين، سلوك التدريس، مؤسّسة الخليج العربيّ مطبعة نهضة
مصر، القاهرة، ١٩٥٤م.

٢٠٥. المليجي، حلمي، علم النّفس المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعيّة،
١٩٨٤م.

٥٨٦.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

٢٠٦. منسي وزملاؤه، محمود، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣م.

٢٠٧. منسي وزملاؤه، محمود، مدخل في علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ٢٠٠٧م.

٢٠٨. منسي، محمود، علم النفس التربوي للمعلّمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١م.

٢٠٩. منصور وآخرون، عبد المجيد، علم النفس التربوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ٢٠٠١م.

٢١٠. منصور، طلعت، التعلّم الذاتي وارتقاء الشخصية، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٧٧م.

٢١١. منى، مؤتمن، إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠٠٣م.

٢١٢. موحى، محمد آيت، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطبع والنشر، المغرب، ١٩٨٨م.

٢١٣. موسى، عبد الله، نظريات التعلّم وعلاقتها بالتعليم الفوري، الرياض، ٢٠٠٨م.

٢١٤. ناديا سرور، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

٢١٥. النجدي وراشد وعبد الهادي، أحمد وعلي ومنى، المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩م.

٢١٦. نجيب كمال، إصلاح التعليم بين التبعية والاستقلال، مجلة التربية المعاصرة، العدد (٢٨)، سبتمبر ١٩٩٣م.

٢١٧. نحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية، دار الخاني، الرياض، ١٩٨٨م.

٢١٨. نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، ١٩٨٧م.

٢١٩. نور الدين ساسي، سيكولوجيا التعليم، وزارة التعليم العالي، جامعة تونس،

- ٢٠٠٢م.
٢٢٠. نوافك، جوزف، وجووين، بوب، تعلّم كيف تتعلّم، جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.
٢٢١. هاشم عواضه، تطوير أداء المعلم، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٨م.
٢٢٢. هندام وعبد الحميد، يحيى وجابر، المناهج: أسسها، وتخطيطها، وتقويمها، دار النهضة العربية، ١٩٧٥م.
٢٢٣. وات، سكوت. كيف تضاعف ذكاءك. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض.
٢٢٤. وزارة التربية والتعليم، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي، (وثيقة تطوير التعليم الثانوي)، مسقط، ٢٠٠٣م.
٢٢٥. الوكيل والمفتي، حلمي ومحمد، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٨م.
٢٢٦. الوكيل، حلمي أحمد، تطوير المناهج، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩م.
٢٢٧. وليم وإبراهيم، عبيد ومجدي، تنظيمات معاصرة للمناهج، (رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين)، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٩م.
٢٢٨. ويليامز، ليندا فارلي. التعليم من أجل العقل ذي الجانبين، ترجمة: خبراء معهد التربية للأونروا- اليونسكو، بيروت: مطابع الأونروا، ١٩٨٧م.
٢٢٩. يالجن والقاضي، مقداد ويوسف، علم النفس التربوي في الإسلام، دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٧م.
٢٣٠. اليزدي، محمد، علم النفس الإسلامي، بياض مهدي، شتاء ١٣٧٧.

المصادر الإنجليزية

١. A.H.Maslow, Toward a Psychliology of Being. 1996.
٢. Active Learning and Teaching Methods' Northern Irland Curriculum' 3.
٣. Alvarez, Blended Learning in K-12/Evolution of lended Learning. the open-content textbooks collection. 2005.
٤. Amidon.E. & E. Hunter. Improving teaching: The analysis of classroom verbal interaction. New York.
٥. Banathy, B.H., Instructional systems. 1986.
٦. Barbara J. Millis. Active Learning Strategies in Face-to-Face Courses. The University of Texas at San Antonio.
٧. Barry, K. & King, L. Beginning teaching and beyond. 1998.
٨. Bedwell, L.E., et al. Effective teaching: Preparation and Implementation.1991.
٩. Bernstein, D. A., Clarke-Stewart, A., Roy, E. J., & Wickens, C. D. Psychology. 1997

١٠. Bligh, D., Teaching students, Exeter University, teaching services, U.K 1975.
١١. Bloon, B. et ai. Hand book on Formative & Summative Evaluations of student learning.
١٢. Bonk, C. J. & Graham, C. R, Handbook of blended learning, Global Perspectives, local designs. 2004.
١٣. Bonwell, C. & Eison, J. Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991.
١٤. Burden, R. P., & Byrd, M. D. Methods for Effective Teaching. 2003.
١٥. Caswell, H.L. Campbell, D.S. Curriculum Development. 1935.
١٦. Caswell, H.L. Campbell, D.S. Curriculum Development. 1937.
١٧. Charles C. Bonwell. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Active Learning Workshops. www.active-learning-site.com.
١٨. Chiappetta.E. Inquiry- based science. The teacher. 1997.
١٩. Cooper, J., & Others, Classroom teaching skills.1977.
٢٠. Daniel Bell and Jahna Kahrhoff. Active Learning Handbook. 2006.
٢١. David C. McClelland. Human Motivation. 1987.

٢٢. DeBono, E. Teach your child to think. 1992.
٢٣. Dewey, J. Democracy and education. 1997.
٢٤. Drowatzky. John N. Motor L. Principles and Practice. 1981.
٢٥. Dunn Liloyd M. Exceptional children in the schools. 1973.
٢٦. Eggen, P.D. & Kauchak, D.p. strategies for teachers. Teaching content and Teaching Skills. 1996.
٢٧. Erkins & Salamon G. Learning Transfer In. A Tuijman (Ed) International Encyclopedia of Adult Education and Training.idlington. 1996.
٢٨. Felder, R. M. & Brent, R. Active learning: An introduction. ASQ Higher Education Brief, 2(4). (2009, August).
٢٩. Fitzgerald, J. English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. Review of Educational Research. 1995
٣٠. Fitzgerald, J., & Graves, M. F. (2005) Reading supports for all. Educational Leadership. 1989.
٣١. Fitzgerald, J., & Graves, M. F. Scaffolding reading experiences for English-language learners. Norwood, MA: Christopher-Gordon. 2004
٣٢. Fraser, B. J. Walberg, H. J. Welch, W. W.; and Hattie, J. A'Synthesis of Educational Productivity Research' Journal of Educational Research 11. 1987.

٣٣. Gage.N. & Berliner. D. Educational Psychology. Chicago. 1979.
٣٤. Gagne, R.M., the Conditions of learning. New York 1970.
٣٥. Gallagher, J.J. Cifed Children, Encyclopedia of educational research. New York. Macmillan 1969.
٣٦. Glaser, R., & Linn, R. Foreword. Setting Performance Standards Student Achievement, 1993.
٣٧. Harasim, L. Starr, R. H. Teles, L. & Turnoff, M. Learning networks: Afield guide to leaching and learning online. 1997.
٣٨. Hasfard, P. Using what we know about teaching, 1984.
٣٩. Herman, N, 1996.
٤٠. http://www.wvup.edu/Academics/learning_center/sq4r_reading_method.htm³.
٤١. Human, R. Ways of teaching. 1974.
٤٢. J.S.Bruner, Toward a Theory of Instruction. 1975.
٤٣. James W. Vander Zanden. Social Psychology: In Theory and Practice. 1980.
٤٤. Jane L. Magrath. Effective Textbook Reading Skills.
٤٥. Jim Eison. Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. 2004.
٤٦. John William Atkinson and Joel O. Raynor, Winston. Motivation and Achievement. 1974.

٤٧. Judith W. Segal, Susan F. Chipman, Robert Glaser. Thinking and Learning Skills: Relating instruction to research.
٤٨. Katherine S. McKnight: The Teacher's Big Book of Graphic Organizers: 100 Reproducible Organizers. 2008.
٤٩. Keller, J. M. Development and use of the ARCS model of motivational design. Journal of Instructional Development, 10(3). 1987
٥٠. Leamnsn, R. Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university students. Sterling, VA: Stylus. 1999.
٥١. M.H.Dembo, Applying Educational Psychology in the Classroom. 1988.
٥٢. Mantyla, K. Interactive distance learning exercises that really work. American Society for Training & Development. 1999.
٥٣. Marsh,H.W. Students evaluation of university teaching: dimensionality, Validity, reabiality, potential biases and utility. J. of Educational psychology, 76 (5) ,1984.
٥٤. Maslow, A. H. A theory of human motivation. 1950.
٥٥. Myls,Brenda Smith Simpson Richard L, Understanding the hidden curriculum.
٥٦. national journal of management education. April. 2006.
٥٧. Norris M. Sanders. Classroom Questions, What Kinds?

- Harper & Row. New York. 1966.
٥٨. Pamphlet: Reading Techniques produced by P.E.
٥٩. Rachel Billmeyer, Mary Lee Barton: Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who?
٦٠. richardson and morgan. Reading to learn in the content areas. 1994.
٦١. Rowe, J. A. From creative intelligence: discovering the innovative potential in ourselves & others. 2004.
٦٢. Shamsuri Abdullah. The Use of Guided Discovery Learning Strategy in Teaching Creativity.
٦٣. Simon Tong. Active Learning: Theory & Applications. 2001.
٦٤. Springer, L. Stanne, M. E. & Donovan, S. S. Effects of small-group learning on undergraduates. In Science, Mathematics, Engineering And Technology, A Meta-Analysis. National Institute for Science Education. 1997.
٦٥. SQ4R method improves both comprehension and grades.
٦٦. SQ4R Reading Method. <http://www.nmu.edu>
٦٧. Studying textbooks – Studying and Writing Effectively – Learning Skills Centre.
٦٨. Technikon, Department of Student Counselling & Development.
٦٩. the world book of study power. V1. Learning. 1994.

- ٧٠. Thorndik. 1913.
- ٧١. Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. 1949.
- ٧٢. Watson and Rayner.1920.
- ٧٣. William Goodwin and Herbert J. Klausmeier. Learning and Human Abilities : Educational Psychology. 1975.
- ٧٤. Wood, D. J. Bruner, J. S. & Ross, G. The role of tutoring in problem-solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2). 1976.
- ٧٥. Zais R.S. Curriculum principles and Foundation S. New Yourk, Harper & Row Publishers, Inc.1976.
- ٧٦. JohnAmos Comenius. The Great Didactic. 1896.

الفهرست

٧	مقدمة المركز
١٣	المقدمة
الدرس رقم (١): مهارات التعلم: المدخل	
٢٥	أهداف الدرس ومقدمته
٢٥	المبحث الأول: موضوع مهارات التعلم والهدف العام منه
٢٧	المبحث الثاني: التعريف بأهم محاور البحث في مهارات التعلم
٢٨	المطلب الأول: التعليم
٢٨	أولاً: التعريف بالتعليم
٢٩	ثانياً: دور الطالب والمعلم بناء على التعريفين
٣٠	المطلب الثاني: التعلم
٣٠	أولاً: التعريف بالتعلم
٣٣	ثانياً: مجالات التعلم
٣٤	ثالثاً: شروط التعلم
٣٥	رابعاً: إنتقال أثر التعلم
٣٦	المطلب الثالث: إستراتيجيات التعليم والتعلم
٣٨	المطلب الرابع: الأهداف التربوية والتعليمية
٣٨	المطلب الخامس: التفكير الإبداعي
٣٩	المطلب السادس: المهارة
٤٠	خلاصة الدرس وإختباراته

الفصل الأول

الأهداف التربوية والسلوكية ودورها في إنجاح عملية التعلم

الدرس رقم (٢): علم النفس التربوي

- أهداف الدرس ومقدمته ٤٣
- المطلب الأول: ماهية علم النفس التربوي ٤٤
- المطلب الثاني: مهام علم النفس التربوي وأهدافه ٤٥
- المطلب الثالث: فوائد علم النفس التربوي وأهميته للمعلمين ٤٨
- خلاصة الدرس وإختباراته ٥٢

الدرس رقم (٣)

الأهداف التربوية والسلوكية

حقيقتها، مجالاتها، ومحاوريتها في عملية التعلم

- أهداف الدرس ومقدمته ٥٣
- المطلب الأول: ماهية الأهداف التربوية وأقسامها ٥٣
- أولاً: ماهية الأهداف التربوية ٥٣
- ثانياً: أقسام الأهداف التربوية ٥٤
- المطلب الثاني: مجالات الأهداف السلوكية ٥٦
- أولاً: المجال المعرفي ٥٦
- ثانياً: المجال المهاري ٥٩
- ثالثاً: المجال الوجداني ٦٠
- المطلب الثالث: دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية ٦٢
- المطلب الرابع: مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية ٦٥
- خلاصة الدرس وإختباراته ٦٦

الفصل الثاني: نظريات التعلم

الدرس رقم (٤): نظريات التعلم (١)

أهداف الدرس ومقدمته.....	٦٩
المبحث الأول: تقسيمات عامة لنظريات التعلم.....	٧٢
المبحث الثاني: نظريات التعلم المختلفة.....	٧٤
المطلب الأول: نظرية الإشراف البسيط لبافلوف.....	٧٤
خلاصة الدرس وإختباراته.....	٧٩

الدرس رقم (٥): نظريات التعلم (٢)

أهداف الدرس ومقدمته.....	٨١
المطلب الثاني: نظرية واطسن (سايكولوجية واطسن).....	٨١
المطلب الثالث: نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك.....	٨٥
المطلب الرابع: نظرية «التعلم بالإقتران» لجائري.....	٩٠
خلاصة الدرس وإختباراته.....	٩٥

الفصل الثالث: إستراتيجيات التعلم النشط

الدرس رقم (٦): التعلم النشط (١)

المدخل (١)

أهداف الدرس ومقدمته.....	٩٩
المطلب الأول: التعريف بالتعلم النشط.....	٩٩
المطلب الثاني: أبرز فوائد التعلم النشط.....	١٠٣
المطلب الثالث: تأثير التعلم النشط على عناصر العملية التعليمية.....	١٠٤
خلاصة الدرس وإختباراته.....	١٠٩

الدرس رقم (٧): التعلّم النشط (٢)

المدخل (٢)

- أهداف الدرس ومقدمته ١١١
- المطلب الأول: دور المعلم والمتعلم في التعلّم النشط ١١١
- المطلب الثاني: إستراتيجيات التعلّم النشط: الأسس والخصائص ١١٤
- المطلب الثالث: إرشادات عامة حول تطبيق إستراتيجيات التعلّم النشط ١١٥
- خلاصة الدرس واختباراته ١١٧

الدرس رقم (٨)

التعلّم النشط (٣)

استراتيجية التعلّم بالإكتشاف

- أهداف الدرس ومقدمته ١١٩
- المطلب الأول: مفهوم التعلّم بالإكتشاف ١١٩
- المطلب الثاني: أنواع (أنماط) الإكتشاف ١٢٠
- المطلب الثالث: خصائص التعلّم بطريقة الإكتشاف ١٢٢
- المطلب الرابع: المبادئ النفسية للتعلّم بالإكتشاف ١٢٣
- المطلب الخامس: أهداف التعلّم بالإكتشاف ١٢٤
- المطلب السادس: أهمية التعلّم بالإكتشاف ١٢٦
- المطلب السابع: خطوات استراتيجية التعلّم بالإكتشاف ١٢٦
- خلاصة الدرس واختباراته ١٢٧

الدرس رقم (٩)

التعلّم النشط (٤)

استراتيجية التعلّم بالإستقصاء (عمليات العلم)

- أهداف الدرس ومقدمته ١٢٩

الفهرست.....	٥٩٩
المطلب الأول: مفهوم التعلم بالإستقصاء.....	١٢٩
المطلب الثاني: المهارات العقلية التي يشتمل الإستقصاء عليها.....	١٣١
المطلب الثالث: أنواع الإستقصاء.....	١٣٦
المطلب الرابع: أهداف استراتيجية التعلم بالإستقصاء.....	١٣٨
المطلب الخامس: خطوات مقترحة لتنفيذ الاستراتيجية.....	١٣٩
خلاصة الدرس واختباراته.....	١٤٠

الدرس رقم (١٠)

التعلم النشط (٥)

استراتيجية التعلم بالعصف الذهني (التفكير)

أهداف الدرس ومقدمته.....	١٤١
المطلب الأول: مفهوم التعلم بالعصف الذهني (التفكير).....	١٤١
المطلب الثاني: أركان العصف الذهني.....	١٤٣
المطلب الثالث: أهمية استراتيجية العصف الذهني.....	١٤٤
المطلب الرابع: المبادئ الأساسية للعصف الذهني.....	١٤٦
المطلب الخامس: مراحل جلسة العصف الذهني.....	١٤٨
المطلب السادس: المراحل الخاصة بإدارة حلقة العصف الذهني.....	١٥٠
المطلب السابع: معوقات استخدام استراتيجية العصف الذهني.....	١٥٣
خلاصة الدرس واختباراته.....	١٥٤

الدرس رقم (١١)

التعلم النشط (٦)

استراتيجية التعلم التعاوني

أهداف الدرس ومقدمته.....	١٥٥
--------------------------	-----

٦٠٠.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

- المطلب الأول: مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني ١٥٥
- المطلب الثاني: أهداف استراتيجية التعلم التعاوني ١٥٧
- المطلب الثالث: أدوار أعضاء مجموعات التعلم التعاوني ١٥٧
- المطلب الرابع: خطوات تنفيذ الاستراتيجية ١٥٩
- المطلب الخامس: شروط نجاح التعلم التعاوني وإجراءات تحقيقها ١٦٠
- المطلب السادس: دور المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني ١٦٢
- خلاصة الدرس واختباراته ١٦٤

الدرس رقم (١٢)

التعلم النشط (٣)

استراتيجية خرائط المفاهيم

- أهداف الدرس ومقدمته ١٦٥
- المطلب الأول: التعريف باستراتيجية خرائط المفاهيم ١٦٥
- المطلب الثاني: أهداف استراتيجية خرائط المفاهيم ١٦٦
- المطلب الثالث: حالات استخدام خريطة المفاهيم ١٦٨
- المطلب الرابع: أهمية استخدام خريطة المفاهيم ١٦٩
- المطلب الخامس: خطوات بناء خريطة المفاهيم ١٧١
- المطلب السادس: دور المعلم والمتعلم في إعداد خريطة المفاهيم ١٧٢
- خلاصة الدرس واختباراته ١٧٦

الفصل الرابع: التعلم والذاكرة

الدرس رقم (١٣): التعلم والذاكرة (١)

- أهداف الدرس ومقدمته ١٧٩
- المطلب الأول: التعريف بالتذكر ومراحل ١٨٠

الفهرست.....	٦٠١
المطلب الثاني: نموذج معالجة المعلومات	١٨١
المطلب الثالث: أجهزة الذاكرة وأنظمتها	١٨٣
خلاصة الدرس واختباراته	١٩٠

الدرس رقم (١٤): التعلم والذاكرة (٢)

أهداف الدرس ومقدمته	١٩١
المطلب الأول: التعريف بالذاكرة طويلة المدى	١٩١
المطلب الثاني: أنواع الذاكرة طويلة المدى	١٩٢
المطلب الثالث: تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى	١٩٤
المطلب الرابع: إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى	١٩٥
المطلب الخامس: النسيان في الذاكرة طويلة المدى	١٩٥
المطلب السادس: معينات الذاكرة	١٩٨
خلاصة الدرس واختباراته	٢٠١

الدرس رقم (١٥): التعلم والذاكرة (٣)

أهداف الدرس ومقدمته	٢٠٣
المطلب الأول: البناء الناجح لذاكرة قوية	٢٠٣
المطلب الثاني: مهارات الاستعداد للإختبارات والإمتحانات	٢٠٨
خلاصة الدرس واختباراته	٢١١

الفصل الخامس: إنتقال أثر التعلم

الدرس رقم (١٦): إنتقال أثر التعلم

أهداف الدرس ومقدمته	٢١٥
المطلب الأول: المقصود من «إنتقال أثر التعلم»	٢١٥
المطلب الثاني: أنواع انتقال أثر التعلم	٢١٦

٦٠٢.....	دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم
٢١٨.....	المطلب الثالث: أهمية تطبيق «انتقال أثر التعلم» في العملية التعليمية
٢١٩.....	المطلب الرابع: النظريات المفسرة لانتقال أثر التعلم
٢٢٢.....	المطلب الخامس: العوامل المؤثرة على انتقال أثر التعلم
٢٢٥.....	المطلب السادس: تطبيقات تربوية لانتقال أثر التعلم
٢٢٧.....	خلاصة الدرس واختباراته

الفصل السادس: دافعية التعلم

الدرس رقم (١٧): دافعية التعلم (١)

٢٣١.....	أهداف الدرس ومقدمته
٢٣٣.....	المطلب الأول: التعريف بحقيقة الدافعية
٢٣٥.....	المطلب الثاني: أنواع الدوافع
٢٣٧.....	المطلب الثالث: أهمية الدافعية ووظيفتها
٢٣٩.....	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (١٨): دافعية التعلم (٢)

٢٤١.....	أهداف الدرس ومقدمته
٢٤١.....	المطلب الأول: الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية
٢٤٥.....	المطلب الثاني: دافعية التعلم (التحصيل)
٢٤٧.....	المطلب الثالث: التطبيقات التربوية للدافعية
٢٥١.....	خلاصة الدرس واختباراته

الفصل السابع: إستراتيجيات القراءة الفعالة

الدرس رقم (١٩): استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة (١)

٢٥٥.....	أهداف الدرس ومقدمته
٢٥٧.....	المطلب الأول: إطلالة على مراحل استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة

٦٠٣	الفهرست.....
٢٥٨	المطلب الثاني: المرحلة الأولى: (إمسح)
٢٦٢	المطلب الثالث: المرحلة الثانية: تساءل
٢٦٦	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٢٠): استراتيجية (SQ4R) العالمية للقراءة (٢)

٢٦٧	أهداف الدرس ومقدمته
٢٦٨	المطلب الأول: المرحلة الثالثة لاستراتيجية (SQ4R): (اقرأ)
٢٧٠	المطلب الثاني: المرحلة الرابعة: (ردد)
٢٧٢	المطلب الثالث: المرحلة الخامسة: (أربط)
٢٧٤	المطلب الرابع: المرحلة السادسة: (راجع)
٢٧٧	خلاصة الدرس واختباراته

الفصل الثامن: تعلم التفكير الإبداعي

برنامج كورت للتفكير الإبداعي

الدرس رقم (٢١): التفكير الإبداعي (١)

٢٨١	أهداف الدرس ومقدمته
٢٨٤	المطلب الأول: مفهوم التفكير
٢٨٤	المطلب الثاني: المراد من الإبداع
٢٨٨	المطلب الثالث: المراد من التفكير الإبداعي
٢٩٢	المطلب الرابع: أنواع التفكير وأنماطه
٢٩٨	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٢٢): التفكير الإبداعي (٢)

٢٩٩	أهداف الدرس ومقدمته
-----	---------------------------

٦٠٤.....	دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم
٢٩٩.....	المطلب الأول: خصائص التفكير الإبداعي
٣٠٠.....	المطلب الثاني: المكونات الأساسية للإبداع
٣٠٢.....	المطلب الثالث: مستويات التفكير الإبداعي
٣٠٣.....	المطلب الرابع: صفات الشخص المبدع
٣٠٥.....	المطلب الخامس: كيفية تنمية الإبداع
٣٠٩.....	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٢٣): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك (Breadth)

القسم الأول

٣١١.....	أهداف الدرس ومقدمته
٣١٤.....	المطلب الأول: إطلالة عامة على برنامج (كورت)
٣١٨.....	المطلب الثاني: المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك
٣١٩.....	المهارة الأولى: معالجة الأفكار (موجب، سالب، مثير)
٣٢٣.....	المهارة الثانية: إعتبار جميع العوامل
٣٢٧.....	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٢٤): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك

القسم الثاني

٣٢٩.....	أهداف الدرس ومقدمته
٣٢٩.....	المهارة الثالثة: القوانين
٣٣٢.....	المهارة الرابعة: النتائج (العواقب) المنطقية وما يتبعها
٣٣٤.....	المهارة الخامسة: الأهداف

٦٠٥	الفهرست.....
٣٣٧	المهارة السادسة: التخطيط.....
٣٤٢	خلاصة الدرس واختباراته.....

الدرس رقم (٢٥): برنامج كورت لتعلم التفكير
المستوى الأول (كورت ١): توسعة مجال الإدراك
القسم الثالث

٣٤٣	أهداف الدرس ومقدمته.....
٣٤٣	المهارة السابعة: الأولويات المهمة.....
٣٤٦	المهارة الثامنة: البدائل والإحتمالات والخيارات.....
٣٥٠	المهارة التاسعة: القرارات.....
٣٥٢	المهارة العاشرة: وجهات نظر الآخرين.....
٣٥٥	خلاصة الدرس واختباراته.....

الدرس رقم (٢٦): برنامج كورت لتعلم التفكير
المستوى الثاني (كورت ٢): التنظيم . Organization
القسم الأول

٣٥٧	أهداف الدرس ومقدمته.....
٣٥٨	المهارة الأولى: مَيِّز (تَعَرَّف).....
٣٦١	المهارة الثانية: حُلِّل.....
٣٦٣	المهارة الثالثة: قارن.....
٣٦٥	المهارة الرابعة: إختَر.....
٣٦٨	المهارة الخامسة: أوجد طرقاً أخرى.....
٣٧٠	خلاصة الدرس واختباراته.....

٦٠٦دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

الدرس رقم (٢٧): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الثاني (كورت ٢): التنظيم . Organization

القسم الثاني

أهداف الدرس ومقدمته	٣٧١
المهارة السادسة: إبدأ	٣٧١
المهارة السابعة: نطّم	٣٧٤
المهارة الثامنة: ركز	٣٧٧
المهارة التاسعة: إدماج	٣٩٧
المهارة العاشرة: إستنتج	٣٨٢
خلاصة الدرس واختباراته	٣٨٤

الدرس رقم (٢٨): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الثالث (كورت ٣): التفاعل . Interaction

القسم الأول

أهداف الدرس ومقدمته	٣٨٥
المهارة الأولى: التحقق من الطرفين	٣٨٦
المهارة الثانية: أنواع الدليل	٣٨٨
المهارة الثالثة: الدليل: قيمة الدليل	٣٩٠
المهارة الرابعة: الدليل: بنية الدليل	٣٩٣
المهارة الخامسة: الإتفاق والإختلاف وانعدام العلاقة	٣٩٦
خلاصة الدرس واختباراته	٤٠٠

الفهرست.....٦٠٧

الدرس رقم (٢٩): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الثالث (كورت ٣): التفاعل . Interaction

القسم الثاني

أهداف الدرس ومقدمته	٤٠١
المهارة السادسة: أن تكون على صواب (١) (البيان والإشارة)	٤٠١
المهارة السابعة: أن تكون على صواب (٢) (التسمية، إصدار الأحكام)	٤٠٤
المهارة الثامنة: أن تكون على خطأ (١)	٤٠٧
المهارة التاسعة: أن تكون على خطأ (٢) (الخطأ والتحمل)	٤١١
المهارة العاشرة: المحصلة النهائية.....	٤١٤
خلاصة الدرس واختباراته	٤١٦

الدرس رقم (٣٠): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع . Creativity

القسم الأول

أهداف الدرس ومقدمته	٤١٧
المهارة الأولى: نعم - لا - إبداعي	٤١٩
المهارة الثانية: الحجر المتدحرج (حجر الخطو)	٤٢٣
المهارة الثالثة: مدخلات عشوائية	٤٢٦
خلاصة الدرس واختباراته	٤٣٠

الدرس رقم (٣١): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع . Creativity

القسم الثاني

أهداف الدرس ومقدمته	٤٣١
---------------------------	-----

٦٠٨.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

المهارة الرابعة: تحدي المفهوم / الفكرة ٤٣١

المهارة الخامسة: الفكرة الرئيسية/السائدة ٤٣٦

المهارة السادسة: التعريف بالمشكلة (تشخيص المشكلة) ٤٣٨

خلاصة الدرس واختباراته ٤٤٢

الدرس رقم (٣٢): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الرابع (كورت ٤): الإبداع. Creativity

القسم الثالث

أهداف الدرس ومقدمته ٤٤٣

المهارة السابعة: إبعاد الأخطاء وإزالتها ٤٤٣

المهارة الثامنة: الربط ٤٤٦

المهارة التاسعة: المتطلبات ٤٤٧

المهارة العاشرة: التقييم ٤٤٩

خلاصة الدرس واختباراته ٤٥١

الدرس رقم (٣٣): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف

Informations & Emotions

القسم الأول

أهداف الدرس ومقدمته ٤٥٣

المهارة الأولى: المعلومات ٤٥٤

المهارة الثانية: الأسئلة ٤٥٦

المهارة الثالثة: مفاتيح الحل ٤٥٩

٦٠٩	الفهرست.....
٤٦١	المهارة الرابعة: التناقضات
٤٦٣	المهارة الخامسة: التوقع (التخمين والحدس)
٤٦٦	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٣٤): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى الخامس (كورت ٥): المعلومات والعواطف

القسم الثاني

٤٦٧	أهداف الدرس ومقدمته
٤٦٨	المهارة السادسة: الإعتقاد (التصديق)
٤٧٠	المهارة السابعة: الآراء والبدائل الجاهزة
٤٧٣	المهارة الثامنة: العواطف: العادية والذاتية
٤٧٥	المهارة التاسعة: القيم (جمع قيمة)
٤٧٧	المهارة العاشرة: التبسيط والتوضيح
٤٨٠	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٣٥): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

القسم الأول

٤٨١	أهداف الدرس ومقدمته
٤٨٢	المهارة الأولى: هدف
٤٨٥	المهارة الثانية: توسع أو إستكشف
٤٨٨	المهارة الثالثة: إختصر
٤٩٢	خلاصة الدرس واختباراته

٦١٠.....دروس منهجية في علم النفس التربوي: مهارات التعلّم

الدرس رقم (٣٦): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

القسم الثاني

أهداف الدرس ومقدمته	٤٩٣
المهارة الرابعة: (هَدَف - توسع - إختصر)	٤٩٣
المهارة الخامسة: الهدف	٤٥٩
المهارة السادسة: المدخلات	٤٩٩
المهارة السابعة: الحلول	٥٠٢
خلاصة الدرس واختباراته	٥٠٦

الدرس رقم (٣٧): برنامج كورت لتعلم التفكير

المستوى السادس (كورت ٦): الفعل (العمل)

القسم الثالث

أهداف الدرس ومقدمته	٥٠٧
المهارة الثامنة: الإختيار	٥٠٧
المهارة التاسعة: العمل	٥١١
المهارة العاشرة: جميع العمليات السابقة	٥١٢
خلاصة الدرس واختباراته	٥١٥

الفصل التاسع: الأسئلة

ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعليمية

الدرس رقم (٣٨)

الأسئلة ودورها الفاعل في العملية التعليمية التعليمية

أهداف الدرس	٥١٩
-------------------	-----

٦١١	الفهرست
٥٢٠	مقدمة الدرس
٥٢١	المطلب الأول: أهمية استخدام الأسئلة
٥٢٢	المطلب الثاني: أصناف الأسئلة ومستوياتها
٥٣٠	المطلب الثالث: شروط التوظيف الفعال لأسئلة التعليم الصفي
٥٣٢	خلاصة الدرس واختباراته

الفصل العاشر: المنهج الدراسي الناجح

الدرس رقم (٣٩): المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي

٥٣٥	أهداف الدرس ومقدمته
٥٣٥	المطلب الأول: المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي
٥٣٦	المطلب الثاني: ما يتطلبه إعداد المنهج الدراسي بمفهومه التقليدي
٥٣٨	المطلب الثالث: الآثار السلبية للأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج الدراسي
٥٤٤	خلاصة الدرس واختباراته

الدرس رقم (٤٠): المفهوم الحديث للمنهج الدراسي

٥٤٥	أهداف الدرس ومقدمته
٥٤٥	المطلب الأول: المفهوم الحديث للمنهج الدراسي
٥٤٧	المطلب الثاني: الأسئلة التي يجيب عنها المنهج الدراسي الفني
٥٤٨	المطلب الثالث: عناصر المنهج الدراسي بمفهومه الحديث
٥٥٥	المطلب الرابع: أسس بناء المنهج الدراسي الفني الحديث
٥٥٨	خلاصة الدرس واختباراته
٥٥٩	خرائط الكتاب، بمدخله، وفصوله، ودروسه
٥٧١	المصادر
٥٩٥	الفهرست