المنهج الإيديولوجي الجديد

لمعالجة الواقع التربوي والاجتماعي

منهج لدراسة النص الأدبي

(مقترح لتدريس مادة الأدب العربي في المرحلة الثانوية)

إعداد

أ.م. د. عائشة سنتينا

مؤسسة الأمة العربية
للنشر والتوزيع

بسم الله الرحمن الرحيم

اسم الكتاب: المنهج الإيديولوجي الجديد

اسم المؤلف: أ.م. د. عائشة سنتينا

رقم الإيداع القانوني:

الترقيم الدولي:

الناشر: دار الأمة للنشر والتوزيع

سنة النشر: ١٤٤٢ هـ - ٢٠٢١ م

رقم الطبعة: الطبعة الأُولى

الناشر

مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع

جمهورية مصر العربية

هواتف: ٣٥٧١٢٢٣ - ٠٤٨ - ٠٠٢

المبيعات: تحويل داخلي ١٣

الفاكس: تحويل داخلي

الطبعة الأُولى

١٤٤٢هـ-٢٠٢١م

كافة الحقوق محفوظة

الفهرس

مقدمة	٦
الفصل الاول	٨
أولاً: المنهج الايديولوجي الجديد	٩
ثانياً: مفاتيح التفكير – طوني ريان	١٢
أهمّيّة التّفكير في التّعليم	١٩
تنمية التّفكير من خلال التّعليم	٢١
التّفكير واللّغة	٢٤
التّفكير النّاقد	٢٩
مهارات التّفكير النّاقد	٣٢
مفاتيح التّفكير النّاقد	٣٦
التّفكير الإبداعي	٤٠
مهارات التّفكير الإبداعي	٤٢
مفاتيح التّفكير الإبداعي	٤٧
الفصل الثّاني	٥٣
أولاً: أهمّيّة بناء المناهج على أساس تنمية التّفكير	٥٤
تطبيق نموذج تايلور لتطوير المنهج الحالي	٥٥
أهمّيّة الذّكاء العاطفيّ	٥٧

الذّكاء العاطفيّ والمهارات اللّغويّة	٦٠
ثانياً: أهمّيّة التحصيل الدراسي	٦٢
طريقة القياس المقترحة	٦٣
طريقة التّقييم المقترحة بناء على روبرك	٦٥
ثالثاً: حلول مقترحة	٦٨
مواصفات المنهج المقترح	٦٩
محتوى المنهج المقترح	٧٢
رابعاً: نماذج نصوص مقترحة	٧٥
خاتمة .	٩٣
قائمة المصادر والمراجع	٩٦

مقدمة

لطالما عُرف الأدب بأنّه الكتابة الإبداعيّة المرتبطة بالخيال، ولطالما طَرح علينا أبناؤنا وتلاميذنا هذا السّؤال:"ما الفائدة من دراسة الأدب أو تدريسه في حياتنا؟". عجزنا عن الإجابة وقذفنا بالأسباب على عاتق العروبة الّتي ننتمي إليها والعصبيّة الّتي نتمسّك بها.

في الحقيقة، إنّ الأدب يستمدّ أهمّيّته من الواقع الّذي يتناوله الكاتب في إبداعاته، ولا تقف أهمّيّته عند هذا الحدّ بل تتجاوزه من خلال تجاوز تحليله إلى الإضافة إليه. وهذه الإضافات تتركّز في نماذج التّفكير وآليّاته الّتي تتجسّد في حلّ المشكلات وتُعرّف الفرد إلى العالم الخارجيّ بعيداً عن ذاته من خلال فهمه العميق للحياة.

إنّ الأدب العربيّ منذ نشأته إلى يومنا هذا لم يخضع لتحليل عميق يُلامس التّفكير ويُعلّمه، بل اقتصر الدّارسون على تحليل جماليّاته تارة ومضمونه تارة أخرى، وتجاوز آخرون ذلك ليجمعوا بين الجماليّات والمضمون. في حين أنّهم لم يتجاوزوا دراسة النّصّ من حيث الشّكل والمضمون إلى طرح حلول للمشكلات الّتي يعرضها أدب الواقع، أي أنّهم اكتفوا بدراسة سطحيّة للنّصّ من دون الخوض في إيجاد حلول لمعضلة أو معاناة يتحدّث عنها النّصّ.

إنّ الأدب مرآة الزّمان والمكان، هو مرآة التّاريخ الّذي يكرّر نفسه دائماً وأبداً. وبذلك إنّ انطلاق الأدب من السّطحيّة المتجسّدة في الشّكل والمضمون إلى الأعماق الّتي تطرح الحلول، يُسهم إلى حدّ كبير في تطوير

الفرد والمجتمع. فالأدب الحقيقيّ هو الأدب المرتبط بواقع الإنسان بعيداً عن التّسلية والعاطفة والرّومنسيّة والخيال.

إنّ لمنهج مادّة الأدب العربيّ دور أساسيّ في التّربية والتّعليم لا يغفل عنه أحد، وكما نعلم جميعاً، أنّ النّظام التّربويّ في العالم العربي ضالعٌ أساساً في هيكليّة النّظام السّياسيّ، والاقتصاديّ، والاجتماعيّ، والإعلاميّ، وأنّ إنماء الموارد الإنسانيّة يكتسب أهمّيّة توازي إن لم تكن تفوق أهمّيّة إنماء الموارد الاقتصاديّة، وبما أنّ التّعليم يُشكّل أساساً للأمن القوميّ في المجال السّياسيّ، والاقتصاديّ، والعسكريّ، فهو ما عاد قضيّة خدمات، إنّما قضية وجود.

بناء على أهمية ما سلف، وإيماني بضرورة نشر هذا البحث، حاولت تجميع الأسس التي نستطيع من خلالها تعميم المنهج المقترح على العالم العربي، فكان هذا الكتاب المتواضع كجزء من أطروحتي الموسومة:" النّصوص الأدبيّة في المنهج اللّبنانيّ لمادّة الأدب العربيّ بين جماليّاتها الفنّيّة واحتوائها للقيم التّربويّة (واقع ومرتجى، الصّفّ الأوّل الثّانويّ أُنموذجاً)". حيث سأستعرض في هذا الكتاب المنهج الأدبي المقترح والذي أسميته "المنهج الإيديولوجي الجديد"، وكذلك المنهج الدراسي المقترح لتعليم مادة الأدب العربي في المرحلة الثانوية بشكل عام، والصف الأول الثانوي بشكل خاص، منطلقة من برنامج مهارات ومفاتيح التفكير لطوني ريان، مفصلة الحديث عن الأهداف والمحتوى وطرق التقييم، عارضة نماذج تمّ تطبيقها على عينة من الطلاب ضمن دراسة ميدانية التي لاقت نجاحاً.

الفصل الاول

أولاً: المنهج الإيديولوجي الجديد

(طريقة مقترحة لتحليل النّصوص الأدبيّة في المرحلة الثّانويّة)

يتّجه التّعليم في القرن الحادي والعشرين إلى دمجه في الحياة، فما عاد التّعليم يتناول مواضيع تاريخيّة وإنّما أصبحت مواضيعه قائمة على التّجربة الحيّة والمعيشة، فهو بدل أن يكون تعليماً قائماً على المعرفة أصبح تعليماً قائماً على معالجة الواقع وتطويره وتحسينه. وحتى يتسنّى لنا تطبيق ذلك في مادّة الأدب العربيّ لا بدّ لنا من معالجة مسائل اجتماعية من نواحي مختلفة منبثقة من النّصوص الأدبيّة الّتي تعبّر عن قضايا المجتمع ومعاناته وإيجاد حلول مناسبة لها.

ولعلّ من أفضل طرق معالجة القضايا في مختلف النّواحي هي الاستقصاء وحلّ المشكلات والمناقشة والعصف الذّهنيّ. إلّا أنّنا في مادّة الأدب العربيّ لا نستطيع تطبيق هذه الطرق من دون دمجها في منهج نقديّ أدبيّ حتّى لا تفقد المادّة الأدبيّة أهدافها وتتحوّل إلى مادّة علميّة بحتة. ولعلّ من أنسب هذه المناهج المنهج البنيويّ والمنهج الاجتماعيّ. لكنّ اقتصار المنهج الاجتماعيّ على المضمون من دون الأسلوب في تحليله للنّصوص الأدبيّة واقتصار المنهج البنيويّ على الأسلوب من دون المضمون جعلنا نتجه نحو المنهج الإيديولوجيّ الذي عرضه محمّد مندور حيث جمع بينهما، وقد توافقت دراسته للنّص الأدبي مع أهداف المنهج المرجوّ في تعليم مادّة الأدب العربيّ الّتي تجمع بين تحسين المستوى اللّغوي للطّلّاب ومعالجة قضايا اجتماعيّة حيّة، أي جمعت بين المضمون والأسلوب.

من هنا جاءت محاولتنا لتبسيط المنهج الإيديولوجي ليتناسب مع قدرات الطّلّاب في المرحلة الثّانويّة ودمجه مع طرق التّعليم المعاصرة وهي الاستقصاء وحلّ المشكلات والمناقشة والعصف الذّهنيّ.

يَعتبر المنهج الإيديولوجي أنّ الأدب ليس للتّسلية أو الهروب من الحياة ومشاكلها وقضاياها ومعاركها إلّا أنّه لم يطرح طرقاً لحلّ هذه القضايا والمشاكل ممّا يدفعنا لدمج طرق الاستقصاء وحلّ المشكلات والمناقشة والعصف الذّهنيّ في تدريس المنهج للطّلّاب حتّى لا تقتصر دراستهم للنّصوص الأدبيّة على النّظريات فقط بل تتعدّاها لطرح حلول واقعيّة علميّة قابلة للتّطبيق. هكذا يصبح الأدب للحياة ولتطويرها الدّائم نحو الأفضل، ممّا يُخرج مادّة الأدب العربيّ من كونها مادّة جافّة لا تمتّ إلى الحياة الواقعيّة بصلة إلى مادّة حياتيّة لا استغناء عنها، بل هي المادّة الدّراسيّة الأولى الّتي تنمّي مهارات الطّلّاب وتهيّؤهم للحياة الواقعيّة.

لقد اقتصرت مهام المنهج الإيديولوجيّ في دراسة النّصّ الأدبيّ على ثلاث مهام رئيسة هي:

١- " تفسير الأعمال الأدبيّة والفّنّية ودراستها لمساعدة عامّة القرّاء على فهمها"، كما أنّها قد تضيف إلى الأعمال الأدبيّة قيماً جديدة.

٢- " تقييم العمل الأدبيّ من حيث المضمون والشّكل.

٣- توجيه الأدباء بقيم العصر وحاجات البشر ومطالبهم وما ينتظرونه من الأدباء والفنّانين".[١]

إذن كما لاحظنا إنّ المنهج الإيديولوجي يجمع بين المضمون والأسلوب في دراسة النّصّ الأدبيّ مع إمكانية إضافة قيم جديدة على النّصّ الأمر الّذي يتوافق مع أهداف المنهج المرجوّ الّذي يُشجّع الطّالب على الإبداع والابتكار كما أنّه يُراعي متطلّبات وحاجات البشر الّذي هو مطلبنا لتكون مادّة الأدب العربيّ أقرب إلى واقع الطّالب وحياته. إذن هو في أهدافه الثّلاثة يتوافق مع أهداف المنهج المرجوّ لمادّة الأدب العربيّ. وبما أنّ هذه الأهداف لا تكفي لجعل مادّة الأدب العربيّ مادّة دراسيّة حياتيّة فإنّنا نقترح دمج بعض طرائق التّدريس في المنهج الإيديولوجي لنخرج بمادّة دراسيّة حياتيّة وسيكون ذلك من خلال تطوير المنهج الإيديولوجي ليتناسب مع الأنظمة التّعليميّة المعاصرة ومع هدف التّعليم في القرن الحادي والعشرين وهو دمج التّعليم في الحياة وأن يكون التّعليم ذا معنى. وتالياً ستكون أهداف المنهج الإيديولوجي الجديد على الشّكل التّالي:

- أولاً: دراسة الأعمال الأدبيّة من حيث المضمون والأسلوب دراسة أدبيّة تهدف إلى تطوير مهارات الكتابة والتّعبير لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة، وذلك من خلال دمج مهارات التأمّل والتّحسينات والمعايير وغيرها في دراسة النّصّ الأدبيّ، والّتي تشكّل مفاتيح التّفكير النّاقد لطوني ريان.

---

[١] أنظر: مندور، محمّد، **النّقد والنّقّاد المعاصرون**، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م، ص: ١٩٠-١٩١.

- ثانياً: تفسير الأعمال الأدبيّة وإضافة قيم جديدة تتناسب واحتياجات الطّلاّب والعصر، من خلال دمج مفاتيح التّفكير الإبداعي في دراسة النّصّ.
- ثالثاً: طرح حلول جدّيّة وفاعلة وواقعيّة للمشكلات والقضايا الّتي يتناولها النّصّ الأدبيّ من خلال طرق التّدريس المعاصرة منها الاستقصاء وحلّ المشكلات والمناقشة والعصف الذّهنيّ تمهيداً لتطبيقها على أرض الواقع من قِبل الجهات المختصّة، وهي الطرق الّتي بدورها تنمّي مهارات التّفكير العليا لدى الطّلاّب.

إذن إنّ تدريس مادّة الأدب العربيّ في المرحلة الثّانويّة من خلال التعديلات المتواضعة على المنهج الإيديولوجي الّتي تطرّقنا لها سيُحقّق نقلة نوعيّة في تدريس المادّة خاصّة إذا ما تمّ وضع منهج دراسيّ يتوافق مع الأهداف الّتي حدّدناها وهو ما سنتطرق إليه في الفصل الثاني من الكتاب.

ثانياً: مفاتيح التفكير – طوني ريان

"إنّ التّنافس بين الأمم والشّعوب في الحاضر والمستقبل محكوم بما تُنتجه من معارف وتقنيات في الميادين المختلفة في الحياة الإنسانيّة، حتّى أنّ بعض الخبراء يرون أنّ عالم اللامعقول الّذي نعيشه ترسمه وتحدّد معالمه المجتمعات والعقول المبدعة. ومن المؤكّد أنّ هذه المجتمعات وتلك العقول تضع في قمّة أولويّاتها تطوير العناصر الفكريّة والإبداعيّة لدى

أبنائها إلى أقصى درجة ممكنة من طريق تدريب التّفكير والإبداع بكلّ الوسائل اللّازمة".[١]

إنّ أهمّ هذه الوسائل هي المناهج التّعليميّة في قطاعي التّعليم العامّ والخاصّ. فاستهداف الجيل الحاليّ وما بعده من أجيال هي الطّريقة الأسرع في تطوير تفكير المجتمعات، حيث يتمّ تدريب كلّ الناشئة في الوقت ذاته على التّفكير والإبداع.

"إنّ عصر التّغيّرات المتسارعة يفرض علينا التّعامل مع التّربية والتّعليم كعمليّة لا يحدّها زمان أو مكان، وتستمرّ مع الإنسان حاجة وضرورة لتسهيل تكيّفه مع المستجدّات في بيئته". والتّكيف مع المستجدّات يحتّم علينا " تعلّم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة."[٢]

إنّ مرونة التّكيّف مع المستجدّات تزداد كلّما ازداد الذّكاء العاطفي لدى الفرد، حيث يتعرّف إلى ذاته أكثر وإلى الآخرين، وتالياً يستطيع اكتشاف ذاته والتّعامل مع الآخرين والظّروف المحيطة به في بيئته بحنكة وذكاء.

إنّ المناهج التّعليميّة قادرة على تحقيق ذلك من خلال تأسيسها على مهارات التّفكير والإبداع الّتي بدورها تتضمّن تحسين ورفع مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى الطّلّاب وتالياً تغيير السّلوك غير المرغوب فيه وتعزيز السّلوك المرغوب فيه، وتحسين المستوى التّحصيليّ العامّ للطّالب.

---

[١] جروان، فتحي عبد الرّحمن، **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزّعون، الأردن، ط٣، ٢٠٠٧م، ص: ١٦.

[٢] جروان، فتحي عبد الرّحمن، **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزّعون، الأردن، ط٣، ٢٠٠٧م، ص: ٢٤.

وخروجاً على السّائد في نقد المناهج التّعليميّة من خلال الاكتفاء بتوصيفها، سنقوم بمحاولة متواضعة لوضع أهداف ومحتوى لمنهج تعليميّ لمادّة الأدب العربيّ للصّفّ الأوّل الثّانويّ كنموذج تنفيذيّ لمنهج قائم على مهارات ومفاتيح التّفكير النّاقد والإبداعيّ.

١ -مهارات التّفكير والإبداع

لقد أصبح العالم في ظلّ هذا التّطوّر المتسارع الّذي أنتجته الثّورة التّكنولوجيّة أكثر تعقيداً ومليئاً بالتّحديات. وحتّى نتمكّن من مواجهة هذه التّحديات يجب أن نعرف كيف نستخدم قدرات وطاقات التّفكير.

لقد أصبحت أهداف التّربية المعاصرة تركّز على تنمية مهارات التّفكير خاصّة التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي لدى الطّلّاب، فقد أثبتت الدّراسات العلميّة في هذا الشّأن مدى فعاليّتها في تحقيقها نتائج إيجابيّة في ارتفاع المستوى التّحصيليّ للطّلّاب، والقدرة على الإبداع واتّخاذ القرار، وزيادة الثّقة بالنّفس.

ولعلّ ذلك يدعونا لإنتاج مناهج تعليميّة تهدف إلى تعليم التّفكير وتنميته من الأهداف إلى النّشاطات مروراً بكلّ ما يتعلّق بالمناهج الدّراسيّة والتّربويّة.

إنّ تنمية مهارات التّفكير تُعتبر ضرورة ملحّة لمواكبة متطلّبات العصر والتّحديات والتّكيّف معها، وتطوير المجتمع، الأمر الّذي يمكّن الطّلّاب من تطوير قدراتهم الفكريّة، ما ينعكس إيجاباً على شخصيّة الطّالب بحيث

يساعد التّفكير السّليم المتعلّم على النّجاح والشّعور بالسّعادة والتّفوّق والإنجاز والإبداع والابتكار.

إنّ التّفكير من الأمور المألوفة لدى النّاس، إلّا أنّه من أكثر المفاهيم غموضاً واستعصاء على الفهم. ويعود سبب ذلك إلى كونه عمليّة معقّدة ومتعدّدة الخطوات تتداخل فيها عوامل كثيرة، تتأثّر بها وتؤثّر فيها. ومحاولة منّا لدرء استعصاء الفهم هذا سنحاول تعريف التّفكير لغة واصطلاحاً لتوضيحه قدر الإمكان. فما هو التّفكير لغة وماذا عنه اصطلاحاً؟

جاء في لسان العرب " الفَكْرُ والفِكْرُ: إِعمال الخاطر في الشّيء؛ قال سيبويه: ولا يجمع الفِكْرُ ولا العِلْمُ ولا النّظرُ، قال: وقد حكى ابن دريد في جمعه أفكاراً. ومن العرب من يقول: الفِكْرُ الفِكْرَة، والفِكْرى على فِعْلى اسم، وهي قليل

قال الجوهري: التَّفَكُّر التأَمل، والاسم الفِكْرُ والفِكْرَة، والمصدر الفَكْر، بالفتح.

قال يعقوب: يقال: ليس لي في هذا الأَمرِ فكْرٌ أَي ليس لي فيه حاجة، قال: والفتح فيه أَفصح من الكسر".[١]

وجاء في القاموس المحيط " الفِكر بالكسر ويُفتح: إعمال النّظر في الشّيء، كالفكرة والفكرى، بكسرهما ج: أفكار. فَكَر فيه وأَفكَر وفكّر وتفكّر، وهو

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، مادّة: فكر، ص: ٣٤٥١.

فِكّير، كسِكّيت، وفَيْكر، كصَيْقل: كثير الفِكر. ومالي فيه فَكر، وقد يُكسر، أي: حاجة".[١]

وجاء في المعجم الوسيط: "فَكَر في الأمر ـ فَكراً: أعمل العقل فيه ورتّب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول"،[٢] وهو استكشاف قدر ما من الخبرة من أجل الوصول إلى هدف، وقد يكون ذلك الهدف الفهم أو اتّخاذ القرار، أو التّخطيط، أو حلّ المشكلات أو الحكم على شيء ما.

" التّفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النّشاطات الّتي يقوم بها الدّماغ عندما يتعرّض لمثير يتمّ استقباله من طريق واحدة أو أكثر من الحواسّ الخمسة: اللّمس والبصر والسّمع والشّمّ والذّوق. والتّفكير بمعناه الواسع عمليّة بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلّب التّوصّل إليه تأمّلاً وإمعان النّظر في مكوّنات الموقف أو الخبرة الّتي يمرّ بها الفرد. لذلك هو يتضمّن استكشافاً وتجريباً، ونتائجه غير مضمونة. وعندما نفكّر، فإنّنا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة وقد تنتهي بإخفاق. ونبدأ التّفكير عادة عندما لا نعرف ما الّذي يجب عمله بالتّحديد. والتّفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظّلم والكرم والشّجاعة، لأنّ النّشاطات الّتي يقوم بها الدّماغ عند التّفكير هي

---

[١] الفيروزآبادي، مجد الدّين محمّد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط٣، ٢٠٠٩م، ص: ٤٨٢.

[٢] مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٤م، مادّة: فكر، ص: ٦٩٨.

نشاطات غير مرئيّة وغير ملموسة، وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلّا نواتج فعل التّفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركيّة".[١]

يرى ديبونو[٢] " أنّ التّفكير هو العمليّة الّتي يمارس الذّكاءُ نشاطه على الخبرة من خلالها، أي أنّه يتضمّن القدرة على استخدام الذّكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع، أي اكتشاف متبصّر للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف".[٣] أمّا كوستا[٤] "يرى أنّ التّفكير هو المعالجة العقليّة للمدخلات الحسّيّة بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسّيّة والحكم عليها".[٥]

---

[١] جروان، فتحي عبد الرّحمن، **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، الأردن، ط٣، ٢٠٠٧م، ص: ٤٠.

[٢] إدوارد ديبونو وُلد عام ١٩٣٣م، هو طبيب وعالم نفس مالطيّ، صاحب مصطلح التّفكير الإبداعيّ، يعمل مستشاراً في العديد من الشّركات العالميّة مثل كوكا كولا وإركسون. أنظر: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%AF_%D8%AF%D9%8A_%D8%A8%D9%88%D9%86%D9%88

[٣] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ١٨.

[٤] آرثر كوستا هو أستاذ فخريّ في جامعة كالفورنيا، حاصل على دكتوراه في التّربية، وهو مؤسّس معهد عادات العقل ومؤسّس مركز التّدريب المعرفيّ. أنظر: https://us.corwin.com/en-us/nam/author/arthur-lewis-costa

[٥] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ١٨.

أمّا القطامي[١] " فتُعرّف التّفكير على أنّه عمليّة ذهنيّة يتطوّر فيها المتعلّم من خلال عمليّات التّفاعل الذّهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفيّة والوصول إلى افتراضات وتوقّعات جديدة."[٢]

ومن كلّ ما سبق نستطيع القول إنّ "التّفكير هو نشاط معرفيّ يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات الّتي يتلقّاها عبر الحواسّ مستعيناً بحصيلته المعرفيّة السّابقة وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئيّة معنى ودلالة تُساعد الفرد على التّكيّف والتّلاؤم مع المحيط الّذي يعيش فيه".[٣]

كما أنّ التّفكير هو نشاط عقلي يهدف إلى التّحليل والفهم، كما يهدف إلى اتّخاذ القرار وحلّ المشكلات وإصدار الأحكام. وهذه العمليّة يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتمّ بمعزل عن البيئة المحيطة، فعمليّة التّفكير تتأثّر بالسّياق الاجتماعيّ والسّياق الثّقافيّ الّذي تتمّ فيه.

---

[١] نايفة القطامي، سعوديّة الجنسيّة، حاصلة على دكتوراه في علم النّفس التّربويّ، وهي أستاذة في كلّيّة الأميرة عالية الجامعيّة، لها عدّة مؤلّفات في التّفكير والمناهج والموهبة... أنظر:
http://www.bau.edu.jo/UserPortal/UserProfile/Wall.aspx?userid=18190

[٢] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ١٩.

[٣] المرجع نفسه، ص: ١٩.

٢ -أهمّيّة التّفكير في التّعليم

" إنّ أهمّيّة التّفكير تُقاس من خلال ما يحمله الإنسان من مخزون فكريّ وعلميّ واعتقاديّ، ممّا يُحدّد قيمته الإنسانيّة والاجتماعيّة، فكلّما كان هذا المخزون على قدر من الوعي، ازدادت القيمة الحقيقيّة لهذا الإنسان، وارتقى به المجتمع بكامله". ويمكن اختصار أهمّيّة التّفكير من خلال الآتي:

١- يمنح التّفكير الإنسان " قدرة على الاستبصار والتّفكير الرّمزيّ، والّتي بدورها تمكّنه من اكتشاف أسرار الأشياء وتالياً تفسير الظّواهر والسّيطرة عليها وتسخيرها لصالحه".

٢- "التّفكير هو الأداة الأساسيّة لفهم المعرفة من طريق تحليلها"، وهذا سهّل عمليّة نقلها والإحاطة بها، بعد ما شهده العالم من انفجار وتضاعف معرفيّ.

٣- "إنّ معظم الإنجازات العمليّة الّتي حقّقتها البشريّة" كانت نتاج التّفكير الإبداعيّ الّذي يُشكّل الجانب التّطبيقيّ للعلم.

٤-" يُعدّ التّفكير وسيلة أساسيّة لتنمية شخصيّة المتعلّم بشكل متكامل بحيث يُصبح مواطناً صالحاً قادراً على حلّ مشكلاته ومشكلات مجتمعه.

٥- التّفكير مصدر العلم، والعلم مصدر لتعديل سلوك الإنسان، وكلّما زادت معرفة الإنسان بالأشياء تغيّرت نظرته إليها واختلفت ظروف الاستفادة منها، فقد ينظر الإنسان العاديّ إلى قطعة من الصّخر على أنّها مجرد شيء لا يضرّ ولا ينفع، ولكنّ العالم الجيولوجيّ يعتبرها سجلّاً تاريخيّاً لعصور ماضية يُكْتَشف من خلالها خصائص تلك العصور.

٦- أدرك الإنسان من خلال التّفكير إنسانيّته واستطاع أن يُحافظ على وجوده من طريق الاستفادة من تجارب الأجيال السّابقة وتكيّفه مع البيئة الّتي يعيش فيها وتطوير أساليب التّعامل معها".

٧- قدرة الإنسان على التّخطيط في مختلف جوانب الحياة، الّذي هو تفكير، جعلته يتخطّى حدود الحاضر إلى المستقبل، فيتصوّره ويخطّط له.

٨-" أصبح التّفكير في عصرنا منهجاً له أصول وقواعد وأسس ومهارة، حيث استطاع الإنسان من خلاله اكتشاف واختراع الكثير.

٩- قدرة الإنسان على التّحليل والتّركيب مكّنته من ممارسة تفكير منظّم لحلّ مشكلاته الفرديّة والاجتماعيّة، فحاول أن يُحلّل أسبابها ويضع لها الحلول والمقترحات"[١] من خلال التّفكير العلميّ.

إذن التّفكير هو عماد التّطور والتّقدم، هو عماد التّحسين، ولأنّ مجتمعنا بحاجة إلى تحسين، لا بدّ لنا من الاهتمام بالتّفكير، لما له من أثر إيجابيّ.

---

[١] أنظر: موقع "برسالة"، "التّفكير وأهمّيّته في حياة الإنسان"، مقال:

http://bresala.net/articles.ar/131_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9 %83%D9%8A%D8%B1-%D9%88%D8%A3%D9%87%D9%85%D9%8A%D8%AA%D9%87-%D9%81%D9%8A-%D8%AD%D9%8A%D8%A7%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86

تنمية التّفكير من خلال التّعليم

إنّ تنمية التّفكير من خلال التّعليم تنبثق من خلال خصائصه من ناحية كونه عمليّة معرفيّة، وهذه الخصائص تتلخّص بالأمور التّالية:

١- "التّفكير سلوك متطوّر ونمائيّ يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمريّة إلى مرحلة أخرى. وعليه فإنّ التّفكير سلوك تطوّريّ يتغّير كمّاً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.

٢- التّفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف. وإنّما يحدث في مواقف معيّنة.

٣- التّفكير يأخذ أشكالاً أو أنماطاً عديدة كالتّفكير الإبداعي والنّاقد والمجرّد والمنطقيّ وغيرها.

٤- التّفكير الفعّال هو التّفكير الّذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.

٥- التّفكير مفهوم نسبيّ فلا يُعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التّفكير أو أن يُحقّق ويُمارس جميع أنماط التّفكير. يتشكّل التّفكير من جميع عناصر البيئة الّتي يجري فيها التّفكير (فترة التّفكير)، والموقف أو الخبرة.

٦- يَحدث التّفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظيّة، رمزيّة، كميّة، منطقيّة، مكانيّة، شكليّة)، لكلّ منها خصوصيّة".[١]

---

[١] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ٢١.

ومن خلال خصائص التّفكير الّتي سردناها تبرز أهمّيّته بشكل عام للفرد وضرورته بشكل خاص للطّلّاب، فهو سلوك هادف ومتطوّر ونمائيّ ممّا يعني ضرورة مساهمة المناهج والموادّ الدّراسيّة في تطويره وتعديله وتصويبه، بذلك سيُسهم التّعليم بشكل كبير في تطوير الفرد وتالياً المجتمع.

لقد ذكر كولب[١] "أنّ أساليب التّعلم تتضمّن بُعديْن أساسيّين هما الإدراك الّذي يتضمّن عمليّات التّفكير الماديّة والمجرّدة، والبعد الآخر هو معالجة المعلومات. وبناء عليه، حدّد كولب أربعة أساليب للتّعلّم مراعياً في ذلك أشكال التّفكير الماديّ، والمجرّد، والتّأمليّ، والمباشر، وهذه الأساليب هي:

١- الأسلوب المتشعّب: ويُعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التّفكير الماديّ والتّأمليّ ويجب أن يكون المتعلّم متفاعلاً مع الموقف التّعلميّ بشكل إيجابيّ وفعّال.

٢- الأسلوب التّقاربيّ: ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التّفكير المجرّد والتّأمليّ ويتميّز هؤلاء بحب التّفاصيل والتّفكير المنظّم خلال التّعامل مع الموقف التّعلميّ.

---

[١] ديفيد كولب، وُلد عام ١٩٣٩م، هو كاتب نظريّات تعليميّة أمريكيّ، حاصل على دكتوراه من جامعة هارفرد في علم النّفس الاجتماعيّ، مؤسّس ورئيس مجلس إدارة النّظم القائمة على خبرة التّعلم (EBLS). أنظر:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AF%D9%8A%D9%81%D9%8A%D8%AF_%D8%A3._%D9%83%D9%88%D9%84%D8%A8

٣- الأسلوب المُتكيّف: ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التّفكير المجرّد والمباشر ويتميّز هؤلاء باتّباع خطوات منظّمة خلال التّعامل مع المشكلات في أيّ موقف تعلّمي.

٤- الأسلوب التّمثّليّ: ويعالج أصحاب هذا الأسلوب المعلومات من خلال التّفكير الماديّ والمباشر ويتميّز هؤلاء بحبّهم لمواقف المخاطرة وتجريب المواقف الجديدة والمرونة خلال التّعامل مع المشكلات في أيّ موقف تعلّميّ".[١]

ومن خلال تقسيم كولب للتّعلّم إلى أربعة أساليب نلاحظ ضرورة تنويع طرائق التّدريس في مختلف الموادّ الدّراسيّة بشكل عام ومادّة الأدب العربيّ بشكل خاص بما يتناسب مع تنوّع أساليب التّعلّم لدى الطّلّاب.

هنا تبرز فاعليّة التّفكير في التّعليم إذا ما استطعنا تدريس المادّة بطرق مختلفة ومتنوّعة نكون قد استطعنا جذب الطّلّاب للمادّة الّتي ستتحوّل إلى مادّة سهلة وحياتيّة بدل أن تكون مملّة وصعبة وذلك كونها تُدرّس بطريقة واحدة هي التّلقين في معظم الأحيان. فبتنمية التّفكير من خلال التّعليم نستطيع القضاء على كلّ ما يواجهنا من صعوبات في تدريس مادّة الأدب العربيّ، ونستطيع كسر ذلك الجليد الّذي بُني بين هذه المادّة والطّلّاب.

---

[١] أنظر: Kolb,David, **Experiential Learning Experience as source of Learning and Development**, 2 nd edition, 2015,United State of America, Pearson Education. Inc. p. from 197 till 206.

التّفكير واللّغة

اختلف العلماء في موضوع علاقة التّفكير باللّغة، فمنهم من قال بأنّ اللّغة ناتجة عن التّفكير، ومنهم من أشار إلى أنّ التّفكير ناتج عن اللّغة، أي أنّ الأطفال يفكّرون أولاً ثمّ يتعلّمون اللّغة أو يتعلّمون اللّغة ثمّ يفكّرون. وقد انقسمت آراء العلماء إلى ثلاث مجموعات.

الرأي الأوّل كان لواطسون[١] حيث اعتبر أنّ اللّغة والفكر شيء واحد، أي "لا يوجد فرق بينهما. فالتّفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذّهن كحديث داخليّ من دون أصوات، واللّغة قد تكون خارجيّة كالكلمات والأصوات، أو داخليّة كالتّفكير"[٢]. وقد أيّد كانت[٣] وجهة نظره معتبراً أنّ التّفكير هو الكلام للذّات.

---

[١] جون برودوس واطسون، وُلد عام 1878م وتُوفي عام 1958م، هو عالم نفس أمريكّي أسّس المدرسة النّفسيّة المعروفة باسم السّلوكيّة. أنظر:
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D9%88%D9%86_%D9%88%D8%A7%D8%B7%D8%B3%D9%88%D9%86

[٢] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ٢٤.

[٣] إيمانويل كانت، وُلد عام 1724م وتُوفي عام 1804م، هو فيلسوف ألمانيّ، كان آخر الفلاسفة المؤثّرين في الثّقافة الأوروبيّة الحديثة وأحد أهمّ الفلاسفة الّذين كتبوا في نظريّة المعرفة الكلاسيكيّة. أنظر:
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D9%8A%D9%85%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%8A%D9%84_%D9%83%D8%A7%D9%86%D8%AA

والرأي الثّاني لبياجيه[١] الّذي أكّد " أنّ التّفكير يسبق اللّغة، فالطفل ينمو لديه التّفكير أوّلاً من خلال تفاعله مع بيئته، ثمّ يتبعه الارتقاء اللّغويّ". وقد أكّد كلّ من فيجوتسكي[٢] وتشومسكي[٣] هذا الرأي حيث " أنّ الطّفل لا يُصدِر كلمات مكرّرة أو معادة بل هي دليل على وجود المعرفة قبل اللّغة."[٤]

---

[١] جان بياجيه، وُلد عام ١٨٩٦م و تُوفي عام ١٩٨٠ م، هوعالم نفس وفيلسوف سويسريّ، طوّر نظريّة التّطور المعرفيّ عند الأطفال فيما يُعرف الآن بعلم المعرفة الوراثيّة، وهو رائد المدرسة البنائيّة في علم النفس. أنظر:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%86_%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D8%AC%D9%8A%D9%87

[٢] ليف فيجوتسكي، وُلد عام ١٨٩٦م وتُوفي عام ١٩٣٤م، هو طبيب نفسيّ وقياديّ ومُنظّر روسيّ اقترح النّظريّة الإجتماعيّة والثّقافيّة. أنظر:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D9%8A%D9%81_%D8%B3%D9%8A%D9%85%D9%8A%D9%86%D9%88%D9%81%D9%8A%D8%AA%D8%B4_%D9%81%D9%8A%D8%BA%D9%88%D8%AA%D8%B3%D9%83%D9%8A

[٣] أفرام نعوم تُشُومِسْكِي، وُلد عام 1928م، هو فيلسوف أمريكيّ وعالم إدراكيّ وعالم منطق ومؤرّخ وناقد وناشط سياسيّ. وهو أستاذ لسانيّات فخري في قسم اللّسانيّات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا. أنظر:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%86%D8%B9%D9%88%D9%85_%D8%AA%D8%B4%D9%88%D9%85%D8%B3%D9%83%D9%8A

[٤] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ٢٤.

أمّا الرأي الثّالث فصاحبه أرسطو[١] الّذي أكّد أنّ التّفكير هو أساس عمليّة اللّغة، "بدليل أنّ الإنسان يستطيع أن ينشغل في التّفكير في مشكلة رياضيّة من دون استخدام اللّغة"،[٢] فاللّغة هي أداة التّفكير وطريقة لنقل الأفكار.

على كلّ حال، وأيّاً كان الأسبق، التّفكير أم اللّغة، فإنّ اللّغة والتّفكير يشكّلان أمراً في غاية الأهمّيّة، ومن خلال ترابطهما سنعمل على تنشيط التّفكير لدى الطّلّاب وجذبهم للمادّة الدّراسيّة.

٣ - أنواع التّفكير

تعدّدت أنماط وأنواع التّفكير من عالِم لآخر حتى وصلت إلى واحد وعشرين نوعاً أو نمطاً، وهي: " التّفكير الحسّيّ (Sensory Thinking)، التّفكير الماديّ (Concrete Thinking)، التّفكير المنطقيّ (Logical Thinking)، التّفكير التّحليليّ (Analytical Thinking)، التّفكير التّركيبيّ (Synthetic Thinking)، التّفكير التّمييزيّ (Distinctive Thinking)، التّفكير المجرّد(Abstract Thinking)، التّفكير الاستنتاجيّ (Inferential Thinking)،

---

[١] أرسطو، وُلد عام ٣٢٢ قبل الميلاد وتُوفي عام ٣٨٤ قبل الميلاد، هو فيلسوف يونانيّ وتلميذ أفلاطون ومعلّم الإسكندر الأكبر، وواحد من عظماء المفكّرين، وهو واحد من أهم مؤسّسي الفلسفة الغربيّة. أنظر:
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%B1%D8%B3%D8%B7%D9%88

[٢] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ٢٤.

التّفكير الاستقرائيّ(Inductive Thinking)، التّفكير الاستنباطيّ (Deductive Thinking)، التّفكير الاستكشافيّ(Exploratory Thinking)، التّفكير الاستبصاريّ (Insightful Thinking)، التّفكير التّباعديّ (Divergent Thinking)، التّفكير التّقاربيّ (Convergent Thinking)، التّفكير النّاقد (Critical Thinking)، التّفكير الإبداعيّ (Creative Thinking)، التّفكير الجانبيّ (Lateral Thinking)، التّفكير العامودي (Vertical Thinking)، التّفكير التّأمليّ(Reflective Thinking) ، التّفكير ما وراء المعرفيّ (Meta Cognitive Thinking)، التّفكير عالي الرّتبة (Higher Order Thinking)."[1]

ما يهمّنا من هذه الأنواع خمسة فقط، لذلك سنعرّفها بشيء من الاقتضاب ونتحدّث بالتّفصيل عن نوعيْن هما التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي حيث أنّهما يشكّلان جوهر موضوعنا، وعليهما قام برنامج مفاتيح التّفكير العشرين لطوني ريان. علماً أنّ الأنواع السّتّة هي متقاربة نوعاً ما وتخدم المنهج المقترح في تحقيق أهدافه، إلّا أنّ التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي هما الرّكيزتان اللّتان تناسبان العصر والتّحديات.

---

[1] أنظر: جروان، فتحي عبد الرّحمن، **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمان، ط٣، ٢٠٠٧م، ص: ٤٦ – ٤٧- ٤٨./ أنظر أيضاً: العتوم، عدنان، **علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٤م، ط٦، ٢٠١٦م، ص: ٢٣١- ٢٣٢-٢٣٣-٢٣٤- ٢٤٣-٢٥١./ أنظر أيضاً: قطامي، يوسف، **تفكير الأطفال تطوّره وطرق تعليمه**، الأهليّة للنّشر والتّوزيع، عمان،١٩٩٠م، ص: ٣٣- ٣٤- ٣٥.

التّفكير الإبداعي (Creative Thinking)

"وهو تفكير يتضمّن توليد وتعديل الأفكار، يهدف إلى التّوصّل إلى نواتج تتميّز بالأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والإفاضة، والحساسيّة للمشكلات. وهو يعتمد على الخبرة المعرفيّة السّابقة للفرد، وعلى قدرته في عدم التّقيد بحدود قواعد المنطق أو ما هو بديهيّ ومتوقّع من قِبل النّاس".[١]

التّفكير النّاقد(Critical Thinking)

"وهو التّفكير الّذي يعمل على تقييم مصداقيّة الظّواهر، والوصول إلى أحكام منطقيّة من خلال معايير وقواعد محدّدة، محاولاً تصويب الذّات، وإبراز درجة من الحساسيّة نحو الموقف والسّياق الّذي يَرِد فيه، وصولاً إلى حلّ مشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد".[٢]

التّفكير عالي الرّتبة(Higher Order Thinking)

يُعرف هذا النّوع من التّفكير بأنّه " التّفكير الغنيّ بالمفاهيم، وهو يتضمّن تنظيماً ذاتيّاً لعمليّة التّفكير، ويسعى إلى الاستكشاف والتّساؤل خلال البحث والدّراسة أو التّعامل مع مواقف الحياة اليوميّة".[٣]

---

[١] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ٢٩- ٣٠.

[٢] المرجع نفسه، ص: ٢٩.

[٣] العتوم، عدنان يوسف وآخرون، **تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م، ص: ٣٠.

التّفكير ما وراء المعرفيّ (Meta Cognitive Thinking)

وهو من " أعلى مستويات التّفكير حيث يتطلّب من الفرد أن يُمارس عمليّات التّخطيط والمراقبة والتّقويم لتفكيره بصورة مستمرّة. كما يُعَدّ من أنماط التّفكير الذّاتيّ المتطوّر، والّذي يتعلّق بمراقبة الفرد لذاته، وكيفيّة استخدامه لتفكيره، أي أنّه التّفكير في التّفكير".[١]

التّفكير التّأمليّ (Reflective Thinking)

التّفكير التّأمليّ هو التّفكير الّذي "يتأمّل فيه الفرد الموقف الّذي أمامه، ويحلّله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللّازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النّتائج الّتي يتطلّبها الموقف، وتقويم النّتائج في ضوء الخطط الموضوعة. وهذا النّمط من التّفكير يتداخل مع التّفكير الاستبصاريّ والتّفكير النّاقد، حيث أنّ التّفكير النّاقد هو تفكير تأمليّ لما يتطلّبه من وضع فرضيّات واختبارها بطريقة تقاربيّة".[٢]

ثالثاً: التّفكير النّاقد (Critical Thinking)

ورد معنا في موضع سابق تعريف كلمة التّفكير لغة، لذلك سنكتفي بتعريف كلمة "ناقد" في هذا الموضع منعاً للتّكرار.

ورد في لسان العرب، "نقد: النّقد: خلاف النسيئة، والنّقد والتّنقاد: تمييز الدّراهم وإخراج الزّيف منها، ونقدّت له الدّراهم أي أعطيته فانتقدها أي

---

[١] المرجع نفسه، ص: ٣٠.

[٢] المرجع نفسه، ص: ٣٠.

قبضها. ونقدّت الدّراهم وانتقدّتها إذا أخرجت منها الزّيف، وناقدّت فلاناً إذا ناقشته في الأمر".[١]

وورد في القاموس المحيط " النّقد: خلاف النسيئة، وتمييز الدّراهم وغيرها، كالتّنقاد والانتقاد والتّنقد، وناقده، ناقشه".[٢]

وورد في المعجم الوسيط " نقد الشيء نقداً: نقره ليختبره، أو ليُميّز جيّده من رديئه. ويقال نقد النّثر، ونقد الشّعر: أظهر ما فيهما من عيب أو حسن. وناقده: ناقشه في الأمر. والنّاقد الفنّيّ: كاتب عمله تمييز العمل الفنّيّ: جيّده من رديئه، وصحيحه من زيفه".[٣]

أمّا التّفكير النّاقد اصطلاحاً فقد وردت فيه تعاريف كثيرة، ومن هذه التّعاريف من اعتبر أنّ " التّفكير النّاقد هو فحص وتقييم الحلول المعروضة، ومنها من قال بأنّ التّفكير النّاقد هو حلّ المشكلات أو التّحقق من الشّيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقًا."

وقد عُرّف أيضاً " التّفكير النّاقد بأنّه تفكير تأمُّليّ ومعقول، يركّز على اتّخاذ قرار بشأن ما نصدِّقه ونؤمن به، أو ما نفعله، وما يتطلَّبه ذلك من وضع فرضيّات وأسئلة وبدائل وخطط للتّجريب.

---

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، مادّة: نقد، ص: ٤٥١٧.

[٢] الفيروزآبادي، مجد الدّين محمّد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط٣، ٢٠٠٩م، مادّة: نقد، ص: ٣٤٧.

[٣] مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٤م، مادّة: نقد، ص: ٩٤٤.

وهو أيضاً التّفكير الّذي يتطلّب استخدام المستويات المعرفيّة العليا الثّلاثة في تصنيف بلوم، وهي: التّحليل، والتّركيب، والتّقويم." [١]

"وقد عرّفه البعض بأنّه تفكير يتَّصِف بالحساسيّة للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحيّة ذاتيّة، وباعتماده على محكّات في الوصول إلى الأحكام". [٢]

هو أيضاً "عمليّة تفكيريّة مركّبة عقلانيّة أو منطقيّة، يتمّ فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتّحقّق والتّقصّي، وجمع وإقامة الأدلّة والشّواهد بموضوعيّة وتجرّد على مدى صِحّتها، ومن ثمّ إصدار حكم بقبولها من عدمه، اعتماداً على معايير أو قيم معيّنة. والفكرة قد تكون قضيّة، أو خبر، أو رواية، أو ادّعاء، أو إجراء، أو حدث".

"والتّفكير النّاقد نشاط عقليّ متأمّل وهادف، يقوم على الحجج المنطقيّة، وغايته الوصول إلى أحكام صادقة، وفق معايير مقبولة، ويتألّف من

---

[١] معوض، موسى نجيب موسى، "مفهوم التّفكير النّاقد"، ٢٠١٣/١٠/١م، مقال: http://www.alukah.net/culture/0/60740/#ixzz4mhPUqBYn ١٣ تموز ٢٠١٧ السّاعة ١١:٤٥ ضهراً.

[٢] معوض، موسى نجيب موسى، "مفهوم التّفكير النّاقد"، ٢٠١٣/١٠/١م، مقال: http://www.alukah.net/culture/0/60740/#ixzz4mhPUqBYn ١٣ تموز ٢٠١٧ السّاعة ١١:٤٥ ضهراً.

مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتُصنّف ضمن ثلاث فئات، التّحليل والتّركيب والتّقويم".[١]

وقد عرّفه جون ديوي بأنّه التّمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التّحقق من الأمر. وعرّفه آخرون أنّه التّفكير في التّفكير بهدف تنميته وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمّيّة.

كما يمكن تعريف التّفكير النّاقد بأنّه عمليّة تمحيص وتحقّق وتقويم يقوم بها الفرد لما يسمع أو يقرأ أو يُشاهد أو يلمس بهدف الوصول إلى نتائج أو قرارات أو حلول سليمة تتّسم بالصّدق والموضوعيّة والثّبات.

١ -مهارات التّفكير النّاقد

إنّ لتعليم التّفكير النّاقد في منهج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها أهمّيّة كبيرة لما يحمله من مهارات يفقدها أبناؤنا من الجيل الحالي، وهذه المهارات هي:

القدرة على التّمييز بين الحقائق والآراء

تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على " التّمييز بين المعلومات والبيانات من حيث أنّها تمثّل حقائق أو أنّها تمثّل آراء شخصيّة، حيث تُبنى الحقائق على التّجريب العلميّ ولا تقبل المناقشة، ويمكن الجزم بها، في حين تُبنى الآراء على تصوّرات وتفضيلات وأذواق شخصيّة، ليس لها علاقة بالتّجريب العلميّ، وهي قابلة للنّقاش والدّحض، ولا تخضع لمعايير الصّحّ

[١] الشميمري، فهد بن عبد الرّحمن، **التّربية الإعلاميّة كيف نتعامل مع الإعلام**، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، ط١، ٢٠١٠م، ص: ١٤٩.

والخطأ. ومن خلال تدريسها للطّالب منفصلة أو مدمجة في المنهج فإنّه سيستطيع التّمييز بين العلم والآراء الشّخصيّة.

القدرة على التّعرّف إلى دوافع السّلوك

تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على تحديد الدّوافع الكامنة وراء سلوك الآخرين، وتختلف الدّوافع عن الأسباب في أنّها تنبع من الذّات (ذات الفرد)."[١]

القدرة على إدراك العلاقة بين السّبب والنّتيجة

" تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على إدراك ووصف الصّلة بين حدثيْن، بحيث يكون الأوّل سبباً في وقوع الثّاني، حيث تُبيّن النّتيجة ماذا حدث؟، في حين يُبيّن السّبب لماذا حدث ما حدث؟.

القدرة على التّمييز بين العبارات المتضمّنة الحقائق والمبادئ العامّة والأقوال المأثورة

تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على التّمييز بين الحقائق والمبادىء والأقوال المأثورة، حيث تُبنى الحقائق على التّجريب العلميّ ولا

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائيّ معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م. / أنظر أيضاً: شرقي، نادية أمال، التّفكير النّاقد وأهمّيّته للعمليّة الإبداعيّة، موسوعة التّعليم والتّدريب، الخميس ٢٨ أكتوبر ٢٠١٠م، مقال: http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=624 ٩ تموز ٢٠١٧م السّاعة الثّالثة بعد الظهر. / أنظر أيضاً: "استراتيجيّات التّفكير النّاقد"، الموقع التّربوي للدّكتور وجيه مرسي أبو لبن، http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/270430

تقبل المناقشة، ويمكن الجزم بها، وتُبنى المبادىء العامّة على فروض ثبتت صحتها بالدّراسة والتّجربة، ولم ترق لدرجة القانون أو الحقيقة، ويمكن التّنبّؤ بنتائجها ويصعب الجزم بها، في ما تُبنى الأقوال المأثورة على تجربة وخبرات أفراد في الزّمن الماضي كان لهم صيت طيّب.

القدرة على التّعرّف إلى وجهات النّظر المختلفة

تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على التّعرف وتقبّل آراء وأفكار ووجهات نظر الآخرين الخاصّة.

القدرة على تحرّي المغالطات المنطقيّة في الحجج والمناقشات

تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على فحص المعلومات والتّأكد من مدى صحّتها وتحديد المغالطات المنطقيّة الموجودة في الحجج والمناقشات.

القدرة على التّمييز بين الكلمات والعبارات ذات الصّلة بالموضوع وغير ذات الصّلة

تتمثّل هذه المهارة بقدرة الفرد أو الطّالب على تحديد الكلمات والعبارات والأشياء المرتبطة أو ذات الصّلة بالموضوع المُراد والكلمات والعبارات والأشياء غير المرتبطة بالموضوع. ولهذه المهارة علاقة في معرفة خصائص الأشياء، وتالياً وضعها في فئات بناء على تلك الخصائص، وكلّما كانت الفئات الّتي يشكّلها الفرد في دماغه أكثر كلّما كانت الأشياء

الّتي يمكن أن يضعها في هذه الفئات أكثر، مما يجعل تفكير الفرد أكثر مرونة وإبداعاً." [١]

الاستقراء

" الاستقراء هو عمليّة استدلال عقليّ تهدف إلى التّوصّل لاستنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلّة المتوفّرة أو المعلومات الّتي تقدّمها المشاهدات المسبقة، ولا يمكن ضمان صحّته بالاعتماد على الأدلّة المتوفّرة، حتّى ولو كانت الفروض الصّحيحة، رغم ذلك كلّه فالاستقراء موجّه لاستكشاف القواعد والقوانين وحلّ المشكلات الجديدة أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة أو تطوير فروض جديدة للتّوصّل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلّة المتوفّرة.

الاستنتاج أو الاستنباط

الاستنتاج أو الاستنباط هو عمليّة استدلال منطقيّ تهدف إلى التّوصّل لاستنتاجات ما أو معرفة جديدة محتومة بالاعتماد على فروض أو مقدّمات

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائيّ معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريشنكرز، ٢٠١٦م. / أنظر أيضاً: شرقي، نادية أمال، "التّفكير النّاقد وأهمّيّته للعمليّة الإبداعيّة"، **موسوعة التّعليم والتّدريب**، الخميس ٢٨ أكتوبر ٢٠١٠م، مقال:

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=624 ٩ تموز ٢٠١٧م السّاعة الثّالثة بعد الظهر./ أنظر أيضاً: "استراتيجيّات التّفكير النّاقد"، الموقع التّربوي للدّكتور وجيه مرسي أبو لبن،

http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/270430

موضوعة ومعلومات متوافرة، والاستنتاج الّذي يتم استنباطه يكون غير قابل للنّقاش من النّاحية المنطقيّة، إلّا أنّه قد يكون خطأ."[١]

إنّ قيام المناهج التّعليميّة على هذه المهارات هو خطوة نحو إنتاج جيل بالمستوى المطلوب، يستطيع تخطّي كلّ العقبات والنّهوض بالمجتمعات.

١ - مفاتيح التّفكير النّاقد(Critical Thinking Keys)

يتكوّن برنامج مفاتيح التّفكير النّاقد من عشرة مفاتيح، تُستخدم بهدف التّفكير بطريقة منطقيّة. وقد وضعها طوني ريان Tony Rayan الأسترالي لتطوير وزيادة إنتاج الشّركات والمؤسّسات العامّة أوّلاً ثمّ عمل على تدريسها بشكل منفرد لطّلّاب في المدارس أو دمجها بالمناهج الدّراسيّة، إلّا أنّه حتّى الآن لم يتم وضع مناهج دراسيّة قائمة عليها، وهذه المفاتيح هي: مفتاح الغرض، مفتاح المعلومات، مفتاح القرار، مفتاح التّنفيذ، مفتاح التّأمّل، مفتاح وجهات النّظر، مفتاح السّؤال، مفتاح لماذا ثلاثة، مفتاح المعايير، مفتاح الآثار المترتبة.

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائيّ معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م. / أنظر أيضاً: شرقي، نادية أمال، "التّفكير النّاقد وأهمّيّته للعمليّة الإبداعيّة"، **موسوعة التّعليم والتّدريب**، الخميس ٢٨ أكتوبر ٢٠١٠م، مقال:

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=624 ٩ تموز ٢٠١٧م السّاعة الثّالثة بعد الظهر./ أنظر أيضاً: "استراتيجيّات التّفكير النّاقد"، الموقع التّربوي للدّكتور وجيه مرسي أبو لبن،

http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/270430

مفتاح الغرض(Purpose Key)

أهدافه:

-" تحديد الهدف والغرض عند الإقبال على أيّ عمل والتّركيز على ما يجب تحقيقه.

- وضوح الغرض من اللّقاءات والمناقشات لتكون مثمرة ولا تدور في حلقة مفرغة."[١]

مفتاح المعلومات(Info Key)

أهدافه:

- " الحصول على معلومات كثيرة وذات قيمة عن الموضوع الّذي تتمّ دراسته.

- إجراء أبحاث متعمّقة ودعم عمليّات التّفكير أثناء البحث.

- تنظيم وترتيب المعلومات وفق معيار معين.

مفتاح القرار(Decision Key)

هدفه: - دراسة موضوع ما من حيث الإيجابيّات والسّلبيّات قبل أخذ القرار.

مفتاح التّنفيذ (Action Key)

أهدافه:

- التّدرّب على تنظيم الأفكار في خطط تنفيذيّة. (أفكارنا تصبح أفعالاً)

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائي معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م، من ص: ٥٥ إلى ص: ٦٦. أو **مفاتيح التفكير**، سلسلة مهارات التفكير، مؤسسة ريثنكرز،٢٠٢٠م، م ص: ١٤ إلى ص: ٩٥ .

- وضع الخطط التّنفيذيّة يجعل الفرد أو الطّالب في تحدٍّ يساعده في تطبيق الأفكار وتطويرها وعدم ضياعها.

مفتاح التّأمّل(Reflection Key)

أهدافه:

- التّأمّل في ما تمّ إنجازه ومدى إتقانه.
- اكتساب مهارة الحديث مع الذّات وتطوير الأفكار (التّفكير في التّفكير).
- التّوصل إلى طرق جديدة لتنفيذ المهام بشكل أفضل في المرّات القادمة."[١]

مفتاح وجهات النّظر(Perspectives Key)

أهدافه:

- " الاطّلاع على وجهات النّظر المختلفة.
- توسيع الفهم والنّظر للموضوع من زوايا متعدّدة.

مفتاح السّؤال(Question Key)

أهدافه:

- اكتساب مهارة طرح الأسئلة المهمّة في الحياة.
- طرح أسئلة تحدٍّد لزيادة الفهم والتعمّق في ما يتمّ تعلّمه.(ماذا، لماذا، كيف)
- معرفة أهمّيّة الأسئلة الأساسيّة في استكشاف مفاهيم الموضوع.

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائي معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م، من ص: ٥٥ إلى ص: ٦٦. أو **مفاتيح التفكير**، سلسلة مهارات التفكير، مؤسسة ريثنكرز،٢٠٢٠م، م ص: ١٤ إلى ص: ٩٥ .

مفتاح لماذا ثلاثة(Three Why Key)

أهدافه:

- اكتساب مهارة التّفكير بعمق بما حولنا.
- فهم الأسباب الحقيقيّة وراء حدوث الأشياء." [١]

مفتاح المعايير (Rubrics Key)

أهدافه: - " اكتساب مهارة وضع المعايير لتقييم مستوى الأداء.
- اكتساب مهارة الحكم على نوعيّة العمل وبذل الجهد لتحسينه.

مفتاح الآثار المترتّبة(Consequences)

أهدافه:

- الأخذ بعين الاعتبار ما يترتّب على القرارت والأعمال الّتي يتمّ تنفيذها.
- إدراك أنّ الأعمال الصّغيرة قد يترتّب عليها آثار كبيرة.
- معرفة النّتائج المباشرة والنّتائج القريبة والنّتائج البعيدة الّتي تترتّب على تطبيق الشّيء." [٢]

---

[١] أنظر: المرجع نفسه، من ص: ٥٥ إلى ص: ٦٦.

[٢] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائيّ معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرّر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م، من ص: ٥٥ إلى ص: ٦٦. أو **مفاتيح التفكير**، سلسلة مهارات التفكير، مؤسسة ريثنكرز،٢٠٢٠م، م ص: ١٤ إلى ص: ٩٥ .

رابعاً: التّفكير الإبداعي (Creative Thinking)

جاء في لسان العرب، "بدع : بدع الشّيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه وبدأه. وبدع الركية: استنبطها وأحدثها. وركي بديع: حديثة الحفر. والبديع والبدع: الشّيء الّذي يكون أوّلاً. وفي التّنزيل:" قل ما كنت بدعاً من الرسل" أي ما كنت أوّل من أُرْسِل، قد أُرسِل قبلي رسل كثير. والمبتدع الّذي يأتي أمراً على شبه لم يكن ابتدأه إياه. وفلان بدع في هذا الأمر أي أوّل لم يسبقه أحد. ويقال: ما هو منّي ببدع وبديع".[١]

وجاء في القاموس المحيط " البديع: المبتدِع والمبتدَع، والبِدع، بالكسر: الأمر الّذي يكون أولاً، والغُمر من الرّجال، وأبدع: أبدأ، وتبدّع: تحوّل مبتدعاً." [٢]

وجاء في المعجم الوسيط " بَدَعَه، بَدْعاً: أنشأه على غير مثال سابق فهو بديع، والشّيء: أحدثه. والإبداع عند الفلاسفة: إيجاد الشّيء من عدمٍ، فهو أخصّ من الخلق. والبِدْع: الأمر الّذي يُفعل أولاً، يقال: ما كان فلان بدْعاً في هذا الأمر".[٣]

" إنّ مراجعة دقيقة للدّراسات والبحوث الّتي اهتمّت بدراسة التّفكير الإبداعي قد كشفت عن وجود عدد كبير من التّعريفات لمفهومه. فقد عرّفه

---

[١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة، مادّة: بدع، ص: ٢٢٩-٢٣٠.

[٢] الفيروزآبادي، مجد الدّين محمّد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط٣، ٢٠٠٩م، مادّة: بدع، ص: ٧٢٢.

[٣] مجمع اللّغة العربيّة، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ص: ٤٣.

فيلدهوسن[١] بأنّه نشاط معرفيّ يشتمل على تطوير واستخدام قاعدة معرفيّة كبيرة من المعلومات ومهارات التّفكير واتّخاذ القرار، ومراقبة العمليّات ما وراء المعرفيّة." [٢]

أمّا تورنس[٣] فيرى أنّ التّفكير الإبداعي "هو عمليّة تحسّس للمشكلات وإدراك مواطن الضّعف والثّغرات، وعدم الانسجام والنّقص في المعلومات، والبحث عن الحلول الّتي يمكن التّنبّؤ بها، وإعادة صوغ الفرضيّات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثمّ نشر النّتائج وعرضها على الآخرين".[٤]

---

[١] جون فريديرك فيلدهوسن، وُلد عام ١٩٢٦م وتُوفي عام ٢٠٠٩م، هو عالم نفس تربويّ أمريكيّ وقد عمل على تعليم الموهوبين، أسّس معهد بورديو لتعليم الموهوبين وكان مديراً له حتّى عام ١٩٩٥م. أنظر: https://en.wikipedia.org/wiki/John_F._Feldhusen

[٢] مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م، ص: ٢٨.

[٣] إليس بول تورنس، وُلد عام ١٩١٥م وتُوفي ٢٠٠٣م، هو عالم نفس أمريكيّ، أستاذ علم النّفس التّربويّ في جامعة جورجيا، وحاصل على الدّكتوراه من جامعة متشيغن. أنظر: https://en.wikipedia.org/wiki/Ellis_Paul_Torrance

[٤] مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م، ص: ٢٨.

أمّا جيلفورد[١] فيعتبره "مجموعة من المهارات تتضمّن مهارة الطّلاقة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الحساسيّة تجاه المشكلات، ومن ثمّ العمل على إعادة صوغ المشكلة وشرحها بالتّفصيل".[٢]

وقد عرّف آخرون التّفكير الإبداعي بأنّه " نشاط عقليّ مركّب وهادف توجهه رغبة قويّة في البحث عن حلول أو التّوصّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميّز التّفكير الإبداعي بالشّمولية والتّعقيد، لأنّه ينطوي على عناصر معرفيّة وانفعاليّة وأخلاقيّة متداخلة تشكّل حالة ذهنيّة فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوّعة تقابل مفهوم التّفكير الإبداعي وتلخصّه من النّاحية الإجرائيّة مثل التّفكير المنتج والتّفكير المتباعد والتّفكير الجانبيّ." [٣]

١ - مهارات التّفكير الإبداعي

إنّ لتعليم مهارات التّفكير الإبداعي أهمّيّة كبيرة لتنشئة جيل متميّز يتحلّى بالإبداع. والمهارات هي: الطّلاقة، المرونة، الأصالة، التّفاصيل أو الإفاضة، الحساسيّة اتّجاه المشكلات.

---

[١] جوي بول جيلفورد، وُلد عام ١٨٩٧م وتوفي عام ١٩٨٧م، وهو عالم نفس أمريكيّ درس الذّكاء البشريّ وفرّق بين التّفكير التّقاربيّ والتّفكير التّباعديّ. أنظر:
https://en.wikipedia.org/wiki/J._P._Guilford

[٢] مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م، ص: ٢٩.

[٣] جروان، فتحي عبد الرّحمن، **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزعّون، عمّان، الأردن، ط٣، ٢٠٠٧م، ص: ٧٦-٧٧.

الطّلاقة (Fluency)

"وهي القدرة على إنشاء أو توليد عدد كبير من الأفكار والحلول للمشكلات، وتؤدّي إلى الفهم الجيّد للمعلومات الّتي تعلّمها الفرد أو الطّالب، وتتميّز بإنتاج عدد كبير من الأفكار والتصوّرات في مدّة زمنيّة محدّدة. وتُشير أيضاً إلى القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير أو سؤال محدّد في وحدة زمنيّة ثابتة. هذه المهارة في جوهرها عمليّة تذكّر واستدعاء للمعلومات المتوافرة في البناء المعرفيّ للمتعلّم من خبرات أو مفاهيم أو حقائق، وعلى هذا فإنّ الطّالب الّذي يستطيع أن يُعطي عشر أفكار في الدّقيقة الواحدة يُعتبر أكثر طلاقة من الشّخص الّذي يُعطي سبع أفكار في نفس الوقت، وهذا التّمرين يساعد على إغناء قاموس الطّالب اللّغوي وتوسيع مداركه."[١]

المرونة (Flexibility)

" وهي رؤية الأشياء من زوايا مختلفة لعملها باستخدام استراتيجيّات متنوّعة. تتمثّل هذه القدرة في العمليّات العقليّة الّتي من شأنها أن تميّز بين الفرد أو

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م، ص: ٣٥-٣٦-٣٧. / أنظر أيضاً: العتوم، عدنان، **علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٤م، ط٦، ٢٠١٦م، ص: ٢٥٦-٢٥٧.

الطّالب الّذي لديه القدرة على تغيير اتّجاه تفكيره من زاوية لأخرى، عن الفرد أو الطّالب الّذي يُجمّد تفكيره في اتّجاه واحد.

وتشير أيضاً إلى القدرة على إنتاج عدد متنوّع ومختلف من الأفكار أو الاستجابات والتّحوّل من نوع معين من التّفكير إلى آخر. إنّ المرونة هي عكس الجمود الذّهني، كما تعني المرونة التّحرّر من القصور الذّاتيّ أو العقليّ أو الثّبات الوظيفيّ، أي أنّ الموضوعات لها هدف واحد فقط. كما تتطلّب المرونة توليد الحلول المتباعدة. وهذه المهارة تنمّي لدى الطّلّاب سرعة البديهة وإيجاد الحلول البديلة لأي تغيّر يطرأ عليهم في حياتهم العلميّة والعمليّة والاجتماعيّة."[١]

الأصالة (Originality)

" تُعدّ الأصالة في التّفكير أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع والتّفكير الإبداعي، ويُقصد بها تلك القدرة الّتي تبدو في سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل إنتاجاً جديداً.

والأصالة تعني الجدّة أو النّدرة، بَيْدَ أنّ هناك شرطاً آخر لا بدّ من توافره إلى جانب الجدّة كي يعتبر الإنتاج أصيلاً، وهو أن يكون مناسباً للهدف أو الوظيفة الّتي سيؤدّيها العمل المبتكر. وتوصف الأفكار الأصيلة الّتي يقدمها الطّالب حول موقف ما بأنّها لا تكرّر أفكار زملائه، وخارجة عن المألوف، وغير تقليديّة.

---

[١] أنظر: المرجع نفسه، ص: ٣٥-٣٦-٣٧./ أنظر أيضاً: المرجع نفسه، ص: ٢٥٦-٢٥٧.

وتختلف مهارة الأصالة في التّفكير عن مهارتي الطّلاقة والمرونة من حيث أنّها لا تُشير إلى كميّة الأفكار الإبداعيّة الّتي يقدّمها الطّالب، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيّتها وجدّتها وأصالتها."[١]

التّفاصيل أو الإفاضة (Elaboration)

"وهي تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة، أو حلّ لمشكلة ما، أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها. أو هي قدرة الفرد أو الطّالب على توضيح الأفكار، كما تتضمّن القدرة على النّقد، والحكم على المعرفة المكتسبة.

وتُسهم عمليّة الإفاضة أو التّفاصيل في عملية إكمال الموقف أو الموضوع قيد البحث أو الحلّ، ويُقصد بعملية الإكمال البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من عدّة نواحٍ، بحيث يصبح أكثر تفصيلاً. فالمعلومات المعطاة تشير إلى الخطوة الأولى للبدء، وتالياً كلّ خطوة تُسهم في بناء الخطوة التّالية. وتجدر الإشارة هنا أنّ قدرة الفرد أو الطّالب على إضافة تفاصيل تعتبر قدرة تفكير تباعديّة.[٢] فالطّالب سيكون لديه القدرة على

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م، ص: ٣٥-٣٦-٣٧. / أنظر أيضاً: العتوم، عدنان، **علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٤م، ط٦، ٢٠١٦م، ص: ٢٥٦-٢٥٧.

[٢] التّفكير التّباعديّ هو أحد أشكال التّفكير الإبداعيّ، حيث يتفحّص المشكلة مستخدماً عقليّة التّفكير خارج الصّندوق،

الحكم على المعرفة السّابقة لديه وقدرة على النّقد، فينتقل بعدها لتفصيل الأفكار وتوضيحها لحلّ مشكلة ما أو تطوير مسألة أو تنفيذها."[١]

الحساسيّة تجاه المشكلات (Sensitivity toward problems)

عرّف جيلفورد الحساسيّة تجاه المشكلات بأنّها قدرة الفرد على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات، أو نظم اجتماعيّة قد لا يراها الآخرون فيها، أو التّفكير في إدخال تحسينات يمكن إدخالها على هذه النّظم. ويضيف جروان[٢] "أنّ هذه القدرة يُقصد بها وعي الفرد بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، وهذا يُفيد في أنّ بعض

بدلاً من الرّضا بإجابة عاديّة أو عدم وجود إجابة، وهو يُشّجع على البحث والتّفكير في طرق وفرص وأفكار وحلول مختلفة وجديدة. أنظر:

https://ar.wikihow.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D8%A8-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9%83%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D9%8A

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م، ص: ٣٥-٣٦-٣٧. / أنظر أيضاً: العتوم، عدنان، **علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق**، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٤م، ط٦، ٢٠١٦م، ص: ٢٥٦-٢٥٧.

[٢] فتحي عبد الرّحمن جروان، وُلد عام ١٩٤٦م، هو أردنيّ الجنسيّة، حاصل على دكتوراه في علم النّفس التّربويّ- تعليم الموهوبين- من جامعة بيردو الأمريكيّة، وهو رئيس مؤسّس للمجلس العربيّ للموهوبين والمتفوّقين. أنظر: https://www.abjjad.com/author/2796488463/

الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة هذه المشكلات أو العناصر من وجودها في الموقف".[١]

"وتعتبر عملية اكتشاف المشكلة أولى خطوات البحث عن حلّ لها، يلي ذلك إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة، وتتضمّن هذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشّاذّة أو حتّى المحيّرة في محيط الفرد أو الطّالب، ومن ثمّ العمل على إعادة تنظيمها وتوظيفها أو إثارة التّساؤلات حولها."[٢] إنّ ارتفاع حساسيّة الطّالب تجاه المشكلات من خلال المادّة الدّراسيّة من شأنه أن يساعده على وضع الحلول المناسبة لها وتطوير المجتمع وتحسينه.

٢ - مفاتيح التّفكير الإبداعي (Creative Thinking Keys)

مفاتيح التّفكير الإبداعي هي عشرة مفاتيح أيضاً كما مفاتيح التّفكير النّاقد، إلّا أنّها تُستخدم بهدف الوصول إلى أفكار جديدة ومختلفة، وصاحبها أيضاً طوني ريان، والّذي عمل على دمجها في المناهج، ولم يحصل أن وُضعت مناهج قائمة عليها، والمفاتيح هي: مفتاح التّحسينات، مفتاح العصف الذّهنيّ، مفتاح الدّمج، مفتاح جدار الطّوب، مفتاح التّحدي، مفتاح التّنبّؤ،

---

[١] مبيضين، لانا، **التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج كورت** (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١١م، ص: ٣٧.

[٢] جروان، فتحي عبد الرّحمن، **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، الأردن، ط٣، ٢٠٠٧م، ص: ٧٩.

مفتاح الشّيء المشترك، مفتاح ضخّم/أَضف/ إستبدل، مفتاح الاختراعات، مفتاح العكس.

مفتاح التّحسينات (Improvements Key)

أهدافه:

- " القدرة على إدخال التّحسينات على الأشياء لتصبح أفضل وأكثر كفاءة.
- الاستمراريّة في تحسين خصائص الشّيء ذاته بأكثر من ناحية.

مفتاح العصف الذّهنيّ(Brainstorming Key)

أهدافه:

- اكتساب مهارة طرح الأفكار الغزيرة والمتنوّعة.
- توظيف العصف الذّهنيّ عند استخدام مفاتيح التّفكير الأخرى.

مفتاح الدّمج(Combination Key)

أهدافه:

- اكتساب مهارة حلّ المشكلات بالتّفكير بدمج فكرتيْن أو أكثر.
- الوصول إلى ابتكارات جديدة من خلال دمج شيئيْن معاً.

مفتاح جدار الطّوب(Brick Wall Key)

أهدافه:

- التعرّف إلى المعيقات الّتي تعيق تقدّمنا.

- اكتساب مهارة المثابرة وعدم الاستسلام أمام ما يعيق أعمالنا وأهدافنا."[١]

مفتاح التّحدي(Challenge Key)

أهدافه:

- " التّفكير بمرح وجعل التّفكير مرناً ولا يوجد مستحيلاً.
- التّفكير بطريقة مختلفة ووضع الأفكار الغريبة موضع التّنفيذ.
- تقديم المبرّرات والأسباب حول الأفكار الجديدة والغريبة.

مفتاح التّنبّؤ(Prediction Key)

أهدافه:

- اكتساب مهارة التّنبّؤ بما سيحدث لاحقاً إستناداً إلى الأحداث الحاليّة.
- أهمّيّة التّنبّؤ للاستعداد للتّغيّرات في المستقبل.
- تطوير عادة تفتّح العقل لتقبّل كلّ ما هو جديد.

مفتاح الشّيء المشترك (In Common Key)

أهدافه:

- اكتساب مهارة التّفكير بعمق في المواقف والأشياء.
- إيجاد نقاط مشتركة بين شيئيْن مختلفيْن تماماً في ظاهرهما."[٢]

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائي معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرّر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريشنكرز، ٢٠١٦م، من ص: ٦٧ إلى ص: ٧٦. أو **مفاتيح التفكير**، سلسلة مهارات التفكير، مؤسسة ريشنكرز،٢٠٢٠م، م ص: ١٤ إلى ص: ٩٥ .

[٢] أنظر: المرجع نفسه، من ص: ٦٧ إلى ص: ٧٦.

مفتاح ضخّم/أَضف/ إستبدل (BAR Key)

أهدافه:

- " الاستفادة من الاختصارات في عمليّة الفهم والتّذكّر.

- اكتساب مهارة إدخال تعديلات متعدّدة على الشّيء ذاته، كالإضافة والتّضخيم والاستبدال.

- الخروج عن الرّوتين والأفكار المسلّم بها وأنّ كلّ شيء يمكن تغييره.

مفتاح الاختراعات (Inventions Key)

أهدافه:

- اكتساب الجرأة في طرح الأفكار الجديدة حتّى لو كانت خياليّة أو مضحكة.

- عمل الأشياء بطريقة مختلفة أمر ضروريّ للعالم المتطوّر.

- تصميم اختراعات جديدة انطلاقاً من الحاجات اليوميّة والمشكلات الّتي تطرأ.

مفتاح العكس (Reverse Key)

أهدافه: - اكتساب مهارة التّفكير بالموقف بطريقة عكسيّة.

- أهمّيّة قلب الحقائق للحصول على أفكار جديدة وإجابات جديدة لأسئلة اعتياديّة."[١]

---

[١] أنظر: مبيضين، لانا، **أخصائي معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ** (مقرّر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م، من ص: ٦٧ إلى ص: ٧٦. أو **مفاتيح التفكير**، سلسلة مهارات التفكير، مؤسسة ريثنكرز،٢٠٢٠م، م ص: ١٤ إلى ص: ٩٥ .

حتّى لا يكون ضرر التّعليم أكثر من نفعه، ذلك التّعليم الّذي يوسّع دائرة المسلّمات ويُرسّخ السّائد، ويولّد لدى الدّارسين عادات التّلقّي والقبول الرّوتيني من دون مناقشة أو تفكير، فيبقون تابعين منقادين وغير قادرين على التّفكير المستقلّ والاختيار الحرّ، وحتّى لا يُضيف كلّ جيل أخطاء جديدة إلى الجيل الآخر وتظلّ الأجيال تتوارث هذا الرّكام من الأخطاء، وبذلك تتأخّر الإنسانيّة وتتراجع، لا بدّ لنا من إنتاج تعليم من نوع جديد، تعليم يجعل الطّالب قادرًا على استخدام عمليّات التّفكير في تحويل المعلومات العلميّة إلى معنى يستخدمه لمجابهة جميع القضايا والمشكلات الّتي تتحدّاه، وتوظيف المعرفة وتسخيرها لخدمة المجتمع، فالتّعليم اليوم أصبح تعليماً ذا معنى، وتعليماً من أجل تنمية التّفكير.

إنّ عمليّات التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي تُشكّل نسيجاً متكاملاً من القدرات والمعارف والقيم والاتّجاهات والمهارات والعمليّات العقليّة، والمدرسة هي المؤسّسة الفاعلة الّتي تقع على عاتقها مسؤولية تنمية التّفكير وتطويره بأبعاده المختلفة مع إعطاء الطّالب الفرصة لممارسة تلك المهارات بفاعليّة.

وفي غياب مثل هذه المنظومة القائمة على قدرات التّفكير فإنّ الحاجة ماسّة إلى مناهج دراسيّة معاصرة، خصوصاً مع تطوّر الحياة وتقدّمها وتعقيدها وارتفاع مستوياتها، فلهذه التّداعيات آثار سلبيّة على الكثير من المتغيّرات النّفسيّة لدى الطّلّاب كالدّافعيّة للإنجاز، والتّوافق النّفسيّ، وقدراتهم على

التّفكير، فكلّما زاد توتّر الأفراد قلّت قدرتهم على التّفكير، وانخفضت دافعيّتهم للإنجاز، الأمر ٱلذي يتطلّب توفّر مستويات عقليّة وأنماطاً من التّفكير أكثر رقيّاً من قبل، فتُحرّر الجيل الجديد من التّبعيّة للآخرين، وتمنحه استقلاليّة الرّأي، وتمكّنه من استخدام معمّق لقدراته الفكريّة، وتمنحه القدرة على المحاكمة المنطقيّة، وتقييم المواقف، ومهارة التّمييز بين الصّواب والخطأ.

الفصل الثاني

أولاً: أهمّيّة بناء المناهج على أساس تنمية التّفكير

نلاحظ أنّ تطوير منهج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها يحتاج إلى نموذجي تايلور[١] وسوتو[٢] معاً لتطويره وللوصول إلى الهدف الّذي نصبو إليه من تدريس هذه المادّة. فالهدف من تطوير المنهج هو تعديل سلوك الطّلّاب وأفكارهم من حيث اعتبارهم مادّة اللّغة العربيّة وآدابها مادّة لا فائدة منها فأهملوها حتّى أنّهم باتوا يتنصّلون من التّحدّث بها في حياتهم اليوميّة. وهم بذلك يشاركون عن غير قصد في إضعاف اللّغة العربيّة من حيث انتشارها وكذلك في تدنّي المستوى التّحصيلي لهم في المادّة الدّراسيّة. ولعلّ من أبرز الأسباب الّتي تدفع الطّلّاب لفعلهم هذا هو طابع المادّة الدّراسيّة الممل.

إذن منح المادّة الدّراسيّة طابعاً مفيداً ومسلّياً هو الهدف الرئيس لتطوير المنهج، وبما أنّ الدّراسات الّتي أُجريت حول الدّماغ تؤكّد أنّ غذاء الدّماغ هو أن يعمل بشكل صحيح من خلال محفّزات التّفكير فإنّ بناء منهج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها على أساس مهارات التّفكير سيُخرجها من خانة الملل إلى خانة الفاعليّة والتّأثير.

---

[١] نموذج رالف تايلور ينظر إلى التعليم على أنه عملية تغيير في السلوك من طريق صياغة أهداف إجرائية يقوم بها الطلاب ويمكن قياسها وتقييم مدى تحقيقها للأهداف.

[٢] نموذج سوتو قسم نموذج تايلور إلى ثلاثة أقسام: العناصر الأساسية وتضم علم النفس والفلسفة ومصادر التعلم، العمليات الأساسية وتضم الخبرات والتنظيم والتقييم، والمفاهيم الأساسية وتضم الأهداف والأنشطة والخبرات التعليمية.

لذلك نقترح أن يكون المنهج الجديد مُحفّزاً الطّلّاب لدراسة المادّة من خلال تحديد أهدافها بشكل واضح ومباشر خاصّة السّلوكيّة منها، من أجل تعزيز القيم ومهارات التّفكير وحلّ المشكلات. ويكون ذلك في حسن اختيار المحتوى المتوافق مع الأهداف والّذي بدوره يعالج قضايا حياتيّة في نصوص أدبيّة تُدرّس من خلالها علوم اللّغة والأدب. وتعمل على توجيه ذات الطّالب نحو الالتزام بالقيم والدّافعية لإنتاج غير مقيّد، بذلك نستطيع الوصول بالمادّة الدّراسيّة للّغة العربيّة إلى كونها مادّة أساسيّة لا غنى عنها.

إنّ نموذجَيْ تايلور وسوتو لتطوير المناهج ليسا بعيديْن عن مراحل محاولة تطويرنا لمنهج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها، إلّا أنّنا سنعمل على تحديد السّلوك المُراد تغييره على شكل أهداف، واستمراريّة التّقييم في جميع مراحل بناء المنهج الّتي قال بها سوتو في نموذجه، ونجيب عن الأسئلة الأربعة في نموذج تايلور للوصول إلى منهج جديد يحقّق الأهداف الّتي نصبو إليها.

١ -تطبيق نموذج تايلور لتطوير المنهج الحالي

إنّ تطبيق نموذج تايلور لتطوير المنهج الحالي لمادّة الأدب العربيّ سيُوضح لنا أهداف المنهج المقترح والنّتاج المرجوّ.

وإجابة عن السّؤال الأوّل في نموذج تايلور:" ما الأهداف الرّئيسة الّتي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟"، نرى ضرورة أن يُتقن الطّالب اللّغة العربيّة الفصحى تحدّثاً وكتابة وقراءة، وهو الهدف الأوّل والرئيس من تدريس المادّة. كذلك تعلّم الطالب آداب الحوار والمناقشة واحترام الرّأي الآخر

وحسن الاستماع، والانتماء إلى الوطن ولا شيء غيره. وأن يحبّ لغته العربيّة ويفتخر بها ويمارسها في حياته اليوميّة. تغيير سلوك الطّالب غير المرغوب فيه وتعليمه التّفكير والإبداع وتطبيقه في حياته اليوميّة. هذه الأهداف كانت مثالاً بسيطاً لتطبيق السّؤال الأوّل من نموذج تايلور على تطوير منهج مادّة الأدب العربيّ.

أمّا السّؤال الثّاني فهو:" ما الخبرات التّربويّة الّتي يُمكن تزويده بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟"، ويظهر ذلك جليّاً في اختيار النّصوص الّتي تتّصل بواقع الحياة الاجتماعيّة للطّالب حيث يتفاعل معها بجدّ ونشاط، وعمله على حلّ المشكلات يُشعره بالأهمّيّة. وهذا يبدو واضحاً في النّصوص الّتي اقترحناها كمثال لتكون جزءاً من المنهج المقترح وسنعرضها في نهاية الكتاب.

أمّا السّؤال الثّالث فهو:" كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التّربويّة بصيغ مؤثّرة في التّدريس؟"، ويكون ذلك من خلال تنويع طرائق التّدريس وحصرها بالطّرائق الحديثة وخاصّة المناقشة والتّعلّم التّعاونيّ والنّشط والألعاب. فكلّ هذه الطّرق من أفضل الطّرق الّتي تزيد تركيز الطّالب وتجذب انتباهه.

أمّا السّؤال الرّابع فهو:" كيف يمكن أن نقرّر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحقّقت؟"، ويكون ذلك من خلال استخدام الملاحظة كأداة لمعرفة مدى التّغيير الّذي حصل في سلوك الطّالب قبل وبعد طرح الموضوع باستخدام مفاتيح التّفكير. ومعالجة المواضيع الّتي تتحدّث عن السّلوك المطلوب

تغييره وكتابة مقالات تتحدّث عن ذلك التّغيير، أي تشمل التّقييم الذّاتيّ للطّالب وطرحه حلولاً لتحسين حاله أو تغيير سلوكه أو طريقة تفكيره وكذلك مناقشتها شفهيّاً في الصّفّ، فمِن خلالها نستطيع أن نقرّر مدى تحقيق الأهداف التّعليميّة والسّلوكيّة والمهاريّة.

إنّ عمليّة تطوير المنهج تحتاج إلى تقييم دائم ومستمرّ في جميع المراحل تطبيقاً لنموذج سوتو.

٢ - أهمّيّة الذّكاء العاطفيّ

يقول دافيد ويكسلير معرّفاً الذّكاء العاطفيّ بارزاً أهمّيّته: الذّكاء هو " القدرة الشّاملة للفرد للتّصرف الهادف وللتّفكير المنطقيّ وللتّعامل الفعّال مع بيئته."[١]

" للدّماغ دور مهمّ ومعقّد في الطّريقة الّتي نشعر بها، وتالياً له دور كبير في موضوع الذّكاء العاطفيّ، فكلّ المعلومات القادمة إلى الدّماغ من الحواسّ تمرّ أوّلاً عبر اللّوزة الّتي بدورها تفحص هذه المعلومات من أجل إصدار الهورمونات المناسبة للتّصرّف، ومن العلماء من يقول بناء على هذا وكأنّ للإنسان عقلاً واعياً مفكّراً ومدبّراً وعقلاً آخر شاعراً يحسّ بالأمور من حولنا وأنّه لا بدّ لنا من أن يُتمّم الواحد منهما الآخر."[٢] إنّنا من خلال رفع مستوى الذّكاء العاطفيّ نُدرّب على مهارات السّيطرة على العواطف وتنمية

---

[١] مبيض، مأمون توفيق، **الذّكاء العاطفيّ والصّحة العاطفيّة**، المكتب الإسلاميّ، ص:١٨.

[٢] المرجع نفسه، ص: ٣٠-٣٣- ٣٤.

مركز الدّماغ القشريّ ليصبح أكثر تحكّماً وضبطاً للعواطف ممّا يؤدّي إلى تأثير أقوى في تحديد طبيعة ردود الأفعال وشكلها.

"وعلينا كمربّين ومعلّمين وآباء وأمّهات، أن لا نترك فرصة إلّا ونحاول جاهدين تدريب من نحن مسؤولين عنهم لضمان مستوى مناسب من الذّكاء العاطفيّ المتطوّر وأن لا نترك هذا لمجرد الصّدف."[١]

إنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على افتراض أنّ على المعلّم تلبية حاجات الطّالب وليس العكس، "وأفضل المعلّمين هو الّذي أشبع معظم حاجاته حتّى لا تتولّد لديه رغبة في حبّ السّيطرة والقوّة والحاجة للشّعور باحترام الآخرين وتقديرهم له. صحيح أنّ على المدارس أن تُعلّم الانضباط والطّاعة والالتزام ولكن يمكن تحقيق ذلك في جوّ من احترام الطّالب وصفاته الفرديّة المتميّزة وفي جوّ من التّعامل الحكيم مع ذكائه العاطفيّ ومشاعره وأحاسيسه. فمن الأهداف الأساسيّة للعمليّة التّعليميّة تنمية السّعادة عند المتعلّم والّتي تأتي من شعوره بالإنجاز الذّاتيّ وشعوره بالقدرة على العطاء وشعوره بامتلاك زمام نفسه وانضباطه وشعوره بالثّقة بقدراته واحترامه."[٢]

وبناء عليه يجب أن تهدف العمليّة التّعليميّة إلى التّالي:

- " تنمية الشّعور بالمسؤوليّة الفرديّة للطّالب.
- تنمية حسّ الاستقلال الفرديّ والاعتماد على الذّات.
- تنمية احترام الذّات وتقديرها.

---

[١] مبيض، مأمون توفيق، **الذّكاء العاطفيّ والصّحة العاطفيّة**، المكتب الإسلاميّ، ص: ٣٤.

[٢] المرجع نفسه، ص: ١٠٧-١٠٨.

- تنمية الرّغبة القويّة في تقديم العون للآخرين وفي تقدير مشاعرهم.
- تنمية القدرة على التّكيّف والتّعامل مع المستجدّات والمواقف الصّعبة.
- رفع مستوى الشّعور بالسّعادة والاطمئنان." [١]

والجدير ذكره أنّنا لسنا بحاجة إلى إضافة موادّ جديدة خاصّة بالّذكاء العاطفيّ، وإنّما دمج التّعليم بالحياة في مناهج تربويّة جديدة هو أقصر الطّرق للوصول إلى هدفنا. علماً أنّنا إذا ما رافق تعليمنا للطّالب منذ الصّغر الشّرح والتّعليل والاحترام فإنّه سيكبر حاملاً هذه التّعليلات كقيم ومبادئ في حياته.

" أنّ الفرق بين القائد العظيم والقائد العاديّ هو مدى الفرق بينهما في الذّكاء العاطفيّ. والقيادة هنا تكون في أيّ مجال من المجالات الحياتيّة والمهنيّة."[٢]

" كما أنّ الحكمة شيء آخر غير الذّكاء المعرفيّ، وغير القدرة على الفهم والاستيعاب وهي شيء يتضمّنها ولكن يتجاوزها لغيرها."[٣] "ومن صفات الحكماء التّفكر والتّأمل والتّدبّر، والاستماع إلى الآخر، وعدم التّردّد بالإقرار بخطأ ارتكبه." [٤]

" القراءة من أنجع الطّرق لتنمية الذّكاء العاطفيّ فهي تُساعد الطّالب ليكون إنساناً أفضل وأذكى عاطفيّاً وأقرب إلى مشاعره الإنسانيّة ممّا يساعده على

---

[١] المرجع نفسه، ص: ١٠٨-١٠٩.

[٢] مبيض، مأمون توفيق، **الذّكاء العاطفي والصّحة العاطفيّة**، المكتب الإسلاميّ، ص: ١٨٩.

[٣] المرجع نفسه، ص: ١٩٣.

[٤] المرجع نفسه، ص: ١٩٧.

تنمية صفاته وخصائصه الذّاتيّة." [١] وقد يكون ذلك من خلال المناهج التّربويّة.

"بما أنّ تدفّق المشاعر ينبثق من منطقة يتحدّى فيها نشاط ما النّاس لبذل أقصى حدّ من طاقاتهم، نجد أنّ هذا النّشاط مع ازدياد مهاراتهم يتطلّب قدراً أكبر من التّحدي للوصول إلى حالة التّدفّق وعندما يكون العمل بسيطاً يصبح مملّاً، أيضاً إذا كان شديد الصّعوبة ينتج عنه توتّر أكثر ممّا ينتج عنه نشاط متدفّق." [٢]

" الأمّيّة العاطفيّة تؤدّي إلى تدهور الطّالب وتدنّي مستواه التّحصيليّ والانحراف العاطفيّ والسّلوكيّ." [٣]

" الأمّيّة العاطفيّة تؤدّي إلى الإدمان (كحول- تدخين- مخدرات)، والدّراسات تؤكّد أنّ هؤلاء يستعملون هذه الموادّ للتّخفيف من مشاعر القلق والغضب والاكتئاب النّاتجة عن ضعف وانعدام الذّكاء العاطفيّ منذ الصّغر." [٤]

---

[١] المرجع نفسه، ص: ١٩٩.

[٢] جولمان، دانييل، **الذّكاء العاطفيّ**، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة- المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٢، ٢٠٠٠م، ص: ١٣٧.

[٣] جولمان، دانييل، **الذّكاء العاطفيّ**، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة- المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٢، ٢٠٠٠م، ص: ٣١٩- ٣٢٠.

[٤] المرجع نفسه، ص: ٣٤٩.

الذّكاء العاطفيّ والمهارات اللّغوية

قامت دراسات عدّة تناولت أثر الذّكاء العاطفيّ في المهارات اللّغوية وكانت نتائجها إيجابيّة جدّاً، حيث لوحظ أنّ مهارات الطّلّاب اللّغوية والتّذوّق الأدبيّ ارتفعت في دراسة أجراها بديع عوض ٢٠٠٨م في أطروحته للدكتوراه على عيّنة من طلّاب الأوّل الثّانوي في الأردن.[١] وكذلك قام جيرمر وجيتز بإجراء دراسة على طلّاب في شيكاغو مفادها معرفة تأثير استراتيجيّات الذّكاء الانفعاليّ في منهاج اللّغة، وقد أسفرت الدّراسة عن نتائج إيجابية حيث لوحظ تحسّن في التّحصيل الدّراسيّ في اللّغة عند الطّلّاب الّذين خضعوا للدّراسة.[٢]

إنّ الخصائص الشّخصيّة للفرد أو للطّالب تلعب دوراً مهمّاً في بلورة قدرته على التّفكير النّاقد والإبداعيّ. "وهذه الخصائص مثل المرونة والتّميّز والاستقلاليّة والدّافعيّة وغيرها، والّتي يعمل تنمية الذّكاء العاطفيّ على تعزيزها تُسهم في تنمية التّفكير بنوعيْه. ويكمن تنمية التّفكير لديه مع الذّكاء

---

[١] أنظر: عوض، بديع موسى حسن، **فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على الذّكاء العاطفيّ في تنمية مهارات الاتّصال والتّحصيل اللّغويّ والتّذوّق الأدبيّ** لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في الأردن، أطروحة دكتوراه، عمان، جامعة عمان العربيّة للدّراسات العليا، ٢٠٠٨م.

[٢] Geimer, M. Getz,J. (2000). Improving Student Achievement In Language Arts Through Implementation Of Multiple Intelligences Strategies. (ERIC, Documents Reproduction Service, ED.439523).

العاطفيّ في فهم أعمق للمشكلات ومواجهة الصّعوبات من غير تعصّب ولا تطرّف ولا انقياد عاطفيّ أو أعمى." [١]

إنّ لتنمية الذّكاء الانفعاليّ أثراً كبيراً في تعديل السّلوك حسب دراسات عربيّة وأجنبيّة. " يقول جولمان في كتابه "الذّكاء الانفعاليّ" إنّ البعض وصف عصرنا بأنّه عصر اضطراب وتدنّي مستوى القيم الأخلاقية، في حين أنّ النّماذج السّلوكية السّيّئة تصدر من أفراد عاجزين عن السّيطرة على انفعالاتهم ويتساءل جولمان :" هل أصبح العالم جدّ مشغول ومنهمك لدرجة أنّه لم يعد هناك وقت لتنشئة الأبناء وحسن تربيتهم؟. ويقول جولمان إنّ الحلّ الوحيد لتجاوز هذه السّلوكيات هو التّربية الانفعاليّة أي تنمية الذّكاء الانفعاليّ من غير أن تقتصر المهمّة على المدارس بل في كلّ مكان وعلى مدار السّاعة."[٢]

ثانياً: أهمّيّة التحصيل الدراسي

" يُعدّ التّحصيل الدّراسيّ ذا أهمّيّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة التّربويّة كونه من أهمّ مخرجات التّعليم الّتي يسعى إليها المتعلّمون.

ويُعتبر التّحصيل الدّراسيّ من المجالات المهمّة الّتي حظيت باهتمام الآباء والمربّين باعتباره أحد الأهداف التّربويّة الّتي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف الّتي تُنمّي مداركه وتفسح المجال لشخصيّته بالنّموّ نموّاً صحيحاً.

---

[١] أنظر: جاب الله، منال عبد الخالق، **سيكولوجيّة الذّكاء الانفعالي أسس وتطبيقات**، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ٢٠١٢م، ص: ١٢٧-١٢٨.

[٢] المرجع نفسه، ص: ١٤٧.

والواقع أنّ تلك الأهداف الّتي يسعى إليها النّظام التّعليميّ تتعدّى إلى ما هو أبعد من ذلك وهو غرس القيم الإيجابيّة وتربية الشّعوب.

والتّحصيل الدّراسيّ يُشبع حاجة من الحاجات النّفسيّة الّتي يسعى إليها الدّارسون. وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجة فإنّها تؤدّي إلى شعور الطّالب بالإحباط الّذي يَنتج عنه استجابات عدوانيّة من قِبَل الطّالب قد تؤدّي إلى اضطراب النّظام الدّراسيّ.

وتكمن أهمّيّة التّحصيل الدّراسيّ في العمليّة التّعلميّة في كونه يُستخدم كمعيار لقياس مدى كفاءة العمليّة التّعلميّة ومدى كفاءتها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفّرة في المجتمع ممّا يُمهّد لاستغلال هذه القدرات. ويُعدّ التّحصيل الدّراسيّ من الإجراءات الوقائيّة لعدم الوقوع في المشكلات الأمنيّة والتّخريبيّة الّتي تُعاني منها كثير من المجتمعات نتيجة انخفاض المستوى الدّراسيّ وقلّة التّحصيل، وتسرّب كثير من الطّلّاب من الدّراسة."[١]

وتالياً فإنّ التّحصيل الدّراسيّ له أهمّيّة كبيرة حيث يجعل الطّالب يتعرّف إلى حقيقة قدراته وإمكاناته، والمستوى الّذي وصل إليه في تحقيق أهداف التّعلّم حيث يساعده في زيادة ثقته بنفسه من خلال تعزيزه لنقاط القوّة لديه والعمل بجدّ لتحسين نقاط الضّعف.

---

[١] أحمد، عليّ عبد الحميد، **التّحصيل الدّراسيّ وعلاقته بالقيم الإسلاميّة والتّربويّة**، مكتبة حسين العصريّة، بيروت، ط١، ٢٠١٠م، ص: ٩٥.

١- طريقة القياس المقترحة

أمّا طريقة قياس التّحصيل الدّراسيّ المقترحة لمادّة الأدب العربيّ فهي تعتمد على اختبارات شفهيّة لتطوير مهارات التّحدّث بالفصحى والقراءة والإلقاء وسرعة البديهة للطّلّاب، وتجري في الصّفّ من خلال قراءة الطّالب لمقطع من النّصّ المطلوب وإجابته عن الأسئلة شفهيّاً، ويتمّ قياس مدى إتقانه لهذه المهارات بناء على نظام تقييم روبرك.[١]

وهذه الطّريقة أيضاً تعتمد على اختبارات خطيّة تتمثّل في كتابة الطّالب لمقال يُحدّده المعلّم ويكون مرتبطاً أو منبثقاً من موضوع المحور الّذي تمّ تدريسه. وهذه الاختبارات تقيس أموراً عدّة،

أهمّها:

١- في مهارات التفكير:

- قياس العمق الفكريّ للطّالب في معالجته للموضوع.
- صحّة استخدامه لمفاتيح التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ بما يتناسب مع موضوع المقال والمطلوب منه.
- حداثة الحلول الّتي طرحها ومدى فعاليّتها.

٢- في اللّغة:

- في الإملاء: نقيس خلوّ الكتابة من الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة.

---

[١] هو أداة لحساب علامات التّقييم في الاختبارات الموضوعيّة، وهي عبارة عن مجموعة من المعايير والقواعد الّتي ترتبط بالأهداف التّعليميّة والّتي تُستخدم لتقييم أداء الطّالب، وهي تهدف إلى تقييم دقيق ونزيه، وتشير إلى طريقة المضيّ قُدُماً في عمليّات التّعلم والتّعليم اللّاحقة. أنظر: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B1%D9%88%D8%A8%D8%B1%D9%83

- في الصّياغة: نقيس قدرة الطّالب على الصّياغة السّليمة للأفكار بوضوح وتوظيفه لما تعلّمه من علم البيان وعلم البلاغة في كتاباته.

٣- طريقة التّقييم المقترحة بناء على روبرك

إنّ طريقة قياس التّحصيل الدّراسيّ الّتي عرضناها تحتاج إلى نظام تقييم حديث. حتّى نحصل على قياس دقيق للمهارات الفكريّة واللّغويّة للطّالب لا بدّ أن يكون القياس على طريقة روبرك على الشّكل التّالي:

أ- قياس عمق المضمون ويكون على مرحلتيْن:

- قياس عمق الأفكار.
- قياس قدرة الطّالب على توظيف مفاتيح التّفكير.

ب- قياس جودة اللّغة ويكون على مرحلتيْن أيضاً:

- قياس جودة الصّياغة وبلاغتها.
- قياس جودة الإملاء.

ولسهولة ودقة تحديد المستوى التّحصيليّ لكلّ طالب بناء على البنود السّابقة نضع هذا الجدول:

المهارات			العلامة / التّقدير
المضمون	عمق الأفكار	أفكار سطحيّة أو غير مطلوبة	٢.٥ (ضعيف)
		أفكار ليست بالعمق المطلوب	٣ (وسط)
		أفكار عميقة	٤ (جيد جداً)
		أفكار عميقة ومبدعة	٥ (ممتاز)
	توظيف مفاتيح التّفكير	لم يطبّق أيّاً من المفاتيح	٢.٥ (ضعيف)
		طبق مفتاح أو مفتاحين	٣ (وسط)
		طبق ثلاثة أو أربعة مفاتيح	٤ (جيد جداً)
		طبق المفاتيح المطلوبة بإبداع وتفصيل	٥ (ممتاز)
اللّغة	الإملاء	أكثر من ٥ أخطاء إملائيّة ونحويّة	٢.٥ (ضعيف)
		٥ أخطاء إملائيّة ونحويّة	٣ (وسط)
		٣-٤ أخطاء إملائيّة ونحويّة	٤ (جيد جداً)
		خطأين أو لا خطأ إملائيّ أو نحويّ	٥ (ممتاز)
	الصّياغة	غير مفهوم ولم يستخدم المطلوب	٢.٥ (ضعيف)
		مفهوم لكن لم يستخدم المطلوب	٣ (وسط)
		مفهوم واستخدم المطلوب	٤ (جيد جداً)
		مفهوم واستخدم المطلوب بإبداع	٥ (ممتاز)

ملاحظة: يتغيّر عدد المفاتيح بتغيّر الموضوع ومرونته في تطبيقها. وكذلك المطلوب في الصّياغة يتغيّر بتغيّر الهدف التّعليميّ المُراد قياسه.

إنّ بنود التّقييم في جدول الإملاء والصياغة تتغيّر بتغيّر أهداف المحور التّدريسيّ، مثلاً إن أردنا قياس مهارة استخدام التّشبيه، فإنّها ستتضمّن بند البلاغة مكان كلمة (المطلوب)، وكذلك إن أردنا قياس قاعدة ما في الإملاء.

إنّ اتّباع نظام التّقييم روبرك في معرفة التّحصيل الدّراسيّ للطّلّاب هو أكثر دقّة ونزاهة، حيث لا تدخّل لمزاج المعلّم في التّقييم، وهو يُسهّل على المعلّم معرفة أين وصل الطّالب في تطبيقه لما يتعلّمه، وليس للحكم على مدى ذكائه أو غبائه.

وإننا نقترح إضافة بند آخر لهذا الجدول وهو السّلوك، حيث يتمّ من خلاله متابعة مدى تقدّم الطّالب في تطبيق القيم التّربويّة الّتي يتعلّمها في حياته اليوميّة، مثلاً إن كان مضمون النّص متضمّناً لمهارة احترام الرأي الآخر، فإنّنا نُدرجها في بند السّلوك ونقيس مدى تحلّي الطّالب بها وتطبيقها من خلال إجراء مناقشة في الصّفّ حول موضوع ما. وهذا من شأنه تدريب الطّالب على التّحلّي بالهدوء والأدب في التّعامل مع الآخرين من زملاء ومعلّمين وتطبيق ذلك في حياته اليوميّة حتّى يُصبح السّلوك المرغوب عادة لديه. وفي قياسنا للسّلوك نقيس الذّكاء العاطفيّ من خلال قياس قدرة الطالب على ضبط انفعالاته. وتجدر الإشارة هنا إلى أهمّيّة قياس الذّكاء العاطفيّ لدى الطّالب وتطوير مهاراته وتطبيقه للقيم الّتي يتعلّمها في ارتفاع التّحصيل الدّراسيّ العام في المادّة وفي جميع الموادّ.

ثالثاً: حلول مقترحة

كان هدف التّعليم وما زال الخروج من قوقعة الجهل والتّخلّف إلى النّور، لكن التّعليم السّيّئ بحدّ ذاته مظهر من مظاهر التّخلّف والجهل، فهو بدل أن يصنع إنساناً منتجاً ومتّزناً وقويّاً، يصنع إنساناً مستهلكاً ومستسلماً وضعيفاً وعبئاً على المجتمع. فالتّعليم المدرسيّ في بلادنا يتّصف بكونه تعليماً غير منتج، فهو لا يتعدّى في هدفه الأكبر كونه يُعلّم الفرد في مجتمعنا القراءة والكتابة.

إنّ الطابع العام والسّائد في وضع المناهج الدّراسيّة والكتب المدرسيّة قائم على مراكمة كم هائل من المعلومات والمفاهيم والحقائق على اعتبار أنّ ذلك يُنمّي مهارات التّفكير عند الطّلّاب، مع العلم أنّه ينافيها تماماً. ومن السّائد أيضاً في فلسفات التّعليم وأهداف التّربية التّركيز على نقل وتوصيل المعلومات بدل تعليم الطّلّاب كيفيّة توليدها وصناعتها. وهي تقيس في اختباراتها قدرة الطّالب على تذكّر ما سمع وقرأ في حين من المفترض أنّها تقيس ما أنتجه وأبدعه.

وتفادياً للوقوع في نفس الأخطاء الّتي وقعت فيها المناهج التّعليميّة الحاليّة والسّابقة حدّدنا الأهداف العامّة للمنهج المقترح القائم على مهارات التّفكير والإبداع، ثمّ الأهداف العامّة لمادّة الأدب العربيّ لكي تكون الصّورة أوضح في اختيار محتوى المادّة الّذي يجب أن يكون مطابقاً للأهداف ومحقّقاً لها. ثم اخترنا النّصوص الأدبيّة الّتي تلاءمت مع الأهداف وتناسبت مع المدّة الزمنيّة للدّراسة الميدانيّة.

١ - مواصفات المنهج المقترح

أضحى التّعليم يهيّئ الطّلّاب للحياة بدل حشو أذهانهم بالمعلومات، وهو يستغلّ طاقاتهم وقدراتهم لتعليمهم التّفكير بكلّ أطيافه. ومواكبة للتّطوّر الّذي آل إليه التّعليم في مختلف دول العالم المتقدّم، نقترح تعميم مفاتيح التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ على مختلف المراحل التّعليميّة والموادّ الدّراسيّة من دون استثناء، وبذلك تكون أهداف المنهج المقترح تشمل التّالي:

- تعليم التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ هو الهدف الرئيس للمناهج التّعليميّة في مختلف المراحل التّعليميّة والموادّ الدّراسيّة.
- إتقان مهارات التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعي لتكون أسلوب حياة.
- إتقان تطبيق المفاتيح العشرين للتّفكير في مختلف مجالات الحياة اليوميّة.
- تنشئة مواطن صالح متّزن في شخصيّته وتفكيره يطبّق القيم التّربويّة كأسلوب حياة.
- ترسيخ ثقافة التّنوّع وثقافة الاختلاف كقوّة علينا الحفاظ عليها والتّعامل معها بحكمة.
- تعزيز الانتماء للوطن الواحد بعيداً عن الطّائفيّة والحزبيّة.
- الإبداع والابتكار في الإنتاج بدل الاستهلاك، تمهيداً لتحويل العالم العربيّ من عالم مستهلك إلى عالم منتج.
- ترسيخ ثقة الطّالب بنفسه كمواطن عربي منتج لا مستهلك.
- تحرير الطّالب من التّبعيّة للآخر واستقلاليّة رأيه، وتعزيز الدّافعيّة للإنجاز.

- استخدام معمّق لقدراته الفكريّة، والقدرة على المحاكمة المنطقيّة، وتقييم المواقف، ومهارة التّمييز بين الصّواب والخطأ.
- تحويل المعلومات العلميّة إلى معنى يستخدمه لحلّ جميع القضايا والمشكلات الشّخصيّة والاجتماعيّة الّتي تواجهه.
- تزويد الطّلّاب بالمهارات والاّتجاهات الّتي تساعدهم في أن يكونوا هم أنفسهم من عوامل التّجديد الثقافيّ والتّقدم الاجتماعيّ.
- كشف عيوب ومواطن ضعف الثّقافة العربيّة والعمل على تنقيتها وتطويرها.
- نشر اللّغة العربيّة والمساهمة في وصولها للمرتبة الأولى عالميّاً لكونها الأكثر استخداماً تحدّثاً وكتابة.

الأهداف العامّة لمادّة الأدب العربيّ

اللّغة القوميّة أو لغة الطّالب الأمّ هي من أقوى وسائل التّعليم في المجتمع، وعليه فإنّ المنهج الدّراسيّ لهذه المادّة يجب أن ينال اهتماماً خاصّاً ومكانة بارزة حتّى تتمكّن من أداء رسالتها كاملة. إنّ الأهداف العامّة لمادّة الأدب العربيّ متنوّعة منها: التّعليميّة، الفكريّة / الثّقافيّة، المهاريّة / القيميّة،

وهي تتمثّل بما يلي:

- إتقان الطّالب للّغة العربيّة الفصحى قراءة وتحدّثاً وكتابة وتطوير مهاراته فيها.

- تعرّف الطّالب إلى الفنون الأدبيّة على اختلافها وإتقان تطبيقها. (كل سنة دراسيّة على حدة)
- تعميق فهم الطّلّاب للمفاهيم العامّة في الأدب والنّحو والبلاغة وتطبيق ذلك من خلال تحليل النّصوص الأدبيّة.
- تعليم المنهج الإيديولوجيّ الجديد في دراسة النّصوص الأدبيّة ومعالجة قضاياها وحلّ المشكلات.
- تعزيز مهارة الاستماع، وتقبّل الرأي الآخر ووجهات النّظر المختلفة.
- إتقان التّحليل والتّركيب بإبداع وحلّ المشكلات.
- الحثّ على المطالعة في مختلف المجالات.
- تشجيع الطّلّاب الموهوبين من شعراء وأدباء على الكتابة والتّأليف وتعزيز موهبتهم وثقتهم بأنفسهم.
- تعليم التّفكير العميق والنّظر إلى الأمور من زوايا مختلفة.
- تعليم مهارات ومفاتيح التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ.
- اعتزاز الطّالب بلغته العربيّة وحبّه لها والافتخار بها.
- مساهمة الطّالب في نشر اللّغة العربيّة من طريق استخدامها في وسائل التّواصل الاجتماعيّ.
- تطوير الذّات في مختلف المجالات الدّراسيّة والرّوحيّة والخُلُقيّة...
- تطوير المجتمع القريب والمجتمع العربيّ بشكل عام.

٢ - محتوى المنهج المقترح

توافق المحتوى مع الأهداف

لا يمكن للمنهج التّعليميّ لمادّة من الموادّ الدّراسيّة أن تُخالف أهدافه محتواه، ولا يمكن لمحتواه إلّا أن يتناسب مع الفئة العمريّة المستهدفة، فعدم توافقها يعني فشل المنهج وفشل أهدافه.

إنّ النّصوص الأدبيّة الّتي سيتكوّن منها المنهج المقترح لمادّة الأدب العربيّ هي نصوص تُعالج قضايا اجتماعيّة واقتصاديّة ودينيّة... محلّيّة وعالميّة. هذه القضايا هي قضايا عصريّة تهمّ الطالب وتجعله أكثر صلة بمجتمعه ووطنه والعالم، هي بعيدة عن الماضي لكنّها متصلة به، هي تُعايش الواقع لكنّها تصبو لتغييره. تربط الطّالب بلغته الأمّ وتعرض همومه وتتناسب مع احتياجاته وتواكب العصر والتّحدّيات.

تنقسم النّصوص الأدبيّة للمنهج المقترح إلى مجموعات في محاور عدّة كلّ منها يعرض قضيّة أو أكثر متّصلة بالواقع، والقضيّة قد تكون شخصيّة أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة أو دينيّة أو علميّة أو أدبيّة...

سنعرض فيما يلي مجموعة من النّصوص الأدبيّة المقترحة. هذه النّصوص تُشكّل مجتمعة ربط الطّالب بهدف أساسيّ وهو التّطوير الذّاتيّ للوصول إلى الهدف المنشود وهو تطوير المجتمع. في حين أنّ كلّ نصّ منها على حدة يُشكّل موضوعاً من مواضيع المحاور الدّراسيّة للمادّة. فعلى سبيل المثال: محور القديم والحديث يتمثّل في نصّ القدماء والمحدثون، ومحور اللّغة العربيّة يتمثّل في نصّ مستقبل اللّغة العربيّة، ومحور العالم

العربيّ يتمثّل في نصّ الدّين والعلم، ومحور تطوير الذّات يتمثّل في نصّ وعظتني نفسي ونص الطّين أيضاً.

إنّ تدريس هذه المحاور على هذا الشّكل يهدف إلى توصّل الطّالب إلى ضرورة التّطوير الذّاتيّ في مختلف المجالات للوصول إلى الهدف الرئيس وهو تطوير العالم العربيّ. وبناء عليه يتمّ تدريس المحاور تباعاً كما عرضناها وصولاً إلى المحور الأخير وهو التّطوير الذّاتيّ وفيه يتعلّم الطّالب أنّه لا يمكن تحقيق كلّ ما سبق من دون التّطوّر الذّاتيّ.

بذلك يكون منهج مادّة الأدب العربيّ للسّنة الأولى من المرحلة الثّانويّة قد حقّق هدف التّطورّ الذّاتي تمهيداً لتحقيق هدف تطوّر المجتمع القريب في السّنة الثّانية وتطوّر العالم العربيّ في السّنة الثّالثة حيث يكتمل منهج مادّة الأدب العربيّ محقّقاً أهدافه في التّطوّر والتّغيير من خلال جيل نوعيّ قادر على حلّ مشكلاته ومعالجة قضاياه الشّخصيّة والاجتماعيّة، المحليّة والعالميّة، يتميّز بشخصيّة متّزنة واثقة وغير تبعيّة.

معايير اختيارها

إن معايير اختيار النّصوص الأدبيّة الّتي ستشكّل محتوى المنهج الدّراسيّ المقترح لمادّة الأدب العربيّ تتناول جوانب مختلفة منها اللّغويّة والتّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة... حيث تترابط هذه الجوانب وتتداخل فيما بينها، ويمكن إيجاز معايير اختيارها بالآتي:

- أن تكون لغة النّصوص سهلة وواضحة، ولا تُستخدم الألفاظ والتّراكيب الصّعبة والمهجورة من العصور السّابقة.

- أن لا يتجاوز حجم النّص ثلاث صفحات حتّى لا يملّ الطّالب من طول النّص وأن لا يقلّ عن الصّفحة الواحدة.
- عدم التّقيد بشهرة الأديب أو جنسيته، بل التّركيز على موضوع النّص والقضايا الّتي يحتويها.
- اختيار النّصوص الأدبيّة الّتي تُعالج قضايا معاصرة ولو كانت تنتمي إلى عصور أدبيّة قديمة ما دامت ألفاظها سهلة ومفهومة بالنّسبة للطّالب.
- أن تتوافق النّصوص الأدبيّة في محتواها مع تطبيق مفاتيح التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ.
- أن تحتوي النّصوص الأدبيّة قيماً تربويّة تتوافق مع القيم المُراد غرسها في نفوس الطّلّاب وفقاً لاحتياجاتهم.
- أن تكون سهلة الفهم لضمان بقاء أثر المعنى مدّة أطول لتتحوّل إلى أسلوب حياة.
- أن تكون مناسبة للتّدريس وفقاً لطرائق التّدريس المعاصرة القائمة على البحث والاستقصاء والمناقشة وحلّ المشكلات.
- أن تكون مثيرة لاهتمام الطّالب أسلوباً ومضموناً، وتمنحه انطباعاً إيجابياً عن الأدب العربيّ وترسيخ مساهمته في بناء حضارة وثقافة العرب بشكل عام.
- تتناسب مع التّطبيقات المُراد تعليمها للطّلّاب في النّحو والبلاغة والبديع والبيان والعروض والإملاء.

- التّنويع بين النّثر والشّعر والفنون الأدبيّة المختلفة (قصّة- مسرحيّة- مقال- رواية...) في اختيار النّصوص الأدبيّة في حال تطابقت معها كلّ المعايير السّابقة.

رابعاً: نماذج نصوص مقترحة

١- عرض النّصوص

نص القدماء والمحدثون

القدماء والمحدثون

وفي الحقّ أنّ الشّعر قد سلك في أيّام بني العبّاس طريقاً تكاد تخالف كلّ المخالفة طريقه أيّام بني أميّة، فنشأت معانٍ جديدة، وذهب الشّعراء مذاهب مختلفة في وصف هذه المعاني والتّعبير عنها، ونشأ عن هذه المذاهب المختلفة ضروبٌ من التّصرّف في فنون القول والاختيار بين ألوان الكلام. ذلك أنّ الحياة في عصر بني العبّاس كانت جديدة من كلّ وجه، فانقطعت الصّلة شيئاً فشيئاً أو كادت تنقطع، بين هذه الحضارة البديعة الّتي كانت تزدهر في بغداد وضواحي بغداد، وبين هذه البداوة القاسية الخشنة الّتي كانت تبسط سلطانها على بلاد العرب.

على أنّ الحياة السّياسيّة نفسَها تغيّرت في هذا العصر تغيّراً شديداً مختلفاً؛ فكان السّلطان الفعليّ للفرس كما قدّمنا، وكانت الحكومة المركزيّة في بغداد قويّة شديدة البطش ممتدّة في الأمصار والأقاليم؛ ومن قوّة الحكومة المركزيّة وامتدادها نشأ شيء من ضيق الحريّة قضى على النّزعات الحزبيّة

القديمة، وأكره الشّعراء على أن يتركوا السّياسة، فانمحى هذا الفنّ الّذي أزهر أيّام بني أميّة ولم يخلفه في الشّعر فنّ جديد.

وهناك تغيّرٌ آخرُ شديد الخطر وهو تغيّر الحياة العقليّة، فقد اشّتدّ الاختلاط بين الأمّة العربيّة وغيرِها من الأمم الأخرى الّتي سبَقتها إلى الحضارة، فلم يقف هذا الاختلاط عند المحاورة والمعاشرة والحديث والتّقليد، وإنّما تجاوز هذا كلّه إلى ما هو أشدّ منه وأقوى أثراً في الحياة الماديّة والمعنويّة: تجاوزه إلى الإصهار والتّوالد من جهة، وإلى الاختلاط العقليّ الخالص من جهة أخرى؛ فنشأت أجيال ورِثت إلى المزاجِ العربيّ المزاجَ الفارسيّ أو غيرَ الفارسيّ؛ ونقلت إلى هذه الأجيال آثار الفرس والهند واليونان في الحكمة والموعظة، وفي الفلك والنّجوم، وفي السّياسة والأخلاق وفي العلم والفلسفة. فلا جَرَمَ، كان هذا كلُّه مصدر تغيّرٍ قويّ شديد في حياة النّفس العربيّة، أنتج أدباً لم تنتجه تلك الحياة البدويّة الخالصة في الجاهليّة وصدر الإسلام، أو تلك الحياة البدويّة المتحضّرة في أيّام بني أميّة؛ أنتج أدباً حضريّاً خالصاً يعبّر عن شعور حضريّ خالص.

كان أمر العرب مع الفرس، كأمر الرّومان مع اليونان من وجوه كثيرة؛ فقد سبق الفرس إلى الحضارة والنّظام، وأخذوا منهما بنصيب موفور، قبل أن يخضعوا لسلطان الأمّة العربيّة؛ فلمّا جاء الإسلام، وكان الفتح، ومكّن الله للعرب في بلاد الفرس، كان الجهاد والتّغالب بين الحضارة الفارسيّة والبداوة العربيّة، بين اللّين والخشونة، بين الحياة المترفة المعقّدة، والحياة السّاذجة الهيّنة.

لم يكن هذا الجهاد عنيفاً حين كانت الحياة المادّيّة موضوعه؛ فكلّ النّاس يُؤْثِر اللّين على الخشونة، ويفضّل النّعمة على البؤس، ويحرص على أن يستبدل الإثراء بالعدم؛ وإنّما كان الجهاد عنيفاً بعض العنف حين كانت الحياة العقليّة موضوعاً له، فاشّتدّ النّضال بين أنصار العادات العربيّة القديمة، والسّنن[١] العربيّة الموروثة، وأنصار العادات والسّنن الفارسيّة. وكان القرن الأوّل للهجرة عصرَ هذا الجهاد، ولكنّه لم يكد ينقضي، حتّى ظهر انتصار الجديد، وأخذ القديم ينهزم أمامه، وينحصر في البلاد العربيّة الخالصة، وأخذ سلطان الحضارة يسود بلا شريك ولا منازع.

انتصرت الحضارة، واشتدّت فيها رغبة العرب من أهل المدن على اختلاف طبقاتهم ومنازلهم الاجتماعيّة، وكان هذا الانتصار عامّاً، تناول الحياة الماديّة والعقليّة، وتناول معهما حياة الشّعور. ففكّر العرب المحدثون بطريقة تخالف مخالفة شديدة تفكير العرب القدماء، وعاشوا كذلك في دورهم وقصورهم عيشةً تخالف عيشة آبائهم، وظهرت عندهم العلوم وضروب الفلسفة، وتغيّر لهذا كلّه حسّهم وشعورهم، فتغيّر لسان هذا الحسّ وهذا الشّعور، وهو الأدب، نثراً كان أو شعراً.

طه حسين – حديث الأربعاء[٢]

---

[١] السّنن: الطّبائع، الشّرائع.

[٢] حسين، طه، **حديث الأربعاء**، دار المعارف، القاهرة، ط ١٤، الجزء الثّاني، ص: ٢٠-٢١-٢٧-٢٨.

للحوار والبحث والتّحليل

١- قارن بين الحياة العقليّة القديمة والحياة العقليّة الحديثة للعرب؟ (مستخدماً مفتاح العصف الذهني – إيجابيات وسلبيات)

٢- عُدْ إلى إجابتك عن السّؤال الأوّل، أيّ من الحياتيْن هي الأفضل برأيك؟ أوضح ذلك. (مستخدماً مفتاح التّأمّل – مفتاح القرار)

٣- كيف نحسّن الحياة العقليّة للعرب، اختر مجالاً (اجتماع/اقتصاد/سياسة/دين/ أدب) وقدّم اقتراحات لتحسينه. (مفتاح التّحسينات والعصف الذّهني)

نصّ الطّين

الطّين

نسيَ الطّينُ ساعةً أنّه طينٌ
حقيرٌ فصالَ تِيهاً وعَربَدْ
وكسى الخَزُّ جسمَهُ فتباهى،
وحَوى المَال كيسُهُ فتمرّدْ[١]
يا أخي لا تَمِلْ بوجهكَ عنّي،
ما أنا فحمةٌ ولا أنت فَرْقَدْ[٢]
أنت لم تصنعِ الحريرَ الّذي
تلبَسُ واللؤلؤ الذي تَتَقلّدْ

[١] الخزّ: الحرير.

[٢] فرقد: اسم نجم قريب من القطب الشّماليّ.

أنت لا تأكلُ النُّضارَ إذا جعتَ
ولا تشربُ الجُمانَ المُنضّدْ[١]
أنت في البُردةِ الموشّاةِ مِثْلي
في كسائي الرّديم تشقى وتسعَدْ[٢]
لك في عالمِ النَّهارِ أمانٍ،
ورؤىً والظّلامُ فوقكَ مُمْتدْ
ولقلبي كما لقلبكَ أحلامٌ
حِسانٌ فإنّه غيرُ جَلمَدْ
أأمانيَّ كلُّها منترابٍ
وأمانيكَ كلُّها من عَسْجَدْ[٣]
وأمانيَّ كلّها للتّلاشي
وأمانيكَ للخلودِ المؤكّد!؟
لا. فهذي وتلكَ تأتي وتمضي
كذويها. وأيُّ شيءٍ يُؤبّدْ؟
أيّها المزدَهي، إذا مسّك السّقمُ
ألا تشتكي؟ ألا تتنهّدْ؟
وإذا راعكَ الحبيبُ بهجرٍ

---

[١] النّضار: الذّهب.
[٢] الثّوب الرّديم: الرّثّ، المرقّع.
[٣] عسجد: ذهب، جوهر كالدّرّ والياقوت.

ودَعَتْكَ الذّكرى ألا تتوجَّدْ؟
أنت مثلي يَبَشُّ وجهكَ للنّعمى
وفي حالةِ المصيبةِ يكمدْ
أدموعي خَلٌّ ودمعُكَ شَهْدٌ؟
وبكائي ذُلٌّ ونوحكَ سؤدَدْ؟
أنتَ مثلي مِنَ الثّرى وإليهِ
فلماذا، يا صاحبي، التّيهُ والصّدْ
إيليا أبو ماضي- ديوان الجداول[١]

للحوار والبحث والتّحليل

١- عرض النّص صورتيْن قِيَميّتيْن للإنسان، حدّدهما، وتحدّث عن كلّ واحدة من حيث الإيجابيّات والسّلبيّات. (مفتاح العصف الذّهني)

٢- عُدْ إلى إجابتك في السّؤال الأوّل، ما القيمة الأفضل برأيك؟ لماذا؟ أيّهما ستكون صفتك؟ (مفتاح اتّخاذ القرار – مفتاح لماذا ثلاثة)

٣- زميلك شخص مغرور، كيف تساعده للتّخلّص من هذه الصّفة السّيئة؟ (مفتاح التّأمّل – مفتاح التّحسينات- مفتاح التّنفيذ- مفتاح الآثار المترتبة إيجاباً وسلباً)

---

[١] أبو ماضي، إيليا، **ديوان الجداول**، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٧، ١٩٨٦م، من ص: ٣٩ إلى ص: ٤٥.

نصّ الدّين والعلم

الدّين والعلم

الاعتزاز بعلماء العرب وفلاسفتهم ومفكّريهم وما قدّمه العباقرة منهم أمر لا يُنكره أحد، وتبقى لهم المكانة الكبيرة عربيّاً وعالميّاً، حتّى في الغرب فهناك الكثيرون الّذين أنصفوا الحضارة العربيّة وفضلها على العالم ونهضة أوروبا من جهلها وظلامها. ولا يستطيع أحد أن يُنكر ذلك إلّا إن كان جاهلاً أو متعصّباً ومتشنّجاً ضدّ العروبة! لكنّ العلوم الحديثة والمعرفة والثّقافة تجاوزت كلّ ما قدّمه أولئك، وردم الهوّة الزمنيّة بين العرب والعالم المتقدّم تنطلق من النّقطة الّتي وصل إليها العالم المتقدّم في العلوم والاختراعات.

وكلّ شعب مهما صَغُر أو كَبُر يأخذ ويعطي وهو في عمليّة جدليّة مع الآخر لأنّه جزء من العالم الّذي صار قرية صغيرة. ولا يعيب العرب الإعتماد على الغرب أو الشّرق في نهضتهم، فهذه طبيعة الحياة وللدّول أعمار كما قال ابن خلدون، ولكنّ العيب ألّا يتابعوا بإتجاه الإبداع والتّصنيع والتّطوير في المجالات كلّها، وأن تكون لهم شخصيّتهم وهويّتهم واستقلالهم.

ليست القضيّة صداماً مع التّراث، فهو أحد أركان الجدليّة، ولكنّ المهمّ إعادة النّظر فيه بروح علميّة موضوعيّة، لتوظيفه في النّهضة والتّحديث، وتوحيد رؤية جوهر الصّراع.

والصّراعات الفكريّة بين التّراثيّين والتّحديثيّين، لم تصل إلى صياغة الفكر العربيّ الجديد ونظريّة المعرفة الحديثة لأسباب متعدّدة دوافعها تشنّجيّة أو نرجسيّة أو أصوليّة عند الكثيرين، والأصوليّة ليست أصوليّة دينيّة فقط عند

قسم من المسلمين أو المسيحيّين، وليست أصوليّة طائفيّة فقط، بل هناك أصوليّة علمانيّة وأصوليّة يساريّة وأصوليّة ليبراليّة... وكل واحدة تريد نفيَ الأخرى، ولا تبحث عن نقاط يلتقي فيها الجميع لمواجهة الخطر الحقيقي على الأمّة العربيّة في المعادلات الجديدة الّتي تريد إعادة بناء المنطقة وفق منظور مصالح الدّول الإمبرياليّة!

جميل خرطبيل – جدليّة التّراث والتّحديث[١]

للحوار والبحث والتّحليل

١- حاول أن تتصوّر أنّ العالم العربيّ هو العالم المتقدّم، كيف سيكون حاله؟ (مستخدماً مفتاح التّنبّؤ)

٢- قارن بين ما تصوّرته في السّؤال السّابق وبين حال العالم العربيّ اليوم.
(إيجابيات وسلبيات- تشابه واختلاف- قرار)

٣- ما هو أفضل جزء في تصوّرك، برأيك الشّخصيّ؟ (تأمّل- تفكير في التّفكير)

٤- إفترض أنّ الدّول العربيّة قرّرت الشّروع بعمل نهضويّ، من أين يجب أن تبدأ؟ (حلول- تنفيذ)

---

[١] خرطبيل، جميل، **جدليّة التّراث والتّحديث والتّحرير في النّهوض العربيّ**، دار الرّوّاد، بيروت، ص: ٣١. (النّسخة الإلكترونيّة)

نصّ مستقبل اللّغة العربيّة

مستقبل اللّغة العربيّة

ما هو مستقبل اللّغة العربيّة؟

إنّما اللّغة مظهر من مظاهر الابتكار في مجموع الأمّة، أو ذاتها العامّة، فإذا هجعت قوّة الابتكار توقّفت اللّغة عن مسيرها، وفي الوقوف التّقهقر وفي التّقهقر الموت والاندثار.

إذاً فمستقبل اللّغة العربيّة يتوقّف على مستقبل الفكر المبدع الكائن – أو غير الكائن- في مجموع الأمم الّتي تتكلّم اللّغة العربيّة. فإن كان ذلك الفكر موجوداً كان مستقبل اللّغة عظيماً كماضيها، وإن كان غير موجود فمستقبلها سيكون كحاضر شقيقتيْها السّريانيّة والعبرانيّة.

وما هذه القوّة الّتي ندعوها بقوّة الابتكار؟

هي في الأمّة عزم دافع إلى الأمام. هي في قلبها جوع وعطش وشوق إلى غير المعروف، وفي روحها سلسلة أحلام تسعى إلى تحقيقها ليلاً ونهاراً ولكنّها لا تحقّق حلقة من أحد طرفيْها إلّا أضافت الحياة حلقة جديدة في الطّرف الآخر. هي في الأفراد النّبوغ وفي الجماعة الحماسة، وما النّبوغ في الأفراد سوى المقدرة على وضع ميول الجماعة الخفيّة في أشكال ظاهرة محسوسة. ففي الجاهليّة كان الشّاعر يتأهّب لأنّ العرب كانوا في حالة التّأهّب، وكان ينمو ويتمدّد أيام المخضرمين لأنّ العرب كانوا في حالة النّموّ والتّمدّد، وكان يتشعّب أيام المولّدين لأنّ الأمّة الإسلاميّة كانت في حالة التّشعّب. وظلّ الشّاعر يتدرّج ويتصاعد ويتلوّن فيظهر آناً كفيلسوف، وآونة

كطبيب، وأخرى كفلكيّ، حتّى راود النّعاس قوّة الابتكار في اللّغة العربيّة فنامت وبنومها تحوّل الشّعراء إلى ناظمين والفلاسفة إلى كلاميّين والأطباء إلى دجّالين والفلكيّون إلى منجّمين.

إذا صحّ ما تقدّم كان مستقبل اللّغة العربيّة رهن قوّة الابتكار في مجموع الأمم الّتي تتكلّمها، فإن كان لتلك الأمم ذات خاصّة أو وحدة معنويّة وكانت قوّة الابتكار في تلك الذّات قد استيقظت بعد نومها الطّويل كان مستقبل اللّغة العربيّة عظيماً كماضيها، وإلّا فلا.

وما عسى أن يكون تأثير التّمدين الأوروبيّ والرّوح الغربيّة فيها؟

إنّما التّأثير شكل من الطّعام تتناوله اللّغة من خارجها فتمضغه وتبتلعه وتُحوّل الصالح منه إلى كيانها الحيّ كما تُحوّل الشّجرة النّور والهواء وعناصر التّراب إلى أفنان فأوراق فأزهار فأثمار. ولكن إذا كانت اللّغة بدون أضراس تقضم ولا معدة تهضم فالطّعام يذهب سدى بل ينقلب سمّاً قاتلاً. وكم من شجرة تحتال على الحياة وهي في الظّلّ فإذا ما نُقلت إلى نور الشّمس ذَبُلَت وماتت. وقد جاء: من له يُعطى ويُزاد ومن ليس له يُؤخذ منه.

وأمّا الرّوح الغربيّة فهي دَور من أدوار الإنسان وفصل من فصول حياته. وحياة الإنسان موكب هائل يسير دائماً إلى الأمام، ومن ذلك الغبار الذّهبيّ المتصاعد من جوانب طريقه تتكوّن اللّغات والحكومات والمذاهب. فالأمم الّتي تسير في مقدّمة هذا الموكب هي المبتكرة، والمبتكر مؤثّر، والأمم الّتي تمشي في مؤخّرته هي المقلّدة، والمقلّد يتأثّر. فلمّا كان الشّرقيّون سابقين والغربيّون لاحقين كان لمدنيّتنا التّأثير العظيم في لغاتهم، وها قد أصبحوا

هم السّابقين وأمسينا نحن اللّاحقين فصارت مدنيّتهم بحكم الطّبع ذات تأثير عظيم في لغتنا وأفكارنا وأخلاقنا.

بيد أنّ الغربيّين كانوا في الماضي يتناولون ما نطبخه فيمضغونه ويبتلعونه محوّلين الصّالح منه إلى كيانهم الغربيّ، أمّا الشّرقيّون في الوقت الحاضر فيتناولون ما يطبخه الغربيّون ويبتلعونه ولكنّه لا يتحوّل إلى كيانهم بل يحوّلهم إلى شبه غربيّين، وهي حالة أخشاها وأنبرم منها لأنّها تُبيّن لي الشرق تارة كعجوز فقد أضراسه وطوراً بدون أضراس!

إنّ روح الغرب صديق وعدوّ لنا. صديق إذا تمكّنّا منه وعدوّ إذا تمكّن منّا. صديق إذا فتحنا له قلوبنا وعدوّ إذا وهبنا له قلوبنا. صديق إذا أخذنا منه ما يوافقنا وعدوّ إذا وضعنا نفوسنا في الحالة الّتي توافقه.

جبران خليل جبران – البدائع والطّرائف[١]

للحوار والبحث والتّحليل

١- قارن بين حال اللّغة العربيّة وحال اللّغة الإنكليزيّة؟

٢- لو صحّ قول الكاتب " إنّما اللّغة مظهر من مظاهر الابتكار في مجموع الأمّة"، برأيك كيف سيكون حال اللّغة العربيّة بعد عشرات السّنين آخذاً بالحسبان واقع العالم العربيّ الحالي؟

---

[١] جبران، جبران خليل، **البدائع والطّرائف** مقالات ومنظومات حديثة ورسوم خياليّة، مطبعة يوسف كوى بمصر، ١٩٢٣م، من ص: ١٢١ إلى ص: ١٢٨.

٣- عُدْ إلى إجابتك في السّؤال السّابق، هل يرضيك حال اللّغة العربيّة؟ ماذا علينا أن نفعل حتّى لا يكون مصيرها نفس مصير اللّغة السّريانيّة والعبريّة؟

نصّ وعظتني نفسي

وعظتني نفسي

وعظتني نفسي فعلّمتني حبّ ما يمقته النّاس ومصافاة من يضاغنونه وأبانت لي أنّ الحبّ ليس بميزة في المحبّ بل في المحبوب. وقبل أن تعظني نفسي كان الحبّ بي خيطاً دقيقاً مشدوداً بين وَتَدَيْن متقاربيْن، أمّا الآن فقد تحوّل إلى هالة أوّلها آخرها وآخرها أوّلها تحيط بكلّ كائن وتتوسّع ببطء لتضمّ كلّ ما سيكون.

وعظتني نفسي فعلّمتني أن أرى الجمال المحجوب بالشّكل واللّون والبشرة، وأن أحدّق متبصّراً بما يَعُدُّه النّاس شناعة حتّى تبدو لي حُسناً. وقبل أن تعظني نفسي كنت أرى الجمال شعلات مرتعشة بين أعمدة من الدّخان واضّمحل فلم أعد أرى سوى ما يشتعل.

وعظتني نفسي فعلّمتني الإصغاء إلى الأصوات الّتي لا تولّدها الألسنة ولا تضجّ بها الحناجر. وقبل أن تعظني نفسي كنت كليل المسامع مريضها، لا أعي سوى الجلبة والصّياح، أمّا الآن فقد صرت أتوجّس بالسّكينة فأسمع أجواقها منشدة أغاني الدّهور، مرتّلة تسابيح الفضاء، معلنة أسرار الغيب.

وعظتني نفسي فعلّمتني أن أشرب ممّا لا يُعصر ولا يُسكب بكؤوس لا تُرفع بالأيدي ولا تُلمس بالشّفاه. وقبل أن تعظني نفسي كان عطشي شرارة ضئيلة في رابية من رماد أُخمدها بعبّة من الغدير أو رشفة من جرن المعصرة. أمّا الآن فقد صار شوقي كأسي، وغلّتي شرابي، ووحدتي نشوتي. وأنا لا ولن أرتوي. ولكن في هذه الحرقة الّتي لا تنطفئ مسرّة لا تزول.

وعظتني نفسي فعلمتني ألّا أقيس الزّمن بقولي: كان بالأمس وسيكون غداً. وقبل أن تعظني نفسي كنت أتوهّم الماضي عهداً لا يُرد والآتي عصراً لا أصل إليه. أمّا الآن فقد عرفت أنّ في الهُنيْهة الحاضرة كلّ الزمن بكلّ ما في الزمن ممّا يُرجى ويُنجز ويَتحقّق.

وعظتني نفسي فعلّمتني ألّا أَحُدَّ المكان بقولي: هنا وهناك وهنالك. وقبل أن تعظني نفسي كنت إذا ما صرت في موضع في الأرض ظننتني بعيداً عن كلّ موضع آخر. أمّا الآن فقد علمت أنّ مكاناً أحُلّ فيه هو كلّ مكان. وأنّ فسحة أشغَلها هي كلّ المسافات.

وعظتني نفسي فعلّمتني وأثبتت لي أنّني لست بأرفع من الصّعاليك، ولا أدنى من الجبابرة. وقبل أن تعظني نفسي كنت أحسب النّاس رَجُليْن: رجلاً ضعيفاً أرقّ له أو أزدري به، ورجلاً قويّاً أتبعه أو أتمرّد عليه. أمّا الآن فقد علمت أنّني كوّنت فرداً ممّا كوّن البشر منه جماعة. فعناصري عناصرهم. وطوبتي طوبتهم. ومنازعي منازعهم. ومحجّتي محجّتهم.

جبران خليل جبران- البدائع والطّرائف[١]

السّؤال: أكتب مقالاً في موضوع النّص مستخدماً مفاتيح التّفكير المناسبة، مقارناً بين حالك اليوم وحالك من قبل في مجاليْن حياتيّيْن (النّاحية الصّحيّة، النّاحية التّعليميّة، النّاحية الرّوحيّة (الدّينيّة)، النّاحية الاجتماعيّة، النّاحية المادّيّة، النّاحية النّفسيّة)، مقترحاً حلولاً لمشكلة تواجهها أومحسّناً من حالك اليوم. ملاحظة: استخدم أدوات الرّبط وتقنيّة كتابة المقال مستعيناً بشواهد شعريّة أو أقوال مأثورة ...

٢ - تطبيق النّصوص المقترحة

طرق التّدريس والوسائل

إن طريقة تدريس النصوص المقترحة للمنهج الدراسي تأخذ طابع الطرق الحديثة في التعليم بالتعاون مع كل الوسائل التكنولوجية المتاحة، وهي بعيدة كل البعد عن الرتابة والتلقين وكتابة الإجابات النّموذجيّة. هي حلقات نقاش وحوار وشرح واستفاضة وعرض وإقناع.

لقد اعتمدنا – في الدراسة الميدانية للأطروحة- الطّريقة الاستنتاجيّة في وصول الطّالب لموضوع النّصّ بدل عرضه عليه مباشرة، وقد استخدمنا الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في مختلف الحصص الدّراسيّة لتسهيل عمليّة التّعليم وتوفير الوقت والجهد.

---

[١] جبران، جبران خليل، **البدائع والطّرائف** مقالات ومنظومات حديثة ورسوم خياليّة، مطبعة يوسف كوى بمصر، ١٩٢٣م، من ص: ٥٩ إلى ص: ٦١.

ومن الاستراتيجيّات الّتي اعتمدناها لتنمية التّفكير استراتيجيّة الأسئلة المفتوحة وهي أسئلة ليس لها إجابة محدّدة، وهي تُثير تفكير الطّالب وتُشعل النّقاش في الصّفّ. واستراتيجيّة الأسئلة الممتدّة وهي الأسئلة الّتي تُلزم الطّالب أن يوضح إجابته أو يستفيض مدعّماً ذلك بأدلّة.

وكذلك استراتيجية الانتظار وتقبّل مختلف الإجابات أيضاً كانت من الاستراتيجيّات المتّبعة في تدريس النّصوص المقترحة، حيث كنّا نمنح الطّالب وقتاً للإجابة عن السّؤال حتّى يستجمع أفكاره مع مراعاة اختلاف مستوى القدرات، وكنّا دائماً نتقبّل الإجابات على اختلافها من وجهة نظر الطّالب، ونصحّح الأفكار المغلوطة ونوجّه تلك المتطرّفة نحو الوسطيّة.

واستخدمنا أيضاً استراتيجيّة فكّر/ زاوج/ شارك زميلاً / شارك الفصل، وهي من أهم الاستراتيجيّات في توسيع آفاق الطّالب وتنمية التّفكير لديه، حيث نطلب منه الإجابة عن السّؤال ثم يقوم بمشاركة الإجابة مع زميل له، بعدها يُشاركها مع المجموعة ثمّ مع الصّفّ. خلال هذه المشاركات يتلقّى نقداً بنّاء من قِبَل زملائه يُساعده في تطوير أفكاره وتصويبها.

ومن الاستراتيجيّات أيضاً التّمهّل في تقويم الطّالب، حيث أنّنا لا نخبره بصحة إجابته أو صوابها وجلّ ما نفعله هو تشجيعه على التّفكير وتقديم الإجابات بثقة واحترام وجهات النّظر المختلفة، فلا إجابة خاطئة سوى تلك المغلوطة أو المتطرّفة.

ومن الاستراتيجيّات المهمّة أيضاً الّتي طبّقناها استراتيجيّة عدم إعطاء إجابة نموذجيّة للطّالب. لم يحصل أبداً في الحصص الدّراسية أن أعطينا إجابة

نموذجيّة عن سؤال من الأسئلة وإنّما كنّا دائماً نخبرهم أنّ إجابة كلّ طالب منهم هي إجابة نموذجيّة إن فهمنا وجهة نظره والزّاوية الّتي يرى منها الأمور.

أمّا استراتيجية التّعليق على الإجابات فقد كنّا نطلب من الطّالب المجيب عن السّؤال المطروح في الدّرس أن يوضح الطّريقة الّتي توصّل من خلالها إلى النّتيجة وكيف وصل إلى قراره.

الأهداف والتّقييم

أما أهداف النّصوص الأدبيّة المقترحة فقد تنوّعت بين تعليميّة وفكريّة/ ثقافيّة وقيميّة /مهاريّة. فقد ركّزنا -أيضاً في الدراسة الميدانية للأطروحة- في الأهداف التّعليميّة على تقنية كتابة المقال وكيفيّة استخدام أدوات الرّبط بهدف إضفاء جمال فنّيّ على كتاباتهم وتحسين مستواها.

أمّا الأهداف الفكريّة الثّقافيّة فقد شجّعناهم لتحقيقها على المطالعة حول موضوع النّصّ لضمان مناقشة أكثر موضوعيّة وأفكار أكثر عمقاً في معالجة القضيّة وحلّ المشكلات، وأن يكون أكثر مرونة في تقبّل الرأي الآخر ووجهات النّظر المختلفة، وأن يُفكّر بعمق وتسامح وأكثر شموليّة.

أمّا الأهداف القيميّة والمهاريّة فقد خصّصنا لها عدداً من مفاتيح التّفكير النّاقد والإبداعيّ حيث أنّ مدة الدراسة الميدانية لم يسمح لنا بتدريس المفاتيح العشرين كلّها، والمفاتيح الّتي درسناها هي: مفتاح العصف الذّهنيّ، مفتاح القرار، مفتاح التّأمّل، مفتاح التّحسينات، مفتاح لماذا ثلاثة، مفتاح التّنفيذ.

أما طريقة التّقييم فقد كانت أسبوعيّة من خلال كتابة الطّلّاب لمقال مرتبط بموضوع النّصّ الأدبيّ الّذي ناقشوه وأجابوا عن أسئلته في الحصص الدّراسيّة للمادّة طوال أيام الأسبوع. وفي نهاية الشّهر أجرينا اختبار الشّهر الثّاني وقد تمثّل بالنّصّ الخامس.

وقد اعتمدنا روبرك في طريقة قياس التّحصيل الدّراسيّ للطّلّاب أسبوعيّاً وصولاً إلى الاختبار الشّهري الثّاني الّذي شرحنا فحواه بالتّفصيل في موضع سابق من هذا الكتاب.

إنّ الضّمانة الوحيدة لتطوير المناهج التّعليميّة لتواكب التّطوّر العالميّ الحالي في التّربية والتّعليم هو تأسيسها على مهارات ومفاتيح التّفكير من نقطة بدايتها وهي الأهداف وصولاً إلى الأنشطة والتّمارين الصّفّيّة، لأنّ دمج المهارات والمفاتيح في المناهج الحاليّة يُواجه صعوبة كبيرة حيث إنّ النّصوص الحاليّة لمنهج مادّة الأدب العربيّ لا يُمكن إخضاعها للدّمج للفجوة الكبيرة بينها وبين مهارات التّفكير، وإنّ محاولة المعلّم لدمجها تستغرق وقتاً وجهداً نحن في غنى عن ضياعه في الدّمج بل استغلاله في مواطن أخرى كتطوير الذّات للمعلّم في مجال الذّكاء العاطفيّ وكيفيّة التّعامل مع السّلوك الشّاذّ أو الفكر المتطرّف وغيرها من المواقف.

إنّ ترابط النّصوص الأدبيّة للمادّة في المنهج المقترح هي مثابة منظومة متكاملة من العمل الدّؤوب الّذي يبدؤه المعلّم في الصّفّ ويسير فيه جنباً إلى جنب مع الطّلّاب للوصول إلى الهدف الأوّل من منهج المادّة للسّنة

الأولى من المرحلة الثّانويّة وهو التّطوير الذّاتيّ، وهو إحدى حلقات سلسلة الأهداف المُراد تحقيقها في المرحلة الثّانويّة.

تحتاج المناهج التّعليميّة القائمة على مهارات ومفاتيح التّفكير إلى هيئة تعليميّة وإداريّة مُدرّبة على تطبيقها في التّعليم والإدارة التّربويّة، فإنّ تربية الجيل المنشود يحتاج إلى تكامل في العمل والتّنسيق المستمرّ بين المسؤولين عن الطّلّاب جميعهم من دون استثناء ابتداء من معلّم الصّفّ إلى مدير المدرسة والمنسّقين والمشرفين التّربويّين.

❊❊❊

خاتمة

ينفرد التّطوّر السّريع للتّعليم في وقتنا الحاضر بالتّركيز على تعليم الطّالب كيف يتعلّم وكيف يفكّر، والهدف الوصول إلى التّعلّم الذّاتيّ المستمرّ المقترن أساساً بالتّطوير الذّاتيّ. وإنّ خير ما يُحقّق هذه الأهداف من التّعليم هو بناء مناهج تعليميّة قائمة على مهارات التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ.

فالقراءة النّاقدة للنّصوص الأدبيّة وإعادة صياغة الأفكار وتقديم الآراء حول مضمون ما يقرأه الطّالب تستدعي مهارات ذهنيّة وفكريّة عالية، فالقراءة النّقدية تُنمّي مستويات التّفكير العليا لديه وتُطوّر القدرات الذّهنيّة من أجل التّعامل مع النّصّ وفقاً لما ورد فيه ووفقاً للعلم والمنطق ومطابقته للواقع إضافة إلى وضع الحلول المناسبة والفاعلة.

إنّ تعليم التّفكير النّاقد والإبداعيّ من خلال النّصوص الأدبيّة تحليلاً وتعليلاً ومناقشة يُزوّد الطّالب بالخيارات والبدائل للقضيّة الّتي يعالجها النّصّ، الأمر الّذي يُسهم في توسيع مداركه ونضجه الفكريّ وتعليمه مهارات مختلفة منها تقبّل الرّأي الآخر ووجهات النّظر الأخرى الّتي تضفي على تفكيره المرونة وتُعزّز من ثقته بنفسه.

إنّ الطّالب النّاقد هو قارئ متفاعل مع قضيّة النّصّ ومشارك في تحسين الواقع من خلال إنتاجه لحلول إبداعيّة فاعلة، هو ليس متلقّياً يفرّق بين الرّأي والحقيقة. قدراته التّحليليّة واسعة وتفكيره عميق في معالجة القضايا في مختلف المجالات الحياتيّة والشّخصيّة. يُحلّل النّصوص تحليلاً سببيّاً

وموضوعياً، ويتوّخى الدّقّة في اختيار ألفاظه وتعابيره، وهو منظّم في تعامله مع المواقف المعقّدة مستخدماً مصادر موثوقة.

أمّا الطّالب المبدع فهو المنتج المبدع في إنتاجه الجديد للنّصّ، هو القادر على إعادة بناء الأفكار وإنتاجها بشكل غير مألوف. إنّ إنتاجه هذا يشير إلى وصوله إلى درجة من الوعي في التّفكير والسّلوك والإدراك وحلّ المشكلات ووضع الحلول والتّطوير والإبداع.

إذن فالمناهج التّعليميّة لمادّة الأدب العربيّ القائمة على مهارات التّفكير والإبداع ستصنع قارئاً متفاعلاً ومبدعاً، ومواطناً منتجاً لا مستهلكاً، فهي تُشكّل نسيجاً متكاملاً من القدرات والمعارف والقيم والاتّجاهات والمهارات...

إنّ "مشاعر الإنسان في العصر الحديث ما زالت مسدودة النّوافذ على قيم التّعاون والمحبّة وما زال التّعصّب الّذي يَقسِم النّاس إلى أهل وأعداء يسودها وما لم تسم عاطفة الإنسان عن هذه المشاعر فلن ينعم المجتمع البشريّ بمستقبل سعيد، وذلك هو الخطر الجسيم الّذي يمكن أن يترتّب على تضخّم معرفة الإنسان وقدرته العلميّة من غير أن يتناسب معها ارتقاء إرادته الخيّرة وشعوره وعاطفته السّامية."[١]

إنّ المنهج المقترح كفيل بأن يُثير العقول لا الانفعالات عند الطّلّاب فنحصل على عقليّة جديدة نحتاجها بشدّة، وهي عقليّة العمل من أجل

---

[١] مطر، أميرة حلمي، **عن القيم والعقل في الفلسفة والحضارة**، عين للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، الهرم، ط١، ٢٠٠٦م، ص: ٢٨.

الوطن لا من أجل المصالح الشّخصيّة أو الحزبيّة، ومن خلالها نستطيع مقاومة العقول غير الصّحيّة الّتي سنواجهها في المستقبل، فالحرب تتّجه لتكون حرب عقول ومبادئ وقيم ومنطق.

فالمنهج القادر على زرع القيم وتعليم التّفكير ورفع مستوى الذّكاء العاطفيّ هو المنهج الأكثر ملاءمة في وقتنا الحالي لكِلا الطّرفين المعلّم والطّالب.

إنّ تأسيس منهج مادّة الأدب العربيّ على الثّالوث المؤلّف من القيم، والتّفكير، والذّكاء العاطفيّ، من خلال المنهج الإيديولوجيّ الجديد لتحليل النّصّ الأدبيّ سيُحقّق الأهداف المنشودة للمادّة وسيُسهم في تنشئة جيل فريد، مهيّئٍ لمواجهة الحياة وصعوباتها.

فتعليم تحليل النّصوص الأدبيّة للمنهج الدّراسيّ من خلال المنهج الإيديولوجيّ الجديد سيمنح الطّالب قدرات فريدة في تحليل النّصّ من نواحٍ حياتيّة مختلفة منها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والدّينيّة والسّياسيّة والثّقافيّة... وعرض رأيه من زوايا مختلفة مع وضع حلول فاعلة وواقعيّة ممّا يزيد قدرته على الإقناع من خلال أساليب كتابته المختلفة وتالياً رفع قدرته الأدبيّة وحبّه للّغة وافتخاره بها.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

١- أبو ماضي، إيليا، ديوان الجداول، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٧، ١٩٨٦م.

٢- جبران، جبران خليل، البدائع والطّرائف مقالات ومنظومات حديثة ورسوم خياليّة، مطبعة يوسف كوى بمصر، ١٩٢٣م.

٣- حسين، طه، حديث الأربعاء، دار المعارف، القاهرة، ط ١٤، الجزء الثّاني.

٤- خرطبيل، جميل، جدليّة التّراث والتّحديث والتّحرير في النّهوض العربيّ، دار الرّوّاد، بيروت. (النّسخة الإلكترونيّة)

المراجع:

٥- أحمد، عليّ عبد الحميد، التّحصيل الدّراسيّ وعلاقته بالقيم الإسلاميّة والتّربويّة، مكتبة حسين العصريّة، بيروت، ط١، ٢٠١٠م.

٦- جاب الله، منال عبد الخالق، سيكولوجيّة الذّكاء الانفعالي أسس وتطبيقات، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ٢٠١٢م.

٧- جروان، فتحي عبد الرّحمن، تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر ناشرون وموزّعون، الأردن، ط٣، ٢٠٠٧م.

٨- جولمان، دانييل، الذّكاء العاطفيّ، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة- المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٢، ٢٠٠٠م.

٩- الشميمري، فهد بن عبد الرّحمن، التّربية الإعلاميّة كيف نتعامل مع الإعلام، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، ط١، ٢٠١٠م.

١٠- العتوم، عدنان يوسف وآخرون، تنمية مهارات التّفكير نماذج نظريّة وتطبيقات عمليّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م، ط٧، ٢٠١٧م.

١١- العتوم، عدنان، علم النّفس المعرفيّ النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط١، ٢٠٠٤م، ط٦، ٢٠١٦م.

١٢- عوض، بديع موسى حسن، فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على الذّكاء العاطفيّ في تنمية مهارات الاتّصال والتّحصيل اللّغويّ والتّذوّق الأدبيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في الأردن، أطروحة دكتوراه، عمان، جامعة عمان العربيّة للدّراسات العليا، ٢٠٠٨م.

١٣- قطامي، يوسف، تفكير الأطفال تطوّره وطرق تعليمه، الأهليّة للنّشر والتّوزيع، عمان،١٩٩٠م.

١٤- مبيض، مأمون توفيق، الذّكاء العاطفيّ والصّحة العاطفيّة، المكتب الإسلاميّ.

١٥- مبيضين، لانا، مفاتيح التفكير، سلسلة مهارات التفكير، مؤسّسة ريثينكرز، 2020م.

١٦- مبيضين، لانا، أخصائيّ معتمد لدمج مهارات التّفكير والإبداع في المنهج المدرسيّ (مقرر مادّة تدريبيّة)، مؤسّسة ريثينكرز، ٢٠١٦م.
١٧- مبيضين، لانا، التّفكير خارج الصّندوق من خلال برنامج الكورت (برنامج تدريبيّ)، دار ديبونو للطّباعة والنّشر، عمان، الأردن، ط١ ،٢٠١١م.
١٨- مطر، أميرة حلمي، عن القيم والعقل في الفلسفة والحضارة، عين للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، الهرم، ط١، ٢٠٠٦م.
١٩- مندور، محمّد، النّقد والنّقّاد المعاصرون، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م.

المعاجم:

١- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.
٢- الفيروزآبادي، مجد الدّين محمّد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط٣، ٢٠٠٩م.
٣- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٤م.

المراجع الأجنبية

١- Kolb,David, Experiential Learning Experience as source of Learning and Development, 2 nd edition, 2015,United State of America, Pearson Education. Inc. p. from 197 till 206.

٢- Geimer, M. Getz,J. (2000). Improving Student Achievement In Language Arts Through Implementation Of Multiple Intelligences Strategies. (ERIC, Documents Reproduction Service, ED.439523).

مقالات:

١- موقع "برسالة"، "التّفكير وأهمّيّته في حياة الإنسان"، مقال:
http://bresala.net/articles.ar/131_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D9 %83%D9%8A%D8%B1-%D9%88%D8%A3%D9%87%D9%85%D9%8A%D8%AA%D9%87-%D9%81%D9%8A-%D8%AD%D9%8A%D8%A7%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86

٢- معوض، موسى نجيب موسى، "مفهوم التّفكير النّاقد"، ١/١٠/٢٠١٣م، مقال:

١٣ http://www.alukah.net/culture/0/60740/#ixzz4mhPUqBYn

تموز ٢٠١٧ السّاعة ١١:٤٥ ضهراً.

٣- شرقي، نادية أمال، التّفكير النّاقد وأهمّيّته للعمليّة الإبداعيّة، موسوعة التّعليم والتّدريب، الخميس ٢٨ أكتوبر ٢٠١٠م، مقال:
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=624 ٩ تموز ٢٠١٧م السّاعة الثّالثة بعد الظهر.

٤- "استراتيجيّات التّفكير النّاقد"، الموقع التّربوي للدّكتور وجيه مرسي أبو لبن،
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/270430

View publication stats