



جامعة بنغازي - كلية التربية



مجلة كلية التربية ... العدد الثالث عشر ... أغسطس 2023



فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات
المتعددة (الاجتماعي- الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال

أ. مريم المنفي

قسم العلوم التربوية والنفسية - شعبة رياض الأطفال

كلية التربية - جامعة بنغازي

Mariam.mohammed@uob.edu.ly

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات المتعددة (الاجتماعي-الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال. حيث استخدمت الباحثة **المنهج** شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة من الفصول المتقدمة من شعبة رياض الأطفال الفصل (الرابع- الخامس- السادس- السابع) حيث تكونت العينة على (30) طالبة. قامت الباحثة باستخدام أدوات الدراسة المكونة من مقياس تم إعداده من خلال مقاييس سابقة ومطبقة على بيئات عربية، وكذلك إعداد برنامج تكون من (12) جلسة تدريبية تفردت بمجموعة من الاستراتيجيات الحديثة المطبقة بالقاعات الدراسية. كما توصلت الباحثة إلى قبول الفرضية الصفرية حيث كانت أهم نتائج الدراسة قبول الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.28 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، رفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، رفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، كذلك كانت أهم التوصيات (إجراء دراسات ميدانية تتناول اتجاهات الطالبات نحو تطبيق استراتيجيات التعلم الحديث وعلاقته بالدافعية للإنجاز).

الكلمات المفتاحية: (استراتيجيات التعلم النشط، الذكاءات المتعددة، الذكاء الوجداني، الذكاء الاجتماعي).

Abstract:

The title of the study is "The effectiveness of the active learning strategies program for developing multiple (social-emotional) intelligence among students of the Kindergarten Division."

The current study aims at the effectiveness of the active learning strategies program for developing multiple (social-emotional) intelligence among students of the Kindergarten Division. The researchers used the semi-experimental approach. 30 students of advanced classes at the Kindergarten Division were sampled for study. The researchers of this study used the study tools consisting of a scale that was prepared through previous standards and applied to Arab environments, as well as preparing a program consisting of (12) training sessions that singled out a set of modern strategies applied in classrooms. The researcher also reached the acceptance of the null hypothesis, where the most important results of the study were the acceptance of the null hypothesis because the level of significance is equal to 0.28, which is greater than the level of significance 0.05, the rejection of the null hypothesis because the level of significance is equal to 0.00 and it is less than the level of significance 0.05, the rejection of the null hypothesis because the level of significance is equal to 0.00 which is less than the significance level of 0.05,. Likewise, the most important recommendations were (conducting field studies dealing with the attitudes of female students towards applying modern learning strategies and its relationship to motivation for achievement).

Key words: (active learning strategies, multiple intelligence, emotional intelligence, social intelligence).

المقدمة:

"يعد القرن العشرين تحولاً تاريخياً، إذ تم تركيز الاهتمام على فكر الإنسان؛ لمعرفة أساليب إنتاج كل ما هو أصيل ومبتكر منه، بهدف تنمية الموارد البشرية وبخاصة القوى العقلية لمواجهة المشكلات التي ما فانتتفجر بشكل كبير في مختلف جوانب الحياة، وبخاصةً منها الجانب المتعلق بالذكاء والابتكار والإبداع على اعتباره أنه يشكل السلاح الأمثل للتصدي لمواجهة المشكلات الراهنة والمستقبلية، ونظرية الذكاءات المتعددة في واقع الأمر ما هي إلا إحدى النتائج العلمية التي تمخضت عنها البحوث العلمية في هذا الاتجاه، التي ترمي إلى معرفة إمكانيات العقل البشري وحدوده، استعداداً لتوفير السبل الكفيلة بتنميته وتطويره وتحقيق المناخ المساعد على ازدهاره" (الفقهي، 2012: 5).

وعليه اهتمت الحضارات المختلفة على مدار أكثر من ألفي عام بمناقشة وجود القدرات العقلية وأهميتها، ومع انطلاقة علم النفس أزيح الستار عن وجود عدد هائل من القدرات البشرية، مما أدى إلى زيادة الرغبة في تعلم المزيد عن العقل البشري وإمكانياته. وتجاهلت النظرة التقليدية للذكاء بأن يكون للفرد رقماً كمياً يحكم عليه من خلال اختبار عقلي ما؛ (أبو حمد، 2014: 3). ولقد بات التمكن من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين أمراً ضرورياً وحيوياً لنجاح الطالب علمياً وعملياً. فمهارات القرن الحادي والعشرين تتضمن مهارات التعلم والابتكار بمكوناتها الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والتعاون. وأصبح التعامل مع المعلومات والإعلام والتكنولوجيا ضرورة حيوية، وأخيراً المهارات المهنية والحياتية، وما تتضمنه من امتلاك المرونة والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية ونقهم اختلاف الثقافات، جميعها شكلت عوامل أساسية في مواصفات المتعلم للقرن الحادي والعشرين. ومن هنا كثر التداول بالمصطلحات التربوية "كأفضل الممارسات التربوية" و"التعلم النشط" (فاور، 2012: 3).

إذ يمكن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في القاعات الدراسية وبخاصة قاعات الجامعة كونها مرحلة تعليمية تعليمية يعتمد فيها الطالب على قدراته المعرفية ومهاراته ومواهبه في الإعداد والعرض والشرح، إذ تبين نظرية الذكاءات المتعددة أن لكل ذكاء منها تأثير بالمنهج والأسلوب والوسائل التي يتم التعامل بها واستخدامها، ويساعد الطلبة على تطوير المهارات التي يحتاجونها للتفاعل بنجاح مع بيئتهم ليصبحوا متعلمين أكفاء وفاعلين، لأن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات تلائم أوجه التميز لديهم (أبو حمد، 2014: 5). إن نجاح أي عملية تطوير وتحديث للميدان التربوي تتطلب من القائم على هذه العملية تشخيص الواقع وتحسينه والارتقاء بعملية تطوير المناهج والمقررات الدراسية ودعمها من

حيث المحتوى وطريق التدريس (آخرون، 2016: 6) وبذلك يتسع المجال للتمييز والإلتقان (صالح، 2017: 56).

ومن الاتجاهات والقضايا الحديثة في مجال التربية والتعليم ضرورة التحول من التعليم التقليدي (Rote Learning) والذي يعني استقبال المعلومات وحفظها إلى التعلم والتعليم النشط (Active Learning) والذي يعني مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم وربطها بما هو في ذهنه وما يعرفه عنها أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معنىً وهدفًا ووظيفةً (إيمان يوسف، 2016: 5).

ولهذا تحتل التربية مركز الصدارة لمواجهة مختلف مظاهر التغيرات المتسارعة والمتلاحقة، والتفاعل الإيجابي معها والتحكم فيها، وفي تحقيق التغيير والتحديث وبناء المستقبل، ويبدو بديهياً إن هذا الرهان على التربية يقتضي تكوين أجيال تتوافر على مؤهلات وكفايات ومهارات تمكنها من حل المشكلات وتقديم خدمات وإنتاج أفكار وقيم بكيفية جديدة وأصيلة وخاصة الأجيال المتمثلة في فئة الطلبة ومنهم طلبة كليات التربية والتي تعد مصنع لإعداد المعلم صاحب الرسالة والمتطور الذي لابد له أن يواكب التسارع المعرفي والمعلوماتي. إلا أن بعض المجتمعات تعاني من جمود وقصور منظوماتها التربوية من حيث ضعف تعميم التعليم، ومن حيث عزلة التعليم عن المجتمع (الفقهي، 2012).

وقد احتل الذكاء الاجتماعي مركز اهتمام العديد من العلماء، فمنذ أن تنبّه "ثورندايك" للناحية الاجتماعية في الذكاء، ظهرت العديد من النظريات الحديثة، كنظرية "جاردنر" للذكاء المتعدد والتي تبين أن النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الاجتماعية والانفعالية وهي الأساس الضروري لكل أشكال التعليم (راضي، 1882-173:174) وإن الهدف الذي نسعى إليه كتدريسيات هو إعداد الطالبة علمياً ومهنياً لذا أصبح من الضروري الانتباه إلى الجوانب الاجتماعية لإعداد الطالبات؛ ليتسنى لها العمل في مهنة التعليم مستقبلاً، فالقدرة على بناء العلاقات هي البوابة الأولى للنجاح وهذا ما يسمى " بالذكاء الاجتماعي"، فالكثير من الطالبات غير قادرات على المشاركة والتفاعل مع الآخرين، إما لقلة الفرص المتاحة لهن أو بسبب ضعف قدراتهن الاجتماعية أو لقضائهن نسبة عالية من الوقت في التحصيل مع قضاء نسبة قليلة من الوقت مع الصديقات. أما دراسة فولي (Foley) فقد أظهرت نتائجها بأن الذكاء الاجتماعي يزداد بتقدم العمر، وأن هناك علاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي (Foley, 1971 :1025).

كما أشار عجاج (2002) إلى الذكاء الوجداني بأنه "ينطوي على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة على أن تجعل التفكير ميسرا للمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني". وتأكيدا على ما جاء في تعرف عجاج يؤكد محمود منسي أن التحديات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية متأثرة بالعواطف، فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياتنا أكثر من تأثير التفكير وذلك عندما يتعلق أيضاً أن لمشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر إذا تجاوزت الأمر بمصائرنا وأفعالنا (منسي، 2002: 346-348).

مشكلة الدراسة:

إن المهتم بالتربية والتعليم لابد أن يفهم المتعلمين لكي يكون بإمكانه توفير الظروف الجيدة للتعلم وتحديد الاستراتيجيات المتنوعة التي تنمي قدرات الطلاب والطالبات. ومن ثم كان لزاما على النظم التعليمية وخاصة في معاهد وكليات إعداد المعلمين أن تأخذ بالنظريات الحديثة في مجال التعليم والتعلم، وأن تواكب النظريات الحضارية السريعة، والتي من شأنها التأثير في الطالب تأثيرا بالغا، فقيمة أي نظام تعليمي تتحدد في قدراته على تحقيق أهدافه، ولذلك فإن أسمى هدف للتعليم كما يراه جاردنر هي إعداد الطالب لكي ينجح خارج البيئة التعليمية، وهذا يعني إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع والتي تتناسب مع قدراته وميوله (طوخي، 2016: 386-387).

إذ لاحظت الباحثة أكثر من مرة أن بعض الطالبات يرفضن العمل الجماعي ويفضلن العمل الفردي. وفي بعض الأحيان يرفضن العمل بحجة أنهن يخجلن أو لا يستطعن الوقوف أمام عدد كبير من الطالبات. وهذا يتعارض مع متطلبات عملهن وأهم أسسه ألا وهو التعاون في إدارة العملية التعليمية داخل القاعة الدراسية، وكذلك لابد من نشر ثقافة العمل التعاوني واستخدام استراتيجيات التعلم التي تساعد على نجاح سير العملية التعليمية على المستوى الاجتماعي والعلمي الأكاديمي. مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاءات المتعددة (الاجتماعي، الوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية:

تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها تتناول استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على استراتيجيات التعلم النشط؛ لذلك من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مجال تطوير أنماط التدريس المعتادة، حيث إنها ستقدم أدلة عملية على إمكانية الاستفادة من هذه الاستراتيجيات وتطبيقها في مجال التعليم لتنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة داخل وخارج المؤسسات الأكاديمية بشكل عام، وطالبات شعبة رياض

الأطفال بشكل خاص. ومن خلال اطلعنا على بعض الأدبيات النظرية ومتغيرات الدراسة (الذكاء الوجداني، الذكاء الاجتماعي، استراتيجيات التعلم النشط) وجدنا ما يأتي:

1. على الرغم من قوة وحدانية مفهوم الذكاءات المتعددة، فقد أصبح من أكثر المفاهيم السيكولوجية تداولاً في الأوساط العلمية، والتربوية، والنفسية؛ وذلك نظراً لأهميتها ودورها الفعال والمؤثر في حياة الفرد، ومساهمتها في التنمية البشرية لكافة جوانب الشخصية.
2. قد توجه هذه الدراسة أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاءات المتعددة والعمل به وتتميط وتفسير العملية التعليمية من خلاله حتى يتمكن الدارسين من تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي وتحسين جودة التعليم.
3. تأتي أهمية الدراسة الحالية انطلاقاً من الفرضية التي تم صياغتها ومفادها أن الذكاء الوجداني والاجتماعي من أهم العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بجودة الحياة العلمية والعملية.
4. قد تساعد نتائج الدراسة المهتمين بالعملية التعليمية والباحثين على تصميم برامج وجلسات تدريبية متنوعة التي تهدف إلى تنمية الذكاءات المتعددة وتسهم في تحسين مقومات الحياة العلمية وزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بالمدارس والجامعات.

كما أن هذه الدراسة آتت استجابة للتطور العلمي والتقني في مجال المعرفة العلمية بشكل عام، ومجال تدريس العلوم بشكل خاص، إلى جانب تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، من خلال مشاركته في تقديم الأفكار وتأملها وإدراك العلاقات المختلفة بينها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تقصي أثر استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات شعبة رياض الأطفال.
2. التعرف على استراتيجيات التعلم النشط وكيفية العمل بها داخل القاعات الدراسية.
3. تنمية الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات شعبة رياض الأطفال - كمتطلب أساسي - للعمل الجماعي (ضمن فريق) لرفع قدرتهن على توفير مقومات البيئة الإبداعية داخل القاعة الدراسية.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء (الاجتماعي والوجداني) القبلي.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات قريباتهن من المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الاجتماعي في المقياس البعدي.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الاجتماعي والوجداني.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الوجداني (اصطلاحاً):

يعرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997: p11)، بأنه (قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال، ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم تطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات).

كما يعرفه "دانيال غوليمان" بأنه (القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا، لإدارة المشاعر بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا) (NAGAR.P, 2015: p4-5).

الذكاء الوجداني (إجرائياً): الدرجة المتحصل عليها من خلال المقياس.

الذكاء الاجتماعي (اصطلاحاً): يعرفه (Sean Foleno) بأنه "هو اختصاص الشخص لفهم بيئته على النحو الأمثل والاستجابة بشكل مناسب للسلوك الناجح اجتماعياً" (Jadhav .S. 2014: p 2575).

الذكاء الاجتماعي (إجرائياً): الدرجة المتحصل عليها من خلال المقياس.

التعلم النشط:

"هو تعلم قائم على مجموعة من الأنشطة المختلفة، يمارسها المتعلم وتنتج منها مجموعة من السلوكيات المعتمدة على المشاركة الإيجابية والفاعلة، في الموقف التعليمي والتعلمي". (جابر، 2016).

حدود الدراسة: تحددت الدراسة الحالية وفقاً لخصائص الطالبات، وطريقة العرض والأدوات المستخدمة وإجراءات تنفيذ البرنامج المستخدم فيها حيث تقتصر الدراسة على ما يأتي:

الحد المكاني: كلية التربية / جامعة بنغازي.

الحد البشري: طالبات شعبة رياض الأطفال الفصل (الرابع، الخامس، السادس، السابع).

الإطار النظري:

تتطلب قوة العملية التعليمية (مدخلات-عمليات-مخرجات) التحديد الدقيق لأحد المسارات الإرشادية المتمثلة في استراتيجيات التعليم والتعلم وربطها بنواتج التعلم. حيث تعد أهم العوامل المؤثرة في نجاح البرنامج وتحقيق جودته. ففي ضوء متطلبات ضمان الجودة والاتجاهات الحديثة في التدريس والتقويم في التعليم العالي، كان من المهم التركيز على اختيار استراتيجيات تقود إلى التعلم النشط، والتأكيد على دور وفعالية المتعلم، وإثارة اهتمامه ودافعيته للمشاركة الإيجابية والتحصيل. وتتعدد استراتيجيات التعليم والتعلم، وتختلف من برنامج تعليمي لآخر، ومن مقرر لآخر نتيجة لاختلاف طبيعة البرامج والمقررات ونواتج تعلمها (عماد ضمان الجودة، 1435: 12). ووفقاً لذلك سيتم عرض محوري الدراسة والمتمثل في:

المحور الأول: استراتيجيات التعلم النشط:

يلاحظ أنّ هناك إدراكاً متزايداً بأن الطلاب يحتاجون إلى أكثر من مجرد الاستماع للتعلم في بيئة متغيرة. إذ تشهد معظم نماذج التعلم للكبار التفاعل (التعلم النشط) بوصفه عنصراً حاسماً. كذلك أشار الكثيرون إلى أن التعلم النشط كأى شيء يقوم به الطلاب في القاعات الدراسية بخلاف الاستماع والتلقين خلال المحاضر. وهذا يشمل كل شيء بخلاف ممارسات الاستماع التي تساعد الطلاب على استيعاب ما يسمعون، إلى تدريبات الكتابة القصيرة التي يتفاعل فيها الطلاب مع مواد المحاضرات. إذ يجب أن يفعلوا أكثر من مجرد الاستماع: حيث أنه لابد لهم من أن يناقشوا ويشاركوا في حل المشكلات التعلم التعاوني من خلال الأنشطة الجماعية. والأهم من ذلك يفترض أن تكون أنشطة التعلم النشط الجيدة هي نفسها، سواء تم عرضها في بيئات وأنشطة تقليدية أو عبر الإنترنت (Grace A. Fayombo, 2012: p79)

لهذا ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي واهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، كذلك الدراسات التي أشارت إلى ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة يقوم فيها المتعلم بدورٍ إيجابي أثناء التعلم، حيث أوضحت هذه الدراسات إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تساعد في تنمية التحصيل وزيادة إيجابية المتعلم وغرس الثقة المطلوبة في شخصية المعلم (يوسف، 2016: 5). كما إن فكرة اختلاف الأفراد بالقدرات فكرة معقولة ومقبولة، ولذلك يمكن أن نسمي فرداً ما ذكياً أو أقل ذكاء، مع تحديد معنى حرفي للذكاء أمر صعب (الغنيميين، 2011: 12).

مفهوم الاستراتيجية:

"إن كلمة استراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية (إستراتيجيوس) وتعني: فن القيادة ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية، وبهذا الخصوص فإنه لأبد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية، حيث أنه لا يقيدتها تعريف واحد جامع، فهي تعدّ فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية، ولم يعد استخدامها قاصراً على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسماً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة. وهي فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى؛ لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين" (شاهين، 2011: 22).

مفهوم استراتيجيات التعلم:

"هي العمليات والطرق التي يستخدمها الطالب في التعامل مع مهام التعلم الجديدة أو التي لا تتناسب مع أسلوب تعلمه المفضل" وبناء على ذلك فإن الفرق بين استراتيجية التدريس واستراتيجية التعلم أن الأولى تعتمد علي المعلم لمساعدة المتعلم على المشاركة النشطة والفعالة في عمليات تعلمه، بينما تهتم الثانية بالعمليات والطرق التي يستخدمها المتعلم في حفظ واسترجاع معلومات تعلمه" (شاهين، 2011: 77).

أهمية استراتيجيات التعلم:

ومن هنا لابد لنا أن نلقي الضوء على مدى أهمية هذا المجال و ندرك قوة هذا الجانب داخل المؤسسات و خاصة التعليمية والتربوية نظرا لان عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستدكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة وازدياد تعقيد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى إن الغرض الرئيس من استراتيجيات التعلم هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم (شاهين، 2011: 62).

مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التعلم والتدريس:

1. الشمول، الذي يتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
2. المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.
3. ارتباطها بالأهداف التربوية والسلوكية الخاصة. وتحقيقها لها.

4. أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
5. أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردى، جماعى).
6. أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالبيئة التعليمية. (عبد الحميد شاهين، 2011: 62).

أهمية استخدام استراتيجيات التدريس على نحو صحيح:

هناك فوائد متعددة لذلك نذكر منها:

1. إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج.
2. زيادة التواصل في غرفة التعلم بين المعلم والمتعلمين، وبين الطلاب وبعضهم البعض، الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.
3. تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع، والاتجاه الإيجابى نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بالنفس.
4. تنمية الجوانب المهارية لدى كل من الطلاب والمعلمين، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل تلميذ على حدة لهذه المهارات وإتقانه لها.
5. الاندماج النشط في عملية التعلم.
6. تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح (عبد الحميد شاهين، 2011: 27-28).

دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

أولاً: دور المعلم:

1. أن يكون قريباً من المتعلم ويعمل على تشجيع الطلاب ومساعدتهم على التعلم.
2. إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
3. التركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم.
4. أن يكون المعلم باحثاً وموثقاً للمعلومات أيضاً.
5. دور المعلم ليس بوصفه مخططاً للدروس اليومية فحسب، بل يعمل أيضاً على تهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالطلاب.
6. لابد للمعلم أن يصغى للطلاب ويعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة (صالح آل هزاع، 2016: 13).

ثانياً: دور الطالب: يمكن تحديد دور الطالب في التعلم النشط فيما يأتى:

1. مشاركاً وليس مستمعاً.
2. ممارس فعال في النشاط التعليمى.

3. يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.
4. يفهم ذاته ويكتشف نواحي القوة والضعف لديه.
5. يستخدم مصادر رئيسة وأولية ومتعددة.
6. يوظف التقييم الذاتي.
7. يقوم بالملاحظة، المقارنة، التحليل، اكتشاف العلاقات، والتواصل بصورة فعالة Basma Faour, 2012: p6).

التعلم النشط:

"يشير التعلم النشط إلى انخراط الطلاب بما يتجاوز المشاهدة والاستماع وكتابة ما يقوله المعلم. بل وينفذون بأنفسهم مهاماً مثل الاكتشاف ومعالجة وتطبيق المعلومات، كذلك أن جوهر التعلم النشط هو قيام الطلاب بأداء المهام وانخراطهم في عملية التعلم" (آخرون، 2017: 16). فهو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وزيادة دافعيته، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، كذلك يوفر فرصاً عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ، فالمتعلمون يتعلمون حين يشاركون في المسؤولية، وفي اتخاذ القرار، ويكون تعلمهم أشمل وأعمق أثراً، وأمتع، بوجود الكبار حولهم، ويوفرون بيئة داعمة وآمنة ومحفزة على المزيد من الاكتشاف" (شاهين، 2011: 103-104).

أهمية التعلم النشط:

تتلخص أهمية التعلم النشط في النقاط الآتية:

1. يعزز مستويات التفكير العليا.
2. يقدم مجموعة واسعة من فرص التعلم.
3. يوفر استمرارية التعلم في مواضيع مختلفة.
4. يسمح للطلاب العمل بشكل تعاوني على المهام المعقدة والمفتوحة.
5. يتطلب من الطلاب تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية - إذ عليهم العمل لتحقيق النجاح.
6. يعلم الطلاب مراقبة العملية التعليمية الخاصة بهم واكتشاف ما يفعلونه ولا يفهمونه.
7. يساعد الطالبات المستهدفات على سبيل المثال: (حل المشكلات، والتفكير النقدي، والتواصل) وكذلك معرفة المحتوى.

8. يتماشى مع أساليب التعلم المتنوعة الذكاءات المتعددة (Howard Gardner) التي قد لا تجد مكانا مع طرق المحاضرة التقليدية.
9. يثير اهتمام المتعلم بالموضوع، ويزيد من دافعيته.
10. ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي (Basma Faour, 2012).
11. الانفجار المعلوماتي الهائل يتطلب تطوير طريقة التعلم تشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف.
12. طلاب اليوم لهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعليمية التي تعتمد على الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط (آل الهزاع وآخرون، 2016: 8).

ومن الأهداف التي يقوم على أساسها التعلم النشط:

1. تشجيع المعلمين على اكتشاف مهارات التفكير الناقد.
2. التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
3. تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة المختلفة وحل المشكلات.
4. تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون، والتفاعل، والتواصل مع الآخرين.
5. تشجيع المتعلمين على المرور بخبرات تعليمية، وحياتية حقيقية (محمد الحميدي وآخرون، 2017: 20).
6. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
7. قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها (الدوسري، 2013: 6).

مبادئ التعلم النشط:

يقوم التعلم النشط على مجموعة من المبادئ وأهمها:

1. اشتراك المتعلمين في الموقف التعليمي والأنشطة والمهام بفاعلية وإيجابية.
2. تشجيع نقاشات المتعلمين والسماح لهم بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض.
3. تعدد مصادر التعلم وتنوعها.
4. توزيع المسؤوليات وتحمل المسؤولية.
5. تطوير مهارات المتعلمين العقلية وتنميتها وتفعيل مهارات التفكير العليا.
6. إشراك المتعلمين في تقويم أنفسهم وزملائهم.
7. التنوع في جلوس المتعلمين وحرية حركتهم.
8. إتباع طرائق التدريس المتمركزة حول المتعلم.
9. تقديم التغذية الراجعة للطلاب أول بأول (الدوسري وآخرون، 2013: 13).

10. الوقت الكافي ودقة التوقعات.

11. تقدير المواهب (آل هزاع، 2016: 10).

عناصر واستراتيجيات التعلم النشط:

يمكن تحديد عناصر استراتيجيات التعلم النشط في عنصرين هما:

العنصر الأول: الأنشطة يمكن للمعلم وكذلك المتعلم (الطالب) أن يقوم بعملية التخطيط التربوي لتقديم أنشطة تتناسب ومستوى المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي والمصادر المتاحة. أما العنصر الثاني من التعلم النشط والذي قد يكون أكثر تأثيراً فهو مدى تفاعل الطلاب وهو جزء مهم جداً وفي صلب استخدام استراتيجيات التعلم والتي تضمن تحقيق المعيار المطلوب لمفهوم التعلم النشط والذي يرتقي به في سلم معايير ضمان الجودة في المحتوى المعرفي وطريقة العرض وعملية التقويم وتحقيق الأهداف الخاصة. ولتحقيق هذا التفاعل يمكن توظيف فنيات الأسئلة الصفية بأساليبها المختلفة، غير أنها يجب ألا تكون تقليدية موجهة نحو المحتوى المعرفي. كما يمكن توظيف المخططات التنظيمية التي تجعل الطالب يبذل جهداً في استيضاح المفهوم والموضوع للمحتوى. فيتطلب الأمر أن تكون ابتداء العلاقة حميمة بين المعلم والطالب، وبين الطلاب داخل الصف. وألا يكون هناك شعور بالرهبة والخوف (الحميدي، 2017).

وبعد اطلاع الباحثة على بعض الأدبيات تم التعرف على العديد من أنواع استراتيجيات التعلم النشط من خلال بعض الأدلة المعدة والجاهزة من قبل بعض المدربين الدوليين والمتخصصين في مجال التنمية البشرية وعليه سوف تعتمد الطالبات بعض هذه الاستراتيجيات كما هي لأنها أكثر دقة ومصممة حسب معايير الجودة لضمان التدريب المتقن حتى يتم توظيفها أثناء الجلسات التدريبية. ومنها:

أ. استراتيجية فكر وزوج وشارك بنظام المجموعات.

ب. استراتيجية تفكير الأقران بصوت مسموع.

ت. استراتيجية اللوحات.

ث. استراتيجية ارسم أفكارك.

ج. استراتيجية قل لي قصة.

ح. استراتيجية التغذية الراجعة الدائرية.

خ. استراتيجية قراءة الصور.

د. استراتيجية الطاولة المستديرة.

ذ. استراتيجية معني الكلمة.

ر. استراتيجية المفاهيم الكرتونية.

ز. استراتيجية الكتابة والملاحظة.

س. استراتيجية خريطة المفاهيم.

1. فكر وزوج وشارك بنظام المجموعات: (ماشي الشمري، 2011: 23).

يوجه المعلم السؤال إلى المجاميع وتتم الاستراتيجية ضمن جميع أفراد المجموعة المؤلفة من أربعة طلاب.

خطوات الاستراتيجية:

- يقسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة بحيث تكون رباعية.
- يطرح سؤالاً على جميع الطلاب
- يفكر كل طالب في الإجابة عن السؤال ويقوم بتدوين الأفكار ذهنياً أو كتابياً في النموذج المعد أو ورقة يعدها الطالب.
- ثم يتشارك الفريق معاً.
- يدونان أو يتفقان على الأفكار التي سيعرضونها أمام بقية المجاميع.
- يعرض أحد الطلاب (باختيار المجموعة أو من قبل المعلم) أفكار مجموعته.

فكر لوحدهك (أولاً)	يفكر الطالب بصمت لمدة دقيقتين، لا يتحدث مع زميلة أو يساعده أو يطلب منه المساعدة، أو يرفع يده. قد يستخدم الورقة القلم
فكر مع زميلك (ثانياً)	كل طالب يطرح فكرته الأفضل لزميله الآخر وسبب اختياره لهذه الفكرة أو الإجابة لمدة دقيقتين لكل منهما ويتفقان على إجابة واحدة.
فكر في مجموعتك (ثالثاً)	كل مجموعة ثنائية تشارك فكرتها مع المجموعة الثنائية الأخرى، موضحين سبب اختيارهم لهذه الإجابة. (دقيقتان لكل مجموعة ثنائية)
شارك كل المجموعات (رابعاً)	تشارك المجموعة عندما يحين دورها لمدة دقيقتين حول مشاركتهم وأسباب اختيارهم. من خلال تعيين متحدث المجموعة، وقد يستخدم المعلم الرؤوس المرقمة في هذه الخطوة ليقوم الطلاب.

2. تفكير الأقران بصوت مسموع: (ماشي الشمري، 2011: 85).

هي من الطرق الفعالة في حل المشكلات بطريقة تعاونية ابتكرها كل من (ويمبلي ولشيد) (whimbly & lohead1986) وهي مشتقة من المقابلات العيادية المستخدمة من قبل بياجيه 1971. تنفذ الطريقة بأن يحل الطالب المشكلة بقراءتها بصوت مسموع لطالب آخر يسمى (المستمع)

ويعبر عنها لفظيا عن كل ما يفكر به خلال حلة للمشكلة. في حين أن الطالب المستمع يجب أن يعلق حله للمشكلة حتى يركز على كيفية حل الطالب الآخر لها. والطالب الذي يحل المشكلة مسئولا عن توضيح كل الأفكار كلما ظهرت في ذهنه في حين أن المستمع لديه بعض المهمات والتي سنوضحها من خلال هذه الإرشادات.

إرشادات المستمع:

دور المستمع مع زميله المتحدث:

- استمع جيدا: اسأل المتحدث أن يكرر البيانات والأفكار إذا اقتضى الأمر (أ) أن يقلل من سرعة كلامه.
- يشجع على التحدث: اسأل ماذا تعني في هذا؟ هل تستطيع أن تشرح ما تكتبه؟
- اسأل للتوضيح: مثال، ماذا تعني في هذا؟ هل تستطيع أن تشرح بالتفصيل هذه النقطة؟ هل توضح أكثر؟
- التحقق من الدقة: من خلال السؤال عن حل المشكلة لتعاد من أجل أن توضح بشكل أكثر.

توجيهات للمستمع مع زميله المتحدث:

- لا تعط تلميحات للحلول.
- لا تحل المشكلة لوحدك.
- لا تخبر قرينك كيف يصح الخطأ.

دور المرشد:

اقترح كونفري (1985 confrey) أربع خطوات للمعلم/ المرشد لتحفيز التفكير الفعال عند الطلاب خلال استخدامهم استراتيجية طرح الأسئلة هي أن يطلب منهم أن:

- يناقشوا تفسيرهم للمشكلة ويصفو بدقة طريقة حلها.
 - يدافعوا عن إجاباتهم بطريقتهم لحل المشكلة.
 - يعيدوا الخطوات في حلهم وعرضهم لعمليات تفكيرهم حتى ينشغلوا في حل المشكلة.
- وقد ينمذج المعلم أحيانا طريقته في حل المشكلة أو طريقته في الاستماع وكيفية طرحه للأسئلة التي تثير التفكير وتعمق الفهم الذي يريد أن يتوصل إليه الطلاب.

الخطوات:

هذه الاستراتيجية مناسبة أثناء حل المشكلات والمسائل والتمارين في الرياضيات وغيرها.

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجاميع ثنائية.
- يقوم الطالب بحل المسألة وطالب آخر يستمع.
- الطالب الذي يحل المسألة يتكلم بصوت مسموع عن أفكاره خطوات حله والطالب المستمع يشجع زميله يقدم المقترحات (على شكل أسئلة وليست حلولاً) عندما تواجه زميلة مشكلة.
- يتعاقبان الأدوار في المسألة القادمة.
- ينفذها المعلم علي شكل مجاميع رباعية في البداية حتى يكتسب الطلاب الخبرة ثم ينتقل إلى تشكيل مجاميع ثنائية في مسائل أخرى.
- يوزع المعلم الطلاب المستوي المنخفض مع طلاب مشاركين بعد التقويم.

3. استراتيجية اللوحات: (ماشي الشمري، 2011: 134).

إذا كنت تبحث عن طريقة لتشجيع وزيادة مشاركة الطلاب داخل القاعة الدراسية وتريد أن تعمل تقويماً يومياً وبشكل سهل، فإن اللوحات تعد حلاً مثالياً. تقدم لك اللوحات مشاهدة مدى تقدم تعلم الطلاب، وعندما يستخدمها الطلاب فإنك ببساطة تنتظر وتعرف ما يدور داخل غرفة الصف وتعرف أي الطلاب تعثر في تعلم مفهوم معين وأي الطلاب تعلم مادة جديدة. حيث إن استخدام اللوحات عندما تريد أن تفحص مدى استيعابهم فعندما تريد أن تعرف بسرعة إذا كان إحدى الطلاب قادراً على حل معادلة رياضية، وبدلاً من عرض السؤال، استخدم حل السؤال ثم اعرض إجاباتهم. كما أن العمليات تستلزم مشاركة من جميع الطلاب وليس فقط يتشاركون في النقاش عادة.

خطوات الاستراتيجية:

1. كل طالب لديه لوحة صغيرة (سبورة بيضاء).
2. اعرض سؤالاً على الطلاب.
3. تجل وشاهد كيف تتم عمليات التعلم وكيف يحلون خلال قيامهم بحل النشاط.
4. اطلب منهم أن يرفعوا السبورات لأعلى لتقييم أدائهم بعد انتهاء الزمن المحدد لهم.
5. شاهد إجاباتهم وحدد المتعثرين منهم، ثم عالج ذلك.

4. استراتيجية ارسم أفكارك: (روضة آل مكتوم، 2016).

وهي استراتيجية تعليمية ابتكرها كل من هارست وشورت وبورك عام 1988 ، وتأتي بعد قراءة المحتوى، إذا ما كان هذا المحتوى قصة أو محتوى علمي. من خلال التركيز على الأفكار الواردة

في المحتوى وكذلك المفاهيم، حيث يربط الطالب الأفكار الواردة في المحتوى وكذلك يعمق التفكير لأجل الاستيعاب من خلال الرسم.

خطوات الاستراتيجية:

- وضح لطلاب معنى التصور الذهني؟
- اقرأ النص أو المحتوى ثم اطلب من الطلاب أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا وكأنهم يشاهدون فيلماً.
- بعد قراءتك للقصة أو النص أو المحتوى العلمي أو مسألة الرياضيات، بين لهم أنك تخيلت المحتوى وسوف تقوم برسم ما يجول في ذهنك.
- ارسم بسرعة الصورة على السبورة بحيث يشاهدها جميع الطلاب، حتى يتدربوا عليها
- وضح للطلاب أن الهدف من هذه القدرة الفنية ليس الرسم بل هو استيعاب المحتوى بشكل أكثر عمقا وتوليد الأفكار بعد ذلك.
- اسأل الطلاب عن تفسيراتهم حول الصورة التي رسمت، ولماذا أنت رسمتها؟ ما الهدف من هذا الرسم؟ وماذا تعني هذه الرسم؟ ثم قدم لهم تفسيرك نحو رسمتك.
- بعد أن يقرأوا المحتوى اطلب منهم أن يرسموا.
- قسم الطلاب إلى مجاميع صغيرة طلاب لكل مجموعة.
- اطلب منهم أن يشاركوا في النقاش بشرط أن من يصل إليه الدور لعرض رسمته لا يفسرها إلا في النهاية بعد أن يفسر كل طالب ما المقصد بهذه الرسمة وما تحتويه من رسومات توضح الأفكار ذات الصلة بالمحتوى.
- من الممكن استخدام هذه الاستراتيجية أيضا قبل القراءة بنفس الطريقة وذلك لاسترجاع المفاهيم القبلية والمعارف السابقة سواء من خلال التعليقات أو الكلمات أو العبارات، كتهيئة للدرس وربطها بالدرس الجديد.
- يجب أن يدر المعلم أن المتعلمين البصريين يفضلون هذه الاستراتيجية كثيرا لربط المعارف والعلوم والمفاهيم والأفكار مع بعضها البعض بعكس المتعلمين السمعيين الذين يرون هذه الاستراتيجية الرائعة ما هي إلا مضيعة لوقت، وهذا يعود إلى أسلوب تعلمهم السمعي الذي يفضلونه عن غيره.

5. استراتيجية قل لي قصة: (الحميدي و آخرون، 2016)

وهي إحدى استراتيجيات القراءة وتستخدم قبل القراءة حيث يجري الطلاب تنبؤات حول بعض الكلمات التي يعدها المعلم.

خطوات الاستراتيجية:

- تحدد الباحثة الكلمات الرئيسة من أحد النصوص التي سوف يقرأها الطلاب ولا يشترط عدد محدد من الكلمات.
- تعرض الباحثة هذه الكلمات أمامهم بتسلسل أو بشكل عشوائي وبخطوط مختلفة.
- تقسم الباحثة الطالبات إلى مجاميع ويمكن استخدام أي استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط.
- يقوم كل طالب بمحاولة تكوين جملة باستخدام أحد الكلمات وقد يربط بالجملة أكثر من كلمة ويتناقش مع زميله أو زملاءه في المجموعة لتكوين القصة، أو يكتب قطعة تحتوي على هذه المفاهيم بحيث تحتوي في النهاية على جميع هذه الكلمات بطريقة مترابطة المعنى والأفكار.
- في حالة عدم قدرة الطالب على وضع جملة أ، الربط مع كلمات أخرى يكتب سؤالاً مثل ما هو دور هذه الكلمة مع الكلمات الأخرى؟
- بعد ذلك تعرض كل مجموعة أعمالها وقراءتها.
- يقرأ بعد ذلك الطلاب النص الأصلي ويقارن.

6. استراتيجية التغذية الراجعة الدائرية: (الدوسري وآخرون، 2016).

وهي استراتيجية تنمي مهارات الاتصال وكذلك المشاركة في المعلومات وتقدم تغذية راجعة لجميع الطلاب من خلال تتقلهم من مشروع إلى مشروع.

خطوات الاستراتيجية:

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجاميع في كل مجموعة ومسجل (كاتب) لكل مجموعة.
- تقوم كل مجموعة بتنفيذ مشروع، أو تمرين، أو نشاط، بأحدى الاستراتيجيات التي تضمن المشاركة من قبل جميع أفراد المجموعة ويراقب المعلم مدي نجاح المجموعة في توزيع المهام بينها.
- تتقف كل مجموعة خلف مشروعها بعد أن تنتهي المجاميع من إنجاز مهامها.
- تتحرك المجاميع باتجاه عقارب الساعة نحو مجموعة جديدة.
- تبدأ المجموعة بمناقشة المشروع المجمع الأخرى بدون تدوين أو كتابة ملاحظات.
- تدر المجمعات من جديد (يلاحظون، يناقشون، ويقدمون تغذية راجعة للمشروع التالي، والمسجل يدون في كل مرة بالنموذج بعد انتهاء الوقت الذي يخصه المعلم.
- تستمر عملية الدوران حتى تصل كل مجموعة إلى مجموعتها الأصلية حسب زمن محدد من قبل المعلم.

يبدأ كل فريق بمراجعة الملاحظات المدونة من الفرق الأخرى وتتم المناقشة جماعية حول المشاهدات والنتائج.

7. استراتيجية قراءة الصور: (ماشي الشمري، 2011: 150).

هي استراتيجية تقوم على (تأمل الصور وقراءة الأفكار) وتدخل في الذكاءات المتعددة (البصري واللفظي).

خطوات الاستراتيجية:

- يعرض المعلم (صورة) معينة للمتعلم ويطلب قراءتها.
- يقوم المتعلم (بتأمل الصورة) ويقرأها.
- يدون المتعلم (أفكاره) من خلال قراءة الصورة.
- يتم التقييم والتشجيع.

8. استراتيجية الطاولة المستديرة: (ماشي الشمري، 2011: 161).

خطوات الاستراتيجية:

1. تقسيم الطلاب إلى مجاميع صغيرة.
2. يختار المعلم طالب البداية من كل حلقة باستخدام قلم الرصاص والورقة.
3. يطلب المعلم منهم تصميم مشروع أو خطوات عمل أو مشكلة لها عدة حلول أو موضوع معين أو فكرة أو سؤال متعدد الإجابات.
4. يبدأ طالب البداية بالكتابة وعندما ينتهي يبدأ الثاني والثالث وهكذا ويتناقشون بعد ذلك عن حلولهم ويصححون إن اقتضت الحاجة.
5. يقيم المعلم النتائج بعد ذلك.
6. في حالة وجود مجموعة لم تحل بشكل جيد أو لم تكن إجابتها مثالية فيعاد توزيع الطلاب بحيث يذهب كل طالب إلي مجموعة جديدة.

9. استراتيجية معني الكلمة: (الدوسري وآخرون، 2016).

خطوات الاستراتيجية:

- اختر المفاهيم من محتوى الدرس والتي تعتقد أنها قد تعوق استيعاب الطلاب للدرس.
- قدم للطلاب النموذج الموضح في الأسفل.
- يكتب الطلاب ما يعرفه عن الكلمات أو المفاهيم في النموذج أ ب ج د.
- تقسيم الطلاب إلى مجاميع صغيرة.
- يتشارك أفراد المجموعة حول معاني الكلمات المتفق عليها.

- يراقب المعلم العمليات بين أفراد المجموعات، ومن الممكن تطبيق استراتيجية المندوب أو المراسل وذلك من خلال ما يلي:
- يرشح مندوب من كل مجموعة للبحث عن تفسير لمعاني الكلمات التي لم تفهم بعد.
- المندوب (الطالب) يستوعب المعنى وينقل الخبرات لمجموعته.

النموذج:

الكلمة	أ	ب	ج	د	المعنى
أ. أنا أعرف المعنى وأستخدم الكلمة!! ب. أنا أعرف المعنى ولكنني لا أستخدم الكلمة !! ت. لم أشاهد ولم أسمع الكلمة من قبل!! ث. لقد رأيت الكلمة ولكنني لا أعرفها!!					

10. استراتيجيات المفاهيم الكرتونية: (ماشي الشمري، 2011: 131).

ابتكر كل من (تايلور وكيوغ) طريقة المفاهيم الكرتونية في أبحاثهم التربوية واعتبرتها كأداة للتقييم والتدريس وهما لأن يستكشفون مدى مناسبتها في الرياضيات حيث تكمن أهميتها في استيعاب المفاهيم وذلك باستخدام الصور والرسومات وكتابة، وهي ملائمة جداً للأطفال

متى تستخدم؟

تستخدم في بداية النشاط مثل التهيئة للدرس وكذلك جزء من نشاط معين في الدرس وذلك من أجل:

1. إعطاء المؤشر عن أفكار الطالب في الحصة
2. تحديد المفاهيم الخاطئة للطلبة
3. تعد نقطة انطلاق لتحفيز الطلاب علي النقاش
4. عرض التحديات التي قد تؤدي إلى إعادة تشكيل الأفكار لدي الطلبة وتستخدم كذلك في نهاية الدرس من أجل مراجعة التعلم (التقويم)

النظرية المستخدمة في هذه الاستراتيجية مستمدة من النظرية البنائية للتعلم حيث تأخذ أفكار الطلاب، بالحسبان عند تخطيط الدرس. وكذلك مدى دافعتهم واستعدادهم للتعلم والفروق الفردية بين الطلاب.

فوائد استراتيجية المفاهيم الكرتونية: تحفز الطلاب لمناقشة أفكارهم حتى تلك الأفكار التي عادة ما تكون مرغوبة لدي بعض الطلاب وبالتالي فإنها تساعد المعلم للوصول إلى هذه الأفكار كما أنها

تساهم في أن تجعل الطلاب يتبادلون الأفكار فيما بينهم وبالتالي تسهم في تطوير مهارات الاتصال بينهم.

كيف يمكن تنفيذها؟

1. جهز المفاهيم الكرتونية للطلاب بشكل فردي أو مجموعات صغيرة أو الصف كاملاً
2. أطلب منهم التعليق على كل كتابة في الصورة. أو أسألهم عن أي كتابة يتفقون عليها،
3. أطلب منهم أن يعطوه تفسيراً منطقياً لاختياراتهم التي اتفقوا عليها (وهي نقطة مهمة لهم في عمليات التفكير).
4. شجع المناقشة والحوار عندما تختلف آراؤهم.
5. تابع المناقشة للتوصل إلى أفكار جديدة.
6. من الأشياء المهمة هي التركيز على استجاباتهم وأفكارهم وليس الإجابات الصحيحة.

لعمل المفاهيم الكرتونية الخاصة بتطبيق الاستراتيجية لابد من اتباع الآتي:

1. استخدم الكلمات المألوفة لديهم
2. توفير ثلاث أو أربع عبارات بديلة للمناقشة.
3. أستخدم عبارات التعزيز والتحفيز بدلاً من العبارات السلبية التي تعيق توليد الأفكار
4. ابحث عن المفاهيم الأساسية في الدرس لتضمينها في الاستراتيجية.
5. يجب أن تكون الفكرة بالطبع مقبولة علمياً.
6. بعض أسئلة الاختيار من متعدد تكون مناسبة ليتكيف الطالب مع الاستراتيجية.

ملحوظات مهمة:

1. على المعلمين البحث في المراجع والمصادر التي تعينهم على تكوين أفكار بديلة مشتركة لبناء مفاهيم كرتونية خاصة بهم.
2. المفاهيم الكرتونية غير المخطط لها بعناية قد تغير بعض المفاهيم لدى الطلاب.

11. استراتيجية الكتابة والملاحظة: (ماشي الشمري، 2011: 120).

من الممكن استخدام هذه الاستراتيجية في ملاحظة نشاط عملي مقطع فيديو. ملاحظة سلوك كائن حي. أو صورة.

خطوات الاستراتيجية:

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجاميع صغيرة من (4-5) طلاب.
- تقدم ورقة واحدة لكل مجموعة.

- يبدأ الطالب الأول في المجموعة بالكتابة والتحدث عن أفكاره بصوت مسموع حول ما يلاحظه في النشاط (متابعة مثال تفاعل كيميائي) ويمرر الورقة لزميله الذي يضيف على مجدداً إلى الطالب الأول ثم تعاد الخطوات.

- يحدث نقاش بين الأعضاء ومشاركة واتفاق نهائي حول الإجابة وتعرض أمام بقية الطلاب.

12. استراتيجية خريطة المفاهيم: (هدى العقيل، د.ت: 20).

خطوات الاستراتيجية:

- أعرض على الطلاب بعض المفاهيم المألوفة لدي جميع الطلاب مثل (السيارة، الطعام، الكرسي).
- أطلب منهم أن يكتبوا مفاهيم أخرى ذات علاقة بكل واحد من هذه المفاهيم الثلاثة السابقة، مثلاً (مفهوم الطعام يكتب الطالب المفاهيم التالية، الخضروات، اللحم، الحبوب، الحليب، شريحة لحم بقري، جزر... الخ).

- أطلب منهم أن يرتبوا المفاهيم العشرة السابقة في كل مفهوم رئيس من المفهوم الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية وشمولية أو من المفهوم الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، ستتطلب هذه الخطوة عدة دقائق.

- أخبر الطلاب أن يكتبوا في أعلى ورقة كبيرة وباستخدام قلم رصاص المفهوم (الأكثر عمومية) أو (أكثر أهمية) محاطاً بدائرة أو مربع.

- وضع لهم أن الخريطة المفاهيمية تبدأ بقمة الهرم من مفهوم رئيس ثم مفاهيم عامة أقل عمومية ثم مفاهيم خاصة تنتهي بأمثلة ويربط بين المفاهيم جميعها كلمات دالة.

- أمنح الطلاب زمناً كافياً (20_30 دقيقة مناسبة) وشجعهم على بناء تفرعات للمفاهيم وكلمات دالة على الأسهم الرابطة بين المفاهيم وشجعهم على تكوين تسلسل هرمي، قمته أكثر عمومية وشمولية وقاعه أكثر خصوصية.

- ذكرهم أن الدائرة الرئيسة للمفهوم لا تزيد كلماتها عن اثنين مثل: (التكاثر الجنسي).

- أخبرهم أنه في البداية ليس مطلوباً أن تكون ورقة خريطة المفاهيم نظيفة من الشطب أو المسح... الخ، كما أنه بعد أن ينهوا مهمتهم يعيدون الرسم من جديد.

- خذ جولة بين الطلاب وهم يرسمون خرائطهم المفاهيمية وشجعهم دائماً، ولا تقدم الإجابات أو المفاهيم بشكل مباشر.

- أخبرهم أن الخريطة المفاهيمية هي تمثيل مميز لمدى فهمهم، وأن الشخص الذي يخط المفاهيم مع بعضها لا يعد دقيقاً علمياً.

- اطلب من أن يراجعوا الخريطة ويضيفوا لها أفكاراً أخرى من خلال تكوين مفاهيم قد تتبادر إلى أذهانهم.

- يعرض الطلاب خرائطهم على زملائهم.
- بعد أن يمارس الطلاب بناء خارطة المفاهيم، اطلب منهم في حصة لاحقة كيفية بناء خارطة مفاهيم عن مفهوم رئيس مثلاً: (الكائن الحي) (الخلايا) (القوى) (تغيرات المادة) الخ.

المحور الثاني: الذكاءات المتعددة:

وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل، في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، ومن ثم تعرف أنماط التعلم عند الفرد، وتساعد المعلم على توسيع دائرة الاستراتيجيات التدريسية، ليصل إلى أكبر عدد من المتعلمين على اختلاف ذكائهم وأنماط تعلمهم، وبذلك يدرك المتعلمون بأنفسهم أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة عن أي محتوى معين. وتوسيع مداركهم حتى يستطيع أن يقدم حلولاً مثيرة للمشكلات التي تقابله ويعمل على حلها. وقد أكدت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة فاعليتها في تحسين مستويات التحصيل لدى المتعلمين، ورفع مستويات اهتماماتهم تجاه المحتوى التعليمي (محمد الناجم، 2012: 36). فهي نظرية تعتبر كل المتعلمين أذكاء، كل حسب طريقته وأسلوبه في العمل (الفقهي، 2012: 6).

إذ تعد دراسة الذكاء من الموضوعات التي لاقت اهتماماً كبيراً عند التربويين، حيث يُنظر إلى الذكاء بشكل عام على أنه: القدرة، أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد في التعلم، وفي حل المشكلات، وفي التفاعل بشكل جيد مع البيئة. أو أنه "القدرة على حل المشكلات وتوليد حلول جديدة للمشكلات ووضع شيء ما له قيمة في ثقافة معينة". حيث أشار جاردنر في كتابه أطر العقل إلى أن الذكاء ليس موحدًا أو عامًا، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات التي يمكن أن يمتلكها الإنسان أو يمتلك بعضها (إيمان يوسف، 2016: 14).

فقد وضع جاردنر أساس نظريته في كتابه "أطر العقل" الذي تم نشره العام 1983، وانتقد فيه الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء بوصفه عاملاً وحيداً ثابتاً. واستمد نظريته من ملاحظته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبار الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها، كما رأى أيضاً أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً يسميها "الذكاءات الإنسانية"، أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها فليس بعد أمراً محدداً بدقة (إيمان تايه، 2016: 25).

وقد حدد جاردنر في بداية الأمر في عام (1983) سبعة أنواع من الذكاءات هي: الذكاء اللفظي - اللغوي، الذكاء المنطقي - الرياضي، الذكاء البصري - المكاني، الذكاء الموسيقي - الإيقاعي، الذكاء الجسمي - الحركي، الذكاء الشخصي الداخلي "الوجداني"، الاجتماعي. وبعد ذلك وفي عام 1995 أضاف جاردنر ذكاءين آخرين هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي (يوسف،

2016: 14). فإذا كانت نظرية الذكاءات المتعددة تشكل إطاراً علمياً مناسباً لكيفية اشتغال الذكاءات ومقاربة بيداغوجية ملائمة لتنميتها، فهناك جهود متواصلة في مناطق عديدة من العالم لتطبيقها في مؤسسات تربوية، كما يتزايد توظيفها في الممارسة الفصلية بشكل واسع ومطرد كتوسيع الحصيلة التكوينية للمعلمين والمتعلمين من الاستراتيجيات التي تتجاوز الطرق التقليدية؛ تنظيم البيئة الفصلية وفق حاجات المتعلمين؛ تنويع أساليب التقويم المغيرة تماماً للاختبارات التقليدية. هذا يعني أن هناك عدداً مستقلاً من القدرات المختلفة، ومجموعة متباينة من أوجه النشاط المعرفي للإنسانين يسميها جاردنر بالذكاءات الإنسانية المتعددة (الفهري، 2012: 10-21).

ولهذا فقد أولت نظرية الذكاءات المتعددة جهداً كبيراً لإعادة النظر في قياس الذكاء، كما رحبت بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات وفي أسلوب استخدامها، وهذا من شأنه إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته عن طريق إفراح المجال لكل صنف منها بالظهور والتبلور في إنتاج يفيد تطور المجتمع وتقدمه (الناجم، 2016: 32). وعليه سيتم عرض كل ما يتعلق بالذكاء الاجتماعي والوجداني بالتفصيل حسب موضوع الدراسة الحالية.

أ. الذكاء الاجتماعي Social Intelligence:

"يتمثل هذا النوع من النمط من الذكاء في القدرة على العمل التعاوني والقدرة على الاتصال الشفوي وغير الشفوي مع الآخرين بمعنى أن هذا الذكاء يسمح للشخص البالغ أو الكبير الماهر بقراءة نوايا ورغبات الآخرين وردود أفعالهم، ويتضمن استعمال فهم الشخص لأهداف الآخرين، ورغباتهم لكي يتفاعل معهم بطريقة مرضية، وتظهر هذه المهارة في أبهى صورها وتطورها عند بعض المعلمين والمعالجين النفسيين" (إبراهيم، 2006: 13). كذلك يتميز الشخص الذين يتمتع بهذا الذكاء بأنه يستمتع بالتفاعل الاجتماعي مع الأقران، ويبدو قانداً على نحو طبيعي، ويقدم النصيحة للأصدقاء الذين لديهم مشكلات، ويبدو ذكياً في الشارع والمنطقة، وينتمي إلى أندية ولجان أو تنظيمات أخرى، ويستمتع بالتدريس غير النظامي للأطفال الآخرين، ويحب لعب الألعاب مع الأطفال الآخرين، وله صديقان حميمان أو أكثر، ولديه إحساس جيد بالتعاطف مع الآخرين، يسعى الآخرون لصحبته (الديب، 2011: 41).

حيث أشار حامد طلافحة في دراسته إلى جُلُمان الذي أكد على أن هناك قدرات غير معرفية تلعب دوراً مهماً في نجاح الفرد، حدّدها بالقدرات في الجوانب الانفعالية والاجتماعية التي تعمل مع بعضها البعض بشكل متزامن، وتمكن الفرد من إدارة علاقاته مع الآخرين، وهو ما يعرف بالذكاء الاجتماعي. وذلك من خلال القدرة على فهم الآخرين، والاستجابة بشكل لائق مع الأفراد من ذوي

الدوافع المختلفة، وكذلك القدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتنمية الصداقات، والقدرة على التعرف على رغبات الآخرين (طلافة، 2014: 746).

كذلك يرى زيركل (Zirkel, 2000) أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية الفرد وسلوكه، فالأفراد الذين لديهم ذكاء اجتماعي يمتلكون وعياً تاماً بأنفسهم ولديهم القدرة على فهم بيئتهم. كما أشار جلمان أن التركيز على الجانب الأكاديمي فقط لا يكفي، لأن السلوك غير الملائم للطلاب في كثير من الأحيان يعود في جزء منه إلى ضعف الذكاء الاجتماعي والعاطفي لدى المعلم في إدارته لغرفة الصف" (Goleman, 2006: 748).

كما أشار سوجاي ولويس إلى "امتلاك المعلم للمهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى التقليل من المشكلات السلوكية، وتحسن علاقات الطلبة مع المعلم والزملاء في القاعة الدراسية، فعملية التعليم هي عملية تواصل وتفاعل مستمر بين كل من المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، وهذا يتطلب من المعلمين أن يلموا بمجموعة من المهارات اللازمة للتدريس الصفي" (Sugai & Lewis, 1995: 747)، كما يؤكد دانفورت وبويل على ضرورة تطوير التفاعلات الصفية ليس فقط للحد من الضغط النفسي لدى المعلم نتيجة لكثرة أعداد الطلاب في الصف، بل لمساعدته في إقامة مناخ صفي قائم على التعاون (Danforth & Boyle, 2007: 748).

ولذلك يعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب المهمة في الشخصية، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. ويتميز بدرجة عالية من التفاعل الاجتماعي، فضلاً عن أن لديه نسيجاً اجتماعياً متميزاً مع أفراد مجتمعه، وخاصة داخل القاعات الدراسية فهو الأمر الذي يساعده على تحقيق أعلى درجات التوافق الشخصي والاجتماعي (عسقول، 2009: 4).

ب. الذكاء الوجداني Emotional intelligence:

لقد برهنت العديد من الدراسات التي أشار إليها (المصدر، 2008)، كدراسة كاتل 1993 التي أكدت على وجود ارتباط قوي بين مقاييس الشخصية بالمعنى الوجداني والمعرفي، كذلك بحوث ايزنك (1967) على الارتباط الكبير بين السمات (الوجدانية والمعرفية)، والنظرة التكاملية بين العقل أو التفكير والانفعال أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي.

كما أشار بوزان (1988)، إلى وضع أنموذج لتصوير العلاقة بينهما، وقد وضع أريدل ورويس (1978) تصوراً نظرياً مبنيًا على نتائج الدراسات في هذا المجال، ويؤكد على وجود علاقات قوية وارتباطات بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية في تكاملها ونظرتها وتعاملاتها مع العالم مما يضيف عليها وحدة كلية منظمة ومتمايزة.

أما جاردنر (1993-1995) فقد أكد في سلسلة دراساته المتعددة على رفض النظرة الأحادية للذكاء، وتبنى فكرة الذكاء المتعدد والتي يندرج تحتها الذكاء الانفعالي وهناك تماثل كبير بين الذكاء والانفعالي وما وصفه (ثورندايك) بالذكاء الاجتماعي وكذلك ما وصفه (ستيرنبرج) بالذكاء العملي والذكاء الاجتماعي إلا أنه يتضمن عددا أكبر من المجالات الأبعاد المكون له، كما أن الذكاء الانفعالي يشبه تماما ما دعاه جاردنر بالذكاء الشخصي والذي ينقسم إلى ذكاء بين الأشخاص وذكاء داخل الشخص (ذاتي). وترجع أصول الذكاء الانفعالي وجذوره إلى القرن الثامن عشر حيث كانت النظرة إلى العقل والحياة النفسية للفرد لتتنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي المعرفة، الوجدان، والدافعية. (عبد العظيم المصدر، 2008: 8-9). حيث يعد الذكاء الانفعالي من أحدث انواع الذكاءات التي ظهرت في ميدان علم النفس في التسعينات من القرن الماضي؛ نظرا للتطور الذي طرا على العصر الذي نعيش فيه، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي تواجهه؛ مما يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء. لذا فقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماما عاما؛ لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطويع مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة (العنوان، 2016: 12). لهذا حظي مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الآخرين بأهمية بالغة، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث، مما لا شك فيه أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعد عاملا رئيسا، وبوجود مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، وتشمل: الوعي بالذات التحكم في الاندفاعات، المثابرة، الحماسة، الدافعية الذاتية، النقص العاطفي، واللياقة الاجتماعية، كما أشار بأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية (المصدر، 2008: 588-590).

ومما لا شك فيه أن براعة المتعلمين وتميزهم ونبوغهم الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل بيولوجية وثقافية واجتماعية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعد عاملاً رئيساً، إذ يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية، ويرتبط هذا النوع من الذكاء إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً، فالذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة ويرتبط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد ويرتبط أيضاً بالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، والأفراد الأكثر ذكاء وجداني أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية وهم أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية، وأكثر اهتماما بمظهرهم الخارجي وهم أكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية (آخرون، 2012: 59-60).

أن نجاح عمل الفريق يتطلب تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية وطرق التدريس الخاصة والعامّة إذ أن تعليمهم يؤثر في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وحل مشكلاتهم بهدوء؛ مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتوافق مع العوائق المختلفة، وهذا يساعدهم على النمو بشكل سليم وبالتالي النجاح على المستوى ما بين الشخصي والمهني في المستقبل. حيث إن الأفراد ذوي القدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للاضطرابات النفسية ومن ثم أكثر توافقاً (العلوان، 2011: 127).

أبعاد الذكاء الوجداني:

- اتفقت الأبحاث والدراسات السابقة على أن الذكاء الانفعالي يتكون من أبعاد عدة تتشابه فيما بينهما في المفهوم والدلالة فقد قسم (ماير وسالوتي) الذكاء الوجداني إلى خمسة عوامل هي:
1. الوعي بالذات: ويتضمن هذا القسم معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته.
 2. إدارة الانفعالات: ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة وألا يكون عبداً لها، أي يشعر بأنه سيد نفسه. وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة تنظيم الذات.
 3. دافعية الذات (حفز الذات) بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجاباً أو سلباً؛ لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر في قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.
 4. التعاطف: يقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير، مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.
 5. المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة (المصدر، 2008: 11).

أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني الذي يرتبط إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً وبالرضا عن الحياة، ويرتبط بجودة العلاقات الاجتماعية للفرد، ويرتبط بالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، والأفراد الأكثر ذكاءً وجداني أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي وهم أفضل في جانب الصحة البدنية، وأكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي، وأكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية. كذلك يتمتعون ببعض الخصائص التي تتضمن "الثقة بالنفس، تحمل الغموض، المثابرة، عدم التخلي عن الرأي بسهولة، البحث والتحقيق، الانفتاح على الخبرات الجديدة، الانضباطية، الالتزام بالعمل، الدافعية الداخلية، التركيز، مقاومة القيود، التنظيم الذاتي، التأثير على المحيطين، تنوع الاهتمامات، الأمانة، الشجاعة، الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم (وآخرون، 2012: 60).

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل استقراء للدراسات السابقة في مجال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وتوظيفها في القاعات الدراسية من أجل تنمية الذكاءات المتعددة لدى فئة طلاب الجامعة. وبعد تفحص الجهود السابقة المبذولة في هذا المجال تبين أن هناك ندرة في الدراسات السابقة محليا وعربيا لذا سيتم عرض ما تحصلت عليه الباحثة من دراسات بالخصوص.

تبحث دراسة رمضان زادة، وفاطمة شاه مومحمد (2011) "في العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات التعلم". حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب جامعي من مختلف مجالات الدراسة. لغرض جمع البيانات، قام الباحثون بإدارة استبانتين: استبانة Bar-On / LASSI) وكانت نتائج الدراسة كالاتي (هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي(الوجداني) الكلي والاستراتيجيات التعليمية للطلاب في كل من الإناث والذكور (R. zadeha, F. (Shahmohamad, 2011).

قامت دراسة جريس A. فايومبو (2012)، "بالتحقيق في العلاقات بين استراتيجيات التعلم النشط (المناقشة، محاكاة مقاطع الفيديو، عرض الألعاب، تمثيل الأدوار، ورقة الخمس دقائق، وقائع الإيضاح، العمل الجماعي)" ونتائج التعلم للطلاب ضمن عينة مكونة من (158) طالب جامعيًا، وهم طلاب علم النفس في جامعة جزر الهند الغربية، بربادوس. استجابوا لاستبيان استراتيجيات التعلم النشط ومعدل تقييم نتائج تعلم الطلاب. حيث كشفت النتائج عن وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم النشط ونتائج تعلم الطلاب.

وهكذا ساهمت استراتيجيات التعلم النشط أيضًا بنسبة 14% في التباين الذي يتم احتسابه في نتائج تعلم الطلاب، وتبين أن ذلك ذو دلالة إحصائية ($0.05 <$) بالإضافة إلى ذلك، ظهرت محاكاة الفيديو كإحدى أفضل استراتيجيات التعلم النشط ولديها أعلى الارتباط مع نتائج تعلم الطلاب ($r = 0.340$) ، ($0.05 <$) تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء أهمية استراتيجيات التعلم النشط التي تعزز التعلم بين طلاب الجامعة (Grace A. Fayombo, 2012)

التعليق على الدراسات السابقة:

تستنتج الباحثة من الدراسات السابقة التي تم عرضها وجود إشارة واضحة إلى أهمية دراسة الذكاءات المتعددة في كل المجالات المعرفية والعلمية بشكل عام، وفي المؤسسات التعليمية بشكل خاص، كذلك بالنسبة لاستراتيجيات التعلم التي أصبحت مسلك حديث في تطوير أنماط التعلم داخل القاعات الدراسية والتدريبية لما لها من أهمية علمية وعملية في الرفع من مستوى تلقي المعرفة

والمعلومة بكل دقة وإتقان. كما يتضح من الدراسات السابقة وعلى حسب علم الباحثة قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت محاولة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الذكاءات المتعددة، ونظرا لهذه الندرة جاءت هذه الدراسة لإثراء هذا الجانب.

منهجية الدراسة:

يتضمن هذا الجزء تعريفا بالمنهج البحثي الذي تم اتباعه في هذه الدراسة الحالية، ومجتمع الدراسة ووصفا تفصيليا للعينة وأسلوب اختيارها ومبرراتها، كما يتضمن أيضا وصفا لأدوات الدراسة المستخدمة، والخصائص السيكومترية لهذه الأدوات والمقاييس، والدراسات الاستطلاعية، هذا بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والذي يعرف بأنه أسلوب لجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها بطريقة تسمح بإثبات أو نفي فرض من الفروض، على أن تكون الطريقة التي يسير فيها هي الخطوات المنطقية المحددة وفقا للأسلوب العلمي للبحوث التربوية، وبناء عليه سيتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات شعبة رياض الأطفال بقسم العلوم التربوية كلية التربية جامعة بنغازي/ والبالغ عددهن (180) طالبة، ولقد تم اختيار طالبات المستوى (الرابع، الخامس، السادس، السابع) لأنه قد يكون لديهم رؤية مجتمعية، وسمات تختلف عن باقي زملائهم من المستويات الأخرى وذلك لتعرضهم للكثير من الخبرات بشكل أفضل من قرنائهم، وذلك لاجتيازهم لكثير من المقررات الدراسية والخبرات التربوية، هذا من ناحية، إضافة إلى أن الباحثة ترغب في التعرف على متغير "الاستراتيجيات" هل يؤثر في مستوى الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات العينة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (30) طالبة حيث تم حصر العينة ما بين الفصل (الرابع، الخامس، السادس، والسابع)، وتم استثناء الفصل الثامن وذلك بسبب الضغوط الدراسية وعملهن على بحوث التخرج وعدم إيجاد الوقت المتاح للمشاركة. وقد قسمت العينة إلى (15) ضابطة، (15) تجريبية بطريقة عشوائية تمثلت في طالبات 4 فصول متتالية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- مقياس الذكاء الاجتماعي.
- مقياس الذكاء الوجداني.
- تصميم برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وتوظيفها في تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال (إعداد الباحثة).

اعتمدت الباحثة في تصميم أدوات الدراسة الحالية على أدبيات الموضوع والاستفادة منها في إعداد وبناء المقاييس، وذلك بالاعتماد على الأسس النظرية التي اشتمل عليها الإطار النظري فيما يتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة، من حيث التعريف بها وأنواعها، ومدى أهميتها في تحديد الفروق الفردية بين الأشخاص. والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تتناول نظرية الذكاءات المتعددة، وكذلك بعض مقاييس الذكاءات المتعددة ومنها مقياس الذكاء الوجداني لـ (بار-آون وجيمس باركر) ترجمة: رزق الله رندا سهيل "2006"/ واختبارات الذكاءات المتعددة طبقا لنموذج Howard Gardner/ ومقياس الذكاء الوجداني والاجتماعي من دراسة أحمد علوان "2011"، وكيفية تنميتها لدى طلاب الجامعة. وكذلك بعض الدراسات التي اعتمدت على مقاييس للذكاءات المتعددة وخاصة التي طبقت على طلاب المرحلة الجامعية، حيث أن الهدف من المقاييس هو تحديد مستوى الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى طالبات شعبة رياض الأطفال والعمل على تنميته من خلال جلسات البرنامج محل الدراسة.

أولاً: مقياسي الذكاء الاجتماعي والوجداني:

وصف المقياس وكيفية تصميمه:

- أ. مقياس الذكاء الاجتماعي: حيث يتألف من (36) فقرة، صيغت على شكل عبارات اختبارية لإفراد العينة، وثلاث عبارات (دائما/ إلى حد ما/ أبدا).
- ب. مقياس الذكاء الوجداني: تألف من (36) فقرة، وثلاث عبارات (دائما/ إلى حد ما/ أبدا)، حيث تستخدم كل مفردة ثلاث نقاط تسمح بمدى معين من الاستجابات.

ويتم تصحيح المقاييس بحيث تعطى لكل استجابة درجة من (1-2-3)، بالنسبة لكل مفردة حسب الاستجابة المختارة، ولكل مفردة (3) اختيارات، حيث يخصص أقل تقدير (للاختيار الأدنى)، وأعلى تقدير (للاختيار الأعلى)، بعد التطبيق يتم وضع الدرجات، ثم يتم جمع درجات مفردات كل مقياس، ثم تحسب النسبة المئوية للدرجات بالنسبة لكل مقياس.

الخصائص السيكمترية للمقياس:

صدق وثبات المقياسين: قمن الباحثة بالتأكد من صدق فقرات المقياس باستخدام عدة طرق (صدق المحتوى، صدق التكوين، صدق المحكمين). وتتضمن الخطوات الآتية:

- تم عرض المقياس على متخصصين في التربية وعلم النفس بغرض التحقق من مدى صدق المحكمين (وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى)، وذلك للتأكد من مدى ملائمة عبارات المقياس للبيئة المحلية وإبداء المقترحات للعبارات التي تحتاج إلى تعديل، وذلك للتأكد من وضوح المعنى وملائمة العبارات للبيئة اللببية وإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول المقياس ككل وهل يحقق الهدف المنشود أم لا، حيث اتفق معظم المحكمين على بعض العبارات من حيث أهمية تعديلها واستبدالها بما يتفق والبيئة وعينة الدراسة، وقد تم تعديل وتغيير ما يلزم مع ملاحظة انه تم استبعاد بعض العبارات التي لا تناسب مفردات المقياس وذلك بناء على اتفاق الأساتذة المحكمين.
 - تم إجراء تطبيق (مبدئي/ استطلاعي) للمقياس للتحقق من وضوح اللغة والمفردات المستخدمة على عينة مماثلة لعينة البحث.
 - بعد التحقق من ملائمة الخصائص السيكمترية بشكل أولي للمقياس من خلال الدراسة الاستطلاعية، وبعد إدخال التعديلات تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.
 - تم طباعة المقياس بعدد أفراد عينة الدراسة ومن ثم تطبيق المقياس على العينة المقصودة (طالبات شعبة رياض الأطفال من الفصل الرابع إلى الفصل السابع)، العينة الكلية، ومن ثم سيتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق.
 - ثم سيتم تحليل البيانات التي حصلت عليها الباحثة واستخلاص ما تم التوصل إليه من نتائج.
- طريقة التصحيح: تعطى درجات من (1، 2، 3) على كل استجابة.

أبدا	إلى حد ما	دائما
1	2	3

الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

صدق المحكمين:

حيث تم التأكد من صدق المحكمين وذلك بعرضه على عدد من المحكمين وعددهم (5) وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس. إذ تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري حيث اتفق المحكمون على مناسبة مفردات القياسين، وكذلك مناسبتها للبرنامج المعد لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثانيا: برنامج الدراسة:

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج من (12) جلسة، كل جلسة يطبق فيها (2-3) استراتيجيات التعلم النشط، وكانت كل استراتيجية تحتوي على عدد من الأنشطة التي ساعدت في تغذية ودعم الجلسات وزيادة الخبرات للطلّابات، كما استغرقت كل استراتيجية من الزمن (30-40) دقيقة بالإضافة إلى (5) دقائق استراحة للطلّابات، و (5) دقائق في بداية الجلسة، (10) دقائق لنهاية الجلسة "الشكر، والتحفيز، استرجاع بعض الخبرات، وإتاحة الفرصة لطلّابات مجموعة العينة في حالة أردن بالإضافة أو الاستفسار إلخ، أما بالنسبة للفنيات والتقنيات المستخدمة أثناء تطبيق وتنفيذ الجلسات وهي كالآتي:

- بداية كانت أولى الجلسات في معمل الحاسوب حيث تم تجهيز المعمل بما يتناسب وفنيات التطبيق من حيث (شاشة العرض، وجهاز العرض، وبوستر لعنوان الدراسة، (3) طاولات مربعة الشكل (المتاح)، كل طاولة عليها (5) كراسي، بالإضافة إلى لوحات صغيرة تحمل اسم كل مجموعة (فروبل، ريجيو إيميليا، منتسوري)، قرطاسية كاملة، ورق A4 ، ورق مقوى اللوان و بطاقات تحمل أسماء طالبات "العينة"، ولوحات المداخلة من قبل الطالبات مكتوب عليها (لدي إضافة، لدي استفسار)، وبعض الكتب العلمية (تربوية و نفسية) تتعلق بتخصص ومجال الطفولة بشكل عام و رياض الأطفال بشكل خاص. أيضا مجموعة من قصص الأطفال (إلكترونية، مصورة، مكتوبة)، ونماذج توضيحية خاصة بكل استراتيجية وسيتم عرضها في الملاحق. ثم تم الانتقال من معمل الحاسوب وذلك نظرا لحاجة القسم له لاستمرارية المحاضرات وإجراء الاختبارات العملية. ولهم منا جزيل الشكر.

- أما نهاية الجلسات فكانت في معمل قسم (التربية الفنية). حيث تم استكمال باقي الجلسات وتطبيقات الجزء الأخير من الاستراتيجيات بشكل رائع وإيجابي ومحفز بالإضافة إلى الجلسة الختامية والتي تضمنت الشكر الجزيل للطلّابات (عينة الدراسة) وتقديم ضيافة لهن وإلقاء التحية والسلام وتمنياتنا للجميع بالنجاح والتوفيق. وبشكل عام استغرقت المدة الزمنية لتطبيق الجانب الميداني للدراسة (6) أيام.

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج:

تم تطبيق برنامج الدراسة علي عينه من الطالبات يتراوح عددهن (30) طالبة لتنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدي طالبات العينة واستغرق وقت تطبيق البرنامج (6) أيام وتم تطبيق كل (2-3) جلسات في اليوم مدة كل جلسة (ساعة) أثناء التطبيق، وكان هناك عدة عوائق واجهتنا أثناء التطبيق وهي عدم تواجد المكان وتأخر حضور الطالبات سبب لنا ازدحام وعدم إعطاء كل الأنشطة في الوقت المحدد بسبب تداخل زمن الجلسات والمحاضرات والامتحانات الجزئية، ومن الإيجابيات التي واجهتنا أثناء التطبيق تفاعل الطالبات ومشاركتهم الفعالة أثناء عرض الأنشطة وتقديمهم لمعلوماتهم بشكل منظم ومتسلسل واستفدن من الأنشطة التي قمنا بعرضها عليهم واستفدنا نحن الباحثة من المعلومات التي قدمتها الطالبات أثناء مشاركتهم في كل الجلسات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام حقبة العلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة حيث سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الاختبار القبلي والبعدي واستخدام اختبار (T.test).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية، كذلك تفسيرها في ضوء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الذكاء (الاجتماعي والوجداني) القبلي. وللتأكد من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة مجموع الدرجات والانحراف المعياري والخطأ المعياري والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (1)

المقياس	N حجم العينة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	قيمة معادلة T المحسوبة	مستوي الدلالة
القبلي	30	29.95	10.30	2.40	0.28

قبول الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة يساوي 0.28 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات قريناتهن من المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الاجتماعي في المقياس البعدي. وللتأكد من صحة الفرض الثاني استخدمت الباحثة حجم العينة ومعامل الارتباط والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2)

المقياس	N حجم العينة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	قيمة معادلة T المحسوبة	مستوي الدلالة
البعدي	30	71.3	5.24	3.23	0.00

رفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في المقياسين القبلي والبعدي. وللتأكد من صحة الفرض الثالث استخدمت الباحثة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معادلة T المحسوبة، ودرجة الحرية، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3)

المقياس	حجم N العينة	المتوسط Mean	الانحراف المعياري	قيمة معادلة T المحسوبة	مستوي الدلالة
القبلي	30	29.95	10.30	2.40	0.00
البعدي	30	71.3	5.24	3.23	

رفض الفرضية الصفرية لان مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05

تفسير نتائج الدراسة:

عند مقارنة مستوى الدلالة انضح أنه يوجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي وهذا يدل على قبول الفرض "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية"

تشير نتيجة الدراسة إلى وجود فارق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي (الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي) في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وقد تكون ناتجة عن فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية. حيث اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جريس A. فايومبو (2012)، بالتحقيق في العلاقات بين استراتيجيات التعلم النشط (المناقشة، محاكاة مقاطع الفيديو، عرض الألعاب، تمثيل الأدوار، ورقة الخمس دقائق، وقائع الإيضاح، العمل الجماعي) ونتائج التعلم للطلاب ضمن عينة مكونة من (158) طالب جامعي. وهم طلاب علم النفس في جامعة جزر الهند الغربية، بربادوس. استجابوا لاستبيان استراتيجيات التعلم النشط ومعدل تقييم نتائج تعلم الطلاب. حيث كشفت النتائج عن وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم النشط ونتائج تعلم الطلاب. وهكذا ساهمت استراتيجيات التعلم النشط أيضًا بنسبة 14% في التباين الذي يتم احتسابه في نتائج تعلم الطلاب، وتبين أن ذلك ذو دلالة إحصائية ($0.05 <$) بالإضافة إلى ذلك، ظهرت محاكاة الفيديو كإحدى أفضل استراتيجيات التعلم النشط ولديها أعلى الارتباط مع نتائج تعلم الطلاب ($r = 0.340$) ، ($0.05 <$) تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء أهمية استراتيجيات التعلم النشط التي تعزز التعلم بين طلاب الجامعة (Grace A. Fayombo, 2012).

ودراسة رمضان زادة، وفاطمة شاه مومند (2011). في العلاقة بين الذكاء العاطفي واستراتيجيات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب جامعي من مختلف مجالات الدراسة. لغرض جمع البيانات، قام الباحثون بإدارة استبيانين: استبيان Bar-On / LASSI وكانت نتائج الدراسة كالاتي 1. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي الكلي والاستراتيجيات التعليمية للطلاب في كل من الإناث والذكور، 2. لا يوجد فرق كبير بين الذكاء العاطفي للطلاب ومجالات دراستهم، 3. لا يوجد فرق كبير بين استراتيجيات تعلم الطلاب ومجالات دراستهم، 4. هناك فرق ذو دلالة بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التعلم (R. Zadeha, F. Shahmohamad, 2011).

وفي ضوء النتائج السابقة ترى الباحثة أنه يجب الاهتمام بالذكاء الاجتماعي والوجداني وتنميته لدى طالبات شعبة رياض الأطفال وإعداد البرامج التربوية التي تؤدي إلى رفع مستوى الذكاء لدى الطلاب بشكل عام، كما يجب التركيز في تلك البرامج على أبعاد الذكاء الوجداني وخاصة إدارة الانفعالات والتحكم فيها وكذلك بعد التعاطف حيث تبين ارتفاع مستوى هذه الأبعاد عند أفراد العينة . كذلك ترى الباحثة أنه لا بد من إجراء دراسات تجريبية وتحليلية للكشف عن مدى العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والوجداني وأنواع الذكاءات الأخرى. وكذلك إجراء الدراسات التطبيقية؛ لأجل بناء برامج تدريبية للطلاب لزيادة وعيهم بمشاعرهم وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم وتكوين علاقات اجتماعية وإعداد البرامج الجماعية التي تتميز بروح الفريق والتعاون وكذلك توفير البيئة التربوية اللازمة لرفع

كفاءته الانفعالية. وقد كشفت لنا هذه الدراسة أيضا عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والوجداني كمتغير تابع وتأثره باستخدام استراتيجيات التعلم النشط؛ مما يتطلب إجراء دراسات عديدة على متغيرات أخرى والتركيز على الذكاءات المتعددة، حتى تتضح طبيعة البنية النفسية للطالب الجامعي وشبكة تلك البنية في علاقتها التفاعلية مع بعضها البعض فلربما يكون لتقدير الذات المرتفع دور في قدرة الطالب على إدارة الانفعالات والتعاطف وتنظيم انفعالاته ومعرفته الانفعالية والتواصل الاجتماعي. بمعنى أنه ربما يكون المتغير المستقل هو بعض المتغيرات الانفعالية والذكاء الوجداني متغيرا تابعا.

التوصيات

في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها ونتائجها توصي الباحثة الآتي:

1. استخدام استراتيجيات التعلم النشط ونظرية الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مقررات تخصص رياض بشكل خاص والتخصصات الأخرى بشكل عام.
2. إعداد دورات تدريبية للطالبات وخاصة في الفصول المتقدمة ومن ضمن أنشطة التربية العملية داخل الكلية للاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم وتعليم طفل الروضة.
3. إدراج استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من نماذج لأنشطة التعليم والتعلم ضمن مقرر طرق التدريس الخاصة لطالبات كليات التربية.
4. عقد ساعات تدريبية لطالبات تخصص رياض الأطفال في أثناء فترة الدراسة، تتناول موضوع التعلم النشط مما قد يساعد في إكسابهن مهارات التعلم النشط، والتي يعد تطبيقها من الأهمية بمكان.
5. تصميم موقع للتعلم النشط على الإنترنت؛ وذلك ليستفيد منه الطالبات/ المعلمات، تعرض فيه استراتيجيات التعلم النشط المختلفة، مع توضيح مفصل لكل استراتيجية.
6. إجراء دراسات ميدانية أخرى تتناول اتجاهات الطالبات نحو تطبيق التعلم النشط وعلاقة ذلك بالدافعية والإنجاز.

ملحق رقم (1)

مقياس الذكاء الوجداني

مقياس الذكاء الاجتماعي

ملحق (2)

برنامج الدراسة

تمهيد:

لزاما على كليات التربية كونها تتصف بانها مصنع لإعداد وتأهيل المعلم أن تعمل جاهدة على التوفيق بين احتياجات الطلاب التعليمية-التربوية وبين قدرات المعلمين المهنية لمواكبة التغيرات الحضارية السريعة ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة فعلي المعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلاب ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم ومن أجل مده بالدافعية للإنجاز والإبداع والتطور ويمتلك مهارات التفكير.

الهدف العام للبرنامج:

فاعلية برنامج باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء (الاجتماعي والوجداني) لدى طالبات شعبة رياض الأطفال

الأهداف الخاصة للبرنامج:

في نهاية البرنامج يتوقع أن يحقق البرنامج على الطالبات (اللاتي يتم تطبيق البرنامج عليهن) محل الدراسة أن:

1. تزويدهن بمعلومات عن نظرية الذكاءات المتعددة.
2. تدريبهن على كيفية توظيف استراتيجيات التعلم النشط أثناء المحاضرات وداخل القاعات الدراسية.
3. تمكينهن من تنظيم البيئة التعليمية وفق نظام الجلسات المعد أثناء تنفيذ البرنامج تحت مفهوم استراتيجيات التعلم ونظرية الذكاءات المتعددة.
4. مساعدتهن على ضبط وإدارة وتنظيم البيئة الصفية.
5. إلمامهن بمتطلبات التعلم النشط.
6. القدرة على تصميم أنشطة تتناسب مع فلسفة التعلم النشط.
7. تطبيقهن للتعلم النشط من خلال المادة الدراسية.
8. التمكن من إعداد أدوات تقييم المتعلم أثناء تنفيذ الجلسات.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

1. الأسس العلمية للبرنامج: استندت الباحثة على ما أشارت اليه البحوث والدراسات السابقة في تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي واستراتيجيات التعلم النشط وفاعليتهما دورهما الفعال في تقديم المعلومات للمتعلم والتفاعل الإيجابي مع جميع شرائح المجتمع وأيضا اطلعت الباحثة على البرامج العلمية والأنشطة التي تم تطبيقها في دراسات سابقة.

2. الأسس التربوية للبرنامج: الأسس التربوية للبرنامج تراعي جميع سمات وخصائص جميع الطالبات المختلفة أعمارهم وكذلك تراعي قدراتهم وميولهن واستعدادهن وتعمل على مبدأ أن الطالبات يختلفن في الذكاء وان الخبرات التي تمر بها الطالبات يمكن أن تحسن من الذكاء لديهن لان بعضهن يتمتعن بالذكاء الاجتماعي والبعض الآخر يتمتع بالذكاء الوجداني. ويسعي هذا البرنامج لتنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لتنمية قدراتهن على التعامل مع المجتمع وإعدادهن مستقبلا كمعلمات رياض الأطفال.

3. الأسس النفسية للبرنامج: تتمثل الأسس النفسية للبرنامج فيما كان يراه العلماء التربويين والمتخصصين في مجال علم النفس للاستراتيجيات التعلم النشط والذكاء الوجداني والاجتماعي وقدرة الأفراد علي تمتعهم بالذكاء ويسعي هذا البرنامج لتحسين أو زيادة نسبة الذكاء لدي الطالبات لقدرتهن على التفاعل الإيجابي مع المجتمع حيث كان دور الباحثة هو إعداد برنامج متكامل لي تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدي الطالبات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

الفئة المستهدفة: طالبات شعبة رياض الأطفال الفصل (4.5.6.7)، قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية-جامعة بنغازي.

المدة الزمنية: (6 أيام/ بمعدل 3 ساعات يوميا)

مقر تطبيق وتنفيذ جلسات برنامج الدراسة الحالية: (كلية التربية-معمل قسم الحاسوب/ وقاعة من قسم التربية الفنية)

أساليب تنفيذ جلسات البرنامج: (حلقات نقاش، تطبيقات عملية، مشاركات فردية وجماعية).

التجهيزات والوسائل المستخدمة أثناء التطبيق: (ورق A4، قرطاسيه، أقلام سبورة، دبائيس ورقية وجدارية، جهاز عرض "Data Show"، نماذج، صور فوتوغرافية، لوحات فنية، مادة قرائية، قصص ومجلات).

الأدوات والتقنيات العلمية التي تم إتباعها في تنفيذ الجلسات:

1. إعداد بطاقات لأسماء المجموعات.
2. إعداد بطاقات تحمل قوانين لتنظيم بيئة العمل.
3. إعداد بطاقات بها أمثله وحكم للتحفيز والإنجاز.

التعريف الإجرائي للبرنامج: هي مجموعة من الأنشطة التي أعدتها الباحثة من اجل توظيف استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي لدي الطالبات شعبة رياض الأطفال.

التخطيط العام للبرنامج: يستهدف البرنامج الحالي للدراسة توظيف استراتيجيات التعلم النشط خلال جلسات تدريبية لطالبات شعبة رياض الأطفال، حيث تم إعداد وتجهيز كل متطلبات وفنيات تنفيذ جلسات البرنامج. بما يتناسب وكيف التدريب المعتمد. والعمل على إعداد الأنشطة ذات العلاقة بالتخصص والمجال وذات الهدف التربوي والنفسي. والهدف من التخطيط كان لتنمية انتباه طالبات شعبة الرياض إلى أهمية العمل الجماعي والمشاركة والمساعدة والمنافسة الشريفة والوصول إلى ثقافة النقد البناء، وثقافة الرأي والرأي الآخر.

تم إعداد جلسات البرنامج وعرضه على محكمين متخصصين في إعداد البرامج التربوية والنفسية للاستفادة من خبراتهم والأخذ بأرائهم لمعرفة ما مدى صلاحية البرنامج وملائمته للبيئة المحلية والعينة، كذلك الحكم على صياغة الأهداف ومدى وملاءمتها من حيث (الأنشطة وإجراءات وفنيات تطبيق الجلسات) لتحقيق أهداف البرنامج بشكل عام وأهداف كل جلسة بشكل خاص. وقد تم أخذ التعليمات التي أقرها المحكمين من حذف وتعديل.

اعتمدت الباحثة في تصميم وإعداد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية على أدبيات الموضوع والاستفادة منها في إعداد وبناء البرنامج وذلك بالاعتماد على الأسس النظرية التي اشتمل عليها الإطار النظري والمتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط والذكاء الوجداني والاجتماعي وتطبيقها والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولها البرنامج وتألف البرنامج من (12) جلسة وقد طبق على مدى (7أيام) بمعدل (2 إلى 3 جلسات في اليوم) ويتراوح زمن الجلسات (ساعة-ساعة ونصف الساعة لكل جلسة). وقد طبقت الجلسات في (معمل الحاسوب ومرسم التربية الفنية).

المبادئ الأساسية التي يقوم عليها البرنامج:

- يجب إن تقدم الباحثة دائما العمل بحرص، إتقان، ومهارة.
- يجب إن تكون الباحثة جاهزة نفسيا ومعنويا لتقديم وعرض أنشطة البرنامج.
- تعمل الباحثة كعامل محفز وفعال ونشط ليشترك الجميع بنفس المنوال ويتم خلق جو من المتعة في تقديم وتلقي الخبرات الجديدة.

أهم المواقف والأنماط التي يحتويها البرنامج:

1. لابد من التحكم في الانفعالات وردود الفعل وتقبل النقد وتقديم المساعد عند الحاجة.
2. تنفيذ الجلسات بنظام ورش العمل وتوفير حرية التفكير.
3. تقديم الاستراتيجيات بطريقة عملية وعملية حتى نصل إلى النتيجة الممكنة.
4. التحركات الهادئة والحماس للتعلم وروح المساعدة واتخاذ موقف إيجابي وممتع حيال العمل.
5. تتبع تسلسل مرن عند تقديم العرض داخل كل جلسة.
6. المحافظة على الجو العام للجلسات من حيث (الهدوء، الالتزام بالوقت، الالتزام بالعمل).
7. التوضيح المستمر لكل ما يقدم حتى لا يسود جو العمل خلال كل جلسة التعقيد والصعوبة.

تحضير وتهيئة بيئة العمل:

1. قاعات دراسية أو تدريبية ذات مساحات مناسبة.
2. طاولات (دائرية-مربعة) الشكل وكراسي على عدد المشاركين.
3. الإضاءة والتهوية الجيدة والبعد عن الضوضاء.
4. توفير الأدوات الموصلة للكهرباء.
5. توفير جهاز لعرض الشرائح.
6. وجود مقرر وميسر للجلسات.

خطوات تنفيذ جلسات البرنامج:

من حيث محتوى البرنامج يمكن تقسيمه إلى مراحل متعددة من الدراسة وهي كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التمهيد والتعارف والافتتاحية

- أ. تجهيز قاعة الدراسة الميدانية.
- ب. توزيع الأدوار والمهام بين عينة الدراسة.
- ت. تحديد عرض المواضيع والأنشطة (محتوى الجلسات) حسب التراتبية والوعاء الزمني.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التطبيق

- أ. استقبال طالبات عينة الدراسة والتعرف فيما بينهم.
- ب. شرح وتوضيح كيفية تنفيذ الاستراتيجيات داخل كل جلسة.
- ت. التعريف بما هو مقصود من عنوان الدراسة وما الهدف منه.

مرحلة الثالثة (التأكيد والتقييم):

تعمل هذه المرحلة بالتأكيد على كل ما تحقق من خلال الجلسات (بداية ونهاية كل جلسة)، في البرنامج الحالي للدراسة، ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة، وتتمثل مرحلة التأكيد على المهارات المقصودة في البرنامج وذلك من خلال مراجعة كل جلسة في بداية الجلسة التي تليها. أما التقييم، فهو يعد من العوامل المهمة لنجاح البرنامج حيث انه يعتبر خطوة ضرورية لبيان كفاءة وفعالية تأثير البرنامج في تحقيق الأهداف التي ترمي إليها الدراسة الحالية إلى تحقيقها وفق فنيات التطبيق الأساسية.

- أ. تنفيذ الجلسات.
- ب. عرض الأنشطة والخبرات.
- ت. عرض نماذج للتقييم.
- ث. تدوين ملاحظات من قبل طالبات عينة الدراسة على طبيعة البرنامج بشكل عام.
- ج. تسجيل إيجابيات وسلبيات كل جلسة.

أدوات التقييم:

- أ. استمارة تسجيل الملاحظات خلال فترة العمل وتطبيق جلسات البرنامج.
- ب. استمارة تقييم الجلسات.
- ت. التغذية الراجعة.

جدول (4) خطة توضيحية لجلسات البرنامج

اليوم	عنوان الاستراتيجية	الترتيب الزمني للجلسة	عدد الطالبات	الزمن المستغرق في التطبيق
الأول/....		الأولى		
		الثانية		
الثاني/....		الأولى		
		الثانية		
الثالث/....		الأولى		
		الثانية		

		الأولى		الرابع
		الثانية		/....
		الأولى		الخامس
		الثانية		/....
		الأولى		السادس
		الثانية		/....
		مجموع الساعات		

المراجع:

1. إبراهيم. عبد الله (2006)، أثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذهم؛ كلية التربية. جامعة الأزهر.
2. إسماعيل. وآخرون (2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (14)، العدد (2).
3. تايه. إيمان (2016)، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. الجامعة الإسلامية. غزة.
4. أبو حمد. سرين (2014)، أثر استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، جامعة النجاح الوطنية. نابلس.
5. الحميدي محمد. وآخرون (2017)، التعلم النشط "الحقيبة التدريبية الأساسية"، وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
6. راضي. فوقية (1882)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 41.
7. الدوسري وآخرون (2013)، البرنامج التدريبي "استراتيجيات التعلم النشط. الإدارة العامة للتربية والتعليم/ المملكة العربية السعودية. ط6.

8. الديب. ماجد (2012)، فعالية برنامج مقترح في الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية. مجلة جامعة الأقصى: المجلد (5)، العدد (1)، ص 30-63.
9. شاهين. عبد الحميد (2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية.
10. الشمري، ماشي (2011)، 101 استراتيجية في التعلم النشط؛ وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.
11. صالح. افتكار (2017)، فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمينية: مجلة الدراسات الاجتماعية، المجلد 23، العدد (2). جامعة إِب.
12. طلافحة. حامد (2014)، مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي، مجلة العلوم التربوية: المجلد (41)، العدد (2). الجامعة الأردنية.
13. طوخي. ليلي (2016)، تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN-MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP). العدد الثمانون.
14. عجاج. خيرى (2002)، الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة
15. عسقول. خليل (2009)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، الجامعة الإسلامية بغزة.
16. العقيل، هدى (د.ت)، الحقيبة التدريبية لبرنامج استراتيجيات التعلم النشط "الأنشطة التدريبية".
17. العلوان. أحمد (2011)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلد (7)، عدد (2). الجامعة الهاشمية.
18. العلوان. أحمد (2016)، فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من والمشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس؛ المجلد (14)، العدد (4). الجامعة الهاشمية. الأردن.
19. الغنمين. منال (2011)، درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم: جامعة مؤتة.
20. فاور. بسمة (2012)، استراتيجيات التعلم النشط، اليونسكو.
21. الفقهي، عبد الواحد (2012)، الذكاءات المتعددة "التأسيس العلمي"؛ جامعة عبد المالك السعدي: المغرب. ط1.

22. المصدر. عبد العظيم (2008)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (16)، العدد (1). جامعة الأزهر.
23. آل مكتوم، روضة (2016)، فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي؛ دولة الإمارات العربية المتحدة.
24. منسي. محمود (2002)، المدخل إلى علم النفس التعليمي، مركز إسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
25. الناجم. محمد (2012)، فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية: العدد 16، جامعة شقراء.
26. آل هزاع وآخرون (2016)، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط؛ المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.
27. يوسف. إيمان (2016)، فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي -دولة الإمارات العربية المتحدة.
28. المراجع الأجنبية:

29. Goleman, D. (2006). Social Intelligence. New York: Bantam Dell.
30. Foley, J. (1971). A social in intelligence: A concept in search of data psychological Reports. vol. 24.
31. Sugai, G., and Lewis, T. (1996). Preferred and promising practices for social skills Instruction. Focus Exceptional Children, 29 (4), 1-16.
32. Danforth, S. and Boyle, J. (2007). Cases in behavior management. Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall Inc.
33. Mayer, J. & Salovey, p. (1997). What is Emotional Intelligence in Salovey & Sluyter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educators, New York: Basic books.ch pp.13 – 31.
34. Nagar, P. (2015). Social Intelligence- Manning, Relation and Importance. Quarterly Research Journal. Vol-I, Issue-3.
35. Jadhav. S. (2015). Enhancement OF Social Intelligence OF Student Teachers. Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language. Srjis. Vol. 2/10.
36. Grace A. Fayombo. (2012). Active learning strategies and student learning outcomes among some university students in Barbados. Journal of Educational and Social Research Vol. 2. The University of the West Indies, Barbados.
37. Zadeha. R, Shahmohamad. F. (2011). Study of Emotional Intelligence and Learning Strategies, Social and Behavioral Sciences, Islamic Azad University- Ayatollah Amoli Branch, Iran.