الفكر التربوي
بين الإجتهاد والإغتراب

أ. يحيى محمد نبهان

الفكر التربوي
بين الإجتهاد والإغتراب

الإهداء

إلى الأطفال أزهار الحياة..
إلى كل مهتم بشأن الطفل ..

المقدمة

K

مقدمة:

يعني الباحث بالفكر التربوي هنا مجموعة المسلمات والأفكار التي تؤلف النظرية الواحدة أو النظريات المتقاربة، والتي بدورها تعتبر المرجعية والأساس لواضعي الاستراتيجيات والبرامج العملية في ميدان التّعليم. فهي جهود في الجانب النظري، يتوقع أن تكون ذات تأثير وفاعليّة في الجانب العملي للتعليم.

وتدور هذه الإسهامات -كلّها أو معظمها- حول إحداث "التجديد" في ميدان التّربية في المجتمعات الإسلاميّة، وتوجيه العملية التربوية في هذه المجتمعات لتكون مؤدية لدورها في المجتمع، قادرة على إحياء القيم الإسلاميّة فيه، بعيدة عن تأثير القيم المتعارضة مع الإسلام، ليكون الإسلام -ديناً ومنهج حياة-هو العامل الأساس في بناء هذه المجتمعات وحركتها، وليتحقق في هذه المجتمعات انتماؤها للإسلام، وتنتهي حالة اغترابها عن دينها وحضارتها وقيمها.

ويمكن اعتبار هذه الإسهامات الحديثة والمعاصرة في هذا الإطار نوعاً من الإبداع والإضافة، أو هي في المصطلح الإسلامي نوع من "الاجتهاد"، وقد نصّ على علاقة عمليّة "التجديد" بـ"الاجتهاد" الشيخ الخواض الشيخ العقاد بقوله: "لا تكون هنالك دعوة إلى التجديد دون معالجة لطرائق الاجتهاد المختلفة أو دون طرق لأبواب الاجتهاد المتعددة، بينما أنه قد يكون هنالك اجتهاد عام أو خاصّ، دون دعوى بالتجديد أو دعوة إليه".

على أن كثيراً من مجالات التجديد في الفكر التربوي الإسلامي ليست اجتهاداً بالمعنى الفقهي للكلمة، إنّما هي اجتهاد بالمعنى العام للكلمة، أي أنه لا يشترط لمن يسهم فيه أن تتحقق فيه شروط المجتهد في الفقه الإسلامي، إنما عليه أن يلتزم بشروط البحث العلمي. ونبّه على ذلك محمد عزّ الدّين توفيق عند بيانه لمضمون

التجديد في ميدان ذي صلة وثيقة بالفكر التربوي الإسلامي، هو التأصيل الإسلامي للدراسات النفسيّة.

"وإن كل نظام تعليمي يحمل في طياته فلسفة معينة منبثقة من تصور معين، ولا يمكن فصل أي نظام تعليمي عن الفلسفة المصاحبة له، ومن ثم لا يجوز أن تتخذ فلسفة أو سياسة تعليمية وتربوية مبنية على تصور مغاير للتصور الإسلامي، وهو ما يحدث الآن حين الأخذ بالنظم غير الإسلاميّة، لأنها في النهاية تصادم التصور الإسلامي وتناقضه، وفي الوقت ذاته فإن للإسلام تصوراً عاماً شاملاً تنبثق منه فلسفة تعليمية وتربوية قائمة بذاتها ومتميزة عن غيرها.

"لذا فإن نظام التّعليم الإسلامي يجب أن يقوم على أساس هذا التصور الخاص المتميز، أما الوسائل فلا ضير من الاستفادة منها في التجارب البشرية الناجحة ما دامت لا تصادم هذا التصور ولا تناقضه.

والله من وراء القصد

المؤلف

بعض الاستراتيجيات المستخدمة في جدول الضرب :

نظرا لما يشكله جدول الضرب وحفظه مشكلة كبيرة جدا لدى الجميع من عاديين وممن يعاني من صعوبة تعلم في (الرياضيات) فأنني سوف أقدم بعض الاستراتيجيات البسيطة والسهلة والتي تجعل من جدول الضرب وحفظه أمر أيسر من ذي قبل بشرط الاستمرارية والصيانة المستمرة وإلا تذهب الجهود هباء , ثم يخرج من يقول أنها غير مجدية وعموما لا أطيل عليكم من هذه الاستراتيجيات :

أولاً: شبكة التربيع وهذه من الاستراتيجيات المطبقة واليت أثبتت فعاليتها ليس في غرفة المصادر فحسب أيضاً إثناء الاختبارات وأداء

الطالب في الفصل العادي وتستخدم من خلال وضع عدة خطوط طولية وعرضية حسب العدد المطلوب وعد نقاط الالتقاء وبهذا يظهر الحل بأسلوب سهل فمثلا حينما يطلب منه 3 ضرب 2 توضع ثلاثة خطوط طولية وخطين عرضين ونقاط الالتقاء تعد وتصبح هي الحل وهكذا الخ .

ثانيا :إستراتيجية إيجاد حاصل جدول الضرب لأي عدديين من 5 إلى 9 حيث يبدأ الطالب باستخدام أصابع يده فإذا زاد الرقم عن خمسة فأنه يثني إصبع لكل رقم من الخمسة. كأن يثني إصبع واحد للتعبير عن الستة وإصبعين للسبعة وهكذا.

الخطوات :

بعد أن يمثل الطالب كلا الرقمين على إصبعيه فأنه يجمع الأصابع المثنية وهي تمثل العشرات , ويضرب الأصابع الممدودة ببعض وهي تمثل الآحاد ومن ثم يقوم بجمع الحاصل لهما مثال

6 ضرب 7 =

الأصابع المثنية = 10 +20= 30

الأصابع الممدودة = 4ضرب 3= 12

الناتج = 30 + 12= 42

6 ضرب 7 = 42

الفصل الأول

- التفكير
- تعريف التفكير
- الخصائص الفردية المميزة للتفكير
- بالفروق الفردية بين الناس سنكتفي بذكر أهمها
- الدافعية والتفكير
- أنواع التفكير
- الوحدات الأساسية للتفكير أو البنى العقلية
- وظائف التفكير
- التفكير وطريقة حل المشكلات
- العوامل المعرقلة لطريقة حل المشكلات

التفكير

تحتل مسألة التفكير في علم النفس وفي علوم أخرى وفي الحياة بوجه عام مكانة رئيسية لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع وتتجدد باستمرار مما يدفعه للبحث دوماً عن طرائق وأساليب جديدة تمكنه من تجاوز الصعوبات والعقبات التي تبرز والتي يحتمل بروزها في المستقبل ويتيح له ذلك فرصاً للتقدم والارتقاء.

يعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسيا في البناء العقلي - المعرفي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة... الخ ويؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية، الانفعالية والاجتماعية... الخ ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة أنتاج معارف ومعلومات جديدة، موضوعية دقيقة وشاملة، مختصرة ومرمزة.

تعريف التفكير

أن كلمة التفكير، كما يشير كثير من الباحثين يعوزها التحديد سواء في لغة الحياة اليومية أو في لغة علم النفس فقد تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة وإلى أنواع متباينة من المواقف. لذا من الصعوبة بمكان تعريف التفكير أو اختيار تعريف معين له تتمثل فيه طبيعة التفكير ومهامه ووسائله ونتاجاته وتحديد المظاهر التي يتجلى فيها.

تعددت تعاريف التفكير فيعرفه مجدي عزيز بأنه كل نشاط عقلي واع، يسعى لحل مشكلة أو عقدة أو موقف غامض أو إيجاد وسيلة تخفف من متاعب الحياة، وفيه يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية، أما معناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنيًا عن طريق الرموز، أي حل المشكلات بالذهن لا بالفعل، بينما يرى جابر عبد الحميد أن التفكير هو القدرة على التحليل والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استنباط أو استدلال سليم وحكم سديد،

ويرى البعض أن التفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو العناصر في الموقف المراد حله، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، وبين شيء معلوم وأخر مجهول في حين يعرفه حسن زيتون بأنه مجموعة العمليات أو المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات أو المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجة تعليمية معينة .

لذلك سنعمد إلى عرض نماذج متنوعة من التعريفات نوردها على النحو التالي:

1) تعريف التفكير بمعناه العام:

أ. التفكير بمعناه العام، هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة. وبمعناه الضيق والمحدد هو كل تدفق أو مجرى من الأفكار، تحركه أو تستثيره مشكلة أو مسألة تتطلب الحل كما أنه يقود

إلى دراسة المعطيات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها، ومعرفة القوانين التي تتحكم بها والآليات التي تعمل بموجبها.

ب. التفكير عملية نفسية ذات طبيعة اجتماعية تتصل اتصالاً وثيقاً بالكلام وتستهدف التنقيب والكشف عما هو جوهري في الأشياء والظواهر أي هو الانعكاس غير المباشر والمعمم للواقع من خلال تحليله وتركيبه.

ج. التفكير هو الانعكاس الواعي للواقع من حيث الخصائص والروابط والعلاقات الموضوعية التي يتجلى فيها، أي انعكاس لتلك الموضوعات التي لا يطالها الإدراك الحسي المباشر.

د. التفكير نشاط وتحري واستقصاء واستنتاج منطقي نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تبين مدى الصحة والخطأ لأية معطيات كانت.

هـ. التفكير تمثل داخلي للأهداف والوقائع والأشياء الخارجية.

2) تعريف التفكير كسلوك:

أ. التفكير سلوك منظم مضبوط وموجه، له وسائله الخاصة في المستوى الرمزي وله طرائقه في تقصي الحلول والحقائق في حال عدم وجود حل جاهز لها.

ب. التفكير سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه في انتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة وضبط هذه الرموز والعناصر المفيدة ذات العلاقة بالمشكلة، أي أنه سلوك أو نشاط عقلي يتولد وينشط بسبب وجود مشكلة فشلت الأنماط السلوكية المعتادة والمكتسبات السابقة في إيجاد حل لها. ولكي يكون التفكير مضبوطاً شأنه شأن أية فعالية فلابد من أن يأخذ شكل

مخطط ذهني - معرفي داخلي. ولكي يكون موجهاً يجب أن يدرج الهدف في هذا المخطط والذي سيتحقق من جراء وضع المخطط موضع التنفيذ. والتنفيذ بدوره يستلزم تحديد الأدوات والوسائل اللازمة وانتقاء طرائق للحصول عليها للمضي قدماً باتجاه العثور على الحل أو تحقيق الهدف.

3) التفكير كعملية عقلية:

أ. التفكير هو إحدى العمليات العقلية (mentaloperations) التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المعلومات، وهو على نوعين: التفكير التقاربي convergent thinking والتفكير التباعدي divergent thinking.

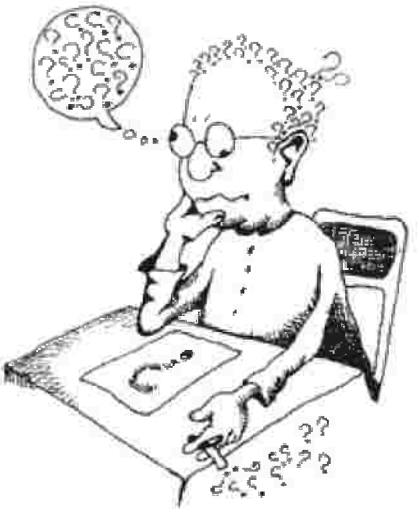
ب. أما بياجيه فيعرفه من خلال تعريفه للفكر بأنه تنسيق العمليات والعملية تشبه القاعدة التي تعد نوعاً من الصيغ الفكرية ومن ميزاتها أنها قابلة للعكس تماماً، كعملية تربيع الرقم (8)2=64 ومن ثم عكس العملية جذر الرقم 64=8.

4) تعريف التفكير من خلال علاقته بالذاكرة:

أ. عرّف إدوارد بوهو Edward Boho في كتابه (آلية العقل 1969) التفكير بأنه تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل كامل ويتبع حدود سطح الذاكرة. وعلى الرغم من أن هذا التدفق مجهول تماماً فأن أنماطاً ذات تنظيم معين تؤثر في اتجاه التدفق ويمكنها أن تصبح راسخة.

ب. التفكير قد يكون تدفقاً أو تواردا غير منتظم أحيانا من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن وتدور حول مسألة ما من اجل حلها.

الخصائص العامة للتفكير الإنساني



يتميز التفكير الإنساني بصورة عامة بالخصائص التالية:

1. **التفكير واللغة يؤلفان وحدة معقدة لا تنفصم. فاللغة واسطة التعبير عن التفكير بل هي الواقع المباشر له وهي تضفي عليه طابعاً تعميمياً. فمهما يكن الموضوع الذي يفكر فيه الإنسان ومهما تكن المسألة التي يعمل لحلها فأنه يفكر دوماً بوساطة اللغة أي أنه يفكر بشكل معمم. وقد أشار بافلوف إلى العلاقة بين اللغة والتفكير حين عرف الكلمة بأنها إشارة متميزة من إشارات الواقع ومؤشر خاص يحمل طابعاً تعميمياً، كما كتب عن الإشارات الكلامية قائلاً (أنها تعد تجريداً للواقع وتسمح بالتعميم).**

2. يتسم التفكير بالإشكالية: أي أن التفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له؛ ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة أو في أية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ التقصي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية، وبعد السؤال الذي تبدأ به عملية التفكير هو تلك الإشارة ففي السؤال تصاغ مسألة التفكير، والسؤال هو أكثر الأشكال التي تبرهن على وحدة التفكير واللغة، وما التفكير سوى مسألة محددة صيغت في قالب سؤال. والبحث عن إجابة السؤال المطروح يكسب عملية التفكير طابعاً منظماً وهادفاً.

3. يعد التفكير محوراً لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان وهذا ما يميز الناحية الكيفية - العملية الذهنية حتى عند طفل في الثانية من عمره، إذ ما يزال يتعلم اللغة - عن الأشكال البدائية للتحليل والتركيب التي تتمكن الحيوانات الراقية من القيام بها.

4. تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة وإلى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى.

5. للتفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات أي على شكل مخطط داخلي ويشتمل التفكير على عدد من

العمليات التي تتصدى لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة مثل (التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة، التجريد، التعميم... الخ) ولكي يتمكن الإنسان بوساطتها من حل المسائل المختلفة التي يواجهها نظرية كانت أم عملية، عليه أن يوظف المنظومة الكاملة لهذه العمليات تبعاً لشروط ولدرجة استيعابه لها.

6. التفكير لا ينفصل عن طبيعة الشخصية أي أن التفكير ليس عملية مستقلة وإنما هو عنصر هام من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية. ولا وجود له خارج هذا الإطار.

الخصائص الفردية المميزة للتفكير

أن الملاحظة اليومية لسلوك الناس من حولنا وخاصة في التعليم تشير إلى مدى اختلافهم في خصائص تفكيرهم فبعضهم يتميز بسرعة التفكير وأصالته ومرونته وعمقه وبعضهم الأخر يتميز ببطء التفكير وعدم القدرة على تجاوز الأطر والقوالب التي حفظها وبالتالي يعجز عن إدراك العلاقات الجوهرية في ظواهر متشابهة مع أنها ترتبط فيما بينها بعلاقات مشتركة. إذن هناك خصائص كثيرة للتفكير تتعلق بالفروق الفردية بين الناس سنكتفي بذكر أهمها:

1) الأصالة:

أن الأصالة في التفكير تتجلى أكثر ما تتجلى في القدرة على رؤية المشكلة وتحديدها وطرحها على شكل مسألة والقدرة على إيجاد حل ملائم وجديد ومبتكر لها اعتماداً على قواه، وقد أشار جيلفورد

إلى أن أصالة التفكير تعني أنتاج ما هو غير مألوف، ما هو بعيد المدى، ما هو ذكي وحاذق من الاستجابات.

2) المرونة:

مرونة التفكير تعني القدرة على إجراء تغيير من نوع ما: تغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المسالة أو إستراتيجية العمل أو تغيير في اتجاه التفكير بحيث يؤدي هذا التغيير إلى العثور على الحل الملائم لشروط المسالة موضوع التفكير. وقد ميز جيلفورد نوعين من المرونة في التفكير: المرونة التلقائية Flexifility spenleneous، والمرونة التكيفية Adaptire blexifility.

3) السرعة (الطلاقة):

تبدو السرعة في التفكير لازمة عندما يكون من الضروري اتخاذ قرارات هامة خلال وقت قصير جداً أثناء الحروب والكوارث، والمفاجآت المختلفة والمواقف المشكلة التي تتطلب حلولاً عاجلة وبسرعة خاطفة وهذه الحالة غالباً ما يواجهها التلميذ - المتعلم في الصف وخارجه كما أن هذه المواقف هي التي يتعامل معها عمال مراكز التوجيه ولوحات التحكم وقادة وسائط النقل الأسرع من الصوت... الخ. وتتأثر السرعة في التفكير بعوامل عديدة وبالعوامل الانفعالية بشكل خاص لكن تأثير الانفعالات والتوتر والقلق متفاوت للغاية، فقد تؤدي إلى نتائج سلبية تعيق جريان التفكير وتكون سبباً في بطئه وضعف نتاجه وقد تنشطه وتزيد من مردودة.

أن العلامة المميزة لأي تفكير - بغض النظر عن خصائصه الفردية - هي القدرة على تمييز ما هو جوهري والتوصل إلى تعميمات

جديدة. فالتفكير لا يقف عند تقرير وجود هذه الظاهرة أو تلك مهما كانت براقة وممتعة وجديدة ومفاجئة.

الدافعية والتفكير

ينطلق التفكير بوجه عام مثله مثل أي نشاط أخر للإنسان من حاجات ودوافع الشخصية فإذا لم توجد حاجة ودافع للتفكير، لا يمكن أن نفكر.. أن علم النفس يدرس الحاجات والدوافع باعتبارها القوى التي تدفع الإنسان إلى الانخراط في نشاط عقلي ويدرس الشروط التي يجب توافرها لتبرز الحاجة إلى التحليل والتركيب والتجريد والتعميم... الخ والعلاقة الوثيقة بين النشاط العقلي والحاجات والدوافع تظهر بوضوح في حقيقة أن التفكير هو دائماً تفكير الشخصية ودوافع التفكير التي يتصدى لها علم النفس تنتمي إلى نوعين من الدوافع:

1. دوافع معرفية خاصة بالتفكير: في هذه الحالة تكون الدوافع والرغبات والاهتمامات هي المثيرات والقوى المحركة والمحفزة على القيام بالنشاط العقلي مثل: حب الاستطلاع لدى الأطفال.
2. الدوافع المعرفية الخارجة عن التفكير: تكون دوافع التفكير خارجية عندما تبدأ عملية التفكير تحت تأثير عوامل خارجية وليس تحت تأثير اهتمامات معرفية بحتة.

أنواع التفكير

هناك تصنيفات كثيرة لأنواع التفكير. بعض العلماء اعتمد في تصنيفه للتفكير على نوعين: التفكير الحسي - العملي، والتفكير المجرد - النظري، وبعضهم الأخر مثل بياجيه صنف أنواع التفكير في ضوء مراحل نموه الخاصة: حسي حركي، حدسي (ما قبل العمليات)

العمليات الحسية - الملموسة، العمليات الشكلية (التفكير الفرضي المجرد)، كما صنف برونر التفكير إلى: حسي - حركي، ايقوني، رمزي، أما ألكونين فقد ذكر الأنواع التالية: حسي - حركي، حسي - صوري، نظري مجرد. وفيما يلي شرح موجز لكل نوع من الأنواع الثلاثة الأخيرة:

1) التفكير الحسي - العملي

وهو شكل التفكير السائد عند الأطفال في السنوات الثلاث الأولى بعد الولادة حيث يلجأون إلى معالجة الأشياء والتعرف عليها من خلال ما يقومون به من حركات وأفعال ومن هذه الأفعال المادية الحسية يستخلصون معارفهم. وهذا يعني أن النشاط الحسي - الحركي هو النشاط الأول والأساس الذي يستند إليه التفكير النظري. وهكذا نلاحظ أن التفكير للطفل ولا سيما في سني حياته الأولى يأخذ شكلاً عملياً وفي إطار هذا النشاط ينمو تفكيره وكل العمليات المعرفية الأخرى لديه.

2) التفكير الحسي - الصوري

أن الشكل الأبسط للتفكير الحسي - الصوري أول ما يظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة أي في الفترة بين (3-6) سنوات علماً بأن صلة التفكير بالأفعال العملية تظل قائمة لديهم لكنها لا تظل وثيقة الصلة بها بشكل مباشر كما كانت عليه في السابق.

إذن يفكر الطفل في السن المذكور اعتماداً على الصور الحسية لأنه لا يمتلك المفاهيم بعد.

3) التفكير المجرد

أن الأطفال في المدرسة الابتدائية لاسيما في الصفوف الأولى منها، تنمو لديهم وعلى أساس الخبرة العملية أشكال بسيطة جداً من التفكير المجرد. فبالإضافة إلى التفكير الحسي - الحركي والتفكير الحسي - الصوري يبرز شكل جديد من التفكير يعتمد على المفاهيم والأحكام المجردة فهو بالطبع حس أولي وبسيط.

امتلاك الأطفال للمفاهيم في سياق استيعابهم لأسس العلوم المختلفة كالرياضيات، والفيزياء، التاريخ، النمو... الخ له أهمية عظيمة في نموهم العقلي اللاحق.

أن التفكير المجرد كما أشرنا إلى ذلك في تعريف التفكير يتجاوز حدود المعرفة الحسية لكنه على الرغم من ذلك لا يمكنه أبداً أن ينقطع عن أصله ومنشئه أي عن الإحساسات والإدراكات والتصورات.

الوحدات الأساسية للتفكير أو البنى العقلية:

أن الشرط الضروري لتعلم واكتساب أية معلومات جديدة يكمن في توفر عدد من البنى العقلية التي تقوم بمعالجة وأعداد المادة الأساسية للتفكير والتي يقوم التفكير بدوره بتوحيدها في نسيج متماسك على شكل خبرة شاملة معقدة متنوعة ومتعددة المستويات - موضوعات ومناهج ونتاجات.

وتتكون هذه البنى العقلية - المعرفية من هياكل الصور الأولية، والصور المتفاوتة الدقة والشمول، والرموز، والمفاهيم والقواعد والمبادئ والقوانين والنظريات.

1) مخططات أو هياكل الصور الأولية:

تؤلف هذه الوحدات المكونات الرئيسية لقاعدة الهرم المعرفي لدى الإنسان والبنية العقلية الأولية التي يكتسبها في سياق عملية التعلم الممتدة على امتداد حياة الفرد. فالمخطط الأولي هو نتاج تمثل الجهاز المعرفي الأولي للسمات والخصائص الرئيسة والهامة لحدث أو ظاهرة أو شيء معين. أنه كما يقول (ويسبرغ) في كتابه (الذاكرة والتفكير والسلوك 198.) ليس صورة فوتوغرافية للحدث أو الظاهرة أو الشيء وإنما هو (نمط عقلي مجرد) فقد تكون السمة اللازمة للمخطط الأولي للمعلم مثلاً: هي المسطرة أو العصا التي يحملها أو الصرامة التي يتصف بها، أما السمات الأخرى فغير هامة وبعبارة أخرى فأن مخططات الصور الأولية أشبه بالكاريكاتير الذي يبالغ في إبراز بعض سمات الشخص ويضخمها، أنها الهياكل الأساسية للأشياء والظواهر والناس التي تنتج عن عمل الإدراكات وتبقى كآثار لها.

2) الصور:

الصور هي صور الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل، وأن كل صورة حسية هي عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق (وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني) (وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة...).

والصورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي، وهي أسهل للتناول والاستخدام والمعالجة.

3) الرموز :

هي أسماء مقررة تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الأشياء والأرقام. الفرق بين المخطط الأولي والرمز هو أن الأول غير محدد بشكل مسبق إذ يمثل مشهداً ما أو صوتاً معيناً عن طريق الاحتفاظ بالعلاقات المادية التي كانت جزءاً من الخبرة في حين أن الرمز طريقة اصطنعها الإنسان لتحل إشارة ما محل حدث أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم.

4) المفاهيم:

المفهوم أكثر ثراءاً وشمولاً من الرمز فهو يحل محل جملة من الصفات المشتركة لفئة من المخططات الأولية أو الصور بينما يحل الرمز محل شيء أو حدث ما أي أن المفهوم صفة أو صفات تشترك فيها عدة أشياء أو ظواهر، ويمتلك بالتالي تلك الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من الخبرات أو الأشياء: الشجرة، النهر، الديمقراطية، الشجاعة.. الخ وتقوم المفاهيم على أبعاد مشتقة من رموز أو صور أو مخططات أولية أو مشاعر مثل اشتقاق الرقم - 5 - من الدائرة واشتقاق مفهوم الخوف من مشاعر الخوف من حيوان ما وللمفاهيم عديد من الصفات نذكر منها:

(1) درجة التجريد: كلب، صداقة، عدالة

(2) درجة التعقيد: وتتوقف على عدد الأبعاد أو الصفات وتباين مستوى تمثلها أو إستدخالها، وعلى العلاقات القائمة بينها.

(3) درجة التمايز: وهي الدرجة التي يمكن فيها للمجموعة الأساسية من الصفات المشتركة التي تمثلها هذه المفاهيم أو تلك التي تتمثل في الأشكال المختلفة والمتشابهة التي تحدد النماذج المتباينة للمفهوم.

مثال: مفهوم المنزل متمايز إلى حد كبير لأنه يتجلى في أشكال عديدة متنوعة: كوخ، قصر، فيلا، بناء.

بينما المفاهيم المتعلقة بصفات الأشياء متفاوتة التمايز (جذاب، باهت، جميل، قبيح) أما مفهوم أملس فهو قليل التمايز، ومفهوم المعلم متفاوت التمايز: معلم ابتدائي، ثانوي، جامعي، معلم حرفة... الخ.

(4) مركزية الأبعاد: أي أن الصفة أو الصفات، الخاصية أو الخصائص المسيطرة أو الرئيسية بين الخصائص والأبعاد الأخرى تؤلف قطب الرحى في المفهوم والمرتكزات الأساسية له. فمفهوم الطفل الرضيع يقوم على خاصية العمر أو بعد العمر، ومفهوم الحيوان يقوم على أبعاد التكاثر وهضم الطعام وطرح الفضلات... الخ.

وظائف التفكير

تتعدد وظائف التفكير لدينا كبشر بتعدد المهمات والمسائل الحيوية التي نجابهها في حياتنا اليومية وتتطلب إجابات وحلولاً مناسبة لها فالتفكير في الأشياء والظواهر والناس والمواقف يؤدي إلى نتائج مختلفة تبعاً لطبيعة المعلومات وكميتها ونوعيتها وللقدرات العقلية والعملية التي يمتلكها الفرد وطبقاً للأهداف المتوخاة من هذه المعالجة ولهذا سننصرف عن مجموعة من الوظائف التي يؤديها التفكير ونقتصر على وظيفتين أساسيتين هما أنشاء المعاني، والاستدلال.

1. أنشاء المعاني: يعرف المعنى بأنه الفكرة الكلية العامة التي تدل على فئة من الأشياء يشترك أفرادها بصفات معينة مميزة متشابهة. ويتم تكوين المعاني بالاعتماد على الإدراكات

الحسية والخبرات المباشرة أو باستخدام القدرة التمييزية والاعتماد على عمليتي التجريد والتعميم أي بادراك صفة الثبات (التشابه) والتمايز (الاختلاف) في الأشياء... ومع مرور الزمن والتمكن من استخدام اللغة تصبح العملية معتمدة على الرموز أي أن تكون المعاني والمفاهيم تتم بالتدريج وطبقاً لنوع المعاني: حسية مباشرة، شبه حسية وغير مباشرة، عقلية مجردة. ومما يساعد على تكوين المعاني صياغتها بقالب رمزي أو كلامي مما يحررها بالتالي من الواقع الحي ومن الزمان والمكان.

2. الاستدلال: الاستدلال نوع من المحاكمة (إصدار حكم) أي إقامة علاقة بين حدثين أو ظاهرتين أو مفهومين أحدهما معروف والأخر مجهول. ويعتمد الاستدلال في جوهره على الطبيعة المجردة للعمليات العقلية وهو على نوعين:

أ- استدلال مباشر أي مستند إلى دليل مادي مباشر وشواهد وقرائن وإمارات مادية حسية.

ب- استدلال غير مباشر ويستخدم في حال عدم ملائمة الاستدلال المباشر لعدم توفر قرائن وأدلة حسية، كما يحدث عند محاولة حل مشاكل معينة لا تقود فيها الترابطات أو الأحكام إلى الوصول للحل المطلوب عندئذ نلجأ للفروض التي تمتحن ويتم التثبت من صحتها من خلال التجربة الفعلية وفي حال التثبت منها تصبح قانونا يمكن تعميمه.

على سبيل المثال: تكون استدلالات الطفل في سن ما قبل المدرسة (من 3-6 سنوات) سببية إحيائية نفعية كي تلائم ذاته أو عالمه الذاتي وهي ليست كذلك عند الإنسان الراشد حيث يصبح الاستدلال موضوعياً أو يأخذ هذا المنحى. والتفكير في تصديه للمشكلات وإيجاد الحلول لها وتوليد المعاني والاستدلالات في سياق ذلك يستغرق زمناً ويقوم بسلسلة من الخطوات ريثما يعثر على الحل ويسد الفجوة بين ما هو معلوم ومجهول وهذه الخطوات لها تعاقب منطقي وتسلسل منتظم، ومما يعوق أنشاء المعاني والأفكار أمور عديدة نذكر منها:

1. عدم وجود تفسير سابق للأشكال أو الموقف المشكل.
2. عدم وجود معلومات وقواعد كافية.
3. وجود قاعدة أو قواعد ثابتة وراسخة يصعب تغييرها.
4. الخوف من الخطأ والنقد والتقويم.
5. تقويم المعاني والأفكار أي إدراك مدى قيمتها وإدراك الجماعة وتقبلها لهذه الأفكار. وكذلك إدراك مدى مخالفتها للمعايير.

التفكير وطريقة حل المشكلات

هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات؛ ذلك لأن حل المشكلات يتحقق حصراً بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة، ولا يمكن تحققه عن أي طريق أخر، وأن التفكير وطرائقه وأساليبه ونتاجاته تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يصطدم المتعلم باعتباره حلاً للمشاكل أو المسائل والمهام التعليمية، بالمشكلات والمسائل التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي، ويتمكن من التوجه في معطياتها، وصياغتها، ومعرفة حدودها، والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها، وإيجاد حلول لها.

العوامل المعرقلة لطريقة حل المشكلات:

توجد عوامل عديدة تعرقل الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة وتؤدي إلى استجابات غير ملائمة ولعل من أهمها العوامل التالية:

1. **التهيؤ العقلي: وهو التهيؤ الذي يجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة ويحد من مدى الفرضيات المقترحة ويؤدي إلى التعلق بحلول غير ملائمة على الرغم من عدم صلاحيتها.**
2. **التثبت الوظيفي: ويشير إلى إصرار الفرد على التمسك بالحلول السائدة.**
3. **التنفيذ: وذلك بتطبيق الحلول التي تم التثبت من صحتها.**

الفصل الثانـي

توصيف التفكير
مهارات واتجاهات واستراتجيات

- طرائق أنشاء المعاني والاستدلالات
- خصائص التفكير
- مستويات التفكير
- قدرات التفكير الابتكاري (الإبداعي)
- مهارات التفكير
- تعليم التفكير كهدف تربوي
- اتجاهات تعليم التفكير
- التفكير الابتكاري (التفكير الإبداعي)
- استراتيجيات تنمية التفكير

توصيف التفكير

مهارات واتجاهات واستراتجيات

طرائق أنشاء المعاني والاستدلالات

تتعدد الطرائق والأساليب التي يستخدمها التفكير في أنشاء المعاني وتكوين المفاهيم والاستدلالات والمحاكمات، لكننا سنكتفي بذكر الطريقتين الرئيسيتين وهما:

أ- طريقة الاستنتاج: هو رد الجزئي إلى الكلي أي تطبيق قاعدة على حالة جزئية خاصة ومعرفة وفهم الأشياء والأفكار الخاصة استناداً أو انطلاقا من القاعدة العامة.

ب- طريقة الاستقراء: هو جملة الإجراءات التي نقوم بها عند معالجة الحالات الجزئية المتعددة للوصول منها إلى القاعدة العامة والمعاني والعلاقات الكلية. ويتنقل التفكير خلال نشاطه دوماً من الاستنتاج إلى الاستقراء ومن الاستقراء إلى الاستنتاج وهكذا. بمعنى أن كل واحدة من كلا الطريقتين تعتمد على الأخرى وتستفيد منها وتغنيها وتتكامل معها. والالتزام باستخدام الأساليب والأدوات المألوفة والتقليدية في التفكير يقلل من احتمال وصوله إلى حل المشكلة في الوقت المناسب.

ج- الافتراضات الكامنة التي يفترضها الفرد عن المشكلة أو ما يؤلف أساساً وخلفية لهذه الفروض مثل الاتجاهات والمعتقدات... الخ.

لقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بحل المشكلات في إطار سيكولوجية التفكير، والتفكير الابتكاري بصورة خاصة، وفي إطار التربية بصورة عامة، وتتجلى أهمية طريقة حل المشكلات كإحدى

أهم طرائق تنمية التفكير في أن المتعلم في شروط المواقف الإشكالية يكتشف عناصر جديدة وينمي أساليب غير مألوفة ويختبر فرضيات وتوقعات من صنعه هو، وبفضل ذلك ونتيجة له يصبح قادراً على تجاوز قدر اكبر من الصعوبات التي تواجهه، وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملائمة.

خصائص التفكير :

قد حدد فهيم ريان بعض خصائص التفكير فيما يلي:

- التفكير نشاط عقلي غير مباشر .
- يرتبط التفكير ارتباطًا وثيقًا بالنشاط العقلي للإنسان .
- يعتمد التفكير على ما يستقر في العقل من معلومات .
- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
- التفكير انعكاس للعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل رمزي لفظي .
- التفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية، فنظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى الفرد واتجاهاته وميوله كل هذا ينعكس على تفكير الفرد .

مستويات التفكير :

يقسم التفكير إلى ثلاثة مستويات هي :

المستويات الدنيا : وتتضمن التذكر وإعادة الصياغة حرفيًا .

المستويات الوسطي : وتتضمن طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف، الترتيب، التطبيق، التفسير، الاستنتاج، التنبؤ، فرض الفروض، التمثيل، التخيل، التلخيص، التحليل، التصميم .

المستويات العليا : اتخاذ القرار، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الابتكارى، التفكير وراء المعرفي .

في حين يرى أحمد عزت راجح أن للتفكير ثلاثة مستويات كما يلي :

المستوى الحسي : يتعذر التفكير أو يستحيل أحيانا إذا لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد وتؤثر فيه .

المستوى التصوري : فيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة، ويعتبر التفكير التصوري أكثر شيوعًا عند الأطفال عنه عند الكبار .

المستوى المجرد : هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية .

قدرات التفكير الابتكاري (الإبداعي):

1. الأصالة (الجدة) Originality : وهي القدرة على أنتاج أفكار تستوفي شروط معينة في موقف معين، بحيث تكون هذه الأفكار نادرة من الوجهة الإحصائية، أو أفكار ذات ارتباط غير مباشر وبعيدة عن الموقف المثير، أي أنتاج متفرد بالنسبة للمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، أي أفكار جديدة، نادرة، غير مألوفة، قليلة التكرار .
2. المرونة (Flexibility): القدرة على تغيير وجهة نظره إلى المشكلة بالنظر إليها من زوايا مختلفة .

3. الطلاقة (Fluency) :هي القدرة على أنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة محددة، بمعنى أنتاج العديد من الاستجابات أو الحلول للأسئلة أو المشكلات مفتوحة النهايات .
4. الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problem) :هي قدرة الشخص على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد الذي قد لا يرى فيه شخص أخر أية مشكلات .
5. الإفاضة (التفاصيل أو التوسع أو الإتقان) Elaboration : وتعنى القدرة على إتقان أو إحكام التفاصيل المتعلقة بفكرة ما وتطويرها وجعلها قابلة للتنفيذ.
6. التخيل أو التصور البصري (Visualization) : وتتمثل في القدرة على التخيل أو المعالجة العقلية للصور والأفكار والتوليف بينها من زوايا وجوانب متعددة داخلية وخارجية، بحيث ينظمها في صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل .
7. التحويلات (Transformation) : وتتمثل في القدرة على تغيير الأشياء أو الأفكار التقليدية إلى أشياء أو أفكار جديدة بهدف الوصول إلى معاني أو تطبيقات أو تضمينات أو منظومات أو اشتقاقات أو توليفات جديدة .
8. الحدس (Intuition): وتتمثل في القدرة على إدراك ورؤية العلاقات وعلى استنتاجات أو تخمينات اعتمادًا على معلومات جزئية أو ناقصة .
9. التركيب (Synthesis) : وتتمثل في القدرة على تجميع الأجزاء أو الأفكار التي تبدو أقل ارتباطًا في تراكيب أو أبنية أو توليفات جديدة .

10. التقويم (Evaluation): وهي عملية استمرار معالجة الفكرة بشكل متعاقب ومستمر ومعالجتها بالتحليل والتحقيق والتجريب والاختبار العلمي.
11. سرعة البديهة (Intuition): وتبدو في الإضافات التي يضيفها الفرد على الفكرة الواحدة ليجعل منها فكرة معقدة متشعبة مليئة بالاستجابات، كالتعليقات على الرسوم والصور والأشكال، من قبيل : أغرب تعليق، أطرف تعليق .
12. الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته Maintaining Direction : وهي تعني مقاومة المشتتات، وأن يظل المبدع موجها نحو حل المشكلة الأصلية.
13. تحليل المضمون Content Analysis : هو أسلوب بحث يطبق للوصول إلي وصف كمي هادف ومنظم للمضمون المراد تحليله، بغرض التوصل إلي مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر في المضمون محل التحليل.
14. القدرة على الغلق Closure: وهي تعني تأجيل إتمام مهمة معينة لمدة زمنية تسمح بالتأجيل من أجل إمكانية التوصل إلي أنتاج أفكار أصيلة.

مهارات التفكير :Thinking Skills

أ- مهارات تفكير دنيا :

- التذكر : عندما يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في ذاكرته .
- إعادة الصياغة حرفيا : عندما يعيد الفرد صياغة معلومة من صيغة إلى أخرى وتحمل نفس المعنى .

ب- مهارات التفكير الوسطية :

- طرح الأسئلة: عندما يقوم الفرد بطرح أسئلة حول موضوع ما محل تعلمه.
- التوضيح: عندما يقوم الفرد بشرح أو تبسيط معلومة لنفسه أو للآخرين بغرض كشف معناها .
- المقارنة Comparison: عندما يقوم الفرد بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو الموضوعات وذلك بناءًا على عدد من المعايير.
- التصنيف: هو قيام الفرد بجمع مفردات في سياق متتابع وفقا لمعيار معين .
- تكوين المفهومات : عملية تكوين المفهوم تحدث عندما يتعامل الفرد مع مجموعة من الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار وعن طريق الملاحظة، ثم يحدد الخصائص والصفات المشتركة بين مجموعة منها ويضعها في فئة تصنيفية ويطلق عليها اسما أو رمزًا ثم يستخدم هذا الاسم أو الرمز في تصنيف الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار فيما بعد .
- تكوين التعميمات: عملية تحدث عندما يستخلص الفرد عبارة عامة تنطبق على عدد من الحالات أو الأمثلة أو الملاحظات.
- التطبيق: عندما يقوم الفرد بنقل خبرة محددة من موقف معين إلى موقف جديد لم يمر به من قبل.
- التفسير (التعليل) : عندما يقوم الفرد بتعليل أو ذكر أسباب حدوث بعض الأحداث أو الظواهر الطبيعية أو الإنسانية أو يبرهن على صحة علاقة معينة .
- الاستنتاج : عندما يتوصل الفرد إلى معلومة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع أو الموقف محل

التفكير، بل يستدل عليه من ملاحظات مرتبطة بالموضوع أو هذا الموقف .

- التنبؤ : عندما يتوصل الفرد إلى معرفة ما سيحدث في المستقبل مستعينا بما لديه من معلومات .
- فرض الفروض : الفرض تعبير يستخدم للإشارة إلى أي احتمال مبدئي أو قول غير مثبت يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة تفسر الغموض الذي يكشف موقفا أو مشكلة .
- التمثيل : عندما يقوم بإعادة صياغة المعلومات و التعبير عنها بصورة تظهر العلاقات المهمة في عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات،أو جداول، أو أشكال بيانية .
- التخيل :Imagination تحدث عندما يطلق الفرد عنان خياله ويكون صورًا عقلية مبتكرة أو أفكار جديدة غير موجودة عادة.
- التلخيص : عندما يقوم الفرد بضم المعلومات بكفاءة في عبارة أو عبارات متماسكة وهذا يتطلب إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح .
- الاستدلال: عندما يقوم الفرد بتجميع الأدلة والوقائع أو الملاحظات المحسوسة أو الحالات الجزئية بقصد التوصل إلى نتيجة عامة.
- التحليل : تحدث عندما يقوم الفرد بتجزئة موقف مركب أو نص إلى مكوناته من عناصر أساسية

جـ - مهارات التفكير العليا :

- اتخاذ القرار Judging : عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادًا على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته .
- التفكير الناقد : عملية تفكيرية يتم فيها إخضاع فكرة للتحقيق وجمع الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتمادًا على معايير أو قيم معينة .
- تفكير حل المشكلات: نوع من التفكير المركب يحتوى على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة .

تعليم التفكير كهدف تربوي :

- يعتقد علماء التربية أنه "يمكن تنمية التفكير والتدريب عليه حيث تتوفر وسائل وبرامج عديدة لتفعيله وتنميته" لذلك أضحى من أهم أهداف التربية الحديثة كما يري حسني عصر تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يستدلون، وكيف يواجهون مشكلات حياتهم ليحلوها، لا في المدرسة وحدها، وإنما في الواقع الحيوي خارج المدرسة،لذلك تبنى مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر ضرورة أن تشمل المستويات المعيارية لطرق التعليم والتعلم أنشطة التعليم والتعلم و مهارات التفكير المختلفة، وأن يوفر التقويم فرصًا لتنمية عمليات التفكير ومهاراته، وأن توفر مصادر المعرفة والتكنولوجيا فرصًا لتنمية عمليات التفكير ومهاراتها، و أن المستويات المعيارية للمتعلم تتضمن مجال : مهارات التفكير بحيث يستخدم المهارات العليا في التفكير في المواقف المختلفة .

لذلك يدعو التربويون إلى ضرورة تطبيق برامج مهارات التفكير ضمن مناهج المواد الدراسية، حتى يكتسب الطلاب الخبرة في الجانب العلمي لمهارات التفكير في المنهج، وأن يساعد الطلاب على أن يطوروا المهارات التفكيرية لديهم من خلال التدريب، واستخدام مواد حقيقية ورمزية والتواصل مع الآخرين، وكيف يكونوا أكثر دقة، وتدريبهم على حل المشكلات، وكيف يكونوا أكثر موضوعية وتقبل وجهات نظر الآخرين، والمشاركة في النشاطات الحرة، والبحث عن الأدلة، والنظر في اختلاف وجهات النظر، والتقييم، والتصميم والحصول على التغذية الراجعة.

اتجاهات تعليم التفكير:

اختلفت وجهات النظر بين العلماء والمفكرين حول الطريقة المناسبة لتعليم التفكير ونتج عن ذلك ظهور ثلاثة اتجاهات لتعليم التفكير هي:

الاتجاه الأول : يرى أن تعليم التفكير يمكن أن يتم من خلال المواد الدراسية الأخرى .

الاتجاه الثاني : يرى أن تعليم التفكير يمكن أن يتم كمنهج مستقل .

الاتجاه الثالث : يرى أن تعليم التفكير يمكن أن يتم ضمن المواد الدراسية الأخرى ويعزز ببرامج مستقلة تدرس خارج المنهج أي أنه مزيج من الاتجاه الأول والثاني .

ويؤكد حسن زيتون على اتجاهات ثلاثة في تعليم التفكير وهذه الاتجاهات هي :

1. التعليم من أجل التفكير : أي تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل ضمني في سياق تدريس محتوى المواد الدراسية .

2. **الدمج في تعليم التفكير : تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر في إطار محتوى المواد .**
3. **التعليم المباشر للتفكير: تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل مباشر بعيدًا عن محتوى المواد .**

التفكير الابتكاري (التفكير الإبداعي) :

يعرفه أحمد عزت راجح بأنه تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالخبرة والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء وتقديم حلول جديدة (أصيلة) للمشكلات، وأن الإبداع أو الابتكار (Creation) هو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو عملية أو فنية أو اجتماعية، ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد .

مراحل العملية الابتكارية :

أجمعت معظم الأدبيات في هذا المجال على أربعة مراحل للعملية الابتكارية وهي :

- **مرحلة الإعداد (Preparation): فيها تجمع البيانات والحقائق التي يحتاجها الفرد .**
- **مرحلة الكمون (التحضين) Incubation : حالة استرخاء عقلي فيها لا يبذل المفكر جهدًا للوصول إلى حل للمشكلة، بل يترك الموقف عقليا حتى يأتي الحل تلقائيا .**
- **مرحلة الومضة (Illumination) أو الاستبصار (Insight): حيث يفاجأ المفكر بظهور الحل، ويسمى أيضا بالإلهام، ويأتي أحيانا، بعد فترة من النوم أو المشي .**
- **مرحلة التقويم (Evaluation): حيث يخضع الإنتاج لعملية التقويم.**

استراتيجيات تنمية التفكير :

1. **إستراتيجية التعلم التعاوني**
2. **إستراتيجية حل المشكلات**
3. **إستراتيجية (أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت)**
4. **إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة**
5. **إستراتيجية التساؤل الذاتي**
6. **إستراتيجية طرح التساؤلات**
7. **إستراتيجية علاقة السؤال – الجواب**
8. **إستراتيجية التقويم الختامي**
9. **إستراتيجية (تنبأ – حدد – أضف – دون**
10. **إستراتيجية التفكير بصوت عال**
11. **إستراتيجية العصف الذهني**
12. **إستراتيجية النمذجة**
13. **إستراتيجية التدريس التبادلي**
14. **الإستراتيجية البنائية**
15. **إستراتيجية التلخيص**
16. **إستراتيجية خرائط المفاهيم**
17. **إستراتيجية تنمية التعلم للمستقبل: استقلالية المتعلم وبعمل المعلم كميسر للعملية التعليمية**
18. **إستراتيجية العمل طفل – لطفل** (Child to Child) **وقيام الأطفال بمساعدة رفاقهم.**
19. **إستراتيجية العلوم المتكاملة عبر المناهج المختلفة .**

20. إستراتيجية إعطاء المتعلم فرصة للتأمل حول ما يقوم به من أنشطة .
21. إستراتيجية الاعتماد على الحجج والجدل .
22. إستراتيجية تنمية حب الاستطلاع .
23. إستراتيجية تنمية الإحساس بالمسئولية وتقدير الذات .
24. إستراتيجية تشجيع المبادرة عن طريق التخطيط والعمل .
25. إستراتيجية المشاريع الفردية .
26. استراتيجيات التنمية الأساسية.
27. إستراتيجية عقود التعلم .
28. استراتيجيات الإثراء .
29. استراتيجيات الإسراع .
30. استراتيجيات تقديم البيئات المتنوعة .
31. إستراتيجية الأيدي على الخبرات أو الأيدي على الأنشطة :

الفصل الثالث

المعلم ورعاية الإبداع

- إرشادات تساعد المعلم على تنمية الإبداع لدى تلاميذه
- خصائص الأنشطة التي تنمى التفكير
- التفكير فيما وراء الواضح
- العالم نظام معقّد
- جوهر الأنظمة

المعلم ورعاية الإبداع

أوضحت العديد من الندوات والمؤتمرات دور المعلم كمحور أساس في تنمية التفكير لدى الطلاب، ونادت بتغيير برامج إعداده بكليات التربية على النحو الذي يؤهله للقيام بهذا الدور، كما ظهر الاهتمام واضحًا بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال برامج موجهة واستراتيجيات تدريس مختلفة مثل : التعلم التعاوني، أسلوب العصف الذهني، حل المشكلات، الاستقصاء، التعلم بالاكتشاف، الأنشطة المفتوحة .

إرشادات تساعد المعلم على تنمية الإبداع لدى تلاميذه :

- **أن يشجع التلاميذ على تعلم أشياء جديدة أكثر من الاستظهار .**
- **أن يطرق المعالجات التي يعتمد على القدرة المكانية والتفكير البصري .**
- **أن يوظف الصورة أكثر من الكلمة .**
- **أن يعود التلميذ على أن يرى الصورة الكلية للموقف حتى لا يتوه في التفاصيل .**
- **أن يعطى مجالا للتفكير الحدسي .**
- **أن ينمى لدى التلاميذ الحساسية للمشكلات .**
- **مشاعر الطفل لها نفس الأهمية مثل معارفه أو معلوماته تماما أن لم تكن أهم.**
- **أن يجعل من الاختيار أداة لتطوير منهجه وأسلوبه وليس قيدًا**
- **احترام أسئلة التلميذ.**
- **احترام خيالات التلميذ التي تصدر عنه .**
- **شعور التلميذ أن أفكاره قيمة.**

- **السماح للتلاميذ بأداء بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي .**
- **ربط التقويم ربطا محكما بالأسباب والنتائج .**
- **أن يشجع الطفل على استخدام الأشياء أو الموضوعات والأفكار بطرق جديدة مما يساعد على تنمية الابتكار لديهم وتحقيق أفضل نمو بقدراتهم الابتكارية .**
- **يجب ألا يجبر التلميذ على استخدام أسلوب محدد في حل المشكلات التي تواجهه.**
- **أن يقدم المعلم نموذجًا جيدًا للشخص المتفتح ذهنيا .**
- **ينبغي أن يخلق المعلم مواقف تعليمية تستثير الابتكار عند الأطفال كأن يتحدث عن تنمية الأفكار الشجاعة، وأن يقدم للأطفال أسئلة مفتوحة .**
- **أن يشجع الأطفال على الاطلاع على مبتكرات الأدباء والشعراء والعلماء .**
- **تشجيع الأطفال على تسجيل أفكارهم في كراسة خاصة بهم أو في بطاقات للأفكار .**
- **أن يشجع المعلم الأطفال على تطبيق أفكارهم الابتكارية وتجريبها كلما أمكن ذلك .**
- **تنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال .**

خصائص الأنشطة التي تنمى التفكير :

أوضح جابر عبد الحميد الخصائص التي تتميز بها الأنشطة التي تنمى التفكير منها :

1. أنشطة مفتوحة النهاية، من حيث أنه لا توجد إجابة واحدة صحيحة نبحث عنها، ففي كثير من أنشطة التفكير نجد أن الإجابات مقبولة ومناسبة .
2. كل نشاط يتطلب تدريب وظيفة عقلية عليا أو أكثر، ففي نشاط التفكير يتطلب من التلاميذ أن يقارنوا، وأن يلاحظوا وأن يصنفوا وأن يضعوا فروضا... الخ .
3. تؤكد أنشطة التفكير على توليد التلاميذ للأفكار بدلا من استرجاع المعلومات، وفي نشاط التفكير يتطلب من التلاميذ أن يبينوا ما الذي يفكرون فيه، بدلا من أن يطلب منهم أن يتذكروا فكر الآخرين .

ومن أهم الأنشطة التي طبقت في برامج تنمية التفكير والتفكير العلمي والابتكارى ووجدت ذات فائدة في تحقيق ذلك الخبرات والأنشطة التالية :

1. الأنشطة التي تطبق تكامل مختلف المواد الدراسية .
2. الأنشطة التي تطبق خارج الفصل الدراسي وفي الأماكن الطبيعية .
3. الأنشطة التي تشجع على اشتراك الأسرة والمجتمع المحلى .
4. كتابة التقارير حول ما يقوم به الأطفال من أنشطة ومهام .
5. كتابة المقالات في الصحف المدرسية
6. استخدام أشكال التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسب الآلي، والانترنت وبرامج الفيديو والألعاب التعليمية والإنسان الآلي وغيرها .
7. الاعتماد على الأنشطة الخاصة بتبسيط العلوم مع الاستعانة بالخامات البسيطة الموجودة في البيئة .

8. **أدب الأطفال وقصص التراث واستخدام جميع أنواع اللعب والفنون بمختلف أشكالها من رسم وموسيقى ورواية قصة ومسرح العرائس .**
9. **المسابقات بمختلف أشكالها .**
10. **استخدام الألغاز.**

التفكير فيما وراء الواضح :

أن التفكير إذا اقترن بشيء مهما كأن جامداً جعله مرناً، وهذه المرونة تُعتبر القاسم المشترك بين التفكير والفن، مما يجعل من النظام باقترانه بالتفكير أكثر مرونة، ويبدو هذا هو الهدف من الكتاب، باعتبار أن الحياة كلها نظام قائم بذاته، ففكر الأنظمة مهم لأننا جزء منه، ولكي نكتسب تأثيراً أكبر على الحياة، ونحقق جودة أفضل لها، نحتاج إلى معرفة طريقة عملها.

هناك حدود لنمو الأنظمة التي يصنعها الإنسان، فجميعها في لحظة تصبح مفككة ومتهالكة ومتعرضة للانهيار، لهذا من الأفضل كلما نما النظام أن نقسمه إلى أنظمة فرعية صغيرة تكون تحت مستويات مختلفة من السيطرة.

فحين تفكك نظاماً لا تجد سماته الرئيسة في أي من أجزائه؛ إذ أن هذه السّمات تظهر حين يعمل النظام ككل، والطريقة الوحيدة لاكتشاف هذه السّمات هي تشغيل النظام، وأجمل ما في الموضوع أنه ليس عليك فهم النظام لكي تستفيد منه؛ فاستعمال الكمبيوتر لا يحتاج أن تتعلم هندسته وتكوينه من الداخل، فالفهم يُكتسب من خلال التركيب، والطريقة الوحيدة لفهم كيفية عمل النظام هي متابعة النظام وهو يعمل ككل.

العالم نظام معقّد:

العالم نظام معقّد، ونحتاج إلى جهاز معقّد لكي نفهمه، فدماغ الإنسان هو أعقد بناء في العالم، ولا يوجد دماغان متماثلان. أننا نولد بالخلايا العصبية كاملة العدد، ولكن يموت منها في عامنا الأول حوالي 70%، أما الخلايا المتبقية فأنها تكون شبكة روابط معقدة فيما بينها، وبالاستخدام تقوى بعض الروابط وتذبل أخرى، أن الدماغ لا ينفصل عن العالم، فالعالم هو الذي يشكله، والنظام الخارجي للعالم يشكل النظام الداخلي لأدمغتنا، وأول درس في الأنظمة هو معرفة نوع التعقيد الذي نتعامل معه: تعقيد في التفاصيل أو تعقيد ديناميكي.

ثبات النظام يعتمد على عوامل كثيرة، منها الحجم والعدد وتنوع الأنظمة الفعلية ونوع ودرجة الارتباط بينها، والنظام المعقد ليس بالضرورة نظام غير ثابت؛ فهناك أنظمة معقّدة عديدة ثابتة للغاية، وبالتالي تقاوم التغيير، فمثلا هناك أحزاب سياسية مختلفة تكتسب القوة دون سقوط النظام الحكومي الديمقراطي بأكمله، والأسر تسمح بالاختلاف والمناقشة دون أن تنهار، وكذلك الشركات في عملها رغم اختلاف وجهات النظر بين الأقسام، وحين يتراكم الضغط من أجل التغيير في نظام معين يمكن أن ينفجر فجأة مثل البالون، فهناك حد يفصل النظام تحت ضغط كبير، ذلك أن أقل مؤثر قد يتسبب في سقوطه، فكلما شعرت بمزيد من التوتر، كأن من المحتمل أن تفقد أعصابك بسبب أقل إثارة، أنها القشة التي تقصم ظهر البعير، فالنظام ممكن أن ينهار نتيجة أشياء تافهة، وهذا معناه أنه من الممكن إحداث تغييرات مستحبة بأقل جهد، أي أن التغيير يكون سهلا للغاية إذا عرفنا الروابط الصحيحة، وهذا ليس معناه أن تترك الضغط يتراكم، ولكن معناه أن نعرف الوقت الصحيح للتدخل بحيث يؤدي أقل مجهود إلى نتائج رائعة وإلى هذه الفعالية.

كيف تطبق فكرة الفعالية؟ يجب فحص الروابط التي تحافظ على وجود الجزء الذي تريد تغييره في مكانه، اقطع هذه الروابط أو

اجعلها ضعيفة فربما يسهل هذا التغيير، وهذا مبدأ أساس في فكر الأنظمة، وهذا لا يمنع من وجود آثار جانبية.

جوهر الأنظمة :

أن فكر الأنظمة هو تفكير في حلقات، وليس تفكيراً في خطوط مستقيمة، أن أجزاء النظام مرتبطة بعضها ببعض سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وهكذا ينعكس التغيير في جزء على بقية الأجزاء. وهذا بدوره يؤثر في الجزء الذي تغيّر في الأساس، أي أن الجزء الأصلي يستجيب للتأثير الجديد، وهكذا يعود التأثير للجزء الأصلي في صورة معدلة، أي أن هناك حلقة وليس خطاً مستقيماً، وهذا ما نسميه حلقات التغذية الراجعة.

ومبدأ التغذية الراجعة يبدو بسيطاً للغاية، فهي موجودة طوال الوقت لدرجة أننا نعيش ونتنفس حلقات التغذية الراجعة ونتعامل معها كمسلمات، ومن الصعب تقييم مدى أهميتها، وهي شيء أساس في الأنظمة، فلا نظام بلا تغذية راجعة. وهناك نوعان رئيسيان من حلقات التغذية الراجعة:

- الأول هو التغذية الراجعة الداعمة لزيادة التغيير الأساسي، بمعنى أن التغيير ينتج تغييراً أكبر في نفس الاتجاه.
- الثاني هو التغذية الراجعة الموازنة، حين تعود التغييرات لتناقض التغيير الأساسي، وبالتالي تضعف النتيجة.

أن التغذية الراجعة الداعمة، قد تفهم على أنها مدح، وتعطينا الانطباع بأنها شيء جيد، والواقع أنها قد تكون شيئاً جيداً، وقد تكون كارثة تتسبب في فقد السيطرة على النظام، والأمر يعتمد على التغيير الذي تدعمه.

وهي باختصار تؤدي إلى التغيير بنفس الاتجاه للتغيير الأصلي. وحين يكون التغيير الأصلي في الاتجاه المرغوب، فأن هذا يكون ذا فائدة عظيمة، ولكن:

فترض أن التغيير الأصلي غير مرغوب!!

بذلك نجد أن التغذية الراجعة الداعمة يمكن أن تؤدي إلى دوائر خير وكذلك إلى دوائر شر.

أما التغذية الراجعة الموازنة وأحيانا تسمى بالتغذية " السلبيّة" المفهوم مــن التسمية أنها نقد، لأن كلمة "سلبية" تـوحي بشيء سيّئ، والتغذية الراجعة الموازنة ليست شيئاً سيّئاً أو جيداً في حد ذاتها، أنها تعني – وحسب- أن النظام يقاوم التغيير، وهذا ربما يساعدنا أو يعطلنا، اعتماداً على ما نريد أن نفعله، فهي تقرب النظام من هدفه، حيث تتوقف حلقات التغذية الراجعة الموازنة، ويستريح النظام أو يصل إلى حالة التوازن.

أما التغذية التقدّمية فهي شيء أخر، فهي مختلفة بعض الشيء عن بعض أنواع التغذية الراجعة، أنها تنبع من قدرتنا على التنبؤ بالمستقبل، وفي هذه الحالة تتسبب النتيجة المتــوقعة في المستقبل، والتي لم تقع بعد في السبب الذي يحدث في الحاضر، والذي لم يكن ليحدث لولا ذلك، وهكذا يتمدّد المستقبل للخلف ليؤثر في الحاضر، فمثلاً إذا توقعت أنك ستفشل، فأنت ستفشل في الغالب، وحين تتوقع أن تنجح تساعدك طاقتك وتفاؤلك ويزيد احتمال النجاح، لا شيء ينجح مثل النجاح، ولا شيء يفشل مثل الفشل.

الفصل الرابع

التعلم

- التفكير الإبداعي واستراتيجياته
- العوامل التي تكون القدرة على التفكير الإبداعي التفاكر (العصف الذهني)
- تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني

التعلم

التعلّم هو أن تعرف المزيد عن العالم وعن الناس من حولك، حيث يصبح بإمكانك القيام بشيء لم تكن تستطيع القيام به من قبل، ورغم أن التعليم يبدو أحيانا نشاطاً متخصصاً يجب الإشراف عليه، ويتم في أماكن معينة، إلا أنه بالفعل يحدث طوال الوقت، وأفضل تعلم هو الذي يتم على طريقتك بالقراءة، والاستماع، والتحدّث أو الممارسة.

التعلم هو أخذ القرارات، وتغيير ما نقوم به كردّ فعل للتغذية الراجعة التي نحصل عليها، أننا غير منفصلين على العالم، وبالتالي فأن ما نفعله يغيّر العالم، وعلينا أن نستمرّ في التغيير لكي نبقى في الحياة؛ لأن العالم لا يظل كما هو، وهو يتحرك باستمرار، ولكي نحافظ على توازننا، أو حتى نبقى في مكاننا علينا تحريك أنفسنا طوال الوقت، يشبه ذلك الوقوف في الماء وحولك الدوامات والأمواج، سوف تفقد توازنك إذا حاولت الوقوف بصلابة، ولكن للحفاظ على توازنك، عليك أن تتحرك وتغير تركيز وزنك طوال الوقت، وهذا هو التوازن الحركي الديناميكي، أننا لا نستطيع أن نقف ساكنين حتى لو أردنا.

وبأكثر دقة تعرض المؤلف إلى نوع ثان من التعلّم، وهو التعلّم المولد بتعريفه بأنه التعلّم الذي يسمح لنماذجنا العقلية أن تتأثر، وربما تتغير من خلال التغذية الراجعة.

أن التعلم المولد يؤدي إلى اختيارات جديدة. ربما نرى الموقف بأكمله بصورة مختلفة. وربما نشك في شخصياتنا، وفي العمل يؤدي التعلّم المولّد إلى التساؤل حول نوعية العمل وكيف يمكن أن يكون.

أن ما يمكن قوله هو أن كل شيء نمرّ به هو تغذية راجعة، ولنا يد في صنعه، وهذا معناه أنه يجب علينا التفكير في دوائر وليس في خطوط مستقيمة، علينا أن نصنع ارتباطات وعلاقات.

وللمؤلف وجهة نظر عن النموذج السائد الموروث عن قرون من العلم، فالبعض يميل إلى رؤية الأمور من منظور السبب – النتيجة – النهـاية، وهذا النموذج يقسّم العالم ويقسّم تجاربنا، وبالتالي يعزلنا على العالم ويفصلنا عن تجاربنا ونتائج عواقب أفعالنا، أما التفكير في دوائر يعطينا قوة ومرونة أكبر.

هناك نقطة مهمة تتعلق بالنتائج والمجهود؛ إذ أنه يمكننا الحصول على تغيير كبير من مجهود صغير حين نعرف نقطة الفعالية وبالعكس، ما لم نفهم النظام قد نجد أنفسنا نبذل مجهوداً كبيراً في محاولة التأثير دون جدوى.

أن فكر الأنظمة يقترح أسئلة مفيدة يمكننا طرحها حين نكون في مشكلة وهي:

- ماذا نريد؟
- ماذا نمتلك؟

في محاولتنا لتحقيق هدفنا، نكون قد صنعنا حلقة تغذية راجعة موازنة، والتي تنتج من الاختلاف بين ما لدينا الآن و ما نريده، وأفضل شيء هو الوضوح في الحالتين.

وأخيراً بماذا ينصحك الكاتب؟

حين تهدأ الأمور يكون من السهل أن تتصرف، وقبل أن تلقي المشكلات القادمة بظلالها، يكون من السهل وضع الخطط.

الهش يسهل كسره، والصغير يسهل تبديده، خذ حذرك قبل أن يظهر الشر، نظم الأمور قبل أن تبدأ الفوضى، الشجرة الكبيرة تنبت

من برعم صغير، والبرج العالي كأن كومة صغيرة على الأرض، ورحلة الألف ميل تبدأ بخطوة، والأهم في كل ذلك: المبدأ العظيم لا يمكن تقسيمه، لذا فأن الأوعية الكبيرة لا يمكن أن تحتويه.

التفكير الإبداعي واستراتيجياته :

تعريف التفكير الإبداعي :Creative Thinking

يرى (جوردن 1995 Gordon) أن \"الإبداع Creativity هو الموهبة للإنتاج ويحدث التغيير القوي والمفيد في حل أقوى المشكلات\".

ويرى(محمد المفتي 1995) أن الإبداع\" هو عملية لها مراحل متتابعة تهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدة وذلك في ظل مناخ داعم يسود الاتساق والتآلف بين مكوناته\".

ويرتبط التفكير الإبداعي ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، ولكن الإبداع يصف الناتج، أما التفكير الإبداعي فيصف العمليات نفسها (دي بونو 1977).

وعلى ذلك يعرف (منير كامل 1996) التفكير الإبداعي بأنه \"الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في أنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة) \" .

ويعرف (فتحي جروان 1999) التفكير الإبداعي بأنه\" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلي نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد - فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير- لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة \".

ويرى بعض الباحثين أمثال: < اوسبورن 1991 Osborn، جوردن 1995 Jordan، فريمان 1996 Freeman > أن عملية التفكير الإبداعي تتم خلال أربع مراحل متتالية هي:

1. **مرحلة التحضير أو الإعداد : Preparation وهي الخلفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد وفسرها (جوردن Gordon) بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه.**
2. **مرحلة الكمون والاحتضان : Incubation وهي حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد بالقيام بالعمل والبحث عن الحلول، وهي أصعب مراحل التفكير الإبداعي.**
3. **مرحلة الإشراق : Illumination وهي الحالة التي تحدث بها الومضة أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقاً فهي تحدث في وقت ما، في مكان ما، وربما تلعب الظروف المكانية والزمانية والبيئة المحيطة دوراً في تحريك هذه الحالة، ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام.**
4. **مرحلة التحقيق : Verification وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المفيدة والمرضية، وحيازة المنتج الإبداعي على الرضى الاجتماعي.**

أي أن الإبداع هو أنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكراً أو عملاً وهو بذلك يعتمد على الانجاز الملموس.

العوامل التي تكون القدرة على التفكير الإبداعي:

هناك عوامل متشابكة تكون القدرة على التفكير الإبداعي وتؤثر فيه إلى حد كبير،فقد صنف (ديفيز 1996 Davis) القدرات الإبداعية إلى:

1. لطلاقة تطوير التفسيرات القدرة على التنبؤ بالنتائج
2. الإسهاب الحساسية تجاه المشاكل التفكير المنطقي
3. المرونة القدرة على التعرف على المشاكل القدرة على التراجع
4. الأصالة التفكير المقارن والمجازي التحليل
5. التحويل التقييم التركيب
6. التصور، التخيل الحدس
7. التركيز

الطلاقة : يقصد بها تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد أو الطالب المبدع، في وحدة زمنية معينة.

المرونة : يقصد بها تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد أو الطالب المبدع، أي درجة السهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة (عدم التصلب) .

الأصالة : يقصد بها التجديد أو الانفراد بالأفكار التي يأتي بها الفرد أو الطالب المبدع، أي قدرة الفرد على أنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار أو الشيوع .

التفاكر (العصف الذهني) : Brain Storming

ويقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة . أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في

كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار .

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فأنها تقوم على تصور \"حل المشكلة\" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الأخر، العقل البشري(المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب أخر. ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة .أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (اوسبورن 1963 Osborn عن: على سليمان 1999) وهناك أربع قواعد أساسية للتفاكر ذكرها (أوسبورن1963 Osborn عن: عبد الله الصافي 1997) هي:

1. النقد المؤجل: وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.
2. الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كأن هذا أفضل.
3. الكم مطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.
4. التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

ويرى (ديفيز Davis 1986) أن عملية التفاكر(العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب التالية:

1. للتفاكر جاذبية بدهية (حدسية): حيث أن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البدهية بدرجة كبيرة.
2. التفاكر عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد أنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.
3. التفاكر عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
4. التفاكر عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.
5. التفاكر عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

ويرى (محمد المفتي 2000) أنه من المستحيل الآن أن تظل عملية التفكير وحل المشكلات واستشراق المستقبل عملية يقوم بها مفكر بمفرده مهما كانت قدرته أو شموليته في العلم، وأصبح من المحتم أن تقوم بهذه العملية مجموعة من المفكرين في تخصصات متنوعة تعمل عقلها الجماعي في " أنتاج الأفكار" و " أنتاج حلول متنوعة للمشكلة الواحدة "و " أنتاج البدائل لمواجهة التحديات المستقبلية "، وهذه المجموعات من المفكرين يمكن أن نطلق عليها "فرق التفكير، ويمكن أن نطلق على التفكير الذي يمارس داخل هذه المجموعات :بالتفكير التعاوني والذي أقترح له التعريف التالي: " أعمال العقل

متضافراً مع غيره من العقول بأسلوب منهجي يتسم بالعلمية والموضوعية لإيجاد حلول متنوعة لمشكلات نتجت عن ظواهر طبيعية أو مجتمعية،أو لاستشراق المستقبل ووضع بدائل لمواجهة تحدياته واحتمالاته ".

ويقترح (محمد المفتي 2000) أنه لكي ننمي التفكير التعاوني (الجماعي) لدي المتعلم بعد أن تعود عقله ولسنوات طويلة في إطار نظام تعليمي وممارسات مقصودة داخل حجرات الدراسة على التفكير الفردي (أو المنفرد). يجب الاتجاه إلي استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني،وإستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة، وحل المشكلات عن طريق إشراك مجموعات من الطلاب في التفكير،ووضع بدائل الحلول وتنفيذها،وتقويم النتائج .

ويلاحظ أن ما أقترحه(محمد المفتي) يدخل تحت نطاق العصف الذهني .

والذي يتطلب بدوره معلماً قادراً على إدارة عملية التفكير في مواقف العصف الذهني الأمر الذي يستلزم تدريب المعلمين أثناء الخدمة علي كيفية استخدام إستراتيجية العصف الذهني، وكذلك إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات المعلمين لتتوافق مع التوجهات الحديثة التي تطالب بتنمية التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمعلم لتنمية القدرات الإبداعية لدي طلابه .

وقد أوضح (روشكا A. Rochka 1989) ثلاث مراحل لعملية التفاكر هي:

- المرحلة الأولى : ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها،تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المشاركين الذين يفضل أن تتراوح أعدادهم

ما بين (10-12) فرداً، ثلاثة منهم على علاقة بالمشكلة موضوع التفاكر والآخرون بعيدوا الصلة عنها، ويفضل أن يختار المشاركون رئيساً للجلسة يدير الحوار ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء (مقرر الجلسة) .

- المرحلة الثانية : ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولاً بشكل فردي ثم يقوم أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة) . وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة للمشاركين بقواعد التفاكر وضرورة الالتزام بها وأهمية تجنب النقد وتقبل أية فكرة ومتابعتها.
- المرحلة الثالثة : ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها.

ويمكن صياغة هذه الخطوات لموقف (جلسة) العصف الذهني في صورة إجرائية كالتالي :

1. تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة) .
2. إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة) .
3. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.
4. البدء بعملية العصف الذهني .
5. إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار.
6. مرحلة التقويم .

تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني :

أولاً : المشكلة (موضوع الجلسة): " أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى المملكة " .

1. **تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة) : " أساليب خفض التلوث البيئي على مستوى المملكة " . يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين حول موضوع الجلسة لإعطاء مقدمة نظرية مناسبة لمدة (5 دقائق) .**
2. **إعادة صياغة المشكلة: يعيد رئيس الجلسة صياغة المشكلة في (5دقائق)على النحو التالي : التلوث البيئي يعني تلوث الهواء والماء والأرض، ويطرحها من خلال الأسئلة التالية :-**

كيف تقلل من تلوث الهواء ؟، كيف تقلل من تلوث الماء ؟، كيف تقلل من تلوث الأرض ؟

1. **تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يقوم رئيس الجلسة بشرح طريقة العمل وتذكير المشاركين بقواعد العصف الذهني . لمدة (5 دقائق) :**

- **أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها .**
- **لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها .**
- **لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت .**
- **يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها .**
- **استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها .**
- **أعط فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك .**

2. **تعيين مقرر للجلسة ليدون الأفكار .**

3. يطلب من المشاركين البدء أفكارهم إجابة عن الأسئلة لمدة (40 دقيقة).
4. يقوم مقرر الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على سبورة معدنية أمام المشاركين.
5. يقوم رئيس الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار قد نضب لديهم كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها أو الربط بينها وصولاً إلى فكرة جديدة .
6. لتقييم : يقوم رئيس الجلسة بمناقشة المشاركين في الأفكار المطروحة لمدة (40 دقيقة) من أجل تقييمها وتصنيفها إلى :
   - أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق .
   - أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث أو.....
   - أفكار مستشاة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق .
7. يلخص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق ويعرضها على المشاركين لمدة(10 دقائق) .

ثانيا : المشكلة (موضوع الجلسة): \" أسباب ضعف التلاميذ في حل المسائل اللفظية في الرياضيات \" .

ويمكن إعادة صياغة المشكلة: وطرحها من خلال الأسباب التالية :-

- أسباب تتعلق بمحتوي المناهج وبنائها وطرق صياغة المسائل اللفظية.

- أسباب تتعلق بالتلاميذ ومستواهم العقلي ونموهم اللغوي .
- أسباب تتعلق بطرائق التدريس والتدريب على حل المسائل اللفظية.

ثالثاً : المشكلة(موضوع الجلسة): \" أسباب الضعف اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية \"

وبنفس الطريقة يمكن إعادة صياغة المشكلة في عدة مشكلات فرعية يمكن البحث عن حلول لكل منها وبالتالي التوصل إلى عدة حلول للمشكلة الأصلية .

ولكن يجب أن نلفت النظر إلى نوعين من المشكلات : مشكلات مغلقة لها حل واحد فقط صحيح أو طريقة واحدة للحل وتحتاج إلى نوع من التفكير المنطقي . ومشكلات مفتوحة ليس لها حل واحد صحيح بالضرورة أو طريقة واحدة للحل وإنما تحتمل حلولاً عديدة وتحتاج إلى نوع من التفكير الإبداعي ويصلح معها أسلوب العصف الذهني .

مما سبق يمكن القول أن العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم أو النقد . ومن خلال القيام بعملية التفاكر حسب القواعد التي ذكرها (اوسبورن) والمراحل التي ذكرها (روشكا) أثبت التفاكر نجاحه في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار الأفراد دون تقييم، وذلك لأن انتقاد الأفكار أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيبطئ تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار

المبدعة لديه. وهذا يوضح أهمية عملية التفاكر في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات للأسباب التي ذكرها (ديفيز) واقتراحات (محمد المفتي) .

الفصل الخامس

الإبداع

- مفهومه
- تعريفه
- علاقة الإبداع بالذكاء
- مراحل الإبداع
- عوامل التفكير الإبداعي
- تقنيات أثارة الإبداع
- تربية الإبداع
- دور الأسرة في تنمية الإبداع

الإبداع

مفهومه :

أن الإبداع مفهوم أزلي، ظهر منذ أن عرف الإنسان نفسه، واكتشف مؤهلاته، ورغم أن التعريف يختلف من عصر إلى عصر، لكن المفهوم واحد وهو ما يتميز بالخلق الجيد والجديد والنافع للناس والذي يستحوذ على إعجابهم، فالإنسان البدائي قد أنتج وأبدع أشياء كثيرة ولكنها كانت تدل على عصره وإمكانياته، فالذي اخترع المعول ليشق به الأرض إنسان مبدع بمفهوم عصره، ولو أن التاريخ لم يسجل لنا كثيرا من المبدعين في مجالات كثيرة ، إلا أن بعض الآثار الباقية تدل على بعض المبدعين في بعض العصور الغابرة. فالأهرامات مثلا وكيف تم بناؤها والمومياء وكيف تم تحنيطها وغيرها من الآثار تدل دلاله قاطعه على أن هناك مبدعين حقا يحملون نفس الصفات التي نطلقها في عصرنا الحالي على المبدعين .

تعريفه:

الإبداع لغة مشتق من الفعل (أبدع) الشيء أي اخترعه، والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما.وأبدعت الشيء وابتدعته أي استخرجه وأحدثته.ونقول فلأن أبدع في هذا الأمر ، أي كأن أول من فعله.والإبداع يعنى الإيجاد أو الخلق أو التكوين أو الابتكار والمبدع هو المتسم بالإبداع والخلق لا بالمحكاة والتقليد والإبداع عند الفلاسفة يعنى إيجاد الشيء من عدم والتخيل الإبداعي نوع من التخيل المستمر والخلق .والإبداعية هي النزعة نحو الإبداع ويبدو التفكير الإبداعي في اكتشاف علاقات جديدة قائمه بين أجزاء الخبرة.ويعرف أنون التفكير الإبداعي بأنه ربط الأفكار أو الأشياء بعلاقات لم تكن موجودة من قبل. أما بوتورانس(1955) فيعرف

الإبداع بأنه عمليه التحسس بالمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة، ثم تحديد الصعوبة، ثم البحث عن الحلول وصياغة الفرضيات ثم اختبارها وإعادة اختبارها، وأخيراً صياغة النتائج ونقلها .

ويعرف شتاين(1968) الابتكار بأنه «عمليه ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعه معينه أو تقبله على أنه مفيد».أما سيمسون يعرف قدرة الإبداع بأنها «المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على الانشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية»، ويعرف جلفورد (1962) الجهد الإبداعي بأنه «استعداد الفرد لإنتاج أفكار أو نواتج سيكولوجية جديدة ويتضمن ذلك أنتاج الأفكار القديمة في ارتباطات جديدة» بينما يعرف الإنتاج الإبداعي« بأنه نتاج الشخص الخلاق الذي يأخذ الشكل الظاهر للعمل الإبداعي مثل الشعر، والرواية والاختراع، والتصوير،.....، الخ » ويعرف غسان عبد الحي(1989) الإبداع «بأنه إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج ...الخ».

وهكذا فقد تنوعت تعريفات الإبداع ويمكن حصرها في فئات أربع:

1. تعريفات تركز على العملية الإبداعية أو الكيفية التي يبدع فيها المبدع عمله.
2. تعريفات تركز على الإنتاج الإبداعي .
3. تعريفات تركز على السمات الشخصية للمبدعين.
4. تعريفات تركز على الإمكانيات الإبداعية كما تتكشف من خلال الأداء على الاختبارات النفسية التي تهتم بقياس القدرات الإبداعية.

من التعريفات السابقة نستطيع أن نستنتج أن الأمور التالية موجودة في مفهوم الإبداع:

1. الأصالة والحداثة: حيث يوجد اتفاق عام بأن الإبداع هو عملية خلق شيء جديد.
2. الفائدة والقبول الاجتماعي: حيث يؤكد بعض الكتاب أن الفائدة شرط في العمل الخلاق.
3. تفاعل الفرد مع البيئة:حيث أن الإنتاج الخلاق هو نتيجة تفاعل بين وحدوية الفرد وبيئته.
4. القدرة على حل وإدراك المشكلات.
5. نلمس من بعض التعريفات التأكيد على التعريف الإجرائي وذلك لتوفير المعايير الوصفية للحكم على العمل الخلاق وغير الخلاق.

علاقة الإبداع بالذكاء :

تشير بعض الدراسات في هذا المجال إلى وجود ارتباط ضعيف(0.2) بين نسبة الذكاء والإبداع. كما تشير دراسات أخرى إلى أن ارتباط الذكاء بالتحصيل اكبر من ارتباطه بالإبداع.

ويستنتج من الدراسات أيضاً أن الطلبة المبدعين يمتازون بسمات شخصيه تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، فهم يتمتعون بقوة الأنا، وحب المخاطرة، والإقدام، والثقة بالنفس.

مراحل الإبداع :

حتى تتم العملية الإبداعية لا بد لها أن تمر في عدة مراحل، وتتجاوز مجموعة من العوامل والظروف وفيما يلي هذه المراحل:

أولاً:مرحله الإعداد :

وتتضمن هذه المرحلة دراسة الفرد للمشكلة ، ومعرفه جوانبها الجوهرية أو الأساسية والتأمل في المشاكل المشابهة وطرق حلولها السابقة، وحتى يمكنه تحقيق ذلك لا بد للمبدع أن يكتسب الخيال الذي يمكن أن يتعلمه من الحياة العامة ومن البيئة المحيطة به بكل ما تزخر به من عقبات وصعوبات . كما لا بد للمبدع أن يكون عارفا للمعاني الجزئية لأشياء كثيرة ولمواضيع مختلفة لأن المعاني التي يعطيها المبدع هي جزئيات مجمعة بطريقة جيدة ومتينة تجعل منها موضوعا متكاملا

ثانيا: مرحلة الجهد(المحاولة)

بعد أن يكون الفرد قد تدرب تدريبا جيدا على تكوين التصورات بوساطة الخيال وبعد أن يكون قد جمع المعلومات في اكبر قدر ممكن من حيث النوع والكم واستطاع أن يدرك المعاني ويفهمها فأنه سيكون جاهزا لكي يقوم بأي تصور جديد على ضوء المعلومات الجيدة والنوعية المختلفة ولكن لا بد من توفر الدافع أو الرغبة وكذلك لا بد من توفر التحرر الفكري عند الفرد فالحرية الفكرية هي التي تجعل المبدع حرا طليقا من كل القيود التي تجبره على الاتجاه في مسار لا يعجبه ولا يتناسب مع ما يريد البلوغ إليه .

ثالثاً: مرحلة الاحتضان :

يكون المبدع عند هذه المرحلة قد حدد الموضوع الذي سيحقق ذاته فيه لكن الموضوع هو فكرة عامة وتبقى الصورة التي تحقق هذا الموضوع فالمبدع يعرف موضوعه لكن صورة الموضوع تبقى مجهولة لديه لهذا فأن لهذه المرحلة دورا كبيرا في تحديد الصورة الإبداعية ويكون المبدع في هذه المرحلة خاملا لا يظهر أي نشاط

فكري يذكر وكأنه يعيش حالة ذهول لكنها في الحقيقة حالة لا شعورية تدور في عقل الإنسان ويكون الخيال أنشط من ذي قبل وكأنه يحس بالمشكلة فهو يريد المشاركة فيها ومن تأثير الواقع المشكل فأن الشخص المبدع يشعر بالتوتر والقلق فيحاول أن يدفعه عنه بوسائل كثيرة عله يجد الراحة النفسية وقد تسمى هذه المرحلة بالمخاض لما يظهر فيها من الحالات النفسية والتقلبات المزاجية.

رابعاً :مرحله الإشراق أو البصيرة

تعد هذه المرحلة بمثابة الأرضية التي ينمو بوسطها الإبداع وتتكون خلالها التصورات والأفكار وتتضح الصور الإبداعية وهي بمثابة الفرصة التي يكون فيها المبدع أكثر قابلية للعمل والإنتاج .

وفيها تسقط الأفكار مدرارا على عقل المبدع وكأن هناك كائنا أخر يمده بخيط رفيع من الأفكار والتصورات .

فالإشراق ما هو إلا اللحظة التي يجد فيها المبدع ضالته فهو لم يكن بعيدا عنها بل كأن في خضم البحث عنه أما التوتر والقلق وعدم الراحة التي كأن يشعر بها من قبل فهي من جراء البحث عن هذه الفكرة الإلهامية .

خامساً:مرحلة التقويم أو التحقيق

وفي هذه المرحلة على المبدع عندما يصنع شيئا جديدا وقبل أن يعرضه على مجتمعه أو على الناس لا بد أنا يتأكد منه وبذلك يظل فترة زمنية يراقب هذا الشيء المبدع حتى يتحقق من أنه سيستوفي جميع القوانين المنطقية والترتيبية والجمالية وأنه لن يلاقى أي اعتراض من المجتمع وأنه لن يفشل في إبلاغ ما يريده إلى الناس كما أن المبدع في حالة إبداعه لا يصدر الحكم النهائي على كمال

عمله بل يتوقع دائما النقد والحكم من الآخرين فلا يتأكد من جدوى عمله إلا عندما يتأكد من أن حكمه جاء مثل حكم الناس أجمعين ومع ذلك فقد يأتي شخص في زمان أخر بعده ويكتشف مواطن الضعف في إبداعه.

عوامل التفكير الإبداعي :

يبدو أن الابتكار مستقل إلى حد ما عن الذكاء كما يعبر عنه بنسبة الذكاء ولكن في معظم الأعمال الإبتكاريه لا بد من توفر حد أدنى من الذكاء يتراوح ما بين 115_120 نسبة الذكاء ودون هذا المستوى لا يمكن أن يحدث الابتكار ولحدوث الإبداع لا بد من توفر قدرات تسمى عوامل التفكير الإبداعي وهي :

1. عوامل الطلاقة :

وتعنى قدره الفرد على أنتاج عدد وفير من الأفكار الجيدة ذات القيمة في وحدة زمنية معينة والشخص المبدع أكثر أنتاجا لمثل هذه الأفكار من الشخص العادي .

2. عوامل المرونة :

وتعنى قدرة الفرد على التغيير فالإنسان الذي يقف عند فكرة أو يتصلب إزاء طريقة اقل قدرة على الإبداع من أنسأن مرن التفكير قادر على التغيير حين يلزم ذلك .

3. الأصالة :

وتعنى القدرة على تقديم استجابات ماهرة أو غير شائعة وأن لم يمنع عدم شيوعها من أن تكون مقبولة وملائمة لطبيعة المشكلة المطروحة ومن الاختبارات التي تكشف عن هذه القدرة تلك التي تتطلب من المفحوص أن يقدم عناوين ماهرة لقصة قصيرة أو أن

يفكر في عدد من النتائج المترتبة على حدوث شيء غير عادي أو التعامل بمهارة مع لغز من الألغاز المقدمة بشكل يسعفه بالحل.

4. الحساسية للمشكلات :

وهي القدرة على مجابهة موقف معين ينطوي على مشكلة أو عدى مشكلات تحتاج إلى حل وأن هذا الموقف قد يكتنفه نقص ما أو يشتمل على مشكلة ما وقد تتمثل هذه المشكلة في أحدى القضايا الأدبية أو الفلسفية أو العملية أو في بعض المواقف الاجتماعية.

5. الاحتفاظ بالاتجاه :

وتعنى قدرة الفرد على التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها وقد أيد عدد من الباحثين ممن ضمنوا هذا العامل في بحوثهم من وجود ارتباط ذات دلالة بين هذا العامل وبعض عوامل الإبداع الأخرى .

6. التقويم :

أي أنتاج إبداعي أو ابتكاري يتضمن عملية انتخاب أو اختيار وهذه تتضمن التقويم فالشخص المبدع يقتضى منه الأمر انتخاب مشكلة أو منهج مناسب ضمن المناهج أو المشكلات المقدرة على ضوء إمكانياته ومهاراته التي اكتسبها وقد تعنى القدرة على التقويم إعادة النظر في الإنتاج الإبداعي سواء أكان هذا الإنتاج للفرد المبدع ذاته أم من أنتاج أشخاص آخرين .

تقنيات أثارة الإبداع :

من التقنيات المتبعة في أثارة الإبداع:

1. العصف الذهني

تضم جلسه العصف الذهني من 10- 12 شخصا ويكون احدهم مديرا للجلسة وتبدأ الجلسة بتوضيح من المدير للأفراد كيفية العمل والسلوك بعد أن يكون قد وضح لهم المشكلة وعلى كل فرد أثناء الجلسة أن يتجنب أي نقد أو تقويم ايجابي أو سلبي للفكرة التي يطرحها العضو وأن يقبل أي فكرة مهما كانت خيالية كما على الأعضاء الإدلاء بأكبر عدد ممكن من الأفكار إذ كلما كثرت الأفكار زاد الجيد منها وأن يتابع كل عضو أفكار الآخرين وكيفية بنائها وتجمعها ثم هناك مرحلة لتقويم الأفكار وحسابها عمليا.

2. المناقشة والمباحث :

أن العصف الذهني تستعمل عادة لإنتاج الأفكار المتتالية، وليس من اجل حل أو إيجاد المشكلات التي تسهم في معرفة ظاهرة ما أو فحص مبدأ، أو أساس، أو طريقه . وقد اظهر المبدعون في التقنية أنهم يلجأون بشكل عام إلى المناقشة والتعاون الجماعي من اجل إعداد مثل هذه المشكلات . يرتبط نجاح الجماعة بخصائص الأعضاء ومدير الجماعة . كما يرتبط بالتحضير المسبق ويتوفر الجو المناسب، كما ينبغي أن يكون الأعضاء على قدر كبير من الاهتمام بالمشكلة، كما ينبغي الاطلاع على ما تم بحثه سابقا حول موضوع المناقشة ومن المهم أن تكون الآراء المطروحة عبر مناقشه مختصرة وقصيرة وتمس الموضوع مباشرة . ويختلف حجم جماعة المناقشة ما بين ستة مشتركين وعشرين مشتركا يجلسون على طاولة دائرية حيث يؤمن هذا الشكل للمشتركين رؤية بعضهم بعض .

تربية الإبداع :

يلهث العالم الحديث وراء المبدعين، وذلك حتى يستطيع حل المشاكل الإنسانية المطروحة مثل الطاقة البديلة، ومقاومة الأمراض العصرية والتغلب عليها ومشكلة السلام والحرب بأنواعها . ويرى

الحسين الحايل أنه لا بد أن تتوفر في المبدعين شروط أساسية للإبداع بصفة عامة مثل الخيال الواسع، والقدرة على خلق تصورات جديدة، ولا يظل بعد هذا إلا نوعية المعلومات فإذا غذينا ذاكرتهم بالمعلومات التي تخص المجال الذي نريدهم أن يبدعوا فيه بالإضافة إلى تهيئة الشروط الأخرى للإبداع فأننا بهذا سنوجه عملية الإبداع لديهم .

ويمكن للتربية أن تسهم في خلق الشخصية المبدعة بوساطة ربط الدروس بالحياة النفسية والاجتماعية للطفل فالتربية الحديثة ترى أن المدرسة يجب أن تكون صورة حقيقية لواقع المجتمع الخارجي . لذلك لا يكفي أن تتضمن المناهج حقائق عن طبيعة المجتمع بل لا بد من الاعتماد على الرحلات العلمية والاستكشافية واشتراك الطلاب في الأعمال التعاونية والتطوعية في خدمة البيئة، ودعوة رجال العلم والاختصاص لإلقاء محاضرات كل في مجال تخصصه . ومن وسائل تحقيق هذه الغاية الاعتماد على طرق التدريس الجيدة كطريقة المشروع أو التعيين أو المشكلات .

ويجب أن تشبع المدرسة حاجات التلميذ وتنمي استعداداته وقدراته وتدعم السمات الشخصية المرغوبة كحمل المسؤولية، والشعور بالواجب ن والطاعة واحترام القانون والاعتماد على النفس والثقة بها، وتكوين العادات الايجابية كالدقة والموضوعية والنظافة والأمانة والصدق والشجاعة الأدبية والقدرة عن التعبير عن الذات واحترام الغير وممارسة الديمقراطية، وتدريب التلميذ على التفكير في حل المشكلات .

دور الأسرة في تنمية الإبداع :

تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنمية قدرات أطفالها على التعامل إبداعيا على التعامل مع المشكلات، ويزعم أن جميع الأطفال مبدعون

وأن المدرسة هي التي تدمر هذه القدرات الطبيعية حيث يذهب تورانس إلى القول بأن المدرسين يظهرون عدم قبول الطفل المبدع، على اعتبار أنه يملك أفكارا غريبة أو غير أليفة . بينما أشارة دراسات عديدة أخرى إلى أن المدرسين أكثر من أي جماعة أخرى تشجيعا لنمو الإبداع في أطفالهم، بما في ذلك الآباء أنفسهم . ويمكن للآباء تحسين عملية التفكير عند أبنائهم وذلك بالا نقنع بتعليمهم الحقائق بل نتعداها إلى تعليمهم المهارات ولا سيما في حل المشكلات .

من دراسة هذا الموضوع يمكننا أن نوصي بما يلي :ـ

1. من المفيد أن يعرف الآباء أبنائهم معرفة حقيقية موضوعية وأن يكشفوا مواهبهم .
2. إلا يقتصر اهتمام الآباء بأبنائهم بقدراتهم العقلية بل ينظر إليهم أنهم يشبهون الآخرين في حاجاتهم الأساسية وعلاقاتهم الاجتماعية .
3. كما يجب على المدرسة أن تتعرف على المبدعين وذلك من خلال أراء المعلمين وملاحظاتهم من خلال الاختبارات .
4. أن تتيح المناهج للطلاب فرصة الدراسة والبحث وتنمية جوانب الإبداع والابتكار .
5. أن تشجع المدرسة المواهب المتنوعة وأن تسد مطالب واحتياجات الموهوبين وأن تعمل على إشراك المبدعين في مجالات الأنشطة المتعددة .

الفصل السادس

الذكاء

- الفروق الفئوية في الذكاء
- أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء
- الفروق العرقية في الذكاء
- أنماط القابلية في الفئات العرقية
- كيفية إعداد أنشطة لتنمية التفكير الناقد

الذكاء

سبق أن أشرنا إلى عيوب روائز الذكاء من حيث عجزها عن التنبؤ بالفروق الفردية والفئوية في عمر متأخر . غير أن روائز الذكاء لعمر الثالثة وما بعده تغدو أدوات تنبؤية تتمتع بدرجة من الثبات والصدق تفوق كثيراً نظيرتها لروائز المرحلة السابقة .

ويمكن بسبب الثبات النسبي لمعامل الذكاء العملي خلال هذه الفترة استخدام الروائز لتقدير مساهمات العوامل المحيطية في الذكاء العملي .

الفروق الفئوية في الذكاء :

قورنت فئات متماثلة البنية (أي يفترض أن تكون ذات أصل وراثي واحد) في الذكاء فلم تمكن الفروق العقلية القائمة بين فئة وأخرى من اتخاذ أي حكم قاطع بصدد تأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة . وبتعبير أخر لم يكن بالإمكان في مثل تلك المقارنات عزل العامل البيئي عن العامل الوراثي . وبنتيجة ذلك تعذر تحقيق الهدف الذي يتمثل في تحديد دور العامل البيئي في الذكاء .

أما مقارنة الفئات مختلفة البنية ذات الأصول الوراثية المتباينة والتي تهدف إلى تحديد دور العامل الوراثي في الذكاء فتمكن بدرجة ما من عزل العامل الوراثي عن العامل البيئي.

وعلى أي حال لا بد للدراسة العلمية الصحيحة من أن تتجاوز الحدود الفئوية وأن تميز الفروق القائمة بين فئة وأخرى .

ومن المفيد والممكن معاً عد الفروق داخل الفئة الواحدة دليلاً جيداً لأثر العامل البيئي خاصة وأن للفئة الواحدة أصلاً وراثياً يفترض أن يكون واحداً .

أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء :

تتفق نتائج الدراسات كلها على أن الذكاء يرتبط إيجابياً بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية للفرد . تقاس المكانة الاجتماعية والاقتصادية بمجموعة إجراءات تشمل مستوى التحصيل الدراسي للوالدين ودخلهم . وبهدف كشف دور المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء حددت معاملات الذكاء ومدى ترابطها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي عند مختلف الفئات العرقية للسكان ولقد تبين أن معامل الذكاء يترابط مع المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأطفال ما قبل المدرسة السود بمقدار .24, والبيض بمقدار .33, ولم يتخط معامل الترابط بين الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأمريكيين الهنود درجة الصفر . ولقد أجريت دراسات أخرى بهدف مقارنة متوسطات معاملات الذكاء للبيض وللسود من الطبقات الاجتماعية كلها وتوصلت إلى تأكيد وجود فروق بين معاملات ذكاء مختلف الطبقات . إلا أن تلك الفروق لم تكن على درجة كبيرة من الوضوح . أن الأمر في جملته مشابه لمعاملات الترابط السابقة . إذ تدل تلك المعاملات على وجود ترابط ملموس بين الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لكن نسبة الترابط لم تتعد الجذر التربيعي للرقم .35, والرقم .3, أي أن تلك النسبة تراوحت حول الخمسين بالمائة ولم تتجاوزها يبدو أن السبب في ذلك يرجع إلى ضرورة توفر قدر محدد من الذكاء للنجاح الاقتصادي في المجتمع . وهذا القدر من الذكاء يكون مسؤولاً عن ترابط المستوى الاجتماعي والاقتصادي بمعامل الذكاء .

الفروق العرقية في الذكاء :

قدمت في أواخر الستينات محاولة لإيضاح الفروق بين السود والبيض في الذكاء غير أن تلك المحاولة استندت إلى فرضية متحيزة لصالح البيض إذ تدنت نقط السود عن المتوسط كثيراً فاقترح جنسون (1969) أن السبب قد يرجع إلى الوراثة أكثر من رجوعه للمحيط .

وجمع الباحث قدراً كبيراً من الأدلة الإحصائية تدعى فرضيته ولكن الفرضية أثارت قدراً واضحاً من الجدل .

أشرنا من قبل إلى عجز معامل الذكاء عن قياس المساهمات الوراثية في الذكاء عند الفئات المختلفة ولعل ذلك هو الخطأ الأساسي في نقاش (جنسن) ولقد كتب العالم ريتشارد لونتين R.Lewontin في هذا الصدد (إذا كانت لفئتين درجة وراثية رفيعة بصدد صفة ما وكأن بين الفئتين متوسط فرقي فهل يكون الفرق وراثياً بمجمله ؟ ثمة احتمال أن الفئتين تختلفان وراثياً بسبب تاريخ سابق من الانتقاء التفريقي لنمط وراثي يثبت التباين النوعي .

والاحتمال الأخر هو أن الفئتين قد تختلفان نوعياً بسبب أحداث تاريخية ترجع إلى التعيين النوعي دون انتقاء تفريقي . وثالث الاحتمالات هو أن تكون الفئتان متشابهتين لكنهما تعيشان في أوساط يختلف بعضها عن بعض الأخر ببعض العوامل الحرجة المحددة تحدث تلك الحالات كلها في الطبيعة وقد تتكرر ولا يمكن إلصاق احتمال قبلي بها (لوتين 1976 ص1.9) .

أن الحجة الأساسية في مناقشة (جنسن) هي أن اتجاه الفرق بين البيض والسود يكشف فرقاً نوعياً عميقاً . ولكن ليس لمسلمة (جنسن) هذه ما يسوغها حتى ولو تأكد وجود فروق لا يستهأن بها بين السود والبيض في الصبغيات المؤثرة في معامل الذكاء . إضافة إلى ذلك فأن إزالة الفروق المحيطية لا يعني ببساطة تضيق الثغرة في التحصيل بين السود والبيض وإنما قد يؤدي بسهولة إلى تضييق الثغرة في الاتجاه الأخر بحيث يتفوق السود على البيض في المتوسط (ليونتين،1976،ص 1.9). من جهة ثانية نجد مناقشة جنسن خاطئة من وجهة نظر علم النفس. فالباحث يفترض أن معامل الذكاء قياس متساوي الصدق للفروق الوراثية الأصل سواء بين الفئات أم داخلها . إلا أن الروائز، وخاصة تلك التي استخدامها جنسن، تقيس الصفات المختلفة بين الفئات وليس داخلها فروائز الثبات التي وضعها

بياجيه، مثلا، تعطي تقويما معقولا للنمو المعرفي الإدراكي لأطفال من أوساط متماثلة . أما عندما برز أطفال من أوساط متباينة، فأن أي فرق بين الفئات سوف يعكس النمو والوسط على السواء. إضافة إلى ذلك لا بد من التسليم بتماثل الوسط لتحديد الفروق داخل الفئات . وعلى هذا الأساس يمكن عد معامل الذكاء قياسا معقولا للفروق داخل الفئات، وذلك لتحديد أثر الوراثة والمحيط، عندما يمكن التسليم بثبات الوسط واستمراريته.

أنماط القابلية في الفئات العرقية :

تقوم روائز الذكاء مدى واسعا من المهارات والقابليات، وتمكن نتيجة لذلك من رسم مشاخص(Profiles) توضح أنجاز الفرد في مختلف القياسات. يمكن في رائي «فكسلر» للأطفال مثلا، مقارنة أنجاز الفرد العملي بانجازه النظري، كما يمكن مقارنة نتائج الفرد في كل رائز فرعي بنظيرتها في بقية الروائز . ويستخدم التحليل العلمي لتحديد أنماط القابليات في مختلف الفئات ويساعد على اختيار الفرضية التي تدعي أن واحدة بعينها من مجوعات الروائز تتشبع بعامل عقلي واحد يقاس بصيغ مختلفة . وتتسع الفرضية لتشمل الروائز كلها أن رأي الباحث ضرورة لذلك . والمألوف أن يفترض الباحث عاملا واحدا أو ذكاء عاما تتشبع به الروائز كلها التي تقيسه بصيغ مختلفة . كما أن بوسع الباحث افتراض عامل أو عدد من العوامل تتشبع بها مجموعات معينة من الروائز مثل روائز القدرات الطائفية والخاصة.

استخدم التحليل العاملي لاختبار ثبات البنية العاملية للذكاء في الفئات ذات الأصول العرقية المتباينة . تبين من إحدى الدراسات أن البنية العقلية واحدة عند الأطفال بين الخامسة والتاسعة بيضاً وسوداً على السواء . ولم تبتعد الدراسات الأخرى في نتائجها عن الخط العام الذي يؤكد وحدة البنية العقلية لفئات الناس كلها على الرغم من

أنها وجدت تبايناً طفيفاً في أنماط البنى العقلية لفئات من أصول عرقية مختلفة . والسؤال الذي يبقى معلقاً يتخطى مشكلة تشابه العوامل في مختلف الفئات متسائلاً عن بروز هذا العامل أو ذاك في هذه الفئة أو تلك .

حاول أحد الباحثين الإجابة عن هذا السؤال . شمل مبحوثو تلاميذ السنة الأولى من صينيين وسود وبورتوريكيين وتساوي عدد البنات مع عدد الصبيان في الدراسة وتوازنت العينة في الأصل الاجتماعي الاقتصادي لكل طائفة عرقية . أعطي الصغار روائز قابلية عدلت لتلائم الخبرات الماضية لكل فئة ولتخفف من أثر انعدام خبرة الأولاد في الروائز ومن أثر التوافق بين الفاحص والمفحوص . وبنتيجة الدراسة وجدت فروق جدية في القابليات الأربع المنطقية واللغوية والتذكرية والمكانية بين مختلف الفئات كما وجدت علاقة قاطعة بين نقط المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبين نقط الفئات المختلفة في القابليات الأربع . وتأكدت النتائج في دراسة أخرى وعلى الرغم من أن بعض الباحثين قد تحدى النتائج السابقة إلا أننا نشعر بعدم أهمية التحدي والنتائج المترتبة عليه وذلك لصحة الدراسات الأصلية وسلامتها المنهجية .

وفي دراسة أخرى قورن أطفال السنة الرابعة الفقراء من أصول صينية وإيطالية وسود وبورتوريكيين . طلب إلى الأولاد تصميم مكعبات والتعرف على أجزاء شيء ما وفهمها ونسخ الأشكال الهندسية كما أعطيت لهم روائز في الطلاقة التعبيرية . تميز الصينيون في بناء المكعبات والتعرف على الأجزاء وتميز البورتوريكيون في رائز الطلاقة اللغوية . وأجريت دراسات مقارنة بين السود والبيض في رائز فكسلر للأطفال فتميز السود في الروائز اللفظية وتخلفوا في الروائز العملية أما البيض الذين عيرت الروائز عليهم في الأصل فقد تساوي تحصيلهم في مجموعتي الروائز . وتباين أنجاز أطفال الرابعة السود والبيض في رائز ستانفورد بينه فارتفعت نقط السود في روائز الفهم

والذاكرة ارتفاع نقط البيض في روائز الحكم والتفكير . وفي دراسة أخرى لأطفال الرابعة تم وضع البيض والسود في ستة من العوامل هي الفهم اللغوي والطلاقة الفكرية والسرعة الإدراكية والتفكير الصوري ومدى الذاكرة وذاكرة الصور فلم يتفوق الأطفال البيض على السود إلا في روائز الفهم اللغوي . تشير الأدلة المنوه عنها إلى تشابه البنية الفكرية للأطفال من مختلف الأصول العرقية كما تشير في الوقت نفسه إلى تباين مستوى الانجاز من فئة لأخرى في هذا الرائي أو ذاك ولا يمكن الاعتماد على الدراسات السابقة في معرفة أسباب التفوق في القابليات العقلية المختلفة أهي وراثية أم ناجمة عن عوامل ثقافية اجتماعية صرف .

كيفية إعداد أنشطة لتنمية التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة،مع إبداء الأسباب المنعة لكل رأي ومن هذا التعريف الإجرائي البسيط يمكن لكل فرد أن يزاول هذا النمط من التفكير بصورة ذاتية أو من خلال التفاعل مع الآخرين ويكفي هنا يكون الواحد منا صاحب رأي في القضايا المطروحة وأن يدلل على رأيه ببينه مقنعة حتى يكون الذين يفكرون تفكيراً ناقداً.

وحتى نحصل على هذه القدرة ـ نحن ومعلمونا وطلابنا ـ بدرجة أفضل يهمنا في المقام أن نعرف أين يقع التفكير الناقد على السلم المعرفي عند بلوم ؟؟

لقد صنف بلوم مستويات التفكير الإنساني إلى ستة مستويات هي: المعرفة،والفهم، والتطبيق،والتحليل،والتركيب،والتقويم،والملفت للنظر أن التفكير الناقد.

لا يمكن أن ينطلق إذا لم يسبقه "تحليل" دقيق للموقف المراد نقده كما أن إبداء الرأي المؤيد أو المعارض للموقف المحلل هو "تقويم" ومن هنا نجد أن التفكير الناقد هو من مستويات التفكير العليا ويحتار المستويين الرابع والسادس من مستويات بلوم.

إذا يلزم كمقدمة للتدريب على التفكير الناقد أن ندرب أنفسنا على المهارتين الجزئيتين الرئيستين من مهارت التفكير الناقد وهما التحليل والتقويم..

أولاً:- مهارة التحليل :

نعرف هذه المهارة : في مجال التحليل المادي ـ على أنها تجزئة الكل إلى مكوناته، أما في مجال التحليل النوعي : فتعني هذه المهارة من بين ما تعني: قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة لغيره من المكونات أو بالنسبة للكل الذي ينتمي إليه،و كذلك أوجه الشبه والاختلاف بينها جميعا.

ومثال على ذلك "تحليل الدراجة"

- من الناحية المادية: مكونات الدراجة هي:المقود،والمقعد،والبدالتان،والعجلتان،....
- من الناحية النوعية: استخدام الدراجة يؤدي إلى توفير في الطاقة وحماية للبيئة من التلوث وتحقق استقلالية الفرد.....

ثانيا : مهارة التقويم

تعرف هذه المهارة بأنها القدرة على إصدار حكم على فرد أو الحدث أو ظاهرة استناداً إلى معايير قائمة على القياس أو الوصل.

ومثال على ذلك: تقويم أداء راكب الدراجة، فإذا قطع مسافة ما في زمن ما بما يتلائم مع هدف ما، يقال أن راكب الدراجة ماهر، وهنا يسند التقويم إلى معايير قياسية وإذا كأن راكب الدراجة يجلس على كرسي الدراجة، ويتحرك بها في خط مستقيم ويراعي قواعد المرور، فهنا أيضاً نقول أن راكب الدراجة ماهر،ولكن التقويم يستند إلى معايير وصفية ..

أن تعرف مهارتي التحليل والتقويم يساعدنا في الحكم على مدى إتقاننا أو إتقان معلمينا أو طلابنا لهذا التفكير فالدقة في التحليل كمياً ونوعياً، والاستناد لمعايير التقويم القائمة على القياس أو الوصف هي أمور ضرورية للحكم على فاعلية التفكير الناقد..

يقول (جروان، 1997) :"التفكير الناقد محكوم بقادة المنطق، ويقود إلى نتاجات يمكن التنبؤ بها"، ومن هذا الوصف للتفكير الناقد، يكون هذا التفكير تفكيراً تقاربياً،لأنه يسعى إلى إعطاء حكم محدد في مواقف محددة وهو تفكير تحليلي لأنه يستند إلى قواعد المنطق التي تصل إلى النتائج من المقدمات"..

الفصل الثامن

الاستقصاء

- ما هو الاستقصاء
- فوائد الاستقصاء
- خطوات تنفيذ الاستقصاء
- العلاقة بين الاستقصاء والمباحث المدرسية
- خصائص الخبرة الاستقصائية
- ما دور المعلم في النموذج الاستقصائي
- فوائد التعلم من خلال الأنشطة
- دور المعلم في هذا النموذج
- التعلم التعاوني
- التفكير الناقد
- مزايا التعلم التعاوني
- استراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني

الاستقصاء

ما هو الاستقصاء؟

هو أسلوب تدريس وتقويم مي أن واحد ويقوم على وضع الطالب في موقف تعلمي مثير يشككه في موقف ما ويدفعه إلى استخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير للوصول إلى تعميم أو فكرة أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ القرار.

فوائد الاستقصاء:

يفيد الاستقصاء في تنمية العديد من المهارات والقدرات لدى الطلبة ومنها :

- **التخطيط وجمع المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى حل المشكلة.**
- **الجرأة والمثابرة والمبادرة.**
- **التفكير العلمي.**
- **ربط المعرفة بالحياة.**
- **الحوار والمناقشة واحترام الرأي الأخر.**
- **تطوير استراتيجيات مختلفة لحل المشكلة.**
- **العمل التعاوني.**
- **القدرة اللغوية والرياضية وكتابة التقارير.**
- **الإبداع والابتكار.**
- **تنمية قدرة الطالب على اكتشاف مصادر المعرفة المختلفة واستخدام وسائل التقنية الحديثة.**

- تنمية مهارات المتقابلة والملاحظة والتسجيل والتصوير ورسم المقاطع والأشكال المختلفة.
- توطيد العلاقة بين المعلم والطالب وبين المدرسة والمجتمع.
- تنبيه أصحاب القرار إلى أهمية بعض المشكلات.

خطوات تنفيذ الاستقصاء:

- مرحلة التخطيط : ويتم فيها تحديد العنوان ومقدمة الموضوع ويظهر فيها الطالب أهمية اختيار الموضوع ويحدد أسئلة الدراسة ومصادر المعلومات ويصف الإجراءات المراد القيام بها.
- مرحلة جمع المعلومات:ويتم قيها اختيار الإستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة للبحث أو لحل المسألة والطرق التي سيجمع بها معلوماته
- مرحلة معالجة المعلومات:ويتم فيها كتابة البحث أو حل المسألة أو إجراء التجربة مراعياً استخدام الاستراتيجيات التي تم اختيارها.
- مرحلة النتائج والتوصيات:يحدد فيها الطالب الاستنتاجات التي توصل إليها في بحثه ويخرج بمجموعة من التوصيات أو التعميمات.

العلاقة بين الاستقصاء والمباحث المدرسية:

تختلف عملية تطبيق هذا الأسلوب من مبحث دراسي لآخر ففي المباحث الإنسانية والتجارية يأخذ الاستقصاء شكل تقرير أو بحث يعده الطالب ويحتاج إلى فترة زمنية طويلة نسبياً لأتقل عن شهر أما في الرياضيات فيأخذ الاستقصاء شكل أنشطة استقصائية يجري

تنفيذها في حصة صفية واحدة أو أكثر وأما في العلوم فيتم تنفيذه في المختبر على شكل أنشطة عملية أو خارج غرفة الصف في أنشطة ميدانية استقصائية.

خصائص الخبرة الاستقصائية:

- **خبرة يدوية / خبرة عقلية**
- **تشغل الطالب وتدمجه في عملية تعلمه**
- **تعزز الثقافة العلمية**
- **تبنى على المعرفة السابقة**
- **تعزز المفاهيم السابقة**
- **تطور مهارات ومفاهيم جديدة**
- **تتمركز على الطالب**
- **تكشف علاقات**
- **تستغل المعرفة من عدة فروع علمية**
- **تشجع على تكوين تفسيرات معقولة للأحداث والظواهر**
- **تقود إلى الاكتشاف**
- **تولد أسئلة جديدة**

ما دور المعلم في النموذج الاستقصائي:

التعلم من خلال النشاطات:

تشجيع إستراتيجية التعلم القائمة على الأنشطة للطلبة على التعاون من خلال العمل وتوفير فرص حياتية حقيقية للطلبة في المساهمة في تعلم موجه ذاتيا ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية

لتفحص وضع غير مألوف أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق وتشمل هذه الإستراتيجية ما يلي:

- **المناظر**
- **الألعاب**
- **المناقشة ضمن فريق**
- **الرواية**
- **الدراسة المساحية**
- **تقديم عروض شفوية**
- **التعلم من خلال المشاريع**

فوائد التعلم من خلال الأنشطة:

- **تعزز الاستقلالية والتعلم التعاوني**
- **تراعي الفروق الفردية حيث يتقدم الطلبة بالأنشطة كل حسب اهتمامه وسرعته ومستواه**
- **يشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعليمهم**

دور المعلم في هذا النموذج:

- **يقوم بالتخطيط والإعداد المسبق**
- **يحدد نتجات التعلم المرغوبة**
- **يختار نشاطات مناسبة ومحفزة للطلبة**
- **يراقب النتائج باستخدام استراتيجيات تقويم ومعايير تسجيل مناسبة مثل قائمة الرصد أو سلالم التقدير لا اللفظية.**
- **يوفر فرصا للطلبة لتقديم عرض مناسب للجمهور**
- **يلاحظ التعاون واليات العمل في المجموعات**

- **يدعم ويشجع الطلبة أثناء العمل**

التعلم التعاوني:

إستراتيجية تعليم يقوم الطلبة من خلالها بالعمل ضمن مجموعات لمساعدة بعضهم في التعلم بقصد تحقيق هدف مشترك أو واجب ما.ويتوقع من كل طالب أن يبدي مسؤولية في التعلم وأن يتولى العديد من الأدوار داخل المجموعة.

مزايا التعلم التعاوني:

- **جعل التلميذ محور العملية التعليمية**
- **تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى التلاميذ**
- **إعطاء المعلم فرصة لمتابعة وتعرف حاجات التلاميذ**
- **تبادل الأفكار بين التلاميذ**
- **احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر**
- **تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ**
- **تدريب التلاميذ على الإسهام في حل المشكلات**
- **زيادة مقدرة التلاميذ على اتخاذ القرار**
- **تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر**
- **تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات**
- **تدريب التلاميذ على الالتزام بآداب الاستماع والحديث**
- **تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى التلاميذ**
- **تدريب التلاميذ على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة تلبية حاجة كل تلميذ بتقديم أنشطة مناسبة ضمن مجموعات متجانسة**

- **يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف**
- **يعمل على تطوير مهارات التفكير العليا**
- **بعمل على زيادة الألفة للمؤسسة التعليمية**
- **يعمل على زيادة الاحتفاظ بالمعلومات**

استراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني:

1. **المائدة المستديرة: وهي تعتمد على قيام الطلبة في الإجابة بالتناوب داخل المجموعة مع القيام ببعض المناقشات الشفوية ويتم تطبيقها عن طريق قيام المعلم بطرح مسالة أو مهمة تحتمل العديد من الاستجابات ويراقب عمل المجموعات ويحدد الزمن الازما لإنهاء المهمة.**

يستفاد من هذه الإستراتيجية:

- **تسمح لكل الطلبة بالمشاركة في الإجابة**
- **توضح المعلومات الموجودة مسبقا عند الطلبة**
- **تعود الطلبة الرد بصورة ايجابية متقدمة**

يراجع الطلبة المعارف والمهارات التي درسوها:

2. **العمل مع زميل المشارك : وهي تقوم على تزويد الطلبة بغذاء فكري في موضوعات تمكنهم من صياغة أفكار فردية أو تشاركيه مع زميل آخر وتكون بقيام المعلم بطرح سؤال أو عرض مشكلة، وينتظر فترة حتى يتأكد من أن الطلبة قد فكروا جيدا بالموضوع ثم يطلب منهم العمل ثنائيا للتشاور.**

3. المسألة / طرح الأسئلة : وعدد استخدام هذه الإستراتيجية يجب مراعاة:
   - إعطاء وقت للانتظار بعد طرح السؤال
   - اختيار الطلبة بشكل عشوائي للإجابة
   - السماح للطلبة بالإجابة بحرية تامة
   - إشعار الطلبة بأنه لا يوجد إجابة صحيحة حتى الآن
4. اعرف ــ ماذا ستعرف ــ ماذا تعلمت إستراتيجية تمهيد تساعد على تزويد الطلبة بمعلومات حول موضوع معين، ثم تسجيل ما تعلموه وما لم يتعلموه ويكون تنفيذها بتقسيم الطلبة إلى مجموعات رباعية وتوزيع المهمات المراد تعلمها على المجموعات تستخدم هذه الإستراتيجية في مراجعة الخبرات السابقة ومساعدة الطلبة على التقويم الذاتي وتحسين مهارة البحث والاتصال لديهم
5. عظم السمك :إستراتيجية تعاونية مخططة بشكل منظم صممت لمساعدة الطلبة على تمييز التأثيرات المنفصلة واستخدمت لحل المشكلات كي توضح أسباباً محتملة في حدوث المشكلة ويتم فيها تقسيم الصف إلى مجموعات رباعية ويضع المعلم المشكلة الرئيسة في رأس السمكة ويمتد من هناك إلى العمود الفقري الذي يتشعب منه العظم الصغير.

كيف تنظم المجموعات :

1. حسب المستوى الأكاديمي مرتفع+متوسط+متدني.
2. تكليف كل طالب بكتابة أسماء الطلبة الذين يرغب بالعمل معهم

3. مراعاة جنس الطلبة في المدارس المختلطة
4. حسب يوم الميلاد أو الشهر
5. حسب الهويات
6. حسب بطاقات الأرقام أو الألوان

الحجم المالي للمجموعة:

يعد ذلك على مستوى نضج الطلابي وحجم الصف ونوع المهمة وعموما فأن الدراسات تشير إلى أن الحجم الأمثل يتراوح بين اثنين إلى أربعة طلاب فكل مجموعة

زمن العمل في المجموعة الواحدة:ـ لا يوجد جوانب محددة لهذا السؤال لكن هناك إجماعاً على ضرورة تغيير أفراد المجموعة من وقت لآخر.

المشاكل المرتبطة بالعمل التعاوني:

- الانضباط
- السلوك الخارج عن المهمة
- احتكار الطلبة الجيدين للعمل داخل المجموعات
- صغر حجم الغرف الصفية(في الأبنية المستأجرة)
- استخدام نماذج المقاعد الثابتة(في بعض المدارس)
- إنهاء العمل في بعض المجموعات قبل غيرها

حل المشكلة:

هي عملية تفكير يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف سابقة مكتسبة ومهارات من اجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس ما لوفا له

وتكون الاستجابة بالقيام بعمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف .

خطوات حل المشكلة :

1. دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات المتوفرة والمعلمات الناقصة وتحديد الهدف والصعوبة المتوقعة
2. تجميع المعلومات وتوليد الأفكار والاستنتاجات الأولية لحل المشكلة
3. تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها
4. وضع خطة لحل المشكلة
5. تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف

الفصل التاسع

التفكير الناقد

- أولاً: تعريفات التفكير الناقد
- ثانيا: مهارات التفكير الناقد
- ثالثاً: نتائج الدراسات
- معايير التفكير الناقد

التفكير الناقد

التفكير الناقد:

إستراتيجية تعليم تعنى بتطوير مهارات التحليل و التقييم ومراجعة الذات،وتتطلب الإبداع والاستقلالية والتفكير الناقد هو بخلاف التفكير الانتقادي أي أنه لا يركز على العيوب ولكن على المزايا والتغيرات والقضايا الضمنية وتمكن أهميته في أنه يعلم الإنسان كيف يكر بشكل منطقي وبشكل استقرائي وبشكل استنباطي فلا يتقبل كل شيء ويسلم به وإنما يناقش ويفند ويحلل ويشمل التفكير الناقد:

- مهارات ما وراء المعرفة:حيث يراجع الطلبة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم.
- منظمات بصرية حيث يبتكر الطلبة صور لتفكيرهم كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرسوم البيانية والخرائط والجداول البياني
- التحليل: يحلل الطلبة وساءل الإعلام الإحصائيات وأمور أخرى

أن المراجعة الشاملة للأدب التربوي تشير إلى اتفاق مابين التربويين ورجال الأعمال على أن تحسين تفكير الطلبة هدف أساسي لأعدادهم لسوق العمل في القرن الحادي والعشرين، بحيث يكونون قادرين على الحصول على المعلومات المناسبة وتقييمها، وتطبيقها في المواقف العلمية، واستخدامها في عملية صنع القرارات وإصدار الأحكام، فضلا عن أعدادهم لمواجهة كافة التحديات التي يفرضها عصر العولمة المتسم بالتطورات العلمية والتكنولوجية، وتعدد وسائل الاتصال "الانفتاح على الثقافات العلمية، وتدفق الكم الهائل من المعارف والمعلومات عبر شبكة الانترنت التي استخدامها في المنزل والمدارس والمؤسسات الحكومية والخاصة، كل ذلك تطلب تنمية

المهارات العلمية والعملية، ومهارات التفكير المتنوعة، وخاصة مهارات التفكير الناقد، لما تتصف به من خصائص هامة تتطلبها عملية مواجهة التحديات وحل المشكلات.

لقد نتج عما سبق نشاطات فكرية – بحثية مختلفة؛ تمثلت بإجراء الدراسات والبحوث، وإصدار الكتب، وعقد الحلقات الدراسية، وتشكيل اللجان العلمية، وتقديم أوراق عمل لمؤتمرات علمية وثقافية واقتصادية حول سبل تنمية مهارات التفكير بأشكالها المختلفة، مما يتطلب الاستفادة من الأدب العالمي، والإطلاع على نتائج البحث والدراسات، وخاصة رسائل الماجستير والدكتوراه، باعتبارها أجريت لنيل الدرجات العلمية ونتجت عن جهد فكري لإلقاء الضوء على الدراسة، محور الاهتمام، كما تزود هذه الأطروحات بنتائج وتنطوي على استنتاجات وتقدم اقتراحات يمكن الاستفادة منها الصعيدين العملي والعلمي.

وبناء على ذلك تمت مراجعة أربعة وعشرين ملخصا من أصل ثلاثين ملخصا من أصل ثلاثين ملخصا تقريبا من ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه الحديثة، التي أجريت حول التفكير الناقد في عام 1999، ونتيجة لهذه المراجعة تبين أن هذه الدراسات أجريت في المجالات الرئيسية الآتية:

الرقم	المجال	عدد
1	العناية الصحية، العناية بالجهاز النفسي	2
2	مهنة التمريض والتعليم التمريضي	7
3	العمل المخبري	1

4	القوى العاملة وإعداد الخريجين	3
5	تعليم التفكير الناقد في الأوضاع	9
6	الحاسوب وشبكة المعلومات (الانترنت	2

يلاحظ مما ذكر بأن أطروحات الماجستير والدكتوراه التي أجريت حول التفكير الناقد في عام 1999، لم تقتصر على الأوضاع الأكاديمية والفرق الصفية والطلبة في المدارس والكليات والجامعات، وإنما تعدى ذلك إلى الأوضاع العلمية والتطبيقية، كما جاء في الدراسات التي أجريت على العاملين في مجال العناية الصحية والتمريض في الأوضاع العملية، والعمل المخبري وإعداد القوى العاملة مما يشير إلى أهمية التفكير الناقد في مختلف مناحي الحياة، وخاصة فيما يتعلق ببرامج التربية المستديمة والتعليم المستمر.

وسنحاول في هذا التقرير تناول أهم ما توصلت إليه هذه الدراسات من حيث: النتائج والتوصيات وقبل ذلك سيتم عرض بعض تعريفات التفكير الناقد ـ مهاراته التي وردت في الأدب التربوي.

أولاً: تعريفات التفكير الناقد

1. التفكير الناقد هو فحص وتقييم الحلول المعروضة (Moor, Mc Gann, & Mc Gann, 1985)
2. التفكير الناقد هو حل المشكلات أو تحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقا (Udau &Dan els, 1991)
3. التفكير الناقد هو تفكير تأملي ومعقول مركز على اتخاذ قرار بشأن ما تصدقه أو تؤمن به أو ما تفعله، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتمرين (Ennis, 1985)

4. **التفكير الناقد هو الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم وهي التحليل والترتيب والتقويم** (polebte, 1991)
5. **التفكير الناقد هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده على محكات في الوصول إلى الأحكام** (Lip man, 1991) **جروان، 1999، ص**

ثانيا: مهارات التفكير الناقد

أما مهارات التفكير الناقد كما أوردها (Beyer, 1985) **فهي الآتية:**

1. **التمييز بين الحقائق التي يمكن أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.**
2. **التميز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع، وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.**
3. **تحديد مصداقية المعلومات.**
4. **تحديد الدقة الحقيقية للخبز أو الرواية.**
5. **التعرف إلى الادعاءات أو البراهين والحجج الغامضة.**
6. **التعرف إلى الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.**
7. **تحري التحيز أو التحامل.**
8. **التعرف إلى المغالطات المنطقية.**
9. **التعرف إلى أوجه التناقص أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات الوقائع.**
10. **تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء (جروان، 1999، ص63)**

ثالثاً: نتائج الدراسات

أهم النتائج التي توصلت إليها دراسات الماجستير والدكتوراه التي أجريت في عام 1999 حول التفكير الناقد. والتي تناولت العلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات وتأثير بعض استراتيجيات التدريس والتعلم في مهارات التفكير الناقد ومفهوم التفكير الناقد والمهارات التي تؤلفه والمهارات الضرورية المطلوب توافرها في القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج:

1- النتائج المتعلقة بالعلاقة بين التفكير الناقد وبعض المتغيرات.

لقد تناولت بعض الدراسات علاقة بعض المتغيرات الشخصية والعملية والعقلية بمهارات التفكير الناقد وما يتصل بها. وفي ما يتصل ببعض المتغيرات العملية والشخصية فقد توصلت دراسة Good fellow 1999 , إلى أن العاملين بالعناية بالجهاز التنفسي يقدرون أنفسهم عالياً على المهارات التالية : ترتيب الأحداث أو الأشياء حسب الأهمية، ومواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها، ولاتصال .

كما دلت على أن كلاً من المناخ التنظيمي وسنوات الخبرة في العمل، والجنس، وإدارة الأوضاع العملية، تؤثر في عملية تقدير الأفراد لذواتهم فيما يتعلق بمهارات التفكير الناقد، بينما لم يكن أثر لكل من طبيعة العمل والعمر والمستوى التعليمي في هذه العملية. وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة هو أن الخبرة في العمل هي المدخل لفهم سلوكات التفكير الناقد، وأما دراسة (Kenimer ,1999) فقد دلت على أن المستوى التعليمي، والجنس، وسنوات الخبرة في ممارسة العمل، وموقع العمل ل تؤثر في إدراك العاملين أهمية عوامل التفكير الناقد .

وفيما يتعلق بالمتغيرات الشخصية فقد دلت نتائج (Kuiper, 1999) أيضاً على أن هناك تزايداً في استخدام استراتيجيات التفكير لدى

الممرضين والممرضات حديثي التخرج، وأن إستراتيجية الملاحظة الذاتية هي أكثر استخداماً من قبلهم وبالتالي يصبح لديهم فرصة لاكتساب كفاءة الضبط الذاتي التي يمكن أن تساعدهم في عملية الانتقال للحياة العملية، من خلال تطوير مهارات التفكير، وخاصة مهارات التفكير فوق المعرفية (التخطيط، والمراقبة، والتحكم، والتقييم) كما تضمنت الدراسة الإشارة إلى أن عملية الضبط الذاتي تعد دعماً ذاتياً لتطوير مهارات التفكير، وخاصة التفكير الناقد حتى يتم اكتساب الخبرة.

وفي إطار المتغيرات الشخصية أيضاً تبين وجود تأثير ايجابي للتفكير الناقد في خاصية العناية بالآخرين والمشاركة في الديمقراطية؛ فقد دلت نتائج دراسة (1999 Cassidy) على أن للتفكير الناقد بالإضافة إلى المتغيرات الأخرى كالجنس، وتناول الأفكار، والتعاطف الدولي، والقدرة على التحمل الآخرين تأثيراً في خاصية العناية بالآخرين وتقديم المساعدة لهم.

أما دراسة (1999 Allen) فقد دلت على أن مهارات التفكير الناقد للمشاركة الديمقراطية.

تبين فيما سبق علاقة التفكير وما يتصل به ببعض المتغيرات الشخصية والعلمية. أما في ما يتعلق ببعض العوامل العقلية فقد دلت الدراسات التي أجريت على أهمية التفكير التأملي Reflicting thinking وخاصة فيما يتعلق بأداء المهمات المختلفة، ومن بين هذه الدراسات دراسة (Croke 1999) التي أشار فيها إلى أن التفكير الناقد والقدرة علة اتخاذ القرارات في مجال لتمريض عمليتان تشملان التعامل بين ثلاث أبعاد : عملية التمريض، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي،كما أشارت الدراسات أن التفكير التأملي وإعداد التقارير الأسبوعية التي تتصف بالكتابة التأملية دوراً مهماً في تطوير مهارات التفكير الناقد . وأكدت ذلك دراسة (Keminer,1999) ودراسة (Good fellow , 1999) فقد أشارتا إلى أن التفكير التأملي في المهام من العناصر والعوامل التي

تشكل إطار عمل لسلوكات التفكير الناقد . وبهذا الصدد توصلت دراسة (Angell, 1999) إلى أن إستراتيجية تدريس مهارات التفكير الناقد على نحو واضح في إطار تعليم المحتوى ذاته (Infusion) وإستراتيجية التفكير التأملي العميق (Immersion) تؤثران في تنمية هذه المهارات.

هذا وقد أشارت دراسة (Zurmehy 1999) إلى ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث حول مهارات التفكير الناقد وخصائصه، وإثر الكتابة التأملية في تنمية هذه المهارات؛ إي أثر الكتابة الناتجة عن عملية التفكير التأملي العميق في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ومن العوامل العقلية مهارات التفكير فوق المعرفية meta cogintive skills المشتملة على التخطيط Planning والمراقبة والتحكم monitoring & controlling والتقييم Assessment فقد توصلت دراسة (Myers ,1999) إلى أهمية هذه المهارات والدور المركزي الذي تلعبه في التربية بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص . وقد أكدت نتائج الدراسة Kuiper حيث أشارت إلى أهمية هذه المهارات في عملية التفكير والانتقال من الحياة الدراسية إلى الحياة العملية .

كما وجد أن للمهارات المعرفية العامة تأثير في التفكير الناقد، عندما عمل المشاركون بشكل جماعي، وأن الآراء المعرفية ومهارات التفكير المعرفية عامل مهم للتنبؤ بمعلومات حول التفكير الناقد، وذلك حسب ما أشارت إليه دراسة (Angell,1999).

ومن العمليات العقلية ذات الصلة بالتفكير الناقد القدرة على اتخاذ القرارات. وهذا ما تناولته بعض الدراسات؛ فقد دعمت دراسة (Hill, 1999) الافتراض القائل بأن العاملين الذين يفكرون تفكيراً ناقداً يعملون على اتخاذ قرارات أفضل، وهذا ما أيدته دراسة (Croke, 1999) التي أشار فيها إلى أن التفكير التأملي يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد الذي، بدوره، يعمل على تطوير عملية اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.

وقد أوضحت دراسة (Hennessy, 1999) أهمية أن يفكر العاملون بمهنة التمريض تفكيراً ناقداً، من أجل اتخاذ قرارات في الأوضاع الإكلينيكية المشكوك فيها، فضلاً عن مواجهة المشكلات الصعبة. هذا وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك ارتباطاً ما بين تفضيل اختيار معلمي التمريض استناداً لكل من الخبرة وعملية اتخاذ القرارات؛ فبالرغم من أن العاملين في مهنة التمريض أشاروا إلى أهمية اختيار معلمي التمريض استناداً للخبرة، فقد أشاروا أيضاً إلى أهمية اكبر لاختيارهم، استناداً لقدرتهم على التحمل، واتخاذ قرارات في الأوضاع الإكلينيكية الطارئة.

نتيجة لذلك هناك بعض العوامل تؤثر في التفكير الناقد كالضبط الذاتي، ومهارات التفكير فوق المعرفية " التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم " في حين أن التفكير الناقد يؤثر في عملية اتخاذ القرارات، وخاصية العناية بالآخرين وتقديم المساعدة لهم والمشاركة الديمقراطية.

2- نتائج الدراسات المتعلقة بتأثير بعض استراتيجيات التدريس والتعليم في التفكير الناقد.

دلت نتائج دراسة (Myers, 1999) على أهمية الاستراتيجيات فوق المعرفية (لتخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم) في التربية، وأهميتها في تشجيع التفكير الناقد بالإضافة إلى الاستراتيجيات الأخرى كإستراتيجية التعلم فوق الداخلية، وفوق الذاكرة، والتفكير الناقد. وقد دلت دراسة (Srccardi, 1999) على أن كلا من طريقة دراسات الحالة والطرق الروائية مقيدتان في عملية التعلم، ذلك لأنهما تشجعان التفكير الناقد من خلال المحاورة والنقاش، ويتفق مع هذه الدراسة دراسة (Hill, 1999) التي أشار فيها إلى أن إستراتجيتي دراسات الحالة والمحاكاة من الاستراتيجيات المهمة في هذا المضمار، وتؤكد دراسة (Anderson, 1999) على المحاورة والنقاش من خلال دراسة لخمسة برامج للرياضيات تبث عبر شبكة الانترنت. فقد دلت على أن المحاورة

ذات المعنى والنقاش من العوامل الهامة لدى المستجيبين، إذ عرفت المحاورة ذات المعنى، بأنها عملية الاتصال الفعال التي يتم من خلالها حصول الطالب على إجابات محددة، تتعلق بالمسائل الرياضية التي تشتمل عليها الواجبات البيتية، وبشكل عام دلت نتائج الدراسة على أن التقدم في التكنولوجيا الكمبيوتر، والاتصال من بعد عبر شبكة الانترنت يعمل على إيجاد مكان عملي وواقعي للمعلمين وخاصة معلمي الرياضيات، حيث تعادل الدروس التي تبث عبر الشبكة حلقة دراسية جامعية، وأن أسلوب المحاورة ذات المعنى عبر شبكة الانترنت لا يقل أهمية عن التعلم داخل الغرف الصفية، لأنها تتصف بالحوار السقراطي Scratic dialogue الذي يعد المفتاح لتدريس مهارات التفكير الناقد .

ومن الدراسات التي تؤيد أهمية المناقشة دراسة (Pfeiffec,1999) حيث توصلت إلى أن للمناقشة دوراً مهماً في إظهار مهارات التفكير الناقد، ولها تأثير في مهارة الكتابة حيث يعمل الطلبة على دمج الأفكار التي يتم طرحها في المناقشة في استجاباتهم المكتوبة، في حين لم يكن أثر للكتابة في المناقشة .

ومن الدراسات التي أجريت في هذا الإطار دراسة (Dupree,1999) التي تضمنت دعوة لدوائر الرياضيات في الكليات والجامعات لإعادة فحص الأسلوب التقليدي المستند إلى المحاضرة وإلى أسلوب التعلم التفاعلي الذي ينطوي على مشاركة الطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (Luzzy,1999) دلت على أن برامج حاملي درجة الشرف تركز على تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المنهاج والطرق التعليمية، وقد توصل فيها إلى أن التربويين يرون أن تعليم التفكير الناقد في حصص الإنشاء ومن خلال منهاج الكلية، هو المدخل لتطوير مهارات التفكير الناقد . والذي يكون عن طريق المشاركة في برنامج يصمم خصيصاً لذلك، ويتضمن تمارين وتدريبات عملية، وحلقات دراسية، ومشاريع، ونشاطات لا منهجية، تتعلق

بالتأليف والكتابة وتعمل على تلبية حاجات الطلبة حاملي درجة الشرف لتنمية مهارات التفكير الناقد وتطويره.

معايير التفكير الناقد:

التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والتحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية :

- **تحديد مصداقية مصدر المعلومة.**
- **تحري التحيز أو التحمل .**
- **التعرف على المغالطات المنطقية.**
- **التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق.**

الفصل العاشر
الفكر التربوي الإسلامي

- الطفل في الفكر التربوي الإسلامي
- مكانة الطفل في الإسلام
- حقوق الطفل في الإسلام
- العدل في المعاملة
- حق الطفل في التربية والتعليم
- مبادئ تربية الطفل في الإسلام
- تكافؤ الفرص التعليمية
- إلزامية التعليم
- سن التعليم
- الدين أصل الأخلاق
- التدرج في تربية الطفل
- ضرورة المدح والتشجيع
- ضرورة الترويح واللعب
- الرفق في المعاملة

الفكر التربوي الاسلامي

الفكر التربوي الإسلامي:

يعني الباحث بالفكر التربوي هنا مجموعة المسلمات والأفكار التي تؤلف النظرية الواحدة أو النظريات المتقاربة، والتي بدورها تعتبر المرجعية والأساس لواضعي الاستراتيجيات والبرامج العملية في ميدان التّعليم. فهي جهود في الجانب النظري، يتوقع أن تكون ذات تأثير وفاعليّة في الجانب العملي للتعليم.

وما أطلقنا عليه "الفكر التربوي الإسلامي" هو إسهامات قدمت من مفكرين إسلاميين في عصر النهضة الذي سبق عرضه، ويلاحظ في هذه الإسهامات التأثير الكبير لوجود التحدي الذي أوجده دخول الثقافة الغربية والعلوم الاجتماعيّة الغربية في ثقافات البلاد الإسلاميّة، وهذا التأثير ظهر بأشكال مختلفة، كان منها الاقتباس من هذه الثّقافة الغربية، أو بذل الجهد الفكري لمصادمتها ومهاجمتها والرد عليها، وكان لهذا التأثير أشكال أخرى عديد غير هذين الشّكلين.

وتدور هذه الإسهامات -كلّها أو معظمها- حول إحداث "التجديد" في ميدان التّربية في المجتمعات الإسلاميّة، وتوجيه العملية التربوية في هذه المجتمعات لتكون مؤدية لدورها في المجتمع، قادرة على إحياء القيم الإسلاميّة فيه، بعيدة عن تأثير القيم المتعارضة مع الإسلام، ليكون الإسلام -ديناً ومنهج حياة-هو العامل الأساس في بناء هذه المجتمعات وحركتها، وليتحقق في هذه المجتمعات انتماؤها للإسلام، وتنتهي حالة اغترابها عن دينها وحضارتها وقيمها.

ويمكن اعتبار هذه الإسهامات الحديثة والمعاصرة في هذا الإطار نوعاً من الإبداع والإضافة، أو هي في المصطلح الإسلامي نوع من "الاجتهاد"، وقد نصّ على علاقة عمليّة "التجديد" بـ"الاجتهاد" الشيخ الخواض الشيخ العقاد بقوله: "لا تكون هنالك دعوة إلى التجديد دون معالجة لطرائق الاجتهاد المختلفة أو دون طرق لأبواب الاجتهاد المتعددة، بينما أنه قد يكون هنالك اجتهاد عام أو خاصّ، دون دعوى بالتجديد أو دعوة إليه". (الخواض الشيخ العقاد: 1995م، ص227) .

على أن كثيراً من مجالات التجديد في الفكر التربوي الإسلامي ليست اجتهاداً بالمعنى الفقهي للكلمة، إنّما هي اجتهاد بالمعنى العام للكلمة، أي أنه لا يشترط لمن يسهم فيه أن تتحقق فيه شروط المجتهد في الفقه الإسلامي، إنما عليه أن يلتزم بشروط البحث العلمي. ونبّه على ذلك محمد عزّ الدّين توفيق عند بيانه لمضمون التجديد في ميدان ذي صلة وثيقة بالفكر التربوي الإسلامي، هو التأصيل الإسلامي للدراسات النفسيّة. (محمد عز الدّين توفيق، 2000م، ص81).

وقد كثر في نتاج المفكّرين التربويين الإسلاميين في بداية تشكّل الفكر التربوي الإسلامي، التأكيد على فرضيّات أساسيّة، قد تعتبر بمثابة المرتكزات الأساسيّة لنظرية أو نظريّات إسلاميّة تربويّة، لذلك قد تعتبر عموميّات أو مسلّمات لجهد فكري مستقبلي، أكثر تخصّصاً وملائمة لبناء التطبيقات عليه. وكثير من هذه الفرضيّات مقتبس من التصور الإسلامي العام عن الوجود والكون والحياة والمجتمع، ولا يتصل بالتّربية وحدها.

ويمكن أن نذكر من هذه الأسس العامة: مفهوم ربانية المجتمع الإسلامي، تكامل خلق الإنسان وجوانب شخصيته، تناسق الخلق في آيات الكون، تكامل الأنظمة الإسلاميّة ومبادئ الشّريعة، كمال الدّين الإسلامي وختمه لرسالات الأنبياء، شمول مفهوم الإيمان وعمق تأثيره في النفس والمجتمع، مفهوم العبادة الشّامل، تجديد أمر الدّين بتجدد متغيرات الحياة، شمول الرّسالة وصلاحيتها المستمرة بتغيرات الزمان والمكان، تغير ما في الواقع بتغيير ما في الأنفس....

ومن الفرضيات التي بني عليها الفكر الإسلامي التربوي ما هو متعلّق بالنظرة للواقع والمجتمع في هذه الحقبة الأخيرة من تاريخ الأمة، مثل ضرورة بناء نهضة أمة الإسلام على أساس قوي من دينها، وأن تعيد صياغة ثقافتها بما يوافق أسس بنائها، ويمنحها القدرة على الانطلاق من حضارتها، ومعظم مفكري الإسلام لا يرون أن الثقافة الغربية تصلح أساساً للنهضة قبل أن تتمكن المجتمعات الإسلاميّة من نقدها وتعديلها حسب ثقافتها الإسلاميّة الأصيلة.

وخلال عقود من الزمن قدم الفكر الإسلامي التربوي إسهامات واسعة، ربما إلى درجة يصعب معها الإحاطة بمعالمه وأساسياته الرئيسة، ويزيد من هذه الصعوبة أن هذا الفكر بعد أن أقرت مسلماته أو معظمها، لم تكن الإسهامات التي بنيت عليها متجهة في اتجاه واحد، على كثرة ما فيها من اجتهاد وإبداع.

ويمكن أن نلاحظ في إسهامات الفكر الإسلامي التربوي الواسعة أربعة محاور تركّزت حولها المعالجات، ويمكن أن نضع لهذه المحاور العنوانات الآتية:

1. النصوص من الكتاب والسنة.

2. الإنسان والمجتمع الذي نريد.
3. التاريخ الإسلامي والتراث.
4. الواقع المعاصر.

فالمحور الأول الذي تركز حول نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية قصدت الدراسات فيه التعامل المباشر مع هذه النصوص، في سبيل معرفة ما تؤكّد عليه من قيم، وما تقدمه من معلومات وتصورات عن الإنسان والكون والحياة، وما تحتويه من مناهج للبحث والتطبيق.

والمحور الثاني حول الإنسان والمجتمع الإسلامي المنشود قصدت الدراسات فيه بناء تصورات عن الإنسان وتكوينه، ثم عن سلوكه الفردي والاجتماعي، والسنن التي تحكم حركة المجتمعات، وبحث الكثيرون من أصحاب هذه الاهتمامات في محاولات تلخيص وتحديد القيم العليا التي تمثّل الإنسان المتكامل في الإسلام.

والمحور الثالث حول التاريخ والتراث قصدت الدراسات فيه استخلاص واقع التّربية في مجتمعات المسلمين السابقة وسير السلف الصالح، ويمكن أن نميز في هذه الدراسات بين من اهتم باستخلاص الفكر النظري ومن اهتم بمعرفة الواقع العملي، أو بين من اهتم بما فهمه الأشخاص المربون ومن اهتم بما كان يجري في واقع تربيتهم. وكذلك يمكن أن نميز بين الدراسات التي هدفت في دراسة هذا الواقع إلى معرفة أثر النصوص والمبادئ العامة في بناء تلك المجتمعات وما ساد فيها من فكر وواقع، وبين الدراسات التي هدفت إلى تحليل عناصر ذلك التاريخ، ومعرفة عناصر وعلاقات أنظمته التّعليمية، في محاولة لجعله مصدراً لواقعنا الحالي، وتجربة يمكن أن تقتبس منها.

أما المحور الرابع فقد تركز حول الواقع المعاصر، بما فيه من عناصر موافقة أو مخالفة للإسلام، فقصدت الدراسات تقويم هذا الواقع وملاحظة دور الثقافة الإسلاميّة أو الغربية فيه، ومعرفة كيف يمكن للإسلاميين أن يتعاملوا معه، واستكشاف الأساليب الممكنة لتغييره وتقريبه من الإسلام.

وركزت هذه الدراسات على الواقع التّعليمي والقيمي في مستويات مختلفة، فمنها ما كان في نطاق محلّي، ومنها ما كان على نطاق العالم الإسلامي أو المسلمين في العالم، ومنها ما كان عن الواقع العالمي كلّه.

لقد أظهرت المراحل التالية لبدء نشوء الفكر الإسلامي التربوي أن مهمة بناء إطار إسلامي يحتوي الاستراتيجيات التي يمكنها أن تربط بين النظرية والتطبيق في مجال التّعليم، أن هذه المهمة ليست بالسهولة التي يمكن معها توقع وقت محدد نصل فيه إلى نهاية مرحلة التأسيس النظري، وذلك لأن الإشكالات التي كانت تحتاج لمعالجة كانت إشكالات أساسية كما يبدو، ينبغي معها دائماً الرجوع وإعادة النظر، مما أدى إلى توجه عدد كبير من المفكرين الإسلاميين إلى بحث مسألة "المنهجية" أو "المنهج" الذي ينبغي أن يميز الفكر الإسلامي وما يبنى عليه من بحث وممارسة، ويمكن أن نعتبر هذه الاهتمامات محوراً خامساً من المحاور التي تركزت حولها الدراسات الإسلاميّة التربوية.

لقد ظهرت إشكالات متعلقة بمناهج تعاملنا مع مصادر بناء الفكر الإسلامي، وترتيب وتفاعل هذه المصادر، وكيفية تعاملنا معها للوصول إلى الإطار الذي يمكن أن يقوم عليه النّظام التّعليمي في الواقع،

بحيث يبقى هذا الإطار متصلاً مع مرجعياته الإسلاميّة في بنائه وتطبيقه وتقويمه، ويمكن أن نلاحظ ذلك في معالجات هذا الفكر الهادفة لبناء مفاهيم أساسية مثل:"المعرفة" و"العلم" و "الفكر" وكيف ومتى نعتبر أن محتوى كل مفهوم منها هو "إسلامي"، ومفاهيم أخرى مثل "التّربية الإسلاميّة" و"النّظام القيمي الإسلامي"،

ويزيد من صعوبة هذه المعالجات أنها تقوم على كثير من الافتراضات النظرية التي لم تجرّب في الواقع، بسبب تدخل الثقافات غير الإسلاميّة في صناعة هذا الواقع.

ومع وجود بعض الأنظمة التّعليمية التي أسست على عناصر إسلاميّة في فلسفتها، في بعض الدول الإسلاميّة، أو المؤسسات الإسلاميّة، أو الأحزاب الإسلاميّة، فإن الاستفادة من هذه التجارب لتطوير الفكر النظري ليست دائماً أمراً ممكناً. لأن تقويم هذه التجارب يتدخل فيه أحياناً أنها تعكس تأثير مجتمعاتها عليها، وأحياناً أخرى مواجهة مجتمعاتها لها، باعتبارها تجارب تغيير تواجه مقاومة التجديد، وأحياناً أخرى قصور جوانب عملية فيها، لا يتحمل مسؤوليتها الفكر النظري الذي قامت عليه. وبذلك يمكننا القول إن الفكر الإسلامي التربوي يواجه نقصاً في رصيد التجربة العملية في الوقت الذي يواجه فيه تحدياً في رصيد البناء النظري.

ومما يوضح ذلك مثلاً أن المفكرين الإسلاميين يعالجون النظرة لواقع بعيد عن الإسلام، في نفس الوقت الذي يعالجون فيه التصور عن عالمية الإسلام وتأثيره الشامل على واقع العالم كله.

ومع ظهور هذه الإشكالات أمام الفكر الإسلامي التربوي فإن من الواضح أن المفكرين الإسلاميين يعملون بجد لمعالجتها، وأن كثيراً

من المعالجات التي قدمت عبرت عن اجتهاد متين، ودفعت هذا الفكر للنمو والتطور، لكن يبدو أن الاختلاف في المسائل التي تمت معالجتها، تبعه اختلاف في مناهج البحث التي اعتمدت، مما يدعو للاعتقاد أن ترتيب مسلمات هذا الفكر، ومنهجيته، وفرضياته ونظرته عن الواقع، ما زالت عملية لم تنته بعد.

وقبل أن يختم هذا العرض للاتجاه الفكري التربوي الإسلامي، وحتى لا يقتصر البحث على مجرد أحكام شخصية، فسننقل نموذجاً لما أقره جمع من المختصين التربويين المسلمين، واعتبروه أساساً لتقرير عن واقع وتطوير التّعليم في العالم الإسلامي، وهو مقدمة توصيات المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي الذي عقد في مكة المكرمة عام 1397هـ- 1977م، والذي جاء فيه تحت عنوان "المفاهيم والتصورات والأهداف":

" إن هدف التّعليم الإسلامي هو تنشئة الإنسان الصالح" الذي يعبد الله حق عبادته، ويعمر الأرض وفق شريعته ويسخرها لخدمة العقيدة وفق منهجه.

"ومفهوم العبادة في الإسلام مفهوم واسع شامل، لا يقتصر على أداء الشعائر التعبدية فحسب، بل يشمل نشاط الإنسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل ما دام الإنسان يتوجه بهذا النشاط إلى الله ويلتزم فيه شرعه، ويسير على منهجه، تحقيقاً لقوله سبحانه: ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﭼ [الذاريات: 56] وقوله سبحانه: ﭽ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﭼ [الأنعام: 162-163].

" وعلى ذلك فإن عمارة الأرض وتسخير ما أودع الله فيها من ثروات وطاقات وابتغاء ما بثه الله على ظهرها من أرزاق، وما يلزم لذلك من التعرف على سنن الله في الكون، والعلم بخواص المادة،

وطرق الاستفادة منها في خدمة العقيدة ونشر حقائق الإسلام، وتحقيق الخير والفلاح للناس، كل ذلك يعدّ عبادة يتقرب بها العلماء والباحثون إلى الله، وطاعة يثاب عليها الناظرون في الكون والمكتشفون للقوانين التي تربط بين أجزائه، والمستنبطون لوسائل تسخيرها لخير الناس ومنفعتهم.

وإذا كان الأمر على هذه الصورة في المفهوم الإسلامي للعبادة، وكان هدف التّعليم في نظر الإسلام هو تنشئة ذلك الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة، فيجب أن يحقق التّعليم أمرين: أحدهما: يعرف الإنسان بربه ليعبده اعتقاداً بوحدانيته وأداء لشعائر عبادته، وتطبيقاً لشريعته والتزاماً لمنهجه، والثاني: تعريفه بسنن الله في الكون ليعبده بعمارة الأرض والمشي في مناكبها وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقيدة، والتمكين لدينه في الأرض، امتثالاً لقوله تعالى: ﭽ ﯸ ﯹ ﯺ ﯻ ﯼ ﯽ ﭼ [هود: 61].

"وهكذا تلتقي علوم الشّريعة مع الطب والهندسة والرياضيات والتّربية وعلم النفس والاجتماع ....الخ في أنها كلها علوم إسلاميّة ما دامت داخل الإطار الإسلامي ومتفقة مع تصوره ومفهومه، ملتزمة بأحكامه، وكلها مطلوب بقدر للمسلم العادي، ومطلوب على مستوى التخصص لفقهاء الأمة ومجتهديها وعلمائها. ولا حدود ولا قيود على العلم في التصور الإسلامي، سواء النظري منه أو التجريبي والتطبيق إلا قيداً واحداً يتصل بالغايات والمقاصد من ناحية، وبالنتائج الواقعية من ناحية أخرى. فالعلم في الإسلام عبادة يتقرب بها الإنسان إلى الله، وأداة إصلاح في الأرض، فلا ينبغي أن يستخدم في إفساد العقيدة والأخلاق، كما لا يجوز أن يكون أداة ضرر وفساد وعدوان.

ومن ثم فكل ما يصادم العقيدة الإسلاميّة أو لا يخدم أهدافها ومقتضياتها، فهو مرفوض في المنهج الإسلامي.

"وإن كل نظام تعليمي يحمل في طياته فلسفة معينة منبثقة من تصور معين، ولا يمكن فصل أي نظام تعليمي عن الفلسفة المصاحبة له، ومن ثم لا يجوز أن تتخذ فلسفة أو سياسة تعليمية وتربوية مبنية على تصور مغاير للتصور الإسلامي، وهو ما يحدث الآن حين الأخذ بالنظم غير الإسلاميّة، لأنها في النهاية تصادم التصور الإسلامي وتناقضه، وفي الوقت ذاته فإن للإسلام تصوراً عاماً شاملاً تنبثق منه فلسفة تعليمية وتربوية قائمة بذاتها ومتميزة عن غيرها.

"لذا فإن نظام التّعليم الإسلامي يجب أن يقوم على أساس هذا التصور الخاص المتميز، أما الوسائل فلا ضير من الاستفادة منها في التجارب البشرية الناجحة ما دامت لا تصادم هذا التصور ولا تناقضه.

"ومصادر المعرفة في التصور الإسلامي نوعان:

أولهما:

الوحي في الجوانب التي يعلم الله سبحانه وتعالى أن الإنسان لا يهتدي فيها إلى الحقّ من تلقاء نفسه، والتي لا تستقيم فيها الحياة على وجهها السليم إلا بمفردات ثابتة من عند الله المحيط بكل شيء علماً.

ثانيهما:

العقل البشري وأدواته في تفاعله مع الكون المادي نظراً وتأملاً تجربةً وتطبيقاً في الأمور التي تركها الله العليم الحكيم لاجتهاد هذا

العقل وتجاربه، بشرط واحد هو الالتزام التام فيها بالأصول العامة الواردة في شريعة الله المنزّلة، بحيث لا تحل حراماً ولا تحرّم حلالاً، ولا تؤدي إلى الشّر والضرر والفساد في لأرض" (المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي -1977م. ص 90-92)

الطفل في الفكر التربوي الإسلامي :

تعنى الأمم بتربية أبنائها في مراحل نموهم المختلفة لأن صورة مستقبل الأمة تعتمد على نوعية تربيتها لأبنائها ولأن أطفال اليوم هم رجال الغد وأن أهم ما يؤثر في نفسية الطفل وشخصيته هو ما يتعرض له من إجراءات تربوية في مراحل العمر الأولى وبخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسن المدرسة الابتدائية .

وقد وصف القرآن الكريم مراحل نمو الإنسان حيث قال سبحانه وتعالى : ﭽﮋڑڑکک ککگگگگڳڳگگںںڻڻۀۀہہھھھھ ےےۓۓڭڭۇۇۆۆۈۈۇٴۋۋۅۅۉۉېېىىﭼ [سورة الحج: 5] .

فالتربية الإسلامية في مفهومها الشامل هي تربية تكاملية متوازنة موجهة نحو الخير وهي تربية سلوكية عملية وفردية اجتماعية كما أنها تربية لضمير الإنسان وفطرته وإعلاء لدوافعه والسمو بها وهي أيضا تربية متجددة وإنسانية عالمية.

مكانة الطفل في الإسلام :

جاءت عناية الإسلام بالطفل في مرحلة مبكرة من نظام الأسرة ترجع إلى ما قبل الزواج وقد ورد عن الرسول[18] في وصيته بحسن اختيار الزوجة قوله : « تخيروا لنطفكم» كما قال : « تنكح المرآة لأربع .. فاظفر بذات الدين».

وأشارت أحاديثه الشريفة إلى أهمية التربية الإسلامية للطفل في سن مبكرة وضرورة توفير البيئة البيتية المربية له لأن البيت يستقبل الطفل على الفطرة حيث ورد عن الرسول [18] قوله : « كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ».

ولعل ابلغ تأكيد على مكانة الطفل في الإسلام أن جعل الله الأولاد أمانة لدى آبائهم وأمهاتهم : ﭽﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾ [سورة التحريم: 6] .

كما جعل الله الأولاد وديعة عند والديهم : ﭽﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾ [سورة النساء :11] .

وهذه التوصيات القرآنية تمثل قمة أساليب التوجيه المباشر والدالة على أهمية الطفل ومكانته .

حقوق الطفل في الإسلام :

تعتبر الشريعة الإسلامية من أهم التشريعات التي اعتنت بالطفل وشرعت له حقوقا تصونه من الجور وتؤمن له تربية صالحة . وقلما نجد نظيرا للتربية الإسلامية في الاهتمام بالطفل وتكريمه والتأكيد على حقوقه والتي من أبرزها :

- العناية بالجنين وتحريم إيذائه أو إلحاق الضرر به بأي شكل من الإشكال بما في ذلك الإجهاض الذي يعتبر وفقا لقانون الأحوال الشخصية الأردني المستمد من الشريعة الإسلامية جرما يعاقب عليه القانون (المواد 321 – 325) من قانون العقوبات رقم 16 سنة 1960 إلا إذا تم ذلك بأمر الطبيب المسلم لغاية المحافظة على حياة ألأم ولضرورة تقتضيها الاعتبارات الصحية .

ولا تتهاون الشريعة الإسلامية في هذا المجال فقد حرمت قتل النفس الإنسانية مهما كانت الأسباب ود جعلت الموت عقابا لمن يقتل نفسا بريئة وقد ذهب المشرع الإسلامي إلى اعتبار أن الجنين نفس لا يجوز قتلها قال سبحانه وتعالى : ﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒ [سورة الإسراء: 31] .

- الاحتفاء بالطفل وتكريمه عند مولده ومن مظاهر هذا التكريم ذبح شاة في اليوم السابع احتفاء بمولده .
- اعترف الإسلام بحقوق الطفل منذ لحظة خروجه حيا إلى الدنيا فأوجب له حق الميراث كالكبير كما أوجب اختيار أحسن الأسماء له .

والمعروف أن التشريع ألأردني فيما يتعلق بالميراث يستند إلى الشريعة الإسلامية فقد نصت المادة 2/1086 من القانون المدني الأردني على ما يلي : « تعيين الورثة وتحديد أنصبتهم في الإرث وانتقال التركة يخضع لأحكام الشريعة الإسلامية » .

وإما فيما يتعلق بتسمية المولود فقد روي عن الرسول [18] أنه قال : «أنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم وبأسماء آبائكم فأحسنوا أسمائكم ».

- يعامل الطفل معاملة الكبير عند وفاته حيث يغسل ويكفن ويصلى عليه ويدفن .

العدل في المعاملة :

أن العدل هو أساس المعاملة في الإسلام يستوي في ذلك الكبار والصغار والذكور والإناث على السواء فقد أوجب الإسلام على الوالدين العدل بين أولادهم واعتبره من الأمور الأساسية التي تبني

عليها الأسرة أسلوب تنشئه أبنائها فقد قال سبحانه وتعالى: ﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿ [سورة النحل: 90] .

كما ورد عن الرسول [18] أحاديث عديدة تؤكد هذا المبدأ التربوي حيث قال :« اتقوا الله واعدلوا في أولادكم» .

كما قال : « من يلي من هذه البنات شيئا فأحسن إليهن كن له سترا من النار» وهذا ينفي عن الأسرة

المسلمة تفضيل الذكور على الإناث أو تفضيل الابن على سائر أخوته أو تفضيل ابن على أخر .

حق الطفل في التربية والتعليم :

أن تعليم الطفل يمثل ذروة حقوقه في الإسلام فقد فرضته طبيعة الدين الإسلامي الذي يقوم على إتقان العبادة وتأديتها بوعي وإدراك وقد ورد في مصادر التشريع الإسلامي أدلة كثيرة تؤكد أن تربية الطفل هي أوجب الأشياء على ولي الأمر نحو ولده .

قال تعالى : ﭽﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿ [سورة التحريم: 6]

كما ورد عن الرسول [18] أحاديث عديدة تحث على تربية الأبناء وتعليمهم حيث قال : «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته » .

«من كانت له أنثى فلم يئدها ولم يهنها ولم يؤثر ولده عليها ادخله الله الجنة ».

« مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع».

ويساوي الإسلام بين الولد والبنت في التعليم فحق البنت في التعليم كحق الولد ويؤكد المربون المسلمون كالقابسي وغيره على حق البنت في التعليم انطلاقا من أن التكاليف الدينية واجبة على الرجل والمرآة وهذا يتفق مع روح الإسلام الحقيقية التي جعلت من طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة .

ومع تسليم المربين المسلمين بهذا الحق للبنت فأن ابن سحنون والقابسي على سبيل المثال يذهبان إلى عدم الخلط بين الصبيان والإناث في التعليم لاعتبارات أخلاقية تربوية كما ينبغي أن تتعلم البنت ما فيه صلاحها وإبعادها عن الفتنة .

وتبدأ تربية الطفل بتنمية الجسم حتى يشب صحيحا قويا إما التعليم المنظم فيبدأ عندما يصل الطفل إلى سن التميز وأن هذه السن يمكن أن تبدأ في الخامسة أو بعدها تبعا لاختلاف نمو الصبيان في بلوغ سن التمييز وذلك لحديث محمود بن الربيع رضي الله عنه قال : « علقت من النبي صلى الله عليه وسلم مجة مجها في وجهي وأنا ابن خمس سنين من دلو» .

ومع تقدم السن تزداد مطالب التعليم وتنمية العقل ولقد أدرك المربون المسلمون أن طبيعة الطفل أن يكون نشيطا كثير الحركة وأدركوا أن نشاط الطفل دليل على صحة جسمه ويقظة عقله وصفاء ذهنه .

ويرى المربون المسلمون أن طبيعة الطفل محايدة وأنها لا تميل إلى الخير أو الشر بل إلى الجهة التي توجهه إليها التربية السائدة في مجتمعه ولقد اتخذ المربون المسلمون هذا الاتجاه منذ فجر الإسلام

مستشهدين بقوله سبحانه : ﭽﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿ [صورة الشمس 7-10] .

يقول الغزالي حول هذا المعنى « الصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يقال فأن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه كل معلم ومؤدب وأن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك وكأن الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له » .

ويرى كثير من علماء المسلمين كالغزالي وابن خلدون وغيرهما أن التعليم في الصغر يكون اشد رسوخا كما أنه يكون أصلا لما بعده .

مبادئ تربية الطفل في الإسلام :

مراعاة الفروق الفردية واستعدادات الطفل الفطرية وتوجيهه حسب ميوله وقدراته التعليمية :

أن من مسلمات التربية الإسلامية أن الأطفال يختلفون في استعداداتهم وما هيئوا له وأن بينهم فروقا في القدرة على التعلم وأن بعض الأطفال اقدر من غيرهم في تعلم مجالات معينة من العلم كما أن منهم من لا يصلح تعليمه إلا لحد معين لا يتعداه فقد ورد عن الرسول [18] «كل ميسر لما خلق له » .

ويرى المربون المسلمون ضرورة توجيه الطفل أو الصبي إلى ما يناسبه من تعليم وأن يترك ما لا يقدر عليه ويقول ابن جماعة : «

وإذا علم المعلم أن تلميذا لا يصلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه» .

ويرى ابن سينا أن بعض الناس لا يصلحون للتعليم فيقول :« وربما نافر طباع أنسأن جميع الأدب والصنائع فلم يعلق منها بشيء » . ويضرب لذلك مثلا فيقول : « أن أناسا من أهل العقل رأوا تأديب أولادهم واجتهدوا في ذلك وأنفقوا فيه الأموال فلم يدركوا من ذلك ما حاولوا » .

ويشير ابن سينا إلى وجود الفروق الفردية والرمزية بين الأطفال حيث يقول : « واعلم أن التعلم سواء حصل من غير المتعلم أو حصل من نفس المتعلم متفاوت .. ومن الدليل على ما قلنا سهولة بعض الأدب على قوم وصعوبته على آخرين . وكذلك نرى واحدا من الناس يؤاتيه النحو وآخر يؤاتيه الشعر وآخر تؤاتيه الخطب وآخر يؤاتيه النسب .. فإذا خرجت من هذه الطبقة إلى طبقة أخرى وجدت واحدا يختار علم الحساب وآخر يختار علم الهندسة وآخر يختار علم الطب .

ويشير الغزالي إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية حيث يقول : « وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم فكذلك المربي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم وإنما ينبغي أن ينظر في مرضى المريد وفي حال سنه ومزاجه وما يحتمله من الرياضة ويبني على ذلك رياضته » .

ويقول الزرونوجي أيضا في نفس المعنى : « أن على المعلم أن يشخص طبيعة الطفل المبتدئ ومستوى ذكائه ويعلمه على مقدار وسعه من العلوم الضرورية في الحياة كالقراءة والكتابة والحساب ثم يتجه به إلى العلم أو الحرفة حسب استعداداته وتكوينه » .

ويدل هذا القول على اهتمام المربين المسلمين بتوفير التعليم الأكاديمي والمهني والحرفي المرتبط بحياة الأطفال وهو الاتجاه التربوي السائد في عالم التربية في الوقت الحاضر كالتعليم الشامل والبوليتكنيكي .

تكافؤ الفرص التعليمية :

أن فرص التعليم كانت متوافرة للمسلمين كافة وذلك لأن التعليم بدأ في المسجد على أيدي العلماء المسلمين الذين يرون أن تعليم العلم ونشره فرض عين عليهم ومما هو معروف أن الإسلام حث المسلمين على ارتياد المسجد لكونه مؤسسة تربوية اجتماعية دينية فكانت فرص التعليم متوافرة لجميع الأطفال في الحي الواحد ويذكر الغزالي : « أن الظلم ليس في إعطاء العلم لغير المستحق بل في منعه عمن يستحق» .

إلزامية التعليم :

يرى القابسي إلزامية نشر الدين وتعاليمه وهذا لا يتم إلا من خلال تعليم أبناء الأمة فمعرفة العبادات واجبة بنص القرآن ومعرفة القرآن واجبة أيضا لضرورتها في الصلاة وأن الوالد مكلف في تعليم ابنه القرآن والصلاة، فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلم أبناءه بنفسه فعليه أن يرسلهم إلى الكتاب لتلقي العلم بالأجرة، فإذا لم يكن الوالد قادرا على التعليم فأقرباؤه مكلفون بذلك، فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم فالمحسنون مرغبون في ذلك كما أن معلم الكتاب يعلم الفقير احتسابا أو من بيت المال .

ويمكن القول أن اجتهاد القابسي الذي أعلنه في القرن العاشر الميلادي هو تقرير بحد أدنى للتعليم الإلزامي يتفق مع ظروفه

وإمكاناته وحاجاته، كما يستدل مما كتبه القابسي على أن البنات كن يتعلم أيضا، وذلك نتيجة لأن المسلمين ذكورا وإناثا مكلفون جميعا بنص القرآن الكريم بنفس التكاليف من العبادات .

سن التعليم :

حث الإسلام على تربية الطفل وتعليمه، ولكنه لم يحدد السن التي يبدأ عندها تعليم الطفل، فقد ترك ذلك لظروف المجتمعات الإسلامية، وذهب معظم المربين المسلمين إلى ضرورة التبكير والبدء في تعليم الطفل في سن ما بين الخامسة والسابعة، بهدف إعداد الطفل لأداء الصلاة المفروضة على المسلم في سن السابعة، حيث قال الرسول [18] « مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين » .

الدين أصل الأخلاق :

يعتبر المربون المسلمون الدين أصل الأخلاق وأساس التربية الخلقية في الإسلام وأن أساس الأخلاق عندهم الضمير الخلقي المستمد من الدين .

وبين ابن مسكوية اثر الدين في أخلاق الصبيان فيقول : «والشريعة هي التي تقوم الإحداث وتعودهم الأفعال المرضية وتعد نفوسهم لقبول الحكمة وطلب الفضائل والبلوغ إلى السعادة الإنسانية » .

التدرج في تربية الطفل :

أشار علماء المسلمين إلى ضرورة التدرج في تعليم الصبي والبدء بالأشياء السهلة ثم الانتقال منها إلى ما هو أصعب ويطالبون المعلم بألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب بألاهم وكذلك ينبغي عليه إلا يخوض في علم إلا بعد أن يستوفي ما

قبله فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض وفي ذلك يقول الغزالي :« أن أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه لأن الموضوعات الصعبة تؤدي إلى ارتباكه العقلي وتنفره من العلم».

ضرورة المدح والتشجيع :

يتفق المربون المسلمون على ضرورة مدح الطفل وتشجيعه إذا ما اظهر أي شيء يستحق المدح وذلك تشجيعا له .

ويقول ابن مسكوية في – تهذيب الأخلاق - : «ويمدح الصبي بكل ما يظهر فيه من خلق جميل وفعل حسن يكرم عليه» .

ضرورة الترويح واللعب :

تهتم التربية الإسلامية بضرورة الترويح عن نفس الطفل وفي «تربية الأولاد» يشير الغزالي إلى ضرورة الترويح عن الصبي وأشار إلى موضوع اللعب الذي قال أن له ثلاث وظائف :

- يروض جسم الصغير ويقويه .
- يدخل السرور إلى قلبه .
- يريح الصبي من تعب الدرس ويروح عن النفس كللها ومللها .

ويقول الغزالي أيضا :

«أن منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالتعليم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش » .

الرفق في المعاملة :

من الاعتبارات الإسلامية الهامة في معاملة الصبي الرفق به وعلى المعلم أن يترفق بتلاميذه ولا يتشدد معهم ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقا وعليه أن يجريهم منه مجرى بنيه .

وإذا ما اخطأ الصبي منتهكا الطريق السوي راضه المعلم مبينا له السبيل التي ينبغي سلوكها وأول سبل الرياضة الإفهام والتنبيه .

وقد أشارت أصول التربية ألإسلامية ومنابعها وهي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة إلى أن التعليم هو دعوة المتعلم إلى تقبل العلم أو التزكية بالحكمة والموعظة الحسنة: قال تعالى : ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ [سورةالجمعة:2].

ﭽﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ [سورة النحل: 125] وليس من الحكمة أن يرافق الكتاب والتزكية عقوبة إما في السنة فأن ما روي عن الرسول [18] من قول أو فعل يدل على رفقه بالأطفال وصبره عليهم واحتماله لمداعبتهم مما لا يدع مجالا لقبوله إيقاع العقوبة البدنية بالأطفال .

إما المربون المسلمون فقد اقروا مبدأ عقاب الصبيان لكنهم اشترطوا الرفق بهم تمشيا مع روح الإسلام التي تتسم بالرحمة والعفو وقد نهى المربون المسلمون عن استخدام أسلوب الحرمان من الطعام والشراب في العقاب لما له من اثر على صحة الطفل في هذه المرحلة ونهوا المعلم عن الانتقام في العقاب وضرب الصبيان في حالة الغضب .

ويقول القابسي : « إذا أحسن المعلم وضع الأمور في موضعها فأن النظر في زجر الصبيان لا يخرجه عن حسن رفقه بهم ولا عن رحمته إياهم فأنه هو عوض عن آبائهم» .

ويرى ابن جماعة أن يعامل المعلم الطالب كما يعامل اعز أولاده حيث يقول : « وينبغي للمعلم أن يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به اعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء ربما وقع منه أو نقص لا يكاد يخلو الإنسان منه وسوء أدب في بعض الأحيان ويبسط عذره بحسب ألاماكن ويرفقه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف لا بتعنيف وتعسف قاصدا بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه فأن عرف ذلك بذكائه بالإشارة فلا حاجة إلى صريح العبارة وأن لم يفهم ذلك إلا بصريحها أتى بها وراعى التدريج في التلطف» .

ويقول أبن مسكوية :«والذنب الأول الذي يرتكبه الصبي يعفى عنه والثاني يعاتب عليه عتابا غير مباشر كأن يقول له : أن فعل كذا وكذا قبيح والثالث يعاتب عتابا مباشرا . فأن عاد إلى ذلك ضرب ضربا خفيفا فإذا استعمل المعلم هذه الطرق ولم ينته الصبي فعليه أن يتركه مدة ثم يعود إليه بنفس الطرق » .

ويستنتج من آراء المربين المسلمين إقرارهم لمبدأ الضرب كعقوبة إلا أنهم اشترطوا لها مجموعة من الشروط أهمها :

- لا يجوز ضرب الأطفال قبل العاشرة لقوله [18]: « واضربوهم عليها وهم أبناء عشر » .
- لا يجوز ضرب الطلاب الذين تقدمت أعمارهم .
- لا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب وللضرورة القصوى ولا يكثر فيه .
- أن يكون العقاب على قدر الذنب .

- أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث ويستأذن ولي الأمر فيما زاد عن ذلك .
- أن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولا يوكله لواحد من الصبيان .
- أن يكون الضرب على الرجلين ويتجنب الوجه والرأس أو ألاماكن الحساسة من الجسم .
- أن تكون آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة ويجب أن يكون عود الدرة رطبا مأمونا .
- وعلى الرغم من محاولات المربين المسلمين إحاطة العقوبة البدنية بإطار من الشروط فأن اتجاهاتهم في تفضيل استبعادها كانت واضحة وصريحة .

الفصل الحادي عشر

الذكاء المتعدد وإستراتيجيات التعلم

- نظرية الذكاء المتعدد
- تحت هذه النظرية التربويين (المربين) على الآتي
- النمو التطوري للذكاء
- أهمية نظرية الذكاء المتعدد
- دور الخبرة
- استراتيجيات التعلم
- نماذج التعلم
- أسلوب التعلم

الذكاء المتعدد

وإستراتيجيات التعلم

قد يطرأ للبعض مصطلح "الذكاء المتعدد" يعني تعدد مستويات الذكاء بين الأفراد، عموماً فقد ارتبط الذكاء بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والمعرفة والإدراك والطلاقة والاستدلال القدرة العددية والانتباه والاستيعاب وغيرها. إلا أن الصحيح هو أن "الذكاء المتعدد" هو أحد النظريات التي تطرقت إلى موضوع الذكاء. وبما أننا ذكرنا أن هناك عدد من نظريات الذكاء فمن المهم أن نستعرضها و بعجالة للقارئ الذي قد تدور في ذهنه العديد من التساؤلات بهذا الخصوص.

من أوائل النظريات التي بحثت في الذكاء نظرية سبيرمان التي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة حيث أعتقد هذا الباحث أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقة عقلية. و أتى آخرون بعد سبيرمان كأمثال ثيرستون وجلفورد وكاتل حددوا بنية القدرات العقلية بتفصيل أكثر مما جاء به الباحث سبيرمان. أما الباحث ستيرنبرغ فقد أقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء والتي تقوم على تحليل للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء. أما الباحث ستيرنبرغ فقد اعتبر أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء يجب أن تقوم عليها النظرية المكتملة في الذكاء وهي: الذكاء الأكاديمي والذي يمكن قياسه بالقدرة على حل المشكلات، والذكاء العملي والذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظرياً. والذكاء الإبداعي الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة أو اكتشاف حلول مختلفة غير مألوفة.

وقد وسعت هذه النظرية مفهوم الذكاء لتغطي مجالات لم تؤكدها نظريات الذكاء الأخرى من حيث ربط معنى الذكاء في الحياة العامة.

نظرية الذكاء المتعدد:

واضع هذه النظرية هو العالم جاردنر الذي نحا نحواً مختلفاً عن بقية الباحثين في محاولته تفسير طبيعة الذكاء. أستمد هذا العالم نظريته هذه من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياً. فعلى سبيل المثال فقد لاحظ جاردنر أن طفلاً بلغت نسبة ذكائه(50)، غير أنه كأن قادراً على ذكر تاريخ أي يوم من أيام الأسابيع الواقعة بين السنوات 1880 – 1950م، كما كأن قادراً على العزف على آلة البيانو بالسماع، و كأن هذا الطفل يمتلك غيرها من القدرات مثل الغناء بلغات أجنبية لا يتحدثها والتهجئة و الحفظ (الوقفي 1980م).

و هكذا فقد استرعت مثيلات هذه الحالة انتباه جاردنر الذي بات يعتقد بأن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة أو الذكاءات المتعددة التي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر.

وتتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء، و تركز على حل المشكلات والإنتاج المبدع على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج. و لا تركز هذه على كون الذكاء وراثي أو هو تطور بيئي. و نتيجة للبحث و الدراسة وجد جاردنر أن الأشخاص العاديين يتشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإنجازي و فيما يلي أنواع الذكاء التي قدمها جاردنر:

1. الذكاء اللفظي: و يرتبط بالذكاء اللغوي و الذي يمثله كتابة الشعر والأدبيات.
2. الذكاء المنطقي: القدرات المنطقية و الرياضية العلمية، كالذكاء في الرياضيات.
3. الذكاء المكاني(الفراغي): و يتعلق هذا النوع بالقدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ. و يتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية.
4. الذكاء الموسيقي: و يظهر هذا النوع من الذكاء لدى ذوي القدرات الغير عادية في الموسيقى.
5. الذكاء الجسمي الحركي: و يظهر لدى ذوي القدرات المتميزة من الرياضيين و الراقصين و الجراحين و الذين يتصفون بقدرتهم على حل المشكلات والإنتاج باستخدام الجسم كاملاً أو حتى جزءً منه.
6. الذكاء الشخصي الاجتماعي: ويقصد به القدرة على فهم الآخرين وكيفية التعاون معهم والقدرة أيضاً على ملاحظة الفروق بين الناس وخاصة التناقض في طباعهم و كلامهم ودافعيتهم كطبيعة السياسيين والمعلمين والوالدين.
7. الذكاء الشخصي الذاتي: و هو مرتبط بالقدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات و استخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة و قدرة الفرد على فهم ذاته جيداً، و تألق عاطفته و قدرته على التميز. (السرور، 1998 والوقفي 1980م)

ومن هنا نرى أن هذه النظرية ترى الذكاء نظرة كليه وتعتقد بالمركزية الفردية، حيث تؤكد دور الفرد أن الفريدة التي تميز كل فرد، ويرى جاردنر أن الناس يملكون أنماطا فريدة من نقاط القوة والضعف وفي القدرات المختلفة . عليه يصبح من الضروري فهم

وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص حيث يعتمد جاردنر في نظريته على افتراض مهمتين ألا وهما :

أ- أن للبشر اختلافات في القدرات والاهتمامات ولذا فأهم لا يتعلمون بنفس الطريقة .

ب- ولا يمكن لأحد أن يتعلم كل شيء يمكن تعلمه.

تحت هذه النظرية التربويين (المربين) على الآتي :

1. فهم قدرات واهتمامات الطلاب .
2. استخدام أدوات عادلة تركز على القدرات .
3. المطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات أي أن تكتشف قدرات الفرد وتنمي.
4. مرونة حرية التدريس للطلبة (كاختيار الطلبة للطريقة التي تناسبهم للدراسة) كاستخدام المعلمين الطرق التي تناسب الطلبة للدراسة.
5. كما تقول النظرية بأن الذكاء يكمن في القدرة على حل المشكلات وتقديم أنتاجات ذات أهمية في موقع معين مثل (الشعر، والموسيقى، والرسم، والرياضة، وغيرها) وحل المشكلات بلعبة الشطرنج أو إنهاء قصة معينة وتقول هذه النظرية أيضا على أن أي فرد لديه إعاقة أو أي مرض عقلي لا تكون لديه القدرة على حل المشكلات والإنتاجية وفي نفس الوقت تركز النظرية على أهمية التنشئة الثقافية لكل جانب من جوانب الذكاء .

النمو التطوري للذكاء :

أن أنواع الذكاء المختلفة تبدأ بقدرة ابتدائية تتطور خلال مراحل، حيث أن هذه القدرة تظهر منذ السنة الأولى من عمر الفرد، وهذه المراحل هي :

أ- التعبير عن الذكاء ويكون من خلال نظام الرموز (أما كلمات للتعبير عن اللغة، أو أغاني للتعبير عن الموسيقى).

ب- عندما تتطور القدرة تتطور الرسوم كذلك، فمثلا بالإضافة إلى الكلمات تدخل الرياضيات ورموزها وتدخل النغمة الموسيقية .

ج- ثم تأتي مرحلة النضج حيث يتم فيها التعبير عن الذكاء بوسائل مهنية وغير مهنية حيث يصبح الفرد كما يريد موسيقى، شاعر، مهندس .....الخ .

أهمية نظرية الذكاء المتعدد :

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف القدرات والفروقات الفردية.

تساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته ويتوقع أن ينجح فيها، فإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد قد يساعد ذلك على حل كثير من المشاكل .

دور الخبرة:

تتحدث هذه النظرية عن الخبرة المتبلورة وهي قابلية التفاعل بين الفرد وأي ميدأن من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب مع وجود القدرة والممارسة ومناسبتها لطبيعة الفرد نفسه .

وباختصار فأن جاردنر يرى أن صقل الخبرة يحتاج إلى ممارس وتدريب، وهذا لا يحدث إلا إذا أنخرط الفرد في الميدان وعمل فيه لتطوير قدرته .

وعندما نقول أن تبلور الخبرات يأتي بالممارسة فأن هناك ثلاثة عناصر محددة مهمة يجب عدم إغفالها وهي المواد والخبرات والمشاكل) ومن الضروري تشكيل فكرة ذاتية على قاعدة من الخبرات وتدل بعض الدراسات بأن هناك عدد من الأفراد الذين كانوا موهوبين جداً كأطفال وعبر مراحل متعددة تطورت وتبلورت هذه الخبرات وآخرين لم تشحذ مواهبهم التي غفل المربون عن اكتشافها وصقلها.

وهكذا فأن نظرية جاردنر هذه يمكن الاستفادة منها في التربية من حيث دراسة تاريخ الحالة والذي قد يساعد على الكشف عن تطور ذكاء معين في شخص معين، وقد يستفاد من هذا في توجيه الفرد للعمل والوظيفة التي تناسبه والتي يمكن أن يبدع فيها.

ومن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو أن تتضمن اختبارات الذكاء قدرات أخرى غير القدرات اللغوية والرياضية التي تتشكل منها غالبية الاختبارات وآخرين لم .

استراتيجيات التعلم :

ومن المفيد جداً أن ينظر إلى التلميذ على أنه كُلٌ مع متكامل وأن تكتشف كل ما لديه من قدرات ومواهب ونقاط قوة وضعف وذلك لتنمية نقاط القوة لديه وتعويض أو التخفيف من وطأة نقاط الضعف أو تلافيها بقدر الإمكان باستخدام الأساليب الملائمة .

ولكي يتبنى المعلم إستراتيجية ذات جدوى في تعليم أي طالب فأنه من الضروري أن تتوافر بعض الشروط ومنها :

1. القيام بتشخيص كامل للطفل في عملية تقييم شاملة .
2. معرفة أسلوب تعلم الطالب.

وهنا يجب أن نقف عند نماذج التعلم وأسلوب التعلم وأهميته في تبني إستراتيجية تعليمية مناسبة .

نماذج التعلم :

أن لكل فرد طريقة مختلفة يكتسب بها المعلومات وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات التربوية ومن النماذج الشائعة في هذا المجال ثلاثة :

أ- المتعلمون البصريون وهم الذين يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة البصر في مداخلاتهم، أي الأشياء التي ترونها كالمواد المكتوبة والصور والخرائط وغيرها وتمثل هذه شريحة كبيرة من المتعلمين قد تبلغ 60% من مجموع المتعلمين (إبراهيم أباظة ونانسي ناغور، 2000)

ب- وهناك المتعلمون السمعيون الذين يعتمدون وبصورة كبيرة على السمع في اكتساب معظم معارفهم وتمثل هذه الفئة 15% من مجموع المتعلمين .

ج- وفئة المتعلمون اللمسيون : هذه الفئة تشمل 10% من المجموع العام للمتعلمين وتعتمد على اكتساب المعلومات عن طريق الأداء أو اللمس أو التذوق .

د- وهناك المتعلمون الحركيون والذين تكون حركة الجسم جزءاً من عملية التعلم لديهم (إبراهيم أباظة،ناغور، 2000).

أسلوب التعلم :

أنه في غاية الأهمية أن يتعرف المعلم على أساليب التعلم لدى تلاميذه إذا كأن المتعلم ذا ميول تحليله أو كليه.

فالمتعلم التحليلي هو الذي يتعلم بسهولة عندما تقدم له المعلومات في خطوات قصيرة ومنطقية وكما يتحلى هذا المتعلم بالمنطق ويحب أتباع التعليمات المحددة ويميل إلى النقد والاستفسار ويجد حفظ التفصيلات ممتعا. ولذا يجب مراعاة هذه الصفات عند تعليم هذا النوع من المتعلمين، وأخذها بعين الاعتبار عند تدريسه.

أما المتعلم الكلي : فهو الذي تعلم بشكل أفضل عندما يقدم له المعلومات كوحدة واحدة وككُل. ومن مزاياه أنه يميل للتخيل والمرح ويستجيب لنداء الانفعالات ويندمج في القصة ولا يركز على الحقائق المنفصلة ويكره حفظ الحيثيات الصغيرة ويستطيع تحديد الأفكار الرئيسية للنص ويستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة وغيره المألوفة .

وهنا تجدر الإشارة بأنه لا يمكن تصنيف المتعلم على أنه كلي بحت أو تحليلي بحت ولكن قد تكون ميوله الكلية أكبر من ميوله التحليلية أو العكس.

وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلم الكلي أو التحليلي إما البصرية أو السمعية أو اللمسية أو الحركية. فيكون المتعلم الكلي متعلماً بصرياً أو متعلماً سمعياً أو متعلماً لمسياً حركياً أو مزيجاً من هذا أو ذاك وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم التحليلي .

ونستخلص مما سبق بأن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع الناس قد لا تتناسب مع أناس آخرين لوجود فروقات في القدرات والميول وأن أنجح الاستراتيجيات هي تلك التي يختارها المعلم بعد دراسة وتقييم المتعلم وذلك حتى تكون الإستراتيجية المستخدمة موافقة لنموذج التعلم لدى المتعلم. والإستراتيجية هي تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد

على تسهيل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة، فكل طريقة يستخدمها الدارس هي إستراتيجية ويستخدم المعلم العادي الكثير من الإستراتيجيات في التعلم ويتعلم تلاميذه كيف يستخدمون نفس الطرق في دراستهم .

أن اختيار الطريق المناسبة في التعلم واستخدامها عن الحاجة هو فن بحد ذاته وهو مهارة يمكن التدرب عليها، فعندما يختار المتعلم الطريقة الأسهل والأقوى للتعلم فأنه يتعلم بشكل أسرع وأفضل، وأحيانا قد يتعلم الفرد الطريقة من غيره وأحيانا أخرى تكون من ابتكاره شخصياً وبقدر نجاح هذه الطريقة أو تلك وبمدى فعاليتها يتعزز لدى الفرد إعادة استخدامها وتصبح بالنسبة له إستراتيجية يستخدمها ليكتسب المعلومة، ويحتفظ بها إلى حين يطلب منه استرجاعها واستخدامها.

إلا أن عدد من التلاميذ قد تنقصهم مهارة اختيار طريقة التعلم المناسبة لهم وهؤلاء بحاجة إلى من يرشدهم ويسهل لهم التعلم وذلك بالتوجيه والتدريب لاستخدام استراتيجيات محددة تتناسب ونقاط القوة والضعف لديهم وتتماشى مع أسلوبهم التعليمي، لأن التدريب المناسب على الاستراتيجيات المحددة يمكنهم من استخدامها عند الحاجة.

وهناك محددات تجعل من إستراتيجية التعلم مناسبة أو غير مناسبة وهذه المحددات هي :

أ- ميول الدارس التعليمية ← كلي أم تحليلي

ب- أسلوب الدارس التعلمي ← بصري أو سمعي أو لمسي أو حركي.

ج- نقاط القوة والاحتياجات لديه ← قنوات الإدراكية الأقوى والأضعف

وهناك عدد من استراتيجيات التعلم المحددة التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في التدريس في تنمية قدرات وميول تلاميذه ومن هذه الاستراتيجيات :

1. إستراتيجية الخبرة اللغوية .
2. إستراتيجية الرقابة الذاتية .
3. إستراتيجية الطريقة اللغوية .
4. إستراتيجية نثر النص (إعادة السبك) .
5. إستراتيجية نشاطات يدوية بصورة ألعاب كالدومينو مثلاً .

وهنا يأتي دور المعلم الفعال في اكتشاف قدرات وميول تلاميذه ونقاط القوة والضعف لديهم وأي نوع من المتعلمين هم ليقوم بعدها بوضع بعض الأسس التي قد تساعده على التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد. وقد يختصر المعلم على نفسه الشيء الكثير إذا ما فهم أن التعلم يحتاج إلى قدرة وقد تتوافر قدرات مشابهة عند بعض الأفراد ومع ذلك يتعلم أحدهم أفضل من الآخر. فالتعلم يحتاج إلى وسيلة ولكل فرد وسيلته للوصول إلى الهدف. والمعلم الناجح هو الذي يتعلم من تلاميذه الطريقة التي يعلمهم بها، مراعياً الذكاءات المتعددة لديهم. ومن المهم أيضاً أن يحاول المعلم التنسيق بين نموذجه التعلمي (أن يكون أسلوب تعلمه كلي حركي أو كلي بصري) مع أسلوب تعلم التلاميذ. فكلما كأن هناك توافق كأن هناك إقبال على الدرس وقد يساعد على تقليل الإحباط والملل الذي قد يصيب التلاميذ إذا ما تعارضت أساليبهم مع أساليب المعلم، وعليه فعلى المعلم أن يراعي أن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع فئة من الناس لا تتناسب مع أناس آخرين لوجود فروقات في المقدرات والميول والتي يجب أن تراعى لإيصال المعلومة للتلاميذ بطريقة صحيحة (قد يكون من غير المجدي أن يكرر المعلم نفس

الأساليب وطرق التدريس عند تدريس نفس الدرس لصفوف مختلفة).

الفصل الثاني عشر

العصف الذهني

- وهل تستعمل طريقة العصف الذهني في التدريب
- مفهوم العصف الذهني
- المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني
- معوقات العصف الذهني
- معوقات التفكير الإبداعي
- خطوات جلسة العصف الذهني
- آليات جلسة العصف الذهني
- المبادئ الأساسية لإنجاح جلسة العصف الذهني

العصف الذهني

ما هي طريقة العصف الذهني ؟؟

وهل تستعمل في التدريب ؟؟

تعد طريقة العصف الذهني في التدريب من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف . وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة .

مفهوم العصف الذهني :

العصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة .

المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني :

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهني على تطبيق أربعة مبادئ أساسية هي :

أولاً .. إرجاء التقييم : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي .

ثانيا .. إطلاق حرية التفكير : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما

يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين .

ثالثاً .. الكم قبل الكيف : 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 الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

رابعاً .. البناء على أفكار الآخرين : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها .

معوقات العصف الذهني :

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته .

وفيما يلي جملة من عوائق التفكير التي تقود إلى أسباب شخصية واجتماعية أهمها :

1. عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء
2. عوائق نفسية وتتمثل في الخوف من الفشل .
3. عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين .
4. عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات .

5. عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة .
6. عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة والغريبة .

معوقات التفكير الإبداعي :

يمتلك كل منا قدراً لا بأس به من القدرة على التفكير الإبداعي أكثر مما نعتقد عن أنفسنا ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها :

1. المعوقات الإدراكية :

وتتمثل المعوقات الإدراكية بتبني الإنسان طريقة واحده للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.

مثال ذلك .. البارومتر : جهاز لقياس الضغط الجوي وهي خاصية واحدة فرضها النظام التعليمي، وعند التخلص من العائق الإدراكي نرى فيه أبعاداً أخرى منها، أنه يمكن استخدامه بندولاً أو هدية أو أداة لقياس الارتفاع أو لعبة للأطفال .

2. العوائق النفسية :

وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا .

3. التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين :

يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم .

4. القيود المفروضة ذاتياً :

يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات .

5. التقيد بأنماط محدده للتفكير :

كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه .

6. التسليم الأعمى للافتراضات :

وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها .

7. التسرع في تقييم الأفكار :

وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيراً عند طرح فكرة جديدة مثل : لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون .

8. الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة :

وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي .

خطوات جلسة العصف الذهني :

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب لضمان نجاحها وتتضمن هذه المراحل ما يلي :

1. تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع) :

قد يكون بعض المشاركين على علم تام 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 لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة .

2. إعادة صياغة الموضوع :

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى .

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 .

3. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني :

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل .

4. العصف الذهني :

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

5. تحديد أغرب فكرة :

عندما يوشك معين الأفكار أن 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 كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المشغل المشاركين على مساهماتهم المفيدة .

6. جلسة التقييم :

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

تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة .

ويمكن تصنيف الأفكار إلى :

- أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق مباشرة .
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق مباشرة أو تحتاج إلى مزيد من البحث أو موافقة جهات أخرى .
- أفكار طريفة وغير عملية .
- أفكار مستثناة .
- ويقوم أسلوب العصف الذهني على أربعة مبادئ أساسية هي :

1. إرجاء تقويم الأفكار المطروحة حتى نهاية الجلسة .
2. إطلاق حرية التفكير أثناء الجلسة دون قيود .
3. التركيز على استمطار أكبر قدر من الأفكار من المشاركين وليس على نوعها .
4. جواز تناول أفكار الآخرين للبناء عليها أو تطويرها .

آليات جلسة العصف الذهني :

هناك أكثر من آلية يمكن بها تنفيذ جلسة العصف الذهني منها :

1. تناول الموضوع كاملاً من جميع المشاركين في وقت واحد بحيث لا يزيد عددهم على العشرين .
2. إذا زاد عدد المشاركين على العشرين فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات، ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله، ثم تجمع الأفكار من المجموعات وتحذف الأفكار المكررة تقسيم الموضوع إلى أجزاء وتقسيم المشاركين إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع ثم تجمع أفكار المجموعات لتشكل أجزاء الموضوع بكامله .

خطوات جلسة العصف الذهني :

تمر جلسة العصف الذهني بعدد من الخطوات أهمها :

1. **تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة) .**
2. **إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة) .**
3. **تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني .**
4. **البدء بعملية العصف الذهني (استمطار الأفكار) .**
5. **إثارة المشاركين إذا ما نضب لديهم معين الأفكار .**

مثال على نشاط العصف ذهني :

1. **يقوم قائد المشغل التدريبي بمناقشة المشاركين حول موضوع اللقاء لإعطاء مقدمة نظرية معقولة لمدة (5) دقائق .**
2. **يعيد صياغة المشكلة على الشكل التالي :**

التلوث البيئي يعني تلوث الماء والهواء والأرض، ويطرحها من خلال الأسئلة الآتية :

- **كيف تقلل من تلوث الهواء .**
- **كيف تقلل من تلوث الماء .**
- **كيف تقلل من تلوث الأرض . . لمدة (10) دقائق .**

3. **يقوم قائد المشغل التدريبي بشرح طريقة العمل وبيان المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني . . لمدة (5) دقائق .**

- **قل أي شيء تريده بغض النظر عن خطئه أو صوابه أو غرابته .**
- **لا تنتقد أفكار الآخرين ولا تعترض عليها .**
- **لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت .**

- يمكنك أن تستفيد من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها .
- اسمع تعليمات القائد ونفذها .
- أعط فرصة للكاتب لتدوين أفكارك .

4. يعين قائد الجلسة كاتباً لتدوين الأفكار .
5. يعلق أسئلة الجلسة في مكان بارز وبخط واضح أمام المشاركين .
6. يطلب من المشاركين البدء بطرح أفكارهم إجابة على الأسئلة . . لمدة (40) دقيقه .
7. يقوم كاتب الجلسة بكتابة الأفكار متسلسلة على سبورة أو لوح من الكرتون أمام المشاركين .
8. يقوم قائد الجلسة بتحفيز المشاركين إذا ما لاحظ أن معين الأفكار نضب لدى المشاركين كأن يطلب منهم تحديد أغرب فكرة وتطويرها لتصبح فكرة عملية أو مطالبتهم بإمعان النظر في الأفكار المطروحة والاستنتاج منها .
9. تبدأ بعد ذلك جلسة التقييم حيث يقوم قائد الجلسة بمناقشة المشاركين بالأفكار المطروحة من أجل تقييمها وتصنيفها إلى ما يلي . . لمدة (45) دقيقة .
   - أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق .
   - أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من
   - البحث أو موافقة جهات أخرى .
   - أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق .
10. يقوم قائد الجلسة بلملمة الأفكار وتقديم الخلاصة . . لمدة (10) دقائق.

تعد طريقة العصف الذهني في التدريب من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة . مفهوم العصف الذهني .العصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة . المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني .

المبادئ الأساسية لإنجاح جلسة العصف الذهني :

أولاً : إرجاء التقييم : لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي .

ثانيا : إطلاق حرية التفكير : أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين .

ثالثاً : الكم قبل الكيف : 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 الافتراض بأن

الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة .

رابعاً : البناء على أفكار الآخرين : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها .معوقات العصف الذهني : العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته .

أهم عوائق التفكير التي تقود إلى أسباب شخصية واجتماعية :

1. عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء .
2. عوائق نفسية وتتمثل في الخوف من الفشل .
3. عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين .
4. عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات .
5. عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة.
6. عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة والغريبة .

معوقات التفكير الإبداعي.يمتلك كل منا قدراً لا بأس به من القدرة على التفكير الإبداعي أكثر مما نعتقد عن أنفسنا ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة ووضعها موضع الاستخدام والتطبيق عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها :

1. المعوقات الإدراكية وتتمثل المعوقات الإدراكية بتبني الإنسان طريقة واحده للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا

يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء .مثال البارو متر : جهاز لقياس الضغط الجوي وهي خاصية واحدة فرضها النظام التعليمي، وعند التخلص من العائق الإدراكي نرى فيه أبعاداً أخرى منها، أنه يمكن استخدامه بندولاً أو هدية أو أداة لقياس الارتفاع أو لعبة للأطفال .

2. العوائق النفسية : وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا .
3. التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين : يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.
4. القيود المفروضة ذاتياً : يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات .
5. التقيد بأنماط محدده للتفكير :كثيراً ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً للمشكلات يجب البحث عنه .
6. التسليم الأعمى للافتراضات : وهي عملية يقوم بها العديد منا بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها .

7. التسرع في تقييم الأفكار : وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيراً عند طرح فكرة جديدة مثل : لقد جربنا هذه الفكرة من قبل، من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون .
8. الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة : وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.

الفصل الثالث عشر

القصور التعليمي والفشل المدرسي

- الأسباب الداخلية والشخصية
- المدرسة
- المعلم /المعلمة
- المناهج المدرسية
- الأهل
- الظواهر البارزة في الإعاقة التعليمية
- الخصائص
- التشخيص
- التدخل

القصور التعليمي
والفشل المدرسي

أن جميع الأطفال لا بد من أن يمروا ويعانوا من صعوبات تعليمه أكاديمية بنسب ودرجات وأشكال متفاوتة ومختلفة تؤدي بالتالي إلى الفشل المدرسي ولهذا الفشل أسباب متعددة .

الأسباب الداخلية والشخصية :

لكي يتعلم الطفل ويكتسب أنواع جديدة من المعرفة لا بد أن يكون لديه دافع قوي للبحث والتحليل والحفظ والتفسير والدافع إيمان مكتسب من بيئة الطفل وبالتالي شعور منقول من الأهل والمجتمع وغيرهم .

القدرة العقلية:

لا بد أن تكون المهارات العقلية ناضجة ومتطورة التطور التطوري :

للطفل مهارات وقدرات مختلفه تنمو مع بعضها وتتفاعل وتؤثر إيجاباً أو سلبا على عملية التعلم واكتساب المعرفة وأن أي تأخر في أحدى المهارات لا بد أن تنعكس سلبا على المهارات الأخرى.

النمو الاجتماعي :

لا تنمو مهارات الطفل بشكل أو بدرجات متناسقة وغالبا ما تتأخر مهارات النضوج النفسي والاجتماعي لأسباب متعددة فالاضطرابات النفسية هي السبب المباشر وراء الفشل المدرسي الأسباب الخارجية :كالحرب أو تغير السكن أو الطلاق أو المشاكل الاجتماعية للعائلة .

المدرسة :

1. نسبة المساحة إلى عدد التلاميذ .
2. التهوئه والإضاءة والحرارة .
3. المقاعد والطاولات والألواح.
4. المعدات التعليمة .
5. الملاعب .

أن هذه المقومات يجب أن تكون ملائمة ومناسبة ومتناسقة مع عمر التلاميذ .

المعلم /المعلمة :

المربون الذين يؤمنون أن التعليم ليس وظيفة أنما هو قضيه تنصب على أمور متعددة أهمها:

1. شخصية المعلم .
2. خلفيته العلمية والفكرية .
3. إعداده وتدريبه قبل وإثناء الخدمة .
4. وسائل الاتصال والتواصل.
5. دقة الملاحظة والمراقبة
6. طرق التدريس والأساليب المتبعة.

المناهج المدرسية :

يجب أن تكون معده لتتلاءم مع الحضارة والثقافة والمجتمع .

الأهل:

لدور الأهل أهمية بالغة وتأثير مباشر في عملية التعلم لأن الطفل يتأثر بشخصية أهله ومبادئهم وأفكارهم هم دوما محط ملامة مع

أنهم لا يتمتعون بالمعرفة التربوية المطلوبة ويجهلون خصائص وعوامل ومراحل التطور ولنمو .

أسباب القصور التعلمي كثيرة ومتعددة ومتنوعة وإذا ما تأمنت جميع الظروف الملائمة للتعليم والاكتساب لم تنجح بالدرجة وبالشكل المتوقعين وننطلق.

من هذا القول لنقول أن صاحب الإعاقة التعليمية هو طفل غير مصاب بالتخلف العقلي وليس مصابا بسمات أو اضطرابات عاطفية ولا يعاني من مشاكل سمعيه -بصرية- وأجواء أسرته سليمة وبالرغم ن ذلك لا يتمكن من اكتساب لعلم والمعرفة وهذا الطفل لديه :

1. طاقه فكريه معتدلة وما فوق المعتدلة .
2. تباين واسع بين القدرة أي الطاقة وبين التحصيل المدرسي .
3. متمتع بكافة العوامل المسهلة للتعلم من بيئة وظروف ولا يعاني من الأسباب والمشاكل التي تؤدي إلى الفشل المدرسي.

أذن نعرف أعاقه التعليم بما يلي :

هي خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الرئيسة الأساسية المطلوبة لفهم واستيعاب اللغة الشفهية ألمحكيه أو المكتوبة ويظهر هذا الخلل أو يبدو وكأنه قدره غير مكتملة على الإصغاء والتفكير والنطق والفهم والكتابة والتهجئه وحل المعضلات الحسابية ويدخل هذا التعريف ضمن الأداء المدرسي غير المتوافق مع القدرة الفكرية في النواحي التالية :

1. التعبير النطقي الشفهي: الإصغاء
2. التعبير اللغوي الكتابي : القراءة

3. فهم إلقاءه- المحادثة : حل معضلات حسابيه
4. المنطق والسببية .

لا تتضمن الإعاقة التعليمية حالات الفشل المدرسي والصعوبات الأكاديمية الناتجة عن التخلف العقلي والسمع والبصر والنواحي العاطفية والاجتماعية والإعاقات في المهارات الحركية الجسدية أو مشاكل البيئة والظروف المحيطة إلا أن تعريف الإعاقة التعليمة يتضمن الحالات التالية :

1. القصور الإدراكي .
2. الخلل في وظيفة الدماغ .
3. الخلل في القدرة على التركيز والانتباه .
4. العجز عن القراءة .
5. عدم القدرة على التكلم والتعبير اللغوي .

عملية التعلم والاكتساب تمر في ثلاثة مراحل:

استقبال المعلومات :

يستقبل الدماغ بشكل دائم ومستمر ملايين المعلومات عن طرق الحواس الخمس وتدعى هذه المعلومات مثيرات وحوافز .

الاستيعاب والإدراك:

أي ربط المعلومات بمعنى وبمفهوم فيصنفها الدماغ ويربط فيما بينها.

استعمال المعلومات:

أي التعبير ويتم عبر الكلام أو الفعل أي النطق أو التصرف

الظواهر البارزة في الإعاقة التعليمية:

اضطراب عصبي :

1. عدم توازن ما بين مهارات النمو .
2. صعوبة استيعاب المواد التعليمية الأكاديمية .
3. فرق شاسع بين الطاقة والأداء .
4. غياب الأسباب التي تدعو إلى التقصير المدرسي .

الخصائص :

أ- الخصائص الإدارية :

- عدم انتظام الأفكار والمفاهيم .
- ضعف التمييز البصري .
- ضعف الذاكرة البصرية .
- ضعف التمييز السمعي .
- ضعف في الإدراك من خلال اللمس والحواس .
- ضعف في تمييز وتقدير المسافات والاتجاهات.
- ضعف الإدراك الذهني المجرد .

ب- الخصائص السلوكية :

1. عدم الانتباه .
2. الاندفاع السريع .
3. عدم التركيز .
4. التشتت الفكري .
5. كثرة الكلام .
6. الحركة الدائمة .
7. الخمول .

8. سرعة الإشارة والمبالغة في رد الفعل .
9. التخريب .
10. قصور انفعالي في الإدراك الحسي.
11. عدم نضوج اجتماعي .
12. عدم الاعتماد على استعمال يد دون أخرى .
13. التآزر-عدم التنسيق بين اليد والعين.
14. الاستمرارية والإصرار .
15. الشعور باللامبالاة .
16. المعنويات الضئيلة.

التشخيص:

وهو ليس بالعملية السهلة فهي تتطلب مجهودا واضحا وضخما في حقل تجميع المعلومات والمعطيات والتقارير الطبية ونمط النمو عامة وكيفية التفاعل والتعامل مع البيئة والمحيط وتحديد نقاط الضعف والقوه في الأداء وكذلك القدرات وتدوين الملاحظات والتصرفات والمعلومات المنزلية وتاريخ النمو بالإضافة إلى الاختبارات المتعددة الأهداف , وتعود مسؤولية التشخيص إلى الأخصائي فقط وعلى المربي أن يكشف حاجة التلميذ إلى التشخيص والدراسة أي اعتماد وسائل الكشف والفرز ندما يشك بأن هناك عائقا ما لعملية التعلم .

التدخل :

وهو عبارة عن وضع خطة تربوية افرديه تتلائم مع حاجات التلميذ الخاصة وتتضمن اقتراحات ووسائل تربوية وتعليمية تناسب قدراته أي أن هذه الخطة التربوية تتكون من أهداف سلوكية ترتكز على نقاط

الضعف والقوه في مهارات التلميذ ويطبقها المربي بإشراف الأخصائي وتوجيهه وتتضمن اقتراحات وتعديلات في البيئة لتلائم حاجات التلميذ .

معالجة القصور التعليمي كتخفيف المثيرات والحوافز البصرية والسمعية تصغير-تحجيم - المكان الذي يدرس به التلميذ إتباع نظام يومي روتيني مبرمج اعتماد التعليم الافرادي في معظم الأحيان تجزئة المادة التعليمية إضافة المثيرات التعليمية .

يبقى أن اذكر أن ظاهرة الفشل المدرسي ظاهره قديمه وهناك مشاهير في العالم الذين مروا بتجارب دراسية فاشلة مثل نلسون روكفلر- وتوماس أديسون وغيرهم .

الفصل الرابع عشر

- كيف تختاري عزيزتي الأم لعبة طفلك
- كيف تقوي ذاكرتك
- تنـمـية الذكاء عند الأطفال

أ) اللعب

ب) القصص وكتب الخيال العلمي

ج) الرسم والزخرفة

د) مسرحيات الطفل

هـ) الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية ذكاء الطفل

و) التربية البدنية

ز) القراءة والكتب والمكتبات

ح) الهوايات والأنشطة الترويحية

ط) حفظ القرآن الكريم

تقوية المهارات
وتنمية الذكاء لدى الأطفال

كيف تختاري عزيزتي الأم لعبة طفلك ؟

تعاني الأم في كثير من الأحيان عند اختيار الألعاب المناسبة لأطفالها خصوصاً إذا كانوا في أعمار متقاربة حيث أن كل أم تتمنى أن تختار لأطفالها اللعبة المسلية والمفيدة في نفس الوقت .

لذا يقدم لك خبراء التربية مجموعة من الإرشادات البسيطة التي تساعدك في اختيار اللعبة المناسبة لطفلك :

1. **اتركي لطفلك فرصة اختيار اللعبة التي يرغب فيها وما عليك فقط إلا تنبيهه إلى ما يناسبه وحسب عمره .**
2. **علّمي طفلك أن لكل لعبة قيمة معينة، وحاولي إفهامه أن اللعبة هدية تقدم في بعض الأحيان ولي في كل مناسبة .**
3. **وفّري لطفلك لعبته المفضلة التي تتناسب مع شخصيته وحالته النفسية فمثلاً إذا كأن طفلك يشعر بالتوتر والقلق فيمكنك توجيهه نحو لعبة معلقة تشبه البالون مصنوعة من المطاط بحيث يبدأ في ضربها عدة مرات حتى يخف توتره، أما الطفل الذي يعاني من الملل فتعتبر الدمية المتحركة أفضل لعبة له كي يستعيد نشاطه و حيويته .**
4. **احرّصي على أن تتوافر في لعبة طفلك مواصفات اللعبة الجديدة كأن تكون أجزاء اللعبة قابلة للتركيب أو أن يكون حجم الأجزاء كبير حتى لا يستطيع الطفل ابتلاعها أو وضعها في أنفه أو أذنيه أو أن يكون سطحها غير جارح كي تتوفر فيها كل سبل الأمان والسلامة للطفل .**

5. احرّصي على أن تكون اللعبة قابلة للغسيل كي لا تتراكم عليها الأوساخ نتيجة الاستعمال حتى يعمل طفلك على المحافظة عليها نظيفة كجزء من عملية اللعب وجزء من تحمل المسؤولية في الوقت ذاته .
6. لا تعززي الإحساس بالفردية والأنانية لدى طفلك بل اغرسي في نفسيته و روحه حب المشاركة والاجتماعية .
7. إذا كأن طفلك يستعمل ألعابا للركوب عليها كالدراجة وغيرها فهناك بعض المواصفات التي يجب أن تتوافر بها منها أن تكون مصنوعة من مادة لا تصدأ، وغير قابلة للكسر، وتقاوم الاحتكاك، ومتوازنة عند حركتها وتوقفها لتأمني سلامة طفلك .
8. احرصي على تنمية خبرات البناء و القابلية و الترتيب الموجودة لدى طفلك مع تشجعيه على الإبداع والابتكار .
9. اعلّمي أن هناك ألعاب كثيرة يحدد عليها العمر المناسب للطفل كأن يكتب عليها من 1-3 سنوات أو من 5- 9 سنوات إلى آخرة لذلك عليك الاهتمام بهذا الأمر عند شراء اللعبة .
10. احرصي على مراعاة العامل الاقتصادي وميزانية المنزل عند القيام بشراء لعبة لطفلك، فلا تشتري مثلاً الألعاب غالية الثمن لأن اللعبة لا تقاس بثمنها بل تقاس بقيمة الأهداف التي تحققها بالإضافة إلى أن الطفل سريع الملل ولا يلعب باللعبة الواحدة أكثر من نصف ساعة إلى ساعة لذا ينبغي عليك أن تخفي بعض الألعاب لوقت معين ثم تظهريها بعد فترة لتكون بالنسبة لطفلك كاللعبة الجديدة

كيف تقوي ذاكرتك :

كيف تعمل على نمو وتقوية ذاكرتك ؟

قدمت هذا الموضوع في مؤتمر أقيم في القاهرة وأنشره هنا لتعم الفائدة

أصبح هدف المربين والمعلمين هو تقوية الذاكرة كي يساعدوا الطلبة على التعلم والتحصيل أجريت أبحاث مختلفة على طرق وأساليب تقوية الذاكرة . هناك من يؤكد على إحداث ارتباطات بين المواد المراد تعلمها والخبرات السابقة . على سبيل المثال عندما تريد أن تتعلم لغة أجنبية حاول لأن تعمل ارتباط بين صوت أو حرف اللغة الجديدة التي ترغب في تعلمها مع لغة ألام مما يسهل تذكر اللغة الجديدة . يذكر (Engle , 1979, 184) **بعض نتائج الأبحاث التي أجريت على استعمال تلك الارتباطات المذكورة سابقا . وقد وجدت تلك الأبحاث أن المجموعة التي عملت ارتباطات تذكرت من المادة 77 % . أما المجموعة التي لم تعمل ارتباطات فأنها تذكرت من المادة فقط 28 % . أكد بعض الباحثين و نذكر منهم على سبيل المثال : الباحث (** Mandler and Johnson , 1977)، **و** Nelson and (Wimmer , (1979,1980 Gruendel, 1981) **و** (Salmon, 1983) **الذين أكدوا على أن المعلومات السابقة التي يحملها الفرد تكون مطبوعة في الذهن وتساعد على تسهيل التعلم للمعلومات الجديدة . يشير كل من** (MAYER, 1979) **و** (Eggent et al , 1979) **و**(White and Tisher , 1981) **و** (Barich , 1988) **و** (Corkill et al , 1988) **و** (Kloster and Winne, 1989) **إلى أن قراءة الموضوع وتوجيه أسئلة حوله قبل عرضه كثيرا ما يساعد الطلبة على التركيز على النقاط المهمة فيه . كما يشير** (Glover et al , 1987) **إلى أن أحداث العلاقات بين المواضيع وإثارة الخيال يساعد الطلبة على التعلم والتذكر .**

أكد (Paivio and Desrochers, 1981) و (Jones and Hall, 1982) نتيجة للتجارب التي أجروها، أن هناك وسائل تساعد على التعلم. على سبيل المثال: أن وضع علاقة بين الكلمة والمعنى يساعد كثيرا على التعلم. أجرى (Jones and Hall, 1982) تجربتهما على اللغة أما (Pressley and Dennis Rounds , 1981) فقد اجريا تجربتهما على الدروس الاجتماعية و (Shribery et al , 1982) اجروا تجربتهم على دروس البايولوجي وقد استعمل (Debraveit and Colleagues , 1986) مفتاح لتدريس المعوقين بوضع تلك العلاقات بين الكلمة والمعنى .

هناك نظام آخر في إثارة خيال المتعلم وذلك بوضع علاقات يطلق عليها Peg word systen وذلك بإثارة خيال الطلبة بما يتعلق بالأرقام أو الصفحات . على سبيل المثال استعملت في اللغة الانكليزية ما يلي :

One is a bum , Two is a shoe

Three is a tree , Four is a door

Five is a hive , Six is sticks

Nine is swine , Ten is a hen

أما في اللغة العربية فأن تلك الطريقة تضمنت الشكل التالي :

واحد واثنان الورد في البستان - ثلاثة وأربعة نأكل حتى نشبع خمسة وستة دجاجة وقطة ـ سبعة وثمانية نلعب حول الساقية تسعة وعشرة تفاحة وتمرة.

لو تمعنا بتلك الكلمات المعطاة للأطفال لوجدنا أنها تتضمن اللعب والآكل والحيوانات التي يحبها الطفل . هذه الطريقة تثير انتباه الأطفال بالإضافة إلى أنها تخلق لديهم دوافع الحفظ .

ومن خلال ما رأيت في البرامج التعليمية في الاتحاد السوفيتي وجدت أن البرامج التعليمية في المدارس الابتدائية تعتمد على هذا الأسلوب في تعليم الأطفال القراءة والحساب اعتمادا واسع النطاق . وعندما تسال الطفل عن كلمة أو مسألة حسابية ينظر إلى الرسم أو المجسم الذي يتعلق به .

ذكر (Butter Worth and Harris , 1994 , 209) بأن في غينيا الجديد يستعملون أقسام الجسم في تعليم الأرقام للأطفال، وتبدأ تلك الطريقة بأصابع اليد اليمنى والذراعين والرأس والرقبة وتنتقل إلى الذراع اليسرى وأصابع اليد اليسرى، وتبدأ من رقم واحد إلى رقم 29 . اختبر (Sex , 1981) هذه الطريقة فوجد أن الأطفال من 7 ـ 16 في غينيا الجديدة في منطقة (Oksapnin) جميعهم يفهمون الأرقام بهذه الطريقة وأن الأطفال الكبار في عمر 9 سنوات قد استعملوا أرقاما أكبر باستعمالهم أقسام الجسم الأخرى، وأعتاد الأطفال على استعمال تلك الطريقة وبالعكس أحيانا، أي استعمال الجسم من اليسار إلى اليمين، ولكن بعض الأطفال يصابون بالارتباك عندما يستعملون العد من اليسار إلى اليمين .

يذكر(Hintzman , 1978) بأن الكلمات المنظمة والتي تعطي معنى معين تكون أسهل على الفرد الاحتفاظ بها وتذكرها . كما يذكر (Mayers, 1993) بأن عرض المعلومات على شكل مقاطع أو تعرض على شكل هرمي تكون أسهل على الذاكرة استرجاعها، يذكر Gordon (Bower, 1969) تجربته التي تضمنت عرض المعلومات على شكل هرمي يستطيع الفرد أن يتذكر ثلثي المعلومات بسهولة .

عمل Melik برنامجا تليفزيونيا للأتراك وذلك بهدف إظهار النظام الذي يساعد على تقوية الذاكرة وذلك بالشكل التالي : أجلس 20 مواطنا تركيا من مختلف المستويات والأعمار وذكر أمامهم 20 كلمة

وبعد أن انتهى طلب منهم إعادة ما حفظوا منها من الكلمات فلم يستطيعوا إلا ذكر سبعة كلمات منها أي ثلث العدد تقريبا، ثم بدأ بعرض الكلمات بحكاية مضحكة وخيالية وغير منطقية بعد ذلك طلب من الحاضرين إعادة الكلمات، أكثرهم رددوا العشرين كلمة متسلسلة وبسهولة وبالعكس أيضا . قمت بتسجيل البرنامج وعرضته على الطلبة وبعد العرض طلبت من الطلبة إعادة الكلمات فكانت نفس النتيجة . والذي دفعني إلى ذلك أن الهدف هو أن استبعاد عامل تكرار الأستاذ لنفس الكلمات الذي قد يكون عامل مساعد للمجتمعين على حفظ تلك الكلمات بالشكل الذي عرضه مليك .

هناك طريقة للتعليم اعتمدت على الطريقة التي اتبعها الرومان قديما في الحفظ . تتلخص تلك الطريقة بأن يضع المتعلم المواد المراد تعليمها أو تعلمها في محلات خاصة بها، كأن يضع بعض المعلومات في الكراج ـ هذا طبعا في الخيال ـ وأخرى في الممر، وفي غرف النوم والمطبخ، وأن لم تكف جوانب البيت يتخيل محلات أخرى كبيت الجيران مثلا . عندما يريد الفرد تذكر تلك المعلومات يستحضر الخريطة الخيالية التي وضعها في ذهنه ووضع تلك المواد فيها مما يسهل عليه تذكرها . لقد استعمل الخطباء والزعماء تلك الطريقة قبل إلقاء خطبهم .

يدرج (Kaplan, 1990, 87) ملاحظتين مهمتين لتقوية الذاكرة هما ما يلي:

1. هناك اختلاف بين التلاميذ ينبغي الانتباه إليه وذلك بأن بعض الأطفال بحاجة ماسة إلى فن تنمية الذاكرة التي يمكن استعمالها لمثل سنهم من الأطفال .

ذكر (Justice, 1985) نتائج بحثه الذي أجراه على طرق تنمية الذاكرة لدى الأطفال فوجد بأن طلاب السنة الثانية لم يظهروا نوعا

من الاسترجاع بينما أظهر طلاب السنة الرابعة نتائج جيدة في استعمال طرق تنمية الذاكرة . قد يعير الصغار ما قبل المدرسة اهتماما بأسماء الأشياء ولكنهم لم يستعملوا أي فن من فنون الكلمات بعد . ذكر (Brown , et al . 1983) بأن الأطفال في منتصف العمر يسترجعون المعلومات بالتكرار الذي يساعدهم ويسهل عليهم تنمية ذاكرتهم .

2. نوعية الطريقة : وجدت دراسات عديدة بأن من الممكن أن يتعلم الأطفال كيف يستعملون الطرق الدقيقة بحيث تساعدهم على رفع قابليتهم لمعرفة الأشياء التي تذكر أمامهم، كذلك تساعدهم على أن يتعرفوا على مدى معرفتهم بالأشياء التي مرت أمامهم . أشارت بعض الأبحاث إلى أن الأطفال في بعض الأحيان لم يفهموا المادة ولكنهم لم يجرؤا على الاعتراف بذلك من هذه الأبحاث بحث (Short and Ryan Cross and Paris, 1988, 1984) .

وبناءا على ذلك أدرج بعض التوصيات للمعلمين بالشكل التالي :

1. توجيه أسئلة عامة حول الموضوع المراد تعليمه للطلبة ومساعدة الطلبة على إبداء آرائهم حول الموضوع بشكل حر .
2. تشويق الطلبة إلى قراءة المادة، وبيان وتوضيح ماذا يجب عليهم أن يعملوا ويدركوا ويفكروا ويعرفوا .
3. ينبغي مساعدة الطلبة على تركيز انتباههم للنقاط المهمة في الموضوع الجديد .

4. مساعدة الطلبة على أن يضعوا على الأقل ثلاثة أسئلة حول الموضوع الذي يشعرون بأهميته
5. السماح للطلبة أن يتبادلوا الأسئلة والأجوبة ولكن بدون الرجوع للمادة .
6. من المستحسن تقسيم الطلبة إلى مجموعتين لمناقشة الأسئلة والأجوبة
7. إعداد ملخص لنتائج عمل الطلبة، ووصف النقاط التي نوقشت خلال الدرس.
8. إذا استعمل الطلبة بعض المهارات الفنية في تنمية وتقوية الذاكرة مرة لا يعني هذا أنهم سيستعملون تلك الوسيلة الفنية دائما . وبناءا على ذلك ينبغي التأكيد على فن تنمية وتقوية الذاكرة لديهم .

تنـمـية الذكاء عند الأطفال:

إذا أردت لطفلك نمواً في قدراته وذكائه فهناك أنشطة تؤدي بشكل رئيسي إلى تنمية ذكاء الطفل وتساعده على التفكير العلمي المنظم وسرعة الفطنة والقدرة على الابتكار، ومن أبرز هذه الأنشطة ما يلي :

أ) اللعب :

الألعاب تنمي القدرات الإبداعية لأطفالنا .. فمثلاً ألعاب تنمية الخيال، وتركيز الانتباه والاستنباط والاستدلال والحذر والمباغتة وإيجاد البدائل لحالات افتراضية متعددة مما يساعدهم على تنمية ذكائهم .

يعتبر اللعب التخيلي من الوسائل المنشطة لذكاء الطفل وتوافقه فالأطفال الذين يعشقون اللعب التخيلي يتمتعون بقدر كبير من التفوق، كما يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء والقدرة اللغوية وحسن التوافق الاجتماعي، كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة، ولهذا يجب تشجيع الطفل على مثل هذا النوع من اللعب كما أن للألعاب الشعبية كذلك أهميتها في تنمية وتنشيط ذكاء الطفل، لما تحدثه من إشباع الرغبات النفسية والاجتماعية لدى الطفل، ولما تعوده على التعاون والعمل الجماعي ولكونها تنشط قدراته العقلية بالاحتراس والتنبيه والتفكير الذي تتطلبه مثل هذه الألعاب ..ولذا يجب تشجيعه على مثل هذا .

ب) القصص وكتب الخيال العلمي:

تنمية التفكير العلمي لدى الطفل يعد مؤشراً هاماً للذكاء وتنميته، والكتاب العلمي يساعد على تنمية هذا الذكاء، فهو يؤدي إلى تقديم التفكير العلمي المنظم في عقل الطفل، وبالتالي يساعده على تنمية الذكاء والابتكار، ويؤدي إلى تطوير القدرة القلية للطفل .

الكتاب العلمي لطفل المدرسة يمكن أن يعالج مفاهيم علمية عديدة تتطلبها مرحلة الطفولة، ويمكنه أن يحفز الطفل على التفكير العلمي وأن يجري بنفسه التجارب العلمية البسيطة، كما أن الكتاب العلمي هو وسيلة لأن يتذوق الطفل بعض المفاهيم العلمية وأساليب التفكير الصحيحة والسليمة، وكذلك يؤكد الكتاب العلمي لطفل هذه المرحلة تنمية الاتجاهات الإيجابية للطفل نحو العلم والعلماء كما أنه يقوم بدور هام في تنمية ذكاء الطفل، إذا قدم بشكل جيد، بحيث يكون جيد الإخراج مع ذوق أدبي ورسم وإخراج جميل، وهذا يضيف نوعاً من الحساسية لدى الطفل في تذوق الجمل للأشياء، فهو ينمي الذاكرة، وهي قدرة من القدرات العقلية .

الخيال :هام جداً للطفل وهو خيال لازم له، ومن خصائص الطفولة التخيل والخيال الجامح، ولتربية الخيال عند الطفل أهمية تربوية بالغة ويتم من خلال سرد القصص الخرافية المنطوية على مضامين أخلاقية إيجابية بشرط أن تكون سهلة المعنى وأن تثير اهتمامات الطفل، وتداعب مشاعره المرهفة الرقيقة، ويتم تنمية الخيال كذلك من خلال سرد القصص العلمية الخيالية للاختراعات والمستقبل، فهي تعتبر مجرد بذرة لتجهيز عقل الطفل وذكائه للاختراع والابتكار، ولكن يجب العمل على قراءة هذه القصص من قبل الوالدين أولاً للنظر في صلاحيتها لطفلهما حتى لا تنعكس على ذكائه كما أن هناك أيضا قصص أخرى تسهم في نمو ذكاء الطفل كالقصص الدينية وقصص الألغاز والمغامرات التي لا تتعارض مع القيم والعادات والتقاليد ولا تتحدث عن القيم الخارقة للطبيعة فهي تثير شغف الأطفال، وتجذبهم تجعل عقولهم تعمل وتفكر وتعلمهم الأخلاقيات والقيم ولذلك فيجب علينا اختيار القصص التي تنمي القدرات العقلية لأطفالنا والتي تملأهم بالحب والخيال والجمال والقيم الإنسانية لديهم ويجب اختيار الكتب الدينية ولمَ لا ؟ فأن الإسلام يدعونا إلى التفكير والمنطق، وبالتالي تسهم في تنمية الذكاء لدى أطفالنا .

ج) الرسم والزخرفة :

الرسم والزخرفة تساعد على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية هواياته في هذا المجال، وتقصي أدق التفاصيل المطلوبة في الرسم، بالإضافة إلى تنمية العوامل الابتكارية لديه عن طريق اكتشاف العلاقات وإدخال التعديلات حتى تزيد من جمال الرسم والزخرفة .

ورسوم الأطفال تدل على خصائص مرحلة النمو العقلي، ولا سيما في الخيال عند الأطفال، بالإضافة إلى أنها عوامل التنشيط العقلي والتسلية وتركيز الانتباه.

ولرسوم الأطفال وظيفة تمثيلية، تساهم في نمو الذكاء لدى الطفل، فبالرغم من أن الرسم في ذاته نشاط متصل بمجال اللعب، فهو يقوم في ذات الوقت على الاتصال المتبادل للطفل مع شخص آخر، أنه يرسم لنفسه، ولكن تشكل رسومه في الواقع من أجل عرضها وإبلاغها لشخص كبير، وكأنه يريد أن يقول له شيئاً عن طريق ما يرسمه، وليس هدف الطفل من الرسم أن يقلد الحقيقة، وإنما تنصرف رغبته إلى تمثلها، ومن هنا فأن المقدرة على الرسم تتمشى مع التطور الذهني والنفسي للطفل، وتؤدي إلى تنمية تفكيره وذكائه .

د) مسرحيات الطفل :

أن لمسرح الطفل، ولمسرحيات الأطفال دوراً هاماً في تنمية الذكاء لدى الأطفال، وهذا الدور ينبع من أن (استماع الطفل إلى الحكايات وروايتها وممارسة الألعاب القائمة على المشاهدة الخيالية، من شأنها جميعاً أن تنمي قدراته على التفكير، وذلك أن ظهور ونمو هذه الأداة المخصصة للاتصال- أي اللغة - من شأنه إثراء أنماط التفكير إلى حد كبير ومتنوع، وتتنوع هذه الأنماط وتتطور أكثر سرعة وأكثر دقة).

ومن هذا فالمسرح قادر على تنمية اللغة وبالتالي تنمية الذكاء لدى الطفل.فهو يساعد الأطفال على أن يبرز لديهم اللعب التخيلي، بالتالي يتمتع الأطفال الذين يذهبون للمسرح المدرسي ويشتركون فيه، بقدر من التفوق ويتمتعون بدرجة عالية من الذكاء، والقدرة اللغوية، وحسن التوافق الاجتماعي، كما أن لديهم قدرات إبداعية متفوقة .

وتسهم مسرحية الطفل إسهاما ملموسا وكبيرا في نضوج شخصية الأطفال فهي تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة في تكوين اتجاهات الطفل وميوله وقيمه ونمط شخصيته ولذلك فالمسرح التعلمي والمدرسي هام جدا لتنمية ذكاء الطفل.

هـ) الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية ذكاء الطفل :

تعتبر الأنشطة المدرسية جزءا مهما من منهج المدرسة الحديثة، فالأنشطة المدرسية - أياً كانت تسميتها - تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التعليم، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الانجاز الأكاديمي، كما أنهم ايجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم .

فالنشاط إذن يسهم في الذكاء المرتفع، وهو ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى، بل أنه يتخلل كل المواد الدراسية، وهو جزء مهم من المنهج المدرسي بمعناه الواسع (الأنشطة غير الصفية) الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية الشاملة لتحقيق النمو المتكامل للتلاميذ، وكذلك لتحقيق التنشئة والتربية المتكاملة المتوازنة، كما أن هذه الأنشطة تشكل أحد العناصر الهامة في بناء شخصية الطالب وصقلها، وهي تقوم بذلك بفاعلية وتأثير عميقين .

و) التربية البدنية :

الممارسة البدنية هامة جداً لتنمية ذكاء الطفل، وهي وأن كانت إحدى الأنشطة المدرسية، إلا أنها هامة جداً لحياة الطفل، ولا تقتصر على المدرسة فقط، بل تبدأ مع الإنسان منذ مولده وحتى رحيله من الدنيا وهي بادئ ذي بدء تزيل الكسل والخمول من العقل والجسم وبالتالي تنشط الذكاء، ولذا كانت الحكمة العربية والانجليزية أيضاً،

التي تقول (العقل السليم في الجسم السليم) دليلاً على أهمية الاهتمام بالجسد السليم عن طريق الغذاء الصحي والرياضة حتى تكون عقولنا سليمة ودليلاً على العلاقة الوطيدة بين العقل والجسد، ويبرز دور التربية في إعداد العقل والجسد معاً .

فالممارسة الرياضية في وقت الفراغ من أهم العوامل التي تعمل على الارتقاء بالمستوى الفني والبدني، وتكسب القوام الجيد، وتمنح الفرد السعادة والسرور والمرح والانفعالات الإيجابية السارة، وتجعله قادراً على العمل والإنتاج، والدفاع عن الوطن، وتعمل على الارتقاء بالمستوى الذهني والرياضي في إكساب الفرد النمو الشامل المتزن .

ومن الناحية العلمية :

فأن ممارسة النشاط البدني تساعد الطلاب على التوافق السليم والمثابرة وتحمل المسؤولية والشجاعة والإقدام والتعاون، وهذه صفات هامة تساعد الطالب على النجاح في حياته الدراسية وحياته العملية، ويذكر د. حامد زهران في إحدى دراساته عن علاقة الرياضة بالذكاء والإبداع والابتكار(أن الابتكار يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والشخصية وخصوصاً النشاط البدني بالإضافة إلى جميع المناشط الإنسانية، ويذكر دليفورد أن الابتكار غير مقصور على الفنون أو العلوم، ولكنه موجود في جميع أنواع النشاط الإنساني والبدن) .

فالمناسبات الرياضية تتطلب استخدام جميع الوظائف العقلية ومنها عمليات التفكير، فالتفوق في الرياضيات (مثل الجمباز والغطس على سبيل المثال) يتطلب قدرات ابتكاريه، ويسهم في تنمية التفكير العلمي والابتكاري والذكاء لدى الأطفال والشباب.

فمطلوب الاهتمام بالتربية البدنية السليمة والنشاط الرياضي من أجل صحة أطفالنا وصحة عقولهم وتفكيرهم وذكائهم .

ز) القراءة والكتب والمكتبات :

والقراءة هامة جداً لتنمية ذكاء أطفالنا، ولم لا ؟ فأن أول كلمة نزلت في القرآن الكريم (اقرأ)، قال الله تعالى (اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم) فالقراءة تحتل مكان الصدارة من اهتمام الإنسان، باعتبارها الوسيلة الرئيسية لأن يستكشف الطفل البيئة من حوله، والأسلوب الأمثل لتعزيز قدراته الإبداعية الذاتية، وتطوير ملكاته استكمالاً للدور التعليمي للمدرسة.

القراءة هي عملية تعويد الأطفال : كيف يقرأون ؟ وماذا يقرأون ؟

ولا أن نبدأ العناية بغرس حب القراءة أو عادة القراءة والميل لها في نفس الطفل والتعرف على ما يدور حوله منذ بداية معرفته للحروف والكلمات، ولذا فمسألة القراءة مسألة حيوية بالغة الأهمية لتنمية ثقافة الطفل، فعندما نحبب الأطفال في القراءة نشجع في الوقت نفسه الإيجابية في الطفل، وهي ناتجة للقراءة من البحث والتثقيف، فحب القراءة يفعل مع الطفل أشياء كثيرة، فأنه يفتح الأبواب أمامهم نحو الفضول والاستطلاع، وينمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها، ويقلل مشاعر الوحدة والملل، يخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها، وفي النهاية، تغير القراءة أسلوب حياة الأطفال .

الهدف من القراءة :

أن نجعل الأطفال مفكرين باحثين مبتكرين يبحثون عن الحقائق والمعرفة بأنفسهم، ومن أجل منفعتهم، مما يساعدهم في المستقبل على الدخول في العالم كمخترعين ومبدعين، لا كمحاكين أو مقلدين.

والقراءة هامة لحياة أطفالنا فكل طفل يكتسب عادة القراءة يعني أنه سيحب الأدب واللعب، وسيدعم قدراته الإبداعية والابتكارية باستمرار، وهي تكسب الأطفال كذلك حب اللغة، واللغة ليست وسيلة تخاطب فحسب، بل هي أسلوب للتفكير .

ح) الهوايات والأنشطة الترويحية :

هذه الأنشطة والهوايات تعتبر خير استثمار لوقت الفراغ لدى الطفل، ويعتبر استثمار وقت الفراغ من الأسباب الهامة التي تؤثر على تطورات ونمو الشخصية، ووقت الفراغ في المجتمعات المتقدمة لا يعتبر فقط وقتاً للترويح والاستجمام واستعادة القوى، ولكنه أيضاً، بالإضافة إلى ذلك، يعتبر فترة من الوقت يمكن في غضونها تطوير وتنمية الشخصية بصورة متزنة وشاملة .

ويرى الكثير من رجال التربية :

ضرورة الاهتمام بتشكيل أنشطة وقت الفراغ بصورة تسهم في اكتساب الفرد الخبرات السارة الإيجابية، وفي نفس الوقت، يساعد على نمو شخصيته، وتكسبه العديد من الفوائد الخلقية والصحية والبدنية والفنية.ومن هنا تبرز أهميتها في البناء العقلي لدى الطفل والإنسان عموماً .

تتنوع الهوايات ما بين كتابة شعر أو قصة أو عمل فني أو أدبي أو علمي، وممارسة الهوايات تؤدي إلى إظهار المواهب، فالهوايات تسهم في أنماء ملكات الطفل، ولا بد وأن تؤدي إلى تهيئة الطفل لإشباع ميوله ورغباته واستخراج طاقته الإبداعية والفكرية والفنية .

والهوايات إما فردية، خاصة مثل الكتابة والرسم وإما جماعية مثل الصناعات الصغيرة والألعاب الجماعية والهوايات المسرحية والفنية المختلفة.

فالهوايات أنشطة ترويحية :

ولكنها تتخذ الجانب الفكري والإبداعي، وحتى إذا كانت جماعية، فهي جماعة من الأطفال تفكر معاً وتلعب معاً، فتؤدي العمل الجماعي وهو بذاته وسيلة لنقل الخبرات وتنمية التفكير والذكاء ولذلك تلعب الهوايات بمختلف مجالاتها وأنواعها دوراً هاماً في تنمية ذكاء الأطفال، وتشجعهم على التفكير المنظم والعمل المنتج، والابتكار والإبداع وإظهار المواهب المدفونة داخل نفوس الأطفال .

ط) حفظ القرآن الكريم :

ونأتي إلى مسك الختام، حفظ القرآن الكريم، فالقرآن الكريم من أهم المناشط لتنمية الذكاء لدى الأطفال، ولم لا ؟ والقرآن الكريم يدعونا إلى التأمل والتفكير، بدءاً من خلق السماوات والأرض، وهي قمة التفكير والتأمل، وحتى خلق الإنسان، وخلق ما حولنا من أشياء ليزداد إيماننا ويمتزج العلم بالعمل .

وحفظ القرآن الكريم، وإدراك معانيه، ومعرفتها معرفة كاملة، يوصل الإنسان إلى مرحلة متقدمة من الذكاء، بل ونجد كبار وأذكياء العرب وعلماءهم وأدباءهم يحفظون القرآن الكريم منذ الصغر، لأن القاعدة الهامة التي توسع الفكر والإدراك، فحفظ القرآن الكريم يؤدي إلى تنمية الذكاء وبدرجات مرتفعة .

وعن دعوة القرآن الكريم للتفكير والتدبر واستخدام العقل والفكر لمعرفة الله حق المعرفة، بمعرفة قدرته العظيمة، ومعرفة الكون الذي نعيش فيه حق المعرفة، ونستعرض فيما يلي بعضاً من هذه الآيات القرآنية التي تحث على طلب العلم والتفكر في مخلوقات الله وفي الكون الفسيح.

قول الحق ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[سبأ : الآية 46] وهي دعوة لتفكير في الوحدة وفي الجماعة أيضاً

وقوله عز وجل : ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[البقرة: الآية 219] وهي دعوة للتفكير في كل آيات وخلق الله عز وجل.

وفي هذا السياق يقول الحق جل وعلا : ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[البقرة : الآية 266].

وقوله عز وجل: ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[يونس : الآية 24]

و أيضا : ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[الرعد : الآية 3].

وقوله سبحانه وتعالى : ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[النحل : آية 11]

ويفرق الله بين المتفكرين والمستخدمين عقولهم، وبين غيرهم ممن لا يستخدمون تلك النعم.

ويقول الحق سبحانه وتعالى(أولم يتفكروا في أنفسهم) (الروم 8) وهي دعوة مفتوحة للتفكير في النفس والمستقبل .

وهناك دعوة أخرى للتفكير في خلق السماوات والأرض، وفي كل حال عليه الإنسان، فيقول المولى عز وجل : ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[آل عمران : الآية 191].

بل هناك دعوة لنتفكر في قصص الله وهو القصص الحق، لتشويق المسلم صغيراً وكبيراً، يقول الحق: ﭽﭑﭒﭓﭔﭕﭖﭗﭘﭙﭚﭛﭜﭝﭞﭟﭠﭡﭢﭣﭤﭥﭦﭧﭨﭩﭪﭫﭬﭭﭮﭯﭰﭱﭲﭳﭴﭵﭶﭷﭸﭹﭺﭻﭼﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇﮈﮉﮊﮋﮌﮍﮎﮏﮐﮑﮒﮓﮔﮕﮖﮗﮘﮙﮚﮛﮜﮝﮞﮟﮠﮡﮢﮣﮤﮥﮦﮧﮨﮩﮪﮫﮬﮭﮮﮯﮰﮱﯓﯔﯕﯖﯗﯘﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤﯥﯦﯧﯨﯩﯪﯫﯬﯭﯮﯯﯰﯱﯲﯳﯴﯵﯶﯷﯸﯹﯺﯻﯼﯽﯾﯿﰀﰁﰂﰃﰄﰅﰆﰇﰈﰉﰊﰋﰌﰍﰎﰏﰐﰑﰒﰓﰔﰕﰖﰗﰘﰙﰚﰛﰜﰝﰞﰟﰠﰡﰢﰣﰤﰥﰦﰧﰨﰩﰪﰫﰬﰭﰮﰯﰰﰱﰲﰳﰴﰵﰶﰷﰸﰹﰺﰻﰼﰽﰾﰿﱀﱁﱂﱃﱄﱅﱆﱇﱈﱉﱊﱋﱌﱍﱎﱏﱐﱑﱒﱓﱔﱕﱖﱗﱘﱙﱚﱛﱜﱝﱞﱟﱠﱡﱢﱣﱤﱥﱦﱧﱨﱩﱪﱫﱬﱭﱮﱯﱰﱱﱲﱳﱴﱵﱶﱷﱸﱹﱺﱻﱼﱽﱾﱿﲀﲁﲂﲃﲄﲅﲆﲇﲈﲉﲊﲋﲌﲍﲎﲏﲐﲑﲒﲓﲔﲕﲖﲗﲘﲙﲚﲛﲜﲝﲞﲟﲠﲡﲢﲣﲤﲥﲦﲧﲨﲩﲪﲫﲬﲭﲮﲯﲰﲱﲲﲳﲴﲵﲶﲷﲸﲹﲺﲻﲼﲽﲾﲿﳀﳁﳂﳃﳄﳅﳆﳇﳈﳉﳊﳋﳌﳍﳎﳏﳐﳑﳒﳓﳔﳕﳖﳗﳘﳙﳚﳛﳜﳝﳞﳟﳠﳡﳢﳣﳤﳥﳦﳧﳨﳩﳪﳫﳬﳭﳮﳯﳰﳱﳲﳳﳴﳵﳶﳷﳸﳹﳺﳻﳼﳽﳾﳿﴀﴁﴂﴃﴄﴅﴆﴇﴈﴉﴊﴋﴌﴍﴎﴏﴐﴑﴒﴓﴔﴕﴖﴗﴘﴙﴚﴛﴜﴝﴞﴟﴠﴡﴢﴣﴤﴥﴦﴧﴨﴩﴪﴫﴬﴭﴮﴯﴰﴱﴲﴳﴴﴵﴶﴷﴸﴹﴺﴻﴼﴽ﴾﴿﵀﵁ﵐﵑﵒﵓﵔﵕﵖﵗﵘﵙﵚﵛﵜﵝﵞﵟﵠﵡﵢﵣﵤﵥﵦﵧﵨﵩﵪﵫﵬﵭﵮﵯﵰﵱﵲﵳﵴﵵﵶﵷﵸﵹﵺﵻﵼﵽﵾﵿﶀﶁﶂﶃﶄﶅﶆﶇﶈﶉﶊﶋﶌﶍﶎﶏ﶐﶑ﶒﶓﶔﶕﶖﶗﶘﶙﶚﶛﶜﶝﶞﶟﶠﶡﶢﶣﶤﶥﶦﶧﶨﶩﶪﶫﶬﶭﶮﶯﶰﶱﶲﶳﶴﶵﶶﶷﶸﶹﶺﶻﶼﶽﶾﶿﷀﷁﷂﷃﷄﷅﷆﷇ﷈﷉﷊﷋﷌﷍﷎﷏ﷰﷱﷲﷳﷴﷵﷶﷷﷸﷹﷺﷻ﴾[الأعراف : الآية 176].

الفصل الخامس عشر

استراتيجيات بصرية لتحسين عملية التواصل

- أهداف البرمجة والتدريب
- كيفية وضع الجدول اليومي

استراتيجيات بصرية
لتحسيـن عملية التواصل

تجري في معظم الفصول عملية التواصل بين المعلمين والطلبة شفهيا، وكذلك الحال في البيت والمجتمع، ونحن نعرف أن الكثيرين من هؤلاء الطلبة أو الأطفال يكون أداؤهم البصري أفضل من السمعي، ومع ذلك فهم يعيشون ويتعلمون في بيئات تمثل طريقة التواصل الأساسية فيها تحديا لأضعف مهارتهم في أحيان كثيرة .

وبما أن الفصول الدراسية سمعية في الأساس، فكيف يتجاوب معها الطفل؟

من الشائع أن نرى المعلمين المعنيين بالأطفال ذوي التأخر الذهني وتثلث الصيغية 21 وغيرهم من اللذين يعانون اضطرابات تواصلية أو مشكلات سلوكية يصفون الطفل أو الطالب في المشاركة كالتالي:

1. أنه فعلا مشتت.
2. أنها لا تفعل إلا ما يحلو لها.
3. أنه يسيطر على الجميع .
4. أنها لا تنتبه.
5. أنه يسرح في معظم الوقت .
6. أنه متصلب لدرجة أن يتبع نفس النظام حتى لو تغيرت الأوضاع.
7. أنها لا تستطيع التكيف مع التغيير .

8. أنه فعلا يعاني مشكلات سلوكية كلما حاولنا القيام بنشاط جديد.

ويعلق نفس المراقبين على قدرات الطفل في الاستماع كالتالي:

1. أنه يفهم كل ما أقوله لكنه يسيء التصرف
2. أنه يعرف ما الذي أريده بالتحديد
3. أنه يفهمني لكنه يعاند . سوف يقوم بأداء هذا العمل عندما يحلو له ذلك

ويعد المعلمين أن عدم مشارك الطفل في الحوار بأي شكل من أشكال التواصل دليل على استيعابه وهذا يحدث حتى مع الأطفال والمعلمين العاديين . وهم يفسرون سلوكه بأنه عصيان من قبل الطفل أ الطالب للإرشادات.

ومن خلال الملاحظة الدقيقة لأولئك الأطفال يتضح أن الكثير منهم يعانون صعوبات لا يستهأن بها في الاستخدام الفعال للمعلومات السمعية مع من حولهم والمشكلة ليست في المقدرة على لسمع، ولكن في عملية الانتباه، الاستقبال ، والتحليل ، واستنتاج معنى ما من الأصوات المسموعة ، ومن ثم التصرف على أساس هذه المعلومة، ومن يراقب هؤلاء الأطفال والطلبة يجد أنهم يعتمدون - إلى حد كبير- على الأدلة الحركية والبصرية والنظام البيئي حولهم للحصول على المعلومات وقد بنوا فهمهم للمتطلبات في بيئاتهم على تجميع أجزاء من معلومات بصرية ، وروتينيات متوقعة، بدلا من فهمهم لرسائل شفهية محددة.

مثال:

نعم تصل إيمان إلى المنزل عائدة من المدرسة ، وتقف في المدخل ، فتأخذها الأم بيدها ، وتقودها إلى الخزانة وتقول : (اخلعي معطفك ، ثم ضعي علبة الغداء في المطبخ) وتتبع إيمان التعليمات .

فهل هي فعلا تستجيب لكلمات مسموعة ، أو أنها نظرت إلى الخزانة وفهمت المطلوب أم أنها أيضا فهمت المطلوب بعد إشارة البدء لعملها كونه روتين منظم؟

وماذا عن الموقف :

تعطي المعلمة لهالة علبة اللبن الفارغة وتطلب منها أن تضعها على مكتب المعلمة ، تحمل هالة العلبة الفارغة ، إلى سلة المهملات ، وترميها . أية أدلة لها معنى عند هالة ؟ أنها تستجيب لعمل معتاد تربطه بالعلبة الفارغة.

والسؤال التالي: هل يعني هذا أننا يجب أن نعلم الأطفال والطلبة أن لا يستجيبوا لهذه الأدلة؟

ونتساءل : هل هو أمر سيء أن ينتبه الطفل إلى الدلائل الحركية، أو تلك المستنتجة من المواقف؟ بالطبع لا، فكل الذين يقومون بعملية التواصل يعتمدون بشكل كبير على المعلومات البصرية ، لدقتها في تفسير الرسائل.

وفيما يلي الطريقة التي يصف بها الباحثون الرسالة التواصلية العادية:

بافتراض أن أطفالنا المستهدفين يفهمون المعلومات السمعية بصورة أقل من العاديين فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن أي جزء من

اللغة المنطوقة يدخل في نطاق فهمهم للتواصل 100% الأشياء التي نراها مثل :

1. **الحركات والإشارات**
2. **تعبيرات الوجه**
3. **حركات الجسد**
4. **الأشياء الموجودة في البيئة الطبيعية والصور المجسمات وغيرها 37% التلحين الصوتي، السرعة الكثافة أو درجة ارتفاع الصوت 7% الكلمات التي ننطقها.**

إذا عرفنا أن طلبتنا المستهدفين يفهمون معلومات سمعية ، حتى ولو بدرجة أقل مما يفهمه الأطفال العاديون أمكننا أن نتصور كم ÷و صغير ما يمثله الجزء الشفهي من اللغة فيما يستوعبون من مضامين التواصل.

لذلك يمكن مساعدتهم عن طريق الطرق المساندة . ومن المفيد أيضا التعرف على مدى ما يفهمون من الجزء الشفهي من الرسالة (تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل) حيث أن فهمنا لتلك الدلائل ذات التأثير على استيعاب الطفل يعتبر أمرا غاية في الأهمية عند وضع .

أهداف البرمجة والتدريب :

إذن كيف نعلم من كانت قدراته 90% بصرية و10% سمعية؟ وهل التغيير هذا في برامج الأطفال سوف يعطيهم مهارات تواصلية تناسب سنهم؟

من خلال عملنا كاختصاصيين نعمل مع أطفال وطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ، فأننا نسعى إلى إصلاح أو القضاء على مواطن

الضعف لديهم قدر الإمكان، إلا أنه ليس عمل شفاء لهم، فسوف يظل هناك دوما جزء من الإعاقة .

أن هدفنا من التعليم يعتمد على مضاعفة قدرات الطالب الفردية ولتحقيق ذلك هناك ثلاثة أهداف تبدو أكثر واقعية ومنطقية :

1. تعليم المهارات:

يجب أن نساعد الطالب على مضاعفة طاقة المهارات الكامنة لديه. فهو بحاجة إلى تعلم أساليب تجعل ردود فعله التواصلية فعالة وعالمية ومقبولة اجتماعيا قدر الإمكان

2. تعليم الأساليب التعويضية:

الأطفال والطلبة الذين يستخدمون الوسائل البصرية لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم سيستفيدون من زيادة مشاركتهم وتعزيز استقلاليتهم . ولا شك أن الاستقلالية في حد ذاتها هدف تعليمي بعيد المدى .

3. تعديل البيئة لتحقيق أقصى درجة من التعلم:

علينا أن نستخدم المعرفة التي لدينا حول أساليب تعلم هؤلاء الأطفال ، ولا شك أن تعديل البيئة حولهم وابتكار أساليب جديدة للتعلم سوف تزيد من فرصهم للتعلم.

سؤال :من أين نبدأ ؟

نبدأ من الجدول الدراسي:

تعد الوسائل البصرية -مثل الجداول- من أهم وسائل تبادل المعلومات بأسلوب منطقي ومنظم ومتتابع ، ولذلك يلجأ إليها الكثيرون لمساعدتهم في تنظيم حياتهم اليومية.

كذلك الحال بالنسبة لفئات الطلبة الذين نتعامل معهم . ولكن نظرا لأن هذه الوسائل التقليدية قد لا تعطي القدر الكافي من المعلومات لبعض الطلبة كأن لزاما إجراء بعض التعديلات عليها ، وتكييفها بحيث تشمل المعلومات اللازمة لمساعدتهم.

لاشك أن تقديم المعلومات لبعض الطلبة بشكل محسوس ومرئي سوف يساعدهم على التعامل مع وقائع كثيرة في يومهم، كأن من الممكن أن تسبب لهم شيئا من الإرباك والإزعاج .

هذه المعلومات توفر الإطار اللازم للتعامل بطريقة أفضل مع المواقف والأوضاع الصعبة.

لذلك فأن إيصال المعلومات بشكل مرئي :

1. يساعد على تركيز الاهتمام وتحسين الانتباه.
2. يقدم المعلومة بأسلوب يسعد الطالب على بسرعة وسهولة.
3. يوضح المعلومات الشفهية.
4. يقدم أسلوبا محسوسا لتعليم بعض المفاهيم ، مثل الوقت والتتابع والسبب ونتائجه.
5. يقدم إطارا لفهم التغيير وتقبله.
6. يدعم عملية الانتقال بين النشاطات أو الأماكن المختلفة الجداول تخيل أنك في إحدى الرحلات السياحية إلى أوروبا، وأنك ستزور فيها 16 مدينة خلال سبع أيام، وتكتشف في أخر الرحلة أن المسؤول في المكتب السياحي نسي أن يعطيك الجدول ، فلا تعرف كل يوم إلى أين ستذهب، ولا ما الذي

ستراه ، ولا مواعيد الطعام. أنه أمر مزعج ومربك، أليس كذلك؟

هذا ما يشعر به الكثير من أبنائنا في كل يوم من أيامهم.

نماذج من فوائد الجداول:

مشكلة يصل (أحمد) بسيارة المدرسة في الساعة(8,00) صباحا، ومن لحظة وصولة تبقى عيناه معلقتين على صندوق غذائه، وهو يردد بأنه يريد أن يأكل، عندما تخبره المعلمة بأن عليه الانتظار إلى أن يحين موعد الوجبة يبدأ بسلسلة من نوبات الغضب والبكاء.

الحل:

أن التوجيه الشفهي مثل (لا يمكنك الأكل الآن ، أو عليك الانتظار إلى أن يحل وقت الوجبة) لن يقنع (أحمد) بالعدول عن رأيه.

لمساعدته على فهم أمر كهذا يجب وضع جدول يومي يساعده في التعرف على تتابع الأحداث التي توصله إلى وقت الوجبة.

والإشارة إلى النشاطات داخل الجدول التي يجب أن تتم قبل وقت الوجبة ، سوف تساهم في وضع نظام للوقت يسهل على (أحمد) فهمه.

مشكلة يعرف (سامي) أنه يذهب إلى الرياضة كل يوم بعد تناول الوجبة، ولكن معلمة الرياضة تغيبت في أحد الأيام ، فانتابته نوبة من البكاء ، لأن نظامه اليومي قد تغير، وأنه لن يذهب لأداء رياضته المعتادة.

الحل:

ارسم جدولا له وأوضح حصة الرياضة البدنية، ثم بالإشارة البصرية ضع علامة توضح (لسامي) بأن هناك تعديلا أدخل على الجدول ، وذلك بتغطية خانة الرياضة أمامه، أو بوضع نشاط آخر فوق صورة الرياضة البدنية.

يمكن منح (سامي) فرصة إجراء هذا التعديل بنفسه على الجدول، لتمكينه من استيعاب التغيير بشكل أفضل.

مشكلة يصعب على (سارة) القيام بنفس النشاطات التي يقوم بها غيرها من الأطفال داخل الفصل ، عندما تحين نهاية نشاط ما، وبداية نشاط آخر فترفض ذلك التبديل بشدة كونها طفلة جديدة مثلا، وعوضا عن البقاء مع المجموعة أثناء تأدية النشاط تهيم في الفصل، وتجري إلى ركن الألعاب ، وتخرج الألعاب من مكانها.

الحل:

استخدم الجدول لإشراك (سارة) في وضع برنامج لنشاطاتها الروتينية، وفي حالة إجراء أي تغيير اذهب إلى الجدول لإزالة صورة النشاط الذي انتهى ، ووضع النشاط التالي عليه، استخدم الجدول دائما في توجيه (سارة) للاستمرار في أداء النشاط في حالة تركها له أثناء العمل.

كيفية وضع الجدول اليومي:

1. قسم اليوم إلى أجزاء
2. اجعل لكل جزء من أجزاء اليوم اسما مثل (حلقه-إدراكي ...)
3. عين نظاما للاستشهاد :

استخدم شكلا يألفه الأطفال ، حيث أن الهدف الذي تسعى إليه هو مساعدتهم على التعرف على الأشياء بسرعة وباستمرار.

وترتفع استفادة الأطفال من جدولة النشاطات كلما قل الجهد الذي يبذلونه في تمييز الرموز لذلك يجب مراعاة التالي:

- كلمات مكتوبة
- رسوم مخططة بالقلم
- صور فوتوغرافية
- إشارات أو علامات
- مجسمات أن الجمع بين الكلمات وبعض الصور أو أي شكل مما ذكر في أغلب الأحيان هو الاختيار الأفضل ، ثم أن دمج الكلمة مع الصورة مثلا سوف يتعلم من خلاله الطفل تدريجيا قراءة الكلمات المكتوبة أسفل الصورة.

قائمة المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع

المراجع العربية :

1. د.السرور، ن (1998م) مدخل إلى تربية المتميزين و الموهوبين . عمان- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
2. د. الوقفي ـ (1980)– مقدمة في علم النفس- الطبعة الثالثة – عمان- دار الشروق للنشر والتوزيع.
3. إبراهيم أباظة ونانسي ناغور – 2000 - اثر التعلم في اختيار الاستراتيجيات التعليمية - ورقة مقدمة إلى الندوة الإقليمية في صعوبات التعلم – عمان- الأردن.
4. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أبحاث المؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير"،جامعة عين شمس،25-26 يوليو 2000 .
5. الكسندر روشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان أبو فخر، الكويت، مكتبة عالم المعرفة، 1989.
6. دي بونو، التفكير الإبداعي، ترجمة : خليل الجرسي، أبو ظبي،المجمع الثقافي،1997.
7. علي السيد سليمان، عقول المستقبل -استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع، الرياض،مكتبة الصفحات الذهبية،1999.
8. فتحي عبد الرحمن جروان،تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات،عمان، دار الكتاب الجامعي،1999.
9. محمد أمين المفتي، قراءات في تعليم الرياضيات،القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية،1995.

10. مراد وهبة، منى أبو سنة،أبحاث ندوة الإبداع وتطوير كليات التربية من 6-8 مايو 1995، جامعة عين شمس، مركز تطوير اللغة الإنجليزية، 1996.
11. منير كامل ميخائيل،ندوة التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي والعشرين،مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس،4- 5 ديسمبر 1996.
12. ورقة توصيات ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، 25-28 مارس 1996، كلية التربية جامعة قطر، الدوحة، قطر، 1996.
13. وزارة المعارف السعودية،"تقرير عن المؤتمر العالمي السابع للتفكير – المنعقد في سنغافورة في المدة من 1-6 يونيو 1997" مجلة المعرفة، ع32، مارس 1998.
14. أبو خوفا، مراحل النمو، جامعة موسكو، 1972.
15. تيخامَيروف، ك: سيكولوجية التفكير، جامعة موسكو، 1984.
16. عبد الستار إبراهيم: أصالة التفكير، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979.
17. سيد محمد غنيم: سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1978.
18. فأخر عاقل، الإبداع وتربيته، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979، ص29.
19. الكاتب لوموف، 1963م.
20. روبنشتين، 1956.
21. أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن – المجلة التربوية – العدد 18 – السيد محمد صوالحة

22. التعلم: دراسة نفسية تفسيرية توجيهية - رمزية الغريب
23. فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي – عبد المحسن أبا نمي
24. علم النفس التربوي – عبد المجيد نشواتي
25. أ.د. أميرة عبد الواحد :جامعة بغداد - كلية التربية الرياضية أيار 2006
26. الخواض الشيخ العقاد: الاجتهاد والتجديد في الشّريعة الإسلاميّة بين تأكيد الحقائق وتفنيد المزاعم. خلاصة بحث في: كتاب مؤتمر علوم الشّريعة في الجامعات. جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، عمان، ط1، 1415هـ-1995م، ص227.
27. محمد عز الدّين توفيق، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، عرض كتاب في مجلة: حصاد الفكر، مج 8، ع 96، ذو القعدة 1420هـ، فبراير (شباط)، 2000م، ص81.
28. المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي (12020 ربيع الثاني 1397هـ)، كتاب المؤتمر، جامعة الملك عبد العزيز، مكة المكرمة، 1397هـ-1977م. ص 90-92.

المراجع الأجنبية:

1. **Davis, G.A., Creativity is for Ever, 2nd ed, Dibugue, IA, Kendll &Hunt Publishing Company, Inc., 1986.**
2. **“Measuring and Predicting Issues and Strategy paper presented at the Family and Society in the Development**

of Creativity", University of Qatar, Doha, 25-28 March 1996.

3. Freeman, J., Encouraging Creativity in the Gifted paper presented in "The Region workshop", Amm-an, Jordan, 1996.
4. Gordan, Rawland, "Instructional design and creativity: A response to Criticized". Educational Technology, 1995.
5. Osborn, Alex, Yaur Creative Power, Motorola University Press, Schaumburg, Illinois, 1991.
6. Thomas Armstrong (1994) Multiple Inteltigences in the Classroom. Virginia Association for Supervision Curriculum .
7. http:www.ascd.org/readingroom/cupdate/2000/1.win html.
8. http:www.ascd.org/readingroom/stndyguides/silveroo htmt visitedon 25/7/2002.

المحتويـــات

f

الموضوع

الصفحة

مقدمة..... 11

الفصل الأول

التفكير 15

تعريف التفكير..... 15

الخصائص العامة للتفكير الإنساني..... 18

الخصائص الفردية المميزة للتفكير..... 20

الدافعية والتفكير..... 21

أنواع التفكير..... 22

الوحدات الأساسية للتفكير أو البنى العقلية..... 23

وظائف التفكير..... 25

التفكير وطريقة حل المشكلات..... 27

العوامل المعرقلة لطريقة حل المشكلات..... 27

الفصل الثاني

مهارات واتجاهات واستراتجيات 31

طرائق أنشاء المعاني والاستدلالات..... 31

خصائص التفكير 32

مستويات التفكير 32

قدرات التفكير الابتكاري (الإبداعي) 33

مهارات التفكير 34
تعليم التفكير كهدف تربوي 37
اتجاهات تعليم التفكير..... 37
التفكير الابتكاري (التفكير الإبداعي) 38
استراتيجيات تنمية التفكير 39

الفصل الثالث

المعلم ورعاية الإبداع 43
إرشادات تساعد المعلم على تنمية الإبداع لدى تلاميذه 43
خصائص الأنشطة التي تنمى التفكير 44
التفكير فيما وراء الواضح 45
العالم نظام معقّد..... 46
جوهر الأنظمة..... 46

الفصل الرابع

التعلم.....51
التفكير الإبداعي واستراتيجياته 52
العوامل التي تكون القدرة على التفكير الإبداعي..... 54
التفاكر (العصف الذهني) 54
تنفيذ مواقف تعليمية باستخدام إستراتيجية العصف الذهني 58

الفصل الخامس

الإبداع.....63

مفهومه..... 63
تعريفه..... 63
علاقة الإبداع بالذكاء 65
مراحل الإبداع..... 65
عوامل التفكير الإبداعي..... 67
تقنيات أثارة الإبداع..... 68
تربية الإبداع 69
دور الأسرة في تنمية الإبداع 70

الفصل السادس

الذكاء..... 73
الفروق الفئوية في الذكاء 73
أثر المكانة الاجتماعية والاقتصادية في الذكاء 73
الفروق العرقية في الذكاء 74
أنماط القابلية في الفئات العرقية 75
كيفية إعداد أنشطة لتنمية التفكير الناقد 77

الفصل السابع

تطبيقات واستراتجيات التقويم.....81
استراتيجيات التقويم 81
أمثلة/التاريخ.....82
أمثلة/ لغة عربية..... 83
أمثلة/ الرياضيات..... 84

أمثلة/علوم.....84
أمثلة / مواد اجتماعية.....85
إستراتيجيات التقويم:..... 87
التقويم المعتمد على الأداء.....87
أمثلة/ التربية الرياضية.....87
أمثلة / الرياضيات..... 88
أمثلة / اللسانيات..... 88
دور المعلم في تطوير التواصل واستخدام..... 89
عينة من سلم التقدير اللفظي لرسالة تجارية..... 89

الفصل الثامن

الاستقصاء.....93
ما هو الاستقصاء.....93
فوائد الاستقصاء.....93
خطوات تنفيذ الاستقصاء..... 94
العلاقة بين الاستقصاء والمباحث المدرسية..... 94
خصائص الخبرة الاستقصائية.....94
ما دور المعلم في النموذج الاستقصائي.....95
التعلم من خلال الأنشطة.....95
دور المعلم في هذا النموذج.....96
التعلم التعاوني.....96
مزايا التعلم التعاوني.....96

استراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني..... 97

الفصل التاسع

التفكير الناقد..... 103
أولاً: تعريفات التفكير الناقد 105
ثانيا: مهارات التفكير الناقد 105
ثالثاً: نتائج الدراسات 106
معايير التفكير الناقد 110

الفصل العاشر

الفكر التربوي الإسلامي..... 113
الطفل في الفكر التربوي الإسلامي 120
مكانة الطفل في الإسلام 121
حقوق الطفل في الإسلام 121
العدل في المعاملة 122
حق الطفل في التربية والتعليم 123
مبادئ تربية الطفل في الإسلام 125
تكافؤ الفرص التعليمية 126
إلزامية التعليم 126
سن التعليم 127
الدين أصل الأخلاق 127
التدرج في تربية الطفل 127
ضرورة المدح والتشجيع 128

ضرورة الترويح واللعب 128
الرفق في المعاملة 128

الفصل الحادي عشر

الذكاء المتعدد وإستراتيجيات التعلم..... 133
نظرية الذكاء المتعدد..... 133
النمو التطوري للذكاء 136
أهمية نظرية الذكاء المتعدد 136
دور الخبرة..... 136
استراتيجيات التعلم 137
نماذج التعلم 137
أسلوب التعلم 138

الفصل الثاني عشر

العصف الذهني..... 143
مفهوم العصف الذهني 143
المبادئ الأساسية في جلسة العصف الذهني 143
معوقات العصف الذهني 144
معوقات التفكير الإبداعي 144
خطوات جلسة العصف الذهني 146
آليات جلسة العصف الذهني 148
المبادئ الأساسية لإنجاح جلسة العصف الذهني 150

الفصل الثالث عشر

القصور التعليمي والفشل المدرسي 155
الأسباب الداخلية والشخصية 155
المدرسة 155
المعلم /المعلمة 156
المناهج المدرسية 156
الأهل 156
الظواهر البارزة في الإعاقة التعليمية..... 158
الخصائص 158
التشخيص..... 160
التدخل 160

الفصل الرابع عشر

تقوية المهارات وتنمية الذكاء لدى الأطفال 163
كيف تختاري عزيزتي الأم لعبة طفلك 163
كيف تقوي ذاكرتك 164
تنـمـية الذكاء عند الأطفال..... 169
أ) اللعب 169
ب) القصص وكتب الخيال العلمي..... 169
ج) الرسم والزخرفة 170
د) مسرحيات الطفل 171

هـ) الأنشطة المدرسية ودورها في تنمية ذكاء الطفل 171
و) التربية البدنية 172
ز) القراءة والكتب والمكتبات 173
ح) الهوايات والأنشطة الترويحية 174
ط) حفظ القرآن الكريم 175

الفصل الخامس عشر

استراتيجيات بصرية لتحسين عملية التواصل 179
أهداف البرمجة والتدريب..... 182
كيفية وضع الجدول اليومي.....182
المراجع العربية 189
المراجع الأجنبية..... 191