جامعة الجزائر -02- أبي القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الموضوع

إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي .

إعداد الطالبة :
بيقع صليحة

إشراف الأستاذة الدكتورة :
سليماني جميلة

السنـــــة الجامعيـــــة 2016 /2017

كلمة شكر وعرفان

بسم الله و كفى و الصلاة و السلام على النبي المصطفى

أحمدك ربي حتى ترضى و أحمدك إذا رضيت و أحمدك بعد الرضا

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أشكر الله عز و جل على توفيقه لي في إتمام هذا العمل

و كذا أشكر الأستاذة المشرفة سليماني جميلة التي أمدتني بكافة التوجيهات اللازمة لإنجاز هذا البحث

كما أتقدم بالشكر إلى كافة الأساتذة الذين قدموا لي يد العون والدعم لإنجاز هذا البحث

و أخص بالذكر كل من الدكتورة صحراوي نزيهة ،نوارة بادي، بلمهدي فتيحة

وإلى كل مدراء ثانويات ولاية الأغواط كما أشكر الأستاذة الفاضلة بقسم الأدب العربي مسعودي فتيحة التي سهرت على تصحيح الجانب اللغوي لهذا البحث.

في الأخير أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة المناقشين لقبولهم مناقشة هذا العمل

وإلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث.

صليحة

إهداء

إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيره

أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه

فأظهر بسماحته تواضع العلماء

وبرحابته سماحة العارفين

أهدي هذا العمل المتواضع إلى

أمي منبع الحنان والمحبة

إلى أبي النور الذي أنار لي درب النجاح

أقول لهم أنتم وهبتموني الحياة والأمل والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة

وإلى إخوتي وأسرتي جميعا

وإلى كل من علمني حرفا فأصبح سنابرقه يضيئ الطريق أمامي

إلى من علمني النجاح والصبر

إلى أساتذتي الذين درسوني في مساري التعليمي

الشموع التي تحترق لتضيئ للآخرين طريق النجاح

أهدي هذا البحث المتواضع إليهم جميعا راجية من المولى عز وجل القبول و التوفيق والنجاح.

صليحة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ سنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ،ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وذلك بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة Xiaomei Song ومقياس الذكاءات المتعددة لمعصومة أحمد إبراهيم ومقياس التفكير الابتكاري أبو زيد كأدوات لجمع البيانات وشملت عينة الدراسة 300 تلميذ متفوق دراسيا في اللغة الفرنسية يدرسون سنة ثانية ثانوي بثانويات ولاية الأغواط وقد أختيرت العينة بطريقة قصدية واستخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:معامل الارتباط بيرسون وإختبار (ت) للفروق وذلك بواسطة الحزمة الإحصائية spss وتوصلنا في دراستنا إلى النتائج التالية:

1-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

2-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

3-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

4-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

5-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

6-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

7-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

8-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

9-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

10-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الجسمي –حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

11-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الجسمي-حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

12-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

13-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

14-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

15-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

16-لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية.

17-لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في التفكير الإبتكاري.

18توجد فروق دالة إحصائية في الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

Résumé:

La présente étude vise à mettre en exergue le lien entre la stratégie d'apprentissage du français, l'intelligence multiple et la pensée créative chez les élèves de deuxième année secondairequi font preuve d'excellence en langue française. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé la méthodedescriptive en appliquant l'échelle des intelligences multiples de Massouma Ahmed Ibrahim et l'échelle de la pensée créativeétablie par Abou Zid comme outils de collecte des données. L'échantillon comporte 300 élèves excellents en langue française en deuxième année secondaire aux lycées de Laghouat. L'échantillon a été sélectionné d'une manière intentionnée. Nous avons utilisé les méthodes statistiques suivantes : Le coefficient de corrélation de Pearson, le test des différences avec le programme SPSS. Les résultats suivants ont été tirés :

- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et la pensée créative chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence linguistique chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence linguistique chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence logique mathématiquechez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence logique mathématiquechez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence visuelle spatiale chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence visuelle spatiale chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence musicale chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.

- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence musicale chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence corporelle kinesthésique chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence corporelle kinesthésique chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence interpersonnelle chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence interpersonnelle chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la stratégie d'apprentissage du français et l'intelligence intrapersonnelle chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il existe une relation de corrélation positive statistiquement significative entre la pensée créative et l'intelligence intrapersonnelle chez les élèves de la deuxième année secondaire en situation d'excellence en langue française.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les élèves de la deuxième année secondaire littéraires et scientifiques excellents en français en matière de la stratégie d'apprentissage de la langue française.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les élèves de la deuxième année secondaire littéraires et scientifiques excellents en français en matière de la pensée créative.
- Il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les élèves de la deuxième année secondaire littéraires et scientifiques excellents en français en matière de l'intelligence linguistique.
- Il existe des différences statistiquement significatives en matière de l'intelligence logique mathématiqueentre les élèves de la deuxième année secondaire excellents en français en faveur des élèves scientifiques.

- Il existe des différences statistiquement significatives en les intélegences multiple entre les éléves de deuxiéme année secondaire excellents en Français En faveur des élèves scientifiques et litteraires.

فهرس المحتويات

كلمة شكر

إهداء

ملخص الدراسة باللغة العربية: ..... أ

Résumé: ..... ج

قائمة الجداول ..... ي

مقدمة: 1

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

الإشكالية: 5

1-تساؤلات البحث: 7

2-فرضيات البحث: 9

3-أهمية البحث : 11

4-أسباب إختيار موضوع البحث : 12

5-أهداف البحث : 12

6- ضبط مفاهيم البحث: 14

الفصل الثاني: استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية

تمهيد: 18

1-تعريف الإستراتيجية: 19

2-تعريف التعلم: 19

3-استراتيجيات التعلم: 20

3-2 الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم: 20

3-3- خصائص استراتيجيات التعلم: 21

3-4 أهمية إستراتيجية التعلم: 21

4-تصنيف إستراتيجيات التعلم: 24

5-إستراتيجيات ما وراء المعرفة: 30

2-5- مهارات ما وراء المعرفة:..... 32
3-5- خصائص إستراتيجيات التعلم الما وراء المعرفية: 33
4-5 - أبعاد الوعي بالعمليات المعرفية(ما وراء المعرفة):..... 34
5-5- الأهمية التربوية لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة: 37
6-5 -إستراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة:..... 39
7-5- المبادئ الأساسية لتحقيق ما وراء المعرفة:..... 40
6- إستراتيجيات تعلم اللغة الفرنسية: 41
6-1-تعريف اللغة: 41
6-2-خصائص اللغة: 41
6-3-وظائف اللغة:..... 42
6-4-علاقة اللغة بالتفكير : 43
7-نظريات اكتساب اللغة: 44
7-4-نظرية التقليد والمحاكاة: 45
7-5- النظرية العقلية: 46
7-6-النظرية المعرفية: 47
7-8-النظرية التوسطية: 47
7-9-نظرية المعلومات: 49
8-عوامل اكتساب اللغة:..... 50
8-2-العوامل الاجتماعية:..... 51
9-مهارات التنمية اللغوية:..... 52
10-العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية: 52
11-أهداف تعلم اللغة الأجنبية:..... 55
12-نظريات تعلم اللغة الأجنبية:..... 56
12-أهمية تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر:..... 57
13- صعوبات تعلم اللغة الفرنسية: 58

14- تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية: 60
15- العوامل المؤثرة على اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة : 77
16- العوامل المؤثرة كذلك على اختيار استراتيجيات تعلم اللغة: 78
17- العلاقة بين إستراتيجيات تعلم اللغة والتفكير الابتكاري: 82
خلاصة الفصل : 85

الفصل الثالث : الذكاءات المتعددة

تمهيد : 87
أولا- الذكاء : 87
1- مفهوم الذكاء: 87
2-علاقة الذكاء ببعض المتغيرات: 90
3-مكونات الذكاء عند جاردنر: 91
4- نظريات الذكاء: 91
ثانيا-الذكاءات المتعددة 96
1. نشأة نظرية الذكاءات المتعددة: 96
2- مفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة: 98
3-الأسس المعرفية الرئيسية لنظرية الذكاءات المتعددة حسب أرمسترونج2003: 98
4- معايير الذكاءات المتعددة : 99
5. أنواع الذكاء المتعدد: 101
6- التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة: 111
7-المناهج والبرامج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة: 114
8- مهارات وقدرات التفكير الابتكاري في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة: 116
9- المعلم في نظرية الذكاءات المتعددة : 118
10-علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي: 120
11-علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي في اللغة الأجنبية: 121

12- نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال التفوق:..... 121
13- أنواع جديدة تمثل إضافات علمية جديدة قدمتها نظرية الذكاءات المتعددة في 2005 :..... 122
خلاصة الفصل:..... 125

الفصل الرابع : التفكير الابتكاري

أولا -التفكير:..... 127
تمهيد:..... 127
1-تعريف التفكير..... 127
2- خصائص التفكير:..... 128
3- أنماط التفكير: 130
4- مهارات التفكير: 132
5- مهارات ما رزانو ورفاقه Marazano R et al 1989..... 139
-ثانيا:الابتكار..... 141
1- تعريف الابتكار: 141
3- مكونات التفكير الابتكاري:..... 144
4- مستويات التفكير الابتكاري:..... 151
5- مراحل التفكير الابتكاري:..... 152
6- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري:..... 153
7- معوقات تنمية التفكير الابتكاري:..... 158
8- السمات الابتكارية للمبدعين: 163
9- أساليب تنمية الابتكار لدى الطلبة:..... 164
10-العلاقة بين التفكير الابتكاري والبنية المعرفية : 188
خلاصة الفصل..... 189

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

1-الدراسة الاستطلاعية: 192

2-منهج البحث: 192
3-مكان إجراء البحث: 192
4-عينة البحث: 193
5-أدوات جمع البيانات: 195
6-المعالجة الإحصائية: 211

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد: 213
1-عرض ومناقشة النتائج: 214
الاستنتاج العـــــــام: 251
الخاتمـــة: 257
اقتراحات: 261
قائمة المراجع 263

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس والتخصص لكل ثانوية	193
2	يوضح أبعاد مقياس استراتيجية تعليم اللغة الفرنسية	195
3	تقدير درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة	196
4	معاملات الارتباط ومستوى دلالتها بين كل درجة والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجية تعلم اللغة	197
5	يوضح دلالات ثبات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة المعد من طرف الباحثة	198
6	تقدير درجات مقياس التفكير الابتكاري	199
7	يوضح دلالات ثبات المقياس الأصلي للتفكير الابتكاري	199
8	معاملات الارتباط بين كل فقرة في مقياس التفكير الابتكاري والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه .	200
9	يوضح دلالات الثبات المعد من طرف الباحثة لمقياس التفكير الابتكاري	201
10	الأبعاد الموزعة على المقياس الأصلي للذكاءات المتعددة	202
11	معاملات الارتباط الخطية بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس الأصلي للذكاءات المتعددة	203
12	معاملات ثبات المقياس الأصلي للذكاءات المتعددة وأبعاده بطريقة إعادة التطبيق	204
13	معاملات ثبات المقياس الأصلي للذكاء المتعدد بطريقة ألفا كرونباخ	205
14	معاملات الارتباط بين كل فقرة في مقياس الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من إعداد الباحثة	206
15	الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة بعد التعديل	207
16	معاملات ثبات مقياس الذكاءات المتعددة بطريقة ألفا كرونباخ من إعداد الباحثة	207
17	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات مقياس التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	211

18	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	213
19	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	214
20	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية نعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	216
21	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	217
22	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	219
23	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	220
24	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	222
25	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	224
26	معامل الارتباط بين درجات مقياس إسترتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء الجسمي –حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	226
28	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الجسمي –حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	227
29	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	228
30	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	231
31	معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء	232

	الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	
32	معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية	234
33	الفروق في درجات إستراتيجية تعلم اللغة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حسب التخصص (العلميين والأدبيين)	235
34	الفروق في درجات التفكير الابتكاري بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حسب التخصص(العلميين والأدبيين)	237
35	الفروق في درجات الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حسب التخصص(العلميين–الأدبيين)	239

مقدمة

مقدمة:

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

و على اعتبار أن العقل البشري هو قوام الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة بات من الواضح أن الاستثمار الرئيسي هو مجال التعليم وتطوير المهارات البشرية وتنمية القدرات التي يستطيع بها الفرد التعامل مع مخرجات هذه الثورة والتكيف مع نتائجها.

وقد استلزم هذا الأمر وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم ،تهدف إلى تغيير طريقة تفكير المتعلم من مراحل تعلمه الأولى ،حتى ينشأ جيل قادر على التفكير العلمي السليم ،وعلى النقد و الابتكار ،بعيدا عن الحفظ والتلقين وبرمجة العقول،وأن يتعلم كيف يبحث بنفسه عن المعلومة وكيف يتفاعل مع المقررات الدراسية، أي الخروج بالمتعلم من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها واكتشاف العلاقات بين الظواهر قصد التعمق ،وتفسيرها بهدف تنمية كفاءته العلمية في جميع المواد الدراسية أي يحتاج المتعلم إلى استخدام إستراتيجيات في التعلم تتناسب مع طبيعة المادة المراد تعلمها وكذا تتماشى مع قدراته ،وتزداد هذه الحاجة أثناء تعلم اللغات الأجنبية والتي على رأسها اللغة الفرنسية خاصة في المرحلة الثانوية لكونهم أكثر حاجة لامتلاك هذه الإستراتيجيات باعتبارها من العوامل الفاعلة في نجاح العملية التعليمية والتي تتأثر بعدة عوامل من بينها الذكاءات المتعددة للمتعلم ،فالمتعلم الناجح يختار الإستراتيجيات التي تساهم في تمكنه من تحقيق الأهداف التي يصبو إليها ،وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث من بينها دراسة أومالي وشاموت ، إن المتعلم الناجح يستطيع أن يحدد أي نوع من إستراتيجيات تعلم اللغة الذي يستخدمه فالتعلم الجيد هو الذي يسمح للتلميذ باستثمار جميع قدراته وإمكاناته ،واعتبار المتعلم محور نشط في العملية التعليمية واستثمار ذكاءاته المتعددة على خلاف التدريس المتمحور حول المعلم واعتماد الأسلوب التلقيني في التدريس ،وحسب دراسة جودلاد Goodla(1984) التي اهتمت باستقصاء ما يحدث في غرفة الصف في الولايات المتحدة الأمريكية ،حيث تم ملاحظة أكثر من ألف غرفة صفية محلية ،وأسفرت نتائج هذه الدراسة على أن 70% من وقت الحصة الدراسية كان يغطيه حديث المعلم في الشرح وتلقين المعارف للطلبة وفي الوقت نفسه

وجدت الملاحظة الأكبر في هذه الدراسة وهي قيام الطلبة بأداء الوظائف البيتية التي يكلفون بها من قبل المعلم، ويرى Goodla (1984) أن أغلب الإجابات التي يقوم بها الطلبة هي في كتاب المسائل أو دفتر الملاحظات مما يعني ضمنا أن ثمة تركيز واضح على الجانب اللغوي والرياضي وإهمال واضح في جوانب متعددة من جوانب العملية التعليمية التعلمية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التنمية الشاملة للمتعلم ،فوفق نظرية الذكاء المتعدد ثمة شمولية في جوانب التعلم ،فهي من ناحية تعتبر المتعلم كل متكامل يجب العمل على تنميته من جميع الجوانب سواء كان من الجانب المعرفي أو من الجانب الأدائي الحركي ،وفيما يتعلق بأركان العملية التعليمية –التعلمية فهناك تفاعل بين المعلم والمتعلم ،بل هناك شراكة حقيقية بينهما بهدف إيجاد منظومة تعليمية –تعلمية تخلق التفكير والإبداع لدى المتعلمين وكما تشير إلى أبحاث الدماغ، بحيث تعمل هذه النظرية بوعي حقيقي على إيقاظ الجانب الأيمن للدماغ من سباته الذي وجد بفعل السيطرة المطلقة من جانب المعلم على مجريات العملية التعليمية –التعلمية، إن المراجعة المتعمقة لما أسفرت عنه نتائج البحث في الدماغ تنبئ أن ثمة توجه حيقيقي لدى الباحثين في علوم الأعصاب وعلم النفس للعمل على تنمية جانبي الدماغ بشكل متوازن لإيجاد المتعلم المتكامل في جميع جوانب نموه. (العنيزات صباح ،2009،ص 167)

وعلى هذا الأساس فعملية التعلم الفعالة هي التي تركز على تنمية الذكاءات المختلفة للمتعلم (الذكاء اللغوي،الرياضي،الحركي– الجسمي،الذكاء الموسيقي،الذكاء الاجتماعي،الذكاء الشخصي،الذكاء المكاني...الخ، وهذه الذكاءات لها تأثير كبير في نجاح أو فشل التلميذ في الدراسة ،وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات من بينها دراسة فاسكوFasko (1992) .ترى بأن نظرية جارندر تصف سبعة أنواع من الكفاءة البشرية التي تعد مستقلة جزئيا ،وأن النتائج الأولية الخاصة باستخدام البرامج المعتمدة على الذكاءات المتعددة تدل على أنه يمكن تحفيز أو تشجيع الطلاب بصورة أكبر ،كما أن ذوي صعوبات التعلم يمكنهم التفوق ،ويضيف الواحد لفقيهي (2003)أنه هناك خمسة وعشرون ذكاء تحت البحث واللائحة مفتوحة مما يكشف ضخامة واتساع القدرات والإمكانيات الإنسانية التي لم تكن من قبل.

وفي ظل نظرية الذكاءات المتعددة يرى جاردنر (1983) أن الأسوياء من الناس قادرون على أن يفيدوا ويوظفوا جميع ذكاءاتهم ولكن الأفراد يتميزون بصورتهم الذكائية فملامح هذه هي الصورة هي توليفة فريدة من الذكاءات قوية نسبيا وذكاءات ضعيفة نسبيا يستخدمونها لحل مشكلاتهم أو لتشكيل نواتج عملهم ونواحي الضعف تساعد في تفسير الفروق الفردية.

(أبو هاشم السيد ،د.ت،ص 5)

فالاهتمام بقدرات التلاميذ وذكاءاتهم المختلفة واستثمارها أصبح من اهتمام العديد من الدراسات والبحوث والشغل الشاغل للمهتمين بالتربية والتعليم حيث أن الاهتمام بطاقات التلميذ هو استثمار لطاقات بشرية واعدة ،وبفضل هذه الطاقات تصل أي دولة إلى التطور والازدهار .

وعلى هذا الأساس تناولنا موضوع إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

ولتحقيق أهداف البحث الحالي قمنا بتقسيمه إلى قسمين:

القسم الأول يخص الجانب النظري والذي يحتوي على أربعة فصول نظرية حيث خصص الفصل الأول للإطار العام للبحث من خلال عرض الإشكالية وفرضياتها،وأهمية البحث وأهدافه ،وتحديد مفاهيمه.

أما الفصل الثاني فتمحور حول إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية، حيث تطرقنا إلى تعريف إستراتيجية التعلم بصفة عامة وخصائصها وتصنيفاتها،وكذلك تطرقنا إلى تعريف إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وخصائصها ونظرياتها ،والعوامل المؤثرة فيها وأهم تصنيفاتها والعلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري.

أما الفصل الثالث فتطرقنا فيه إلى متغير الذكاءات المتعددة بحيث تناولنا نشأة نظرية الذكاءات المتعددة ،وتعريفها وأسسها المعرفية،ثم تناولنا معايير الذكاءات المتعددة وأنواع الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية من حيث التدريس والمنهج،وأيضا تطرقنا إلى علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي بصفة عامة والتحصيل في اللغة الأجنبية على وجه الخصوص وتناولنا أيضا تطبيقاتها في مجال التفوق،كما تناولنا الإضافات العلمية الجديدة التي قدمتها نظرية الذكاءات المتعددة في 2005(ذكاء حل المشكلات،الذكاء النقدي،ذكاء اتخاذ القرارات ،ذكاء الربط).

أما الفصل الرابع فخصصناه للتفكير الابتكاري من خلال تطرقنا إلى تعريف التفكير وخصائصه وأنماطه إضافة إلى مهاراته ،وأهم تصنيفاته ،ثم تعريف التفكير الابتكاري ومكوناته ومستوياته ومراحله ،كما تطرقنا إلى النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري وعوائقه إضافة إلى أساليب تنميته لدى الطلبة وكذلك العلاقة بين التفكير الابتكاري والبنية المعرفية.

أما القسم الثاني فتطرقنا فيه إلى الجانب الميداني للبحث وتضمن الدراسة الاستطلاعية ومنهج البحث ومكان وزمان البحث ،وعينة البحث إضافة إلى أدوات البحث، والمعالجة الإحصائية.

وفي الفصل السادس والأخير تناولنا فيه عرض ومناقشة النتائج ثم الاستنتاج العام والخاتمة ،الاقتراحات وكذلك قائمة المراجع و الملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام للبحث

- إشكالية البحث
- فرضيات البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- تحديد المفاهيم

الإشكالية:

إن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة هي الهدف الأسمى لأي تثقيف إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض فالتعلم بعدما كان يركز على المعلم باعتباره محور العملية التعليمية أصبح يركز على المتعلم ويعتبره محور نشط في هذه العملية ،ودور المعلم ميسر وموجه للتلميذ فالتلميذ ليس مجرد وعاء فارغ الذي تخزن فيه المعلومات بل هو منتج ومبدع ،وصانع للمعرفة .

وكما نعلم أن تحصيل الجيد للتلميذ يتأثر بعدة عوامل من بينها إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والتي تتطلب من التلميذ مهارات وقدرات لتحقيق النجاح وما يهمنا في هذه الدراسة إستراتيجيات تعلم اللغة والتي تعرفها ربيكا أوكسفورد بأنها :"سلوكات أو أفعال يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه للغة ناجحا وموجها ذاتيا وممتعا." فالتلميذ يعتمد على هذه الإستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفية) والتي تمكنه من إكتساب اللغة الفرنسية كالتدريب على الإستخلاص والإحتفاظ بالمعلومات والتفاعل مع النص المقروء ،ومعرفة تتابع الأحداث ،والأفكار الأساسية والكلمات المفتاحية للنص، وتمكنهم كذلك من البرنامج المسطر وتوجد العديد من الدراسات والبحوث التي أثبتت وجود علاقة بين إستراتيجيات تعلم اللغة والتفوق الدراسي في اللغة منها دراسة شاموت وكوبر حيث توصلا إلى أن المتعلم الناجح يستطيع أن يحدد أي نوع من إستراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها.

كما أثبتت دراسة حمدان نصر و عقلة صمادي (1995)، حيث يشيران إلى أن بلوغ الطالب حد إدراك ما يتعلمه من العلوم والمعارف لن يكون كافيا وحده لبلوغ مستوى التعلم النوعي ، وان الطريق إلى ذلك يتطلب أن يكون لديه قدر من الوعي بالأساليب و الآليات التي أستخدمت لتحقيق ذلك و بقدر من الإدراك لما تم تعلمه.

و اكتسابه من المعلومات والبيانات ، والوعي أيضا بأساليب المعالجة الدماغية لهذه المعلومات و كيفية التحكم بهذه النشاطات بما يمكنه من توليد الأفكار الإبداعية وإدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوفر لديه من خبرات سابقة ذات علاقة بالخبرات الجديدة (شعبان عبد الباري ماهر ،2010،ص254) وأيضا بينت دراسة أومالي ومساعديه (1985) أنه عند تدريب التلاميذ على إدماج الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية المناسبة في تنفيذ المهام،فإن ذلك يحسن من أدائهم ،وأن المتعلم

بدون إستراتيجيات ميتامعرفية لا يدري أين يتجه ولا يستطيع أن يراقب أداءه عند تنفيذ المهام التعليمية. (مبراك موسى،2007،ص34).

وأكدت منى شهاب (2000) في دراستها على فاعلية إستخدام ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عملية التعلم التكاملية والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

(الشربيني فوزي و الطناوي عفت ،2006،ص59).

فالإستراتيجية التي يعتمد عليها التلميذ في تعلم اللغة لها دور كبير في نجاحه في تعلم اللغة.

ومن بين العوامل المؤثرة كذلك على تحصيل التلميذ في اللغة الذكاءات المتعددة

و التي تتمثل في القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف تعترض التلميذ أثناء تعلمه للغة الفرنسية حيث أن توفر الخبرات المتنوعة للتلميذ تؤدي إلى إستثمار القدرات والتي تستثار من البيئة المحيطة بالفرد من خلال تفاعله في بيئة الصف ومحيطه الخارجي فاستثمار الذكاءات المتعددة (الذكاء الشخصي،الاجتماعي ،الموسيقي ،المكاني ،الجسمي،الرياضي ،اللغوي)يحسن من التحصيل الدراسي ،وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث من بينها الدراسة التي قامت بها كوستاز على طلبة يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لبيان أثر تضمين أساليب نظرية الذكاءات المتعددة في عملية التدريس على الطلبة حيث توصلت هذه الدراسة على أن الطلبة الذين أستخدمت معهم نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس منهاج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية حصلوا على أعلى النتائج في التحصيل التعلمي وزاد إندماجهم في العملية التعليمة ،وارتفعت دافعيتهم للتعلم ،وإستعملوا أساليب التعلم التي تتوافق مع أقوى ذكاء لديهم ،وزاد تواؤم وانسجام الطلبة مع المدرسين وارتفعت توقعات المعلمين لأداء طلبتهم. (العنيزات صباح ،2009 ، ص 56)

وانطلاقا مما سبق من الدراسات والبحوث حاولنا تسليط الضوء في بحثنا هذا على إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

يمكننا صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1-تساؤلات البحث:

1-هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وكل من الذكاءات المتعددة والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

2-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

3- هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

4-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ؟

5-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ؟

6- هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

7-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

8-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

9-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

10-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

11-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الجسمي –حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

12-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الجسمي-حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

13-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

14-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

15-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

16-هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

17-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية؟

18-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في التفكير الإبتكاري؟

19-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في الذكاء اللغوي؟

20-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء المنطقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين ؟

21-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء المكاني بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين ؟

22-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الموسيقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين ؟

23-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الجسمي-حركي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين؟

24-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين؟

25-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية التلاميذ العلميين والأدبيين؟

2-فرضيات البحث:

1- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاءات المتعددة والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

3- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

4-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

5-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

6- توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

7-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

8-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

9-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

10-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

11-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الجسمي – حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

12-توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والذكاء الجسمي-حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

13-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

14-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

15-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

16-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

17- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية.

18-توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في التفكير الإبتكاري.

19- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين في الذكاء اللغوي.

20- توجد فروق دالة إحصائيافي الذكاء المنطقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين لصالح التلاميذ العلميين.

21-توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء المكاني بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين لصالح التلاميذ العلميين.

22- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الموسيقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين لصالح التلاميذ الأدبيين.

23- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الجسمي-حركي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

24-توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

25- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

3-أهمية البحث :

من أهم الأسباب التي دعتنا للقيام بهذا البحث هي أهمية الموضوع و الذي يتناول إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و علاقتها بالذكاءات المتعددة و التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية وتكمن أيضا أهميته فيمايلي:

3-1- من الناحية النظرية:

تستخلص أهمية هذا البحث من خلال أهمية متغيرات البحث (إستراتيجية تعلم اللغة ، والذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري).

*حداثة بعض متغيرات البحث (إستراتيجية تعلم اللغة , الذكاءات المتعددة).

* الإهتمام بفئة التلاميذ المتفوقين دراسيا.

* إثراء الرصيد العلمي لنتائج البحث الحالي بحيث تصبح مرجعا مستند عليه بحوث و دراسات أخرى، و تفتح مجال دراسة هذا الموضوع من زوايا مختلفة، و في أطوار تعليمية أخرى و في مرحلة عمرية مختلفة .

* الإهتمام بفئة التلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و الذي يجب لفت الإنتباه إليها و الإهتمام بها من خلال دراسات ،و بحوث ميدانية باعتبارهم طاقة بشرية نشطة فاعلة تساهم في تطوير و ازدهار أي دولة .

* أهمية هذه المرحلة التعليمية باعتبارها سنة تمهيدية لاجتياز شهادة البكالوريا و التي تفتح آفاق مستقبلية للتلميذ.

3-2- من الناحية الميدانية :

فتكمن أهمية البحث الحالي في أهمية النتائج التي تسعى الباحثة للوصول اليها بحيث يمكن أن تساهم هذه النتائج فيما يلي:

* لفت إنتباه كل من الأساتذة و إطارات التربية الفاعلين للإهتمام بالتلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية (طرق التدريس ،المناهج الدراسية ،الأدوات البيداغوجية)

* أهمية إستراتيجيات التعلم و خاصة إستراتيجيات تعلم اللغة و دورها الفعال في التحصيل الجيد للتلاميذ.

* تدريب التلاميذ على الوعي بإستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية و كيفية تطبيقها و ممارستها على الواقع و لما لا تطبيقها في المقاييس الأخرى لتحسين التحصيل الدراسي للتلميذ.

*أهمية تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة الفرنسية.

4-أسباب إختيار موضوع البحث :

لقد تم إختيار البحث الحالي للأسباب التالية:

* قيامنا بإجراء هذا البحث كإلتفاتة بسيطة في حق هؤلاء التلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية باعتبارهم شريحة لديها طاقات و إمكانيات تحتاج إلى الإهتمام من خلال إجراء البحوث والدراسات.

*ضرورة الإستثمار الأمثل لقدرات و إمكانيات التلاميذ واستغلالها بطريقة فعالة.

*أهمية اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية) و التفتح على ثقافة الآخرين و التواصل الثقافي و الحضاري بين الشعوب لا يتم إلا من خلال التواصل باللغة من عرف لغة قوم أمن شرهم.

5-أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى مايلي:

1-التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

2- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

3- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

4- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

5- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

6- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

7- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

8- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

9- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

10- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الجسمي –حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

11- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء الجسمي–حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

12- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الإجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

13- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء الإجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

14- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

15- التأكد من وجود علاقة إرتباطية بين التفكير الإبتكاري والذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

16- التأكد من وجود فروق في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

17- التأكد من وجود فروق في التفكير الإبتكاري بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

18- التأكد من وجود فروق في الذكاء اللغوي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

19- التأكد من وجود فروق في الذكاء المنطقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

20- التأكد من وجود فروق في الذكاء المكاني بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

21- التأكد من وجود فروق في الذكاء الموسيقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين .

22- التأكد من وجود فروق في الذكاء الجسمي-حركي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

23- التأكد من وجود فروق في الذكاء الاجتماعي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين والأدبيين.

24- التأكد من وجود فروق في الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية التلاميذ العلميين والأدبيين.

6- ضبط مفاهيم البحث:

6-1- إستراتيجية تعلم اللغة:

6-1-1-إصطلاحا:

تعرفها أكسفورد بأنها:" سلوكات أو أفعال يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه للغة ناجحا وموجها ذاتيا وممتعا".(حساني مصطفى،2012،ص 30).

6-1-2- التعريف الإجرائي لمفهوم إستراتيجية تعلم اللغة:

تعرف الباحثة إستراتيجية تعلم اللغة بأنها الخطة والإجراءات التي يتبعها المتعلم لإكتساب اللغة والتمكن منها و في هذه الدراسة حاولنا معرفة الإستراتيجية التي يطبقها التلميذ المتفوق دراسيا في اللغة

الفرنسية من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس إستراتيجية تعلم اللغة للباحث Xiaomei Song والذي تم تكييفه في البحث الحالي على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة.

6-2-التفكير الإبتكاري:

6-2-1-إصطلاحا:

يعرفه روجرز بأنه :" نوع من الإنتاج المتميز في الأفكار والأداء، وهو سلوك نتيجة تفاعل الفرد والخبرة ،ولذلك فهو يطلق على العملية الابتكارية أنها خلق لإنتاج جديد نسبيا ،ويعبر عما يكمن في الفرد من تميز وقدرات خاصة". (جهاد جمل محمد وآخرون،2006،ص197).

6-2-2-إجرائيا:

تعرف الباحثة التفكير الإبتكاري بأنه يمثل قدرة التلميذ على التميز في الأفكار والأداء ناتج عن تفاعل التلميذ مع الخبرات والمثيرات والمواقف التي يتعامل معها أثناء تعلمه للغة الفرنسية و قدرته على التميز في تحصيله الدراسي في مادة اللغة الفرنسية ،ويمثل الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المطبق في البحث "مقياس التفكير الإبتكاري المعد من طرف الباحث "أبو زيد".والذي تم تكييفه في البحث الحالي على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة.

6-3- الذكاءات المتعددة:

6-3-1-إصطلاحا:

عرفها جاردنر على أنها: "طاقة بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات والتي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي لحل المشكلات او تكوين منتجات ذات قيمة في ثقافة ما". (نوفل، 2010، ص22).

6-3-2-إجرائيا:

تعرف الباحثة الذكاءات المتعددة بأنها تمثل قدرات ذهنية مستقلة عن بعضها البعض تعمل بشكل فردي أو تعمل مع بعضها البعض بانسجام وتختلف من فرد لأخر وتمثل في بحثنا الحالي الذكاءات المتعددة الذي يتفوق فيها الفرد عبر الدرجات التي يتحصل عليها في مقياس الذكاءات المتعددة للباحثة "معصومة أحمد إبراهيم" والذي تم تكييفه في البحث الحالي على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة وتتراوح درجة ذكاءات الفرد في المقياس من أقل درجة إلى أعلى درجة حسب سبعة

أنواع من الذكاءات (الذكاء المنطقي،الذكاء الجسمي ،الذكاء الاجتماعي،الذكاء الشخصي،الذكاء اللغوي،الذكاء المكاني ،الذكاء الموسيقي).

6-4التفوق الدراسي:

6-14إصطلاحا:

يعرف بأنه:" الإمتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون من أفضل زملائه".(عبد الله بن ناصر ،2004،ص 205).

6-24:إجرائيا:

تعرف الباحثة التلميذ المتفوق دراسيا بأنه التلميذ الذي يحصل على معدل 13 فأكثر في مادة اللغة الفرنسية حسب الاختبارات التحصيلية المعدة من طرف أستاذ المادة.

الفصل الثاني:

إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية

تمهيد

1-تعريف الإستراتيجية

2-تعريف التعلم

أولا- إستراتيجيات التعلم

3-1-مفهوم إستراتيجية التعلم

3-2-الهدف من استعمال إستراتيجيات التعلم

3-3-خصائص إستراتيجيات التعلم

3-4-أهمية إستراتيجيا ت التعلم

4-تصنيف إستراتيجيات التعلم

ثانيا-إستراتيجيات تعلم اللغة

9-نظريات اكتساب اللغة

12-العوامل المؤثرة في تعلم اللغة

13-أهداف تعلم اللغة الأجنبية

14-نظريات تعلم اللغةالأجنبية

15-تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية

16-العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات تعلم اللغة

18-العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة بالتفكير الابتكاري

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتوقف أي تطور في أي مجتمع على مردود النظام التربوي الذي يتبعه وقد أجمعت النظريات الحديثة على مسلمة جوهرية في مجال تطوير المنظومات التربوية وتتمثل في:جعل المتعلم محـــور العمليـــة التربوية والتعليمية فالتلميذ لم يصبح عنصرا سلبيا يتلقى فقط المعلومات دون أن يكون له دخل في ذلك ولم يعد ذلك الوعاء والخزان الذي تفرغ فيه المعلومات ويطلب منه في الأخير إرجاعها بـــل أصـــبح عنصرا فاعلا وإيجابيا يشارك في الحصول على المعلومات ويتعامل معها ويكون له دور في تعلمـــه كتحضير الدرس وتنظيمه فعلى المتعلم أن يفكر فيما تعلم وأن يقوم باستعمال مهارات وطرق تســـاعده على اكتشاف المعلومات وتطويرها بنفسه عوضا من الحصول عليها جاهزة.

وقد تم التركيز في هذا الفصل على إستراتيجيات التعلم وإستراتيجيات تعلم اللغة.

1-تعريف الإستراتيجية:

هي " المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي _معرفي أو ذاتي _نفسي أو اجتماعي أو نفسي_حركي أو مجرد الحصول على معلومات". **(ناشف هدى محمود ،2001،ص101)**

2-تعريف التعلم:

يتخذ مفهوم التعلم دلالات متنوعة إذ يختلف تعريفه من نظرية إلى أخرى لكن نكتفي بالتعريفين المشهورين التاليين:

يعرفه جيتس Gates:"التعلم عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف ،و هو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات".

(تعوينات علي ،2009،ص13)

ويعرف جيلفورد التعلم بأنه "ما هو إلى تغيير في السلوك ناتج عن إثارة ما وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة وقد يكون نتيجة لمواقف معقدة".

(عثمان فاروق السيد ،2005،ص15)

وتعرفه لوني Le Nyبأنه"عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشا نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي". (السليتي فراس ،2008،ص13)

ويعرف التعلم بانه:" تعديل أو تغيير في سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو الممارسة والتي يكتسبها الفرد أثناء تفاعلاته الاجتماعية ،وليس نتيجة النضج أو التأثيرات المؤقتة كالتعب أو المرض أو تناول العقاقير." (نور عصام،2004،ص11)

كما يعرفه ثورندايك بأنه:" سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان من غير المرغوب فيه إلى المرغوب فيه من السلوك." (نور عصام،2004،ص9)

ويعرفه أيضا كافاليف بأنه:" العمل الواعي المنظم الذي يقوم به الفرد لتحسين بعض خصاله الشخصية وتكوين خصال جديدة ضرورية ومثمرة."

(نور عصام ،2004،ص9)

يعرفه أبو حطب وصادق 1996بأنه:"تغير شبه دائم في الأداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة والممارسة". (البكري أمل وعجور ناديا ،2008،ص100)

وانطلاقا من التعريفات السابقة يمكننا أن نعرف التعلم بأنه تغيير في سلوك الفرد ينتج من الخبرة أثناء تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية.

3-استراتيجيات التعلم:

3-1 مفهوم إستراتيجية التعلم: هي العمليات أو الطرق الذهنية التي يستعملها المتعلم والتي تساعده على اكتساب وتخزين واسترجاع أنواع مختلفة من المعرفة ،فهي تساعد المتعلم على دراسة المواد التعليمية وتنظيم وتجميع وتخزين المعلومات في الذاكرة .

ويعرفها دوجلاس براون(D.Brown1987) بأنها :"الطريقة الخاصة التي يستخدمها المتعلم ليتعامل مع مشكلة أو مهمة ما بغرض تحقيق نهاية محددة،كما أنها تصميم مخطط للتحكم في المعلومات التي يتلقاها المتعلم وإدارتها." (بوجملين حياة 2012،ص131)

و**يعرفها""كوثر كوجك بأنها**"تمثل مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم في صورة خطوات تتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف بفاعلية أكبر وبقدر من المرونة." (بوقريريس فريد وتلوين حبيب ،2007،ص60)

يمكننا تعريف إستراتيجية التعلم بأنها الإجراءات المحددة التي يستخدمها التلميذ لحل المشكلات والمهام المطلوب منه بطريقة فعالة وسهلة وسريعة.

3-2 الهدف من استعمال استراتيجيات التعلم:

تهدف استراتيجيات التعلم إلى استخدام مجموعة من الطرق والمهارات العقلية والفكرية في تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير التي تسمح بالحصول على أكبر قدر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبأقل جهد ،لذلك يتم تدريب المتعلم عليها من خلال تزويده بأهم الخطوات والمراحل التي تجعله مسئول عن تعلمه وتجعله عنصر فعال ومشارك في العملية التعليمية التربوية.

وأشار بهجت (2003)إلى أن الهدف من استراتيجيات التعلم هو أن يذهب المتعلم فيما وراء المعرفة لكي يتدرب على الكيفية التي ينجز بها النشاط والتدريب على المهارات والعمليات والإجراءات اللازمة لتنفيذ مهام التعلم.

وعلى أنها مجموعة من الإجراءات والطرق التي يمكن للمتعلم استعمالها بهدف الرفع من مستوى الوعي لديه حتى يتمكن من توجيه مبادراته الذاتية وتقييمها نحو تحقيق أهداف التعلم الفردي ولبناء رصيده الفكري بنفسه،كما تهدف كذلك إلى مساعدة المتعلم على تجهيز المادة التي يريد تعلمها وجعلها في متناوله ومقدرته. (بوجملين حياة ،2012، ص133.134)

يمكننا القول بأن إستراتيجيات التعلم تسهل على التلميذ الإقبال على المهام وتدريبهم على المهارات التي يستخدمونها لأداء هذه المهام بطريقة فعالة.

3-3- خصائص استراتيجيات التعلم:

حسب سكالون **(2004)** فإن الاستراتيجيات التعلم جملة من الخصائص نذكرها :

-الإستراتيجيات هي نشاطات واعية،فالأفراد يمكن أن يتحدثوا عنها**(تعبير لفظي توضيح)**.

-الإستراتيجيات قصدية وموجهة نحو هدف معين .

-الإستراتيجيات لا تنطبق بكيفية مماثلة على كل الوضعيات ،ومنه لا يمكن اعتبارها آلية.

-في نمط المعارف يمكن أن ترتبط الإستراتيجيات بالمعرفة الشرطية.

-الإستراتيجيات ليست غايات في حد ذاتها بل النقطة الأهم هي أن المتعلم يستخدم هذه الإستراتيجيات عندما يوضع في وضعيات كفاءات تستدعي هذه الإستراتيجيات.

(بوجملين حياة ،2012،ص134)

3-4 أهمية إستراتيجية التعلم:

نظرا لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها ،لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية ،وعادا الاستذكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى،أن الغرض الرئيسي من استراتيجيات التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ،وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منه متعلم مستقل ومتعلم استراتيجي ومتعلم ينظم نفسه يمكننا تلخيص الأهمية التي تعود على المتعلم من استخدامه لإستراتيجيات التعلم فيما يلي:

-زيادة انخراط الطلاب الموهوبين والضعفاء في العمل على حد سواء.

-جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم بأنفسهم.

-تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة .

-الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

-أن يكون الطالب قادرا على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

-يستخدم الطلاب مهارات التفكير العليا فيما يتعلق بما يتعلم.

-يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

-يعزز الطالب ثقته بنفسه.

من خلال ما سبق ذكره تبين لنا أهمية استخدام المتعلم لإستراتيجيات التعلم والتي تعد من المهارات الضرورية للتعلم الناجح والتي تتضمن معرفة المتعلم لعمليات تعلمه واختيار الاستراتيجيات التي تتناسب مع المهام الدراسية المختلفة ومراقبة مدى نجاحه في استخدامها وتغيير الإستراتيجية إذا لم تتلاءم مع طبيعة النشاط الذي يريد أداءه.

تشير العديد من الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن هناك العديد من إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة وهي:

تعيين أو تحديد المعلومة المهمة:لا يتمكن المتعلمون من تذكر وتعلم كل شيء قرؤوه لذا يجب أن يختاروا ويحددوا الأفكار الرئيسية والأجزاء المهمة من المعلومات عندما يتعرضوا لمحتوى معرفي ،حيث يعتقد العديد من الطلبة أن المعالم الرئيسية للنص قد تأخذ عدة أشكال ومنها الجملة الأولى للفقرة،والمصطلحات والصيغ و التعاريف والمعادلات التي تبدوا واضحة ،العبارات أو المواضيع الممتعة والمثيرة.

أخذ الملاحظات:يحاول الطالب أن يبني افتراضات خاصة به حول ما هو المهم أو المفيد من الدرس؟وماذا سوف يأتي في الامتحان؟كما أن الطلبة الذين تتاح لهم الفرصة للأخذ ومراجعة الملاحظات فان مقدار الاستيعاب لما سمعوه من المحاضرات يكون قليلا.

وترتبط كمية ونوعية الملاحظات المأخوذة ارتباطا إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للطلبة ،فالطلبة الذين يأخذون ملاحظات أكثر ،يحققون درجات أعلى في اختبارات التحصيل ،إلا أنه يلزم التركيز على نوعية الملاحظات التي يتم أخذها لكونها تعكس الأفكار الرئيسية التي قدمت باعتبارها تمثيلا للمعلومات المعروضة في المادة.

وتحقق إستراتيجية أخذ الملاحظات الفوائد التالية:

أ-**تساعد على ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة المدى**،حيث يجري تشفير المادة سواء كان لفظيا أم بصريا ،كما تساعد على تعلم المادة وتذكرها.

ب-تجبر الطلبة على الانتباه وتمنع حدوث التشتت.

ج- أنها طريقة إضافية لتخزين المعلومات:ويمكن الوثوق بها وحفظها لفترات طويلة إذا ما أردنا مراجعة المادة الدراسية.

د-تشبه كتابة المذكرات الذاكرة الخارجية المحسوسة للمادة التي يراد دراستها:حيث يتمكن الطالب من استرجاعها من الذاكرة الخارجية في حالة فشل الذاكرة طويلة المدى .وتأخذ إستراتيجية أخذ الملاحظات صورا متعددة منها:كتابة مذكرات شاملة،كتابة مذكرات مختصرة جدا ،كتابة أدق التفاصيل،كتابة الكلمات الرئيسية،وقد يضيف إليها الطالب تفصيلات من إعداده مما يعينه على التعلم الأمثل.

التضمين أو التأكيد أو وضع الخطوط تحت المهم:إن قدرة الطالب على وضع خطوط تسهل التعلم،أخذا بعين الاعتبار أن توضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية أو التفاصيل المهمة وهذا يعتمد على قدرة الطالب بخصوص معرفته بالأشياء المهمة.

استرجاع المعرفة السابقة ذات الصلة وتعني قيام الطالب بإنشاء الروابط المتعددة بين الخبرة(المادة)الجديدة والقاعدة المعرفية الموجودة لديه :كأن يقوم بالقراءة الجهرية لجزء من النص ،ثم يتوقف لربط فكرة قرأها بشيء تعلمه مسبقا في غرفة الصف ،أو بشيء من تجاربه الشخصية وتتطلب هذه الإستراتيجية تهيئة المتعلم لاستحضار ما لديه من مخزونات ذهنية ذات الصلة بالموضوع الجديد ،وقد تكون على صورة مفاهيم أو تعريفات أو قواعد.

التنظيم:وهي القدرة على بناء هياكل ومخططات تنظيمية تناسب المعلومات التي يحصلون عليها في المحاضرات أو الكتب فالطلبة الجيدون أقل عملا نحو عمل مخطط للمادة الدراسية مقارنة بالطلبة متوسطي التحصيل،كما أن المعلومات المنظمة تخزن وتسترجع بشكل أسهل من المعلومات غير المنظمة ويمكن مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات من خلال التخطيط التمهيدي للمادة أو تنظيم المادة وفق الخريطة المفاهيمية عندما يشتمل الدرس على عدة مفاهيم.

ويتوقع أن تحقق إستراتيجية تنظيم المعلومات الأهداف التالية:

أ-الاحتفاظ بالمادة بصريا في الذاكرة طويلة المدى.

ب-تصبح المادة أكثر وضوحا ،حيث تنظم بشكل مناسب.

ج-تمكن المعلم من التعرف إلى سوء الفهم.

التوسع أو التفصيل:يحقق للطلبة فهما واستيعابا أفضل عندما يتوسعون في المادة الدراسية ،أو يبنون استنتاجات وفقا لمقدمات المادة ،أو يفكرون في مضامينها ويمكن تشجيع الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات من خلال مطابقة أمثلة جديدة للمفهوم مع المعرفة السابقة ،أو تزويد الطلبة بأسئلة عامة.

التلخيص:وتعني تمثيل مجرد للمادة الدراسية أو عناوين تعرف الوحدات المهمة لها ،وتقليص الأفكار واختزالها والتقليل من حجمها مع المحافظة على سلامتها من الحذف أو التشويه ،أي المحافظة على الشكل العام للمادة .

مراقبة الفهم أو الاستيعاب:يتخذ الطلبة ذوي التحصيل المرتفع خطوات لتصحيح فهمهم كان يعيدوا قراءة الفقرات مثلا ،في حين نجد أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لا يقومون بهذا الإجراء أي أنهم لا يختبرون أنفسهم،ويقوم الطلبة بمراقبة أنفسهم خلال فترة منتظمة بهدف التأكد من مدى فهمهم وتذكرهم للمادة الدراسية سواء كانت مقروءة أو مسموعة ويتحقق ذلك بطرح الأسئلة أو إعادة قراءة ما كانوا يقرؤون مما يجعل معرفتهم بالمادة معرفة واقعية ،أي أنهم يعرفون فعلا مدى معرفتهم لها كما أن عدم مراقبة الفهم لدى الطلبة يؤدي إلى التشويه بين ما يعرفون وما لا يعرفون،أي أن لديهم ما يشار إليه بالمعرفة الوهمية.

ويمكن تدريب الطلبة على إستراتيجية مراقبة الفهم والاستيعاب بعدة طرق ومنها تعليمهم مهارات الاستفسار الذاتي،تزويدهم بالأسئلة وتشجيعهم على تكوينات بهدف اختبار الفهم.

4-تصنيف إستراتيجيات التعلم:

يستخدم التلاميذ مجموعة من الطرق والإستراتيجيات لتسهيل تعلمهم ولزيادة رصيدهم المعرفي ولبلوغه الهدف المطلوب من القدرات والمهام والحصول على كم أكبر من المعلومات وبأقل جهد والذي بإمكانه أن يتحسن إذا قام بانتهاج هذه الإستراتيجيات هذه الإستراتيجيات في:

4-1-الإستراتيجيات المعرفية:

تعريف الإستراتيجية المعرفية:

تعرف بأنها :"الخطة والأسلوب الذي يتبعه المتعلم لاكتساب المعرفة وتوظيفها في مقياس ما وتخص هذه الإستراتيجية تفاعل الفرد مع المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا وسلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل(التكرار،استعمال وتوظيف المصادر،تسجيل النقاط،الاستقراء والاستنتاج والتصنيف والتجميع،التعويض ،الإنشاء،التلخيص،الترجمة،التحويل التوقع أو التخمين".

(بوقريريس فريد وتيلوين حبيب ،د.ت،ص66)

ومن بين الإستراتيجيات المعرفية التي حددها فيورولند في مرجعية الدافعية المدرسي 1994و1997نذكر ما يلي:

4-2-إستراتيجية الحفظ والتذكر:إن الحفظ والتذكر مهمة ممتدة طوال حياة الإنسان فمن خلالها يستطيع الاحتفاظ وتعلم ألاف الحقائق ،فهي قدرة عقلية وذهنية تساعد في استيعاب الحقائق والمعلومات وجعلها ذات معنى وتخزينها مدة من الزمن ثم محاولة الرجوع إليها واسترجاعها وقد عرفها فيو((Viau1997 بأنها:" تعني عملية التثبيت التي يقوم بها المتعلم لاسترجاع المعلومات التي يريد الاحتفاظ بها وتخزينها ويكون الاحتفاظ بإعادة القراءة أو الكتابة".

وقد عرفها مصطفى الزيات 1996على أنها:"تعني محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى أي أن المعلومات في بادئ الأمر تكون موجودة في الذاكرة القريبة والمتعلم يريد أن ينقلها من هذه الذاكرة إلى الذاكرة بعيدة وطويلة المدى وهذا ليتمكن من استرجاعها وإعادة إحضارها عند الحاجة إليها.

كما جاء على لسان دنسريو Dansereau 1985 بأنها:" مجموعة من المراحل تقوم بتسهيل عملية اكتساب وتخزين المعلومات وهي مجموعة من التقنيات يستخدمها التلميذ قصد بلوغ أهداف العملية التعليمية من اكتساب وتخزين والاستغلال الجيد للمعلومات. (حساني مصطفى ،2012،ص36)

وقد قدم دوبيDube (2005)بعض التوضيحات حتى تكون عملية الحفظ فعالة وهي كالتالي:

-**تحديد الأوليات:**يقصد بها التركيز على حفظ المفاهيم الأساسية في أي مادة دون التركيز على حفظ جميع التفاصيل الأخرى.

-**الترديد:**يقصد بها إعادة إنتاج المفاهيم دون الاعتماد على النص المكتوب.

إضافة إلى:

-حفظ المفاهيم في شكل كلمات أو صور في أن واحد كلما أمكن ذلك.

-مراجعة ما تم حفظه من فترة لأخرى، وهذا بغرض تقوية القدرة على التذكر.

-تخصيص فترة راحة قصيرة بعد كل عملية حفظ تسمح بعملية إدماج المعلومات الجديدة في البناء المعرفي.

-التنويع في المواد محل الحفظ لأن التركيز على مادة من نوع واحد يؤدي إلى الملل والإرهاق.

(بوجملين حياة ،2013،ص136)

وتنقسم إستراتيجيات الحفظ والتذكر إلى :

-استراتيجيات التسميع

-استراتيجيات التجميع المترابط.

4-3 -إستراتيجيات التصنيف:

4-3-1 إستراتيجيات التسميع:

لكي يحدث التعلم ينبغي أن يتناول المتعلمون المعلومات الجديدة وأن يربطوها بالمعلومات السابقة والإستراتيجيات التي تستخدم في عملية "التشفير"يطلق عليها "إستراتيجية إعادة السرد والسمع" وثمة نوعان من "الحفظ "والتسميع الصم"والتسميع المعقد أو المركب" فإستراتيجية إعادة السرد والتسميع الأساسية ،أن نكرر المعلومات التي نريد أن نتذكرها بصوت مرتفع أو منخفض وهذا هو التكرار أو إعادة السرد والتسميع الصم يستخدم لتذكر الأرقام والتعليمات التي تلزم الوصول إلى جهة معينة ونتذكرها لفترة قصيرة وذلك حين لا يكون لدينا قلم وورق لتسجيلها ونستخدم إعادة السرد الصم لنتذكرها ونحفظ قوائم البنود و الأعمال التي علينا القيام بها وإعادة المعلومات المرة بعد المرة سيساعد على الاحتفاظ بالمعلومات البسيطة في الذاكرة قصيرة المدى ولكن ما لم تفصل وتوضح المعلومات مثلا بربط أرقام الهاتف بشيء له معنى فإن الاحتمال قليل في أن ينتقل إلى الذاكرة طويلة المدى وفضلا عن ذلك فإن مجرد تكرار والتلفظ لا يقدم كثيرا من العون حتى يتضمن الأمر معلومات معقدة فالمتعلم لا يستطيع أن يتذكر جميع الكلمات والأفكار في كتاب إذا قرأه بصوت مرتفع.

(بوزيد عائشة ،2011،ص64)

وتعرف كذلك إستراتيجيات التسميع و إعادة السرد:بأنها :"محاولة المتعلم التكرار الشفهي أو الكتابي للمعلومات والذي لا يخضع إلى أي ترجمة معرفية لهذه المعلومات (الاستظهار أو الاسترجاع الصم) وتتم عن طريق تكرار تلاوة المادة أو المعلومات المراد حفظها في الذاكرة سواء بشكل صامت وهو ما يحدث في القراءة الصامتة أو أن يتم التسميع بصوت يسمعه الفرد وهو ما يسمى بالتسميع الصوتي وهو ما يحدث في القراءة الجهرية ". وتعد هذه الإستراتيجية من وجهة نظر علماء النفس المعرفي اقل أنماط الإستراتيجيات في الحفظ والتذكر إذا اقتصرت على مجرد الحفظ الآلي دون ربطها بالبناء المعرفي الدائم للفرد. (مصطفى الزيات فتحي ،2001 ،ص 256)

يمكننا القول بأن هذه الإستراتيجية تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات المقدمة إليه واستدعائها في الوقت المناسب.

4-3-2-إستراتيجية التنظيم:

تستخدم لزيادة قابلية المواد الصماء ذات المعنى للحفظ،كما أنها تستخدم في الاسترجاع الحر للمعلومات أو لقوائم الكلمات ويتمثل هذا النوع من الإستراتيجيات في التنظيم الهرمي لوحدات المعلومات المرتبطة أو ذات العلاقات المتعددة حيث تصبح هذه الوحدات أكثر قابلية للحفظ والتذكر.

(محمد أبو رياش حسين ،2007،ص257)

وتعرف كذلك إستراتيجيات التنظيم بأنها:" تنظيم المعلومات أو فقرات المادة المتعلمة الأقل ارتباطا في وحدات مرتبطة ذات معنى وهي في صورتها اللغوية تسمى إستراتيجية وسيط اللغة الطبيعي وينظم بها المفحوص المفردات أو المعلومات حتى تترابط لفظيا بعلاقة ذات معنى ،كي تشكل جملة أو قصة معينة فمثلا إذا كان الزوج المطلوب تذكره في مهمة ترابط مزدوج ،مثل كلب –خنزير،فعندما يواجه المفحوص بهذا الزوج فإنه قد ينظم هاتين الكلمتين بالتفكير في أن كلتيهما حيوان وأن الكلب أصغر من الخنزير ويتشابه معه أو أن كليهما كلمة مكونة من ثلاثة حروف Dog–Hog أو أن الكلمتين تتشابهان في النطق الصوتي أو أنهما حيوان أليفان ،وعلى هذا لا توجد قيود للوسيط اللغوي."

(مصطفى الزيات فتحي ،2001، ص257)

وتعرف كذلك بأنها :" تنظيم المعلومات أو فقرات المواد المتعلمة الأقل ارتباطا في وحدات مرتبطة ذات معنى وهي في صورتها اللغوية تسمى إستراتيجية وسيط اللغة الطبيعي وينظم بها التلميذ مفردات أو معلومات حتى تترابط لفظيا بعلاقة ذات معنى كي تشكل جملة أو قصة معينة".

(مصطفى الزيات فتحي 2001،ص257)

بمعنى أن التنظيم السليم للوحدة الدراسية يساعد المتعلم على إدراك المعلومات والاحتفاظ بها بأكبر قدر فتصنيف المعلومات على حسب أهميتها ودورها ومجموعتها يؤثر بشكل إيجابي على كمية ونوع الحفظ والاستيعاب.

4-3-3-إستراتيجية الربط:تسمى كذلك إستراتيجية السلسلة ومضمونها حيث يقوم المتعلم بربط المعلومة أو الفقرة الأولى بالفقرة الثانية التي يريد الاحتفاظ بها والفقرة الثالثة والرابعة في نظام ربط متسلسل ويكون باستخدام الربط المرئي وتمثل كذلك في محاولة إحداث ارتباط بين المادة المراد حفظها وبين ما هو موجود في بنيته المعرفية بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة أو بنظام معرفي معين كما أنها تحتوي على إعادة تجميع وربط الأفكار وهذا لجعلها في وحدات كبيرة ذات معنى وهو يؤكد بذلك على مبدأ هام هو تنظيم التعلم ،ويعد التجميع سلسلة من وسائل استخدام التذكر وتتصف في

معناها أن وحدة المعلومات توضح بطريقة ما ذات معنى حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى أن تحتفظ بها لمدة أطول.

(عطية أحمد أحمد ،2006،ص82)

ويعد مبدأ الترابط الذي يستعرض فيه التلميذ الخبرات السابقة المترابطة بالخبرة الجديدة ومحاولة إيجاد علاقة بينها حتى يتم حفظها وتخزينها ليسهل عليه استرجاعها واستخراجها ،فإن درب التلميذ على استخدامها فإنه يسهل عليه تدوين كل خبرة جديدة بحيث يمكن استخدامها في كل مرة تعرض عليه وتتمثل كذلك في محاولة إحداث ارتباط بين المواد المراد حفظها وبين ما هو مماثل في البناء المعرفي بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة أو بتنظيم معرفي معين.

4-3-4-إستراتيجية التصنيف:

يقوم المتعلم في هذه الإستراتيجية بتصنيف ووضع المواد والأشياء التي تم وضعها في قوائم ضمن مجموعات بحيث تتضمن خصائصها العامة، وقد أوضحت قطامي نايفة أن المتعلم يقوم فيها بوضع الأشياء في مجموعات للتعرف على الخصائص المشتركة والخصائص المختلفة وان يلخص كل ما يمكن ملاحظته.

(قطامي نايفة، 2001،ص22)

وقد أعتبر فتحي مصطفى الزيات أن هذه الإستراتيجية تقترب كثيرا من إستراتيجية التنظيم ،كما يتمثل في محاولة التلميذ تصنيف المادة موضع الحفظ في فئة نوع المعلومات المتعلقة بها بحيث تصبح هـذه المعلومات وحدات في المجموعات الفئوية المكونة للبناء المعرفي للفرد ،وهذا قصد تسهيل المعلومـة وتوظيف المعلومات كلما استدعت الضرورة لذلك. (مصطفى الزيات فتحي ،1995،ص40)

يساهم التصنيف في جملة من الوظائف أهمها:

-أنها تساعد على تبسيط البيئة ومن ثم استيعاب بعض محدداتها من خلال عملية التعميم التي تجعلها تكون مفهوم الشجرة.

-التصنيف يساعد على اكتشاف الأشياء المتماثلة .

- يسمح التصنيف باستخلاص المعاني المرتبطة بالمفاهيم المختلفة.

انطلاقا مما سبق يمكننا القول بأن اعتماد التلميذ على إستراتيجية التصنيف بربط المعلومات الجديدة بخبراته السابقة تسهل عليه الاستيعاب واسترجاع المعلومات وتوظيفها عند الحاجة.

4-3-5-إستراتيجية التلخيص:

يرى محمود علام (2004)أنه كثيرا ما يشجع المدرسون طلبتهم على تلخيص المادة الدراسية ودمج الأفكار والمعلومات والدروس مع بعضها البعض وإحالتها إلى مادة متكاملة ويمكن الحصول من خلالها على تشكيل وتمثيل مجرد للمادة الدراسية أو تحويل الدرس إلى عناوين تلخص وتعرف بمحتواها ووحداتها وتساعد هذه الطريقة على تسهيل التعلم وحفظ المادة الدراسية والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة والتعرف على الأفكار الرئيسية التي قد تكون مذكورة بطريقة صريحة أو ضمنية ويكون التلخيص بعد كل فقرة تقرأها أو تحتاج إلى جملة أو عبارة تلخص الأفكار الأساسية التي وردت فيها ثم تطرح سؤالا عن المادة في هذه الفقرة .

ويرى عبادة أنه في التلخيص علينا إتباع التنظيم الهرمي بحيث نضع الفكرة الأساسية في القمة ومنه تتفرع الأفكار الجزئية وهذه الطريقة تساعد على فهم واستيعاب المعلومات بصورة أكثر تنظيما وتبسيطا مما يساعد ويسهل استرجاعها وتذكرها. (عبادة ،2001،ص16)

يمكننا القول بأن تعلم التلاميذ من خلال التلخيص الربط بين الموضوعات من خلال إيجاد الصلة بين الأفكار والتمييز بين ما هو أساسي فيها أو ثانوي في أي موضوع من تلك المواضيع التي يتعلمونها.

4-3-6-إستراتيجية البناء:

وتعرف بأنها :"طريقة تعلمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط العضو بالوظيفة وهي إستراتيجية بسيطة،وهناك علاقة بنائية معقدة مثل تأسيس علاقة بين معلومة وأخرى موجودة في التركيب المعرفي له يجد التلميذ نفسه في حاجة إلى ربط المعلومات ببعضها البعض أو يستبدل ويستدل على المعلومات انطلاقا من معلومات أخرى أو أن يتوصل إلى نتائج من خلال بعض المقدمات ،كما تعرف بأنها مجموعة طرق تعليمية يستعملها التلميذ أثناء تعلمه ترتكز على تأسيس روابط أو علاقات بين المعلومات مثل ربط العاصمة ببلدها أو عندما يكون التلميذ بصدد إجراء مقارنات بين عدة مفاهيم أو أمام مواجهة كم من المعلومات الجديدة ويبقى أخذ النقاط الهامة من أهم مؤشرات إستراتيجية البناء بإعادة المعارف في الذاكرة طويلة المدى وقد عرفها قوبيل Goupil1993 بأنها :"الطرق التعليمية التي يستعملها التلاميذ أثناء تعلمهم وهي ترتكز في تأسيس روابط أو علاقات بين مختلف المعلومات وتستعمل في شرح المعلومات بأسلوب خاص للقيام باستخراج الأفكار الأساسية وأخذ النقاط الهامة أثناء الشرح ويمكن أن تظهر كذلك في تلخيص الدروس وتعريف المفاهيم بأسلوب خاص". (الأعسر وآخرون،1982،ص82)

5-إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

5-1-تعريف ما وراء المعرفة:

يعد مفهوم ما وراء المعرفة واحد من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر وقد ظهر هذا المفهوم في السبعينيات من القرن الماضي على يد فلافل John Flavell حيث عرف ما وراء المعرفة بأنها:"معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيئا يتصل بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلاؤمه وتشير ما بعد المعرفة غلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بالهدف المعرفي "

(الشربيني فوزي والطناوي عفت ،2009،ص35)

تعرف كذلك ما وراء المعرفة بأنها:" تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نفكر به وكيف نفكر ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أصناف من السلوك العقلي:

-معرفة الشخص عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به .

-تحكم الشخص وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني،مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة وإرشاد نشاطه الذهني في هذا العمل الذهني.

-مدى تأثر طريقة تفكير الشخص بمعتقداته و حدسياته ووجدانيته فيما يتعلق بالمجال الذي ينشغل به ذهنه(فمثلا تتأثر طريقة تفكير الطالب الذي يجيب عن أسئلة امتحان مادة ما بما يعتقده من سهولة أو صعوبة هذه المادة ،كذلك الحال عندما يذهب شخص لعمل مقابلة شخصية فإن طريقة تفكيره وربما حواره واستجاباته أثناء المقابلة يتأثر بما يعتقده عن طبيعة الشخص الذي يجري معه المقابلة) .

(عبيد وليم ،2009،ص217)

ويعرفها لاهان وكوفمان Hallahan et Kauffmanما وراء المعرفة بأنها:" وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يمكن استخدامها وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم". (الشربيني فوزي والطناوي عفت ،2009،ص36)

ويعرفها جارنرGarner(1987)بأنها :"في الأساس معرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة تتضمن الإدراك والفهم والتذكر فإن ما وراء المعرفة تتضمن التفكير في إدراك الفرد وفهمه وتذكره ومن ثم يمكن التعبير عنها بأنها ما وراء الإدراك وما وراء الفهم على أن تبقى ما وراء المعرفة في المرتبة العليا".

ويرى كانيلKanie(l1998) "أن ما وراء المعرفة تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية".

ويعرفها هنسيHennessey(1999).أنها:"معرفة الفرد الخاصة بعملياته الذهنية ونتاجاته المعرفية أو أي شيء آخر يتعلق بها".

كما يعرفها كذلك ألوين Aylwin(2002) بأنها:" القدرة التي يتم من خلالها فهم الأشياء، والقدرة على فهم التصورات والاستنتاجات والتحليلات التي يقوم بها العقل البشري وعلى هذا النحو التحكم في آليات التعلم وكيفية التعلم وهي جزء لا يتجزأ من عمليات التقويم الشخصي والتي تجعل التلميذ يأخذ مكانة في هذه العمليات والتصورات أثناء قيامه بالتعلم والتقويم أو العمليات التقويمية هي جزء كبير من هذه الإستراتيجيات البيداغوجية". (Natalie Belzile,2010,p45)

وتعرف كذلك إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة بأنها :"هي القدرة على التحكم في التفكير(التحكم ما وراء المعرفي أو التحكم في الفهم) و القدرة على تغيير الشخص لأفكاره و إستراتيجيات تفكيره ."

(Fisher Alec.2001 .p 1)

ويعرفها لافوختون ودودلان)(Laforttune et Deaudelin**(2001) بأنها:**" التحكم في كيفية التفكير والعمليات العقلية بهدف إجراء أو تحقيق أهداف معينة في تخطيطات أو تقويمات أو وضع ميكانيزمات في التعلم". (Natalie Belzile, 2010,p46)

ويعرفها جروان (1999) بأنها:"مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة نحو حل المشكلة واستخدام المهارات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير". (محمد أبو رياش حسين وآخرون،2009،ص182)

وتعرف كذلك ما وراء المعرفة بأنها :"من عمليات التفكير المعقدة وتتضمن وعي التلميذ بعملياته الذهنية و نتاجاته المعرفية عند قيامه بالنشاطات التعلمية. وعرفت كذلك بأنها:مهارات الفرد في إدراك الشيء الذي يتعلمه ،والتفكير فيما يتعلمه وتحكمه في هدا التعلم وقدرته على الاستفادة مما يتعلمه في موقف معين واختيار إستراتيجيات جديدة ،وقدرته على وضع خطة معينة للوصول إلى أهدافه والمراجعة الذاتية الواعية لمعرفة مدى تحقق أهداف الفرد ".

(شعبان عبد الباري ماهر ،2010،ص248)

2-5- مهارات ما وراء المعرفة:

يقصد بذلك مهارات التعلم النشط التي يستخدمها الطالب لتساعده على التفكير أثناء أداء مهمة تعلمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم لاكتساب المعرفة بدرجة معمقة وإدراك أبعادها من حيث المضمون والأسلوب وما وراء ذلك من فكر أعلى وأعمق ويمكن تلخيصها فيما يلي:

مهارة التخطيط:وتشمل المهارات الفرعية التالية:

أ-وعي المتعلم بمعلوماته السابقة وتتمثل في:

-قدرته على استدعاء معلومات سابقة تكون ذات صلة بالمشكلة التي يتناولها.

-قدرته على استدعاء إستراتيجيات من مشكلات سابقة مماثلة أو مرتبطة بالموقف المنشغل به ذهنيا.

ب-وعي المتعلم بمستوى فهمه وإدراكه للمشكلة ويتمثل في :

-وعيه بدرجة إدراكه للهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.

-قدرته على إدراك أبعاد المشكلة وتوصيفاتها.

ج-وعي المتعلم بمستوى ذكائه(من حيث القوة والضعف)ويتمثل في:

-مدى ارتباط وعيه بقدرته على فهم المشكلة. (عبيد وليم ،2009،ص218)

مهارة الرقابة والضبط:وتشمل ما يلي:

-الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

-الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات.

-معرفة متى يتحقق الهدف الفرعي.

-معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

-اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.

-اكتشاف العقبات والأخطاء.

-معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

(محمد أبو رياش حسين وغسان يوسف قطيط ،2008،ص ص393-394)

3-مهارة التقويم:وتشمل ما يلي:

أ-تقويم المتعلم للخطوات التي جرى اتخاذها ويتمثل في:

-تشخيص ما تم عمله.

-تشخيص الأهداف التي كان يسعى إليها منذ البداية.

ب-تقويم المتعلم بفعالية وكفاءة إستراتيجية في العمل وتتمثل فيما يلي:

-حكم المتعلم على نفسه وعلى قدراته على التعلم من خلال حل المشكلة أو تحقيق الهدف.

(عبيد وليم ،2009،ص219)

مهارة المراجعة:وتشمل المهارات الفرعية التالية:

أ-قدرة المتعلم على تعديل خطة العمل وتتمثل في:

-تصحيح المسار.

-اتخاذ إستراتيجيات أفضل للوصول إلى حل المشكلة أو تحقيق الهدف.

ب-قدرة المتعلم على التقويم الذاتي و يتمثل فيما يلي:

-تشخيص المتعلم لذاته.

-اكتساب مرونة عقلية تيسر رؤية واقعية للذات والعمل على التعديل والتطوير.

ويلاحظ أن هناك تداخلا بين مهارات ما وراء المعرفة وبين عمليات المعرفة ذاتها إلا أنه يمكن القول بأنه إذا كانت المعرفة تتمثل في العمل على اكتساب المعلومات فإن ما وراء المعرفة تتمثل في العمل على التأكد من تحقيق ذلك وعلى التساؤل الذاتي على مدى تحقق هذا الهدف وعلى إدارة عملية التفكير فيما يتم وكيف يحدث وما إذا كان الأمر يتطلب تعديل مسار التفكير وإعادة تنظيم إستراتيجية العمل لتحقيق الهدف وتساؤل المتعلم لنفسه ماذا عرف؟وماذا لا يعرف؟وما الذي يحتاج لمعرفته؟

(عبيد وليم ،2009،ص220)

يمكننا القول بأن تطبيق المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة (التخطيط،الرقابة والضبط،التقويم ،المراجعة) تسهل عليه عملية التعلم وتحسن من أدائه لنشاطاته في الصف.

3-5- خصائص إستراتيجيات التعلم الما وراء المعرفية:

يلخص بيترس أراء كل من دنسيرو و أتيكينسون ولونج و ماكدونالد فيما يتعلق بخصائص الإستراتيجيات الماوراء معرفية ضمن النقاط التالية:

أ-**القابلية للتعميم:**وتشير هذه الخاصية إلى إمكانية تطبيق إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية على نوع واسع من مواقف التعلم.

ب- **الارتباط المباشر:**وتشير هذه الخاصية إلى ارتباط الإستراتيجيات ما وراء المعرفية مباشرة بتسيير وتسهيل عملية اكتساب المعلومات الجديدة.

ج-**المستوى الإجرائـــي:**وتشير هذه الخاصية إلى درجة توجيه المتعلم لمعالجة المعلومات في المستوى الإجرائي.

د-**القابلية للتعديل:**وتشير إلى درجة قابلية إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية للتغيير والتعديل حسب متطلبات مواقف التعلم المختلفة.

تظهر هذه الخصائص الدور الذي تلعبه إستراتيجيات التعلم الما وراء معرفية في التعلم المعرفي من حيث استجابتها لكل هذه الأنشطة.

(بو قريريس فريد ،د.ت،ص ص 74-75)

4-5 - أبعاد الوعي بالعمليات المعرفية(ما وراء المعرفة):

يمكن التمييز بين تيارين مختلفين لكنهما غير متنافرين تناولا أبعاد ومظاهر الوعي بالعمليات المعرفية يمثل التيار الأول فلافل Flavell ورفاقه الذين اقترحوا شبكة لتحليل ظواهر الوعي بالعمليات المعرفية ويمثل التيار الثاني براونBrown والباحثين الذين يقتربون من منظور معالجة المعلومات والذين ركزوا على عمليات المراقبة والضبط للأنشطة وفيما يلي توضيحا لذلك:

التيار الأول:يرى أن الوعي بالعمليات المعرفية يتكون من بعدين أساسيين هما:المعارف والخبرات الما بعد معرفية حيث اقترح فلافل ولمان (1977) تصنيفا ميز فيه بين أربعة أنماط من المعارف ألما وراء معرفية والمتصلة ب:

أ-الأشخاص ب-المهمات ج-الإستراتيجيات د-تفاعل هذه الأنماط أو المكونات.

وفي تصنيف أحدث لفلافل (1987)Flavellاقتصر فقط على المكونات الثلاثة الأولى أي الأشخاص ،المهمات،والإستراتيجيات،وقد شكك البعض مثل:ميلوت ونجيان تشان Melot et Nguyen-Xuan(1990) في القيمة الكشفية للفئة الرابعة.

إن معارف الماوراء المعرفة المتصلة بالأشخاص هي معارف تتعلق بمتغيرات الأشخاص وقد قسمها فلافل بدورها إلى ثلاث فئات وهي:

أ-**المعارف المتعلقة بالشخص في حد ذاته** وهي عبارة عن الاعتقادات التي يحملها الفرد عن ذاته فمثلا قد يعتقد فرد ما أنه ينجح في المهمات الشفهية أكثر من المهمات المتصلة بالمكان والفضاء ،أو قول شخص أنه يتمتع بذاكرة بصرية جيدة لكنه يجد صعوبة في إدراك المكان،وهي عموما تتعلق بمعارف الشخص حول معارفه الخاصة.

ب-المعارف المتعلقة بالآخرين:وتتعلق بالمقارنات التي يجريها الأفراد بين بعضهم البعض،فقد يعتقد فرد ما أن زميله أكثر منه ذكاء في الرياضيات ،أو كقول أحدهم أن أمه ليس لديها معنى واضح للتقسيم مقارنة مع عمته ،وهي عموما معارف حول الأشخاص الذين يحيطون بالفرد والتي يمكنه مقارنتها بمعارفه الخاصة.

ج-المعارف العالمية:وتتعلق بالمعلومات التي يملكها الفرد حول نشاط العقل الإنساني بصفة عامة مثال ذلك أننا نعرف جميعا أن الذاكرة قصيرة المدى محدودة في سعتها وفي مدتها ،ويمكن اعتبارها نظريات ساذجة تخص المعرفة مثل المعرفة العامة بان الذاكرة معرضة للخطأ.

(دوقة أحمد وآخرون ،2009،ص-ص309-310)

وعموما فهي معلومات عامة وخاصة حول إستراتيجيات التعلم والوعي بأهميتها لإنجاز نمط من المهمات لمعرفة أين؟ومتى؟وكيف؟ولماذا؟تستخدم إستراتيجية دون غيرها إن هذه الفئة من المعارف المتعلقة بالإستراتيجيات عند فلافل شبيهة بالمراقبة والضبط ما بعد المعرفي والتي اعتبرها براونBrown أكثر الأبعاد أهمية عنده.

أما الخبرات الماوراء المعرفية فهي خبرات معرفية ووجدانية وشعورية وهو ما يميزها حسب فلافل عن الخبرات العادية ،ذلك أن خبرات ما وراء المعرفة تخص المشروع المعرفي ،وفي أغلب الأحيان يتعلق الأمر بمشاريع معرفية في طور الإنجاز،مثلا عندما نقرأ نص ما فإننا لا ننظر عادة بصفة دائمة إلى أننا نقرأ ،ولكن قد يحدث أحيانا أن نكون على وعي بأننا بصدد القراءة ونفكر في شيء أخر في الوقت نفسه وتكون النتيجة أننا لا نفهم جيدا ما قرأناه ،هذا الوعي يقود إلى تجنيد الإستراتيجيات ألما وراء معرفية لتحقيق الهدف المحدد للمشروع المعرفي (أي فهم النص مثلا)،وذلك بإعادة قراءة الفقرات التي قراناها دون أن ندرك معناها بانتباه شديد ،وفي هذا الصدد يقترح فلافل كمعيار لخبرات ما وراء المعرفة الإحساس بان هناك شيء ما يصعب على الإدراك أو الفهم أو على التذكر أو الحل والإحساس بمدى البعد أو القرب من هدف المشروع المعرفي وبان المهمة أصبحت أكثر صعوبة أو أكثر سهولة.

وبدورها حظيت هذه الفئة من المعارف بدراسات قليلة بينت في أغلبها أن الأقل سنا أقل وعيا بالمشكلات التي تواجهه أثناء إنجاز مشروع معرفي من الأكبر سنا.

(دوقة أحمد وآخرون ،2009،ص-ص310-312)

التيار الثاني:فيطلق عليها تنظيم المعرفة أو تنظيم النشاط المعرفي أو الضبط الذاتي المعرفي أو السيطرة الذاتية المعرفية أو التنظيم الذاتي المعرفي أو الإدارة الذاتية للمعرفة أو الأنشطة المعرفية ولعل الجوانب التي يتكرر ذكرها في هذه المجموعة تتلخص في المهارات التالية:

أ-**التخطيط:** و من أمثلة الأنشطة المتعلقة بالتخطيط في سياق التعلم،التحديد المسبق للأهداف المتوخاة من عملية التعلم،الحصول على المواد التعليمية ،والإطلاع على الاختبارات السابقة للمادة ،توقع مصادر المساعدة أو الأفراد الذين يمكن الرجوع إليهم المساعدة عند الحاجة ،طرح الأسئلة حول المشكلة قبل حلها ،توقع الصعوبات قبل وقوعها والتفكير المسبق في كيفية مواجهتها.

(بوبكري ليلى،2012، ص138)

ب-**الرصد الذاتي المعرفي:**ومن أمثلته متابعة المتعلم لانتباهه وتركيزه خلال حل المشكلة أو عند الاستماع للدرس ولجوء المتعلم إلى إجراء امتحان ذاتي ،بالتفكير في أسئلة تتعلق بموضوع الامتحان الذي يحضر له ،لكي يجيب عنها بنفسه ولرصد مدى استيعابه للموضوع ،تقدير مدى فهم الأفكار المختلفة لحل المشكلة ،وعند الشعور باضطراب الفهم قد يلجأ إلى تبسيط المشكلة أو البحث عن وجهة أخرى للحل.فهذه الإستراتيجية تجعل المتعلم في حالة تهيأ ويقظة عند رصد اضطراب في الانتباه أو الفهم أو الاستيعاب بحيث يتطلب هذا الاضطراب تصحيحا أو علاجا عن طريق إستراتيجيات التنظيم الذاتي. (بوبكري ليلى،2012، ص138)

ج-الضبط:تنتج إدارة مراقبة المعلومات حول الأنشطة المعرفية التي يكون الفرد بصدد القيام بها والتي أسماها فلافل إستراتيجيات ما وراء المعرفة ،وفي نفس الإطار حدد كليو(1987) أربعة أنشطة أو أبعاد للمراقبة وهي التنظيم أو التصنيف والفحص أو المراجعة،والتقويم والتوقع وفيما يلي توضيحا لذلك:

د-**التصنيف:**ويعني تصنيف أو تنظيم الفرد لأنشطته المعرفية الخاصة بتحديد عدد من الأنشطة حسب خصائصها المشتركة والشرط الضروري لذلك أن يمتلك مفاهيم عن هذه الأنشطة وتحديدها لكنه شرط غير كافي. (دوقة أحمد وآخرون ،2009 ،ص 313)

ه-**الفحص:** ويعني فحص ومراجعة الحالات المعرفية التي يمر بها الفرد ،مثال ذلك الوعي الذي يبديه الفرد بخصوص حالة معلوماته كقوله:"يمكنني تذكر النص بكامله تقريبا"أو "أن هناك بعض الأمور التي لم افهمها في النص "وقد تناولت بعض البحوث التجريبية هذه المسألة أي "الفحص" وتعلقت أساسا بتقدير الأفراد لحالة المعلومات لديهم بالنسبة لمهمات الحفظ حيث كان يتم في بعض التجارب تحديد

حالة معلومات الفرد بواسطة قائمة من الكلمات التي حفظها ويتم التعرف على هذه الحالة عبر تقدير طول هذه القائمة.

وفي تجارب أخرى تعلقت بتعلم قائمة من الكلمات من ضمنها كلمات سبق تعلمها من قبل كان الفرد يركز انتباهه على الكلمات المتعلمة سابقا أكثر من تلك التي لم يتم تعلمها بعد ،وهو ما يعتبر مؤشرا لعدم الفحص أو المراجعة لحالة المعلومات.

(دوقة أحمد وآخرون ،2009، ص313)

و-التقويم الذاتي:ويشمل التحقق **من** إنجاز المهمة وإنشاء سجل للتعلم وتأمل ما تم تعلمه،وإصدار حكم على مستوى الجودة الذي تم تحقيقه في مهمة التعلم.

(أبو رياش حسين محمد وآخرون ،2009،ص27)

س-التوقع:ويتعلق نشاط التوقع الماوراء معرفي بتنبؤ الفرد بحالة معارفه قبل شروعه المعرفي ،مثال ذلك أن يقول فرد ما "في أسبوعين أو ثلاثة أسابيع سأكون قد فهمت جيدا هذا الجزء من البراهين".

لقد ركزت أغلب البحوث التي أجريت في هذا الشأن على الذاكرة وكانت المهمة الأكثر استعمالا تتعلق بأن يطلب من الأفراد توقع أدائهم الاسترجاعي في وقت مستقبلي قبل أن يشرعوا في حفظ قائمة من الكلمات. (دوقة أحمد وآخرون ،2009 ،ص314)

يمكننا القول بأن التوقع يمثل تنبأ التلميذ بالمدة التي يستغرقها لأداء نشاط دراسي ومستوى أدائه لهذا النشاط.

5-5- الأهمية التربوية لاستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

إن السعي للمعرفة في ذاتها هدف يستحق التقدير،ولكنه ليس كافيا ،فنحن نسعى للمعرفة بهدف استخدامها والاستفادة منها وإعطائها معنى،فاستخدام المعرفة لفهم القضايا تجعلها أكثر ارتباطا بالتعليم فالتعليم ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة على استرجاعها أو القيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها ،وإنما التعليم الكفء يتضمن توسيع الخبرة وامتدادها وتمحيصها ،وهذا لا يتم تلقائيا بل لابد من بذل الجهد لتحقيقه لأنه يتطلب تفكيرا ودافعية لا تتوفر في أسلوب اكتساب المعلومات ،ويتم ذلك عن طريق القيام بالعمليات العقلية والأنشطة التي تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات وتمحيصها ،وإذا كنا نود تنمية السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعلم ،فلا بد أن تمتزج المقررات الدراسية باستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصا لتنمية قدرات ما وراء المعرفة ،عن طريق تهيئة الفرص للتلميذ كي يتوصل بنفسه إلى حاجته لاستخدام تلك الإستراتيجيات في مواقف التعلم المختلفة ولذلك أكد كثير

من خبراء المناهج وطرق التدريس على أن يكون الهدف الرئيس من تدريس المواد المختلفة هو تعليم الطلاب كيف يفكرون ،وقد أخذت كثير من دول العالم المتقدم بهذا الهدف نظرا لأهميته وفعاليته.

وإن الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد تنمية وإطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها الظاهرة و الاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي ،ولتحقيق ذلك بدأ الاهتمام يزداد بالطالب باعتباره محور العملية التعليمية ،وأضحى من أهم أهداف التدريس تعليم الطلاب كيف يفكرون ،لما يترتب عليه من تحقيق أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين تتمثل فيما يلي:

-معالجة المعلومات للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة.

-تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء والتجديد والابتكار.

-ممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة.

-تحقيق التعلم الذاتي وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة.

-مواجهة الكم المعرفي المتسارع والمدعم تكنولوجيا.

-زيادة وعي المتعلمين بما يدرسونه في موقف معين "وعي بالمهمة".

-تمكين المتعلم من توليد الأفكار الإبداعية ،والوعي بأساليب المعالجة الدماغية.

-إدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوافر لديه من خبرات سابقة.

-تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري نتيجة لوعي المتعلم بإستراتيجيات التعامل مع المعرفة وقدرته على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة.

-مساعدة المتعلم على تصحيح التصورات الخاطئة الموجودة في بنيتهم المعرفية.

-تنمية مهارات عمليات العلم لديهم حتى يمكنهم مواجهة التحديات المستقبلية ويمكنهم التعامل مع متغيرات العصر.

-تقليل صعوبات التعلم لدى الطلاب ومساعدتهم على الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير ومعالجة المعلومات وتوظيفها .

-مساعدة المتعلمين على القيام بدور إيجابي وفعال في جمع المعلومات وترتيبها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم.

-مساعدة المتعلمين على التحكم في تفكيرهم وتحسين أساليبهم في القراءة والدرس والاستذكار،وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم.

-زيادة قدرة المتعلم على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الإستراتيجيات دون غيرها.

-تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة أفضل.

-تنمية الاتجاه نحو دراسة المادة التي يدرسها المتعلم.

-خفض مستوى قلق المتعلم نحو دراسة المواد الدراسية المختلفة.

-مساعدة الطلاب على قراءة المراجع العلمية والاستفادة منها لأنها تمكنهم من تحديد المعلومات السابقة عن الموضوع،والأسباب التي تؤدي إلى عدم فهم موضوع معين وكيفية معالجة ذلك

(الشربيني فوزي والطناوي عفت ،2006،ص ص 39-41)

يمكننا القول بأن وعي المتعلم بالعمليات المعرفية وقدرته على تقييمها تساعد المتعلم على اتخاذ القرار حول أفضل توزيع يقوم به الفرد لقدراته المعرفية عند مواجهة مشكلة جديدة ومعقدة.

5-6 -إستراتيجيات تنمية مهارات ما وراء المعرفة:

5-6-1-استخدام النقاش والسجلات:

وهنا يحتفظ الطلبة بسجلات يوضحون فيها الإستراتيجيات المختلفة التي استخدموها عند التعلم ،كما يمكنهم أن يوفروا معلومات إضافية عن لماذا؟وكيف؟وأين تكون هذه الإستراتيجيات فعالة بدرجة أكبر؟ وأيضا يمكنهم أن يتقاسموا هذه المعلومات وأن يتوسعوا فيها عن طريق المناقشة داخل المجموعة وقد وجد أن هذه الإستراتيجية تعمل على رفع مستوى الوعي والمعرفة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي عند المتعلمين وخاصة مهارة المراقبة والضبط.

5-6-2- اللتفكير بصوت مرتفع: وهذا يتطلب من المعلم أن يفكر بصوت مرتفع أثناء حل المشكلة كي يستطيع الطلبة تطبيق نفس أسلوب التفكير ،حيث أن النمذجة والمناقشة وطرح الأسئلة الذاتية تعمل على تطوير الكلمات التي يحتاجها الطلبة للتعبير عن أفكارهم الخاصة .

5-6-3 إستراتيجية المشاركة الثنائية للمتدربين: وهنا يقسم الطلبة إلى مجموعات،كل مجموعة تتكون من طالبين اثنين فقط،حيث يمثل أحدهما دور المفكر الذي يقوم بحل المشكلة ،أما الأخر فيقوم بدور المستمع والمحلل لأفكار زميله وعليه أن يتابع بدقة خطوات الحل ويكون على استعداد لطرح أسئلة على زميله المفكر في حالة ملاحظته لأي خطأ أو غموض بهدف تصويب الأخطاء مباشرة وإعادة الترابط والتنظيم بين خطوات حل المشكلة وبإمكان الزميلين تبادل الأدوار بينهما.

5-6-4- **إستراتيجية التقويم الذاتي:**يعتمد المتعلم في هذه الإستراتيجية على طرح الأسئلة التالية:

-هل أجبت عن السؤال؟

-هل أنجزت المهمة؟

-هل استوعبت المهمة؟

-هل استوعبت المهمة بما فيه الكفاية؟

(أبو رياش حسين ويوسف قطيط غسان ،2008،ص400-401)

5-7- المبادئ الأساسية لتحقيق ما وراء المعرفة:

أشار جابر عبد الحميد جابر (1999)إلى أهم المبادئ التي يتم على أساسها تعليم وتعلم مهارات الوعي بالعمليات المعرفية،ويؤكد على ضرورة التزام البرامج التعليمية بأكبر عدد منها حتى تكون أكثر فعالية في تحقيقها لأهدافها ومن هذه المبادئ هي:

5-7-1-**مبدأ العملية:**حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.

5-7-2-**مبدأ التأملية:**حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة ،وأن يساعد المتعلم على الوعي بإستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الإستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

5-7-3-**مبدأ الوظيفية:**حيث ينبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

5-7-4-**مبدأ التشخيص الذاتي:**حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

5-7-5-**مبدأ المساندة:**بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.

5-7-6-مبدأ التعاون:ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

5-7-7-**مبدأ الهدف:**ويهتم بالتأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا.

5-7-8-**مبدأ المفهوم القبلي:**ويعني أن تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.

5-7-9-**مبدأ تصور التعلم:**ويعني بضرورة تكييف التعلم حتى يلاءم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية. (بن بريكة عبد الرحمان ،2007،ص107)

6- إستراتيجيات تعلم اللغة الفرنسية:

6-1-تعريف اللغة:

تعدد تعريفات اللغة بتعدد اهتمامات الباحثين وتعدد العلوم التي اهتمت باللغة كعلماء اللغة والدين والفلسفة والاجتماع والتربية وعلم النفس وغيرها فعالم اللغة يتوقع منه التركيز على الجانب الاجتماعي في اللغة كوظيفة تفاعلية وعلماء النفس والتربية يركزون على اكتساب اللغة وتطورها بشكل خاص وقد عرفها ديوي Dewey على أنها أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال.

(يوسف العتوم عدنان،2014،ص290)

6-2-خصائص اللغة:

تتعدد خصائص اللغة و هي:

6-2-1-اللغة نظام: تخضع كل لغة لنظام معين في ترتيب كلماتها ويتم الالتزام بهذا الترتيب في تكوين الجمل والعبارات ،فإذا اختل هذا النظام في ناحية من نواحيه لما يحقق الكلام الغرض منه وهو الإفهام ،وهذا يعني أن لكل لغة نظامها الخاص بها وبالتالي لها استقلالها وتميزها عن اللغات الأخرى.

6-2-2-الخاصية الصوتية اللغوية: تشير هذه الخاصية إلى الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس ،في حين يأتي الشكل المكتوب لها في المرحلة التالية من حيث الوجود وتعد الأصوات مادة اللغة الإنسانية ولا مدلول لهذه الأصوات ما لم تنظم في وحدات أو كلمات ولا يمكن التعرف على الدلالة وفهم الملفوظ ما لم ترتب الألفاظ من خلال جهاز النطق ،وتنتقل إلى أذن السامع حتى يمكن تحليلها والتعرف على المقصود منها.

6-2-3-اللغة بوصفها مكتسبة: لا تولد اللغة مع الإنسان وإنما يولد معه الاستعداد لتعلمها فالطفل يولد بدون أية معرفة للغة ، لكن توجد لديه الملكة أو الاستعداد لاكتسابها بشكل متدرج مع مرور الزمن وليس دفعة واحدة ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه الطفل ،ودور التربية المنظمة في عملية اكتساب اللغة وترفيه عادات استخدامها ولكن يلاحظ أن اكتساب اللغة لا يختلف في جوهره عن اكتساب أي مهارة أخرى .

6-2-4-**اللغة متغيرة:** فهي ظاهرة اجتماعية والظواهر الاجتماعية ليست ثابتة بل تتعرض للتغير باستمرار والتغير في الغالب تحكمه قوانين تكون ثابتة .

6-2-5-اللغة رموز: يقصد بالرموز الإشارة،أي أن الرمز يعني التعبير عن شيء له دلالة محددة ،بل يتفق الناس على دلالتها في مختلف اللغات ،وعلى مدى العصور ،واللفظ رمز يدل علي شيء معين ،فقد يدل على شيء محسوس أو على شيء مجرد.

6-2-6-اللغة اتصال: قد بلغت أهمية العلاقة بين المحتوى ووسيلة الاتصال الدرجة التي دفعت ببعض المفكرين غلى القول بان "الوسيلة هي الرسالة" للدلالة على أهمية الوسيلة (اللغة) في نقل المحتوى(الرسالة) ولتأكيد مفهوم معين مؤداه أن الطريقة التي تبلغ بها الرسالة لا تقل خطرا عن الرسالة ذاتها والنظر غلى اللغة التي تنقل بها الرسالة على أنها احد العوامل الأساسية في توصيل هذه الرسالة.

6-2-7-**اللغة تحمل معنى:** اللغة لها معنى لأنها تستخدم كوسيلة للاتصال في المجتمع أي أنها تتكون من رموز لها معاني وهذه الرموز يعرفها كل من المتكلم والسامع والكاتب والقارئ ومن دون هذه المعرفة الثابتة للمعاني يصبح الاتصال صعبا .

(عليقورة عبدالسميع و ابو لبن وجيه المرسي ،د.ت،ص26)

6-3-وظائف اللغة:

إن وظائف اللغة تعددت بتعدد المجالات التي شملتها ومن بينها ما يلي:

6-3-1-وظيفة الأداء:أي تمكن التلميذ من إشباع حاجاته والتعبير عن رغباته وعن كل ما يريده.

6-3-2-وظيفة الضبط:هدفها مراقبة سلوك الآخرين من خلال إصدار الأوامر.

6-3-3-وظيفة التفاعل:تستعمل اللغة لتحقيق تفاعل التلميذ مع الآخرين.

6-3-4-الوظيفة الشخصية:يعبر التلميذ بواسطة اللغة عن آراءه أحاسيسه الخاصة واتجاهاته ومن خلال اللغة يستطيع التلميذ بلورة هويته.

6-3-5-وظيفة الاستكشاف:باستعمال اللغة التلميذ يكشف الكثير عن محيطه وفهمه.

6-3-6-وظيفة التخيل:اللغة تمكن التلميذ من الهروب من واقعه وإنشاء عالم خاص به.

6-3-7-وظيفة الإعلام:يستطيع التلاميذ تبادل المعلومات الجديدة وتوصيلها بواسطة اللغة.

لا شك أن هذه الوظائف لكي تتحقق يجب أن يكون هناك نضج جسمي وفكري لدى التلميذ.

(حمار فتيحة،2008،ص57)

6-4-علاقة اللغة بالتفكير:

ناقش العلماء موضوع علاقة اللغة بالتفكير من خلال التساؤلات التي طرحت عن أثر تركيب اللغة على المعرفة ،وقد دار جدل كبير بين العلماء حول شكل هذه العلاقة حيث أكد البعض أن اللغة ناتجة عن التفكير بينما أشار البعض آخر إلى أن التفكير ناتج عن اللغة،أو بلغة أخرى هل يفكر الأطفال أولا ثم يتعلمون اللغة أم يتعلمون اللغة ثم التفكير ويمكن تلخيص وجهات النظر فيما يلي:

6-4-1-**اللغة والفكر شيء واحد:**يشير واطسن Watson رائد المدرسة السلوكية إلى أن التفكير هو اللغة ،أي أنه لا يوجد فرق بينهما حيث أن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي ضمني بدون الأصوات ،وأن اللغة قد تكون خارجية كالكلمات والأصوات أو داخلية كالتفكير،ويعتبر العلماء أن اللغة والتفكير يرتبطان بنفس العمليات الأساسية حيث أن القدرة على التجريد والتصور مطلوبة في استخدام اللغة والتفكير في مستوياتها العليا ،وأيد وجهة النظر هذه كانت Kant الذي نظر إلى أن التفكير هو الكلام للنفس حيث يصاحب التفكير حركات في اللسان والحنجرة وبؤبؤ العين والأطراف،كما أن العين تتحرك خلال الأحلام.

6-4-2-**التفكير يسبق اللغة:**يؤكد بياجيه أن التفكير يسبق اللغة حيث ينمو تفكير الطفل أولا خلال تفاعله مع بيئته ثم يتبعه الارتقاء اللغوي وبذلك فانه لا يوجد لغة بدون تفكير ،لقد مارس الإنسان الأول التفكير والإحساس بالألم والفرح بدون توفر اللغة ثم تعلم هذا الإنسان البدائي اللغة في مراحل متأخرة ،كما يشير بياجيه إلى أن اللغة ليست ضرورة للنمو المعرفي أو لنمو الذكاء في المرحلة الحس-حركية،فالأطفال في هذه المرحلة لديهم أفكار عن الأشياء من خلال التفاعل مع البيئة والناس قبل أن يتعلموا نطق الأسماء وتحقيق الارتقاء اللغوي،ويؤكد هذا الاتجاه فيجوتسكي Vygotskyحيث يفصل بين التفكير واللغة ويرى أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للغة ولا يوجد توافق بين أجهزة التفكير وأجهزة اللغة،كما أكد تشومسكي هذه الفكرة حيث أشار إلى أن الكلمات التي يصدرها الطفل ليست كلمات مكررة أو معادة بل هي دليل على وجود المعرفة قبل اللغة لأن الطفل يولد وهو مزود ببنى معرفية قبل ظهور الكفاءة اللغوية.

6-4-3-**التفكير أساس عملية اللغة:**لقد أكد أرسطو قبل حوالي 2500سنة إلى أن فئات التفكير تحدد فئات اللغة بدليل أن الإنسان يستطيع أن ينشغل في التفكير في مشكلة رياضية دون استخدام اللغة وأن الحيوانات تستطيع أن تمارس الكثير من العمليات التفكيرية المعقدة دون استخدام اللغة،لذلك فإن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن التفكير يسبق اللغة ولكن اللغة هي أداة التفكير وطريقة لنقل الأفكار،وأن

هناك ارتباطا كبيرا بين نمو اللغة ونمو التفكير إذ أن المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخـــام التي يستخدمها الفرد في عملية التفكير لذلك لا يمكن للشخص الأصم أن يرقى بتفكيره إلى المســـتوى المتقدم من التفكير نظرا للتباطؤ في نموه اللغوي كما أن تفكير الطفل مرتبط بالتعبيرات الصوتية الذي يجد صعوبة في الابتعاد عنها ،حيث ترى الطفل يحدث نفسه عندما يحاول فهم تركيب لعبـــة جديـــدة اشتراها له والده ،أما بالنسبة للراشدين فقط يقوم الفرد بالتفكير بشيء ما دون مصاحبة هذا التفكير أي كلمات أو تعبيرات صوتية،ولكن لا يمكن أن يستخدم الراشد اللغة دون أن يسبقها أو يصاحبها التفكير.

(يوسف العتوم عدنان ،2004،ص ص312-313)

7-نظريات اكتساب اللغة:

شهدت الظاهرة اللغوية جدلا كبيرا لدى الفلاسفة والمفكرين وعلماء نفس اللغة من حيث اعتبارها قدرة فطرية موروثة،أم أنها سلوك متعلم ويمكن تصنيف نظريات اللغة في مجموعتين:

7-1-مجموعة النظريات الفطرية:التي تفسر ارتقاء اللغة من خلال العوامل الجينية الوراثية ،ومنها نظرية تشومسكي Chomsky,1964 والتي تعرف باسم نظرية النحو التوليدي .

7-2-مجموعة النظريات البيئية أو السلوكية :والتي تفسر اللغة من خلال الخبرة والتفاعل مع البيئة (عوامل التعلم)،ومنها نظرية سكنر(Skinner,1957) في الاشراط الإجرائي والتي تنظر إلى السلوك اللغوي على انه سلوك متعلم من خلال عمليات التفاعل المستمرة مع المدخلات البيئية المختلفة.

وتقع بين هاتين المجموعتين وجهة النظر التفاعلية والتي تأخذ موقفا معتدلا في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة وتؤلف بين هاتين المجموعتين،وفيما يلي عرض لبعض نظريات اللغة:

7-3-النظريات السلوكية:تأخذ النظريات السلوكية موقفا متطرفا في تفسيرها لعملية الاكتساب اللغوي،فهي تنظر إلى السلوك اللغوي على انه متعلم كأي سلوك آخر سواء كان حركيا أو إيمائيا أو اجتماعيا أو عقليا .وتأكد مثل هذه النظريات دور العوامل البيئية وخبرات الثواب والعقاب في التعلم،وتقلل من شأن العوامل الوراثية لدرجة أنها تكاد أن تلغي أثرها في السلوك.

7-3-1-نظرية سكنر في الإشراط "نظرية الإشراط الوسيلي"

من أكثر النظريات السلوكية شمولية في تفسيرها لعملية الاكتساب اللغوي ،فهو يفترض أن عملية اكتساب اللغة تتم من خلال مجموعة مبادئ الإشراط الكلاسيكي والإجرائي ولاسيما التعزيز والعقاب والتمييز والتعميم والاقتران.

فالسلوك اللغوي هو نتاج عمليات التعلم التي تحدث من جراء تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها،وما ينتج عنها من وسائل التنشئة الاجتماعية وأساليب العقاب والثواب.

يؤكد سكنر (1968)أن السلوك اللفظي لدى الطفل يتم تعلمه على نحو تدريجي وفقا لمبدأ التقريب المتتابع باستخدام إجراءات التعزيز التفاضلي ،حيث أن الاستجابات اللفظية الصحيحة يتم تعزيزها ،في حين يتم إهمال غير الصحيحة منها ،ويستمر ذلك إلى أن تصل الاستجابة اللفظية إلى مستوى معين من الدقة ،ويصبح السلوك اللفظي مقبولا بحيث تقل فرص التعزيز ،لأن الفرد يصبح لديه الميل للاستجابة لفظيا بطريقة معينة كون أن التواصل من خلال الكلام يشكل بحد ذاته معززا بالنسبة له.

ويرى سكنر أنه ليس فقط المفردات اللغوية التي يتم تعلمها وفقا لإجراءات التشكيل المتسلسل ،وإنما أيضا الجمل والعبارات اللغوية والمعاني والبناء والقواعد النحوية والتوليدية.

من جهة أخرى ،نجد أن سكنر لم يغفل أثر المحاكاة والتقليد في تعلم اللغة،فهو يرى أن الطفل يستمع إلى الأصوات اللغوية في بيئته ويبدأ بتقليدها،ويتكرر إطلاق المفردات اللغوية وفقا لإجراءات الثواب والعقاب.فعندما يقوم الطفل بإطلاق المفردات اللغوية التي يسمعها في بيئته غالبا ما يتلقى التعزيز من المحيطين و لاسيما الوالدين.ويأخذ التعزيز أشكالا متعددة كالتأييد والاحتضان والابتسامة وترديد مفردات الطفل ،وهذا من شأنه أن يثير الدافعية لديه لتعلم وإنتاج المزيد من المفردات والعبارات اللغوية.

ومن الجدير ذكره هنا ،أن السلوك اللغوي الذي يتعلمه الطفل من خلال المحاكاة والتقليد قد لا يتطلب وجود التعزيز المباشر،حيث يرى سكنر أن مجرد التعلم من خلال المحاكاة والتقليد هو بمثابة دافع لدى الفرد لاكتساب السلوك اللفظي.

(علي حسن وسام ،2008، ص 34)

يمكننا القول بأن نظرية سكنر ترى بان السلوك اللغوي يكتسب من خلال تفاعل الفرد مع بيئته ومن خلال المحاكاة والتقليد ويؤكد على أهمية التعزيز في اكتساب السلوك اللغوي الصحيح (التأييد، الاحتضان، الابتسامة، ترديد مفردات التي يقولها الطفل) والعقاب الاقتران،التمييز والتعميم.

7-4-نظرية التقليد والمحاكاة:

يرى علماء هذه النظرية أن التقليد اللغوي ،يعتمد على ميل فطري مزود به ،وأن أعمال المحاكاة التي يتجه إليها الطفل بواقع هذا الميل ،ينبعث عن قصد وإرادة ،ولقد استحوذت فكرة التقليد في اكتساب اللغة عند الطفل على اهتمامات العلماء وأفكارهم ،حيث أنهم يعطون أهمية خاصة للمتلقين والتكرار

فيما يسميه علماء النفس (التدعيم السمعي) ،حيث يتعلم الطفل في آخر الأمر لغة المجتمع الذي يعيش فيه ،تعينه على ذلك قدرته الفائقة على التقليد ،وما يجده من عناية من حوله وهكذا يسمع الطفل الكلمات والجمل مرات ومرات بطريقة عجيبة ويجد تشجيع من حوله.

ولقد تركزت أراء العلماء على تقليد الطفل للأصوات دون الانتباه إلى سائر مستويات الكلام من ألفاظ وعبارات وتراكيب ودلالات،يجب أن تدرك أن اللغة ليست بمجرد أصوات يسمعها فيقلدها دون أدنى تدخل ،فاللغة نظام سواء على مستوى الأصوات أو العبارات والتراكيب والدلالة ويستطيع الطفل أن يدرك هذا النظام اللغوي عندما يصل إلى سن الثالثة أو الرابعة. (علي حسن وسام ،2008، ص 34) يمكننا القول أن اكتساب اللغة بالنسبة للفرد تتم من خلال التقليد والمحاكاة بتكرار ما يسمعه من الأفراد المحيطين به وهي ميل فطري يزود به الفرد ليتكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

7-5- النظرية العقلية:

تعرضت نظرية التعلم في وصف سلوك اللغة لهجوم عنيف من مؤيدي الاتجاه العقلي والدراسات النفسية ،وقد أشار أنصار هذا الاتجاه إلى تحليل نظريات التعليم لمعاني الكلمات في ضوء الترابط بين كلمة وشيء أو بين كلمة وكلمة أو بين كلمة ومشاعر تثيرها ،وتتجلى وجهة نظر الاتجاه العقلي بالالتفات إلى معاني الجمل أو الاهتمام بمعاني الكلمات حسب رائد هذا الاتجاه هو تشومسكي ، وميلر من مؤيديه يريان أن معنى الجملة ليس ببساطة مجموع معاني الكلمات المفردة التي تؤلف الجملة وعلى الرغم من أن معاني الكلمات المفردة قد تكتسب من خلال نوع عمليات التعلم ذاتها ،التي تتعلم وفقا لها معاني الكلمات المفردة وحيث أن عدد الجمل التي تنتج غير مردود فليس هناك زمن كاف لأي فرد لن يكتسب معاني كل الجمل الذي يتعرض لها على أساس التعلم التمييزي فمعاني الكلمات تتأثر بالجمل التي تحدث فيها.

إن اللغة عند تشوسكي وأنصاره هي مهارة مفتوحة النهايات ،كل من يستطيع استخدامها يمكنه أن يفتح ويفهم جملا لم يسبق له استخدامها.ويستطيع الطفل من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته ،أن يظهر نوعا من الإبداع في استخدام اللغة وفهم التعريف،ويعول تشومسكي في قدرة الطفل على تكوين الجمل العميقة نحويا ،والتي لم يكف قد سمع بها من قبل على ما يسمى بالملكية الفطرية أو ما يطلق عليها بالأحوال غير الواعية للغة.ويرى تشومسكي أن هذه الملكة الفطرية ليست خاصة بلغة من اللغات وإنما هي ملكة عامة ،ولكن المادة واللغوية التي يسمعها الطفل،هي التي تحول هذه الملكية إلى لغة بعينها وبصورة طبيعية بحيث يضل المرء محتفظا بها في الوقت نفسه ،حيث تظهر آثارها عند تعلم

لغة أخرى غير لغته القومية ،وأن تشوسكي يستبعد دور الأسرة حتى في تصحيح لغة الطفل ويرى أن دورها يقف عند حدود ما يسميه الدور التوسيعي ،حيث ترى البالغين يقومون عادة بترديد الجمل التي يتفوه بها الطفل ،وممكن مع إدخال بعض التغيرات عليها ،يقربونها من الجمل التي تعادلها في لغتهم ومن ثم تتجه لغة الطفل شيئا فشيئا إلى الاندماج في لغة الكبار ومن خلال ذلك يكتشف الطفل دون أن تقوم الأسرة بتصحيح كلامه بطريقة مباشرة ،وبذلك يكون دور الأسرة هو تسهيل عملية اكتساب اللغة من خلال عرض نماذج لها ،دون تلقين منهم وهذا يفسر لنا استمرار الأخطاء اللغوية التي تسمع من الطفل في المحاولة الدائمة لتنمية ملكته الفطرية . (علي حسن وسام ،2008 ،ص ص 37-38)

7-6-النظرية المعرفية:

تؤكد هذه النظرية أن اكتساب اللغة يحدث نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته في إطار القدرة على معالجة المعلومات معرفيا وفي ضوء نمو الفرد المعرفي.

ويؤكد بياجيه رائد هذا الاتجاه أن الاتجاه السلوكي والاتجاه الفطري لم يوفقا في تفسير اكتساب اللغة حيث أن اكتساب اللغة عملية إبداعية تسمح بظهور التراكيب اللغوية إذا كانت ضمن الأساس المعرفي للفرد ،فقبل أن يستطيع الطفل إجراء عملية المقارنة بين الأشياء ،يجب على الطفل أن يتعلم مفاهيم الحجم والوزن والتصنيف وفق بنائه المعرفي الذي حدد نموه في أربع مراحل معرفية وهي الحس-حركية ،و ما قبل العمليات ،والتفكير المادي،والتفكير المجرد .ويتحدث بياجيه عن وجود تركيبات لغوية بنائية متعلمة تساعد الفرد على التعامل مع الرموز والمفردات اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من تفاعل الطفل مع بيئته منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحس-حركية وهو بذلك يركز على دور البيئة ودور العمليات المعرفية في تنمية البناء المعرفي باستقلالية عن القوى الفطرية أو الوراثية.

(يوسف العتوم عدنان، 2014،ص 302)

نرى بأن النظرية المعرفية تفسر اكتساب اللغة من خلال تفاعل الفرد مع البيئة وقدرته على المعالجة المعرفية من خلال مراحل النمو المعرفي التي يمر بها الفرد.

7-8-النظرية التوسطية:

تعد هذه النظرية من النظريات السلوكية المحدثة ،حيث أعجب العلماء السلوكيون الجدد بالأفكار التي مفادها بأن المعاني التي تمنحها الأشياء تغير أو تحور السلوك اللفظي وباقي السلوكات الأخرى لهذا هدفت نظرة أصحاب النظرية السلوكية المحدثة إيضاح المعاني الداخلية والتي هي عبارة عن روابط توسطية ،بمعنى أن فترة الانتظار بين المثير و الاستجابة تشكل مرحلة فكرية ،بني عليها أوسجود

نظريته ،حيث تقوم فكرته على النحو التالي تطبيق حالة الإشراط البافلافلي (بمعنى ارتباط المثيرات الحيادية مع المثيرات غير الشرطية ،لكي تشكل في المحصلة النهائية المثير الشرطي) ،وهذا ممثلا في استجابة الكلب الأصلية باللعاب عند رؤية الطعام ،وهذه تعد بمنزلة الاستجابة الظاهرة التي تصدر عن الإنسان ،فعلى سبيل المثال عندما طار العصفور فإن استجاباتك تكون متعلمة نتيجة لخبرة سابقة ،فهذا بدوره يرتبط بصورة العصفور يلقط ،وهكذا فإن استجابة الطفل الأصلية إلى ذلك الطائر تصبح مرتبطة شرطيا بصوت أو لفظ العصفور ،وهذا ما يحدث بالضبط في الطريقة التي يتعلم بها الكلب نقل استجابات اللعاب إلى صوت الجرس.

من خلال ما تم عرضه نجد بأن الآراء والاتجاهات التي جاء بها أوسجود (Ossgood) تعد توسطية ،فقد أخذ بعين الاعتبار أن الإنسان لا يستطيع نقل كافة الاستجابات الظاهرة التي يتعلمها ،إذ لا يرى أن الورقة التي كتب عليها كلمة (أحمر) تحمل اللون الأحمر الحقيقي.

بمعنى أن هناك ارتباطا بين المثير والتوسط الفكري وهذا ما يراه أوسجود أنه بدلا من وقوع كامل الاستجابة الظاهرة تحت الإشراط فإن جزءا صغيرا منها هو الذي يحدث له ذلك ،بحيث إن الجزء الصغير أو الاستجابة الصغيرة هي التي تستثير مثيرا داخليا وهو الذي يقوم بدوره بالتوسط وإيصال الاستجابة الظاهرة الجديدة إلى الكلمة ،وقد أشار أوسجود إلى أن تعلم اللغة حرفيا إنما يحتاج إلى دلالات تكون ذات صلة في اللغة وحروفها ومفرداتها وجملها وعليه فإن هذه النظرية ركزت على معرفة أجزاء الكلام وعلاقات الجملة من ناحية الفعل والفاعل والمفعول به ،مما يدل على أن النظرية التوسطية تنظر إلى بنية الجملة بشكل متكامل ،وتركز على دلالات اللغة من حيث معانيها وكيفية تعلمها ،وقد فسرت اللغة وفق هذه النظرية بالنقاط التالية:

-اللغة مكتسبة وليست وراثية ،بل يمكن تعلمها عن طريق الممارسة والتكرار ممثلا ذلك في اقتران المثير بالاستجابة.

-اللغة تربط بالخبرات الناتجة عن ارتباط المثير بالاستجابة إضافة إلى ارتباطها بالتوسط التفكيري.

-اللغة تعد ذات دلالات لفظية إضافة غلى دلالاتها المعنوية.

-حاولت هذه النظرية الربط بين كل الحرف والكلمة والجملة،بحيث يشكل ذلك وحدة بناء متكاملة.

-ركزت هذه النظرية على المعاني الدلالية ومدى التمايز بين المفردات.

-يدعي أوسجود بأنه يمكن تمثيل المفردة من ناحيتين بيئيا وعقليا ،فالأولى :عندما يتعرف إليها الطفل سواء ا كان ذلك عن طريق المشاهدة أم عن طريق الملاحظة ،بينما الثانية :تمثيلها داخليا في الدماغ.

(عبد الهادي نبيل وآخرون،2003،ص40)

نرى أن هذه النظرية ركزت على معرفة أجزاء الكلام وعلاقات الجملة من ناحية الفعل والفاعل والمفعول به أي أنها تنظر إلى بنية الجملة بشكل متكامل وتركز على دلالات اللغة ومعانيها وكيفية تعلمها ،وربط اكتساب اللغة بالخبرة والتكرار إضافة إلى دور التفكير في اكتساب اللغة.

المرسل	تواصل	المستقبل

7-9-نظرية المعلومات:

تعد من أول النظريات المهمة التي فسرت اللغة ،حيث درست البنية يوضح الشكل مدى الاتصال والارتباط بين كل من المرسل والمستقبل،بحيث يشكل نموذجا متكاملا في اللغة ،فجميع الحروف والكلمات والجمل تنقل عبر ما يسمى بالتواصل،ولهذا ترى هذه النظرية أن تعلم اللغة لا بد له من قضايا ميكانيكية ،واجتماعية ونفسية ،حيث يقصد بالناحية الميكانيكية كيف تلفظ الحرف بواسطة الحنجرة والحبال الصوتية وعملية إخراج الهواء ،أما الناحية الاجتماعية فتعني بها دلالات اللغة التي لها أهمية في إعطاء المعاني تبعا لطبيعة الموقف التي يتعرض لها الفرد .

كما يؤكد شانون على أن لغات البشر تحتوي على قدر كبير من المعلومات ،كما أن الأحرف التي تحتويها تبدأ بالتسلسل ،بحيث إذا جمعت تشكل المقاطع ثم المفردات ومن ثم الجمل ذات المعاني ،غير أنه أكد أن لكل لغة نظامها اللفظي الذي يميزها عن اللغات الأخرى ،غير أنه أكد على لغات البشر فيها حشو كبير ،وهذا يأتي بهدف التفصيل ،كما أنه أكد على التكرار والعشوائية.

ويقصد بالعشوائية بأن هناك تكرار النداء أو المفردات والجمل بواسطة أصوات متعددة والهدف من ذلك إيصال المعلومات.ولهذا فإن هذه النظرية تؤكد على أهمية اللغة في إيصال المعلومات ،ولكن ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير ،وعلى سبيل المثال لو أراد أحد الأشخاص أن يتعلم لغة جديدة فإنه حتما يتعلم الحروف ويقوم بتحليلها في الدماغ لكي تشكل في المحصلة النهائية مفردات ذات معنى ،بحيث يشكل الجمل المفهومة ذات المعنى .إن نظرية المعلومات تركز على كيفية تكوين اللغة هي نتيجة بيولوجية سيكولوجية اجتماعية ،كي يعبر الفرد عن اتصاله وإشباع حاجاته وتوافقه مع الآخرين فإذا حدث ذلك فإنه سيؤدي بالتالي إلى التفاهم والاتصال مع الآخرين ،نظرية المعلومات تقوم على ثلاث مراحل هي:

1-تشكيل الأحرف والمفردات والجمل وتخزينها في الدماغ أي وضعها في الذاكرة.

2-تنظيم المعلومات ونقلها عن طريق ما يسمى بالإرسال والاستقبال، بحيث تنقل المفاهيم من فرد لآخر.

3-تحديد الإطار التلازمي في كيفية استيعاب المفردات وجعلها أكثر توافقا مع الواقع الذي يحدد معاني المفردات والجمل،وببساطة تامة تؤكد هذه النظرية على المقولة التالية:لكي يتعلم الإنسان أي لغة عليه أن يعرف القواعد التي تحكم البنية العامة للجمل الصحيحة في تلك اللغة ،ولذلك نرى أن هذه النظرية تركز على تعلم اللغة من خلال صلة الفرد بالمجتمع الذي ينتمي إليه.

(عبد الهادي نبيل وآخرون،2003،ص ص 40-42)

لكن تعرضت هذه النظرية إلى عدة انتقادات من قبل تشومسكي و ميلر حيث أكدا بأن نموذج سلوك اللغة المبني على نظرية المعلومات ليس مقبولا تماما ،كما أن النظام في عملية تنفيذ اختيار المفردات المبني على الاحتمالات النسبية لصحة وقوع المفردات لا ينتج عنه دائما في كل اللغات كما هو الحال في اللغة الإنجليزية.

8-عوامل اكتساب اللغة:

إن اللغة باعتبارها ظاهرة نفسية اجتماعية فإن اكتسابها يرتكز على الكثير من العوامل منها النفسية الاجتماعية ومنها المادية المعنوية.

8-1-العوامل النفسية:إن كل الأبحاث في مجال علم النفس السلوكي ،تتفق على أن عوامل اكتساب اللغة هو ذلك التغيير الذي يطرأ على المتعلم نتيجة الإثارة الداخلية ،ومن بين هذه العوامل:

8-1-1-النضج:تعد عملية النمو الداخلي على مستوى الذات أمرا مهما من حيث أنها تعبر عن اكتمال القدرات السيكولوجية للفرد.

25-1-2- الاستعداد:يرتبط استعداد الطفل لاكتساب مهارة ما بنمو العضوي والعقلي والوجداني حيث تمكنه قدراته العقلية من استيعاب ،فهم وتصور ما يريد تعلمه.

8-1-3- الدافعية: يعرفها بول "paul" بأنها : "عبارة عن عملية تتضمن إثارة و توجيه السلوك والإبقاء عليه". (دوقة أحمد و آخرون ، 2009 ، ص 11)

8-1-4الفهم: يعد الفهم شرطا أساسيا في عملية التعلم وذلك لما يحققه من تجانس في النظام اللساني بين المعلم والمتعلم..

8-1-5-التكرار:يشترط أن يكون التكرار مؤطرا بخطة بيداغوجية وتعليمية لكي يكون هادفا وأن يرتبط بنوازع شخصية للمتعلم ،كالميول،الدوافع والرغبات.

(حمار فتيحة،2008،،ص 59)

8-2-العوامل الاجتماعية:

8-2-1-المحيط: يتأثر تطور اللغة وتأديتها المختلفة عند الطفل بالوسط الاجتماعي،الاقتصادي والثقافي الذي يتربى فيه فقد لاحظ الباحثون أن هناك علاقة بين المنشأ الاجتماعي للتلاميذ ومسارهم الدراسي من إخفاقات أو نجاح ،وبالتالي الالتحاق بالتعليم العالي.

ولعل من أولى النظريات المصاغة في هذا المجال هي نظرية برشتاين التي يميز فيها بين اللغات المستعملة في مختلف الطبقات الاجتماعية ،وعلى أساس هذا التميز يؤكد برشتاين على تأثير استخدام اللغة على القدرات المعرفية.

8 -3 - العوامل المادية: تتمثل الوسائل المادية في:

8-3-1-السمعية البصرية: التلفزة،الحاسوب،الأشرطة ،ولقد بين بشير عبد الرحيم على أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم على أن :"الوسائل التعليمية تثير اهتمام التلاميذ نحو الدرس.وكما أن الوسائل التعليمية تساعد التلاميذ على تعلم بعض المهارات التي تسهل لهم عملية التعليم والتعلم والتذكر.

8-3-2-الكتاب: أكدت المجلة الأكاديمية المتخصصة التي صدرت عن قسم التعليم المكثف للغات في الجزائر ،على أن"الكتاب المدرسي يعتبر القناة المقروءة بين المرسل والمرسل إليه ،ويكون حاملا للبرنامج كما وكيفا ،زمانا ومكانا ،ولا يكون تعبيرا عن رؤى المؤلف كما هو حاصل في الواقع بل يجب أن يكون تعبيرا عن رؤى مجموعة حكيمة مؤهلة مرسمة ،لهذه المهمة وعارفة للمقاييس التعليمية الناجحة باستمرار.

8-4-1-الوسائل المعنوية:تتمثل الوسائل المعنوية فيما يلي:

8-4-2-المعلم:وهو المحور الأساسي في العملية التعليمية فهو صاحب المعرفة يقدمها وينظمها ويختار لها الأدوات التي يستعملها ،وكما أنه هو الذي يحكم على أعمال التلاميذ وفق معايير وأهداف التدريس،وفي هذا الصدد يقول محمد شارف سرير ونور الدين خالدي "أن المدرس يجب أن يغلب عليه الطابع المنظم لأعمال التلاميذ والمنشط لأدوارهم فهو إذن ليس مصدرا للمعرفة ،إذ أن الموهبة والكفاءة لا تنفع ما لم يتم ضبطها وفق تنظيم محكم يقوم بتحقيق أهداف واضحة ومحددة.

(حمار فتيحة، 2008،ص ص 58- 60)

9-مهارات التنمية اللغوية:

تتمثل فيما يلي:

-أي المهارات التي يتم إكسابها للطفل بهدف تنمية اللغة لديه وتطويرها.

-استثمار القدرات السمعية لدى الطفل وتدريبه على الاستماع.

-التركيز على مهارة الانتباه لدى الطفل ومساعدته على تطوير هذه المهارة لديه من خلال الموضوعات التي يحبها.

-التدريب على المهارة اللفظية من خلال الاتصال مع الآخرين والتحدث معهم.

-تعليم الطفل مهارة الاتصال اللغوي مع الآخرين والتحدث والتعبير عما يجول في خاطره من أفكار ومشاعر ،وكيفية استقبال رسائل الآخرين اللفظية وغير اللفظية.

-تدريب الطفل على مهارات حياتية بشكل عام من خلال إشراكه في مجموعات تتضمن نشاطات معينة تتطلب استخدام اللغة من حيث التعبير اللفظي والاستقبال السمعي من الآخرين.

- مساعدة الطفل على الكتابة ،وهي عملية مقرونة بالقراءة فالطفل يكتب الحرف الذي تعلمه ويكتب الكلمة أو الجملة التي قام بقراءتها وهكذا،وبهذا يكتسب الطفل مهارات متعددة من حيث تعلم شكل الحروف وصوتها وربطها بالجمل والكلمات،وبالتالي إكسابه القدرة على التمييز بين الحروف التي تتسبب عنده مشكلة معينة في لفظها.

(حسن صالح الداهري أحمد ،2005،ص 125)

10-العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية:

لا يمكن تصور وجود عملية معرفية أو عقلية بمعزل عن العمليات النفسية والاجتماعية وحتى العمليات الجسمية ،باعتبار الفرد كل متكامل والعلاقة بين مختلف الجوانب الشخصية والوظيفية والتفاعلية ،فلا يمكن أن تنشط عملية ما دون تأثرها بالعمليات الأخرى والعكس صحيح وعليه فان تعلم اللغة الثانية في المدرسة الجزائرية أو في غيرها لا يمكن عزلها عن تأثير العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والبيئة التعليمية فمن أهم العوامل:

10-1-**العوامل الذاتية:**

10-1-1-تقدير الذات والثقة بالنفس عند التعبير باللغة الثانية:

يعتبر مفهوم تقدير الذات لدى الكثير من المختصين على أنه درجة التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية كما يعرفه دامون (Daman)على أنه :"التقييم الفعال لذات الفرد على أساس السمات الايجابية أو السلبية ". (السيد أحمد وإسماعيل محمد ،1995، ص 120)

أي أن حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية ولذلك نظرة الآخرين إليه وطبيعة ردود أفعالهم اتجاهه سواء كان معلما أو زملائه داخل القسم أثناء التعبير باللغة الثانية إما أنها تعزز الشعور الإيجابي بالذات أو الشعور السلبي ويتوقف ذلك على أسلوب المعاملة التي يعامل بها المتعلم وهو الأمر الذي يؤثر فيه بشكل كبير من حيث الإقبال على فرص التواصل أو التردد عليها أو الإحجام عنها كلية.

10-1-2-الدافعية للتعلم:يعتبر الدافع المحرك الأساسي لأي نشاط إنساني لذلك حضي باهتمام كبير من قبل الدارسين للفعل التربوي وخاصة المهتمين بتعليمية اللغات الأجنبية أو اللغة الثانية نظرا لوجود علاقة طردية الدافع الذاتي النفعي وتعلم لغة جديدة ،مقارنة باكتساب اللغة الأولى أين نجد دافع التعلم قوي جدا نتيجة لأهمية اللغة الأولى بالنسبة للفرد في تحقيق حاجاته الأساسية البيولوجية منها والعاطفية والاجتماعية المتنوعة.

تعريف الدافعية للتعلم:هي:" عبارة عن حالة داخلية من التوتر عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه أكثر إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه ،مع الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم".

وانطلاقا مما سبق فانتباه المتعلم أثناء تعلم اللغة داخل الصف والمشاركة في إنجاز التمارين والتطبيقات داخل وخارج الصف إضافة إلى المراجعة المستمرة لمختلف أنشطة اللغة حتى يتمكن من التعبير باللغة المتعلمة كتابة وشفاهة وفق القواعد المدرسة في مختلف الوضعيات والسياقات وعلى هذا الأساس أصبح هذا العامل دور في تعلم اللغة الثانية ذلك أن المتعلم إن لم تكن له الدافعية اللازمة لأهمية تعلم اللغة الأجنبية في حياته التعليمية والمهنية والأكاديمية فإنه لا يستطيع إتقانها والتحكم فيها بالشكل المطلوب وبالتالي يبقى يعاني من صعوبات في تعلمها.

10-2-**العوامل الاجتماعية والثقافية:**كل الوسائل والأنشطة التي توفرها الأسرة لأبنائها من أجل تدعيم مهاراتهم اللغوية وتحكمهم في اللغة الثانية المتعلمة في المدرسة سواء

كانت(كتب،مجلات،قصص مكتوبة ومصورة وأفلام سمعية بصرية،برامج تلفزيونية،برامج معلوماتية،ألعاب تربوية لغوية تركيبية،صور،مشاهد ،تواصل دائم داخل البيت باللغة الثانية،لعب الأدوار بين الزملاء خارج البيت وداخله.

10-2-1-الأسرة:

-**المستوى الثقافي للأسرة** :لغة التواصل داخل المنزل والمستوى الدراسي للإخوة والأخوات.

- **المستوى الاقتصادي:**الوسائل التعليمية المتوفرة من قبل الأولياء للمتعلمين في بيوتهم (الكتب،القصص،المجلات،الأشرطة السمعية،الأشرطة السمعية البصرية وجهاز الإعلام الآلي ،برمجيات معلوماتية والهاتف)،كلها وسائل لها دور في تدعيم فرص تطبيق اللغة وتعلمها خارج المدرسة.

10-3-وسائل الإعلام:نوعية القنوات التلفزيونية المشاهدة واللغة المختارة من قبل المتعلمين لمتابعة البرامج المشاهدة إلى جانب عدد ساعات المشاهدة يوميا ،وانعكاس ذلك على شخصية المتعلم من خلال ما تفرضه من تعليقات وتصورات واتجاهات ومواقف ومفاهيم وتراكيب لغوية فكل ذلك يساهم ويؤثر في تعلم اللغة سلبا أو إيجابا.

10-4-المدرسة:من خلال:تأثير شخصية المعلم من اتجاهات ومواقف نحو العلم والتعلم والمدرسة،إلى جانب تأثير مزاجه وطبائعه مع أسلوب معاملته للمتعلمين في استعداداتهم للتعلم .

-**تأثير مستواه الدراسي من حيث المحتوى العلمي والمعرفي** ،وخبراته وتجاربه في إقناع المتعلم بجدوى التعلم وأهميته في حياته وما يترتب على ذلك من أحكام مسبقة وقابلية للمتابعة.

- **تأثير درجة تحكم المعلم في اللغة:**فإذا كان هناك الكثير من المعلمين لم يتلقوا تكوينا متخصصا لا في اللغة ولا في الجانب النفسي البيداغوجي ولا في إستراتيجيات التعلم فذلك قد يؤثر في نوعية التعليم للمتعلمين ،من حيث نوعية النماذج اللغوية المستعملة في الشرح والتوضيح ومن حيث طبيعة اللغة المسيطرة في التخاطب داخل القسم من قبل المعلم ،وما يمثله في خيال المتعلمين المبتدئين من مرجعية وقدوة في كل شيء.

-**تأثير طرائق التدريس** :المعتمدة من حيث التسلسل والتدرج للمفاهيم من البسيط إلى المعقد ومن العام إلى الخاص تماشيا مع قوانين النمو ،ومن حيث فعاليتها ونجاعتها في تحقيق الكفاءات المنشودة إلى

جانب مدى اعتمادها على المتعلم من حيث إتاحة له فرص تطبيق واستعمال اللغة المدرسية في السياقات المدرسية والطبيعية.

-**المنهاج الدراسي**:من حيث طريقة عرض المواد الدراسية وتناسبها مع خصائص نموهم العقلي وعلاقتها ببيئتهم الاجتماعية والثقافية واستجابتها لاهتماماتهم و ميولاتهم المتنوعة.

-**النشاطات الثقافية والعلمية داخل المدرسة**:وهي لها أبعاد نفسية وتربوية محورية متنوعة كالمساهمة في تفتح شخصية المتعلمين وتمكينهم من التنفيس والتعبير عن رغباتهم ،طموحاتهم وآمالهم ،كما تتيح لهم مجالا لتفريغ الشحنات والتوترات النفسية الناتجة عن الضغوط المدرسية والعائلية كما تعتبر فضاء حيويا لممارسة وتطبيق اللغة شفويا وكتابيا وعليه مثل هذه الأنشطة ليست متوفرة في كل المدارس حتى وإن كانت وفرت في بعض منها فليست في متناول جميع المتعلمين وهو ما يعزز الفروق بين المتعلمين في درجة تحكمهم في اللغة .

-**الانخراط في النوادي والجمعيات الثقافية والعلمية**:فانخراط المتعلمين في الجمعيات والنوادي والثقافية والرياضية خارج المدرسة باعتبارها فضاءات تربوية لتنمية المواهب وتدعيم الاندماج الاجتماعي يساعدهم في تعلم اللغة بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال توفير فرص التفكير والتعبير باللغة المدرسية في سياقات حياتية طبيعية ،فكلها معطيات نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية تمارس تأثيراتها على شخصية المتعلم سلبا أو إيجابا حيث أنها هي التي تشكل بنيته الفكرية الأولى وتنمي لديه النظرة نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو لغته وتعلمه ونحو المدرسة ككل مع العلم أن تعلم لغة جديدة في وسط مدرسي وفي ظروف اصطناعية وغير طبيعية ومنهاج دراسي متدرج وحسب زمن محدد ينمي لدى المتعلمين أفكار وتصورات بعضها واقعي وبعضها الأخر وهمي قد تشوش إدراكاتهم وانتباههم وهو ما جعل الكثير من الباحثين يولون أهمية للإستراتيجية المناسبة لتعلم اللغة.

(عبد السلام خالد ،2012،ص ص 112-114)

11-أهداف تعلم اللغة الأجنبية:

قد صاغت منظمة اليونسكو سنة 1975 الأهداف العامة لتعلم اللغة الأجنبية وذكرت أنها تتمثل فيما يلي:

-التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي.

-معرفة الأدب والثقافة ،تنمية التفاهم الدولي ،اكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية وتنمية القدرة على التحليل والتركيب.

لهذا تعتبر اللغات الأجنبية أداة أساسية لإطلاع على مجالات معرفية متعددة ،خاصة أن المنتوج الفكري اليوم يكتب وينشر باللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية)لذلك كان يجب تدريسها واكتساب مهاراتها في مرحلة مبكرة من حياة التلميذ ليمكنه من استعمالها بفعالية وكفاية في مراحل دراسته المتقدمة ثم بعد ذلك التعامل بها في العالم الخارجي فحسب المؤتمر الثالث لوزارة التربية والتعليم العرب 1965 بالقاهرة وخاصة بموضوع اللغات الأجنبية والأهداف المرسومة لها تتمثل الأهداف العامة لتدريسها فيما يلي:

-نستطيع باللغات الأجنبية الإطلاع على الثقافات العالمية .

-دعا المؤتمر إلى استثمار اللغات الأجنبية كقنوات تنقل تراث بلدنا وتأخذ من خلالها تراث الغير.

- حيث يراعي في ذلك الكتب المقررة وتدريب الطلبة على التفكير والاستنباط،التحليل،الخيال ،توسيع المدارك،تنمية حاسة الذوق والتأثر به إضافة إلى أنها أداة لتحقيق السلام وحسن التفاهم بين الشعوب.

ويؤكد كل من نايفا حزما وعلي حجاج بأن الأهداف العامة لتعلم اللغات الأجنبية تتمثل فيما يلي:

-تهيئة الفرصة المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحيا وفكريا وخلقيا واجتماعيا ....إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم في ضوء المجتمع ،وتزويد التلميذ بلغة أخرى بجانب لغته الأصلية لتصبح وسيلة للتخاطب في المجالات التي يتعذر فيها استخدام اللغة الأصلية لتصبح وسيلة للتخاطب في المجالات التي يتعذر فيها استخدام اللغة الأصلية (كالسفر،الدراسة،الأعمال التجارية...)بحيث يستطيع الفرد أن يساهم من خلال ذلك في إعطاء صورة إيجابية عن نفسه وبلده ويحقق أغراضه الخاصة ،ويتمكن في الوقت ذاته من التفاهم مع الآخرين غير الناطقين بلغته الأم.

(شعباني مليكة،2005،ص ص 84-85)

12-نظريات تعلم اللغة الأجنبية:

إن تعلم أو اكتساب اللغة الأجنبية عملية تتسم بالتعقيد نظرا للدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة ولذلك تعددت النظريات التي تحاول تفسير هذا النوع من التعلم من بينها ما يلي:

12-1-**نظرية التطابق:** يعتقد أصحاب هذه النظرية أن اكتساب لغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية في الإستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية. (مبراك موسى،2008،ص68).

12-2-نظرية التباين: إن مفاد هذه النظرية على يد مؤسسها "لادو"في الخمسينيات أن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها (أي اللغة الأصلية) فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثلها وتعلمها بسهولة،وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية أو التداخل بين اللغتين.

(مبراك موسى،2008،ص68)

12-3-نظرية الجهاز الضابط:تهتم هذه النظرية التي أتى بها "كراشن" Krashenبالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه،وبموجب هذه النظرية هناك طريقتين لتعلم اللغة الثانية :الأولى اكتساب اللغة لا شعوريا والثانية تعلم اللغة إراديا حيث يقوم باكتساب اللغة لأغراض حياتية (طبيعية)، أما تعلم اللغة إراديا فهو التمكن من القواعد اللغوية للغة الثانية (الأجنبية) دون الاهتمام بالتواصل اللغوي المباشر ،بل يكون هذا التعلم وسيلة لذلك مثل تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة،وأن هذا التعلم يتأثر بعملية الضبط أو الجهد الذي يبذله المتعلم في ضبط لغته وتصحيح أخطائه كلما لزم لذلك وفي المواقف التواصلية ،فان الضابط يعمل بصورة فعالة إذا توفر له الوقت الكافي وكان الشخص الذي يستخدم اللغة(المتعلم)مهتما بسلامة اللغة التي يستخدمها وكان هذا الشخص يعرف القواعد اللغوية الصحيحة للغة الأجنبية .

12-4-**نظرية اللغة المرحلية:**يرى أصحاب هذه النظرية أن تعلم اللغة الأجنبية هي سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى أخرى ،تقرب المتعلم من اللغة الأجنبية المستهدفة،بمعنى أن المتعلم أثناء تعلمه للغة الأجنبية ،فهو يستخدم إمكاناته اللغوية الموجودة في مخزونه اللغوي ،سواء استعملها من أجل أغراض تواصلية أو لأغراض لغوية بحتة بهدف التمكن من اللغة الأجنبية ،ومن ثم فإن هذه الإمكانيات اللغوية التي يستخدمها في مرحلة معينة لتحقيق أغراض معينة،تعتبر لغة مرحلية أو انتقالية تسبق مرحلة التمكن الكامل من اللغة الأجنبية (مبراك موسى،2008،ص69)

12-أهمية تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر:

تظهر أهمية اللغة الفرنسية في النظام الاجتماعي ،خاصة في المؤسسات التعليمية والعلمية ذات المستوى العالي،وفي هذا الصدد نجد إلحاح علماء النفس المعرفي على أهمية اللغة الفرنسية في التطور الفكري من بينهم " André Martinet" يقول "تطور اللغات وتطور الحاجات إليها له علاقة مباشرة بالتطور الفكري الاجتماعي والاقتصادي للجماعة."وما تفرضه الحياة المعاصرة على كل فرد أن

يتكيف حسب ما تتطلبه ظروف حياة المجتمعات بتعقيداتها واختراعاتها التكنولوجية ،ووسائلها الاتصالية المتطورة جدا لدرجة أنها لا تعرف لنفسها حدودا ،وتفرض هذه الحياة أيضا على الفرد مسايرة التقدم والتطور ."لذا فاكتساب لغة ثانية هو الوسيلة الوحيدة لفهم المظاهر الخاصة باللغة الأم ،كما أن اللغة الثانية تفرض تنظيما جديدا للموقف المدرك وللفكر وسلما جديدا للقيم الإدراكية ،تنير الذكاء والفهم الواسع للعالم الخارجي للأشياء والعالم الداخلي للأفكار ،فهي تعتبر فرصة للاكتشاف والتحكم في أي شيء آخر للشعور،الإدراك،الفهم والتعبير ،وغنى الشخصية ناتج عن اكتساب لغة أجنبية بكل ما تقدمه من رصيد ثقافي ونماذج جديدة للحضارة.(شعباني مليكة،2005،ص ص85-86)

13- صعوبات تعلم اللغة الفرنسية:

يوضح **علي الحديدي** "أن تعلم اللغة الأجنبية ليس بالأمر السهل أو الهين ، لكنه مع البحث والدراسة أمكن الوصول إلى عدة طرائق لتعليم اللغة في وقت قصير وبجهد معقول ،وضعت هذه الطرائق موضع التجربة وكانت النتائج في بعض الأحيان مرضية للغاية.

وترجع صعوبة تعلم اللغة الفرنسية غلى المنهجية التي يتبعها المعلم في طريقة تدريسه ،حيث انه هو الذي يتولى إعطاء المعلومات وتوجيه الأسئلة ،بينما يتولى المتعلم استقبالها والرد عليها ،مما يحصر دور المتعلم في إعطاء المعلومات التي يتطلبها السؤال."وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية منها الفرنسية تبعا لسن الدارس والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه اللغة ،فالطفل في مراحل تعليمه الأولى يحتاج لوقت أكثر مما يحتاجه البالغ ،وكذلك تختلف حسب طبيعتها من حيث مشابهتها واختلافها في الصوت أو الكتابة مع لغة المدارس الأصلية ،ومن حيث يصعب على التلميذ العربي تعلم اللغة الفرنسية كونها تختلف تماما عن أسرة لغته الأم.

والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون في الأصوات ،أو في طبيعة تركيب اللغة أو في الأنماط السائدة فيها ،أو في شكل الكتابة ،واختلاف الأصوات بين لغة وأخرى أي "الاختلاف في النطق ومخارج الحروف هو الصعوبة التي تواجه متعلم اللغة ،لذلك تعتمد الطرائق الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية على التدريب السمعي للغة المنطوقة قبل التدريب على القراءة أو الكتابة" .

ولخص علي الحديدي 1966 بعض الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلم اللغة الفرنسية باعتبارها (لغة ثانية بالنسبة للتلميذ الجزائري).

1-عدم وعي التلميذ بالمعاني الواسعة لهذه اللغة،نظرا لكونه يعيش في وسط اجتماعي غير مشجع لتعليم هذه اللغة.

2-صعوبات اللغة الشفهية.

التي وصفها (السرطاوي ،السرطاوي 1988)في النقاط التالية:

أ-**صعوبات اللغة الاستقبالية:**ترجع إلى عدم القدرة على فهم معاني الألفاظ التي تقال،الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والأفكار.

-عدم القدرة على تعلم المعاني المتعددة لنفس الكلمة.

-عدم التمييز في الكلمات المتشابهة في الحروف (ملح،لحم مثلا).

ب-صعوبات اللغة التكاملية:

-ترجع إلى عدم فهم العلاقات بين الكلمات .

-عدم إمكانية الربط بين الألفاظ التي يسمعونها التلاميذ وخبراتهم السابقة عن تلك الألفاظ.

-صعوبة في التصرف بشكل رمزي (مثلا ينطق كلمة مفتاح لكن لا يعرف لماذا يستخدم).

-صعوبة في فهم العلاقات المتضادات (مثلا ساخن-بارد، امرأة-رجل).

ج-صعوبات اللغة التعبيرية:

-عجز في تنظيم الكلمات.

-صعوبة بناء الجملة وترتيبها.

-عدم القدرة على اختيار واسترجاع الكلمات (صعوبة في الذاكرة السمعية).

د-**صعوبة اللغة الاستقبالية والتكاملية والتعبيرية المختلطة:**

هي أشد الأنواع صعوبة وتتمثل عموما في:

-عدم فهم ما يقال شفهيا.

-عدم استطاعة فهم رموز اللغة.

-صعوبة في قواعد وتراكيب اللغة(خلط في تسلسل الجمل، حذف أو إضافة كلمات إلى الجملة،عدم إمكانية الإجابة والتكلم بجمل مفيدة).

-مشكلات لغوية(التعبير الشفهي والفهم المبني على الإصغاء).

-مشكلات على مستوى القراءة والكتابة.

-مشكلات في العمليات الرياضية (كإجراء عمليات حسابية،الاستدلال الرياضي).

(شعباني مليكة، 2005،ص ص -101-103)

14- تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية:

اهتمت البدايات الأولى في هذا المجال بتحديد عادات و سلوكات الطلبة المتفوقين كأعمال ستارن SternوروبينRubin وكذلك نيمان Niman و كول Coll ثم مع تقدم البحوث الخاصة في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية ظهرت تصنيفات أكثر دقة وعلمية لما أصطلح عليه استراتيجيات التعلم من بين أهم التصنيفات الحديثة التي ظهرت في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية نجد تصنيف أكسفورد Oxford حيث تعد أعمال أكسفورد من أهم الأعمال التي ساهمت في تطوير وتوسيع المعارف في مجال إستراتيجيات التعلم بصفة عامة واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية بصفة خاصة لقد قسمت هذه الباحثة الإستراتيجيات إلى قسمين:استراتيجيات مباشرة وأخرى غير مباشرة كما اهتمت بتعميم وتقريب مفهوم استراتيجيات التعلم الخاصة بالمعلمين انطلاقا من مسلمة قابلية هذه الأخيرة للتعلم فإستراتيجيات التعلم بالنسبة لها هي إجراءات تستعمل من طرف المتعلم من أجل تحسين تعلمه ،فهي وسائل للاندماج النشط والاستقلالية في التعلم .

أولا-تصنيف أكسفورد لإستراتيجيات تعلم اللغة:

الجدول رقم(1)تصنيف أكسفورد لإستراتيجيات تعلم اللغة:

الإستراتيجيات المباشرة		الإستراتيجيات غير المباشرة	
إستراتيجيات التخزين	خلق روابط ذهنية	إستراتيجيات ما وراء المعرفة	تركيز عملية التعلم
	استعمال الصور والأصوات		تخطيط التعلم
	المراجعة الجيدة		تقويم التعلم
	استعمال الحركات		/_
الإستراتيجيات المعرفية	تطبيق وممارسة اللغة	الإستراتيجيات العاطفية	التخفيف من القلق
	إرسال واستقبال الرسائل		التشجيع الذاتي
	التحليل والتفكير		ضبط العواطف والتحكم فيها
	تكوين الأبنية العقلية		/
إستراتيجيات التعويض	التخمين أو التوقع الذكي	الإستراتيجيات الاجتماعية	طرح الأسئلة
	تجاوز الأخطاء اللغوية الكتابية والشفوية		التعاون مع الآخرين
			التفتح على ثقافة الغير

(تيلوين حبيب وبوقريرس فريد ،د.ت،ص،ص64)

14-1الإستراتيجيات التذكرية: تستعمل هذه الإستراتيجيات منذ آلاف السنين وكان يطلق عليها أحيانا الإستراتيجيات الاستذكارية فقد كان الخطباء يتذكرون حديثا طويلا بربط أجزاءه المختلفة بحجرات المنزل أو المعبد المختلفة ثم يقومون بالتجول من حجرة لأخرى وحتى قبل انتشار القراءة والكتابة كان الأفراد يستخدمون الإستراتيجيات التذكرية لتذكر المعلومات الخاصة بالزراعة والطقس أو بتاريخ ميلادهم ،وبعد انتشار القراءة والكتابة بدأ الناس يغفلون دورها كأساليب تحايلية والآن تستعيد الإستراتيجيات التذكرية هيبتها كأدوات عقلية فعالة لتخزين المعلومات وتنقسم الإستراتيجيات التذكرية إلى :

أ-عمل روابط ذهنية

*التصنيف في مجموعات

*التداعي والتفصيل

*استخدام كلمات جديدة. (حسن عبد الحميد شاهين عبد الحميد ،2011 ص 66)

ب-توظيف الصور والأصوات

*الصور السينمائية

*استخدام الكلمات المفتاحية

*استغلال الأصوات الموجودة في الذاكرة

ج-المراجعة الجيدة

*المراجعة البنائية

د-التوظيف الحركي

*تمثيل المعنى

*استخدام الأساليب الميكانيكية

(حسن عبد الحميد شاهين عبد الحميد ،2011 ص 66)

-**التصنيف في مجموعات:**وتعني تصنيف أو إعادة تصنيف المعلومات في وحدات لها معنى سواء بداخل العقل أو كتابيا وذلك لتسهيل تذكر المعلومات بتصغير عدد العناصر التي سيتم استدعاؤها وهذه المجموعات يمكن أن تكون على أساس نوع الكلمة مثلا الأسماء في مجموعة و الأفعال في مجموعة أو ما يشعر به الفرد اتجاه شيء ما (يحب ولا يحب)....الخ ويمكن تدعيم هذه الإستراتيجية بوضع اسم لكل مجموعة أو باستخدام لون مختلف يمثل كل مجموعة.

- **التداعي والتفصيل:**وتعنى بربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة بالفعل بالذاكرة أو بربط جزء من المعلومات بآخر لخلق ارتباطات بالذاكرة ،وهذه الروابط قد تكون بسيطة أو معقدة أو مألوفة أو غريبة ولكن لا بد أن يكون لها مدلول عند المتعلم ،والربط قد يكون بين شيئين أو يكون في شكل ربط لمجموعة من الأجزاء مثل المدرسة والكتاب.

3- **استخدام الكلمات الجديدة في نصوص:**وتشير إلى وضع كلمة أو عبارة ما في جملة أو محادثة أو قصة ذات معنى بحيث يمكن تذكرها وهذه الإستراتيجية تحتوي على شيء من الربط والتفصيل حيث أن المعلومة الجديدة ترتبط بسياق معروف من قبل وهذه الإستراتيجية تختلف عن إستراتيجية التخمين.

ب-الاستفادة من الصور والأصوات:وتضم هذه الفئة أربع إستراتيجيات تتعلق جميعا بالصور والأصوات.

1-**التصويرية:**وهي ربط المعلومة الجديدة بمفهوم موجود في الذاكرة باستخدام تصور بصري له معنى وهذا الربط إما يكون بتصور موجود بالعقل أو بتصور مرسوم بالفعل أمام المتعلم ،والتصور قد يكون صورة أو مادة أو مجموعة أماكن تسهل من تذكر عدد من الكلمات أو التعبيرات أو التمثيل العقلي لحروف كلمة ما ،ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية في تذكر الكلمات المجردة بربطها برمز بصري أو صورة أو مادة حسية.

2-**الصورة السيمانتية:** وهي تعني عمل تنظيم للكلمات في شكل مرسوم به مفهوم مفتاحي في المنتصف أو في الأعلى ومجموعة كلمات أو مفاهيم ترتبط بهذا المفهوم المفتاحي بخطوط أو أسهم ،وتضم هذه الإستراتيجيات كل من تصور المفهوم وعمل مجموعات و ترابطات وهي تظهر بصريا كيف يمكن ربط مجموعة معينة من الكلمات ببعضها البعض.

3-**استخدام كلمات مفتاحية:**وتعني تذكر كلمة جديدة باستخدام روابط سمعية وبصرية ،وأول خطوة في هذه الإستراتيجية هي تحديد كلمة مألوفة موجودة في اللغة الأم والتي لها نفس نطق الكلمة الجديدة وهذا هو الربط السمعي،والخطوة الثانية هي إنشاء يبين العلاقة بين الكلمة الجديدة والكلمة المألوفة وهذا هو الربط البصري وينبغي أن يكون كلا الربطين بين السمعي والبصري ذو معنى بالنسبة للمتعلم فمثلا feel وتعني يشعر باللغة الإنجليزية تشبه نطق كلمة فيل باللغة العربية وهذا هو الربط السمعي ثم يكون الربط البصري بتخيل الفيل يدوس على إنسان وتخيل ما يشعر به الإنسان في هذا الوقت.

4-**استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة:**وتعني تذكر المعلومة حسب صوتها ،وهذه الإستراتيجية عامة تشمل على العديد من الأساليب التي تربط بناء على الأساس الصوتي بين المادة الجديدة والمادة المعروفة بالفعل مثل يمكن استخدام السجع لتذكر كلمة مثل القط catوالفأر rat .

ج-المراجعة الجيدة:

1-المراجعة البنائية:وهذه الفئة تشتمل على إستراتيجية واحدة وهي المراجعة البنائية والتي تهتم بعدم كفاية النظر إلى المعلومة الجديدة مرة واحدة فقط بل ينبغي مراجعتها بشكل منتظم من أجل تذكرها

وهي تشير إلى المراجعة في فواصل زمنية مقتربة في البداية ثم متباعدة بعد ذلك بعشرين دقيقة ثم بعد ساعة أو اثنين ثم بعد يوم ثم بعد يومين ثم بعد أسبوع وهكذا ويطلق أحيانا على هذه العملية "اللولبية" لأن المتعلم يستمر في العودة بطريقة لولبية إلى ما قد تم تعلمه بالفعل في نفس الوقت الذي يتعلم فيه المعلومات الجديدة والهدف هنا هو زيادة التعلم وتعويد المتعلم بالمعلومة حتى تصبح طبيعة أوتوماتيكية.

د-القيام بالأداء الحركي:وهذه الفئة غالبا ما يفضل استخدامها الطلاب الذين يميلون إلى التعلم الحركي أو التعلم اللمسي.

1-تمثيل المعنى:وهي تعني تمثيل التعبير الجديد أو ربط التعبير الجديد بالشعور الجسمي الفعلي لهذا التعبير مثل لمس شيء دافئ لمعرفة معنى كلمة Warm أي دافئ باللغة الإنجليزية.

2-**استخدام الأساليب الميكانيكية:**وتعني استخدام أساليب إبداعية ولكن واقعية والتي تشمل على وجه الخصوص نقل أو تغيير شيء ملموس من أجل معلومة جديدة على سبيل المثال كتابة مجموعة كلمات على كروت وتحليل الكروت من موقع لآخر عندما يتم تعلم الكلمة وكذلك تصنيف الكروت حسب نوع المادة العلمية المتعلمة الخاصة باللغة الجديدة ووضع كل فئة في موقع مختلف.

(أكسفورد ربيكا ،1990،ص ص49-51)

يمكننا القول بأن المتعلم الذي يستخدم الإستراتيجيات التذكرية(عمل الروابط الذهنية،استخدام الصور والأصوات،المراجعة الجيدة ،القيام بالأداء الحركي)تساعده على الاستيعاب الجيد لما يتلقاه من دروس في اللغة الفرنسية وكذلك القدرة على الاسترجاع وبالتالي التحصيل الجيد في اللغة الفرنسية .

أولا-

14-2-الإستراتيجيات المعرفية:

*الممارسة

*التكرار

*التدريب الرسمي على النظام الصوتي والكتابي

*التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها

*إعادة الربط

*الممارسة الطبيعية

ب-إرسال واستقبال الرسائل

*المعرفة الخاطفة للفكرة

*استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات

ج-التحليل والاستدلال

*الاستنباطية

*تحليل المصطلحات التعبيرية

*استخدام التحليل البيني

*الترجمة

*انتقال الأثر

*تنسيق المدخلات والمخرجات

*تدوين الملاحظات

*التلخيص

*التركيز على الأجزاء الهامة.

(حسن عبد الحميد شاهين،عبد الحميد 2011 ص66-67)

تعتبر الإستراتيجيات المعرفية ضرورية جدا لتعلم أي لغة جديدة وهذه الإستراتيجيات تتباين مابين تكرار وتحليل المصطلحات التعبيرية والتلخيص ،ولكن رغم اختلاف كل إستراتيجية معرفية عن الأخرى إلا أنهم يشتركون جميعا في أداء وظيفة واحدة وهي معالجة اللغة الجديدة غالبا ما يستخدم المتعلمون الإستراتيجيات المعرفية.وسنوضح بالشرح الفئات الأربع المكونة للإستراتيجيات المعرفية.

أ-**إستراتيجيات الممارسة:**هي واحدة من أهم الإستراتيجيات المعرفية وغالبا لا يدرك متعلمي اللغة الأجنبية مدى ضرورة هذه الإستراتيجيات ،ولا توجد فرص حقيقية للممارسة داخل الفصل الدراسي ،فيقوم طالب واحد بالقراءة بينما الآخرون يستمعون بدون مشاركة ،وحتى عند القيام بأنشطة فصلية تقوم بها مجموعات صغيرة فإن الفرص للممارسة وإن كانت تزيد عن سابقتها إلا أنها تضل غير كافية لخلق متعلم يمتلك براعة لغوية معقولة، تلك البراعة قد تتطلب مئات بل آلاف من الساعات يقضيها المتعلم في الممارسة حسب صعوبة اللغة المتعلمة وأكدت البحوث على أهمية الممارسة الطبيعية في كل مستويات تعلم اللغة .

1-**التكرار:**وهو تكرار قول أو عمل شيء ما مرات عديدة مثل الاستماع لشيء ما مرات عديدة أو عمل البروفات أو تقليد متحدث أصلي للغة.

2-**التدريب الرسمي للنظام الصوتي والكتابي:** وهو ممارسة الأصوات (مثل النطق والتنغيم والتجويد)بطرق عديدة ولكنها لم تصل بعد للممارسة الطبيعية .

3-التعرف على الصيغ والتراكيب واستخدامها:وهي القدرة على الاستخدام أو الوعي بصيغ نمطية سواء كانت فردية أو تتكون من وحدات لا تتجزأ مثل 'أهلا وكيف حالك؟"أو كانت في أنماط لا تتجزأ أو لكن بها فراغ يحتاج لأن يملئ مثل لقد حان الوقت لكي.....

4-**إعادة الربط:**وتشير إلى ربط عناصر معروفة من قبل بطرق جديدة لإنتاج مخرجات أطول كأن يربط المتعلم عبارة أخرى ليعطي في النهاية جملة كاملة.

5-**الممارسة الطبيعية:**وهي ممارسة اللغة الجديدة في مواقف طبيعية وواقعية مثل عمل محادثة أو قراءة كتاب أو مقالة أو الاستماع إلى محاضرة أو كتابة خطاب باستخدام اللغة الجديدة.

ب-استقبال وإرسال المعلومات:تعد مهمة جدا لعملية التعلم وتشمل هذه الفئة إستراتيجيتان وهما:

1-**المعرفة الخاطفة للفكرة:** وتكون باستخدام النظرة الخاطفة لتحديد الفكرة الرئيسية أو بالبحث عن نقاط أو تفاصيل أو اهتمامات معينة ،وهذه الإستراتيجية تساعد على الفهم السريع لما يقرءونه أو يستمعون إليه باللغة الأجنبية وغالبا ما يساعد بشدة وجود أسئلة تمهيدية.

2-**استخدام المصادر لاستقبال وإرسال المعلومات:** وهي استخدام المصادر المطبوعة وغير المطبوعة التي من شأنها أن تعين على فهم المعلومة المرسلة إلى المتعلم أو إنتاج معلومة في صورة إرسال المخرجات.

(Charles Fet D Harled :1979 :p8)

ج-التحليل والاستدلال:وهذه الإستراتيجيات تستخدم لفهم معنى مصطلح معين أو لإنتاج مصطلح جديد وتنقسم هذه الفئة من الإستراتيجيات إلى خمسة إستراتيجيات وهي:

1-الاستنباطية:وهي تعنى باستخدام قواعد عامة وتطبيقها في المواقف التي تتعلق بتعلم اللغة الجديدة وهذه الإستراتيجية تسير من القمة إلى الأسفل أي مما هو عام إلى ما هو خاص.

2-تحليل المصطلحات التعبيرية:وتعنى تحديد معنى المصطلح الجديد بتحليله إلى أجزاء ثم استخدام معاني هذه الأجزاء لفهم المعنى الكلي للمصطلح.

3-استخدام التحليل البيني:وهي مقارنة عناصر اللغة الجديدة بمثيلاتها في اللغة الأم لتحديد التشابه والاختلاف بينها تلك العناصر هي الأصوات والمفردات والقواعد النحوية.

4-**الترجمة:**وهي ترجمة اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم أو العكس (ترجمة كلمة أو عبارة) وذلك للمساعدة على فهم هذه الكلمة أو العبارة أو على إنتاج غيرها.

5-**انتقال الأثر:**وهو استخدام ما يعرفه المتعلم بالفعل من كلمات أو مفاهيم أو قواعد خاصة بلغة معينة وتطبيقها بصورة مباشرة على لغة أخرى من أجل فهم أو إنتاج مصطلح باللغة الأجنبية.

د-تنسيق المدخلات والمخرجات:وتضم ثلاثة إستراتيجيات وهي:

1-تدوين الملاحظـــات:وهي كتابة الفكرة الرئيسية أو نقاط معينة يرى المتعلم أنها مهمة وقـــد يكـــون أسلوب تدوين الملاحظات تقليديا أو يأخذ شكل "شجرة" أو يشكل على حرف "t".

2-التلخيص:وعي عمل ملخص أو موجز لقطعة كبيرة.

3-التركيز على الأجزاء الهامة:وهي إستراتيجية يتم فيها استخدام أساليب متعددة للتأكيـــد والتركيـــز على المعلومات المهمة بداخل قطعة ما وبعض هذه الأساليب هي وضع خط تحت ما هو هام أو وضع نجمة بجانب النقاط المهمة أو استخدام الأقلام الملونة.

(أكسفورد ربيكا ،1990،ص ص54-56)

يمكننا القول بأن الإستراتيجيات المعرفية (الممارسة،استقبال وإرسال المعلومات،التحليل والاستدلال،تنسيق المدخلات والمخرجات)ضرورية جدا لتعلم أي لغة جديدة كمتعلمي اللغة الفرنسية فهم بحاجة إلى تطبيق مثل هذه الإستراتيجيات أثناء التعلم لتيسير عملية الفهم والاستيعاب بالخصوص التلاميذ الذين لديه مستوى ضعيف في اللغة الفرنسية.

14-3-الإستراتيجيات التعويضية: إن الإستراتيجيات التعويضية تمكن المتعلمين من استعمال اللغة الجديدة سواء في فهمها أو في إنتاجها بالرغم من قصور في إمكاناتهم المعرفية وهي تشكل ذخيرة غير محددة من القواعد والمفردات ويطلق عليها أحيانا الإستراتيجيات الاستنتاجية والتعويض لا يكون فقط في فهم اللغة الجديدة ولكن في إنتاجها أيضا فالإستراتيجيات التعويضية تتيح للمتعلمين فرصة إنتاج تعبيرات منطوقة أو مكتوبة باللغة الجديدة بدون وجود دراية كاملة لما هو ينتج من اللغة (أي الإنتاج رغم وجود قصور في المعلومات التي ينبغي توفرها للحديث أو الكتابة في موضوع ما والعديد من الإستراتيجيات التعويضية التي تستخدم لإنتاج اللغة تكون بغرض تعويض النقص في الكلمات الملائمة للموضوع وتستخدم أيضا لسد النقص في المعرفة بقواعد اللغة أيضا مثلا إذا لم يكن المتعلم يعرف ما هو مصدر الفعل بعينه فيمكنه أن يستخدم أي تصريف أو زمن لهذا الفعل ويقوم بتحوير وتطويع الكلام أو الكتابة لتلاءم الرسالة المراد توصيلها والاستراتيجيات التعويضية تجعل المتعلم في حالة استخدام مستمر للغة وبالتالي تزيد من فرص احتكاكه وممارساته وتساعد المتعلمون أن يصبحوا أكثر طلاقة وبراعة في استخدام الكم اللغوي الذي يعرفونه كما تساعدهم على الحصول على معلومات وإضافات

جديدة للغة الجديدة والمتعلمون البارعون في استخدام هذه الإستراتيجيات يستطيعون أن يتصلوا ويقوموا بمحادثات قد تكون في بعض الأحيان بصورة أفضل ممن يعرفون كلمات أو قواعد نحوية أكثر منهم.ومن بين الإستراتيجيات التعويضية ما يلي:

أ-التخمين الذكي

*استخدام تلميحات لغوية

*استخدام تلميحات أخرى

ب-التغلب على القصور في الكتابة والتحدث

*الارتداد إلى اللغة الأم

*طلب المساعدة

*استخدام التمثيل الصامت أو الإشارات

*التجنب الكلي أو الجزئي لاتصال

*اختبار الموضوع

*تطويع أو تقريب الرسالة

*تخليق كلمات

*استخدام الوصف أو المرادفات

(حسن عبد الحميد شاهين عبد الحميد ،2011، ص،67)

وتوضح ربيكا أكسفورد الإستراتيجيات التعويضية فيما يلي:

أ-التخمين الذكي عند الاستماع والقراءة:وهذه الفئة تشتمل على إستراتيجيتين لغوية وغير لغوية:

1-استخدام تلميحات لغوية:وهي البحث عن تلميحات ذات أساس لغوي واستخدامها في تخمين معنى ما يسمعه أو يقرأ المتعلم من اللغة الجديدة رغم عدم الإلمام بكل مفردات أو قواعد الرسالة التي يسمعها أو يقرأها المتعلم ،وقد تستمد تلك التلميحات اللغوية من معلومات يعرفها المتعلم من قبل سواء من اللغة الجديدة أو من اللغة الأم أو أية لغة أخرى فمثلا إذا كان متعلم يدرس اللغة الفرنسية وعند قراءته لكلمة لا يعرف معناها وهي"Attention" " في ذلك الوقت قد يخمن المتعلم أن هذه الكلمة تعني الانتباه لأنها تشبه كلمة يعرفها من قبل باللغة الإنجليزية وهي "Attention" .

2-استخدام تلميحات أخرى:وهي البحث عن تلميحات لا تقوم على أساس لغوي واستخدامها من أجل تخمين معنى ما يسمعه أو يقرؤه المتعلم من اللغة الجديدة رغم عدم الإلمام بكل مفردات وقواعد

الرسالة التي يسمعها أو يقرأها المتعلم ،وتستمد التلميحات غير اللغوية من مصادر عديدة منها معرفة سياق الحديث أو الموقف نفسه أو التركيبة العامة للنص أو العلاقات الشخصية أو الموضوع أو المعرفة العامة فمثلا في سياق نص يتحدث عن جهاز إلكتروني يخزن المعلومات في شاشة وأخترع منذ زمن قريب يمكن أن يخمن القارئ أن الكلمة التي يقرأها لأول مرة باللغة الإنجليزية وهي Computer تعني "الكمبيوتر".

ب-التغلب على القصور في التكلم والكتابة: وتضم هذه الفئة ثمانية إستراتيجيات وهي:

1-**الارتداد إلى اللغة الأم:**وهي استخدام مصطلح ما باللغة الأم دون ترجمته أو استخدام بعض نهايات الكلمات مثل اللواحق من اللغة الأجنبية وإضافتها على الكلمة باللغة الأجنبية لعلها توفي بالغرض وقد تنجح هذه الإستراتيجيات في بعض الأحيان في توصيل المعنى فمثلا قد يريد الفرد أن يعبر عن كلمة سكر بالانجليزية فيقول أعطني بعض السكر « Give me some Sukkar» والمستمع هنا يستخدم التخمين الفطن ويعرف أنه يقصد«Sugar» .

2-طلب المساعدة:وتلك الإستراتيجية تعتمد على طلب المساعدة من الآخرين وذلك بأن يتلعثم الفرد عند الكلام (طريقة غير مباشرة) أو بأن يقوم المتحدث بصورة قصدية(مباشرة)بطلب العون من المستمع بأن يقدم له معنى الكلمة أو التعبير المفقود.

3-**استخدام التمثيل الصامت أو الإشارات:**وهذه الإستراتيجية تستعين بالحركات الجسدية مثل التمثيل الصامت أو الإشارات بدلا من الكلمات وذلك للتعبير عن المعنى.

4-**التجنب الكلي أو الجزئي للاتصال:**وتستخدم هذه الإستراتيجية عند توقع وجود صعوبات وبالتالي إما أن يتجنب المتعلم الحديث أو الكتابة كلية عن هذا الموضوع أو يتجنب استخدام بعض التعبيرات التي يعرف أنه قد يخطئ عند استخدامها أو لا يستخدم جمل تامة وبذلك يذكر إجابات قصيرة مختصرة تجنبه الوقوع في الأخطاء.

5-**اختيار الموضوع:**وتعني اختيار موضوع معين للحديث فيه ويكون هذا الاختيار نتيجة لاهتمام المتعلم به وللتأكد من أن هذا الموضوع هو أحد الموضوعات التي يمكن للمتعلم أن يستخدم فيه كما كافيا من الكلمات والقواعد النحوية.

(أكسفورد ربيكا ،1990،ص 61)

قد يختار المتعلم موضوعا في مادة اللغة الفرنسية ليتكلم فيه لأن لديه ميل لهذا الموضوع ولديه كم كبير من المعلومات حول الموضوع ونفس الشيء بالنسبة للقواعد النحوية قد يستخدم موضوع تاريخي

لأنه يجيد استخدام أزمنة الماضي بينما يتجنبها طالب آخر لأنه لا يجيد استخدامها لأنه يجيد استخدام تصريف الأفعال في زمن المستقبل.

6-**تطويع أو تقريب الرسالة:**وهذه الإستراتيجية تشتمل على الإبدال وذلك بحذف بعض المعلومات أو بتسهيل وتبسيط الفكرة أو يقول شيء ما يختلف إلى حد ما عن المعنى الأصلي ولكنه رغم ذلك يعني المعنى الأصلي أو على الأقل يشير إليه.

7-**استخدام الوصف أو المرادفات:** وهذه الإستراتيجية تهدف إلى توصيل المعنى بشرح مفهومه أو باستخدام كلمة مرادفة لمعنى الكلمة .

(أكسفورد ربيكا ،1990،ص ص 59-62)

الإستراتيجيات غير المباشرة (الإستراتيجيات فوق المعرفية):

-**تركيز عملية التعلم:** وتشتمل هذه الفئة على ثلاثة إستراتيجيات تعين المتعلمين على توجيه انتباههم وقواهم نحو مهام وأنشطة ،أو مهارات وهذه الإستراتيجيات هي:

1-**النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل:** وتعني ربط مفهوم مع شيء معروف من قبل ،ويمكن تطبيق هذه الإستراتيجية بطرق عديدة ولكن ينصح بإتباع الخطوات الثلاث التالية :لماذا يؤدي هذا النشاط بعينه ثم بناء المفردات اللازمة ثم عمل الترابطات.

2-**تركيز الانتباه:**وهي تعني تقرير المتعلم من البداية هل سيركز بصفة عامة على مهمة محددة لتعلم اللغة ويغفل المشتتات (الانتباه الموجه) أم سيركز على بعض الملامح المحددة أو على تفاصيل موقفية (الانتباه الانتقائي) أم الاثنين معا.

3-**تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع:** وتعني اختيار المتعلم من البداية أن بأجل إنتاج الحديث (التكلم)باللغة الأجنبية سواء جزئيا أو كليا حتى يتم تنمية مهارات الفهم الاستماعي بصورة كافية ،يشجع العديد من علماء اللغة على ضرورة وجود فترة صمت كجزء أساسي في منهج اللغة الأجنبية ولكن هناك تباينا في وجهات النظر حول ضرورة هذه الفترة لكل الطلاب أو لبعضهم فقط.

4-التنظيم والتخطيط للتعلم:وتحتوي هذه الفئة على ستة إستراتيجيات تعين كل المتعلمين على التنظيم والتخطيط و الاستفادة بأكبر قدر ممكن من تعلم اللغة ،وهذه الإستراتيجيات تتناول عدة مجالات مثل(فهم عملية تعلم اللغة وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة بالمتعلم ،وتحديد الأهداف العامة والخاصة ،التخطيط للمهام والبحث عن فرص حقيقية لممارسة اللغة).

1-فهم عملية تعلم اللغة:وتشير إلى بذل الجهد لمعرفة كيف تحدث عملية تعلم اللغة عن طريق قراءة الكتب والحديث مع الآخرين،وبعد ذلك تستخدم تلك المعلومات في التحسين من مستوى تعلم الفرد نفسه للغة.

2-التنظيم:وتشير إلى فهم واستثمار الظروف المتعلقة بالتعلم الأمثل للغة الجديدة أي تنظيم جدول أعمال الفرد اليومي وكذلك البيئة المحيطة به (مثل المساحات ودرجة الحرارة،والأصوات المحيطة به ،الضوء)وكذلك تنظيم المحاضرات أو التدريبات.

3-**تحديد الأهداف العامة والخاصة:**وهي تتعلق بتحديد أهداف تعلم اللغة بما يشمل الأهداف طويلة المدى والتي تحدد بمقدرة الطالب على إجادة مهارة معينة في نهاية العام، وكذلك الأهداف قصيرة المدى مثل الانتهاء من قراءة قصة ما يوم الجمعة القادم مثلا.

4-**فهم الغرض من المهمة اللغوية:** وتعني تحديد الغرض من القيام بمهمة لغوية معينة سواء في الاستماع أو التكلم أو القراءة أو الكتابة،مثل الاستماع إلى الراديو لمعرفة آخر أخبار التطورات في دولة ما ،أو قراءة مسرحية بغرض المتعة ،أو التحدث إلى البائع لشراء الغذاء،وتعرف هذه الإستراتيجية في بعض الأوقات على أنها الاستماع،التكلم،القراءة،الكتابة الغرضية.

5-التخطيط للمهمة اللغوية:وتعني التخطيط لمعرفة العناصر والوظائف اللازمة والمتوقع احتياجها عند أداء مهمة لغوية أو موقف معين وتحدث هذه الإستراتيجية في أربع خطوات :وصف المهمة أو الموقف،تحديد متطلباته،ثم مراجعة المصادر اللغوية للمتعلم ذاته،ثم تحديد العناصر أو الوظائف الإضافية اللازمة لأداء هذه المهمة أو الموقف.

6-**البحث عن فرص للممارسة العملية:**وتعني خلق فرص لممارسة اللغة الجديدة في مواقف طبيعية واقعية مثل الذهاب إلى سينما بها فيلم يستخدم اللغة الجديدة دون وجود ترجمة أو حضور حفلة بها متحدثون أصليون لتلك اللغة الجديدة ،أو الالتحاق بأي نادي اجتماعي دولي وحتى التفكير بوعي باللغة الجديدة يعد فرصة للممارسة العملية.

7-**تقويم التعلم:**وتحتوي هذه الفئة على إستراتيجيتين كلاهما يساعد المتعلمين على مراجعة أدائهم اللغوي وأحد هذه الإستراتيجيتين تختص بملاحظة المتعلمين من خلال الأخطاء ،بينما الأخرى تهتم بمراجعة مستوى التقدم الكلي.

أ-**المراقبة الذاتية:**وهي تهتم بتحديد الأخطاء في فهم أو إنتاج اللغة الجديدة مع تحديد أي الأخطاء تعد مهمة وكذلك تهتم بمصدر تلك الأخطاء المهمة ومحاولة التقليل من حدوث مثل هذه الأخطاء.

ب-التقويم الذاتي:وتعني تقويم تقدم المتعلم في اللغة الجديدة وذلك مثل النظر إذا ما كان المتعلم يستطيع أن يقرأ الآن بصورة أسرع ويفهم أكثر من الوضع الذي كان عليه من ست شهور مضت أم لا ومثال ذلك معرفة نسبة نجاح الفرد في إجراء محادثة.

(أكسفورد ربيكا،1990،ص ص118-121)

الإستراتيجيات التأثيرية: وتشير كلمة تأثيرية إلى الانفعالات والاتجاهات والدوافع والقيم و لا يمكن إغفال اثر تلك العوامل في تعلم اللغة وتعمل الإستراتيجيات التأثيرية على التحكم في تلك العوامل وتتكون هذه الإستراتيجيات من ثلاث فئات وهي خفض مستوى القلق،وتشجيع الذات وتحديد المستوى الانفعالي وكما يقول دوجلاس بروان يصعب وصف البعد التأثيري بأشياء محددة فهو متشعب مشتمل على عناصر عديدة مثل تقدير الذات والاتجاهات والدافع والقلق والصدمة الثقافية والامتناع والمخاطرة وتقبل الغموض والجانب التأثيري يحدد بشكل قوي مدى نجاح أو فشل المتعلم في تعلم اللغة، فالمتعلم الجيد للغة هو ذلك الشخص الذي يعرف كيف يسيطر على انفعالاته واتجاهاته وعملية تعلمه ومن شأن المشاعر السلبية تعوق التعلم حتى وإن كان الفرد يعرف كل العناصر اللغوية اللازمة لتعلمه لتلك اللغة الجديدة ، ويؤكد براون تأثير المتغيرات الوجدانية على نجاح المتعلمين في اللغة وتأثير القلق بشكل رئيسي على تعلم اللغة الأجنبية. (مجلة مراجعة للتربية،2006،ص 42)

بينما الانفعالات والاتجاهات الإيجابية تجعل عملية تعلم اللغة أكثر فاعلية ومتعة ويمكن للمعلمين أن يخلقوا جوا انفعاليا رائعا بداخل الفصل الدراسي باستخدام ثلاث طرق مختلفة وهي تغيير التركيب الاجتماعي الموجود داخل الفصل وإعطاء مسؤوليات أكبر للمتعلمين وبإعطاء مقادير متزايدة من الاتصال الطبيعي وبتعليم الطلاب كيف يستخدمون الإستراتيجيات التأثيرية،ويعد تقدير الذات أحد العناصر التأثيرية الأولية ،وهو يعني الحكم على قيمة أو كفاءة الذات على أساس الشعور بالكفاءة والإحساس بتفاعل الذات بفاعلية مع البيئة المحيطة ،والتقدير المنخفض للذات يمكن استشعاره من خلال الحديث السلبي للذات والإستراتيجيات الثلاث المتعلقة بتشجيع الذات تساعد المتعلمين على التغلب على هذه السلبية.

والإحساس بالكفاءة والتي تشكل تقدير الذات ينعكس على اتجاه الفرد (في آراءه ومعتقداته)والتي تؤثر في دافعيته في مواصلة التعلم، وتعد الاتجاهات مؤشرا قويا لدافعية الفرد في أي مجال من مجالات الحياة وخاصة في مجال تعلم اللغة وتؤثر الكفاءة في مهارات بعينها مثل الاستماع أو القراءة فقد أثبتت البحوث العلمية أن عامل الاتجاه والدافعية يؤثر بقوة في استمرار أو توقف إتقان المتعلم لمهارات اللغة

بعد انتهاء التدريب وإستراتيجيات تشجيع الذات تعد طرقا مؤثرة لتحسين الاتجاهات والدوافع،ويشكل القلق عند حد معين عاملا إيجابيا لدفع المتعلمين للوصول إلى أعلى حد مستوى الأداء ،ولكن الإفراط في هذا القلق يعوق عملية تعلم اللغة ويظهر في أشكال متعددة مثل الانزعاج،والشك في الذات،الإحباط ،والعجز وعدم الاطمئنان والخوف والأعراض الجسمانية، ومن بين هذه الإستراتيجيات:

2-1-خفض مستوى القلق:وتشمل هذه الفئة على ثلاث إستراتيجيات لكل منها مكون جسدي وآخر عقلي:

2-2-الاسترخاء الإيجابي أو أخذ نفس عميق:ويكون ذلك بإرخاء كل العضلات الرئيسية للجسم وكذلك عضلات الرقبة والوجه من أجل الاسترخاء،أو أخذ نفس عميق من الحجاب الحاجز أو التركيز على صورة عقلية أو صوت.

2-3-استخدام الموسيقى:وتعني استخدام الموسيقى الهادئة كالكلاسيكية كطريقة الاسترخاء.

2-4-الاستفادة من الفكاهة:ويكون ذلك بمشاهدة فيلم مضحك أو قراءة كتاب هزلي،أو بالاستماع إلى نكت وما شابه ذلك من أجل الاسترخاء.

3-تشجيع الذات:وتتكون هذه الفئة من ثلاث إستراتيجيات غالبا ما ينسى مستخدمو اللغة أن يستخدموها خاصة أولئك الذين يتوقعون أن يكون التشجيع من الآخرين ولا يدركون إمكانية تشجيع أنفسهم بأنفسهم وأهمية وفعالية هذا التشجيع الذاتي،وهذه الإستراتيجيات هي:

3-1-**ذكر العبارات الإيجابية المشجعة:**وتكون بكتابة الفرد أو قوله عبارات مشجعة لنفسه ليشعر بثقة واطمئنان أثناء تعلمه اللغة الجديدة.

3-2-**المخاطرة بحرص:**أي يبحث الفرد على المخاطرة في المواقف لاستخدام اللغة الأجنبية حتى وإن كان هناك احتمال لارتكاب أخطاء أو للظهور بمظهر أحمق ويجب أن تخضع هذه المخاطرة للحكمة المعقولة.

33-3-3-**مكافأة الذات:**وتكون بإعطاء الفرد لنفسه مكافأة قيمة عندما يؤدي بصورة جيدة باللغة الجديدة.

4-تحديد المستوى الانفعالي:وتضم هذه الفئة أربع إستراتيجيات تساعد المتعلم على معرفة مشاعره ودوافعه واتجاهاته وفي حالات كثيرة تربط بينها وبين المهام اللغوية، ويصعب على المتعلم أن يتحكم في جوانبه التأثيرية إذا لم يعرف ماذا يشعر ولماذا يشعر بذلك؟،والإستراتيجيات التالية تساعد على التخلص من الانفعالات والاتجاهات السلبية:

4-1-تسمع الجسد:وتعني الانتباه إلى إشارات الجسم،وهذه الإشارات قد تكون سلبية وتعكس التوتر والعصبية والفزع والخوف والغضب،وقد تكون إيجابية وتشير إلى السعادة والاهتمام والهدوء والسرور.

4-2-استخدام القوائم:وهي تستخدم لاكتشاف المشاعر والاتجاهات والدوافع المتعلقة بتعلم اللغة عامة وكذلك لتعلم مهام لغوية بعينها،قد يشار إلى هذه الإستراتيجية "باستخدام الاستبيانات".

4-3-كتابة يوميات لتعلم اللغة:وذلك لحفظ وتتبع الأحداث والمشاعر المتغيرة والمتعلقة بتعلم اللغة الجديدة.

4-4-مناقشة مشاعرك مع شخص آخر:وتعني الحديث مع شخص آخر

(معلم ،صديق ،قريب)لاكتشاف المشاعر المتعلقة بتعلم اللغة والتعبير عنها.

(أكسفورد ربيكا ،1990 ،ص ص122-127)

يمكننا القول بأن المشاعر والانفعالات والاتجاهات التي يشعر بها التلميذ عند التعلم لها دور كبير في نجاح أو فشل في عملية التعلم كالقلق ،الدافعية بمستوياتها.

3-الإستراتيجيات الاجتماعية:تعتبر اللغة أحد أشكال السلوك الاجتماعي،و هي عملية الاتصال بين الناس وعلى هذا الأساس فإن تعلم اللغة يتضمن وجود أفراد آخرين غير المتعلم وذلك يتطلب استخدام إستراتيجيات اجتماعية مناسبة للتأقلم مع الآخرين وتتضمن الإستراتيجيات الاجتماعية ما يلي:

3-1-طرح الأسئلة:وتتضمن هذه الفئة توجيه الأسئلة لشخص ما قد يكون المعلم أو متحدث أصلي باللغة أو حتى زميل مستواه عالي في اللغة الأجنبية وتشمل هذه الفئة إستراتيجيتين وهما:

3-2-طلب التوضيح أو التفسير:وتعني توجيه رجاء للمتكلم أن يكرر ما قاله أو يعيد صياغته أو بشرحه أو بالتحدث ببطء أو بإعطاء أسئلة ،وقد تعني أن يسأل المتعلم المستمع إذا ما كان نطقه لشيء ما صحيحا أم خاطئا أو إذا كان صحيحا من ناحية القواعد أم لا ،وقد تعني أن يكرر المتعلم ما سمعه أو يعيد صياغته ليحصل على تغذية مرتدة تفيد صحة ما فهمه.

3-3- طلب التصحيح:ويكون أثناء المحادثة حينما يطلب المتعلم ممن هو أفضل منه أن يصحح له أخطائه عندما يخطئ وقد تستخدم هذه الإستراتيجية في الكتابة أيضا.

3-4-التعاون مع الآخرين:وتشتمل هذه الفئة على التفاعل مع فرد أو أكثر لتحسين مهارات اللغة ،وهذه الفئة تقوم على أساسيات تعلم اللغة التعاوني والذي لا يحسن فقط من أداء المتعلم ولكن يزيد من قيمة الفرد وقبوله الاجتماعي أيضا ،وتشتمل هذه الفئة على إستراتيجيتين هما:

3-4-1-التعاون مع الزملاء:وتعني التعاون مع متعلمين آخرين لتحسين مهارات اللغة وقد يكون التعاون مع فرد واحد طوال الوقت أو لفترة محددة أو يكون التعاون مع مجموعة صغيرة وغالبا ما تتحكم هذه الإستراتيجية في النزوع نحو التنافس.

3-4-2-التعاون مع مستخدمين أكفاء للغة:وتعني العمل مع متحدثين أصليين للغة أو مع من هم متفوقون في اللغة الجديدة ويكون ذلك غالبا خارج الفصل الدراسي ويوجه اهتمام محدد في هذه الإستراتيجية لادوار كل متحدث.

3-4-3-التعاطف مع الآخرين:وتشتمل على إستراتيجيتين هما:

1-الفهم الثقافي:وهي محاولة التعاطف مع شخصية أخرى وذلك بدراسة ثقافة اللغة الجديدة ومحاولة فهم تفاعل هذا الشخص مع ثقافته.

2-**مراعاة مشاعر وأفكار الآخرين:**وتكون بملاحظة سلوك الآخرين لمعرفة أفكارهم ومشاعرهم وإذا كان ذلك ممكنا يمكن سؤالهم مباشرة عنهم. (أكسفورد ربيكا ،1990،ص ص-128-132)

ثانيا-تصنيف روبينRubin:إذا كانت إستراتيجيات التعلم تعني مجموعة العمليات أو الإجراءات الموظفة من طرف المتعلم بهدف استدخال أو فهم اللغة المراد تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ،وإعادة استخدامها في المواقف المختلفة ،فإن روبين قد اقترحت تصنيفا لإستراتيجيات التعلم تعكس أو تغطي مختلف هذه الإجراءات والخاصة بتكوين المعرفة والمتمثلة في:

-فهم إستراتيجيات الاستيعاب وتخزين المعلومات الخاصة باللغة الأجنبية .

-إستراتيجيات خاصة بكيفية استعمال القواعد أو المفاهيم الأولية الخاصة باللغة الثانية وكيفية و إيجاد المعلومة الخاصة في حل مسألة فيما يخص اللغة الثانية.

وقام روبين بتصنيف آخر فيما يخص الفهم إلى:

-إستراتيجيات التصنيف ونوعية المعلومة في إطار تعلم اللغة الأجنبية.

-إستراتيجية خاصة بالذكاء وربط المعلومة بحيز القاعدة الخاصة بها من خلال تحاليل أولية إستراتيجية التحليل والاستنتاج.

- إستراتيجيات إيجاد المعلومة وكيفية استعمالها صنفها إلى :
- إستراتيجية الاستعمال وكيفية الاستعمال.
- إستراتيجيات من نوع غير المباشر ذات الطابع الاجتماعي.

(Hanachi-Ferhoune Nora 2008P20)

ويشير سير وجيرمانSyr et German في نقدهما لهذا التصنيف بأنه لا يفرق بين الإستراتيجيات المعرفية و الماوراء معرفية والعاطفية الاجتماعية.

(بوقريرس فريد وتيلوين حبيب ،د.ت،ص65)

ثالثا-تصنيف أمالي وشاموOmally et CHamot : يظهر هذا التصنيف بأنه أكثر شمولية ودقة في الوقت نفسه وأكثر وضوحا وسهولة في الاستعمال من طرف المربين أو المختصين في الميدان وكذلك الباحثين في مجال الإستراتيجيات كما أنه أيضا قد استفاد ووظف التراث العلمي المتراكم في ظل التوجه المعرفي عامة والأعمال والبحوث المنجزة في ميدان إستراتيجية التعلم خاصة أعمال أكسفورد Oxford وأعمال روبين Rubin وأعمال ونشتين Wenstien كذلك نسيبيتNisbet تقسم الإستراتيجيات في ظل التصنيف إلى ثلاثة أقسام إستراتيجيات ما وراء المعرفة والإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات الاجتماعية العاطفية.

وتندرج تحت كل قسم مجموعة من الإستراتيجيات:

1-**الإستراتيجيات الماوراء معرفية:** تخص التفكير حول عمليات التعلم بداية من التحضير لها والانتباه إلى تيسير تلك العمليات وضبطها وتوجيهها ،إلى التقويم الذاتي لها.

2-**الإستراتيجيات المعرفية:**تخص هذه الإستراتيجيات تفاعل الفرد على المادة المراد تعلمها وممارستها عقليا أو سلوكيا وتطبيق تقنيات خاصة في تنفيذ نشاطات تعلمها وتشمل:(التكرار،استعمال وتوظيف المصادر،تسجيل النقاط،الاستقراء والاستنتاج،التصنيف والتجميع،التعويض،الإنشاء والتلخيص،الترجمة ،التحويل،التوقع أو التخمين).

3-**الإستراتيجيات العاطفية والاجتماعية:**تخص التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والآخرين بهدف تحسين التعلم ودعمه وضبط الجانب العاطفي الذي يرافق عملية التعلم وتشمل الإستراتيجيات ما يلي(طلب التوضيح أو الشرح والمساعدة،التعاون مع الآخرين،ضبط الأحاسيس والعواطف،التعزيز الذاتي). (بوقريرس فريد وتيلوين حبيب ،د.ت،ص ص 65-66)

رابعا-تصنيف مارتون(Marton)هناك أربع إستراتيجيات تعليمية :

أ-**إستراتيجية الاستقبال:**الإستراتيجية التعليمية التي تفرضها إستراتيجية الاستقبال تشمل المعالجة الصامتة للكم الداخل دون إنتاج أي مجهود نطقي في اللغة الهدف لم يذكر مارتون المدة التي تستغرقها

هذه الإستراتيجية قبل أن يتمكن المتعلم من إنتاج تعابير في اللغة الهدف فداخل الفصل الذي تعلم فيه اللغة هناك متعلمون يريدون المشاركة مبكرا في إنتاج تعبيرات في اللغة الهدف.

(مالك حسين ،د.ت،ص81)

ب-إستراتيجية التواصل:هذه الإستراتيجية تطور إستراتيجية تعليمية محددة والتي يمكن تعريفها بالشروع في التواصل باللغة الهدف وإستراتيجية التواصل بالنسبة لمارتون Marton تشبه عملية اكتساب اللغة الأم ،إنها اكتساب عفوي للغة ثانية أو الأجنبية فهي تلعب دورا مهما في طرق التدريس بحيث تجعل متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية يحاكي نفس الطريقة التي يستعملها الأطفال عند اكتسابهم لغتهم الأم فهي بذلك لا توفر للمتعلم معرفة ميتا لسانية حول اللغة الهدف بقدر ما تهدف إلى محاكاة طرق اكتساب اللغة الأم وتطبيقها على تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

(مالك حسن،د.ت،ص ص 81)

ج-إستراتيجية إعادة البناء:وهي ترتكز على إستراتيجيات تعلمية ترتكز غالبا على النصوص اللغوية سواء المنطوقة أو المكتوبة في اللغة الأم.

(مالك حسن ،د.ت،ص ص 83)

د-إستراتيجية الانتقاء:ويقوم من خلالها المتعلم بانتقاء ما يرغب فيه من إستراتيجيات من عدة مصادر ويكيفها حسب الموقف التعليمي الذي يوجد فيه وهذا الانتقاء قد يكون سلبيا وقد يكون إيجابيا ما دامت الإستراتيجيات غير مبنية على تفكير واضح وسليم.

(مالك حسن ،د.ت،ص ص 83)

15- العوامل المؤثرة على اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة :

اكتشف براون وآخرون Brown et al(1982) ماكينتر MacIntyreفي (1994) عوامل تؤثر في اختيار إستراتيجيات التعلم للتلميذ منها سيكولوجية التلميذ،ونوعية الوسائل البيداغوجية المستعملة.ووضع كيفية جديدة خاصة باستعمال إستراتيجيات التي تسمح باستعمال المناسب للغة وتعلمها أربعة شروط وهي:

-يجب على التلميذ أن يكون واعيا بهذه الإستراتيجية وكيفية استعمالها ويكون الاستعمال مقيدا بأهداف.

-استعمال الإستراتيجية هو سبب من أجل إيجاد حلول لمشكلة أو صعوبة في التعلم أي وجود حافز من أجل تعلم اللغة الثانية أو ظروف خاصة تسمح باستعمال إستراتيجية معينة خاصة بظرف معين وسبب معين.

-يجب تفادي الملل الذي يمنع التلميذ من استعمال الإستراتيجية أو الاعتقاد بعدم وجود حلول لمشكلة ما في اللغة التي يتعلمها. (Atlan Janet ;2000 p113)

16- العوامل المؤثرة كذلك على اختيار استراتيجيات تعلم اللغة:

16-1-اللغة الهدف:

مكّنت بعض الأبحاث من ملاحظة وجود صلة بين اللغة في الدراسة و اختيار استراتيجيات التعلم. وقد لاحظ شامو و غيره (1987) بأن الأشخاص الذين يدرسون اللغة الروسية يؤكدون استخدام عدد من الاستراتيجيات يفوق تلك التي يستخدمها دارسوا اللغة الإسبانية. كما تنبّه بوليدزر (1983) إلى أنّ الطلبة المسجّلين في دروس اللغة الإسبانية يستعملون الاستراتيجيات الجيدة بدرجة أقل من أولئك المسجلين في الدروس الفرنسية أو الألمانية.

16-2- نشاطات التعلّم:

ذكر بعض الباحثين أن إستراتيجية معينة قد تتسم بنوع من الفعالية و المردودية في سياق من السياقات أو عند أداء نشاط من أنشطة التعلم. ففي عام 1975 افترض ريبان أن إستراتيجية ما (مثل الحفظ الآلي) قد تكون ملائمة لإنجاز نشاط بعينه، في حين أن هذه الإستراتيجية في حد ذاتها قد لا تتلاءم مع مهام أخرى. إذ تتناسب هذه الإستراتيجية مع فهم النصوص المكتوبة ولا تليق كثيرا بفهم الكلام المنطوق ولو بمجرد الإطلاع على القاموس على سبيل المثال. وقد أشارت بياليستوك (1979) إلى أن الأشخاص المتعلمين يستخدمون إستراتيجيات مختلفة باختلاف المهام المطلوب إنجازها . فمثلا، يبدو التصحيح الذاتي أكثر ملائمة لنشاطات التعلم الكتابية أكثر من الشفوية أو لنشاط القراءة. غير أن التطبيق الوظيفي مرتبط بالمردود في كل أنواع النشاطات ويبدو أن الاعتقادات السائدة و الموقف المتخذ إزاء قيمة النشاط و مؤهلات النجاح هي عناصر حاسمة في اختيار الإستراتيجيات كما سنرى ذلك لاحقا.

16-3-العوامل ذات الطابع الانفعالي (الوجداني):

من بين جميع العوامل ذات الصلة باختيار إستراتيجيات تعلم لغة ثانية تعتبر العوامل الوجدانية بلا شك الأكثر صعوبة من ناحية تحليلها بدقة، فالروابط التي تصل بين إستراتيجيات التعلم و العوامل الانفعالية، كالتحفيز و الموقف، ذات طبيعة معقدة للغاية.

16-3-1-المواقف و التحفيز:

أشار فاندن (1987 و 1991) إلى أهمية الموقف من التعلم و أيّد فكرة أنه لا يمكن توقع أي تـــدريب على توظيف الاستراتيجيات دون معرفة كيفية تصوّر المتعلمين للغة أو للتعلم و من دون تكييف ذلك بحسب الحاجة.

أشارت أكسفورد و نيكوس (1989) بأنّه قد نميل في البداية إلى افتراض وجود علاقة سببية بســيطة جدا بين التحفيز و استخدام الإستراتيجيات، و يبدو من البديهي أن المتعلم المحفّز سيستخدم عادة جملة من الإستراتيجيات المختلفة. إن الواقع ليس بهذه البساطة كما ترى الباحثتان. فهما تؤكدان أن التحفيز يؤدي فعلا إلى استخدام الإستراتيجيات لكن في لحظة من اللحظات يكون النجاح المحصل فـــي تعلـــم اللغة بفضل الاستخدام السليم للإستراتيجيات عاملا يؤدي بدوره إلى تحقيق صورة أفضل عن الذات و هو الأمر الذي يساهم في التحفيز و يحدد اختيار الإستراتيجيات و هكذا دواليك في شكل حركة لولبية. إلى درجة أننا لا ندري في نهاية الأمر إن كان التحفيز هو المحدد للإستراتيجيات أو العكس.

وتواصل الباحثتان تفسيرهما موضحتين بأن التحفيز ليس مجرد ظاهرة باطنية أو شخصـــية و لا حتى ظاهرة ثابتة. فالتحفيز لدى الفرد المتعلم يكون خاضعا لسلسلة من العوامل الخارجية: المقاربـــات البيداغوجية، ممارسة التقييم، التفاعل مع النظراء، حتميات المحيط أو الظروف الموجودة بالمؤسســـة. إن الباحثتين تقدمان علاقات متلازمة في غاية الأهمية بين درجـــة تنـــوع و تكـــرر الإســـتراتيجيات المستخدمة و إجراءات التحفيز.

هناك حقيقة أخرى لا تقل أهمية عن سابقاتها: اعتمادا على الأبحاث الأخرى التي أجرتها أكسفورد بالتعاون مع باحثين آخرين نجدها تذكر بأن عناصر العينة المجيبة تظهر في البدايـــة تحفيـــزا ماديـــا وتفضيلا لبعض الإستراتيجيات ذات النمط المدرسي. و لا شك أنّ هذا التفضيل سببه السياق المدرسي الذي يتم فيه التعلم و تتركز فيه الانشغالات المهنية للمتعلمين. و مع ذلك، و رغم هذه الســـيطرة مـــن التحفيز المادي، فإن الأفراد المجيبين يستعينون بعدد لا بأس به من الإستراتيجيات ذات الطابع الوظيفي (أو الإستراتيجيات الموجهة نحو الاتصال الحقيقي) و الذي يجعلنا نربطه بالتحفيز الاندماجي.

درسا كل من غاردنر و ما كنتاير العلاقة بين التحفيز و إستراتيجيات التعلم، و خلصـــا إلـــى نتـــائج واضحة و بارزة منها اختيار الإستراتيجيات. حيث يتعلق ببساطة بالجانب الوجداني. فهو محـــدّد أولا وقبل كل شيء من طرف متغيّرات على غرار القلق و المواقف. وبعبارة أخرى، فإن المتغيرات ذات

الطابع النفسي تساهم في تحديد درجة الالتزام، و هو ما يؤدي إلى استخدام إستراتيجيات التعلم المناسبة، وفي نهاية المطاف، فإن اللجوء إلى إستراتيجيات التعلّم لا يمثل سوى صورة من صور التحفيز الإضافي.

16-4-العوامل ذات الطابع الشخصي

إضافة إلى العوامل الانفعالية و العوامل ذات الصلة بالذاتية أو الشخصية، هناك متغيرات أخرى متعلقة بالفرد يمكن أن يكون لها أثر في اختيار إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية.

إن العوامل ذات الطابع الشخصي التي سنتطرق إليها هنا تتمثل في المهنة أو التوجه المهني و درجة الوعي الميتامعرفي و القدرة على تعلم اللغات.

16-4-1-المهنة أو التوجه المهني:

حاولت بعض الأبحاث تأسيس علاقة بين اختيار الإستراتيجيات و المهنة أو التوجه المهني للمتعلمين. وقد لاحظ بوليدزر و ماغرورتي (1985) لدى الأفراد المجيبين على الأسئلة من فئة الجامعيين أن طلبة العلوم البحتة أو الهندسة هم أقل حرصا على استخدام الإستراتيجيات الجيدة من طلبة العلوم الاجتماعية أو العلوم الإنسانية، و مع ذلك يجب الإشارة إلى أن أغلب هؤلاء الطلبة في العلوم والهندسة كانوا أيضا آسيويين لا يستخدمون إستراتيجيات جيدة لكنهم يحسنون التصرف من خلال الاعتماد على إجراءات موضوعية ذات صلة العامة .

و قد نبهت أكسفورد و نيكوس (1989) أيضا إلى العلاقة التوافقية الإيجابية بين مجال اختصاص الطلبة الجامعيين و تنوع و تكرر الاستراتيجيات المستخدمة،فالطلبة المختصون في العلوم الإنسانية والتربية و العلوم الاجتماعية يظهرون جديّة إزاء البحث خارج أقسام الدراسة عن فرص لإعادة استخدام اللغة الهدف في مواقف تواصلية حقيقية فتوجههم و ممارستهم أظهرا استقلالية و ذاتية أكثر و هو ما يعكس الوعي بالإستراتيجيات الميتامعرفية.

وفي بحثهما المنجز في معهد الخدمة الأجنبية بواشنطن توصل كل من إيرمان و أكسفورد (1989) إلى نتائج مشابهة. و من المهم كما ورد لدى الباحثين توضيح فكرة أن الزبائن ينتمون إلى فئة مرموقة: أساتذة و مدربون أجانب للغة الإنجليزية كلغة ثانية و أساتذة متخصصون في اللغة الأجنبية حاصلون على شهادات في اللسانيات و ما يعادلها أو ديبلوماسيون أو ضباط عسكريون أو زوجاتهم، و في هذا السياق من البديهي أن تنجح الباحثتان في تقديم إثبات قوي الحجة لإحدى فرضياتهما و هي أن

اللسانيين يستخدمون عددا متنوعا من الإستراتيجيات و بدرجة أكبر بكثير من العناصر المجيبة الأخرى. و قد حرصت الباحثتان أن متغير المهنة ليس هو الوحيد الذي له تأثير هنا بل هناك عوامل أخرى يجب أن تؤخذ يعين الاعتبار، على غرار التحفيز و التمدرس و الخبرة المسبقة من اللغات الأخرى.

16-4-2-درجة الوعي الميتامعرفي:

أثبتت فاندان (1987) أن الميتامعرفة لها دور محوري في اختيار و استخدام الإستراتيجيات المعرفية ويقول شامو أن أهم نتيجة توصل إليها هذا البحث الوصفي هو أن المبتدئين و ذوي المستوى المتوسط كانوا قد أظهروا قدرة على استخدام عدد واسع من الإستراتيجيات و قد أظهر الكثير منهم مستوى رفيعا من الوعي الميتامعرفي تجلّى من خلال مهارتهم في مقارنة اللغة الهدف مع لغتهم الأم و في تحويل الكفاءة المكتسبة في اللغة الأولى على اللغة الثانية، وعلى تقييم درجة نجاحهم في الاستعمال الوظيفي للّغة الإنجليزية. (شامو ،1987،ص ص 79-80)

وأشار ويلينغ (1988) أنّ أفراد عينته المنتمين إلى فئة المهاجرين الراشدين كانوا يملكون آراء شديدة الوضوح بخصوص كل ما يتعلق بتعلمهم، وأنّه نادرا ما تلقى إجابة من نوع "لا أدري" من مجموع 45 عنصرا تضمنّها استبيانه المتمحور حول الإستراتيجيات.

وتوصل كذلك في دراسته التي أنجزها في **مونتريال**، على 24 مهاجرا راشدا (سير1993) وفرة في المعلومات التي يمكن تحصيلها حول إستراتيجيات التعلم عن طريق إجراء مقابلات استذكارية، و قد وقع استثناء مع فردين من العيّنة لم يتمكنا من تحصيل ما يكفي من الكفاءة للإجابة على أسئلتنا باللغة الفرنسية رغم أنّهم تلقوا برنامجا تكوينيا اشتمل على 700 ساعة. أما باقي الأفراد، سواء صنّفوا على أنّهم سريعو التعلّم أم متوسطون أم بطيئون أو سواء حكم عليهم بالفعالية (المستوى العالي) أو بقلة الفعالية (ضعف المستوى) من قبل الأساتذة الدّائمين، فإنهم يكشفون عن مستوى معين من الوعي إزّاء الإستراتيجيات التي يستعملونها وعن إرادة وشيء من المهارة في وصفها.

16-4-3- القــدرة:

أشارت أكسفورد (1990) أنّ العلاقات القائمة بين الإستراتيجيات والقدرة لم تحظ بعد بدراسة منهجية مضبوطة، و ذلك لانعدام الإطار النظري الذي يرسم همزة الوصل بين هذين المتغيرين، و على هذا الأساس، فإن نتائج البحث في هذا الموضوع لا تكون دائما حاسمة.

وتوصل بياليستوك إلى أن القدرات (الأحكام القيمية و الأحكام المسبقة، وغير ذلك) تساعد على توقع الإستراتيجيات أكثر من القدرات. إلّا أنّ بوليدزر (1983) يخالف هذا الرأي ويفترض بأن الذكاء (المهارات عموما أو القدرة) قد يرتبط في الوقت نفسه بالنجاح في تعلم اللغات أو في استخدام الإستراتيجيات. (Cyr Paul 1999pp92-97)

17- العلاقة بين إستراتيجيات تعلم اللغة والتفكير الابتكاري:

إستراتيجية التساؤل الذاتي:تقوم هذه الإستراتيجية على التساؤل الذاتي وذلك من خلال توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه أثناء معالجة المعلومات التي يتعلمها مما ينمي لديه الوعي بعمليات التفكير فهذه الإستراتيجية تشير إلى ما يقوم به الطالب أثناء تعلمه القراءة من خلال فحص النص المقروء وتكوين أسئلة عن مضمونه تساعد على الاستيعاب والفهم فالفهم يعتمد على ما يقوم به الطالب بتوليده وإنتاجه أثناء التعلم وتنتمي هذه الإستراتيجية على ما يطلق عليه بإستراتيجية المساعدة الذاتية والتي يتفرع منها عدة استراتيجيات :

التخطيط الذاتي

التنظيم الذاتي

التأمل الذاتي

ويرى مارزانوMarzano (1998),أنه يمكن تقييم الأسئلة التي يسألها القارئ لنفسه إلى ثلاث مراحل رئيسية وذلك طبقا لموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلم ذاتيا (قبل-أثناء-بعد)القراءة على النحو التالي:

1-مرحلة ما قبل التعلم:تدريب المتعلم على جملة قبل الانطلاق في عملية التعلم مثل

أ-ماذا افعل؟(بهدف تحديد ما سيدرسه بالضبط).

ب-لماذا افعل هذا؟(بهدف تحديد الغرض).

ج-لماذا يعتبر هذا مهما؟(بهدف تنمية الدافع نحو التعلم).

د-كيف يرتبط بما اعرفه؟(بهدف ربط المعارف الجديدة بالمعرفة السابقة ومن ثم تنشيط الذاكرة طويلة المدى).

2-مرحلة التعلم:والتي يتم فيها طرح جملة من الأسئلة :

أ-ما الأسئلة التي يجب أن أجيب عليها عند دراسة هذا الموضوع؟

ب-ما هي الخطة التي تناسب دراسته وفهم هذا الموضوع؟

هل الخطة التي اخترتها تناسب دراسة وفهم هذا الموضوع؟

هل الخطة التي اخترتها مناسبة لبلوغ الهدف؟

د-هل ما قمت به (حتى الآن) ينسجم مع الخطة يعمل باتجاه تحقيق الهدف؟

3-مرحلة ما بعد التعلم؟وفي هذه المرحلة تواجهه أسئلة مثل :

أ-هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟

ب-ما مدى كفاءاتي في هذه العملية؟

ج-هل أحتاج إلى بذل جهد إضافي في دراستي لهذا الموضوع؟

د- كيف يمكن التحقق من صحة الحلول التي توصلت إليها؟

ه-هل هناك طرق أخرى لحل المشاكل المطروحة في الدرس؟

و-كيف استخدم المعلومات التي توصلت إليها في جوانب حياتي الأخرى؟

أن الإجابة عن الأسئلة(قبل وأثناء وبعد التعلم)تساعد المتعلم على التعرف على ما لديه من معارف سابقة حول الموضوع المدروس وإثارة اهتمامه به وأثناء التعلم تساعده على تنظيم معلوماته بهدف تذكرها وتوليد أفكار جديدة تساعده على التفكير في الخطوات التالية في حل المشكلة وبعد التعلم توجهه لتحليل المعلومات التي توصل إليها ومدى تكاملها وتقييمها والاستفادة منها ودور المعلم يتمثل في تدريب المتعلم على استخدام هذه الإستراتيجية في دراسة مختلف المواضيع وبذلك تحقق نتائج إيجابية مثل تنمية دافعية المتعلم وشعوره بالمسؤولية كما أنها تساعده على الفهم والاستيعاب بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات الجاهزة. (بن بريكة عبد الرحمان ،2007،ص113)

إستراتيجية التنظيم:

الإجراء الأول :

تعرف وتبين أهمية التعرف إلى أنماط المشكلات والمواقف لفهمها بطريقة أحسن.

الإجراء الثاني:

حلل:يتعلم الطلاب طريقتين في تجزئة المشكلات الصعبة إلى عناصر أصغر يمكن التعامل معها.

الإجراء الثالث:

قارن:يتعلم الطلاب أن المقارنة المقصودة بين شيئين مختلفين قد تؤدي لظهور أفكار إضافية حولهما.

الإجراء الرابع:

اختار:يتعلم الطلاب تحديد المعالم الرئيسية لمتطلبات الموقف ووضع الحلول أو التفسيرات المتعددة لهذه المتطلبات ،وبعد ذلك اختيار الحل أو التفسير الأنسب.

الإجراء الخامس:

أوجد طرقا أخرى يبين أن الجهد الموجود لإيجاد وجهات نظر بديلة لأي موقف قد ينجم عنه أفكار مبدعة وجديدة لا يمكن أن تظهر بغير ذلك.

الإجراء السادس:

أبدأ:يتعلم الطلاب التفكير في مشكلة ما بالاختيار الواعي لأساليب النظر لتلك المشكلة وليس بالاندفاع السريع إلى المشكلة من أي جهة كانت.

الإجراء السابع:

نظم:تؤكد على أهمية تعريف المشاكل بخطة معينة للتفكير والحل.

الإجراء الثامن:ركز:يحث الطلاب على توجيه السؤال التالي:ما الذي تنظر له الآن؟أو ما الذي تركز عليه الآن،وذلك لتحديد ذلك الجانب من الموقف الذي ينبغي أن تضعه بعين الاعتبار.

الإجراء التاسع:

إدمج:يسترجع الطلاب تفكيرهم لتحديد ما تم إنجازه ،وما إذا كان هناك نقاط يجب أن تأخذ بعين الاعتبار.

الإجراء العاشر:

إستنتج: تؤكد أن المحاولة يجب أن تكون بهدف الوصول إلى نهاية لكل ما تم التفكير فيه حتى لو لم يتوفر بذلك الحل. (السيليتي فراس،ص229-230)

خلاصة الفصل :

تناولنا في هذا الفصل أهم متغير في البحث ألا وهو إستراتيجيات تعلم اللغة وهي مجموعة من الإجراءات يستعملها المتعلم في تعلم اللغة والتي تساعده على اكتساب وتخزين واسترجاع المعلومات ،وتهدف هذه الإستراتيجيات إلى تعلم كيفية التعلم والتفكير في كيفية التفكير التي تسمح بالحصول على أكبر قدر من المعلومات والحقائق العلمية في وقت قصير وبأقل جهد لذلك يجب تدريب التلميذ على استخدامها من خلال تزويده بأهم الخطوات التي تجعله مسئول عن تعلمه ،وعنصر نشط في عملية التعلم ،وتتميز خصائص إستراتيجيات التعلم بأنها نشاطات واعية و قصدية موجهة نحو هدف معين وليست عملية آلية كما ذكرنا تصنيفات إستراتيجيات التعلم وتتمثل في الإستراتيجيات المعرفية وتشمل (التكرار واستعمال وتوظيف المصادر ،تسجيل النقاط،الاستقراء والاستنتاج والتصنيف والتجميع،التعويض والإنشاء،التلخيص الترجمة،التحويل،التوقع بالإضافة إلى إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتشمل (التخطيط الذاتي،الرصد الذاتي المعرفي ،الضبط،التصنيف،الفحص ،التقويم الذاتي والتوقع)كما ذكرنا العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الأجنبية كتقدير الذات والثقة بالنفس ودافعية التلميذ لتعلم اللغة إضافة إلى عوامل اجتماعية وثقافية كما عرضنا أهداف تعلم اللغة الأجنبية ونظريات تعلم اللغة الأجنبية(نظرية التطابق،نظرية التباين،نظرية الجهاز الضابط،نظرية اللغة المرحلية)كما تطرقنا إلى تصنيف إستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية تصنيف أكسفورد وتصنيف روبين، وتصنيف أومالي وشامو ،وكذلك تصنيف مارتون والعوامل المؤثرة على اختيار إستراتيجيات التعلم (العوامل البيوغرافية و عوامل مرتبطة بوضعية التعلم،العوامل المتعلقة بالجوانب الوجدانية ،العوامل الشخصية).

الفصل الثالث:

الذكاءات المتعددة

تمهيد

أولا- الذكاء

1. مفهوم الذكاء

2. مكونات الذكاء حسب جاردنر

3. نظريات الذكاء

ثانيا- الذكاءات المتعددة

1. نشأتها

2. المسلمات التي بنيت عليها نظرية الذكاءات ا لمتعددة

3. تعريف نظرية الذكاءات المتعددة

4. مفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة

5.الأسس المعرفية الرئيسية لنظرية الذكاءات المتعددة حسب أرمسترونج2003

6.معايير الذكاءات المتعددة

7- أنواع الذكاءات المتعددة

8- التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

9- نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال التفوق

10- إستراتيجيات التعليم والتعلم للذكاءات المتعددة

11- نظرية الذكاءات المتعددة وتعلم اللغة الفرنسية

خلاصة الفصل

تمهيد :

من أكثر صور التحديات تعقيداً التي واجهت الكثير من الباحثين والمفكرين طريقة تعلّم الفرد وطريقة اكتسابه للمعرفة من أجل ذلك ظهرت عدة نظريات التي تحاول فهم فلسفة وآلية وطريقة اكتساب المعرفة وتوضيح العمليات العقلية كالذكاء باعتباره قدرة من قدرات الفرد المعقدة والمركبة و التي تحتاج إلى إجراء العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال لفهمها أكثر والتعمق فيها ..

أولا- الذكاء :

1- مفهوم الذكاء:

يعد مفهوم الذكاء من المفاهيم السيكولوجية التي نالت الكثير من الخلاف والجدل بين علماء النفس وخبراء القياس منذ بداية القرن الماضي ولعل معرفة التطور التاريخي لحركة القياس العقلي تلقي الضوء على هذا المفهوم باعتباره من المفاهيم التي تتميز بالتغير المستمر فقد نشأ الاهتمام بضعاف العقول والكشف عن الدرجات المختلفة للضعف العقلي في القرن التاسع عشر، وذلك بهدف وضع أسس لتصنيف الأفراد غير الأسوياء،والاهتمام بالتمييز بين مرضى العقول وضعاف العقول ويعد اسكرول Esquirolالطبيب الفرنسي أول من حاول تصنيف ضعاف العقول عام 1938 في مستويات مختلفة تبدأ من الأسوياء إلى أدنى مستويات الضعف العقلي.

(محمود صلاح الدين علام،2006،ص 174).

تعريف الذكاء: تعددت وجهات نظر علماء النفس فيما يتعلق بتعريف مفهوم الذكاء لذا لا يوجد اتفاق على تعريف موحد يمكن الاستناد إليه في قياس الذكاء ومن بين هذه التعريفات نذكر مايلي"

قديما عرف العلماء اليونانيون الذكاء كما يلي:

أفلطون : حيث أنه ميز بين الجوانب التي تعني بالتفكير وحل المشكلات والتأمل والاستدلال وسموها بالجوانب العرفانية للطبيعة الإنسانية وبين الجوانب الشعورية للسلوك البشري بما فيهما من انفعالات ومشاعر وعواطف وإرادة ،كما أكد أفلطون على الفروق الفردية والقدرات العقلية،فقد ميز أفلطون بين الفطرة والتنشئة ،وفسر الفروق الفردية على أساس الوراثة،فقد ميز بين الرجل الذهبي الذي يتمتع بذكاء رفيع وبين الرجل الفضي صاحب الذكاء العادي وبين الرجل النحاسي صاحب الذكاء المتدني.

(حسن أحمد الداهري صلاح،2005،ص406).

أرسطو: قابل بين النشاط والسلوك الملاحظ عند الفرد والقدرات الافتراضية التي يرتكز عليها السلوك ،ويطلق على مفهوم القدرة مصطلح "البنية الكامنة" أي أن هناك بنية كامنة تفسر بها القدرة التي لاحظناها والذكاء نوع من البنية الكامنة ويستنبط من السلوك الملاحظ.

(حسن أحمد الداهري صلاح،2005،ص406).

كما يعرفه ثورندايك Thorndike بأنه :"قدرة الفرد على القيام بمهام معينة مقارنة بأقرانه ،وأداء هذه المهام ونتاجها هو الذي يعكس الذكاء. (محمود علام صلاح الدين 2006،ص178).

كما يعرف جون بياجيه بأنه:"القدرة على التفكير التأملي والتجريدي والقدرة على التكيف مع البيئة.

"(عبد الحميد العناني حنان ،2008،ص 06).

كما يعرف الذكاء بأنه:" عبارة عن قدرة عامة تمكن الفرد من حل المشكلات والذي يعبر عنه عادة بمعامل الذكاءIQ .

واقترح أيضا هاورد غاردنر تعريفا جديدا للذكاء وهو:" أن الذكاء مكون من قدرات متعددة ويظهر في مجالات متعددة كذلك سواء في حل المشكلات أو في القدرة على تعديل أو تغيير المنتجات المعتمدة في نمط ثقافي أو أنماط ثقافية معينة." (غباري ثائر و أبو شعيرة خالد ، 2008،ص239).

والشيء المؤكد مما سبق كله أن المفهوم العام للذكاء لابد وأن يدور في مجالات أساس لا تتجاوز التكيف وسرعة البديهة والفطنة وحسن التصرف وبالتالي يمكن تعريف الذكاء بأنه قدرة الفرد على التعامل مع المتغيرات بشكل إيجابي واتخاذ القرارات المناسبة وتحقيق مكتسبات في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

كما تعددت تعريفات الذكاء في المجال السيكومتري فقد أورد علاونة (2004) مجموعة من التعريفات يمكن ذكرها فيما يلي:

يعرفه بينيه Binet بأنه:" القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجه الهادف للسلوك".

(عبد الحميد العناني حنان،2008،ص6).

يعرفه تيرمان Terman وهو أيضا من الذين ساهموا في بناء اختبارات الذكاء بشكل كبير بأنه:"القدرة على التفكير المجرد أي على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام مجردة من مدلولاتها الحسية.

(أحمد النيال مايسة و دويدار عبد الفتاح2008 ،ص 103)

أما وكسلر صاحب الإسهامات الكبيرة في مجال بناء اختبارات الذكاء فيعرفه

بأنه:" المقدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف والتفكير العاقل الناجح مع البيئة".

وفي محاولة من الباحث ستودارد Stoddard لاستقصاء مفهوم الذكاء من خلال مراجعة ما كتب عنه لمدة أربعين عاما فقد توصل إلى أن الذكاء يتشكل من مجموعة من النشاطات وتشمل القدرة على القيام بنشاطات تتسم بالصعوبةوالتجريد والتعقيد والإقتصاد والتكيف الهادف والتنمية الاجتماعية والإبداع وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع الانفعالي. (العناني عبد الحميد،2008،ص 6).

وفي مجال الاهتمام ذاته لخصت أورمورد Ormord أهم ما ورد من أفكار في تعريفات الذكاء في محاور ستة هي حسب علاونة (2004):

- الذكاء التكيفي حيث يتضمن تعديل سلوك الفرد كي يتمكن من إنجاز مهمات جديدة بنجاح.

- الذكاء يرتبط بالقدرة على التعلم فالأفراد الأذكياء يتعلمون بشكل أسرع وأسهل من الأفراد غير المتصفين بالذكاء.

- الذكاء يرتبط بالثقافة التي يحيا بها الفرد فالسلوك الذكي في ثقافة ما ليس بالضرورة أن يكون سلوكا ذكيا في ثقافة أخرى.

- الذكاء يشتمل على توظيف المعرفة السابقة لتحليل المواقف الجديدة والعمل على استيعابها لإفادة منها في مواقف جديدة.

- الذكاء يتضمن التنسيق والتفاعل بين مجموعة متباينة من العمليات العقلية المعقدة.

- الذكاء ينعكس في مواقف ومجالات متعددة فهو متوفر في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية وغيرها. (بركنوفل محمد ،2007،ص 40).

2-علاقة الذكاء ببعض المتغيرات:

علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي: تعددت الأبحاث التي تناولت علاقة الذكاء بالتحصيل ، ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الأبحاث في هذا المجال كما يلي:

1- وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر في مراحل التعليم الأولي مما هو عليه في المراحل العليا والجامعة ،فقد وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي هو 0.75 لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهو0.50 من طلبة الجامعات ، فأما كون هذه المعاملات الجزئية فيشير إلى أن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء ،كما يعود إنخفاضها في المراحل الدراسية العليا ،إلى توقف التحصيل في الجامعة إلى حد كبير على الاستعدادات الخاصة وعلى الميول والاهتمامات والإتزان الانفعالي للمتعلم أو لأن بعض الأذكياء الممتازين ينصرفون عن التحصيل إلى نواحي أخرى كالأعمال الحرة.

-الذكاء ضروري للمدرسة ذات المستوى العالي والعمل الأكاديمي ،إلا أنه لا يكفي بمفرده ،فهناك عوامل أخرى لها شأنها في عملية التحصيل مثل المثابرة والعمل الشاق والتحمل.

-وجد أن الإنطوائيين يتفوقون على الإنبساطيين في العمل الأكاديمي والتحصيل كما أن الأفراد الذين يفتقدون الإتزان العاطفي كثيرا ما يفشلون في التحصيل والدراسة.

-وجد أن الطلاب ذو الذكاء العالي يحصلون على درجات عالية ويستمرون في الدراسة لمدة أطول من ذوي الذكاء المنخفض. (عبد الحميد العناني حنان 2008،ص ص 63-64).

نستنتج مما سبق أن العلاقة بين الذكاء والتحصيل علاقة غير منتظمة ، وإنه ليس هناك ارتباط تام بين الذكاء والتحصيل فالدلائل جميعها تشير إلى وجود متغيرات أخرى تتدخل في تحديد المستوى التحصيلي إلى جانب الذكاء قد يشير الذكاء في أفضل حالاته إلى المدى الممكن لإمكانات الفرد إلا أنه لا ينبئ عما إذا كان الفرد سيحقق هذه الإمكانات أم لا.

الذكاء والإبداع: في إحدى الدراسات التي أجريت على الكتاب المبدعين وجد أن العلاقة بين الذكاء والإبداع كانت في حدود 0.40 وفي دراسات أخرى وجد أن الذكاء في مجال معين (كمجال الهندسة المعمارية) يحتاج إلى مهارات مختلفة من الإبداع.

تفيدنا الدراسات التي أجريت في مجال الإبداع والذكاء في استخلاص النتائج التالية:

- إن الأفراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الإبداع ، ينزعون إلى امتلاك مستوى يكون فوق المتوسط من حيث الذكاء.

- إن الأفراد ذوي القدرة المنخفضة من حيث الذكاء ينزعون إلى امتلاك قدرات منخفضة من الإبداع.

- إن الأفراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الذكاء يتباينون على نحو كبير من حيث القدرة على الإبداع. (عبد الحميد العناني حنان ،2008،ص 67).

نستنتج مما سبق أن توجد علاقة إيجابية بين الإبداع والذكاء، وأن الفرد يحتاج إلى مستوى معين من الذكاء لكن ليس من الضروري أن يكون مرتفعا.

3-مكونات الذكاء عند جاردنر:

يرى جاردنر أن هناك مكونات محددة تشكل مهارات الذكاء وهي:

- القدرة على إبداع إنتاج مهم مؤثر أو على ابتكار طرق ووسائل جديدة في طرح المسائل وحلها.

- القدرة على القيام بحل المسائل ومواجهة المواقف مع الاهتمام بالكيف وليس بالكم أي بإمعان النظر وتفحص الطريقة المتبعة في حل المسائل.

- القدرة على ابتكار مسائل ومواقف جديدة تضيف شيئا جديدا أو معلومات جديدة.

(غزاوي شحرور أحلام ،2015 ،ص37).

4- نظريات الذكاء:

كما توجد عدة تعريفات للذكاء ،توجد أيضا عدد من النظريات نذكر من بين هذه النظريات ما يلي:

4-1- نظرية سبيرمان:

تعتبر نظرية عالم النفس البريطاني تشارلز سبيرمان(1863-1945) أول نظرية تؤسس على التحليل الإحصائي وخطوة رائدة في استخدام طريقة التحليل العاملي للكشف عن القدرات العقلية المختلفة،افترض سبيرمان أن الأنواع المختلفة من السلوك التي نصفها بالذكاء يكمن وراءها عامل

واحد هو الذكاء العام ،والذي يطلق عليه G كما افترض أن كل الأفراد يمتلكون هذا العامل العام للذكاء ،والذي يوجد بنسب متفاوتة لدى مختلف الأفراد ويوجد بقدر كبير لدى الأذكياء ،وقد برهن على ذلك بأدلة عديدة من بينها ملاحظته أن الفرد المتفوق في مجال واحد يكشف عن استعداد للتفوق في مجالات أخرى والارتباط الايجابي بين كل اختبارات القدرات العقلية.

الذكاء إذن في رأيه قدرة عقلية عامة واحدة وتتوافر في كل أنواع النشاط العقلي ونقصد النشاط المعرفي والمجرد والمتصل بحل المشكلات وتتطلب هذه الأنشطة القدرة العقلية ذاتها على الرغم من أن ذلك يتم بدرجات متفاوتة فبعض الأنشطة تعتمد أكثر من غيرها على الذكاء، بالإضافة إلى العامل العام للذكاء فهناك عوامل نوعية تشير إلى قدرات خاصة يطلق عليها S كالقدرات اللفظية والبصرية والمكانية والإدراكية والذاكرة وغيرها.

تصور سبيرمان أنه لكي يحقق الفرد نجاحا في أي عمل فلابد أن يحظى بدرجة عالية في كل من العاملين :العام والخاص فالدرجة المتوسطة في كل منها تدل على أن نجاحه سيكون متوسطا وبقياس كل من العامل العام والعوامل النوعية لدى الفرد يمكننا أن نحدد المجال الذي يتوقع أن ينجح فيه في حياته المستقبلية وأوضح سبيرمان أن العامل G ثابت بصرف النظر عن نوع العمل الذي يستخدم فيه فهو فطري تحدد مقداره عوامل الوراثة وهذا لا ينطبق على العوامل الخاصة حيث إنها تتأثر كثيرا بأساليب التربية.

ويشير أحمد عبد الخالق (1991) إلى قوانين سبيرمان للمعرفة حيث اعتقد أنها تحدد المجال كله كان أول قوانينه تدور حول الفهم الذي ينص على أن الشخص لديه قوة أكبر أو أقل لفهم الواقع الخارجي والحالات الدااخلية للوعي وفي لغة أكثر حداثة فربما يعاد صياغة ذلك ليعني أن الشخص لديه القدرة على ترميز المعلومات (أي وضع الرموز لها)ونقلها ،ويتعلق القانون الثاني لسبيرمان باستنتاج العلاقات فعندما يكون لدى الشخص فكرتان أو أكثر يكون لديه مثل إلى ادراك العلاقة بينهما ولقد فحص سبيرمان مجموعة كبيرة من الاختبارات العقلية أمكن تصنيف العلاقات التي تتضمنها إلى عشر فئات هي:

– **العلاقة الذاتية:** وتدل هذه العلاقة على القدرة على إدراك الهوية أو التساوي ومن أمثلتها أسئلة المترادفات أو التعريفات أو التساوي الحسابي.

- **علاقة التشابه:** وتدل على ادراك التشابه والاختلاف بين العناصر ومن أمثلتها أسئلة التصنيف.

- **العلاقة النعتية :** ومن أمثلتها أسئلة القياس التمثيلي التي تدل على الصلة بين الشيئ والصفة الرئيسية له.

- **العلاقة المكانية:** وتدل على إدراك العلاقات بين الأشكال في المكان ومن أمثلتها أسئلة المتاهات والتصور الحركي والإدراك المكاني ولوحات الأشكال.

- **العلاقة الزمنية:** وتدل على القدرة على إدراك التتابع الزمني والمدى الزمني والتوقيت.

- **العلاقة التركيبية:** وتدل على القدرة على تحويل أو تغيير البنية أو الوظيفة أو التأليف بين العناصر في كل متكامل ومن أمثلة ذلك أسئلة تكوين جمل أو فقرات من كلمات منفصلة.

- **العلاقة السببية:** وتدل على القدرة على إدراك العلاقة بين السبب والأثر ومن أمثلتها اختبارات الفهم العام والتفكير العالي.

- **علاقة الإضافة:** وتدل على القدرة على الجمع بين عناصر مختلفة وتقاس باختبارات الجمع الحسابي والعطف اللغوي.

- **العلاقة المنطقية:** وتدل على القدرة على التفكير المنطقي والاستدلالي.

- **العلاقة السيكولوجية:** وتدل على إدراك أفكار ومشاعر الأخرين وهذه العلاقة يمكن أن تقاس باختبارات الادراك الاجتماعي والذكاء الاجتماعي.

ويتعلق القانون الثالث باستنتاج المتعلقات : فعندما يكون لدى الشخص أية فكرة ترتبط بعلاقة ، فيكون لديه قدرة على استحضار العنصر الارتباطي (العلاقي) إلى الذهن.

ويرى سبيرمان أن الفروق بين الناس في الذكاء تبدو في اختلاف قدرتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات ، فكلما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تعقيدا وتجريدا كان مستوى ذكاءه مرتفعا.

4-2- نظرية ثيرستون: قدم ثيرستون Therstone (1887-1955) إسهامات مهمة في مجال علم النفس فترجع إليه النشأة العلمية لنظرية العوامل الطائفية نتيجة للدراسات التي قام بها عام (1931) في

الإتجاهات النفسية والسمات المزاجية للشخصية، استنتج ثيرستون أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبع قدرات عقلية أولية ، ووجد كذلك أن هذه القدرات الأولية مستقلة بعضها عن بعض استقلالا نسبيا ،وأن هذه القدرات متضافرة تؤثر في أي عمل أو إنتاج عقلي ،أي أن الذكاء العام مركب يتألف من قدرات أولية وضع لها اختبار باسم القدرات العقلية الأولية وفيما يلي بيان بهذه القدرات.

- **القدرة على فهم معاني الكلمات:** وهي فهم الأفكار ومعنى الكلمات.

- **الطلاقة اللفظية:** وتتمثل في القدرة على تذكر المعلومات.

- **القدرة المكانية:** وتعتمد على القدرة على التصور البصري للأشكال.

- **القدرة على الاستدلال:** وهي القدرة على فهم المبادئ أو المفاهيم الضرورية لحل المشكلات.

- **القدرة العددية:** وهي تعتمد على السرعة والدقة في الحساب.

- **السرعة الإدراكية:** وهي القدرة على سرعة التميز بين المتشابهات والاختلافات الدقيقة بين أشكال الأشياء.

- **القدرة على التذكر:** وهي القدرة على الاسترجاع وتذكر الكلمات والأعداد والحروف.

وقد أجرى ثرستون دراسة على عينة من الأطفال عام (1931) للتأكد من أن العوامل التي توصل إليها موجودة أيضا عند الأطفال إلا أنه لاحظ أن العوامل التي استخلصها عن عينة التلاميذ الصغار أقل استقلالا عن العوامل التي استخرجت من عينة الطلاب الجامعيين التي أجراها عام 1938 لذلك قام بإجراء تحليل عاملي من الرتبة الثانية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين العوامل الأولية ثم تحليلها ، فتوصل إلى عامل عام مشترك فيه هذه القدرات العقلية الأولية يمكن تسميته بعامل قدرة القدرات أو الذكاء.

4-3- نظرية ثورندايك: يرى ثورندايك (1874-1949)أن كل أداء عقلي هو عنصر منفصل ومستقل إلى حد ما عن بقية العناصر الأخرى ، ولكنه قد يشترك مع كثير من العناصر الأخرى في بعض المظاهر ويقترح تصنيفا ثلاثيا للذكاء كما يلي:

- **الذكاء المجرد:** وهو القدرة على فهم الألفاظ والمعاني والرموز والأرقام والمعادلات والرسوم البيانية .

- **الذكاء الميكانيكي:** وهو القدرة العملية الأدائية على معالجة الأشياء الحسية كما تبدو في المهارات اليدوية الميكانيكية .

- **الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على إدراك الأشخاص ،والاستبصار الاجتماعي والوعي بالذات.

ويشير إبراهيم وجيه (1979) إلى أنه بالرغم من أن ثورندايك كان يرى أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء مستقلة عن بعضها نتيجة اعتقاده بأن القدرات التي تتضمنها منفصلة ، إلا أن معاملات الارتباط بين نتائج الاختبارات التي تقيس بعض هذه النواحي كانت موجبة ،أي أن هناك علاقة بينها وأنها ليست مستقلة تماما وجعل ثورندايك يغير موقفه ويعود في كتابه "قياس الذكاء" عام (1947) للبحث عن عامل تقوم عليه القدرات العقلية المختلفة، ومعظم الاختبارات المؤلفة من النوع الأول ،على حين أغفل النوعان الأخيران ، ولتطبيق أفكاره وضع اختباره الشهير CAVD والمنشور عام (1926) والذي يقيس الذكاء المجرد.

4-4- نظرية جيلفورد: تعد نظرية جيلفورد إمتدادا لنظرية ثيرستون ،حيث إنه أخذ العوامل التي توصل إليها ثيرستون و أجرى عليها العديد من الدراسات أدت إلى التوصل إلى نموذج جديد له ثلاثة أبعاد أطلق عليه "بنية العقل"،ويقوم هذا النموذج على تحليل الأبعاد الأساسية لاي قدرة عقلية إلى ثلاثة أبعاد هي: العملية العقلية ، المضمون ،الناتج.

وكما يشير أنور رياض (1996) فإن مجموع العوامل أو القدرات العقلية التي تكون بنية العقل طبقا لهذه النظرية تساوي خمسة عمليات في خمسة محتويات في ستة نواتج تساوي 150 عاملا أو قدرة عقلية ،وبالطبع فإنه افترض هذا البناء وتعرف على العديد من هذه العوامل من خلال تطبيق العديد من الإختبارات العقلية التي صممها وزملاءه طوال أكثر من ثلاثة عقود متتالية ،وإستخدم التحليل العاملي للوصول إلى هذه العوامل ،وعاش جيلفود طوال حياته ينفي وجود ما يسمى بالعامل على الرغم من وجود أدلة إمبريقية قوية تؤكد وجود ارتباطات دالة بين العديد من هذه القدرات الأمر الذي يؤكد وجود عوامل من درجات عليا أكثر تعقيدا من هذا التبسيط الذي أصر عليه جيلفورد ،وإن كان في أوائل الثمانينات وقبل وفاته إضطر هو الأخر إلى الاعتراف بوجود مثل هذه العوامل.

(أحمد النيال مايسة و دويدار عبد الفتاح ،2008،ص ص 109-114).

4-5- نظرية جون بياجيه: أكد بياجيه على أن الذكاء ينبغي أن يعالج في ضوء ثنائية معينة ، فله طبيعة و منطقية في أن واحد ، فمخ الإنسان هو مصدر للنشاط العقلي جزء حي من كائن حي وهو يشترك مع الأعضاء الأخرى في خصائصها العامة على الرغم من أن لكل منها تنظيما يختلف عن غيره من الأعضاء ،ومما يميز نظرية بياجيه تأكيدها على الاعتماد المتبادل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها ، وأن الكائن الحي والبيئة هما في حالة تفاعل مستمر فضلا عن وجود حالة توازن بينهما . (حسن أحمد الداهري صالح ،2005،ص 414).

ثانيا-الذكاءات المتعددة

1. نشأة نظرية الذكاءات المتعددة:

في عام 1979 طلبت مؤسسة (Van Leer) من جامعة(Harvard) القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية المهتمة بالإمكانات الذهنية للإنسان وإبراز مدى تحقيق هذه الإمكانات واستغلالها ، وفي هذا الإطار بدأ فريق من العاملين المختصين بالجامعة أبحاثهم التي استغرقت حوالي ربع قرن من الزمن ، تم خلالها تضافر جهود العديد من الباحثين ذوي اختصاصات متنوعة ، بهدف استطلاع وكشف مدى تحقيق هذه الإمكانات على أرض الواقع . ولقد تمّ بالفعل البحث في عدة مجالات معرفية ــ بتمويل من المؤسسة المذكورة ــ شملت مجال التاريخ الإنساني والفلسفي والعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ، كما نُظِّم لهذا الغرض عدة لقاءات علمية على المستوى الدوري ، تناولت قضايا تتعلق بمفهوم النمو في مختلف الثقافات البشرية، أما الباحثون الذين ساهموا في هذه الدراسة الهامة ، فإنهم ينتمون إلى تخصصات علمية متنوعة ، فهناك أولاً رئيس فريق مشروع البحث وهو (Gerald , S. L.) وهو مُربٍ وعالم نفس ، ثم هناك (Gardner , H.) وهو أستاذ لعلم النفس التربوي مهتم بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسببت في إحداث تلف بالدماغ ، وهناك أيضاً فيلسوف اشتغل في مجال فلسفة التربية وفلسفة العلوم ، وهو (Israel Schaeffer) ، ثم هناك (Robert Lavine) المختص في علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية والمعروف بأبحاثه في الصحراء الإفريقية والمكسيك حول الأسرة وطبيعية المساعدة المقدمة للأطفال فيها ، ونجد ضمن الفريق العلمي كذلك العالمة الاجتماعية (Merry White) المختصة في التربية بالمجتمع الياباني ودراسة الأدوار التربوية للأفراد في العالم الثالث . إن نظرة سريعة إلى الإختصاصات العلمية لأفراد هذا الفريق الذي تصدى لدراسة إمكانات الذهن البشري ، تبين بوضوح

اختلاف تخصصاتهم وتوسعها وعمقها ، الشيء الذي يعكس طموح المشروع ، كذلك دور كل واحد منهم في إنجاح مشروع البحث والوصول إلى اكتشاف نظرية الذكاءات المتعددة.

(أوزي أحمد ،2002؛ ص78)

وفي العام (1983) نشر Gardner كتابه الشهير" أطر العقل " وعرض فيه نظريته الخاصة بالذكاء المتعدد مستنداً إلى نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بإصابات الدماغ والدراسات الثقافية الخاصة بالعباقرة والمعتوهين ، وأوضح (Gardner) في نظريته أن كل فرد يمتلك سبعة أنواع من الذكاء مستقلة نسبياً ــ تاركا الباب مفتوحا للزيادة ــ أضاف إليها في العام 1997 الذكاء الثامن (الطبيعي) ، ثم الذكاء التاسع (الوجودي) في العام 1999 ، وهذه الذكاءات بمثابة مجموعة من القدرات المستقلة الواحدة عن الأخرى , والتي يمتلكها الأشخاص في مجالات كثيرة . وقدم "Gardner" تعريفا للذكاء ــ كما ذُكِرَ آنفاً ــ على أنه : القدرة على حل المشكلات، وإبداع النتاجات ذات القيمة , في واحدة أو أكثر من الثقافات ,Gardner & Hatch(1989) ، وقد عرض "Gardner" في كتابه المعروف : أطر العقل (Frames of Mind) نظرية جديدة تختلف كليا عن النظريات التقليدية ، فنظريته ذات معايير أكثر تحديدا من الاختبارات التقليدية التي تتعلق بالمفهوم اللفظي والرياضي ، وهو يقول أنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية محددة ثابتة يمكن قياسها ؛ وبناء على ذلك يمكن زيادة الذكاء وتنميته بالتدريب والتعلم ــ بل أكثر من ذلك أوضح أن الذكاء متعدد وعلى أنواع مختلفة وأن كل نوع مستقل عن الأنواع الأخرى ويمكنه أن ينمو ويزيد بمعزل عن الأنواع الأخرى ؛ وذلك عن طريق الممارسة والتدريب الجيدين "" Gardner(1991) ، وهو ما أكده "Baker" & "Seghers"" بقولهما أن نظرية Gardner للذكاءات المتعددة ساعدت على تصحيح بعض المفاهيم الدارجة عن الذكاء مثل : أن الذكاء ثابت ، وأنه نوع واحد فقط ؛ ولهذا أصبح لتصنيف "Gardner" أكبر الأثر على طريقة التفكير في عملية التعلم والتعليم ، وكذلك على الاختبارات وحتى على طبيعة الأفكار نفسها Seghers &Baker (2004) . ويرى "Gardner" أن هناك معايير محددة تشكل مهارات الذكاء تشمل :

ــ القدرة على القيام بحل المشكلات ومواجهة المواقف مع الإهتمام بالكيف وليس بالكم .

ــ القدرة على ابتكار مشكلات أو مواقف جديدة تضيف شيئا جديدا أو معلومات جديدة .

. القدرة على إبداع إنتاج مهم ومؤثر ، أو على ابتكار طرق ووسائل جديدة في طرح المشكلات وحلها. (Lazear.p20, 1991)

2- مفاهيم نظرية الذكاءات المتعددة:

عرفها جاردنر على أنه: "طاقة بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات والتي يمكن ان تنشط في موقف ثقافي لحل المشكلات او تكوين منتجات ذات قيمة في ثقافة ما". (نوفل، 2010، ص22)

تشير نظرية الذكاءات المتعددة بمعناها الواسع إلى الطريقة الجامعة لفهم الذكاءات حيث أشار العلم الحديث في علم المعرفة وعلم النفس التربوي وعلم الأعصاب إلى أن كل مستوى ذكاء للفرد يتكون فعلياً من عدة قدرات مستقلة يمكنها أن تعمل بشكل فردي أو تعمل مع بعضها بانسجام.

(Carvin, 2001,p 156)

وقد بدأ جاردنر بتقديم نظرية الذكاءات المتعددة بعدما تساءل كثيرا عن مدى دقة تحديد ذكاء فرد ما عن طريق إقصاءه عن بيئته الطبيعية والطلب منه أن يؤدي مهمات مستقلة لم يقم بآدائها من قبل وربما لم يختار أن يقوم بمهارة أخرى، لقد برز هذا التساؤل عندما قارن جاردنر نتائج اختبارات الذكاء مع نجاح الأفراد خارج البيئة التعليمية. (Armstrong, 2000, p122)

ولقد ركزت مختلف المدارس والبيئات التعليمية جُل إهتمامها على أنواع الذكاءات المتعددة والتي لها العلاقة المباشرة مع العلوم والمعارف التي يتلقاها المتعلمون وقد ركزت هذه المؤسسات التعليمية على الأفراد من ذوي المواهب المختلفة مثل الفن والمسرح والموسيقى، والبيئة والتصميم والرقص ،والإبداع وغيرها. (سهيل، 2010، ص108)

3-الأسس المعرفية الرئيسية لنظرية الذكاءات المتعددة حسب أرمسترونج2003:

لخصها فيما يلي:

- كل فرد يمتلك سبعة ذكاءات حاليا أصبحت ثمانية ولكن الأفراد يختلفون في نسبة وجود كل ذكاء لديهم "كعمر الخيام "الذي اشتهر بعلوم متعددة مثل الجبر والفلك والطب والأدب وحتى في المسائل الدينية وقد كان من العلماء الذين يأتيهم طلاب العلم من مختلف أرجاء العالم والعالم "ليوناردو دافنتشي" في العصر الحديث صاحب اللوحة المشهورة الموناليزا والذي وضع أسس بعض العلوم وبرع في فنون الرسم والنحت .

- معظم الناس يستطيعون تطوير كل ذكاء من هذه الذكاءات إلى مستوى ملائم من الكفاءة في حالة وجود الدعم الملائم من المحيطين ومن البيئة والثقافة التي يعيشون بها لأن وجود الاستعداد الوراثي وحده لا يكفي ما لم يتم تنميته من قبل البيئة المحيطة.

– تعمل الذكاءات بشكل جماعي تعاوني وبطرق متعددة ومعقدة فأداء أي مهمة ولو كانت بسيطة يتطلب تعاون أكثر من ذكاء لإنجازها الأمر يؤكد الاستقلالية النسبية لهذه الذكاءات.

– هنالك العديد من الوسائل والإستراتيجيات ليكون الفرد ذكيا ضمن أي نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

وبذلك تفترض النظرية أن جميع الأفراد لديهم على الأقل ثمانية ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة وهذا يعتمد على البروفايلات الشخصية أو الصفحة النفسية لهم حيث أكد جاردنر على أن الأفراد يختلفون في بروفايلات الذكاء الخاصة بهم بسبب الوراثة والظروف البيئية فلا يوجد شخصان لديهما نفس الذكاءات حتى ولو كانا توأمين وقد تم

تطوير نظرية الذكاءات المتعددة لتسمح لكل الأفراد أن يساهموا في المجتمع من خلال نقاط قوتهم الخاصة بهم، وجاءت نظرية جاردنر متفقة مع نظرية ثيرستون من حيث أن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة أو الذكاءات المتعددة تقوم بعملها بشكل مستقل نسبيا عن بعضها البعض وهي تشبه نظرية ستيرنبرج في أن كلا النظريتين تؤكدان على أن القدرات العملية تتجلى في الحياة الواقعية إلا أن النظريتين تختلفان في مجالات أساسية وهي أن ستيرنبرج قد وضع اختبارات عقلية لقياس المظاهر المختلفة للذكاء بينما مال جاردنر بالمقابل على الاعتماد على أسلوب تاريخ الحالة الذي يكشف تطور ذكاء معين لدى الفرد. (لعنيزات صباح ،2009،ص ص 30–31).

4– معايير الذكاءات المتعددة :

طور جاردنر مجموعة من المعايير التي يجب توفرها في أي قدرة لنتمكن من القول أنها نوع من أنواع الذكاء الإنساني ، وقد استقى جاردنر هذه المعايير من مصادر متنوعة مثل علم النفس ، وملاحظة الأشخاص غير العاديين ،وعلم الأنتروبولوجيا ومن الدراسات الثقافية والعلوم البيولوجية ، فوضع جاردنر ثمانية معايير لتتويج ما لدى الفرد من قدرات ذهنية إلى ذكاءات فإذا عبرت القدرات هذه البوابات الثماني توجت ذكاءات ، وفيما يلي سنوضح هذه المعايير ونذكر من بينها:

– **إمكان عزل نوع الذكاء في حال الإصابة المخية أو تحديده:** حيث يبدوا أن أي ملكة إنسانية محددة تكون مستقلة نسبيا عن غيرها من الملكات بقدر ما يمكن تدميرها أو المحافظة عليها وحدها نتيجة

لتلف دماغي، فإذا تأذى جزء من دماغ شخص ما قد تضعف قدرته على التبصر وقد لا يستطيع استخدام يده اليسرى إذا أصيب جزء آخر من الدماغ.

- **ظاهرة المتخلفين العارفين والعباقرة الصغار وغير ذلك من الظواهر الاستثنائية:** حيث يقترح جاردنر أننا نستطيع أن نرى عند بعض الناس ذكاءات مفردة ، تعمل عند مستويات عالية، بينما الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض كما هو الأمر لدى الأطفال ذوي المواهب المفردة ،أو نرى فردا موهوبا على نحو مبكر جدا في مجال ما كما هو الأمر لدى الموهوبين الصغار ، ويبدو أن هذه الظاهرة موجودة لدى كل الذكاءات.

- **إمكان تحديد عملية أو مجموعة من العمليات الأساسية المرتبطة بالجهاز العصبي التي تستخدم في ممارسة الذكاء:** كل نوع من أنواع الذكاء يجب أن يكون لديه مجموعة من العمليات الأساسية أو الميكانيزمات العصبية التي تخدم في دفع الأنشطة المتنوعة المرتبطة بذلك الذكاء.

- **وجود تاريخ نمائي مميز مع مجموعة يمكن تحديدها من الأداءات الهادفة:**لا بد أن يكون للذكاء تاريخ نمائي محدد يجتازه الأفراد العاديون والموهوبون في مسيرة تطورهم كونهم كائنات حية، ومن ثم يغدو ضروريا التركيز على الأدوار أو المواقف التي إحتل فيها الذكاء مكانة رمزية يضاف إلى ذلك أنه ينبغي أن تثبت إمكانية معرفة مستويات متباينة من الخبرة في مسيرة تطور ذكاء ما ، بدءا من البدايات العامة التي يمر بها كل مستجد وانتهاء بمستويات عالية جدا من الكفاية لا تظهر إلا عند أفراد يتمتعون بموهبة استثنائية أو يمارسون أنماطا خاصة من التدريب.

- **تاريخ تطوري قابل للتصديق :**يدعم كل نوع من أنواع الذكاء وجود ذكاء ما يصبح أكثر مصداقية بقدر ما يستطيع المرء تحديد سوابقه التطورية ، من ذلك قدرات مشتركة مع كائنات حية أخرى مثل غناء الطيور أو تنظيم الأوليات الاجتماعية ويؤكد جاردنر أن جذور الذكاءات البشرية تعود إلى ملايين السنين في تاريخ الأنواع الأخرى ،وأنها استمرار لذكاءات الأنواع الأخرى التي وجدت قبل الإنسان ،إن اقتران النمو السريع بما قبل التاريخ الإنساني والتحولات الوراثية التي يمكن أن تكون قد أسبغت منافع خاصة على مجتمعات معينة ، وكذلك الدروب التطورية التي لم تزدهر كلها بذور لدراسة الذكاءات المتعددة.

- **دعم من مكتشفات القياس النفسي:** بمقدار المهمات التي تقيس ذكاء ما على نحو مقصود ارتباطا عاليا ببعضها وارتباطا أدنى بتلك التي تقيس على نحو مقصود ذكاءات أخرى فإذن مصداقية النظرية تزداد.

- **توافر أدلة من نتائج البحث في علم النفس التجريبي:** حيث يستطيع علماء النفس التجريبيون أن يحددوا مهام المجالات المختلفة للسلوك الإنساني ، وعلى هذا فإن الذكاء الحقيقي يمكن تحديده بالمهام المحددة التي يمكن أن يجري تنفيذها ومراقبتها وقياسها.

- **القابلية للترميز في نظام رمزي:** حيث تشكل قدرة الإنسان على استخدام الرموز وفقا لجاردنر أحد أفضل المؤشرات على السلوك الذكي وهي أحد أهم العوامل التي تميز الإنسان من معظم الأنواع الأخرى ويلاحظ جاردنر أن كل ذكاء من الذكاءات في نظريته يفي بمحك قدرته على أن يرمز، وأن كل ذكاء في الحقيقة له أنساقه الرمزية الفريدة فنسق الرموز في الذكاء اللغوي هو اللغة على حين تشكل النغمات الموسيقية نسق الرموز في الذكاء الموسيقي.

ومع هذه المعايير التي حددها جاردنر فهو يشير إلى أنه لا يجري ضم ذكاء ما لمجرد أنه يبدي واحدا أو إثنين من تلك المعايير ولا يجري استبعاد ذكاء مرشح لمجرد أنه يخفق في التأهيل في أي منهما ولكن المهم بالأحرى هي انتخاب عينة واسعة قدر الإمكان من بين المعايير المتنوعة وإدراج المرشحين الذين يكونون أفضل من غيرهم في مراتب الذكاءات المختارة.

(غزاوي شحرور أحلام ،2015،ص ص 37-38

5. أنواع الذكاء المتعدد:

في أوائل الثمانينات من القرن الماضي قام "Howard Gardner" بإعادة النظر جذريا فيما يتعلق بالذكاء وآثاره على التعلم والتعليم ، وقدم نظرية جديدة تقوم على أساس تميز الفرد عن غيره ، وأن كل إنسان يتميز بذكاء خاص به وحده ، وأطلق على هذه النظرية " الذكاءات المتعددة " Multi Intelligences" ، وكان لهذه النظرية الأثر الأكبر على عملية التعلم والتعليم حيث غيرت مفاهيم كثيرة كانت تعتبر من المسلمات في التراث السيكولوجي .

شملت نظرية "Gardner" أنواع الذكاءات التالية :

1 ــ **الذكاء اللغوي** : وهو يتعلق باللغة المكتوبة والمحكية .

2 ــ **الذكاء المنطقي – الرياضي:** وهو يتعلق بالأرقام والمنطق.

3 ــ **الذكاء المكاني** : وهو يتعلق بالصور والخيالات.

4 ــ **الذكاء الجسدي – الحركي** : وهو يتعلق بحركة وإحساس الجسم واليدين.

5 ــ **الذكاء الموسيقي** : وهو يتعلق بالأنغام والألحان والآلات الموسيقية .

6 ــ **الذكاء الاجتماعي** : وهو يتعلق بالعلاقات مع الآخرين .

7 ــ **الذكاء الشخصي** : وهو يتعلق بوعي الإنسان بذاته .

8 ــ **الذكاء الطبيعي** : وهو يتعلق بالطبيعة بما فيها من تنوعات واختلافات.

وفيما يلي توضيح لمفهوم تلك الذكاءات ، والنشاطات المتعلقة بكل ذكاء ، وسمات الأشخاص الذين يتمتعون بتلك الذكاءات ، كذلك علاقة كل ذكاء بتدريس الرياضيات. كما ورد في دراسات : ليانا جابر (2000) ؛ أحمد هيبي ، (2005) Gardner,1983 Armstrong(1994)؛ Lazear,(1992).

5-1-- الذكاء اللغوي :

ويعني القدرة على التعبير اللغوي واستعمال الكلمات، وهذه القدرة يمتلكها بعض الأفراد أكثر من غيرهم ، فالخطباء ورؤساء القوم يمتلكون هذا النوع من الذكاء ويطورونه بالمران وربما استغلوه في الوصول إلى عقول الناس ، وفي مسرحية "يوليوس قيصر" لشكسبير يَظهر لنا بوضوح كيف يكسب "بروتوس" الرأي العام لجانبه معتمدا على قوة خطابه والأمثلة في التاريخ العربي كثيرة ، فالحجاج بن يوسف الثقفي ــ وهو معلم أولاد سابق لم يكن يمتاز بحنكته العسكرية أكثر مما يمتاز بقوة بلاغته وتعبيره وخطبته في أهل العراق معروفة وكتب التراث تمتلئ بالكثير من المَرويات عن أصحاب هذا الذكاء ، ومما يُروى في ذلك أن أحد الأمراء كان يصلي خلف إمام يطيل في القراءة، فنهره الأمير أمام الناس وقال له : لا تقرأ في الركعة الواحدة إلا بآية واحدة فصلى بهم المغرب ، وبعد أن قرأ

الفاتحة قرأ قوله تعالى : "وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا" .(67) وبعد أن قرأ الفاتحة في الركعة الثانية قرأ قوله تعالى:" رَبَّنَا آتِهِمْ ضِعْفَيْنِ مِنَ الْعَذَابِ وَالْعَنْهُمْ لَعْنًا كَبِيرًا ".(68) فقال له الأمير يا هذا: طوِّل ما شئت ، واقرأ ما شئت , غير هاتين الآيتين !!

وبفضل الطبيب الفرنسي Broca"" عام (1881) أُكتشِفَت العلاقة الوثيقة بين اللغة والعقل ذلك أنه لو أصيبت منطقة في المخ تدعى " منطقة بروكا " بأي ضرر مادي فإن هذا سيؤثر على قدرة الشخص على الكلام وعلى الرغم من أن المصاب يظل يفهم معنى الكلمات التي يستعملها , إلا أنه يصبح عاجزا عن التركيب القاعدي للجملة. (عبد الستار إبراهيم ، 1985؛ ص75)

وقد لاحظ "Gardner" أن الأطفال الصغار والصم يطوِّرون لغتهم الخاصة بهم ، عندما لا يملكون خياراً آخر للغة عامة يستعملونها. والقدرة على فهم اللغة وبنائها قد تختلف من شخص إلى آخر، ولكن اللغة كسمة معرفية هي ظاهرة عالمية.

وبشكل عام يتعلق هذا النوع من الذكاء بالكلمات واللغة المكتوبة والمحكية ، وفي موضوع الرياضيات فإن هذا النوع من الذكاء يُعنى باستعمال اللغة ، فالأشخاص الذين يتميزون بهذا النوع من الذكاء ، تكون لديهم حساسية عالية لمعاني الكلمات ، ولديهم قدرة على التواصل بفاعلية ، وغالباً ما يرتاحون لاستعمال اللغة بشكلها الشفهي والكتابي ، ولزيادة هذا النوع من الذكاء يجب تشجيع العمل في مجموعات لتشجيع التواصل في الأفكار الرياضية ، وحث الطلاب على التعبير عن إجاباتهم بأشكال لغوية ورمزية .

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : رواية القصص ــ مكتبة المدرسة ،المرح والنكت الأسئلة ، المهام التقويمية ، المحاضرات ،الشرح المكتوب أو الشفهي ، قراءة مسائل لفظية ، كتابة قصص رياضية ، السماع للشرح ــ،التحدث عن الإستراتيجيات المختلفة للحل ،الكتاب المدرسي ، الأشرطة السمعية... الخ
وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

يميل إلى الاستماع للحديث، يحب التحدث، يحب الكتابة (يكتب مذكرات مثلاً) يبحث عن معنى المفردات الجديدة باستخدام المعجم والقاموس ، يستطيع عرض كتاب قرأه بالتحدث عنه أو مناقشة ما ورد فيه ، يحب المطالعة، يقرأ الشعر ، يتحدث بالفصحى لا يجد صعوبة في تعلم لغة أخرى غير لغته.

5-2- الذكاء المنطقي الرياضي:

والنوع الثاني هو الذكاء المنطقي الرياضي ، وهو أكثر ما نقر به جميعا على أنه النموذج الأصلي للذكاء، وهو ما يُمكِّن الأشخاص من التفكير الصحيح ، باستعمال أدوات التفكير المعروفة , كالاستنتاج والتعميم ، وغيرها من العمليات المنطقية . وهذه القدرة الرياضية لا تحتاج إلى التعبير اللفظي عادة ، ذلك أن المرء يستطيع أن يعالج مسألة رياضية ما في عقله دون التعبير عن ذلك لغويا ، ثم أن الأشخاص الذين يمتلكون قدرة رياضية عالية يستطيعون معالجة معظم المسائل التي يعتمد حلها على قوة المنطق.

وبشكل عام يتركز هذا النوع من الذكاء في مجالات استخدام التفكير الاستنتاجي والاستقرائي للأعداد والأنماط المجردة ، ويُدعى هذا النمط أحياناً بالتفكير العلمي .

أما في موضوع الرياضيات بشكل خاص فإن الطالب الذي يكون لديه ميل قوي لهذا النوع من الذكاء يتصف : بحبه لحل المشكلات ــواستعمال الأنماط والتفسير والتجريد الرمزي . ويمكن أن تصنف الرياضيات في صنفين نظري وتطبيقي ، وهذا النوع من الذكاء يتلاءم مع الجانب النظري من حيث : بناء النظريات وفحصها بالمنطق المجرد ويتلاءم مع الجانب التطبيقي من حيث : التشجيع على حل المشكلات في العالم الحقيقي ويمكن تشجيع الطلاب على تنمية هذا النوع من الذكاء بإعطائهم الفرصة لممارسة فعاليات ومشاريع ذات معنى لديهم ، والتي تظهر قوة وفاعلية الرياضيات .

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : ارتباطات مع مفاهيم سابقة ، طرق استقصائية متنوعة صياغة أو حل :(مسائل ذهنية صعبة ، مشكلات ،ألعاب منطقية، ألغاز رياضية معادلات ، خوارزميات) ، تفسير التفكير ، استخدام الآلة الحاسبة ، مواد مساعدة ،... الخ .

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

يحب عد الأشياء من حوله ، يحب تصنيف الأشياء من حوله و الربط بينها بعلاقة (أقل / أكثر) أو (أكبر / أصغر) أو (أطول / أقصر) ، يهتم بحجم الكواكب و النجوم و بُعْدَها عن الأرض و المسافة بينها و حركتها ــ يحب الأشياء ذات الشكل الطبيعي أو الأشياء ذات الشكل الهندسي ، يحب الرسم بالقلم فقط أو الرسم باستخدام أداة أخرى ــ يحب الصور الفوتوغرافية والرسم التخطيطي ،

يحب الألعاب والألغاز التي تتطلب استدلالاً منطقياً مثل : إذا كان أ > ب ، أ < جـ فأيهما أكبر أ أم ب أم جـ ؟ يحب قواعد اللغـــات ، يحب التعبير عن العلاقة بين الظواهر بواسطة الخطوط البيانية .

5-3- الذكاء الفراغي (الفضائي) :

وهو القدرة على تصور الأشكال والأشياء في الفراغ ، ونحن نستعين بهذه المهارة كلما رغبنا في صنع تمثال أو استكشاف نجم في الفضاء ، وترتبط هذه القدرة بما يسمى إدراك التواجد في المكان ، وبعض الناس تختلط عليهم الأمكنة ــ عند السفر مثلا ــ ولا يعرفون المكان الذي يتواجدون فيه ، في حين يستطيع آخرون العودة إلى المكان الذي كانوا فيه قبل سنوات ، بينما لا يستطيع غيرهم أن يحدد الجهات الأربع حتى في مكان سكنه ، وقد دلت الدراسات على ارتباط هذا النوع من الذكاء بمنطقة تقع في النصف الأيمن من المخ بحيث لو تضررت هذه المنطقة لسبب ما، لفَقَد الإنسان القدرة على تمييز الأمكنة حتى المعروفة لديه سابقا ، أو التعرف على أقرب الأشخاص إليه ، ومن المهم أن نميز بين الذكاء الفراغي وبين ملكة الرؤية بالعين ، وعادة ما يخلط الناس بين الإثنين ، ما داموا يعتمدون في تمييزهم للأجسام وإدراكها على حاسة النظر ، فالأعمى يستطيع أن يدرك الأشياء بأن يتحسسها دون أن يراها ، وهو ما يؤكد استقلال الذكاء الفراغي عن حاسة البصر ، وتشكيله جزء من الذكاء البشري عموما.

وبشكل عام يعتمد هذا النوع على الحس البصري والقدرة على التصور، ويتضمن القدرة على توليد صور ذهنية ، والطلاب الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء عادةً ما يدركون العالم المرئي بدقة ، وهم ماهرون في التخيل وتكوين الصور الذهنية بغياب المؤثرات المادية ، ويتصورون الأشياء في أكثر من بعد . وفي الرياضيات فإن الأشخاص الذين يتميزون بهذا النوع من الذكاء لديهم القدرة على فهم عالم المادة بدون جهد كبير، أيضا الطلاب الذين يتمتعون بذكاء فراغي يحبون مادة الرياضيات ، وهي أقل تهديداً لهم عن غيرهم ، وهم غالباً ما يكونون طلابا أفضل . ويمكن تشجيع هذا النوع من الذكاء من خلال نشاطات ومشاريع ونماذج بصرية .

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : إرشادات وتلميحات مرئية مثل (الألوان الدوائر الصناديق ، الأسهم) ،التخيل الموجه ، منظمات بيانية graphic organizers ــ خرائط مفاهيمية ــ تزيين البطاقات (flash cards) ، الرسم البياني ، تكوين صور أو تمثيلات أخرى ، مشاهدة الرسوم

التوضيحية ،الحاسب الآلي ، الرسوم البيانية ، الخرائط ، بطاقات اللعب ، الوسائل المعينة مثل (الدومينو ، لوحات النشرات ،... الخ .

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية:

يحب الكتب ذات الصور الكثيرة ، يحب الرسم ، الألوان تلفت انتباهه ، يُمَيِّز الأشكال بسرعة و بدقة ، يُنْشِئ تشكيلات مختلفة بترتيب الأشكال والألوان ، يصف الواقع مع إضافات من خياله ، يُحَدِّد مكانه بسهولة في مكان جديد (أي يستخدم الإتجاهات الأربعة).

5-4- الذكاء الجسدي:

وهو ما يسميه "Gardner" بالذكاء الجسدي ــ الحركي ، هو أكثر أنواع الذكاء السبعة المختلف حولها ، إنه القدرة على التحكم بنشاط الجسم وحركاته بشكل بديع ، وهو مهارة لا شك يمتلكها الرياضيون والراقصون وعارضي الأزياء ، وغيرهم من المتأنقين بأجسامهم والمعتزين بها ، ولكل فرد نصيب من هذه المهارة ، والشخص السليم يمتلك القدرة على التحكم بجسمه وبرشاقته وتوازنه وتناسقه ، والتمرين المتواصل قد يزيد من هذه القدرات جميعا ، ولكن منها ما يظهر عند بعض الأفراد حتى قبل أن يبدأ التمرين (كلاعبي كرة القدم المتفوقون مثلا) ، كما تظهر براعة بعض الأفراد في الحساب قبل أن يتعلموا الحساب ، كما أن علاقة هذه المهارة بالمخ واضحة أيضا ، وبما أن كل نصف من المخ يسيطر على حركات نصف الجسم المقابل له ، فإذا أصاب ضررا أحد نصفي المخ فقد يؤدي ذلك إلى عجز تام للمرء عن القيام بحركات إرادية في النصف المقابل له . والإقرار بهذه المهارة كنوع من الذكاء يضطرنا إلى الإقرار بأن لاعب كرة القدم الجيد هو شخص ذكي ؛ كذلك الراقصة التي تُعجب الجمهور !! امرأة ذكية !؟ وهو ما يعارضه بعض العلماء المخالفين لــ "Gardner" . ويتعلق الذكاء الجسمي أيضا بحركة الجسد ومدى التحكم بالجسم ، كذلك توظيف أقسام الدماغ المسئولة عن الحركة فالطلاب الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء ، يستعملون أجسامهم بكثرة ، وبطرق مختلفة للتعبير عن آرائهم ، فمن الممكن أن يستعملوا أصابعهم في تتبع الحقائق المكتوبة ، أو الإشارة لها وغير ذلك من الحركات الجسدية لتمثيل حقائق مختلفة .

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : وسائل مُعِينة ، نماذج أطفال فرادى أو جماعات يقومون بحركات متسلسلة ، استكشاف نماذج حسية ، استخدام الدراما والمسرح المدرسي ــ التصفيق ، الرقص التعليمي ، الوثب ، استخدام مواد محسوسة ، إيماءات ، تمثيل مسرَحي للمواقف، أمثلة عملية،... الخ .

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

يحب الخروج من المنزل إلى الطبيعـــة ، يجلس طويلاً ، يمارس الرياضـــة ، يتعلم الحركات الرياضية بسهولة (مثل التمارين السويدية) ، يحب التعلم باستخدام وسيلة

يتحرك عندما يفكر أو يتحرك حتى يفكر ، يتعلم بالنظر إلى الأشياء ويحتاج إلى لمس الأشياء ، ينام أكثر من 8 ساعات في اليوم ، لا يمنعه المطر أو البرد أو حرارة الجو من

الخروج من المنزل ، يتقن قيادة الدراجة العادية ، يرغب بتعلم قيادة السيارة .

5-5- الذكاء الإيقاعي الموسيقي :

بعض الناس موسيقيين أكثر من غيرهم ، وحب الموسيقى والإحساس بالإيقاع والتفاعل معه يظهر عند هؤلاء "الموسيقيين" , سواء تعلموا الموسيقى أو لم يتعلموها ، والمران قد يطور القدرة الموسيقية ؛ ولكنه لا يوجدها من فراغ ، وكان "موتسارت" ــ مثلا يعزف الموسيقى ويؤلف الألحان وهو لا يزال طفلا صغيرا ، بينما يبدو بعض الناس غير موسيقيين البتة ، دون أن يؤثر ذلك على مجرى حياتهم الطبيعية. وكما في باقي أنواع الذكاء فإن المهارة الموسيقية ترتبط بمناطق محددة في المخ (الفص الصدغي الأيمن) وعلى الرغم من أن المهارة الموسيقية تبدو بعيدة الشبه بالمهارة الحسابية مثلا ، إلا أنها تملك الاستقلال الذي جعلها جزءا منفصلا من الذكاء الإنساني ، وتتعلق بإدراك الأنماط اللحنية ، الأصوات ، القافية .. الخ ، وأولئك الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يستمتعون بالموسيقى ، ومن الممكن أن يصبحوا مغنيين أو ذوي علاقة بالغناء ، وفي الوقت الذي لا نستطيع أن نشجع على تطوير هذا النوع من الذكاء في صف الرياضيات نستطيع أن نقدم فعاليات توازي إهتمامات الطلاب في هذا المجال •

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : نشاطات لها قافية ــ خلفية موسيقية ــ تأليف أو أداء أغنية خاصة بالدرس، أغاني ، ترنيمات ، ــ تكوين أنماط ذات قافية ــ أجهزة تسجيل صوتي ــ أسطوانات CD... الخ.

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

يتقن العزف على آلة موسيقية ، يحفظ كلمات الكثير من الأغنيات ، له صوت جميل ــمستمع جيد للموسيقى ، يكتشف الإيقاع و يقلّده .

5-6- الذكاء الاجتماعي(بين شخصي) :

وهو القدرة التي يمتلكها الفرد في التواصل مع الآخرين ، فالسياسيون ممن يحظون بشعبية واسعة ، والأشخاص الذين يتميزون بجاذبية خاصة (الصفة الكاريزمية) من القياديين يمتلكون هذه القدرة ، وعلى الرغم من أن الناس يستطيعون الحياة فرادى ، إلا أن الإنسان هو حيوان اجتماعي بطبعه ، لا يستسيغ الحياة معزولا عن أبناء جنسه ، والحياة مع الناس والتواصل معهم ليس لحاجة إقتصادية فقط أو تعاونية ؛ بل هي حاجة نفسية وجسدية أيضا . وقد توصل بعض العلماء إلى أن إصابة في مقدمة الرأس (الفصوص الجبهية) حيث يقع جزء المخ الذي يتحكم بها تؤدي إلى الإضرار بهذه المهارة ويقول "Gardner": " أن الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو : القدرة على فهم الآخرين وما الذي يحركهم ؟ وكيف يمارسون عملهم ؟ وكيف نتعاون معهم ؟ أما فيما يتعلق بذكاء الشخصية الاجتماعية وتميزها، فقد حدد "Gardner" أربع مواصفات: هي القيادة ، القدرة على تنمية العلاقات والمحافظة على الأصدقاء ، القدرة على حل الصراعات ، المهارة في العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين . (Christison, 1999) وأهم ما يميز أصحاب هذا النوع من الذكاء إبداء الحساسية تجاه الآخرين والعالم المحيط والقدرة على التمييز بين مزاجات الناس ونواياهم ودوافعهم واتخاذ قرارات ذات صلة بتلك المعرفة .

و لتنمية هذا النوع من الذكاء نستطيع التحكم بالفعاليات المقترحة في الصف ، بحيث تستلزم العمل الجماعي التعاوني لتحقيق أهداف معينة ، بحيث تجمع بين هدف إكساب الطالب مفاهيم معينة ، وتنمية هذا النوع من الذكاء .

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : مناقشات ــ مسائل ترتكز على الناس people-based problems) ، تعليم الزميل peer tutoring ، نشاطات جماعية، ضيف شرف ، العمل التعاوني، المحاكاة (simulations) ، مقابلة الآخرين ، المشاركة في لعب الأدوار، المشاركة في الإستراتيجيات ذات التوجه الاجتماعي ، تقييم عمل الزميل ألعاب ووسائل تعليمية مشتركة ... الخ .

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

له صفات قيادية (نجومية) ، له أصدقاء كثيرون ومتنوعون و يُكَوِّن صداقات بسرعة لا يحب البقاء منفرداً ، يُعَلِّم غيره ما يعرفه أو ما يتعلمه، له موقف (يختار اللعبة الرياضية مثلاً(تعاوني (يساعد في حل مشكلات غيره) ، إنجازه ضمن الجماعة أفضل من إنجازه بمفرده يهتم بمشاعر الآخرين .

7.5 – الذكاء الشخصي(الذاتي) :

وهو أن يعي الإنسان نفسه والعالم الذي يعيش فيه ، ويدرك العلاقات التي تربط الأمور والظواهر المحيطة به مهما بدت بعيدة أو منفصلة الواحدة عن الأخرى ، ووعي المرء لنفسه يعني أن يتعمق في نوعية مشاعره ، وماهية وجوده وهو وعي يقود عاجلا أم آجلا إلى الإعتزاز بالنفس وتقديرها ، وإلى قوة الشخصية التي تميز الأنبياء والمفكرين والمصلحين الاجتماعيين ، أما ضعف هذا النوع من الذكاء فيؤدي إلى ضعف وعي الشخص بذاته ، وانقطاعه عن المحيط الذي يعيش فيه كما يحدث للأطفـــال الفاقدي الصلة بمن حولهم ، وكثيرا ما يتضح هذا النوع من الذكاء بالنسبة لبعض الأشخاص في صيغ مناسبة وملموسة ، كالكتابة مثلا أو الرسم ، فنرى تفجر الشخصية التي بدت لنا على السطح شخصية شبه راكدة ، أو حين يعبر عنه بصيغ غير ملموسة كالفرح والغضب ، ويتعلق هذا النوع بالتأمل الذاتي ومراقبة الذات ، والإدراك ، وفهم وإدراك شعور الفرد بنفسه هو جوهر هذا الذكاء ، ويمكن تنمية هذا النوع من الذكاء بتشجيع الطلاب على شرح تفسيراتهم وتعليلهم للحل بما يجعلهم متأملين ذاتيين ، ويجب في كثير من الأحيان تشجيع الطلاب على العمل التعاوني ، ولكن يجب ألا نتجاهل حقيقة أن بعض الطلاب يفضلون العمل وحدهم ، كما أن الطالب يحتاج في بعض الأوقات إلى مساحة كافية ووقت مخصص للاستكشاف العميق ، للتأمل ومعالجة المعلومات بصورة وبإستراتيجيات ذاتية ، وهذا النوع من الذكاء يجب أن يكون له مضمون واضح في المنهج الدراسي ، بحيث يصمم بطريقة تشجع على التوجه فوق الذهني metacognitive الأمر الذي يشجع على التجريب الفردي .

ويمكن استخدام نشاطات التعلم التالية : تمكين الطلاب من الكتابة في اليوميات ، إعطاء وقت للاختيار، التعبير عن القيم والإتجاهات ، التأمل في العلاقات مع الطلاب الآخرين ، إجراء تقييم ذاتي ، فحص ذاتي ، المذكرات أو اليوميات ...الخ .

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

له هدف محدد يسعى لتحقيقه ، مستقل في تفكيره ، يعرف نقاط ضعفه وقوته ، إرادته قوية ، له آراء و إهتمامات تميّزه عن غيره ، يسمع كثيراً ويتحدث قليلاً ، يتأمل الوجود (الكون ــ الطبيعة ــ المجتمع)، يسعى لتقديم الحل الشامل للمشكلة، يحترم الزمن و يستثمره جيداً ، يتعامل مع الظواهر وفق قوانينها و قواعدها .

5-8- الذكاء الطبيعي :

يشير الذكاء الطبيعي إلى قدرة الفرد على التمييز بين الأشياء الحية، النباتات، والحيوانات، والحساسية للملامح الأخرى من العالم الطبيعي، مثل الغيوم والصخور، وذكرت قوشحة أن الذكاء الطبيعي الذي يحتوي النباتات والحيوانات، والقدرة على ملاحظة تصنيف الأفراد والأنواع والعلاقات البيئية ، حتى يتمكن من التفاعل بفعالية مع الكائنات الحية، وإدراك نماذج الحياة والقوى الطبيعية يتضمن الذكاء الطبيعي قدرات جوهرية ،هي إدراك الأمثلة المختلفة كونها أفرادا داخل مجموعة معينة (فصيلة)، والتمييز بين أعضاء الفصيلة الواحدة ، وإدراك وجود فصائل أخرى مجاورة ، ورسم العلاقات بين تلك الفصائل العديدة وتنسيقها .

وصاحب هذا الذكاء يتمتع بالسمات التالية :

القدرة على وضع جداول للتصنيف والتمييز بين الأنماط المختلفة من الظاهرة ، ولديهم فضول لفهم مجموعة التشابهات والاختلافات بين الأشياء ، ويميلون إلى معرفة أدق التفاصيل للبيئة الطبيعية ، وقد يمتلك موهبة الاعتناء والترويض ، والتعامل برقة مع المخلوقات الحية المتنوعة .

(شحرور غزاوي أحلام ،2015، ص 48).

توجد أنواع أخرى من الذكاءات :

والمتتبع لنظرية "Gardner" يجد أنه أبقي الباب مفتوحا على وجود أنواع أخرى من الذكاء غير التي أشار إليها ، وهو نفسه قال أن هناك حوالي عشرين مدخلا كالتي سجلها ويمكن من خلالها التعرف على بعض أنواع الذكاءات الأخرى (Gardner,1993: xxiii–xxvii; Gardner, 1999p: 79–114). ولذلك فقد اجتهد آخرون غيره في إيجاد وتسمية أنواع أخرى من الذكاءات ، ومن هذا الأنواع ما أضيف مؤخرا إلى القائمة كالذكاء العاطفي وهو حسب قول "Daniel Golman" أن تكون قادرا على حث نفسك باستمرار على مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات وتأجيل إحساسك بإشباع

النفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم حالتك النفسية ، ومنع الأسى أو الألم من شل قدرتك على التفكير، وأن تكون قادرا على التعاطف والشعور بالأمل" ، ويذكر (جابر عبد الحميد ، 2003؛23:22) ذكاءات أخرى اقترحها "Gardner" ، ولا تزال أمام البحث منها : الروحي ، الحساسية الخلقية ، الجنسية ، الدعابة ، الحدس الإبداع ، القدرة على الطهي ، الإدراك الشمي ، القدرة على التأليف بين الذكاءات الأخرى

يعني أيضا قدرة المرء على أن يصنف ويحدد أنماطا في الطبيعة من حيوانات.

6- التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

قبل الشروع في الإشارة إلى التطبيقات التربوية من هذه النظرية لابد من الإشارة إلى جانب مهم وهو ما ذكره كوستان وروكا في كيركا أن إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لا يجب أن يراد بها أن تحل محل الإستراتيجيات الأخرى ولكن يجب علينا استخدامها من أجل تطوير الطرق التدريسية الموجودة واقترحا لذلك عدداً من الإستراتيجيات لهذا الغرض.

(كوستان وروكا ، 2000،ص 1).

إذاً فالاستخدام الأمثل للذكاءات المتعددة في مجال التدريس يكون بتطبيق مبادئها جنباً إلى جنب مع الإستراتيجيات وطرائق التدريس وإن كانت هناك بعض المحاولات لنمذجتها كطريقة أو إستراتيجية تدريس مستقلة.

وقد حدد أوزي مجموعة من الضوابط والأسئلة لابد منها حين إعداد درساً وفق الذكاءات المتعددة هي:

- ما هي أهداف الدرس؟
- ما الوسائل اللازمة لإبلاغه على أفضل وجه؟
- ما الكفاءات الذهنية الموجودة لدى المتعلمين الذين يوجه إليهم الدرس؟
- كيف يمكن تقديم الدرس بكيفيات مختلفة مع مراعاة الذكاءات المتعددة؟
- كيف يمكن توضيح الغايات وحصيلة المتعلم في كل درس للتأكد من مساهمة كل درس بكيفية مباشرة في تحقيق الغاية المنشودة؟ .

أما الضوابط كما ذكر فهي :

- ينبغي عند إعداد الدرس إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمل الدرس.

- المهم هو استحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس.

- قبل تصميم الدرس ينبغي التفكير في المحتوى الموجود في الدرس أو الوحدة لكي يتسنى انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها الدرس .

- ينبغي دوماً أخذ بعين الاعتبار الطرق التي يتعلم بها التلاميذ ويرتاحون لها.

- ينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس ومبادلتهم الآراء.

- ليس مهماً إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة فقد يتم أحياناً الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وإذا لم يحتمل هذا الدرس يراعى ذلك في الدرس القادم.

(أوزي – 1999 – ص،ص 87، 88).

إذاً فمن الهام جداً مراعاة ما سبق من قواعد، والعنصر الأهم أنه ليس من الضروري تحقيق كل الذكاءات في حصة تدريسية واحدة، بل بالإمكان تجزئة الذكاءات أحياناً على وحدة كاملة وبموازين مختلفة وفق حاجة الموضوع.

كما أنه من الهام جداً معرفة خصائص التلاميذ والقدرة على تصنيفهم وتوزيع المهارات الذكائية بطريقة تستجيب لخصائصهم وميولهم ورغباتهم، ومن مطالب ذلك وفقاً للذكاءات المتعددة لابد من تحقيق عملية التكامل بين المواد الدراسية المختلفة والتشاور وتبادل الآراء بين المعلمين لاختصار الوقت في عملية التصنيف.

وتعتبر إستراتيجيات هذه النظرية من أنجح الإستراتيجيات في تشجيع الطلاب ومنحهم الفرصة لإعطاء أفضل ما عندهم وجعلهم طلاباً أفضل تحدياً حيث يأكد (جرين) أيضاً أن تطبيق هذه النظرية في التعليم يجعل الطلاب متشابهين للمكتشف كريستوف كولومبوس فكما هو تحدى نظرية أن العالم مسطح بإبحاره خلق الحدود فهذه النظرية يتيح الفرصة للطلاب بأن يتخطوا الحدود .

.(Green .2000. p13)

إن هذه النظرية تجعل الطلاب أكثر فاعلية وتحقق مبدأ التوازن في التعليم وتجعله أكثر تشويقاً، كما أنها تسمح لجميع الطلاب أن يحققوا التميز في جانب معين فهي تتجاوز التقليدية في أن الذكي هو المتميز فقط في الجانب اللغوي والمنطقي أو يمتلك مهارة الحفظ ، وتتوافق تماماً مع نظريات المخ التي تقسم القدرات داخل المخ إلى أجزاء مختلفة .

ويؤكد كيفن تميز هذه الطريقة بقوله: أن هذه النظرية طورت طرق التدريس بشكل عام وبإمكانها إعطائنا فكرة أعمق عن احتياجات الطلاب وبالأخص الطلاب غير المتميزين في البيئة التعليمية، كذلك وفرت للمدرس طريقة يطور فيها البيئة التعليمية بشكل يؤدي إلى تقوية المعلم والطالب.

(Kevin,2006,p7)

إذاً ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص أبرز النقاط التي تميز التدريس عن طريق الذكاءات المتعددة بالأتي :

- يسمح لكل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.
- يجعل طرق التدريس وأساليبه أكثر فاعلية.
- إذا ما طبق كإستراتيجية متكاملة فإنه يحقق الأهداف التدريسية بشكل أكثر فاعلية.
- يجعل التعلم والتعليم أكثر تشويقاً و ذو معنى بالنسبة للطالب.
- يعزز النمو الإدراكي لدى الطالب.
- إذا ما بني عليه تصميم المقررات والكتب المدرسية فإنه يوجد مقررات وكتباً صالحة للتعلم.
- يحقق أهداف وفلسفة النشاط سواء النشاط المدرسي أو بناء المنهج.
- يتوافق مع الدراسات الحديثة للدماغ والتي قامت على أساس تجزئته وتصنيف القدرات الدماغية واختلافها من شخص إلى آخر.
- يقلل من تسرب الطلاب.
- يخفف من حدة العنف الطلابي تجاه البيئة المدرسية.
- يساعد كثيراً على خلق الطالب المفكر، وتدعم كثيراً تدريس التفكير.

يساهم في تصنيف الطلاب وتحديد احتياجاتهم العلمية والنفسية.

7-المناهج والبرامج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة:

يوجد العديد من المداخل الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة والبرامج التي تقوم عليها هذه النظرية ومن أهمها:

7-1- المنهج القائم على المشروعات:

يرى هوارد جاردنر أن المنهج في ضوء الذكاءات المتعددة يمكن تخطيطه وتنظيمه على شكل مشروعات حقيقية تتعلق بالمواقف الحياتية التي يمر بها الطفل ، وتجعله يساعد في خدمة نفسه أو البيئة من حوله، فالمشروعات تعد لأطفال لمواجهة حياتهم المستقبلية، كما أن الأطفال يجب أن يكتسبوا المعلومات والمهارات بطريقة جيدة عندما يكتسبونها من خلال مواقف واقعية من خلال الاكتشاف الفعلي لبيئاتهم بعد المشاركة في خبرات الحياة بحيث يشترك الأطفال في مجهودات مرتبطة بهم شخصيا وذات قيمة للآخرين.

7-2- المنهج القائم على الأهداف:

يقيم المعلمون المؤتمرات لوضع الأهداف على الطلاب وأولياء أمورهم ، حيث يبدأ المعلم الاجتماع بالسؤال عن ماهية الأهداف والأغراض التي يريد الطلاب إنجازها وما المهم بالنسبة لأولياء الأمور وما يمكن أن يوصي به المعلم أيضا ، ومن خلال المناقشة ثلاثية الأطراف يصلوا إلى تحديد هدف أو أكثر من الأغراض والتي يجدوا أنها أكثر أهمية للطلاب ، ثم يقوم المعلم بتخطيط المنهج في ضوء هذا الهدف بحيث يحتوي إلى الذكاءات الإثنى عشر أثناء تخطيط أنشطة المنهج ليعمل على تنية ذكاءاتهم.

7-3- المنهج القائم على الفنون:

يقترح هذا المنهج أن القدرات الموسيقية والبصرية والحركية هي أشكال من الذكاء يجب أن تكون مساوية في الحجم والوقت كما هو مقرر للمناهج التي تتصل بالرياضيات والعلوم واللغات كما أن الفنون توفر نماذج مهمة للأنظمة التي تمثلها وتفسرها وتوصلها للعالم، على العكس تتصل الرياضيات والعلوم واللغات بجزء بسيط من خبراتنا الإنسانية وعليه فإن التركيز يكون على الذكاء المكاني الفني من خلال المنهج لينموا من خلاله ويطوروا ذكاءات الطلاب.

7-4- المنهج القائم على الأنشطة المصاحبة:

يقدم للطفل أنشطة إثرائية للموضوعات التي يدركها ، وهذه الأنشطة تتمثل في الذكاءات الإثني عشر ، ويمارس الطفل ما يختاره منها وفقا لميوله ومواهبه ،وهي أنشطة اختيارية وغير إجبارية ، وقد تقدم للطفل في المدرسة أسبوعيا أو يوميا.

7-5- المنهج القائم على تعلم الأطفال من أجل الفهم(التعلم الذاتي):

يقوم المعلم بالتخطيط بحيث يتعلم كل طفل عن طريق نمط التعلم المفضل لديه وبطريقته الخاصة في البيئة والمناخ الذي يعده المعلم وينظمه ، وبما يوفره من وسائل وأدوات وخبرات تساعد المتعلم في التعلم.

7-6- المنهج القائم على إثني عشر ركن أساسي للتعلم:

يقوم المنهج على تنمية كل ذكاءات الطفل ، كل وفق اهتماماته ، حيث أعدت تلك المناهج وأهدافها بأسلوب يحقق التوافق لاهتمامات الطفل الفردية ، فيقدم المحتوى الأكاديمي من خلال الإثني عشر ذكاءا، ويدرب الأطفال على نشاطات الاختبار الذاتي التي تساعد كل طفل على الاختبار وفق نمط التعلم المناسب له.

7-7- منهج جريدة الزمالة:

يعتمد هذا المنهج على فكرة إنشاء جريدة في المدرسة أو الفصل أو الجامعة ويكتب فيها الطلاب كل ما يريدون في شكل أخبار أو مقالات أو كتبات صحيفةة... ،وهذا المشروع أدى إلى إيجاد صداقة دراسية قوية بين المعلمين والطلاب ، وفي كتاب أطر العقل "Frames of Mind " أكد جاردنر على أن هناك أنواع عديدة ومتعددة من الذكاءات شائعة بيننا ، كذلك أوضح أننا نصل إلى المعرفة بطرق مختلفة ، ولذلك فإن بعضنا في ناحية معينة أقوى من الآخرين ، ومن خلال أسلوب الكتابة في الصحيفة أمكن استخراج الذكاءات المتعددة لدى الطلاب وأن يفكروا بطرق مختلفة عن التي تعلموها من قبل وتسمح الصحيفة للدارسين أن يعبروا عن أنفسهم بطرق مختلفة وتغيير طرق تفكيرهم واختيار الطرق الملائمة التي يعبرون بها عن أنفسهم وكذلك يسهم منهج" جريدة الزمالة " في اكتشاف وتنمية القدرات الآتية:

-الاستجابة للموسيقا:

يقول جاردنر أن الموسيقى يمكن أن تستخدم كوسيلة لأسر المشاعر ، والمعرفة الخاصة بالمشاعر ، والربط بين المؤلف والمستمع، وقد كتب طلاب كثيرون أغاني وقصائد كثيرة في الجريدة توضح ما يجيش بمشاعرهم.

الاستجابة المرئية للتعليم:

إن الأنشطة المرئية تعطي للطلاب الفرصة لكي يبتكروا من خيالاتهم صورا توضح درجة فهمهم للنص ، وقد أكد جاردنر على أن الطلاب الأقوياء في هذا النوع من الذكاء يواجهون مشكلة تحليل اللغة لما يتصورونه مرئيا ، فهم يمتلكون التخيل الداخلي للناس والأماكن ، والمواقف التي يمكن عمل نماذج لها. (عبد الهادي حسيم محمد ، 2003 ص ص 96-99).

8- مهارات وقدرات التفكير الابتكاري في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

قدم جاردنر نموذجه للابتكارية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ، حيث تعرض لخمسة نماذج للأنشطة الابتكارية ثم قدم نموذجا للإبداع في ضوء تنمية الروح الفردية لدى الطفل وتفريد عملية التعليم وأهم الموضوعات التنموية الجديدة في مجال دراسة الابتكارية وذلك على النحو التالي:

8-1- النماذج الخمسة للأنشطة الابتكار (نموذج الابتكارية عند جاردنر):

اقترح هوارد جاردنر خمسة نماذج للأنشطة التفكير الابتكاري تتمثل فيما يلي:

8-1-1- الحل المبتكر للمشكلة: فالأشخاص يستخدمون مناهج مبتكرة لحل المشكلات دائما (ويفضل العلماء دائما هذا النموذج للابتكارية ، مثلما حدث عندما **اكتشف واطسن وكريك أصل و تركيبة (D.N.A).**

8-1-2 وضع مخطط عام قوي للمفاهيم: تحديد المفاهيم جيدا ، والعلاقات المتداخلة بين هذه المفاهيم (وهو ما حدث في نظرية سيجموند فرويد للتحليل النفسي بالتطبيق في مجال تحليل العبقرية).

8-1-3 **عمل المنتج في إطار ونطاق غير محدد:** على غرار بيكاسو حين فتح المدرسة التعليمية في الرسم.

8-1-4 **تحليل نوع الأداء:** تحليل محتوى الأداء بنجاح بالإضافة إلى خطة جيدة لتحقيق النجاح ، حيث نلاحظ أحيانا ضياع بعض الفرص الجيدة بسبب عدم وضوح الرؤية .

8-1-5 أن يكون الأداء دائما من أجل تحقيق نتائج عالية ومرتفعة في ظل نظام تنافسي قوي.

8-2- نموذج جديد يعتمد على الروح الفردية في الإبداع:

قدم جاردنر نموذج جديد وقام بتحديد ثمانية موضوعات تنموية بنيت على أساس نتائج الدراسات التي قام بها عن التلاميذ المبتكرين ، وذلك وفقا للتناول التالي:

1- عالمية قضايا رعاية الطفولة من خلال وجود راعي على المستوى القومي لقضايا رعايا الطفولة وحمايتها وتنميتها.

2- فحص الاهتمامات وتنظيم القدرات التي تتسم بالأصالة ، وتنمية الخبرات على نطاق واسع ، وهذا يتطلب أن نهتم في المدارس بالقدرات العقلية المعرفية التي تزيد من الخبرات التعليمية للأطفال .

3- زيادة البحث والاستكشاف في عناصر وقدرات التفكير التباعدي : فالعديد من هذه القدرات(الطلاقة ، الأصالة ، المرونة ، التفاصيل) يقف وراء ما يسمى بالتعلم المتقن.

4- ردود أفعال الأطفال المبتكرين تجاه التناقضات التي تحدث خلال عملية الاستكشاف والبحث عن موضوع ما أو حل لمشكلة ما ،وما يدونه الأطفال وما يقومون به من استجابات خلال إجراء التجارب المختلفة.

5- تدعيم كلا من القدرات العقلية المعرفية والذكاء الوجداني لدى الأطفال.

6- تحديد نوع النظام الرمزي أو نوع اللغة التي يستخدمها الطفل المبدع وما هي التعبيرات التي يستخدمها.

7- الاهتمام بأوجه النقد وردود الأفعال تجاه المنتج الابتكاري الذي قدمه الطفل والتعرف على أوجه النقد المختلفة الموجهة للعمل أو المنتج الابتكاري .

8- التعرف على الإطار الثقافي والأحداث الجارية التي يعمل الطفل المبتكر في ضوئها.

(عبد الهادي حسين محمد ، 2003 ، ص ص 73-74).

9- المعلم في نظرية الذكاءات المتعددة :

وفق هذه النظرية ثمة إعداد تقني وتربوي متميز لمعلم الذكاء المتعدد مما يجعله يختلف عن قرينه ذوي التوجه التقليدي في التعليم حيث تقتصر مهمات المعلم التقليدي على الوقوف أو الجلوس على مقعده في غرفة الصف منغمسا في الشرح والتوضيح للطلبة شارحا بعض المفاهيم على السبورة مكلفا طلبته بحل أو إجابة لبعض الأسئلة والتمارين ثم ينتظر إجاباتهم ليقوم بتصحيحها .في حين أن معلم الذكاء المتعدد لديه ذخيرة من إستراتيجيات التعليمية التعلمية المستندة إلى أنواع الذكاء المختلفة مما تمكنه من مرونة التعليم في الغرفة الصفية فنراه ينتقل بين العرض الشفوي ثم العرض الموسيقي فالعمل على تصنيف النباتات وصولا إلى كافة أنواع الذكاء المتعدد مما يمكنه من إيجاد الإبداع لدى طلبته من خلال إطلاق العنان لطاقاتهم الإبداعية الكامنة.

إن توافر ذخيرة من إستراتيجيات التعليمية التعلمية لدى معلم الذكاء المتعدد تجعل عملية التعلم أمتع وبالنسبة للطلبة، فبدلا من فرض طريقة واحدة في التعليم قد تناسب فريقا من الطلبة ولا تناسب فريقا آخر فثمة تنوع كبير في إستراتيجيات التعلم والتعليم التي تتناغم مع جمهور الطلبة من جهة ومن جهة ثانية مع طبيعة المادة الأكاديمية التي تعلم للطلبة، كما أن معلم الذكاء المتعدد مسلح بالتقنيات الحديثة في التعلم والتعليم فهو مؤهل لاستخدام تقنية التعليم بالحاسوب وجهاز العارض وتوظيف الأقراص المدمجة إضافة إلى أشرطة الفيديو كما أنه متابع لمواقع المواد الدراسية وإستراتيجيات تعليمها وتعلمها للطلبة على شبكة الأنترنت كما أنه مصمم لبرمجيات تعليمية تعلمية للتعلم الذاتي للطلبة، إن تمتع معلم الذكاء المتعدد بمستوى تأهيل عالي يمكنه من إحداث تغيير نوعي في تفكير الطلبة على اعتبار أن عملية التعلم في الوقت الحاضر عملية تفكير، من ناحية ثانية يعمل التأهيل العالي لمعلم الذكاء المتعدد على توظيف مبدأ مهم في العملية التعليمية التعلمية إذ يمكنه هذا التأهيل من تدريب طلبته على نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية خارج حدود الغرفة الصفية ، وبالتالي يتحقق للطلبة تعلم دائم يبقى في البناء المعرفي لهم مما يبعدهم عن ما يسمى بالتثبيت الوظيفي للشيئ حيث يظهر التثبيت الوظيفي عندما يكون الفرد غير قادر على رؤية أبعد من الاستعمالات المقبولة أو المتعارف عليها لمصطلح ما والمعروف عادة بإسم أو لقب ما ، إن توفير خبرات محسوسة يدوية في الأنشطة التعليمية التعلمية التي تقدم للطلبة تعمل على جعل المتعلمين يقضين للتعلم وذلك بزيادة فرص الانتباه لديهم، كما أن معلم الذكاء المتعدد يحرص على إدارة الوقت في عمله فهو يعمل على استثمارها بشكل فعال يحقق من خلاله نتاجات تعلمية رائعة وذلك برصد ردود أفعال طلبته ومشاعرهم اتجاه المواد الدراسية التي

يتعاملون معها في الغرفة الصفية، إن توافر مثل هذه الخصائص في معلم الذكاء المتعدد يجب أن لا تثنيه على تحديث قدراته ومهاراته في تخصصه العلمي الدقيق إضافة إلى اطلاعه المستمر على الدراسات والأبحاث في مجال هذه النظرية، ونظرا لما تتمتع به نظرية الذكاء المتعدد من إمكانيات واعدة فإنه بالإمكان تطبيقها على مستويات مختلفة من الطلبة بدءا بالمستويات المتدينة في التحصيل وصولا إلى المستويات العالية فقد يكون للمعلم دور كبير في بعض المواقف التربوية وفي أحيانا أخرى يكون دورا فاعلا للطالب محور العملية التعليمية التعلمية، إن معلم الذكاء المتعدد الذي يقوم بالتركيز على الموسيقى ويرسم الرسومات المختلفة على السبورة لتوضيح الفكرة أو مفهوم وفي الوقت نفسه يقوم بايحاءات درامية أثناء حديثه وبين الفينة والأخرى يتيح فرصة التفاعل لطلبته من حيث طرح الأسئلة أو إبداء مداخلة أو نقد فكرة فعليه في واقع الأمر أن يطبق مبادئ نظرية الذكاء المتعدد في تعليمه، وفي مجال تطوير المعلمين وفق نظرية الذكاء المتعدد أجرى "إنجستروم" دراسة بعنوان توقعات المعلمين لحاجاتهم للنمو في إطار تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الطبيعة التطورية للنمو المهني للمعلمين من خلال وصف الظروف التي تدعم تعلم المعلم من خلال التنفيذ الذاتي لتطبيقات الصف المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة في إحدى المدارس الأمريكية وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الاسئلة التالية:

- مالذي يدفع المعلمين إلى تطوير أسس معارفهم حول نظرية الذكاءات المتعددة؟
- كيف ينظم المعلمون تطبيقاتهم الإرشادية المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة؟
- ماهي الظروف التي يحددها المعلمون والتي تدعم جهودهم لتنفيذ نظرية الذكاءات المتعددة داخل غرفة الصف؟

- وقد تبنت الدراسة المنهج النوعي للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال ثلاثة تقنيات هي:

-الكتابة المركزة من خلال أسئلة مفتوحة النهاية ومقابلات شفهية وامتحان لدرس أو وحدة دراسية وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- تم تحديد الدوافع للتطوير المهني المستمر من مصدر داخلي بالنسبة لمجتمع الدراسة والذي تأثر إيجابا بالتحسينات التي أدخلت على المدرسة.

- نفذ المعلمون التطبيقات المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة تدريجيا وبشكل مريح كما طوروا تطبيقات صفية مبتكرة. (عبد الرؤوف عامر طارق و محمد ربيع ،2008 ، ص ص 172-173).

يمكننا القول من خلال ما سبق ذكره بأن للمعلم من وجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة له دور فاعل في تحسين تحصيل التلميذ واستثمار قدراته وذكاءاته من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس ومتابعة مستجدات نظرية الذكاءات المتعددة وكيفية تطبيقها في مجال الصف.

10-علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي:

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم طريقة جديدة لفهم الذكاء والذي يمكن أن يستخدمه المعلمون كمرشد لتطوير الأنشطة داخل الفصل الدراسي وهذه الأنشطة تهتم بالطرق المتعددة للتدريس والتعلم كما أن إستراتيجيات التعلم التي تنقلها نظرية الذكاء المتعدد يمكن أن تنقل بعض الضبط من المعلم إلى المتعلمين وذلك بإعطاء التلاميذ خيارات في الطرق التي يتعلمون بها ويظهرون تعلمهم بالتركيز على حل المشكلات التي تقوم على الذكاءات المتعددة فإن هذه الإستراتيجيات التعليمية تشجع المتعلمين على بناء القدرات الموجودة بالفعل والمعرفة ، والمعلومات ليتعلموا محتوى ومهارات جديدة ، وتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة على المتعلمين ضعيفي التحصيل في الفصول الدراسية التقليدية والتي تقدم فيها المهارات الرياضية واللغوية فقط ربما ينجحون بشكل أكبر عندما تقدم لهم ذكاءات أخرى ، وتشير "كامبل ورفاقها " إلى أن تطبيقاتها التعليمية داخل الفصول تتوقف على معتقدات المعلمين عن طلابهم وتحصيل الطلاب يعكس توقعات معلميهم فإن المعلمين يحصلون من الطلاب على ما يتوقعونه منهم ، وغالبا ما تكون هذه التوقعات قليلة بسبب عدد المعتقدات أو الانطباعات وأنواعها لدى المعلمين ربما تكون معتمدة على عوامل أولية مثل التشابه في الجنس أو الحالة الإقتصادية للطلاب أو الملبس الذي يرتديه الطلاب أو بعض الإفتراضات السلبية الخاصة بقليل من الطلاب ، فإن نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تصحح المعتقدات السلبية لدى المعلمين والعوامل الخارجية غير الملائمة التي تقلل من التوقعات الإيجابية وتضعف تحصيل الطلاب ، ويذكر "صلاح الشريف" (1999) العديد من الدراسات التي خلصت نتائجها إلى أن استخدام البرامج المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة في بيئة الفصل يؤدي إلى الاحتفاظ بالمادة المتعلمة ، وتركيز المعلم على طرق التدريس التي تدعم فهم الطالب وزيادة مهارات الاستذكار لدى الطلاب وزيادة المناخ الإيجابي داخل حجرة الدراسة ، وتناقص السلوك التخريبي وزيادة الدافعية للتعلم ، وزيادة تحصيل الطلاب وحدوث التعاون فيما بينهم.

(سعد الدمرداش فضلون ،2008، ص 35)

تبين لنا من خلال ما سبق ذكره أن استثمار الذكاءات المتعددة من خلال تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الصف تحسن التحصيل الدراسي للتلميذ فهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث

فاستثمار ذكاءات التلميذ في الصف من خلال طرق التدريس الي يطبقها المعلم في الصف لها دور فعال في تحسين التحصيل الدراسي و تساهم أيضا في علاج المشكلات الصفية .

11-علاقة الذكاءات المتعددة بالتحصيل الدراسي في اللغة الأجنبية:

وفي محاولته الرائدة لشرح منهج اللغة من خلال الاعتماد على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة توصل "Gemer Mandy" (2000) إلى نتائج إيجابية تتمثل في زيادة تحصيل الطلاب في فنون اللغة ، تحسن مستوى الطلاب في إتمام الواجبات الدراسية ، الإبداع والإجادة في حل هذه الواجبات والاستمتاع بهذه النشاطات بالواجبات.

(سعد الدمرداش فضلون ،2008، ص 36)

12- نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال التفوق:

إذا انتقلنا مما يقال عن نظرية الذكاءات المتعددة والشروح الخاصة بها إلى مجال العلاقة بين التفوق وهذه الذكاءات المتعددة ، أمكن القول إنه لا وجود لفكرة المتفوق الشامل في جميع المجالات الإنسانية بل إن التفوق على أنواع ، فقد يكون التفوق فنيا أو أدبيا أو علميا ، أو تكنولوجيا أو صناعيا أو شعريا أو قصصيا أو يكون في مجال التمثيل أو الرسم أو التصوير أو ما شابه ذلك، وهذه الفكرة هي ذاتها تقريبا التي يطرحها جاردنر في نظريته حين يؤكد وجود أنواع من الذكاء ، من بينها الذكاء اللغوي، والمنطقي والرياضي والموسيقي ... الخ، وينفي فكرة الذكاء الأوحد ، ومن هذه الزاوية فإن ما جاء في نظرية جاردنر من تعدد وتنوع الذكاءات التي يمكن أن تظهر فيها هذه الذكاءات ، يتفق مع ماجاء في التراث والأدبيات المختصة بالتفوق وأنواعه والمتعلقة بإمكان ظهور التفوق في أي مجال من المجالات التي ترتبط بالنشاط العقلي الوظيفي للفرد ، كما هو الأمر لدى الآخذين بالمنحى الشمولي في تحديد التفوق العقلي ، ما يؤكد التداخل والتقاطع بين التنوع في الذكاءات والتنوع في مجالات التفوق ، ويضفي على المعرفة الإنسانية المتعلقة بالتفوق المزيد من الفهم لطبيعتها وسبر أغوارها والكشف عن ماهيتها ، وعليه فإن نظرية الذكاءات المتعددة ومما قدمته من إضافات علمية من بينها توسيع مفهوم الذكاء ليشمل عددا من القدرات الإنسانية هي الطريق إلى الكشف عن أكبر عدد ممكن من المواهب والطاقات الكامنة لدى الأفراد والعمل على تنميتها في سياق تعليمي شيق ومحبب على نحو يتلائم مع

قدرات الأفراد وطبيعة مواهبهم ، وذلك بتوفير البيئة الميسرة والمشجعة على التفوق وتنمية المواهب بأنواعها كلها .

وبناءا على ما تقدم فإنه يمكن القول إن تربية التفوق هي التربية التي تركز على البروفيل الخاص بكل فرد وعلى نوع الذكاء الذي يتميز به ، بدلا من حشر طاقات الأفراد ومواهبهم وقدراتهم في مجال تنمية الجوانب اللغوية والمنطقية والرياضية فقط ، كما يحدث في أنماط التعلم التلقيني التقليدي ، ومن ثم تنويع أساليب التربية على نحو يتلائم مع نمط التفوق التي يبرع فيها الفرد.

(غزاوي شحرور أحلام ،2015 ، ص58).

يمكننا القول من خلال ما سبق ذكره أهمية استثمار جميع قدرات التلميذ والتنويع في أساليب التربية سواء في الأسرة أو في المدرسة بهدف رعاية التلميذ المتفوق دراسيا في اللغة الفرنسية.

13- أنواع جديدة تمثل إضافات علمية جديدة قدمتها نظرية الذكاءات المتعددة في 2005 :

13-1- ذكاء حل المشكلات: يعنى بذكاء حل المشكلات القدرة على :

- تحديد المشكلة وتحليلها .

- وضع البدائل.

- اختيار البدائل المناسبة.

- الوصول إلى الحل.

-ويتضمن ذكاء حل المشكلات القيام بالأتي:

- **نقص الحقائق والمعلومات :** إجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المشكلة مستخدما :ماذا ، أين متى، كيف؟

- **إكتشاف المشكلة أو الخلل** : حدد المشكلة الفرعية واكتب تقرير عنها: اختر بينها مشكلة يمكن معالجتها والتعامل معها.

- **إيجاد الأفكار**:إجمع الأفكار لحل المشكلة.

- **اختيار الحل (التقييم) :** قيم الحلول المتاحة حسب المعايير الموضوعة.

- **قبول الحل :** قرر وضع الحل محل التنفيذ من خلال خطة عمل.

13-2- الذكاء النقدي: نعني بالذكاء النقدي القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول موضوع قيد البحث والشخص الذي يتميز بالذكاء النقدي يكون قادرا على:

-التمييز بين الفرضيات والتعميمات.

- التمييز بين الحقائق والإدعاءات.

-التمييز بين المعلومات المنقحة والمعلومات غير المنقحة.

-إثارة الأسئلة ذات الصلة بالموضوع.

- تمييز الفرضيات وتعريف غير الواضح منها.

- استنباط المعلومات واستخلاصها.

- التمييز بين الرأي والحقيقة والرأي والإدعاء.

- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.

-3- ذكاء اتخاذ القرارات: ونعني به القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول لقرار سليم .

والشخص القادر على اتخاذ القرارات الذكية يتميز بالتالي:

- التفكير بحذر من أشياء عديدة أو متنوعة.

- التفكير في البديل واختيار البديل الأفضل وإعطاء أسباب الاختيار.

- تحديد الموضوع أو المشكلة أو الهدف.

- وضع الخيارات أو البدائل أو الحلول.

- يعتمد الخيارات والحلول المقترحة.

- توقع نتائج هذه الخيارات والحلول.

- اختيار الحل أو القرار الأفضل.

13-4- ذكاء الربط: ونعني به عملية البحث عن الخصائص لفقرات أو أفكار غير مرتبطة ببعضها البعض فالأشياء الموجودة بشكل منفصل توضع مع بعضها البعض لإنتاج شيئ له قيمة أكبر من مجموعة قيمة أجزاءه ومن أهم المؤشرات الدالة على وجود ذكاء الربط ما يلي:

- القدرة على ربط العلاقات والأفكار والأشياء مع بعضها البعض.
- القدرة على استلام الربط بشكل مقصود ومتعمد.
- القدرة على جعل عملية الربط محسوسة وذات معنى.

(عبد الهادي حسين محمد ،2005،ص ص 422-423).

خلاصة الفصل:

يمكننا القول بأن نظرية الذكاءات المتعددة تفترض أن جميع الأفراد لديهم على الأقل ثمانية ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة نسبيا ويختلف الأفراد فيما بينهم بسبب الوراثة والظروف البيئية التي يعيشون فيها، وتعمل هذه الذكاءات بشكل عام بإستقلالية نسبية عن بعضها البعض وهي تشبه نظرية ستيرنبرج حيث تركزان على القدرات العملية فقط والاختلاف بينهما يكمن في قياس المظاهر المختلفة للذكاء حيث قام ستيرنبرج بوضع اختبارات عقلية لقياسها أما جاردنر فاعتمد على أسلوب تاريخ الحالة الذي يكشف من خلالها تطور ذكاء معين لدى الفرد، فتربية التفوق هي التربية التي تركز على البروفيل الخاص بكل فرد وعلى نوع الذكاء الذي يتميز به بدلا من حشر طاقات الأفراد ومواهبهم وقدراتهم في مجالات معينة وإهمال قدرات وإمكانيات أخرى ، وعلى هذا الأساس يمكن للأسرة والأساتذة والمعلمين تنويع أساليب التربية على نحو يتلائم مع نمط التفوق الذي يبرع فيه الفرد لأن الأسرة والمدرسة يمثلان البيئة الخصبة التي ترعى وتهتم بالتلميذ فعليهما باكتشاف قدرات التلميذ واستثمارها بشكل صحيح وتدعيمها بالتحفيز المادي والمعنوي للمحافظة على مستوى قدرات التلميذ الذكي وتطويرها والوصول به إلى الهدف الذي يصبوا إليه وهو النجاح والتفوق في مساره التعليمي والمهني في المستقبل.

الفصل الرابع:

التفكير الابتكاري

تمهيد:

أولا-التفكير

1-تعريف التفكير

2-خصائص التفكير

3-أنماط التفكير

4-مهارات التفكير

4-1-تصنيف التفكير

ثانيا-الابتكار

1-تعريف الابتكار

2-قدرات التفكير الابتكاري

3-مكونات التفكير الابتكاري

4-مستويات التفكير الابتكاري

5-مراحل التفكير الإبتكاري

6-النظريات المفسرة للتفكير الإبتكاري

7-معوقات تنمية التفكير الإبتكاري

8-السمات الإبتكارية للمبدعين

9-أساليب تنمية الابتكار لدى الطلبة

10-العلاقة بين التفكير الابتكاري والبنية المعرفية

خلاصة الفصل

أولا –التفكير:

تمهيد:

تعددت تعريفات التفكير من طرف العديد من الباحثين والمفكرين باختلاف وجهات نظرهم وآرائهم ، نذكر من بين هذه التعريفات ما يلي:

1–تعريف التفكير

لغة: يمكن تلخيص المقصود بالتفكير من الناحية اللغوية بأنه إمعان النظر في الشيء وتأمله ،ونقول لي في الأمر فكر،أي لي فيه نظر ورؤية.

و يعرف في المعجم الوسيط :يقول فكر في الأمر فكرا،أي أعمل عقله فيه ورتب بعض ما يعمل ليصل إلى مجهول ،ونقول فكر في المشكلة ،أي أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها.

ويقصد بالتفكير إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها .

(السليتي فراس ، د.ت، ص216)

اصطلاحا: يعرف بأنه عبارة عن تجربة ذهنية تشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين". (حامد منصور أحمد ،1989،ص81)

كما عرفه كذلك ديبونو(De Bono,1986)بأنه استكشاف للخبرة بقصد التوصل إلى هدف يتمثل في الفهم واتخاذ القرار والتخطيط وحل المشكلات والحكم على شيء ما.

(محمد خليل كمال،2006،ص16)

ويعرفه أيضا روبرت سولسو(Solso,1988) بأنه:" عملية عقلية معرفية للاستجابة للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الأحكام وحل المشكلات."

(صالح العلوي أحمد وآخرون،د.ت،ص09)

كما يعرف كوستا ولوري (Costa and Lowery ,1989بأنه :" المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية واتخاذ القرارات وحل المشكلات" . (حسين القرافي زهور ،د.ت،ص07)

والتفكير في القران الكريم يتضمن صيغا كثيرة تدعو إلى التعقل ،والتفكير ،والتدبر وتقريع الجهال والسخرية ممن لا يفكرون، ذكرت آيات القران الكريم أن من أهم ما يهدف إليه نزول هذا الكتاب الجليل من عند الله تعالى حث العقل الإنساني على التفكير والتدبر ،فيقول سبحانه﴿وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون﴾.(النحل:44)

(السليتي فراس ، د.ت، ص217)

كما جعل الله تعالى عبادة التفكير من أجمل العبادات والأعمال ،وأمر نبيه محمد صلى الله عليه وسلم بأن يدعو قومه إلى ذلك ،فقال سبحانه :﴿قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا﴾.**(سبأ:46)** (السليتي فراس ، د.ت، ص217)

نستخلص من خلال هذه التعريفات بأن التفكير هو عملية عقلية يقوم بها الفرد بهدف فهم مواقف معينة واتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات التي تعترضه.

2- خصائص التفكير:

2-1- يذكر(**اليوسف،1996**)خصائص للتفكير نذكر من بينها ما يلي:

يعتبر التفكير محورا لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان

- تتم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط الذهني.

- أن عملية التفكير لا تنفصل عن نشاط الشخصية بأكملها.

- أن تفكير الإنسان له طبيعة تعميمية،فهو دوما يفكر بواسطة اللغة أي أنه يفكر بشكل معمم.

(معمري ثامر،2013،ص81)

2-2- **خصائص التفكير حسب(جروان 2002)**تتمثل في ست خصائص للتفكير تتمثل فيما يلي:

- التفكير سلوك هادف.

- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا وحذقا مع نمو الفرد وتراكم خبراته.

- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها ،ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.

-الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع ،والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران.

- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان والموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير.

- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية ، مكانية ، شكلية) لكل منها خصوصية.

(صالح علوي احمد وآخرون،د.ت ص15)

2-3-**خصائص التفكير حسب سعادة في2003** يمتاز التفكير بعدة خصائص أهمها:

-أن التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر،الفهم،التخيل،الاستنباط،التحليل،إدراك العلاقات،النقد،التعميم.

- أن للتفكير مستويات متعددة كل منها يدل على قدرة الفرد على تنظيم معلوماته وتكامل خبراته لإدراك علاقة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.

- أن عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها والتعرف على مدى نموها.

(سعادة حسن ،1429،ص ص24-25)

نستنتج أن التفكير هو عملية عقلية هادفة يقوم بها الفرد ترتبط بخبراته وتزداد تعقيدا كلما تراكمت هذه الخبرات وله عدة أنماط تختلف من نمط لأخر يوظفه الفرد لمواجهة المواقف التي تعترضه

3- أنماط التفكير:

3-1التفكير الحسي(العياني):

وهو التفكير الذي يهتم بالجزئيات والتفاصيل ويفتقد القدرة على الاستقراء أو الاستدلال أو الوصول للكليات والتعميمات.

3-2التفكير التجريدي:

وهو النشاط المعرفي الذي نقوم من خلاله بحل المشكلات اعتمادا على التجريد أو التلخيص للخواص أو المبادئ المشتركة التي تضم عدد من العناصر أو الجزئيات في إطار واحد كبير.

(أميمة بنت محفوظ محمد أمين ،2008،ص43)

3-3- التفكير الناقد:

عرفه "جلارز" بأنه"اتجاه للفرد قوامه ميله للتفكير المتمعن في المشكلات والموضوعات التي تدخل مجال خبراته على اتساع مداها ومعرفة طرق البحث المنطقي والاستدلال وتوافر بعض المهارة في تطبيق واستخدام هذه الطرق.

(فهمي الزيود نادر وآخرون ،1999ص121)

3-4-التفكير الموضوعي العلمي:وهو التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه ويعتمد هذا النوع من التفكير على ثلاث ركائز أساسية متتالية هي:

ا- **الفهم:**أي إدراك العلاقات بين الأجزاء والكل وبين الجزء و الكل.

ب- التنبؤ:أي الوصول إلى علاقات جديدة.

ج- التحكم:أي القدرة على التحكم في الظروف المحيطة لإحداث العلاقة الجديدة المراد تحقيقها .

(رزق دياب سهيل ،2000،ص31)

د- التفكير المنطقي:

هو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ،ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس،ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره.

(يوسف العتوم عدنان ، 2016،ص 218)

3-5- التفكير الفلسفي :

هو ذلك النوع من التفكير المطروح من جانب الفيلسوف أو المفكر،وهو من أكثر أنماط التفكير تجريدا أو تعقيدا لأنه يركز في كثير من جوانبه على قضايا ما وراء الطبيعة.

(أحمد سعادة جودت ،2003،ص41)

3-6- التفكير الذاتي:

هو التفكير الذي يدور حول الأشياء التي ليس لها وجود ،وإنما تدور في خيال وأوهام الشخص المفكر وتتعلق بذاته شخصيا ،وقد يكون هذا التفكير ايجابيا وتكون نتيجته الابتكار بطريقة عشوائية ،وقد يكون سلبيا ونتيجته الأمراض النفسية. (حامد منصور احمد ،1989، ص83)

3-7- التفكير القائم على التعميم:

هو التفكير القائم على القدرة على التنظيم والتصنيف لما يحتويه العالم الخارجي من مكونات وأشياء،وتكوين مفاهيم عن هذه المكونات والأشياء التي تحدد شكلها ومضمونها.

(عمير الزايدي فاطمة بنت خلف الله ،1429 ،ص80)

3-8- التفكير القائم على التمييز:

هو التفكير الذي يعتمد على إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء أو المكونات التي تنتمي إلى نوع معين منها.

(رزق دياب سهيل ،2000،ص33)

3-9- التفكير التركيبي:

هو ذلك النوع من التفكير الذي يقوم على وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد وهو عكس التفكير التحليلي الذي يقوم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر صغيرة وإدراك ما بينها من علاقات.

(أحمد سعادة جودت ،2003،ص41)

3-10- التفكير الابتكاري:

يعرفه جيلفورد بأنه:" نوع من التفكير التباعدي الذي يتم من خلال نسق مفتوح ،ويتميز الإنتاج منه بخاصية التنوع في الأفكار التي لا تتحدد مباشرة بالمعلومات المعطاة سلفا".

(جهاد جمل محمد وآخرون،2006،ص197)

أما روجرز فيعرفه كنوع من الإنتاج المتميز في الأفكار والأداء،وهو سلوك نتيجة تفاعل الفرد والخبرة ،ولذلك فهو يطلق على العملية الابتكارية أنها خلق لإنتاج جديد نسبيا ،ويعبر عما يكمن في الفرد من تميز وقدرات خاصة.

(جهاد جمل محمد وآخرون،2006،ص197)

نستخلص من خلال ما سبق أن للتفكير أنواع عديدة بحيث يستخدم الفرد كل نوع من التفكير حسب طبيعة الموقف أو المشكل الذي يعترضه في بيئته.

4- مهارات التفكير:

حددت اثنا عشر مهارة يمكن تعليمها وتعزيزها في المدرسة وتشمل المهارات التالية:

4-1- مهارات التركيز:

- تعريف المشكلات وتوضيح ظروف المشكلة,

- وضع الأهداف وتحديد التوجهات والأهداف.

4-2- مهارات جمع المعلومات:

- **الملاحظة:**الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس,

- **التساؤل:**البحث عن معلومات جديدة وتكون عن طريق إثارة الأسئلة.

4-3- مهارات التذكر:

- الترميز:تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.

- الاستدعاء:استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

4-4- **مهارات تنظيم المعلومات** :وتشمل:

- **المقارنة:**ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.

- **التصنيف:**وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.

- **التبويب:**وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

4-5- مهارات التحليل:

- تحديد الخصائص والمكونات.

- تحديد العلاقات والأنماط.

4-6- **مهارات الإنتاج:**

- **الاستنتاج:**التفكير في المعلومات المتوافرة لسد ثغراتها.

- **التنبؤ:**استخدام المعلومات المتوافرة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة.

- **التمثيل:**تغيير صورة المعلومات بترميمها أو تمثيلها.

4-7- **مهارات التقويم:**

- إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة.

- إثبات إدعاء ما بتقديم البرهان.

- الكشف عن المغالطات والتفريق بين الآراء والحقائق.

4-8- **مهارة التخطيط**:وتشمل:

- تحديد الأهداف.

- اختيار إستراتيجية التنفيذ.

- رسم تسلسل للعمليات أو الخطوات.

- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات ويشمل البدائل.

- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.

4-9- **مهارة المراقبة والتحكم**:وتعمل أثناء تنفيذ الخطوات لتحقيق الهدف.

4-10- **مهارات التقييم**:وتشمل مدى تحقق الهدف ودقة النتائج ومدى ملائمة الأساليب.

4-11-مهارات التفكير: كما جاء بها بلوم منها:

- الافتراضات.

- التمييز بين الحقائق والفرضيات.

- التمييز بين المقدمات والنتائج.

- استيعاب العلاقات.

- التمييز بين علاقات السبب والنتيجة.

(حمد الطيطي محمد ،2007،ص ص118-120)

5-1- تصنيف ستيرنبرج لمهارات التفكير:لقد اقترح ستيرنبرج Sternberg(1986) تصنيفا آخر لمهارات التفكير تتلخص فيما يلي:

5-1-1 مهارات التفكير فوق المعرفية:

هي عبارة عن مهارات ذهنية معقدة ،تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ،وتنمو مع التقدم في السن من جهة،ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد من جهة ثانية ،حيث تقوم بمهمة السيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة ،مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية كبيرة في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وقد ميز ستيرنبرج بتصنيف مهارات التفكير العليا وهي الأهم في تصنيفه إلى ثلاث مهارات رئيسية تتلخص في ما يلي:

أ- **مهارات التخطيط:**

والتي يمكن تطبيقها في الحالات التالية:

-عند تحديد هدف ما أو مجموعة من الأهداف.

-عند الإحساس بوجود مشكلة ما و تحديد طبيعتها.

-عند اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراتها المختلفة.

-عند ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية.

-عند تحقيق العقبات أو الأخطاء المحتملة.

-عند تحديد أساليب مواجهة الصعوبات أو العقبات المتعددة.

-عند التنبؤ بالنتائج المتوقعة أو المرغوب فيها.

ب- مهارات الضبط أو المراقبة:ويمكن تطبيقها في المجالات التالية:

-عند الإبقاء على الهدف في بؤرة التركيز أو الاهتمام.

-عند الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات العقلية أو الأدائية .

-عند تحديد الوقت الذي تتحقق فيه الأهداف الفرعية.

-عند تحديد موعد الانتقال إلى العملية التالية أو الخطوة اللاحقة.

-عند اختيار العملية أو الخطوة الملائمة التي تأتي في السياق.

-عند اكتشاف العقبات أو الصعوبات أو الأخطاء.

-عند التعرف إلى كيفية التغلب على العقبات أو التخلص من الأخطاء.

ج- مهارة التقييم:ويتم تطبيقها في الحالات التالية:

-عند تقييم مدى تحقق الهدف.

-عند الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

-عند تقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة.

-عند تقييم عملية تناول الصعوبات أو العقوبات.

-عند تقييم فعالية الخطة وتنفيذها.

مهارة التفكير المعرفية:وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

أ- مهارات التركيز:والتي تشمل مهارة تعريف المشكلة ومهارة وضع أو صياغة الأهداف المختلفة.

ب- مهارات جمع المعلومات:والتي تتضمن مهارة الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس ،ومهارة التساؤل أو طرح الأسئلة.

ج- مهارات التذكر:والتي تتضمن الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ومهارة الاستدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى أيضا.

د- مهارات تنظيم المعلومات:والتي تتضمن مهارة المقارنة عن طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بين شيئين أو أكثر ،ومهارة التصنيف عن طريق وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة،ومهارة الترتيب عن طريق وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق معيار معين.

ه- **مهارات التحليل:**والتي تتناول تحديد الخصائص والعناصر،وتحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

و- **المهارات الإنتاجية أو التوليدية:** والتي تشمل مهارات التوضيح أو إعطاء المزيد من التفصيلات،ومهارة الاستنتاج ،ومهارة التنبؤ،ومهارة تمثيل المعلومات برموز أو برموز بيانية.

ز- **مهارة التكامل والدمج:**والتي تتضمن مهارة التلخيص،ومهارة إعادة البناء المعرفي من أجل دمج معلومات جديدة.

ح-**مهارات التقويم:**والتي تتناول مهارة وضع المعايير أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات

وإصدار الأحكام،ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين ،ومهارة التعرف إلى الأخطاء .

(أحمد سعادة جودت ،2015ص ص87- 90)

5-2-تصنيف فيشر1999.Fisher لمهارات التفكير:حيث اقترح تصنيفا لمهارات التفكير الأساسية على أنها تشمل ما يلي:

5-2-1-**مهارات تنظيم المعلومات:**والتي تساعد الطلبة على الأتي:

- تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها.

- تفسير المعلومات للتأكد من استيعاب الأفكار والمفاهيم ذات العلاقة .

- تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات القائمة بينها.

- فهم العلاقات الجزئية والكلية المختلفة.

5-2-2- **مهارات الاستقصاء:**والتي تمكن الطلبة من الأتي:

- طرح الأسئلة ذات العلاقة

- تحديد المشكلات المختلفة.

- التخطيط لما ينبغي القيام به أو لما يجب البحث عنه.

التنبؤ بالنواتج المتوقعة.

- اختبار الحلول التي تم التوصل إليها في البداية.

- تطوير الأفكار المختلفة.

5-2-3-**المهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب** :والتي تساعد الطلبة على التالي:

- إعطاء الأسباب أو المبررات المتعددة التي تقف وراء الأفكار والآراء المختلفة.

- الوصول إلى الاستنتاجات المتنوعة.

- استخدام اللغة الواضحة لبيان ما نفكر فيه.

- إصدار الأحكام والقرارات مصحوبة بالمبررات والأدلة.

5-2-4- **مهارات التفكير الإبداعي:** والتي تمكن التلاميذ من الأتي:

- توليد الأفكار والعمل على انتشارها .

- اقتراح فرضيات محتملة.

- دعم الخيال في التفكير.

- البحث عن نواتج تعليم إبداعية جديدة.

5-2-5- **مهارات التقييم** :والتي تساعد التلاميذ على الأتي:

- تقييم المعلومات التي تعطى لهم ،أو التي يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكتسبونها.

- الحكم على قيمة ما يقرؤون أو يسمعون أو يشهدون.

- تطوير معايير للحكم على قيمة ما يمتلكونه هم أو غيرهم من أعمال أو أفكار أو أراء أو وجهات نظر.

- الثقة بالنفس بما يتوصلون إليه من أحكام أو تقييمات.

(أحمد سعادة جودت ،2015،ص ص 86-87)

5- مهارات ما رزانو ورفاقه Marazano R et al 1989

تتمثل فيما يلي:

5-1- مهارة التركيز: هي مهارة ذهنية معرفية تتطلب أعمال ذهنية متطورة وليست عشوائية وهي تسهم في بناء إدراكات المتعلم عندما يواجه مشكلة إخفاق تحقيق الهدف ،وتسهم في استحضار مجموعة من الخبرات والمعلومات المخزنة التي ترتبط بالهدف وتجاهل غيرها وتتضمن هذه المهارة تحديد المشكلة المسيطرة على الذهن أو موضوع البحث وصياغة الأهداف التي تستخدم في توضيح وإثبات صحة جهد المتعلم في حل المشكلة المحددة ،أو ممارسة عمليات ذهنية أخرى تبنى على الخطوة التالية وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي:

- مهارة تحديد المشكلات:

إن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا،للوصول إلى الحل المناسب وتطوير عمليات المتعلم الذهنية المتعددة مثل عمليات الاستقصاء.

- مهارة صياغة الأهداف:

تتضمن بناء الاتجاهات والأغراض،وتعني أيضا الوصول للنتائج التي يتوقع حصول شخص ما عليها بعد مروره في خبرة معرفية محددة.

5-2- مهارة جمع المعلومات:

تتضمن هذه المهارة مساعدة الأفراد على جميع الظواهر وتوظيف المعلومات المناسبة التي تتطلبها عمليات المعرفة الذهنية ،وتوليفها بحيث تصبح ممكنة التخزين أو التصنيف و الجمع ويتم الوصول إلى هذه المعلومات عادة باستخدام الحواس،واسترجاعها في اللحظة التي يحتاج إليها بطريقة اختيارية.وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية ترتبط بمهارة جمع المعلومات هي:مهارة الملاحظة،صياغة الأسئلة.

5-3- مهارات التذكر:

تتضمن تخزين المعلومات الداخلة إلى ذاكرة الفرد جراء تفاعله مع المواقف والمواد ،وتطورت لديه الخبرات على صورة ادراكات ذهنية ،وتتضمن مهارة التذكر مجموعة الأنشطة والاستراتيجيات التي

يقوم بها المتعلم بوعي عن طريق ربط المعلومات والخبرات المخزونة لديه في صورة ذاكرة طويلة مخزنة تنتظر الحاجة إليها.

5-4- مهارات التنظيم:

تستخدم هذه المهارات في تنظيم المعلومات لتصبح قابلة للفهم وتعد بصورة فعالة خلال ممارسة المهارة نفسها ،وهي تعتمد على بناء الخبرة والمعلومات عن طريق التشابه والاختلاف والاستمرارية ،وعلى افتراض أن الطلبة بصورة عامة يبدؤون تحضير البحوث عن طريق جمع المعلومات غير منظمة ،ومن عدة مصادر ولكن من أجل إنجاز المهمة والواجب يطلب منهم تنظيم المعلومات.

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هي المقارنة،التصنيف،التمثيل،الترتيب.

5-5- مهارات التحليل:

تتضمن تحليل المهارة إلى مجموعة آداءات فرعية يتضمن أجزاء وعلاقات مترابطة ،ويتم وفق هذه العمليات المهارية تحديد العناصر الأساسية والصفات والخصائص المميزة ،والافتراضات والأسباب التي تصبح مكان الاختيار أو التجريب بهدف التحقق،وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي :مهارة تحديد السمات والخصائص والمكونات ، ومهارة تحديد الأنماط والعلاقات ،وتحديد الأفكار الرئيسية ،وتحديد الأخطاء.

5-6- مهارات التوليد:

تتضمن هذه المهارة :توليد الأسئلة،توليد الأفكار،توليد الصور الذهنية،توليد الخرائط الذهنية،توليد الخيالات الذهنية،وتتضمن هذه العمليات الذهنية استخدام الخبرات السابقة وصياغتها وتوليفها معا وإخضاعها للمعالجة للوصول إلى إنتاج معرفة جديدة على صورة معاني أو أفكار ،وإضافتها إلى المعلومات الموجودة ،وتتضمن هذه المهارة عمليات تنظيم وتحليل كيفية ربط الأجزاء ببعضها ،ويلاحظ في هذه المهارات أن المعلومات والخبرات الجديدة تأتي كلية ومجتمعة وتشكل بناءا ذهنيا معرفيا جديدا.

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي مهارة الاستنتاج والتنبؤ،والتفصيل والتعمق.

5-7- مهارات التكامل:

هي مهارات تتطلب وضع المعلومات المتجمعة والخبرات المحللة والمفتتة إلى أجزاء منفصلة توجد بينها علاقات وروابط توضع معا،أو تدمج لفهم المبادئ ،ويتم ربط الخبرات الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة معا أثناء قيام المتعلم بعملية البحث عن المعرفة الموجودة في مخزونه الذهني ثم دمجها معا في صورة أبنية معرفية متكاملة.

وتتضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي:التلخيص،وإعادة البناء.

5-8- مهارات التقويم:

تتضمن هذه المهارات إصدار حكم على درجة معقولية الأفكار وفق محكات ومقاييس ،وتتضمن أيضا وضع معايير وصفات وخصائص لإصدار الأحكام سواء كانت هذه المعايير والصفات داخلية أم خارجية .

ونضمن هذه المهارات مهارات فرعية هي:وضع معايير،والتحقق كم ثبات وصحة وسلامة ما يتم الوصول إليه. (أحمد طعيمة رشدي ، 2010 ،ص ص 32-34)

يمكننا القول من خلال ما سبق ذكره تشابه في تصنيف مهارات التفكير بالنسبة لتصنيف ستيرنبرج وتصنيف مارزانو،و عملية التفكير تتطلب مهارات عقلية تتفاعل فيما بينها وتتكامل لتساعد التلميذ على مواجهة المواقف التعلمية وانجاز المهام والأنشطة المقدمة إليه والتعامل معها بطريقة جيدة وفعالة.

-ثانيا:الابتكار

1- تعريف الابتكار:

تعددت التعريفات التي تناولت الابتكار والتفكير الابتكاري واختلفت من باحث لآخر إلا أن التنوع والاختلاف في تعريف الابتكار لا يعكس اختلافا أو تناقضا في هذا المجال بقدر ما يعبر عن تعقيد هذه الظاهرة الإنسانية ونذكر من بين هذه التعريفات:

1-1- الابتكار على أساس الإنتاج الابتكاري:

يعرف ميد (1959)الابتكار بأنه:"هو تلك العملية التي يقوم بها الفرد ،وتؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة له". (عبد الرحمان محمد علا ،2009،ص61)

يعرفه روشكا بأنه:"الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل وذو قيمة من قبل الفرد أو الجماعة".

(بلهادي سعيدة،2008،ص120)

ويعرفه دريفيدالDrevedhal (1956)بأنه:" قدرة الأفراد على إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار بأي صورة بحيث تتميز بالحيرة أو الحداثة بالنسبة لهؤلاء الأفراد".

1-2- الابتكار كعملية عقلية:هناك تعريفات تحدد معنى الابتكار في ضوء العملية التي يتم حدوثها ،والتي ينتج عنها ناتجا ابتكاريا وتحاول هذه التعريفات أن تصف نوع العملية ومراحلها نذكر من هذه التعريفات ما يذكره ميروشتاين (1955)من أن الابتكار هو:" عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية ووضع الفروض واختبار صحة الفروض وإيصال النتائج إلى الآخرين". (الخليلي أمل ،2005،ص30)

- ويعرفه شاكر عبد الحميد 1995بانه :"يشير إلى العمليات العقلية والمزاجية والدافعية والاجتماعية التي تؤدي إلى الحلول والأفكار والتصورات والأشكال الفنية والنظريات أو المنتجات التي تكون جديدة." (عبد الرحمن محمد علا ،2009،ص64)

ويعرف تورانس الابتكار بأنه"عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ،والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ،ووضع الفروض حولها واختبار صحة هذه الفروض ،والربط بين النتائج ،وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض."

(مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص392)

ويعرف سيد خير الله الابتكارية بأنها:"قدرة الفرد على الإنتاج ،إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة أو الحساسية للمشكلات وذلك كاستجابة للمشكلات وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير".

(مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص392)

ويتضمن هذا التعريف المكونات الرئيسية للابتكار وهي:

- **الطلاقة الفكرية:**وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة خلال فترة زمنية محددة استجابة لمشكلة أو موقف مثير.

(مصطفى الزيات فتحي، 2001،ص392)

- **المرونة التلقائية:**وهي القدرة على إنتاج استجابات مناسبة تتسم بالتنوع والتلقائية استجابة لمشكلة أو مواقف مثيرة. (مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص392)

- **الأصالة:**وهي القدرة على إنتاج استجابات جديدة أصيلة نادرة أو قليلة التكرار إحصائيا داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. (مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص392)

- **القدرة على التداعي البعيد:**وهي قدرة الفرد على إنتاج استجابات متداعية تقوم على التداعي البعيد للأفكار والمفاهيم والمعلومات. (مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص393)

- يعرفه تورانس(1962)بأنه:" يمثل العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما ،ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات ،واختبار صحة هذه الفروض ،وإيصال النتائج التي يصل إليها المفكر إلى الآخرين".

(حامد منصور أحمد ،1989،ص85)

كما يعرفه توماس فوفل(2014) Thomas Vovelبأنه:" موضوع متشابك متداخل في عدة أبعاد ومن بين العناصر المتفاعلة التي يمكن من خلالها فهم الإبداع (الفرد،المكان،العملية والمنتج").

(Vovel Thomas :2014p7)

انطلاقا من التعريفات المذكورة سابقا يمكننا أن نعرف الابتكار بأنه قدرة التلميذ على إنتاج أفكار جديدة أصيلة في حل موقف أو مشكلة معينة يتلقاها من خلال البرنامج الدراسي.

2- قدرات التفكير التباعدي (الابتكاري) في نموذج التكوين العقلي لجيلفود هي 30قدرة عقلية وعلى الرغم من أن كل من تلك القدرات تعتبر وحدة مستقلة إلا أن الدراسات الميدانية كشفت عن علاقة قوية فيما بين تلك القدرات ،وخاصة كل مجموعة من القدرات تحمل خصائص متشابهة في المحتوى ويشير جيلفورد 1984 إلى وجود علاقة بين تلك القدرات بقوله"بينما أقول أن كل قدرة في نموذج التكوين العقلي تعتبر كوحدة واحدة ،فلم أذكر أبدا أن تلك القدرات مستقلة عن بعضها البعض أوليس فيما بينها علاقات في الواقع بل أن كل مجموعة من القدرات تحمل ملامح متشابهة في المحتوى تتجمع على عامل واحد وهذه القدرات جميعها تتجمع على عامل واحد هو الإنتاج التباعدي(الابتكاري).

(مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص136)

3- مكونات التفكير الابتكاري:

3-1- الطلاقة: ويقصد بها تعدد الأفكار التي يمكن للفرد استدعاءها عند طرح مشكلة مفتوحة غير محددة الإجابة خلال فترة زمنية محددة.

(الشلبي الهام والشاذلي محمود، 2009ص،693)

وتعرف كذلك بأنها:"هي القدرة على خلق أكبر عدد ممكن من الأفكار لحل مشكلة ما في موقف وظرف معين." (Colombo Barbara et al :2015/p20)

3-1-1عوامل الطلاقة:

وهي تدل على الخصوبة في التفكير ،وتعرف بأنها سرعة تدفق وتداعي الاستجابات أو أنها القدرة على سرعة اشتقاق الأفكار الجيدة وذات القيمة والجديدة في وحدة زمنية معينة وبتعبير آخر هي إنتاج أكبر عدد من الفقرات أو الاستجابات البديلة من المعلومات المختزنة في الذاكرة سواء في صيغ حرفية أو في صيغ معدلة استجابة لموقف ما أو لمشكلة ما.

(مصطفى الزيات فتحي ،2001،ص136)

ويظهر في المصفوفة التي قدمها جيلفورد عوامل أربعة للطلاقة موزعة على ثلاثة أنواع من النواتج وعوامل الطلاقة هي كما يلي:

أ- **طلاقة الكلمات:**مثل كتابة كلمة أو كلمات تحتوي على حرف معين في بداية ونهاية الكلمة.

(القطامي نايفة ،2009،ص266)

وتعرف كذلك بأنها:" تتمثل في الاستجابات الصادرة من الفرد إذا كان المحتوى تركيبيا والناتج كلمات فهي تظهر في الاختبارات التي تتطلب إنتاج كلمات مفردة،وتقابل متطلبات تركيبية في مقاطع الكلمة(بدايتها أو نهايتها أو الحرف الأول أو الأخير منها،ويكون مفهوم الكلمة أو معناها ليس هو الأمر الحاسم فيها لدا فهي تشير إلى"القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتوفر فيها شروط معينة."

(الزيات فتحي ،2001،ص 137)

ب- **طلاقة التفكير:**أي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد.

(محمد خليلي كمال ،2006،ص23)

وتظهر طلاقة التفكير إذا كان المحتوى "المفاهيم" ونوع الناتج"الأفكار" وتعبر عن الإنتاج التباعدي لوحدات المعاني وتشير إلى القدرة على الإنتاج السريع للأفكار الجيدة والمفهومة ولا يشترط تساوي عدد الكلمات في الأفكار المشتقة ،مثل إعطاء قائمة بالأشياء المستديرة أو عناوين لقصة أو عدد التنبؤات بالنتائج لأحداث معينة أو الاستخدامات غير العادية لشيء ما والاهتمام هنا بكم الاستجابات دون نوعها. (الزيات فتحي ،2001،،ص 137)

ج- **طلاقة التداعي:**وهي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ التي تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى. (مصطفى السليتي فراس محمود، 2006،ص44)

د- **طلاقة الأشكال:**وهي القدرة على تصميم أكبر عدد ممكن من الأشكال أو الرسومات أو التعديلات نتيجة للتعرض إلى مثيرات بصرية مختلفة ،ولتكوين رسوم لأشكال حقيقية عديدة وقد أطلق عليها جيلفورد الإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006 ،ص43)

ه- **الطلاقة التعبيرية:**هي قدرة الفرد على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين وصياغة الأفكار بشكل سليم،كما يعرفها أبو جادو في 2007 بأنها :"القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة وإمكانية صياغتها في كلمات أو الصور للتعبير عنها بطريقة تكون متصلة بغيرها وملائمة لها". (عمير الزايدي فاطمة بنت خلف الله ،1430،ص84)

والمؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية في مجال الطلاقة كأحد أبعاد التفكير الإبداعي (إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول النص المقروء ،تحديد مظاهر الاختلاف بين فكرتين،تحديد الدروس والعبر المستفادة من تقديم المقروء ،طرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء ،اقتراح نهايات محتملة لنص مقروء،توسيع فكرة المقروء بمعالجات إضافية مناسبة.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006،ص 44)

3-2- المرونة:

3-2-1- تعريف المرونة:تعني القدرة على إجراء تغيير من نوع ما ،كالتغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المسألة أو إستراتيجية العمل أو تغيير في اتجاه التفكير بحيث يؤدي هذا التغيير إلى العثور على الحل الملائم لشروط المسألة موضوع التفكير ،وقد ميز جيلفود بين نوعين من المرونة في التفكير المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.

(غباري ثائر أحمد و أبو شعيرة خالد ،2008،ص353)

نموذج "جيلفورد "لعوامل التفكير الابتكاري وهي كما يلي:

3-2- المرونة: تتمثل في القدرة على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر ،أي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، ولا تقتصر على إطار واحد ،وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير ،وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط،و تغيير اتجاه التفكير والانتقال من التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة. (قطيط غسان يوسف ،2011،ص95)

3-2-1المرونة التلقائية: تعرف بأنها:" القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين". (الخليلي أمل ،2005 ،،ص32)

وتعرف كذلك بأنها:" تعبر عن الإنتاج التباعدي لفئات المعاني "ويظهر هذا العامل في المحتوى المفاهيمي" .

وتعرف بأنها:"القدرة على التغيير الحر للوجهة الذهنية في التفكير، وإمكانية تغيير الفرد لمجرى تفكيره في اتجاهات متعددة لإنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة في سهولة ويسر، والأفراد يظهرون هذه المرونة في أدائهم دون أن يتطلب منهم ذلك."

(الزيات فتحي مصطفى ،2001،ص139)

3-2-2-المرونة التكيفية:هي قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة ،وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتناسب والموقف،تطورت لديه المرونة التكيفية الإبداعية.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006.ص44)

وتشير كذلك المرونة إلى "درجة السهولة التي يتمتع بها الفرد في تغيير الزاوية الذهنية في تفكيره عند تناوله مشكلة ما".

ويعرفها سيندبرج بأنها:"القدرة على اشتقاق الأنواع المختلفة من الأفكار في حل المواقف المشكل."

يمكننا أن نستخلص من خلال التعريفات السابقة بأن المرونة تتمثل في قدرة التلميذ على تغيير وتنويع مسار التفكير في حل مشكلة ما أو موقف ما بطريقة سريعة وبكل سلاسة ويسر.

3-2-3- عوامل المرونة:

تعبر عن قدرة الفرد أو مهاراته في عدم الاستمرار في العمل على أنماط قائمة أو محددة من الأفكار ،وتغيير هذه الأنماط إلى أفكار جديدة ومتنوعة أي قدرة الفرد على تغيير زوايا رؤاه الذهنية للأشياء والمواقف المتعددة والمتباينة ،والانتقال الحر بين وحدات أو فئات الأفكار.

وللمرونة عوامل ثلاث هي ثلاثي التغيرات في المحتوى المفاهيمي والشكلي والتركيبي في

والمؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية في محال المرونة كأحد أبعاد التفكير الإبداعي(اقتراح عناوين بديلة مناسبة للنص المقروء أو لجزء منه ،إعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول

فكرة أو معنى في النص المقروء ،إعطاء أسباب لظاهرة ما في النص المقروء،إبداء الرأي في ظاهرة ما في النص المقروء.

3-2-4- مرونة الإغلاق:

هي العامل الثالث من عوامل المرونة وتظهر في المحتوى الشكلي ومن المدهش أن رويس أوضح من خلال دراساته العاملية لتنظيم القدرات العقلية أن عوامل المرونة لا تتشبع على عامل واحد كما في عوامل الطلاقة ،وإنما تتشبع المرونة التلقائية على العامل الاستدلالي ،أما عامل مرونة الآخرين يتشبعان على القدرة التصويرية.

(الزيات فتحي مصطفى ،2001،ص139)

3-3- الأصالة:

يشير نموذج جيلفورد لعوامل التفكير الابتكاري إلى أن عامل واحد هو الأكثر عمومية في المحتويات الثلاثة(الشكلية،التركيبية،المفاهيمية) أي أن عامل لا يعتمد على نوعية المحتوى ويظهر في الاختبارات التي تتطلب استجابات غير مباشرة أو استجابات فريدة وطريفة أو غير عادية أو تداعيات بعيدة أو استجابات ماهرة حيث يعرف هذا العامل بأنه"القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير المباشرة أو غير العادية والأفكار الطريفة والمناسبة لحل مشكلة ما حيث تتضح بها الجدة والطرافة."

وتعبر الأصالة عن الإنتاج التباعدي لتحويلات المعاني وتقاس الأصالة من خلال ثلاثة محكات:محك عدم الشيوع،ومحك المهارة أو الإتقان،ومحك التداعيات البعيدة.

(الزيات فتحي مصطفى ،2001،ص ص141-140)

وتعرف كذلك بأنها:""القدرة على الإتيان بعلاقات جديدة وارتباطات جديدة والتركيز على الأفكار الغير تقليدية فريدة". (الأعسر صفاء ،د.ت ،ص194)

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية في مجال الأصالة كأحد أبعاد التفكير الإبداعي كثيرة لعل من أبرزها :إعادة صياغة النص المقروء أو جزء منه في صيغ أدبية جديدة،تلخيص فكرة

نص شعري في نص أدبي،تحليل موضوع إنشائي إلى عناصره الأساسية،توضيح العلاقات بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006. ص45)

يمكننا أن نستخلص من خلال التعريفات السابقة بأن الأصالة تتمثل في قدرة التلميذ على استخلاص علاقات جديدة وفريدة في وقت وجيز عند أداءه لمهمة ما أو نشاط ما في مادة اللغة الفرنسية.

3-4-عوامل التفصيلات:

يظهر للتفصيلات عاملان في نوعين من المحتويات هما:المحتوى الشكلي والمحتوى المفاهيمي لذا فهما يقاسان بالاختبارات الشكلية والاختبارات اللفظية وهما عاملا للتفصيلات الشكلية والتفصيلات اللفظية.

(الزيات فتحي مصطفى ،2001،ص140)

3-5- التفكير الموسع(الميل إلى التفصيلات):

هو:"القدرة على إثراء الفكرة أو الخطة أو المنتج وهذا يتطلب إضافة تفاصيل ضرورية إليه بهدف تحقيق التواصل التام وتمثل التفاصيل استجابات أنيقة لزخرفة الفكرة أو التوسع في وصفها والإضافة عليها ويمكن التعبير عنها فيما يلي:

- مراجعة وإثراء الفكرة أو الخطة أو الإنتاج.
- جعل الفكرة البسيطة أو الإجابة البسيطة أكثر تقبلا بعرض تفاصيلها.
- الاهتمام بالبعد الوصفي والتوضيحي.

(الاشعل الحسيني عبد الناصر ،د.ت،ص681)

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية في مجال التوسع كأحد أبعاد التفكير الإبداعي هي:تفسير الموقف أو ظاهرة ما في المقروء ،تأكيد فكرة ما بأشكال مختلفة.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006، ص46)

عوامل عقلية أخرى متضمنة في القدرة على التفكير الابتكاري:يشير جيلفورد بان هناك عدة عوامل أخرى لها علاقة بالابتكارية منها:

3-6- القدرة على الإحساس بالمشكلات:

هي تشير إلى القدرة على إدراك المشكلات العملية والاجتماعية ،أو جوانب التناقض أو النقص في الممارسات العملية والاجتماعية أو توقع ما يمكن أن يترتب على استخدامها من مشكلات وهي تعبر عن تقويم تضمينات المعاني في نموذج جيلفورد للتكوين العقلي.

وهناك بعض القدرات الأخرى التي تسهم في الأداء الابتكاري ومنها:

- القدرة على التحليل.
- القدرة التخليقية أو التوليفية.
- القدرة على إعادة التعريف أو التحديد.

وهي تعبر عن تقويم تضمينات المعاني في نموذج جيلفورد للتكوين العقلي.

وهناك بعض القدرات الأخرى التي تسهم في الأداء الابتكاري ومنها:

- القدرة على التحليل.
- القدرة التخليقية او التوليفية.
- القدرة على إعادة التعريف أو التحديد.

ومع أن قدرات التقويم لا تسهم بشكل مباشر في النواحي الإنتاجية من التفكير الابتكاري إلا أن دورها يأتي بشكل غير مباشر .

يمكننا القول بأن مهارة القدرة على حل المشكلات تساعد بقدر كبير التلميذ الدارس للغة الفرنسية على التحصيل الجيد والفعالية في القيام بالأنشطة المدرسية.

3-7- الحساسية للمشكلات:

يوضح جيلفورد أن الأفراد يختلفون في حساسيتهم للمشكلات فالفرد المبتكر يستطيع رؤية العديد من المشكلات في آن واحد ويكشف أوجه الاختلاف التي يراها الناس متشابهة وبمعنى آخر فان الحساسية للمشكلات تشير إلى قدرة الفرد على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد ،أو قدرته على إدراك مالا يدركه الآخرون من أخطاء أو نواحي نقص أو إدراك الثغرات أو أشياء غريبة لا يستطيع الآخرون استيعاب العلاقات بينها ويتضح هذا العامل من خلال تعريف تورانس للابتكار بأنه عملية تبدأ بالحساسية للمشكلات وأوجه القصور. (محمد ريان محمود إسماعيل،2006،ص107)

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على القراءة الإبداعية في مجال حل المشكلات هي:اقتراح حلول منطقية بديلة ومرتبطة بمشكلة ما فيما هو مقروء،إيجاد حلول لمشكلة أو موقف معين في المقروء.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006، ص46)

يمكننا القول بأن تمتع التلميذ بمهارة حل المشكلات تساعده في إيجاد حلول منطقية وصائبة في أداء الأنشطة المقدمة إليه ،و تمكنه كذلك من إدراك الأخطاء وأوجه القصور في أداء الأنشطة وابتكار حلول مناسبة لها وتعديل الإستراتيجية إذا لم تتناسب مع طبيعة النشاط أو المهمة التعليمية.

4- مستويات التفكير الابتكاري:

4-1- المستوى الابتكاري التعبيري:

يتمثل في القدرة على التعبير عن المهارات والأصالة ونوعية الإنتاج ويميز النابغون هنا صفة التلقائية والحرية. (أوباجي محمد ،2005،ص67)

4-2- المستوى الابتكاري الإنتاجي:

ينتقل الأفراد من المستوى التعبيري للإبداع إلى المستوى الإنتاجي حيث تنمو مهاراتهم بحيث يصلون لإنتاج أعمال مكتملة،والإنتاج يكون إبداعيا حينما يصل الفرد إلى مستوى معين من الانجاز ،وعلى هذا فانه لا يجب أن يكون هذا الإنتاج مستوحى من عمل الإنتاج.

(عبد الرؤوف عامر طارق ،2006،ص120)

4-3- المستوى الاختراعي:

يقصد به مستوى القدرة على المرونة في إدراك علاقات جديدة غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل. (محمود الزيات فاطمة ،2009 ،ص 74)

4-4-المستوى الاستحداثي أو التجديد:يتطلب هذا المستوى تعديلا هاما في الأسس والمبادئ الأساسية التي تحكم أي ميدان كلي سواء في ميدان الفن أو العلم وهذا المستوى لا يظهره إلا قلة من الناس ويتطلب هذا المستوى قدرا من التصور التجريبي للأشياء ويعتمد هذا المستوى على عملية التمثيل وفيه تأخذ بعض العناصر الموقف وظائف ومعان جديدة تساعد على تركيب الموقف في صورة جديدة مخالفا لمعناه أو المفهوم الأصلي فيساعد بذلك على خلق أو ابتكار فكرة أو نسقا فكريا جديدا.

(عبده عواض نادية ،2003،ص13)

4-5- مستوى الابتكارية المنبثقة:هذا المستوى نجد انه يتجه في اتخاذ مبدأ أو افتراض جديد ينبثق من المستوى الأكثر تجريدا من كل المستويات السابقة وقد يبدأ بأن ينبثق فكرة من فكرة أخرى تحمل خصائصها وكأنها تبدو جديدة تماما .

(عبده عواض نادية ،2003،ص13)

5- مراحل التفكير الابتكاري:

تمر عملية التفكير الابتكاري بمراحل أربع(الاستعداد،الحضانة،الإلهام،التحقيق)وهي على النحو التالي:

5-1- مرحلة الاستعداد:وفي هذه الحالة يتم الوصول إلى وضع تصور دقيق للمشكلة،ثم 3.تحديد عناصرها وجمع المعلومات عنها وتنظيمها وترتيبها.

(مصطفى السليتي فراس محمود ،2006،ص41)

وتعرف بأنها:" الخطوة على البحث الدقيق للفكرة محل البحث وذلك عن طريق القراءة والتجربة".

(كمال طارق ،د.ت،ص 57)

5-2- مرحلة الحضانة: ويطلق عليها أيضا مرحلة التخمير ،حيث تترك المعلومات حتى تتخمر لوحدها ويتم في هذه المرحلة تمحيص المعلومات ،وتنظيم الأفكار قبل الوصول إلى الحل الصحيح وقد

تطول مدة هذه المرحلة إلى الحد الذي قد يبعد الفرد عن دراسة المشكلة ،ويجعله يعتقد بأنه لا فائدة من المحاولة. (فهمي الزيود نادر وآخرون،1999،ص 127)

5-3- مرحلة الإلهام :يظهر الحل في هذه المرحلة وكأنه جاء بشكل فجائي ومن بعيد ،ويكون مصحوبا بحالات عاطفية من النشوة والارتياح بعد القلق والإثارة ومرحلة الإلهام ليست منفصلة ومستقلة لوحدها ،وإنما جاءت وليدة كل الجهود التي قام بها الفرد خلال المراحل السابقة.

(قطيط غسان يوسف ،2011،ص97)

وتعرف كذلك بأنها:" المرحلة التي تتحدد أو تتولد الفكرة الأساسية أو المطلوبة لحل المشكلة مصحوبة بمشاعر الانجاز و المتعة والدهشة". (عبادة أحمد ،د.ت،ص16)

5-4- مرحلة التحقيق:وهي مرحلة اختبار الفكر للفكرة الجديدة وتجريبها والتي تؤدي بدورها إلى إخراج الإنتاج الابتكاري إلى حيز الوجود.

(سعيد رضوان وسام ،2004،ص33)

وتعرف كذلك مرحلة التحقيق بأنها:"مرحلة يتم فيها اختبار الفكرة الإبداعية وتطويرها بهدف إعطاء الصيغة النهائية للمنتوج الإبداعي قبل تقديمه".

(Filteau Suzanne:2012 :p29)

6- النظريات المفسرة للتفكير الابتكاري:

6-1- نظرية التحليل النفسي: هناك اتجاهان أساسيان في نظرية التحليل النفسي فسرا الابتكار وهما:

6-1-1- نظرية التحليل النفسي التقليدية والتي مثلها فرويد(Freud)

نظرية التحليل النفسي الجديدة ويمثلها تلاميذ فرويد وأتباعه أمثال يونغ وكيوبي وادلر وهورني وغيرهم.

يعتبر فرويد Freud مؤسس اتجاه التحليل النفسي التقليدي أن الابتكار مرادف لمفهوم التسامي والإعلاء الضوابط والضغوط الاجتماعية ويوجه هذا الدافع بالتالي إلى دافعية مقبولة اجتماعيا ثم تتسامى نحو أهداف ومواضيع ذات قيمة اجتماعية ايجابية تلقى قبولا من المجتمع.

ويعبر فرويد عن هذا المعنى بأنه يرى الابتكار تعبيرا عن محتويات لا شعورية مرفوضة اجتماعيا وان المبتكر هو شخص مضطرب نفسيا لأنه يرفض التعامل مع الحياة الواقعية لأنه يكتفي بتعامله مع عالمه الخاص،ويفسر عبد الغفار(1977)وجهة نظر فرويد في هذا المقام بان فرويد يرى أن اللاشعور يلعب دورا مهما في عملية التفكير الابتكاري بحيث يدور الصراع بين محتويات اللاشعور و القوى المعوقة لها عن الظهور وهذا الصراع الدائر هو منشأ عملية التفكير الابتكاري فالدوافع اللاشعورية هي التي تؤدي إلى الحل الابتكاري وذلك عندما يلجا الفرد منذ الأيام الأولى في حياته إلى الإعلاء كحيلة دفاعية لمواجهة الطاقات الليبدية (اللاشعورية)غير مقبولة اجتماعيا لتحويلها إلى صورة يقبلها المجتمع وهي صورة الإنتاج الابتكاري. (سعيد رضوان وسام ،2004،ص116)

أما أصحاب نظرية التحليل النفسي الحديثة التي انشقت عن الاتجاه الفرويدي فقد قدموا تفسيرات أخرى للابتكار على رأس هؤلاء تلميذ (فرويد) كارل يونغ (Jung,CarlG) الذي قدم تفسيرا للابتكار من خلال عاملين أحدهما مرئي أو تصوري والثاني نفسي ويعطي يونج اهتماما اكبر للعامل الأول والذي يشير إلى أن الأفكار المبتكرة تنشا مما أطلق عليه (اللاشعور الجمعي) الذي يمثل مخزون الذكريات المنسية من الماضي البعيد والتي يحدث لها تحولات متتابعة على ضوء الخبرات التي مر بها الفرد ويعيها،أما العامل النفسي فيشير إلى أن الناتج الابتكاري يتم تصوره من الإحساس به في الشعور وفي ارتباطه بالناس والأماكن و الأفكار و الأحداث والعواطف ومن ثم فان الابتكارية تتبع رصد الفرد الايجابي النشط للأحداث والأشخاص و الأفكار.

(إسماعيل محمد ريان محمود ،2006ص172)

نستخلص مما سبق أن فرويد يرى أن مصدر الابتكار محتويات لاشعورية مرفوضة اجتماعيا يقدمها الشخص المبتكر بصورة مقبولة اجتماعيا والمبتكر يعيش صراع بين دوافعه اللاشعورية والعوائق التي تمنعها من الظهور وما يأخذ على هذه النظرية مبالغتهم في ربط الابتكار بالصراع والاضطراب النفسي واللاشعور.

يمكننا القول كذلك بأن كارل يونغ يرى أن مصدر الابتكار هو اللاشعور الجمعي.

6-2- نظرية العوامل الطائفية

نشأت هذه النظرية على يد كل من ثورندايك (Thorndike) وبيرت (Burt) وتومسون (Thomson) كرد فعل على نظرية العاملين لسبيرمان فيرى ثونداياك أن النشاط العقلي يمكن تفسيره على أساس العملية الفسيولوجية التي يقوم بها الجهاز العصبي ويعني أنه محصلة المنبهات التي تبدأ على السطح الحسي للكائن الحي ثم تنتقل عبر النهايات العصبية إلى المراكز العصبية .

والذكاء كنشاط عقلي يقوم به الكائن الحي حسب أصحاب هذه النظرية يتوقف على قدر العلاقات كذلالموجودة بين المثيرات الخارجية وما يقابله من المراكز العصبية ,ويفسر طومسون الفروق بين الأنواع المختلفة من الكائنات الحية في الذكاء و على ضوء التعقيد الجهاز العصبي لكل نوع منها ،كما أنه يستطيع أن يفرق بين أفراد النوع الواحد على ضوء الارتباطات العصبية القائمة في الجهاز العصبي لكل فرد. (أوباجي محمد ،2005،ص70)

يمكننا بأن نفسر الابتكار بأنه عملية ميكانكية وتتجاهل دور العوامل الشخصية ومكوناتها في الإبداع.

6-3- النظرية السلوكية:

تبناها سكينر الذي رأى بأن التفكير الإبداعي هو ذلك النوع من التفكير الذي يلقى التعزيز أو الإثابة ،مما يؤدي إلى إمكانية استمراره أما إذا لم يلقى تعزيز المطلوب فانه يصبح تفكيرا غير مرغوب فيه ،ويأخذ بالتضاؤل ثم الزوال وقد أيد وجهة نظر سكنر هذه فيما بعد المربي كروبليCrobley.

(احمد سعادة جودت ،2003،ص ص 261-262)

6-4- النظرية الجشطالتية :

قد أظهرت هذه النظرية محاولة جديدة مغايرة لمن كانت سائدة من قبل حول التفكير الابتكاري وكان ذلك على يد كوفكا وكوهلر وفريتمر وقد تبنى تفسير الإبداع فريتمر الذي افترض بأن التفكير الإبداعي هو تفكير استبصاري وتفكير حدسي فالفكرة الإبداعية هي تلك الفكرة التي تتم فيها صياغة الموقف أو المشكلة التي يصل إليها الفرد إلى الحل فجأة بفعل عمليات ذهنية فاعلة ،ينشط فيها ذهن المبدع نشاطا غير عادي ويعالج فيها الموقف معالجة جديدة لم يكن قد عرفها من قبل.

(أحمد سعادة جودت ،2003، ص262)

6-5- النظرية الإنسانية:

يرى أصحاب هذا النظرية أن الأفراد جميعا لديهم القدرة على الابتكار وان تحقيق هذه القدرة يتوقف إلى أبعد حد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه فان كان المجتمع حرا خاليا من الضغوط وعوامل الكف فان ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية تزدهر وتتفتح وتتحقق وفي هذا تحقيق لذاته فتحقيق طاقات الفرد الابتكارية تحقيق لذاته أو وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة ويرى أصحاب هذا المذهب أن الناس جميعا لديهم القدرة على الابتكار وأن الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في الدرجة ويعد فروم وروجرز وماسلو من أهم رواد هذا المذهب ويمثلون التيار التفاعلي الذي يؤكد على أن التفكير الابتكاري لا يمكن أن يكون ناتجا من مجرد وجود قدرات معينة لدى الفرد تؤدي إلى ظهور إنتاج فريد بل أن هذا الإنتاج يكتسب جدته وتفرده النسبي من تلك العلاقة وهذا التعامل بين الفرد ومنبهات البيئة المختلفة سواء كانت المنبهات صراعا أو توترا أو أفراد آخرين ويضيف أصحاب هذا المذهب وخاصة روجرز أن الإبداع يصدر عن ميل لدى الإنسان لكي يحقق ذاته ويستغل إمكاناته ويذكر أن خبرته في العلاج النفسي أثبتت له أن الفرد عندما يتفتح أمام كل خبرته فان سلوكه يصبح عندئذ إبداعيا ويكون إبداعه من النوع البناء. (سعيد رضوان وسام ،2004،ص27)

6-6-النظرية العاملية:

يقوم التحليل العاملي على تحليل الظواهر النفسية المعقدة كالشخصية والذكاء والإبداع لعناصرها أو عواملها الأولية التي تتألف منها ،اعتمادا على تطبيق اختبارات نفسية ،ووصف البيانات بطريقة إحصائية ومعالجتها للتحقق من الفروض ومن ثم استنباط فروض جديدة من تحليل البيانات الخام ،ويعتمد التحليل العاملي على طرق إحصائية معقدة ،ويعتبر تحليل معاملات الارتباط جانبا مهما من المعالجات الإحصائية المستخدمة فيه.

ونجد في مجال النظريات العاملية أولا تفسير سبيرمان يأتي بعده تفسير جيلفورد.

أ- **تفسير سبيرمان:** قدم سبيرمان تفسيرا للعملية الابتكارية يقوم على الأسس الثلاثة التي قدمها لتفسير النشاط العقلي للفرد وهي:

الأساس الأول:هو التعرف على الخبرات أو الأشياء التي يواجهها الفرد.

الأساس الثاني:هو ما يسمى بإدراك العلاقات،وهو يتعلق بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المختلفة بين الموجودات في مجال إدراك الفرد.

الأساس الثالث:وهو ما يسمى بإدراك المتعلقات،وهو ينص على أنه إذا ما أدرك الفرد المدرك وعلاقته فإن العقل يستطيع أن يصل إلى مدرك أخر له ذات العلاقة.

(سعيد رضوان وسام ، 2004،ص28)

وبعبارة أخرى يفسر سبيرمان الابتكار في ضوء ذلك العامل العقلي العام الذي يطلق عليه الذكاء.

ب- تفسير جيلفورد:

تعتبر نظريته في القدرات العقلية من أهم النظريات التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين تحدث فيها عن بناء العقل والتفكير والإبداع بدأ في نشر ملامحها عام 1950 وملخصها في 1966 وتفاصيلها في 1967 وعدلها في 1975 ثم في عام 1988،يرى جيلفورد أن القدرات العقلية لدى الإنسان هي نتاج لتفاعل أربعة أنواع من المعلومات وهي (سمعية وبصرية ورمزية ،لغوية،سلوكية مع خمس عمليات عقلية وهي (إدراك،تذكر ،تفكير تباعدي،تفكير تقاربي،تقويم)مما يؤدي إلى ستة أنواع من الإنتاج العقلي (وحدات صغيرة ،وحدات كبيرة،علاقات،أنظمة،تحولات،مضامين)فيصبح مجموع القدرات العقلية التقليدية و الابتكارية مئة وعشرون قدرة تأتي من خلال العملية (5.4.6)ولكل قدرة ثلاثة أبعاد ،أربع وعشرون قدرة منها ابتكارية وست وتسعون تقليدية وهي قدرات متشابكة ومتكاملة تأثر في بعضها البعض لم يستخدم منها الإنسان إلا القليل وفي عام 1975أعلن جيلفورد أن محتويات العقل (السمعية-البصرية)تتكون من نوعين منفصلين من المحتويات وبالتالي يصبح عدد القدرات مئة وخمسون قدرة منها ثلاثون ابتكارية وفي بحثه الأخير عام 1988 رفع هذه القدرات إلى مائة و ثمانون قدرة مستندا إلى الذاكرة الإنسانية تتمون من عمليتين منفصلتين هي الذاكرة التسجيلية و الذاكرة الحفظية،و أصبح عدد القدرات الابتكارية (ثلاثون) قدرة تعادل سدس القدرات و الباقي (مائة وخمسون) قدرة تقليدية ،اثر جيلفورد في ميدان الدراسات الإبداعية و الابتكارية لإثارة انتباه الباحثين إلى ضرورة تكثيف الدراسات في طبيعة الابتكار والقدرات الإبداعية وإلى أن القدرات الإبداعية جزء لا ينفصل عن القدرات العامة ،ويفسر الظاهرة الإبداعية استنادا إلى مدى تفوق الفرد في واحد أو أكثر من محتويات الفعل الخمسة وتفاعلها مع العمليات العقلية.

أكد جيلفورد أن جميع الناس أسوياء يملكون كافة القدرات العقلية والإبداعية وان الفرد من الممكن أن يكون مبدعا ومبتكرا في أي ميادين العلم والأدب والفن والرياضة إذا ما توفرت له الشروط الملائمة لذلك ،وأن الإبداع لا ينشأ من فراغ بل لابد من إلمام واسع بالميدان الذي يحدث فيه العمل ،يؤيد كل من تورانس وبارنز ونولر ما ذهب إليه جيلفورد من أن مهارات التفكير الابتكاري يمكن زيادتها باستخدام استراتيجيات مناسبة و يشارك أيضا في ذلك علماء النفس والتربية الروس واليابانيين .

(زمزمي عبد الرحمان بن معتوق بن عبد الرحمان ، 1430ه ،ص ص 61-62)

يمكننا القول بأن تفسير جيلفورد لعملية الابتكار يرتبط بالعوامل العقلية وأغفل العوامل الأخرى كالعوامل الاجتماعية والعوامل الانفعالية.

7- معوقات تنمية التفكير الابتكاري:

توجد معوقات عديدة تعترض التفكير الابتكاري نذكر من بينها ما يلي:

7-1- معوقات ذاتية:تتعلق ب ذات المبدع و شخصيته:

7-1-1- ضعف الثقة بالنفس:الثقة بالنفس من أهم العوامل الداعمة للإبداع إذا فقد المبدع ثقته بنفسه فان الإبداع يضمحل وقد لا يظهر ومن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى عدم ثقة المبدع بنفسه الخوف من الفشل فبعض الأفراد يأخذون نظرة تفاؤلية فهو يأمل بالنجاح ويتوقعه دائما ويكتسب الثقة بالنفس من النجاح السابق وإذا تعرض للفشل فان ذلك يدعوه إلى الاستمرار في سيره ولا يتردد ،أما الذين يخافون من الفشل فان ثقتهم بأنفسهم ضعيفة وينظرون نظرة تشاؤمية إلى ذواتهم ولا يستفيدون من نجاحاتهم السابقة ويعتبرونها مجرد صدفة فلا يولد لديه الثقة بالنفس ،فهو يرى الفشل أينما ذهب ويعيش في جو من الرعب خوفا من الفشل المتوقع فتثبط همته ويخاف من الخوض في المجهول ولا يبدي رأيه في الموضوعات المطروحة خوفا من الانتقاد،وهكذا يتوقف تفكيره عن النمو والإبداع.

وهنا يجب على المربين عموما والمدرسة خصوصا أن تعزز ثقة الأطفال بأنفسهم وذلك من خلال إزالة العقبات التي تحول دون ثقة الأطفال بأنفسهم وان تعرض عليهم سير العظماء الذين واجهوا الفشل في بداية حياتهم لكنهم لم يستسلموا له بل استمروا في السعي وإعادة المحاولة حتى وصلوا إلى النجاح. (خليل محمد بن احمد بن محمد ،1431,ص67)

7-1-2- الافتقار إلى المرونة: فالمرونة عنصر أساسي من عناصر الإبداع والتمسك بالنمطية الجامدة لا يحول دون الإبداع فحسب ،بل يعطل الكثير من الحلول السريعة فالجميع يسعى إلى تطبيق الأنظمة والقوانين والتعليمات ولكن توجد حالات عديدة قد لا تجدها فيها ،مما يجعل للمرونة دور كبير في الاستفادة من روح القوانين وتطبيقاتها المرنة للخروج من المأزق بطرق وأساليب وحلول إبداعية مطلوبة. (أحمد سعادة جودت ،2003،ص 65)

7-1-3- قلة التشجيع وضعف الحوافز : فالعمليات و الأنشطة الإبداعية تنمو دائما في أجواء ايجابية تسودها الحوافز والأمور التشجيعية المتنوعة سواء مادية أو معنوية فكم من مبدعين زادوا من إبداعاتهم عندما تلقوا حوافز أو تشجيعات متنوعة من المجتمع وكم من مبدعين أحبطوا وتراجعوا عن إبداعاتهم في ضوء الإهمال وعدم دعم أعمالهم الإبداعية ماديا ومعنويا.

(أحمد سعادة جودت ،2003،ص65)

7-1-4- الحماس الزائد للأمور: يرغب كثير من الأفراد في النجاح والشهرة والمجد بسرعة أكبر بكثير من المعدل الطبيعي والمنطقي لذلك كله يميلون غلى التسرع في طرح الأفكار التي يعتقدون بأنها إبداعية في ضوء نتائج لم تكتمل أو لم تتضح بعد مما يجعل الآراء والأفكار المطروحة ،والتي يعتقد أصحابها بأنها إبداعية ليست إلا أفكار ناقصة لم يتم فيها استكمال المتطلبات السابقة الضرورية للوصول إليها ،وكان ذلك كله يأتي في ضوء الاندفاع الزائد ،كما يدخل أيضا إلى تأثير الخبرات السابقة للفرد ،فكلما كانت خبرة الفرد في الموضوع الذي طرح الفكرة أو الرأي ضعيفة في ضوء حماسه الزائد كانت النتائج سلبية.

7-1-5- التقيد ببعض العادات والأفكار والتقاليد الجامدة: حيث توجد في معظم مجتمعات العالم عادات وتقاليد تحد من العمليات الإبداعية. (أحمد سعادة جودت ،2003،ص65)

التشبع: يعنى به الوصول إلى حالة من الاستغراق الزائد الذي قد يؤدي إلى إنقاص الوعي بحيثيات الوضع الراهن ،وعدم دقة المشاهدات ،والتشبع حالة مضادة للاختزال المرحلي للفكرة أو المشكلة.

(جروان فتحي عبد الرحمان ،2002،ص 189)

7-2- معوقات الإبداع في الأسرة:

تمثل الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأساسية التي تتحمل المسؤولية الأولى في تنشئة الأبناء ورعايتهم يتفق الباحثون وعلماء النفس على أن الأسرة هي أهم عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل وهي الأقوى تأثيرا في شخصية الطفل وطباعه ،ومن خلالها يكتسب الطفل السلوك الاجتماعي ومعظم القيم الأخلاقية والعادات التي تحدد سلوكه ،وتتحكم في تصرفاته وتطبعه بطابع معين قد يلازمه طوال حياته كما تلعب التنشئة الأسرية دورا حاسما في تنمية القدرات الحركية والقدرات العقلية والخصائص النفسية للطفل ،وعليها يتوقف معدل النمو في هذه الجوانب بغض النظر عن مستوى الاستعدادات أو القدرات الموروثة لدى الطفل ،حيث أثبتت الدراسات أن العلاقات الأسرية عامل حاسم في تشكيل اتجاهات الطفل الصغير نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو الحياة بوجه عام ،كما أظهرت أن فقدان الأمن العاطفي يؤدي إلى تأخر نضج الطفل من النواحي النفسية والعقلية ،وأن فقدان الحب والحنان في العلاقة مع الوالدين يؤدي إلى اضطرابات انفعالية ومشكلات سلوكية ،وأن الحرمان يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس ،وبشكل عام فان الصحة النفسية للأبناء في مراحل نموهم المختلفة ترتبط بنوعية العلاقة والتفاعل بين أفراد الأسرة التي ينشئون فيها،إن القسوة في التعامل مع الأطفال أو الخبرات غير السارة التي مروا بها قد تؤدي إلى حدوث تغيرات دائمة وضارة في تركيب المخ ويترتب على هذه التغيرات حدوث مشكلات سلوكية وصعوبات في التعلم والنمو لدى هؤلاء الأطفال ،وقد توصل باحثون من جامعة هارفرد إلى أن حجم الحزمة العصبية التي تربط بين نصفي المخ وتنقل المعلومات بينهما أصغر لدى الأطفال الذين تعرضوا للأذى البدني أو الجنسي أو الإهمال من قبل الوالدين بمقدار 40%مقارنة مع متوسط حجم المخ لدى الأطفال الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الخبرات ،كما أن الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها الأطفال نتيجة الظروف الأسرية الصعبة (مثل الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو سوء الأحوال الاقتصادية ...) قد تصبح حالة مزمنة يرافقها مشكلات تكيفية حادة مثل العصبية والحركة الزائدة،الانسحاب والضجر ،وفقدان الدافعية،وتدني مستوى التحصيل الدراسي،بالإضافة إلى مشكلات مرضية كآلام الرأس والبطن التي لا يعرف لها أسباب عضوية ظاهرة. (جروان فتحي عبد الرحمان ،2002،ص192)

ونذكر من أبرز معوقات الإبداع في الأسرة ما يلي:

7-2-1- **تدني المستوى الاقتصادي:**إن احتياجات المبتكر وما يرغب فيه من أجهزة وتقنيات تسهم في دعم التفكير الابتكاري لديه،وتسهل عملية التأكد من صحة أفكاره فإن ذلك يرتبط بالجوانب الاقتصادية والتي إذا لم تتوفر بالمقدار المناسب تؤدي إلى إعاقة الفكر الابتكاري فقد يحتاج المبتكر إلى مقدار من الأموال لتنفيذ أفكاره وكذلك مكان مناسب يتفق مع ما يريد ابتكاره فمثلا يحتاج الطفل عند ابتكاره لجهاز جديد إلى بعض الأدوات وكذلك المعدات التي يستخدمها في إعداد ما ابتكره .

7-2-2- **المعوقات الثقافية:**إن ما يقدم **للأطفال** عبر أجهزة الإعلام والقنوات الثقافية التي تخاطب الطفل تتركز على الطفل العادي ،على أساس أن الطفل المبتكر ليس بحاجة إلى رعاية وأن لديه من المواهب التي تنمو بذاتها وبالكيفية التي تمكن من التفوق دون صعوبة ،وربما كان هذا الاعتقاد الخاطئ وراء إهمال الطفل المبتكر وعدم النظر إليه كطفل له احتياجاته الخاصة ،إضافة إلى أن ثقافة المسايرة التي تسود جو المدرسة والأسرة تنسحب على ما يتقدم من خلال الوسائط الثقافية ،ولا شك أن لها أثرها السيئ على الطفل المبتكر الذي يتمتع بالتفكير الناقد وبالخيال والإبداع .

7-2-3- **المعوقات التربوية:**تتمثل المعوقات التربوية للتفكير الابتكاري في المؤسسات التعليمية المختلفة حيث تلعب المدرسة دور ذو حدين إما أن تزيد من ابتكارية الأطفال في سنواتهم الأولى عن طريق التشجيع وتزويدهم بالإمكانيات وإجراء نوع من التعزيز اللازم لنمو التفكير الابتكاري لدى الأطفال وذلك من خلال المعلم الواعي بأهمية التفكير الابتكاري وأما إن كان المسئولون في المدارس يتسمون بالنمطية وإتباع التقاليد فإن ذلك يؤدي إلى مقابلتهم للأفكار الجديدة بالهجوم وإحباط أصحابها ففي نطاق المدرسة يواجه المبتكرون مناهج تعليمية بنيت أساسا على الاهتمام بالقدرات المتوسطة أو العادية ،ومثل هذه المناهج قد تحقق أهدافها وتكون لها فاعليتها بالنسبة للطفل العادي إلا أنها غالبا ما تكون قليلة الأثر بالنسبة للطفل المبتكر ،ويواجه الطفل المبتكر قصورا في فهم المعلم له ولحاجاته وعدم تقبله في حالة المغايرة في التفكير أو السلوك الاستقلالي ،كما أن أساليب التعلم التي تستخدم لها فاعلية في التفكير الابتكاري ،فعلى المربين أن يختاروا الأساليب المناسبة والتي تتفق مع ما يقدم لكي تدعم الروح ابتكارية في التفكير فمثلا لا تقدم المفاهيم للأطفال في مرحلة الرياض عن طريق إلقاء المعلومات النظرية حيث تصلح هذه الطريقة في المراحل المتقدمة وإنما تقدم لهم عن طريق التطبيقات العملية التي تتيح الفرصة للطفل لكي يكتشف وينتج ويأتي بما لديه من مخزون فكري يعبر عن

ابتكارية الطفل وبذلك فإن للأساليب المستخدمة في التعليم تأثير على ابتكارية المتعلمين كما بينت بعض الدراسات أن المعلم ممكن أن يعوق الابتكار لدى التلميذ دراسة تورانس 1965قد اتضح أن المدرسين Torranceيفضلون المهذب ،المحافظ على المواعيد ،المطبقة المستقبل لأفكار الآخرين (الخاصة بالمدرس)في مجال التفكير تفضل غالبا المهارة العالية في الحفظ والاسترجاع الصحيح بدلا من التفكير النقدي والاستقلال في اتخاذ القرار وفي دراسة أخرى سجل Oral and Guncer 1993 أن الطلبة الأكثر ابتكارية كان المدرسون الأتراك ينظرون إلى أنهم مشاغبون ومتحدون ووجد Westby and Dawson1995 أن المدرسين وصفوا الأطفال المبتكرين على أنهم يشبهون الأطفال الذين لا يحبونهم كثيرا وقد لخصت Scott 1999 عددا من الدراسات الحديثة المرتبطة بالموضوع والتي تدعم هذه الرؤية ،بالإضافة إلى ذلك أو ضحت في دراستها الخاصة أن مدرسي المرحلة الابتدائية الأمريكان قيموا الأطفال المبتكرين أنهم أكثر إزعاجا من زملائهم الأقل ابتكارية.

(ت. جيه كروبلي أرثر ،ترجمة أحمد الخزامي عبد الحكم ،2006،ص 247)

7-2-4- **المعوقات النفسية:** إن الجوانب النفسية للأفراد إما أن تساعد على ابتكاريتهم أو تعيقها ،فتلعب دافعية الأفراد في الاكتشاف والتوصل إلى ما هو جديد دورا ذا فاعلية وكذلك إن ما يطمح به الفرد يمكن أن يزيد من ابتكاريته ،وبذلك فإن دافعية الأفراد ومستوى طموحهم يعتبر المؤشر الذي يحث الفرد على إنتاج الأفكار الابتكارية فإن ما يأمل الفرد ويسعى إلى تحقيقه يحتاج إلى دافعية داخلية تدل على طاقة الفرد الداخلية التي تحث على الابتكار ،وإن شعور الأفراد بما يقدمونه من أفكار ابتكارية يتأثر بالمحيطين بهم فإن عدم تقبل الآخرين لفكر المبتكرين يؤثر على الابتكار ويعيقه وبذلك تتولد لدى المبتكر مشاعر الإحباط بالإضافة إلى ذلك فإن لدى الفرد المبتكر موضوعات شعورية ولا شعورية ترتبط بالإنتاج الفكري المبتكر فقبل أن يعبر الفرد عن أفكاره الإبتكارية يمر على المستوى الداخلي بمراحل متعددة ويتساءل عن ماذا لو لم يقابل فكره الجديد بالترحاب فإن ذلك سوف يقلل من نظره المحيطين به فإن المبتكر يخشى من الأفكار الجديدة لأنه يخاف من الأنا الأعلى المثالية فيخشى من عقاب المجتمع له على هذه الأفكار فتبقى حبيسة للانا الأعلى ونجد هناك معوقات عاطفية (انفعالية)والتي تتعارض مع حرية استكشاف ومعالجة الأفكار مثل احتمال عدم القدرة على تحمل الغموض والخوف من ارتكاب الخطأ أو من المخاطرة وعدم القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال ،فقد يحبط الإبداع على المستوى الداخلي عن طريق القلق والخوف من الفشل ،والعادات السيئة التي يخشى المبتكر أن يهتم بأنه خارج عنها والخوف مما يظنه الآخرون ،والتشدد في النظام ،والتقليدية المبالغة

في مطالبة الطفل بالنجاح ،التقييم في المراحل المبكرة،نقص إثارة الدعابة الرسمية والقيم الاجتماعية ،ومن بين المعوقات النفسية ضعف الثقة بالنفس التي تعود الفرد إلى تجنب المخاطرة والمواقف غير المأمونة عواقبها ،بينما قد يؤدي الحماس المفرط والرغبة القوية للنجاح وتحقيق الانجازات إلى استعجال النتائج قبل نضوج الفكر وبذلك تتأثر مراحل العملية الابتكارية.

7-2-5- المعوقات السياسية:تتمثل المعوقات السياسية في النظام السياسي وما يعمله من تربية إلى الامتثال للمعايير السائدة في جميع المدخلات وهذه المعايير تحد من احتمالات التخيل والتوقع وبالتالي تضع حدودا للتفكير الإبداعي ،وإن وضع تلك الحدود يؤثر على مقدار الإنتاج الفكري المبتكر حيث إتاحة الحرية ومدى مقدار توافرها من أولى مدعمات العملية الابتكارية والتي تساعد على التنوع الفكري والانتقال بين المجالات الفكرية لإنتاج الأفكار الجديدة وهذا ما يمكن أن نطلق عليه مقدار المرونة المتاحة لدى الفرد في التفكير والتي تساعده على إنتاج الأفكار الأصيلة والنادرة وهي هدف التفكير الابتكاري وإحدى دلائل وجوده وأهم مؤشراته ،كما أن من بين المعوقات السياسية للتفكير الابتكاري الاضطرابات الأمنية والحروب التي تكاد تشكل ظاهرة مزمنة في الوطن العربي بصفة خاصة. (نصر حجازي سناء ،2015،ص ص150-154)

8- السمات الابتكارية للمبدعين:

- الثقة بالنفس وفهم الذات والاستقلالية والمبادرة.
- حب الاستطلاع والمخاطرة والقدرة على تحملها سعيا وراء ما هو جديد وأكثر فائدة.
- الدافعية الداخلية للانجاز والبحث والتطلع للأهداف البعيدة.
- الإحساس بالمشاركة والمسؤولية الاجتماعية بمعنى القدرة على العمل مع الآخرين والتعلم منهم في المواقف المختلفة.
- الخيال الواسع والحساسية للمشكلات ونواحي القصور.
- الشجاعة في تحمل المتناقضات ومحاولة التوفيق بينهما بتغيرات مبتكرة ذاتيا.
- القدرة على إظهار أفكار جديدة ومقبولة ذات أصالة عالية.

(عبد الرؤوف عامر طارق ،2006 ،،ص 157)

9- أساليب تنمية الابتكار لدى الطلبة:

9-1- الأسرة ودورها في تنمية الابتكار لدى الطفل:

تؤثر أساليب التربية الأسرية في تنمية أو إحباط الإبداع لدى الطفل،فالطفل الذي ينشأ في أسرة تتخذ من القهر والتسلط أساليب للتنشئة،فإن هذا الطفل ينشأ فاقدا للثقة في نفسه خائفا يتهيب المبادرة والمبادأة،ومن ثم تنعدم فيه قدرات الإبداع وتخمد فيه استعداداتها،وأما الطفل الذي ينشأ في بيئة متسامحة في التعامل معه،تشعره بالدفء والحنان وتشجعه ،وتتقبله عندما يأتي بسلوك يكشف من خلاله الرغبة في تحقيق درجة من الاعتماد على نفسه،وتتيح له حرية التعبير عن أرائه،فإن هذا الطفل تتفتح لديه قدراته الإبداعية وتنمو،والأسرة تستطيع من خلال أساليب متعددة ومتنوعة أن تساهم في بذور الإبداع لدى أبنائها وتنميته لديهم ومن بين الأساليب الأسرية التي تنمي الإبداع لدى الطفل نذكر ما يلي:

- **حفظ القران الكريم:**

إن أهم عامل يساعد على تنمية الإبداع هو تعلم القران الكريم وحفظه والعمل على فهمه وتدبر معانيه،ولقد أكد هذه الأهمية الكثير من الدراسات منها دراسة الغامدي والتي توصلت إلى وجود فرق في التفكير الابتكاري في صفوف المرحلة المتوسطة بين طلاب مدارس تحفيظ القران الكريم ومدارس التعليم العام لصالح طلاب مدارس تحفيظ القران الكريم.

وإذا تتبعنا سيرة العلماء المسلمين المبدعين نجد أنهم اهتموا أولا بحفظ القران الكريم ،ثم بعد ذلك تعلموا العلم ونهلوا من معينه كالطبيب ابن سينا أتقن القران وهو دون العشر والأمام الشافعي تعلم القران وهو ابن سبع سنوات ويكمن دور القران الكريم في الإبداع حيث أن القران الكريم يدعو إلى التأمل والتدبر في آيات الله وفي خلقه ينمي الإبداع لدى الفرد،وتدريب الذاكرة على الحفظ مع سرعة الاسترجاع،وهذا في حده يؤدي إلى الإبداع فهو يعين الطفل على التحليل والاستنتاج والقياس والاستقراء دون ارتباط مباشر بالكتاب،كما أن قراءة القران وحفظه ومراجعته باستمرار تربي لدى الطفل الطلاقة اللفظية والتي تعتبر من أهم عناصر الإبداع لدى الطفل.

- **تشجيع الأبناء على الإبداع:** على الوالدين أن يشجعا طفلهما ليكون مبدعا في المجال الذي يحبه لأن قدرات الطفل تتغذى وتنمو على التشجيع ،وتضمر وتموت على التثبيط وللتشجيع دور كبير في نفس

الطفل وفي تقدم حركته الإيجابية ،وفي كشف طاقته الإبداعية كما أنه يزيد من استمرارية العمل الجيد وتطوره ،والتشجيع الحسي أو المعنوي عنصر ضروري من عناصر التربية لا غنى عنه ،ولكن بدون إفراط ولا شك أن تقديم الأسرة التشجيع والتحفيز لأبنائهم يمثل دافعا قويا للمبدعين على المواصلة وإنجاز المزيد من الأعمال الإبداعية والاهتمام بالتشجيع يكفل للطفل بان يتقدم وينمو وفق المعدل الذي يتناسب مع استعداداته ومواهبه،وكذلك يكون التشجيع بالحوافز المادية فالحوافز المادية هي الطاقة المحركة والدافعة لتميز الطفل قدما في مجال الإبداع وهذه الحوافز يتم تحديدها حسب حاجة الأبناء والعمر ومجال التميز.،ومن أبرز الأساليب التربوية الناجحة في تنمية الإبداع لدى الأبناء هو تقديم الأسرة للمكافآت المادية والمعنوية لتحفيزهم وتشجيعهم على مواصلة وللتشجيع أساليب عديدة منها:

- **التشجيع باستخدام عبارات المدح والثناء:**على ما يقوم به الطفل من انجاز والتشجيع بالألقاب الإيجابية حيث يجب أن يكون للوالدين تعليقات ايجابية ترتبط بتلك الانجازات التي يقوم بها الأطفال ،إلى جانب تعليقات إيجابية أخرى مماثلة تتعلق بما يتمتعون به من سمات جيدة مما يساعدهم على الشعور بأنهم مرغوبون وأنهم ممتازون ولكن يجب عند تحديد الألقاب الايجابية للأطفال لابد أولا من تحديد مناطق التميز الخاصة بهم ثم مساعدتهم على اكتشاف مناطق التميز وحثهم على تنميتها والإيمان بها ،ثم تحديد اللقب المناسب لكل منهم ولقد استخدم القران الكريم الألقاب الايجابية في مدح بعض الأنبياء ومن ذلك وصف عيسى عليه السلام بالمسيح في مواضع عديدة وهي تعني بالعبرانية "المبارك"منها قوله تعالى:﴿ إذ قالت الملائكة يا مريم إن الله يبشرك بكلمة منه اسمه المسيح عيسى ابن مريم وجيها في الدنيا و الآخرة ومن المقربين﴾ (ال عمران:45)

- **مشاركة الآباء أطفالهم في أنشطتهم:**وهذا يشكل تشجيعا هاما من قبل الوالدين لأبنائهم وإشعارهم بأهميتهم ،فمشاركة الآباء خير دافع لهم للقيام بكثير من الأمور التي تغرس في نفس الطفل الهمة و الإبداع ،فعندما تشارك الأسرة الأبناء اللعب فإنها توحي لهم بأهمية ما يقومون بها من أداءات ،كما تتيح لهم الثقة بأنفسهم ،فعندما يجلس الآباء مع أطفالهم الصغار ويشاركوهم في لعبهم فإن ذلك يشعر الأطفال بأنهم يمثلون شيئا هاما في نظر أبائهم ،وهذا عنصر من عناصر المناخ الخصب للإبداع.

- **توفير الخدمة:**وهي الخدمة المحدودة التي يحتاجها المبدع ،وذلك بتهيئة الظروف المناسبة من وقت ومال ومساعدة فالطفل يحتاج إلى المال ليستطيع شراء ما يساعده على تنمية الإبداع لديه سواء كان

ذلك كتابا أو لعبة أو آلة معينة،ويحتاج كذلك إلى تهيئة الوقت الكافي ليقوم بما يناسبه من أعمال إبداعية ،ومساعدته عند طلب المعونة.

– **تشجيعه على استثمار وقت الفراغ في الأنشطة والهوايات:**مثل كتابة قصة أو شعر أو عمل فني أو أدبي ،فهذه الأنشطة تساعد الطفل على نمو الإبداع لديه وتسهم في إنماء ملكات الطفل وتؤدي إلى تهيئة الطفل لإشباع ميوله ورغباته واستخراج طاقاته الإبداعية.

–**التشجيع على المبادرة وعلو الهمة** :ينبغي على الآباء والمعلمين أن يغرسوا الهمة العالية في نفوس أبنائهم وحثهم وتشجيعهم ليكونوا مبادرين في تقديم كل ما هو جديد ونافع دون تقاعس أو كسل،فهذا ينمي روح الإبداع لديهم ويقودهم إلى المزيد ،ولنا في رسول الله قدوة حسنة ،فقد كان يربي في نفوس أصحابه روح المبادرة والأمثلة على ذلك كثيرة منها ما كان يفعله الرسول صلى الله عليه وسلم بعد صلاة الصبح حين يسأل الصحابة :"من أصبح منكم اليوم صائما ؟قال أبو بكر:أنا قال :فمن عاد منكم مريضا ؟قال أبو بكر:أنا فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :ما اجتمعن في امرئ إلا دخل الجنة"

– **الاهتمام بلعب الأطفال:**يتأثر الإبداع في نموه وتطوره بمدى ما يتمتع به الطفل من حرية اللعب والنشاط والحركة ،والأسرة إذا أرادت أن تؤمن التنشيط الذهني بصورة مستمرة للطفل فيندفع إلى فهم بيئته وإلى التكيف معها ومن ثم تنمو قدراته ،وتنطلق قوى الإبداع لديه ،فإن عليها أن تمنحه الفرصة الكافية لان يلعب فاللعب وسيط تربوي هام لنمو الاستعدادات ولبروز الإمكانات ،حيث تشير الكثير من الدراسات التربوية إلى وجود علاقة بين اللعب والإبداع ،وهذا ما تؤكده الأبحاث الأكثر حداثة ،إذ أن الأطفال الذين يلعبون حصلوا على نتائج أعلى في مقاييس الإبداع ،إضافة إلى مهارة أكثر ومرونة أكثر في الاستعداد لحل المشاكل الاجتماعية.

ولقد عد النبي صلى الله عليه وسلم اللعب من الحاجات الضرورية للطفل ،ففي حديث عبد الله بن شداد عن أبيه قال:"خرج علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم في إحدى صلاتي العشاء الظهر أو العصر ،و هو حامل الحسن والحسين فتقدم النبي صلى الله عليه وسلم فوضعه ثم كبر للصلاة ،فصلى فسجد بين ظهراني صلاته سجدة أطالها ،فقال:إني رفعت رأسي فإذا الصبي على ظهر رسول الله وهو ساجد ،فرجعت في سجودي فلما قضى رسول الله صلى الله عليه وسلم الصلاة قال الناس:يا رسول الله إنك سجدت بين ظهراني صلاتك هذه سجدة قد أطلتها فظننا انه قد حدث أمر أو أنه قد يوحي إليك فقال:فكل ذلك لم يكن ،ولكن ابني ارتحلني فكرهت أن أعجله حتى يقضي حاجته، فحاجة الطفل إلى

اللعب حاجة فطرية كحاجته للماء والهواء ، حيث يشير الإمام الغزالي رحمه الله على أهمية لعب الأطفال ،وخاصة بعد قيامهم بعمل مجهد فيقول :"وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللعب ،فإن منع الصبي من اللعب و إرهاقه على التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش ،حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا "وهنا ينبه الإمام الغزالي إلى مسألة ضرورية وهي أن حرمان الطفل من اللعب يسيء لصحة الطفل وسلامته .

ومن بين أنواع اللعب في هذه المرحلة والتي تنمي الإبداع لدى الطفل نذكر ما يلي:

- **اللعب التمثيلي:**والذي يشمل طائفة من الألعاب التي يتقمص فيها الأطفال شخصيات الكبار في مجتمعهم ،ويعكسون من خلاله نماذج من الحياة الإنسانية في بيئتهم ،وفي هذه الألعاب يختار الأطفال أدوارهم ،ويخلقون العالم الخاص بهم ،وفيه يعبرون عن مشاعرهم ومعرفتهم ،ويسهم هذا النوع من اللعب في تطوير خيال الطفل ونمو الإبداع لديه.

- **الألعاب التركيبية:**وهي الألعاب التي يقوم بها الأبناء ببناء أو إنتاج وصناعة أشياء يلعبون بها ،وأبسط أشكاله(اللعب بالرمال والطين والمكعبات الخشبية وقص الورق والكرتون)،ويعتبر اللعب التركيبي مظهرا مميزا للعب في مرحلة الطفولة ،ويتضح ذلك في بناء الخيم ،والأكواخ وعمل نماذج من معجون الصلصال وتشييد السدود والخزانات ،و يأخذ هذا اللعب بصفة عامة شكل العمل ويصب هذا النوع من اللعب في خانة الإبداع مباشرة ويكشف عن الاستعدادات له ففيه يصنع الأطفال الأشياء التي يلعبون بها بأيديهم مستخدمين المواد الخام التي تتوفر في بيئتهم وفيه يتعرف الأبناء على خصائص المواد والأسماء والأشياء التي يصنعون منها ألعابهم ويلعبون بها ويتعلمون كيف يتعاونون في صناعة هذا اللعب.

- **الألعاب الالكترونية:** كألعاب الكمبيوتر والتي تعتمد على سرعة الانتباه والتفكير،والتركيز والتوافق بين اليد والعين.

- **الألعاب الترويحية:**كالجري والسباحة والقفز ولعب الكرة والتي من شأنها أن تدرب القوى الحركية لدى الطفل ،وفي هذا اللعب يتعود الطفل على الحياة النشطة التي تتسم بالحيوية وفيه تنمو قوى الطفل

وتتحقق مرونة واتساق أعضاء جسمه ،وفيه تتوفر الفرص الكثيرة لتنمية ثقته بنفسه ،وفيه يتخلص الطفل من الخجل والخوف.

لعبة الألغاز:إن للألغاز أهمية كبرى في تنمية الخيال والتفكير الإبداعي حيث يضطر الطفل أن يركز تفكيره بأقصى قدر ممكن ليستطيع حلها ،ذلك لأن اللغز ما هو إلا سؤال غير مألوف يحتاج إلى تفكير غير مباشر للإجابة عنه ،ولقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يلغز لأصحابه ويستثير تفكيرهم ،ومن أمثلة ذلك ما جاء في حديث ابن عمر رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم ،حدثوني ما هي ،قال قوقع الناس في شجر البوادي ،قال عبد الله فوقع في نفسي أنها النخلة فاستحييت ،ثم قالوا حدثنا يا رسول الله فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :هي النخلة يقول ابن حجر معلقا على هذا الحديث :وفي هذا الحديث من الفوائد ...امتحان العالم أذهان الطلبة بما يخفى مع بيانه لهم إن لم يفهموه ...وفيه التحريض على الفهم.

- **غرس حب القراءة لدى الطفل:**القراءة هي المفتاح الأساسي للمعرفة ،ولا إبداع ولا اكتشاف بدون معرفة،والقراءة أمر إلهي أنزله الله على البشر ،قال تعالى :﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم﴾.(**العلق:1-5**)،وهو أول أوامر القران وأوامر الله عز وجل لأمة الإسلامية ،وفي قوله تعالى ﴿وإذا قرئ القران فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون﴾.(**الأعراف:4-2**)ما يوضح أن القراءة لا تستوفي شروطها ولا تحقق الهدف من وجودها وممارستها لمجرد الاستماع إليها أو النطق بكلماتها ،وإنما يتم ذلك فوق هذا بالتفرغ لما نقرأ ،أو التبصر بما فيه من أفكار بشكل موضوعي بعيد عن التطرف والتعصب وهو أمر يتطلب منا حضور الذهن ،والتبصر فيما نقرأ من معان وأفكار ،ومن هنا كان على الوالدين أن يوجدا للطفل الاستعداد للقراءة والإقبال عليها ،حتى تصبح عادة له يمارسها ويستمتع بها فالقراءة من الأنشطة الإبداعية لتشكيل الطفل ،ولا بد من مساعدة الطفل على القراءة وتنمية عادة القراءة لديه ،ومساعدته على توفير قراءة ما يحب من قصص وألغاز وكتب ومجلات حيث تنمي عنده الإبداع ،وبدونها لا يمكن غرس قيمة الإبداع لديه ،لان القراءة هي أساس كل ذلك "والقراءة هي الأساس المتين لعمليات التفكير وحل المشكلات. (بن عبد الله ماجد المغامسي، 2016،ص ص 134-142).

- **حفز الخيال العلمي:**ممارسة الخيال أمر ضروري لتنمية قوى الإبداع ،وهو وسيلة هامة من وسائل إعمار الفكر الإبداعي ،والخيال هو ذلك النشاط النفسي الذي يتم من خلاله المعالجة الذهنية لبعض

المواقف أو العناصر بشكل جديد ،اعتمادا على بناء الصورة ،بشرط عدم المحاكاة المباشر للمصادر الحسية أو الإدراكية لتلك العناصر أو المواقف ،والخيال الإبداعي بحاجة إلى حفز وإلى تدريب لكي ينموا لدى الفرد ، ومن ثم لا بد من التشجيع عليه منذ الصغر ،وفي عرضنا لمقومات الإبداع ذكرنا أنه لا إبداع بغير خيال ،وكلما كان الخيال ممتلئا وعميقا كان دليلا على قدرة إبداعية وتصورية كبيرة ،وتشير نتائج الدراسات التي استهدفت بحث العلاقة بين الإبداع والخيال إلى الدور الذي يساهم به الخيال في الإبداع ،فالنشاط العقلي الخاص بتنشيط كل إمكانيات الخيال هو نشاط شديد الأهمية في إثراء عملية الإبداع بوجه عام ،ومن أبرز الأساليب التي تساعد الأسرة على حفز الخيال لدى أبناءها:

أ- **حفز الخيال عن طريق الرسم**:ولكي يمكن الرسم من أن يقوم بدوره في إعمال خيال الطفل،لا بد أن يقوم الطفل بأكبر قدر من الحرية دون أي تأثير خارجي أو إيحاء وذلك حتى تتم تنمية التفكير الإبداعي لديه.

أ- **الألعاب التي تقدم للطفل:** وخاصة التي تشحذ التفكير،ما هي إلا وسيلة من الوسائل الممكنة من ممارسة الطفل لخياله.

ب- **توفير قصص الخيال العلمي:** وأن يشارك الوالدان والكبار الأطفال قراءتها،وأن يقص الكبار القصص والحكايات التي تتضمن مواقف خيالية بما يتناسب مع مرحلة النمو العقلي للطفل.

والأسرة المسلمة اليوم لديها رصيد ضخم من التراث القصصي وتاريخ الأبطال والمبدعين والتي تستثير خيال الطفل وتحفزه مثل قصص ألف ليلة وليلة،وقصص كليلة ودمنة وهي من أغنى المصادر الممتعة لأطفال والمثيرة في ذات الوقت لخيالهم.

ج- تنمية الفضول المعرفي وحب الاستطلاع:ويعتبر هذا الأسلوب من أبرز الجهود التي تبذلها الأسرة لتنمية قدرات طفلها الإبداعية ،ونقطة البداية حتى تشكل عقله على أساس من الشغف بالمعارف الجديدة والرغبة في اكتشاف المجهول ،فالطفل مليء بالفضول ،ومتعطش دائما للاكتشاف ،متشوق إلى البحث عن خبرات جديدة ،متطلع إلى فهم البيئة المحيطة به ،والوالدان والكبار في الأسرة يساعدون نمو الطفل أو يعوقون ذلك النمو بحسب ما يستجيبون لحاجته غلى المعرفة ،والطفل يبدأ بطرح الأسئلة في سن ما قبل المدرسة ،وهو في هذه المرحلة يهتم بلفت أنظار الكبار إليه أكثر من تعبيره عن حب

الاستطلاع لديه ،وهي أسئلة أكثر دقة منتقلا من (لماذا)إلى (ماذا) و (من)،وما أن يبدأ الطفل بالسؤال عن كيفية الأشياء حتى يكون قد دخل المرحلة الفكرية.

وللأسرة دور كبير في تنمية الفضول المعرفي،وحب الاستطلاع لدى الأطفال كمقوم من مقومات الإبداع،وذلك من خلال عدة أمور:

- **ثقافة الأسرة:**وذلك بان يتمتع الآباء بقدر من الثقافة يسمح لهم بالإجابة الصادقة الصحيحة عن تساؤلات أبناءهم ،وإلا فبماذا يفعل الطفل عندما لا يتلقى أجوبة عن أسئلته أو عندما يواجه بالسخرية والتوبيخ إذا ما حاول إشباع فضوله المعرفي.

- **تشجيع الأبناء على طرح الأسئلة:**يجب على الأسرة أن تشجع الطفل على أن يسال ،لأن ذلك يشبع لديه رغبة حب الاستطلاع ،وأن تساعده على أن يحصل على إجابات صادقة وصحيحة ومناسبة لمرحلة نموه العقلي ،وأن تستثير هذه الإجابات فضوله المعرفي إلى مزيد من الأسئلة والاستفسارات ،فالطفل الذي يداوم الاستفسار والسؤال (لماذا) لكل ما يحيط به من أشياء يصل للابتكار حتما عندما يكبر.

- **تبادل الآباء مع الأطفال الأسئلة:**حيث يرى بعض الباحثين أنه من الوسائل التي تتم بها تنمية الفضول المعرفي لأطفال هو تبادل الآباء مع الأطفال التساؤلات،ومن المهم ألا نجعل الطفل يتردد أمام سؤال يريد طرحه.

- **اتسام بيئة الأسرة بثراء المنبهات:**تتطلب تنمية القدرات الإبداعية من خلال إشباع فضوله العلمي وفي حاجته لاكتشاف أن تتسم بيئة الأسرة بثراء المنبهات التي تثير تفكير الطفل ،وتشغل فكره وذهنه،ولا شك أن الطفل الذي يوجد في بيئة أسرية تيسر له الحصول على ما يثير دهشته وتفكيره من لعب وأدوات وقصص وغيرها ينمو عقله أسرع وأكمل من الطفل الذي يشب في بيئة أسرية فقيرة بتلك المنبهات.

- **التدريب على الاستقلال في التفكير وتحمل المسؤولية:**من العناصر الميسرة للتفكير الإبداعي والمهارات المرتبطة به الاستقلال في التفكير والقدرة على تحمل المسؤولية ،فإذا كان التفكير الإبداعي يعني تجاوز المألوف من الأفكار وطرح أفكار تتسم بالتميز والجودة بحيث تأتي الأفكار بغير نموذج سابق ،فإن ذلك في الحقيقة هو ما تتيحه صفة الاستقلال ،وهي صفة تبدأ صناعتها في الأسرة وفي

القران الكريم آيات كثيرة تدل على ضرورة تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ،قال تعالى:﴿ براءة من الله ورسوله إلى الذين عاهدتم من المشركين﴾ **(التوبة:105)** ولقد أشار الرسول صلى الله عليه وسلم غلى ضرورة تحمل المسؤولية والحث على العمل فقال:"ما أكل أحد طعاما قط خيرا من أن يأكل من عمل يده".

ولقد أثبتت الدراسات أن والدي الطفل المبدع يظهرون احتراما كبيرا للطفل ويظهرون ثقتهم في قدرته على فعل الشيء الصحيح ،وبالتالي فهم يمنحونه قدرا كبيرا من الاستقلالية في ارتياد العالم ويشجعونه على القيام بالأنشطة التي تتسم بالاستقلالية والنضج وتحمل المسؤولية ويبدأ اكتساب الطفل لهذه السمة من سمات الإبداع منذ وقت مبكر من عمره وذلك بعدة أساليب نذكر من أبرزها:

- **إشباع الثقة بالنفس** :على الأسرة في طريقة تربيتها أن تتخذ من تشجيع الطفل وبث الثقة فيه أسلوبا ومنهاج حياة ،وذلك حتى ينمو الطفل نشيطا ومبادرا يميل إلى الاعتماد على النفس وعندما يشعر الطفل بالثقة بالنفس فغنه سيتصرف بنضج ويحاول أن يثبت للآخرين قدرته على حسن التصرف ،ولقد أظهرت الأبحاث أن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم مبدعون أنهم كذلك.

- **إشباع حاجته للتقدير الاجتماعي**:وهذه الحاجة تتمثل في محاولة الطفل أن يسلك سلوكا معينا يحظى عن طريقه بتقدير الآخرين واحترامهم له، و الطفل في حاجة إلى أن يشعر دائما أنه موضع تقدير واعتبار من الآخرين،بحيث يشعر بأنه فرد له قيمته.

- **الإصرار على النجاح**:وذلك بان تعمل الأسرة بشتى أساليبها ووسائلها على أن تغرس في نفوس أبناءها القدرة على تحمل الإحباط والتعلم من الفشل ،والإصرار على النجاح وعلى بلوغ الأهداف فالناس جميعا مبدعون ،والاختلاف بينهم يكمن في درجة الإبداع والإصرار عليه ،وتحمل الإحباط والصبر والمثابرة في سبيل بلوغ الغايات.

- **التجريب والممارسات الاستكشافية**:إن أفضل ما يساعد الطفل على اكتساب القدرة على الاستقلال وتحمل المسؤولية ،هو أن تشجع الأسرة أبناءها على التجريب والممارسات الاستكشافية الجديدة ،وألا تخيفهم من التجريب خشية الوقوع في الخطأ،وأن لا تخوفهم من الإقدام على ممارسة الجديد،وعلى محاولات التعرف عليه ،ويتطلب ذلك أن تخفف الأسرة من إطار الحماية الزائدة لأطفالها ،ومن قيود

الخوف عليهم ،ضنا من الكبار في الأسرة أن التجريب ومحاولات الاستكشاف قد يلحقان الضرر بالأطفال. (بن عبد الله المغامسي ماجد ،2016،ص ص146-153)

وانطلاقا مما سبق يتضح لنا الدور الكبير الذي تلعبه الأسرة في تنمية وتطوير الإبداع لدى الطفل باعتبارها الحاضن الأول للطفل والبيئة الأولية الخصبة التي تزرع ثقة الطفل بنفسه وقدراته وإمكانياته وإبراز ذاته وتحقيقها.

9-2- المدرسة بيئة أساسية لتنمية التفكير والإبداع:

تعد المدرسة مكونا مهما من المكونات الأساسية للعملية التربوية لذا فإن الاهتمام ببيئتها له ما يسوغه فهي تؤثر على النتاجات السلوكية لتعلم الطلبة ونمائهم وأدوارهم الاجتماعية التي سيئودونها مستقبلا ،كما تؤثر في تفكيرهم الإبداعي ،وحتى يكون التعليم إبداعيا منظما يجب أن يتم في بيئة مدرسية فاعلة وإغنائية تأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بمتغيرات العصر وتنظر إلى المستقبل خصوصا أن المعارف كما يشير العلماء تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات وإذا صحت هذه الإشارة فإن أهمية توفير بيئة محفزة للتفكير ومواكبته لكل المعارف يصبح أمرا لا غنى عنه لاسيما أن احتياجات الطلبة عموما وخاصة المبدعين تزداد بازدياد المعلومات في عصر الاتصالات والمعلومات ،فالنظرة الجديدة إلى التعلم المعرفي معا وبالمنظور نفسه وكذلك بالبحث عن المعنى وتوليده بالاستناد إلى الخبرة السابقة وتوفيقها مع المعلومات التي يسعى الفرد لاستيعابها في أثناء التفاعل مع المحيط بمتغيراته المختلفة بجو يسوده الاحترام .

9-2-1- البرامج التي يمكن أن ترعى الطلبة المبدعين والمتفوقين في المدرسة:

توجد عدد من البرامج التي يمكن للمدرسة العمل بها من أجل رعاية الإبداع والمبدعين وتلبية احتياجاتهم وتكون البرامج إما إغنائية أو تسريعية:

أ- **البرامج الإغنائية:** الإغناء معناه :إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة المبدعين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحس-حركية،وقد تكون هذه التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين ،أو زيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية أو التعمق في مادة أو أكثر من المواد الدراسية المقررة،ويتم الإغناء دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة اللازمة عادة للانتهاء من

مرحلة دراسية أو انتقال الطلبة المستهدفين من صف إلى صف أعلى ،وحتى يكون الإغناء فعالا لابد أن يراعي في تخطيطه وتنفيذه مجموعة من العوامل أهمها:

- ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية.

- أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.

- محتوى المناهج الدراسية المقررة للطلبة العاديين .

- طريقة تجميع الطلبة المستهدفين بالإغناء والوقت المخصص للتجميع.

- تأهيل المعلمين الذين سيقومون بالتنفيذ وتدريبهم.

- الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.

مستويات النموذج الإغنائي الشامل:وتكون على ثلاثة مستويات وهي:

- **مستوى الخبرات والنشاطات الاستكشافية العامة الموجهة لجميع طلبة المدرسة:** يتيح هذا المستوى لجميع الطلبة بمن فيهم المبدعون والمتفوقون فرصا كي يتعاملوا مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة ومواد دراسية متنوعة ،غير تلك التي تعطيها عادة المناهج الدراسية المقررة ،ويتم استخدام كافة المصادر المعرفية المتاحة لإغناء المواد الدراسية العادية أو تقديم مواد جديدة تتلاءم مع مستوى الطلبة.

- مستوى الخبرات والنشاطات الجماعية التدريبية لجميع طلبة الصف أو المبدعين والمتفوقين منهم:ويتم تنظيم هذا النوع في غرفة خاصة تسمى غرفة المصادر تغني هذه الغرفة الطلبة على مستوى أربعة محاور هي:

- محور المهارات المعرفية والانفعالية ،ويضم مهارات التفكير الإبداعي ،وحل المشكلات والتفكير الناقد وفهم الذات.

- محور مهارات أخذ الملاحظات والمقابلة والاستماع وتحليل البيانات وتنظيمها.

- محور مهارات الاتصال المرئية والشفهية والكتابية.

- محور مهارات البحث ،واستخدام المراجع والموسوعات وقواعد المعلومات.

- **النشاطات البحثية والنواتج الفنية والأدبية**:وهي اختيارية يمارس فيها الطالب دور الباحث المحترف،ويستفيد من هذا النوع الطلبة الذين يظهرون التزاما خاصا بمتابعة دراسة موضوع معين،أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما ويحقق هذا النوع خمسة أهداف وهي:

- إتاحة الفرصة للطلبة لتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية،و استخدامها في دراسة قضية أو مشكلة يختارونها بأنفسهم .

- تطوير مستوى متقدم من الفهم للمعارف والطرائق المستخدمة من قبل المختصين في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية.

- تطوير نواتج أصلية وحقيقية مؤثرة .

- تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت واتخاذ القرار واستخدام المصادر وتقييم الذات.

- تعزيز الثقة بالنفس،والدافعية ومشاعر الانجاز والقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين.

ب- برامج التسريع:

وهي البرامج التي تسمح للطالب أن يتقدم عبر درجات السلم التعليمي ،أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته ،دون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية وبرامج التسريع تتبع إلى السلطة المركزية وهي غالبا تكون وزارة التربية والتعليم لضبط أسس تنفيذها وإجراءاتها ويقتصر دور المدرسة على ترشيح الطلبة للبرنامج ثم تنفيذ قرار تسريعهم.

- **أشكال برامج التسريع:**

- القبول المبكر بالمدرسة العادية في الصف الأول الأساسي.

- اجتياز الصفوف أو الترفيع التلقائي إلى صف أعلى.

- القبول المبكر في الجامعة.

- القبول المزدوج.

- تكثيف المنهاج.

- ضغط الصفوف.

إن إدارة المدرسة الناجحة والفاعلة يمكنها تأسيس البيئة التي تحفز التفكير والإبداع لدى طلبتها ،وتتبنى البرامج المختلفة التي تسهم في وجود مثل هذه البيئة وبإمكانها إقامة علاقات إيجابية مع جميع أطراف العملية التربوية ،وحفز الآخرين على العمل من خلال تفحص احتياجاتهم والتعرف عليها وتلبيتها ،فضلا عن قدرتها على التكيف مع كل المستجدات والظروف المحيطة، كما أن القيادة التربوية في المدرسة قادرة على متابعة كفايات معلم الطلبة المتفوقين والمبدعين فيها بشكل مستمر ،والوقوف على قدراته وتطويرها ومعرفة احتياجاته وتلبيتها إضافة إلى متابعة مهاراته التعليمية ،وهذا يجب أن لا يغفل دور المجتمع المحلي بخبراته ومصادره ،والذي يعد مهما جدا في تشجيع المدرسة في تبني الخطط والبرامج التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع لدى طلبتها ،مع توفر الموارد المالية المناسبة والإخلاص في الجهد والعمل والاستفادة من خبرات المجتمع المحلي.

(حمد الطيطي محمد ،2007،ص ص 150-153)

إن معظم المشاريع الحديثة في التدريس تؤكد دور الطالب في التعليم واستخدام الأساليب الخاصة بالتعلم الفردي والإبداعي ،وقد وردت الأساليب والطرائق التالية في معظم المشاريع التربوية الحديثة التي تهتم بتعليم الإبداع وتنميته:

أ- **الاستقصاء:**عرف راشيلون (Rashelon)بأنه عملية حل المشكلة ويتضمن توليد الفرضيات واختبارها وهدا يعني أن الاستقصاء يطرح أسئلة بحثية تحتاج إلى اختبار لتحديد عن المشكلة ذات العلاقة وعرفه كنيث جورج(KenethGoeorge) بأنه نمط أو نوع من التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها .

(حمد الطيطي محمد ،2007 ، ص122)

أنواع الاستقصاء:يصنف التربويين المهتمون بطرائق التعليم الاستقصاء ضمن اطر مختلفة فمنهم من يرى على انه مرادف لاكتشاف ،وبالتالي يخضع لذات التصنيف الذي يخضع له الاكتشاف ومنهم من

يرى أن الاستقصاء اعم واشمل من الاكتشاف باعتبار أن الاكتشاف يختص بالعمليات العقلية التي تحدث عند المتعلم في حين يختص الاستقصاء بهذه العمليات بالإضافة غلى التجريب وينقسم إلى:

الاستقصاء الحر: ويقصد به قيام المتعلم باختيار الطريقة وأنواع الأسئلة والمواد والأدوات اللازمة للوصول إلى حل لما يواجهه من مشكلات أو فهم ما يحدث حوله من ظواهر وأحداث طبيعية ،ولعل هذه الصورة من صور الاستقصاء من أرقى الاستقصاء لان الفرد يكون قادرا على استخدام عمليات عقلية متقدمة تمكنه من وضع الإستراتيجية المناسبة للوصول غلى المعرفة فيكون بذلك قادرا على تنظيم المعلومات وتصنيفها وملاحظة العلاقات المتشابكة بينها وما يناسبه منها وتقويمها.

(حمد الطيطي محمد ،2007 ، ص122)

الاستقصاء الموجه:فهو ما يقوم به المتعلم تحت إشراف المعلم أو ضمن خطة بحثية أعدت مسبقا ،ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم ولكن في إطار واضح ومحدد ،ويعتبر هذا النوع من الاستقصاء أكثر عمليا من الاستقصاء الحر ،ويناسب التعليم في مدارسنا ، و لاسيما أننا نسعى غلى الانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الحديثة التي تعمل على تنمية التفكير ،ومن الاعتماد على المعلم كليا غلى الاعتماد على المتعلم الذي نعده للمستقبل ويتكون هذا النموذج مما يلي:

1- اختيار المفهوم:أو المفاهيم المراد تعليمها لتكون موضوع التعلم من المقرر الدراسي.

2- تحديد الأهداف:التي يجب أن يبلغها المعلم نتيجة قيامه بالأنشطة المقترحة بحيث تكون هذه الأهداف مصاغة صياغة سلوكية على شكل نتاجات تعليمية من وجهة نظر المتعلم بحيث جميع هذه الأهداف مترابطة ومتسلسلة لبناء المفهوم.

3- أوجه النشاط التعليمية التعلمية :يحتاج كل هدف من الأهداف غلى نشاط أو أكثر لتحقيقه ،ويتضمن كل نشاط ما يلي:

- صياغة المشكلة على شكل سؤال رئيسي يشكل مجموع من هذه الأسئلة المفهوم الذي تعالجه الطريقة.

- يتفرع عن السؤال الرئيسي أسئلة فرعية تشكل مجموع الإجابات عنها إجابة عن السؤال الرئيسي.

– تركيب المعلومات التي حصل عليها المتعلم من الإجابات عن الأسئلة الفرعية في كل متكامل ويكون الاستنتاج النهائي الذي يخطط إليه المتعلم نتيجة لعمليات عقلية قائمة على الاستقصاء.

– ومن مجموعة الاستنتاجات التي يحصل عليها المتعلم يكون قد بلغ إدراكه للمفهوم موضع المتعلم.

(حمد الطيطي محمد، 2007، ص123)

ج قوائم الأفكار: تعد من أفكار Osborn الذي يرى أن الأفكار المناسبة تنشط التفكير وتساعد أعضاء الجماعة على الإتيان بأفكار جديدة ومتنوعة وأصيلة ولذلك وضع مجموعة من الأسئلة لا يشترط الإجابة عليها كلها أو بترتيب ثابت بل الاستعانة بها حسب ما تمليه طبيعة المشكلة وطبيعة أفراد الجماعة ولكي تصبح هذه الأسئلة سهلة في الاستخدام تم تطويرها وصياغتها في كلمة scamper

استبدل:من أيضا؟ماذا أيضا؟عناصر أخرى؟مواد أخرى؟عمليات أخرى،قوى أخرى؟أماكن أخرى؟مناهج أخرى؟الهدف الأساسي هنا استبدال شيء موجود بشيء والأسئلة المطروحة تساعد على هذا الاستبدال.

اجمع:هل ممكن نجمع؟نجمع الوحدات؟نجمع الأهداف؟نجمع الاهتمامات،نجمع الأفكار؟

انقل أو استخدم فكرة من إطار إلى إطار آخر:ما هي الأفكار الأخرى التي يمكن أن تنبثق من هذه الفكرة؟هل الماضي يشبه الحاضر؟ما الذي يمكن أن أقلده من هذه الفكرة؟من الذي استطيع أن أكون مثله أو أفضل منه؟

عدل:ماذا أضيف؟اصغر؟اكبر؟ماذا احذف؟أغير المعنى؟اللون؟الحركة؟الصوت؟الترتيب؟الشكل؟

(الأعسر صفاء، د.ت، ص197)

استخدام مختلف:هل يوحي طول الشيء أو وزنه أو تكوينه باستخدام آخر؟هل يمكن استخدامه بطريقة أخرى؟هل يمكن تعديله بحيث يستخدم في هدف آخر؟هل يمكن تغيير مجال استخدامه إذا غيرته؟هل يمكن أن أضعه في مكان مختلف؟

احذف:هل ممكن حذف جزء منه؟استخدام أجزاء أقل،تخفيض؟تقصير؟تخفيف؟هل ممكن أن أجعل الأقل أكثر؟هل ممكن الاستغناء تماما؟

تغيير الترتيب:اقلبه؟اعكسه؟

اعكس:اعكس الأدوار؟اعكس وضع المكونات؟اعكس ترتيب الأحداث؟اعكس ترتيب الأشياء؟غير الجدول؟ممكن أن تعيد ترتيب هذه الأسئلة أو الحذف منها أو تضيف إليها؟

(الأعسر صفاء ،د.ت ،ص198)

د- أسلوب التأليف بين الأشتات: وهو من فئة الأساليب العملية ويمثل مركز الثقل في استخدام أشكال الاستعارة والمجاز والتمثيل بصورة منظمة للوصول إلى الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة وفيما يرى جوردن Gordon منشئ هذا الأسلوب (1961-1971) فان أي مشكلة تبدو لنا غريبة أو غير مألوفة يمكننا فهمها وحلها حلا مبتكرا إذا فكرنا فيها بأساليب الاستعارة والتمثيل هذه من ناحية أخرى هناك مشكلات تكمن صعوبتها في الفتن الشديدة بها واستغراقنا فيها أكثر مما يجب وفي ظروف كهذه يكون استخدام أساليب الاستعارة والتمثيل مفيدا أيضا بل وضروري لكونه يتيح فرصة إيجاد مسافة كافية بين الشخص وبين المشكلة بالقدر الذي يمكنه من الرؤية الجيدة لها والاتجاه نحو حلها حلا مبدعا.

وهو يعني الربط بين العناصر المختلفة التي لا يبدوا أن يبين بعضها ببعض صلة أو رابطة معينة ،وتشبه طريقة القصف الذهني في أنها طريقة للتفكير الجماعي والتداعي الحر وتوليد الأفكار الجديدة في مناخ من التسامح ولكنها تختلف عنها في عدم معرفة الأفراد المشتركين في الجلسة عدا قائدها بطبيعة المشكلة موضوع البحث قبل الجلسة لتجنب الحلول السريعة كما أنها تقوم على جعل الغريب مألوف عن طريق التعرف على المشكلة وتحديد مكوناتها والعمل على جعلها مألوفة ثم جعلها مشكلة جديدة غير مألوفة وتتكون الجلسة عادة من (5-7)أشخاص وتستغرق حوالي ساعة ويتم فيها توليد الأفكار والحلول على النحو التالي:

- جعل الغريب مألوف عن طريق فهم المشكلة وتحليلها.
- جعل المألوف غريب عن طريق آليات التمثيل الذاتي والمباشر والرمزي والتخيلي.
- تقويم الأفكار والحلول المطروحة واختيار المناسب منها.

ويعتمد نجاح المناقشة على خصائص أفرادها والموضوع المطروح والتحضير له وقائد الجماعة الذي يتولى المحافظة على سير المناقشة وتحريك الأعضاء ومساعدتهم على الشعور بالحرية والأمن والراحة .

وتتم المناقشة على النحو التالي:

- طرح الموضوعات واطلاع الأعضاء على المعلومات المتوفرة عنه.

- الاستماع إلى أفكار كل عضو حول الموضوع.

- مناقشة أفكار كل عضو بالتفصيل دون الحكم عليها أو إثبات صحتها أو عدم صحتها.

- إعادة الأفكار المختصرة.

- تعتمد هذه الطريقة على مبدأين أساسين هما جعل الغريب مألوف وجعل المألوف غير مألوف.

ويشمل المبدأ الأول على عملية فهم المشكلة وهي عملية تحليلية في صميمها أما المبدأ الثاني فيعني أدراك الشيء المألوف على نحو لا تدركه الأبصار العادية وتلعب في المبدأ الثاني مجموعة من الميكانيزمات من النوع التمثيلي دور كبير.

ويوجد على وجه الخصوص ثلاثة أنواع من التمثيل:

- التمثيل الشخصي أو إسقاط الذات أي تصور المشاعر الذاتية في موقف غير عادي.

- التمثيل المباشر وهو التشبيه العادي ومن أكثر أنواع التشبيه المباشر شيوعا التشبيهات البيولوجية الخاصة.

- التمثيل الرمزي ويعتمد اعتمادا مطلقا على اللغة وأكثره شيوعا الشعر.ويقوم هذا الأسلوب على ثلاث مسلمات هي:

- أن العملية الإبداعية قابلة للوصف والتحليل مما يؤدي إلى إمكان تنشيطها وزيادة فعاليتها في الأفراد والجماعات على السواء.

– أن كل ظواهر الإبداع في العلم أو الفن أو غيرها من الصور الحضارية للنشاط المبدع متشابهة وتقوم على نفس العمليات النفسية والأساسية.

– أن الحيل المختلفة لحل المشكلات وأهمها التمثيل المباشر لها نفس العائد سواء بالنسبة للنشاط الإبداعي الفردي أو النشاط الجماعي.

وتتضمن عملية التأليف بين الأشتات نوعين رئيسين من النشاط وهم":

1– جعل ما هو غريب مألوف وذلك عن طريق ثلاث عمليات عقلية أساسية (التحليل، التصميم، التمثيل).

2– جعل ما هو مألوف غريبا وهي محاولة الفرد للوصول إلى رؤية جديدة للعالم والناس والأفكار والمشاعر والأشياء وتتضمن هذه المحاولة طرقا عديدة للوصول إلى الرؤية للجوانب المختلفة في العالم المألوف لنا.

(عبد الررؤف عامر طارق ،2006،ص ص74–76)

فروض أسلوب التالف بين الأشتات:

يعتقد جوردون(1961–1971)أن أسلوب تالف الأشتات يمثل من الناحية العملية نظرية واضحة المعالم ولها فروضها الخاصة التي أمكن إخضاعها للتجريب والبحث وتأكدت صحتها بما كشفت عنه من نتائج مشجعة وأهم هذه الفروض ما يلي:

– أن الكفاءة الإبداعية في الأفراد يمكن أن تزيد بصورة ملموسة إذا تيسر لهم فهم العمليات النفسية التي يتحقق في ضلها نشاطهم المبدع.

– الجوانب والمتغيرات الوجدانية في العملية الإبداعية تعتبر أكثر أهمية من العوامل والمتغيرات العقلانية والمنطقية.

– يمكن فهم مكونات التغيرات الوجدانية في العملية الإبداعية (أي ملاحظتها ووصفها وتحليلها) بل لابد من فهمها حتى نزيد من احتمالات نجاحنا في التوصل إلى الحلول الابتكارية للمشكلات التي تواجهنا.

أن هذا الأسلوب يقوم على أساس أن العملية الإبداعية هي أصلا نشاط عقلي يمارسه الفرد في موقف تحديد وفهم المشكلة أولا ثم في موقف حل المشكلة بعد ذلك.

(عبد الرؤوف عامر طارق ،2006،ص78)

ه- نموذج كورت Cort لتعليم مهارات التفكير: صمم ادوارد ديبونو De Bono برنامجا لتعليم التفكير الإبداعي،وهو مصمم لتعليم الطلبة مجموعة من وسائل التفكير وإدراك الأشياء بشكل واضح وتطوير الاتجاهات في حل المشكلات ومن خصائصه أنه يوسع التفكير ويحسن الأداء والشرط الأساسي هو أن تبقى أدوات التفكير ثابتة ،ولكن الأوضاع المستخدمة فيها متغيرة ،والبرنامج هو برنامج تدريبي وتطبيقي بحيث يستخدم الطالب تفكيره في تمارين عن مواقف حياته المختلفة ،ومن ثم التدرب على استخدامها في مواقف حياتية مشابهة لها ومن مميزاته انه يمكن دمجه مع البرنامج الدراسي كجزء من المنهاج،بحيث تستخدم كحصص الدروس الصفية وعلى المعلم مراعاة الجوانب التالية:

- إعطاء فقرتين في التدريب في كل جلسة على الأقل.
- المحافظة على النظام والانضباط.
- التركيز على مهارة التفكير.
- تشجيع الطلبة على الجهد المبذول وعلى الانجازات.

مكونات البرنامج":يتكون من ست وحدات مختلفة،ويجب البدء بالوحدة الأولى لأنها تهدف إلى توسيع مجال الإدراك وهي أساسية وتشمل الوحدات،الإدراك والتنظيم والتفاعل والإبداع والمعلومات والمشاعر والعمل.

وحدات البرنامج :

الوحدة 1:وتسعى للمساعدة على توجيه الأفكار بشكل هادف عن طريق توسيع المدارك وتشتمل الوحدة على الدروس التالية:

1- **أسلوب معالجة الأفكار:**تعطى للطلبة فكرة ما ويطلب منهم التفكير في جوانبها الايجابية والسلبية بدلا من قبولها أو رفضها.

2- **أسلوب العوامل ذات العلاقة:**يطلب من الطلبة دراسة العوامل ذات العلاقة لاستكشاف الحالات الجديدة وليس الاكتفاء فقط بالعوامل الواضحة والمعروفة.

3- **القوانين:**يستخدم الطلبة مهارات التفكير والعوامل العلائقية في دراسة القوانين لاستحداث قوانين جديدة.

4- **النتيجة والعاقبة:**يطلب من الطلبة التفكير في النتائج المحتملة لمشكلة ما.

5- **الأهداف:**يدرب الطلبة كيف يركزون على الهدف و التمييز بينه وبين رد الفعل،مع العمل على اكتشاف وسائل للوصول لأهدافهم.

6 - **التخطيط:**يتدرب الطلبة على مهارات التخطيط.

7- **الأولويات الهامة:**يتعلم الطلبة تحديد أولوياتهم مع عدم رفض البدائل بتقييمها واختيار أفضلها .

8- **البدائل:**يتعلم الطلبة عدم رفض الفكرة بإعطاء بديلها.

9- **القرارات:**يستخدم الطلبة مهارات اتخاذ القرار.

10- **آراء الآخرين:**يحصل الطلبة على تغذية راجعة من الآخرين من اجل تقييم أعمالهم ومعرفة اتجاهاتهم الايجابية والسلبية بهدف الوصول إلى أفكار جديدة ومفيدة .

الوحدة2:وتهدف إلى تعليم الطلبة كيفية تنظيم أفكارهم ، وتتكون من الدروس التالية:

1- التعرف والإدراك:يطلب من الطلبة تحديد أنواع المشكلات والمواقف من أجل فهمها ومناقشتها بشكل أفضل.

2- **التحليل:**يتعلم الطلبة أكثر من طريقة لتحليل المشكلات الصعبة إلى عناصرها بحيث يمكن فهمها والتعامل معها.

3- المقارنة:يتعلم الطلبة توليد أفكار جديدة من خلال مقارنة فكرتين معا.

4- **الاختيار**:تحدد للطلبة الخطوط العريضة لحالة معينة وتقديم عدة حلول لمشكلة ما ومن ثم اختيار أفضل حل مناسب.

5- **البحث عن طريقة أخرى**:يتعلم الطلبة بان الجهد المبذول للبحث عن وجهات نظر بديلة لأي موقف ينتج أفكار جديدة وإبداعية.

6- **نقطة البدء**:يتعلم الطلبة التفكير في مشكلة ما باختيار أسلوب تفكير معين وبأسلوب ما وبشكل واع بدلا من الانتقال إلى المشكلة من نقطة غير محددة.

7- **التنظيم**:ضرورة وضع الطالب خطة لمواجهة المشكلات من اجل وضع الأفكار المناسبة والحلول المناسبة.

8- **التركيز**:يتعلم الطلبة كيف يركزون أفكارهم على ما الذي يبحثون عنه الآن أو ما هي النقطة التي يجب التركيز عليها.

9- **البرامج**:يقيم الطلبة طريقة تفكيرهم وما تم انجازه من أعمال ناتجة عنها ويحددون النقاط الأخرى التي بحاجة إلى الدراسة بشكل أعمق .

10- **الاستنتاج**:يتعلم الطلبة كيف يصلون إلى القرارات عن طريق الاستنتاج.

الوحدة3:التفاعل:

أسلوب حل المشكلات:

توجد عدة طرق وأساليب تساهم في تنمية الابتكار منها ما يلي:

- أن يقدم عددا كبيرا من الأنشطة التي تشجع التفكير الإبداعي,
- الابتعاد على الأنشطة التي تعتمد على الحفظ.
- استخدام التقويم بهدف التشخيص لا بهدف إصدار حكم نهائي.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة لاستغلال خبراتهم ومعارفهم بصورة مبدعة.
- تشجيع الطلبة على التعبير التلقائي.

- إحاطة الطلبة بجو يسوده القبول والجذب.

- أن يقدم المعلم مثيرات غنية وفاعلة.

- أن يطرح أسئلة مثيرة للجدل.

- الاهتمام بالأصالة.

- تشجيع الطلبة على طرح أفكارهم الجديدة،ومساعدتهم على اختبارها بعيدة عن أية محاولات لتسخيف أية أفكار مطروحة أو التقليل من شأنها.

- تدريب الطلبة بهدف تنمية قدراتهم على التفكير الإبداعي وامتلاك عناصر الإبداع الأصالة والطلاقة والمرونة هذا بالإضافة إلى تدريبهم على آليات توليد أفكار جديدة وإصدار الأحكام وإدراك العلاقات القائمة بين الأشياء،وبناء الفرضيات والبحث عن بدائل.

- تدريب الطلبة على مهارات بحثية منها المبادرة للاكتشاف،الملاحظة،التصنيف،طرح الأسئلة،تنظيم المعلومات واستخدامها ،التسجيل،الترجمة،الاستدلال،اختبار الاستدلال،تمثل الخبرات والملاحظات ،التعميم،القدرة على التوضيح والعرض.

(صبحي تيسير ،1992،ص33)

برنامج فيلدهوزن: يتبنى هذا البرنامج تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي ،وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير والاستدلال والتعرف على العلاقات فمن محتوى المواد الدراسية التقليدية وقد طورته برامج تمثل هذا الاتجاه لطلبة السنة الأولى في جامعة نبراسكا في أمريكا ويرى هذا البرنامج أن التفكير الناقد هو حل المشكلات أو التحقق من أي شيئ وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقا،ويتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاثة من وجهة نظر بلوم (التحليل،التركيب،التقويم) وهذا التفكير ليس مرادفا لاتخاذ القرار أو حل المشكلة وليس مجرد تذكر أو استدعاء بعض المعلومات كما أنه ليس مرهونا بإتباع إستراتيجية منظمة لمعالجة الموقف ،ومن هنا يفرق هذا البرنامج بين التفكير الناقد وحل المشكلة بالتركيز على نقطتي البداية والنهاية فالتفكير الناقد يبدأ بوجود إدعاء أو استنتاج أو معلومة ،بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ،وكيف يمكن حلها

والتفكير الناقد هو الانفتاح على أفكار جديدة ،ومتى الحاجة إلى معلومات أكثر حول شيء ما ،وتجنب الأخطاء الشائعة والبحث عن الأسباب والبدائل ومعرفة المشكلة بوضوح واستخدام مصادر علمية موثوقة والتعامل مع مكونات الموقف المعتمد بطريقة منظمة.

(حسن أحمد الداهري صالح ،2005، ص 439)

برنامج فرانك ويليامز: يرى هذا البرنامج أن دراسة التفكير والأنشطة العقلية المختلفة في الجماعة أكثر حداثة من دراستها للفرد ،وأن التصنيف وتحليل الوظائف أكثر تقدما عما هي عليه بالنسبة إلى دراسة حل المشكلة الفردية ويحدد أنشطة جماعة تحاول التفكير لحل مشكلة معقدة حيث يتم ذلك من خلال عدة محددات :

أ- **بنية التواصل:** حيث إن لدى الجماعات قدرة على التواصل مع كل عضو من أعضاءها وبذلك تكون هناك أفضل الظروف والشروط للتواصل الفكري وتوليد الأنشطة لحل المشكلة ويرى هذا البرنامج أن تحسين التفكير غاية مطلوبة ومرغوبة للذين يدركون أنه بإمكانهم تنمية وترقية أساليب التفكير وطرقه ،ولتحسين التفكير يتوجه الأفراد إلى علماء النفس حيث يعطي لهم برنامج له مزايا ونقاط وأسباب كثيرة ومتنوعة ويعتبر أن العواطف التي تثور في أعماق الآخرين تؤثر على التفكير الواضح لأن استجابة الناس تكون عاطفية وعادة ما يعجزون عن التفكير الصحيح ،وأنه في علاقتنا الإنسانية اليومية لا نستطيع دائما أن نفكر بهدوء وأن نصل من المقدمات إلى النتيجة بطريقة غير منطقية غير متناقضة وتنظيم وإعادة التفكير من خلال التضمين وأن الكل يحدد الجزء ولا يمكن إدراك الأجزاء الداخلية أو المتضمنة في النمط أو الشكل الجيد ،ونلاحظ أنه عندما تختلف الأشياء والموضوعات المدركة أو موضوع التفكير في أكثر من خاصية فإنه من الصعب أن يحتفظ المدرك أو المفكر بتهيؤ جيد ،ونرى أن البرنامج يركز على الجانب المبدع من التفكير ،أي التفكير الحقيقي وهو التفكير المنتج والذي يميزوه عن التفكير الاسترجاعي ،إن الإدراك والتفكير بطريقة جديدة في تركيب المشكلة يؤدي إلى الحل ،وإذا كان التفكير يعني ما يفكر الناس أو ما ينتهون إليه فإنه من المؤكد أن الأفكار كثيرا ما تكون أفكارا عن الأشياء المدركة ،كما أن التفكير يعني أيضا حل المشكلات وكثيرا ما تكون المشكلة مشكلة مكانية تتضمن إدراك علاقات ،كما أن التشابه بين عمليات الإدراك وعمليات التفكير بصرف النظر عن مادة التفكير أو محتواه ،ومع هذا فإن البرنامج غني ومتطور بدرجة كافية ،كما أنه واضح المعالم بدرجة تجعله جديرا بالدراسة ،ويهدف هذا البرنامج إلى تحسين التفكير وتوسيع نطاقه وإخراج

الآخرين من نطاق التفكير الضيق من خلال الإطلاع والقراءة وزيادة الثقافة العامة من أجل الارتقاء بالتفكير الذي يؤدي إلى التخلص من التراكمات النفسية والتنفس عما كبت داخل الإنسان وإخراج ما في اللاشعور إلى الشعور حتى لا يكون لها تأثير بعد ذلك في السلوك الذهني والاجتماعي وحتى لا تعمل على إعاقة التفكير وكلما تم التخلص من هذه الأفكار كان التفكير سليم ودقيق فهذا البرنامج يرى أن التفكير هو غاية السلوك التكيفي أو هدفه لأننا عن طريق التفكير نستطيع تحديد أهداف بعيدة المدى ،ويساعد التفكير في تحديد الوسائل التي تفيدنا في تحقيق غايات معينة كما يحدث في التعلم المتاح حين يحدد المفحوص المسار الذي يسير فيه حتى يصل إلى هدفه ،ويقوم التفكير بوظيفة تعويضية حين يحل محل السلوك الواقعي الفعلي واتساع اللغة هو اتساع التفكير واتساع الحياة العقلية لدى الإنسان ،واتساع تاريخه وعلمه ومنهجه وفلسفته .

(حسن أحمد الداهري صالح ،2005 ، ص 439)

برنامج ستانلي ديبغو: ويعتبر من أبرز علماء التفكير الذين يدافعون بقوة عن منهجية تدريس مهارات التفكير وأدواته بطريقة مباشرة ،مستندا بذلك إلى نتائج الدراسات والتطبيقات التي أجريت على برنامجه في كثير من دول العالم في مجالات التربية والإدارة والصناعة،ويتميز هذا البرنامج بأنه يمكن تطبيقه بصورة مستقلة على محتوى المواد الدراسية ،وهذا هو الاتجاه الذي يتخذه ستانلي ،ويمكن الاستفادة منه في إطار المواد الدراسية عن طريق اختيار مواقف ومشكلات دراسية من محتوى المنهاج ،ويصلح البرنامج للاستخدام في مستويات الدراسة المختلفة وهو مصمم على شكل دروس أو وحدات مستقلة تخدم كل منها أهدافا محددة وهو برنامج متكامل من حيث وضوح أهدافه وأساليب تعليمه ويتضمن البرنامج كثيرا من الأمثلة المشتقة من الحياة العملية والتي تحقق شرط الإثارة والاهتمام لدى الطلبة،ويمتاز البرنامج بالتصميم السهل وسهولة تنفيذه ،ويتكون البرنامج من ست وحدات تغطي جوانب عديدة للتفكير وتوسيع الإدراك وتدريب الطلبة على التفكير في جميع جوانب الموقف، وتنظيم التفكير حسب كل موقف والتفاعل والإبداع والعمل من أجل معالجة المشكلات ،والتخطيط لاستخدام أدوات التفكير وترتيب الأولويات ،كما أن مهارات التفكير بحاجة إلى تدريب وكل فرد يحتاج إلى تعلم أو ممارسة مهارات وأساليب وقواعد وأدوات التفكير وترتيب الأولويات كما أن مهارات التفكير بحاجة إلى تدريب وكل فرد يحتاج إلى تعلم أو ممارسة مهارات وأساليب وقواعد وأدوات التفكير حتى يتمكن من التفكير بفاعلية ،ويتم ذلك بصورة مباشرة بغض النظر عن المحتوى ،ويمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن المحتوى،ويمكن استخدام الأسلوب المباشر وأسلوب

الدمج والتكامل ويكون لكل أسلوب مميزاته ،فالأسلوب المباشر يعمل على تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية ،ويتم تحديد المهارة ولا توجد علاقة لمحتوى الدرس بالمنهاج ويتم الانتهاء من برنامج تعليم مهارات التفكير خلال فترة زمنية محددة ،وقد يكون الدمج بين الأسلوبين ممكنا وقد يكون مفيدا ،فالتفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ،ويهدف هذا البرنامج إلى الاهتمام بالمقارنة وهي إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقة بينهما ،والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ،والتصنيف هي مهارة تفكير أساسية لبناء الإطار المرجعي للفرد،كما أنه من غير الممكن تنظيم معارفنا في أبنية وأطر متمايزة دون إيجاد نظم تصنيفية جيدة،ويهدف كذلك إلى تعليم التفكير وتزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وحفزهم على التفكير ،وهي عملية كلية تتأثر بالمناخ الصفي وكفاءة المعلم وتوفر المصادر التعليمية المثيرة للتفكير ويختلف التفكير البسيط للإشارة إلى النشاطات العقلية غير المعقدة التي تتطلب ممارسة إحدى مهارات التفكير الأساسية التي تضم المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم للأهداف التربوية وهي المعرفة والاستيعاب والتطبيق ،والمهارات الفرعية التي تتألف منها عمليات التفكير المعقدة كمهارات الملاحظة والمقارنة والتفكير الفعال يصف التفكير بحيث يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها لإتباع أساليب صحيحة في معالجة المعلومات ،ويتطلب إجادة مهارات التفكير وتوافر عدد من القابليات الشخصية كالانفتاح والموضوعية والمثابرة وعدم التسرع في إصدار الأحكام وهي إحدى مهارات معالجة المعلومات وتحليلها ويقصد به إعادة صياغة المادة المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق مسح المفردات والأفكار وفصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي ،وحل المشكلات هي عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة ،أو معالجة مواقف جديدة أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه ،ويمكن أن يكون التفكير محفزا للإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في ميادين الحياة المختلفة ويعني توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة.

(حسن أحمد الداهري صالح ،2005 ، ص ص451 452)

10-العلاقة بين التفكير الابتكاري والبنية المعرفية :

تلعب البنية المعرفية وأبعادها المشار إليها في مختلف الأنشطة العقلية المعرفية ممثلة في التعلم والتحصيل والتفكير وحل المشكلات والابتكار،طور الزيات (1996)النموذج التوليدي الاكتشافي الابتكارية ليصبح النموذج المعرفي التوليدي الاكتشافي للابتكارية ويمثل هذا إطارا منطقيا متسقا وطموحا لمدخل المعرفة الابتكارية فهو يزاوج بين البنية المعرفية بخصائصها وأبعادها الكمية والكيفية وبين الابتكارية بعملياتها التوليدية و الاكتشافية على ضوء قيود الناتج الابتكاري أو محدداته.

(فتحي مصطفى الزيات،2001، ص ص 390-391)

ومن ثم يمكن القول أن هذا النموذج هو نموذج تفسيري يعكس العلاقة القائمة بين ثلاثة مكونات إضافة إلى قيود الناتج الابتكاري وهي:

مكونات البنية المعرفية بخصائصها أو أبعادها وتتمثل فيما يلي:

- مكونات بعد التوليد.

- مكونات بعد الاكتشاف.

- قيود الناتج الابتكاري.

(مصطفى الزيات فتحي ،2001، ص ص 390-391)

خلاصة الفصل

يمكننا القول من خلال ما تقدم في هذا الفصل أن التفكير الابتكاري يمكن التلميذ من التفوق الدراسي ومن تحقيق ذاته واستثمار طاقاته وإمكاناته ،وهذه القدرة لا تأتي بثمارها إلا من خلال دور الأسرة التي تمثل البيئة الخصبة للابتكار بأساليبها التربوية وبتشجيعها وبدعمها للتلميذ المبتكر بكل الوسائل المادية والمعنوية ،كما أن دور الأسرة لا يكتمل إلا بدور المدرسة والتي تمثل المؤسسة الثانية التي ترعى الطفل بعد الأسرة والتي بإمكانها من خلال منظومتها التربوية بأن ترعى وتهتم بقدرات و ميولات وإمكانيات المبتكر من خلال كفاءة الأستاذ ،المناهج الدراسية،طرق التدريس،الوسائل البيداغوجية،تقديم الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ المبتكرين لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم وإمكانياتهم ،واستثمارها بشكل جيد وفعال .ونختم بما تم ذكره بقول غابريلا ميسترال":العادات التي نكسبها لأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة هي التي تحدد ما إذا كان الأطفال سيعيشون حياة الفقر أو الثراء أو الإنتاجية أو الخمول أو الخير أو الشر فلنعلمهم الحياة الجيدة منذ صغرهم لنضمن لهم مستقبلا أمنا".

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للبحث

1-الدراسة الاستطلاعية

2-منهج البحث

3-مكان إجراء البحث

4-عينة البحث

5-أدوات البحث

5-1-مقياس إستراتيجية تعلم اللغة

5-2-مقياس الذكاءات المتعددة

5-3-مقياس التفكير الابتكاري

6-المعالجة الإحصائية

1-الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا إلى التقرب من عينة البحث إضافة إلى الكشف عن مدى صدق وثبات مقاييس الدراسة والمتمثلة في مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ومقياس الذكاءات المتعددة و مقياس التفكير الابتكاري وهذا ما يساهم في فهم أكثر للمقاييس و كيفية تطبيقها في الميدان وسوف نتطرق إلى الخصائص السيكومترية للمقاييس أثناء عرضها لاحقا.

2-منهج البحث:

إن طبيعة الظاهرة وميدان البحث هما اللذان يفرضان على الباحثة طبيعة المنهج المناسب لاستقصاء الحقائق والمعلومات وهذا لكي نتمكن من الإحاطة بجميع جوانب الموضوع الذي نريد دراسته ولذلك تم اختيار المنهج الذي يتماشى مع طبيعة بحثنا و هذا للوصول إلى نتائج موضوعية .

و المنهج هو " عبارة عن مجموعة من الخطوات المنظمة التي يجب على الباحث إتباعها في إطار الالتزام بتطبيق قواعد معينة تمكنه من الوصول إلى النتيجة المسطرة ".

(بن مرسلي أحمد ، 2003 ، ص133)

و بما أننا نتناول العلاقة بين كل من إستراتيجية تعلم اللغة والذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي باعتباره يتناسب مع طبيعة البحث، ويعرف المنهج الوصفي بأنه "جمع البيانات بنوعيها الكمي والكيفي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها و خصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها و بينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات .

(داودي محمد و بوفاتح محمد ،2007،ص81)

3-مكان إجراء البحث:

تم إجراء بحثنا في الفترة الممتدة بين (19جانفي2015 إلى غاية 20 فيفري2016) على مستوى واحد وعشرون ثانوية بولاية الأغواط الآتية أسماءهم:

ثانوية صادق طالبي، المقاومة الشعبية، قرينات بن حرز الله، أول نوفمبر، أحمد قصيبة مصطفى بن بولعيد ، بج أحمد، دايخ لزهاري، العيمش محمد، محمد بوسبسي، غزاوي بلقاسم صفصافة الطاهر،

نور الدين الحاج عيسى، عمر دهينة، أبي بكر الحاج عيسى، التيجاني بن عمر، الإمام محمد الغزالي، جودي بلقاسم، مصطفى بن بولعيد، حجاج سي البشير العقيد محمد شعباني.

4-عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختيارهم بطريقة قصدية ،حيث تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من 350 تلميذ على مستوى 21 ثانوية تم ذكرها سابقا، لكن بعد تصحيح المقاييس تم استبعاد خمسون تلميذا من هذه العينة وهم التلاميذ الذين لم يكملوا الإجابة على كل المقاييس المقدمة وبالتالي أصبحت العينة النهائية مكونة من 300 تلميذ متفوق دراسيا في اللغة الفرنسية.

و سنوضح خصائص العينة أكثر من خلال الجداول التالية:

الجدول رقم (01): يوضح خصائص عينة البحث "التلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية "حسب الجنس والتخصص لكل ثانوية:

خصائص العينة / المؤسسات	الجنس		التخصص		العدد الكلي
	ذكور	اناث	علوم	آداب	
دايخ لزهاري	08	21	18	11	29
عمر تجاني	03	07	09	01	10
صفصافة طاهر	10	18	20	08	28
الامام الغزالي	04	04	06	02	08
قرينات حرزالله	09	40	22	27	49
غزاوي بلقاسم	05	07	10	02	12
صادق طالبي	11	14	11	14	25

محمد بوسبسي	04	01	04	01	05
ابي بكر الحاج عيسى	02	16	04	14	18
عمر دهينة	02	04	05	01	06
جودي بلقاسم	01	15	12	04	16
احمد قصيبة	02	07	07	02	09
حجاج سيالبشير	01	09	06	04	10
مصطفى بن بولعيد	05	19	05	19	24
المقاومة الشعبية	01	06	07	0	07
اول نوفمبر	06	09	01	14	15
العقيد محمد شعباني	02	09	06	05	11
الحاج عيسى نور الدين	02	03	5	0	05
ناصر بن شهرة	0	02	0	02	02
بج احمد	02	09	0	11	11

يتضح لنا من خلال ما تم عرضه في الجدول رقم (01) أن الإناث يتفوقن في اللغة الفرنسية على الذكور في كل الثانويات والعدد الكبير كان في ثانوية قرينات حرز الله حيث قدر عدد الإناث (40) تلميذة متفوقة دراسيا في اللغة الفرنسية تليها ثانوية الدايخ لزهاري حيث قدر عدد الإناث (21) تلميذة متفوقة دراسيا في اللغة الفرنسية أما بالنسبة لأعداد للطلبة المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حسب

التخصص(العلميين ،الأدبيين) كان العدد الأكبر لصالح التلاميذ الأدبيين في ثانوية قرينات حرز الله حيث قدر عددهم (27) تلميذ ، وكان العدد الأكبر كذلك في ثانوية قرينات حرز الله بحيث بلغ عدد التلاميذ العلميين (22) تلميذ متفوق دراسيا في اللغة الفرنسية مقارنة بالثانويات الأخرى تليها ثانوية صفصافة الطاهر ب(20) تلميذ.

5-أدوات جمع البيانات:

وصف المقياس:

1-مقياس إستراتيجية تعلم اللغة:

استخدم هذا المقياس من طرف الباحث Xiaomei Song في دراسته المتعلقة بالكشف عن العلاقة بين إستراتيجيات تعلم اللغة وإتقان اللغة الإنجليزية على بطارية "مشيغان" لتقييم اللغة الإنجليزية (Melab) وذلك بغرض تقييم بطارية مشيغان، و تقوم الدراسة بفحص العلاقة الموجودة بين أبعاد إستراتيجية الاختبار و البطارية و ذلك ضمن سياق اللغة الثانية الإنجليزية (ESL) أي الذي لا تكون لغتهم الأصلية هي الإنجليزية ،وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن التصورات التي وضعها مؤلفي بطارية مشيغان لتقييم اللغة الإنجليزية (Melab) حول التقسيمات للإستراتيجيات المعرفية و ماوراء المعرفية و بأنواعها أظهرت أن بعضها كان لها تأثير إيجابي هام على الأداء اللغوي، والبعض كان لها تأثير سلبي على الأداء اللغوي وبعض المشاركين لم يظهروا أي تأثر بهذه الإستراتيجيات على الأداء اللغوي ويتكون المقياس من 43 عبارة و يحتوي على ثلاثة محاور المحور الأول مخصص للمعلومات الشخصية أما المحور الثاني فهو مخصص لإستراتيجيات تعلم اللغة المعرفية (من العبارة 1-27) أما الجزء الثالث مخصص لإستراتيجية تعلم اللغة الماوراء المعرفية(من العبارة 28 إلى 43) هذه العبارات تعبر عن عدة أبعاد مستقاة من مختلف ما يمكن أن يستخدمه الفرد في تعلمه للغة الثانية.

(حساني مصطفى،2011،ص150).

وهي موضحة في الجدول على الشكل التالي:

الجدول رقم(02) يوضح أبعاد مقياس إستراتيجية تعلم اللغة:

الرقم	التسلسل استخدام الإستراتيجيات المعرفية	العبارات
01	**التحليل**	27-26-23

02	التوضيح	25-13
03	التكرار	17-16-3
04	التلخيص	20-4
05	تطبيق القواعد	18-11-5
06	المشاركة	8-7-6
07	التحويل	12-10-3
08	الاستدلال	24-21
09	الربط بالتعلم السابق	14-2-1
10	الممارسة	22-19-15
11	استخدام الإستراتيجيات الماوراء المعرفية	
12	تقييم الحالة	31-30-28
13	المراقبة	34-33-32
14	الاختبار الذاتي	43-40-39-36-35-29
15	التقييم الذاتي	42-41-38-37

تقدير درجات و أبعاد المقياس:

كل بعد يحتوي على مجموعة من الأسئلة مقسمة على حسب نوع الإستراتيجية ،كما يحتوي المقياس على عدة بدائل (من 0 الى 5) دالة على إجابات متعددة (أبدا-نادرا-أحيانا-في أغلب الأحيان- عادة – دائما).

أبدا	نادرا	أحيانا	في غالب الأحيان	عادة	دائما
0	1	2	3	4	5

وبناءا على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث في المقياس هي 215 درجة في حين تكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي 0 درجة

(حساني مصطفى،2011 ، ص151).

الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجية تعلم اللغة:

1- الصدق:

تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت معاملات الارتباط دالة عند المستويين 0.01 و 0.05 ولم تحذف اي عبارة من المقياس.

2- الثبات:

بلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ 0.94 وهو معامل ثبات مرتفع.

(حساني مصطفى ،2011، ص 107).

الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجية تعلم اللغة المعدة من طرف الباحثة:

بهدف التأكد من صدق و ثبات المقياس للبحث الحالي قمنا بتطبيقه على عينة تتكون من 100 تلميذ وتلميذة يدرسون السنة الثانية ثانوي وتتمثل الخصائص السيكومترية فيما يلي:

1-صدق محتوى البند:

تم استخدام صدق محتوى البند للتأكد من صدق مقياس "إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية" والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(03) يوضح معاملات الارتباط ومستوى دلالتها بين كل درجة والدرجة الكلية لمقياس إستراتيجية تعلم اللغة:

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.53	**16**	0.55	**31**	0.50
2	0.55	**17**	0.55	**32**	0.41
3	0.41	**18**	0.61	**33**	0.50
4	0.46	**19**	0.46	**34**	0.59
5	0.28	**20**	0.59	**35**	0.47
6	0.42	**21**	0.61	**36**	0.23
7	0.60	**22**	0.50	**37**	0.61
8	0.50	**23**	0.51	**38**	0.38
9	0.48	**24**	0.42	**39**	0.48
10	0.51	**25**	0.53	**40**	0.50
11	0.54	**26**	0.54	**41**	0.62
12	0.36	**27**	0.49	**42**	0.54
13	0.46	**28**	0.41	**43**	0.52
14	0.58	**29**	0.25		
15	0.37	**30**	0.36		

ومن خلال قراءتنا للجدول رقم (05) إتضح لنا أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية كلها دالة عند مستوى (0.01).

2-الثبات: استخدمنا طريقة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس على عينة تتكون من 100 تلميذ وتلميذة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(06) يمثل ثبات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة

مقياس	ألفا كرونباخ
إستراتيجية تعلم اللغة	0.95

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (06) أن قيمة ثبات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة بطريقة ألفا كرونباخ قدرت ب 0.95 وهي دالة عند مستوى 0.05 ومن خلال قيمة هذا الثبات فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وعليه يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

2-مقياس التفكير الابتكاري:

وصف المقياس:

أعد هذا المقياس "نضال غنام فايز نايف" اعتمادا على مقياس " أبو زيد " سنة 1999 لقياس التفكير الإبداعي ، والذي يتكون من 68 بندا ،ويغطي هذا المقياس أربع مجالات من مجالات التفكير الإبداعي الأساسية وهي:

***الطلاقة:** والتي تتضمن 20 بندا.

***المرونة:** والتي تتضمن 17 بندا.

***الأصالة:** وتتضمن 13 بندا.

***الحساسية للمشكلات:** وتتضمن 20 بندا.

وتأخذ الفقرات التي صيغت بالطريقة الإيجابية للدرجات التالية (5-4-3-2-1)ـــ، وتأخذ الفقرات التي صيغت بطريقة سلبية الدرجات التالية:(1-2-3-4-5) والتي تمثل الفقرات التالية (3-4-9-10-18-19-23-25-27-32-34-56-57-59-62-64-68)

الجدول رقم(07) يمثل تقدير درجات مقياس التفكير الابتكاري

البنود المصاغة إيجابيا	5	4	3	2	1
البنود المصاغة سلبيا	1	2	3	4	5

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(07) أن أعلى درجة (5) في مقياس التفكير الابتكاري وأدناها (1) وترتب من (5-1) بالنسبة للبنود المصاغة بطريقة إيجابية والعكس صحيح بالنسبة للبنود المصاغة سلبيا من (1-5).

1-1-صدق المقياس:

ا-صدق المحكمين:

عرض الإستبيان على لجنة من المحكمين من أساتذة التربية و علم النفس واقترح البعض إجراء عدد من التعديلات في صياغة الفقرات التالية:

(3-4-6-27-32-33-36-37-38-65-67)، كما اقترح بعض المحكمين استبدال الفقرات التالية(5-6-44) بفقرات جديدة. (نايف نايف نضال فايز ،2001،ص59).

ب-الثبات:

تم حساب ثبات الإتساق الداخلي حسب معادلة "ألفا كرونباخ" حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.90، أما بالنسبة للأبعاد الفرعية قد تراوحت معاملات الثبات المحسوبة حسب معادلات " ألفا كرونباخ" بين (0.80- 0.89) ،

الجدول رقم (08) يوضح معاملات الثبات المحسوبة بطريقة "ألفا كرونباخ" للأبعاد الفرعية للمقياس:

المجال	معامل الثبات
الطلاقة	0.89
المرونة	0.88
الأصالة	0.87
الحساسية للمشكلات	0.80
الدرجة الكلية	0.90

(نايف نضال غنام فايز ،2001،ص60)

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الابتكاري المعدة من طرف الباحثة :

بهدف التأكد من صدق و ثبات المقياس للبحث الحالي قمنا بتطبيقه على عينة تتكون من 100 تلميذ وتلميذة يدرسون السنة الثانية ثانوي وتتمثل الخصائص السيكومترية فيما يلي:

الجدول رقم(09) يمثل معاملات ارتباط درجات مقياس التفكير الابتكاري بالدرجة الكلية للمقياس:

1-صدق محتوى البند:

الرقم	معامل الإرتباط	الرقم	معامل الإرتباط	الرقم	معامل الإرتباط
1	0.33	**24**	0.29	**47**	0.63
2	0.48	**25**	0.40	**48**	0.31
3	0.07	**26**	0.32	**49**	0.48
4	0.43	**27**	0.24	**50**	0.52
5	0.46	**28**	0.35	**51**	0.54
6	0.36	**29**	0.48	**52**	0.61

0.57	**53**	0.53	**30**	0.22	**7**
0.57	**54**	0.13	**31**	0.30	**8**
0.50	**55**	0.10	**32**	0.34	**9**
0.08	**56**	0.26	**33**	0.42	**10**
0.37	**57**	0.46	**34**	0.25	**11**
0.33	**58**	0.33	**35**	0.41	**12**
0.32	**59**	0.05	**36**	0.45	**13**
0.45	**60**	0.28	**37**	0.27	**14**
0.47	**61**	0.52	**38**	0.58	**15**
0.12	**62**	0.50	**39**	0.42	**16**
0.49	**63**	0.50	**40**	0.36	**17**
0.38	**64**	0.62	**41**	0.43	**18**
0.67	**65**	0.44	**42**	0.55	**19**
0.42	**66**	0.54	**43**	0.45	**20**
0.03	**67**	0.52	**44**	0.51	**21**
0.54	**68**	0.28	**45**	0.45	**22**
		0.46	**46**	0.54	**23**

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(09) أن البنود غير الدالة والتي تم حذفها هي

.(31.36.56.62.67.)

2-ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس التفكير الابتكاري بطريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(10) يمثل ثبات مقياس التفكير الابتكاري بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	ألفا كرنباخ
التفكير الإبتكاري	0.92

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(10) أن قيمة ثبات مقياس التفكير الابتكاري بطريقة ألفا كرونباخ قدرت ب 0.92 وهي دالة عند مستوى 0.05 ومن خلال قيمة هذا الثبات فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وعليه يمكن استخدامه في البحث الحالي.

وصف المقياس:

3- مقياس الذكاءات المتعددة:

أعدت هذا المقياس " معصومة أحمد إبراهيم" ،ويتكون من 80 عبارة ، بحيث تم تقنينه و إعداد معايير له في البيئة الكويتية .

***تقنين المقياس:**

ا-خطوات إعداد مقياس الذكاء المتعدد: إعتمدت الباحثة في صياغة بنود هذا المقياس على محورين أساسيين هما:

*الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة في مجال الذكاء العام والمتعدد و بصفة خاصة على التصور الذي قدمه "جاردمر " ومساعديه.

*- الإطلاع على المقاييس السابقة في ميدان الذكاء العام والمتعدد .

بعد هذا الإجراء تمكنت الباحثة من الوقوف على سبعة أبعاد يفترض أنها تعني الذكاء المتعدد وفقا للتصور الذي طرحه "جاردنر" ،هذه الأبعاد هي: الذكاء اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقي، الجسمي الحركي، الاجتماعي، والشخصي.

الجدول رقم(11) يمثل توزيع الأبعاد الفرعية والفقرات لمقياس الذكاءات المتعددة

الأبعاد الفرعية للمقياس	توزيع الفقرات	مجموع الفقرات
الذكاء اللغوي	8-1	08
الذكاء المنطقي	21-9	13
الذكاء المكاني	37-22	16
الذكاء الموسيقي	48-38	11
الذكاء الجسمي الحركي	59-49	11
الذكاء الاجتماعي	70-60	11
الذكاء الشخصي	80-71	10
المجموع الكلي		80

وبدائل الإجابة من (1-5) وذلك على النحو التالي:

إنطباق العبارة بدرجة قليلة جدا: 1

إنطباق العبارة بدرجة قليلة: 2

إنطباق العبارة بدرجة متوسطة: 3

إنطباق العبارة بدرجة كبيرة: 4

إنطباق العبارة بدرجة كبيرة جدا:5 **(أحمد إبراهيم معصومة ،2007،ص17).**

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

اعتمدت صاحبة المقياس في حساب الصدق على عدة طرق منها:

صدق المحكمين: قدمت الباحثة بنود الاختبار في صورته الأولية إلى مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس و التربية، وتم اعتماد البند الذي عليه إثنان من ثلاثة ويكشف هذا الإجراء عن مدى

ملائمة كل بند للمقاييس أو المكون الفرعي الذي يقيسه و ذلك بعد الإتفاق على تعريف كل مكون على حدى.

صدق التكوين: اعتمدت الباحثة على حساب معاملات الارتباط الخطية المستقيمة (بيرسون) بين أبعاد المقياس المستخدم.

والجدول رقم(12) يوضح معاملات الارتباط الخطية بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

المكونات الفرعية للمقياس	الذكاء اللغوي	الذكاء المنطقي الرياضي	الذكاء المكاني	الذكاء الموسيقي	الذكاء الجسمي الحركي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الشخصي	الدرجة الكلية
الذكاء اللغوي	/	0.4	0.45	0.04	0.30	0.34	0.40	0.56
الذكاء المنطقي الرياضي	0.47	/	0.63	0.10	0.39	0.43	0.48	0.72
الذكاء المكاني	0.45	0.62	/	0.29	0.49	0.44	0.56	0.82
الذكاء الموسيقي	0.04	0.10	0.29	/	0.32	0.25	0.20	0.51
الذكاء الجسمي الحركي	0.30	0.39	0.49	0.32	/	0.53	0.46	0.72
الذكاء الاجتماعي	0.34	0.43	0.44	0.25	0.53	/	0.53	0.71
الذكاء الشخصي	0.40	0.48	0.56	0.20	0.46	0.46	/	0.73
الدرجة الكلية	0.56	0.72	0.82	0.51	0.72	0.72	0.73	/

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(12) وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين المقاييس الفرعية للمقياس والدرجة الكلية(0.01) الأمر الذي يشير إلى تجانس المقياس وانتماء المقاييس الفرعية إلى المقياس الكلي ،مما يدل على صدق المقياس المعد لقياس أنواع الذكاءات في التعلم ،والارتباط الوحيد غير الدال بين الذكاء اللغوي و الموسيقي.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقتين أساسيتين:

ا-التطبيق:

إعادة التطبيق: تم إعادة التطبيق على عينة قوامها 155 طالبا وطالبة من الصف الثامن والتاسع عشر بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني.

الجدول رقم (13) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء المتعدد و أبعاده بطريقة إعادة التطبيق:

الرقم	المقاييس الفرعية	معاملات الثبات
01	الذكاء اللغوي	0.56
02	الذكاء المنطقي الرياضي	0.73
03	الذكاء المكاني	0.82
04	الذكاء الموسيقي	0.51
05	الذكاء الجسمي الحركي	0.72
06	الذكاء الاجتماعي	0.71
07	الذكاء الشخصي	0.73
08	الدرجة الكلية للمقياس	0.86

(أحمد إبراهيم معصومة ،2007،ص23)

ولزيادة الاطمئنان تم حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"

ب- معامل ثبات ألفا كرونباخ:

بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء المتعدد 0.90 بمكوناته السبعة و هو معامل ثبات مرتفع و دليل على سلامة الإختبار.

والجدول التالي يبين معاملات ثبات "ألفا" للمقياس.

الجدول رقم(14) يبين معاملات ثبات "ألفا" للمقياس:

مقياس الذكاء المتعدد			
رقم	المقاييس النوعية	عدد البنود	معاملات الثبات
01	الذكاء اللغوي	8	0.52
02	الذكاء المنطقي الرياضي	13	0.74
03	الذكاء المكاني	16	0.74
04	الذكاء الموسيقي	10	0.79
05	الذكاء الجسمي الحركي	11	0.67
06	الذكاء الاجتماعي	11	0.66
07	الذكاء الشخصي	10	0.74
08	الدرجة الكلية	80	0.90

ويلاحظ من خلال الجدول السابق إرتفاع معامل ثبات المقياس ككل(0.90) ومعاملات ثبات مرتفعة بالنسبة للأبعاد الفرعية. (أحمد إبراهيم معصومة ،2007،ص24)

الخصائص السيكومترية للمقياس المعدة من طرف الباحثة:

فيما يخص صدق المقياس على البيئة الجزائرية فقد قمنا بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 تلميذ و تلميذة قد تم استخدام صدق الإتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(15) يمثل معاملات ارتباط درجات مقياس الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للمقياس:

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.20	28	0.44	55	0.43
2	0.17	29	0.46	56	0.41
3	0.18	30	0.41	57	0.34
4	0.29	31	0.43	58	0.37
5	0.34	32	0.13	59	0.28
6	0.10	33	0.29	60	0.46
7	0.32	34	0.26	61	0.29
8	0.08	35	0.09	62	0.07
9	0.24	36	0.38	63	0.30
10	0.03	37	0.53	64	0.40
11	0.32	38	0.36	65	0.42
12	0.34	39	0.31	66	0.44
13	0.41	40	0.45	67	0.37
14	0.28	41	0.51	68	0.43
15	0.39	42	0.31	69	0.42
16	0.48	43	0.26	70	0.49
17	0.39	44	0.40	71	0.40

18	0.45	45	0.34	72	0.59
19	0.33	46	0.46	73	0.59
20	0.45	47	0.51	74	0.47
21	0.38	48	0.41	75	0.37
22	0.49	49	0.29	76	0.12
23	0.07	50	0.34	77	0.30
24	0.47	51	0.14	78	0.44
25	0.33	52	0.32	79	0.40
26	0.24	53	0.33	80	0.27
27	0.49	54	0.39		

اعتمادا على نتائج الجدول رقم(15) فقد تعدلت بعض أبعاد المقياس وحذفت بعض البنود و هي (2-3-6-8-10-23-32-35-51-62-76) .

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(16) يوضح الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاءات المتعددة بعد التعديل

الأبعاد الفرعية للمقياس	توزيع الفقرات	مجموع الفقرات
الذكاء اللغوي	1-4-5-7	04
الذكاء المنطقي	9-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21	12
الذكاء المكاني	22-24-25-26-27-28-29-30	13

	37-36-34-33-32-31	
الذكاء الجسمي الحركي	-87-56-55-54-53-52-50-49 59-58	10
الذكاء الاجتماعي	-68-67-66-65-64-63-61-60 70-69	10
الذكاء الشخصي	-79-78-77-75-74-73-72-71 80	9

و اعتمادا على نتائج الجدول رقم (16) أصبح عدد بنود المقياس 69 عبارة.

2-ثبات المقياس:

أما فيما يخص ثبات المقياس في البيئة الجزائرية فقد استخدمنا معامل "ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك .

والجدول رقم(17) يوضح معامل ثبات "ألفا كرونباخ"

المقياس	ألفا كرونباخ
الذكاءات المتعددة	0.90

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم(17) أن قيمة ألفا كرونباخ قدرت ب0.90 ويعبر على مستوى مرتفع من الثبات لمقياس الذكاء المتعدد وبالتالي يمكننا تطبيقه على عينة البحث.

6-المعالجة الإحصائية:

باعتبار الباحثة تدرس علاقة إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بالذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية فقد اعتمدنا في معالجة تقنيات التحليل الإحصائي التالي:استعملنا معامل الارتباط بيرسون و اختبارT للكشف عن الفروق في درجات إستراتيجية تعلم اللغة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية باختلاف التخصص(العلميين ، الأدبيين) والفروق بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية في درجات التفكير الابتكاري باختلاف التخصص (العلميين والأدبيين) ،والفروق في درجات الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حسب التخصص (العلميين، الأدبيين) وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss نسخة 17.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضيةالخامسة

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

9- عرض ومناقشة نتائج الفرضيةالتاسعة

10- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

11- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

12- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر

13- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر

14- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر

15- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر

16- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر

17- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة عشر

18- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة عشر

الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد ما قمنا بجمع البيانات وذلك بتطبيق أدوات البحث سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج التي تم التوصل إليها و تحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة ، وذلك بهدف التحقق من فرضيات البحث ، ثم سنقوم بتفسيرها و مناقشتها بالمقارنة مع ما توصلنا إليه في بحثنا الحالي و ما توصل إليه العلماء والباحثون.

1-عرض ومناقشة النتائج:

المحور الأول: العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وكل من الذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

1-1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لفحص ودراسة الفرضية التي تنص على "وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين درجات إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية ودرجات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ، تم اختبار صحة الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و مقياس التفكير الابتكاري.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين المتغيرات ،ويمكن إيضاح هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم 18 : يمثل معامل الارتباط بين استراتيجية تعلم اللغة الفرنسية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة	0.31	0.00	0.01
التفكير الابتكاري			

ن=300 ، دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم (18) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ،ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة والتفكير الابتكاري عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر ب0.31 وعلى هذا الأساس تتفق دراستنا مع دراسة حمدان نصر و عقلة صمادي (1995)، حيث يشيران إلى أن بلوغ الطالب حد إدراك ما يتعلمه من العلوم والمعارف لن يكون كافيا وحده لبلوغ مستوى التعلم النوعي ، وإن الطريق إلى ذلك يتطلب

أن يكون لديه قدر من الوعي بالأساليب و الآليات التي استخدمت لتحقيق ذلك و بقدر من الإدراك لما تم تعلمه و اكتسابه من المعلومات والبيانات ، والوعي أيضا بأساليب المعالجة الدماغية لهذه المعلومات و كيفية التحكم بهذه النشاطات بما يمكنه من توليد الأفكار الإبداعية و إدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوفر لديه من خبرات سابقة ذات علاقة بالخبرات الجديدة.

(شعبان عبد الباري ماهر ،2010، ص254)

فالقراءة مثلا كنشاط فكري يقوم به التلميذ الدارس للغة الفرنسية تتطلب استخدام مجالات التفكير و استخدام الإستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا و مساعدة التلميذ على فهم و استيعاب المحتوى أثناء عملية القراءة و يكون القارئ مفكرا و مسؤولا عن سلوكه ، حيث تعمل الإستراتيجيات على تنمية مهارات القارئ و ذلك بتحديد أين ومتى و كيف يتعلم ، وهذا يحتاج إلى تدريب التلاميذ على استخدام هذه الإستراتيجيات لإنتاج تلاميذ فاعلين و قراء ناقدين، ومبدعين قادرين على فهم المقروء، واتفقت نتائج دراستنا كذلك مع نتائج دراسة منى شهاب (2000) والتي أكدت على فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات عملية التعلم التكاملية و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث إعدادي.

(الشربيني فوزي و الطناوي عفت ،2006، ص59)

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لفحص ودراسة الفرضية الثانية التي تنص على : "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ، وتم اختبار صحة هذه الفرضية لتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ومقياس الذكاءات المتعددة ، وبعد الحصول على البيانات تم المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة وبعد الذكاء اللغوي ويمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم(19): يوضح معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة وبعد الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة	0.25	0.00	0.01
الذكاء اللغوي			

ن300، دال عند مستوى 0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ، ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء اللغوي عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298.

تتفق نتائج بحثنا مع دراسة ربيكا Rebecca l (2003) والتي أجرت عدة دراسات في مختلف أنحاء العالم حول متغيرين هامين يؤثران في القدرة على تعلم اللغة وهما أساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم والتي هي سلوكات خاصة وأفكار يستعملها المتعلم لتحسين وزيادة قدراتهم على تعلم اللغة وتوصلت إلى أن هذين المتغيرين تؤثران في قدرات الطالب على التعلم في إطار تعليمي خاص .

(Rebecca L.2003.p 1)

تتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة محمد أمزيان(2008) والتي أظهرت تباين الأطفال في بداية مرحلة التعليم الإبتدائي و قدراتهم اللغوية ، كما أنهم يختلفون في أساليب حل المشكلات ، فإحراز التقدم في مجال من المجالات مرتبطة بالذكاء اللغوي لا يتطلب فقط توفر الفرد على قدرة خاصة في هذا المجال، بل يتطلب أيضا طريقة في التعامل مع المعارف و الأدوات الخاصة بالفرد أثناء انجازه للعمل كالتركيز و المثابرة و الانتباه إلى المؤثرات المحيطة به واتخاذ المبادرة و السرعة في الإنجاز.

(أمزيان محمد ، 2008 ، ص134).

واتفقت كذلك مع دراسة زبيدة محمد القرطي(2003) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي وأثرها على تعلم المفاهيم الفيزيائية

للصف الأول ثانوي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

(بن زاين حفيظة، 2008، ص 115).

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ الذي لديه ذكاء لغوي يستطيع اختيار الإستراتيجيات المناسبة ويطبقها والتي تساعده على التحصيل الجيد في اللغة الفرنسية.

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

لفحص ودراسة الفرضية الثالثة التي تنص على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري والذكاء اللغوي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا ، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و مقياس الذكاءات المتعددة.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء اللغوي ، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم(20) معامل الارتباط بين درجات التفكير الابتكاري و الذكاء اللغوي:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.31	0.000	0.01
الذكاء اللغوي			

ن=300 ، دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول نلاحظ ان الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات الذكاء اللغوي عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 298 ، و قيمة معامل الارتباط هذه تساوت مع معامل الارتباط بين درجات إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات التفكير الابتكاري (الفرضية الأولى).

وهذا حسب رأينا يرجع للارتباط أبعاد المقياس ببعضهما البعض ، وتفسيرنا لهذه الفرضية هو وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء اللغوي يرجع لكون التلميذ الدارس للغة الفرنسية الذي لديه تفكير ابتكاري يؤثر على ذكاءه اللغوي كطلاقة الكلمات أو طلاقة التداعي أي سرعة إنتاج صور ذات خصائص محددة في المعنى أو طلاقة الأفكار أي السرعة في إيجاد عدد كبير من الأفكار والصور الفكرية أو طلاقة التعبير عن الأفكار بسهولة و صناعتها في كلمات أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة متصلة وملائمة ومرونة التلميذ في إنتاج عدد كبير من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر أو الأصالة والتي تتمثل في القدرة على إدراك ورؤية المواقف من زوايا مختلفة و غير مألوفة أو القدرة على التفصيل في موضوع غامض أو إضافة حلول وأفكار متنوعة حول نشاط ما في اللغة الفرنسية يؤثر إيجابا على ذكاء التلميذ لغويا في تعلمه للغة الفرنسية وفي القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيا ، ومعالجة البناء اللغوي ، الصوتيات المعاني، فهم قواعد اللغة (النحو والمعاني) ، وفي طلاقة التعبير إما شفهيا أو كتابيا من خلال الأنشطة و المهام المقدمة إليه في المنهاج الدراسي و هذا يؤثر إيجابا على تحصيله في اللغة الفرنسية ، و في هذا السياق الكاتب المبدع شكسبير كان يمتاز بقدر كبير من القدرة على توليد الأفكار فمسرحية الملك " بيز "استطاع فيها ذكر أربعة وستون حيوانا مختلفا 133 مرة كما أثراها بكثير من أنواع النباتات و أسماءها و مزاياها بطريقة مذهلة ومبدعة .

(محمود الزيات فاطمة، 2009 ، ص68)

كما توصلت دراسة عبد الحميد حمدان (2010) والتي هدفت إلى معرفة مدى استعمال الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية من مجموعة من طلبة الثلاثي الثالث تخصص لغة إنجليزية واستقصت الدراسة الفروق بين مختلف إستراتيجيات القراءة الميتامعرفية تبعا لبعض المتغيرات الديمغرافية وقد توصلت النتائج إلى أن الطلبة استعملوا مستوى عالي من الإستراتيجيات المعرفية للقراءة بمتوسط حسابي قدر ب 3.59 ومستوى متوسط من الإستراتيجيات الميتامعرفية للقراءة ب 3.56 كما اعتمدوا على إستراتيجيات حل المشكل ب 3.77 ومن أهم الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية المستعملة (إعادة القراءة، فهم المضمون من السياق العام، استعمال المعاجم) كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والعوامل الديمغرافية .

(Abdul Rahim Hamdan et al.2010.p 133)

عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

لفحص ودراسة الفرضية الرابعة التي تنص على:" وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة والذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة والذكاءات المتعددة.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وبعد الذكاء الرياضي ، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم(21) معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء الرياضي:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة الذكاء الرياضي	0.24	0.000	0.01

ن=300 ، دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم (21) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة والذكاء الرياضي عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر بـ0.24 ويتفق بحثنا مع دراسة أراني مباركة و التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء المنطقي الرياضي والوعي ما وراء المعرفي في الفهم القرائي ، ودراسة المنير (2007) و دراسة السباتي (2006) التي خلصت إلى أن الموهوبون (مرتفعوا الذكاء) يستعملون مهارات التفكير ما وراء المعرفي في حل المسائل الرياضية بدرج أكبر من العاديين، كما تتفق مع التوجهات النظرية التي اعتبرت أن التفكير ما وراء المعرفي مظهر من مظاهر السلوك الذكي.

وتتفق نتائج بحثنا كذلك مع دراسة Cooper(2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بيداغوجيا الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات ما وراء المعرفة والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي ، ويفسر ارتباط التفكير ما وراء المعرفي بالذكاء الرياضي بأن التلاميذ الذين يستخدمون التخطيط والمراقبة والتقويم لأعمالهم أي أنهم أكثر وعيا لما يجري من عمليات معرفية أثناء انخراطهم في آداء مهمة رياضية و يتمتعون بذكاء رياضي أكثر من غيرهم الذين لا يستخدمون هذه الإستراتيجيات.

(بن الساسي عقيل وآخرون ،2013 ،ص8)

كما تتفق نتائج بحثنا مع دراسة عبد الكريم قريشي (2013) والذي يؤكد على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات و الذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط .

(بن الساسي عقيل وآخرون ،2013 ،ص7)

عرض ومناقشة الفرضية الخامسة:

لفحص ودراسة الفرضية الخامسة التي تنص على "وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الرياضي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا "، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و الذكاءات المتعددة.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وهذا من خلال الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التفكير الابتكاري درجات بعد التفكير الرياضي، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (22) معامل الارتباط بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.34	0.000	0.01
التفكير الرياضي			

ن=300، دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم(22) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الرياضي ، بحيث شبه دي بونو D BO NO الذكاء والتفكير بالسيارة والسائق، فالذكاء كالسيارة أما التفكير كالسائق فهو سائق العقل وإمكانياته ، فالذكاء المنطقي الرياضي يتصل إتصالا وثيقا مع مظاهر التفكير الرياضي لأن صاحب هذا الذكاء له القدرة على استخدام الأعداد والاستدلال بفاعلية ، ويتضمن الحساسية للأنماط والعلاقات والقضايا المنطقية والمجردة والقدرة على التفكير بشكل منطقي ، وبالتأكيد صاحب هذا الذكاء يتمتع بذكاء رياضي عالي ويعتبر التفكير الابتكاري نمط من أنماط التفكير الرياضي.

(يامني يحي ،2013،ص27)

والعالم الرياضي طاليس عندما طلب منه أحد ملوك الفراعنة "أمازيس" أن يوجد ارتفاع الهرم غرس عصا بجوار الهرم و انتظر حتى أصبح طول العصا مساويا لطول الهرم في نفس اللحظة قام وقاس طول ظل الهرم ،ومنه استدل على ارتفاع الهرم.

(عبيد وليم ،2009، ص125)

واتفقت نتائج بحثنا مع دراسة نجم (2007) والتي أثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات التفكير الرياضي والذكاءات المتعددة ، وكذلك حاز الذكاء الشخصي على المرتبة الأولى ، وكان التفكير البصري أعلى مستويات التفكير و وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الرياضي لمتغير القسم(علمي،علوم انسانية) لصالح القسم العلمي و وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاءات تعزى الى متغير القسم (علمي /علوم إنسانية) لصالح القسم العلمي ، وتتفق نتائج بحثنا كذلك مع دراسة وردة عبد القادر يحي يامني (2013) والتي تؤكد بوجود علاقة بين أنماط التفكير الرياضي والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر أساسي .

(عبد القادر يحي يامني وردة ،2013،ص53)

عرض ومناقشة الفرضية السادسة:

لفحص ودراسة الفرضية السادسة و التي تنص على "وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاءات المتعددة.

وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وبعد الذكاء المكاني ، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم(23) معامل الارتباط بين درجات إستراتيجية تعلم اللغة و بعد الذكاء المكاني لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة	0.33	0.000	0.01
الذكاء المكاني			

ن=300 ،دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم(23) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ،ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة والذكاء المكاني عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر ب0.33 والذكاء المكاني نقصد به القدرة على التحليل وإدراك العالم البصري بدقة و تمثيل الأفكار ذات الطبيعة البصرية أو المكانية والقدرة على إنشاء و عمل تصورات بصرية وعليه فإستراتيجية تعلم اللغة التي يعتمد عليها التلميذ الدارس للغة الفرنسية لها علاقة بذكاءه المكاني من خلال استخدام الخريطة الذهنية ،فهي تقوم على ربط المعلومات والأفكار بواسطة رسومات ذات دلالة وعلاقة بين هذه المعلومات ، كما يدخل في تركيبها الأشكال والصور والألوان ،فاستخدام هذه الطريقة تساعد التلاميذ دارسي اللغة الفرنسية على عرض أفكارهم و توضيحها وإدراك العلاقة بينها و تساعد كذلك التلاميذ على التركيز والتذكر، وهذا ما أثبتته دراسة

زبيدي (2012) ، والتي هدفت إلى معرفة أثر استعمال طريقة الخريطة الذهنية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن وفق الطريقة الاعتيادية.

(جودت عبد السلام و عربيي هلال ميس ، 2015، ص712).

واثبتت أيضا دراسة عبد السلام جودت و ميس عربي هلال (2015) تفوق المجموعتين التجريبيتين المجموعة التجريبية الأولى التي استعملت الخريطة الذهنية والمجموعة التجريبية الثانية التي استعملت التساؤل الذاتي على المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة الإعتيادية في الإختبار التحصيلي.

(جودت عبد السلام و عربيي هلال ميس 2015، ص716).

واستخدام التلميذ لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم اللغة الفرنسية وإدراكه لتوجهه البصري يعمل خريطة مفاهيم تساعده على فهم وتذكر قدر كبير من المعلومات الجديدة فهذه معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية للمتعلم .

(حسين عبد الحميد شاهين عبد الرحمان ،2011، ص73).

عرض ومناقشة الفرضية السابعة:

لفحص ودراسة الفرضية السابعة التي تنص على :" وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء المكاني للتلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و مقياس الذكاءات المتعددة وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين التفكير الابتكاري والذكاء المكاني ، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم(24) معامل الارتباط بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.31	0.000	0.01
الذكاء المكاني			

تشير نتائج الجدول رقم(24) إلى أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء المكاني عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل الارتباط 0.31 ، و تتفق نتائج بحثنا مع دراسة برانوف (1998)Branoff، حيث أظهرت أن القدرة المكانية تساعد الطلبة على استخدام الخيال أثناء تفكيرهم في المادة المدروسة و تحليلها و التفكير فيها ، وهذا يساعدهم على تحسين قدراتهم المكانية لأبعاد و تساعدهم في تصور مفاهيم جديدة ، كما تساعد القدرة المكانية الطلبة على إيجاد حلول متنوعة للمسألة الواحدة مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل لديهم.

(الزعلول رافع و الدبابي خلدون ،2014،،ص491)

فالدارس لمادة اللغة الفرنسية يساعده التفكير الابتكاري بأبعاده (المرونة-الأصالة-إدراك التفاصيل) في تصوير الأفكار المكانية و إدراك العلاقات التي توجد بين هذه الأفكار في اكتساب المفاهيم واستخدام التحليل البيني مثلا لمقارنة عناصر اللغة الجديدة بمثيلاتها في اللغة الأم لتحديد التشابه والإختلاف بينها (الأصوات، المفردات، القواعد النحوية)

وقد اختلفت نتائج بحثنا عن دراسات أجريت على نفس المتغيرات لكن أجريت على مقاييس أخرى كدراسة الصليبي والتي تناولت علاقة التفكير الابتكاري بالقدرة المكانية في مقياس آخر "مقياس الرياضيات" وعن نتائج دراسة صليبي (2004) ، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية بالتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية الفرع العلمي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري والتحصيل في الرياضيات و عدم وجود علاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية.

(الزغلول رافع الدبابي خلدون 2014،ص490)

كما اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة تستو و فسنجر ودي بسوليس وهام وناك) CHO.FISCHER.DE BISWAS.HAMET NAKA(2012) إلى تحديد العلاقات بين القدرة المكانية و الإبداع و الأداء في التصميم المعماري ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الإبداع والقدرة المكانية.

(الزغلول رافع و خلدون الدبابي ،2014،ص490)

كما اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة رافع الزغلول و خلدون الدبابي (2014) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرة المكانية و التفكير الإبداعي لدى طلبة الهندسة التكنولوجية .

(الزغلول رافع و الدبابي خلدون 2014،ص489)

عرض ومناقشة الفرضية الثامنة:

لفحص ودراسة الفرضية الثامنة والتي تنص على:" وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ومقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء الموسيقي ، و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم(25) معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء الموسيقي:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة	0.26	0.000	0.01
بعد الذكاء الموسيقي			

ن: 300، دال عند مستوى 0.01

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (25) أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 و منه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة ودرجات بعد الذكاء

الموسيقي عند مستوى الدلالة 0.000 و درجة الحرية298 بقيمة معامل ارتباط 0.26 ويمكننا تفسير هذه النتائج بأن التدريب الرسمي للنظام الصوتي والكتابي كإستراتيجية من الإستراتيجيات المعرفية التي قد يعتمد عليها التلميذ في تعلمه للغة الفرنسية من خلال ممارسة الأصوات (النطق، التنغيم) من خلال الاستماع إلى الأغاني يكتسب التلميذ النطق الصحيح للغة، مصطلحات جديدة، ترسيخ مصطلحات موجودة من قبل ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات كدراسة حداد(1995) والتي بينت بأن التربية الموسيقية تعمل على إثارة مواقف المتعلم العقلية و تنمية الإحساس الجمالي لديه إلى جانب بناء المعارف الفنية المختلفة والتي تفيده في مهارة الكتابة والقراءة والنطق والربط بين الجمل.

(عاطف المومني مامون و آخرون،2011 ،ص31).

فالتلميذ الدارس للغة الفرنسية يستثمر ذكاءه الموسيقي لتحسين تحصيله في اللغة من خلال الاستماع إلى الأغاني الأجنبية لاكتساب المصطلحات و إتقان نطقها ومعرفة كيفية الربط بين الجمل و كيفية كتابتها، كما بينت كذلك دراسة " سليف " و " مايكي" Sleve and Mikakil في "كولوراد" ، حيث هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين القدرات الموسيقية و إتقان اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في "كولوراد " و عند المتعلمين البالغين، كما بينت الدراسة أن استقبال الأصوات و إنتاجها من أكثر العوامل المؤدية إلى حسن تحصيل تعلم اللغة ، كما أن قدرة الفرد على تنفيذ كلماته تمكنه من اكتساب مفردات اللغة بشكل أسرع ، وبينت كذلك الدراسة تفوق الإناث على الذكور في جميع محاور الدراسة الأربع.

و اتفقت نتائج بحثنا كذلك مع دراسة "مولينو" Molynon(2007) والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف الكشف عن أثر القدرة الموسيقية في تحصيل الموهوبين للمفردات اللغوية ، وأظهرت النتائج بأن الموسيقى تعمل على تنمية مراكز الإحساس في الدماغ و بالتالي فإن امتلاك الموهوب لقدرات موسيقية تمكنه من اكتساب اللغة بشكل عام والمفردات بشكل خاص و تعزز القدرات الموسيقية من قوى الوعي واللاوعي في العقل وتزيد من نشاط الفرد في التحصيل.

(عاطف المومني مأمون وآخرون،2011، ص37).

كما اتفقت نتائج بحثنا كذلك مع دراسة كل من "كيشر" و "جوهن" و"جوزوياس" Kishor.Guhn.et Gouzouasis والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي و المشاركة في الموسيقى

وهل للدورات الموسيقية أثر تنبؤي في الإنجاز الأكاديمي في مواد (اللغة الإنجليزية، الرياضيات، علم الأحياء)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب المشاركين في الدورات الموسيقية والطلاب الذين لا يشاركون في تلك الدورات في مختلف المواد الدراسية .

وكذلك أجرى "جوزايلس"و " كيستور" (2008) دراسة في كندا هدفت للكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي و المشاركة في الموسيقى وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركة في الموسيقى واكتساب المهارات الموسيقية يعزز التميز الأكاديمي عند الطلبة لكسبهم مهارات التنظيم و التذوق والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومة عبر ممارستها و تنفيذها صوتيا.

(عاطف المومني مأمون وآخرون،2011، ص38)

عرض ومناقشة الفرضية التاسعة:

لفحص ودراسة الفرضية التاسعة التي تنص على :"وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و مقياس الذكاءات المتعددة ، وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الموسيقي.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي :

الجدول رقم(26) معامل الارتباط بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الموسيقي:

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.15	0.000	0.01
الذكاء الموسيقي			

ن: 300، دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم(26) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الموسيقي عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر ب0.15 وهي قيمة أقل بالمقارنة مع ارتباط درجات التفكير الابتكاري بالذكاءات الأخرى(الذكاء اللغوي الذي قدر ب0.31، والذكاء المنطقي الذي قدر ب0.34، وهو من أعلى قيم الارتباط بالتفكير الابتكاري والذكاء المكاني بقيمة ارتباط 0.31.

وتتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة راتي Ratey (2001) والتي تشير إلى أن سرعة الإيقاع والنغم والأسلوب و التعبير الموسيقي تعمل على تدريب الدماغ لدى الموسيقيين حيث يصبح الفرد قادرا على تنظيم وإجراء النشاطات المختلفة بسرعة فائقة و بقدر كبير من التميز والإبداع و تجعله يتمتع بالمهارة في المعرفة والتعبير الذاتي، ويؤكد "حبيب(2003)"على أن الموسيقى لها القدرة على تنشيط العقل و تؤدي إلى التغلب على المهام العقلية الصعبة مثل الاختبارات والمواقف المحرجة والطارئة علاوة على أنها تمنح المرونة وتحسن الأداء، كما يرى "فوق" Vaugh(2004) أن القدرات الموسيقية لها دور في زيادة التحصيل بحيث تكسب الطفل قدرات التذوق النافذ ومهارات الإبداع والتفكير.

وتدريب الأذن على سماع الموسيقى يكسب الطفل الطلاقة في التحدث والقدرة على الإنصات و تنمية مهارات التنظيم المنطقي. (عاطف المومني مأمون وآخرون ،2011، ص32)

كما اتفقت نتائج بحثنا مع دراسة "دورثي" Dorthy (1994) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفوق الموسيقي والتفوق الأكاديمي بالإنجاز الأكاديمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفنون الموسيقية والمسرح إحدى الوسائل الهامة لعملية الإتصال وتبادل الأفكار وتطوير الذات ، وفي عمل العلاقات الاجتماعية، وفي تنمية روح القيادة وحل المشكلات وتطوير التفكير الإبداعي.

(عاطف المومني مأمون وآخرون،2011،ص33)

بما أن العلاقة بين متغير التفكير الابتكاري وبعد الذكاء الموسيقي له علاقة ارتباطية متداخلة فيمكننا القول حسب رأيينا أن الارتباط الإيجابي بين التفكير الابتكاري والذكاء الموسيقي من خلال الدراسات التي ذكرناها أن التلميذ الذي لديه تفكير ابتكاري يستغل ذكاءه الموسيقي في تعلمه للغة الفرنسية باعتبار النشاطات الترفيهية (كالموسيقى) لها دور كبير في تنشيط العقل والتغلب على المهام العقلية

الصعبة وتمنح للتلميذ المرونة والتحسين في الأداء وحل المشكلات كما أن الموسيقى من وسائل الاسترخاء ومن الإستراتيجيات التأثيرية التي تخفض من مستوى القلق لدى التلميذ خاصة في ظروف الإمتحانات.

عرض ومناقشة الفرضية العاشرة:

لفحص ودراسة الفرضية العاشرة و التي تنص على:" وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الجسمي –الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم إختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و مقياس الذكاءات المتعددة ، وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و درجات بعد الذكاء الجسمي–الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ، ويمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم(27) معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و درجات بعد الذكاء الجسمي–الحركي

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة	0.32	0.000	0.01
الذكاء الجسمي–الحركي			

ن:300، دال عند مستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم(27) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الجسمي – الحركي عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر ب0.32 حيث بإمكان التلميذ المتفوق دراسيا في اللغة الفرنسية أن يستخدم ذكاءه الجسمي–الحركي في اكتساب اللغة والتفوق فيها حسب وجهة نظر الباحثة القيام بالأداء الحركي الذي يدخل من ضمن الإستراتيجيات

التذكرية وهي في الغالب يفضل الطلاب استخدامها ، فالذين يميلون إلى التعلم الحركي أو التعلم اللمسي كان يستعمل إيماءات الجسم في التعبير عن أفكاره باللغة الفرنسية ، فهذه الإستراتيجية تساعده في اكتساب اللغة أو التمثيل بالمعنى ونقصد به التعبير الجديد بالشعور الجسمي الفعلي ، مثلا: لمس شيء دافئ لمعرفة كلمةWarm باللغة الإنجليزية ، وقد يستعمل في حدود علم الباحثة ذكاءه الجسمي الحركي في فهم المصطلحات أو المواضيع الجديدة أو المواضيع الصعبة لديه من خلال مشاهدة الأفلام ، الفيديوهات ، الأشرطة ، الرسوم المتحركة أو من خلال ملاحظة إيماءات وحركات الأستاذ و هو يشرح فيستثمر ذكاءه الجسمي الحركي في فهم ما يدرس.

عرض و مناقشة الفرضية الحادي عشر :

لفحص و دراسة الفرضية الحادي عشر تنص على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير ابتكاري و الذكاء الحسي الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ثم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و مقياس الذكاءات المتعددة وبعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات مقياس التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الجسمي حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري ودرجات بعد الذكاء الجسمي حركي

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.26	0.000	0.01
الذكاء الجسمي			

من خلال نتائج الجدول رقم (28) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 و منه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات مقياس التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الجسمي حركي عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل الارتباط يقدر بـــ 0.29

و تتفق نتائج بحثنا مع دراسة كليلان (1994) Cleland و التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيات التفكير التباعدي في تنمية القدرات الحركية المتشعبة لطلبة المرحلة الأساسية كما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القدرات الحركية المتشعبة بفعل إستراتيجيات التفكير التباعدي. (محمد خليل كمال ، 2006، ص 54.)

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ الذي لديه تفكير ابتكاري يستخدم ذكاءه الجسمي في تعلم اللغة الفرنسية من خلال ملاحظة إيماءات و إيحاءات الأستاذ يعندما يشرح الدرس أو من خلال مشاهداته للأفلام الأجنبية أو الأشرطة فيستخدم ذكاءه الجسمي في الفهم المواضيع أو الدروس المقدمة من خلال تفسير المواضيع التي يصعب عليه فهمها من خلال الحركات والإيماءات الجسدية ويمكن أن يستخدم أيضا حركاته الجسدية في إيصال ما يريد إيصاله من أفكار وآراء ومشاعر للآخرين ، و ترى أحلام غزاوي شحرور أن المتفوقون في هذا الذكاء يمتازون بالقدرة على اكتساب المعرفة من خلال الإحساس الجسمي وأداء الحركات جيدا والإحساس بالأشياء وتقليد أي سلوك ومحاكاته.

(شحرور غزاوي أحلام 2015،ص 44).

عرض و مناقشة الفرضية الثانية عشر :

لفحص و دراسة الفرضية الثانية عشر تنص على" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الجسمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية وتم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية ومقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء الاجتماعي و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية ودرجات بعد الذكاء الاجتماعي.

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية	0.27	0.000	0.01
الذكاء الاجتماعي			

من خلال نتائج الجدول رقم (29) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و بعد الذكاء الإجتماعي عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر بـــ 0.27.

تتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة أجريت في إسبانيا على عينة من الطلاب البولنديين و المغاربة الذين يعيشون هناك فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجهون أي مشكلة و ذلك لاندماجهم في الجو المدرسي بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمة نظرا لانعزالهم عن الآخرين و بقائهم مع بعضهم البعض في أغلب الأحيان و المعروف أن اللغة تنموا و تتطور باستمرار كلما زاد إتصال الفرد بالآخرين و بسبب ذلك تزداد القدرة اللغوية و تتسع بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يتكلمها.

(حساني مصطفي ، 2011، ص 41.)

كما اتفقت نتائج بحثنا أيضا مع دراسة أنزاني Anzon في (1986) و التي أكدت بأن التعلم الجماعي ينشط الإنتاج الشفهي بصفة تلقائية من جهة و الفهم من جهة أخرى في تعلم اللغة الأجنبية .

(شعباني مليكة 2005، ص 19.)

بإمكان التلاميذ الدارسين للغة الفرنسية من خلال ذكاءهم الاجتماعي بالتفاعل مع زملاءهم في الصف من خلال ممارسة اللغة (اكتساب مصطلحات جديدة ، الربط بين الجمل، التعبير عن الأفكار و الآراء، التفاعل مع الأصدقاء الأجانب الذين يتقنون اللغة الفرنسية من خلال التكنولوجيا الحديثة شبكات التواصل الاجتماعي يمكنهم من تحسين تحصيلهم الدراسي في اللغة الفرنسية (اكتساب مصطلحات و كيفية نطقها نطقا سليما، الربط بين الجمل، التعبير عن المشاعر و الأفكار بطريقة صحيحة ، طلب المساعدة من الآخرين في التعلم من الإستراتيجيات التعويضية التي قد يستعملها التلاميذ في تعلم اللغة و التي من خلالها يتحسن الأداء اللغوي للتلاميذ).

و اتفقت نتائج بحثنا مع دراسة برونر Bruner (1978) و سنو Snow (1977) و نيوبورت New Bort (1977) و فيرغسون Ferguson (1977) يرى هؤلاء أن اللغة أداة تواصل اجتماعي تنتقل من خلالها لها رغباتنا للآخرين و هذا من شأنه أن يثير الدافعية لدى الأطفال لاكتسابها و

استخدامها حسب رأي الباحثين يمكن للتلاميذ الدارسين للغة الفرنسية أن يستمر ذكاءهم الاجتماعي من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم وأصدقاءهم تخلق لديهم دافع ورغبة في تحسين آداءهم اللغوي في اللغة الفرنسية كما أكدت دراسة مسكوتر Moskourtz(1978) أن عمليات اكتساب اللغة الإنجليزية لدى الأطفال غير العاديين (الصم) في عمليات التواصل الاجتماعي من خلال تعريضهم لبرامج تلفزيونية تستخدم لغة الإشارة و قد وجد أن الأطفال بالرغم من استخدامهم لغة الإشارة بطلاقة إلا أنهم لم يستطيعوا فهم اللغة الإنجليزية و نطقها و هذا ما يؤدي ضرورة التعامل لفظيا لتسهيل عملية اكتساب اللغة. (نصير الزغلول رافع و الزغلول عماد ، 2003، ص 251)

و اختلفت نتائج بحثنا عن نتائج دراسة كيتنج (1978) و التي اهتمت بدراسة طبيعة الذكاء الاجتماعي و توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل عن كل من التحصيل الأكاديمي و الذكاء العام.

(خليل محمد عسقول خليل ، 2009، ص 30)

انطلاقا مما سبق يمكننا أن نفسر نتيجة الفرضية بأن الإستراتيجيات الاجتماعية التي يطبقها التلميذ أثناء تعلمه للغة الفرنسية من تفاعل اجتماعي واحتكاك مع أفراد يتقنون اللغة أو يتواصلون من خلالها فهذه الممارسة تحسن من أداء التلميذ في اللغة وتحسن من تحصيله الدراسي وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات والبحوث من بينها الدراسات التي ذكرناها سابقا.

عرض و مناقشة الفرضية الثالثة عشر:

لفحص و دراسة الفرضية الثالثة عشر تنص على :" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك لحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات مقياس التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الاجتماعي.

و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي :

الجدول رقم (30) معامل الارتباط بين درجات مقياس التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الاجتماعي.

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.26	0.000	0.01
الذكاء الاجتماعي			

من خلال نتائج الجدول رقم (30) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 و منه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل الارتباط قدرت بـــــــ 0.26 تتفق نتائج بحثنا مع دراسة العدل (1998) و التي هدفت إلى الكشف عن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية و علاقتها بالمتغيرات التالية:

الذكاء الاجتماعي، المسؤولية الاجتماعية و علاقتها بالمتغيرات التالية (الذكاء الاجتماعي المسؤولية الاجتماعية ، مفهوم الذات الاجتماعي، التحصيل الدراسي) لعينة من طلبة السنة الأولى ثانوي و كشفت النتائج بوجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية و المقياسين توجه المشكلة و مهارات حل المشكلة من ناحية و كل من الحكم على السلوك الإنساني و الذكاء الاجتماعي و المسؤولية الاجتماعية و التحصيل الدراسي بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات و مفهوم الذات مرتفعي و منخفضي الذكاء الاجتماعي على درجات الطلاب في توجه المشكلة و المقياس المعرفي و إنتاج الحلول لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي.

(مخيمر سمير كمال ، 2015، ص 65.)

كما اختلفت نتائج بحثنا مع نتائج دراسة دريفدول (1956) بأن سمات المبتكرين من طلاب جامعة الفنون و العلوم يتصفون بالتحرر قياسا مع أفراد المجموعة الثانية الطلاب منخفضي الإبداع و كذلك بالجدية والاكتفاء الذاتي و الميل إلى العزلة . (عبد العزيز سعيد 2005، ص 86)

و العالم الرياضي ريموند كان لديه ذكاء رياضي عالمي بينما ذكاءه اللغوي و ذكائه الاجتماعي كانا ضعيفين.

(مها بنت محمد السرحاني، 2014، ص 606.)

عرض و مناقشة الفرضية الرابعة عشر

لفحص و دراسة الفرضية الرابعة عشر و التي تنص على:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ثم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و مقياس الذكاءات المتعددة ، و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات مقياس إستراتجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء الشخصي .

و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يمثل معامل الارتباط بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء الشخصي.

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
إستراتيجية تعلم اللغة	0.37	0.000	0.01
الذكاء الشخصي			

ن : 300 ، دال عند 0.01.

من خلال النتائج الجدول رقم (31) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 و منه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدرت ب 0.37 و تعتبر هذه القيمة من أعلى قيم معاملات الارتباط بين إستراتيجية تعلم اللغة والذكاءات المتعددة حيث أن قيمة ارتباط بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء اللغوي قدرت بـــــ 0.25 و إستراتيجية تعلم اللغة بالذكاء المنطقي قدرت ب 0.24 و بالذكاء الموسيقي 0.26 و الذكاء

الاجتماعي 0.27 و هي ارتباطات متقاربة تتراوح بين (0.25 – 0.27) و تتقارب قيمة ارتباط إستراتيجية تعلم اللغة بالذكاء الشخصي و التفكير الابتكاري بالذكاء الشخصي بقيمة 0.33 و تتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة كوستازو (2001) Costazo التي هدفت إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلاب باستخدام التقييم المبني على نظريات الذكاءات المتعددة و أظهرت النتائج بأن معرفة الطلاب لنوع الذكاء النشط لديهم كان له أثر في زيادة ثقتهم بأنفسهم و في قدراتهم على اختبار و تجريب إستراتيجيات تعليمية جديدة و أنها تتناسب مع ما اكتسبوه من معرفة عن مواطن القوة التي لديهم بحيث أصبحوا ينظرون للمشكلة من الخارج و ليس كجزء منها مما انعكس على تحسين في تحصيلهم الدراسي في القراءة و الكتابة و الرياضيات.

(حسن حمدان العنيزات صباح ، 2006، ص 20.)

كما اتفقت نتائج بحثنا مع الدراسة التي أجرتها كورنويل(2001) Cornvell والتي هدفت إلى التعرف على أثر معرفة الطلبة بالبروفايل النفسي الخاص بذكاءاتهم المتعددة في مساعدتهم لكي يكونوا متعلمين مستقلين و لمعرفة لماذا يظهر بعض الطلبة دافعية و رغبة في أداء الواجبات بينها لا يظهر البعض الآخر و توصلت نتيجة البحث أن معرفة الطلاب لبروفيلهم الخاص بذكاءاتهم قد يساعدهم اختيار الأساليب المناسبة التي يتعلمون بها .

(O'neill, Jr Harlodf.1979, P36)

كما وضح ليفنستون (1997) أن طريقة اكتساب المهارات اللغوية و التوظيف السليم للغة الأجنبية في المواقف المتعددة هو نتيجة الاستعمال الذكي للإستراتيجيات المتعددة و ما وراء المعرفية.

(حسن حمدان العنيزات صباح ، 2006، ص 21.)

كما أكدت دراسة شاموت و كوبر أن المتعلم المتفوق يكون واعيا لاستخدامه اللغة و يستطيع أن يتختار المناسب له و يسخرها في تسهيل عملية التعلم و تؤكد كذلك دراسة أومالي و شاموت أن المتعلم الناجح يستطيع أن يحدد أي نوع من استراتيجيات تعلم اللغة و يستخدمه.

(الشربيني فوزي و الطانوي عفة ، 2006، ص 59.)

و بناء على ذلك فإن اختيار التلميذ الصحيح للإستراتيجيات تعلم اللغة التي يستعملها (المعرفية، ما وراء المعرفية) تعود إلى ذكاء التلميذ الشخصي حسب رأينا وتقويمه الذاتي للأنشطة التي يقوم بها ووعيه لنقاط قوته و ضعفه.

عرض و مناقشة الفرضية الخامسة عشر:

لفحص و دراسة الفرضية الخامسة عشر والتي تنص على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية "، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و مقياس الذكاءات المتعددة ، و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لتعرف على العلاقة بين درجات مقياس التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الشخصي، و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) معامل الارتباط درجات مقياس التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الشخصي.

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
التفكير الابتكاري	0.33	0.000	0.01
الذكاء الشخصي			

ن = 300، دال عند المستوى 0.01

من خلال نتائج الجدول رقم (32) نلاحظ أن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.01 و منه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الشخصي عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 298 بقيمة معامل ارتباط قدر بـــــــ 0.33 .

حيث تتفق نتائج بحثنا مع نتائج دراسة جونسون Johnson الذي يرى أن الابتكار يزيد من قدرة الطفل للتعبير عن ذاته بتنظيم احتياجاته لمن حوله حيث يتيح تعريف الذات للأطفال فرص الإظهار و

عرض الأفكار حول مشاعرهم و أنفسهم بالإضافة إلى زيادة قدرة الطفل على اكتشاف العالم بمن حوله و بذلك تزداد معرفة الأطفال بأنفسهم و بالعالم بمن حوله مما يؤدي إلى الترابط و الإحساس بالآخرين.

(عبد الرحمن محمد علا ، 2009، ص 71)

واتفقت نتائج بحثنا كذلك مع دراسة فوقية محمد محمد راضي (2001) و التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين عوامل الذكاء الإنفعالي و التحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكاري حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط موجبة و دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في عوامل الذكاء الانفعالي و درجاتهم في التحصيل الدراسي
و درجاتهم في القدرة على التفكير الابتكاري. (عبد الرؤوف عامر طارق ، 2006، ص 56)

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ الدراس للغة الفرنسية الذي لديه تفكير ابتكاري يوظف ذكاءه الشخصي و معرفته لذاته و ما تمتلكه من قدرات و إمكانيات ، و تقويمه لنقاط قوته و ضعفه يستثمر نقاط القوة و يدعمها لفهم اللغة و التحصيل الجيد فيها ، و يعالج نقاط ضعفه باختيار إستراتيجيات تعلم اللغة التي تتناسب مع قدراته و إمكاناته، و في بحثنا لاحظنا وجود تقارب في قيم الارتباط بين التفكير الابتكاري و الذكاء الشخصي بمعامل ارتباط قدر بـــــ 0.33 و بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء الشخصي بقيمة ارتباط قدرت بـــــ0.37.

عرض و مناقشة الفرضية السادسة عشر:

لفحص و دراسة الفرضية و التي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حسب التخصص (العلميين، الأدبيين) تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس إستراتيجية تعلم اللغة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و بذلك بحساب اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية، و يمكن تمثيل هذه الفروق في الجدول التالي:

الجدول رقم(33) يمثل الفروق في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية

العينة / التخصص	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة	N
الأدبيين	136.34	43.42	0.15	0.14	0.01	142
العلميين	135.63	34.33				158

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ب 136.34 وانحراف معياري قدر ب 43.42 أما بالنسبة لمتوسط التلاميذ العلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية فقدر ب 135.63 وانحراف معياري قدر ب 34.33 كما قدرت قيمة "ت" ب 0.15 عند درجة الحرية 298 و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأن الدلالة 0.14 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 و منه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي التخصصات الأدبية و التخصصات العلمية في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية فالتلاميذ باختلاف تخصصاتهم يستخدمون نفس الإستراتيجية باعتبارها تفيدهم في التغذية الراجعة على آدائهم مما يساعدهم في معرفة جوانب الضعف و التحري لمعرفة أسبابها لعلاجها، و اختيار إستراتيجيات تتناسب مع المهمات و الأنشطة الموجهة إليهم من طرف الأستاذ كما تساعد إستراتيجيات تعلم اللغة الفرنسية في اتخاذ القرار و التقويم الذاتي للتلميذ حيث تشير أوكسفورد، Oxford (1990) أن أنجع الإستراتيجيات و التي لها علاقة بالنجاح في تعلم اللغة الثانية هي التخمين، الإصرار في مواصلة الحوار في الظروف الصعبة أو نقص في الكفاءة اللغوية حيث يكفي أن المتعلم يركز انتباهه حول المعنى و حول الصيغ اللغوية، و يكفي كذلك أن المتعلم يستطيع أن يتجاوز صعوبات ذات الطابع الانفعالي التي تصحب عملية تعلم اللغة ، و يعتبر التصور الجديد لمفهوم القدرة هذا المفهوم الذي يحمل المتعلم مسؤولية في عملية التعلم هذه القدرة تمكنه من مراقبة و ضبط مختلف العوامل التي تساهم في عملية التعلم.

(مبراك موسى، 2007، ص 65.)

إن اختيار إستراتيجيات التعلم قد يرجع إلى عوامل أخرى غير عامل التخصص كعوامل التحفيز و المواقف حيث يشير جاردينرو و لومبير (1972) و جاردنر (1981) إلى أهمية عامل التحفيز في اختيار إستراتيجية التعلم، وقد أشار كذلك أوكسوفورد و نيكوس (1989) أن الاستخدام السليم للإستراتيجيات يشكل عاملا يؤدي إلى تحقيق صور أفضل عن الذات و هو الذي يساهم في التحفيز و يحدد اختيار الإستراتيجيات ، و اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة بوليدزر وماغروتي (1985) من حيث عينة البحث ومن حيث نتائجه حيث درسوا العلاقة بين مجال إختصاص الطلبة الجامعيين و توزيع تكرر الاستراتيجيات المستخدمة فالطلبة المختصون في العلوم الإنسانية و التربية و العلوم الاجتماعية يظهرون جدية إزاء البحث خارج الأقسام الدراسية عن فرص لإعادة استخدام اللغة الهدف في مواقف تواصلية حقيقية توجههم وفي ممارستهم أظهرا إستقلالية و ذاتية أكثر و هو ما يعكس و عيهم بالإستراتيجيات المعرفية. (Syr Paul, 1998, P95)

و كذالك لعامل القدرة و الذكاء دور في اختيار إستراتيجية تعلم اللغة كما أن لعامل التفوق الرئيسي علاقة في اختيار إستراتيجيات التعلم كما بينت دراسة تارديف وونستين (1992-1994) Tradif et Weinstein وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات التعلم و التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لغات حيث رأى الباحثان أنه يجب أن تترجم بوجود معلم لتدريسها و يجب دمجها لتدرس (إستراتيجيات التعلم و ذلك لتكملة النشاطات الأكاديمية الموجهة إليهم حيث يدرج المعلم جدول يحمل الإستراتيجيات مرفقة بوضعيات التعلم التي يواجهها التلاميذ ، و يرفع من معارفهم فيما يخص إستراتيجيات التعلم و يقصد الباحثين بوضعيات التعلم هنا (قراءة نص معنى، الاستماع لنص معين، حل مشكل معين... إلخ . (بن زاين حفيظة، 2008، ص 124)

و توجد دراسات أخرى أرجعت الاختلاف في إستراتيجيات التعلم (المراقبة، التسيير) و المقاييس الكلية الخاصة بإستراتيجيات الضبط و المقياس الكلي الشامل الإستراتيجي معا إلى الجانب حيث أن الذكور يختلفون عن الإناث في هذه الأنواع من الإستراتيجيات و كذلك بينت دراسة نبيل محمد زايد (2000) وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في إستراتيجيات (المراقبة، التسيير، التنظيم).

(بن زاين حفيظة، 2008، ص 124)

عرض و مناقشة الفرضية السابعة عشر:

لفحص و دراسة الفرضية السابعة عشر والتي تنص على " توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الابتكاري بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية (العلميين، الأدبيين)، تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss و ذلك بحساب اختبار(ت) لدراسة دلالة الفروق في درجات التفكير الابتكاري بين التلاميذ في التخصصين (الآداب ، العلوم) و يمكن تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يمثل الفروق في درجات التفكير الابتكاري بين التلاميذ العلميين و الأدبيين المتفوقين في دراسيا في اللغة الفرنسية.

العينة / التخصص	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة	N
الأدبيين	205.59	24.62	- 21	0.52	0.01	142
العلميين	206.19	23.12				158

من خلال النتائج الجدول رقم (33) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية بـــ 205.59 بانحراف معياري قدر بـــ 24.62 أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية قدر بـــــ 206.19 بانحراف معياري قدر بـــــ23.12 كما نلاحظ كذلك من خلال الجدول أن قيمة " ت" قدرت بـــ 21- عند درجة الحرية 298 و هي قيمة غير دالة لأن الدلالة 0.52 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 و منه يمكننا القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات التفكير الابتكاري بين التلاميذ الأدبيين و العلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اختلفت نتائج بحثنا على نتائج دراسة مراشدة (1992) و التي هدفت دراستها إلى البحث النمو في

القدرة على التفكير الابتكاري يتقدم الطلبة في المستوى التعليمي من الصف التاسع إلى الصف الثانية ثانوي و اختلاف تلك القدرة حسب نوع التخصص (علمي، أدبي، مهني) و أظهرت النتائج أن هناك نمو في القدرة على التفكير الابتكاري بتقدم الطلبة في المستوى التعليمي كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في القدرة على التفكير الابتكاري باختلاف مسار التعليم (علمي، أدبي، مهني) لصالح طالبات التخصص العلمي. (غانم فايز نضال ، 2001، ص 43)

كما اختلفت نتائج بحثنا مع نتائج دراسة السلايمة في (1996) و التي هدفت على معرفة أثر دافع الإبتكارية و التخصص على السمات الفعلية و الشخصية للمبدعين و توصلت الدراسة على أن طلبة الفرع العلمي أكثر دافعية ابتكارية منه عند طلبة الفرع الأدبي.

(غانم فايز نضال ، 2001، ص 38.)

فقد يرجع حسب رأينا في عدم وجود فروق في درجات التفكير الابتكاري بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية فالتلاميذ الأدبيين لديهم تفكير ابتكاري و قدرات و إمكانات مثلهم مثل التلاميذ العلميين و أن المواد الدراسية تحتاج إلى إمكانيات و قدرات تتوفر في التلاميذ باختلاف طبيعة تخصصاتهم لتحقيق التفوق في التحصيل الدراسي خاصة حسب رأينا في مجال تعلم اللغات الأجنبية اللغة الفرنسية كنموذج (المقاربة بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية، التلخيص ، الاستنتاج، التراكيب، التحليل...).

عرض و مناقشة الفرضية الثامنة عشر:

لفحص و دراسة الفرضية الثامنة عشر و التي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاء اللغوي و المنطقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS و ذلك بحساب اختبار "ت" لدراسة الفروق في درجات الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين، الأدبيين) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

و يمكننا تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (34) الفروق في درجات الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين:

التخصص	الذكاء اللغوي					الذكاء المنطقي				
	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة
الأدبيين	13.99	5.48	1.17-	0.24	0.05	35.08	8.23	6.50-	0.000	0.05
العلميين	14.94	8.09	//	//	//	41.16	7.95	//	//	//

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في الذكاء اللغوي حيث قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ب 13.99 وانحراف معياري قدر ب 5.48 أما المتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين قدر ب14.99 وانحراف معياري قدر ب 8.09 كما بلغت قيمة "ت" 1.17- غير دالة إحصائيا لأن الدلالة 0.24 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 عند درجة الحرية 298 وعلى هذا يمكننا القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاء اللغوي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين .

و يمكننا تفسير نتائج بحثنا بأن الذكاء اللغوي موجود لدى التلاميذ باختلاف طبيعة تخصصاتهم فجميعهم بحاجة إلى ذكاء لغوي للتكيف مع المواقف التي يتعرضون لها سواء في المدرسة أو خارجها و قد توجد فروق في ذكاءات أخرى بين التلاميذ العلميين والأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية وهذا ما لا حظناه من خلال نتائج فرضياتنا سابقة الذكر.

نلاحظ كذلك من خلال الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في الذكاء المنطقي لصالح التلاميذ العلميين حيث قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ب41.16 وانحراف معياري قدر ب 7.95 أما التلاميذ الأدبيين

فقدر المتوسط الحسابي ب 35.08 وانحراف معياري قدر ب 8.23 كما نلاحظ من الجدول أن قيمة "ت" قدرت ب-6.50 عند درجة الحرية 298 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائيا لأن الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05 حيث بلغت قيمة "ت" -6.50 عند درجة الحرية 298 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05.

وعليه يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الذكاء المنطقي لصالح التلاميذ العلميين واتفقت نتائج بحثنا مع دراسة الشويقي (2003) ، والتي هدفت إلى معرفة البنية العاملية للذكاءات المتعددة من خلال دراسة صدق نظرية جاردنر باستخدام أدلة من أساليب التعلم والتخصص والتحصيل لعينة من طلاب الجامعة ،وقد توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة الذكاءات ترجع إلى طبيعة التخصص(أدبي-علمي) في عدا الذكاء الرياضي المنطقي لصالح التلاميذ العلميين .

(عزاوي شحرور أحلام ، 2015، ص75).

واتفقت أيضا نتائج بحثنا مع نتائج دراسة عادل عطية ريان (2003) والتي أثبتت وجود فروق في الذكاءات حسب التخصص وفي الذكاء المنطقي توجد فروق لصالح العلميين.

(ريان عطية ، 2013، ص 222) .

ومنه يمكننا تفسير هذه الفرضية حسب رأينا أن الفروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في الذكاء الرياضي لصالح العلميين ترجع إلى طبيعة التخصص(المواد الدراسية) فالتخصصات العلمية تحتاج أكثر إلى الذكاء المنطقي الرياضي أكثر من التخصصات الأدبية والتي تفرض على التلاميذ استخدام هذا الذكاء على عكس التخصصات الأدبية.

عرض ومناقشة الفرضية التاسعة عشر:

لفحص و دراسة الفرضية التاسعة عشر و التي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في درجات بعد الذكاء المكاني بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS و

ذلك بحساب اختبار "ت" لدراسة الفروق في درجات بعد الذكاء المكاني بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين، الأدبيين) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

وعليه ويمكننا تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (35) يمثل الفروق في درجات بعد الذكاء المكاني بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

التخصص	الذكاء المكاني				
	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة
الأدبيين	41.07	11.25	2.52-	0.12	0.05
العلميين	44.19	10.16			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(35) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ب 41.07 وانحراف معياري قدر ب 11.25 أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية قدر ب 44.19 وانحراف معياري قدر ب 10.16 حيث قدرت قيمة "ت" 2.52- وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 298. حيث لم نجد دراسات مطابقة تؤيد ما توصلنا إليه لكن توجد دراسات تناولت علاقة القدرة المكانية بالتفكير الإبداعي في مقاييس أخرى كدراسة رافع الزغلول و خلدون ،والتي بينت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية.

(الزغلول رافع و خلدون،2014،ص499)

ودراسة صليبي (2004) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية بالتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية الفرع العلمي و توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري والتحصيل في الرياضيات و عدم وجود علاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية.

(الزغلول رافع و الدبابي خلدون ،2014،ص490)

عرض ومناقشة الفرضية العشرون:

لفحص و دراسة الفرضية العشرون و التي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في درجات بعد الذكاء الموسيقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب اختبار "ت" لدراسة الفروق في درجات بعد الذكاء الموسيقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين، الأدبيين) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية وعليه ويمكننا تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (36) يمثل الفروق في درجات بعد الذكاء الموسيقي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

التخصص	الذكاء الموسيقي					
	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة	N
الأدبيين	31.89	8.91	2.13	0.33	0.05	142
العلميين	29.79	8.11				158

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ب 31.89 وانحراف معياري قدر ب 8.91 أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية فقدر ب 29.79 وانحراف معياري قدر ب 8.11 حيث قدرت قيمة "ت" ب 2.13 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 293 وعليه يمكننا القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الموسيقي يمكننا تفسير هذه النتيجة أن التلاميذ الأدبيين والتلاميذ العلميين لا يختلفون في الذكاء الموسيقي وقد يختلفون في ذكاءات أخرى كالذكاء الرياضي وهذا ما توصنا إليه من خلال نتيجة بحثنا في الفرضية الثامنة عشر والتي اتفقت مع دراسة دراسة الشويقي (2003) ، والتي هدفت إلى معرفة البنية العاملية للذكاءات المتعددة من خلال دراسة صدق نظرية جاردنر باستخدام أدلة من أساليب التعلم والتخصص والتحصيل لعينة من طلاب الجامعة ،وقد توصل الباحث إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة الذكاءات ترجع إلى طبيعة التخصص(أدبي-علمي) في عدا الذكاء الرياضي المنطقي لصالح التلاميذ العلميين .

واتفقت أيضا نتائج بحثنا مع نتائج دراسة عادل عطية ريان (2003) والتي أثبتت وجود فروق في الذكاءات حسب التخصص وفي الذكاء المنطقي توجد فروق لصالح العلميين.

(ريان عطية ، 2013، ص 222) .

عرض ومناقشة الفرضية الواحد والعشرون:

لفحص و دراسة الفرضية واحد وعشرون و التي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في درجات بعد الذكاء الجسمي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب اختبار "ت" لدراسة الفروق في درجات بعد الذكاء الجسمي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين، الأدبيين) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

وعليه ويمكننا تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (37) يمثل الفروق في درجات بعد الذكاء الجسمي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

التخصص	الذكاء الجسمي				
	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة
الأدبيين	33.52	8.05	-1.95	0.52	0.05
العلميين	35.27	7.47			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(37) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ب 33.52 وانحراف معياري قدر ب 8.05 أما بالنسبة للتلاميذ العلميين فبلغ المتوسط الحسابي 35.27 وانحراف معياري قدر ب 7.47 حيث بلغت قيمة "ت"–1.95 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 وعليه يمكننا القول بأنه لا توجد فروق في الذكاء الجسمي حسب التخصص يمكننا تفسير هذه الفرضية بأن الذكاء الجسمي يحتاجه التلاميذ من كلا التخصصين (الأدبي والعلمي) وقد يستثمرونه في عملية تعلم اللغة الفرنسية.

عرض ومناقشة الفرضية إثنان وعشرون:

لفحص و دراسة الفرضية إثنان وعشرون والتي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في درجات بعد الذكاء الاجتماعي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب اختبار "ت" لدراسة الفروق في درجات بعد الذكاء الاجتماعي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين، الأدبيين) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية وعليه ويمكننا تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (38) يمثل الفروق في درجات بعد الذكاء الاجتماعي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

التخصص	الذكاء الاجتماعي				
	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة
الأدبيين	34.52	8.08	0.59–	0.55	0.05
العلميين	35.06	7.52			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين ب 34.52 وانحراف معياري قدر ب 8.08 أما بالنسبة للتلاميذ العلميين فقدر المتوسط الحسابي ب 35.06 وانحراف معياري قدر ب 7.52 حيث قدرت قيمة "ت" – 0.59 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في درجات الذكاء الاجتماعي بين التلاميذ العلميين والأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية. فحسب رأينا الذكاء الاجتماعي يحتاجه كل من التلميذ العلمي والأدبي والتلميذ باختلاف تخصصاته وشعبه لأنه يساعده على تحقيق التكيف الدراسي و بناء علاقات سوية إيجابية بينه و بين الأستاذ و بينه وبين زملاءه و تحقيق التكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة والعشرون:

لفحص و دراسة الفرضية الثالثة والعشرون و التي تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا في درجات بعد الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية تم اختبار صحة هذه الفرضية بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة و بعد الحصول على البيانات تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و ذلك بحساب اختبار "ت" لدراسة الفروق في درجات بعد الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العلميين، الأدبيين) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .

وعليه ويمكننا تمثيل هذه النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (39) يمثل الفروق في درجات بعد الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

التخصص	الذكاء الشخصي				
	X	S	T	الدلالة	مستوى الدلالة
الأدبيين	31.32	6.98	1.30-	0.19	0.05
العلميين	32.36	8.09			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (39) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الأدبيين 31.32 وانحراف معياري قدر ب 6.98 أما بالنسبة للتلاميذ العلميين فقدر المتوسط الحسابي ب 32.36 و انحراف معياري قدر ب 8.09 حيث بلغت قيمة "ت" – 1.30 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ، وعليه يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في الذكاء الشخصي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية العلميين و الأدبيين.

فيمكننا حسب رأينا تفسير نتائج الفرضية الثامنة عشر بالنسبة للفروق في الذكاءات المتعددة بين التلاميذ العلميين والأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية بصفة عامة أن الذكاءات هي عملية ديناميكية متفاعلة مع بعضها و متكاملة حتى ولو تغير كل ذكاء لأن لكل ذكاء عمل منفصل إلا أن هذه الأنظمة تستطيع التفاعل لإنتاج الأداء الذي نراه ذكيا في تلميذ ما و لا يختلف فقط الذكاء المسيطر في تخصص ما على حساب تخصص آخر التخصص (العلمي والأدبي) فالذكاء يختلف كذلك من فرد لآخر ونتفق مع رأي جابر عبد الحميد جابر الذي يرى أن الذكاءات تعمل معا بطرق مركبة لذلك لا يوجد ذكاء منفرد يعمل لوحده إلا في حالات نادرة فالذكاءات في الغالب تعمل مع بعضها البعض وتتفاعل مع بعضها البعض كذلك. (عبد الرحمان قوشحة رنا ،2003 ، ص36)

الاستنتاج العـــــــام:

نستنتج من خلال عرض و مناقشة نتائج فرضيات البحث الحالي مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي: أسفرت النتائج عن صحة الفرضية الأولى التي مفادها توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة فرنسية و درجات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث تأكد وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجيات تعلم اللغة الفرنسية و التفكير الابتكاري وهذه النتائج تتفق مع كل من دراسة حمدان نصر و عقلة الصمادي (1995) كما أسفرت النتائج عن صحة الفرضية الثانية التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية " حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة فرنسية و الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و هي تتفق مع دراسة محمد أمزيان (2008) كما أسفرت النتائج عن صحة الفرضية الثالثة التي مفادها توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية .حيث توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث أن التفكير الابتكاري يؤثر إيجابيا على الذكاء اللغوي من حيث طلاقة الكلمات أي سرعة إنتاج الكلمات و طلاقة التداعي أو طلاقة الأفكار أو طلاقة التغير (سهولة التعرف الأفكار بطريقة متصلة و ملائمة و المرونة في إنتاج الأفكار العديدة و قدرة التلميذ على إدراك تفاصيل في مواضيع جديدة و صعبة في اللغة فهذا حسب رأينا و في حدود معرفتها يسهل على التلميذ اكتساب اللغة و التفوق فيها بالتلميذ المتفوق في اللغة الفرنسية قد تكون لديه هذه القدرات فتؤثر إيجابا على تحصيل دراسي ، كما أسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية الرابعة التي مفادها:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية" واتفقت نتائج بحثنا دراسة أراني و مباركة و دراسة عبد الكريم قريشي (2013) ودراسة كوبر(2008).

كما اسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية الخامسة التي مفادها:" وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية " واتفقت نتيجة بحثنا مع نجم (2007) ودراسة وردة عبد القادر يحي يامني(2013)

كما أسفرت نتائج بحثنا أيضا على صحة الفرضية السادسة التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و درجات بعد الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و اتفقت نتائج بحثنا مع دراسة زبيدي (2012) و دراسة عبد السلام جودت و مسير عريبي هلال (2015) كما أسفرت نتائج بحثنا أيضا على صحة الفرضية السابعة التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا التي درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ، كما أسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية الثامنة التي مفادها:" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية واتفقت نتائج بحثنا مع دراسة حداد(1995) ودراسة سليف ومايكي ودراسة مولينو Molyno (2007) واتفقت كذلك مع دراسة كيشر وجوهن وجوزايلس ودراسة جوزايلس وكيستور(2008).

كما أسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية التاسعة التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و بعد درجات الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري درجات بعد الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و هذه النتيجة اتفقت مع دراسة راتي Ratey(2007) ودراسة فوق Vaugh(2004) و دراسة دورثي Dorthy(1994) كما أسفرت نتائج بحثنا أيضا على صحة الفرضية العاشرة التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و درجات الذكاء الجسمي–الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و درجات بعد

الذكاء الجسمي–الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية فالتلميذ قد يستعمل ذكاءه الجسمي –الحركي في فهم المصطلحات والأشياء التي تصعب عليه في اللغة من خلال ملاحظته وتفسيره لإيماءات وإيحاءات الأستاذ

كما أسفرت نتائج بحثنا أيضا على صحة الفرضية الحادي عشر التي مفادها " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الابتكاري و درجات بعد الذكاء الجسمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الابتكاري وبعد الذكاء الجسمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتفقت نتيجة بحثنا مع دراسة كليلاند Cleland(1994).

كما أسفرت نتائج بحثنا أيضا على صحة الفرضية الثاني عشر و التي تنص على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و بعد الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح لنا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و درجات بعد الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ونتيجة بحثنا اتفقت مع دراسة أنزاني Anzon(1986) ; ونتائج دراسة كيتنج (1978)

كما أسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية الثالثة عشر والتي تنص :" وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتفقت نتيجة بحثنا مع دراسة العدل (1998) ودراسة دريفيدول (1956).

كما أسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية الرابعة عشر و التي تنص على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة و بعد الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث حيث اتضح لنا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتجية تعلم اللغة و بعد الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية واتفقت نتائج بحثنا مع دراسة كوستازو (2001) ودراسة كورنل ويل (2001) Cornvell وكذلك دراسة ليفنستون (1997) ودراسة شاموت وكوبر حيث اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة كوستازو 2001 costazo و دراسة لفنستون 1997 و دراسة شاموت و كوبر و دراسة أومالي و شاموت.

و أسفرت نتائج بحثنا على صحة الفرضية الخامسة عشر و التي تنص على " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و بعد الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية حيث اتضح لنا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و اتفقت نتائج بحثنا مع نتائج دراسة جونسون Johnson (2002) و دراسة فوقية محمد محمد راضي (2001) .

كما أسفرت نتائج بحثنا على عدم صحة الفرضية السادسة عشر والتي تنص على " توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الأدبيين والعلميين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية " فقد يرجع الاختلاف في إستراتيجيات تعلم اللغة الفرنسية إلى عوامل أخرى كالتحفيز وعامل القدرة والذكاء وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات كدراسة تارديف وونستين Tradif et Weinstein (1992-1994) ودراسة بولديزر وماغروتي (1985) و توجد دراسات أخرى ترجع الاختلافات في إستراتيجيات التعلم إلى الجنس كدراسة نبيل محمد زايد (2000) و كما أسفرت نتائج البحث على رفض الفرضية السابعة عشر و التي تنص على " توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية في درجاتهم في التفكير الابتكاري حيث اتضح لنا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية (العلميين و الأدبي) في درجاتهم في التفكير ابتكاري و اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة مراشدة (1992) و دراسة السلايمة (1996) فحسب رأي الباحثة أن التلاميذ العلميين و الأدبيين لا يختلفون في درجات تفكيرهم الابتكاري قد يرجع الاختلاف بين التلاميذ العلميين و الأدبيين في عوامل أخرى كالذكاء المتعددة مثل الذكاء المنطقي الرياضي الذي كان لصالح التلاميذ العلميين. وهذا ما توصلنا إليه في بحثنا.

كما أسفرت نتائج بحثنا التي تنص " وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في درجات الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين والأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية وجود فروق في بعض الذكاءات كالذكاء الرياضي المنطقي الذي كان لصالح التلاميذ العلميين و انطلاقا مما سبق نستنتج أن العلاقة بين كل من إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاءات المتعددة و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية هي علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين

متغير إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و أبعاد الذكاءات المتعددة و التفكير الابتكاري بحيث أن الذكاءات حتى و إن تبدوا مستقلة عن بعضنا البعض في التسميات (الذكاء المنطقي ، الاجتماعي، الجسمي الحركي، المنطقي، الموسيقي) إلا أنها ترتبط مع بعضها البعض وتتفاعل فيما بينها لتنتج لنا آداءا معينا فقد يستخدم التلميذ أكثر من ذكاء أثناء تعلمه للغة أو أي مادة دراسية بهدف الإستيعاب الجيد الذي ينتج من خلاله التحصيل الجيد ، والإختصاصات باختلافات طبيعتها(علمية أو أدبية) تحتاج إلى تلميذ يعي إستراتيجيات التعلم ويختار ما يناسبه منها كما أنها تحتاج إلى استثمار ذكاءات التلميذ وتفكيره لتحقيق تفوقه ونجاحه الدراسي.

خاتمة

الخاتمـــة:

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو الكشف و التأكد من وجود علاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية و عليه تم تحديد إشكالية البحث الحالي في التساؤلات التالي:

1. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إستراتجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاءات المتعددة والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

الأسئلة الفرعية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء اللغوي لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيافي اللغة الفرنسية؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيافي اللغة الفرنسية؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟
6. هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إستراتجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟
9. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

10. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الجسمي الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

11. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء جسمي حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

12. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

13. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

14. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

15. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

16. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في إستراتيجية تعلم اللغة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

17. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في درجات التفكير الابتكاري بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية؟

18. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في درجات الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية ؟

و حاولنا في دراستنا الالتزام بكل الخطوات العلمية و المتخصصة كباقي البحوث العلمية في مجال علم النفس و علوم التربية بدءا بالجانب النظري وصولا إلى الجانب الميداني حيث طبق البحث الحالي على 300 تلميذ يدرسون سنة ثانية ثانوي من كلا الجنسين و من جميع التخصصات العلمية و الأدبية و تم اختيارهم بطريقة قصدية من 20 ثانوية بولاية الأغواط و حتى تتم دراسة الموضوع بطريقة علمية أجريت الدراسة الاستطلاعية على ثلاث ثانويات بمدينة الأغواط بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث للتأكد من مدى صلاحية تطبيقها على البيئة الجزائرية ، و حتى تتم دراسة العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاءات المتعددة و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية استعملنا مقياس إستراتيجية تعلم اللغة

xiaomei song و مقياس الذكاءات المتعددة "معصومة أحمد إبراهيم" و مقياس التفكير الابتكاري "نضال غنام فايز نايف" و نظرا لطبيعة موضوع البحث الحالي الذي تناولنا فيه العلاقة بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاءات المتعددة و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية استخدمنا المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات المقترحة ثم الاعتماد على المنهج الوصفي لكونه يتناسب مع طبيعة موضوع البحث و تمت معالجة النتائج باستخدام تقنيات التحليلي الإحصائي و هي (معامل ارتباط برسون لحساب قيمة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات و من اختبار "ت" لدراسة الفروق بين التلاميذ في التخصصات (العلمية و الأدبية) المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية في درجاتهم في إستراتجيات تعلم اللغة و درجاتهم في التفكير الابتكاري و في الذكاءات المتعددة .

و تم التوصل في بحثنا إلى النتائج التالي:

1) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و التفكير الابتكاري لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

2) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

3) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيافي اللغة الفرنسية.

4) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

5) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الرياضي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

6) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

7) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء المكاني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

8) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

9) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الموسيقي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

10) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الجسمي الحركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

11) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الجسمي- حركي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

12) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

13) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

14) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

15) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الابتكاري و الذكاء الشخصي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

16) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

17) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات التفكير الابتكاري بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

18) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاءات المتعددة بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي العلميين و الأدبيين المتفوقين دراسيا في اللغة الفرنسية.

و يمكن للنتائج المتوصل إليها في بحثنا أن تفتح آفاقا لمواضيع أخرى مشابهة أو دراسة لعينة أخرى من مراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الإبتدائية أو مرحلة المتوسطة أو طور آخر من الطور الثانوي.

اقتراحات:

-الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين دراسيا من خلال تدريبهم على استراتيجيات التعلم باعتبارها من العوامل الفاعلة المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ .

-إجراء دراسات وبحوث تخص نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلم اللغات الأجنبية (تعلم اللغة الفرنسية) في المدارس والجامعات للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين في التحصيل بالنسبة اللغات الأجنبية بصفة عامة واللغة الفرنسية على وجه الخصوص.

-إعداد برامج تدريبية تتعلق باستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية وتتعلق كذلك بالذكاءات المتعددة .

-القيام ببحوث ودراسات تتناول متغيرات الدراسة الحالية(إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية،الذكاءات المتعددة،التفكير الابتكاري) وربطها بمتغيرات أخرى تفيد القطاع التربوي من معلمين وتلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- البكري أمل وعجور ناديا،(2008)،**علم النفس المدرسي**،المعتز للنشر والتوزيع الأردن، ط1.

2- السيد عثمان فاروق ، (2005)، **سيكولوجية التعليم والتعلم النظرية والتطبيق**،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،ط1،مصر.

3- السيليتي فراس ،**إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، عالم الكتب ،عمان.

4- القطامي يوسف ، (2008)،**أسئلة التفكير الإبداعي**،دار المسيرة،الأردن،ط1.

5- الظفيري ياسمين هباد ، (2010)، **مستوى الذكاءات المتعددة لمديري المدارس الثانوية ومعلميها في دولة الكويت و علاقته بالمناخ التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المديرين و المعلمين** ،رسالة ماجستير ،تخصص إدارة القيادة التربوية، جامعة الشرق الأوسط ،كلية العلوم التربوية .

6- إبليلة رقية ،(2008) ،**دراسة و تقييم صعوبات اكتساب اللغة الفرنسية عند المتمدرسين** رسالة ماجستير ،تخصص علم النفس اللغوي المعرفي ، قسم علم النفس جامعة الجزائر.

7- أوكسفورد ربيكا ،(1996)،**إستراتيجيات تعلم اللغة**،(ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور)،الناشر مكتبة الأنجلو مصرية، مصر،د.ط.

8- أحمد النيال مايسة و دويدار عبد الفتاح ، (2008) ،**علم النفس المعملي و الذكاء و القدرات العقلية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط .

9- أوزي أحمد. (1999) **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة** ، الشركة المغربية للطباعة والنشر،الرباط.

10- أمزيان محمد ،(2008)،**الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الاطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي** ،العدد الثاني ،يونيو،المغرب ،ص134.

11- أحمد إبراهيم معصومة ، (2007) ،مقياس **الذكاء المتعدد**، دار النهضة العربية، لبنان د.ط .

12- الرحمن جروان فتحي ،(2002) ، **الإبداع** ،دار الفكر للطباعة و النشر، الأردن ،ط

13- الشربيني فوزي و الطناوي عفة ، (2006) ،**إستراتجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق الناشر المكتبة العصرية** للنشر و التوزيع، مصر، ط1 .

14- السيد عثمان فاروق ،**(2005)سيكولوجية التعليم والتعلم**، دارالأمين ط1، مصر

15- العنيزات صباح ،(2009) ، **نظرية الذكاءات المتعددة و صعوبات التعلم** ،دار الفكر عمان، ط1.

16- الشربيني فوزي و الطناوي عفت(2006) ،**إستراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**،الناشر-المكتبة العصرية للنشر والتوزيع،ط1،،مصر.

17- بن زاين حفيظة،(2007) ،**إستراتجية التعلم و أثرها على التفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط**، رسالة ماجستير ،تخصص علم النفس الإجتماعي،قسم علم النفس، جامعة الجزائر .

18- بكرنوفل محمد ، (2007)، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية و التطبيق**، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الأردن، ط1.

19- بن يوسف آمال ،(2007)،**العلاقة بين إستراتيجية التعلم و الدافعية للتعلم و أثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير ،تخصص علوم التربية،قسم علم النفس ،جامعة الجزائر.

20- بن ساسي عقيل و قريشي عبد الكريم ، (2013)،**طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط دراسة ميدانية بمدينة ورقلة** ،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ،العدد 12،سبتمبر ،ورقلة ،ص.ص 12-13.

21- بن محمد خليل محمد بن أحمد ،(1431)،**التفكير الإبداعي لدى التلميذ في المرحلة الإبتدائية**، رسالة ماجستير، تخصص الأصول الإسلامية للتربية، السعودية.

22- بوبكري ليلى، (2012)**علاقة مستوى التحصيل بإستراتيجيات التعلم عند التلميذ السنة الثالثة ثانوي-دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو**، رسالة ماجستير، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر2.

23- بوجملين حياة، 2013،**العلاقة بين الدافع لإنجاز،نمط الأهداف التعلمية وإستراتيجيات التعلم(المعرفية والميتامعرفية)**،أطروحة دكتوراه العلوم، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

24- بوزيد عائشة ،(2010) ، **علاقة أنماط الدافعية للتعلم بإستراتجيات التعلم (المعرفية و ما وراء المعرفية لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس المدرسي قسم علم النفس ،جامعة الجزائر.

25- بوقريريس فريد و تلوين حبيب ،**الدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**،دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.

26- بكرنوفل محمد ،(2007) **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن ، ط1.

27- بن عبد الله المغامسي ماجد ،(2016)، **أساليب التكامل بين الأسرة والمدرسة لتنمية الإبداع لدى الطفل**،كنوز المعرفة ، الأردن، ط1.

28- داودي محمد و بوفاتح محمد ، (2007)، **منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية**، دار ومكتبة الأوراسية ، الجزائر، ط1.

29- دوقة أحمد وآخرون،**دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية**، مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية،العدد 13، جامعة الجزائر،2009،ص 43-48.

30- وزارة التربية و التعليم.(1427ه) **دليل مفاهيم الإشراف التربوي** ، مطابع الجاسر، الرياض.

31- وردة عبد القادر يحي ياسمين، **أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والرغبة في التخصص والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر أساسي** ،رسالة ماجستير،فلسطين.

32-حمار فتيحة،2007،**الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ**،رسالة ماجستير،تخصص علم الإجتماع الثقافي التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر.

33-حسين محمد أبو رياش وآخرون، **(2009)،أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم**،دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن، ط1.

34-حساني مصطفى ، (2011)، **إستخدام إستراتجيات تعلم اللغة و علاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة الفرنسية** ،رسالة ماجستير، تخصص علم النفس التربوي قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

35-حافظ وعبد العزيز السيد، (1997) ،**سيكولوجية التعلم**،الدار الدولية للإستثمارات الثقافية،القاهرة. ،ط1.

36- حمد الطيطي محمد ،(2007) ،**تنمية قدرات التفكير الإبداعي**،دار المسيرة، الأردن ط3.

37- طارق عبد الرؤوف عامر،(2006) ،**الإتجاهات الحديثة للمهارات الإبتكارية**،دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1.

38- يوسف العتوم عدنان (2014)،**علم النفس المعرفي** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4 عمان.

39- يوسف العتوم عدنان ،(2016)**علم النفس المعرفي**،دار المسيرة، الأردن، ط6.

40- حسن الداهري صالح (2005)، **سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين و ذوي الإحتياجات** الخاصة ، دار وائل للنشر و التوزيع ،الأردن، ط1.

41- حسن عبد الحميد شاهين عبد الحميد ،(2011)، **إستراتيجيات التدريس المتقدمة**

و إستراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

42- كيف،جيمس وهيربرتويلبرج(1995). **التدريس من أجل تنمية التفكير** ، ترجمة عبد العزيز البابطين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،الرياض.

43- كمال محمد خليل، (2006)، **سيكولوجية التفكير برامج تدريبية و إستراتجيات** دار المناهج للنشر و التوزيع ، ط1.

44- كفافي علاء الدين و الدواش فؤاد ، (2006) ، **مقاييس عوامل الذكاء الوجداني المتعددة للراشدين و المراهقين**، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

45- مالك حسن، **إستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية**، مجلة علوم التربية، العدد 57 ص.ص 81-83.

46- مبراك موسى، (2007)، **بحث واقع التحصيل الدراسي ومعالجة إشكالية الضعف في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بولايةالجزائر**، رسالة ماجستير، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

47- محمود علام صلاح الدين ، (2006) ،**الإختبارات و المقاييس التربوية و النفسية**، دار الفكر، الأردن، ط1.

48- محمد علي أبو جادو محمود ، (2006)،**نظرية الذكاء الناجح و الذكاء التحليلي** و الإبداعي و العملي برنامج تطبيقي، الأردن.

49- مصطفى الزيات فتحي ،(2001)**علم النفس المعرفي**، دار النشر للجامعات، مصر.

50- ناشف هدى محمود ،(1997) ، **إستراتجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة** دار الفكر العربي ،القاهرة ، د.ط.

51- ناشف هدى محمود ، (2001)،**إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**،دار الفكر العربي، ،القاهرة. د.ط.

52- نمر دعمس مصطفى ، **(2008)**،**الإستراتيجية التعليمية**،دار غيداء للنشر والتوزيع ط1،الأردن.

53- سادة جودت أحمد ، (2015)،**مهارات التفكير والتعلم**،دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن ط1.

54- سليم مريم ،(2003)، **علم النفس التعلم** ، دار النهضة العربية، لبنان ، ط1.

55- سناء نصر حجازي، (2015)،**تنمية الإبداع والموهبة لدى الأطفال**،دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2.

56- سعد الدمرداش فضلون (2008) **الذكاءات المتعددة و التحصيل الدراسي**، دار الوفاء للطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1.

57- عادل عطية ريان، يناير (2013)، **الفروق في الذكاءات المتعددة حسب التخصص (العلميين،الأدبيين)** مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد17، العدد الأول ص.ص 193-234.

58- عبد السميع قورة وأبو لبن المرسي ووجيه، (د.ت)، **الإستراتيجيات الحديثة لتعليم و تعلم اللغة**، مصر، د.ط.

59- عبد الهادي حسين محمد (أ) ، (2005) ،**مدخل الى نظرية الذكاءات المتعددة** الناشر دار الكتاب الجامعي فلسطين، ط1.

60- عبد الهادي حسين محمد (ب) ،(2005)، **الإكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة** ، دار الفكر ،الأردن، ط1.

61- عبد الهادي حسين محمد ،،(2003) **قياس و تقييم قدرات الذكاءات المتعددة** ،دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.

62- عبد الهادي نبيل وآخرون،**(2003)**، **مهارات في اللغة والتفكير**،دار المسيرة التوزيع،ط1،الأردن.

63- عبادة أحمد ،**الحلول الإبتكارية للمشكلات**، دار الحكمة للنشر والتوزيع، د.ط، د.ت البحرين.

64- عبيد وليم ،(2009) ،**إستراتيجيات التعلم والتعليم**،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ط1.

65- عبد الحميد العناني حنان ، (2008)، **علم النفس التربوي**، دار الصفاء للنشر و التوزيع الأردن، ط 4.

66- عبد المجيد منصور، (2005)،التويجري محمد،الفقي إسماعيل. **علم النفس التربوي** ، مكتبة العبيكان، الرياض.

67- عبد العزيز سعيد ،(2006) ، **مدخل إلى الإبداع** ،دار الثقافة النشر و التوزيع ،ط1

68- عبد الرحمن محمد يوسف العتوم عدنان ، (2004)،**علم النفس المعرفي**،دار المسيرة الأردن، ط4.

69- علا ،2009،**الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**،دار الفكر، الأردن ط1.

70- عصام نور،(2004) **سيكولوجية التعلم**، الناشر،الإسكندرية.

71- راجح أحمد.(1973) **أصول علم النفس**، ،المكتب المصري للطباعة والنشر،الإسكندرية، ط9.

72- رشيد أحمد طعيمة،(2010) ، **اللغة والتفكير الناقد**، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط2.

73- ربيع محمد و طارق عبد الرؤوف عامر ، (2008)، **الإدراك البصري و صعوبات التعلم** دار اليزوري العلمي للنشر و التوزيع الأردن، د.ط.

74- شعباني مليكة(2004)، **دور تدريس الفهم الشفهي في تطوير مفاهيم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي**،رسالة ماجستير، تخصص علم النفس اللغوي المعرفي، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

75- شعبان عبد الباري ماهر ،(2010)، **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**،دار المسيرة، الأردن ، ط1.

76- تعوينات علي،(2009)، **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط.

77- غنام فايز نايف نضال (2001) ،**العلاقة بين النرجسية والإبداع لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، تخصص المناهج والتدريس، فلسطين .

78- غباري ثائر و أبو شعيرة خالد ،(2008)،**علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية** مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1.

المراجع باللغة الأجنبية

79-Bondon Michel.2006.**Les stratégies Dapprentissage du Français Langue Etrangére(FLE des étudiants Corée.Revue Detudes Français N49.Corées.2006.p 311.**

80-Coustan and Rocka،(1999)، **Focus on Basics**, Cambridge, MA : National Center for the **Study of Adult Literacy and Learning**, ،UK .

81- Fisher Alec ،(2001) ،**Critical Thinking : An Introduction.** Cambridge University Press ،UK .

82- Hanachi .Ferhoune Nora, (2007),**stratégies d'apprentissage développes par les collégiens et les lycéens en classe de langue, mémoire magister en linguistique et didactique** ,université de Constantine.

83- Hamdan Abdul Rahim et al 2010 : **The Cognitive and Metacognition Reading Strategies of Foundation Course Students in Teacher Education Institute in Malaysia .** *European Journal of Social Sciences – Volume p 13, Number 1*

84- Janet Atlan ,(2000),l'utilisation **des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des tice**.alsic.org.vol 3N1 Juin

85- Kerka, S, (2000),**Multiple Intelligences and Adult Education**, Trends and Issues, 17.1-2,

86-Haley, M, (2004) , **Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences With Second Language Learners**, Teachers College Record, 106, 1, 163–180, George Mason University ,Virginia .

87- O'Neil, H.F., & Spielberger, C.D. (Eds.) (1979), **Cognitive and affective learning strategies**, Academic Press, New York.

. 9 188- Paul Cyr,(1998),**les stratégies d'apprentissage ,**édition, CEC, Paris 191

89- R. Gen, (2000) , **Technology and multiple intelligences: The praxis of learning intelligences**, Education at a Distance, 14(4). Retrieved February 10, 2009, from

90- Rebecca L.2003.**Language learrning styles and strategies :An Overview lerning strategies/Oxford.Gala.**

91- F. Evin ،**Multiple Intelligences : Theory, Up-Date and Applications in the Classroom**, AST Educator's Center for Teaching Excellence .

الملاحق

الملحق رقم1: مقياس إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية

أخي الطالب أختي الطالبة:

أدعوك اليوم لتعمل مسح حول الإستراتيجية التي تستعملها لتعلم اللغة الفرنسية وهو سيتطلب من وقتك الثمين حوالي **عشرين دقيقة**، رجاء اشر إلى الدرجة التي توافق كل من العبارات الموجودة في المقياس التالي، وذلك بوضع **دائرة** حولها.

تشير الدرجة(5) الى انك تستخدم هذه الإستراتيجية **بشكل دائم**، و**الدرجة (0)** بأنك **نادرا** ما تستخدم هذه الإستراتيجية.

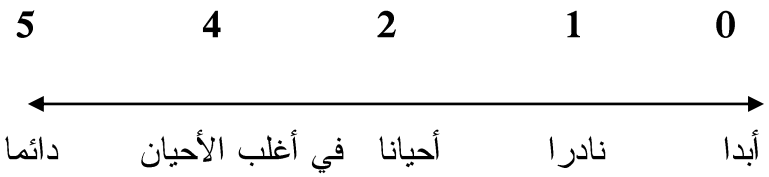
لا تجب كيف تعتقد بأنك يجب أن تكون، أو ما يعتقده الناس الآخرون أو يعملون به ، بل ما تقوم ب هانت في الواقع،ليس هناك إجابات صحيحة و إجابات خاطئة.

نثمن مجهود المعتبرة لمساعدتنا على هذا البحث.

الجزء : بعض المعلومات عنك:

نتيجة اختبار MELAB		**عدد سنوات دراسة الفرنسية**
الجنس:	**العمر:**	**اللغة الاصلية:**
الإسم واللقب:		
المعدل العام:		
معدل اللغة الفرنسية:		
التخصص:		
اسم الثانوية:		
مكان الاقامة:		

الجزء الثاني: الإستراتيجيات المعرفية لتعلم اللغة:



العبارة:

أ-عندما أتعلم كلمات جديدة في اللغة الفرنسية...

1.أ حاول الربط بين ما أتعلم وما أعرفه 5 4 3 2 1 0

2.أ حاول تنظيم المادة بطريقة ما في رأيي. 5 4 3 2 1 0

3.أ كرر الكلمات للتأكد بأنني فهمتها بشكل صحيح. 5 4 3 2 1 0

4.أ نا أعمل ملخصات مكتوبة من المعلومات التي سمعتها أو قرأتها في اللغة الفرنسية. 5 4 3 2 1 0

5.أ تعلم أفضل عندما أعرف القواعد. 5 4 3 2 1 0

ب-أتعلم كلمات جديدة في الفرنسية ومن خلال.....

1-أربط بين صوت الكلمة الجديدة و صوت كلمة مألوفة لديك. 5 4 3 2 1 0

2-أتذكر مكان الكلمة الجديدة على الصفحة، أو حيث رأيتها أو سمعتها أولا. 5 4 3 2 1 0

3-التفكير بكتابة كلمات أعرفها مشابهة للكلمة الجديدة 5 4 3 2 1 0

ج- أتعلم القواعد في اللغة الفرنسية من خلال.....

1-أستعمل قواعد لغتي الخاصة لمساعدتي في تعلم القواعد. 5 4 3 2 1 0

2-أقوم بمقارنة القواعد في لغتي الخاصة بالقواعد في اللغة الفرنسية 5 4 3 2 1 0

3-أستعرض القواعد وتطبيقها على المواضيع (الكلمات الجديدة) 5 4 3 2 1 0

د- أحاول تحسين الفرنسية من خلال.....

1-أبحث في لغتي الخاصة عن الكلمات المشابهة لها في الفرنسية 5 4 3 2 1 0
سواء في التهجئة أو في اللفظ أو في المعنى.

2- أطلب من الآخرين إخباري إذا فهمت أو قلت الكلمة بشكل صحيح. 5 4 3 2 1 0

3-أقوم بتطبيق (أو نقل) ما تعلمته إلى حالات جديدة. 5 4 3 2 1 0

4-أبحث عن فرص للتكلم بالفرنسية قدر المستطاع. 5 4 3 2 1 0

ه-أحاول تحسين اتصالي الشفهي بالفرنسية من خلال.....

1-أقوم بتكرار الجمل بالفرنسية حتى اتمكن من أن أقولها بسهولة. 5 4 3 2 1 0

2-أقوم بتكرار ما أسمعه من محادثات من قبل الناطقين 5 4 3 2 1 0

الأصليين باللغة الفرنسية.

3-أقوم بالاستفادة مما أعرفه من قواعد في مساعدتي لتكوين جمل مفيدة. 5 4 3 2 1 0

4-اقوم بمراقبة التلفيزيون أو أستمع إلى قنوات الراديو باللغة الفرنسية. 5 4 3 2 1 0

و- أحاول تحسين قراءتي للفرنسية من خلال:....

1-تلخيص المعلومات الجديدة بغرض تذكرها. 5 4 3 2 1 0

2-أحاول فهم كل كلمة جديدة بدون النظر إلى الأعلى. 5 4 3 2 1 0

3-قراءة الكتب الفرنسية،الصحيفة والمجلات. 5 4 3 2 1 0

4-أبحث في طريقة عرض الكتاب بهدف إدراك العلاقات بين الأفكار. 5 4 3 2 1 0

5-أحرز معنى الكلمات الجديدة من خلال معنى السياق. 5 4 3 2 1 0

ي- أحاول تحسين كتابتي للفرنسية من خلال.....

1-أري كتابتي إلى شخص آخر يتقن هذه اللغة. 5 4 3 2 1 0

2-تحليل كيفية تنظيم طريقة كتابة فقرات الآخرين. 5 4 3 2 1 0

3-تحليل الطرق التي يتبعها الآخرون في تكوين العلاقات بين الأفكار. 5 4 3 2 1 0

الجزء الثالث: إستراتيجيات ما قبل المعرفة Metacognitive لتعلم اللغة

1-قبل أن أتكلم مع شخص ما بالفرنسية ، أحاول ان اعرف كم سيفهم ما أقوله. 5 4 3 2 1 0

2-قبل أن أقوم بأي مهمة تتطلب إتقان الفرنسية أتأكد بأنه لدي قاموس أو مصادر أخرى. 5 4 3 2 1 0

3-قبل أن أبدأ أي اختبار باللغة الفرنسية ، أفكر حول الجزء الأكثر أهمية فيه. 5 4 3 2 1 0

4-قبل ان ابدا اي اختبار باللغة الفرنسية، اقرر كم هو مهم لي ان احصل على درجة جديدة فيه. 5 4 3 2 1 0

5- عندما استمع إلى الفرنسية ، اعرف أخطاء الناس الآخرين في القواعد. 5 4 3 2 1 0

6-عندما أتكلم الفرنسية ، اعرف متى أعلنت شيئا بشكل صحيح أو بشكل خاطئ. 5 4 3 2 1 0

7-عندما أتكلم الفرنسية، اعرف متى ارتكب أخطاء في القواعد. 5 4 3 2 1 0

8-عندما يتكلم شخص ما الفرنسية، أحاول التركيز على ما اقوله. 5 4 3 2 1 0

9-عندما لا يفهم شخص ما أقوله بالفرنسية ، أحاول معرفة ما قد أخطات فيه من كلمات. 5 4 3 2 1 0

10-عندما أتعلم قواعد الفرنسية الجديدة ، أقوم باختبار نفسي للتأكد من إنني اعرف استعمالها. 5 4 3 2 1 0

11-عندما أتعلم كلمة أو عبارة جديدة باللغة الفرنسية، أقوم باختبار 5 4 3 2 1 0

نفسي للتأكد من أنني قد استظهرتها بشكل صحيح.

12-بعد أن انهي محادثة باللغة الفرنسية ،أقوم بالتفكير حول كم كنت جيدا فيما قلته. 5 4 3 2 1 0

13-بعد ان اقول اي شيء بالفرنسية، ادقق فيما اذا كان الشخص قد فهم حقا ما عنيت. 5 4 3 2 1 0

14-بعد ان اقدم اي اختبار في الفرنسية، اقوم بالتفكير حول كيف يمكنني ان اقدم بشكل افضل في المرة القادمة. 5 4 3 2 1 0

15-اختبر معرفتي بالكلمات الفرنسية الجديدة باستعمالها في حالات جديدة. 5 4 3 2 1 0

16-احاول التعلم من الاخطاء التي اقع فيها باللغة الفرنسية. 5 4 3 2 1 0

الملحق رقم2: الصورة الأولية لمقياس الذكاءات المتعددة

أخي الطالب، أختي الطالبة:

في إطار إجراء دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي تحت عنوان "إستراتيجية تعلم اللغة الفرنسية و علاقتها بالذكاءات المتعددة و التفكير الابتكاري لدى التلاميذ المتفوقيين دراسيا في الطور الثانوي"

فيما يلي مجموعة من العبارات التي يمكن أن يتصف بها أي شخص، وأمام كل منها خمس بدائل للإجابة،وذلك على النحو التالي:

تنطبق بدرجة قليلة جدا تأخذ (1)

تنطبق بدرجة قليلة تأخذ (2)

تنطبق بدرجة متوسطة تأخذ (3)

تنطبق بدرجة كبيرة تأخذ (4)

تنطبق بدرجة كبيرة جدا تأخذ (5)

المرجو منك أن تقرا كل عبارة بعناية و تحدد درجة انطباقها عليك من خلال وضع علامة (X) تحت البديل المناسب.

مثال: أحب جميع أصدقائي

1	2	3	4	5

*من فضلك لا تترك أي سؤال بدون إجابة.

بيانات عامة:

الاسم السن الجنس(ذكر/أنثى) التخصص(الشعبة)

تعليم الأب: مهنة الأم: مكان الإقامة

المعدل العام: المعدل الفصلي علامة اللغة الفرنسية

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة قليلة جدا(1)	تنطبق بدرجة قليلة(2)	تنطبق بدرجة متوسطة(3)	تنطبق بدرجة كبيرة(4)	تنطبق بدرجة كبيرة جدا(5)
01	تعتبر الكتب مهمة بالنسبة لي.					
02	أحيانا يتوقف الآخرون لسؤالي عن معاني الكلمات التي استخدمها في كتابي أو كلامي.					
03	اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية و التاريخ كانت أسهل في المدرسة من الرياضيات والعلوم بالنسبة لي.					
04	عندما أقود في الطريق السريعة أركز انتباهي على قراءة الكلمات المكتوبة على اللوحة أكثر من تركيزي على المناظر الطبيعية في الطريق.					
05	تشمل محادثاتي معومات عن أشياء سمعتها أو قرأتها					
06	احتفظ بمذكرة شخصية لتسجيل يومياتي و الأحداث التي تمر بي في حياتي					
07	أحب النظر إلى النصوص المقروءة المفهومة					
08	أفضل القراءة أكثر من مشاهدة شرائط الفيديو					
09	استطيع حساب الأرقام في عقلي بسهولة					

10	تعتبر مادتي الرياضيات والعلوم من أحب المواد الدراسية إلى نفسي					
11	استمتع بممارسة الألعاب وحل القضايا العقلية التي تتطلب تفكير منطقي					
12	أحب القيام بتجارب بسيطة للإجابات عن التساؤل:"ماذا لو" مثال(ماذا لو ضاعفت كمية الماء التي أعطيها إلى أزهاري كل أسبوع)					
13	أقوم بتجميع أشياء مثل الصخور و أوراق الأشجار والحشرات/الفراشات والطوابع والبطاقات الرياضية أو المجوهرات.					
14	اهتم بكل التطورات الجديدة في مجال العلوم.					
15	أؤمن أن كل شيء له تفسير عقلي					
16	استمتع دائما بتصنيف الأشياء إلى مجموعات متشابهة.					
17	أفكر بشكل واضح في المفاهيم المجردة.					
18	أجد أخطاء منطقية في أعمال الناس و أحاديثهم سواء في المنزل أو في المدرسة.					
19	اعتبر مختبر العلوم في المدرسة أهم من مختبر الأدب أو الدراسات الاجتماعية					
20	اشعر براحة أكثر عندما توزن الأمور و تصنف وتحلل و تحدد بطريقة معينة.					

21	أتابع تقارير الجو بشكل بدوري لمعرفة التغيرات في الأحوال الجوية.					
22	أرى صورا واضحة عندما أغلق عيناي غالبا.					
23	لدي حساسية للألوان.					
24	استطيع سماع الكلمات في ذهني قبل قراءتها أو نطقها أو كتابتها.					
25	أحب تنظيم الأشياء وترتيبها.					
26	استخدم كاميرا أو كاميرات فيديو في تسجيل ما أراه حولي.					
27	أحب ممارسة الأعمال اليدوية مثل (الأعمال المادية كالحياكة، النسيج،النحت،النجارة،أو بناء النماذج)					
28	استمتع بممارسة العاب مثل الخربشة،لعبة تشكيل الكلمات.					
29	استمتع بممارسة الغاز المنحنيات والمتاهات وغيرها من الألغاز البصرية.					
30	يبحث عقلي عن نماذج الأشكال و الأشياء النظامية(المنظمة) أو تسلسل الأشياء المنطقية.					
31	احلم في نومي أحلاما جميلة.					
32	ارتب خزانة ملابسي و إدراج مكتبي و مكان عملي.					

33	استطيع معرفة طريقي عندما أكون في مكان جديد.					
34	أحب الرسم و خاصة رسم الأشياء أثناء تفكيري.					
35	اعتبر الهندسة أسهل من الجبر.					
36	أريد أن افهم كيف تعمل الأشياء؟					
37	استطيع تخيل كيف يمكن أن تبدو الأمور بسهولة.					
38	أتمتع بصوت غنائي جميل.					
39	استطيع عزف الموسيقى حتى ولو كان مفتاح النغمات مغلق.					
40	استفيد من الاستماع إلى الراديو أو المسجل عند مشاهدتي للأفلام أو التلفاز.					
41	استمع إلى الراديو و الكاسيت و أقراص السي دي.					
42	اعزف آلة موسيقية.					
43	تصبح حياتي مملة عندما لا استمع إلى الموسيقى.					
44	أثناء سيري في الشارع اسمع في داخلي صوت التلفاز أو لحن ما.					
45	استطيع توفير الوقت لعزف قطعة موسيقية					

	على أي آلة بسيطة مثل الطبلة،الرق.					
46	اعرف الكثير من الحان الأغاني المختلفة و القطع الموسيقية					
47	عندما اسمع موسيقى معينة مرة أو مرتين بإمكاني دندنتها أو غناءها.					
48	أدندن واغني أثناء العمل أو الاستذكار أو حتى عند تعلم أشياء جديدة.					
49	أمارس رياضة واحدة أو نشاطا بدنيا واحدا على الأقل بشكل اعتيادي.					
50	من الصعب علي الجلوس بهدوء لفترة طويلة من الوقت.					
51	أفضل الرياضة الجماعية مثل(تنس الريشة والطائرة، الكرة اللينة عن الرياضة الفردية مثل السباحة أو العدو).					
52	أحب الطبيعة و ممارسة الرياضة.					
53	أفكر بشكل أفضل عندما أتمشى خارج البيت لمسافة كبيرة أو عند ممارسة أي نشاط بدني.					
54	استمتع بصيد السمك و الصيد البري و تنسيق الحدائق وزراعة النبات أو الطهي.					
55	استخدم إشارات يدي أثناء حديثي مع الآخرين.					
56	أحب لمس الأشياء لمعرفة المزيد عنها.					

57	أحب ركوب الخيل المتهور أو ما يشابهها من الرياضات البدنية المثيرة.					
58	أحب قضاء أوقات فراغي في الهواء الطلق.					
59	أحب تسلية نفسي و غيري عن طريق عمل حركات دائرية بلساني و القواف التي ليست لها معنى أو استخدام كلمات التورية (التلاعب اللفظي).					
60	يلجا إلي الآخرون لطلب الاستشارة و النصح.					
61	أسعى إلى طلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشاكل كبيرة.					
62	لدي ثلاثة أصدقاء مقربين على الأقل.					
63	أحب أنماط التسلية الاجتماعية مثل (رياضة كرة القدم) عن أنماط التسلية الفردية مثل(مشاهدة أفلام الفيديو).					
64	اعتبر نفسي قائدا .					
65	اشعر بالراحة وسط (حشد) مجموعة كبيرة من الناس.					
66	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المرتبطة بعملي و مدرستي و بالمسجد أو بالمجتمع.					
67	افتخر بنفسي عندما يقدرني الآخرون.					

68	أفضل قضاء أمسياتي في حفلات ممتعة بدلا من الجلوس وحيدا بالمنزل.					
69	أحب جميع أنواع الحيوانات.					
70	استمتع بتعليم شخص أو مجموعة أشخاص كل ما اعرفه.					
71	حضرت جلسات استشارية و ندوات تناقش نمو الأفراد لتعلم المزيد عن نفسي.					
72	اجلس مع نفسي أتأمل و أفكر في قضايا الحياة المهمة.					
73	لدي هواية خاصة أو اهتمام أداوم عليه.					
74	لدي أهداف هامة في حياتي أفكر فيها بشكل معتاد.					
75	أتمتع برؤية واقعية لتحديد نقاط القوة و الضعف لدي.					
76	أفضل قاء عطلة نهاية الأسبوع وحيدا عن قضائها مع الآخرين.					
77	اعتبر نفسي صاحب شخصية قوية و مستقلة.					
78	استطيع وصف نفسي بالمنظم أو المنسق الجيد.					
79	أفكر جيدا قبل البدء في أي عمل خاص.					
80	لدي قدرة على الاستجابة للمعوقات بمرونة					

الملحق رقم3: الصورة النهائية لمقياس الذكاءات المتعددة(بعد التعديل)

أخي الطالب، أختي الطالبة:

لديك فيما يلي مجموعة من العبارات التي يمكن أن يتصف بها أي شخص، وأمام كل منها خمس بدائل للإجابة،وذلك على النحو التالي:

تنطبق بدرجة قليلة جدا تأخذ (1)

تنطبق بدرجة قليلة تأخذ (2)

تنطبق بدرجة متوسطة تأخذ (3)

تنطبق بدرجة كبيرة تأخذ (4)

تنطبق بدرجة كبيرة جدا تأخذ (5)

المرجو منك أن تقرا كل عبارة بعناية و تحدد درجة انطباقها عليك من خلال وضع علامة (X) تحت البديل المناسب.

مثال: أحب جميع أصدقائي

1	2	3	4	5

*من فضلك لا تترك أي سؤال بدون إجابة.

بيانات عامة:

الاسم السن الجنس(ذكر/أنثى) التخصص(الشعبة)

تعليم الأب: مهنة الأم: مكان الإقامة

المعدل العام: المعدل الفصلي علامة اللغة الفرنسية

م	العبارة	تنطبق بدرجة قليلة جدا(1)	تنطبق بدرجة قليلة(2)	تنطبق بدرجة متوسطة(3)	تنطبق بدرجة كبيرة(4)	تنطبق بدرجة كبيرة جدا(5)
01	تعتبر الكتب مهمة بالنسبة لي.					
02	عندما أقود في الطريق السريعة أركز انتباهي على قراءة الكلمات المكتوبة على اللوحة أكثر من تركيزي على					

	المناظر الطبيعية في الطريق.					
03	أحب النظر إلى النصوص المقروءة المفهومة					
04	استطيع حساب الأرقام في عقلي بسهولة					
05	استمتع بممارسة الألعاب وحل القضايا العقلية التي تتطلب تفكير منطقي					
06	أحب القيام بتجارب بسيطة للإجابات عن التساؤل:"ماذا لو" مثال(ماذا لو ضاعفت كمية الماء التي أعطيها إلى أزهاري كل أسبوع)					
07	أقوم بتجميع أشياء مثل الصخور و أوراق الأشجار والحشرات/الفراشات والطوابع والبطاقات الرياضية أو المجوهرات.					
08	أهتم بكل التطورات الجديدة في مجال العلوم.					
9	أؤمن أن كل شيء له تفسير عقلي					
10	استمتع دائما بتصنيف الأشياء إلى مجموعات متشابهة.					
11	أفكر بشكل واضح في المفاهيم المجردة.					
12	أجد أخطاء منطقية في أعمال الناس و أحاديثهم سواء في المنزل أو في					

	المدرسة.					
13	اعتبر مختبر العلوم في المدرسة أهم من مختبر الأدب أو الدراسات الاجتماعية					
14	اشعر براحة أكثر عندما توزن الأمور و تصنف وتحلل و تحدد بطريقة معينة.					
15	أتابع تقارير الجو بشكل بدوري لمعرفة التغيرات في الأحوال الجوية.					
16	أرى صورا واضحة عندما أغلق عيناي غالبا.					
17	استطيع سماع الكلمات في ذهني قبل قراءتها أو نطقها أو كتابتها.					
18	أحب تنظيم الأشياء وترتيبها.					
19	استخدم كاميرا أو كاميرات فيديو في تسجيل ما أراه حولي.					
20	أحب ممارسة الأعمال اليدوية مثل (الأعمال المادية كالحياكة، النسيج،النحت،النجارة،أو بناء النماذج)					
21	استمتع بممارسة العاب مثل الخربشة،لعبة تشكيل الكلمات.					
22	استمتع بممارسة الغاز المنحنيات والمتاهات وغيرها من الألغاز البصرية.					

23	يبحث عقلي عن نماذج الأشكال و الأشياء النظامية(المنظمة) أو تسلسل الأشياء المنطقية.					
24	احلم في نومي أحلاما جميلة.					
25	استطيع معرفة طريقي عندما أكون في مكان جديد.					
26	أحب الرسم و خاصة رسم الأشياء أثناء تفكيري.					
27	أريد أن أفهم كيف تعمل الأشياء؟					
28	أستطيع تخيل كيف يمكن أن تبدو الأمور بسهولة.					
29	أتمتع بصوت غنائي جميل.					
30	استطيع عزف الموسيقى حتى ولو كان مفتاح النغمات مغلق.					
31	استفيد من الاستماع إلى الراديو أو المسجل عند مشاهدتي للأفلام أو التلفاز.					
32	استمع إلى الراديو و الكاسيت و أقراص السي دي.					
33	اعزف آلة موسيقية.					
34	تصبح حياتي مملة عندما لا استمع إلى الموسيقى.					

35	أثناء سيري في الشارع اسمع في داخلي صوت التلفاز أو لحن ما.					
36	أستطيع توفير الوقت لعزف قطعة موسيقية على أي آلة بسيطة مثل الطبلة،الرق.					
37	اعرف الكثير من الحان الأغاني المختلفة و القطع الموسيقية					
38	عندما اسمع موسيقى معينة مرة أو مرتين بإمكاني دندنتها أو غناءها.					
39	أدندن واغني أثناء العمل أو الاستذكار أو حتى عند تعلم أشياء جديدة.					
40	أمارس رياضة واحدة أو نشاطا بدنيا واحدا على الأقل بشكل اعتيادي.					
41	من الصعب علي الجلوس بهدوء لفترة طويلة من الوقت.					
42	أحب الطبيعة و ممارسة الرياضة.					
43	أفكر بشكل أفضل عندما أتمشى خارج البيت لمسافة كبيرة أو عند ممارسة أي نشاط بدني.					
44	استمتع بصيد السمك و الصيد البري و تنسيق الحدائق وزراعة النبات أو الطهي.					

45	استخدم إشارات يدي أثناء حديثي مع الآخرين.					
46	أحب لمس الأشياء لمعرفة المزيد عنها.					
47	أحب ركوب الخيل المتهور أو ما يشابهها من الرياضات البدنية المثيرة.					
48	أحب قضاء أوقات فراغي في الهواء الطلق.					
49	أحب تسلية نفسي و غيري عن طريق عمل حركات دائرية بلساني و القواف التي ليست لها معنى أو استخدام كلمات التورية (التلاعب اللفظي).					
50	يلجأ إلي الآخرون لطلب الإستشارة و النصح.					
51	أسعى إلى طلب المساعدة من الآخرين عندما تواجهني مشاكل كبيرة.					
52	أحب أنماط التسلية الاجتماعية مثل (رياضة كرة القدم) عن أنماط التسلية الفردية مثل(مشاهدة أفلام الفيديو).					
53	اعتبر نفسي قائدا .					
54	اشعر بالراحة وسط (حشد) مجموعة كبيرة من الناس.					
55	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية					

	المرتبطة بعملي و مدرستي و بالمسجد أو بالمجتمع.					
56	افتخر بنفسي عندما يقدرني الآخرون.					
57	أفضل قضاء أمسياتي في حفلات ممتعة بدلا من الجلوس وحيدا بالمنزل.					
58	أحب جميع أنواع الحيوانات.					
59	استمتع بتعليم شخص أو مجموعة أشخاص كل ما أعرفه.					
60	حضرت جلسات استشارية و ندوات تناقش نمو الأفراد لتعلم المزيد عن نفسي.					
61	اجلس مع نفسي أتأمل و أفكر في قضايا الحياة المهمة.					
62	لدي هواية خاصة أو اهتمام أداوم عليه.					
63	لدي أهداف هامة في حياتي أفكر فيها بشكل معتاد.					
64	أتمتع برؤية واقعية لتحديد نقاط القوة و الضعف لدي.					
65	اعتبر نفسي صاحب شخصية قوية و مستقلة.					
66	استطيع وصف نفسي بالمنظم أو المنسق					

	الجيد.					
67	أفكر جيدا قبل البدء في أي عمل خاص.					
68	لدي قدرة على الاستجابة للمعوقات بمرونة					

الملحق رقم4: الصورة الأولية لمقياس التفكير الابتكاري

أخي الطالب /أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

بين أيديك مقياس للتعرف على مستوى التفكير الابتكاري لدى الطلبة في الطور الثانوي بوضع إشارةx فيرجى منك التكرم والإجابة على الفقرات باختيار الإجابة التي تراها مناسبة في احد البدائل الخمسة أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة والبدائل هي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة،بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة،بدرجة قليلة جدا،مع العلم أن جديتك فالاستجابة تساعدنا على إنجاح هذا العمل التربوي أملا التعاون المخلص خدمة للعلم والمعرفة مع العلم أن هذه الاستبانة تقتصر على أغراض البحث العلمي و ستظل محل السرية التامة.

الاسم واللقب:

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

السن:

المعدل العام:

معدل اللغة الفرنسية في السنوات السابقة (المرحلة المتوسطة)

معدل اللغة الفرنسية لهذه السنة:

التخصص:

اسم الثانوية:

مكان الثانوية:

الملاحق

نثمن مجهوداتكم المبذولة لمساعدتنا لانجاز هذا البحث.

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1-إذا كان لدي سؤال في إحدى المواد الدراسية فإنني ارغب في إيجاد أكثر من طريقة للحل.					
2-عندما تحدث مناقشات بين الأصدقاء فإنني أميل إلى المشاركة أكثر من الاستماع					
3-كثيرا ما أغير رأيي في بعض الموضوعات عندما يعارضني الآخرون					
4-من الصواب أن يلتزم الإنسان بنمط ثابت في حياته الخاصة					
5-عندما أقوم بكتابة بحث علمي أو أدبي فإنني التزم بمعظم النصوص الواردة في المراجع ونادرا ما اخرج عنها					
6-ارفض تقليد الآخرين في تصرفاتهم وآراءهم					
7-لدي القدرة على تغيير أسلوب المطالعة بحسب طبيعة المادة الدراسية					
8-إنني انفر عادة من الأعمال الروتينية					
9-عندما ينتقد احد الأشخاص صديقا لي أعارضه و لو كان نقده صحيحا.					
10-اعتقد بان رأيي هو الصواب دائما عند المجادلة في قضية ما.					

11-لو عشت في بلد أجنبي فسوف أتأقلم بسهولة مع طباع أهلها و عاداتها.					
12-اعتبر الميل إلى حب الاستطلاع من عوامل سعة الاطلاع					
13-تبدو أفكاري جديدة ونادرة إذا ما قورنت بأفكار الزملاء.					
14-من دواعي الإحباط أن تحكم على المبتدئين الذين لديهم محاولات شعرية أو أدبية بالفشل مهما كانت أخطائهم.					
15-إنني ارغب عادة بتفسير المشكلات الاجتماعية بالبحث عن الأسباب البعيدة والغامضة لهذه المشكلة من اجل حلها.					
16-أميل إلى تبادل الآراء والنقاش مع الزملاء في القضايا الفكرية والثقافية					
17-من الأفضل أن لا يناقش الصغار القضايا التي يتناقش فيها الكبار.					
18-لا يمكنني أن أخالف أراء الآخرين دون أن أثير حقدهم أو غضبهم.					
19-تقتصر مطالعاتي على الموضوعات التي تتعلق بتخصصي.					
20-أفضل مهارات النقد والتحليل و اتخاذ القرار.					
21-لدي القدرة على النقد إذا قرأت كتابا علميا.					
22-لا استسلم لأراء الآخرين و أحاول نقدها.					
23-يعجبني التمسك التام بسائر القيم الاجتماعية و التقاليد مهما كان نوعها.					
24-يستحق الأطفال التشجيع عندما يعبرون عن أفكارهم					

الخاصة و استنتاجاتهم مهما كان نوعها.					
25-من اللباقة أن يجاري الإنسان أين ما وجد المجتمع الذي يعيش فيه في عاداته و تقاليده مهما تكون هذه العادات.					
26-لا تعجبني عناوين بعض القصص فارغب في وضع عناوين بديلة لها.					
27-استجيب بطريقة واحدة مع كل الأشخاص الذين أتعامل معهم.					
28-أميل إلى أسلوب الحفظ للمواد الدراسية أكثر من غيره من الأساليب.					
29-إن الآباء الذين يزجرون أطفالهم عندما يحاولون أن يبدو أرائهم يقتلون روح الإبداع.					
30-لدي قدرة عالية في ابتكار أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة.					
31-إذا كونت رأيا في موضوع معين بروية وقناعة لا يهمني إن خالفني الآخرين.					
32-يستحسن أن يلتزم الطالب برأي الوالدين في التخصص الذي يرغب بدراسته في الجامعة.					
33-أميل إلى رأي الأغلبية في معظم الموضوعات التي يناقشها الزملاء.					
34-لا استطيع التكيف مع مختلف المستويات العمرية ممن ليسوا في سني.					

35-أفكر عادة في طريقة مستقلة ولا أتأثر بآراء الآخرين.					
36-اشعر أني لا أميل إلى قراءة القصص البوليسية الغامضة.					
37-أفضل عادة مشاهدة فلما من أفلام الكرتون على أن أقرا ملحمة شعرية.					
38-من معيقات الإبداع أن يقاطع الأستاذ الطالب قبل أن ينتهي من إجابته بطريقة محيطة.					
39-إذا قرأت قصة غير مكتملة فان استطيع أن أضع أكثر من نهاية لها.					
40-احب ا ناقرا للشعراء الذين يستخدمون عبارات مبتكرة غير متداولة					
41-ارغب في قراءة القصص ذات الأفكار الغامضة التي تحتاج الى تفكير عميق.					
42-من عادتي أن أثق بسرعة بالذين أتعرف عليهم مع بعضهم قد يكونون مخادعين.					
43-إذا أردت القيام بمشروع معين فأنني ابحث جميع جوانبه والنتائج البعيدة المتوقعة من نجاح أو فشل.					
44-استطيع أن أقوم شخصيات الزملاء من خلال تصرفاتهم.					
45-فشل قراءة البحوث العلمية المعقدة والنظريات الفلسفية.					
46-أفضل العمل في جماعة باستمرار ولا أميل إلى العمل بشكل منفرد.					
47-ارغب عادة في معرفة اكبر عدد من الكلمات المرادفة					

للكثير من الكلمات التي لا اعرفها مثل شجاع ،جريء،مقدام.					
48-من الذكاء أن نتعرف على أفكار من نحاور من تعابير وجهه قبل أن يعبر عنها.					
49-يعجبني الشخص الذي يتعامل مع الأجهزة الفنية الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت بمهارة و إتقان و يصمم برامج خاصة بها من ابتكاره					
50-إنني دائما اعمل حسابا للظروف الطارئة حتى لا أتعرض للإحراج خاصة أثناء السفر.					
51-إنني دائما اعمل حسابا للظروف الطارئة حتى لا أتعرض للإحراج خاصة أثناء السفر.					
52-أميل عادة إلى الاختصار عند كتابة البحوث العلمية.					
53-اطلع على موضوعات متعددة ولا اقتصر على نوع معين من الموضوعات.					
54-من عادتي التعبير عن آرائي في المواقف المختلفة بصراحة و وضوح.					
55-عندما استمع إلى نشرة أخبار باللغة الأجنبية فإنني أحاول ترجمتها أولا بأول إلى اللغة العربية بقدر ما لدي من مفردات و تراكيب.					
56-اشعر بالملل إذا تابعت قراءة بحث طويل أو عند سماع محاضرة طويلة.					
57-أجد من الصعوبة أن أصوغ القرارات التي اتخذها في المواضيع المختلفة بطريقة واضحة و مقنعة.					

58-أميل إلى حل الألغاز والكلمات المتقاطعة على المسائل العادية.					
59-أجد من الصعوبة أن أتنبأ بالوقت الذي استطيع أن أنجز فيه الكثير من الأعمال.					
60-أفضل التعامل مع المسائل المعقدة والموضوعات الصعبة.					
61-عندما تحدث أمامي مشكلة بين زميلين فاني أميل وضع أكثر من تفسير للمشكلة.					
62-لا ارغب في التعبير عن مشاعري في سائر أموري.					
63-عندما اقتنع بعملي فأنني أقوم به بحماس واندفاع و دون تردد.					
64-أقوم عادة بتنظيم أوقات فراغي حسب نظام ثابت لا يتغير.					
65-يعجبني الكاتب الذي يستخدم أكثر من أسلوب في كتاباته.					
66-تختلف الاستجابات تبعا للأشخاص الذين أتعامل معهم.					
67-أفكاري عادية في طابعها ولا تستثير انتباه الآخرين.					
68-إذا وقع احد الزملاء في موقف محرج فإنني استطيع بأسلوب لبق أن أخلصه من هذا الموقف.					

الملحق رقم5: الصورة النهائية لمقياس التفكير الابتكاري

أخي الطالب /أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

بين أيديك مقياس للتعرف على مستوى التفكير الابتكاري لدى الطلبة في الطور الثانوي بوضع إشارةx فيرجى منك التكرم والإجابة على الفقرات باختيار الإجابة التي تراها مناسبة في احد البدائل الخمسة أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة والبدائل هي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة،بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة،بدرجة قليلة جدا،مع العلم أن جديتك فالاستجابة تساعدنا على إنجاح هذا العمل التربوي أملا التعاون المخلص خدمة للعلم والمعرفة مع العلم أن هذه الاستبانة تقتصر على أغراض البحث العلمي و ستظل محل السرية التامة.

الاسم واللقب:

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

السن:

المعدل العام:

معدل اللغة الفرنسية في السنوات السابقة (المرحلة المتوسطة)

معدل اللغة الفرنسية لهذه السنة:

التخصص:

اسم الثانوية:

مكان الثانوية:

نثمن مجهوداتكم المبذولة لمساعدتنا لإنجاز هذا البحث.

العبارات	بدرجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1-إذا كان لدي سؤال في إحدى المواد الدراسية فإنني ارغب في إيجاد أكثر من طريقة للحل.					
2-عندما تحدث مناقشات بين الأصدقاء فإنني أميل إلى المشاركة أكثر من الاستماع					

3-كثيرا ما أغير رأيي في بعض الموضوعات عندما يعارضني الآخرون					
4-من الصواب أن يلتزم الإنسان بنمط ثابت في حياته الخاصة					
5-عندما أقوم بكتابة بحث علمي أو أدبي فإنني التزم بمعظم النصوص الواردة في المراجع ونادرا ما اخرج عنها					
6-ارفض تقليد الآخرين في تصرفاتهم وآراءهم					
7-لدي القدرة على تغيير أسلوب المطالعة بحسب طبيعة المادة الدراسية					
8-إنني انفر عادة من الأعمال الروتينية					
9-عندما ينتقد احد الأشخاص صديقا لي أعارضه و لو كان نقده صحيحا.					
10-اعتقد بان رأيي هو الصواب دائما عند المجادلة في قضية ما.					
11-لو عشت في بلد أجنبي فسوف أتأقلم بسهولة مع طباع أهلها و عاداتها.					
12-اعتبر الميل إلى حب الاستطلاع من عوامل سعة الاطلاع					
13-تبدو أفكاري جديدة ونادرة إذا ما قورنت بأفكار الزملاء.					
14-من دواعي الإحباط أن تحكم على المبتدئين الذين لديهم محاولات شعرية أو أدبية بالفشل مهما كانت أخطائهم.					
15-إنني ارغب عادة بتفسير المشكلات الاجتماعية بالبحث عن الأسباب البعيدة والغامضة لهذه المشكلة من اجل حلها.					

16-أميل إلى تبادل الآراء والنقاش مع الزملاء في القضايا الفكرية والثقافية					
17-من الأفضل أن لا يناقش الصغار القضايا التي يتناقش فيها الكبار.					
18-لا يمكنني أن أخالف أراء الآخرين دون أن أثير حقدهم أو غضبهم.					
19-تقتصر مطالعاتي على الموضوعات التي تتعلق بتخصصي.					
20-أفضل مهارات النقد والتحليل و اتخاذ القرار.					
21-لدي القدرة على النقد إذا قرأت كتابا علميا.					
22-لا استسلم لأراء الآخرين و أحاول نقدها.					
23-يعجبني التمسك التام بسائر القيم الاجتماعية و التقاليد مهما كان نوعها.					
24-يستحق الأطفال التشجيع عندما يعبرون عن أفكارهم الخاصة و استنتاجاتهم مهما كان نوعها.					
25-من اللباقة أن يجاري الإنسان أين ما وجد المجتمع الذي يعيش فيه في عاداته و تقاليده مهما تكون هذه العادات.					
26-لا تعجبني عناوين بعض القصص فارغب في وضع عناوين بديلة لها.					
27-استجيب بطريقة واحدة مع كل الأشخاص الذين أتعامل معهم.					

28-أميل إلى أسلوب الحفظ للمواد الدراسية أكثر من غيره من الأساليب.					
29-إن الآباء الذين يزجرون أطفالهم عندما يحاولون أن يبدو أرائهم يقتلون روح الإبداع.					
30-لدي قدرة عالية في ابتكار أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة.					
31-أميل إلى رأي الأغلبية في معظم الموضوعات التي يناقشها الزملاء.					
32-لا استطيع التكيف مع مختلف المستويات العمرية ممن ليسوا في سني.					
33-أفكر عادة في طريقة مستقلة ولا أتأثر بآراء الآخرين.					
34-أفضل عادة مشاهدة فلما من أفلام الكرتون على أن أقرا ملحمة شعرية.					
35-من معيقات الإبداع أن يقاطع الأستاذ الطالب قبل أن ينتهي من إجابته بطريقة محيطة.					
36-إذا قرأت قصة غير مكتملة فان استطيع أن أضع أكثر من نهاية لها.					
37-أحب ا ناقرا للشعراء الذين يستخدمون عبارات مبتكرة غير متداولة					
38-ارغب في قراءة القصص ذات الأفكار الغامضة التي تحتاج الى تفكير عميق.					

39-من عادتي أن أثق بسرعة بالذين أتعرف عليهم مع بعضهم قد يكونون مخادعين.					
40-إذا أردت القيام بمشروع معين فأنني ابحث جميع جوانبه والنتائج البعيدة المتوقعة من نجاح أو فشل.					
41-استطيع أن أقوم شخصيات الزملاء من خلال تصرفاتهم.					
42-فشل قراءة البحوث العلمية المعقدة والنظريات الفلسفية.					
43-أفضل العمل في جماعة باستمرار ولا أميل إلى العمل بشكل منفرد.					
44-ارغب عادة في معرفة اكبر عدد من الكلمات المرادفة للكثير من الكلمات التي لا اعرفها مثل شجاع ،جريء،مقدام.					
45-من الذكاء أن نتعرف على أفكار من نحاور من تعابير وجهه قبل أن يعبر عنها.					
46-يعجبني الشخص الذي يتعامل مع الأجهزة الفنية الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت بمهارة و إتقان و يصمم برامج خاصة بها من ابتكاره					
47-إنني دائما اعمل حسابا للظروف الطارئة حتى لا أتعرض للإحراج خاصة أثناء السفر.					
48-إنني دائما اعمل حسابا للظروف الطارئة حتى لا أتعرض للإحراج خاصة أثناء السفر.					
49-أميل عادة إلى الاختصار عند كتابة البحوث العلمية.					
50-اطلع على موضوعات متعددة ولا اقتصر على نوع معين					

من الموضوعات.					
51-من عادتي التعبير عن آرائي في المواقف المختلفة بصراحة و وضوح.					
52-عندما استمع إلى نشرة أخبار باللغة الأجنبية فإنني أحاول ترجمتها أولا بأول إلى اللغة العربية بقدر ما لدي من مفردات و تراكيب.					
53-أجد من الصعوبة أن أصوغ القرارات التي اتخذها في المواضيع المختلفة بطريقة واضحة و مقنعة.					
54-أميل إلى حل الألغاز والكلمات المتقاطعة على المسائل العادية.					
55-أجد من الصعوبة أن أتنبأ بالوقت الذي استطيع أن أنجز فيه الكثير من الأعمال.					
56-أفضل التعامل مع المسائل المعقدة والموضوعات الصعبة.					
57-عندما تحدث أمامي مشكلة بين زميلين فاني أميل وضع أكثر من تفسير للمشكلة.					
58-عندما اقتنع بعملي فأنني أقوم به بحماس واندفاع و دون تردد.					
59-أقوم عادة بتنظيم أوقات فراغي حسب نظام ثابت لا يتغير.					
60-يعجبني الكاتب الذي يستخدم أكثر من أسلوب في كتاباته.					
61-تختلف الاستجابات تبعا للأشخاص الذين أتعامل معهم.					

الملحق رقم (6)-الخصائص السيكومترية لمقياس إستراتيجية تعلم اللغة

Corrélations

		VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036	VAR00037	VAR0038	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR0042	VAR00043	VAR00044
VAR00031	Corrélation de Pearson	1	.456**	.672**	.567**	.541**	.213*	.395**	.291**	.306**	.277**	.410**	.515**	.459**	.504**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000	.034	.000	.003	.002	.006	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	100
VAR00032	Corrélation de Pearson	.456**	1	.627**	.642**	.322**	.196	.160	.236*	.179	.388**	.511**	.354**	.346**	.414**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.001	.052	.114	.019	.076	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	100
VAR00033	Corrélation de Pearson	.672**	.627**	1	.527**	.503**	.256*	.331**	.257*	.445**	.281**	.381**	.527**	.332**	.506**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000	.010	.001	.010	.000	.005	.000	.000	.001	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00034	Corrélation de Pearson	.567**	.642**	.527**	1	.437**	.050	.403**	.308**	.316**	.422**	.644**	.541**	.512**	.595**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.000	.625	.000	.002	.001	.000	.000	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00035	Corrélation de Pearson	.541**	.322**	.503**	.437**	1	.489**	.626**	.481**	.530**	.357**	.413**	.676**	.552**	.476**
	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00036	Corrélation de Pearson	.213*	.196	.256*	.050	.489**	1	.468**	.368**	.595**	.342**	.070	.336**	.434**	.239*
	Sig. (bilatérale)	.034	.052	.010	.625	.000		.000	.000	.000	.001	.493	.001	.000	.017
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00037	Corrélation de Pearson	.395**	.160	.331**	.403**	.626**	.468**	1	.507**	.603**	.440**	.338**	.696**	.666**	.615**
	Sig. (bilatérale)	.000	.114	.001	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00038	Corrélation de Pearson	.291**	.236*	.257*	.308**	.481**	.368**	.507**	1	.234*	.512**	.414**	.469**	.570**	.381**
	Sig. (bilatérale)	.003	.019	.010	.002	.000	.000	.000		.020	.000	.000	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00039	Corrélation de Pearson	.306**	.179	.445**	.316**	.530**	.595**	.603**	.234*	1	.190	.024	.420**	.398**	.481**
	Sig. (bilatérale)	.002	.076	.000	.001	.000	.000	.000	.020		.060	.813	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00040	Corrélation de Pearson	.277**	.388**	.281**	.422**	.357**	.342**	.440**	.512**	.190	1	.381**	.377**	.502**	.455**
	Sig. (bilatérale)	.006	.000	.005	.000	.000	.001	.000	.000	.060		.000	.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00041	Corrélation de Pearson	.410**	.511**	.381**	.644**	.413**	.070	.338**	.414**	.024	.381**	1	.698**	.476**	.398**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.493	.001	.000	.813	.000		.000	.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00042	Corrélation de Pearson	.515**	.354**	.527**	.541**	.676**	.336**	.696**	.469**	.420**	.377**	.698**	1	.571**	.544**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00043	Corrélation de Pearson	.459**	.346**	.332**	.512**	.552**	.434**	.666**	.570**	.398**	.502**	.476**	.571**	1	.529**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
VAR00044	Corrélation de Pearson	.504**	.414**	.506**	.595**	.476**	.239*	.615**	.381**	.481**	.455**	.398**	.544**	.529**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.017	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00044
	Corrélation de Pearson	1	.211*	.310**	.425**	.218*	.397**	.229*	.373**	.277**	.356**	.548**
VAR00011	Sig. (bilatérale)		.035	.002	.000	.029	.000	.022	.000	.005	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.211*	1	.179	.189	.486**	.366**	.189	.543**	.172	.196	.366**
VAR00012	Sig. (bilatérale)	.035		.075	.060	.000	.000	.059	.000	.087	.051	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.310**	.179	1	.528**	.069	.200*	.460**	.335**	.525**	.678**	.468**
VAR00013	Sig. (bilatérale)	.002	.075		.000	.493	.046	.000	.001	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.425**	.189	.528**	1	.271**	.279**	.673**	.634**	.703**	.793**	.588**
VAR00014	Sig. (bilatérale)	.000	.060	.000		.006	.005	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.218*	.486**	.069	.271**	1	.639**	.421**	.529**	.256*	.174	.371**
VAR00015	Sig. (bilatérale)	.029	.000	.493	.006		.000	.000	.000	.010	.084	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.397**	.366**	.200*	.279**	.639**	1	.567**	.516**	.173	.241*	.556**
VAR00016	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.046	.005	.000		.000	.000	.085	.016	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.229*	.189	.460**	.673**	.421**	.567**	1	.697**	.495**	.576**	.557**
VAR00017	Sig. (bilatérale)	.022	.059	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.373**	.543**	.335**	.634**	.529**	.516**	.697**	1	.439**	.519**	.616**
VAR00018	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.277**	.172	.525**	.703**	.256*	.173	.495**	.439**	1	.741**	.469**
VAR00019	Sig. (bilatérale)	.005	.087	.000	.000	.010	.085	.000	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.356**	.196	.678**	.793**	.174	.241*	.576**	.519**	.741**	1	.599**
VAR00020	Sig. (bilatérale)	.000	.051	.000	.000	.084	.016	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Corrélation de Pearson	.548**	.366**	.468**	.588**	.371**	.556**	.557**	.616**	.469**	.599**	1
VAR00044	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00044
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.510**	.278**	.209*	.339**	.388**	.424**	.366**	.512**	.317**	.534**
	Sig. (bilatérale)		.000	.005	.037	.001	.000	.000	.000	.000	.001	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00002	Corrélation de Pearson	.510**	1	.358**	.307**	.277**	.296**	.417**	.459**	.372**	.351**	.558**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.002	.005	.003	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00003	Corrélation de Pearson	.278**	.358**	1	.141	.502**	.570**	.510**	.415**	.037	.278**	.415**
	Sig. (bilatérale)	.005	.000		.161	.000	.000	.000	.000	.716	.005	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00004	Corrélation de Pearson	.209*	.307**	.141	1	.429**	.448**	.463**	.699**	.142	.304**	.460**
	Sig. (bilatérale)	.037	.002	.161		.000	.000	.000	.000	.159	.002	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00005	Corrélation de Pearson	.339**	.277**	.502**	.429**	1	.553**	.461**	.462**	.188	.252*	.280**
	Sig. (bilatérale)	.001	.005	.000	.000		.000	.000	.000	.061	.012	.005
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00006	Corrélation de Pearson	.388**	.296**	.570**	.448**	.553**	1	.469**	.546**	.203*	.378**	.426**
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.000	.000	.000		.000	.000	.043	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00007	Corrélation de Pearson	.424**	.417**	.510**	.463**	.461**	.469**	1	.451**	.405**	.354**	.600**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00008	Corrélation de Pearson	.366**	.459**	.415**	.699**	.462**	.546**	.451**	1	.187	.467**	.503**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.062	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00009	Corrélation de Pearson	.512**	.372**	.037	.142	.188	.203*	.405**	.187	1	.611**	.488**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.716	.159	.061	.043	.000	.062		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00010	Corrélation de Pearson	.317**	.351**	.278**	.304**	.252*	.378**	.354**	.467**	.611**	1	.510**
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	.005	.002	.012	.000	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VAR00044	Corrélation de Pearson	.534**	.558**	.415**	.460**	.280**	.426**	.600**	.503**	.488**	.510**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030	VAR00044
VAR00021	Corrélation de Pearson	1	.496**	.313**	.376**	.592**	.634**	.620**	.499**	.290**	.350**	.611**
	Sig. (bilatérale)		.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00022	Corrélation de Pearson	.496**	1	.454**	.375**	.175	.378**	.441**	.192	.084	.360**	.502**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.082	.000	.000	.056	.407	.000	.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00023	Corrélation de Pearson	.313**	.454**	1	.548**	.346**	.438**	.531**	.120	-.103	.221*	.515**
	Sig. (bilatérale)	.002	.000		.000	.001	.000	.000	.243	.315	.030	.000
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
VAR00024	Corrélation de Pearson	.376**	.375**	.548**	1	.269**	.274**	.306**	.186	-.212*	.328**	.427**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.008	.007	.002	.069	.037	.001	.000
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
VAR00025	Corrélation de Pearson	.592**	.175	.346**	.269**	1	.581**	.335**	.334**	.020	.253*	.531**
	Sig. (bilatérale)	.000	.082	.001	.008		.000	.001	.001	.845	.011	.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00026	Corrélation de Pearson	.634**	.378**	.438**	.274**	.581**	1	.630**	.480**	.148	.347**	.544**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.007	.000		.000	.000	.141	.000	.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00027	Corrélation de Pearson	.620**	.441**	.531**	.306**	.335**	.630**	1	.246*	.315**	.391**	.491**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.002	.001	.000		.013	.001	.000	.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00028	Corrélation de Pearson	.499**	.192	.120	.186	.334**	.480**	.246*	1	.306**	.112	.416**
	Sig. (bilatérale)	.000	.056	.243	.069	.001	.000	.013		.002	.269	.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00029	Corrélation de Pearson	.290**	.084	-.103	-.212*	.020	.148	.315**	.306**	1	.096	.251*
	Sig. (bilatérale)	.003	.407	.315	.037	.845	.141	.001	.002		.341	.012
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00030	Corrélation de Pearson	.350**	.360**	.221*	.328**	.253*	.347**	.391**	.112	.096	1	.366**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.030	.001	.011	.000	.000	.269	.341		.000
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100
VAR00044	Corrélation de Pearson	.611**	.502**	.515**	.427**	.531**	.544**	.491**	.416**	.251*	.366**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.000	
	N	100	100	97	97	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	97	97.0
	Exclue[a]	3	3.0
	Total	100	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.950	43

الملحق رقم (10) ملحق خاص بنتائج البحث الأساسية بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
stratégies	135,9700	38,84119	300
pensée	205,9133	23,81041	300

Corrélations

		stratégie	pensée
stratégies	Corrélation de Pearson	1	,319**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
pensée	Corrélation de Pearson	,319**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).