

استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية
وأثرها على أبعاد الذكاء الفعال عند طلاب وطالبات
المرحلة الثانوية بمدينة أبها

إعداد

أ.د/ منى حسن بدوي	أ/ غادة محمد عبدالله ال زياد	أ.د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي	باحث دكتوراه	أستاذ علم النفس التربوي
	بقسم علم النفس التربوي	
	كلية الدراسات العليا للتربية	
	جامعة القاهرة	

استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية وأثرها على أبعاد الذكاء الفعال عند طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها*

أ.د/منى حسن بدوي وأ/ غادة محمد عبدالله ال زياد وأ.د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم

مقدمة:

في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين وفي إطار علم النفس المعرفي ظهرت العديد من الدراسات التي تبحث في كيفية تعلم الطلاب، ومنها دراسات كيفية وأخرى سيكومترية، أدت إلى ظهور مسميات أو مفاهيم متعددة، كاستراتيجيات التعلم العميقة، واستراتيجيات التعلم السطحية.

والتعلم الآن لم يعد عملية سلبية موجهة خارجياً، بل هو عملية فعالة ونشطة وبناءة وموجهة ذاتياً، حيث يبنى المتعلم من خلالها تمثيلات وتصورات داخلية للمعرفة، تشكل تفسيراً شخصياً لخبرات تعلمه، وتتغير هذه التصورات باستمرار على أساس المعاني التي يربطها المتعلم بخبراته. وقد ركزت معظم الدراسات والبحوث السابقة حول إستراتيجيات التعلم على كل من إستراتيجيات المعالجة المعرفية والدافعية؛ أي على المكونين "المعرفي-الوجداني".

وحديثاً مع بداية النصف الثاني من العقد الأخير من القرن العشرين اهتم الباحثون بدور استراتيجيات التعلم العميقة والسطحية في بحث عمليات تعلم الطلاب بهدف إثراء وتوسيع المفاهيم الخاصة بإستراتيجيات وأساليب التعلم، مما أدى إلى التمييز بين ثلاثة أنواع لأنشطة تعلم الطلاب وهي أنشطة تعلم معرفية، وأخرى وجدانية، وثالثة ما وراء معرفية أو أنشطة التنظيم.

وتعددت مسميات استراتيجيات التعلم وذلك بتعدد الأطر النظرية للباحثين، وباختلاف طبيعة البحوث كونها بحوث كيفية، تعتمد على تحليل بروتوكولات الأداء للمفحوصين، أو بحوث سيكومترية تعتمد على الأدوات والمقاييس، ويقتصر العرض التالي على بعض من البحوث السيكومترية، فقد حدد شمك (Schmeck, 1989, 76-78) أربع استراتيجيات للتعلم، هي: العمليات العميقة، وعمليات الدراسة المنظمة، وعمليات حفظ أو تذكر الحقيقة، والعمليات الموسعة أو التفصيلية Elaborative. بينما حدد بيجز (Biggs, 1978) ثلاث استراتيجيات للدراسة، هي: العميقة، والسطحية، والتحصيلية.

* بحث استكمالاً لمتطلبات الحصول علي درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي

كما أوضح (Biggs, 1978) أن كل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم، تتكون من دافع، وإستراتيجية؛ وأن إستراتيجية الفرد تتحدد في ضوء الدافع، لذلك حدد ثلاثة دوافع ترتبط بثلاث إستراتيجيات، وهي:

■ دافع داخلي يتمثل في الرغبة أو الميل للدراسة، والكفاءة في المقررات الدراسية0 تقابله إستراتيجية عميقة تتمثل في القراءة المتعمقة والتي ترتبط داخليا بالمعرفة السابقة، ينتج عنها "إستراتيجية التعلم العميقة".

■ دافع خارجي يتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح في مقابل الخوف من الفشل0 تقابله إستراتيجية سطحية تتمثل في إعادة الإنتاجية للهدف ولما تم تعلمه، يتولد عنهما "إستراتيجية التعلم السطحية".

■ دافع تحصيلي ويتمثل في الكفاءة وتنظيم الأنا للحصول على درجات مرتفعة والوصول إلى الصفوف العليا، تقابله إستراتيجية تحصيلية، حيث التركيز على التنظيم والمداومة على القراءة، والالتزام بالوقت المحدد، يتولد عنهما "إستراتيجية التعلم التحصيلية".

مما تجدر الإشارة إليه أن إستراتيجية التعلم العميقة تتضمن إستراتيجية تهدف إلى تعظيم عملية الفهم، والتركيز أو البحث عن المعنى لإتقان المهمة، بينما إستراتيجية التعلم السطحية تتضمن إستراتيجية حفظ وتذكر الحقائق والأفكار الأساسية منفصلة بدون فهم، حيث يكون التركيز على التعلم الصم؛ في حين تكون الإستراتيجية لعمليات الدراسة التحصيلية قائمة على أساس تعزيز الأنا الذي يؤدي إلى الإنجاز والحصول على درجات عالية من خلال تنظيم الوقت، ومكان الدراسة، واستخدام مهارات الدراسة والاستذكار بفعالية.

وينظر إلى أنشطة التعلم على أنها أنشطة التفكير التي يوظفها الأفراد بهدف التعلم، وتستخدم إستراتيجيات التعلم بصفة خاصة مجموعات من أنشطة التعلم التي يوظفها الطلاب والتي يتوقف عليها جودة ونوعية نواتج التعلم؛ لذلك ينبغي أن يكون التدريس موجهًا نحو تشجيع الطلاب على استخدام أنشطة تعلم عالية الجودة (فيرمونت، 1996). (Vermunt, 1996).

ويشير (بوشنر: 1996) (Bochner, 1996) إلى أنه علي الرغم من عدم وجود فروق في الذكاء والقدرات الخاصة والخبرة السابقة لدى البعض من الأفراد، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في الطرق أو الإستراتيجيات التي يستخدمونها في تناول المعلومات ومعالجتها أثناء التعلم، أو الدراسة. لذلك أجريت دراسات سيكومترية عديدة اهتمت بتصميم الأدوات والمقاييس؛ لقياس المفاهيم التي تعبر عن طرق

الفرد أو إستراتيجياته في تناول المعلومات وتجهيزها أثناء عملية التعلم أو الدراسة داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وكان من أبرز هذه المقاييس وأكثرها شيوعاً ما يلي:

- **قائمة مداخل الدراسة** (Approaches to Studying Inventory) (ASI) من إعداد "إنتوستل" و"رامسدين" (Entwistle & Ramsden, 1983, 228-233) التي تهدف إلى قياس ثلاثة توجهات للدراسة؛ هي:
 - أ - **توجه المعنى** Meaning Orientation الذي يتضمن: المدخل العميق، وترابط الأفكار، واستخدام الأدلة والبراهين، والدافعية الداخلية.
 - ب - **توجه إعادة الإنتاجية** Reproduction orientation ويتضمن: المدخل السطحي، والالتزام بحدود المنهج، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية.
 - ج - **توجه التحصيل** Achieving orientation ويتضمن: المدخل الإستراتيجي، وطرق الدراسة غير المنظمة، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة، دافعية التحصيل.

كما أن الذكاء الفعال وهو ذكاء يتحقق فيه شرطان: تتبع أساليب ومنهجية سليمة بشكل معقول، واستخدام أفضل المعلومات المتوفرة من حيث دقتها وكفايتها. وهذا النوع من التفكير يتطلب التدريب كأساس لفهم الأساليب من جهة، وتطوير المهارات من جهة أخرى، وإلى جانب ذلك يجب أن يتوافر فيه عدد من التوجهات الشخصية التي يمكن تطويرها بالتدريب لتدعيم برنامج تعليم الذكاء الفعال، وأهم هذه التوجهات الآتي:

■ الميل لتحديد الموضوع أو المشكلة.	■ الحرص على متابعة الاطلاع الجيد.
■ استخدام مصادر موثوقة للمعلومات.	■ البحث عن عدة بدائل.
■ البحث عن الأسباب وعرضها.	■

- المراجعة المتأنية لوجهات النظر المختلفة.
 - الانفتاح على الأفكار والمدخلات الجديدة.
 - الاستعداد لتعديل الموقف.
 - إصدار الأحكام عند توافر المعطيات والأدلة.
- وينعكس الذكاء الفعال على:** الإتقان من خلال المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك، والتروي ويمثل مقاومة الاندفاع والاستماع للآخرين وأخذ مشورتهم وخبراتهم الماضية، والتفاؤل ويظهر بالنظرة المتفائلة والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة، والتعامل الفعال مع الذات ويكمن في عدم فقدان

روح الفكاهة حتى في المواقف الجادة، والتعامل الفعال مع الآخرين ويظهر من خلال لاستماع للطرف الآخر في العلاقات الاجتماعية.

ودراسات (Entwistle & Ramsden, 1983, 46)، (Biggs, 1987)، (Entwistle & Tait, H., 1990)، (Trigwell & Prosser, 1991)، و (Sadler, 2001)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عمليات إستراتيجية التعلم العميقة، والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين إستراتيجية التعلم السطحية، والتحصيل الدراسي. كما أشارت نتائج دراسة (محمود عوض الله، 1988) إلى أن الطلاب الذين يتبنون الإستراتيجية العميقة (توجه المعنى) هم أفضل تحصيلاً من الطلاب ذوي الإستراتيجية السطحية أو المدخل المتنوع، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجية التعلم العميقة، والتحصيل الدراسي.

وستتناول الباحثة أبعاد الذكاء الفعال الخمسة التالية:

1. **الإتيقان:** والذي ينعكس من خلال المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك.
 2. **التروي:** والذي يتمثل في مقاومة الاندفاع والاستماع للآخرين وأخذ مشورتهم وخبراتهم الماضية.
 3. **التفاؤل:** والذي يظهر بالنظرة المتفائلة والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة.
 4. **التعامل الفعال مع الذات:** والذي يكمن في عدم فقدان روح الفكاهة حتى في المواقف الجادة.
 5. **التعامل الفعال مع الآخرين:** والذي يظهر من خلال لاستماع للطرف الآخر في العلاقات الاجتماعية.
- مشكلة الدراسة:**

يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما مدى تأثير التدريب على إستراتيجية التعلم العميقة والسطحية على الذكاء الفعال لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها؟
- أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لمتغيرين في مجال علم النفس المعرفي علي درجة عالية من التداخل استراتيجيات التعلم العميقة، السطحية، والبحث لمحاولة للوقوف علي حجم تأثيرها على الذكاء الفعال.

أهداف الدراسة:

تسعى الباحثة لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن تأثير التدريب على إستراتيجية التعلم العميقة والسطحية على الذكاء الفعال لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

فروض الدراسة:

1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في مقياس الذكاء".
2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات الدرجات بعد تطبيق اختبار الذكاء".

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التعلم العميقة deep learning strategies:

تظهر من خلال قيام الفرد بالبحث عن المعنى، وتحديد المبادئ والأفكار، وربط المعلومات الجديدة بالخبرة السابقة، واستخدام الأدلة والبراهين أثناء التفسير والمناقشة وتكون دافعيته داخلية (محمد غنيم، 1999).

إستراتيجية التعلم السطحي surface learning strategies:

تظهر من خلال قيام الفرد بحفظ الحقائق منفصلة عن بعضها وتذكرها مع الالتزام بالمحتوى الدراسي، مع تقديم ملخصات لوصف ما يطلب منه، مع عدم القدرة على فهم المعنى فهماً كاملاً، وتكون دافعيته خارجية للحصول على وظيفة مناسبة (محمد غنيم، 1999).

الذكاء الانفعالي: Emotional intelligence

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه "قدرة الفرد علي الانتباه والإدراك الجيد لانفعالاته، ومشاعره الذاتية، وإدارة تلك المشاعر والانفعالات، وكذلك قدرته علي إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها والتأثير فيها". ويشمل الذكاء الانفعالي في ضوء التعريف السابق أربعة أبعاد، هي: الوعي بالذات، التعاطف مع الآخرين، إدارة الانفعالات، المهارات الاجتماعية.

1-الوعي بالذات: Self - awareness

ويعني قدرة الفرد علي الانتباه والإدراك الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية وكيفية تأثيرها على سلوكه.

2-التعاطف مع الآخرين Empathy:

هو القدرة علي الإحساس بمشاعر الآخرين، وفهمها والتوحد معهم انفعالياً، وقراءة الرسائل غير اللفظية لانفعالاتهم.

3- إدارة الانفعالات: Emotions Management

ويعنى القدرة علي توجيه الانفعالات والتعبير عن الانفعالات السلبية (الضيق - الغضب - الحزن) بطريقة مقبولة وإيجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر للآخرين أثناء التفاعل معهم.

4- المهارات الاجتماعية: Social skills

ويعنى القدرة علي إدراك أفكار ودوافع وانفعالات الآخرين، وكسبهم والتأثير الإيجابي في انفعالاتهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مقدمة

يرجع مصطلح الذكاء Intelligence في اللغات الأوروبية إلي الفيلسوف الروماني شيشرون Ciciron من أكثر من ألف عام أما في العصور الحديثة فيرجع الفضل إلي جالتون وهريزيت سبنسر H.sponcer في طرح المصطلح للاستخدام العام. (أحمد عبد الخالق، 1991، ص 311)

والذكاء تكوين فرضي ليس له وجود مادي. مثله في ذلك مثل الكهرباء والحرارة والمغناطيسية، ولذلك فقد اختلف علماء النفس في تعريفه، ومن ثم فقد تعددت واختلفت تعاريف الذكاء من عالم لآخر حسب مفهومه لطبيعة ومكونات الذكاء والعوامل التي تؤثر فيه. (أحسان الاغا، 1998، ص 271)

وكذلك نجد أن الذكاء كلمة مجردة لا يشير إلي شئ مادي أو ملموس يمتلكه الشخص الذكي. بل هي كلمة أو مفهوم نصف به السلوك والتصرفات التي تصدر عن الفرد. (محمد فرغلي، 1984، ص 13)

وقد تناول الباحثون تعريف الذكاء من منظورات عديدة تتناول الباحثة بعضاً منها في الميادين المختلفة، ثم بعض تعريفات علماء النفس الذين أشاروا لأبعاد الذكاء الانفعالي أو الفعال من خلال تعريفهم لمفهوم الذكاء العام. ثم أخيراً محاولات العلماء لتعريف مفهوم الذكاء الانفعالي ثم مدى التباين بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي.

أولاً- مفاهيم الذكاء في الميادين المختلفة:

■ المفهوم الفلسفي للذكاء:

تناول الفلاسفة مفهوم الذكاء قبل تناول علماء النفس له، وكان منهجهم في ذلك هو منهج التأمل العقلي أو الاستبطان. وترجع أول محاولة لتناول النشاط العقلي بالتحليل إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون؛ حيث قسم قوى العقل ونشاطه إلى ثلاثة مظاهر رئيسة تتمثل في "الإدراك" الذي يؤكد الناحية المعرفية لهذا النشاط، و"الانفعال" الذي يؤكد الناحية العاطفية، و"النزوع" الذي يؤكد الفعل أو الرغبة في الفعل والأداء. ومن منظور الفلسفة اليونانية يرى "أرسطو" أن الذكاء استعداد عقلي فطري موجود في النفس بالقوة يتحول إلى وجود بالفعل عن طريق التعلم والخبرة. ومن منظور الفلسفة التجريبية يرى "جون لوك" و"ديفيد هيوم" أن العقل الإنساني صفحة بيضاء خالية من كل معرفة كما أن كل معارف الإنسان مكتسبة عن طريق الخبرة، وينقل الإحساس صور المحسوسات إلى الذهن، كما أن قانون ترابط المعنى أو تداعي المعاني هو أساس الترابط بين هذه الخبرات. (حسني الجبالي، 1997، 39)

■ المعنى النفسي للذكاء:

رغم الاستخدام الواسع لكلمة ذكاء فإنه لا يوجد اتفاق تام على معنى مصطلح الذكاء كمصطلح نفسي. ويناقش السيكولوجيين ما إذا كان ينبغي تعريف الذكاء باعتباره قدرة معرفية موروثة، أم باعتباره مستوى محصل من السلوك الذكي، أم باعتباره خاصية نسبية مثل الجمال. ويتفق المتخصصون في دراسة الذكاء على أن الذكاء ليس شيئاً ملموساً يمتلكه الشخص.

كما يتفق عدد كبير منهم أيضاً على أن كل الموضوعات التي يطلق عليها اسم أشكال أو صور المعرفة من "المرتبة العليا Higher Order" من قبيل: تكوين المفاهيم، والاستدلال، وحل المشكلة، والإبداع، مثلها مثل الإدراك والتعلم والتذكر تتصل اتصالاً وثيقاً بالذكاء الإنساني.

ويشير مايزر (Myers, 1995, 370) إلى أن الذكاء بهذا المعنى هو مصطلح يميل إلى توضيح لماذا يؤدي بعض الناس بشكل أفضل من الآخرين في مهام معرفية محددة. وقد زخر ميدان علم النفس بتعريفات لا حصر لها للذكاء. وفي محاولة مبكرة للخروج بتعريف يمثل ما اتفق عليه الخبراء أجرى محررو مجلة علم النفس التربوي الأمريكية (1921) دراسة أسفرت عن اتفاق الخبراء - رغم اختلافاتهم- في قضيتين هما:

- الذكاء هو القدرة على التعلم من الخبرة السابقة: بمعنى أن الأذكاء قد يقعون في الخطأ ولكنهم يتعلمون من أخطائهم، ولا يكررون نفس الخطأ.

• الذكاء هو القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة: بمعنى أن الذكاء يتجاوز مجرد الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات المدرسية ليشمل إدارة الحياة بوجه عام.

ومن ثم تتعلق تعريفات الخبراء للذكاء بروح النجاح. وهو الأمر الذي لم تراعه أغلب مقاييس الذكاء. (Sternberg, 1997a, 91:92)

كما خلص "سترنبرج" Sternberg (1982) إلى أن معظم الخبراء يرون أن الذكاء هو سلوك تكيفي موجه نحو هدف، وأضاف إستس (1982) أن هذا السلوك يتصف عادة ببعض عناصر حل المشكلة وتوجيه بعض العمليات والإجراءات المعرفية. (Myers, 1995, 371) (أحمد يحيى الزق، 2006، 99)

ووفقاً "لجاردنر" (Gardner, 1983, 20) يعرف الذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات أو تقديم إنتاج جديد ذي قيمة في واحد أو أكثر من المجالات الثقافية بكفاءة ومن ثم تشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي.

وفي ضوء تعريف "جاردنر" تعتبر الذكاءات هي اللغات التي يتحدثها كل الناس وتتأثر في بعض أجزائها بالثقافات التي يولد فيها الفرد كما أنها استراتيجيات للتعلم، وحل المشكلات، والإبداع عبر الحياة.

وتأسيساً على ماسبق من تعريفات متعددة الرؤى للذكاء استنتجت الباحثة أنها مهما اختلفت في مقاصدها، إلا أنها تؤكد على مايلي:

- التكيف والتوافق الذي يقوم به الفرد بفضل ما لديه من قدرات عقلية.
- أنه يمثل القدرات العقلية التي تمكن الفرد من التعلم وتذكر المعلومات واستخدامها بطريقة ملائمة وهادفة، والتي تساعد على أن يفكر تفكيراً منطقياً، وينجز المهام المختلفة على نحو كفاء ويبدع فيها، ويتمكن من التكيف مع البيئة، واكتساب خبرات جديدة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، والتوصل الي استبصارات وحلول ملائمة للمشكلات المختلفة التي قد تواجهه.
- النظرة التقليدية للذكاء والاختبارات التي تم تصميمها لتقييمه محدودة جداً في منظورها؛ لأن الأداء البشري معقد ومتنوع بدرجة كبيرة يتعذر الإلمام بها من هذا المنظور الأحادي، فنجد أنه عاجز عن إظهار مواهب معينة وميول خاصة لا تختبر جيداً من خلال هذه المقاييس.
- معظم التعريفات حددت أن درجات النجاح في المدرسة كثيراً ما اتخذت أساساً للحكم علي صدق اختبارات الذكاء، مما يجعل الذكاء قاصراً علي مجال واحد

من مجالات النشاط الإنساني، كما أن مثل هذه التعريفات توحد بين الذكاء والاستعداد الدراسي.

وفي ضوء ذلك يتضح للباحث انه لا يوجد هناك اتفاق تام بين علماء النفس علي تعريف جامع مانع للذكاء وأن تعريفات الذكاء في غالبيتها تعريفات قاصرة تقصر الذكاء على قدرات وجوانب محددة.

ثانياً- المعني الاجتماعي للذكاء (الذكاء الفعال):

إن الذكاء له علاقة رئيسة بمدي نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وذلك لأن الفرد لا يحيا في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به، ولذا فإن بعض العلماء يميلون في تحديدهم لمفهوم الذكاء إلي إبراز الناحية الاجتماعية.

وقد قدم ثورنديك Thorndike مفهوم الذكاء الاجتماعي علي أنه القدرة علي التعامل بفاعلية مع الآخرين، ويتضمن القدرة علي فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية.

وأكد ثورنديك هذا المفهوم الاجتماعي في تقسيمه الثلاثي للذكاء: الذكاء الميكانيكي، الذكاء المعنوي، والذكاء الاجتماعي.

والسلوك البشري سلوك معقد ومتعدد ومتغير بتغير المواقف، لذا تعددت التعريفات نتيجة لتنوع النشاط البشري وجميعها تتمثل في الوصف اللفظي لمظاهر السلوك الذكي. (أحمد زكي صالح، 1988، ص 533)

وهناك عدة تعريفات سيكولوجية للذكاء تضمنت بعض أبعاد الذكاء الفعال الانفعالي ويمكن تصنيف المعاني التي تدور حولها إلى الفئات الثلاثة التالية:

(1) القدرة علي التكيف أو التوافق مع البيئة:

ويتضمن ذلك القدرة على مواجهة المواقف الجديدة بالاستجابات الجديدة الملائمة لحلمها، ولتحقيق توافق الكائن الحي مع بيئته بما يحقق دوافعه ويوصله إلى أهدافه. (محمد فرعلي فراج، 1984، ص 64)

ومن أمثلة هذه التعريفات:

أ- تعريف بينتر Pintiner: بأن الذكاء هو "قدرة الفرد علي التوافق بنجاح للعلاقات الجديدة في الحياة"

ب- تعريف شترن Stern: بأن الذكاء مقدرة عامة للفرد يكيف بها تفكيره عن قصد وفقاً لما يستجد عليه من مطالب، أو هو القدرة العامة على التكيف عقلياً طبقاً لمشاكل الحياة.

ج- تعريف جود أنف Goode nough: بأن الذكاء هو القدرة علي الإفادة من الخبرة للتوافق مع المواقف الجديدة.

(عبد الهادي السيد وفاروق السيد، 2000، ص41)

د- تعريف ود ور Wood ware: بأنه القدرة علي كسب الخبرات.

هـ- تعريف كروز Cruze: بأنه القدرة علي التوافق الملائم للمواقف الجديدة المختلفة.

و- تعريف كلارك Clark: أن الذكاء هو تمكين الفرد من أن يكيف نفسه مع بيئته.

ز- ويعرفه كولمن Collmen: بأنه القدرة علي تعلم التكيف للبيئة
(أحمد عبد الخالق، 1991، ص311)

(2) القدرة علي التعلم:

فكلما زاد ذكاء الكائن الحي أو الشخص كلما زادت قدرته على التعلم أو زادت سرعته في التعلم. (محمد فرغلي فرج، 1984، ص 64)

ومن أمثله هذه التعريفات:

أ- تعريف كالفن Colvin بأنه القدرة علي التعلم.
ب- تعريف دبربورن Dearborn بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها.

ج- تعريف جود انف Goode nough بأنه القدرة على الإفادة من الخبرة.

د- تعريف أدوارد Edwarde تغيير الأداء. (أحمد زكي صالح، 1988، ص 534)

(3) القدرة علي التفكير المجرد:

أي القدرة علي تناول الرموز تتاولاً ماهراً، وما دامت هذه الأمور تمثل العالم الخارجي، فإن المهارة في تناولها تزيد من مهارة الشخص في التعامل مع العالم الخارجي. (محمد فرغلي فرج، 1984، ص65)

وخير مثال لذلك:

محاولة الرائد الفريد بينه Bient الذي ذهب إلي أن الذكاء هو القدرة علي الحكم السليم، الفهم الجديد، والعقل الجيد، وهو يشمل أربعة عناصر رئيسية.

1- توحيد الفكرة في اتجاه معين، والاستمرار في هذه الاتجاه.

2- الفهم. 3- الابتكار. 4- نقد الأفكار ووزن قيمتها.

أو هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، بمعنى قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها وقياس هذا الحل ونقده وتعديله.

تعريف تيرمان Termen: بأن الذكاء هو القدرة علي التفكير المجرد.

تعريف سبيرمان Spearman: الذكاء هو القدرة علي أدراك العلاقات، وخاصة العلاقات الصعبة أو الخفية وكذلك القدرة علي إدراك المتعلقات.

يعرفه ببرت Burt: بأنه القدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة، ويقصد بالقدرة العقلية بأنه لا يتأثر بالنواحي الجسمية، ويقصد بالقدرة المعرفية أنه يعمل في النواحي الإدراكية ولا يتأثر بالحالات المزاجية أو الخلفية، ومعني أنه قدره عامة، أي أنه يظهر في جميع سلوك الفرد وتصرفاته.

(عبد الهادي السيد وفاروق السيد عثمان، 2000، ص41)

هذه المعاني المتعددة للذكاء تصوره لنا علي أنه وظيفة عامة تشمل علي أشكال متعددة ومتنوعة من السلوك. ونطلق علي هذه المظاهر المختلفة صفة الذكاء رغم تنوعها وتعددتها، والواقع أن الذكاء يشتمل علي كل هذه الأشياء. القدرة علي التكيف، والقدرة علي التعلم، والقدرة علي التفكير المجرد وغير ذلك من المظاهر.

1- وكل من يحاول تعريف الذكاء نجد أنه يحاول وضع تفسير له وليس شرح المفهوم بأكمله، فمنهم من يربط الذكاء بالبيئة، ومنهم من يربطه بالوراثة، إلي أن أصبح الذكاء يتداخل فيه عوامل كثيرة لا نستطيع فصلها عن بعضها حيث لكل منها أثره في ظهور الذكاء.

2- وقد حاول ستودارد Stodard: أن يجمع أهم مميزات الذكاء في مفهوم عام متعدد الأبعاد والمظاهر. وذلك عندما ذهب إلى تعريف الذكاء بأنه نشاط عقلي عام يتميز بالصعوبة، والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد، والتكيف الهادف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار، وتركيز الطاقة، ومقاومة الاندفاع العاطفي. أو هو القدرة العقلية التي تتضح فيها عوامل مثل القيمة الاجتماعية ومقاومة العوامل الانفعالية.

3- ورغم هذا التنوع في مظاهر الذكاء فهناك وجه شبه أساسي بينهما، أحد أوجه الشبه الأساسية هو أن السلوك الذكي سلوك هادف وأن كنا نلاحظ أنه ليس كل سلوك هادف يعتبر مظهراً للذكاء، فالأفعال المنعكسة والآلية قد تكون هادفة ولكنها ليست مظهراً للذكاء. (أحمد عبد الخالق، 1991، ص 311)

ولقد عرف وكسلر Wechsler الذكاء بعد أن جمع كل هذه المعاني والمظاهر حيث يُعرفه بأنه القدرة الإجمالية للفرد علي القيام بتصرفات هادفة والتفكير بطريقة عقلية والتعامل مع البيئة تعاملًا يتصف بالكفاءة.

وهي قدرة إجمالية لأنها تتكون من عناصر أو قدرات، ورغم أن هذه العناصر والقدرات ليست مستقلة أحداها عن الأخرى فإنها قابلة لأن تصنف حسب أنواعها المختلفة ولكن ينبغي أن نلاحظ أنه رغم القول بأن هناك عدة عناصر أو قدرات فإن ذلك لا يعني أن الذكاء مجرد مجموع هذه القدرات.

فالواقع أن السلوك الذكي دالة للطريقة التي تتفاعل بها القدرات العقلية مع بعضها ومع العوامل الأخرى اللاعقلية كالذوايق والانفعالات.

أي أن السلوك الذكي محصلة تفاعل عوامل متعددة، هذه العوامل أو القدرات المتعددة تسهم بمقادير مختلفة لحل الشخص لأي مشكلة بناء علي ما تتطلبه هذه المشكلة من قدرات مختلفة وبدرجات متفاوتة. (محمد فرغلي، 1984، ص 60: 61)

ومن خلال هذا التعريف يمكن أن يتضح التشابه بين تعريف الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي، ويعتبر مفهوم جاردنر Gardner للذكاء المتعدد امتداداً لمفهوم وكسلر عن الذكاء العام. (Bar-On, R., 1997, p. 4)

فالذكاء المعرفي والذي يتم قياسه بمقياس الذكاء الأكاديمي يحاول تحديد قدرات الفرد علي الفهم، والتعلم، والتذكر، والتفكير العقلاني، وحل المشكلات، لكن التحليل العملي أظهر أنه له ثلاث مكونات هي الدقة والسرعة والمثابرة.

أما مفهوم الذكاء الانفعالي والذي يقاس بواسطة مقياس الذكاء الانفعالي (Emotional Quotient Inventory) أو (EQ.I) يلفت النظر إلي مفهوم أكثر عمقاً للذكاء ويزيد من قدرتنا علي تقييم الذكاء بشكل عام، وفي نفس الوقت فهو يتكامل مع الذكاء العام.

ومن خلال استعراضنا لتعاريف الذكاء السابقة نلاحظ أنها تناولت بعض العناصر أو المفاهيم الهامة التي تدل علي مظاهر مختلفة لمفهوم الذكاء العام عن كونه ذكاء أكاديمي فقط وبعض هذه المظاهر تعتبر مكونات أو مهارات للذكاء الفعال أو الانفعالي.

ومن هذه المظاهر:

أ - إدراك العلاقات سبيرمان Spearman.

ب- توجيه السلوك والنقد الذاتي بينية Binet

- ج- إقامة علاقات جديدة في الحياة بينتر pinter، ودور Wood ware.
- د- مقاومة العوامل الانفعالية ستودارد Stodard.
- ز- الذكاء هو طريقة تفاعل القدرات العقلية مع العوامل اللاعقلية كالذواغ والانفعالات وكسلر Wechsler.
- ومن خلال ملاحظة هذه العناصر نلاحظ العلاقة بين تعريفات العلماء للذكاء العام وأبعاد الذكاء الانفعالي التي وردت في بعض تعريفات العلماء للذكاء العام على الرغم من عدم نشأة مفهوم الذكاء الانفعالي كعلم إلا أنه كانت هناك محاولات لتعرف مداخل المعرفة العامة للذكاء عن طريق ربطها بالانفعالات.
- كذلك فإن هناك تعريفات لمفهوم الذكاء العام وردت بها بعد أو أكثر من أبعاد الذكاء الانفعالي نذكر منها علي سبيل المثال:
- تعريف وليم جيمس 1890 James** للذكاء بأنه الشعور بالذات.
- تعريف ويدك 1947 Weedeck** للذكاء بأنه استبصار الشخص بدوافعه ومشاعره وكذلك إدراكه للآخرين.
- تعريف جيلفورد 1967 Gliford** للذكاء بأنه الوعي بالذات والوعي بالآخرين. (فؤاد أبو حطب، 1991، ص19)
- ولكن لن نقوم لهذه المفاهيم المتعددة قائمة إلا بعد أن نردها إلي المنهج التجريبي الإحصائي، لنعلم إذا كانت هذه المفاهيم أصدق وصفاً وأقرب تحديداً للذكاء، ولنكشف عن مفهوم الانفعالات داخل الذكاء لا بد من إخضاعه للبحث العلمي الموضوعي.
- وأوضح ماير وسالوفي وكارسو 2000 أن الذكاء الفعال له ثلاثة معان:
- المعنى الأول:** يتمشى مع روح العصر وأنه يعد بمثابة اتجاه ثقافي جديد أو حركة ثقافية جديدة، لأن الثقافة العالمية أصبحت معقدة وأنه لا يمكن أن يكون هناك تعبيراً أوحده للمفهوم، بل هناك العديد من التعبيرات المتداخلة تارة والمتعارضة تارة أخرى.
- المعنى الثاني:** هو المعنى الأكثر عمومية حيث ينظر للذكاء الانفعالي أنه مجموعة من السمات الشخصية التي يعتقد أنها تكون هامة وذات جدوى لنجاح الفرد في حياته مثل (المثابرة- الدافع لإنجاز- المهارات الاجتماعية) حيث أصبح ينظر إلي هذه السمات علي أنها تقع في إطار الذكاء الانفعالي.
- المعنى الثالث:** وهو يمثل المعنى المفضل من قبل العديد من العلماء والذي ينظر للذكاء الانفعالي علي أنه مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد والتي تساعده في عملية تجهيز معلوماته الوجدانية.

(Mayer J., Salovey, P. & Caruso, D., 2000, p. 111)

وبدراسة التعريفات التي تم رصدها للذكاء الفعال يمكن تمييزها إلى قسمين: أحدهما ينظر للذكاء الفعال علي أنه متغير شخصي في حد ذاته، والقسم الآخر ينظر لذلك المتغير في ضوء متربئاته وآثاره في السلوك الصادر عن الفرد. القسم الأول: وهو القسم الأكثر تحفظا في تعريفه للذكاء الانفعالي حيث يعرفه بأنه القدرة علي فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك.

حيث يعرف ماير وسالوفي Mayer & Salovey, 1993 الذكاء الانفعالي بأنه القدرة علي فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها للرفي بكل من الانفعال والتفكير وأن الذكاء الانفعالي يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيمها وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات.

(Mayer, J., & Salovey, p., 1993, pp. 433: 442)

ويشير ماير وسالوفي وآخرون (Salovey; et al., 1995) إلى أن مرتفعي الذكاء الانفعالي يحتمل أن يكون لديهم القدرة علي مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين.

(Mayer, H., Salovey, p. Goldman, S. & Palfia, T. 1995, p. 128)

القسم الثاني: وهو القسم الأكثر تحررا وشمولاً في تعريف الذكاء الانفعالي فيعرفه بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، ويعطي جولمان (Goleman, 1995) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي وتشمل الوعي بالذات Self-awareness، والتحكم في الاندفاعات Impulse control، والمثابرة Persistencse، والحماس Zeal، الدافعية الذاتية Self- motivation، والتقمص العاطفي Empathy، واللياقة الاجتماعية Social- fitness كما يشير بأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية.

ويري فاروق عثمان ومحمد عبد السميع أهمية تكامل كلا القسمين من تعريفات الذكاء الانفعالي، حيث إن القدرة علي مراقبة وفهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين ينبثق عنها مهارات واستراتيجيات سلوكية انفعالية واجتماعية تساعد علي ترقية الجانب العقلي والمهني للفرد.

(فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، 1998، ص 8: 9)

وقد حاول الكثير من العلماء وضع تعريف موحد للذكاء الانفعالي، لكنهم لم يجدوا تحديداً مقبولاً لمفهوم الذكاء الانفعالي، لأنه الشيء الذي يجتاز حياتنا، أنه مخاوفنا وغضبنا وحبنا واكتئابنا وقلقنا ومشاكلنا التي تقودنا يومياً لذا فقد وجدت تعريفات متعددة للذكاء الانفعالي تقودنا في مجملها إلى الإشارة للذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية تؤثر على تنوع المحتوى الانفعالي للأشخاص من حيث مدى ودقة فهمهم للمشاعر، وكيف أن الفهم الأكثر دقة للمشاعر يؤدي إلى مستوى أعلى لمواجهة المشكلات التي تعترض الحياة الانفعالية للفرد.

وبشكل أكثر دقة فإن الذكاء الانفعالي يتناول الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية والحياتية في الذكاء، تلك الجوانب تعد أكثر أهمية بالنسبة للحياة اليومية مقارنة بعناصر الذكاء المعرفي.

ويهتم الذكاء الانفعالي بفهم الفرد لنفسه وللآخرين وعلاقاته بالآخرين وتوافقه مع الظروف المحيطة به، وتلك العوامل من شأنها أن تزيد من قدرة الفرد على النجاح في الحياة.

وبشكل عام فإن الذكاء الانفعالي يقيس قدرة الفرد على التعامل مع المواقف اليومية والتوافق مع العالم الخارجي.

(Sternberg, R., Wagner, R., & Williams, W., 2000, p. 399)

فالذكاء الانفعالي يعني قدرة الفرد على تعرف مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، وتحفيز ذاته، وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال.

ويتضمن الذكاء الانفعالي خمس مكونات هي:

الوعي بالذات (معرفة الانفعالات الذاتية)، وإدارة الانفعالات (التخلص من الانفعالات السلبية)، وتحفيز الذات (توجيه العواطف لتحقيق العمل من أجل هدف وتأجيل الإشباع للوصول إلى هذا الهدف)، والتعاطف (استشعار مشاعر الآخرين والتناغم معها)، والتعامل مع الآخرين (المهارات الاجتماعية).

(Goleman, D., 1995, pp. 44: 45)

ثالثاً - التباين بين الذكاء العام والذكاء الفعال:

بالرغم من أن مفهوم الذكاء الانفعالي قد أنطلق بفاعلية في مجال علم النفس، إلا أن الدراسات العربية التي تناولت هذا المفهوم قليلة نسبياً بالمقارنة بأي متغير آخر، وقد يرجع ذلك إلي أن مفهوم الذكاء الانفعالي ما زال غامضاً، ويوجد خلاف حول كونه قدرات عقلية أم مهارات اجتماعية أم سمات شخصية حيث إن ه يقع علي متصل بين الذكاء المعرفي والنظام الانفعالي وهذا الغموض يحتاج إلي مزيد من الفحص والتقصي والتحليل. (فاروق عثمان، 2001، ص 172: 175)

وأمكن للباحثة عرض أوجه الاختلاف بين المفهومين من خلال نتائج الدراسات التي ميزت بين المفهومين.

جدول (1) يوضح أوجه الاختلاف بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي

الذكاء العام	الذكاء الانفعالي
- يختص الذكاء العام بإضافة حلول للمشكلات التي يتعرض لها الفرد. - الذكاء العام لا يتم تعلمه أو تدريسه كما أن له جانب وراثي وآخر بيئي، كما أنه يقاس بنسب محددة. - يستخدم مقياس الذكاء العام كمقياس نوعي للذكاء. - الذكاء العام يأخذ الفرد إلي عالم من المعلومات المجردة والعلمية والمعرفية.	- الذكاء الانفعالي هو اكتشاف الفرد لمشاعره والتعرف على انفعالات المحيطين به واستخدام هذه المعرفة في حل تلك المشكلات. - الذكاء الانفعالي يمكن تعليمه وتدريبه كما أنه ليس له حدود أو نسب للذكاء. - يستخدم مقياس الذكاء الانفعالي في الفروق الفردية بين الأفراد في مجالات اتخاذ القرار والقيادة والتخطيط والعمل في الجماعة والابتكار لذا فإنه يستخدم كبنية لتوضيح الفروق بين الأفراد المرتبطة بالنجاح في الحياة. - الذكاء الانفعالي يعمل علي إعادة توازن الفرد في العالم، وينشط أدارته لذاته أكثر من العمل كرد فعل لمثيرات البيئة، كما أنه يستخدم المعلومات المجردة لحل المشكلات الانفعالية.

رابعاً - النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال:

بدأ ظهور دراسات الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence في المقالات الأكاديمية مع بداية التسعينيات، وفي منتصف العقد كان هذا المفهوم قد اجتذب قدراً كبيراً من الاهتمام. وقد ظهرت دلائل قوية تشير إلى أهميته كعامل للتنبؤ بالنجاح.

وقد ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي في سلسلة من المقالات الأكاديمية لماير وسالوفي (Mayer, Salovey 1990, 1993, 1995) حيث قدما في أول مقال لهما أول

نموذج للذكاء الانفعالي، وبعد ذلك أصبح الذكاء الانفعالي من المصطلحات المعروفة في أمريكا الاتحادية سنة (1995) عندما نشر جولمان Goleman كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي" وقد ناقش جولمان (Goleman, 1995) في هذا الكتاب أن الذكاء المعرفي Cognitive Intelligence يسهم في أحسن تقدير بنسبة (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة بينما تسهم العوامل الأخرى بنسبة (80%).

وترجع أصول الذكاء الانفعالي إلى القرن الثامن عشر (Mayer J., & Salovey, P., 1993) حيث كان يرى العلماء بأن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة هي:

القسم الأول: المعرفة Cognition ويشمل على العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات المعرفية وما ينبثق منها، والذكاء كأسلوب من أساليب التوافق الجيد، وإن كان ماير وسالوفي Mayer J., & Salovey, P., 1995 قد ميزا بين الذكاء والتوافق، بأن التوافق خاصية واحدة من خصائص الذكاء، وأن معظم الكائنات الحية قادرة على التوافق اعتمادا على توظيف النواحي الحسية لها دون حاجة للذكاء.

القسم الثاني: العاطفة Sentiment ويشمل الانفعالات والنواحي المزاجية والتقويم ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف والقلق والتبرم وعدم التحمل، وأبسط أشكال الانفعالات ما يسمى باللون الانفعالي للأحاسيس، أي تغير الأحاسيس والمشاعر دون أن يكون لها سيطرة على السلوك. **والذكاء الانفعالي** بطريقة أو بأخرى مرتبط بكل من القسم الأول والثاني، أي أنه متغير مستعرض بين المعرفة والعاطفة (الانفعال) ويحدث تكامل بينهما، إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحنى المعرفي والمنحنى الانفعالي يكون ذكاء انفعالي مثل الأساليب المعرفية أو غيرها من المتغيرات المعرفية الأخرى، وأن كان من المفترض أن هذه المتغيرات يمكن أن تكون لها علاقة قوية بالذكاء الانفعالي، وذلك على ضوء التفاعل التبادلي والمشارك بين الانفعال والتفكير وأثره على السلوك الإنساني.

القسم الثالث: الدافعية Motivation ويشتمل على الدوافع الفطرية والمتعلمة والأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها.

وما زال هذا التقسيم للعقل الإنساني معترف به من قبل العديد من العلماء المعاصرين مثل (Hilgard 1980 & Mayer, 1995) ومن المفاهيم المقترحة في هذا المجال الذكاء الدافعي Motivational Intelligence وذلك من وجهة نظر

ماير وجيهر (Mayer & Geher, 1996) وتقسيمها للذكاء إلى ثلاث ذكاءات وهي ذكاء معرفي وذكاء انفعالي وذكاء دافعي، والأنواع الثلاثة مرتبطة ببعضها بدرجة ما، فعند تحليلنا لمسألة لماذا يصبح الفرد نشطاً، فإننا نحلل مظاهر الحاجات والدوافع كمصدر للفاعلية والنشاط، وعند دراستنا لقضية الهدف الذي يتوجه إليه فعاليات الفرد ولماذا يتم اختيار هذه الأفعال والسلوكيات على وجه التحديد فإننا نحلل مظاهر الدوافع باعتبارها أسباباً تحدد اتجاه السلوك، وعند حل مشكلة كيفية تحقيق تنظيم القوى المحركة للسلوك فإننا ندرس مظاهر الانفعالات والخبرات الانفعالية الذاتية.

والنظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير والدافعية لدى الإنسان، بل هي عمليات متداخلة مكمل بعضها بعضاً. فالجانب المعرفي لدى الإنسان يسهم إيجاباً في العملية الوجدانية من خلال تفسير الموقف الانفعالي، وترميزه، وتسميته، ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه.

(Eilsworth, P., 1994, p. 193)

كما يمكن أن يسهم سلبي عن طريق التفسير الخاطئ للموقف، والنوهم، والهلاوس، والإدراك المحرف، من جانب آخر، فمن الممكن أن يسهم الوجدان في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات.

(Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicld, G., 1987, p. 122)

والمزاج الحزين يساعد على التفكير الاستدلالي وفحص البدائل المتاحة.

(Palfai, T.P. & Salovey, P., 1993, p. 61)

كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات.

(Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicld, G., 1987, p. 13)

ويعتقد "سالوفي وماير" Salovey, P., & Mayer J., 1993 بأن الانفعالات

التي تشير إلى خطر، مثل الحزن، والكسوف، والخزي، والشعور بالذنب، تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلاً وتركيزاً ومنطقية، مما يساعد في تقليل الأخطاء في حل بعض المشكلات، أما مشاعر الغضب والفرح فمن الممكن أن تولد حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه للتفاصيل اللازمة لحل الموقف، لذا فإن الانفعال، سواء أكان سارا أم غير سار، من الممكن أن يسهم إيجابياً في ترشيد التفكير، على افتراض اعتداله وبذلك نجد أنه من المهم تعرف الانفعالات السلبية والإيجابية وتحديد بدقه، وذلك لترشيد التفكير الإيجابي لحل المشكلات قبل أن تصبح

مجموعة من الانفعالات المتشابكة والتي تشكل وجدان الفرد أو الجانب العاطفي لديه قد تولد هذه العاطفة عدم قدرة على الانتباه الجيد لتفاصيل حل الموقف، لذا فإن الشخص إذا تمكن من تحديد انفعالاته بطريقة دقيقة فإنه يساهم بذلك إيجابياً في ترشيد التفكير والاستفادة من هذه الانفعالات في النمو العقلي له.

كذلك فإن درجة تفاؤل أو تشاؤم الفرد تنعكس على رؤيته وتقييمه لذاته وللموقف من حوله، من حيث صحته أو قدرته على اجتياز الموقف الصعبة، فيشير سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) إلى أن الأفراد ذوي المزاج الإيجابي يعتقدون بأنهم أكثر صحة من الآخرين، في حين يعتقد المتشائمون العكس تماماً.

لكنهما يميلان إلى أن الذكاء الوجداني يعترض العمليات العقلية الجارية، ويوجهها للمتغير الأكثر أهمية في الموقف، أي أنه يرتب أولويات العمليات العقلية، وإن تدخل العاطفة في التفكير لا يجعل تقييمنا للموقف بالضرورة سيئاً أو حسناً، بل يعتمد الأمر على متغيرات عدة في ذلك الموقف.

أن حياتنا الوجدانية تعلن عن موقفنا النفسي تجاه بينتنا، إنها تجذبنا تجاه بعض الأفراد، والأشياء، والأفكار، أو تنفرنا منها.

(Levenson, R.W., 1994, p.p 123:126)

كما أنها تؤدي وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد، فهي لغة عامة بين البشر، تتجاوز حدود اللغة المنطوقة، كما في تواصل الرضيع مع أمه، وتواصل من اختلفت ألسنتهم وثقافتهم، كما تهئ الفرد فسيولوجياً للتوافق البناء مع الموقف.

ويشير جولمان (Golman, 1995) إلى أن الناس يمكن تقسيمهم من حيث تناولهم لانفعالاتهم إلى ثلاث أنماط:

1. الواعي بذاته Self-Awareness وتعني الوعي بالحالات المزاجية عند حدوثها، ويكون لدى هؤلاء الناس وعي وفهم لحياتهم الانفعالية، ويتغلب وضوح الانفعال لديهم على كافة السمات الأخرى للشخصية، ويتميز هؤلاء الناس بالاستقلالية والثقة بالمحيط الخارجي والصحة النفسية الجيدة والنظرة الإيجابية للحياة، وعدم الاستغراق أو التأمل في المزاج السيئ، وعدم الاستغراق في الوسواس، والقدرة على الخروج من المزاج السيئ بسهولة، وتساعدهم يقظتهم العقلية Mind-fulness على التحكم في انفعالاتهم.
2. المستغرق Engulfed وهؤلاء الناس يغمسون في مشاعرهم ولا يستطيعون الهرب منها، فهم ليسوا على وعي جيد بمشاعرهم كما ليس لديهم منظور

واضح عنها، ولذا فهم لا يبذلون جهداً للخلاص من هذه المشاعر، ويشعرون بعدم قدرتهم على السيطرة على حياتهم الانفعالية.

3. **المتقبل** Acceptance وهؤلاء الناس يتميزون بوضوح المشاعر ويتقبلونها ولا يحاولون تغييرها. (Golman, D., 1995, pp. 45:46)
ونلاحظ أن:

1- التغيير الذى طرأ على تعريف الذكاء بدأ عندما ارتبط الذكاء بتدخل العوامل البيئية أو غير الوراثية على القدرات الفطرية أو البيولوجية للفرد لدى علماء النفس، وأن جاردنر أول من أشار إلى أنواع الذكاء التى تتعلق بالقدرات والمهارات المرتبطة بالحياة.

2- وأن الذكاء الانفعالى أحد أنواع الذكاء الذى يقوم على أساس أنه:
أ. قدرة عقلية ترتبط بموضوع ما يؤدى إلى دفع الفرد للقيام بسلوك تجاه الموقف الذى يتعرض له.

ب. تتكامل عناصر الموقف مع الخبرات المعرفية فى المواقف الانفعالية وزيادة الرصيد المعرفى للفرد لتحديد مستوى الذكاء الانفعالى.

3- تعرض مفهوم الذكاء الانفعالى إلى تغير منذ بدء الاهتمام بتناوله بشكل علمى منظم، حيث تم تناوله من خلال نظرتين مختلفتين، الأولى تعتبر الذكاء الانفعالى متغير مستقل فى حد ذاته وأنه قدرة وراء جميع القدرات، وأنه يحدد كفاءة البشر فى استخدام قدراتهم وإمكانياتهم العقلية، وذلك كما أشار ماير وسالوفى فى نظرتهم للذكاء الانفعالى على أنه قدرة تسهم فى حل المشكلات.

والقسم الثانى: ينظر للذكاء الانفعالى فى ضوء مترتباته وآثاره فى السلوك الصادر عن الفرد، وهو ما أشار إليه جولمان على وضوح دور الذكاء الانفعالى كقدرة فى تحديد نجاح الشخص أو فشله، وأن الذكاء الانفعالى يُحدد على أساس متربته وآثاره فى السلوك، وأنه يقاس على أساس نجاح الشخص أو فشله فى استخدام كفاءاته الذاتية.

4- أن النظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة فى حياة الإنسان، وأنه لا ينفصل عن عمليات التفكير، وأن هناك تداخلاً بين الجانب المعرفى والمواقف الانفعالية، وإن كل منهما يكمل الآخر.

وهذا يعنى أن كل أنفعال سواء كان إيجابياً أم سلبياً ينتج عنه سلوك قد يكون مضمون هذا السلوك إيجابي وفعال يزيد من رصيد الشخص المعرفى، وهذا

يعني ترجمة الانفعالات وتقنيها وفهمها وتطويعها لخدمة أهداف الشخص أو بمعنى آخر إدارة هذه الانفعالات وتوجيهها بالطريقة السليمة، مما يجعل الشخص قادر على الاستغلال الأمثل للذكاء المعرفي لديه، وكلما كان فهم الشخص لانفعالاته واضح كلما كانت قدرته على إدارتها أكبر، وكلما كان أقدر على فهم انفعالات الآخرين بصورة أوضح، بما يشير إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديه.

وعلى العكس من ذلك نجد أن هناك أشخاصا لديهم من الذكاء المعرفي ما يجعلهم متفوقين ولكننا لا نجدهم من الأشخاص المتميزين أو الناجحين في الحياة العامة.

ويرجع ذلك إلى كيفية تعاملهم مع انفعالاتهم وفهمها وترجمة هذا الفهم إلى أفعال وتصرفات.

فيلاحظ أن عدم القدرة على فهم الانفعالات والسيطرة عليها قد يؤثر على الرصيد المعرفي للفرد حين لا يتمكن من الاستفادة من هذه المعرفة بسبب عدم قدرته على توجيه وإدارة انفعالاته.

والاستمرار في فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين يزيد من الخبرات المعرفية التي تمر بالفرد، وكأن الذكاء الانفعالي بما يشمل من إدارة للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين والتأثير فيها يعمل على التغذية العكسية لرصيد الفرد المعرفي، وكأن ارتفاع الذكاء الانفعالي يصاحبه ارتفاع في الخبرات المعرفية للفرد، فالذكاء الانفعالي بوابه الطريق للتعلم على مدى الحياة، فهناك تداخل وتكامل بين المعرفة والانفعال كما يوضحه الشكل التالي:

خامساً - نظرية الذكاءات المتعددة كمدخل لاستراتيجيات التعلم:

Multiple Intelligences Theory

يرى جاردنر في نظريته - الذكاءات المتعددة- أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة واعتمد في تصنيفه لهذه الذكاءات على محكات متنوعة مشتقة من نتائج البحوث المختلفة؛ المعرفية العصبية، والنمائية، والفروق بين الثقافات، وأيضاً المحكات المستمدة من البحوث السيكمترية، إضافة إلى البيانات المتعلقة بتطور المعرفة واستخدامها في مختلف الحضارات.

(جابر عبد الحميد جابر، 1997، 269: 271)، (فؤاد أبو حطب، 1996، 158: 159)، (محمد عبد الهادي، 2003، 13: 15) (Myers, 1995, 373)

ويعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم النفسية شيوعاً بين العلماء والعامة وتعددت تعريفات الذكاء حسب مناحي الباحثين وتتطوي تلك التعريفات على

العملية المعرفية أو العقلية والقدرة على التفكير المجرد والقدرة على إدراك العلاقات والاستدلال فكلمة ذكاء Intelligence معناها لغويا القدرة على التكيف السريع مع وضع مستجد (محمد علي الخولي، 239، 1994) وكذلك عرفه (فرج أحمد، 1993، 345) على أنه قدرة عقلية عامة تعمل كوظيفة أساسية للعقل وتتدخل في جميع الأنشطة العقلية بدرجات متفاوتة، وحدد جاردرنر مفهوم الذكاء في عدة نقاط أساسية هي (محمد عبد السلام، 142، 2000)

- 1- القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات الواقعية.
- 2- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- 3- القدرة على صنع شيء ما أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة تحدياً للنظرة التقليدية للذكاء والتي ترى أنه قدرة عامة واحدة تقاس باختبارات الذكاء، حيث تقترح النظرية تعريفاً للذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات، أو ابتكار نواتج ذات قيمة داخل كيان ثقافي، وفي مقابل محدودية النظرة للذكاء بمفهومه التقليدي الذي يركز غالباً على القدرة اللغوية، والقدرة الرياضية المنطقية، نرى جاردرنر يقترح في البداية سبعة ذكاءات مختلفة تغطي نطاقاً واسعاً من النشاط أو الجهد الإنساني لدى الأطفال والراشدين (محمد أمين المفتي، 2004، 145) وأن كل فرد يتمتع بالسبعة أشكال ولكن بدرجات متفاوتة. (زكريا الشربيني، يسرية صادق، 2002، 235)

وأشار جاردرنر في نظرية الذكاءات المتعددة أن التلاميذ الذين لا ينجحون بسبب نواحي قصورهم في مجال معين يستطيعون في حالات كثيرة أن يتجنبوا هذه العقبات باستخدام طريق بديل بحيث يستثمر ذكاءاتهم الأكثر نمواً وتقدماً. (جابر عبد الحميد، 2003، 172)

ويؤكد جاردرنر أن نظريته للذكاءات المتعددة ترتكز على أنواع الذكاءات وعلى تلك العمليات العقلية التي لا تتضح ولا تصنف ضمن الذكاء العام. (هوارد جاردرنر، 2005، 101)

ولقد أسهمت الذكاءات المتعددة في إزالة كثير من جوانب الغموض المحيطة بفهم الذكاء والتفوق وذلك من خلال جانبين:
أولهما: أثبت جاردرنر خطأ المفهوم الذي ساد لفترة طويلة من أن الذكاء شيء مستقر وثابت Fixed وأن معدل نسبة الذكاء IQ يقاس بأحد أدوات القياس المتفق عليها نسبة باقية مستقرة معه لا تتغير.

ثانيهما: ما سيطر على علماء النفس من قبل في اعتقادهم أن الذكاء شيء واحد وهو ما يعرف الذكاء العام. (زكريا الشربيني، يسرية صادق، 2002، 235)

مما سبق يمكن للباحثة استنتاج ما يلي:

1- أن الذكاء قدرة عقلية ديناميكية وليست ثابتة وأن كل فرد لديه مجموعة من الذكاءات السبع كما حددها جاردنر.

2- مجموعة الذكاءات التي يمتلكها كل فرد مختلفة ومستقلة نسبيا عن بعض ولكل منها نموذج واضح في العقل ونظام مختلف في الأداء بالرغم من أنها تتفاعل مع بعضها ليستخدما الفرد في المواقف والمشكلات التي تواجهه.

3- يعتمد اكتشاف هذه الذكاءات التي لدى الفرد على الأداء العملي له وليس اختبار الورقة والقلم وذلك من خلال أداء الفرد مجموعة من الأنشطة والمهام الحقيقية التي يتم ملاحظتها من قبل المحققين به كالمعلمين أو الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين أو أولياء الأمور.

يمكن تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأفراد من خلال استخدام استراتيجيات تدريبية مرتبطة بالذكاءات المتعددة.

ومن منظور (جاردنر) يمتلك الإنسان ثمان وحدات متميزة على الأقل من الوظائف العقلية وتسمى هذه الوحدات "ذكاءات"، وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي. (جابر عبد الحميد جابر، 1997، 272: 277)

أ- مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

أشارت العديد من الأدبيات أن هناك ثمة نقاط معينة تعتمد فيها نظرية الذكاءات المتعددة على عدد من المبادئ التي تعد بمثابة أسس أو دعائم للنظرية (جابر عبد الحميد جابر، 2003، 20-22؛ 26-27، 1993، Gardnar؛ 2000، Armstrong)

1- يمتلك كل شخص الذكاءات السبعة كلها:

تقترح النظرية أن لدى كل شخص قدرات من الذكاءات السبعة، وهي تؤدي وظيفتها معا بطريقة فريدة بالنسبة لكل شخص، فبعض الناس يمتلكون مستويات عالية جدا من الأداء الوظيفي لجميع الذكاءات السبعة أو بعضها بينما يملك آخرون مستويات منخفضة جدا من الأداء الوظيفي فيها والبعض الثالث يقع في موضع ما بين هذين القطبين.

2- معظم الأفراد يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة:

اقترح جاردنر أن كل فرد لديه القدرة على تنمية ذكاءاته السبعة إلى مستوى

عال من الأداء إذا تيسر له التشجيع المناسب. وهذا ما يذكره (زكريا الشرييني ويسرية صادق، 2002، 235) أنه يمكن استخدام أحد أنواع الذكاءات لتعزيز نوع آخر، حيث إن استخدام الذكاء الذي يتفوق فيه الفرد يدعم ويساعد في تنمية الذكاءات الضعيفة لديه.

3- الذكاءات المتعددة تعمل معا كوحدة واحدة وبطرق مركبة:

أشار جاردنر إلى أن كل نوع من أنواع الذكاءات له موقع أو مركز محدد في المخ البشري وأنها جميعا تعمل معا متفاعلة ومتكاملة داخل الفرد، فلا يعمل إحداها بمفرده منعزلا عن الأنواع الأخرى، بل كل منها يعتمد على غيره، ولقد استبعدت الذكاءات عن السياق في نظرية الذكاءات المتعددة بغرض فحص ملامحها الأساسية وتعلم كيفية استخدامها بفاعلية.

4- تتواجد طرق متعددة يعبر بها الفرد عن كل نوع من أنواع الذكاءات:

كل فرد له طريقته الخاصة في التعبير عن كل نوع من أنواع الذكاءات، قد لا يكون شخص قادرا على القراءة، ومع ذلك يكون ذا قدرة لغوية عالية في حكاية قصة مع أن القدرتين ذكاء لغوي، وبالمثل قد لا يستطيع شخص أن يلعب مطلقا داخل الملعب ومع ذلك يستطيع أن يقوم بعمل تجربة معملية وتنفيذ خطواتها الواحدة تلو الأخرى والقدرتان ذكاء جسمي حركي، فنظرية الذكاءات المتعددة تؤكد ثراء وتنوع الطرق التي يظهر بها الأفراد مواهبهم في الذكاءات وكذلك في الروابط بينها.

ب- المحكات التي قامت عليها نظرية الذكاءات المتعددة:

قامت نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المحكات تتمثل في:

1- إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف أو إصابة المخ: ويعتمد هذا المحك على نتائج البحث في ميدان علم النفس العصبي التي تؤكد وجود بنى عصبية مختلفة لكل نمط من أنماط الذكاء في ضوء تأثير الموضع المصابة في المخ على أنشطة عقلية معينة. وتبين هذه الإصابات الانتقائية أن المهارة العقلية التي تأثرت مستقلة على الأقل جزئياً عن المهارات الأخرى التي تبقى سليمة بعد تلف الدماغ.

2- وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة: فبعض الأفراد يكون لديهم مهارة غير عادية في أحد المجالات العقلية، ولكنهم ذوي مهارة عادية أو حتى متأخرين في مجالات أخرى، فهذه الكفاءات الانتقائية تؤكد على النمو المستقل لأنماط مستقلة من الذكاء الإنساني.

3- وجود تاريخ نمائي مميز مستقل لكل نمط من أنماط الذكاء في مراحل العمر المختلفة مع وجود مجموعة محددة من الأداءات يظهر فيها مستوى الخبرة العالية، حيث يكون هناك تتابعاً مستقراً أو ثابتاً في النمو، حيث تنمو وتتقدم المهارات عبر مراحل النمو المختلفة.

4- وجود عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدتها أو مجموعة من العمليات والإجراءات أي وجود مجموعات أو محاور معينة من العمليات ترتبط بالميكانيزمات العصبية، ويختلف عدد هذه المجموعات أو المحاور من نمط لآخر من أنماط الذكاء؛ فإذا كان الذكاء مستقلاً يجب أن تكون هناك عمليات عقلية متميزة - أو مجموعة من العمليات - تكون محوراً لهذا الذكاء. وقد يتضمن هذا الذكاء عمليات عقلية أخرى ولكنها ثانوية بالنسبة للعمليات المحورية.

5- وجود تاريخ تطوري (نشوئي) لكل نمط من أنماط الذكاء يرتبط بالصور البدائية والمبكرة للتعبير عنه لدى الكائنات الحية الأقل رتبة من الإنسان.

6- مساندة من النتائج السيكمترية ويتضمن ذلك وجود تأييد لنمط الذكاء من أدلة البحث في المجال السيكمترى الذي يعتمد على الاختبارات وأساليب التحليل العاملي؛ فالاختبارات التي تقيس أنواعاً مختلفة من الذكاء تكون معاملات الارتباط بينها أقل من تلك التي تقيس نفس النمط من الذكاء.

7- دعم من المهام السيكلوجية التجريبية ويتضمن توافر الأدلة التي أشارت إليها نتائج البحث في علم النفس التجريبي حول وجود ما يسمى بالمهام المزدوجة، حيث تتطلب هذه المهام نفس النمط من الذكاء ويزداد بينها التداخل إذا ما قورنت بالمهام التي تتطلب أنماطاً مختلفة من الذكاء.

8- القابلية للترميز في نظام رمزي أي قابلية نمط الذكاء للتشفير في نسق رمزي معين يحدد الثقافة التي يعيش فيها الفرد، فمثلاً الذكاء اللغوي يتم تشفيره في صورة لغوية لها قواعدها، والذكاء الموسيقي يتم التعبير عنه في لغة صوتية.

(Armstrong, 1983, 62:66), (Gardner, 1999, 35:41), (Gardner, 2003, 14:16)

(جابر عبد الحميد جابر، 2003، 12: 14)

وفي ضوء ما تقوم عليه نظرية الذكاءات المتعددة من محكات يؤكد "جاردر" على عدة أسس ومرتكزات مهمة للنظرية تتمثل في:

- يمتلك كل فرد جميع أنماط الذكاء؛ ولكن بدرجات متفاوتة.
- يستطيع كل فرد تنمية ذكائه إلى مستوى مناسب من الكفاءة؛ إذا ما توفرت له الظروف والفرص التربوية المناسبة.
- تعمل الذكاءات عادة معاً بطريقة مركبة عند أداء الفرد لنشاط معين.

- استعمال أحد أنواع الذكاء يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير بعض الذكاءات الأخرى.
 - يمكن التعرف على الذكاءات المتعددة، وقياسها وتحديدتها، ومن ثم فإنه يمكن تحسين تعلم التلاميذ من خلال التعامل مع ذكاءاتهم المتعددة. وتوفير الفرص لتنوع الطرق التي يظهر بها التلاميذ تفوقهم في ذكاء معين.
 - في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ومفهوم العمليات المحورية المرتبطة بكل ذكاء فإن هناك عددا من الاستراتيجيات Strategies التي يمكن استخدامها لتنمية كل ذكاء، فالأسلوب القصصي من الاستراتيجيات المناسبة للذكاء اللفظي اللغوي، والمعالجات الحسابية من الاستراتيجيات المناسبة للذكاء المنطقي الرياضي.
- (محمد عبد الهادي حسين، 2003، 18) (مراد على عيسى، وليد السيد أحمد، 2006، 20) (جابر عبد الحميد جابر، 2003، 21: 23) (Gardner, 1993, 8) (Armstrong, 2003, 8:9)

ج- استراتيجيات تعلم الذكاء الفعال:

تشير نظرية الذكاءات المتعددة طبقاً لأعمال وبحوث جاردنر إلى أن الفرد يمتلك سبعة أنواع من الذكاءات (بام روينز، جان سكوت، 2000، 88-90؛ كوثر كوجك، 2001، 354-359؛ جابر عبد الحميد جابر، 2003، 9-12؛ هوارد جاردنر، 2005، 44-47؛ Patrecea and Jennefer, 2000, 111, 112) هي كالتالي:

وتتناول الباحثة فيما يلي وصفاً مختصراً لهذه الذكاءات واستراتيجيات تنمية كل منها.

الذكاء اللفظي اللغوي Verbal / Linguistic Intelligence

ويقصد به القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية سواء كانت مكتوبة أم منطوقة، واستخدام اللغة كأداة للتواصل وتذكر المعلومات، ويتمثل الذكاء اللغوي في القدرة على الاستماع والتحدث والكتابة والشرح الجيد، وإقناع الآخرين بوجهات النظر المختلفة، وكذلك القدرة على إيجاد المترادفات للكلمات، وتركيب الجمل، وإيجاد التشابهات والتعبيرات المناسبة، وإتقان النطق الصحيح والإلقاء للغة بما يعطى للكلمات معناها.

يتمثل الذكاء اللفظي في القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة، وتجهيز المعلومات اللغوية كما تتمثل في بناء اللغة، ودلالاتها وأصواتها والاستخدامات العملية لها؛ كاستخدام اللغة في إقناع الآخرين، والتفسير، والتذكر وعمليات ما وراء اللغة كالوعي، ومراقبة الذات للعمليات اللغوية. وتقع المناطق المسؤولة عن

الذكاء اللفظي اللغوي في الفص الصدغي الأيسر وفي الفصوص الأمامية من المخ.

ومن مؤشرات الذكاء اللفظي/ اللغوي:

القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية شفويا وتحريريا. وإدراك الأساليب البلاغية إدراكاً كاملاً (السجع، القافية، التورية،....). والقدرة العالية على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ. والحساسية لمعاني الكلمات واتباع القواعد اللغوية. وامتلاك حصيلة جيدة من الكلمات وأسلوب متميز عن الأقران في نفس السن. والقدرة العالية على الاتصال وإقامة علاقات مع الآخرين في حديث شفهي متقن. والاستمتاع بالاستماع إلى القصص والأحاديث وقراءة الكتب والألغاز الكلامية. والقدرة على تحليل الأحداث وسرد القصص العلمية. وحكاية وتأليف القصص والفكاهة ووصف الصور شفهيّاً وصفاً دقيقاً. وتخزين القصص والكتب دون توجيه. وتهجي الكلمات بطريقة صحيحة ودقيقة.

ويتجلى هذا الذكاء لدى كل من: الشاعر، المحامي، الخطيب، الكاتب، المحرر، الروائي، والصحفي.

ومن الأنشطة المستخدمة لتنمية الذكاء اللفظي اللغوي: الأنشطة الشفهية ويستخدم فيها المتعلم قدراته على استخدام مهارات اللغة الشفهية مثل الوصف، والتعليق، والرواية، والسرد، والحديث، والتعبير، والأنشطة الكتابية مثل كتابة مقال، وتأليف قصيدة، وكتابة تقرير، وتلخيص فقرة، وكتابة أسباب حادثة تاريخية، وكتابة الرأي والتعليق الخاص في موضوع ما.

(Gardner,1983,73:78)

❑ الذكاء البصري/ المكاني Visual - Spatial Intelligence:

ويقصد به القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، بما يشتمل عليه ذلك من تخيل الفراغات وتقدير أحجامها، وتخيل أشكالها وألوانها، ويظهر هذا الذكاء في التعامل مع الخرائط، والأشكال، والرسوم البيانية والتخطيطية، والصور والأفلام المصورة، ويتمثل هذا الذكاء في الحساسية للألوان والخطوط، والأشكال، والمساحات، والعلاقة بين هذه العناصر وبعضها، وكذلك القدرة على التصور البصري للأحداث بالوصف أو بالرسم، والتعبير عن الأفكار بالخطوط والأشكال، وتخيل وإدراك الأشياء الخفية داخل الرسوم التخطيطية، وإنشاء صور عقلية واضحة للاحتفاظ بالمعلومات.

أو الذكاء البصري في القدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ؛ ومن ثم القدرة على استخدام الصور الذهنية والتصور البصري وغير البصري

للأشياء والتعامل مع الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، من خلال التراكيب الهندسية وترجمتها في صورة مخططات أو رسوم، وتصور حركة الأجسام أثناء تحركها ودورانها، وتخيل العناصر غير المرئية داخل الرسوم التخطيطية وإدراكها رغم اختلاف أوضاعها في المستويين ثنائي وثلاثي الأبعاد.

وتتضمن العمليات المحورية للذكاء البصري المكاني المرونة في الإدراك، والإدراك المكاني، والتصور البصري المكاني، والتوجه المكاني، وتقدير الأطوال، والحساسية للألوان والخطوط والأشكال والعلاقات بين العناصر. ويظهر هذا الذكاء بوضوح في أعمال المعماري والمهندس، وكذلك الجغرافي والنحات والرسام. وتقع المناطق المسؤولة عن التصور البصري المكاني في الجزء الخلفي من الفص الأيمن للمخ.

ومن مؤشرات الذكاء البصري المكاني:

الاستمتاع بالأنشطة الفنية وتكوين المتهات وألعاب الفك والتركيب. واستيعاب الرموز المصاحبة للخرائط والرسوم البيانية بشكل أفضل من قراءة المادة المكتوبة. وأحلام اليقظة ورسم الوجوه بدقة. وإدراك العلاقات المكانية بين الأشكال والفراغات وتقدير الأحجام. والتعبير عن المواقف المختلفة بالوصف أو بالرسم من الخيال. وتفضيل أنشطة الرسم والتشكيل الفني اليدوي. وبناء التركيبات والمباني ثلاثية الأبعاد.

ومن الأنشطة المستخدمة لتنمية الذكاء البصري المكاني:

استخدام الرسوم والأشكال وتصميمها من خلال مجموعة من القطع تعرف باسم أنشطة التانجرام، والتمييز بين الأشكال، وتصميم وإنتاج الأشكال والرسوم البيانية، وتصميم نماذج للأجسام. (Gardner,1983,170:204)

الذكاء المنطقي الرياضي Logical Mathematical Intelligence

يتمثل الذكاء المنطقي الرياضي في القدرة على الاستدلال الرياضي والتفكير المنطقي واستخدام العمليات المنطقية مثل الاستدلال والاستنتاج، وإدراك العلاقات الشرطية وعلاقات السبب والنتيجة والقدرة على استخدام الأرقام بكفاءة عالية، واستخدام العلاقات المجردة وتقديرها، والقدرة على التعرف على الفئات والمجموعات، والتعامل مع الأشكال الهندسية، وعمل الارتباطات بين المعلومات. ويظهر هذا النوع من الذكاء على نحو واضح عند علماء الرياضيات ومبرمجي الكمبيوتر، وعلماء المنطق ومحاسبي الضرائب والإحصائيين

والمهندسين. وتشمل العمليات المحورية للذكاء المنطقي الرياضي عمليات التصنيف، والاستدلال، والتعميم، واختبار الفروض، والمعالجة الحسابية.

ومن مؤشرات الذكاء المنطقي الرياضي:

التفكير المنطقي الاستنتاجي والقياس في حل المشكلات. والاستمتاع بتصنيف الأشياء إلى أنواع وفصائل أو وصفها في تسلسل معين. والتفكير بطريقة تجريبية. والقدرة على التنبؤ والتحليل ووضع التصورات النظرية. وإقامة العلاقات المجردة عن طريق الاستدلال واستخدام الرموز. والحساسية للنماذج والأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا. والقدرة على الاستنباط والاستقراء. والقدرة على فرض الفروض واختبارها. والإدراك الجيد للأسباب والعلل والنتائج المترتبة عليها. والاستمتاع بالقيام بالعمليات المركبة (الحسابية، الفيزيائية). وابتكار نماذج جديدة في العلوم والرياضيات. والإدراك المتميز للمفاهيم المتعلقة بالوقت والأوزان. والاستمتاع بالألعاب التي تتضمن حل المشكلات. وإجراء العمليات الحسابية بسرعة. وطرح أسئلة كثيرة عن آلية عمل وتشغيل الأشياء.

ومن الأنشطة المستخدمة لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي: استخدام المهارات العقلية في العمليات الرياضية والمنطقية مثل الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، والتعامل مع المشكلات الرقمية، والتعامل مع الألغاز الرياضية، والمعالجة الرقمية، والألعاب المنطقية. (Gardner, 1983, 128:169)

■ الذكاء الجسدي الحركي Bodily- Kinesthetic Intelligence

يتمثل الذكاء الجسدي الحركي في القدرة على استخدام الجسم في التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس بالحركة، ومن ثم القدرة على استخدام الجسم أو أجزاء منه للوصول إلى حل لمشكلة ما، أو صنع شيء ما، أو التعبير عن المشاعر والأفكار وسهولة استخدام أعضاء الجسم كاليد في تشكيل الأشياء، والقدرة على تناول الأشياء الخارجية. ويظهر هذا الذكاء لدى الرسام والنحات، ويتضمن مهارات حسية مثل التوازن، والمرونة، والتأزر، والسرعة في الأداء، ويظهر هذا النوع من الذكاء في المهارة الفائقة التي يبديها متسلقو الجبال الوعرة والانحدارات الحادة، والخبرة في استخدام الفرد لجسمه أو لبعض أجزاء منه للتعبير عن الأفكار والمشاعر الحركية، كما يبدو أيضا في أداء الممثل، والرياضي، والجراح. ويتطلب هذا النوع من الذكاء نوعا من التأزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية. وتقع المناطق المسؤولة عنه في المخيخ والكتلة العصبية الأساسية.

ومن العمليات المحورية الأساسية لهذا الذكاء التحكم الذاتي للجسم، والتحكم في التعامل اليدوي مع الأشياء.

ومن مؤشرات الذكاء الجسدي الحركي:

القدرة على التعبير الوجداني من خلال حركة الجسم. واستخدام الجسم للتعبير عن الأفكار. والاعتماد على الجسم في إنجاز المهام وتعلم الجديد من المعلومات. والتنسيق بين أعضاء الحس والحركة في أداء المهارات الحركية. واستخدام الإشارات ولغة الجسد.

ومن الأنشطة التي يمكن استخدامها لتنمية الذكاء الجسدي الحركي: أنشطة التوازن والقوام كالمشي، والعرض الحركي، والتمرينات، والقفز، والجري، والثبات لفترة طويلة، وأنشطة القص واللصق والإشارة التي تستخدم فيها مهارات اليدين. (Gardner,1983,205:236)

❑ الذكاء الاجتماعي (Interpersonal (Social) Intelligence

يتمثل الذكاء الاجتماعي في القدرة على إدراك مشاعر الآخرين ودوافعهم، وميولهم، واتجاهاتهم من خلال تعبيراتهم الانفعالية، كما يشمل إدراك التعبيرات، والإيماءات الجسمية والصوتية والاستجابة لذلك بطريقة أو بأخرى. كما يتجسد في القدرة على إدراك الفروق بين الأفراد وخاصة ما يتصل بدوافعهم وأهدافهم وحالاتهم الوجدانية، والتصرف في ضوء هذا الفهم، ويظهر هذا الذكاء عند الشخصيات الاجتماعية البارزة. وتقع المناطق المسؤولة عنه في النصفين الخلفي والأمامي من النصف الأيمن للمخ.

ومن مؤشرات الذكاء الاجتماعي:

التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين. والانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين. والعمل مع مجموعات مختلفة من الأفراد والاندماج معهم. وسهولة تكوين العلاقات مع الآخرين والاستمتاع بالألعاب الجماعية. والتصرف بلباقة في ضوء استجابات الآخرين. والاستمتاع بإقامة علاقات اجتماعية مع الأصدقاء. والاستمتاع بروح القيادة. والميل إلى الاشتراك في النوادي أو الجمعيات أو التنظيمات المختلفة. والاستمتاع بالتدريس غير الرسمي للآخرين. والاهتمام بشئون الآخرين والرغبة في تحمل المسؤولية الاجتماعية. ويظهر هذا الذكاء جلياً لدى السياسي، والأخصائي الاجتماعي، والمرشد النفسي.

ومن العمليات المحورية الأساسية لهذا الذكاء: الوعي بأحاسيس الآخرين، ومشاعرهم، وأهدافهم، ودوافعهم.

ومن الأنشطة المستخدمة لتنمية الذكاء الاجتماعي: تنفيذ الألعاب التعليمية، والأداء على المسرح، وتمثيل شخصية عالم بارز، وإعداد الندوات عن موضوع ما، وتأسيس الجماعات التعاونية وتنظيم الاجتماعات لمناقشة المشكلات المختلفة. (Lazear,2003,5)

❑ الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence :

ويتمثل في القدرة على فهم الذات، وإصدار السلوكات المتوافقة معها، كما يضم الوعي بالحالات المزاجية، والانفعالية، والدوافع الداخلية، ومن ثم فهو عملية عقلية تتصل بتعامل الفرد مع مشاعره والتمييز بينها، وتسميتها وتحويلها إلى صيغ رمزية، والاعتماد عليها في فهم وتوجيه سلوكه. كما يتضمن الذكاء الشخصي أيضاً أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نفسه بما تتضمنه من جوانب قوة وضعف. وتقع المناطق المسؤولة عن الذكاء الشخصي في الفصوص الجبهية للمخ.

ومن العمليات المحورية الأساسية للذكاء الشخصي وعي الفرد بأحاسيسه، ومشاعره، وأهدافه، ودوافعه.

ومن مؤشرات الذكاء الشخصي: الإحساس بالذات وتأملها وفهمها وتقديرها. والاستمتاع باستكشاف الذات وتنظيمها وفهم جوانب القوة والضعف فيها. ومعرفة الفرد لذاته عن طريق استبطان أفكاره وانفعالاته وتوظيف هذه المعرفة في توجيه حياته والتخطيط لها، ومن ثم التمتع بالثقة بالنفس والإرادة القوية. وتعبير الفرد بدقة ووضوح عن المشاعر والأحاسيس. والواقعية وعدم الخلط بين الواقع والخيال. واستقلال الفرد في إدارة أعماله وحل مشكلاته. والميل إلى الألعاب التي تتطلب تركيزاً. وطرح الأسئلة التي تعكس خيالات الفرد وتأملاته. ويظهر الذكاء الشخصي قوياً لدى الفيلسوف، وعالم النفس، ورجال الدين والحكماء.

ومن الأنشطة المستخدمة لتنمية الذكاء الشخصي: التخطيط الذاتي، مهام ما وراء المعرفة.

❑ الذكاء الموسيقي Musical Intelligence :

ويتمثل في القدرة على إدراك الأنماط الموسيقية؛ ومن ثم القدرة على التحليل الدقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها كما في أداء الناقد الموسيقي، كما يتمثل في القدرة على

التأليف والتعبير الموسيقي، كما يتضح في أداء العازف. ويظهر هذا الذكاء عند مؤلفي الموسيقى، ومؤديها والخبراء في علم الصوتيات، ومهندسي الصوت.

ومن مؤشرات الذكاء الموسيقي:

القدرة على تذكر الأصوات. والقدرة على استخدام الآلات الموسيقية. والحساسية للإيقاع والنغمات ودرجة الصوت وسجع الشعر. والقدرة على تذوق الصيغ التعبيرية الموسيقية. وفهم الموسيقى فهماً شاكلياً أو حدسياً.

(Gardner,1983, 99:227)

وتشمل الأنشطة المستخدمة لتنمية الذكاء الموسيقي الغناء، والعزف،

وتأليف القطع الموسيقية.

(Gardner,1999,42:46),(Gardner,1983,73:276),(Armstrong,2003,13:14)

،(Garnett,2005,44:78)،(Solomon,1998,45:57)، (محمد أمين المفتي، 2004،

148) (Armstrong, 2000, 37)،(محمد رياض أحمد، 2004، 17: 65)،

(Campbell,1997,57)، (سعيد حامد يحيى وأحلام الباز حسن، 2004، 159:199)،

(محمد عبد الهادي حسين، 2003، 103: 104)(جابر عبد الحميد جابر، 2003، 41:

47). (زينب عبد العليم، 2002، 12: 14)

د-أوجه النقد الموجهة إلى نظرية الذكاءات المتعددة:

هناك عديد من أوجه النقد التي وجهت إلى نظرية الذكاءات المتعددة والتي سوف نتناولها بالدراسة وسيتم الرد عليها من خلال النقاط التالية:

• عدم تحديد مجموعة من الاختبارات السيكمومترية التي تقيس الذكاءات:

حيث تمثل نظرية الذكاءات المتعددة نقداً للاختبارات السيكمومترية، وبالتالي فإن أي مجموعة من اختبارات الذكاءات المتعددة لن تكون منسجمة مع الأسس الرئيسية للنظرية، وبالتالي فإنه لا توجد اختبارات محددة لقياس الذكاءات المتعددة، بل هناك عدة طرق تستخدم في قياسه وليس اختبارات الورقة والقلم. (Sloan, V:

2007, p2)

ويؤكد جاردر أن الذكاء المتعدد هو نتاج تراكم المعرفة حول العقل البشري والثقافات البشرية، ولا بد أن يقاس الذكاء بطرق عادلة؛ أي بطرق تقيس الذكاء مباشرة.

وترى الباحثة أنه في ضوء النشأة الحديثة لهذه النظرية فمن الطبيعي أن تعاني من ندرة وقلة اختبارات القياس، إلا أنه باستمرار الدراسات حولها ستتأصل عدة طرق أكثر دقة في قياسها.

- **الذكاء مرادف للمجال المعرفي المنظم**، ويمكن الرد على ذلك بأن الذكاء نوع جديد من المفاهيم العقلية، وينبغي ألا نخلطه بمفهوم مجال المعرفة المنظم.

ويؤكد جاردنر أن الذكاء هو قدرة سيكولوجية وبيولوجية كامنة، وأن هذه القدرة الكامنة يمكن أن تتحقق بدرجات متفاوتة نتيجة عوامل ثقافية ودافعية تؤثر على الفرد، وعلى العكس من ذلك، فإن المجال المعرفي هو مجموعة من الأنشطة المنظمة داخل ثقافة من الثقافات تتميز بنظام رمزي خاص وعمليات مصاحبة؛ أي أن كل نشاط ثقافي يشارك فيه الأفراد على أساس منظم هو مجال معرفي منظم، وبالتالي فإن الفيزياء والشطرنج ورعاية الحدائق كلها مجالات معرفية في الثقافة الغربية. (Gardner, H: 1999, p 82.83)

- **إن الذكاء هو مرادف لأسلوب التعلم أو الأسلوب المعرفي:**

إن مفهوم الأسلوب يشير إلى طريقة عامة يمكن للفرد أن يطبقها بشكل متساو على كل محتوى يمكن تخيله، وعلى العكس من ذلك فإن الذكاء هو قدرة بعملياتها التقديرية المركبة المعدة لتلائم محتوى معين من العالم (كالأصوات الموسيقية والنماذج المكانية).

ويؤكد جاردنر أن العلاقة بين مفهومه عن الذكاء والمفاهيم المتعددة عن الأسلوب من وجهة نظره تحتاج أن تحسم بالتجربة العملية وعلى أساس كل أسلوب على حده.

ويؤكد مورجان أن الناظر إلى الكفايات النظرية في الأساليب المعرفية يرى عديداً من التناقضات بين الأساليب المعرفية والذكاءات المتعددة "الذكاء الرياضي المنطقي والقدرة العددية". (Morgan: 1996, p 263)

ويمكن الرد على ذلك بأن هناك عديد من الدراسات التي أثبتت وجهة النظر السابقة، وأن هناك فرقاً واضحاً بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم مثل دراسة "Dunn & et al 2001" والتي كانت بعنوان الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، وجهين لعملة واحدة أم صفات مميزة ومختلفة لأناس مختلفين. (Dunn, R, et al: 2001, p 9:15)

- **إن نظرية الذكاءات المتعددة لا تقوم على أساس تجريبي أو أنها تم وضعها تحت الاختبار وأثبت عدم صحتها بل اعتمدت في أفكاره على الأسباب والبدئية أكثر من اعتماده على دراسات البحث التجريبي** (Klein: 2005, p6)

لكن هذه النظرية قائمة على أدلة مختبرة ويمكن تعديلها بناء على نتائج مختبرة جديدة، ويؤكد جاردنر أنه قد تم مراجعة مئات الدراسات في كتاب "أطر العقل" وتم تحديد أنواع الذكاء الحقيقية ووصفها بدقة على أساس من النتائج التجريبية لعلوم المخ وعلم النفس وعلم الإنسان وفروع أخرى لها علاقة بذلك، وتتفق الباحثة مع جاردنر أن النقطة المهمة هي أن نظرية الذكاءات المتعددة يعاد صياغة مفاهيمها باستمرار في ضوء الاكتشافات المعملية، والتي تأتينا في الميدان.

• تعارض نظرية الذكاءات المتعددة مع وجود الذكاء العام وفقاً للحسابات الموروثة أو التقارير البيئية وأسباب الذكاء.

لكن نظرية الذكاءات المتعددة لا تشكك في وجود الذكاء العام ولكنها تشكك في قدرته التفسيرية وسيادته، وتقف موقفاً محايداً في مسألة وراثته أنواع محددة من الذكاء، وتدعم أهمية التفاعلات الوراثية والبيئية.

ويؤكد جاردنر أنه من الواضح أن اهتمامه يتركز على أنواع الذكاء والعمليات الذهنية التي لا تندرج تحت الذكاء العام، وأنه يرفض التقسيم الذي يضع ما هو موروث مقابل ما هو مكتسب، ويركز على التفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية منذ بداية الحمل. (Gardner, H: 1999, p 87: 88)

• إن نظرية الذكاءات المتعددة توسع مفهوم الذكاء لدرجة تضم كافة المفاهيم النفسية، وبالتالي تضعف فائدته ومضمونه المعتقد.

تعتبر هذه العبارة غير صحيحة لأن التعريف التقليدي للذكاء هو الذي يضيق أو يحد من تصورنا إذ إنه يعتبر شكلاً معيناً من أشكال الأداء المدرسي، كما أنه يضم نطاقاً واسعاً من القدرات الإنسانية، لذلك يرفض من لا يحققون نتائج جيدة في أحد الاختبارات السيكمترية "القياس النفسي".

(جابر عبد الحميد: 1997، 298)

وترى الباحثة من خلال دراسة الادبيات المختلفة أن نظرية الذكاءات المتعددة تتعلق بالفكر والعقل الإنساني في مظاهره المعرفية، واعتقد أن وضع المفاهيم لعدد من أنواع الذكاء يقدم رؤية أكثر ثباتاً وتوصلاً للمعرفة الإنسانية من وضع منحني جرسى واحد للقدرة العقلية، ولا تدعى نظرية الذكاءات المتعددة التعامل مع قضايا أبعد من العقل.

• لا يوجد سوي منهج تعليمي واحد فقط مصدق عليه يقوم علي نظرية الذكاءات المتعددة.

لكن نظرية الذكاءات المتعددة لا تعد بأي شكل من الأشكال وصفة تعليمية، فهناك دائماً هوة تفصل ما بين الافتراضات العلمية حول كيفية عمل العقل وبين التطبيقات الفعلية بالفصل الدراسي، والتربويون هم أصحاب اليد العليا في تقدير ما إذا كانت نظرية الذكاءات المتعددة هي المرشد في تطبيقاتهم وإلي أي مدي ستظل هكذا. (Gardner, H: 1999, p 89)

ويؤكد جاردنر أنه علي النقيض لكل ما كتب فإن نظرية الذكاءات المتعددة لا تمثل موقعاً لتعقب تعليم المواهب، والمناهج الدراسية في فروع المعرفة المتداخلة، وجدول اليوم الدراسي، وطوال السنة الدراسية أو قضايا تعليمية حساسة أخرى. مع ذلك فقد نرى انه هناك العديد من الاحتمالات لتطبيق النظرية بشكل سطحي في الميدان.

- لم تقدم برنامجاً واضحاً للتربويين يمكن استخدامه لتطبيق النظرية عملياً في المدارس: ذلك على الرغم من أن كتاب جاردنر أطر العقل قد أحتوى على فقرات قليلة تبين كيفية استخدام النظرية في تدريس القراءة.
- يرى جاردنر عدم التماثل أو التعادل بين الذكاءات في الأهمية أو القيمة من مكان الى آخر والنقاد يرون عكس ذلك.
- نظرية جاردنر ليست جديدة فهي لا توضح فكر جديد للذكاءات حيث أول من وضع التعدد في القدرات هو ثيرستون Thurstone، ومن هذه القدرات العلاقات المكانية والفهم اللغوي والذاكرة، لكن هذه النظرية أعم وأشمل من أفكار ثيرستون وما زالت النظرية تحت التطوير حتى الآن.
- (Sloan, V: 2007, p3)
- نظرية الذكاءات المتعددة ماهي إلا تكييف عوامل مماثلة للقدرات الأولية استنتجت من التحليل العاملي لبيانات اشتقت من اختبارات الذكاء وأعيد تصنيفها على أنها ذكاءات.
- أضاف جاردنر ما أسماه مصطلح "Subjective analytic factor" عامل التحليل الذاتي، وذلك كي يغطي على نقص البيانات الإحصائية التي تدعم نظريته. (السيد محمد دعدور: 2005، 244)
- مشكلة المفاهيم أو التعريفات:

يذكر كلين انه لو سألك شخص لماذا أحد الأفراد راقص جيد؟ ستقول له لأن لديه ذكاء جسمي عالٍ فيقول لك ما هو الذكاء الجسمي؟ ستقول له أنه القدرة على استخدام الجسم بمهارة، فتعريف الذكاء الجسمي عملياً هو تعريف الرقص،

وبالتالي فنحن لا نجيب على السؤال الأصلي، وهذا قد يضعف من منطقية النظرية. (Klein, P: 1997, p377: 378)

ويرد جاردنر على ذلك قائلاً: إن كلمة الرقص تشتمل على عديد من الذكاءات وأن الرقص يتمتع بذكاء جسدي عال، ولكن ليس كل من يتمتع بذكاء جسدي عالٍ راقص فقد يكون مدرس جيد أو غيره، وفقاً للثقافة والبيئة التي يعيش فيها ووفقاً لميوله.

- **ينسب جاردنر التحصيل إلى الذكاء** فالشخص الذي يكتب الشعر يكون ذكياً لغوياً والذي يحل المشكلات الرياضية يكون ذكياً رياضياً، حيث إن نظرية الذكاءات تضع قدرتنا على استخدام اللغة في ذكاء، وقدرتنا على تصوير وتصنيف وتنظيم الأشياء في ذكاء آخر، وهذه المشكلة تظهر عندما ندرس معاني الكلمات فإذا تحدثت عن تضاريس مكان معين فيمكن تصنيف وتحديد تضاريس ذلك المكان ضمن الذكاء الطبيعي، أو يتخيلها ويصورها ويوقعها في شكل خرائط ورسوم "ذكاء مكاني"، أو وضعها في شكل تقرير "ذكاء لغوي"، أو يحدد نسبة كل ظاهرة "ذكاء رياضي".

(Gardner, H: 1998, p103)

ويرد جاردنر قائلاً: إنني أذا صنفنا التضاريس فقد استخدم الذكاء الطبيعي، وإذا حسبنا نسبتهم فإنني أستخدم الذكاء المنطقي، أما إذا قمت بكتابة تقرير لغوي فإنني أستخدم الذكاء اللغوي وهكذا.

وعلى الرغم من أوجه النقد الموجهة إلى هذه النظرية والتي تم الرد على أغلبها فإننا لا يمكن أن نغفل أهميتها العظيمة في العملية التعليمية بصفة خاصة والمجتمع كله بصفة عامة، حيث إنه لا يقتصر تطبيقها فقط على حجرة الدراسة بل يمكن تطبيقها في المصنع والمؤسسة والجيش وكل هيئة في المجتمع وهذه النظرية لا تهدف إلى تغيير أو إصلاح المنهج التعليمي وإنما تقدم إطاراً أشمل لتطوير وتحسين التعليم من خلال النظرة الواسعة العريضة للقدرات الإنسانية، وبالتالي فإن لنظرية الذكاءات المتعددة أهمية واضحة في حياتنا كأفراد وأعضاء في المجتمع ومعلمين ومطورين للمناهج وطلاب إلى غير ذلك.

هـ - الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

لما كانت العملية التربوية هي التي تعكس فكر المجتمع وثقافته، وهي المصنع الذي ينتج من يساهم في تقدمه، لذا كان لزاماً عليها أن تضع نصب عينيها وفي مقدمة أهدافها إعداد مواطن يتسم بسمات معينة تحقق الخير له

ولمجتمعه، ولقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسات التربوية والتعليمية مما جعل لها أهمية تربوية كبيرة في التدريس، وعليه فقد أشار (هوارد جاردنر، 1997، 293-295) إلى ثلاث طرق أكثر إيجابية تؤكد الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وهي:

- 1- تنمي المهارات التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية المختلفة.
 - 2- تساعد على تقريب المفاهيم والمواد والمجالات المعرفية المنظمة بطرق متنوعة، وذلك لتعميق الفهم.
 - 3- تساعد على تفريد التعلم حيث تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على اختلاف الأفراد في التفكير والقدرات حتى تؤدي العملية التربوية ثمارها المرجوة.
- كما يؤكد (محمد عبد الهادي، 2003، 46-47) الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في عدة نقاط هي:
- (1) تعتبر نموذجاً معرفياً يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما.
 - (2) تساعد المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ليصل لأكبر عدد من المتعلمين على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم.
 - (3) تقدم نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة فتقترح حلولاً يستطيع المعلمون في ضوءها تصميم مناهج جديدة وتدرسيها بطرق جديدة.
- وأوضحت العديد من الدراسات والأدبيات الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة فيما يلي:

1. وسعت مفهوم الذكاء الذي لم يكن يعترف إلا بشكل واحد من أشكاله لدى جميع المتعلمين، بعدما كان المعلمون يستخدمون أسلوباً واحداً في التعليم فقد غيرت نظرية الذكاءات في عملية التعلم، فقدم المعلمون الموضوعات العلمية في أي فرع من فروع المعرفة بأكثر من طريقة وفقاً لقدرات تلاميذهم العقلية. (محمد عبد الله، 2006، 111-112)
2. قدمت نظرية الذكاءات المتعددة مفهوماً واسعاً وعميقاً للمعرفة، حيث إن لها تتيح لكل فرد أن يصل لمستوى التمكن، وتشجعه على التفكير الذي قد يصل إلى الإبداع والابتكار (وليم عبيد، 2001، 17) وهذا ما توصلت إليه دراسة (محمد أبو هاشم، 2004) حيث أسفرت نتائجها عن فعالية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المركب لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
3. تسهم نظرية الذكاءات المتعددة بشكل كبير في مجال التربية الخاصة، فهي تساعد على اكتشاف الموهوبين، كما تساعد التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة

على التعلم بتكوين منظور لهم كأفراد كاملين فتوفر لهم سياقاً لتصور قنوات إيجابية يستطيع التلاميذ عن طريقها التعامل مع نواحي عجزهم وتوجيه الانتباه لنواحي قوتهم كمتطلب للتنمية وتطوير استراتيجيات علاجية مناسبة.

(جابر عبد الحميد جابر، 2003، 169-172)

4. تساعد نظرية الذكاءات المتعددة المعلمين أثناء تخطيط دروسهم، فيحاولون إيجاد أكبر قدر من البدائل التدريسية، لإثراء الموقف التعليمي، وإعطاء الفرصة لكل تلميذ كي يتعلم وفقاً لنوع الذكاء الذي يظهر قوة فيه (كوشك، 2001، 359-360)، فمن خلال استخدام المعلم لمدى عريض من الأنشطة التي تساعد تلاميذه على تنمية ذكاءاتهم المهملة، وتنشيط الذكاءات المشلولة التي لم تنمى، وتمضى بالذكاءات الحسنة النمو إلى مستويات أعلى من البراعة. (جابر عبد الحميد جابر، 2003، 36) ويدعم هذا دراسة (كيشولم Chisholm, 1998) التي أسفرت نتائجها عن تنشيط الذكاءات المختلفة لدى (495 تلميذاً وتلميذة) من تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية، وذلك نتيجة لاعتماد مدرسيهم في التدريس على تقديم الموضوعات بطرق عديدة تتفق مع الذكاءات التي يظهرون قوة فيها.

5. التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة يجعل التدريس فعالاً حيث يسمح بفرص التعليم والتقييم الأصيل المبني على حاجات التلاميذ واهتماماتهم، ومن ثم يصبح التلاميذ مشاركين إيجابيين في العملية التعليمية (محمد المفتي، 2004، 151) ويؤكد (Mbuva, 2003) في دراسته التي هدفت إلى تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة كأداة جديدة للتدريس الفعال في القرن 21، حيث تم التدريس والتعلم وفقاً لكل مستويات التلاميذ من حيث ذكاءاتهم المتعددة.

6. استخدام نظرية الذكاءات المتعددة يساعد في تنمية التحصيل للمواد الدراسية في مختلف المراحل الدراسية ويدعم ذلك نتائج كثيرة من الدراسات والبحوث مثل دراسة (أمانى محمد، 2002؛ Carlisle, 2001)، اللتين أشارتا إلى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة لمرحلة رياض الأطفال، دراسة (Bednar, et al., 2002) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة جعل التعلم ذا معنى لتلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية وتحسن تحصيلهم الأكاديمي في مادة الرياضيات، ودراسة (محمد أبو هاشم، 2004) أشارت إلى فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم العلمية في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسة (نوال فهمي، 2006) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بينما أسفرت دراسة (سنية

الشافعي، 2004) التي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. كذلك دراسة (سميث وآخرون Smith et al, 2000) التي استخدمت نظرية الذكاءات المتعددة مع طلاب المرحلة الثانوية وأثبتت نجاحها في تحسين التحصيل في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وفنون اللغة، وأشارت دراسة كامبل وكامبل (Campbell & Campbell, 1999) إلى فاعلية استخدام الذكاءات المتعددة كمدخل للتدريس في رفع مستوى التحصيل لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة والعليا في ست مدارس بالولايات المتحدة في حين استخدمت الذكاءات المتعددة في المرحلة الجامعية وأثبتت فاعليتها في بركيمير (BerKemeier, 2002) والمرصفي (Elmarsafy, 2003).

7. استخدام الذكاءات المتعددة في التدريس يساعد على تنمية القيم والميول والاتجاهات تجاه المواد الدراسية المختلفة في مختلف المراحل التعليمية وهذا ما أكدته نتائج كثير من الدراسات والبحوث مثل دراسة جودنف (Goodnough, 2000) حيث أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية ميول التلاميذ نحو مادة العلوم.

بينما دراسة هودسون (Hodson, 1998) التي أسفرت نتائجها عن أن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم يؤدي إلى استمتاع التلاميذ بدراستهم، وكذلك دراسة (سعيد يحيى، أحلام الشربيني، 2004) أثبتت فاعلية استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسة (لوريس إميل عبد الملك، 2007) التي أشارت إلى تنمية الدافع للإنجاز لتلاميذ الصف الأول الإعدادي نتيجة لدراسة التلاميذ لمادة العلوم وفقا للذكاءات المتعددة والتغلب على صعوبات التعلم فيها.

الأهمية بالنسبة للمجتمع:

قد يزيد تدخل المجتمع والأسرة في المدرسة في ضوء هذه النظرية مما يجعلهم على وعى بأبنائهم ومدى الإنجاز الذي حققوه وجوانب القصور لديهم للوقوف عليها ومعالجتها، كما يجب على المجتمع مراعاة أن تكون أنماط المعرفة المختلفة في شكل ذكاءات متعددة تقابل الاحتياجات النفسية والبيولوجية للأفراد.

(Workshop: 2004, p1)

- يجب على المجتمع أيضا مراعاة الطبيعة الإنسانية وحدود إمكانياتها وطاقاتها، حيث أكدت النظرية على أن الطبيعة الإنسانية تعتمد على نظام رمزي تخضع له حقائق اللغة والعلوم والفنون، مما يجعل له دوراً كبيراً في محصلة الابتكارية

الإنسانية لو تم استغلاله على أفضل نحو، وكذلك تنمية المهارات التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية المختلفة، فعلى سبيل المثال: إذا كان المجتمع يعتقد أن الأطفال ينبغي أن تكون لديهم القدرة على التعامل مع الطبيعة أو استخدام اللغة بشكل جيد، فإن تنمية الذكاء الطبيعي واللغوي المؤدى إلى تحقيق هذه الغاية يصبح ذات قيمة فى المدرسة.

بالنسبة للمعلمين:

- لقد أكدت النظرية على ضرورة تعليم وتدريب المادة بأكثر من طريقة: حيث تدعو هذه النظرية إلى تعليم المادة الواحدة بأكثر من طريقة، حيث أكد جاردنر على أن المعلم فى تعلمه للمفاهيم والقضايا المختلفة قد يتناولها بأكثر من طريقة محبة ومقربة للطلاب، وبالتالي يفهم الطلاب الدرس بعمق ويبقى أثره لديهم لأطول فترة ممكنة، وبتطبيق هذه النظرية فى الفصل يقودنا ذلك نحو استخدام أسلوب التعلم بالفريق، وذلك قد يكون بإحضار خبراء المجتمع إلى الفصل ليشركوا فى تعليم الطلاب.

(Sternberg, r and Williams, w: 1998 p 25: 26)

- تساعد المعلمين على تصميم الدروس lesson designs: فبعض المعلمين يستخدمون الذكاءات المتعددة كمدخل للدرس وتصميمه، فالطلاب الذين يصعب عليهم تعلم المفاهيم الرياضية بالورقة والقلم قد يتعلموها أفضل بلعب الأدوار أو النماذج، وبعض المعلمين قد يحاولوا أن يستخدموا كل الذكاءات فى دروسهم، وبعض المدارس تؤسس تعليمها وفق ثمانية مراكز توافق الذكاءات ويتم تدوير الطلبة على هذه المراكز طوال اليوم، وبعض المعلمين قد يسألوا التلاميذ أن يختاروا الطريقة التى يحبون أن يتعلموا بها، وبعض المعلمين قد يستخدموا قوائم للواجبات تدور حول ثمان قوائم على ثمانية أسابيع، فقد يسأل المعلم الطلاب أن ينفذوا واجباتهم بطريقة مكانية فى الأسبوع الأول، وتعاد هذه الطريقة فى الأسبوع التاسع، وبهذا فإن الطلاب يدركون جوانب الضعف لديهم ويعالجوها وجوانب القوة ويدعموها.

(Campbell, l: 1997, p 3: 4)

- تقترح النظرية نقاط عديدة للدخول إلى المنهج التقليدي، ويمكن فهم نظرية الذكاءات المتعددة على أنها عمليات تدريسية قادرة على تعليم الطالب فى أي مجال، وغالباً ما يشجع هذا المفهوم من الناحية التطبيقية بعض المدرسين على أن يدمجوا وسائل وتكنولوجيا متنوعة فى المنهج.

(Campbell and others: 1999, p 231)

• كما تقرب أيضا المفاهيم والمواد والمجالات المعرفية المنظمة بطرق متنوعة، وذلك لتعميق عملية الفهم وبصبح الطلاب على وعى كامل بتلك الطرق، وذلك من خلال تقريب كل موضوع بطرق متنوعة تتراوح بين سرد القصص والاستكشاف الفنى والتجريب المباشر أو المحاكاة والمناقشة بغرض التنوع فى طرق التعلم. (Azza ahmed: 2003, p 47: 49)

• وتساعد المعلمين أيضا على زيادة قدرتهم فى توصيل المعلومات بأشكال مختلفة للطلاب، وأن تكون هذه المعلومات وظيفية وتساعدهم على ملاحظة العلاقة المختلفة بين مهارات الطلاب وقدراتهم وما يتعلمونه من معارف، بالإضافة الى تطبيقها على الطلاب فى مستويات معرفية مختلفة.

• وبالتالي فإن هذه النظرية تسعى إلى أن تتناسب طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم مع قدرات وذكاءات المتعلمين المختلفة ليتم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، فهي تعطى المعلم بدائل جيدة لطرق تتوافق مع الاختلاف فى أساليب تعلم المتعلمين؛ لأن كل ذكاء حسب هذه النظرية له طريقة معينة فى التعليم، ومن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو أن تتضمن اختبارات الذكاء قدرات أخرى غير القدرات اللغوية التى تتشكل منها تمارين الاختبارات التقليدية.

• كما تسعى النظرية إلى تحسين مستوى أداء المعلم قدر الإمكان، وذلك من خلال فهم مهامه وأدواره المتعلقة بدراسة الشخصيات المختلفة للمتعلمين، وتمييزها فى نفس الوقت، فهي تعطيه تفسيراً دقيقاً لكل نوع من أنواع الذكاءات التى تميز كل متعلم، وهذا بدوره يساعده على الاستعداد المناسب للتعامل مع المتعلمين كل حسب ذكائه مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة.

بالنسبة لوسائل التقييم:

كما أفادت نظرية الذكاءات المتعددة فى صنع أسس جديدة من أجل التقييم فى المجال التربوى حيث أكدت على: أن هناك أشكالا جديدة للتقييم بعيداً عن الاختبارات تجعلنا نتعرف المهارات الخاصة بالطلاب نفسه ووجهات نظره الشخصية، بالإضافة إلى وضع جدول خاص بالطلاب عن ظروفه وقدراته لتصميم بروفييل بسيط لهذا الطالب يكشف عن مناطق العقدة والقوة والضعف لديه وتحديدها بكل دقة.

كما يجب علينا استخدام وسائل وأدوات جديدة من أجل التقييم يمكن من خلالها الكشف عن القدرات العقلية المعرفية وتقييمها على نطاق واسع، وأن يكون لدينا الحساسية الكافية تجاه الفروق الفردية والمستويات التنموية وأنماط ونماذج

الخبرة، والاستفادة من عملية التغذية الراجعة الناجمة من عملية التقييم من أجل الطلاب. (محمد عبد الهادي: 2005، 102)

بالنسبة لمطوري المناهج:

• ساعدت النظرية مطوري المناهج والمعلمين في إعداد المناهج المتصلة القائمة على النظرية، حيث يبدأ المعلمون بدراسة الوحدة عن طريق سؤال مفتوح النهاية لإثارة تفكير الطلاب، مثل كيف تستخدم خيالك في شرح عالمك؟ وما هو الجمال؟ فأنت قد تفكر في الإجابة باللعب أو بقطعة موسيقية أو مشاهدة فيلم أو عمل رحلات أو رسم صورة أو قراءة كتب الآخرين إلى غير ذلك من الاستراتيجيات وتوجيه المعلم وتفاعل الطلاب يتم تعليم باقي الدروس للطلاب. (Campbell, l: 1997, p 5: 6)

• ويقول آخرون إن نظرية الذكاءات المتعددة تجعلنا نقوم بتوسيع المنهج ليحوي مجموعة متنوعة من المخططات الدراسية، ويقترح عديد من المعلمين زيادة الوقت المخصص للفنون المرئية معتبرين أن الفنون لابد أن يكون لها وقت مساوٍ في المنهج، فعلى سبيل المثال في مدرسة "Key" وهي أول مدرسة في دولة تقوم على نظرية الذكاءات المتعددة حيث توسع المنهج ليحوي الفنون المرئية والموسيقي والدراما الإبداعية والرقص وكل تلميذ يلتحق بالحضانة وتقوم المدرسة بتوظيف معلمين متخصصين في الفنون، بالإضافة إلى المعلمين غير المتخصصين وذلك لضمان تلقى كل طالب تعليمًا يتسم بالجودة. (Campbell and others: 1999, p 231)

• كما تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعليم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء حيث تقترح حلولاً يستطيع مطوري المناهج في ضوءها تصميم مناهج جديدة وتدريبها بطرق جديدة.

كما تزود المعلمين ومطوري المناهج بنموذج عقلي يعدلون في ضوءه عناصر المنهج ويطورون أنفسهم كمربين، وتساعد المتخصصين وصانعي السياسات التربوية في تنمية الأفراد العاديين عن طريق تنمية التفكير والعقل. (عزو عفانة ونائلة: 2007، 76: 77)

• كما تساعد على تحقيق مستوى الجودة في المحتوى الدراسي: فباستخدام هذه النظرية يصبح المحتوى الدراسي مرناً ومناسباً لجميع مستويات المتعلمين وميولهم، فإذا وظفت هذه النظرية فإنها تكسب المعلم إمكانية التعامل الإيجابي مع كل نوع من أنواع الذكاءات في التدريس الصفّي؛ ليصبح العمل في النهاية

متكاملاً ومحتوياً على كافة نشاطات التعلم الضرورية لكل متعلم، وبالتالي فعلى مطوري المنهج تصميم المناهج التي تتلاءم مع تلك الأهداف.

- تحقيق مستوى الجودة في أساليب التقويم: حيث تعتمد هذه النظرية على طرق وأساليب متعددة للتقويم، وهذا يعود إلى تنوع مجالات الذكاء عند جاردنر، إذ إن هناك ثمانية أنواع من الذكاءات، وكل نوع من هذه الذكاءات له طريقة وأسلوب معين لقياسه، وبالتالي فإن الجودة في اختيار وتطبيق وتجميع البيانات وتحليلها تعطى صورة واضحة عن خصائص المتعلم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك، ولذا فإن نظرية جاردنر تركز بصورة مباشرة على أدوات القياس الملائمة لنوع الذكاء المطلوب قياسه أو تعرفه لدى المتعلم، الأمر الذي يعطينا تفسيراً واضحاً عن الجودة في أساليب التقويم المستخدمة في قياس الأنواع المختلفة من الذكاءات.

وبعد أن تناولنا مختلف الآراء لعديد من العلماء والتربويين الذين أكدوا على أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية بكافة جوانبها وأركانها في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، والوصول بالفرد إلى أقصى إشباع ممكن لحاجاته واهتماماته، فإن الفرد بذلك يتعلم في ضوء إمكانياته وقدراته على أفضل وجه ولا يتم حصره في تصنيف ضعيف، ويشار إليه بأنه غبي أو ذكي، بل يتم تعليمه وفق الذكاءات التي تتوفر لديه، ومن هنا فنجد أنه لو تم تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة فإن ذلك سيكون له عظيم الفائدة على الأفراد والأسرة والمجتمع ككل.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً- أدوات الدراسة المستخدمة:

العينة:

قبل تطبيق البرنامج تتم القياسات القبلية لجميع أفراد العينة لإثبات تكافؤ المجموعات (التجريبية/ الضابطة)، ثم في نهاية البرنامج وعند تقييم وتقويم البرنامج تمت المقارنة بعد القياس البعدي والمتابعة للبرنامج، وذلك للوصول إلى معرفة درجة ومقدار التأثير الحادث في المجموعات التجريبية، بعد مقارنتها بالمجموعات الضابطة التي لم تتعرض للتجريب أو بنود البرنامج وسجلت نتائج هذا القياس لكل طالب وطالبة من عينة الدراسة وكل مجموعة متكافئة مع الأخرى من حيث: السن؛ والجنس؛ والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؛ والذكاء؛ ومستوى المهارات الدراسية والتحصيل الدراسي؛ وأسلوب التطوع في البرنامج والتطبيق بمكتبة كل مدرسة على حدة، والإجراءات هي:

1. يتم تطبيق الأدوات (قبلياً) على كل أفراد مجتمع الدراسة (160) طالبة وانتقاء من توافرت لديهم الشروط.
2. ثم أخذ رغبة الطالبات للتطوع في البرنامج مع الأخذ في الاعتبار أنه لا بد أن تتوفر فيهم الصفات التالية (مستوى تحصيل منخفض - نسبة ذكاء متوسطة أو مرتفعة - مهارات تعلم واستذكار منخفضة - مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي منخفضاً).
3. طبقت اختبار الذكاء (قياس درجه الذكاء)
4. تطبيق جلسات البرنامج على المجموعة (التجريبية) كل على حدة وكانوا جميعاً في وتم ترك المجموعة (الضابطة) دون تجريب. ثم القياس (البعدي).

المنهج المستخدم:

تقوم تلك الدراسة على استخدام المنهج التجريبي لأنه يعتبر من أدق المناهج البحثية "فالبحت التجريبي هو النوع الوحيد من البحوث الذي يستطيع أن يبرهن على وجود علاقات سببية بين المتغيرات موضع البحث" (ل.ر.جاي 1993: 28). في هذا المنهج تتحقق الموضوعية والتحكم الكمي الصارم في متغيرات الظاهرة المراد قياسها، فعند تطبيق هذا المنهج تتحدد المتغيرات المستقلة المراد بحثها في هذا البحث ليتبين (البرنامج بما يحمله من تدريب وإرشاد على مهارات التعلم)، وأيضاً تظهر المتغيرات التابعة (الذكاء الفعال) فالبحت التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث في الماضي أو تشخيص للحاضر وملاحظته ووصفه، وإنما تقوم الباحثة في منهج البحث التجريبي بضبط المتغيرات والسيطرة على متغيرات محددة في الموقف، تسمى بالمتغيرات المستقلة، ويترك متغيراً مستقلاً واحداً ليرى أثر هذا المتغير في الموقف الذي يقوم بدراسته، وذلك عن طريق قياس هذا الأثر في متغير أو متغيرات تابعة. (عزيز حنا وآخرون 1991: 263)

جلسات البرنامج:

يحتوي البرنامج علي (24) جلسة مقسمة كما يلي: الجلسة الأولى عبارة تحديد من سيطبق عليه البرنامج وتطبيق استمارة لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والجلسة الثانية عبارة عن جلسة تعارف مدتها (90 دقيقة)، (14) جلسة بواقع كل مهارة (180 دقيقة) للجلستين، أي (90 دقيقة) لكل جلسة، وجلستان للتقييم والتقويم قبل التطبيق للجلسات بينهم الجلسات الثمانية عشر ومدة الجلسة (90 دقيقة) وجلسه أخيرة للترقيم وتوزيع الجوائز كما يلي:

الجلسة الأولى تطبيق استمارة لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي

والثقافي:

الجلسة الثانية عبارة عن جلسة تعارف بالطلاب؛ ووصف البرنامج بأهدافه ومحتواه وأهميته بالنسبة لهم؛ وكيفية تحقيق تلك الأهداف من خلال محتواه وهكذا.

الجلسة الثالثة تطبيق لأدوات الدراسة على الطلبة المختارة (التقييم القبلي)
الجلسات من الرابعة حتى الثانية والعشرون:

فتركز على المهارات الثامنة، بحيث كل جلسة يتم فيها التدريب والإرشاد على مهارة معينة، بحيث المهارة الأولى تبدأ من الجلسة الرابعة، وهكذا حتى المهارة الثامنة، وبداية من الجلسة الثانية عشر حتى إلى السادسة عشر يتم إعادة التدريب مرة أخرى وذلك للتذكرة ولكن بصورة تأكيدية على تلك المهارات السبع مرة ثانية.

أما الجلسة (الثالثة والعشرون):

فقد خصصت لتقييم وتقويم البرنامج، ومدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة، بواقع كل أسبوع جلسة لكل من البنين وأيضاً البنات - كل على حدة
الجلسة الرابعة والعشرين عبارة عن توزيع الجوائز وشكر للطلبة والمدرسين
فنيات الجلسات:

جلسه تطبيق الاستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي على الطلبة:

جلسة التعارف: وكانت خطواتها

- 1- تم استقبال أفراد العينة في مكتبة المدرسة.
- 2- وضع البنين في مدرستهم، والبنات في مدرستهن، والبنات فترة صباحية، أما البنون في الفترة المسائية.
- 3- وكانت كل مجموعة تجريبية منفصلة عن الأخرى.
- 4- تم التعارف بين الباحثة وجميع أفراد العينة، وحدثت الألفة بينهم.
- 5- وتم شرح أهداف البرنامج العامة، وأيضاً شرح محتوى البرنامج.
- 6- كما تم عرض أهمية هذا البرنامج بالنسبة للتلاميذ وللباحث وللمدرسة وللمعلمين وللمجتمع وللعلم أيضاً.
- 7- تم الاتفاق على احترام المواعيد وتنظيم الوقت لكل جلسة، حيث تم الاتفاق على أن كل جلسة مدتها (90) دقيقة، في يوم السبت من كل أسبوع فقط، وتم التنبيه من عدم غياب أفراد العينة بقدر الإمكان، وكان الاتفاق العام حول عدم ضياع الوقت في الجلسة؛ والالتزام بكل دقيقة في البرنامج.
- 8- وحرصت الباحثة على تنبيه الطلاب من خلال الثقة المتبادلة بينهم بالألا تخرج

- أسرار البرنامج خارج المكتبة بقدر الإمكان حرصاً عليهم في مدى استفادتهم من البرنامج ولمراعاة الضبط والتحكم التجريبي.
- 9- كما تعرف التلاميذ على أنواع الأنشطة التي سوف تطلب منهم، وتم توزيع أدوات كتابية ودفاتر خاصة بالبرنامج لتسجيل كل نشاط.
- 10- تم الاتفاق مع بعض المعلمين والمعلمات للاستعانة بهم في البرنامج لشرح بعض موضوعات خاصة بالمنهج في بعض المواد الدراسية؛ لتكليف وتدريب التلاميذ على استغلال ذلك في إرشادهم على تطبيق المهارات المطلوب منهم تعلمها.
- 11- وتم تشجيع التلاميذ على الاشتراك في البرنامج لمساعدتهم وتفوقهم على أقرانهم.
- 12- وقد تم الاتفاق على أنه في نهاية البرنامج سوف يتم توزيع بعض الجوائز عليهم كعلامات تشجيع وتحفيز لهم (تعزيز).
- 13- التنويه إلى أن كل جلسة قادمة سوف يكون لها تنظيم يختلف عن الأخرى في تقسيم الـ (90) دقيقة؛ من شرح المعلم (المعلم مختلف لكل مجموعة) لجزء من المنهج المقرر، أو شرح من الباحثة لطبيعة المهارات ومدتها أيضاً؛ وتقديم النشاط من التلاميذ، ثم التعليق في نهاية كل جلسة وهكذا، وانتهت الجلسة الأولى، وُصرف كل تلميذ أو تلميذة إلى فصله وكلهم حماس للمحافظة على البرنامج والمواظبة على الحضور في الأسبوع القادم وكل يوم سبت حتى نهاية آخر الفصل الدراسي الأول.

جلسات المهارات:

1- 1 مهارة الاستماع:

- أ- شرحت الباحثة مهارة الاستماع ومدى أهميتها عند التلاميذ لمدة (25) دقيقة، لأهمية انتباههم جيداً لكل كلمة ينطقها المعلم، لأن ذلك سوف يساعدهم على:

- الكلام والقراءة والكتابة جيداً بسبب الاستماع الجيد.
- تعرف المعاني والمفردات وجمع الكلمة ومرادفها ومضادها، وكيفية ربطها بجمل أخرى.
- الاستماع إلى الطرف الآخر فيه احترام لمشاعره وتقدير له، ويساعده على أن يشترك معه في أن يأتي بالجديد، والتواصل معه أيضاً.
- الاستماع الجيد يتطلب جانباً حسياً حركياً في طريقة الجلوس بطريقة جيدة ومناسبة للإنصات والالتزام وعدم مقاطعة المتحدث أو الانشغال عنه، كما يتطلب أيضاً جانباً معرفياً في ترتيب نغمات الصوت وارتفاعه

وانخفاضه وتميزه؛ وتخيل بعض الأصوات بمجرد سماع شيء يساعد على تذكره.

- الاستماع يساعدنا في المهارات الأخرى التي سوف نتدرب عليها فيما بعد من بداية الجلسة القادمة، لأننا سوف نطلب منكم كتابة بعض الملاحظات والملخصات؛ وإعطاء فكرة لما تم سماعه بعد ذلك.

- الآن سوف يدخل مدرس اللغة العربية لشرح حصة (جزء من المنهج المقرر) في زمن (25) دقيقة والمطلوب منكم: أن تستمعوا جيداً، وتسجلوا كل كلمة مهمة، لأن ذلك نشاطاً مطلوباً منكم.

ب- قام مدرس اللغة العربية بشرح جزء من المنهج الدراسي المقرر عليهم لمدة (25) دقيقة، والمطلوب منهم: الاستماع الجيد بطريقة عملية أمام الباحثة، وتم تسجيل بعض النقاط من الباحثة لبعض التلاميذ عن مدى استجابتهم لمهارة الاستماع مع بعضهم لتشجيعهم بعد ذلك أو نصحهم بالالتزام بقدر الإمكان.

ج- ناقشت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة فيما سمعوه؛ وتسجيل بعض النقاط الهامة؛ ومطالبة التلاميذ بتسجيل ذلك أيضاً في دفاترهم؛ والتركيز على بعض الجمل الهامة التي ركز عليها المعلم، وتكليف بعض التلاميذ بالبحث عن جمل أو أجزاء معينة تم التركيز عليها، وخلال هذه المدة تم الحوار والمناقشة بين الباحثة والتلاميذ حتى يمكن أن نطلق على هذه الفترة أنها عبارة عن ورشة عمل على مهارة الاستماع بين الباحثة والتلاميذ.

د- شرحت الباحثة لمدة (15) دقيقة مدى الاستفادة من هذه الجلسة وأهمية الإنصات الجيد من قبل التلاميذ وكافأهم (تعزيز) بعبارات الشكر والاستحسان، وحث جميع التلاميذ على استخدام ما تدربوا عليه في هذه الجلسة على باقي أيام الأسبوع؛ سواء في الحصص المدرسية أو في اللقاءات الخارجية في الحياة اليومية حتى نتقابل في السبت القادم إن شاء الله لنأخذ مهارة جديدة بعد أن يكون لدينا استماع جيد لمن يتكلم حولنا، وانتهت الجلسة بالانصراف إلى فصولهم.

2- 1 مهارة تدوين الملاحظات:

أ- شرحت الباحثة أهمية مهارة أخذ الملاحظات لمدة (25) دقيقة، وكيف تكتسب؟ وشرح أساليب الملاحظات المختلفة مثل (الملخصات/ التنظيم الهرمي/ جدول العلاقات)، مع عرض ملخص عن الجهاز الهضمي، وعرض التنظيم الهرمي له أيضاً، ثم تم التنبيه عليهم بأن مدرس العلوم

سوف يدخل ويشرح جزءًا من المنهج المقرر عليهم، والمطلوب منهم الاستماع الجيد كما تعلموه في الجلسة السابقة، ثم يتم تسجيل أي ملاحظات هامة تذكرهم بالدرس، أو وضع خطوط، أو علامات على بعض الجمل الهامة، أو وضع إطار، أو كتابة أي كلمات أو جمل في الهامش تتعلق بما سيقال وتساعد على تذكر المعلومة وهكذا...

ب- شرح مدرس العلوم لمدة (25) دقيقة جزءا من المنهج المقرر عليهم، وقامت الباحثة بتشجيع التلاميذ على الانتباه والتركيز على بعض النقاط الهامة، وملاحظة علامات الوجه عليه في بعض النقاط؛ وانخفاض أو ارتفاع الصوت عند جمل أو معلومات معينة، أو إشارات باليد، أو الجلوس، أو الوقوف، أو تغيير وضعه أثناء الشرح عند بعض المعلومات، واستخدام الطباشير الملون لرسم أو اختصار أو علاقة بعض المعلومات ببعضها، واستخدام الأرقام أو الحروف لترقيم وترتيب المعلومات، أو وضع إطار يغلف بعض المعلومات ثم الترتيب الهرمي أو الشجري منذ كتابة العنوان وحتى أدق التفاصيل.

ج- قام أفراد العينة لمدة (25) دقيقة بعرض ما تم تسجيله أو تدوينه؛ أو اختصار ما تم فهمه من المدرس أثناء شرح الحصة، لإشغال روح المنافسة بين التلاميذ لتقديم الأفضل في عمل الملخصات أو الملاحظات أو الترتيب الهرمي أو جدول العلاقات للتأكد من أن التلاميذ قد أتقنوا هدف هذه المهارة.

د - علقت الباحثة لمدة (15) دقيقة حول ما تم تقديمه فعلا؛ وسجل أسماء التلاميذ الملتزمين والمتميزين في بعض الأشكال المقدمة منهم والتي قد تم رسمها أو كتابتها واختصارها بطريقة مشوقة وممتازة تثبت أنهم قد فهموا الهدف من هذه الجلسة وذلك بتعزيزهم بعبارات الشكر والاستحسان ووعد المتميزين بشهادات تقدير في نهاية البرنامج، وانتهت هذه الجلسة، وانصرف التلاميذ إلى فصولهم على أن يستخدموا هذه المهارة طوال هذا الأسبوع مع ما سبقها من مهارات، لكي تساعدهم على التفوق والتميز بين أقرانهم.

3-1 مهارة إدارة الوقت:

أ - شرحت الباحثة لمدة (25) دقيقة مهارة إدارة الوقت؛ وتنظيمه؛ وأهميته؛ وكيف ننظر إلى الفرد الذي ينظم ويدير وقته؟ وكيفية عمل جدول يومي أو أسبوعي أو شهري، مع عرض أفكار الباحثين والعلماء لهذه المهارة، وما هو الفرق بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة في نظرتها للوقت، مع

عرض لبعض الأشكال عن تنظيم الوقت وتقسيمه وأهميته، ومقترحات عن عمل الجداول والاهتمام بفترات الراحة والنزهة والأنشطة والترويح والنوم.

ب- تم القيام بورشة عمل لمدة (25) دقيقة لعرض أفكار التلاميذ عن تنظيم الوقت وإدارته، واقتراح عمل جداول من الطلاب - كل حسب ظروفه - خلال الـ (24) ساعة، وكيف يقسم اليوم لديهم ؟ وسماح التعليقات من البعض على اقتراح أفضل الجداول وإمكانية التعديل فيه، حتى أصبحت هذه الفترة عبارة عن ورشة عمل لتنظيم الوقت من قبل التلاميذ - عن اليوم الكامل - منذ القيام من النوم وحتى الاستعداد للنوم (منذ الصباح الباكر وحتى نهاية الفترة المسائية قبل النوم).

ج- تم عرض الجداول التي اقترحها التلاميذ لمدة (25) دقيقة، بحيث إن كل تلميذ يقوم بعرض جدولهِ والتعليق عليه بالشرح والالتزام بميعاد العرض لإمكانية تقديم أكبر عدد ممكن من التلاميذ

د- علقت الباحثة لمدة (15) دقيقة على ما تم إنجازه في هذه الجلسة من: عمل وتنظيم للوقت - ومدى الالتزام بإدارة الوقت - وأفضل جداول عرضت من التلاميذ قد سجلتها الباحثة ووعدهم بمكافآت في نهاية البرنامج- وبين مدى أهمية ذلك في التطبيق اليومي والأسبوعي وإضافة الملاحظات على ذلك، والحرص من قبل الباحثة على ضرورة تطبيق مهارة إدارة الوقت والالتزام بذلك حتى نتقابل الأسبوع المقبل للاستعداد لمهارة أخرى، وانصرف التلاميذ إلى فصولهم.

4- 1 مهارة التركيز:

أ - ناقشت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة مهارة التركيز وأهميتها؛ حيث إن المذاكرة والأنشطة داخل وخارج المدرسة أو المهام التي يتم القيام بها هي محاولة جادة للتغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية وكذلك البعد عن المشتتات كما تم تعريف مهارة التركيز عند بعض الباحثين على أن معظم التلاميذ يستطيعون تركيز انتباههم لفترات قصيرة ثم بعد ذلك يششت انتباههم، وإن أي تلميذ يستطيع التركيز لفترة (10) دقائق، ولكن مع التدريب على ذلك يستطيع أن يصل بالتركيز إلى (30) دقيقة فأكثر، ولتحسين التركيز فقد أوضحت الباحثة بأنه يجب تقسيم الوقت بين المذاكرة والراحة، واستعمال طريقة الممارسة الموزعة في المذاكرة، وهي إعطاء فترات مذاكرة قصيرة لا تزيد عن ساعة يتخللها فترة راحة قصيرة نسبياً من (5) إلى (15) دقيقة حسب طبيعة المادة، لذلك يجب مراعاة ما يلي:

- تخصيص مكان معين للاستذكار بعيدا عن أماكن النوم والراحة والاسترخاء، وبعيدا عن المشتتات مثل مدخل المنزل أو أماكن التلفاز.
- تخصيص وقت معين بجدول زمني والحفاظ على ذلك للاستذكار لأن ذلك يساعد على التركيز.
- التخلص من المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية قبل الجلوس للمذاكرة.
- تحريك الجسم (بذل الجهد البدني) عند الاستذكار، والتدريب على الاستذكار في الظروف المتغيرة مثل: انقطاع التيار الكهربائي / زيارة أحد من أفراد العائلة بالمنزل / ظهور مناسبة مفاجئة بالأسرة مثل عيد ميلاد أو مناسبة سعيدة أو محزنة تحدث بالمنزل أو بجواره مما يتسبب في إعاقة الاستذكار لارتفاع الصوت المشتت مراعاة أن تكون الإضاءة غير مباشرة، وكذلك الهدوء والتهوية المستمرة للمكان، والجلسة المريحة المعتدلة على كرسي ومكتب.
- ب- شرح مدرس الرياضيات لمدة (25) دقيقة نظرية من نظريات مقرر الهندسة عليهم في المنهج الدراسي هذا العام؛ مع شرح بعض النتائج التطبيقية على هذه النظرية؛ وحل بعض المسائل المتعلقة بهذه النظرية؛ وبطرق وأساليب مختلفة ومتنوعة؛ واستخدام القوانين الخاصة؛ والمساعدة لها؛ وأمثلة محلولة وهكذا، وذلك لزيادة تركيز التلاميذ، والمطلوب منهم متابعة المدرس وتركيز انتباههم حتى يتمكنوا من فهم هذه النظرية، وحل المسائل المتعلقة بها بأكثر من أسلوب وأكثر من قانون للاستخدام في طريقة الحل، وقد سجلت الباحثة انطباعات التلاميذ في السجل الخاص به لتوجيه التلاميذ لأهمية تلك المهارة ومعرفة مدى اهتمام التلاميذ بذلك، مع وعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج.
- ج- تركت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة في التركيز لحل أربع مسائل هندسية على تطبيق تلك النظرية مع متابعة المدرس والباحثة، لمعرفة كيفية استخدام مهارة التركيز للتلاميذ في هذه الفترة بطريقة عملية، وكذلك أسرع طريقة وأتقن أسلوب في الحل لمعرفة زيادة التركيز لديهم، وتشجيعهم على ذلك ووعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج.
- د- تم العرض لبعض نتائج التلاميذ لمدة (15) دقيقة وتسجيل الأفضل في الحل مما يدل على عملية التركيز، وتشجيعهم على ذلك باستمرار، وحثهم على مواصلة هذه المهارة خلال الأيام المقبلة حتى نتقابل مرة أخرى في مهارة تالية الأسبوع القادم، ووعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج، وانصرف

التلاميذ إلى فصولهم بأمل العودة مرة أخرى مع مهارة أخرى

5- 1 مهارة التنظيم:

أ- شرحت الباحثة لمدة (35) دقيقة مهارة التنظيم وتعريفها كما عرفها العلماء والباحثون، وربط هذه المهارة بما قبلها، ووضح أنه على التلميذ الذي استمع جيدا، وأنصت، وأخذ الملاحظات، ولخص، ونظم وقته، وعمل جدولا لحياته اليومية، وركز في المهارات السابقة، من المفترض أن يكون قد وضع خطة ونظاما لما سبق أن تعرض له منذ بداية أول جلسة وحتى الآن، وهذا يظهر في دفاتره من: تسجيل، وتنسيق لكل ما سبق، وترتيب، وتنظيم، وتسطير لدفاتره، والخط الجميل، واستعمال أكثر من لون من ألوان أقلام الرسم، والتخطيط، وكتابة البنود بالأرقام أو الحروف بطريقة منظمة؛ لأن كشكول أو دفتر التلميذ عنوان على نظافته ونظامه، فلا بد من تنظيم المعلومات عند المذاكرة قبل دخولها في الذاكرة؛ حتى تدخل منظمة ويمكن استعادتها بطريقة منظمة أيضا، ولا بد للتلميذ أن يكون منظما في حياته المدرسية والحياة العامة، لأن ذلك يفيد ويساعد على الرجوع إلى المعلومات التي يريد أن يسترجعها في أي وقت وفي أي مكان طالما أنها مسجلة بطريقة منظمة ومخططة ومنسقة، كما أن التنظيم يفيد في ترتيب المنهج الدراسي ويسهل على المعلمين تصحيح الإجابات، كما قدمت لهم الباحثة بعض النصائح التالية:

- يجب على التلميذ أن يكون حريصا في الجلوس بالمقاعد الأولى عند بداية الدراسة، ليكون قريبا من المعلم فيستطيع أن يدون كل ما يقوله، وذلك يساعده في حالة الملل من الدرس أن يستعيد ويراجع الملاحظات التي كتبها من قبل، كما يجب أن يكون له مكان خاص لمذاكرته وكتبه وأدواته.
- ويجب أن يسترخي قبل المذاكرة بقليل، وأن يكتب بداية استذكاره ونهايته.
- كما يجب عليه إذا حدث له تشتت أن يدون ذلك، ويعرف مدة التشتت، وإذا شرد عليه الوقوف وإبعاد نظره عن الكتاب، وإذا أنجز عليه أن يكافئ نفسه بشيء يحبه مثل: فسحة قصيرة أو مشاهدة برنامج مفضل في التلفاز.
- وفي الامتحان عليه أن يبدأ بالسؤال السهل؛ ثم الصعب؛ فالأصعب وهكذا.
- وعليه أن يرتب أفكاره في التعلم والاستذكار، وعند الإجابة في ورقة

الامتحان يجب أن يحافظ على نظافة ورقة الإجابة.

ب- سمحت الباحثة للتلاميذ لمدة (35) دقيقة بتنظيم دفاترهم والترتيب والتنسيق لما تم تسجيله من قبل مرة أخرى بأسلوب جميل ومنظم ومنسق ومرتب، وقامت الباحثة بالمرور عليهم في أماكنهم مع مراعاة تشجيعهم على التنظيم، وتحفيزهم على تقديم الأفضل خلال هذه الجلسة، وإخبارهم أن هناك تسجيلاً لأسماء أصحاب أفضل الدفاتر تنظيماً ونظافة وترتيباً وخطاً جميلاً

ج - استعرضت الباحثة لمدة (20) دقيقة بعض دفاتر التلاميذ المميزة تنسيقاً ونظافة وترتيباً وخطاً، ثم قام بتشجيعهم على مواصلة هذه المهارة ابتداءً من اليوم، وتم تدوين علامات تشجيعية لهم في دفتر الباحثة لإثباتهم في نهاية البرنامج. وأخيراً السماح لهم بالانصراف وإنهاء الجلسة بعد أن يتعهدوا بالتنظيم والنظافة والترتيب وتحسين الخط من اليوم فصاعداً.

6-1 مهارة الفكرة الرئيسة:

أ - شرحت الباحثة لمدة (25) دقيقة مهارة الفكرة الرئيسة والتعليق عليه وركز على أنها تعد من المهارات التي تميز التلميذ؛ سواء انتقي الفكرة من درس مسموع أو مقروء أو مرئي، ولذلك فالتدريب على تلك المهارة يوفر الجهد للتلميذ في طريقة التعلم والاستدكار، فالاستماع الجيد وتدوين الملاحظات والتنظيم والتركيز وغيرها من المهارات السابقة تساعد التلميذ في انتقاء الفكرة الرئيسة. لذلك يجب على التلميذ أن ينتبه إلى الإشارات والعلامات التي يشير إليها المعلم أثناء الشرح، أو عندما يغير من صوته في الارتفاع أو الانخفاض؛ أو تغيير النغمة، كما أن طريقة كتابة العنوان على السبورة لها مدلول، أو عند قيامه؛ أو تحركه من مكانه أو عند وضع أرقام أو حروف، أو أولاً وثانياً وثالثاً عند سرد المعلومات، أو عندما يسأل سؤالاً في جزئية معينة، كل ذلك يساعده على انتقاء الفكرة الرئيسة.

ب- شرح معلم الدراسات الاجتماعية لمدة (20) دقيقة جزءاً من المنهج المقرر في مادة الدراسات الاجتماعية في فرع التاريخ، وتم تدريب التلاميذ على الانتباه وانتقاء الأفكار الرئيسة للدرس، مع تدخل الباحثة لمتابعة التلاميذ في انتقائهم للفكرة الرئيسة، فالمعلم يسرد بعض المعلومات التاريخية مع التركيز وإعطاء إشارات وتغيير صوته عند ذكر تاريخ أو اسم شخصية معينة أو حدث مهم أو أسباب أو نتائج حدث معين، وغيرها من العلامات التي تثير انتباه التلاميذ، وتساعدهم على انتقاء الأفكار الرئيسة وتشجيعهم أيضاً على ذلك، وسجلت الباحثة أسماء التلاميذ المتقنين لهذه المهارة في

سجله الخاص.

ج- استعرضت الباحثة لمدة (15) دقيقة ما تم استخراجها من أفكار لبعض التلاميذ من خلال شرح المعلم، وتشجيع أكبر عدد منهم على العرض لتقديم أفكارهم وإظهار مهاراتهم في انتقاء الأفكار الرئيسة التي تم التركيز عليها.

د - لمدة (15) دقيقة تم توزيع ورقة من صفحتين لكل تلميذ وبها بعض الموضوعات المختلفة، والمطلوب من كل تلميذ أن يختار ثلاثة موضوعات ويقرأها بإتقان، ويكتب الأفكار الرئيسة لكل موضوع اختاره مما بين يديه، وهذه الموضوعات كانت تختص بموضوعات مختلفة مثل: (الصحة/ النظافة/ البيئة/ السكان/ المواصلات/ الوطنية/ التعليم/ الإعلام/ الثقافة)، ويُطلب من كل تلميذ ذكر عنوان لهذا الموضوع؛ وانتقاء ثلاث أفكار على الأقل رئيسة لهذا الموضوع ليُدونها في دفتره الخاص.

هـ- استعرضت الباحثة لمدة (15) دقيقة الأفكار الخاصة من بعض التلاميذ والتي قد استخرجوها وانتقوها من خلال قراءتهم - وشجعهم على ذلك وحثهم على استخدام هذه المهارة باستمرار خلال تعلمهم واستذكارهم، كما وعدهم بمكافأتهم في نهاية البرنامج.

7-1 مهارة المراجعة والإعداد للامتحانات:

أ- شرحت الباحثة لمدة (25) دقيقة مهارة المراجعة وإعداد الامتحانات، للدراسة حول كيفية الاستعداد للامتحانات وطريقة الإجابة على الأسئلة؛ وناقش كيفية إيجاد العلاقات التي تساعد على الإجابة؛ وكيفية المراجعة على ما تم تدوينه من ملاحظات؛ وكيف يتم توجيه أسئلة لأنفسهم قبل دخولهم للامتحانات وأثناء المذاكرة أو سماع الدروس؛ وكيف يستخدمون المعلومات السابقة للربط بينها وبين المعلومات الحالية؛ وكيفية تنظيم الإجابة، وكيفية الاستعداد للامتحانات؛ وزيادة الوعي والخبرة بالأسئلة الموضوعية والمقالية، ومطلوب من كل تلميذ أن يكون مستريحا وهادئ الأعصاب ومسترخيا قليلا قبل الإقبال على الامتحان أو الإعداد له، ويكون مستقر العواطف ومتفتح الذهن ويتحقق ذلك من خلال كثرة التدريب على ما سبق.

ب- ناقشت الباحثة التلاميذ لمدة (20) دقيقة - حول الامتحانات والاستعداد لها، وتم توجيه أسئلة لهم عن كيفية استعداد كل واحد منهم للامتحانات، وهل جهز نفسه لذلك؟ وما الملاحظات المدونة عن كل ما سبق؟ وما النقاط الأساسية والملاحظات التي دونها كل منهم؟ وعلى كل تلميذ أن

يعرض ما جهزه، وما أعده لنفسه، وكل تلميذ له طريقته في تنظيم تعلمه واستنكاره بما يدل على مدى استعداده للامتحانات، وتم تشجيع التلاميذ على عرض أفكارهم؛ والتعليق على السلبات؛ والتشجيع على الإيجابيات؛ وعرض المعوقات التي صادفت كل تلميذ. وقام الباحث بالرد على كيفية التغلب على المعوقات، كما عرضت الباحثة في هذا الإطار الإعاقات المنتشرة بين التلاميذ-والتي يجمع عليها الباحثون- والتي جاءت فعلا على لسان التلاميذ، وتم عرض التوجيهات التي يجب مراعاتها عند التعلم والاستنكار وأيضا عرض الأخطاء الشائعة التي تم سردها من قبل الباحثة والتلاميذ لتلافيها بعد ذلك.

ج- قسمت الباحثة التلاميذ خمس مجموعات لمدة (45) دقيقة، كل مجموعة تضم خمسة تلاميذ، يجلس معهم معلم من المدرسة في كل مادة من مواد الدراسة المختلفة، وقد استجاب المعلمون ورحبوا بالبرنامج، وبطريقة التدوير كان كل معلم يجلس مع كل مجموعة، ويكون معه نموذج امتحان وإجابته النموذجية ليناقد التلاميذ حول طريقة الإجابة عن بعض الأسئلة بأسلوب منظم وسريع وملخص، فتكون المجموعات الخمس عبارة عن خمس ورش للعمل المصغر، وبالتناوب يمر كل معلم على المجموعات، وهكذا حتى يستفيد كل التلاميذ من طريقة الإجابة والإعداد للامتحانات لهذه الطريقة وأن يجهز كل منهم لذلك اليوم من اليوم وحتى الأيام القادمة في طريقة تعلمه واستنكاره.

8- 1 مهارة تحليل وحل المشكلات والأزمات:

أ- ناقشت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة أهمية مهارة تحليل الأزمة، حيث إن ها تساعد الفرد على تحديد مكونات الأزمة، وإدراك العلاقة بينها للوصول إلى حقيقة واضحة عن محتواها وأسباب تصاعدها، وتعرف نقاط القوة والضعف لدى صانعي الأزمة، لتحديد مدى المخاطر التي تترتب على تصاعد الأزمة وتنقسم مكونات مهارة تحليل الأزمة إلى:

1. تحديد مكونات الأزمة والأطراف المشاركة بها

2. إدراك العلاقة بين مكونات الأزمة

3. إعادة تنظيم مكونات الأزمة وإعادة ترتيب إحداثها تصاعديا

4. تحديد العوامل المسؤولة عن ظهور الأزمة

ب- شرح مدرس العلوم لمدة (25) دقيقة ما يتعلق بإحدى الأزمات الحالية مثل (فيروس كورونا)، والمطلوب منهم متابعة المدرس وتركيز انتباههم حتى

يتمكنوا من فهم الأعراض والمسببات، وقد سجلت الباحثة انطباعات التلاميذ في السجل الخاص به لتوجيه التلاميذ لأهمية تلك المهارة ومعرفة مدى اهتمام التلاميذ بذلك، مع وعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج

ج- تركت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة في التركيز ثم تكلف الطلاب القيام بجمع المعلومات والبيانات اللازمة، التي تتعلق بكيفية تحليل هذه الأزمة، وتقديم لهم ثلاث بطاقات تتعلق بموضوع الأزمة توضح بها كيفية استخدامها، وتطلب منهم الاشتراك في إعداد تقرير يحتوى على ما تتضمنه كل بطاقة من أسئلة، وتحدد لهم موعد لمناقشة ما تقدم أفكار وسماع آرائهم وتشجيعهم على ذلك ووعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج.

د- تم العرض لبعض نتائج التلاميذ لمدة (15) دقيقة وتسجيل الأفضل في الحل مما يدل على قدرتهم على حل المشكلة، وتشجيعهم على ذلك باستمرار، وحثهم على مواصلة هذه المهارة خلال الأيام المقبلة حتى تنقابل مرة أخرى في مهارة تالية الأسبوع القادم، ووعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج، وانصرف التلاميذ إلى فصولهم بأمل العودة مرة أخرى مع مهارة أخرى.

9-1 مهارة اتخاذ القرار:

أ- ناقشت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة أهمية هذه المهارة، حيث إن الفرد في جميع المراحل العمرية منذ أن يستيقظ، يصدر سلسلة من القرارات لمعالجة يعاني منها سواء شخصية، أو متعلقة بالمجتمع الذي ينتمي إليه، وتتوقف صحة هذه القرارات على مدى ما لدى الفرد من وعى ايجابي، وقدرة على التفكير العلمي الناقد ولا بد من التعرف على أن مهارة اتخاذ القرار تتم من خلال مرحلتين متكاملتين وهما:

1 - صنع القرار: ويشترك بها العديد من الأفراد تكلف بجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالأزمة وتحديد الإمكانيات والموارد المتاحة لمواجهتها، ثم تضع البدائل المناسبة لمعالجتها، وتحدد سلبيات وإيجابيات كل منها.

2- اتخاذ القرار: وعادة يقوم بها فرد لديه خبرة يحدد البديل المناسب لإدارة الأزمة في ضوء ما لديه من معلومات وبيانات عن الأزمة.

ب- شرح مدرس النشاط الاجتماعي لمدة (25) دقيقة المشكلات التي تواجه المملكة.

على أن تتيح الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن آرائهم في إحدى الأزمات، التي تواجه أماكن سكنهم بحيث يعبر كل منهم عن الأزمة، دور مهارة (اتخاذ القرار) في معالجتها على شكل (مقالة- صورة- رسم كاريكاتير- تقرير) وهنا يقوم الطالب:

1. يحدد نوع الأزمة التي تواجه محافظتك.
2. يعرف طبيعة الأزمة.
3. يحدد المعلومات والبيانات المتعلقة بالأزمة.
4. يقترح البدائل المحتملة لإدارة الأزمة.
5. يقارن بين إيجابيات وسلبيات كل بديل.
6. يختار البديل الأفضل بعد تقييمك للبدائل.

أما الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم:

1. توضح للطلاب فكرة النشاط.
2. ترشد الطلاب لمصادر جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالأزمة.
3. تسجل أسماء الطلاب الذين يقترحون البدائل وخاصة البدائل المبتكرة.
4. تدرب الطلاب على كيفية تقييم كل بديل من حيث السلبيات والإيجابيات.
5. تخصص الوقت الكافي لعرض الطلاب أعمالهم.
6. تقوم بلصق المقالات التي يقدمها الطلاب المميزون في مجلة الفصل.

والأدوار التي تكلف بها الطلاب أن:

- 1- يسجل كل طالب أزمة تواجه مكانه، ويعبر عنها مستعينا بالصور أو التقارير التي تبرز مخاطرها.
- 2- يحدد دور مهارة اتخاذ القرار في إدارة الأزمة.
- 3- يقترح البدائل المحتملة لإدارة الأزمة وفقا لرؤيتهم الخاصة.
- 4- يقيم كل بديل من حيث سلبياته وإيجابياته واختيار أنسبها لاتخاذ القرار.

ج- تركت الباحثة التلاميذ لمدة (25) دقيقة في التركيز ثم تكلف الطلاب القيام بجمع المعلومات والبيانات اللازمة، التي تتعلق بالمشكلات الموجودة وتحليلها، وتطلب منهم الاشتراك في إعداد تقرير يحتوى على ما تتضمنه كل بطاقة من أسئلة، وتحدد لهم موعد لمناقشة ما تقدم أفكار وسماع آرائهم وتشجيعهم على ذلك ووعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج.

د- تم العرض لبعض نتائج التلاميذ لمدة (15) دقيقة وتسجيل الأفضل في الحل مما يدل على قدرتهم على حل المشكلة، وتشجيعهم على ذلك باستمرار،

وحثهم على مواصلة هذه المهارة خلال الأيام المقبلة حتى نتقابل مرة أخرى في مهارة تالية الأسبوع القادم، ووعدهم بالمكافأة في نهاية البرنامج، وانصرف التلاميذ إلى فصولهم بأمل العودة مرة أخرى مع مهارة أخرى.

1-2 مهارة الاستماع:

(أ) قامت الباحثة لمدة (10) دقائق بتلخيص النقاط التي تختص بمهارة الاستماع عن: كيفية الإنصات، واحترام مشاعر الآخرين في الحديث، وعدم المقاطعة والالتزام، والجلسات المريحة، وتسجيل بعض النقاط الهامة، كما في مهارة أخذ الملاحظات ومهارة الفكرة الرئيسة.

(ب) حدد نشاط يقوم به خمسة تلاميذ لمدة (40) دقيقة في تمثيل جزء من المنهج لكل مادة: (لغة عربية/رياضيات/ علوم/ دراسات/ لغة إنجليزية)، وكل تلميذ يعرض النشاط في مدة من 5: 7 دقائق - يعرض فيها بعض المعلومات التي تخص كل مادة-والمطلوب من التلاميذ الاستماع والإنصات حتى يفهموا ما سمعوه من زملائهم، فالتلميذ الأول مثلاً يعرض ويقول: (أنا المثلث، لي ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا، ممكن أن أكون قائم الزاوية أو منفرج أو حاد الزاوية، وممكن أن أكون متساوي الساقين أو متساوي الأضلاع أو مختلف الأضلاع، مجموع زواياه 180 درجة)، وهكذا في كل مادة نشاط يجهز كل تلميذ مع معلم المادة، والتلميذ الثاني يتكلم عن مادة العلوم (عن الجهاز الهضمي)، والثالث عن مادة الدراسات (عن موقع مصر الجغرافي والتاريخي)، والرابع عن مادة اللغة العربية (عن موضوع كان وأخواتها وأثرها في المبتدأ والخبر)، والخامس يعرض عن مادة اللغة الإنجليزية (حول المضارع البسيط / والماضي البسيط / ومكونات كل جملة منهما) مع الاستعانة بمعلم كل مادة في هذه الجلسة.

(ج) عرض بعض التلاميذ لمدة (30) دقيقة ما تم سماعه والإنصات له، وكتابة ملاحظاتهم الهامة، والفكرة الرئيسة لما سمعوه، وتشجيع التلاميذ على تقديم الأفضل حتى يتم التأكد من أن هذه المهارة قد أتقنت لديهم.

(د) علقت الباحثة لمدة (10) دقائق على ما تم إنجازه هذا اليوم، وشكر التلاميذ والمعلمين الذين ساعدوا في هذه المهارة، مع التشجيع ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج، وأكدت الباحثة على التلاميذ بالاستمرارية في هذه الطريقة التي تساعدهم في التعلم والاستذكار حول الاستماع الجيد.

2-2 مهارة تدوين الملاحظات: (التعلم التحصيلي)

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق لمهارة أخذ وعمل الملاحظات وأساليبها المختلفة مثل (الملخصات/التنظيم الهرمي/جدول العلاقات)،

وعرضها مرة أخرى مع التوضيح أنه من الممكن أن يستخدم أسلوبا أو اثنين أو ثلاثة، وكل مادة لها من المعلومات التي يمكن أن تستخدم أيا من تلك الأساليب، وعلى كل تلميذ أن يستعد، لأنه بعد قليل سوف يعرض عليكم موضوعا، والمطلوب استخدام هذه المهارة.

(ب) كُلف تلميذان لمدة (30) دقيقة بتوضيح موضوع ما، بحيث يأخذ كل تلميذ من الوقت (15) دقيقة في سرد موضوعه، وتم اختيار الموضوع الأول عن قصة حياة الكاتب الأديب الكبير (نجيب محفوظ)؛ والموضوع الثاني عن (موقع مصر الجغرافي والتاريخي)، وعلى كل تلميذ أن ينتبه ويأخذ في عمل الملاحظات الهامة لما سمعه من زملائه.

(ج) تم تقسيم التلاميذ لمدة (40) دقيقة على أربع مجموعات، وكل مجموعة تتفق على ملاحظات معينة، وتقدم تلميذا تقوضه في عرض أهم النقاط - التي تم التركيز والاتفاق عليها من كل أفراد المجموعة - وتم مناقشة المجموعة بينها وبين الباحثة حول تقديم الملخص المقدم.

(د) علقت الباحثة لمدة (10) دقائق على ما تم في هذه الجلسة، وتشجيع التلاميذ على استخدام المهارة في حياتهم الدراسية والحياة بصفة عامة، لأن مهارة أخذ الملاحظات تساعدهم على الإلمام بكل ما يقال أمامهم أو يقرءوه في عملية التلخيص، مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

3-2 مهارة إدارة الوقت:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة إدارة الوقت وتنظيمه، والتنبية على أن كل جلسة من الجلسات السابقة والقادمة يتم فيها استخدام هذه المهارة؛ وهى تنظيم وإدارة الوقت والحرص عليه بقدر الإمكان، حيث يتم تقسيم كل جلسة كما هو واضح أمامهم، فهذه المهارة تساعد على الاستفادة من كل دقيقة في حياتنا حتى نحقق التميز والتفوق على أقراننا.

(ب) عرض لمدة (70) دقيقة من سبعة تلاميذ - بواقع كل تلميذ عشر دقائق - عن تنظيم وإدارة يومه، وعرض الجدول الخاص به بعد أن تدربنا عليها في الجلسة الرابعة، وعلى كل تلميذ - حين يعرض جدولته اليومي أو الأسبوعي أن يذكر المعوقات والسلبيات التي صادفها في جدولته، وهل تغلب عليها أم لا ؟ وكيف تغلب عليها ؟ كما يعرض أيضا الإيجابيات

والإنجازات التي حققها من ذلك، وتشجع الباحثة هؤلاء التلاميذ، كما يحث زملاءهم الآخرين على مواصلة ذلك باستمرار.

(ج) علقت الباحثة لمدة (10) دقائق على ما تم عرضه من التلاميذ، وتشجيعهم جميعاً على مواصلة ذلك والمحافظة والحرص على الاستمرار حتى بعد انتهاء البرنامج، لأن ذلك سوف يكون له مردود إيجابي على تحصيلهم الدراسي وحياتهم عامة مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

4-2 مهارة التركيز:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة التركيز وعن كيفية تركيز انتباه التلميذ على ما يذكر أمامه من معلومات، وما هي أسباب تشتت الانتباه وعدم التركيز؟ وما العوامل التي تساعد على التركيز؟ والتنبيه على التلاميذ بأنه سوف يطلب من بعضهم ذكر موضوع -مر عليه هذا الأسبوع - من لموضوعات التي ركز عليها، ويشرحها سواء: موضوع من درس أو مسلسل أو برنامج أو مباراة في التلفاز أو أي نشاط آخر.

(ب) عرض لمدة (40) دقيقة لأربعة تلاميذ، بواقع عشرة دقائق لكل تلميذ في التحدث عن موضوع مر عليه خلال هذا الأسبوع، وسرد - بتركيز - بعض النقاط الهامة له سواء: درس في المدرسة أو مسلسل أو برنامج تلفزيوني أو مباراة أو حديث لشخص ما، والهدف من ذلك هو معرفة درجة تركيز التلميذ المتحدث وتسلسل الأحداث لديه.

(ج) حصرت الباحثة لمدة (15) دقيقة بعض النقاط الهامة من أفواه التلاميذ والتي تم التركيز عليها منهم في النقاطها من المتحدثين أو من التي أثارت انتباههم كمستمعين وملاحظين؛ لمعرفة مدى تركيز المتحدثين والمستمعين، لأنهم مجموعة واحدة يجب معرفة درجة تركيزهم جميعاً.

(د) عرضت الباحثة لمدة (15) دقيقة لموضوع أشهر الأماكن السياحية في مصر وعدد محافظات مصر وموقعها الجغرافي والتاريخي؛ وأهم الشخصيات التي ظهرت في مصر خلال القرن العشرين من زعماء وملوك وأدباء وعلماء ومصلحين وحاصلين على جائزة نوبل بغرض معرفة مدى تركيز التلميذ.

(هـ) ناقشت الباحثة لمدة (10) دقيقة التلاميذ عن مدى تركيزهم فيما ذكر أمامهم من معلومات، وتشجيعهم باستمرار على ذلك حتى تثبت لديهم هذا المهارة، ومطالبتهم باتباعها باستمرار لأنها تساعدهم في مواصلة حياتهم

التحصيلية العامة، مع تشجيعهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

5-2 مهارة التنظيم:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة الترتيب أو التنظيم، وكيف يكون التلميذ حريصا على هذه المهارة ويتقنها؟ سواء في ترتيب مكان نومه ومعيشتة أو مكان مذاكرته أو كتبه أو دفاتره أو تنظيم وقته، وتوضيح أن هذه المهارة هي سبب تميز وتفوق كل فرد عن غيره حتى في طريقة تصحيح أوراق إجابات الامتحانات، فإن التلميذ المنظم والمرتب لأفكاره وإجاباته يتميز عن غيره في الترتيب من حيث التفوق، وهذا الترتيب والتنظيم يساعد الفرد في حياته العامة أيضا.

(ب) اختارت الباحثة خمسة تلاميذ لمدة (50) دقيقة بطريقة عشوائية ومفاجئة، ومطالبة كل تلميذ أن يعرض خبراته وطريقته في تنظيم أمور حياته من مكان النوم أو المذاكرة أو ملابسه أو كتبه ودفاتره وترتيب كل شيء وتنسيقه وتنظيمه ونظافته، وعرض دفاتره من الخارج والداخل، وكتبه من حيث النظافة، واستعمال الدفاتر من حيث التسطير والألوان والرسومات، وأدواته الدراسية وترتيبها في أماكنها المخصصة داخل الحقيبة وهكذا، وطريقة ملابسه واهتمامه بهندامه "وتنسيق ملابسه ونظافتها"، وتشجيعه على ذلك؛ وأيضا باقي المجموعة حتى تنظيم الأفكار وترتيبها فإنه يتم ملاحظتها عليهم وتعليق الباحثة على ذلك.

(ج) عرضت الباحثة لمدة (15) دقيقة عن وضع الكتب التي أمامهم في المكتبة وتنسيقها وترتيبها وطريقة الفهرسة، وعرض للدفاتر النموذجية للتلاميذ في الترتيب والتنسيق والتنظيم، وعرض بعض الصور الخاصة بالنواحي الجمالية في الديكور المنسق بمواد بسيطة في البيئة المحيطة مثل: القماش والخيوط والبلاستيكات وفوارغ المعلبات التي تم الاستعانة بها من قسم التربية الفنية بالمدرسة.

(د) حددت الباحثة مدة (15) دقيقة وقت حر للتلاميذ لتنسيق وترتيب وتنظيم ملابسه وأدواتهم المدرسية داخل الحقيبة، وتسطير بعض الدفاتر التي يتم تنظيمها من قبل، ثم مطالبتهم باستكمال ذلك في المنزل وتطبيق ذلك على أمور حياتهم بعد ذلك، مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

6-2 مهارة الفكرة الرئيسة:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة الفكرة الرئيسة وكيفية الاستفادة من المهارات السابقة في: انتقاء الأفكار الرئيسة، سواء

الموضوعات التي طرحت في الجلسات أو في الفصل المدرسي من خلال المعلمين وأساليب الشرح لموضوعات المنهج الدراسي، وكيفية الاستماع وأخذ الملاحظات أو وضع الخطوط أو الملخصات، وكيفية وضع عنوان لأي فكرة أو موضوع ما، ثم كيفية وضع أفكار فرعية بعد الأفكار الرئيسية.

(ب) وزعت الباحثة لمدة (50) دقيقة موضوعات مختلفة من المنهج الدراسي في جميع المواد المقررة عليهم (خمس مواد رئيسية)؛ بحيث يأخذ كل موضوع صفحة واحدة، والمطلوب من التلاميذ قراءة كل موضوع، ثم كتابة أفكاره الرئيسية خلف الصفحة، وكتابة اسم كل تلميذ، وتسليمه إلى الباحثة، بحيث يتم مقارنة آراء التلاميذ، وتجميع الآراء المتشابهة والرأي الإبداعي وكذلك المختلف لمعرفة مدى تحقيق أهداف الجلسة: من إتقانهم لهذه المهارة، مع وضع عنوان لكل صفحة أو موضوع.

(ج) شرح مدير المدرسة لمدة (15) دقيقة لموضوع امتحانات الفصل الدراسي الأول؛ وطريقة تنظيم جدول الامتحانات والدرجات الصغرى والكبرى؛ وطريقة توزيع أسماء التلاميذ على اللجان الامتحانية وطريقة قراءة الأسئلة بإمعان وطريقة الإجابة، وكيفية التمييز، وكل ذلك بغرض تركيز التلاميذ على هذا الموضوع لاستخراج الأفكار الرئيسية التي كان يدور حولها الموضوع المثار أمامهم مع متابعة الباحثة للتلاميذ من إتقانهم للأفكار المثارة أمامهم من المدير.

(د) استعرضت الباحثة لمدة (15) دقيقة بعض الأفكار الرئيسية من التلاميذ التي تحدث فيها مدير المدرسة وتشجيعهم على ذكر أكبر عدد من النقاط التي طرحت أمامهم، مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

2-7 مهارة المراجعة والإعداد للامتحانات:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة المراجعة والإعداد للامتحانات، وكيفية الاستماع وأخذ الملاحظات والتنظيم واستخراج الأفكار الرئيسية والتركيز لما يعرض أمامهم، وكيفية ترتيب وتنظيم الإجابات، وما نوع الأسئلة التي يتقنون الإجابة عليها؟ والحكم على سهولة أو صعوبة الأسئلة، كل ذلك يساعدهم على المراجعة، ويعتبر تجهيزاً وإعداداً للامتحانات، وكيفية تنظيم أوقات المذاكرة واسترجاع الملاحظات والملخصات التي تم تدوينها

(ب) استعرضت الباحثة ولمدة (60) دقيقة أفكار ستة تلاميذ بواقع عشر دقائق لكل تلميذ؛ يعرض فيها مدى استعداده للامتحانات، وكيفية مراجعة

موضوعات الدراسة التي مرت عليه، وما طريقته في المراجعة والإعداد لذلك؟ وكيف يتم التعرض للأسئلة الموضوعية أو المقالية، وطريقة تنظيمه واستخدامه للوقت. وهكذا حتى يتم حث جميع التلاميذ على أسلوب المراجعة والإعداد للامتحانات.

(ج) علقت الباحثة لمدة (20) دقيقة على السليبات والمعوقات التي قابلها التلاميذ أو سوف يصادفونها، وكيفية التغلب عليها مثل: توقع انقطاع التيار الكهربائي؛ أو وجود بعض المشتتات المفاجئة كحدوث أي ظرف طارئ لأي شخص من مناسبات في المنزل أو بجواره مما يتسبب في إضاعة الوقت في الاستذكار قبل الامتحانات (أفراح-مآتم-زيارة بعض الأقارب للمنزل - اختلاف الطقس) وكيفية التغلب على ذلك، وكيفية تجميع المواد الدراسية الملخصة والملاحظات المكتوبة وغيرها مما تم تسجيله فيما سبق من تعلم واستذكار، مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

8-2 مهارة تحليل وحل المشكلات والأزمات:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة حل المشكلات، والتنبيه على أن كل جلسة من الجلسات السابقة والقادمة يتم فيها استخدام هذه المهارة؛ وهي كيفية حل المشكلة سواء بنفسه أو بمساعدة الآخرين، حيث يتم تقسيم كل جلسة كما هو واضح أمامهم

(ب) عرض لمدة (70) دقيقة من سبعة تلاميذ-بواقع كل تلميذ عشر دقائق - عن أهم المشكلات التي تعرضوا إليها، وعمل الجدول الخاص به بعد أن تدرنا عليها في الجلسة السابقة، وعلى كل تلميذ-حين يعرض جدولته اليومي أو الأسبوعي أن يذكر المعوقات والسليبات التي صادفها في جدولته، وهل تغلب عليها أم لا؟ وكيف تغلب عليها؟ كما يعرض أيضا الإيجابيات والإنجازات التي حققها من ذلك، وتشجع الباحثة هؤلاء التلاميذ، كما يحث زملاءهم الآخرين على مواصلة ذلك باستمرار.

(ج) علقت الباحثة لمدة (10) دقائق على ما تم عرضه من التلاميذ، وتشجيعهم جميعا على مواصلة ذلك والمحافظة والحرص على الاستمرار حتى بعد انتهاء البرنامج، لأن ذلك سوف يكون له مردود إيجابي على تحصيلهم الدراسي وحياتهم عامة مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

9-2 مهارة اتخاذ القرار:

(أ) قامت الباحثة بالتلخيص لمدة (10) دقائق عن مهارة اتخاذ القرار، والتنبيه على أن كل جلسة من الجلسات السابقة والقادمة يتم فيها استخدام هذه المهارة؛ وهي كيفية اتخاذ القرار، حيث يتم تقسيم كل جلسة كما هو واضح أمامهم، فهذه المهارة تساعد على الاستفادة من كل خبره في الحياة في حياتنا حتى نحقق التميز والتفوق.

(ب) عرض لمدة (70) دقيقة من سبعة تلاميذ - بواقع كل تلميذ عشر دقائق - عن أهم القرارات التي قام باتخاذها في حل مشكلات فعلية تعرض إليها، وعرض الجدول الخاص به بعد أن تدرينا عليها في الجلسة السابقة، وعلى كل تلميذ - حين يعرض جدولته اليومي أو الأسبوعي أن يذكر المعوقات والسلبيات التي صادفها في جدولته، وهل تغلب عليها أم لا؟ وكيف تغلب عليها؟ كما يعرض أيضا الإيجابيات والإنجازات التي حققها من ذلك، وتشجع الباحثة هؤلاء التلاميذ، كما يحث زملاءهم الآخرين على مواصلة ذلك باستمرار.

(ج) علقت الباحثة لمدة (10) دقائق على ما تم عرضه من التلاميذ، وتشجيعهم جميعا على مواصلة ذلك والمحافظة والحرص على الاستمرار حتى بعد انتهاء البرنامج، لأن ذلك سوف يكون له مردود إيجابي على تحصيلهم الدراسي وحياتهم عامة مع تشجيعهم ووعدهم بالمكافآت في نهاية البرنامج.

الجلسات الخاصة بتقويم البرنامج:

وتمثل تقويم البرنامج في مجال التقويم، وأدوات التقويم، ونوع التقويم، وتفصيل ذلك كالتالي:

أ- **مجال التقويم:** ويتمثل في الأداء التنظيمي لمهارات التعلم، إذ يركز الاهتمام في التقويم بالحكم على مدى نمو تلك المهارات لدى التلاميذ، ومدى ممارستها لها، وبالتالي للحكم على مدى تحقيق أهداف البرنامج التجريبي المقترح.

ب- **أدوات التقويم:** وتتحدد في التدريبات والمقاييس الخاصة بالدراسة حيث يوضح التلاميذ من خلالها في دروس الكتاب أداءً حقيقياً لممارسة مهارات للتعلم.

ج- **نوع التقويم:** اعتمدت الباحثة أثناء تقويم البرنامج على ثلاثة أنواع من التقويم، وهي:

1- **التقويم المبدئي:** وتم هذا قبل البدء في تطبيق البرنامج، وتم تطبيق مقاييس واختبارات الدراسة وتم تطبيق هذه المقاييس على التلاميذ

(مرتفعي/منخفضي) التحصيل عينة الدراسة، لتعرف مستوى أدائهم لهذه المهارات قبل تطبيق البرنامج.

2-التقويم البنائي: الهدف منه متابعة تقدم التلاميذ في مهارات للتعلم، ومعالجة ما قد يبدو لديهم من ضعف أولاً بأول وتم إجراء هذا التقويم عقب ممارسة إستراتيجيات التنظيم الذاتي بعد كل درس من دروس الكتاب، وذلك عن طريق التدريبات والمناقشة.

3-التقويم النهائي: وتم هذا النوع في نهاية البرنامج، وذلك عن طريق إعادة تطبيق المقاييس والاختبارات لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح.

جلسة التكرير:

(أ) كلمة افتتاحية من الباحثة لمدة (10) دقائق عن البرنامج، وشكر التلاميذ المتطوعين ومدير المدرسة والمعلمين ومسئول المكتبة على مساعداتهم في البرنامج وتقييم البرنامج.

(ب) كلمة من مدير المدرسة لمدة (10) دقائق تدور حول ما تحقق داخل المدرسة من البرنامج في رفع مستوى التلاميذ وتقييم البرنامج.

(ج) توزيع شهادات تقدير لمدة (40) دقيقة على كل أفراد العينة (المتميزين والأقل تميزاً) تقديراً لجهودهم في البرنامج مع توزيع بعض الهدايا العينية وشهادات التقدير من الباحثة وإدارة المدرسة ومجلس آباء المدرسة، وكذلك تقديم شهادات التقدير لكل من: مدير المدرسة والمعلمين ومسئولي المكتبة لتعاونهم في البرنامج.

(د) كلمات من بعض التلاميذ لمدة (30) دقيقة عن مدى الاستفادة من هذا البرنامج، مما ينعكس

اختبار الذكاء:

تم تحديد أربعة أبعاد خاصة بالذكاء الانفعالي تقوم الباحثة بقياسها من خلال المقياس الكلي للذكاء الانفعالي وهي:

(1) الوعي بالذات. (2) التعاطف مع الآخرين.

(3) إدارة الانفعالات. (4) المهارات الاجتماعية.

أرجو من سيادتكم تحكيم هذا المقياس لقياس الأبعاد الأربعة لمستوي الذكاء الانفعالي من حيث:

(1) وضوح العبارات. (2) سلامة الصياغة.

(3) مدي مناسبة العبارة للبعد المراد قياسه.

(4) مدي مناسبة العبارة للعمر الزمني لإفراد عينة البحث.

ولذلك رجاء وضع علامة تحت كلمة أوافق أو لا أوافق لمعرفة رأي سيادتكم في قرب هذه العبارات لقياس أي من هذه الأبعاد الأربعة.
مع اقتراح ما تزونه مناسباً في تصحيح صياغة أي من هذه العبارات.
وتفضلوا بقبول جزيل الشكر والتقدير علي حسن تعاونكم
اختبار الذكاء

م	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً	ملاحظات
1*	عندما اكون متضايق لا اعرف ما يضايقتني.				
2*	عندما اشعر براحة لا اعرف السبب.				
3	إذا كسرت شئ هام في المنزل اشعر بالخوف من والدي.				
4	إذا حصلت على نتيجة جيدة في الاختبارات اشعر بفرحة.				
5	إذا خسرت في إحدى المنافسات اشعر بإحباط.				
6	إذا تصرف معي بعض زملائي بأسلوب المنهي اشعر بضيق.				
7	عندما يزورني صديق احبه اشعر بسعادة وأنا اجلس معه.				
8	اشعر بالغربة إذا انتقلت لفصل جديد ليس به اصدقاء.				
9	إذا فاجئتني والذي بخبر سفره للخارج لفترة طويلة اشعر بالحزن.				
10	إذا انتقدني مدرس امام زملائي اشعر بالخجل.				
11	مصارحة نفسي بحقيقة مشاعري شئ هام بالنسبة لي.				

ثانياً: العبارات التي تقيس التعاطف مع الآخرين كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي،
وقد وضعتها الباحثة لتناسب التعريف الإجرائي التالي للتعاطف مع
الآخرين.

القدرة علي الإحساس بمشاعر الآخرين وفهمها والتوحد معهم انفعالياً، وقراءة
الرسائل غير اللفظية لانفعالاتهم.

م	العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً	ملاحظات
1	إذا ابتعد احد الاصدقاء عن المجموعة حاول معرفة ما يضايقه من تعبيرات وجهه.				
2	عندما يتحدث إلى صديق اصغى إليه جيداً.				
3	عندما يتحدث إلى صديق اهتم بالنظر إلى تعبيرات وجهه.				
4	إذا عرضت علي مشكلة لأحد اصدقائي لا أتردد في تقديم المساعدة.				
5	استطيع ان احكم على صدق او كذب من اتحدث إليه بسهولة.				
6	إذا أردت ان اطلب من والذي شراء شئ لاحظ حالته المزاجية من تعبيرات وجهه.				
7	أوجل ما اريد طلبه من والذي إذا شعرت انه تعبان او متضايق.				
8*	إذا تشاجر صديقي مع أحد زملاء اتجنب الحديث معه.				
9	إذا لاحظت ان أخي يشعر بالضيق اتحدث إليه حتى يحكي لي ما يضايقه.				
10*	لا اهتم إذا شعرت بغيره اصدقائي مني.				
11	إذا لاحظت ان أحد أقرابي يشعر بضيق اهتم بالسؤال عليه (زيارته) حتى يزول ضيقه.				

ثالثاً: عبارات تقيس إدارة الانفعالات كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي،
وقد وضعتها الباحثة لتناسب التعريف الإجرائي التالي لإدارة الانفعالات.

القدرة علي توجيه الانفعالات والتعبير عن الانفعالات السلبية (الضيق - الغضب - الحزن) بطريقة مقبولة وإيجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر للآخرين أثناء التفاعل معهم.

العبارة	غالباً	أحياناً	نادراً	ملاحظات
1 إذا حدثت مواجهه بيني وبين أحد ضايقني اعبر عما يضايقني دون أن يرتفع صوتي.				
*2 إذا انتقدني صديق لدرجة المثني ابتعد عنه تماماً.				
3 إذا اغضبني تصرف أحد انتظر حتى أهدي ثم اصارحه بغضبي من تصرفه.				
*4 إذا حدث موقف أثناء الحصة يدعو إلي الضحك استمر في الضحك أثناء الحصة.				
5 عندما انضايق اقول أي شيء احبه حتى ينتهي هذا الضيق.				
*6 عندما اختلف مع أخي في موضوع ما قد يصل الأمر إلي الشجار بالأيدي.				
7 استطيع أن ألزم بالوقت الذي خصصته للعب.				
*8 عندما أغضب اقول أشياء أندم عليها.				
9 إذا إهملني مدرس مادة بسبب انخفاض مستوي فهمي لها، اصر أن أتفوق فيها.				
*10 إذا حدث زلزال وأنا مع زملائي في الفصل اندفع قبل زملائي نحو الباب.				
*11 عندما يرفض والدي اشتري في رحلة لا اكلمه لفترة طويلة				

تفسير نتائج تتعلق بأثر التعلم القائم على حل المشكلة على تنمية الذكاء:

وهما كالآتي:

1. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في مقياس الذكاء.

2. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات الدرجات بعد تطبيق اختبار الذكاء.

جدول (1)

حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الذكاء

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية	143.8	13.7	2.9	0.01
	ضابطة	132.2	18.1		

جدول (2)

حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية

في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي في الذكاء

المتغيرات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية قبلي	124.8	16.9	3.3	0.01

		13.7	133.8	تجريبية بعدى
--	--	------	-------	--------------

يتضح من الجداول أن فروقاً ذات دلالة إحصائية توجد بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدى في فعالية الذات بدلالة 0.01 وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلى ومتوسطات الدرجات في القياس البعدى في فعالية الذات بدلالة 0.01، أي تثبت صحة الفرض الثانى كلياً. يرى كوردير وكامبل Cordiero & Campbell أن إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة تزيد من إمكانية تحويل التعلم إلى مكان العمل إذ تتضمن الحل الجماعى للمشكلة وتتعامل مع المشكلات مرتفعة التعقيد. (فى: مجدى عبد الكريم حبيب:2002، 140)

وترى دراسة أكونجلو وأذكاردس (2007) (Akinoglu,O & Ozkardes, R.) (2007:34) أنه لوحظ أن تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ازدادت لديهم الصفة الاجتماعية والتعاون بين بعضهم البعض وحدثت تغيرات إيجابية فى ميولهم الاجتماعية مثل اتخاذ القرارات بشكل جماعى مع أعضاء المجموعة كما أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم التعاونى يؤثر على مستويات فعالية الذات ويعد هذا من المتطلبات الهامة فى الحياة الاجتماعية ويؤدى بدوره إلى زيادة فعالية الذات وارتفاع معتقدات الأفراد عن أنفسهم.

ومما سبق ترى الباحثة البرنامج المعد ساهم فى فعالية الذات العامة لدى التلميذات لأن من خلال إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة يتم إمداد التلميذات بالعديد من مصادر فعالية الذات وذلك يتمثل فى الإنجازات الأدائية Verbal Persuasion والإقناع اللفظى Performance Accomplishment والاستثارة الانفعالية Emotional Arousal حيث تسمح للتلميذات بتحقيق العديد من الإنجازات الأدائية متمثلة فى التقارير والبحث عن المعلومات من خلال الحاسب الآلى وكذلك الإقناع اللفظى من الباحثة بأن جميع التلميذات يستطعن تحقيق المزيد من النجاح، وأخيراً الاستثارة الانفعالية وتشجيع التلميذات على النجاح.

كما ترى الباحثة أن العمل التعاونى والبيئة الآمنة والحرية المتاحة للتلميذات من خلال إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلة تساعد على تنمية فعالية الذات وتسمح بانتقال فعالية الذات إلى مجالات الحياة الواقعية فيما بعد.

كما يرى (جابر عبد الحميد جابر، 1999:ب32) أن تعرض الطلاب لخبرات النجاح ينمى قوة تأثير ذاتهم أو فعاليتها Self-Efficacy.

التوصيات التربوية:

- بناءً على ما قابلته الباحثة من خلال التطبيق العملي للدراسة وما حصلت عليه من نتائج توصى الباحثة بما يلي:
1. ضرورة إخضاع المعلمين إلى دورات تدريبية في مجال علم النفس التربوي للوقوف على الجديد في المجال، بالإضافة إلى ضرورة تقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والثقافية للمعلم.
 2. أن تسير إستراتيجية التعلم موازية لاستراتيجيات التعلم التقليدية وتكون المشكلات المقدمة مرتبطة بموضوعات المقرر الدراسي، وذلك لعدم كفاية الوقت لتطبيق تلك الإستراتيجية بمفردها نظراً لضيق وقت السنة الدراسية.
 3. تدريج مهارات ما وراء المعرفة تبعاً للسن فمثلاً تأتي مهارة التخطيط في المرحلة الابتدائية يليها في المرحلة الإعدادية مهارة المراقبة حيث تتضح أكثر في تلك المرحلة وفي المرحلة الثانوية التقييم.
 4. محاولة إطالة السنة الدراسية أو اليوم الدراسي وهو ما يتم عمله بالفعل في بعض المدارس.
 5. ضرورة توجيه التلاميذ والتلميذات إلى خطورة الاستخدامات غير المفيدة - بل والضارة في بعض الأحيان - للإنترنت وزيادة الوعي لديهم بما قد يلحق بهم من أضرار نفسية وجسمانية واجتماعية. نظراً لما وجدته الباحثة من خلال الحديث مع التلميذات، فالتلميذات يستخدمون الإنترنت في مجالات خطيرة مثل المحادثات والألعاب وغيرها من الاستخدامات غير المفيدة والتي تقتصر على الترفيه وإضاعة الوقت وإن كانت التلميذات أقل معرفة باستخدام الإنترنت من التلاميذ نظراً للقيود الاجتماعية فهن لا يبعدن عن دائرة المخاطر التي تهدد أقرانهن من الذكور.
 6. ضرورة الاهتمام بتعليم مهارات الحاسب الآلي في جميع المراحل التعليمية لما يتضح له من ضرورة في تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في التعليم بصفة خاصة وفي تطبيقات الحياة العامة وسوق العمل بصفة عامة.
 7. ضرورة الاهتمام الشديد بمرحلة التعليم الثانوي من قبل الباحثين والقائمين على إدارة العملية التعليمية في تلك المرحلة، وذلك لأنها مرحلة تستوعب عدداً كبيراً من التلاميذ بما أنها إلزامية إذا ما قورنت بمراحل التعليم العام والنوعي، كما أنها تحظى بالاهتمام الكبير من أولياء الأمور، ومحاولة تغيير النظرة للاختبار التحصيلي على أنه الفيصل أو المحدد الوحيد لتقبل التلاميذ اجتماعياً وأكاديمياً أو لا.
 8. ضرورة الاهتمام بتعليم المهارات الاجتماعية مثل التعاون والحوار، ونبذ العنف والتعصب، وذلك بداية من المراحل المبكرة من التعليم مثل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وذلك ييسر تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على

- حل المشكلة في المراحل الوسطى والعليا من مراحل التعليم وكذلك في الحياة المهنية للأفراد فيما بعد.
9. ضرورة انخراط التلميذ في عملية تعلمه وجعله طرفاً إيجابياً في المواقف التعليمية، على سبيل المثال جعلهم يقومون بعمل ملخصات لكل درس يتم دراسته بدلاً من الاعتماد على ورق الدروس الخصوصية وإن كانت هذه الخطوة يصعب تنفيذها فعليا وذلك لتنمية فعالية ذاته.
10. الاستفادة من الوقت المهدر في اليوم الدراسي والمتمثل في الحصص الاحتياطية وحصص الأنشطة النوعية - والتي لا يتوافر لها المدرسين وبالرغم من ذلك توضع في جداول المدرسة وتوزع على المدرسين كحصص احتياطية مما يزيد العبء عليهم- وعمل ورشة كبيرة في فناء المدرسة بأقل الإمكانيات بغرض تبادل الخبرات بين التلاميذ وذلك تحت إشراف المدرسة ومراقبتها فيتم تعليمهم القراءة والكتابة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في تلك المجالات أو تعليمهم الحاسب الآلي أو مهارات الرسم أو الأشغال الفنية وذلك من خلال خبرات التلاميذ بعضهم البعض.
11. الاستفادة من حصص التكنولوجيا في عمل ورش تعليم التلاميذ الأفكار البسيطة التي تستخدم إمكانيات رخيصة ومتوفرة مثل الورق المقوى والأخشاب وذلك لتنمية مهارات التفكير لديهم.
12. ضرورة الاهتمام بوضع درجات على الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ سواء أكانت أنشطة اجتماعية أو فنية أو أكاديمية (مثل عمل الأبحاث) وذلك في ضوء التقويم الشامل Portfolio الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم في الوقت الحالي وبعد تفعيل ذلك النظام التقويمي ضروري وهام.
13. ضرورة تضمين المناهج التعليمية الكثير من مهارات التفكير والقليل من المحتوى الدراسي حيث إن المحتوى قابل للتغيير والتعديل وذلك نظراً لاتساع مصادر الحصول على المعلومات من أكثر من مصدر.
14. توفير المناخ الصفي الآمن الذي يساعد في تنمية مهارات التفكير وعلى الأقل السماح للرأي الآخر بالتعبير وتقبل الأخطاء وهذوء المدرسين وعدم الانفعال.
15. إعداد برامج تدريبية للمعلمين بغرض تدريبهم على استراتيجيات التدريس الحديثة أو إعلاء مهاراتهم التفاعلية مع التلاميذ، نظراً لتغير الظروف الاجتماعية والثقافية للتلاميذ
16. تشكيل ما يسمى بمجلس إدارة الفصل، الذي يتكون من مدرسين المواد المختلفة والذي يهدف إلى التكاتف والتكامل بين مدرسين الفصل الواحد بمعنى أن مدرس اللغة العربية يعلم التلاميذ التلخيص من خلال دروس القراءة، ويعمل مدرس العلوم والدراسات الاجتماعية على تطبيق ما تعلمه التلاميذ من تلخيص في دروسهم، ومن أعمال مجلس إدارة الفصل أيضاً

- تقويم التلاميذ بشكل موضوعي حيث يشترك جميع مدرسين الفصل في تقويم التلميذ وعندما يتفوقون يكون هذا هو التقويم الصحيح.
17. ضرورة الاهتمام بتعلم مهارات جديدة من حين لآخر لأن ذلك بمثابة تحدي للفرد يحتاج منه إلى النجاح فيه مما يزيد من فعالية ذاته.
18. ضرورة مراعاة حاجات التلاميذ أثناء إعداد المناهج خاصة حاجتهم للاكتشاف وحس الاستطلاع.
19. ضرورة الدمج بين أكثر من إستراتيجية تعلم في المقرر الدراسي الواحد.
20. وأخيراً، فلنجعلهم يتعلمون معاً بمساعدة كلا منهم للآخر تحت توجيهات المعلم ونمدهم بطرق استخدام التكنولوجيا الحديثة ليتعلموا ما يريدون وما ينفعهم لننمي فعالية ذواتهم، ومهاراتهم العليا للتفكير.

المراجع

أولاً-المراجع العربية:

- السيد محمد أبو هاشم (2002): سيكولوجية المهارات، القاهرة، زهراء الشرق.
- الشناوى عبد المنعم الشناوى (2000): سيكولوجية التعلم، الزقازيق، مكتبة عرفات.
- أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1994): علم النفس التربوي (ط4)، القاهرة، الأنجلو المصرية
- إمام مختار حميدة وآخرون (2002): مهارات التدريس، القاهرة، زهراء الشرق.
- أمينة كاظم ووليد القفاص وحنان حسين ومنى ربيع وإكرام حمزة (2005م): مقياس المصفوفات المتتابعة المطور (رافن) - القاهرة - المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي.
- جابر عبد الحميد (1992): مهارات طالب الجامعة، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
- جابر عبد الحميد (1998): التدريس والتعلم والأسس النظرية، الاستراتيجيات والفاعلية، الأسس النظرية، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس، الكتاب السادس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جيلان بيتلر وتونى هوب (1998): إدارة العقل، دليل اللياقة الذهنية لتطوير مهاراتك العقلية، (ترجمة: عبدالكريم العقيل)، الرياض، مكتبة جرير.
- حامد عبد السلام زهران (2001): علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتب (ط 5).
- خليل معوض (1997): القدرات العقلية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

ديبولذب وفان دالين (بدون تاريخ): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل، سليمان الخضري، طلعت منصور، مراجعة سيد عثمان، القاهرة، الأنجلو المصرية.

سليمان الخضري وأنور رياض (1993): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم، مركز البحوث التربوية، قطر. ص ص 41-7

سليمان الخضري وأنور رياض (1993): قائمة مهارات التعلم والاستذكار. مركز البحوث التربوية. القاهرة، دار النهضة العربية.

سمية عبد الوارث (1998): دراسة لتنمية استراتيجيات التعلم لدى بعض طلاب قسم اللغة الإنجليزية، تربية المنيا، مجلة التربية وعلم النفس، تربية عين شمس، العدد 22، 1، ص ص 9 - 40

سناء محمد سليمان (1988): عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية الآداب، جامعة عين شمس، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر (25، 27 يناير 1988): مركز التنمية البشرية والمعلومات، ص ص 144-163.

سيد أحمد عثمان (1996): الإثراء النفسي، دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، الأنجلو المصرية.

عبد المجيد سالمى ونور الدين خالد (1998): معجم مصطلحات علم النفس، القاهرة، دار الكتاب المصري.

عبد الناصر فخرو (2003): فاعلية برنامج (السهل) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (24)، السنة الثانية عشرة، يوليو، ص ص 62-85

عزيز حنا وأنور حسين ومصطفى محمد كامل (1991): مناهج البحث في العلوم السلوكية، القاهرة، الانجلو المصرية.

علاء الشعراوي (1995): عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 29. ص ص 3-29

فؤاد أبو حطب (1996): القدرات العقلية، القاهرة، الانجلو المصرية، ط (5).

فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وأمال صادق (1997): التقويم النفسي، القاهرة، الأنجلو المصرية. ط (4)

فتحى عبد الحميد عبد القادر (1995): الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعليم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 48 ص ص 80-150.

فتحى عبد الرحمن جروان (1999): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمان دار الكتاب الجامعي.

كاريمان بدير وايميلى صادق (2000): تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة، عالم الكتب

كليفورد وجون ديز (1985): كيف تذاكر ترجمة أحمد محمد العيسوي، وتزيد من تحصيلك، الأسس العلمية للاستذكار، مؤسسة دار الكتاب الحديث، الصفا، الكويت، ج2.

ل.ر.جاي (1993): مهارات البحث التربوي، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية

لطفي فطيم (1989): العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية، البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، جامعة الكويت، النشر العلمي ص ص 113-137.

مجدي إبراهيم إسماعيل (1997): فاعلية برنامج مقترح في المجال الصناعي على تنمية المهارات العملية والاتجاه نحو التعليم الصناعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

محمد السيد عبد الرحمن وهشام إبراهيم عبد الله (2003): دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، القاهرة.

محمد السيد عبد الرحمن (1992): اختبارات الاتجاهات الدراسية وطرق الاستذكار، القاهرة، الأنجلو المصرية.

محمد ربيع حسنى (1998): أثر استخدام معمل الرياضيات في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تحصيلهم وأدائهم للمهارات العملية وتفكيرهم الهندسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد 4، ص ص 137-166.

محمد رفقى (1989): سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية للطفل الرياضي، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

محمد عبد السميع رزق (2001): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، المجلد 13، العدد 2، ص ص 80-120.

محمد عبد السلام أحمد (بدون تاريخ): القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

محمد عبد النبي (1996): مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر الثانوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة ص ص 190-230.

محمد عبد النبي (1997): فعالية استخدام النشاط التمثيلي في تنمية التحصيل اللغوي وبعض مهارات الاستماع والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثامن

من التعليم الأساسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس 112 (2)، ص 99 - 126.

محمد عبد النبي (1999): مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، دمياط، جامعة المنصورة ، ص 170: 211.

محمد حسين سعيد حسين (2006): الإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متقواتي التحصيل، المؤتمر الثالث والعشرين لعلم النفس في مصر والخامس عشر العربي للجمعية المصرية للدراسات النفسية كلية التربية، جامعة المنصورة، (5: 7 فبراير 2007) ص ص 43 - 44.

محمد كامل عبدالصمد (1993): سيكولوجية المذاكرة كيف تستذكر وتتفوق، الإسكندرية، دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع.

محمد كامل عبد الموجود (1993):تحصيل الطالب كنتاج لأسلوبه المعرفي ومهارات استذكاره، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، جامعة المنيا

محمد نبيه بدير (1990): عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 14، ج2، ص 41-88

محمود على عامر (1992): أثر استخدام الطريقة المعملية على اكتساب بعض المهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(18) يوليو، ص ص 9-35

محمود عمر (1994م): تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية - دراسة استطلاعية عن سيكولوجية الوقت - المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 8 - ص 89:135.

مسعد نجاح الرفاعي(2007): دور برنامج الإرشاد النفسي في تناول قضايا الطفل (دراسة ميدانية علي عينة من الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية)، مجلة دراسات نفسية، (مج18، ع1، يناير 2008، ص ص 137_173).

منى خليفة حسن (1998): برنامج إرشادي لزيادة فاعلية الأنشطة المدرسية في تنمية مهارة حل استماع والإنصات الجيد لدى الأطفال، بحوث المؤتمر الدولي الخامس، الإرشاد النفسي والتنمية البشرية. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص 369 - 409.

نجيب الفونس خزام وصالحه عبد الله عيسان (1993): استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين، عمادة البحث العلمي، الجامعة

الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد 5، ص ص 327_356.

هانم عبد المقصود (1992): مستوى التطلع وعلاقاته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 18، ص ص 17-61.

ياسمين عبد الغني سالم (2008): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة: كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، جامعة عين شمس.

يوسف عبد الوهاب أبو حميدان (1991): التعلم من أجل التعلم، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، العدد 39، ص ص 3-26.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Barkley, Y. (2002): Counseling Psychology. New York, Penguin

Berthiaume, Patricia (1995): Improving the Academic Achievement of High Scholl Students through the Implementation of Study Skills Program ED38 1753, ERIC (AB).

Cottrell, S. (1999): The study skills handbook. London: Macmillan press L.td.

Fredrick, K. C. (1998) The relationship between study skills training and student grades and Achievement test scores. Diss Abst. Inter., 59(7-A)2464.

Hacker, N. (1999): Parental involvement in student's acquisition and Application of study skills in elementary school homework activities. Diss Abst. 60(5- A),1456.

Herman, D: Raybeck, D & Gutman, D. (1996): Improving student Memory. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.

James, F Shephard (1990): College Study Skills, Fourth Edition p29- 53

Janet Donald (97): Improving The Environment for Learning. (Academic Leaders Talk About What Works?).

-
- Joan Sedita, M.E.d. (1998):** A Call for More Study Skills Instruction. The Internet Landmark Outreach Publications.
- Lock, R. (1990):** Pupil Ability and Practical Skill Performance i Science. Educational Review, Vol. 42, No. 1, PP. 65-77.
- Luckie, W. R. & Smethurst W. (1998):** Study power: Study skills to improve your learning and your grades Cambridge, USA: book line books.
- Minnaert,-Alexander; and Others (1990):** Study Skills, curriculum completed in secondary education, and results obtained at the end of the first year of university study program in psychology: An evaluation of their homological validates within a structural model of studying Psychological; 1990 Vol. 30,(1-2) 105- 136, PsycINFO, (AB)
- Montgomery Paula (1993):** Study Skills for finding Information and Meaning- Part One and Two School – Library- Media- Activies-Monthly;v10 n4 p38-39 Dec 1993 ERIC (AB).
- Murphy John J. (1998):** Contingency contracting in schools :A review.Education-and-Treatment-of-Children;1998 Aug Vol.11(3), 257 -269, PsycINFO, (AB).
- Smith, T. Finn, D & Dowdy, C. (1993):** Teaching Students with Mild Disabilities. New York. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.PP.110-220
- Son, L. K. & Metcalf, J. (2000):** Metacognitive and control strategies in study – time allocation. Journal of experimental Psychology: Learning, Memory Cognition, 26(1),204-221.
- Tencher, P. A. (1998):** Elementary student's attitudes during two year computer instruction. The Journal of Educational Research, Vol. 91(5), 323-329.

Turner, Gordon (1990): Improving Student Learning in Content Areas through an Interdepartmental Study Skills Program Promoting Structural Notemaking Strategies. ED326319. ERIC (AB).

Udziela, T. (1996): Effect of formal study skills training on sixth grade reading achievement. [http:// order. edrs. Com / members / sp. cfm? AN = ED393091](http://order.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED393091)

Wilson, Sally-J-S. (1993): Developmental Studies: The Study Skills Competency Program Course for Grades 7 through 12 (E1) 359161, ERIC (AB).