جامعة وهران2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

فعالية استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة

إعداد الطالبة:
بن رابح نعيمة

إشراف الاستاذ الدكتور:
بلقوميدي عباس

أعضاء لجنة المناقشة

* رريب الله محمد	أستاذ	رئيساً	* جامعة وهران 2
* بلقوميدي عباس:	أستاذ	مشرفاً	* جامعة وهران 2
* مصطفى الزقاي نادية	أستاذ	مناقشاً	* جامعة وهران 2
* بشلاغم يحي	أستاذ	مناقشاً	* جامعة تلمسان
* الشيخ فتيحة	أستاذ	مناقشاً	* جامعة سيدي بلعباس
* فلوح أحمد	أستاذ	مناقشاً	* جامعة غليزان

السنة الجامعية 2021 – 2022

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية

فعالية استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة

إعداد الطالبة:

بن رابح نعيمة

إشراف الاستاذ الدكتور:

بلقوميدي عباس

أعضاء لجنة المناقشة

* رريب الله محمد	أستاذ	رئيساً	* جامعة وهران 2
* بلقوميدي عباس:	أستاذ	مشرفاً	* جامعة وهران 2
* مصطفى الزقاي نادية	أستاذ	مناقشاً	* جامعة وهران 2
* بشلاغم يحي	أستاذ	مناقشاً	* جامعة تلمسان
* الشيخ فتيحة	أستاذ	مناقشاً	* جامعة سيدي بلعباس
* فلوح أحمد	أستاذ	مناقشاً	* جامعة غليزان

السنة الجامعية 2021 – 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

وتلك حجتنا آتيناها إبراهيم على قومه

نرفع درجات من نشاء إن ربك حكيم عليم

صدق الله العظيم

الأنعام / الآية 83

شكر وعرفان

يطيب لي بكل امتنان، أن اتوجه بالحمد لله ذو الفضل والمنة والإحسان، علي وعلى بني الإنسان.

وأتوجه بالشكر الجزيل والامتنان إلى:

- أصحاب الفضل علي من الناس، وعلى رأسهم أستاذي الدكتور بلقوميدي عباس، الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل ومتابعتي اثناء إنجازه.

-إلى روح الشيخ مصباح فريد رحمه الله، والمرشدة التربوية عائشة زردة.

- الى المساعدات : نبيلة، نوال، ليندة، سامية، سارة، هجيرة.

- الى المربيات: إيمان، سعدية، فوزية، هاجر وآمال.

- الى المسيرات الإداريات: رزقية، شهرزاد، أميرة وكريمة.

- إلى عمال مكتبة العلوم الإجتماعية وعلى رأسهم الأخ حسين.

- إلى كل من دعمني في ساعات الفتور، وأخذ بيدي في ساعة العجز ، ودعى لي في ساعة الشدة، من زملاء أساتذة أو أصدقاء أو إخوة في الله.

- إلى أحبتي الأطفال عامة، وأطفال رياض الرسالة خاصة.

إلى هؤلاء جميعا....شكرا جزيلا

الطالبة : بن رابح نعيمة

إهداء

* إلى روح والدي الحبيب القريب، مهما أبعدته منا المنون.

* إلى أمي، حبيبتي وصديقتي، ملهمتي وصاحبة أكبر فضل علي في حياتي.

* الى زوجي الكريم المعطاء، رفيق الدرب وشريك الحياة.

* إلى الأعزاء: أسامة، رميساء، يوسف، مريم، فلذات كبدي وأعظم ما سرني به الله في حياتي.

* إلى كل من أختاي وأخواي، صديقتاي خديجة، فوزية الوفيتان.

* إلى كل وليّ أو مربيّ، يهمه تكوين طفل سوي وسعيد، ويأخذ فرصته الكاملة في التنمية والتطوير.

أهدي هذا العمل

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الموسومة ب " فعالية إستراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة إلى الكشف عن مدى فعالية استراتيجيات هيلدا تابا في تعليم مهارات التحليل والتقويم والإبداع لأطفال المرحلة التحضيرية بكل من روضة شمس، سنابل، الهداية والمجد بولاية وهران، كعينة للدراسة الميدانية.

تكونت العينة التجريبية من 61 طفل بواقع 31 أنثى و30 ذكر من فئة 5-6 سنوات من العمر، مسجلين كتالي: 10 أطفال من روضة سنابل، 21 طفلاً بروضة شمس، 18طفلاً من روضة مجد و12 طفلاً من روضة الهداية، حيث تم تطبيق القياس القبلي بواسطة (اختبار مهارات التفكير العليا المُصور للأطفال IHTS من إعداد الباحثة، وذلك قبل البدء في أنشطة تعلم مهارات التفكير وفق استراتيجيات هيلدا تابا، وهو برنامج من إعداد الباحثة أيضا، ثم تطبيق الاختبار في القياس البعدي، وبعد تحليل النتائج باستخدام اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين والعينتين المستقلتين أسفرت النتائج على ما يلي:

-يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وفق استارتيجيات هيلدا تابا.

- يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وفق استارتيجيات هيلدا تابا في بُعد التحليل.

- لايوجد فرق دال إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وفق استارتيجيات هيلدا تابا في بُعد التقويم .

-يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وفق استارتيجيات هيلدا تابا في بُعد االإبداع.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي وفق استارتيجيات هيلدا تابا تُعزى لمتغير الجنس في القياس البعدي عند مستوى .0.05

قائمة المحتويات

المواضيع	الصفحة
الآية الكريمة	أ
- شكر وعرفان	ب
- إهداء	ج
- ملخص الدراسة	د
- قائمة المحتويات	ه
- قائمة الجداول	ط
- قائمة المخططات	ل
- قائمة الملاحق	م
- المقدمة العامة	1
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	4
2- تساؤلات الدراسة	15
2-فروض الدراسة	17
3- أهداف الدراسة	18
4- أهمية الدراسة	19
5- دواعي اختيار الموضوع	20
6- التعاريف الإجرائية	21
7- صعوبات البحث	22
الفصل الثاني: تعليم مهارات التفكير	
تمهيد	24
التفكير / تعاريف ومفاهيم	24
منطلقات فلسفية ومحطات نظرية في دراسة التفكير	29
لماذا تعليم التفكير؟ / الأهمية	36
لماذا تعليم مهارات التفكير؟/ الأسباب	39

اتجاهات تعليم مهارات التفكير	49
أنواع مهارات التفكير	54
التحليل	57
التقويم والتفكير الناقد	60
الإبداع والتفكير الإبداعي	64
برامج تعليم التفكير	67
خلاصة الفصل	70
الفصل الثالث: استراتيجيات هيلدا تابا	
تمهيد:	72
هيلدا تابا...حياة ومسار	72
آراؤها التربوية	78
أنموذج هيلدا تابا لتعليم التفكير	80
التقويم في أنموذج تابا	95
نموذج تابا للأطفال	99
خلاصة الفصل	100
الفصل الرابع: أطفال الروضة	
تمهيد	102
الروضة عالمياً ومحلياً	102
طفل الروضة / الخصائص و الحاجات	107
الطفل والتفكير/ نظريات وآراء	113
بياجيه ...البناء العقلي: (نظرية النمو المعرفي)	113
بياجيه بين التفكير والذكاء	119
رأي بياجيه في تعليم مهارات التفكير	120
برونر... التمثلات المعرفية Representations Cogninitif وبناء المفاهيم	122
مستويات النمو المعرفي عند برونر	122
رأي برونر في تعليم مهارات التفكير	128
نظرية الذهن Theory of Mind- ToM-...التفكير في التفكير	129
مراحل تشكل وتطور نظرية الذهن عند الطفل	132

نظرية الذهن والمقاربات السيكولوجية المعاصرة	134
التعليم في رياض الاطفال /المبادئ والصعوبات	137
صعوبات التعليم في رياض الأطفال	142
خلاصة الفصل	143
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا- الدراسة الاستطلاعية	145
مجتمع الدراسة	147
البرنامج التعليمي في رياض الرسالة	148
العينة الإستطلاعية	152
مواصفات أدوات البحث	156
بناء أداة الدراسة (الإختبار)	156
التعريف بالاختبار	157
حساب المؤشرات السيكومترية للأداة	164
المرحلة التجريبية الأولى للإختبار	172
حساب الصدق / صدق المحتوى (التحكيم)	177
صدق الاتساق الداخلي	177
الصدق المِحكِّي	179
حساب الثبات	185
البرنامج التعليمي وفق إستراتيجيات هيلدا تابا	186
ثانياً: الدراسة الأساسية	189
مجتمع الدراسة وعينتها	190
أداوات البحث وطريقة تطبيقها	192
إجراءات القياس	193
إعداد البرنامج التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا	194
تطبيق الاختبار في القياس البعدي	195
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها	
أولاً- عرض نتائج الدراسة	199
مستوى أطفال العينة التجريبية في مهارات التفكير العليا	199

اختبارات فرضيات الدراسة	200
نتيجة اختبار الفرضية الاولى	200
نتيجة إختبار الفرضية الجزئية الأولى	201
نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الاولى بالنسبة للجنس	201
نتيجة إختبار الفرضية الجزئية الثانية	202
نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الثانية بالنسبة للجنس	203
نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الثالثة	204
نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الثالثة بالنسبة للجنس	205
ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة	206
مناقشة نتيجة الفرضية الاولى	206
مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الاولى	210
مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية	212
مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة	214
خلاصة الفصل	217
إسهامات الدراسة	218
الخاتمة	220
قائمة المراجع	221
ملاحق الدراسة	229

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل التفكير، خصائصه والغرض منه	29
02	معايير التفكير الفعّال	37
03	أنواع مهارات التفكير	54
04	مجموعة من الدراسات عن التفكير الناقد لدى الأطفال	63
05	بعض برامج تعليم التفكير	68
06	استراتيجية تكوين المفهوم	84
07	نشاطات، عمليات ومثيرات استراتيجية تفسير البيانات	89
08	معايير الجدول الاسترجاعي	90
09	استراتيجية تطبيق المبادئ	92
10	التعميم، التنبؤ والتفسير	93
11	المقارنة بين الحيوانات في جدول استرجاعي	98
12	تاريخ الروضة العالمي	104
13	خصائص طفل الروضة "أ"	108
14	خصائص طفل الروضة " ب "	109
15	أهم سمات التفكير الطفولي في الوقائع والذات	118
16	خطوات النمو العقلي	119
17	بيانات جمعيتي الزهور والبشائر	147
18	بيانات مجتمع الدراسة	148
19	أنواع الأنشطة وفق التوزيع السنوي	149
20	وصف العينة الاستطلاعية من حيث صفوف المُثبتين	152
21	وصف العينة الاستطلاعية من حيث عدد الأطفال في الرياض	153
22	وصف العينة الاستطلاعية من حيث الجنس	153
23	وصف العينة الاستطلاعية من حيث السن	154
24	توزيع المربيات في الرياض	155
25	مواصفات الأساتذة المُحكِّمين	155

26	المهارات المستهدفة للاختبار و الأبعاد الأساسية لكل منها	158
27	المهارات المستهدفة مع أبعادها الأساسية، مهاراتها الفرعية وفقراتها	159
28	بدائل الإجابة على فقرات الاختبار	160
29	درجات اختبار مهارات التفكير العليا المُصور للأطفال	161
30	مستويات مهارات التفكير العليا على الاختبار ومهاراته الفرعية	162
31	تحكيمات الاساتذة ونسب التوافق على الفقرات	165
32	أهم التعديلات التي أجريت على الأداة بعد التدريب عليها	173
33	نسبة الفقرات التي تمت الموافقة عليها	177
34	دلالة معاملات صدق الاتساق الداخلي في مهارة التحليل	177
35	دلالة معاملات صدق الاتساق الداخلي في مهارة التقويم	178
36	دلالة معاملات صدق الاتساق الداخلي في مهارة الإبداع	178
37	معاملات صدق الاتساق الداخلي في الاختبار ككل	179
38	الخصائص السيكومترية للمصفوفات المتتابعة الملونة لرافن	181
39	المعايير الميئينية للمصفوفات المتتابعة الملونة	182
40	توزيع عينة الصدق المِحكِّي على الرياض الأربعة	183
41	توزيع عينة الصدق المِحكِّي حسب الجنس في الرياض الأربعة	183
42	معامل الصدق المحكي لدلالة الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة واختبار مهارات التفكير العليا المصور	184
43	معامل إرتباط فقرات المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية بين التطبيقين	185
44	معامل إرتباط مجاميع المهارات بين التطبيقين	186
45	معامل الارتباط الكلي للاختبار بين التطبيقين	186
46	توزيع العينة التجريبية من حيث العدد	191
47	مواصفات العينة التجريبية من حيث الجنس	191
48	إجمالي عدد الذكور والإناث في العينة التجريبية ونسبتهما المئوية	192
49	توزيع العينة التجريبية من حيث السن	192
50	مواضيع البرنامج التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا	194
51	مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد العينة التجريبية	199

52	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور في القياسين القبلي والبعدي	200
53	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبارفي القياسين القبلي والبعدي /مهارة التحليل	201
54	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبارفي القياسين القبلي والبعدي /مهارة التحليل تعزى للجنس	202
55	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبارفي القياسين القبلي والبعدي /مهارة التقويم	203
56	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبارفي القياسين القبلي والبعدي /مهارة التقويم تعزى للجنس	204
57	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبارفي القياسين القبلي والبعدي /مهارة الإبداع	204
58	نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على الاختبارفي القياسين القبلي والبعدي /مهارة الإبداع تعزى للجنس.	205

قائمة المُخططات

رقم المخطط	العنوان	الصفحة
01	تعليم التفكير / الاتجاهات ، النماذج والبرامج	53
02	مقومات انموذج هيلدا تابا	80
03	استراتيجيات هيلدا تابا	83
04	مثال توضيحي لجدول استرجاعي	84
05	تجميع المعلومات في الجدول الاسترجاعي	86
06	مبادئ التعليم في رياض الاطفال	141
07	المعاينة في الدراسة الاستطلاعية	145
08	مراحل نشاط ألاحظ وأكتشف / استراتيجيات هيلدا تابا	150

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	بيانات المُحكِّمين	229
02	توطئة نظرية للاختبار المُرسل للتحكيم	230
03	أسئلة اختبار مهارات التفكير العُليا المُصور باللهجة العامية	232
04	مفتاح تصحيح الاختبار	233
05	بطاقات التدريب على دلالة السهم	236
06	بيانات زمن اختبارمهارات التفكير العليا المصور	239
07	نسخة اختبار مهارات التفكير العليا المُصور	241
08	بيانات سن عينة الصدق المحكِّي	258
09	الترتيب المئيني لأفراد عينة الصدق المحكِّي	259
10	مجريات الدورة التدريبية على استراتيجيات هيلدا تابا	261
11	صور المواضيع المطبقة وفق استراتيجيات هيلدا تابا (نموذج)	267
12	بيانات المُساعدات في التطبيق البعدي	268
13	أسماء أفراد العينة التجريبية الخاصة بكل مساعدة (نموذج)	269

مقدمة:

منذ أن كان أصغر أولادها طفلا بالروضة، وحين كانت ترافق أباه وهو يأخذه إلى هناك، وتراه وهو يلتحق بصفِه بقيادة المربية، كانت الطالبة الباحثة تتساءل: " ما الذي سيُضيفه هذا المكان من مهارات وقدرات لإبني ؟ ما الذي سيستفيده إبني بعد خوضه لهذه التجربة ؟ " وهي التي كانت تراقب سلوكاته اليومية في البيت، وتقف على مواقف يظهر من خلالها ذكاؤه، وتنعكس طريقة تفكيره وتفاعله مع الحياة.

وبعد التحاقها في وقت متأخر بالجامعة، وإتمام دراستها لما بعد التدرج، قررت أن تعمل على جعل الروضة مكان يُواصل فيه الطفل نموه من جميع الجوانب، بشكل متزن، يوافق فطرته ويواكب عصره ويستجيب لطموحات مستقبله، وكان ذلك في نظرها آخر المطاف، لأنها كانت مؤمنة بضرورة أن يسبق هذا الإنجاز بحث علمي أكاديمي وميداني، يساعدها في إرساء قواعد متينة لهذا الهدف، من خلال رسم صورة واضحة حول هذا العالم، الذي كلما تقدمت في سبر أغواره، وجدَته يستحق العناء ويملؤها بهجةً وتفاؤلاً لتحقيقه على أرض الواقع.

ومن جهة أخرى، فقد كانت الطالبة الباحثة مشدودةً كثيراً نحو كل ما له علاقة بالتفكير وقدرات الانسان المعرفية وذكائه اللامحدود، الذي ميزه الله به عن باقي المخلوقات، إضافة الى شغفها بالتعليم الفعَّال، الذي يترك أثرا طيباً في صفوف المتعلمين. وفي لحظة من الوضوح والتجلي التي انتظرتها لفترة من الزمن، تبادر إلى ذهنها السؤال التالي: " ماذا لو ركّزتُ على تفكير الطفل، ودور المربي(ة) في تشكيله، حتى يوجِّهه نحو واقعٍ أفضل؟ "، فما يشهده العالم من انفجارات معرفية متسارعة، في ظل عدم مسايرة المدرسة لتلك التطورات، سيُشكل حتما عبئاً ثقيلا يفوق قدرات الطفل والأولياء والمؤسسات التعليمية على استيعابه ومُجاراته. وهذا ما دفع بالطالبة الباحثة إلى التقصي عن مربين عرب أو أجانب، ممن خاضوا هذه التجربة ورسموا الطرق الواضحة لتطبيقها ميدانياً، حتى تختبر فعاليتها إجابةً عن تساؤلها، وبما يتناسب مع البيئة الجزائرية، فلمستْ في أبحاث **هيلدا تابا** وما بنته من استراتيجيات لتعليم مهارات التفكير، موضوعا شجّع الكثير من الباحثين على اختبار فعاليته، مع مختلف الصفوف التعليمية والفئات العمرية، والمواد التعليمية ومحتويات تعليم أنماط التفكير المختلفة.

ولمّا كان هدف الطالبة الباحثة منصَّباً حول التحضير الجيِّد للطفل، حتى يلتحق بالمدرسة وهو مزودٌ سلفاً بالمهارات المعرفية والسلوكية التي من شأنها إفادته الى حد كبير، مماّ يُقدم له من علوم ومعارف وبالخصوص تلك المهارات المتقدمة من **تحليل وتقويم وإبداع**، التي سجل الباحثون غيابها الى حد بعيد،

في البرامج التعليمية والمناهج الدراسية الرسمية وغير الرسمية، على غرار دراسة الدكاترة بشير معمرية وماحي ابراهيم (2007)، عندها تحول تساؤل الباحثة السابق إلى سؤال الدراسة التي قررت إجراءها وهو:

" هل يُمكن تعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة، حتى يكون ذلك تدريبا لهم على استغلالها عند التحاقهم بالمدرسة؟" ومن خلال سعيها لاختبار تلك الاستراتيجيات – **هيلدا تابا**– مع هذه الفئة العمرية التي لمست نقصا في بحثها عربياً، وتحديدا في التدريب على المهارات السابقة، لكونها من مهارات التفكير التي سترافق الطفل في مساره التعليمي والعملي والحياتي بشكل عام، انقسمت الدراسة إلى جانبين: **جانب نظري**: والذي احتوى على الفصول التالية: **الفصل الأول**: والذي ضم هو الآخر " **تقديم الدراسة**" بما اشتمل عليه من تحديد لإشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، بالإضافة إلى دواعي وصعوبات البحث، مع تحديد لمفاهيم الدراسة إجرائياً. **الفصل الثاني**، والذي تناولت فيه الباحثة موضوع تعليم مهارات التفكير من خلال التطرق إلى تعريف التفكير، مع التطرق إلى المنطلقات الفلسفية والمحطات النظرية في دراسة التفكير، أهمية وأسباب تعليم مهارات التفكير، أنواع وبرامج تعليم مهارات التفكير مع حصر لكل ذلك في **خلاصة** للفصل.

الفصل الثالث: أين تطرقت الطالبة إلى موضوع **إستراتيجيات هيلدا تابا** بالتفصيل، من خلال البدء بالحديث عن هيلدا تابا حياةً ومساراً، ثم تناول نموذج هيلدا تابا لتعليم التفكير الاستقرائي، التقويم في النموذج، ونموذج تابا للأطفال وختاماً بالخلاصة مناسبة. أما **الفصل الرابع**: فقد إرتات الطالبة البحث في موضوع **أطفال الروضة**، بالتطرق إلى تاريخ الروضة عالمياً، ثم تناول طفل الروضة من حيث الخصائص والحاجات، يليه عنصر الطفل والتفكير وما تضمنه من معالجة للنظريات، الآراء والبرامج التي اهتمت بذلك، وكان محور الفصل الرابع يدور حول التعليم في الرياض من حيث المبادئ والصعوبات التي تواجه العاملين في القطاع، وختم البحث بخلاصة عن كل ما سبق. واحتوى **الفصل الخامس** على الاجراءات المنهجية للدراسة و**أولاً** الدراسة الاستطلاعية، أهدافًا، عينةً وأدوات لجمع البيانات مع رياض الرسالة الأربعة و**ثانياً** الدراسة الاساسية بالحديث عن المنهج المتّبع، العينة، أدوات جمع البيانات وخلاصة للفصل. أما **الفصل السادس** فقد خُصِص لعرض وتفسير نتائج الدراسة مع تذييلها بإسهاماتها وخاتمة عامة لها.

سيكون على متعلم الألفية الثالثة أن يواجه واقعاً لم يعرفه أولياؤه، ويتزود بعتاد قد لا يقدر هؤلاء على توفيره له، لأنه سيعيش زمناً ليس بزمانهم، لذلك يتوجب علينا أن نُعدَّه لما خُلق لمواجهته لا لما واجهناه سابقاً.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- إشكالية وتساؤلات الدراسة.

2 - فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- دواعي اختيار الموضوع.

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

7- صعوبات البحث.

1-إشكالية وتساؤلات الدراسة:

أورد كل من زور ولحمر (د.ت) أن نسبة 90 % من العلماء الذين أنجبتهم البشرية إلى الآن، يعيشون بيننا اليوم، وأن ما أنتجه هذا العصر من العلوم والتكنولوجيا والفنون والآداب و اللغات والأيديولوجيات، يُعادل ما أنتجه الانسان عبر تاريخه الطويل. مما يعني أن المعلومات هي في تضاعف رهيب، حيث يُعتقد كما يُشير إلى ذلك خليل (2013) بأن المعلومات تتضاعف كل سنتين على الأقل في العالم بأسره.

إن هذا الانتاج الغزير والانفجار المعرفي الكبير، هو ما أدى إلى أكبر التحولات التي يعرفها العالم المعاصر وخاصة في شروط العولمة والنظام الدولي الجديد كما يصفه **ألفين توفلر** ألا وهو" تحول السلطة" أي تحولها من سلطة المال والثروة والحكم إلى سلطة المعرفة، التي قوامها الأساسي امتلاك الاقتدار المعرفي والعلمي والتكنولوجي (أورد في مقاتل،2016)، وكما يُشير سكولي (Sculley) إلى "أن المصادر الاستراتيجية لا تخرج من الارض، لأن المصادر الاستراتيجية هي الأفكار والمعلومات، وهي تخرج من العقول، ففي ظل الاقتصاد السابق، قد تكون دولة ما غنية بالمصادر الطبيعية، ولكنها في ظل الاقتصاد المعرفي الجديد قد تكون فقيرة" (في العياصرة، 2011). وزيادة على هذا الانفجار الأفقي من ناحية الكم المعلوماتي المُتاح للجميع، أصبحنا نشهد تعمقا وتمحيصا شديدين للمعلومة، أين أصبحت أكثر دقة بملايين المرات من ذي قبل ، فصرنا نسمع عن عصر الفيمتوثانية Femtosecond الذي فتح المجال أمام الفيمتوفيزياء Femtophysics والفيمتوكيمياء Femtochimieوغيرها من العلوم، إذ لم يقتصر الحديث الآن على اكتشاف الذرة، بل أصبح الكلام عن مراقبة ورؤية تلك الذرة، وتأسس جراء ذلك عصر الدقة العلمية اللامتناهية في كل مجالات الحياة. وهذا ما أشار إليه الخليفة والشيخ وسلام (2012) بقولهم أنه " منذ منتصف الثمانينيات في القرن الماضي بدأت معركة ترويض الذرة، بواسطة أحمد زويل ، الحائز على

جائزة نوبل في الكيمياء في جامعة كالتك سنة 2010، بواسطة أدق كاميرا كانت أسرع بعشرة بلايين مرة من سرعة الكاميرات الموجودة ومن خلال النتائج نشر زويل بحث* **ميلاد الجزئيات*** والذي أظهر أنه بالإمكان رؤية الذرات المنفردة " (الخليفة، الشيخ وسلام، 2012). ومع دخولنا ألفية تكنولوجيا الاتصالات من زاوية أخرى ، شهدنا ارتقاءا غير مسبوق لعصر تداول المعلومات، فخلقنا كما ذهب إليه جنسن (2006) كيانا جديدا يُعرف باسم "**السطوة الإلكترونية**" أين أصبح الطالب اليوم يستعين بالانترنت والحاسب الآلي و التلفاز والمذياع والاسطوانات المُدمجة والديسكات، وشرائط الفيديو للحصول على المعلومات الحديثة، إن مستوى التعليم الذي يُمكن أن يصل إليه الطالب عن طريق المصادر البديلة عن المدرسة تضاعف وتوسع بشكل يفوق التصور (جنسن، 2006، ص 5).

وفي ذات السياق يُؤكد العياصرة (2011) "أن الانهيال المعرفي، والتدفق الفكري، والضخ الفضائي، قلل من دور المدرسة كمصدر وحيد للمعارف، ودفع البعض إلى المناداة باللامدرسية، وإيجاد بدائل للتعليم كالدروس عبر شبكة الانترنت، أو عبر الفضائيات، وقد ذهب بعض اولياء الامور إلى أن نمط تعليمنا قد يعوق نمو القدرات التي أودعها الله في الطفل. ولكن رغم ذلك،فقد شكل وما زال، العامل البشري المُتميز في أدائه، السوي في انفعالاته والمتوافق مع بيئته وبني جنسه، من أكثر المُخرجات التعليمية والتربوية التي تسعى إليها بكد وجد أغلب المؤسسات التربوية والتعليمية في مختلف الأعصار والأمصار. فالمدرسة وعلى اعتبار أنها ثاني أكبر مؤسسة تنشئة إجتماعية في التاريخ الانساني، لعبت دورا هاما وحاسما في تشكيل ذلك الفرد، وحققت بنسب متفاوتة هذه الغاية من دولة لأخرى ومن مجتمع لآخر، لأنه وكما أشار إلى ذلك كل من اليماني وهويدي (2007) فإن مهمة المعلم الأساسية هي مساعدة التلميذ على اكتساب الأنواع المختلفة من السلوك التي تُعده ليكون مواطنا صالحا ومنتجا وسعيدا في مجتمعه، فالتربية هي تعليم التلميذ فن الحياة .

وعليه وفي ظل الوضع سالف الذكر،صارت التحديات التي تواجه المدرسة،أكبرمن أن تستجيب لها باتباع نفس الوسائل والمناهج القديمة ،لأن ذلك وبدون شك بدأ يطرح التساؤلات الكثيرة عن جودة التعليم بين المعروض والمطلوب سواء داخل الدول العربية او حتى في الأكثر تقدما منها، فعلى سبيل المثال يُشير جنسن (2006) إلى واقع التعليم في الولايات المتحدة بقوله ان "الولايات المتحدة انفقت تريليونات الدولارات على التعليم منذ ان وطأت أقدامنا القمر، ومع ذلك فإن معظم الدراسات تشير إلا أن جودة التعلم قد ظلت كما هي بل وربما ازدادت سوءا".كما أن معاينة المنتج التربوي لدى استعراضنا لمتطلبات سوق العمل وأهداف مخططات التنمية في أي بلد، تصف للأسف الصعوبة التي بات هؤلاء يُعانون منها والإخفاقات التي يقعون ضحايا لها، وقد لخصها روجرز Rogers (د.ت، ص 102) عندما تحدث عن آفة النجاحات والإخفاقات المسرفة، وانعكاسات تلك الطريقة في تقويم التلاميذ على المؤسسة التربوية وعلى المدى البعيد بقوله أن: "هناك .... على المدى البعيد ما يُدعى **بالأمية الوظيفية**، تلاميذ يدرسون مدة 6 سنوات، 07 سنوات،08 سنوات وربما أكثر يغادرون المدرسة وحين يجدون أنفسهم في خضم الحياة اليومية نجدهم عاجزين عن استعمال ما تعلموه في المدرسة"، كما عاب جون ديوي John Deweyعلى التعليم في زمانه، أن التربية والمدرسة تفرضان المعلومات والخبرات على الأطفال، ومن ثم يُطلب منهم الإستجابة إليها وتذكرها، ولذلك بقي هدف التربية هو حشو عقول الاطفال بالمعلومات التي تعتبر هي الأساس في عملية التقييم والنقل من صف لآخر، في حين كان ينبغي أن يكون الطلب من الأطفال العودة إلى المصادر الأصلية للمعلومات للوصول إلى معنى لها (قطامي،2014، ص 661).

فدور المدرسة لا يكمن فقط في توفير المعرفة بل أيضا في بناء الفرد الصالح في المجتمع الصالح، عن طريق تنمية طريقة تفكيره في الحياة وللحياة، إذ يرى جروان (1999) "أنه ربما كان النجاح في مواجهة تحديات الحياة لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها...إن عصر

التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم كعملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الانسان كحاجة ضرورية لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته". ومنه صار للتربية في الوضع الراهن كما يقول Clark، دورا في مواجهة تحدي ثورة المعلومات وعمليات الاتصال في تنمية النزعة الأبيستمولوجية لدى انسانا لغد، بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره، وذلك بجعله واعياً بأنماط التفكيرالمختلفة، وذا قدرةعلى التفاعل مع العوامل الرمزية والملموسة دون أن يفقد الصلة التي تربط بينهما، وفي خلق إنسان متميزمتمسك بهويته الحضارية وبقيمه، قادرعلى التواصل مع الآخر، ويتقبل الواقع المختلف عن واقعه والرأي المغاير لرأيه (أورد في قنديل، 1993).

إن تحقيق الغاية أعلاه لا يتم بمعزل عن مراجعة للمناهج التربوية القائمة بكل محتوياتها،كما يُشير الخوالدة (2007) في معرض حديثه عن الواقع الذي صار إليه المتعلمين رغم الجهود المبذولة للتطوير فيقول:

" لقد تم التركيز في ذلك على عناصر المناهج الأربعة ألا وهي الأهداف، والمحتوى، والطرق والأنشطة والتقويم... وبالرغم من الاهتمام الكبير الذي انصب على تطوير مناهج العلوم وطرق تدريسها، فكثيراً ما يتعلم التلاميذ المعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار, أي دون إدراك كافٍ لمعانيها، ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها ولا القدرة على استخدامها في عمليات تتطلب مثلاً التطبيق أو التحليل " (الخوالدة، 2007، ص357).

ولا يقتصر الأمر في هذا الصدد على دولة بعينها، بل يذكر كراجسك (Krajcik) "أن خلاصة نتائج البحوث التربوية الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية أشارت إلى وضع غير مشجع ومستوىً متدن نسبياً لواقع التربية العلمية وتدريس العلوم. فقد تبين أن الطلبة في مراحل التعليم العام، الابتدائية والمتوسطة والثانوية، لا يفهمون المفاهيم العلمية فهماً عميقاً، ولا يربطونها بالظواهر الكونية، ويحفظون المصطلحات والمفاهيم العلمية

دون فهم أو استيعاب" (أورد في: الخوالدة (2007) ، ولعل هذه العبارة هي تأكيد لما ذهب إليه جنسن فيما سبق. ومنه نستنتج أن الوضع الراهن لا يُريح أحدا، فالتحديات تفرض على الجميع التحرك، ولكن كلُ بحسب توجهاته الفكرية والفلسفية العامة، ولكنها بلا ريب تشترك في العناصر التي يجب أن يطالها هذا التطوير مجتمعة أو متفرقة. وفي دراسة تقويمية قام بها كل من معمرية وماحي (2007) للأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي،لمادة العلوم الطبيعية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي في الجزائر ، وفقا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، خلُصهذا الأخير إلى نتيجة مفادها أن" 43.68% كانت لنشاط المعرفة والتذكر ، وثاني نسبة وهي 33.48% كانت لنشاط الفهم والاستيعاب. أما النسب المئوية للأنشطة المعرفية الأربعة الأخرى فقد جاءت كما يلي: نشاط التطبيق 04.88% ونشاط التحليل 09.98% ونشاط التركيب 06.65% ونشاط التقويم 01.33% "(معمرية وماحي،2007،ص 137–142) وهي النتيجة التي تدعم قول جمل (2005) بأن المعلمين الذين يُخططون لدروسهم يوزعون أهدافهم وفق مستويات " بلوم " (Bloom) المعرفية، لكنهم في أثناء التدريس لا يُمررون غير المعرفة (التذكر) من هذه المستويات، وفي بعض الأحيان يرتقون في عملهم التدريسي لتفعيل مستويات الفهم والتطبيق، أما التحليل والتركيب والتقويم فلا يقربونها في الغالب الأعم لا في دروسهم ولا في أسئلة الاختبارات التي يضعونها بانفسهم في نهاية كل وحدة دراسية، والذي يستمع إلى الزملاء المعلمين في دفاعهم عن عملهم هذا يُفضل أن يُسمي مهنة التعليم بوظيفة التلقين ليس إلا." (جمل،2005، ص 95–96).

إن مثل هذه البيانات والشكاوى، تُشير إلى الخلل الذي يقع فيه التخطيط للأهداف التعليمية وتنفيذها، والذي بتنا نشهد آثاره على نوعية الأداء الأكاديمي وفي مختلف الأطوار للأسف، فكما يقول قطامي (2014) في معرض المقارنة بين أطفالنا المتعلمين وبين نظرائهم في الدول المتقدمة " أطفالهم يتعلمون ويختبرون ويتقدمون ويخترعون... أطفالنا يحفظون ويُكررون، ويتأخرون ويُحبطون .." ونظرا لكل ما سبق، فقد عرفت الساحة التربوية العربية والعالمية في الآونة الأخيرة توجها جديدا لغايتها، فقد لمّح مصطفى (2011) إلى أنه " نظرا للتقدم

المعرفي الهائل ، وعدم قدرة الطالب على تخزين كل المعلومات في ذاكرته، فإن التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم وكيف يُفكر، وتعتبر ذلك من اولوياتها " وعليه فأن على الأنظمة التربوية كما يرى العياصرة (2011) "أن تتحول من التركيز على استظهار الحقائق إلى **تعليم مهارات التفكير**".

لقد حصل تعليم التفكير ومهاراته، كاتجاه معاصرعلى اهتمام منقطع النظير في المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات المجتمعية وبالخصوص الغربية منها، والتي أصبحت تعلق أهمية قُصوى على تطويرقدرات أفراد المجتمع في مختلف مواقعهم، في مجالات التفكير والإبداع....وازداد الاهتمام العالمي بموضوع تعليم التفكير بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرينسيما عقد الثمانينيات منه، وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات، واتفاق وجهات النظر الداعية للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره، عملا بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين (أبو جادو ونوفل (2010، ص 25). ومع بروز تعليم التفكير كفلسفة وآلية في الفكر التربوي الغربي أولا، تم التُشجيع على تعلم المفاهيم بدل الحفظ الأصم للمعلومات، التي تكمن أهمية دراستها كما تُشير إلى ذلك عبد الفتاح (2009، ص5) بقولها " بأنها تُمثل الأدوات العقلية التي نُطورها لكي تُساعدنا على مواجهة عالمنا المُعقد، فالعالم يحتوي على تشكيلة ضخمة من المثيرات، والأشياء والأشخاص والاحداث، يصعب على الفرد أن يدرسها مستقلة، ما لم يعمل على تبسيطها أواختصارها ". إن الهدف التعليمي المطلوب هو تعلم المفاهيم قبل كل شيئ، إذ يرى زيتون (2007) " أن أكبر عدو للفهم ....هو التركيز على تغطية المنهاج وتغطية كل شاردة وواردة فيه في النظم التربوية، ولعل الانفجار المعرفي له دور في هذا الأمر، إلا أننا بحاجة إلى معالجة ذلك التوجه، وأن نركز على مساعدة الطالب لاكتساب خلفية قوية للأفكار والمفاهيم، التي تتخلل برامج العلوم ومناهجه لبناء المعرفة وتكوين معنى لها سواءا بسواء".

ولأن إعدادا المتعلم إعدادا ناجحا وفعالا، لا بُد وأن يبدأ من الأساس ألا وهو مرحلة الطفولة، حتى تتشكل قاعدته المعرفية والمهاراتية والوجدانية صلبة ومتينة، وهذا كما جاء في تعريف المنُظمة الوطنية للطفولة (2017)

NAEYC - **Association of Young Children (for the National Education**

بأنها: " ما يحصل قبل سن 8 سنوات، وهي الفترة التي يقطع فيها الطفل أسرع مرحلة من النمو والتطور. فدماغه ينمو بسرعة أكبر من أي وقت في حياته، وعليه تعتبرهذه السنوات حساسة، قواعد مهاراته الاجتماعية، تقديره لذاته، إدراكه للعالم وآفاقه القيمية كل ذلك يتأسس خلال هذه السنوات، بالإظافة إلى نمو قدراته المعرفية ."

فسرعة التعلم وكثافته في مرحلة الطفولة خصوصا الأولى منها، تضع مسؤوليات جسيمة على القائمين على شؤونها التربوية والتعلمية حتى يبلغوا بها مستويات جيدة من النمو المنشود، لأن هذا الانسان الصغير مهيؤ للتعلم والاكتشاف، الأمر الذي تلفت انتباهنا إليه خليل (2009) بالقول: " إن الأطفال يتعلمون بفهم، فقط حين يتم التعلم في مواقف مألوفة وذات معني بالنسبة لهم. وأثناء استكشاف الأطفال لبيئتهم ومحيطهم المألوف، يواجهون أنواعا متعددة من الخبرات، من خلالها يبنون بنشاط معرفتهم الخاصة، ويكتشفون علاقات جديدة بين عناصر البيئة. إن دور البالغين هو البناء على هذه المعرفة ودعم الأطفال أثناء انتقالهم من المستويات الأعلى من الفهم ".وهذا ما يُفسر تعلق الأطفال بالعمليات المحسوسة التي تستثير انتباههم وتزيد من نشاط الاكتشاف لديهم. ولأجل ذلك، فقد عمل المختصون طوال عقود من الزمن على تطوير برامج خاصة بتعليم مهارات التفكير، منها برامج التفكير المعرفية وفوق المعرفية، برامج المعالجة اللغوية والرمزية، برنامج التعليم بالاكتشاف، وبرنامج تعليم التفكير المنهجي (العياصرة،2011، ص 129) وغيرها من البرامج الهادفة، وفي كل برنامج منها وتبعا للخلفية النظرية التي يستند عليها، نجد واحدا أو أكثر من الأساليب

والأستراتيجيات التي تعمل على تنفيذ جملة من الخطوات وفق منظورها العلمي للتدريب على تطوير مهارة من المهارات .

ومن الامثلة على تلك البرامج ما اهتم بتعليم الاستقراء، الذي يقول عنه قُطامي (2014) بأن طريقته تصلح لصغار الأطفال، لأن تفكيرهم أميل إلى إدراك الحقائق الحسية والتجريبية منه إلى إدراك الحقائق الذهنية والنظرية، حيث يميل الأطفال إلى التعلم عن الأشياء التي يلمسونها، ويُدركونها بعيونهم، وكلما نموا فإنهم يتقدمون نحو إدراك الأشياء المجردة وتعلمها" وبالحديث عن تعليم التفكير الإستقرائي، إعتبر شيفر (1993) **استراتيجيات هيلدا تابا** من بين البرامج المعرفية التي يقول أنها "استُخدمت في الولايات المتحدة الأمريكية لمساعدة الطلبة المُتميزين على التوصل إلى استخلاص نتائج للمشكلات وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المركزة والمفتوحة والمنظمة لتنمية العمليات المعرفية"(أورد في لوري،2004) فالطالب كما يقول مايكر ونيلسون (1996)" من خلال الإجابة على هذا النوع من الأسئلة يُفكر في المعلومة المعطاة يُوضحها ويُبرر معالجتها، يصنفها، ويدعم أفكاره بالحجج ويستخلص ثم يُصدر التعميمات، وهو ما يجعل هذه الاستراتيجيات من البرامج المصممة بإتقان لتنمية قدرة الطلبة على التفكير"(أورد في لوري،2004). ولقد خضعت هذه الاستراتيجيات إلى جملة من اختبارات الفعالية من خلال العديد من الدراسات العربية وغير العربية نذكر بعضاً منها كما يلي:

- دراسة شيفر عام 1986 التي أجرت فيها مقارنة بين كل من هذه الاستراتيجيات وبرنامج بارنز لحل المشكلات إبداعيا، Hilda Taba Teaching & Parnes, Creative Problem Solving Model في تنمية مهارات التفكير العليا لدى 213 طالب وطالبة بولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال دورة تدريبية لمدة اسبوع أفضت نتائجها إلى تساوي الأثر بين كلا البرنامجين.

- دراسة بروك (Brook ,1987) والتي اختبرت فعالية استراتيجيات **هيلدا تابا** في تنمية مهارات التفكير

العليا لدى 97 طالب وطالبة بولاية فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام "مقياس البحر" لقياس مهارات التفكير انتهى إلى وجود تلك الفعالية.

– دراسة لوري عام 1999 والتي اختبر فيها قدرة هذه الاستراتيجيات على تنمية مهارات التفكير العليا لدى 51 طالب وطالبة مسجلون في العام الدراسي 1999/1998 بإحدى المدارس الثانوية بدولة البحرين، وبعد مختلف إجراءات البحث من مجانسة وتدريب المعلمين على استخدام تلك الاستراتيجيات وتنفيذها و قياس قبلي وبعدي، خلُص الباحث إلى وجود أثر لهذه الاستراتيجيات من خلال متوسط المجموعة التجريبية الذي جاء أعلى من المجموعة الضابطة.

– دراسة بني خالد (1999) التي هدفت إلى اختبار أثر كل من نمطي هيلدا تابا، وميرل وتنستون والطريقة الاعتيادية في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي، على عينة من 210 طلاب مقسّمين إلى ثلاث مجموعات تم توزيعهم على الطرائق التعليمية الثلاث: هيلدا تابا، وميرل وتنستون، والطريقة التقليدية وقد طبق الباحث اختباراً تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد، فدلّت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نمطي هيلدا تابا/ ميرل وتنستون، والطريقة التقليدية، ولصالح هيلدا تابا وميرل وتنستون (الضرابعة،2020، ص 445)

– دراسة يونس (2007) بهدف الكشف عن أثر استخدام نمط هيلدا تابا الاستقرائي في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، حيث تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة قام بتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية (47) طالبة درست وفقا لنمط هيلدا تابا الاستقرائي ، وضابطة (43) طالبة درست وفقا للطريقة التقليدية، حيث خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافع المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا لنمط هيلدا تابا الاستقرائي.

– دراسة الضرابعة (2020) للكشف عن أثر نمطي جيروم برونر الاستكشافي وهيلدا تابا الاستقرائي في التحصيل الفوري والمؤجل في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء ذيبان في الأردن، حيث، على عينة من 103 طالبا وطالبة من الجنسين، وفق اختبار من متعدد والتي دلت نتائجها على وجود فروق لصالح المجموعتين التجريبيتين.

– دراسة عبد المجيد (2008) لمعرفة أثر استراتيجيات صياغة التعميمات وفق أنموذج هيلدا تابا في تحصيل مادة الاحياء ومهارات التفكير العلمي لدى طالبات الخامس العلمي، وهي رسالة ماجستير على عينة من 46 طالبة من الصف الخامس العلمي مُقسمة على عينتين ضابطة (22) طالبة وتجريبية (24) طالبة، بواسطة اختبار مهارات التفكير العلمي مكون من (30) فقرة اختيارية من متعدد، واختبار تحصيلي من (60) فقرة اختيار من متعدد، وبعد تطبيق التجربة لمدة 07 أسابيع افضت النتائج الى تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية على أداء المجموعة الضابطة.

– دراسة عبيس وعلك (2015) حول أثر انموذج هيلدا تابا المحوسب في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الادبي على عينة من طالبات الصغ الخامس الادبي في المدارس الإعدادية النهارية الرسمية التابعة للمديرية العامة للتربية في بابل(العراق) خلال العام الدراسي 2014/2013، والتي دلت نتائجها على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج هيلدا تابا المحوسب على طالبات المجموعة– الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية وكذلك في الاحتفاظ بها .

– دراسة أحمد، ناديه ستار(2015) عن أثر انموذج هيلدا تابا في تحصيل المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أجريت هذه الدراسة في مدرسة عمان الابتدائية للبنين الواقعة في محافظة ديالى/ بعقوبة واستهدفت معرفة أثر أنموذج هيلدا تابا في تحصيل المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. تكونت

عينة البحث من 54 تلميذ منهم (27) تلميذ يدرس قواعد اللغة العربية بأنموذج هيلدا تابا و (27) تلميذ يدرس القواعد بالطريقة التقليدية، طبقت الباحثة التجربة في بداية العام الدراسي 2013-2014 واستمرت فصلا دراسيا كاملا وفي نهاية التجربة أجرت الباحثة اختبارا تحصيليا بعديا لكلا المجموعتين وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولمصلحة المجموعة التجريبية.

ومما سجَّلته الباحثة من ملاحظات بعد بحثها في هذا المجال ما يلي:

* أغلب الدراست تناولت موضع نموذج هيلدا تابا في سياق المقارنة بينه وبين نماذج أخرى أو في المقارنة بينهما معاً وبين الطريقة التقليدية في التدريس.

* أغلب الدراسات إن لم تكن كلها اهتمت بفئات عمرية في مراحل تعليمية بدءاً بالإعدادي إلى ما فوق وصولاً إلى الجامعي، ولم تجد من اتجه نحو اختبار فعالية هذا النموذج مع فئة أطفال الروضة.

* كل الدراسات التي توصلت إليها الباحثة كانت تبحث في أثر نموذج هيلدا تابا في تعليم مواد دراسية مختلفة ضمن المنهاج الدراسي وليس في تعليم مهارات تفكير بعينها.

وعليه، وبناءاً على المعطيات السابقة، تسعى هذه الدراسة إلى اختبار هذه الفعالية على عينة من أطفال الروضة في سن 05-06 سنوات لتعليمهم مهارات التفكير من **تحليل** و**تقويم** و**إبداع**، فهذه المهارات كما يقول قُطامي لا يتم التحكم فيها إلا بالتعليم الممنهج (2014) الذي " يعتبر عملية تتطلب فهما ومعرفة وتفهما لحقائق كثيرة، منها ما يتعلق بطبيعة المرحلة النمائية الذهنية المعرفية للطفل، أو لأسلوب تمثله للخبرات وتطويرها"، وعليه فقد إختارت الطالبة الباحثة **إستراتيجيات هيلدا تابا** لاختبار فعاليتها على عينة البحث، وهذا نظرا لكون هذه الإستراتيجيات يُمكن تطبيقها ضمن المناهج الدراسية المعتمدة، إذ يكفي صياغة المواد التعليمية والتخطيط لها وفق ثلاث محطات يُعرف بها هذا النموذج، فالعمل هنا يقوم على خطة معينة

لتقديم الدروس ومتابعة تحقيق الأهداف.وعليه إنطلقت الطالبة الباحثة في دراستها هذه سعيا للحصول على إجابة عن التساؤل التالي:

- **سؤال الدراسة:**

هل يُمكن تعليم أطفال الروضة مهارات التفكير المتمثلة في: التحليل والتقويم والإبداع وفق استراتيجيات هيلدا تابا ؟ وذلك حتى نضمن تمكنهم من استغلال هذه المهارات في مواقف تعلُمية مستقبلية؟

وهذا التساؤل الاستكشافي الذي لن تتأتى الإجابة عليه إلا من خلال ما تُفضي إليه نتائج هذه الدراسة، كما يُشير إلى ذلك النجار (1999) بقوله أن " في السؤال الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتائج افضى إليها البحث" فإن الإجابة على هذا التساؤل تستدعي بالضرورة الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي؟ الذي يتفرع إلى:

أ/ – هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التحليل؟ والذ ي يتفرع أيضا إلى:

أ-1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية من **الذكور** الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التحليل؟

أ-2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية من **الإناث** اللواتي تم تعليمهن وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التحليل؟

ب/ - هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم؟ والذي بدوره يتفرع إلى:

ب-1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية من **الذكور** الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم؟

ب-2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية من **الإناث** اللواتي تم تعليمهن وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم؟

ج/- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع ؟ والذي يتفرع إلى:

ج-1- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية من **الذكور** الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع؟

ج-2-هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية من **الإناث** اللواتي تم تعليمهن وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع؟

2-فرضيات الدراسة:

وللإجابة على التساؤلات السالفة، تم اقتراح الفرضية التالية كتعليل مؤقت يجري التحقق من صحتها.

- **فرضية الدراسة:** توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي.

والتي تفرعت عنها الفرضيات الجزئية التالية:

- **<u>الفرضية الجزئية الأولى</u>:** توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا **(**مهارة التحليل**)** كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي ، والتي تتفرع بدورها حسب الجنس إلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها اختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى **الذكور** من أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التحليل.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها اختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى **الإناث** من أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التحليل.

- **<u>الفرضية الجزئية الثانية</u>:** توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا (مهارة التقويم) كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم؛ والتي تتفرع حسب الجنس إلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى **الذكور** من أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى **الإناث** من أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم.

<u>الفرضية الجزئية الثالثة</u>: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا في مهارة الإبداع كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع؛ والتي تتفرع بدورها حسب الجنس إلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى **الذكور** من أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع.
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا(مهارة الإبداع) كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور لدى **الإناث** من أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع.

3- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى ما يلي:

- تطوير برنامج أنشطة إثرائي مُعد وفق استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير العُليا، يُراعي المرحلة النمائية لطفل الروضة.
- التأكد من صلاحية برنامج الأنشطة الإثرائية وفق نموذج هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير من تحليل تقويم وإبداع .
- التأكد من صلاحية أداة البحث لقياس مهارات التفكير / التحليل، التقويم والإبداع/ محل الدراسة لدى العينة.
- تحديد الفروق في مهارات التفكير – إن وُجدت – لدى أفراد العينة قبل و بعد استفادتهم من الانشطة الإثرائية المُعدّة وفق استراتيجيات هيلدا تابا.
- المُساعدة في تطوير العمل التربوي داخل الرياض محل الدراسة الميدانية.

4- أهمية الدراسة:

- تتجلى أهمية الدراسة الحالية في كونها محاولة هادفة لتسليط الضوء على هذا المجال الحيوي- تعليم مهارات التفكير للأطفال – والذي بات يستثير الكثير من الكفاءات والطاقات البحثية في سبيل تجسيده على أرض الواقع التعليمي في الكثير من دول العالم، ما يعكس مواكبة البحث الحالي للوقائع العالمية الحديثة في مجال التعليم والتدريس.
- كما تظهر هذه الأهمية أيضا في أن الدراسة الحالية ستُناقش إمكانية تنمية مهارات التفكير عند أطفال الروضة، وذلك من خلال اختبار أحد النماذج العلمية القائمة ألا وهو أنموذج هيلدا تابا، الأمر الذي قد يُزود القطاعات المعنية ببيانات عن هذا الموضوع، مُضافة إلى بيانات لدراسات أخرى تناولته من زوايا أخرى، ونماذج مغايرة.

- محاولة الكشف عن مدى معايشة التعليم الراهن في بعض الرياض الجزائرية للمستجدات العالمية من خلال النظر في واقع تعليم التفكير أو مهاراته داخل برامجها الدراسية الحالية .
- بالإضافة إلى إثراء الأدب العلمي التربوي بالمزيد من النتائج في هذا المجال، سواءاً ثبتت فعالية استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهرات التفكير العليا لاطفال الروضة أم لم تثبُت.

5- دواعي اختيار الموضوع:

عند مطالعات الطالبة الباحثة لإجراء هذه الدراسة استوقفتها الفقرة التالية:

" يجب ملاحظة أن الاطفال مجموعة ضعفاء، وبالإمكان الوصول إليهم بسهولة، ذلك لأنهم موجودون في المستشفى كمواليد جدد، وفي المدارس كتلاميذ وفي عيادات الأطفال كمرضى، وهم في البداية متعاونون جداً، والبعض منهم **ينسجم** بملاحظته وإجراء مقابلة معه. بعكس الكبار الذين لا يتقبلون أسئلة الباحثين. والأطفال يرضون ببعض التفسيرات مثل " سوف نقوم بلعبة أنا وأنت " . هذا الطفل الذي هو أكثر ذكاءاً من الفار الأبيض وأقل تشكُكاً من البالغين، فالطفل هو الموضوع المثالي للأبحاث النفسية، ولذا فإنه من غير المُدهش الحصول على معلومات عن الاطفال اكثر مما نحصل عليه من البالغين والمراهقين والسبب هو أن الطفل أكثر عفوية من البالغ فهو بهذا عرضة للاستغلال مما يخلق مشاكل أخلاقية، وعلى علماء النفس أن يكونوا حريصين عند تصميم وإجراء أبحاثهم على الأطفال" . (واطسون وليند جرين، 2002، ص 42).

للإشارة، الفقرة التالية مترجمة، تم نقلها كما هي للأمانة العلمية، والطالبة الباحثة تقترح استخدام كلمة "يستمتع " بدلاً من كلمة " ينسجم" الواردة في الترجمة الأصلية للنص، إن ما جاء في هذه الفقرة يعكس إلى حد بعيد دواعي اختيار الموضوع بناءاً على اهتمامات الباحثة ونظرتها للطفولة، للاعتبارات التالية:

– التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، فأولى الناس بالتعليم الصحيح هم الأطفال الذين يجب أن ينالوا القسط الأوفر من الرعاية والاهتمام بكل جوانب حياتهم لا سيما الجوانب المعرفية لديهم، فقد توصلت الباحثة إلى غياب شبه تام للاهتمام بموضوع تعليم التفكير لطفل الروضة، ناهيك عن تعليم التفكير الاستقرائي.

– التفكير هو النشاط الانساني الأرقى الذي قد نصف به سلوكًا بشريًا ما، وهو لا محالة الميزة الأساسية التي تفصل بين الانسان وغيره من المخلوقات، وتعليم التفكير سيجعل من المُعلم صاحب رسالة مقدسة يزداد بها انسانيةً، فنضج الحضارات وازدهار المجتمعات لا يكون في جو تسوده ثقافة التبعيات ويستشري فيه التقليد الاعمى لكل قديم أو جديد، وهذا ما حرّك الباحثة و حفزها لتناول هذا الموضوع بالدراسة.

6– التعاريف الإجرائية:

– **استراتيجيات هيلدا تابا** :الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، وفي الدراسة الحالية هي جملة الأنشطة والتدريبات العملية المقدمة للطفل في ثلاث مجموعات هي: استراتيجية بناء واستيعاب المفهوم، استراتيجية تفسير المعلومات، واستراتيجية تطبيق المبادئ.

– **مهارات التفكير**: مهارات التفكير هي تلك العمليات التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع قرارات (مصطفى:2011، ص 16). وتعرف مهارات التفكير المقصودة بالدراسة إجرائيا بأنها قدرة الطفل على إجراء مختلف العمليات العقلية متمثلة:

<u>في مستوى التحليل</u>: من تمييز– تنظيم– عزو.

<u>في مستوى التقويم</u>: من مراجعة – نقد.

<u>في مستوى الإبداع</u>:من توليد – تخطيط – إنتاج (كراثوول، أندرسون،2001)

وتقاس باختبار مهارات التفكير العليا المُصور للأطفال المُعد من قبل الباحثة (انظر الملحق رقم 7،ص242)

- **أطفال الروضة:** وهم الأطفال الأسوياء الملتحقين للسنة الثانية على التوالي بصفوف رياض الرسالة (الهداية، شمس، المجد، سنابل)، من ذوي (05-06) سنوات.

7- صعوبات البحث:

- من أهم الصعوبات التي واجهت الباحثة في هذه الدراسة، هي الحصول على أداة علمية للتعرف على مستوى مهارات التفكير عند عينة البحث، الامر الذي إظطرها إلى بناء واحدة لهذا الغرض.

- المدة الزمنية التي كان عليها قضاؤها حتى تنتهي الرياض من برنامجها السنوي، لكي تختبر التدريس وفق استراتيجيات تابا في مواد إظافية تمت برمجتها بالتعاون مع الفريق الإداري، وكل ذلك حتى لا تُربك العمل داخل هذه المؤسسات.

- قصر المدة الزمنية المتبقية للقياس البعدي - قبيل الخروج للعطلة الصيفية- الأمر الذي دعا الى الاستعانة بمساعدات تربويات لإنجاز ذلك.

الفصل الثاني: تعليم مهارات التفكير

مقدمة.

1- التفكير.

2- منطلقات فلسفية ومحطات نظرية في دراسة التفكير.

3- لماذا تعليم مهارات التفكير؟ الأهمية والأسباب

5- أنواع مهارات التفكيروبرامج تعليمه.

خلاصة .

مقدمة:

لا شك أننا لن نستفيد كثيرا من رخصة السياقة ما لم تكن لدينا القدرة والرغبة في قيادتها، وهكذا هي معارفنا مهما كثرت، فليس المهم حجم ما نعرف بقدر ما يهمنا كيف نستفيد مما نعرف، وهي ذاتها العلاقة التي تربط بين المعرفة والتفكيرو واقع الحياة. فما الذي يعنيه التفكير ؟ وماهي مهاراته؟ ولماذا يُراد الانتقال بالتعليم الكلاسيكي إلى تعليم التفكير ومهاراته؟ منذ متى و من أين بدأ التفكير في التفكير؟ كيف تُرجمت الأبحاث إلى برامج تعليمية، وما أوجه الاختلاف بينها؟ هذا ما سنُجيب عنه قدر المستطاع فيما يلي.

1- التفكير Thinking:

يُعرفه راجح (1979) المُشار إليه فيَ جمل (2005) بأنه ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحُل به " المشكلة " التي تعترضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط، سواء تطلب تفكيراً أكثر ام أقل، حسبما يكون الموقف أكثر او أقل إشكالاً(جَمل،2005، ص31)، وهو يعتمد على استخدام الرموز، ولذا يُمكن أن يكون أكثر اتساعاً من المجالات الأخرى، إنه يستخدم إدراكاتنا ونشاطاتنا الحالية في المجالات التي يُعنى بها، ولكنه يتصرف بمعانيها بطريقة تتجاوز الحاضر، ومن هنا يُمكن القول إن التفكير يزيد من توضيح ما نتوصل إليه عن طريق كل من الإدراك والإحساس...وبعض العلماء يتوسعون في مفهوم التفكير فيُطلقونه على كل نشاط عقلي يستخدم الصور الذهنية أو المعاني أو الألفاظ أو الرموز...وجوهر عملية التفكير مهما اختلفت تعاريفها هو **إدراك علاقات بين عناصر الموقف** المُراد حله، فالحكم عليه هو إدراك العلاقة بين المُقدمات والنتائج، والتعليل هو إدراك العلاقة بين العِلّة والمعلول أو السبب والنتيجة، وكذلك الفهم في جوهره عبارة عن إدراك علاقة بين شئ معلوم وشئ مجهول..بين العام والخاص، أو بين الموقف الحاضر والموقف المُقبل(جمل، 2005، ص32).

1 -1- تعريف التفكير لغةً:

جاء في لسان العرب الفَكر والفِكر :إعمال الخاطر في الشيء: (لسان العرب: المجلد التاسع 09). وجاء في المعجم الوسيط فَكَر في الأمر. فكراً: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول. و(أفكَرَ) في الأمر: فكر فيه ، فهو مفكر. و(فكّرَ) في الأمر : مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فَكَر و. في المشكلة : أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر.(ويكيبيديا – 2015).

1-2- تعرف التفكير إصطلاحاً:

لقد تعددت التعاريف لهذا المفهوم وهذه بعضُ منها:

تعريف جون ديويJohn Dewey: يقول ديوي أن التفكير نوع من النشاط الذي نقوم به عند **الحاجة،** تماما كما نفعل عندما تحضرنا الحاجة إلى التحدث إلى صديق، أو رسم تصميم لمنزل ما، أو القيام بجولة، أو تناول وجبة عشاء، وعموما فإن المحتوى المناسب للحاجة هو كل ما يصلح لأن يكون مصدرا لتحديد الصعوبة أو إقتراح وسائل لمعالجتها للحفاظ على حالة الشك ومواصلة التحقيق المنتظم والمُطول- هذه هي أساسيات التفكير (ديوي،1916، ص 77).

تعريف جان بياجيهJean Piaget: أما بياجيه فيُعرفه من خلال تعريفه للفكر بأنه تنسيق العمليات، والعملية تُشبه القاعدة التي تُعَد نوعا من الصيغ الفكرية ومن ميزاتها أنها قابلة للعكس، تماما كعملية تربيع الرقم (8) = 64 ومن ثم عكس العملية جذر الرقم 64.(عامر ومحمد،2008 ،ص 13) .

تعريف برونر Jerome Bruner:إنه عملية تفاعلية انتقائية، ويتوقف ذلك على مدى فاعلية وأهمية وحيوية الخبرة التي يُواجهها الطفل أو ينتبه إليها (قطامي،2014، ص 322)،

تعريف هيلدا تابا Hilda Taba : تُعرف هيلدا تابا التفكير من خلال النموذج الذي صممته لتنمية مهاراته، على أنهيمثل نوعا من التفاعل بين المتعلم والمعلومات، ولا يستطيع المتعلم أن يتعلم بصورة منظمة ما لم

يستخدم عمليات عقلية معينة؛ لتنظيم الحقائق في نظام مفاهيم معين والوصول إلى نتائج محدد ة (أورد في قطيط ،2012).

تعريف دُبونو De Bono: التفكير هو" استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم أو اتخاذ القرار، أو التخطيط ، أو حل المشكلات أو الحكم على شيء ما (دُبونو، 1989، ص42).

تعريف فخرو:التفكير خليط من عمليات نفسية وكيميائية وعصبية متداخلة مع بعضها وهذا الخليط ينتج عملية التفكير (فخرو، 2000). وبناءا على ما سبق من تعاريف، تم التوصل إلى خلاصة لكل واحد منها كما يلي:

- إن الحاجة ضرورية لحدوث التفكير الذي يقود دائماً الى الشك، بحسب **ديوي**.
- وبالاستناد إلى رؤية **بياجيه**، يُمكن القول بأن التفكير هو القدرة على بناء القاعدة وعكسها في آن واحد.
- أما وفق **برونر** فالتفكير هو تفاعل انتقائي مع الخبرة المُثيرة والحيوية وذات الأهمية.
- وعند **هيلدا تابا** فإن التفكير تفاعل منظم ومتبادل بين المعلومة والفرد بغرض التعلم .
- كما يفيد تعريف **دُبونو** بأن التفكير هو اختبار القدرة على تحقيق الأهداف.
- أما بناءا على قول **فخرو**، فالتفكير هو نتيجة لتمازج التفاعلات الداخلية المختلفة.

وكتفعيل لقدرتنا العقلية التركيبية المتواضعة– نوع من مهارات التفكير لدينا– يُمكن استخلاص مفهوم التفكير كتالي:

" التفكير مفهوم مجرد، تمتزج فيه مجموعة من التفاعلات النفسية، العصبية والكيميائية المُعقدة والمنتظمة، التي تنتج عن الحاجة المتولدة عن مثيرات خارجية أو داخلية، فتتفاعل مع الكائن البشري وتختبره حتى

يُحقق الهدف، وفق قواعد يُمكنه عكسها، وتَنتج عنها سلوكات نسبية وانتقائية، تتجلى في أنواع ظاهرة للتعلم و أخرى كامنة، تتغير بناءاً على عودة الشك أو ظهور المشكلة محور الهدف المُراد تحقيقه".

1-3- التفكير...بين **الطريقة، النمط، الخاصّية والاستراتيجية:**

عند مراجعة أدبيات البحث، صادفت الطالبة الباحثة العديد من المصطلحات التي تناولها الباحثون والعلماء لتأطير ووصف مفهوم التفكير وتحديد كل ما له علاقة به، مثل: أساليب التفكير، أنواع التفكير، أنماط التفكير، أشكال التفكير، طُرق التفكير، خصائص التفكير، استراتيجيات التفكير، مهارات التفكير...الخ، ولا شك أن الوقوف على كل مصطلح منها لا يتم إلاّ من خلال البحث في أصل كل عبارة من العبارات السابقة ودلالتها اللغوية حتى تكون هناك إظافات نوعية لهذا المبحث. و بعد الرجوع إلى موقع قاموس معاجم اللغة الإلكتروني ، الذي يحوي مرادفات الكلمات مأخوذة من عدة معاجم عربية، كمعجم اللغة العربية المعاصرة، معجم الغني، لسان العرب، معجم الرائد، المعجم الوسيط، تاج العروس، مختار الصحاح توصلت الباحثة إلى المرادفات التالية:

الطريقة Méthode: طَريقَة [مفرد] ج طرائقُ وطُرُق، وقد تُطلق على المرادفات التالية: - نَهْج، أسلوب، مسلك، مذهب، وسيلة، و "طريقة علميَّة" : طريقة منظمة تقوم على جمع المعلومات بالملاحظة والتجريب وصياغة الفرضيات واختبارها. وعرَّف صاحب الصِّحاح وتاج العروس الطريقة...بالسيرة...كما تُعرَّف بأنها المنهج الذي يتبعه العقل في الوصول إلى غايته (قطامي، 2007، ص 16)

النمط Pattern : نمط. ج أنماط ونماط وتأتي مرادفة ل: الشكل، النوع، الطريقة، المذهب، الطراز، الأسلوب: «نمط في الكتابة، أو العمل»، صنف، نوع، نوع من البُسط، ثوب من الصوف يطرح على الهودج. أو جماعة من الناس أمرهم واحد، التجريد حسب الدلالة " نَمَّطَ الْمُفْرَداتِ" : جَرَدَها رَتَّبَها حَسَبَ دَلالاتِها، المثيل.

المهارة Skill: مهارة [مفرد] : مصدر مهر2 / مهر بـ / مهر في . وهي القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة، يقُال هار مهارة. (هرر) هـ: هر في وجهه كما يهر الكلب.

الخاصية Property: خاصية. نسبة إلى الخاصّة، ميزة، صفة، ج خصائص وخاصِّيات. مصدر صناعيّ من خاصَّة ...صفة لا تنفك عن الشَّيء وتميِّزه من غيره.

الاستراتيجية Strategy : ولعل كون هذه الكلمة ليست عربية أصيلة، فإننا لم نعثر على مرادف لها إلّا في قاموس اللغة العربية المعاصرة ، وهي تعني خُطَّة شاملة في أي مجال من المجالات(معاجم الوجيز). وأما بالبحث عن كلمة **شكل Shape** وما يُقابلها في اللغة العربية في القاموس العربي الإنجليزي الإلكتروني، فقد تم العثور على كلمة **حالة، وضع** كمرادفات إضافية. ومن خلال هذا العرض المُبسط لاحظنا أن العبارات مثل طريقة، نمط، أسلوب، نوع، شكل ...جاءت متداخلة مع بعضها وكلها تقريباً أفادت نفس المعنى، فأمكن الاستدلال بما أشار إليه جمل(2005)، من حصر لهذه العبارات نقلاً عن هاريسون وبرامسون Harrisson & Bramson1982 في معرض الحديث عن أساليب التفكير.

- أساليب التفكير:

يُصنف هاريسون وبرامسون (1982) Harrisson & Bramson أسلوب التفكير أو نمطه أو استراتيجياته إلى مجموعة من الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يُواجهه من مشكلات ومواقف، كالتفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي، وينتمي هذا التصنيف إلى نظرية أساليب التفكير التي تُوضح العلاقة بين هذا التصنيف، وكل من التفكير الوظيفي، التفكير الذاتي(النصفين الكرويين بالمخ) استراتيجيات برونر لتعلم المفهوم، والأساليب المعرفية"(جمل، 2005، ص30). وأما عندما يتجلى التفكير كحالة من العمل الذهني، فبالإمكان أن يتمظهر على سبيل المثال لا الحصر كما يعرضه الجدول الموالي:

الجدول (01) شكل التفكير/ خصائصه والغرض منه:

شكل التفكير	خصائصه	الغرض منه
التصوري	– الارتباط بالتجريد . – استخدام الوسائط الرمزية للتفاعل مع العالم الخارجي المُحيط بالانسان.	تكوين المفاهيم.
التأملي	– توجيه العمليات الذهنية. – الاستنباط، الاستقراء.	حل المشكلات
الابتكاري	– إنشاء ترابطات غيرمألوفة بين المواضيع والأفكار.	خلق نواتج جديدة
الاستبصاري	– تتبُع العلاقات بالنظر المُعمق في جوانبها المختلفة	الوصول إلى إدراكات أعمق.
الترابطي	– ربط المثيرات بالاستجابات	التعلم بتكرار المحاولات.

2- منطلقات فلسفية ومحطات نظرية في دراسة التفكير:

إن نظرة الفلاسفة والعلماء لمفهوم المعرفة الانسانية وخصائصها ومتعلقاتها بدأ منذ أمد بعيد، واستمر مع تقدم البشرية عبر العصور، فمثلا أوْلت المدرسة الانسانية المستندة على الفلسفة الوجودية والظاهرية اهتماما بمواضيع كالخبرة الذاتية وأهميتها للفرد وحريته في اتخاذ قراراته لحل مشكلاته، كما ركزت بصفة عامة على الكشف عن السُبل التي تؤدي بالفرد إلى التكيف وتحقيق أقصى فاعلية لذاته، وتلك مواضيع يُمكن اعتبارها من المواضيع الهامة التي تشغل تفكير الفرد.

إلا أن التركيز على الطريقة التي يستخدمها الانسان في تحصيل تلك المعرفة باعتبارها أداة يستغلها للتكيف الناجح مع بيئته، لم يتبلور بشكل واضح ومحدد المعالم إلا مع أواسط القرن ال19 وبدايات القرن ال 20. فقد دعت بعض الاتجهات الفلسفية بضرورة إعادة النظر في ذلك الطرح الذي ساد لمدة طويلة من الزمن حينما قال غلاسرفيلد Glaserfeld(1995) في عبارته الشهيرة: "أوقفوا البحث عن المتطلبات التي تجعل من المعرفة عالمًا مستقلاً، واعترفوا بأن المعرفة تمثل قيمة بالنسبة إلينا، خصوصًا في ما نعمله في عالمنا الواقعي، وفي الطرق الناجحة التي نتعامل بها مع الأشياء المادية، وفي التفكير بالمفاهيم المجرّدة" (أورد في عوكر،2013، ص1).

2-1: من السلوكية الى المعرفية:

إن الانتقال النوعي من سيادة التوجه السلوكي الى الاتجاه المعرفي في علم النفس، يرجع الى الفترة التي ظهرت فيها آراء غير متوافقة مع ما ذهبت إليه المدرسة السلوكية الراديكالية والجديدة من داخل المدرسة ذاتها حول موضوع علم النفس، عندما اهتمت هذه الأخيرة بدراسة السلوك المُتعلم واعتبرته الموضوع الأساسي لعلم النفس، ورفضت دراسة العمليات العقلية الشعورية أو اللاشعورية.فلقد كان الهدف هو التشجيع على تعلم السلوك المطلوب، أي تحديد ما على المتعلم أن يتعلمه وتوفير البيئة المناسبة لذلك، مع تعزيز العملية التعلمية بما يؤدي الى تحقيق ذلك الهدف.

كانت " منتسوري" تُدخل أساليب عصرية إلى مناهج التعليم الأوروبي، وكان " بينيه وسيمون" يُقيمان تجارب عن طريق المقياس العقلي، بدأ علم النفس الأمريكي يتطور بمنطق قوي، وينقدم بخطوات جريئة في الأبحاث الأمبريقية –السلوكية، وكان الوجه الأبرز في هذه الحركة " جون واطسون" (1878- 1958) الذي أكّد على أن المُتخصص في علم النفس يجب أن يتوقف عن دراسة العقل والعمليات العقلية. وأن يُركز على جوانب السلوك الإنساني التي يُمكن ملاحظتها مباشرة ويُمكن أيضًا قياسها بسهولة، وأن يُركز على

جوانب السلوك الإنساني التي يُمكن ملاحظتها مباشرة ويُمكن أيضًا قياسها بسهولة.(واطسون و ليند جرين، 2004، ص 33).

انصراف السلوكيين الى دراسة ما هو ظاهر وقابل للملاحظة، جعلهم يعتقدون بعدم جدوى البحث في مواضيع التفكير والعمليات التي يمارسها العقل في الخفاء. فقبل ما يُقارب العقد من الزمن قادت أفكار بورهوس فريدريك سكينر وأطروحاته الى عدة تغييرات آنذاك في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة، حينما اعتبر مثلا هذا الأخير أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم. وظهرت المدرسة السلوكية بأمريكا سنة 1913 على يد واطسون الذي انتقل من علم نفس الحيوان إلى حقل سيكولوجية الأطفال؛ والذي أعلن بنفسه سنة 1912 أن السلوكيين انتهوا إلى أنه لا يمكن بعد أن يقنعوا بالعمل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا على إحدى اثنتين؛ إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا.

أن الكثيرمن علماء النفس السلوكيين الأوائل لم يوافقوا على ذلك، فقد أوضح سكينر Skinner أن تحليل طرق التفكير وتعلمها يجعلها أكثر فعالية، كما طرح فكرة إقامة الجسر بين علم التعلم وفن التعليم وطبَقها في التعليم المُبرمج، مؤكداً أنه ليس هناك من سبب يمنع تحليل طرق التفكير وتعليمها وجعلها أكثر فعالية (السرور،2002، ص 85) ، كما أبدى بعضهم اهتماما بالعمليات العقلية الوسيطة من أمثال تولمان، دولاردوملر، ممأدى إلى ظهورالسلوكية الاجتماعية المعرفية ممثلة في باندورا، Bandora روتر Roter و والتر Walter، والتي تؤكد على التأثير المتبادل بين عدة عوامل هي، البيئة (المثيرات)،السلوك (الاستجابات)،العوامل الشخصية (العمليات العقلية والجانبا لوجداني) (الغامدي، د.ت).

ويُظيف الشجاعي(2015) أن انتقاد "تشوميسكي" عام 1959 لما كتبه "سكنر" في Verbal Behavior كان بمثابة تحدي لأساليب علماء النفس السلوكيين في دراسات السلوك واللغة التي ذاع صيتها

في ذلك الوقت وساهمت في ظهور الثورة المعرفية كفرع جديد من فروع علم النفس...كما أن العالم النفسي "ألبرت باندورا" الذي أرسى نظرية التعلم الاجتماعي، أظهر أن الأطفال يمكن أن يتعلموا العدوانية من خلال التعلم القائم على الملاحظة لمثال حي لها، دون حدوث أي تغيير في سلوكهم الظاهري، وهو أمر لا بد من وضعه في الحسبان من خلال العمليات الداخلية.

2-2: ثورة الاتجاه المعرفي/ قابلية دراسة العمليات العقلية :

ظهرت النظرية العرفية وأوضحت أن السلوك مجرد إظهار تفكير أو نتيجة له (البلوشي،2014،ص 85). ومع تغير النظرة الى أنشطة العقل ومدى أهميتها في تشكيل السلوك والشخصية الانسانية، بدأ التوجه نحو إمكانية دراسة التفكير، إذ أن أصحاب هذه المدرسة كما يقول ماير Mayer يرون أن السلوك ما هو إلاّ تنمية للتفكير، ومن ثم يرون وجوب ربط التعريفات النفسية بالميكانيكيات التي تُكَوِن السلوك (حسن، 2014، ص14)، فتمخض عن هذه الرؤى توسعاً في دراسة إمكانية تعليم التفكير كسلوك، حيث بدأ التركيز على دراسة النشاط أو العمليات العقلية مع التأكيد على أثر العوامل البيولوجية والبيئية في نمو الفرد. ويرتكز التفكير عند المعرفيين على عملية **تركيب البيانات والمعلومات**، التي بواسطتها تتحول الخبرة الى نظام ذا معنى تربطه علاقات، تُبنى بواسطتها المخططات الإدراكية Schemata عند الفرد، وهي أنظمة للمعلومات أو بناء عام تنتظم بداخله تلك المعلومات، وتعتبر بمثابة مفاتيح لفهم الحوادث والامور من حولنا والتي بدونها نستغرق وقتا أطول للإستيعاب، تماما كما يحصل لشخص يسير في مدينة لا يعرفها بدون خريطة لها. وفي محاولة توضيح المقصود بـ "ذي المعنى" يعتبر المعرفيون بأن الأهمية ليست لكمية المعلومات المقدّمة للمتعلّمين بل في الطريقة التي يتم تحويلها إلى معلومات ذات معنى بحيث يمكن فهمها واستخدامها بطريقة أفضل. ويَرَوْنَ بأن فوائد مثل هذه المقاربة المعرفية في التعليم كثيرة وتوسع دائرة فهم المتعلّمين ولا سيما عند اتباع طريقة التعلّم الاستقبالي، والتعلّم الاستبدالي، والتعلّم بالاكتشاف وحل

المشكلات. كما قدم العالم برانسفورد (Bransford, 1979) وصفاً للاهتمامات الرئيسية للنظريات العرفانية (المعرفية) إذ يرى أنها تتركز على الأسئلة التالية:

- كيف يتعلم الناس ما يتعلمونه؟
- كيف يفهم الناس ما يفهمونه؟
- كيف يتذكر الناس المعلومات التي يتذكرونها؟
- لماذا يتفوق الناس على بعضهم في هذه الجوانب؟

فمن خلال ملاحظة العلماء العرفانيين(المعرفيين) لعدد من مجالات التعلم، ركزوا على كيفية تعلم الانسان وكيفية تعامله مع المشكلات، وكيفية إتقانه للغة بشكل عام، وتوجد مجموعتان من الاتجاهات لديهم هي:

1- اتجاه تطوير المعلومات، وتعتمد على تبني نموذج الحاسوب، كنموذج لفهم تعلم الانسان.

2- الاتجاه البنائي الذي يُركز على دور الفرد في فهم العالم. (جمل، 2005، ص 20).

وبناءا على تعليمات المدخل الأول، أُجريت العديد من التحليلات للعمليات الفكرية الناجحة، مما أدى إلى ظهور علوم الحاسب الآلي والذكاء الاصطناعي، وبدأت تظهر المناظرات بين طريقة الإنسان وطريقة الآلات في **معالجة المعلومات**. وقد أدى هذا التناظر، إضافة إلى الافتراضات التي تعتمد على وجود التمثيل العقلي وأنه يمكن الاستدلال على الحالات والعمليات العقلية من خلال التجربة العلمية في المعامل، بالإضافة إلى أن هدف الحصول على فهم أفضل للعمليات العسكرية منذ اندلاع الحرب العالمية الثانية دعم الأبحاث التي أجريت في مجال المعرفة، مما أدى إلى ظهور علم النفس المعرفي عام 1960 كنموذج مبسط ومشهور لدراسة العقل.

و يختلف علم النفس المعرفي عن غيره من فروع علم النفس في نقطتين أساسيتين.:

– **أولاً**، إنه يقبل باستخدام الطريقة العلمية ويرفض بشكل عام أسلوب الاستبطان كطريقة للفحص والبحث.

– **ثانيًا**، إنه يقر بشكل صريح بوجود حالات عقلية داخلية، مثل الإيمان والرغبة والدافع، وهو أمر لا تقره المدرسة السلوكية كما أسلفنا.

وللتذكير فقد اهتم علماء علم النفس المعرفي – مثلهم مثل "فرويد" وعلماء نفس الأعماق – بدراسة ظاهرة العقل الباطن التي تتضمن الكبت، ولكن فضل علماء علم النفس المعرفي استكشاف هذه الظواهر اعتمادًا على العناصر التي يتم تحديدها بشكل عملي، مثل العمليات التي تحدث تحت عتبة الإدراك وفي الذاكرة الضمنية والتي يسهل فحصها بشكل تجريبي.

فعلى سبيل المثال، استخدمت عالمة النفس الأمريكية "إليزابيث لوفتس Elizabeth Loftus" الأساليب التجريبية لتوضيح الطرق التي يمكن بها إخراج الذكريات بواسطة الإبداع بدلاً من العمل على إخراجها عن طريق التخلص من الكبت. وقبل ظهور الثورة المعرفية في علم النفس بعقود طويلة، كان "هيرمن إبنجهاوس Hermann Ebbinghaus" أول من استخدم الطريقة التجريبية في دراسة الذاكرة وسعى إلى إثبات أن العمليات العقلية العليا ليست خفية، بل ويمكن دراستها بالأسلوب التجريبي.

كما أصبحت الروابط التي تصل بين النشاط النفسي والعقل ووظيفة الجهاز العصبي مفهومة، ويرجع الفضل في ذلك بشكل جزئي إلى التجارب التي أجراها عدد من العلماء، مثل "تشارلز شيرينغتون Charles Scott Sherrington" العالم الأمريكي المختص بدراسة الجهاز العصبي والعالم النفسي الكندي "دونالد هيب Donald Hebb". في حين أن باقي الفضل يرجع إلى الدراسات التي أجريت على الأشخاص الذين تعرضوا لإصابات في المخ، وبالتطور الذي طرأ على تقنيات قياس وظائف المخ، شهد كل من علم النفس العصبي وعلم دراسة الجهاز العصبي المعرفينشاطًا متزايدًا في البحث والدراسة في علم النفس الحديث. (الشجاعي،2015). وهكذا تم الانتقال الى دراسة الوظائف العقلية بعد التغاضي عن دراستها علميا وتجريبيا

لمدة طويلة، وهو الأمر الذي فتح الباب أمام المزيد من البحث والتقصي في نتائج الدراسات السابقة، حتى وصل الى ما يُعرف بالفعل البنائي للمعرفة، والذي معه تبلورت قناعات أخرى جديدة سنأتي على ذكرها.

2-3: البنائية ... المعارف تُبنى :

اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحوها من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (320-470 ق.م)، و الذين تحدثوا جميعاً عن تكوين المعرفة، أما سنت أوغستين Saint Augustin(منتصف 300 م) فيقول: " يجب الاعتماد على الخبرات الحسية عندما يبحث الناس عن الحقيقة" (اللتواتي: د. ت).

وترد البنائية باعتبارها نظرية تربوية قائمة على مبدأ مفاده أن المعرفة لا تُعطى، وإنما تُبنى على خبرات سابقة، فالبنائية هي إذًا مصطلح يستخدمه علماء النفس المعرفيون لتوضيح هذه المقاربة في التعلّم. وكما يُعرفها المعجم الدولي للتربية (IDE) فهي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، وقوامها أن الطفل يكون نشطا في (بناء) أنماط التفكير، لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، وهي مبدئيا نظرية في المعرفة أو الإبستمولوجيا Epistémologie تحولت إلى نظرية في التعلم (زيتون،2007، ص 39).

وترجع البنائية الى القرن الثامن عشر، وتُعنى ببناء معرفة الإنسان بعالمه بما يمُكنه من فهمه أى خلق معنى له، ويتفاعل مع عناصره المتشابكة والمتغيرة، وذلك من خلال صياغاتها فى بناءات تتعدل باستمرار نتيجة تفاعله مع هذا العالم. (الأعسر،2002، ص 1). كما يعتقد البنائيون بأن ليس هناك من حقيقة موضوعية ثابتة، وبأن أكثر ما نتعلّمه يُبنى فعليّاً من خلال معتقداتنا وتصوراتنا، ومن خلال البيئة الاجتماعية التي نحيا فيها. وهنا تظهر البنائية التي اتبعت خطوات البراغماتية الأميركية وعددًا من المفكرين الأوروبيين في نهاية هذا القرن على أنها تُشير إلى وجود خطأ ما في المفهوم التقليدي للمعرفة، وتقترح تغييره بدلاً من الاستمرار في نزاع فكري لا جدوى منه للوصول إلى حل لهذه الجدلية المتعارضة.

3- لماذا تعليم مهارات التفكير؟... الأهمية :

إن موضوع تعليم التفكير ومهاراته، قاد الى الكثير من الأسئلة حول الغاية والهدف منه، خصوصا وأن هذا السلوك- التفكير- هو بمثابة الفعل اللاإرادي عند الانسان، يقوم به عن وعي وبدون وعي، عن قصد أو عن غير قصد، و يُستدل به على تواجده المادي والنفسي والروحي، فهذا ديكارت يقول و منذ زمن ليس بالبعيد : " **أنا أُفكر، إذن أنا موجود**". هذا الفيلسوف أكد حقيقة مفادها أننا كبشر نستدل على وجودنا الموضوعي من خلال عملية مجردة لم ترقى اليها أي من المخلوقات قبلنا، ألا وهي التفكير، فهل هناك حاجة فعلية لتعلُم وتعليم التفكير؟ ...ألَسنا نفكر بالفطرة ؟؟. وبالمقابل، يحق لنا التساؤل: كم من الناس يُحسن استغلال إمكاناته العقلية وقدراته المعرفية للخروج من جملة مشاكله الحياتية؟ ماهي نسبة من يُعمِلون عقولهم في اختيار أنسب الطرق للعيش برفاهية وتحقيق مستويات أعلى من النجاحات؟؟

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين العنوانين ، **تعليم التفكير** وتعليم **مهارات التفكير**، فالفرق بين تعليم التفكير وتعليم مهارات التفكير كالفرق بين **عملية الانتقال بالسيارة لمسافات طويلة دون حوادث بشكل عام**، وبين **الضغط على دواسة البنزين أو المكابح بشكل خاص**، وإذا أردتَ المشي وقطع مسافات معينة وفي زمن محدد، عليك التمكُن من مهارة السير المنتظم بسرعة مضبوطة، والتحكم بوضعية الجسم السليمة التي تتفادى بها الإصابات أثناء السير، وحسن استغلال حواسك حتى تبقى في حالة انتباه للهدف، وغيرها من المهارات التي بواسطتها قد تُحقق رقمك القياسي. ويرى حبيب المُشار إليه في جمل(2005) أن مهارات التفكير هي قدرة المتعلم على شرح، وتعريف، وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة بسرعة، ودقة وإتقان وهكذا هو التفكير.(جمل، 2005) عملية سير للأفكار إن صح التعبير، تحتاج فيها الى التمكن وممارسة جملة من المهارات لتصل إلى هدفك من ورائه.لذلك يُشير الدوجان(2015) " التفكير هو معالجة عقلية للمدخلات

الحسية، لتكوين الأفكار والحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماما لذلك يصعب تعلمها...ولكننا نتعلم مهارات التفكير، وهي التدريب على عمليات كيف نعالج المعلومات".

فالتفكير كسلوك انساني لا يُعلَم وليس هناك بشر يفكرون وآخرون لا يُفكرون، وإنما هناك بشر ذوو تفكير منتج وفعّال، وآخرون ذوو تفكير عقيم وهدّام ، وفي هذا الصدد يقول غود باستر Good Pasterمشاراً إليه في البلوشي (2014): " عندما نبدأ في التفكير النشط، فإن هناك احتمال حدوث تغييرات مُذهلة في حياتنا، فالتفكير يزيد من معرفتنا لأنفسنا، كما يُوفر لنا بدائل أكثر في الحياة، وبواسطة التفكير نستطيع التمييز بين الحقيقة والخيال،وبالتفكير الجاد النشط، نستطيع أن نقرر المسارات المناسبة التي نتخذها في حياتنا، وبممارسة التفكير الجيِد يُصبح كلامنا مقنعاً للآخرين ولأنفسنا" (البلوشي،2014، ص87). بالنظر إلى الخصائص السالفة للتفكير (النشاط، الجدية، والجودة) نستنتج أن مايُحدِث الفرق في حياة الأفراد، هو ما يُعرِّفه البعض بالتفكير الفعّال Effective Thinking. والتفكير الفعّال هو ذلك النوع من التفكير الذي يتحدد وفق المعايير والشروط التالية في الجدول التالي:

جدول (02) معايير التفكير الفعّال.

معايير خاصة بموضوع الفكرة	معايير خاصة بشخص المُفكر	معايير خاصة بطريقة التفكير
– الوضوح.	– الاهتمام والحضور الذهني.	– الدقة
– الجِدّة و الجِدّية.	– الكفاءة في استخدام مهارات التفكير.	– الارتباط بالفكرة.
– النفعية.	– الثقة في النفس.	– المنهجية العلمية.
– الصِحّة.	– الانفتاح على الأفكار وقبول النقد.	– الانتاجية.
– موثوقية المصادر.	– التجرد من الأحكام المُسبقة.	– القابلية للتطوير.

وعليه فإن أهمية تعليم مهارات التفكير لا سيما الفعّال منه، تتحدد وفق الفوائد الكثيرة التي تنتج عن ممارسته والتي منها ما **يتعلق بالفرد مباشرة** مثل :

- المحافظة على الصحة النفسية للفرد.
- تسريع عملية تكيف الفرد مع بيئته وإنجاح هذا التكيف وتفعيله ، فكما تقول المانع 1996 مشاراً إليها في البلوشي، 2014: " المُفكرون الجيّدون عادة لديهم القدرة على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حولهم أكثر من الأشخاص الذين لا يُحسنون التفكير"
- بث الثقة في النفس في قبول المنافسة وتدعيم المناعة الفكرية، من خلال تنمية القدرة على السيطرة الواعية على الفكر، ولا يخفى علينا ما لهذه الفائدة من تداعيات على سلوكات الأفراد فيما بعد، فهي ستعمل على الضبط الذاتي والواعي للتصرفات، وحصول مناعة من إتباع الأفكار الشاذة أو المنحرفة والتي غالبا ما تتسلل إلى سلوكاتنا في ظل غياب وعي حر وعاقل بذواتنا وبيئاتنا.
- تعزيز فكر الاستقلالية ، وتنمية روح المسؤولية وضمان القابلية للتعلم المُستدام لدى الفرد.
- الحفاظ على تعلمات الفرد لفترات أطول مما لو تم بالطرق التقليدية من تحفيظ وتلقين، وغيرها من الفوائد.

ومنها ما له علاقة بالمجتمع:

- تسريع عملية تأهيل الأفراد لخدمة مجتمعاتهم، من خلال تطوير القدرة على التبصر في الأمور والعمل على إيجاد الحلول للمشكلات الحياتية المختلفة، حيث يقول دُبونو (2002) بأن المفكرون البارعون يتميزون بقدرة عظيمة على الانتقال من التفاصيل إلى ما هو شامل، أي من المُحدد إلى العام وبالعكس(دُبونو، 2002، ص19).
- إحترام آراء الأطراف المختلفة بالنظر للأمور والقضايا الخلافية من زوايا متعددة، الأمر الذي من

شأنه تدعيم المناعة المجتمعية ضد التصدعات والنزاعات المُهددة بالانقسامات المُدمِرة.

- المُساهمة في تكوين العلاقات الإجتماعية المؤسَسَة على التعاون وتبادل الخبرات والمعارف بدلاً من تلك المبنية على التناحر على النفوذ والسلطة.

3- لماذا تعليم مهارات التفكير؟... الأسباب

نقل أحمد (2003، ص 2) " يُشير ستيرنبج Sternberg أن المعارف مُهمة بالطبع، ولكنها غالبا ما تُصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة، وهي تُمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان، أو أنواع المعرفة التي تُستخدم مهارات التفكير في التعامل معها". ففي زمن العولمة والثورة التكنولوجية، بدى واضحا أن المعرفة البشرية صارت تنزع الى التقادم بسرعة، فتولد جراء ذلك تنافس على المعلومة الأحدث، وتسابق على الانجاز والسيطرة في كل المواقع، وبدأ التأكيد على تجسيد المثل الصيني القائل " **لا تعطيني سمكة، بل علمني كيف أصطاد** " يُترجم بقوة على أرض الواقع، ومنه نستنتج أن مهارات التفكير عبارة عن أدوات او آليات تُفعّل عملية التفكير، وفي هذا الصدد يُشير باير Beyer1991 بأن التفكير عملية عقلية معقدة، تتضمن مجموعة مهارات واستراتيجيات... وأن هناك عوامل عديدة تجعل الشخص يُفكر، ويُقرر أي المشاكل تحتاج الى الحلول، الى الفهم، الى الحُكم، الى التدقيق، الى صناعة القرارات وبناء المفاهيم (نجانج و آخرون، Ngang et al.,2014. P37-62).

وكما يذهب إليه غانم (2009) فإن تعليم التفكير يعني تزويد الطلبة بالفرص الملائمة للممارسته وحفزهم وإثارتهم عليه، أما تعليم مهارات التفكير فينصب بصورة هامة ومباشرة على تعليم الطلبة كيف ولماذا – ومتى – يُنفذون مهارات واستراتيجيات عمليات التفكير الواضحة المعالم كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء (غانم،2009، ص 229-230). و يُمكن أن نُصنفأسباب تعليم مهارات التفكيرإلى فئتين:

3-1- الأسباب المباشرة: ومنها

3-1-1: الحاجة الى التعلم الذاتي المتواصل في ظل قصور المناهج التعليمية القائمة:

تُعتبر هذه الحاجة نتيجة حتمية للانفجار المعرفي الحالي بسبب كثرة المعارف وتعدد مصادرها في زمن الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات، ففي القرن الحادي والعشرين تضاعفت المعرفة بشكل غير مسبوق، وبظهور وسائل وتكنولوجيا الاتصالات الحديثة TIC، صارت تلك المعرفة في متناول الجميع وبأقل مجهود. إن كثرة المعارف تتطلب القدرة على التعاطي معها بشكل أفقي وآخر عمودي، أفقيا من حيث الحجم، وعموديا من حيث الدقة، وهي مهارات لا تتوفر لدى الجميع، إلا إذا تعامل المربون مع التربية والتعليم على أنهما عمليتان مستمرتان ترافقان المتعلم مدى الحياة. ففي مجتمع تتدفق فيه المعلومة دون انقطاع والمعارف تتطور بإيقاع متسارع، يصير من الضروري تحصيل *مهارات مرتبطة بالتفكير*، وتطوير نوع من الاستقلالية الفكرية (Romano,1992).

يُطالِب أغلبُ الناسِ المعلمينَ بتدريس الطلاب **ما يُفكرون فيه، وليس كيف يُفكرون في الذي يفكرون فيه** ، وبالتالي غالبا ما يجد الطلاب صعوبة في التفكير بطرق معينة، لأنهم ببساطة لا يعلمون الأسئلة الهامة التي تعالج معلومات تلك الطرق في التفكير(لانغرر،2004، ص 12-13) لذا فعلى المؤسسات التعليمية أن تهتم بتوفير الفرص الملائمة لتطوير هذه المهارات لدى المتعلمين، بما يضمن تسهيل تكيفهم مع المستجدات، إذ لا يكفي أن يمتلك الانسان المعرفة، بل عليه أيضا أن يُحسن استغلالها ليستفيد منها الى أقصى درجة ممكنة.

وعليه فإن قضية تجديد التعليم وفق هذا المنظور صارت كما ترى الأعسر(2002) أولوية فى المجتمع، وتجديد التعليم وراء حركة التطور الحضارى بكل ما يحمله من إيجابيات وسلبيات، إيجابيات التقدم العلمى والتكنولوجى، وسلبيات الصراعات السياسية والاقتصادية وعدم المساواة، فالإنسان فى حركة تقدمه

يخلق من المشكلات ما يفوق قدرته على حلها. فى هذا الاطار ظهرت مفاهيم كالتنمية البشرية، ورأس المال البشرى، وجودة الحياة، والتعلم مدى الحياة، والبحث عن الموهبة، وتنمية الإبداع (الأعسر،2002) ومن جانب آخر، وفي عالم يتسارع فيه تدفق المعلومات، كيف لنا أن نصل إلى المعلومة الصحيحة والدقيقة؟ وكيف نقرر دقتها وصحتها ومدى علاقتها بما نريد؟ هذه مهارة مهمة يحتاجها كل شخص، وعليه أن يتعلمها ويستوعبها بأسرع ما يُمكن (خليل،2013، ص8). ولهذاتسعى النظم التربوية الحديثة الى تنمية العقول وتعليم الأطفال كيف يفكرون بطرق ناقدة وابداعية وأكثر فاعلية (أبوجادو،2011، ص 297). كما أن تعليم التفكيرومهاراته سيُفيدنا كمايقول النهار(1998) " في التحصيل الجيد لدى التلاميذ، وخاصة إذا كان ذلك مع الطفل،لأنه البدايةا لأولى لأي فرد في المجتمع، فكما تشيرإليه الدراسات من أن تعليم المحتوى الدراسي مقرونا بتعليم عمليات ومهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى– كما تقيسه الاختبارات النهائية أوالفصلية مقارنة مع تدريس المحتوى فقط (جروان،1999). إظافة إلى ان التفكيرالحاذق وهو الأداة الفعلية لحل المشكلات وتطويرالأداء،لاي نموتلقائيا بل يتطلب أساليب وطرق واستراتيجيات تعمل على ذلك.

3-1-2: الحاجة الى البقاء الحضاري:

إن التنافس على المعلومة ومصادرها، ولَّد حاجة متنامية عند الأفراد والمجتمعات للبقاء في دائرة الأمن والأمان الحضاريين، فكما أن الانسان يحتاج لأن يتكيف مع البيئة بجميع أبعاده ليضمن بقاؤه فيها، فكذلك المجتمعات تحتاج الى التكيف مع المستجدات العالمية لتستطيع البقاء ضمن دائرة الحضارة الانسانية، وتُنافس بعضها على المواقع الاقتصادية من خلال الأسواق العالمية، وعلى المراكز السياسية الاستراتيجية بالتصارع عليها، وكذلك على امتلاك التكنولوجيا التطبيقية السلمية منها والحربية. والواقع الانساني خصوصا في زمن العولمة، أثبت أن من كانت لديه أكبر نسبة من تلك المواقع كان لديه أوفر الحظ في الاستقرار والازدهار الاجتماعيين ولو على حساب غيره من البشر. فتحديات التطور والبقاء المفروضة على المجتمعات

والدول في ظل المنافسة العالمية الشرسة على الموارد الطبيعية المختلفة، تدفع للإعتقاد بضرورة تفعيل المقولة التالية: " **لا تعطيني مفهوما جاهزا، بل علمني كيف أصنع هذا المفهوم لأستفيد منه طيلة حياتي**" (الدهمش، 2014).

ومن جهة أخرى، فقد ربطت متغيرات العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية العالمي بالمحلي، وجعلت العالم قرية كونية صغيرة تتبادل التأثيرات والأحداث والتطورات في كافة المجالات، والتي على الإنسان العالمي أن يتعلّم العيش في هذه القرية العالمية بما تستلزم من مهارات وقيم وإتجاهات وسلوكيات تؤهله لمعرفة الآخرين والتعامل معهم وإحترام خصوصياتهم الثقافية، وأن يتعلّم ليعمل في ظل تزايد التكتلات الإقتصادية، ويتعلّم كيف يشارك في بناء المجتمع المدني على أسس الديمقراطية والمواطنة والحوار الإيجابي والتعددية الثقافية، وبناء السلام والتعاون الدوليين في ظل تزايد الإعتماد المتبادل (عاطف،2005 في عشرية، 2011).

3-2- الأسباب غير المباشرة

إن المستجدات التي جاءت بها الكثير من النظريات وبالخصوص نظريات التعلم والنمو، وما أفادت به أبحاث الدماغ المتأخرة عن اللدونة العصبية والسيادة المخية، وغيرها من مواضيع البحث، لفتت الانتباه الى أمور لم يتم تناولها من قبل، ومن أهمها إمكانية تعليم مهارات التفكير، وذلك انطلاقا مما يلي:

3-2-1 - مبدأ فلسفي في علاقة الانسان بالمعرفة:

إن العالم ليس ما نراه بل ما نعتقد أننا نراه، وهي فكرة قديمة تنطلي على أن المعرفة هي بداخل الانسان، وما عليه إلا تعلم كيفية استخراجها، هذه الفكرة الفلسفية التي يشرحها الفيزيائي الألماني فيرنر هايزنبرج – وهو أول مَن توصل إلى إدراك عدم اليقين المتأصل في فيزياء الكمّ– قائلًا: ''إن ما نلاحظه ليس هو الطبيعة في حد ذاتها، بل هو الطبيعة التي تظهر بناءا على طريقتنا في الاستبانة" وبناءا على

ذلك فعلاقة الانسان بالمعرفة هي **علاقة تصور** لتلك المعرفة. والفلسفة أعلاه، هي التوجه الذي تبناه البنائيون في العقود المتأخرة، والذين كانوا أبرز من مهد الطريق أمام العديد من الأعمال التي درست إمكانية تعليم التفكير ومهاراته. يرى واتزلويك (Watzlawick) المشار إليه في سوندرز (Saunders) أن البنائية تُعرف بأنها ذلك الموقف الفلسفي الذي يزعم أن ما تدعى بالحقيقة ما هي إلا تصور ذهني عند الإنسان معتقداً أنه تقصاها واكتشفها. وبذلك فإنّ ما يسميه بالحقيقة ليس إلا ابتداع تم من قبله دون وعي بأنه هو الذي ابتدعها, واعتقادا منه بأن هذه الحقيقة موجودة بشكل مستقل عنه؛ في حين أنها من ابتكاره هو, وتكمن في دماغه وتصبح هذه الابتداعات أو التصورات الذهنية هي أساس نظرته إلى العالم من حوله وتصرفاته إزاءه (أورد في الخوالدة، 2004، ص 359). ومن جهة أخرى، فقد ارتبطت النظرة إلى إمكانية تعليم التفكير ومهاراته في جوهرها **بالفلسفة البراجماتية**، التي ترى بضرورة سعي الانسان وراء ما ينفعه في كل المجالات، وقد أكد العاني (2003) أن المؤسس الأول لهذا المذهب كان (بيرس) الذي وضع أفكاره الأولى وأكد أن العمل والمنفعة هما مقياس صحة الفكرة ودليل صدقها...فالمبدأ العام للفلسفة البراجماتية مبنيً على أساس أن الفكرة لا قيمة لها إلا من خلال نتائجها العملية المرضية في حل المشكلات (أورد في الشهري، 2018). فالتفكير الانساني بحسب هذه الفلسفة يجب أن يكون من أولويات المواضيع التي يتم التركيز على الانتفاع من ورائها، إذ يستلزم أن يكون فعالا ومنتجا، باعتباره المُحرك الأساسي للفعل والانجاز الانساني على مر الدهور والعصور.

يقول ديويDewey (1916): " التفكير في أفضل معانيه، هو ما يأخذ بعين الاعتبار الاسس التي تنبني عليها معتقدات الفرد، وعواقب تلك المعتقدات...وشرارة التفكير هي نوع من القلق النفسي المُتأصل في الغموض، الذي يُعجل بجهودنا لحل المشكلة، من خلال التفكير والمداومة عليه" (Popova، 2014)، أي أن التفكير كما يراه ديوي أو كما يجب أن يكون، يدفع الفرد باستمرار لتمحيص معتقداته، من خلال النظر

فيما يتبناه هذا الأخير من أفكار، وماهي عواقب تلك الأفكار. فديوي يُفرق بين التفكير كميزة بشرية مسلم بها، وبين التفكير الجيد أو الفعال، وما يتطلبه الأمر من تدريب أنفسنا على إتقان فن التفكير، وكيف يُمكننا توجيه فضولنا الطبيعي بطريقة مثمرة عندما نواجه تدفقا مفرطا للمعلومات

3 -2-2: الأسس والمبادئ التي أرستها نظريات التعلم الحديثة :

لقد لعب أصحاب نظريات التعلم البنائي المشهورين، أمثال **بياجييه، برونر، جانييه وأوزبل،** دورا يكاد يكون حاسما في الإشارة إلى إمكانية تعليم التفكير، من خلال ما أفادوا به في دراساتهم وأبحاثهم التي انطلقوا فيها من فكرة أن التعلم الفعال هو الذي يأتي من التفكير في المعلومة وليس تعلم الفكرة. بمعنى أن التفاعل المباشر وغير المباشر مع المعلومة ضروريان جدا للإحتفاظ بها، ومن ثم إعادة إنتاجاها واستخدامها، وهذا بناءا على ملاحظات كثيرة للطريقة التي يتعلم بها الأطفال حتى قبل المدرسة، والكيفية التي يتكيفون بها مع البيئة يوميا.

فلا أحد يُنكر أعمال هؤلاء وغيرهم أمثال بستالوزي، فروبل، منتسوري، فيقوتسكي، فيرشتاين، دايامونـد... وغيرهم ممن كرسوا حياتهم لتلك الإنجازات القاعدية، والتي اعتبرت لفترات طويلة من الزمن أسس لأعمال لاحقة ومنطلقات لنهضات تعليمة متواصلة، باتت قواعد عملية ومخططات تعليمية تظهر في أعمال تورنس، تابا، جاردنر، دي بونو، أرومسميث... الذين ساهموا الى حد كبير في تغيير تصورات العديد من المهتمين بالتربية حول هذا الموضوع، للوصول بالطفل إلى أعلى مستويات التمكن من قدراته الطبيعية المتنامية واستحداث بيئات مناسبة لذلك.

3-2-3: الحقائق العلمية المتأخرة عن قدرات الدماغ البشري:

لقد قدم التفكير وإعمال العقل في الانجاز والبحث الكثير والكثير للبشرية، بل ورفعها إلى مقام السيادة على هذا الكون، وهي مستمرة في كشف غموضه والتحكم في قوانينه بخطى متسارعة في العصور المُتأخرة.

فمن عجائب مايلفت النظر في التجربة البشرية، هو هذا البحث المذهل في كل شيئ حتى في آلة البحث نفسها ألا وهي الدماغ البشري، صندوق الأسرار و الخفايا، الذي لازال يُبهر المنقبين فيه وعنه، وباستخدام مختلف الوسائل كما يذكر (عبيدات و أبو السميد،2007،ص60) كأجهزة الرنين المغناطيسي أوما يٌعرف بـIMAGING RENOSANCE MAGNETIC – MRI – بالإنجليزية أو Imagerie par résonance magnétique بالفرنسية، الذي يسمح بالحصول على صورة للدماغ كل 50مليثانية، مما يُعطي الفرصة لقياس تسلسل التفكير وتتبع النشاط الدماغي أثناء عملية حل المشكلات، أو بواسطة جهاز التصوير الشعاعي الطبقي**PET**-Position Emission Tomography – الذي يقرأ كمية المادة المُشعة الناتجة عن استهلاك الدم للغللجلوكوز، أو كما يسميه البعض التصوير المقطعي لانبعاث البوزيترون، إظافة الى مقاييس الطيف وهي اجهزة تقيس كيماويات الدماغ والإرشادات العصبية الناتجة عن نشاطه.

هذا من ناحية الأجهزة، وأما من ناحية الدراسات الإكلينيكية فقد تم العمل على قياس زمن الرجع في حالة استجابات المفحصوين المتطوعين، كما وكشفت العمليات التشريحية عن التغير العضوي الذي يحصل في تركيبة الدماغ من زيادة في عدد الشجيرات العصبية عند الاشخاص الذين خضعوا في حياتهم لمهام تعليمية وغير تعليمية معقدة، مما يدل على نمو الدماغ فيزيولوجيا عند كثرة إستخدامه، لأجل هذا يُقنِعنا الباحثون في الدماغ والاعصاب بعبارة – Brain use it or lose it– الدماغ استخدمه أو اخسره، التي يدعون من ورائها إلى ضرورة توفير البيئة الغنية بالمثيرات والمواقف التعليمية، حتى نسمح لأدمغتنا بالمزيد من النمو، الذي سيعود علينا حتماً بالمزيد من الكفاءة والقدرة العقلية المُنتجة فيمابعد، فكما ذهبت إليهDiamond فإن التعلم يزيد من النمو المادي للدماغ، وأن هذا الأخير يتغير فيزيولوجيا حين ينغمس في بيئة غنية بالمثيرات (Diamond، 98، في عبيدات وأبو السميد، 2007، ص 71).

كما قاد البحث المتواصل في هذا الموضوع، إلى أن كل ما قيل عن الدماغ في أوائل القرن الماضي صار محل انتقاد إن لم نقل تفنيد، لأن أهم ما خلص إليه العلماء حاليا هو أن **الدماغ ليس ثابتا مورفولوجيا**، وأنه يُغير من شكله وحجمه بفعل ما نقوم به من عمليات ذهنية أي من تفكير. كما أُظيفت إلى الاعتبارات النفسسة والتربوية السابقة العديد من النتائج المؤيدة التي تم التوصل إليها عن وظائف المُخ (Neuro Physiology) والجهاز العصبي والتي دلت على أن حوالي 80 % من المخ والجهاز العصبي تُبنى قبل بلوغ سن الرابعة من العمر (كرم الدين، 2013، ص 130).

يقول أحد المتحدثين في التنمية البشرية (جيم كاثكارت، Jim Cathcart):" الشخص الذي تراه هو الشخص الذي ستكونه " (تريسيTracey, 2006، ص21). وهذه المقولة يبدو أن لها أبعادا عميقة بحسب ما توصلت إليه الدراسات عن اللدونة العصبية Neuroplasticity، فاللدونة هي المطاوعة والقابلية للتغير والتعديل، وهكذا يُشير مصطلح **اللدونة العصبية Neuroplasticity** إلى ليونة الخلايا العصبية في أدمغتنا وأجهزتنا العصبية وقابليتها للتغيير...أظهر العلماء أن القدرات العقلية التي يُولد بها الأطفال ليست دائما ثابتة، وأن الدماغ التالف يستطيع غالبا أن يُميز نفسه بحيث إذا أخفق جزء منه فإن جزءا آخر يُمكن أن يحُل محله، وأنه إذا ماتت خلايا الدماغ فمن الممكن استبدالها أحيانا، وأن العديد من "الدوائر الكهربائية" وحتى الأفعال المنعكسة الأساسية التي نظن انها محكمة هي ليست كذلك (دويدج، 2009، ص 12). وبالتالي فإن أي نشاط نقوم به سواءا كان ذلك النشاط – الجسدي– مقصودا أو غير مقصود، سيُحدث فرقا بداخلنا. وكما ذهبت إليه عالمة الأعصاب Neuropsychologist "ماريان دايموند" Marian Diamond من جامعة كاليفورنيا بيركلي، فإن المخ الانساني يُمكن أن يتحسن من خلال أساليب استخدامه، وقد تضمنت نظرية "مطاطية المخ" أو مرونته Plasticity of the Brain، أن الظروف البيئية، والاستفادة الاجتماعية، والأسلوب الذي يُفكر به الشخص ويسلك به في الواقع، يُغير من بناء الجسم والمُخ

والذكاء...وهذه الإسهامات العلمية جعلتنا أكثر انتباها لبيئة التعلم، وأكثر إيمانا وتفاؤلا من حيث قدرتنا على تعويض القصور في بيئة التعلم (عبد الفتاح،2009، ص21)، كما إن لثورة اللدونة العصبية – مطاطية المخ– آثارا من بين أشياء أخرى، على فهمنا للكيفية التي يُغير بها الحُب، والحزن، والعلاقات، والتعلم، والإدمان، والثقافة، والتكنولوجيا، والعلاجات النفسية، أدمغتنا. وتمتد هذه الآثار لتشمل جميع العلوم الانسانية، والعلوم الاجتماعية والعلوم الفيزيائية، طالما أنها تتعامل مع الطبيعة البشرية، بالإظافة إلى جميع أشكال التدريب (دويدج Doidge،2009، ص 13).

إن التجارب السريرية وغير السريرية التي أجريت على الكثير من الأشخاص، رفعت الستار عن قدراتنا الدماغية الكامنة والرهيبة، والتي لم نكن على دراية صحيحة بها، فإذا كانت أدمغتنا قادرة على إعادة تشكيل بنياتها لإصلاح أعطاب وقعت فيها بالرغم من أنها مصابة، فمن باب أولى أنها أقدر على التشكل بحسب ما نريد لها في الحالات الطبيعية، أين تكون في حالة سليمة، و من جهة أخرى يجب الإلتفات الى الفروق الفردية بين المتعلمين في هذا المجال، فكما يقول جنسن Jensen (2006) " إن التعلم القائم على القوالب الثابتة لمجموعات كبيرة من التلاميذ يتعارض مع اكتشاف مُهم بشأن مُخ الانسان، وهو أن المخ ليس فقط فريدا، ولكنه يتطور أيضا بمعدلات تختلف من إنسان لآخر ولكن في إطار يصل إلى ثلاث سنوات." ومن جهة أخرى ، ونظراً للاهتمام البليغ الذي عرفه الدماغ البشري في علاقته بالتعلم ومعالجة المعلومات، فقد ظهر توجه جديد في دراسة التفكير انطلاقا من مراقبة عمل الجهاز العصبي، وهو ما يُعرف بعلم النفس العصبي الذي سبقت إليه الأشارة، حيث توصل هو الآخر إلى العديد من الاكتشافات في التعرف على أنماط العلاقات الناشئة في الدماغ والناتجة عن عملية التفكير نفسها. وفي هذا الصدد يُشير دُبونو(2002) بقوله: " كُناّ نعتقد خاطئين أن الإدراك ومعالجة المعلومات يحدث حسب أنظمة معلوماتية على قشرة الدماغ، وفي هذه الأنظمة تكون القشرة الدماغية التي تُسجَّل عليها المعلومات السلبية، أي إنها

لا تقوم بأي نشاطات خاصة بها، ومن ثمَّ فأن هناك حاجة إلى معالج خارجي، كي يُنظِّم هذه المعلومات ويستنبط المعنى منها...لكننا نعتقد الآن أن الإدراك يحدث في نظام معلوماتي يُنّظم نفسه بنفسه، وتُشغله الشبكة العصبية في الدماغ، وهذا يعني أن للمعلومات وللقشرة الدماغية نشاطاتها الخاصة بها، كما أن المعلومات تصنِّف نفسها بنفسها ضمن مجموعات وسلاسل ونماذج. هذه العملية تُشبه انقسام الأمطار التي تهطل في توزعها إلى ينابيع وسيول وروافد وأنهار ومستنقعات...معظم ميزات الدماغ البشري بوصفه أداة تفكير تنجم عمّا ينقصه لحفظ المعلومات... ولأن الدماغ ال يُكوِّن انطباعات دقيقة ومُفصلَّة وفورية، تتكون لدينا مجموعة من الانطباعات العامة ن الشاملة غير المُحدّدة التي تتحول إلى مفاهيم، وهذه الانطباعات العامة غير الُمحدّدة مفيدة جداً للتفكير"(دُبونو، 2002، ص 8-18).

إن محاولة التفكير وفهم معالجة الإنسان للمعلومات حسبما يقول البلوشي (2014) تتطلب فهم ما يجري في الدماغ بدلا من التركيز على محاولة فهمها كعملية معرفية مُجردة، فإذا أردنا أن نفهم كيف يحل الطالب مسألة الرياضيات، فلا بُد من دراسة دماغه، وتتبع التغيرات التي تطرأ عليه خلال حل المسألة الرياضية، فالدماغ جهاز معقد يتكون من أكثر من 100 بليون خلية تعمل بشكل متواز في أغلب الأحيان حيث أنه من البديهي أن تعمل بضعة ملايين من هذه الخلايا لحل مسألة بسيطة في الرياضيات (ص88).

*** ماذا ينتج عن الزيادة في حجم الدماغ ؟؟**

لعل الإجابة على هذا السؤال تُستشف من خلال طرح سؤال معاكس، ماذا يحصل للانسان عموما في حالة إصابة دماغه أو تعطله عن النمو الطبيعي ؟؟ يقول الخبراء أننا مُطالبون بتشغيل أدمغتنا ، وأن لا نمر بفترات ركود، حيث أوضحت دراسات أن أربعة أيام من الركود والكسل كافية للتأثير سلبا على الروابط العصبية (Goldberg ,2001 في عبيدات وأبو سميد 2007، ص 65). كما أشار كاجال بأن التمرين العقلي يُسهل تطورا أكبر للجهاز البروتوبلازمي وللروادف العصبية لأجزاء الدماغ العاملة. وبهذه

الطريقة يُمكن تعزيز الاتصالات الموجودة مسبقا بين مجموعات الخلايا من خلال مضاعفة الفروع الطرفية (أورد في: دويدج، 2007). وأما السبب غير المُباشر الذي يُلزِمنا نحن المسلمين أكثر من غيرنا فهو:

3-2-4: الأسباب الدينية :

وعلى رأسها التوجيهات القرآنية، فعدد الآيات القرآنية التي تدعو إلى النظر 129 آية، والآيات التي تدعو إلى التبصر 148 آية، الآيات التي تدعو إلى التدبر4 آيات،والآيات التي تدعو إلى التفكير 17آية، والآيات التي تدعو إلى الاعتبار 7 آيات، والآيات التي تدعو إلى التفقه 20آية، والآيات التي تدعو إلى التذكر 269 آية، والآيات التي وردت فيها مشتقات العقل بالصيغة العقلية 49 آية، إن مثل هذا العدد من الآيات يُؤكد على أهمية التفكير في حياة الإنسان (رزوقي، محمد، 2016). ولعل هذا السبب يُلزم المؤمنين بالله وما جاء في كتابه الكريم أكثر من غيرهم من الناس، على اعتبار أنهم يقرؤنه بالليل والنهار، عبر الأزمنة وفي مختلف الامصار، فلو تدبروه لعلموا بأن نسب الآيات التي تحث على استخدام العقل وتفعيل آلياته ذات دلالة واضحة على **وجوب ذلك**. إن الكثير من الوعّاظ والدعاة يُرددون عبارات تدل على وجوب الامتثال لأوامر الله سبحانه وتعالى كما وردت في كتابه العزيز وعلى لسان رسوله الكريم، فالآيات السابقة كفيلة بأن تُنبه المُتدبر لكلام رب العالمين لما أولاه من أهمية لهذه الميزة الانسانية المحضة، ميزة التفكير ولكننا وللأسف لا نفعل إلا نادرا، السبب الذي يُفسر بلا شك أو جدال، تخلفنا لحد الساعة وتأخرنا عن اللحاق بالركب الحضاري في كل الميادين وبكل المقاييس.

4- اتجاهات تعليم مهارات التفكير:

يُعرِف جون ديوي التفكير بأنه الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل و التغلب عليها و تبسيطها، أو بأنه الأداة التي يستخدمها الذكاء للتعامل مع المعلومات و الخبرات و توظيفها و الاستفادة منها (السبيعي، وآخرون، 2011)، فعرف موضوع تعليم التفكير ومهارته إتجاهين متباينين بخصوص موقعه من العملية التعليمية

وسيورتها، هل يُستخدم داخل المحتوى المدرسي أم خارجه؟ وما هي أفضل الوضعيات لتطوير مهارات التفكير بالنسبة للمعلمين والمتعلمين على حدٍ سواء؟ ونتج عن ذلك اتجاهين مختلفين، كل منهما لديه مبرراته في دعم ما ينادي به، وهذين الاتجاهين هما:

4-1- إتجاه الدمج " تعليم مهرات التفكير من خلال المنهج المدرسى":

يبدو أن هذا التوجه لديه أنصارٌ كُثر، إذ أن معظم الباحثين متفقون على أن تعليم التفكير ومهاراته هو أمر الزامى علينا القيام به من خلال محتوى المناهج والمواد الدراسية التى يتناولها التلاميذ فى المدرسة، وهميتعلمون التفكير فيها من خلال تحليلهم لمحتوى المادة الدراسية، وما فيها من أهداف معرفية وسلوكية وما تحويه من مهارات مباشرة، أو غير مباشرة، عقلية، أو جسمية، أو مهارات وجدانية، أو عملية، ومن خلال ما يستخرجونه من قيم، ومثل، وعادات. (جبريل أحمد،2003، ص2) حيث إن تعليم مهارات التفكير واستراتيجياته فى كل مادة دراسية، يسهم بشكل طبيعى وتلقائى فى ممارسة العمليات المختلفة فى سياقات منظمة محددة. وهذا ما أيده الكثير من التربويين حيث أكدوا على أن مهارات التفكير يجب أن تدخل فى المنهج المدرسى منذ رياض الاطفال، وفى كل موضوع دراسى ويذكر مارزانو أنه لا يوجد بناء لمهارات التفكير ومهارات الاستدلال بعيداً عن نسق المادة الدراسية. ويرى روبرت فيشر 1990 (R. Fisher) أن التفكير بكل بساطة هو أساس كل عملية تعلم ، وهو أساس لتطوير كل المهارات الأخرى ... وأن تضمين مهارات التفكير بالمنهج يُساعد على تطوير المهارات التي يستخدمها التلاميذ ويُوفر قاعدة أساسية لتحسين مهارتهم العقلية والإدراكية (البلوشي، 2014، ص 144). ولأن المتعلمين يقضون زمنا طويلا وهم يتنقلون بين رياض الأطفال، المدارس و الجامعات، وهذا كله وقت مهدور من أعمارهم إذا لم يتم إستغلاله على الوجه الأكمل، من خلال إدراج تعليم مهارات التفكير ضمن البرامج التعليمية التي تُمرر عليهم من سنة إلى أخرى، وهو ما يُبرر موقف أصحاب هذا التوجه في التعامل مع مهارات التفكير المختلفة، بالإظافة إلى الهدر المادي الذي

تُسببه تكلفة استخدام برامج تعليم مهارات التفكير خارج أسوار المدارس كمواد إثرائية قد تُثقل كواهل المؤسسات التعليمية والأولياء على حد سواء، فقد أشار جمل (2005، ص65) بالقول " لقد تعالت الصيحات هنا وهناك لتدريس التفكير مادة مستقلة بالإظافة إلى التركيز على تمرير مهارات التفكير من خلال تدريس المواد المدرسية، وأعتقد أن تدريس التفكير يتطلب تفعيل الخيارين السابقين في مدارسنا وجامعاتنا ...ويبقى أن نقول : إن تدريس مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، وفي الجامعات بات أمراً مُلِحاً فرضته تحديات القرن الحادي والعشرية"

كما أكد هايدرHider (1986) على أهمية إدراج مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، حيث أن التركيز على ترسيخ أسس هذه المهارات في مراحل مبكرة من عمر التلميذ من شأنه أن يُحسّن المستوى المعرفي والتحصيلي للتلاميذ، كما أن تدريب التلاميذ على هذه المهارات من شأنه أن يزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو المواد الدراسية (البلوشي، 2014، ص120).

ويقوم هذا الاتجاه على مدخل الصهر "الطمر" التضمين" **Infusion** حيث يتطلب هذا المدخل تدريس مهارات التفكير على نحو واضح فى إطار تعليم المحتوى ذاته، وذلك عن طريق الاختيار الدقيق لكل من المهارات والمحتوى، ويتطلب إعادة بناء دروس المحتوى باستخدام أساليب منوعة بما فى ذلك التأكيد الصريح على عمليات التفكير التى تدرس استراتيجيات ما وراء المعرفة.غير أننا لا يجب أن نغفل عن أنالسير في هذا الاتجاه سيفرض على القائمين على العملية التربوية بذل الكثير من الجهود في سبيل إحداث التغييرات اللازمة لتبني مثل هذه الطريقة في التعليم، بدءاً بالفلسفة العامة، مروراً بالوسائل والأدوات وانتهاءاً بالتقييمات والتقويمات. و كما تقول (أحمد،2001) فإنه لا يوجد طفل ذكي وآخر غبي، وإنما يوجد منهج ذكي ومتوازن، وآخر مبنيٌ على أسس تقليدية بالية. ولذا فإن تدريب الدارسين على التفكير، يستحق ما يُبذل من جهد لأجله(البلوشي، 2014، ص 144). ومن النماذج التى تم بنائها فى ضوء هذا الاتجاه، النموذج الإستقرائي الذي سيتم التفصيل فيه في الفصل الموالي.

4-2-2 إتجاه تعليم مهارات التفكير كمنهج مستقل / خارج المادة الدراسية:

ويقوم هذا الاتجاه على مدخل التجسير**Bridging** أي استخدام مهارات التفكير فى دروس المحتوى بعد أن يدرسوا المهارات فى دروس منفصلة عن المنهج التعليمى المعتاد على نحو مباشر، ويتم هذا عادة بتنظيم التعليم بحيث يحث التلاميذ على استخدام مهارات العبور عند التفكير فيما يتعلمونه فى الدرس، لأن التفكير مهارة . ويؤيد هذا الاتجاه كوستا Costaحيث يطالب بعدم دمج تعليم التفكير ضمن المنهج، ويبرر ذلك بأنه يمكن تقييم التفكير بشكل أفضل إذا ما طبق كبرنامج خاص، ومستقل، وكذلك دى بونو "DeBono" الذى يقول "أن تركيز الانتباه والتعميم اللازم، وتطوير المهارات القابلة للتحويل والانتقال كل ذلك لن يحدث إذا تم تعليم التفكير من خلال المنهج المدرسى الاعتيادى".

من وجهة نظرنا الخاصة، ومن ناحية عملية، فنحن نُؤيد هذا الاتجاه و نعتقد أن تعليم مهارات التفكير لا يُمكن تحقيقه واقعياً في المدارس النظامية في ظل الظروف الحالية التي تعرفها المؤسسات التعليمية المختلفة وبالخصوص العربية منها ، سيما وأن الأعباء التي تُلقى على عاتق المعلمين كثيرة ومتنوعة ومنها:

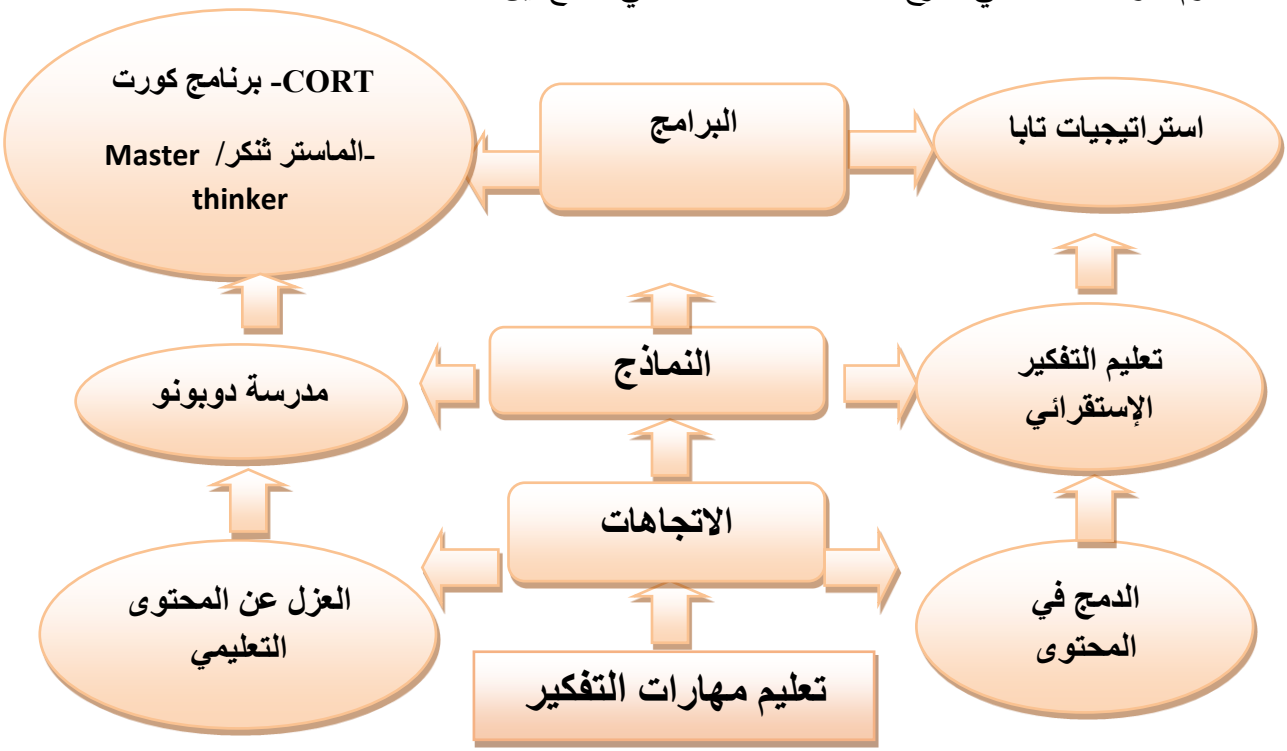
- الجدولة الزمنية الصارمة لتغطية المناهج .
- الإلتزام المُرهق بالاختبارات والامتحانات وباقي وسائل التقييم، المُكلِفة جهدا ووقتا.
- التقيُد بالأهداف التربوية المُسطَّرة سلفاً، والتي كما تناولناها في إشكالية الدراسةلا تتعدى المستويات الدُنيا من الأهداف التربوية في سُلم بلووم للأهداف التربوية، إضافة إلى ضغط الأعداد الكبيرة من المتعلمين في الأقسام التعليمية...الخ.

في حين أن عملية تعليم مهارات التفكير يجب أن تتحرر من الكثير من تلك القيود والإلتزامات وعلى رأسها ضغط العامل الزمني بالإضافة إلى السماح بحيِز كبير من الانفتاح على الأفكار غير التقليدية والأجوبة

غير المسبوقة، التي يُحتمل كثيراً صدورها عن التلاميذ وبتشجيع من المعلمين أنفسهم، وليس كما تعوَد هؤلاء من قوالب وإطارات لا يحيدون عنها في الصفوف التقليدية.

وعليه يُستحن تكليف مراكز خاصة للقيام بهذه المهمة، تعمل بالتنسيق مع المؤسسات التربوية النظامية، وتعتمد طرقها الخاصة في التعليموفق مدخل **التجسير** سالف الذكر، للتدريب على المهارات المختلفة ثم تطبيقها على المحتوى الأكاديمي وحبذا لو كانت هذه المراكز من مؤسسات المجتمع المدني المستقلة أو المدعومة من طرف الدولة، وليست المدارس الخاصة على اعتبار أن حتى هذه الأخيرة لا يُمكنها الخروج عن البرنامج الوطني المعمول به.

وبالتالي لا يُتوقع منها أكثر من المدارس العمومية. وبعد تتبع لأدبيات البحث التربوي في موضوع تعليم مهارات التفكير، واجهتنا الكثير من المصطلحات الأكاديمية، فإرتأينا الإشارة إليها لتوضيح الصورة الكلية لهذا المفهوم، والمخطط التالي يشرح بشكل مبسط العلاقة التي تجمع بين المصطلحات أدناه.



مخطط (01) تعليم التفكير/ بعض الاتجاهات، النماذج والبرامج في تعليم التفكير.

يظهر من خلال المخطط أعلاه، الاتجاهات التي انقسمت إلى مؤيدين لتعليم التفكير ضمن المناهج المدرسية و المعارضين لذاك، وبعض ما نتج عن كل منهما من نماذج تعليمية متباينة بتباين التوجهات النظرية والمنطلقات الفلسفية المُستند عليها، ومن الأمثلة على ذلك نموذج تعليم التفكير الإستقرائي الذي تصدى له نموذج هيلدا تابا، و مدرسة دوبونو التي ركزت على التعليم الخارجي وتقديم العديد من برامج التعليمية التي عرفت شهرة عالمية.

5- 1- أنواع مهارات التفكير:

لقد تعددت التصنيفات واختلف الخبراء لا سيما فيما نُقل إلينا بالترجمة، في تحديد أنواع مهارات التفكير ومستوياتها والتي وجدت الطالبة الباحثة أنها في البعض منها تحمل نفس المعنى- أنظر (حسن 2014،ص 22)- وعليه إعتمدت التقسيم الذي حددته الجمعية الامريكية لتطوير المناهج والتعليم إلى مهارات تفكير معرفية، ومهارات تفكير فوق معرفية، والتي أوردناها أسفله كما يلي:

الجدول(03) أنواع مهارات التفكير

مهارات التفكير المعرفية
1- مهارات التركيزّ:
- تعريف المُشكلة Defining Problems أو توضيح ظروفها
- وضع الأهداف Setting Goals : تحديد التوجهات والأهداف
2- مهارات جمع المعلومات :
- المُلاحظة Observing الحصول على المعلومة عن طريق واحدة من الحواس أو أكثر.
- التساؤل.Questioning البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة أسئلة جديدة.
3- مهارات التذكر:
- الترميز Encoding ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد
- الاستدعاء Recalling استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد

4- مهارات تنظيم المعلومات: Organizing - المقارنة Comparing ملاحظة أوجه الشبه / الإختلاف بين شيئين أو أكثر. - التصنيف. Classifying وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة. الترتيب Ordering وضع الأشياء أو المفردات في منظومة او سياق وفق محك مُعين.
5- مهارات التحليل Analysis - تحديد الخصائص والمكونات: التمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها. - تحديد العلاقات والانماط التعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات
6 – مهارات الانتاج والتوليدProducing - الاستنتاج Inferring التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها. - التنبُؤ Predicting استخدام المعرفة السابقة لإضافة معناً للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة - الإسهاب Elaborating تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة بتفصيلات مهمة وإضافات قد تُؤدي الى نتائج جديدة . - التمثيل Representing إضافة معناً جديد للمعلومات بتغيير صورتها و تمثيلها بيانياً.
7- مهارات التكامل والدمج: - التلخيص.Summarising تقصير الموضوع وتجريده من الأفكار غير الرئيسية بطريقة فعالة وعملية. - إعادة البناء Restructing.تعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة
8- مهارات التقويم: - وضع محكّات Establishing Creteria اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات. - الإثبات.Verifying تقديم البرهان على صحة أو دقة الإدعاءات. - التعرف على الأخطاء.Identifying Errors الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات والتفريق بين الآراء والحقائق.
مهارات التفكير فوق المعرفية
1- التخطيط : Planning - تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها - اختيار استراتيجيات التنفيذ ومهاراته.

– ترتيب تسلسل العمليات او الخطوات.
– تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
– التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
2– المراقبة والتحكم Monitoring and Controlling
– الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
– الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.
– معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
– معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
– اختيار العملية المُلائمة التي تتبع في السياق.
– اكتشاف العقبات والأخطاء.
– معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.
3– التقييم: Assessment
– تقييم مدى تحقق الهدف
– الحكم على دقة النتائج و كفايتها
– تقييم مدى ملائمة الأساليب المُستخدمة
– تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
– تقييم فاعلية الخُطة وتنفيذها

(جروان، 2007، ص 52– 53). إن العمليات العقلية بعضها يُمثل مستواً منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات، وبعضها يُمثل ميتوى ارقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل، والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتاكد من صحتها والتقويم (القواسمة وأبو غزالة، 2003)، ولقد تم التركيز في الدراسة الحالية على المهارات المعرفية التالية:

5-1-1 التحليل:

أثناء بحثها في الموضوع، وجدت الطالبة أنَّ من المؤلفين من ينقل التحليل من كونه مهارة عقلية منفردة إلى نوع من أنواع التفكير، ويُطلق عليه مصطلح **التفكير التحليلي**، وفي هذا الصدد يصف قطامي (2014) هذا النوع من التفكير بأنه عمليات ذهنية نشطة، متسلسلة ومتتابعة في نسق ومنطق، تتمركز حول الموقف المُشكل لفهم طبيعته وعناصره و العوامل المؤثرة فيه وأساليب الخلاص منه، حيث يزداد هذا التركيز بازدياد شدة المُشكلة وصعوبتها، لإيصال الفرد إلى حالة من الاتزان الذهني من خلال استدعاء الخبرات السابقة الأكثر ملاءمة لذلك الحل، تبعاً النضج والصلة بالموقف المُشكل، كما يُمكن أن يُستخدم من قبل الأطفال في شكله البسيط والمتدرج والمتباين من طفل لآخر لاختلاف القدرات بينهم. (ص 661-663 بتصرف).

وأما وفقاً لما جاء في الجدول أعلاه، فقد ورد مفهوم التحليل كمهارة معرفية يُقصد بها القدرة على **التحديد** لكل من المكونات والخصائص والعلاقات والانماط... وهي قدرة لا تتوفر لدى الكائن البشري إلاّ إذا توفرت لديه سلفاً القدرة على **التصنيف**، والقدرة على التصنيف في حقيقتها تعكس القدرة على **ملاحظة الفروق و التفاصيل** المتباينة و الموجودة في المُلاحظات- الأشياء التي تتم ملاحظتها-، ومن ثم فرزها وتضمينها داخل بُنى وتجزيئات متباينة بعضها عن بعض.فكلما كانت درجة الانتباه لتلك التفاصيل الفارقة بين الأشياء كبيرة، كلما كانت القدرة على التصنيف كبيرة، ومن ثم أصبحت القدرة على التحليل أكثر دقة ووضوح، وعلى هذا الأساس نلاحظ أن هذه المهارات متداخلة فيما بينها، تُشكلنسيجاً مُحكماً من النشاطات العقلية التي يقودها من البداية الانتباه الدقيق والقدرة الكافية على الإدراك السليم للأمور والأشياء.وفي مقال له" مستويات الأهداف التربوية وتصنيفها حسب الأبعاد المعرفيةوالانفعالية " المنشور في كتاب الرواسي 2 قراءات في الأهداف التربوية،يُقسم نقادي محمد هذه المهارة إلى مهارات فرعية هي:

- **التمييز:** كأن يتم التمييز بين الأعداد التي لها صلة والتي ليس لها صلة في حل مسألة رياضية لفظية.

- **التنظيم:** مثل بناء الشواهد في وصف تاريخي عماّ هو مع، وما هو ضد تفسير تاريخي مُعين.

- **العزو/ الإنساب** Attributing: كأن يُحدد وجهة نظر مؤلف/ مؤلفة مقال بدلالة منظوره او منظورها.(نقادي، 1994، ص 142- 145). و من وجهة نظرنا، فإن التحليل يتحول أو يتسع من مهارة عقلية إلى نوع من أنواع التفكير لمَّا يستخدم النشاط الذهني(التفكير) قدراً كبيراً من هذه المهارات الفرعية، ويُوظفها أثناء البحث في المشكلة أو الموضوع محل التركيز، وهو ما يُشبه إلى حد كبير ما نصف به مختلف الأنشطة وننسبها إلى العضو أو الجهاز الذي نستخدمه أثناء القيام بها، كأن نُوظف الأرجل في الحركة، والأيدي في الاعمال اليدوية، الأسنان واللسان في الأكل والكلام، الرئتين والأنف والفم في التنفس...الخ، وما يُقال عن النشاط البدني يُقال عن النشاط الفكري والانفعالاتي وغيرهما، مما يقودنا في النهاية إلىاستحالة الفصل بين مختلف النشاطات الذهنية أو المهارات العقلية وظيفياً، وما التقسيمات العلمية إلا من أجل الفرز و**التمييز** بينها، ولعل هذه النتيجة تُبين مدى تغلغل مهارة التمييز والتصنيف (التنظيم) والعزو في جُل إن لم نقل كل أنشطة الأنسان خاصة عندما يكون في مواقف تعلُمية، وفي هذا الصدد يُؤكد بياجيه Piaget في نظريته للنمو المعرفي،على أن الانسان يرث نزعتين أساسيتين هما:

***التنظيم:** وهي النزعة إلى التصنيف أو تنسيق العمليات والخبرات في نظم مترابطة متماسكة.

***التكيف:** وهو النزعة للتوافق مع البيئة خلال التعامل المباشر معها (جمل، 2005، ص 49).

- **هل يمتلك الطفل الصغير القدرة على التحليل؟؟** : يبدأ التحليل كمهارة بالقدرة على التمييز، وهي قدرة إكتشف العلماء والباحثون توفرها لدى الانسان حتى وهو جنين في رحم أمه، وفي جهازه السمعي تحديداً، وذلك بعد إكتمال تشكل القوقعة في الاسبوع الخامس عشر وتأدية وظيفتها بشكل كامل في الاسبوع

العشرين ثم اتصالها بالدماغ بين الأسبوع الرابع والعشرين والثلاثين،وتعد القدرة على التمييز بين الإشارات الصوتية ذات الترددات المختلفة أمرًا أساسيًا لتفسير المعلومات السمعية وتطوير إدراك اللغة وإنتاجها، وعلى هذا الاساس انطلقت دراسة كل من سارة شهيد الله Sara Shahidullah من قسم أمراض النساء والولادة بجامعة كوينز في بلفاست، وبيتر هيبر Peter G. Hepper من كلية علم النفس بجامعة كوينز في بلفاست، من حقيقة أن الجنين البشري يستجيب لأصوات ذات ترددات مختلفة تثير التساؤل عما إذا كان الجنين قادرًا على التمييز بينهما؟ للتحقق مما إذا كان الجنين لديه القدرة على التمييز بين المنبهات الصوتية المختلفة ذات النغمات النقية وأصوات الكلام المختلفة ، استخدمت الدراسة نموذجًا للتعود وفحصت ما إذا كان الجنين يستطيع التمييز بين محفزات صوتية ذات نغمة نقية ، 250 و 500 هرتز ، أو اثنين من المقاطع الصوتية، [با] و [بي] في الأسبوع 27 و 35 من عمر الحمل، فدلت النتائج إلى أن الجنين قادر على التمييز بين الأصوات المختلفة ، أي 250 هرتز و 500 هرتز و [با] و [بي] عند 35 أسبوعًا من عمر الحمل ولكنه أقل قدرة عند 27 أسبوعًا من عمر الحمل،و تمت مناقشة الآثار المترتبة على هذا لتطوير النظام السمعي (Shahidullah & Hepper,1994)

كما تستمر هذه القدرة على النمو مع الطفل الى الشهور الاولى من حياته، أين يكون قادراً على التعرف على صورة أمه انطلاقاً من تعرفه على صوتها، في إشارة خفية إلى عملية التنظيم التي أجراها بين الصوت والصورة، ويمتد ذلك إلى باقي ما يحيط به في بيئته، وما هذه الدراسة إلاّ فيض من غيض الدراسات الجنينية التي بحثت تشكل القدرات عند الانسان، ففي كتاب " الكلمات وتأثيرها على العقل " قال نيوبيرغ و والدمان(Newbeirge & weldman ,2012) " إن حديثي الوالدة يُصبحون مدركين على الفور أنهم منفصلون عن الناس والأشياء الأخرى في العالم بتعبير آخر، يكون لديهم إحساس بالذات وبالآخر، ويكون لديهم أيضا إدراك بدائي بأنهم بحاجة إلى الإتصال بالآخرين إن كانوا يُريدون البقاء في

هذا العالم. وعليه يُمكن القول بأن الطفل يمتلك أدوات التحليل في وقت مُبكر جداً من حياته، ويبقى أن نُحدد دور التربية في تفعيل هذه الأدوات بشكل مفيد له وللمجتمع من حوله، فحين تقدم المفاهيم الكلية يصل المتعلم للمعنى من تحليلها إلى جزئيات – فى أثناء التحليل يدرك المتعلم العلاقة بين المفهوم الكلى الذى بدأ منه والجزئيات التى توصل إليها بالتحليل، وفى هذا التحليل خلق بناء جديد وفهم جديد للمفهوم الكلى وللجزئيات – على عكس ما يحدث حين يقدم المعلم جزئيات منفصلة يجد المتعلم صعوبة فى إدراكها إدراكاً كلياً.

ويرى البعض طريقتنا فينقل المفاهيم للمتعلمين عبارة عن تعليم ناقص لمهارة التحليل، فمعظم المناهج التقليدية تنشغل بتحليل الظواهر إلى جزئيات تعتبرها جوهر المعرفة، مفترضة فى ذلك أن التلاميذ قادرون على التوصل للكليات من الجزئيات، وهذا لا يحدث فى الواقع، فيظل المقرر جزئيات متناثرة يتوقف عندها التلاميذ ويركزون عليها، ويحفظونها كما هى دون أن يتوصلوا منها إلى المفاهيم الكلية، وعليه، فإن تعليم المفاهيم وفق تحليل سليم لابُد وأن يهتم بالنتيجة التي يُحصلها المتعلم من خلال تجزءة الكليات، فليس الغرض من التحليل هو الانتهاء إلى تقسيم للمادة، بل هو تقسيم يُسهل عملية التعرف على معناها العام.

5 -1-2 التقويم والتفكير الناقد:

أما خلال بحثها لإثراء هذا العنصر من الدراسة، فقد وقفت الطالبة الباحثة على مصطلحي التقييم والتقويم واختلاف الباحثين في الدلالة على كل منهما، ومما لا شك فيه أن اختلاف الألفاظ لا يكون دون تداعيات منهجية خاصة إذا تم استخدامهما لشرح نفس المفهوم. فبحسب التصنيف الوارد في **الجدول(03)** لأنواع مهارات التفكير، وردت مهارة **التقييم** لتوضيح مدى تحقق الأهداف، فاعلية الخطط، كيفية تناول العقبات والاخطاء، مدى ملائمة الأساليب المُستخدمة، والتي تنطوي على القدرة على **إجراء المقارنات**. أما عند استخدام مصطلح **التقويم**، فإن المفهوم يمتد إلى ما بعد إجراء المقارنات، أي إلى **تنفيذ** ما يلزم من تقويمات، أي من **تعديلات**،

تصحيحات أو تغييرات بصفة عامة. ومن خلال البحث لاحظنا أن أكثر أنواع التفكير تشبعاً بهذه المهارة هو التفكير النقدي (الناقد)، حيث يقوم هذا الاخير على النظرة المُتفحصة الناقدة للأمور والأفكار والأشياء من حولنا، إذ ترى مجموعة دلفا(خبراء التفكير الناقد) أن مفهوم النقد يعني ان يتوفر لدى الفرد عقل مُتفتح مرن، ومقدرة على الحُكم على الأشياء، وقدرة على التلخيص، ومقدرة على التحليل... وإنه عملية تقوم على تقصي الدقّة في ملاحظة الوقائع التي تتصل بالموضوعات المناقشة وتقويمها(خماد،2021، ص 239).

ويذكر وليد المهوس (2002) أن التفكير الناقد يعد من أكثر أنواع التفكير التى يمارسها الإنسان فى حياته اليومية، فنحن كثيرا ما نتساءل عن أسباب تصرفاتنا وتصرفات الآخرين تجاهنا أو تجاه أى قضية أو موضوع، كما أننا كثيرا ما نقيم تصرفاتنا وتصرفات الآخرين، وعملية التقييم هذه تتضمن إصدار حكم على هذه التصرفات، وهذا الحكم هو التفكير الناقد (توني وآخرون، 2012، ص 1). وهو من أكثر أنواع التفكير التي باتت تحرص عليها أعرق الجامعات وأكثرها تقدماً في مجال البحث العلمي الجاد، وحتى باقي المؤسسات التعليمية في أطوار أدنى، باعتباره من الغايات التعليمية وذلك من خلال تدريب الطلاب والتلاميذ وحتى الأطفال على استخدامه، مما ساعد بلا شك على تطور تلك المجتمعات في مجالات مختلفة.

ومن المهارات الفرعية التي تُبنى عليها مهارة التقويم كما حددها نقادي (1994) نجد كل من مهارة **المراجعة** و**النقد**، كتحديد مدى تطابق الملاحظات مع النتائج، أو المفاضلة بين الحلول لمشكلة ما، المقارنة بين المتشابهات، إصدار أحكام بناءاً على معايير خارجية وداخلية... إلا أن تمييز مهارات التفكير الناقد وتصنيفها عرف الكثير من المحاولات التي وسَّعت من مجال هذا النوع من التفكير ليشمل زيادة على مهارة النقد والتقويم، مهارات أخرى كتلك التي عرفها تصنيف واطسون و جليسر Glaser & Watson الذي قسم المهارات إلى خمس وهي:

1- **التعرف إلى الافتراضات** : وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجات صدق المعلومات المحددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

2- **التفسير** : ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

3- **الاستنباط** : ويشير إلى القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

4- **الاستنتاج** : ويشير إلى القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة، ويكون لدى الفرد القدرة على إدراك صحة النتيجة من خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

5- **تقويم الحجج:** أي القدرة على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.(خلف، 2020، ص 103).

وبالمقارنة بين التصنيفين – تصنيف نقادي والتصنيف أعلاه – نلاحظ أن مهارة المراجعة بما تحتويه من عملية التأكد من أن النتائج تتفق مع المُلاحظات تُقابلها عملية الاستنباط ، وأن كل من الاستنتاج وتقويم الحجج يقابلهما القدرة على إصدار أحكام بناءاً على معايير داخلية أو خارجية، وأما التعرف على الافتراضات فتُقابلها القدرة على المقارنة بين المتشابهات باعتبارها مهارات ضمنية. وعليه نستنتج أن الأبحاث المتاخرة في التفكير ومهاراته أدمجت الكثير من المهارات المُتقدمة السالفة في شكل أنواع متطورة من التفكير كالتفكير الناقد، التحليلي، الإبداعي وغيرها.

طفل الروضة و التفكير الناقد/ رصداً، تنميةً وتعليماً.

ترى السواح (2000) بأن التفكير الناقد " يتواجد لدى الطفل قبل بلوغه السن الذي حددته نظرية بياجيه والتي ارتبط ظهور التفكير الناقد فيها بمرحلة التفكير الشكلي، ومن ثم يستطيع الطفل تعلم أي خبرة في أي مادة دراسية دون الانتظار إلى عمر محدد، الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير معلم مخلص لمساعدة الطفل على تعلم

أي خبرة في أي سن من خلال تبسيط طريقة العرض والاعتماد على أبسط أنواع العروض العملية الحركية."

وحيث أن هذا الموضوع عرف اهتماماً واسعا من قبل الباحثين، فقد ذكرت توني وآخرون (2012) بأن " هناك العديد من الدراسات و الأبحاث التي أهتمت وتناولت التفكير الناقد لدي أطفال ما قبل المدرسة سواء بالبحث أو بالتنمية" (ص، 3) والتي تم تلخيصها في الجدول الموالي:

الجدول (04) مجموعة من الدراسات عن التفكير الناقد لدى الأطفال:

الدراسة	السنة	الموضوع
منار السواح	2000	رصد نمو وارتقاء قدرات التفكير الناقد لدي الأطفال في المرحلة العمرية من 5-8 سنوات.
وائل محمد وفاطمة بلال	2002	تنمية مهارات التفكير الناقد بصفة عامة وفي الرياضيات بصفة خاصة عند أطفال ما قبل المدرسة من خلال برنامج مقترح في الرياضيات
Karen. et al	2002	تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الحضانة من خلال استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة
Matson et al	2003	استخدام محاكاة الروبوت كأداة مساعدة للأطفال من الحضانة حتي الصف السادس لتعزيز مهارات التفكير الناقد لديهم وزيادة اللدونة العصبية
أمل مصطفي	2006	معرفة فعالية إستراتيجية التعلم التعاونى فى إكساب بعض مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة
داليا همام	2006	تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال إعداد برنامج لعب الأدوار
Chandra	2008	تقديم تصور لطبيعية التفكير الناقد لدى الأطفال الصغار من 4-5 سنوات، وتطوير واختبار طرق فعالة لقياس سمات التفكير الناقد لديهم، وتحديد مدى قدرة الأمهات اللاتى تم تدريبهن من خلال برنامج ما وراء المعرفة على تنمية التفكير الناقد لدى أطفالهن الصغار.

سناء حجازي	2008	التعرف على مدى فاعلية إستراتيجية حل المشكلات فى قياس وتنمية التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، دراسة علاقة التفكير الناقد فى هذه المرحلة العمرية بمتغيرات العمر الزمنى والنوع، الوقوف على المؤشرات التى تيسر أو تعوق تنمية التفكير الناقد لدى أطفال الروض.
هدى بشير	2010	التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم علي الشراكة الوالدية لتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الملاحظة، حل المشكلات لدى طفل الروضة.
توني وآخرون	2012	إعداد برنامج قائم على اللعب لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طفل الروضة و التعرف على فاعليته

ومما يظهر في الجدول أعلاه، فقد حظي التفكير الناقد بالكثير من الاهتمام مع فئة الاطفال، وفي ذلك دلالة على أهميته في تشكيل شخصية الطفل خاصة ما تعلق منها بالجانب المعرفي، من خلال البحث عن تواجده أو عن علاقته بعدد من المتغيرات أو أثره على جوانب مختلفة من حياته.

5 -1-3 الإبداع والتفكير الإبداعي:

كثيراً ما يُنظر إلى الإبداع على أنه **صفة** العباقرة ذوو الابتكارات غير المسبوقة في مختلف العلوم والفنون، والذين خضعوا كأفراد إلى الكثير من الدراسات والأبحاث للكشف عن خصائصهم وسماتهم الشخصية المميزة لهم عن غيرهم من الناس وأنهم ينزعون إلى توظيف قدراتهم تلك بدافع ذاتي في أغلب الأحيان. حيث يرى الباحثون أن أغلب الأعمال الإبداعية يتم إنجازها عندما يعمل الفرد من أجل الحصول على السعادة والرضا، أي في حالة الوصول إلى حل جديد للموقف أو المشكلة المطروحة، وليس طلباً للمكافأة الخارجية، وبالتالي فإن الاعتراف لشخص ما بأنه مبدع أو مبتكر أصيل هو في حد ذاته تعزيز له(العتوم وآخرون، 2014، ص134). تعرف السمة الابتكارية بأنها صفة أو خاصية ذات دوام نسبي يتميز بها الأشخاص المبتكرون بدرجة أعلى من الأشخاص العاديين مثل: عدم المسايرة، وتحمل الغموض والاستقلال في التفكير والحكم (ذيب وذيب،2019،

ص97). وعندما يتم الحديث عن الإبداع **كقدرة عقلية** راقية، يُعرّفه جيلفورد Guilford,J.P بأنه محصلة قدرات أساسية هي الطلاقة، المرونة والأصالة، أما تورنس Torrance ,E.P فيصف العملية الإبداعية كونها تبدأ بحالة من عدم الانسجام والتوازن الناتجة عن الحساسية نحو المشكلات والفجوات المعرفية التي تدفع بالفرد إلى التخمين ووضع الفروض ومن ثم اختبارها وتعديلها، أما باعتباره **موضوع إنتاج**، فيُعرّف الإبداع بحسب فروم Vroom ، ديهان و هافرجرس Dehan & Havergers بأنه القدرة على إنتاج الأنماط و الأشياء ذات القيمة الإجتماعية، من خلال الربط بين العناصر واكتشاف المعاني (ذيب وذيب، 2019، ص 96-97). ويرى شنك (Shnanck,1993) المُشار إليه في العتوم وآخرون (2014) أن أهم عنصرين في العملية الإبداعية هما:

1- القدرة على اكتشاف موضع الخطأ في الموقف او الخبرة المعروضة.

2- القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة، فالإبداع ينجم عن الحاجة المُلِحة لتصحيح الأخطاء، وفهم ما هو غير مألوف في العالم المحيط بنا، كما أنه بالإمكان إيجاد الحلول وتصحيح الأخططاء، وتفسير القضايا الشاذّة عندما يتم تحديد موضع الخطأ، ثم تبدأ بتفسير ذلك(ص 137).

ومن ناحية أخرى، يُشير فيقوتسكي Vygotsky إلى أن جميع الأفراد وحتى الاطفال الصغار يكونون مبدعين، وأن الإبداع هو أساس الفن والعلم والتكنولوجيا، وهذه القدرة الإبداعية تُدعى الخيال، حيث يُعتبر الخيال أساس كل عمل إبداعي ويتجلى في جميع جوانب حياتنا الثقافية، مما يجعل الإبداع الفني والعلمي والتقني ممكناً(الرشيدي، دت، ص 142). وعليه أصبح يُنظر للإبداع والتفكير الإبداعي على انه من العلوم اللازمة في المؤسسات التعليمية خاصة في البلدان المتقدمة، حيث لم يعد مُخصصاً للكبار فقط، بل تعداه إلى الفئات الأقل سناً في المرحلة التحضيرية، إذ يرى محي الدين احمد حسين (1982) المُشار إليه في فارح وحمي (2017) بأن الفئات الأقل عمراً هي الأكثر قدرة على الإبداع، وهم الذين يُطلق عليهم اليوم في عصر المعلومات بصناع التغيير، ورغم ذلك لا يزال هذا النوع من التعليم غير إلزامي في وطننا العربي لحد الساعة (ص 228). ولأن

الإبداع كغيره من مهارات التفكير يُمكن تعليمه، فقد أكّد المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 2002 المُشار إليه في العتوم وآخرون (2014) على ما يلي:

* الإبداع مهارة يُمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية(موقف، نص، درس..)

* الإبداع ليس حكراً على الطلبة المتفوقين، أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي، كما أنها تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية.

* الإبداع يعني التحرر من الخوف والمنع، لذلك فإن إيجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيّد.

* الفكرة المُبدعة فكرة ضعيفة هشة، لا تصمد للنقد في بداياتها، وإذا أصدرت عليها حكما سريعاً فإنك ستقتلها.

* الفرد المُبدع يفترض أن الآخرين مبدعون(ص 140)

ويختلف الإبداع عن التحليل والتقويم في كونه يتطلب رعاية خاصة ومتابعة مستمرة لتنميته وقياسه، والفرد مهما كان يتمتع بمواهب تؤهله لأن يصل إلى مستويات عالية من الابداع والابتكار، إلاّ أنه لابد وأن يحظى باهتمام نوعي خاص، وهو الدور المنوط بالمؤسسات التعليمية والتربوية الجادة، التي تبحث عن استخراج مواهب المتعلمين وتنميتها وتوظيفها من مختلف الأعمار والفئات والطبقات، وبناء البرامج التعليمية المناسبة لذلك، وهو ما يدخل في إطار برامج الموهبين. وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات لتقصي فعالية برامج متنوعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرات الإبداعية المتمثلة في المرونة والطلاقة والأصالة، كدراسة رود Rodd (1997) على برنامج المواهب غير المحدودة، ودراسة بيلو وآخرون Below & others (1997) لاختبار فعالية مواد القراءة الإبداعية، دراسة منسي (2000) لقياس فعالية برنامج الأنشطة العلمية الإثرائية، دراسة العيداني (2001) الذي يهدف الى اختبار فعالية برنامج لتنمية القدرات الإبتكارية لأطفال مرحلة ما قبل

المدرسة، دراسة بروكتر Proctor (2001) للتعرف على اثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والسمات الإبداعية كما عرّفها جاردنر Gardner لدى طلبة المرحلة الإبتدائية، ودراسة الشمري (2003) للتعرف على أثر استخدام استراتيجية القصة ولعب الأدوار في تنمية القدرات والسمات الإبداعية لدى أطفال الروضة(الرشيدي، دت، ص 144-146).

ومن ناحية أخرى اهتم باحثون آخرون بدراسة أهمية التفكير الإبداعي لطفل الروضة، مثل دراسة كارولين، إدوارد، كايسبرنجت (1995) التي اهتمت بتشجيع التفكير الإبداعي في فصول رياض الاطفال، كما تناولت دراسة كل من حنورة وعثمان (2000) أهمية التفكير الإبداعي بالنسبة للطفل وسبل تنميتها من خلال ألعابه الإيهامية " التخيلية" (فارح وحمي، 2017، ص 229)، وغيرها من الدراسات التي اهتمت بجانب الإبداع لدى الطفل في المرحلة المبكرة. وتجدر الإشارة إلى أن الطالبة الباحثة إعتمدت في الدراسة الحالية على جدول بلوم Bloom(المُعدّل) لتصنيف الأهداف التربوية، باعتبارها مهارات تفكير متدرجة، والتي تضمنت كل من:

مهارة **التوليد:** والتي تُقابلها مهارة الطلاقة في اختبار التفكير الإبداعي لتورنس، كتوليد فروض تُؤخذ في الاعتبار عن ظاهرة ملاحظة.

مهارة **التخطيط:** مثلاً لورقة بحثية في موضوع تاريخي معين.

مهارة **الانتاج:** والتي تُقابلها مهارة المرونة، كبناء محميات طبيعية لأنواع معينة ولأغراض خاصة، وكل هذا سيتم التطرق إليه بالتفصيل في الجانب التطبيقي من الدراسة.

5-2- برامج تعليم التفكير:

بناءاً على التقسيم السابق وغيره من الاتجاهات النظرية والتجريبية، عرفت ساحة تعليم مهارات التفكير العديد من البرامج التطبيقية التي عملت على تحويل المفاهيم والنظريات والآراء العلمية إلى خطوات منهجية وبرامج عملية، فمنها ما ركز على المهارات ومنها ما ركز على الأنظمة ومنها من إهتم بالأساليب والاستراتيجيات،

وذلك لترجمة نتائج البحوث والدراسات على مدار سنوات من العمل إلى واقع ملموس تتم متابعته وتطويره باستمرار، ومن بين تلك البرامج التي نذكرها على سبيل المثال لا الحصر ما يُلخصه الجدول التالي:

الجدول (05) بعض برامج تعليم التفكير:

برامج تعليم مهارات التفكير المعرفية	
1- برنامج البناء العقلي لجيلفورد Gilford	2- برنامج فيورستين الإثرائيFeurrinstein
برامج تعليم مهارات التفكير الميتامعرفية	
3- برنامج الفلسفة للأطفال لماتيو لبمان Mathew Lipman	4- برنامج المهارات فوق المعرفية
برامج المعالجة اللغوية والرمزية	
4- برامج الحاسوب اللغوية .	6- برامج الحاسوب للرياضيات
برامج التعلم بالاكتشاف	
7- برنامج كورت لدُبونو -CoRT- De Bono	8- برنامج التفكير المنتج لكوفينجتين وزملاؤه
برامج تعليم التفكير المنهجي	
9- برنامج تعليم التفكير لدُبونو DeBono	10- برنامج حل المشكلات السوفياتي" **تريز** " "**TRIZ**" ويُقابله Teoria Resheniqy IzobreatatelskikhZadatch. باللغة الإنجليزية Theory oF Inventive Problem solving. TIPS)
برامج تعليم التفكير الإبداعي	
11- برنامج هاملتون Hamilton 12-برنامج المستر ثنكر MasterThinker دُبونو DeBono	13- برنامج الموهبة غير المحدودة **TUP**Talents Unlimited Programكارول شليختر Carol Schlicter. 14- برنامج التفكير عالي الرتبة HOTS

ومما يتضح فإن برامج تعليم التفكير ومهاراته وعلى اختلافها، تُركز في مجملها على مجموعة من الأسس:

- قيمة البرنامج التعليمي تتحدد بناءاً على مدى إمكانية تحسينها لقدرة الفرد على التفكير الفعّال و المُنتج.
- التدريب على التطوير الكمي والنوعي لقدرات المتعلم العقلية الأولية، لتصل إلى مستوياتها المتقدمة.
- الاعتماد على الطرق غير المباشرة في التعليم، كالتمارين التطبيقية، النقاشات الجماعية والحوارات المُنّظمة.
- الاعتماد على الوقائع الحياتية في استخدام الأمثلة واختيارمواضيع التمارين االمُطبقة.
- تدعيم أصالة الأفكار لدى المتعلم، من خلال تشجيعه على بلورتهاأطول فترة ممكنة عند طرحها للنقاش.
- التدريب على الموضوعية في معالجة الأفكار والآراء وإصدار الأحكام ومطابقة النتائج، والوصول إلى الاستدلالات...
- التدريب على إتقان عمليات دقيقة كمعالجة المعلومات، وضع الاستراتيجيات، التوصل إلى التجريدات...
- إتاحتها لشرائح عمرية مختلفة، مع اختلاف المجالات المُخصصة لها.

الخلاصة:

لقد فرضت تكنولوجيا الاتصالات والانفجار المعرفي اللذين عرفتهما البشرية في العقود المتأخرة، قفزة نوعية في مفاهيم التربية والتعليم، وأربكت الكثير من النظم التقليدية التي تعاملت مع قضية الطفل وفق منظور تقليدي، كما دعمت الأبحاث العلمية في علم النفس والأعصاب والدماغ كل جديد، ليتُغير الوضع القائم في التعامل مع المُتعلِمينفي عصر الألفية الثالثة، وذلك بالنظر إلى مفاهيم أعمق كطرق التفكير ومفاهيم حول تعلم كيفية التعلم. وبناءا على تلك التوجهات الجديدة نحو تعليم طرق التفكير وأنماطه ومهاراته ، عرفت ميادين التربية والتعليم الكثير من النماذج والبرامج، الخاصة منها والعامة لدعم هذا التوجه وتفعيله ميدانياً.

بعد هذا العرض، قد يتبادر إلى الأذهان أسئلة أدناه:

- ما الحدود الفاصلة بين تعليم مهارات التفكير وتشكيل العقليات؟
- هل يُحتمل أن يكون تعليم مهارات التفكير ذا آثار سلبية على الفرد، من خلال إستخدامه لأعراض غير نزيهة؟

وهي مواضيع نقترح أن تكون محاور للبحث في المستقبل.

الفصل الثالث: استراتيجيات هيلدا تابا

مقدمة

1- هيلدا تابا.. . حياة ومسار.

2- نموذج هيلدا تابالتعليم التفكير الإستقرائي

3- التقويم في نموذج تابا.

4- نموذج تابا للأطفال.

خلاصة .

تمهيد:

إن تفكير الطفل الذي يُوصل إلى تعميمات هو تفكير نشط، منظم، يتطلب تدريبا ونموا، وجداول استرجاعية، لأن هدف التعليم (التفكير)هو استخلاص تعميمات، وهي تمثل خلاصة المعرفة والتفكير(قُطامي،2014، ص253)، وهذا ما كانت تدعو إليه هيلدا تابا وتضع البرامج وترسم الاستراتيجيات لإرسائه على أرض الواقع.

فمن هي هيلدا تابا؟ وما هي خصائص نموذجها في تعليم مهارات التفكير؟ وهل يصلح تطبيقه مع طفل الروضة؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال العناصر التالية؟

1- هيلدا تابا...حياة ومسار:

رغم شُهرتها الذائعة كتربوية ومُنظِّرة أمريكية، إلا أن القليل من الناس من يعرف أن **هيلدا تابا** إيستونية الأصل. اعتبرت هيلدا تابا من أهم الباحثين التربويين الذين أثروا بشكل كبير في بناء المناهج التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية في منتصف القرن العشرين، ورغم ما اكتسبته من مكانة مرموقة في الأوساط التربوية الاوروبية والامريكية إلا أنها بقيت مجهولة في بلدها الام – **إيستونيا**– لعقود من الزمن، فبالرّغم من أن طريقتها في تصميم المناهج قد عرفت انتشارا عالميا، ورسالتها الأكاديمية حازت على مكانة مرموقة في أروقة المكتبات التربوية الأوروبية في تلك الفترة، إلا أن آراءها لم تبلغ المهتمين بالتربية في إيستونيا إلا في نهاية الثمانينات من القرن الماضي، كما أن مسارها البيداغوجي الذي عايشت فيه مواقف صادمة نتيجة التباين والاختلاف بين التقاليد التربوية الألمانية والأمريكية – على اعتبار تاثر إيستونيا بالثقافة الألملانية آنذاك – قد لعب دورا هاما في تشكيل منظورها وفكرها التربويين.

ولدت تابا في ديسمبر من عام 1902، ببلدة صغيرة في الجنوب الشرقي للبلاد تُدعى كوراست Koorast.نشأت هيلدا وترعرت ضمن أسرة كبيرة ذات اهتمام بالجانب التعليمي والتربوي، فقد كان والدها معلما

آنذاك (Stern، 2010، ص 42). بعد تخرجها من المدرسة الثانوية للبنات بمدينة (فايرو، Viru) قررت أن تعمل كمعلمة بالمدرسة الابتدائية واجتياز امتحان التأهيل للشهادة في الندوة التعليمية في كارتو، ولكنها عدلت عن ذلك والتحقت بكلية الفلسفة، أين تخرجت منها بشهادة في التاريخ والتعليم العام سنة 1926، وهناك تعرفت لاول مرة على مفاهيم وأفكار " التعليم التقدمي" وعلى آراء الفيلسوف الأمريكي الشهير جون ديويJohn Dewey .(Stern,2010,p42)

بعد تخرجها حصلت هيلدا تابا على منحة لمواصلة دراستها في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد عام واحد من البرنامج العملي هناك، حصلت على درجة الماجستير من كلية " براين ماور Bryn- Mawr عام 1927أين واصلت بحثها في فلسفة التعليم التقدمي والأفكار المتصلة به. بعدها توجهت الى ولاية نيويورك، لمتابعة عملها في الدكتوراه كأستاذة،وبينما كان المسار الأكاديمي الاول لتكوينها والذي حازته بجامعة تارتو Tartu بإيستونيا مُنصّبًا بشكل واضح على الديداكتيكا وفلسفة التربية الألمانية، كان التوجه الذي سلكته بالولايات المتحدة الأمريكية متأثرا بأفكار التعليم التقدمي، والذي تُوِج برسالة للدكتوراه من جامعة كولومبيا عام 1931، حظيت بتقدير كبير من طرف المختصين بعنوان: *" ديناميكية التربية: منهجية الفكر التربوي التقدمي "* عام 1932 The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought

عادت بعدها هيلدا تابا الى **جامعة تارتو** أين تقدمت بطلب للحصول على منصب أستاذ جامعي في التربية – كرسي التربية آنذاك– ولكن طلبها ذاك لم يُقبل، ولم تعثر على أي عمل آخر يُناسب مؤهلاتها، ففضلت الرجوع الى أمريكا الشمالية.بعد رجوعها الى الولايات المتحدة الامريكية، لم تجد هيلدا تابا وظيفة تُناسب مؤهلاتها العلمية، إظافة الى بقائها بدون جنسية مما كان يُهددها بالطرد، فاظطرت الى القبول ببعض الوظائف المؤقتة، ثم عملت بعدها لدى عائلة أمريكية ميسورة كانت تُشرف على تعليم أطفالها اللغة الألمانية،مثلما فعلت في إيستونيا من قبل.(Krull, 2003,p140) .

1-1- مسارها في إصلاح المناهج الدراسية:

بدأ هذا المسار من حياة هيلدا تابا المهنية مع مدرسة دالتون –the DALTON School، حيث كانت هذه الأخيرة تعمل على مدار سنوات متواصلة في تطوير منهج دراسي متمركز حول المشاكل المتكررة والدائمة في حياة الانسان وفكره ، واعتمد الباحثون في ذلك على ثلاث معايير لاختيار مواضيع الدراسات:

– **المعيار الأول** : أهمية المشكلة في فهم الحضارة، بما في ذلك دلالات المشكلة واستمراريتها.

– **المعيار الثاني** : مدى مساهمة المحتويات الأكاديمية في تسليط الضوء أو المساعدة على الفهم وبناء المفاهيم اللازمة في تشكيل العقول الذكية .

– **المعيار الثالث:** مقدار فهم المواد والأدوات التي يتم اختيارها لتعليم التلاميذ.

وكما هو ملاحظ أعلاه، فقد انطلقت هذه المدرسة من "محاولة **الفهم**" أولا... فهم ما يجري على المستوى الاجتماعي، فهم المشاكل ومدى ما تُشارك به في تشكيل أو تحديد نمط الحضارة، طرق مساهمة البحث العلمي في ترسيخ فهم أكبر لكيفية تشكيل العقول المفكرة، وفهم لِما يتم اختياره من مواد وأدوات في التعليم، وهذا من باب تشخيص الأوضاع الراهنة في سبيل تطويرها نحو الأحسن. يرى إيشام Isham في(Stern,2010 ;p 44) أن المعيارين الأول والثاني جاءا بناءا على ما تم اختياره من مواضيع للبحث على مستوى أكاديمي، في حين كان المعيار الثالث ذا علاقة باحتياجات المتعلمين واهتماماتهم. وعندما قررت هذه المدرسة خوض التجربة الثامنة في دراسة خصصتها للبحث في تقويم أداء طلاب المدارس التقدمية في الجامعات، عندها التقت هيلدا تابا برالف تايلر **Ralph Tyler**، الذي كان يُشرف على إدارة فريق التقويم في الميدان، فأُعجِب هذا الأخير بفطنة هيلدا وعمق فهمها للعمليات التربوية، وعرض عليها العمل مع فريقه للتقويم بجامعة أوهايو كمنسقة لبرنامج الدراسات الإجتماعية.(krull ,2003 ,p 141) ومن هناك بدأت تابا تشق طريقها في رحلة، أقل ما يقال عنها أنها كانت كثيرة الأعباء– الى عالم المناهج الدراسية بناءًا

ومتابعةً، حيث كُلِفت بالعمل على "**الحساسية الاجتماعية**" وهو موضوع يتعلق بهدف إعداد الطلاب للمشاركة الديموقراطية الفعالة، من خلال التركيز على مواقفهم اتجاه العرق و الطبقة والإثنيات التي تظهر بشكل عام في حياة الطلاب بدلا من إعدادهم الاكاديمي، وأصبحت بذلك تابا واحدة من المستشارين الرئيسيين لمعلمي الدراسات الاجتماعية في تطوير الأدوات التي من شأنها إنجاز المهمة سالفة الذكر. وعندما تم تحويل فرقة البحث إلى جامعة شيكاغو عام 1933، ترأست هيلدا تابا إدارة مخبر المناهج إلى غاية 1945. موازاةً مع ذلك، وبعد انقضاء السنة الثامنة من دراسة " الحساسية الاجتماعية"، وبناءا على خبرتها التي حصّلتها مع " مدرسة دالتون" قامت تابا بتدريس مقررات عن المنهج بجامعة شيكاغو الى غاية سنة 1944، أين اسندت إليها رئاسة مشروع " التعليم بين المجموعات" برعاية " المجلس الامريكي للتعليم-American Council of Education **ACE** والمُمول من طرف المؤتمر الوطني للمسيحيين واليهود**NCCJ** - .The National Conference of Christians and Jews

1-1-1-مشروع التعليم بين المجموعات (1945-1951) :

بعد الحرب العالمية الثانية، ونظرا لعمليات إعادة تنظيم الصناعة الأمريكية التي إظطرت إليها الحكومة الامريكية تلبية لاحتياجات الحرب أنذاك، هاجر عدد كبير من سكان الأرياف للعمل في المدن، مما أنتج تحولات مهمة في نمط حياة الأفراد وتركيبة الأحياء التي شهدت أعمال شغب خطيرة بين الأعراق، فكانت تلك القطرة التي أفاضت الكأس، وأُنشأت على إثرها أكثر من 400 هيئة عامة في الولايات المتحدة(كلارين، Klarin ,1989 في كرول، Edgar Krull, 2003). آنذاك كان التعليم بين المجموعات موضوعًا ساخنًا في الولايات المتحدة، مما دفع بفريق هيلدا تابا إلى التقدم بإقترح على المجلس الأمريكي للتربية، للبحث عن سبل زيادة مستوى التسامح بين التلاميذ من أصول عرقية وثقافية مختلفة، فتم قبول مشروع التعليم المشترك بين المجموعات وإطلاقه في نيويورك عام 1945 تحت إدارة تابا التي دعت

المعلمين بصفتها مديرة لهذا المشروع ، إلى العمل على تطوير مهارات التسامح والتعاطف اتجاه وجهات النظر المختلفة عند الثقافات الأخرى. وأدى نجاح هذا المشروع التجريبي إلى تأسيس جامعة شيكاغو، مركز التعليم بين المجموعات الذي أدارته هذه الأخيرة من سنة 1948 إلى 1951.

* **كيف تم ذلك على أرض الواقع؟** : تم تقسيم مادة **أهداف المعرفة** إلى مستويات متعددة: المفاهيم الأساسية، الأفكار الرئيسية، التنظيمية، الداعمة وعينات واقعية محددة. ومن المثير للاهتمام أن هذه المفاهيم ربطت بين التخصصات الأكاديمية المتعددة، فشكلت بذلك موضوعات لا توحد برنامج الدراسات الاجتماعية فحسب، بل منهاج مدرسي كامل. أُمكن مراجعة كل مفهوم (بشكل حلزوني) في مستويات أكثر تعقيدا من أي وقت مضى طوال فترة الدراسة على منهج K–12، كما تمت صياغة الأفكار الرئيسية أو الداعمدة في شكل جُمل لتُساعد الطلاب في فك المفهوم الأساسي الأكثر تجريدا.

إزدادت هذه الأفكار تعقيدا بشكل عمودي عبر المستويات، وشكلت عينات المحتوى البيانات الواقعية المُحددة التي ستوضح أو تشرح أو تُطور الأفكار (الجُمل أو التعميمات)، ومن خلالأخذ عينات المحتوى، فقد أُتيحَللطلاب الوقت الكافي لاستكشاف الفكرة بالكامل. ووفقا لهذه المنهجية، وعلى مدار السنوات، سيؤدي التعقيد المتزايد والعدد الإجمالي لعينات المحتوى إلى تعزيز استيعاب المفاهيم الأساسية، بحيث يتم اختيار نماذج المحتوى لأي وحدة أو مستوى صف معين باستخدام محكات خاصة أو بالاعتماد على مدى صدقها أو بتحديد مدى اهميتها وملاءمتها لكل من متطلبات العصر واهتمامات وحاجات وتطور الطلاب، وعلى مدى ثرائها وقابليتها للتطبيق، مع قدرة الطلاب على تحقيق أهداف البرامج الأخرى. أما الأهداف الخاصة بالاتجاهات، المشاعر والقيم، فقد عملت على مساعدة الطلاب على تطوير معتقداتهم الخاصة، مع تعلم تحليل وفهم معتقدات الآخرين، لتمكينهم من المساهمة كمواطنين في مجتمع متنوع محليا، وطنيا

وعالميا.وشملت فئة الاهداف الفرعية التي تم التشجيع عليها كل من: التعاطف، الانفتاح الذهني، الامن الذاتي، و التسامح مع النقد بحد أدنى من القلق (Stern,2010 , p46) .

1-1- 2 - إعادة تطويرو تنظيم مناهج الدراسات الإجتماعية في كاليفورنيا:

بدأت المرحلة الثانية والأخيرة من مسيرة هيلدا تابا العلمية المستقلة عام 1951، وذلك بعد قبولها بالعرض المُتضمن إعادة تنظيم وتطوير برامج الدراسات الإجتماعية لمقاطعة كونترا كوستا Contra Costa بالقرب من سان فرانسيسكو San Francisco، تصف ماري دوركين Mary Durkin (1993، ص9 ، في Edgar Krull, 2003) – المنسقة السابقة لبرنامج الدراسات الاجتماعية في المقاطعة– بداية وطبيعة أبحاث هيلدا تابا في كونترا كوستا على النحو التالي: "كانت مصادفة سعيدة أن انضمت الدكتورة هيلدا تابا إلى الفريق في جامعة سان فرانسيسكو، عندما كان مدير برامج قسم التعليم في مقاطعة كونترا كوستا بولاية كاليفورنيا يبحث عن استشاري تتوافق طريقة تفكيره مع طريقة الفريق، وذلك لكتابة دليل لمعلمي الدراسات الاجتماعية مُنحت هيلدا تابا لذلك الكثير من الوقت و بدون مهلة زمنية، قضت بعدها سبع سنوات لإنجاز المهمة المعهودة اليها، من خلال تقديم المحاضرات المتخصصة وورش العمل للتطوير الوظيفي، بالإظافة الى كتابة الأدلة واختبارها وإعادة كتابتها، حيث كان الجهد خلال هذه الفترة مُنصبًّا على أربعة محاور كأهداف للتطوير وهي: التفكير الناقد، المحتوى المعرفي، مهارات الدرسات الإجتماعية والعمل المدني. باستثناء محورالعمل المدني، والذي يبدو أن تابا لم تُركز عليه كثيرا خارج الفصول الدراسية، بخلاف الصفات التي قد يُطورها الطلاب في سلوكهم اليومي، كانت الفكرة بأن منهج الدراسات الإجتماعية المُطور يجب أن يُركز على المهارات العقلية للتفكير الناقد في العلوم إلاجتماعية، المحتوى المعرفي وقيم الديموقراطية لدى الموطنين (Stern,2010,p47).

وزيادة على ما سبق، أنجزت هيلدا تابا خلال المدة الزمنية السالفة، دراستين حول تفكير الأطفال، لأنها شعرت كما يقول قطامي (2014) أن المعلمين في الغالب يقومون بصب تعميمات جاهزة على طلبتهم بدلا من تدريبهم على معالجة هذه التعميمات، وذلك للوصول إلى تصميمات خاصة بهم... ومن اجل معالجة هذه المشكلة، فقد طورت نموذجا لتعليم الطلبة للقيام بالملاحظات بهدف الوصول إلى أنماط من الاستدلالات.(قطامي،2014، ص479). توفيت هيلدا تابا عام 1967 بصورة مفاجئة وهي في أوج عطاءها العلمي والمهني.

1- 2: آراؤها التربوية:

إن المتتبع لنمط تابا في العمل على إصلاح المناهج التعليمية، يستنتج مدى تأثرها بالنظرية **المعرفية البنائية** في تشخيصها وتقويمها لكل العملية التعليمية التي انخرطت فيها مع فريقها العامل، وعلى مدار سنوات من التتبع والمشاركة. وأول ما ألفت نظرنا هو عملها على حصر المشاكل وتضييق نطاقها كأول خطوة من خطواتها في العمل، بحيث يتمكن الملاحظون من التعرف على مجمل الأسباب والبواعث التي تقف وراءها.لقد كان عمل تابا وفريقها في تطوير المناهج منصبا على أربعة محاور رئيسية:

أ- **التفكير الناقد** ب- **المحتوى المعرفي** ج- **مهارات الدرسات الإجتماعية** د-**العمل المدني.**

واعتمدت هيلدا تابا على منهجية خاصة في بنائها للمناهج التي زودت بها قسم التعليم بالمقاطعة، وذلك من خلال تحديد وتحليل المشاكل التي كان يُواجهها المعلمون في ميدان العلوم الاجتماعية، إذ قام هؤلاء بتحديد الاختلالات بين البرامج التي يستخدمونها وما يتوقعونه، ثم طُلِب منهم تطوير وحداتهم الخاصة للتعليم والتعلم، وبما أنهم لم يكونوا على القدر اللازم من الكفاءة حتى يُطوروا تلك الوحدات، فقد تم بناء البرامج، تنظيم الملتقات وتقديم الاستشارات لمساعدتهم على ذلك. (Edgar Krull, 2003 , p 1-7) و

بالإستنادا على ما نشرته موسوعة التربية (Encyclopedia- Education-2007) فإن أطروحة هيلدا تابا أسست لجُل عملها في المستقبل، من خلال تركيزها على ثلاثة أفكار رئيسية:

- ✓ يجب أن تتم صياغة التعليم ودراسته، على شاكلة النماذج الديناميكية المشتقة من الفيزياء المعاصرة، وعلى المعلمين المعارضين لنموذج الانتقال للتعليم والتقييم – في نظرها- أن ينظروا إلى التعلم كظاهرة ديناميكية تفاعلية، كما نصت عليه مبادئ علم النفس المعرفي.
- ✓ مسايرة لأفكار جون ديوي والأفكار التقدمية، فإن التربية من أجل الديموقراطية، تعتبر مُكون حساس للتمدرس والمناهج الحالية، الأمر الذي يجب اختباره ميدانيا، أي أن يتعلم الاطفال حل المشكلات وحل النزاعات مع، وهذا التفكير في التربية على الديموقرطية هو ما دعت إليه المناهج البنائية وورشات تطوير البرامج الدراسية.
- ✓ على المعلمين أن يُقدموا للمتعلمين منهجا سليما من الناحية المفاهيمية يتم تنظيمه وتدريسه بفعالية وأن يتم تقييم الطلاب باستخدام الوسائل والعمليات المناسبة لذلك.

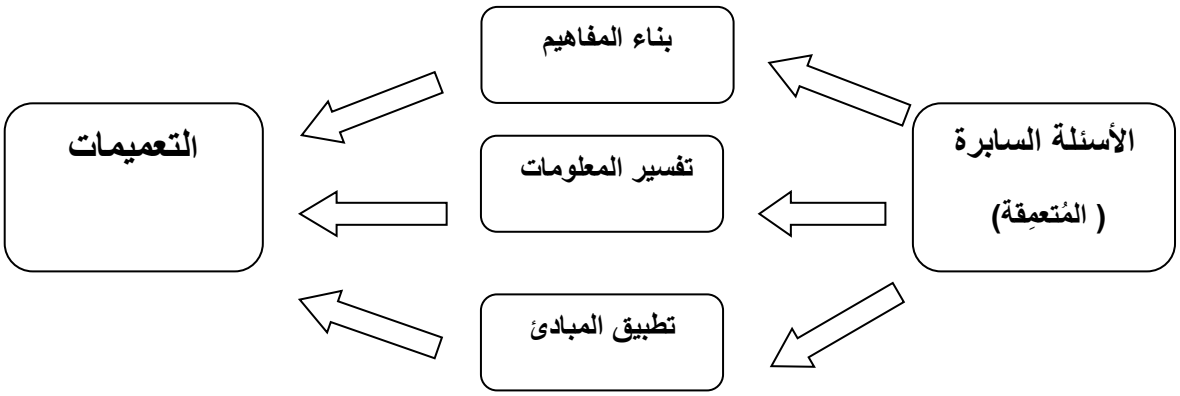
وفيما يتعلق **بأهداف التفكير الناقد:** فمن المهم الإشارة إلى أن تابا وآخرون (1971) كانوا يعتقدون بأن:

- ✓ جميع الطلاب قادرون على التفكير بشكل تجريدي، حتى وإن كانت الفصول الدراسية متنوعة أو غير متجانسة، فعلى الرغم من اختلاف مستويات القدرة داخل الفصول الدراسية، إلا أن استراتيجيات تابا التعليمية تسمح بالتعليم المتمايز مع مجموعات غير متجانسة من الطلاب.
- ✓ بدلا من التأكيد على كميات كبيرة من معرفة الوقائع، واستنادا على أبحاث استشهدت بها من علم النفس المعرفي، كانت تابا تعتقد أن التفكير يُمكن تعلمه من خلال النمو وأن مهارات التفكير ينبغي تدريسها بشكل منهجي.
- ✓ لم تكن تابا تدعو إلى تعليم التفكير بمعزل عن المادة الأكاديمية، بل إلى التركيز المتعمد على

تطوير مهارات التفكير من قبل جميع الطلاب كجزء من تحصيلهم للمادة الأكاديمية.

✓ لم تكن تُؤمن بان التفكير الناقد حكر على الطلاب ذوو التحصيل العالي أو الموهوبين فقط، بل سعت إلى نقل جميع الطلاب إلى أعلى مستويات تصنيف بلوم ، وهو ما كانت تُؤمن بإمكانية حدوثه منذ البداية.

2- أنموذج هيلدا تابا لتعليم التفكير:



المخطط (02) مقومات أنموذج تابا

يعكس المخطط أعلاه المقومات التي ارتكز عليها أنموذج هيلدا تابا، وهي ثلاث استراتيجيات لبناء المفاهيم، تفسير البيانات وتطبيق المبادئ، وكلها تُثيرها أسئلة المعلم السابرة، سعياً منه للوصول بالمتعلم إلى مرحلة التعميم الذي يُمثل الهدف من البحث وفق المنهج العلمي. ولقد تشكلت معتقدات تابا بخصوص تعليم التفكير على الافتراضات الثلاثة التالية:

✓ التفكير يمكن أن يعلم.

✓ التفكيرعملية ذهنية نشطة يتفاعل فيها التلميذ مع المعلومات.

✓ تسلسل عمليات التفكير فى سياق منطقى عل شكل مهمات Tasks

كما أنها اعتبرت أن كل نشاط ظاهري (**Overt**) يُستثار باستراتيجية تعليمية، يعكس عمليات عقلية خفية (**Covert**)، مما ساعدها على بناء نموذجها الذي عُرف باسمها **(Taba Model)**. فالعمليات العقلية التي يُمارسها الانسان من خلال التفكير عبارة عن أدوات الكل يملكهاعلى حد سواء، تُشغل تلقائيا وبرغبة ذاتية متى

ماكان الفرد في وضع تعلُمي ما، فيشكل عمليات عقلية يقوم بواسطتها المتعلم بفرز الحقائق وتنظيمها وبالبحث عن الروابط الممكنة بينها للوصول إلى الاستدلالا ت أو التعميمات أو بناء المفاهيم، وهذاهو المسار الطبيعي الذي من المفروض أن يسلكه تفكير المتعلمين أثناء العملية التعليمة، وعليه إنصب اهتمام هيلدا تابا في تعليم التفكير على **الإستقرائي** منه، والذي تقوم فلسفته على فكرة السماح للمتعلمين باكتشاف الظواهر وتجريبها، قصد الوصول الى تعلم مستقل. ولم يكن ذلك توجها يُشبه إلى ما ذهب إليه السلوكيون الكلاسيكيون أو الإجرائيون، الذين ركزواعلى دور التعزيز في اكتساب المعرفة، فقد نحت منحى المعرفيين الذين تبنوا منظورا خاصا في تحليلهم لدور الفرد في التعلم، وماينطلي عليه ذلك من عمليات ذهنية خفية لايُمكن ملاحظتها أو تتبعها، رغم أن هذه الاخيرة جاءت بفكرة " أن حتى تلك العمليات الذهنية يُمكن تعلمها والتدريب عليها وهي الفرضية التي بنت عليها نموذجها في تعليم التفكير.

عُرف نموذج هيلدا تابا لتعليم التفكير الاستقرائيInductive Thinking Model بكونه مُصمم لتعليم عملية التعميم Generalization وهو من **نظم معالجة المعلومات**، انبثق عن منظورها بأن **التفكير**عبارة عن **عمليات ذات منحى سيكولوجي** ولكن نتائجها يجب ان **تُقاس وفق أساس منطقي**، ذلك لأن التعميم هوالقاعدة التي تُبنى عليها المفاهيم المختلفة وتتأسس بذلك المعرفة عندالانسان، ولايتم هذا التعميم بشكل سليم إلا بمشاركة المتعلم الواعي بتلك العملية، بشكل مباشر عن طريق المعلم أو أي مصدر آخر للمعلومة أيا كانت ماهيته، والمتعلم يوظف مختلف العمليات العقلية ليتفاعل مع المعلومة أو لا فينتج عن ذلك التفاعل نوع جديد من المعرفة التي تبنى على معارف سابقة، ولكن بوسع المعلم في حال المعلومة الجديدة أن يُساعد المتعلم على إدماج الجديد من المعطيات وفق آليات محددة تجعل هذا الأخير يُحصل ما يُتوقع منه تحصيله، والإستقراء في اللغة كما هو معلوم هو الانتقال بالفهم من الأجزاء إلى الصورة الكلية العامة، أو الانتقال من الجزئيات

الى العموميات، ويتضمن التعميم الذي يُعبرعن القاعدة العامة من خلال استخدام الجمل اللغوية والبحث عن النمط looking for pattern (مصطفى وآخرون، 2014، ص 293).

ففي الاستقراء نبدأ بالجزئيات هناك (وقائع حسية) لنتوصل إلى إصدار تعميمات تشمل كل الجزئيات، وإذا استطاع الانسان أن يصل إلى نتيجة عامة عن طريق الاستقراء، فمن الممكن أن يستخدمها كقضية كبرى في استدلال استنباطي، وهو نوعان:

– **الاستقراء التام:** في هذا النوع يقوم الانسان بحصر كل الحالات الجزئية التي تقع في إطار فئة معينة، ويُقرر ما توصل إليه في نتيجة عامة (مثال: المُدرسون)

– **الاستقراء الناقص:** يصل الاستقراء الناقص الى النتيجة بملاحظة بعض الحالات التي تنتمي الى الفئة، ويستخدم الاستقراء الناقص أكثر من التام، لأننا لا نستطيع أن نفحص جميع الحالات الجزئية (خلايلة واللبابيدي.1997،ص 79– 80) . ويتكون النموذج من **ثلاث استراتيجيات** تتكون كل واحدة من ثلاث مراحل على النحو التالى:

2-1- استراتيجية تكوين المفهوم:Concept Formation Strategy

أوضحت هيلدا تابا العلاقة بين النشاط الظاهري في نموذج تكوين المفاهيم والعمليات العقلية الخفية، التي يفترض ان يقوم الطفل بأدائها عن طريق قيامه بالنشاط الذهني، وبين المثنبهات المُثيرة التي يطرحها المُعلم ليقود تفكير الاطفال خلال كل نشاط في المراحل التالية:

أ– مرحلة التعداد والتذكر. ب– مرحلة التصنيف فى مجموعات. ج– مرحلة التبويب والعنونة.

النشاط الرئيسي لهذه المرحلة هو التصنيف، الذي يجعل المتعلمين في حالة من الإثارة الذهنية لتوسيع وتعديل وتغيير طرق معالجتهم للبيانات، لتأسيس مفاهيم يُمكن استخدامها للتوصل الى بيانات أخرى جديدة. والجدول التالي يوضح العلاقة بين أنشطة الاستراتيجية والعمليات العقلية المُرافقة (قطامي، 2014، ص 525):

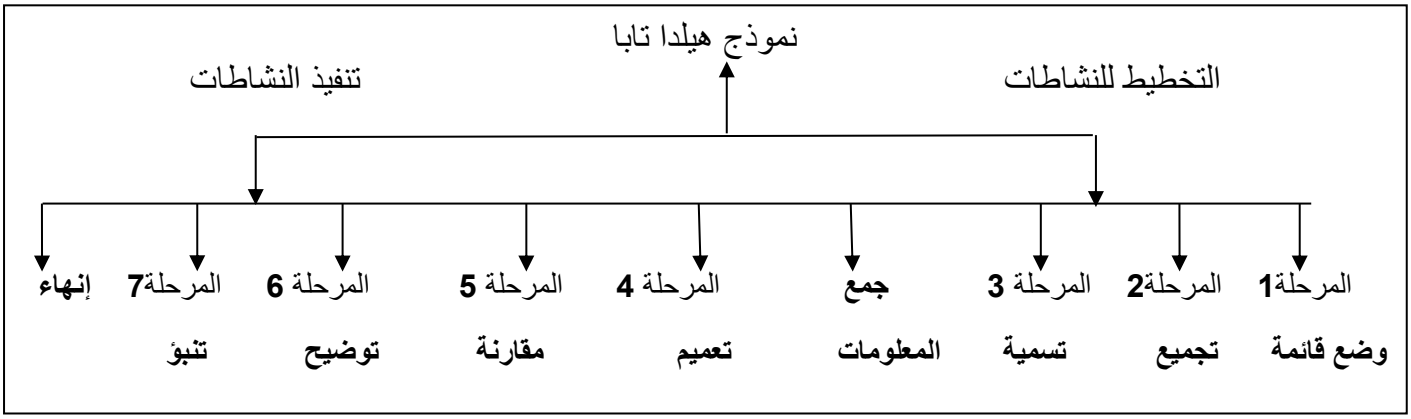
2- 2-استراتيجية تفسير البيانات:Data Interpretation Strategy

أ- تحديد العلاقات والابعاد. ب- الوصول إلى استدلالات.

2- 3- استراتيجية تطبيق المبادئ:

أ- الوصول إلى فرضيات وتنبؤات. ب- شرح ودعم التنبؤات والفرضيات. ج- التحقق من الفرضيات والتنبؤات.

في العملية التعليمية لا يتم الأمر بمعزل عن بعضه البعض، بمعنى ان هناك استمرارية في الانتقال من استراتيجية الى الاخرى، وهذا بدءا بالمرحلة الأولى إلى النهاية ، وفيما يلي مخطط يوضح ذلك



مخطط (03) التمثيلي لاستراتيجيات هيلدا تابا (قطامي،2014، ص512)،

وفيما يلي تفصيل لكل مرحلة من المراحل أعلاه.

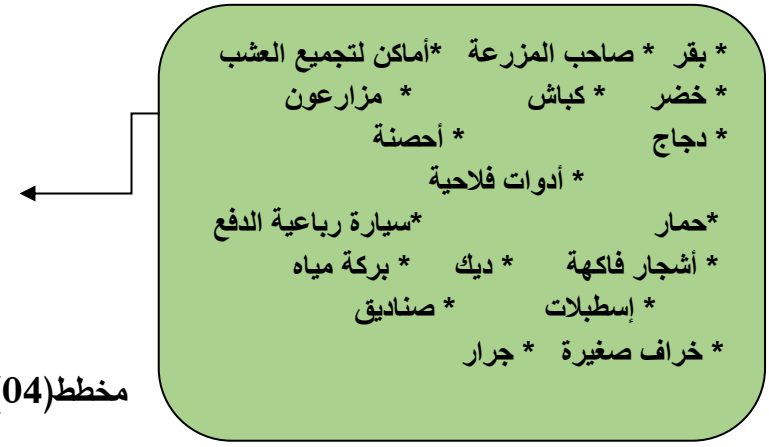
- **استراتيجية تكوين المفهوم** وتتشكل من المرحلة الأولى، الثانية والثالثة حسب المخطط (03)، تُلخص كالتالي:

الجدول (06) استراتيجية تكوين المفهوم

النشاط الظاهر	العمليات العقلية الخفية	الأسئلة المُثيرة للتفكير
1- التعداد والتذكر	التمييز والمفاضلة (التعرفعلى أشياء وفقرات منفصلة)	ما الذي تُلاحظه؟ ما الذي سمعته؟ ما الذي رأيته؟
2- التصنيف في مجموعات	التعرف على الخصائص المُشتركة والتلخيص	ما العناصر التي ترتبط بالأخرى؟ وعلى أي أساس؟
3-التبويب والعنونة	تحديد التسلسل الهرمي للبنود الرئيسية والفرعية	بمَ تُسمي هذه المجموعات؟ ما الذي يربط هذه الأشياء معا؟

وفيما يلي ا شرح مفصل لكل العمليات التي تمر بها الاستراتيجيات الثلاث حسب المراحل المُصنفة أعلاه.

- **المرحلة الأولى:** مرحلة التعداد (استذكارالمعلومات وتسجيلها على الجدول الإسترجاعي) مثال: زيارة الى المزرعة.



مخطط(04) مثال توضيحي عن جدول استرجاعي

تتضمن هذه المرحلة الطلب من المتعلمين تعداد أكبر قدر من المعلومات حول موضوع أو وحدة تعليمية ما، زيارة ميدانية أو رحلة مُبرمجة...الخ، وذلك بناءا على ما يُراد للمتعلم اكتسابه من خبرة وما تم التخطيط له من أهداف تعليمة. يميل الاطفال لأن يهتموا بالفكرة الرئيسية التي يطرحها أول المناقشين عندما

يشتركون في مناقشات في مجموعة (قطامي، 2014،ص 529) وكأنهم بذلك يتبعون نوعا واحدا من المعطيات حتى يجد المعلم (ة) نفسه في قائمة واحدة وهو ما يجب ان يتفاداه بأن يطرح سؤالا مفتوحا حتى يُعدد الاطفال كل ما يُلاحظونه مهما اختلفت ملاحاظاتهم وتباينت،الامر الذي يُشترط أن يتم التخطيط له مسبقا، إضافة الى تأكد المعلم(ة) من أن التلاميذ او المتعلمين بمختلف أعمارهم لديهم من الخبرات السابقة ما يكفي لملأ الجدول الاسترجاعي بالمعلومات، أو أن المتعلمين قد تعبوا من هذه العملية على ما فيها من تشويق، أو أنه صرف ما يكفي من الوقت لذلك.

***الجدول الإسترجاعي:** الجدول الإسترجاعي عبارة عن لوحة أو ورقة كبيرة أو إطار يُشكل حيزا لوضع البيانات التي يُجيب بها المتعلمين على اسئلة المعلم، يوضع بقصد تنظيم أولي للمعلومات المُجمَّعة. فكما يقول قطامي(2014) " إن الأداة التي تُستخدم في نموذج تابا تُسمى بجدول استرجاع المعلومات، وتُصمم من أجل عرض المعلومات بطرق تحث على الوصول إلى تعميمات وإجراء مقارنات، وتوضيحات، وتنبئات". تشبه هذه الخطوة الى حد ما، عملية التذكر على الورق، وتبدأ غالبا بنوع محدد من الأسئلة مثل: " فكر بالرحلة التي ذهبنا فيها الى المزرعة، ماذا رأيت هناك؟ ماذا سمعت، ماذا لاحظت، ما الذي خطر ببالك وأنت هناك؟ هذا مع فئات عمرية صغيرة ، ويُمكن ان تكون الاسئلة على مستوى أعلى مع فئات أكبر سنا، بحيث تستدعي عملية لفت الانتباه الى موضع تم تناوله من قبل، أو بحث أجري سابقا، أومشاركة في دراسة تجريبية أو معملية، او أي مجال من مجالات الدراسة الاكاديمية المُخطط لها كما أسلفنا. والأسئلة الأولى هي أسئلة مفتاحية، لأنها تفتح ذهن المتعلم لأن يكون حاضرا مع المعلم في هذه المرحلة وما يليها من المراحل القادمة، والجدول الاسترجاعي هو الأداة التي بها يبقى المتعلم في حالة من التركيز على أفكاره المُستخرجة بفعل أسئلة المعلم الهادفة، وتم وضعها في شكل معلومات مسجلة على الجدول.

- **المرحلة الثانية:** تجميع المعلومات (وضعها داخل مجموعات).

المجموعة (1)	المجموعة (2)	المجموعة (3)	المجموعة (4)	المجموعة (5)	المجموعة(6)
- بقر - خراف صغيرة - كباش. - حمار - ديك. - احصنة. - دجاج - كلب- - معلومة 7	- إسطبلات - بركة مياه - أماكن لتجميع العشب .	- مزارعون . – صاحب المزرعة	- سيارة رباعية الدفع - جرار	- أدوات فلاحية - صناديق	- أشجار فاكهة - خضر

مخطط (05) تجميع المعلومات في جدول استرجاعي

هذه المرحلة متعلقة بالمرحلة السابقة وتليها مباشرة ، فبعد العد تأتي عملية حصر البيانات والمعلومات التي تم تسجيلها في الجدول الاسترجاعي، بحيث تُجعل ضمن مجموعات. العملية هنا خاصة بالتصنيف وفق التشابهات والخصائص العامة للمعطيات، وتكون الأسئلة – في حالة المثال الخاص بصغار السن عن زيارة مزرعة، كمافي الجدول الاسترجاعي أعلاه –على الشكل: – نرى في الجدول معلومات عن بقر، كلاب ، كباش، خضر، أشجار للفواكه... – ماذا يُمكن أن نضع مع البقر؟– ماذا يُمكن أن نضع مع الأشجار؟

يُمكن أن يكون هناك أكثر من تصنيف، فمثلا: يُمكن أن نضع تصنيف ثنائي الأبعاد، بُعد **الحيوان الأليف الذي لا يبيض مثلا كالكلب، الحمار...** ولأن بعض الفقرات يُمكن أن تُصنف في أكثر من مجموعة، لذلك ينبغي أن يُسمح للطلاب أن يُصنفوا وأن يُعيدوا تصنيف الأشياء عدة مرات، حيث أنه في هذه العملية تُتاح لهم ممارسة عملية تكوين المفاهيم، وتُشجع لديهم المرونة المعرفية مثل رؤية أن شيئًا ما يُمكن أن يُصنف في أكثرْ من مجموعة...وتنتهي هذه المرحلة عندما يفشل الطلبة في إيجاد تجميعات جديدة، وعندما يشعر الطلبة أنهم مقتنعون بالتصنيفات التي شكلوها. (قطامي، 2014، ص501).

-المرحلة الثالثة / مرحلة وضع العلامات (التسمية)(Labeling Phase)

ينتقل تفكير الطفل في هذه المرحلة بمساعدة المعلم، الى عملية أخرى يختبر فيها عناصر المجموعات التي سبق وأن قام بتشكيلها آنفا، واستدعاء معيار جديد مناسب لتلخيص كل ما يصف هذه المجموعة أو تلك، وهو ما يُعرف بالإسم. فالتسمية على بساطتها، إلا أنها تعكس قدرة الفرد على الإلمام بأكبر قدر من المواصفات وتجريدها في قالب شامل معبرا عنه بكلمة أو شبه جملة. في نموذج هيلدا تابا، ومن خلال التفاعل مع البيانات وتشاركها مع بقية التلاميذ، يُمكن ان تظهر بيانات أخرى جديدة،الأمر الذي يستدعي تبني معايير جديدة، كما تظهر الآراء المغايرة لا محالة والتي يقوم المعلم بتطويرها بالمزيد من الأسئلة حتى ترقى إلى تشكيل تصنيفات مقبولة. ومع فئة الأطفال وصغار السن تقوم المربية بتشجيعهم على تحقيق هذا الهدف من خلال السؤال: **ماذا يُمكن أن نسمي المجموعة التي فيها كذا وكذا؟**من خلال الرجوع بهم في كل مرة الى المواصفات التي تحملها عناصر كل مجموعة تسهيلاوتعويدا لهم على مثل هذه الخطوة، وهذا بغرض تطوير تصنيفات يتم استخدامها لاحقا، كما يُمكنها التدخل في حال لم يتوصل الصغار الى العبارة المناسبة، إذ يكفي فقط مجرد الاقتراب منها لكي تكتب العبارة بنفسها على الجدول. وبناءا على المثال السابق يُمكن ان تطلب المربية ذلك من الأطفال كتالي:

- ماذا نُسمي **المجموعة (1)** التي فيها كل من البقر، الخراف الصغيرة، الكبش؟ بماذا يُمكن أن نصفها؟
- وماذا عن **المجموعة (2)** فيها بركة المياه، أماكن لتجميع العشب، هل هي تُشبه المجموعة الاولى؟ إذن ماهي؟؟؟
- **المجموعة (3)** فيها أشخاص، ليس أدوات ولا حيوانات، من هم هؤلاء؟؟؟ وهكذا مع باقي المجموعات.

يرى قطامي (2014) أن المراحل الثلاث السابقة، التعداد، التجميع والتسمية يُمكن أن تكون مرحلة تشخيصية للمكتسبات القبلية للمتعلمين، وفيها يستطيع المعلم (المربية) أن يستخرج أغلب ما لدى الأطفال

من معلومات حول موضوع الدرس، وفي حالة عدم توافر القدر الكافي من تلك المعلومات، يتم تزويدهم بها مباشرة أو من خلال تنظيم أنشطة خارجية للمزيد من الخبرة الوقائعية، والتي ستستخدم لاحقا في التحليلات الموالية (قطامي،2014، ص 512).

و تجدر الإشارة في هذه المرحلة إلى تنبيهات كانت هيلدا تابا قد وجهتها إلى المعلمين في حال وجود مشاكل في تصنيف المجموعات وتبويبها بالقول: " افترض انك تُحدث المُتعلم عن تسمية تصنيفات ووردت إجابات كتالي: مرافق، ظروف، التربية والتعليم، المواصلات ... نقترح:

1- بشكل عام عندما ترد استراتيجية التبويب تابع وحاول التعرف على أي جوانب أخرى مرتبطة بالموضوع.

2- عندما يتم تحديد تصنيف نوع مختلف من التصنيفات الاخرى، فإنه يُمكن استبعاده بمجرد ما تكونت التصنيفات، والموضوعات الخاصة بالتصنيف المُستبعد يُمكن تجميعها جزئيا تحت تلك التصنيفات الباقية.

3- عندما يتم تحديد تصنيف نوع غير واضح، فإن على المعلم ان يطلب التفسيروالشرح من الأطفال الذين تقدموا بذلك، حيث ينبغي عليه شرح ما قصدوا، أو ذكر أسماء عناصر يعتقدون انها تنتمي إلى التصنيف الذي تم ذكره.(قطامي،2014، ص 530)

- استراتيجية تفسير البيانات Data Interpretation Strategy: والتي تنعكس في مرحلة جمع المعلومات والمرحلة الرابعة، كما ظهرت في المخطط السابق. وفيما يلي جدول يوضح تلك المكونات:

الجدول(07) يوضح نشاطات وعمليات ومثيرات استراتيجية تفسير البيانات.

النشاط الظاهري	العمليات الذهنية الخفية	المُنبهات والأسئلة المُثيرة
1-تحديد العلاقات الرئيسية	**التمييز**	**ما الذي رأيته؟ما الذي وجدته؟**
2- اكتشاف العلاقات	**ربط المجموعات مع بعضها وتحديد العلاقات السببية**	**لماذا حدث هذا؟**
3-الوصول إلى الاستدلالات	**الذهاب إلى ما وراء المعطيات من المعلومات وإجراء استقراءات**	**ماذا يعني هذا؟ماالذيتستنتجه؟ ما هي الصورة التي تخطر بذهنك؟**

(قطامي، 2014، ص 526)، وفيما يلي تفصيل عنها:

تُبنى هذه الاستراتيجية على العمليات العقلية التي تتضمن: التفسير، الاستدلال، والتعميم. إن عملية التعرف على الأشياء تتطلب من الطفل أن يُميز بين خصائص الأشياء والفقرات وتتطلب أن تكون لديه معلومات معينة، كما أن شرح الفقرات التي تم التعرف عليها يتطلب من الأطفال ربط الفقرات معا بعلاقة (قطمي، 2014، ص 525)

فبعد الانتهاء الاستراتيجية الأولى ، يتم الانتقال الى عملية جمع المعطيات في **خلايا** داخل الجدول الإسترجاعي، وهي عملية متطورة في جمع المعلومات، أكثر تنظيما من سابقتها، حيث يُطلب من الطفل / المتعلم ملأ كل خلية بما يمتلكه من معرفة بالمعلومة المشتقة من مصادر مباشرة أو غير مباشرة، ومع الاطفال صغار السن يُمكن ان تبدأ المعلمة سؤالهم بطريقة منتظمة حتى تستخرج ما يلزم من معلومات لديهم خاصة بكل خلية . وأما بالنسبة للأكبر سِنا فسيكون على كل واحد منهم الاجتهاد في ملأ الخلية الخاصة به بطلب من المعلم دائما بالاستناد على ما جمعه من معطيات من مختلف المصادر المتاحة، والتي يُنصح بأن تكون عبارة عن مواد يجلبها المعلم / المربية معها داخل الفصل توفيرا للوقت والجهد، من صور، مجسمات، خرائط، أشكال ... وفي المثال السابق " زيارة الى المزرعة " قد تختار المربية معيارين

للحكم بناءا عليهما، كالعمل أو الوظيفة أو الخِدمة المُقدمة والغذاء أو مادة التشغيل في ظهر الجدول الاسترجاعي كما يظهر في الجدول الموالي:

الجدول(08) معايير الجدول الاسترجاعي

المعيار / الخلية	النشاط/ الوظيفة	الغذاء/ مادة التشغيل
الأشخاص	**الخلية 1:** عمال الصيانة، الحارس، المزارعون، مالك المزرعة...	**الخلية 2:** خضروات وفواكه المزرعة، الماء، الخبز التقليدي...
الأدوات والهياكل	**الخلية 3:** الحرث، السقي، إستخراج المياه، جمع أكل الحيوانات	**الخلية 4:** البنزين، الكهرباء، لا تحتاج شيئ..
الحيوانات	**الخلية 5:** تقديم الحليب، البيض، الصوف، اللحوم..	**الخلية6** : الأعلاف، الماء، الحبوب، بقايا الطعام..

وتجدرالإشارة إلى أنه بالإمكان تعبئة الخلايا بالعبارات المناسبة بمساعدة المعلمة، أو بإلصاق الصور الدالة عليها والتي تكون المربي(ة)/ المعلم(ة) قد أحضرها سلفا.

المرحلة الرابعة (التعميم) : في هذه المرحلة يُطلب من الأطفال / المتعلمين عموما إستخلاص تعميمات تصف الخلايا السابقة، إن الهدف الرئيسي من استخدام جدول المعلومات هو خزن المعلومات بطريقة تسمح بالتحليل، وتبدا عملية معالجة المعلومات باختبار وفحص المعلومات التي تتضمنها كل خلية في الجدول. وينقل المعلم طلابه عادة إلى هذه البداية المنطقية بالطلب منهم صياغة جُمل عن المعلومات التي تتضمنها الخلية الواحدة...وفي هذه المرحلة تبدأ خطوة **التفكير الإستقرائي**، ويُسمي البعض هذا الجزء من المرحلة بأنه صورة مُصغرة من النشاطات الإستقرائية العامة.(قطامي، 2014، ص 506). ولا يتم ذلك بنجاح إلاّ من خلال الشروط التالية:

– كثرة المعلومات(الملاحظات) وتوسعها، يتم تشجيع الكبار على استجلابها، وتوفير مادتها للأصغر سِناً.

– في حال توفر مادة هذه العملية – المعلومات والبيانات المُستقاة من الملاحظات – لدى المتعلمين، تكون هذه المرحلة هي الدرس الإستقرائي بذاتها.

– إعطاء الوقت الكافي للطفل خصوصا وللمتعلم عموما لممارسة عملية التحليل، وليس مرغوبا استعجاله لتقديم تعميمات سريعة قد لا تكون دقيقة وغير مُتأكِداً منها، لأن هذه التعميمات هي التي سوف يُطالب بالدفاع عنها في المرحلة الموالية. وعندما يكون الطفل بصدد صياغة عبارة تعميمية خاصة بكل خانة، يُمكن للمعلمة أن توجه انتباهه للخانة المقصودة وتسأله " أنظر ماذا يفعل هذا الرجل / الحيوان ... مثلا " ثم تستدرجه بسؤال آخر" ماذا نقول عنه؟ إنه....." بحيث تستحثه لاستخراج المزيد من الملاحظات بمشاركة الأطفال وتوجيهات المربية بالأسئلة المثيرة المختلفة والموجهة لتحقيق الهدف أو الوصول إلى التعميم المطلوب، كما يُمكن ان تترك المجال مفتوحا لتعميمات اخرى قد يتوصل إليها الاطفال، ففي هذا الصدد تُلفت تابا نظر المعلمين إلى انه في حالات كثيرة، ليس من الضروري أن يدفع المعلم الأطفال للوصول إلى القرار النهائي، حيث إن التركيز ينصب عادة على العمليات الإجرائية وليس على المضمون كما أن الإجراء المفتوح والمرن يُشجع الأطفال عادة على ان يوردوا عناصر يصعب التعامل معها في نفس الوقت.(قطامي،2014،ص 530) وقد يصل الأطفال أو المتعلمون عموما الى عدد من التعميمات، ومن الأمثلة على تلك المُحتملة في المثال السابق نذكر:

الخلية الاولى: **ليس هناك مكاتب أو غرف للعمل في المزرعة.**

الخلية الثانية والسادسة: **يعتمد الأشخاص والحيوانات في طعامهم على منتوجات المزرعة بشكل كلي.**

الخلية الثالثة والرابعة: **للعمل بالمزرعة نحتاج الى أدوات ومصادر للطاقة من خارج المزرعة.**

الخلية الخامسة: **منتوجات المزرعة تزيد عن حاجتها لذا ينبغي تصدير الفائض منها.**

يُمكن للمربية أن تسرد كل تعميم تم التوصل إليه على مسامع الاطفال وتشرحه لهم، كما يُستحسن أن تدعمه بالصور المعبرة ما أمكن مع تعليقها في الجدول الإسترجاعي. ويتم تحديد التعميم انطلاقا من الاهداف العامة المُسطرة في البرنامج التعليمي للمؤسسة التعليمية سواءا كانت روضة، مدرسة أو أي مؤسسة أخرى.

استراتيجية تطبيق المبادئ: Application of Principles Strategy تتشكل هذه الاستراتيجية وفق المحطات التي يُلخصها الجدول الموالي: (قطامي، 2014، 528)

الجدول(09)استراتيجية تطبيق المبادئ

النشاط الظاهري	العمليات الذهنية الخفية	المُنبهات والأسئلة المُثيرة
1- التنبؤ بالنتائج وشرح الظواهر غير المألوفة، ووضع فرضيات	تحديد طبيعة المُشكلة أو الموقف، استرجاع المعلومات المُتعلقة بها.	ماذا يُمكن ان يحدث لو أن...؟
2- شرح التنبؤات، دعم الفرضيات.	تحديد العلاقة السببية التي تقود إلى فرضية أو إلى تنبؤ.	لماذا تعتقد ان هذا سيحدث؟
3- التأكد من التنبؤات	استخدام المبادئ المنطقية أو المعرفة المرتبطة بالحقائق لتحديد الظروف والشروط الضرورية.	ماذا تحتاج حتى يُمكن القول أن هذا صحيح بشكل عام أو من المُحتمل أنه صحيح؟

وبناءا على المُخطط السابق(مخطط المراحل) فإن هذه الاستراتيجية تنعكس في المراحل الخامسة، السادسة والسابعة، حيث يُطلب من الطفل القيام بتنبؤات بناءا على ما لديه من معلومات وبيانات تم تجميعها داخل الخلايا في الجدول الإسترجاعي السابق. يقوم الطلبة وفق هذه الاستراتيجية بتطبيق مبادئ معروفة وحقائق، إما لتفسير ظواهر أو أحداث غير مألوفة أو للتنبؤ بنتائج جديدة(قطامي،2014،ص 522) .

المرحلة الخامسة والسادسة/ وضع التنبؤات: في هذه المرحلة سيكون على الأطفال أن يقترحوا تنبؤات بناءا على التعميمات التي سبق أن توصلوا إليها، ويكون عليهم إزاء ذلك تقديم تفسيرات لها بناءا على ما لديهم من خبرة بها، حيث يكون على المعلم(ة) أن يواصل توجيه الأسئلة بشكل منهجي متسلسل لاستخراجها. وتجدر الإشارة في هذه المرحلة إلى أن التنبؤات قد تكون عفوية بمعنى عدم تقييد الطفل بأهداف تنبؤية مسبقة، وذلك في حال كان الأطفال أكبر سناً، أو كان الأمر يتعلق باكتشاف قدرة المتعلمين على التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي، كمايُمكن أن تكون التنبؤات مسطرة سلفا يتم استدراج المتعلم اليها بالاسئلة السابرة، حتى تُغطي أهداف البرنامج المعمول به. ومنه يُستنتج أن هذه الاستراتيجيات لديها من المرونة ما يجعلها صالحة للتطبيق في مواقف تعليمية مختلفة، سواءا كانت منظمة أو غير منظمة، مباشرة أو غير مباشرة، وبناءا على المثال السابق (الزيارة الى المزرعة) وللمزيد من الشرح يُمكن أن تكون التنبؤات، والتفسيرات كما يظهر في الجدول التالي: **الجدول(10) التعميم والتنبؤ والتفسير**

التعميم	التنبؤ	التفسير
ليس هناك مكاتب أو غرف للعمل في المزرعة.	سوف يقل عدد العمال في فصل الصيف أو الشتاء	العمل يجب أن يكون بالخارج والخارج قد يكون حاراً أو بارداً وممطر.
يعتمد الأشخاص والحيوانات في طعامهم على منتوجات المزرعة بشكل كلي	سيكون عليهم الاعتماد على أنواع محددة فقط من الأكل	ليس بالإمكان الحصول على الحلويات والمشروبات الغازية ...
للعمل بالمزرعة نحتاج الى أدوات ومصادر للطاقة من خارج المزرعة	سيكون بالإمكان أن يتعثر إنتاج المزرعة	بسبب الانقطاع في الكهرباء أو عدم توفر الأدوات في الوقت المناسب إذا أصابها عطبٌ ما.
منتوجات المزرعة تزيد عن حاجتها لذا ينبغي تصديرالفائض منها.	سيكون على مالك المزرعة أن يصرف المزيد من الاموال	ليقتني المزيد من وسائل النقل والتبريد للحفاظ على المنتوجات حتى لا تفسد قبل تسويقها.

المرحلة السابعة/ دعم التنبؤات: إن ممارسة طريقة سؤال الطلبة لتدعيم استدلالاتهم سواءا في التعميمات التي صاغوها، أو في التوضيحات أو في التنبؤات، تحقق لهم نتائج هامة، إذ أن هذه الطريقة تُساعد الطلبة على اكتساب القدرة على أن يُفكروا بطريقة ناقدة إن الطلبة الذين يُطورون القدرة على ربط المعلومات المُعزَزة باستدلالاتهم يكتسبون أداة قوية، تسمح لهم بان يُفكروا تفكيرا ناقدا في كل الأحداث التي يُواجهونها ويسمعونها أو يُشاهدونها، سواءا كانت ضمن أخبار التلفزيون، او حتى في مقايضة بائع متجول.(قطامي، 2014، ص 511). بعد تفسير التنبؤات سيكون على المتعلمين أطفالا كانوا أم كباراً الدفاع عن تفسيراتهم و اختبارها للوصول إلى مستوى المبادئ، وهو ما سيعمل المعلم(ة) على تأسيسه من خلال طرح السؤال: " **ماذا لو؟؟؟**" إن هذا النمط من الأسئلة يعمل على تمحيص جودة وجدّية الاطفال في اعتناق ما توصلوا إليه من تنبؤات، ومدى تماسكها لمواجهة ما يُمكن أن يُناقضها واقعياً، وقد لا يكون الطفل صغير السن على قدر كبير من المنطقية في دعم تنبؤاته التي غالبا ما يُظفي عليها الطابع الخيالي، إلا أن مواصلة تفكيره وفق هذه المنهجية سيزيد من إدراكه للخبرة التي يمتلكها عن الأشياء والأشخاص من حوله، فالمهم ليس صيرورة التنبؤات بل هوالسيرورة التي تنشأ وفقها هذه التنبؤات.

واستكمالا للمثال السابق، يُمكن أن تكون الأسئلة من نوع "ماذا لو؟" في التنبؤ الأول " **سوف يقل عدد العمال في فصل الصيف والشتاء**" المُستخرج من التعميم القائل بأن " **ليس هناك مكاتب أو غرف للعمل في المزرعة** "كما يظهر من خلال المناقشة التالية :

– س: ماذا لو واجه مالك المزرعة مشكلة تغيب العمال عن العمل؟ ⟸ ج: سيأتي بعمال آخرين.

– س: ماذا لو لم يجد؟ ⟸ ج: يستعمل الروبوتات أو الآلات ...الخ

وقد يكون المبدأ المطلوب التوصل إليه هنا هو " **ضرورة المكننة لضمان استمرار الانتاج الزراعي** " أو أي مبدأ آخر، وهنا يُتابع المعلم(ة) طرح الأسئلة إلى أن يصل بإجابة المتعلم إلى الهدف .

ثم يطلب المعلم(ة) من المتعلمين تلخيص كل المعلومات التي تمت مناقشتها في جملة إخبارية شاملة، وبالنسبة للصغار يكفي أن تُشير المربية الى المبدأ المراد بالعبارة المناسبة وبشكل مبسط ، أو حتى بصورة خارجية جديدة لم يتم تناولها من قبل، وهكذا تنتهي العمليات الثلاث.

3- التقويم في نموذج تابا :

تُعد مرحلة التقويم أساسية في أي برنامج أو نموذج تعليمي أو تدريبي كان، فهي بمثابة البوصلة التي يقيس بها القائمون على العملية التعليمية أو التدريبية الاهدافَ التي تم تحقيقها والتي لم تتحقق بعد، من خلال ما يقفون عليه من نتائج في القياس سوءا قبل او أثناء او بعد انتهاء العملية التعليمية أو التدريبية، وفي نموذج تابا يتم التركيز على بُعدين في التقويم وهما بُعدا المحتوى التعليمي والعملية التعليمية. ففي المحتوى يتم التركيز على مهارة القدرة على تحديد أي المواقف تلك التي يُمكن فيها استخدام التعميمات، إظافة إلى مهارة استخدام التعميمات للتنبؤ بأمور مختلفة في المواقف المغايرة، واما فيما يتعلق بالعملية التعليمية، فإن القياس يهتم بمهارة المتعلمين في الوصول إلى استدلالات مختلفة إنطلاقا من تزويدهم بمعلومات في مواقف جديدة. وتجدر الإشارة إلى أن الهدفين الرئيسيين(العملية والمحتوى) مترابطان، ولذلك، يكاد يكون من المستحيل قياس أحدهما دون الآخر، لأن الطلبة لا يستطيعون معالجة المعلومات دون أن يكون لديهم محتوى محدد كإطار مرجعي، كما أنه من الصعوبة بمكان أن نتعامل مع المحتوى إلا إذا كان سطحياً ومصطنعا أو على مستوى التعلم الحفظي، بدون استخدام بعض أنواع المعالجة (قطامي،2014، ص 514).

3-1- قياس المحتوى Measuring of Content:

قياس المحتوى يعني التعرف على قدرة المتعلمين على قياس العلاقة بين المفاهيم (التعميمات) أو إدراكهم للمفهوم الواحد، لذا فهي تعتبر عملية دقيقة أكثر من غيرها من القياسات، يُمكن في هذه الحالة اعتماد إحدى الطريقتين: – تقديم تعميم ما، والطلب من المتعلمين إعطاء ما يكفي من الأمثلة لتوضيحه.

– عرض مواقف يُمكن أن يُطبق فيها التعميم ثم الطلب من المتعلمين التمييز بين تلك المواقف.وعلى افتراض أن المثال السابق (**زيارة إلى المزرعة**) يُمثل أحد الدروس المُدرجة ضمن المحتوى التعليمي الخاص بالتعرف على الوسط الطبيعي لدى الأطفال، وبناءا عليه، يُمكن أن يقوم المعلم(ة) بتحديد تعميم خارجي (لم يسبق للمتعلمين وأن تعرفوا عليه) يعكس مفهوما معينا عن الوسط الطبيعي ويطلب منهم إعطاء أمثلة عليه، وليكن المثال التالي: التعميم الذي انطلق منه المعلم التالي:

يعيش الانسان مع الحيوانات الأليفة، ولا يُمكنه ذلك مع المتوحشة

ثم يقرأ المعلم(ة) الفقرة التالية : **[إن الحيوانات الأليفة قريبة من المنازل والتجمعات السكنية، فقد نراها تسير في الطرقات كالقطط والكلاب، أو قد نجدها عند المزارعين كالدجاج والأرانب، أو قد نشاهدها في الحقول تأكل الأعشاب ويرعاها الرعاة كالأبقار والخراف، ولكن عند زيارة حديقة الحيوانات فقد نجد بعضها داخل الأقفاص، إذ لا يُمكن للانسان الاقتراب منها كالأسود والضباع، فهي موجودة هناك حتى يتعرف عليها الناس فقط].**

ثم يطلب من المتعلمين أن يقولوا له كيف عرفوا أن هذه الفقرة تحتوي على التعميم السابق؟ هذا على اعتبار أن هؤلاء المتعلمين هم من فئة الأطفال صغار السن. وحتى يقيس المعلم(ة) مدى قدرة المتعلمين على تطبيق التعميم يُمكن إدراج المثال التالي:

" الحيوانات المفيدة للإنسان هي التي يُمكنه العيش بالقرب منها، ماهي الحيوانات الأكثر فائدة للإنسان في القائمة التالية: ضع 1 – 2– 3– 4 من الأكثر إلى الأقل فائدة

– الفأر – الكلب– الدجاج– القط.

كما يتوجب على المعلم(ة) أن يُحدد أسباب فشل من لم يستطع منهم الإجابة بشكل صحيح على الأسئلة، وتحديد ما إن كان ذلك راجعاً إلى عدم فهم التعميم ، أو ضعف القدرة على التنبُؤ أو إلى كليهما، ولأن التقويم يهدف في الاساس إلى الإصلاح، فإن على هذا الاخير أن يتبع عمليةالقياس بالإجراءات التصحيحية المناسبة لكل حالة.

3– 2– قياس العملية Measuring of Process:

ومما سبقت الإشارة إليه، فإن كل من المحتوى والعملية لا يُمكن الفصل بينهما تعليميا، كما لا يُمكن الفصل بينهما قياساً، فحتى يتم قياس العملية لا بُد أن يتوفر للمتعلمين مجموعة من المعطيات والبيانات كخلفية أو إطار مرجعي يُشكلان المحتوى الذي من خلاله يستطيع هؤلاء ممارسة التعميم، أو استخلاص التنبؤات وتفسيراتها وكذا الخروج بالقواعد والمبادئ المناسبة، يتم القياس على هذا المستوى إما ب:– تقديم جداول استرجاعية جديدة لم يسبق تناولها من قبل ، والطلب من المتعلمين الخروج بما يلزم من تعميمات، تنبؤات أو مبادئ.

– الطلب المباشر من المتعلمين بأن يقدموا استدلالات جديدة وتنبؤات غير مسبوقة انطلاقا من محتويات (جداول استرجاعية) تمت دراستها سلفاً. و**كمثال** عن الطريقة الاولى يُمكن إدراج المثال الذي تقدم به قطامي (2014،ص 516– 517) كما يلي: اعتمادا على المعلومات التي تضمنها الجدول الموالي:

الجدول (11) المقارنة بين الحيوانات في جدول استرجاعي.

	الأسماء	**الطعام**	**الموقع**	**البيئة**
حيوانات المزارع في بلدنا	بقر خيول خراف دجاج كلاب قطط	حبوب قش عشب حليب لحم فضلات قوارض	بقر– في الجنوب خيول– حول مناطق الماء. الدجاج في الأغوار أو في مناطق قريبة من المدن	مراعِ – حظائر
حيوانات أليفة	كلاب قطط سعدان ببغاء أرانب	حليب، لحوم فضلات قوارض خس وموز حبوب	في كل البلاد	بيوت وأقفاص
حيوانات من بلدنا	نسر أرنب ظبي دُب	قوارض أرانب عشب، بذور خس قوارض، أسماك	في الوسط والجنوب البراري المركزية وبعض الجبال، والجبال المركزية	الصيف والشتاء البارد، التلال الصغيرة العشب والتلال المستديرة الغابات ، البرد، المطر
الحيوانات المتوحشة	الأسد القرد الفيل،الزرافة	خس، موز الجوز القش	أفريقيا، وسط أمريكا، الهند	غابات السافانا، المناطق الاستوائية، الغابات والبراري.

أي من التعميمات التالية يُعتبر أكثر تعزيزاً للمعلومات التي تضمنها جدول الاسترجاع السابق؟

أ- تأكل الحيوانات الأليفة اكثر من الحيوانات المتوحشة.

ب- تأكل الحيوانات المتوحشة مواد نباتية أكثر من الحيوانات الأليفة.

ج- إن غذاء الحيوانات الأليفة أكثر تنوعا من غذاء الحيوانات المتوحشة.

د- تأكل الحيوانات الأليفة مواد نباتية أكثر جزئيا من المواد التي تأكلها الحيوانات المتوحشة.

يُعتبر البديل المُحتمل هو البديل (د) اعتمادا على المعلومات التي تضمنها الجدول الاسترجاعي، بينما لا ترتبط البدائل الأخرى بالمعلومات التي ضمها الجدول. (قطامي، 2014، ص 517)

4- نموذج تابا للأطفال:

إن تطبيق نموذج هيلدا تابا في تعليم التفكير الإستقرائي للأطفال، مرهون ببعض التعديلات الواجب إجراؤها على **الجدول الإسترجاعي** وذلك للإعتبارات التالية:

- إن صياغة التعميمات وتقديم التفسيرات والتوضيحات المُدعِمة للتنبؤات يعتمد بشكل كبير على اللغة قراءة وتعبيراً، ولعل ذلك ما يجعل منها مشكلة تواجه المعلم(ة) عند استخدامه للنموذج مع الأطفال.

- الجدول الإسترجاعي عبارة عن شبكة من االخلايا المنشورة أمام المتعلم والتي يجب عليه التعامل مع كل ما فيها من المعطيات. وعليه فإن ما يجب إدخاله من تعديلات على الجدول الاسترجاعيكي يصبح صالحا للعمل به مع الأطفال، يستهدف تبسيط **المحتوى** و إدخال المعينات الأخرى كالصور، المجسمات، الشرائح... وغيرها من الوسائط التي يتعامل الطفل معها بشكل ملموس أكثرللتعبير عن المعلومات والأفكار التي يُدلي بها عند الإجابة على الأسئلة. كما يجب أن يبدأ المُعلم باستخدام أقل عدد من الخلايا (06) على أكثر تقدير، كما سبق وأن تم توضيحه في المثال (زيارة إلى المزرعة)، لأن قدرات الطفل الإدراكية لا تُمكنه وهو في سن صغير من التعاطي مع العديد من البيانات في وقت واحد. أما فيما يخص **العملية**،

فعلى المُعلم(ة) أن يستخدم اللغة البسيطة في طرح الأسئلة – كما سبق وأن تناولنا ذلك في شرح مراحل الاستراتيجيات المختلفة، مع الحفاظ على نفس المنهجية في توجيهها.

الخلاصة:

تعتبر هيلدا تابا من التربويين الفاعلين الذين قدموا خدمات نوعية للعملية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية بُعيد الحرب العالمية الثانية، والذين أقنعوا تلك الأوساط بأن التفكير مهارة يُمكن تعلمها، فرغم أصولها الإيستونية، إلّا أنها ساهمت بشكل فعال في بناء الفرد الأمريكي، المتعايش سلميا مع مختلف الأطياف الإجتماعية والجاليات والأعراق، وذلك انطلاقا من قناعاتها بدور المؤسسة التعليمية في تعليم التفكير السليم المُنظم لإيجاد ذلك النوع من الأفراد. كما انعكس عطاء هيلدا تابا بوضوح أثناء عملها لتطوير المناهج التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، في أنموذجها الموجه لتعليم التفكير الاستقرائي باستراتيجياته الثلاث لبناء المفهوم، تفسير البيانات وتطبيق المبادئ، وكلها تستهدف تطوير مهارات تفكير المتعلمين العليا.

الفصل الرابع: أطفال الروضة

مقدمة.

1- الروضة عالمياً ومحلياً.

2- طفل الروضة / خصائص وحاجات.

3-الطفل و التفكير/ نظريات، آراء وبرامج.

4- التعليم في رياض الاطفال /المبادئ والصعوبات.

الخلاصة.

تمهيد :

بدايةً، تجدر الإشارة إلى أن مرحلة الطفولة في حياة الكائن البشري، لا سيما الاولى منها، تلعب دوراً مفصليا في تحديد ملامح شخصيته المستقبلية بكل أبعادها، فهي البداية التي ينطلق منها لبناء معتقداته عن الذات وعن الآخر، ولتحديد اتجاهاته وميوله المختلفة في الحياة، وهي المرحلة التي تتأسس فيها اللبنة الأولى لقدراته العقلية، العاطفية والحسحركية، ومن هناك ترتسم لديه صورة أولية عن مكانته الاجتماعية ودوره في تشكيلها من خلال نمو الجانب الأخلاقي والذكاء العاطفي لديه. تُؤكد الدراسات النفسية أن كل ما يُحققه الفرد من تعلُم في مراحل عمره المُتقدمة، إنما يقوم على تعلم سابق تمتد جذوره في الطفولة المُبكرة التي تشهد أسرع فترة في حياته، مثلما أكدّه جراي Gray وزملاؤه. (شريفي، د.ت، 88)، حيث تعرف طفرة كبيرة في جميع نواحي النمو، حيث يتكون (54%) من طول الانسان عند بلوغه الثالثة، (32%) بين 3-12، و (14%) 12-18، وأن (50 %) من مكونات الذكاء العام تتكون بين 4-8 سنوات، و (20%) بين 8-17 سنة.(السمدوني وأحمد، دت،04).إن وجود الطفل في هذه المرحلة العمرية حدثٌ لا يتكرر، رغم كونها مرحلة حافلة بالأحداث والتغيرات و الإنجازات التي يُحققها الطفل بما يولد معه من حُبِ للاكتشاف وميلِ كبير نحو التعلم، فكما قال أفلاطون " **طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك، فإن لسفينة دولته الحظ في سفرة طيبة** "

(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 7).

1- الروضة عالمياً ومحلياً:

نظراً للاعتبارات والقناعات الكثيرة التي تم التوصل إليها عبر حقب زمنية طويلة من حياة البشرية بشأن الطفولة المبكرة وحساسيتها كمرحلة عمرية فارقة في حياة الإنسان، ونظراً للتغيرات التي عرفتها تشكيلة المجتمعات الإنسانية على مدار عقود من الزمن، عبر فترات متباينة من النمو الإقتصادي والصناعي والتكنولوجي، ونظراً لما نجم عن هذا وذاك من تداعيات على نوعية وسيرورة العلاقة بين أفراد الأسر في كل دول العالم من تغير

للأدوار كيفياً في بعض الأحيان وكمياً في أحيان أخرى، نظراً لكل ما سبق تشكلت مفاهيم جديدة حول الدور الذي يجب على المجتمع أن يُؤديه في خدمة أفراده وحماية لبناته الأسرية وكينونته المجتمعية، في حالات معينة تكون تلك المفاهيم جديدة كُليةً، وفي حالات أخرى تكون مفاهيم تم تعديلها وتطويرها لمواكبة تيار الحضارة الانسانية.ومن بين تلك المفاهيم مفهوم – الروضة–

1-1-نبذة تاريخية عن الروضة في العالم:

عرف العالم مجموعة من المحطات بدأت منذ أواسط القرن 18 في رعاية الطفولة المبكرة، بدءاً من أوروبا إلى أمريكا وروسيا، حيث اقتصر العمل على مجموعة من الجهود الشخصية لبعض المربين الذين كانوا يسعون إلى رعاية الأطفال اليتامى والفقراء وضحايا الحروب، وما يُلفت النظر أن هذه الاجتهادات جاءت بمبادرات شخصية دون تدخل لمؤسسات الدول إلا متأخراً، مما يُؤكد دور الفرد في إصلاح المجتمع، عندما تتوفر لديه المعرفة والرغبة الصادقة في ذلك، وخلال رصد الباحثة لتلك المحطات، لاحظت غياب تام للدول العربية او المجهود العربي في هذا الصدد، رغم أسبقية هذه الأخيرة في الاهتمام بالطفل سواءاً من منظور ديني بحت، أو بناءاً على تجارب رائدة قادها زعماء الفكر الإسلامي الأوائل. وفيما يلي تلخيص لأهم تلك المحطات كما تظهر على الجدول أسفله:

الجدول (12) تاريخ الروضة العالمي

التجربة	المنطقة	التاريخ	الهدف	الوصف
جون فريدريك أبرلين Jan Frederick Oberlin	– فرنسا منطقة الألزاس واللورين	1796	مساعدة سكان المنطقة الفقراء	– دار في كل منطقة سكنية، لكل دار مديرة ومربيتان ، واحدة للتعليم والترفيه، وأخرى للتدريب على المهارات اليدوية، يدفع أجورهن من ماله الخاص،
– روبرت ريكس Robert Raikes – روبرت أوين Robert Owen – أندروبل Andreubell – جوزيف لانكستر Joseph Lancaster	– إنجلترا	مطلع القرن 19 1812	– تعليم الصغار – تكوين شخصية الصغار. – رعاية الاطفال	– مدارس أيام الآحاد. – يدفع أجور المعلمين من ماله الخاص.
يوهان هاينريش بستالوزي Pestalozzi	– سويسرا	1798 1799 1804	–تعليم الأطفال اليتامى. – تعليم أطفال الفقراء – تكوين مُعلِمي الصغار	– مدرسة ستانز Stanz – مدرسة برجدورف Burgdorf – معهد إيفردون
فريدريك وليام فروبل Friedrick.w. Frobel	– ألمانيا	– 1840 – 1849	تعليم الأطفال ورعايتهم إعداد مُعلمي الروضة	– أول روضة أطفال . – مدرسة مُعلمي رياض الاطفال
ماريا منتسوري Maria Montessori	– إيطاليا	1907	تعليم الاطفال وتأهيلهم	– بيت الطفل .
ديفيد ديكرولي David Decroly	– بلجيكا	1901– 1904	–تعليم الاطفال المعاقين ذهنيا – الأسوياء	– مدرسة المعاقين ذهنياً. – مدرسة الأسوياء .
قطاع الدولة	الولايات المتحدة الأمريكية	– 1914 – 1920 – 1930	– رعاية أطفال البحارة – رعاية الأطفال	– دور الرعاية أطفال العمال والبحارة – أول دار حضانة – إنشاء الدولة الكثير منها
قطاع الدولة	روسيا	1938	التربية على الاشتراكية	مركز لينينجراد لرعاية الأطفال

(مخطاري،2017، ص 521-522).

ومنذ ذلك الحين أصبح التعليم في هذه المرحلة كما يوضحه السمدوني وأحمد (دت)، محوراً للاهتمام العالمي، الذي جسدته اتفاقية الطفل عام 1989، ومؤتمر **جوميتين** للتعليم الأساسي للجميع، الذي عُقِد في مارس 1990، ومؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل في سبتمبر 1990، وكل ما عُقِد بعد ذلك من مؤتمرات ترصد الواقع وتُتابع تنفيذ الإلتزامات التي تعهدت بها الدُول في تلك الاتفاقيات والمؤتمرات، مثل اجتماع داكار عام 2000، و اجتماع الدول التسع الأكثر اكتظاظاً بالسكان الذي عُقد في سبتمبر عام 2001 وغيرها من الاجتماعات والمؤتمرات(السمدوني وأحمد، دت، ص 3). أما في البلاد العربية فإن الاهتمام بالطفل وفي تأسيس رياض الأطفال، فقد جاء متأخرا، إلا أنه وفي السنوات الأخيرة، ظهرت اتجاهات رسمية وغير رسمية سواء كان ذلك في القطاع الخاص أو العام لإنشاء دور الحضانة أو رياض الأطفال، وهي تضم على الأكثر أبناء الطبقات الغنية أوأبناء الطبقات الوسطى، على أساس أن الغاية الأساسية والأولى هي عملية استثمارية مادية أكثر منها تربوية (مخطاري، 2017، ص 522). والجزائر كغيرها من الدول أولت ما ينبغي من الاهتمام بهذه الفئة ولو كان ذلك بصفة متأخرة، نظراً للعامل الاستعماري ومخلفاته، وهو ما سيتم التطرق إليه في العنصر الموالي.

1- 2- الروضة في الجزائر:

لقد تم تناول هذا العنصر من الدراسة من خلال ما جاء في القرارات الرسمية للدولة وليس من خلال الوقائع الميدانية، فذلك موضوع دراسة مستقلة بذاتها، إختبرها ولا يزال يختبرها الكثير من الباحثين في هذا المجال، أنظر(كاتي وآخرون 2021 – شريفي دت – مخطاري 2017 – مدور 2012...وغيرهم)، وبعد الإطلاع على مجموعة من الأدبيات توصلت الطالبة الباحثة إلى تعاريف متباينة للروضة، فقد أراد لها مؤسسوها الأوائل أن تكون حقلاً آمناً يوفره مجتمع الكبار للطفل، لكي ينمو فيه ويتطور بصحة وسلام تماماً كما تُزهر الورود في الحدائق الغنّاء، و رأى فيها البعض الآخر مؤسسة اجتماعية أنشاها المُجتمع لتُقابل حاجة من حاجاته

الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعاً إجتماعياً لتجعل منهم أفرادً صالحين في المجتمع، كما زعم آخرون أنها مؤسسة تعليمية أو جزء من النظام التعليمي تتميز بأنشطة اللعب المُنّظم، أو مؤسسة تعليمية تُعِدُ الأطفال للتهيئة لمرحلة التعليم الأساسي" (بوجحفة. دت، ويكيبيديا.2021، كاتي و آخرون ، 2021).

ويبدو أن التعريف الأخير هو الذي صار معتمداً لدى النظام التعليمي الرسمي و لدى وزارة التربية الوطنية في الجزائر، وذلك بناءاً على صيغة النصوص التشريعية التي جمعت بين مفهوم الروضة والتربية التحضيرية، فكما أوضحت شريفي أن الإلتفات نحو توسيع قاعدة الهرم التعليمي في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الاطفال) كان كبيراً، حيث تجسد هذا الاهتمام في الأمر رقم 76- 35 الصادر بتاريخ 16 أفريل 1976 عن الجريدة الرسمية لسنة 1976، المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية الذي يعتبر حداً فاصلاً في مسيرة منظومة التربية والتكوين، فحددت فلسفة التربية والتعليم بوضوح وأُعيد الاعتبار للمقومات الرئيسية للمجتمع الجزائري، واعتُبر التعليم التحضيري (رياض الاطفال) قاعدة الهرم التعليمي، وبهذا أصبحت جزءاً أساسياً وقاعدة متينة تؤسس وتقوم عليها المراحل التعليمية الموالية (شريفي، دت، ص 89). وتم فتح أقسام التربية التحضيرية في مدارس إبتدائية في السنة الدراسية 1982/1981، وسعت الجزائر إلى إعادة بناء كامل للمنظومة التربوية لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ وصدرت عدّة مراسيم تُؤكد على ضرورة هذا النوع من التعليم (مدور، 2012، ص 344). بالإضافة إلى ما جاء في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية اللتحضيرية لسنة 2004، الصادر عن وزارة التربية الوطنية / لجنة المناهج ، وذلك في العديد من عناصر ومواضيع هذه الوثيقة، نلاحظ بأن هناك توجه نحو دمج المفهومين كما أسلفنا مثل ما جاء في مدخل الدليل: " واعتباراً للمكانة التي تحتلها رعاية الطفولة المُبكرة في العملية النمائية لشخصية الطفل وبمختلف أبعادها...فإن الاهتمام لم يستثن مرحلة التربية التحضيرية... في مختلف الفضاءات / رياض الأطفال- أقسام التعليم التحضيري بالمداس الإبتدائية- أقسام التعليم القرآني- الكُتّاب.../ أي جميع المؤسسات التربوية التي تستهدف فئة الأطفال ما بين

الرابعة والسادسة من العمر وتتمثل هذه المستلزمات في منهاج التربية التحضيرية الخاص بفئة الأطفال فيما بين الخامسة والسادسة من العمر(الدليل التطبيقي لمنهاج التعربية التحضيرية، 2004، ص 4)

ونحن لسنا هنا بصدد مناقشة أو تحليل هذه الوثيقة، ولكن ومن خلال قراءة كاملة لها تبين أن الدليل بُني على أساس أنه موجه للعاملين في رياض الاطفال رغم كون العنوان يُفيد بأنه يختص بالمرحلة التحضيرية المعروف عنها أنها تُطبق في الأقسام التابعة للتعليم الإبتدائي أو الأساسي سابقاً. وفي حدود الخبرة المتواضعة للطالبة الباحثة، فإن هناك اختلاف واضح بين مفهوم الروضة وبين مفهوم التربية التحضيرية كما هي ممارسة في الواقع وكما دلت عليها التشريعات.

فالروضة بناءاً على أصولها وقواعدها التنظرية، تعتبر مكاناً لتهيئة الطفل تهيئة علمية، منظمة ومُتدرجة **للحياة** بصفة عامة وليس **للمدرسة** فقط، بما تضمنه له من برامج ثرية تحرص على تنميته من جميع الجوانب، الفيزيائية، الوجدانية، الإجتماعية والمعرفية، في حين أن التربية التحضيرية وخصوصاً من خلال الأقسام المُدرجة في المدارس النظامية أو الخاصة – إن وُجدت – تلتزمبقواعد التعليم العام الذي يفرض على الطفل جملة من القيود، أقلُها منع وتخفيض حركته الطبيعية المعروفة لدى طفل هذه المرحلة داخل الصفوف والأقسام التعليمية، والزامه بمحتوى تعليمي معرفي فقط، إضافة الى نقاط إختلاف أخرى ليست من مباحث هذه الدراسة.

2- طفل الروضة / الخصائص و الحاجات :

لقد صارت الساحة الدولية كما تقول عشرية (2011) تزخر بالعديد من التجارب والنماذج الناجحة التي سعت لتقديم رعاية وتعليم وتربية وتنمية، ذات جودة عالية للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة، أي من لحظة الميلاد وحتى بلوغ سن الثامنة، وقد أطلق على كافة هذه الجهود" التربية المُبكرة Early Education" أو " تربية أطفال مرحلة الطفولة المبكرةEarly Childhood Education/ECE (عشرية،2011، ص 4) وهم ما يعرفون بأطفال الروضة، ويُعرَفُ طفل الروضة كما يُشير إليه السمدوني وأحمد (د.ت) بأنه طفل ما

قبل المدرسة الابتدائية، والذي يتراوح عمره ما بين العام الرابع 04 ويستمر حتى نهاية العام السادس 06، وهي الفترة التي يُكّوِن فيها الطفل فكرةً واضحة وسليمة عن نفسه ومفهوماً محددًا لذاته الجسمية و النفسية والإجتماعية بما يُساعده على الحياة في المجتمع ويُمّكنه من التكيف السليم مع ذاته.(السمدوني، أحمد. دت.ص9).

2-1- الخصائص:

ومن بين الخصائص النمائية التي تُميز طفل الروضة نذكر ما ورد في الدليل التطبيقي للمنهاج التربية التحضيرية (2004) في الجدول أسفله كما يلي :

الجدول (13) خصائص طفل الروضة "أ":

الجانب	الخصائص
الفيزيولوجي:	- يكون الدماغ حسّاساً للكثير من الكيماويات التي تُؤذئه ولا تُؤذي الراشد. - يلتهم الدماغ ربع ¼ ما يستهلكه الجسم من الأكسجين. - إذا انقطع الأكسجين عن الدماغ لمدة 15 ثانية، يختل عمله ويموت الطفل بعد 4 دقائق.
الوجداني/ الإجتماعي	- يُعالج الطفل خوفه من غيره بنفسه،إذ يبدأ بإدراك محيطه الحقيقي فيزول خوفه تدريجياً. - يزداد ميله للغير وحُب التعاون فيرغب في مساعدة أهله في الأعمال المنزلية. - تشتد محاولات الطفل للإستقلال عن الوالدين وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين. - يُحب الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقيُد بقواعدها فيتمرد
العقلي/ المعرفي	- تظهر بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المنطقي المُجرد ويقل ارتباط التفكير بالحس. - تغلب بوادر التفكير العملي (المحاولة والخطأ) على منطق الفكر.

حيث تتجلى هذه الخصائص من خلال العديد من الانشطة في شكل قدرات وكفاءات يقوم بها الطفل، منها:

- **بكفاءات وقدرات اللغة :** كالمحادثة والتعبير، القراءة، الكتابة والرسم..

- **كفاءات وقدرات الرياضيات:** عد الأصابع وإعادة أعداد من اربعة أرقام، رسم أشكال بالمحاكاة (مربع، نجمة..)، إصدار أحكام الصحة والخطأ بدقة أكبر، القيام بعمليات في مجال التصنيفات والسلاسل، ظهور بوادر القدرة على التعميم.

- **كفاءات وقدرات خاصة بالملاحظة والتجريب.**

– **كفاءات وقدرات خاصة بالأنشطة الحركية:** كالسير إلى الخلف، القفز برجلين مضمومتين، الوثوب على قدم واحدة لمدة 4–8 ثواني، حفظ توازن الجسم.(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية،2004، ص11– 13)

كما وضعت ريف Rief(2005) في كتابها " الاستعداد لدخول المدرسة " مجموعة كبيرة من الخصائص كمهارات ينبغي لطفل الروضة التمتع بها استعداداً لدخوله الروضة، نوردالبعض منها مُلخصةً في الجدول التالي

جدول (14) خصائص طفل الروضة "ب" .

المجال	الخصائص (المهارات)
العناية الشخصية	- القدرة الفردية على الأكل ، الشرب، اللباس.
الخدمة الذاتية	- القدرة على التطهُر من مخلفات الإخراج، نظافة الأطراف.
الوعي/ الإدراك الذاتي	- المحافظة علىأواسترداد الممتلكات الشخصية، - معرفة الأسماء الأولى والكُنية. - معرفة عدد سنوات العمرو تاريخ الميلاد. - معرفة اسم الأب والأم وعدد من الأقارب... - معرفة وتمييز الكثير من أعضاء الجسم. - معرفة الصلة بين الكلمات وعبارات ظرف المكان (فوق، تحت، يمين، يسار..) - التعرف على الإيقاعات المتشابهة في الكلمات وترديدها.
الكلام	القدرة على : - التعبير عن الأفكار، المشاعر، التجارب والاحتياجات الخاصة بجُمل قصيرة. - استيعاب واتباع تعليمات من ثلاث خطوات. - الإصغاء إلى قصة ضمن مجموعة (مثال ضمن وقت مُحدد). - الإلتزام بتعليمات المجموعة. - تكرار العبارات بعد سماعها مباشرة. - التواصل مع أطفال آخرين ومشاركة المُحادثة. - وصف الأشخاص أو الأشياء
الإدراك الحسي	- القدرة على تمييز الأشكال، الالوان، الأحرف، الأرقام، الأبعاد، القياسات، الأصوات.. - القدرة على المطابقة بين الأصوات والكلمات من نفس الإيقاع. - القدرة على التآزر الحركي(المطابقة بين حركات اليد والعين).
الإدراك المعرفي/ العلمي و النظري	- البدء بفهم: البُنية القصصية (بداية، نهاية، شخصيات القصة الأساسية) - فهم الترابط بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة. - فهم الأرقام الأولى الاساسية وإدراك التناظر الأحادي. -الوعي بالزمن، الطقس، المقاييس... - قراءة الحروف وتمييزها...

	- الانتباه والتركيز لمدة (10-15 دقيقة).
الإدراك الإجتماعي	- قبول التغيرات المختلفة (ترتيبات، تنظيمات، قواعد، تعليمات، قوانين...) - قبول التكيف والعمل الجماعي ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة و اللعب بمشاركة الأدوار والأنشطة - إحترام الملكيات الخاصة للآخرين. - التفريق بين أوقات اللعب والعمل، وبين القوانين والأمور المعتادة...

(ريفRief،2005، ص 33- 38).

2-2- الحاجات:

الحاجات هي كل ما يلزم الطفل داخل الروضة، بناءاً على ما لديه من قدرات ويتمتع به من خصائص، ليصل إلى مرحلةِ أكثر نماءاً وتطوراً وتكيفاً،وما يلزم الطفل يجب أن يمس جميع جوانب شخصيته، من جسدية، نفسية، عقلية عاطفية، و اجتماعية. وكما نص عليه الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية 2004، فإن الحاجات هي العوامل أو الأشياء أو الجوانب التي ينبغي أن تتولى المربية والمنهاج إشباعها لدى الطفل حتى ينمو نمواً سليماً ومتزناً. وهي كما يلي:

- **الحاجات الجسدية:** علماء فيزيولوجيا الدماغ يقولون بأنه كلما ازدادت كتلة الدماغ زادت الحاجة الى الحركة، وكلما ازدادت الحركة تشعبت الوصلات العصبية وتكاثرت، وهذه المرحلة تعرف حركة متسارعة في نمو الجهاز العصبي لدى الطفل، مما ينشأ عنها نمواً متزايد للعضلات الكبيرة في الاطراف فتجعل طفل هذه السن كثير الحركة، الأمر الذي يستدعي توفير ما يجب من مساحات وأدوات ووسائل لضمان حركة كل أطرافه بشكل يومي ومنتظم من خلال اللعب الهادف ، إذ يرى عبد السلام السيد (2005) المُشار إليه في كاتي وآخرون (2021) بأن الفترة من سنتين إلى سبع سنوات تعتبر مرحلة الحركات الأساسية وهي ثلاث فئات: - الحركات الانتقالية - حركات التحكم والسيطرة - حركات الثبات واتزان الجسم.(كاتي وآخرون، 2021، ص 8)

بالإضافة إلى ذلك، فالطفل بحاجة إلى كل ما يدعم غذاءه الصحي، الخالي ما أمكن من المواد الحافظة، المُلوثة أوالتي تتسبب في اختلال الوزن إما بالزيادة أو النقصان أو بعض الإظطرابات الأخرى ذات العلاقة

المباشرة بأكل الطفل كترصبات المعادن الثقيلة في الجسم وما ينتج عنها من أضرار ، كما يحتاج إلى تنفس صحيح وحيوي بما يستهلكه من هواء نقي ومتجدد باستمرار، زيادة على ضرورة توفر التداوي المباشر والسريع من الامراض، وكل ذلك يُلبى بصورة متباينة من سن لآخر.

- **الحاجات الانفعالية:** إن النشاط الانفعالي للطفل يصل إلى درجة عالية في نهاية السنة الثالثة، ومع النمو العقلي للطفل الحركي الاجتماعي تُصبح انفعالاته أكثر تعقيداً، فلا يعرف بوضوح سببها وقد يُعبِر عنها بطريق غير مباشر... كما ينتابها التغير السريع... من بكاء ودموع إلى ضحك ومرح، ومن صراخ وعويل إلى انشراح وفرح... ويتأثر انفعال الطفل بحالته الصحية وبراحته وتعبه، وبمدى حاجته للنوم، وقد تظهر الانفعالات والاتهامات المُركزة حول الذات مثل الخجل والاحساس بالذنب ومظاهر الثقة في النفس والشعور بالنقص، وتزداد تخوفات الطفل أو تقل للشعور بالأمن او القدرة على التحكم في البيئة. (كاتي وآخرون، 2021).

وعليه فاحتياج الطفل إلى الحُب، العطف والتفهم، التقبل من الآخرين وبالخصوص المربية، إلى الأمن، إلى المواساة والمساواة ، إلى احترام المشاعر... كلها حاجات على القائمين على تربية الطفل أن يُحسنوا التعامل معها وتلبيتها عند الضرورة بإدراك واعٍ ومسؤول.

- **الحاجات النفسية :** في سن الخمس سنوات نكون أمام كائن لم تنضج نفسيته الجنسية بعد، فهو – بحسب فرويد– في مرحلة ما قبل التناسلية، بالرغم من أن أسسها قد اكتملت تماماً ، وخاصة إذا ما كان النمو قد أخذ مجراه الطبيعي وبطريقة متزنة (كالفي والأشرف، 1995، ص 49).

ومن الحاجات النفسية للطفل في هذه المرحلة الحاجة إلى الرضا عن الذات، ومن أهم الوسائل التربوية لتلبية هذه الحاجة هو اللعب، الذي يصفه البعض بأنه عمل الطفولة، وواجب على الطفولة أن تعمل من أجل أن تنمو...فهو النشاط الذي يطغى ويُسيطر على المرحلة السنية للطفل ما بين ثلاث وخمس سنوات، فيكون له تأثير ملحوظ عليه من الناحية النفسية...إنه الشرارة الدالة على وجود نشاط عقلي تخيُلي كبير عند الطفل

...اللعب الرمزي، وظاهرة اللعب هي النشاط التخيلي المتفق مع الرضا النفسي أكثر من الرضا الحقيقي (كالفي والأشرف، 1995، ص 50). كما يكون طفل المرحلة أيضاً، بحاجة إلى التعبير عن الذات وتوكيدها باللغة أو بأي صورة مادية أخرى، مثل الحركة، التمثيل، كما تبرز عنده الحاجة إلى التقدير والثناء الذي تُغذيه الحاجة إلى الإنجاز، زيادةً على حاجته إلى التوجيه والإرشاد.

-**الحاجات العقلية/المعرفية:** إن النمو العقلي أو المعرفي كما يقول كافي والأشرف (1995) هو ذلك الذي يكون وليد العامل الناتج من التأثير المتبادل لمختلف العناصر الموجودة في الشخصية " الحركية- العقلية- الدافعية والتبادلية" (كالفي والأشرف، 1995، ص 20).فلدى الطفل حاجة إلى ممارسته لعمليات التفكير المختلفة واحترام عقله، وإن كانت هذه الاخيرة لا يتم التعبير عنها بصورة مباشرة، فقد تظهر في كثرة شرود الطفل، أو في ردوده المُستفزة على المربية، أو في أجوبته الغريبة وأسئلته الأغرب، أو في محاولاته المتكررة للاكتشاف ومعرفة الأسباب، وكل ما له علاقة بحركة تفكيره . ويوضح بياجيه ...أن الأطفال عندما يأتون إلى الحياة يأتون وهم مزودون بإمكانات هائلة، لكي تُساعدهم في التفاعل مع البيئة المُحيطة واكتشافها، وهذه الإمكانات هي المؤشر على نمو التفكير لديهم، فهي تنمو وتتغير نتيجة الخبرات المتراكمة والتفاعل مع بيئة هؤلاء الأطفال، حيث تُؤثر البيئة التي ينشأ فيها الطفل في تفكيره، وذلك بتحديد نوعية المثيرات التي يتعرض لها الطفل.(زرقي، 2017). كما تُدرج كريمان بدير المُشار إليها في كاتي وآخرون 20201 مجموعة من الإحتياجات التي ينبغي أن تتوفر للطفل داخل الروضة كما يلي:

- الحُرية في استعمال قدراته الخاصة، إذ يحتاج إلى الفرص للاعتماد على النفس في إطار الإمكانات .

- المرور بالتجارب وإشباع حُب الاستطلاع لفهم البيئة والعالم من حوله، وهذا ممكن تحقيقه في ضوء رعاية الحاجة المعرفية والعقلية للطفل.

– تحقيق الذات في إطار النمو الاجتماعي حتى يُصبح عضواً فعّالاً في الجماعة، ويتطلب النمو الاجتماعي إشباع الحاجة إلى الأمن والانتماء والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

– الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعليم.

– المُساعدة في الاستعمال اللغوي الصحيح من خلال التهيئة للتعلم(كاتي وآخرون، 2021، ص 7).

ورغم كل ما سبق إلا أن الحاجة العقلية نادراً ما يتم الالتفات إلى تلبيتها في الكثير من البلدان المتخلفة وبخاصة العربية .

3- الطفل والتفكير/ نظريات وآراء.

في هذه الدراسة سنقتصر على البحث في الخلفيات النظرية التي تحدثت في موضوع تفكير الطفل، من خلال التعرض المُبسط لرأيين علميين، رأينا أنهما اختلفا في وجهة نظر كل منهما نحو موضوع الدراسة – إمكانية تعليم مهارات التفكير –جان بياجيه **Jean Piaget** (1896– 1980) **و** جيروم برونر Jerome **Bruner**(1915– 2016).

3-1-بياجيه ...البناء العقلي: (نظرية النمو المعرفي) :

بدأ جان بياجيه (1896–1980) **Jean Piaget** – أخصائي نفسي وعالم سويسري– التقصي وتفرغ للبحث في مسألة النمو المعرفي وفق منهج إكلينيكي لاحظ فيه أطفاله واعتمد على المحاورة الحرة لهم، فكان بذلك من العلماء الذين تفرغوا لدراسة النمو المعرفي عند الطفل ولسنوات طويلة، امتدت على مدار أحد عشر عاما من (1911 الى 1921)، مع أنه لم يكن يقصد الى ذلك منذ البداية. فقد أشار الى ذلك بقوله : "....كان هدفي هو محاولة اكتشاف جانب من وراثية الذكاء وذلك من خلال علم الأجنة، ومن خلال أفكاري النظرية وجدت ان المشكلة تنحصر في العلاقة القائمة بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش

فيه، ويُطرح ايضا في ميدان المعرفة التي تظهر في مشكلة العلاقات بين الفرد المُفكر وتجربته" (أورد في سعد الله، 2002).

لقد استفاد جان بياجيه كثيرا من دراسته للبيولوجيا في تأسيسه لمنظوره عن تشكل المعرفة ونموها عند الانسان. فمصطلح السكيما (Schema) المستوحى من علم الأحياء، تم تفعيله بواسطة هذا الأخير لشرح فكرة الأبنية العقلية، التي تتحور باستمرار لتتكيف مع متطلبات البيئة، فطبق تفسيره البيولوجي على سلوك الانسان كما يُشير الى ذلك قطامي(2014) في محاولة لمعرفة التكوينات العقلية في كل مستوى عمري، وكيف يحدث تكيف بين هذه التكوينات ومتطلبات البيئة، ومثال ذلك ان الطفل يُحقق عند مشيه أهدافا لم يكن بوسعه تحقيقها دون المشي، وينشأ عن ذلك نمط متكامل، حقيقته ان كل الناس يمشون، وأن بيئتنا الإجتماعية أصبحت مُعدة بحيث يكون المشي حاجة، ويُصبح المشي جزءا من متطلباتها (ص 49).

ومن خلال ما توصل إليه عن النمو المعرفي للطفل، اعتبر بياجيه أن هذا الأخير يعتمد بشكل كبير على عاملين أساسيين هما نضج الجهاز العصبي المركزي، والخبرة وتجارب الحياة التي يمر بها الطفل، ومنه استنتج ان هذا النوع من النمو يمر بعدة مراحل ثابته منذ الولادة وحتى البلوغ ، وهي المراحل المعروفة عند دارسي نظريته : المرحلة الحسية الحركية (0-3 سنوات)، مرحلة ما قبل العمليات- التفكير التصوري- (2-6 سنوات)، مرحلة العمليات الملموسة او المحسوسة (6،7-11) و مرحلة العمليات المجردة – التجريدية- (11- فما فوق). ومن خلال هذه المراحل تتشكل الأبنية المعرفية للطفل كما يعتقده بياجيه، والتي هي عبارة عن أنماط عقلية يُطورها هذا الأخير بناءا على سلوك يكتسبه من خبرة حسية حركية، وكلما تعددت خبرات الطفل كلما اتسع بناؤه المعرفي، وتشكلت الرموز العقلية عنده، والتي هي عبارة عن تمثلات للمدركات الحسية في صور ذهنية.

3-2: آليات تفكير الطفل عند بياجيه:

يرى " بياجيه" الطفل كعميل نشيط، الذي نعتبر معرفته للعالم ومواده جزء من عالمه الذي أنتجه من عملياته.(واطسون، ليند جرين، 2002). ولكي نفهم ما جاء به بياجيه حول هذه النقطة نضرب المثال التالي: عندما يأخذ شخص ما قطعة من البازل**Puzzle** ليضعها ضمن فراغ في صورة كلية، إعتقد للوهلة الأولى أنه مكانها المناسب، وعلى الرغم من أن حواف القطعة وشكلها لم يسمحا لها بالدخول في ذلك الحيز الفراغي، إلا أنه ظل يُحاول ويُحاول، وفي لحظة ما أقنع نفسه بصواب اختياره للقطعة واكتفى بصورة مشوهة للصورة الكلية عندما أبقى قطعته المختارة في وضع غير مريح، وبعد لحظة من النظر الفاحص تبين له أن هذه القطعة لا يُناسبها ذلك المكان، ولا الصورة الكلية ستتضح أكثر إن هو أصر على اختياره ذاك، وهنا من الطبيعي أن ما يقوم به هذا الشخص هو تغيير القطعة لتتناسب مع المكان المُتاح، لأنه لا خيار له إن هو أراد أن يُتم تشكيل صورته تلك.

هذا المثال يُقربنا من فهم ما يقوم به الطفل كخطوة أولى أثناء تفكيره عندما يتعرض للمثيرات في بيئته، ألا وهي عملية التمثل كما وصفها بياجيه. **فالتمثُّل (Assimilation)** عبارة عن جهد معرفي يبذله الطفل في سبيل أن يدمج ما يأتيه من مثيرات حسية مختلفة، ضمن ما لديه من بُنى معرفية سابقة، فهو بذلك يقوم باستدخال إدراك جديد في إطار قديم من المعارف المتشكلة لديه، وأكثر ما يجتهد الطفل فيه خلال هذه المرحلة هو البقاء ضمن دائرة سلامة إدراكه القديم للعالم من حوله. فما يعتقده هو وحده الأصح حتى وإن اظطر إلى عملية تحوير في إدراكاته الجديدة، وهذا بمثابة تلك المحاولات التي كان يقوم بها صاحب لعبة البازل لإدخال الجزء ضمن الصورة الكلية.

ويضرب قطامي (2014) مثالا عن ذلك كتفسير الطفل للمثير الجديد من مثل " السنجاب الطائر " فإذا كان الطفل قد فهم أن الاشياء التي تطير هي من صنف الطيور، نجده يُدرك السنجاب بوصفه أقرب

في الشكل إلى الطيور مما هو في واقع الأمر، ويعُده طائرا. فالطفل قد يعجز عن ملاحظة أن هذا الحيوان لا يمتلك أجنحة، وأن جسمه غير مغطى بالريش، وأن له أربع أرجل وتحدث هذه التشوهات في عملية الإدراك الحسي حين يقوم الطفل بتمثل السنجاب في فئة الطيور (ص57 – 58).

ولئن كان صاحب لعبة البازل قد اقتنع في النهاية بأن ذلك الجزء لا يُناسب المكان الذي حاول جاهدا أن يضعه فيه، فعدل عنه وغيّرَه بآخر، لأنه بكل بساطة ليس لديه صورة أخرى يُتم تشكيلها، إلا أن الطفل بحسب بياجيه في العملية العقلية الثانية والتي هي المواءمة أو **الاستيعاب(Accommodation)** يسلك سلوكا مغايرا، إذ يقول قطامي (2014) أن العملية السابقة – أي التمثُل– تُسبب له انزعاجا و لا توازنا في بنيته المعرفية القائمة، فيتَضايق تفكيره جراء حالة التشويه التي لا تصل إلى ما يُظهره الواقع، ويظطرب فهمه للأشياء فيُنشط حسيا لكي تزداد تقليباته واختباراته، ومعالجته للأشياء ليصل إلى حالة الاستيعاب، وبذلك تُصبح حالة الاستيعاب حالة تفكير بنائي للوصول إلى خصائص الشيئ الحقيقي، وهي سلسلة ضرورية لتطور تفكير الطفل، الانتقال من التمثل إلى الاستيعاب (قطامي،2014، ص59).

وعليه فالطفل مقارنة بصاحب لعبة البازل يُعدِل في البنية المعرفية – الصورة – حتى تفسح المجال لقطعة البازل بالإقامة إن صح التعبير ضمن الصورة الكلية، ومن ثم تتغير هذه الأخيرة من وضع سابق الى آخر راهن أكثر اتساعا واختلافا عن سابقه. فالصورة الكلية والتي هي بالنسبة للطفل بنيته المعرفية، ليس لها حدود مضبوطة سلفا، وإنما هو إطار يتعدل باستمرار ليستوعب المزيد والمزيد من المعارف بعد كل تجربة وخبرة يمر بها هذ الطفل.

وهذا على ما يبدو ما تدعمه مورفولوجيا وفسيولوجيا الأبحاث المتأخرة عن اللدونة العصبية Neuroplasticity في دماغ الانسان، إذ يؤكد البروفيسور مايكل ميرزنيتش Michael Merzenich – إختصاصي اللدونة العصبية المعروف قائلا "بأننا نستطيع أن نُغير تركيب الدماغ نفسه وأن نزيد قدرته

على التعلم، فالدماغ خلافا للكمبيوتر يُكيف نفسه باستمرار"(أورد في دويدج Norman Doidge،2007، ص61). ومنه نستنتج أن هناك علاقة تبادلية بين نشاط الانسان ونمو دماغه، فكلما ازداد تفاعل الفرد مع المعلومة نما دماغه، وكلما زاد نمو دماغه زادت قدراته الاستيعابية، فنحن لا نتحرك لأننا نُفكر، بل نُفكر لأننا نتحرك، بمعنى أن السلوك الحسحركي من تفعيل لقدرات الحواس والأعضاء، له تأثير مباشر وقوي على زيادة النمو المعرفي لدينا، وهي نفسها السيرورة التي بدأ بها خلق الانسان وهو في حالته الجنينية، فكل الانقسامات الخلوية التي كانت تنشأعنها المزيد والمزيد من الانسجة المُكونة للمزيد من الأعظاء والأجهزة، كلها كانت تعمل بالتوازي مع انقسامات خلوية في الدماغ ونمو وصلاته العصبية بشكل مُكثف.

3- 3- بعض سمات التفكير الطفولي حسب بياجيه:

إن الطفل واعٍ كالكبير بمضمون تفكيره، ولكن الفرق يكمن في أنه لا يعي بُعد أن هناك قضايا تسبب هذا التفكير، ولذا فإنه يضع تفكيره في قالب مختلف عن ذلك الذي يضعه فيه الكبير (كالفي والأشرف،1995، ص 43). ومن السمات التي تجعل من هذا التفكير مختلفاً كماً ونوعاً عن تفكير الراشد، نجد علاقة الطفل بالبيئة، أو كما يُسميها كالفي والأشرف بالوقائعية، وعلاقته بالأنا الذاتية، وفيما يلي ملخص لذلك ضمن الجدول التالي:

جدول (15) أهم سمات التفكير الطفولي في الوقائع والذات:

الوقائعية	الأنا الذاتية
1- **تسمية الأشياء:** * عجز الطفل عن الربط المنطقي بين الدال والمدلول، حيث أنه في البداية (من 5-6 سنوات) يرى أن الكلمة هي التي تُصدر الشيئ، من(7- 9 سنوات) يعتقد انها من اختراع خالقي الأشياء، من (9 إلى 10 سنوات) يقتنع بأن الأسماء تأتي بعد اقتناعنا بها.	1- **خاصية الإحياء الهادف:** * الطفل لا يُميز بين ماهو بدني وما هو نفسي، فهو يرى الحياة في كل ما يراه البالغون جماداً، و يُضفي عليها هذه الخاصية ليجعل منها ذات هدف أو غرض، فالنسبة له إذا كان للأشياء هدف/ فهي إذن حيّة، من سن (5-6) يعطي الطفل الحياة لكل شيئ يُقاومه، من سن (7- 9) يعطي الحياة للأشياء المتحركة فقط وليس لمصدرحركتها، من (9- 10 سنوات) يُعطي الحياة للأجسام المستقلة حركياً
2- **إندماج العالم المادي بالفكر:** * تكون الحدود بين العالم الخارجي والعالم الداخلي غير واضحة ولا محددة، في اعتقاد الطفل في سن (5-6) أن الحُلم يأتي من الخارج ويكمن في داخل الحجرة، سن (7-9) يعتقد بأن الحلم يأتي من الرأس ولكنه خارجي، في سن 9- 10) يُمكنه إدراك أن الحُلم شيئ داخلي.	2- **عدم اعتبار الصدفة:** * رغم اعتماد أسلوب الإحياء، فالطفل لا يستخدم الصدفة لإبرازالأفعال العارضة، بل يُعطيها صفة النشاط الذكي أو الإرادة والمعنوية.
3- **الفكر السحري:** * طغيان الميول المُسيطرة لدى الطفل على الواقع المُجسد الموجود أمامه في بيئته، نظراً لقصور فهم المسببات او العِلاّت، فرغم وجود علاقت موضوعية بين الأشياء إلاّ أن الطفل يفسرها من وجهة نظر ذاتية.	3- **التجسيد:** وأما هذه المرحلة فتأتي متأخرة من سن (10- 12) وتحل محل التفكير الهادف أو الفكرة المعنوية للاشياء.

3-4- بياجيه بين التفكير والذكاء:

قسم بياجيه النمو العقلي إلى فترات ومراحل كما يظهر على الجدول الموالي:

جدول (16) خطوات النمو العقلي.

السن	فترات التطور	مراحل التطور
1 شهر	أول فترات الحسي الحركي	مرحلة الذكاء في الإدراك الحركي من سن الميلاد إلى سن العامين
2-4 أشهر.	ثاني فترات الحسي الحركي.	
4- 8 أشهر.	ثالث فترات الحسي الحركي.	
8-11 شهراً.	رابع فترات الحسي الحركي.	
11-12 شهراً	خامس فترات الحسي الحركي	
18-24 شهراً	سادس فترات الحسي الحركي.	
24-28 شهراً	فترة التفكير	مرحلة الذكاء المحسوس على مستوى التفكير الملموس من 2-11 سنة
4-7 سنوات	فترة التفكير التخميني السابق للتحريك	
7-11 سنة	فترة التفكير الحركي الملموس	
من 12 سنة فأكثر	فترة التفكير الحركي المُحدد	مرحلة الذكاء المحسوس على مستوى الذكاء اللفظي الشائع الاستعمال ما بعد 12 سنة

(كالفي والأشرف،1995، ص 19)

من خلال التفسير العلمي الذي حدّده بياجيه لكل مراحل النمو العقلي، والذي كما يُبينه الجدول أعلاه كان على فترات من التفكير التي تتجمع لتنشأ عنها مرحلة من مراحل الذكاء، نستنتج أن التفكير – بالنسبة له على الأقل – عمليات متحركة ومتعاقبة، تنشط في تداخل لتُشكل بُنية معرفية من الذكاء الذي يتخذ طابعاً خاصاً، إنطلاقاً من الإدراك الحركي، مروراً بالتفكير الملموس ووصولاً إلى المستوى اللفظي أين تبدأ اللغة في المشاركة في عملية التشكيل تلك، وعليه يُعتقد أن التفكير بالنسبة لبياجيه هو من مكونات الذكاء الضمنية التي لا يتبلور أويتطور بدونها.

3-5- رأي بياجيه في تعليم مهارات التفكير:

عندما استقر رأي بياجيه على أهمية التفاعل الحسي والحركي في تشكيل بُنية الطفل المعرفية، خصوصا في سنواته الاولى من العمر، أكد على ضرورة إحترام الفترات الحاسمة في كل مرحلة بناء معرفية. فعند احتكاك الطفل بواقعه اليومي نجده في أغلب الأحيان يبذل جهودا كبيرة في محاولة فهم هذا الواقع والتفاعل معه كما أسلفنا، باستخدام حواسه وحدسه ومُضفيا في كثير من الأحيان مزيدا من التفسير السحري للأحداث والوقائع والأشياء التي تبدو غريبة بالنسبة له. وانطلاقا من تمركزه على ذاته فإنه يعتقد بأن كل ما في هذا الوجود هو لخدمته، وسوء الفهم هذا حسب عبد الفتاح (2009)، يعتبر طبيعيا بالنسبة للطفل، إذ ما يعتقده ويؤمن به هو ما يُعتبر حقيقيا بالنسبة إليه.

وفي مواقع التعليم المُنظمة التي يُدفع إليها الطفل في سنِ مبكرة، والتي يستخدم للتفاعل معها رصيده اللغوي الأوَلي، من المُهم كما يقول كالفي والأشرف (1995) فهم النمو اللغوي عند الطفل – وإلى حدِ ما – على أنه استمرار للغة العام الأول من عمره، أين كانت تسميته لشيئ ما تعني تناوله له بفمه تماماً، غير أنها مرحلة منتهية، حيث تأخذ المرحلة اللغوية بعدها في التقدم لتأخذ دورها كوسيط بين المرحلة الفكرية وتلك اللفظية، وهو ما يُطلق عليه تعبير " الوسيط اللغوي " والذي يتمثل في الإعلان أو الإفصاح عن المقدرة الذكائية للإنسان الرشيد (كالفي والأشرف، 1995، ص 23).

إن رغبتنا في نقل الأطفال من هذه المرحلة السحرية هو الخطأ من وجهة نظر بياجيه، فعلى الرغم من أن بعض سوء الفهم يُمكن تصحيحه، فإن اشكالا أخرى من سوء الفهم عليها ان تنتظر حتى يصل الطفل إلى مراحل متقدمة من التفكير.حيث يرى بياجيه Piaget أن اكتساب المعرفة يرتكز على سياق إنشاء البُنيات المُتأصلة في التكيف البيولوجي، لذلك لانستطيع القفز فوق إحدى المراحل. والفروق التي نُلاحظها بين الأفراد، هي فروقات في معدل النمو. وبشكل عام فإن النمو يحصل بسرعة أكبر عند أطفال

البيئات الثقافية العالية (جمل،2005، ص 65-66). فالنمو يتبع مراحل معينة...ولا يُمكن دفع الأطفال أو جذبهم أو جرهم من مرحلة لأخرى (عبد الفتاح، 2009، ص 10). وعليه يتجلى رأي بياجيه في تعليم التفكير إجمالا وليس حصرا في النقاط التالية :

- لا بُد من بيئة ثرية، فكلما كثرت المثيرات، تعددت الاستجابات فتعدلت البُنى المعرفية وازدادت تطورا وهو ما يُحدث نموا معرفيا عند الطفل.
- ضرورة احترام الفترات النمائية، بمعنى لا يجب حرق الاشواط والاصرار على تعليم الطفل الأمور المجردة بمعزل عن المثيرات الحسية، وبالخصوص في الفترات الأولى من الطفولة، لأن المراحل النمائية عند بياجيه ذات صبغة قارّة.
- إن احترام الفترات النمائية بعدم حرق الأشواط لا يجب أن يُؤدي الى تأخيرها عن وقتها، فكما قال ديوي Dewey عندما كتب متأسفاً على السهولة التي تضيع بها عجينة الطفولة المنفتحة والمرنة إذا لم يتم استخدام قوى الإنبات وتنميتها في الوقت المناسب، فإنها تميل إلى ان تكون مؤقتة، أو تموت، أو تتضاءل في شدتها" ففي حالة التسريع سنتسبب بالاحباط وفي حالة التأخير سنبعث بالملل في نفسية الطفل، مما قد يُؤدي الى انخفاض دوافع التعلم لديه.
- التجربة الشخصية هي الأساس في تعلم الطفل، وهي الأداة الوحيدة التي بواسطتها يتفاعل مع المثيرات من حوله، لذلك لا يجب عزله عنها أو وممارستها بدلا عنه عند تعليمه، فدور القائمين على ذلك لا يتعدى توجيهه فقط.
- إن تعليم التفكير للطفل يعني استثارته بمواقف تُسبب له لا توازنا لكي يُعدل من بُناه المعرفية جراءها، بشرط أن لا تكون حالة لا توازن حادة يصعب اجتيازها بسلام (غانم،2009، ص.52).

3-6 : برونر Brunner/ التمثلات المعرفية Representations Cogninitif وبناء المفاهيم:

جيروم برونر Jerome Bruner، عالم نفس أمريكي، من مواليد مدينة نيويورك 1915، اشتهرت نظريته في الولايات المتحدة الامريكية، لآنه استخدم المصطلحات والطرق الاكثر تناسبا مع طريقة التفكير الامريكية من جهة، ولأنها ربطت التطور المعرفي لدى الاطفال بنظرية التعلم من جهة أخرى... يعتبر برونر أحد علماء النفس الذين أكدوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم، وعلى الخبرات الموجهة لتنمية التفكير وتطويره، ويقترن رأيه عادة بأراء بياجيه في معالجته لقضية النمو المعرفي، خاصة وانه كان ممن تأثر ببياجيه تأثرا كبيرا (الجباري،د.ت). كما وافق برونر نظرة الجشتالت حول ضرورة توفر الإدراك الكلي للمعلومة التي يأخذها المتعلم، إذ أنها لا تعتبر ذات دلالة ما لم تتم في إطار عام مفهوم ومتقبل عند الطفل، والتعلم يحدث عندما يستطيع المتعلم ان يُلم بالمعلومة في إطار منظم خالي من النقائص أو التشوهات، متكامل ومترابط الأجزاء. إلا أنه عُرِف أيضا بصاحب الفرضية القائلة "*إن أي طفل يستطيع تعلم أي خبرة في أي موضوع دراسي وفي أي مرحلة من مراحل نموه إذا ما توفر له المعلم المخلص*"(غانم،2009، ص 54)، فخالف بذلك بياجييه في القول بإمكانية **تسريع عملية التعلم عند الطفل** شريطة توفر البيئة الملائمة، التي يقودها كما عبّرعنه بالمعلم المُخلص، لأن كما يقول قطامي(2014) " الانتظار إلى فترات محددة حتى تتوافر فيها للطفل القدرة على التعلم، يُعتبر مضيعة لعمر الطفل، وتقليلا للبديلات في مستقبله"

3-7: مستويات النمو المعرفي عند برونر:

زيادة على دور اللغة والثقافة في نظرية النمو المعرفي لبرونر، إلا أنه ركز بقوة على عملية تمثيل الخبرة وتنظيمها، وهي الطريقة التي تتم وفقها ترجمة المثيرات من حولنا الى معاني أو دلالات في بنيتنا

المعرفية، وهذا التمثيل أو تلك الترجمة للخبرة بحسب برونر يتم في ثلاث مستويات، ومدى نمو الطفل يتحدد بالمستوى الذي توصل إليه وبقي فيه، مما يُحدث اختلافات بين الأطفال في تلك المستويات. والتي هي:

أ- **التمثيل العملي والحركي Enactive Representation:** (من الولادة الى السنة الأول من العمر). يُعد الفعل هو الأداة الأكثر استخداما في عملية التمثيل أو ترجمة المثيرات، ومن الأمثلة على ذلك ما يقوم به الطفل عندما يُطلب منه توضيح عن شيئ يعرفه، فهو غالبا ما يُعبر عن ذلك بالحركات، كأن يُحرك فمه ليشرح لأمه أنه أكل شيئا ما، أو يقفز ليُوضح لأبيه أنه فعل ذلك عندما ذهب الى حديقة التسلية...الخ. فالشيئ هو ما يفعله الطفل(غانم،2009، ص 53). ومن قبل عندما كان يستخدم أطرافه وأعضاء من جسمه للتعبير عن حاجاته المختلفة، كالأكل بتحريك الشفاه في محاكاة لعملية المضغ، أو أن يطلب من أمه ان ترفعه بمد ذراعيه عاليا حتى تحمله...الخ فقبل الكلمة كانت الحركة.

وعلى اعتبار ان المرحلة الحسية الحركية هي المرحلة التي يكون فيها الطفل في تفاعل حسي مباشر مع البيئة، فإن أفعاله وحركاته هي التي تُكسبه الخبرة التي يعمل على ترجمتها وتمثيلها في بُنيته المعرفية، فهو لا يتعرف على الأشياء إلا من خلال الحس والحركة اللذان يتعامل بهما إزاءها، وقبل ذلك فإن هذه الاشياء لا تدل على شيئ عنده لأنها غير مُعرفة لديه. وفي هذه الحيثية يتشارك برونر مع بياجيه في أهمية هذه الفترة من حياة الطفل،التي تُشبه عملية ملأ لمخزون المعرفة والخبرة عند الطفل، وعليه كما يُشير قطامي(2014)" فإن ملامح أي موضوع يواجهه الطفل تتحدد عنده إذا ما أُتيحت له فرصة التفاعل معه واختباره (قطامي،2014، ص 318).

ب- **التمثيل الإيقوني Iconic Representation:** هذا المستوى من (3-7 سنوات) هو بمثابة الفترة الانتقالية من المستوى السابق الى المستوى الموالي، وهو مرحلة التمثيل التصوري والخيالي، التي تحل فيه الصورة محل الفعل المباشر، ففيه كما تشرحه عبد الفتاح (2009) "يصير الطفل قادرا على أن يستبدل

حدثا معينا بصورة، بحيث تُمثل الصورة الحدث وتدل عليه"(عبد الفتاح،2009، ص 18). إلا ان الطفل في هذه المرحلة، يبدأ في الاستغناء عن الفعل والحركة فيما سبق له وقام بتمثيله ذهنيا، ولكنه يبقى سجينا لعالمه الإدراكي المحدود بحجم المثيرات السابقة التي تناولها بالحس والحركة. و يُشير قطامي(2014) إلى أن "إدراك الطفل في مرحلة التمثيلات الصورية غير قابل للتبدل والانتقال– التحول من إدراك لآخر– ... كما ان هذا الإدراك يتشوه بالخبرة السابقة ولا يستطيع الطفل مع ذلك استبدال المشوه منه بالأكثر نضجا... زيادة على أنه (الطفل) يبقى دائما بحاجة الى تعليمات واضحة لمساعدته على إدراك الجديد من المثيرات، كاستخدام الاصبع لتتبع سطور الكتابة مثلا... ولأن هذه الإدراكات ديناميكية، فإن الطفل يبقى في سعي دائم الى التعرف على الظروف البيئية المحيطة، نظرا لحاجته إليها في تحصيل أكبر عدد من الصور التي تُسهم في إنضاج تمثيلاته المعرفية، ومساعدته على الفهم...وعلى الرغم من كونها تمر بمرحلة مادية، إلا أنه من الممكن تسريعها كي تصبح أكثر قربا من التمثيلات الأعلى مستوا "

ج– التمثيل الرمزي Symbolic Representation: في هذه المرحلة – من 7سنوات فما فوق– يستخدم الطفل اللغة، ويقوم هذا التمثيل على أساس ترجمة الخبرة إلى اللغة، والذي يُفرق بين هذا التمثيل والذي سبقه ليست اللغة – وحدها– وإنما استخدامها كأداة للتفكير، أي تذويتها هو المهم، وإذا لم يستطع ذلك فإنه سبقى يعيش في المرحلة الأولى والثانية من النمو المعرفي رغم استخدامه للغة...واللغة عند برونر ضرورية لتشكيل المفاهيم وباستخدامها يتحرر الطفل من الارتباط بالمثيرات المادية(غانم،2009، ص 53). إضافة إلى اللغة المنطوقة، فإن الفرد في هذا المستوى من التمثيل الخبراتي، يستخدم الأشكال والرموز المختلفة للتعبير عن أمور خفية، سواءا بداخله – مشاعر وأفكار– أو بعيدا عن ناظره في البيئة المحيطة –خبرات سابقة –. وفي هذا الشأن يرى قطامي(2014) أن" اللغة تُستخدم في هذه التمثيلات كأداة لتذويت الخبرة وإدماجها في البناء المعرفي...لذلك فإن قوالب التفكير التي تظهر عن طريق ما يستخدمه الفرد من

كلمات وجمل تعكس مخزونه المعرفي...وأساليب إدراكه وتنظيمه وتخزينه للخبرات على صورة أبنية معرفية" (ص 321).

ووفق برونر، فإن البيئة تبقى فاعلة في كل المستويات السالفة، فهي تُسهم في تحديد مستوى نموه العقلي وفي تشكيل بنيته المعرفية، وهذا ما يُميز الطفل الذي يستفيد من بيئة ثرية وآخر لايفعل.حيث ان العوامل البيئية من وجهة نظره هي التي تجعل بعض الأطفال يُطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين ان بعضهم الآخر يقف عند حد التمثيلات الأيقونية (شبه الصورية) والتي تمنع الأطفال من الوصول الى حد التمثيلات الرمزية (أورد في قطامي،2014، ص 315).

3-8- التعلم الاكتشافي و تكوين المفاهيم:

إن المعلم الذي يستخدم أسلوب المحاضرة في السنوات المبكرة من التعلم هو معلم يفتقر لأن يتعلم درسا عن تطور مدى الانتباه فليس للطفل امكانية تركيز الانتباه على موضوع ما أكثر من 5-7 دقائق(قطامي،2014، ص 349). لذا دعا برونر إلى تعليم الطفل المفاهيم عن طريق الاكتشاف، حيث بنا وزملاؤه نمطا تعليميا استكشافيا، ينسجم مع مراحل النمو المعرفي التي وضعها، و رغم أنه لم يكتشف هذا النمط من التعليم فجذوره موجودة عند سقراط وروسو والجشتالطيين وبياجيه، إلا انه طوره (غانم،،2009، ص 54). وهو نمط صمم بالدرجة الاولى للتعليم الاستقرائي، ولتطوير المفاهيم وتحليلها.

وأكثر ما يُركز عليه برونر في رسالته في تشجيع التعلم الاكتشافي، هو جعل الأطفال مكتفين ذاتيا بما لديهم، للبدء في إيجاد واختبار واكتشاف الأشياء وذلك عن طريق الملاحظة (قطامي،2014، ص 394).

يعرف برونر" التعلم الاكتشافي " بأنه إعادة تنظيم أو تحويل الأدلة، ويحدث عندما يتجاوز الفرد المعلومات المعطاة الى استبصار وتعميمات جديدة (الجباري، د.ت). تنقسم عملية الاكتشاف في التعلم

بحسب برونر الى نوعين، التعلم الإكتشافي و الاكتشاف الموجه. إلا ان وولفولك Woolfolk تقول ان الاكتشاف الموجه يُعتبر أسلوبا مفضلا في بعض المواقف حيث يتم تقديم أسئلة مثيرة لاهتمام الأطفال وذلك باستخدام مشكلات مثيرة تستدعي الحل، بدلا من شرح كيفية حل المشكلة، إذ يزوَد المُعلمون بالمواد المناسبة ويُشجعون الأطفال على إجراء مشاهدات وصياغة افتراضات واختبار مواقف(في قطامي،2014، ص394). ويُؤكد برونر جودناو وأوستن Brunner, Goodnow , and Austin أن البيئة متغيرة، وأن الناس قادرون على تمييز الأشياء، والأدوات واستعمالاتها التي أُعدت لزيادة مقدرتنا على تحديد الفروق بين الأشياء...وحتى نتكيف مع البيئة فإننا نقوم بعمليات تصنيف، وهي تعني تحديد الأشياء المختلفة والاستجابة لها بتحديد درجة ارتباطها وليس عدم تمييزها، وبكلمات أخرى فإننا نخترع تصنيفات ونشكل مفاهيم (أورد في قطامي،2014، ص 334).

ومنه جاءت الفكرة بتعليم المفاهيم لاختصار جهد المتعلم المبذول في ذلك، وتأطيره داخل العملية التعليمية، نظرا لأهمية هذه الأخيرة والحاجة إليها، كونها كما تقول خليل (2009)" تُمثل الأدوات العقلية التي نُطورها لكي تُساعدنا على مواجهة عالمنا المعقد، فالعالم يحتوي على تشكيلة ضخمة من المثيرات، والأشياء، والأشخاص والأحداث يصعب بل يستحيل على الفرد أن يدرسها مستقلة، ما لم يعمل على تبسيطها أو اختصارها(خليل، 2009، ص 5). أكد برونر أن مساعدة الطلاب او المتعلمين على **تعلم المفاهيم** بطريقة فعالة هو غاية أساسية من غايات التعليم المدرسي وأساس عملية التفكير، ويرى أنه الى وقت ما لم يكن المعلمون قادرين على التمييز بين تعلم المفاهيم وغيرها من أنواع التعلم. فلقد حظيت هذه القضية بتركيز شديد، لأنها هي الوسيلة الأكثر نجاعة في تمكين هؤلاء من تحصيل أكبر قدر من المعلومات والمعارف وبالخصوص في زمن الثورة المعرفية، وليس فقط تحصيلها، بل الاهتمام بما يلزم المتعلم منها، وتأجيل ما ليس بحاجته في فترة من فترات تعلمه، ولا يتم ذلك إلا من خلال التمكن من حصر تلك المعارف

داخل منظومة متكاملة ومترابطة ذات دلالة بالنسبة إليه تُدعى بالمفاهيم. وحتى يتم ذلك لابُد من المرور بخمس مراحل، وهي:

* **الاسم (التسمية):** عندما يُسمي الفرد صنف من الأشياء أو الأشخاص أو الأحداث...الخ بعد تجميعها، تختلف في بعض الصفات ولكنها تشترك في الصفة العامة، كالفاكهة مثلا، تختلف شكلا ولونا ومذاقا، ولكنها كلها تشترك في الطعم الحلو، وفي قابلية أكلها دون الحاجة الى طهيها، فعندما يتوصل الأطفال الى وضع كل تلك الأنواع تحت مسمى واحد، عندها يصيرون أكثر إلماما بمفهوم الفاكهة.

***الأمثلة (تنتمي / لا تنتمي):** تحديد الأمثلة الموجبة (المنتمية) والسالبة (غير المنتمية)، يُساعد الطفل كثيرا على رسم حدود المفهوم بدقة، وذلك من خلال إعطائه أكبر قدر من هذه الأمثلة بنوعيها حتى يتوصل إلى رسم إطار للمفهوم بعدما تمكن في المكون الاول من تسميته أي تعريفه. كأن نقوم بإعطاء أمثلة في نفس السياق " برتقال، موز، أناناس، دراق..." وكان الهدف هو مفهوم الفاكهة ذات اللُب، فالأمثلة الموجبة تكون الدراق، البرتقال، وأما السالبة فستكون الموز، الأناناس.

* **الخواص وقيمها:** أمثلة، تختلف الأشجار عن بعضها في الحجم، شكل الأوراق، وفي البيئة والمناخ، يختلف التفاح حسب اللون، يختلف الناس حسب لون البشرة..الخ، هذا التمييز داخل التمُيز بالاسم والأمثلة، هو ما يزيد من دقة التصنيف وبالتالي زيادة تحديد معالم المفهوم المُراد تعلمه. فكل من الحجم، شكل الأوراق، البيئة، المناخ، لون الفاكهة، لون البشرة هي محددات إظافية في بُنية المفهوم، وعلى قدر تمكن الطفل من الذهاب بعيدا خلف هذه المحددات، بقدر ما تكون له إحاطة بالمفهوم المطلوب.

* **القانون:** في هذه المرحلة تتدخل الكلمة لتختصر كل المراحل السابقة، في عبارات محددة بالألفاظ الدالة على كل من بيانات التسمية، الامثلة بنوعيها، الخواص وقيمها لتُشكل المفهوم بصياغة لغوية شبه مجردة، تتسلل بعد ذلك الى البُنية المعرفية في شكل مجرد (قانون)، وإن أي خلل في اكتساب المكونات السابقة

الاسم، الامثلة، الخواص، بلا شك سيؤدي الى بناء صورة ذهنية مشوهة عن المفهوم تختلف عما هو في الواقع.

3-9- رأي برونر في تعليم مهارات التفكير:

بما أن برونر انطلق من فرضيته الشهيرة حول إمكانية تعليم الطفل أي موضوع وفي أي مرحلة عمرية من حياته، فإنه يُمكن استنتاج أهم الأمور التي أكد عليها في سبيل تحقيق فرضيته في النقاط التالية:

- يجب أن تتم عملية تعليم الطفل وفق الطريقة التي ينمو بها معرفيا وليس وفق أية طريقة أخرى. لذلك من الضروري إعداد البرامج التعليمية المختلفة بطريقة توافق المراحل النمائية للطفل، بحيث تضمن له أكبر قدر من التفاعل مع المثيرات للسماح له بتمثيلها حركيا، ثم تصوريا واخيرا ترميزا، فكما يرى السعدي " التمثيلات السالفة لا تعني أن الأنماط – **التمثيلات**– البسيطة الاولى تنمحي وتمسح بعد توفر الانماط الاكثر تعقيدا، بل ان الطفل يستمر في النمو مع الانماط الثلاثة" (الشجاعي، د.ت)

- استخدام أنشطة التمثيل الخاصة بإدراك مواقف الآخرين، بالحديث والوصف، للإنتقال من إدراك مواقف الماديات إلى اللاماديات كالمشاعر والانفعالات، بتعزيز التعبير اللفظي وذلك بلعبة **الأسئلة الغريبة** "ماذا تقول لُعبتك المكسورة؟" ، "ماذا تقول الزهرة المقطوفة " أو "ماذا تقول السيارة السريعة؟"

- تشجيع الأطفال على ممارسة الأنشطة الاجتماعية المتنوعة التي تتطلب العمل الجماعي لتحقيق نتائج معينة، قصد توجيه أنظارهم خارج إطار الذات، عند السعي لتحقيق الانجاز.

- التدريب على بناء المفاهيم المختلفة منذ مرحلة مبكرة، ولكن بطريقة تتناسب مع المستويات التي تتطلبها مراحل النمو المعرفي المشار إليها، ففي مرحلة العمل والحركة يتم تعليم تكوين المفهوم بواسطة

أنشطة عملية محددة يقوم أغلبها على تكثيف عملية التصنيف للأشياء المطروحة والألعاب وغيرها من الأدوات.. وهكذا مع باقي المستويات.

- يحتاج الطفل للتدرب على تكوين المفاهيم المختلفة، إلى التمكن من مهارة الملاحظة والقدرة على التصنيف، لذلك يُمكن تدريبه على استغلال فضوله الفطري بشكل منظم، قصد مساعدته على تحصيل المعرفة بالأشياء التي تستثيره، ولكن تدريبه على مواصلة البحث فيها من شأنه أن يُخفف من تشتت أنتباهه، وأيضا تطوير مهارة الملاحظة والتصنيف اللازمة له في المستقبل. واستناداً لمخروط الخبرة الوارد في (جمل، 2005، 76) فإن الخبرة عند برونر تتشكل وفق التسلسل التالي:

الخبرة العملية ← التصورية ← المجردة.

أما عند بياجيه فهي وفق التسلسل : العملية ← الحسية ← المجردة.

وبعد هذا العرض قد يتسآل البعض، هل يقف تفكير الطفل عند مستويات ضحلة- سطحية- من الملاحظة، التصنيف، الترتيب وغيرها من المهارات العقلية كما قد نتصورها باعتبار سنه؟ أم أنه قد يكون أعمق في تفكيره ؟... هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال العنصر الموالي.

3-10: نظرية الذهن Theory of Mind- ToM-...التفكير في التفكير.

عندما يتم سؤال الطفل عن أمور أو أشياء ظاهرة يستطيع أن يُجيب عنها مباشرة من خلال ما يراه أو يسمعه أو من خلال أي حاسة أخرى يستعين بها على الإجابة فإن ذلك يكون أيسرعلى الباحث الذي يُعِد السؤال أو الوضعية المشكلةأويتوقع الإجابة، بخلاف أن يُسأل الطفل عن أمور خفية في ذهنه أو في أذهان الآخرين، فإن ذلك يضع الباحث أمام تحدِعقلي لاختيار أنسب الوضعيات والعبارات التي يستطيع بها أن يقيس ما يريد قياسه.

إن التعرف على تفكير الطفل في شقه الخاصبإدراكهلما يدور في ذهنه وفي أذهان الآخرين، هو مجال البحث الذي عُنيت به "**نظرية الذهن**" أو "**نظرية العقل**" كما يُسميها البعض،ولا شك أن الاكتشافات في هذا المجال قد تُفاجئ الكثير من الناس الذين اعتادوا على وصف الطفل بعبارة " إنه طفلٌ صغير لا يُدرك ما يدور حوله " أو " كيف لطفل في الرابعة من العمر أن يفهم شعور الآخرين؟ " إن الأبحاث التي استمرتمنذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي، لا تزال تقدم لنا المزيد والمزيد من الكشف عن القدرات الخفية لهذا الطفل **الصغير**.

في سنة 1978نشر كل من بريماك Premak و وودروف Woodruff مقالاً بعنوان " **هل يملك الشامبانزي نظرية للذهن؟** " تحدثا فيه عن أن هذا الحيوان لديه " القدرة على إسناد حالات ذهنية للآخرين وعلى استعمال ذلك الإسناد لتفسير سلوكاتهم والتنبُؤ بها... فالشامبانزي – بحسب العالِمين السابقين– يتمكن في مواقف متعددة من تفسير ما هو خارجي بما هو داخلي وما هو ظاهر بما هو باطن، بحيث إنه يفهم أن من يقفز للقبض على عنقود من الموز يفعل ذلك بدافع الحصول على بعض ما يسُد به رمقه " (بيّة، 2009، ص 36).

وبعد عشر سنوات،قام بريماك Premak بالبحث في مقارنة هذه السلوكات الحيوانية بالسلوكات الطفولية، خرج بعدها بنتائج نشرها عام 1988 في مقال عنونه ب (**من الشامبانزي إلى الطفل)** والذي أرسى من خلاله قواعد عن مفهوم جديد ألا وهو **تمثُّل الطفل لحياته وحياة الآخرين الذهنية**، ومنذ ذلك الحين والأبحاث تتوالى حتى جُمعت فيما سُمي بعدها **بنظرية الذهن**.

يُطلِق علماء النفس هذه التسمية علىهذه النظرية، لأن معتقداتناكما تقول شيري Cherryحول ما يمكن أن يحدث في رأس شخص آخر هي مجرد نظريات، بينما يمكننا عمل تنبؤات... وهي **مهارة معرفية اجتماعية** مهمة تتضمن القدرة على التفكير في الحالات العقلية، الخاصة بنا وحالات الآخرين، يشمل ذلك

القدرة على عزو الحالات العقلية، بما فيها العواطف والرغبات والمعتقدات والمعرفة، ولا تقتصر **نظرية العقل** على التفكير في التفكير فحسب، بل تشير أيضًا إلى القدرة على فهم أن أفكار ومعتقدات الآخرين قد تختلف عن معتقداتنا وتفكيرنا في العوامل التي أدت إلى تلك الحالات العقلية (Cherry,2015). وعليه يُمكن القول بأن نظرية الذهن ترتكز على قاعدتين هما: التفكير أو عزو الحالات العقلية، والتفكير في إمكانية اختلاف المعتقدات الذاتية مع معتقدات الآخرين التي انتجت تلك الحالات العقلية، بمعنى أن نظرية الذهن كما تقول بيّة (2015) تنطوي على مفهومين متمايزين هما:

– قدرة الطفل في سن مُعين، على إدراك أن الآخرين يمتلكون– مثله – ذهناً يحتوي على معتقدات، رغبات، حالات ذهنية وكذا على مقاصد وغايات مختلفة.

– قدرة الطفل على طرح فرضيات تحتمل الصواب والخطأ حول المعتقدات الممكنة، الرغبات، الحالات الذهنية ومقاصد الآخرين(بيّة، 2015، ص 39).

كيف يتمثل الطفل حياته الذهنية وحياة الآخرين؟ أو/ كيف يتم عزو الحالات العقلية عند الطفل؟

يُجيب عن هذا السؤال كورتن Courtin 1999 المُشار إليه في (بيّة، 2015)، بأن الطفل يمتلك نظريات في اكتساب القدرة على فهم سلوكه وسلوكات الآخرين والتنبؤ بها، وكذا القدرة على بناء المفاهيم المُختلفة، وهي الأبحاث التي صارت موضوع علم نفس الطفل وكذا مجموعة من العلوم المعرفية كفلسفة الذهن، اللسانيات، علم النفس وعلم الأعصاب في الوقت الراهن، ولعل ما صرّح به كورتن ليس جديداً، فهذه القدرة كانت ولا تزال مجال بحث طويل وعريض من قبل علماء ومفكرين كُثُر، فما الذي يُميز هذه النظرية عن ما سبقها؟

إن ما يُميز نظرية الذهن هو ما عبّر عنه مونو Mounoud 1997 بالمشروع العام لنظرية الذهن الذي " يتمثل في **تحديد السن** الذي يتمكن فيه الطفل من فهم تصرفات الآخر **بالكيفية التي يفهمها بها**

الراشد، أي بواسطة سيكولوجية ساذجة أو عادية، والتي ترى أن تحديد السلوكات يتم سببياً عن طريق التفاعل بين المعتقدات والمعارف والرغبات، وبتعبير آخر بين حالات ذهنية قصدية، مواقف افتراضية، تمثلات ذهنية..." (بيّة،2015، ص 41)

3-10-1- مراحل تشكل وتطور نظرية الذهن عند الطفل:

تبدأ مهارات نظرية العقل بالتشكل منذ بداية سنين الطفولة المبكرة وتستمر بالتطور عبر الحياة، حيث أنها تبدأ مثلاً عندما يتعلم الطفل الصغير اللغة، وقد يكون الطفل الذي لم يتجاوزعمره الخمس سنوات بات يفهم ويحسن استخدام نظرية العقل بشكل عفوي وتلقائي، مما يساعده بشكل أساسي على التعامل، التعاون، أو حتى الخداع والتلاعب بالآخرين(ويكيبيديا Wikipedia،2021).كما يستطيع الطفل أن يعزو مجموعة من الحالات العقلية كأن يفهم أن ما يُحبه وما يكرهه هو، من أشياء قد لاتكون هي نفسها محبوبة أو مكروهة لدى الآخرين، أو أن يفهم بأن ما شهده بعينيه ولم يشهده الآخرين معه، فهو وحده من يعرفه، أو أنه إذا كان يفكر أو يحس بشيء ما في داخله، فإن تلك الفكرة أو الإحساس لن يعرفه الآخرون. ومنه ويُعتقد أن أكبر نمو لهذه القدرة يحدث بشكل أساسي خلال سنوات ما قبل المدرسة بين سن 3 و 5 سنوات، ومع ذلك يُعتقد أنعددًا من العوامل المختلفة تمارس بعض التأثير على تطوير نظرية العقل حيثاقترح بعض الباحثين أن الجنس وعدد الأشقاء في المنزل يمكن أن يؤثرعلى كيفية ظهورها،(Cherry, 2015,p1)، ووفقاً ل وانج 2015 يضع بحث **ToM** حجر الأساس للاستفسار عن أصول فهم الخصائص العقلية للتدريس والتعلم،كما يُؤكد مونو Mounoud المُشار إليه في بيّة (2015) أن الأبحاث التي إشتغلت بالقدرات الداخلية للطفل تأثرت بأربع اتجاهات وهي: 1- فلسفة الذهن. 2- سيكولوجيا المعرفة 3- أبحاث اللغة في الالفاظ والكلمات ذات الصلة بالحالات الذهنية. 4- أبحاث وتجارب فلافل Flavell. (ص، 51).

3-10-2- نماذج فلافل Flavell، بنير Pener و ويمر Wimmer:

لقد ساهمت تجارب واختبارات هؤلاء العلماء الثلاثة في بلورة وتأطير نظرية الذهن بشكل ملموس، وذلك من خلال ما قدموه من أسس إستندت على نموذجين رئيسيين عُرفت بهما هذه النظرية ألا وهما:

أ- نموذج مظهر الشيئ وحقيقته.

ب- نموذج الاعتقاد الخاطئ (المُزيف) **False- Belief**.

قام النموذج الاول على اختبار بسيط أجراه فلافل Flavell و جرين Green سنة 1983 إحتوى على قطعة من الاسفنج في شكل حجرة، قُدمت للطفل وطُلِب منه لمسها ومعاينتها بالقدر الكافي، ليتم سؤاله بعد ذلك عن مظهر االشيئ: - كيف يبدو لك هذا الشيئ؟ هل له هيأة حجرة أم إسفنجة؟ ثُم يُسأل عن حقيقة الشيئ: - هل يُمثل هذا الشيئ في حقيقته حجرة أم إسفنجة؟وكانت النتائج التي تم التوصل إليها تُفيد بأن أطفال السنة الثالثة (03) من العمر أجابوا على السؤالين السابقين بنفس الإجابة، وهذا -كما فسره الباحثان- لعجز أطفال هذه السن عن إعطاء تمثلات مختلفة للموضوع واحد، رغم قدرتهم على التمييز بين الإسفنج والحجر، في حين أن أطفال السنة الرابعة نجحوا في إعطاء تمثلات مختلفة.

أما النموذج الثاني فقام بدراسة قدرة الطفل على التنبُؤ والفعل المُفاجئ، ومن الاختبارات التي أستخدمت في ذلك، اختبار (سالي - آن)، إختبار علبة الشكولاطة، واختبار المحتويات غير المُتوقعة...

وكمثال عن تلك الإختبارات، يجري اختبار **سالي-آن** بظهور الطفلتان سالي وآن وكليهما لديها سلة وصندوق، و لدى **سالي** أيضًا كرة تضعها في السلة ثم تغادر الغرفة لتأخذ **آن** الكرة من السلة وتضعها في الصندوق، ثم تعود سالي، وعندها يُسأل الطفل: أين ستبحث سالي عن الكرة؟ يجتاز الطفل الاختبار إذا أجاب بأن سالي ستنظر في السلة، ويفشل إذا أجاب بأن سالي ستنظر في الصندوق. وكتفسير لذلك فالطفل الذي يجتاز الاختبار يكون لديه القدرة على إدراك أن التمثيل العقلي لشخص آخر يختلف عن تمثيله هو،

وبالتالي فسوف يتصرف هذا الشخص بناءاً على تمثيله العقلي وليس بناءاً على تمثيل الطفل العقلي، فالفهم الأول متعلق بإسناد الحالات العقلية والفهم الثاني متعلق بالتنبؤ بالأفعال الناتجة عن ذلك الإسناد.

أما اختبار علبة الشكولاطة فقائم أيضاً على مدى أخذ الطفل بالاعتبار لمعتقد الآخر ومعارفه، وبناءاً على ذلك إما أن ينجحأو يفشل في هذا الاختبار، ونفس الامر بالنسبة لاختبار المحتويات غير المتوقعة، والذي يتطلب التخمين الصحيح، والجدير بالذكر هو أنتلك الاختبارات أكّدت بأن معظم أطفال الأربع (04) سنوات ينجحون في هذه الاختبارات. واستنادًا إلى 178 دراسة وجدت أن فهم المعتقدات الخاطئة قد تطور بين 3 و 5 سنوات عبر البلدان الأصلية وأنواع مختلفة من مهام الاعتقاد الخاطئ. يعتقد ويلمان وأتباعه أن التغيير خلال الطفولة المبكرة في فهم المعتقد الخاطئ يعكس تغييرًا مفاهيميًا نوعيًا حقيقيًا ...ومع ذلك فقد طور العمل الأحدث مهامًا وأساليب جديدة لاختبار تطوير نظرية العقل للمشاركين من فئة عمرية أوسع. تميل الأدلة إلى الإشارة إلى أن هناك نظامين من نظرية العقل ، نظام ضمني موجود منذ الطفولة ، ونظام واضح لاستخدام نظرية العقل يظهر تدريجيًا خلال مرحلة الطفولة المبكرة (Wang. 2015).

3-10-3 نظرية الذهن والمقاربات السيكولوجية المعاصرة:

مثلما أشارت إليه بيّة فإن نظرية الذهن من الناحية المقارباتية لم تكن جديدة تماماً، بل سبق وأن اهتم بهذا الحقل علماء وباحثين أمثال بياجيه Piaget -1947-1948/جروبنيك Gropnik و ميلتزوف Meltzoff (1977)/فودور 1983Fodor/ ولمان Wellmanو جولمان 1998Gelman/ بنير 1991Pener/ مور Moore و فريد 1991Freed / ويتين 1991Whiten(بيّة، 2015، 44-58).

كل من الباحثين السابقين قارب هذه النظرية من خلال واحدة من النقاط التي ركّز عليها مثل:

- **مرحلة تناسق وجهات النظر عند بياجيه:** حيث قام هذا الأخير رفقة إنهلدر Inhelder باختبار الجبال الثلاث سنة (1948)، الذي أراد من خلاله تحديد المراحل العمرية التي يبدأ فيها الطفل:

– أولاً بالاستقلال عن البيئة الخارجية موضوعاتياً.

– ثانياً بالتخلص من التمركز حول الذات.

– ثالثاً بالتنسيق بين وجهات النظر في المواقف المختلفة.

وأثبت أن طفل التاسعة (09) والعاشرة (10) فقط ،هو من يصل الى تنسيق عام لوجهات النظر المختلفة، وأن طفل ما قبل هذه المرحلة إما أنه يفشل في ذلك (5–6 سنوات)، أوأن يكون تنسيقه حدسي متمركزغير كاملوهوطفل (7–8 سنوات)، وذلك بسبب مركزية الانا لديه حسب بياجيه. إن مركزية الأنا في تفكير الطفل تعني أنه يميل إلى عدم الإلتفات أو إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار أن هناك وجهات نظر أخرى غير وجهة نظره هو، قد تكون مختلفة معها، وهذا الميل أو هذا الاتجاه من ناحية الطفل هو الذي يُحدد الشكل الذي يبدو من خلاله فكره والذي يجعله يُعبر عنه بدلاً من أن يقوله، كما أن هذا الميل أو الاتجاه يُحدد كذلك عنصر القناعة لديه، الذي يُقسِم كذلك الواقع المحيط به من منطلق خبراته وتجاربه الشخصية (كالفي والأشرف، 1995، ص 18)

أما بالرجوع إلى إختبارات فلافل Flavell التي سبق الحديث عنها، فإن الطفل يُمكنه قبل هذه الفترة بزمن طويل نسبياً (04 سنوات) من تنسيق وجهات النظر من خلال تمثل الحالات العقلية كما أسلفنا، وبذلك تكون هذه النتائج قد دعمت آراء علماء مخالفين لرأي بياجيه عن المراحل القارّة التي يمر بها الطفل – المراحل ذات الصبغة الكونية على حد تعبير كاري Carey– والمفاهيم العامة كالتمركز حول الذات، إذ لم يعد التناول العام للظواهر النفسية والميكانزمات الذهنية مقبولاً حسب هؤلاء، بل آن أوان التخصص الذي يُعيد تشكيل مسار البحث العلمي، من البحث عن نظريات لاكتشاف التشابه بين الناس وتدعيمه، إلى الكشف عن الاختلافات ودراستها. ولكن من جهة أخرى إلتقت نظرية الذهن في ثوبها المعاصر، مع نظرية النمو المعرفي لبياجيه عند مفترق **التخلص من التمركز حول الذات** كمرحلة من مراحل النمو عند الطفل،

بغض النظر عن الفترة الزمنية التي تحدث فيها. فهذا التلاشي الذي يُتيح للطفل أخذ موقع الآخر والتفكير بدلاً عنه وتفسير إحساساته والتنبُؤ بسلوكاته وتوقع أحكامه والكشف عن معتقداته...فقدرة الطفل على القيام بهذا كُله – بسبب تلاشي تمركزه حول ذاته– هو ما نُسميه اليوم " نظرية الذهن " (بيّة، 2015، ص 48).

- **قوالب نظام المعالجة المعرفية:** الذي اهتم به كل من فدور Fodor(1983)، ليسلي Leslie (1994)، بارون– كوهن Baron– Cohen(1998)، دولو Deleau(1999)، التي أعطت نموذجاً عن هذا النظام في شكل مجموعة مكونات أسمتها بالقوالب، يُزود بها الانسان فطرياً، ذات صبغة مُتخصصة، تُحفز ذاتيا بالرغبات والإدراكات والمقاصد وتعمل بشكل آلي، مما يعني أن الأطفال لا يُصبحون قادرين على تطوير نظرياتهم الساذجة بالتمثيلات الذهنية إلاّ بعد اكتمال النضج العصبي لديهم، ولكنها لم تُفصل في الكيفية التي يفعل بها الأطفال ذلك، رغم تأكيدها على التجربة الشخصية للطفل في بلورة تلك التمثلات
- **نظرية النظريات:** تناول كل منجروبنيك Gropnik وميلتزوف Meltzoff (1977)، بنير Pener (1991)، ولمان Wellmanو جولمان 1998Gelman، دراسة معارف الطفل السابقة بعيداً عن تأثير العوامل السوسيوثقافية وهي النقطة التي جعلت من هذه المقاربة محل انتقاد علمي، كما ركزّت على السيكولوجيات الثلاثة التي تعكس المراحل التي تمر بها نظرية الذهن من الطفولة إلى الرشد وهي:

1– سيكولوجيا الرغبة. 2 – سيكولوجيا الإرادة. 3– سيكولوجيا الرغبة والإرادة.

- **العزو من خلال المُحاكاة:** أكد هاريس Hariss (1992) أن الأطفال يُمكنهم أن يعزوا أفضل الحالات الذهنية فقط عن طريق لعب الأدوار والمُحاكاة، وبذلك يُمكنهم تطوير الكثير من مهاراتهم في هذ الصدد وغيره من المواضيع التعلُمية.
- **نظرية الانتباه** : الذي قارب من خلالهاعلماء نفس أمثال كارسلون Karslon (1998) وهوجوز

Hughes(1998) نظرية الذهن بواسطة نموذج يُفسر نجاحات وإخفاقات الطفل في المهام االتي تتطلب توظيف الذهن، كالتي صاغها فلافل Flavell عن حقيقة الشيئ أو مظهرهأو المعتقد الزائف، وأرجعوا ذلك إلى الإجابات التلقائية والعفوية للطفل التي لا يستطيع كفها، نتيجة قصوره الإدراكي وليس نتيجة عجزه عن فهم المهمة.

4- التعليم في رياض الاطفال /المبادئ والصعوبات.

عندما يتحدد مفهوم التعلُم لدى المُعلم، يتحدد بناءاً على ذلك مفهومه للتعليم، والذي يقترن بداية بتحديد نظرتهللمتعلم، وبالاستراتيجية اللازمة للعمل، بالهدف المطلوب تحقيقه ومن ثم بالدور والسلوك الذي يلزمه لينجح في مهمته. يُعرِف (القاموس المعاصر للتربية) (228 et 36) التعليم بأنه " مجموعة المواقف والأحداث المُعقلنة والمُخططَة لتمهيد وتعزيز التعليم وتنشيطه لدى الانسان" .

وإذا كان التعلُم يُشكل مواضيع علم النفس العام (سيكولوجيا التعلم) فإن التعليم يُشكل محوراً أساسياً لعلم التدريس(الديداكتيك) الذي يعني" الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة إن كانت على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي/ الحركي.(جمل،2005، ص94).

والعملية التعليمية تعني عند كاج (Cage): "كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد – في إطار التأثير المُتبادل بين الأشخاص – استثناء العوامل الفيزيائية والفيسيولوجية والاقتصادية التي تُثر في سلوك الأفراد، مث إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه... فالتأثير المقصود إذنن هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد.(جمل،2005، ص 108). ومنه تكون العملية التعليمية (التدريس) من العلوم التي ينبغي التحكم فيها من قبل المعلمين أو القائمين عليها، لا سيما تفعيل قوى

التفكير العُليا المُرتبطة بالتحليل والفهم، فكما يرى كل من هايمان والشافعي المُشار إليهما سابقاً، أن التدريس يتضمن أساساً إعطاء الاسباب وعرض الشواهد ووزنها والعمل طبقاً لمبادئ، واستخلاص النتائج بناءاً على الشواهد ذات الصفة وتبرير الأعمال، وعليه فإنه من الممكن تقسيم الأنشطة التي تتصل بالتدريس إلى مجموعتين: مجموعة الأنشطة التي تتناول التفكير، والمجموعة التي تتناول الإنجاز والتنفيذ (جمل، 2005، ص 112).

أما عن الطريقة التعليمية، فيقول عبد العزيز وعبد المجيد، (دت) نقلاً عن كلباتريك (Kilpatrick) " هناك معنيان للمفهوم، طريقة التدريس بالمعنى الضيق والمقصود بها توصيل المعلومات، ومعناً واسعاً شاملاً وهو اكتساب المعلومات مُضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير مثل: حُب العلم والمُدرِس...ومن الشائع في التربية استخدام الطريقة بمعنى كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعنية، ويُعرف الخبراء الطريقة بانها " البناء المُحكم لنسق أعمال التعليم" (جمل، 2005، ص 115).

ويرى حمدان أن "طرق التعليم Methods Teaching باختلاف أنواعها وصيغها هي المُوَصِلاّت أو وسائل الاتصال الحقيقية لرسالة التعلم، سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفة أو وجدان أو حركة أو قيمة، وبأن كل ما سواها مما يُستخدم في التعلُم والتدريس من تحضير وتنظيم وتوجيه وضبط وتقويم وخطط تحضيرية، ما هو " بالرغم من أهميته التربوية" سوى رِديف لها ومعين (جمل، 2005، ص 116). وبناءاًعلى ماجاء في الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، الصادر عن وزارة التربية الوطنية ومركز الأبحاث و الأنتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية لسنة 1996الذي يعتبرأن" العمل مع أطفال المرحلة التحضيرية ليس بالمهمة السهلة، فهو ليس حراسة للأطفال، وليس تعليماً شكلياً، إنها مهمة تجمع بين تهيئة البيئة المدرسية لنمو الشخصية وتفتحها تفتحاً سوياً وسليماً، وبين مساعدتهم على بناء تعلمات مُهيئة للتكيف مع المدرسة بيسر وسهولة "(مدور، 2012، ص 8). وعليه نحاول في العنصر الموالي الإجابة عن التساؤل التالي: ما هي المبادئ التي يستند عليها التعليم في رياض الأطفال؟

4- 1- مبادئ التعليم في رياض الأطفال:

يُؤكد قطامي (2014) أن التعليم في الروضة يفوق تعليم الأم لأبنائها وإعطائها أهمية لمشاعر الحُب والحنان الذي يرتبط بالتعامل مع الطفل... ويختلف تعليم طلبة المرحلة الإبتدائية عن النشاطات والإجراءات التي تُمارس في الروضة، الذي يتميز بأنه مرحلة دراسية تتشكل فيها الاتجاهات نحو الدراسة والمدرسة، والأطفال الآخرين، والكبار الراشدين، والقوانين، والأنشطة والإلتزام بالتعليمات قطامي،2007، ص13). وعلى نفس القدر من الاهمية، يأتي تعليم التفكير ومهاراته للأطفال ولعل مؤسسات رياض الأطفال كما يرى خلف (2020) تكاد تكون هي الوحيدة المسؤولة عن تنمية التفكير عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة، بسبب الظروف الاجتماعية التي تجعل الأسرة غير قادرة أو غير واعية بضرورة وأهمية تدريب وتنمية مهارات التفكير(ص100).

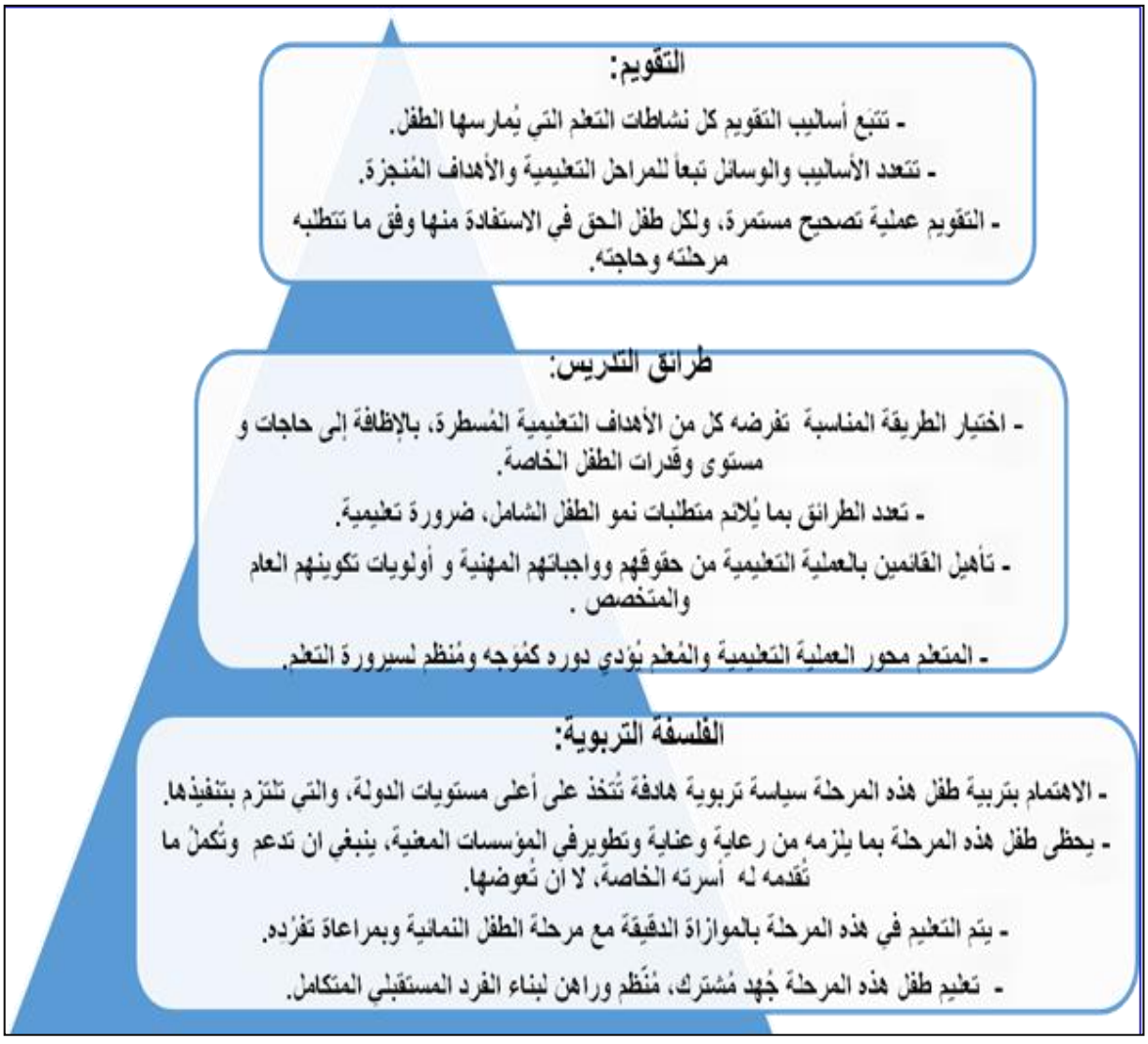
وبالمقابل، فالتعليم الموّجه للطفولة في الرياض لا ينبغي أن يغفل عن القواعد التي أرساها علم نفس الطفلوعلم نفس التعلم والتي جاءت لتُسلط الضوء على الكثير من السلوكات الطفولية المُعبِرة عن سيرورة وطبيعة الخبرة النامية في هذه المرحلة، فكما يُوضح شبشوب (في جمل، 2005) أنه عندما يتم الانتقال في التربية إلى منظومة التعلُمية، أي إلى تلك المنظمة التي تُصبح فيها التربية مجموع العمليات التي يقوم بها المُعلم قصد إعانة المتعلم على امتلاك المعرفة المقررة بالمنهاج الدراسي، عندئذ يُصبح من الأجدى الحديث عن نظريات التعلم أو استراتيجيات التعلم.(ص 94).

ويؤكد بلوم Bloom وآخرون(1971) المُشار إليه في (جمل، 2005) بقوله: " إن اختيار الطريقة يجب أن يتم في ضوء أهداف التعليم، فالتدريس باستخدام الطريقة التلقينية ملائمٌ تماماً للعمليات العقلية الدُنيا، بينما الطريقة الجدلية تتناسب مع العمليات العقلية العُليا. فالطرق التي تُعزز التعلم والنجاح تُؤدي إلى مزيد من الاهتمام وتكوين الاتجاهات المُحابية تجاه المادة التعليمية، والتعليم عامة" (ص، 120).

ومن جهة أخرى يرى علماء النفس أنه في البدء لا بُد من التعرف على شروط التعلم وأن هذه الشروط تُبنى على أساس حاجات المتعلمين وقدراتهم، وهذا يعني من أين نبدأ وأين نتجه، لذلك لا بُد من التخطيط لعملية التعلم. ومن ثمّ نُمثل الطرائق التي تُحفز التلاميذ وتستثيرهم لبدء عملية التعلم وبالتالي توجه ميولهم وجهودهم، ثم تقيس نتائج التعلم ومخرجاته...إن التقويم مرتبط بالأهداف والمحتوى الدراسي، كما انه يتأثر ويُؤثر بالأساليب وطرائق التعليم وتنظيم المنهاج، وهو ضمن المنظومة يُحقق أولا يُحقق... الغايات العامة للمنظومة التربوية(جمل، 2005، ص 256). بناءاً على ما سبق نستنتج بعضاً من المبادئ الأساسية التي يقوم عليها هذا النوع من التعليم كما يلي:

- الطفولة مرحلة من العمر قائمة بذاتها، لا مرحلة إعداد للرشد فقط، وعليه فإن التربية في هذه المرحلة يجب أن تهتم بالحاضر كما تهتم بالمستقبل.
- الطفل بأكمله مُهم، صحته الجسمية والعقلية، مشاعره وتفكيره ومعتقداته الروحية، تحتاج إلى رعاية.
- الدافعية الداخلية التي تؤدي إلى أنشطة بمبادرة ذاتية من الطفل، لها أهميتها وقيمتها.
- يجب التأكيد على النظام والضبط الذي يُمارسه الطفل من تلقاء نفسه، خصوصاً في المراحل الأولى .
- في مراحل النمو المختلفة فترات يكون فيها الطفل أكثر تقبلاً وقابلية للتعلم يجب رصدها وحسن استغلالها.
- ما ينبغي أن يكون البداية بالنسبة لتعليم الطفل هو ما يستطيع أن يفعله هذا الطفل، وليس العكس.
- يُنظر إلى تربية الطفل على أنها تفاعل بين الطفل والبيئة وهي تشمل الناس الآخرين والمعرفة نفسها.
- التأكيد على دور الطفل في عملية التعلم من خلال النشاط الذاتي التلقائي، أو الممارسة العملية واللعب
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال..

إعداد معلمة الروضة إعداداً خاصاً يُمكنها من فهم الأطفال والعمل على تنميتهم من جميع النواحي. وإجمالا ويُمكن حصر مجمل المبادئ في المخطط أسفله، من خلال بُعد الفلسفة التربوية، بُعد طرائق التدريس وبُعد التقويم.



مخطط (06) مبادئ التعليم في رياض الأطفال

ويعكس المخطط أعلاه أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم في رياض الأطفال، انطلاقاص من من الفلسفة التربوية التي تُعد دعامة العملية التعليمية والتربوية لأي بلد كان، يتبعها شكل العملية التعليمية متجسداً في الطرائق التدريسية المختلفة وما ينبغي أن تكون عليه، ثم العملية التقويمية التي لا غنى عنها لتصحيح مسارات التعليم المختلفة.

4-2 صعوبات التعليم في رياض الأطفال:

لا شك ان الصعوبات التي تُصادف القائمين على العملية التعليمية في الرياض، ترتبط بصورة أساسية بعامل رئيسي ألا وهو طبيعة المرحلة العمرية للفئة المعنية، وذلك في اتجاهات متعددةومنها:

1- صعوبة وجودالمادة التعليمية، حيث يُطرح مشكل البرنامج العلمي المدروس، وذلك في العديد من مؤسسات الدول النامية العاملة في هذا القطاع وخاصة العام منه، لا سيما في الجزائر، حيث يُترك الأمر لأصحاب تلك المؤسسات إن كانت خاصة، أو إلى اجتهادات المعلمين إن كان تابعة للقطاع العام، إلاّ فيما ندر من المؤسسات.

2- صعوبة تقديم هذه المادة إن وُجدت،خصوصاً عندما يُسند الأمر إلى غير المتخصصين أو المؤهلين للقيام بالتعليم، لا من حيث إدراك الأهداف منها، ولا من حيث حُسن اختيار الوسائل المطلوبة للإنجاز، وما ينجَّر عن ذلك من مضاعفات وخيمة.

3- صعوبات متعلقة بخصائص الأطفال النمائية ومدى تلبية حاجاتهم النمائية، سواءاً تعلق الأمر بالمحتوى التعليمي المُقدم لهم، أو بالطرق والأساليب المُستخدمة أو بالأنشطة المُبرمجة لذلك.

5- صعوبات في التعامل مع الفروقات الفردية بشكل علمي، لا سيما في ظل غياب ما يلزم من وسائل تشخيص، أو تقويم، أو تكييف أو إدماج.

6- صعوبة تأطير أعداد كبيرة من الأطفال في وقت واحد، خصوصاً بالنسبة للمؤسسات النظامية التي غالباً ما تكون بأعداد قليلة لا تُلبي إلاّ جزء قليل من الطلب الكبير عليها، بالخصوص في الدول التي تعاني من نقص في هذا المجال.

7- صعوبة مراقبة ومتابعة العاملين في القطاع أثناء أدائهم لمهامهم، وصعوبة الكشف عن الثغرات والتجاوزات المُسجلة في حق الأطفال الأبرياء، وخاصة بالدول التي تعاني فيها الطفولة من اختراقات لحقوقها.

8- صعوبة وجود ما يكفي من الكوادر المؤهلة للقيام بهذه المهنة رغم أهميتها ونبلها، سواءاً جرآء قلة الطلب عليها، أو بسبب نقص التكوين على مستوىالمؤسسات الجامعية أو الجمعوية التي تتولى القيام ذلك.

الخلاصة:

تم في هذا الفصل تناول مفاهيم كل من الروضة والطفل بما يصفه من خصائص وما تعتريه من حاجات، كما حاز موضوع الطفل والتفكير على مساحة من الطرح، تم التعريج من خلالها على نظرية البناء المعرفي لبياجيه، والتمثيل المفاهيمي لبرونر، إضافةً إلى معالجة متواضعة لنظرية الذهن على اعتبار أنها من النظريات المتأخرة التي تعمل على إكتشاف خفايا تفكير الطفل في مرحلة مبكرة، وخُتم البحث بتناول موضوع التعليم في رياض الأطفال كممارسة مؤسساتية تقوم على مبادئ واضحة وتواجهها صعوبات متباينة. وتبعاً لما تم التطرق إليه من عناصر في الجانب النظري للأطروحة، نود التأكيد على أن الطالبة الباحثة اعتمدت على هذا الطرح، لاختبار فعالية استراتيجيات هيلدا تابا في تعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة، وتحديداً العُليا منها، هذه الدراسة التي يتطلب إنجازها – كما سيتضح في الفصل الموالي الخاص بالإجراءات المنهجية– تطبيق أنشطة تعليمية وفق استراتيجيات تابا على عينة من الأطفال في سن (5-6) استناداً على رأي برونر Brunner في تعليم مهارات التفكير للطفل كما أسلفنا، وأخذاً بعين الاعتبار ما توصلت إليه دراسات نظرية الذهن بخصوص قدرة الطفل على إسناد الحالات العقلية، وذلك عند بناء أداة الدراسة لقياس مهارات التفكير العليا كما سيأتي لاحقاً.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا : الدراسة الإستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2- عينةالدراسة.

3- أدوات جمع البيانات.

ثانيا: الدراسة الاساسية.

1- المنهج المتبع في الدراسة الأساسية.

2- عينة الدراسة الأساسية.

3- أدوات جمع البيانات.

4- الأساليب الإحصائية.

5- عرض البرنامج التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا.

خلاصة الفصل.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية في بحث من البحوث أو دراسة من الدراسات، من الخطوات المهمة الواجب توفرها وانتهاجها، حتى يستطيع الباحث أن يستقصي بيئة بحثه وعينته، كما أنها تفيد في اختبار أدوات القياس التي ينوي استخدامها في الميدان وخطوة تمهيدية لما يليها من الخطوات في الدراسة الأساسية، وبناءا عليه سنتطرق فيها إلى ما يلي:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: والمُتمثلة في:

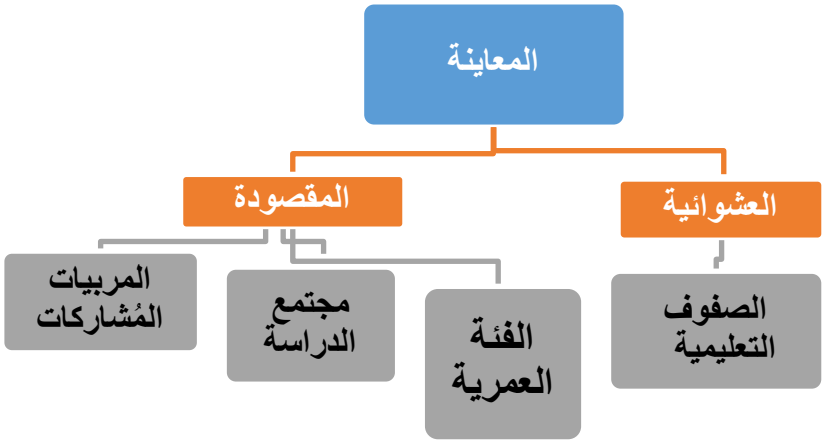
1- 1- التعرف على مدى صلاحية أداة القياس للتطبيق ميدانيا من خلال اختبار صدق الاختبار وثباته.

1- 2 - التعرف على بيئة الدراسة وعينتها الاستطلاعية، والمُتمثلة في أطفال الأقسام التحضيرية برياض الرسالة الأربع (الهداية، المجد، شمس، سنابل).

1- 3- مطالعة البرنامج التعليمي الذي تعتمده وتعمل وفقه الرياض محل الدراسة.

1- 4- التعرف على توزيع المربيات وأدوارهن التعليمية في الرياض الأربع، بغرض الاتفاق على أيام للتدريب على البرنامج التعليمي الخاص باستراتيجيات هيلدا تابا محل اختبار الفعالية.

2- المعاينة ومواصفات العينة: تمت المعاينة على طريقتين: الطريقة القصدية، والطريقة العشوائية، كما يتجلى من خلال المخطط التالي:



المخطط (07) – طرق المعاينة-

و يُظهر المخطط اعلاه طريقة المعاينة المُعتمدة في الدراسة، حيث تم استخدام الطريقة المقصودة في اختيار كل من الفئة العمرية للعينة، مجتمع الدراسة وكذا المربيات المُشاركات في البحث، واما الصفوف التعليمية من كل روضة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة ، وذلك للاعتبارات التالية:

- وقع الاختيار بطريقة قصدية **لمجموعة رياض الرسالة كمجتمع لعينة الدراسة**، لسببين هما :

أ – التسهيلات التي حظيت بها الطالبة الباحثة في بيئة الدراسة، كونها مهتمة بالعمل الجمعوي وتنشط تحديداً ضمن الفريق التربوي لرياض الرسالة منذ 08 سنوات، وتحديداً في الإشراف على تكوين مربيات "**دورة الأمل**" التي تُقدمها كل من "**جمعية الزهور** " حي بلاطو" بالتعاون مع **جمعية البشائر** " حي مطلع الفجر"وذلك بشكل سنوي، لصالح مربيات الروضة والمرحلة التحضيرية، حيث يتم تكوينهن في عدة مجالات من خلال مقاييس مختلفة، نظرية وتطبيقية، أين تعهدت الطالبة الباحثة بتدريس مقياس علم نفس التعليم والتعلم، على مدار 06 أشهر متواصلة في كل دورة تكوينية، والتي تُختم بشهادة تكوين تُؤهل المُترشحات للعمل داخل رياض الرسالة وفق قانون التوظيف المُباشر لصاحبات الرتب العشرة الأولى.

ب– إفادة هذه المؤسسة التربوية من المجهود العلمي للباحثة كما سبقت الإشارة إليه في الفصل الأول في " أهداف الدراسة" من منطلق إيمانها بدور الجامعة الحيوي في النهوض بالبلد، لا سيما في تطوير وتنمية العمل التربوي المدني، على اعتبار أنها إختبرت التجربتين الجامعية والجمعوية معاً.

- كما تم اختيار بطريقة مقصودة المربيات المُشاركات في الدراسة وذلك لكونهن من المعلمات المسؤولات عن نشاط **ألاحظ واكتشف** وفق التوزيع الإداري للروضة، وهو النشاط الذي سيتم فيه برمجة حصص من الدروس التعليمية وفق **استراتيجيات هيلدا تابا** كما سياتي لاحقاً في الدراسة الأساسية، وعليه ستكون هذه المربيات هن المُطبقات لهذاالبرنامج مع الطفل داخل القسم.

- الاختيار القصدي للفئة العمرية من الأطفال أقسام المُثبتين– الأطفال الذين انتقلوا للسنة الثانية بالروضة– من سن 05 سنوات فأكثر، وهي المرحلة العمرية المُستهدفة بالبحث في هذه الأطروحة.
- أما أفراد العينة من الأطفال في مختلف الصفوف التابعة للرياض، فقد تم إختيارهم بطريقة عشوائية.

2-1- مجتمع الدراسة:

أُجريت الدراسة الميدانية في رياض الرسالة، وهي عبارة عن أربع رياض معتمدة رسمياً– تم إلتحاق الروضة الخامسة بها مؤخراً– ذات إدراة شبه مركزية **لجمعية الزهور وجمعية البشائر**، وتعمل هذه الرياض ببرنامج تعليمي موحد، وتسيير إداري شبه مُستقل، وتنشط تحت الشعار المُشترك" للغد الجميل نُعِدُ خير جيل " . وفيما يلي وصف لمجتمع الدراسة كما يعرضها الجدول أسفله:والجدول الموالي يُظهر أهم البيانات عنهما كما يلي:

الجدول (17) بيانات جمعيتي الزهور والبشائر:

التسمية	تاريخ الاعتماد	المقر الإجتماعي	بيانات للتواصل
جمعية الزهور	1999/10	11، شارع بن دراوة بلزرق حي سيدي البشير– وهران.	e-mail:association. zouhour@ yahoo.fr 041302942 / 0410302319
الجمعية الإجتماعية جمعية البشائر"	2015 /04	وهران، حي مطلع الفجر 2 – البناية المُجاورة لمسجد النابلسي بن زيان	e-mail: al bachair@yahoo.fr. face book:Sun بشائر 041827480 / فاكس 041827481

جدول (18) بيانات عن مجتمع الدراسة (الرياض الأربعة)

الاسم	المقر الاجتماعي	بداية العمل	عدد الأطفال المثبتين لسنة 2021/2020	بيانات للتواصل	
				هاتف	فاكس
الهداية	11، شارع بن دراوة بلزرق، حي سيدي البشير، وهران	1984	126	041302319	041301390
سنابل النور	شارع بوقادة عبد القادر – حي ابن رشد (الصديقية)	2006	80	041532471	
المجد	شارع وضاح محمد– حي بدر– وهران.	2003	160	0558691675	041255823
شمس	حي مطلع الفجر 2 – وهران.	2014	64	041827480	041827481

البرنامج التعليمي المُعتمد: تعمل رياض الرسالة وفق برنامج سنوي موحد مُقسم إلى وحدات نظرية تطبيقية، وأخرى ميدانية خارجية، النظري منه يحتوي على خمس أنشطة ، يتم إنجازها وفق جدولة زمنية تُقدر ب 20 دقيق للنشاط الواحد، خلال نظام التناوب الثلاثي، والذي من خلاله يتم تبادل الأنشطة من محضن إلى آخر خلال الفترة التعليمية، للعلم فا**لمحضن** هي التسمية التي تُطلقها إدارات الرياض على القسم أثناء ممارسة النشاط، وهذا ما يُظهره الجدول أسفله:

الجدول (19) أنواع الأنشطة وفق التوزيع السنوي و عناوين المواضيع المدروسة:

أنا مُسلم	شجرة الحروف	ألاحظ وأكتشف	رياضيات	أحلى الكلام
المبادئ الأخلاقية العامة + حفظ القرآن الكريم مع التدريب على بعض أحكام التلاوة الصحيحة	قراءة وكتابة الحروف الأبجدية مع مجموعة من الكلمات	التعرف على الوسائل،الأدوات والمأكولات من خضر وفواكه وغيرها في الواقع اليومي...	أساسيات في الجبر (العد من 1- 10 كتابة وحفظاً مع عمليات الجمع والطرح + أساسيات في الهندسة (التعرف على الخطوط والأشكال الهندسية..	الإنشاد والغناء، التمثيل المسرحي، القصص والحكايا

2-1-1-مقارنة بين طريقة تدريس ألاحظ واكتشف واستراتيجيات هيلدا تابا:

إن نشاط ألاحظ وأكتشف يُعتبر من الأنشطة التعليمية التي تهتم بالمعارف العامة حول الوسط الطبيعي للطفل، سيما ما يتعلق بالوسائل والأدوات المختلفة في كل المجالات، المنتجات الزراعية، وسائل النقل، وغيرها من مواضيع التربية المدنية إن صح التعبير، ويمر بحسب البرنامج المُتبع في الرياض بثلاث مراحل. وقبل التطرق للمقارنة بين الطريقتين، تجدر بنا الإشارة إلى أن اختيار هذا النشاط ليكون الوحدة التعليمية التي يتم من خلالها اختبار فعالية استراتيجيات هيلدا تابا للأسباب التالية:

أ – كونه من الأنشطة التطبيقية التي يستخدم فيها الطفل معظم حواسه لكي يتعرف، يُدراك ويُطبيق، وهذا ما يُشكل أرضية لاستراتيجيات هيلدا تابا كمرحلة أولى من مراحلها.

ب – إحتوائه على العديد من المفاهيم المُسطَرة، وهي بالضبط ما تستهدف هذه الاستراتيجيات بناؤه عند الطفل ولكن وفق طريقة مختلفة.

ج – هو نشاط يُسمَح فيه للطفل بالتعبير الحر عن أفكاره ومدركاته، وهو ما تعتمد عليه أساسا إستراتيجيات هيلدا تابا (التعبير الحُر)، بخلاف باقي الأنشطة التي تكون أكثر صرامة ، و للمقارنة بين الطريقيتين، نُدرج المخطط الموالي:

مراحل نشاط ألاحظ واكتشف	استراتيجيات هيلدا تابا
الحصة الأولى : ملاحظة حرة أين يتم التعرف على موضوع الحصة من خلال المشاهدة، الإستماع، اللمس..الخ **الحصة الثانية**: ملاحظة مُوجهة، وهُنا تتدخل المربية بمراجعة الحصة الاولى مع تقديم المزيد من المعلومات عن الموضوع عن طريق أسئلة موجهة للطفل. **الحصة الثالثة:**زيارات ميدانية تطبيقية للدرس النظري، ولكن بشكل محدود تبعاً للإماكانات المُتاحة.	**المرحلة الأولى**: قد تستغرق اكثر من حصة لبناء المفهوم: تعداد، جمع وتصنيف الملاحظات. **المرحلة الثانية:** تفسير المعطيات وتقديم الإستدلالات. **المرحلة الثالثة**: إعطاء تنبؤات وتدعيمها.

المُخطط (08) مراحل الطريقتين/ ألاحظ واكتشف – هيلدا تابا.

من خلال ما سبق التعرض إليه من نقاط وبناءاً على المُخطط أعلاه، نقف على مجموعة من أوجه التشابه والإختلاف بين الطريقتين في النقاط التالية:

أوجه التشابه:

- ✓ كلا الطريقتين تمر بثلاث مراحل تعليمية.
- ✓ كلا الطريقتين تعتمد على طرح الاسئلة على الطفل في المرحلتين الاولى والثانية.
- ✓ كلا الطريقتين تهدف الى تشكيل المفاهيم عند الطفل.
- ✓ كلاهما تعتمدان على ملاحظات الطفل كمادة للانطلاق في الحصة.

أوجه الاختلاف: تبدأ استراتيجيات هيلدا تابا بالزيارات الميدانية أو الافلام الوثائقية أو الرحلات الخارجية كمرحلة تمهيدية، في حين تأتي الزيارات الميدانية كآخر مرحلة في نشاط ألاحظ وأكتشف لتثبيت المفهوم عند الطفل.

- ✓ طريقة النشاط تبدأ بتدريس المفهوم وتنتهي بالأمثلة عليه من الواقع ، أما نموذج هيلدا تابا فيضرب الأمثلة الحيّة ليستخرج بعدها المفهوم الذي يُجسدها.
- ✓ سير الأسئلة في نشاط **ألاحظ واكتشف** يكون كما يلي:الملاحظة ثم التعرف ثم التطبيق. أما في نموذج هيلدا تابا فيكون أولاًالملاحظة(التعرف) ثم التحليل والاستنتاج ثم التنبؤ وتدعيم الفرضيات .
- ✓ المرحلة الأولى في نموذج هيلدا تابا أساسية لتشكيل باقي المراحل، أما في النشاط المذكور فليست كذلك.
- ✓ نموذج تابا أكثر تركيزاً على عملية التفكير من خلال مواصلة طرح الأسئلة حتى في المرحلة الأخيرة، أما طريقة تدريس النشاط فأكثر تركيزاً على المعرفة بموضوع الدرس (التعرف).

وعموماً فإن هذه المقارنة ليست لتحديد أفضلية الطريقتين بقدر ماهي للوقوف على الواقع الميداني كأحد أهداف الدراسة المُشار إليها في الفصل الأول.

2- 2- العينة الإستطلاعية :

تماشياً مع متطلبات البحث، فقد انقسمت العينة الإستطلاعية إلى أربعة أقسام:

أ - عينة الدراسة الإستطلاعية من صفوف المُثبتين التعليمية:

حيث اشتملت على 11 صفاً تم إختيارهم بطريقة عشوائية،مع العلم أن كل صف يحمل إسماًخاصاً ، وذلك كما يَظهر على الجدول الموالي:

الجدول (20) وصف العينة الاستطلاعية من حيث صفوف المُثبتين.

الروضة	عينة الصفوف
الهداية	البشائر- الفردوس- البراءة – الإشراق- الغزلان-
سنابل النور	الحنان – البروج
شمس	البروج- النجوم
المجد	الياسمين – الفراشات
المجموع	**11**

ومما يظهر في الجدول أعلاه فقد تشكلت العينة الاستطلاعية من الصفوف التعليمية من 11 صفاً، موزعين على 05 صفوف في روضة الهداية، صفان في كل من روضة شمس، سنابل النور و المجد.

ب -1-عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث عدد الأطفال في الصفوف التعليمية:

توزعت العينة من الاطفال الذين تم إختيارهم كذلك بطريقة عشوائية من الأقسام السابقة، ونظراً لوجود بعض الخلل على مستوى إجابات 06 أفراد منهم وهم الذين جاء ترتيبهم كتالي: 30-28-19-11-3-1، أي

فردين (02) من عينة روضة الهداية، فردين (02) من عينة روضة "شمس"، فردين (02) من عينة روضة "المجد" لذلك تم استبعادهم لتبقى العينة الاستطلاعية مُكونة من 24 فردا، وفق ما يُظهره الجدول التالي:

ملاحظة: كانت النسبة الأكبر من أفراد العينة الاستطلاعية من أطفال روضة " شمس" نظراً لكونها اعتمدت نظام الدوام الكامل للسنة الدراسية 2020/ 2021، بمعنى أن أطفال العينة يدرسون الفترتين الصباحية والمسائية مما أعطى فرصة أكبر للباحثة للتعامل مع هذا العدد من الأطفال، خلافاً لباقي الروضات.

الجدول (21) وصف العينة الإستطلاعية من حيث عدد الأطفال في الرياض

الروضة	العدد	النسبة
شمس	12	%50
الهداية	5	%20.83
المجد	1	%4.16
سنابل	6	%25
المجموع	**24**	

أما الجدول أعلاه فيصف مجموع الأطفال في الصفوف التعليمية المُقدّر ب24، بواقع 12 طفلاً من روضة شمس ونسبة 50% و 05 أطفال من روضة الهداية ونسبة 20.83%، 01 طفل واحد من روضة المجد بنسبة 4.16 % و 06 أطفال من روضة سنابل بنسبة 25 %.

ب –2– عينة الدراسة الإستطلاعية من أطفال الصفوف التعليمية موزعة حسب الجنس: تظهر كما يلي :

الجدول (22) الذي يُبين مواصفات العينة الاستطلاعية من حيث الجنس كما يلي:

الجنس	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**
العدد	**8**	**16**	**24**
النسبة	**%33.33**	**%66.66**	**%100**

في الجدول أعلاه تشكلت العينة الاستطلاعية من 24 طفلا وطفلة منهم 8 ذكور بنسبة 33.33 % و16 إنثى بنسبة 66.66%.

ب -1-عينة الدراسة الإستطلاعية من أطفال الصفوف التعليمية موزعة حسب السن: تم حساب العمر الزمني للأطفال بتدوير أشهر الميلاد، وهو ما يظهر من خلال الجدول الموالي: **الجدول (23) يُبين توزيع أفراد العينة الإستطلاعية من حيث السن:**

الروضة	شمس	الهداية	سنابل النور	المجد
الاعمار	5.92	5.92	5.67	5.84
	6.00	6.00	5.67	
	5.95	5.84	5.52	
	5.59	5.34	5.59	
	5.34	5.65	5.17	
	5.95		5.67	
	5.92			
	5.59			
	5.92			
	6.08			
	5.59			
	5.92			
المجموع	69.77	28.75	33.29	5.84
المتوسط	5.81	5.75	5.54	5.84
	5.73			
الانحراف المعياري	0,264	0.105	1.058	0
	0.35			

ويُظهر الجدول السابق تشكيل العينة الاستطلاعية من أعمار 24 طفلا وطفلة بمتوسط حسابي قدره 5.73 وانحراف معياري قدِر ب 0.35.

ج- عينة المربيات المُشاركات في الدراسة : شملت عينة الدراسة الإستطلاعية 07 مربيات مقسمات على الرياض بالشكل التالي وفقا للجدول أسفله: **جدول (24) توزيع فئة المربيات في الرياض .**

الروضة	المربية	الأقدمية بالسنوات	متوسط الخبرة بالسنوات
شمس	ب. هاجر	05	6.66 سنة
	ش. أمال	05	
سنابل	م. إيمان	04	
المجد	إ. سعدية	06	
	ر. فوزية	04	
الهداية	ب. سميرة	16	

أما الجدول أعلاه فيوضح توزيع عينة المربيات المُشاركات في الدراسة، بواقع مربيتان بكل من روضة شمس و المجد، ومربية واحدة في كلِ من روضتي الهداية وسنابل النور، بمتوسط أقدمية في العمل يُقدر ب 6.66 سنة.

د- مواصفات المُحكمين:

أما بغرض إختبار صدق أداة البحث، فقد أرسلت الطالبة الباحثة إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور المُصمم لأطفال الروضة إلى مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي والقياس النفسي (أنظر الملحق1، ص 229)، وذلك كما يظهر من بياناتهم على الجدول التالي:

الجدول (25) مواصفات الأساتذة المُحكمين:

مجموع المُحكمين	ذكور	إناث	متوسط الأقدمية بالسنوات
06	05	01	21.33 سنة

و يصف الجدول 25 عدد المُحكِّمين الذين كان عددهم 05 ذكور وأنثى واحدة، بمتوسط أقدمية في التدريس تُقدر ب 21.33 %

3- مواصفات أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث في:

-إختبار لقياس مستوى المهارات العليا للتفكير لدى أطفال الروضة من تصميم الباحثة.

- برنامج تعليمي مُعد وفق استراتيجيات هيلدا تابا في خمس مواضيع تعليمية.

3- 1- بناء أداة الدراسة (الإختبار):

في دراسة الطفل نعتمد على الطرق المنظمة من الاستبيانات والمهام المقننة والاختبارات والمقابلات وأشرطة الفيديو، مثل هذه الطرق إذا صُمِمت جيّداً لا تتغلب على التحيزُ فقط بل تُسجل المعلومات بطريقة يُمكن تحليلها بصورة إحصائية مقبولة تماماً.(واطسون، ليندجرين،2002، ص 55).وسعياً للعمل بهذه المبادئ، وبعد ما يُقارب السنة من البحث والتقصي عن الأداة المناسبة للدراسة، لم يتسن للطالبة الباحثة – في حدود اطلاعها- العثور على واحدة تصلح لقياس مهارات كل من التحليل والتقويم والإبداع لدى أطفال المرحلة التحضيرية في سن (5- 6)، مما استدعى الاجتهاد لبناء أداة لهذا الغرض، وإلى أن تحقق ذلك وأصبحت صالحة لقياس ما وُضعت لقياسه، فقد مرت هذه العملية هي الأخرى بالمراحل التالية:

3-1-1- مرحلة الإعداد:

تم بناء الأداة في نسختها الأولى من خلال بحث جاد في الموضوع، وقراءات متنوعة في كل من: القياس النفسي، النمو المعرفي للطفل، نظرية الذهن، الأهداف التعليمة والصنافة المعدَّلة لبلوم، ثم أُرسِلت صورة إلكترونية عنه، عبر الانترنت إلى عناوين السادة المحكمين، نظرا لفترة الحجر الصحي الذي أنتجته الجائحة العالمية Covid 19، وما فرضته من قواعد وقوانين طارئة للحماية العامة كالتباعد والانقطاع العام عن العمل بما في ذلك العمل الجامعي – تعليماً وتعلُماً- وكان ذلك ضمن توطئة نظرية استهلت بها الباحثة هذا العمل (أنظر الملحق2 ، ص).

أ/ تعريف بالاختبار: هذا الاختبار موجه لعينة أطفال الروضة وأقسام المرحلة التحضيرية في عمر 5-6 سنوات، ونظرا لطبيعة المرحلة العمرية للعينة، التي تكون نمائيا في بداياتها، تحتاج أثناء ذلك إلى التعامل بشكل حسي مع المثيرات البيئية المختلفة، كما تؤكده مبادئ التعلم في هذه المرحلة، فقد عملت الطالبة الباحثة – قدر المستطاع- على **التعبير** عن أغلب فقرات الاختبار من خلال الصور الحية أو الرسومات، في مختلف الأبعاد الفرعية للمهارة المطلوب قياسها عند الطفل، مع استعمال اللغة البسيطة والعبارات المختصرة في الأسئلة تماشيا مع المتطلبات المنهجية للبحث. كما فَصلَت في قياس المهارات المطلوبة بإدراج مُصنف للمهارات الفرعية لكل بُعد من أبعاد كل مهارة مستهدفة وذلك بالاستناد إلى ما قدمه نقادي محمد من أمثلة عليها في "(مستويات الأهداف التربوية وتصنيفها حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية، كتاب الرواسي، 2 قراءات في الأهداف التربوية،1994 ،ص 142 – 145)، إضافة إلى ما أشار إليه أندرسون وكراثوول Anderson and Krathwohl في(أندرسون وكراثوول، ص 158 -174).

ب/ الهدف من الاختبار: هذا الاختبار لقياس قدرة الطفل على القيام بكل من عمليات التحليل، التقويم والإبداع.

ج/ الأساس النظري للاختبار: تأسس اختبار مهارات التفكير العليا المُصور بناءاً على كل من نظريتي البناء المعرفي لبياجيه Piaget ونظرية الذهن Theory of Mind لبريماك Premak و وودروف Woodruff

د/ وصف الاختبار: تكون الاختبار في **بدايته** من 30 فقرة، موزعة على ثلاثة مهارات مستهدفة وهي: التحليل، التقويم والإبداع، وكل مهارة مستهدفة تحتوي على أبعاد أساسية، لكل بُعد مجموعة من المهارات الفرعية التي يقيسها عدد من الفقرات، و الجدول الموالي يصف ذلك كما يلي:

الجدول (26) يبين المهارات المستهدفة للاختبار و الأبعاد الأساسية لكل منها:

04 يحلل- تقسيم المادة إلى الأجزاء المُكونة لها، وتحديد كيف يُمكن أن تكون مرتبطة ببعضها الآخر وأيضا بالنسبة للبنية الكلية أو لغرض ما
04 -1التمييز (مثلا: التمييز بين الأعداد التي لها صلة والتي ليس لها صلة في حل مسألة رياضية لفظية)
04- 2 التنظيم (مثلا: يبني شواهد في وصف تاريخي عما هو مع، وما هو ضد تفسير تاريخي مُعين)
04- 3 العزو (النسب) Attributing (مثلا: يُحدد وجهة نظر مؤلف/ مؤلفة مقال بدلالة منظوره/ منظورها
05 يُقَوِّم– عمل أحكام مؤسسة على معايير ومستويات معيارية.
05 - 1المراجعة (مثلا: يُحدد ما إذا كانت نتائج عالم تنبع من البيانات الملاحظة)
05- 2النقد (مثلا: أيٌ من الطريقتين أفضل إتباعها لحل مسألة معينة)
06- يُبدع – وضع العناصرمعا لتكوين شيء كلي التماسك أو الوظيفة، وإعادة تنظيم العناصر في شيئ أو بُنية جديدة
06- 1 التوليد (مثلا: توليد فروض تُؤخذ في الاعتبار عن ظاهرة ملاحظة)
06-2 التخطيط (مثلا: يُخطط لورقة بحثية في موضوع تاريخي معين)
06-3 الانتاج (مثلا: يبني محميات طبيعية لأنواع معينة ولأغراض خاصة)

أما الجدول أسفله، فيُفصل في الأبعاد الأساسية لكل مهارة مع مهارتها الفرعية و أرقام الفقرات الخاصة بكل منها كما يلي:

الجدول (27) يُوضح المهارات المستهدفة مع أبعادها الأساسية، مهاراتها الفرعية و فقراتها:

المهارة المُستهدفة	الأبعاد الأساسية للمهارة المستهدفة	المهارات الفرعية	الفقرات
1- التحليل	1- 1- التمييز	1-1-1- تمييز العلاقات	3-2-1
		1-1-2- تميز المغالطات المنطقية	5-4
		1-1-3- التعرف على الافتراضات الضمنية	8-7-6
	1- 2 - مهارة التنظيم	1-2- تحديد الشواهد المتصلة بصحة الحُكم.	9- 10
	1- 3 مهارة العزو (الإنساب)	- اكتشاف وجهة نظر مؤلف/ متحدث...	11- 12
2- التقويم	2- 1-المراجعة	- التأكد من أن النتائج تتفق مع المُلاحظات.	13-14-15-16-17
	2- 2 - النقد	2-2-1-المُفاضلة بين حلول لمشكل/ الوضعية الأفضل	18- 19
		2-2-2- المقارنة بين المتشابهات.	20
		2-2-3 إصدار أحكام بناءا على معايير خارجية	21
		2-2-4 إصدار أحكام بناءا على معايير داخلية	22
3- الابداع	3- 1 التوليد	وضع فرضيات عن ظاهرة/ حدث مُلاحظ.	23-24-25
	2-3 التخطيط	وضع تصميم لبحث مسألة ما	26-27- 28
	3-3 الانتاج	ابتكار شيئ/ منتج جديد	29 - 30

هـ/ تصنيف الاختبار: صُنِّف الاختبار وفقاً لمجموعة من العناصر إلى ما يلي:

* **وفقاً لما يقيسه** : تُعد أداة الدراسة الحالية اختباراً لمهارات التفكير العليا – التحليل، التقويم، الإبداع–.

* **وفقاً للزمن:** اختبار مُحدد بالزمن – أقصى مُدة 30 دقيقة – * **وفقاً للمحتوى:** هو اختبار لفظي.

* **وفقاً لطريقة الإجراء:** يُطبق بشكل فردي. * **وفقاً لنوع الأداء:** اختبار مُصور. وهذا كما يصفه الجدول

جدول (28) بدائل الإجابة على فقرات الاختبار:

نوعية الفقرات من حيث عدد البدائل	أرقام الفقرات
فقرات ذات بدائل إجابة ثنائية	**25**
فقرات ذات بدائل إجابة ثلاثية	**26-24-19-18-17-16-15-14-13-12-10-4-3-2-**
فقرات ذات بدائل إجابة رباعية	**27-23-5**
فقرات ذات بدائل إجابة خماسية	**21**
فقرات ذات بدائل إجابة سداسية	**22**
فقرات ذات بدائل إجابة سُباعية	**20**
فقرات ذات تسع بدائل للإجابة	**1**
فقرات ذات إجابة مباشرة	**30-29-28 -11-9-8-7-6**

و/ طريقة التصحيح: يُعطى المفحوص نقطة (01) لكل إجابة صحيحة و(0) نقطة لكل إجابة خاطئة أو عند عدم الإجابة، أما الدرجات على الاختبار فقد تراوحت ما بين 0 – 64 درجة موزعة على المهارات الثلاث، بحيث يحصل الأطفال على درجات متفاوتة في كل مهارة بناءاً على اختيار من متعدد أو إجابات مباشرة، والتي سبق عرضها في الجدول (28)، أما الجدول الموالي فيُظهر تسجيل الدرجات على الاختبار

الجدول (29) الدرجات على اختبار مهارات التفكير العُليا المُصور

الفقرة	أدنى درجة محتملة	أعلى درجة محتملة	الدرجة في المهارة المستدفة
1	[0 – 1]	[1– 3]	التحليل
2	[0 – 3]	[3- 8]	
3	0	1	[0 - 20]
4	0	1	
5	0	1	
6	0	1	
9/8/7	0	1	
10	0	2	
11	[0 – 1]	[1 – 3]	التقويم
12	[0 – 1]	[1 – 3]	
13	[0 – 1]	[1 – 3]	
14	[1 – 0]	[1- 3]	[0- 31]
15	[0 -1]	[1 – 3]	
16	[1 – 0]	[1 – 3]	
17	0	2	
18	[1 – 0]	[1- 3]	
19	[0 – 1]	[1- 5]	
20	[1- 0]	[1- 3]	
21	[1 – 0]	[1 – 3]	الإبداع
24/23/22	0	1	[0- 13]
28/26/25	0	1	
27	[1 – 0]	[1 – 4]	

ويُقّدر مستوى مهارات التفكير العليا التي تم بحثها كما تظهر على الجدول الموالي:

جدول (30) مستويات مهارات التفكير العليا على الاختبار ومهاراته الفرعية.

المستوى	على الإختبار	على التحليل	على التقويم	على الإبداع
منخفض	**[0 -21]**	**[0 -7]**	**[0 -10]**	**[4 -0]**
متوسط	**[21- 42]**	**[7- 14]**	**[10- 20]**	**[4 -8]**
مرتفع	**[42 - 64]**	**[20- 14]**	**[20 -31]**	**[8- 13]**

و/ تعليمات الاختبار: يتم تطبيق الاختبار وفق الشروط التالية وكما يلي:

* يُقدم الاختبار باللهجة العامية في أغلبه، مراعاة لسن العينة (أنظر الملحق 3، ص 232).

* يحتوي الاختبار على 26 فقرة مُصورة وباقي الفقرات (04) غير مُصورة.

* يُطرح سؤال الفقرة على الطفل بعدما ينظر هذا الاخير إلى صورتها بما يعادل 25–30 ثانية على الأكثر.

* تستغرق الفقرة (11)، 04 دقائق كحد أقصى، ويُمنح الطفل بعدها نصف دقيقة للرد على السؤال.

* يُمنح الطفل مدة أطول للتفكير في الإجابة عن الفقرة (30)، خلافا لباقي الفقرات.

* تُسجل الإجابات وفق مفتاح التصحيح على ورقة الإجابة تبعاً لكل بُعد ومهارة وفقرة.(أنظر المُلحق 4، ص233)

ز/ طريقة تطبيق الاختبار: يُطبق هذا الاختبار بشكل فردي، وفي جو هادئ وبعيد بنسبة كبيرة عن كل الازعاجات الممكنة، لأنه يتطلب تركيز من قبل الطفل، وجو مناسب للفاحص ليتمكن من طرح مختلف الأسئلة، و قبل البدء في تطبيقه يقوم الفاحص بخلق جو وُدي بينه وبين الطفل لتشجيعه على المشاركة في الاختبار بكل أريحية، ثم يقول: "سنلعب سوياً لعبة الصور، سأعرض عليك مجموعة منها وأنت تجيبني على كل سؤال

أطرحه عليك بعدها، موافق؟؟" وقبل البدء في الاختبار يسأل الفاحص الطفل إذا كان يعرف السهم شكلاً ومعنى، وفي حالة الإجابة السلبية يُمرر عليه خمس بطاقات تحمل صوراً متنوعة، عليها أسهم في وضعيات مختلفة ويشرح للطفل دلالة كل منها على التوالي، أما في حالة إدراك الطفل للسهم ومعانيه، فيمُر الفاحص مباشرة إلى بطاقات الاختبار – **وللإشارة فقد طبقت الطالبة الباحثة هذه الخطوة مع كل أفراد العينة الاستطلاعية، المحكية وكذا التجريبية في مرحلة القياس القبلي لأنها لمست عدم إدراك شبه كُلي من الأطفال لدلالة السهم ودوره–**

ثم يبدأ الفاحص بأول الصور فيعرضها منفردة على الطفل ويترك له فرصة ما بين 25–30 ثانية كأقصى حد، ثم يطرح عليه السؤال الخاص بالفقرة ويطلب منه الإشارة بيده على الصورة التي تعبر عن إجابته، وهذا مع كل الفقرات التي تحمل بدائل مختلفة والتي تم عرضها سابقاً.**(أنظر الجدول 28)**.

وعندما يصل الفاحص إلى الفقرات التي تقيس القدرة على التعرف على الافتراضات الضمنية **(أنظر الجدول 27)** يُلفت انتباه الطفل إلى الأسهم الظاهرة في الصور ويقول:" هذه أسهم تُشبه تلك التي تدربنا عليها سابقاً " ثم يتتبع السهم بيده في الاتجاه، ليساعد الطفل على التركيز عليه، ثم يطرح عليه السؤال المناسب بكل فقرة. أما فيما يخص **الفقرة (11)** والتي هي عبارة عن قصة قصيرة (الأرنب والسلحفاة)، المُدرجة ضمن **مهارة التحليل / بُعد العزو/ المهارة الفرعية (اكتشاف وجهة نظر مؤلف)** يقول الفاحص: " والآن سنحكي قصة، أريد منك أن تُصغي **وتنظر إلي** جيداً" ثم يقوم بسرد القصة على الطفل بطريقة مبسطة ومرِحة حتى يجذب انتباهه لأطول فترة ممكنة، وعندما يصل إلى الجزء الذي يستهزأ فيه الأرنب السريع من السلحفاة البطيئة، عندها يتوقف الفاحص عن سرد القصة، ثم يُبدي بشكل واضح علامات الاستياء من تصرف الأرنب، ويقول للطفل: " أرأيت كيف يتصرف هذا الأرنب مع صديقته السلحفاة ؟؟؟ " للتعبير عن عدم رضاه عن ذلك التصرف، ويبقى لبرهة قصيرة على تلك الحال حتى يتأكد بأن الطفل قد **لاحظه جيداً**، ثم يقول: "دعنا منه، لنكمل القصة " ويُواصل سرد القصة بدون ملامح الاستياء، إلى أن يصل إلى الجزء الذي تتحدى فيه السلحفاة البطيئة الارنب النائم

بفوزها عليه رغم سرعته، عندها يتوقف عن السرد مرة أخرى ويقول: " يا لهذه السلحفاة " مُظهِراً علامات الفرح والإعجاب بالسلحفاة، ويبقى أيضاً مدة قصيرة حتى يلحظ الطفل حالة الفاحص تلك، ثم يُواصل سرد القصة إلى نهايتها، وعندها يسأل الفاحص الطفل سؤالاً خارجياً: هل أعجبتك القصة؟ من أعجبك الأرنب أم السلحفاة؟ ثم يمر إلى سؤال الفقرة وهو: "وأنا من أعجبني؟ الأرنب ام السلحفاة؟ " ثم يُواصل الفاحص بقية الاختبار، بعرض الصور الواحدة تلو الأخرى، وطرح الأسئلة الموافقة لكل منها إلى نهاية الاختبار، وبعدها يشكر الطفل على مشاركته وتعاونه. **وتجدر الإشارة إلى أن الطالبة الباحثة كانت تلعب لعبة صغيرة مع كل طفل على حدة بعد الانتهاء من الاختبار، لأنها كانت تعدهم بذلك قبل البدء فيه.**

2 -1-2- حساب المؤشرات السيكومترية للأداة:

من المُستقر أكاديمياً أن أي أداة علمية لا يُمكن الاعتماد عليها ما لم تتمتع بمستوى جيد إن لم يكن مقبولاً من المؤشرات السيكومترية المعروفة من صدق الاداة وثباتها. وحتى تبدأ الباحثة في قياس ذلك كان عليها بعد الانتهاء من عملية البناء، المرور إلى مرحلة التحكيم، كأولى المحطات في تقدير صدق الأداة وهو ما يُعرف بصدق المحتوى (صدق المحكِّمين)، وذلك كما يلي:

- **(مرحلة التحكيم):** بهدف اختبار صدق محتوى الاختبار، وبعد أن أُرسِلت صورة إلكترونية عنه، عبر الانترنت إلى عناوين السادة المحكمين، جاءت ردود الاساتذة المُحكِّمين والملاحظات الجانبية ملخصةً في الجدول المُوَالي، الذي يتضمن التعديلات اللازمة على فقرات الأداة إضافة إلى تحليل إحصائي لنسب الموافقات بين المُحَّكمين بمساعدة المُشرف، وذلك كما يلي:

الجدول (31) تحكيمات الاساتذة ونسب التوافق على الفقرات:

الفقرة / المُحكِّم		01	02	03	04	05	06	نسبة الموافقة	التصحيح
01	مناسبة	+	+	+	+	+	+	83,33 %	-الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كالتالي: * أستبدال كلمة " لا تكون " ب " لا نضعها ". * نزع صورة الكاتشاب. *الإبقاء على مُسمى ساندويتش- لأن شرح السؤال سيكون بالعامية . * تقليص عدد البدائل الصحيحة (3 من 9) بتغيير في الصور 3-4-7
	غير مناسبة								
	تقيس	+مع تعديل			+مع تعديل		+ مع تعديل		
	لا تقيس			+... مع تعديل		+... مع تعديل			
02	مناسبة	+	+			+	+	%100	الإبقاء على الفقرة، مع تعديل مفتاح التصحيح * قد يذكر الطالب القفازات والكمامات وسماعة الطبيب والحقن. اقترح ان تبقى الإجابة مفتوحة وكل جواب صحيح يأخذ عليه درجة.
	غير مناسبة				+				
	تقيس	تعديل	+	+		+	+		
	لا تقيس				تعديل				
03	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	- الإبقاء على الفقرة كما هي مع تغيير صورة بديل الإجابة الصحيحة.
	غير مناسبة								
	تقيس	تعديل	+	+	تعديل	+	+		

	لا تقيس								
04	مناسبة	+	+	+		+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كتالي: *استبدال الصورة الثالثة بصورة " ميكانيكي كبير يتحول الى ميكانيكي صغير" لأن الفقرات السابقة تتحدث عن عامل النمو. * تغيير نص السؤال مع التركيز على اتجاه السهم ليصير : السهم في الصور التي أمامك يسير بشكل صحيح من صورة إلى أخرى ... لاحظ جيدا ثم قل لي ما هي الصورة التي أخطا فيها هذا السهم؟
	غير مناسبة				+				
	تقيس	تعديل	+	+		+	+		
	لا تقيس				تعديل				
05	مناسبة	+	+	+	+	+	+	66,66 %	- الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة								
	تقيس	تعديل			+	+	+		
	لا تقيس								
06	مناسبة	+		+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديل مفتاح التصحيح: * الإجابة مفتوحة:دخل إلى البيت، مطعم، استراحة، كافتيريا، المطبخ أيضآ... اقترح ان تكون الإجابة مفتوحه والإجابة الواحدة منها تأخذ الدرجة الكاملة.
	غير مناسبة		+						
	تقيس	تعديل		+		+	+		
	لا تقيس		تعديل		تعديل				
	مناسبة	+		+	+	+	+	%100	

07	غير مناسبة		+						الإبقاء على الفقرة مع تعديل مفتاح التصحيح " الإجابة واحدة صحيحة تكفي
	تقيس	تعديل		+		+	+		
	لا تقيس		تعديل		تعديل				
08	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديل مفتاح التصحيح " الإجابة الواحدة الصحيحة تكفي"
	غير مناسبة								
	تقيس	تعديل		+	تعديل	+	+		
	لا تقيس		تعديل						
09	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	تعديل	+	+		
	لا تقيس								
10	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	تعديل	+	+		
	لا تقيس								
11	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديل كالتالي: <u>حسب رأيك، بماذا أعجبت المعلمة، بسلوك السلحفاة أم بسلوك الأرنب؟</u>
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		

	لا تقيس								
12	مناسبة	+	+	+		+	+	66,66 %	الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كالتالي: * تغيير نص السؤال كما يلي : ماذا كانت تريد المعلمة أن تُخبر به الأطفال؟ * تغيير مفتاح التصحيح كما يلي: اعتبار كل ما يُؤدي للفوز – واعتبار كل ما يُؤدي إلى الخسارة في الإجابة الصحيحة.
	غير مناسبة	تعديل		+					
	تقيس		+		تعديل	+	+		
	لا تقيس			+					
13	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة								
	تقيس	+		+	تعديل	+	+		
	لا تقيس		تعديل						
14	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة				تعديل				
	تقيس	+		+	+	+	+		
	لا تقيس		تعديل						
15	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		

	لا تقيس								
16	مناسبة	+	+	+	+		+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كما يلي: * في مفتاح التصحيح يُمنح المفحوص نقطة واحدة على إجابة واحدة صحيحة فقط. * تغيير بديل الإجابة الثاني كما يلي:- هذا الطفل غاضب من أصدقائه
	غير مناسبة				+				
	تقيس	+	+	+	تعديل		+		
	لا تقيس					تعديل			
17	مناسبة	+	+	+	+		+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كما يلي: * يُمنح المفحوص نقطة واحدة على إجابة واحدة صحيحة فقط
	غير مناسبة					+			
	تقيس	+	+	+	تعديل		+		
	لا تقيس					تعديل			
18	مناسبة	+	+	+		+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي
	غير مناسبة				+				
	تقيس	+	+	+		+	+		
	لا تقيس				تعديل				
19	مناسبة		+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كما يلي: * تغيير الصورة 2 * إضافة صورة ثالثة لتفادي سهولة الاختيار
	غير مناسبة	تعديل							
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس								
	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديلها كما يلي:

20	غير مناسبة								* الاكتفاء ب 03 أخطاء حتى تعتبر الإجابة كاملة.
	تقيس	+	+		+	+	+		
	لا تقيس			تعديل					
21	مناسبة	+	+	+	+	+	+	83,33 %	الإبقاء على الفقرة مع تعديل في الصورة الخاصة بالساندويتش
	غير مناسبة	تعديل							
	تقيس		+	+	+	+	+		
	لا تقيس								
22	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس								
23	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي.
	غير مناسبة	تعديل							
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس		تعديل						
24	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تغيير في التعليمة:.. قال في نفسه "أنا لا أريد الذهاب إلى المدرسة غدا، إنها مملة
	غير مناسبة	تعديل							
	تقيس	+	+	+	+	+	+		

	لا تقيس								
25	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس								
26	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي
	غير								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس								
27	مناسبة	+	+	+	+	+	+	66,66 %	الإبقاء على الفقرة مع تعديل في السؤال : ما هي أفضل الطرق لذلك-
	غير مناسبة	تعديل							
	تقيس		+		+	+	+		
	لا تقيس			+					
28	مناسبة		+	+	+	+	+	66,66 %	على الرغم من اتفاق أغلب المحكمين على عدم قدرة الفقرة على القياس، إلا انني أرى أن ملاحظاتهم سابقة لأوانها، فالغرض من الفقرة هو اكتشاف هل لدى الطفل القدرة على التقويم من عدمها، وليس مدى صحة تقويماته. لذا رأيت الاحتفاظ بها إلى ما بعد التطبيق الأولي.
	غير مناسبة	+							
	تقيس					+	+		
	لا تقيس	+	تعديل	+	تعديل				
	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة كما هي

29	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس								
30	مناسبة	+	+	+	+	+	+	%100	الإبقاء على الفقرة مع تعديل في مفتاح التصحيح.
	غير مناسبة								
	تقيس	+	+	+	+	+	+		
	لا تقيس								

وبعد مراسلة الأستاذ المُشرف، عملت الطالبة الباحثة بما رآه مناسبا كما يلي:

- إدخال تعديلات على الفقرات (1- 5 – 12 – 21 – 27 – 28) حسب اقتراحات وطلب السادة المحكمين، وحسب ما يتناسب مع تصور الباحثة لموضوع الاختبار.
- تغيير في صور الفقرات(6- 7- 8-13) بما رأته الباحثة أكثر ملائمة لوصف المواضيع المطروحة فيها.
- تقمص شخصية المُعلمة في رواية القصة " **السلحفاة والأرنب**" بمعنى أن الفاحص هو من يحكي القصة مباشرة.
- إعداد بطاقات لتدريب الأطفال الذين يتبين عدم إدراكهم لدلالة السهم على ذلك، في مدة [5-8] دقائق قبل البدء في تطبيق الاختبار(أنظر الملحق5، ص237-239)، ليتم بعدها إخراج الاختبار في نسخته التي سيجري تجريبها كما يلي:

1-1-3- المرحلة التجريبية الأولى للإختبار :

لأجل هذا الغرض قامت الطالبة الباحثة بتطبيق الأختبار على عينة عشوائية، قوامها 12 طفلا من روضة "**شمس**" التابعة لجمعية **البشائر**، حي مطلع الفجر Point du jour الصديقية – وهران شرق، من أقسام 05 سنوات ونصف وقد استغرق العمل في هذا الجزء من الدراسة الاستطلاعية 04 أيام، بدءا ب 11/01 الى غاية 04-2020/11 من الساعة 9.30 صباحا واستمر الى 14.10 بعد الظهر، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

أ- حساب الزمن المستغرق للمقياس ككُل، ولكل فقرة من فقراته. قامت الطالبة الباحثة بتطبيق الإختبار على مجموعة من الأطفال من فئة 05 سنوات ونصف، وعددهم 12 طفلا، مسجلين بالروضة السابقة، وذلك لقياس المدة الزمنية اللازمة لإجابة كل طفل على المقياس باستخدام العداد الإلكتروني على الجوالChronomètre، وذلك لتقدير الزمن الكلي الذي سيستغرقه العمل الميداني من الدراسة (أنظر الملحق رقم 6 ، ص241).

وبناءاً على ما تم التوصل اليه من معطيات، فقد قُدِّر متوسط زمن الاختبار الكلي ب 25.75 بالتقريب 26 دقيقة، مع متوسط أقصى توقيت = 1.66 بالتقريب = دقيقة ونصف، ومتوسط أدنى توقيت =0.28 دقيقة، وعلى هذا الأساس يتم التحكم في سير تطبيق الاختبار في الدراسة الإستطلاعية والأساسية.

ب – التدريب على تطبيقه لتسجيل الملاحظات و التعرُّف على الصعوبات المتوقعة عند التعامل مع الأطفال. وأما فيما تعلق بهذا الهدف، فقد سجلت الطالبة الباحثة جملة من الملاحظات أثناء تطبيق المقياس على الأطفال، تم تلخيصها وإرسالها للأستاذ المُشرف، والجدول الموالي يصف تلك الملاحظات كما يلي:

الجدول (32) أهم التعديلات التي أجريت على الأداة بعد التدريب عليها.

الفقرة	الملاحظات	التعديلات المقترحة

2-	* من أطفال العينة من لم يسبق له أن دخل مستشفى. * إجابة الأطفال على الأسئلة كانت من خلال النظر في الصورة – كأنهم يبحثون على الإجابة من خلال شيء ما يدلهم عليها- وهي مرحلة **تعُرّف** في اعتقادي وليس **تحليل**. وقد تكرر مع مجموعة من الفقرات. * إحتمال الإجابة بـ "اللون الأخضر، البنفسجي" قد تكون أيضا صحيحة .	* نشرح له ما هو "مستشفى" أو قاعة علاج لتقريب الفهم ما أمكن، أو نستبدل المكان بآخر أكثر احتمالية لمعرفة الطفل به؟ * تقريب الفهم من خلال استعمال عبارات ك: " الأشياء التي نُداوي بها...؟؟؟. * ربما الصورة كانت ترمز لمستشفى من بلد غير الجزائر، فيه اللون البنفسجي، الأخضر، وهو في رأيي ما انتقل بالطفل إلى مرحلة التعُرف بدلا من التحليل، مما أدى إلى استبدال الصورة بصورة قاعة علاج أوضح.
04-	* عدم إدراك لدلالة السهم المتحرك من صورة إلى أخرى. تحتاج إلى صياغة أدق للسؤال، كنت قد غيرتها بـ: ما هي الصورة التي أخطأ فيها السهم؟ بالعامية: وين راها الصورة الي السهم ما راهش فيها نيشان؟ ". * من الأطفال من أجاب صح، ولكن على اعتبار أن الطفل الصغير لا يعرف كيف يُصلح السيارة.	* رغم تبسيط السؤال، فإن واحدا أو اثنين فقط من الأطفال أدرك المطلوب. وبعد استشارة المشرف تمّ تركها كما هي لأننا لا نتوقع إجابة الطفل.
06-	* علامة الاستفهام على مدخل المكان	* تمت إزالتها ووضعها فوق المكان
07-	* من الأطفال من أجاب بـ" مدرسة" " روضة.	يمكن اعتبار الإجابة بـ: (روضة، مدرسة) صحيحة
08-	* صورة الرضيع لم تكن واضحة، ظن بعضهم أنها دمية، لم يظهرْ حمل المرأة واضحا بما فيه الكفاية * من الأطفال من أجاب " الى الطبيب"	*إعادة الرسم بحيث تكون الصورة أوضح في تفاصيلها؟

		* قبلت الإجابة واعتمدت بديل "الطبيب " أحد البدائل الصحيحة بناءا على أن الطفل أدرك أن المرأة في الجهة المقابلة تحمل " رضيعا- bebé"
-11	* كان علي أن أمثل دور الراوي و في نفس الوقت أُبدي للطفل ملامح الممتعض من سلوك الأرنب وملامح المعجب بسلوك السلحفاة حتى يتضح موقفي منهما وهو ما لاحظت أنه شوش على الطفل.	**<u>رفض الأستاذ المُشرف اقتراح الطالبة الذي قالت فيه</u>**: أقترح تسجيل الحكاية بصوتي في زمن محدد، وتسميعها للطفل وعند الوصول الى اللحظة التي يكون علي إبداء تعابير الاستياء من الأرنب أو الإعجاب بسلوك السلحفاة أوقف التسميع، ثم أُعلق بما يلزم، ثم أواصل تسميع القصة، ثم سؤال الفقرة؟
-13	* الإجابة على البديل الثالث للفقرة محورية في قياس " التأكد من اتفاق النتائج مع الملاحظات"	* استبدال الصورة بأخرى يتضح فيها المرأب أكثر
-14 -15 16	* الإجابة بنعم أم لا ، لاحظت أنها كثيرا ما لا تكون صادقة من طرف الطفل، باعتقادي الأطفال يُبرمجون في الروضة على قول كلمة نعم باستمرار ونادرا ما يُجيب بلا ، وهو ما لاحظته في أغلب الوقت، وعليه فهي لا تعكس حقيقة ما يقصدونه.	* تغيير الكلمتين نعم / لا بـ صح / خطأ .
-17	* البدائل غير دقيقة، كثيرا ما كان الأطفال يُجيبون بنعم على كل الفقرات، وغالبا ما كانوا لا يلتفتون للأوساخ على الشاطئ، بالرغم من أني أضفت كلمة " في حالته هذه من الأوساخ" على البديل الأول. * إحدى البنات أجابت على البديل الرابع بالقول: لا يُنظفون الشاطئ بسبب كورونا؟؟؟	* اقتراح بدائل تقيس هذه الفقرة كالتالي: - يفرح الأطفال بالسباحة في هذا الشاطئ - هذا الشاطئ ممتع وجميل - يعجبك هذا الشاطئ

		والإجابة الصحيحة: 3 – 2 – 1 - 0
-18	* البديل الأخير لاحظت أن الأطفال يُجيبون عليه بنوع من عدم التأكد.	بالإمكان استبداله بآخر " شراء لعبة ثانية "؟ نحرمهما من اللعب بها
-21	* أغلب الأطفال كانوا يربطون العبارة الأولى من القائمة بصورة الفواكه. أعتقد أنه بسبب ظهور ورق الأناناس **الأخضر** في الصورة، فقد كانوا يربطون بين لونه وبين العبارة " نُحب أكل **الخُضار.**	*تركها كماهي، والقول خضروات بدل خضار(بالعامية الخُضرة)
-22	* أغلب الأطفال كانوا يخلطون بين نوم الأرنب من باب الاستهانة بالسلحفاة وبين التعب من الجري، ونفس الملاحظة مع السلحفاة، فبالنسبة لهم ما دامت السلحفاة فازت بالسباق فهذا حتما لأنها الأسرع.	* إحداث تغيير في البدائل بحيث تكون بالنسبة للأرنب: لأنه: - توقف عن الجري بسبب التعب. - توقف بسبب الغرور والاستهانة بالسلحفاة. - توقف بسبب إصابة في رجله. وتكون بالنسبة للسلحفاة: لأنها: - واصلت المشي بدون توقف. - كانت متأكدة بأنها ستفوز بالسباق. - كانت سريعة مثل الأرنب.
-23	* البديل الأول والأخير لاحظت أنه يدفع بالطفل إلى التخمين وهو ما لا تقيسه الفقرة * الصياغة اللغوية للبدائل بدت لي نوعا ما معقدة.	* إضافة بديل ثالث: - كانت تضع الاشكال المتشابهة مع بعضها. * ممكن أن نصوغها كالتالي: ربما لأنها: - كانت تعد (تحسب) الأشكال. - كانت تملأ الصحون بالأشكال.

		- كانت تضع الأشكال المتشابهة مع بعضها.
-25	* لاحظت أن بعض الأطفال انتبهوا إلى الدلو ورأوا أنه أكبر من الخرطوم الذي لا يظهر منه إلا جزء بسيط، وعليه اختاروا بديل الدلو.	* بالإمكان تعديل في صورة الخرطوم حتى يتبين أنه متصل بالحنفية مباشرة حتى نزيل الالتباس على الطفل

وبناءاً على ما تم من ملاحظات وتصويبات، قامت الباحثة بإعادة تجهيز الاختبار ليظهر في نسخته النهائية التي يتم تطبيقها لاحقاً.

أ / حساب الصدق: تم حساب صدق الأداة وفق الطرق التالية:

أ -1- صدق المحتوى: هو إجراء أولي بسيط يُفيد في توليد الإحساس بالصدق ويُعتبر أبسط معايير الصدق وأكثرها أولوية وتوليداً لليقين المُباشر أو التلقائي بصدق في الأداة وقياسها لما تنوي أن تقيسه(الجلبي،2005)، وقد تم الاعتماد على صدق المحكمين حيث جاءت نسبة التوافق بينهم كما يعرضها الجدول الموالي:

الجدول (33) نسبة الفقرات التي تمت الموافقة عليها:

عدد الفقرات المُتفق عليها		
% 66,66	**% 83,33**	**%100**
4	**2**	**24**

أ-2- صدق الاتساق الداخلي: أظهر التحليل الاولي للأداة أن الفقرتين (04) و (07) في بُعد التحليل كانتا غير دالة إحصائياً، وعليه فقد تم الغاؤهما ليبقى الاختبار مُشكلاً من 28 فقرة ، 10 فقرات في التحليل، 10 فقرات في التقويم و08 فقرات في الإبداع (أنظر الملحق 07، ص 242)، وأما نتائج معامل صدق الاتساق الداخلي فقد جاءت كما تُعبر عنها الجداول:

جدول (34) دلالة معاملات صدق الاتساق الداخلي في مهارة التحليل:

الأبعاد الأساسية / المهارة المستهدفة	التمييز	التنظيم	العزو
التحليل	0.966**	0.593*	0.466*
**دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 ن= 24			

ومما يُظهره الجدول السابق، فقد قُدِّر معامل الصدق الخاص ببعد التحليل في مهارة التمييز ب 0.966، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، وفي مهارة التنظيم ب 0.593، وأما في مهارة العزو فقد جاء مُقدراص ب 0.466 وهما قيمتان ذات دللة معنوية عند مستوى 0.05.

جدول (35) معاملات صدق الاتساق الداخلي في مهارة التقويم:

الأبعاد الأساسية / المهارة المستهدفة	النقد	المراجعة
التقويم	0.427*	0.749**
**دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 ن= 24		

وأما بناءاً على الجدول أعلاه فيما يخص بُعد التقويم، فقد تشكل من مهارتين هما: مهارة النقد والتي جاءت دالة عند مستوى 0.05 بقيمة تُقدر ب 0.427، أما مهارة المراجعة فقُدرت ب 0.749، وهي دالة عند 0.01.

جدول (36) معاملات صدق الاتساق الداخلي في مهارة الإبداع:

الأبعاد الأساسية / المهارة المستهدفة	الانتاج	التخطيط	التوليد
الإبداع	0.517**	0.796**	0.641**
**دالة عند 0.01	* دالة عند 0.05	ن= 24	

وكما يظهر على الجدول السابق، كانت معاملات صدق مهارات بُعد الإبداع كما يلي: مهارة الانتاج قُدر معامل الصدق عندها ب 0.966 وهي دالة عند مستوى 0.01، مهارة التخطيط وقد كانت دالة عند مستوى 0.05 بقيمة تقدر ب 0.593، و مهارة التوليد التي قُدِّر معامل صدق الاتساق الداخلي عندها ب 0.466 و كانت دالة عند مستوى 0.05 كذلك.

جدول (37) معاملات صدق الاتساق الداخلي في الاختبار ككل:

المهارات المستهدفة / الإختبار	التحليل	التقويم	الإبداع
الدلالة المعنوية	0.811**	0.525*	0.750**
**دالة عند 0.01	* دالة عند 0.05	ن= 24	

وبناءاً على الجدول أعلاه الخاص بمعامل صدق الاتساق الداخلي للاختبار ككل، فقد جاءت النتائج عند مهارة التحليل بقيمة 0.811، وعند مهارة الإبداع كانت 0.750، وهما قيمتان دالتان عند مستوى 0.01، وأما في مهارة التقويم فقُدّرت القيمة عنده ب 0.525، وكانت دالة عند مستوى 0.05، مما يُفسر تمتع الأداة بمؤشرات صدق موثوقة، تسمح للطالبة الباحثة باستخدامها في الدراسة الأساسية.

أ-3- الصدق المِحكّي: تم حساب الصدق المحكي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بينه وبين اختبار المصفوفات المُلونة لرافن **Raven**، وفيما يلي لمحة تعريفية عن هذا الأخير:

أ- 3- 1 إختبار المصفوفات المتتابعة المُلونة لرافن J. Raven .: تُعد مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء غير اللفظي الخالية من أثر الثقافة، والتي ظهرت عام 1938 على يد عالم النفس الإنجليزي جون رافن J. Raven الذي واصل العمل عليها مع فريق من تلاميذه، لأزيد من ثلاثين عاما حتى سنة 1970، وقد استمد فكرتها الأساسية من استخدام سبيرمان Spearman للوحات مرسوم عليها أشكال هندسية مختلفة و طلبه من المفحوصين إيجاد العلاقات التي كانت تربط بين تلك الأشكال، فقام رافن باستخدام تسعة أشكال مع طلبه من المفحوصين تحديد الجزء الناقص في الأشكال، في محاولة من هذا الاخير قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات(علي، 2016، ص 9). ولها ثلاث مستويات:

* **المصفوفات العادية:** Standard Progressive Matrices (SPM) :أول الصور ظهوراً 1938، تم تعديلها سنة 1956، تتكون من 60 بنداً موزعة على 05 أقسام : أ، ب، ج، د، هـ.

* **المصفوفات المُلونة:** (Coloured P M (CPM: ظهرت اول مرة عام 1947 وتم تعديلها عام 1956، تتكون من الأقسام أ، أب، ب، وتحتوي على 36 بنداً، صالحة للاطفال من سن 5.5- 11 سنة، و كبار السن والمتخلفين عقلياً، وهي النسخة التي تم استخدامها كاختبار محكي في الدراسة الحالية.

* **المصفوفات المتقدمة** Advanced Progressive Matrices (APM): أُعِدّت سنة 1941 للتطبيق على الأذكياء، احتوت بداية على 48 بُنداً، وبعد تعديلها عام 1962 اقتصرت على 36 بنداً. ويتكون الاختبار في كل بنوده من شكل رئيسي تم اقتطاع جزء منه، و يُطلب من المفحوص تعيينه من أصل 06 أجزاء صغيرة تقع أسفل النمط الرئيسي. وتعتمد مشكلات القسم (أ) على إكمال الانماط المستمرة، وقبل نهاية المجموعة يتغير نمط الاستمرار على أساس بُعدين في نفس الوقت، أم النجاح في القسم (أب) فيعتمد

على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني، أما القسم (ب) فيتعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً ومكانياً... والأقسام الثلاثة مرتبة بصورة تسمح بتنمية خط منسق للتفكير وتعطي فرصة للتدريب المُقنن على طريقة العمل... ويتيح ترتيب الأقسام (أ)، (أب) و(ب) الفرصة لقياس النمو العقلي للأطفال إلى المرحلة التي يستطيع فيها الفرد استخدام التفكير القياسي بشكل منسق كطريقة للاستنتاج(علي، 2016، ص 11).

أ- 3- 2 الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة: نورد الجدول الموالي لتلخيص مجمل خصائصه السيكومترية، من الصدق والثبات كما دلّت عليها مجموعة من الدراسات كتالي:

جدول (38) الخصائص السيكومترية للمصفوفات المتتابعة الملونة

1- ثبات الاختبار	الدراسات	المعامل	الدلالة
بإعادة التطبيق - معامل الاستقرار	-بورك Bourk1958	0.91-0.62	0.01
	-كاتينا Katena1965		
	-فراي براي FryBeray1966		
	- وناك ومولر Wonek & Moller1966		
	-جاكونار وفادنتار Jakoner & Fandvnter 1970		
	-رافن و كورت Raven & Court1977		
	-عماد احمد حسن علي 2016	0.85	0.01
	-القرشي 1987		
بالتجزئة النصفية - معامل الاتساق الداخلي بين أجزاء الاختبار	-فراي براي FryBeray1966	0.99 -0.44	0.01
	-وناك ومولر Wonek & Moller1970		
	-كارلسون و جونسن Carlson & Jenson 1981		
	-القرشي 1987		

	-عماد احمد حسن علي 2016	0.91	0.01
معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار	-كورت ورافن Court & Raven 1977 - كورت Court1980 - رافن Raven 1980 - القرشي 1987	0.82 -0.55	0.01
2- صدق الاختبار	الدراسات	المعامل	الدلالة
* التلازمي مع: - اختبار ويكسلر للأطفال، رسم الرجل . * مع التحصيل الدراسي * الصدق التكويني * التحليل العاملي * الصدق التنبؤي.	- مارتن توشر Martin twsher1945 - ستايز تيرلتون Stase Tearleton1955 - بيركر Berker1964 - أندرسن Andersun1965 - ريتر Reter1976 - جومان Joman1978 - القرشي 1987 - بود 1975 - عماد احمد حسن علي 2016	0.84-0.31 مع القسم اللفظي ل وكسلر. 0.74-0.5 مع القسم الادائي ل وكسلر. 0.74-0.24 مع المقاييس الفرعية ل وكسلر. 0.48 مع اختبار رسم الرجل 0.68-0.32 مع مقياس ستانفورد بينيه. - 0.56-0.41 مع التحصيل الدراسي	0.01

(علي، 2016، ص 18–22). وأما فيما تعلق بالمعايير المئينية للاختبار، فقد اعتمدت الباحثة على دراسة حسن علي (2016) التي أجراهما على عينة من الأطفال المصريين قوامهما على التوالي 11284 طفل وطفلة، حيث قام الباحث بإعداد جداول للمعايير حسب الترتيب المئيني على أساس إستجابات أفراد العينة، الذين تراوحت أعمارهم بين 5.5 و 10.4 سنة، والجدول التالي يُظهر هذه البيانات.

جدول (39) المعايير الميئينية للمصفوفات المتتابعة الملونة على الأطفال المصريين(ن=11284)

الفئات العمرية					
الترتيب المئيني	6.4-5.5	7.4-6.5	8.4-7.5	9.4-8.5	10.4-9.5
95	28	28	30	31	32
90	24	27	29	30	31
75	21	23	26	27	30
50	17	19	21	23	26

25	14	15	17	18	21
10	11	13	15	17	18
5	9	11	13	15	17

(علي، 2016، ص 28).

كما وأن الباحث اجرى دراسة أخرى على عينة اوسع من الاطفال المصريين قوامها 14000 طفل وطفلة، نحيل القارئ إلى مطالعاتها في المرجع أعلاه، وتجدر الإشارة أن الطالبة الباحثة قد اعتمدت هذه البيانات في تقدير الترتيب الميئيني لأفراد العينة المحكِّية التي سيأتي التفصيل فيها كما يلي.

أ- 3- 3 خصائص عينة الصدق المحكِّي: تم حساب معامل الصدق المحكِّي من خلال بيانات 54 طفلاً من أقسام المُثبتين برياض الرسالة، الذين تراوحت أعمارهم بين 5- 6 سنوات، والجدول الموالي يصف العينة من حيث التوزيع على الرياض كما يلي:

جدول (40) توزيع عينة الصدق المِحكِّي في الرياض الأربعة

الروضة	**شمس**	**الهداية**	**المجد**	**سنابل النور**
عدد الاطفال	19	11	14	10
النسبة المئوية	% 35.18	% 20.37	% 25.92	% 18.51
المجموع	54			

ومن خلال ما يعرضه الجدول السابق، فقد قُدِّرت نسبة أفراد عينة الصدق المحكي من روضة شمس ب 19 طفلاً بنسبة 35.18%، ومن روضة الهداية شارك 11 طفلاً بنسبة 20.37%، أما بروضة المجد فقد كان عدد الأطفال 14 طفلاً ونسبة 25.92% في حين بلغ عدد اطفال روضة سنابل النور 10 أطفال بنسبة قدرها 18.51% .

- أما من حيث الجنس فقد تشكلت عينة الصدق المحكي من المعطيات التي تظهر على الجدول الموالي:

جدول (41) توزيع عينة الصدق المِحكّي حسب الجنس في الرياض الأربعة.

الروضة	شمس	الهداية	المجد	سنابل النور
عدد االذكور	10	06	08	02
عدد الإناث	09	05	06	08

تُظهر بيانات الجدول 40 أن عدد من ذكور العينة بروضة شمس بلغ (10) والإناث (09)، وبروضة الهداية كان عدد الذكور (06) مقابل (05) من الإناث، وبروضة المجد سُجّل (08) ذكور و(06) إناث، وبلغ عدد ذكور روضة سنابل النور (02) فقط أما الإناث فقد كانوا الأغلبية مقدرات ب (08) طفلة. وأما بخصوص السن، فقد تم حسابه بالأشهر وللإطلاع (أنظر الملحق 8)

أ- 3- 4 الدرجات المئينية لعينة الصدق المحكي:

وبعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على أفراد العينة، تراوحت النتائج ما بين [12 – 30] نقطة، فتمت مقارنتها مع الترتيب المئيني الموافق للدرجة وذلك بالاستناد إلى معطيات الجدول (38) السابق، فتراوحت النتائج ما بين [25- 95] درجة. (الملحق 9، ص 260)

أ- 3- 5 معامل الصدق المِحكّي:

بعد تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا المُصور واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الاختبارين، فدلت النتائج على المعطيات التي تظهر على الجدول أسفله:

جدول(42) معامل الصدق المحكي لدلالة الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة واختبارIHTS:

معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير العليا المُصور	**0.403	0.01
اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة		

يُشير الجدول (41) أعلاه، إلى أن قيمة معامل الصدق المحكي لدلالة الارتباط بين درجات الأطفال على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة واختبار مهارات التفكير العليا المُصور المُقدّرة ب 0.403 دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهو ما دل على إمكانية الاعتماد على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور لقياس ما وضع لقياسه.

ورغم أن هذه القيمة 0.403 قيمة ضئيلة نسبياً، إلاّ أن جيلفورد مُشاراً إليه في علي (2016) يذكر أنه يتوقع الحصول على معاملات صدق تتراوح بين الصفر و (0.5) وأن معظم الاختبارات يكون صدقها في الجزء الادنى من هذا المدى (ص 21)

ب/ **حساب الثبات** : تُعتبر وسائل القياس لعالم النفس جديرة بالثقة إذا بقيت ثابتة في قياساتها في المرة الأولى والثانية، وذلك إذا لم يكن هناك سبب بتغيير موضوع الاختبار(واطسون، جاري لايند، 2002، ص57).

و بناءا على رأي الأستاذ المُشرف، قامت الطالبة الباحثة بالتعديلات اللازمة للخروج بنسخة مُنقحة للإختبار الذي تم تمريره في المرحلة القبلية لقياس درجة الثبات اللازمة، حيث إنطلقت العملية يوم 2021/03/29، وبعد شهر و 20 يوماً تمت إعادة تطبيقه على نفس العينة، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بمعامل الارتباط بين التطبيقين، فجاءت النتائج كما يلي:

أ- **الجدول (43) معامل إرتباط فقرات المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية بين التطبيقين:**

المهارات المستهدفة	الأبعاد الرئيسية	معامل الارتباط
التحليل	التمييز	0.51**
	التنظيم	0.56**
	العزو	0.58**
التقويم	المراجعة	0.43*
	النقد	0.38*

الإبداع	التوليد	0.74**
	التخطيط	0.80**
	الانتاج	0.41*
**دالة عند 0.01	* دالة عند 0.05	ن= 24

ب – جدول (44) معامل إرتباط مجاميع المهارات بين التطبيقين.

مجاميع المهارات	معامل الارتباط
مجموع مهارة التحليل	0.60**
مجموع مهارة التقويم	0.62**
مجموع مهارة الإبداع	0.56**
**دالة عند 0.01	* دالة عند 0.05 ن= 24

وكما يظهر في الجدول السابق، فقد قُدِّر معامل ارتباط مجموع مهارة التحليل ب 0.60، ومجموع مهارة التقويم ب ، أما الإبداع فقد بلغ معامل ارتباط مجموعه 0.56، وكلها دالة عند مستوى 0.01.

ج - جدول (45) معامل الارتباط الكلي للاختبار بين التطبيقين.

إختبار مهارات التفكير العليا IHTS	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق الاول	0.59**	0.01
التطبيق الثاني		

أما الجدول (45) فيصف قيمة معامل الارتباط الكلي للاختبار بين التطبيقين القبلي والبعدي والمُقدر ب 0.59 عند مستوى دلالة 0.01.

4– البرنامج التعليمي وفق إستراتيجيات هيلدا تابا: لتحقيق هذه الخطوة، قامت الطالبة الباحثة بعقد دورة تكوينية مباشِرة مع (06) مربيات تُشرفن على أقسام المثبتين من الأطفال في كل الرياض، كما وضحها

الجدول (07) و ذلك يوم الثلاثاء / 2021/04/21 بمقر روضة شمس، بدءا من الساعة 13.00 الى 16.00 بعد الظهر، وهذا بعد اتمام البرنامج الرسمي ، حتى لا يكون هناك أي تشويش أثناء سير العمل لا على المربيات ولا على الأطفال ولا على الإدارة . وتجدر الإشارة إلى أن المربيات المعنيات لم يستغرقن وقتا طويلا في التدريب على هذه الإستراتيجيات بحكم الممارسة ومدة العمل – الخبرة – التي أهلتهن للتعاطي مع تلك الخطوات بسهولة، وبالخصوص في المرحلة الأولى، فهناك تشابها إلى حدِ ما مع البرنامج المعمول به داخل الروضة، كما سبقت الإشارة إليه. والورقة أسفله تُمثل الخطوط العريضة للدورة التدريبية ، كما تم توثيقها مرئيا بفيديو يشرح حيثيات العملية.

<u>في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه</u>

" **فعالية استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة**"

في جانبها الميداني– **من إعداد الأستاذة: ن. بن رابح.**

مُخطط نشاط

" ألاحظ وأكتشف "

بطريقة" هيلدا تابا "

- ✓ **الهدف من استراتيجيات هيلدا تابا هو تعليم الطفل التعميم، أو كيف يستخرج القاعدة العامة.**
- ✓ **مقدمة :** معلومات عن الباحثة هيلدا تابا:
- ✓ **ملاحظات هامة:**

1– في الطريقة المعمول بها حاليا يقوم الطفل بتلقي المفهوم ثم يبدأ باستخراج الأمثلة على ذلك المفهوم.

2– في طريقة هيلدا تابا يحدث العكس، الطفل يستخرج الأمثلة ليصل إلى المفهوم ثم يقوم بعملية التعميم.

3– أهم ما تقوم به المربية هو مناقشة الاطفال (طرح الأسئلة تلو الأسئلة..)

4- في البداية يجب أن نبدأ بتحديد الهدف من الدرس.

مثال: الموضوع ⇐ " وسائل الاتصال "

الهدف / التعميم المطلوب:

[وسائل الاتصال مختلفة، كلها تعمل لتنقل لنا المعلومات رغم بُعد المسافة أو الزمن]:

حيث يتم سؤال الطفل بصورة متكررة حتى يصل إلى الهدف أعلاه.

تعمل الأسئلة على تنبيه الطفل إلى الفروق الموجودة بين وسائل الاتصال التي أمامه ووظيفتها، وذلك في

- **الشكل .....كيف هو؟** - **الفائدة منه....ماذا نفعل به؟** - **كيف نستخدمه؟....ماذا نفعل به؟**

ومن أجل ذلك لدينا ثلاث مراحل (**استراتيجيات هيلدا تابا**):

أ- تشكيل المفهوم :

ويمر بالمراحل التالية:

أ- تعداد الملاحظات. ب- وضع المعدودات في قوائم. ج- وضع القوائم في فئات .

وبعد هذه المرحلة نستخدم **الجدول الإسترجاعي** (الذي تم تحضيره) لإلصاق الصور عليه.

ب - تفسير البيانات: من خلال

1- تحديد العلاقات بين الفئات. 2 - شرح تلك العلاقات 3 - الوصول إلى استدلالات.

ج- تطبيق المبادئ: بما يلي

- وضع فرضيات وتنبؤات (ممكن يكون .....إذا كان.....؟)

- شرح ودعم التنبؤات (يكون بسبب.....).

- نقل التنبؤات الى مواضيع أخرى. وسيتم تفصيل خطوات الدورة كاملة (أنظر الملحق 10)

ثانياً: الدراسة الأساسية:

تمهيد:

لا تتأكد أهمية أية د راسة إلا إذا سلكت المنهج العلمي في كل خطواتها، واتبعت الطريقة الإحصائية التي تزيد من مصداقيتها وتأكيد نتائجها، فالبحث العلمي المُدّعم بالخطوات المنهجية السليمة يكون أكثر توثيقا وأدق دلالة وأسهل للنقد من غيره في الكشف عن حقائق الامور واستجلاب الأدلة على صدق النتائج المُتوصل إليها (بن رابح: 2012، ص 120)

1-منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث كما هو معروف من دراسة إلى أخرى، وهذا بلا شك نتيجة اختلاف طبيعة وموضوع البحث المدروس، ونظرا لان الدراسة الحالية تقوم على اختبار فعالية استراتيجيات هيلدا تابا في تعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة، فقد إرتأت الطالبة الباحثة الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها. أما المنهج الوصفي التحليلي فيرتكز على الاتجاه الكمي الإحصائي، حيث يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي لها... والذي يشتمل على التسجيل والتحليل والتفسير، ويقوم على نوع من المقارنة والتباين واكتشاف العلاقة بين المتغيرات (بلقوميدي، 2011، ص 137).

2-تصميم الدراسة:

استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي **للمجموعة الواحدة** بقياسين قبلي وبعدي، وذلك قبل متابعة أفراد العينة للبرنامج التعليمي المُعّد وفق استراتيجيات هيلدا تابا – المتغير المستقل- ومن بعده، وهو الأكثر ملاءمةً للبحث الحالي نظراً لما كشفته نتائج الدراسة الإستطلاعية التي بينت بأن المدة التي استغرقتها عملية القياس تجاوزت أسبوعين مع 18 طفلا فقط من روضتين منفصلتين، وذلك لطول الأداة النسبي، حيث أنها تستغرق ما يُقارب 25 دقيقة للحالة الواحدة وبشكل فردي، وبعملية حسابية بسيطة، وجدت الباحثة أن عليها

تمضية ما يزيد عن شهرين في القياس القبلي لتغطية عينة من 60 طفلاً، ومثلهما في القياس البعدي، دون أن ننسى الوقت اللازم لتطبيق برنامج استراتيجيات هيلدا تابا والذي سيستغرق على الأقل من 25 الى 30 يوما، ناهيك عن فترات تغيب الاطفال غير المتوقعة وكذا العطل الموسمية، إضافة الى المدة اللازمة للتطبيق على المجموعة الضابطة في حالة تم اختيار التصميم بمجموعتين، وعليه سيكون الأطفال في عطلة نهاية السنة ولن تتمكن الباحثة من تطبيق الإختبار في القياس البعدي للاتحاقهم بالمدرسة، الأمر الذي يطرح مشكلة تسرب العينة المُخِل بالنتيجة المطلوبة، مع احتمال تأثير عامل النضج على قدرات أفراد العينة خلال هذه المدة ، وهذا من صعوبات البحث التي تمت الإشارة إليها في الفصل الأول، مما دفع بالباحثة الى اختيار هذا النوع من التصاميم لإجراء الدراسة.

3-حدود الدراسة:

3-1 الحدود المكانية:

أجريت الدراسة بكل من روضة " **شمس**" التابعة لجمعية البشائر، روضة " **الهداية**" " **المجد**" و " **سنابل النور** " التابعة لجمعية الزهور، وجميعها بولاية وهران، بالغرب الجزائري.

3-2- الحدود الزمانية:

إستغرقت الدراسة شهرين من الموسم الدراسي 2021/2020، بدءاً من 2021/04/11 إلى 2021/06/11، بدءاً بعملية القياس القبلي، تطبيق البرنامج التعليمي لاستراتيجيات هيلدا تابا، إلى عملية القياس البعدي.

4- مجتمع الدراسة وعينتها:

أ/ مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في أطفال صفوف المُثبتين ذوي 05 سنوات فاكثر، من رياض الرسالة الأربعة والبالغ 430 طفلاً والمُسجلين رسمياً للموسم الدراسي2021/2020 بولاية وهران، الموزعين على أربعة

رياض وهي روضة الهداية، روضة شمس، روضة سنابل النور وروضة المجد، والذين يُمثلون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية.

ب –1/ عينة الدراسة: اشتملت على61 طفلاً من صفوف المُثبتين ممن تتراوح أعمارهم بين (5 و6) سنوات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. والجدول الموالي يعرض مواصفات العينة الأساسية كما يلي:

الجدول (46) مواصفات العينة التجريبية من حيث العدد:

الروضة	الهداية	شمس	سنابل النور	المجد
عدد صفوف المُثبتين في كل روضة	5	6	5	5
عدد صفوف العينة الأساسية	1	1	1	2
عدد الأطفال في كل صف	12	21	10	18
المجموع	61			

ومن خلال الجدول أعلاه يظهر توزيع العينة الأساسية من حيث العدد في كل صف من صفوف المُثبتين وتبعاً لكل روضة، بحيث اشتملت على 12 طفلاً من روضة الهداية، 21 طفلاً من روضة شمس، 10أطفال من روضة سنابل النور و 18 طفلاً من روضة المجد، والمجموع الكلي61 طفلاً بكل الرياض.

ب –2/ توزيع العينة حسب الجنس: أما من حيث الجنس فقد جاء توزيع هذه العينة كما يصفها الجول أسفله.

جدول (47) يبين توزيع العينة التجريبية من حيث الجنس

الروضة	الهداية		شمس		سنابل النور		المجد	
الجنس	**ذكر**	**أنثى**	**ذكر**	**أنثى**	**ذكر**	**أنثى**	**ذكر**	**أنثى**
العدد	**06**	**06**	**10**	**11**	**02**	**08**	**12**	**06**
النسبة %	**%50**	**%50**	**%47.6**	**%52.38**	**%20**	**%80**	**%66.66**	**%33.33**

يُبين الجدول السابق توزيع العينة تبعاً لمتغير الجنس، إذ سُجلت أعلى نسبة من الذكور بروضة **المجد** (66.66%) تلتها روضة **الهداية** بنسبة (50 %) ثم روضة **الهداية** بنسبة (47.6%) وأخيراً **روضة سنابل** النور أين احتوت العينة على ذكرين فقط بنسبة (20%). أما الإناث فقد سُجلت أعلى نسبة منهن في روضة

سنابل النور بواقع (80 %)، ثم روضة **شمس** التي اشتملت عينتها من الإناث على (52%)، في حين كانت نسبتهن في كل من روضة **الهداية** تُقدر ب (50%) وبروضة المجد قُدِّرت ب (33.33%) من العينة الكلية، وباستقصاء بسيط نستنتج إرتفاع نسبي لعدد الإناث في العينة الكلية مقارنة بالذكور، وذلك كما يتضح من خلال الجدول الموالي:

جدوال (48) إجمالي عدد الذكور والإناث في العينة التجريبية ونسبتهما المئوية.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد الإجمالي	30	31	61
النسبة المئوية	%49.18	%50.82	%100

ب –2/ توزيع العينة حسب السن: أما توزيع العينة في متغير السن فقد جاء كما يظهر على الجدول الموالي:

الجدول (49) توزيع العينة التجريبية من حيث السن.

الروضة	**الهداية**	**شمس**	**سنابل النور**	**المجد**
متوسط العمر	5.61	6.19	5.33	5.74
الانحراف المعياري	0.87	0.05	0.82	0.70

يُبين الجدول السابق توزيع العينة تبعاً لمتغيرالسن، بمتوسط قدره 5.61 بالنسبة لروضة الهداية 6.19 بالنسبة لروضة شمس، 5.33 لدى اطفال روضة سنابل النور و 5.74 خاصة بافراد العينة في روضة المجد.

5– أداوات البحث وطريقة تطبيقها:

5–1– إختبار مهارات التفكير العليا المُصور للأطفال:

بعدما تم التأكد من الخصائص السيكومترية من ثبات وصدق الإختبار مثلما تم عرضه في الدراسة الإستطلاعية، قامت الباحثة بتمريره على العينة التجريبية وذلك بعد اتخاذ الإجراءات التالية:

- ✓ تدريب الأطفال لمدة من 05 إلى08 دقائق على دلالة السهم في الصور(أنظر الملحق 5) التي عاينوها، قبل البدء في تمرير الإختبار.
- ✓ نظراً لطول المقياس– كما سبقت الإشارة إليه في الدراسة الإستطلاعية– ولكسب الوقت قامت الطالبة الباحثة بالاستعانة بزميلة لها من قسم علم النفس والأرطوفونيا كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران 2، ودائما بعد استشارة الاستاذ المشرف، حيث عقدت معها جلستين تدريبيتين على كيفية تطبيق أداة البحث، وذلك بروضة شمس لقربها من مقر سكن هذه الاخيرة ، وبمعدل 03 ساعات لكل جلسة، مع التدريب على المهارات اللازمة لذلك، من خلال تمرير المقياس على مجموعة من الأطفال بحضورها، والتركيزعلى اللغة المستخدمة في سؤال الأطفال، وطريقة تسجيل الإجابات المختلفة، إظافة إلى مجموعة من النقاط التي تمت مناقشتها بخصوص بعض الحالات التي يُمكن أن تواجهها أثناءعملية القياس، وكيفية التعامل معها، كما سمحت لها بالتطبيق المباشر على طفلين ممن توفرت فيهم المواصفات المطلوبة من غير الأقسام المعنية، للوقوف على حسن استيعابها للموضوع.
- ✓ نظرا لسن أفراد العينة الذين يصعب عليهم فهم فقرات الاختبار كما تم بناؤها باللغة العربية الفصحى فقد قامت الطالبة الباحثة بإعدادا نسخة باللهجة العامية لتقريب المعنى للأطفال (أنظر الملحق3) وهي النسخة التي درّبت عليها المساعدة واستخدمتها في القياسين القبلي والبعدي.

6- إجراءات القياس:

تمت هذه الخطوة وفقا لما يلي:

6-1- تطبيق الاختبار في القياس القبلي:

تم البدء في الدراسة الأساسية بالتطبيق القبلي لأختبار مهارات التفكيرالعليا لأطفال الروضة، حيث انطلقت الطالبة الباحثة في ذلك يوم 2021/04/11، على الساعة 09.00 صباحاً بروضة شمس مع صف الشهاب، واستمر مع باقي الصفوف في روضة الهداية، ثم روضة سنابل النور وأخيراً روضة المجد لمدة

أسبوعين متواصلين ماعدا أيام العطل المعتادة. ووفق ما جاء في الدراسة الإستطلاعية حول مواصفات أداة البحث (أنظر الجدول 26)، فقد تراوحت درجات الاختبار بين [0– 63] درجة موزعة على الأبعاد الثلاثة وهي التحليل والتقويم والإبداع، بحيث حصل الأطفال على درجات متفاوتة في كل بُعد.

6-2- إعداد البرنامج التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا:

شرعت الباحثة في هذه الخطوة من العمل الميداني مباشرة بعد الدورة التكوينية التي قدمتها للمربيات المُشاركات في الدراسة، والتي سبقت الإشارة إلى محتوياتها في الدراسة الإستطلاعية، حيث اختارت 04 مواضيع جديدة غير واردة في المنهاج الإداري للروضات و ذلك كما يوُضحها الجدول التالي:

الجدول(50) مواضيع البرنامج التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا:

المادة	الموضوع	عنوان الدرس	عدد الحصص لكل مرحلة
تربية مدنية	1- وسائل الإتصال	السمعي/ البصري	المرحلة 1 : حصتين/40 دقيقة المرحلة 2 : حصتين/ 40 دقيقة. المرحلة 3: حصة / 20 دقيقة
تربية علمية	2- مراحل النمو	التكاثر والنمو عند الانسان والحيوان	
	3- التغذية	الأكل الصحي وغير الصحي	
تربية بيئية	4- التلوث	مظاهر التلوث البيئي وأسبابه	

ملحوظة: وقع هذا الاختيار للمواضيع التعليمية بعد مراجعة عرضية لمنهاج السنة الاولى والثانية من التعليم الإبتدائي وخاصة في المواد السابقة، حيث تعمدت الباحثة تناول هذه الموضوعات بغرض تحضير الأطفال لمرحلة التمدرس ولو على سبيل إطلاعهم على بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، حتى تكون هذه الدروس ذات قيمة ومنفعة لهم في المستقبل القريب.

وللعلم فإن الحصص التي بُرمجت فيها هذه الدروس كانت ضمن فترة نشاط **ألاحظ وأكتشف** الرسمي، الذي في العادة يستهلك حصتين في الاسبوع، وبطلب من الباحثة فقد تمت برمجته بشكل يومي حتى يتسنى للأطفال التدرُب على الاستراتيجيات لأطول فترة ممكنة، وهكذا فقد استغرق البرنامج قرابة شهر من التدريس.

– كما شرعت في تحضير الوسيلة التعليمية المناسبة، من البطاقات الخاصة بكل موضوع و بأعداد كبيرة (أنظر الملحق1، ص 267)، وذلك تقيُداً بخاصية توفر القدر الكافي من المعطيات والمعلومات التي يتطلبها أنموذج هيلدا تابا، وتم توزيعه على كل مربية على حدى، إضافة الى **صنع الجداول الاسترجاعية** (1متر/ 1.5متر) لثلاث منهن، على اعتبار أن البقية فضّلن العمل على السبورة البيضاء الموجودة في القسم، واستخدام قطع المغناطيس لإلصاق الصور عليها بدلًا من استعمال الدبابيس مع لوحات البوليستر التي تم صنعها من قبل الباحثة.

– إضافة إلى ذلك قامت الباحثة بتحديد **معايير الجدول الإسترجاعي** المطلوب من المربية أن تتناولها بطرح الاسئلة على الاطفال، خاصة في مرحلة **تفسير البيانات / تحديد العلاقات بين الفئات** ، أين كان عليها استخدام الخلايا لعرض الاستدلالات والفرضيات والتنبؤات التي يُقدمها الأطفال بمساعدتها.

وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق البرنامج التعليمي انطلق مباشرة بعد الدورة التدريبية، وذلك يوم 2021/04/22 بكل من روضتي المجد والهداية، وفي يوم 2021/04/24 بدأت العملية بروضة سنابل النور، أما روضة شمس فقد تأخر العمل بها لأسبوع أي يوم 2021/05/02 بسبب إنشغال المربيتين بأعمال أخرى تم تكليفهما بها من قبل الإدارة. وخلال مدة تطبيق البرنامج التعليمي، كانت الباحثة تتنقل بين الرياض لمتابعة المربيات المُشاركات في الدراسة بشكل دوري، حيث كانت تُقدم الملاحظات والتصحيحات اللازمة للمربيات، كما تعمل على تسجيل الجلسات بالفيديو، وهو ما تم توثيقه مرئياً وصورياً.

6-2- تطبيق الاختبار في القياس البعدي:

بعد استيفاء البرنامج للحصص التعليمية وفق استراتيجيات هيلدا تابا، والمقدرة ب20 حصة، وقبيل فترة نهاية السنة الدراسية التي تعرف التحضير للاحتفال الخاص بهذه المناسبة، وانشغال كل من الاطفال والمربيات والإدارات، ونظراً لقصر المُدّة الزمنية المتبقية قبل خروج الاطفال في عطلة نهاية السنة، إستأذنت

الطالبة الباحثة الأستاذ المُشرف في تدريب 05 مربيات من **دورة الامل– وهي دورة تكوينية** تُقدمها كل من "**جمعية الزهور** "حي بلاطو" بالتعاون مع **جمعية البشائر** " حي مطلع الفجر"وذلك بشكل سنوي، لصالح مربيات الروضة والمرحلة التحضيرية، حيث يتم تكوينهن في عدة مجالات من خلال مقاييس مختلفة، نظرية وتطبيقية، أين تعهدت الطالبة الباحثة بتدريس مقياس علم نفس التعليم والتعلم، على مدار 06 أشهر متواصلة في كل دورة تكوينية، والتي تُختم بشهادة تكوين تُؤهل المُترشحات للعمل داخل رياض الرسالة وفق قانون التوظيف المُباشر لصاحبات الرتب العشرة الأولى، وقد تم اختيار 05 من صاحبات المراكز الأولى في امتحانات تخرج الدفعة الثامنة 08(انظر الملحق 12)، وذلك لمساعدتها في تغطية حجم العينة التجريبية في القياس البعدي وفي أقصر مدة ممكنة، حيث تم التدريب بروضة **شمس** يومي 02 –2021/06/03 وبمعدل 07 ساعات يوميا وذلك على ما يلي:

- ✓ قراءة فقرات الاختبار باللهجة العامية بطريقة مناسبة لمستوى الطفل وبيئته (فهناك اطفال من بيئات مختلفة مثل، منطقة القبائل، تلمسان، الجزائر العاصمة، وأجانب كالسوريين مثلاً)
- ✓ قراءة القصة في الفقرة 11بصوت مناسب وملامح واضحة، ولقد أكّدت الباحثة على هذه النقطة كثيراً، وخاصة تقليدها قدر المُستطاع في إبداء التعابير المناسبة المنصوص عليها في الفقرة.
- ✓ كيفية التحكم في إنتباه الطفل لأطول فترة ممكنة عند طرح الأسئلة .
- ✓ الالتزام ما أمكن بالتوقيت المُحدد لانجاز الاختبار وهو (25 دقيقة) كأدنى تقدير مع كل حالة، حيث تم استخدام العدّاد **chronometre** خلال التدريب لضبط هذه المهارة.
- ✓ كيفية تسجيل الدرجات في الخانات المُخصصة لذلك.
- ✓ وأهم نقطة هو التأكيد على التعامل بلطف وبشاشة وروح مرحة مع الطفل لتشجيعه على التجاوب ما أمكن.

– كما جهّزت الطالبة الباحثة 06 نُسخ ملونة من اختبار مهارات التفكير العُليا المُصور مع أوراق الإجابات بحيث أرفقت كل ورقة فقرة بسُلم التصحيح من الخلف، وسُلِمت كل مساعدة ملف الإختبار الخاص بها، الذي كان يحتوي على أسماء الأطفال المُكلفة بتطبيق الاختبار عليهم (أنظر المُلحق12). وبعد ذلك انطلقت عملية القياس البعدي يوم 2021/06/04 بمشاركة وإشراف الطالبة الباحثة التي تسلمت كل الملفات من المُساعدات يوم 2021/06/06، وبقي بعض العناصر من أفراد العينة الذين تخلفوا لأسباب مختلفة، حيث قامت الباحثة ومساعدة أخرى باستكمالهم حتى انتهت كل العملية يوم 2021/06/11. وبعد مراجعة كل القوائم والتأكد من تسجيل كل الإجابات، مع استيضاح بعض الكلمات (لاختلاف الخط) باشرت الباحثة في تفريغ الإجابات وتسجيل قوائم جديدة متوازية مع قائمة إجابات القياس القبلي حسب ترتيب الافراد. ولأن البحوث التربوية والاجتماعية كما يقول **علاّم** تتميز مجالات دراستها ومشكلاتها بتعدد المتغيرات وتشابكها، ويتطلب تحليل المستمدة منها أساليب إحصائية متقدمة تتضمن عمليات رياضية معقدة ومتكررة، يصعب تنفيذها بسرعة ودقة دون استخدام برامج إحصائية جاهزة للحاسوب... ولعل أهم البرامج شائعة الاستخدام هو حزمة أو نظام البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss/ pc(علاّم، 2004، ص 40)، وبناءا على ما تقدم تم إدخال البيانات إلى برنامج ال SPSS تحليل اختبار الفرضيات بالاعتماد على : **الاحصاء الوصفي:** نسب مئوية، متوسطات، وانحرافات معيارية.**الاحصاء الاستدلالي:** حيث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : عرض نتائج الدراسة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة.

أولاً- عرض نتائج الدراسة:

بعد التطرق إلى فصول الجانب النظري من الدراسة، وما تلاه من فصل الدراسة الإستطلاعية والأساسية وعناصرهما، وبعد القيام باختبار فروض البحث باستخدام برنامج ال SPSS ، جاء دور عرض النتائج المُتحصّل عليها بواسطة هذا البرنامج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث والدراسات السابقة التي قاربت هذا السياق، وفيما يلي عرض مُفصل لذلكّ:

مستوى أطفال العينة التجريبية في مهارات التفكير العليا: بعد المعالجة الإحصائية لنتائج أفراد العينة على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور في القياس البعدي، وبناءاً على معطيات الجدول (30) ص 162، أمكن حصر مستويات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المصور حيث جاءت النتائج وفق ما يظهر على الجدول الموالي:

جدول (51) مستوى مهارات التفكير العليا لدى أفراد العينة التجريبية:

القياس	مستوى مهارات التفكير	عدد الأطفال	النسبة المئوية
القبلي	منخفض	00	%00
	متوسط	20	%32.78
	مرتفع	41	%67.21
البعدي	منخفض	00	%00
	متوسط	14	%22.95
	مرتفع	47	%77.04

ومن خلال ما يُظهره الجدول أعلاه، نلاحظ ارتفاع نسبة المستوى المرتفع لدى أفراد العينة في القياس البعدي عنه في القياس القبلي ب9.83%، وهي ذات النسبة التي انخفض بها المستوى المتوسط لديهم، في حين لم يُسجل أي فرد في القياسين من ذوي المستوى المنخفض، إلا أن هذا الفرق لم يرق إلى مستوى من

الدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة "ز" "Z" المحسوبة للمستويين المرتفع والمتوسط بين التطبيقين على التوالي 1،42 و 1،17 وكلاهما أقل من القيمة الجدولية 1،96 .

اختبارات فرضيات الدراسة: وأما لاختبار فرضيات الدراسة فقد استخدمت الطالبة الباحثة كل من إختبار "ت" لعينتين مرتبطتين واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

1- نتيجة اختبار الفرضية الاولى:

والتي توقع منطوقها أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا كما يقيسها اختبار مهارات التفكير العليا المصور للأطفال **(IHTS-test-for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي، فجاءت النتائج كما يبينها الجول أسفله:

الجدول (52) نتائج إختبار "ت" T- test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور **IHTS - for kids** في القياسين القبلي والبعدي.

	متوسط مجموع الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	44.49	6.76	2.143 -	60	0.03
القياس البعدي	45.68	6.23			

وكما هو موضح أعلاه، جاءت قيمة "ت" = −2.143، بمستوى دلالة 0.03، وهي قيمة دالة إحصائياً، وبناءاً على ذلك فإننا نعتبر فرضية الدراسة قد تحققت، بمعنى أنه **يوجد فرق دال إحصائياً** في مستوى مهارات التفكير العليا كما يقيسها اختبار مهارات التفكير العليا المصور للأطفال **(IHTS-test- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي لصالح القياس البعدي، حيث جاء متوسط العينة في القياس القبلي مساوياً لـ 44.49، في حين جاء في القياس البعدي مُقدراً بـ45.68. وهذا الفارق الظاهر بينهما كان دالا إحصائيا.

- **نتيجة إختبار الفرضية الجزئية الأولى:** أما هذه الفرضية فتتوقع وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في **مهارة التحليل**، والتي جاءت نتيجتها كما يظهر في:

الجدول (53) نتائج إختبار "ت" T– test لدلالة الفروق بين **متوسطي** درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور على القياسين القبلي والبعدي في مهارة التحليل :

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بُعد التحليل في القياس القبلي	12.98	3.39	2.407-	60	0.01
بُعد التحليل في القياس البعدي	13.88	2.76			

وبناءاً على ما أسفرت عليه نتيجة التحليل الإحصائي، يظهر من خلال الجدول أعلاه بأن قيمة "ت " – 2.407 دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وعليه فالفرضية الجزئية الاولى هي الاخرى تحققت، بمعنى يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **التحليل**، لصالح القياس البعدي حيث قُدِّر متوسط مجموع البُعد على القياس القبلي ب 12.98، وعلى القياس البعدي ب 13.88.

وقد تفرعت هذه الفرضية الجزئية أيضا حسب الجنس إلى:

- **نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الاولى بالنسبة للجنس:** والتي تتوقع وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها اختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **IHTS- test-for kids**

بين أفراد المجموعة التجريبية االذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **التحليل** تُعزى لمتغير **الجنس**، حيث أسفرت نتيجة اختبار " **ت**" عن بيانات الجدول الموالي:

الجدول (54) نتائج إختبار "ت" T– test لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور **IHST- for kids** في القياسين القبلي والبعدى في مهارة التحليل تعزى لمتغير الجنس.

	الجنس	**العينة**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**قيمة "ت"**	**مستوى الدلالة**
المجموع في التحليل	ذكور	30	26.60	5.38	0.376-	0.876
	أناث	31	27.12	5.59		

وكما تدل عليه نتائج الجدول(54)، فقد قُدِّرت قيمة " ت " المحسوبة ب –0.376 عند مستوى دلالة معنوية 0.876، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 المُعتمد في الدراسة الحالية، ومنه نستنتج عدم تحقق **الفرضية الجزئية الاولى** " أ " التي نصت على وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى مهارات التفكير العليا كما قاسها إختبار IHTS لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التحليل، تُعزى لمتغير الجنس، بمعنى ليس هناك فرق في مستوى التحليل بين الذكور والإناث.

- **نتيجة إختبار الفرضية الجزئية الثانية**: والتي توقع منطوقها أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات التفكير العليا كما يقيسها اختبار مهارات التفكير العليا المصور للأطفال **IHTS-test- for kids** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **التقويم**، فجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (55): نتائج إختبار "ت" T– test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور **IHST-test- for kids** في القياسين القبلي والبعدي على مهارة التقويم.

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بُعد التقويم في القياس القبلي	23.70	2.809	1.27	60	0.209
بُعد التقويم في القياس البعدي	23.22	2.91			

وبناءاً على ما أسفرت عليه نتيجة التحليل الإحصائي، يظهرمن خلال الجدول أعلاه بأن قيمة "ت " المحسوبة قُدرت بـ1.27 **غير دالة إحصائياً**، على اعتبار ان مستوى الدلالة المحسوب قُدِّر ب 0.20 وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة والمُقدر ب 0.05، وعليه فالفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق، بمعنى أنه لايوجد فرق دال إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **التقويم**

- نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الثانية بالنسبة للجنس: كما تفرعت الفرضية السابقة الى أخرى جزئية لافتراض وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHTS- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين م تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **التقويم** تعزى لمتغير **الجنس**، وجاءت نتيجة اختبار " ت " كما يصفها الجدول أسفله:

الجدول (56) نتائج إختبار "ت" T– test لدلالة الفروق بين مجموع درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور **IHTS-test- for kids** على القياسين القبلي والبعدي في مهارة التقويم تعزى لمتغير الجنس.

	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموع في التقويم	**ذكور**	30	46.06	5.32	1.364-	0.493
	أناث	31	47.77	4.42		

وكما تدل عليه نتائج الجدول (56)، فقد قُدِّرت قيمة " ت " المحسوبة ب –1.364عند مستوى دلالة معنوية 0.493، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 المُعتمد في الدراسة الحالية، ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية " أ " التي نصت على وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى مهارات التفكير العليا كما قاسها إختبار **IHTS** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة التقويم تُعزى لمتغير الجنس، بمعنى ليس هناك فرق في مستوى التقويم بين الذكور والإناث في هذه الحالة.

– **نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:** التي توقعت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS-test- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع، حيث حصلت الطالبة على النتائج التي يعرضها الجدول الموالي:

جدول (57) نتائج إختبار "ت" T– test لدلالة الفروق بين مجموع درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور **IHTS-test- for kids** في القياسين القبلي والبعدي على مهارة الإبداع

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مجموع بُعد الإبداع على القياس القبلي	7.80	2.34	2.496-	60	0.015
مجموع بُعد الإبداع على القياس البعدي	8.57	2.40			

فكما دلّت عليه نتائج الجدول أعلاه فإن قيمة "ت "– 2.496 دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وعليه تكون الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت، بمعنى يوجد فرق **دال إحصائياً** في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS-test- for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **الإبداع** لصالح القياس البعدي حيث قدِّر متوسط مجموع درجات المهارة على القياس البعدي، في حين قُدّر على القياس القبلي ب 8.57.

نتيجة اختبار الفرضية الجزئية الثالثة بالنسبة للجنس: متوقعة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور **(IHTS- test-for kids)** لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمها وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **الإبداع تُعزى لمتغير الجنس**.كما يُبينها الجدول التالي:

الجدول (58) نتائج إختبار "ت" T– test لعينتين مستقلين لدلالة الفروق بين مجموع درجات أفراد العينة التجريبية على اختبار مهارات التفكير العليا المُصور **IHTS- test-for kids** على القياسين القبلي والبعدي في مهارة الإبداع تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	**العينة**	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**قيمة "ت"**	**مستوى الدلالة**
المجموع في الإبداع	ذكور	30	15.60	4.18	1.473-	0.487
	أناث	31	17.12	3.92		

وكما تدل عليه نتائج الجدول أعلاه، فقد قُدِّرت قيمة " ت " المحسوبة ب –1.47عند مستوى دلالة معنوية 0.48، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 المُعتمد في الدراسة الحالية، ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة " أ " التي نصت على وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى مهارات التفكير العليا كما قاسها اختبار **IHTS** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة الإبداع تُعزى لمتغير الجنس، بمعنى ليس هناك فرق في الإبداع بين الذكور والإناث في هذه الحالة.

وبناءاً على النتائج السابقة، نخرج بالنتيجة النهائية التالية: يوجد فرق دال إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العليا كما قاسها اختبار **IHTS** المصور، لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي عليهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا لصالح القياس البعدي، مع ثبوت هذا الفرق بين القياسين في كل من مهارتي التحليل والابداع، وانعدامه في مهارة التقويم، و بناءاً على متغير الجنس في كل المهارات.

ثانياً– مناقشة نتائج الدراسة:

1– مناقشة نتيجة الفرضية الاولى:

بناءاً على نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول (50) فقد تحققت فرضية الدراسة، بمعنى أنه **يوجد فرق دال إحصائياً** لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا **قبل وبعد البرنامج التعليمي** في مستوى مهارات التفكير العليا كما قاسها اختبار مهارات التفكير العليا المصور للأطفال (**IHTS-test for kids**)، حيث سُجِّلت قيمة "ت" = –1.913، بمستوى دلالة 0.05، وهي نتيجة تُثبت فعالية هذه الاستراتيجيات في تعليم اطفال الروضة كل من التحليل، التقويم والإبداع، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة من خلال المنطلقات التالية:

– **فعالية نموذج هيلدا تابا كبرنامج لتعليم مهارات التفكير العليا:** وهذا ما اتفق مع ما توصلت إليه دراسة لوري علي عبد الرحمن سنة (1999)، عن أثر استخدام نموذج تابا التعليمي على مهارات التفكير العُليا، في ورقة مقدمة إلى مؤتمر الطفل الموهوب استثمار للمستقبل، والتي اختبر فيها قدرة هذه الاستراتيجيات على تنمية مهارات التفكير العليا لدى 51 طالب وطالبة مسجلون في العام الدراسي 1999/1998 بإحدى المدارس الثانوية بدولة البحرين، وبعد مختلف إجراءات البحث من مجانسة وتدريب المعلمين على استخدام تلك الاستراتيجيات وتنفيذها و قياس قبلي وبعدي، خلُص الباحث إلى وجود أثر لهذه الاستراتيجيات من خلال متوسط المجموعة التجريبية الذي جاء أعلى من المجموعة الضابطة. وكذا دراسة داود (2005) التي اختبرت فيها الباحثة فعالية استراتيجيات هيلدا تابا في مادة الأحياء لصف الخامسة إعدادي بمركز محافظة نينوى بالعراق. كما خضعت هذه الاستراتيجيات إلى جملة من اختبارات الفعالية، منها ما كان في دراسة شيفر عام 1986 التي أجرت فيها مقارنة بين كل من هذه الاستراتيجيات وبرنامج بارنز لحل المشكلات إبداعيا، Hilda Taba Teaching Model &Parnes. Creative Problem Solving Model في تنمية مهارات التفكير العليا لدى 213 طالب وطالبة بولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال دورة تدريبية لمدة اسبوع أفضت نتائجها إلى تساوي الأثر بين كلا البرنامجين، كما أكدت دراسة بروك (Brook ;1987) والتي اختبرت فعالية استراتيجيات هيلدا تابا في تنمية مهارات التفكير العليا لدى 97 طالب وطالبة بولاية فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام "مقياس البحر" لقياس مهارات التفكير انتهى إلى وجود تلك الفعالية.

– **محتوى البرنامج:** فالأنشطة المتضمنة قائمة على إتاحة الفرصة للطفل لكي يُعبر بحرية عن أفكاره بالإجابة على أسئلة المربية التي لا تتقيد كثيراً بالمواد المُسطرة في البرنامج التقليدي، بل تمنحه الحرية في استخدام مهارات التفكير من تحليل وتقويم وإبداع، وفق سلسلة من المراحل التي تم تحديدها من خلال تلك الاستراتيجيات،

مما يساهم في ارتفاع مستويات هذه المهارات لديه، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى دور البيئة الصفية المُتسمة بالحرية والتي تعتمد على التحفيز الذاتي للمتعلم حتى يُشارك في العملية التعليمية، وأثرها على ارتفاع مستوى نموه المعرفي وتطور مهارات التفكير عنده. وهو ما يتفق مع دراسة زرقي عائشة (د ت) التي أثبتت فعالية برنامج مقترح لتنمية عادات العقل عند طفل التربية التحضيرية، حيث شملت الدراسة عينة من(60) طفلا اختيروا بالطريقة العشوائية من أقسام التربية التحضيرية بولاية البليدة، واعتمدت المجموعتين الضابطة و التجريبية، كما استندت كأداة لجمع البيانات شبكة ملاحظة من تصميم الباحثة، وقد انبثق عن هذه الدراسة النتائج التالية وجود فروق دالة إحصائيا في نمو عادات العقل بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يبين أن للبرنامج المقترح درجة عالية من الفاعلية. حيث أتاحت الأنشطة المتضمنة في البرنامج للأطفال فرصة للتعلم الذاتي، مثل الألغاز التي كانت تستدعي من الأطفال ممارسة عدد من السلوكيات العقلية لإيجاد حلول لهذه الألغاز مثل المثابرة، وطرح التساؤل، إضافة إلى المشكلات التي كانت تتطلب حلول وفَّرت للأطفال فرصة تبادل الأفكار مع زملائهم (التعلم في مجموعات) و تبادل الآراء في جو يسوده التعاون والمحبة وعدم الخوف من النقد، وتقديم البدائل المتعددة والكثير في سبيل حل المشكلات المقدمة لهم، وهو ما يدفع الأطفال إلى التفكير بشكل أفضل وممارسة السلوكيات الذكية بصورة واقعية من خلال الأنشطة المقدمة بحيث وظف الأطفال بعض العادات مثل (المثابرة، التعلم باستخدام الحواس، التساؤل وطرح المشكلات) (زرقي، دت).

– **دور التكوين في إعداد المربيات المُشاركات في الدراسة:** وذلك رغم قِصر مُدة التدريب إلا أنهن أحرزن نتائج إيجابية مع الاطفال، وهذا إن دل على شيئ فإنما يدل على دور التكوين في إعدادهن لذلك، حيث تجدر الإشارة إلى أن عينة المربيات زيادة على الدورة التكوينية التي قُدمت بخصوص التدريب على استراتيجيات هيلدا تابا، فهُن أيضاً من المستفيدات من دورة الأمل لتكوين المربيات كما سبقت إليه الإشارة في الجانب الاستطلاعي

من الدراسة، وهو ما أكدت عليه دراسة شريفي حليمة الميدانية (دت) والتي حاولت من خلالها الإجابة على سؤال: " هل تختلف آراء المربيات المُكونات وغير المُكونات حول دور الروضة في إعداد الطفل للإلتحاق بالمدرسة الإبتدائية؟ حيث صَمّمت استمارة من 40 سؤالاً لقياس أربع محاور، المعرفي، الجسمي، الأخلاقي والوجداني من خلال 10 فقرات لكل بُعد، وتم توزيعها على 30 مربية من مربيات الضمان الاجتماعي بواقع 16 مربية مكونة و14 مربية غير مكونة، فخلصت إلى أنه توجد فروق بين آراء المربيات المُكونات وغير المُكوَّنات حول دور الروضة في إعداد الطفل من الناحية العقلية المعرفية للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، و فسرت ذلك على أن للتكوين البيداغوجي دوراً هاماً في تشكيل البُنية المعرفية للطفل، وهذا من شأنه – كما تقول شريفي– أن يُؤثر على الأداء الجيّد لدور الروضة.

كما دعمّت دراسة نوال حامد ياسين (2006) نتائج الدراسة الحالية في هذه الحيثية، إذ هدفت هذه الأخيرة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمات رياض الاطفال، حيث كشفت النتائج على أن هؤلاء المعلمات يتمتعن بكفاءة شخصية ممتازة وبدرجة عالية ومستوى أدائي ضعيف، وعدم اختلاف الكفايات الشخصية باختلاف التخصص أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، ولكنهن بحاجة إلى التدريب الذي أوصت به الدراسة مع ضرورة تكثيف عملية الاشراف على الأطفال وحضور الدروس النموذجية باستمرار وإعادة النظر في برامج إعداد برامج معلمات رياض الاطفال(يونس وفرح، 2017، ص 18). أما دراسة أنس سعد الدين الديري (2006) والتي هدفت للكشف عن مدى مراعاة المعلمات لانشطة البرنامج اليومي لرياض الاطفال، فقد وجدت خلاف ما توصلت إليه الدراسة الحالية ميدانياً، وذلك من خلال إثباتها لبعض القصور في تطبيق العينة للأنشطة التي تساعد في تنمية حقوق الطفل وفي أنشطة التعبير وتنمية المفاهيم البيئية، فأوصت بوضع مقترح لبرنامج من الأنشطة التي تعكس ممارسة الطفل لحقوقه (يونس وفرح، 2017، ص 18)

– **تنوع الوسائل التعليمية:** حيث تم استخدام الجداول الاسترجاعية المُعبأة بالكثير من الصور ذات العلاقة بمحاور الدروس المُقدمة، وهو ما يُشير إلى دور الوسائل التعليمية المتنوعة في جذب انتباه المتعلم وبالخصوص فئة الاطفال، وكذا تطوير قدراته المعرفية المختلفة، كما أكدته دراسة فارح عبد اللطيف وحمي سليم (2017) التي هدفت للبحث عن أثر نشاط الرسم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل التحضيري، حيث تم تطبيق اختبار " تورانس لقياس التفكير الإبداعي لطفل الروضة من قبل الباحثة المشرفي (2005)" على عينة قوامها 50 تلميذاً وتلميذة من بعض إبتدائيات مدينة الوادي، حيث أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً في كل من قدرة الطلاقة، المرونة والأصالة لصالح المجموعة التجريبية.

2-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الاولى:

بعد التحليل الإحصائي ثبتت صحة هذه الفرضية التي عُرضت نتيجتها في الجدول (51) بعد أن توقعت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (**IHST- for kids**) لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **التحليل.**. وقد يرجع ثبوت الفرق في مستوى هذه المهارة لكون هذه المرحلة من حياة الطفل (05– 06) سنوات تُوافق مرحلة ما قبل العمليات Pre- Operational Stage التي تمتد من 4 –7 في نظرية النمو المعرفي عند بياجيه Piaget وهي المرحلة التي يبني فيها الطفل مفاهيماً أكثر تعقيداً ومفاهيم أكثر تفضيلاً، ولكن فهم الطفل للمفاهيم أو المدركات الكلية في هذه المرحلة يكون مرتكزاً على ما يراه وما يُبصره (قطامي، 2014، ص 59)، وهو ما تم تفعيله في الدراسة الحالية من خلال توفير نسبة أكبر من المثيرات الحسية المُساعدة من صور وأشكال للوصول إلى الهدف التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا، والتي باشر الطفل التعامل معها يومياً، مُحللاً بذلك البيانات التي تقع في متناوله، بالاجابة عن سلسلة من الأسئلة المنهجية والتي تبدأ بلفت الانتباه إلى ما هو ملاحظ، ثم تصنيف

للملاحظات ضمن قوائم ومن ثم إعطاء مسميات لتلك القوائم، وذلك بواسطة صور حية تتم معاينتها عن قرب، وهذا خلافاً لما كان عليه الأمر في البرنامج التقليدي المعمول به داخل الرياض أين كانت المعلومات تأتيه غالباً جاهزة، وهنا توافقت الوسيلة التعليمية مع الفترة النمائية التي يتواجد فيها الطفل مما أعطى نتائج إيجابية في هذا المجال. ومن جهة اخرى، وكما سبقت الإشارة، إليه فإن البرنامج التعليمي الذي طُبق على الأطفال وفق استراتيجيات هيلدا تابا، مر بمجموعة من المراحل وعلى رأسها مرحلة **تشكيل المفهوم**، وهي المرحلة التي يُمارس فيها الطفل مهارة التحليل، أين يقوم ببناء تصور خاص عن المفهوم المُراد تعلمه من خلال تفعيل مهارات **التمييز**، عن طريق تمييز العلاقات والمغالطات المنطقية، والتعرف على الافتراضات الضمنية، ومن خلال تفعيل مهارات **التنظيم** عن طريق تحديد الشواهد المتصلة بصحة الحُكم، وأما مهارات **العزو** فتُفعّل بواسطة اكتشاف وجهة نظر مؤلف ما، وهذه المهارات بحد ذاتها هي من النزعات العقلية التي يرثها الانسان بحسب بياجيه، **فالتنظيم** Organization هو النزعة إلى التصنيف أو تنسيق العمليات والخبرات في نظم مترابطة متماسكة، و**التكيف** Adaptation هو النزعة للتوافق مع البيئة خلال التعامل المباشرمعها (جمل، 2005،ص 49). بمعنى أن الانسان يأتي وهو مزود أصلاً بهذه المهارات العقلية ، ومع توافر البيئة الغنية بالمثيرات الداعمة تزدهر هذه القدرات أكثر فأكثر، وهو ما تحقق في الدراسة الحالية، وما توافق مع دراسة ريهام علي الباز (2013) التي أعدت برنامجا لتنمية اتخاذ القرار لدى طفل الروضة، وتوصلت فيه لنتائج تثبت دور البيئة الغنية بالمثيرات على تنمية مهارات التفكير الناقد، والتي تعتبر السبب المباشر في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طفل الروضة من خلال توفير البدائل المناسبة، بالإضافة إلى توفير مصادر تعلم متنوعة بشكل يحقق التميز لجميع الأطفال، ويولد بيئة مثيرة ومحفزة على التفكير والتخيل والتأمل والإبداع داخل رياض الأطفال بشكل عام وقاعة النشاط بشكل خاص (خلف، 2020، ص 101).

– **دور الأسئلة التعليمية:** كما تلعب الاسئلة الكثيرة والمتنوعة دورا هاما في تفعيل تفكير الطفل، لانها تعتبر من الوسائل الأكثر استخداما في برامج تعليم التفكير الحديثة، التي تعتمد على المتعلم في استخلاص الخبرة وبنائها عوضا عن تلقينه إياها، وهو ما يجعلها مختلفة بشكل جذري عن الاساليب القديمة التي لا تعتمد عليها في ذلك، بل تستخدمها في الامتحانات قصد ترتيب المتعلمين والحكم على آدائهم، وفي هذا الخصوص تدعو عاطف (2002) المُشار إليها في توني وآخرون (2012، ص4) إلى أن على معلمة الروضة أن تنمى فى الطفل الأنواع المختلفة من التفكير التى تمكنه من التوافق مع المواقف الجديدة، وذلك من خلال تعويده على التفكير غير المقيد، واشتراك الطفل وتعاونه مع الآخرين، والاستماع إلى آرائهم عن طريق الأسئلة المفتوحة غير المقيدة بإجابة واحدة (نعم أو لا) بل إجابات فيها تعليلات واستنتاجات، وتوجيهه لمعرفة أجوبة أسئلته من مصادرها.

3- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

وبناءاً على ما أسفرت عليه نتيجة التحليل الإحصائي، يظهر من خلال الجدول (53) بأن قيمة "ت " المُقدرة ب 1.27 غير دالة إحصائياً، على اعتبار أن مستوى الدلالة المحسوب قُدِّر ب 0.20 وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة والمُقدر ب 0.05، وعليه فالفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق، بمعنى أنه لايوجد فرق دال إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (IHST- for kids) لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي **في مهارة التقويم**، وقد يرجع سبب عدم تحقق هذه الفرضية إلى:

– **نقص في كفاءة المربية في مجال تعليم التقويم:** وذلك لما تتطلبه كل من مهارة المراجعة والنقد من وقت حتى يتم التحكم فيهما، الأمر الذي لم يُسعف المربيات المُشاركات في الدراسة لتدريب الاطفال عليهما، خلافاً لمهارات بُعد التحليل التي كانت في معظمها تُشبه إلى حدٍ كبير الأنشطة الممارسة في الروضة خصوصاً في

التمييز والتنظيم. فالنقد والمراجعة عمليتان تستدعيان توفر قدر كبير من المعلومات والخبرة في إجراء المقارنات الممكنة، وتُشبه نتيجة الدراسة الحالية دراسة خلف (2020) التي هدفت إلى التعريف بمهارات التفكير الناقد لطفل الروضة، وتحديد متطلبات تنميته، وإبراز دور بيئة التعلم في رياض الأطفال لتنمية مهارات التفكير الناقد للأطفال، وذلك من خلال دراسة واقع رياض الأطفال دراسة كيفية إثنوجرافية عن قرب للتوصل إلى نتائج أكثر واقعية ومصداقية باختيار عينة عمدية تشمل عددا من الأطفال والمعلمات في قاعة النشاط برياض الأطفال.، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بيئة التعلم في قاعة النشاط بفروعها الثلاثة (المادية – التربوية – النفسية) غير معدة بالشكل الذي يناسب مرحلة رياض الأطفال، وتفتقر للكثير من الأدوات والوسائل التي تتسبب في عدم تنمية قدرات الطفل على المشاركة والعمل الجماعي وحل المشكلات، والتفكير بحرية والذي بدوره يحد من تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، بالإضافة إلى افتقار المعلمة للإعداد والتأهيل الكافي للقيام بدور المرشد والموجه للأطفال في قاعة النشاط، وحثهم على إعمال عقلهم والتقصي والاستكشاف من خلال تنظيم الأنشطة والخبرات التي تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد.(خلف، 2020، ص 99). كما تتوافق الدراسة الحالية في هذه الحيثية مع دراسة أمل القداح (2008) التي أشارت إلى أن واقع تنمية مهارات التفكير لدي أطفال الرياض في الوقت الراهن يعكس قصوراً واضحا في مهارات التفكير لدى أطفال الروضة فالمعلمة تستخدم أساليب تقليدية في تعليم الأطفال الأمر الذي قد يشكل صورا ذهنية غير صحيحة لدى هؤلاء الأطفال، كذلك تفحصها للكتب المقررة على رياض الأطفال تبين أنه لم يتم تغيير محتوي هذه الكتب منذ ما يقرب من عشرين عاما والتي كان من الممكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير (توني وآخرون، 2012، ص 6)

– **نوعية النشاط:** على اعتبار أن مجمل مهارات التقويم مُتضمنة في مهارات التفكير الناقد، وأن البرنامج الحالي يعتمد بشكل كبير على طرح الأسئلة المُباشرة على الأطفال دون غيرها من العمليات، فقد يكون ذلك من الاسباب التي أدت إلى اختلاف النتائج الحالية في تعليم التقويم تحديداً مع دراسة توني وآخرون (2012)

التي هدف البحث من خلالها إلى إعداد برنامج قائم على اللعب لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طفل الروضة و التعرف على فاعليته، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي للوصول إلي النتائج المطلوبة، كما تم استخدام مقياس مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة، برنامج قائم علي اللعب، اختبار رسم الرجل لجود ينوه وهاريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طفلا وطفلة مقسمين إلي مجموعتين متساوينين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وكانت أهم نتائج البحث كما يلي: فاعلية برنامج اللعب المقترح في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدي طفل الروضة حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدى لدرجات مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة لصالح القياس البعدى، مما **قد يُؤكد الفارق بين طريقة طرح الأسئلة واللعب في تعليم التقويم لأطفال الروضة.**

4- مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

بعد التحليل الإحصائي ثبتت صحة هذه الفرضية التي عُرضت نتيجتها في الجدول (57) والتي توقعت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا كما يقيسها إختبار مهارات التفكير العُليا المُصور (IHST- for kids) لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تم تعليمهم وفق استراتيجيات هيلدا تابا قبل وبعد البرنامج التعليمي في مهارة **الإبداع**، الذي يُمارس فيه الطفل كل من التوليد بوضع فرضيات عن ظاهرة أو حدث مُلاحظ، و التخطيط من خلال وضع تصميم لبحث مسألة ما، والانتاج من خلال ابتكار شيئ أو منتج جديد، و من أكثر المواقف التي تتجلى فيها مهارة الإبداع واقعياً هو القدرة على حل المُشكلات التي تعترض الفرد، صغيرة كانت أم كبيرة، وفق أي شكل من أشكال التعبير الجسدي أو الذهني أو الانفعالي. وقد تعود نتيجة هذه الفرضية لكون البيئة الصفية المُشجعة للطفل على التعبير بشكل حُر دون تقييد أو حكم مسبق على نوعية إبداعاته، تزيد من قدرته على إبراز ما لديه من مواهب تميزه عن غيره، وفي سياق مُشابه،

أجرت كل من الصري والفايز (2016) دراسة ميدانية بهدف معرفة أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة الموهوبين، حيث عُرِّف الذكاء الناجح إجرائياً بقدرة أطفال الصف التمهيدي في المجموعة التجريبية على التوصل الى حلول للمشكلات التي تعرضها عليهم الباحثة من خلال البرنامج التدريبي باستخدام القدرات التحليلية والابداعية والعملية لديهم، وعلى ذلك الأساس اختارت عينة من أطفال رياض الأطفال الموهوبين في مدارس الرضوان في عمان، عن طريق استخدام مقياس براید للكشف عن الموهوبين الخاص بهذه المرحلة، وطبقت البرنامج المُعد لتحقيق هدف الدراسة على العينة المكونة من (28) طفلاً مقسمين عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بحيث تكونت كل مجموعة من (14) ذكر وأنثى، ثم طبق مقياس مهارة حل المشكلات على المجموعتين للتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة تعزى للبرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة تعزى للجنس.

ولأن الحديث عن مهارة الإبداع قد تحول في السنوات المُتأخرة إلى الحديث عن مفهوم التفكير الإبداعي، كما هو الحال بالنسبة للتحليل والتقوم، فقد أجريت العديد من الدراسات التي اختبرت دور متغيرات مختلفة في تنمية هذا النوع من التفكير، كدراسة عامر (1996) التي أُجريت بهدف معرفة أثر برنامج إثرائي مقترح في التربية الحركية على الوعي الحسي، الحركي والتفكير الإبداعي لدى 90 طفل من أطفال الروضة في سن (4– 6) سنوات، 45 ذكور و45 إناث، وباستخدام اختبار جودينوف، مقياس الوعي الابتكاري و ومقياس التفكير الابتكاري لتورانس، خلُصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بمعنى أن التربية الحركية قد تزيد من نسبة الإبداع عند طفل الروضة (يعقوبي، 2011، ص36) وهو ما يختلف مع الدراسة الحالية التي تناولت تنمية الإبداع كمهارة من خلال الدروس الصفية الخالية من

الألعاب الحركية مما يوسع من مفاهيم تنمية الإبداع عند الطفل وفق طرق ووسائل متباينة، وتبقى دراسة الفرق بينهما في درجة تأثير كل منهما على تنمية الإبداع من المباحث المستقبلية المؤصى بها.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قامت بها الرشيدي(د.ت) على (92) طفلاً من مرحلة ما قبل المدرسة في منطقة القصيم، بغرض التعرف على أثر القصص الدينية والاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة التجريبية، حيث تم تطبيق مقياس تورنس للتفكير الإبداعي، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً في درجات المرونة والطلاقة والأصالة لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع درجات أفراد العينة الضابطة، كما خلصت إلى وجود فرق دال بين المجموعتين على درجات المقياس في بعدي المرونة والطلاقة لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي طبقت عليها القصص الدينية مقابل تلك التي تعلمت بالقصص الإجتماعية، وهو ما يدل على إمكانية تنمية الإبداع لدى اطفال ما قبل المدرسة بوسائل أخرى كقراءة القصص، وهو ما يستدعي دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين كل من القصص والأسئلة السابرة في تنمية الإبداع لدى طفل المرحلة التحضيرية.

خلاصة الفصل:

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أفراد العينة التجريبية قد استفادوا بشكل مجمل من البرنامج التعليمي المُقدم وفق استراتيجيات هيلدا تابا، في رفع مستوى مهارات التفكير العليا لديهم، كما أنهم عرفوا ارتفاعاً في مستويات كل من التحليل والإبداع، كما تم قياسها باختبار مهارات التفكير العُليا المُصور للأطفال **IHTS**، ولم يحدث ارتفاعاً لديهم في مستوى التقويم .

- **<u>أما فيما يخص الإجابة عن سؤال الدراسة</u>:**

فمن خلال ما تم بحثه من أدبيات واختباره من فرضيات، يُمكننا الآن الإجابة على سؤال الدراسة الذي بدأنا به وهو " **هل يُمكن تعليم أطفال الروضة مهارات التفكير الممثلة في:التحليل والتقويم والإبداع وفق استراتيجيات هيلدا تابا ؟ حتى نضمن تمكنهم من استغلال هذه المهارات في مواقف تعلُمية مستقبلية؟**" وبناءاً على نتائج الفرضية الأولى للدراسة والفرضيات الجزئية المتفرعة عنها لتقصي الهدف أعلاه، تضم الطالبة الباحثة صوتها إلى صوت جرسيا (2000) Garcia (في توني وآخرون،2012) الذي دعا " إلى ضرورة إعداد برامج لتنمية مهارات التفكير لدى الأطفال الصغار وخاصة مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير النقدى والابتكاري" (ص، 6)، فلقد ثبُت بأننا يُمكن أن نُعلم أطفال الروضة مهارات كل من التحليل

والإبداع، وهذا إذا ما اعتمدنا على برامج تعليمية خاصة بهذا الهدف على غرار استراتيجيات هيلدا تابا، مع توفير ما يلزمها من وسائل وأدوات، مع البحث في الاسباب التي منعت ذلك في بُعد التقويم، وطبعاً يبقى ذلك بشكل نسبي إلى أن تثبت المزيد من الفعالية بالمزيد من الدراسات والأبحاث في هذا الموضوع.

إسهامات الدراسة:

إيماناً بتراكمية البحث العلمي، وسعياً للمزيد من التطوير والتجويد لخدمة الفعل التربوي والتعليمي في بلادنا وسائر البلاد العربية والإسلامية، وعلى ضوء ما بحثته الطالبة في هذه الدراسة، فقد أسهم هذا العمل على **الصعيد الأكاديمي** في:

* إثراء الأدب التربوي من خلال تطبيق نموذج هيلدا تابا لتعليم التفكير الاستقرائي لاختبار فعاليته، مع عينة أطفال الروضة، وهو ما لمست نقصاً في مجال بحثه عربياً.

* المساهمة المتواضعة في تقديم إضافة لميدان القياس النفسي باختبار مهارات التفكير العليا المُصور المُوّجه لأطفال (5–6) سنوات.

* تأكيد إمكانية تعليم مهارات تفكير عُليا كالتحليل والإبداع لأطفال الروضة إذا ما تم ذلك وفق برامج علمية مدروسة على غرار أنموذج هيلدا تابا، فبناءاً على النتائج المُتوصل إليها أمكن الكشف عن معطيات جديدة بخصوص هذه المهارات المتقدمة والتي كان يُظن سابقاً بأن الطفل في هذه السن المُبكرة لا يمتلك القدرة على التعاطي معها أو استخدامها، وهو ما تعارض مع الكثير من الأدلة التي تناولتها الدراسة نظرياً أو تطبيقياً.

* الانتهاء إلى أن مهارة **التقويم** باعتبارها إحدى المهارات المدروسة لم يتم التحكم فيها من قبل أفراد العينة بناءاً على أنموذج هيلدا تابا، وهو ما تدعو الباحثة إلى مزيد من التقصي العلمي عن أسبابه.

* من خلال الملاحظات الجانبية التي سجلتها الطالبة على هامش دراستها، اكتشاف استعداد قبلي مبكر لدى الاطفال للتعامل مع برامج تعليم التفكير ومهاراته، بدليل التفاعل الإيجابي الذي رصدته بين هؤلاء والمربيات أثناء الحصص التعليمية المختلفة، مما يدعو إلى إجراء المزيد من الدراسات لاختبار فعالية أنموذج تابا وغيره من البرامج التعليمية الأخرى، سواءاً تلك التي تستهدف مهارات التفكير أو المُوجهة لتعليم أنواع التفكير المختلفة. أما على **الصعيد التربوي** فقد أسهمت الدراسة في لفت الانتباه إلى:

* **الإسراع بالتكوين** على المستوى الجامعي أو المدارس العليا، لتخريج مربيات الطفولة المبكرة والمرحلة التحضيرية، ، حيث لاحظت الطالبة أن الجزائر تسجل انخفاضاً في مثل هذه الأقسام أو الكليات، مقارنة مع بعض الأشقاء العرب ناهيك عن باقي دول العالم، وذلك لتدارك العجز والخلل المُسجل في هذا القطاع والذي أصبح من جهة لا ينسجم مع حجم الطلب على رياض الاطفال في المرحلة الراهنة، ومن جهة أخرى لا يرقى مستوى أغلب العاملين فيه إلى المواصفات المطلوبة.

* **الإلتزام باعتماد آليات لتدريب** مربيات الطفولة المبكرة والمرحلة التحضيرية **العاملات في القطاع حالياً**على اتقان طرق تعليمية حديثة للنهوض بمستوى مهارات التفكير لدى الاطفال، وحبذا لو تم ذلك بمشاركة الجامعة الجزائرية، للرفع من مستواهن الحالي إلى مستوى يخدم رسالتهن التربوية ويُطور من آداءات الأطفال تهيئةً لهم للمستقبل، حيث توصلت الباحثة أن الكثير من الأهداف المُسطرة لتعليم الطفل في هذا القطاع قديمةُ جداً، ولم يتم تجديدها منذ عقود رغم القفزة المعرفية التي شهدها العالم في هذا المجال.

* جاءت دراسة الطالبة باعتبارها ناشطة متطوعة، لتعكس إمكانية مساهمة قطاع التعليم العالي في ترشيد

المسار التربوي المجتمعي، والمساهمة في تطوير رياض الأطفال وحل مشاكلها، خاصة إذا تم بالانتقال من السياق النظري إلى السياق الميداني والتطبيقي، وذلك إيمانا من الطالبة بأن نهضة البحث العلمي في الجزائر لا بُد لها من ميدان للتجريب الفعلي، وأن العمل التربوي ونهضة المجتمع لا ينبغي لها أن تحصل على يد غير الخبراء وبعيدا عن الجامعة.

الخاتمـــــة :

بعد ما يُقارب التسع سنوات من البحث الأكاديمي، والتأليف في القياس النفسي (المعرفي تحديدا) والتدريب الميداني والتعليم الممنهج، والمتابعة المستمرة لأنشطة الأطفال وآداءات المربيات، ورغم ما واجهت الطالبة الباحثة من صعوبات وتحديات، وبالإعتذار عمّا شاب هذا العمل من نقائص، أخطاء وهفوات، خاصة بسبب الانقطاعات التي فرضتها جائحة Covid 19 في آخر ثلاث سنوات، التي فرضت تأجيل الدراسة الميدانية وتطبيقاتها العملية جرّاء الإغلاقات المُبكِّرة للرياض محل الدراسة، ورغم ذلك فقد سعت الطالبة الباحثة وقدر المُستطاع، إلى تحقيق أهداف دراستها والاستجابة لدواعيها، خدمة وتبليغاً لرسالة البحث العلمي الجامعي، وإفادةً للمجتمع الجزائري، من خلال اختبار فعالية استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير العليا لأطفال الروضة، والخروج بنتائج تفيد بإمكانية توظيف هذه الاستراتيجيات لتعليم كل من التحليل والإبداع لعينة الأطفال ذوو (5–6) سنوات، مع عدم تحقق ذلك لتعليم مهارة التقويم، وهذا ما تدعو الطالبة الباحثة لتقصيه في دراسات أخرى مستقبلية. وعليه ومن خلال ما خلُصت إليه نتائج هذا البحث، فإننا نرى أنه قد آن الأوان لإعادة النظر في محتويات برامج ومناهج منظومتنا التربوية، لا سيما فيما تعلق بمهارات التفكير اللازمة لمتعلم الألفية الثالثة، ومستلزمات استخدام منتجاتها التكنولوجية، ناهيك عن صناعتها وانتاجها، وبالخصوص متعلم مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال الاهتمام بالتجارب العلمية الميدانية الرامية لتطبيق نماذج متطورة على أرض الواقع، على غرار نموذج هيلدا تابا الاستقرائي. فلقد أشار ومنذ أزيد من 17 عاماً، تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003)، إلي أن نوعية التعليم المقدم في معظم رياض الأطفال في الوطن العربي مازال لا يلبي متطلبات النهوض بقدرات الأطفال وتنميتها من أجل تنشئة جيل قادر على التفكير والإبداع والابتكار، (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003، في توني وآخرون، 2012)، وعليه فإننا نعتبر هذه الدراسة مُعطاً جديدا لمنظومتنا التعليمية تستدل من خلاله على وجوب العمل على تغيير واقعها الحالي إلى واقع أكثر تطوراً وازدهاراً ومواكبةً للمسار العالمي في هذا المجال.

المراجـــــــع:

- أحمد، أسامة جبريل.(2003). مهارات وعمليات التفكير، الاتجاهات والبرامج. https://fr.scribd.com/document/16491433

- الأعسر، صفاء يوسف. (2002). التفكير البنائي، المدخل البنائي للتعلم. المنظمة العربية للتربية والثقافة، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم الجامعي.

http://wahate.blogspot.com/2009/10/blog-post_3285.html

- بن ساسي، عقيل.(2012). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة*. مجلات جامعة ورقلة، عدد 09 .

- بنين، أمال، بنين ابتسام .(2018).*الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية المرحلة الثانوية نموذجا*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2)، 32- 54.

- بن رابح، نعيمة.(2012). *فعالية الدورات التدريبية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا، دراسة ميدانية بكل من مراكز الرائد، الذكاء وإشراق*. دراسة ماجستير. الجزائر.

- البلوشي، عواطف .(2014) برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، تطبيقات عملية: مركز دوبونو لتعليم التفكير. *https://books.google.com*.

- بلقوميدي، عباس.(2011). صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الإبتدائي وعلاقتها بالخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الخامسة بولاية وهران. رسالة دكتوراه غير منشورة. وهران.

- بيّة، جميلة.(2015). دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفلّ دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان.

- بركات، علي راجح. نظرية بياجيه البنائية في النمو المعرفي. جامعة أم القرى. *http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G10/01.pdf*

- التلواتي، رشيد. دون تاريخ. نظريات التعلم، المدرسة السلوكية.مدونة تعليم جديد. *https://www.new-educ.com/behaviorisme-et-de-sa-relation-a-leducation-de-la-technologie*.

- جمل، محمد جهاد. (2005). العمليات الذهنية ومهارات التفكير. العين: دار الكتاب الجامعي.

- جروان، فتحي عبد الرحمن.(1998 م). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.

- الجفري، عمر عبد القادر.(2007). نموذج مارزانو لأبعاد التعلم. مكة : وزارة التربية والتعليم.

- جروان، فتحي عبد الرحمان.(2007). تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات. عمان : دار الفكر.

- جرار، أماني غازي. (2013). ابداع التفكير بين البعد التربوي والفكي الخلاق. عمان : دار وائل للنشر
- حواشين، زيدان و حواشين، مفيد.(1998). تعليم الأطفال الموهوبين. عمان: دار الفكر.
- حبيب، عبد الكريم مجدي.(2003). تعليم التفكير في عصر المعلومات المداخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريات، البرامج. القاهرة : دار الفكر العربي.
- حسن، هناء رجب.(2014). التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه. بغداد: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف.(1997). طرق تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخوالدة، سالم عبد العزيز. (2007). *أثر استراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على المنحى البنائي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها*. مجلة المنارة 13(3).
- خير الله، سيد.(1981).بحوث نفسية وتربوية، مفاهيم وتطبيقات. بيروت: دار النهضة العربية.
- خطايبة، عبد الله محمد عبد الله و النعواشي، قاسم صالح.(2000). *مستوى النمو المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالمستوى التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم*. مجلة مركز البحوث التربوية، 9(18)، 107-127.
- خلف، زوزان أمين.(2020). دور بيئة التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد برياض الاطفال. مجلة تعليميات، 1(03)، 99-115. جامعة العراق. *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/130704*
- دويدج، نورمان. (2009). الدماغ وكيف يُطور أبنيته، ترجمة رفيف غدار. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الدوجان، عطا الله.(2015). نموذج هيلدا تابا في تعليم التفكير، برنامج تدريب المدربين(دفعة ثالثة): مركز ماسة الشام للتدريب والتطوير.
https://www.youtube.com/watch?v=W87OVL5qlpM&t=1733s
- دُبونو، إدوارد. (2002). علِّم نفسك التفكير. *https://www.noor-book.com*
- الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية 5-6 سنوات. 2004.
- الدهيمش، عبد الولي حسين.(2014). البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها البحثية: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، *https://www.youtube.com/watch?v=Sb61-kQ128M*
- ريف، ساندرا.(2005).الإستعداد لدخول المدرسة. ترجمة الخطيب، ضُحى. الرياض: مكتبة العبيكان.
- زرقي، عائشة.(د.ت) . *فاعلية برنامج موجه لتنمية عادات العقل عند طفل التربية التحضيرية*. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 4(06)، 321- 338
. *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71793*

- زوز، رشيد و لحمر، عبد الحميد.(2005). *الإنفجار المعرفي كأحد تحديات النظام التربوي في الجزائر والوطن العربي*. مجلة دفاتر المخبر، 1(01)، 257- 261.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/79328
- زيتون، عايش محمود. (2007) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السمدوني، ابراهيم عبد الرافع و أحمد، سهام يس.(د.ت) . متطلبات نمو طفل الروضة ووعي رياض الأطفال بها. مؤتمر الطفولة الوطني الرابع. *http://taiz.edu.ye/control/uploads/ma12.pdf*
- السبيعي، ريم والموسى، ابتهال و الشمري، أفنان. (2011). التفكير وعلاقته بالذكاء.
.http://3n1-thinking.blogspot.com/2011/11/blog-post_5838.html
- سعد الله، الطاهر. (2002). *النمو المعرفي جينيتك*. مجلة العلوم الانسانية، 2(02).ورقلة : جامعة محمد خيضر. *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/49048*
- السبيعي، معيوف.(2009). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سعادة، عبد الرحمن خليل.(2013). توجهات معاصرة في التربية والتعليم. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الرحمن سيد ومحمد، تهاني و منيب، عثمان.(د.ت). المتفوقون والموهوبون والمبتكرون. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية.
https://books.google.dz/books?id=DW7PDAAAQBAJ&pg=PT49&lpg=PT49&q
- السرور، ناديا هايل.(1996). *فاعلية برنامج المستر ثنكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية*. قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، 5(10).
- شريفي، حليمة.(د. ت). *دور الروضة في الجزائر في إعداد الطفل للإلتحاق بالمدرسة الابتدائية- إستطلاع آراء المربيات*.مجلة دراسات وأبحاث، 2(02). *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/4250*
- الشجاعي، يوسف حسين سلطان. (2010). المدرسة المعرفية: الهيئة العامة للتعليم والتدريب التطبيقي. كلية التربية الاساسية بنين.
Behaviorism/humanistic-psychology-and-existential/almadrsp-knowledge
https://sites.google.com/site/shojaaei89/homel
- الشهري، مريم محمد. (2018). قراءة في الفكر التربوي ل جون ديوي *John Dewey*
https://www.new-educ.com

- شطناوي، محمد داوود عبد الكريم.(1990). طرق تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- شبوب، مريم. (2016). *فلسفة التربية عند جون ديوي*. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 4(07)، 30- 45 . https://www.asjp.cerist.dz/en/article/10738.

- الصري، إسراء ومُنى، الفايز.(2016).*أثربرنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال*. مجلة المنارة، 22(02)، 371-398. عمان.

- عشرية، إخلاص حسن السيد.(2011). *الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمُرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل، رياض مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً*. المجلة العربية لتطوير التفوق، 2(03). *TDC*.

-عوكر، حنا.(2013). أسس النظرية البنائية في عملية التعلم/ التعليم وتطبيقاتها التربوية- *Constructivism*. المركز التربوي للبحوث والانماء، (54). *https://www.crdp.org/?la=ar*

- عبد العزيز،سعيد. (2009). تعليم التفكير ومهاراته. عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عبد الفتاح، خليل عزة.(2009). المفاهيم والمهارات العلمية. القاهرة: دار الفكر العربي.

العياصرة، وليد رفيق. (2011). استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع.

- عياصرة، سامر مطلق محمد و إسماعيل، نور عزيزي. (2012).*سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم*. المجلة العربية لتطوير التفوق. 3(04)، 97- 115.

- عجيلات، عبد الباقي.(2016).دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين – المتفوقون دراسيا نموذجا- دراسة ميدانية على عينة من المتفوقين في شهادة البكالوريا بولاية سطيف. أطروحة دكتوراه علوم منشورة.

- علام، صلاح الدين محمود.(2004). الأساليب الإحصائية لاإستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- غانم، محمود محمد. (2009). مقدمة في تدريس التفكير. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- فارح، عبد اللطيف و حمي، سليم.(2017). *أثر نشاط الرسم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل التحضيري- دراسة تجريبية*. مجلة العلوم النفسية والتربوية.3(02)،226-241. *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/21048*

- قطامي، يوسف.(2007). تعليم التفكير لجميع الاطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- قطامي، يوسف.(2014).المرجع في تعليم التفكير.عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- كاتي، فاتح و زيان، نصيرة وإزري، مكيوسة سوانيلندا.(2021). *رياض الأطفال ودورها في نمو طفل ما قبل المدرسة*. مجلة الميدان للعلوم الانسانية والاجتماعية. 4(01)، 111-121.
- كالفي، جبريل و الأشرف، طارق. (1995). سيكولوجيا طفل الروضة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كرم الدين، ليلى.(2013). *تنمية التفكير العلمي عند الاطفال العرب*. مجلة الطفولة والتنمية، 5(02) 127-156.
- لوري، علي عبد الرحمن. (1999).أثر استخدام نموذج تابا التعليمي على مهارات التفكير العُليا. ورقة مقدمة إلى مؤتمر الطفل الموهوب استثمار للمستقبل.
- لوري، علي عبد الرحمن.(2004).*فاعلية استراتيجيات تابا لتعليم مهارات التفكير العليا. دراسة مقارنة*.البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(01).
- لانجرر، جون.(2004). لنعلم أولادنا حلاوة التفكير، ترجمة، سوسن طباع. السعودية: مكتبة العبيكان.
- معمرية، بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزائر: منشورات الحبر .
- مخطاري، طالح نصيرة.(2017). *التربية والتعليم في رياض الأطفال – دراسة ميدانية عن واقع الروضات لولاية تيبي وزو كعينة*. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (31)، 517- 532.
- مدور، مليكة. (2012) . *واقع تكوين مربيات الطفولة الأولى في الجزائر*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (01). 339 – 354.
- معاجم الوجيز، آخرتصفح 2021/09/21 ، 12.28 */https://www.maajim.com/dictionary*
- مصطفى، نمر مصطفى.(2011). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- مصطفى، صبري محمد إيمان واسماعيل، علي محمد حمدان وحامد، محمد أحمد حمدي وخطاب ، ابراهيم علي أحمد .(2014). تعليم التفكير رؤى تنظيرية ومسارات تطبيقية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مناهج مرحلة التعليم المتوسط – 2016- اللجنة الوطنية للمناهج.
uploads/3/0/9/3/309326/gen2_moyenne – minhaj.jdf www.ency _ education.com
- معمرية، بشير و ماحي، ابراهيم.(2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الرابع. الجزائر.
- نيوبيرغ، آندرو و والدمان، مارك روبرت.(2012). الكلمات وتأثيرها على العقل . ترجمة ، رفيف غدار. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- نقادي، محمد. (1994). مستوى الأهداف التربوية وتصنيفها حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية، كتاب الرواسي 02 ، قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، مطابع قرفي، 144– 145.
- النجار، فريد. (1999). التسويق التجريب، القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة، طبعة أولى.

- هباب، أمال.(2014). فعالية برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم ل " مارزانو" فى تدريس مادة الفروق الفردية وأثرذلك على تنمية عادات العقل المنتجة لدى طلاب الجامعة. دراسة منشورة .
*https://www.researchgate.net/publication/318227086_falyt_brnamj_qaym_ly_nmwdhj_*
- واطسون، روبرت و ليند جرين، هنري كلاي.(2004). سيكولوجيا الطفل والمراهق. القاهرة: مكتبة مدبولي 6 ميدان طلعت حرب.
- ويكيبيديا، *Wikipédia.(2021)*. نظرية العقل. آخر تعديل 14 أغسطس ، الساعة 09:21. 2021.
https://ar.wikipedia.org/wiki./
- ويكيبيديا، .(2018) .*Wikipédia*تعليم التفكير.آخر تعديل لهذه الصفحة 4 أبريل، الساعة 07:23.
. https://ar.wikipedia.org/wiki
- يونس، سلمى أحمد و علي فرح أحمد، فرح.(2017). *دور البرامج التعليمية برياض الاطفال في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر المشرفات، ولاية كسلا محمية كسلا*. مجلة العلوم التربوية، 2(18)،
/http://Scientific-journal.sustech.edu .29-14

المراجع باللغة الأجنبية:

-Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**: Complete Edition. New York: Longman

-Cherry, Kendra. (2015). **How Theory of Mind Helps Us Understand Others** .
https://www.verywellmind.com/theory-of-mind-4176826-

-Chbat, Joseph. (1994). ***Les dimensions de l'apprentissage***. Revue Pédagogie collégiale, 7(04)
http://aqpc.qc.ca/revue/article/dimensions-apprentissage

- Barbara Slater Stern (2010).The New Social Studies: **People- Projects and Perspectives** ,Information Age Publishing, Inc. https://www.amazon.com/New-Social-Studies-Perspectives-Education/dp/1607522195?asin=1607522195&revisionId=&format=4&depth=1

- Dalton, Ray. (1998). Review of The Unschooled Mind: **How Children Think and Schools Should Teach** ، by Howard Gardner. Basic Books ،1991.

- Florin, Suzanne. (2012). **How to Teach with Inductive Teaching**: Elizabeth Stannard Gromisch .
https://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/91210-brief-explanation-of-inductive-teaching-strategies/ https://teach.com/become/where-can-i-teach/grade-levels/early-childhood

-Kruscke, J. K., & Bradley, A. L. (1995). **Extensions to the delta rule of associative learning (Indiana University)**: Cognitive Research Report No. Abstract retrieved October 21, 2000, from http//www.indiana.edu/~kruschke/deltarule_abstract.html.

- McLeod, john and Cropley, Arthur. (1989).**Fostering Academic Excellence: Pergamon Press**.printed in Great Britain. https://www.elsevier.com/books/fostering-academic-excellence/mcleod/978-0-08-036459-9

- Popova, Maria. (2014). **How We Think**: John Dewey on the Art of Reflection and Fruitful Curiosity in an Age of Instant Opinions and Information Overload "To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry — these are the essentials of thinking ". https://www.brainpickings.org/2014/08/18/how-we-think-john-dewey/

- Romano, Guy. (1992). ***Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves***: Cégep François-Xavier-Garneau Pédagogie Collégiale. 6 (10)

– Tang Keow Ngang a, Subadrah Nair b, Bouphan Prachak. (2014). ***developing instruments to measure thinking skills and problem solving skills among Malaysian primary school pupils***: Procedia - Social and Behavioral Sciences, 16, 3760-3764. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008544

- Sara Shahidullah &Peter G. Hepper. (1994). ***Frequency discrimination by the fetus***. Early Human Development, Volume 36, Issue 1, 15 January 1994, Pages 13-26. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0378378294900299?via%3Dihub.

- Tauzin Tabor, György Gergely. (2018).**Communicative mind-reading in preverbal infants.** https://www.nature.com/articles/s41598-018-27804-4.

-Wang, Zhenlin. (2015). **Theory of mind and children's understanding of teaching and learning during early childhood**
https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1011973

الملاحـــق

ملحق 1

- بيانات الأساتذة المُحكِّمين-

اللقب والاسم	الرتبة	التخصص	مؤسسة الانتماء
بوسالم عبدالعزيز	أستاذ التعليم العالي/ مديرمخبرالقياس والدراسات النفسية	القياس النفسي	جامعة لونيسي علي- البليدة 2
بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	أبوبكربلقايد- تلمسان-
خلوفي محمد	أستاذ محاضر " أ "	علوم التربية	جامعة سيدي بلعباس
الحوراني أروى	معلم خبير	قياس وتقويم	وزارةالتربية والتعليم الأردنية
الشايب محمد الساسي	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-
عالم عمر	أستاذ محاضر " أ "	علوم التربية	جامعة سعيدة

ملحق رقم -2-

توطئة نظرية للإختبار مرسلة للمُحكمين

اختبار مهارات التفكير العليا المُصور- للأطفال-

Illustrated **H**igh **T**hinking **S**kills **T**est-for **K**ids-

IHTS- Test- for Kids-

من إعداد الطالبة الباحثة : بن رابح نعيمة

تحت إشراف الأستاذ الدكتور: ع. بلقوميدي

مقدمة بين يدي السادة المحكمين والذي جاء في الصياغة التالية:

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ:

*" فعالية استراتيجيات **هيلدا تابا** لتعليم **مهارات التفكير العليا** لأطفال الروضة"*

التي يتوجب عليَ فيها إجرائيا أن أحدد مدى امتلاك أطفال عينة الدراسة لمهارات كل من **التحليل والتقويم والإبداع**، قبل وبعد تطبيق المتغير المستقل –**استراتيجيات هيلدا تابا** – وبعد سعي الحثيث للحصول على اختبار يصلح لهذا الغرض ومع عينة من هذه الفئة العمرية كانت النتيجة سلبية، لذلك لم أجد بُداً من العمل على تأليف واحد، يستوفي الشروط العلمية والمنهجية لقياس ما وُضع لقياسه. إن المؤلَف الذي نشره ب.س. بلوم (B.S.Bloom) وزملاؤه عام 1956، وهو – إطار – للأهداف التعليمية المعروف حينها بـ "تصنيف الأهداف التعليمية، تبويب الغايات التعليمية، الدليل 1: المجال المعرفي" ، حظي باهتمام العديد من الجهات وتُرجم إلى الكثير من اللغات، وظل يُمثل أحد أهم الكتابات التي أثرت في بناء المناهج بالولايات المتحدة الأمريكية، كما يؤكد ذلك أندرسون وكراثوول Anderson and Krathwohl(2001) بالقول:

« ...ولقد أجرى "شين" Shane(1981) مسحا للكتابات ذات الدلالة، التي أثرت على المنهج في الثلاثة أرباع الأولى من القرن العشرين، ووجد أن الدليل Handbook كان من ضمن أحد أربع مؤلفات التي تراوح ترتيبها بين المرتبة الثامنة والحادية عشر... لقد كان تأثيره قوميا وعالميا، وموضوعا للكتاب السنوي للجمعية القومية لدراسة التربية National Society for the Study of Education ، رغم ذلك لم يبق هذا العمل في منأى عن المراجعة، ولم يمنع المؤلفين الأصليين من الدعوة إلى ضرورة العمل على ذلك. ففي مذكرة له عام 1971، قال بلوم: " من الناحية المثالية، فإن كل مجال يجب أن يكون له تصنيف للأهداف- أكثر تفصيلا وأقرب إلى

اللغة والفكر الخاص بخبرائه، يعكس أقسامه الفرعية ومستويات التعليم بصورة مناسبة، مع إمكانية ظهور فئات جديدة ودمج فئات أو حذف لبعضها وفقا لما هو مناسب (أندرسون و كراثوول،2001، ص 34). ولعل أهم ما أُنجز في هذا السياق ما قدمه كل من أندرسون و كراثوول Anderson and Krathwohl وزملائهما، في المؤلف المعنون ب" مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية "بالتعاون مع العديد من الخبراء الآخرين منذ عام 1995 إلى أن طرح للمراجعة النهائية عام 1999. فبعد الأخذ في الاعتبار العديد من أوصاف أنماط المعرفة، وبوجه خاص التطورات في علم النفس المعرفي التي أخذت طريقها منذ عمل الإطار الأصلي، فقد استقر بنا الأمر على أربعة أنماط عامة من المعرفة: وقائعية، مفاهيمية، إجرائية، وما وراء المعرفة. (أندرسون وكراثوول، 2001، ص77). وهذا ما استندت عليه الطالبة الباحثة في بناء فقرات "اختبار مهارات التفكير العليا المُصور للأطفال– في الجانب المعرفي–**I**llustrated **H**igh **T**hinking **S**kills-**T**est for **K**ids**IHTS-I**، وما يرتبط بها من عمليات فرعية، مؤسسا على الأبعاد التي تم تحديدها لمهارات كل من التحليل والتقييم والإبداع، كما وردت في **الصنافة المُعدلة** في الفئات الست لبُعد العمليات المعرفية، إضافة إلى استلهام بعض أفكاره فيما تعلق بمهارة الافتراضات الضمنية من عمل (برنارد دووي،DOUET Bernard 2001) في – DDCP Développement des contenants de pensée، في البطاقات الخاصة بالعلاقات Fichier Mise En Relation، كما استرشدت الطالبة الباحثة باختبارات كل من " بنير Pener و ويمر Wimmer (1983) " للفقرات الخاصة بالتعرف على وجهات النظر، مما سيتم شرحه لاحقاً و كما يُظهرها الجدول أسفله: (أندرسون وكراثوول،2001، ص 82).

ملحق رقم –3–

أسئلة الاختبار باللهجة العامية (نموذج)

رقم الفقرة	صيغة السؤال باللهجة العامية
01	شوف هاذ الصورة... وريلي بيدك وينها الأشياء اللي ما نديروهاش في السندويتش / الكاسكروط.
02	هاذي الصورة تاع مستشفى / سبيطار قولي: – شكون هو الانسان اللي نتلاقوه بزاف ثما؟ – واش هو الشي اللي نصيبوه بزاف ثما ؟ – واش هو اللون اللي نشوفوه بزاف ثما ؟
03	شوف هاذ الصورة الكبيرة (أ)، زيد شوف الصور (ب) (ج) (د): وريلي وين هي الصورة منهم اللي تجي مع الصورة (أ)؟

الملحق 04

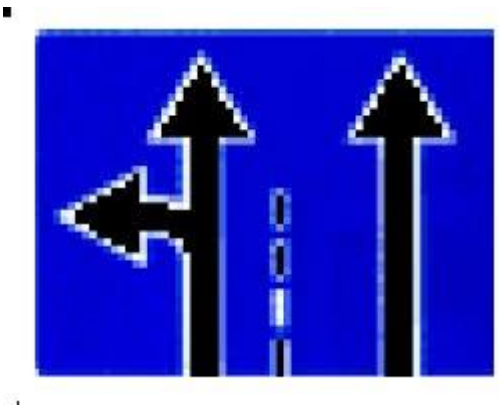
الفقرة	مفتاح تصحيح	الدرجة
01	7-5-1	03
	صورتين من ثلاث	02
	صورة واحدة	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
02	أ/ مريض- ممرض- طبيب	03
	إجابتين من الثلاث	02
	إجابة واحدة من الثلاث	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
	ب/ دواء- سريرالمريض- زجاجة الأكسجين	03
	إجابتين من الثلاث	02
	إجابة واحدة من الثلاث	01
	لا إجابة	00
	ج/ أبيض- أزرق	02
	إجابة واحدة من الاثنين	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
	صورة واحدة	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
03	(ج)	01
	ما عداها من الصورتين	00
04	(4)	01
	ما عداها من الصورتين	00
05	مطعم- بيتهم (المطبخ تحديدا)	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
06	مستشفى- عيادة أمومة/ توليد / طبيب	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
07	بطني يُؤلمني/ أشعر بالوجع في بطني	01
	إجابة مغايرة لمفهوم التألم بالبطن	00
	لا إجابة	00
08	الصورة (1)	01
	ما عداها من الصورتين	00
	لا إجابة	00
	السلحفاة	01
	الأرنب	00

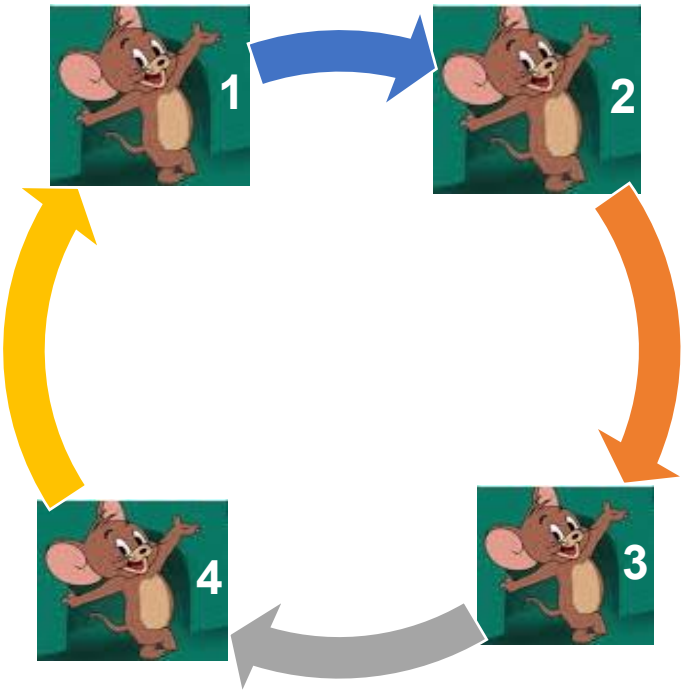
09	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
10	3-2	02
	إجابة واحدة من الاثنين	01
	إجابة خاطئة	00
11	إجابة صحيحة بنعم (1-2-3)	03
	إجابتين	02
	إجابة واحدة	01
	إجابة خاطئة	00
12	3- 2-1	03
	إجابتين من الثلاث	02
	إجابة واحدة من الاثنين	01
	لا إجابة	00
13	إجابة صحيحة بنعم (1)	01
	إجابة صحيحة ب لا (2- 3)	02
	إجابة كاملة	03
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
14	إجابة صحيحة بنعم (1 – 3)	02
	إجابة صحيحة ب لا (2)	01
	إجابة كاملة	03
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
15	3-2-1	03
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
16	إجابة صحيحة ب نعم (2- 3)	02
	إجابة صحيحة ب لا (1)	01
	إجابة كاملة	03
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
17	3 -2	02
	إجابة واحدة	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
18	03 أخطاء	03
	02 خطئين	02
	01 خطأ	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
	1/ه- 2/أ -3/ج -4/د – 5/و	05
	04 إجابات صحيحة	04

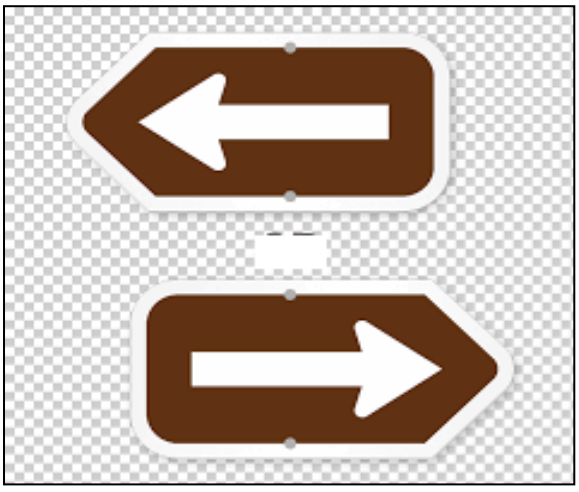
19	03 إجابات صحيحة	03
	02 إجابتين صحيحتين	02
	01 إجابة صحيحة	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
20	أ/2 – ب/ 1- 2	03
	إجابتين من ثلاث	02
	إجابة واحدة	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
21	إجابة صحيحة ب نعم (1-2-3)	03
	إجابتين من ثلاث	02
	إجابة واحدة	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
22	3	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
23	1	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
24	2	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
25	4	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
26	يتابع حجم المشتريات/ عندما يشتري منه الناس / أو ما يعني ذلك بتعبير الطفل	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00
27	يُراعى في سرد القصة التحدث في ترتيب للأحداث كما هي مرقمة، مع التركيز على مفاهيم الزمان والمكان ، ودون اعتبار كبير للطلاقة اللفظية	04
	ترتيب صحيح لثلاث صور فقط	03
	ترتيب صحيح لصورتين فقط	02
	التحدث عن صورة واحدة فقط	01
	ترتيب غير صحيح	00
	لا إجابة	00
28	يُراعى أن تُعبر الإجابة عن أي منتج يُفيد التبريد: / مروحة/ مُبَرد...	01
	إجابة خاطئة	00
	لا إجابة	00

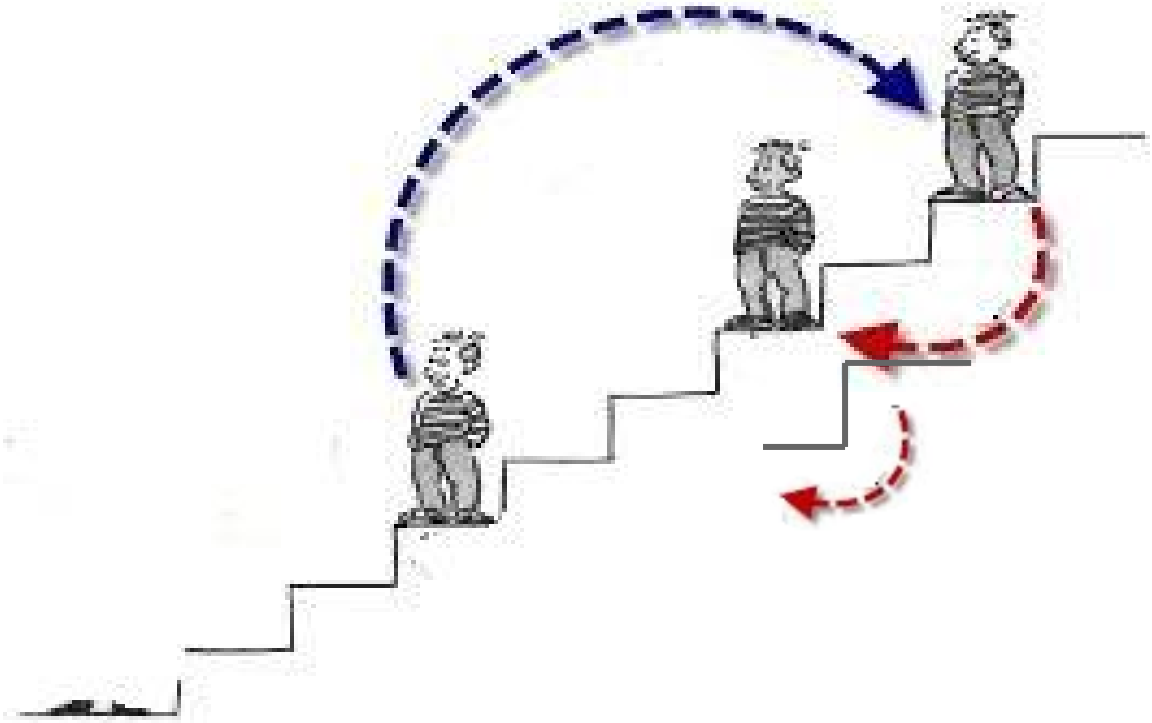
الملحق 5

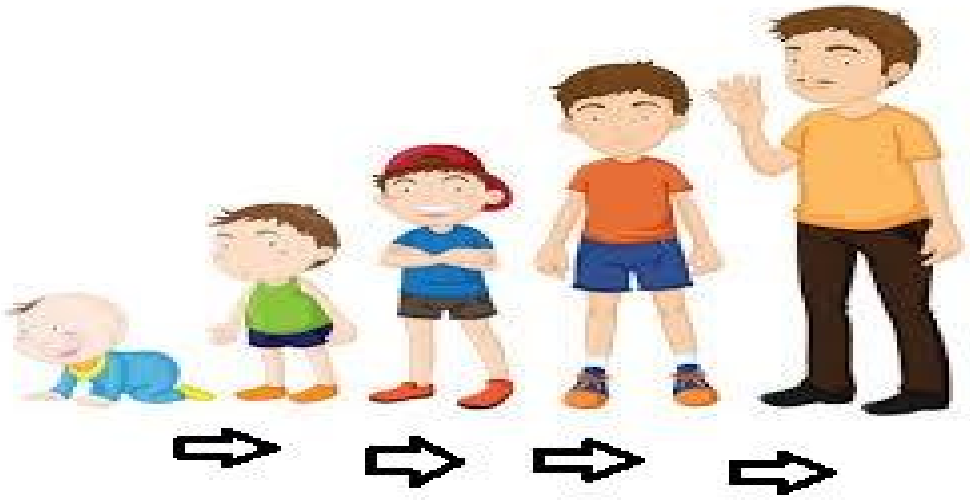
بطاقات للتدريب على دلالة السهم

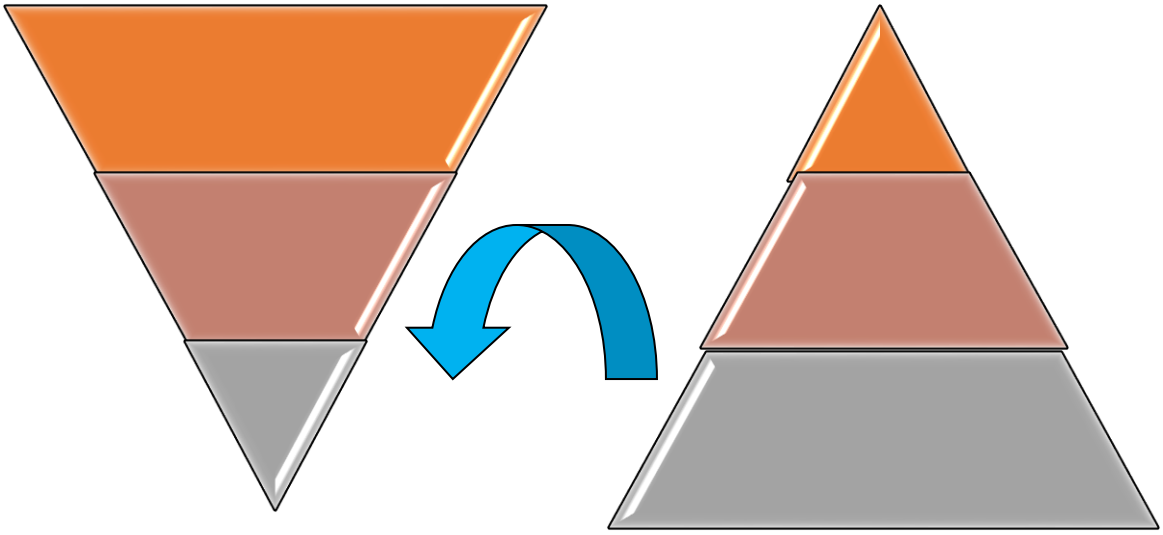












اليمين
فوق
اليسار
تحت

ملحق 6

بيانات زمن الاختبار

رقم الفقرة	الاستجابات												متوسط الزمن	انحراف الفقرة	أقصى توقيت	أدنى توقيت
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
1	0.2	0.3	1	0.2	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.5	0.308	0.235	1	0.2
2	1.8	0.7	2	0.8	1.7	1.3	1.3	0.3	1	1.3	1.8	0.5	1.208	0.555	2	0.3
3	0.1	0.5	0.5	0.5	0.1	0.5	0.5	0.5	0.1	0.7	0.2	1	0.433	0.271	1	0.1
4	0.2	0.5	1.5	0.5	0.3	0.4	0.4	0.4	0.2	0.4	0.4	0.3	0.525	0.398	1.5	0.1
5	0.7	0.2	1	0.5	0.6	0.6	0.7	0.6	0.5	0.2	0.4	0.3	0.525	0.23	1	0.2
6	0.5	0.7	1	0.5	1	0.5	0.5	1	1	0.7	1	0.1	0.708	0.297	1	0.1
7	0.5	0.7	1	1	1	0.5	0.5	0.2	0.5	1	2	0.6	0.792	0.464	2	0.2
8	1	0.1	1	0.5	1	1	1	0.1	0.5	0.3	1	1	0.708	0.38	1	0.1
9	0.5	0.4	1	0.5	1	0.3	0.3	0.6	0.3	0.1	1	1	0.583	0.333	1	0.1
10	0.5	0.5	0.5	0.5	2.5	0.7	0.7	1	0.7	0.5	1	0.1	0.767	0.597	2.5	0.1
11	3	2	2.5	1.5	0.5	2	3	3	2	2	1	3	2.125	0.829	3	0.5
12	1	0.2	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0.2	1	0.3	0.642	0.334	1	0.2
13	0.3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.3	1	0.5	1	1	0.966	0.257	1	0.3
14	0.7	1	1	1	0.5	0.5	1	0.7	0.4	2	1	1	0.9	0.418	2	0.4
15	0.3	0.4	1	0.5	0.3	0.3	0.2	0.3	1	0.3	0.3	1	0.492	0.315	1	0.2
16	0.7	0.6	0.5	1	0.5	0.6	0.1	0.7	0.5	1	0.7	1	0.658	0.261	1	0.1
17	0.5	1	0.5	1	1	1	0.7	1	0.5	0.4	0.4	1.5	0.792	0.342	1.5	0.4
18	0.5	1	0.5	1	0.5	0.3	0.5	1	1	0.6	1	1.5	0.783	0.349	1.5	0.3

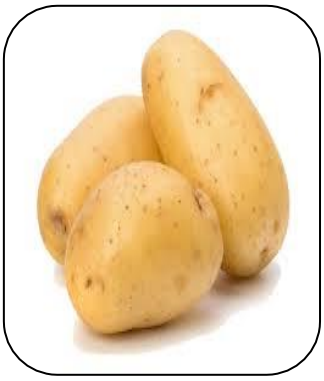
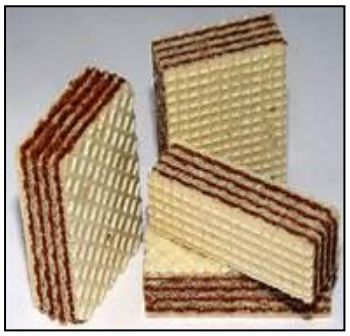
0.2	**1**	**0.339**	**0.633**	**0.4**	**1**	**1**	**0.2**	**0.3**	**0.5**	**0.2**	**1**	**0.5**	**1**	**0.5**	**1**	**19**
0.5	**2**	**0.435**	**0.975**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0.7**	**1**	**1**	**2**	**1.5**	**0.5**	**0.5**	**0.5**	**20**
0.5	**2**	**0.396**	**0.958**	**1**	**1**	**1**	**0.5**	**1**	**2**	**1**	**1**	**0.5**	**1**	**1**	**0.5**	**21**
0.2	**1**	**0.299**	**0.767**	**1**	**0.5**	**0.2**	**1**	**0.5**	**1**	**0.5**	**0.5**	**1**	**1**	**1**	**1**	**22**
0.5	**1**	**0.246**	**0.833**	**1**	**0.5**	**1**	**1**	**0.5**	**1**	**0.5**	**0.5**	**1**	**1**	**1**	**1**	**23**
0.3	**3**	**0.695**	**0.958**	**1**	**1**	**0.7**	**1**	**3**	**0.5**	**1**	**0.5**	**1**	**0.5**	**1**	**0.3**	**24**
0.2	**5**	**1.31**	**0.958**	**1**	**0.4**	**0.4**	**0.5**	**0.3**	**0.5**	**0.5**	**5**	**0.5**	**1**	**0.2**	**1.2**	**25**
0.5	**1.5**	**0.326**	**0.95**	**1**	**0.6**	**1**	**0.5**	**1**	**1**	**0.5**	**1.5**	**1**	**1**	**0.8**	**1.5**	**26**
0.5	**3**	**0.685**	**1.167**	**3**	**1**	**1**	**0.5**	**1**	**1**	**1**	**0.5**	**1**	**2**	**1**	**1**	**27**
0.5	**2**	**0.498**	**0.958**	**2**	**1.5**	**1**	**1**	**0.5**	**0.5**	**1.5**	**0.5**	**0.5**	**0.5**	**1**	**1**	**28**
0.5	**2**	**0.426**	**1**	**1**	**1**	**2**	**1**	**0.5**	**1.5**	**1**	**0.5**	**0.5**	**1**	**1**	**1**	**29**
0.3	**1**	**0.275**	**0.85**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0.3**	**0.4**	**1**	**1**	**0.5**	**1**	**1**	**30**

الملحق 7: <u>اختبار مهارات التفكير العليا – المصور- للأطفال</u>:

Illustrated high thinking skills test – for kids- IHTS-

الفقرة (01):تمييز العلاقات.....مهارة التمييز/ التحليل.

التعليمة: ضع أصبعك تحت الأشياء التي لا تكون في الساندويش

1	2	3
4	5	6 
7 	8	9

الفقرة (02): تمييز العلاقات.....مهارة التمييز/ التحليل

الصورة التي أمامك تمثل قاعة في مستشفى.

أ- من هو الشخص الذي نجده كثيرا هناك؟

ب- ما هو الشيء الذي نراه كثيرا هناك؟

ج- ما هو لون اللباس الأكثر استخداما هناك؟

الفقرة (03): تمييز العلاقات .....مهارة التمييز/ التحليل

صورة (أ)

- لاحظ الصورة (أ) جيدا.

- انظر الى الصور(ب)- (ج)- (د) :

ماهي الصورة التي تتناسب مع الصورة الكبيرة (أ)؟

(ب)

(ج)

(د)

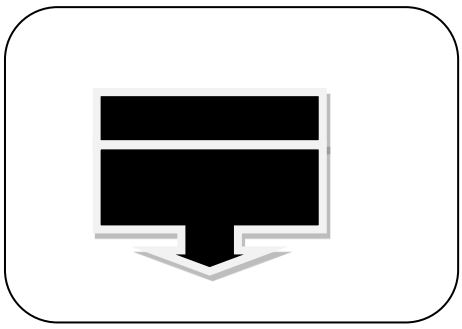
الفقرة (04): اكتشاف المغالطة المنطقية.....مهارة التمييز/ التحليل.

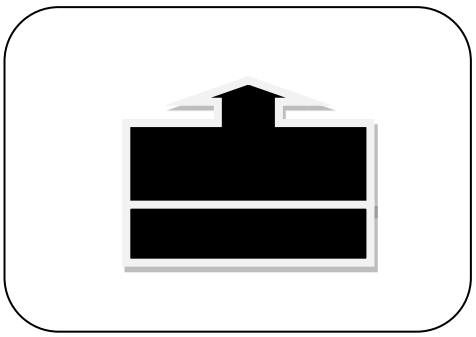
لاحظ هذه الصور جيدا ... ثم أخبرني ما هي الصورة الخاطئة من بينها.

(1)

(2)

(3)

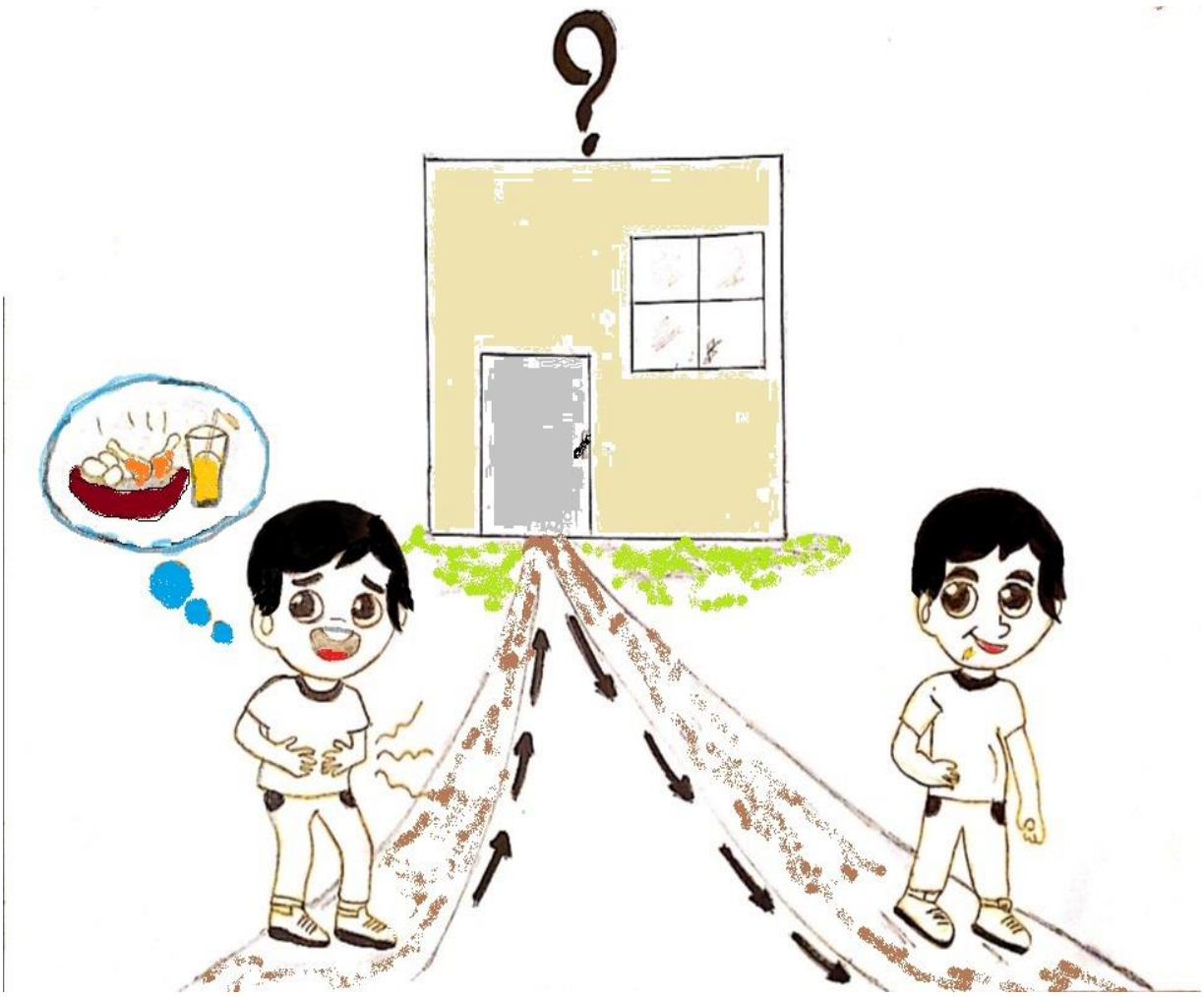




(4)

الفقرة (05): التعرف على الافتراضات الضمنية.....مهارة التمييز/ التحليل.

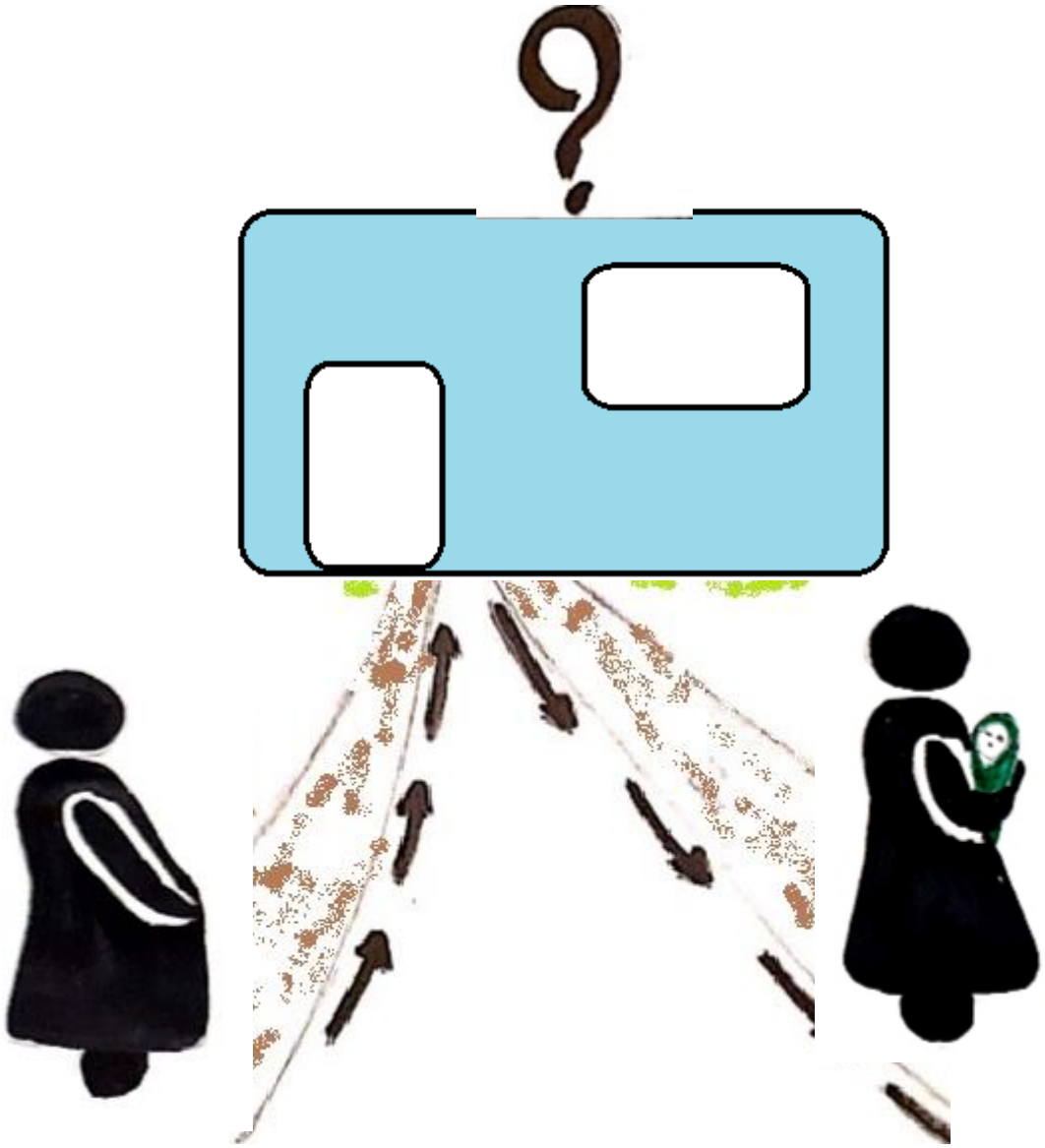
أنظر جيدا الى هذا الطفل، لقد دخل الى هذا المكان (؟) ثم خرج منه ...



إلى أين دخل هذا الطفل؟

الفقرة (06): التعرف على الافتراضات الضمنية.....مهارة التمييز/ التحليل.

تأمل هذه الصورة ...هذا رسم لامرأة حامل، دخلت إلى هذا المكان (؟) ثم خرجت منه .



- إلى أين دخلت هذه المرأة ؟

الفقرة(07): تحديد الشواهد على صحة الحكم.....مهارة التمييز/ التحليل.

- أنظر إلى الطفل في الصورة...إنه يقول:

"أنا مريض لأن....."

- هل لك أن تُكمل ما قاله؟

الفقرة (08) تحديد الشواهد المتصلة بصحة الحكم..... مهارة التمييز/ التحليل.

أنظر إلى صور هؤلاء الأطفال... ثم استمع الى ما يقوله أحدهم:

" شعري أشقر، أحب تناول الطعام بنفسي، منذ أيام اشترى لي أبي قميص أحمر جميل، أكون سعيدا عندما ألبسه"

(1)

(2)

(3)

- من هو الطفل المُتحدث؟ هل هو صاحب الصورة (1) أم (2) أم (3)

الفقرة (09): اكتشاف وجهة نظر مؤلف أو متحدث.....مهارة العزو/ التحليل

قالت المعلمة للأطفال: انتبهوا يا أعزاءي، سوف أحكي لكم قصة السلحفاة والأرنب:

" كان يا مكان سلحفاة وأرنب يختصمان، أيهما أسرع من الآخر؟؟، ولكي يعرفان، قررا القيام بسباق، والفائز منهما يكون هو الأسرع. وعندما أعطيت إشارة البدء، انطلق الأرنب مسرعا، ليقطع بذلك مسافة طويلة تاركا خلفه السلحفاة البطيئة تمشي في تثاقل.

الأرنب: يا لهذه السلحفاة البطيئة... لن تستطيع أن تلحق بي مهما فعلت، ولكن لا بأس بأن آخذ قيلولة ثم أُكمل باقي السباق، فسوف أكون الفائز بلا شك".

فتوقفت المعلمة عن الحكاية وقالت: "هذا الأرنب يبدو عليه أنه مغرور...إنه يستهزأ بتلك السلحفاة". **في هذا المقطع يُبدي القارئ (الفاحص) إيماءات الاستهجان لسلوك الأرنب لمدة 30 ثانية على الأقل، حتى يتأكد من أن الطفل رآه جيدا وهو بتلك الملامح، ثم يُكمل بعدها .**

ثم واصلت المعلمة قراءة القصة للأطفال قائلة:

"وبينما كان الأرنب يغط في نومه، كانت السلحفاة تمشي وتمشي دون توقف ولا يأس، حتى مرت بجانبه وقالت:

السلحفاة: أيها المغرور... تظن نفسك الأسرع، ولكنك رغم ذلك لن تفوز.

وتوقفت المعلمة مرة أخرى وقالت للاطفال: "هذه سلحفاة مثابرة، إنها تستحق الفوز" **في هذا المقطع أيضا، يُبدي القارئ (الفاحص) إيماءات تدل على إعجابه بسلوك السلحفاة لمدة 30 ثانية على الأقل، حتى يتأكد من أن الطفل رآه جيدا وهو بتلك الملامح، ثم يُكمل بعدها .**

ثم أكملت المعلمة مرة أخرى فقالت : " واستمرت السلحفاة كذلك، حتى إذا اقتربت من خط النهاية، تفطن الأرنب المغرور واستيقظ من نومه، فقفز مسرعا ليلحق بها، ولكنه لم يستطع رغم سرعته أن يلحق بالسلحفاة أو يفوز عليها. وهكذا تفوقت السلحفاة البطيئة المثابرة على الأرنب السريع المغرور، وربحت السباق.

الفاحص: هل أعجبك الأرنب أم السلحفاة؟ - **الإجابة عن هذا الجزء من السؤال غير لازمة في القياس، فقط للتقديم لسؤال الفقرة الموالي.**

سؤال الفقرة: والمعلمة...من أعجبها برأيك ؟ الأرنب أم السلحفاة؟ *حسب رأيك، بماذا أعجبت المعلمة، بسلوك السلحفاة أم بسلوك الأرنب؟(مقترح "و")*

الفقرة (10): اكتشاف وجهة نظر مؤلف/ متحدث.....مهارة العزو/ التحليل

ماذا كانت تريد المعلمة أن تُخبر به الأطفال؟ عندما قصت- يُمكن لدى التطبيق استعمال كلمة حكت بدلا عن قصَّت - لهم القصة السابقة ؟ هل:

1- كيف كان يعيش الأرنب والسلحفاة ؟

2- كيف يكون الفوز في السباق؟

3- كيف تكون الخسارة في السباق؟

الفقرة (11): التأكد من اتفاق النتائج مع الملاحظات.....مهارة المراجعة /التقويم

إليك هذه الصورة، لاحظها جيدا ثم اجبني بنعم أو لا ... وقل لي لماذا أجبت كذلك:

	نعم	لا
1- صاحب هذا المنزل إنسان غني.	☐	☐
2- صاحب هذا المنزل يُحب المسكن الواسع.	☐	☐
3- صاحب هذا المنزل ليس لديه سيارة.	☐	☐

الفقرة (12): التأكد من اتفاق النتائج مع الملاحظات.....مهارة المراجعة /التقويم.

إليك هذه الصورة، لاحظها جيدا ثم اجبني بنعم أو لا ... وقل لي لماذا أجبت كذلك:

	نعم	لا
1- هؤلاء الأطفال يعرفون بعضهم بعضا	☐	☐
2- هؤلاء الأطفال يقفون على شيء مرتفع عن الأرض.	☐	☐
3- هؤلاء الأطفال يلعبون لعبة "من يبقى صامدا أكثر"	☐	☐

الفقرة (13): التأكد من اتفاق النتائج مع الملاحظات.....مهارة المراجعة /التقويم

أنظر إلى هذه الصورة، لاحظها جيدا ثم أجبني نعم أو لا... و قل لي لماذا أجبت كذلك

	نعم	لا
1- البنت في الصورة خائفة.	☐	☐
2- البنت في الصورة... تشعر بالخجل	☐	☐
3- البنت في الصورة... تُكلم لعبتها	☐	☐

الفقرة (14): التأكد من اتفاق النتائج مع الملاحظات.....مهارة المراجعة /التقويم

أنظر جيدا إلى الطفل في الصورة، ثم أجبني بنعم أو لا ... وقل لي لماذا أجبت كذلك

1- هذا الطفل يشعر بالنعاس.	☐	☐
2- هذا الطفل غاضب من أصدقائه.	☐	☐
3- يجلس هذا الطفل في قسمه بالمدرسة.	☐	☐

الفقرة (15): التأكد من اتفاق النتائج مع الملاحظات.....مهارة المراجعة /التقويم.

أنظر جيدا إلى هذه الصورة، ثم أجبني بنعم او لا ... وقل لي لماذا أجبت كذلك.

	نعم	لا
- يُحب الأطفال السباحة في هذا الشاطئ.	☐	☐
- هذا الشاطئ ممتع وجميل.	☐	☐
- أنت يعجبك هذا الشاطئ.	☐	☐

الفقرة (16): المفاضلة بين حلول لمشكلة ما.....مهارة النقد/ التقويم

انظر إلى هذه الصورة...هاتان الطفلتان- التوأم- تتشاجران من أجل اللعبة

لأنه ليس لديهما إلا واحدة فقط.

ما هو في رأيك أفضل حل لهذه المشكلة؟ هل:

1- نقسم اللعبة إلى قسمين ونعطي كل واحدة منهما جزءا؟

2- نجعل كل واحدة تلعب باللعبة لمدة من الزمن والأخرى تنتظر دورها؟

3- نحرمهما من اللعب ونُخبأ اللعبة؟

الفقرة (17): إختيار الوضعية الأفضل.....مهارة النقد/ التقويم

أنظر الى الصور التالية :

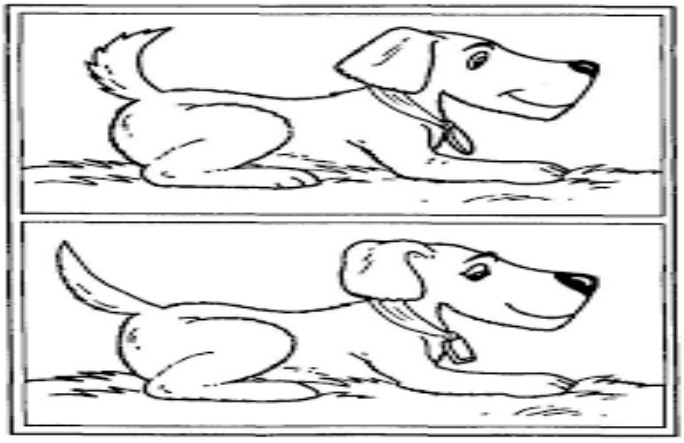
(1) (2)

(3)

حتى لا تدهسهم السيارات... هل تنصح الأطفال عند الذهاب الى المدرسة بأن يفعلوا كما في الصورة (1)، في الصورة (2) أم كما في الصورة (3)

نقد/ التقويم

انظر جيدا لهاتين الصورتين، يبدوان متشابهين، ولكن هناك 07 اختلافات بينهما. استخرج لي ثلاثة 03 منها.



الفقرة (19): إصدار أحكام بناءا على معايير خارجية.....مهارة النقد/ التقويم

ملاحظة: هذه الفقرة تحتاج لأن يقرأ الفاحص كل بُند من القائمة وانتظار رد الطفل - كأن يقرأ الفاحص العبارة ثم يسأل الطفل ماهي الصورة التي تنطبق على ما قلته ... وهكذا-

- هذه قائمة بالأشياء التي نفعلها حتى نكون بصحة جيدة، اربط الصور المناسبة بسهم مع القائمة السابقة :

(أ)

(ب)

(ج)

1 نحب كثيرا تناول الخضروات

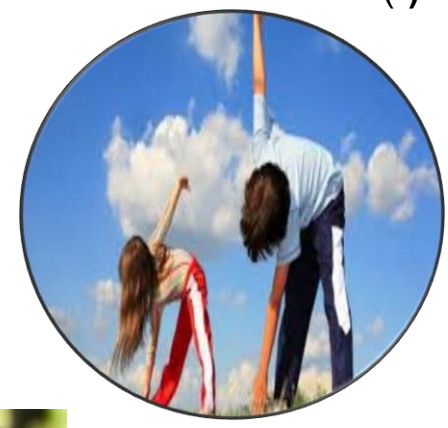
2 نُحب الفواكه والعصائر الطبيعية

3 لا نتناول الكثير من السندويتشات

4 نمارس الرياضة.

5 نشرب الكثير من الماء

(د)



(ه)

(و)

الفقرة (20): إصدار أحكام بناءا على معايير داخلية.....مهارة النقد/ التقويم

اختر الإجابة الصحيحة: في القصة السابقة (قصة السلحفاة والأرنب) كان:

أ- الأرنب هو الأسرع ولكنه لم يفز... لأنه كان ....

1- متعباً	2- يستهزئ بالسلحفاة	3- مصاباً برجله

ب- السلحفاة هي التي فازت بالسباق رغم بُطئها لأنها...

1- تمشي ولم تتوقف	2- متأكدة من الفوز	3- الأسرع

الفقرة (21): وضع فرضيات عن ظاهرة/ حدث.....مهارة التوليد /الإبداع

أنظر إلى هذه الصورة، ثم أجب بنعم أو لا:

عندما كانت البنت تلعب باللعبة كما في الصورة، يُمكن :

	نعم	لا
1- أنها كانت تريد أن تعرف عدد المربعات والمثلثات والدوائر التي		
2- أنها كانت تريد أن ملأ كل صحن بالشكل المطلوب.		
3- تعُد (تحسب) الأشكال.		

الفقرة (22): وضع فرضيات عن ظاهرة أو حدث.....مهارة التوليد / الإبداع

عندما كان أحد الأطفال ذاهبا للنوم، قال في نفسه "أنا لا أريد الذهاب إلى المدرسة غدا ، إنها مملة ".

وفي الصباح بعدما أيقظته أمه، دَعَته لتناول فطوره، فجاء إليها وهو

كما في الصورة تُقرأ هذه العبارة على الطفل قبل أن يتم عرض الصورة عليه

سوف أقول لك لماذا وضع يده هكذا، وأنت قل لي هل هذا كلام صحيح أم لا.

1- قد يكون سقط على الأرض.

2- قد يكون محموم / به حُمى، فهو مريض.

4- قد يكون يتظاهر بالمرض حتى لا يذهب إلى المدرسة لأنه لا يحب الذهاب إليها.

الفقرة (23): وضع فرضيات عن ظاهرة أو حدث.....مهارة التوليد/ الإبداع.

إليك هذه الصورة، هذه أزهار مختلفة الألوان، إذا أردنا أن نسقيها كلها و في وقت قصير- بسرعة-...كيف سنفعل ذلك؟

هل يكون ذلك باستخدام الطريقة التي في الصورة (1) أم الطريقة التي في الصورة (2)؟

(1)

(2)

الفقرة (24): وضع تصميم لبحث مسألة أو قضية ما.....مهارة التخطيط / الإبداع.

هذه البنت ستذهب غدا إلى حديقة التسلية مع أمها التي قالت لها بأنه إذا كان الجو ماطرا فإنهما لن تذهبا لذا فهي تريد أن تعرف هل سيكون الجو جميلا يوم الرحلة غدا أم لا؟

كيف ستتأكد من ذلك؟

1- تسأل أمها ؟.

2- تتابع النشرة الجوية ؟

3- تنتظر حتى يأتي الغد لتعرف ذلك؟

الفقرة (25): وضع تصميم لبحث مسألة ما.....مهارة التخطيط / الإبداع

لدى زيارته لحديقة الحيوان، أُعجب هذا الطفل كثيرا بهذا الديناصور في المجسم، وقرر أن يجمع معلومات كثيرة عنه،ما هي أفضل الطرق لذلك-

1- يطلب من المعلمة أن تعطيه تلك المعلومات؟

2- يبحث في الكتب التي لديه؟

3- يطلب من أخيه أن يبحث له في الانترنت؟

4- سيفعل كل ذلك؟

الفقرة (26): وضع تصميم لبحث مسألة ما.....مهارة التخطيط / الإبداع

- كيف يعرف بائع الفواكه ماهي الفاكهة التي يُفضلها الناس أكثر من غيرها؟

الفقرة (27):ابتكار شيء/ منتج جديد.....مهارة الإنتاج / الإبداع

أنظر إلى الصورة التي أمامك، ثم احكي لي ماذا فعلته هذه الطفلة

الفقرة (28): ابتكار شيئ/ منتج جديد.....مهارة الانتاج / الإبداع

- لو كنت مخترعا صغيرا، ماذا كنت ستضيف لهذا الصحن حتى تجعله يُبرِّد لك الطعام قبل أن تتناوله

الملحق 8

أعمار عينة الصدق المحكّي (ن = 54)

	6.33	6.08	6	6.5	6.33	6.66	6.25	6.08	6.33	5
الهداية	6.33	6.41	6.08	6.5	6.16	6.16	6.33	6.16	5.92	
سنابل	4.75	4.92	6.25	4.84	6.41	6.66	4.92	4.75	6.58	5.92
	5.92	6.33	6.16	4.84	6.33	6.16	4.84	4.92	6.41	6.25
المجد	4.75	4.92	4.92	6.58						
الهداية	6,16	6,5	4,84	4,75	4,84	4,75	6,16	6,41	4,75	6,66
	4,92									
المتوسط	5.79									

الملحق 09

الدرجات المئينية للعينة المحكية على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة:

الروضة	الفرد	الدرجة على اختبار المصفوفات	الترتيب المئيني
شمس	01	16	25
	02	25	95
	03	28	95
	04	14	25
	05	17	50
	06	12	25
	07	18	75
	08	25	95
	09	19	50
	10	18	75
	11	27	95
	12	18	75
	13	21	75
	14	26	95
	15	29	95
	16	23	90
	17	13	25
	18	17	50
	19	13	25
الهداية	20	24	90
	21	23	90
	22	21	75
	23	24	90
	24	24	90
	25	23	90
	26	25	95
	27	17	50
	28	24	90
	29	16	50
	30	26	95
	31	19	75
	32	18	75
	33	18	75
	34	16	50

25	13	35	المجد
90	22	36	
50	15	37	
50	16	38	
75	18	39	
25	13	40	
25	12	41	
50	16	42	
50	15	43	
75	18	44	
75	18	45	**سنابل**
50	17	46	
75	19	47	
25	13	48	
50	16	49	
25	12	50	
25	13	51	
50	15	52	
75	18	53	
50	17	54	

الملحق 10

" مجريات الدورة التدريبية على استراتيجيات هيلدا تابا"

في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه

" فعالية استراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير لأطفال الروضة

من إعداد الأستاذة: ن. بن رابح.

مُخطط نشاط

" ألاحظ وأكتشف "

بطريقة

" هيلدا تابا "

الهدف من استراتيجيات هيلدا تابا هو تعليم الطفل التعميم

أو كيف يستخرج القاعدة العامة.

*** مقدمة :** معلومات عن الباحثة هيلدا تابا**:**

ملاحظات هامة:

- في الطريقة المعمول بها حاليا يقوم الطفل بتلقي المفهوم ثم يبدأ باستخراج الأمثلة على ذلك المفهوم.
- في طريقة هيلدا تابا يحدث العكس، الطفل يستخرج الأمثلة ليصل إلى المفهوم ثم يقوم بعملية التعميم

أهم ما تقوم به المربية هو مناقشة الاطفال (طرح الأسئلة تلو الأسئلة..)

- نبدأ بتحديد الهدف من الدرس.

مثال: الموضوع " وسائل الاتصال "

الهدف : التعميم المطلوب

وسائل الاتصال مختلفة، كلها تعمل لتنقل لنا المعلومات رغم بُعد المسافة أو الزمن.

يتم سؤال الطفل بصورة متكررة حتى يصل إلى هذا الهدف.

تعمل الأسئلة على تنبيه الطفل إلى الفرق الموجودة بين وسائل الاتصال التي أمامه ووظيفتها، وذلك في

- الشكل .....كيف هو؟ - الفائدة منه....ماذا نفعل به؟ - كيف نستخدمه؟....ماذا نفعل به؟

ومن أجل ذلك لدينا ثلاث مراحل (**استراتيجيات هيلدا تابا**):

أ- تشكيل المفهوم	ب - تفسير البيانات	ج - التنبُؤ و تطبيق المبادئ

أ- تشكيل المفهوم :

ويمر بالمراحل التالية

- تعداد الملاحظات.

- وضع المعدودات في قوائم. - وضع القوائم في فئات .

وبعد هذه المرحلة نستخدم **الجدول الإسترجاعي** (الذي تم تحضيره) لإلصاق الصور عليه.

ب - تفسير البيانات: من خلال

1- تحديد العلاقات بين الفئات. 2 - شرح تلك العلاقات 3 - الوصول إلى استدلالات.

ج- تطبيق المبادئ: بما يلي

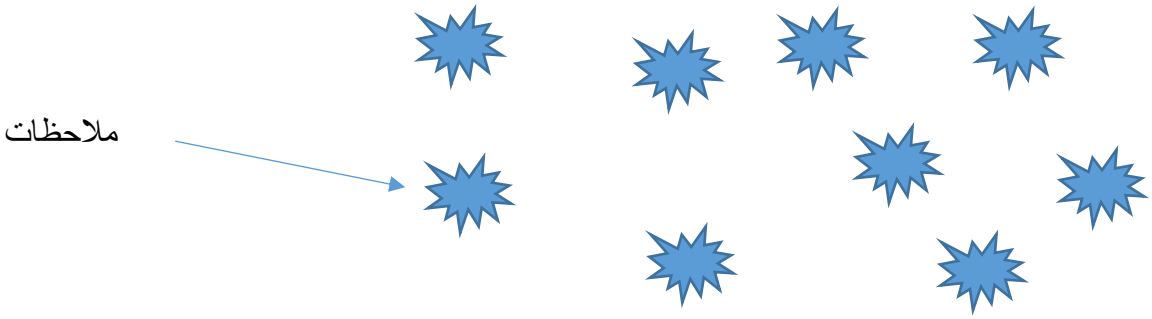
- وضع فرضيات وتنبؤات (ممكن يكون .....إذا كان.....؟)

- شرح ودعم التنبؤات (يكون بسبب.....).

- نقل التنبؤات الى مواضيع أخرى.

توضيح الخطوات السابقة.

أ- 1: <u>تعداد الملاحظات</u> : تسأل المعلمة : ماذا رأيتم؟ ماذا سمعتم؟ ماذا لدينا يا أطفال؟



- تُسجِل المعلمة الملاحظات التي يُعطيها الأطفال على الصبُّورة بشكل متفرق (عشوائي).

أ-2- <u>وضع المعدودات في قوائم</u> : بناءا على **التشابه بينها**

أ- 3- تسمية القوائم . يبدأ بالسؤال : كيف نُسمي هذه المجموعة يا أطفال؟

بعدها يتم الانتقال إلى **الجدول الاسترجاعي**، والذي هو عبارة عن لوحة بوليستر مُقوى، ليتم إلصاق الصور بالدبابيس عليها، ولضرورة هذه الخطوة يُمكن للمعلمة أن تُشرك بعض الأطفال – تجعلهم يُشاركون بالتناوب ، ليس في نفس الحصة ولكن بين الحصص- مثال عن جدول استرجاعي: الدرس السابق " وسائل الاتصال "

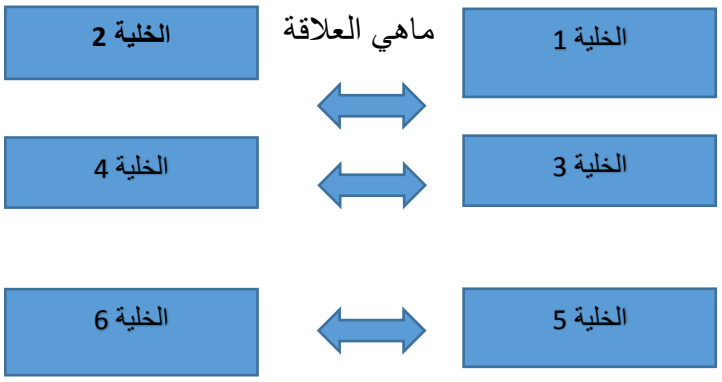
المعيار / القائمة	الشكل الخارجي	ماذا نفعل به؟ / ماذا يُعطينا؟	كيف نستعمله؟
أجهزة	مُربع.... 1 مستطيل....	أخبار... 3 العاب..	بالشّحن ... 5 نضغط على الزر....
وسائل ورقية. كُتب، مجلات، قصص....	مربع... مستطيل.. 2 سميكة، متوسطة السُمك...	دروس... 4 معلومات....	تقليب الصفحات.... 6

خلية

وفي كل خلية يتم الحصول على تعميم معين بمساعدة المُعلمة، وبعد حصر كل التعميمات في كامل خلايا الجدول تنتهي مرحلة تشكيل المفهوم (التي يكون الطفل فيها قد استخدم عددا من عمليات التحليل).

ب - تفسير البيانات / تحديد العلاقات بين الفئات: وفي هذه المرحلة يقوم الطفل بالمقارنة بين التعميمات الموجودة في الخلايا السابقة.

ويكون سؤال المُعلمة لاستخراج ذلك ب: عندما ننظر إلى الخلية (تُسميها بالعامية) 1 والخلية 2 ماذا نُلاحظ ؟ أو تقول: ما أوجه الشبه الموجودة؟



ب- 1- شرح العلاقات السابقة:

عندما يُقدم الطفل أفكاره، تسأله المُعلمة من جديد لماذا قُلت ذلك...؟

كيف عرفت ...؟ ماذا رأيت في الجدول حتى قُلت ذلك....؟

ب-2- الوصول الى استدلالات: هنا الطفل يستدل بما لديه من معلومات وخبرات سابقة على ما قدَّمه من شرح للعلاقات في المرحلة السابقة، وهُنا يُمكن للمعلمة مساعدته بتذكيره بامور معينة قام بها في القسم مثلاً ...

ج- تطبيق المبادئ(وضع فرضيات وتنبؤات): في هذه المرحلة تقدم المعلمة فرضيات ما، مثل (ما الذي يحدث إذا .....؟) يعني تعمل على جعل الأطفل يتخيلون أمورا قد تقع أو **يتنبؤن** – دائما في نفس السياق- وتُسجل إجاباتهم على السبورة.

ج-1- شرح ودعم التنبؤات: ثم تُعاود سؤالهم (لماذا قُلتم ذلك.....؟) لدفع الأطفال إلى تبرير إجاباتهم والدفاع عن آرائهم.

وبعدها تعمل على إستخراج تعميم ما وكتابته على الصبورة (حبذا لو كان ذلك مع الأطفال، وإلا فيُمكنها كتابته بنفسها وقراءته عليهم)

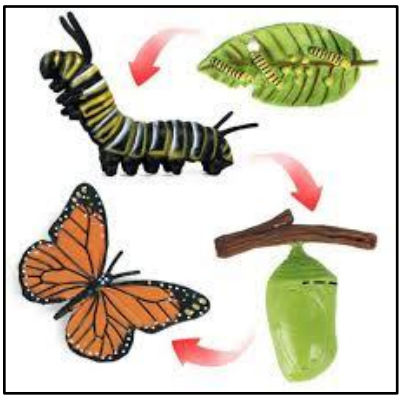
ج-2- تطبيق المبادئ/ نقل التنبؤات الى مواضيع أخرى. أما في هذه المرحلة فتقوم المعلمة بتوسيع المجال للطفل حتى يُعمِّم الفكرة التي حصل عليها إلى مجالات أخرى/ أو اماكن أخرى.....وهذا هو الهدف الذي انطلقت منه في البداية وتبدأ بسؤال " ماذا لو؟؟؟ "

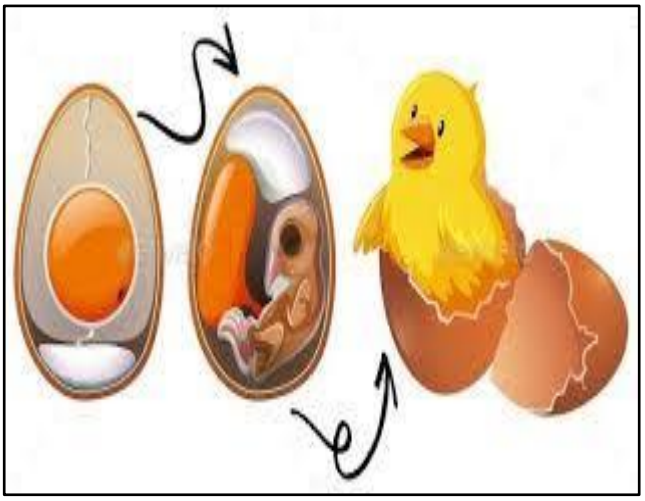
وسائل الاتصال مختلفة، كلها تعمل لتنقل لنا المعلومات رغم بُعد المسافة أو الزمن.

- **تنبيه: قد تجد المعلمة عدم تجاوب مع الأطفال في الحصة الأولى نظرا لعدم تعوُّدِهم على مثل هذه الطريقة، المطلوب أن تستمر على الطريقة وتجعلهم يُركزون معها دائما.**

الملحق 11

" نماذج عن صور مواضيع البرنامج التعليمي وفق استراتيجيات هيلدا تابا "





الملحق 12

بيانات المُساعدات من دورة الأمل 08

المربية	المستوى التعليمي	السن	معدل التخرج
ب. سارة	الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة	25 سنة	20/18.80
ب. هجيرة	أولى جامعي تسيير واقتصاد	30 سنة	20/18
ش. نوال	ثالثة ثانوي آداب	51 سنة	20/18.92
م. ليندة	آداب وفلسفة	41 سنة	20/18.75
ب. سامية	DEUA إدارة تكنولوجيا المعلومات	41 سنة	20/16

الملحق 13

نموذج لتوزيع العينة على كل مُساعدة في القياس البعدي

المُساعدة: ش. نوال

الاسم واللقب	الاجابة	النقطة
روضة " شمس"/ 2021/06/06		
سيرين .ج		
إسحاق . س		
ماريا . س		
روضة " سنابل "/		
أسيل . ر		
فرح .ح		
روضة " المجد " /		
إياد . ب		
سناء . ص		
محمد . إ		
روضة " الهداية"		
صفوة .ب		

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فعالية إستراتيجيات هيلدا تابا لتعليم مهارات التفكير لاطفال الروضة في سن (5- 6) سنوات، المُسجلين في كل من روضة الهداية، سنابل، المجد و شمس، التابعة لجمعيتي الزهور والبشائر بولاية وهران للسنة 2020/ 2021، تم إختيارهم بطريقة عشوائية كعينة تجريبية، ضمت 61 طفلا (31 أنثى) و(30 ذكر) والذين خضعوا في القياس القبلي لإختبار مهارات التفكير العليا المُصور للأطفال- من إعداد الباحثة – ثم للبرنامج التعليمي المُعد وفق استراتيجيات هيلدا تابا- من إعداد الباحثة كذلك- ثم للقياس البعدي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير العُليا لدى أفراد العينة قبل وبعد البرنامج التعليمي، مع تحقق هذه الفعالية في كل من التحليل والإبداع وإنتفائها في التقويم وعدم دلالتها بناءاً على متغير الجنس.

Résumé

Cette étude avait pour but d'investiguer sur l'efficacité des stratégies de Hilda Taba pour enseigner les haute capacités de réflexion chez les enfants de la maternelle, inscris a El Hidaya, Sanabel, El Majd et Chams, affiliées aux associations EZOUHOUR et AL BACHAIR dans la wilaya d'Oran pour l'année 2020/2021, qui ont été choisies comme terrain d'étude. L'échantillon se composait de 61 enfants (31 filles) et (30 garçons), sur lesquels on a appliqué le test des hautes compétences de réflexion conçue pour les enfants IHTS- test – élaboré par la doctorante en prétest, puis le programme éducatif conçus selon les stratégies de Hilda Taba, puis un posttest. Les résultats ont prouvé une différence signifiante avant et après le programme éducatif, cette efficacité été atteinte à la fois dans l'analyse et la créativité, mais absente dans l'évaluation, avec non signification entre les deux sexes.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of Hilda Taba's strategies for teaching high tthinking skills in kindergarten children, enrolled in El Hidaya, Sanabel, El Majd and Chams, affiliated to the EZOUHOUR and AL BACHAIR associations, in the wilaya of Oran for the year 2020/2021, which were chosen as a field of the study. The experimental sample consisted of 61 children (31 girls) and (30 boys), on whom we applied the test of high thinking skills designed for children - IHTS - developed by the doctoral student at the pretest, then the educational program designed according to Hilda Taba's strategies, then a posttest. The results showed a significant difference before and after the educational program, this efficiency was achieved in both analysis and creativity, but absent in evaluation, with none significance at sex.