



## مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية مجلة علمية مُحكَّمة

تصدرها

كلية التربية – جامعة القادسية

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية

مكان الانعقاد : جامعة البصرة – كلية التربية للبنات

للفترة من ١٩ - ٢٠ شباط ٢٠٢٣

الجزء الاول

مدير التحرير

أ.م.د. عصام عدنان رحيم الياسري

رئيس التحرير

أ.د. سرحان جفات سلمان

ISSN: 2519-6162 ON LINE PRINT ISSN 2518-9174

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق الوطنية ببغداد ( ١٠٥٥ ) لسنة ٢٠٠٨

## هيئة التحرير

| أولاً : ادارة التحرير                                               |                                                              |                                           |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| أ.د. سرحان جفات سلمان                                               | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم اللغة العربية            | رئيس التحرير                              |
| أ.م.د. عصام عدنان رحيم الياسري                                      | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم اللغة العربية            | مدير التحرير                              |
| ثانياً : أعضاء هيئة التحرير من الأجانب                              |                                                              |                                           |
| Humanities and Applied Science Meerut Institute of Technology India | MA,Mphil , PHD, PG Diploma in Linguistics                    | Dr. Assistant Prrofessor .<br>Sujan Monda |
| University of Birmingham\ United Kingdom                            | Department of Theology and Religion                          | Dr. Oliver Scharbrodt                     |
| أ.د. عزة محمد محمد جدوع                                             | كلية الآداب / جامعة السويس                                   | جمهورية مصر العربية                       |
| ثالثاً : أعضاء هيئة التحرير الآخرون                                 |                                                              |                                           |
| الاسم الثلاثي                                                       | مكان عمله                                                    | مهمته                                     |
| أ.م.م. دكتور صاحب جعفر أبو جناح                                     | الجامعة المستنصرية / كلية التربية                            | عضوًا                                     |
| أ.د. سعيد عدنان المحنة                                              | جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية                 | عضوًا                                     |
| أ.د. رياض طارق العميدي                                              | جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية                   | عضوًا                                     |
| أ.د. رحمن غركان عبادي                                               | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم اللغة العربية            | عضوًا                                     |
| أ.د. إحسان حميد عبد                                                 | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية | عضوًا                                     |
| أ.م. كاظم جواد كاظم المنذري                                         | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم التاريخ                  | عضوًا                                     |
| أ.م.د. حسين جليل علوان الزبيدي                                      | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم علوم القرآن              | عضوًا                                     |
| رابعاً : التقويم اللغوي                                             |                                                              |                                           |
| أ.م.د. حيدر جبار دفتري                                              | جامعة القادسية / كلية التربية /                              | مقوم اللغة العربية                        |
| م. نضال جليل حمزة                                                   | جامعة القادسية / كلية التربية /                              | مقوم اللغة الانكليزية                     |
| م. إسراء حليم علي                                                   | جامعة القادسية / كلية التربية /                              | مقوم اللغة العربية                        |
| خامساً : الشؤون الالكترونية                                         |                                                              |                                           |
| أ.م.د. ميثاق حمزة كعيم                                              | جامعة القادسية / كلية التربية / قسم الرياضيات                | مسؤول الشؤون الالكترونية                  |

المراسلات على العنوان الآتي :

مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية / جامعة القادسية - كلية التربية

هـ : ٢٠٢٦٤٢٢٩٥ (ص.ب : ٨٨)

الموقع الإلكتروني : [WWW.JQAES.ORG](http://WWW.JQAES.ORG)

البريد الإلكتروني : [edujoy@qu.edu.iq](mailto:edujoy@qu.edu.iq)

**مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية (مجلة علمية مُحكَّمة)**  
**تصدرها كلية التربية – جامعة القادسية**  
**قواعد النشر**

- تسعى مجلة القادسية إلى نشر البحوث الإنسانية والتربوية الرصينة التي لم تنشر سابقاً في مختلف حقول المعرفة .
- أن يتقدّم الباحث بطلبٍ تحريريٍّ معنونٍ إلى رئيس التحرير ؛ لغرض نشر بحثه في المجلة .
- أن تحتوي صفحة الغلاف على عنوان البحث ، واسم الباحث، ومرتبته العلمية ، وعنوانه البريدي ، ومكان عمله ، ورقم الفاكس إن وجد .
- أن لا تتجاوز صفحات (٢٠) صفحةً، وفي حال زيادة البحث عن (٢٠) صفحة يتحمّل الباحث مبلغاً قدره (٥٠٠) دينار عراقي عن كلّ صفحة .
- يُشترط أن لا تكون البحوث المرسلة للنشر قد نشرت، أو أرسلت للنشر في مجلة أخرى
- تخضع البحوث المُقدّمة إلى المجلة للتقويم العلمي من لدن متخصصين من داخل القطر، وخارجه ولا تعاد البحوث المعنّدر عن نشرها .
- تنشر البحوث باللغتين العربية، والانجليزية وعلى الباحث تقديم ثلاث نسخ من بحثه .
- يُقدّم البحث مطبوعاً على ورق جيد قياس (٣١×٢١) سم وبمسافة مضاعفة .
- على الباحث تقديم ملخصين لبحثه باللغتين العربية والانجليزية .
- يجب أن يُرتّب البحث على النحو الآتي :
- خلاصة البحث، ثم الخلاصة باللغة الثانية، ثمّ متن البحث، ثمّ الهوامش، ويُختتم بمصادره .
- تُذكر هوامش البحث :
- باتباع أسلوب الترقيم بحسب أسبقية ذكر المصدر، وتذكر في النهاية على الوجه الآتي :
- اسم المصدر ، ثمّ اسم المؤلف ، ثمّ مكان النّشر وتاريخه، أو اسم المجلة ، ثمّ المجلد ، ثمّ العدد، ثمّ السنة .
- يُحمّل البحث على قرص مرن (CD) .
- تُطبع جميع الجداول، أو الرسوم البيانية على أوراق منفصلة بمعدل جدول واحد لكلّ صفحة، وأن يكون الجدول، أو الرسم البياني مرقّماً ومحتوياً على عنوان مختصر يدلّ على محتوياته .
- تعتمد المجلة على مبدأ التّمويل الذاتي، وتُحدد أجور النشر في ضوء الأسعار السائدة .
- يُمكن نشر الإعلانات التي تُساهم في إظهار الجانب العلمي، والصناعي، والاقتصادي لقاء هبة مالية تقدّمها الجهة المستفيدة .

## ثبت المحتويات

| تسلسل<br>البحث | عنوان البحث                                                                                                                         | اسم الباحث                                                                | الصفحات     |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------|
| ١              | اسلوبية التكرار في ((في الثناء على<br>ضحكتها))                                                                                      | سرحان جفات<br>سلمان                                                       | ٢٣-٧        |
| ٢              | قياس استراتيجية التقويم بالتواصل في<br>ضوء التعليم الالكتروني من وجهة نظر<br>تدريسيات كلية التربية للبنات                           | رفيف عبدالحافظ<br>محمد تقي                                                | ٣٥-٢٤       |
| ٣              | بناء اختبار لتخفيف صعوبات تعلم<br>قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ<br>الصف الخامس الابتدائي                                           | زينب عبد الكريم<br>حسن<br>فيصل عبد منشد<br>الشويلى<br>أمل محمد عبد الكريم | ٤٦-٣٦       |
| ٤              | الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات<br>العليا                                                                                          | سارة كاظم محمد<br>علي<br>علي صكر جابر                                     | ٦٧-٤٧       |
| ٥              | كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة<br>الجامعة                                                                                          | عذراء فلاح حاكم<br>علي صكر جابر                                           | ٨٣-٦٨       |
| ٦              | الوعي المعلوماتي عند طلبة المرحلة<br>الاعدادية                                                                                      | علي كاظم ياسين<br>عروبة طعمة نعيمش                                        | ٩٣-٨٤       |
| ٧              | اتجاهات طلبة الدراسات العليا في قسم<br>التاريخ نحو مناهج اللغة الانجليزية<br>لأغراض عامة/خاصة و اللغة الانجليزية<br>لأغراض أكاديمية | علي صباح جميل                                                             | ٩٤-<br>١٠٥  |
| ٨              | استراتيجية التحكم المعرفي واهميتها<br>في تحصيل طلبة الرابع الاعدادي في<br>مادة الأدب والنصوص                                        | فاضل ناهي عبد عون<br>فاطمة عدنان راهي                                     | ١٠٦-<br>١١٣ |
| ٩              | بناء مقياس التعقيد المعرفي لدى<br>طلبة الصف الثاني المتوسط                                                                          | يونس حازم عبد<br>الكريم<br>فيصل عبد منشد                                  | ١١٤-<br>١٢٧ |
| ١٠             | القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة                                                                                                   | هدى جبّار رحمن                                                            | ١٢٨-<br>١٣٦ |
| ١١             | التوجيه اللهجي عند ركن الدين<br>الاسترابادي (ت ٧١٥ هـ) في شَرْحِهِ على<br>الشافية والكافية دراسة صوتية في بعض                       | مآرب هاتف سمير<br>غفران حمد شلاك                                          | ١٣٧-<br>١٤٥ |

| المصاديق |                                                                                                                   |                                                              |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| ١٢       | بناء نموذج لتقويم كتاب مادة الادب والنصوص للصف الثاني المتوسط                                                     | ليلى كاظم سبهان<br>١٤٦-١٦٣                                   |
| ١٣       | التقويم اداء المطبقي في معهد الفنون الجميلة في محافظة البصرة من وجهة نظر المشرفين التربويين                       | لمياء خليل عبيد<br>١٦٤-١٧٢                                   |
| ١٤       | علم الأدب/مهارات التفكير الأساسية، قراءة مفاهيمية                                                                 | مكي فرحان كريم<br>فرات شاكر فاضل<br>١٧٣-١٩١                  |
| ١٥       | التنظيم الذاتي عند طلاب المراحل الاعدادية                                                                         | علي كاظم ياسين<br>فارس راهي كاظم<br>١٩٢-٢٠٢                  |
| ١٦       | الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في محافظة ذي قار                                                     | سارة جبار سلمان<br>٢٠٣-٢١٤                                   |
| ١٧       | استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية ارسام افكارك أنموذجاً رؤية جديدة في توظيف الكتابة الإبداعية في اللغة العربية | ضرغام سامي عبد الأمير<br>غفران مهدي جاسم<br>٢١٥-٢٢٦          |
| ١٨       | استراتيجيات النظرية المعرفية وتوظيفها في تدريس اللغة العربية (استراتيجية المدخل الجمالي) إنموذجاً                 | صفاء وديع عبد السادة<br>اسماء علاوي رحيم<br>٢٢٧-٢٤٠          |
| ١٩       | استراتيجية حلقة الحكيم وأصولها النظرية وخطوات تطبيقها                                                             | صفاء وديع عبد السادة<br>أصيل عبد هارون ناصر<br>٢٤١-٢٤٨       |
| ٢٠       | قياس مستوى القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم                                                                   | أم البنين محمد يوسف<br>انوار عبد القادر خالد جفال<br>٢٤٩-٢٥٨ |
| ٢١       | أثر أنموذج رحلة التدريس في الشغف الدراسي لطالبات الصف الخامس العلمي                                               | خمانل جهاد علي<br>علاء احمد عبد الواحد<br>٢٥٩-٢٧٠            |
| ٢٢       | قياس المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لطلبة الأقسام غير الاختصاص                                              | رغد نجم محمود<br>امل مهدي جبر محسن طاهر إسكندر<br>٢٧١-٢٨٥    |
| ٢٣       | بناء مقياس للذكاء الموسيقي لدى طالبات المرحلة الثانية قسم اللغة                                                   | زهراء عباس عبد الأمير<br>فيصل عبد<br>٢٨٦-٣٠٠                 |

|    | العربية في كلية التربية للبنات                                                                                                                                      | منشد<br>عبد الواحد زيارة<br>اسكندر               |             |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------|
| ٢٤ | التفكير التقويمي لدى طالبات الصف<br>الخامس العلمي في مادة الرياضيات                                                                                                 | ضرغام محمد عبد<br>الامير<br>بان حسن مجيد         | ٣٠١-<br>٣٠٨ |
| ٢٥ | في REACT أثر استراتيجية<br>تحصيل مادة الرياضيات والذكاء<br>السائل لدى طلاب الصف الثاني<br>المتوسط                                                                   | ايفان طالب شهاب<br>اريج خضر حسن                  | ٣٠٩-<br>٣٢٤ |
| ٢٦ | اثر استراتيجية مقترحة وفق معالجة<br>المعلومات في الذكاء المنظومي لدى<br>طلاب المرحلة المتوسطة في مادة<br>الرياضيات                                                  | احمد حسن خضير<br>لينا فواد جواد الأمير           | ٣٢٥-<br>٣٣٥ |
| ٢٧ | أثر استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات<br>التعليم التفاعلي في تحصيل طلاب<br>المرحلة المتوسط في مادة<br>الرياضيات                                                        | ازهار ابراهيم ضاري<br>الهام جبار فارس            | ٣٣٦-<br>٣٥٠ |
| ٢٨ | اتفاقيات السلام لإنهاء الحرب الأهلية<br>في السلفادور ١٩٩٠_١٩٩٢                                                                                                      | عمار محمد علي<br>أسماء سمير محمد                 | ٣٥١-<br>٣٦٣ |
| ٢٩ | The effect of the (metacognitive<br>Learning Course) strategy on<br>Habits of the productive mind<br>are among Intermediate stage<br>school students in mathematics | Ali Hameed<br>Gawi<br>Basim<br>Mahammad<br>Jasim | ٣٦٤-<br>٣٧٥ |
| ٣٠ | Teachers attitude of<br>intermediate school to words<br>Classera platform                                                                                           | Asan Arjumand<br>Qader                           | ٣٧٦-<br>٣٨٨ |



## اسلوبية التكرار في ((في الثناء على ضحكتها))

أ.د. سرحان جفات سلمان

جامعة القادسية كلية التربية /قسم اللغة العربية

Sarhan. Salman@qu. edu. iq

### مستخلص

تعنى هذه المقاربة بالمعانية الاسلوبية للتكرار في مجموعة (في الثناء على ضحكتها) للشاعر العراقي عبد الرزاق الربيعي، وتأتي هذه المقاربة من مبحثين: عني أحدهما، وهو المرسوم بـ(اسلوبية العنوان) بدراسة التكوين العنواناتي لنصوص هذه المجموعة، ودوره في انتاج البناء الاسلوبي لتلك النصوص، بناء على النظر الى العنوان بوصفه مكوناً اسلوبياً مهماً من مكونات اسلوبية النص.

اما المبحث الاخر المرسوم بـ (أنماط التكرار) فجعل وكده وضع اليد على الأنماط التي اصطنعت لدن انتاج التكرار في هذه المجموعة، انطلاقاً من مقدمة معرفية قوامها ان أنماط التكرار هي فرصة لتقديم المزيد من العطاء الاسلوبي للخطاب.

وتعزز فاعليته بوصفه مولداً لبنى اسلوبية ومنتجاً لتكوينات فنية جمالية في النص

الشعري.

العنوان – بهذا التوصيف – ليس مدخلاً للنص، ولا بوابة يحقق المتلقي من خلالها اطلالة على النص، العنوان بهذا التوصيف مرتكز اسلوبي يمكن ان يقارب على واحد من أساسين او على الأساسين معاً، أحدهما:

العنوان بوصفه مولداً نصياً لأساسين يصطنعها ذلك النص، وأخرهما العنوان بوصفه

مادة لدراسة اسلوبية تعنى بأسلوبية العنوان نفسه.

وقد جنحت هذه المقاربة الى النمط الأول بناء على مقتضيات المقام التي توجب في هذه المقاربة ان تكون وجيزة، تبعاً لمتطلبات النشر في المجالات العلمية التي توجب مساحة محددة في الكتابة والنظر.

إنَّ العنوان في التوصيف الذي سلف الالمام اليه يمثل المفتاح الاسلوبي للنص، والمرتكز الأول المولد لتكوينه الاسلوبي على نحو ما يبدو في قصيدة زهايمر.

المبحث الأول

اسلوبية العنوان

تقترح هذه المقاربة فرضية معرفية قوامها إنَّ عنوان النص الشعري في مجموعة (في الثناء على ضحكتها) يمثل بؤرة اسلوبية تولد تكرارات اسلوبية تمثل مهيمنات اسلوبية يمكن ان تلتقط فاعلية التلقي حضورها داخل النص الشعري، وبهذا تجترح هذه المقاربة لنفسها مصطلحاً تظنه جديداً؛ ذلك انه يختلف عن مفهوم العتبة الذي قالت به دراسات كثيرة، حول عنوان النص الشعري، وغيره من عتبات النص، كما انه يختلف عن اسلوبية الاستهلاك



التي طالما اشارت اليها الدراسات الاسلوبية التي تعنى بالشعر المكتوب بالطريقة التقليدية التراثية.

إنَّ اسلوبية العنوان الشعري تفترض ان عنوان النص هو حالة اسلوبية توجه البناء الاسلوبي للخطاب الشعري؛ إن هو الهوية الاسلوبية الأولى لهذا الخطاب، وعنه تصدر البؤر الاسلوبية التكرارية، ومنه تستمد حضورها وفاعليتها، وامتداداتها، التي-من خلالها-تؤازر الوجود الاسلوبي للعنوان-على نحو ما يبدو في قصيدة (زهايمر)، وهي قصيدة افتتحت بمقولة نسبها عبد الرزاق الربيعي الى (جبران خليل جبران) الذي يقول: ((النسيان شكل من اشكال الحرية)).

اذ الملاحظ ان العنوان، ومقولة جبران خليل جبران الافتتاحية، يوجهان باتجاه ان يكون النص الشعري حافلاً بما يضفي على لوازمهما حضوراً يؤكد حضور العنوان فاعلاً في توليد بؤر تكرارية؛ لذا كررت لوازم النسيان احدى وعشرين مرة، تقسم هذه المرات على قسمين: أحدهما، يمكن ان يصطلح عليه نسيان ((أشياء عالم الشاعر))، كما يبدو في قوله:

"عرفت أخيراً

بأنّي هرمت

وصرت كباقي المسنين، أنسى الملفات

في سطح مكتب فوضاي".<sup>(١)</sup>

والملاحظ ان النسيان في هذا القسم يعنى بالاشياء التي هي خارجة عن التفاعل مع ذات الشاعر، بمعنى انها مركوزة في الوجود الخارجي للشخصية، كما في قوله:

((أنسى الوجوه

الجريدة في الباص

وقت التسابيح

رقمي الوظيفي

الهاتف الخليوي)).<sup>(٢)</sup>

وقوله:

((وشيناً فشيناً

كباقي المسنين

صرت بدونك

أنسى المواعيد

والامكنة)).<sup>(٣)</sup>

وقوله:

((وحين ادب على الأرض

انسى دروبي)).<sup>(١)</sup>

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١١/١.

<sup>(٢)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١١/١.

<sup>(٣)</sup> م. ن: ٣١٢/١.

اذ الملاحظ ان لفظة النسيان ومتعلقاتها جاءت تجاوباً مع عنوان النص، تتمياً له، وتنويعاً عليه، وروافد اسلوبية اريد لها ان تصب في مجرى اسلوبي أعم وهو التكرار في هذا النص.

اما القسم الاخر، فيمكن ان يصطلح عليه نسيان ما يتعلق في داخل الشاعر، وهو حبه، اذ يكون نسيانه هو تخوم أنماط النسيان كلها، كأن نسيان الحبيبة هو موت الذاكرة، وموت الانسان، كما يتراءى لهذه المقاربة في قوله:

((سوف انساك

أنسى محياك

انسائك كلك

أنسى

فأطويك

أطوي عليك الأصابع

في راحة الذاكرة)).<sup>(١)</sup>

والامر نفسه يمكن قوله عن قصيدة (في الثناء على ضحكتها) التي مثل عنوانها بؤرة اسلوبية، ليس للنص الذي وسم به فحسب، بل امتد ليكون بؤرة اسلوبية للمجموعة كلها، التي وسمت بعنوان (في الثناء على ضحكتها)، اذ صدرت المجموعة كلها عن هذه البؤرة الاسلوبية، وتحولت العنونة من عنونة فرعية الى عنونة جامعة للمجموعة كلها، وتحولت الضحكة ولوازمها الاسلوبية الى بؤرة اسلوبية، ومهيمنة اسلوبية داخل هذا النص، فقد كررت الضحكة ولوازمها حوالي احدى وعشرين مرة، وهو العدد نفسه الذي كررت فيه البؤرة الاسلوبية في قصيدة (زهايمر).

ولم يقف النص الشعري عند حدود تكرار المهيمنة الاسلوبية، التي هي الضحك، بل أردف حضور هذه المهيمنة بحضور لازمتين من لوازم الاحتفاء بالضحك، هما: الصورة البصرية والصورة السمعية.

اما الصورة البصرية فتكتنز احتفاء بصرياً سورياً بهذه الضحكة، على نحو ما يبدو

في قوله:

((ومع كل هذا التوهان

سأحبو اليها

أيئما تكون

مثل الطفل

في فمه مرارة

وعطش النطفة الأولى

(١) م. ن: ٣١٣/١.

(٢) الاعمال الشعرية: ٣١٥/١.

لقطرة ضوء

تلك الفطرة

هي ضحكتك الخفيفة

ضحكتك الشفيفة

ضحكتك الخرافية

ضحكتك السماوية)).<sup>(١)</sup>

وقوله:

((لو كنت اعلم

لا التقطت لها صورة فوتوغرافية

وغلفتها بورق السليفون

وعملت لها مزاراً

وصارت وليتي

وتميمة سروري)).<sup>(٢)</sup>

اذ الملاحظ ان تكرار لوازم الضحك انما يتناغم مع العنوان (في الثناء على ضحكاتها)،

بل إنَّ هذا التكرار يتجاوز حدود التناغم الى ان يكون تكراراً بصرياً للعنوان، لجمال تلك

الابتسامة، التي تغدو رمزاً للجمال الذي يفعل في الذات فعلاً يقدمه الشاعر على هذا النحو:

((حين انبثقت كبرق لامع

ضحكتك الطاغية

في تلك اللحظات المباركة

جعلتني نسياً منسياً

لا يعرف من اين اتى؟

والى اين يسير؟)).<sup>(٣)</sup>

واما الصورة السمعية فتبدو أجلى حضوراً من الصورة البصرية، كأنَّ ما تحققه

الصور السمعية من قيم جمالية لضحكة الحبيبة، اعلى من تلك التي تقدمها الصور البصرية؛

ولان كلمة (الثناء) تحيل على اعجاب بالضحكة يمكن ان يكون منطوقاً مسموعاً، ويمكن ان

يكون مكتوباً مرئياً، فإنَّ مفردة الثناء التي وردت في العنوان يمكن ان تحمل طاقة دلالية

تجعلها تنفتح على التكرارين اللذين وسما في هذه المقاربة بالتكرار البصري: والتكرار

السمعي.

ومن مصاديق الصورة السمعية للضحكة، التي سلكت ضمن نمط التكرار المسموع

قول الشاعر:

((ضحكتك

علامة فارقة

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١٧/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣١٧/١-٣١٨.

<sup>(٣)</sup> م. ن: ٣١٦/١.

في تاريخ الزفوقات  
منذ فجر السلالات))<sup>(١)</sup>.  
وقوله:  
((ان الضحكة التي سمعت لن تجد  
هكذا همست في اذني سبيدوري  
بعد الكأس الأول  
وعبور البحر السابع  
والخيبة الالف:  
ولحسن الطالع  
ان سمعي  
كان يقطأ  
لذا خبأ هذه الضحكة الحنونة  
في مكان عزيز من الذاكرة المغلفة بالبكاء))<sup>(٢)</sup>.  
إن الصورة السمعية لضحكة الحبيبة تتماهى مع احزان الشاعر؛ ولذلك يتجاوز فعلها  
الفعل الاسلوبى الى فعل نفسي؛ لأنها ستغدو رمزاً للأمل المسموع، كما في  
قوله:  
((ذلك لان ضحكك  
متاع لي  
في صحاري العويل (كذا)  
وهي قطعاً  
شعاع منبثق من قلب المجهول  
ومما لا شك فيه  
هي نسمة اسطورية  
من فم يخلق للأكل  
والشرب  
والتأوب  
كبقية الافواه الحسنى))<sup>(٣)</sup>.  
وقوله:  
((إن ضحكك حصرية  
ولا فرع لها في أي: ارض أخرى

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١٦/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣١٨/١.

<sup>(٣)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١٨/١-٣١٩.

ولا يجوز إعادة طبعها

واستنساخها

الا بإذن من سمعي

ومن يخالف هذا يعرض نفسه للمساءلة

في يوم الدينونة)).<sup>(١)</sup>

اما في قصيدة (تحت القمر تماماً أحبك)<sup>(٢)</sup>. فيشتغل العنوان بوصفه كلمات مفتاحية للقصيدة، بمعنى اخر هو يشتغل بوصفه كلمات مفتاحية تكرر البور الاسلوبية على أساس منه، فكلمة (تحت) التي هي مفتتح العنوان كررت أربع مرات؛ كانت في المرة الأولى عند مفتتح النص، وهي تكرر تام لما ورد في العنوان، اذ يقول:

((على السطح

تحت القمر تماماً

احبك)).<sup>(٣)</sup>

اما في المرات الثلاث الأخرى فقد كررت هذه المفردة مقترنة لمرتين بمفردة السطح التي ارتبطت بها في مفتتح النص، اذ يقول:

((تحت سطح البحر

مثلما احبك فوق قمة بركان

اللوعة ذاتها

والاحترق ذاته

والدمعة المستطيلة

هي الفرحة المستطيلة)).<sup>(٤)</sup>

وقوله:

((ثم تتوارى

تحت سطوح الأشياء)).<sup>(٥)</sup>

وجاءت في المرة الثالثة غير مقترنة بمفردة السطح، كما في قوله:

((احبك

تحت المطر)).<sup>(٦)</sup>

ولكي تأخذ المفردة الافتتاحية في العنوان زخماً اسلوبياً جاء اشتغالها مقروناً بالتضاد من خلال مفردة (فوق) التي تكتنز تنوعاً اسلوبياً، وتوسيعاً مكانياً لمفردة تحت، فكان ان قال الشاعر:

<sup>(١)</sup> م. ن: ٣١٩/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣٢٢/١.

<sup>(٣)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٤)</sup> م. ن: ٣٢٣/١.

<sup>(٥)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٢٦/١.

<sup>(٦)</sup> م. ن: ٣٢٥/١.

((فوق سطح المكتب

تنشرين الحكايات

على شاشة السماء الزرقاء)).<sup>(١)</sup>

وقوله:

((تحت سطح البحر

مثلما احبك فوق قمة بركان)).<sup>(٢)</sup>

اما كلمة احبك التي كانت خاتمة عنوان نصه الموسوم (تحت القمر تماماً احبك) فقد كررت أربع عشرة مرة، مما يجعل هذه الكلمة ليست كلمة مفتاحية، على نحو ما ذهبنا اليه لدن تحليل حضور كلمة تحت، بل هي تمثل عمود الأسلوب التكراري في هذا النص، وهذا يعني ان تلاهما اسلوبياً جلياً في هذه المجموعة بين عنوان النص الشعري والنص نفسه، وان العنوان غالباً ما يحدد الوجهة الاسلوبية للنص، وان الاشتغال الاسلوبي للنص الشعري غالباً ما يتحرك على أساس حركية اسلوبية العنوان.

وبهذا يغدو العطاء الاسلوبي للعنوان مركزاً في النص نفسه، كما يغدو التشعب الاسلوبي للنص متفرعاً عن عنوانه.

ولئن كان تكرار العنوان او تكرار بعض من مكونات العنوان من الشواهد التي اتكأت عليها هذه المقاربة للتدليل على ما للعنوان من فعل اسلوبي مشع في نسيج النص، إن ثمة سببلاً اسلوبياً اخر يبدو فيه العنوان مؤثراً في بناء النص الاسلوبي، وان لم يكرر هذا العنوان سوى مرة واحدة، مثلاً، كما في نص (طوق الحمامة)، وهو نص كرت فيه: (لا تخافي علي) أربع مرات، ولا تخافي مرة واحدة، كما في قوله:

((لا تخافي علي

من نفحات الأعاصير

وفيضانات الادوية

والامطار المرة)).<sup>(٣)</sup>

وقوله:

((لا تخافي علي

من الحروب الدائرة رجاها

في السماء السابعة)).<sup>(٤)</sup>

وهكذا يستمر هذا التكرار على هذا النحو لمرتين أخريين تضافان الى الممرتين اللتين سلف ذكرهما؛ لتأتي المرة الخامسة لتشد جسد النص الاسلوبي الى عنوانه، وليغدو بناؤه

<sup>(١)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣٢٣/١.

<sup>(٣)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٦٤/١.

<sup>(٤)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

الاسلوبي بناءً دورانياً، يحيل فيه مستهله الاسلوبي، وهو عنوانه-هنا-على ذروته الاسلوبية ممثلة بطوق الحمامة، وتتجاوب فيه هذه الذروة مع ذلك العنوان.  
كما في قوله:

((لا تخافي

فقلبي مترعٌ بالعواصف

منذ ان طوقته بـ(طوق الحمامة).<sup>(١)</sup>

إن ما تقدم من اضاءه للفاعلية الاسلوبية للعنوان الشعري تؤكد ما ذهب اليه هذه المقاربة من ان العنوان الشعري جزء فاعل من أسلوبية الخطاب الشعري الذي ينتمي اليه العنوان، وإن فعل هذا العنوان يمتد اسلوبياً داخل النص، بحيث ان النص يصدر عن ذلك العنوان، وهذا الصدور يكون على ضربين: اسلوبية الانتلاف بين العنوان والنص، حينما يغدو النص تنميماً للعنوان او تنويعاً عليه، واسلوبية الاختلاف حينما تبدو الصلة بين العنوان والنص اقرب الى الخفاء منها الى التجلي، ولكن العين الراصدة لا تخطئ الصلة بين المختلفين من خلال تكرار يسير، يمثل همزة وصل اسلوبي بين النص وعنوانه.

المبحث الثاني

أنماط التكرار

احتفت فاعلية انجاز النص الشعري بالتكرار بوصفه وسيلة اسلوبية تصدر عن هاجس اثرء النص الادبي لدى الفرد المبدع، وتلا ذلك حفاوة ليست بالقليلة بأسلوبية التكرار من لدن الخطاب النقدي العربي، بأية ما افرد لأسلوبية التكرار من عنوانات كتب او فصول في كتب، او جهود نقدية وجدت سبيلها في مظان العلم<sup>(٢)</sup>، ولعل في اتساع الجهود المعنية بالاسلوبية بوجهها الشامل، او بوسيلة من وسائلها كالتكرار، ما يشير الى عمق التوجه لمقاربة النص الشعري مقارنة ذات روح علمي، يضع اليد على المزية التي بموجيها يغدو النص الشعري فاعلاً جمالياً؛ استناداً الى أدوات الفعل الجمالي التي توافر عليها؛ والتي هي أدوات اسلوبية في المقام الأول.

ولقد اکتزت مجموعة (في الثناء على ضحكتها) انماطاً من التكرار؛ لعل من اظهرها، وفي طليعتها: تكرار الجملة نفسها، وفي هذه الحال يكرر الشاعر جملة شعرية من دون أي تغيير، نحو: (لم نعد كما كنا) هذه الجملة الشعرية التي كانت عنواناً للنص الافتتاحي لهذه المجموعة<sup>(٣)</sup>، وهي جملة شعرية كررت ثمان مرات، وكان تكرارها على ضربين: احدهما، تكرار الجملة نفسها من دون ادنى تغيير، وهي قوله: (لم نعد كما كنا) التي كررت في هذا النص اربع مرات، على نحو قوله:

((ابحث عنك

(١) الاعمال الشعرية: ٣٦٤-٣٦٥.

(٢) ظ: التكرار في شعر محمود درويش: ٣٨، الاسلوب: دراسة لغوية احصائية: ١٩، في بلاغة الضمير والتكرار؛ دراسات في النص العذري: ١١٧، بناء الاسلوب في شعر الحداثة؛ التكوين البديعي: ٣٩٠، الاسلوبية بوصفها مناهج: ٦٥.

(٣) ظ: الاعمال الشعرية: ٢٢٩/١.

عن النهر الذي كنا نجري

فوق ضفاف عصافيره

طفلين بلا ماض ولا مضارع

طائرين بلا حدود

والان.....

لم نعد كما كنا.....<sup>(١)</sup>.

وقوله:

((حتى رقمك في دفتر تلفوناتي استطل

كالمسافة

اتدرين لماذا؟

لأننا....

لم نعد كما كنا

ولم تعد الأشياء كما كانت<sup>(٢)</sup>)).

وهكذا في بقية المواضع، التي كررت فيها الجملة الشعرية نفسها في هذه المجموعة<sup>(٣)</sup>، وهو تكرار يلحظ انه يؤتى به في سياق التقابل بين عالمين: عالم الماضي بما يكتنزه في يفاعه وانسجام بين الذات ومكونات عالمها، ومن اهم مكونات هذا العالم الاخر الذي يكون حضوره سبيلاً لحضور المواءمة بين الذات وكل ما يحيط بها، وعالم الحاضر بما يحفل به من انفصام بين الذات ومكونات عالمها، وهنا تأتي لازمة (لم نعد كما كنا) لتكون فاصلة بين هذين العالمين.

وفي نص (غريب امر هذا الورد) كررت جملة هذا الورد أربع مرات، وجاء التكرار بوصفه جملة اسمية، مؤلفة من المبتدأ والخبر، وتكون هذه الجملة متلوة بجملة استفهامية، وتكون هذه الجملة الاستفهامية على ضربين: أحدهما، الاستفهام عن ماهية الورد او (ورديته)، وقد جاء هذا الضرب ثلاث مرات، في قول الشاعر:

((هذا الورد

فوق المكتب المذهول

هل هو ورد؟

ام كف المدى

من اخر الاكوان والازمان

نحوي امتد؟<sup>(٤)</sup>)).

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٢٩٩/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣٠١/١.

<sup>(٣)</sup> ظ: م. ن: ٣٠٠/١.

<sup>(٤)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٥٥/١.



وقوله:

((هذا الورد

هل هو ورد؟

ام هو خنجر

من شهد؟)).<sup>(١)</sup>

وقوله:

((هذا الورد

هل هو ورد؟)).<sup>(٢)</sup>

إن تأمل هذه الشواهد الشعرية الثلاثة ينتهي بالمتلقي الى ان ثمة تلازماً بين الورد والسؤال عنه، بمعنى ان طرفي الاستفهام يأتيان متلازمين في حالتين: ((هذا الورد... هل هو ورد؟))، ولا ينفصلان سوى في المقتبس الأول بجملة (فوق المكتب المذهول)، وهذا الانفصال لا يبدو حاسماً، بل هو شكلي، فالفصل-هنا-لا يقدم ثراءً دلاليًا، او غنى جماليًا، للنص، بقدر ما يقدم تلويحاً استفهامياً-اذا صحَّ التعبير-هو بعض من استفهام اكبر بني عليه هذا النص.

ومما يدل على وحدة الخطاب الذي تقدمه هذه المقتبسات الثلاثة وحدة أداة الاستفهام التي اصطنعت في هذا النص، وهي هل التي وردت مصحوبة بـ(ام) المعادلة مرتين، ومجردة منها مرتين أخريين، مما يعني ان ماهية هذا الورد تأتي مقارنة بغيره تارة، وتأتي في سياق اضاءة هذا الورد نفسه. بيد أن السياقين (معاً-لا يضيئان حيرة الشاعر نحو هذا الورد، فالاستفهام عنه قائم بمسارين: اهو ورد؟ تارة، او هو شيء اخر، تارة أخرى. ويكتنز (طوق الحمامة) انموذجاً اخر للتكرار في هذه المجموعة، فثمة جملة (لا تخافي علي) كررت ثلاث مرات، في قول الشاعر:

((لا تخافي علي

في نفخات الأعاصير

وفيضانات الادوية

والامطار المرّة)).<sup>(٣)</sup>

وقوله:

((لا تخافي علي

في الحروب الدائرة رحاها

في السماء السابعة

ومن حجارة الطين)).<sup>(٤)</sup>

وقوله:

((لا تخافي علي

<sup>(١)</sup> م. ن: ٣٥٦/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٣)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٦٤/١.

<sup>(٤)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

(١) من السحاب الثقال)).

اذ كررت لازمة (لا تخافي عليّ) ثلاث مرات؛ بيد أنّ فاعليتها في النص دُرِّجَتْ من الكثرة الى القلة؛ ففي المقتبس الأول ثمة صعوبات ثلاث تواجه الذات، هي: نفحات الأعاصير، وفيضانات الادوية، والامطار المرة، وفي المقتبس الثاني تواجه الذات صعوبتان اثنتان، هما: الحروب الدائرة رحاها في السماء السابعة، وحجارة الطين، اما في المقتبس الثالث، فتواجه الذات صعوبة واحدة، وهي: السحاب الثقال، ويوحى هذا التكرار المدرّج بان ثمة أزمة تواجه الذات الشاعرة، واتجاه هذه الازمة واحد، انه العالم العلوي، سواء اكانت الإشارة الى هذا العالم مباشرة، كما في: الامطار المرة، وحجارة الطير، والسحاب الثقال، او غير مباشرة، كما في: نفحات الأعاصير، وفيضانات الادوية، وهاتان الجملتان الشعريتان تستدعيان العالم العلوي الذي سبق الالمام اليه، على انه مركز العدو على الذات في تكرارات هذا النص من هذه المجموعة، وهو استدعاء يعزز الفعل السلبي لهذا العالم على الذات الشاعرة، ومحاولة هذه الذات للرد على ذلك السلب، والتصدي له.

وتمثل جملة التكرار (لا تخافي عليّ) فرصة لأثبات قوة الذات في مواجهة عالمها؛ لان (لا تخافي عليّ) تؤدي وظيفتين-ها هنا-اثبات غياب خوف الانا-ومحاولة انهاء خوف الآخر على هذه الانا، من جهة، وتكوين ممكنات قوة لهذه الانا في مواجهة عالمها، من جهة أخرى، كأن حضور الخوف لدى ذات ما على هذه الانا يمثل دعماً اجتماعياً في مواجهة عالم الذات الشاعرة.

اما النمط الثاني من التكرار فهو تكرار جملة شعرية مع تغيير في جزء من أجزاء هذه الجملة المكررة، وهذا اللون من التكرار غالباً ما يكون رديفاً للنمط الأول الذي سلفت اضاءته في هذا البحث، ويأتي تنوعاً عليه، واثراءً له، واغناءً لحضوره داخل الخطاب الشعري. بمعنى اخر يكون هذا اللون من التكرار مؤسساً على النمط الأول، الذي هو تكرار جملة شعرية من دون اية تغييرات؛ ذلك أنّ قارئ في (الشاء على ضحكتها) يلحظ ان كثيراً من نصوص هذه المجموعة التي تكتنز التكرار من النمط الأول تأتي بتكرار النمط الثاني بوصفه موازياً للتكرار الأول، او لكسر الرتابة التي يمكن ان تخلفها تراتبية التكرار الأول، فيأتي هذا التكرار ليقدم فرصة جديدة لاقتراب المتلقي من النص، اقترباً ينأى به عن الرتابة والنمطية والالفة.

يفضي تأمل النص الأول من هذه المجموعة، وهو (لم نعد تماماً...) الى ان الشاعر استعمل النمط الثاني من التكرار خمس مرات في قوله:

(لم نعد تماماً كما كنا

انت في قارتك تبرقين

كالانتظار يوشك.....

وانا في جزيرتي

(١) م. ن: والجزء والصفحة.

استاف الرمال)).<sup>(١)</sup>

وقوله:

((لم نعد كما كنا قبل ان نغادر طين النهر

فلقد سقطت اسنان احلامنا اللبينة

وسقطنا في السواد

حين ابتعدنا عن السواد)).<sup>(٢)</sup>

وقوله:

((حتى النجوم فوق راسينا

لم تعد كما كانت تلمع فوقنا

عندما كان النهر.....)).<sup>(٣)</sup>

وقوله:

((والقمر اختلف ايضاً

لم يعد يشبه قمرنا الذي يضيء

عتمة ليالينا

ونحن نهمس تحت الأشجار

الأشجار الحنونة البيضاء

وليست الأشجار الصلدة)).<sup>(٤)</sup>

وقوله:

((لم نعد كما كنا

ولم تعد الأشياء كما كانت

عندما كنا نجري تحت الأشجار

كمياه النهر)).<sup>(٥)</sup>

التكرار، في هذه المقتبسات، يدور حول اللازمة المكونة من المرتكزات الاتية:

لم يعد او تعد + الشيء المتغير + ماضي الأشياء.

وهذا النمط من التكرار يختلف عن النمط الأول في انه لا يكرر لازمة واحدة؛ اسوة

بما كان في النمط الأول، بل يكرر جزءاً من تكرارات النمط الأول، مع اضافة من نوع ما على

ذلك الجزء، سواء اكانت الإضافة تغييراً يسيراً في المادة المكررة، او كان تغييراً حاسماً.

ويراد من هذا النمط من التكرار في نص (لم نعد تماماً....) الإشارة الى التغيرات

الكبيرة التي تطرأ على مكونات عالم الذات، ولاسيما في وجود الآخر، الذي يشارك الذات،

وجودياً، في هذا العالم، ولعلّ مهمة هذا النمط من التكرار تضاد-تماماً-مهمة النمط الأول، الذي

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٢٩٩/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣٠٠/١.

<sup>(٣)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٤)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٥)</sup> م. ن: ٣٠١/١.

سلفت قراءته، في هذه المقاربة، ففي ذلك التكرار تنفصل، في جل تجلياته في النص، الذات عن الآخر، متخذة في الشواهد التي انفصلت فيها نظاماً قوامه:

لم نعد كما كنا، ثم حال الذات، ثم حال الآخر المضادة تماماً

اما في هذا التكرار فثمة اشتراك في الضمير يتجلى في المقتبسات التي تلي المقتبس الأول، اما المقتبس الأول فقد انفصل فيه ضمير الانا عن ضمير الآخر، على نحو ما سلفت الإشارة اليه في هذه الدراسة.

ويبدو نمطا التكرار في هذا النص مسكونين بالحوار الذي يكتنز أسئلة كبرى مضمرة، موصولة بخيبات امل الذات من التغيرات الحاسمة التي طرأت على علاقة هذه الذات بالآخر، بيد ان الحوار في نمطي التكرار لا يستدعي صوت الآخر، ولا يأذن له بالحضور، بل يبقى صوت الانا وحيداً، فهو في النمط الأول يحضر بذكر الانا صوتها وصوت الآخر من خلالها، وفي النمط الثاني يتحد الصوتان من خلال هذه الانا.

اكتنزت هذه الاقتباسات تكرارات مضاعفة تخرج عن توصيف هذين النمطين، فقد ورد في المقتبس الثاني (سقطت وسقطنا)، وفي المقتبس الثالث (فوق رأسينا، وفوقنا)، وورد في المقتبس الرابع (سقطت، وسقطنا)، ووردت كلمة (الأشجار) فكرة ثلاث مرات في المقتبس نفسه، ووردت مفردة (الأشجار) مكررة في المقتبس الخامس مكررة لما ورد في المقتبس الرابع.

كما كررت مفردة (النهر) في المقتبس الثالث، لتكرر في المقتبس الخامس، كأن هذه الالفاظ والجمل المكررة تشد أجزاء النص بعضها الى بعضها الآخر،

وتمثل نسغاً إيقاعياً يسري في عروق النص؛ ليغني هذا النص، الذي قام منذ افتتاحه- على بديهية في عنوانه، الا وهي: (لم نعد تماماً....)؛ ذلك أنّ شخصاً لوحده لا يمكن ان يكون بمنجاة من التحولات، بحيث يمكن ان يكون هو تماماً، ومن ثم لا يمكن ان يكون اثنان متطابقين تماماً.

بيد ان تأمل النص يقضي الى أنّ هذا العنوان، الذي يوحي بانزياح يسير بين الذات والآخر، لم يكن سوى عتبة تقدم انحداراً متزايداً في صلة الذات بالآخر؛ ذلك أنّ (لم نعد تماماً....) لم ترد سوى مرة واحدة في النص، اما في مواضع التكرار الأخرى فلا تضاء هذه (التمامية)، بل تضاء التحولات الحادثة، غير ملتفتة الى انطباق الماضي والحاضر.

ومن شواهد هذا النمط من التكرار ما ورد في قصيدة (توقيع)، اذ كررت (توقيعك) احدى عشرة مرة، منسجمة ضمن سياقات كثيرة، ومن ثم فإنّ لها فائضاً من معنى، وكثيراً من أدوات جمالية متأثرة في بناء الصورة النهائية الأعلى اداءً فنياً، وهي الحالة الوحيدة التي يكون تكرارها بهذه السعة، في هذه المجموعة، اذ لم يحتو نص اخر على الازمة كررت بهذا العدد، وتأتي (توقيعك) في النص على نمطين: الأول، ان تأتي مفردة، كما في التكرار الحادي عشر من هذا النص، اذ وردت (توقيعك) بوصفها خاتمة لهذا النص<sup>(١)</sup>، ولعل مجنبها غير

(١) ظ: الاعمال الشعرية: ٣١٠/١.

متلوة بشيء يجعل خاتمة هذا النص مفتوحة، فهذا التوقيع الذي انتزرت بإضافات عمقت ذخيرته الدلالية داخل النص، جاء-هنا-بلا موازرة، للتوسع في احتمالات ما يكتنزه هذا التوقيع من معانٍ، فكان حضور النهاية المفتوحة لهذا النص شاهداً على حضور هذا التوقيع، وامتداده من وعي النص الى وعي المتلقي، الذي سيمارس بدوره انتاج تدليل مضاف لهذا الخطاب الشعري.

اما النمط الثاني لتكرار (توقيعك) في هذا النص، فهو ان يرد (توقيعك) منسجماً ضمن منظومة لسانية داخل النص، وفي هذه الحال سيرد على ضربين:  
الأول: ان يكون (توقيعك) مفتوحاً لثنائية ضدية، يكتنزهها هذا اللون من التكرار، كما في قول الشاعر:

((توقيعك على السماء سموّ

ورفعة نجاة

من الغرق

في بحر المجهول)).<sup>(١)</sup>

وقوله:

((توقيعك حكاية لها اول

يبدأ من قامة البرق

وهي تنحني لفرشاتك

حين تلامس الغيم

لكنها بلا آخرة)).<sup>(٢)</sup>

وقوله:

((توقيعك ضوء في عتمة لا نهائية

وخلاصة الخلاص

وتسبيحة ملقاة على رفّ قديس

توضاً بضحكة طفل للتوّ)).<sup>(٣)</sup>

ففي المقتبس الأول توجد ثنائية: (السماء/ بحر المجهول)، وثنائية: (طوق نجاة/ الغرق) وهاتان الثنائيتان تدخلان مشغل النص انطلاقاً من توقيعك التي أضحت فاتحة التكرار في هذا النص، وفاتحة ثنائيات ضدية ترتفع بقدرة النص على التأثير في المتلقي، لا سيما وأن النص قد اصطنع هذه الوسيلة الفنية المزدوجة؛ التكرار، وما اكتنزه من ثنائيات ضدية.

ويلحظ ان المقتبس الأول والثاني قد اكتفيا بثنائية ضدية واحدة لكل منهما، اذ وردت في المقتبس الثاني ثنائية: (لها اول/ بلا آخرة) ووردت في المقتبس الثالث ثنائية: (ضوء/ عتمة)، وهاتان الثنائيتان تعززان فاعلية التكرار، كما ذكر في المقتبس الأول، وتجعلان النص يحاور وعي المتلقي، حواراً يصدر عن اثر هذه الأدوات الفنية في اغناء طاقات

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٠٨/١.

<sup>(٢)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٣)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

النص الدلالية والجمالية، اذ انَّ (توقيعك) تقتزن دائماً في هذا النص كله، ولا سيما في هذه الثنائيات الضدية، بما هو مضيء وحيوي وايجابي، بينما يبدو العالم الخارجي لهذا التوقيع حافلاً بمعاني القتامة، والسلب، وغياب الفاعلية.

اما الضرب الثاني من ضربي ورود (توقيعك) منسجمة ضمن نظام نصي، فهو ان تكثر (توقيعك) بوصفها جزءاً من جملة اسمية خالية من الثنائيات الضدية، مثل قول الشاعر:

(توقيعك صراط مستقيم

يؤدي مباشرة

الى عسل الجنة)).<sup>(١)</sup>

((توقيعك غابة خضراء

وانهار

وغيمة فوق محيط)).<sup>(٢)</sup>

وقوله:

((توقيعك مدونة

وكتاب منزل

على جنحة ملانكة ((اشور بأنيبال)).<sup>(٣)</sup>

وقوله:

((توقيعك ((خال على صفحات)) ((ابن ياقوت))

و((نقطة عنبر)) في حنجرة الغزالي، واجفان

واسياف

تشهر بوجه

((عاصي الهوى)).<sup>(٤)</sup>

وقوله:

((توقيعك افعى مباركة

تلتف على روح الوجود)).<sup>(٥)</sup>

وقوله:

((توقيعك صلاة وابتهاال)).<sup>(٦)</sup>

وقوله:

((توقيعك اعتراف بأنَّ

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٠٨/١-٣٠٩.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣٠٩/١.

<sup>(٣)</sup> الاعمال الشعرية: ٣٠٩/١.

<sup>(٤)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٥)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٦)</sup> م. ن: ٣١٠/١.

## العالم غير قابل للتزييف حين تعرض الأرواح الضالّة في مزاد الجمال<sup>(١)</sup>.

في هذه المقتبسات السبعة يتراءى هذا الضرب من التكرار، وقد اصطنع الجملة الاسمية، اسوة بما اصطنعه سلفه، الذي اشير اليه في سياق اضاءة النمط الثاني من تكرار (توقيعك) بيد ان الفارق بين هذين الضربين يكمن في اصطناع الأول الثنائيات الضدية، وفي اصطناع هذا الضرب الأداء القصصي، وهو أداء يفيد مما يوفره شيوع الانفاس القصصية في النص من جو نفسي نام متجدد، وهي افادة لا اراها مرادة في ذاتها، بمعنى ان النص لا يوحي بأن ثمة هاجساً فنياً يحاول انشاء نص ذي ملامح قصصية، بل جاءت هذه الملامح لتنمي التكرار دلاليًا وفنيًا، وقد بلغت هذه التوجهات القصصية تخومها في المقتبس الأخير، الذي يلحظ انه لم يكن ممكناً الاكتفاء بما حول (توقيعك) بوصفه مقتبساً، بل كان لازماً استيفاء الفكرة بوصفها مقطعاً قصصياً اثرى التكرار، وجعل حضوره داخل هذا النص الشعري حضوراً متداخلاً تداخلاً درامياً، في الفكرة والاداة.

ولعلّ انعام النظر انعاماً موازناً في مقتبسات هذا الضرب ومقتبسات الضرب الذي تقدم عليه، يكشف عن حقيقة أنّ هاتين المجموعتين من المقتبسات تكتنزان تضاداً في الرؤية، ففي مقتبسات الضرب الأول تمثل (توقيعك) فرصة لإضاءة عالمها الذي يقدم في النص بوصفه عالماً موحشاً غير منسجم المكونات، اذ هو مؤلف من قطبين متضادين، كما سلفت الإشارة، قطب (توقيعك) من جهة، وقطب عالمها من جهة أخرى، ومن خلال التضاد بين القطبين يتكون المشهد العام للتكرار، اما في مقتبسات الضرب الثاني، فثمة مواعمة بين (توقيعك) وعالمها، اذ العالم هنا منسجم المكونات، إيجابي، تتصافى فيه مكونات عالم النص، وتتورى إمكانات التضاد بينها، لتحل محلها صورة إيجابية يقدمها النص، لعالم غير قابل للتزييف، وهو عالم يشع فيه الرمز الديني ويشيع؛ لذا ترد فيه الفاظ: (صراط مستقيم) و(عسل الجنة) و(كتاب منزل) و(اجنحة الملائكة) و(مباركة) و(روح الوجود) و(صلاة وابتهاال)، ولقد كانت هذه الالفاظ نسغاً يغذي فرص الإيجابية في النص، ويعطي للتكرار ضمن هذا الضرب مناخاً جمالياً يختلف اختلافاً كلياً عن المناخ الذي اشتغل عليه الضرب الذي سبقه.

وربما كان عدد تكرارات الضرب الثاني يتفوق على تكرارات الضرب الأول في حضوره العددي داخل النص، من اجل ترسيخ فكرة تفوق هذه الروح الإيجابية التي حفل بها هذا النص، ومن ثم تقديم حالة تبدو نادرة في تأكيد وجود رؤية للعالم تتجاوز حدود جلد عالم الذات الشاعرة، لتحل محلها رؤية أخرى للعالم قوامها التقاط المتالف المنسجم.

وتؤسس قصيدة (زهيمر) تأسيساً جوهرياً على اصطناع التكرار، اذ كررت الجملة الفعلية المؤلفة من (أنسى) ومعمولها ثلاث عشرة مرة، هذا في التكرار الصريح بمعنى ان تكتب الجملة تامة في سطر شعري واحد، كما التزمنا بتوصيفه في هذا المطلب، والا فجملة أنسى ومعمولها كررت اربع مرات بانفصال كتابي بين أنسى ومعمولها، بمعنى ان تكتب كل

(١) م. ن. والجزء والصفحة.

واحدة منهما في سطر مستقل، ليفصل بينهما البياض او نقاط<sup>(١)</sup>. ولعلَّ التبصر في هذه المواضيع يقضي الى انها تؤدي الفرض نفسه الذي اداه التكرار المركزي في هذا النص، وان اختلفت عنها في فضائها الكتابي، فهي اذن تكرارات رديفة للتكرار المركزي للنص، وتنويع عليه، وكسر لرتابة التكرار، ومحاولة لتجديد الصلة بين المتلقي وتكرارات هذا النص الشعري، على نحو قول الشاعر:

((صرت كبا في المسنين أنسى....

الأغاني التي

ذات ليلٍ رقصنا

على ظلها)).<sup>(٢)</sup>

وقوله:

((أنسى....

فأطويك

أطوي عليك الأصابع

في راحة الذاكرة)).<sup>(٣)</sup>

ولان عنوان النص (زهايمر) فقد جاء النص حافلاً بما ينسجم والعنوان، ابتداءً بتقديم النص بمقولة لجبران خليل جبران: ((النسيان شكل من اشكال الحرية))، مروراً بهذا العدد الكثير من التكرار، ثم استئناس النص بالفعل (أنسى) وتوابعه ثلاث مرات، في قول الشاعر:

((سوف أنسى تشابك احلامنا النافرة

سوف أنساك

أنسى محياك

أنساك كلك)).<sup>(٤)</sup>

كما وردت مفردة (نسييت) لتثري هذا الاتساع الجلي للنسيان، اذ جاءت مبنية للمعلوم في قول الشاعر:

((نسييت اضطرابي؟

وكيف تركتُ سحابي

على الرملِ يحبو؟)).<sup>(٥)</sup>

كما جاءت مبنية لما لم يسمَّ فاعله في قوله:

((تسيخُ الحروفُ المغطاةُ

بالبراق

<sup>(١)</sup> ظ: الاعمال الشعرية: ٣١٤-٣١٥.

<sup>(٢)</sup> م. ن: والجزء والصفحة.

<sup>(٣)</sup> م. ن: ٣١١/١.

<sup>(٤)</sup> م. ن: ٣١٥/١.

<sup>(٥)</sup> م. ن: ٣١٢/١.



من رغبة  
نُسيت

في مفازه كم القميص  
الطويل)).<sup>(١)</sup>

وهذا يعني ان مادة (ن. س. ي) قد كررت في هذا النص تسع عشرة مرة، بما يجعلها تربو  
على اية مادة مكررة في هذه المجموعة.  
وترتكز تكرارات هذا النص على المفتاح الآتي:  
(عرفت

اخيراً

بأنني هرمت

وصرت، كبا في المسنين، أنسى الملفات  
في سطح مكتب فرضاي)).<sup>(٢)</sup>

فهذا المفتاح بؤرة قوامها هذه (الفجوة او مسافة التوتر)<sup>(٣)</sup>، بين ذاكرة الانا التي  
قوامها اليفاعة والشباب وحدة الذاكرة، والذات الهرمة المكتشفة في حضور سمتين جليتين  
فيها، هما: شبه المسنين الآخرين من خلال حضور كاف التشبيه في (كباقي المسنين) ومن  
خلال امارات هذا الحضور في نسيان الملفات. وما في القصيدة كلها سوف يمثل تراكمًا على  
هذا المفتاح، وتقديم مصاديق على حضور فعل الهرم في الذات، ممثلاً بالنسيان.  
ويبدو ان الفعل أنسى فعل مركوم، بمعنى ان كل حالة نسيان تأتي مرادفة لأخواتها  
من غير حروف عطف، كما يلحظ في قول الشاعر:

((أنسى الوجوه

الجريدة في الباص

وقت التسابيح

رقمي الوظيفي

الهاتف الخلوي

سحنة ليلى)).<sup>(٤)</sup>

ففي هذا النص ثمة ضربان من التكرار: أحدهما، تكرار متأت من ايراد الفعل أنسى،  
ومن ثم يمكن ان يصطلح عليه بانه تكرار ظاهري، واخرهما، يمكن ان يوسم بانه تكرار  
مضمّر، اذ يستغني الشاعر عن تكرار مفردة النسيان في بعض مقاطع النص، بيد ان ذهنية  
المتلقي تستدعي-بدهاءة-هذا التكرار، بحيث يبدو حضور هذا التكرار مقروءاً، وان كان غائباً  
على مستوى البنية النصية الظاهرة.

<sup>(١)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١١-٣١٢.

<sup>(٢)</sup> م. ن: ٣١١/١.

<sup>(٣)</sup> في الشعرية.

<sup>(٤)</sup> الاعمال الشعرية: ٣١١/١.

#### النتائج:

لعلّ من اهم النتائج التي ظفرت بها هذه المقاربة ما يأتي:

- يمثل عنوان النص الشعري قيمة اسلوبية مهمة لدن قراءة اسلوبية الخطاب الشعري، وعلى هذا العنوان، الذي هو بؤرة اسلوبية مولدة، تبني بنى النص الاسلوبية، وعنه تصدر.

- يشغل العنوان اسلوبيا في مجموعة (في الثناء على ضحكتها) باتجاهين: أحدهما: ان تكون العلاقة بين الأسلوب والبنى المتفرعة عنه علاقة مشابهة وانتلاف، بمعنى ان تكون بين العنوان والبنى الاسلوبية المتفرعة عنه روابط تؤكد انتماء تلك البنى لذلك العنوان، وصدورها عنه.

واخرهما، علاقة اختلاف ومغايرة، بمعنى ان تكون البنى الاسلوبية التي تتفرع عن العنوان لا تشبهه، بل تختلف عنه اختلافاً تاماً احياناً، بيد انها تلتقي معه في دعم ما أراد العنوان التوجه نحوه: أي ان العلاقتين تعززان الوجهة الدلالية والاسلوبية لعنوان النص.

- لاحظت هذه المقاربة ان العنوان يكتنز الكلمات المفتاحية الاسلوبية الأولى للنص، وان هذا العنوان لم يفز باهتمام الكثير من الدراسات الاسلوبية، ومن ثم تقترح ان تخصص له جهود بحثية علمية حادة.

- يقع التكرار في مجموعة (في الثناء على ضحكتها) ضمن نمطين كبيرين، هما: تكرار المادة الاسلوبية نفسها، سواء اكانت مفردة ام كلمة، وتكرار جزء من تلك المادة الاسلوبية مع لازمة زائدة تضاعف قدرات النص على التأثير وتفاعل المتلقي مع البنى الاسلوبية للنص الشعري.

- كان النمط الثاني اكثر حضوراً من النمط الأول من التكرار في هذه المجموعة، مع ان النمط الثاني هو تأسيس على النمط الأول ومكمل له، وهذا الحضور الاوسع جاء لكسر الرتبة الاسلوبية التي قد يخلفها النمط الأول، ولا عطاء النص الشعري مزيداً من القدرات الاسلوبية، التي هي مواطن تأثير مضاعفة لقدرات الخطاب الشعري الاسلوبية في التأثير في المتلقي.

- استجمع النص الشعري أساليب مضافة للتكرار، اذ وردت فيه ثنائيات ضدية وحذف وفضاء كتابي منوع، وهذا كله لإعطاء التكرار مزيداً من إمكانات الفوز بالمزية الاسلوبية التي تجعل النص حائزاً على اشتراطات التميز الاسلوبي، والثراء الدلالي.

#### المصادر والمراجع:

- ١- الأسلوب: دراسة لغوية إحصائية: د. سعد مصلوح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
- ٢- الاسلوبية بوصفها مناهج؛ الرؤية والمنهج والتطبيقات: د. رحمن غركان، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ١٤٣٥هـ-٢٠١٤م.
- ٣- الاعمال الشعرية: عبد الرزاق الربيعي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠١٩.
- ٤- بناء الأسلوب في شعر الحداثة؛ التكوين البديعي، عبد المطب محمد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط١، ١٩٨٨.

- ٥- التكرار في شعر محمود درويش: فهد ناصر عاشور، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٤م.
- ٦- في بلاغة الضمير والتكرار؛ دراسات في النص العذري: د. فايز عارف القرعان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م.
- ٧- في الشعرية: د. كمال أبو ديب.

قياس استراتيجية التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني من وجهة نظر تدريسيات كلية التربية للبنات.

أ.م.د. رفيف عبدالحافظ محمد تقي الرياحي/ بحث مفرد  
جامعة البصرة/ كلية التربية للبنات /قسم العلوم التربوية والنفسية  
تخصص ارشاد نفسي وتوجيه تربوي

[rafeef2007@yahoo.com](mailto:rafeef2007@yahoo.com)

المستخلص

يعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف. ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة.

ونظرا لان نظام التعليم الالكتروني المستحدث يعد أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة، فعلى الرغم من المزايا المتعددة التي ظهرت للتعليم الالكتروني الا ان المؤسسات التعليمية لازالت تواجه الكثير من التحديات من اجل تحقيق التعليم الالكتروني بقطاع التعليم في العراق،، أما اساليب التقويم التقليدية فقد اصبحت غير مواكبة لهذا التطور السريع والمفاجئ مما تطلب، تطبيق استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل في ظل التعليم الالكتروني.

من هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الاتي:  
ماقاياس استراتيجية التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني من وجهة نظر تدريسيات كلية التربية للبنات ؟

يهدف البحث الحالي الى

١. التعرف على مدى استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات.
  ٢. التعرف على الفروق في استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل في كلية التربية للبنات تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة (اقل من عشر سنوات/ اكثر من خمس عشرة سنة).
- وان تدريسيات كلية التربية للبنات يستخدمون استراتيجية التقويم بالتواصل بمستوى متوسط.
- واعتماداً على النتائج التي توصلت اليها الباحثة خرجت بعدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

## **Measuring the communication evaluation strategy in the light of e-learning from the point of view of female teachers of the College of Education for Girls.**

**Prof. Dr. Rafeef Abdul-Hafidh Muhammad Taqi Al-Reahy / single research**

**Basra University\ College of Education for Girls\Department of Educational and Psychological Sciences**

**Psychological counseling and educational guidance**

**rafeef2007@yahoo.com**

### **Abstract**

Evaluation is an essential pillar of the educational process and an integral part of it, as it is the means by which one can know what goals have been achieved. Through evaluation, positive and negative aspects of the educational process can be identified, and weaknesses

and shortcomings can be diagnosed in order to take appropriate action.

Given that the new e-learning system is a method of education in delivering information to the learner, and in which modern communication mechanisms are used, despite the many advantages that have emerged for e-learning, educational institutions are still facing many challenges in order to achieve e-learning in the education sector in Iraq As for the traditional assessment methods, they have become out of step with this rapid and sudden development, which requires the application of the use of alternative assessment strategies in light of e-learning.

From here, the problem of the current study was crystallized in an attempt to answer the following question:

What is the measurement of the communication evaluation strategy in the light of e-learning from the point of view of the female teachers of the College of Education for Girls?

: The current research aims to

-1-Identifying the extent to which the evaluation is used by the female teachers of the College of Education for Girls.

2-Identifying the differences in the use of communication evaluation strategies in the College of Education for Girls according to the variable number of years of service (less than ten years / more than fifteen years).

The results showed that the communication evaluation strategies in e-learning are not at the required level and do not rise to the level of e-learning.

And the female teachers of the College of Education for Girls use the communication evaluation strategy at an average level.

Based on the findings, the researcher came out with a number of conclusions, recommendations and proposals.

#### مشكلة الدراسة

يعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف. ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة.

ونظرا لان نظام التعليم الالكتروني المستحدث يعد أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة، فعلى الرغم من المزايا المتعددة التي ظهرت للتعليم الالكتروني الا ان المؤسسات التعليمية لازالت تواجه الكثير من التحديات من اجل تحقيق التعليم الالكتروني بقطاع التعليم في العراق،، أما اساليب التقويم التقليدية فقد اصبحت غير مواكبة لهذا التطور السريع والمفاجئ مما تطلب، تطبيق استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل في ظل التعليم الالكتروني.

من هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي:  
ما قياس استراتيجية التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني من وجهة نظر تدريسيات كلية التربية للبنات؟

ثانياً: أهمية الدراسة

يمثل التقويم جانباً رئيساً في العملية التربوية وهو جزء لا ينفصل عن عملية التدريس ويمثل أيضاً جانباً بارزاً من جوانب البرنامج التربوي وعنصراً جوهرياً من عناصر العملية التعليمية والعملية التربوية وتبقى حاجة دائمة الى تقويم مستمر يتناول عناصر المنهج جميعاً بدأ بالاهداف ومروراً بالمحتوى والطرائق والانشطة، فهو يحتل مكانة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول الى المقترحات التي ترسم في تحسين وتطوير العملية التربوية بشكل عام وهو ليس مهماً للطالب والمدرس فقط بل تتعدى اهمية ذلك الى اولياء الامور ومن لهم يد في اتخاذ القرار من القائمين او المشرفين على المدارس ايضاً.(الساعدي، وآخرون، ٢٠٢١: ٣٥).

ان التقويم بالتواصل يعتبر جديداً او حديثاً في التقويم والفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين في المراحل المختلفة من العملية التعليمية، إذ ان التقويم بالتواصل يتطلب من المتعلم بيان معارفه ومهاراته وادائه من خلال تكوين نتائج ذي دلالة او انجاز مهمة حركية مستخدماً العمليات العقلية العليا وحل المشكلات، وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى تتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم، والتقويم بالتواصل عملية مستمرة تتضمن اشراك المعلم والطالب في صنع الاحكام والقرارات حول تقدم الطالب باستخدام استراتيجيات غير تقليدية، وان فلسفة التقويم بالتواصل مبنية على الاعتقاد بان تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يكمن تقيمهما بواسطة اعمال ومهام تتطلب نشاطاً واعمال مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية، والاداء المرتفع، هذه الطريقة لتقويم اداء الطالب تعكس تحولها من النظرة السلوكية للتعلم الى النظرة البنائية للتعلم (جابر، ٢٠٠٦: ١٣٥) (حميد، ٢٠١٣: ١٧).

ويعد التقويم بالتواصل من اهم مراحل العملية التعليمية المرتبطة بالتطوير التربوي ويعبر عن الوسيلة التي تمكن القائمين من الحكم على عملية التعلم والتطعيم ومدى وملاءمتها وفعاليتها لمستويات الطلبة وقدراتهم المتنوعة ومهاراتهم المتعددة، فقد تجاوز التقويم بمفهومه الحديث الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة الذي يعتمد على معرفة وقياس الفروق، والمهارات الفردية لدى الطلبة، فهي تعكس النسبة الحقيقية لما يملكه الطلبة من

قدرات عالية على حل المشكلات والتفكير، واتخاذ القرارات. فالتقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديث يسمى التقويم الحقيقي الذي يعكس انجازات المتعلم وقياسها في مواقف حقيقية، اذ يجعل الطلبة ينفسون وينشغلون في مهمات ذات معنى قيمة تمكنهم من ممارسة مهارات التفكير العليا، ومن اجل قدرتهم على اتخاذ القرارات، ومعالجة المعلومات، وتحليلها وحل المشكلات الحياتية المختلفة (البشير وآخرون، ٢٠١٢: ٢).

وتكمن اهمية استراتيجيات التقويم بالتواصل بما يأتي:

١. توضيح الأهداف، وهذا يتم من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب هي: التخطيط للتعلم اذ يتم تحديد الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.
٢. مشاركة المتعلمين مشاركة قائمة على الحوار.
٣. تقدير نتائج مقرر معين، تقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين: تقويم تحصيل الطلبة في الوحدات والمقررات الدراسية، وإعطائهم الفرصة لتقويم أدائهم باستخدام التقويم الذاتي.

وبعد التعليم الالكتروني احد المستحدثات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الاخيرة واثبتت فعالية كبيرة في اكساب الطلبة المهارات والمعارف والاتجاهات التعليمية المختلفة، فانه يعطي للمتعلمين شعورا بالمساواة وسهولة الوصول الى المعلم، وملانمة اساليب التعلم المختلفة، وامكانية تحويل طريقة التدريس، والمساعدة الاضافية على التكرار، والاستمرار في الوصول الى المحتويات التعليمية، والاستفادة القصوى من الزمن، وتقليل الاعباء الادارية بالنسبة الى المعلم، وتقليل حجم العمل ككل. وبذلك يتيح للمتعلم الاتصال بعالم مليء بالوسائط المتعددة ويتخلص على الفور من قيود الجداول الدراسية الجامدة وغير القابلة للتغيير، ومن التقيد البدني، كما انه يتحرر ليصبح بإمكانه ان يتجول في عالم المعلومات التي تتناسب مع مقدار تعلمه، كما ان اهم ما يميز توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية المرونة المتعلقة بشروط الالتحاق، والمرونة المتعلقة بالمنهج التعليمي والموارد، إذ يساعد على بناء المقررات الدراسية في ضوء معايير علمية محددة كما انه يخلق نوعا من التعلم التفاعلي الايجابي سواء كان تزامنيا او غير تزامني، كما يهتم بالتعليم التعاوني والتشارك بالإضافة الى اهتمامه في التعلم الفردي، وخلق انماط جديدة من التعليم تشجع الطلبة في الاقبال على العملية التعليمية، وان استخدامه يساعد الطلبة على معرفة جديدة، وان التواصل عبر وسائط التعليم الالكتروني يخلق جانبا اجتماعيا تجاه هذا المستحدث ويؤثر تأثيراً ايجابياً على دافعية الطلبة نحو التعلم ويزيد من تعلمهم الذاتي، ويحسن مهارات الاتصال كما يساهم في اثر ايجابي على التدريسيين إذ يساعدهم على التنوع في اساليب التعليم، وتزيد من تطورهم المهني، ومن معرفتهم بتخصصهم، ويساعد الطلبة على التعلم من دون التقيد بالوقت والمكان (الحفاوي، ٢٠١١: ٢٢، ٢١).

وتكمن اهمية التعليم الالكتروني بما يأتي:

- ١- الاستفادة من مصادر التعليم والتعلم المتاحة على شبكة الانترنت التي قد لا تتوفر في العديد من الدول والمجتمعات وبخاصة الدول النامية.

- ٢- افادة الطالب ذو الاحتياجات الخاصة وغير القادرين على الحضور يوميا الى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات.
  - ٣- تدعيم طرائق تدريس جديدة تعتمد على المتعلم وتركز على اهمية قدراته وامكانياته بالإضافة الى الخصائص والسمات الفردية.
  - ٤- تقديم اداة لتنمية الجوانب المعرفية للتعلم وتنمية مهارات حل المشكلات وتقديم بيئة بنائية جادة.
- ومن جانب آخر فإن أهمية الجامعات التي تطبق التعليم الإلكتروني كمؤسسة ريادية في المجتمع تكمن في أنها تقوم بإعداد الكفاءات البشرية ورفع مستواها المعرفي وتنميتها بما ينتج عنه تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الشاملة للمجتمع. (عبد المجيد والعناني، ٢٠١٤: ١٤).
- وللأساتذة الجامعيين دور كبير في حل مشكلات المجتمع سواء عن طريق الأبحاث العلمية أو الإسهام في الندوات والمحاضرات العلمية وتوضيح الأنشطة المجتمعية التي يمكن أن يشارك فيها الأستاذ الجامعي وتقديمها لها خدمة للمجتمع. (السهلي، ٢٠١٨: ٦٣).
- وتتحدد أهمية الدراسة الحالية في النقاط الأساسية الآتية:
- ١- أهمية كلية التربية للبنات في الجامعات كونها المؤسسة التعليمية التربوية التي تطبق برامج اعداد المدرسين للعمل في المدارس الثانوية مستقبلا، وان النجاح في تقويم العملية التعليمية فيها من الجوانب كافة سيسهم في اعداد مدرسات يمتلكن الكفايات والمهارات التي تواكب العصر الحديث، على وفق التقنيات والظروف المستجدة في التعليم من النواحي المادية والمعنوية.
  - ٢- تعد أهمية استراتيجية التقويم بالتواصل في إثارة دافعية المتعلمين للتعلم من خلال تزويدهم بأهداف تعليمية مباشرة يمكنهم تحقيقها بأنفسهم، وتزويدهم بمعلومات عن مدى تقدمهم في دراسة مقرر.
  - ٣- قد تُفيد هذه الدراسة كلية التربية للبنات في تقويم طالباتها الذين يمثلن مدرسات المستقبل واللاتي سوف تقع على عاتقهن إعداد الأجيال القادمة فمن الأهمية إعدادهن إعداداً جيداً وتقويم أدائهن في شتى الجوانب من دون الافتصار على الجانب العلمي فقط بل يتطلب قياس جوانب أخرى في شخصياتهن تؤثر في تكوين شخصية طالباتهم كالجانب الاجتماعي، والنفسي، والوجداني، والمهاري، والانفعالي، وغيرها من الجوانب المكونة لشخصياتهن.
  - ٤- تعد هذه الدراسة حلقة مكملة للدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيات التقويم بالتواصل.
  - ٥- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال التعرف على مدى استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الإلكتروني في كلية التربية للبنات من وجهة نظر اعضاء تدريسياتها، والتي تعد من الدراسات المستجدة التي لم يتم التطرق اليها على حد علم الباحثة.
- ثالثاً: أهداف الدراسة
- تهدف الدراسة الحالية الى



١- التعرف على مدى استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات.

٢- التعرف على الفروق في استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل في كلية التربية للبنات تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة (اقل من عشر سنوات/ اكثر من خمس عشرة سنة).

رابعاً: حدود البحث

الحد الموضوعي: مدى استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني لدى تدريسيات كلية التربية للبنات.

الحد البشري: تدريسيات كلية التربية للبنات- جامعة البصرة.

الحد المكاني: جامعة البصرة كلية التربية للبنات.

الحد الزمني للعام الدراسي: ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: - استراتيجيات التقويم بالتواصل: Assessment Strategies ويعرفه كل منا

يعرفه النجار (٢٠١٨) بأنه لقاء مبرمج يُعقد بين المعلم والطالب؛ لنقاش مشروع معين يتم تحديد الخطوات اللاحقة به للتحسين من تعلم الطالب. ويكون ذلك من خلال المقابلة والأسئلة المباشرة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المتعلم ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات. يعرض مشكلة أو تحليل قصة... (النجار، ٢٠١٨، ١٠: p)

يعرفه المغذوي (٢٠٠٨) " يُعد التواصل نشاط تفاعلي يعتمد على إرسال واستقبال العديد من المعلومات والأفكار، وذلك عن طريق استخدام اللغة المكتوبة أو لغة الجسد والتي تتمثل في طبيعة الحركات أو الإشارات، ومن الممكن أن يكون هناك تواصل إلكتروني عبر الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي. وتعتمد استراتيجيات التقويم باستخدام التواصل على التعاون المتبادل بين كلاً من المتعلم والمعلم والتي تهدف في الأساس إلى جمع العديد من المعلومات التي تعكس مدى التقدم والتطور الذي حققه المتعلم ومعرفة كيفية وطبيعة تفكيره، كما تهدف أيضاً إلى التعرف على أسلوبه في حل المشكلات والتي تتضح من خلال نتائج التواصل التي تمت بينه وبين المعلم (المغذوي، ٢٠٠٨: ٤) ولقد تبنت الباحثة تعريف (المغذوي، ٢٠٠٨)

٣- التعريف الاجرائي لأستراتيجيات التقويم بالتواصل: تقاس مدى استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس استراتيجيات التقويم بالتواصل المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: - التعليم الإلكتروني

ويعرفه كل من

١- (Khan، 2005، p3) "أيضاً بأنه "شكل حديث لتوصيل التعلم و المصمم تصميمًا جيدًا، و الذي يتركز حول الطلبة و يتسم بالتفاعل و يتيح بيئة تعلم من اي مكان و في اي وقت عن طريق استخدام مصادر التكنولوجيا الرقمية المتنوعة والتي تمتاز بالمرونة وبتوفير بيئة تعلم" (Khan، 2005، p3)

٢- (اسماعيل، ٢٠٠٩) "بأنه اسلوب التعليم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الانترنت، معتمداً على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين، وهينة التدريس، والخبرات، والبرمجيات، في اي وقت وفي اي مكان". (اسماعيل، ٢٠٠٩: ٥٤).

٣- (عامر، ٢٠١٥) "بأنه عملية للتعليم والتعلم باستخدام الوسائط الالكترونية ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة، والشبكات، والانترنت، والمكتبات الالكترونية وغيرها تستخدم جميعها في عملية نقل واىصال المعلومات بين المعلم والمتعلم والمعدة لأهداف تعليمية محددة وواضحة". (عامر، ٢٠١٤: ٢٣) تبنت الباحثة تعريف (Khan، 2005)

التقويم بالتواصل

اولاً- مفهوم التقويم بالتواصل:

خصائص استراتيجية التواصل

تتمثل خصائص استراتيجية التواصل عن طريق التواصل في أربعة نقاط وهي:

- ١- تعتبر عملية تعاونية مكونة من طرفين وهما المعلم والمتعلم.
- ٢- تستخدم عملية التواصل كتقويم بنائي أثناء إجرائها أما عند الإنتهاء من استخدامها تستخدم كتقويم نهائي يعطي نتائج وملاحظات تعكس مدى تقدم مستوى المتعلم.
- ٣- تساعد المعلم بشكل كبير في تشخيص المتعلم والتعرف على طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

٤- تساعد المعلم في الحصول على التغذية الراجعة المباشرة وتحفيز وتعزيز قدرة المتعلم على مراجعة الذات مما يعزز من ثقته بنفسه.

الخطوات المتبعة لتطبيق استراتيجية التواصل

هناك ثلاث خطوات أساسية تساهم بشكل كبير في تطبيق استراتيجية التواصل بين المعلم والمتعلم وتتمثل في (الإعداد الجيد للتواصل- كيفية تنفيذ التواصل وإدارته- تقويم التعلم من خلال استراتيجية التواصل).

أولاً: الإعداد الجيد للتواصل:

وتتم هذه الخطوة من خلال تحديد المهمة والاتفاق على مواعيد محددة تتم فيها رصد التقدم وعقد المؤتمرات، وإعداد أسئلة تهدف إلى فهم وجهات النظر المتعددة الخاصة بالمتعلمين وتوجيههم بشكل صحيح، وتحديد الوقت المناسب الذي تبدأ فيه عملية التواصل، وتوفير أداة مناسبة تعمل على تسجيل البيانات التي تم الحصول عليها.

ثانياً: كيفية تنفيذ التواصل وإدارته:

وتتم هذه الخطوة من خلال توفير بيئة مناسبة لعملية التواصل بين المعلم والمتعلم، مراعاة استخدام التعبيرات اللغوية التي تتناسب مع مستوى المتعلم، فهم وجهة نظر المتعلم من خلال الاستماع الجيد له مع الحرص الشديد على استيعاب مبرراته.(الحربي، ٢٠١٨، ص ٢٠)

ثالثاً: تقويم التعلم من خلال استراتيجية التواصل:

تهدف استراتيجية التواصل إلى تحليل أكبر قد من البيانات واستخلاص المعلومات التي تتناسب مع المتعلمين وإعداد تغذية راجعة للمتعلم والتي تساعد بشكل كبير على معرفة الخطوات المستقبلية المفيدة للمتعلم.

الصفات التي يجب أن يتحلى بها المتعلم لاستخدام استراتيجية التواصل هناك عدة صفات يجب أن تكون موجودة في المتعلم أو الطالب لتمكنه من استخدام استراتيجية التواصل بطريقة صحيحة وتتلخص هذه الصفات في الآتي:

- 1- التحلي بالإيجابية عند المشاركة.
  - 2- الالتزام بالوقت المحدد الذي وضعه المعلم والمتفق عليه.
  - 3- التحلي بالمرونة في التعامل بينه وبين المعلم.
  - 4- توضيح الفكرة الرئيسية المعروضة.
  - 5- وضع فرضيات وتنبؤات والتأكد من إمكانية تحقيقها.
  - 6- أن يكون على أتم الاستعداد لقابلية التعلم.
  - 7- أن يتحلى بقدر كبير من الثقة بالنفس وتقويم الذات.
- الأنشطة التي تُستخدم في تنفيذ استراتيجية التواصل هناك ثلاثة أنشطة ملائمة لتطبيق استراتيجية التواصل وهي كالآتي:

#### ١- المقابلة (Interview):

عبارة عن لقاء قد تم تحديده مسبقاً يجرى بين المعلم والمتعلم بهدف الحصول على معلومات مرتبطة بأفكار واتجاهات المتعلم نحو موضوع معين، ويتخلل اللقاء مجموعة من الأسئلة التي قام بإعدادها المعلم مسبقاً، ومن الممكن أن تكون المقابلة فردية أو جماعية.

#### ٢- الأسئلة والأجوبة (Questions & Answers):

عبارة عن أسئلة مباشرة يطرحها المعلم على المتعلم لمعرفة مدى تقدم مستواه التعليمي، كما تساهم في جمع المعلومات التي تتعلق بطريقة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، ويختلف هذا النشاط عن نشاط المقابلة في أن الأسئلة ليست مُعدة مسبقاً إنما تكون مرتبطة بالوقت الراهن وطبيعة الموقف الحالي بين المعلم والمتعلم.

#### ٣- المؤتمر (Conference):

عبارة عن لقاء بين المعلم والمتعلم يُعقد بناءً على رغبة المتعلم، يريد من خلاله توضيح مدى تقدمه في مشروع معين، وما هي النتائج التي توصل إليها إلى الوقت الراهن، ومن ثم يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة للمتعلم التي من خلالها يتم تحديد الخطوات المستقبلية اللازمة والمناسبة التي يستوجب على المتعلم مراعاتها لتطوير وتحسين تعلمه.

دور المعلم في استراتيجية التواصل: --المشاركة الإيجابية، تقويم الذات، احترام الوقت، احترام الوقت، تحمل مسؤولية التعلم، وضع فرضيات وتنبؤات والتحقق منها، المرونة في التعامل.(العيسى. ٢٠١٠، ص ١٩)

إجراءات البحث: -

يعد اختيار المنهج الملائم لبحث أي مشكلة أو لتحقيق هدف ما، من الخطوات المهمة التي يترتب عليها نجاح البحث عن هذه المشكلة أو الوصول إلى الهدف المطلوب، وبهذا يتم إتباع المنهج الوصفي في البحث الحالي  
أولاً: المجتمع الأصلي للبحث  
قامت الباحثة بتحديد المجتمع الذي يشمل تدريسيات كلية التربية للبنات والبالغ (٥٠) تدريسية

والجدول رقم (١) يوضح ذلك

جدول (١) اعداد افراد مجتمع البحث موزعين حسب الاقسام

| القسم   | العلوم التربوية والنفسية | اللغة العربية | الجغرافية | التاريخ | المجموع |
|---------|--------------------------|---------------|-----------|---------|---------|
| المجموع | ٩                        | ٩             | ١٢        | ٢٠      | ٥٠      |

ثانياً: عينة البحث

تم تحديد عينة البحث والتي شملت (٥٠) تدريسية وتم اخذ جميع المجتمع كعينة لصغر حجم المجتمع، وقد تم تطبيق إجراءات البحث على عينتين هما: -

أولاً: - عينة بناء المقياس: وتشمل:

١- عينة التحليل الإحصائي وقد بلغت (٢٥) تدريسية.

٢- عينة ثبات المقياس وتشمل (٢٥) تدريسية

٣- عينة التطبيق النهائي وقد بلغت (٥٠) تدريسية

١- تصميم فقرات المقياس:

تعد خطوة تصميم وإعداد المقياس من أهم الخطوات في الاختبارات النفسية وبناء الأداة فلذا يجب أن تشمل هذه الفقرات الجوانب المراد قياسها، ولغرض الحصول على فقرات تقيس استراتيجية التقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات استندت الباحثة على المصادر في الحصول على هذه الفقرات الخاصة بالأداة هي: -

١- الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة بموضوع استراتيجية التقويم بالتواصل.

- مقياس المغذوي (٢٠١٨) في دراسته الموسومة "أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة".

٢- إجراء مقابلات شخصية مع تدريسيات كلية التربية للبنات الأخذ بأرائهم عن طريق استبيان استطلاعي وفق نموذج أسئلة المقابلة المعدة من قبل الباحثة، وفي ضوء ما تقدم حصلت الباحثة على (١٥) فقرة التقويم بالتواصل.

ثانياً: صدق الأداة:

يتضمن مفهوم الصدق الجانب الذي تقيسه الأداة إلى أي حد يستطيع النجاح في قياس الجانب، كما يعني أن تكون الأداة قادرة على قياس ما صمم لأجله (العجيلي والطريحي، ٢٠٠١، ص ٧٢)، وبهذا قد تم الاعتماد على أنواع الصدق التالية:

#### أ- الصدق الظاهري:

قد تحقق هذا الصدق استناداً على آراء الخبراء و المحكمين على فقرات الأداة فقد تم الاعتماد على الفقرة التي نالت على نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق من عدد الموافقين وإهمال الفقرة التي نالت اقل من (٨٠%) إضافة إلى تعديل بعض الفقرات التي ظهرت بحاجة إلى تعديل.

#### ب- صدق المحتوى:

ويسمى أحياناً الصدق المنطقي (Logical Validity) وهو قياس مدى تمثيل الأداة للنواحي أو المكونات أو المجالات المختلفة للجانب المراد قياسه (ربيع، ٢٠٠٩، ص ١٧) قامت الباحثة بعرض تعريف استراتيجية التقويم بالتواصل و موجز الإطار النظري.

#### د- صدق الارتباط (البناء):

#### الثبات Reliability

##### أ- طريقة إعادة الاختبار Retest test

تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٢٥) تدريسية وبعد مرور أسبوعين تم تطبيق الاختبار على العينة ذاتها اتضح أن معامل الثبات قد بلغ (٠,٦١٦) باستعمال معامل ارتباط بيرسون وهو عامل ثبات جيد حسب ما اشارات إليه الدراسات السابقة (عودة، ١٩٨٥، ص ٣٦٦).

##### ب- طريقة الفاكرونباخ Cronback Alpha Method

لاستخراج الثبات هذه الطريقة كإحدى طرق تحليل التباين تم تطبيق مقياس استراتيجية التقويم بالتواصل على عينة بلغت (٢٥) تدريسية وتم استخدام معادلة الفاكرونباخ (ثورندايك وهجين، ١٩٨٩، ص ٧٩)، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٣) وهو معامل ثبات جيد في ضوء الدراسات السابقة (P:62، 1961،Foran).

#### ثالثاً: التطبيق النهائي للمقياس

يعد التحقيق من إكمال جميع إجراءات المقياس ومن قدرته على قياس ما وضع لأجله، واستخراج صدقه وثباته تم تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية و البالغة (٥٠) تدريسية في كلية التربية للبنات وكان هنالك مجموعة من البدائل للإجابة على ورقة التطبيق و الجدول (٢) يوضح ذلك

#### جدول (٢) يبين أوزان الإجابات على الفقرات

| الفقرات | استخدمها<br>بدرجة كبيرة<br>جدا | استخدمها<br>بدرجة كبيرة | استخدمها<br>بدرجة<br>متوسطة | استخدمها<br>ها بدرجة<br>قليلة | لا<br>استخدمها |
|---------|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|
|---------|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|

|   |   |   |   |   |                                                                                                                     |
|---|---|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | استخدم استراتيجية<br>التقييم بالتواصل<br>(ارسال واستقبال<br>الافكار والمعلومات<br>الكرونييا عن طريق<br>(Google meet |
|---|---|---|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

وأصبح مقياس استراتيجية بالتواصل بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق كما موضح الملحق رقم (١) الذي بنته الباحثة مكوناً من (١٥) فقرة بصيغته النهائية وبحسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي يمكن الحصول عليها هي (٧٥) واقل درجة هي (١٥) الوسط الفرضي هو (٢٥) درجة عند الانتهاء من بناء المقياس و التحقق من تمتعه بالخصائص السايكومترية من قوة تمييزية (صدق ثبات) كما ورد ذكره سابقاً.

٤- الوسائل الإحصائية:

أما الوسائل الإحصائية التي تم استخدامها هي:

١- النسبة المئوية.

٤- معامل ارتباط بيرسون.

٥- الفاكرونيباخ.

٦- الاختبار التائي لعينة واحدة.

عرض النتائج وتحليلها و مناقشتها: -

الهدف الأول: الهدف الأول: التعرف على مدى استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات.

لتحقيق هذا الهدف المتعلق بالتعرف على مدى استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس لاستجابات افراد العينة الاساسية للبحث البالغ عدد افرادها (٥٠) تدريسية. والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) قيمة الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية استراتيجية التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني لدى تدريسيات كلية التربية للبنات

| العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة المحسوبة | التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|-------|---------------|-------------------|--------------|-----------------|------------------|---------------|
| ٥٠    | ٥٣،٤٨٠٠       | ٧٣١،١٥            | ٢٥           | ٢٤٠،٣٨          | ١،٩٦             | ٠،٠٥          |

#### تفسير نتائج الهدف الاول:

تعزو الباحثة الممارسة العالية في مدى استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني الى تعود التدريسيات لسنوات طويلة على اتباع النمط التقليدي السائد في التقويم وعدم توفر الظروف المناسبة للتقويم بالتواصل وقلة الدورات التدريبية للهيئة التدريسية وهذا يؤثر على تقويمهم للطلبات الذي يتمثل في الاختبارات الشهرية التي تجريها التدريسيات للحكم على مستويات الطلبة وعدم استخدام انواع اخرى من التقويم فالتقويم بالتواصل له اساليب عدة ومعايير تستخدم في الحكم على مستويات الطلبة من النواحي (العقلية، المهارية، الوجدانية) كافة وربما يعود السبب في ان تدريسيات كلية التربية للبنات يمارسن استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل بمستوى متوسط الى انخفاض مستوى الدافعية والاستعداد والرغبة في استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل عدم معرفتهم بمفهوم استراتيجية التقويم بالتواصل، بمعنى ان التدريسيات يوظفن استراتيجية التقويم بالتواصل ولكن بمستوى بسيط من دون المستوى الامثل المطلوب للنهوض بالواقع التعليمي في كلية التربية للبنات وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حراشة (٢٠١٦) التي اظهرت ان درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وادواته كانت بدرجة متوسطة، ودراسة الحجيلي (٢٠١٦) إذ اظهرت نتائجها ان درجة رضى افراد العينة عن استخدام اساليب التقويم بالتواصل كانت متوسطة، بينما توصلت دراسة حسب الله (٢٠١٩) الى ان اعضاء الهيئة التدريسية يمارسون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة منخفضة.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل على وفق عدد سنوات الخدمة.

تطلب الهدف الحالي تقييم افراد العينة على وفق عدد سنوات الخدمة الى مستويين هي: (اقل من عشر سنوات، اكثر من عشر سنوات) تم استخراج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مستوى على حدة، فكانت النتائج كما هي في الجدول (٤).

#### الجدول (٤)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل على وفق عدد سنوات الخدمة

| عدد سنوات الخدمة | عدد افراد العينة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------|------------------|---------------|-------------------|
| اقل من ١٠ سنوات  | ٢٢               | ٤٥٨,٦٢        | ٨٦٣,١٢            |
| اكثر من ١٠ سنوات | ٢٨               | ١٩٢,٤٥        | ١٣.٥٦٤            |
| المجموع          | ٥٠               | ١٠٧.٦٥٠       | ٢٦.٤٢٧            |

كان عدد افراد العينة في جدول (٤) (٥٠) تدريسية، وللتعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين تدريسيات كلية التربية للبنات بحسب سنوات الخدمة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لإيجاد الفروقات في مستوى استخدام التدريسيات للتقويم بالتواصل على وفق عدد سنوات الخدمة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) نتائج تحليل التباين الاحادي (ANOVA) لإيجاد الفروق في استخدام استراتيجية للتقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات على وفق عدد سنوات الخدمة

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) |
|----------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|--------------------------------|
| بين المجموعات  | ٣٠١.٤٥<br>٨    | ١٩           | ١٥٧.٩٧<br>١    | ٠.٧٨٥           | الفرق دال احصائياً             |
| داخل المجموعات | ٨٠٤.٥٠٠        | ٤            | ٢٠١.١٢<br>٥    |                 |                                |
| المجموع        | ٣٨٥.٩٥<br>٨    | ٢٣           |                |                 |                                |

#### قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

وتشير نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين على وفق عدد سنين الخدمة، إذ ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠.٦٨٥) وهذا يشير الى ان عدد سنوات الخدمة رغم اختلاف مستوياتها تنعكس على مدى استخدام التدريسيات اللاتي شملتهم الدراسة للتقويم بالتواصل.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى ان عدد سنوات الخدمة يشكل مؤشرا متوسطا على قدرة استخدام التدريسيات للتقويم بالتواصل لدى عينة الدراسة الحالية بمعنى ان مستوى استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل لدى تدريسيات كلية التربية للبنات بجامعة البصرة يتأثر باختلاف عدد سنوات الخدمة في مهنة التدريس الجامعي.

#### ثالثا: التوصيات

- ١- اعادة النظر في الممارسات التقييمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية لمسايرة التطورات الحديثة التي يفرضها التغيرات العلمية والظروف المستجدة.
- ٢- تضمين استراتيجيات التقويم بالتواصل ضمن مفردات مادتي طرائق التدريس والقياس والتقويم في كليات التربية في العراق لمواكبة التطورات الحديثة في التعليم والتقويم الالكتروني.
- ٣- تطبيق استراتيجية التقويم بالتواصل في جميع المراحل الدراسية وبصوفهم المختلفة وللمواد الدراسية كافة.



٤- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب اعضاء الهيئة التدريسية، على كيفية استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني، لتنمية معارفهم وتطوير قدراتهم في هذا المجال.

#### رابعاً: المقترحات

١- اجراء دراسة ميدانية للتعرف على معوقات استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل في التعليم الالكتروني.

٢- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام استراتيجيات التقويم بالتواصل في ضوء التعليم الالكتروني.

#### مصادر

١. العجيلي، صباح حسين (٢٠٠١): - مبادئ القياس والتقويم التربوي، بغداد، مكتب أحمد الدباغ للنشر.

٢. ربيع، محمد شحاتة (٢٠٠٩): - قياس الشخصية، ط١، عمان، دار المسيرة.

٣. عودة، احمد سلمان (١٩٨٥): - القياس النفسي و التقويم في العملية التدريسية، ط١، دار الأمل، للنشر.

٤. النجار، يسرى عبد الرحيم يوسف. (٢٠١٨). توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى – الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، ٢(٢)، ١ - ١٩.

٥. العبسي، محمد مصطفى. (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦. الحربي، علياء بنت سعيد بن علي. (٢٠١٨). مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة(رسالة ماجستير). جامعة القصيم، القصيم علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي -

٧. المغذوي. عادل بن عايض العوض، (٢٠١٨) استراتيجيات التدريس الحديثة، جامعة المجمعة.

٨. ثورندايك، روبرت وهيجين، إليزابيث (١٩٨٩): - القياس والتقويم النفسي، ترجمة عبد الله ز زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان، مركز الكتب الأردني

٩. حميد، شادي عبد الحافظ عبد الحافظ. (٢٠١٣)، اثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير التأملی ومهارات رسم الخرائط بالجغرافية لدى طالبات الصف العاشر الاساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين. عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥)، التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

١٠. السهلي، خالد بن مطر. (٢٠١٨)، دور كليات التربية بالجامعات السعودية في خدمة المجتمع المحلي (تصور مقترح)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٧٩ .

١١. الساعدي، حسن حيال، السلطاني، جاسم محسن، العزاوي، ايناس خلف، وآخرون . (٢٠٢١)، دراسات تربوية معاصرة،، العراق.

١٢. الحلفاوي، وليد سالم محمد. (٢٠١١)، التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي للطبع والنشر، مدينة نصر، القاهرة.
١٣. جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٦)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
١٤. البشير، أكرم عادل وآخرون. (٢٠١٢)، استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الأردن، ع ١.
١٥. إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩)، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
١٦. عبد المجيد، حذيفة مازن والعناني، مزهر شعبان. (٢٠١٤)، التعليم الإلكتروني التفاعلي، م مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
17. - Foran، Y.G (1961): Anoton method of measuring reliability journal of f eduepsychVoL (22)
18. - Khan Bodrul ،(2005):Managing E.Learnin Desingn•Delivery•Implementation and Evaluation• Science Publishing، London

بناء اختبار لتخفيف صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الصف  
الخامس الابتدائي

الباحثة : زينب عبد الكريم حسن

أسماء المشرفين : د. فيصل عبد منشد الشويلي - د. أمل محمد عبد الكريم

جامعة البصرة /كلية التربية للبنات / قسم اللغة العربية

### ملخص البحث

يتلخص البحث الحالي في بناء اختبار لتخفيف الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وترى بعض الادبيات ان الصعوبة ليست في قواعد اللغة العربية وانما في الطريقة التي يكون فيها المتعلم ناقلا للمعرفة من دون ان يكون للتلميذ أي دور يذكر خلال الدرس ، وبالرغم من أهمية اللغة العربية الا أنها من المواد التي يجد فيها التلاميذ صعوبة وخصوصا في القواعد النحوية باللغة العربية فهي كثيرة ومتشعبة وتحمل في طياتها الكثير من الحالات الخاصة والقواعد الاستثنائية أو الشاذة فأن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة العربية لها أسباب كثيرة منها ما يتعلق بالمادة المقررة أو بالمعلم أو بطريقة التدريس أو بالطالب نفسه لذا يهدف هذا البحث الى بناء اختبار لتخفيف صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء اختبار صعوبات تعلم والذي يتكون من (٢٠) فقرة بصيغته النهائية ويكون الحد الزمني لهذا البحث هو الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) أما الحد المكاني هو مدرسة بليس الابتدائية الحكومية وللتحقق من صدق الاختبار وثباته قامت الباحثة بعرضه على الخبراء والمحكمين وبعد التأكد من صدقه وثباته قامت بتطبيقه على عينة عددها (٥٤) تلميذة وبعد تطبيق الاختبار استعملت الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق اهداف البحث

### Abstract

The present study is summarized on building a test to mitigate difficulties, the students of fifth primarys Grade suffer from. Some literatures suggested that the difficulty is not in learning Grammar of Arabic Language, but on the teaching method by which the learner conveys the knowledge with no role, activity or effort by the student during the lesson. In spite of the importance of Arabic Language, but the students face difficulty to comprehend it especially in the syntax of Arabic Language as it is divergent and a lot, Implies many special and extraordinary or irregular rules. The difficulties which the student face at primary stage of study to learn Arabic Language are belonged to several causes, some of which are in lieu of the course, teaching method or the student himself/herself. Thus, this study aims to build test to mitigate difficulties of comprehending Arabic Language by the student in the fifth primary

Grade, the time I limit of this research is the first semester for the academic year 2022-2023 while the spatial limit is Balqees public primary School. This test in its last form represented in three questions include the difficulties the students suffer from and to validate the truth of the test and its reliability, the researcher show it before experts and adjuncts , the researcher applied it on the students of fifth primary Grade in Balqees public primary School in Basra Governorate. The study concluded that such this test is characterized by its highly truth and reliability and its applicable.

#### المبحث الأول

##### مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث الحالي في بناء اختبار لتخفيف الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وترى بعض الادبيات ان الصعوبة ليست في قواعد اللغة العربية وانما في الطريقة التي يكون فيها المتعلم ناقلا للمعرفة من دون ان يكون للتلميذ أي دور يذكر خلال الدرس وأنها تفتقر الى أساليب الدافعية والاثارة والترغيب والحماس المجزية للتعلم وهي تبعث في نفوس التلاميذ الملل والسأم والنفور وتجعل الدرس غير مشجع وغير مشوق مما يفقداهم الرغبة في تعلم قواعد اللغة العربية لذا قامت الباحثة ببناء اختبار لتخفيف تلك الصعوبات ويوصفه أسلوبا جديدا في تعليم قواعد اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ويتم من خلاله اثاره الاهتمام بعملية التعلم .

من هنا تحددت مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الاتي:

ما هو اختبار صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

##### أهمية البحث

بالرغم من أهمية اللغة العربية الا انها من المواد التي يجد فيها التلاميذ صعوبة وخصوصا في القواعد النحوية باللغة العربية فهي كثيرة ومتشعبة وتحمل بين طياتها الكثير من الحالات الخاصة والقواعد الاستثنائية او الشاذة كما يقال عنها أحيانا وان كثير من التلاميذ الذين استقامت أساليبهم وسمت عباراتهم ونمت مقدرتهم البيانية يخطئون في أسهل القواعد النحوية على ما بذلوا من وقت وجهد في دراستها واستذكارها (المصري، ٢٠١٦: ٣٤)

فأن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة العربية لها أسباب كثيرة منها ما يتعلق بالمادة المقررة أو بالمعلم أو بطريقة التدريس أو بالطالب نفسه ولما كان التوجه الحديث في التربية يتمثل في الاستغناء عن الأساليب الاعتيادية في التدريس كان لابد من مراجعة التطورات التقنية وتحديد إمكانية استغلالها للوصول الى بيئة تعليمية أكثر جاذبية (علي، ٢٠١٩: ٢)

وأن التقارب الشديد بين التعليم والاختبار جعل من الصعوبة بمكان الفصل بينهما فالمعلم لا يستطيع القيام بالعملية التعليمية وبالتالي انتاج تعليم جيد إذا لم يكن يتقن الاستفهام

والاستفسار وبالتالي السؤال قبل وأثناء قيامه بتعليم أي جزء أو مفردة تعليمية من مقرره الدراسي وعليه كان التعليم والتقويم متلازمين متداخلين ويسيران جنباً الى جنب ويؤثران في بعضهما البعض وان عملية الاختبار أساسية في أي تعليم جيد وبالتالي فعال حيث يقوم المعلم دائماً بتقديم نوع من الاختبار الشفوي والكتابي قبل أو أثناء أو بعد القيام بشرح أي جزء من أجزاء الدرس (الرحمن، ٢٠١١: ٢١) .

م من هنا تبرز أهمية هذا البحث في:

١١ -بناء اختبار لتخفيف صعوبات قواعد اللغة العربية

2- محاولة الكشف عن صعوبات تعلم القواعد النحوية من أجل تيسير تعلمها وإزالة الغموض منها

3- أهمية المرحلة الابتدائية وتميزها عن غيرها من المراحل الدراسية الأخرى كونها الحجر الأساس واللبنة الأولى في سلم التعليم فعليها يتوقف نجاح التلاميذ في المراحل الدراسية اللاحقة

#### هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى:

بناء اختبار لتخفيف صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

#### حدود البحث

الحد البشري / تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

الحد الزماني / الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022-2023)

الحد المكاني / مدرسة بلقيس الابتدائية الحكومية في محافظة البصرة

الحد الموضوعي / عدد من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية وهي (أقسام الفعل- الفاعل- المفعول به- المبتدأ والخبر)

للصف الخامس الابتدائي المقرر تدريسها للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) الطبعة الثالثة عشر

#### مصطلحات البحث

اولاً: الاختبار

عرفه (علام):

بأنه أداة قياس ينبغي أن تصمم وتستعمل للغرض أو الأغراض التي أعدت من أجلها للحصول على درجات

يمكن تفسيرها في ضوء أطار مرجعي مناسب (علام، ٢٠٠٦: ٣٣)

Anastasi ( عرفه (انستازي 1976:23) بأنه مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك)

ثانياً: صعوبات التعلم عرفها (العنزي):

بأنها المشكلات التي تواجهنا عند الانتقال من مرحلة الى أخرى وهي اما تمنع الوصول او تؤخره أو تؤثر في نوعيته (العنزي، ٢٠١١: ٩)  
عرفها (ديب):

بأنها الاعاقات التي تحول دون الوصول الى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وقد تكون صعوبة مرتبطة

بالطالب نفسه سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها من أساليب التدريس أو

شخصية المعلم أو المناخ السائد داخل المدرسة (ديب، ٢٠١٥: ٧)

#### المبحث الثاني

##### خلفية نظرية

ان موضوع صعوبات التعلم لم يعد مقتصرًا على ميدان التربية الخاصة فقط وانما امتد ليشمل العملية التربوية كاملة وأصبحت دراسته مهمة جدا لجميع العاملين في مجال التربية ولاسيما المعلم داخل الصف الذي يحتاج لضبط الصف وتوصيل المعلومة قد تعيقها صعوبة تعلم أو عدة صعوبات لدى الطالب (بهجات، ٢٠٠٤: ٣١-٣٢) ويرى معظم الباحثين الذين اهتموا بصعوبات التعلم انه مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم ويتميزون بذكاء متوسط الا ان لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم (زيتون، ٢٠٠٣: ١١١)

ويعتبر (كيرك) أول من أشار لموضوع صعوبات التعلم في مؤتمر جامعة الينوى في أبريل ١٩٦٣م واعتبرها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالتحدث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي (الزيات، ١٩٩٨: ١٠٥).

ويعرفها (الروسان، ٢٠٠١: ٢٠٤) على أنها: اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة ويظهر صدها في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب على ذلك سواء في المدرسة أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

فيرى إبراهيم (١٩٨٢، ٤٨) أن اللغة العربية جعلت احدى اللغات الرسمية في المحافل والمؤتمرات والاجتماعات الدولية لذا فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها ونبذل الجهود لرفع شأنها وسيادتها في المجتمع العربي ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية ولعل من مظاهر الاحتفاء باللغة العربية الولاء لها في ميدان التعليم وضرورة التعرف على ما يكتنف هذه اللغة ويعتريها من صعاب حتى نتجه الى تذليل هذه الصعوبات وتوجيه تعلمها مثمرا ميسرا والواقع أن في لغتنا بعض الصعوبات لا سبيل الى تجاهلها وغض النظر عنها من هذه الصعوبات ما هو جوهري أصيل ومنها ما هو طارئ دخيل.

وقد أشار زقوت (١٩٩٩: ٧٤) أن اللغة العربية بصفة خاصة تحمل صعوبات جمة لا نجدها مجتمعة في لغة أخرى فالقواعد اللغوية والرسم الاملائي فيهما الصعوبة الكثيرة الى جانب صعوبتها في القراءة والبلاغة وغيرها.

ووالى جانب تلك الصعوبات فقد تناولت الكثير من الأبحاث والدراسات موضوع صعوبات تعلم فروع اللغة العربية وذلك للكشف عن الصعوبات التي تعتري لغتنا العربية لذلك كان من الضروري التعرف على الصعوبات والعمل على تذليلها.

| ملحق ١: دراسات                                                                                                                                                                                         |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جدول تكمّل على بعضها البعض تقوم سوف السيرة الذاتية دراسات من جعله هناك                                                                                                                                 |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| الاسم الباحث اسم                                                                                                                                                                                       | البحث اسم                                                                                                   | البحث مفتح | الاهداف                                                                                                                                                         | البحث عنية                                                                                                                                                                                                                                                                                                | الاحصائية الارسائل                                                                                                                                                                    |
| 1- ماجد علي<br>عازي، اوطيسي<br>(2005)                                                                                                                                                                  | قرا عند تعلم صعوبات<br>الصفوف في العربية للغة<br>والسدين الخامس<br>نظر وجهة من الإبتدائيين<br>السلالة معلمي | وصفي       | معرفة في البحث بهدف:<br>(تعلم تعيق التي الصعوبات<br>الغة قرا عند لملادة للاميد<br>الخامس الصفوف في العربية<br>وجهة من الإبتدائيين والسدين<br>السلالة معلمي نظر) | اعتمد الاستطلاعية البحث عنية<br>الطاسي التقسيم على الباحث<br>موسن محافظة تربية لمدرسية<br>الطاسات فدم وبلغت<br>(13) من مدرستين واختار قسما<br>مختلما قسما كل (18) مدرسية<br>و مختلما (5) للتي مدرسين<br>و (3) عينة ما للتي لدرسين<br>بلغت قند المعلم (40) معلما<br>و يوقع معلم (27) معلما<br>و (13) معلما | الرسائل البادئات اعتمد<br>بيانات معالجة في الالية<br>بحدة:<br>1- ارتباط معلم<br>توسن (Person)<br>2- المدرسية لالسية<br>3- التقي الاختبار<br>4- الارجح الوسط معادلة<br>5- المعوي الوزن |
| الاول: العربية للغة قرا عند لملادة والخطة العلمية الاهداف مجال صعوبات                                                                                                                                  |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| 1- السندية القوة ان كلكا يتحقق في العربية للغة قرا عند لملادة وتعليم المعدلة الحصن<br>المشورة والتعليمية التوجيه الاهداف) حديثا ترحة بلغت ان الاولى بالعربية جابته قند (2.637)<br>الموي ووزيا (87.901) |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| 2- في لبعه القوة جابته بعض المعلي المستوي مع لالتساب والخطة العلمية الاهداف بعض<br>اللتاميد) حديثا ترحة بلغت ان الاهداف مجال صعوبات من التقي بالتوجيه (2.429) ووزيا<br>الموي (80.987)                  |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| ثانيا: العربية للغة قرا عند كلكا محتوي مجال                                                                                                                                                            |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| 1- التتبية القوة ان معا والصفوف العربية للغة قرا عند كلكا في الموضوعات بعض صعوبه) قد<br>حده ووزيا الاولى بالتوجيه جابته (2.503) موزوزيا (83.456)                                                       |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| 2- الاولى القوة اما الصفوف وكلا العربية للغة قرا عند كلكا مرموعات كوكا في جابته قد<br>حده ووزيا التقي بالتوجيه (2.459) موزوزيا (81.975)                                                                |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| ثالثا: التدريس طلاق مجال                                                                                                                                                                               |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| 1- الخطة القوة ان معلما لطلب تدريس بطريق الخصى التليل ترفه) قد<br>حده ووزيا الاولى بالتوجيه جابته (2.592) موزوزيا (86.419)                                                                             |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |
| 2- التتبية القوة تينات السلالة نحو التتبية لاهية لتقي التدريس طلاق بعض<br>حده ووزيا الاولى بالتوجيه (2.533) موزوزيا (84.444)                                                                           |                                                                                                             |            |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                       |





| عدد خاص                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                               |                                                                                                                                       |                                                                                                                             |            |                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| بيحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                               |                                                                                                                                       |                                                                                                                             |            |                                                                                                        |
| ٢٠٢٣                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                               |                                                                                                                                       |                                                                                                                             |            |                                                                                                        |
| النتائج                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | الإحصائية الواسعة                                                                             | البحث عينة                                                                                                                            | الأهداف                                                                                                                     | البحث منهج | البحث اسم                                                                                              |
| 1- الحسية المتوسطات حساب جري<br>لاستجابات المعيارية والاختلافات<br>على ومعلميا العربية اللغة مشرفي<br>تدريس مشكلات استنباط مجالات<br>العربية اللغة قواعد<br>2- الحسية المتوسطات حساب جري<br>الدراسة لأفراد المعيارية والاختلافات<br>قواعد تدريس مشكلات استنباط على<br>والموقع الجنس لمنهج تبع العربية اللغة<br>الخبرة وسنوات الوظيفي | 1- ارتباط معامل<br>برسون<br>2- كرونباخ ألفا معامل<br>3- النماذج استخدام<br>الاحصائي<br>(SPSS) | عندهم بلغ (472) معلما<br>ومعلمة<br>وقد وشرفية مشرفا<br>(40) وعينة ليمثل اختيارهم ثم<br>المسح بطريقة الدراسة<br>المجتمع جدم أصغر الشمل | مشكلات تعرف الى الدراسة هذه هدفنا<br>نظروا وجهة من العربية اللغة قواعد تدريس<br>الكريت دولة في التوزيعين والمعرفين المعلمين | تحليل وصفي | اللغة قواعد تدريس مشكلات<br>معلمي نظروا وجهة من العربية<br>مادة في وشرفيا العربية اللغة<br>الكريت دولة |

### المبحث الثالث

### منهجية البحث وإجراءاته

تتضمن منهجية البحث الإجراءات العملية التي تسعى الباحثة من خلالها لتحقيق أهداف بحثها ويتضمن هذا المبحث عرضاً يوضح منهجية البحث بدا من تحديد مجتمع البحث والكيفية التي تم بها اختيار العينة وتحديد أدواته وإجراءات الاختبار المناسبة والوسائل الإحصائية المستخدمة.

#### أولاً: منهج البحث

لغرض تحقيق الباحثة لأهداف بحثها قامت باستعمال المنهج التجريبي

#### ثانياً: مجتمع البحث

يعرف مجتمع البحث الأصلي: جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (ملحم، ٢٠٠٩: ١٤٩)

وقد تكون مجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في عموم مدارس قضاء القبلة/ المركز في محافظة البصرة من المستمرين بالدوام الرسمي للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) والبالغ عددهم (٣٠٥٣) تلميذاً وتلميذة موزعين على (٣٠) مدرسة كما موضح في الجدول رقم (١) ادناه

#### جدول رقم (١) مجتمع البحث

| ت | اسم المدرسة         | الذكور | الاناث | ت  | اسم المدرسة      | الذكور | الاناث |
|---|---------------------|--------|--------|----|------------------|--------|--------|
| ١ | الجامعة             | ٨٦     | ٧٢     | ١٦ | الرضوان          | ٨٠     | ٠      |
| ٢ | أبو مهدي المهندس    | ١١٥    | ٠      | ١٧ | الاريج           | ٠      | ٨٣     |
| ٣ | ابي عبيدة الجراح    | ٥٠     | ١٦     | ١٨ | السرور           | ٠      | ١٦٤    |
| ٤ | الميامين            | ٩٨     | ٠      | ١٩ | ش/اكرم صبيح زغير | ٤٣     | ٣٣     |
| ٥ | ش/فراس مجيد المياحي | ١٠٦    | ٠      | ٢٠ | علي الدر         | ٠      | ٧٥     |
| ٦ | الدار البيضاء       | ١٦٠    | ٠      | ٢١ | الاعراف          | ٠      | ١٢٢    |
| ٧ | الاشاوس             | ١٠١    | ٠      | ٢٢ | الجحافل          | ٠      | ١٣٥    |
| ٨ | بلقيس               | ٠      | ٦١     | ٢٣ | ش/غانم فرعون     | ٨٨     | ٠      |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول  
٢٠٢٣

|    |                      |     |    |   |                       |    |     |
|----|----------------------|-----|----|---|-----------------------|----|-----|
| ٩  | الاعمار              | ١٢٢ | ٠  | ٢ | الاسراء               | ٠  | ١٠٨ |
| ١٠ | ش/اياد علي<br>الغريب | ١٣٥ | ٠  | ٢ | الحسين                | ٧٣ | ٠   |
| ١١ | ش/امجد علي<br>الغريب | ٣   | ٩٣ | ٢ | ش/نورس احمد<br>الاسدي | ١٢ | ٠   |
| ١٢ | دهوك                 | ٩٤  | ٠  | ٢ | الملاذقية             | ١٠ | ٠   |
| ١٣ | الحياة               | ٠   | ١٥ | ٢ | الاشعاع               | ٨  | ٦   |
| ١٤ | انوار القبلة         | ٠   | ١٠ | ٢ | الهداية               | ٠  | ٩٤  |
| ١٥ | الرحيق               | ٠   | ٩٤ | ٣ | سمير مطشر             | ٤٦ | ٠   |

| مجموع الذكور | مجموع الاناث | المجموع الكلي |
|--------------|--------------|---------------|
| ١٦٣٥         | ١٤١٨         | ٣٠٥٣          |

### ثالثا: عينة البحث

حيث يقصد بالعينة: هي جزء من المجتمع يجري اختيارها على ضوء أسس خاصة لكي تمثل المجتمع

تمثيلا صحيحا (الناصر والمرزوق، ١٩٨٩: ١٠)

#### أ-العينة الاستطلاعية

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية والبالغ عددها (٣٠) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الاريح الابتدائية

#### ب- العينة الأساسية

تمثلت عينة البحث الأساسية بتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة بلقيس الابتدائية والبالغ عددها (٥٤) تلميذة

#### رابعا: أداة البحث

تعرف بأنها: طريقة موضوعية مقننة لقياس عينة من السلوك لدى افراد عينة البحث (أبو جادو، ٢٠٠٣: ٣٩٨)

#### خطوات بناء الاختبار

١- الهدف من الاختبار: قياس صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

٢-تحديد الفقرات: تم جمع فقرات الاستبانة من الدراسات السابقة والادبيات والبالغ عددها (٢٠) فقرة، منها موضوعية وعددها (١٠) فقرات ومنها مقالیه وعددها (١٠) فقرات

٣-كتابة الفقرات: قامت الباحثة بصياغة (٢٠) فقرة لتخفيف صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ملحق رقم (١)  
صدق الأداة

لغرض تحقيق صدق الأداة اعتمدت الباحثة على استخراج الصدق الظاهري بها والاتساق الداخلي

أ- الصدق الظاهري: بعد صياغة فقرات الاختبار والبالغ عددها (٢٠) فقرة (ملحق رقم ١) تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي مجال المناهج وطرائق التدريس العامة وذلك لغرض تقويم صلاحية الفقرات وكذلك فيما إذا كانت هناك حاجة (للتعديل أو الإضافة أو الحذف) وبعد جمع آراء المحكمين واستخراج النسبة المئوية للاتفاق أتضح ان جميع الفقرات كانت صالحة وذلك حسب رأي الخبراء في ضوء المعيار الذي اتبعته الباحثة وهو نسبة (١٠٠ %) بوصفها نسبة اتفاق على الفقرات جدول رقم (٢)

نسبة اتفاق الخبراء في صلاحية فقرات اختبار الصعوبات

| أرقام الفقرات                                      | الموافقون | المعارضون | النسبة |
|----------------------------------------------------|-----------|-----------|--------|
| ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠ | ٢٠        | -         | ١٠٠ %  |

#### ب-الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار

من اجل اختبار يمكن استخدامه للحصول على نتائج دقيقة قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (٥٤) تلميذة تم اختيارهم بشكل عشوائي وان الاتساق الداخلي يسهم في التعرف على مدى ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي اليه وكذلك مدى ارتباط الفقرات لكل محور مع فقرات المحور الاخر وقد تم استخدام الحزمة البرمجية الإحصائية للحصول على النتائج وكما موضح في الجدول الاتي (Spss / V.26)

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور ككل لمحاور استمارة الاختبار

| المحور | الفقرة | معامل الارتباط | sig |
|--------|--------|----------------|-----|
|--------|--------|----------------|-----|

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول  
٢٠٢٣

|       |  |       |    |  |  |
|-------|--|-------|----|--|--|
| ٠.٠٠٣ |  | ٠.٤٥٩ | ١  |  |  |
| ٠.٠٠٢ |  | ٠.٤٠١ | ٢  |  |  |
| ٠.٠٠٦ |  | ٠.٤٩٩ | ٣  |  |  |
| ٠.٥٣٣ |  | ٠.٤٩٦ | ٤  |  |  |
| ٠.٠٠٧ |  | ٠.٤٨٢ | ٥  |  |  |
| ٠.٠٦٢ |  | ٠.٧٧٨ | ٦  |  |  |
| ٠.٠٠٥ |  | ٠.٧٠٢ | ٧  |  |  |
| ٠.٠٠١ |  | ٠.٦٤٨ | ٨  |  |  |
| ٠.٠٠٣ |  | ٠.٧٧٨ | ٩  |  |  |
| ٠.٠٠٢ |  | ٠.٧٧٩ | ١٠ |  |  |
| ٠.٠٠٩ |  | ٠.٦٨٣ | ١  |  |  |
| ٠.٠٠٩ |  | ٠.٥٤٤ | ٢  |  |  |
| ٠.٠٠٦ |  | ٠.٧٩٨ | ٣  |  |  |
| ٠.٠٠٨ |  | ٠.٧٩٥ | ٤  |  |  |
| ٠.٠٠٣ |  | ٠.٥١٦ | ٥  |  |  |
| ٠.٠٠٧ |  | ٠.٦٠  | ١  |  |  |
| ٠.٠٠٢ |  | ٠.٤٢٣ | ٢  |  |  |
| ٠.٠٠٥ |  | ٠.٤٤٠ | ٣  |  |  |
| ٠.٠٠١ |  | ٠.٤٣٩ | ٤  |  |  |
| ٠.٠٠٢ |  | ٠.٨٧٨ | ٥  |  |  |

يبين الجدول علاقات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) لكل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي اليه ونلاحظ ان جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون هي قيم عالية ويعني هذا ان هناك ارتباط قوي للفقرات مع محاورها ككل وعند مقارنة قيمة sig المقابلة لكل معامل ارتباط بيرسون مع مستوى الدلالة البالغ (٠.٠٥) نجد ان مستوى الدلالة اكبر من قيمة sig لكل فقرة وهذا يعني دلالة معلمات الارتباط .

علاقات الارتباط بين محاور الاختبار

تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الارتباط بين محاور الاختبار وتم جدولة النتائج بالجدول

الاتي اذ تم حساب قيمة علاقة الارتباط والقيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة الإحصائية جدول (٤) علاقات الارتباط بين محاور الاختبار

| المحور | الأول | الثاني | الثالث |
|--------|-------|--------|--------|
|--------|-------|--------|--------|

|                  |                  |                  |        |
|------------------|------------------|------------------|--------|
| ٠.٣٦١<br>(٠.٠٢٧) | ٠.٢٨١<br>(٠.٠٣٢) | ١                | الأول  |
| ٠.٢٢١<br>(٠.٠٤٢) | ١                | ٠.٢٨١<br>(٠.٠٣٢) | الثاني |
| ١                | ٠.٢٢١<br>(٠.٠٤٢) | ٠.٣٦١<br>(٠.٠٢٧) | الثالث |

يتضح من الجدول ان جميع محاور الاختبار متميزة فيما بينها وانها تقيس أشياء مختلفة وهذا واضح من خلال معاملات الارتباط الضعيفة كما تشير قيمة sig أي عدم دلالتها الإحصائية ثبات الاداة

يعد الثبات من صفات أدوات القياس التي يجعلها ممكنة الاعتماد عليها في البحوث وثبات الأداة يعني استقرارا وتقاربا في النتائج إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة على العينة نفسها (الامام، ١٩٨٦: ٨٢)

وبمعنى اخر يعرف الثبات بأنه الثبات في إجابات العينة في حالة اعيد الاختبار بشرط بقاء المتغيرات الأخرى على حالها ودون تغير ويعد معامل الفا كرونباخ من اهم الأساليب الإحصائية لايجاد الثبات في الإجابات وتم قياس درجة الثبات في فقرات الاختبار باستخدام معامل الفا كرونباخ اذ كانت قيمة معامل الفا كرونباخ (٠.٧٩) وهذه القيمة تعني ان فقرات الاختبار تتصف بقدر عال من الثبات في الإجابة وبهذا اصبح المقياس جاهزا للتطبيق بصورته النهائية .

#### المبحث الرابع

##### الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتجت الباحثة ما يأتي:

١- ان هناك صعوبات في تعلم قواعد اللغة العربية لدى التلاميذ وهذه الصعوبات تتعلق في الموضوعات

الاتيية (اقسام الفعل- الفاعل- المفعول به- المبتدأ والخبر)

٢- الطرائق التقليدية المتبعة لا تحفز التلاميذ على الدراسة

٣- الاختبار الذي جرى بنائه يتصف بخصائص سايكومترية يمكن الركون اليه في قياس صعوبات التعلم لدى التلاميذ

##### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١- استخدام هذا الاختبار في المدارس لتخفيف الصعوبات لدى التلاميذ

٢- ان لا يعتمد المعلمين على الطرائق التقليدية في التدريس لأنها تجعل الدرس غير مشوق

٣-توصي الباحثة باستخدام طريقة الرسوم المتحركة لأنها تدمج بين حاستي السمع والبصر مما يزيد من حالات الفهم والادراك وكذلك لتخفيف صعوبات التعلم المقترحات

استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١-اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على طلبة الصف الأول متوسط لأنهم القاعدة الأساسية للمرحلة الثانوية

٢-اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في فروع اللغة العربية مثل التعبير والقراءة

٣- اجراء دراسة مماثلة لهذا البحث في مراحل وصفوف دراسية أخرى

#### المصادر

١-إبراهيم، عبد العليم (١٩٨٢): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٠، دار المعارف، القاهرة

٢-أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن- عمان

٣-الروسان، فاروق (٢٠٠١): سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط٥، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان

٤-الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)، مصر: دار الناشر للجامعات، جامعة المنصورة- كلية التربية

٥-الناصر، عبد المجيد حمزة، وعصرية ردام المرزوق (١٩٨٩): العينات، ط١، مطبعة العالي في الموصل، جامعة الموصل

٦-العنزي، سلطان دميثير منصور (٢٠١١): الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تطبيق مهارات التفكير الناقد من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط كلية العلوم التربوية

٧-الامام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٨٦): التقويم والقياس، مكتبة التربية، جامعة بغداد

٨-المصري، عبير عمر حمدان (٢٠١٦): أثر توظيف الأتاشيد التعليمية في علاج صعوبات القواعد النحوية لدى طالبات الصف الرابع الأساس في محافظة خانيوس، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية في غزة-كلية التربية

٩-بهجات، رفعت محمود (٢٠٠٤): أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط١، القاهرة-مصر

١٠-ديب، مجدي شوقي سالم (٢٠١٥): فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرآنية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، الجامعة الإسلامية في غزة- كلية التربية

١١-زقوت، محمد شحادة (١٩٩٩): المرشد في تدريس اللغة العربية، ط٢، مكتبة الامل للنشر والتوزيع، غزة

- ١٢-زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣): تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، ط١ ، مصر- القاهرة
- ١٣-عبد الرحمن، احمد محمد (٢٠١١): تصميم الاختبارات (أسس نظرية وتطبيقات عملية)، ط١ ، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان
- ١٤-علام، صلاح الدين (٢٠٠٦): القياس والتقويم التربوي، ط٢، دار الميسرة للنشر والطباعة، الأردن-عمان
- ١٥-علي، تحسين والي (٢٠١٩): أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على المنحى التكاملي في اتقان تعلم التراكم اللغوية والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الخامس الابتدائي، أطروحة دكتوراه في طرائق التدريس العامة، جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية
- ١٦-ملحم، سامي (٢٠٠٩): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان

#### المصادر الأجنبية

17. Anastasi, Anne (1976): Psychological testing 4<sup>th</sup> ed.

18. Macmillan Publishing com, New York, Inc.

الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا

أ.د. علي صكر جابر الخزاعي  
جامعة القادسية / كلية التربية

سارة كاظم محمد علي الكناني  
جامعة القادسية / كلية التربية

edu-sycho.post22.17@qu.edu.iq

ali.Saqir@qu.edu.iq

#### المستخلص

تعد عملية إصدار الأحكام عملية وجودية أزلية في حياة الأفراد قائمة على ردود أفعالهم للمواقف وكيفية إدراكهم للواقع ، بمعنى أن الإنسان يمكن ان يصدر أحكاماً من دون سابق إنذار للدوافع الكامنة من وراء ذلك معتمداً على البنى المعرفية وطريقة تفكيره في إصدار القرار، إذ أنها عملية مركبة من الفهم والمعرفة واستيعاب المعلومات ، لذا فان حدوث أي اختلال بين هذه العمليات ، سيؤدي إلى حدوث آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه للمدركات الحسية ، وإعطاء تفسيرات غير منطقية وواقعية .

هذا ما يؤيده أصحاب المنظور المعرفي بان الحكم الإدراكي يعد مفهوماً أساسياً في الطبيعة البشرية وان جزء من مشاكلنا تأتي من الأخطاء التي نرتكبها في أحكامنا الإدراكية وبالعكس فأننا نتقدم ونتطور عندما تكون أحكامنا الإدراكية واضحة وواقعية ومناسبة ، وبهذا فالحكم الإدراكي هو أسلوب من أساليب معالجة المعلومات يؤثر على صناعة القرارات من أجل الوصول لفكرة صحيحة تكون بمثابة الحكم الأول والنهائي في إتخاذ قراراتنا .



في ضوء ما تقدم سعى الباحثان إلى تعرف الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية عن طريق الأهداف التي تمثلت بالتعرف:

- ١- الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا .
  - ٢- دلالة الفروق الإحصائية في الحكم الإدراكي على وفق متغيرات الجنس( الذكور، الإناث) والتخصص الدراسي (علمي ، إنساني) والمرحلة الدراسية ( ماجستير ، دكتوراه) .
- ولتحقيق أهداف البحث ، قام الباحثان ببناء مقياس الحكم الإدراكي على وفق المنظور المعرفي الذي تألف بصورته النهائية من (٢٤) فقرة ، بعد التحقق من صدقه وثباته وتحليل فقراته إحصائياً على عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا ، وبعد استكمال إجراءات مقياس البحث استخراج الباحثان نتائج بحثهما عن طريق تحليل إجابات طلبة الدراسات العليا بعد الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار السادس والعشرون عن طريق الحاسبة الإلكترونية ، وباستعمال مجموعة من الوسائل الإحصائية ( الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، ومعامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الثلاثي ). توصل البحث لجملة من النتائج ، أهمها:
- إن طلبة الدراسات العليا يتصفون بالقدرة على الحكم الإدراكي .
  - هناك فرق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث في الحكم الإدراكي ولصالح الذكور .
  - ليس هناك فرق بين طلبة الدراسات العليا في التخصصين العلمي والإنساني في الحكم الإدراكي .
  - ليس هناك فرق بين طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في الحكم الإدراكي .
- وخرج البحث بحملة من التوصيات والمقترحات .

### Abstract

The process of making judgments is an eternal existential process in the lives of individuals based on their reactions to situations and how they perceive reality, in the sense that a person can issue judgments without warning for the underlying motives behind that, depending on the cognitive structures and his way of thinking in issuing the decision, as it is a complex process of Understanding, knowledge and assimilation of information, so any imbalance between these processes will lead to clear effects, including making geode decisions, distorting sensory perceptions, and giving illogical and realistic

This is supported by the owners of the cognitive perspective, that cognitive judgment is a basic concept in human nature, and that part of our problems come from the

mistakes that we make in our perceptual judgments, and on the contrary, we progress and develop when our perceptual judgments are clear, realistic, and appropriate. Decisions in order to reach a correct idea serve as the first and final arbiter in making our decisions.

In the light of the foregoing, the two researchers sought to identify the cognitive judgment of postgraduate students at Al-Qadisiyah University through the objectives that were represented by identifying:

- 1- Perceptual judgment among postgraduate students.
- 2- The significance of the statistical differences in the cognitive judgment according to the variables of gender (male, female), academic specialization (scientific, human) and educational stage (Master's, Ph.D.). To achieve the objectives of the research, the two researchers built a scale of cognitive judgment according to the cognitive perspective, which consisted in its final form of (24) items, after verifying its validity and reliability and analyzing its items statistically on the research sample of (400) postgraduate students, and after completing the procedures. After completing the procedures of the research scale, the researchers extracted the results of their research by analyzing the answers of postgraduate students after using the statistical package for social sciences (SPSS) twenty-sixth edition through the electronic calculator, and using a set of statistical methods (the t-test for two independent samples, the t-test for one sample, and the coefficient Pearson correlation, triple analysis of variance).

#### مشكلة البحث

تعد عملية إصدار الأحكام عملية وجودية في حياة الإنسان قائمة على ردود أفعاله للموقف وكيفية إدراكه للواقع الذي يتواجد فيه فالإنسان يمكن ان يصدر أحكاماً من دون سابق إنذار اعتماداً على بناء المعرفية وطريقة تفكيره في إصدار القرار، فهي عملية مركبة من الفهم والمعرفة واستيعاب المعلومات ، لذا فان حدوث أي خلل بين هذه العمليات سيؤدي إلى حدوث آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه للمدركات الحسية ، وإعطاء تفسيرات غير وأحكام غير واقعية ومتمحيزة (Kassiu, 2001: 269) .

إذ يؤكد أصحاب المنظور المعرفي في علم النفس بان الحكم الإدراكي مفهوماً أساسياً في الطبيعة البشرية ، وان الجزء الكبير من مشاكلنا في حياتنا اليومية يأتي من الأخطاء التي نرتكبها في أحكامنا الإدراكية وبالعكس فأنا نتقدم ونتطور عندما تكون أحكامنا الإدراكية واضحة وواقعية ومناسبة ، وبهذا فالحكم الإدراكي أسلوب من أساليب معالجة المعلومات يؤثر على صناعة القرار والوصول إلى الفكرة الصحيحة التي تكون بمثابة الحكم الأول والنهائي في اتخاذ قراراتنا (Exline, 1998: 144).

وفي ذلك توصلت نتائج دراسة جابر وعبد الأمير (٢٠١٨) بأنه عندما يكون الطالب واعياً لما في نفسه وما يحيط به في بيئته ، فإنه سيكون معتمداً عند الحكم على المواقف التي يتواجد فيها على العمليات العقلية وما يحمله من معتقدات وأبنية معرفية تمكنه من فهم وتفسير الواقع والتعرف على المواقف الاجتماعية للوصول إلى نظرة شاملة حتى تسهل له عملية الحكم للمواقف التي يتعرض لها بنجاح لكن مع ذلك عندما تتصف تلك المعتقدات بأنها غير منطقية وغير وواعية بل مشكوك بصحتها كون العقلانية تكون غالبة في معظم القرارات عندها يصبح الحكم الإدراكي لهذا الطالب مشوشاً أو مشوهاً ( جابر وعبد الأمير ، ٢٠١٨ : ٦٨ ) .

بناءً على ما ذكر آنفاً استشر الباحثان مشكلة بحثهما من خلال التفاعل اليومي مع الطلبة في مرحلة الماجستير حيث لاحظا ان بعض الطلبة لا يتحملون الصعوبات التي يواجهونها في اداء مهمات الدراسة ويفتقدون أو لديهم مستوى منخفض من مهارات التحدي ، وضعف في تناول المشكلات التي تواجههم وأصدار أحكام لا تتناسب وطبيعة ما يواجهونه ، في حين هناك طلبة ممن يتحكمون بذواتهم بشكل افضل واحكامهم وقراراتهم واقعية ومنسجمة مع تلك الصعوبات التي يواجهونها ، كل هذا دفع الباحثان لزيادة الإطلاع العلمي على هذا المتغير ، وهكذا يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤلات الآتية ما مستوى الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا ؟ وهل هناك فروق في الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ؟

#### أهمية البحث

تعد عملية الحكم الإدراكي خاصية من خصائص الإنسان حيث ميزه الخالق سبحانه وتعالى عن باقي المخلوقات بالعقل والعمليات العقلية وتوظيفها في مختلف المواقف التي تواجهه ، وبالتالي فإن قدرة الفرد على تحسين المخرجات تتوقف إلى حد كبير على قدرة الفرد على إصدار حكم مناسب للمواقف التي يتواجد بها ، وعليه فإن تحسين قدرة الفرد على الحكم الإدراكي يعد أمراً مهماً في عصر بات فيه الفرد متخذاً لأحكاماً كثيرة في مجمل أنشطته الحياتية و ان القدرة على إصدار الأحكام ومتابعة خطوات تنفيذها تنمي لدى الفرد الإحساس بالاثارة والتشويق وتضيف على حياته الحيوية والنشاط وتزيد من قدرته على مواجهة الضغوط (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: ٣٨).

وفي هذا المجال أشارت نتائج دراسة كارتيس (2011) Curtis إلى ان الأفراد الذين يتمتعون بحكم إدراكي عال استطاعوا أن يتغلبوا على ضغوطهم النفسية بدرجة أعلى من أقرانهم الذين يمتلكون حكماً إدراكياً واطناً (Curtis, 2011:56).

لما كانت أغلب مظاهر السلوك الإيجابي في المواقف الاجتماعية المختلفة خاضعة لما يبدو الفرد عليه في نظر الآخرين ثم تخيله لحكم الآخرين عليه ، وما يترتب على ذلك الحكم من شعور الفرد باعتباره لذاته والفخر بها لذا كان الحكم إيجابي يعمل بهذه الحالة على تأكيد الذات ورفع مهارات التواصل مع الآخرين (حلاسة، ٢٠١٦: ٢٤١) ؛ فالحكم الإدراكي الناتج عن ذلك الشعور له أبعاد أخلاقية تشتمل على قيمة الذات وقيمة الآخرين وقيم أخلاقية تمكن الفرد من عملية إصدار حكم وإتخاذ قرار بشكل موضوعي يتسم بالعقلانية ولا يتأثر بالذاتية (Paek, 2005: 150) .

فالحكم الإدراكي لا يمكن تجاوزه لإرتباطه بالعقل الإنساني ، ولا يطابق الواقع ( يقوم بنسخ الحقائق بصدق ) وإنما يدرك الواقع وفق البنى المعرفية لذلك الفرد وتفسيره للموقف ، فقد يضيف أو يحذف معلومة ما وفق معتقداته الشخصية ، وفي كلا الحالتين سيكون الحكم الإدراكي غير صحيح لأنه سوف يسبب تشويهاً للإدراك الحسي أو أبداع آراء غير دقيقة وتفسيرات غير عقلانية وبعيدة عن المنطق ( العبيكشي ، ٢٠٠٨: ٧ ) ، وعادة ما يقنع الفرد ذاته بأن عملية حكمه بشأن حدث ما كان صحيحاً ولم يكن حكمه خاطئاً ، وعليه يقوم برفض الاعتراف بأن قراره كان غير مناسباً ، لذا يأخذ بتجنب التضاد بين الحكم الصحيح وعدم الاعتراف بالخطأ كوسيلة دفاعية للوصول إلى التوافق مع الذات في ضوء أهداف غير واقعية (الفرماوي، ٢٠٠٩: ٤٥) .

أشار ليفكورت (Lefcourt 1982) الأفراد الذين لديهم حكم إدراكي يكونون أفضل في حل المهمات الموكلة إليهم والتخطيط لأهداف أكثر واقعية ويكون لديهم ضبط وتحكم داخلي ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من Hall&Chia(2008) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة الذين لديهم مركز تحكم داخلي يستطيعون إنهاء داستهم الجامعية اسرع من الطلبة ذوي مركز التحكم الخارجي كونهم يتمتعون بالقدرة على الحكم الإدراكي مما يجعلهم يؤمنون بالتفاصيل و يخططون لأهداف طويلة المدى و يواجهون احداث الحياة السلبية بمستوى مرتفع من المسؤولية الحقيقية و يساعدون الآخرين في الوصول الى تلك المستويات ويتعاملون مع ازمات الحياة على نحو مختلف بناء على اعتقاداتهم الداخلية (Hall & Chia,2008:834).

كما تنبثق أهمية مفهوم الحكم الإدراكي من وجود علاقات إرتباط بينه وبين متغيرات كالحساسية للرفض ، فقد توصلت نتائج دراسة أحمد (٢٠٠٢) التي توصلت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يتصفون بالقدرة على الحكم الإدراكي ، وأن هناك فرق في الحكم الإدراكي وفق متغيرات الجنس والتخصص الدراسي ولصالح الذكور ، والتخصص العلمي ، وأن هناك علاقة إرتباطية عكسية بين الحكم الإدراكي والحساسية للرفض وبدلالة إحصائية (أحمد ، ٢٠٠٢: ٧٧-٨٥).

كما تظهر أهمية البحث الحالي في أن الحكم الإدراكي يعد الخطوة الأساسية بالنسبة لطلبة الدراسات العليا في كيفية إصدارهم للأحكام وتحليل وتقييم البيانات التي تتوفر لهم ، دعماً لعملية صنع القرار والتعامل مع المواقف الضاغطة ، حيث يتم التعامل مع مواقف الضغوط أما على أنها موقف يشكل فيه تهديد للفرد فيتم التعامل في ضوء ذلك كاتخاذ أسلوب التجنب أو الابتعاد ، أو يصل إلى مرحلة التقييم والتواصل لتقييم الحكم الإدراكي كما هو متوقع وإدراك المخاطر المتعلقة بالحياة

المستقبلية ، ودمج المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية ، وفهم إمكانية أن يكون لتطبيق هذه المعرفة تأثيرات في الحياة المستقبلية ، وعليه يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في جانبين اساسيين ، هما: ١. يعد البحث الحالي من المحاولات العلمية لمواكبة الدراسات المتواصلة التي تروم التعرف على متغير الحكم الإدراكي لما له كم تأثير فعلي في حياة الأفراد عموماً وطلبة الدراسات العليا خاصة ، وما سيقدمه من توصيات ومقترحات بناء على النتائج التي سوف يخرج بها مما يساعد المعنيين في مجال علم النفس التربوي ، والمعنيين في متابعة برامج الدراسات العليا على الاستفادة منها.

٢. توفير أداة لقياس والحكم الإدراكي عند طلبة الدراسات العليا ليكون في متناول الباحثين.

#### أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي تعرف:

١. الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا .
٢. دلالة الفروق الإحصائية في الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات الجنس ، والتخصص ، والمرحلة الدراسية .

#### حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على بطلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية من الذكور والإناث ، للعام الدراسي 2022- 2023 في كلا التخصصين العلمي والإنساني والمرحلتين الدراسيتين الماجستير والدكتوراه.

تحديد المصطلحات:

#### الحكم الإدراكي Perceptual judgment:

عرفه كل من:

١. مايرز (1993) Mayers: " توجهات الفرد وتصوراته نحو العالم الخارجي المحيط به" i. (Mayers, 1993: 4).
  ٢. كاسيو(2001) Kassiu: " عملية إتخاذ قرار يطبق على معايير محددة تستند إلى الوعي الموضوعي وعدم الذاتية في اتخاذ الأحكام بصيغة التحليل المنطقي للمعلومات الحسية أو الحدسية بغية الوصول إلى المنطق" (Kassiu, 2001: 32).
  ٣. رتير(2008) Rutter: " الطريقة أو الوسيلة التي يفضل بها الأفراد أن يوجهوا حياتهم من خلالها بشكل منظم ومبني على (الحكم) أو بشكل تلقائي وتكيفي (الإدراك)" (Rutter, 2008: 22).
  ٤. التعريف النظري:
- من خلال مراجعة التعريفات الأنفة الذكر والإطار النظري ( المنظور المعرفي ) لتفسير الحكم الإدراكي أشتق الباحثان التعريف النظري الآتي: ( عملية إتخاذ قرار تستند الى الوعي الموضوعي للمواقف الخارجية التي تواجه الفرد مقترنة بالفهم والاستيعاب للاحداث المحيطة به ومساهمة بزيادة معرفته بها).

وفي ضوء هذا التعريف حددت مجالات الحكم الإدراكي بـ:

المجال الأول: الموضوعي (المعرفي): سعي الفرد إتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بمشكلات الحياة الواقعية عن طريق التقييم والفهم الكامل للمعلومات المتاحة وتوظيفها .

المجال الثاني: الموضوعي العاطفي: اتخاذ الفرد احكامه الإدراكية بصورة هادئة ومرنة وفق علاقاته التبادلية مع الآخرين بدلاً من اتخاذها بصورة متحيزة للذات .

٥. التعريف الإجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا بعد إجابته على مقياس الحكم الإدراكي الذي تم بناؤه لأغراض هذا البحث .  
■ إطار نظري:

### الحكم الإدراكي Judgment Perception:

يعد الإدراك عملية مهمة للفرد حتى يفهم العالم المحيط به ويتكيف معه ويختار السلوك المناسب في مواقف الحياة المختلفة ، فالإدراك عملية تكوين الانطباعات الحسية عن العالم الخارجي وفهمها وتفسيرها وتنظيمها في الذاكرة على شكل خبرات يمكن استعمالها في مواقف أخرى والرجوع إليها خلال عمليات التعامل مع البيئة المحيطة (محمد ومصطفى، ٢٠١٠: ١٢٧).

الإنسان كائن يتأثر بتصرفات غيره ويصدر أحكاماً على سلوكهم بما يتفق ومشاعره الذاتية ، إذ تبدأ عملية الإدراك عندما يتعرض الفرد إلى مثيرات خارجية تستقبلها حواسه (السمع والبصر واللمس والتذوق والشم) فهذه مستقبلات حسية هي نافذتنا على العالم ، والتي تتولى نقل المثيرات إلى الدماغ في صورة نبضات عصبية ينتج عنها الإحساس أو الشعور بالضوء والصوت والرائحة والمذاق (الكناني، ٢٠١٣: ١٦ - ١٧).

كما إن للإدراك أهداف في حياة الإنسان تتضح هذه الأهداف في:

١. تقديم معارف وحقائق عن حالة التأثير المتبادل بين الفرد المدرك والعالم الخارجي، وآلية استقباله للمعلومات ومعالجتها من الفرد على المستوى الحسي ، وبيان الدور الأساسي الذي يؤديه الإدراك في عملية تكوين نماذج معرفية.

٢. الإسهام في العمليات العقلية التي تتصل بالتخيل والتذكر والتفكير والتعلم، ولذلك فإن الإنسان من دون الإدراك لا يستطيع أن يقوم بأي عمل هادف .

٣. يهتم الإدراك بالسلوك البشري وضبطه وتوجيهه والتنبؤ به ، ومن الناحية العلمية فإنه يساهم في تأمين سلامة الفرد واستمراره ، وبقائه والتكيف مع البيئة والتواصل مع الوسط الذي يتفاعل معه لذا فإن للإدراك أهمية كبيرة في العلاقة بين الفرد والعالم الخارجي ، لأنه يوجه السلوك البشري ويساعده على التكيف مع البيئة ومتطلباتها اليومية ، والتعرف على الصعوبات التي تواجهه وكيفية تفاديها ، ومحاولة تصور أو إيجاد حلول مناسبة تتوافق مع حياة الفرد (الخوالدة، ٢٠٠٣: ٥٥).

وقد زاد الاهتمام في الستينيات من القرن الماضي بشكل ملحوظ بعملية إدراك الفرد للآخرين عندما اتجهت اغلب الأبحاث الرائدة في هذا الميدان إلى دراسة الإدراك معرفياً ،

واستندوا على انه عملية عقلية اقرب ما تكون إلى تكوين المفاهيم وحل المشكلات (السيد، ١٩٨٠: ٢١).

من الضروري أن يكون الأفراد أحكاماً دقيقة عند إدراكهم للآخرين ، وذلك حتى يتعايشوا معهم في المجتمع بإيجابية ، ولذلك يتطلب الحكم الإدراكي من الفرد إمعان النظر والتأمل في مكونات الموقف، لأنه يتضمن القدرة على استخدام كل من المعرفة والتعلم من خبراته من أجل تحقيق أهدافه والتمثلة بالقدرة على إصدار أحكام عن الأشياء والأحداث التي تحيط به في بيئته وحل المشكلات ومواجهة العقبات (Milner, 2011, 77).

التوجه المعرفي لتفسير الحكم الإدراكي:

احتل مفهوم الحكم الإدراكي أهتمام الكثير من المنظرين في مجال علم النفس المعرفي ، وعلى الرغم من اختلاف آرائهم حول تكوينه لدى الفرد، إلا أنهم عادة ما يتفقون في نقطة مهمة وهي ان الحكم الإدراكي مفهوم معقد متعدد الأبعاد ترتبط مع بعضها بعضا بشكل لا يحدث بينها انفصال (Staudinger, 2011: 238).

فالإدراك لوحده يشير إلى الجانب المعرفي والفهم الكامل لطبيعة العمليات العقلية: ومعرفة الأمور الأكثر أهمية في البيئة المحيطة، أما الحكم: فيتضمن الجانب العملي كاتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بمشكلات الحياة الحقيقية والمهمة وباجتماع الحكم مع الإدراك (الحكم الإدراكي) تشكل الجانب المعرفي والعملي معا بنفس الوقت ولا يمكن اتخاذ قرار دون الرجوع إلى المعرفة والفهم الكامل لمعلومات البيئة المحيطة بنا (Sternberg, 2001: 232).

ويعتقد (Emmons 2003) ان الحكم الإدراكي يرتبط بإدراكات الفرد، التي تتطلب فهما استثنائيا ومعارف تقريرية وإجرائية وأحكاما تأملية، إذ يصبح الفرد فيها أكثر قدرة على النظر إلى المشكلات بشكل أكثر دقة، ويفكر تفكيراً تأملياً وجدلياً بشكل أفضل، فالإنسان عندما يريد التفكير بشكل حكيم يحتاج إلى تحديد المشكلة التي يواجهها وتصميم خطة لحلها، ويقوم بجمع المصادر المتعلقة بكل الحلول الممكنة لهذه المشكلة، حتى يتوصل إلى حل نهائي واتخاذ قرار من خلال الحفاظ على الهدف الموجه حيال المشكلة أو الحدث الضاغط (Emmons, 2003: 12).

فطريقة التفكير المنظمة في الحكم الإدراكي من تحليل وتقييم البيانات توفر دعماً مفيداً في عملية صنع القرار والتعامل مع المخاطر حيث يتم التعامل مع مواقف الضغوط أما على أنها موقف يشكل فيه تهديد للذات فيتم التعامل في ضوء ذلك كاتخاذ أسلوب التجنب أو الابتعاد، أو يصل إلى مرحلة التقييم والتواصل وتقييم الحكم الإدراكي كما هو متوقع وإدراك مخاطره أي النظرة المستقبلية، ودمج المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية وفهم إمكانية أن يكون لتطبيق هذه المعرفة تأثيرات في تشكيل المستقبل (Parisi & Piferi, 2009: 867).

وأكدت أردليت (Ardelet 2003) بأنه يمكن التعرف على الفرد الذي يمتلك الحكم الإدراكي من خلال الخصائص الآتية:

١. القدرة المعرفية لفهم الحالة ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية لطبيعة الفرد مع مدى إمكانيته على صنع القرار.

٢. التأمل والرغبة في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الفرد وتجنب إسقاط حالة الفرد ومشاعره على الآخرين مع ميله إلى إظهار تسامحه حيال موقف معين من قبلهم.
٣. مدى توافر المشاعر والعواطف الإيجابية والسلبية حيال المواقف مع الاستمرار بالحالة الإيجابية عند مواجهة موقف صعب (Ardelet, 2003: 59)، فتعزيز المشاعر الإيجابية على الحكم تمنع التشوهات المعرفية وتزيد من الكفاءة الذاتية للفرد، فالأفراد يصرون أحكاما أكثر سلبية (في حالة مشاعر عدم التواضع- التكبر والحزن) وأحكاما أكثر إيجابية في حالة مشاعر التواضع فيكونوا أكثر سعادة في إصدار الأحكام ويشعرون باعتبار الذات الإيجابي فيظهرون حاجة للانسجام والتوافق الاجتماعي ويكون هذا الشعور غير مشروط فلا يمكن أن يتضرر أو يتضاءل بسبب عدوان أو عنف (Thomson, 2008: 367).
- ويرى Paek, (2005) بأنه على الرغم من أهمية الحكم الإدراكي في مواجهة الضغوط الصدمية، إلا أن عملية تفسير الكيفية التي يتم بها حدوث الفجوات الإدراكية الذاتية للحكم الإدراكي لا يزال مختلفا لدى أغلب الدراسات. إذ أن ادراك الفرد لتأثير الرسالة أثناء المواقف الصادمة، سوف تدفعه إلى إصدار قرارات تحت درجات متفاوتة من عدم اليقين، فعند وجود نقص في المعلومات بشكل عام تؤدي إلى إدراكات سلبية للذات، وتجعل أشكال الحكم غير واقعية (أنية دون خبرة ودراية مسبقة) فضلا عن أن المعلومة غير الموثوقة تؤثر في الحكم وتكون الاستجابة للموقف بقرارات خاطئة (Paek, 2005: 155).
- ومما لا شك فيه أن تفاعل الفرد مع الحالة المدركة ينتج عنها سلوك معين، وإن موضوع الإدراك نفسه قد يحمل خصائص وصفات من شأنها أن تؤثر في الفرد المدرك وسلوكياته كما تؤثر اتجاهات وقدرات الفرد الشخصية في استجابته للمؤثر، وبالجانب الآخر فإنما يتمتع به الفرد من خصائص شخصية متنوعة تتفاعل مع حالة الإدراك الحادثة وتجعله ينتهج سلوكا معينا أي يستجيب باستجابة محددة، وهناك مجموعة من العوامل المؤثرة في استجابة الفرد حيال أي مثير مثل:

  - أ. اتجاهات الفرد وخصائصه الشخصية ومفهوم الذات لديه.
  - ب. مستوى تفاعل الخواص الشخصية للفرد مع الخواص الفردية للآخرين فالشخص السوي يرى الناس بمنظار العدالة والإنصاف بخلاف الشخص غير السوي الذي يتهيب ويتشكك في أي شخص ولا يثق فيه.
  - ج. ثقة الفرد وقناعاته بنفسه تؤثر في استجابته لأي مثير.
  - د. قدرات الفرد فكلما تمتع الفرد بقدرات كانت استجابته إيجابية.
  - هـ. مركز ومكانة الفرد موضوع الإدراك فالاستجابة لأي مثير ترتبط بهذه المكانة.
  - و. التعاطف والتعاون وارتباطه القائم بين الفرد المدرك والفرد موضوع الإدراك (المغربي، ٢٠١٨: ٤٤).

وقد أعتد الباحثان وجهة النظر المعرفية التي فسرت مفهوم الحكم الإدراكي في بناء وتفسير نتائج البحث.

منهجية البحث:



أستعمل الباحثان المنهج الوصفي في البحث الحالي ، كونه المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع والعلاقات الارتباطية بينها وبين الظواهر الأخرى ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً ، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع ظواهر مختلفة أخرى (الشرييني وآخرون، 2013:259).

مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية متمثلة بالكليات العلمية والانسانية ولكلا الجنسين وللعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ البالغ عددهم (٢٦٥٥) طالباً وطالبة موزعين على أربعة عشر كلية من الاختصاصات العلمية والانسانية، بواقع (١٢٩٧) من الذكور، و(١٣٥٨) من الإناث، وبواقع (١٧٦٥) من التخصص العلمي، و(٨٩٠) من التخصص الإنساني وبواقع (٤٩١) من الدكتوراه ، و (٢١٦٤) من الماجستير، وجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) مجتمع البحث موزع على وفق متغير الجنس (الذكور ، الإناث) والتخصص (علمي، انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه)

| الكلية                        | ماجستير |      | دكتوراه |      | المجموع<br>الكلية | انساني | علمي |
|-------------------------------|---------|------|---------|------|-------------------|--------|------|
|                               | ذكور    | اناث | ذكور    | اناث |                   |        |      |
| الطب                          | ٦٦      | ٦٥   | ٢٦      | ٢٦   | ١٨٣               | ٨٩٠    | ١٧٦٥ |
| الطب البيطري                  | ٣٧      | ٣٦   | ٠٤      | ١٢   | ٨٩                |        |      |
| العلوم                        | ١٠٧     | ١١٩  | ١٨      | ٣١   | ٢٧٥               |        |      |
| الزراعة                       | ٢١      | ١٣   | -       | -    | ٣٤                |        |      |
| الهندسة                       | ٤٦      | ٧٩   | -       | -    | ١٢٥               |        |      |
| الاثار                        | ٢٨      | ٢٣   | -       | -    | ٥١                |        |      |
| الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات  | ٢١      | ٣١   | -       | -    | ٥٢                |        |      |
| الأداب                        | ٣٣      | ٢٩   | ١٩      | ١٠   | ٩١                |        |      |
| الإدارة والاقتصاد             | ١٧٢     | ١٦٠  | ٣٧      | ١٩   | ٣٨٨               |        |      |
| التربية البدنية وعلوم الرياضة | ٤٢      | ١٧   | ٦٤      | ٠٥   | ١٢٨               |        |      |
| القانون                       | ٩٣      | ٥٢   | -       | -    | ١٤٥               |        |      |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول  
٢٠٢٣

| التقانات       | ٢    | ٥    | -   | -   | ٠٧   |     |      |
|----------------|------|------|-----|-----|------|-----|------|
| التربية علمي   | ١١٩  | ١٨٧  | ٩٨  | ٨٠  | ٤٨٤  |     |      |
| التربية إنساني | ٢٢١  | ٣٤٠  | ٢٣  | ١٩  | ٦٠٣  |     |      |
| المجموع        | ١٠٠٨ | ١١٥٦ | ٢٨٩ | ٢٠٢ | ٢٦٥٥ | ٨٩٠ | ١٧٦٥ |

عينة البحث

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sample) ذات الاسلوب المتناسب ، اذ يستخدم هذا النوع من العينات في المجتمعات غير المتجانسة والتي تتباين مفرداتها وفقاً لخواص معينة ، مثل المستوى التعليمي ، الجنس، التخصص، ويمكن تقسيم مجتمع الدراسة الى طبقات وفقاً لهذه الخواص ، إذ اختير بالأسلوب المتناسب (٤٠٠) طالب وطالبة ويُعد هذا الحجم مناسباً في بناء المقاييس النفسية (الزوبعي وآخرون ١٩٨١:٧٣) وبنسبة (١٦%) من مجتمع البحث وبواقع (196) من الذكور، منهم (٤٥) دكتوراه و(١٥١) ماجستير، ومن الإناث بواقع (٢٠٤)، منهم (٣٠) دكتوراه و(١٧٤) ماجستير، وبلغت نسبة الذكور (٤٩%)، فيما بلغت نسبة الإناث (٥١%) من عينة البحث ، في حين بلغت نسبة التخصص العلمي (٦٧%) ، فيما بلغت نسبة التخصص الانساني (٣٣%) من عينة البحث، وبلغت نسبة طلبة الدكتوراه (٣٣%)، وطلبة الماجستير (٦٧%) من مجتمع البحث وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول(٢) عينة البحث موزعة على وفق متغير الجنس (الذكور- والإناث) والتخصص (علمي- انساني) والمرحلة الدراسية (ماجستير-دكتوراه)

| الكلية                        | ماجستير |      | دكتوراه |      | المجموع<br>الكلية | انساني | علمي |
|-------------------------------|---------|------|---------|------|-------------------|--------|------|
|                               | ذكور    | اناث | ذكور    | اناث |                   |        |      |
| الطب                          | ١٠      | ١٠   | ٠٤      | ٠٤   | ٢٨                | ١٣٢    | ٢٦٨  |
| الطب البيطري                  | ٠٦      | ٠٥   | ٠١      | ٠٢   | ١٤                |        |      |
| العلوم                        | ١٦      | ١٨   | ٠٣      | ٠٤   | ٤١                |        |      |
| الزراعة                       | ٠٣      | ٠٢   | -       | -    | ٠٥                |        |      |
| الهندسة                       | ٠٧      | ١٢   | -       | -    | ١٩                |        |      |
| الآثار                        | ٠٤      | ٠٣   | -       | -    | ٠٧                |        |      |
| الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات  | ٠٣      | ٠٥   | -       | -    | ٠٨                |        |      |
| الآداب                        | ٠٥      | ٠٤   | ٠٣      | ٠١   | ١٣                |        |      |
| الإدارة والاقتصاد             | ٢٦      | ٢٤   | ٠٦      | ٠٣   | ٥٩                |        |      |
| التربية البدنية وعلوم الرياضة | ٠٦      | ٠٣   | ١٠      | ٠١   | ٢٠                |        |      |

|  |  |     |    |    |     |     |                |
|--|--|-----|----|----|-----|-----|----------------|
|  |  | ٢٢  | -  | -  | ٠٨  | ١٤  | القانون        |
|  |  | ٠١  | -  | -  | ٠١  | -   | التقانات       |
|  |  | ٧٣  | ١٢ | ١٥ | ٢٨  | ١٨  | التربية علمي   |
|  |  | ٩٠  | ٠٣ | ٠٣ | ٥١  | ٣٣  | التربية إنساني |
|  |  | ٤٠٠ | ٣٠ | ٤٥ | ١٧٤ | ١٥١ | المجموع        |

#### أداة البحث:

#### مقياس الحكم الإدراكي Judgment-Perception Scale:

سعى الباحثان للحصول على مقياس معد مسبقاً لقياس الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا غير أنهما لم يتسنى لهما الحصول على نسخة أجنبية أو عربية أو محلية لقياس هذا المفهوم مناسبة لمجتمع بحثهما ، عليه أرتأى الباحثان بناء مقياس لقياس هذا المفهوم ، على وفق خطوات بناء المقاييس النفسية الآتية:

##### 1. تحديد المفهوم نظرياً:

بعد إطلاع الباحثان على النظريات المعرفية أشتقا تعريفاً نظرياً للحكم الإدراكي حيث عرفاه على أنه: (عملية إتخاذ قرار تستند الى الوعي الموضوعي للمواقف الخارجية التي تواجه الفرد مقترنة بالفهم والاستيعاب للاحداث المحيطة به ومساهمة بزيادة معرفته بها) .

##### 2. جمع الفقرات وإعدادها:

من خلال الإطلاع على بعض الإطر النظرية المنضوية تحت مظلة المنظور المعرفي ، وبعض الدراسات السابقة التي يمكن الإستفادة من أفكارها تم صياغة (٢٤) فقرة بصورتها الأولية لقياس الحكم الإدراكي توزعت على مجالين هما: الموضوعي المعرفي (١٢) فقرة ، والموضوعي العاطفي (١٢) فقرات.

##### 3. تدرج الإجابة وتصحيح المقياس:

اعتمد الباحثان أسلوب المواقف اللفظية التي تمثل إلى حد ما المواقف الحياتية للطلبة مع ثلاث بدائل للإجابة على شكل عبارات ؛ يختار طالب الدراسات العليا احد هذه عند الإجابة وتعطى عند التصحيح العبارة التي تقيس الحكم الإدراكي درجة (٣) عند اختيارها من قبل الطالب ، أما إذا أختار المجيب العبارة الثانية يعطى درجة (٢) ، أما إذا إختار البديل الثالث تعطى له درجة (١) وعليه فأن المجيب يختار فــــي كل فقرة موقفاً لفظياً واحداً ، إذ يختار عبارة ويرفض عبارتين .

##### 4. إعداد تعليمات الإجابة:

سعى الباحثان إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ، حيث طلبت من طلبة الدراسات العليا الإجابة عن فقرات المقياس بكل صراحة وصدق و موضوعية لغرض البحث العلمي ، و بأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم ، وبأنه لا داعي لذكر الاسم و ان الإجابة لن يطلع عليها احد سواهما ، وذلك ليطمئنوا على سرية إجاباتهم ، مع تقديم مثال يوضح كيفية الإجابة .

##### 5. صلاحية فقرات المقياس وتعليماته:

لأجل التعرف على مدى صلاحية عبارات مقياس الحكم الإدراكي وبدائله وتعليماته عرض المقياس بصورته الأولية المكون من (٢٤) عبارة ، وثلاثة بدائل على (٢٥) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بصلاحية المقياس وملائمته للهدف الذي وضع من أجله ، وبهذا الإجراء حصلت موافقة السادة المحكمين وبنسبة إتفاق أكثر من (80%) وكانت هذه النسبة دالة إحصائياً عند إختبارها بإختبار مربع كاي حيث أتفق المحكمون على إبقاء جميع فقرات المقياس وتعليماته وبدائله مع إجراء تعديلات لغوية طفيفة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) آراء المحكمون في صلاحية فقرات مقياس الحكم الإدراكي

| قيمة<br>مربع<br>كاي<br>الجدول<br>ية | قيمة<br>مربع<br>كاي<br>المحسوبة | المعارضون |       | الموافقون |       | الفقرات                                                             |
|-------------------------------------|---------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|---------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                 | النسبة    | العدد | النسبة    | العدد |                                                                     |
| ٣.٨٤<br>١                           | ٢٥.٠٠<br>٠                      | صفر<br>%  | صفر   | ١٠٠<br>%  | ٢٥    | ١٣,١٢,١١,١٠,٨,٧,٦,٥,٤,٣,٢,١<br>٢٤,٢٣,٢٢,٢١,٢٠,١٩,١٨,١٧,١٦,<br>١٥,١٤ |
| ٣.٨٤<br>١                           | ١٧.٦٤<br>٠                      | ٨%<br>%   | ٢     | ٩٢%<br>%  | ٢٣    | ٩                                                                   |

من خلال الإجراء السابق بقيَ مقياس الحكم الإدراكي المعد للتحليل الإحصائي مكوناً من (٢٤) فقرة.

#### ٦. وضوح تعليمات المقياس وفقراته:

لمعرفة وضوح تعليمات المقياس وفهم فقراته لعينة البحث (طلبة الدراسات العليا) طُبّق المقياس على عينة إستطلاعية مكونة من (٤٠) طالب وطالبة ، وبحضور الباحثان وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات ، وصياغتها وكيفية الإجابة عليها، وقد تبين من خلال هذا التطبيق بأن العبارات واضحة وليس هناك حاجة للتغيير أو التعديل وكان الوقت المستغرق للإجابة يتراوح بين (٦-١١) دقيقة.

#### ٧. التحليل الإحصائي:

في هذا المجال يعد كل من أسلوبَي المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجرائيين مناسبين في إجراء التحليل الإحصائي:

#### أ. المجموعتين المتطرفتين (الاتساق الخارجي):

لغرض حساب القوة التمييزية لكل عبارة من عبارات مقياس الحكم الإدراكي ، تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا ، وبعد تصحيح إجابات الطلبة وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة وترتيبها تنازلياً ، تم إختيار نسبة (27%)

من الاستثمارات الحاصلة على اعلى الدرجات ، وسميت بالمجموعة العليا وبلغ عدد استثماراتها (108) استثمارة تتراوح درجاتها من (٧٢ - ٥٣) ، و إختيار نسبة (27%) من الاستثمارات الحاصلة على أقل الدرجات وبلغ عددها (108) استثمارة أيضاً سُميت بالمجموعة الدنيا تراوحت درجاتها (٤٢ - ٢٥) ، وبذلك يكون مجموع الاستثمارات التي خضعت للتحليل بهذا الأسلوب (216) استثمارة .

بعد استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في المجموعتين العليا والدنيا ، أستخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين العليا والدنيا وبهذا الإجراء ظهر ان القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (214)، وبمستوى دلالة (0.05) وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) تمييز فقرات مقياس الحكم الإدراكي بطريقة المجموعتين المتطرفتين

| الفقرة | المجموعة العليا |                   | المجموعة الدنيا |                   | القيمة التائية المحسوبة | مستوى الدلالة (0.05) |
|--------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------------|----------------------|
|        | الوسط الحسابي   | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي   | الانحراف المعياري |                         |                      |
| 1      | 2.9167          | 0.27767           | 2.5741          | 0.49679           | 6.256                   | دالة                 |
| 2      | 2.8981          | 0.30386           | 2.5370          | 0.50095           | 6.405                   | دالة                 |
| 3      | 2.9352          | 0.24735           | 2.6111          | 0.48977           | 6.138                   | دالة                 |
| 4      | 2.9444          | 0.23013           | 2.6204          | 0.48756           | 6.247                   | دالة                 |
| 5      | 2.9444          | 0.23013           | 2.7407          | 0.44027           | 4.261                   | دالة                 |
| 6      | 2.9074          | 0.29121           | 2.7222          | 0.44999           | 3.590                   | دالة                 |
| 7      | 2.9815          | 0.13545           | 2.7037          | 0.45875           | 6.035                   | دالة                 |
| 8      | 2.9352          | 0.24735           | 2.5370          | 0.50095           | 7.406                   | دالة                 |
| 9      | 2.9444          | 0.23013           | 2.6111          | 0.48977           | 6.401                   | دالة                 |
| 10     | 2.9444          | 0.23013           | 2.5888          | 0.49437           | 6.773                   | دالة                 |
| 11     | 2.9722          | 0.16510           | 2.6852          | 0.46661           | 6.027                   | دالة                 |
| 12     | 2.8981          | 0.30386           | 2.6852          | 0.46661           | 3.975                   | دالة                 |
| 13     | 2.9074          | 0.29121           | 2.6574          | 0.47679           | 4.650                   | دالة                 |
| 14     | 2.9630          | 0.18973           | 2.6019          | 0.49180           | 7.119                   | دالة                 |
| 15     | 2.9444          | 0.23013           | 2.7870          | 0.41131           | 3.471                   | دالة                 |
| 16     | 2.9259          | 0.26311           | 2.5741          | 0.49679           | 6.504                   | دالة                 |
| 17     | 2.9630          | 0.18973           | 2.5370          | 0.50095           | 8.263                   | دالة                 |
| 18     | 2.9444          | 0.23013           | 2.6389          | 0.48256           | 5.940                   | دالة                 |
| 19     | 2.8704          | 0.33746           | 2.5278          | 0.50156           | 5.890                   | دالة                 |
| 20     | 2.9259          | 0.26311           | 2.6852          | 0.46661           | 4.670                   | دالة                 |

|      |       |         |        |         |        |    |
|------|-------|---------|--------|---------|--------|----|
| دالة | 5.731 | 0.46661 | 2.6852 | 0.18973 | 2.9630 | 21 |
| دالة | 4.430 | 0.46661 | 2.6852 | 0.27767 | 2.9167 | 22 |
| دالة | 4.575 | 0.47977 | 2.6481 | 0.30386 | 2.8981 | 23 |
| دالة | 7.261 | 0.48977 | 2.6111 | 0.16510 | 2.9722 | ٢٤ |

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

باستعمال معامل ارتباط بيرسون تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لدالة معامل الارتباط البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398)، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحكم الإدراكي

| الفقرة | معامل ارتباط | الفقرة | معامل ارتباط | الفقرة | معامل ارتباط |
|--------|--------------|--------|--------------|--------|--------------|
| ١      | ٠.٤٣٢        | ٩      | ٠.٤٥٧        | ١٧     | ٠.٢٨٤        |
| ٢      | ٠.٢٤١        | ١٠     | ٠.٤٥٥        | ١٨     | ٠.٣٨٩        |
| ٣      | ٠.٥٠٠        | ١١     | ٠.٢٥٧        | ١٩     | ٠.٣٥٠        |
| ٤      | ٠.١٨٤        | ١٢     | ٠.٤٥٠        | ٢٠     | ٠.٤٥٥        |
| ٥      | ٠.٤٦٦        | ١٣     | ٠.٥٥٢        | ٢١     | ٠.٣٩٨        |
| ٦      | ٠.٣٣٧        | 14     | ٠.٤٢٠        | ٢٢     | ٠.٥١٢        |
| ٧      | ٠.٣٨٨        | ١٥     | ٠.٢٥٩        | ٢٣     | ٠.٣٤٣        |
| ٨      | ٠.٤٥٣        | ١٦     | ٠.٣٥٨        | ٢٤     | ٠.٦١١        |

#### ٨. التحليل العملي الاستكشافي:

يلجأ الباحثون للتحليل العملي لمعرفة دقة المقياس في قياس الظاهرة التي صمم لأجلها، وتعتمد فكرة هذا التحليل على حساب معاملات مصفوفة ارتباط درجة الفقرات مع بعضها البعض وتقسيمها إلى تجمعات يجمع بين كل مجموعة عامل أو أكثر، ونتيجة لهذه العملية فإن المقياس يختزل إلى عدد قليل من العوامل أو السمات المشتركة والتي يطلق عليها المكونات الأساسية للظاهرة التي يقيسها ومن خصائص هذه الطريقة أنها تنقي المقياس من العبارات الضعيفة التي يظهر أنها لا ترتبط بأي عامل أو مكون أساسي من المكونات (مجيد، 2014: 115).

بما أن الباحثان اعتماداً المنظور المعرفي إطاراً نظرياً في بناء مقياس الحكم الإدراكي وأشتقا التعريف النظري له ، كما انهما استنتجا مجالين في ضوء ذلك التعريف ، وهما: (المجال الموضوعي المعرفي ، والمجال الموضوعي العاطفي ) فالسؤال الذي يطرح هنا هل ان هذين المجالين يتناسبان مع البيانات التي حصل عليها الباحثان أثناء تطبيقهما المقياس

على طلبية الدراسات العليا ؟ للإجابة على هذا السؤال تم استعمال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق الخطوات الآتية:

- اختبار كفاية حجم العينة ، واختبار مصفوفة الارتباطات ، وتحقق ذلك عن طريق تطبيق إختباري (كايزر ماير أولكن) و (بارتليت) ، وجدول (٦) يوضح نتائج هذين الإختبارين .  
جدول (٦) إختباري كفاية حجم العينة ومصفوفة الارتباطات

| اختبار كايزر ماير أولكن و اختبار بارتليت |                                  |                |
|------------------------------------------|----------------------------------|----------------|
| 0.782                                    | قياس ( KMO ) لكفاية أخذ العينات. |                |
| 1342.799                                 | Approx. Chi-Square               | اختبار بارتليت |
| 231                                      | Df                               |                |
| 0.000                                    | Sig.                             |                |

أجراء التحليل العاملي الإستكشافي للمقياس بأعتماد طريقة المكونات الأساسية، ومن أجل تحديد العوامل أعتد معيار (كايزر) ، ونتج عن عملية التحليل عاملين رتبت متغيراتها (الفقرات) تنازلياً من حيث مساهمتها في الاشتراكات المحسوبة .

- تم تدوير العوامل بطريقة (فارماكس للتدوير) للتعرف على تشبع الفقرات في هذين العاملين وقد تبين أن جميع الفقرات ذات معانٍ نفسية ومشبعة حيث كانت قيم التشبع لها أكبر من (0.30) (تيغزة ، 2012:26) ، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧) العوامل الناتجة من عملية تدوير المحاور لمقياس الحكم الإدراكي ( بعد التدوير )

| رقم الفقرة | العامل 1 | العامل 2 |
|------------|----------|----------|
| 1          | 0.733    |          |
| 7          | 0.713    |          |
| 4          | 0.635    |          |
| 2          | 0.611    |          |
| 6          | 0.553    |          |
| 5          | 0.516    |          |
| 7          | 0.501    |          |
| 11         | 0.493    |          |
| 9          | 0.457    |          |
| 8          | 0.406    |          |
| 12         | 0.365    |          |
| 10         | 0.344    |          |
| 13         |          | 0.7٢4    |
| 17         |          | 0.7٥6    |

|        |        |                 |
|--------|--------|-----------------|
| 0.713  |        | 16              |
| 0.602  |        | 15              |
| 0.539  |        | 14              |
| 0.522  |        | 18              |
| 0.513  |        | 19              |
| 0.413  |        | 24              |
| 0.407  |        | 20              |
| 0.388  |        | 21              |
| 0.378  |        | 22              |
| 0.317  |        | 23              |
| 5.956  | 6.166  | الجذر الكامن    |
| 22.316 | 31.191 | التباين المُفسر |
| ٥٣.٥٠٧ | 31.191 | التباين المتجمع |

يتضح من جدول (٧) تشبع العامل الأول بـ (١٢) فقرة والعامل الثاني بـ (١٢) فقرة ،  
هكذا تم تحديد عدد الفقرات لكل عامل استناداً إلى معيار (ثرستون) الذي أشار إلى أهمية أن  
تكون الفقرة مشبعة بشكل له دلالة العملية في عامل معين وضعيفة في العوامل الأخرى وفيما  
يأتي تقويم العوامل التي نتجت بعد عملية التدوير:

العامل الأول: أهم العوامل في مقياس الحكم الإدراكي ، إذ إنَّ قيمة مساهمته (6.166) وهي  
تمثل أعلى قيمة من مجموع الاشتراكات ، وهو يفسر (٣١.١٩١) من التباين المُفسر ، وقد  
تشبع هذا العامل بـ(١٢) فقرة ومن قراءة محتوى تلك الفقرات وملاحظة أعلى تشبع فيها ،  
يرى الباحثان أنه يمكن ان نطلق على هذا العامل (الموضوعي المعرفي) .

العامل الثاني: تأتي أهمية هذا العامل بالدرجة الثانية ، إذ كانت قيمة مساهمته في مجموع  
الاشتراكات (5.956) وفسر (22.316) من التباين المُفسر وقد تشبع بـ(١٢) فقرة ومن  
قراءة محتوى تلك الفقرات وملاحظة أعلى تشبع فيها ، أن يطلق على هذا العامل (الموضوعي  
العاطفي) .

ج. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق  
الداخلي):

أشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط درجة كل مجال بدرجة المجالات الأخرى وبالدرجة  
الكلية دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لدلالة معامل الارتباط البالغة (0.098) عند  
مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) و جدول (٨) يوضح ذلك.

#### جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس



| ت | المجال           | الموضوعي<br>المعرفي | الموضوعي<br>العاطفي | الدرجة الكلية |
|---|------------------|---------------------|---------------------|---------------|
| 1 | الموضوعي المعرفي | 1                   | 0.487               | 0.849         |
| 2 | الموضوعي العاطفي | -                   | 1                   | 0.875         |

من جدول (٨) السابق وجد ان قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يُشير إلى ان تلك المجالات ترتبط معاً بشكل متماسك ومتجانس اي انها تقيس فعلاً مفهوماً واحداً يهدف المقياس لقياسه اذ تمثل جميعها الحكم الإدراكي .

8. مؤشرات الصدق والثبات:

أ. الصدق Validity:

تم التحقق من صدق مقياس الحكم الإدراكي عن طريق المؤشرات الآتية:

- الصدق الظاهري Face Validity:

تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الحكم الإدراكي عن طريق عرضه على المحكمين والأخذ بآرائهم، حول صلاحية فقرات المقياس .

- صدق البناء Construct Validity:

وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الحكم الإدراكي عن طريق المؤشرات الآتية:

١. المجموعتين المتطرفتين ، جدول (٤).
٢. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، جدول (٥) .
٣. التحليل العملي الاستكشافي ، جدول (٦، ٧) .
٤. علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس ، جدول (٨).

ب. الثبات Reliability:

تم التحقق من ثبات مقياس الحكم الإدراكي عن طريق المؤشرات الآتية:

- الإختبار إعادة الإختبار (الإتساق الخارجي):

طبق مقياس الحكم الإدراكي على عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية ، وبعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول وتم إعادة تطبيق المقياس مره ثانية على نفس الطلبة ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين تبين أن معامل الثبات بهذه الطريقة بلغ (0.79) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي، اذ يعد معامل الثبات جيداً اذ كان مربعه (0.50) فأكثر.

- الفاكرونباخ (الإتساق الداخلي):

لإستخراج الثبات بهذه الطريقة لجميع إجابات (400) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية طُبق معامل ألفاكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات (0.78) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي ، اذ يعد معامل الثبات جيداً اذ كان مربعه (0.50) فأكثر.

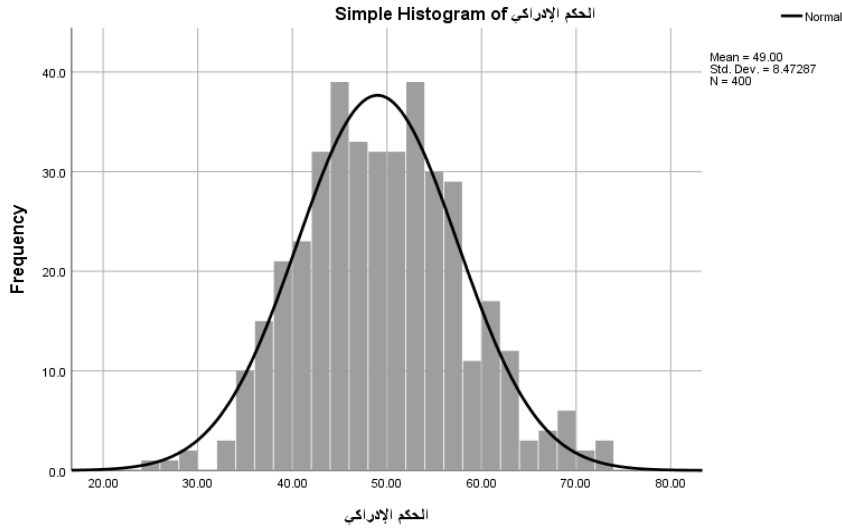
9. المؤشرات الإحصائية لمقياس الحكم الإدراكي:

استخرجت بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لإجابات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحكم الإدراكي وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (9) المؤشرات الإحصائية لمقياس الحكم الإدراكي

| المؤشرات الإحصائية | القيم   |
|--------------------|---------|
| الوسط الفرضي       | 48.00   |
| الوسط الحسابي      | 49.0000 |
| الوسيط             | 48.0000 |
| المنوال            | 52.00   |
| الانحراف المعياري  | 8.47287 |
| التباين            | 71.789  |
| الالتواء           | ٠.191   |
| التفرطح            | - 0.059 |
| أقل درجة           | 25.00   |
| أعلى درجة          | 72.00   |
| المدى              | 47.00   |

بملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الأنفة الذكر لمقياس الحكم الإدراكي وجد ان المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، اذ تقترب درجات طلبية الدراسات العليا وتكراراتها لهذا المقياس نسبياً من التوزيع الاعتدالي ، إذ كانت درجات الوسط والوسيط والمنوال متقاربة مع بعضها البعض مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (1) يوضح ذلك بيانياً.



شكل (1) توزيع درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحكم الإدراكي

■ مقياس الحكم الإدراكي بصيغته النهائية:

مقياس الحكم الإدراكي بصورته النهائية تكون من (٢٤) موقفاً يجب في ضونها طالب الدراسات العليا باختيار احد العبارات (البدايل) الثلاثة الموضوعه امامها لذا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب في المقياس تكون (٧٢) درجة وأدنى درجة (٢٤) في حين يبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٤٨) .

رابعاً. التطبيق النهائي:

قام الباحثان بتطبيق مقياس البحث بصورته النهائية على عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية للمدة من 2022/12/17 إلى 2023/01/16 .

خامساً. الوسائل الإحصائية:

استعان الباحثان بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار السادس والعشرون لمعالجة بيانات بحثهما و باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

١. الإختبار التائي لعينتين مستقلتين: لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقياس البحث .

٢. معامل ارتباط بيرسون: لإستخراج علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وإرتباط الفقرة بمجالها ، و إستخراج ثبات المقياسي بطريقة إعادة الإختبار.

٣. اختبار كايزر ماير أولكن و اختبار بارلتيت في إجراءات التحليل العاملي الإستكشافي .

٤. معادلة الفا- كرونباخ: لإستخراج معامل ثبات مقياس البحث .

٥. الإختبار التائي لعينة واحدة: لتعرف الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا .

٦. تحليل التباين الثلاثي: لتعرف الفروق الإحصائية على مقياس البحث وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية .

■ عرض النتائج و تفسيرها و مناقشتها:

الهدف الأول: تعرف الحكم الإدراكي لدى طلبة الدراسات العليا .

تشير المعالجات الإحصائية إلى أن الوسط الحسابي لدرجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحكم الإدراكي بلغ (49.000) و بانحراف معياري قدره (8.4728) فيما بلغ الوسط الفرضي (٤٨) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس ، وإختبار الفرق بينهما باستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (2.360) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و بدرجة حرية (399) ، مما يُشير إلى ان طلبة الدراسات العليا لديهم حكم إدراكي و جدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

دلالة الفرق بين الوسطين الحسابي و الفرضي على مقياس الحكم الإدراكي

| عدد الطلبة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|------------|---------------|-------------------|--------------|-------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| ٤٠٠        | 49.000        | 8.4728            | ٤٨           | ٣٩٩         | 2.360                   | 1.96                    | 0.05          |
|            |               |                   |              |             |                         | دالة                    |               |

يمكن تفسير هذه النتيجة ...

إن الطلبة يمتلكون مستوى جيد من الحكم الإدراكي وهذا يتفق تماماً مع التوجهات المعرفية في تفسير الحكم الإدراكي والتي تشير إلى انه جزء من حياة الأفراد الشخصية والمعرفية تكون متمركزة أساساً في عمليات اتخاذ القرار وإصدار الأحكام فأن الطلبة يتأثرون ببعض سلوكيات الآخرين ويصدرون أحكام وفق السلوكيات وبما يتفق مع مشاعرهم الشخصية كاختيار شريك حياتهم أو اختيار الملبس وغيرها كما أن الحكم الإدراكي يهتم بالسلوك البشري فأنه يساهم في حماية الفرد وسلامته في البيئة وبما أن طلبة الجامعة قد وصلوا إلى مراحل متقدمة من العلم والمعرفة والإدراك بحيث جعلهم يمتلكون حكماً إدراكياً ويتخذون القرارات الصحيحة لتجنب الوقوع في الفشل وإصدار الأحكام الصحيحة التي تواجه الطالب وهذا يتفق مع دراسة ( عفتان احمد ، ٢٠٢٢ )

الهدف الثاني: دلالة الفروق الإحصائية في الحكم الإدراكي على وفق متغيرات الجنس والتخصص و المرحلة الدراسية .

لغرض تعرف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحكم الإدراكي وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية أستعمل الباحثان تحليل التباين الثلاثي ( ٢\*٢\*٢ ) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و جدول (١١) و(١٢) يوضحان ذلك.

جدول (١١)

الايوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة الدراسات العليا في الحكم الإدراكي  
على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية

| الجنس   | التخصص | المرحلة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|--------|---------|---------------|-------------------|
| ذكور    | علمي   | دكتوراه | 52.3556       | 9.30336           |
|         |        | ماجستير | 50.0899       | 7.81409           |
|         | إنساني | دكتوراه | 49.5484       | 8.27732           |
|         |        | ماجستير | 49.8675       | 7.98471           |
|         |        | المجموع | 50.4388       | 8.34704           |
| إناث    | علمي   | دكتوراه | 46.1000       | 8.80576           |
|         |        | ماجستير | 47.7596       | 7.99696           |
|         | إنساني | دكتوراه | 48.0571       | 8.79869           |
|         |        | ماجستير | 46.1000       | 8.80576           |
|         |        | المجموع | 47.6176       | 8.38195           |
| التخصص  |        | علمي    | 49.1194       | 8.44417           |
|         |        | إنساني  | 48.7576       | 8.55795           |
| المرحلة |        | دكتوراه | 49.8533       | 9.55877           |
|         |        | ماجستير | 48.8031       | 8.20558           |

جدول (١٢) دلالة الفروق في الحكم الإدراكي على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية

| مصدر التباين      | مجموعة المربعات S-S | درجة الحرية D-F | متوسط المربعات M-S | القيمة الفانية F | القيمة الجدولية | مستوى الدلالة S-g |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|------------------|-----------------|-------------------|
| الجنس             | 950.626             | 1               | 950.626            | 13.601           | 3.84            | 0.05              |
| التخصص            | 1.161               | 1               | 1.161              | 0.017            |                 |                   |
| المرحلة           | 4.807               | 1               | 4.807              | 0.069            |                 |                   |
| (الجنس x التخصص)  | 851.101             | 1               | 851.101            | 2.118            |                 |                   |
| (الجنس x المرحلة) | 157.178             | 1               | 157.178            | 1.977            |                 |                   |

|  |  |        |         |     |            |                                |
|--|--|--------|---------|-----|------------|--------------------------------|
|  |  | 2.936  | 227.150 | 1   | 227.150    | (التخصص x<br>المرحلة)          |
|  |  | 2.015  | 140.860 | 2   | 281.719    | (الجنس x<br>التخصص<br>المرحلة) |
|  |  | 70.251 |         | 392 | 27538.409  | الخطأ                          |
|  |  | 400    |         |     | 989044.000 | الكلي                          |

تبين النتائج في جدول (١٢) السابق ما يأتي:

أ- الفرق وفق متغير الجنس:

أظهرت النتائج أن الفرق بين الذكور و الإناث على مقياس الحكم الإدراكي دال إحصائياً ولصالح الذكور عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (13.601) بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) إذ كان الوسط الحسابي للذكور (50.4388) بانحراف معياري (8.34704) وكان الوسط الحسابي للإناث (47.6176) بانحراف معياري (8.38195) ، و يرى الباحثان إمكانية تفسير هذه النتيجة من أن اختلاف الجنس يعد عامل مؤثر على اختلاف الافراد في الحكم الإدراكي .

ب- الفرق وفق التخصص:

أظهرت النتائج أن الفرق بين التخصص العلمي والإنساني على مقياس الحكم الإدراكي غير دال إحصائياً عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (0.017) بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) إذ كان الوسط الحسابي للتخصص العلمي (49.1194) بانحراف معياري (8.44417) ، و كان الوسط الحسابي للتخصص الإنساني (48.7576) بانحراف معياري (8.55795) ، و يرى الباحثان إمكانية تفسير هذه النتيجة على أنه لا توجد فروق في الحكم الإدراكي بين التخصصين العلمي والإنساني ومن هذه النتيجة يتضح أن طلبية التخصص العلمي والإنساني يمتازون بالدقة في إصدار الأحكام على الأشخاص والمواقف المختلفة بتسرع ويعتمدون على الدقة في إصدار حكم الإدراكي .

ج- الفرق وفق المرحلة الدراسية:

أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدكتوراه والماجستير في الحكم الإدراكي غير دال إحصائياً عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (0.069) بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) إذ كان الوسط الحسابي لطلبة الدكتوراه (49.8533) بانحراف معياري (9.55877) ، وكان الوسط الحسابي لطلبة الماجستير (48.8031) بانحراف معياري (8.20558) ، و يرى الباحثان إمكانية تفسير هذه النتيجة على أنه لا توجد فروق بين طلبية الدراسات العليا في مرحلتَي الماجستير والدكتوراه في الحكم الإدراكي كونهم قد وصلوا إلى

مراحل متقدمة من العلم والمعرفة والإدراك بحيث جعلهم يمتلكون حكماً إدراكياً ويتخذون القرارات الصحيحة لتجنب الوقوع في الفشل وإصدار الأحكام الصحيحة اتجاهاً المواقف المختلفة .

د- تفاعل الجنس والتخصص:

أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث وفي كلا التخصصين العلمي والإنساني غير دال إحصائياً عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (2.118) بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك ليس هناك تفاعلاً بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير بالحكم الإدراكي .

هـ- تفاعل الجنس والمرحلة الدراسية:

أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث وفي كلا المرحلتين الدكتوراه والماجستير غير دال إحصائياً عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (1.977) بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك ليس هناك تفاعلاً بين الجنس والمرحلة الدراسية في التأثير بالحكم الإدراكي .

و- تفاعل التخصص والمرحلة الدراسية:

أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا من التخصص العلمي والإنساني وفي كلا المرحلتين الدكتوراه والماجستير غير دال إحصائياً عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (2.936) بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك ليس هناك تفاعلاً بين التخصص والمرحلة الدراسية في التأثير بالحكم الإدراكي .

ز- تفاعل الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية:

أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث وفي كلا التخصصين العلمي والإنساني وبالمرحلتين الدراساتيتين الدكتوراه والماجستير غير دال إحصائياً عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (2.015) بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك ليس هناك تفاعلاً بين الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية في التأثير بالحكم الإدراكي .

التوصيات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

- ١- العمل على تعزيز الحكم الإدراكي لدى الإناث من طلبة الدراسات العليا .
- ٢- إثراء أساليب التقويم بما يدعم تشكيل أحكام إدراكية موضوعية في برامج الدراسات العليا .
- ٣- استثمار أداة تشخيص الحكم الإدراكي في التصنيف واتخاذ القرار عند الحاجة لذلك مستقبلاً.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسة الآتية التي استقراها إنشاء إنجازهما بحثهما لإتمام الاستفادة منها:

١. الحكم الإدراكي لدى فئات أخرى كطلبة الإعدادية والمتميزين والمرشدين التربويين .

٢. إسهام أنماط التنشئة الوالدية في الحكم الإدراكي .
٣. أجراء دراسة الحكم الإدراكي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل إدارة الحيوية الاستباقية .  
المصادر:
١. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧). علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان.
٢. باتشيري، أنوال(2015):بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات، ترجمة، خالد بن ناصر ال حيان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
٣. جابر، علي صقر وعبد الأمير، عذراء خالد. (٢٠١٨). الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، مجلد (١٨)، عدد(١).
٤. حلاسة، فايزة. (٢٠١٦). اثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع كل من مصدر الضبط ومهارات الاتصال لدى عينة من المراهقين المتمدرسين، ط١، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥. الخوالدة، محمد محمود. (٢٠٠٣). مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان.
٦. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل.
٧. السيد، فؤاد البهي. (١٩٨٠). علم النفس الاجتماعي، ط٣، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
٨. العبيشي، سعيد عبد القادر. (٢٠٠٨). إشكالية التحيز في تحديد المصطلح السياسي الحديث، رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية، جامعة يوسف نخله، الجزائر.
٩. الفرماوي، حمدي علي. (٢٠٠٩). الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة، الناشر: دار الصنعاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
١٠. الكنائي، ريم عبد المطلب جاسم. (٢٠١٣). الإدراك الاجتماعي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التعقيد – البساطة) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة واسط.
١١. مجيد، سوسن شاكر(2014): أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ،الناشر مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان - الاردن.
١٢. محمد، شذى عبد الباقي ومصطفى، محمد عيسى. (٢٠١٠). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة، عمان.
١٣. المغربي، محمد الفاتح (٢٠١٨). السلوك التنظيمي، ط١، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر.
14. Ardelet, horn(2003) . jr , - al , Organizational Behavior, 7 th ed, printed in the USA
15. Curtis, M. T. (2011). Perceptual Judgment: The Impact of Image Complexity And Training Method On Category Learning



16. Emmons , B. (2003): Computer Anxiety, Communication Preferences, & Personality Type in the North Carolina Cooperative Extension Servic. doctoral dissertation. University ofNorth Carolina.
17. Exline, J. J., Yali, A. M., & Lobel, M.,(1998). self, serving perception in victim and perpetrator accounts of transgression. Poster presented at the annual meeting of the Midwestern psychological association, Chicago, IL.
18. Hall,c.&chia,R., (2008). cognitive and personality factors in relation to timely completion of a college degree college student journal,42(4)1087-1098).
19. Kassiu Saul ,(2001 ): psychology ,library of congress ,cataloging in publication data.
20. Mayers, D. (1993), Psychology, (4th. ed.), Worth Publishers, Inc.
21. Milner, M. (2011), Does Case-Method teaching Foster Reflective Judgment in MSW Students?, Lightning Source UK Ltd. ,Milton Keynes, UK
22. Paek ,Hye-Jin ( 2005 ) , The Third-Person Perception as Social Judgment, An Exploration of Social Distance and Uncertainty in Perceived Effects of Political Attack Ads , First Published Research Article , Volume, 32 issue, 2, page(s), 143-170.
23. Parisi, J. and Piferi, D ( 2009) Educational and psychological measurement and education, 5th ed., Prentice Hill, New Jersey 867
24. Rutter, M. (2008). Developing concepts in developmental psychopathology. In J.J. Hudziak (ed.), Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences (pp.3-22). Washington, DC: American Psychiatric Publishing
25. Staudinger, M. (2011). Psychological wisdom research:Commonalities and differences in a growing field. Annual Review of Psychology, 62, 215-241.

26. Sternberg ,J.I.(2201):Ethnicity as Amediating Variable of Early Adolescent Identity Development in adolescence, Adolescence Psychological Journal,vol. 11, NO .4 , P.٢٣٢
27. Thomson, Katlin (2008): Social Cognition And Behavior In Relationship Context,thesis,University of Turkey, Finland367 Abstract.

كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة

الباحثة عذراء فلاح حاكم

edu-sycho.post22.2@qu.edu.iq

ا.د. علي صكر جابر الخزاعي

ali.Saqir@qu.edu.iq

الملخص

يعد معرفة الفرد بعواطفه من القضايا المهمة بسبب الدور المركزي الذي تحتله العواطف في البيئة التعليمية وفي تفسيرها للسلوك البشري ، وهناك حاجة ملحة لضرورة التوعية بكفاءة المعرفة العاطفية لطلبة الجامعة حتى يتمكن من تحديد معنى العواطف والمشاعر وكيفية التحكم بهذه المشاعر والعواطف وضبطها في حالة الصراع والتوتر ، وكفاءة المعرفة العاطفية هي احد مكونات الذكاء العاطفي ، والتي تمثل العواطف الذاتية بما في ذلك تلك المشاعر والتحكم فيها والتحكم في عواطف الآخرين وفهمها وتم تعريفها من قبل كلود شتاينر (١٩٩٧) بانها

قدرة الشخص على فهم مشاعره والاستماع الى الاخرين وفهم مشاعرهم والتعاطف معهم وقدرته على التعبير عن تلك المشاعر بشكل مثمر.

من خلال ذلك يهدف البحث الحالي التعرف:-

١-كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة.

٢-دلالة الفروق في كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيرات الجنس (ذكور -

اناث) ، التخصص(علمي - انساني) ، الصف الدراسي (الثاني - الرابع)

ولتحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحثان ببناء مقياس كفاءة المعرفة العاطفية لطلبة الجامعة بالاعتماد على نظرية كلود شتاينر (١٩٩٧ ، Claud Steiner ) ، واخضع المقياس بصيغته الاولى الى اجراءات التحليل الاحصائي واستخراج الخصائص السيكمترية من صدق وثبات ليصبح بصيغته النهائية مكونا من (٣٥) فقرة توزعت على خمسة مجالات وبمعدل (٧) فقرات لكل مجال ، تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٥٠٠) طالبا وطالبة من جامعة القادسية تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبالأسلوب المتناسب وبواقع (٣٠٠) طالبة و(٢٠٠) طالب وللعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائية باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة ، وبالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS ) خلص البحث الى النتائج الاتية:-

١-ان طلبة الجامعة يشيع لديهم كفاءة المعرفة العاطفية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في كفاءة المعرفة العاطفية بين الذكور والاناث.

٣-هناك فروق ذات دلالة احصائية في كفاءة المعرفة العاطفية على وفق متغير

التخصص(علمي -انساني) وباتجاه التخصص الانساني

٤- لا توجد فروق في كفاءة المعرفة العاطفية بين طلبة الصفوف الدراسية (الثانية \_ الرابعة)

٥-لا توجد فروق في كفاءة المعرفة العاطفية نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي

(ذكور- اناث) ، والتخصص الدراسي (علمي-انساني) والصفوف الدراسية (الثانية-الرابعة)

## The efficiency of emotional knowledge among university (students)

Researcher: Athraa Falah Hakim

Edu.sycho.post22.2@qu.edu.iq

a. Dr. Ali Sakr Jaber Al-Khuziaie

ali.Saqir@qu.edu.iq

Al-Qadisiyah University - College of Education

Abstract

The individual's knowledge of his emotions is considered one of the important issues because of the central role that emotions occupy in the educational environment and in their interpretation of human behavior. Emotional knowledge is one of the components of emotional intelligence, which represents subjective emotions, including those feelings, controlling them, controlling and understanding the emotions of others, and was defined by Claude Steiner (1997) as a person's ability to understand his feelings, listen to others, understand their feelings, empathize with them, and his ability to express Those sentiments fruitfully

Through this, the current research aims:

1- The efficiency of emotional knowledge among university students.

٢ -Significance of differences in the efficiency of emotional knowledge among university students according to the variables of gender (male - female), specialization (scientific - human), grade (second – fourth)

To achieve the objectives of the current research, the researchers built a measure of emotional knowledge competence for university students based on Claude Steiner's theory (1997, Claud Steiner)

The scale, in its initial form, was subjected to the procedures of statistical analysis and the extraction of psychometric characteristics of validity and reliability, so that it became in its final form consisting of (35) items distributed over five domains, with an average of (7) items for each domain. The scale was applied to a sample of (500) male and female students from the University of Al-Qadisiyah. They were chosen by the random stratified method and in a proportional manner, by (300) female students and (200) male students, for the academic year (2022-2023).

After collecting the data and processing it statistically using the appropriate statistical methods, and with the help of the Statistical Bag for Social Sciences (SPSS), the research concluded the following results:

1-University students are common in the competence of emotional knowledge.

2- There are no statistically significant differences in the efficiency of emotional knowledge between males and females.

3- There are statistically significant differences in the efficiency of emotional knowledge according to the variable of specialization (scientific - human) and in the direction of human specializati.

4-There are no differences in the efficiency of emotional knowledge among the students of grades (second – fourth)

5-There are no differences in the efficiency of emotional knowledge as a result of the interactions between the variables of gender (male-female), academic specialization (scientific-human) and grades (second-fourth).

#### مشكلة البحث

البحث العلمي بدأ بالاهتمام بالعواطف والانفعالات للإنسان وطور الأساليب والطرق لفهم ودراسة هذه العواطف التي كانت مصدر غموض فيما مضى، وتعتبر العواطف جانباً أساسياً من جوانب السلوك الإنساني، وهي: ذات تأثير كبير على حياة الإنسان وشخصيته فمن الناس من لديه نضج عاطفي وله القدرة على التكيف مع أفراد المجتمع، وهناك من ليس لديه نضج وهو يعاني من مشكلات التكيف وإدارة العلاقات مع المجتمع ومنهم من لديه القدرة على التعامل مع العواطف الايجابية والسلبية منها (الحري، ٢٠١٦: ٢٤٨)

وأشار (ET، AI، SCHUT، ٢٠٠٠) ان الافراد الذين يمتلكون مستوى عال من كفاءة المعرفة العاطفية هم اكثر كفاءة في ادارة مشاعرهم السلبية من الاخرين الذين ليس لديهم مستوى عال من كفاءة المعرفة العاطفية وهم اكثر ايجابية ومقاومة للاكتئاب والتشاؤم (ET، ٢٠٠٢: 154، AI، Schutz)

كما ان الافراد الذين يفتقرون الى القدرة على التعبير عن مشاعرهم يشعرون بالارتباك عندما يعبر الآخرون عن مشاعرهم تجاههم، وهذا العجز لدى الافراد هو ضعف في كفاءة المعرفة العاطفية (معمرية، 2005: ٤٧) وهناك أفراد بالرغم من قدراتهم العقلية العالية لكنهم لا يستطيعون تحقيق النجاح على نفس المستوى في العلاقات الاجتماعية نتيجة لقلة العديد من المهارات العاطفية مثل قدرتهم على إدراك مشاعرهم وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة وفهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم مما يؤدي إلى تحقيق مستويات عالية من الصحة النفسية والجسدية (GOLMAN، ١٩٩٨: 4)

ومن خلال احساس الباحثة ودراساتها في الجامعة وجدت الكثير من المشاكل التي يعاني منها طلبة الجامعة وخصوصا في كيفية التعامل مع مشاعرهم ومشاعر الآخرين حولهم وضعفهم في التعبير عن انفعالاتهم بصورة لائقة تمكنهم من فهم عواطفهم وعواطف الآخرين وحسن التمييز بينها والقدرة على اختيار الشعور الصحيح مما فاد الباحثة لدراسة هذه الظاهرة لدى شريحة مهمة من طلبة الجامعة وقد وضعت الباحثة التساؤل الاتي الذي يعبر عن مشكلة بحثها (ما مستوى كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس والتخصص والصف)

#### اهمية البحث

لمعرفة اهمية كفاءة المعرفة العاطفية لا بد من معرفة عناصر الحالة العاطفية ومكونات العاطفة ، والتي تتمثل في جانب المثير المسبب للعاطفة ، سواء كان ذلك داخليا ،مثل الشعور بالألم و تذكر حدث مؤلم او اخبار سابقة مؤلمة.او قد يكون خارجيا مثل رؤية حيوان مفترس ، وجانب شعوري شخصي في تكوين الانسان نفسيا حيث يشعر باضطراب عاطفي وهذا الاضطراب يشعر به الفرد في البداية ويمكنه ادراكه من خلال التأمل الداخلي وجانب خارجي ظاهري من خلال ما يصدر عن المنفعل من الكلمات والحركات والعلامات والتعبيرات في انقسامات الوجه وبالتالي يمكن معرفة مشاعر الآخرين بالمقارنة مع انفسنا (نجاتي ،١٩٩٩ : ١١٦)

يؤكد (جولمان ، ١٩٩٩) أن كفاءة المعرفة العاطفية لها تأثير على التفكير التحليلي للفرد ، حيث إنها تزيد من قدرته على التغلب على المشاكل ، وتدفعه للنجاح في جوانب الحياة لما لها من أثر إيجابي على الصحة النفسية(الاعسر وكافي ، ٢٠٠٠ : ٢٠)

اذ تساعد الفرد على قراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها ،وتزويدهم بأساليب فعالة في مواجهة الاثارة العاطفية العالية والسيطرة عليها (١٩٩٠ : ١٤٢ ، LANE ET ) كفاءة المعرفة العاطفية للفرد هي وسيلة للتوافق مع التغيرات المتضاربة المحيطة به من مشاعر وعواطف ، كما انها عامل مساعد توجه سلوكه بشكل عام وطرق تفكيره واصدار الاحكام واتخاذ القرارات (العجمي ، ٢٠١٢ : ٢٦٨)

وهذا ماكداه (ET AI ، LANE ، ١٩٩٦) الذي يشير الى ان الفرد ذو كفاءة المعرفة العاطفية العالية لديه القدرة على تصنيف المنبهات العاطفية ولديه قدرة اكبر على التوازن العاطفي من اولئك الذين لديهم كفاءة معرفة عاطفية منخفضة.حيث وجد لين وزملاؤه ان الافراد ذوي كفاءة المعرفة العاطفية المنخفضة غالبا ما يكونون مندفعين ومتهورين في احكامهم (١٩٩٦ : ٢٢٢ ،

EL AL ) LANE

وتوضح (LINDEN FIELD ، ٢٠١٤) ان كفاءة المعرفة العاطفية تجعل الفرد اكثر اتساقا في سلوكه وتفاعله مع الآخرين ،وبالتالي يمكنه التحكم في مشاعره السلبية وتمكينه من تخفيف القلق والتوتر لديه ويتحكم في عواطفه التي تصاحب التحولات السارة وغير السارة في الحياة ،وبالتالي فهو يجمع الدرجة الصحيحة من العاطفة المناسبة للموقف لإعطاء قوة اضافية لأفكاره التي يرغب في نقلها للآخرين (٢٠١٤ : ٣ ، LINDEN FIELD)

ويستخلص الباحثان اهمية نظرية واهمية تطبيقية للبحث الحالي:

اولا: الاهمية النظرية:

١- تقديم اطارا نظريا شاملا خاص بمتغير البحث (كفاءة المعرفة العاطفية) ربما يسهم في افاق جديدة للبحث فيه.

٢- رفد المكتبة النفسية بمعلومات قد تخدم الباحثين من طلبة الدراسات العليا.

٣- تناولها عينة مهمة وذات تأثير عالي في السياق المعرفي والاجتماعي وهم طلبة الجامعة.

ثانيا: الاهمية التطبيقية:

١-امكانية الاستفادة من نتائج البحث في تشكيل رؤية عن طبيعة المتغير في المرحلة الجامعية وتنظيمها في البرامج التعليمية المستقبلية.

٢-قد تسهم التوصيات في دعم جهود المؤسسات ذات العلاقة من اجل تطوير الطلبة وحثهم على التوافق التام وزيادة صحتهم النفسية.  
اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف:

- ١-كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة.
- ٢-دلالة الفروق في كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيرات الجنس (ذكور – اناث) ، التخصص(علمي – انساني) ، الصف الدراسي (الثاني – الرابع) حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على دراسة متغير كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة جامعة القادسية وللصنفين (الثاني –الرابع) وللدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) ولكلا الجنسين.

تحديد المصطلحات:

١- كلود شتاينر (١٩٩٧):

انها قدرة الشخص على فهم مشاعره ،والاستماع الى الاخرين ،وفهم مشاعرهم ،والتعاطف معهم ،وقدرته على التعبير عن تلك المشاعر بشكل مثمر (STEINE ، ١٧٩٧:١٣٢)

٢ - فاوبيل (٢٠٠٣):

قدرة الناس على ادراك وفهم والتعامل والتعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم الشخصية بشكل مناسب ،بالإضافة الى ادراك وفهم الاستجابة المناسبة للتعبيرات العاطفية التي تظهر على الاخرين (٢٠٠٥:٣٢) (NEMEC)

## الفصل الثاني

### اطار نظري ودراسات سابقة

المعرفة العاطفية هي جزء من الثقافة الاجتماعية التي لها جذورها في الذكاء العاطفي ويمكن اعتبارها فرعاً منه ، هناك بعض التداخل في مفهوم الادراك العاطفي والتعاطف ،المعرفة العاطفية هي عنصر اساسي في الذكاء العاطفي ، عادة ما يتم تصنيفها ضمن الذكاء الاجتماعي (من خلال التفاعل مع الاخرين) لأنها تجمع بين المشاعر الشخصية (الذاتية) والعواطف في سياقها الاجتماعي ،حيث انها تتعامل بشكل اكثر تحديدا مع المكون العاطفي (١٩٩٨:327)

(Salovey & Mayer)

فكرة ان الفرد لديه القدرة على معرفة مشاعره وعواطف الاخرين والتعبير عنها هي فكرة جديدة في علم النفس ، ويرى (Hornback ،٢٠١٠) هذه الفكرة هي القدرة على تمييز واكتشاف المشاعر والعواطف والتعبيرات العاطفية والانفعالية التي تظهر من خلال السلوك الظاهر للفرد ، وهناك مستويان من الانفعالات والعواطف (الشعورية واللاشعورية) واللحظة

التي تصل فيها هذه العواطف الى الوعي والادراك تدل على انه تم تسجيلها كما هو في القشرة الجبهية (١٢: ٢٠١٠، Horn back)

فبهذا فان كفاءة المعرفة العاطفية يمكن تعلمها عبر اجراءات تستغرق مدة من الزمن قد تكون طويلة نسبيا ، فهي دالة او وظيفة لطموح الفرد وتطلعه ضمن مجال معين ، فهي لا تتطلب مستوى معين من الذكاء العاطفي ، فيمكن لكفاءة المعرفة العاطفية ان تتحقق عند بعض الافراد حتى مع انخفاض الذكاء العاطفي اذا كانت الخبرة قد علمتهم المهارات المطلوبة ، وبهذا فان كفاءة المعرفة العاطفية يمكن اكتسابها نتيجة التعلم في اي وقت طوال حياة الانسان (١٤٠: Naveen ، ٢٠١١)

اشار هورن باك (Horn back ، ٢٠١٠) الى ان الفرد ، خلال فترات نموه، يمكنه تعلم نماذج مختلفة من العواطف الايجابية والسلبية ، بالتدرج وخلال مراحل نموه يبدأ في التمييز بين عواطفه السلبية المختلفة وهي الغضب والخوف والحزن وهذا يعتمد على العوامل الثقافية التي يحملها الفرد (١٣: ٢٠١٠، Horn back)

على اية حال ، لا تكون العواطف مفيدة دائما ، بل يمكن ان تكون ضارة كما يمكن ان تكون مفيدة ، لكنها ضارة عندما تكون من النوع الخطأ ، او عندما تأتي في الوقت الخطأ ، او عندما تحدث على مستوى شديد وخاطئ (السعدي ، ٢٠٢٢: ٤١)

يعتقد (Doty ، ٢٠٠٧) ان تطور كفاءة المعرفة العاطفية لدى الفرد تسمح له بفهم نفسه والآخرين ، بحيث ان امتلاك الفرد لمستوى عال من كفاءة المعرفة العاطفية يتيح له القدرة على فهم العواطف وتسميتها وفهم اسبابها والتمييز بينها ، فضلا عن تحقيق المسؤولية الشخصية من خلال امتلاكهم للأدوات التي من خلالها يديرون عواطفهم ويعبرون عنها بشكل جيد عندما يتولون قضاياهم والمهام المتعلقة بهم ، بالإضافة الى ايجاد المعنى الشخصي والاجتماعي ، اذا كان لدينا مستوى عال وقدرة من كفاءة المعرفة العاطفية التي تسمح للفرد بتحليل وفهم العلاقات ، وكذلك القدرة على حل المشكلات ، وتعزيز مهارات الاتصال مع الآخرين (٤٤-٤١: Doty ، ٢٠٠٧)

حيث تتضمن كفاءة المعرفة العاطفية القدرة على ادراك ووصف العواطف في الذات والآخرين ، فمن خلال هذه القدرة يكون للفرد درجة من العمق واتساع المعرفة في فهم حالاته الداخلية العاطفية ، والتعبير عنها كالغضب والخوف والسعادة ، من خلال تطور هذه القدرة ، سيتمكن الفرد من فتح فتاة اتصال ويكون اكثر قدرة على التعرف على نفسه والآخرين ، وتلعب دورا مهما في التفاعل الاجتماعي ، احيانا يشعر الفرد بالحزن او السعادة ولا يعرف السبب ، تمنحنا كفاءة المعرفة العاطفية اهمية في مساعدتنا على اتخاذ القرارات واستخراج معلومات اضافية تسمح لنا بالتعبير عن مشاعرنا تجاه الآخرين بشكل اكثر دقة (١٣: ٢٠٠٨، Barchard et al)

من خلال القدرة ، يمكن للفرد ان ينقل مجموعة واسعة من المشاعر ، تشير مظاهر الحزن للآخرين الى حاجته لمساعدتهم ، اذا اردنا ان يتمتع الفرد بمهارة لفظية ، فعندئذ من خلال



المعرفة العاطفية ، سيكون قادرا على تلبية احتياجاته العاطفية بشكل مناسب. وبالتالي يمكن ان تتاح له الفرصة للتواصل عاطفيا مع الاخرين (٣٦٧: ٢٠٠٢ ، Flyte & Nilsen )  
منهجية البحث واجراءاته: منهجية البحث:

لتحقيق اهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي ، لكونه احد اساليب البحث العلمي الملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات ، ويصف الظاهرة او المشكلة كما هي في الواقع ويعبر عنها تعبيراً نوعياً وكمياً ، يصف التعبير النوعي الظاهرة ويوضح لنا خصائصها ، بينما يعطينا التعبير الكمي وصفا عدديا يوضح مدى وجود الظاهرة او حجمها او درجة ارتباطها بالظواهر الاخرى (عباس، ٢٠٠٩: ٧٤)

#### اجراءات البحث

#### اولاً: مجتمع البحث

المجتمع ما تمثله المجموعة الكلية من عناصر يسعى الباحث الى تعميم نتائجه عليها (عودة

| نوع التخصص | ت | الكلية                        | الثاني |      | المجموع | الرابع |     | المجموع | المجموع | وع الكلي |
|------------|---|-------------------------------|--------|------|---------|--------|-----|---------|---------|----------|
|            |   |                               | ذكور   | اناث |         | ذكور   | انا |         |         |          |
| العلمية    | ١ | كلية علوم الحاسوب             | ٥      | ٨    | ١٣      | ٨      | ١٠  | ١٨      | ٣١      |          |
|            | ٢ | التربية للتخصصات العلمية      | ٢٤     | ٤١   | ٦٥      | ١٢     | ٢٣  | ٣٥      | ١٠٠     |          |
|            | ٣ | ادارة واقتصاد                 | ١٤     | ١٦   | ٣٠      | ٢٣     | ٢٧  | ٥٠      | ٨٠      |          |
|            | ٤ | التمريض                       | ٢      | ١٢   | ١٤      | ١      | ٦   | ٧       | ٢١      |          |
|            | ٥ | العلوم                        | ٧      | ١٥   | ٢٢      | ٣      | ١٤  | ١٧      | ٣٩      |          |
|            | ٦ | التربية البدنية وعلوم الرياضة | ١٥     | ٧    | ٢٢      | ١٣     | ٥   | ١٨      | ٤٠      |          |
|            |   | المجموع                       | ٦٧     | ٩٩   | ١٦٦     | ٦٠     | ٨٥  | ١٤٥     | ٣١١     |          |

وفتحي ، ١٩٩٢ : ١٥٩) يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية \ الصف الثاني والرابع \ الدراسة الصباحية \ البالغ عددهم (٩٣١٦) طالبا وطالبة ممثلين بالكليات العلمية والانسانية ، ذكورا واناثا للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

#### ثانيا: عينة البحث

استخدم الباحثان في اختيار العينة الطريقة الطبقيّة العشوائية Stratified Random Sample (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٥١) حيث اختارت بالأسلوب (٥٠٠) طالبا وطالبة من مجتمع طلبة المرحلتين (الثانية ، الرابعة) في جامعة القادسية وبنسبة (٥%) من مجتمع البحث وبواقع (٢٠٠) طالبا و (٣٠٠) طالبة وقد بلغت نسبة الذكور ( 40% ) من العينة فيما بلغت نسبة الاناث ( 60% ) وبلغت نسبة التخصص العلمي ( 67% ) ونسبة التخصص الانساني ( 33% ) وقد بلغت نسبة المرحلة الثانية ( 55% ) ونسبة المرحلة الرابعة ( 45% ) ، وجدول (١) يبين ذلك

جدول (١) عينة البحث موزعة على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية

|   |                                  |    |    |     |    |    |    |     |
|---|----------------------------------|----|----|-----|----|----|----|-----|
| ١ | الآداب                           | ٨  | ١٢ | ٢٠  | ١٠ | ١٣ | ٢٣ | ٤٣  |
| ٢ | القانون                          | ١١ | ٩  | ٢٠  | ٥  | ٨  | ١٣ | ٣٣  |
| ٣ | التربية<br>للتخصصات<br>الانسانية | ٢٢ | ٤٥ | ٦٧  | ١٧ | ٢٩ | ٤٦ | ١١٣ |
|   | المجموع                          | ٤١ | ٦٦ | ١٠٧ | ٣٢ | ٥٠ | ٨٢ | ١٨٩ |

#### ثالثا: مقياس البحث

تبني الباحثان التعريف النظري للعالم كلود شتاينر (١٩٩٧، Claud Steiner) الذي عرفه (امكانية الشخص على فهم مشاعره والاستماع للآخرين وتفهم مشاعرهم والتعاطف معهم وامكانياتهم على التعبير عن تلك العواطف بشكل منتج) ومجالات المقياس:

وقد تضمن المتغير وضع خمسة مجالات لكفاءة المعرفة العاطفية وهي  
اولا: معرفة المشاعر الشخصية (معرفة مشاعرك): هو امكانية الفرد على التعامل مع العواطف بطريقة تحسن من قوته الشخصية وتحسن من نوعية الحياة حوله  
ثانيا: استشفاف عواطف الآخرين: امكانية الفرد على معرفة مشاعر الآخرين من نبرات اصواتهم وملامح وجوههم وليس بالضرورة لما يقولونه باعتبار ان معرفة مشاعر الغير قدرة انسانية اساسية

ثالثا: السيطرة على العواطف: هو ان يعرف الفرد كيف يعالج او يتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه

رابعا: اصلاح المشكلات العاطفية: التعامل بشكل بناء مع الصعوبات العاطفية التي تواجه الفرد لبناء مستقبل سليم

خامسا: التفاعل العاطفي: هو القدرة على فهم الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين والتعبير عنها بمرونة

ولأجل التحقق من ذلك عرض مقياس كفاءة المعرفة العاطفية بصيغته الاولى على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص في المجال التربوي والنفسي عددهم (٢٦) محكما وطلب منهم ابداء ملاحظاتهم واراءهم وفق الاتي:

١. صلاحية المقياس لقياس ما وضع لأجله.
٢. صلاحية الفقرة للمجال الذي وضعت فيه
٣. تعديل او حذف او اضافة لبعض فقرات المقياس.
٤. صلاحية بدائل الاجابة.
٥. صلاحية الفقرات

للتحقق من صلاحية الفقرات غرض مقياس كفاءة المعرفة العاطفية بصيغته الاولى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس عددهم (٢٦)<sup>١</sup> محكم وطلب منهم وفق التعريف الذي وضعه الباحثان لكفاءة المعرفة العاطفية وتعريف مجالاته الاربعة ابداء ملاحظاتهم واراءهم في صلاحية الفقرات

<sup>١</sup> بدرجة أستاذ وأستاذ مساعد من جامعة بغداد والمستنصرية وبابل والقادسية

لقياس ما وضع لأجله، صلاحية الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، تعديل أو حذف أو إضافة لبعض فقرات المقياس، صلاحية بدائل الإجابة.

وقد اعتمدت قيمة مربع كاي (Chi-Square) المحسوبة، معياراً لبقاء الفقرة من عدمها وبحسب القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١). وكانت جميع الفقرات دالة احصائيا ولم يتم الحذف منها كما موضحة في جدول (٢)  
جدول (٢) قيم مربع كاي لاتفاق المحكمين على صلاحية الفقرات

| أرقام الفقرات                                                                     | عدد<br>الموافقون | عدد<br>الغير<br>موافقون | قيمة مربع كا |          | النسبة<br>النموية | مستوى<br>الدلالة<br>(٠,٠٥) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------|--------------|----------|-------------------|----------------------------|
|                                                                                   |                  |                         | المحسوبة     | الجدولية |                   |                            |
| ١٤,١٣,١٢,٩,٨,٧,٤,٣,٢,١,٠,٢٢,٢٠,١٩,١٨,١٧,١٦,١٥,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦,٢٧,٢٨,٢٩,٣١,٣٢,٣٤,٣٥,٣٠ | ٢٦               | -                       | ٢٦           | ٣,٨٤     | ١٠٠%              | دالة                       |
| ٢١, ١١                                                                            | ٢٥               | ١                       | ٢٢,١٥٤       |          | ٩٦%               | دالة                       |
| ٥,٣٣,١٠                                                                           | ٢٤               | ٢                       | ١٨,٦١٥       |          | ٩٢%               | دالة                       |

#### التحليل الاحصائي لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية

وتعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات من الخطوات الأساسية في بناء واعداد المقاييس، ومن الشروط المهمة لفقرات المقاييس التربوية والنفسية ان تتصف بقدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، فضلاً عن ضرورة توافر شرط ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس (الكبيسي، ٢٧١:٢٠١٠).

#### عينة التحليل الإحصائي:

يشير نانالي (Nunnally) إلى أن حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي ان يكون من (٥-١٠) أمثال عدد الفقرات، للحد من أثر الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnally, 1978 p:262). وبما أن عدد فقرات مقياس كفاءة المعرفة العاطفية هو (٣٥) فقرة، وانه يحق للباحث أن يختار عينة التحليل الإحصائي ما بين (١٧٥-٣٥٠) فرداً، لذا اختار الباحثان عينة التحليل الإحصائي (٣٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث بالطريقة الطبقيّة العشوائية التناسبية (Random Proportional Stratified Sample).

#### القوة التمييزية للفقرات

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات هو قدرة الفقرات على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الأفراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرات (Shaw, 1967 p:97). واعتمد الباحثان أسلوب المجموعتين المتطرفتين (طريقة المقارنة الطرفية)

(Contrasted Group Method) للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس كفاءة المعرفة العاطفية، وعلى النحو الآتي:

- ١- إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية وزعت على (الطلبة)، وترتيبها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، إذ كانت درجاتهم بين (١٥٩-٨٩).
  - ٢- اختيرت نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا، و(٢٧%) من المجموعة الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين الطرفيتين، ولكون عينة التحليل الإحصائي مؤلفة من (٣٠٠) طالباً وطالبة، لهذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (٨١) استمارة تراوحت درجاتها بين (١٥٩-١٣٤) درجة، وأما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (٨١) استمارة أيضاً تراوحت درجاتها بين (٨٩-١٢٠) درجة.
  - ٤- خلّلت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا (فيركسون، ٤٥٨:١٩٩١)
  - ٥- مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١٦٠). واتضح أنّ جميع فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني أنّ جميع الفقرات ذات قوة تمييزية، وجدول (١) يوضح ذلك.
- جدول (١) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين العليا والدنيا لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية

| رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة <sup>٦٠</sup> | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة | رقم الفقرة | القيمة التائية المحسوبة |
|------------|---------------------------------------|------------|-------------------------|------------|-------------------------|------------|-------------------------|
| ١          | ٢.٧٠٥                                 | ١٠         | ٤.٧٨٧                   | ١٩         | ٦.٠٤٧                   | ٢٨         | ٢.١٥٠                   |
| ٢          | ٦.١٢٨                                 | ١١         | ٥.٠٤١                   | ٢٠         | ٥.٠١٣                   | ٢٩         | ٥.٢٦١                   |
| ٣          | ٥.٨٤٢                                 | ١٢         | ٤.٩٥٢                   | ٢١         | ٢.٨٠١                   | ٣٠         | ٥.٩٨٠                   |
| ٤          | ٦.٢٣٤                                 | ١٣         | ٤.٣١٦                   | ٢٢         | ٤.٥٧٧                   | ٣١         | ٥.٤٢٠                   |
| ٥          | ٦.٢٥١                                 | ١٤         | ١.٩٢٦                   | ٢٣         | ٥.٢٣١                   | ٣٢         | ٤.٩٠٨                   |
| ٦          | ٣.٩٤٢                                 | ١٥         | ٥.٤٢٩                   | ٢٤         | ٥.٧٩٤                   | ٣٣         | ٥.٥٥٣                   |
| ٧          | ١.٥٩٤                                 | ١٦         | ٥.٨٣٩                   | ٢٥         | ٣.٩١٦                   | ٣٤         | ٦.٤٩٨                   |
| ٨          | ٣.٧٠٧                                 | ١٧         | ٥.٨٤٥                   | ٢٦         | ٤.٧٨٣                   | ٣٥         | ٢.٠٩٣                   |

<sup>٦٠</sup> القيمة التائية الجدولية = (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤)

|   |      |    |       |    |      |  |  |
|---|------|----|-------|----|------|--|--|
| ٩ | ٥٠١٠ | ١٨ | ٣٠٣١٠ | ٢٧ | ٦٠٢٨ |  |  |
|---|------|----|-------|----|------|--|--|

#### علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس

لإستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرج الكلية للمقياس تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية، واتضح أن جميع فقرات المقياس كانت ذات دلالة إحصائية، لان قيم معامل ارتباطها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)، وكما موضحة

في الجدول (٣).

الجدول (٣) معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية.

| معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت |
|----------------|----|----------------|----|----------------|----|----------------|---|
| ٠.٢٦٦          | ٢٨ | ٠.٤٦           | ١٩ | ٠.٣٥٩          | ١٠ | ٠.٢٠٩          | ١ |
| ٠.٤٤٥          | ٢٩ | ٠.٣٩٨          | ٢٠ | ٠.٣٨٨          | ١١ | ٠.٤٠٨          | ٢ |
| ٠.٤٥٨          | ٣٠ | ٠.٢٠٥          | ٢١ | ٠.٣٧٦          | ١٢ | ٠.٤٠٥          | ٣ |
| ٠.٤٦٣          | ٣١ | ٠.٣٧٦          | ٢٢ | ٠.٣٥٣          | ١٣ | ٠.٤٥٤          | ٤ |
| ٠.٤٠٩          | ٣٢ | ٠.٤١٧          | ٢٣ | ٠.٢٦٠          | ١٤ | ٠.٤٩٨          | ٥ |
| ٠.٤٢٧          | ٣٣ | ٠.٤٦١          | ٢٤ | ٠.٤٢٧          | ١٥ | ٠.٣٥٢          | ٦ |
| ٠.٤٥٢          | ٣٤ | ٠.٣١٩          | ٢٥ | ٠.٤٣٥          | ١٦ | ٠.٢٣٣          | ٧ |
| ٠.٢٠٣          | ٣٥ | ٠.٣٩٧          | ٢٦ | ٠.٤٦١          | ١٧ | ٠.٣٢٩          | ٨ |
|                |    | ٠.٤٥٨          | ٢٧ | ٠.٢٩٠          | ١٨ | ٠.٤٣١          | ٩ |

#### ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه

استعمل الباحثان هذا المؤشر للتأكد من أن كل فقرة من فقرات المجال تنسجم مع باقي فقرات المجال الذي تنتمي إليه. واستعمل الباحثان إحصائي معامل ارتباط بيرسون ( Pearson Correlation) لحساب ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمجالات مقياس كفاءة المعرفة العاطفية. ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن جميع فقرات المقياس تنتمي لمجالاتها، لان قيم معامل ارتباط بيرسون كانت جميعها ذات دلالة إحصائية، لأنها أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)،

وكما موضحة في الجدول (٤). وبذلك يكون المقياس بصيغته النهائية يتكون من (٣٥) فقرة  
كما في الملحق ( )

#### الجدول (٤)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي هي فيه لمقياس

| المجال | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | معامل الارتباط |
|--------|----|----------------|----|----------------|----------------|
| الاول  | ١  | ٠.٤٧٥          | ٤  | ٠.٤٧٦          | ٧              |
|        | ٢  | ٠.٦١٩          | ٥  | ٠.٥٨٧          |                |
|        | ٣  | ٠.٦١٨          | ٦  | ٠.٤٩٤          |                |
| الثاني | ٨  | ٠.٥٢٨          | ١١ | ٠.٥٧٠          | ١٤             |
|        | ٩  | ٠.٥٧٤          | ١٢ | ٠.٥٣٨          |                |
|        | ١٠ | ٠.٤٨١          | ١٣ | ٠.٤٣٢          |                |
| الثالث | ١٥ | ٠.٤٨٨          | ١٨ | ٠.٤٨٩          | ٢١             |
|        | ١٦ | ٠.٥٥٢          | ١٩ | ٠.٥٦٩          |                |
|        | ١٧ | ٠.٥٦٠          | ٢٠ | ٠.٥١٦          |                |
| الرابع | ٢٢ | ٠.٥٥١          | ٢٥ | ٠.٤٣٧          | ٢٨             |
|        | ٢٣ | ٠.٦٢٧          | ٢٦ | ٠.٥٦١          |                |
|        | ٢٤ | ٠.٦٥٨          | ٢٧ | ٠.٥٥٣          |                |
| الخامس | ٢٩ | ٠.٥٥٨          | ٣٢ | ٠.٥٧٣          | ٣٥             |
|        | ٣٠ | ٠.٥٧٩          | ٣٣ | ٠.٦٣٩          |                |
|        | ٣١ | ٠.٦٦٢          | ٣٤ | ٠.٦١٧          |                |

ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

استعمل الباحثان هذا المؤشر للتأكد من أن هناك اتساق داخلي بين مجالات المقياس فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس وذلك من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، إلى أن معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات مقياس كفاءة المعرفة العاطفية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المجالات نفسها لمعرفة هيكلية ارتباط المجالات بعضها مع البعض الآخر وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٥).

جدول (٥) معاملات ارتباط درجات مجالات مقياس كفاءة المعرفة العاطفية مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

| المجال        | الاول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس |
|---------------|-------|--------|--------|--------|--------|
| الأول         | ١     | -      | -      | -      | -      |
| الثاني        | ٠.٢٩٨ | ١      | -      | -      | -      |
| الثالث        | ٠.٤٧٦ | ٠.٤١٢  | ١      | -      | -      |
| الرابع        | ٠.٤٠٨ | ٠.٣٥٢  | ٠.٤٤٦  | ١      | -      |
| الخامس        | ٠.٣١٣ | ٠.٤٥٠  | ٠.٤٠٠  | ٠.٣٣٧  | ١      |
| الدرجة الكلية | ٠,٦٩٥ | ٠,٦٩٤  | ٠,٧٥٩  | ٠,٧١٠  | ٠,٧١٦  |

#### الخصائص القياسية لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية

يتعين توافر الصدق والثبات في المقياس حتى يكون صالحا للاستعمال ، اذ يعد الصدق والثبات من الجوانب الأكثر اهمية بالنسبة الى المقياس (Rust ، ١٩٨٩:٦٩)

أ-الصدق Validity: يعد مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم اهمية في مجال القياس النفسي ،لذلك تعددت تعريفاته لكن من أهم تلك التعريفات ((قدرة المقياس المصمم على قياس ما وضع من اجله)) ( Shaugness& John ، ١٩٨٥:١٥)وقد تحقق الصدق في المقياس الحالي من خلال الطرائق الاتية:

١-الصدق الظاهري (Facial Validity): يعبر عن مدى وضوح الفقرات وملائمة صياغتها وملاءمتها للمجال الذي يحتويها ضمن المقياس ، كما يعبر عن دقة تعليمات المقياس وموضوعيتها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله (الامام ، ١٩٩٠ : ١٣٠) ومما لا ريب فيه ان افضل وسيلة لاستخراجه من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية ، مع الاخذ بأرائهم وتعليماتهم حول صلاحية الفقرات وتمثيلها للصفة المراد قياسها (الزاملي واخرون ، ٢٠٠٩ : ٢٣٢). وعلى وفق ذلك عرضت الباحثة فقرات المقياس على عدد من المختصين اذ حظيت فقرات المقياس بقبول المحكمين وكما تم ايضاحه في اجراءات عرض المقياس على المحكمين جدول ( )

٢- صدق البناء (Construct Validity) يطلق على هذا النوع من الصدق بصدق المفهوم (Concept Validity) او صدق التكوين الفرضي (Hypotheical Construct) لأنه يعتمد التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة ، ويعد من أكثر انواع الصدق قبولا ، ان اساليب التحليل الاحصائي للفقرات من اهم مؤشرات هذا النوع من الصدق (مجيد ، ٢٠١٠ : ٥٧)

#### مؤشرات ثبات المقياسين (Reliability)

يقصد بالثبات هو الحصول على النتائج نفسها تقريباً عند إعادة تطبيق الاختبار أو المقياس على العينة نفسها بعد مرور مدة من الزمن وباستعمال التعليمات نفسها، كما انه شرط أساسي



من شروط أداة البحث لما يوفره من اتساق في نتائج الاختبار عند إعادة تطبيقه عدة مرات (العجيلي، وآخرون، ١٤٥: ١٩٩٠). وتحقق الباحثان من مؤشرات ثبات المقياس باستعمال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للاتساق الخارجي واستعمال معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي وكما يأتي:

#### (١) طريقة الاختبار - إعادة الاختبار (الاتساق الخارجي)

يسمى معامل الثبات المستخرج بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار بمعامل الاستقرار عبر الزمن وذلك يتطلب إعادة تطبيق الاختبار على عينة الثبات نفسها بفصل زمني، (علام، ١٦٢: ٢٠٠٠). لذا طبق الباحثان المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من التخصصات الإنسانية والعلمية، وإعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٥) يوم. وكان معامل الثبات بين التطبيقين لمقياس كفاءة المعرفة العاطفية هو (٠,٨٤١).

#### (٢) معادلة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) استمارة لمقياس الحضور الوجودي إلى معادلة ألفا كرونباخ (Alfa Cronbach Frommula)، وقد بلغ معامل الثبات مقياس كفاءة المعرفة العاطفية (٠,٨٦٩)، وهو ثبات عالٍ لذلك عُذ المقياس متسق داخلياً ويتمتع بثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباته عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach,1970,p:63).

#### رابعا: عينة التطبيق النهائي

بعد استكمال الباحثان لأداة البحث والتحقيق من صدقه وثباته، قاما بتطبيقه على عينة البحث البالغ عددها (٥٠٠) طالبا وطالبة، الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات الاسلوب المتناسب من كليات جامعة القادسية، كما ذكر انفا.

#### عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها وتفسيرها ومناقشتها استنادا الى اهداف البحث، ومن ثم عرض الاستنتاجات وعدد من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها.

#### الهدف الاول: تعرف كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة

أباستعمال الاختبار الثاني لعينة لدرجات طلبة الجامعة على مقياس الكفاءة تبين ان القيمة الثانية المحسوبة بلغت (٤٢.٤٢٣) وهي اكبر من القيمة الثانية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٩) مما يشير الى ان طلبة الجامعة لديهم كفاءة معرفة عاطفية وجدول (٣) يبين ذلك

#### جدول (٣) الاختبار الثاني لعينة واحدة

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة الثانية |          |
|--------|-----------------|-------------------|----------------|----------------|----------|
|        |                 |                   |                | المحسوبة       | الجدولية |
| ٥٠٠    | ١٢٦,٥٨          | ١١,٣٧٤            | ١٠٥            | ٤٢,٤٢٣         | ١,٩٦     |

قد تعود هذه النتيجة ان البحث الحالي لطلبة الجامعة يتضمن القدرة على ادراك ووصف العواطف في الذات والآخرين فيكون للفرد درجة من العمق واتساع المعرفة في كيفية التعامل مع مشاعره ومشاعر الآخرين من حوله وكذلك فهم حالاته الداخلية العاطفية ، والتعبير عنها كالغضب والخوف والسعادة ، والتعبير عن انفعالاتهم بصورة لائقة تمكنهم من فهم عواطفهم وعواطف الآخرين من خلال تطور هذه القدرة ، سيتمكن الفرد من فتح فتاة اتصال ويكون اكثر قدرة على التعرف على نفسه والآخرين ، وتلعب دورا مهما في التفاعل الاجتماعي ، فتمنحنا كفاءة المعرفة العاطفية اهمية في مساعدتنا على اتخاذ القرارات واستخراج المعلومات الاضافية التي تسمح لنا بالتعبير عن مشاعرنا تجاه الآخرين بالشكل الاكثر دقة. الهدف الثاني: دلالة الفروق الاحصائية في كفاءة المعرفة العاطفية على وفق متغيرات الجنس والتخصص والصف.

- أ- لغرض تعرف دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على مقياس كفاءة المعرفة العاطفية على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي (٢\*٢\*٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) تحليل التباين الثلاثي

| Source                      | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفاتية |          | مستوى الدلالة |
|-----------------------------|----------------|-------------|----------------|----------------|----------|---------------|
|                             |                |             |                | المحسوبة       | الجدولية |               |
| الجنس                       | 158.245        | 1           | 158.245        | 1.245          | ٣.٨٤     | غير دالة      |
| التخصص                      | 1185.066       | 1           | 1185.066       | 9.327          |          | دالة          |
| الصف                        | 103.991        | 1           | 103.991        | 0.818          |          | غير دالة      |
| * الجنس<br>التخصص           | 105.909        | 1           | 105.909        | 0.834          |          | غير دالة      |
| الصف * الجنس                | 223.870        | 1           | 223.870        | 1.762          |          | غير دالة      |
| * التخصص<br>الصف            | 5.554          | 1           | 5.554          | 0.044          |          | غير دالة      |
| * الجنس<br>* التخصص<br>الصف | 149.635        | 1           | 149.635        | 1.178          |          | غير دالة      |
| الخطأ                       | 62515.254      | 492         | 127.064        |                |          |               |
| الكلي                       | 64447.523      | 499         |                |                |          |               |

تبين النتائج في جدول (٤) السابق ما يأتي:  
أ-الفرق وفق متغير الجنس:

اظهرت النتائج ان الفرق بين الذكور والاناث على مقياس كفاءة المعرفة العاطفية غير دالة احصائيا عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (١.٢٤٥) بالقيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) اذا كان الوسط الحسابي للذكور (١٢٦.٢٣) و كان الوسط الحسابي للاناث (١٢٧.١٠٥)

ويمكن تفسير هذه النتيجة ان الجنس لا يؤثر على مستوى وجود كفاءة المعرفة العاطفية لدى طلبة الجامعة سواء كان ذكور او اناث وقد يرجع عدم دلالة الفرق الى تقاربهم في المستوى العمري والفكري فضلا عن تطبعهم في بيئة اجتماعية وثقافية وعلمية مهمة اعطتهم الخبرات نفسها في كيفية التعامل مع التحديات العاطفية والمعرفية والتمتع بهذا الاسلوب من كفاءة المعرفة العاطفية.

#### ب-الفرق وفق التخصص الدراسي

اظهرت النتائج ان الفرق بين التخصص العلمي والانساني على صورة مقياس كفاءة المعرفة العاطفية دال احصائيا عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (٩.٣٢٧) بالقيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) باتجاه التخصص الانساني اذا كان الوسط الحسابي للتخصص العلمي (١٢٤.٤٣٩) وكان الوسط الحسابي للتخصص الانساني (١٢٧.٨٨١) وربما يعود ذلك ان يكون ذوي التخصص العلمي اكثر مهارة في التعامل مع كفاءة المعرفة العاطفية مقارنة بأقرانهم من ذوي التخصص الانساني مما يحفز لديهم استغلالها والاستفادة منها في كيفية فهم مشاعر الاخرين.

#### ج-الفرق وفق الصف الدراسي

اظهرت النتائج ان الفرق بين المرحلة الثانية والرابعة على صورة مقياس كفاءة المعرفة العاطفية غير دالة احصائيا عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (٠.٨١٨) بالقيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) اذا كان الوسط الحسابي لطلبة المرحلة الرابعة (١٢٥.١٠٦) وكان الوسط الحسابي لطلبة المرحلة الثانية (١٢٥.٩٤٧) وترى الباحثة ان الصف لا يؤثر على مستوى وجود لدى طلبة الجامعة كفاءة المعرفة العاطفية فالصف سواء كان ثاني او رابع هو يساعد ويعد الافراد التعبير عن مشاعرهم وقراراتهم والتفاعل مع الاخرين وكذلك يستطيعون جذب الاخرين ومشاركتهم افكارهم ويكون لهم حضور مميز.

#### د-تفاعل الجنس والتخصص

اظهرت النتائج ان الفرق بين طلبة الجامعة من الذكور والاناث وفي كلا التخصصين العلمي والانساني غير دال احصائيا عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (٠.٨٣٤) بالقيمة الفائية الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك ليس هناك تفاعلا بين الجنس والتخصص الدراسي في التأثير بكفاءة المعرفة العاطفية.

#### هـ- تفاعل الجنس والصف

واظهرت النتائج ان الفرق بين طلبة الجامعة من الذكور والاناث وفي كلا المرحلتين الثانية والرابعة غير دالة احصائيا عند مقارنة القيمة الفائية المحسوبة (١.٧٦٢) بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك ليس هناك تفاعلا بين الجنس والصف الدراسي في التأثير بكفاءة المعرفة العاطفية.

#### و- تفاعل التخصص والصف

اظهرت النتائج ان الفرق بين طلبة الجامعة من التخصص العلمي والانساني وفي كلا المرحلتين الثانية والرابعة غير دال احصائيا عند مقارنة القيمة الفانية المحسوبة (٠.٠٤٤) بالقيمة الفانية الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لا يكون هناك تفاعلا بين التخصص والصف الدراسي في كفاءة المعرفة العاطفية.

#### ز- تفاعل الجنس والتخصص والصف

اظهرت النتائج ان الفرق بين طلبة الجامعة من الذكور والاناث وفي كلا التخصصين العلمي والانساني وبالمرحلتين الثانية والرابعة غير دال احصائيا عند مقارنة القيمة الفانية المحسوبة (١.١٧٨) بالقيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لا يكون هناك تفاعلا ذو دلالة احصائية بين هذه المتغيرات.

#### التوصيات

- ١- اهتمام مراكز التدريس في الجامعات بالمفاهيم الايجابية التي تساعد في تعزيز ذواتهم
- ٢- تنظيم ورشة عمل في الوحدات الارشادية الغرض منها مساعدة الطلبة على تكوين نظرة ايجابية لذات الفرد وعدم كبت المشكلات التي تسبب ضرر بالبحث بالصحة النفسية والتخطيط لأهدافه بإيجابية وتحقيقها بما يتناسب مع قدراته وامكانياته الحقيقية.

#### المقترحات

يقترح الباحثان القيام بالدراسات الآتية:

- ١- الافصاح عن العواطف وعلاقتها ببعض المتغيرات (ادارة الانفعالات ، الحصانة النفسية)
- ٢- تتبع تطور الافصاح عن العواطف لدى فئات عمرية متنوعة.

#### المصادر

١. الاعسر ، صفاء وكفاي ، علاء الدين (٢٠٠٠) ، الذكاء الوجداني ، ط١ ، دار قباء ، القاهرة
٢. الامام ، مصطفى محمود (١٩٩٠) القياس والتقويم ، دار الحكمة ، بغداد ، العراق
٣. الزاملي ، علي عبد جاسم (٢٠٠٩) : مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، مكتبة الفلاح ، عمان ، الاردن
٤. السعدي ، انتظار حكيم محمود ، ٢٠٢٢ ، التفكير الجماعي والمعرفة العاطفية وعلاقتها بالحصانة النفسية لدى طلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى
٥. عباس ، محمد خليل (٢٠٠٩) ، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن
٦. العجمي، محمد (2012) دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعنف لدى الطلاب بطبي التعلم المدمجين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ١٣٣ ، مصر

٧. عودة ، احمد سليمان ، وملكوي ، فتحي حسين (١٩٩٢) ، اساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية (عناصر البحث ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته) ، مكتبة جرير ، جدة ، السعودية
٨. مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٠): الاختبارات النفسية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ،
٩. معمريه، بشير (٢٠٠٥): الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس ، ابحاث ومقالات اصلية ،مجلة العلوم النفسية العربية، العدد ٦، جامعة الخضر، الجزائر.
١٠. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، اربد ، الاردن
١١. نجاتي ، محمد عثمان (١٩٩٩) ، القران وعلم النفس ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر
12. Salovey.P.,& Mayer, J.D.(1998). Emotional intelligence.Imagination, cognition and personality, 9 (3), 185-211
13. Barchard, K.A., Lane, R.D. & Watson, B.D. (2008, Aug). Emotional Awareness: Computer and Hand Scoring of an Open-Ended Test. Report presented at the American Psychological Association convention, San Diego, CA
14. Doty , G (2007): Fostering Emotional intelligence in K 8 student. Crowinpress: Sage Publication , INC
15. Flyte, M.G. &Hauge-Nilsen A-L. (2002) 'UnderstandingAttributes that Contribute toPleasure in Product Use' chapter in Green, W.S. & Jordan, P.W (eds.) Pleasure withProducts: Beyond Usability Taylor & Francis
16. Golman, D, (1999), The emotionally intelligent worker. Futurist, 33,3,14-1
17. Lane, R. D, Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. Psychosomatic Medicine, Vol(58) , No 3.
18. Lane, R. D.(1990), The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. Journal of Personality Assessment, Vol55 , No(1-2).
19. Naveen, (2011): Emotional Competence of teacher educators working in self-financing B.Ed. colleges in state Haryana, International Referred Research Journal, VOL-II \*ISSUE 20

20. Nemec M,Roffey S(2005): Emotional literacy and the case for a whole – school approach to promote sustainable educational change.Australian Association for Research in Education. WWW.aare.edu.au05papnem05355.pdf
21. Schutz, P. & Lanehart, S. (2002). Introduction: Emotions in Education. Educational Psychologist, 37(2), 67-68.
22. Steiner, C. with Perry, P. (1997) Achieving Emotional Literacy. London: Bloomsbur

### الوعي المعلوماتي عند طلبة المرحلة الاعدادية

أ.م.د. علي كاظم ياسين المحنة الباحثة: عروبة طعمة نعيمش

جامعة القادسية / كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

rwbtmt@gmail.com

aliyaseen@qu.edu.iq

ملخص البحث

يهدف البحث الى معرفة الوعي المعلوماتي عند طلبة المرحلة الاعدادية وامكانية ايجاد المعلومات المتاحة في مصادر المعلومات المختلفة سواء كانت تقليدية أو الكترونية أذ هو

معرفة مصدر المعلومة والتمكن من الوصول اليها وان الوعي المعلوماتي يتمثل بالقدرة على تنفيذ عمليات المعلومات التي يطبقها مستخدمو المعلومات، وايضا يمثل ضبط المعلومات ومنها تلك التي يتم انشاؤها بواسطة الحاسب الالى باستخدام وسائط مختلفة، وتكمن اهمية الوعي المعلوماتي للأفراد في انتقاء المعلومة من بين الكم الهائل من المعلومات ومواجهة هذا التطور السريع الذي أحدثته ثورة المعلومات في مختلف العلوم حيث يساعد الوعي المعلوماتي على فهم المعلومات وتفسيرها واختيار المعلومة المفيدة، مع التركيز على اعداد جيل قادر على التعامل بايجابية وفاعلية مع التطور السريع والمتتابع الذي يشهده حاضره بما يتطلب من مهارات تمكن الافراد من الاستفادة من سيل المعلومات المتدفق لمواكبة التطور العلمي.

#### Abstract

The research aims to know information awareness among middle school students and the possibility of finding available information in various information sources, whether traditional or electronic. Including those that are created by a computer using different media, and the importance of information awareness for individuals lies in selecting information from among the huge amount of information and facing this rapid development brought about by the information revolution in various sciences, as information awareness helps to understand and interpret information and choose useful information, with Focusing on preparing a generation capable of dealing positively and effectively with the rapid and sequential development witnessed by their present, which requires skills that enable individuals to benefit from the flow of information flowing to keep pace with scientific development.

#### مشكلة البحث

لقد شكلت ثورة المعلومات وما ادت اليه من الفيض الهائل في المعلومات وتنوع مصادرها الى مشكلة صعوبة السيطرة عليها، ولعل التقدم المبهر في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واعتماد العديد من جوانب الحياة عليها عزز مكانة المعلومات في الحياة، حتى اصبح الوعي بالمعلومات وقيمتها مشكلة في حد ذاتها، مما استدعى ضرورة البحث على التسليح بالمهارات والخبرات المعلوماتية التي تؤهل الى كفاءة وفاعلية العمل في مجتمع المعلومات.

ومن خلال خبرة الباحثة كونها مدرسة في المدارس الثانوية لاحظت ان الاسلوب المستخدم في التدريس هو اسلوب الاعتماد على المنهج المقرر، وان اعتماد التدريسي على هذه الوسيلة في ايصال المعلومات للطلبة اعتمد بالدرجة الاساس على الطريقة التقليدية وهي طريقة قراءة الموضوع وشرحه من قبل المدرس وبمشاركة الطلبة من خلال الاسئلة والاجوبة وبما انه ظهرت بالآونة الاخيرة وسائل متعددة للكشف عن المعلومات والدراسة والبحث والاستقصاء

عن المعلومات كما في شبكة الانترنت والمعلومات والمكتبات الافتراضية والبحوث العديدة التي تهتم بالمناهج الدراسية لطلبة المدارس الثانوية لدرس اللغة العربية وعدم استخدامها من قبل المدرسين في المدارس الثانوية، وكذلك من خلال المقابلات والملاحظات مع مجموعة من اساتذة الجامعات العراقية وبعض الطلبة في اعتمادهم على شبكة الانترنت المعلوماتية والمكتبة الافتراضية في الحصول على المعلومات التي تهتم بالجانب المعرفي للمناهج الدراسية الخاصة بهم وكذلك مواكبهم للتطور العلمي باستخدام واعتماد التقنيات الحديثة في جلب المعلومات والمناقشات التي تحدث بين الطلبة والتدريسين ومدى تأثيرها على المستوى الدراسي مما دفع بالباحثة الى دراسة هذه الظاهرة في المدارس الثانوية ونقل هذه التجربة من الجامعات الى المدارس الثانوية لعدم استخدامها ومواكبة التقدم في المستوى المعرفي للطلبة مما لها اثر ايجابي على مستوى الطلبة في الجامعات، لذا تكمن مشكلة البحث في التساؤل الاتي:

ما الوعي المعلوماتي عند طلبة المرحلة الاعدادية ؟

#### اهمية البحث

يعد التقدم العلمي والتكنولوجي في مجالات الحياة كافة، لاسيما تكنولوجيا المعلومات، فالدول التي تمتلك العلم والتكنولوجيا هي الدول الاقوى، ولعل هذا يفسر العناية الكبيرة بمجالات الابحاث العلمية وتطبيقها، فأخذت الدول بالتسابق فيما بينها من اجل التفوق في المجال العلمي متخذة التربية اداة لتحقيق هذا التفوق (احمد، ١٩٩١: ٢)، لذا اصبحت التربية اليوم اكثر اهمية وتعقيدا فهي تعد الفرد للحياة كي يسهم في بناء مجتمعه ويسعى الى النهوض به في كافة الميادين فالتربية الحديثة ليست مجرد تحصيل للمعرفة وانما تعني تكامل للمعارف والمهارات والافكار والاتجاهات، لتصل للمتعلّم وتتفاعل مع شخصيته حتى تصبح جزءا منها (الدليمي، الوائلي، ٢٠٠٥: ١٥).

وتحظى اللغة بعناية التربية واهتمامها فهي اداة للتفكير واحدى وسائل التعبير عن مكونات العقل البشري وهي وسيلة الاتصال والتفاهم بين الناس في نطاق الافراد والجماعات وهي اداة للتعلم والتعليم لولاها لانقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم، فهي مقياس يقاس به مدى عظمة واصالة أي شعب من الشعوب، فضلا عن كونها سجل لتراث الامة (معروف، ١٩٩١: ٣١).

لذى نرى مدى الاهتمام الذي توليه الامم لتعليم ابنائها لغاتهم في جميع مراحل الدراسة عملا على تنميتها واستمرار ديمومتها وحفاظا عليها، فهي تعد هوية يمتاز بها شعب ما عن بقية الشعوب الاخرى في العالم، ومع اهتمام الامم بلغاتها فان العرب من بين هذه الامم التي حرصت وحافظت على لغتها فهي من اقدم اللغات في العالم (الهاشمي، ١٩٨٢: ٦٢).

وان الحديث عن اللغة واهميتها يقودنا الى الحديث عن اللغة العربية خاصة هي اللغة التي كرمها الله بقرآنه الكريم الذي حفظها من الضياع وصانها من التبدل، وهي اللغة التي نزل بها الروح الامين على نبي الرحمة محمد صلى الله عليه وسلم (وانه لتنزيل رب العالمين. نزل به الروح الامين. على قلبك لتكون من المنذرين. بلسان عربي مبين) الشعراء / ١٩٢ - ١٩٥،



وهي لغة التراث العربي ولغة البلدان العربية والتي بها يدونون نتاجهم الادبي والفكري (الساموك، الشمري، ٢٠٠٥: ٢٩).

و تعد اللغة العربية وسيلة للفهم واداة للتفاهم والتعبير فضلا عن كونها اداة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي ولها اهمية نفسية فهي اداة للأقناع والتأثير واداة للتذوق الفني والتركيب اللفظي، فهي الركن الاساس في بناء الامة العربية التي امتازت بتاريخها الطويل من بين لغات العالم ولها اهمية كبيرة من الناحية الثقافية فأنها وسيلة التعلم وتحصيل الثقافات واداة لنقل الافكار، فمن الواجب اتجاه هذه اللغة العناية بها والعمل على تذليل ما يكتنفها من صعاب (الدليمي، ٢٠٠٩: ١٧).

تكمن اهمية الوعي المعلوماتي للأفراد في انتقاء المعلومة المناسبة من بين الكم الهائل للمعلومات ومواجهة هذا التطور السريع الذي أحدثته ثورة المعلومات في مختلف العلوم حيث يساعد الوعي المعلوماتي على فهم المعلومات وتفسيرها واختيار المعلومة المفيدة (فرج، والابرشي، ٢٠١٥: ٨).

ونتيجة تطور التقنيات وخاصة الانترنت تغيرت طبيعة وطرق الحصول على المعلومات وان الانتاج المتسارع في مصادر المعلومات الالكترونية اسهم في بناء مجتمع قائم على المعلومات، وتؤدي المعرفة والاحاطة بأهمية المعلومات والتعامل معها في الوقت المناسب وحل المشكلات المعلوماتية الى مرحلة النضج المعلوماتي (العمودي والسلمي، ٢٠٠٨: ١٦١).

وينظر الى الوعي المعلوماتي على انه امكانية تحديد مدى الحاجة للمعلومات والوصول اليها واستخدامها، والوعي المعلوماتي يتمثل بالقدرة على تنفيذ عمليات المعلومات، ومن ذلك الاستراتيجيات التي يطبقها مستخدمو المعلومات وايضا يمثل ضبط المعلومات ومن بينها تلك التي تم انشاؤها بواسطة الحاسب الالي وذلك باستخدام وسائط مختلفة لازمة (حفصاوي وكريو، ٢٠١٦: ٢٠).

ويعتمد الوعي المعلوماتي بشكل اساسي على البنية المعرفية للطلبة وذلك لأنه يتضمن مهارات حل المشكلات المعلوماتية المتمثلة في الاستشارات، او طلب معلومات عن موضوع ما وتتمثل هذه المهارات في تحديد زمن الحاجة الى المعلومة، وكيفية الحصول عليها، وكيفية استخدامها وتوظيفها بفاعلية وتحقيق الهدف الذي يسعى اليه الفرد من هذه المعلومات (نواره ومولات، ٢٠١٨: ١٧).

وقد وضع تود (Todd 1994) (ان الوعي المعلوماتي هو القدرة على استخدام المعلومات بطريقة هادفة

وفعالة، أذ اشار الى انها عملية تعليمية تفاعلية شاملة للمهارات التي تعتمد على مراحل تحديد الحاجة الى المعلومات ثم تحديد موقعها ومصدرها والاختيار منها، ومن ثم تنظيمها وتقييمها على ان تشمل المصادر سواء كانت مطبوعة او محوسبة، أي انه يعني امكانية اضافة معلومة جديدة الى المعرفة واستخدامها بالاستجابة للاحتياجات المعلوماتية (Todd,1994:69).

وتسعى التربية والتعليم لتطوير مهارات وامكانيات المتعلمين وقدراتهم العقلية والمعرفية في جميع المواقف الحياتية والتي تعكس مستواهم العلمي والمعرفي والثقافي لتطوير هذه القدرات لذلك اختارت الباحثة المرحلة الاعدادية لان الطلبة في هذه المرحلة اكثر نضجا وطموحا وهم في هذه المرحلة بحاجة الى البحث عن المعلومات.

وبناء على ما تقدم يمكن اجمال اهمية البحث من خلال الآتي:

١- اهمية اللغة العربية، كونها لغة القرآن الكريم واداة للتفاهم والحوار.  
٢- يعتبر الوعي المعلوماتي جزء مهما للطلبة حيث تكتسب الطلبات القدرة على البحث الذاتي عن المعلومات والاعتماد على النفس في التعليم ويساعد الطلبة للوصول الى مرحلة النضج المعلوماتي.

٣- يساعد الوعي المعلوماتي على تقوية شخصية الطلبات ويجعلهن واثقات من انفسهن ويساعدهن على التفاعل مع ثقافات وافكار الاخرين.

٤- اهمية المرحلة الاعدادية بوصفها مرحلة تزيد فيها العلوم والمعارف ولها الاهمية في تكوين شخصية الطلبة وتهينتهم لمرحلة اصعب الا وهي المرحلة الجامعية.

اهداف البحث:

يهدف البحث الى تقديم مقترح لتفعيل الوعي المعلوماتي لطالبات المرحلة الاعدادية في مادة اللغة العربية.

تحديد المصطلحات

الوعي (لغة): مشتق من وعى وهو بمعنى حفظ وقدر، فالوعي يعني الحفظ والتقدير (الرازي، ١٩٩٩: ٧٢٩).

الوعي المعلوماتي: اصطلاحاً:

عرفه كل من:

١- باتريشيا: (Patricia, 1989):

" القدرات المرتبطة لتجميع المعلومات وانتقائها بطريقة مستقلة وصحيحة، فضلاً عن القدرة على الوصول للمعلومات وتقديمها بفاعلية للاستجابة لاحتياجات معينة، والذي يعني باختصار الوصول الى مرحلة الاستقلالية والتعلم الذاتي" (السلمي، العمودي، ٢٠٠٨: ١٨٠ - ١٨٤).

٢- احمد بدر، ٢٠٠٢:

" رفع مستوى الافراد او المؤسسات في مواجهة الانفجار المعرفي والاتصالات وكيفية معاونة الافراد والجماعات على تحديد البيانات والوثائق والوصول اليها واستخدامها بفهم واستيعاب في حل المشكلات واتخاذ القرارات" (بدر، ٢٠٠٢: ٤٠٤).

3- Bruce ٢٠٠٧:

" القدرة على تحديد المعلومات من مصادرها المتنوعة وتقييمها واستخدامها لحل المشاكل المعلوماتية واتخاذ القرارات " (محمد، ٢٠١٠: ١٤).

التعريف النظري

هو قدرة الطالب على تحديد المعلومات واستخدامها بطريقة فعالة والقدرة على استرجاع المعلومات وقت الحاجة اليها في حل المشكلات.  
المرحلة الاعدادية:

عرفها كل من:

وزارة التربية (١٩٧٧):

"هي مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية، بعد المرحلة المتوسطة مدتها ثلاث سنوات وتهدف الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات للطلاب وميولهم وتمكنهم من بلوغ أعلى مستوى من المعرفة والمهارة مع تنوع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيدا للمواصلة في الدراسة الحالية واعداد للحياة العلمية الانتاجية " (وزارة التربية، ١٩٧٧: ٤).

هجرس (١٩٩٣):

" هي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس، وتعد خريجها من الفرعين العلمي والادبي للالتحاق بالتعليم الجامعي او المعاهد (هجرس، ١٩٩٣: ١٧٤).

الفصل الثاني: اطار نظري ودراسات سابقة:

اطار نظري:

مفهوم الوعي المعلوماتي Information literacy:

تعريف الوعي

عبارة (سقراط) الشهيرة وهي (اعرف نفسك) أي ان يكون الانسان على وعي بذاته، ويكون على فهم بمختلف العمليات العقلية (المعرفية) والوجدانية (العاطفية) والجسمية، فالوعي هو ما يمتلكه الشخص من افكار ووجهات نظر ومفاهيم عن الحياة في مختلف نواحيها ومستوياتها وجوانبها المختلفة، والوعي قد يكون زائفاً وذلك عندما تكون افكار الانسان ومفاهيمه ووجهات نظره غير متطابقة مع الواقع المادي الحي للحياة، او عندما تكون افكاره ووجهات نظره غير فعالة في متابعة حركة التطور التاريخي على امتداد مراحل الزمن (اسامة، ٢٠٠٥: ٢).

وقد اشارت دراسة (منصور، ٢٠٠١) الى ان الوظائف التالية (الادراك، الانتباه، الذكاء، الذاكرة، التفكير الناقد) تتجمع تحت عامل واحد هو الوعي، لان الوعي عبارة عن معرفة يتضمن امور واحداث تأخذ صوراً مختلفة، في شكل علاقات بين الادوات التي يتعامل معها او يأخذ شكل صورة للذاكرة او يأخذ شكل الانتباه اذا كانت المشكلة المطروحة تحتاج الى تركيز الانتباه على احداث معينة، الا انه في النهاية يبقى العامل العام الذي يجمع هذه الوظائف هو الوعي (منصور، ٢٠٠١: ١٥٩).

والمعلومات هي اكثر جوانب التطور التكنولوجي الحديث، وان المعلومات تعرف بأشكال عدة، فمصطلح (معلومات) ينطبق على اكثر من مجرد كلمة مطبوعة، فهناك اميات تشمل الامية الاعلامية وامية الحاسوب واميات متضمنة في محو امية المعلومات او الوعي المعلوماتي بوصفه مجموعة مهارات مستقلة وذات اهمية لتنمية مجتمع معلوماتي ( Doyle.C.S. )

1992:6) والشخص حتى يكون واعى معلوماتيا عليه ان يكون قادرا على اكتشاف المعلومة التي يحتاجها، وان تكون لديه القدرة على تحديد مكانها واستعمالها في وقت الحاجة)) (Breivik and Senn, 1996: 2).

ظهر مصطلح الوعي المعلوماتي منذ عام ١٩٧٤ عندما قام بول زوركوسكي ( Zurkowski) وهو رئيس جمعية صناعة المعلومات بتقديم تقرير يصف فيه التقنيات والمهارات التي تستعمل لمحو أمية المعلومات

ضمن مشروع قدمه الى اللجنة الوطنية للمكتبات والمعلومات، ودعا فيه الى ضرورة تأسيس برنامج وطني يحقق الوعي المعلوماتي، وقد اشار زوركوسكي الى تدريب الافراد على تطبيقات مصادر المعلومات في اعمالهم وتعليمهم استخدام نطاق واسع من الادوات والتقنيات من اجل الوصول الى المعلومة في حل المشكلات (سعيد، ٢٠١٩: ١٢٠).

وقد اعتبر تأسيس اللجنة الرئاسية للوعي المعلومات في عام ١٩٨٩ حدثا مؤثرا في تطوير مفهوم الوعي المعلوماتي حيث لخص اهمية المفهوم في تقريرها النهائي الصادر في ذلك العام، وعرف الوعي المعلوماتي بأنه مجموعة من المهارات التي يجب ان يمتلكها المتعلم الواعي ليتمكن من المشاركة بذكاء في المجتمع الذي يعمل ويعيش فيه ( Eisenberg)

Lowe, 2004: 15.

وعرف العمران والعبيدي الوعي المعلوماتي بأنه " خليط من مهارات متعددة للمعلومات يؤدي اكتسابها الى بناء الوعي المعلوماتي " (العمران، العبيدي، ٢٠٠٨: ١٦).

فأن الوعي المعلوماتي هدف يعكس قدرات الطلبة على استخدام المعلومات وفهمها وادراكها ويعتقد البعض ان الوعي المعلوماتي يرتبط بمهارات المكتبة كتحديد مكان المعلومة والوصول اليها، لكن هذا غير كاف، فأن الوعي المعلوماتي مرتبط باستخدام المعلومة وتصنيفها، فأن الواعين معلوماتيا هم يتعلموا باستمرار او تعلموا كيف يتعلمون، لانهم يعرفون كيفية الحصول على المعلومة واستعمالها، انهم هؤلاء مهيوون للتعلم مدى الحياة لأنهم يتمكنون من ايجاد المعلومة المطلوبة لأي مهمة او فرار ولكن هذا على وفق معايير وضوابط (تايلور، ٢٠٠٨: ٣٣).

وقد اكدت النظرية المعرفية والتي حددت العديد من الخصائص والتي تشكل الاسس التي يقوم عليها التعليم المعرفي ونظرية تجهيز المعلومات والتي توضح بأن العمليات المعرفية نشطة وفاعلة فقد وضح اصحاب الاتجاه المعرفي ان الافراد بطبيعتهم متلهفون لاكتساب المعلومات، والذاكرة لديهم عملية حية تستخدم تراكيب نشطة قابلة للتعامل مع مواقف جديدة (قطامي، ٢٠٠٠: ٦١).

العمليات المعرفية مترابطة فيما بينها، لا يعمل أي منهما منعزلا عن الاخر وانما تعتمد في اداء وظائفها على الترابط والتكامل فمثلا اتخاذ القرار يعتمد الادراك والوعي والمعلومات العامة والتفكير، وكذلك ان العمليات العقلية العليا تعتمد على تكامل العمليات المعرفية الاساسية، فاتخاذ القرار وحل المشكلات مهام على درجة عالية من التعقيد (الزيات، ١٩٩٨: ٢٠).

اهمية الوعي المعلوماتي:

تظهر اهمية الوعي المعلوماتي في مساعدة الطلبة على انتقاء المعلومات التي تناسبهم وسط الكم الهائل من المعلومات، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وان اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي يؤدي الى مضاعفة فرص التعلم الذاتي، والقدرة على تنوع مصادر المعلومات مما يساعدهم من زيادة قدراتهم، وتقييم وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها، واستثمار هذه المعلومات بدمجها مع المعارف السابقة للحصول على معرفة جديدة (شرف الدين، ١٩٩٤: ٥ - ١٨).

معايير الوعي المعلوماتي:

١- المتعلم المثقف معلوماتيا يصل الى المعلومة المطلوبة بكفاءة وفاعلية.  
٢- يقوم المتعلم المثقف معلوماتيا بالمعلومات تقييما نقديا وفعالا ويدمج المعلومات الجديدة مع ما لديه من معرفة.

٣- يستخدم المتعلم المثقف معلوماتيا المعلومات بدقة وكفاءة وابتكار لتحقيق هدف معين.

٤- يسعى المتعلم المثقف معلوماتيا للتمييز في البحث عن المعلومة. (غانم، ١٩٩٥: ٢٨).  
مبررات الوعي المعلوماتي:

١- التعامل مع المتغيرات السريعة:

بسبب توفر كميات متزايدة من المعلومات من خلال المجلات والكتب والانترنت دعت الحاجة الى ظهور الوعي المعلوماتي.

٢- التعلم مدى الحياة:

يساعد الوعي المعلوماتي المتعلمين التعلم مدى الحياة وتجعلهم قادرين على التعلم بأنفسهم سواء كان ذلك في المدرسة او في جميع جوانب الحياة (محمود، والسلمي، ٢٠٠٧: ١٦٢).

اهداف الوعي المعلوماتي:

١- الاهداف المعرفية:

ومن خلال هذه الاهداف يمكن الافراد ان يكونوا قادرين على فهم مصادر المعلومات وتنوعها بأشكالها المختلفة لغرض الحصول على المعلومات، واختيار ادوات الاسترجاع المناسبة، وادوات تنظيم المعلومات مثل الفهارس.

٢- الاهداف المهارية:

من خلال هذه الاهداف يكون الطلبة قادرين على التحقق من الحاجة الى المعلومات، واعداد استراتيجية بحث دقيق لضمان الحصول على المعلومات وفقا للحاجة، تقييم المعلومات التي تم استدعائها مقابل الحاجة للمعلومات.

٣- الاهداف السلوكية:

من خلال هذه الاهداف يمكن للطلبة الوصول الى ان البحث عن المعلومات يأخذ وقتا ويتطلب مثابرة اكبر، والثقة بالنفس في الحصول على المعلومات تزداد بالتدريب والتمرين على ذلك، والتدرج في التدريب على البحث عن المعلومات، والفحص الدقيق لأدوات البحث عن المعلومات ومصادرها (البيان، ٢٠١١: ١١٤).

اشكال الوعي المعلوماتي:

- ١- الوعي المكتبي: هو الوصول الى المعلومات المتاحة في المكتبات والاستفادة منها، ويتطلب ذلك مجموعة من المهارات التي تسمح باستخدام المكتبة بالطريقة المثلى.
  - ٢- الوعي التقني: هو الحصول على المعلومات من خلال استخدام الحاسبات الالية، وبرامج تنفيذ مهام العملية.
  - ٣- الوعي الرقمي: هو معرفة الثورة الرقمية وفهمها بأبعادها وتطبيقها في مجال المعلومات وتوثيق واسترجاع ومعالجة المعلومات.
  - ٤- الوعي البحثي: هو القدرة على تحديد مفاهيم البحث، وتحديد مصادر المعلومات وتحليلها من حيث الثقة والكفاية، فضلا عن الوعي بقوانين وحقوق النشر.
- (حفصاوي، كريبو، ٢٠١٦: ٢٠).
- مهارات الوعي المعلوماتي:
- هي مجموعة من المهارات التي يجب ان يكتسبها المتعلم لكي يكون على درجة من الوعي المعلوماتي:

- ١- القدرة على تحديد احتياجه من مصادر المعلومات والوصول اليها.
  - ٢- تطوير طرق واستراتيجيات البحث عن المعلومات.
  - ٣- استثمار المعلومات التي تم الحصول عليها ودمجها مع المعرفة السابقة.
  - ٤- القدرة على تنظيم المعلومات وتقييمها التي تم الحصول عليها.
  - ٥- القدرة على الملاحظة وادراك المتعلم للحاجة الى المعلومات.
- (البيان، ٢٠١١: ١١٧).
- مميزات الوعي المعلوماتي:
- ١- ادخال معارف جديدة الى رصيد المعرفة السابقة.
  - ٢- استخدام المعلومات في التفكير النقدي وحل المشكلات.
  - ٣- تكون المعلومات الكاملة والدقيقة قاعدة اساسية في اتخاذ القرارات الذكية.
  - ٤- تطوير استراتيجيات بحث ناجحة.
- (الجوهري، العمودي، ٢٠٠٩: ١٩).
- نماذج الوعي المعلوماتي:
- هي مجموعة من الخطوات الخاصة بجمع المعلومات وتصنيفها وتقصي ابعادها وربطها ببعضها البعض (ال عمران، العبيدي، ٢٠٠٨: ٢٥)، ومن ابرز هذه النماذج المطبقة في البيئة التعليمية هي:

نموذج سكونول (Sconul):

قدمت سكونول نموذجا اساسيا لسبعة ركائز يقوم عليها الوعي المعلوماتي فيما يلي عرض هذه العناصر الركائز:

- ١- تحديد: هي القدرة على تحديد احتياج الشخص للمعلومة.
- ٢- وضع منظور: يعني امكانية تقييم المعرفة الموجودة وتحديد الثغرات.
- ٣- تخطيط: امكانية بناء استراتيجيات من اجل تحديد المعلومات والبيانات.

- ٤- تجميع: تحديد مكان المعلومة التي يحتاجها ومن ثم الوصول اليها.
  - ٥- تقييم: تقييم المعلومات والبيانات.
  - ٦- ادارة: هي تنظيم المعلومات مهنية واخلاقية.
  - ٧- عرض: هي تطبيق المعرفة المكتسبة، عرض نتائج البحث، تلخيص المعلومات الجديدة والقديمة لإنشاء معرفة جديدة ونشرها بأساليب متنوعة.
- كما وضع ايزنبرج (Eisenberg 1990) نموذجا اطلق عليه نموذج (Big 6) وهو نموذج مستخدم على نطاق واسع، ويعد من اشهر النماذج المستخدمة في تطبيق الوعي المعلوماتي، وهو مجموعة من الاساليب والمهارات الحياتية التي يمكن تطبيقها في الحياة اليومية او في المدرسة، ويقدم هذا النموذج نظاما تجاه مشكلة المعلومات وحلها (بيزان، ٢٠١٣: ٢٢٩).
- وتتلخص المهارات الست في نموذج ايزنبرج على النحو التالي:
- ١- تحديد المهام والحاجة الى المعلومات.
  - ٢- البحث عن المعلومات.
  - ٣- استكشاف مواقع الاتاحة.
  - ٤- استخدام المعلومات.
  - ٥- تجميع وتركيب المعلومات.
  - ٦- تقييم المعلومات.
- ويتميز نموذج Big 6 بالمرونة الكافية لتطبيقه في الحياة اليومية فيمكن استخدامه لجميع الافراد سواء كانوا طلبة او عاملين بتطوير مهاراتهم في التعامل المعلوماتي ليكونوا متعلمين مدى الحياة (المالكي، والوردي، ٢٠٠٢: ٢٢٣).
- واخيرا نستنتج ان الوعي المعلوماتي اولى اهتمام الافراد والمجتمعات واكتسب اهمية كبيرة نظرا لدوره في توعية وثقيف افراد المجتمع ومساهمته في تنمية الافراد ثقافيا واكسابهم كفاءات معلوماتية من خلال التعليم وترسيخ الوعي المعلوماتي في المجتمع، وتوسيع دائرة المعرفة باستخدام وسائل عصرية متطورة في التعليم.
- دراسات سابقة
- دراسة محمود والسلمي ٢٠٠٧ (الوعي المعلوماتي في المجتمع الاكاديمي):
- اجريت هذه الدراسة في السعودية، وهدفت الى معرفة مستوى الوعي المعلوماتي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز والمهارات المعلوماتية لديهم لتحديد اهم الصعوبات البحثية التي تواجههن، والتركيز على الخطوات التي تساعد في اعداد برامج ومشاريع توعوية تنمي المهارات والكفاءات المعلوماتية، تألفت عينة البحث من (٢٣٥) طالبة، استخدمت الباحثة اداة مقياس الوعي المعلوماتي، واعتمدت الباحثة على المنهج المسحي، وتوصلت الدراسة الى توفر مهارة تحديد الحاجة للمعلومات ومهارة تقييم واستخدام المعلومات بشكل واضح بين افراد عينة البحث، وظهر ان من اكثر الصعوبات التي تواجه الباحثات صعوبة استخدام مصادر المعلومات واستخدام خدمات المكتبة (محمود والسلمي، ٢٠٠٧).
- دراسة لازم ٢٠١٤: (قياس الوعي المعلوماتي لطلبة الجامعة المستنصرية)

اجريت الدراسة في العراق، هدفت الدراسة الى التعرف على الوعي المعلوماتي لطلبة الجامعات العراقية، ومعرفة الفرق في الوعي المعلوماتي لطلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص، تألفت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة بواقع (١٠٠) طالب وطالبة من الاقسام العليا و(١٠٠) طالب وطالبة من الاقسام الانسانية، وقد استخدم الباحث اداة الاستبانة، والوسائل الاحصائية التي استخدمها هي (اختبار مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، استخدام الاختبار التائي)، والنتائج التي توصل اليها ان افراد العينة يتمتعون بوعي معلوماتي وكذلك تفوق التخصص العلمي على التخصص الانساني في مستوى الوعي المعلوماتي (لازم، ٢٠١٤).

دراسات اجنبية:

دراسة سيسليا براون Cecelia Brown ١٩٩٩

(الوعي المعلوماتي في عصر المعلومات لدى الطلاب بالعلوم الطبيعية)

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الوعي المعلوماتي لدى مجتمع الدراسة بجامعة اوكلاهوما، بهدف تقديم مقترحات لبرنامج يزيد من قدرة هؤلاء الطلاب على البحث، العينة هم طلاب بجامعة اوكلاهوما، والاداة التي استخدمت في الدراسة هي الاستبيان، والنتائج التي توصل اليها الباحث هي ان طلاب العلوم الطبيعية على درجة عالية من الوعي المعلوماتي.

٢٠٠٩، (Hepworth دراسة هيبورث:

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الوعي المعلوماتي ومهاراته لدى الطلبة الجامعيين، وقد ركزت الدراسة على تحديد مهارات الوعي المعلوماتي والتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة لمعرفة مدى فهمهم وادراكهم للوعي المعلوماتي وتحديد الصعوبات التي تواجههم، وكانت عينة الدراسة (٩٨) طالب وطالبة، وقد اظهرت نتائج الدراسة ان العينة تمتلك مهارات الوعي المعلوماتي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير التخصص (لازم، ٢٠١٤: ٣٦).

مصادر عربية:

١- أحمد، مآرب محمد، (١٩٩١)، أثر استخدام التعلم للتمكن على التحصيل والاحتفاظ لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء، جامعة الموصل - كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢- أحمد بدر، (٢٠٠٢)، محو الامية المعلومات والدخول الى القرن الحادي والعشرين: الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات: مج ٣، ع ٥.

٣- البيان، موزي بنت ابراهيم (٢٠١١): تنمية اتجاهات الوعي الرقمي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الامام محمد بن مسعود الاسلامية وتأثيرها على البحث العلمي، مجلة دراسات المعلومات، الرياض، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية.

٤- بيزان، حنان صادق (٢٠١٣)، عصر المعلوماتية: ماذا يخفي في طياته، مجلة المعلوماتية، العدد ٦.

٥- تايلور، جوي (٢٠٠٨) الوعي المعلوماتي ومركز مصادر التعليم، ترجمة / حمد بن ابراهيم العمران، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.



- ٦- الجوهري، عزة فاروق والعمودي، هدى محمد (٢٠٠٩): الوعي المعلوماتي بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات دراسة تقييمية للوضع الراهن واستشراف اسس المستقبل
- ٧- حفصاوي، أمنية وكريو، حورية (٢٠١٦): الثقافة المعلوماتية ودورها في تطوير المهنة المكتبية: دراسة ميدانية بجامعة الجبيلي بونعامة بخميس مليانة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٨- الدليمي، طه علي حسين، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ط١، عالم الكتب الحديث، الاردن، ٢٠٠٩ م.
- ٩- الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي (٢٠٠٥)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط١، عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٠- الرازي، ابو بكر محمد (١٩٩٩)، مختار الصحاح، ط ٩، بيروت: مكتبة لبنان.
- ١١- الزيات، فتحي، (١٩٩٨) الاسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، القاهرة، عالم المعرفة.
- ١٢- الساموك، سعدون محمود، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط ١، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٥ م.
- ١٣- سعيد، زيروان حاجي (٢٠١٩): الوعي المعلوماتي في المجتمع الاكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة زاخو، المجلة العراقية لدراسات المعلومات والتوثيق، مج (٣)، ع (١).
- ١٤- شرف الدين ، عبد التواب (١٩٩٤) دراسات في تكنولوجيا التعليم، تعلم مهارات المكتبات والمعلومات، صحيفة المكتبية، مج ٢٦، ١٤ يناير.
- ١٥- العمران، حمد ابراهيم، والعبيدي، هديل شوكت (٢٠٠٨ م): الوعي المعلوماتي والحكمة اسس المعلومات وقواعد التطبيق، الرياض: مكتبة الرشد.
- ١٦- العمودي، هدى، والسلمي، فوزية (٢٠٠٨) " الوعي المعلوماتي في المجتمع الاكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز " مجلة دراسات المعلومات، (٣).
- ١٧- غانم، محمود محمد، (١٩٩٥): التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ١٨- قطامي، يوسف (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الاردن، دار الشروق.
- ١٩- لازم، علي الحر (٢٠١٤) قياس الوعي المعلوماتي لطلبة الجامعة المستنصرية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، المستنصرية.
- ٢٠- المالكي، مجبل الزم، الوردي، زكي حسين (٢٠٠٢): المعلومات والمجتمع، دار الوراق للنشر، عمان.
- ٢١- محمود، هدى والسلمي، فوزية فيصل (٢٠٠٧): الوعي المعلوماتي في المجتمع الاكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات دراسات العليا بجامعة عبد العزيز، مجلة دراسات المعلومات، الرياض: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية.

- ٢٢- منصور، محمد ابراهيم السيد (٢٠٠١): التفاعل بين المكونات العاملة للوعي وعلاقته بالذكاء وبعض العمليات المعرفية، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- ٢٣- الهاشمي، عابد توفيق، الموجة الفني المدرسي اللغة العربية، ط ٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٢ م.
- ٢٤- هجرس، مهدي صالح (١٩٩٣): التعليم الثانوي، ط ١، دار الكتب، البصرة.
- وزارة التربية، (١٩٧٧): نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- المصادر الاجنبية:

- 1-Breivik,P, s. and senn, J. A (1996) information literacy: Educating children for the 21 st century. (2 nd ed) washington, DC: National Education Association.
- 2-Brown, V. I. (1999),informational awareness in the information age for students in the natural sciences, Journal of Baltic Science Education, 6 (2): 35 – 49.
- 3-Doyle, C,S. (1992) Outcome measures. for information literacy within the.
- 4-Todd, R. j., (1994): The power of information Literacy: Unity of Education and Resources for the 21<sup>st</sup> Century. paper presented at the Annual Meeting of international Association of School Librarianship. 21<sup>st</sup> Belfast, Northen Ireland , United Kingdom.
- 5-Eisenberg. M (2004) information literacy: The whole enchilada (power point presentation – Retrieved july 14, 2009 from <http://www.big6com/presentations/Sreb>.

## اتجاهات طلبة الدراسات العليا في قسم التاريخ نحو مناهج اللغة الانجليزية لأغراض عامة/خاصة و اللغة الانجليزية لأغراض أكاديمية

أ.م.د. علي صباح جميل  
كلية الاداب- جامعة الانبار

alisabah40@uoanbar.edu.iq

### المستخلص

في بداية عام ٢٠١٧-٢٠١٨، طبقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سلسلة كتب "هيدوي (Headway) للمهارات الأكاديمية" كوحدات إلزامية لتدريس اللغة الانجليزية لطلبة البكالوريوس والدراسات العليا. خصص كتاب "هيدوي (Headway) للمهارات الأكاديمية المستوى الثاني لطلبة الدراسات العليا برنامج الماجستير. تخصص وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتغيير مناهج الدراسات العليا ليتم دراستها باللغة الانجليزية بدلا عن اللغة العربية لبعض التخصصات. تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق في اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو دراسة اللغة الانجليزية لأغراض عامة/خاصة و دراسة مواد التخصص مثل (الفكر الاقتصادي الإسلامي، عصر النبوة والخلفاء الراشدين، و الحملات الصليبية) كلغة انجليزية أكاديمية. بلغ عدد المشاركين في الدراسة عشرة من طلبة الدراسات العليا في قسم التاريخ تخصص تاريخ إسلامي، كلية الآداب، جامعة الانبار خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣. تم صياغة الأسئلة التالية:

١- إلى أي مدى يميل طلبة الدراسات العليا دراسة اللغة الانجليزية لأغراض عامة/ تخصص.

٢- إلى أي مدى يميل طلبة الدراسات العليا لدراسة مواد التخصص باللغة الانجليزية لأغراض أكاديمية؟

تم استخدام استبيان لغرض جمع بيانات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات العليا، قسم التاريخ الإسلامي، لا يفضلون دراسة اللغة الانجليزية كلغة انجليزية عامة و تخصص وكذلك لا يرغبون بدراسة مواد التخصص باللغة الانجليزية ويشعرون ان تغيير لغة مواد التخصص من اللغة العربية الى اللغة الانجليزية سوف يجعل من مواد الدراسات العليا صعبة جدا بسبب ضعف مستوى الطلبة وخلفيتهم باللغة الانجليزية، وكذلك تخصص التاريخ الإسلامي يجب إن يدرس باللغة العربية بسبب أن جميع المصادر، والكتب، والوثائق، والأسماء، والأحداث، والأماكن كلها باللغة العربية. الكلمات المفتاحية: طلبة الدراسات العليا، اتجاهات الطلبة، اللغة الانجليزية لأغراض عامة، اللغة الانجليزية لأغراض تخصص، اللغة الانجليزية لأغراض أكاديمية، المنهاج.

## **Postgraduate Students' Attitudes at Department of History Toward EGP/ESP and EAP Curriculum**

**Ali Sabah Al-Khayyat (Ph.D)**

**University Of Anbar- College of Arts**

**alisabah40@uoanbar.edu.iq**

### **Abstract**

In the beginning of the academic year 2017-2018, the Iraqi Ministry of Higher Education and Scientific Research has implemented "Headway Academic Skills Textbooks Series" as compulsory courses to teach English language for the undergraduate and postgraduate levels. Headway Academic Skills Textbooks level 2 is for the students who study Master programme. The Iraqi Ministry of Higher Education and Scientific Research plans to change some of the postgraduate curriculum to be studied in English language rather than Arabic language. This study aims at investigating postgraduate students' attitudes toward studying English language as EGP/ ESP and studying specialized subjects as (Islamic Economic Thought, The Era of Prophecy and the Caliphs, and The Crusades) as EAP. The participants of the study were 10 postgraduate students at Department of History (Islamic History), College of Arts, University

Of Anbar during the academic year 2022-2023. The following questions were set:

- 1- To what extent do the postgraduate students tend to study English language subject as EGP/ ESP?
- 2- To what extent do the postgraduate students tend to study specialized subjects in English language as EAP.

A questionnaire was used to collect the data of the study. The findings of the study reveal that the postgraduate students do not prefer to study English language subject as EGP/ ESP and EAP and they feel that changing the curriculum language from Arabic to English will make the postgraduate courses very difficult due to students' poor level and background in English language, and also the specific specialization as "Islamic History" must be taught in Arabic language, because all references, books, documents, names, events, and places are in Arabic language.

**Keywords:** Postgraduate Students, Attitudes, ESP, EAP, and Curriculum.

### Introduction

The researcher believe that People need language to communicate, and express their feelings and thoughts. People from different societies need to share a standard language to communicate. Here, they need what is called a foreign language. People learn a foreign language, they do not aquiver it learning an English language as a foreign language for the Iraqi people can be achieved via learning English as a specific purpose (ESP) or English as academic purpose (EAP) for this reason it is important to revel students' attitudes toward learning English language, at university level, as English for specific Purpose or/and as English for academic purpose.

### Statement of the Problem

All the postgraduate students, at University of Anbar, study English language course as English for general purpose (EGP) via the textbooks entitle "Headway Academic Skills" in addition they study English for specific purpose (ESP) course during the first and second semesters. Some of the postgraduate students who joined

Master and Ph.D humanities programs believe that studying English language for general purpose as compulsory course is a matter of time wasting, and in another hand some believe that it is a necessary to study English as it is a universal language. The plan of the Ministry of Higher Education is to change some specialized course to be taught in English language rather than the Arabic language and to be a major track in the college English instruction. To this end, it is worth to investigate postgraduate students' attitudes toward learning English language as EGP and EAP.

#### Questions of the Study

The study tries to answer the following questions:

- 1- To what extent do the postgraduate students tend to study English language subject as EGP/ ESP?
- 2- To what extent do the postgraduate students tend to study specialized subject in English Language as EAP?

#### Significance of the Study

To the best of the researcher's knowledge, there is no single study in Iraq has investigated the postgraduate students' attitudes toward learning English language at university level as ESP and EAP. The outcome of this study can benefit the Ministry of Higher Education and Scientific Research policy toward the university scientific program. Also, can be benefit for the English language committee member, at the university presidential office, to shed the light on the postgraduate students' needs in learning English language.

#### Aim of the Study

The study aims to reveal students' attitudes toward learning English Language as EGP/ESP and EAP at the Department of History, Specialized in Islamic History.

#### Limits of the Study

The limits of the study are:

- 1- The participant of the study were postgraduate students from Department of History, college of Arts.

- 2- **Location:** The location of the Department of History is in the College of Arts, University of Anbar, at Anbar province – West Iraq.
- 3- **Time :** The study was conducted in the Second semester of the academic year 2018-2019.

#### **Theoretical Framework**

The psychological feature approach has created an information-processing framework for learning. The cognitive approach views language as a lively process, which might be expedited by suggests that of mistreatment adequate cognitive operations, or “the special thoughts or behaviours that people use to assist them comprehend, learn and retain new information” (O’Malley & Chamot 1990: 1). These ‘special thoughts’ are normally referred to as learning ways. within the acquisition process, they're expected to steer language learners to no-hit language performance, e.g., language comprehension and language production. The initial assumptions in using learning strategies in psychic phenomena are that: a) they will be instructed; b) within the same method as in EGP, the teacher demonstrates them by “thinking aloud” to his students) the essential distinction between teaching EGP and psychic phenomena conditions the choice and selection of the educational strategies, that are to be utilized in the ESP learning process. As opposition teaching EGP, wherever the event of general language capability is required, ESP teaching is geared toward fulfilling specific tasks, resulting in the development of so-called “restricted competence” (Widdowson 1983: 6).

#### **Literature Review**

##### **English for General Purposes (EGP)**

It refers to the study and use of the English language for a wide range of everyday situations and activities. The purpose of EGP is to equip learners with the necessary language skills to communicate effectively in a variety of contexts, such as at work, in academic settings, and in social situations (Al-Khayyat, 2021).

Shavkat o’g’li (2022) presented examples of EGP include:

**Business English:** This type of EGP is designed for professionals who need to use English in their work, such as in international business, finance, or marketing. It includes language for writing emails, making presentations, and participating in meetings .

**Academic English:** This type of EGP is designed for students and scholars who need to use English in an academic context. It includes language for writing research papers, giving presentations, and participating in class discussions.

**General Social English:** This type of EGP is designed for learners who want to use English in social situations, such as making friends, traveling, or interacting with people in English-speaking countries. It includes language for making small talk, asking for directions, and making reservations.

Overall, EGP is a crucial aspect for anyone who wants to communicate in English effectively, whether for professional or personal reasons. It helps learners develop the language skills they need to function in a variety of contexts, and it helps them become more confident and independent users of the language (Fitria, 2020).

#### **English for Specific Purposes (ESP)**

It refers to the study and use of the English language for specific purposes such as academic, professional, or occupational contexts. ESP courses are tailored to meet the specific language needs of learners in a particular field, and the content and language focus of these courses vary depending on the specific purpose (Jameel and Abass, 2021).

Basturkmen (2021) provided some examples of varieties of ESP include:

**Medical English:** This type of ESP is designed for medical professionals such as doctors, nurses, and medical students who need to use English in a medical setting. It includes language for medical history taking, examination, diagnosis and treatment, and medical reports writing.

**Legal English:** This type of ESP is designed for lawyers, law students and legal professionals who need to use English in a legal context. It



includes language for legal document drafting, courtroom proceedings, and legal negotiations.

**Technical English:** This type of ESP is designed for engineers, technicians and other professionals who need to use English in a technical context. It includes language for technical manuals, reports and specifications, and technical presentations.

**Aviation English:** This type of ESP is designed for pilots, air traffic controllers, and other aviation professionals who need to use English in an aviation context. It includes language for radio communication, navigation and flight procedures, and emergency situations.

**Tourism English:** This type of ESP is designed for people working in the tourism industry such as tour guides, travel agents, and hotel staff. It includes language for customer service, reservations, and tour descriptions, as well as general travel-related language.

In conclusion, ESP courses provide learners with the language skills they need to function effectively in specific professional or academic fields. They are designed to meet the specific needs of learners in a particular field and help them become more confident and independent users of the language in those contexts.

**English for Academic Purposes (EAP):**

It refers to the use of English language in academic settings such as universities, research institutions, and professional organizations. It is a specialized form of English language teaching that focuses on developing the linguistic and communicative skills necessary for academic success. One key aspect of EAP is the development of academic vocabulary. This includes learning the specialized terms and phrases used in a particular field of study, such as mathematical equations in physics or legal terms in law. For example, a student studying engineering AT THE Department of Engineering may need to learn terms such as "friction coefficient" or "moment of inertia" in order to understand and participate in class discussions and complete assignments (Ahmed, 2019) .

Another important aspect of EAP is the development of academic writing skills. This includes learning how to write in the conventions and styles of academic writing, such as using formal

language and citing sources properly. For example, a student writing a research paper in the field of biology may need to learn how to use the appropriate citation style, such as MLA or APA, and how to properly integrate and cite sources in their writing (Galloway and Ruegg, 2020).

Another important aspect is the development of academic reading skills. This includes learning how to read and understand academic texts, such as journal articles, research papers, and textbooks. For example, a student studying psychology may need to learn how to critically evaluate and synthesize information from multiple sources in order to understand complex theories and concepts (Han and Hyland, 2019).

In addition to these skills, EAP also focuses on developing listening and speaking skills for academic settings. This includes learning how to participate in academic discussions and presentations, as well as how to give effective oral presentations (Niu, 2019).

In conclusion, English for Academic Purposes is a specialized form of English language teaching that focuses on developing the linguistic and communicative skills necessary for academic success. It includes the development of academic vocabulary, writing, reading, listening and speaking skills. With the help of EAP, students can effectively navigate academic settings and achieve their academic goals.

The number of people all over the world who use English Language is growing due to social, economic, and political needs and interest (Mackay, 2002: 12 ). Crystal (1997: 6) States that the English Language is existed in most of the academic curricula in many countries, the English Language is used in all fields all over the world, Graddol (1997: 8) has emphasizes this fact by listing twelve domains that English Language can be used as follows:

- 1- It is the Language of most academic conference.
- 2- It is the Language of technology.
- 3- It is the Language of commercial affairs.

- 4- It is the Language of media.
- 5- It is the Language of productions.
- 6- It is the Language of tourism.
- 7- It is the Language of education.
- 8- It is the Language of International Law.
- 9- It is the Language of " International Safety"
- 10- It is the Language of translation of Most book, stories, arts pieces.
- 11- It is the Language of internet communication.
- 12- It is the Language of religious communication.

So, it is worth to investigate learners' attitudes toward learning English language as EGP/ESP and/or as EAP. The extend of learning EGP/ESP or/ and EAP is based on the learners' interests, and even in the case of non-learning is based on learner needs and interest.

Since 1960s, the ESP has become an active branches in "applied linguistics". Harmer (1983: 5) defines ESP as " Situation where the student has some specific reasons for wanting to learn a language". So, learning ESP means to learn English language to fulfill a specific end. This notion is fostered by Robinson (1980) who mentions that: "an ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or academic roles "(P.3).

ESP textbooks follow specific methodology and contain special activities that serve learners' interests, and they built on learners' needs, thus the skills, language system, discourse, activities, and vocabulary are appropriate to learners' level (Bouhafs and Boughari, 2017: 19). English for general purposes learners study English language in general. They study grammar, lexical, phonology, and the four skills. Unlike ESP learners are studying English more specific. They learn the vocabulary that relate to their major specialization, they use grammar that help them to convey a message correctly, and so on (Benguerfi, 2016: 18).

To achieve the goal of ESP course, it should be authentic, related directly to the major field, and self – direction (Carver,1983: 133) So, it is clear that the major aim of ESP course is to enable the

learners to communicate correctly and use precise vocabulary to convey a message. The researcher in the present study notices that the most significance thing that push the students to learn English language in general, ESP, and EAP is their attitudes. Several studies reveal the strong and positive relationship between students' attitudes and successful achievement.

This means students' attitudes are important to be investigated to achieve the goal of educational process. From the researcher' experiences, ESP and EAP materials should be designed based on students' needs, and a need analysis should be conducted before designing the curriculum. The EAP materials need high level of language background and competence. the curriculum makers should consider such matter when set a plan to design specific EAP textbook.

To this end, the researcher in the present study tries to investigate students' attitudes toward learning English language as EGP, ESP and EAP

#### **Related Studies**

Bouhafs and Boughari (2017) investigate University students' attitudes toward ESP and EAP context. The participants were from first year Biology Master students; at Tlemcen University in Algeria. A questionnaire for the students and interview for ESP instructors were used to collect the data of the study. the high motivation to learn English as ESP and EAP and they are aware of the importance of the ESP and EAP.

Martinoric and Poljakovic (2010) investigate ESP University students' attitudes toward learning English as ESP. The participants were from first year University of Zadar students who study English language as ESP non-Language major. A questionnaire was used to collect the data of the study. The results revealed that students have high positive attitude toward ESP teacher, and toward learning English.

Tabatabaei and Mckhtari (2014) investigate University students' attitudes toward the problem of ESP program. The participants

were 102 ESP students from college of Engineering at Islamic Azad University in Iran. The finding revealed that ESP program is responsible of students' motivation to learn ESP materials, and students' need and interest are the focus of attention to learn ESP.

### **Methodology**

#### **Participants of the Study**

The participants who are involved in the current study consisted of 10 postgraduate MA candidate students majoring in Islamic History, who study English language course as English for general purpose via textbook entitled " Headway Academic Skills level 2", and English materials as ESP as a college requirement program.

#### **Instrument of the Study**

The most appropriate instrument that fit the purpose of the study and answer the questions of the study is a questionnaire. To built an appropriate questionnaire, the researcher reviewed number of ESP studies, also conducting need analysis to elicit students' answer concerning the EGP, ESP, and EAP courses. After constructing the questionnaire of EGP/ESP and EAP, its contents validity and reliability were established.

#### **Procedure of the Study**

To achieve the aim of the study, the EGP/ ESP, and EAP questionnaire were distributed to the postgraduate Islamic History Master candidate students. The items of the questionnaires were translated into Arabic language so that the participants can reflect and answer the items positively. The researcher explain the purpose of the survey and informed that the answers would be confidential.

#### **Results of the Study**

To answer the first question of the study " To what extent do the postgraduate students tend to study English language subject as EGP/ESP?", a percentage ratio was used to analyze the item of the questionnaire. Table 1 shows participants' responds on the item of the questionnaire.

**Table 1: Percentages of participants on the items of English for General Purposes (EGP) and English for Specific Purposes (ESP) Questionnaire**

| Items                                                                       | Agree | Disagree |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------|----------|
| 1) I need to learn Historical terms in English.                             | 47%   | 53%      |
| 2) I need to access to authentic sources and materials in English Language. | 18%   | 82%      |
| 3) I want to know information about the English culture.                    | 6%    | 94%      |
| 4) I need English for future career.                                        | 37%   | 63%      |
| 5) I need to write academic material in English                             | 3%    | 97%      |
| 6) I need to read materials in English                                      | 9%    | 91%      |
| 7) Knowledge of English is important for my field of studies.               | 2%    | 98%      |
| 8) ESP course is useful to enrich my education.                             | 50%   | 50%      |
| 9) I need ESP course to summarize information.                              | 12%   | 88%      |
| 10) I need ESP course to take part in conference.                           | 47%   | 53%      |

Table 1 shows that 98% of students do not agree that knowing English is important in the field of the study. followed, 97% of the do not agree that they need to students Write academic material in English language concerning the English culture, 94% of the students do not want to know information about English culture. Also, 88% of the students do not need ESP/EGP course to summarize information

To answer the second question : To what extend do the postgraduate students tend to study specialized subject in English language as EAP?', to answer this question, a percentage ratio was used to analyze the item of the questionnaire.

Table 2 shows the students' responds on the items of the questionnaire

Table 2: Percentages of participants on the items of English for Academic Purposes (EAP) Questionnaire

| Items                                                                                                                                              | Agree | Disagree |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------|
| 1) Learning Islamic economic thought subject in English helps me to find rich foreign sources.                                                     | 16%   | 84%      |
| 2) I believe that the English books in Islamic economic thought are more available than the Arabic one.                                            | 2%    | 98%      |
| 3) Learning Islamic economic thought subject in English Language increase my learning motivation.                                                  | 3%    | 97%      |
| 4) I believe that studying "the era of prophecy and the caliphs" subject in English will develop my language performance.                          | 1%    | 99%      |
| 5) I believe that learning "the era of prophecy and the caliphs "subject in English will be instructor center class, rather than students' center. | 97%   | 3%       |
| 6) I believe that studying "The Crusades" subject in English will be vocabulary-Focus task.                                                        | 87%   | 13%      |
| 7) I believe that learning "Islamic History" subjects in English Language will affect Negatively the learning process.                             | 89%   | 11%      |
| 8) I believe learning socialized subject in English language will be difficult to be learnt outside classroom.                                     | 98%   | 2%       |
| 9) Teaching Islamic History subjects in English language need instructors specialized in this field.                                               | 99%   | 1%       |
| 10) I believe learning "Islamic History" subject in English language need high language proficiency level and background.                          | 100%  | 0%       |

Table 2 shows that 99% of students do not believe that studying "the era of prophecy and caliphs" subject in English will develop their language performance. Also, 98% of students do not believe that the English books and sources in Islamic economic thought are more

available than the Arabic one. Concerning the students' agreement, 99% of students agree that teaching Islamic History subjects in English language need instructors specialized in this field, and 100% of students agree that they believe learning "Islamic History" subject in English language need high language proficiency level and background, in addition 89% of students believe that learning Islamic History subjects in English language will affect negatively the learning process.

### Discussion of the Results

The discussion of the results gathered from the postgraduate students questionnaires which were used to investigate postgraduate Islamic History master candidate students attitudes towards EGP/ESP, and EAP courses.

Regarding the first question, it is clear that the postgraduate Islamic history master candidate students have a negative attitude towards learning English language as EGP and ESP in the department of history. In spite of the negative attitude, the participants are aware of the importance of English for their education, 50% of them agree on this point.

Learning EGP/ESP is a matter of challenge for the MA candidates, they believe that their specialization do not require to know English language, it is a kind of heavy duty to them. They when the EGP/ESP becomes a compulsory subject for the postgraduate students, the students refuse it due to their low level and poor background, and (as they show in the questionnaire) it is far from their specialization. This notion is derived from the participants' response, a good example is that the students do not need to learn historical terms in English, they do not need to access to materials and sources in English language, they do not need to write academic material in English language, they even do not need to read materials in English language, thus the students have negative attitudes toward learning EGP/ESP subject.



Concerning learning specialized subject in English language EAP rather than in Arabic language, the master candidates have negative attitude toward this notion.

The majority disagree to learn Islamic historical subjects in English language 99% disagree to study "the era of prophecy and the caliphs" subject Islamic economic though subject, and the crusades subject in English language due to the difficulty of these subjects. These subjects need high level of language, background knowledge, and wisdom, so, it is very difficult to be learnt in English language.

The result of the study is in line with the results of Martinoric and Poljakovic (2010) Tabatabaei and Mckhtari (2014), and Bouhafs and Boughari (2017) who found that there is no positive attitudes towards using ESP and EAP course.

To sum-up, the postgraduate students at the Department of History have negative attitude toward learning EGP represented by the textbook entitled "Head way Academic skills: level 2", and also ESP materials, in addition they have negative attitudes toward learning specialized subjects in English language rather than Arabic language.

## References

1. Ahmed, F. (2019). Examining the Potential of Technology-Enhanced Language Learning and Teaching in English for Academic Purposes: Learner Voices.
2. Al-Khayyat, A. (2021). *Teaching English in The Iraqi Contexts*. Bookstore for Printing Publishing and Translating, ISBN: 9789922618883.
3. Al-Khayyat, A. S. J. (2021). The Impact of First Language and Audio-Visual Aids on Students' Vocabulary Achievements. *Al-Bahith Journal*, 1(1).
4. Basturkmen, H. (2021). English for specific purposes. In *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (pp. 55-58). Springer, Cham.

5. Benguerfi, B. (2016). *Assesment of Formal Grammar Teaching and Testing in an ESP Context*. (Master thesis). University of Tlemcen, Tlemcen, Algeria. Cited from Sghlepppegrell and Bowman (1986) *ESP: Teaching English for Specific Purposes*.
6. Bouhafs, S. , and Boughari, A. (2017). *Students' Attitude Towards ESP Course: The case of first year Master Biology Students at Tlemcen University*. (Published Master theses), University of Tlemcen, Tlemcen, Algeria. Available at: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/11295/1/bouhafs-boughari.pdf>
7. Carver,D. (1983). Some Propositions about ESP. *The ESP Journal*. 2 (2), 131-135. Crystal,D. (1997). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (4th ed). Uk: Blackwell.
8. Fitria, T. N. (2020). Teaching English for Specific Purposes (ESP) to the Students in English Language Teaching (ELT). *Journal of English Teaching Adi Buana*, 5(01).
9. Galloway, N., & Ruegg, R. (2020). The provision of student support on English Medium Instruction programmes in Japan and China. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 100846.
10. Graddol, D. (1997). *The Future of English*. London: British Council.
11. Han, Y., & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13.
12. Jameel, A. and Abass, J. (2021). University Students' Perspectives Toward Using MALL in Learning English Language. *Journal of the University of Anbar for Humanities*, 4(2), 469-486.
13. Martinovic, A., and Poljakovic, I. (2010). Attitudes Toward ESP Among University Students. Attitudes toward ESP among university students. *Fluminensia, god. 22 (2010) br. 2, str. 145-161*
14. McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
15. Niu, L. (2019). Using Facebook for academic purposes: Current literature and directions for future research. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1384-1406.
16. Robinson, P. (1980). *English for Specific Purposes*. Oxford: Pergamon Press.
17. Shaykat o'g'li, S. S. (2022). The roles of English for specific purposes (ESP) and English for general purposes (EGP) teachers. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(5), 2039-2043.

18. Tabatabaei, O., and Mokhtari, A. (2014). ESP Learners' Perception of ESP Program Problems at Iranian Universities (A Case Study of Islamic Azad University Najafabad Branch). *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 6, pp. 1144-1154.

استراتيجية التحكم المعرفي واهميتها في تحصيل طلبة الرابع الاعدادي في مادة  
الأدب والنصوص

أ. د فاضل ناھي عبد عون      الطالبة: فاطمة عدنان راھي

كلية التربية / جامعة القادسية قسم العلوم التربوية والنفسية

طرائق تدريس اللغة العربية

ftmaadnan04@gmail.com

#### ملخص البحث

يهدف هذا البحث لتعرّف أهمية التحكم المعرفي في تحصيل الطلبة في مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية، وتبيان أهمية التحكم المعرفي بوصفه مجموعة من الوظائف المعرفية التي تسهم في تنظيم المتعلم. وتعرّف العمليات العقلية التي تستعمل في التفكير والتصرف وأهميته في الأفعال السلوكية كونه يرتبط بعمليات التعلم والقدرات المعرفية الأخرى من الإدراك والتفكير. ومميزاته وآلياته والعمليات التي تبين التحكم المعرفي ونظرياته ووظائفه وعلاقته بالتحصيل وماهي العوامل المؤثرة فيه وكيف يتم قياسه لمعالجة صعوبات التعلم عند الطالب لان الطلبة يحتاجون لمثل هذه الأساسيات في حياته الدراسية وجوانب الحياة اليومية لان التحكم المعرفي هو سلسلة متصلة من الحلقات من اجل الوصول الى الأهداف المطلوبة وبخاصة في مادة الأدب والنصوص بوصفها حافظة للغة لما فيها من غذاء للعقل ونشوة للقلب.

فالأمة التي تفتقد الأدب تفقد وجودها وتأريخها لأن الأدب ينبوع الثقافة.

#### Abstract

This research aims to identify the importance of cognitive control in student achievement in literature and texts in the preparatory stage, and to show the importance of cognitive control as a group of cognitive functions that contribute to the organization of the learner. It defines the mental processes that are used in thinking and acting and its importance in behavioral actions because it is related to learning processes and other cognitive abilities such as perception and thinking. And its features, mechanisms, and processes that show cognitive control, its theories, functions, and its relationship to achievement, what are the factors influencing it, and how it is measured to address the student's learning difficulties, because students need such basics in his academic life and aspects of daily life, because cognitive control is a continuous chain of links in order to reach the required goals, especially In the subject of literature and texts as a preservative of language because of what it contains of food for the mind and ecstasy for the heart.

A nation that lacks literature loses its existence and its history because literature is the source of culture.

المبحث الأول

أولاً: مشكلة البحث

تسعى التربية الحديثة الى تحسين النظم التربوية التربوية و تطويرها في ارجاء العالم، والعمل على اعاده النظر في مناهجها الدراسية وطرائق تدريسها وتجعلها قائمة على اسس علمية حديثة لتحقيق التقدم الذي تنشده وهذا الامر لا يتحقق الا بوجود اللغة.(محمد و محمد، ١٩٩١: ٧٣) ان اللغة مفتاح العلوم المعرفية المتزايدة، و ركيزة مهمة لكسب المعرفة، و ركن اساس من اركان الثقافات الاجتماعية، وخلق العلائق الإنسانية وتبادل الآراء والأفكار بين الفرد وانباء مجتمعه وهي وعاء الفكر، بها يتم التفاهم والتخاطب، فكل تعلم محدود بزمان وغاية الا تعلم اللغة فانه يبدأ قبل المدرسة ولا ينتهي ابدا، ولهذا اصبحت اللغة سمة الانسان ورمز الحياة لأنها تنقل التراث عبر الاجيال (عبد عون، ٢٠١٥: ١٣).

وعن طريق الادب تتسع خبرات الفرد الوجدانية والعاطفية في الحياة اليومية بما فيها من الوان. وتعد اللغة من اهم المعايير التي تقاس بها فعاليات الامم في مضمار التقدم، والتأثير والتأثر بقدر ما لهذه اللغة اصالة وحيوية وانتشار وقدرة على مسابرة روح العصر والتعبير عما يجد فيه من معان وعلوم ومصطلحات بقدر ما يكون لأصحاب هذه اللغة من مكانة ودور عظيم في مضمار التقدم الحضاري (الشيخ، ٢٠١٣: ٣). ان الحديث عن اللغة واهميتها يقودنا للحديث عن اللغة العربية، هذه اللغة التي انمازت من بين اللغات العالم بتاريخها الطويل المتصل وثروتها الفكرية والأدبية وحضارتها التي اوصلت قديم الإنسانية بحديثها، وقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطا وثيقا في ادوار تاريخها الطويل القديم والحديث (عبد عون، ٢٠١٣: ٢٠). واللغة العربية سيدة اللغات فهي اكبر من ان يحاط فيها بكل اسرارها، ويرجع ذلك الى طول عمر هذه اللغة و تغلبها على حوادث الزمن قال تعالى ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (يوسف ٢/)، فكان للقران الكريم الاثر الواضح في سيادتها فصانها وحفظها من الاندثار والضياع، ومنحها مرونة تعبيرية جليلة فيها ثروه لغوية على صعيد المفردات ووسائل ا، واحداث متعاقبة، وصور متباعدة، لا تهين اسباب الاستقرار العاطفي الا القليل من الناس، واكثر هذا القليل من النشء الذين لم تواجههم مشكلات الحياة وكوارثها واطماعها وللأدب اثاره الظاهرة على احداث التاريخ لما يمتلكه من روح التوجيه والاثارة والقيم الروحية والأخلاقية والإنسانية السامية وانه اغلب كلماته هادئة تسير بها الإنسانية لمحاربه اليأس والشقاء لأنه صوت الحق والعقل ومن طريقه يسترشد الانسان يأخذ منه الدروس والعبر الممتعة. ومن مقتضيات الأدب الزيادة في مدركات المتعلم وامداده بالوان جديده من الخبرة والمعرفة، وتوسيع افاق الثقافية وتزيين صلته بالحياة العامة وفهمه لها (سمك، ١٩٧٥: ٥٣٤).

ولعل ما صور اهمية الأدب في حياتنا وحياة الامة حضارتها الانسانية الادبية ما كتبه الزيات الذي يرى (ان المحافظة على اللغة وما فيها من ثمار العقل والقلب احد الاسس التي يبنى عليها الشعب وحدته ومجده وفخره فاذا حرمت شعباً أدبة وعلومه الجلييلة الموروثة فقطعت سياق تقاليده الادبية والقومية حرمة قوام خصائصه ونظام وحدته) (الزيات، ٢٠٠٦م: ٤) ان الادب بشعره ونثره يُعيد تصوير الحياة فهو فنٌ يهدف الى الامتاع بعيداً عن النفع المادي، فاذا كانت الجهود البشرية تطل على الحياة من نافذة واحدة فالأدب يتناول الحياة من كل ناحية انه

يتناول الدين والفلسفة والتاريخ والسياسة والاقتصاد، وهو وسيلة الشاعر والكاتب في التنفيس عن رغباته وعلاج مشكلاته النفسية (الجبوري، ٢٠١٢ م: ١٦)  
ان من اغراض دراسة الأدب حتى تتكون عند الطالب رغبة في الاطلاع على ما في الكتب الأدبية من ثروة تنمي ذوقه، وتربي شعوره، وترقى بوجدانه وعاطفته وخياله (الابراشي، ١٩٧٦: ٢٨٣)

ومن هنا تظهر اهمية الأدب والنصوص بوصفها الوسيلة التي عن طريقها يتزود الطالب بثقافة تساعده على تطوير مجتمعه ويجعله يسعم في اشاعة روح التسامح والمحبة والتعاون والالفة، ويتفاعل مع الآخرين، ما لهذه المادة من اثر واضح وجلي في تهذيب النفوس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الانساني لما يحتويه النص الادبي من مثل عليا وقيم سامية تربي في نفس الطالب نوازع الخير وتقوي في قلبه المشاعر الوطنية والقومية (العزاوي، ١٩٤٨: ٦)

وتعد اللغة العربية من اطول اللغات المعاصرة عمراً في الاستعمال، وهي اللغة الوحيدة التي حافظت على بنيتها وكتب لها البقاء من دون تحريف بفضل ظروفها التي عاشتها قبل الاسلام، وزادها الله عزّة وكرامة فاخترها لغة لكتابة القرآن الكريم فحفظت بحفظة (عكاشة، ٢٠٠٦: ٥٦)

ونالت اللغة العربية مالم تنله لغة من العناية لارتباطها بعقيدتين احدهما عقيدة الدين، والاخرى: عقيدة القومية العربية ومن هنا فان ثمة واجباً مقدساً يدفعنا الى العناية بهذه اللغة فهي تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر، وهي ككل اللغات الغنية قادرة على ان تُكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية (عبد عون، ٢٠١١: ٢٣)  
لقد كان للقرآن الكريم والموروث الشعري والنثري للغة العربية اثرهما الواضح في حفظها وصونها من الاندثار والضياع، كما ان متانتها وصمودها امام الرياح العاتية له اثره في ابقاء نسخ الحياة نابضاً في الكلام لتمنحها مرونة تعبيرية جليلة قادرة على التعبير عن متطلبات الحياة البشرية على نحو واسع ومقتنع، فاستطاعت عبر التاريخ الطويل ان تفي بحاجات اهلها وان تعبر عن افكارهم ومشاعرهم، واستطاعت بكل جدارة ان تقوم في تلبية متطلبات التطور (عكاشة، ٢٠٠٨ م: ٥)

ان المؤسسات التربوية اليوم معينة بالدرجة الاولى بالعناية بهذه اللغة العربية العظيمة والحفاظ عليها من خلال اكساب المتعلمين المهارات اللغوية التي تساعدهم على فهم التراث العربي الخالد ليتسنى لهم معرفة اهمية ذلك التراث ومن ثم ترسيخ ثققتهم بأمتهم وقدرتها على رفد التيار الحضاري المعاصر سيما ان اكثر الاقطار العربية قد سعت للعناية باللغة العربية ورفد الطلبة بالثروة اللغوية وما يكتسبه القارئ من الكلمات والعبارات واساليب الجمل فحسب بل كل ما تزوده به القراءة من معاني وافكار وعارف ومعلومات وآراء واتجاهات التي تشحذ قواه العقلية وتسهم في زيادة رصيده المعرفي. (عصر، ٢٠٠٠ م: ٥٦)

ان اللغة العربية وحدة متكاملة تصب بفروعها المتعددة في المصب الاكبر وهو خدمة اللغة العربية، وهذه الفروع ذات صلة طبيعية مع بعضها إذ تسعى كلها الى الفهم والافهام، وعند

التدريس قسّمت الى فروع ليسهل تدريسها وكل فرع منها اهدافه وطرائق تدريسه الخاصة ولكل فرع زمن معين وتشترك في صلاحية درس ما من الدروس اللغوية العربية في ضوء المطالعة ويتعلم البلاغة في ضوء دراسة الادب والنصوص (الشمري وسعدون، ٢٠٠٥ م: ٣٠)

ومن فروع اللغة العربية الادب والنصوص الذي له صلة بين اللغة من جهة، والحياة من جهة اخرى، والاولى: تظهر في كون اللغة العربية مادة الادب، والثانية في كون الادب ضروري لحصول الملكة اللسانية. فابن (ابن خلدون) يرى ان الملكة اللسانية تحصل بالحفظ والسماع المستمرين والمحاكاة الدائمة لكلام العرب إذ يقول (وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً) (ابن خلدون، ب. ت: ٥٥٩)

لقد زادت عناية التربويين بماده الادب وطرائق تدريسه لما لها من الاثر الاكبر في تيسير العملية التعليمية ومساعدتهم على اجتياز المعوقات التي تواجههم في المنهج الدراسي فان الى طريقه التدريس دورا مهما في خلق خلق التفاعل بين الطلاب والمادة بطريقه التدريسية سلسله فعاليات منتظمة يديرها مدرس يوجه انتباهه طلبته اليه بكل وسيله ويشاركهم في هذه الفعاليات التي تؤدي الى تعليم افضل فهي كثيره اهتمامهم وتشجعهم على التفكير الحر والحكم المستقل والاخذ بروح الجماعة (عبد عون، وزير، ٢٠١٧: ٣١).

و في تدريس ماده الادب والنصوص ينبغي للمدرس ان يضع نصب عينيه الهدف الاساس من تدريس الادب والنصوص وهو تربية الملكة الأدبية لحصول المقدرة على التعبير المؤثر والتذوق الفني، لأن الوقوف على النص الادبي والتمتع فيه وادراك مضامينه والاتصال بما فيه من عاطفه وخيال وفكر ينمي ذوق الطالب ويمرنة على القراءة الصحيحة المعبرة والاداء الجيد، وقضية تنمية الذوق الادبي عند الطلبة مازالت قاصره لم تودِ الغرض، في فالتذوق الادبي حصيلة عوامل متداخلة، وقضية الاحساس بجمال النص هو الذي يمنح الادب الديمومة والخلود، حتى قيل ان لدولة الادب ثلاث ملكات هي ملكة الانتاج ، وملكة التذوق، وملكة النقد، وهذا اقرار بالحقيقة ان الادب منذ ظهوره ظهر معه التذوق (خضير، ١٩٩٧: ٩٢).

و نتيجة الانفجار المعرفي المتمثل في الكم الهائل من المعلومات والحقائق العلمية في عصرنا الحاضر تحتم على التربية استعمال اساليب تدريسية جديدة تتماشى مع هذا الانفجار المعلوماتي، من مستودع البحث عن استراتيجيات وطرق تدريسية حديثة تركز على بنية المعرفة و على استعمال العمليات العقلية العالية من التفكير واساليب بحث التعامل مع ما يتعرض له الطلبة من مشكلات تحدي تفكيرهم (سعادة، ٢٠١٠: ٢٧٧).

وهنا ما تعمل على تلبيته استراتيجيات التحكم المعرفي التي تشكل هذه الاستراتيجية اهمية كبيره للطلبة من حيث انها تتسم بادماج الافراد في الأنشطة المتعلقة باكتساب نقاط القوة وكيفية تأثير سلوكهم على الآخرين، كما تبرز دورهم في انجاز الاعمال ذات الطبيعة الأكاديمية اذ تُظهر مكونات مبدا الكفايات الشخصية في كثير من الخصائص مثل المشاركة والمثابرة وشده الجهد والاستدكار (Sims, 2012, 131)

ان لطرائق التدريس واستراتيجيات اثرا واضح في جذب انتباه الطلبة وفهم قدراتهم ووسيلة للحصول على التحصيل السليم للمعلومات فهم بحاجة الى استراتيجيات تنمي تفكيرهم و

تجعلهم قادرين على الاعتماد على انفسهم وقد اختارت الباحثة استراتيجية التحكم المعرفي وتبيان اثارها في التحصيل والتفكير التقاربي في ماده اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي لأنهم في مرحلة عقلية ونمو وجداني يتماشى مع الاطار الفكري لهذه الاستراتيجية.

#### ثانياً: المبحث الثاني

تعد استراتيجية التحكم المعرفي محوراً لعملية معالجة المعلومات و يطلق عليها اسم استراتيجية الاداء التنفيذي وهو بناء نظري واسع يتضمن القابلية على التحكم المعرفي والقدرة على الاحتفاظ بالنشط بأهداف المهمة الموكلة لها. فالتحكم المعرفي مفهوم واسع يتضمن القدرة على التحكم وتوجيه سلوكيات الفرد العقلية لإنجاز المهام وتحقيق الاهداف، و ان قدرة الفرد في التحكم بأفعاله الخاصة والسيطرة عليها تكون هي الدالة على معرفته وسيطرته على العوامل التجارية فهو القادر على الربط المؤقت بين مثير واستجابة حتى عندما تكون الاحداث السابقة واللاحقة، وهذا يعني الحاجة للتحكم في المواقف الجديدة التي تتضمن الاستجابات، ويقدم (انجل و كان) نوعين من وظائف التحكم المعرفي هما: الاحتفاظ بالنشط بأهداف المهمة، والتحكم في الاستجابات المتناقضة. ويخضع التحكم المعرفي للتطور عبر حياة الانسان وهذا يعني ان اداء الكبار افضل على مقياس التحكم المعرفي مقارنة بالاصغر سنناً اي ان الاطفال لديهم ضعف في التحكم المعرفي لعدم قدرتهم على التمتع بالمشيرات غير المرتبطة باهداف

المهمة (Bub Lalond, 2006: 786)

ان التحكم المعرفي او ما يطلق عليه الاداء التمثيلي وهو بناء نظري واسع يتضمن القدرة على التحكم وتوجيه قدرات الفرد العقلية لإنجاز مهمة او الوصول الى هدف معين وفي تحليل عاملي اجراه (هيوز) على عينة من الافراد قبل دخولهم المدرسة توصل الى وجود ثلاث مظاهر رئيسية للتحكم المعرفي (وهي الكف، والمرونة المعرفية، والذاكرة العاملة) والتحكم المعرفي مكون اساس من مكونات النظام بأنه مهم لعدد من الوظائف العليا وتتضمن مكوناته القدرة على الاحتفاظ بالنشط باهداف المهمة والتحكم في الاستجابات (هاني، ٢٠١٤: ٤٦٦).

وترى الباحثة ان استراتيجية التحكم المعرفي بوصفها استراتيجية حديثة تتنوع فيها الاساليب التدريسية فالطالب الذي تكون لديه القدرة على التحكم المعرفة تكون لديه القدرة على التحليل واصدار الاحكام والمقارنة والتوضيح والنقد ايجاد الفروق. كما ان الطالب الذي يمتاز بذكائه الابداعي تكون لديه القدرة على الابداع و البحث والاكتشاف ووجدت الباحث ان هذه الاستراتيجية اكثر توافقاً مع ماده الادب العربي بوصفه المادة التي تعطي الطالب القدرة على التحليل والابداع والاكتشاف والمقارنة وان استعمال مثل هذه الاستراتيجية تفتح قرائح الطلبة العلمية وتحبب المادة اليهم، ويرجع السبب في الاكثار والتنوع في الاستراتيجيات كون المجتمع اليوم يمر بمرحلة انفتاح على الثقافات الأخرى مما يعطي المجال واسعا على التعلم بأسلوب علمي وفكري واستعمال افكار جديدة. فمهدت هذه الاسباب للباحثة في ان تلاحظ ما يمكن ان تتركه هذه استراتيجية من اثر في التحصيل والتفكير التقاربي عند طالبات الصف الرابع العلمي



ويعرف التحكم المعرفي بأنه مجموعة من العمليات التي تنظم حالات عقلية معينة وتؤثر في تلك الحالات طبقاً لبعض الأهداف الداخلية للنظام المعرفي، فهو يساعد عقل الانسان على ان يكون قادراً على الربط الموقت بين اي مثير واي استجابة حتى عندما تكون الروابط المتعلمة او الموروثة بين السابق واللاحق غير موجودة، كما يخضع التحكم المعرفي للتطور عبر حياة الانسان ولعل هذا مايفسر الأداء الافضل للكبار على مقاييس التحكم المعرفي مقارنة

بالاصغر سناً. وهناك نوعان من وظائف التحكم المعرفي هي: الاحتفاظ بالنشط بأهداف المهمة، والتحكم في الاستجابات المتناقضة، فمثلاً ان التحديث يعد احتفاظاً نشطاً للأهداف او تلك التي ستكون اهدافاً في اثناء حل الصراع الذي ينشأ بسبب المثيرات المشتتة، والانتقال بين المهام ينشأ عنه الاحتفاظ باللائم بالمهمة (263: 2010 chuderski and Edward).

ويشير التحكم المعرفي الى مجموعة مختلفة من العمليات المعرفية التي تعمل بطريقة منظمة لتوجيه العاطفة والعمل والفكر. فالتحكم المعرفي ليس سمة موحدة، بل هو مجموعة القدرات المعرفية التي تعمل بطريقة متناسقة، فهو المسؤول عن قدرة الشخص على الانخراط في سلوك هادف ومنظم واستراتيجي وذاتي التنظيم، كما يتوجب استعمال القدرات المعرفية بما في ذلك الاستدلال، اللغة، والذاكرة ويشارك في إحباط الاستجابة المتدفقة والعودة الى النشاط المستمر، وتوجيه العمليات المعتمدة في اثناء اداء المهام، والحكم على مقدار الجهد المطلوب لإيجاز مهمة معينة، كما يجسد المرونة والقدرة على تحويل الموارد المعرفية وضرورة تركيزها على المتطلبات الجديدة، ورصد سرعة معالجة المعلومات وتنظيمها والعثور على خليط سريع من السرعة والدقة لتحقيق الأداء الافضل للنشاط، والإشراف على اختيار البات معينة لمعالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية، وتوجيه الذاكرة العاملة (القدرة) على الاحتفاظ بالمعلومات والتلاعب بها عقلياً لتنظيم السلوك وتمكين القدرة على اخذ وجهة نظر الآخر من اجل استخلاص كيفية ادراك الشخص او تفكيره او مشاعره في وقت (٢٠١١: ١ , Mccloskey معين).

ويشير التحكم المعرفي الى مجموعة مختلفة من العمليات المعرفية التي تعمل بطريقة منظمة لتوجيه العاطفة والعمل والفكر. فالتحكم المعرفي ليس سمة موحدة، بل هو مجموعة القدرات المعرفية التي تعمل بطريقة متناسقة، فهو المسؤول عن قدرة الشخص على الانخراط في سلوك هادف ومنظم واستراتيجي وذاتي التنظيم، كما يتوجب استعمال القدرات المعرفية بما في ذلك الاستدلال، اللغة، والذاكرة ويشارك في إحباط الاستجابة المتدفقة والعودة الى النشاط المستمر، وتوجيه العمليات المعتمدة في اثناء اداء المهام، والحكم على مقدار الجهد المطلوب لإيجاز مهمة معينة، كما يجسد المرونة والقدرة على تحويل الموارد المعرفية وضرورة تركيزها على المتطلبات الجديدة، ورصد سرعة معالجة المعلومات وتنظيمها والعثور على خليط سريع من السرعة والدقة لتحقيق الأداء الافضل للنشاط، والإشراف على اختيار البات معينة لمعالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية، وتوجيه الذاكرة العاملة (القدرة) على الاحتفاظ بالمعلومات والتلاعب بها عقلياً لتنظيم السلوك وتمكين القدرة على اخذ وجهة نظر الآخر من اجل استخلاص كيفية ادراك الشخص او تفكيره او مشاعره في وقت (٢٠١١: ١ , Mccloskey معين).

ويشير التحكم المعرفي الى مجموعة مختلفة من العمليات المعرفية التي تعمل بطريقة منظمة لتوجيه العاطفة والعمل والفكر. فالتحكم المعرفي ليس سمة موحدة، بل هو مجموعة القدرات المعرفية التي تعمل بطريقة متناسقة، فهو المسؤول عن قدرة الشخص على الانخراط في سلوك هادف ومنظم واستراتيجي وذاتي التنظيم، كما يتوجب استعمال القدرات المعرفية بما في ذلك الاستدلال، اللغة، والذاكرة ويشارك في إحباط الاستجابة المتدفقة والعودة الى النشاط المستمر، وتوجيه العمليات المعتمدة في اثناء اداء المهام، والحكم على مقدار الجهد المطلوب لإيجاز مهمة معينة، كما يجسد المرونة والقدرة على تحويل الموارد المعرفية وضرورة تركيزها على المتطلبات الجديدة، ورصد سرعة معالجة المعلومات وتنظيمها والعثور على خليط سريع من السرعة والدقة لتحقيق الأداء الأفضل للنشاط، والإشراف على اختيار البات معينة لمعالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية، وتوجيه الذاكرة العاملة (القدرة) على الاحتفاظ بالمعلومات والتلاعب بها عقلياً لتنظيم السلوك وتمكين القدرة على اخذ وجهة نظر الآخر من اجل استخلاص كيفية ادراك الشخص او تفكيره او مشاعره في وقت (١):

(٢٠١١ Mccloskey, معين).

## ٢- التحكم المعرفي وعلاقته بالكفايات الشخصية:

ان دور المؤسسات التعليمية لم يعد مقتصرأ على تقديم المناهج والمعارف بل يتعدى ذلك الى تقديم المساعدة للطلبة في بناء شخصياتهم وقدراتهم ومواهبهم وتجنبهم جوانب الضعف في مناحي حياتهم للنهوض الى مستويات اكثر فائدة، إذ يعدّ الارتقاء بالمتعلم في مراحل الدراسة جميعها من المطالب الملحة سواء هذا على مستوى المتعلم نفسه ام على مستوى الأسر والمسؤولين على المؤسسات التعليمية. وهذا ما تؤكد به الباحثة .

لقد اولت الدول المتقدمة بإعداد اجيال مؤهلة في المجالات المختلفة ولكن الإعداد في المجال التربوي له خصوصية سواء اكان هذا الإعداد في رياض الأطفال انتهاءً بأعلى مراتب التعلم والتعليم، إذ تتوقف شخصية المتعلم على معلمه، لذا فإن توافر الرغبة الحقيقية عند المعلم يعدّ دافعاً حقيقياً للجد والمثابرة لتطوير اداء المتعلمين. وهذا ما اكدته عدة دراسات، فدراسة (شوان ١٩٩٠) اشارت الى ان المعلم المتميز في ادائه سببه الاول هو مدى رغبته في العمل، وهذا الأمر ينطبق على المهن عامة، ولهذا حرص البرنامج التربوي على إعداد جيل من المتعلمين يستعمل المهارات ويوظفها عند اداء مهماته. (راشد ٢٠١٦: ٣٢) ان التحكم المعرفي مجال واسع يتضمن القدرة على التحكم وتوجيه السلوك لتحقيق الأهداف، وان سيطرة الفرد على افعاله والتحكم بها تكون دلالة على معرفته وسيطرته على العوامل الجارية ويحدث ذلك عند مواجهة المشكلات. والتحكم المعرفي يمكن عقل الانسان بأن يكون قادراً على الربط المؤقت بين مثير واستجابة حتى عندما تكون الاحداث السابقة واللاحقة غير موجودة وهذا يعني الحاجة الى التحكم المعرفي في المواقف الجديدة التي تتضمن تسلسل الاستجابات.

### اهمية التحكم المعرفي

ان التحكم المعرفي ليس مجرد قدرة معرفية، بل هو محور للعديد من العمليات المعرفية كونه يرتبط بعمليات التعلم والقدرات المعرفية الأخرى منه مثل الادراك والتفكير، كما انه لم يعدّ من

المفاهيم التي لم يتناولها الباحثون على الرغم من انه من العمليات المعرفية الحيوية ، فهو المسؤول عن السلوكيات الموجهة نحو الهدف، والقصور فيه يؤدي الى نقص واضح في المعرفة والسلوك مثل صعوبة التعلم والاندفاعية. فهو مفهوم يستوجب تناوله بقدر من الأهمية فهو اثرء التراث الأدبي المتعلق بالمرونة المعرفية وسعة الذاكرة. فهو يحاول الوصول اعمق للتفكير أي انه يشير الى صورة من صور التحكم في استخدام العمليات الفكرية والمعرفية للتحكم في الحدث. ويعدّ من اهم صور التحكم لما له من الأثر في تقليل الآثار السلبية للأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اذا ما تمّ هذا التحكم على نحو إيجابي. (القضاة ٣٩: ٢٠١٧)

واهم ما يميز التحكم المعرفي انه :

- ١- مفهوم قريب من مفهوم الأنماط
- ٢- مفهوم يمنع الفرد من الوقوع في الخطأ
- ٣- يعدّ الأساس في العمليات الادراكية
- ٤- يعدّ آلية دفاعية من خلال تنظيم الافعال في المواقف المختلفة
- ٥ - يكبح الحاجات غير المرغوبة في المجتمع (شعلان: ٢٠١٩: ٢٤)

#### آليات التحكم المعرفي

لما كان التحكم المعرفي مجموعة من الوظائف المعرفية التي تسهم في تنظيم السلوك بمرور الزمن وتتجاوز المتطلبات الآنية لصالح المتطلبات بعيدة المدى، لذا فإن اهم آلياته:

١ - الواقع الخارجي والدوافع الشعورية الداخلية: يشير الباحثون الى ان الشخص في اكثر المواقف يكون واعياً لما يقوم به، وهناك شخص آخر يكون غير واع بالهدف التكيفي الذي يواجهه موقفه، فالهدف المعرفي واداء التحكم المعرفي تكون لاشعورية في اكثر المواقف حتى يتم تحويلها من اللاشعورية الى الشعور عن طريق المعالجة وحينها تكون في مجال وعي الشخص. (عبدالله ٢٠١٢: ١٥٠)

٢ - التحكم المعرفي بين اللفظ والسلوك الفعلي: ان نظرية التحكم المعرفي تشير الى السلوك اللفظي وتعبيرات التراث اللفظي وهي جزء من عملية واحدة من عمليات التحكم المعرفي التي تتمثل بالأفعال والتعابير الذاتية والاستنتاج للوصول الى حلول وهذه العمليات غير اللفظية هي المسؤولة عن تنظيم الاستجابات في ضوء الخبرات السابقة اذ تظهر من مراحل النمو الاولى للفرد وحتى مراحل النمو الاولى للفرد وحتى مراحل متقدمة من نحو الفرد.

٣ - الهدف التوافقي: يستطيع الانسان عمل اي شيء ولكن هناك ما يحدد هذا العمل وهو السؤال عن الاداء الوظيفي، لان اي عمل لابد له من هدف فالتوازن بين اهداف الفرد والتناغم يجعله متكيفاً مع بيئته ودوافعه الداخلية وتصوراتة (Santo Sfrano: 1978: 164).

النظريات التي تناولت التحكم المعرفي (Dawson and Guare)

١ - نظرية (داوسن وجوري)

اشار الى ان التحكم المعرفي يتضمن وظائف معرفية تتطلب تخطيطاً وتوجيهاً للفعاليات وتتضمن الشروع في المهمة والاستمرار فيها، وتقويم الاداء، وكبت الدوافع واطلاقا عليها تسمية (المهارات التنفيذية) وتسهم هذه الوظائف في تنظيم السلوك من ناحيتين: الاولى:

استعمال مهارات تنظيم معينة لاختبار الاهداف وتحقيقها. والاخرى: ايجاد حلول لمشكلات و هذه الوظائف هي:

١. التخطيط: ومعناه وضع خريطة طريق للوصول الى الهدف والقدرة على اتخاذ قرار حول الامور الواجب التركيز عليها والامور من غير الواجب التركيز عليها .
٢. التحكم الانفعالي: وهو القدرة على ادارة الانفعال للتمكن من تحقيق الهدف.
٣. ما ورا المعرفة: اي القدرة على الوقوف الى الوراء والنظر خلسة الى المواقف الذاتية للفرد
٤. ادارة الوقت: اي التمكن من تقدير الوقت المتوافر وكيفية توزيعه
٥. الذاكرة العاملة: وهو القدرة على نقل المعلومات للعقل في اثناء اداء المهمة واستحضار التعليم او الخبرات السابقة .
٦. كبت الاستجابة: اي القدرة على التفكير قبل العمل ٦ -
٧. التنظيم: وهو القدرة على اعتماد نظام للحفاظ على معلومات المادة ٧ -
٨. المرونة: وهي القدرة على مراجعة الخطط لمواجهة المعوقات ٩ -
٩. المثابرة نحو الهدف: وهو الاستمرار لإكمال الهدف وعدم التوقف بسبب متطلبات اخرى.(شعلان. ٢٠١٩: ٢٦، ٢٧)

## ٢ - نظرية سانتو ستيفانو: (Santo Stefano)

وتعالج هذه النظرية صعوبات التعلم واضطرابات السلوك، وتبين العلاقة بين الفرد وما يحيط به. فالبيئة مثير تحتاج الى استجابات، والتحكم المعرفي ينظم ردود افعال الفرد مع بيئته، وقدم (كلاين) افتراضاً مفاده أنه من خلال معالجة المعلومات مع البيئة الخارجية والواقعية وتلك القادمة من العالم الداخلي للفرد هذا كله من اجل الحفاظ على مستوى مناسب من التحكم بهذه المعلومات.(عبدالله ٢٠١٢: ١٤٢)

### ٣ - النظرية الثنائية لنماذج التحكم المعرفي:

يمكننا التحقق من التحكم المعرفي عن طريق تعديل الطريقة التي يتم فيها نشر آلية تحكم معينة كاستجابة لمطالب المهمة المتغيرة، وتقتصر هذه النظرية التمييز بين الفعل ورد الفعل بوصفهما اسلوبان استباقيان للتحكم المعرفي، فالسيطرة الاستباقية هي الاختبار المبكر للمعلومات ذات الصلة بالهدف، فرد الفعل بمثابة آلية التصحيح إذ يتم تعيين السيطرة المعرفية حسب الحاجة.

### التفكير التقاربي

يتسم العصر الحالي بالتطورات العلمية والتقنية في المجالات كافة، الأمر الذي يجعل المؤسسات التربوية امام مسؤوليتها لتطوير كفاءة المتعلمين ومتابعاتهم ليواكبوا ركب التطورات، لذا اصبحت مهمة المؤسسات التربوية العناية باكساب المتعلمين المهارات والمعارف التي تتفق وحاجات سوق العمل ومتطلبات العصر. (سليمان، ٢٠١١: ٢٨٧)

والتربية عملية مستمرة تسهم في تنمية الفرد تنمية شاملة بحيث لا يغطي احد هذه الجوانب على الآخر. لذلك فالهدف الاساس للتربية هو إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع بيئته والمجتمع لرفع عجلة التقدم وتتخذ من المنهج طريقاً لتحقيق هذه الغاية. ويأتي منهج اللغة العربية في طليعة المناهج التي تستوجب العناية لما له من اهمية في تقدم المجتمع العربي

وتطوره، وتدريب مائه اللغة العربية لا يقتصر على نقل المعارف للطلبة واسترجاع المعلومات، وانما يركز على اكسابهم الحقائق والمفاهيم بصورة وظيفية فضلاً عن مساعدتهم على تذوق العلم وتقدير جهود العلماء ودورهم في خدمة الانسانية وبخاصة في المرحلة الاعدادية لأنها مرحلة تأهيل الى مرحلة دراسية اعلى (ابو داود، ٢٠١٣: ٢) وحتى نتمكن من تطوير مستوى الطلبة وتحسينه وتحقيق الاهداف المرجوة منه اصبح من الضرورة تطبيق استراتيجيات ونماذج حديثة في التدريس لتنمية قدرة الطلبة على تطبيق مثل هذه النماذج وتوظيفها في حياتهم العلمية (التميمي، ٢٠١٠: ٥)

#### المصادر

١. -الزيات، احمد حسن. تاريخ الادب العربي. ط١، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٦ م
٢. -الجبوري، عمران جاسم. تدريس الادب والنصوص بين طريقتي المناقشة والمحاضرة. ط١، العراق، بابل، دار الرياحين. ٢٠٢١ م
٣. -الابرشي، محمد عطية. الاتجاهات الحديثة في التربية. ط٦، دار احياء الكتب العربية، ١٩٧٦
٤. -العزاوي، نعمة رحيم. اصول تدريس النصوص الادبية (معد لمشروع تدريس مدرسي اللغة العربية بالمراسلة). وزارة التربية. ١٩٨٤ م
٥. -عكاشة، محمود. علم اللغة (مدخل نظري في اللغة العربية). ط١، مصر، دار النشر للجامعات، ٢٠٠٦ م
٦. -عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها. ط١، عمان، دار صفاء، ٢٠١١ م
٧. -جمعة، حسين. اللغة العربية ارث وارتقاء وحياء. دمشق، اتحاد الكتاب العرب، سلسلة الدراسات (٧)، ٢٠٠٨ م. عكاشة، محمد. مبادئ تعليم اللغة العربية. مصر، دار النشر للجامعات، ٢٠٠٨ م
٨. -سليمان، سناء محمد. التفكير اساسياته وانواعه تعليمية وتنمية مهاراته. ط١، الاردن، عمان، دار الكتب للنشر والتوزيع. ٢٠١١ م
٩. في تنمية بعض عمليات \_ (Fs5) -ابو داود. محمد صادق. اثر توظيف استراتيجيات دور التعلم العلم والتفكير الابداعي في العلوم لدى طالبات الصف الخامس الاساسي بمحافظات غزة، ٢٠١٣ م (رسالة ماجستير غير منشورة)
١٠. -التميمي، ميسون علي جواد. نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية عرض تطبيقي. ط١، الاردن، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ٢٠١٠ م

بناء مقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

الطالب: - يونس حازم عبد الكريم العبادي

الاستاذ الدكتور: - فيصل عبد منشد الشويلي

جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم الإنسانية /قسم العلوم التربوية والنفسية

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي بناء مقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، وتحقيقاً لاهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس التعقيد المعرفي والذي يتكون من (٤٠) فقرة بصيغته النهائية وقد تم التحقق من صلاحية وخصائصه السايكومترية، وطبق الباحث المقياس بصيغته النهائية على عينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية وبلغت (٢٠٠) طالب وطالبة، وبعد تطبيق الاداة استعمل الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق اهداف البحث.

الفصل الاول: - التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

ان ابرز مايمكن تحقيقه من خلال البيئة الصفية هو مساعدة الطالب على معرفة الاسلوب المعرفي المناسب له ولقدراته وامكانياته والعمل على تنمية وتحقيق التكامل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها بحيث يصبح قادرا على تقييم اهدافه والاقتناع والثقة بامكانياته للتعامل مع اي موقف بنجاح، اذ تعتبر عملية فهم البيئة التي نعيش فيها واستيعابها امرا مهما وعملية ادراك العالم المحيط بنا واحدة من اكثر جوانب الخبرة اللاشعورية اللافتة للنظر، اذ يعيش الفرد في عالم معقد من الموضوعات والالوان والحركات التي ندركها دون جهد واضح اذ ان ادراكنا للاحداث والموضوعات من حولنا يعتمد الى حد كبير على الكيفية التي ترصد بها حواسنا المثيرات والكيفية التي يفسر بها الدماغ تلك المرصودات والمحسوسات بالتداخل مع ماثثيره من اقترانات ذهنية وانفعالات وجدانية وماتستدعيه من خبرات وذكريات، اي ان قدرة الدماغ على تحويل المثيرات الى معلومات قابله للفهم.

اذ يرى الباحث ان واقع البيئة الصفية الحالي يؤدي الى حدوث التبسيط المعرفي لدى الطلبة، اذ ان اداء الافراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة يعد اداءا متباينا لاسيما في المواقف التعليمية منها، اذ ان لكل فرد طريقته المعينة والخاصة به في كيفية ادراكه للمواقف والوصول الى الحل المناسب له، وتعد الاساليب المعرفية من الوسائل التي يمكن عن طريقها تحديد الفروق الفردية بين الاشخاص وتميزهم في تعاملهم مع

مواقف الحياة اليومية بصورة عامة والتعليمية بشكل خاص ومن هذه الاساليب اسلوب التعقيد المعرفي الذي يعتمد على طريقة الفرد في التعاطي و التعامل مع المواقف اليومية.

ثانيا: اهمية البحث

لقد تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية كونها تمثل أبعادًا مهمة داخل المجال المعرفي، وميزة مهمة داخل مجال الشخصية، إذ يؤدي الأسلوب المعرفي دورًا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله من كونه الطريقة العلمية والمعرفية التي يستخدمها الأفراد أثناء عملية التعلم، ثم يشير الأسلوب المعرفي إلى نموذج أو استراتيجية مفضلة لتجهيز المعلومات (الحجيمي، ٢٠١٨: ٣٠)، إذ تعد دراسة الأساليب المعرفية والتي تميز الأفراد في تعاملهم في مواقف الحياة المختلفة تعد أساسًا يعتمد عليه بدرجة كبيرة من الدقة والتنبؤ بأنماط الأداء وسلوك الأفراد في مواقف الحياة، وفي تفسير كثير من جوانب الشخصية، وقد افترض المهتمون بدراسة تلك الأساليب المعرفية بأن التعرف على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الفرد في ادراكه واستجاباته لمثيرات البيئة ومطالب الذات، والذي يعد أكثر تفضيلاً لدى صاحبه، يساعد بطريقة أو بأخرى في فهم أنماط السلوك الانساني بصفة عامة، كما يمد بالمعلومات اللازمة عن خصائص الشخصية وبنائها.

(المعافي، ٢٠١١: ٣)، و يتضح لنا ان الاساليب المعرفية لها تأثيراتها المختلفة و المتباينة على كل انواع الانشطة التي يمارسها الافراد، فهم يتمايزون في البنية المعرفية اللازمة لتعلم كثير من اساليب السلوك، وبقدر ماتكون هذه البنية لدى الافراد بقدر ما يواجهون بها متطلبات عملية التعلم حيث ان اسلوب (التعقيد - التبسيط) المعرفي هو احد الاساليب المعرفية التي توضح الفروق بين التلاميذ في الجانب الاجتماعي وفي ادراك البيئة المحيطة بهم.

(قاعود، ٢٠١٧: ٣٤٠)، حيث اشار ستانفورد و سويزي الى ان الافراد ذوي التعقيد المعرفي العالي لهم القدرة على تحليل الموقف في عدد من البنى المعرفية ومن ثم اكتشاف الصلات والعلاقات الممكنة بين هذه العناصر ويكون هؤلاء الافراد متعددي الابعاد في تفكيرهم وتكون لهم قدرة اكبر على بناء الحدث في علاقات جديدة ويكونون اكثر قدرة على تمحيص استجاباتهم للوصول الى الحل الصحيح. (عصفور، ٢٠٠٣: ١٢).

ويمكن لنا ان نلخص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ١- تستمد الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من ندرة المصادر والدراسات التي تناولت هذا الموضوع بحدود علم الباحث، حيث من المتوقع أن تسهم الدراسة في توفير معلومات حديثة فيما يتعلق بمتغير الدراسة.
- ٢- تأتي أهمية الدراسة من أهمية الأساليب المعرفية (التعقيد المعرفي) الذي يجب أن يتمتع به الطالب والذي يؤثر بدوره على تفاعل الطالب داخل البيئة الصفية بكافة عناصرها.

٣- تعتبر الاساليب المعرفية من اهم الوسائل لتحديد الفروق الفردية بين الافراد وتميزهم في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة، فضلا عن علاقة هذه الاساليب بالقدرات العقلية ومتغيرات الشخصية وسماتها.

ثالثا: اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :-

بناء مقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

رابعاً: حدود البحث :-

الحدود المكانية: المدارس الثانوية والمتوسطة في قضاء المدينة \_ المركز

الحدود الموضوعية: التعقيد المعرفي .

الحدود البشرية: عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط (ذكور – اناث).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م.

خامساً: تحديد المصطلحات

المقياس :-

نمط معين من ادوات القياس ووسائلة يحتوي على مجموعة من العبارات مصاغة على شكل اسئلة ذات مهمة تعليمية وتم اختيارها بطريقة منهجية معينة بحيث تتوفر لدى اجابة الطالب عنها قيمة رقمية لاحدى خصائصه المعرفية كالذكاء او الابتكار او التحصيل او غير ذلك من العوامل كالاتجاهات والميول والقدرات والقيم (اليقوي، ٢٠١٣ : ٢٩).

التعقيد المعرفي :-

١- تعريف ماير ودل (Mayer & Dale (٢٠١٠)

"درجة امتلاك الفرد ضمن ميدان معين لمنظورات متعددة عند ادراكه وتقييمه للمثيرات " (الكناني، ٢٠١٨ : ١٤)

و يعرفه الباحث نظرياً :- بأنه الطريقة التي يتعامل بها الشخص مع البيئة المحيطة به، حيث أن الافراد الذين لديهم تعقيد معرفي يمتازون بامتلاكهم لقدرة أكبر في التعامل مع المعلومات وتنظيمها، ولديهم مهارات مميزة في الملاحظة و مرونة عالية في التعامل مع الاحداث والمشكلات التي قد تواجههم، مقارنة بالافراد الذين لديهم تبسيط معرفي، حيث تكون قدراتهم أقل.

الفصل الثاني :- الإطار النظري

ان التعلم المعرفي هو ثورة في فهم التعلم والمتعلم وتحويلة من فرد سلبي هامشي الى فرد حيوي نشط فعال، وقد احدثت هذه النظرية تحويلات فهمية وتخطيطية وتصميمية في التعلم والادوار المختلفة ادت الى احترام ذهن المتعلم وتفكيره وتوقعاته، بعد ان كان مهمشاً متدني القيمة، وان هذه النظرية هي بمثابة دورة انتقال الماضي الى الحاضر والمستقبل، ومن المشاهد الى المؤدي الفاعل النشاط ومن السلبي الى الايجابي ومن الجامد الى المتحرك ومن العناد الى المرونة ومن الشرود



الى الانتباه الفاعل. (قطامي، ٢٠١٣: ١٩)، اذ تعد الاساليب المعرفية احد اهم العوامل التي تفسر الفروق الكمية والنوعية بين الافراد، وتظهر الاختلافات الفردية في اليات معالجة المعلومات خلال محاولتهم لحل مشكلاتهم او اتخاذ قراراتهم او مجرد محاولة تفسير المثيرات والاستجابات لها. (الرماحي، ٢٠١٠: ٣٩)، ولقد تبنى كثير من الباحثين والمشتغلين في علم النفس المعرفي الاساليب المعرفية بوصفها المدخل الاكثر ملائمة لتفسير السلوك عامة وعمليات التعلم والتذكر وحل المشكلات خاصة ومن ثم اصبح هذا الاسلوب اكثر ملائمة وفهما لكثير من اساليب النشاط العقلي التي يمارسها الانسان في كثير من مواقف حياته التي يتفاعل من خلالها مع عناصر البيئة المحيطة به في اشكالها المختلفة، وبذلك تظهر اهمية الاساليب المعرفية في الحياة النفسية والشخصية للافراد، اذ تقوم الاساليب المعرفية بدور المنظم لبيئة الانسان بما فيها من مثيرات ومدرجات، اذ انها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها. (صالح، ٢٠١٣: ١٣٥)

#### اسلوب التبسيط التعقيد المعرفي

لقد ظهرت العديد من النظريات والمقاييس التي اهتمت باسلوب التعقيد المعرفي الا ان الاساس النظري لمفهوم التعقيد المعرفي يعود لنظرية البنى الشخصية التي وضعها (كيللي) عام ١٩٥٥، والتي تقوم على افتراض اساسي مفاده ان النفس البشرية تتسم بالنشاط والقدرة على التوقع، وان الفرد يبني واقعه من مجموع خبراته الاجتماعية، فالفرد يتصرف في تجاربة الاجتماعية بطريقة تشبه العلماء، ويرى كيللي ان كل انسان عالم بطريقته الخاصة فهو يقوم بالنظر الى الاحداث وتفسيرها وبناء توقعات مستقبلية معتمدا على تفسيراته، فالفرد لا يستجيب فقط للعالم الخارجي ولكنه يفسر ويركب مكوناته ويسلك بمقتضى ذلك. (Kelly 1991)، وهذا البناء قابل للتعديل من خلال التعلم من الخبرات التي يمر فيها الفرد في حياته، وبالتالي فان النظام المعرفي عند الفرد يصبح اكثر تعقيدا مع مرور الزمن، حيث ان لكل فرد نظام معرفي مميز بناء على ما مر فيه من تجارب، وهذا النظام المعرفي يتكون من عدد من البنى الشخصية، ويعرف كيللي البنية الشخصية بانها ادراك الفرد للصفات المشتركة بين موضوعين مع بعضهما بطريقة تميزها عن الموضوع اخر (السعدي و زغلول، ٢٠٢٢: ٤٧٥)، وينظر (باندورا) الى التعقيد المعرفي من خلال تعيين مدى قدرة الفرد في أداء العمليات المعرفية الأساسية، وكيفية ترتيبها بشكل هرمي عند اتخاذ القرار، ويرى لوفنجر Loevinger أن قدرة الفرد على التعامل بمستوى عالٍ من التعقيد لا تعني أنه سيعمل بهذه القدرة على الدوام وفي كل المواقف. (الكناني، ٢٠١٨: ٤٦)، وفي ذلك يرى (perry 1970) أن أسلوب (التعقيد - التبسيط) المعرفي هو قدرة الفرد على تحمل الغموض وصنع القرارات الداخلية مقابل القرارات الخارجية من خلال تفكيره التجريدي ويشير هذا المفهوم الى إستمرارية الافراد في إستخدام التجريد وإستعمال منظورات متعددة وطور هذا

المفهوم من خلال مقابلاته مع طلبة جامعة هارفرد (١٩٥٠-١٩٦٠) وأتفق معه كل من (Hunt&Schroder&Harvey 1961). (كاظم، ٢٠١٦: ٤٣).  
و يرى الشرقاوي (٢٠٠٣) ان الاسلوب المعرفي (التبسيط التعقيد) " هو مجموعة الفروق القائمة بين الأفراد في ميولهم لتفسير البيئة المحيطة بهم وخاصة من الجانب الاجتماعي على اساسا ابعاد متعددة وعلى اساس أبعاد متمايزه ومختلفه، فالفرد الذي يتميز بالاسلوب المعرفي (المعقد) يتميز بانه اكثر قدره على التعامل مع ابعاد المواقف الاجتماعية المتعدده واكثر قدره على ادراك ماحوله بصورة اكثر تحليلاً، كما ان لديه قدره على القيام بعمليات التكامل مع ما يراه حوله، اما الفرد الذي يتميز بالاسلوب المعرفي (البسيط) فيتعامل مع المحسوسات بدرجة افضل مما يكون مع المجردات كما انه يكون أقل قدره على ادراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية بل يغلب عليه الادراك الشمولي لهذه المدركات". (الشرقاوي، ٢٠٠٣: ١٢)  
الاطر النظرية التي فسرت اسلوب التبسيط التعقيد المعرفي:  
اولاً: "نظرية بيرى ١٩٧٠

حيث تآثر بيريه (Pieri) باستاذة كيلي (Kelly) الذي وضع نظرية جديدة في الشخوصيه عرفت بنظرية الشخصية، اذ اعتقد كيلي ان الناس منهمكون في محاولة ايجاد معنى لعالمهم، وانهم يعملون بنفس الطريقة التي يعمل فيها العلماء خلال المراحل اليومية من حياتهم، لأنهم يفترضون الفرضيات ويعملون الملاحظات ثم يختبرون هذه الفرضيات، وهكذا نجد ان بيريه اكد على ان الانسان ينظر الى عالمه من خلال بنى لمعرفة هذا العالم وان هذه البنى هي طريقة يستخدمها الانسان لتصنيف الاحداث وتحديد مجرى السلوك الانساني. (الكناني، ٢٠١٣: ٥٠)

#### دراسات سابقة

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لم يصل الباحث لاي رسالة عراقية او عربية او اجنبية تناولت متغير التعقيد المعرفي\_ في حدود علم الباحث - دون التطرق للجانب الثاني لهذا الاسلوب اذ ان التعقيد المعرفي جزء من اسلوب (التبسيط التعقيد) المعرفي لذا فقد تم مناقشتها من حيث اهدافها، واختيار العينة، والوسائل الاحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها، وبعض النتائج التي تم التوصل اليها.

#### أهداف الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تباينت اهداف الدراسات السابقة الواردة في هذا البحث في الصفحات السابقة ومنها دراسة عصفور (٢٠٠٣) وعنوانها (التفكير الاستدلالي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التعقيد/ البساطة) لدى طلبة المرحلة الاعدادية) والتي هدفت الى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير الاستدلالي والاسلوب المعرفي (التعقيد/ البساطة) لدى طلبة المرحلة الاعدادية، و دراسة عبد الله (٢٠١٧) وعنوانها (اسلوب التعقيد- التبسيط المعرفي وعلاقته بالتفكير الانفعالي والاتكالية المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية).

والتي هدفت الى التعرف على العلاقة بين اسلوب المعرفي (التعقيد\_ البساطة) و التفكير الانفعالي والاتكالية المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية اما الدراسة الحالية فتهدف الى التعرف على البيئة الصفية وعلاقتها التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

#### ١- العينة:

فيما يخص الدراسات السابقة التي تناولت اسلوب التعقيد- التبسيط المعرفي فقد تباينت أحجام عيناتها وهي كالتالي:

دراسة عصفور (٢٠٠٣) بلغ حجم عينتها (٢٧٨) طالب وطالبة، اما دراسة عبد الله (٢٠١٧) بلغ حجم عينتها (٤٠٠) طالب وطالبة. في حين بلغت عينة الدراسة الحالية فقد (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء المدينة- المركز.

#### ٢- المنهجية:

فيما يخص المنهجية المتبعة في الدراسات السابقة التي تناولت اسلوب (التبسيط – التعقيد) المعرفي الواردة في هذا البحث فقد استخدمت هذه الدراسات السابقة نفس المنهجية وهو المنهج الوصفي ذات العلاقة الارتباطية، اما منهجية البحث الحالي استخدم الباحث ايضاً منهج البحث الوصفي أسلوب العلاقات الارتباطية لمناسبتها لمتغيرات البحث الحالي.

٣- الاساليب الاحصائية: فقد استخدمت الدراسات السابقة عدة وسائل احصائية لمعالجة البيانات المتعلقة بمتغيراتها معامل ارتباط بيرسون والاختبار الثاني لعينة واحد ولعينتين مستقلتين بالاضافة الى الفا كرونباخ، اما الدراسة الحالية فقد استخدمت معامل ارتباط بيرسون والاختبار الثاني لعينة واحد ولعينتين مستقلتين.

٤- بعض النتائج: اظهرت دراسة عصفور ٢٠٠٣ بعض النتائج ابرزها ان اداء الطلبة ذوي التعقيد المعرفي على اختبار التفكير الاستدلالي افضل من اداء الطلبة ذوي التبسيط المعرفي، و لم تظهر فروق ذات دالة في متوسط الدرجات على اختبار الاسلوب المعرفي (التعقيد- البساطة) تبعا لمتغير الجنس. ودراسة عبد الله ٢٠١٧ بان طلبة مرحلة الاعدادية لديهم اسلوب التعقيد المعرفي ويسهم التفكير الانفعالي والاتكالية المعرفية بدرجة مرتفعة في اسلوب التعقيد لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

#### الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

يتضمن منهجية البحث الاجراءات العملية التي يسعى الباحث من خلالها تحقيق أهداف بحثه، ويتضمن هذا الفصل عرضاً يوضح منهجية البحث بدءاً من تحديد مجتمع البحث والكيفية التي تم بها اختيار العينة وتحديد أدواته وإجراءات القياس المناسبة والوسائل الاحصائية المستخدمة.

أولاً: منهج البحث:

لغرض تحقيق الباحث لأهداف بحثه قام باستعمال المنهج الوصفي اسلوب الدراسات الارتباطية و الذي يحاول عبره وصف الظاهرة موضوع البحث.

#### ثانياً - مجتمع البحث

يعرف مجتمع البحث الاصلي: "جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها " (ملحم،٢٠٠٩: ١٤٩)، وقد تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط في عموم مدارس قضاء المدينة- المركز من المستمرين بالدوام الرسمي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م والبالغ عددهم (٢٤٣٦) طالبا وطالبة موزعين على ٢٥ مدرسة متوسطة وثانوية للبنين والبنات كما موضح بالجدول رقم (١) ادناه.

#### جدول رقم (١) مجتمع البحث

| ت  | اسم المدرسة           | ت  | اسم المدرسة        | ت   | اسم المدرسة                 |
|----|-----------------------|----|--------------------|-----|-----------------------------|
| ١  | المدينة               | ١٤ | م.الاهوار المسانية | ١٦  | ث. نور الهدى                |
| ٢  | المعرفة               | ١٥ | م. الحافظ          | ١٧  | زيد بن صوحان                |
| ٣  | علي بن ابي طالب       | ١٦ | ٠                  | ١٨  | م.الحوراء                   |
| ٤  | اكرم بن صيفي          | ١٧ | ٠                  | ١٩  | كاظم جلاب الحيدري           |
| ٥  | متوسطة النجباء للبنين | ١٨ | ٠                  | ٢٠  | م.نرجس خاتون                |
| ٦  | ميثم التمار           | ١٩ | ٠                  | ٢١  | شهداء الجلال                |
| ٧  | الاستقلال             | ٢٠ | ٧٢                 | ٢٢  | م.الاحمد للبنين             |
| ٨  | الامير                | ٢١ | ٠                  | ٢٣  | ث. المتوفقات للبنات         |
| ٩  | المدينة المسانية      | ٢٢ | ٠                  | ٢٤  | ث. المتفوقين للبنين         |
| ١٠ | جعفر الطيار           | ٢٣ | ٠                  | ٢٥  | م. السيد نعمة الله الجزائري |
| ١١ | الفتوت                | ٢٤ | ١٣٧                |     |                             |
| ١٢ | نهر صالح              | ٢٥ | ٢٠                 |     |                             |
| ١٣ | اصحاب الكساء          |    | ١٢٠                |     |                             |
|    | المجموع               |    | ٣٤٩                | ٩٧٣ |                             |
|    |                       |    | ١٣٢٢               |     |                             |
|    | المجموع الكلي         |    | ٢٤٣٦               |     |                             |

### ثالثاً: عينة البحث

حيث يقصد بالعينة " جزء مأخوذ من المجتمع الاصلي لدراسة ومعاينة وتحليله، وتمثل خصائص المجتمع في كل مكوناته الكمية والنوعية، وبتعبير اخر عندما يكون عدد الوحدات في الاحصائية مرتفعاً جداً او يكون من غير الممكن معاينة جميع الوحدات فان الدراسة تقتصر على جزء من الاحصائية تسمى بالعينة ". (حمداوي، ٢٠١٤: ٢٨). تم اختيار عينة البحث وعينة التحليل الاحصائي لمقياس التعقيد المعرفي بالطريقة العشوائية.

رابعاً: أداة البحث:

تعرف ادوات القياس " بانها طريقة موضوعية مقننة لقياس عينة من السلوك لدى افراد عينة البحث ". (ابو جادو، ٢٠٠٣: ٣٩٨).

### مقياس التعقيد المعرفي

عادة ما يلجأ الباحث الى بناء وإعداد المقياس عندما يتضح له أن المقاييس المتوفرة لا تفي بغرضه، وقد وجد الباحث أنه من الأفضل أعداد مقياس لقياس التعقيد المعرفي ؛ وذلك لعدم وجود مقياس ملائم لعينة البحث الحالي، وفيما يلي عرض لخطوات اعداد المقياس: -

- ١- تحديد الهدف من المقياس.
- ٢- تحديد المجتمع الأصلي الذي يوضع له المقياس
- ٣- مراجعة المقاييس السابقة لاسلوب التعقيد- التبسيط المعرفي التي تم الاعتماد عليها في دراسات سابقة لقياس التبسيط- التعقيد المعرفي.
- ٤- تحديد أبعاد المقياس: أعد المقياس لقياس التعقيد المعرفي وابعاده (التكامل، التجريد، التمايز).
- ٥- جمع الفقرات وصياغتها:
- ٦- قام الباحث ببناء مقياس التعقيد المعرفي وقد اعتمد على نظرية بيرى (١٩٧٠)
- ٧- اعداد الصيغة الاولى للاختبار: في ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها من المصادر السابقة قام الباحث بصياغة (٤٤) فقرة بصيغته الاولى لمعرفة مستوى التعقيد المعرفي بالنسبة لطلبة الصف الثاني المتوسط ملحق (١)، تقيس ثلاثة ابعاد (التكامل، التجريد، التمايز)، ويعقب كل مفردة ثلاثة بدائل تمثل درجات مختلفة لاستخدام المهارة هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ احياناً، تنطبق عليّ نادراً).

### الخصائص السايكومترية للمقياس

الصدق: صدق المقياس

مؤشرات الصدق: - الصدق الظاهري: Face Validity

تعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معاً، اي المطلوب أن يُقدّر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود المقياس بالسمة أو القدرة المطلوب قياسها، وذلك بعد توضيح معنى هذه السمة أو القدرة بصورة إجرائية (عبدالرحمن، ٢٠٠٨: ٢٠١)، وبعد صياغة فقرات المقياس والبالغة (٤٤) فقرة، تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج

وطرائق التدريس العامة وفي مجال العلوم النفسية والتربوية والارشاد التربوي والنفسي، وذلك لغرض تقويم صلاحية الفقرات، وكذلك فيما اذا كانت هناك حاجة للتعديل او الدمج والحذف، وبعد جمع اراء المحكمين واستخراج النسبة المئوية للاتفاق اتضح أن جميع الفقرات كانت صالحة، وذلك حسب رأي الخبراء في ضوء المعيار الذي أتبعه الباحث وهو نسبة (٨٠%) فأعلى بوصفها نسبة اتفاق على الفقرات جدول (٢).

جدول (٢) نسبة اتفاق الخبراء في صلاحية فقرات مقياس التعقيد المعرفي

| ت | أرقام الفقرات                                                                                              | الموافقون | المعارضون | النسبة |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|--------|
| 1 | 22،21،20،19،18،16،15،14،13،12،11،10،8،7،6،5،4،3،2،1،<br>43،40،39،38،37،36،35،34،33،32،31،30،28،27،26،25،23 | 2         | -         | 100%   |
| 2 | 42،29،24،17،9                                                                                              | 19        | 1         | 95%    |
| 3 | 41،44                                                                                                      | 18        | 2         | 90%    |

#### التطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس التعقيد المعرفي:

سعى الباحث لأجراء التطبيق الاستطلاعي الأول من أجل التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس ومدى استيعاب الطلبة لفقراته ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة عليه، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (٢٢٠) طالباً وطالبة من الصف الثاني المتوسط وذلك يوم الاحد الموافق ٢٠٢٢/١٢/١١، وقد تبين للباحث أن فقرات المقياس كانت واضحة تماماً لأفراد العينة، أما ما يخص الوقت المستغرق فقد تراوح ما بين (١٨ – ٢٥) دقيقة.

#### التطبيق الاستطلاعي الثاني (التحليل الإحصائي لفقرات مقياس):

أن الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم عبرها حساب: القوة التمييزية لفقرات مقياس التعقيد المعرفي، ولغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/١٢/١٥ لغرض التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، اذ يعد حساب القوة التمييزية للفقرة من الخصائص القياسية المهمة لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق

الفردية بين الأشخاص في الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (الكبيسي، ٢٠١٠: ٢٧١). ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين (طريقة المقارنة الطرفية) للتحقق من القدرة التمييزية لفقرات كل نمط من مقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط وعلى النحو الآتي:

١- قام الباحث بسحب عينة التحليل الاحصائي من مجتمع البحث البالغة (٢٢٠) طالب وطالبة من المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء المدينة- المركز وتم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية.

٢- رتب الباحث إجابات الطلبة من أعلى درجة الى ادنى درجة.

٣- اعتمد الباحث نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا و (٢٧%) من المجموعة الدنيا حيث بلغ عدد المجموعتين المتطرفتين (١١٨) بواقع (٥٩) للمجموعة العليا والدنيا.

٤- استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القيمة التائية.

٥- قام الباحث بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس مع القيمة التائية الجدولية، واعتبرت القيمة التائية التي لها دلالة إحصائية مؤشرا على قوة الفقرة على التمييز من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (١١٦)، والجدول (٣) يوضح الفقرات المميزة والفقرات الغير مميزة

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

| ت  | المجموعة العليا |                   | المجموعة الدنيا |                   | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|----|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
|    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |                         |                   |
| ١  | 2.42            | 0.699             | 2.01            | 0.629             | 3.31                    | دال               |
| ٢  | 2.61            | 0.557             | 1.81            | 0.655             | 7.10                    | دال               |
| ٣  | 2.30            | 0.725             | 1.69            | 0.793             | 4.36                    | دال               |
| ٤  | 2.47            | 0.678             | 2.03            | 0.668             | 3.55                    | دال               |
| ٥  | 2.57            | 0.593             | 2.25            | 0.658             | 2.79                    | دال               |
| ٦  | 2.83            | 0.378             | 2.40            | 0.768             | 3.80                    | دال               |
| ٧  | 2.47            | 0.597             | 2.00            | 0.719             | 3.89                    | دال               |
| ٨  | 2.44            | 0.701             | 1.81            | 0.753             | 4.67                    | دال               |
| ٩  | 2.66            | 0.632             | 2.28            | 0.720             | 2.98                    | دال               |
| ١٠ | 2.64            | 0.549             | 2.05            | 0.627             | 5.46                    | دال               |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول  
٢٠٢٣

|         |       |       |      |       |      |    |
|---------|-------|-------|------|-------|------|----|
| غير دال | 1.15  | 0.749 | 1.91 | 0.678 | 1.76 | ١  |
| غير دال | 1.10  | 0.711 | 2.10 | 0.687 | 2.10 | ٢  |
| دال     | 4.65  | 0.789 | 1.88 | 0.626 | 2.49 | ٣  |
| دال     | 4.81  | 0.753 | 2.18 | 0.476 | 2.74 | ٤  |
| غير دال | 0.984 | 0.753 | 1.86 | 0.742 | 2.00 | ٥  |
| دال     | 4.38  | 0.739 | 1.93 | 0.597 | 2.47 | ٦  |
| دال     | 2.81  | 0.819 | 1.86 | 0.678 | 1.47 | ٧  |
| دال     | 6.97  | 0.753 | 1.81 | 0.517 | 2.64 | ٨  |
| دال     | 4.15  | 0.787 | 2.03 | 0.621 | 2.57 | ٩  |
| دال     | 2.62  | 0.791 | 1.83 | 0.678 | 1.47 | ١٠ |
| غير دال | 1.37  | 0.709 | 2.33 | 0.626 | 2.50 | ١١ |
| دال     | 4.71  | 0.776 | 1.98 | 0.619 | 2.59 | ١٢ |
| دال     | 3.98  | 0.783 | 2.20 | 0.533 | 2.69 | ١٣ |
| دال     | 5.60  | 0.666 | 2.06 | 0.506 | 2.67 | ١٤ |
| دال     | 4.83  | 0.744 | 2.11 | 0.533 | 2.69 | ١٥ |
| دال     | 2.54  | 0.696 | 1.88 | 0.676 | 1.55 | ١٦ |
| دال     | 3.02  | 0.809 | 2.00 | 0.771 | 2.44 | ١٧ |
| دال     | 2.83  | 0.750 | 2.23 | 0.531 | 2.57 | ١٨ |
| دال     | 6.14  | 0.678 | 2.23 | 0.392 | 2.86 | ١٩ |
| دال     | 5.69  | 0.794 | 1.91 | 0.654 | 2.67 | ٢٠ |
| دال     | 4.26  | 0.654 | 2.05 | 0.596 | 2.54 | ٢١ |
| دال     | 7.83  | 0.696 | 1.77 | 0.512 | 2.66 | ٢٢ |
| دال     | 6.77  | 0.721 | 1.88 | 0.512 | 2.66 | ٢٣ |
| دال     | 5.31  | 0.701 | 1.91 | 0.648 | 2.57 | ٢٤ |
| دال     | 4.49  | 0.719 | 2.00 | 0.536 | 2.52 | ٢٥ |
| دال     | 5.00  | 0.776 | 1.98 | 0.613 | 2.62 | ٢٦ |
| دال     | 4.17  | 0.776 | 2.01 | 0.674 | 2.57 | ٢٧ |
| دال     | 3.58  | 0.805 | 2.27 | 0.493 | 2.71 | ٢٨ |
| دال     | 5.13  | 0.668 | 2.03 | 0.584 | 2.62 | ٢٩ |
| دال     | 6.43  | 0.696 | 1.88 | 0.553 | 2.62 | ٣٠ |
| دال     | 2.90  | 0.766 | 2.38 | 0.544 | 2.74 | ٣١ |



|   |      |       |      |       |      |     |
|---|------|-------|------|-------|------|-----|
| ٢ | 1.74 | 0.756 | 2.03 | 0.693 | 2.15 | دال |
| ٣ | 2.47 | 0.703 | 1.89 | 0.711 | 4.42 | دال |
| ٤ | 2.50 | 0.626 | 2.00 | 0.809 | 3.81 | دال |

وقد تبين ان القيم الثانية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١١٦) والقيمة الجدولية تساوي (١,٩٦). ماعدا الفقرات (١١,١٢,١٥,٢١) غير دالة لان قيمتها المحسوبة، (كما مبين بالجدول اعلاه) اقل من القيمة الجدولية (١,٩٦). وبذلك تم حذفها من المقياس حيث اصبح المقياس يتكون من ٤٠ فقرة. الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التعقيد المعرفي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس)

في سبيل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط لغرض التحليل الإحصائي يستخدم الاتساق الداخلي لفقرات المقياس لغرض التعرف على مدى ارتباط الوحدات او البنود بعضها مع بعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل بند او وحدة مع الاختبار ككل. (عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ١٨٤)، وقد اعتمد الباحث على نفس العينة التي استخدمها في حساب القوة التمييزية البالغة (٢٢٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في قضاء المدينة- المركز وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/١٢/١٥، لتحليل فقرات المقياس بصدق الاتساق الداخلي، وتم اختبار معاملات الارتباط لمعرفة دلالتها وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية لدلالة معاملات الارتباط البالغة (٠.١٢٤) وبدرجة حرية (١١٦)، وقد بينت النتائج أن جميع الفقرات متسقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ومن المتعارف عليه في مجال بناء المقاييس أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعد هذا مؤشراً للحصول على مقياس أكثر تجانساً، ولكون مقياس التعقيد المعرفي يشتمل على مجالات او محاور قام الباحث بإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وتم ايجاد معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) يوضح معامل ارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (التعقيد المعرفي)

| ت | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط |
|---|----------------|----|----------------|----|----------------|
| 1 | 0.262          | 16 | 0.222          | 31 | 0.378          |
| 2 | 0.439          | 17 | 0.127          | 32 | 0.324          |
| 3 | 0.347          | 18 | 0.325          | 33 | 0.298          |
| 4 | 0.278          | 19 | 0.351          | 34 | 0.437          |
| 5 | 0.164          | 20 | 0.391          | 35 | 0.419          |
| 6 | 0.322          | 21 | 0.244          | 36 | 0.231          |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول  
٢٠٢٣

|        |    |        |    |        |    |
|--------|----|--------|----|--------|----|
| 0. 177 | 37 | 0. 280 | 22 | 0. 181 | 7  |
| 0. 397 | 38 | 0. 262 | 23 | 0. 289 | 8  |
| 0. 313 | 39 | 0. 486 | 24 | 0. 303 | 9  |
| 0.389  | 40 | 0. 412 | 25 | 0. 174 | 10 |
|        |    | 0. 306 | 26 | 0. 325 | 11 |
|        |    | 0. 466 | 27 | 0. 053 | 12 |
|        |    | 0. 478 | 28 | 0. 260 | 13 |
|        |    | 0. 367 | 29 | 0. 436 | 14 |
|        |    | 0. 320 | 30 | 0. 325 | 15 |

علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه: ان الهدف من القيام بهذه الخطوة هو معرفة ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، حيث اظهرت النتائج ان جميع الفقرات دالة احصائيا وارتباطها قوي بالمجال الذي تنتمي اليه لان قيمة معامل الارتباط المحسوبة لهذه الفقرات اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (٠،١٢٤) عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه مصفوفة الارتباطات بين مجالات مقياس البيئة الصفية:

| المجال  | عدد الفقرات | الفقرة | علاقتها بالمجال | الفقرة | علاقتها بالمجال |
|---------|-------------|--------|-----------------|--------|-----------------|
| التجريد | ١٦          | ١      | 524٠0           | ٩      | 521٠0           |
|         |             | ٢      | 531٠0           | ١٠     | 248٠0           |
|         |             | ٣      | 580٠0           | ١١     | 138٠0           |
|         |             | ٤      | 438٠0           | ١٢     | 575٠0           |
|         |             | ٥      | 415٠0           | ١٣     | 311٠0           |
|         |             | ٦      | 379٠0           | ١٤     | 173٠0           |
|         |             | ٧      | 128٠0           | ١٥     | 157٠0           |
|         |             | ٨      | 238٠0           | ١٦     | 272٠0           |
| التمايز | ١٥          | ١٧     | 402٠0           | ٢٥     | 132٠0           |
|         |             | ١٨     | 330٠0           | ٢٦     | 379٠0           |
|         |             | ١٩     | 503٠0           | ٢٧     | 333٠0           |

|       |    |       |    |    |         |
|-------|----|-------|----|----|---------|
| 447.0 | ٢٨ | 241.0 | ٢٠ |    |         |
| 451.0 | ٢٩ | 406.0 | ٢١ |    |         |
| 299.0 | ٣٠ | 322.0 | ٢٢ |    |         |
| 344.0 | ٣١ | 346.0 | ٢٣ |    |         |
|       |    | 379.0 | ٢٤ |    |         |
| 502.0 | ٣٩ | 508.0 | ٣٢ | ١٣ | التكامل |
| 406.0 | ٤٠ | 518.0 | ٣٣ |    |         |
| 370.0 | ٤١ | 377.0 | ٣٤ |    |         |
| 775.0 | ٤٢ | 364.0 | ٣٥ |    |         |
| 406.0 | ٤٣ | 418.0 | ٣٦ |    |         |
| 406.0 | ٤٤ | 365.0 | ٣٧ |    |         |
|       |    | 350.0 | ٣٨ |    |         |

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد علاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى لمقياس التعقيد المعرفي، وبمقايضة معامل الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية والبالغة (٠,١٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١١٦) وكما موضح في جدول (٦)

جدول (٦) علاقة المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية لمقياس التعقيد المعرفي.

| المجال  | علاقته بالمجال الاول | علاقته بالمجال الثاني | علاقته بالمجال الثالث |
|---------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| التجريد | 1                    | 284.0                 | 373.0                 |
| التمايز | 284.0                | 1                     | 464.0                 |
| التكامل | 373.0                | 464.0                 | 1                     |

يتضح من الجدول (٦) ان جميع قيم معامل ارتباط المجالات فيما بينها كانت دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٢٤)، مما يعني ان جميع مجالات مقياس التعقيد المعرفي متسقة فيما بينها في قياس المتغير نفسه. إعداد تعليمات الإجابة على المقياس: حرص الباحث على أن تكون تعليمات المقياس واضحة وسهلة ودقيقة، ووضح الباحث للطلبة كيفية الإجابة على المقياس بكل صدق وصراحة وذلك لاستعماله لأغراض البحث العلمي فقط، ووضح لهم عدم ذكر الاسم وأن الإجابات لن يطلع عليها سوى الباحث وذلك لضمانة المفحوصين على سرية اجاباتهم.  
مفتاح تصحيح المقياس:

ان مفتاح تصحيح المقياس ثلاثي على وفق تصنيف ليكرت والمكون من ثلاثة بدائل وهي (دائما، احيانا، نادرا) حيث يتم اعطاء البديل الأول ثلاث درجات والبديل الثاني درجتان والبديل الثالث درجة واحدة وهذا التوزيع للدرجات ينطبق على الفقرات الإيجابية للمقياس، اما الفقرات السلبية فيكون التصحيح عكسي، ومن ثم يتم جمع درجات الاستجابات على جميع الفقرات، والمجموع الكلي يمثل درجة التعقيد المعرفي للمستجيب.

الثبات:

" يعتبر الثبات من الخصائص السيكمترية التي يجب توافرها في الاختبار الجيد ويقصد بالثبات ان تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما تزود به البيانات عن السلوك المفحوص. وكلما كانت اداة القياس خالية من الاخطاء العشوائية كانت قدرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها متسقاً وفي ظروف مختلفة ومتباينة. فالثبات هو الاتساق والدقة في القياس" (الاسدي، فارس، ٢٠١٥، ١٩٨) وقد تحقق الباحث من مؤشرات الثبات باستعمال طريقة اعادة الاختبار.

#### طريقة إعادة الاختبار

حيث تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الثاني المتوسط وذلك يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢٢/١٢/١٨ و تم اعادة تطبيق المقياس على نفس العينة اي بعد أسبوعين بتاريخ ٢٠٢٣/١/٤ لحساب معامل الثبات وفي ظروف مشابهه إلى حد كبير لظروف إجراء التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المستجيبين في التطبيقين إذ بلغ (٠.٧٩) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه.

جدول (٧) عينة الثبات لمقياس التعقيد المعرفي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط

| ت | أسم المدرسة             | الجنس | اعداد الطلبة |
|---|-------------------------|-------|--------------|
|   | ثانوية ميثم التمار      | بنين  | ٥٠           |
|   | ثانوية المتفوقات للبنات | بنات  | ٥٠           |
|   | المجموع                 |       | ١٠٠          |

#### الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحث ما يأتي:

- ١- يعد التعقيد المعرفي من الاساليب المعرفية بالغة الاهمية التي ينبغي ان يتم الاهتمام بتنميتها لدى الطلبة لما لذلك من تأثير كبير على مستوياتهم التحصيلية و تكيفهم الاجتماعي.

- ٢- ان التعقيد المعرفي يعد مجالا هاما ومؤثرا على تكيف الطلبة مع الوسط المدرسي والاجتماعي.
  - ٣- المقياس الذي جرى بناة يتصف بخصائص سايكومترية يمكن الركون اليه في قياس التعقيد المعرفي كاسلوب معرفي لدى الطلبة.  
التوصيات
  - ١- تعزيز الاساليب المعرفية لدى الطلبة من قبل القائمين على العملية التربوية في المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية.
  - ٢- الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة من اجل بناء شخصيات تتصف بالتعقيد المعرفي وتكون قادرة على التكيف مع البيئة المحيطة والنجاح فيها .
  - ٣- تكثيف الدروس او الندوات التثقيفية من قبل وزارة التربية لمفهوم التعقيد المعرفي لدى الطلبة و العمل على التنسيق مع التدريسيين الجامعيين في تخصص العلوم التربوية والنفسية والارشاد التربوي من اجل اقامة هذه الدروس او الندوات.
  - ٤- الاستفادة من مقياس البحث الحالي في المجال الدراسي والتوجيه والارشاد النفسي.  
المقترحات
  - ١- استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي: -
  - ٢- اجراء دراسة لمتغير التعقيد المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل (التحصيل الدراسي، المسؤولية الاجتماعية).
  - ٣- اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي عن شرائح اجتماعية مختلفة ومراحل دراسية اخرى كالمرحلة الثانوية و الاعدادية.
- المصادر
١. ابو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٣)، علم النفس التربوي، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
  ٢. الاسدي، سعيد جاسم، فارس، سندس عزيز(٢٠١٥)، الاساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية والعلمية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
  ٣. الحجيبي، ايوب كاظم راضي.(٢٠١٨)، علاقة الاغلاق الادراكي بالاسلوب المعرفي (التعقيد البساطة) لدى ذوي نمطي الشخصية C/D، من طلبة الجامعة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
  ٤. حمداوي، جميل. (٢٠١٤)، الاحصاء التربوي، ط١، افريقيا الشرق للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب.
  ٥. الرماحي، نغم عادل نجم. (٢٠١٠)، الاسلوب المعرفي(اللفظي- التصوري) وعلاقته بتفضيلات السيطرة المخية، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة القادسية.

٦. السعدي، علاء عبد القادر وزغلول رافع. (٢٠٢٢)، دلالات الصديق والثبات لمقياس التعقيد المعرفي: تحليل عاملي على طلبة جامعة اليرموك، مجلة النجاح للابحاث- العلوم الانسانية، مج ٣٦، العدد ٣.
٧. الشرفاوي، انور محمد. (٢٠٠٣)، علم النفس المعرفي، الطبعة، القاهرة ٢، مكتبة الانجلو المصرية.
٨. صالح، علي عبد الرحيم. (٢٠١٣)، ومضات في علم النفس المعرفي، الطبعة الاولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع .
٩. عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين. (٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠. عبد الله، دعاء عيدان. (٢٠١٧)، اسلوب التعقيد -التبسيط المعرفي وعلاقته بالتفكير الانفعالي والاتكالية المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
١١. عصفور، خلود رحيم. (٢٠٠٣)، التفكير الاستدلالي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التعقيد- البساطة) لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
١٢. قاعود، نشأت مهدي. (٢٠١٧)، اثر تفاعل اسلوب التبسيط - التعقيد المعرفي مع استراتيجية السقالات التعليمية على التفكير التفاعلي لدى عينة من طالبات الصف الاول الثانوي، مجلة الارشاد النفسي، الجزء الاول، العدد ٥٠، جامعة عين شمس.
١٣. قطامي، يوسف. (٢٠١٣)، النظرية المعرفية في التعلم، الطبعة الاولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٤. كاظم، اياد حسن. (٢٠١٦) علاقة التعقيد الادراكي والاداء الوظيفي من خلال التكيف مع الوظيفة، اطروحة دكتوراه، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
١٥. الكبيسي، وهيب مجيد. (٢٠١٠)، الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية، ط ١، دار العلمية المتحدة للنشر والتوزيع، بيروت.
١٦. الكناني، ايام عبد الرزاق. (٢٠١٨)، الشخصية اليقظة و علاقتها بالاسلوب المعرفي (التبسيط- التعقيد) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة.
١٧. الكناني، ريم عبد المطلب. (٢٠١٣)، الادراك الاجتماعي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التعقيد - البساطة) لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة واسط.
١٨. المعافي، محمد بن احمد. (٢٠١١)، السرعة الادراكية وعلاقتها بالاسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.
١٩. ملحم، سامي. (٢٠٠٩). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٠. اليعقوبي، حيدر. (٢٠١٣)، التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية - رؤيا تطبيقية، الطبعة الاولى، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية.  
المصادر الاجنبية

١. G. (1991). The Psychology of Personal Constructs. London: 'Kelly  
Routledge.

### القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة

م.م. هدى جبار رحمن  
المديرية العامة لتربية القادسية  
ملخص البحث

إنَّ ما يدور في الحياة من تواصل بين أفراد المجتمعات يُشكل جوهر الوجود والتفاعل والتواصل ؛ فانتظام الكلام وفق قواعد معينة لدى المتكلمين، يمنحهم قيمة التفاعل والتفاهم وهذه القيمة يمنحها لهم المجتمع اللغوي الذي ينتمون إليه. فهي عملية متبادلة تفاعلية يتحقق فيها استمرار الوجود !

وقد استحدثت دراسات اللغة في العصر الحديث مناهج لدراسة اللغة وكان من بينها المنهج الوظيفي الذي ينظر إلى اللغة بوصفها قيمة تواصلية تفاعلية وهدفها الأساس ينطلق من هذه الوظيفة، إلا أنَّ هذه القيمة التواصلية التي يتمتع فيها الأفراد بقدرات تجمعهم ووفقاً لقوانين وأعراف صنعتها طبيعتهم اللغوية تمكنهم من التفاهم مع جمهور المتكلمين في البيئة الواحدة. وللنهضة الحديثة في علم اللغة أثر واضح في تشجيع مناهج الدراسات الحديثة بريادة فردينان دي سوسير.

وقد انعكست أفكار هذه الدراسات في البحث عن إمكانية متكلمي اللغة ومستعملها من تحقيق التفاهم بينهم، وفق كفايتهم اللغوية. وكان رائد المنهج التوليدي جومسكي حيث أعتمد على ثنائية القدرة والأداء في دراسة اللغة، وهنا نهضت فكرة الوظيفين بتوصيف قدرة شمولية تستوعب كلَّ عملية التواصل اللغوي، فاستنهضوا فكرة البحث عن القدرة التواصلية، لأن القدرة اللغوية أهملت جوانب الاستعمال التداولي في اللغة، وهو مادعا سيمون دايك إلى تصنيف هذه القدرة وتفرعها بحسب أهميتها وأدوارها في تحقيق التواصل. وقد عني هذا البحث في دراسة مفهوم التواصل ومفهوم القدرة التواصلية عند سيمون دايك والدكتور أحمد المتوكل.

### Abstract

Lo que secede en la Vida en terminus de communication entre los miembros de las sociedades constituye la esencia de la existencia, la interacción y la comunicación. La regularidad del habla según ciertas reglas entre hablantes les otorga el valor de interacción y comprensión, valor que les otorga la comunidad lingüística a la que pertenecen. ¡Es un proceso interactivo mutuo en el que se logra la continuidad de la existencia

Los estudios de idiomas en la era moderna han desarrollado enfoques para el estudio del lenguaje, y entre ellos estaba el enfoque funcional que ve el lenguaje como un valor comunicativo interactivo y su objetivo principal se deriva de esta función. el mismo entorno. El renacimiento moderno de la lingüística tiene un claro impacto en la diversificación de los planes de estudio de los estudios modernos, iniciada por de Saussure .

Las ideas de estos estudios se reflejaron en la búsqueda de la posibilidad de que los hablantes y usuarios de la lengua alcancen el entendimiento entre ellos, de acuerdo con su competencia lingüística. El pionero del enfoque generativo fue Gomsky, donde se basó en la dualidad de habilidad y desempeño en el estudio del lenguaje, y aquí surgió la idea de las dos funciones describiendo una habilidad integral que acomoda todo el proceso de comunicación lingüística, por lo que estimularon la idea de buscar la habilidad comunicativa, pues la habilidad lingüística descuidaba los aspectos de uso pragmático en la lengua, que es lo que motivó a Simon Dyke a clasificar esta

habilidad y ramificarla según su importancia y roles en el logro comunicación. La investigación se centró en estudiar el concepto de comunicación y el concepto de capacidad comunicativa con Simon Dyke y el Dr. Ahmed Al-Mutawakel.

أولاً: مفهوم التواصل



للتواصل أهمية كبيرة في تحقيق التفاعل والتفاهم بين الأفراد، وبما إن اللغة ظاهرة اجتماعية، فهي تعني أنّ كل عملية التخاطب تنتم ضمن معايير يعرفها المجتمع الواحد؛ ويشكل حضور أطراف التخاطب أهم محاور العملية التواصلية، فلا يتكلم أحد من دون إشراك مخاطب معه (إنشاء الكلام من لدن المتكلم وفهمه من لدن المخاطب عمليتين لانفصال لأحدهما عن الأخرى، وانفراد المتكلم بالسبق الزمني ما كان ليلزم عنه انفراد بتكوين مضمون الكلام، بل إن ما يشرع المتكلم في النطق حتى يقاسمه المخاطب دلالاته) <sup>(١)</sup>.

وقد نظر علم اللغة الاجتماعي إلى وظيفة اللغة من زاوية اجتماعية، فلا وجود للغة دون وجود مجتمع، لا وجود لمجتمع دون وجود لغة <sup>(٢)</sup>. والكلام يمثل أحد أهم الوسائل في تحقيق وظيفة اللغة الاجتماعية في التواصل فهو يمثل الطريق الذي يميز المجموعات الاجتماعية المختلفة <sup>(٣)</sup>.

وتتحدد أركان العملية التواصلية بوجود ثلاثة أركان رئيسية (متكلم، ومخاطب، ورسالة لغوية). ولا يخفى علينا إن وظيفة اللغة الأولى التي صرح بها الأوائل كانت وما زالت تشكل الوظيفة الرئيسية للغة، وهي التعبير عن الأغراض، قال ابن جني (٣٩٥هـ): ((هي اصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)) <sup>(٤)</sup>. ويكاد يتفق اللسانيون على اختلاف مشاربهم على أنّ وظيفة اللغة هي التواصل بدءاً من سوسير في قوله: ((اللغة نظام من الاشارات التي تعبر عن الافكار)) <sup>(٥)</sup>.

إن اللغة نطاقاً محدوداً يقع ضمن المجتمعات يدرس العلاقات التي يتم من خلالها التواصل، وهذه لابد أن تمر ضمن شروط وقواعد معرفية يلتزم الناطقون بها ليستعين بها في دراسة اللغة.

وقد تبنت مدرسة براغ الحديث عن وظائف اللغة في ستينيات القرن الماضي بدءاً من رومان جاكوبسن الذي حدد وظائف اللغة ضمن ست وظائف للغة؛ إذ لا يذكر جاكوبسن إلا وتذكر الوظيفية التواصلية التي قال بها وحصرها بست وظائف تنتجها اللغة بحسب أطراف الخطاب. وكان بوهر قد سبقه إلى ثلاث وظائف (تمثيلية، تعبيرية، ندائية)، وأضاف إليها ياكوبسن ثلاث (مرجعية، إقامة اتصال، تعدي اللغة أو ما وراء اللغة). <sup>(٦)</sup> فالتواصل عند الألسنيين يتم بين (متلقي، ومتكلم). ويمثل التواصل عندهم أهم وظيفة يستند إليها الخطاب اللساني <sup>(٧)</sup>.

فالتفاعل الاجتماعي ومواقف التواصل وظروف الإنتاج بعيدة عن دراسات البنيويين، فلم تحظ جانباً من دراستهم لأنهم أهتموا بالجانب الشكلي للغة. <sup>(٨)</sup>؛ لذا نرى أن عدداً من المناهج ظهرت بعد المنهج البنيوي الذي أبعد المعنى في دراسة اللغة، واهتم بدراسة النصوص اللغوية، فهم كانوا يدرسون الفونيمات والمورفيمات بوصفها أصغر وحدة لغوية على عكس التوليديين الذين ينطلقون من تحليلاتهم في

تركيب الجملة، ومن قدرة المتكلم على انتاج اللغة، فظهرت مدرسة بلومفيلد في المنهاج البنوي، ثم جاءت بعده المدرسة التحويلية لهاريس، والتوليدية لتشومسكي فنشأ بذلك مفهوم القدرة اللغوية<sup>(٩)</sup>. المتمثلة بالمعطى اللغوي الجماعي لدى كل فرد في إنتاج جمل متتالية تمثل قدرته على الأداء.

ثانياً: مفهوم القدرة (الأصول والإمتداد)

أ- المفهوم اللغوي للقدرة:

يوضح لنا المفهوم اللغوي للقدرة مفهوم القدرة اللغوية، والقدرة التواصلية لدى مستعملي اللغة، وذكر الراغب الأصفهاني ((٥٠٢هـ)): إن القدرة تعني التمكن من فعل شيء ما<sup>(١٠)</sup>، وهي قدرة ممكنة تمثل قدرة الكائن على الأداء، والقدرة الميسرة، هي القدرة المعينة على الأداء<sup>(١١)</sup>. فهي مجموعة الأماكن التي تتيح للكائن الحي القدرة على أداء عمل ما لفظياً وذهنياً كان أم حركياً جسدياً.

ب- أصول القدرة اللغوية:

تمتد جذور القدرة اللغوية إلى ابن خلدون ((٥هـ)) الذي وصفها بأنها ملكة لغوية فقد ذكر أن تحصيل اللغة إنما يتحصل بكثرة السماع وتكرار هذا السماع حتى يتمكن العربي من لغته ((فعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المؤلف نظماً أو نثراً))<sup>(١٢)</sup>.

فاللغة عنده إنما هي ملكة بمعرفة قوانين اللغة التي ينتمي إليها العربي وهنا ذكر: ((إن صناعة العربية إنما هي معرفة هذه الملكة ومقاييسها خاصة))<sup>(١٣)</sup>

ج- الامتداد:

مفهوم القدرة اللغوية أو الإبداعية (نموذج نعوم تشومسكي)

يمثل تشومسكي أحد أهم رواد النظرية التوليدية التي تقول بمفهوم القدرة اللغوية وثنائية (القدرة والأداء). وقد كان التوليدون يؤمنون بالحدس والتخمين اللغوي على عكس المدرسة البنوية التي اتخذت النصوص اللغوية منهجاً في دراسة اللغة شكلاً.

وقد حصر جومسكي عمل اللغة بالفطرة اللغوية ودعا إلى عالمية النحو أو النحو الكلي<sup>(١٤)</sup>. وقد استطاع من تقسيم سوسير للغة من ثنائية (اللغة والكلام)، أن يبني تصوره عن القواعد اللغوية، فكان تصوره عن اللغة أنها تتكون من بنية عميقة وبنية سطحية، وأطلق عليها ثنائية (القدرة أو الكفاءة، والأداء)، ويقصد بالكفاءة ((ما يكون عند المتكلم بالغة -من أبنائها- من معرفة حدسية غير واعية، بالأصوات والمعاني والنحو. أما الأداء فهو عبارة عن الممارسة اللغوية الفعلية في الحياة اليومية))<sup>(١٥)</sup>. وكلاهما يتحد في تحديد القدرة اللغوية للمتكلم.

وتتيح القدرة اللغوية لمتكلم اللغة القدرة على إنتاج جمل لامتناهية في اللغة التي ينتمي إليها، كما تتيح له فهم عدد غير متناهٍ من جمل هذه اللغة وتسمى ((مقدرة المتكلم على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنها تُولف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللغة بالحدس اللغوي الخاص بمتكلم اللغة))<sup>(١٦)</sup>. وهذا الحدس يتحصل من تفاعل الفرد مع بيئته اللغوية، وهذا التفاعل يساعده على إنتاج جمل تتوافق مع الواقع اللغوي ضمن البيئة الواحدة.

فالتوليد هو إعادة إنتاج اللغة بطريقة تتولد منها لغة متجددة بصورة ابداعية ؛ لذا نراه أطلق على هذه القدرة بالقدرة الإبداعية وتعني: ((قدرة اللغة الإنسانية غير المحدودة ونعني بها الطاقة أو القدرة التي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير بل غير محدود من الجمل التي لم يسمعوها قط ولم ينطق بها أحد من قبل))<sup>(١٧)</sup>.

وكان تشومسكي يرى أن المنهج البنيوي غير قادر على شرح العلاقات بين مختلف الجمل ؛ إذ قد يتشابه جملتان من جهة الشكل، لكن معناهما مختلف، من ذلك مثلا:

صراخ المجرم لم يؤثر في الناس

عقاب المجرم لم يؤثر في الناس

فالجملتان من جهة الشكل والعلاقات الإسنادية متشابهة تماما، أما جذرياً فهما مختلفتان تماماً<sup>(١٨)</sup> من ملاحظة الفرق بين كلمتي صراخ وعقاب.

إن منطلقات تشومسكي في تحليل اللغة يقوم على افتراض قالب نحوي أو صورة لنموذج يمثل جانب الكفاءة اللغوية عند المتكلم، والجانب الآخر هو الذي يسميه جانب الأداء<sup>(١٩)</sup>.

ثالثاً: القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة:

إن تسجيل بعض الملاحظات التي قال بها البنيويون في وظائف اللغة المتعددة، تمثل واحدة من أهم توجهات الوظيفيين في البحث عن القدرة التي تمكن الفرد من أداء كل الوظائف، فالوظائف التي ذكرها جاكوبسن هي وظائف لا تجتمع كلها في خطاب واحد، والوظيفتان الشعرية والميتالغوية لاتظهران إلا في الخطاب الشعري والخطاب العلمي، وهو شيء لا يمكن تحقيقه في اللغة العادية، أما الوظيفة التواصلية، فهي توجد في جميع انماط الخطاب، وإن كانت بدرجات متفاوتة!

وتحليل وظائف اللغة عند هاليداي، وهي (التمثيلية، والتعاقبية، والنصية) إلى وظيفة واحدة: هي وظيفة التواصل، ونظراً لهذا الاختزال الوظائف لوظائف اللغة عند الوظيفيين<sup>(٢٠)</sup>.

إن البنيويين نظروا إلى اللغة وقواعد التواصل بحسب القواعد الصوتية والصرفية والنحوية، فهي قواعد شكلية لاتصل إلى ملكات ومهارات ومعارف المتكلم والسامع، في حين أن الوظيفيين وفلاسفة اللغة أجمعوا أن وظيفة اللغة هي التواصل، ثم أدركوا

أنَّ الشكل اللغوي وحده لا يكفي للتواصل فنشأ بذلك عندهم مفهوم القدرة التواصلية<sup>(٢١)</sup>، وهو منظور يختلف عن نظر غيرهم، فهي في رأيهم ((معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه في تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة))<sup>(٢٢)</sup>. وقد لاقت دعوة ديل صدى لدى علماء اللغة الوظيفيين الذين كشفوا عن قواعد القدرة التواصلية<sup>(٢٣)</sup>.

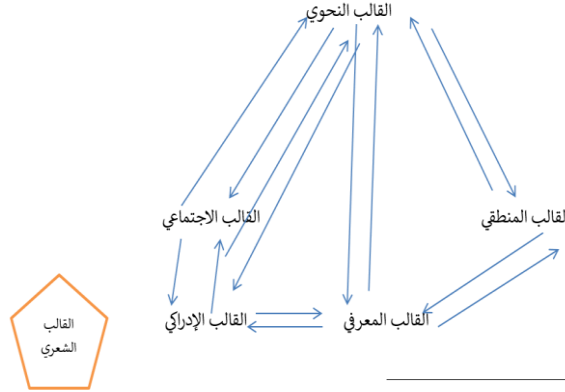
أوضح ديل هايمز أهمية امتلاك قدرة تواصلية لدى المتكلم، وهي أشمل وأوسع مما قاله أصحاب النحو التوليدي عن القدرة اللغوية، التي تمكّن الفرد من إنتاج عدد غير متناه من الجمل النحوية، ف((هي تتعلق بإشتغال السلوك اللغوي في شموليته وواقعيته وهي مختلف السياقات والمقالات الممكنة لتحقيق أغراضه التواصلية في أبعادها الفردية والجماعية))<sup>(٢٤)</sup>، وهي معارضة تتضح مساراتها مع جومسكي من وجهة نظر سياقية اجتماعية واقعية ؛ لأن اللغة تدخل في كافة مجالات الحياة. ففي مقالة تم نشرها عام (١٩٧١) قائلاً: ((إن نظرية تشومسكي صحيحة تماماً إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقبل بذاته بعيداً عن المواقف الاجتماعية والحياة التي تستخدم اللغة، لكن لاقية اللغة ككيان مستقل.... فهي ليست قوالب وصيغاً وتركيب مقصودة لذاتها، وإنما هي موجودة للتعبير عن الوظائف المختلفة: كالطلب والترجي والأمر والنهي... وغير ذلك من الوظائف اللغوية))<sup>(٢٥)</sup>. وهو تصور نظر فيه هايمز إلى السياقات الاجتماعية والتواصلية المتعددة التي تتحكم بكلام الفرد.

ويعتبر هذا الانتقاد الشهير لهايمز أحد أهم الانتقادات الذي أعاد النظر بالنظرية السياقية ونظريات النحو الوظيفي لسيمون دايك<sup>(٢٦)</sup>؛ إذ نظر حول إمكانية استعمال الفرد للغته بشكل تلقائي يمكن الفرد من تمييزه بين وظائف اللغة المتعددة التي قال بها السلوكيون قبلهم ؛ ليكون مفهوم القدرة اللغوية الذي قال به تشومسكي جزءاً من مفهوم القدرة التواصلية، فالتوليدية تعني المعرفة الضمنية للغة، ويقابلها الأداء الكلامي الذي يمثل الاستعمال الآني للغة في سياق معين<sup>(٢٧)</sup>. وهو ما يجعل فيها وهناً أمام القدرة التواصلية الشمولية التي يمتلكها كل فرد.

ويشكل استعمال اللغة مدار البحث عند الوظيفيين ؛ لـ((أن استعمال اللغة يستلزم استخدام أنساق معرفية تتجاوز القدرة النحوية والقدرة التداولية))<sup>(٢٨)</sup>، وهذه القدرة هي التي أطلق عليها القدرة التواصلية، فهي ((تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي معين))<sup>(٢٩)</sup>

من هنا استطاع سيمون دايك أن ينطلق في تحديد القدرة التواصلية بوصفها ملكات لدى مستعمل اللغة الطبيعية، فوجد أن القدرة التواصلية تتألف من خمس ملكات على الأقل. وأهم ملكات القدرة التواصلية عند سيمون دايك هي<sup>(٣٠)</sup>:

- ١ - الملكة اللغوية: يستطيع فيها مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول إنتاجاً وتأويلاً صحيحين عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة جداً ومعقدة جداً في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.
  - ٢ - الملكة المنطقية: فهي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية، أن يشتق معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.
  - ٣ - الملكة المعرفية: ويستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن يكون رصيداً من المعارف المنظمة، ويستطيع أن يشتق معارف من العبارات اللغوية كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشكل المطلوب وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللغوية.
  - ٤ - الملكة الإدراكية: تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك محيطه وأن يشتق من إدراكه ذلك معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها.
  - ٥ - الملكة الاجتماعية: تمكن المتكلم من معرفة ما يقوله فضلاً عن تمكنه من مواصلة كلامه ضمن مواقف تواصلية معينة ؛ لتحقيق أهداف تواصلية معينة. إن تصنيف ((القدرة التواصلية)) عند سيمون دايك بالنظر لوظيفة اللغة يجعل هذه الملكات أهم مبادئ النحو الوظيفي في الدرس اللساني الحديث الذي نظر إلى اللغة بوصفها خطاباً وظيفياً.
- وتتفرع عن هذه الملكات شكل جهاز يتكون من خمسة قوالب، كل قالب منها يقوم برصد ملكة من الملكات التواصلية، فيكون بذلك نموذج مستعمل اللغة الطبيعية مؤلفاً من خمسة قوالب هي: القالب النحوي والقالب المنطقي والقالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي. ويشكل كل قالب من هذه القوالب نسقاً مستقلاً من القواعد يتميز عن القوالب الأخرى من حيث موضوعه ومن، حيث وإلياته، إلا أن هذه القوالب جميعها تربط بعضها ببعض علاقة تفاعل كما هو موضح في الرسم التالي: <sup>(٣١)</sup>



وقد اقترح المتوكل إضافة قالب آخر، وهو (القالب النصي) أو (القالب الشعري) -المشارلية في الشكل السابق- وظيفته رصد الاستدلالات المنطقية التي تقوم بين معلومات تنتمي إلى قطع مختلفة من النص.<sup>(٣٢)</sup>

وتفترض القالبية أمرين مهمين<sup>(٣٣)</sup>:

١- الاستقلالية لكل قالب عن القوالب الأخرى.

٢- التفاعل والانفتاح على القوالب الأخرى.

\_\_\_\_\_ أهم وظائف قوالب نموذج مستعمل اللغة هي: <sup>(٣٤)</sup>

أ- وظيفة القالب النحوي: إنتاج العبارات اللغوية الصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية في موقف تواصل معين وتأويلها إنتاجاً وتأويلاً سليمين، تكونهما القوالب الفرعية المتمثلة بتكوين البنية التحتية، وقواعد التعبير، والقواعد الصوتية ضمن إطار القالب النحوي.

ب- القالب المنطقي: يقوم بمهمة استباق بنيات تحتية من البنية التحتية المحدودة في إطار القالب النحوي، وتشكل البنية المشتقة جزءاً من التمثيل الدلالي التداولي، بحسب قواعد التعبير (وإسناد الوظيفة التداولية والنبر والتنغيم) التي تتضمن معلومات لا تتوفر إلا في البنية المشتقة.

ت- القالب المعرفي: ويأتي دوره في خزن المعارف التي ترد على القوالب الأخرى، ومهمته تنظيم هذه المعارف، لاستعمالها عند الحاجة، في تأويل العبارات اللغوية.

ث- القالب الاجتماعي: وتتمثل وظيفة هذا القالب بتحديد كيفية التواصل بحسب المرجعيات الاجتماعية التي تحيط به.

ج- القالب الإدراكي: ويتحدد دوره في اشتقاق معارف المدركات الحسية وتخزينها في القالب المعرفي بقصد الاستعمال عند الحاجة للإنتاج والتأويل للعبارات اللغوية.

وقد صنف الدكتور أحمد المتوكل هذه القوالب إلى فئتين: (قوالب آلات وقوالب مخازن)، يضم إلى الفئة الأولى (القالب النحوي والقالب المنطقي، والقالب الشعري)، وتضم الفئة الثانية (القالب المعرفي، والقالب الإدراكي، والقالب الاجتماعي).

وتشكل القوالب الآلات أهم من القوالب المخازن، لأن القوالب الأولى دائمة الاشتغال في حين القوالب المخازن لا تشغل إلا عند الحاجة، والقالب الأول النحوي في الفئة الأولى أهم من القالب المنطقي والشعري، ويعمل لذلك: إن عملية الإنتاج والتأويل قد تقتصر على هذا القالب وحده. أما القوالب المخازن، فالقالب الإدراكي أقل أهمية من القالب المعرفي والاجتماعي، وتطليه لذلك: إن التواصل عبر اللغة لا يحتاج في جميع الحالات إلى استخدام المعلومات التي يقدمها السياق الحسي، وقد يصدق هذا على جميع العبارات اللغوية، ويأتي القالب الاجتماعي دون القالب المعرفي في الأهمية، فهناك بعض من الخطابات ومنها العلمية ما يستغني عن هذا القالب؛ أما القالب المعرفي فلا يمكن الاستغناء عنه، لأن كل خطاب يحتاج إلى مخزون معرفي<sup>(٣٥)</sup>.

ولوعدنا إلى ملاحظة المخطط السابق؛ لوجدنا أن كل القوالب تتفاعل مع القالب النحوي والقالب النحوي يتسيد القوالب كلها، فهو في تفاعل مع كل القوالب، أما القوالب الأخرى، فهي تتفاعل مع غيرها بحدود معينة. وهو ما أوضحه الدكتور أحمد المتوكل.

#### نتائج البحث

- ١- إن القدرة التواصلية تمثل استكمالاً للقدرة اللغوية التي قال فيها جومسكي التوليدي، وهي نهضة حقيقية بوظيفة اللغة، بعد أن كان أصحاب المنهج البنيوي ينظرون إلى شكل اللغة في التواصل.
- ٢- يتركز مفهوم القدرة التواصلية ضمن الدراسات الألسنية الحديثة في النحو الوظيفي، وانبثق من النظر إلى الوظائف التي تؤديها اللغة في التواصل بوصفه يمثل الوظيفة الأساسية للغة، وقد اتحدت أفكار الألسنيين في وظيفة اللغة التواصلية. وهذه الوظيفة تستدعي وجود قدرة تواصلية لدى كل فرد.
- ٣- أول من دعا إلى دراسة القدرة التواصلية، هو الوظيفي ديل هايمز، وأول من لبى الدعوة هو سيمون دايك.
- ٤- إن البحث في القدرة التواصلية يقودنا إلى الحديث عن القدرة اللغوية، وقد كشف البحث القدرة اللغوية عند جومسكي تمثل جزءاً واحداً، من ملكات القدرة التواصلية.

- ٥- تتفرع ملكات القدرة التواصلية إلى قوالب خمسة تشتمل على وظائف وأدوار خاصة بتلك الملكات، وأضاف د. أحمد المتوكل قالب سادس، أسماه القالب النصي أو الشعري.
- ٦- تتفاوت أهمية هذه القوالب بحسب استدعائها لدى مستعمل اللغة، فتتفاوت في الأهمية، ماعدا القالب النحوي الذي يمثل، أساس هذه الملكات، ولاغنى عنه في كل الأوقات هو والقالب المعرفي.
- ٧- قسم الدكتور أحمد المتوكل هذه القوالب إلى فئتين، قوالب آلات، وقوالب مخازن، بحسب وظيفة كل قالب، واشتملت الآلات على القالب النحوي والمنطقي والنصي، في حين اشتملت المخازن، على القالب الادراكي، والاجتماعي، والمعرفي.
- ٨- تتحد أفكار الأسننين في وظيفة اللغة التواصلية، وهو مادعا ديل هايمز إلى الحث عن دراسة القدرة التواصلية الموجودة في أذهان كل فرد في سياقات تواصلية متعددة.

#### هوامش البحث

١. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام: ٥٠.
٢. نظر: التداولية من أوستن إلى فوغمان: ٤٩.
٣. -علم اللغة الاجتماعي: ١٦.
٤. -الخصائص: ٣٣/١.
٥. -علم اللغة العام: ٣٤.
٦. ينظر: النظرية الأسنسية عند رومان ياكوبسن: ٦٦، ٦٧.
٧. الاسلوبية والاسلوب: ١٥٧.
٨. ينظر: المدخل على علم اللغة، ١٨٨، ١٨٧.
٩. ينظر: المدخل إلى علم اللغة، ١٨٨-١٨٩.
١٠. ينظر: المفردات في غريب القرآن، ٣٩٤.
١١. -ينظر: التعريفات: للجرجاني: ١٨٠.
١٢. -المقدمة، ابن خلدون: ٢٦٠/٣.
١٣. -المقدمة، ابن خلدون: ٢٦١/٣.
١٤. - ينظر: تعاشيب لسانية، ٥٦.
١٥. -ينظر: المدخل على علم اللغة ومنهج البحث اللغوي، ١٨٨، ١٨٧.
١٦. -الأسنسية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ٩.
١٧. -نظرية تشومسكي اللغوية: ٥٧.
١٨. -ينظر: المدخل على علم اللغة ومنهج البحث اللغوي، ١٩٠.
١٩. ينظر: المدخل على علم اللغة ومنهج البحث اللغوي، ١٩٢.
٢٠. -ينظر: اللسانيات الوظيفية، ٥٤-٥٥.



٢١. ينظر: تعاشيب لسانية، ٩٤.
٢٢. اللسانيات الوظيفية، المتوكل، ١٥.
٢٣. ينظر: محاضرات في اللسانيات الاجتماعية: ٤٠.
٢٤. اللسانيات التأولية: مصطفى غطفان: ٤٩.
٢٥. الوظائف التركيبية والدلالية والتداولية: ٣٤.
٢٦. الوظائف التركيبية ودلالية والتداولية: ٣٥.
٢٧. ينظر: الألسنية التأولية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: ٧.
٢٨. اللسانيات الوظيفية: ٨٣.
٢٩. المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ١٧٣.
٣٠. ينظر: أفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي: ٨-٩.
٣١. ينظر: تفصيل تفاعل القوالب المتفرعة من الملكات الخمس، أفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي: ١٠، والبيداغوجيا: ٨٠.
٣٢. ينظر: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ٢٣، والبيداغوجيا: ٨١-٨٢.
٣٣. ينظر: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ٢٤، والبيداغوجيا: ٨٢..
٣٤. ينظر: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ٢٤-٣٠.
٣٥. ينظر: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ٣٠.

#### المصادر:

١. الأسلوبية والأسلوب، د. عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتب - ط٣.
٢. الألسنية التأولية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط٢: ١٤٠٦هـ - ١٩٥٦م.
٣. التأولية من أوستن إلى فوغمان، ترجمة: صابر الحباشة، الناشر: دار الحوار للنشر والتوزيع - سورية اللاذقية، ط١: ٢٠٠٧م.
٤. تعاشيب لسانية، د. لطيف حاتم عبد الصاحب الزامل، دار كنوز للمعرفة والنشر والتوزيع، الأردن - عمان، ط١: ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م.
٥. التعريفات، للعلامة محمد بن علي بن محمد الشريف الجرجاني، مكتبة لبنان، طبعة جديدة ١٩٨٥م.
٦. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني((٣٩٢هـ))، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية.
٧. علم اللغة الاجتماعي، هـسون، ترجمة: محمود عياد، عالم الكتب - القاهرة، ط٢: ١٩٩٠م.
٨. علم اللغة العام، فردينان دي سوسير، ترجمة: د. يونيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي، د. مالك يوسف المطلبي، بيت الموصل ١٩٨٨.
٩. في أصول الحوار وتجديد الكلام، د. طه عبد الرحمن، الناشر: المركز الثقافي العربي، الرباط - المغرب، ط٢: ٢٠٠٠.
١٠. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي)، د. أحمد المتوكل، دار الأمان - الرباط، ط: ١٩٩٥.

١١. اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنى، مفاهيم وأمثلة، د. مصطفى غلفان، مشاركة: د. أحمد الملاح، د. جافظ اسماعيل علوي، عالم الكتب الحديث، أريد- الأردن، ط١: ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م.
١٢. اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، د. أحمد المتوكل، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط٢: ٢٠١٠م.
١٣. اللسانيات والبيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، علي آيت أوشان، الناشر: دار الثقافة - الدار البيضاء، مط: النجاح الجديدة، ط١: ١٩٩٨م.
١٤. محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، د. لطفي بوقربة، معهد الآداب واللغة - جامعة بشار، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
١٥. المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، د رمضان عبد التواب، الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، ط٣: ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
١٦. المفردات في غريب القرآن، لأبي القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (٥٠٢هـ)، تحقيق: محمد سيد كيلاني، درا المعرفة، بيروت - لبنان.
١٧. المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق: عبد السلام المسدي، الطبعة الخاصة بخمسة مجلدات.
١٨. النظرية الألسنية عند رومان ياكوبسن / فاطمة الطبال بركة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت - الحمراء، ط١: ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.
١٩. نظرية تشومكي اللغوية، جون لاينز، ترجمة وتعليق: د. حلمي خليل، ط١: ١٩٨٥م، دار المعرفة الجامعية - الاسكندرية.

التوجيه اللهجي عند ركن الدين الاسترابادي (ت ٧١٥ هـ)

في شَرْحِهِ عَلَى الشَّافِيَّةِ وَالْكَافِيَّةِ دراسة صوتية في بعض المصاديق

الباحثة

المشرف

مآرب هاتف سمير

غفران حمد شلاك

جامعة القادسية / كلية الآداب

Divinatory guidance at Rukn al-Din al-Astrabadi (715 AH) in his commentaries on al-Shafiya and al-Kafiyya, an audio study in some testimonials

University of Qadisiyah\College of Arts

Abstract

the introduction. Praise be to God, Lord of the Worlds, and may prayers and peace be upon the faithful Prophet Muhammad (PBUH)

and his family and companions altogether. In its causes and reason..)) dialects had a role in directing the positions of the endowment that violated the rules of analogy accepted by scholars.  
.of the Arabic dialects

#### المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على النبي الأمين محمد (ص) وعلى آله وصحبه أجمعين.

إن مدار هذا البحث عن ظاهرة صوتية خاصة بموقع معين في نهاية الكلمة وهو الوقف. ((من الدروس المشتركة بين اللغويين والنحويين وعلماء القراءات ، وهو ظاهرة لغوية جديدة بالاهتمام والدراسة في عللها وأسبابها...))<sup>(١)</sup>

فكانت للهجات العرب دور في توجيه مواضع الوقف التي خالفت قواعد القياس المتعارف عليها عند العلماء ، فموضوع البحث ((التوجيه اللهجي عند ركن الدين الاسترابادي (ت ٧١٥هـ) في شرحه على الشافية والكافية)). أقتضى معرفة توجيه الشارح في بعض مصاديق الوقوف الخاص باللهجات العربية ، فكان لابد من التعريف ببعض المصطلحات ، منها: التوجيه ، اللهجة ، اللغة ، الوقف ، وأن يقسم البحث على فقرات هي:-

الأولى: الوقف على الهمزة.

الثانية: الوقف على تاء التأنيث.

الثالثة: الوقف على الف التأنيث في الاسم غير المنصرف.

حاول البحث تقديم دور التوجيه اللهجي عند ركن الدين الاسترابادي في صوغ الإجراءات الصوتية من أجل الوصف والتفسير في هذه المواضع.

توطئة: التعريف ببعض المصطلحات

ورد في البحث بعض المصطلحات بحاجة الى التعريف وسأكتفي بحدودها البسيطة خشية الاطالة.

التوجيه لغة: التوجيه مصدر على وزن التفعيل، من وجه يتوجه توجهاً توجيهاً ، ووجه الكلام السبيل الذي تقصده به... وجهة الأمر وجهته ووجهته ووجهته: وجهته.<sup>(٢)</sup>

اللهجة: الصفات اللغوية تنتمي على بيئة خاصة ، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة ، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع واشمل تضم عدة لهجات لكل منها خصائص ، ولكنها تشترك جميعاً في مجموعة من الظواهر اللغوية التي يسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضها ببعض...))<sup>(٣)</sup>

اللغة: لغة وجمعها لغى ، ولغات<sup>(٤)</sup>

اللغة: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.<sup>(٥)</sup>

الوقف لغة: الحبس ، ومنه وقف الأرض على المساكين.<sup>(٦)</sup>

وهو عبارة عن قطع الصوت على الكلمة زمناً يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة ، إما بما يلي الحرف الموقوف عليه ، أو بما قبله لابنية الإعراض ، ويأتي في رؤوس الآيات وأوساطها ، ولا يأتي في وسط الكلمة ، ولا فيما اتصل رسماً ولا بد من التنفس معه.<sup>(٧)</sup>

الوقف على الهمزة

انقسم العرب في الوقف على الهمزة على فريقين:

الفريق الاول كان يحققها ويحرص على النطق بها ، و منهم أهل تميم.

والفريق الآخر، لم يكن يحققها ، وهذا مذهب أهل الحجاز.<sup>(٨)</sup>

والوقف على الهمزة المحققة ورد بصور ثلاث هي:

الأولى: عدم نقل حركة الهمزة.

قال سيبويه: ((وأما كل همزة قبلها حرف ساكن ، فإنه يلزمها في الرفع والجر والنصب ما يلزم الفرع من هذه المواضع التي ذكرت لك من الإشمام ، و روم الحركة ، ومن إجراء الساكن ، وذلك قولهم: هو الخَبَاءُ ، والخَبَاءُ ، والخَبَاءُ))<sup>(٩)</sup>

الثانية: إلقاء حركة الهمزة على الساكن الذي قبلها.

قال سيبويه: ((واعلم أنَّ ناساً من العرب كثيراً يُلْقون على الساكن الذي قبل الهمزة حركة الهمزة ، سمعنا ذلك من تميم وأسد ، يريدون بذلك بيان الهمزة ، وهو أبين لها إذا وليت صوتاً... فلما كانت الهمزة أبعد الحروف وأخفاها في الوقف حركوا ما قبلها ليكون أبين لها: وهو البَطْوُ ، ومن البَطْيُ ورأيت البَطْأً))<sup>(١٠)</sup>

إذ يلقي على الحرف السابق للهمزة حركتها مع الاحتفاظ بالهمزة ، وهذه اللغة أشترك بها بنو تميم ، وبنو أسد.

الثالثة:- إتباع حركة العين للفاء ، وكان هذا منهج بعض بني تميم.

قال سيبويه: (( وأما ناسٌ من بني تميم فيقولون: هو الرَدِيءُ، كرهوا الضمة بعد الكسرة، لأنه ليس في الكلام فعلٌ، فتنكبوا هذا اللفظ لاستنكار هذا في كلامهم، وقالوا: رأيت الرَدِيءَ ففعلوا في النصب كما فعلوا في الرفع ، أرادوا أن يُسَوُوا بينهما وقالوا: رأيت البَطْوُ أرادوا، أنَّ يُسَوُوا بينهما ، ولا أراهم إذ قالوا: من الرَدِيءِ وهو البَطْوُ إلا يتبعونه الأول، وأرادوا أنَّ يُسَوُوا بينهما إذ أجري مجرى واحداً.))<sup>(١١)</sup>

يبدو أن بني تميم لهم أكثر من أداء لغوي في الوقف على الهمزة إذ كان في الصورة الثانية أداء مشترك لا خلاف فيه ، أما في الصورة الثالثة كان منهج بعض بني تميم وفيه أتباع حركة الفاء لحركة العين لعلّة الكراهة.

أما التجلي الجهوي عند ابن السراج فكان واضحاً ، فقد قال: ((.. وناس من بني تميم يقولون: هو الرَدِيءُ، كرهوا الضمة بعد الكسرة، وقالوا: رأيت الرَدِيءَ سَوُوا بين الرفع والنصب، وقالوا: من البَطْوُ لأنه ليس في الكلام فعل.))<sup>(١٢)</sup>

وقال السيرافي: ((.. الذين اتبعوا في الهمزة فجعلوا الحرف الثاني تابعاً لما قبله اجري مجرى غير الهمزة كما قالوا: هذا عَدِلَ وشَبِلَ ، وقالوا: في البُسْرِ، ورأيت العِلِمَ ، ورأيت الجَحْرَ.))<sup>(١٣)</sup> فأتباع الهمزة أجري مجرى الاسم الصحيح ، فإن كان هذا الضرب من الوقف على الهمزة أجري مجرى غيره، تلغى فرقاً بين الوقف على الهمزة ، والوقف على غيرها ، إذ اغتفروا في الوقف على الهمزة بنقل الفتحة الى الساكن الذي قبلها ، ومنعوه في غيرها.<sup>(١٤)</sup>

قال ابن يعيش: ((ومنهم من يتفادى - وهو ناسٌ من تميم - من أنَّ يقول: (هذا الردو)، و(من البطيء) فيفر الى الإتياع فيقول (من البَطْو) بضمين و(هذا الرَدِيء) بكسرتين ، كما فعل في غير المهموز.))<sup>(١٥)</sup>

وقال ابن الناطم: ((والذين فروا من النقل الى الإتياع فقالوا: هذا الرَدِيءُ، ومن البَطْوُ ، قال سيبويه ، فينبغي لمن اتقى ما اتقوا ان يلزم الواو والياء ، أي يقول هنا: هو الرَدِيءُ، والبَطْوُ.))<sup>(١٦)</sup>

أشارة ابن الناطم الى صورتين في الوقف على الهمزة:-

إحداهما، الإتياع مع الحرص على الهمزة.

والأخرى ، تحقيق الهمزة الى حرف من جنس الصائت الذي قبلها.

قال الرضي: ((وبعض بني تميم يتفادى الوزنين المرفوضين في الهمزة أيضاً مع عروضهما ،فيترك نقل الحركة فيما يؤدي إليهما: أي الثلاثي المكسور الفاء والمضمومها بل يتبع العين فيهما الفاء في الأحوال الثلاث ، فيقول: هذا البُطُوْءُ ،ورأيْتُ البُطُوْءُ ، ومررتُ بالبُطُوْءُ ، وهذا الرَّدِيْ ، ومررتُ بالرَّدِيْ ،ورأيْتُ الرَّدِيْ ، وذلك أنهم لما رأوا أنه يؤدي النقل في البُطْء في حال الجر ، وفي الرَّدْء ، في حال الرفع الى الوزنين المرفوضين اتبعوا العين الفاء في حال الجر في البُطُوْء وفي حال الرفع في الرَّدْء ، فتساوى الرفع والجر فيهما، فكرهوا مخالفة النصب إياهما فاتبعوا العين الفاء في الأحوال الثلاث ، فيجري في هذين المتبع عنيهما فاءهما في الإسكان الروم والإشمام لأنهما لبيان حركة الآخر وهي نقلت إلى ما قبله لكنها أزيلت بإتباع العين للفاء فاحتيج إلى بيانهما.))<sup>(١٧)</sup>

بدأ الرضي في كلامه عن - بعض تميم - دلالة أنّ لغة النقل هي الشائعة في محيطهم اللغوي ، وتمهيداً لبسط سلطتها على أنها اللغة المثال.<sup>(١٨)</sup>  
أمّا لغة الإتياع في (الرَّدْء) و(البُطْء) جاءت لحلّ مشكل غير موجود في حالة النصب: رأيْتُ البُطُوْءُ ، ورأيْتُ الرَّدِيْ ، فأنّ جاز التوصيف قلنا: ان الإتياع أصلٌ في الرفع والجر ، وإنّ النصب محمول عليه ، والغرض منه اطراد الإتياع.<sup>(١٩)</sup>  
لاتخلو لغة الإتياع من المبالغة عند بني تميم للرفض في (فعل) لأن هذا البناء ، ((مستعمل لكنه قليل))<sup>(٢٠)</sup> ((فثبت بهذه الألفاظ أن هذا البناء ليس بمهملاً خلافاً لمن زعم ذلك ، نعم هو قليل.))<sup>(٢١)</sup>

قال ركن الدين الاسترابادي: ((ومن هؤلاء من يقول - وهم ناسٌ من بني تميم - في الرَّدْء والبُطُوْء إذا وقفت عليهما: هذا الرَّدِيْ ومن البُطُوْء بكسر الدال إتباعاً لحركة الراء ، وبضمّ الطاء إتباعاً لحركة الباء ، ولم يقل: هذا الرَّدُوْء ومن البُطُوْء ؛ لعدم مجيئ (فعل) بكسر الفاء وضمّ العين - وعدم مجيء (فعل) - بضم الفاء وكسر العين في الأسماء في كلامهم))<sup>(٢٢)</sup>  
ومن خلال نص ركن الدين تبين ما يأتي:-

١. أشار إلى اللهجة التميمية دون لهجة أهل الحجاز في الوقف على الهمزة.
٢. ذكر ان لهجة تميم يكون فيها الإتياع أي إتباع العين لحركة الفاء ، قال: ((بكسر الدال إتباعاً لحركة الراء ، وبضمّ الطاء إتباعاً لحركة الباء)) ، غير أن هذه اللهجة التميمية تحدث حذف للهمزة فقال: ((في الرَّدْء والبُطُوْء إذا وقفت عليهما: هذا الرَّدِيْ ومن البُطُوْء)) وهذا ما لم يذكره السابقون أو أشاروا إليه.
٣. علل سبب هذا الإتياع وذلك لعدم مجيء (فعل) وكذلك (فعل)، أي كراهة الانتقال من الكسر الى الضم وبالعكس، وهذا ما أشار إليه معظم القدماء في تعليلهم لهذا الإتياع الوارد وقال الدكتور إبراهيم أنيس: ((ظاهرة الهمزة من تحقيق أو تسهيل كانت في أصلها من الأمور التي فرقت لهجات وسط الجزيرة وشرقيها وبين لهجات البيئة الحجازية، فلما نشأت اللغة النموذجية الأدبية قبل الاسلام أخذت تحقيق الهمزة صفة من صفاتها، وظلت شائعة بين اللهجات البدوية كلهجة تميم ومن شاكلتهم.))<sup>(٢٣)</sup>  
وفسر الدكتور ضاحي عبد الباقي ظاهرة تحقيق الهمزة عند تميم، إذ قال: ((أن التميمين

حافظوا على تحقيق الهمزة سواء كان ما قبلها ساكناً أم متحركاً ، وهذا يتفق ونهجهم العام ، ثم إن حرصهم على أن يكون ما قبل الهمزة متحركاً ، سواء أكان متحركاً أصلاً أم نقلت حركة الهمزة إليه يرجع الى محاولتهم إبراز نبر الهمزة وذلك بخلاف المحققين فقد كانوا ينبرون على المقطع السابق للهمزة.))<sup>(٢٤)</sup>

وقال الدكتور جواد كاظم عناد: ((.. لغة الوقف بالنقل والإتباع نسبه الى ناس من بني تميم إذ كانت لغة الوقف بالنقل هي الشائعة في محيط تميم ومن حاذيها ، ومن ثم كان ذكرها تسويقاً للغة من وقف بغير النقل ، تمهيداً لبسط سلطتها على أنها اللغة المثال.))<sup>(٢٥)</sup>

الوقف على تاء التانيث بالتاء

ميز النحويون بين التاءات التي للتانيث من جهة المبنى التقسيمي على ضربين: (٢٦)

الأول ، ما تلحق الاسماء ، وهي على ضربين:

أ. تلحق الاسم ، نحو: نَبِقة ، وَغُرْفَة.

ب. تلحق الجمع ، نحو: مُسَلِّمات ، وصَالِحَات.

والآخر: ما تلحق الأفعال ، نحو: ضَرَبْتُ.

من الظواهر اللهجية عند بعض العرب التي تتصل بالوقف انهم يقفون على التاء كما هي عندهم بالوصل.

قال سيبويه: ((... وزعم ابو الخطاب أن ناساً من العرب يقولون في الوقف طَلَحْتُ، كما قالوا في تاء الجميع قولاً واحداً في الوقف والوصل.))<sup>(٢٧)</sup>

نص سيبويه على وجود ظاهرة لهجية لبعض العرب دون ان يعزوها لأحد، إذ جاءت قياساً على تاء جمع المؤنث السالم إذ لا يبدلونها هاء عند الوقف ولهم قول واحد في الوقف والوصل بها.

ونُقل عن الفراء أن التاء هي الأصل في التانيث ، وأن الهاء داخلة عليها ، وأن طيناً تقف عليها بالتاء حيث قال أبو بكر الأنباري: ((.. وقال الفراء التاء هي الأصل ، والهاء داخلة عليها ، وذلك تقول: قامت وقعدت ، فتجد هذا هو الأصل الذي يبنى عليه ما فيه الهاء ، قال: والدليل على أن التاء عند العرب هي الأصل أن طيناً تقول في الوقف: هذه امرأت ، وهذه جاريت ، فيصلون بالتاء ، ويقفون بالتاء.))<sup>(٢٨)</sup>

وقد ابن نسب جني هذا النوع من الوقف الى لغة حمير ، إذ قال: ((.. أن رجلاً من العرب دخل على ملك (ظفار).. فقال له الملك: ثَبْ ، وثب بالحمير: اجلس ، فوثب الرجل فاندقت رجلاه ، فضحك الملك وقال: لست عندنا عَرَبِيَّت من دخل ظفار حمر ، فإذا كان كذلك جاز جوازاً قريباً كثيراً أن يدخل من هذه اللغة في لغتنا ، وإن لم يكن لها فصاحتنا ، غير أنها لغة عربية قديمة.))<sup>(٢٩)</sup>

وقال ابن يعيش: ((.. أن من العرب من يُجري الوقت مُجرى الوصل ، فيقول في الوقف: ((هذا طَلَحْتُ) ، وهي لغة فاشية حكاها أبو الخطاب ، ومنه قولهم: (وعليه السلام والرَّحْمَتُ ، ومنه قولهم:

بَلْ جَوَزَ تَيْهَاءَ كَظْهَرِ الْحَجَفَتْ

وقال الآخر: اللَّهُ نَجَاكَ بِكَفِّي مُسَلِّمَتْ

مِنْ بَعْدِمَا وَبَعْدِمَا وَبَعْدِمَتْ

صَارَتْ نَفُوسُ الْقَوْمِ عِنْدَ الْغُلُصَمَتْ

وَكَادَتْ الْخُرَّةُ أَنْ تُدْعَى أَمْتُ))<sup>(٣٠)</sup>

نص ابن يعيش أن أجراء الوقف مجرى الوصل في بعض شواهد العرب لغة فاشية وأن خالفت قواعد الوقف.

قال الرضي: ((وزعم أبو الخطاب أن ناساً من العرب يقفون على الأسمية أيضاً بالتاء قال: اللَّهُ نَجَاكَ بِكَفِّي مُسَلِّمَتْ

مِنْ بَعْدِمَا وَبَعْدِمَا وَبَعْدِمَتْ

صَارَتْ نَفُوسُ الْقَوْمِ عِنْدَ الْغُلُصَمَتْ

وَكَادَتْ الْخُرَّةُ أَنْ تُدْعَى أَمْتُ

والظاهر أن هؤلاء لا يقولون في النصب (رأيت أمتا) كزيدا بألف ، بل (رأيت أمت) كما في قوله: (وكادت الحرة أن تدعى أمت) وذلك لحمله على (أمة) بالهاء ، فإنه هو الأصل في الوقف.))<sup>(٣١)</sup> الواضح من نص الرضي أنه أراد أن يفرق بين:-

الوقف على الاسم ، والوقف على الفعل ، والأول يكون الوقف عليه بالهاء والآخر بالتاء ، وعُدَّ الوقف الأول هو الأصل في بابه ، لكن تتعاور على الوقف في الاسم وقفين وكان الوقف بالتاء عدولاً عن الأصل.

وأما قوله: ((والظاهر أن هؤلاء يقولون في النصب (رأيت أمتا..)) أن الوقف عليها يكون على الحرف الأخير - التاء - مراعاة لأصل هذا من جانب ، ومن جانب آخر أن الأصل في الوقف السكون: ((لأنَّ الإسكان هو الأصل في كل موقف عليه..))<sup>(٣٢)</sup>

قال ركن الدين الاسترابادي: ((.. وإبدال تاء التانيث الاسمية (في الاسم المفرد) هاء في الوقف - عند الأكثر - في نحو رحمة ؛ فرقا بينهما وبين تاء الأصلية نحو: وَقْتُ وَمَوْتُ وَأُخْتُ واحترزنا بقولنا: (في الاسم المفرد) عن تاء الجمع ، نحو: غرفات وظلمات واحترزنا بقولنا - الأسمية - عن تاء التانيث الفعلية في الوقف؛ فإنها لا تبدل هاء ؛ للفرق بين تاء التانيث الاسمية والفعلية ، وإنما قلنا عند الأكثر ؛ لأن بعض العرب لا يقلبها هاء في الوقف ، بل يقف عليها تاء فتقول: رَحِمْتَ وَظَلَمْتَ وَفُرئ في القرآن بالهاء والتاء جميعاً ومنه قول الشاعر:-

دَاراً لَسَلَّمِي بَعْدَ حَوْلٍ قَدَعَفَتْ

بَلْ جَوْرَ تَيْهَاءَ كَظْهَرِ الْحَجَفَتْ

أي: كظهر الحجة - وَقَفَ عليها بالتاء.))<sup>(٣٣)</sup>

نلاحظ من خلال نص ركن الدين الدين الآتي:-

١. يتفق ركن الدين مع الرضي في توجيه العلة الحاكمة في الوقف على التاء للتفريق بين تاء الاسم وتاء الفعل في الوقف.

٢. أوضح ركن الدين ان الوقف على الاسم ضربين ، أحدهما: الوقف على الاسم المفرد مثل (رحمة) بإبدال التاء هاء وقوله: ((.. عند الأكثر..)) هو الدليل على أن بعضهم لم يبدلها - هاء - وعلة ذلك للتمييز بين التاء الأصلية في الاسماء ، نحو: أخت ، ووقت ، وموت ، وبين تاء الجمع في جمع المؤنث السالم ، نحو ظلمات ، وصالحات.

والآخر:- الوقف على تاء التانيث دون قلبها - هاء - وهذا الضرب يمثل تجلياً من تجليات الأصل - الوصل - لامتقابلة للوقف بالهاء ، فالتاء هي الأصل والهاء داخلة عليها ، وأن طينا تقول في الوقف: هذه امرأت.<sup>(٣٤)</sup>

٣. لم ينسب ركن الدين هذه اللهجة الى قوم بعينهم وإنما قال: ((.. بعض العرب..)) وهي اللغة الأقل ، إذ نص على إبدال تاء التانيث - هاء - عند الأكثر.

٤. لم يقف توجيه ركن الدين عند الوقف بالهاء للتفريق بين تاء الاسم وتاء الفعل فحسب ، بل بين حاليين هما: الوقف (الصمت) ، والوصل (الكلام) وأن اللغة الأكثر هي الوقف بالهاء ، واللغة الأقلية بالتاء وصلته هذه المراتب بالصناعة أشد. أما الاستعمال فيكشف بأمر آخر ، هو أن كل قوم اعتادوا وفقاً معيناً إما بالهاء ، وإما بالتاء.<sup>(٣٥)</sup>

ونرى الدكتور ابراهيم أنيس يعلل الوقف على التاء بأنها لهجة قوم بعيد عن تعليقات السابقين ، إذ قال: ((وعلى هذا رزي لنا أن من القبائل من كانوا يقفون على هذه التاء المربوطة بالتاء مثل أولئك الذين سمع عنهم من قال (يا أهل سورة البقرت) فأجابه الآخر (ما أحفظ منها آيت) فليس هذا إلا احتفاظاً بالأصل في ظاهرة التانيث.))<sup>(٣٦)</sup>

أما الدكتور رمضان عبد التواب قال: ((أن قبيلة طي وحدها من بين القبائل العربية القديمة كانت تقف على هذه التاء بغير إبدال فتبقيها تاء كحالتها في الوصل سواء بسواء.))<sup>(٣٧)</sup>

وثمة توجيه آخر للدكتور عبد القادر عبد الجليل ، قال: ((أما ما سُمع من شواذ الوقف على صوت (التاء) المقيدة في مثل قول الحميرين: (يا أهل سورة البقرت) فليس إلا دليلاً للأرتكاز الصوتي ، والنبر الوقفي ، الذي يؤكد أصل الظاهرة.))<sup>(٣٨)</sup>

والمقصود من - الارتكاز الصوتي ، والنبر الوقفي - أن الهواء عند النطق بالتاء يقف وقوفاً تاماً عند نقطة إتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا ومقدم اللثة ، وهذه الوقفة تعين على الأرتكاز.<sup>(٣٩)</sup>

الوقف على ألف التانيث في الاسم غير المنصرف اقتضت العربية الفصحى ألا تتغير صورة ألف المقصور عند الوقف عليها ، فيقال: عصا، ورجا ، وفتي بالالف وفقاً ووصلاً. لكن بعض القبائل العربية كانت تقف على هذه الألف بالياء ، وبعضها الآخر وقفت عليها بالواو.<sup>(٤٠)</sup>

قال سيبويه: ((وذلك قول بعض العرب في أفعى: هذه أفعى ، وفي حُبلى: هذه حُبلى ، وفي مُتْنى: هذا مُتْنى ، فإذا وصلت صيرتها ألفاً. وكذلك كل ألف في آخر الاسم. حدثنا الخليل وأبو الخطاب أنها لغة لفزارة وناس من قيس ، وهي قليلة فأما الأكثر الأكثر الأعراف فإن تدع الألف في الوقت على حالها ولا تبدلها ياء.. وأما طي فزعموا أنهم يدعمونها في الوصل على حالها في الوقف ، لأنها خفية لا تحرك ، قريبة من الهمزة... وزعموا أن بعض طي يقول: أفْعُو ، لأنها أبين من الياء ، ولم يجنوا بغيرها لأنها تشبه الألف في سعة المخرج والمذ ؛ ولأن الألف تبدل مكانها كما تبدل مكان الياء.))<sup>(٤١)</sup>

ذكر سيبويه اللغات الواردة عند الوقف على الاسم الذي في نهايته الألف ، فلغة فزارة وناس من قيس تبدل في لغتهم الألف إلى الياء سواء أكانت هذه الألف للتانيث أم لغير التانيث فتقول في حبلى: هذه حبلى ، وفي متنى: هذا متنى.



وهي لغة قليلة عنده ليست بالكثيرة ، أما لغة طيئ في ذلك فعندهم تبقى هذه الالف على حالها في الوقف والوصل ، وبعض طيئ يبدلون هذه الالف الى الواو ، وعلة ذلك عندهم لانها ابيّن من الياء ، ولأنها تشبه الالف في سعة المخرج والمد ، ولأن الالف تبدل مكانها كما تبدل الياء. وهذه الأسباب التي ذكرها سيبويه جعلتهم يبدلون الالف التي في نهاية الأسم الى الواو دون الياء.

وقال ابن السراج: ((... وبعض العرب يقول في الوقف: هذا أَفْعَى ، وَحُبْلَى ، وفي مُثْنَى مُثْنَى ، فإذا وصل صيرها ألفاً ، وكذلك كل ألف في آخر اسم وزعموا أن بعض طيئ يقول: (أَفْعُو) لأنها أبين من الياء ، وحكى الخليل عن بعضهم: هذه حُبْلَا ، مهموز مثل حُبْلَغ ، ورأيت رجلاً مثل رَجْلَع ، فهمزوا في الوقف فإذا وصلوا تركوا ذلك.))<sup>(٤٢)</sup>

علل ابن السراج اختيار الواو في حالة الوقف ، ولم يعمل اختيار الهمزة ، إذ يبدوا أثر المشكلة الانطولوجية بين اللغوي والطبيعي ،<sup>(٤٣)</sup> وقد أشار ابن السراج إلى لغة أخرى عند طيئ لم يذكرها سيبويه وهي لغة محكية عن الخليل ، ولغة إبدال الالف في الوقف همزة وتركها في الوصل.

وقال السيرافي: ((.. وطيئ يجعلون الألف ياء في الوصل والوقف ، ومنهم من يجعلها واواً لأن الألف خفية لاتحرك وهي قريبة من الهمزة ، فجعلوا مكانها ياء لأنها أبين من الألف والذي جعل مكانها واواً منهم إنما اختاروا الواو لأنها أبين من الياء ولم يغيروا الواو والياء لأنهما يشبهان الألف في سعة المخرج والمد ، وهن أخوات يبدل بعضها مكان بعض.))<sup>(٤٤)</sup>

أشار السيرافي إلى لغة طيئ وهي إبدال الالف في الوصل والوقف الى الياء أو الواو وعلة ذلك لأن الالف خفية لاتحرك ، فضلاً عن انها قريبة من الهمزة ، الا انه لم يذكر اللغة الثالثة وهي لغة إبدالها إلى الهمزة كما ذكرها ابن السراج. كما أنه يشر إلى لغة فزارة وبعض قيس أيضاً. وهذا ما أشار إليه أيضاً ابن يعيش ، إذ قال: ((وطيئ يجعلونها ياءً في الوصل والوقف ، ومنهم من يجعلها واواً ؛ لأن الواو أبين من الياء ، إذ كانت الياء أدخل في الفم ، فكانت أخفى منها.))<sup>(٤٥)</sup>

وقال ابن الحاجب: ((.. ويوقف على الألف في باب (عصا) و(رحى) باتفاق ، وقلبها وقلب كل ألف همزة ضعيف ، وكذلك قلب ألف التانيث في نحو (حبلى) همزة أو واواً أو ياء.))<sup>(٤٦)</sup> ذكر ابن الحاجب اللغات الثالثة في الوقف على الاسم المقصور بأن تقلب الألف ((.. همزة أو واواً أو ياء.)) دون أن ينسبها الى قوم بعينهم.

أما الرضي فقد قال: ((قوله: (أو واواً أو ياء) اعلم أن فزارة وناس من قيس يقلبون كل ألف في الآخر ياء ، سواء كانت للتانيث كحُبْلَى ، أو لا كمُثْنَى ، كذا قال النحاة... وإنما قلبوها ياء لأن الألف خفية ، وإنما تبين إذا جئت بعدها بحرف آخر ، وذلك في حالة الوصل.. وأما إذا وقفت عليها فتخفى غاية الخفاء حتى تظن معدومة ، ومن ثم يقال: هؤلاء ويأرياه بهاء السكت بعدها فيبدلونها إذن في الوقف حرفاً من جنسها أظهر منها وهي الياء ، وإنما احتملوا ثقل الياء التي هي أثقل من الألف في حالة التي حقها ان تكون أخف من حالة الوصل للغرض المذكور من البيان ، مع فتح ما قبلها ، فإنه يخفف شيئاً من ثقلها ، وهذا عذر من قلبها همزة أيضاً وإن كانت أثقل من الألف ، وطيئ يدعونها في الوصل على حالها في الوقف فيقولون: أَفْعَى ، بالياء في الحالين ، وبعض طيئ يقلبونها واواً ؛ لأن الواو أبين من الياء.))<sup>(٤٧)</sup>

فصل الرضي اللهجات الواردة في الاسم الذي في نهايته الألف كما انه نسب تلك اللهجات كمل فعل سيبويه ، الا أنه ذكر قلب الالف الى الياء هو بسبب ثقل ، فيكون أثقل من الالف وذلك

((الغرض المذكور من البيان)) على حد قوله ، وفتح ما قبلها يخفف أيضاً من هذا الثقل الوارد من القلب الى الياء ، وهذا ايضاً هو عذر من قلبها الى الهمزة كذلك.  
قال ركن الدين الاسترابادي: ((أعلم أنَّ ناساً من فزارة وقيس يقلبون ألف التانيث ياء في الوقف فيقولون: حُبْلَى - بالياء - وأنَّ بعض طيِّبٍ يقلب ألف التانيث واواً فيقول: حُبْلُو. ومنهم يُسوي في القلب بين الوقف والوصل فيقول: حُبْلُو وَحُبْلَى فقال المصنّف إنّه ضعيف.))<sup>(٤٨)</sup>  
نلاحظ من خلال نص ركن الدين الاسترابادي الآتي:-

١. نسب اللهجات الواردة في الاسم الذي ينتهي بالالف ، فقال: ((ناساً من فزارة وقيس)) و ((... بعض طيِّبٍ..)) وبذلك وافق سيبويه في هذه النسبة ، وكذلك الرضي أيضاً.
  ٢. حدد نوع الالف التي يكون فيها القلب ، وهي ألف التانيث في نهاية الاسم فقط ، وبذلك اختلف مع مَنْ سبقه الذين اجازوا ان تكون ألف التانيث أو غيرها كما هو الحال عند سيبويه وابن السراج ، والسيرافي ، وابن يعيش وغيرهم.
  ٣. أشار الى قلب ألف التانيث الى الياء أو الواو هو يمثل لهجة بعض طيِّبٍ ألا أنه لم يكشف علّة ذلك كما فعل من سبقه.
  ٤. ذكر أنَّ بعض طيِّبٍ مَنْ يسوي في القلب بين الوقف والوصل، وأشار إلى أنَّ هذا عند المصنّف ضعيف.
  ٥. لم يشير الى وجه من وجوه الوقف ، وهو أبدال الألف همزة: حُبْلَا ، وأفعأ ، الأداء اللهجي الثالث لطيٍّ وأشار لذلك سيبويه.<sup>(٤٩)</sup>
- وقال الدكتور أحمد علم الدين الجندي في تفسير هذه اللهجة: ((ربّما أن هذه اللهجات حدثت في طيِّبٍ في أزمان متتالية لافي زمن واحد ، وربما أنهم كانوا يخصصون الواو لحالة الرفع ، والياء لحالتي النصب والجر ، ثم جمع النحاة هذه الصيغ على أنّها من استعمالات طيِّبٍ بدون توضيح أو بيان.))<sup>(٥٠)</sup>
- ويرجع تفسير الجندي أن بطناً من طيِّبٍ كانوا ينطقون بالواو ، وآخر بالياء.
- وقال الدكتور جواد كاظم عناد: ((إنَّ الغاية من هذا الوقف لم تكن للاستراحة التي عُدّت غاية للوقف ، بل هي لبيان الحرف الموقوف ولا يمتدّ عن ثقل أو خفة.))<sup>(٥١)</sup>

#### الخاتمة

١. إن التوجيه الصوتي في لهجات القبائل العربية لم يكن أقلّ منه في الجانب الصرفي والنحوي.
٢. أورد ركن الدين جمّة من التوجيهات الصوتية في تحليل ظاهرة الوقف في اللهجات العربية وقد تفرد في توجيه بعض المواضع عن النحاة السابقين.
٣. في الوقف على الهمزة كان هناك حرص لهجية على عدم تلاشي صوتها فعمدوا الى نقل حركتها.
٤. الوقف على تاء في الاجراء اللهجي مراعاة للأصل والهاء بدلاً منها بعض اللغات.
٥. الوقف على ألف التانيث لم تكن الغاية هي الاستراحة بل بيان الحرف الموقوف عليه.
٦. وحدة ربعية في الوقف على الاسم المنون في حالة النصب وحالة الرفع والجر والوقف بالأصل - السكون.

#### الهوامش

١. الجانب الصوتي للوقف في العربية ولهجاتها: ٢٢.
٢. لسان العرب: ٥٥٦/١٣ مادة (وجه).
٣. في اللهجات العربية: ١٦.

٤. ينظر: لسان العرب: ٢٥٢/١٥ (لغا).
٥. الخصائص: ٣٤/١.
٦. لسان العرب: ٤٥/٦ مادة (وَقَف).
٧. النشر في القراءات العشر (ابن الجزري): ٢٤٠/١.
٨. لغة تميم دراسة تاريخية وصفية: ٣٤٨.
٩. كتاب سيبويه: ١٧٧/٤.
١٠. نفسه: ١٧٧/٤، وينظر: لهجة قبيلة أسد: ١٤٨، ولغة تميم دراسة تاريخية وصفية: ٣٤٨.
١١. كتاب سيبويه: ١٧٨/٤، ١٧٧.
١٢. الأصول في النحو: ٣٧٧/٢.
١٣. شرح كتاب سيبويه (السيرافي): ٥٠/٥.
١٤. ينظر: الوقف في المدونة النحوية: ٨١.
١٥. شرح المفصل (ابن يعيش): ٢١٨/٥.
١٦. بغية الطالب في الرد على تصرف ابن الحاجب: ١٠٩/٢.
١٧. شرح شافية ابن الحاجب (الرضي): ٣١٢/٢.
١٨. ينظر: الوقف في المدونة النحوية: ٢١٨.
١٩. ينظر: اللغات في شروح الشافية دراسة صوتية وصفية، أ.د(حيدر حبيب حمزة) وأ.د(شكران حمد شلاكة)(مخطوط): ٤٢.
٢٠. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: ١٥١٣/٥.
٢١. منهج السالك الى ألفية ابن مالك: ٧٨٢/٣.
٢٢. شرح شافية ابن الحاجب (ركن الدين): ٥٥٦/١.
٢٣. في اللهجات العربية: ٧٨.
٢٤. لغة تميم دراسة تاريخية وصفية: ٣٤٩.
٢٥. الوقف في المدونة النحوية: ٢١٨.
٢٦. ينظر: المقتصد في شرح التكملة: ٢٦٤، ٢٦٥، وينظر: الوقف في المدونة النحوية النحوية: ١٢٤.
٢٧. كتاب سيبويه: ١٦٦/٤.
٢٨. إيضاح الوقف والابتداء: ٢٨٢، وينظر: لسان العرب: ١٥ / ٤٧٩ مادة (ها).
٢٩. الخصائص: ٣٠/٢.
٣٠. شرح المفصل (ابن يعيش): ٢٣١/٥، والبيت الاول لـ (سوز الذنب) والبيت الآخر لـ (أبي نجم العلجي) ينظر: معجم شواهد العربية: ٥٧٧.
٣١. شرح شافية ابن الحاجب (الرضي): ٢ / ٢٨٩، والبيت لـ (أبي نجم العلجي) ينظر: معجم شواهد العربية: ٥٧٧.
٣٢. إتحاف فضلاء البشر: ١٣٥.
٣٣. شرح شافية ابن الحاجب (ركن الدين): ١ / ٥٣٧، ٥٣٨، وقراءة (رَحْمَت) البقرة: ٢١٨، ينظر معجم القراءات: ٣٠٠، والبيت لـ (سوز الذنب) ينظر: معجم شواهد العربية: ٥٧٧.
٣٤. ينظر: الوقف في المدونة النحوية: ١٢٤.
٣٥. نفسه: ١٣٢.
٣٦. في اللهجات العربية: ١١٩.
٣٧. بحوث ومقالات في اللغة: ٢٥٨.
٣٨. علم الصرف الصوتي: ٣٦٠.
٣٩. ينظر: علم الأصوات (د. كمال بشر): ٢٤٩.
٤٠. ينظر: الوقف عند ابن جني: ١٤٨.
٤١. كتاب سيبويه: ١٨١/٤.
٤٢. الأصول في النحو: ٣٧٨ / ٢.

٤٣. ينظر: الوقف في المدونة النحوية: ٢٦.
٤٤. شرح كتاب سيبويه (السيرافي): ٥٤, ٥٣/٥.
٤٥. شرح المفصل (ابن يعيش): ٥/ ٢٢٥.
٤٦. الشافية في علمي التصريف والخط: ٧٩.
٤٧. شرح شافية ابن الحاجب (الرضي): ٢٨٦/٢.
٤٨. شرح شافية ابن الحاجب (ركن الدين): ٥٣٥/١، ورأي ابن الحاجب ينظر: الشافية في علمي التصريف والخط: ٤٨.
٤٩. ينظر: كتاب سيبويه: ١٨١/٤.
٥٠. اللهجات العربية في التراث: ٤٩٧.
٥١. الوقف في المدونة النحوية: ١٥٨.

#### المصادر والمراجع

١. — الاصول في النحو ، محمد بن سهل السراج (ت ٣١٦هـ) ، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي ، ط<sup>٢</sup> ، مؤسسة الرسالة بيروت ، ١٤٠٧ هـ ١٩٨٧م.
٢. — الخصائص ، أبو الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ) ، تحقيق: محمد علي النجار ، عالم الكتب لبنان - بيروت ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠م.
٣. — الشافية في علم التصريف ، ابن الحاجب ، ابن الحاجب ، جمال الدين الرويني (٦٤٦هـ)، تحقيق: د.درويش الجويدي ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨م.
٤. — اللهجات العربية في التراث، د.أحمد علم الدين الجندي، الدار العربية للكتاب ، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٣م.
٥. — المجالات اللغوية للهجة طي في لسان العرب ، د.أحمد هاشم السامرائي ، دار دجلة ، ٢٠١٤م.
٦. — المقتصد في شرح التكملة ، الجرجاني ، عبد القاهر بن عبد الرحمن (٤٧١هـ)، تحقيق: أحمد بن عبد الله بن ابراهيم الدويش ، ط ١ ، النشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤٢٨ - ٢٠٠٧م.
٧. — المقتضب ، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر ، أبو العباس ، المعروف بالمبرد (ت ٢٨٥هـ) ، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة ، مطابع الاهرام ، القاهرة ، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٤م.
٨. — الوقف في المدونة النحوية تمرين على قراءة في متن قديم ، أ. د. جواد كاظم عناد ، ط١ ، دار تموز ، دمشق. ٢٠١٩م.
٩. — بحوث ومقالات في اللغة ، د. رمضان عبد التواب ، ط ١ ، مطبعة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٢م.
١٠. — تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ، محمد بن عبد الله ، ابن مالك (ت ٦٧٢هـ) ، تحقيق: محمد كامل بركات ، دار الكتاب العربي ، ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧م.
١١. — توضيح المقاصد والمسالك بشرح الفية ابن مالك ، المرادي ، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم (ت ٧٤٩هـ) ، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٨م.
١٢. — شرح المفصل ، يعيش علي بن يعيش النحوي (ت ٦٤٣هـ) ، تحقيق: أحمد السيد سيد احمد ، وأسماعيل عبد الجواد عبد الغني ، المكتبة التوفيقية ، مصر - القاهرة.

١٣. - شرح شافية ابن الحاجب ، الاسترابادي ، راضي الدين محمد بن الحسن (ت ٦١٦هـ) ، تحقيق: محمد نور الحسن ، ومحمد الزفزاف ، ومحمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.
  ١٤. - شرح شافية ابن الحاجب ، الاسترابادي ، ركن الدين حسن بن محمد (ت ٧١٥هـ) ، تحقيق: د. عبد المقصود محمد عبد المقصود ، ط ١ ، مكتبة الثقافة الدينية ، ٢٠٠٤م.
  ١٥. - شرح صوتيات سيبويه (دراسة حديثة في النظام الصوتي للعربية من خلال نصوص كتاب سيبويه) ، عند المنعم الناصر ، دار الكتب العلمية ، ٢٠١٢م.
  ١٦. - شرح كتاب سيبويه ، ابو سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي (ت ٣٦٨هـ) ، تحقيق: أحمد حسن مهدي ، وعلي سيد علي ، ط ١ ، دار الكتب العلمية بيروت ، ٢٠٠٨م.
  ١٧. - علم الاصوات ، د. كمال بشر ، دار الغريب للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠م.
  ١٨. - علم الصرف الصوتي ، عبد القادر عبد الجليل ، دار أمانة لنشر والتوزيع ، ١٩٩٨م.
  ١٩. - كتاب سيبويه ، عمرو بن عثمان بن قنبر (ت ١٨٠هـ) ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، ط ٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩م.
  ٢٠. - لسان العرب ، عمر بن مكرم بن منظور الأفرقي (ت ٧١١هـ) ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة
  ٢١. - لغة تميم دراسة تاريخية وصفية ، د. ضاحي عبد الباقي مؤسسة روز اليوسف ، القاهرة ، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
  ٢٢. - لهجة قبيلة أسد ، د. علي ناصر غالب ، ط ١ ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ١٩٨٩م.
  ٢٣. - معجم شواهد العربية ، عبد السلام محمد هارون ، ط ٣ ، مكتبة الخانجي القاهرة ، ٢٠٠٢م.
  ٢٤. والنشر ، بيروت ، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
- رسائل
٢٥. - الوقف عند ابن جني (دراسة صوتية دلالية) (رسالة ماجستير) محمد أحمد ، كلية التربية قسم اللغة العربية والدراسات الاسلامية جامعة عين شمس.
  ٢٦. - بغية الطالب في الرد على تصريف ابن الحاجب لابن الناظم ، (رسالة ماجستير) حسن أحمد الحمد والعثمان ، جامعة أم القرى ، كلية اللغة العربية ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
  ٢٧. - منهج السالك إلى ألفية ابن مالك ، (رسالة ماجستير) عبد الناصر عساف ، جامعة دمشق ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ١٤٣١هـ - ٢٠١١م.

بناء نموذج لتقويم كتاب مادة الادب والنصوص للصف الثاني المتوسط

أ.م.د. ليلي كاظم سبهان

drlayla40@gmail.com

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/جهاز الاشراف والتقويم العلمي

بناء نموذج لتقويم كتاب مادة الادب والنصوص للصف الثاني المتوسط

أ.م.د. ليلي كاظم سبهان

drlayla40@gmail.com

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/جهاز الاشراف والتقويم العلمي

#### المخلص:

يرمي البحث الى بناء نموذج لتقويم كتاب الادب والنصوص للصف الثاني المتوسط ، وتقويم كتاب الادب والنصوص في ضوء النموذج. وبعد تحديد المجتمع الممثل للبحث من المدارس المتوسطة الصباحية والبالغ حجمه (١١٤) مدرسة، بلغ حجم العينة الممثلة للبحث (٤٥٩) مدرسا ومدرسة في المدارس التي تمثل مجتمع البحث، واعتمدت الباحثة الاستبانة في بناء انموذجها باتباع الخطوات العلمية المطلوبة فتوصلت الى نموذج تقويم كتاب الادب والنصوص الذي يتكون من (٩١) فقرة موزعة بين سبعة مجالات: اهداف تدريس الادب والنصوص ، ومفردات الكتاب، ومحتوى الكتاب، ولغة الكتاب، والوسائل التعليمية، والاخراج الفني للكتاب، والتقويم. واتبعت اسلوب دلفي ذي الجولات الثلاث للتوصل الى الانموذج النهائي. وتم تطبيقه وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين المجالات السبعة لانموذج التقويم للدراسة الحالية. كلمات مفتاحية: (بناء، نموذج، تقويم، الادب والنصوص).

#### **Building a model for evaluating the book of literature and texts for the second intermediate grade**

##### **Abstract:**

The current research aims to build a model for evaluating the book of literature and texts for the second intermediate grade, and evaluating the book of literature and texts in the light of the model. After determining the representative community for the research from the morning middle schools, the size of which is (114) schools, the sample size represented for the research was (459) male and female teachers in the schools that represent the research community. Which consists of (91) paragraphs distributed among seven areas: the objectives of teaching literature and texts, the vocabulary of the book, the content of the book, the language of the book, the teaching aids, the technical direction of the book, and the evaluation. And he followed the Delphi method of three rounds to reach the final model. It was applied and the results showed that there is an interaction between the seven domains of the evaluation model for the current study.

Keywords: (building, model, evaluation, literature and texts).

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

#### مشكلة البحث:

تواجه مادة الادب والنصوص في الصف الثاني المتوسط مشكلات عدة افرزتها نتائج الدراسات السابقة، وعلى ذلك اصبح الهدف الرئيس في عملية تعليم مادة الادب والنصوص هو اتقان الحقائق والمعلومات دون الاهتمام بمدى حاجة الطلبة، أو علاقتها بميولهم وقدراتهم أو مدى افادتهم منها في حياتهم.

وكثيراً ما كان الطلبة يشعرون بصعوبة المادة وجفافها وينصرفون عنها الى الملخصات او الكتب الخارجية للحفظ والاستظهار والتدريب على اسئلة الامتحانات ويرجع ذلك إلى اجتماع البعد المكاني والبعد الزمني، بينما لا توجد تلك الصعوبة في المواد الاخرى كالمواد العلمية، ذلك لان الادب والنصوص متعلق بالماضي الذي لا يمكن الانتقال إليه او التعبير عنه الا في اطر لفظية تحتوي رموزاً تحاول ان تعبر بها عن مجريات احداث وامور وقعت في عصور مضت وانتهت (دندش، ٢٠٠٣ : ١٠٠) . ويرى الباحث أن مشكلة البحث تتجسد في أن كتب الادب والنصوص المعتمدة في المرحلة المتوسطة، لا تراعى فيها الممارسات العلمية والتطبيقية اللازمة، وهذا ما يجعل الطلبة يتلقون مادة لها قوالب جافة جامدة.

#### أهمية البحث:

إن نجاح عملية تدريس مادة الادب والنصوص تشترط توافر العناصر الأساسية لها كالمناهج الجيد والمدرس الناجح والطريقة التدريسية الملائمة والوسائل التعليمية الملائمة، إذ تعد المناهج العمود الفقري للتربية، فالمناهج الدراسي عنصر مهم من عناصر النظام التربوي، والمفهوم الحديث للمنهج يمكن أن يلخص مضمونه على أنه (الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية مما يساعدهم في تحقيق نموهم الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً)

ومن المنشآت العقلية التي تعين في بناء المنهج، وتصلح دليلاً للفكر في العمل واتخاذ القرار، ما يطلق عليه اسم النموذج (Model) والنموذج تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عوناً على الفهم، ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية على قسمين :

- ١- نماذج تشرح ما يحدث أو تصنفه، وهذه تسمى نماذج وصفية .
- ٢- نماذج إرشادية توجه وتقتصر الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات، أو بعبارة أخرى ما ينبغي أن يكون، وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات طبيعة مستقبلية، وأخيراً فإن النموذج يوفر لنا الإطار الذي علينا أن نملاؤه بالتفاصيل، على أن تراعى فيه الظروف التي يتم فيها استخدام النموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبقه فيه. (عميرة، ١٩٩١، ص ٥٩)

وعلى ذلك يمكن القول أن المناهج الدراسية ضرورة من ضرورات الحياة تحافظ عليها المجتمعات الإنسانية لكي تبقى وتتطور ومن ثم تحكمها بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة المتعددة للجماعة التي تعيش فيها وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال في أمة من الأمم بالنظم الاقتصادية التي تسودها. (قلادة، ١٩٧٦، ص ٨١)

ومهما تعددت الأساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تهدف معظمها إلى غرس المواطنة الصالحة في المواطنين من وجهة النظر الخاصة بالوطن كي يقوموا خير قيام بالخدمات الاجتماعية والوظائف الحيوية في مجتمعهم. (أبو جلاله، ١٩٩٧، ص ٢٣)

- وتقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية تملئها مسوّغات عدة منها :
- ١- إن الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة وهذه الأداة ينبغي أن تكون جيدة وصالحة في يد التدريسي والطالب . والتقويم وسيلة نعرفنا بهذه الجودة والصلاحية وانه أيضا سبيل تنميتها من بعد ذلك .
  - ٢- إن العصر الذي نعيش فيه عصر تغير سريع وعصر تقدم في العلوم الطبيعية والرياضية والاجتماعية على نحو لم يسبق له مثيل، والتغيير والتقدم يقتضيان على الدوام إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها، فالكتاب المدرسي من أهم هذه العناصر وعملية إعادة النظر والمراجعة والتعديل جزء أساس من التقويم تؤدي إلى تحسينه والنهوض بمستواه .
- (رضوان وآخرون، ١٩٦٢، ص ٢٢٧)

- إنّ العملية التربوية شأنها شأن أي عملية لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعتمد القائمون عليها والمهتمون بشؤونها إلى تقويم نتائجها باستمرار لمعرفة مدى نجاحها في إحداث التفسيرات المرغوبة في مختلف جوانب السلوك الإنساني، وإذا كان التقويم أمرا أساسا في مجالات الحياة جميعها فان أهميته تزداد في المجال التربوي وفي مقدمتها: تزايد أهمية التربية ذاتها وتحسين العائد والنتائج في المجال التربوي وتطور أساليب القياس لأن التقويم يقدم شواهد وأدلة على مدى التغييرات في سلوك المتعلمين. (زاير، ٢٠١٥، ص ١٦-١٧)
- وللتقويم أهمية كبيرة في تطوير عناصر منهجه، ومن هذه الأهمية ما يأتي :
- ١- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ومن خلال ذلك يمكن للمدرس أن يعزز نقاط القوة، كما يمكنه معالجة جوانب الضعف والقصور بتوجيه الطلبة إلى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم وكيفية علاجها .
  - ٢- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية كما وكيفا وبأية نسبة تحققت .
  - ٣- مساعدة المدرس على إدراك مدى فاعليته في التدريس، ومدى كفاية الطرائق التي يستعملها، ومدى مناسبتها للطلبة، وهذا من شأنه جعل التدريس متطورا في استعماله لإستراتيجيات التدريس المتنوعة ومن ثم رفع مستوى أدائه.
  - ٤- إعطاء الطلبة قدرا من التعزيز والإثابة والحافز والدافع للمزيد من بذل الجهود للتعلم.
  - ٥- تطوير العملية التعليمية من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع ومدى ملاءمتها لحاجات المجتمع وحاجات أفراد (يونس وآخران، ١٩٩٩، ص ٤٠٧-٤٠٨)

#### هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى:

- ١- بناء نموذج لتقويم كتاب الادب والنصوص في الصف الثاني المتوسط.
- ٢- تقويم كتاب الادب والنصوص في ضوء النموذج.

#### حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

- ١- كتاب الادب والنصوص في الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١).
- ٢- المدارس الصباحية المتوسطة والمتوسطة في مديريات بغداد الرصافة الاولى والثانية والثالثة.



٣- مدرسي مادة الادب والنصوص للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

**تحديد المصطلحات:**

النموذج:

- عرفه محمد (١٩٩٠) بأنه "تصور مسبق للعملية التقويمية، ويشمل هذا التصور الجوانب النظرية المتعلقة بمفاهيم التقويم جميعا ، وكذلك الجوانب التطبيقية التي تتضمن الخطوات والإجراءات العملية اللازمة للقيام بعملية التقويم" (محمد، ١٩٩٠، ص٢٢٦)

التعريف النظري: تصور دقيق يسبق عملية تقويم كتاب الادب والنصوص، ويتضمن عدداً من المعايير التي سيفرها الخبراء التي سيتم التوصل إليها ويعطي المقوم مؤشرات أساسية يعتمد عليها في تطبيقه.

التقويم:

- عرفه ( زابر ) ٢٠١٥: بأنه "إصدار حكم لهدف معين حول قيمة الأفكار والأعمال والحلول".

(زايـــــر، ٢٠١٥،

ص٢٥٩)

التعريف النظري: مدى فاعلية كتاب الادب والنصوص في تحقيق الأهداف لمساعدة المسؤولين في اتخاذ القرار بشأنها.

**الفصل الثاني**

**إطار نظري - دراسات سابقة**

**إطار نظري:**

أسلوب دلفي (للتقويم): (Delphi Technique):

يشير اسم الأسلوب إلى معبد (دلفي) في اليونان والأسطورة اليونانية التي تتحدث عن نبوءة الإله (أبو لو) وصاحبها أولاف هلمر (Olaf Helmer) من مؤسسة راند في الولايات المتحدة (Rand Corporation) (عبد الدائم، ١٩٧٤، ص٢٤٢-٢٤٣).

وتعد هذه المؤسسة أول من طور هذا الأسلوب في التنبؤ في أوائل الخمسينات ثم كفيته عدد من الباحثين ليكون ملائماً للاستخدام في مجالات شتى (الجعفري، ١٩٨٩، ص٦٤).

ويمكن استعمال أسلوب (دلفي) حيثما يكون إجماع الآراء مطلوباً من الأشخاص الذين لديهم المعرفة الكافية في موضوع معين، ويمكن استعماله أيضاً لتشخيص المشكلات وتحديد الحاجات وتنبيت الأولويات وتحديد الحلول وتقويمها (Broq,1981,p;25).

ويعد هذا الأسلوب وسيلة لتحسين دقة التنبؤ بالقضايا الاجتماعية والتكنولوجية، ففي عام (١٩٦٧) استعمل هذا الأسلوب بشكل واسع للحكم على الحقائق وأحداث المستقبل، وفي عام (١٩٧٠) أصبح أسلوب (دلفي) وسيلة تستعمل للحصول على إجماع في الحكم من جانب مجموعة من المحكمين أو الخبراء فيما يتعلق بموضوع أو مشكلة معينة لغرض اتخاذ قرار على مستوى اللجان بشأن تعديل أو تطوير المتعلق بتلك المشكلة أو الموضوع. ( Roher , 1976,p;18)

ويرمي أسلوب (دلفي) إلى الحصول على اتفاق آراء جماعة من الخبراء حول ظاهرة معينة بطريقة منهجية منظمة بالطلب من هؤلاء الخبراء إبداء آرائهم بشكل تفصيلي عن الظاهرة موضوع البحث، وبعد توحيد تلك الآراء تقدم مرات عدة إلى الخبراء أنفسهم بصورة مستقلة إذ يطلب من كل خبير إعادة النظر في آرائه التي سبق وإن قدمها في ضوء آراء مجموعة الخبراء،

وهكذا تتكرر العملية مرات عدة إلى أن يتم الوصول إلى آراء متفق عليها تقريبا (Howsan,1973,p;48). وهناك صورتان متميزتان من أسلوب (دلفي) هما:

١- الأسلوب التقليدي: وفيه يقوم فريق صغير للملاحظة والمراقبة بوضع تصميم لاستبانة استطلاع للرأي حول موضوع ما في مجال معين ثم ترسل الاستبانة إلى مجموعة من الخبراء ويرسلون إجاباتهم إلى فريق الملاحظة ثم يتم تطويره وإرساله مرة أخرى إلى الخبراء لتقويم آرائهم ولعدة جولات .

٢- مؤتمر دلفي: يستبدل بفريق الملاحظة الحاسب الآلي بعد تغذيته بحيث يجمع هو نتائج المجموعة المستجيبة. ويتخذ شكل (دلفي) إحدى الصورتين أو كليهما في الاستجابة على فقرات الاستبانة:

أ - الصورة الاستقرائية: إذ يقدم للخبراء سؤال مباشر عن المجال موضوع الدراسة ويترك لهم حرية الإدلاء بأصواتهم.

ب- الصورة الاستنتاجية: وفيها يقدم للخبراء معلومات عامة عن الموضوع يعقها مجموعة من الأسئلة مفتوحة النهاية ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم. (زاهر، ١٩٩٠، ص٥٨-٥٩) مميزات أسلوب (دلفي):

١- سرعة الاستجابة : لا يعرف المستجيب على وفق أسلوب (دلفي) المستجيبين الآخرين للاستبانة نفسها ، وهذا يضمن تجاوز مساوئ استعمال المناقشة وجها لوجه أو أي أسلوب آخر يعتمد على التفاعل المباشر .

٢- الإفادة من التغذية الراجعة : يعتمد هذا الأسلوب على عرض الاستبانات بشكل متتابع ومنظم من خلال جولات متتالية ، وتتم في كل جولة تقديم خلاصة بالآراء والتعليقات التي أدلى بها الخبراء في الجولة السابقة ، وبهذا يمكن للخبير الإفادة من الآراء والتعليقات لتطوير آراءه وتحسينها دون التأثير بمجاملة الآخرين.

٣- بالإمكان استعمال الأساليب الإحصائية في التوصل إلى النتائج المطلوبة إذ إن مجموعة الخبراء ستتوصل من خلال استجابتها للاستبانات المعتمدة في هذا الأسلوب إلى عدد من الآراء والتعليقات الخاصة بعملية التنبؤ المتفق عليها.

لذا يمكن تلخيص مميزات أسلوب (دلفي) على النحو الآتي:

١- إلغاء ما يسمى بنشاط اللجان الفرعية ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التي تؤثر في اتخاذ القرار أو الحكم من قبيل الاقتناع الظاهري .

٢- قدرته على تسهيل الحصول على معلومات من أكبر قدر ممكن من الأشخاص من دون أية صعوبات .

٣- يسمح لكل خبير من مجموعة الخبراء المشاركين في تقدير إجابته وتطويرها من تعرف آراء الآخرين من دون التأثير بمسايرة الآخرين ومجاملتهم .

٤- يعد وسيلة تعليمية لجزء من المستجيبين في الأقل باختيارات لم يدركوها من قبل .

٥- يمكن من خلال الحصول على معلومات عن أية ظاهرة معقدة يصعب فهمها أو تفسيرها.

٦- يمكن من استعمال الأساليب الإحصائية في التوصل إلى النتائج المطلوبة.

(زاهر، ١٩٩٠، ص٦٠)

خطوات أسلوب (دلفي) :

يتضمن هذا الأسلوب عددا من الخطوات المتتابعة، وتسمى كل خطوة (جولة) على النحو الآتي:

ال الجولة الأولى: تبدأ هذه الجولة باستبانة استطلاعية تتضمن تساؤلات مفتوحة هدفها دعوة الخبراء إلى إبداء آرائهم في الموضوع المطلوب دراسته، وفي حالات أخرى تبدأ الجولة الأولى باستبانة مغلقة معدة مسبقاً ومصاغة عناصرها بدرجة عالية من الدقة .

الجولة الثانية: يتم في هذه الجولة إعادة الاستبانة مرة أخرى للخبراء أنفسهم كل على إنفراد مع خلاصة الآراء التي أدلوا بها في الجولة الأولى، ويطلب من كل خبير أن يعيد النظر في استجابته السابقة بعد اطلاعه على التعليقات والآراء المرافقة للاستبانة، وإذا ما عدل الخبير من استجابته واتفقت استجابته الجديدة مع رأي الأقلية يطلب منه أن يوضح بإيجاز لماذا يعتقد أنه من اللازم أن تكون استجابته أضعف بكثير أو أقوى من استجابات الأكثرية، ويذكر الأسباب التي يستند إليها في حالة إصراره على استجابته أو أن يعدل مثل هؤلاء من آرائهم لتتقرب من رأي الأكثرية، ثم يستلم الباحث بعد ذلك الاستجابات من الخبراء وينظمها ويعالجها إحصائياً، ثم يعد خلاصة لآراء الخبراء ومسوغات استجاباتهم التي لا تتفق مع رأي الأكثرية لعرضها على مجموعة الخبراء في الجولة الثالثة.

الجولة الثالثة : في هذه الجولة يعيد الباحث الاستبانات مرة أخرى إلى الخبراء أنفسهم مع الخلاصة والأسباب التي قدمها الخبراء الذين اختلفوا مع رأي الأكثرية أو عدلها على التغييرات والآراء التي أبدتها أقلية الخبراء وذلك في ضوء المسوغات التي ذكروها، واستجابات الخبراء في هذه الجولة غالباً ما تقدم اقتراحات ويكون معظم الخبراء قد توصلوا إلى شبه اتفاق جماعي، وفي ضوء ما تسفر عنه هذه الجولة من نتائج يضع الباحث أحكاماً قيمية تحسم التباين بين آراء القلة والأكثرية من الخبراء . (William,1982,p;131)

دراسات سابقة:

١- دراسة (Herman) 1989:

جرت هذه الدراسة في أمريكا وهدفت إلى بناء نموذج لتقويم المنهج الدراسي المهني بإجراء مقارنة بين متطلبات المنهج ومخرجاته وبعبارة أخرى مقارنة المطلوب من المنهج تحقيقه بالواقع الذي يمكن ملاحظته، وقد تضمن النموذج أربعة أوجه هي:

أ- المدخلات : وتتمثل في :

١- الطلبة بمعرفتهم قدراتهم ورغباتهم قبل دخولهم البرنامج الدراسي عن طرق الاختبارات القبلية .

٢- التدريسيون بأن يمتلكوا تصوراً واضحاً مسبقاً عن المنهج الدراسي ، وأن يملكوا المبادرات العلمية والفنية .

٣- ملائمة مصادر التعليم من مراجع وأجهزة ومعدات وأماكن التعلم مع طبيعة المتعلمين وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها .

ب- التقدم الحاصل في أثناء سير البرنامج ، الذي يمكن إرجاعه إلى تفاعل الطلبة مع التدريسيين وانتقالهم إلى مواقع متقدمة .

ج- نتائج التقويم مثلما تبدو للمتعلمين ، وتم معرفتها من خلال كفايات المتعلمين وانتقالهم إلى مواقع متقدمة .

د-نتائج التقويم مثلما تبدو للخريجين وتقويماتهم المستمرة للعاملين فيها . (Herman,1989)

٢- دراسة ( عبيدات ) ١٩٩٩ :

جرت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية (ابن الهيثم) وهدفت إلى :

أ-بناء نموذج لتقويم مناهج الادب والنصوص في الأردن .

ب- تقويم مناهج الادب والنصوص من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين باستعمال نموذج التقويم . ولتحقيق هدف الدراسة الأول قام الباحث بالإجراءات الآتية :

- ١- الاطلاع على الأدبيات السابقة وما تضمنته من فلسفة تربوية واجتماعية وأهداف تربوية عامة .
- ٢- الاطلاع على نظريات المنهج وبعض النماذج العربية والأجنبية المتعلقة بتقويم المنهج .
- ٣- إجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي الادب والنصوص بلغت (٢٠٠) فردا .

وقد بلغ عدد الفقرات التي تم الحصول عليها من المصادر السابقة (١٤٥) فقرة .

اعتمد الباحث أسلوب (دلفي) للحصول على الشكل النهائي للنموذج ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، حصل على (١١٢) فقرة للنموذج موزعة بين المجالات على النحو الآتي :  
أ- أهداف مادة الادب والنصوص ، وتضمن (١٦) فقرة .

ب- المحتوى ( المفردات ) ، وتضمن (١٧) فقرة .

ج- الأنشطة التعليمية ، وتضمن (٢٠) فقرة .

د- الوسائل التعليمية ، وتضمن (١٦) فقرة .

هـ- طرائق التدريس ، وتضمن (١٥) فقرة .

و- الكتب الدراسية ، وتضمن (١٤) فقرة .

ز- التقويم ، وتضمن (١٤) فقرة .

ولتحقيق الهدف الثاني من الدراسة ، طبق الباحث النموذج على (١٧٥) معلماً ومعلمة، و(٢٥) مشرفاً ومشرفة. وتوصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :

١- إمكانية الاعتماد على رأي المعلمين والمشرفين في بناء نظام تقويمي شامل إذا ما أحسن صياغته بأسلوب علمي كأسلوب (دلفي) .

٢- إمكانية الاستفادة من فقرات النموذج ومجالاته في تقويم موضوعات أخرى .

٣- بالرغم من أن البحث اعتمد عنصري الاختصاص الأساسيين في العملية التعليمية، وهما المعلمون والمشرفون إلا أنهما لم يتفقا تماماً على أهمية فقرات نموذج التقويم .(عبيدات، ١٩٩٩)

### الفصل الثالث

#### منهج البحث وإجراءاته

اتبع الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لإجراءات بحثه الحالي

أولاً : مجتمع البحث وعينه:

مجتمع البحث:

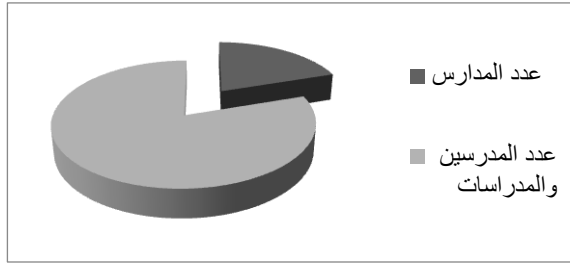
يتكون مجتمع البحث من المدارس المتوسطة الصباحية في محافظة بغداد في المديريات العامة لتربية (الرصافة الأولى، والرصافة الثانية، والرصافة الثالثة). قام الباحث بجمع المعلومات والبيانات الخاصة بمجتمع البحث، وذلك بالتعاون مع شعبة الإحصاء في المديريات العامة الثلاث، وقد تم تحديد أسماء المدارس المتوسطة. وقد بلغ عدد المدارس المتوسطة الكلي في محافظة بغداد الرصافة (١١٤) متوسطة صباحية موزعة بحسب المديريات الثلاث.

ب. مدرسات الادب والنصوص:

قام الباحث بجمع المعلومات والبيانات الخاصة بمدرسي ومدرسات مادة الادب والنصوص الذين يدرسون الصف الثاني المتوسط وذلك بالتعاون مع شعب الإحصاء، والملاك الثانوي في مديريات التربية الثلاث. وبلغ عدد المدرسين المدرسات الكلي (٤٥٩) مدرسا مدرسة موزعة ضمن (١١٤) مدرسة وكما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١) توصيف مجتمع البحث من المدرسين والمدرسات والمدارس الخاصة بهم

| المديرية        | عدد المدارس | عدد المدرسين والمدرسات |
|-----------------|-------------|------------------------|
| الرصافة الاولى  | ٤١          | ١٥٨                    |
| الرصافة الثانية | ٤٠          | ١٦١                    |
| الرصافة الثالثة | ٣٣          | ١٤٠                    |
| المجموع         | ١١٤         | ٤٥٩                    |



الشكل (١) يوضح نسبة عدد المدارس والمدرسين والمدرسات

عينة البحث:

بعد تحديد المجتمع الممثل للبحث من المدارس المتوسطة الصباحية والبالغ حجمه (١١٤) مدرسة، بلغ حجم العينة الممثلة للبحث (٤٥٩) مدرسا ومدرسة في المدارس التي تمثل مجتمع البحث.

العينة الاستطلاعية :

اختار الباحث عددا من المدارس والبالغ عددها (١٢) مدرسة من المدراس المتوسطة للحصول على أكبر عدد من الفقرات، للاستفادة منها في بناء أداة البحث وذلك بتوجيه عدد من الأسئلة الخاصة بذلك التي سيتم عرضها في خطوات بناء أداة البحث. وقد تضمنت العينة الاستطلاعية في المدارس المتوسطة عينة من مدرسات الادب والنصوص والبالغ عددها (١٨) مدرسا ومدرسة. عينة البحث الأساسية:

بعد أن استبعد الباحث العينة الاستطلاعية اختار عينة البحث الأساسية لمدرسي ومدرسات الابد والنصوص (١٠٠) مدرس ومدرسة موزعة على (٥٠) مدرسة متوسطة في محافظة بغداد.

### ثانيا : خطوات بناء ( أداة البحث ) النموذج :

الخطوة الأولى : العينة الاستطلاعية :

اعتمد الباحث المصادر الآتية في إعداد فقرات النموذج :

- ١-مراجعة الأدبيات ذات العلاقة ببناء النماذج وتقويمها .
- ٢-الاطلاع على قسم من النماذج العربية والأجنبية الخاصة بالتقويم.
- ٣-إجراء دراسة استطلاعية الغرض منها الحصول على فقرات تمثل المجالات الثمانية، وهذه المجالات هي:

(أهداف تدريس مادة الابد والنصوص، ومفردات الكتاب، ومحتوى الكتاب، ولغة الكتاب، والوسائل التعليمية، والنشاطات والفعاليات المصاحبة، والإخراج الفني للكتاب، والتقويم). وقد تضمنت الاستبانة المفتوحة ثمانية أسئلة، تناول كل سؤال مجالا من المجالات المذكورة آنفا.

وقد بلغت العينة الاستطلاعية (١٠) مرشدين تربويين و(٢٠) مدرسا ومدرسة من مدرسي الابد والنصوص في المرحلة المتوسطة، و(١٠) من المختصين بالمناهج وطرائق التدريس في وزارتي التربية والتعليم العالي والبحث العلمي.

وقد بلغت الفقرات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية زيادة على إضافة قسم من الفقرات نتيجة لخبرة الباحث في مجال بحثه واطلاعه على الأدبيات والدراسات السابقة (٨٧) فقرة بصيغتها الأولية. جدول (٢) يوضح ذلك.

الخطوة الثانية : صدق الأداة .

عرض الباحث فقرات الاستبانة على عينة من الخبراء، ونظراً لملاحظات الخبراء وآرائهم، فقد عدل قسم من الفقرات وحذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر، فأصبح عدد فقرات نموذج تقويم كتاب الابد والنصوص (٩١) فقرة موزعة بين سبعة مجالات . جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) مجموع الفقرات التي تضمنتها أداة البحث

| ت              | المجالات                       | الصيغة<br>الاولية | الصيغة النهائية |
|----------------|--------------------------------|-------------------|-----------------|
|                |                                | عدد الفقرات       | عدد الفقرات     |
| النسبة المئوية |                                |                   |                 |
| ١              | أهداف تدريس مادة الابد والنصوص | ١٤                | ١٥              |
| ٢              | مفردات الكتاب                  | ١١                | ١١              |
| ٣              | محتوى الكتاب                   | ١٦                | ١٦              |
| ٤              | لغة الكتاب                     | ٩                 | ١٣              |
| ٥              | الوسائل التعليمية              | ١٠                | ١٠              |
| ٦              | الإخراج الفني للكتاب           | ١٥                | ١٣              |
| ٧              | التقويم                        | ١٢                | ١٣              |
| المجموع        |                                | ٨٧                | ٩١              |
|                |                                |                   | ١٠٠%            |

عرض الباحث الفقرات التي تضمنتها الاستبانة المفتوحة بمجالاتها السبعة على مجموعة من الخبراء الذين سبق لهم تصحيح الأداة، وقد استعمل الباحث أسلوب (دلفي) للتأكد من سلامة فقرات نموذج التقويم ووضوحها ووضع النموذج بالصورة النهائية.

#### إداة البحث:

عرض الباحث الأداة (نموذج التقويم) المتضمنة (٩١) فقرة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجالات المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (١٥) خبيراً. لذا طلب الباحث من مجموعة الخبراء تحديد أهمية كل فقرة من الفقرات التي تضمنتها المجالات السبعة، واستعملت مقياساً ثلاثياً لتحديد أهمية الفقرات ، ووضعت (٣) بدائل إزاء كل فقرة ، وهذه البدائل هي (موافق جداً، موافق إلى حد ما، غير موافق).

وأعطى الباحث هذه البدائل الأوزان الآتية (٢، ١، ٠) على التوالي، وعدت المتوسط الفرضي (١)، وهذا يعني أن الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي دون المتوسط الفرضي سيتم حذفها، وقد بين الباحث للسادة الخبراء إنها ستستعمل أسلوب (دلفي) للتأكد من صلاحية النموذج الذي توصلت إليه ودقته وصدق فقراته ، هذا الأسلوب يتطلب القيام بثلاث جولات، على النحو الآتي :

١- في الجولة الاولى وزعت الباحث الاستبانة على الخبراء وطلب من كل خبير دراسة كل فقرة من فقراتها واختيار الإجابة التي تمثل رأيه وذلك بوضع علامة ( / ) في المكان الملائم، بعد ذلك جمعت الباحث آراء الخبراء واستجاباتهم عن كل فقرة من الفقرات ولخصتها في جداول خاصة.

٢- بعد مرور أسبوعين من الجولة الأولى أجرى الباحث الجولة الثانية ، إذ طلب من كل خبير إعادة النظر في آرائه في ضوء آراء الأغلبية أو الإبقاء عليها مع ذكر السبب في حالة إصراره على إجابته الأولى ومخالفته آراء الأكثرية من الخبراء.

٣- الجولة الثالثة أجرتها الباحث بعد مرور أسبوعين من انتهاء الجولة الثانية ، إذ أعاد الاستجابات في الاستبانة إلى الخبراء أنفسهم مع خلاصة الجولة الثانية التي أسفرت عن آراء قسم من الخبراء الذين طلبوا تغيير بعض الفقرات المشار إليها في الخلاصة ومسوغاتهم لذلك التغيير.

وهنا طلب الباحث من الخبراء إبداء آرائهم في الموافقة أو عدمها على التغييرات المطلوبة بعد دراسة المسوغ إزاء كل فقرة. وأسفرت الجولات الثلاث عن اتفاق الخبراء على (٩١) فقرة موزعة على مجالات النموذج السبعة بصيغتها النهائية إذ لم يتم استبعاد أي من الفقرات للمجالات السبعة .

وفيما يأتي عرض النتائج المتصلة بتقويم كتاب الادب والنصوص باستعمال أسلوب (دلفي) في تعرف مدى صدق الأداة .

المجال الأول : أهداف تدريس مادة الادب والنصوص .

يتألف هذا المجال من (١٥) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي.

#### جدول (٣) نتائج مجال (أهداف تدريس مادة الادب والنصوص )

| المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |                |                | الفقرات                                | ت |
|-----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------------------------------|---|
|                 | الجولة الأولى     | الجولة الثانية | الجولة الثالثة |                                        |   |
| ٢،-             | ٠،٣٥              | صفر            | صفر            | انسجامها مع الفلسفة التربوية للمجتمع . | ١ |
| ٢،-             | ٠،٤١              | ٠،٢٦           | صفر            | وضوحها .                               | ٢ |
| ٢،-             | ٠،٣٥              | ٠،٢٦           | صفر            | دقتها .                                | ٣ |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول

٢٠٢٣

|    |                                                    |      |      |     |      |
|----|----------------------------------------------------|------|------|-----|------|
| ٤  | تكامليها .                                         | ٠,٣٥ | صفر  | صفر | ٢٠-  |
| ٥  | شموليتها .                                         | ٠,٢٦ | ٠,٣٥ | صفر | ٢٠-  |
| ٦  | ترتيبها على وفق أولويتها .                         | ٠,٥٩ | صفر  | صفر | ٢٠-  |
| ٧  | مرونتها في استيعاب المستجدات .                     | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠-  |
| ٨  | تلبية احتياجات المجتمع .                           | ٠,٥٩ | ٠,٥٢ | صفر | ١,٨٧ |
| ٩  | تلبية احتياجات الطلبة .                            | ٠,٣٥ | صفر  | صفر | ٢٠-  |
| ١٠ | مراعاتها مضامين علم النفس التربوي ونظريات التعلم   | ٠,٢٦ | صفر  | صفر | ٢٠-  |
| ١١ | توافر مبدأ الأصالة فيها .                          | صفر  | صفر  | صفر | ٢٠-  |
| ١٢ | إسهامها في إدراك الطلبة أهمية الادب والنصوص .      | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠-  |
| ١٣ | إمكانية ترجمتها إلى أهداف سلوكية .                 | صفر  | صفر  | صفر | ٢٠-  |
| ١٤ | إسهامها في تعريف الطلبة مادة الادب والنصوص .       | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠-  |
| ١٥ | إسهامها في تعزيز المهارات الادب والنصوصية للطلبة . | ٠,٣٥ | صفر  | صفر | ٢٠-  |

ونستنتج عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق.

المجال الثاني : مفردات الكتاب:

يتألف هذا المجال من (١١) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث

جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

**جدول (٤) نتائج مجال (مفردات الكتاب)**

| ت  | الفقرات                                               | الانحراف المعياري |                |                | المتوسط الحسابي |
|----|-------------------------------------------------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
|    |                                                       | الجملة الأولى     | الجملة الثانية | الجملة الثالثة |                 |
| ١  | قدرتها على تحقيق الأهداف .                            | ٠,٣٥              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٢  | ضرورة تكاملها لتكون وحدة متماسكة .                    | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٣  | قدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة .                    | ٠,٨٣              | ٠,٨٣           | صفر            | ٢٠-             |
| ٤  | إغناؤها بالجوانب العملية فضلا عن الجوانب النظرية.     | ٠,٢٦              | صفر            | ٠,٨٣           | ١,٦             |
| ٥  | مناسبتها للمدة الزمنية للعام الدراسي .                | ٠,٣٥              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٦  | مراعاتها التسلسل المنطقي في عرض الموضوعات .           | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٧  | مراعاتها التوازن بين المفردات .                       | ٠,٢٦              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٨  | اتسامها بالدقة العلمية .                              | ٠,٣٥              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٩  | اتسامها بالوضوح .                                     | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٠ | قدرتها على تغطية المادة الدراسية التي وضعت من أجلها . | ٠,٣٥              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ١١ | قدرتها على إثراء الطلبة تاريخيا .                     | ٠,٣٥              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |



|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| ١ |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|

عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال الثالث : محتوى الكتاب

يتألف هذا المجال من (١٦) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

#### جدول (٥) نتائج لمجال (محتوى الكتاب)

| ت  | الفقرات                                                 | الانحراف المعياري |                |                | المتوسط الحسابي |
|----|---------------------------------------------------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
|    |                                                         | الجولة الأولى     | الجولة الثانية | الجولة الثالثة |                 |
| ١  | انسجامة مع المرحلة الجامعية .                           | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٢  | ارتباطه بأهداف تدريس مادة الادب والنصوص .               | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٣  | اتسامه بالشمولية .                                      | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٤  | توافر السلامة اللغوية فيه .                             | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٥  | تضمنه تطبيقات عملية بعد كل فصل .                        | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٦  | احتوائه شواهد من القرآن الكريم والمأثور من كلام العرب . | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٧  | اتسام شواهد بالشمول والوضوح .                           | ٠,٣٥              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٨  | خلوه من التعقيد والمبالغة .                             | ٠,٢٦              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٩  | تغطيته الجوانب الأساسية لمفردات المادة .                | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٠ | اتسامه بالاستمرارية والتتابع .                          | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١١ | إسهامه في بناء شخصية الطلبة .                           | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٢ | قدرته على إثارة تفكير الطلبة .                          | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٣ | اتسامه بجودة العرض .                                    | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٤ | تضمنه أمثلة تعمل على تقويم افكار الطلبة .               | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٥ | إسهامه في حل المشكلات الادب والنصوصية .                 | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٦ | مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .                     | ٠,٧٢              | ٠,٧٢           | ٠,٧٠           | ١,٧٣            |

يتضح من جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجولة الثالثة ، ونستنتج من جدول (٥) عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال الرابع : لغة الكتاب

يتألف هذا المجال من (١٣) فقرة ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الاحصائي في الجدول الآتي:

#### جدول (٦) نتائج مجال (لغة الكتاب) في الجولة الثالثة

| ت | الفقرات | الانحراف المعياري |                |                | المتوسط الحسابي |
|---|---------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
|   |         | الجولة الأولى     | الجولة الثانية | الجولة الثالثة |                 |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول

٢٠٢٣

|    |                                             |      |      |     |      |
|----|---------------------------------------------|------|------|-----|------|
| ١  | اتسامها بالفصاحة والسلاسة .                 | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٢  | اتسامها بالوضوح .                           | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٣  | ابتعادها عن الغريب من الالفاظ .             | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٤  | ملاءمتها لمستوى الطلبة .                    | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٥  | اهتمامها بتيسير المادة .                    | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٦  | تنميتها المهارات الادب والنصوص<br>ية للطلبة | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٧  | مراعاتها لتسلسل الافكار على نحو<br>مناسب .  | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٨  | تنميتها القدرة الادب والنصوص<br>ية للطلبة . | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ٩  | ملاءمتها لبيئة الطلبة وعصرهم .              | ٠,٤٠ | ٠,٣٥ | صفر | ٢,٠٠ |
| ١٠ | خلوها من الأخطاء اللغوية .                  | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ١١ | اتسامها بالدقة .                            | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ١٢ | اهتمامها بضبط الكلمات بالحركات .            | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |
| ١٣ | اهتمامها بتوضيح المفاهيم<br>والمصطلحات .    | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢,٠٠ |

عدم استبعاد أي فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق

- المجال الخامس : الوسائل التعليمية .

يتألف هذا المجال من (١٠) فقرات ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

**جدول (٧) نتائج مجال (الوسائل التعليمية) في الجولة الثالثة**

| ت  | الفقرات                                              | الانحراف المعياري |                   |                   | المتوسط<br>الحسابي |
|----|------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
|    |                                                      | الجولة<br>الأولى  | الجولة<br>الثانية | الجولة<br>الثالثة |                    |
| ١  | إسهامها في وضوح المعنى .                             | ٠,٢٦              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٢  | إسهامها في تحقيق أهداف تدريس<br>مادة الادب والنصوص . | ٠,٢٦              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٣  | إتصافها بالتنوع .                                    | ٠,٣٥              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٤  | شمول عناصرها لمفردات الكتاب .                        | ٠,٢٦              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٥  | بعدها عن التعقيد .                                   | ٠,٢٦              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٦  | إسهامها في تطوير عملية التعلم .                      | ٠,٣٥              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٧  | إثارتها دافعية الطلبة .                              | ٠,٤٠              | ٠,٣٥              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٨  | مناسبتها للمادة العلمية .                            | ٠,٣٥              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ٩  | إمكانية توافرها .                                    | ٠,٣٥              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |
| ١٠ | إمكانية إشتراك التدريسي والطلبة<br>في إعدادها .      | ٠,٣٥              | ٠,٢٦              | صفر               | ٢,٠٠               |

عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

المجال السادس : الإخراج الفني للكتاب  
يتألف هذا المجال من (١٣) فقرات ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

**جدول (٨) نتائج مجال (الإخراج الفني للكتاب) في الجولة الثالثة**

| ت  | الفقرات                                                       | الانحراف المعياري |                |                | المتوسط الحسابي |
|----|---------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
|    |                                                               | الجولة الأولى     | الجولة الثانية | الجولة الثالثة |                 |
| ١  | خلوه من الأخطاء الطباعية .                                    | ٠,٥٢              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٢  | تخرجه الآيات القرآنية والآيات الشعرية .                       | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٣  | اشتماله قائمة بالمصادر .                                      | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٤  | مناسبة حجمه والمرحلة العمرية للطلبة .                         | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٥  | جاذبية الشكل الخارجي بما يناسب المادة .                       | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٦  | جودة غلافه من حيث السمك واللون .                              | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٧  | كتابة الآيات القرآنية بالرسم القرآني وبخط واضح .              | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٨  | جودة طباعته .                                                 | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٩  | إظهار الصفحة الأولى منه عنوانه وأسم المؤلف وسنة ومكان الطبع . | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٠ | تأكيده وضع الهوامش في الصفحات .                               | ٠,٣٥              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ١١ | توافر التنظيم السليم في صفحاته من حيث عدد الأسطر واستقامتها . | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ١٢ | اشتماله قائمة بالمحتويات .                                    | ٠,٢٦              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ١٣ | استعمال صيغ الإخراج المؤثرة مثل تنويع حجم الحروف وشكلها .     | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |

عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق.

المجال السابع : التقويم

يتألف هذا المجال من (١٣) فقرات ، وقد أبدى الخبراء آراءهم بهذه الفقرات من خلال ثلاث جولات ، وقد ضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

**جدول (٩) نتائج مجال (التقويم) في الجولة الثالثة**

| ت | الفقرات                                              | الانحراف المعياري |                |                | المتوسط الحسابي |
|---|------------------------------------------------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
|   |                                                      | الجولة الأولى     | الجولة الثانية | الجولة الثالثة |                 |
| ١ | اتسامه بالصدق .                                      | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٢ | اتسامه بالثبات .                                     | ٠,٢٦              | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٣ | اتسامه بالموضوعية .                                  | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٤ | معالجته جوانب المحتوى المختلفة .                     | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |
| ٥ | مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .                  | ٠,٤٠              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٦ | مساعده الطلبة في التعلم الذاتي .                     | ٠,٢٦              | ٠,٢٦           | صفر            | ٢٠-             |
| ٧ | تشخيصه مواطن القوة وتدعيمها ومواطن الضعف ومعالجتها . | صفر               | صفر            | صفر            | ٢٠-             |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول

٢٠٢٣

|    |                                              |      |      |     |     |
|----|----------------------------------------------|------|------|-----|-----|
| ٨  | وضوح الأسئلة التقويمية .                     | صفر  | صفر  | صفر | ٢٠- |
| ٩  | تدرجه في الصعوبة .                           | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠- |
| ١٠ | إسهامه في إثارة تفكير الطلبة .               | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠- |
| ١١ | استناده إلى أساليب التقويم العلمية .         | صفر  | صفر  | صفر | ٢٠- |
| ١٢ | إسهامه في الكشف عن قدرات الطلبة .            | ٠,٣٥ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠- |
| ١٣ | إسهام نتائجها في تطوير تدريس الادب والنصوص . | ٠,٢٦ | ٠,٢٦ | صفر | ٢٠- |

عدم استبعاد أية فقرة ، لأن متوسط الاتفاق عليها يقع ضمن مدى الاتفاق .

الخطوة الثالثة : ثبات الأداة

ينبغي لأداة أي بحث أن تتصف بالثبات حتى يمكن الوثوق بها ، وهو يعني دقة القياس ، أي اتساق القياس واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد . (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧، ص ١٠١)

لذا اعتمدت الباحثة استخراج ثبات الأداة طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة (هويت) ؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات لمجال (أهداف تدريس مادة الادب والنصوص) (٠,٨٢٢) ومعامل الثبات لمجال (مفردات الكتاب) (٠,٩٢) ومعامل الثبات لمجال (محتوى الكتاب) (٠,٩٣٢) ومعامل الثبات لمجال (لغة الكتاب) (٠,٩٢٢) ومعامل الثبات لمجال (الوسائل التعليمية) (٠,٨٩٢) ومعامل الثبات لمجال (الإخراج الفني للكتاب) (٠,٨٣٦) ومعامل الثبات لمجال (التقويم) (٠,٨٥٢) والثبات الكلي للنموذج (٠,٧٩٣) ، وجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) معاملات ثبات مجالات النموذج

| ت | المجالات                         | معامل الثبات للنموذج | ثبات النموذج |
|---|----------------------------------|----------------------|--------------|
| ١ | أهداف تدريس مادة الادب والنصوص . | ٠,٨٢٢                | ٠,٧٩٣        |
| ٢ | مفردات الكتاب .                  | ٠,٩٢                 |              |
| ٣ | محتوى الكتاب .                   | ٠,٩٣٢                |              |
| ٤ | لغة الكتاب .                     | ٠,٩٢٢                |              |
| ٥ | الوسائل التعليمية .              | ٠,٨٩٢                |              |
| ٦ | الإخراج الفني للكتاب .           | ٠,٨٣٦                |              |
| ٧ | التقويم .                        | ٠,٨٥٢                |              |
|   | المتوسط العام                    | ٠,٨٨٢                |              |

### تطبيق النموذج :

بعد التوصل إلى الشكل النهائي لنموذج تقويم كتاب الادب والنصوص ، بدأت الباحثة بتطبيقه خلال المدة الواقعة ما بين ٢٠٢٠/١١/١٤ إلى ٢٠٢٠/١٢/١٢ على عينة من مدرسي مادة الادب والنصوص في الصف الثاني المتوسط ، بواسطة برامج التواصل الاجتماعي والاميلات الشخصية لهم، لتحقيق هدف البحث وهو تقويم كتاب الادب والنصوص ، واعتمد الباحث مقياس (Likart) الخماسي الدرجة، إذ وضعت (٥) بدائل إزاء كل فقرة، وهذه البدائل هي (موافق جداً،

موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطى الباحث هذه البدائل الأوزان (٤، ٣، ٢، ١، صفر) على التوالي.

ويعود سبب اعتماد الباحث على مقياس (Likart) إلى أنه يتمتع بجملة من المزايا يمكن إجمالها بالآتي:

- ١- يعطي حكما أكثر دقة لقياس درجة المتغير.
- ٢- ذو تركيب بسيط ويكون أحساسا جيدا عند المستجيب لأنه يتيح له فرصة لإختيار أكبر عدد من العبارات التي ترتبط بالموقف نفسه.
- ٣- له درجة كبيرة من الصدق والثبات.
- ١- يعطي درجة لكل فقرة من فقرات المقياس وعلى المستجيب أن يجيب عن فقرات المقياس جميعها. (مرعي وأحمد، ١٩٨٢، ص ٢٠٠)

الوسائل الإحصائية : أستعمل الباحث برنامج الحزمة الإحصائية spss.

#### الفصل الرابع

#### عرض النتائج وتفسيرها

عرض النتائج : سيعرض الباحث نتائج البحث على النحو الآتي :

#### جدول (١١) مدى تحقق (مجالات) نموذج التقويم مرتبة تنازليا

| الترتيب | التسلسل في مجالات النموذج | عدد الفقرات في المجال | المجالات                       | المتوسط الحسابي |
|---------|---------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------|
| ١       | ٣                         | ١٦                    | محتوى الكتاب                   | ٣,٠٧٢           |
| ٢       | ٤                         | ١٣                    | لغة الكتاب                     | ٢,٥٣٩           |
| ٣       | ٢                         | ١١                    | مفردات الكتاب                  | ٢,٣١٩           |
| ٤       | ٦                         | ١٣                    | الإخراج الفني للكتاب           | ٢,٣١٠           |
| ٥       | ٧                         | ١٣                    | التقويم                        | ٢,٢٩٦           |
| ٦       | ١                         | ١٥                    | أهداف تدريس مادة الادب والنصوص | ٢,٢٥٧           |
| ٧       | ٥                         | ١٠                    | الوسائل التعليمية              | صفر             |

يتبين أن هذه البيانات تكشف عن إن مجالات النموذج قد تحققت جميعها عدا مجال (الوسائل التعليمية)، إذ كان المتوسط الحسابي له دون المتوسط الفرضي البالغ (٢) وبذلك فهو لم يتحقق . ويعرض الباحث نتائج تقويم كل مجال من مجالات النموذج وعلى النحو الآتي :

أ- فقرات مجال (محتوى الكتاب):

#### جدول (١٢) نتائج مجال (محتوى الكتاب) مرتبة تنازليا

| الترتيب | التسلسل في المجال | الفقرات                                               | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|-------------------|-------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| ١       | ٩                 | تغطيته الجوانب الأساسية لمفردات الكتاب                | ٣,٧١٨           | ٠,٢١              |
| ٢       | ٣                 | اتسامه بالشمولية .                                    | ٣,٦٢٨           | ٠,٢٣٦             |
| ٣       | ٤                 | توافر السلامة اللغوية فيه .                           | ٣,٤٨٧           | ٠,٢٥٢             |
| ٤       | ٨                 | خلوه من التعقيد والمبالغة .                           | ٣,٣٣١           | ٠,٤٥٢             |
| ٥       | ١                 | انسجامه مع المرحلة الأدبية .                          | ٣,٣٢٦           | ٠,٤٤٧             |
| ٦       | ٦                 | احتواؤه شواهد من القرآن الكريم والمأثور من كلام العرب | ٣,٢٤٦           | ٠,٥٨٥             |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول

٢٠٢٣

|    |    |                                           |       |       |
|----|----|-------------------------------------------|-------|-------|
| ٧  | ٧  | اتسام شواهدة بالشمول والوضوح .            | ٢,٧٨٨ | ٠,٧٣٧ |
| ٨  | ٢  | ارتباطه بأهداف تدريس مادة الادب والنصوص . | ٢,٧٣٨ | ٠,٥٠٥ |
| ٩  | ١٤ | تضمنه امثلة تعمل على تقويم افكار الطلبة   | ٢,٦٧٨ | ٠,٤٥٣ |
| ١٠ | ١٥ | إسهامه في حل المشكلات الادب والنصوصية .   | ٢,٦٢٨ | ٠,٤٧١ |
| ١١ | ٥  | تضمنه تطبيقات عملية بعد كل فصل .          | ٢,٣٦٦ | ٠,٦٠٦ |
| ١٢ | ١٠ | اتسامه بالاستمرارية والتتابع .            | ٢,١١٥ | ٠,٩٥٢ |
| ١٣ | ١٢ | قدرته على إثارة تفكير الطلبة .            | ٢,١٩٥ | ٠,٦٨٢ |
| ١٤ | ١٣ | اتسامه بجودة العرض .                      | ٢,١٨٥ | ٠,٦٨٢ |
| ١٥ | ١١ | إسهامه في بناء شخصية الطلبة .             | ٢,٠٥٥ | ٠,٥٠٨ |
| ١٦ | ١٦ | مراعاته الفروق الفردية للطلبة .           | ٢,٠٣٥ | ٠,٨٨  |

يتضح أن هذا المجال يتألف من (١٦) فقرة وقد تحققت جميعها.

ب- مجال (لغة الكتاب):

جدول (١٣) نتائج مجال (لغة الكتاب) مرتبة تنازليا

| الترتيب | التسلسل في المجال | الفقرات                                 | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---------|-------------------|-----------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١       | ١                 | اتسامه بالفصاحة والسلاسة .              | ٣,٧٧٣           | ٠,١٧٧             | ٩٤,٣٤٦         |
| ٢       | ٢                 | اتسامها بالوضوح .                       | ٣,٦٦٣           | ٠,٢٣٢             | ٩١,٥٨١         |
| ٣       | ١١                | اتسامها بالدقة .                        | ٣,٦١٣           | ٠,٢٠٨             | ٩٠,٣٢٦         |
| ٤       | ١٢                | اهتمامها بضبط الكلمات بالحركات .        | ٣,٣٧٦           | ٠,٤٥٩             | ٨٤,٤٢٢         |
| ٥       | ١٣                | اهتمامها بتوضيح المفاهيم والمصطلحات.    | ٣,٢٩١           | ٠,٤٥١             | ٨٢,٢٨٦         |
| ٦       | ٨                 | تتميتها القدرة الادب والنصوصية للطلبة . | ٣,١٥            | ٠,٦٢٧             | ٧٨,٧٦٨         |
| ٧       | ١٠                | خلوها من الأخطاء اللغوية .              | ٣,٠٦٥           | ٠,٥٥٩             | ٧٦,٦٣٣         |
| ٨       | ٣                 | ابتعادها عن الغريب من الألفاظ .         | ٣,٠٢            | ٠,٧٨٤             | ٧٥,٥٢٢         |
| ٩       | ٦                 | تتميتها المهارات الادب والنصوصية للطلبة | ٢,٦٠٣           | ٠,٤٢٥             | ٦٥,٠٧٥         |
| ١٠      | ٧                 | مراعاتها تسلسل الافكار على نحو مناسب    | ٢,٣٦٦           | ٠,٦٠٦             | ٥٩,١٧          |
| ١١      | ٥                 | اهتمامها بتيسير المادة .                | ٢,٠٣٥           | ٠,٨٨              | ٥٠,٨٧٩         |
| ١٢      | ٤                 | ملاءمتها لمستوى الطلبة .                | ٢,٠٢٥           | ٠,٨٦٩             | ٥٠,٦٢٨         |
| ١٣      | ٩                 | ملاءمتها لبيئة الطلبة وعصرهم .          | صفر             | صفر               | صفر            |

يتضح أن هذا المجال يتألف من (١٣) فقرة وقد تحققت جميعها عدا الفقرة (٩).

ج- مجال (مفردات الكتاب):

جدول (١٤) نتائج مجال (مفردات الكتاب) مرتبة تنازليا

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول  
٢٠٢٣

| الترتيب | التسلسل في المجال | الفقرات                                            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---------|-------------------|----------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١       | ٦                 | مراعاتها التسلسل المنطقي في عرض الموضوعات          | ٣,٦١٢           | ٠,٢٠٨             | ٩٠,٣٢٦         |
| ٢       | ٧                 | مراعاتها التوازن بين المفردات .                    | ٣,٤٨٧           | ٠,٢٥٢             | ٨٧,١٨٥         |
| ٣       | ١٠                | قدرتها على تغطية المادة التي وضعت من أجلها         | ٣,٤١٧           | ٠,٤٤              | ٨٥,٤٢٧         |
| ٤       | ١١                | قدرتها على إثراء الطلبة تاريخيا .                  | ٣,٣٣١           | ٠,٤٥٢             | ٨٣,٢٩١         |
| ٥       | ٥                 | مناسبتها للمدة الزمنية للعام الدراسي .             | ٣,٣١١           | ٠,٤٤٢             | ٨٢,٧٨٨         |
| ٦       | ٢                 | تكاملها لتكون وحدة متماسكة .                       | ٢,٢٧١           | ٠,٧٩٩             | ٥٦,٧٨٣         |
| ٧       | ٨                 | اتسامها بالدقة العلمية .                           | ٢,١٩٥           | ٠,٩٤٣             | ٥٤,٨٩٩         |
| ٨       | ٩                 | اتسامها بالوضوح .                                  | ٢,١١٥           | ٠,٩٥٢             | ٥٢,٨٨٩         |
| ٩       | ١                 | قدرتها على تحقيق أهداف تدريس الادب والنصوص         | ٢,٠٣٥           | ٠,٨٨              | ٥٠,٨٧٩         |
| ١٠      | ٣                 | قدرتها على الكشف عن مواهب الطلبة .                 | ١,٧١٣           | ١,٢٣٥             | ٤٢,٨٣٩         |
| ١١      | ٤                 | إغناؤها بالجوانب العملية فضلا عن الجوانب النظرية . | ١,٦٠٨           | ١,٠٣٨             | ٤٠,٢٠١         |

يتضح أن هذا المجال يتألف من (١١) فقرة ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرتين (٤,٣).  
د- مجال (الإخراج الفني للكتاب):

جدول (١٥) نتائج مجال (الإخراج الفني للكتاب) مرتبة تنازليا

| الترتيب | التسلسل في المجال | الفقرات                                                       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---------|-------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١       | ١                 | خلوه من الأخطاء الطباعية .                                    | ٣,٦٠٨           | ٠,٢٤٦             | ٩٠,٢٠١         |
| ٢       | ٤                 | مناسبة حجمه والمرحلة العمرية .                                | ٣,٤١٧           | ٠,٤٤              | ٨٥,٤٢٧         |
| ٣       | ٨                 | جودة طباعته .                                                 | ٣,٠٧            | ٠,٥٠٤             | ٧٦,٧٥٨         |
| ٤       | ١١                | اتسام صفحاته بالتنظيم السليم من حيث عدد الأسطر واستقامتها     | ٢,٧٣٨           | ٠,٥٠٥             | ٦٨,٤٦٧         |
| ٥       | ٦                 | جودة غلافه من حيث السمك واللون .                              | ٢,٦٢٨           | ٠,٤٣١             | ٦٥,٧٠٣         |
| ٦       | ١٢                | اشتماله قائمة بالمحتويات .                                    | ٢,٢٩١           | ٠,٥٦٩             | ٥٧,٢٨٦         |
| ٧       | ٣                 | اشتماله قائمة بالمصادر .                                      | ٢,٢٨٦           | ٠,٤٣٣             | ٥٧,١٦          |
| ٨       | ١٠                | تأكيد وضع الهوامش في الصفحات .                                | ٢,٢٥١           | ٠,٩٥              | ٥٦,٢٨١         |
| ٩       | ٩                 | إظهار الصفحة الأولى منه عنوانه وأسم المؤلف وسنة ومكان الطبع . | ٢,١٩٥           | ٠,٩٤٣             | ٥٤,٨٩٩         |
| ١٠      | ٥                 | جاذبة الشكل الخارجي بما يناسب المادة .                        | ٢,٠٥            | ٠,٠٨٦             | ٥١,٢٥٦         |
| ١١      | ٧                 | كتابة الآيات القرآنية بالرسم القرآني وبخط واضح                | ١,٧٧٣           | ٠,٤٠٢             | ٤٤,٣٤٦         |

عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول

٢٠٢٣

|    |    |                                                           |       |       |        |
|----|----|-----------------------------------------------------------|-------|-------|--------|
| ١٢ | ١٣ | استعمال صيغ الإخراج المؤثرة مثل تنويع حجم الحروف وشكلها . | ١,٣٥١ | ٠,٧٤٧ | ٣٣,٧٩٣ |
| ١٣ | ٢  | تخريجه الآيات القرآنية والأبيات الشعرية                   | ١,٢٥١ | ٠,٧٨٦ | ٣١,٢٨١ |

يتضح أن هذا المجال يتألف من (١٣) ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرات (٧،١٣،٢) .  
هـ - مجال (التقويم):

جدول (١٦) نتائج مجال (التقويم) مرتبة تنازليا

| الترتيب | التسلسل في المجال | الفقرات                                              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---------|-------------------|------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١       | ٤                 | معالجته جوانب المحتوى المختلفة .                     | ٣,٣٧٦           | ٠,٤٥٩             | ٨٤,٤٢٢         |
| ٢       | ٨                 | وضوح الأسئلة التقويمية .                             | ٣,٣٠٦           | ٠,٠٩٦             | ٨٢,٦٦٣         |
| ٣       | ٩                 | تدرجه في الصعوبة .                                   | ٣,٠٨            | ٠,٥٤٥             | ٧٧,٠١          |
| ٤       | ١٢                | إسهامه في الكشف عن قدرات الطلبة .                    | ٢,٩٣٤           | ٠,٩٠٧             | ٧٣,٣٦٦         |
| ٥       | ١                 | اتسامه بالصدق .                                      | ٢,٨٤٤           | ٠,٨٥٤             | ٧١,١٠٥         |
| ٦       | ٢                 | اتسامه بالثبات .                                     | ٢,٧٩٣           | ٠,٧٤٢             | ٦٩,٨٤٩         |
| ٧       | ٣                 | اتسامه بالموضوعية .                                  | ٢,٧٥٣           | ٠,٦٦١             | ٦٨,٨٤٤         |
| ٨       | ٧                 | تشخيصه مواطن القوة وتدعيمها ومواطن الضعف ومعالجتها . | ٢,٣٦١           | ٠,٨٨٢             | ٥٩,٠٤٥         |
| ٩       | ١٠                | إسهامه في إثارة تفكير الطلبة .                       | ٢,١٤            | ٠,٦٣٤             | ٥٣,٥١٧         |
| ١٠      | ١٣                | إسهام نتائجه في تطوير تدريس الادب والنصوص .          | ١,٧٨٣           | ٠,٤١٢             | ٤٤,٥٩٧         |
| ١١      | ٦                 | مساعدته الطلبة في التعلم الذاتي .                    | ١,٧١٨           | ٠,٧٥٨             | ٤٢,٩٦٤         |
| ١٢      | ٥                 | مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة .                  | ١,٥٠٧           | ٠,٢٥٧             | ٣٧,٦٨٨         |
| ١٣      | ١١                | استناده إلى أساليب التقويم العلمية .                 | ١,١٥            | ١,٠٨٢             | ٢٨,٧٦٨         |

يتضح أن هذا المجال يتألف من (١٣) فقرة ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرات (١٣،١١،٥،٦) .  
و- مجال ( أهداف تدريس مادة الادب والنصوص ):

جدول (١٧) نتائج مجال (أهداف تدريس مادة الادب والنصوص ) مرتبة تنازليا

| الترتيب | التسلسل في المجال | الفقرات                                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---------|-------------------|----------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١       | ١٣                | إمكانية ترجمتها إلى أهداف سلوكية .     | ٣,٣١١           | ٠,٤٤٢             | ٧٢,٧٨٨         |
| ٢       | ١                 | انسجامها مع الفلسفة التربوية للمجتمع . | ٣,٢٩٦           | ٠,٤٦٦             | ٧٢,٤١٢         |
| ٣       | ٤                 | تكامليها .                             | ٢,٥٨٧           | ٠,٦٦١             | ٦٤,٦٩٨         |
| ٤       | ٣                 | دقتها .                                | ٢,٣٦١           | ٠,٨٨٢             | ٥٩,٠٤٥         |
| ٥       | ٢                 | وضوحها .                               | ٢,٣٣١           | ٠,٩٦١             | ٥٨,٢٩١         |



عدد خاص ببحوث المؤتمر الدولي الثاني للعلوم الانسانية والنفسية /الجزء الاول

٢٠٢٣

|        |       |       |                                                       |    |    |
|--------|-------|-------|-------------------------------------------------------|----|----|
| ٥٧,٢٨٦ | ١,٥٦٩ | ٢,٢٩١ | تلبية حاجات الطلبة .                                  | ٨  | ٦  |
| ٥٧,٠٣٥ | ٠,٨   | ٢,٢٨١ | مرتبة على وفق أولويتها .                              | ٦  | ٧  |
| ٥٦,٢٨١ | ٠,٩٥  | ٢,٢٥١ | إسهامها في تعزيز مهارات للطلبة                        | ١٥ | ٨  |
| ٥٣,٥١٧ | ٠,٣٦٤ | ٢,١٤  | مرونتها في استيعاب المستجدات .                        | ٧  | ٩  |
| ٥٠,٨٧٩ | ٠,٠٩٦ | ٢,٠٣٥ | إسهامها في إدراك الطلبة أهمية<br>الادب والنصوص        | ١٢ | ١٠ |
| ٤٧,٣٦١ | ١,١٥٨ | ١,٨٩٤ | تلبية حاجات المجتمع .                                 | ٩  | ١١ |
| ٤٤,٥٩٧ | ٠,٣٥٢ | ١,٧٨٣ | مراعاتها مضامين علم النفس<br>التربوي ونظريات التعلم . | ١٠ | ١٢ |
| ٤١,٤٥٧ | ٠,٨١٧ | ١,٦٥٨ | إسهامها في تعريف الطلبة مادة الادب<br>والنصوص .       | ١٤ | ١٣ |
| ٣٧,٨١  | ٠,٨١  | ١,٥١٢ | توافر مبدأ الأصالة فيها .                             | ١١ | ١٤ |
| ٣٧,٦٨٨ | ٠,٢٥٧ | ١,٥٠٧ | شموليته .                                             | ٥  | ١٥ |

يتضح من جدول (١٧) أن هذا المجال يتألف من (١٥) فقرة ، وقد تحققت جميعها عدا الفقرات (٩، ١٠، ١٤، ١١، ٥).

ز - فقرات مجال (الوسائل التعليمية).

تألف هذا المجال من ( ١٠ ) فقرات ، وعند تطبيقه اتضح أن الكتاب يفتقر لأية وسيلة تعليمية.

#### تفسير النتائج :

أ - مجال محتوى الكتاب :

وكانت النتائج أن هذا المجال قد نال أعلى التقديرات التقويمية وهذا يدل على مدى اهتمام مؤلفي الكتاب بالمحتوى ، إذ اشتمل أفكار علم الادب والنصوص الأساسية ومصطلحاته التي عالجه بالأمثلة التوضيحية التي تجلي الأفكار والشواهد والتدريبات التي تمكن الدارس من إتقان المهارات.

ب- مجال لغة الكتاب :

نال هذا المجال الترتيب الثاني، إذ اتصفت لغة الكتاب بالسلامة التي تناسب مستوى الطلبة وحصيلتهم اللغوية، كما اتصفت بوضوح العبارة ودقة التعبير والإيجاز وقصر الجمل وذلك سعياً للارتقاء بلغة الطلبة.

ج- مجال مفردات الكتاب :

نبوأ هذا المجال الترتيب الثالث وهي نسبة متوسطة ومتحققة في الكتاب ، فقد غطت مفرداته أغلب جوانب الموضوعات الادب والنصوصية.

د- مجال الإخراج الفني للكتاب :

نال هذا المجال الترتيب الرابع وهي نسبة مقبولة ومتحققة ولكنها دون المستوى المرجو من توظيفها في الكتاب إلا أن الطابع للكتاب وإخراجه الفني جاء موافقاً لبعض الشيء لمواصفات الكتاب المدرسي وهنا لابد من الإشارة إلى أن الاهتمام بالشكل العام للكتاب المدرسي من حيث جودة طباعته وتجليده ومناسبة غلافه الخارجي لمادة الادب والنصوص تؤدي جميعها إلى إبراز الناحية الجمالية والذوق الفني لهذه المادة وهذا يتناغم مع الاهتمام الذي توليه وزارة التربية للكتب المدرسية لإخراجها على أفضل وجه ممكن.

هـ - مجال التقويم :

نال هذا المجال الترتيب الخامس وهي نسبة مقبولة ومتحققة في الكتاب ولكنها دون المستوى المطلوب من توظيفها في الكتاب، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم إدراك أهميتها، فقد ذكر

(سمعان) أن من أهم وظائف التقويم الكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم وتوجيه عملية التعلم التوجيه الصحيح والحصول على المعلومات اللازمة لتطوير المناهج. (سمعان ورشدي، ١٩٧٥، ص ٢٨٠-٢٨١)

- و- مجال أهداف تدريس مادة الادب والنصوص :  
أظهرت نتائج الدراسة أن هذا المجال جاء بالترتيب السادس وهي نسبة قليلة جدا، وقد يعزى ذلك إلى عدم وضوحها في مقدمة الكتاب.  
ز- مجال الوسائل التعليمية :  
جاء هذا المجال بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (صفر) ونسبة مئوية (صفر) وهذا يعني عدم تحققه في الكتاب.

### الفصل الخامس

#### الاستنتاجات – التوصيات – المقترحات

##### الاستنتاجات:

- ١- وجود تفاعل بين المجالات السبعة لنموذج تقويم الدراسة الحالية مع إمكانية حساب كل مجال من هذه المجالات نمودجا قائما بذاته يمكن استعماله في عملية التقويم .
  - ٢- هناك قلة اهتمام بالنواحي التربوية والنفسية مثل العناية بالتشويق وتنويع التقويم وذكر الأهداف الإجرائية والتخطيط والتحفيز .
  - ٣- تباين المجالات السبعة فيما بينها بعدد الفقرات التي يحتويها كل مجال بحسب طبيعة المجالات .
- ##### التوصيات:

- ١- ضرورة اعتماد شعبة المناهج في وزارة التربية نموذج التقويم الذي توصل إليه الباحث .
- ٢- عقد دورات تدريبية للمدرسين لتعرف مجالات الكتاب المدرسي ومراعاة الفروق الفردية من أجل الاستفادة القصوى من الكتب المدرسية .
- ٣- مراعاة جوانب الوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية التفكير وتراعي الفروق الفردية عند تأليف الكتاب المدرسي.

##### المقترحات:

- ١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كتب مدرسية أخرى .
- ٢- دراسة تتناول بناء منهج مقترح لمادة الادب والنصوص في المرحلة الاعدادية في ضوء تطبيق النموذج في الدراسة الحالية.

### المصادر

#### العربية والاجنبية

١. إبراهيم ، عبد الله محمد . نظريات المنهج كمدخل لتقويم وبناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوي والتقني ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الاسكندرية (كلية التربية) ، ١٩٨٤ .
٢. ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد ، المناهج اسسها وتنظيمها وتقويم أثرها ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ .
٣. \_\_\_\_\_ ، وسعد مرسي أحمد ،  
المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ م .

٤. ابو جلاله ، صبحي حمدان ، ويحيى محمد سلطان . تقويم برنامج التربية العملية لطلبة كلية التربية في جامعة التحدي ، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العدد ٢/ ، بغداد ، ١٩٩٧ .
٥. أبو حطب ،فؤاد ، التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
٦. بحري ، منى يونس ، وعافى حبيب . المنهج والكتاب المدرسي ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥م
٧. بلوم ، بنيامين . ترجمة : محمد الخوالدة وصادق عودة . نظام تصنيف الأهداف التربوية ، جدة ، دار المشرق ، ١٩٨٥ م .
٨. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ١٩٧٠ .
٩. التميمي ، عواد جاسم محمد . تقويم المناهج الدراسية ، ورشة عمل مقدمة إلى ورشة تقويم المناهج الدراسية ، الرباط ، ١٩٩٤ .
١٠. الجعفري ، ماهر اسماعيل . بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٨٩ .
١١. الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم . بناء نموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٤ م .
١٢. دندش ، فايز مراد (٢٠٠٣) ، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، ط١ ، دار الوفاء ، الإسكندرية .
١٣. زاهر ، ضياء الدين . كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل، دراسة تحليلية ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، ١٩٩٠
١٤. زاير ، سعد علي . نصائح تعليمية تعليمية للمدرسين والمدرسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان القاهرة، ٢٠١٥ .
١٥. سرحان ، الدمرداش ، ومنير كامل . المناهج ، ط٣ ، القاهرة ، دار العلوم للطباعة والنشر ١٩٧٢ .
16. سمعان ، وهيب إبراهيم ، ورشدي طعيمة . الثقافة والتربية في العصور القديمة ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، 1975 .
١٧. الشبلي ، إبراهيم مهدي . المناهج بناؤها وتنفيذها ، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٦ .
١٨. شحاتة ، حسن . اساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، ط٤ الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٣ .
19. عبد الدائم ، عبد الله ، الثورة التكنولوجية في الثورة العربية ، ط١ ، دار العلم للملايين، بيروت ، 1974 .
20. عبد المجيد ، عبد العزيز " اللغة العربية اصولها النفسية وطرق تدريسها " ج١ ، ط3، دار المعارف بمصر 1961 .
٢١. عبيدات ، هاني حتمل ، بناء نموذج لتقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في الاردن ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد ، ١٩٩٩ .
٢٢. العزاوي ، وفاء تركي . بناء نموذج لتقويم كتب التربية الاسلامية في المرحلة المتوسطة وتطبيقه ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠٢ .
٢٣. اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٦ م .

٢٤. \_\_\_\_\_ ، وفتحي الديب ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد العاشر ، المجلد الثامن ، ١٩٨٣م .

٢٥. عميرة ، أبراهيم بسيوني . المنهج وعناصره ، ط٣ دار المعارف بمصر ، ١٩٩١ .

٢٦. محمد ، صلاح عبد الغني ، تربية الأولاد وبر الوالدين وصلة الرحم ، الجزء السادس ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٠ .

27. Broq , W . R . Applying Educational research practical Guide for teachers , New York , South Western , publishing , CO .1981 .
28. Dalkey , N . C . An Experimental of Group Opinion the Delphi method Futures , Vol – 1 , 1969.
29. Fazio , Linda S . The Delphi Education and Assessment Instiutional , Coal setting Assessment and Evaluation inhigherEducation volume 10 . No – 1 , 1985 .
30. Herman , Grahom D . Implementation for acurriculum . Journal of teachnical and vocational Education , Madras Issae 6 , 1989 .
31. – Howsan , R .B . Current Issuesin Education , National Elementary Principle . VO11, 1973 .
32. Roher , Bangh , Tohu . Confliet management is Decision making groups un Published PH.D . dissertation , Colorado; University Of Colorado ,1976.
33. Wilcox , R . R . & C . W ,” On E mnick s An E valuation Model for Mastery Testing “ J . of ED . Meas Vol . 14 , 1977 .
34. William , Cand Hann Cuning . Systematic Planning for Educational , change California , May Field Publishing company , 1982 .

التقويم اداء المطبقي في معهد الفنون الجميلة في محافظة البصرة

من وجهة نظر المشرفين التربويين

م.م. لمياء خليل عبيد العوادي

جامعة البصرة / كلية التربية

## **Evaluation of Student-teachers College of Education from the Point of View of the Educational**

**Supervisors in the University of Basra Lecturer Lamyaa Khalil**

**Obaid**

**University of Basra College of Education**

### **Abstract**

**In all stages teaching process has recently required the teacher to have various skills to cope with the quick development which the**

world witness in all fields including the educational one. Preparing students by supplying them with knowledge and methods of teaching is insufficient if it is not accompanied by performing skills because a teacher with a defect in performance is unable to achieve the educational aims regardless of his knowledge. This what the modern approaches have focused on in preparing students. Many studies in the educational application have proved that the student teacher is poor in his speciaty، plan – making، and treatment of situations inside the class.

#### مشكلة البحث

لقد اصبحت عملية التدريس في الوقت الحاضر في المراحل كافة تتطلب من المعلم امتلاك مهارات متعددة تواكب التطورات السريعة التي يشهدها العالم في المجالات كافة ومنها المجال التربوي.

ان عملية اعداد الطلبة اذا ما اقتصر على تزويدهم بالمعارف وطرائق تدريس تكون كافية لتهيئة الطالب الناجح لأن لمهنة التعليم كفايتها المعرفية والأدائية ، وإذا ما حصل خلل في الكفايات الأدائية فإن المعلم لا يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية مهما تفوق في كفايته المعرفية، وهذا ما أكدته

الاتجاهات التربوية الحديثة في اعداد الطلبة ،لأن الأكتفاء بالمهام بالمادة التعليمية غير كاف ، بل عليه ان يمتلك المهارة التعليمية اللازمة لأداء المهمات التربوية في المواقف التعليمية.(الخالدي،٢٠٠١:٢)

وقد اثبتت العديد من الدراسات التي اجريت في مجال التطبيقات التعليمية ضعف التأهيل العلمي للمطبق في مادة تخصصه ، وان قدرة المطبقين في وضع خطة الدرس ، وضعف قدراتهم في معالجة المواقف التعليمية داخل الصف. وان مكانة الدروس التطبيقية مازالت ضئيلة الحجم محدودة الزمن قصيرة الأمد قليلة الشأن في البرامج التعليمية مما اسهم في ضعف اثرها في اعداد الطالب ، وفي تحديد مساره حول مهنته وعمله من هذا كله ارتأت الباحثة اعداد دراسة لتقويم اداء الطلبة المطبقين في معاهد الفنون الجميلة في البصرة من وجهة نظر المشرفين التربويين عليهم.

#### اهمية البحث

يعد معهد الفنون الجميلة رافداً مهماً من روافد الفنون الرائدة في المجتمع حيث يزود المجتمع بشكل عام بالفنانين التشكيليين بمختلف انواع الفنون كالرسم والنحت والفخار والخط والتصميم والمسرح وفن التصوير ويزود ميدان التربية والتعليم بشكل خاص بالكادر التعليمي المختص بالتربية الفنية حيث تأسس المعهد عام (١٩٧٧م) وتم فصل المعهد الرئيسي الى معهدين احدهما للبنين والآخر للبنات عام (١٩٩٨م). وإذا أخذنا بنظر الاعتبار نظام القبول في معاهد الفنون الجميلة الذي يعتمد على قول الطلبة الخريجين من المرحلة المتوسطة مع الأخذ بنظر الاعتبار رغبة الطالب في المعهد واجراء اختبارات القبول للطلبة حسب قدراته المختلفة

والذي يسمع بقبول العشرات من الطلبة والعمل بمهنة التعليم ( العزاوي وآخرون ، ٢٠١٧:٧ )

وترى الباحثة ان التطبيق المدرسي تمثل اختباراً لآلية الانتقال اثر لتعليم الطلبة لما اكتسبوه من معلومات لمدة خمسة سنوات دراسية في معهد الفنون الجميلة ويعد التطبيق المدرسي الذي يمارسه المطبقين والمطبقات احد المكونات العملية لبرنامج اعداد وتأهيل المعلمين ويتالي توجيه مطبق والمطبقة لشمولية العملية التعليمية والتربوية وادراك مكوناتها والعوامل المؤثرة فيها.

ويعد التطبيق المدرسي احد مكونات برنامج تأهيل المعلمين والمعلمات اذ يتعلق بأعنه يقضي الطلبة المطبقين فترة زمنية محددة في المدارس متواصلة أو كجزء من تأهيل لتحقيق بعض من أهداف تأهيلهم الأكاديمي والفني ، ومن هذه المصطلحات ، التربية العلمية الذي يستعمل في عدد من كليات التربية في الوطن العربي ، والتطبيقات التدريسية ، ويستعمل في كليات التربية في الجامعات العراقية. (كويران ، ٢٠٠١: ٣٠٣ )

ومن الاهداف التي ينبغي ان يحققها التطبيق المدرسي:

- ١- توجيه المطبق لإستيعاب مهما المعلم وقيادته لإدراك شمولية العملية التعليمية والتربوية والتأثير المشترك للقوانين التربوية والنفسية تشكيل العملية التعليمية.
  - ٢- تطبيق معارف المطبق في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وتعريفه بإمكانيات الدراسة النظرية لهذا العلوم في حل مهما الواقع المدرس.
  - ٣- تدريب المطبق على كيفية تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.
  - ٤- تعريف المطبق على مواقف تعليمية وتربوية محددة والعمل على تحليلها ومعالجتها في ارتباط وثيق بمعارف النظرية المكتسبة من خلال دراسته في المعهد.
  - ٥- تعريف المطبق على واجبات المعلم وحقوقه وتطوير موقفه الايجابي تجاه مهنة المستقبل وتجاه التلميذ.
  - ٦- المشاهدة العملية الهادفة لسير العملية التعليمية وادراك مكوناتها والعوامل المؤثرة فيها.
  - ٧- تطوير الموقف الايجابي للمطبق من خلال اطلاعه على علم النفي وطرائق التدريس والتأثير في مستوى تحصيله العلمي بصورة عامة.(كويران ، ٢٠٠١: ٣٠٩ )
- وللتطبيق في معاهد الفنون الجميلة اثرها الايجابي ، فالطلبة في الفصل الاول من المرحلة الخامسة يبدون بزيارات ميدانية الى المدارس الابتدائية ، بصحبة المشرف التربوي المتخصص بمادة طرائق التدريس ومدتها (٤) ساعات اسبوعياً لمدة فصل كامل لمشاهدة عملية التدريس الواقعية داخل الصف ، وإكساب الطلبة الخبرات المهيأة من خلال الملاحظة المباشرة في قاعات الدرس ، اما الفصل الدراسي الثاني فيبدأ التطبيق الفعلي في المدارس الابتدائية اذ يفرغ الطلبة لمدة اربعة اسابيع يقضونها في تلك المدارس يطبقون فيها ماتعلموه من نظريات في الدروس الاكاديمية والفنية ، وكذلك يمارسون التطبيق الفعلي في الصفوف لتطوير قدراتهم الذاتية والفنية ، وتتم زيارتهم من المشرف التربوي المتخصص بطرائق التدريس والمشرف الاختصاص ، والتطبيق يساعد على تأهيل الطلبة لمهنة التعليم

لذلك ارتأت الباحثة ان يكون بحثها تقويم اداء مطبقين ومطبقات معاهد الفنون الجميلة في البصرة انطلاق من أمور عدة هية:

- ١- اهمية معاهد الفنون الجميلة بوصفها واجهة حضارية من واجهات مدينة البصرة.
  - ٢- اهمية تقويم اداء مطبقي ومطبقات معاهد الفنون الجميلة من وجهة نظر المشرفين التربويين ، لان تقويم هذا الأداء ، يؤدي بالضرورة الى تشخيص نقاط الضعف وإيجاد حلول مناسبة بما يؤدي الى تحسين مستوى اداءهم التعليمي.
  - ٣- افادة معاهد الفنون الجميلة من نتائج هذا البحث ، لتحسين مستوى اداء طلبتها.
- هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تقويم اداء مطلقي ومطبقات معاهد الفنون الجميلة من وجهة نظر المشرفين التربويين في البصرة.

حدود البحث

- ١- الحدود العلمية: مما ورد فقرات استبانته تقويم الأداء الذي ستحدد في الدراسة الحالية.
- ٢- الحدود البشرية: اعفاء هيئة التدريس في معاهد الفنون الجميلة.
- ٣- الحدود الزمانية: سيجرى تطبيق اداة الدراسة للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.
- ٤- الحدود المكانية: معهد الفنون الجميلة في محافظة البصرة.

#### تحديد المصطلحات

##### اولاً: التقويم Evaluation

المفهوم اللغوي للتقويم

هو تقدير قيمة لشيء معين ، كما يجوز ان يقال قيمت الشيء تقيماً أي حددت قيمته. (شحاته، ٢٦: ٢٠٠٣)

المفهوم الاصطلاحي للتقويم:

التقويم: هو عملية جمع للبيانات وتحليلها لأخذ القرارات في ضوء نتائج التحاليل. (محمود، ٣٥: ٢٠١٠)

اما التعريف النظري الذي تقدمه الباحثة لمفهوم التقويم:

هو عملية جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها لتحديد نقاط الضعف وتشخيصها ومعالجتها وتحديد نقاط القوة وتدعيمها ، وقد ترى الباحثة زيادة فترة التطبيق العملي لمعاهد الفنون الجميلة للأفادة من التطبيقات العملية لتنفيذ مهارات التدريس وتطبيق مهاراتهم الفنية.

##### ثانياً: الأداء Performance

##### الأداء

الأداء هو مجموعة سلوكيات وقدرات ومهارات فكرية ومعرفية عالية يتمتع بها الأفراد العاملون في المنظمات كي تصبح لهم القدرة لتوظيف تلك المهارات والمعرفة والسلوك في مجال عملهم وتخصصهم. (فرج ، ٢: ٢٠٠٩)

##### تقويم الأداء

وهو العملية التي يتم من خلالها تفسير كفايات العاملين في المجال التدريسي ومدى اسهامهم في تحقيق المهام المكلفين بها. (العجيلي ، ٨٥: ٢٠١١)

المطبق: عرفه كل من:

زين العابدين :انه طالب او طالبة من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية ، يقوم بالتعليم في المدارس الابتدائية طيلة مدة التطبيق بإشراف تدريسيين متخصصين في كلية التربية بهدف تدريبه وإعداده لمهنة التدريس. (زين العابدين ، ٢٧٩: ١٩٨٧)  
مرحلة انتقال من حالة التلمذة او طلب العلم الى حالة التعليم اي باعتبار في منزله بين منزلتين التعلم والتعليم. (جابر وسلام ، ٧٩: ١٩٨٥)

اما التعريف الأجرائي

كل طالب وطالبة اكمل السنوات الأربعة الأولى ويؤدي عملية التطبيق العملي في المرحلة الابتدائية ، يخضع طيلة مدة التطبيق الى اشراف استاذين متخصصين احدهما في مجال الفنون التشكيلية ، والمشرف الآخر تربوي متخصص بطرائق التدريس العامة لغرض تدريبه وإعداده لمهنة التعليم.  
المشرفين التربويين: يقصد بهم المدرسين الذين يدرسون في معهدي الفنون الجميلة الذين يشرفون على الطلبة في اثناء فترة التطبيق.

الفصل الثاني /دراسات سابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضا لبعض الدراسات العربية التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث طبيعتها او ادواتها او اهدافها ، وقد راعت الباحثة التسلسل الزمني ، وهي كما يأتي:

١- دراسة الشمري / ٢٠٠٢

(تقويم اداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية)  
اجريت الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية (المعلمين سابقاً) ، وترمي الى تعرف مستوى اداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية ، في ضوء الكفايات الأدائية اللازمة ، بلغت عينة البحث (١٣٤) معلماً ومعلمة ، استعملت الباحثة الاستبانة المغلقة تضمنت (٣٨) فقرة اداة لبحثها ، واستعملت الوسط الحسابي ، والوسط المرجح ، والوزن المنوي ، ومعامل ارتباط بيرسون وسائل احصائية لتحليل نتائج البحث توصلت الباحثة الى ان اداء معلمي اللغة العربية في لغة المحادثة بشكل عام دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب وفي كل المجالات ، واوصت الباحثة اعتماد الكفايات التعليمية التي تم تحديدها في هذه الدراسة والافادة منها في تقويم اداء معلمي اللغة العربية في تعليم محادثة في المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

ستتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق اغراض بحثها مبتدئه بمنهج البحث وتشمل الإجراءات مجتمع البحث، وعينته ، والأداة المستعملة لجمع البيانات ، وصدق الأداة، وثبات التحليل ، وخطوات تطبيق البحث ، والوسائل الإحصائية. التي استعملت في معالجة النتائج ، وفيما يأتي تفصيل لذلك:



### اولاً:منهج البحث:Research method ology

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، لأنه أكثر ملائمة مع هذا النوع من البحوث التربوية ، وانه المنهج المناسب، وقد اعتمدته دراسات عدة كدراسة دراسة. من طلاب وطالبات معهدي الفنون الجميلة (الزويني، ٢٠١٤).

#### ثانياً:مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات معهدي الفنون الجميلة في محافظة البصرة للعام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢

#### ثالثاً: عينة البحث

بلغ عدد افراد العينة (١٥) مشرف ومشرفة تم اختيارهم بصورة قصدية.

#### رابعاً: اداة البحث

استعملت الباحثة بطاقة الملاحظة ، أداة لبحثها حيث وزعت الباحثة البطاقة مؤلفة من (٢٢) فقرة موزعة على (٤) مجالات الى العينة مؤلفة من (١٥) مشرفاً تربوياً مسنولاً عن عدد من المطبقين والمطبقات في معاهد الفنون الجميلة ، ثم حلت الباحثة الإجابات على مقياس ثلاثي تضمن ثلاثة بدائل (جيد ، متوسط، ضعيف ) ، اذ أعطى للبديل الجيد الجيد (٣) درجات ، والبديل المتوسط (٢) درجتين ، والبديل الضعيف درجة واحدة.

#### خامساً: صدق الأداة

يعد الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستعمل الاختبار ، او واضعه التاكيد منه ، وصدق المقياس هو: "مقدرته على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها. ( الضامن ، ١١٣:٢٠٠٧ )

ولغرض التأكد من سمة الفقرات الخاصة في بطاقة الملاحظة وصحتها ، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين بطرائق التدريس العامة ، وقد قابلت الباحثة كل محكم على انفراد ، وطلبت منه إبداء ملاحظاته وتوجيهاته ، بشأن فقرات الاستبانة ، من حيث سلامة بنائها ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت من اجله، وكذلك طلبت منهم ابداء آرائهم في تعديل بعض الفقرات او حذفها ان كانت لاتصلح في الإستبائية بشكلها ، واستعملت الباحثة مربع كاي لتحديد صلاحية الفقرة ، فوجدت ان الفقرة التي تحصل على تأييد المحكمين تعد مقبولة ، وهذا يعني ان كل فقرة تنال (٨٢%١٠٠) من تأييد الحكام تعد صالحة وبذلك فقدت فقرات الإستبانة. (عبد الرحمن ، ١٩٩:٢٠٠٨)

#### ثبات بطاقة الملاحظة

بعد ان اصبحت قائمة فقرات بطاقة الملاحظة جاهزة ، وبعد التحقيق من صدقها ، ومن اجل الاعتماد عليها اداة البحث الحالي ، لا بد من التاكيد من ثباتها ، اي انها تعطي النتائج نفسها عند تكرار تطبيقها على الافراد انفسهم ، وتحت الظروف نفسها.

وادة لقياس الثابتة هي الاداة الدقيقة التي يعتمد عليها في القياس او الاتساق ، ولا يوجد تناقص في نتائجها ، ويتم التعبير عنه رقمياً في صيغة معامل الارتباط.(العساف، ٢٣٦:٢٠٠٣)

خارج معامل الثبات للأداة هو الاتفاق بين الباحثة وملاحظين آخرين<sup>١</sup> ، وتعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب القبات من أكثر الطرائق استعمالاً وشيوعاً ، وذلك لسهولة استخدامها ويتطلب استعمال هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة ) لملاحظة سلوك المدرس نفسه ، في الوقت نفسه باستعمال استمارة الملاحظة المراد ايجاد ثباتها.

جدول (١) معمل الارتباط

| ت     | الفقرة                          | معامل الارتباط |
|-------|---------------------------------|----------------|
| أولا  | مجال مظهر المطبق العام وشخصيته  | ٠.٨٥           |
| ثانيا | مجال المادة العلمية             | ٨٣.٠           |
| ثالثا | مجال طرائق التدريس              | ٨٣.٠           |
| أ-    | التخطيط للدرس                   | ٨٢.٠           |
| ب-    | التمهيد للدرس واستثارة الدافعية | ٨٥.٠           |
| ج-    | عرض المادة                      | ٨٨.٠           |
| رابعا | مجال التقويم النهائي            | ٨٣.٠           |
|       | المتوسط العام                   | ٨٢.٠           |

#### تطبيق الأداة

بعد ان اتضح للباحثة صدق فقرات بطاقة الملاحظة وثباتها ، وزعت الباحثة استمارة البطاقة على جميع افراد العينة ، كما تم توجيههم الى قراءة جميع الفقرات والأجابة عنها.

#### تحليل النتائج

حللت الباحثة نتائج البحث ، وذلك بحساب التكرارات ، واستخراج الوسط المرجح والوزن المنوي لجميع الفقرات الخاصة بالأستبانة ، الوزن المنوي للمقترحات ، واستعملت الباحثة مربع كاي لتحديد مدى صلاحية الفقرة.

#### ثالثا: الوسائل الأحصائية

اعتمدت الباحثة الوسائل الأحصائية الآتية:

- ١- معامل ارتباط بيرسون لأستخراج الثبات.
- ٢- مربع كاي لتحديد مدى صلاحية الفقرة.
- ٣- الوسط المرجح لتحليل النتائج.
- ٤- الوزن المنوي لتحليل النتائج.

#### الفصل الرابع

- ١- عرض النتائج وتفسيرها: تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي توصلت اليها الباحثة في ضوء هدف البحث المتضمن تقويم اداء مطبقي معاهد الفنون الجميلة من وجهة نظر المشرفين التربويين في البصرة.

حللت الباحثة نتائج البحث بشكل احصائي اذ تم ترتيب نتائج بطاقة الملاحظة حسب الوسط المرجح واللون المنوي لكل مجال من مجالات البطاقة. وفيما يأتي عرض الفقرات مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب اوساطها المرجحة وأوزانها المنوية على النحو الآتي:

#### المجال الأول:- مظهر المطبق العام وشخصيته

تضمن هذا المجال (٥) فقرات ، تصدرت فقرة (لدية شخصية قوية قادرة على ضبط الصف) المرتبة الأولى، فبلغ الوسط المرجح لها (٢.٥٧) ووزنها المنوي (٦٧.٨٥)، وحصلت فقرة (يتمتع بحيوية ونشاط) المرتبة الثانية ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢٦.٢) ووزنها المنوي (٧٦)، اما المرتبة الثالثة فقط نالتها فقرة (يستعمل اللغة العربية الفصحى) المرتبة الرابعة ، فقط بلغ وسطها المرجح (١.٧٥) ووزنها المنوي (٦٢)، والمرتبة الخامسة نالتها فقرة (يتقبل آراء تلامذته برحابة صدر) ، اذ بلغ وسطها المرجح (٦٧.١) ، ووزنها المنوي (٥٩) ، وهذا يعني حسن اداء المطبقين في هذا المجال، وان إعدادهم كان جيداً ، ولديهم القدرات المهارية التي تمكنهم من ممارسة هذه المهنة وقدرتهم على تقبل آراء تلامذتهم برحابة صدر ، كما مبين في جدول (٢).

جدول (٢) جدول يبين تدرج فقرات المجال الأول (مظهر المطبق العام وشخصيته) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

| ت  | الفقرة                             | الوسط المرجح | الوزن المنوي | المرتبة |
|----|------------------------------------|--------------|--------------|---------|
| ١. | لدية شخصية قوية قادرة على ضبط الصف | ٢.٥٧         | ٨٥.٦٧        | ١       |
| ٢. | يتمتع بحيوية ونشاط                 | ٢.٢٦         | ٧٦           | ٢       |
| ٣. | يتحدث الى تلامذته بصوت واضح ومسموع | ٢.٢٠         | ٧٣.٣٤        | ٣       |
| ٤. | يستعمل اللغة العربية الفصيحة       | ١.٨٥         | ٦٢           | ٤       |
| ٥. | يتقبل آراء تلامذته برحابة صدر      | ١.٧٦         | ٥٩           | ٥       |

#### المجال الثاني: المادة العلمية

تضمن هذا المجال (٣) فقرات ، اذ حصلت فقرة (يلم بمادة تخصصه الماماً تاماً) على وسط مرجح (٥٧.٢) ، ووزن منوي (٦٧.٧٥) ، امام فقرة (لديه القدرة على التوسع بمادته العلمية بما يثري الدرس) فقد نالت المرتبة الثانية ، وبلغ وسطها المرجح (٢٠.٢) ، ووزنها المنوي (٣٤.٧٣) اما المرتبة الثالثة فحصلت عليها فقرة (قادرة على تحقيق اهداف الدرس) اذ بلغ الوسط المرجح (٧٦.١) والوزن المنوي (٥٩) وهذا يعني ان مستوى اداء المطبقين في هذا المجال اعلى من الوسط، وان لديهم القدرة على التوسع بمادتهم العلمية بما يثري الدرس ، كذلك إمامهم بمادة تخصصهم ، وانهم قادرون على تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى الى تحقيقها ، كما مبين في جدول (٣).

جدول (٣) جدول يبين تدرج فقرات المجال الثاني (مجال المادة العلمية) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

| ت | الفقرة                        | الوسط المرجح | الوزن المنوي | الرتبة |
|---|-------------------------------|--------------|--------------|--------|
| ١ | يلم بمادة تخصصه الماماً تاماً | ٥٧.٢         | ٦٧.٨٥        | ١      |

|   |                                                         |      |       |   |
|---|---------------------------------------------------------|------|-------|---|
| ٢ | لديه القدرة على التوسع بمادته العلمية بما<br>يثرى الدرس | ٢٠.٢ | ٣٤.٧٣ | ٢ |
| ٣ | قادر على تحقيق اهداف الدرس                              | ٧٦.١ | ٥٩    | ٣ |

### المجال الثالث: مجال طرائق التدريس تضمن هذا المجال الآتي

#### أ- التخطيط للدرس:

تضمن هذا المجال (٤) فقرات تصدرت فقرة (يحسن توزيع الوقت على فعاليات الدرس) المرتبة الأولى اذ بلغ وسطها المرجح (٥٧.٢) ووزنها المنوي (٦٧.٨٥) ، وحصلت فقرة — (يكلف التلاميذ بالواجبات البيتية) المرتبة الثانية وبلغ وسطها المرجح (٢٦.٢) ووزنها المنوي (٧٦) ، اما المرتبة الثالثة فنالها فقرة (يستعمل الخطبة اليومية كما وضعها) اذ بلغ وسطها المرجح (٢٢.٢) ، ووزنها المرجح (٧٤) ، ونالت فقرة (يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب في اثناء الدرس). المرتبة الرابعة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٧٩.١) ووزنها المنوي (٦٠) ، وهذا يعني ان مستوى أداء مطبقي معهد الفنون الجميلة اعلى من الوسط وهذا يدل على ان الطلبة يولون اهتماماً كبيراً للتخطيط للدرس ، وانهم قد استفادوا من الدروس النظرية التي يتم تدريسها في المعهد التي تخ طرائق التدريس العامة والخاصة ودروس المشاهدة ، كما مبين في جدول (٤)

جدول (٤) جدول يبين تدرج فقرات المجال الثالث (مجال طرائق التدريس ١- التخطيط للدرس) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

| ت      | الفقرة                                                   | الوسط المرجح | الوزن المنوي | الرتبة |
|--------|----------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------|
| ثالثاً | مجال طرائق التدريس                                       |              |              |        |
| ١-     | التخطيط للدرس                                            |              |              |        |
| ١      | يحسن توزيع الوقت على فعاليات الدرس                       | ٥٧.٢         | ٦٧.٨٥        | ١      |
| ٢      | يكلف التلاميذ بالواجبات البيتية                          | ٢٦.٢         | ٧٦           | ٢      |
| ٣      | يستعمل الخط اليومية كما وضعها                            | ٢٢.٢         | ٧٤           | ٣      |
| ٤      | يستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب في اثناء الدرس | ٧٩.١         | ٦٠           | ٤      |

#### ب- التمهيد للدرس واستثارة الدافعية:

تكون هذا المجال من (٣) فقرات اذ حصل (بيدي حماسا في أدنه التدريس) المرتبة الاولى اذ بلغ وسطها المرجح (٥٧.٢) ووزنها المنوي (٦٧.٨٥) ، أما فقرة (خطه واضح على السبورة) فقد حصلت على المرتبة الثانية اذ بلغ وسطها المرجح (٢٣.٢) ووزنها المنوي (٣٤.٧٤) ، وحصلت فقرة (يمهد للدرس بما يثير انتباه التلاميذ) المرتبة الثالثة، اذ بلغ وسطها المرجح (٢١.٢) ووزنها المنوي (٣٤.٧٣) وهذا يعني ان مستوى أداء المطبقين في هذا المجال كان

جيدا ، وأنهم قادرون على تحقيق الأهداف التربوية التي نسعى الى تحقيقها، وأنهم يبذلون حماسهم في أدائهم لمهنة التعليم، وقدرتهم على التمهيد للدرس بما يثير انتباه التلاميذ للمادة التي يدرسها، وان خطهم واضح على السبورة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

جدول يبين تدرج فقرات المجال الثالث (مجال طرائق التدريس ،بالتمهيد للدرس) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

| ت   | الفقرة                               | الوسط المرجح | الوزن المنوي | الرتبة |
|-----|--------------------------------------|--------------|--------------|--------|
| ب - | التمهيد للدراسة وأستثارة الدافعية    |              |              |        |
| ١   | ييدي حماساً في أدائه التدريس         | ٥٧.٢         | ٦٧.٨٥        | ١      |
| ٢   | خط واضح على السبورة                  | ٢٣.٢         | ٣٤.٧٤        | ٢      |
| ٣   | يمهّد للدرس بما يثير أنتباه التلاميذ | ٢١.٢         | ٣٤.٧٣        | ٣      |

ج- عرض المادة:

ضم هذا المجال (٥) فقرات ،اذ تصدرت فقرة (يشجع التلاميذ على توظيف المادة العلمية) المرتبة الأولى اذ بلغ وسطها المرجح (٢٢.٢) ووزنها المنوي (٣٤.٧٣) ، ان فقرة (يشجع تلامذته على المناقشة وطرح الأسئلة في أثناء الدرس) فقد حصلت على المرتبة الثالثة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٣٠.٢) ووزنها المنوي (٦٧.٦٧) ،وحصلت فقرة (لديه المهارة في صياغة الأسئلة المثيرة لتفكير تلامذته) على المرتبة الرابعة اذ بلغ وسطها المرجح (٨٥.١) ووزنها المنوي (٦٢) ، ونالت فقرة (يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ) ، المرتبة الخامسة اذ بلغ وسطها المرجح (٧٩.١) ووزنها المنوي (٦٠) ، وهذا يعني ان أداء المطبقين في هذا المجال ،وقدرتهم على استخدام الطريقة الصحيحة في عرض المادة كانت متوسطة القبول ، وانهم قادرون على تشجيع التلاميذ على المناقشة وطرح الأسئلة وصياغتها في اثناء الدرس مما يثير تفكير تلامذته ، وانهم يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويشجعونهم لهم على توظيف المادة العلمية عملياً. وكما مبين في الجدول (٦).

جدول (٦) يبين تدرج فقرات المجال الثالث (مجال طرائق التدريس ،ج عرض المادة) بحسب الوسط المرجح والوزن المنوي

| ت | الفقرة                                                | الوسط المرجح | الوزن المنوي | الرتبة |
|---|-------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------|
| ج | عرض المادة                                            |              |              |        |
| ١ | يشجع التلاميذ على توظيف المادة العلمية عملياً         | ٢٢.٢         | ٧٤           | ١      |
| ٢ | يستعمل الطريقة الصحيحة في عرض المادة                  | ٢٢٠.٢        | ٣٤.٧٣        | ٢      |
| ٣ | يشجع تلامذته على المناقشة وطرح الأسئلة في أثناء الدرس | ٠٣.٢         | ٦٧.٦٧        | ٣      |

|   |                                                         |      |    |   |
|---|---------------------------------------------------------|------|----|---|
| ٤ | لديه المهارة في صياغة الأسئلة المثيرة<br>لتفكير تلامذته | ٨٥.١ | ٦٢ | ٤ |
| ٥ | يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ                       | ٧٩.١ | ٦٠ | ٥ |

#### رابعاً: مجال التقويم

تضمن هذا المجال فقرتان ، تصدرت فقرة (يجيد استعمال التقويم للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى تلامذته ) ، بلغ الوسط المرجح (٧٩.١) اما الوزن المنوي (٦٠) المرتبة الأولى ، اما المرتبة الثانية فحصلت عليها فقرة (اسئلة تكشف عن تحقيق الأهداف السلوكية للدرس ) فقد بلغ وسطها المرجح (٧٦.١) ووزنهما المنوي (٥٩) ، وهذا يعني ان مستوى أداء المطبقين في هذا المجال متوسط، وأنهم قادرين على صياغة أسئلة تكشف عن تحقيق الأهداف السلوكية، وأنهم يجيدون استخدام التكوين للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى تلامذتهم، والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) يبين تدرج فقرات المجال الرابع (مجال التقويم) بحسب المرجح والوزن

المنوي

| ت      | الفقرة                                                       | الوسط المرجح | الوزن المنوي | الرتبة |
|--------|--------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------|
| رابعاً | مجال التقويم                                                 |              |              |        |
| ١      | يجيد استعمال التقويم للكشف عن مواطن القوة والضعف لدى تلامذته | ٧٩.١         | ٦٠           | ١      |
| ٢      | اسئلته تكشف عن تحقيق الأهداف السلوكية للدرس                  | ٧٦.١         | ٥٩           | ٢      |

#### الفصل الخامس

تناولت الباحثة في هذا الفصل الاستنتاجات التي والتوصيات والمقترحات التي توصلت اليها في ضوء الدراسة.

##### ١- الاستنتاجات:

توصلت الى استنتاجات عدة منها:

- ١- ان اداء مطبقي معهد الفنون الجميلة (عينة البحث) كان متوسطاً بشكل عام.
- ٢- ان المدة الزمنية المقررة للتطبيق غير كافية.
- ٣- ان الطلبة المطبقين في معهد الفنون الجميلة لديهم المهارة اللازمة للعمل في مجال التعليم.

٤- ان اغلب الطلبة المطبقين يتمتعون بشخصية قوية تمكنهم من ضبط الصف.

##### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة اوصت الباحثة بما يأتي:

- ١- الاستمرار على تأكيد دروس علم النفس ومبادئ التربية والقياس والتقويم وطرائق التدريس العامة.
- ٢- الاهتمام باستعمال الوسائل التعليمية التي تساعد في تعليم التربية الفنية وتدريب الطلبة على استعمالها.
- ٣- تشجيع المشرفين التربويين على استخدام الاستمارة المعدة في البحث الحالي في تقويم أداء مطبقي ومطبقات معاهد الفنون الجميلة في البصرة.
- ٤- الاهتمام باستراتيجيات التعلم الحديثة والتي تجعل التلاميذ هم محور العملية التعليمية والتي تساعد على بناء شخصية التلاميذ المستقلة.

#### المقترحات

استكمالاً لمتطلبات البحث الحالي اقترحت الباحثة مايلي:

- ١- اجراء دراسة لمعرفة اتجاهات الطالبة المطبقين في معاهد الفنون الجميلة نحو مهنة التعليم.
- ٢- اجراء دراسة لتقويم البرامج والمواد التربوية في معاهد الفنون الجميلة وجهة نظر الطلبة واساتذتهم.

#### المصادر

- ١- جاسم ، اشواق نصيف (٢٠٠٦). تقويم اداء الطلبة المطبقين في ضوء الكفايات التدريسية الجغرافية وبناء برنامج لتنمية ،بحث منشور ، مجلة ديالى ، العدد ٢٦.
- ٢- الخالدي ،جلال خليفة حجي (٢٠٠١). اثر برنامج للمهارات التدريسية في تطوير اداء معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير كلية المعلمين.
- ٣- الزويني ، ابتسام صاحب موسى (٢٠١٤). تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية /كلية التربية الأساسية من وجهة نظر التربويين في جامعة بابل.
- ٤- زين العابدين ، محمد هاشم (١٩٨٧). في التدريس الاصيل ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع.
- ٥- الشمري ، ثامر نجم عبود (٢٠٠٢). تقويم اداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة الابتدائية ، جامعة بابل رسالة ماجستير كلية التربية.
- ٦- الضامن ، منذر (٢٠٠٧). اساسيات البحث العلمي. ط١. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٧- العساف ، صالح بن حمد (٢٠٠٣). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، الكتاب الاول. الرياض. مكتبة العبيكان.
- ٨- عبد الرحمن ،سعد(٢٠٠٨). القياس النفسي النظرية والتطبيق.مصر. هبة النيل العربية.
- ٩- كوبران ، عبد الوهاب عوض ،(٢٠١٠). مدخل الى طرائق التدريس ،دار الكتاب الجامعي العين ، الامارات العربية المتحدة ، ط٣.
- ١٠- النجار ، مجيد عبد الواحد (٢٠١٩). تاريخ معهد الفنون الجميلة في البصرة ١٩٧٧-٢٠٠٠.

## علم الأدب/مهارات التفكير الأساسية، قراءة مفاهيمية

الباحثة: فرات شاكر فاضل

جامعة القادسية/ كلية التربية

قسم اللغة العربية

أ.د مكي فرحان كريم

جامعة القادسية/كلية التربية

قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية

MAKKi.KAreem@qu.edu.iq

### ملخص الدراسة:

تتركز مشكلة هذه الدراسة حول مهارات التفكير الأساسية التي تعبر عن ممارسة إنسانية ذات أنواع متعددة تمنح المتعلم القدرة والمهارة للاكتساب والتعليم والتطوير، إلا أن الدراسات معظمها تشير إلى الكلاسيكية في الدروس اللغوية لاسيما الأدبي منها، الأمر الذي يشكل تحديات وصعوبات في الانتقال من التعليم بالتلقين الى التعليم بوساطة مهارات التفكير في محاولة للحد من هذه المشكلة، وبهذا فإن مهارات التفكير الأساسية لها امتدادات عميقة التعامل مع مجالات الأعمال الأدبية التي تستعمل التفكير في معاينة النصوص الأدبية؛ ذلك أن المتعلم المتمكن من مهارات التفكير يمكن أن يلحظ التقارب بين التفكير والدرس الأدبي؛ إذ تدرج هذه الدراسة في إطار دراسة العلاقة بين مهارات التفكير والأدب وتوضيح حدودها وأبعادها في العملية التعليمية والحاجة إلى إبداع مناهج قائمة على مهارات التفكير الأساسية سلسلة من أنشطة تعليم التفكير في المواد الدراسية المختلفة، وهذا يضمن معالجة ضعف مستوى البرامج التعليمية ومناهج الأدب العربي، فهذه المشكلة لها جوانب عدة صاغها الباحثان من العام إلى الخاص؛ تدرج من ضعف مستوى في مهارات التفكير الأساسية في الدرس اللغوي/ الأدبي، وقلة الدراسات العلمية في تحسين واقعها، وبرامج إعدادها؛ وتنمية مهارات التفكير الأساسية عبر الموضوعات المنهجية المصممة على وفقها. الكلمات المفتاحية: علم، الأدب، المهارات، التفكير، الأساسية.

## Literature science/basic thinking skills, conceptual reading

### Abstract

The problem of this study is centered around the basic thinking skills that express a human practice of multiple types that gives the learner the ability and skill to acquire, educate and develop. By means of thinking skills in an attempt to reduce this problem, and thus the basic thinking skills have deep extensions dealing with areas of literary works that use thinking in examining literary texts; This is because the learner who masters the thinking skills can notice the convergence between thinking and the literary lesson. As this study falls within the framework of studying the relationship between thinking skills and literature, clarifying its limits and dimensions in the educational process, and the need to create curricula based on



basic thinking skills, a series of activities to teach thinking in various academic subjects, and this guarantees addressing the poor level of educational programs and Arabic literature curricula, as this problem It has several aspects formulated by the researchers from the general to the specific. It ranges from a weak level of basic thinking skills in the linguistic/literary lesson, and a lack of scientific studies in improving their reality and preparation programs; And the development of basic thinking skills through the methodological topics designed accordingly.

#### المحور الاول: الادب العربي

يعرف الادب العربي بأنه جُلُّ الأعمال التي كتبت باللغة العربية سواء أكان شعراً أم نثراً، ويضم كذلك الأدب المسرحي، والقصصي، والنقد، والرواية بوساطة الكلام الجميل المنظوم والمنثور والمعبّر عن أحاسيس الأديب وعواطفه، الذي يبعث في نفس القارئ والسامع المتعة واللذة الفنية، والذي يحرك في الاعماق المشاعر الجياشة والمكانة المتميزة بين فروع اللغة المتعددة للصلة الموجودة بين اللغة والأدب من جهة وبين الأدب والحياة من جهة أخرى، فالأدب هو فن ادائه اللغة وغايته الإسهام في بناء الحياة وتطويرها وتغييرها نحو الأفضل واسهامه في خدمة المجتمع الذي أنتجته. (الطاهر، ١٩٨٧: ١٨)، سواء أكان شعر أم نثر يحمل المتعلم القارئ والسامع على التفكير بها وتدبر معانيها وعلى هذا الأساس ظهر اتجاه دعي إليه المتخصصون في التعليم يؤكد على ضرورة تضمين مهارات التفكير في مفردات المناهج والعمل على تنميتها عن طريق طرائق التدريس وأساليبه المختلفة فتكسب القيم وتنمو الاتجاهات وتعمق المبادئ وتتكون الميول وترهف الاحساسات ويُنمى التدوق (طعيمة، ١٩٩٨: ٢٨).

#### المحور الثاني: الادب العربي وخصائصه

تشتمل أهمية الأدب نواحي الحياة جميعها وانشطتها ونتائجها اللغوي والأدبي الذي يهتم على هذه الأرض (النويه، ١٩٦٧: ٣٤)، وأنّ للأدب العربي أهمية كبيرة في حياة المتعلم فهو وسيلتها لفهم ذاته وتكوين شخصيته وفهم العالم المحيط به والأدب يمثل الأداة الفكرية للسيطرة على الواقع الحياتي وإخضاعه، ومواجهة المشكلات والجوانب المختلفة بل يمتد هذا لمحاولة التغيير والتجديد والتطوير والسعي قدماً في ركب الحياة، وبهذا فالشعر كان ينطوي على سحر يؤثر في الناس وأنّ الأدب والفن في نشأتها يمثلان أداتين تعمدان إلى إخضاع الواقع ليصبح الادب العربي ضرورياً من أجل أن يفهم الإنسان ذاته وعالمه (زكريا، ١٩٨٥: ٥٤٧)، إذ تكمن اهمية الادب بأنه عصاره خبرة المبدع التي تشهد فيها مساحات للحياة مضيئة وقعت عليها أعين الناس مراراً ومرت مرور الكرام في حين ان عين الشاعر والأديب تلتقط ما لا يراه الآخرون، وتصنع منه كائناً أدبياً غاية في الجاذبية والصفاء فترى الألفاظ بين اكتناز وامتلاء في طاقتها المجازية وإيقاعها له تأثيره على النفس البشرية، وتتوازى في هذا الكائن الأدبي الحركات الصوتية والبنية الدلالية لتصبح تجربة

شعورية يستمتع بها الناس ويتعلمون منها، اذ يتعلمون في الأدب أكثر مما يتعلمون في الحياة؛ لأن الأدب بوصفه فناً من الفنون توضيح وجلاء للتجربة يفسر الحياة ولكن بدرجات متفاوتة (أدمان، ٢٠٠١: ٣٨)، إن أهمية الادب العربي كبيرة عن طريق اكتساب القيم وبناء الاتجاهات، وتعميق المبادئ، وتكوين الميول، وارهاف الإحساسات، وتنمية التذوق (طعيمة، ٢٠٠٠: ٨٢)، هذا وتتمثل أهمية الأدب في الاتي:

١. الناحية النفسية: إن دراسة الادب العربي الحديث يُعين المتعلمين على الشعور بالراحة النفسية عند قراءة أو معايشة الأدب الجميل الذي يبعث في نفس القارئ سعادة بالغة لا يذوقها إلا من يشرب من كأس الأدب الهادف والممتع، فيعبر الأدب المتعلم القارئ جناحين ليحلق في سماء الفنون الادبية بوساطة حالته النفسية المستقرة عند قراءة الأدب الذي يهتم بالتناسق بين جزئيات العمل الأدبي والتناغم بينها اعتماداً على نظاماً متناسقاً والتعامل بأعصاب هادئة ونفس راضية، ويصبح المتعلم أكثر قدرة على استيعاب القيم التي يشتمل عليها العمل الأدبي متناسق الجزئيات، اذ يُعدّ الادب مصدر اشباع للرغبة في المعرفة في حمل الصور الادبية الرائعة التي تشبع حاجات المتعلمين النفسية والوجدانية كما ويحقق لهم الاستمتاع بما في النصوص الأدبية من موسيقى تؤثر في النفوس فينبعث منها الأسلوب الأدبي ذي الإيقاع الموسيقي، والمشاعر والأحاسيس الجميلة التي تتألق في أثواب من الصور والخيال والمعاني التي تهذب الطباع، وتوقظ العاطفة وتترك بصماتها لتظهر في حياة المتعلم السلوكية لتتعالج الكثير من المشكلات النفسية منها الخجل، والتردد، والانطواء، والاكتئاب، والإحساس بالفشل، ونقص التجربة والخبرة، لما يمثله الأدب من وسيلة تساهم في تحقيق التوازن بين الأنا والآخر والكشف عن جوانب غامضة في الواقع، وإذا كان ما سلف مدعاة لتحقيق التواصل والكشف فإنه في الوقت ذاته مدعاة لاستمرار إبداع الأدب (الوانلي، ١٩٩١: ٧٤).

٢. الناحية اللغوية: تتمثل مكانة الادب بين الشعوب وتطوره منذ لحظة ميلاده ورحلة الشعر والنثر وما طرأ عليها من قوة وضعف وازدهار واندثار لبعض فنونها واغراضها لتتنمي الثروة اللغوية وتمتد الى للألفاظ والأساليب والتراكيب والمعاني والافكار الجديدة، فبوساطتها يتدرب المتعلم على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة تلقائية، يتم من طريقها معايشة الثقافة العربية تدفع المتعلمين إلى البحث عن المزيد من الحقائق التاريخية الأدبية في أمهات كتب الأدب والتي تنمي في عقل المتعلم حب صحبة الكتاب وحب القراءة وزيادة الانتماء للغة العربية وتنمي القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً في الحديث والكتابة، كما وتعود المتعلم على حسن الإلقاء وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتنوع نبرات الصوت ما بين الصعود والهبوط، وتمثل الحركة النفسية للأديب في الشعر والنثر، فتسهم دراسة الادب العربي وكثرة القراءة في تنمية مهارة الكتابة الابداعية وتنمية القدرة على التخيل في اطلاق خيال المبدعين وافكارهم ومحاولات محاكاتها، واذكاء الحاسة النقدية والتي تلم بالقواعد اللغوية التي تحرص على سلامة النطق والكتابة.

٣. الناحية التذوقية: تسهم في تنمية ميل المتعلم إلى حب الجمال وتقديره، والتمتع به فالأدب سواء أكان شعراً أم نثراً هو أحد مواد تذوق الجمال وهو أحد مواد الفنون الجميلة كالموسيقى والغناء والرسم، وهو يمثل معرض فني تشبع صوره الميول الفنية وتذكي حاسة تقدير الجمال في النفوس فموسيقاه تطرب المتعلمين وتنعش نفوسهم وتجعلهم يستقبلون الحياة (مدكور، ١٩٩٩: ١٩٧).

٤. الناحية الاجتماعية: تتمثل أهمية الأدب في إسهامه في بناء شخصية المتعلم وغرس القيم والمبادئ والاتجاهات الإيجابية والمثل العليا والأخلاق الحميدة، والمبادئ السامية في عن طريق الوعي بهذه المثل والأخلاقيات التي يتضمنها الأدب العربي فتتحقق أنواعاً من المشاركة الوجدانية مع الآخرين عند قراءة الأدب وبخاصة القصة فيفرح المتعلم مع شخصياتها ويحزن مع الشخصيات الحزينة ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها مشاعرهم أي كان نوعها، فيتعرف على التراث العربي وما يتضمن من امجاد وبطولات وشجاعة وبسالة للفرد العربي وانفته وعزة نفسه واخلاقه التي يمثلها المتعلم ويعتز بها فتتمو الخبرة وتزداد المعرفة وتكتسب سلوكيات يستطيع عن طريقها مواجهة المشكلات ويقدر على حلها والمشاركة في حياة المجتمع، عن طريق ما تزود به من الفكر الذي يمد المتعلم بالمعلومات والمعارف وتنمية القيم الروحية والخلقية والانسانية ومعرفة قضايا المجتمعية والوقوف على التراث وما يحمل من اصالة كما يمد المتعلم القارئ بمتعة كشف المجهول اذ يمر بتجارب غنية وثرية تكشف له جوانب الحياة وتصل به الى فهم وتحقيق الذات والتواصل مع الآخرين (عطا، ١٩٩٦: ١١).

#### المحور الثالث: الادب العربي الحديث والاتجاهات التجديدية

إن ظهور الاتجاهات التجديدية ستعد على تنظم الأدب بقوالب جديدة كانت واضحة في مجموعة من شعراء المهجر وشعراء المدرسة السورية الأمريكية الذين تناولوا قواعداً تختلف عن سابقتها والتي فرضت القيود على الشعر العربي، بل انهم اهتموا بالشعر المنثور عن طريق الاتصال بالأدب الغربية، ثم ظهور مدرسة الديوان وما تحمل من حركة تجريدية في الشعر العربي متأثرة بالجوانب بالرومانسية للأدب الإنجليزي والتجريد الشعري والاعتزاز بالثقافة العربية، وكسر التقاليد الجامدة، والاستفادة من الأدب الغربي إلى جانب الشعر العربي القديم، والاتجاه إلى الشعر الوجداني، والوحدة الموضوعية للقصيدة والبنية الحية المتكاملة وقيمتها الإنسانية وإعلاء قيمة الشعر الذي يعبر عن نفس الشاعر، اما (جماعة أبولو) التي استلهمت اسمها من إله النور والفن والجمال عند اليونان، وهذا يدل على الرغبة في الانسلاخ عن القديم والتحرر من القديم والميل إلى الجديد من الثقافة الأجنبية ونظيرتها العربية وما تحمل من التنمية الحضارية، ومحبة الفلسفة، وإقرار المبادئ الدينية والخلقية ومعياريها الشعري يكمن في الإبداع والتجديد والتحول من النمطية الراسخة إلى التجريب المتحول، اذ لا سبيل إلى أن يتجدد الادب تجديداً خصباً إلا إذا استزاد الأدباء والشعراء من التعليم والثقافة بالقديم والجديد في وقت واحد(حسين، ١٩٧٨: ٣٨)، إن هذا التجديد في الشعر العربي الحديث هو الخروج من الاطر الشعرية القديمة والاساليب والقوالب التي ظهر عليها الجمود والتكلف والذي لم يحدث بصورة مفاجئة وتحول سريع في ارتباط الشعر بوصفه فناً من فنون التعبير

بعواطف النفس الانسانية البشرية وميولها وطبيعتها مزاجها يجعل إمكانية تطوره متفاوتة في الشدة والضعف نتيجة ارتباط الشكل والمضمون بمزاجات اصحابها وثقافتهم وميولهم الى المحافظة على التجديد فقد انقسموا على قسمين قدماء ومحدثين وبات الشعر تبعاً لذلك متجاذباً من طرفين متباعدين فأبطأ في الاقلاع من مناهج التقليد ولم يترسم دروب التجديد الا بمشقة وعسر.

#### النثر العربي والاتجاهات التجديدية

لقد تأثر النثر في العصر الحديث تأثراً واضحاً فقد تطور واعتمد على الحقائق والكلام المقفى بالأسجاع، اذ كان على ضربين؛ الأول عادي اهتم بلغة التخاطب للأمثال والحكم، والثاني هو اهتم بلغة فن ومهارة وبلاغة في كل اللغات المختلفة اذ تطور البحث والدرس والبيان فيه كما وامتاز وتطور في الصفات والخصائص في الخطابة والكتابة الفنية وهو ما يدعى بالنثر الفني والنثر تعبير شعري يمثل مرحلة من مراحل تطور الفن الشعري يكتسب بعض الصفات والخصائص الفنية التي تساعد على تحقيق الوجود الذاتي والتحرر من أوزان الشعر والقوافي والاهتمام بالتفكير(ضيف، ٢٠١٣: ١٥)، فبعد أن كانت القرائح حبيسة الأغراض الضيقة والمعاني التافهة لا تتجاوز الرسائل الاخوانية، من تهنئة بمولود، أو تعزية بفقيد، أو معاتبة لصديق، ولا تتعدى موضوع النثر هذه الحدود الضيقة ليلاص اهتمام الناس ويعالج شؤون المجتمع.

#### نشاطات الادب العربي

انطلق الادب العربي الحديث ناشطاً يرود آفاقاً أرحب تتصل بالواقع وبالمجتمع، وبدأت الأساليب تتحرر في بعض جوانبها من قيود التصنع اللفظي، وراحت تجد فيها نمطاً أدبياً متميزاً لا يحسن التفريط به، فالنثر فن عقلي تعليمي. (العقاد، ١٩٩٦: ٣٠٥)، وأدبي يمتلك مظهر من مظاهر الجمال، وفيه قصد إلى التأثير في النفس في أي ناحية من جوانبها فالنثر لغة أدبية مثيرة للنفس والشعور ويتفق في هذا المعنى وجوهر الشعر ويختلف في ناحية الشكل الموسيقي، وهو فن ليس موزوناً كوزن الشعر(حب الله، ٢٠٠١: ٥٣٢)، والنثر هو فن قولي مثالي يستطيع التعبير عن حاجات النفس والعقل والعاطفة.(هيكل، ٢٠١٧: ٤٨)، اذ فهم البعض النثر على أنه مجرد تعبير لغوي عادي، لا يتصل بالفن من قريب أو بعيد، أكان لغةً متفننة يشترك مع الشعر في هذا النمط من التعبير اللغوي ويمثل مرحلة من مراحل تطور الشعر، تلك المرحلة التي ضاق فيها الشعر بوزنه وقافيته عن التعبير عن قضايا الحياة، والنثر يُعد لغة العقل، ومظهر من مظاهر التفكير، تأثير الإرادة فيه أعظم من تأثيرها في الشعر، وتأثير الرؤية فيه أعظم من تأثيرها في العصر فليس غريباً أن يتأخر ظهوره، وان يقترب بظواهر أخرى طبيعية واجتماعية، لا يحتاج إليها الشعر، ذلك ان من أقوى الظواهر الباعثة على ظهور النثر نمو الملكة المفكرة في عقل الإنسان وشيوع الكتابة، فقد انتزع عامداً واعياً من الأسلوب الشعري خصائصه، التي يتميز باستعمالها في التعبير عن الموضوعات الإنسانية الكبرى كالرقة والدقة والإيجاز البليغ.

المحور الرابع: مداخل تنظيم منهج الادب العربي الحديث

## تتعدد مداخل الأدب العربي في تنظيم مفردات المنهج إلى الآتي

مدخل العصور التاريخية: هو الذي يعتمد في دراسة الأدب على تقديم النصوص الأدبية تبعاً لتسلسلها الزمني، فتقدم النصوص من العصر الحديث إذ يعرض المحتوى بطريقة أفقية تشمل الفنون الأدبية المختلفة السائدة في هذا العصر، إضافة إلى الأحداث السياسية التي أثرت في حياة الأدب، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والأدب العربي الحديث وفق المدخل التاريخي هو الأسهل والأكثر قرباً من المتعلم وتبعده لأن المدخل التاريخي العكسي يذلل الصعوبات في لغة العصر ويحمل المتعلمين على الإقبال على الدراسة الأدبية؛ لأن المتعلم عندما ينتقل من المؤلف إلى غير المؤلف بالتدرج يجعله يأنس إلى الدرس، وهو مبدأ معروف ومحبيب في التربية الحديثة وأن هذا المدخل في تنظيم محتوى مفردات منهج الأدب العربي الحديث يمثل عملية تعليمية سهلة تغرس في ذهن المتعلمين فكرة كاملة تعميمهم في اصدار الأحكام والحكم بالراقي هو الغرض الأصيل من الدراسة والذي يتجلى في شرح الظواهر، ودراسة النصوص، واستكناه ما وراء هذه النصوص من دلالات نفسية، تنبئ عن الفرد، ودلائل اجتماعية، تشير إلى روح الجماعة أما مدخل الفنون الأدبية وفيه يتم عرض الفنون الأدبية المختلفة عرضاً رأسياً؛ فالخطابة مثلاً بوصفها فناً أدبياً يبدأ المتعلم بتناول العصر الحديث ودراسة الأدب إذ يتخذون فنون الأدب محوراً للدراسة وفهم الفنون والأغراض الأدبية من وصف، وغزل، أو مدح، أو رثاء أو هجاء، ويقوم بمعالجة تلك الفنون فناً فناً، ويرصد التطورات والأسباب والقوة والضعف معطين ذلك تاريخياً ونفسياً، مهتمين بدراسة معظم الأدباء، مشهورهم ومغمورهم، وهذا المدخل يقوم على تجميع الموضوعات حول محور واحد، وهذا ما جعل البعض يشبه هذا المدخل بطريقة المشروع في التربية الحديثة، إذ يزيد النصوص الأدبية ارتباطاً في الذهن، كما يعمل على تقوية الحس الأدبي لدى المتعلمين عن طريق إدراك المفارقات، وأوجه الشبه، وتقوية الدقة في إصدار الأحكام، كما يعودهم الاعتماد على النفس في إصدار هذه الأحكام؛ فيبتعدون عن التعميم والسطحية، إلى جانب تنمية التدقيق الأدبي لديهم نتيجة الاتصال المستمر بالنص الأدبي بما يوفر له المتعة في تجلية الآثار الأدبية وتدووقها.

المدخل المكاني: المدخل المكاني يقدم الأدب فيه حسب المكان فهناك الأدب العراقي وأدب المهجر، والأدب المصري وهكذا، ويحتج دعاة هذا المدخل بأن الأدب هو صدى للأديب، وهو في الوقت نفسه صورة للمجتمع، الذي نشأ فيه، ومظهر من مظاهره، وإن المزايا والخصائص التي تميز البيئات أو الأقاليم عن بعضها هي التي توجه الأدب، وتؤثر في مسيرته، وإذا ما اختلفت هذه الخصائص فإن حياة الأقاليم تختلف من الناحية الأدبية قطعاً، وهذا التقسيم مقبولاً في العصور التاريخية حين لم يكن هناك وسيلة اتصال بين أديب وأديب، أما وقد تلاشت التقسيمات الجغرافية – إلى حد كبير- فإن الأديب أديب بطبعه، لا يؤثر في صفته هذه موضع سكنه، أو مكان ميلاده إلا بقدر، طالما رجع إلى التراث العربي والعالمي، واستند في ذلك إلى الموهبة الذاتية والقدرات الخاصة، وعالج قضايا عامة، يمكن تقبلها على مدى أوسع ودول أكثر، وبالنتيجة يتراجع هذا المدخل ليكون تالياً للمدخلين الأوليين.

## المحور الخامس: الادب العربي ومستويات التحليل الأسلوبية

## ■ المستوى الصوتي:

يعمل المستوى الصوتي في النص الأدبي في الدراسة الأسلوبية للأعمال الأدبية من المستويات الأدبية؛ وذلك لما في اللغة العربية من دلالة لأصوات الحروف تساعد الكاتب في التعبير عن مكنوناته، وهو مستوى مهم في فهم النص، ويتضح أهميتها في فهم مقصد كاتب العمل الأدبي، وذلك لأن التفطن للحرف والكلمة والنسيج اللغوي هو الذي يؤدي إلى الدلالة، كما ويساعد في الوصول إلى خفايا النص والكامن وراء سطوره، ومهما كان النص واضحاً من القراءة الأولى، فإن كل تحليل صوتي ولغوي سيزيد من تعمق القارئ في دلالات النص، فعندما يعمد الشاعر إلى تكرار صوت حرف معين في قصيدته فلا بد من دلالة كامنة وراء هذا التكرار، مثل قول الشاعر عبيد بن الأبرص:

أَرَقْتُ لِضَوْءِ بَرَقٍ فِي نَشَاصٍ تَلَّالاً فِي مُمَلَّةٍ غِصَاصٍ

يصف في هذا البيت لمعان البرق في سحابة قريبة مثقلة بالمطر، وقد أكثر من تكرار حروف الصفيح، وهذا الصوت في تكراره دلالة على معاشة الجو العام والصور المتحركة التي تنتج عن البرق، إضافة إلى أن حروف الصفيح تتميز بطول النطق بها، وهذا يدل على طول فترة البرق التي يصفها الشاعر، إن التكرار الصوتي لا يقتصر على الكلمات إنما قد يكون بتكرار حركة معينة في البيت، ولا بد للقارئ من فهم الجو العام للعمل الأدبي حتى يستطيع اكتشاف المكنونات وراء هذه الظاهرة الصوتية تكون المقاربة الأسلوبية على المستوى الصوتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسرعة البديهة والانتباه لظاهرة التكرار للأصوات اللغوية في النص ومعرفة صفات الحروف وخصائصها (عزام، ٢٠٠٨: ٣٣٦).

## ■ المستوى الصرفي:

إن المقاربة النقدية الأسلوبية لأي عمل أدبي تتصف بالشمولية، ومهما يكن من خلاف في وجهات النظر بين علماء النقد الأدبي حول منهج الأسلوبية لا يمكن إنكار شموليتها في دراسة النص، فإن المستوى الذي تُدرس النص عن طريقها هو المستوى الصرفي والمقصود به الانتباه للاشتقاقات، والعلاقات القائمة بينها، فإن القاعدة اللغوية التي تقول: إن كل زيادة في المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى صحيحة، إلا أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه الزيادة في المعنى لا تؤدي إلى قطع الصلة بين الأصل والاشتقاق هنا يأتي دور دارس النص على المستوى الصرفي، بأن يحاول أن يجد صلات وترابطات بين الاشتقاقات التي تُستعمل في النص الأدبي، ويصل عن طريقها إلى دلالة النص وقصد الكاتب الكامن وراء سطور النص، ومن هنا لا بد من الانتباه للصلات بين لفظة مشتقة وأخرى قد توحيان في البداية أنه لا صلة بينهما، ولكن بقليل من التبصر والقراءة العميقة تتضح الصلات والدلالات، من الأمثلة على الاشتقاق لفظة الطيب والتي تعني العطر والرائحة الزكية، ولفظة الطيبة والتي تدل على الخلق اللين، وبقليل من التمعن يمكن اكتشاف الصلة بينهما وهي أن الطيبة كأنها مؤنث الطيب، وكان الطيبة التي يمتاز بها الإنسان تجعله زكي الرائحة يستمتع الناس بأريجها الفواح، وإن النظر في العلاقات بين الاشتقاقات في اللغة العربية، والوصول إلى الروابط والمعاني الكامنة يجعل القارئ يشعر بلذة الاستنتاج ويفهم النص بوعي أكبر (اليوسف، ٢٠١١: ٦٢).

## ■ المستوى النحوي:

أن المستوى النحوي يخدم علم الأسلوب في قراءة النصوص الأدبية من الناحية النحوية، فإن الأسلوبية الإحصائية على كل ما وجه لها من نقد وتجريح حول إماتة اللغة، إلا أنها مهمة جداً في معرفة المكونات في كل نص، فهي لا تتوقف عند إحصاء الظواهر النحوية في نص ما، إنما تكون هذه خطوة أولى لفهم أعمق للعمل الأدبي، وأن التحليل الأسلوبي للنص على المستوى النحوي له دلالات مهمة في رأي النقاد، فهو يدل على أن الظاهرة النحوية التي يستعملها الكاتب ليست مجرد أداة أو صورة محسنة، وليست زينة للنص الأدبي إنما هي تسهم مساهمة فاعلة في إيجاد المعاني، وتتفاعل مع المستويات الأخرى ضمن سياق النص لإنتاج المعنى الذي يريده الكاتب، ولذلك من المهم أن يعير القارئ اهتمامه للظواهر النحوية عندما يريد مقارنة العمل الأدبي أسلوبياً، فينتبه لتكرار الأفعال أو الأسماء أو غيرها من الأمور المتعلقة بعلم النحو كالقديم والتأخير، والوصل والفصل وبناء الجمل، من الأمثلة على المستوى النحوي قول جبران خليل جبران في نص أمام عرش الجمال: هربت من الاجتماع، وهمت في ذاك الوادي الفسيح، متبعاً مجاري الجدول تارداً، ومصغياً إلى محاورات العصفير طوراً، حتى بلغت مكاناً حمئة الأغصان من نظرات الشمس، فجلست أسامر وحدتي، وأناجي نفسي، بقراءة نحوية يتضح بناء الجمل الفعلية في هذه السطور، وذلك ليدل على ضياعه وشتاته وبحثه عن مجهول، إضافة إلى أن الجمل الفعلية قصيرة وهذا يؤكد الضياع الذي يريد الكاتب إيصاله للقارئ، والمستوى النحوي يوصل القارئ إلى مكونات لا تُعد ولا تُحصى، وذلك لغنى علم النحو بالدلالات الكامنة وراء كل بحث من مباحثه. المستوى الدلالي كيف يمكن للمقاربة الأسلوبية للعمل الأدبي أن تصل إلى دلالة النصوص (بركات، ٢٠٠٤: ١٨٤).

## ■ المستوى الدلالي:

يمر المستوى الدلالي بمراحل متعددة ومختلفة إلى أن وصلت في العصر الحديث للنظر في العمل الأدبي يُدرس أسلوبياً بناء على الانزياحات الدلالية فيه، فالكلمة عندما يكون فيها انزياح دلالي عن معانيها إلى معانٍ أخرى فإن هذا سيساعد في فهم مكونات النص، والحفاظ على اللغة الأدبية، ومعرفة مقصد الكاتب من نصه الذي وضعه بين يدي القراء، وأن الانزياح هو صراع بين اللغة والإنسان وتحايل الإنسان على اللغة ليوصل فكرته بأسلوب إبداعي، ويجعل القارئ يتعمق في قراءة النص حتى يصل إلى الدلالة الكامنة وراء هذه السطور، والأمثلة على الانزياح تكثر في الشعر أكثر من النثر، وذلك لأن الشعر قوامه بالأصل إبعاد الدوال اللغوية عن الحقول الدلالية الخاصة به، بينما قل ذلك في النثر، من الأمثلة التي يمكن تقويمها على ظاهرة الانزياح عبارة: (لأني أحبك يجرحني الماء) وهي عبارة قالها محمود درويش في قصيدته يطير الحمام، فالانزياح هنا وقع في إسناد الفعل يجرحني إلى فاعل لا يتلاءم معه، وقراءة أعمق على المستوى الدلالي يتضح أن المقصود حساسية الشاعر تجاه هذا الموضوع، حتى إن الماء الرقيق الصافي قد يكون سبباً في جرحه (محمد، ٢٠١٦: ١٦).

## ■ المستوى البلاغي:

هنالك علاقة بين علم البلاغة ودراسة النصوص الأدبية وثمة ترابط وثيق بين المقاربة الأسلوبية للعمل الأدبي وبين علم البلاغة، فالبلاغة تميز أسلوب كاتب عن آخر،

ولذلك لا بد من دراسة المستوى البلاغي كي تتضح الرؤيا للقارئ من الجهات جميعها وعلى المستويات كافة، وإن هذا الترابط بين علم الأسلوب والبلاغة يعود إلى أن البلاغة في مضمونها فيها طابع التعقيد والترابط الموجود في الأسلوبية، وبدورها تقوم بتزويد علم البلاغة بالنتائج التي تصل إليها من قراءة النصوص وذلك بعد استخلاص التحليلات النصية وقراءة ما وراء السطور، وأن التحليل الأسلوبي الذي يعتمد على أشكال المجاز وأنساق الصور الفنية وطريقة تكوين البنية التخيلية في النص بأكمله وذلك لما في هذه الدراسة من تخطٍ للخصائص الجزئية للعمل الأدبي، والنظر إليه بشمولية توضح خصائصه المميزة له عن غيره من الأعمال الأدبية على سبيل المثال يمكن النظر إلى نص جبران خليل جبران في كتاب دمعَة وإبتسامة، وهو نص بعنوان بيت السعادة، فيلاحظ القارئ أنه من العنوان لجأ للمجاز، فاستعمل الاستعارة التجسيمية والتي يربط فيها بين أمر مادي وآخر مجرد، فجعل للسعادة بيتاً، وبقرأة كاملة للنص يتبين أن ما يريده هو أن الفقراء يظنون أن السعادة بالمال والماديات، بينما الحقيقة خلاف ذلك، واختياره للعنوان المجازي توافق مع دلالة النص (فضل، ٢٠٠٧: ٦٤).

#### المحور السادس: أهداف دراسة الادب العربي

إن أهداف دراسة الادب العربي الحديث هي تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين وتعميق فهمهم لأنفسهم وللحياة حولهم وهذا من طريق تدريبهم على فهم وتحليل واستنباط الأحكام من النصوص وتكوينها، وتوسيع خبراتهم بما تنقله لهم من تجارب مختلفة ليحقق لهم الفهم لما يقرؤون من نصوص أدبية، فهم في هذه المرحلة يكونوا ميالين للمناظر الجميلة من حولهم وعاشقين للطبيعة ويعشقون الفنون الجميلة كالادب من شعر ونثر وتظهر عليهم بوضوح الفنون المختلفة كالرسم والنحت، وحب القصص، والمسرحيات، والمقالات، والوصف إذ يفرغون فيها طاقاتهم الانفعالية، وتساعد على تنمية مهارات التفكير ويمثل النص الادبي دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته العامة، وفي تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص ولهذا توجّهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك لمفردات المنهج فهي بهذه الحال تساهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، فالهدف من التعليم الكفاء توسيع الخبرة وامتدادها وتمحيصها إذ يتطلب تفكيراً ودافعية واستعمالاً للعمليات العقلية التي تستثير التفكير المطلوب للترؤد بالمعلومات وحسن استعمالها، فالمتعلم بوساطتها يميل الى الرغبة في اثبات ذاته وتكوين شخصيته المستقلة وتمثيل ادوار البطولة في مجالات الحياة فيكثروا من قراءة القصص في مجالات العلم والسياسة والفن والاصلاح الاجتماعي ليتشرب المتعلم هذه الصفات والقيم وتصبح جزءاً من شخصيته (مسلم، ١٩٩٧: ٩٥)، وبناء على ذلك أنه من الواجب على المعلم أن يعمل على تنمية قدرة المتعلمين على مهارات التفكير تماشياً مع الدعوة السابقة، وبذلك يتضح الدور المهم له في مساعدتهم على النمو العقلي، فقرته على وضعهم في مواقف تعليمية تثير تفكيرهم وتتحده من الأمور التي تنمي التفكير عندهم وبذلك يتبين أن عملية التدريس تحتاج إلى فهم وإتقان ومعرفة تفصيلية بأحدث الطرائق والأساليب لتحقيق أفضل



النتائج، ومن أجل الاستمرار في نجاح اختيار مفردات محتوى منهج الادب العربي الحديث لابد من الالمام بمجموعة من الإمكانات الأكاديمية والعلمية وأن يكون قادراً على استعمال طرائق وأساليب مختلفة في أثناء معالجته لمفردات المحتوى الأدبي في توجيهه للأسئلة التي تثير مهارات التفكير عند المتعلمين، والتركيز على مهارات التفكير؟ كيف؟ ولماذا؟ وكيف تحلل؟ وكيف تقوم؟ وماذا تقترح؟ فالتعلم الحقيقي يحدث عندما يكون للمتعلمين دور في عملية التعلم مع استثارة عمليات التفكير عندهم، والسؤال الذي يجب على كل معلم أن يسأله لنفسه هو كيف أستطيع أن أصنع جواً مثيراً للتفكير ليصبح فيه التعلم حقيقياً ومنتجاً؟ فلا يمكن تنمية التفكير عند المتعلمين ما لم يتعلموا كيف يفكرون، وذلك عن طريق إكسابهم المهارات اللازمة لتلك العملية (عطية، ٢٠٠٩: ٨٨).

#### المحور السابع: مفهوم التفكير

يُشار إلى التفكير بالعمليات التي ينظم بها عقل المتعلم الخبرات المختلفة بوساطة طريقة جديدة لحل مشكلة معينة، إذ يشمل التفكير على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات المراد حلها وبين المقدمات والنتائج، وبهذا يأخذ التفكير مجالات عقلية عليا ومعرفية كالذكر والتجريد والتمييز والاستدلال هي محصلة للعمليات الوجدانية والنفسية الأخرى كالإدراك والاحساس والتخيل وكلما اتجه الفرد من العمليات المحسوسة الى المجردة كان التفكير أكثر تعقيداً (حبيب، ١٩٩٦: ٧٦)، إذ يمثل التفكير القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرائق العلم والتفكير بشكل صحيح وامتلاك القدرة على استعمالها ويتطلب من الفرد المتعلم تمثل المعلومات ومعالجتها وإجراء خطوة عقلية وراء المعلومات الأساسية المعطاة وتسمى هذه القدرات الخاصة بعمليات العلم أو مهارات التقصي والاكتشاف وهذه العمليات محكومة بالقدرات العقلية للمتعلم واهتماماته، وأنماط تعلمه، وما يمتلك من عادات وتقاليد وقيم ومعايير تعتبر حسيلة التنشئة الاجتماعية، كما ويمكن تنميتها عن طريق نظام تربوي ينمي قدرات التفكير المختلفة، فمعرفة ماهية التفكير تمكن من ادراك العوامل المؤثرة فيه والمسلّمات المرتبطة به، وتحسن التخطيط للأنشطة والمشروعات والواجبات بما يتناسب مع كل فئة عمرية من فئات المتعلمين لكل مرحلة دراسية وتحديد أنشطة تتناسب وحاجة تفكير المتعلم وتنميتها وتنشيطها ليتمكن من توضيحها وتحقيق تنشيط التفكير وبصورة مستمرة بدلاً من الاعتماد على التعليم النظري التقليدي، إذ يتحقق نمو التفكير مع نمو الفرد مع توفير الفرص المناسبة لتعلم التفكير المنظم (زيتون، ١٩٩٣: ١٠١).

إنّ مهارات التفكير العقلية قائمة على جمع المعلومات وحفظها وتخزينها ومعرفة المعرفة حولها، وهذا من طريق اجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول الى استنتاجات واتخاذ القرار الفردية بالاشتراك ما يحيط بها من البيئة المحيطة فهي تتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي ومع وجود التفاعل في البعد الفيزيائي في البيئة التي يتعامل معها المتعلم الداعية التفكير والتي تحدث ضمن البيئة الفسيولوجية فالعقل السليم في الجسم السليم (الهويدي، ٢٠٠٤: ١٦٣)، في إدراك القدرات التي تؤدي إلى زيادة خبرة المتعلمين في عمليات التعلم ومراقبتها وهذا يعدّ عبارة عن مستويات تفكير عليا في التفكير تدعو المتعلم أن يمارس عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم لتفكيره بصورة مستمرة، وصورة تفكير يتعلق

بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استعماله لتفكيره بمعنى امتلاك القدرة على معرفة متعلقات العمليات المعرفية ونواتجها، والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه، وكل ما يتعلق بها، كالأولويات الملائمة لتعلم المعلومات والمعطيات التي تستند إلى التقويم النشاط وتنظيم هذه العمليات وضبطها في ضوء الموضوعات المعرفية (العنوم، ٢٠٠٤: ٢٠٧).

#### التفكير والوعي الذاتي

إن التفكير يرتبط بمفهوم الوعي الذاتي، والاعتقاد وانعكاساتها في الأنشطة والفعاليات المعرفية، وأن التعلم يتضمن القراءة التأملية، والمراقبة، والتقويم الناقد، والبحث عن العلاقات، والروابط بمعنى أن يكون التعلم للتفكير؛ لأن ذلك أحد السبل للوصول إلى المعرفة الجديدة أو ابتكار أشياء حديثة، الكلام اللفظي كعمليات معرفية، والضبط الإجرائي في إطار معالجة المعلوماتية، وتنظيم الذات، والتنظيم ما بعد الإجرائي والتجريد التأملي الذي يملك دوراً بارزاً في التفكير ومكوناته ونقل العمليات الفكرية الموجودة إلى المؤثرات البيئية للوصول إلى حالة التوازن المعرفي مع البيئة المؤثرة الجديدة، في تنظيم المتعلم ذاته في أثناء أدائه عملية اكتساب المعرفة ويعدل من أفعاله ومنحه الحرية في اختيار الفرضيات التي يضعها وفي الصياغة العقلية للنظريات القابلة للاختبار عن طريق تقديم الأمثلة المعاكسة والأدلة التصورية، فالتجريد بالأفكار الداخلية يمنح القوة على التأمل المبني على المعرفة المتاحة وهذا يتطلب التقويم والاختبار الفرضي والقوة على تخيل العوامل الممكنة ونتائجها بغية الوصول إلى معرفة جديدة، أما العمليات النفسية فلها أصولها الاجتماعية والمشاركة بين الأشخاص هي أفعال خارجية لها وظائف نفسية في ذات الفرد، وهذه الطبيعة الداخلية تظهر عندما يفكر المتعلم بصوت عالٍ عن طريق إفراح المجال له للكلام الاجتماعي، وهذا يقابل الكلام المتمركز حول الذات وهذا يعني القدرة على تنظيم قوانين الخبرة لعالمه الخاص (سولسو، ٢٠٠٠: ٦٢٠)، فيعبر عن ما يعرف وما لا يعرف ومثلما يكون المسؤول التنفيذي مسؤولاً عن إدارة المنظمة أو المؤسسة يكون عمل المفكر إدارة التفكير وفهمها بوصفه مفكراً، وهذا يربط السلوك العقلي للمتعم في معرفة عمليات فكره الشخصي، ومدى دقته في وصف هذا التفكير، والتحكم والضبط الذاتي والقدرة على متابعة العمل في أثناء الانشغال بمعتقدات المتعلم وحدسياته الوجدانية المتعلقة بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

إن عمليات التفكير المعقدة التي يستعملها المتعلم في أثناء أنشطته المعرفية والتي تتطلب أن يمارس مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة وكيفية الحصول على المعرفة وتذكرها واسترجاعها في العمليات المعرفية الخاصة مع محاولتهم تنظيم هذه العمليات ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزوها بواقعية في مدة محددة من الوقت واستراتيجيات التعلم الفاعلة التي يمكن أن يستعملوها لمعالجة المادة الجديدة وتعلمها واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً لتحقيق عملية التعلم (عديس، ١٩٩٩: ٢٩١).

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم التفكير نستنتج ما يأتي:

١. إن التفكير ليس نمطاً عادياً بل نمط ذو مستوى عالٍ ويُعد جزءاً مؤثراً في تنمية خبرات المتعلمين التي يمكن تنميتها عن طريق برامج التعليم والتعلم والتدريب.
٢. إن التفكير يشير الى المعرفة للبيانات والمعلومات المتوافرة والتي تعطى للمتعلم فأنها في الوقت ذاته تشير إلى المعرفة الداخلية وعمليات معالجة المعلومات داخلياً وإلى كيفية تفكير المتعلم وتحكمه في عملياته.
٣. إن التفكير يعني نشاط العقلي الذي يوجيه ويتابع ويرصد ويقيم، وينظم، ويراجع النشاط العقلي المباشر سواء أكان تذكراً، أم أسترجاعاً، أم تعرفاً، أم انتباهاً، أم ادراكاً، أم تخيلاً، أم تصنيفاً، أم تحليلاً.

### خصائص التفكير الإنساني

#### ■ وحدة التفكير واللغة:

إن اللغة هي واسطة التعبير عن التفكير وهي الواقع المباشر له ومهما يكن الموضوع الذي يفكر فيه الفرد والمسألة التي يسعى الى حلها فإنه يفكر بوساطة اللغة ولاشك ان تصور معنى الكلمة كوحدة للتفكير التعميمي والتفاعل الاجتماعي ذو قيمة هائلة في دراسة التفكير واللغة لأنه يسمح بالتفكير التطوري التعميمي والدراسة المنظمة للعلاقات بين نمو القدرة التفكيرية عند المتعلم ونموه الاجتماعي، فأشار العلاقة بين اللغة والتفكير حين عرفت الكلمة بأنها إشارة متميزة من أشارات الواقع ومؤشر خاص يحمل طابعاً تعميمياً وترى الباحثة ان من أهم المميزات التي تميز بها الإنسان أنه كائن مفكر يحتاج إلى مجموعة من الألفاظ والرموز التي يستطيع عن طريقها التعبير عن تلك الأفكار، وكل صورة من صور التفكير تحتاج إلى التعبير وكل تعبير لغوي يحتاج إلى التفكير لشموليته؛ وذلك لأن الإنسان يتجه إلى التفكير بعقله ثم النطق بلسانه، فاللغة ليست الألفاظ والتعبيرات، بل هي التي يبني عليها الفكر وهي التي تعطى للفكر معنى وبذلك فإنه مهما كانت الأفكار التي تأتي إلى الإنسان؛ فإنها لا تستطيع أن تنشأ إلا على أساس صلب وهو اللغة، فلا فكر بدون لغة قادرة على إظهار تلك والأفكار ولا أفكار من دون لغة؛ لتقويم تلك الأفكار فعلاقة التفكير باللغة هي علاقة تكامل وتعاون وارتقاء للنمو الإنساني (فيجوتسكي، ١٩٧٦: ٨٠).

#### ■ التفكير بالإشكالية :

يتمثل التفكير الإنساني في النشاط العقلي المعرفي والعمليات المعرفية والتصورات العقلية للمعلومات والتصور الذهني للأحداث والأشياء والأشخاص والخبرات الماضية والحالية والمتوقعة وتصور العلاقات القائمة أو الممكنة بين هذه الأحداث والأشياء والأشخاص والتفكير يشمل العمليات المعرفية التي تشغل بال المتعلم عندما يتذكر ما تعرض إليه من خبرات واكتسابه للمعلومات مهما اختلف مجالها أو مضمونها سواء كانت في الحياة اليومية العملية أو متعلقة بمسائل علمية أو خيالية، أو فنية إبداعية، فضلاً عن ذلك يعتمد التفكير على فهم الرموز الصادرة من الآخرين أو التعبير بالرموز المجردة للآخرين عن المقاصد أو النوايا أو المعاني التي نريد إبلاغهم إياها، والقدرة على التفكير هي أساس القدرة على التعلم واكتساب الخبرات وحل المشكلات واتخاذ القرارات الملائمة لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق النجاح المهني والاقتصادي وإحراز التقدم على مستوى المجتمع الإنساني بل أن هذه

القدرة هي أساس تكريم الفرد فالتفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في أية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ النقصى بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية وبعد السؤال تصاغ مسألة التفكير وهذا يبرهن على وحدة التفكير واللغة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة وإلى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى، فالتفكير ليس عملية مستقلة وإنما هو عنصر مهم من مكونات الشخصية يعمل في إطار منظومتها الديناميكية، ولا وجود له خارج هذا الإطار (إبراهيم، ١٩٨٩: ٢٠٥).

#### أدوات التفكير

١. اللغة: تُعد اللغة هي من أكثر الوسائل كفاءة في تنفيذ عملية التفكير فهي نظام من الرموز والقواعد الذي يسمح للفرد التواصل مع الآخرين من طريق العملية التفكيرية هذا وتمثل اللغة من أهم المحتويات المعرفية التي يعمل عليها العقل البشري لما تحمل في طياتها المعاني والأفكار والمشاعر والتي تتيح لهذا العقل فرصة معالجة هذه المعارف والربط بينها واشتقاق واستنتاج المعلومات منها وتوظيفها وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة ذلك نتيجة العلاقة بين التفكير واللغة فهما عمليتان لا يتم احدهما بمعزل عن الآخر في فعملية التفكير تعمل على تنمية اللغة بينما تعد اللغة المحتوى الذي يعمل عليه العقل (مرعي، ٢٠٢٠: ٢٣)

٢. التصور (التخيل): التصور هو صور الاشياء المادية التي تطبع وتسجل في دماغ الفرد وكل صورة حسية هي عبارة عن مجموعة من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني وتظهر في جوانب الوعي كموضوعات للمعرفة والصورة المركبة والمعقدة وتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلي وهي اسهل للتناول والاستعمال والمعالجة.

٣. المفاهيم: هي قواعد معرفية في عقل الفرد وهي على شكل خطط يُفاد منها في توجيه السلوك لتصنيف الاشياء الواقعة في البيئة لبناء الخصائص المشتركة بينها فهي تصنع الشبكات المفاهيمية كأدوات تساعد على التفكير في اتجاهات معينة بطريقة منظمة للمحتوى المعرفي الذي يمتلك خصائص وصفات تشترك فيها مجموعة من الخبرات أو الاشياء مثال البيت والكرم والشجاعة وبذلك يعد مفهوم أكثر شمولاً من الرموز؛ لأنه يحل محل جملة من الصفات المشتركة بينما يحل الرمز محل شيء أو حدث ما ويقسم المفهوم على مفهوم مجرد كالكرم ومفهوم معقد الذرة ومفهوم مركزي كالكون ومفهوم متمايز كالكوخ. (مرعي، ٢٠٢٠: ٢٤)

٤. الرموز والاشارات: هي اسماء مقررّة تعرف بها الاشياء والظواهر والعمليات كأسماء الاشياء والارقام والرموز طريقة اصطنعها الانسان لتحل اشارة حدث أو واقعة هذا وتستعمل الرموز بعملية تكوين المفاهيم وان الرموز والاشارات يمثلان وتساندان البدائل للموضوعات والتجارب والنشاطات الحقيقية، ومن الأمثلة الرموز هي اشارات المرور، واجراس المدرسة، وهي اشكال تعبر عن ادوات تستعمل في تحفيز التفكير واثارته وتدفع

الى التفكير والتصرف بطريقة معينة انها مثيرات توجه التفكير بطريقة او بأخرى اذ تحتوي الرموز على جوانب المعرفة ويعمل العقل عليها ويعالجها.

#### تعليم التفكير

يُعد تعليم التفكير من الأنشطة والحركات التربوية الحديثة اذ بواسطتها تم احراز نتائج باهرة في الأوساط التربوية وأصبحت مدعاة الى خطط مستقبلية قائمة على تعليم المتعلمين بـغية اعدادهم كمفكرين جيدين بقدر ما ينعكس هذا عليهم في مجال العمل مستقبلا واداء دورهم كمنتجين جيدين، فعملية تعليم التفكير ضرورية تحتاج الى تضافر الجهود للقائمين على العملية التعليمية من المعلمين ومصممي المناهج والكوادر الإدارية المدرسية وأولياء الأمور وغيرهم. (عدس، ١٩٩٦: ٢٤٧)، الامر الذي يسهم في تنمية وتطور المجتمع بصورة عامة والتعليم خاصة؛ مما يوفر الفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وحفزهم واثارتهم على التفكير، فتعليم التفكير عملية كلية تتأثر بالمناخ المدرسي، وكفاءة المعلم، وتوافر المصادر التعليمية المثيرة للتفكير، وان الاهتمام بتعليم التفكير اصبح من صلب عمل الكثير من المؤسسات التربوية عن طريق اقامة العديد من البرامج التدريبية التي تعنى في هذا المجال، ذلك ان من واجبات المعلم ان يزيد من نشاط التفكير عند المتعلمين بوصفه جزءا اساسيا من وظيفة المعلم وبوصفه عملية يقومون بها المتعلمون انفسهم ليفكروا وليكونوا لهم القدرة على التفكير مع توافر امكانية لتعليم التفكير بمختلف المستويات وللتفكير أهمية كبيرة في حياة المتعلم وعن طريق تعلم مهاراته تظهر الآثار الإيجابية في النجاح والتي تعمل على تحفيز القدرة على الانتباه والمشاركة بفاعلية في مختلف المواقف ليحصل المتعلم على التشجيع واستمرار عمليات البحث من اجل التوصل إلى معلومات جديدة الامر الذي يحقق الرغبة في الابتعاد عن العادات والسلوكيات الخاطئة وتنمية مهارات وقدرات التفكير الابداعي مما يزيد من ثقة المتعلم بنفسه ويكون أكثر ايجابية في التواصل، والتعامل مع زملائه في البيئة المدرسية، فمن طريق التفكير يمكن للمتعلم اكتشاف نوااميس الحياة والطبيعة وفهمها وتطويعها للمساعدة واستخلاص الدروس والعبر، بوساطة التفكير الحاذق الفعال للخبرة الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومرناً مستمراً حتى يمكن أن يبلغ اقصى مدى له كالقدرة على تسلق الجبال أو رمي القرص أو الجري لمسافات معينة وهذا يأتي من طريق الصنعة والمران والقدرة الطبيعية ذلك ان دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي الذي يظهر في المهارات والعمليات الصالحة والمتجددة من حيث فاندتها واستعمالها في معالجة المعلومات اذ تمكن في اكتساب المعرفة واستدلالها والتي تستعمل مهارات التفكير في التعامل معها، فان تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعلان دور المتعلم ايجابياً وفاعلاً ويكون واضحاً ينعكس على مستوى التحصيل والنجاح في الامتحانات وبالمحصلة النهائية كل هذا يعود بالنفع على الجميع، ذلك ان المؤسسات التعليمية تسعى وبشكل دؤوب في تهيئة مساحات وفرص نحو تعليم التفكير وتنمية قدرات المتعلمين على التفكير لما تمثل من هدفاً تربوياً سامياً، فعند صياغة الأهداف التعليمية تُترجم الآمال والتوقعات والاستعدادات لثُجنى ثمراتها في ان يصبح المتعلمين قادرين في التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً أو مستقبلاً(جروان، ١٩٩٩: ١٦).

## اتجاهات التفكير

تقوم اتجاهات تعليم التفكير على الإيجابيات التربوية الناتجة عن التعليم القائم على الأنشطة المنطقية العلمية في ظل الانفجار المعرفي المتدفق والحاجة الملحة الى القدرات التي تساعد في تحليل عناصر البيئة والتكيف معها وتعمل على ترجمة المواقف والممارسات الحياتية التي يواجهها المتعلم والتي تجعل التعليم أكثر فاعلية وفائدة، اذ تقوم على تزويد الناشئة بالأدوات التي يحتاجونها للتعامل مع المتغيرات ونظراً لأهميتها في تنمية قدرات التفكير هنالك اتجاهات فرعية لتعليم التفكير وهي:

١. الاتجاه الثابت: ويناقش هذا الاتجاه الرأي القائل أنّ قدرات التفكير متوافرة في محتوى المنهاج ولا داعي لتدعيم ذلك.
٢. الاتجاه الاستقلالي: ويناقش هذا الاتجاه الرأي القائل أن قدرات التفكير يمكن إضافتها الى المناهج كمقرر مستقل، إذ ان الدروس المستقلة تكون قوية في إكساب مهارة التفكير بسبب احتمالية تدريسها من قبل المعلم بصورة نظامية وتبنى فيها كل مهارة في التفكير على سابقتها مما يحقق فائدة عن طريق عمليات الصقل والتطوير التي جرت عليها في اثناء التطبيق الفعلي لها، فتعليم وتعلم التفكير كمهارة مستقلة يتطلب وعي المتعلمين بالأنشطة والعمليات العقلية التي يقومون بها، والمحافظة على تركيز انتباه الطلبة في اثناء التعلم، والتدريب على المهارة المستهدفة في بشكل متسلسل، وتوظيف التغذية الراجعة التطويرية في اثناء تعلم مهارات التفكير، وحديث المتعلمون عما يقومون بعمله حديث الذات، كما وتتهيأ للمديرين الفرص الكافية لتطبيق المهارة التي يتعلمها في مواقف مختلفة (ابوجادو، ونوفل، ٢٠١٠: ٤٦).
٣. الاتجاه البنائي: ويناقش هذا الاتجاه الرأي القائل أن قدرات التفكير يجب ربطها بالمنهاج بشكل بنائي متكامل ومتسلسل، فالتفكير يتطور بصورة أفضل عن طريق دمجها ضمن المنهاج المدرسي المقرر، لذا ان البرامج المستقلة لتعليم التفكير يكمن سر قوتها في أنّ ما يتعلمه المتعلم من دروس التفكير سيتم نقله إلى مواد دراسية أخرى وسينجح انتقال اثر التعلم بقوة وهذا يقود البرنامج المستقل القائم بذاته الى نمط من التفكير العام بموقف معين عن طريق حصة التفكير، وهذا يجعل المتعلم يتذكر هذه الحصة ولا يهملها نتيجة اعتماد مبدأ التطبيق الفعلي وخاصة في تطبيق مهارات التفكير الرياضية المتعلمة في الحصص الصفية في المدارس اذ يميلون إلى توظيفها في أوجه الحياة المختلفة تعليم التفكير عن طريق المواد الدراسية يعزز تعلم العمليات العقلية عن طريق تعلمها ضمن محتوى المواد الدراسية اذ ينطلق من مفاهيم المواد الدراسية، فالتدريس من أجل تنمية التفكير عن طريق المناهج الدراسية يحقق ويساعد المتعلم على تنمية مدركاته الاجتماعية وطرانق اكتسابه للمعرفة ويدفعه نحو التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة فعالة وعلى التفكير في منهاج فعال يوفر الدافعية العالية لتطوير التفكير في مجالات أخرى، وأن التفكير في محتوى دراسي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم والقوانين الخاصة في تلك المحتويات الدراسية (العنوم وآخرون، ٢٠٠٧: ٤٧).

٤. الاتجاه الأساسي: ويناقش هذا الاتجاه الرأي القائل أن قدرات التفكير يمكن تدريسها وتضمينها كجزء من المنهاج على أساس متطلبات المنهاج وحاجات المتعلمين إذ يتم تعليم التفكير يتم عن طريق عملية المزج بين الاتجاهين السابقين إذ تتوفر برامج مستقلة للتفكير، تمكن المتعلمين من استبصار العلاقات بين الخطوات المختلفة في عملية التفكير، ويكون للمتعلم دوراً واضحاً في هذا وفي المقابل يقوم المعلمون بتعليم مهارات التفكير عن طريق محتوى المواد الدراسية. (أبو جادو، ونوفل، ٢٠١٠: ٤٧)

ومن هنا فالباحثة تُميل الى أن مهارات التفكير يجب تعليمها بوصفها جزءاً أساسياً في محتوى المنهاج لأهميتها الخالصة في حاجات المتعلمين في هذا العصر المتسارع تكنولوجياً ومعلوماتياً في تحقيق أهداف تنمية التفكير وفي تعلم المحتوى الدراسي وهذا يضمن سهولة تحقيق غاية تعلمها وبما يجعل من سير تلك المواد الدراسية أكثر تشويقاً وإثارة للتفكير ويحقق التعلم وانتقال اثر التعلم للمهارات واستناداً إلى ذلك ستقوم الباحثة بتضمين مهارات التفكير الاساسية في مقرر الادب العربي الحديث، لجعل عملية التدريس أكثر إثارة بهدف تنشيط تفكير المتعلمين عن طريق توفير بيئة تعليمية قادرة على إكسابهم مهارات التفكير، لان الفصل بين المحتوى الدراسي وتعليم التفكير تعد عملية مكلفة للوقت والجهد ولا تحقق الأهداف المرجوة من اجل تنمية التفكير بما يمنع حدوث النمو المتكامل لمهارات التفكير الأساسية.

#### المحور الثامن: خطوات تعليم التفكير

- إن تعليم التفكير يتطلب القيام بثلاث خطوات رئيسة وهي:
١. تحليل أهداف المقرر الدراسي لتحديد أنواع القدرات التفكيرية المطلوبة.
  ٢. تقويم الحاجات المعرفية للمتعلمين مع أهداف المقرر الدراسي.
  ٣. بناء إطار لقدرات التفكير يتوافق ومتطلبات المقرر وحاجات المتعلمين المعرفية (زيتون، ٢٠٠٣: ٦٢).

#### مستويات التفكير

١. مستويات التفكير لذوي التحصيل العلمي المنخفض والبعض من المتعلمين وفقها هم الأقل في الحصول عليه وهم بحاجة الى تعلم طرائق التفكير.
٢. مستويات التفكير للمتفوقين دراسيا والموهوبين عقليا، وهم النسبة الأقدر على الاستفادة من الأنشطة وبرامج تعليم التفكير كما ويمكنهم تعلم التفكير بوقت قليل.
٣. مستويات التفكير لذوي التحصيل العلمي الأساسية للمتعلمين جميعهم أن يتعلموا كيف يفكرون بشكل أفضل (زيتون، ٢٠٠٣: ٧٠).

#### أهمية تعليم التفكير للمتعلمين

١. إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة التفكير الإيجابي الذي يوصل الى أفكار جديدة .
٢. المساعدة في تحقيق رؤية واحترام في وجهات نظر الآخرين في القضايا المختلفة .
٣. تقييم آراء الآخرين المقدمة والحكم عليها.
٤. الامعان والتحقق بدرجة عالية من الدقة في الآراء المقدمة.
٥. تحقيق زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم .

٦. الاستعداد للحياة بعد المدرسة.
- أهمية تعليم التفكير للكوادر التدريسية:
١. المساعدة في التعرف على أنماط التعلم المختلفة لأستعمالة في الحياة التعليمية العلمية.
٢. إعداد المتعلمين للتنافس على الفرص التعليمية والوظائف والامتيازات.
٣. زيادة الدافعية لدى المتعلمين .
٤. المساعدة في تشجيع التعاون والمشاركة بين المتعلمين .
٥. استعمال أساليب متنوعة والتحقق من عملية الإلقاء .
٦. رفع معنويات المعلمين وثقتهم مما يؤثر ايجابياً في آراء المتعلمين(قطاعي واخرون،٢٠٠٧:٣٩).

#### عمليات التفكير

التفكير نشاط طبيعي لا ينفك عنه إنسان فهو حقيقة معقدة في التفاصيل والخطوات، ذلك أنّ الدماغ الإنساني هو أعقد شيء في خلق الله سبحانه وتعالى، إذا ما تعرض الى مثيرات تجذب وتؤثر في العقل وقوة الانتباه كعوامل داخلية مثل الدوافع والقيم، والميول، وعوامل خارجية كطبيعة المثير وقوته وموضعه ومدى حدوثه، وهذا يتطلب ترجمة تلك المثيرات من أشخاص، وأشياء في المخ بمساعدة الذاكرة إلى رموز يدركها العقل وعملياته لتلك الرموز من أجل الوصول إلى نتيجة معينة، بوساطة تقسيمات العقل البشري في ضوء العملية الذهنية فالعقل الواعي يجسد الإدراك الواعي للأشياء والمعلومات وتخزينها وربط بعضها ببعض على نحو مفيد، واتخاذ القرار بالفعل أو عدمه، اما العقل الباطن اللاوعي فيجسد التحكم بالوظائف التلقائية اللاإرادية وتخزين الإحداث والدفع نحو مزاولة وممارسة ما اعتاد عليه الفرد من عادات. (بحيري،٢٠٠٥:١٢)، ومن هنا ان تعليم التفكير وطرائق تنميته يشبه اي مهارة اخرى يحاول المتعلم تعلمها فلا بد من تعلمها وممارستها حتى يتقنها والتفكير فان على المتعلم أن يتعلم ويمارس مهاراته واساليبه وقواعده حتى يتمكن من التفكير بفاعلية وكما أن مهارات أية لعبة كاللتنس وكرة المضرب التي يمكن تعلمها فان مهارات التفكير يمكن تعلمها، ويرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية بينما يرى آخرون ان يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية جزء من مخطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه، ومن هنا ان من اهم أسباب تعلم مهارات التفكير هي:

١. يُعَدُّ التفكير ضرورة للإيمان والاكتشاف نواميس الحياة، وقد دعا الى ذلك القرآن الكريم في حث على النظر العقلي والتأمل والفحص وتقليب الامر على وجهه لفهمه وإدراكه قال تعالى: (كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ) البقرة/٢١٩.
٢. ينمو التفكير قصدياً وهذا يقود الى التفريق بين نوعين من التفكير وهما التفكير اليوم المعتاد الذي يكتسبه المتعلم بصورة طبيعية وهو يشبه القدرة على المشي الذي يتطلب تعليماً منظماً هادفاً ومراناً مستمراً حتى أن يبلغ اقصى مدى له وهذا النوع يشبه القدرة على تسلق الجبال او رمي القرص وغيرها من المهارات التي تتطلب تفكيراً مميزاً.



٣. دور التفكير في النجاح الحياتي والدراسي، اذ يؤدي التفكير دوراً حيوياً في نجاح المتعلمين وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؛ لأن آرائهم في العمل التعليمي الاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد إنتهائها هي نتاج تفكيرهم وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو أخفاقهم(العفون، ٢٠١١: ٩٥)
٤. يعد التفكير قوة متجددة لبقاء المتعلم والمجتمع معاً في عالم يتميز بالتدفق للمعلومات وتجدها وهو عالم الاتصالات الذي جعل الأمم المترامية الأطراف قرية صغيرة وأمام هذا الواقع تتضح أهمية تعلمها لمهارات التفكير التي تبقى صالحه متجددة من حيث فائدتها واستخدامها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها.
٥. يفيد تعليم مهارات التفكير المعلمين في ملاحظة ما يدور داخل الغرفة الصفية في المدرسة إذ أن دور المتعلم في العملية التربوية والتعليمية محدود للغاية وسلبى ولا يتجاوز التلقي أو مراقبة المشهد الذي يخطط له إذا كان قد خطط له فعلاً وينفذه المعلم بكل تفاصيله.

#### خصائص التفكير

١. من خصائص التفكير هي الاستقرار والاستمرارية في الأذهان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.
٢. التفكير عملية موجهة تقود المتعلم نحو السلوك الذي ينتج عنه حل المشكلات والتوجه نحو حلها (محمود، ٢٠٠٦: ٧١).
٣. التفكير عملية معرفية تحدث داخل عقل المتعلم يمكن أن يستدل عليه من السلوك.
٤. التفكير عملية داخلية يُعالج بوساطتها المعلومات على وفق نسق معرفي .
٥. من خصائص التفكير هي انعكاس العلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل لفظي رمزي.
٦. يرتبط التفكير ارتباطاً وثيقاً بالمعلومات والنشاط العملي للفرد من طريق ثبات الهدف في مواقف معينة (ملحم، ٢٠٠٦: ٢٣٦).
٧. التفكير سلوك تطوري هادف كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خطواته(نوفل، والريماوي، ٢٠١٠: ٢٦).
٨. التفكير مفهوم نسبي يتفاوت من فرد الى اخر.
٩. التفكير مفهوم حياتي يتشكل من داخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير.
١٠. التفكير مفهوم نمطي بأشكال مختلفة سواء لفظية، ورمزية، وكمية، ومنطقية، ومكانية، وشكلية (الحلاق، ٢٠٠٧: ٢٩).

#### المحور التاسع: مهارات التفكير

إنّ التعليم الفعال لتطوير مهارات التفكير حاجة تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة وان النجاح في مواجهة هذه التحديات يعتمد على كيفية استعمال المعرفة وتطبيقها كما ان عصر التغيرات المتسارعة يفرض على التربويين التعامل مع التربية والتعليم على انهما عمليتان مستمرتان مع حاجة المتعلم لضرورة تسهيل التكيف مع المستجدات التي تستدعي تعلم مهارات جديدة واستعمال المعرفة في مواقف حديثة ومنها:

■ مهارات الأعداد النفسي والتربوي:

يتمثل الإعداد النفسي والتربوي بتوفير الفرص الملائمة للمتعلم بصورة منظمة وهادفة واعداده ليكون انساناً صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العلمية اذ يتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادراً على اتخاذ القرارات وإيجاد الحلول للمشكلات التي تطرأ عليه، وأثارة الرغبة في الموضوع عن طريق إثارة التساؤلات والتعميق وحب الاستطلاع ومنح الثقة بالنفس وتمثيل قدرتها على التفكير والوصول إلى النتائج ولتنمية ذلك في نفوس الدراسيين فانه ينبغي أن يتوصلوا إلى ذلك بأنفسهم عن طريق التساؤلات المتبادلة بينهم وبين المدرسين عن طريق التفكير فيما حصل بعد كل تجربة ويمكن حصر المعوقات والأخطاء في معوقات الوضع النفسي في فقدان الرغبة في العمل والدراسة، وعدم الاستماع للآخرين والأخذ بأرائهم، وعند اخذ الأمور كمسلمات، وعند فقدان الثقة بالنفس والعزم والتصميم والانفتاح الذهني ولا بد من إضافة اثر البيئة على أن التفكير مرتبط بالبيئة الاجتماعية والثقافية وبالمثيرات من حوله، فالأسرة والمدرسة لها تأثير بالغ قد يكون مشجعاً أو قد يكون مدمراً (غنيم، ١٩٨٧: ١٣١).

#### ■ المهارات المتعلقة بالإدراك الحسي والمعلومات والخبرة.

إنّ تعليم مهارات التفكير الأساسية المتعلقة بالإدراك الحسي والذاكرة المتعلقة والمعلومات والخبرة يتمثل في ضرورة ملحة وحاجة أساسية من توجيه الحواس حسب الهدف والخلفية العلمية أي التمرس على توجيه الانتباه، والاستماع الواعي والملاحظة الدقيقة وربط ذلك مع الخبرة الذاتية أي التأكيد من الإحساسات وخلوها من الوهم والتخيلات، وتوسيع نطاق الإدراك الحسي من اتجاهات وزوايا مختلفة وتخزين المعلومات وتذكرها بطريقة منظمة واستكشافية بأثارة التساؤلات، واستكشاف الأنماط، واستعمال الأدلة والأشياء المميزة، واللجوء إلى القواعد التي تسهل تذكر الأشياء، ومناقشة الآخرين والتحدث معهم (أبو خلف، ٢٠٠٥: ١٠)، وعندما ما تنطلق عملية التفكير لابد من وجود الدوافع، والحوافز المشجعة على القيام بالأعمال والدعم المادي والمعنوي من الآخرين وإتاحة الفرصة لاستثمارها وما اكتسبه الفرد من مهارات بالممارسة والتطبيق في مناحي مختلفة وينبغي التنبيه إلى معوقات التفكير وتجنبها والتغلب عليها، ولتنمية ذلك في نفوس الدراسيين وأن يتوصلوا إلى ذلك بأنفسهم عن طريق التساؤلات المتبادلة بينهم وبين المدرسين عن طريق التفكير فيما حصل بعد كل تجربة ويمكن حصر المعوقات والأخطاء في معوقات الوضع الإدراك الحسي في عدم القدرة على رؤية الوضع مثل رؤية العوارض دون مشكلة حقيقة أو رؤية جانب واحد من الموضوع وترك الجوانب الأخرى وينطبق على ذلك الكثير من الفروض المسلمة وهي في حقيقة الأمر ليست كذلك، فقد وجد أنّ الأنماط الفكرية السائدة في الدماغ تؤثر على طريقة التفكير مما يؤدي إلى صرف الانتباه عن الوضع الصحيح ، لذا لابد من تدريب الانتباه على ذلك.

#### ■ المهارات المتعلقة بإزالة العقبات وتجنب أخطاء التفكير.

أنّ تعليم مهارات التفكير المتعلقة بالواقع والمعلومات هدف مهم للتربية وأنّ المؤسسات التربوية يجب ان تفعل ما بوسعها من اجل توفير فرص التفكير للمتعلمين وان تضع في مقدمة أولوياتها هو هدف تطوير قدرة المتعلم على التفكير كي يصبح قادراً على التعامل بفاعلية مع المشكلات الحياتية المعقدة وهذا يتمثل بأعاده ترتيب المعلومات المتوافرة كالتركيب والتصنيف وإتباع المنهج الملائم، من طريق جمع المعلومات واستخراجها من مصادرها والسؤال بها، وتمثيل المعلومات بصورة ملائمة عن طريق جداول أو رسوم بيانية أو مخطط، واستكشاف الأنماط والعلاقات فيما بين المعلومات عن طريق ترتيب وتعاقب ومعرفة السبب والمسبب، واستكشاف المعاني عن طريق الاشتقاق والتخلص والتخلل للكشف

عن المضمون، وعندما ما تنطلق عملية التفكير لابد من وجود الدوافع، والحوافز المشجعة على القيام بالإعمال والدعم المادي والمعنوي من الآخرين وإتاحة الفرصة لاستثمارها وما اكتسبه الفرد من مهارات بالممارسة والتطبيق في مناحي مختلفة، لذا ينبغي التنبيه إلى معوقات التفكير وأخطاؤه وتجنبها والتغلب عليها، ولتنمية ذلك في نفوس الدراسيين وأن يتوصلوا إلى ذلك بأنفسهم عن طريق التساؤلات المتبادلة بينهم وبين المدرسين عن طريق التفكير فيما حصل بعد كل تجربة ويمكن حصر المعوقات في معوقات أخطاء المعلومات والتي تتمثل في نقص المعلومات واستعمال معلومات خاطئة ووجود معلومات زائدة عن الحاجة تؤدي إلى الإرباك(مرعي وآخرون، ٢٠٢٠: ٥٨).

#### الاستعمال التطبيقي لمهارات التفكير الأساسية في الدرس اللغوي

إنّ تدريس الأدب العربي يقوم على مهارات التفكير العلمية الذي يكون محوره المتعلم وأنّ ينتقل من استظهار المادة وحفظها إلى فهمها، وحتى يكتب النجاح للعملية التعليمية والوصول إلى مؤسسة تعليمية راعية للقدرات الإبداعية في التفكير لابد من توفير بعض المتطلبات الأساسية التي يقع في مقدمتها القبول بهذا التجديد لتحويلها من مؤسسة تقليدية إلى مؤسسة إبداع علمي بما ينسجم مع عملية التطور التربوي، إذ يؤكد علم النفس ان المتعلمين جميعهم اسوياء وموهوبون بدرجات متباينة وأنهم يملكون الاستعدادات للإبداع والابتكار بمستويات متفاوتة إذا توافرت لهم البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية المحفزة والمشجعة. (عبد نور، ٢٠٠٥: ٨٨)، وأنّ العمل على تنمية قدرة المتعلمين على مهارات التفكير ليكون عملهم على درجة عالية من الإتقان ليصبحوا مبدعين ومنتجين في بيئة تعليمية تهتم بمتغيرات العصر وهي بيئة محفزة لتفكير المتعلمين تدعمهم ليكونوا ناجحين ومبدعين في عملهم مستقبلا ويمتلكوا ميل واستعداد للإبداع الفني وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أساليب فكرية وفنية رائعة(الطيبي، ٢٠٠٧: ٨٨).

إنّ مهارات التفكير الاساسية تعدّ من الأهداف التربوية المهمة والملمحة التي يجب على كل مؤسسات التعليم أن تعمل جاهدة على إكسابها للمتعلمين (إبراهيم، ٢٠٠٩: ٨٨)، على شكل مجموعة مهارات قابلة للتعليم والتدريب ولا تحتاج إلى مواهب وقدرات خاصة ينبغي للمتعلمين أن تتوفر بهم ليكونوا مبدعين في تفكيرهم، والتي تشتمل على القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة وتمثل الجانب الكمي للإبداع، وتوليد أفكار غير متوقعة عن طريق الشرح وإبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير والانتقال من فكرة إلى أخرى بسرعة وسهولة، وإنتاج أفكار غير متوقعة والنفاذ إلى ما وراء المألوف منها والتفرد والتميز بها (العنوم، ٢٠٠٤: ٨٨)، الامر الذي يظهر العلاقة الوثيقة بين مفردات منهج الادب العربي الحديث ومهارات التفكير الاساسية، فهي عملية تتطلب فهماً واستيعاباً للنص وإدراكاً للعلاقات بين الألفاظ اللغوية المكونة له والإحساس بها ومن ثم تمثيلها في معان داخل الذهن، ولذلك أن استعمال طرائق التدريس وأساليبه التي تهتم بتضمين مهارات التفكير في تدريس موضوعاتها ربما سيكون مردودها إيجابياً على فهم تلك المفردات الأدبية واستيعابها من قبل المتعلمين، وعن طريق ممارستهم مهارات التفكير يستطيعون أن يصلوا إلى حلول فريدة ومميزة لم يصل إليها أحد لا بكيفيتها ولا بنوعيتها.

إنّ مهارات التفكير تمثل عملية يومية مصاحبة للمتعلم بشكل دائم فهو أداء طبيعي يقوم به باستمرار وبطرائق جديدة وحديثة تعمل على تدعيم وتحسين عمليات التعلم والتعليم وتهتم بتنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم، إذ تضيف للإكساب المعارف والحقائق؛ تنمية قدرات التفكير، والتحليل، والنقد، والتحليل، والتعميم، وما شابه (السورور، ١٩٩٨: ٢٤٩)، وهذا يعدّ من اولويات الاهداف الرئيسية التي تسعى التربية التي تحقيقها وهو اعداد الطلبة في نهاية

مراحل التعليم ليكونوا افراد اكفاء قادرين على التفكير باتباع الاساليب العلمية في البحث وحل المشكلات وضرورة توجيهه بوصلة العملية التربوية نحو تطوير القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والابداع والحوار الايجابي، وهذا ما اوصى فيه المؤتمر التربوي العراقي ١٩٨٣، بالسعي الى تدريب الطلبة على ممارسة العمليات العقلية من فهم وادراك لتنمية مهاراتهم وقدراتهم في توظيف التفكير وتنميتها وتوجيهها نحو الممارسات المناسبة ومساعدة الطلبة على معرفة طاقاتهم العقلية بذاتهم والعمل بما يناسبها في حاضرتهم ومستقبلهم، والمؤتمر التربوي المنعقد في بغداد ١٩٨٥، في ضرورة الاهتمام بتزويد المتعلم بوسائل اكتساب المعرفة والتأكيد على تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر تفكيراً علمياً، اذ ان نظريات التعلم الحديثة قد اولت اهتماماً بالغاً في دراسة تطور التفكير عند المتعلم وكيف تعلم التفكير والتطور المعرفي وانواع التفكير في كل مرحلة من المراحل النمائية المتعاقبة للفرد والتغيرات التي تطرأ عليها، ففور المعلم يتركز في توجيه الطلبة الى المشكلات والتي تتطلب اعمالاً عقلية تناسب مرحلة تطورهم المعرفي كما يجب الا تمنعه من ممارسة الاعمال العقلية التي تؤهل نموهم المعرفي والتي قد تكون ارقى مرحلة في النمو المعرفي التي ينتمي اليها (بلكيس ومرعي، ١٩٨٣: ٢٠٢).

إن مهارات التفكير الاساسية هي مهارات مستحدثة يمكن تعليمها للمتعلم لأنها تُعدّ أمراً جوهرياً في المهارات الحياتية اليومية والتي يحتاج اليها كل متعلم في المجتمع (السرور، ١٩٩٨: ٢٥٩)، وهي من المهارات الضرورية لكل فرد يعيش في مجتمع معاصر، وهي ضرورية لتكييف المتعلم مع مجتمعه وضرورية لتحقيق اهدافه وطموحه، وتمكن المتعلم ان يكون فاعلاً ومتدرباً على مهارة التفكير في المدرسة بما تقدم له من خبرات وانشطة وفعاليات صفية عبر وسائط مختلفة من جملتها المفردات المنهجية لذلك فان تنمية التفكير عبر المناهج عملية ميسورة وممكنة اذا توافر المعلم المؤهل والمدرّب على تنمية التفكير وتقديم الدعم والتشجيع من قبل المعلم وتهينة التسهيلات والمواد وفرص التعزيز. (قطامي، ١٩٩٢: ٢)، وإن تعليم المتعلم مهارات التفكير يؤدي بطبيعة الحال الى ان تطرأ عادات وتغيرات جديدة رائعة منها مهارة الاستماع الخلاق، وزيادة الثقة بالذات ومغادرة عادات سابقة غير مهذبة كمقاطعة الحديث والاثانية وحب الذات، ونمت عندهم انطلاقات علمية نحو استعمال التفكير وانماطه لتتكون في عقولهم قابليات التفكير في مواضيع جديدة، وهذا عن طريق تعليم المتعلمين كفايات التفكير والمساعدة في رفع مستوى مهارات التفكير، اذ يقوم المعلم التربوي في ابتكار مواقف تعليمية آنية جديدة وحديثة في طرح الاسئلة وتقويم الوظائف الكتابية واجراء الاختبارات التي يفكر فيها المتعلمين في غرفة الصف، اما التفكير خارج الصف يكون من طريق مواقف متعددة للتعاملات مع الاخرين والانضمام إلى المنظمات الاجتماعية والسياسية اذ يكون المتعلم ذو التفكير السليم يمتلك فرصة كبيرة لتحقيق النجاح في الحياة الاكاديمية والاجتماعية.

إنّ التعليم يسعى إلى مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير عندهم عن طريق بناء مناهج جديدة ومفردات تعليمية قادرة على وضع استراتيجيات وخطط تدريسية لتنمية التفكير هذا بالرغم من اختلاف اعمارهم ومستوياتهم العلمية وقدراتهم العقلية، لذا فان دور المؤسسات التعليمية يقوم على تنمية مهارات التفكير الاساسية لدى المتعلمين بوصفها اداة المجتمع الرئيسية في تربية ابنائه ووسيلته في ذلك المناهج والمواد المختلفة التي تهدف إلى تربية المتعلمين ليكونوا مواطنين قادرين على التفكير واتخاذ قرارات منطقية والعمل على حل المشكلات التي يعاني منها الفرد والمجتمع، فتحقيق اهداف تنمية مهارات التفكير يستدعي من

المعلم مراعاة سلوكه التدريسي والتركيز على مشكلات المتعلمين والمجتمع وإيجاد جو من الديمقراطية وتشجيع النقاش والبحث غير المفيد عن المعلومات استناداً إلى مبررات عقلية والتأكيد على التفكير الحر غير المفيد وتوفير الوقت والامكانيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير، القائم على تشجيع العمل التعاوني واساليب البحث والاستقصاء والتدريب على حل المشكلات واعتماد الاسئلة التي تعين على ممارسة التفكير والتعويد على التأني في اصدار الاحكام وتوفير أكبر عدد ممكن من البدائل التي تمكن الطلبة من التعامل معها في سعيهم للوصول إلى الاجابات أو الحلول وتكليفهم بالكشف عن علاقات جديدة بين الاشياء المختلفة (Massialas & Allen 1996.6).

#### الاستنتاجات

١. إن التربية الحديثة تتجه في سعيها التعليمي إلى تنمية التفكير بأنماطه المختلفة وأن الهدف الرئيس للتربية هو تربية متعلمين متمكنين من ادارة الاعمال الجديدة وتشكيل العقول التي لا تقبل كل شيء يقدم لها من دون دراسة وبحث وتحليل، ليتحسن عندهم التفكير وتنمو العمليات العقلية في مواجهة المشكلات واختيار الحلول السليمة لها ليعود تعليم التفكير بالفائدة على الطلبة في الجامعات والتأثير فيها بصورة ايجابية في جوانب تقدير الذات وتحسين مهارات التفكير الاساسية وتحسين الانجازات الاكاديمية في نواحي متعددة.
٢. إن المتعلمين يتقدمون في تحقيق مهارات التفكير وتوسع افاق تفكيرهم ليستوعبوا مفاهيم جديدة وتحسن في انجاز مهارات التفكير من مستلزمات الطريقة العلمية في حل المشكلات عندما تواجههم مشكلة أو سؤال يتطلب اجابة ولا يجد في خبراته السابقة ما يلزم الاجابة أو حل المشكلة فيزداد نشاطه العقلي ويحاول حل المشكلة عن طريق افتراض الفروض وجمع المعلومات وإيجاد علاقة جديدة من الخبرات المخزونة في ذهنه، ويتمثل دور المؤسسات التعليمية في تنمية وتحسين مهارات التفكير والتي تفتح ابواب الاستزادة امام المتعلمين للخبرات المنظمة والهادفة كما ونوعاً اذ سيتعرضون عن طريقها الى انواع النشاطات والتوجيهات والتي يهدف معظمها إلى تنمية النشاطات العقلية، مما ينبغي أن توفر المؤسسة الجامعية النشاطات والممارسات التي تساهم في زيادة خبرات الطلبة وتنمي التفكير عندهم كما ينبغي أن تصاغ مناهجها ومقرراتها وتختار اساليبها التدريسية بالشكل الذي يساعد على تنمية هذا النمط من التفكير عند الطلبة.
٣. إن التفكير ومهاراته هو المحرك الأساس في عملية إنتاج اللغة وتنظيمها وترتيبها في ما يتطلبه الموقف اللغوي الذي يتعرض له المتعلم.
٤. إن تعليم المهارات التفكيرية وتطويرها عند الطلبة هي ضرورة في الدرس اللغوي.
٥. إن مهارات التفكير الأساسية تمكن من اكتساب المعرفة وتذكرها، واستيعابها.
٦. تؤكد التربية الحديثة وتهتم بتدريب المتعلمين على ممارسة مهارات حل المشكلات، ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم الواقعية.
٧. إن مهارات التفكير الأساسية تعمل على توفير المناخ اللازم لجعل هذه المعلومات مفيدة اللازمة لتربية التفكير.
٨. توفر مهارات التفكير الأساسية بيئة تعليمية جاذبة للمتعلمين بوساطة مناهج ومواد دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير، وملائمة لتدريس مهاراته.
٩. تنمي مهارات التفكير الاساسية التعلم الذاتي وحب الاستطلاع عند المتعلمين.

المصادر والمراجع

١. إبراهيم، عاهد وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار عمار للنشر، عمان، الأردن، ١٩٨٩م.
٢. ابو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير، دار المسيرة، عمان، الاردن، ٢٠١٠م.
٣. أبو خلف، عزيز علي. مهارات التفكير، مجلة النبأ، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥م.
٤. أدمان، أروين. الفنون والإنسان (مقدمة موجزة لعم الجمال)، ترجمة مصطفى حبيب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مهرجان القراءة للجميع، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١م.
٥. بحيري، السيد. أساليب التفكير السليم، مجلة المعلم، ٩٨ع، المملكة العربية السعودية، ادارة التعليم بمحافظة الدوادمي، ٢٠٠٥م.
٦. بركات، وائل، غسان السيد. اتجاهات نقدية حديثة ومعاصرة، منشورات جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٤م.
٧. جروان، فتحي. تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، ١٩٩٩م.
٨. حب الله، علي. المقدمة في نقد النثر العربي-مشروع رؤية جديدة في تقنيات البحث والكتابة، ط١، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ٢٠٠١م.
٩. حبيب، مجدي عبد الكريم. التفكير والاسس النظرية والاستراتيجيات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.
١٠. حسين، طه. تقليد وتجديد، دار العلم للملايين، ١٩٧٨م.
١١. زكريا، فؤاد. جمهورية أفلاطون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥م.
١٢. زيتون، حسن حسين. أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق، الأردن، ١٩٩٣م.
١٣. زيتون، حسن، زيتون كمال. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، الزغول، ٢٠٠٣م.
١٤. السرور، ناديا هائل. مدخل في تربية المتميزين والموهوبين، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨م.
١٥. سولسو، روبرت. علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصفوة، وآخرين، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٠م.
١٦. ضيف، شوقي. الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، القاهرة، ط٣، ٢٠١٣، ١٢م.
١٧. الطاهر، علي جواد. الثقافة الأدبية للطالب، ط٢، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ١٩٨٧م.
١٨. طعيمة، رشدي أحمد. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها - تطويرها - تقويمها)، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٩٨م.
١٩. العتوم، عدنان وآخرون. تنمية مهارات التفكير نماذج ونظرية وتطبيقات عملية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ٢٠٠٧م.
٢٠. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط٨، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٤م.
٢١. العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط٨، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٤م.
٢٢. عدس، عبد الرحمن. علم النفس التربوي، ط٢، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الاردن، ١٩٩٩م.

٢٣. عدس، عبد الرحمن. علم النفس التربوي، ط٢، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الاردن، ١٩٩٩م.
٢٤. عزام، محمد. اتجاهات التأويل النقدي من الكتوب إلى المكبوت، ط١، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، ٢٠٠٨م.
٢٥. عطا، ابراهيم محمد. تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية، دراسة تربوية ميدانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.
٢٦. العفون، نادية حسين. الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١م.
٢٧. العقاد، عباس محمود. حياة قلم، ط١، دار نهضة مصر، مصر، ١٩٩٦م.
٢٨. غنيم، سيد محمد. سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٧م.
٢٩. فضل، صلاح. في النقد الأدبي، اتحاد كتاب العرب، سوريا، ٢٠٠٧م.
٣٠. فيجوتسكي، ل. س. التفكير واللغة، تقديم لوريا لونيف، تعقيب جان بياجيه، ترجمة طلعت منصور، ط١، مكتبة الانجلو، ١٩٧٦م.
٣١. قطامي، نايفة، وآخرون. تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٧م.
٣٢. قطامي، يوسف. مواقف للتدرب على التفكير، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٢م.
٣٣. محمد. أحمد علي. في الشعرية، ط١، الهيئة العامة للكتاب، سوريا، ٢٠١٦م.
٣٤. محمود، اشرف، وبخيت مؤنس. اثر استخدام اليورتقلي على تنمية مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وبقاء اثر تعلمهم، دراسة مقدمة في المؤتمر العلمي الثامن عشر مناهج التعليم وبناء الانسان العربي، جامعة عين شمس، دار الضيافة، مج١، مصر، ٢٠٠٦م.
٣٥. مرزوق، حلمي. مقدمة في دراسة الادب الحديث، ط١، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٠م.
٣٦. مرعي، وليد فائق، محمود علي احمد. تعليم التفكير في اللغة العربية، ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ٢٠٢٠م.
٣٧. مسلم، فاطمة. أثر برنامج مقترح في الأنشطة في مجال تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية على تدعيم فكرة التفاهم العالمي "رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة الزقازيق ١٩٩٧م.
٣٨. ملحم، سامي محمد. سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٦م.
٣٩. نوفل، محمد بكر، ومحمد عودة الريماوي. تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام مادة النقد، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٠م.
٤٠. النويهي، محمد. وظيفة الأدب بين الالتزام الفني والانفصام الجمالي، مطبعة الرسالة، ١٩٦٧م.
٤١. الهويدي، زيد. الابداع ماهيته واكتشافه وتنميته، ط١، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤م.
٤٢. هيكل، محمد حسين. ثورة الادب، ط١، مؤسسة الهنداوي، ٢٠١٧م.
٤٣. الوائلي، كريم. الادب مهمته وماهيته، مجلة العلوم الانسانية كلية الاداب والتربية، جامعة ناصر الاممية بزلتين، الجماهيرية العربية الليبية العدد ٢، ١٩٩١م.
٤٤. اليوسف، يوسف سامي. الأسلوب والأدب والقيمة، ط١، دمشق، وزارة الثقافة، ٢٠١١م.
٤٥. Massialas, B. & Allen, R. (1996): Crucial issues in teaching social studies K – 12. Wadsworth Publication Company

### التنظيم الذاتي عند طلاب المراحل الاعدادية

أشرف /أ.م.د.علي كاظم ياسين المحنة طالب الماجستير: فارس راهي كاظم  
جامعة القادسية/كلية التربية جامعة القادسية/كلية التربية  
قسم العلوم التربوية والنفسية قسم العلوم التربوية والنفسية  
com.noorsf2532@gmmail ali.yaseen@qu.edu.iq

أولاً: مشكلة البحث

إن التنظيم الذاتي من المصطلحات الحديثة في علم النفس المعرفي لذلك يساء استخدامه أحياناً ويصعب فهمه من بعضنا في اغلب الأحيان، فطبيعة هذا المصطلح تجعله غامضاً وتحديده ليس بالأمر الهين فمعلم التربية الخاصة الذي يعاني من نقص من أية عملية من عمليات التنظيم الذاتي في الغالب يعاني من مشكلات أثناء عملية تعليم تلامذته لأن هذا النقص سينعكس بآثاره السلبية على أدائه وسلوكه وعلى تلامذته، ويؤثر على قدراته في اتخاذ القرارات الصائبة وعلى رؤيته نحو المستقبل، والعمل في المؤسسات التعليمية والجامعات يقدم خدمة تستدعي العاملين فيها إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم فالتنظيم الذاتي يشير إلى فعل أو سلوك أبعد من المهارات العقلية أو البدنية، كإظهار الابتسامة أو نظرات معينة أو اهتمام صادق أو إجراء محادثة والكياسة والتعاطف، فهذه الاهتمامات والانفعالات إحدى المكونات الأساسية للسلوك الكلي أو المركب عند معلمي التربية الخاصة، فهي بمنزلة همزة الوصل بين مكونات المعرفة والسلوك (بني يونس، ٢٠٠٩: ١٥)



وإن الفشل في التنظيم الذاتي دليل على ضعف الكفاية لمعلم التربية الخاصة في السيطرة على سلوكه، ويتخذ شكلين الأول هو الحد الأدنى من التنظيم الذاتي والثاني هو سوء التنظيم الذاتي، وفي الحد الأول من التنظيم الذاتي يكون معلمي التربية الخاصة غير قادرين على ممارسة ضبط الذات، ويكون ذلك على النقيض من التنظيم الذاتي الثاني إذ يعد الثاني محاولة لممارسة الضبط على الذات بطريقتين أما تكون مضللة أو ذات مردود عكسي والنتيجة هي نوع آخر من الفشل والإخفاق في التنظيم الذاتي (Kenrick: 44, 1999)

ثانياً: أهمية البحث

هدف التربية شيء مهم في العملية التربوية، لأن الفرد عندما يسعى إلى هدف محدد ومعين، ويقصد الطريق الصحيح للوصول بهذه الغاية التي يريجوها فإنه يوجه أنشطته كافة وقدراته للوصول إلى هذه الغاية، والأهداف التربوية بمجموعها تدعو إلى الأفضل دوماً ولهذا يمكن القول إن هناك مواصفات لا بد منها للأهداف التربوية التي تؤدي للغرض الذي وضعت من أجله، وتؤدي التربية دوراً رئيساً ومهماً في حياة الشعوب وبرزت أهميتها وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات (الخالدي، ٢٠٠٨: ١٩).

إن ميدان التربية الخاصة في العراق يعد حديث العهد، حيث بدئت التجربة بفتح الصفوف التربوية الخاصة عام ١٩٧٦ عندما اصدرت اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة تعليمات عن بطء التعلم وتبنت وزارة التربية تطبيق التجارب وتوفير المستلزمات والملاكات التعليمية المتاحة من ذلك الوقت (حساني، ٢٠٠٠: ٤).

ويتضح ان للتربية الخاصة اثراً كبيراً في تفعيل العملية التعليمية، ولهذا ظهرت الحاجة الى برنامج التربية الخاصة في عدد من النظم المدرسية وصمم هذا البرنامج بهدف مساعدة التلميذ غير العادي (بطيء التعلم) وكذلك مساعدة المعلم العادي أيضاً على القيام بواجباته بحيث يتمكن من تخصيص القدر الأكبر من الوقت في الصف الدراسي للمجموعات الأكثر تجانساً من التلامذة (عبيد، ٢٠٠٠: ٢٠).

ولمعلم التربية الخاصة دور مهم يختلف عن المعلم العادي في طبيعة الخدمات المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا بدوره خلق واقعاً جديداً تطلب تدريب المعلمين العاديين مساق التربية الخاصة من أجل اكتسابهم الكفاءات اللازمة للتعامل مع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة (النهدي وآخرون، ٢٠١٧: ١١).

في المعلومات جميعها والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم. كما يتميز اصحاب التنظيم الذاتي بالقدرة على الملاحظة والإفادة من الاخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو اهدافهم، لذا فإن التغذية الراجعة الذاتية لها دور مهم في التعليم المنظم ذاتياً، وأن معظم الأنشطة المتضمنة في التعليم المنظم ذاتياً توجد لدى المتعلمين، لذا يمكن أن يكون التنظيم الذاتي ناجحاً بشكل أو بآخر حينما يواجه الافراد واقعية التطبيق

كاتخاذ القرارات المهمة التي تتطلب ادراكاً منظماً لمواجهة حالة من الشك والغموض (محمد، ٢٠١٨: ٤٧٨-٤٧٩).

ويرى (باندورا) أن الافراد لديهم القابلية والقدرة على التحكم بسلوكهم وهذا يمكنهم من ممارسة بعض التحكم بأفكارهم ومشاعرهم ودوافعهم وسلوكياتهم (Bandura، 249: 1990). ووفقاً لـ (Bandura، 1991) يكمن نظام التنظيم الذاتي في صميم العمليات السببية فهي لا تتوسط في معظم التأثيرات الخارجية فحسب، بل توفر الأساس ذاته للعمل الهادف (Bandura، 248: 1991).

وإن التنظيم الذاتي يساعد في توجيه معلم التربية الخاصة نحو الهدف وتحذيره حينما لا يحقق التقدم الكافي للوصول إليه في الوقت المناسب وبالطريقة الفعالة، وبناء ذخيرة فنية من الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن أن يستعين بها في المستقبل لاستكمال مهام مماثلة، مما يؤدي إلى رفع كفاءته المهنية وزيادة إنتاجه، ويحدث التنظيم الذاتي بصفه عامه تبعا لدرجة استعمال معلم التربية الخاصة للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة (رشوان، ٢٠١٦: ١٥).

ومن هنا فإن التنظيم الذاتي هو العملية التي عن طريقها ينتقي معلمي التربية الخاصة سلوكياتهم ويراقبونها ويعدلونها ويقيمونها في محاولة للوصول إلى أهدافهم التعليمية (Kim & Seo، 1999: 44). أما دراسة ويلسون (Wilson، 1999) فتشير إلى أن انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي يولد العديد من الاضطرابات العاطفية والسلوكية ضمن عمليات التفاعل الاجتماعي (Wilson، 222: 1999).

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث الحالي التعرف إلى:

١- مستوى التنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في محافظة بابل / قضاء الهاشمية.

٢- مدى السهام التنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

٣- الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي

٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتنظيم الذاتي للذكور.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي طلاب (إعدادية الشوملي للبنين) في الدراسة الصباحية يقتصر البحث الحالي على:

١- طلاب الصف الخامس العلمي في محافظة بابل / قضاء الهاشمية / ناحية الشوملي.

٢- للذكور فقط.

٣- للعلمي فقط.

٤- للعام (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣).

٥- المتغيرات التنظيم الذاتي

### المحور الاول: الإطار النظري

#### أولاً: التنظيم الذاتي (Self – Regulation):

اهتم التربويون وعلماء النفس اهتماماً واسعاً في السنوات الأخيرة من القرن العشرين بمفهوم التنظيم الذاتي لأنه يفيدنا على المستوى العام في الحياة العامة، ويجعلنا منظمين ذاتياً في التعلم والاكساب واتخاذ القرارات الصائبة وتقدير الذات والأنفاق والرياضة وتناول الطعام والنشاطات الاجتماعية وغيرها من الجوانب الحياتية المختلفة التي يحقق تنظيمنا الذاتي لها النجاح والرضا والصحة الجسمية والنفسية وكلها أمور نسعى إليها جميعاً (فوهس، وبومستر، ٢٠١٦: ٨١).

ويعد التنظيم الذاتي من أهم مفاهيم التعلم المعرفي الاجتماعي ويهدف إلى ضبط وتنظيم العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية التي تؤثر على أداء الفرد في المواقف الحياتية العامة ومواقف التعلم خاصة (Schunk، 2001: 231).

يتميز الإنسان عن باقي المخلوقات بقدرته الفائقة على السيطرة على استجاباته، والصمود أمام دوافعه، وتعديل سلوكه والتحكم فيه من أجل الوصول إلى غايات بعيدة، وتتمثل هذه المعاني في مفهوم تنظيم الذات الذي يشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل أفكاره، ورغباته، وأفعاله من أجل الوصول إلى أهداف وغايات أسمى يرغب في تحقيقها. وبذلك فإن مفهوم تنظيم الذات ينظر للإنسان ككيان فعال، وصانع قراره، كما يمثل تنظيم الذات بعداً حيوياً للتوافق مع متطلبات الحياة، وبدونه يقف الفرد كمشاهد سلبي لأحداث الحياة غير مؤثر فيها (Ridder & Wit، 2006: p8).

وإن تحقيق الذات حاجة ضرورية لدى الإنسان، تدفعه ليصبح أكثر تميزاً واستقلالية والتزاماً وإحساساً بالمسؤولية (إبراهيم، ١٩٩٦: ٨)، وذلك لأن زيادة الدافع نحو التنظيم الذاتي تزيد من إحساس الأفراد بقدرتهم على إنجاز المهام المختلفة التي يكلفون بها، وعلى تحمل المسؤولية، وتعزيز دافعيتهم للتعلم، وتجعلهم أكثر توافقاً وصحة نفسية وتمكنهم من استخدام كل ما لديهم من قدرات وإمكانات، كما تدفعهم نحو تنمية الفاعلية الذاتية والابتكار والتجديد (عثمان، ٢٠٠٥: ١٢).

ويعد التنظيم الذاتي قدرة الفرد على فهم تعلمه، والسيطرة عليه، أي قدرته على تطوير المعرفة والاتجاهات التي تسهل تعلمه، وتحدث في وقت مبكر من حياة الفرد بحدود السنة الثانية من العمر حين يظهر الأطفال علامات مركزية الذات والاستغلال، وعند فهم قدرتهم على تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عنهم تقود إلى بعد جديد في السلوك فيبدأ الأشخاص بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية وذلك من خلال مراقبة سلوكهم الخاص بهم فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التنظيم الذاتي (Kopp، 1982: 67).

#### نشأة التنظيم الذاتي وتطوره:

بدأ الاهتمام بالتنظيم الذاتي من قبل الباحثين منذ أكثر من (٤٤) سنة، وتوسع الاهتمام بمفهوم التنظيم الذاتي لأنه يهدف إلى تنظيم سلوك الفرد في المواقف الحياتية المختلفة بحيث يكون متوافقاً مع العادات والمعايير والتقاليد السائدة في

المجتمع الذي يعيش فيه، ومتجهاً نظامياً نحو أنجاز الأهداف الشخصية له (المهاجر، ٢٠٠٨: ٢).

ويعد باندورا (Bandura، ١٩٧٧) أول من قام بدراسة هذا المفهوم بشكل واضح إذ قام بدراسة العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي عندما قام بتطوير نظريته المعرفية الاجتماعية، إذ افترض أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تمكن الفرد من أداء مهامه، وهذه العوامل هي:

١- العوامل الشخصية.

٢-العوامل السلوكية.

٣-العوامل البيئية.

وإن هذه العوامل الثلاثة تكون مستقلة ومتفاعلة فيما بينها في الوقت نفسه، وهي التي تحدد عناصر سلوك الفرد المنظم ذاتياً ويشير(باندورا) إلى التنظيم الشخصي بالتنظيم الذاتي المستتر أو الضمني، والذي يتضمن: معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما التنظيم السلوكي فيتضمن: مجموعة الاستجابات التي تصدر من الفرد في المواقف الحياتية المختلفة، والتنظيم البيئي ويتضمن: الأدوار التي يقوم بها من يتعامل مع الفرد ومنهم الآباء والمعلمون والرفاق ومخطط (١) يوضح ذلك: مفهوم التنظيم الذاتي:

أوضح (Bandura، 2005) ( أن عملية تنظيم الذات تعد السلوك الأخلاقي الذي يتضمن عمل الأشياء التي تأتي بالرضا الذاتي والإحساس بقيمة الذات (Bandura، 2005: 3).

كما أشار باندورا ١٩٩٨ إلى أن تنظيم الذات هو عبارة عن آلية للتحكم الداخلي والتي تحدد السلوك المؤدى ذاتياً والنتائج المفروضة لذلك السلوك. (Stone، 1998: 6).

ويرى الزيات (١٩٩٦) أن التنظيم الذاتي هو قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه من خلال علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، أي تكيف سلوكه وبناءه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة (الزيات، ١٩٩٦: ١١٨).

ويشير التنظيم الذاتي من وجهة نظر سكاو (schraw، 1994) (( إلى الإدراك الواعي عند الفرد ومهمة الأداء للعمل والقدرة على اختبار النفس في فترات نظامية (schraw، 1994: 145).

التنظيم الذاتي مهارة ذات تأثير على قدرة الفرد لتحمل الرغبات المطلوبة والتعامل مع الفشل وخيبة الأمل والعمل نحو النجاح، ويمكن وصف تنظيم الذات بوصفه عملية يتم بواسطتها إعداد ووضع الأهداف المستقبلية ومحاولة المراقبة الذاتية والتنظيم والتحكم في المعرفة والدافعية والسلوك المتعلق بهذه الأهداف (Bandy & Moor، 2010: 1).

ويوصف أيضاً التنظيم الذاتي بأنه " عملية نشطة تظهر قدرة الفرد على ضبط وإحداث تغيرات في سلوكه، وفي البيئة المحيطة به، من أجل تحقيق أهدافه، وذلك من خلال مهارات محددة تتمثل في: التخطيط ومراقبة وتقييم وتعزيز الذات " (زيارة، ٢٠١٦: ٤٣).

أما الكيال (٢٠٠٨) فيلخص الآراء المختلفة حول تنظيم الذات ويضعها في ثلاثة توجهات وهي:

التوجه الأول:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التنظيم الذاتي ويعرفه أنه قدرة لدى الفرد، ويعرفه أنه بنية تدل على العفوية والاستقلال العاطفي، وقدرة الفرد على تنظيم حياته بشكل فعال من أجل تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته، من خلال الانخراط في السلوك المناسب، والصحي للفرد.

التوجه الثاني:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التنظيم الذاتي أنه عمليات متتالية تتضمن أي جهد يبذله الفرد لاستنباط ردوده، والتغلب على دوافعه، واستبدالها بردود تؤدي إلى تحقيق الهدف، وبالتالي فهي تتكون من مجموعة منفصلة من المكونات مثل التخطيط، ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية، والتنظيم الذاتي للانتباه، والتنظيم الذاتي للانفعالات.

التوجه الثالث:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التنظيم الذاتي أنه حالة سياقية، وليست حالة داخلية، أو سمة أو مرحلة ذات أساس وراثي، ومن ثم فهي مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم المنظم ذاتياً، وتشمل عشره فئات للتنظيم الذاتي (بناء البيئة، التخطيط، طلب الدعم الاجتماعي، البحث عن المعلومات، التقييم الذاتي الحفظ، النقل، معرفة التفاصيل، مراجعة السجلات ومراقبتها)، وما يحدد استخدام الفرد لهذه الاستراتيجيات هو المعتقدات التحفيزية للفرد، مثل كفاءة الذات، وأهمية المهمة بالنسبة له، والقيمة المتصورة للمهمة أو الهدف (الكيال، ٢٠٠٨: ٧٦).

كما أن التنظيم الذاتي يشير إلى قدرة الفرد ورد فعله إزاء إدارة الأفكار وتعديل السلوك والانفعالات وفقاً للبيئات المختلفة بصورة تساعد على التوافق مع المعايير والعادات الاجتماعية ومواقف البيئات المختلفة، بحيث يكون الهدف الأكثر عمقاً، وعمومية، وشمولية لدى الشخص هو تحقيق التقبل لدى الآخرين، فالهدف هنا هو تحقيق التقبل من خلال توافق سلوك الفرد مع العادات والتقاليد والمعايير السائدة المقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه ومراقبة وتقييم وتعزيز الذات ويمكن استثمار ذلك في العملية التعليمية (Reid et al, 2005: 102).

ويرى الباحث أن التنظيم الذاتي يمثل نظاماً ديناميكياً دافعياً من أجل إعداد أهداف الفرد وتنميتها، وتدقيق الاستراتيجيات الكفيلة بانجاز هذه الأهداف، والتأكد منها

بالتقييم المستمر، وتنظيم الذات يعني أيضاً التحكم في الإرجاعات الانفعالية التي تشكل الدافعية المرتبطة بالجوانب المعرفية.

#### أهمية التنظيم الذاتي

أخذ مفهوم التنظيم الذاتي موقعاً متقدماً في الدراسات والبحوث السابقة في مجال علم النفس وعلم النفس التربوي، وظهرت في الأعوام الأخيرة محاولات صادقة لتفسيرها وأوضحت العديد من الدراسات في ميدان علم النفس أن دراسة التنظيم الذاتي هي المدخل الرئيسي لفهم، وتطوير، ودعم السلوك الإنساني على كافة مستوياته (الردادي، ٢٠١٩: ٢٥).

الوظيفة الأساسية للتنظيم الذاتي هي العمل على تكامل شخصية الفرد ليكون متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، وجعله ذا هوية تميزه عن الآخرين، فهو يحدد أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع الآخرين مما يعزز الدور الإيجابي للفرد، وكذلك يساعد في توجيه الفرد نحو الهدف وتنبيهه في حالة لم يرقم بالأداء والواجب اللازم لتحقيق الهدف (القيسي ولطيف، ٢٠١٦: ٦٣).

إن تطوير التنظيم الذاتي لدى معلم التربية الخاصة يساعده على تحسين أدائه، فالمعلم الذي يمتلك التنظيم الذاتي يتسم بالقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة والاندماج جيداً مع زملائه، كما أن لديه مسؤولية تجاه وظيفته الخاصة ولديه تشعب في التفكير والتعزيز داخلي ذاتي، لذلك باستطاعته القيام بالتقويم الذاتي لأدائه، كما يستطيع تحقيق التكامل بين مختلف المواقف التعليمية ويتم تصنيفه ضمن الأفراد ما وراء المعرفة (الغراوي، ٢٠١٠: ٨٩).

وإن عمليات التنظيم الذاتي لمعلم التربية الخاصة تكمن في ضبط سلوكه من خلال تصورات واعتقاداته عن النتائج المترتبة على سلوكياته، كما أن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك (الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٣).  
يزيد التنظيم الذاتي قدرة معلم التربية الخاصة على مواجهة المشكلات التعليمية بوصفها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعامل معها، ويزيد من دافعية ومثابرة واستقلالية الانضباط الذاتي والثقة في النفس لتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه (كامل، ٢٠٠٣: ٣٦٧).

كما أن التنظيم الذاتي يكون من خلاله معلم التربية الخاصة أكثر قدرة على الحوار والنقاش إذ تفجر طاقاته وتزيد من فهمه وإدراكه للمهمة التي يسعى لتحقيقها، فيصبح أكثر تملكاً لسيطرته وخاصةً كلما ربطها نحو اهتماماته وخبراته السابقة  
Moreno & Mayer (2000: 242).

كما يساعد التنظيم الذاتي معلم التربية الخاصة على التعميم بين المواقف المختلفة والسلوكيات في البيئات التعليمية وغير التعليمية، وتزيد من درجة المرونة، والتكيف وتدعم المشاعر الايجابية لديه، ويعد التنظيم الذاتي بمثابة الضمير الاجتماعي الذي يحرك الشعور بالذنب جراء فعل السلوك أو عدم فعله، ويؤدي إلى ارتفاع انجاز معلم

التربية الخاصة في كل المسؤوليات والمهام التي يقوم بها خاصة المهام الأكاديمية (change، 162: 2011).

ومما يزيد التنظيم الذاتي أهمية اعتباره أداة لتعميم السلوك، إلا أن في الحقيقة هناك سلوكيات عدة لا يستطيع أحد مراقبتها أو التحقق منها إلا الفرد نفسه، وكون التنظيم الذاتي يزيد من دافعية الفرد في تحقيق السلوك المستهدف، لأن ينظر إلى نفسه أنه إنسان قادر على ضبط سلوكه، إذا ما تكون هذا الوعي لدى الفرد، مما يقوده إلى فهم ذاته أولاً، ومن ثم العمل على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة من الوعي (عبد السلام، ٢٠٠٩: ٦٦).

ويعد تنظيم الذات مكوناً مهماً لأن يدرس عمليات أساسية تتضمن مجموعة من المهارات الشخصية في تحديد الأهداف، والتخطيط، ومراقبة الأداء، والتأمل الذاتي سواء في المجالات الأكاديمية، أو في أي مجال آخر، بشكل مجرد عن تطبيقاتها في عملية التعلم كالتخطيط لبدء عمل جديد في الإدارة، والتعامل مع الآخرين، حتى في حل المشكلات الحياتية اليومية (الشريف، ٢٠١٤: ٩).

كما يعد التنظيم الذاتي أو ما يطلق عليه الإدارة الذاتية أحياناً من أحدث التطبيقات لوجهات النظرية السلوكية للتعلم، كونه يهدف إلى مساعدة الفرد على اكتساب سيطرة لتعلمه الذاتي (منصور وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٦٦).

يتبين مما سبق أن التنظيم الذاتي يؤدي دور العصب في الحياة النفسية، لفهم السلوك الإنساني، فضلاً عن أنه يمثل المحرك الذي يساعد معلمي التربية الخاصة على مواجهه المشكلات التعليمية بوصفها تحديات يرغب في مواجهتها، والاستمتاع في التعامل معها فضلاً عن انه يزيد من درجة المرونة والتكيف والأعماق من المواقف التعليمية إلى باقي مواقف الحياة المستقبلية، ويزيد من الدافعية، والثقة بالنفس، والاستقلالية، والتوجه نحو الأهداف

#### مراحل التنظيم الذاتي

أ- التفكير المسبق: يتمثل في العمليات اللازمة للتخطيط، مثل تحديد الأهداف والأساليب والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، ومستوى التحفيز الذاتي للفرد.

ب- مراقبة الأداء: وتتمثل في العمليات التي يمكن وصفها بأنها نوع من ضبط النفس والمراقبة الذاتية المستمرة، أي مراقبة أداء الفرد، وتركيز الانتباه على المهمة، مع مراعاة الظروف المحيطة، وعواقب هذا الأداء.

ت- التأمل الذاتي: ويشير إلى العمليات التي يستخدمها الأفراد لتقييم الأداء بعد الانتهاء من المهمة، إذ يتم التركيز على مخرجات التعلم وتقييم الاستراتيجيات المطبقة التي تم استخدامها لتحقيق الأهداف (محمود، ٢٠٢٠: ٥٤).

#### العوامل المؤثرة في التنظيم الذاتي

١. عوامل متعلقة بالفرد: وتظهر هذه العوامل على شكل عدم قدرة الفرد على وضع المعايير والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بشكل يتناسب مع قدراته وإمكاناته،

وضعف القدرة على ملاحظة الذات ومراقبتها أثناء سعي الفرد في تحقيق الأهداف التي قام بوضعها لنفسه، وعدم مقدرة الفرد على تقييم مدى تحقيقه لما وضعه من أهداف، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية، والقدرات لما وراء المعرفة لديه.

٢. عوامل متعلقة بالبيئة: وتظهر هذه العوامل على شكل صعوبات وضغوطات اجتماعية وبيئية وثقافية تحد من قدرة وامكانية الفرد على تحقيق ما وضعه من أهداف.

#### مهارات التنظيم الذاتي Self-Regulation Skills:

إن الاهتمام بمهارات التنظيم الذاتي لا ينعكس فقط على اكتساب المعلومات، أو تطوير الأداء، وإنما يمتد إلى العديد من التضمنات التربوية الأخرى، كزيادة الوعي والمعرفة، كما أن مهارات التنظيم الذاتي ليست سمة موروثية، وإنما هي مهارات يمكن اكتسابها، وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب (طلبة، ٢٠١١: ٤٤).

صنف (Schraw & Dennis، 1994) المشار إليهما في " العيثاوي " التنظيم الذاتي إلى خمس مهارات وهي:

• التخطيط: وتعني وضع الخطط وتحديد الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل القيام بالعمل.

• إدارة المعلومات: وتعني قدرة على استعمال المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم، والتفضيل، والتلخيص).

• المراقبة الذاتية: وتعني إن يعي الفرد ما يستعمله من استراتيجيات مختلفة للتعلم.

• تعديل الغموض: ويعني القدرة الفرد على استعمال الاستراتيجيات والعمليات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

• التقويم الذاتي: ويعني قدرة الفرد على تحليل السلوك والأداء والاستراتيجيات الفعالة في أثناء حدوث التعلم وبعده (العيثاوي، ٢٠١٤: ٤٧).

كما اشار وين (Winne، 1995) في نموذج للتعلم المنظم ذاتياً، إلى أن التنظيم الذاتي الذي يستخدمه المتعلمون في التعلم يتمثل في سد الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيقها من خلال التأكيد على التفاعل بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفة على وجه الخصوص وبالتحديد يركز النموذج على دور المراقبة والتغذية الراجعة (الزويني، ٢٠١٨: ٥٩).

كذلك أشار كنفر (Genever، 1997) المشار إليه في "عطية" إلى التنظيم الذاتي كونه أحد مهارات ما وراء المعرفة، والذي يتضمن من وجهه نظره ثلاثة أنواع رئيسية من المتغيرات وهي:

• المتغيرات الخاصة بالفرد Person Variables: وتدعى المتغيرات الشخصية أو الذاتية أي المعرفة الذاتية للفرد، وتعني معرفة الفرد بنفسه وتفكيره، وقدرته على إكمال مهامه وأعماله المحددة، وثقته بمستوى تعلمه ومعلوماته وخبراته ومعارفه حينما يتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة بالمستوى المناسب من الكفاءة.



• المتغيرات الخاصة بالمهمة (Task variables): وتعني مدى معرفة الفرد بالمهمة التي يقوم بها، وأن كل مهمة تختلف عن غيرها، وتتطلب نمطاً مناسباً من المعالجات والمتطلبات المعرفية والسلوكية اللازمة  
خامساً: تحديد مصطلحات البحث:

أولاً: التنظيم الذاتي (Self-Regulation):

عرفه كل من

١- باندورا (Bandura، 1991):

قابلية الفرد وقدرته على تنظيم الانماط السلوكية التي يقوم بها في ضوء النتائج التي يتوقعها من اجراء القيام بهذه الانماط وتفسير التغيرات المصاحبة بطريقة عمليات التنظيم الذاتي وليس بطريقة الرابط بين المثير والاستجابة (Bandura، 1991: 105).

٢- إجلور (Aguilar، 2008):

"عملية دائرية توظف المشاعر المولودة ذاتياً، والأفكار، والأفعال، لتعديل الهياكل المعرفية من أجل تحقيق أهداف التكيف" (Aguilar، 2008: 21).

٣- (علام، ٢٠١٠):

"عملية تنشيط الأفكار، والسلوكيات، والانفعالات، والحفاظ عليها من أجل تحقيق الأهداف" (علام، ٢٠١٠: ٧٣٦).

٤- (الفقي، ٢٠١٢):

"مجموعة من الطرائق التي تستخدم لإدارة الذات، ومراقبتها، وتقييمها، وتعزيزها وتحديد أهداف واضحة المعالم، وصولاً إلى حياة أفضل" (الفقي، ٢٠١٢: ١٦).

٥- (زيارة، ٢٠١٦):

"عملية نشطة تظهر قدرة الفرد على ضبط، وإحداث تغييرات في سلوكه وفي البيئة المحيطة به من أجل تحقيق أهدافه، وذلك من خلال مهارات محددة" (زيارة، ٢٠١٦: ٧).

#### المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

١. إبراهيم، لطفي (١٩٩٦): مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعه قطر، م٥، ع١٠، ١٩٩-٢٣٨

٢. بني يونس، محمد محمود (٢٠٠٩): سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣. الجراح، عبدا لناصر (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(٦)، ع(٤) الاردن.

٤. حساني، عاصم مجيد (٢٠٠٠): مفهوم التعلم وفق منظومه التجربة العراقية للصفوف التربوية الخاصة ، وزاره التربية، مديريه التعليم العام، قسم التربية الخاصة، العراق .
٥. الخالدي، مريم ارشد (٢٠٠٨): نظام التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦. الردادى، فهد عايد (٢٠١٩): التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير، ط١، المدينة المنورة، السعودية.
٧. الزويني، عمار عبد الامير (٢٠١٨م): الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتى لدى تدريسي الجامعة، جامعه كربلاء، قسم العلوم التربوية والنفسية، كربلاء، العراق.
٨. الزيـات، فتحي (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
٩. زيارة، عبد القادر سليم (٢٠١٦): تنظيم الذات وعلاقته بتوجيهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة " غير منشورة "، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعه الأزهر، غزة، فلسطين.
١٠. طلبة، عبد العزيز (٢٠١١) أثر تصميم استراتيجيات للتعلم الالكتروني قائم على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملی، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، الجزء ٢\_ مصر .
١١. عبید، ماجدة السيد (٢٠٠٠): تربية الموهوبين والمتفوقين في البلاد العربية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢. عثمان، عبد الرحمان (٢٠٠٥) النموذج البنائي لبعض المتغيرات المرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية، جامعه الزقازيق، مصر.
١٣. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠) علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن
١٤. علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠) علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الأردن
١٥. العيـثاوي، رواء رشيد حميد (٢٠١٤): السلوك الاستكشافي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير " غير منشورة "، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة ديالى، العراق.
١٦. الغراوي، محمد مهدي صخي (٢٠١٠) فاعلية تصميم تعليمي – تعليمي وفقاً للأنموذج المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا وتعديل التصورات الخاطئة

- والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء لدى طلبة كلية التربية الأساسية، رسالة دكتوراه " غير منشورة، كلية التربية - ابن الهيثم، جامعه بغداد، العراق.
١٧. الفقي، آمال إبراهيم (٢٠١٢) التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج(٣)، ع(٣٢)، ١٢-٥٦، مصر
١٨. فوهس، كاثلين وبوميستر، روي (٢٠١٦) المرجع في التنظيم الذاتي، بحث ونظريات، وتطبيقات، ترجمه وليد شوقي شفيق سحلول، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية.
١٩. القيس، عبد الغفار عبد الجبار، ولطيف، شيماء محمد (٢٠١٦) قياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، م(٢٧)، ع(٢)، ٦٢٩-٦٤٣، العراق.
٢٠. كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣) التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثاني، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ١١-١٢ مايو، ٣٦٣-٤٣٠.
٢١. الكيال، مختار احمد (٢٠٠٨) الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة في نمذجة العلاقات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد ٣٢. ٩-٥١ مصر.
٢٢. محمد، صفاء عبد الحسين (٢٠٢١) الانا الهادئ وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة،
٢٣. محمود، هبة سامي (٢٠٢٠) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد ٦١، ٣٦٧-٤٦٣ مصر.
٢٤. منصور، عبد المجيد سيد والشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٥) الشباب بين صراع الأجيال المعاصرة والهدى الإسلامي (المشكلات - القضايا - مهارات الحياة)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٢٥. المهاجر (٢٠٠٨) التنظيم الذاتي وعلاقته بتعليم التلاميذ، ملتقى طلاب وطالبات جامعة الطائف، المنتدى الأكاديمي والتعليمي، ww.ta-un.com/vb/showthread
٢٦. النهدي، غالب بن حمد (٢٠١٧) واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، م(٥)، ع(١٩)، ٩-٤٥، القاهرة، مصر.
٢٧. رشوان، ربيع عبد أحمد (٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

٢٨. زيارة، عبد القادر سليم (٢٠١٦): تنظيم الذات وعلاقته بتوجيهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة " غير منشورة"، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعه الأزهر، غزة، فلسطين.

٢٩. الشريف، خالد حسن (٢٠١٤) تنظيم الذات وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب شعبة إعداد معلم علم النفس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ع (٥٢)، ٣٩٩.

٣٠. فوهس، كاتلين وبوميستر، روي (٢٠١٦) المرجع في التنظيم الذاتي، بحث ونظريات، وتطبيقات، ترجمه وليد شوقي شفيق سحلول، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، السعودية.

ثانيا: المصادر الاجنبية:

- 1- Aguilar، C. (2008) Developing، Transferring، And Adaption Self-Regulated Learning Processes، A، Dissertation Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor OF Philosophy، Temple University.
- 2- Bandura (1991)، Social Cognitive theory of Self – Regulation، organizational Behavior and human decision processes، 50، 248-287.
- 3-Bandura، M. M. (1990) The relation ship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement - related cognition affect and behavior. Sub mitted for pablication.
- 4- Bandura، (2005): Banduraes Social Cognitive Theory. HttpILL// WWW. Davidson films.com.
- 5- Bandy، B.S & Moor Ph.D. (2010): Research To Results Information For Practitioners On The Importance Of Slf-Regulation And How To Measure It، Assessing Slf-Regulation: A guide For Out-Of School Time Program
- 6- Bandura (1991)، Social Cognitive theory of Self – Regulation، organizational Behavior and human decision processes، 50، 248-287.
- 7- Change، s. (2011). Across- Cultural Study on The Experience and Self – Regulation of Shame and Guilt، Unpublished Doctoral Dissertation: York University، Faculty of Graduate Studies.

- 8- Kenrick, D.T. (1999) Social psychology Boston, Allyn and Bacon Inc.
- 9- Kopp, C. B., (1982) " Antecedent of self regulation: A developmental perspective" developmental psychology 18(2),199-219.
- 10- Moreno, R. & Mayer, R. E.(2000): A Learner- Centered Approach to Multimedia Explanations: Deriving Instructional Design Principles From Cognitive Theory, Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning, Retrieved, September, From [Http://Imej.Wfu.Ed/Articles/2000/2/25/Index.Asp](http://Imej.Wfu.Ed/Articles/2000/2/25/Index.Asp).
- 11- Reid, R., Trout, A. L & Schertz, M. (2005) Self – regulation Interventions for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Councilor Exceptional Children, 71, 4, 361-377.
- 12- Ridder, D. T. D., & Wit, J. B. F.(2006). Self- regulation in Health Behavior: Concepts, Theories, and Central Issues. New York City: John Wiley & Sons Ltd.
- 13- Schraw, G. (1994): The Effect of Metacognitive Knowledge On Local And Global Monitoring.
- 14- Schunk, D, H.(2001) Cognitive Self-regulation through goal setting.WWW. ericass. uncg. EDU / digest / 2001 / o8. html. 14k. 9
- 15- Stone, Danice (1998) Social Cognitive theory, university of south Florida, <http://WWW.Hsc.usf.edu>.

## الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في محافظة ذي قار

الباحثة : سارة جبار سلمان

كلية التربية للبنات

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية وكذلك التعرف على الفروق في الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية وفوق متغير التخصص (علمي، أدبي)، اجري البحث على عينه بلغ عددها (١٠٠) طالبة ولغرض تطبيق الاهداف قامت الباحثة بتبني مقياس للطفو الأكاديمي وروعي في المقياس مؤشرات الصدق والثبات، واستعمل المنهج الوصفي، واستعملت الوسائل الاحصائية الاتية: معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ولعنتين مستقلتين ومعادلة الفا كرونباخ، وظهرت النتائج ان عينة البحث لديها طفو اكااديمي وكذلك وجود فروق في الطفو الأكاديمي وفق متغير التخصص وكان لصالح التخصص العلمي، وقد خرجت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: الطفو الأكاديمي، طالبات المرحلة الإعدادية

## Academic buoyancy among middle school students in Dhi-Qar Governorate.

### Abstract

The research aims to identifying the academic buoyancy of high school students, and to identify the differences in the academic

buoyancy of high school students and above the allocation variable of specialization, scientific and literary. The research was conducted to a sample of (100) female students, and for the purpose of applying the objectives, the researcher adopted a measure of academic buoyancy, which considered the indicators of validity and stability in the scale. Moreover, the descriptive methodology was utilized in addition to statistical methods (Pearson Correlation Coefficient, the t-test for one group, for two independent samples and cronbach's alpha). The findings revealed that the sample had academic buoyancy, and that there were differences in academic buoyancy, according to the variable of specialization, and it's positively correlated with literary specialization, the researcher suggests some Recommendations and suggestions.

#### الفصل الاول

##### مشكله البحث

بعد المرحلة الإعدادية من المراحل المهمة في حياة الطلاب على هذه المرحلة يستهدف وجهه الطالب اعداد مستقبلا منظر اليها على انها مفترق بالنسبة للطلاب فيها عدة مشاكل منها ضعف المراجعة وقلق الاختبارات والصعوبة التوقف بما انه طالب في المرحلة الإعدادية بواجهة تحديات يواجه مشكلات خاصة المفردات الدراسية وعدم تغيير صناعه وتأثير المجتمع الكبير عليه كما تشكل هذه المرحلة تغيرات تنسب في الكثير من المشاكل التي تؤدي الى وقوع طالب في هذه المرحلة تحت ضغوط كثيره منها التعرض المستمر لنقل سلوك من قبل والديه واكثر المسؤوليات والواجبات المطلوبة من خصوصا فيما يتعلق بالدراسة والموافقة كما يعني لا يتمكن الطالب من التغلب على هذه المشكلات زواجه صعوبات اجتماعيه وأكاديمية وما يؤدي الى ضعف الثقة بالنفس وارتفاع القلم لديه مما سيؤثر على ادائه الأكاديمي بصوره عامه تزداد خطورة الضغط الأكاديمي سينما والدي المقدم لدي الطالب من قبل الاخرين في هذه المرحلة يتناقص ويزداد اعتمادهم على انفسهم الذي يشكل صعوبات وتحديات المهتمين تعليم تعلم الصفي بسبب انعدام الفعالية وانخفاض قيمه النشاطات الصفية ما يستدعي التفاف الى اسباب التي تؤدي الى زياده قدره الطالب على اداره سلوكهم خلال الانتكاسات الأكاديمية لتعرض لها.

ويعاني طلبه المرحلة الإعدادية كثيرا من ضعف المراجعة والثقة بالنفس وضعف التخطيط المستقبلي الممر الذي يشعرهم بصعوبة مواجهه احتياجاتهم الأكاديمية وهم بحاجة الى ممارسه تعلم شكل اكثر تنظيميه في حياتها الرئيسية من خلال ذلك يتكون من تحقيقا تحقيق اهدافهم مراقبه علميه التعلم لديهم وان يحكم فيها لذلك فانه الضغط الأكاديمي يتصل اتصالات وثيقا بإدارة طالب ذاتي وافكار وضبط فعاليات والسلوكيات بشكل عام الامر الذي يزيد من قدره التغلب على الاحتفاظ والجهد الذي يؤدي في حياه الدراسية.

مما تقدم تبرز مشكله البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الاتي:  
ما مستوى الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية وهل توجد فروق وفق متغير التخصص (علمي – ادبي)؟

اهمية البحث

الأهمية النظرية

١- تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تقديم نموذجاً نظرياً لمتغيرات ايجابية تتمثل في الطفو الأكاديمي والتي لم تلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين  
٢- اهتمام البحث الحالي بدراسة عينه من طالبات المرحلة الثانوية وهذه شريحة مهمة لا نها تعد مرحلة انتقاله للطالبات من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي والذي يساهم بشكل كبير في اعداد المستقبل المهني للطالبات

٣- زياده وعي الباحثين للاهتمام بالطفو الأكاديمي واستثارة اهتمامهم لإجراء الكثير من الدراسات حول هذا المتغير مما يساهم في تحسين العملية التعليمية  
الأهمية التطبيقية

١- تساهم نتائج الدراسة الحالية الباحثين في اعداد برامج تدريبية وارشادية للارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب وكذلك زياده مستوى الدافعية لديه.

٢- التأكيد على اهمية متغير الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال ما يسفر عنه البحث من نتائج مهمة.

٣- توجيه نظر التربويين الى الاهتمام بتحسين المتغيرات ذات الصلة بالعملية التربوية ومنها زياده الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٤- تتمثل اهمية الدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من توصيات يمكن ان تفيد الكثير من الباحثين واولياء الامور في زيادة الطفو أكاديمي لدى هذه الفئة.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١. الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية.
٢. الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية وفق متغير التخصص (علمي- ادبي).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بعينة من طالبات المرحلة الاعدادية العام الدراسي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣ م) ولكلا الاختصاصين (العلمي -الادبي) في محافظة ذي قار.

مصطلحات البحث

اولا: الطفو الأكاديمي

١- عرفه (عابدين، ٥٧: ٢٠١٨): بأنه قدرة الطالب على ادارته التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض درجات، قلق اختبار، وسوء معاملته من المحيطين به (عابدين، ٥٧: ٢٠١٨)



٢- عرفه ( Malmberg، Hall، Martin، & A، 2013:263): بأنه امكانيه الطالب في التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهه في حياته الأكاديمية بشكل يومي مثل الاداء الضعيف وصعوبة المسؤوليات كما انه العامل الذي يساعد الطلاب على التعامل مع المشاكل الأكاديمية (Malmberg، Hall، Martin، & A، 2013:263).

٣- عرفه (حليم، ٢٠١٩: ٣٠٥): بأنه قدره الطالب على تخطي المشكلات اليومية التي تواجهه في نطاق المناخ المدرسي سواء داخل حجرات الصف الدراسي او خارجها مما يؤدي بهم الى الوصول الى حاله من التوازن والحصول على نتائج ايجابية في مسار تعليمهم (حليم، ٢٠١٩: ٣٥).

ثانيا: المرحلة الاعدادية: عرفها (صالح وخلف، ٢٠٢٢: ٣٠٩) وهي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة وهي من مراحل التعليم الثانوي وتكون مدتها ثلاث سنوات، تهدف الى تعرف الى قابلية وقدرة الطالبات وميولهن وتمكنهن من بلوغ اعلى مستوى من المعرفة والمهارة تمهيدا لمواصلة الدراسة الحالية والاعداد للحياة العلمية الانتاجية (صالح وخلف، ٢٠٢٢: ٣٠٩).

الإطار النظري:

الطفو الأكاديمي يعد الطفو الأكاديمي أحد مفاهيم علم النفس الايجابي والتي تركز على مدى قدره الطلاب على مواجهه التحديات والصعوبات الأكاديمية التي تواجههم اثناء حياتهم التعليمية، ان مفهوم الطفو الأكاديمي اشتق من مفهوم الصمود الأكاديمي (ابو العزم، ٢٠٢٢: ٢٧).

كما ان الطفو الأكاديمي يوضح قدره الطلاب على مواجهه المشكلات اليومية في نطاق المناخ المدرسي داخل حجره الصف الدراسي او خارجها مما يؤدي بهم الى الوصول الى حاله من التوازن والحصول على نتائج ايجابية في عمليه تعليمهم (حليم، ٢٠١٩: ٣٠٢).

ويوضح الطفو الأكاديمي قدره الطالب على مواجهه المشاكل الأكاديمية التي يواجهها في اثناء مسيرته الدراسية والتي يمكن ان ترتبط بالأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي (Judeh & AL-shammari، 2021:80).

ابعاد الطفو الأكاديمي

هناك ثلاث ابعاد لقياس الطفو الأكاديمي:

١. مجابهه المواقف الصعبة: وتعني قدره الطالب على التعامل بدقه مع المواقف غير المتوقعة ومواصلة العمل رغم التحديات التي تواجهه.

٢. مواجهه الضغوط: وتشير الى قدره الطالب على مقاومه الضغوط التي يتعرض لها وتجنبه للمواقف الصعبة والتي تسبب له القلق وكذلك محاوله الطالب ايجاد حلول مناسبة لهذه المواقف.

٣. الدعم الاجتماعي: يشير الى مدى تقديم الدعم للطلاب لتجاوز المواقف التي تواجهه وقدرته على ادارته وقته وتنمية الثقة بنفسه (عابدين، ٢٠١٨: ٧٠-٧١).

وعدد البعض خمس ابعاد لقياس الطفو الأكاديمي كما يلي:

١. الكفاءة الذاتية: وتعني قدره الطالب على ضبط سلوك نتيجة لما يمتلكه من معتقدات شخصيه من خلال الادراك المعرفي لقدراته الشخصية.
٢. التحكم الذاتي: وتشير الى وعي الفرد بسلوكه فالشخص المتحكم ذاتيا يستطيع اتخاذ قراراته بنفسه والتغلب على الصعوبات التي تواجهه.
٣. المثابرة الأكاديمية: تتعلق بقدره الطالب على مواصلة دراسته الأكاديمية وعدم الانسحاب منها رغم العوائق التي تواجهه.
٤. القلق: ويشير الى عدم الارتياح نتيجة العجز في مواصلة المهام. ٥. العلاقة بين الطالب والمعلم: وتشير الى كيفية التواصل بين الطالب والمعلم وكيفية تطور العلاقات الإيجابية بينهم لا نشاء مناخ ايجابي في العملية التعليمية (بهنساوي، ٣١: ٢٠٢٠\_٣٢).
- بينما يرى (Piosang، 2016:30) ان ابعاد الطفو الأكاديمي تتمثل في:
  ١. الفاعلية الذاتية.
  ٢. السيطرة غير المؤكدة.
  ٣. القلق.
  ٤. الاندماج المدرسي.
  ٥. علاقة المعلم بالتلميذ (Piosang، 2016:30).
- العوامل المؤثرة على الطفو الأكاديمي:

هناك مجموعه من العوامل التي تؤثر على الطفو الأكاديمي منها ما يأتي:

العوامل النفسية: تشمل هذه العوامل الفاعلية الذاتية والسيطرة والشعور بالهدف والدوافع.

العوامل المتعلقة بالمدرسة: تشمل المشاركة في الصف والطموح التعليمي والعلاقة مع المعلمين داخل المدرسة واستجابة اولئك المعلمين وردود افعالهم والأنشطة خارج المنهج الدراسي...الخ.

العوامل المتعلقة بالأسرة والاصدقاء: تتمثل في الروابط الاجتماعية الموجودة داخل الأسرة ومجموعه الاقران وايضا اتصال الأسرة بالمنظمات المؤيدة للمجتمع (Martin & Marsh، 2008:57).

خصائص الافراد مرتفعي الطفو الأكاديمي

هناك مجموعه من الخصائص التي يتصف بها الافراد مرتفعي الطفو الأكاديمي منها:

  ١. ارتفاع ثقته الافراد بأنفسهم.
  ٢. ارتفاع الكفاء الذاتية لدى الفرد.
  ٣. القدرة على التعامل مع المشكلات الأكاديمية.
  ٤. ارتفاع الصحة النفسية والرفاهية لدى الفرد.
  ٥. بناء علاقات جيدة مع الاشخاص الاخرين.
  ٦. الانفتاح والاندماج الأكاديمي.
  ٧. المساندة الاجتماعية والمثابرة (عبدة ومسعود، ٢٠٢١: ٦٢).
- النماذج المفسرة للطفو الأكاديمي

- اولا: نموذج الدافعية والانهماك ويتم تقسيمه الى اربعة ابعاد رئيسيه وهي:
١. البعد المعرفي المعزز للتوافق: ويتضمن الكفاءة الذاتية وقيمه المهمة فالأفراد الذين يكون لديهم مستويات مرتفعة في هذه الابعاد يكون لديه مستويات مرتفعة واكثر قدره على الطفو الأكاديمي.
  ٢. البعد السلوكي المعزز للتوافق: ويتضمن التصميم والاجتهاد واداره المهام فالأفراد الذين لديهم اصرار وتحدي للصعاب يظهرون مستويات مرتفعة من الطفو الأكاديمي.
  ٣. البعد المعرفي المعوق للتوافق: ويتضمن القلق وعدم الثقة بالنفس فالأفراد الذين يظهر لديهم مستويات مرتفعة من القلق وليس لديهم ثقه بأنفسهم يظهرون مستويات متدنية من الطفو الأكاديمي.
  ٤. البعد السلوكي المعوق للتوافق: ويتضمن الانسحاب والتعطيل الذاتي فالأفراد الذين تكون لديهم الرغبة في عدم انجاز المهام في الوقت المطلوب وعدم التهيو للاختبارات يظهرون العجز للتعلم يعتبر هذا معاكس تماما للطفو الأكاديمي.
- ثانيا: نموذج مؤشرات التنبؤ الدافعي: يتكون من خمس عوامل يمكن عدها كمتنبات للطفو الأكاديمي وهي:
١. الثقة.
  ٢. التنسيق.
  ٣. الالتزام.
  ٤. القلق المنخفض.
  ٥. التحكم او السيطرة.
- فالأفراد الذين تظهر لديهم مستويات عالية من الثقة والالتزام والتنسيق والذين لديهم قلق منخفض والتحكم معتدل يرتفع لديهم الطفو الأكاديمي (محمود ومحمد، ٢٠١٨: ٣٦٨).
- الدراسات السابقة

#### الدراسات العربية

دراسة (البلال، ٢٠٢٠) بعنوان (الطفو الأكاديمي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في منطقه تبوك): هدفت الدراسة الى التعرف على الطفو الأكاديمي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في منطقه تبوك، تكونت عينه الدراسة من (١٨٣) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في منطقه تبوك، تم تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الصمود الأكاديمي من اعداد الباحثة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، اظهرت النتائج وجود علاقه ارتباطيه موجب بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة (البلال، ٢٠٢٠: ٣٩٣).

#### الدراسات الاجنبية

دراسة (Rodrigues & Magre، 2018) بعنوان (دور الطفو الدراسي في اثراء مشاركة الطلاب بالمدارس الثانوية): هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الطفو الدراسي ومشاركة الطلاب داخل الفصل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينه الدراسة من (١١٦٩) من طلبة المرحلة الثانوية، تم تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس

المشاركة الأكاديمية، اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، وظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الدراسي والمشاركة الأكاديمية لدى عينة الدراسة (Rodrigues & Magre، 2018).

منهجية البحث وإجراءاته: ستستعرض الباحثة الاجراءات التي قامت بها من أجل تحقيق أهداف البحث، وفيما يأتي وصف لتلك الإجراءات:

-منهج البحث:(The Research Curriculum): وفقاً لطبيعة البحث الحالي الذي يهدف إلى التعرف على الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في محافظة ذي قار، لذا اعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي "الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها، على ما هي عليه في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً" (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢).

-مجتمع البحث:(Research Population): يُقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يُعمم عليها نتائج البحث ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (جلال، ٢٠٠٨: ٣٧)، وهو كذلك المجتمع الذي يسعى الباحث إلى إجراء الدراسة عليه، بمعنى أن كل فرد أو عنصر يقع ضمن حدود ذلك المجتمع يعد ضمناً من مكونات ذلك المجتمع (سليمان، ٢٠٠٩: ٧٦)، لذا تألف مجتمع البحث الحالي من عينة من طالبات المرحلة الاعدادية والبالغ عددهن (٩٨.٧٣٥) طالبة موزعات بحسب التخصص إلى (٧٥.٦٣٨) علمي و (٢٣.٠٩٧) ادبي، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) مجتمع البحث موزع بحسب التخصص

| العلمي | الادبي | العدد الكلي |
|--------|--------|-------------|
| ٧٥.٦٣٨ | ٢٣.٩٧٢ | ٩٨.٧٣٥      |

-عينة البحث: (Research Sample): يقصد بها "جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٦١)، لذا تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث وقد لجأت الباحثة لاختيار العينات وذلك لإتمام إجراءات البحث وهي:

أ-عينة التحليل الإحصائي.

ب-العينة الاستطلاعية (عينة وضوح التعليمات وفهم العبارات).

ج-عينة الثبات (هذه العينات الثلاث: التحليل والاستطلاعية والثبات خاصة بإجراءات اداة البحث).

د-عينة التطبيق النهائي. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) أنواع العينات وعددها

| ت | أنواع العينة       | عدها |
|---|--------------------|------|
| ١ | العينة الاستطلاعية | ٥٠   |
| ٢ | عينة التحليل       | ١٠٠  |

|   |                                         |     |
|---|-----------------------------------------|-----|
| ٣ | عينة الثبات بطريقة إلفا وإعادة الاختبار | ٦٠  |
| ٤ | عينة التطبيق النهائي                    | ١٠٠ |

أ- عينة التحليل: تألفت عينة البحث الحالي من (١٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الاعدادية في محافظة ذي قار إذ سُحبت تلك العينة على وفق الطريقة العشوائية، إذ قُسمت إلـ (١٠٠) بحسب التخصص الى (٥٠) علمي و(٥٠) ادبي، وكما موضحة بالجدول (٣).

جدول (٣) عينة التحليل موزعة بحسب التخصص

| العلمي | الادبي | العدد الكلي |
|--------|--------|-------------|
| ٥٠     | ٥٠     | ١٠٠         |

ب- العينة الاستطلاعية: للتأكد من فهم عينة البحث تعليمات المقياس ومدى وضوحها وفهمها للفقرات ومدى دقتها، وطريقة صياغتها، والكشف عن الفقرات غير الواضحة من حيث لغتها ومحتواها، وكذلك حساب الوقت المناسب للإجابة على المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبة اختيروا بطريقة عشوائية اذ بلغ متوسط الإجابة على المقياس (٢٠ - ٢٥) دقيقة.

ج- عينة الثبات: استخرج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، إذ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٦٠) موزعة بحسب التخصص (٣٠) علمي و(٣٠) ادبي.

د- عينة البحث الأساسية: من أجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث، قامت الباحثة باختيار عينة من طالبات المرحلة الاعدادية وفق الطريقة العشوائية اذ تم سحب (١٠٠) طالبة من مجتمع (٩٨،٧٣٥) يتوزعون حسب التخصص بواقع (٥٠) من العلمي و(٥٠) من الادبي والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) عينة التطبيق النهائي بحسب متغير التخصص

| العلمي | الادبي | العدد الكلي |
|--------|--------|-------------|
| ٥٠     | ٥٠     | ١٠٠         |

أداة البحث: لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من استعمال أداة لقياس الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، تتمتع بخصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات، لذا قامت الباحثة ببناء مقياس الطفو الأكاديمي في ضوء الخطوات الاتية:

\*تحديد السمة المراد قياسها: لكي تكون الأداة أكثر دقة، تبنت الباحثة التعريف النظري لـ (عابدين، ٢٠١٨) والذي عرف الطفو الأكاديمي (بانه قدرة الطالب على ادارته التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض درجات، قلق اختبار، وسوء معاملته من المحيطين به (عابدين، ٢٠١٨) إذ يجب أن يتسق المقياس مع التعريف المعتمد في البحث.

\*صياغة فقرات المقياس: جُمعت فقرات المقياس والتي تتفق مع مفهوم الطفو الأكاديمي، والتي تم صياغتها بأسلوب التقرير الذاتي بصورة واضحة ومفهومة وشاملة ولا تقبل التأويل، إذ تمكنت الباحثة من إعداد (٢٠) فقرة بصورتها الأولية، واتبعت الباحثة طريقة ليكرت في بناء مقياس الطفو الأكاديمي، وكذلك حُدثت خمس بدائل هي (تنطبق عَليّ دائماً، تنطبق عَليّ

غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابدأ) أمام كل فقرة، إذ يتطلب من المستجيب أن يسجل درجة موافقته على كل فقرة من خلال اختيار بديل واحد من بين البدائل الخمسة، وهذه البدائل يقابلها سلم درجات يتكون من (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية.

صلاحية الفقرات: للتأكد من صلاحية فقرات المقياس كونها تشكل أداة مناسبة لقياس الطفو الأكاديمي، عُرضت فقرات المقياس بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين فيما يتعلق بمدى صلاحية الفقرات وملائمة البدائل للهدف الذي وُضعت من أجله، وقد عُدت الفقرات جميعها صادقة في قياسها للطفو الأكاديمي.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: طُبّق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبة، اختبروا بصورة عشوائية لمعرفة مدى وضوح الفقرات والتعليمات.

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية: ويُقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي.

تحليل الفقرات Items Analysis: أن الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس بعد التأكد من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يقوم عليه المقياس. هل الفقرة تمتلك قوة تمييزية Discrimination Power بين المستجيبين الذين تكون درجاتهم عالية والمستجيبين الذين تكون درجاتهم واطنة في المفهوم الذي تقيسه الفقرة أم لا تمتلك (Ebel 1972:392)، ومن أجل ذلك اتبع أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كإجراءين مناسبين في تحليل الفقرات:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين: بعد تصحيح استمارات المفحوصين لغرض إجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١. طُبّق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة اختبروا بطريقة العشوائية.

٢. حددت الدرجة الكلية لكل استمارة.

٣. رتبت الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٤. اختيرت نسبة (٢٧%) العليا التي سُميت بالمجموعة العليا، و (٢٧%) الدنيا، والتي سُميت بالمجموعة الدنيا، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (٢٧) استمارة، أي أن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل هي (٥٤) استمارة، وبعد أن خُللت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التاني لعينتين مستقلتين (t.test) وبمقارنة القيمة التانية المحسوبة لكل فقرة مع القيمة الجدولية البالغة (١،٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ودرجة الحرية (٩٨)، تبين أن أغلب الفقرات مميزة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) القوة التمييزية لفقرات مقياس الطفو الأكاديمي باستعمال أسلوب المجموعتين

المتطرفتين

| الفقرات | المجموعة العليا | المجموعة الدنيا | القيمة | مستوى |
|---------|-----------------|-----------------|--------|-------|
|---------|-----------------|-----------------|--------|-------|

|    | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التائية | الدلالة عند 05. |
|----|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------|-----------------|
| ١  | ٢.٢٤          | ١.٢٣٥             | ٢.٧٠          | ١.٢٤٥             | ٢.٤٩٧   | دال إحصائياً    |
| ٢  | ٢.٧٨          | ١.٤٢٣             | ٤.٢٦          | ١.٠٩٥             | ٤.٨٩٨   | دال إحصائياً    |
| ٣  | ٤.٨٣          | ٠.٣٩٦             | ٤.٣٧          | ١.٢٠٥             | ٢.٨٤٤   | دال إحصائياً    |
| ٤  | ٤.٩٣          | ١.٧٥٢             | ٤.٤٨          | ٠.٦٠٥             | ٢.٦٩٣   | دال إحصائياً    |
| ٥  | ٢.١٩          | ٠.٤١٥             | ١.٢٨          | ٠.٥٢٥             | ٤.٥٣٣   | دال إحصائياً    |
| ٦  | ٤.٤٥          | ١.٠٨٤             | ٤.٥٦          | ١.٨٦٥             | ٦.١٦٥   | دال إحصائياً    |
| ٧  | ٤.٨٣          | ٠.٣٩٦             | ٢.٠٤          | ١.٢٣٣             | ٢.٣٥٦   | دال إحصائياً    |
| ٨  | ٢.٧٨          | ١.٤٢٣             | ٢.٩٥          | ١.٧٦١             | ٥.٥٤٠   | دال إحصائياً    |
| ٩  | ٤.٥٢          | ١.٨٣٥             | ٢.٧٠          | ١.٣٢٣             | ٢.٢٤٥   | دال إحصائياً    |
| ١٠ | ٢.٩٢          | ١.٧٠٠             | ٤.٦٨          | ٠.٦٥٦             | ٤.٢٥٦   | دال إحصائياً    |
| ١١ | ٣.٨١          | ١.٤٠٣             | ٤.٤٩          | ١.٦٣٥             | ٣.٥١٣   | دال إحصائياً    |
| ١٢ | ٣.٥٦          | ٠.٢٩٩             | ٤.٠٧          | ٠.٩٩٧             | ٢.٧٧٩   | دال إحصائياً    |
| ١٣ | ٢.٨٧          | ١.٢٢٣             | ٢.٧٠          | ١.٢٤٥             | ٥.٢٥٦   | دال إحصائياً    |
| ١٤ | ٣.٧٤          | ١.٤٨٣             | ٣.٨٦          | ١.٤٢٤             | ٣.٤٨٥   | دال إحصائياً    |
| ١٥ | ٤.٢٥          | ١.١٢٦             | ٤.٠٧          | ٠.٩٩٧             | ٣.٠١٦   | دال إحصائياً    |
| ١٦ | ٤.٧٠          | ١.٢٩٦             | ٤.١٥          | ١.١٩٩             | ٢.٦٧٧   | دال إحصائياً    |
| ١٧ | ٢.٢٤          | ١.٢٣٥             | ٢.٨١          | ١.٥٢٠             | ٢.٢٤٨   | دال إحصائياً    |
| ١٨ | ٤.٢٢          | ١.١٢١             | ٣.٥٢          | ١.٣١١             | ٨.١٢٥   | دال إحصائياً    |
| ١٩ | ٤.٦٣          | ٠.٦٨٨             | ٢.٧٦          | ١.٣٢٢             | ٦.٠٨٨   | دال إحصائياً    |
| ٢٠ | ٤.٥٩          | ١.٨٧٥             | ٤.٣٠          | ١.١٩٥             | ٢.٦٦١   | دال إحصائياً    |
| ٢١ | ٢.٢٣          | ١.٥٥٢             | ٢.٨٥          | ١.٢١٤             | ٧.٢٥٤   | دال إحصائياً    |
| ٢٢ | ٢.٤٤          | ٠.٧٥٢             | ٢.٤١          | ٠.٧٢٢             | ٢.٤٤٥   | دال إحصائياً    |

قيمة الجدولية (١.٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨).

ب-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس Internal Consistency Style:

استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستعمال عينة التحليل نفسها وقد اختبرت معاملات الارتباط لغرض معرفة دلالتها وذلك بموازنتها بالقيمة الجدولية لدلالة معاملات الارتباط البالغة (٠.٠٩٨)، وقد أظهرت النتائج أن الفقرات جميعها متسقة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ومن المعروف في مجال بناء المقاييس أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانساً (Allen & Yen, 1979:125)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والمجموع الكلي لمقياس الطفو الأكاديمي

| معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة |
|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|
| ٠.٣٤٣          | ١٥         | ٠.٣٦٥          | ٨          | ٠.٤٤٥          | ١          |
| ٠.٢٨٢          | ١٦         | ٠.٢٦٧          | ٩          | ٠.٤٩٦          | ٢          |
| ٠.٥٢٣          | ١٧         | ٠.٥٦٢          | ١٠         | ٠.٢٣٩          | ٣          |
| ٠.٤٤٩          | ١٨         | ٠.٣٧٦          | ١١         | ٠.٣٤٩          | ٤          |
| ٠.٢٦٩          | ١٩         | ٠.٥٤٦          | ١٢         | ٠.٣٤٧          | ٥          |
| ٠.٢٦١          | ٢٠         | ٠.٣٢٨          | ١٣         | ٠.٢٦٨          | ٦          |
| ٠.٤٩٣          | ٢١         | ٠.٢٦٤          | ١٤         | ٠.٦١٤          | ٧          |
|                |            |                |            | ٠.٣٢٨          | ٢٢         |

القيمة الجدولية = (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨).

#### الخصائص السيكومترية للمقياس

**الصدق Validity:** في البحث الحالي استُخرجت المؤشرات الآتية:

١- الصدق الظاهري **Face Validity:** تحقق هذا النوع من الصدق في قياس الطفو الأكاديمي، وذلك حين عُرضت فقرات المقياس وبدائله على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس بشأن صلاحية المقياس وملابته لمتجمع الدراسة، الذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس.

٢- مؤشرات صدق البناء **Construct Validity:** استُخرجت مؤشرات صدق البناء عن طريق إيجاد القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين، وعن طريق إيجاد العلاقة بدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد أثبت التحليل أنَّ الفقرات جميعها مميزة.

**الثبات Reliability:** في البحث الحالي استُخرج الثبات بطريقتين هما:

١- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار (**Test – Retest Method**): طُبّق المقياس لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت (٦٠) موزعة حسب التخصص (٣٠) علمي و(٣٠) ادبي اختيروا بالطريقة العشوائية من طالبات المرحلة الاعدادية موزعين بالتساوي على وفق متغير التخصص، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس، أعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها، وحين استعمال معامل ارتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، ظهر أن معامل الثبات (٠.٨٢)، وقد عُدت هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الأفراد عبر الزمن.

٢- معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي: لأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة سُحبت (٦٠) استمارة بصورة عشوائية من عينة التحليل، وبعد تطبيق معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٧٨) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه.



عينة التطبيق النهائي: اختيرت عينة التطبيق النهائي بطريقة عشوائية لذا تم سحب عينة (١٠٠) طالبة من مجتمع يتألف (٩٨،٧٣٥) يتوزعون حسب التخصص الى (٥٠) علمي و(٥٠) ادبي.

الوسائل الاحصائية: استخدمت الباحثة وسائل احصائية متنوعة اذ افيد من الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في اجراءات البناء وفي تحليل نتائج البحث، باستعمال الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ).

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

اولاً: التعرف على الطفو الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الاعدادية في محافظة ذي قار

بعد ان طبق مقياس الطفو الأكاديمي على عينة البحث البالغة (١٠٠) طالبة، اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (٦.٤٠) درجة، وعند مقايستها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) تبين انها دالة احصائيا والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للعينة على مقياس الطفو الأكاديمي

| عدد افراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة | الدلالة الاحصائية |
|------------------|-----------------|-------------------|----------------|----------------|----------|---------------|-------------------|
|                  |                 |                   |                | المحسوبة       | الجدولية |               |                   |
| ١٠٠              | ٧٨.٢٨           | ١٢.٦٨٦            | ٦٦             | ٦.٤٠           | ١.٩٨     | ٠.٠٥          | دال احصائيا       |

يتضح من الجدول اعلاه ان عينة البحث الحالي لديها طفو أكاديمي وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن العينة التي تمتلك مستويات مرتفعة من الطفو الأكاديمي تؤدي الى زيادة القدرة على التقدم الدراسي والثقة بالنفس والشعور بالاستقلالية والتمكن من حل المشاكل التي تواجههن الى الحد الذي يمكنهن من تحقيق التوافق والنجاح الأكاديمي الامر الذي يؤدي الى استكمال دراستهن والالتحاق بالجامعة التي يرغبن بها ومن ثم الحصول على فرص العمل التي يرغبن بها.

ثانياً: التعرف على الطفو الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية وفق متغير التخصص الدراسي (علمي-ادبي):

للتعرف على الفروق في الطفو الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص العلمي، قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة العلمي على مقياس الطفو الأكاديمي وقد بلغ (٧٤.٠٦) وبانحراف معياري قدره (٩.٢٩)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الادبي على المقياس ذاته (٧٢.٣٨) وبانحراف معياري قدره (٧.٢٢)، ولمعرفة الفروق بينهما استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين ان القيمة التائية المحسوبة

(٥.٥٣) هي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨)، مما يدل إلى أنه توجد فروق بين العلمي والادبي على مقياس الطفو الأكاديمي عند عينة البحث الحالي والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) يوضح الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الطفو الأكاديمي وفق متغير التخصص (علمي- ادبي)

| المتغير<br>التخصص | العينة | الوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | المتوسط<br>الفرضي | درجة<br>الحرية | القيم التائية |          | مستوى<br>الدلالة<br>عند<br>0.05 |
|-------------------|--------|------------------|----------------------|-------------------|----------------|---------------|----------|---------------------------------|
|                   |        |                  |                      |                   |                | المحسوبة      | الجدولية |                                 |
| العلمي            | ٥٠     | ٧٤.٠٦            | ٩.٢٩                 | ٦٦                | ٩٨             | ٥.٥٣          | ١.٩٨     | دالة                            |
|                   | ٥٠     | ٧٢.٣٨            | ٧.٢٢                 |                   |                |               |          |                                 |
| الادبي            |        |                  |                      |                   |                |               |          |                                 |

يتضح من الجدول اعلاه انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الطفو الأكاديمي وفق متغير التخصص (علمي- ادبي) وكان لصالح التخصص العلمي؛ وذلك لان الوسط الحسابي للعلمي اعلى من الوسط الحسابي للادبي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان الطفو الأكاديمي يركز على الطريقة التي يستطيع بها الطالبات التغلب على الصعاب التي تواجههن بحكم طبيعة هذه المرحلة التي تفرض الكثير من التحديات والضغوط والمشاكل مثل صعوبة المواد والاختبارات التي يتعرضن لها داخل الصف الدراسي وذلك لكون التخصص العلمي يحتاج الكثير من الجهد والمثابرة للتخلص من هذه المشاكل وتحقيق نتائج ايجابية والحصول على مستويات متقدمة في مسيرتهن الدراسية وهذا يتطلب منهن الوصول الى الطفو الأكاديمي للتغلب على هذه الصعاب.

#### ملخص النتائج

- ١-وجود طفو اكااديمي لدى طالبات المرحلة الاعدادية في محافظة ذي قار.
- ٢-توجد فروق في الطفو الأكاديمي وفق متغير التخصص (علمي- ادبي) وكان لصالح التخصص العلمي.

#### التوصيات

- ١-الاهتمام ببناء برامج وعمل دورات وندوات تدريبية مستمرة لرفع مستوى الطفو الأكاديمي.
- ٢-استخدام برامج لتدريب الطلبة على مهارات الطفو الأكاديمي في تحسين العملية التعليمية.
- ٣-التدريب على استراتيجيات الطفو الأكاديمي لرفع الاداء الأكاديمي للطلبة.

#### المقترحات

- ١-اجراء دراسات ما بين الطفو الأكاديمي وعلاقته بعض المتغيرات الاخرى.
- ٢-اجراء دراسات للطفو الأكاديمي على عينات اخرى مختلفة.
- ٣-دراسه اثر التدعيم النفسي والمهني والأكاديمي في الطفو الأكاديمي.

المصادر العربية

- ١- ابو العزم، هدى محمد السيد (٢٠٢٢): نمذجة العلاقات بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمي والتحول الذهني لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمحافظة الإسكندرية، مجله البحث العلمي في التربية، العدد (٤)، المجلد (٢٢).
  - ٢- بلال، الهام سرور معزي (٢٠٢٠): الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك، مجله كلية التربية، جامعه المنوفية، العدد (١).
  - ٣- بهنساوي، احمد فكري (٢٠٢٠): اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجله كلية التربية، جامعه سوهاج، العدد (٧٨).
  - ٤- جلال، احمد سعد (٢٠٠٨): مبادئ الاحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPSS، ط١، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
  - ٥- حلیم، شيري مسعد (٢٠١٩): العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الاول الثانوي بمحافظة الشرقية، مجله دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (١٢٢).
  - ٦- محمود، جيهان عثمان ومحمد، نرمين عوني (٢٠١٨): بروفيلاات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتهما بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجله كلية التربية، جامعه كفر الشيخ، كلية التربية، مجلد (١٨)، العدد (٢).
  - ٧- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط٣، دار المسيرة، عمان.
  - ٨- سليمان، سناء محمد (٢٠٠٩): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
  - ٩- عابدين، حسن سعد (٢٠١٨): تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجله كلية التربية، جامعه المنوفية، العدد (٤)، ج٢.
  - ١٠- عبده، محمد ابراهيم ومسعود، عبد الرحمن محمد عبد الرحمن (٢٠٢١): الطفو الأكاديمي وعلاقته بالأداء المهني لدى اعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعه الازهر بالوجه البحري، مجله كلية التربية بالقاهرة، جامعه الازهر، العدد (١٩٢)، الجزء (٣).
  - ١١- العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط١، دار دجلة، عمان، الأردن.
  - ١٢- العظامات، عمر عطا الله والمعلا، نظمي حسين (٢٠٢٠) الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي، المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (١٢)، عدد (١).
  - ١٣- صالح، مهدي صالح وخلف، سناء حسين (٢٠٢٢): التجهيز الانفعالي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، جامعة ديالى، مجلة ديالى للبحوث الانسانية، العدد (٩٢).
- المصادر الاجنبية:

- 
- 14-AL-Bawi M.I, Judeh,f.j & Al- Shammari,N.D.(2021): The Relationship of the Academic Buoyancy of the fifth Scientific students to Their Achievement of physics and Their motivation to Learn it.Turkish Journal of computer and mathematics Education, 12 (2 ).
- 15-Piosang,T.(2016): The development of academic buoyancy scale For accountancy students(ABS-AS). The assessment Handbook, 12.
- 16-Malmberg, L. E, Hall, J & Martin,A.J.(2013): Academic buoyancy in secondary school: EXPloring patterns of convergence.in English mathematics Science and Physical education Learning and Individual Differences 23,(1.(
- 17-Martin,A & marsh, H (2008): Academic buoyancy: Towards an understanding of students every day academic resilience. Journal of school psychology, 46.
- 18-Rodrignes, R & Magre,S(2008): Role of academic buoyancy in enhancing Student engagement of Secondary school students. English marathi, Quarterly,7(2).

## استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية ارسـم افكارك أنموذجاً رؤية جديدة في توظيف

### الكتابة الإبداعية في اللغة العربية

أ.د. ضرغام سامي عبد الأمير الربيعي      الطالبة: غفران مهدي جاسم محمد  
كلية التربية جامعة القادسية      كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية

Hsna40496@gmail.com

drgam.abdalamer@qu.edu.iq

#### ملخص البحث:

يهدف هذا البحث لمعرفة مفهوم التعلم النشط ومبادئه وأهميته وأثر المعلم والطالب واستراتيجيات التعلم النشط ومنها استراتيجية (ارسم افكارك) إذ إنها تتيح للطلاب الفرصة للتعبير عن كل ما يدور في ذهنهم من افكار وذلك حين يقوم الطالب برسم ما يجول في خلد من افكار ومفاهيم ثم تناول الباحثة تأريخ الكتابة ونشأتها وأهمية الكتابة وخصائص الكتابة الإبداعية وأشكالها ومؤشرات ومهاراتها ومستوياتها ويخلص البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات.

١ - استعمال استراتيجيات التفكير في التدريس ومنها استراتيجية (ارسم افكارك).

٢ - التركيز على الكتابة الإبداعية من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

#### Abstract

This current research aims to learn about the concept, principles and importance of active learning, the role of the teacher and the student, and active learning strategies, including a strategy (draw your ideas) as it gives students the opportunity to express all the ideas in their mind, when the student draws the ideas and concepts that wander in his thought, and then the researchers address the history and origin of writing, the importance of writing, the characteristics of creative writing, its forms, indicators, skills and levels, and the current research draws on a set of recommendations.

1- Using teaching thinking strategies including a strategy (draw your thoughts) .

2- Focus on creative writing by using active learning strategies.

#### مشكلة البحث

يعد الضعف عند الطلبة في اللغة العربية ظاهرة من أخطر الظواهر في مدارسنا، فلا يكاد يوجد حديث خالي من اللحن، وكتابة لا تشوبها الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية، فالكثير لا يملكون أداة التعبير السليم عن أفكارهم وآرائهم ولا يجيدون النطق الصحيح ويستوي في ذلك العامة وكثير من المتخرجين من المدارس والجامعات، وقد يصل الأمر إلى المتخصصين باللغة العربية.

وإن ضعف الطبة في مادة التعبير تعد من أبرز المشكلات التربوية التي تواجه القائمين والمعنيين في العملية التعليمية ويتركز هذا الضعف في التعبير الكتابي فالملاحظ على دفاتر الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة يجد فيها ضعفاً واضحاً في الكلمات والتراكيب والجمل وما ينتابها من ابتعاد عن فكرة أو مغزى الموضوع وركاكة الأسلوب ورداءة الخط وكثرة الأخطاء وتشتت الأفكار وكثرة الاستطرادات وعدم الالتزام بقواعد وآداب الكتابة وعلامات الترقيم وكثيراً ما يندفع الطلبة في التعبير الى نقل أو أخذ موضوع من الكتب أو طالب آخر أو حفظ نماذج من مقطوعات وحشرها، وقد غدّ تدريس التعبير مشكلة من المشكلات العصية التي تتضاءل بجانبها المشكلات جميعاً.

#### أهمية البحث

تعدّ اللغة سمة الإنسان، ورمز الحياة واستمرارها، لأنها تنقل التراث عبر الأجيال ليطلع الأفراد على تراث أمتهم وحضارتهم ويتواصلوا معهم باطلاعهم على ميراث الأمم الأخرى متفاعلين مع ما أتت به الحضارة عامة، لأنها حلقة من سلسلة النشاط الإنساني المنظم.

واللغة مرآة أهلها، ففي كلماتها تكمن أخلاقهم، ومشاربهم، وعاداتهم، وحضارتهم، ونشاطهم الأدبي، والفكري، والروحي، وكل ما في حياتهم، وهي تؤثر في السلوك الإنساني للفرد والمجتمع، وفي الذهن والعقل والشعور، وفي الحياة عامة (عطار، ١٩٧٩، ص ٢٢).

وتعد اللغة ظاهرة اجتماعية تتشكل من طريقها الهوية الحضارية لأمة من الأمم، وأي تدهور، أو خلل يصيب هذه اللغة، فمن المؤكد أنه سيعرقل مسار التطور الفكري، والعلمي للمجتمع، "فوظيفة اللغة في العصر الحديث لم تعد تقتصر على الاتصال كما شاع هذا التعبير في مقالات المحدثين، والمعاصرين دون وعي بنتائجها، وإنما أصبحت هوية الأمة التي تتكلم بها وحضارتها، إضافة إلى كونها رابطة لسانية تربط أجزاءها، وتشعرهم باتنمائهم" (زاهد، ٢٠٠٠، ص ١٧).

ومن اللغات الحديثة البارزة اللغة العربية، إحدى اللغات الجزرية و هي الأكثر رقياً. مبنئ ومعنى واشتقاقاً وتركيباً (أبو الضبعات، ٢٠٠٧: ٣٨).

وتعد الكتابة الإبداعية من أرقى أنواع التعبير، لأنها تحقق المتعة النفسية للفرد، وتؤدي إلى صقل المواهب الأدبية لدى الفرد وتنميتها، فالتعبير لا يقصد به التعبير في الحياة اليومية، الذي يتصدى لنقل معلومة بسيطة أو معنى طارئ، وهي تشكيل لعناصر الطبيعة على نحو يحيل هذه العناصر إلى فن، ويتضح هذا المعنى من خلال الجودة في الفكرة والعمق والتجديد في إبراز الصورة المتخيلة، لذا فهي صورة من التفكير الإبداعي (البجة، ٢٠١٠: ٩).

وبناءً على ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي من طريق الآتي:

أهمية اللغة كونها أداة تخاطب وحوار:

(١) أهمية الكتابة الإبداعية كونها غاية فروع اللغة العربية جميعها، وتمثل القدرات العليا للمتعلم،

(٢) أهمية المرحلة الإعدادية بصفة عامة وطالبات الصف الخامس العلمي بصفة خاصة، واللوات يعدن عنصراً مهماً في العملية التعليمية والتربوية للمرحلة الجامعية في المستقبل.

٣) حاجة طرائق تدريس اللغة العربية بعامة وطرائق تدريس التعبير بخاصة الى دراسات تجريبية تتناول استراتيجيات حديثة تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعد الطالبة محور العملية التعليمية.

حدود البحث:-

١) الحدود المكانية: عينة من طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة القادسية.

٢) موضوعات كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الخامس العلمي للعام (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) تأليف الدكتور (كريم عبد الحسين حمود وآخرون، الطبعة الاولى، (٢٠٢١ م)).

تحديد المصطلحات:

### الاستراتيجية ((Strategy

اصطلاحاً: عرفها كل من:-

• أوليفر (Oliver) بأنها: " مجموعة من الأنشطة، وأساليب التفاعل الاجتماعي، والأكاديمي والبيئي التي يعلم بها الطلبة ما يهدف إليه المنهج (Oliver، ١٩٧٧، p:194).

• شنك (Schunk) بأنها:- "خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج منظم؛ لخفض مستوى التششت بين المعرفة الحالية للطلاب، والأهداف التي يرغب في تحقيقها" (Schunk، ٢٠٠٠، p:113 Oliver، ١٩٧٧، p:194).

• جامل بأنها " مجموعة من الإجراءات، و الوسائل التي تستعمل من المدرس، وتؤدي إلى تمكين الطلبة من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف المنشودة، وهي اشمل من الطريقة، إذ أنها تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف، و المتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي" (جامل، ٢٠٠٠، ص ١٩-١٨).

• مرعي، والحيلة بأنها: " مجموعة الأساليب، والأنشطة، والوسائل، والطرق التعليمية، التي يؤدي استعمالها إلى حدوث التعلم " (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠، ص ٢٥١).

• الهاشمي، والدليمي بأنها: " مجموعة الأفكار، والمبادئ التي تتناول مجالاً من المجالات المعرفية الإنسانية بصورة شاملة، ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة؛ لتعرف مدى نجاحها، وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل" (الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨، ص ١٩).

وتُعرف الباحثة الاستراتيجية إجرائياً بأنها:

• مجموعة من الخطوات، والإجراءات، وأساليب التقويم التي استعملها المدرس، و طلاب الصف الرابع الأدبي في المجموعة التجريبية عينة البحث في تدريس مادة التعبير من أجل مساعدتهم لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

### مفهوم التعلم النشط

التعلم النشط: هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث ويستعمل مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه وتشير الدلائل إلى أن التعلم النشط

يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف، واتجاهات محددة وهو تعليم يستمتع به المتعلم في استغراق و اندماج وهو بذلك يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم أو التعلم النشط طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل اشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، إنما والتلقين فقط، الحفظ التعلم النشط على يركز (بدير، ٢٠٠٨: ٣٥).

التعلم النشط يشدد على المتعلم ودوره النشط في عملية التعلم واعتباره محور العملية التربوية برمتها ويلغي دوره السلبي فيها وذلك بتصميم بيئة تعلم وتوفير معطيات ترفع من مستوى مشاركته وفعاليته في عملية التعلم وتمكنه من بناء معرفته بنفسه وبمشاركة الآخرين بناء فعالاً يمكن العودة إليه عندما يواجه موقفاً ووضعها في موضع التطبيق عند الحاجة. مشكلاً في حياته وذلك لما للتعلم النشط من دور في تثبيت المعلومات وتعزيز تذكرها زد على ما تقدم أن التعلم النشط بفعل ما يتطلب من استخدام مهارات التفكير يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا وأن البيئة التعليمية النشطة تشجع المتعلمين وتزيد دافعيتهم نحو بناء نماذج معرفية وبنى عقلية خاصة بهم في ضوء ما يحصلون من معلومات وتطبيقها في بيئات يكون المتعلم المحور الفعال فيها.

أما المعلم في التعلم النشط فدوره تصميم بيئة التعلم وتسهيل عملية التعلم وتوجيه المتعلم وتيسير عملية التعلم وتعزيز إيجابية المتعلمين وفعاليتهم في عملية التعلم وتوظيف ما يتعلمون في مواقف جديدة. (عطية، ٢٠١٨: ٣٢).

#### مبادئ التعلم النشط

ثمة عدد من المبادئ التي ينبغي الاستناد إليها عند تنفيذ التعلم النشط وهي:

١. التعلم النشط هو الذي يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين إذ تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء أكان داخل غرفة الصف أم خارجها يشكل عاملاً مهماً في اشتراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.
٢. يشجع على التعاون بين المتعلمين إذ وجد أن التعلم يتعزز بصورة كبيرة عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيد كالعامل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال
٣. يشجع على النشاط إذ وجد أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات فحسب وإنما من خلال التحدث والكتابة، عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة وتطبيقها في حياتهم
٤. يقدم تغذية راجعة سريعة إذ إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما يتعلموه وتقييم ما تعلموه وتحديد ما لا يعرفونه وهذا بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد في موضوع التعلم.
٥. الممارسات التدريسية النشطة توفر وقتاً كافياً للتعلم (زمن + جهد = تعلم)، وتبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف، وأن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت إذ إن مهارة إدارة الوقت عامل مهم في التعلم. (بدير، ٢٠٠٨: ٣٧).



### دور المعلم والطالب في التعلم النشط

لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعلومات الذي يعتمد عليه الطلبة اعتماداً كلياً لذلك أصبح المعلم يقوم بعدة أدوار عدة، فهو الميسر للتعلم والمرشد والموجه لنشاط الطلاب والمقيم لأدائهم والمتهيئ لبيئة تعليمية، وتلك الأدوار مجتمعة تساهم في نمو الطلاب وتقديمهم، وفي تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وفي التعلم النشط يختلف دور المتعلم، إذ يتركز حول الطالب ويقوم الطلاب بدور فعال في التعلم وعن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرؤون في الصف ويقومون بالملاحظة والمقارنة والتفسير واكتشاف العلاقات ويتوصلون بصورة فعالة وميسرة مع زملائهم ومعلمهم، والتعلم النشط هو من يجعل الطلاب تحمل مسؤولياتهم، والتعلم الذاتي وتهينة الفرصة، أمامهم للابتكار والعمل الجماعي ولاشتراك الفعلي في الأنشطة المقدمة لهم، ومن خلال الجدول الآتي عرض بعض الأدوار والمسؤوليات لكل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط. (علي، ٢٠١١: ٢٤٠-٢٤١).

| الأدوار المعلم في عملية التعلم النشط                                              | الأدوار الطالب في عملية التعلم النشط             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| دعم عملية إشراك جميع الطلاب جميعهم في أنشطة التعلم النشط.                         | طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة.                   |
| تصميم استراتيجيات التعلم التي تتماشى أهداف الموجودة داخل المنهج.                  | التفاعل الإيجابي والمثمر مع الأنشطة ومع الأقران. |
| إجراء تقويم تكويني وإعطاء تغذية راجعة.                                            | تحمل مسؤولية تعليم الذات.                        |
| طرح الأسئلة التي تشجع على التأمل والتفكير واستعمال المعارف المختلفة وحل المشكلات. | التأمل وحل المشكلات                              |
| وضع الخطط الخاصة بجمع المواد والأدوات وتوفيرها.                                   | التعبير عن الأفكار الجديدة وتكوين الآراء.        |

### شكل (١) مسؤوليات المعلم والمتعلم في التعلم النشط

يتضح في الشكل (١) أن المعلم في التعلم النشط بدوره تصميم بيئة التعلم وتسهيل عملية التعلم وتوجيه المتعلم وتيسير عملية التعلم وتعزيز إيجابية المتعلمين وفعاليتهم في عملية التعلم وتوظيف ما يتعلمون في مواقف جديدة. (سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦: ٤٥)، وكذلك من دور المعلم في التعلم النشط أن يكون متعلماً نشطاً ومشاركاً ميسراً للمتعلم، وأن يكون مرشداً على الطلبة، وكذلك اختيار الاستراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة للتعلم النشط، تعليم الطلبة ومساعدتهم على التغير والانتقال من التعلم الروتين التقليدي الى التعلم النشط، مساعدتهم في إيجاد التفاعل ايجابي بين الطلبة (عواد، وآخرون، ٢٠٠٠: ٣٣).

### استراتيجية أرسم أفكارك عرفها كل من

(١) عرفها (عطية، ٢٠١٨): " وهي من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم النشط تنطوي عليها من اعمال تفكير المتعلمين في تحويل مضمون الدرس وما فيه من افكار ومفاهيم الى تصورات ذهنية ما ثلة في اذهان المتعلمين بعد انتهائهم من قراءة نص المادة، إذ يبدأ

برسم تصورات ذهنية تعكس ما استوعبه من محتوى التعلم، فالغرض منه ليس اتقان فن الرسم ولا جودة الشكل، إنما تمثيل المفاهيم والافكار في صور تخيلية يتم تحويلها الى رسوم مرئية تعبر عن الصور الذهنية التي تكونت لدى المتعلم " (عطية، ٢٠١٨، ٢٨٥).

#### الكتابة الإبداعية: Creative writing

الكتابة (writing): لغة: جاء في لسان العرب: " كتب الكتاب: معروف، والجمع كُتِبَ وكُتِبَ. كَتَبَ الشيءَ يَكْتُبُه كُتْبًا وَكِتَابًا وَكِتَابَةً، وَكُتِبَ: حُطَّه (ابن منظور، ٢٠٠٣، ج ١٣: ص ١٨، مادة (ك، ت، ب)). "

لغة: بذع الشيء يَبْذِعُه بذعاً وَابْتَدَعَه: أَنشأه وبتأه. وَبَذَعَ الرَّكِيَّةَ: اسْتَنْبَطَهَا وَأَحْدَثَهَا. وَرَكِيٌّ بَدِيعٌ: حَدِيثُهُ الْخَفَرُ. وَالبَدِيعُ والبَدْءُ: الشيء الذي يكون أولاً. وفي التنزيل: □ قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعاً مِّنَ الرُّسُلِ □ (الأحقاف: الآية ٩)، أي ما كنت أَوَّلَ من أُرْسِلَ، وقد أُرْسِلَ قبلي رُسُلٌ كثيرٌ " (ابن منظور، ٢٠٠٣، ج ٨، ص ٦ مادة (ب، ذ، ع)).

#### استراتيجية ارسم أفكارك Sketch to Stretch

هي استراتيجية تعليمية ابتكرها كل من هارست وشورت وبورك عام ١٩٨٨م، وتأتي بعد قراءة المحتوى إذا ما كان هذا المحتوى قصة أو محتوى علمي، ومن خلال التركيز على الأفكار الواردة في المحتوى وكذلك المفاهيم، إذ يربط بالطالب الأفكار الواردة في التدريس، وكذلك يعمق التفكير لأجل الاستيعاب من خلال الرسم، وهي استراتيجية يجب أن تعلم للطلاب قبل تطبيقها وتستلزم تصوراً ذهنياً كان تصحيح القصة

في ذهن الطالب او صورة متكاملة ومتراصة كذلك (الشمري، ٢٠١١: ٦٤)، وتعرف أيضاً: هي عبارة عن رسوم خطية حقيقية تستعمل أحيانا الأشكال الهندسية لتوضيح أحد الموضوعات وعلاقتها بالإطار الكلي لموضوع الرسم مثل رسم توضيحي لطالب، وأن دور المعلم والمتعلم في ضوء استراتيجية الرسم، إذ تساعد الأسئلة الكثيرة في فحص الشكل البصري ويكون دور المعلم في إلقاء الأسئلة وتسهيل المناقشات المتعلمين، كما انه يتفاعل مع أفكارهم واقتراحاتهم ويشارك في تركيب المعاني فضلاً عن الاستماع إلى وجهات النظر المتعددة بينما المتعلمين يكون لديهم الوقت والفرصة للنظر بعناية وإعادة التفكير واستمراره، إذ يسمعون لبعضهم بعضاً، ويخمنون سوية ويناقشون أفكارهم ومقترحاتهم لبناء أفكارهم جديدة ومن ثم مراجعة النتائج، وعلى المعلم عند التدريس باستعمال استراتيجية الرسم أفكارك أن يأخذ نظرة صامتة في الشكل مع لامعان التفكير وان يوضح العلاقات بين العناصر المختلفة وان يتم تركيب المعلومات إلى الجمل التي يمكن أن تؤدي إلى خلاصة (المسعودي والهداوي، ٢٠١٨: ٢٦٢).

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية قابله الاستخدام مع كل المواد التعليمية وتستخدم في مقدمة الدرس لتنشيط المعارف التي سبقت وفي أثناء الدرس عند الانتهاء من تناول الموقف التعليمي ويستعمل في نهاية الدرس يتم منه لغرض الكشف عن تصورات الطلبة ومستوى استيعابهم الدرس وصقل المعارف والمفاهيم في أذهان المتعلمين لغرض تثبيت ما تم تعلمه.

خطوات العمل باستراتيجية ارسام افكارك: بعد التدريب على استعمال هذا الأسلوب وتمثيل التصور الذهني للمقروء أو المسموع من المعلم أمام الطلبة وتمكنهم من ممارسته في عمليات التعلم يمكن أن يطبق بالخطوات

١. توظيف النص أو الاستماع إليه بإمعان وتركيز على مايرد فيه من أفكار ومفاهيم وأحداث ومواقف وحقائق، وعلى المعلم بهذه الخطوة أن يذكر الطلبة بالتفكير فيما يرد في المقروء أو المسموع ومحاولة تمثليه ذهنياً في أفكارهم وبناءهم الصورية.

٢. رسم الصور الذهنية بعد تصورها إذ يرسم كل طالب ما تشكل في ذهنه من تصور لمضمون المحتوى أو يعبر عنه برسمات أو الشكل مع أو خطوط المهم؛ أن تكون مفهومة عنده ولها دلالات ومعان يمكن أن يفهما من يلاحظ الرسم أو الشكل مع إمكانية الاستعانة ببعض الكلمات والجمل القصيرة المكتوبة كمؤشرات يستدل بها على المقصود أو المضمون.

٣. مشاركة الرسومات ومناقشتها وإثارة الأسئلة حولها والإجابة عن التساؤلات، وتعتبر هذه الخطوة حصاد الأسلوب وثمرته إذ يمكن أن تناقش الرسوم بين أفراد المجموعات ثم بين الطلبة جميعهم إذ يفضل أن يتم تناول الدرس أو النشاط بطريقة المجموعات التعاونية الصغيرة غير المتجانسة لكي يطلع كل متعلم على الطريقة التي يفكر بها قرينه ويتبادلون الخبرات ووجهات النظر وبعد مناقشة الرسومات يمكن أن يتم اختيار عدد منها ليعلق في مكان أو لوحة خاصة في مكان ما من قاعة الدرس بحيث لا تكون سبباً في تشتيت انتباه الطلاب في دروس لاحقة ويمكن استبدال غيرها بها في الدرس القادم، ويمكن أن يطلب المعلم من كل طالب الاحتفاظ برسوماته، (عطية، ٢٨٧: ٢٠١٨).

ولكي يحصد المتعلمون ثمار هذا الأسلوب يمكن أن يتدربوا على التعبير عما يجول في مشاعرهم بالرسوم والألوان بحيث تكون الرسوم المدمجة مع كتابات قصيرة وسائل تعبير قصيرة تحمل معاني كثيرة وأحداث التاريخ تشكل ميداناً خصباً للتعبير عنها بالرسوم والأشكال. مفهوم الكتابة:

إن المرء وهو يدلف عبر بوابة القرن الواحد والعشرين، حين يتأمل مسيرة الخط، وتاريخ الكتابة منذ بداياتها الأولى، وحتى وقتنا المعاصر يكاد يجزم بأنها بلغت شأناً عظيماً، وأنها واكبت متغيرات الزمن، ورافقت حياة الإنسان، وحركة تطوره في مجالات شؤونه المادية والمعنوية. ليس ذلك فحسب، بل إن إطلاله على نشأة الكتابة، وسيرة تطورها في العصور المتلاحقة تتيح فرصة للتعرف على التقاء الثقافات العالمية، وتأثرها ببعضها البعض من طريق نهلها من معين حضاري مشترك، كان موطنه الأصلي منطقة الشرق الأوسط، ثم انتشر منها؛ ليضيء بنوره المشرق أرجاء المعمورة.

ويمكن تعريف الكتابة في صورتها الأولية من طريق ما يقوم به الإنسان من نشاط بأنها: "حروف مرسومة تصور ألفاظاً دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب" (فضل الله، ١٩٩٨، ص ١١٩).

أهمية الكتابة:

يوضح (مجاور) أهمية الكتابة، ومكانتها المميزة في حياة الإنسانية من طريق كونها "إبداع صنع العقل البشري على عينه في صورة لم يولد بها ابتكار من قبل، ولا بعد، وهي اختراع

من صنع الإنسان حقق به تقدّمه، وارتقاءه، وارتفع به عن مستوى غيره من الكائنات، وهي أعظم اختراع وصل إليه الإنسان عبر تاريخه الطويل" (مجاور، ١٩٧٤، ص ٤٩٧). وهي وسيلة من وسائل الاتصال، وللتعبير عما يدور في النفس، وأداة لبيان ما تم تحصيله من معلومات، ووسيلة للتفكير المنظم (فضل الله، ١٩٩٨، ص ١٢١).  
خصائص الكتابة الإبداعية:

- ١- تستند الى الابتكار وتعتمد الأسلوب الادبي والصورة الجمالية
  - ٢- تستند إلى الاطلاع والمتابعة والثقافة ومعاينة الحياة ومكابدتها وانها تخضع للتطور.
  - ٣- تتوافر في منشوها استعدادات خاصة وخبرة فنية وجمالية متجذرة من الفريضة (عبد الهادي وآخران، ٢٠٠٩، ص ٢٠٧).
- أشكال الكتابة الإبداعية:

يرى (البكور وإبراهيم) تعدد أشكال التعبير الإبداعية وانواعها تبعاً لرغبة الكاتب في اختيار الشكل الفني الذي يرغب فيه، فهناك المقالة والخاطرة والسيرة الذاتية والسيرة الغيرية والرسائل الإخوانية الأدبية والقصة القصيرة والمسرحية، والرواية، والمقالة، ولكل شكل من هذه الاشكال سماته الفنية ومفهومه الخاص، وسماته الفنية وشروطه ومعاييرها التي تختلف بعضها عن بعض، وقد تتقارب أحيانا في بعض الصفات. ولعل طبيعة الموقف أو الحدث الذي يمر به الكاتب هو الذي يملئ عليه هذا الشكل أو ذاك، فقد يرمي الكاتب إلى استعراض بعض المراحل المفصلية والمحطات المهمة في شخصية تاريخية وبيان العبر والدروس التي يمكن بواسطتها توجيه الناشئة من خلالها.

وهكذا فإن الأشكال الفنية التعبيرية، تجسد رؤية الكاتب في التعبير عن الكون والحياة والإنسان، كل ضمن طاقاتها المحددة بسماتها وخصائصها وعناصرها ومكوناتها، وما يستدعيه الحدث من حيث حجمه ودلالاته وتفاصيله ومدى انعكاسه على مشاعر الكاتب وإحساسه وروحه (البكور وإبراهيم، ٢٠١٠، ص ٩٠). والأديب إنسان مثلاً في عواطفه وأحاسيسه ولكنه يزيد عنا في تمثيله في العواطف وتكشيفه لها وسكبها في عمله الإبداعي، فالعاطفة تمثل جزءاً مهماً من روح الأسلوب الأدبي والذي سيكون بين أيدي الناس يتعاملون معه (عاشور، ومحمد، ٢٠٠٩، ص ٢٠٥).

مؤشرات الكتابة الإبداعية:

ومن هذه المؤشرات:

- ١- يكتب بأسلوب واضح ومؤثر.
- ٢- يتوجه بالحديث الى المخاطب.
- ٣- يضرب الأمثلة الجديدة.
- ٤- يستعين بالاقتراس المناسب.
- ٥- يجدد المفردات والتراكيب والأساليب، ويتوسع في ذلك.
- ٦- يأتي بالفقرات ذات الدلالة وان تمتاز بالجمال الادبي.
- ٧- الوحدة والترتيب والترابط المنطقي.

- ٨- أن يراعي التناسق والاتسجام بينها وبين الأفكار التي يعالجها.
  - ٩- يستعمل المقومات الإبداعية الأساسية في الكتابة استعمالاً جيداً.
  - ١٠- الأصالة في الأفكار والتفرد في المعاني والطرافة في الصور المجسدة لها.
  - ١١- العلاقة في الكلمات والجمل والتراكيب والتعبيرات اللغوية التي تعبر عن الأفكار المختلفة.
  - ١٢- يستعمل لغة مجازية مطعمة بالمحسنات البديعية.
  - ١٣- تحدد فكرة (الهدف من الموضوع). وان يعبر عنها ويربطها بتفاصيل الموضوع.
  - ١٤- ينسق الشكل الخارجي للموضوع وأن يحسن تنظيمه.
  - ١٥- يستخدم الوظائف البنائية والفنية في الكتابة.
  - ١٦- الطلاقة في الكلمات والجمل والتراكيب والتعبيرات اللغوية التي تعبر عن الأفكار والمعاني المختلفة. (عبد الباري (ج)، ٢٠١٠، ص ٤٠٦).
- مهارات الكتابة الإبداعية:

الطلاقة: وتعني القدرة على إنتاج أفكار عديدة وأدانية لمشكلة نهايتها حرة ومفتوحة، وهذه الاستجابة لمثير معين يشهد على انطلاقها العفوية الكبيرة (صياح، ٢٠١٦: ٦٥) لاكتشاف حلول أو التوصل إلى بدائل لحل مشكلة ما، باستخدام المخزون المعرفي في الوقت اللازم وبمدة زمنية محددة، هذه المهارة هي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء للمعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم من خبرات أو مفاهيم أو حقائق، إذ إن تعدد الأفكار والحلول للمشكلة الواحدة يؤدي إلى ظهور أفكار أصيلة أكثر وأفضل من مجرد فكرة واحدة أو فكرتين يولدهما الفرد (الكيلاني، ٢٠٠٩: ٩٣). وعلى هذا فإن الشخص الذي يستطيع أن يعطي عشر أفكار في الدقيقة الواحدة تعد أكثر طلاقة من الشخص الذي يعطي سبع أفكار في الدقيقة الواحدة، وتتوافر هذه القدرة لدى بعض الأشخاص بقدر مرتفع، وعليه تمثل الطلاقة الجانب الكمي للإبداع (حمادنة، ٢٠١٤: ٣١)، ويمكن قياس مهارة الطلاقة بالأدوات الآتية، تصنيف الأفكار على وفق متطلبات...معينة، سرعة التفكير بإعطاء كلمات ضمن سياق أو نمط معين، إعطاء عدد من الكلمات ترتبط بكلمة واحدة استخدام الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى (العنوم وآخرون، ٢٠٠٧، ١٤١).

تصنف الطلاقة إلى عدد من الأقسام منها:

- أ- الطلاقة الفكرية: وتعني معدل سيل الأفكار المولدة في زمن محدد، ومن أمثلتها ذكر كل الاستخدامات الممكنة لـ (كوب الشاي)، أو كتابة أكبر عدد ممكن من العناوانات المناسبة لموضوع قصة ما. يطلق عليها طلاقة الرموز أو أنها الإنتاج التباعدي لوحداث الرموز.
- ب- الطلاقة اللفظية: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الجمل والألفاظ ذات المعاني المختلفة، مثلاً كتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف الباء، أو كتابة جمل مكونة من ثلاث كلمات تبدأ كل كلمة منها بحرف العين مثلاً (الحيزان، ٢٠٠٢: ٣٢).
- ج- الطلاقة التعبيرية: أي القدرة على التفكير السريع و تنظيم الكلمات في فقرات أو جمل.
- د- الطلاقة الترابطية: أو ما تسمى طلاقة التداعي: أي القدرة على ذكر كلمات ترتبط بالكلمة محل الاهتمام (عبد الباري، ٢٠٠٩: ١٥٨).

الطلاقة الشكلية: وتعني قدرة المتعلم على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات والتعديلات عند الاستجابة لمثير وصفي أو بصري، ومن الأمثلة: يكون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة (شاهين وزايد، ٢٠٠٨: ٣١).  
المرونة: والمقصود بها قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية حسب تغيير الموقف، أي قدرته على التفكير بطرائق مختلفة، والنظر إلى المشكلة من زوايا متعددة، ومن ناحية أخرى فهي قدرته على توليد أفكار مختلفة متوقعة وتحويل مسار تفكيره مع تغير المثيرات وهي عكس الجمود الفكري المحدد سلفاً وغير القابل للتغيير حسب الحاجة، تمثل المرونة الجانب النوعي للإبداع (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧: ١٦١ - ١٦٢).

وهذا يشير إلى أن المتعلم الذي يقف عند فكرة أو طريقة معينة يُعد أقل قدرة على الإبداع من المتعلم المرن القادر على التغيير حيث يكون ذلك ضرورياً، فالتنوع الفكري حسب الموقف الذي يتعرض له الفرد، يرمز إلى درجة السهولة التي يغير بها الفرد موقفاً ما (المواجدة، ٢٠١٠: ٣٦). وتشمل المرونة ما يأتي:

أ- المرونة التلقائية: وهي قدرة الفرد على تقديم عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد إعطاء عدد من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة أو إلى مظهر واحد، إنما تنتمي إلى عدد متنوع الأشكال، ومن الأمثلة اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماضٍ، ما الكلمات التي ممكن أن تحل محل كلمة (أمان) ؟ (العنوم، آخرون، ٢٠٠٧: ١٤٣).

ب - المرونة التكيفية: وهي القدرة على التواصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أي موقف في ضوء التغذية الراجعة التي يتلقاها من ذلك الموقف، وهي تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتقاس بتنوعها، فهي تغير الصورة الذهنية للفرد تجاه المشكلة، إذا لم يظهر هذا السلوك يفشل الفرد في مواجهة

وحل مشكلاته. ومن الأمثلة على المرونة:

- اكتب قصة لا تحتوي على فعل مضارع.

- فكر في جميع الوسائل التي يمكن أن تقلل من ظاهرة الغش.

وأن عملية التدريب على مهارة المرونة تتطلب استخدام الحواس الخمس، لأنها تفتح ذهن نحو الأفكار الجديدة بشكل نشط وفعال (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٩١).

الأصالة: يقصد بها التجديد أو الانفراد بالأفكار، أي قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أصيلة، قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم، كلما قلت شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها، ولذلك يوصف المتعلم المبدع بأنه الذي يستطيع أن يبتعد عن المألوف أو الشائع من الأفكار (حجازي، ٢٠٠٦: ٣٠).

وعليه فستكون الاستجابات تكون غير مألوفة أو معتادة، لقلّة تكرار الأفكار والتميز والتفرد، إذ تختلف الأصالة عن الطلاقة والمرونة في أنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجودتها، ويتصف المبدعون فيها بالانفتاح عقلياً و انفعالياً(آل عامر، ٢٠٠٩: ٥٦). وبالتعبير الفريد، والأفكار الماهرة، تعتمد هذه الخاصية على فكرة الملل من استخدام الافكار المألوفة والحلول البديهية، ومن الأمثلة: ألف نهاية جديدة وغريبة لقصة

مألوفة، وتتطلب هذه المهارة تشجيع الطالب بأن لا يلجأ إلى إعادة صياغة فكرة الآخرين، وتمثل الأصالة جانب التميز للأبداع، لكونها تتركز على أفكار ذات قيمة من حيث النوع والجدة، والتفرد بالفكرة (قطامي، ٢٠٠٤: ١٩٩).

مبادئ تراعى عند تدريس الكتابة الإبداعية:

هناك بعض المبادئ ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يعتني بها، وأن تكون نصب عينيه عند تدريسه الكتابة الإبداعية، إذ لا يكفي الاجتهاد الشخصي للقيام بهذا الدرس، بل يجب مراعاة المبادئ التي تسهم في تنمية إبداع الطلاب، وتوسيع مداركهم، ومن أهم هذه المبادئ ما يورده خاطر، وآخرون، وكذلك البجة في الآتي:

أ- خلق جو في الفصل يشجع الطلاب على الكتابة في هذا النوع من الكتابة، ولا بد في ذلك من منحهم الحرية التامة فيما يكتبون.

ب- البعد عن انتقاد الطلاب، والسخرية مما يكتبون، بل لابد من تقبل المحاولات، ولو كانت ساذجة، فعلى المعلم أن ينفر من النقل، ويكافئ المتميزين في كتاباتهم مادامت مبنية على التفكير الحر المستقل.

ج- ليس من الضروري أن ننتظر من جميع الطلاب أن ينتجوا أدباً ممتازاً بل يكفي أن يُعبر كل منهم عما في نفسه، وفي الموضوع الذي يرتضيه.

د- حينما يجد الطالب نفسه في أحد ألوان الكتابة الإبداعية، فيجب أن يُعنى المدرس بتنمية ميله، وصقل قدراته فيها.

ه- يجب أن يتصف المدرس بجملة من الخصائص أهمها: القدرة على التمييز بين الغث والسمين، والمعرفة الواسعة بألوان الأدب المختلفة التي يميل إليها الطلاب.

ك- من أهم ما يعين الطلاب على التقدم في هذا النوع من الكتابة معرفة بعض المعايير التي يشهدونها في كتاباتهم، أو يستعملونها في تقويمهم، وهذه المعايير يشترك الطالب، و المدرس في استخراجها وتطبيقها.

ل- استثمار الفرص التي تتاح في درس الأدب، والنصوص للفت أنظار الطلاب إلى ما تحتويه موضوعاتها من أساليب جميلة، وتعبير فنية؛ ليتفاعلوا معها، ومن ثم يقلدونها، أو يقتبسونها في كتاباتهم (خاطر وآخرون، ١٩٨٤: ٢٦٨-٢٧١).

مستويات الكتابة الإبداعية: Levels Of Creativity

قسم تايلور (Taylor، ١٩٩٥) مستويات الإبداع على خمس مستويات وهي:

١. المستوى الخيالي (Imaginative): يعد أعلى مستويات الإبداع، إذ أن الفكر يخلق حركات فكرية جديدة كأعمال (بيكاسو) الذي كان رساما (كلاسيكيا) في بداية حياته وانتهى بتفسير الألوان وصولاً إلى المدرسة السريالية.

٢. المستوى التعبيري (Expressive): إبداع عفوي وهو تطوير فكرة بغض النظر عن نوعيتها، كرسوم الاطفال العفوية مثلاً.

٣. المستوى الفني المنتج (Productive): وتعني انتاج شيء جديد لم يشاهد من قبل كمسرحية جديدة تختلف في توجهها للجمهور عن المسرحيات التي يعرفها الجميع من قبل. (سلمان، ٢٠١١: ٣٥).

٤. المستوى الابتكاري (Inventive): أي أيجاد شيء جديد لم يبتكره أحد من قبل كابنتكار

ماركوني (Marconi) واديسون (Edison)

٥. المستوى التجديدي (Innovative): ويعني أخذ فكرة ما، أو قانون ما، وبناء متطلبات من خلالها، كأفكار جونج وادلر (Jung & Adler) وهي أفكار جديدة طرحوها في نظريتهما المبنية على نظرية فرويد. (نوفل، ٢٠١٤، ص ٣٤).

الدراسات السابقة:

| جدول (١) الدراسات التي تناولت استراتيجية (ارسم افكارك) |                                                                                              |                   |                          |                  |                             |                                                                                                                                      |                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------|------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اسم الباحث والسنة والمكان                              | هدف الدراسة                                                                                  | حجم العينة وجنسها | المادة العلمية           | المرحلة الدراسية | اهم ادوات الدراسة           | اهم الوسائل الاحصائية                                                                                                                | اهم النتائج                                                                                                          |
| (بسهي ٢٠١٩) العراق                                     | التعرف على اثر استراتيجية (ارسم افكارك) في الفهم القراني.                                    | (90) أناث         | اللغة العربية – القراءة. | ابتدائية         | اختبار لقياس الفهم القراني. | استخدام الاختبار الثاني و مربع كاي                                                                                                   | تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم القراني                                                |
| (قاسم ٢٠١٩) العراق                                     | التعرف على اثر استراتيجية (رسم افكارك) في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الاجتماعيات. | ((68) ذكور        | الاجتماعيات              | متوسطة           | اختبار تحصيلي.              | الاختبار الثاني و مربع كاي و معامل ارتباط بيرسون ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة معامل الصعوبة ومعادلة التميز وفعالية البدائل الخاطئة. | تفوق طلاب المجموعة التي درس باستعمال استراتيجية (ارسم افكارك) على طلاب المجموعة الضابطة التي درس بالطريقة التقليدية. |



| جدول (٢) الدراسات التي تناولت (الكتابة الابداعية) |                                                                                                                       |                         |                                  |                     |                                                                                                                          |                                                        |                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اسم الباحث<br>والسنة والمكان                      | هدف<br>الدراسة                                                                                                        | حجم<br>العينة<br>وجنسها | المادة<br>العلمية                | المرحلة<br>الدراسية | اهم<br>ادوات<br>الدراسة                                                                                                  | اهم<br>الوسائل<br>الاحصائية                            | اهم النتائج                                                                                                                          |
| (براكارنكاو،<br>١٩٩٩)<br>تيلاند                   | استخدام<br>السيناكتيكية<br>كوسيلة<br>مساعدة<br>للتفكير من<br>أجل<br>الكتابة<br>الابداعية                              | (٤١)<br>ذكور<br>واناث   | اللغة<br>العربية<br>-<br>التعبير | اعدادية             | تطبيق<br>خمس<br>برامج<br>دروس<br>في<br>التعبير<br>الكتابي،<br>اختبار<br>للتفكير<br>الابداعي<br>و<br>الكتابة<br>الابداعية | استخدام<br>اختبار<br>تاني<br>معامل<br>ارتباط<br>بيرسون | التفكير<br>تحضرًا<br>للكتاب<br>الابداعية<br>لدى الطلبة<br>ممن تم<br>تدريبهم<br>وجود<br>علاقة بين<br>التفكير<br>والكتابة<br>الابداعية |
| (بريكيت، ٢٠١٤)<br>الاردن                          | تحديد<br>الاساليب<br>اللازمة<br>لتنمية<br>مهارات<br>الكتابة<br>الابداعية<br>لدى تلاميذ<br>الصف<br>السادس<br>الابتدائي | (٢٧)<br>ذكور<br>واناث   | اللغة<br>العربية<br>-<br>التعبير | ابتدائية            | صممت<br>اداة<br>للدراصة<br>بطاقة<br>ملاحظة<br>اشتملت<br>على<br>(١٨)<br>اسلوبًا<br>من<br>اساليب<br>الكتابة<br>الابداعية   | استخدام<br>اختبار<br>تاني<br>معامل<br>ارتباط<br>بيرسون | وجود<br>فروق ذات<br>دلالة<br>إحصائية<br>بمستوى<br>تمكن<br>معلمي<br>اللغة<br>العربية<br>من اساليب<br>تنمية<br>مهارات<br>الكتابة       |

المصادر:

١- harper and ، new york، A curriculum improvement، Oliver Row  
1977

٢- D.H (2000): Learning theories:An educational ،SC hunk  
Inc، (2nd ed) New Jersy: Prentice. Hall،Perspective

٣- ابراهيم، عبد العليم، (1973) ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ٧، دار  
المعارف، مصر.

- ٤- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١هـ): لسان العرب. دار المعارف، ٥، ٢٠٠٣.
- ٥- ابو الضبغات، زكريا اسماعيل (٢٠٠٧): طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان. الاردن.
- ٦- أبو جادو، صالح محمد، نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧): تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). ط١، دار المسيرة، عمان - الاردن.
- ٧- آل عامر، حنان بنت سالم (٢٠٠٩): نظرية الحل الابداعية للمشكلات، ط١، ديبونو للطباعة، عمان - الاردن.
- ٨- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠١٠): اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط٣، دار الكتاب الجامعي، عمان. الاردن.
- ٩- بدير، كريم. التعلم النشط، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ٢٠٠٨م.
- ١٠- البكور، حسن فالح، وابراهيم عبد الرحمن نغاعة: فن الكتابة واشكال التعبير، ط١، دار جرير للطباعة والنشر، عمان- الاردن، ٢٠١٠م.
- ١١- جامل، عبد الرحمن عبد السلام: طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس، دار المناهج للنشر، عمان، ٢٠٠٠م.
- ١٢- حجازي، سناء محمد (٢٠٠٦): سيكولوجية الابداع، دار الفكر، القاهرة - مصر.
- ١٣- حمادنة، برهان محمود (٢٠١٤): التفكير الابداعي، ط١، عالم الكتب الحديثة للنشر، عمان - الاردن.
- ١٤- الحيزان، عبد الاله ابراهيم (٢٠٠٢): لمحات عامة في التفكير الابداعي، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية - الرياض.
- ١٥- خاطر، محمود رشدي، وآخرون، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مطابع سجل العرب، القاهرة، ١٩٨٤م.
- ١٦- زاهد، زهير غازي: العربية والأمن اللغوي، عمان، مؤسسة الوراق، ٢٠٠٠.
- ١٧- سعادة، جودة احمد وآخرون: التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الشروق، عمان، ٢٠٠٦.
- ١٨- شاهين، عوني معين، زايد، حنان فاضل (٢٠٠٨): دراسة في الاسس النفسية والاجتماعية والتربوية لظاهرة الابداع، دار الشروق، عمان - الاردن.
- ١٩- الشمري، ماشي بن محمد، (٢٠١١): (١٠١ استراتيجيات في التعلم النشط)، ط١، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- ٢٠- صيَّاح، أنطوان (٢٠١٦): التفكير اللغة والتعليم، ط١، دار النهضة العربية للمشر والتوزيع، بيروت - لبنان.

- ٢١- عاشور، راتب قاسم، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسيها واستراتيجياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر- الأردن، ٢٠٠٩م.
- ٢٢- عبد الباري، ماهر شعبان، التذوق الأدبي طبيعته نظرياته مقوماته، دار الفكر، بيروت، لبنان، ٢٠٠٩.
- ٢٣- \_\_\_\_\_، ماهر شعبان(٢٠١٠): الكتابة الوظيفية والابداعية، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- ٢٤- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩): تعليم التفكير ومهارته، ط١، دار الثقافة، عمان، الاردن.
- ٢٥- عبد الهادي، نبيل وآخران. مهارات في اللغة والتفكير، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الاردن، ٢٠٠٥م.
- ٢٦- عطار، أحمد عبد الغفور: وفاء اللغة العربية بحاجات هذا العصر وكل عصر، د. ن، ط٢، ١٩٧٩.
- ٢٧- عطية، (2018) التعلم النشط (استراتيجيات، واساليب حديثة في التدريس)، ط١، دار الشروق للنشر، عمان.
- ٢٨- علي، محمد السيد: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، ط١، دار المسيرة، عمان، ٢٠١١.
- ٢٩- فضل الله، محمد رجب: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨.
- ٣٠- قطامي، (2004) تعليم التفكير للمرحلة الاساسية، ط١، دار الفكر، عمان، الاردن.
- ٣١- الكيلاني، حسين عبد الحفيظ(٢٠٠٩): الموهبة والتفكير الابداعي في التعليم، ط١، دار دجلة، عمان الاردن.
- ٣٢- مجاور، محمد صلاح الدين علي: المنهج المدرسي، وبعض المشكلات التربوية، دار القلم، بيروت، ١٩٧٤.
- ٣٣- مرعي، توفيق احمد، الحيلة، محمد محمود: المناهج التربوية الحديثة، مناهجها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠.
- ٣٤- المسعودي، محمد حميد مهدي، سنابل ثعبان سلمان الهداوي(٢٠١٨): استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣٥- المواجهة، راند عبدالله (٢٠١٠): التعلم المحسوب والتفكير الابداعي، ط١، دار جليس الزمان، الاردن.
- ٣٦- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وطه علي حسين الدليمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الأردن، ٢٠٠٨.

## استراتيجيات النظرية المعرفية وتوظيفها في تدريس اللغة العربية (استراتيجية المدخل الجمالي) إنموذجاً

أ.د صفاء وديع عبد السادة  
كلية التربية /جامعة القادسية

الطالبة اسماء علاوي رحيم  
قسم العلوم النفسية والتربوية

asmalawyrhym@gmail.com

Safaa.al-abady@qu.edu.iq

### ملخص البحث

تنبثق اهمية هذا البحث من اهمية النظرية المعرفية ذاتها عند توظيفها في تدريس مادة اللغة العربية حيث كونها لغة القرآن الكريم وسيدة لغات العالم ويهدف بحثنا الحالي الى التطرق الى النظرية المعرفية من حيث نشأتها، وجذورها، وابرز منظرها، والاسس التي تقوم عليها، فضلاً عن التعرف على دور المعلم والمتعلم في التعليم المعرفي، كما يهدف البحث الى لقاء الضوء على استراتيجياتها، وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية ومن ضمنها استراتيجية المدخل الجمالي، وكفايات المدرس اللازمة لتوظيف المدخل الجمالي، ووسائل نجاح هذا المدخل عند المتعلم وخطوات التدريس على وفق هذا المدخل. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصل البحث الى جملة من التوصيات هي:-

١- تفعيل المدخل الجمالي في التدريس

٢- اجراء مزيد من الدراسات حول استخدام المداخل التدريسية المختلفة في تدريس اللغة العربية

### Abstract

The importance of this research stems from the importance of the same cognitive theory when employed in teaching Arabic where..... Our current research is aimed at addressing the cognitive theory in terms of its origin, roots, perspectives and foundation, as well as learning about the role of the teacher and the learner in cognitive education. The research aims to highlight its strategies, how they are employed in teaching Arabic, including the

aesthetic entrance strategy and the skills of the teacher needed to employ the aesthetic entrance, the means of success of this entrance in the learner and the steps of teaching in accordance with this entry. The research used the analytical descriptive curriculum.

1-Activation of the aesthetic entrance in teaching-

2-Undertake further studies on the use of various teaching aids in teaching Arabic

### المحور الاول

#### مشكلة البحث

إن تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية أصبح شاقاً ينوء به المدرسون والطلبة ، فمعظم الطلبة لا يهضمون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر ، ولا يقبلون عليه بشوق ورغبة ، فالمدرس يقف حائراً في كيفية تقويم السنة الطلبة وتعويدهم على حسن التعبير ، وكذلك الطالب قد يتحمل ما لا يطيقه ولا يتذوقه فيتهرب من لغته ، وإن ما نلاحظه من ضعف مستوى الطلبة في لغتهم القومية يكاد يكون مبعث شكوى عامة ، وهذه الشكوى من مشكلات تعليم اللغة والإخفاق في تقريبها إلى المتعلمين ، وضرورة بحث وجوه هذه المشكلة من الوسائل المؤدية إلى تقويمها وتيسير تعلمها وقد أخفقت دروس البلاغة في تحقيق غايتها حين كانت تدرس منعزلة عن الأدب ، وحين كان التركيز على القواعد وحفظها وعدم الاهتمام بالجمل والأمثلة التي منها شواهد بلاغية ، تفهم من جمل مبتورة ، وأمثلة مصنوعة متكلفة وطالب اللغة العربية لا يحتاج إلى رسم المناهج قدر حاجته إلى الأصول التي تنير سبيله وتبصره بمواقع الكلام: وأول ما ينبغي أن يعرفه الأسس العامة التي تقوم عليها البلاغة كما استقرت في علومها الثلاثة: المعاني والبيان والبدیع وقد أثّر جدل طويل حول تدريس البلاغة ، فاتهمها فريق من الأبناء والكتاب بالعجز والقصور ، لأنها أخفقت بالمتعلمين إلى الغاية المقصودة من دراستها ، ودافع فريق آخر عن مادة البلاغة نفسها ، وإنما أرجعه إلى كيفية تدريسها وإتقان الطلبة ، وتدریس البلاغة ما يزال أسیر الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون مراعاة قدرات الطلبة ، واحتياجاتهم ورغباتهم ، كما أن الأسلوب السائد في تدريس البلاغة ، يعني كثيراً بالتعريفات البلاغية ، وكان المدرس حينما يحلل نصاً جميلاً ينشغل بالتعريفات ، ويركز كل اهتمامه على المصطلحات البلاغية ، دون الاهتمام بإرشاد الطلبة إلى إدراك ما في النص من جمال ، للوصول بهم إلى تحسس الجمال بكل ما يقرأون ويكتبون ، والتركيز على هذه المصطلحات لا يؤدي إلى تنمية الإحساس بالذوق والجمال في النصوص ، وبذلك تصبح علوم البلاغة جافة نظرية لا جدوى من ورائها.

وإن الطرائق والاستراتيجيات التدريسية تفتقر إلى مقومات تحفيز الطلبة على التفكير ، وأكد على ذلك الكثير من المتخصصين في التربية والتعليم إذ يرون أن أغلب الطرائق التدريسية تعيق نمو التفكير والإبداع ، وتشجع الحفظ والتلقين ، لذلك فمن واجبنا أن نأتي بشيء جديد يبعث فيها روح التحرر من تبعية التقليد التي تركز في الحفظ والتلقين ، متجاهلة تطبيق

استراتيجيات وأساليب متنوعة تمكن الطلبة من امتلاك مهارات الاستقصاء والتفكير والتساؤل والاستكشاف وحل المشكلات

أهمية البحث

اللغة هي الخصيصة الإلهية التي ميز بها الله الإنسان من غيره من الكائنات فلولاها ما ارتقت الأمم وتطورت ، ولولاها ما وصل إلينا ارث الماضي لنربطه بالحاضر ونفيد منه في المستقبل، فاللغة أكسبت الإنسانية خبرات الماضي وصقلتها بتكنولوجيا الحاضر وحدائمه ، فكانت هي أساس الانسجام الاجتماعي والعلمي والبيئي بين المجتمعات والشعوب قديماً وحاضراً ، وفي ذلك تفصيلاً لآراء (دارون) التطورية التي تقول أن الانسان متطور من الحيوان فإننا ما سمعنا ولا رأينا ان لغة الحيوان قد تطورت منذ البداية وحتى اليوم ، وهذا ما نراه نحن ، واللغة من الموضوعات المهمة والأساسية في حياة الأمم والشعوب ، فهي سمة حضارية أصيلة ملازمة في تفاعلاتها النفسية و الاجتماعية والثقافية والأدبية والسياسية والتاريخية ، وهي مصدر اساسي لثقافة الأمة ، ورابطة قوية في تماسك أفرادها وأجيالها ، وينبوع لا ينضب لإبداعات فكرها الأصيل ، ومرآة عاكسة لقيمها وتراثها ومفاهيمها العلمية وخبراتها الحياتية المتكاملة، وإن اللغة هي أداة تمكن الفرد من التواصل وبث الحياة وديمومتها فقد عرف (دي سوسير) اللغة بأنها: "نظام من الإشارات التي تعبر عن الأفكار ، وشبه هذا النظام بنظام الكتابة أو الألف باء المستعملة عند فاقي السمع والنطق"(زاير وسماء ، ٢٠١٦ : ٢٠-٢١).

وتعد اللغة وسيلة التربية لتحقيق أهدافها ونقل الحقائق والمعلومات إلى سامعيها لذا يجب إتقان مهاراتها ومعرفة فنونها، واللغة هي إحدى مخلوقات الله تبارك وتعالى إذ خص الإنسان بميزات جعلته يختلف عن باقي المخلوقات بنعمه التي لا تحصى ومنها اللغة وبها تمكن من صنع الحياة، وإدارتها وتطورها وتسخيرها لما يريد، واللغة شأن من شؤون المجتمع البشري ، ومظهر من مظاهر سلوك الإنسان بها يتم التواصل بين الأفراد والجماعات، وتنقل المعلومات والثقافات وتتواصل الحضارات، وبها يتم تبادل المشاعر والأحاسيس والإقناع والاقناع والفهم والإفهام(الهاشمي ومحسن ، ٢٠٠٩ : ١٠١).

. فلها أهمية بالغة من ناحية العامل الديني، فبينها وبين العقيدة الإسلامية ترابط عضوي وثيق، فهي لغة الإسلام والمسلمين التي بها يتلون كتاب ربهم، وأحاديث نبيهم، ويلبسون في حجهم، ويتضرعون في دعائهم، أما العامل الحضاري فهي الوعاء الذي يجمع تراث العرب الفكري والحضاري فهي لغة البلاغة والفصاحة ونقلت علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع، أما العامل البياني فلها في ميدان الإفصاح والبيان القدح المعلى واليد الطولى فقد حباها الله بسمات لا توجد في سواها من حيث المفردات، أو التراكيب، أو من حيث القدرة على التعبير عن المعاني واستيفانها، أما العامل القومي فبينها وبين الوجود العربي تلازم واضح في الماضي والحاضر والمستقبل إذ حفظت وجوده الحضاري من النكبات والغزوات(الخليفة، ٢٠٠٤ : ٨٦-٨٨)

وتقسم اللغة العربية عند تدريسها على فروع لكل فرع نصيب من المادة، هذه الفروع ليست هي اللغة بحد ذاتها وإنما ، هي وسائل مستعملة لضبط وسائل الاتصال اللغوي، فالعناية بهذه الفروع لا تجنى ثمارها إلا إذا كانت مرتبطة باللغة العربية نفسها، وبما أن البلاغة إحدى فروع اللغة العربية فعلينا العناية بدراستها وتدريسها والوقوف على أسرار جمالها من طريق علومها التي تعد أشرف العلوم في التعلم، فقد إنمازت البلاغة بأهمية جلية من بين علوم اللغة العربية الأخرى لارتباطها بكلام الله ، فنالت نظرة قدسية من العلماء إذ جعلوها أسبق من غيرها، فالإنسان إذا عزف عن علم البلاغة وأغفل الفصاحة يكون بحاجة إلى من يبين له المحكم والمتشابه ومفردات كتاب الله العزيز جميعها لما فيها من براعة التركيب استناداً إلى ما تقدم ذكره فإن أهمية البحث الحالي تكمن بالآتي:

١. أهمية اللغة بوصفها الخصيصة الإلهية التي ميز بها الله الإنسان من غيره من الكائنات.
٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم وسيدة لغات العالم وهي لغة عظيمة لأمة كريمة، حافظت على قوامها ونظامها وكلامها.
٣. أهمية درس البلاغة نابع من أهمية اللغة العربية، بوصفه درساً ينمي الحس والذوق ويعتمد على صفاء الاستعداد الفطري، فهي زينة تاج العربية.
٤. أهمية الاستراتيجيات الحديثة في عملية التدريس ومنها استراتيجية (المدخل الجمالي)، بوصفها استراتيجية جديدة تسهم في تطوير تدريس البلاغة.
٥. أهمية المرحلة الإعدادية، كون الطلبة في هذه المرحلة وصلوا إلى درجة عالية من النضج العقلي واللغوي والاجتماعي.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. الحد البشري: طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس النهارية الإعدادية والثانوية في محافظة القادسية
  ٢. الحد المعرفي: عدد من موضوعات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأدبي.في مادة البلاغة
  ٣. الحد المكاني: المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية
  ٤. الحد الزمني: الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣
- هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على استراتيجيات النظرية المعرفية وتوظيفها في تدريس اللغة العربية (المدخل الجمالي)انموذجاً.

الحدود والمصطلحات

- الإستراتيجية إصطلاحاً: عرفها كل من:

(الحريري) بأنها: اتخاذ قرار وتحديد الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم عملية التعليم جمعياً، وفردياً، وتعاونياً (الحريري، ٢٠١٠: ٢٩١)

(العفون) بأنها: خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل، أو إجراء له غاية، أو غرض (العفون، ٢٠١٢: ٢٥-٢٦)

- عرفت الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة الأنماط والإمكانيات المتاحة المستعملة التي تقوم بها المدرسة لتنفيذ خطة درس مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي على وفق خطوات إستراتيجية المدخل الجمالي لإتمام عملية إكتساب المفاهيم البلاغية. مفهوم النظرية المعرفية:

عرفت "بأنها عملية بناء المعرفة من الخبرة ، او الكيفية التي نتعرف من خلالها على العالم الذي من حولنا". (زيتون ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥) وعرفت أيضا "بأنها واحدة من نظريات التعلم المعرفي والتي تعمل على تنشيط التفاعل بين المتعلمين والمعلمين ، اي انها تركز على الانشطة التي يقوم بها كل من طرفي العملية التعليمية وتشمل الانشطة الصفية واللاصفية وغيرها من الانشطة الأخرى التي تشجع المتعلم على التحصيل الدراسي". (برغوت ، ٢٠٠٨ ، ١٩)

- التوظيف:

التوظيف:- لغة: جاء في لسان العرب: "الوظيفة من كل شيء: ما يقدر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب وجمعها الوظائف ، والوظيفة لكل ذي أربع ما فوق الرسخ إلى مفصل الساق وظف الشيء على نفسه ووظفه توظيفاً: ألزمها إياه ، وقد وظفت له توظيفاً على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل". (ابن منظور، ٢٠٠٣، مادة و ق ظ ، ص ٤٢٧)

- اصطلاحاً: عرفه كل من:

- النجار بأنه " التكيف الشكلي التام والاهتمام التدريجي لكل الأشياء غير الضرورية التي لا تملك أي صلة بعملية التوظيف وبالتالي سوف نصل إلى نتائج ملائمة للهدف". (النجار، ٢٠٠٤، ص ١١)

التعريف الإجرائي للتوظيف:

هو تدريس طالبات عينة البحث. . بأساليب متنوعة مبنية على أساس استخدام استراتيجية المدخل الجمالي لموضوعات مادة البلاغة.

التدريس: لغة

عرفه بأنه: درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، ودارسه من ذلك، كانه عانده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما وليقولوا درست وليقولوا درست، وقيل: درست قرأت كتب أهل الكتاب، ودارست ذاكرتهم، (ابن منظور، ٢٠٠٤، ط، ص ٢٤٤ مادة درس).

ب اصطلاحاً: عرفة كل من:

عرفه بأنه: عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، إذ ينمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بعد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس والطالب تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر، تؤدي لتحقيق الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعلم(الوانلي، ٢٠٠٤ : ٣٩)



تعريف التدريس: وهو عملية تفاعلية بين المدرس والطلبة تتعلق بنقل المعلومات العلمية بطريقة تناسب عمر الطالب ونوع المادة الدراسية.

لغة: لغوي، ولغات. ويقال: سمعت لغاتهم: أي اختلاف كلامهم. (اللغو) الذي لا يعتد من كلام ونحوه، ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع، ويبذر الكلام من اللسان ولا يقصد معناه. ومثله اللغو باليمين، وما لا يعقد عليه القلب، نحو قول قائل: لا والله، وبلى والله. (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ٨٣١)

اصطلاحاً: عرفها كل من:

فضل الله: إنها " منظومة عرفية مكونة من علامات ورموز استغلها الناس في الاتصال ببعضهم، وللتعبير عن افكارهم، وهي أصوات أحدثها جهاز النطق الإنساني، فأدركتها الأذن فادت الى دلالات إصلاحية في المجتمع المعين، وهي لهذا الاعتبار لها جانب نفسي وآخر اجتماعي. (فضل الله، ٢٠٠٣: ١٦)

الوانلي إنها " لغة الإسلام، وأعظم المقومات للقومية العربية، وهي حية وقوية عاشت دهرها في نماء واسع وتطور لألفاظ كثيرة أخرى ". (الوانلي، ٢٠٠٤: ٢١)

الانموذج: عرفه:

(علي، ٢٠١١): بأنه مجموعة من العلاقات المنطقية قد تكون في صورة كمية أو كيفية، تجمع معاً الملامح الرئيسة للواقع الذي نهتم به، أو إنه طريقة تميل ظواهر معينة بعلاقاتها أو شكل تخطيطي، يتم فيه تمثيل الأحداث أو الوقائع غير الواضحة أو غير المفهومة. (علي، ٢٠١١، ص ٢٤).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: خطة توجيهية تعتمد النظرية وعبرة عن مجموعة خطوات تسهل على الباحثة عملها من تخطيط للدرس وتنفيذه لتحقيق الأهداف وصولاً إلى التقويم.

#### المحور الثاني

##### النظرية المعرفية

ان النظرية المعرفية هي عملية تنظيم للتركييب الذاتية للمتعلم تفيد مساعدته على التكيف اي ان الفرد يسعى للتعلم كي يتكيف مع ظروف الحياة المختلفة ، اذ ان هذه الضغوط تؤدي الى اضطراب الفرد وتناقضاته للتركييب المعرفية ،ومن بعد ذلك يقوم المتعلم ومن خلال تنظيمه الذاتي للمعلومات التي تتمثل بعمليات التمثيل والتي تكون مسؤولة لاستقبال معوقات البيئة وتنظيمها في تراكييب معرفية جديدة وكذلك عملية المواءمة التي تعنى عمل العقل التي تكون مسؤولة عن بيانات المعرفة لدى الفرد كي تتناسب والمستجد من المؤثرات وتوظيف عمليتي التمثيل المواءمة كي يستعيد الفرد حالته المتوازنة المعرفية ومن ثم تحقيق التكيف لديه.(الخرزاعلة وآخرون ، ٢٠١١ ، ١٤)

##### اسس النظرية المعرفية

تقوم كل نظرية في التربية والتعليم على مجموعة من الاسس والمبادئ التي يؤكد عليها العلماء والباحثون من دراساتهم وابحاثهم على تلك النظرية ، ومن هنا فان للنظرية المعرفية في التعلم اسس عديدة من الممكن ان نمثلها بالاتي:

١ - يبني المعنى لدى المتعلم ذاتيا وعن طريق جهازه المعرفي ولا ينقل من المعلم الى المتعلم ، ومنه فان المعنى يتشكل داخل عقل المتعلم من طريق تفاعل جميع حواسه مع البيئة الخارجية ويتأثر هذا المعنى المتشكل بالخبرات السابقة التي يمتلكها المتعلم

٢ - يتم تشكيل المعنى من طريق تنشيط عقل المتعلم والوصول الى حالة الاتزان ، اذ ان عملية تشكيل المعنى انما هي عملية نفسية تتطلب من الفرد بذل جهدا عقليا ليكون مرتاحا في عملية بناء المعرفة الذاتية

٣- ان محور الارتكاز في عملية التعلم هو محور ارتكاز اساس في عملية التعلم اذ ان المتعلم يبني المعرفة الخاصة به من طريق معرفته السابقة.

٤ - يبني التعلم من طريق ما يتم تعلمه من قبل الفرد بنفسه بناء ذاتيا ومن ثم يتم تشكيل المعنى داخل بنيته المعرفية من تفاعل جميع حواس المتعلم مع العالم الخارجي.

٥ - لا يتم التعلم الا اذا تم التغيير في بنية المتعلم المعرفية ، اذ بعد ذلك يتم تنظيم الان خدات المثل عند اكتسابه لملمات جديدة

#### دور المعلم في التعليم المعرفي

ان للمدرس دورا كبيرا في تطبيق التعلم من طريق النظرية المعرفية اذ عليه ان يقوم بعدد من الادوار التي تؤكد فاعليته بالتعليم ويمكن حصرها بالاتي:

١ - على المدرس ان يوفر للمتعلمين البيئة الصفية المعرفية التفاعلية والتي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتعلم

٢- ان يصمم المدرس الاستراتيجيات المطلوبة اثناء التدريس.

٣- ان يوظف المدرس الخبرات السابقة للمتعلمين وربطها بالمعلومات الجديدة التي يكتسبها المتعلمون.

٤ - ان يعرف المدرس خصائص المتعلمين وتوفير الخبرات لهم مع توفير الانشطة والمواقف والمهام التعليمية على ان يقوم بتطويرها لتكون أكثر موافقة للتعلم الجديد

هـ ان التعلم الفعال يتطلب تحقيق تعلم فعال من منظور التعلم المعرفي من قبل المدرس وان يقوم بتشجيع المتعلمين وان يتقبل ذاتيتهم ومبادئه في التعبير عن شخصيته (اليمني ٢٠٠٩: ٥١)

#### دور المتعلم في التعليم المعرفي

الوقوف على الدور الذي يلعبه المتعلم في التعليم المعرفي من الآتي:

١ - دور المتعلم النشط: اذ يتم اكتساب المعرفة والفهم من قبل المتعلم من طريق المناقشة والحوار ووضع الفرضيات لما يقوم بتحليله من معلومات كما يقوم بالاستقصاء والوقوف

على وجهات النظر المختلفة من قبل المتعلمين لا ان يكون

ذا موقف سلبي يعتمد على الاستماع والقراءة فقط.

٢ - دور المتعلم الاجتماعي: اذ ان عمليات المعرفة والفهم تبني اجتماعيا فالمتعلم لا يقوم ببناء المعرفة بشكل منفرد وانما يقوم ببنائها بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة مع الآخرين.(زيتون، ٢٠٠٧: ٥٦)

#### افتراضات التعلم المعرفية

إن لكل متعلم معرفي استعداداً خاصاً للقيام بالعمليات الذهنية مهما اختلف مستواها ويختلف الأداء والمعالجة الذهنية للمتعلم باختلاف خصائصه واستعداداته، فإن المتعلم بطبيعته معالج، ومنظم، ومدرك، ومنتبه، وباحث، نحو تحقيق الفهم والتفكير، والمعنى فهو متعلم نشط يقوم بعمليات الانتباه والإدراك، والمعالجة والبناء، والتمثيل الذهني، وإيجاد المعنى، فهو يحدد نوع العمل الذهني الذي يقوم به بالمرحلة النمائية التي مر بها، إذ يطور عملياته الذهنية لخاصة لتحقيق تعلم ذي معنى، ويمكن تطوير العمليات والمعالجات الذهنية بالتدريب الذهني المعرفي(قطامي، وآخرون، ٢٠١٠: ١٧٩).

وتأسيساً لما تقدم ان التعلم المعرفي تعلم ذهني محكوم بهدف داخلي ذاتي ويمكن من طريقه تحقيق التوازن المعرفي، إذ يمثل التعلم المعرفي ذهنياً على وفق خرائط، وسكيمات، ومخططات، وصور، ويتم توصيفه وفق وحدات معرفية من مثل البني المعرفية، والتمثيلات الذهنية، والمعنى، والسياقات الثقافية التاريخية (قطامي، وآخرون، ٢٠١٠: ١٧٩).

ومن ما تقدم يمكن ان تلخص الباحثة التعلم المعرفي بأنه يركز على استدعاء العمليات الادراكية من دماغ المتعلم ونقلها الى مواقف الحياة الجيدة على ان يكون هذا النقل بقوالب جديدة تتلاءم وبالمواقف الجديدة ، اي ان المتعلم يكون قادراً على ان يجعل تعلمه ذا معنى اذا ما أجرى عمليات الانتباه والتخزين في الذاكرة بشكل سليم وبناء المعرفة الجديدة واضافتها الى بنائه المعرفي القديم لينتج عن ذلك كله بناء معرفي جديد ذا معنى ومن ثم يقوم بتخزين كل هذه المعلومات في الذاكرة ويقوم باستدعائها عند الحاجة لها. وتأسيساً على ذلك فان التعلم المعرفي يستند الى الادب التربوي والنفسي لنظريات الجشطالتيّة والذي يمثلته كل من العلماء (كوفك، وكوهلر وفرتهايمر) وعلى دراسات بياجيه والافكار التي جاء بها برونر وما انتجه اوزبل والذي أكد بشكل كبير على التعلم ذا المعنى والتعلم الحيوي والنشط.(زاير، وجري، ٢٠١٥، ٣٧)

#### المحور الثالث

المدخل الجمالي: فلسفته، أهميته، استراتيجياته، وأنشطته: وفيه تتناول الباحثة فلسفة

المدخل الجمالي، وأهميته، وأساسه واستراتيجياته، وفيما يلي بيان ذلك:

#### فلسفة المدخل الجمالي:

الجمال بحث مواطن الحسن في النص اللغوي، بما يشمله من: صور، وتراكيب وخيال، وأساليب، متضمنة التحليل المتعمق للنص الأدبي، المستخرج لنظامه النحوي، وأسارره الدلالية. وقد يأتي الجمال من بعض المباحث النحوية، مثل: التقديم والتأخير والحذف، فالتقديم يخالف الترتيب الطبيعي للكلام، وهذا يجذب انتباه التلميذ للنص، والحذف مسألة سياقية تنطلق من أن الصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وأن ما يفهم من الكلام يجوز حذفه. (السيد على خضر، ٢٠٠٧: ٢٩-٣٤) واختلفت النظريات في تفسيرها للجمال؛ فالنظرية البيولوجية تؤكد

أن تذوق الجمال عملية بيولوجية، استنادا إلى بعض الدراسات التي أوضحت أن بعض مراكز الدماغ تنشط حال استئثارها بمثير ممتع.

وتفسر النظرية النفسية الجمال في ضوء النظريات النفسية التي ترى أن العقل يصدر أحكاما وجدانية على ما هو سار وممتع. ويرى أنصار النظرية المعرفية أن التفضيل الجمالي يخضع لعمليات عقلية، ولا يقتصر فقط على الخصائص الشكلية؛ فالانتباه والإدراك، والوعي والتحليل عمليات مهمة يقوم بها العقل أثناء التلقي الجمالي للمادة العلمية، كما يعتمد التفضيل الجمالي على عمليات التمثيل، والمواءمة بين الخبرات الجديدة وما لدى المتلقي من معارف سابقة. (إلهام الشلبي، ومحمود الشاذلي، ٢٠٠٩، ٦٨٧)

أما أنصار نظرية الحاجات فيرون أن الحاجة للجمال من الحاجات الإنسانية، وقد وضع " ما سلو" تنظيما هرميا لحاجات الإنسان يبدأ بالحاجات الفسيولوجية، وتنتهي بالحاجات الجمالية، التي تظهر في ميل بعض الناس إلى التنظيم، والترتيب، والنظام، والاتساق، والكمال. (إيمان محمد محمود، ٢٠١٢، ٢٢) ويمكن تجاهل دور النظرية البنائية في المدخل الجمالي؛ فعمليات بناء المعرفة الجديدة، ودمجها في البنية المعرفية من أهم ملامح فلسفة المدخل البنائي. وبالرغم من اختلاف النظريات في تفسير متعددة، منها: وجود تكامل بين النظرية النفسية والنظرية المعرفية، وأن التعليم نشاط إنساني تربوي ونفسي وثقافي وجمالي، كما أن تذوق الجمال ليس بيولوجيا في كل الأحوال. وهذا يؤكد أن هناك مساحة ما يمكن أن يغطيها التعليم الجمالي، ويدعم ذلك أن البعد الجمالي جزء من بنية النص الأدبي، وليس فقط مجرد تزيين خارجي له.

وبجانب النظريات، حاولت بعض الاتجاهات تفسير الجمال، منها: الاتجاه الذاتي الذي يرى أنصاره أمثال (كانط وتولستوي وشيللر) أن الجمال ليس متعلقا بالصفات الجمالية الموجودة في النص، وإنما يتعلق بالاستجابة التي تظهر من التلميذ الذي يدرس النص الأدبي، وهذا معناه أن معايير الجمال ستختلف من تلميذ لآخر ومن متلق لآخر. ويرى أنصار الاتجاه الموضوعي، أمثال (سقراط وأفلاطون) أن الجمال له خصائص موضوعية مستقلة عن ذهن المتلقي، فمعايير الجمال في النص الأدبي نابعة من النص نفسه، لا من ثقافة المتلقي واتجاهاته وميوله وذوقه الخاص.

ويرى أنصار الاتجاه الذاتي الموضوعي أمثال (هربرت وديوي) أن إدراك الجمال يتم في ضوء العلاقة بين النص وجمالياته والمتلقي وثقافته، فالأثر الجمالي الكامن في النص ينعكس على الخلفية المعرفية للمتلقي فتصدر الاستجابة الجمالية نتيجة التفاعل بين الذاتي والموضوعي فالجمال ليس صفة مستقلة عن العقل الذي يتذوقه، وليس معنى عقليا خالصا، وإنما هو مزيج بينهما. (على خليل مصطفى وآخرون، ٢٠٠٣، ٢١٨) وهذا معناه أن تعليم النصوص الأدبية يجب أن يراعي هذه الاتجاهات، وذلك من خلال عرض النص الأدبي على التلاميذ في صورة أنشطة جمالية تجذب انتباههم له، وتجعلهم يتفاعلون معه، وتساعدهم على اكتشاف الجمال الكامن فيه، بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ على تثقيف أنفسهم أدبيا، من خلال الاطلاع على بعض النصوص الأدبية في أوقات فراغهم، حتى تتكون لديهم معايير ذاتية خاصة

تجعلهم قادرين على إصدار أحكام دقيقة على مكونات النص الأدبي وتأسيسا على ما سبق، يتضح أن المدخل الجمالي يستفيد من النظريات التي حاولت تفسير الجمال، ويستند إلى أسس علم الجمال ونظرياته المعتمدة على التنظيم، والتناغم، والتنوع، كما يستفيد، أيضا، من النظريات التي تركز على جماليات التلقي في النصوص الأدبية، والوعي النصي، والجماليات الكامنة في بنية النص الأدبي، والنظريات المعرفية والبنائية وبالتالي فالمدخل الجمالي يستفيد من فلسفات واتجاهات نظرية متنوعة. وإذا كان المدخل الجمالي يعتمد على المؤثرات الجمالية، فإن هذا ليس معناه التركيز على المؤثرات الجمالية الشكلية التي قد تظهر من خلال الصوت والموسيقى والصور والأشكال والرسوم والتمثيل فحسب، وإنما يشمل التركيز على الجوانب الجمالية الكامنة في بنية النص الأدبي: الصوتية والصرفية والنحوية والبلاغية. يباركتساب المفاهيم البلاغية البعدي )

أسس المدخل الجمالي::

يستند المدخل الجمالي إلى الأسس الآتية:

١. إبراز العلاقات بين مكونات النص الأدبي، وإبراز جمالياته.
٢. المعلم هو الفنان المبدع الذي ييسر عملية عرض النص الأدبي جماليا، والتلميذ متفاعل نشط مع النص.
٣. الاعتماد على أنشطة عقلية وحركية تركز على القراءة التحليلية للنص الأدبي وتدوقه.
٤. التركيز على الجوانب الفنية والجمالية عند تدريس النصوص الأدبية. كما أنه يعطي اهتماما كبيرا للجوانب الوجدانية والإبداعية.
٥. التركيز على تحقيق البهجة والمتعة من خلال التعامل مع اللغة بوصفها مصدر الجمال، كما يركز على مهارات النقد التي تبرز جوانب القوة ونقاط الضعف في النص الأدبي.
٦. الاهتمام بالقيم الأخلاقية والمثل العليا المتضمنة في النصوص الأدبية، وأنشطة التلاميذ الفنية والجمالية مع هذه النصوص، وتدقيق الجمال . الكامن فيها. (عقيلي موسى، ٢٠١٨، ٢٣٣) (سليم عبد الرحمن، ٢٠١٣، ٧٠)

وهذه الأسس يمكن الاستفادة منها في تعليم النصوص البلاغية من خلال تقديم النص البلاغي للطالبات في صورة أنشطة تفاعلية تركز على بنية النص وجمالياته، بأشكال مختلفة تشجع الطالبات على القراءة التحليلية للنص البلاغي؛ ممارسا عمليات التفسير والتحليل والتأويل، وصولا إلى تذوق جمالياته، من منطلق أنه لا تذوق للنص دون فهمه.

أهداف المدخل الجمالي وأهميته:

- 1- تنمية الإدراك الحسي والوعي الجمالي.
- 2 - تنمية الشخصية المتوازنة.
- 3- الارتقاء بالقيم الأخلاقية.
- 4- التكافل الاجتماعي وانسجام العلاقات الإنسانية.
- 5 - تنمية القدرة على الإبداع.
- 6 - تحقيق الصحة النفسية.
- 7- تنمية الفهم الجمالي للظاهرة وتوحيد المفاهيم.

## 8- الحفاظ على جمال البيئة.

خطوات تدريس موضوعات البلاغة وفقاً للمدخل الجمالي:

١- تنشيط الذهن والوجدان لاستقبال النص: وفيها يتم استثارة أذهان التلاميذ وتحفيزهم لدراسة النص الأدبي واستشعار الجمال المتضمن به، وذلك عن طريق التمهيد الملائم، والاعتماد على التشبيهات والتمثيلات، أو المتناقضات، مع عرض الصور، واستخدام الأفلام المصحوبة بالمشيرات الصوتية، والتعامل بالحواس المباشرة مع المجسمات والعينات المرتبطة بالنص.

٢- الرؤية الجمالية للنص: وفيها يدرك التلاميذ نواحي الجمال بالنص الأدبي، ويعايشون الخبرات الجمالية المتعلقة به من خلال توظيف طرائق التدريس والأنشطة المصاحبة، سواء تعلق الأمر بالجمال الحسي، أو الجمال المعنوي، فيتم فيها تدريب حواس التلاميذ المختلفة وفتحها على مشاهد الكون والاستمتاع: بما فيه من جماليات، وتشجيعهم على التمييز بين الجميل والقبيح وإصدار الأحكام الجمالية بالقبول أو الرفض، وحثهم على إدراك الإيقاع والتوافق في شتى

الظواهر الطبيعية والمواقف المتعلقة بالنص، بالإضافة إلى مراعاة الجمال المعنوي، وما يحمله النص من مظاهر للجمال سواء تعلق الأمر بالعاطفة، أو الأفكار، أو الألفاظ، أ. الموسيقى، أو الصور؛ وهذا يجعل التلميذ في حالة استمتاع معرفي ووجداني مع النص.

٣- تجسيد الأفكار الجمالية: وفيها يتم تجسيد الأفكار الجمالية الواردة بالنص بصورة حية وملموسة مع ربطها بواقع بيئة التلميذ كي يستطيع إدراكها، ويمكن للمعلم أن يطلب من التلاميذ الربط بين المفاهيم والخبرات المألوفة لديهم والمفاهيم والخبرات غير المألوفة الواردة بالنص.

٤- التأمل واستثارة الخيال: ويتم فيها وضع التلميذ في مواقف تعليمية وتكليفهم بأنشطة تعتمد على التصور والتأمل الدقيق لإعادة تركيب خبراتهم السابقة بصورة مبتكرة، والتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم، وصياغة تجاربهم بأسلوب جميل ومؤثر، وإعطاء التفسيرات وربط العلاقات بطرق مألوفة وغير مألوفة، ويترك التلميذ ينطلق في التعبير بلغته دون مقاطعة حتى لا تنقطع سلسلة أفكاره وخيالاته.

٥- إثارة التفكير: ويتم فيها تنشيط أذهان التلاميذ من خلال توظيف الطرائق والأنشطة المصاحبة، واتخاذ الجمال الحسي والمعنوي مصدراً لتأمل النصوص الأدبية، والانفتاح على الأفكار والخبرات الجديدة، وتنشيط العمليات المعرفية لإصدار الاستجابات اللغوية التي تتميز بالسهولة اللفظية والفكرية والتعبيرية، وتوليدها وانسيابها بحرية تامة، بالاستعانة في ذلك استراتيجيات المدخل الجمالي للغة:

هناك استراتيجيات متعددة للمدخل الجمالي تتمثل فيما يلي: (أماني مصطفى السيد، ٢٠٠١)

(أشرف عبد الهادي ، ٢٠١٣)

١- إستراتيجية المتشابهات:

هي استراتيجية تقوم على توضيح المفاهيم والخبرات غير المألوفة للطلاب بمقارنتها بمواقف وخبرات مألوفة لديهم ، وذلك من خلال قيمة المفاهيم والمعلومات المراد تعلمها ، ثم ربطها بالمفاهيم والمعلومات المتشابهة ، وهنا يجب معرفة خلفية الطلاب لاختيار متشابهات مألوفة لدى أكبر عدد من الطلاب ، وتحديد الخصائص والصفات المشتركة

٢ - إستراتيجية التساؤل الذاتي:.

هي مجموعة من الأسئلة التي يصوغها الطالب ويوجهها لنفسه أو لزملائه في الفصل الدراسي أثناء القراءة ، من خلال توجيه وإرشاد المعلم ، وتؤدي هذه الأسئلة إلى التركيز على الجوانب المهمة في النص المقروء

٣ - إستراتيجية خرائط المفاهيم:.

هي عبارة عن مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم المتضمنة في النص المقروء ، ويتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية ، بحيث يوضع المفهوم في أعلى الخريطة ، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدرج في المستويات التالية ، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط أو أسهم تكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة المجلد ٢٤ - العدد الأول - بنابر ٢٠١٨ المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسبوط

٤ - إستراتيجية وضع القوائم:

تقوم هذه الاستراتيجية على استخدام أسئلة الإثارة التي تنعش عملية إنتاج الأفكار لدى الطلاب، وتحث أسئلة الإثارة الطلاب على إنتاج قائمة بالجوانب المتعددة التي تتعلق بموقف أو مشكلة معينة.

#### إستراتيجية الواقع الجمالي

هي إستراتيجية تمكن الطلاب من الاستمتاع بالقراءة وحب المعرفة ، وتقوم على أساس الربط بين القراءة من جهة وشعور الطلاب بجمالها وإثارة عواطفهم من جهة أخرى ، والتركيز على حب القراءة وتذوق جمالها ، وإثارة المشاعر والخيال نحوها.

٦ - استخدام الأسلوب القصصي في التعليم:

منطلقا من ذلك من أهمية انخراط الطلبة في سياقات ملائمة كوسيلة لتحقيق التعليم ذي المعنى ، فالقصة تضع التعلم ضمن سياقه ، فهي تهتم بأسئلة مثل: كيف ، ولماذا ، وهذا ما يمكن أن يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم وعليه فإن تدريس اللغة العربية باستخدام هذا المدخل ، يجعل عملية التعلم أكثر متعة وجمالا ، فالطلبة لا يأتون إلى حصص اللغة العربية وفي جعبتهم خبرات سابقة عن موضوع التعلم فقط ، ولكنهم يأتون أيضا بمشاعر وأحاسيس تم تشكيلها مسبقا ، وعليه فإن تقديم خبرات جمالية في اللغة العربية تجعل عملية التعلم تجربة جميلة وممتعة ومنمية للصور الذهنية ، كما أن تلك الخبرات الجمالية يمكن أن تؤدي إلى ربط فروع اللغة من نحو وصرف وقراءة وكتابة وأدب وبلاغة إلخ بعلاقات أوثق ، فالتركيز على البعد الجمالي أثناء تعلم وتعليم اللغة يؤدي إلى ربطها بسياج من القوة المنطقية والجمالية (الاناسي ٢٠٠٢: ١٢٥)

كفايات المدرس اللازمة لتوظيف المدخل الجمالي:

لما كان المدخل الجمالي يعتمد على الخيال والابتكار والابداع والتفكير بمستوى عالي ثم انه يداعب الشعور الانساني ويناغم كل المهارات البشرية التي تجعل الانسان ذا مستوى راقي عالي ورفيع فانه يتطلب من اطراف العملية التعليمية تناغم في الاداء وتعاون في المسؤولية كي يرتقي الى التوظيف السليم والذي يحقق اهدافه المرجوة. لذا فمن الضروري ان يكون المعلم أو المدرس الذي يريد ان يوظف هذا المدخل اثناء التعليم والتدريس ينبغي له التمتع بعدد من الكفايات اللازمة كي ينجح هذا التوظيف وقد حددت بعض الادبيات التربوية والفلسفية عددا من الصفات والمميزات التي ينبغي توافرها في المعلم كي ينجح هذا التوظيف ومن هذه المميزات ما يأتي:

- ١ - الابتكار: وهي صفة وان كانت ضرورية لكل معلم ومدرس يعمل بالميدان التعليمي الا انها تصبح حاجة ملحة تماما عند توظيف مدخل الجمال عند التدريس وهي تعني انشاء الجديد وابتكاره من دون مثال سابق معلوم وان كان موجودا وغير معلوم.
  - ٢ - العفوية: وهي ميزة يجب على المدرس المبتكر التمتع بها لا سيما عند التعليم وعند توظيف المدخل الجمالي وجعل الارتجال بعفوية ميزة عمله فهو يظهر قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة وفي الاوقات المناسبة ايضا.
  - ٣ - الاستبصار: وتتطلب هذه الميزة من المعلم أو المدرس الوضوح بالأفكار التي تجول بخاطره ويريد تنفيذها والعمل عليها ، مع الكم المناسب من المعرفة المتوفرة لديه لإتقان المهمة. فالتبصر او الاستبصار ميزة مهمة كون ان عمل المعلم والمدرس يستند عليه بشكل كبير وذلك لان المواقف التعليمية تحدث وتمر بشكل سريع اثناء عملية التعليم الامر الذي يحتم على المعلم والمدرس التعامل الفوري مع هذه المواقف. اذن بهذه الميزة يستطيع القائم على التعليم والتدريس ان يميز القدرات والمواهب لدى الطلبة وبشكل سريع ليستطيع توجيه كل موهبة وقدرة لدى الطلبة الى الوجهة الصحيحة التي تناسبها. وذلك لان التعليم الناجح هو التعليم الذي يولد العديد من القدرات والمواهب المختلفة عن بعضها وليس انشاء جيل متشابه بالقدرات والمواهب
- وسائل انجاح المدخل الجمالي عند التعليم:

ان لكل عمل مقومات وسبل كي ينجح النجاح المتوقع منه. لذلك على الانسان تحضير مثل هذه المستلزمات الضرورية لنجاح اي مهمة يقوم بها. والتربية والتعليم مهمة كبيرة من المهمات التي يقوم بها الانسان وعليه ان يقوم بتحضير عددا من السبل والوسائل والمقومات التي تؤدي الى انجاح المهمة التي يقوم بها. ومن هذه الامور التي يجب ان تتوفر لإنجاح مهمة التعليم على وفق المدخل الجمالي ما ياتي:

- ١ - توفير مصادر التعلم من الانشطة المدرسية والمعينات والوسائل التعليمية التي تؤكد مناهي التربية الجمالية
- ٢ - اثارة سلوكيات معينة لدى الطلبة منها سلوك الاستكشاف وحب الاستطلاع والخيال العلمي لديهم وذلك عن طريق الاسئلة الموجهة وملاحظة البيئة المحيطة.
- ٣ - التمتع بقدرة الاحساس بالجمال والعناية بتقديره.



٤ - اتخاذ وسائل الاعلام ووسائل التواصل عبر شبكات الانترنت كوسائل فعالة للتربية الجمالية.(سليم ،٢٠١١ : ٦٦)

دور المدرس في المدخل الجمالي

ان الكثير من المشكلات التي تواجه التربية ومنها ان التعليم في المدارس يركز على المعرفة وتشجيع الطلاب على تكديس المعلومات ولكنه لا يساعد بالقدر نفسه على الاستمتاع بها او الاستفادة منها في تنمية الاحساس بالجمال وتذوقه وتقديره اذ يضع هذه في مرتبة ثانوية او مرتبة ادنى من ذلك (كمال ، ١٩٩١ : ٢٤٤) إذ يمكن للمدرس ان يوضح وظائف التربية الجمالية لأنه يحتل موقعا بارزا في العملية التعليمية لأنه اكثر اعضاء المدرسة احتكاكاً وتأثيراً أما سلباً أو إيجاباً ومن ثم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ويتحدد دور المدرس في ضوء المدخل الجمالي بالنسبة للطلبة:

• تدريب الطلبة على النظرة الكلية للأمور أثناء حل المشكلات في إطار منظومي.

(٢) قيادتهم نحو الابتكار والاكتشاف للوصول إلى حل المشكلة كما يؤكد Hayinli أنه يجب ان يدرس الطلاب ليتذوقوا الجمال الداخلي للترابط بين الاجزاء المتفرقة وليكونوا معرفة متماسكة التركيب ووضع ارائهم ومقترحاتهم الخاصة للوصول لطريقة حل ذكية

(٣) دوره كمرشد وقائد لطلابه اثناء مراحل الاستكشاف ومحفزاً لهم على الاستمرار في البحث حتى الوصول الى حل المشكلة فضلاً عن استخدامه للوسائط التعليمية التي تثير خيال الطلاب وتحقق لهم الاستمتاع بالعملية التعليمية وتوظيف الانشطة التي تحقق المدخل الجمالي (يونس ، ٢٠١٢ : ٥٥).

دور الطالب في المدخل الجمالي يمكن أن توضح دور الطالب بالآتي:

(١) تلخيص المعرفة وتصنيف المعلومات واجراء المقارنات بينها

(٢) يتدرب الطلبة على جمع المعلومات كمرحلة من مراحل الاستكشاف

(٣) يتعلم الطلبة على الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة وبين اجزاء المعرفة للوصول الدراسات السابقة

لم تعثر الباحثة على دراسات ذات صلة بدراساتها الحالية رغم البحث المستمر في الادبيات السابقة التي عنيت بدراسة المدخل الجمالي وتطبيقاته بوصفه اسلوباً تدريسياً في تدريس المواد وقياس فاعليته في تنمية الاتجاه نحو مادة اللغة العربية ، ولم تجد في حدود اطلاعها وبحثها في قواعد البيانات دراسة سابقة تناولت موضوع تدريس البلاغة في ضوء المدخل الجمالي وفاعليته في تنمية الاتجاه نحوها ، ولذلك يتوجب عرض دراسات سابقة تناولت تدريس المواد الدراسية الاخر في ضوء المدخل الجمالي.

١-(دراسة سيد ٢٠١٢م)

اجريت هذه الدراسة في مصر / كلية التربية وكانت تروم تعرف فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير التأملی لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ،واقصر البحث على مجموعة من تلاميذ الصف الاول الاعدادي بمحافظة الجيزة واستعملت بعض مهارات التفكير التأملی التي يجب تنميتها لتلاميذ المرحلة الاعدادية باستعمال

المدخل الجمالي المتمثل في (الملاحظة والتأمل والتحليل والوصول الى استنتاجات والنقد واتخاذ القرار)

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي لدراسة اثر المدخل الجمالي (المتغير المستقل) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملية (المتغير التابع) اذ تعرضت المجموعة التجريبية لتطبيق الوحدة المقترحة في ضوء المدخل الجمالي ، وتتلقى المجموعة الضابطة تدريس الوحدة بالطريقة التقليدية ، ويتم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملية البعدي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبلغت عينة البحث التجريبية (٣٠) تلميذاً درست على وفق المدخل التدريسي (المدخل الجمالي) ، وبلغت عينة البحث الضابطة (٣٠) تلميذاً درست على وفق الطريقة التقليدية وشارت نتائج التحليل الاحصائي الى عدم توافر فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة مما يدل على تكافؤ مستوى المجموعتين قبل التجربة مما يدل على عدم تميز المجموعتين في مستواههما. كما اشارت نتائج التحليل الاحصائي في اختبار التفكير الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق المدخل الجمالي والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير لمنفعة المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) الامر الذي يشير الى فاعلية تحسن واضح عند عينة البحث في اكتساب مهارات التفكير المراد تنميتها لديهم وفي ذلك الوقت يشير الى فاعلية المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التأملية ، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي استعملت المدخل الجمالي والمجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات التفكير وهي (الملاحظة ، والتأمل ، والتحليل ، والوصول الى استنتاجات والنقد واتخاذ القرار) (سيد ، ٢٠١٢: ١٢-١٥٠)

٢- (دراسة سليمان ٢٠١٦)

اجريت هذه الدراسة في جامعة عين شمس / كلية التربية ورمت الى تعرف انموذج تدريسي مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التأملية لطلاب الصف الاول الثانوي ولتحقيق مرمى الدراسة اختار الباحث عينة من طلاب الصف الاول الثانوي وقسمها بين مجموعتين الاولى:- مجموعة ضابطة بلغ عدد طلابها (٣٦) طالباً والآخرى مجموعة تجريبية تدرس الوحدة باستعمال انموذج تدريسي مقترح قوامها (٣٥) طالباً واوكل التدريس الى احد مدرسي المادة درس المادة على وفق دليل المعلم المعد لتنفيذ الدروس ، واتبع المنهج الوصفي لتحديد طبيعة المدخل الجمالي وكيفية توظيفه وتحديد ابعاد مقياس مهارات

التفكير التأملية كما استعمل المنهج شبه التجريبي مستعملاً احدى تصميماته وهو التصميم ذو المجموعتين وهما مجموعة تجريبية تدرس على وفق الانموذج التدريسي المقترح ، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية ، اما ادوات البحث فكانت اوراق عمل عملية عن المفاهيم الفيزيائية على وفق الانموذج التدريسي المقترح ، ودليل المعلم ، واختبار المفاهيم

وقياس مهارات التفكير التأملية وخلصت الدراسة الى وجود مجموعة من معايير الجمال يمكن ان تنطبق على علم الفيزياء بوصفه علماً غنياً بالنواحي الجمالية ، و اكد على ممارسة عمليات العلم الذي يأتي من متعة الاكتشاف في البحث العلمي. (سليمان ، ٢٠١٦ : ٩٩)

من خلال العرض السابق لدراسات المدخل الجمالي توصلت الباحثة إلى بعض النقاط الهامة التي توضع في الاعتبار عند استخدام المدخل الجمالي في التدريس وفيما يلي أهم النقاط:

١- يعد المدخل الجمالي إحدى المداخل الهامة التي أكدت عليها الدراسات والبحوث السابقة على المستوى العالمي والمحلي.

٢- فاعلية المدخل الجمالي في تحقيق الأهداف التربوية.

٣- فاعلية المدخل الجمالي في إثارة عواطف الطلاب وشعورهم بالإحساس بجمال اللغة العربية مما يؤدي إلى تنمية الوعي الثقافي والقيم الجمالية لديهم.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي:

تعرف برامج متنوعة ونماذج تدريس مختلفة في المدخل الجمالي وتطبيقاتها من خلال توليفة من استراتيجيات المدخل الجمالي المناسبة للطلاب.

فيجب أن يكون كل معلم مسؤولاً مسؤولة مباشرة، عن دعم التربية الجمالية بسلوكه واهتماماته وتفاعلاته مع طلابه سواء كانت مادته الفن أو الشعر أو الموسيقى أو المسرح أو التاريخ أو العلوم الإنسانية، فلا بد أن يستثير من خلالها انفعالات، ويحرك وجدان، ويميز بين الجميل والقيبح، وذروة المتعة المصاحبة لتدريسه كفيلة بأن تخلق حوافز لتعشق الجمال وتسمو به.

#### المصادر

١. ابن منظور ،ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم.لسان العرب، ط٤، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤م.
٢. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب، ج ٩، ١٢، دار صادر، بيروت،
٣. اشرف عبد الهادي ، (٢٠١٣) ، برنامج قائم على المدخل الجمالي في الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس
٤. إلهام الشابي ومحمود الشاذلي(٢٠٠٩): "أثر استخدام الجاليات المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد الثالث، العدد الثالث والعشرون.
٥. أماني مصطفى السيد ، (٢٠٠٨) ، فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي والمتشابهات في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
٦. الأناسي ، وائل (٢٠٠٢) ، الشعور وتجلياته في التطور ، الفن ، العلم ، دمشق.

٧. إيمان محمد محمود (٢٠١٢). "منهج مقترح في العلوم في المرحلة الإعدادية في ضوء المدخل الجمالي وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والقيم والاتجاه نحو دراسة العلوم". رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٨. الخزاعلة ، محمد سلمان فياض ، وآخرون، طرائق التدريس الفعال ، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١١م،
٩. زاير ، سعد علي ، وجري، خضير عباس. تصميم التعليم (وتطبيقاته في العلوم الانسانية). الناشر: مكتب نور الحسن. للطباعة والتتضيد، بغداد.
١٠. زيتون، عايش محمود ،النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، الاردن.(٢٠٠٧).
١١. سليم ، توفيق علي ، فاعلية العصف الذهني وحدائق الافكار في تدريس الاحياء لطالبات الخامس العلمي. ٢٠١١م
١٢. سليم عبد الرحمن (٢٠١٣): "برنامج مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية القيم الفلسفية والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٣٤ ، الجزء الثالث، فبراير.
١٣. سليمان ، خليل رضوان. انموذج تدريسي مقترح قائم على المدخل الجمالي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير التأملية لطلاب الصف الاول الثانوي. جامعة عين شمس / كلية التربية (مجلة القراءة والمعرفة) العدد (١)
١٤. سيد ،احمد عبد الحميد احمد. فاعلية استخدام المدخل الجمالي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مصر ، كلية التربية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد (٤٧) ، ٢٠١٢م
١٥. السيد على خضر(٢٠٠٧): "الفهم الجمالي للتركيب اللغوي، دراسة في الكشف للزمخشري"، مجلة كليات المعلمين للعلوم الإنسانية، الرياض، مارس، المجلد الأول، العدد الأول.
١٦. عقيلي محمد أحمد موسى (٢٠١٨): "استخدام المدخل الجمالي في تدريس اللغة العربية لتحقيق أهداف التربية الجمالية اللغوية وتنمية مهارات الكتابة الوجدانية المرتبطة بالجمال العصري لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد الأول، المجلد (٣٤).
١٧. علي خليل مصطفى، ومحمد عبد الرازق ويحوياني محمد يونس (٢٠٠٣): الأصول الفلسفية للتربية (قراءات ودراسات)، القاهرة: دار الفكر.
١٨. فضل الله، محمد رجب. الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ٢٠٠٣
١٩. قطامي،يوسف محمود وآخرون(٢٠١٠م). علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٢٠. قعلي، محمد السيد (٢٠١١)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دارالمسيرة للنشر، عمان.
٢١. كمال، نادية يوسف كمال، ١٩٩١، التربية الجمالية البعد الغائب في تربية الانسان المصري، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٦، العدد ٣٣، القاهرة عالم الكتب
٢٢. مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية -القاهرة-مصر، ٢٠٠٤م.
٢٣. النجار جواد كاظم حنوش. أنموذج تعليمي لتوظيف الموروث الحضاري لبلاد وادي الرافدين في تصميم الأقمشة، كلية التربية الأساسية جامعة ديالى، ٢٠٠٤م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٤. الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة بين النظرية والتطبيق، للنشر، الاردن، ٢٠٠٤م.
٢٥. اليماني، عبد الكريم، استراتيجيات التعليم والتعلم، زمزم ناشرون والطباعة، عمان - الاردن (٢٠٠٩).
٢٦. يونس، ايمان محمد محمود محمد، ٢٠١٢، منهج مقترح في العلوم للمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الجمالي وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والقيم والاتجاه نحو دراسة العلوم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عين شمس،

### استراتيجية حلقة الحكيم وأصولها النظرية وخطوات تطبيقها

أ. د صفاء وديع العبادي الطالبة: أصيل عبد هارون ناصر

جامعة القادسية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية / طرائق تدريس اللغة العربية

## الخلاصة

يهدف البحث الحالي الى معرفة استراتيجية حلقة الحكيم وأصولها النظرية وخطوات تطبيقها، وهي احدى استراتيجيات التعلم النشط، تعود للنظرية البنائية التي تؤكد على التعليم البنائي النشط من طريق الطالب نفسه هو من يبني معرفته لذاته، ويجمع خبراته ومعارفه ويربط معلوماته السابقة في اللاحقة ليحقق النتائج ويجد الحلول المناسبة، ويتضمن البحث الحالي مفهوم النظرية البنائية، العالم بياجيه والتعلم البنائي، المعالم الرئيسة للنظرية البنائية في التعلم، الاسس العامة للتعلم في ضوء النظرية البنائية في التعلم البنائي، وكذلك يتضمن تعريف التعلم النشط، وأهميته، وبيئة التعلم النشط، والأنشطة المستعملة فيه، والشروط الاساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط، ومعوقات التعلم النشط، والاساليب التي تجعل التعلم نشطا، واستراتيجية حلقة الحكيم، وخطواتها التطبيقية، ومزاياها، ودور المعلم والمتعلم فيها.

## Abstract

The current research aims to know the strategy of the circle of al-Hakim and its theoretical origins and steps to apply it, which is one of the active learning strategies. the current research includes the concept of constructivist theory, the world piaget and constructivist learning, the main features of the constructivist theory of learning, the general foundations of learning in the light of the constructivist theory of constructivist learning, as well as includes the definition of active learning, its importance, benefits and activities used in it, and the basic conditions for the success of strategies active learning, the obstacles to active learning, the wise circle strategy, its application steps, its advantages, and the role of the teacher and the learner in it.

## اولا: النظرية البنائية

ظهرت النظرية البنائية في النصف الاخير من القرن العشرين، واحتلت مكانا واسعا في التربية والتعليم، انها تهدف الى جعل الطالب المحور الاساس في عملية التعليم، وجعل التعليم ذاتيا من المتعلم نفسه، والمعلم مسهلا وميسرا لسير العملية التعليمية، ومشجعا للاستكشاف، وعلى الطالب ان يسعى دائما ليصل الى المعرفة وايجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجهه. وتعد النظرية البنائية من نظريات التدريس المهمة وقاعدتها الاساسية هي ان الفرد يبني معرفته بالاعتماد على خبراته الذاتية من طريق ما يختزنه في ذهنه من معلومات ومعارف وهي نظرية في التعلم والتعليم والمعرفة وفي الوقت ذاته نظرية اجتماعية ونفسية (قطامي، ٢٠١٣: ٢٨٤).

وتستند هذه النظرية على اربع نظريات وهي: النظرية المعرفية في بناء معرفة المتعلم ومعالجتها ذاتيا، والنظرية النفسية في كشف دور المتعلم وفاعليته وإبراز شخصيته وأهميته،

والنظرية الاجتماعية في تفاعل الطالب مع مجتمعه المحيط به، ونظرية بياجيه في التعلم والنمو المعرفي النشاط المستمر (زيتون، ٢٠٠٣: ٤٣).

#### العالم بياجيه والتعلم البنائي

لا يؤمن بياجيه بأن التعلم البنائي مجرد تغير شبه ثابت في السلوك يظهر نتيجة الخبرات المعززة او بفعل عوامل التمرن والتدريب المستمر، بل يرى ان التعلم الحقيقي هو التغير الذي يظهر من عمليات التأمل المعرفي (الزغلول، ٢٠٠٦: ٢٥٥).

وقد دعا بياجيه الى ربط البناء المعرفي بالنمو المعرفي للفرد، وأكد على ان الانسان يولد ولديه اتجاهان طبيعيان فطريان هما: التكيف، والتنظيم، وأكد على ان النمو المعرفي ما هو الا تغير في التراكيب الذهنية والبنى المعرفية، ويضم ذلك عمليتين هما:

١- التمثل: وهو عملية ذهنية تستقبل المعلومات وتضعها في تراكيب معرفية موجودة عند المتعلم.

٢- المواءمة: وهي عملية فكرية مسؤولة عن تعديل وتنظيم التراكيب العقلية او الابنية المعرفية لتناسب المثيرات الموجودة (ابو عاذرة، ١٤٩: ٢٠١٢).

ويرى بياجيه انه اذا فهم المعلم طريقة تفكير الطلبة بنحو جيد، يستطيع ان يلام بين طرائق التدريس وقدراتهم العقلية، فالمتعلم يطور فهمه وطريقة تفكيره في كل مرحلة من مراحل نموه المعرفي، ويجب على المعلم ان ينظر للمتعلم وكأنه عنصر نشط من عناصر

عملية التعلم البنائي، ويجب على الطلبة ان يتفاعلوا مع المعلم والطلبة الآخرين ويدخلوا في جو التحدي والمنافسة ليصلوا الى تحقيق أهدافهم ويجدوا حلولاً للمشاكل التي تواجههم، وان اتصالهم بالآخرين يمكنهم من استخدام قدراتهم الفكرية واختبارها وتعديلها (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٢٠٨).

#### المعالم الرئيسية للنظرية البنائية في التعلم:

١- النظر الى الفرد على انه مسؤول والى ابعاد الحدود عن تعلمه الخاص، فهو ليس متلقي سلبي للمعرفة، عندما يحضر الطالب الى المدرسة يأتي مزود بمفاهيم اولية اساسية مهمة.

٢- المعرفة لا تأتي من الخارج، ولكنها تبني بواسطة الفرد وتفاعله مع المجتمع.

٣- يأتي المعلم الى الدرس وهو مزود بمعلومات ومعارف اولية ليس فقط في مجال اختصاصه او المادة التي سيدرسها، وإنما يمتلك وجهات خاصة عن التعلم والتعليم، تؤثر هذه الخبرات في تفاعلهم مع المتعلمين داخل الصف الدراسي.

٤- المنهاج الدراسي ليس فقط هو المادة الوحيدة التي يجب تعلمها وتعليمها، وإنما هو برنامج يبني من طريقه المتعلم معرفته ومعانيه الخاصة.

٥- التعلم البنائي هو عملية نشطة يؤديها الطلبة، وتضم عملية بناء المعنى في ضوء مناقشة داخلية في ذهن الطالب (نوفل وفريال، ١٣٢: ٢٠١١).

#### الأسس العامة للتعلم في ضوء النظرية البنائية في التعلم البنائي

١- تشجع المتعلم على البحث والاستكشاف.

٢- تنمي حب الاستطلاع واستقصاء المعلومات.

٣- تؤكد على النموذج العقلي للطلبة وتأخذه في الحسبان.

- ٤- تؤكد على التعلم التعاوني النشط، وتركز على المشاركة والمناقشة في الحديث مع المعلم والطلبة الآخرين.
- ٥- تؤكد على المادة التي ينتج عنها التعلم، وتأخذ في عين الاعتبار معتقدات المتعلم واتجاهاته وميوله الخاص (الدليمي، ٢٠١٤: ٣٩).
- ٦- تعطي المتعلم فرصة مناسبة لاكتساب معرفة جديدة وبناءها وربطها بالمعارف السابقة لديه.
- ٧- ان التعلم في كل المجالات الحياتية يحتاج الى وقت ولا يحدث بشكل آني.
- ٨- ان مواجهة الطالب لمشكلات واقعية حقيقية توفر له افضل فرصة للتعلم (عطية، ٢٠١٥: ٢٥٦).

#### ثانيا: التعلم النشط

ان مفهوم التعلم النشط كمصطلح تربوي ظهر حديثا اذا قورن مع المصطلحات والمفاهيم التربوية الاخرى، وان الاهتمام به تبلور بصورة جيدة في التسعينيات من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واسع في القرن الحادي والعشرون في الولايات المتحدة الامريكية، وانتشر في أوروبا، وانتقل الى بقية دول العالم بسعة كبيرة وبشكل واضح، ثم دخل الى الدول العربية في عام ٢٠٠١ م كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة المعاصرة (سعادة وآخرون، ٢٠١١: ٤٩).

ويقصد بالتعلم النشط هو التعلم الذي يكون فيه الطالب مشاركا فعالا نشطا في عملية التعلم والتعليم، ويستجيب لمؤثرات البيئة الخارجية، ويبحث ويناقش ويستكشف ويقرأ ويشارك في الانشطة الصفية وغير الصفية، ولا يعتمد على المعلم في الحصول على المعرفة وجمع المعلومات، فهو في حالة بحث واستطلاع مستمر الى ان يحقق اهدافه ويصل الى حل مناسب لمشاكله، ويكون دور المعلم فيه موجها ومرشدا وميسرا للعملية التربوية (فرغلي، ٢٠١٥: ٢٢).

فالعملية التعليمية التعليمية النشطة عملية تربوية متكاملة العناصر ومتعددة الاطراف التي تتفاعل بشكل ايجابي، لتحقيق الاهداف المطلوبة اللازمة، وان أي خلل او نقص يحدث في الاطراف التعليمية يؤدي بلا شك الى خلل ونقص في نتائج العملية التعليمية، وان أي عمل تعليمي يجب ان يكون كلي متكامل الاطراف او العناصر وهي: المنهج التعليمي، المدرس، الطلبة، والبيئة المحيطة (السلامي، ٢٠٠٠: ٧٨).

ان التعلم النشط يمتلك استراتيجيات وطرائق تدريس متعددة وحديثة تؤدي الى تحقيق الاهداف التربوية المرجوة بأقل وقت وجهد وتكلفة مع اعطاء نتائج ايجابية، وهي تهدف الى جعل المتعلم في نشاط مستمر دائم وببذل اقصى جهوده للحصول على المعرفة، وعلى المعلم ان يختار استراتيجية ملائمة لأعمار ومستويات الطلبة وملائمة لتدريس المادة وتحقيق الاهداف المنشودة، وقد يحتاج استعمالها الى دقة عالية ومهارة من المعلم واتقانها والتدريب عليها قبل تطبيقها على الطلبة من اجل الحصول على نتائج مثمرة (عطية، ٢٠١٨: ٦٧).

وترى الباحثة ان التعلم النشط يتفق مع النظرية البنائية في جعل الطالب محور العملية التعليمية، وان يكون دوره فعال وايجابي في الحصول على العلم والمعرفة، ولا يعتمد بدرجة



كبيرة على المعلم في اكتساب المعلومات، فهو عكس التعلم التقليدي الذي يركز على المعلم وجعله المنبع الوحيد للمعرفة، ودور الطالب فيه سلبي يعتمد على الحفظ والتلقين.

#### أهمية التعلم النشط

- ١- يتكون من اساليب وانشطة متنوعة تساعد الطالب على التعلم الجيد الفعال.
  - ٢- يزيد الحماس والمنافسة بين المتعلمين، ويجعل التعلم أكثر متعة وتفوق.
  - ٣- يرتبط كثيرا في الواقع الحقيقي وهذا يؤدي الى زيادة الثقة في النفس والتعبير عن الرأي، واثقان العمل.
  - ٤- يصل المتعلم الى حلول ذات معنى للمشكلة التي تواجهه، وبإمكانه التغلب على المشاكل التي تواجهه بسهولة ويسر من طريق التعلم النشط.
  - ٥- للتعلم النشط دور فعال في تطوير المناهج وجعلها تتوافق مع قدرات الطلبة واساليب تفكيرهم وإمكاناتهم (عواد وزامل، ٢٠١٠: ٢٨-٢٩).
  - ٦- يعمل على زيادة المشاركة والتفاعل النشط داخل غرفة الصف.
  - ٧- ينتج زيادة في نسبة استبقاء المعلومات المعرفية عند الطلبة.
  - ٨- ينمي الاتجاهات الايجابية نحو المادة العلمية التعليمية.
  - ٩- إكساب الطلبة مهارات عدة مهمة في التربية والتعليم ومنها مهارات الفهم التي تؤدي الى فهم الموضوع بسهولة ويسر وتحقيق الاهداف اللازمة (الكرعاوي، ٢٠٢٠: ٥٣).
- وترى الباحثة ان التعلم النشط يزيد من قدرة الطالب على التركيز، واستعمال مستويات التفكير العليا في ايجاد الحلول، ويعمل على تحقيق الاهداف المطلوبة من تدريس المادة، ويساعد الطالب في التعبير عن رأيه وتطبيق افكاره، ويعطي الطلبة حرية في العمل، ويشجع الانشطة الصفية وغيرها مما يؤدي الى زيادة الثقة عند الطلبة، وكذلك يساعد المعلم في كشف مواهبهم المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم لأن اساليب التعلم النشط متعددة واستراتيجياته متنوعة تناسب أعمار الطلبة وقدراتهم الفكرية، ويخفف من جهد المعلم في التدريس بعكس التعلم التقليدي الذي يحمل العبء الثقيل في ايصال المعرفة والمعلومات.

#### فوائد التعلم النشط

ان للتعلم النشط فوائد متعددة يمكن تلخيصها في الآتي:

- ١- يمكن الطلبة من تقييم أنفسهم واقرانهم، وتحديد الأفكار المناسبة لهم.
- ٢- المهمة التي يقوم بإنجازها المتعلم لذاته تكون ذات قيمة عالية وأهم من المهمة التي ينجزها غيره له (عبد السلام، ٢٠٠٦: ٣٢).
- ٣- يزيد من تفاعل الطلبة ونشاطهم داخل الصف الدراسي.
- ٤- ينمي اتجاهات الطلبة الايجابية نحو المادة والمعلم، ونحو أنفسهم واقرانهم (جبران، ٢٠٠٢: ٢٠).
- ٥- يساهم في تعلم الطلبة المفاهيم والمعلومات والمعارف التي تجذب انتباههم.
- ٦- يساعد في استبقاء المعلومات وتذكرها.
- ٧- ينمي قدرة المتعلم على التعلم من دون مساعدة من الآخرين.
- ٨- يعزز ثقة المتعلم بنفسه والاعتماد عليها.

٩- يمكن المتعلم من ابداء رأيه والتحدث عما تعلمه وتطبيقه في حياته الواقعية (عويس، ٢٠٠٠: ٢٥).

#### بيئة التعلم النشط

ان البيئة الجيدة هي التي تثير الطلبة وتجذب انتباههم الى الدرس، وتكون بيئة متنوعة المثيرات ومنظمة بطريقة مناسبة للدرس، وتفسح مجال واسع وحرية تامة للمتعلم كي يتفاعل مع معلمه والطلبة الاخرين بطريقة مباشرة، وكلما زاد تفاعل المتعلم ونشاطه في الموقف التعليمي تكون النتائج فعالة ومرضية (هندي، ٢٠٠٢: ١٨٥).

ومن خصائص الصف النشط الآتي:

١. الأنشطة المستعملة تركز على ايجاد حلول للمشكلات التي تواجه الطلبة والوصول الى نتائج هادفة.
٢. التركيز على ابداع الطلبة وتشجيعهم على التفاعل وإبداء الرأي.
٣. استعمال استراتيجيات موثوق بها تعطي نتائج مرغوبة في التدريس.
٤. الاهتمام بالتغذية راجعة للمعلومات.
٥. استعمال اساليب ووسائل مختلفة وفعالة (جبران، ٢٠٠٢: ٢٣).

ومن الموصفات المهمة التي يجب توفرها في بيئة التعلم النشط هي الآتي:

١. تقدم بيئة حقيقية واقعية ترتبط بمشكلات المجتمع الذي يعيشه المتعلم، ويطبق فيها الطلبة ما تعلموه.
  ٢. تشجع على التعاون في بناء المعرفة.
  ٣. التركيز على المتعلم في بناء المعرفة داخل الصف بدلا من سردها.
  ٤. ومن موصفاتها الرئيسية انها تسهم في التحول من التركيز على المعلم إلى التركيز على الطلبة مما يجعلها أكثر إثارة إلى الدافعية (زيتون، ٢٠٠٢: ١٧٠).
- ومن خصائص طلبة الصف النشط الآتي:

١. الحيوية والنشاط: إن يكون الطلبة مشاركين في كل الأنشطة ومتفاعلين في الأعمال.
  ٢. الثقة: إن يكون المتعلم واثق من نفسه، ومتهيأ للتعلم.
  ٣. الإدارة الشخصية: إن يكون المتعلم قادرا على إدارة نفسه بنفسه، ويحمل مسؤولية ذاته.
  ٤. روح المحبة والتعاون: يرتبط المتعلم بعلاقة وثيقة مع معلمه وبقية الطلبة ويستمتع لهم ويحترم آرائهم ويتقبل وجهات نظرهم المختلفة (هارمن، ٢٠٠٨: ٣-٤).
- ومن هذه الخصائص التي تتميز بها بيئة التعلم النشط، ويتضح ان للتعلم النشط أهمية كبيرة في البيئة الصفية التعليمية، وتتمثل تلك الأهمية في الآتي:

١. يهيئ كل تلميذ موقف تعليمي واقعي حي.
٢. يدمج الطلبة في العمل ويزيد من تعاونهم مع بعضهم.
٣. يشجع المتعلمين على كثرة الإنتاج العلمي.
٤. يفسح مجالا أمام المعلم للكشف عن ميول التلاميذ واختلاف حاجاتهم وطرق اشباعها.
٥. يتعلم كل من المتعلم والمعلم سبلا وطرائق متنوعة للحصول على المعرفة والمعلومات.

٦. ينمي قدرة المعلم والطلبة ويزيد رغبتهم في البحث والتفكير العميق لحل المشكلات.
٧. تنمية الذاكرة من طريق التغذية الراجعة، وتقويتها في استرجاع المعلومات وتخزينها.
٨. المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه خلال عملية التعلم تكون ذات قيمة اكبر من المهمة التي يتلقاها جاهزة (امبو سعيدي والحوسنية، ٣١: ٢٠١٦-٣٢).

#### الأنشطة المستعملة في التعلم النشط

هناك الكثير من الأنشطة التعليمية المختلفة التي يستطيع المعلم الماهر ان يشجع طلبته على استعمالها وممارستها بشكل جيد واستثمارها في العملية التعليمية النشطة ومن اهمها:

١. استخدام التقنيات الحديثة مثل برمجيات الحاسوب التي لها صلة بالمنهج المقرر.
٢. الاطلاع على الكتب والمراجع الاخرى بالإضافة الى الكتاب المقرر.
٣. حل الواجبات والتدريبات المعدة من قبل المعلم او من الكتاب المدرسي المقرر.
٤. عرض الاشرطة والافلام والصور المرئية ومشاهدتها للاستفادة منها في العملية التربوية.
٥. الاطلاع على المخططات وقراءة الخرائط ورسم الاشكال والرسوم البيانية.
٦. ممارسة الاعمال عمليا ومشاهدة أداء المهارات المختلفة.
٧. التمثيل ومحاكاة الواقع البيئي والعمل في المجموعات.
٨. كتابة التقارير وعمل نماذج ومجسمات، والمشاركة في النشاط الميداني العملي (جبران، ١٠: ٢٠٠٢-١١).

#### الشروط الاساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط:

١. ان تكون الاستراتيجيات شاملة متضمنة كل المواقف التي تحدث في العملية التربوية.
٢. ترتبط ارتباطا كبيرا بالأهداف السلوكية للموضوع وتحقق الاهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

٣. ان تتميز بالمرونة وقابليتها على التغيير.
  ٤. ان تجذب الطلبة للدرس وتحقق المتعة وتبتعد عن الملل.
  ٥. تخلق جو للمشاركة والمناقشة النشطة الفعالة بين المتعلمين (عبد الحميد، ٥٣: ٢٠٠٠).
- وترى الباحثة ان اهم الشروط الاساسية في نجاح استراتيجيات التعلم النشط ان تكون الاستراتيجية قليلة التكلفة المادية عند تطبيقها، وان تناسب جميع المراحل العمرية، وتلائم البيئة التعليمية الواقعية، وان تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

#### معوقات التعلم النشط:

هناك عدة معوقات تعرقل سير العملية التعليمية في التعلم النشط ومنها الآتي:

اولا: معوقات عامة وتتضمن:

- ١- صعوبات تتعلق بالتكلفة المالية المطلوبة لتطبيق التعلم النشط.
- ٢- نقص المحفزات التي تؤكد على تغيير نمط التعليم من التقليدي الى النشط.
- ٣- القلق الذي نتج بسبب تغيير نمط التعليم.
- ٤- قلة التجهيزات المدرسية اللازمة لتطبيق التعلم النشط.
- ٥- تردد المعلمين التربويين من تطبيق التعلم النشط الجديد وتمسكهم بالتقليدي.

٦-عدم تدريب المعلمين على الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس  
(جبر، ٢٠١٩:٣٠).

ثانيا: معوقات ترتبط بالطلبة منها الآتي:

١-نقص الخبرة عند العديد من المتعلمين.  
٢-قلة ثقة المتعلم بنفسه.

٣-يعتمد اغلب الطلبة على التعلم التقليدي والطرائق التدريسية القديمة.

٤-قلة او انعدام المشاركة في التعلم النشط (فرغلي، ٢٠١٥:٣٦).

ثالثا: معوقات تتعلق بالمعلم التربوي منها الآتي:

١-يفتقر العديد من المعلمين لمهارات التدريس في التعلم النشط.

٢-التعويد وكثرة الممارسة للطرائق التقليدية، وعدم الرغبة في تبديلها.

٣-خوف المعلم من عدم ضبط البيئة الصفية، وفقدان السيطرة على الانضباط.

رابعا: معوقات ترتبط بتطبيق التعلم في المدارس داخل الصف الدراسي منها الآتي:

١-لا يمكن تطبيق التعلم النشط الجديد في المدارس المزدهمة والصفوف المكتظة بالطلبة.

٢-قلة توفر المصادر المطلوبة والوسائل المساعدة.

٣-ضيق الوقت المطلوب لتطبيق التعلم النشط ( جبر، ٢٠١٩: ٢٩-٣٠).

أساليب تجعل التعلم نشطا:

١-يربط المعلم موضوعات الدرس والانشطة بالواقع الحقيقي لحياة الطلبة وهذا يؤدي الى  
زيادة التفاعل والمشاركة.

٢-يستعمل المعلم طريقة واسلوب الحوار والمناقشة الهادفة التي تجعل المتعلم اكثر نشاطا في  
الدرس.

٣-تنوع الفعاليات المستخدمة مع الاساليب والمهارات المتنوعة التي تثير الطلبة وتشجعهم  
على المشاركة الفعالة.

٤-ممارسة وتدريب الطلبة على العصف الذهني الاسلوب الذي يحرك افكار الطلبة ويتعمق  
فيها.

٥-مطالبة الطلبة بصياغة ما درسوه وتقديمه بملخص مفيد (عطية، ٢٠١٦:٨٧).

استراتيجية حلقة الحكيم:

استراتيجية حلقة الحكيم هي احدى استراتيجيات التعلم النشط التي تطبق في كل المراحل  
الدراسية الابتدائية والمتوسطة والاعدادية وكذلك المرحلة الجامعية فهي استراتيجية تشجع  
الفرد على بناء معرفته بنفسه تقوم فكرتها "على اختيار طالب او اكثر بحيث يكون الاكثر  
خبرة في مجال معين، ليقوم بدور الحكيم، ويطلب المعلم من الطالب ان يقوم بشرح الموضوع  
الخبير فيه وتلتف حوله حلقة مكونة من ٤-٦ طلبة"

الهدف من الاستراتيجية "الاستفادة من خبرات بعض الطلبة في مجال معين ونشرها لبقية  
الطلبة وتنفيذ الاستراتيجية في بداية الحصة كنوع من التمهيد او بعد شرح موضوع معين"  
وهي لا تحتاج في تطبيقها من المعلم أي مواد اضافية اخرى.

خطوات تطبيق استراتيجية حلقة الحكيم:

١-يكتشف المعلم من يقوم في دور الحكماء من طريق توجيه بعض الاسئلة العامة عن المادة الدراسية.

٢-يخرج المجموعة المنتقاة من الطلبة ويطلب منهم الانتشار في انحاء الصف.

٣-يأخذ المعلم دوره في توزيع طلبته على شكل مجموعات، كل مجموعة تتكون من اربعة او ستة طلاب يذهبون الى حكيم واحد فقط، يشرح لهم الاجابة ويفسرها، وهم يدونون الملاحظات المهمة، ثم يرجعون الى مقاعدهم ويتناقشون في الاجابة (سعيدى وهدي، ٢٠١٦: ٤٤١).

مزايا تطبيق استراتيجية حلقة الحكيم:

ترى الباحثة ان لاستراتيجية حلقة الحكيم مزايا عدة منها:

١-تساعد المتعلم الخجول في التخلص من ظاهرة الخجل، وتمكنه من اعطاء رأيه بحرية تامة.

٢-تقوي شخصية المتعلم وتزيد من ثقته بنفسه.

٣-تساعد المدرس في معرفة مستوى الطلبة.

٤-يمكن تطبيقها في جميع الدروس وعلى مواد مختلفة.

٥- لا تحتاج الى تكاليف مادية.

٦- تخفيف جهد المعلم، وجعل الطالب المحور الاساس في العملية التعليمية.

دور المعلم في استراتيجية حلقة الحكيم:

ترى الباحثة ان للمعلم أدوار مهم في تطبيق الاستراتيجية منها الآتي:

١-يحدد موضوع الدراسة ويضع له أهداف من الممكن تحقيقها والوصول اليها.

٢-يقوم بإعداد اسئلة مهمة رئيسة تتعلق بموضوع الدرس تطرح على طلبة الصف لكشف الحكماء.

٣-ينظم البيئة التعليمية ويضبطها ويجعلها مناسبة لتنفيذ الاستراتيجية.

٤-يختار الطلبة الحكماء ويطلب منهم الانتشار في انحاء الصف.

٥-يقسم طلبته الى مجموعات كل مجموعة تذهب الى حكيم.

٦-يقوم بتغيير دور الطلبة الحكماء من درس الى اخر.

٧-يراقب سير العملية التعليمية ويراعي وقت الحصة الدراسية.

دور المتعلم في استراتيجية حلقة الحكيم:

ترى الباحثة للمتعلم أدوار مهمة يقوم بها عند تنفيذ الاستراتيجية منها:

١-يقوم الطالب الحكيم بتوضيح الموضوع المطلوب منه او تفسير الاجابة عن سؤال معين.

٢-يوجه الطالب الحكيم اسئلة الى الطلبة الآخرين لإيجاد حلول مناسبة والاستفادة من خبراتهم المختلفة.

٣-يقوم الطالب الحكيم بالإجابة على الاسئلة الموجهة اليه من مجموعته.

٤-ان يحترم الطالب الحكيم وجهات النظر المختلفة والآراء المتنوعة من طلبة مجموعته.

٥-ان يستمع الى الاسئلة والاجوبة دون مقاطعة الآخرين.

٦- يدون الطلبة كل الملاحظات المهمة المتعلقة بالموضوع.

المصادر والمراجع

١. أبو عاذرة، سناء محمد (٢٠١٢): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٢. أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): التعلم المعرفي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٣. امبو سعيدي والحوسنية، عبدالله بن خميس، هدى بنت علي (٢٠١٦): استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ مع الأمثلة التطبيقية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن.
٤. الدليمي، عصام حسن (٢٠١٤): النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٥. هارمن، ميريل (٢٠٠٨): استراتيجيات التعلم النشط الصفي: دليل للمعلمين، ط٢، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام - المملكة العربية السعودية.
٦. هندي، محمد (٢٠٠٢): أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الزراعي، مجلة دراسات في مناهج وطرائق التدريس، أبريل، العدد ٧٩.
٧. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط٢، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.
٨. .... (٢٠٠٣): مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، القاهرة - مصر.
٩. الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٦): نظريات التعلم، دار الشروق، عمان - الأردن.
١٠. الكرعاوي، كاظم عباس (٢٠٢٠): فاعلية استراتيجيتي ملخص جيست والحلقة السقراطية في تنمية الفهم القرائي والأداء التعبيري في مادة المطالعة والنصوص عند طلاب الصف الخامس أدبي، كلية التربية، جامعة المستنصرية، طرائق تدريس اللغة العربية، أطروحة دكتوراه.
١١. نوفل وفريال، محمد بكر، فريال محمد (٢٠١١): علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
١٢. سعادة وآخرون، جودت احمد وآخرون (٢٠١١): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان - الأردن.
١٣. السلامي، جاسم محمد (٢٠٠٠): تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب.
١٤. عبد السلام، مصطفى (٢٠٠٦): تدريس العلوم ومتطلبات العصر، دار الفكر للنشر، مصر. عواد وزامل، يوسف ذياب، مجدي عبد (٢٠٠٩): التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

١٥. عطية، محسن علي (٢٠١٥): البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات حديثة، دار المناهج، عمان - الأردن.
١٦. .... (٢٠١٦): التعلم أنماط ونماذج حديثة دار الصفاء، عمان - الأردن.
١٧. .... (٢٠١٨): مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
١٨. عويس، سالم (٢٠٠٠): تجارب تربوية عالمية في التعلم النشط، ط٢، مركز الإعلام والتنسيق التربوي، معهد تدريس المدرسين، رام الله.
١٩. فرغلي، امانى سيد (٢٠١٥): التعلم النشط والتفكير الابتكاري، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان.
٢٠. قطامي، يوسف (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعلم المعرفي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
٢١. جبر، عمار صالح (٢٠١٩): أثر استراتيجية هرم الأفضلية في الأداء التعبيري عند طالبات الصف الخامس العلمي، كلية التربية، ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، رسالة ماجستير.
٢٢. جبران، وحيد (٢٠٠٢): التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي، منشورات الإعلام والتنسيق، فلسطين.

### قياس مستوى القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

الباحثة: أم البنين محمد يوسف عثمان

جامعة البصرة - كلية التربية للبنات

قسم اللغة العربية

بإشراف

أ. د. انوار عبد القادر      أ. د. خالد جفال

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى قياس القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم للصف السادس الابتدائي.

تألف مجتمع الدراسة من كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي ومن اجل تطبيق الدراسة طبقت على عينة من الطالبات يبلغ عددهن ٢٧ طالبة.

ولتحقيق اهداف الدراسة اعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من ١٣ فقرة وبعد عرضها على الخبراء والمتخصصين طبقت بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة واستخرجنا الصدق والثبات وترجبت بطاقة الملاحظة ب جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف.

حيث ظهرت نتائج الدراسة من خلال زيارتي لعدد من المدارس ان المعلمات ليس لديهن فكرة واضحة عن صعوبات التعلم الخاصة ويعاملن جميع التلاميذ على انهم متأخرون دراسياً وذو ذكاء منخفض لذلك ان وجودهم في هكذا صفوف اعتيادية يشكل تراكمات من الإحباط والفشل للمعلمة في تحقيق الأهداف التربوية وكذلك احباطاً للتلاميذ لعدم قدرتهم على مواجهة متطلبات الدرس وضياح الجهود المبذولة لكلا الطرفين المعلمات والتلاميذ.

ان القراءة تمثل مشكلة كبيرة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم حيث ان ٨٠% من أولئك التلاميذ يجدون صعوبة في القراءة على مختلف مهاراتها كما قدر أن ٢٥% فأكثر من تلاميذ المدارس العادية يحتاجون الى تدريس متخصص في القراءة وهنا تأتي أهمية التدريس الذي يبنى على أسس علمية مجربة.

#### المقدمة

القراءة فن لغوي يرتبط بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث إنه ترجمة لرموز مكتوبة سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان أو بالعين فقط.

والقراءة من أهم وسائل نقل التراث والمشاعر وهي ليست عملية ميكانيكية تقتصر على مجرد تعرف الحروف ونطقها ولكنها عملية معقدة مثلها في ذلك مثل سائر العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان.

القراءة مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي

القراءة توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميها وتنشط قواعدها الفكرية وتهذب أذواقهم وتشبع فيهم حب الاستطلاع والقراءة تفتح أمام المتعلمين أبواب الثقافة العامة وتهذب لديهم مقاييس التذوق

والقراءة تمد المتعلمين بالمعلومات المعينة لهم في تنمية ميولهم وحل كثير من مشكلاتهم وزيادة شعورهم بالذات وبذوات الآخرين ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية وإثارة روح النقد وتوفير فرص الاستمتاع والتسلية. (بطرس ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٧٣)

ويشهد العصر الحاضر عناية غير عادية بتعليم التلاميذ على مختلف الفروق الفردية بينهم ومن هنا تأتي ضرورة العناية بالتلاميذ بطيئي التعلم في مختلف المراحل التعليمية وخصوصاً في المرحلة الابتدائية وهؤلاء التلاميذ موجودون جنباً الى جنب مع التلاميذ العاديين ولكنهم يحتاجون الى معاملة خاصة وفق قدراتهم وإمكاناتهم وسرعتهم في التعلم .

وقد أكدت الدراسات أن فئة التلاميذ بطيئي التعلم تمثل حوالي (٢٠-٣٠%) من عدد التلاميذ بصفة عامة فهم يمثلون مشكلة كبيرة في مجال التعليم وهؤلاء التلاميذ يقعون ضمن الفئة الحدية فهم ليسوا ضمن فئة الإعاقة العقلية ولا متفوقين وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠-٩٠) درجة ومع ذلك فالتلميذ بطيء التعلم يستطيع أن يتعلم الأشياء نفسها التي يتعلمها التلميذ



المتوسط ولكن يحتاج لوقت أكبر وشرح مبسط من جانب المعلم وزيادة في التدريب والتمرين.  
(إبراهيم، ٢٠١١، ٨٥)

#### المشكلة

إن القراءة تمثل مشكلة كبيرة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم، حيث يذكر أن ٨٠% من أولئك التلاميذ يجدون صعوبة في القراءة على مختلف مهاراتها، كما قدر أن ٢٥% فأكثر من تلاميذ المدارس العادية يحتاجون إلى تدريس متخصص في القراءة وهنا تأتي أهمية التدريس الذي يبنى على أسس علمية مجربة، وقد كثرت الدراسات المتخصصة في السنين الأخيرة التي تبحث عن إيجاد استراتيجيات وطرق فاعلة لتدريس التلاميذ الذين لديهم مشكلة في القراءة تحول دور التحصيل المتوقع منهم بناء على قدراتهم والظروف البيئية والدراسية الملانمة (بطرس ، ٢٠٠٩ ، ص٣٧٣)

أن المهارات القرائية لا تتوافر لدى بعض الأطفال مما يؤدي إلى تعرضهم لصعوبات القراءة والسبب الرئيسي وراء ذلك يكمن في إصابة المخ أو الخلل الوظيفي في الدماغ والانحرافات العصبية وضعف الحواس وخاصة البصر والسمع والتدريس غير الملانم ووجد أن نسبة كبيرة ممن يواجهون مشكلات في تعلم القراءة ولدوا غير ناضجين.

ومن جهة أخرى يلعب مستوى الذكاء دوراً هاماً في صعوبات القراءة حيث يتميز هؤلاء التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بمستوى ذكاء عام دون المتوسط ونقص فرص ممارسة اللغة والعجز في الجانب السمعي والنطق والاعتماد الكلي على القراءة الجهرية خاصة في المراحل الأولى والقراءة البطيئة (كلمة بكلمة) وعدم اهتمام المعلمين بالفهم أثناء القراءة وضعف القراءة السمعية وضعف أو عدم كفاية النمو في اكتساب المفردات وعدم كفاية نمو بناء الجملة ويلعب التكوين الفسيولوجي للطفل دوراً رئيسياً في اضطراب القراءة لديه حيث يتسبب الخلل في الجهاز العصبي وبخاصة المساحة المتخصصة للغة في الدماغ في حدوث صعوبات القراءة ومن ثم فإن العلاج لا بد أن يأخذ في الاعتبار التعامل مع الجهاز العصبي للطفل ومن المؤشرات الدالة ضعف النظر وما يصاحبه من صعوبات في التمييز بين الأحرف والكلمات وضعف السمع حيث تعتمد القراءة بدرجة كبيرة على القدرة على السمع فعندما يعجز الطفل عن الربط بين ما هو مسموع وما هو على ضعف الدماغ مقروء يحدث لدى الطفل اضطراب في القراءة.

كما تؤدي الاضطرابات النفسية النمائية إلى حدوث اضطراب القراءة كالأسر المتصدعة والأسر التي يغيب عنها الآباء والتغيير الدائم للمدرسة وضعف العلاقة بين الطفل ومدرسه ومن العوامل التعليمية أيضاً الطرق المختلفة التي يتعلم بها الطفل القراءة فمثلاً الطريقة الكلية تركز في تعليم الطفل القراءة على الكلمة كوحدة متكاملة وليس كمجموعة من الأحرف ولكن الأطفال قد يعجزون عن قراءة الكلمات الغريبة أو غير المألوفة ويعجز الأطفال أيضاً عن تحليل الكلمة لجهلهم بالحروف وأصواتها ونتيجة لعدم امتلاك الطفل للغة بشكل كاف يؤدي إلى وجود صعوبة في تعلم المادة المطبوعة وتفسيرها وكذلك صعوبة في تنظيم أفكاره كما أن أي خلل في نظام الذاكرة قصيرة المدى من شأنه إعاقة الطفل عن تذكر ما كان قد قرأ له في الحال بجانب العوامل العقلية والجسمية والصحة والعيوب البصرية والعيوب السمعية وعيوب النطق

واضطرابات الغدد وهناك عوامل الاستعداد فحتى يتعلم الإنسان يجب أن يصل إلى مستوى من النضج يؤهله لاكتساب المعلومة وهناك أيضاً العوامل الانفعالية ودور المشكلات الانفعالية ومفهوم الذات وتقدير الذات وغيرها من عوامل نفسية مختلفة التي تؤثر على قدرة الطفل على القراءة وهناك بعض الأطفال لا توهلهم حالتهم النفسية للتعلم كأن يعانون من حالة القلق أو الاكتئاب أو فقدان الثقة بالنفس بسبب الفشل الدراسي وذلك على الرغم من أن نتائج مثل هذه الدراسات الارتباطية غير دقيقة بالدرجة الكافية وكما ذكرنا فإن العوامل العصبية لها السبق في صعوبات التعلم فعند إصابة أي جزء من أجزاء الجهاز العصبي قبل أو أثناء أو بعد الولادة يؤدي إلى توقف نموه وأدائه لوظيفته فتظهر دلائل فقدان القدرة على الكلام أو شلل في المخ أو تأخر في النشاط العقلي أو الضعف الحركي الحسي (محمد عبد المؤمن حسين, ٢٠٠٩, ص ١٨٧, ١٨٨).

#### أهمية الدراسة

القراءة تصل الإنسان بالمصادر التي سيأخذ منها علمه وثقافته وتزيد من قدرته على التفكير والنقد فتمنى فكره وعواطفه وتثري خبراته وتعينه على التعامل مع الحياة المختلفة بما تمده من أفكار وحقائق وآراء كما تساعده في تنمية شخصيته وميوله واتجاهاته وتعمل على تأسيس مفاهيمه المختلفة فعن طريق القراءة يستطيع أن يفسر، ويقارن، وينقد، ويحلل، ويستنتج ليصل إلى ما يقتنع به ليصير فيما بعد جزءاً من حياته وكيانه، وعن طريق القراءة يستطيع الفرد أن يمتلك المهارة التي أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة إذ بدونها لا يمكن مواكبة التطور العلمي والفني والتقني ولا يستطيع الفرد التكيف مع المتغيرات الجديدة وترقية مستواه الاجتماعي والاقتصادي وبذلك فإن القراءة من أهم المهارات التي تساعد الفرد على أن يحيا حياة كريمة متطورة إن القراءة تعتبر ضرورة الانفتاح على مجتمعه بكل آفاقه من ضروريات تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به لتكوين العالم الخاص به والتي تمكنه من الانفتاح على مجتمعه بكل آفاقه

وفي ميدان التعليم تعمل القراءة في التربية المعاصرة على توثيق الصلة بين التلميذ والكتاب وتجعله يقبل عليه برغبة وتهئ الفرص المناسبة له كي يكتسب الخبرات المتنوعة وتكسبه ثروة في الكلمات والجمل والعبارات والأساليب والأفكار وتربيته على الاستفادة من هذه الثروة عندما يقرأ وتوظيفها حين يعبر عن أفكاره وآرائه ومشاعره إن القراءة نشاط هام للطفل عند دخوله للمدرسة في الصفوف الابتدائية وهو مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا إلى العليا ويمكن تعريف القراءة بأنها نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.

حيث أنه عندما اتجاهاات الطفل نحو القراءة صحيحة وتكون المادة التي يتطلب من الطفل تعلمها في نطاق قدراته أي أنها لا تكون غاية في السهولة فتخلو من روح التحدي لقدرته أو غاية في الصعوبة فتدفعه إلى النفور منها وعندما يكون المتعلم ماضياً في طريق النجاح لا بد أن تنشأ عند الطفل حاجة طبيعية للاستمرار في التعلم كما لا بد من أن يستقبل المراحل التي

تأتي بعد ذلك من مراحل تعليم القراءة في اهتمام وسرور وهذا الشعور يخدم عمليات التعلم عند الطفل كما يساعده في الاحتفاظ بما يتعلمه ونظرا لما تحتله القراءة من أهمية الطفل فإن القراءة من أهم العوامل لنجاح التلميذ فهي وسيلة دراسة العلوم وتحصيل المعارف والمفتاح الأساسي للتفوق ومن هنا كان النجاح في القراءة مؤشر للتعلم المثمر أي أن القراءة في المدرسة من أهم عوامل التعلم الجيد عن القراءة والتحصيل في المواد الدراسية الأخرى وعموما فالقراءة تؤدي دورا محوريا في تحقيق أهداف التربية وإكساب التلميذ المعلومات التي يحتاج إليها وتنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية وتزويده بعادات التفكير المنطقي السليم ومساعدته على ممارسة أسلوب حل المشكلات من خلال ما تقدم فإن للقراءة الأثر الأكبر في تكوين الشخصية المستقلة للتلميذ عن الآخرين كما تعلمه الاعتماد على النفس وترفع مستواه في نواحي النمو المختلفة. (بطرس ، ٢٠٠٩ ، ص ٣٧٣).

#### هدف الدراسة

تعد القراءة فن من الفنون اللغوية التي ترسي في روح المتعلم معارف اجتماعية، ثقافية، علمية... الخ

وتتمثل هذه الأهداف في ما يلي

تزويد التلميذ بما يحقق النمو العقلي والنفسي والجسمي من خلال الموضوعات المتنوعة التي يقرأها

تنمية الحصيلة اللغوية للمتلمع وزيادتها من مفردات وعبارات وتراكيب وأساليب وأفكار ومعان

-

تنمية خبرات المتعلم والرقى بمعلوماته ومفاهيمه الاجتماعية عن طريق الموضوعات القرآنية

-

- اكتساب التلميذ مهارات القراءة المختلفة عن طريق التدريب والممارسة السليمة

- تنمية الميل للقراءة لدى المتعلم وذلك باحتبار الموضوعات التي يميل المتعلم الى قراءتها وتلبي حاجاته ورغباته

- بعث المتعة في نفس المتعلم وجعل عملية القراءة مسلية وذلك باختيار الموضوعات والقصص المشوقة والمناسبة له والقريبة من رصيدة اللغوي

- إجادة النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بطلاقة ويسر وفق قدرات المتعلم وإمكاناته

إكساب التلميذ القدرة على تقويم الموضوع الذي يقرؤه في ضوء قيم المجتمع -

مد القدرة على الانطلاق في القراءة للتعلم في تخصصات النشاط اللغوي التي يمارسها -

- غرس حس التدقيق اللغوي والاستمتاع لدى المتعلم من خلال موضوعات المنهج

ترسيخ القيم الدينية والعربية بحيث تحكم سلوك المتعلم إيمانا -

صقل المواهب الإبداعية والأخلاقية لدى المتعلم -

إذا فالمعلم بحاجة شديدة لتنمية واكتساب مهارات لقراءة لتحقيق أهدافها والعمل على توجيه العملية.

التعليمية ويتعرف على معدلات نمو التلاميذ في اكتساب وإتقان تلك المهارات القرائية لديهم. (

ينظر، غصوب خميس وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٠-٢١

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية  
مجموعة من التلاميذ بطيني التعلم بالصف السادس الابتدائي بمدرسة الحيرة الابتدائية وذلك  
لأن الصف  
السادس الابتدائي تراكت فيه صعوبات القراءة من الصفوف السابقة له كما أن علاج التلميذ  
في نهاية هذا المرحلة فرصة لتقليل الأخطاء في المرحلة القادمة  
- ثم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي.  
مصطلحات الدراسة

#### فهم المقروء

يعرف فهم المقروء في الدراسة الحالية بأنه: العملية العقلية التي يقوم بها تلميذ الصف  
السادس الابتدائي بطيء التعلم ويستخدم الخبرات السابقة لديه وملاح المقروء بغرض الربط  
الصحيح بين الرمز والمعنى وذلك للوصول إلى ما يتضمنه المقروء من معانٍ  
صعوبات فهم المقروء

لغرض الدراسة الحالية تعرف صعوبات فهم المقروء بأنها : التباعد بين مستوى الذكاء  
ومستوى تحصيل الفهم القراني بالنسبة للأقران في نفس الصف والسن كنتيجة لاضطراب أو  
انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة ويستبعد من  
حالات صعوبات فهم المقروء التلاميذ الذين لديهم مشاكل في السمع أو البصر أو النطق أو  
الاعاقة العقلية وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار تشخيص  
صعوبات فهم المقروء

#### التلاميذ بطينو التعلم

لغرض الدراسة الحالية يمكن تعريف التلاميذ بطيني التعلم بأنهم : تلك الفئة من التلاميذ الذين  
يتعلمون بصورة ابطأ من أقرانهم بسبب قصور بسيط في ذكائهم وقدرتهم على التعلم ويقع  
معدل ذكائهم ما بين (٧٠ - ٩٠) درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية ويكون  
مستوى تحصيلهم في اللغة العربية أقل من المتوسط ويستغرقون وقتاً أطول في اكتساب  
مهارات الفهم القراني مقارنة بأقرانهم العاديين. ( احمد سيد محمد إبراهيم، ٢٠١٥، ص ٨  
\_٩ )

#### الفصل الثاني

##### خلفية نظرية ودراسات سابقة

##### مفهوم القراءة

##### المفهوم اللغوي

قال سيوييه قرأ واقرأ بمعنى بمنزلة علا قرنه و استعلاه، وقرأت الكتابة قراءة وقرنا، ومنه  
سمي القرآن... واستقرأ، طلب إليه أن يقرأ.

قال الفراء رجل قراءة وإمراة قراءة، ويقال قرأت أي صرت قارنا ناسكا، وفي حديث ابن عباس  
أنه كان لا يقرأ في الظهر والعصر ... معناه أنه كان لا يجهر بالقراءة فيهما، أو لا يسمع : نفسه  
قراءة ( محمد مرتضى بن محمد الحسيني الزبيدي، ٢٠٠٧، ٢٥٠ - ٢٥١ )

يستخلص من خلال هذا التعريف، أن القراءة قد تكون بمعنى العلو والاستعلاء، أو بمعنى  
الجهر

##### بالمقروء

قراءة [مفرد]: مصدر قرأ قراءة، قراءة الأفكار : القدرة على معرفة أفكار الغير بطرق اتصال  
خارجة عن نطاق الإدراك الحسي( احمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ص ١٧٩٠

فالقراءة تشتمل على معان لغوية عدة، منها الفهم وإدراك ما تضمنت عليه المادة المقروءة قرأ الشيء، جمعه وضمه أي ضم بعضه إلى بعض وقرأت الشيء قرأنا جمعته وضممته بعضه إلى بعض

فالمعنى اللغوي للقراءة يتضمن معنى الجمع والضم والتلفظ بالمقروء وإلقائه وقد اختلفت المفاهيم اللغوية للقراءة واشتقت منها مصادر كثيرة بحيث اختلفت معانيها من مشتق إلى آخر.

#### تطور مفهوم القراءة

لقد دلت الدراسات والأبحاث التي أجريت لفهم طبيعة القراءة على أن هذه العملية مرت بمراحل عدة بحيث اختلف المفهوم من مرحلة إلى أخرى وأخذ يتطور شيئاً فشيئاً حتى استقر على مفهوم موحد وشامل لها.

تعتبر القراءة عملية قديمة العهد إذ لا تعد بذلك حديثة العهد فهذه العملية لها جذورها وأصولها وذلك عندما بدأ الإنسان استخدام الصور والرموز كوسيلة لإيصال الرسائل أو تاريخ الحوادث سواء كانت مكتوبة باليد أو مطبوعة إلى الماضي البعيد وعلى الرغم من هذا التاريخ القديم لها إلا أنها بقيت مقتصرة على التلفظ الصوتي والتعرف إليه واستمر الحال كذلك حتى مطلع القرن العشرين ونتيجة لهذا فإن جل الأبحاث التي دارت حول القراءة كانت منصبة على النواحي الفسيولوجية كحركات العين وجهاز النطق (ينظر، عبد الفتاح حسن البجة، ٢٠٠١، ص ٧٣).

فالقراءة إذن كانت في أول الأمر تقف على معنى التعرف والنطق بالألفاظ. هي في أبسط صورها عملية عقلية تقوم على رؤية الرموز المكتوبة، وإدراك أشكالها والنطق بها (وليد احمد جابر، ٢٠٠٨، ص ٤٧٠).

وعرفت كذلك بأنها عملية آلية تهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة وفكها وتجميعها في مقاطع صوتية ثم في كلمات. (أنطوان طعمة، أنطوان صياح، ماغي الخوري شتوي، روزي غناج، جورج سلهب، ٢٠٠٦، ص ٥٣).

فمفهوم القراءة ينحصر اذاً في عنصري التعرف والنطق معا دون غيرهما بالإضافة إلى أنها عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً (أنطوان طعمة، أنطوان صياح، ماغي الخوري شتوي، روزي غناج، جورج سلهب، ٢٠٠٦، ص ٥٣).

تغير مفهوم القراءة نتيجة البحوث التربوية وكان لثورندايك فضل في ذلك فأصبح مفهوم القراءة هو التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار أي أن القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم (هشام الحسن، ٢٠٠٥، ص ١٢).

ومعنى ذلك أن ثورندايك كان له الفضل في تطوير مفهوم القراءة بإضافة مهارة الفهم لها فمجرد غياب هذا العنصر يفقد القراءة قيمتها لأن الاكتفاء بنطق الأصوات والتعرف عليها دون فهم ما ترمز إليه لا يمكننا من إدراك مختلف العلاقات والروابط بين الكلمات والجمل

وتعد القراءة في ظل هذا المفهوم عملية استخلاص المعنى من النص وعلى ذلك فهي تتضمن التعرف على العناصر المهمة في المعنى في ترابطاتها الأساسية متضمنة الدقة والشمول في

الفهم وهذا التعرف يتضمن سيطرة كاملة على تعرف الكلمة ولكنه يعطي أهمية أكبر لتحصيل الفكرة (مصطفى رسلان، ٢٠٠٥، ص ١٣٨

#### الدراسات السابقة

دراسة الكساسبة (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على صعوبات تدريس مهارتي القراءة والكتابة للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمات الصف في مديرية تربية في منطقة المعقل واستخدم الباحث في منهج دراسته المنهج الوصفي وكانت الأداة المستخدمة الاستبانة وكان من نتائج الدراسة جاءت أولاً الصعوبات الخاصة بالوسائل التعليمية والإمكانيات المتاحة وبتقدير مرتفع وأوصى الباحث بزيادة الاهتمام بمعلمات الصفوف الثلاثة الدنيا وتقديم الدعم

المادي والمعنوي والعمل على تخفيف أنصبتهم اليومية من الحصص الدراسية دراسة البيشي (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين واستخدم الباحث في منهج دراسته المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة البحث المستخدمة الاستبانة وكان من نتائج دراسته حيث جاءت الأسباب التي تعود للطلاب بالمرتبة الأولى تلنها الأسباب التي تعود لطرائق التدريس بالمرتبة وأوصى الباحث بضرورة بناء اختبارات تشخيصية لتحديد الاستعداد والقدرات لدى الطلاب لتعلم القراءة والكتابة وإعداد البرامج والخطط اللازمة لمعالجة الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية.

دراسة ماضي (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في القراءة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين استخدمت الباحثة في منهج دراستها المنهج الوصفي وكانت أداة البحث المستخدمة الاستبانة وأوصت الباحثة باعتماد مقترحات المعلمين لمعالجتها ومنها المتابعة المستمرة الطريقة رسم الحرف ومراعاة ميول ورغبات الطلبة أثناء الكتب المدرسية.

دراسة حطراف (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص واستخدمت الباحثة في منهج دراستها المنهج الوصفي وكانت أداة البحث المستخدمة الاستبانة وكان من نتائج الدراسة أن أبرز صعوبات تعلم القراءة وتتمثل في الحذف والإضافة والإبدال في القراءة وأوصى بوضع خطة للكشف عن مواطن الضعف وذلك خلال العام الدراسي ووضع برنامج مناسب للعلاج بناء على تصنيف الطلبة في مجموعات (هشام فهد نوفل الزبيد، ٢٠٢١، ٥٣).

#### الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة، من طلبة الصفوف الأولية التابعين لمحافظة البصرة

عينة الدراسة

بلغت عينة الدراسة ٢٧

أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة بطاقة الملاحظة ( أداة للدراسة ) وتم تطبيقها في تاريخ يوم الثلاثاء

٢٠٢٢\١١\٢٩

صدق الأداة

عرضت بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات بطاقة الملاحظة لدراسة مدى دقة صياغة عباراتها ودرجة ملائمتها لأهداف الدراسة وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون من حيث الاضافة أو الحذف والتصويب قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون ورأوا أهميتها بعد عرض ذلك على مشرف الرسالة كما تم احتساب معاملات الارتباط للفقرات في كل مقياس.

ثبات الاداة

التحقق من ثبات الاداة بعد تطبيق أداة الدراسة بطاقة الملاحظة (على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة) حيث تكونت العينة الاستطلاعية من ٢٧ طالب من المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لمحافظة البصرة وقد استخرج معامل ثبات وكان ٠,٧٦. ثبات وبذلك أصبحت الاداة جاهزة للتطبيق على افراد عينة البحث

#### الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في ضعف القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية في محافظة البصرة.

وقد استخرجت الباحثة المحسوبة وكانت ٩٤,٦ اذاً توجد فروق فردية (المحسوبة اكبر من الجدولية ) لذا العينة تعاني من صعوبات تعلم.

ومن أسباب صعوبات تعلم

ظن بعض العلماء في الماضي ان هناك سبب واحد لظهور اضطرابات التعلم ولكن الدراسات الحديثة أظهرت ان هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب ومن هذه الأسباب ما يلي

١-العوامل البيولوجية العضوية

يتطور مخ الجنين طوال فترة الحمل من خلايا قليلة غير متخصصة إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور المدهش قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية ببعضها البعض.

ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جزء المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ وهو الجزء الأساسي للفكر وأخيراً تتكون المناطق المسؤولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسؤولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة.

ومع تكون الخلايا العصبية الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكون تركيبات المخ المختلفة وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة وطوال فترة الحمل فإن نمو المخ معرض لحدوث بعض الاختلالات أو التفكك إذا ما حدث ذلك في مراحل النمو المبكرة وقد يموت الجنين أو قد يؤدي إلى التخلف العقلي أما إذا حدث خلل في نمو المخ في مراحل الحمل المتأخرة أي بعد ان أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض ويعتقد بعض العلماء ان هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم وقد يتعرض الطفل لإصابات تتمثل بصدمات شديدة خلال أيام طفولته تلحق بجهازه العصبي آثارا ضارة وقد تلحق بدماغه إصابات معينة نتيجة تعرضه للإصابة بالحمى المرتفعة أو لحالات التسمم نتيجة تعاطي أدوية وعقاقير لأمراض معينة أو نتيجة العلاج بالأشعة أو تعرض الدماغ إلى نزف الأمر الذي يزيد من صعوبات التعلم.

وقد بين (كاليني ١٩٧٩) ان حوالي ٩ - ١٢ % من المواليد الأحياء الذين أظهروا نزيفا قحفيا (جمجميا) أثناء الولادة وبعدها حين تعرضهم إلى حوادث وورم في الدماغ وحمى شديدة قد شاعت عندهم صعوبات التعلم وان ٢٠ % من الأطفال عانوا من أذى خطير في الدماغ في الفترة التي أصبح عمرهم (٦) سنوات كما إن موضع الصدمة له أهمية بالغة في هذا السياق.

## ٢-العوامل الكيميائية

وترتبط العوامل الكيميائية الحيوية بصعوبات التعلم فإن أي خلل في التوازن الكيميائي للجسم يرتبط بصعوبات التعلم فالزيادة أو النقصان يؤثر على خلايا المخ ويسبب خللا داخليا بسيطاً ويرجع ذلك إلى طبيعة الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار وخاصة الأطعمة ذات الملونات والمحفوظة.

## ٣-العوامل الجينية

إن العوامل الجينية هي عوامل تتصل بالموروثات وتشير الدراسات في موضوع أسباب صعوبات التعلم (Detries&Decker, 1981) ودراسة ديفريز وديكر (1971) (Bannatyne, كدراسة باناتين إلى اثر العوامل الجينية الوراثية في حدوث صعوبات التعلم كما أشارت دراسة اون الى انتشار صعوبات التعلم بين عائلات محددة كما في دراسة حالات التوائم.

وقد أشارت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ان نسبة ٢٥-٤٠ % من الأطفال واليا فعين الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل عامل الوراثة فالأبناء الذين يشكون من صعوبات في القراءة هم غالبا ما ينتسبون إلى أسر فيها مثل تلك الصعوبات كما إن الفروق في النضج البيولوجي أو المناعة البيولوجية التي تلعب دورا هاما في قدرات الأفراد لها أساس جيني.

## ٤-عوامل أثناء الحمل والولادة



يرجع البعض أسباب صعوبات التعلم إلى وجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للام مع الجنين ويحدث كما لو ان جسما غريبا بهاجمه وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.

وإن كثيرا من الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل الجنين مباشرة ولذلك يعتقد العلماء بأن التدخين وتناول الكحول والعقاقير الأخرى أثناء الحمل قد يكون له اثر سلبي على الجنين وقد أشارت معظم الدراسات إلى ان الأمهات اللواتي يدخلن أثناء الحمل يلدن أطفالا ذو وزن اقل من الطبيعي وهذا الاعتقاد هام لان المواليد ذو الوزن الصغير اقل من ٢.٥ كيلو غرام يكونون عرضة لكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم كما أن تناول الكحول يؤثر على نمو الجنين ويؤدي إلى مشاكل في التعلم والانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشاكل في المستقبل وقد يؤدي التواء الحبل السري حول الطفل أثناء الولادة إلى نقص مفاجئ للأوكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة التعلم أثناء الكبر ومن العوامل المهمة أيضا التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية وصعوبات الولادة أو الولادة المبكرة.

#### ٥-عوامل التلوث والبيئة

التلوث البيئي هو إحداث تغير في البيئة التي تحيط بالكائنات الحية بفعل الإنسان وأنشطته اليومية مما يؤدي إلى ظهور بعض الموارد التي لا تتلاءم مع المكان الذي يعيش فيه الكائن الحي ويؤدي إلى اختلاله فقد وجد العلماء ان التلوث البيئي يمكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية إذ يستمر المخ في إنتاج خلايا عصبية جديدة وشبكات عصبية وذلك لمدة عام أو أكثر بعد الولادة وهذه الخلايا تكون عرضة لبعض التفكك والتمزق بفعل الملوثات البيئية

وتعد مادة الرصاص من ملوثات البيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي وقد أظهرت الدراسات ومنها (دراسة بركة) في أن معدن الرصاص من اخطر المعادن ومن أهم المواد الملوثة للبيئة لأنه لا يدخل في فسيولوجيا جسم الإنسان ووجوده في جسم الإنسان بمعدلات أعلى من المسموح به يعد نذير خطر وأن تأثيره على الأطفال أكبر لسهولة امتصاصه وبطء أخرجه والتخلص منه وحساسية الجهاز العصبي المركزي لهذا النوع من التلوث في أثناء النمو والتطور خاصة في السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل وتوصلت الدراسة إلى أن انخفاض العمر العقلي بمعدل عام والعمر اللغوي بمعدل عامين بالنسبة للأطفال الذين تعرضوا لمعدن الرصاص وبذلك فإن الرصاص من الممكن ان يؤدي إلى كثير من صعوبات التعلم أو قد تكون عوامل بيئية تتعلق بالمدرسة تهيب وتمهد الوجود الصعوبة في التعلم واستمرارها ويشير كروكشنك وهالهان ١٩٧٦ Cruickshank, 1962&Hallahan, إلى بعض الأسباب البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبية. اما بوش و وناك فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة لحدوث صعوبات التعلم.

وقد تكون هناك عوامل متعلقة بالأسرة تؤدي إلى صعوبات التعلم كسوء معاملة الآباء لأبنائهم وعدم رعايتهم لهم والضغط الأسرية واتجاهات المربين السلبية وعدم متابعة الآباء لأبنائهم في المدرسة (د. ايمان عباس، د. هناء رجب، ٢٠٠٩، ص ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩).

#### الفصل الخامس

#### ( الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات)

##### الاستنتاجات

من خلال تفسير النتائج ومناقشتها توصلت الباحثة بإعطاء بعض الأمور التي يجب إتباعها لكي ينجحوا في تعلم القراءة في الصفوف الابتدائية وهي.

١- تحتاج عملية تعليم القراءة للأطفال المبتدئين الرغبة الكبيرة من قبل المعلمين والمعلمات بمتابعتهم وحسن التعامل معهم والاهتمام بهم وطول الصبر معهم.

٢- إعطاء الحرية للأطفال في القراءة والتحدث والتكلم وتعزيز الكثير من الألفاظ اللغوية في أذهانهم لكي تزداد حصيلتهم اللغوية وتعود بالفائدة الكبيرة لهم.

٣- توفير الكتب المطبوعة بصورة جيدة والتي تحتوي على صور تدل على الكلمات التي نريد من الأطفال أن يتعلموها.

٤- تهيئة الطفل على لغة المدرسة وخاصةً حينما يبدأ في تعلم القراءة وتعيده على استخدام الكلمات والعبارات الفصيحة.

##### توصيات الدراسة

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية

١- الاهتمام بتحديد صعوبات القراءة لتلاميذ كل صف حتى يتسنى لمعلمي اللغة العربية العمل على معالجتها.

٢- ضرورة الاهتمام بعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

٣- تصميم المقاييس والأدوات البحثية المقننة التي تهدف إلى تعرف التلاميذ بطيبي التعلم في اللغة العربية و الكشف عنهم.

٤- ضرورة اهتمام الدراسات التربوية بفئة التلاميذ بطيبي التعلم وتقديم البرامج والمناهج التعليمية التي تناسب قدراتهم وامكاناتهم وتصميم الأنشطة والتدريبات التي تعمل على مساعدتهم.

٥- أن من يقوم بتدريس مهارة القراءة في الصفوف الأولية معلمون متخصصون في تدريس اللغة العربية عامة وتدريس القراءة خاصة والا يسمح لغير المعلمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية بتدريس طلاب الصفوف الأولية الا عند الضرورة القصوى.

٦- العمل على تخفيف النصاب اليومي من الحصص لمعلمي الصفوف الاولى

٧- إدراج تقنيات جديدة في تعليم القراءة مثل الألعاب التربوية من أجل خلق الرغبة في القراءة

٨- ربط دروس القراءة بالحياة اليومية للتلاميذ

٩- توفير فرص التدريب على القراءة في التدريس

##### مقترحات الدراسة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي يمكن بحثها وذلك على النحو التالي

١-دراسة أثر استخدام البرامج والتدريبات القرآنية لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

٢-دراسة صعوبة تعلم القراءة وعلاقتها بالمناخ المدرسي وبعض المتغيرات الشخصية

٣-دراسة العلاقة بين مدى تمكن التلاميذ بطيئي التعلم من القراءة ومستوى التحصيل لديهم

٤-دراسة مقارنة لأثر استخدام أكثر من إستراتيجية تدريس في علاج صعوبات القراءة

#### المصادر

١-ابراهيم، هبه عز الدين ٢٠١١. فاعلية برنامج قائم على النشاط المنهجي المصاحب لتنمية مهارات القراءة لدى بطء التعلم من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية

٢-احمد سيد محمد ابراهيم، ٢٠١٥، صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، البحوث والنشر العلمي

٣-احمد مختار عمر، ٢٠٠٨، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط١ نشر وتوزيع وطباعة القاهرة، عالم الكتب

٤-انطوان طعمة، انطوان صباح، ماغي الخوري شتوي، روزي غناج، جورج سلهب وآخرون، ٢٠٠٦، تعليمية اللغة العربية ط١، بيروت \_ لبنان، دار النهضة العربية  
ايمان عباس علي، هناع رجب حسن، ٢٠٠٨، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المناهج-

بطرس حافظ بطرس ٢٠٠٩ تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم ط١، عمان، دار المسيرة-6

٧-عبد الفتاح حسن البجة، ٢٠٠١، اللغة العربية وآدابها، اساليب تدريس مهارات، ط١، العين \_ الامارات، دار الكتاب الجامعي

٨-غصوب خميس وآخرون، ١٩٩٧، مناهج اللغة العربية المطورة لمراحل التعليم العام، ط١، الدوحة العالمية للنشر والتوزيع

٩-محمد عبد المؤمن حسين، ٢٠٠٩، صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

محمد مرتضى بن محمد الحسيني الزبيدي، ٢٠٠٧، تاج العروس من جواهر العروس، تحقيق: عبد المنعم-

مصطفى رسلان، ٢٠٠٥، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع 1-١

هشام الحسن، ٢٠٠٥، طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة، ط١، عمان\_ الاردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع

١٣-هشام فهد نوفل الزبيد، ٢٠٢١، العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية في محافظة بقعاء من وجهة نظر المعلمين

١٤-وليد احمد جابر، ٢٠٠٨، تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية، وتطبيقات عملية، ط١، عمان\_ الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

أثر أنموذج رحلة التدريس في الشغف الدراسي  
لطالبات الصف الخامس العلمي

**The Effect of the teaching journey modle on passion for  
fifth- grade students**

الباحث الاول: خمائل جهاد علي

الباحث الثاني: أ.د. علاء احمد عبد الواحد

جامعة القادسية / كلية التربية / طرائق تدريس علوم الحياة

ملخص بحث

أن العالم في العصر الحديث يقف على باب كبير من التطور العلمي والتكنولوجي على الرغم من اختلاف الطرق المتبعة لتوصيل المعلومة الى الآخرين لذا يجب اتباع افضل تلك الطرق في المؤسسات التعليمية ليستفيد منها المتعلم بشكل كامل ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة اثر استخدام نموذج رحلة التدريس على التحصيل والشغف الدراسي للطلبة حيث يرى الباحث ان استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس قد تساعد على معالجة ضعف ميل وحب الطلبة نحو التعلم ورفع مستوى الكفاءة الاكاديمية لديهم.

كما تمكنهم من التفاعل الإيجابي والمثابرة وتوجيه الهدف والدافع للتعلم والتركيز ضمن اطار العملية التعليمية.

وتوجيه انظار الباحثين والمعنيين الى اهمية أنموذج رحلة التدريس في زيادة ميل وحب المتعلم لمادة الدرس مما يؤدي للتفاعل الايجابي وتوجيه الهدف والدافع للتعلم.

ولتحقيق اهداف البحث أختار الباحثان (المنهج التجريبي) لأنه يتلاءم مع طبيعة الدراسة اذ سيخرج الباحثان بمجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: ( أنموذج رحلة التدريس، الشغف الدراسي)

**Abstract**

The world in the modern era stands on a large door of scientific and technological development, despite the different methods used to deliver information to others. Therefore, the best of these methods

must be followed in educational institutions in order for the learner to fully benefit from them. Hence this study came to find out the effect of using the teaching journey model on achievement. And the academic passion of the students, as the researcher believes that the use of this strategy in teaching may help to address the low achievement of students and raise the level of academic competence of the learner.

It also enables them to interact positively, persevere, direct the goal and motivation to learn and focus within the framework of the educational process

And directing the attention of researchers and those concerned to the importance of the teaching journey model in increasing the learner's inclination and love for the lesson material, which leads to positive interaction, directing the goal and motivation for learning.

This is after the researcher looked at a number of previous studies, and a balance was made between them and the current research, and to achieve the goals of the research, the researchers chose the (experimental approach) because it is compatible with the nature of the current research, as the researchers will come out with a set of results, recommendations and proposals.

Keywords: (teaching trip model)

#### مقدمة

ان الحاجة لأحداث تحولاً نوعياً في عملية التعلم هي تحد يواجه المجتمعات على كل مستوى من مستويات التنمية فالدول الأقل نمواً والنامية والانتقالية والمتطورة عليها جميعاً ان تجد وسائل لجعل التعلم داعماً للتغيير والتطور الحاصل في جميع مجالات الحياة وادراكاً لهذه التحديات وحاجات قطاع التعليم اصبح الاهتمام بتطوير الممارسات التدريسية والتعليمية من خلال نشر استراتيجيات وطرق تدريس حديثة ودمج مهارات التفكير والتقنية في التدريس بما يتناسب مع توسع وتنوع اهداف التربية الحديثة من جهة ومع حاجات المتعلمين والمعلمين من جهة اخرى وبما يمكنهم من تحقيق الاهداف المرجوه من العملية التعليمية التربوية حازه ملحه. ويرى المختصون في مجال العلوم التربوية والنفسية ان هناك مجموعة من الامور التي دفعت الى تبني اساليب تعلم وتعليم اكثر فاعلية وطرائق اكثر تقدماً من سابقتها ومن هذه الامور ضعف فاعلية اساليب وطرق التعلم المستخدمة في التدريس وعدم ملائمتها لمتطلبات العصر وكذلك تزايد كلفة التعليم وشعور القائمين على المناهج بضرورة مواكبة التطور الحاصل في مناهج الدول المجاورة.

(حيدر و وهان، ٢٠١٨:

(١٣٨

ومن هنا بدأت فكرة تنويع التدريس تأخذ مكانتها في السياسات التعليمية في الدول المختلفة منذ عام (١٩٨٩) حيث اعلنت وثيقة حقوق الطفل عام (١٩٩٠) بنتيجة للمؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان وتلاه مؤتمر دكار عام (٢٠٠٠) الذي اوصى بالتعليم للتميز والتميز للجميع وكان لتوصيات تلك المؤتمرات انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية التعليمية سواء بالنسبة لمحتوى التعليم او لطرق التدريس المستخدمة وفيما يتعلق بطرق التدريس فكان تركيز تلك المؤتمرات على ضرورة الاخذ بالاعتبار الاختلافات بين المتعلمين وانهم يتعلمون بطرق مختلفة وان من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من تعليم يتواءم مع خصائصهم وان يتحقق لكل منهم اقصى درجات النجاح والانجاز في اطار امكاناته وقدراته. (كوثر واخرون، ٢٠٠٨: ٦)

#### اهمية البحث

يعد أنموذج رحلة التدريس حاله حال النماذج المنبثقة من البنائية يركز على دور المتعلم الايجابي وبناء المعرفة من خلال تفاعل الطالب والمدرس والتفاعل المباشر مع مادة التعلم وربط المفاهيم الجديدة بخبراته السابقة لكي يحدث تغيرات في بنيته المعرفية اضافة الى توجهات اخرى مستمدة من علم نفس التعلم والمتمثلة في دور التحفيز الذي يجعل من العملية التعليمية عملية ممتعة واثارة للدافع والرغبة في التعلم.

حيث يتجه تركيز علماء النفس الى ما يسمى بعلم النفس الايجابي الذي يدعو الى التركيز على القوى الايجابية للإنسان من المتغيرات الحديثة التي تندرج تحت اطار علم النفس الايجابي بما يسمى بالشغف

اذ يوضح (Delcourt,2003) على ان مفهوم الشغف يمكن الاستدلال عليه من خلال السياق كمفسر لأنشطة التعلم وغالباً ما يشار اليه كتفسير لدافعية التعلم والممارسة والوصول الى التحصيل العالي اذ يعد الشغف احد اهم المتغيرات المؤثرة في حياة المتعلم الدراسية الى ان الملاحظ من خلال استقراء الادب السيكلوجي وجود عدد قليل من الدراسات التي اهتمت بهذا المتغير وذلك على الرغم من ان مصطلح الشغف مصطلح قديم بدأ الاهتمام به من العصر اليوناني على يد فلاسفة اليونان حيث يرجع مصطلح الشغف (passion) الى الاصل اللاتيني "passio" وتعني المعاناة. (Velerand,2015) ويمكن ايجازها بالنقاط الآتية:

١- أهمية استخدام نماذج واستراتيجيات وطرق حديثة في التدريس ومنها استراتيجية نموذج رحلة التدريس والتي تعد من الاستراتيجيات الحديثة والممتعة في التدريس.

٢- قد تفيد الدراسة الى توجيه نضرمدرسي الاحياء لاستخدام نموذج رحلة التدريس في عملهم.

٣- توجيه انظار الباحثين والمعنيين الى اهمية نموذج رحلة التدريس في زيادة الشغف الدراسي وميل وحب الطلبة نحو التعلم والرغبة في تطبيق المهام الموكلة اليهم والتي تمكنهم من زيادة الانجاز والتفاعل الايجابي

#### اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر أنموذج رحلة التدريس في:

١-تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة علم الاحياء

٢-الشغف الدراسي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الاحياء

#### منهج البحث

لتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) كونه يتفق واجراءات بحثها ويقصد بالمجموعة التجريبية في هذا التصميم هي المجموعة التي تتعرض طالباتها الى المتغير المستقل (انموذج رحلة التدريس) والمجموعة الضابطة التي تدرس طالباتها بالطريقة التقليدية الاعتيادية في تدريس مادة علم الاحياء في حين يقصد بالتحصيل المتغير التابع الاول الذي يقاس بوساطة اختبار تحصيلي والشغف الدراسي هو المتغير التابع الثاني الذي يقاس بواسطة مقياس تبناه الباحثة لأغراض البحث الحالي لمعرفة اثر المتغير المستقل المستعمل في الدراسة.

#### مصطلحات الدراسة

أنموذج رحلة التدريس:

يعرفه حسن زيتون (٢٠٠٣) بأنه: "تصور عن التدريس يرى أن احداث التدريس الفعال تشبه احداث الرحلة الفعالة".

وتعرفه الباحثة بأنه: مخطط تدريسي تتبعه الباحثة في غرفة الصف الدراسي ويتضمن خمسة مراحل لتحقيق اتقان التعلم وهي ( مرحلة التحفيز، مرحلة الفهم والاتقان، مرحلة التفكير، مرحلة الاثراء و مرحلة التقويم ) وهو بهذا اشبه بالرحلة التعليمية الفعالة لتحقيق متعة التعلم والمساعدة في دفع مستوى تحصيل الطالبات.

#### الشغف الدراسي

يعرفه فاليراند بأنه: رغبة قوية ونشاط معين يفضل المتعلمون ويحبونه مهما بذلوا فيه من الجهد والطاقة والوقت وعلى نسق منتظم (Vallerand,2010:4) وعرفه (Curran et al) بأنه: خبره انسانية لا يجد الفرد بدونها معناً للحياة، يزوده بطاقة نفسية للاندماج والمشاركة في الانشطة ذات القيمة أضافة الى النتائج المباشرة والتي تتمثل في انفعالات الاثارة والمتعة (Curran et al.,2015:632)

اما (Ho & Astakhova) فعرفه بأنه: احد الجوانب الاساسية في حياة الفرد وهويته، فهو اوسع من خبرة حب الفرد لنشاط معين بل يمكنه من تحقيق مجموعة من النتائج اهمها الرضا والسعادة والاندماج (Ho & Astakhova ,2018:975)

#### الخلفية النظرية

تعددت نماذج التدريس بعدد نظريات التعلم التي بنيت على أساسها واستمدت منها أهدافها وفلسفتها ومن هذه النظريات واهمها:

#### النظرية البنائية

وهي من اهم النظريات التي أحدثت تغيرات ايجابية في الادبيات التربوية الحديثة، ويعتبر السويسري جان بياجيه اشهر علمائها، وتعد من اكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث.

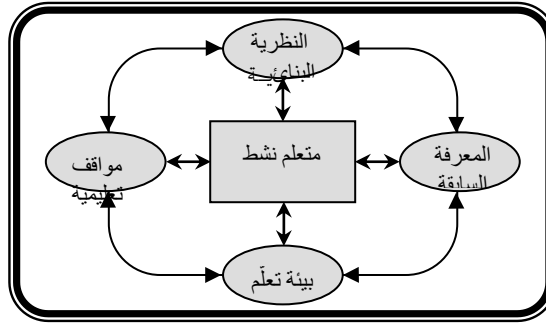
اذ ان البنائية انتقلت من التعلم السطحي الى ما يسمى بالتعلم ذي المعنى او التوجه الحقيقي للتعلم واحتلت محل النظرية السلوكية والمعرفية.

وتم تحديد معناها في المعجم الدولي للتربية على أنها: "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها ان الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

وبتعبير فلسفي فإن البنائية تمثل تفاعل بين كل من التجريبية التي تنسب المعرفة للخبرات الحسية والجبلية التي ترى ان الأفكار موجودة في العقل وتظهر خلال عملية النضج ( زيتون وزيتون، ٢٠٠٣: ١٧ )

في حين يعرفها أيرشن و ولش ( Airasian&Walsh,1997) بأنها: "الطريقة التي يقوم الطالب من خلالها باكتساب العمليات المعرفية ومعالجتها وتطورها واستخدامها في المواقف المعرفية الحياتية " نقلاً عن (الموسوي، ٢٠١٥: ٣١)

وتتحد كلمة البنائية constructivism من البناء construction او البنية structure والتي تشير الى البنية العقلية، حيث تهتم هذه النظرية بدراسة البنية المعرفية والعقلية للتعلم وكيفية تطويرها وإعادة بنائها. (خالد واخرون، ٢٠٢١: ٤٣)



وترُجمت الفلسفة البنائية الى نماذج واستراتيجيات مختلفة لكنها تشترك في الخصائص الاتية:

١-بيئة تعليمية معقدة تحدث عند إعطاء المتعلم مشكلة حقيقية يستطيع حلها بمساعدة الآخرين.

٢-التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي الى تطور العمليات العقلية العليا.

٣-التدريس من البسيط الى المعقد اذ يتم فيه تناول مشكلات معقدة ليحلها المتعلم.

(الغوال وسليمان، ٢٠١٦: ٤٦٤)

نموذج رحلة التدريس Teaching Journey Model

يعد أنموذج رحلة التدريس من النماذج التوليفية اذ تأسس من مقولة (من كل بستان زهره)، ان احداث التدريس الفعال تشبه احداث الرحلة الفعالة فقد طبقت فيه مجموعة من الأفكار التعليمية المستمدة للعديد من توجهات التدريس المعاصرة مثل:



- توجه التعليم من أجل الفهم.

- التعلم الاتقاني.

- تعليم التفكير.

- التعلم ذي المعنى.

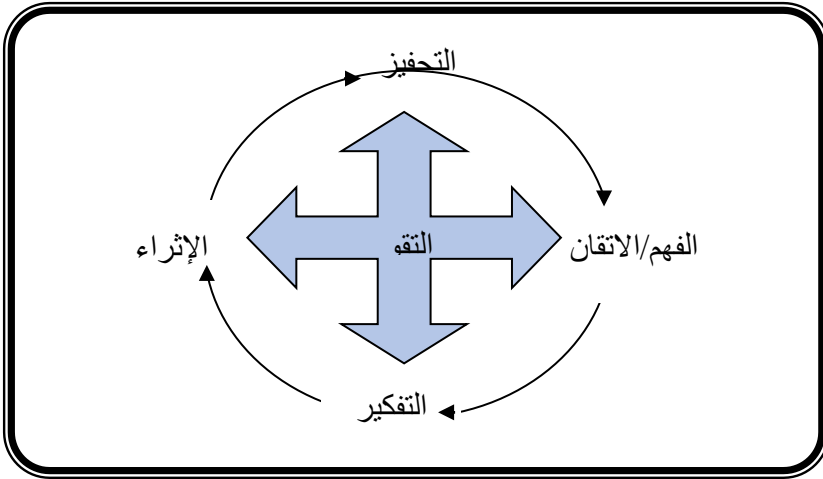
فضلاً عن توجهات أخرى مستمدة من علم نفس التعلم و المتمثلة في:

١. دور التحفيز الذي يجعل من العملية التعليمية عملية ممتعة.

٢. دور اثراء التعلم والذي لم يعد قاصر على المتعلمين المتفوقين والموهوبين فقط وانما جعله هذا الانموذج متاحاً لكل المتعلمين.

(١٢٥)

وطبقاً لهذا التصور فإن تدريس هذا الأنموذج يتضمن خمسة مراحل رئيسية ومتتابعة موضحة بالشكل (١):



مخطط (٢): مراحل أنموذج رحلة التدريس من اعداد الباحثة

Engagement

المرحلة الأولى: مرحلة التحفيز

يتم في هذه المرحلة تشجيع والهام وأثارة دافعية المتعلمين للتعلم وتقديم السبب المقنع للأداء الجيد وجعل المتعلمين يشعرون بالرضا عن إداانهم ويحبونه

(اللين، ١٩٩٨):

(٧)

وتتكون من:

١. صيغة التحفيز الاساسية

٢. صيغة التحفيز المكملة او الاحتياطية وتستخدم عند الحاجة

وتتنوع أساليب التحفيز ما بين:

أسئلة تخيلية، إثارة حب الاستطلاع العلمي، إثارة الشعور بالمشكلة، لغز أو فزرة، الشعور بالدهشة والتناقض، طرح امر فكاهي، قصة قصيرة، اقوال مأثورة، آيات من القرآن الكريم، احاديث نبوية شريفة، تقديم شفهي للمشكلة، استخدام التقنيات الجديدة. (زيتون، ٢٠٠٣: ٧٣) ويرتبط اختيار الاثارة ونوعها على عدة عوامل منها:

١- طبيعة موضوع الدرس.

٢- هدف الموضوع.

٣- نضج وعمر المتعلمين.

أهمية تهيئة واثارة انتباه ودافعية المتعلمين

١- نقل المتعلم من حالته النفسية قبل الدرس الى حالة اخرى تؤدي الى اندماجه لتحقيق اهداف الدرس.

٢- تعمل إثارة تنمية دافعية المتعلم والتي تعد شرطاً من شروط التعلم الفعال في جعل المتعلم أكثر نشاطاً وانتاجاً من خلال استخدام المعلم لمختلف الاساليب

٣- تؤدي الى تركيز انتباه المتعلم للمادة التعليمية الجديدة كوسيلة تضمن اندماجه في الانشطة الصفية.

٤- تعمل على ايجاد اطار مرجعي ينظم المعلومات والافكار التي سوف يتضمنها الدرس من خلال اعطاء المتعلم فكرة عن اهداف ومحتوى الدرس.

٥- تعمل على توفير استمرارية العملية التعليمية التعلمية من خلال ربط الدرس الجديد بما سبقه.

٦- تؤدي الى التعامل مع جميع المتعلمين بالرغم من وجود الفروق الفردية من خلال اساليب متنوعة تلبي مثل هذه الفروق.

٧- تعمل على تنويع الانشطة التعليمية والاساليب التي يستخدمها المعلم خارج وداخل الصف بم لا يجعل المعلم يشعر بالملل من تكرار نفسه وب نفس الاسلوب.

٨- تؤدي الى اشباع حاجات معينة لدى المتعلمين كتنشيط معلوماتهم وتصحيحها او زيادة ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة (شبر واخرون، ٢٠١٤: ١٥١)

المرحلة الثانية: مرحلة الفهم / الاتقان

تعني هذه المرحلة أفهام المتعلمين لعناصر موضوع الدرس، أي محتواه من معلومات (مفاهيم، تعميمات.... الخ) ومهارات اساسية والعمل على تمكنهم منها بحيث يدركون معانيها

او يمارسونها بدرجة تصل الى حد الإتقان المطلوب. (زيتون، ٢٠٠٣: ٧٦)

ويسعى المعلم في هذه المرحلة الى ترسيخ مفاهيم جديدة في نفوس المتعلمين وربطها بالحياة والبيئة وبتطبيقاتها العملية وهذا يؤدي الى:

- ادراك المتعلم أهمية العلوم في حياته ومجتمعه وخدمة البشرية.

- زيادة ثقة المتعلم بالمعارف العلمية المكتسبة اثناء الدرس.

المرحلة الثالثة: مرحلة التفكير Thinking

تعد القدرة على التفكير احدى اهم اهداف التعليم المعاصر، ذلك بسبب الانفجار المعرفي الهائل وزيادة المشكلات التي تبحث عن الحلول، لذا اصبح التعليم الحديث يهتم بتطوير قدرة المتعلم على التفكير ليتمكن من التعامل مع المشكلات بفاعلية.

ولابد من التفريق بين مفهومي التفكير ومهارات التفكير، ذلك أن التفكير هو عملية كلية يتم من خلالها معالجه عقلية للمدخلات الحسية واسترجاع المعلومات لتكوين الافكار واستخدامها والحكم عليها وتتمثل في الادراك، المعالجة الواعية، الخبرة السابقة، الاحتضان والحدس ومن خلالها تكتسب الخبرة معنى.

اما مهارات التفكير فهي عملية عقلية محددة تمارس وتستخدم عن قصد لمعالجة المعلومات، مثل مهارة تحديد المشكلة، ايجاد الفرضيات وتقييم قوة الدليل، وتم تصنيفها الى صنفين تبعاً لمستوى التفكير وهي:

- مهارات تفكير معرفية

- مهارات تفكير فوق المعرفية (سليمان، ٢٠١٧: ٩٩: ١٠٧)

أسباب تعليم التفكير:

توجزها قطامي (٢٠٠٣) المشار اليها في العتوم وآخرون.

١. تعليم الفرد مهارات جديدة تساعده على التكيف مع أسرته ومدرسته وظروف حياته المختلفة.

٢. تعليم الفرد طريقة معالجة المعلومة والخبرة بدلاً من تزويده المعرفة بالتلقين المباشر.

٣. يساعد على تطوير نتائج جديد ومبدع يفوق في اهميته حفظ المعلومات المنتجة من قبل الآخرين.

٤. يوجه المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي نحو التركيز على اساليب التفكير والتعلم اكثر من تركيزهم على عملية تذكر المعلومة.

٥. يسمح للمتعلم ممارسة التخطيط والتنظيم والتقويم والمراقبة والاستنباط والاستنتاج أثناء أدائه او انجازه للمهام.

٦. يعمل على تنمية وتحسين ثقة الفرد بذاته وإمكانياته.

٧. يعمل على تهذيب قدرة الفرد ويساعده على مواجهة متطلبات الحياة.

٨. يساعد على زيادة شعور الفرد بالنشاط والحيوية.

٩. يعمل على تحسين مستوى أداء الفرد الأكاديمي والوظيفي.

١٠. يساعد الفرد في التركيز على وظيفة التفكير اكثر من نتائج التفكير (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧: ٤٤)

#### المرحلة الرابعة: مرحلة الاثراء Elaboration

تعني هذه المرحلة التوسع بكمية الاضافات التي تضاف الى مثير بسيط لتحويله الى شيء معقد، لتعويد المتعلم على رؤية الاشياء من وجهات نظر متعددة ومبتكره وتمكينهم من التفكير بعمق وشمولية وتطبيق هذه المهاره في مجالات حياتهم المختلفة. ( الحارثي ٢٠٠٩:

(٩١)

332

٤. اعطاء الطلبة قدراً من الإثابة والتعزيز بقصد زيادة دافعيته لمزيد من التعلم(صالح،٢٠١٦: ١٠٩)

مميزات نموذج رحلة التدريس

١. يمكن تطبيقه في تدريس معظم المواد الدراسية
٢. يمكن تطبيقه في التعليم الجمعي التقليدي او التعليم الالكتروني او التعليم المدمج الذي يجمع بينهما
٣. يمكن تطبيقه في جميع انماط التعلم الساندة
٤. اعطى قدر كبير من الاهتمام لعملية فهم واتقان المتعلم لما يتعلمه
٥. يمكن تطبيق كافة مراحل في الصف الدراسي متى توافر الوقت الكافي لذلك، او تطبيق بعضها(التحفيز، الفهم والاتقان) والبعض الاخر( التفكير والاثراء) في صورة تكليفات لا صفية يمكن تطبيقه في انماط التعلم الثلاث الساندة( التعلم التنافسي، التعلم التعاوني، التعلم الفردي) (زيتون،٢٠٠٣: ١٢٧)

اهمية نموذج رحلة التدريس

١. تنمية التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم
٢. تنمية بعض مهارات الاستقصاء وحب الاستطلاع العلمي لدى المتعلم
٣. اكساب المتعلم للمفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير العليا للمتعلم
٤. تعمل على تحويل عملية التعلم الى عملية ممتعة للمتعلمين تزيد دافعيته للتعلم وتجعلهم اكثر مشاركة في الصف الدراسي

٥. يشجع العمل الجماعي وتبادل الاراء والافكار بين المتعلمين (العزوني،٢٠١٣: ٥٤)

وترى الباحثة ان استعمال نموذج رحلة التدريس في تدريس العلوم يساعد على:

١. اقبال المتعلم على تعلم المادة الدراسية واستمتاعه بهذا التعلم مما ينمي اتجاهه نحو تعلمها وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي لديه
٢. فهم المتعلم لما يتعلمه واتقانه له
٣. ينمي خبرة المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية حول موضوع الدرس
٤. ينمي عمليات التفكير العليا للمتعلم

الشغف الدراسي Academic Buoyancy

جاء في لسان العرب الشغاف هو غلاف القلب وهو جلدة دونه كالحجاب وسويده، وشغفه الحب يشغفه شَغْفًا وشَغْفًا: وصل الى شغاف قلبه، وقرأ ابن عباس قوله تعالى: بسم الله الرحمن الرحيم "قد شغفها حباً" اي دخل حبه تحت الشغاف، وقيل غشي الحب قلبها، وقيل اصاب شغافها، وشغاف القلب وشغفه: غلافه، وشغف بالشيء: اولع به. (الانصاري، ٢٠٠٠: ٢٢٨٥)

هناك وجهتي نظر حول مفهوم الشغف:

- الاولى سلبية: ترى ان كلمة الشغف مأخوذة من الكلمة اللاتينية (passion) بمعنى المعاناة اذ كان الناس تنظر للذين يتصرفون بشغف الى انهم يعانون من مشكلة ما ويعتبرون انهم عبيد لشغفهم لأنه يسيطر ويتحكم فيهم
- الثانية ايجابية: تعد الشغف مشاعر إنسانية ايجابية ضرورية ذات نزعات سلوكية كامنه وان وجوده حاجه ضرورية ليصل الفرد لأعلى مستويات الاداء ومن صفات الافراد الشغوفين:
  - يتميزون بقدر عالي من الطموح.
  - لديهم افكار وحلول منطقية في مختلف مجالات الحياة.
  - يتميزون بالإيجابية.

- سريعي البديهة ويستطيعوا ان يتذكروا الاعداد والكتابات.

- فعالون في الكثير من جوانب الحياة (Comerford&et.al,2015:49)

ولقد تطور علم النفس مع تطور البشرية متكيفاً مع تحديات العصر وتأثرت النظريات النفسية بعلم جديد يختص بالقدرات والخصائص الموروثة والتي اصبحت واسعة الانتشار تحت عنوان علم النفس الايجابي والذي لم يعد مقتصرأ على دراسة الامراض والاضطرابات النفسية وسبل علاجها بل توسع لتتمية وتطوير خصائص وقدرات ايجابية مفيدة لدى الفرد والمجتمع من خلال دراسة وتحديد تلك القدرات وتطويرها، ومن هنا جاء الشغف الدراسي كأحد مكونات مجال علم النفس الايجابي

(et.al,2016:94)

اذ اشتق مفهوم الشغف الدراسي من المرونة الدراسية والتي يقصد بها تجاوز المتعلم للمشاكل والصعوبات المزمنة ونجاحهم دراسياً (Salimi& et.al,2012:835) اما عن تعريف الشغف الدراسي فعرفه كل من:

(فاليراند وآخرون ٢٠٠٣) بأنه: ميل قوي نحو نشاط معين يحبه الافراد ويجدونه مهم

ويستثمرون فيه الوقت والطاقة (Vallerand,at.al,2003:3)

ومن اشهر النماذج النظرية التي تناولت الشغف النموذج (الثاني) لـ (Vallerand al

et,2003) والذي يتناول بعدين للشغف الدراسي

البعد الاول هو الشغف الانسجامي (المتناغم): (Harmonious Passion)

يتميز بالمشاعر الايجابية ينتج عن الاستقلالية الذاتية والاستعداد للنشاط الذي يتطابق مع هوية الفرد، وينشأ من شعور داخل الفرد بحيث يتحكم وسيطر الفرد على الشغف ويمارس انشطته بحرية وبشكل اختياري دون ضغوط اذ يتميز بنوع من الاندماج المقبول في نشاط ما ومتوازن مع مجالات الحياة دون وجود صراع بينها.

البعد الثاني هو الشغف القهري (الاستحواذي) (Obsessive Passion)

يتميز بالعواطف السلبية ينتج عن التخطيط للنشاط الخاضع للرقابة والمقيد مع غياب تحكم الفرد، حيث ينشأ من شعور داخل الفرد بحيث لا يتحكم الفرد فيه بل يسيطر الشغف القهري على الفرد وعلى مشاعره عند الاندماج في نشاط ما ويحدث بصفه مستمرة ومتكررة ويتميز بوجود ضغوط داخلية وخارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط واهمال الانشطة الاخرى في حياته مما يؤدي الى صراع بين الانشطة مما ينتج عنه احجام الفرد وعدم اندماجه فيها

(Vallerand, et al,2003,757)

فقد ركزت معظم الدراسات على الشغف المتناغم وذلك بسبب فوائده في مجال التعليم اذ انه يؤثر ايجابيا في اداء المتعلم والمثابرة والدافع للتعلم وتوجيه الهدف والمرونة والتركيز

(Ruiz\_Alfonso&Leon,2017;Vallerand et al.,2007)

اذ تتجلى اهمية الشغف الدراسي بأن المتعلم الشغوف لديه ايمان عالي بقدراته الذاتية ودافع اكبر يدعو الى استجابات تكيفيه للانتكاسات التي يواجهها ولهذا يرتبط الشغف الدراسي بالنتائج التعليمية الايجابية مثل الاندماج وفاعلية الذات

putwain,et )

(al,2015:251)

## النظريات التي فسرت الشغف الدراسي

### The Dualistic Model of Passion

### النموذج الثنائي لفاليراند

طور فاليراند وآخرون (٢٠١٠) النموذج (الثنائي) واسماه الثنائية الموروثة للشغف تماشياً مع نظرية تحديد الذات (تقرير المصير) ل (Deci&Ryan,2000) ويؤكد هذا النموذج ان الافراد حريصون على معرفة بينتهم من خلال تطورهم الطبيعي في المجتمع. لذلك يخرطون في أنشطة مختلفة قد ينهمكون فيها والقليل منها قد يكون ممتعاً ومهماً لهم ويرون ان الاستمرار فيها بصورة منتظمة قد يحول واحد منها او اكثر الى نشاط شغفي وان أنشطة الشغف تصبح اكثر توجهها نحو معرفة الذات اذ تبرز هوية الفرد في هذه الأنشطة وتمثل العمود الفقري له وتشكل هويته الذاتية لذا فالنشاط الشغفي ليس هو النشاط الذي يرغب ويهوى الفرد ممارسته بصفة منتظمة وملماً بقواعده فقط بل هو اتجاه لمعرفة الذات وربما يصبح جزءاً لا يتجزأ من هوية الفرد (Vallerand, et al,2010:87:229:312) وتفترض نظرية تحديد الذات وجود ثلاثة حاجات اساسية يجب اشباعها لدى الفرد وهي:

١. الاستقلالية (الرغبة بالشعور بالمبادرة الشخصية).
  ٢. الكفاءة (الرغبة بالتفاعل مع البيئة).
  ٣. الارتباط (الرغبة بالشعور بالارتباط مع الآخرين).
- حيث يرتبط نمو الشغف نحو نشاط معين بالتفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة به فاذا كان الفرد يشارك بحرية في نشاط يسمح له باكتساب المهارات والشعور بالكفاءة سيصبح عندها هذا النشاط شغفاً لدى الفرد (Lalande, et al,2015:164) ويتم الشغف وفقاً لهذا النموذج في ثلاثة مراحل:
١. اختيار الفرد لنشاط معين من بين الأنشطة المتاحة.
  ٢. تقييم الفرد للنشاط الذي اختاره.
  ٣. استيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد. (الضبع، ٢٠١٩: ٣٩)
- نظرية التحفيز

يعد العالمان (Martin & Marsh) من ابرز علماء علم النفس الايجابي الذين خرجوا بنظرية تحفيزية اجتماعية تختلف عما جاءت به النظريات السابقة واهتمامهم بفعالية التنقل بين المثابرة والكسل داخل المجال الدراسي.

وتنص نظرية التحفيز ل Martin & Marsh: على تحفيز المتعلم على الشغف الدراسي، اذ يرى مارتن ان الشغف الدراسي هو جزء من التطور الاجتماعي والعاطفي ينطوي على قدرة المتعلم لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجهه والتي يمكن ان تؤثر عليه بشكل كبير جداً مثل العجز عن التعلم، الطرد وانخفاض مستواه الدراسي نتيجة ضغفة او اجهاده الدراسي (Marsh,2009:335-370)

ويعد Martin & Marsh من المنظرين الذين ركزوا على كيفية استجابة المتعلم لهذه النماذج السلوكية وقدرتهم على التحدي والتغلب بنجاح على النكسات (Martin & Marsh,2008:26:168-184)

وتعد اهمية الشغف الدراسي الى ان المتعلم الشغوف لديه ايمان عالي بقدراته الذاتية ودافع اكبر من الاستجابات والتكيف للانكاسات التي تواجه ولهذا يرتبط الشغف الدراسي بالنتائج

التعليمية الايجابية مثل الاندماج الدراسي وفعالية الذات (Putain,2015: 251)

وان الشغف الدراسي يجعل لدى المتعلم ولعا وحبا لمجال دراسته فيجعله متحمسا للمواد التي يدرسها ويبدل الوقت والجهد والموارد في دراستها مما يؤدي الى ارتفاع مستوى الاندماج الدراسي له متمثلا بالدافعية والتركيز والمثابرة والذي يؤثر ايجابيا على ادائه الدراسي.

وبسبب قلة الدراسات التي تناولت مفهوم الشغف الدراسي اوصى Belanger & Ratelle بضرورة اجراء المزيد من الدراسات التي تبحث اكثر في هذا المفهوم والعوامل الشخصية والبيئية التي تؤثر فيه.

(Belanger & Ratelle, ٢٠٢٠: ٤: ١٤)

#### التوصيات

١. التوجيه بعدم الاقتصار على استخدام الاستراتيجيات والطرائق التقليدية في التدريس والتركيز على ما هو حديث وممتع كأنموذج رحلة التدريس
٢. التوجيه بالتركيز على الجانب الايجابي الممتع في العملية التعليمية وبث روح الامل لدى الطلبة في مستقبل دراسي افضل الامر الذي يجعل الطالب شغوفاً بدراسته واكثر ميلا وحبا نحو التعلم
٣. الاهتمام بالجانب التحفيزي واثارة دافعية الطلبة للتعلم التي تجعل منهم اكثر مشاركة في الفصول الدراسية
٤. الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية لتوفير فرص التفاعل النشط لدى الطلبة مما يساعد في تنمية الشغف الدراسي
٥. قيام دورات وبرامج ارشادية تربوية للتعريف بأنموذج رحلة التدريس والشغف الدراسي لما لهما من تأثير ايجابي في التحصيل الدراسي

#### المصادر العربية

١. الانصاري، محمد (٢٠٠٠). لسان العرب. ط٧ بيروت: دار صادر.
٢. الحارثي، ابراهيم بن احمد (٢٠٠٩). تعليم التفكير. ط٤. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.
٣. حيد، عبد العزيز، هوان، فاطمة. (٢٠١٨). النظريات المعرفية نماذجها استراتيجياتها. ط١. عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع
٤. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا. ط١. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة
٥. زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ط١. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة
٦. السر، خالد خميس، دحلان، عمر علي، عبد الجواد، اياد ابراهيم (٢٠٢١) استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العلمية. غزة: فلسطين
٧. سليمان، جمال (٢٠١٧). اصول التدريس. دمشق: مطبعة جامعة دمشق
٨. شبر، خليل ابراهيم، جامل، عبد الرحمن، ابو زيد، عبد الباقي (٢٠١٤). اساسيات التدريس. ط١. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.



٩. صالح،حسام يوسف(٢٠١٦).طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم.ط١.العراق: المطبعة المركزية جامعة ديالى.
١٠. الضبع، فتحى عبد الرحمن(٢٠١٩).التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الاطفال. القاهرة:جامعة سوهاج، المجلة التربوية ٩٧،٢٧،٦٣.
١١. العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، بشارة، موفق(٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية.ط١.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٢. العزوني، حسام الدين محمد(٢٠١٣).فاعلية نموذج رحلة التدريس في فهم مفاهيم العلوم وتنمية بعض مهارات الاستقصاء وحب الاستطلاع العلمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.كلية التربية.جامعة طنطا. رسالة ماجستير غير منشورة.
١٣. الفوال، محمد خضير، سليمان، جمال(٢٠١٦) طرائق التدريس العامة. دمشق: مطبعة جامعة دمشق
١٤. كوجك، كوثر حسين، فرماوي، محمد فرماوي، السيد، ماجدة مصطفى، احمد، عليه حامد، ابو فايد بشرى، عياد، احمد عبد العزيز، خضر، صلاح الدين.(٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو التعليمي للتربية في الدول العربية
١٥. لافي، سعيد عبد الله(٢٠١٢).اساليب التدريس.ط١. القاهرة: عالم الكتب.
١٦. اللن، جيون (١٩٩٨). كيف تنمي قدرتك على تحفيز الاخرين. ترجمة: سامي تيسير سلمان. عمان: بيت الافكار الدولية.
١٧. ماضي، يحيى (٢٠١١).المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات.ط٢.عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
١٨. الموسوي، نجم عبد الله غالي(٢٠١٥) النظرية البنائية واستراتيجيات ماوراء المعرفة استراتيجيات الجدول الذاتي (k.w.l)انموذجاً.ط١.عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع المصادر الاجنبية

1. Bakhshae, F, Hejazi, E, Dortaj, F & Farzad, V (2016): The Modeling of school Climate Perception and Positive youth Development with Academic Buoyancy, J, curr. Res. Sci Vol, S(1) 94-100
2. Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being Journal of happiness studies, 9(1), 81-104. Belanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in university: the role of the dualistic model of passion in explaining students, academic functioning. Journal of Happiness Studies, 1-20.
3. Buoyancy, Multidimensional and hierarchical conceptual Framing of Causes, correlates and cognate construct. Oxford Review of Education, 35 (3), 353-370

4. ComerFord ,J, Batteson, t & Tormey ,R(2015): Academic Buoyancy in Second. level schools: Insights From Ireland , Procedia\_social and Behavioral Sciences 197 , 98\_103.
5. Delcourt,m.(2003). Fiv ingredients for success: Tow case studies of advocacy at the state level. Journal of gifted Child Quarterly, 47 (1) ,26-37.
6. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010>.
7. I ame: on obsessive and.harmonious Passion. Journal of Personality and social psychology, 85 (4) , 756 – 767.
8. Lalande,D.,Vallerand,R.J.,Lafreniere,M.A.K.,Verner-filion,h., Laurent,f.A.,Forest,J.,&paquet,y.(2015). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. Journal of Personality,85(2),163-178.
9. Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008b). Acadmies buoyancy: towards an understand of studnt everyday academic resilience. Journal of school psychology , 46,53-83.
10. artin,A,J.,& Marsh,H.W.(2009). Academic Resilience and academic
11. utwain D. w, Daly A. L,chamberlain.S& Sadreddini, S(2015): Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes exominations, Br J EducPsychol.sep,85 (3):63-247
12. uiz\_Alfonso,Z.&Leon.J.(2017).passionFor math:Relationships between teachers empha-sis on class Contents usefulness,motivation and grades. Contemporary Educational Psych ology,51,284-292
13. alimi ,O ,Asadzadeh ,H ,Ghotbian ,N Nazemi-Moghadam ,M &Azizi,Z- (2016): Effectiveness of Cooperative Learning Method on Academic Buoyancy of Male Students of Second Period Elementary School in the City of Shahriar International Journal of Humanities and Cultural Studies. ISSN 2356-5926.

14.

alerand,R(2015)The Psychology of Passion: A dualistic model. NewYork:oxford.

15.

alerand,R.,Paquet,y.,philippe,f.& Charest, j. (2010). On the role of passion For work in burnout: A process model. Journal of Person-ality,78,289-312,doi=10.1111/j.1467-6444.2004.00616.x.

16.

allerand,R.J.,Blanchard,c.,Mageau.G.A.,Koestner,R. Ratelle, C., Leonard, M., Gagne,M.,& Marsolais,J.(2003).Les Passions de

### قياس المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لطلبة الأقسام غير الاختصاص

الباحثة: رغد نجم محمود الربيعي

بإشراف

أ.م. د/ محسن طاهر

أ.د/ امل مهدي جبر

إسكندر

أستاذ علم البلاغة

أستاذ المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية للبنات – جامعة

كلية التربية للبنات- جامعة البصرة

البصرة

مستخلص البحث

يهدف هذا البحث الى التعرف الى قياس المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لدى كلية التربية للبنات في المرحلة الثانية لدى قسم التاريخ وهذه المهارات هي اربع مهارات أساسية وهي ( الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة بحسب الدرجة الكلية للمقياس ، والدرجة الكلية لكل مهارة، حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي منهجاً لبحثها ، حيث كان مجتمع البحث هم طلبة غير الاختصاص الذين يدرسون مادة اللغة العربية ، حيث وقع الاختيار على طلبة قسم التاريخ من المرحلة الثانية في كلية التربية للبنات – جامعة البصرة لعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ ، واعتمدت الباحثة على هذا العدد كعينة للبحث ، حيث عملت بطاقة ملاحظة لمهارات اللغة العربية حيث توفرت فيها الخصائص السايكرومترية من الصدق الظاهرة ، وصدق المحتوى والثبات، اعتمدت على اتفاق الخبراء والمحكمين من خلال اجاباتهم على الفقرات ، وبعدها أظهرت النتائج ان طلبة ( عينة البحث) لا يمتلكن مهارات اللغة العربية على مستوى كامل ولا على الدرجة الكلية لكل مهارة.

## Evaluation of language skills of Arabic course for students in other Departments non-Arabic Department

Researcher: Raghad Najem Mahmood

Prof.Dr. Amal Mahdi Jaber

Assist Prof. Muhsen

Taher Eskender

### Abstract

The Current research aims at measuring linguistic skills of Arabic language for second year History Department students (listening, speaking, reading, and writing) according to the total grade of the scale and the total grade for each skill.

The researcher has depended the descriptive approach as a methodology in her study. The intended society of the study is the non-departmental students of Arabic students. Second year History department students, College of Education for Girls for the academic year 2022-2023 were been chosen as a sample.

The researcher has made an observation card for the language skills of Arabic which included the psychometric characteristics of face validity and content validity reliability and post-test depending on a jury of experts who answered the items. The results show that the students of the study sample do not possess the language skills of Arabic as a whole, nor they possess the total grade of each skill.

Key Words: Language skill, Arabic language

### مشكلة البحث

لقد استأثرت اللغة باهتمام الباحثين والمفكرين منذ أقدم العصور، فبحثوا في نشأتها وطبيعتها، وظهرت عدة نظريات تفسر مفهومها ونشأتها واكتسابها باعتبارها وسيلة الفكر التي يستخدمها الانسان دون غيره من الكائنات. (عيد، ١٤٣٢-٢٠١١م، ص ١٩) لذلك تحتل اللغة العربية موقعاً بارزاً في الحياة البشرية كونها أداة التواصل الإنساني لأنها الأساس في عملية التعلم، فقد اخذت مساحة كبيرة من جهود التربويين والمنظرين، فاجتهدت البحوث النفسية والتربوية في اقتراح الطرائق والأساليب والاستراتيجيات لتعلمها وتعليمها للوصول الى أفضل ما يمكن من طريقة لتعليم اللغة العربية.

ومن الأسباب التي دعت الى قيام هذه الدراسة هي ملاحظة الباحثة من خلال احساسها وخيرتها المتواضعة في الدراسة ان الطرائق المستخدمة في التدريس ما زالت تركز على أسباب التلقين والحفظ ومحاولة تخزين أكبر كم ممكن من المعلومات لدى المتعلم دون توظيف ما يتعلمه في مواجهة مواقف الحياة اليومية المختلفة، او في مواقف جديدة تحتاج الى ممارسة عملية التفكير ومهاراته، وان التدريس يقوم على الحفظ الآلي للجانب النظري والاستظهار للجانب العملي.

لاحظت الباحثة ان معظم الطلبة لا يتقنون المهارات اللغوية في أدائهم مما يؤثر سلباً في نتائج تحصيلهم الدراسي.

يشير (محمود الناقة، ٢٠٠١) الى ان الضعف في اللغة العربية لدى طلاب الجامعة أصبح حديثاً شائعاً حتى من بعض من تخصصوا في اللغة العربية، اذ نجد في جميع مجالات الحياة الثقافية الأخطاء اللغوية في مقال ان كُتِبَ او قصة ان أُلِفَت او في صحيفة يومية او في نشرة إذاعية.

وبحسب رأي الباحثة ان هذا الضعف ناتج عن عدم الاهتمام بالطلبة من جانب تنمية اللغة ومهاراتها منذ المراحل البدائية للتدريس.

كل هذا دفع الباحثة الى استطلاع رأي التدريسيين والأساتذة من الذين يُدرِّسون اللغة العربية لغير الاختصاص الذين قابلتهم الباحثة وقيامها بتوزيع استبانة حول استطلاع آرائهم في طرائق التدريس المتبعة من قبلهم لتدريس هذه المادة، وكانت النتائج كالآتي:

-ضعف الأساس العلمي واللغوي لطلبة المادة الا في بعض الكليات التي يعد فيها الطالب مميزاً.

-عدم اهتمامهم بالمادة لكونها غير أساسية في التدريس مما أدى الى عدم التزامهم بالحضور.

-تذمر الطلبة المستمر لأنهم يدرسون هذه المادة وهي ليست من ضمن اختصاصهم.

-عدم تقبل الطلبة للمادة.

لذا فإن الطلبة يكون اساسهم ضعيف في القراءة والمطالعة والمهارات اللغوية لذا فهو بحاجة الى إعادة المعلومات الأساسية منذ البداية.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث تتحدد بالإجابة على السؤال التالي:

ما المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لطلبة الأقسام غير الاختصاص؟

أهمية البحث

يعيش عالمنا اليوم تقدم علمي كبير ظهر أثره في التطبيقات التكنولوجية المتعددة وفي عمليات الاتصالات والمعلومات فأضحى العالم اشبه بقرية صغيرة اختلطت فيها خصوصيات الثقافة وتداخلت فيها النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وذلك كله بهدف توحيد الحياة البشرية في المجتمعات جميعها. (محمود، ٢٠٠٤، ٩)

وفي عصر تفجرت فيه المعرفة والتطور الثقافي الدائم لابد من ان تُهيئ التربية الفرد لملاحظة هذه التطورات وهنا تبرز أهمية التعلم الذاتي الذي يمكن الفرد من اكتساب الميول والمهارات والاتجاهات التي تضمن له صلة بتيار الثقافة المتجدد، وملاحقته له على الدوام، من خلال الأنشطة المتنوعة التي يمكن ان يمارسها حتى تتحول المعرفة والخبرة التربوية الى سلوك

محدد

وان التقدم الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ساهم وبشكل فاعل في جعل العملية التعليمية أسهل، فقد تنوعت وسائل التعلم ووسائل الايضاح لتدعم الكتب والمراجع التي تُستسقى منها المعرفة. (الحريري، ٢٠١٠، ص ٣١)

وتؤكد التربية المعاصرة أهمية الإنسانية العلمية التي تربط الجانب الإنساني بالجانب العلمي في عملية التعلم، ومن هنا تبدو أهمية التوجيه الإنساني والاجتماعي لميادين الثقافة التي يدرسها الفرد. فالتربية تهدف اساساً الى تحقيق ذاتية الفرد كإنسان، وتهينة الفرصة امامه لكي يحقق ذاته، ومع ذلك فهي لا تغفل في نفس الوقت مسؤوليتها الاجتماعية في ربط التربية بمطالب المجتمع والقيام بدور فعال في تحقيق تقدمه ورفاهيته. (مصطفى، ٢٠٠٥، م، ص ٩) ولا شك ان معرفة مدى اكتساب لمهارات الأنشطة المدرسية تُعطي للمعلم فرصة تهينة لمناخ المحيط بالطلاب بحيث تساعده على النمو وفقاً لطلاب نموه وحاجاته النفسية والجسمية، كما تُعطي للمعلم الطريقة التي يجب ان يقوم بها هذه المهارات ضماناً لاكتسابها والتمكّن منها. (مصطفى، ص ١٠)

وان اللغة هي نتاج التطور الفكري الإنساني ووسيلة الانسان الى كل ما انجزه من تراث وحضارة، فلولاها لما كانت حضارة ولا رقي، ولا مدينة، ولا عمران. (نبيل وآخرون، ٢٠٠٧، ص ١٧)

وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لتنمية بعض هذه المهارات او كلها لدى الطلبة المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية كدراسة (شايان عبد اللطيف أبو زنادة، ٢٠٠٥) التي اثبتت فعالية برنامج لتعليم اللغة العربية لطالبات الفرقة الثانية بالأقسام العلمية بكلية التربية للبنات بجدة في جميع التخصصات، وتوصلت الدراسة الى فعالية البرنامج في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة والقواعد اللغوية والتذوق الادبي لدى عينة الدراسة. ولما كانت العملية التربوية تسعى الى ضبط التعليم وتوجيه نحو اهداف محددة يمكن تحقيقها في جماعة المتعلمين وعلى ايدٍ مدربة ومهدة اعداداً جيداً بوساطة مواد ووسائل واصول صحيحة فهي تدخل في فروع المعرفة والعلوم كلها ويمكن النظر اليها انها نبض البشرية (العياصرة، ٢٠١١، ص ١٤٦).

ان أهمية اللغة ليست مقتصرة على عملية التعلم فحسب، بل ان أهميتها تنبع من تعدد وظائفها الفكرية والثقافية والنفسية والاجتماعية، فهي تقدم للفكر تعاريف جاهزة وتصف الأشياء بخصائصها حتى لا تتداخل مع غيرها، فهي وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكتمان الى حيز التصريح، اذ ان الفكر لا يمكن التعبير عنه لغير اللغة ومن ثم نفرّد الانسان بخصائص التصور والتجديد والتحليل والتركيب، فينتقي الانسان الفاظه وتعبيراته، وينشئ الكلام ويركب الجمل المفيدة ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، لذا فاللغة تُزوّد الفكر بقوالب تُعبّر عما جاد به من أفكار الى الخارج ولولاها لما خرجت تلك الأفكار من حيزها. (عصر ٨٠-٩٠، ٢٠٠٥، ص ٣٤)

فاللغة تحتاج الى وسائل تعليمية حتى يتم التدريب على مهاراتها، ومن بين هذه الوسائل الحاسوب، وهو من أكثر الوسائل التعليمية طواعية للخروج من جمود اللغة العربية، فهو

بإمكانه مساعدة الطلبة على اكتساب مهارة معالجة الكلمات وتحسين أدائهم في التعبير والانشاء، وجعلهم أكثر اتقاناً لمهارات الاملاء وأكثر دقة في الناحية النحوية، البلاغية، والعروضية. (المخزومي، ٢٠٠٨، ص٣٩٩-٤٠١)

وقد تطورت طرق تعليم اللغات تبعاً لتطور فهم الانسان للغة ودورها، وطريقة اكتسابها، وأصبح المنهج السائد في تعليم وتعلم اللغات في العالم مبنياً على أساس انها مجموعة من المهارات، وعلى المرء ان يتقنها، ليقوم بدوره وينجح في حياته، وأصبحت مهمة معلم اللغات مساعدة المتعلم على اكتساب هذه المهارات، والنجاح في ممارستها، بل ان التعليم القائم على اكساب المهارات والعناية بكفاءة المتعلم أصبح من الأنظمة السائدة في الدول المتقدمة في جميع ميادين التعلم والتعليم. (الشويلي، وجبر، ص ١١٣)

والقضية الأساسية في اعداد المدرّس في فحص مكونات الفعّالة في اعداد هذا المدرس والعمل على التأكد من توافرها في اوعية اعدادده، بحيث يكسبه برنامج الاعداد والقدرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من ان يكون كفاءً في عمله، منتمياً لمهنته، راضٍ عنها، راغباً في تطوير نفسه وتنمية شخصيته. (شحاته، ٢٠٠٨، ص٤٣٠)

وهناك العديد من الدراسات التي اعتمدت عليه أنماط التعليم باستخدام الحاسوب في تنمية بعض مهارات اللغة كدراسة (عبد الله إسحاق عطار، ٢٠٠٩) التي استخدمت الحاسوب كاستراتيجية تدريس لمقرر الخط العربي الذي يدرسه طلبة كلية المعلمين في مكة المكرمة، وأثبتت فاعليته في تحسين مهارات الخط العربي لديهم.

ومن هنا تكمن أهمية البحث الحالي في ان

١- اللغة هي أداة نقل المعرفة ووسيلة للتواصل والمعرفة

٢- اللغة العربية هي لغة الجمال والابداع كونها لغة القرآن الكريم

٣- مهارات اللغة العربية من المهارات الأساسية التي يجب ان يمتلكها الطلبة لأنها الأساس في تعلم اللغة

٤- كشف واقع تعلم المهارات لطلبة الأقسام غير الاختصاص

بناءً على ما سبق، يمكن اجمال الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث كالاتي ل الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للبحث الى

١- تركّز على اللغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم واحد مؤشرات جودة التعليم الرئيسية

٢- يعد هذا البحث بمتغيراته من البحوث المهمة على مستوى الجامعات على حد علم الباحثة

٣- أهمية المهارات اللغوية باعتبارها عاملاً مهماً يجب التركيز عليه لمساعدة الطلبة في مواجهة صعوبات اللغة العربية

الأهمية التطبيقية

تسهم أهمية البحث الحالي من الناحية التطبيقية الى ما يأتي: -

١- يمكن الاستفادة من هذا البحث ونتائجه في كونه يفتح المجال الواسع للباحثين من اجل

اجراء المزيد من البحوث للموضوعات المهمة والقاء النظر عليها

٢- توفير أداة يستفيد منها مدرسو اللغة العربية

#### هدف البحث

يهدف هذا البحث الى التعرف على قياس المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لطلبة الأقسام غير الاختصاص

#### حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

الحدود البشرية: طالبات المرحلة الثانية

الحدود المكانية: اقسام غير الاختصاص – كلية التربية للبنات – جامعة البصرة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

الحدود المعرفية: موضوعات مادة اللغة العربية المقرر تدريسها في الأقسام غير الاختصاص  
تحديد مصطلحات: -

اولاً/ المهارات اللغوية

المهارات، جمع مهارة

المهارة لغة: الحذاقة في الشيء والماهر: الحاذق بكل عمل، وجمعه مهرة بفتح الهاء. (ابن منظور ماد مهر)

اصطلاحاً/ عرفها كل من

١-البشري، ٢٠٠٧م بانها نقل المعاني بين المرسل والمستقبل، باستعمال اللغة فعندما يتصل الانسان بغيره اتصالاً لغوياً بغية التعبير عن الذات، ونقل المشاعر، والاحاسيس، فهو اما ان يكون متحدثاً، او مستمعا، او كاتباً، او قارئاً، وفي كل الحالات يمر الانسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة، وعملية التواصل اللغوي تتم غالباً عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل) و (مستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) او (مقروءة) تسير في قناة تواصل لتؤدي الى اشباع حاجات التواصل اللغوي (المكتوب) او (المنطوق). (البشري، ٢٠٠٧، ص٣٦)

٢-الاسطل ٢٠١٠/ بانها ما يصدر عن المتعلم من سلوك النص او عمل يظهر فيه القدرة على آراء عمل معين بفهم وسرعة ودقة وجودة وكفاءة. (الاسطل، ٢٠١٠، ص ١٠)

٣-هي الأداء الصحيح الذي نما تدريجياً بالتعلم، فمارسه الفرد بحذاقة وسهولة، فالماهر هو الذي يتمكن من انجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ. (مجاور، ١٩٧٤، ص ١٦)

ثانياً/ تعريف اللغة

المعنى اللغوي: لغا – يلغو، واللغة: السقيط وما لا يعتد به من كلام وغيره، ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع، قال تعالى: ” لَا يُؤْخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤْخِذُكُمْ بِمَا كَسَبْتُمْ قُلُوبَكُمْ ۗ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ ” (البقرة: ٢٢٥) (أبو محفوظ)

المعنى الاصطلاحي: قال ابن جني في تعريف اللغة، هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (ابن جني، ج ١، ص ٣٣)



تعريف موريس: هي مجموعة من علاقات ذات دلالة جمعية مشتركة ممكنة النطق بين افراد مجتمع المتكلم بها كافة، وهي ذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب اصول معينة، وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً. (السيد، ١٩٨٨، ص١٣) التعريف النظري للغة: تبنت الباحثة تعريف (ابن خلدون، ٢٠٠٤، ص٥٦٥) حيث قال: اعلم ان اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، اذ هي ملكات اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها، بحسب تمام الملكة او نقصانها، وليس ذلك بالنظر الى المفردات، وانما هو بالنظر الى التراكيب.

ثالثاً/ اللغة العربية: وهي لغة الضاد، لسان الامة العربية، الممتدة في أعماق او مجرد رموز لما يدور في الازهان، انما اللغة هي المتكلمون بها عقلاً، وفكراً، وشعوراً. (سويد وآخرون، ص٩)

#### التعريف الاجرائي

هي الموضوعات الدراسية المقرر تدريسها لمادة اللغة العربية (لغة ونحو) لدى طلبة الأقسام غير الاختصاص، المرحلة الثانية، للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

#### رابعاً/ المهارات اللغوية

١- يعرف محمد محمد عبد الهادي، ٢٠٠١ المهارات اللغوية: انها اتقان استخدام وتداول اللغة استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة، وجميع مستوياتها، نطقاً، ونحواً، ومعجماً، فاذا ما أُتقِن الممارس للغة هذه المستويات صار ماهراً فيها.

٢- المهارات اللغوية: أنشطة الاستقبال اللغوية المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في التحدث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين، وهو التفكير الذي يسمى في بعض الأحيان الفن اللغوي الخامس. (يونس والناقة، ٢٩٨١)

#### التعريف الاجرائي

هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال تحقيق الأهداف للمهارات اللغوية التي تسعى اليها الباحثة من خلال بطاقة الملاحظة التي قامت بها الباحثة لتقيس مستوى المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لطالبات عينة البحث لتحقيق الأهداف المرجوة من المادة التعليمية.

#### التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف (شحدة فارح وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٨٧) الذي قال بانها مجموعة من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وتعمل كنظام مكون من رموز (مسموعة، او منطوقة، او مكتوبة..... الخ) متفق عليها بين فئة او ثقافة او جنس معين، تتسم بالانتظام، ومحكومة بقواعد، وتستخدم في تواصل الأفكار والمشاعر بين الافراد.

#### الفصل الثاني

##### دراسات سابقة

اطّلت الباحثة على مجموعة من دراسات وبحوث سابقة التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربية لغير المتخصصين في كليات التربية بعض المهارات اللغوية المراد امتلاكهم إياها، ويمكن تصنيفها كما يأتي (شايان عبد اللطيف أبو زنادة، ٢٠٠٥، ٢٤٩)، (خلف حسن

الطحاوي، ٢٠٠٥، ٤٣) "ب"، (محمد جابر قاسم وعلي خلفان النقبي، ٢٠٠٥، ٢١١-٢١٢)

-من مهارات الاستماع (تحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية من الموضوع المسموع، التمييز بين الحقائق باستخدام عبارات مباشرة، متابعة ما يسمع وفهمه، اصدار احكام على المواد المسموعة، إدراك التضمنات فيما يسمع (الفهم الضمني المسموع) مهارات التحدث، منها (التحدث بوضوح، بحيث تخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة، التنعيم الصوتي، أي: تمثيل المعنى عند الكلام بما يتناسب وطبيعة الموقف الذي يتحدث فيه، ضبط ما ينطق ضبطاً صحيحاً، استخدام اللغة الفصحى في التحدث، صوغ الأسئلة الشفهية صياغة لغوية صحيحة).

-مهارة القراءة، منها (القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية والجزئية، القدرة على ربط المعلومات الجديدة بأخرى قديمة، توضيح العلاقات بين الأفكار في النص المقروء، القدرة على استخدام المعجم اللغوي في الكشف عن معاني الكلمات، إدراك معاني الكلمات الغامضة من السياق، القدرة على التمييز بين السبب والنتيجة، الآراء العلمية والحقائق، فهم مضمون الموضوع المقروء).

-مهارات الكتابة، منها: (التمكن من اشكال الكتابة الوظيفية (كالتقارير والسير الذاتية)، ترتيب الأفكار في فقرات مترابطة، استخدام أساليب متنوعة في الكتابة، استخدام المصورات والجدول والرسوم والمخططات في توضيح الأفكار والمفاهيم، استخدام أدوات ربط مناسبة عند الكتابة، الكتابة بخط واضح، استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً، الالتزام بقواعد الكتابة العربية "قواعد الاملاء"، وقواعد النحو").

هدفت دراسة زينب احمد محمد زيدان (٢٠٠٥) الى قياس فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية والتي كانت بعنوان (تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية)

وتكونت عينة الدراسة من (٩) تسعة تلاميذ نسبة ذكائهم (٧٠-٥٠) حيث استخدمت الباحثة اختبار الاستماع، اختبار للقراءة، حيث تطبيقها (قبلياً وبعدياً) برنامج لتنمية بعض مهارات اللغة العربية

واسفرت النتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ مجموعة البحث في القياسيين (القبلي والبعدي) في مهارات الاستماع، مهارات القراءة، لصالح القياس البعدي كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين اختبار مهارات الاستماع ككل لدى التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي وذلك لصالح مهارة الاستماع ولذلك وجد ان للبرنامج فاعلية على تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة بالصف السادس الابتدائي.

ان القضية الأساسية والجوهرية في اعداد المدرس تتحدد في فحص المكونات الفعالة في اعداد هذا المدرس والعمل على التأكد من توافرها في اوعية اعداده بحيث يكسبه برنامج

الاعداد القدرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من ان يكون كفأ في عمله، منتمياً لمهنته، راضياً عنها، راغباً في تطوير نفسه وتنمية شخصيته ( حسن شحاته، ٢٠٠٨، ٤٣٠) ونجاح المعلم في مهنته وعمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية ومحتوى ما يقدم له من برامج اثناء مرحلة اعداده وقبل انخراطه في مهنة التعليم، ومن هنا يتوقف تحسين جودة التعليم، وتطويره على تحسين انتقائه و جودة تدريبيه والارتفاع بمكانته ، فهو في حاجة دائمة الى معرفة الجديد من المهارات والرؤى المهنية الحديثة، والارتقاء بمستوى أدائه التدريسي وذلك اذا اريد له ان يرتقي لما يتوقع منه في تحسين العملية التدريسية.( صفاء إبراهيم، ٢٠١٤، ٣٦٧)

وأكدت دراسة احمد الراوي (٢٠٠١) على أهمية اكساب طلاب تكنولوجيا التعليم، المعلومات والمهارات الادائية اللازمة لتصميم برامج الوسائط المتعددة وانتجاها، كما اوصت دراسة هاشم إبراهيم (٢٠٠٠) بضرورة اكساب الطلاب المعلمين لمفاهيم تكنولوجيا الوسائط المتعددة ، وكذلك اوصت دراسة خالد الهواري (٢٠٠٢) بضرورة حضور دورات تدريبية تساعد اخصائي تكنولوجيا التعليم بالمدرسة على تصميم و انتاج عناصر الوسائط المتعددة كما استندت دراسة سعيد الاعصر (٢٠٠٣) على ان نتائج اختبارات الطلاب التطبيقية والنظرية في مقرر الوسائط المتعددة اسفرت عن ضعف واضح في تمكن الطلاب من الكفايات اللازمة لإنتاج برامج الوسائط المتعددة وكان من التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة اهتمام كلية التربية النوعية باكساب معلم الحاسب الآلي المعارف والمهارات اللازمة لإنتاج برامج الوسائط المتعددة التعليمية.

قام الخليفة (١٩٩٨) بدراسة هدفت الى تعرف مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات المتخصصات في اللغة العربية والكشف عن اتجاهاتهن نحو اللغة العربية دراسة وتدریساً وبحث العلاقة بين الاتجاهات ومستوى المهارات اللغوية، وبعد تطبيق الاختبارات اشارت نتائج الدراسة الى وجود ضعف واضح في مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات، اذ لم يصلن الى مستوى الاتقان المطلوب، والى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو اللغة العربية دراسة اللغة العربية ومقياس نحو تدريس اللغة العربية واختبار للمهارات اللغوية. وبعد تطبيق الاختبارات اشارت نتائج الدراسة الى وجود ضعف واضح في مستوى مهارات اللغة لدى الطالبات، اذ لم يصلن الى مستوى الاتقان المطلوب، والى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو اللغة العربية دراسة وتدریساً، وأشارت النتائج الى وجود علاقة موجبة بين الاتجاه نحو دراسة اللغة العربية وتدریسها من جهة ومستوى مهارات اللغة لدى الطالبات عينة الدراسة من جهة أخرى.

كما هدفت دراسة إبراهيم (١٩٨٣) الى بناء اختبار لقياس مدى توفر بعض مهارات اللغة العربية المتضمنة بمقررات المرحلة الثانوية لدى طلاب المستوى الرابع لشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة أسيوط، وأثبتت نتائجها ضعف الطلاب في هذه المهارات مع انهم متخصصون في اللغة العربية وعلى أهمية التخرج من الجامعة.

دراسة عبد الوهاب (١٩٨٨) التي اعدت قائمة واحدة بالمهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية بلغت (٤٢) مهارة عامة شاملة للمهارات اللغوية وقواعد النحو والبلاغة،

وتم تقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، وتم اعداد اختبار للكفاية اللغوية في بعض هذه المهارات، وتم تطبيقه على عينة من الطلبة الذين انهموا دراستهم بالمرحلة الثانوية في محافظتي دمياط والدقهلية بمصر، وأثبتت الدراسة ايضاً وجود ضعف لدى العينة في المهارات اللغوية اللازمة للدراسة الجامعية.

ان التربية الحديثة تؤكد على أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحيوية وهذا لا يتحقق الا من خلال تمكنهم من المهارات اللغوية المناسبة للتعلم.

وقد اشارت نتائج بعض هذه الدراسات الى ان الفرد يتعلم عن طريق الكلام بنسبة ٢٣%، وعن طريق الاستماع بنسبة ٢٥%، وعن طريق القراءة بنسبة ٣٥%، وعن طريق الكتابة بنسبة ١٧%، ولكل مهارة دورها المحدد في تعليم التلاميذ والوصول بهم الى المستوى المطلوب من التعلم الهادف.

وتعد مهارة (القراءة والكتابة) من اهم المهارات الأساسية التي تساعد المتعلم على التعلم في مراحل الأولى، حيث تؤدي الصعوبات في القراءة مثلاً الى فشل التلميذ في فهم المواد الأخرى، لان النجاح في كل مادة يستوجب قدرة التلميذ على القراءة.

كما ان مهارة الكتابة تستلزم القدرة على الكتابة ايضاً فهما الطريق الى التعلم الفعال، ولذلك يستوجب الامر تقوية هذه المهارات (القراءة والكتابة) وربطها مع المهارات الأخرى.

وفي هذا المجال نلاحظ اقدام العديد من المعلمين على التركيز على كراسات التدريب على الكتابة والخط والعناية بالرسم خاصة في مرحلة التعليم الأساسي من التعليم.

### الفصل الثالث

#### منهجية البحث واجراءاته

##### اولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لانه المنهج الذي يحقق اهداف البحث، اذ يستعمل هذا المنهج في دراسة الظواهر من حيث خصائصها وعلاقتها واشكالها، فهو يرصد ويتابع ظاهرة او حدث معين بطريقة نوعية او كمية، في مدة زمنية معينة او أكثر من مدة من اجل الوصول الى نتائج تساعد على فهم الواقع وتحسينه وتطويره. (عليان، وغنيم: ٢٠٠٤، ٤٤)

##### ثانياً: مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الأقسام غير الاختصاص للمرحلة الثانية في جامعة البصرة - كلية التربية للبنات للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ البالغ عدده ١٨٨ من الطالبات موزعات على ثلاثة اقسام، وبما ان المجتمع كبير لهذه الدرجة اعتمدت الباحثة باختيار عينة عشوائية للبحث كما موضح في الجدول رقم (١)

##### جدول رقم (١) مجتمع البحث

| الأقسام                  | العدد | الجنس |
|--------------------------|-------|-------|
| تاريخ                    | ٤٠    | اناث  |
| العلوم التربوية والنفسية | ٦٠    | اناث  |

|           |     |      |
|-----------|-----|------|
| الجغرافية | ٨٨  | اناث |
|           | ١٨٨ |      |

### ثالثاً: أداة البحث

لتحقيق اهداف البحث على الباحثة اختيار أداة مناسبة للبحث، فاختارت بطاقة ملاحظة للمهارات اللغوية لمادة اللغة العربية بطاقة الملاحظة هي عبارة عن سجل مُعدّ سلفاً تتضمن رصد أنواع السلوك المراد دراسته وتكون مجالاً للملاحظة من الباحث او غيره من المتدربين عن طريق وضع فقرة او فقرات مع ترك فراغ لتدوين مشاهدات الباحث للسلوك (الجابري وصبري، ٢٠١٣، ١٢)

تُعَدّ الملاحظة أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدة أنواع من الظواهر فهناك عدد من جوانب السلوك الإنساني لا يمكن دراسته الا عن طريق الملاحظة العلمية الدقيقة كالمهارات (سامي، ٢٠٠٢، ٢٦١)

وحتى تتحقق الأهداف لا بد من القيام بمجموعة خطوات لبناء بطاقة الملاحظة وهذه الخطوات هي

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة الى قياس مستوى مهارات اللغة العربية لدى الطالبات في اقسام غير الاختصاص في كلية التربية للبنات.

٢- تحديد المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية بعد الرجوع لبعض المصادر ودراسات سابقة تبين ان المهارات اللغوية تتحدد ب (أربع) مهارات وهي: الاستماع – التحدث (الكلام) – القراءة – الكتابة) تحديد التعريفات النظرية بدقة ووضوح لكل مهارة

٣- تحديد مصادر اشتقاق فقرات البطاقة وذلك بالرجوع الى الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات اللغة العربية للاستفادة منها في بناء بطاقة الملاحظة للبحث الحالي

٤- اعداد بطاقة ملاحظة بصورتها الأولية والتي تضمنت (٣٣) فقرة موزعة كالآتي: (٦) فقرات لمهارة الاستماع، و(١٠) فقرات لمهارة التحدث، و(٨) فقرات لمهارة القراءة، و(٩) فقرات لمهارة الكتابة

٥- عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين والخبراء لمعرفة صلاحية الفقرات

٦- اعداد تعليمات الإجابة على بطاقة الملاحظة مراعيّاً فيها الدقة والوضوح

٧- تحديد البدائل: تم بناء بطاقة ملاحظة لتكون سداسية البدائل وهي (ضعيف – مقبول – متوسط – جيد – جيد جداً – ممتاز)

٨- تصحيح بطاقة الملاحظة: تم تصحيح بطاقة الملاحظة بالدرجات الاتية (١-٢-٣-٤-٥-٦)

( على التوالي واستخراج الدرجة الكلية لها

٩- التحليل المنطقي للفقرات: ويقصد به الصدق الظاهري للفقرات وهو ذا أهمية كبرى لأنه يشير الى قدرة الأداة التي تقيس ما وُضعت لقياسه. (النبهان، ٢٠٠٤، ٢٧٢)، لذا قامت الباحثة بعرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين وتم الاخذ بنسبة اتفاق عليها ب (٨٠ %) وعلى ضوءها تم تصحيح البطاقة، حيث تم حذف (٥) فقرات من مهارة التحدث، و(٢) فقرة لمهارة القراءة، و(٤) فقرات لمهارة الكتابة، وتغيير

(٤) فقرات لمهارة الاستماع، لذا أصبحت بصورتها النهائية تتكون من (٢٢) فقرة موزعة كالآتي (٦) فقرات لكل من مهارتي الاستماع والقراءة ، و(٥) من الفقرات لكل من مهارتي التحدث والكتابة.

١٠- عينة التحليل الاحصائي: اعتمدت الباحثة على اختيار عشوائي لعينة البحث من المجتمع الأصلي كعينة للتحليل الاحصائي وبلغت (٢٠ طالبة ) من قسم العلوم التربوية والنفسية المرحلة الثانية طبقت عليهن بطاقة الملاحظة واستخرجت علاقة كل فقرة بالمجموع الكلي (الاتساق الداخلي ) وقد تبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا وجدول (٢) يبين ذلك  
جدول (٢) يبين معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية (الاتساق الداخلي) للفقرات

| ت  | معامل الارتباط | ت   | معامل الارتباط |
|----|----------------|-----|----------------|
| ١  | ٠،٥٦           | ١٢  | ٠،٦٩           |
| ٢  | ٠،٦٨           | ١٣  | ٠،٥٠           |
| ٣  | ٠،٨٢           | ١٤  | ٠،٤٨           |
| ٤  | ٠،٥٢           | ١٥  | ٠،٥٩           |
| ٥  | ٠،٧٢           | ١٦  | ٠،٤٥           |
| ٦  | ٠،٥١           | ١٧  | ٠،٧٦           |
| ٧  | ٠،٦٦           | ١٨- | ٠،٦٥           |
| ٨  | ٠،٧٢           | ١٩- | ٠،٦٢           |
| ٩  | ٠،٥٤           | ٢٠- | ٠،٥١           |
| ١٠ | ٠،٥٥           | ٢١- | ٠،٨٤           |
| ١١ | ٠،٨٢           | ٢٢- | ٠،٥٤           |

#### ١١- الصدق

يُعَدّ الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها عند اجراء بحث ما، وتُعَدّ اداة البحث صادقة عند قياس ما وُضِعَ من اجله (إبراهيم ،٢٠٠٠، ٤٣)

استخرجت الباحثة نوعين من صدق بطاقة الملاحظة

١. الصدق الظاهري تم إيجاد الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة من خلال عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وقد أشار السادة المحكمون الى سلامة الفقرات، ووضوحها، وأبدوا عدداً من الملاحظات، وقد أفادت الباحثة كثيراً في اجراء التعديلات المناسبة لبطاقة الملاحظة بالحذف والدمج وبذلك تبلورت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية من (٢٢) فقرة.

٢. صدق المحتوى: يطلق عليه بعضهم الصدق المنطقي او صدق المضمون، ويشير صدق المحتوى الى المدى الذي تبلغه البنود (الفقرات) الموجودة في أداء القياس في تمثيل المحتوى الذي اختير في الأصل لكي يتضمنها الاختيار (صابر وخفاجة ٢٠٠٢، ١٦٨)،

ولاستخراج صدق المحتوى لبطاقة الملاحظة اتبعت الباحثة الخطوات الاتية لتحديد مهارات اللغة العربية، وأساليب تحقيق تلك المهارات وتحليل كل مهارة من مهارات اللغة العربية الى مكوناتها الرئيسية.

## الثبت-12

يشير الثبات الى إعطاء الاختبار النتائج نفسها كلما أعيد استعماله. (السيد، ١٩٧١: ٤١٣) وقد تحققت الباحثة من الثبات باستعمال الباحثة الى طريقة اتفاق الملاحظين، وكانت درجة الثبات كما موضح بالجدول (٣) جدول (٣) ثبات بطاقة الملاحظة

| ت | الملاحظين                  | درجة الثبات |
|---|----------------------------|-------------|
| ١ | بين الباحث والملاحظ الأول  | ٠,٨٨        |
| ٢ | بين الباحث والملاحظ الثاني | ٠,٨٤        |
| ٣ | بين الملاحظ الأول والثاني  | ٠,٨٦        |

وتشير نسب الاتفاق في الجدول (٤) الى ان ثبات البطاقة جيد جداً

بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

بعد التحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت جاهزة للتطبيق اذ تكونت من ٢٢ فقرة موزعة على المهارات الأربع كالاتي: (٦) فقرات لكل من مهارتي الاستماع والقراءة، و (٥) من لفقرات لكل من مهارتي التحدث والكتابة  
الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الاتية: معامل الثبات، والاختبار التائي لعينة واحدة.

## الفصل الرابع

### نتائج البحث وتفسيرها

ستقوم الباحثة بعرض نتائج بحثها مرتبة بحسب الأهداف التي اشارت اليها سابقاً في البحث وهي

الهدف الأول/ قياس المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية لدى طلبة الأقسام غير الاختصاص اذ بينت درجات بطاقة الملاحظة للمهارات اللغوية ( عينة البحث ) والبالغة ( ٤٠ ) طالبة ان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ ( ٧٢,٢٢ ) بانحراف معياري يبلغ ( ٦,٤٢ ) وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة تبلغ ( ٤,٧٢ ) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة ( ٢,٠٢ ) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة ( ٠,٥ ) وبما ان الوسط الحسابي اقل من الوسط الفرضي للبطاقة يتضح من هذا ان طالبات الأقسام غير الاختصاص يعانون من ضعف في المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية كما موضح في الجدول رقم ( ٤ )

### جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة

| العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|-------|-----------------|-------------------|--------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| ٤٠    | ٧٢,٢٢           | ٦,٤٢              | ٧٧           | ٤,٧٢                    | ٢,٠٢                    | ٠,٥           |

وهذه نتيجة تدعو للتشاؤم كون ان شريحة البحث هن مدرسات المستقبل، وتفسر الباحثة ان أسباب هذا الضعف يعود الى مجموعة من الأسباب ل ( عينة البحث) واهمها طريقة التدريس المتبعة لتدريس طلبة الأقسام غير الاختصاص، كذلك قلة التمرينات والتدريبات اللغوية، التي يجب ان يستخدمها المدرس لتدريسهم إياها، مزاحمة اللغة العامية لدى الطلبة للفصحى، كذلك ان الضعف الحاصل لدى هؤلاء الطلبة كون مادة اللغة العربية غير أساسية، مما يؤدي الى قلة الاهتمام بها، او عدمه مما يؤدي الى العبء الذي يكون على المدرس فقط، فكلها عوامل تساعد على تدني مستوى الطلبة في المهارات اللغوية وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسات أخرى، كدراسة (شحاته وعقيلان، ١٩٩٥) ودراسة (الخليفة، ١٩٩٨) الهدف الثاني/ كشف المهارات اللغوية لمادة اللغة العربية الأكثر ضعفاً الا وهما مهارتي (القراءة والكتابة) لدى طلبة الأقسام غير الاختصاص، اذ بينت درجات بطاقة الملاحظة للمهارات اللغوية ( عينة البحث ) البالغة (٤٠) طالبة ان المتوسط الحسابي لمهارة القراءة بلغ (١٥،٤٧) بانحراف معياري يبلغ (٦،٣٣) وتليها مهارة الاستماع بمتوسط حسابي (١٨،٢١) وبانحراف معياري (٣،٥٩) ثم مهارة التحدث بمتوسط (١٩،٢٦) وبانحراف معياري (٥،٢٣) وهذا يعني أنّ افضل المهارات هي مهارة الاستماع بمتوسط حسابي (٢٢،٣٠) وبانحراف معياري (٤،٧٧)، وهذا يدل ان طالبات الأقسام غير الاختصاص يُعانيّن من ضعف في المهارات، لاسيما مهارتي ( القراءة والكتابة) كما موضح في الجدول رقم (٥)

جدول (٥) يبين مستوى المهارات اللغوية

| المهارة  | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------|---------------|-------------------|
| الاستماع | ٢٢،٣٠         | ٤،٧٧              |
| التحدث   | ١٩،٢٦         | ٥،٢٣              |
| الكتابة  | ١٨،٢١         | ٣،٥٩              |
| القراءة  | ١٥،٤٧         | ٦،٣٣              |

اذ تفسر الباحثة ان أسباب الضعف في مهارتي القراءة والكتابة هو عدم اهتمام المدرسين بها في المراحل الدراسية من المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية، حيث يصل الطلبة الى مرحلة الجامعة وهم لا يتقنون المهارات، ولاسيما هاتين مهارتين، حيث رأت الباحثة من خلال اطلاعها على بعض من دراسات سابقة وبحوث، ومن خلال احساسها، ان طلبة الأقسام غير الاختصاص يوجد لديهم ضعف واضح لا يمكن تجاوزه، حيث وجدت ان ضعف الأداء اللغوي في الجامعات لم يُعدّ خافياً على احد، وهذا قد يتسبب في تدهور التحصيل الدراسي، حيث أصبحت شكاوى الأساتذة واضحة تماماً من الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعات، فهي ظاهرة عامة عند جميع الكليات، فالآن نجد عند الكثير من طلبة الجامعة ضعف القدرة اللغوية على تركيب الجمل، وكتابتها بصورة سليمة، حيث يعجز الطالب الجامعي عن مناقشة فكرة، وعن



كتابة فقرة بشكل منظم، فضلاً عن عجزه عن تلخيص موضوع ما، وعدم استخدام علامات الترقيم عند الكتابة استخداماً صحيحاً .

وهذا ما لاحظته الباحثة اثناء التدريس ، وعند تصحيح أوراق الاختبار الذي أجرته الباحثة على عينة البحث في جامعة البصرة ( كلية التربية للبنات) حيث تعاني الكثير من الطالبات من قلة الأفكار، وعدم وضوحها، وفقدان الترابط بينها وعدم الملازمة بين العبارة والفكرة، عدم قدرة الطلبة على تفسير المعاني اللغوية على وفق خبرتهم ، هذا مما يؤدي الى تفاهة الأسلوب وركته، وبالتالي التعثر في التحصيل الدراسي ، فالقراءة تساعد الطلبة على اكتساب ثروة لغوية معرفية وهي وسيلته وادانه في التعلم الذاتي ، اذن يمكن القول بانه: لا مكان في هذا العالم لمن لا يتمكن من مهارات الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة فهي نافذة الاطلاع على كل جديد ، ووسيلة اتقان النطق وقد انعكس اثر هذا الضعف اللغوي على التحصيل العلمي حيث نجد الكثير من الطلبة انهم يتخرجون وهم غير قادرين على القراءة والكتابة بصورة صحيحة وهذه النتيجة نجدها متوافقة مع دراسات كثيرة منها دراسة البصيص ( ٢٠٠٧، ص ٦٢) ودراسة خاطر (١٩٨١، ص ١٦٧)

#### الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

##### الاستنتاجات

- ١- ان استخدام مختلف طرائق التدريس للمرحلة الثانية لموضوعات مادة اللغة العربية أدى الى نتائج إيجابية في رفع مستوى الطالبات واهتمامهن بالمادة بالرغم من كونها مادة غير أساسية.
- ٢- أدى استخدام طرائق الوسائل التعليمية المدمجة لعينة البحث التي درست بها الى الاحتفاظ بالمعلومات على الرغم من اختلاف أسئلة الاختبار المقدمة اليهن وذلك بعد مرور مدة زمنية لم تتعرض العينة لها لمثل هذه الأسئلة.
- ٣- أعطى التدريس بالوسائل التعليمية الحديثة الى الالتزام بحضور الطالبات في وقت المحاضرة واصرارهن على ان يتعلمن وميولهن ورغبتهن الى تعلم المادة بصورة صحيحة من خلال ملاحظة حيوية الطالبات وارتفاع المستوى العلمي خلال مدة التدريس الزمنية لمادة اللغة العربية لذلك كان استخدام هذه الطريقة قد حقق نجاحاً باهراً فالوسائل التعليمية والتوضيحية الحديثة عنصر مهم في التدريس.
- ٤- تشجيع التدريس باستخدام أحدث الوسائل التعليمية ولاسيما التعليمية المدمجة الى حد كبير للطالبات على تقبلهن المادة وعدم الملل منها وزيادة طرح التساؤلات واثارتها ومشاركتهن الإيجابية خلال المحاضرة، فيعتبر ذلك مؤشر إيجابي لحصولهن على الدافع الداخلي للتعلم ورغبتهن فيه، مما يعني زيادة الثقة للتعبير عن افكارهن بأفضل صورة.
- ٥- يتطلب استخدام الوسائل الحديثة للتعليم وقتاً وجهداً أكثر مما هو مطلوب لتدريس مادة اللغة العربية بالطريقة الاعتيادية لكن يحقق نتيجة أفضل كما لوحظ في عينة البحث
- ٦- أدى استخدام الوسائل التوضيحية للتعليم الى سهولة المادة لدى عينة البحث مما حفز العينة على مشاركة الطالبات في المحاضرة وزيادة فاعليتهن في الاحتفاظ بالمادة مدة أطول مع سهولة استذكارها واسترجاعها.

#### التوصيات

- اعتماداً على النتائج التي تم التوصل اليها يمكن التوصية ب:
- ١-الاهتمام بمادة اللغة العربية لطلبة غير الاختصاص لأنها لغة القرآن الكريم أولاً حتى وان كانت مادة غير أساسية من ناحية المرحلة الدراسية.
  - ٢-الاهتمام باستخدام طرائق التدريس المتبعة في تدريس طلبة اقسام غير الاختصاص لمادة اللغة العربية والاهتمام بها قدر الإمكان.
  - ٣-الاهتمام ببناء اختبارات تعلم لمادة اللغة العربية بمختلف الطرق والأساليب في التعليم الجامعي، لتقويم تعلم الطالبات لموضوعات اللغة التي يدرسونها
  - ٤-ادخال طرائق تدريس حديثة تتضمن وسائل عرض توضيحية ضمن المفردات المقرر تدريسها لطرائق التدريس التي تدرس بها كليات التربية
  - ٥-ضرورة تضمين تدريبات ودورات تعليمية والتحفيز على تنمية المهارات اللغوية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية على موضوعات تطبيقية لتدريس المادة بأحسن الطرق ولا سيما (القواعد) لتشجيعهم على استخدامها في التدريس
  - ٦-تشجيع الاختصاصيين التربويين في زيارتهم التقويمية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية على استخدام وسائل توضيحية مكثفة وطرائق تدريس حديثة لتدريس مادة اللغة العربية

#### المقترحات

- ١-مقارنة أثر التدريس باستخدام الطرائق الحديثة والقديمة في تحقيق اهداف أخرى، كتنمية مهارة التحدث (الحوار) عند الطلبة في المرحلة الابتدائية باعتبارها الأساس في التعليم
- ٢-دراسة أثر التعليم عند ادخال الطلبة في تجربة ثلاثية الابعاد باستخدام نظارات وأدوات للتعليم أي ما يسمى (التعليم بالواقع المعزز) لدى طلبة غير الاختصاص
- ٣-تجريب أثر استخدام الوسائل التعليمية في اكتساب المفاهيم اللغوية واستبقائها على مواد دراسية لمستويات تعليمية مختلفة كالدراسات العليا في كليات التربية.
- ٤-تطوير المهارات الشخصية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة باختراع وسائل تعليمية حديثة تلائم جميع الطلبة معتمدة على أكثر من حاسة.

#### المصادر

##### القرآن الكريم

- ١-إبراهيم، احمد سيد (١٩٨٣م): بعض مهارات اللغة العربية المتضمنة بمقررات المرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى شعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٢-ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص ج ١، تحقيق محمد علي النجار، لبنان، بيروت، المكتبة العلمية، ص ٣٣.
- ٣-ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (٢٠١٠م): لسان العرب، مادة مهر، دار صادر، منشور على موقع المكتبة الوقفية، تاريخ اضافته: ٢٣-٥-٢٠١٠م، تاريخ النقل: ١٤ ابريل، ٢٠١١م

php?bid=4077. book/ Com. waqfeya://htt

- ٤-الاسطل، احمد رشاد مصطفى: مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠، ص ١٦
- ٥-البشري، إسماعيل: مدخل التواصل اللغوي، معهد جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٧.
- ٦-البصيص، حاتم حسين: تنمية مهارات القراءة والكتابة، جامعة حمص، سوريا، ٢٠٠٧، ص ٦٢.
- ٧-الجابري، كاظم كريم، صبري، داود عبد السلام (٢٠١٣) مناهج البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد .
- ٨-الحريري (٢٠١٠)، ينظر الى مدخل الى تدريس اللغة العربية، زهدي محمد عيد، ط (١) ، ١٤٣٢ - ٢٠١١ ، ص ٢١.
- ٩-خلف حسن الطحاوي ، ٢٠٠٥ ، تصور مقترح لدور معلم اللغة العربية في توظيف وسائل التعليم الالكتروني في تعليم اللغة العربية وتعلمها، المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية. التعليم باللغة العربية في مجمع المعرفة، جامعة القاهرة، في الفترة من ٥-٧ يوليو.
- ١٠-الخليفة، حسن جعفر(١٩٩٨م): مستوى المهارات اللغوية وعلاقتها بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض. مجلة كلية التربية، العدد (٣٧)، جامعة المنصورة.
- ١١-الخليفة، حسن جعفر، (١٩٩٨): مستوى المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٣٧ (٤)، ص ٥٩-٩٢.
- ١٢-خاطر، (١٩٩٨)، محمد رشدي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية، التربية، الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط (١)، دار المعرفة، القاهرة، مصر، ص ١٦٧.
- ١٣-زهدي، محمد عيد، مدخل الى تدريس مهارات اللغة العربية، ط ١، ١٤٣٢-٢٠١١م، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص ١٩.
- ١٤-زيدان، زينب احمد محمد، (٢٠٠٥)، مقياس المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ص ١١٤
- ١٥-سامي، محمد ملحم (٢٠٠٢) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن
- ١٦-السيد، فؤاد البهي، علم النفس الاحصائي، دار الفكر العربي، مصر، ١٩٧١، ص ١٣٤.
- ١٧-السيد، محمود، اللغة تدريساً واكتساباً، (ط ١)، الرياض، دار الفیصل الثقافية، ١٩٨٨، ص ١٣.
- ١٨-سويد وآخرون، عبد الله سويد وآخرون (د.ت)، اللغة العربية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا، مطابع الوحدة العربية الزاوية، ص ٩
- ١٩-شايدان عبد اللطيف أبو زنادة، خلف حسن الطحاوي، محمد جابر قاسم، وعلي خلفان النقبی

- ٢٠-شحاته وعقيلان، شحاته، زين محمد، وعقيلان، محمد موسى (١٩٩٥). اهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة طنطا، ٧(١)، ص ٢٠٥-٢٥٤.
- ٢١-شحاته، حسن سيد شحاته (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية (٧) يناير، القاهرة، ص ٤٣٠.
- ٢٢-شايان عبد اللطيف أبو زنادة، ٢٠٠٥، تعليم اللغة العربية في الجامعات، مهاراته واساليبه وتقويمه (تقديم رشدي احمد طعيمة)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢٣-شحاته، حسن سيد شحاته (٢٠٠٨): تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ٤٣٠.
- ٢٤-الشويلي وجبر، فيصل عبد منشد، امل مهدي، ط (١)، ١٤٤٢-٢٠٢٢م، ص ١٣٣.
- ٢٥-صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي (٢٠٠٢) أسس ومبادئ البحث العلمي، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر
- ٢٦-صفاء إبراهيم، محمد محمود إبراهيم (٢٠١٤): درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (٢٤)، العدد الخامس ص ٣٦٧.
- ٢٧-عبد الله، إسحاق عبد الله عطار (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجيات التعليم بالحاسوب في تحسين بعض مهارات الخط العربي لدى طلبة كلية المعلمين في مكة المكرمة، متاح على رابط مجلة العلوم التربوية والنفسية
- <http://www.19891/ar/page/sa.edu.uqu>
- ٢٧-عبد الوهاب، سمير (١٩٨٨): المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية، وتقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوءها، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- ٢٨-عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٥)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ط (١)، مركز اسكندرية للكتاب، مصر.
- ٢٩-عليان وغنيم، (٢٠٠٤)، عليان: ربحي مصطفى، وغنيم: عثمان محمد، أساليب البحث العلمي، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان، ص ٤٤.
- ٣٠-العياصرة، (٢٠١١)، وليد توفيق، التعلم والتعليم وعلم النفس التربوي. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، ص ١٤٦.
- ٣١-مجاور، (١٩٧٤م)، محمد صلاح الدين علي: دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، ط (١)، الكويت، دار القلم، ص ١٦.
- ٣٢-محمد محمد عبد الهادي (٢٠١١)، مفهوم المهارات اللغوية في سياقها العربي، متاح على رابط مكتب التربية العربي لدول الخليج:

<http://www.19891/ar/page/sa.edu.uqu> showDetails?iq=10166/ Blogs/ Aportal/ Orq. Abegs.

- ٣٣-محمد محمود الحيلة (٢٠٠٤)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط (٤)، الأردن، دار المسيرة، ص٩.
- ٣٤-مصطفى، (٢٠٠٥)، فهم مصطفى، أنشطة ومهارات القراءة وأساليب تطبيقاتها العملية في المدرستين الإعدادية والثانوية، ٢٥١٤-٢٠٠٥م، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، ص٩.
- ٣٥-المصدر السابق، ص١٠.
- ٣٦-المخزومي، (٢٠٠٨)، ناصر: أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة على التحصيل الآني والمؤجل لدى طلبة الصف الأول الثانوي الادبي في مادة العروض، المجلة العلمية، كلية التربية بأسيوط، المجلد (٢٤)، العدد الأول، الجزء ٢، ص ٣٩٧-٤٢٥.
- ٣٧-محمد جابر قاسم، وعلي خلفان النقبى، (٢٠٠٥)، مهارات التواصل الصفي ومستوى ادائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٣)، ص٢٠٣-٢٤٣.
- ٣٨-الناقعة، (١٩٨٥)، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. المدينة المنورة، مكتبة جامعة ام القرى.
- ٣٩-نبيل وآخرون، عبد الهادي، نبيل وآخرون (٢٠٠٧): مهارات في اللغة والتفكير ط (١)، دار المسيرة والتوزيع، عمان-الأردن، ص١٧.
- ٤٠-هاشم إبراهيم، خالد الهواري، وسعيد الاعصر، ينظر الى فاعلية التعلم الالكتروني المختلط في اكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، بحث حسن دياب علي غانم، جامعة الإسكندرية، القاهرة، ٣٠١٤-٢٠٠٩، ص١٥
- ٤١-يونس والناقعة (١٩٨١م): يونس فتحي، والناقعة محمود، اساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

## بناء مقياس للذكاء الموسيقي لدى طالبات المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات

الباحثة:زهراء عباس عبد الأمير أ.د.فيصل عبد منشد /قسم العلوم التربوية والنفسية  
قسم اللغة العربية أ.د.عبد الواحد زيارة اسكندر/ قسم اللغة العربية

### الملخص:

يمثل الذكاء أحد أهم مظاهر الحياة التي تعكس امكانيات الفرد العقلية والسلوكية ويعد الذكاء الموسيقي أكثر الأنواع تنجذب اليه الطالبات إذ يمكن من خلاله تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة لأنه الأساس الذي تبنى عليه القدرات الفنية.

ومن هنا تنبهت الباحثة إلى مشكلة إغفال التدريس (الجامعي) للموسيقى فمن المحبب أن يشوق التدريس طلبته للدرس عن طريق مزج الإيقاع الشعري لأنه يستلهم احساسهم بالجمال والتذوق الأدبي، وأن يجعل آذانهم مرهفة الإحساس موسيقية عند سماع بيت شعري أو أي قطعة تتطلب إيقاع وموسيقى. فتذكر المصادر أن المعرفة منذ آلاف السنين انتقلت من جيل إلى جيل عن طريق الإنشاد والإيقاع وأدرك التربويون أهمية الموسيقى في العملية التعليمية وأتاحت الفرصة للمدرس أن يخلق جواً تكاملياً من خلاله ربطه الموسيقي مع محور المنهج الدراسي.

يهدف البحث الحالي إلى بناء مقياس للذكاء الموسيقي (الإيقاعي) لدى طالبات قسم اللغة العربية المرحلة الثانية في كلية التربية للبنات جامعة البصرة وبيان أهميته وقلّة الدراسات في هذا الموضوع وبغية قياس مستوى ذكائهن تم بناء المقياس، وقد صممت وبنيت أداة الدراسة من خلال الإطلاع على المقاييس المتعلقة بمقياس الذكاء الموسيقي، وكان المقياس مكون من أحد أهم مجالات الذكاء الموسيقي يمكن من خلالها إبراز الجانب الموسيقي وهي { الديسكوغرافيا (جمع الأسطوانات وتصنيفها) }، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم بناء مقياس للذكاء الموسيقي حيث تكون من (٢٠) فقرة، ومن أجل اعتماد المقياس تم التأكد من صدقه الظاهري عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من اختصاصات مختلفة في (اللغة العربية، وطراق التدريس) بلغ عددهم (٢٣) محكم وبناءً على آرائهم أجريت التعديلات وأصبح المقياس في صورته النهائية، وبعد ذلك تم استخراج التمييز والصدق والثبات للمقياس عن طريق توزيعه على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بلغت (١٠٠) طالبة في المرحلة الثانية وتم وضع تعليمات الإجابة على الفقرات لتصبح واضحة.

كما قدمت الباحثة بعد اكمال بناء مقياس الذكاء الموسيقي وبيان أبرز النتائج بعض التوصيات والمقترحات التي رأت أنها مفيدة للباحثين وللجهات المعنية في هذا الموضوع.  
الكلمات المفتاحية: الذكاء، الذكاء الموسيقي.

## **Constructing a Measurement of Musical Intelligence among Female Students of the Second Stage, Department of Arabic, in the College of Education for Women**

**Researcher: Zahraa Abbas Abdul-Amir / Department of Arabic**

**Prof. Dr. Faisal Abid Monshid / Department of Educational and  
Psychological Sciences**

**Prof. Dr. Abdel Wahed Ziara Iskandar/ Department of Arabic**

### **Abstract**

Intelligence represents one of the most important aspects of life that reflects the individual's mental and behavioral capabilities, and musical intelligence gets most of the attraction of the students, as it is possible to distinguish different tones, melodies and rhythms, because it is the basis on which artistic abilities are built.

Hence, the researcher noticed the neglect of (university) teaching of music. It is desirable for the teacher to excite his students for the lesson by mixing it with poetic rhythm because it inspires the students' sense of beauty and literary taste, and stimulate their ears to be sensitive of music when hearing a poetic verse or any piece that requires rhythm and music. The references indicate that knowledge has been passed on from generation to generation for thousands of years through chanting and rhythm, and educators realized the importance of music in the educational process and gave the teacher the opportunity to create an integrated atmosphere by linking music with the curriculum.

The current research aims at constructing a measurement of musical (rhythmic) intelligence among female students of the Arabic Department, the second stage in the College of Education for Women, Basrah University, and to demonstrate its importance and the lack of studies on this subject. In order to measure their level of intelligence, the scale was built.

The study tool was designed and built by examining the scales related to the musical intelligence scale, and the scale was composed of one of the most important areas of musical intelligence through which the musical aspect can be highlighted, which is {discography (collecting and classifying records)}, and to achieve the goal of the research, the researcher used the descriptive approach, and a measure of musical intelligence was built, consisting of (20) items, its apparent truth was confirmed by presenting it to a group of arbitrators of different specializations in (Arabic, and Teaching Methods). They are (٢٣) arbitrators. Based on their opinions, the amendments were made and the scale became in its final form. After that, discrimination, validity and reliability of the scale were extracted by distributing it to a sample of female students in the College of Education for Women, which amounted to (١٠٠) female students in the second stage, and the instructions for answer were set to become clear.

After completing the construction of the musical intelligence scale and declaring the most prominent results, the researcher presented useful recommendations and suggestions for researchers in the field.

**Keywords:** intelligence, musical intelligence.

المبحث الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

لقد حظيت اللغة العربية منذ القدم باهتمام ورعاية من قبل أبنائها ولازال هذا الإهتمام حتى وقتنا الحاضر ويزداد ذلك الإهتمام يوماً بعد يوم، وذلك لما لها من أهمية بارزة نتيجة إرتباطها الوثيق بالقرآن الكريم حيث إنها تمثل لغة كتاب الله وواسطة في نشر التعاليم الإسلامية ووسيلة الأمة في الحفاظ على حضارتها العريقة وتراثها، وتجلى هذا الإهتمام في العمل على تطوير مناهجها وتحسين طرق تدريسها، لكن مع ذلك التطور مازالت اللغة العربية تنعت بالتعقيد وشيء من الصعوبة وتشق على الدارسين أحياناً مما جعلها تحتاج للعديد من الدراسات والطرق والوسائل والأبحاث العلمية من أجل تخفيف تلك الصعوبة. ونظراً لما لمحور الذكاء والفطنة أهمية في تذليل صعوبات أغلب مواد اللغة العربية ولأنه العنصر الأول في تنظيم التفكير وإعطاء الفرد القدرة على ممارسة النشاطات العقلية.



ويمثل الذكاء الموسيقي خاصّة له قدرة ممتازة على تنشيط العقل وجعله يؤدي أغلب مهامه العقلية الصعبة ونتيجة لقلّة اهتمام أساتذة اللغة العربية به والعمل على تنميته جاءت هذه الدراسة لتبين أهميته وذلك لانه من الممكن تفادي ولو جزء بسيط من صعوبة موادها التي سببت ضعف لدى أغلب الطالبات في التحصيل وأبرز تلك الصعوبات تتمثل بعدم بقراءة البيت قراءة صحيحة و عدم تحريك الأبيات الشعرية بشكل صحيح وقلّة وجود المتخصصين في تدريس مواد اللغة العربية بطريقة الإيقاع والموسيقى مما قد يستهوي الطلبة ويساهم في رفع مستواهم العلمي ويمكن اقتراح طرق جديدة تساعد على تذليل تلك الصعوبات وعدم الإقتصار فقط على طرق التدريس التقليدية وبالتالي يكون لها دور مهم في تنمية الحس الفني والذوق الأدبي لدى الطالبات ويمكن أن يكون ذلك عن طريق الموسيقى والإيقاع والإنشاد،

#### أهمية البحث

إنّ دراسة الذكاء والإستعدادات والقدرات العقلية من أهم الموضوعات التي اهتم بها الآباء والمربين والمدرسين والعاملين في المجالات المهنية المختلفة، فالمجال الرئيسي لهذه الدراسة هو البحث الكمي للفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، وتفسير هذه الفروق تفسيراً علمياً سليماً (دويدار، ١٩٩٧، ص ١٥)

والذكاء كما يراه كاردنر قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو ايجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما. (Gardener, 1997, p35)

هذا يعني أن الذكاء عبارة عن امكانيات أو قدرات عصبية يمكن تنشيطها بقيم ثقافية معينة وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلمو المدارس، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به وطبيعته والكيفية التي ينمون بها ذكاءهم ذلك أن معظم الناس يسلكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة. (السلطاني، ٢٠١٥ ص ١٦)

وإن مستوى وجود الذكاءات عند الناس تختلف من فرد إلى آخر، وهذا ما يعود إلى بداية فترة الإهتمام بها وصقلها من قبل الوالدين والمعلمين، لذلك يعتبر الذكاء عاملاً مهماً لجميع أنواع النشاط العقلي، أذ يتضمن كل نوع من الذكاءات المتعددة عدة أنواع من القدرات العقلية والتي تقسم إلى قدرات عقلية فطرية، وقدرات عقلية مكتسبة ومن هذه الذكاءات: الذكاء الموسيقي (عباس، العبيدي، ٢٠١٦ ص ١٥٨٩) فيشكل الذكاء الموسيقي موضوعاً حديثاً نسبياً ولم تتطرق له دراسات كافية من قبل، ويتوقع أن يستفاد من البحث في إثارة انتباه القانمين على العملية التعليمية والتربوية للإهتمام

أكثر بالذكاء الموسيقي عند الطلبة والإستفادة منه في توجيههم مهنيًا وثقافيًا (عمار، ٢٠١٤ ص، ٥) فيتم التعبير عن هذا الذكاء من خلال فهم الإيقاعات والألحان والقصائد المغناة وشدة الصوت والتوقيت ومدى الصوت وكتابة الأغاني والألحان والغناء والعزف على الآلات الموسيقية وتذوق الموسيقى، (مركز ديونو لتعليم التفكير ص ٦-٧) ويظهر من خلال مهارات التأليف الموسيقي والغناء وتذوق المقاطع الموسيقية، وكثير ما تنتج عن هذا الذكاء الألحان والموسيقى والأغنيات الشعبية الخالدة التي شكّلت جزءاً من التراث الحضاري للأمم الخالدة، وكان تعبيراً عن شخصية الفرد والمجتمع ونتيجة تفاعلها، فإن الخبرة الجمالية نشاط خلاق ولهذه الخاصية الابتكارية قيمة إبداعية وخلق جديد، يحمل طابعاً عصرياً. (شكشك، ٢٠٠٧، ص ٤٨-٤٩)

#### هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى بناء مقياس للذكاء الموسيقي لدى طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات.

#### حدود البحث

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على أحد أهم مجالات الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) وهي استراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الاسطوانات وتصنيفها) الحدود المكانية: كلية التربية للبنات.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ الحدود البشرية: عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانية.

#### تحديد المصطلحات

١- المقياس: يعرفه اليعقوبي (٢٠١٣ ص ٢٩) بأنه نمط معين من أدوات القياس ووسائله يحتوي على مجموعة من العبارات مصاغة على شكل أسئلة ذات مهمة تعليمية وتم اختيارها بطريقة منهجية معينة بحيث تتوافر لدى إجابة الطالب عنها قيمة رقمية لأحدى خصائصها المعرفية كالذكاء أو الابتكار أو التحصيل أو غير ذلك من العوامل كالإتجاهات والميول والقدرات والقيم.

٢- الذكاء الموسيقي: يعرف الزويهري (٢٠٢٢ ص ٦١٧) الذكاء الموسيقي بأنه " القدرة على سماع القوالب الموسيقية والتعرف عليها وربما التعامل معها ببراعة"

ويعرفاه عامر وبيع (٢٠٠٨ ص ٨) بأنه " هو القدرة المتميزة على تعرف الأصوات وتذوق الأنغام وتذكر الألحان والتعبير بواسطتها لذلك فإن أصحاب هذا النوع من الذكاء يفضلون التعلم عن طريق الغناء والإيقاع واللحن"

وترى الخفاف (٢٠١١ ص ٨٠) بأنه "هو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها.

ويعرف إجرائياً بأنه: هو قدرة طالبات المرحلة الثانية قسم اللغة العربية على الإستماع الى الإيقاعات والنغمات والألحان والتعبير عنها والأحاساس بها والتفاعل معها وتحويلها إلى درجات يحصلون عليها من خلال الإجابة على مقياس الذكاء الموسيقي أداة الدراسة المعد لهذا الغرض.

#### المبحث الثاني: الأطار النظري ودراسات سابقة

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر المخلوقات بميزة العقل، كما أنه ميز بعض الناس عن غيرهم بتفاوت في الفروقات الفردية والقدرات والتميز والإبداع، وهذا مايسمى بالذكاء والذي احتل مكانة مهمة في الدراسات والبحوث منذ مطلع العشرين نظراً لأهميته كقدرة عامة تساعد على التحصيل الدراسي والنجاح المهني والإبتكار وحل المشكلات والتفاعل مع الآخرين (بارعيده، الشمراني ٢٠٢١ ص ٥٤).

يعد مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية. فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة، ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسايولوجية العصبية، واستقر أخيراً في ميدانه السيكلوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي. ومازالت آثار هذا الماضي الطويل تضفي طابعها الخاص على بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء (السيد، ١٩٥٩ ص ٢١٥)

ولقد شغل موضوع الذكاء الفلاسفة والعلماء منذ القدم وحتى وقتنا الحاضر وذلك في محاولات حثيثة للوصول إلى كنهه، واكتشاف ماهيته وسير أغواره للكشف عن أسرار الدفينة، ورغم الكثير من الدراسات والأبحاث التي أجريت حول مفهوم الذكاء إلا أن الخلاف حول مفاهيمه أكبر من الإتفاق، فهو السمة الإنسانية التي يعزى إليها ماحققته البشرية من انتصارات ومنجزات علمية وفنية وفكرية وفلسفية (أبو الحجاج ٢٠١٩ ص ٢)

إذ يشير مفهوم الذكاء إلى القدرات العقلية التي تمكن الأشخاص من التعلم وتذكر المعلومات واستخدامها بطريقة ملائمة، والتوصل إلى استبصار وحلول ملائمة للمشكلات المختلفة واكتساب اللغة واستخدامها، وإصدار أحكام رقيقة واكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين موضوعات الخبرة الحسية أو الفكرية واستخدام أنواع من التجريد أو الوصول إلى المفاهيم العامة والإستدلال (حسين، ٢٠١٤ ص ١٣)

لكلمة الذكاء معان عدة، فتارة تدل على فئة من الاعمال، (أعمال الذكاء) التي تتميز عن الاعمال الغريزية والآلية، وتارة على قوة المعرفة والفهم. وطوراً على كفاية الآلية الفكرية (عندما نقول مثلاً عن ولد إنه حاد الذكاء أو قليل

الذكاء)وبتعبير آخر، عندما نتكلم عن الذكاء نقصد بذلك إما بعض (أنماط) السلوك أو الفكر أو مستوى معيناً من الفعالية الفكرية (فيو، ص ٥) ويؤكد المفهوم العلمي للذكاء على أنه لا يخضع للملاحظة المباشرة وأن ما نلاحظه هو سلوك الفرد في عدد من المواقف، فنلاحظ مثلاً سرعة فهمه لما يحيط به، وطريقة استجابته لكل موقف من حيث دقتها وسرعتها، ويسره أو عسره لإدراك العلاقة بين أجزاء هذا الموقف وسرعته ودقته في الإستجابة الصحيحة، هكذا يكون الذكاء كغيره من المفاهيم العلمية الأخرى، تكوين فرضي أي امر نفترض وجوده ولا يخضع للملاحظة المباشرة، إنما نستدل عليه من آثاره ونتائج. (الخفاف، ٢٠١٥ ص ٢١-٢٢) وإحدى النظريات التي فسرت الذكاء هي نظرية الذكاءات المتعددة فقد أحدثت منذ ظهورها انقلاباً جذرياً في أساليب التدريس، فقد غيرت نظرية المدرسين إلى المتعلمين وإلى أساليب تعليمهم وتعلمهم، كما إنها نظرية رفضت المفهوم الكلي للذكاء، وتقدمت علمي جديد، يبعده عن الطابع التجريدي ويعتبر في الوقت ذاته كل الناس أذكاء، كلٌ بحسب نوع قدراته وكفاءته وما ينتجه، للمساهمة في تطوير بيئته وتنمية إمكاناته الذاتية (الخفاف، ناصر ٢٠٠٩ ص ٣٠)

ويعد الذكاء الموسيقي أحد أنواع الذكاءات المتعددة والذي يعني بفهم التناغم والإيقاع وأنماط الأصوات والإيقاعات والتمييز بين الآلات الموسيقية وتذوق الألحان والتمييز بين الأصوات، وللموسيقى والإيقاع أهمية كبيرة في تنمية الجوانب الشخصية للمتعلمين وصقل روحيتهم وأحاسيسهم من الداخل وبعث الشعور بالحب والسرور والبهجة في نفوسهم فضلاً عن إمكانية استخدام الموسيقى والأنشيد في تعلم الكثير من المناهج الدراسية، ذلك لأنها محببة إلى النفس الإنسانية بصورة عامة والطلبة في استماعهم للدرس بصورة خاصة. (ينظر: الدلفي، ٢٠١٥ ص ٥٠٢).

ويشير ابراهيم (٢٠١١ ص ٦٦) إلى مفهوم الذكاء الموسيقي على أنه هو القدرة على التعرف على النغمات والألحان، ويتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات، فالإهتمام بالدرجة الأولى في هذا الذكاء ببطقة الصوت ونغمته وجرسه. ويلاحظ أن نمو هذا الذكاء يكون مبكراً عن الذكاءات الأخرى، ويتمتع صاحب هذا الذكاء بحساسية مرفهة لأصوات البيئة والتمكن من إنتاج النغمات والتوفيق فيما بينها، ويظهر بشكل واضح لدى مؤلفي الألحان ومهندسي الصوت، والمغنين، والموسيقيين. أما مركزه فهو النصف الأيمن من المخ وهنا تجدر الإشارة إلى أن الإهتمام بالجانب الموسيقي ظهر لدى غاردر منذ الطفولة وكان من أكثر الدوافع الإنتاجية نظرته حول الذكاء، حيث أن المتصفح لتاريخ حياته سيجد أنه كان مهتماً

بالعزف على البيانو وبالمجال الموسيقي عموماً إلا أن دراسته في علم النفس المعرفي جعلته يلاحظ أن مختلف الدراسات لم تهتم بفهم النوابع الموسيقية مثل موزارت وبيتهوفن، هنا بدأ غاردنر بدراسة هذه الفئة محاولة منه لفهم هذا النوع من الذكاء.

ويعمل الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) على إدراك وفهم المعارف، وعلى تنمية الوعي الاجتماعي وزيادة الدافعية لعملية التعلم وتعليم المتعلمين العديد من الموضوعات التعليمية المتنوعة، وذلك من خلال تنفيذ الأنشطة الموسيقية المتنوعة ذات الصلة بالمناسبات الاجتماعية والدينية والثقافية المتنوعة. (بارعيد، الشمراني، ٢٠٢١ ص ٥٥)

ويمثل مفهوم الذكاء الموسيقي قدرة الفرد على إدراك الموسيقى، والتحليل الموسيقي، والإنتاج الموسيقي والتعبير نقداً وتالياً، ويتضمن هذا الذكاء التعرف بالتغيرات في خطوات الإيقاع، وطبقة الصوت ونماذج النغم، ويظهر هذا الذكاء لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة الصوت، والإيقاع، والوزن الشعري، واللحن، والنغمات، وفهم معانيها. ويظهر هذا الذكاء في الإهتمام باللحن والإيقاع ومظهره (النغمة)، ويمكن التعرف بذكاء الفرد الموسيقي-الإيقاعي عن طريق ملاحظة أنه يستطيع عزف المقطوعة الموسيقية التي يسمعها. ويمكن أن يلقي الشعر بطريقة إيقاعية مميزة. ويميز النغمات الموسيقية التي يسمعها. ويستطيع أن يصمم نغمات جديدة للأناشيد التي يسمعها. (ينظر: زاير، داخل، عيسى، فيصل، ٢٠١٧ ص ١٠٦) حيث تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذا الإنفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. نجد هذا النوع من الذكاء عن الأفراد الذين يحبون الإستماع إلى الموسيقى وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم. (Gardner, 1999, p.49) ويظهر كذلك لدى ذوي القدرات غير العادية في الموسيقى، يتضح هذا الذكاء لدى الموسيقيين والمغنيين ومهندسي الصوت وخبراء السماعات، حيث أن المهارات التي تتميز لديهم: الإيقاعات والألحان-تمييز الأغاني والأناشيد من نفس النغمة-الإستماع إلى الأناشيد والأغاني-تمييز الأصوات. (غفانة، الخزندار، ٢٠٠٧ ص ٧٣)

كما يشير ابراهيم (٢٠١١ ص ٦٦) إلى الذكاء الموسيقي على أنه هو القدرة على التعرف على النغمات والألحان، ويتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات، فالإهتمام بالدرجة الأولى في هذا الذكاء بطبقة الصوت ونغمته وجرسه. ويلاحظ أن نمو هذا الذكاء يكون مبكراً عن الذكاءات الأخرى، ويتمتع صاحب هذا الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة والتمكن من إنتاج النغمات والتوفيق فيما بينها، ويظهر بشكل واضح لدى مؤلفي

الألحان ومهندسي الصوت، والمغنين، والموسيقيين. أما مركزه فهو النصف الأيمن من المخ وهنا تجدر الإشارة إلى أن الإهتمام بالجانب الموسيقي ظهر لدى غاردنر منذ الطفولة وكان من أكثر الدوافع الإنتاجية نظرته حول الذكاء، حيث أن المتصفح لتاريخ حياته سيجد أنه كان مهتماً بالعرف على البيانو وبالمجال الموسيقي عموماً إلا أن دراسته في علم النفس المعرفي جعلته يلاحظ أن مختلف الدراسات لم تهتم بفهم النوايا الموسيقية مثل موزارت وبيتهوفن، هنا بدأ غاردنر بدراسة هذه الفنة محاولة منه لفهم هذا النوع من الذكاء

فإذا استخدم المعلم الإيقاع الموسيقي والألحان كأداة من أدوات أصول التدريس فإن الطلاب ذوي الميل الموسيقي سيستجيبون بحماسة إلى هذه الإستراتيجية، أما الطلاب غير الموسيقيين فلن تحرك فيهم شيئاً. (أرمسترونج، ٢٠٠٦، ص ٦٧) وذلك لأن منذ آلاف السنين كان نقل المعرفة يتم من جيل إلى جيل يتم عبر الغناء أو التلحين كوسائط للنقل، وفي القرن العشرين اكتشف المعلنون أن الموسيقى تساعد الناس على تذكر منتج زبونهم لكن المربين أبطأوا في التعرف على أهمية الموسيقى في التعلم، ونتيجة لذلك فإن معظمنا يحتفظ بآلاف الألحان الموسيقية الإعلانية في الذاكرة الطويلة الأجل لكن لا يحتفظ بالمقابل إلا بعدد ضئيل من القطع الموسيقية المرتبطة بالمدرسة، لذا سوف تساعد استراتيجيات الذكاء الموسيقي في البدء بدمج الموسيقى بالمنهج (ينظر: أرمسترونج، ص ٧٩) لأن الانسان عامةً والطلاب خاصةً مغرم بطبعه بالإيقاع الموسيقي والتلحين الصوتي وهو بحكم فطرته ميال إلى الأيقاعات، يهتز لها طرباً، ويشرك جميع حواسه وقلبه في ترديدها ويحاول دندنتها حتى وإن لم يفهم لها معنى فتكون منبع لسروره، ومن الواجب أن نستغل هذه الميول والأهواء لديهم فننتفع منها ونجعلها وسيلة في تعليمهم وأساس من الأسس الصالحة لتعليمهم وتثقيفهم. (سمك، ص ١٧٧)

وأحد أهم مجالات الذكاء الموسيقي الخمس ((استراتيجية التراتيل والأغاني، والإنشاد والإيقاع، واستراتيجية الديسكوغرافيا، واستراتيجية موسيقى الذاكرة الفائقة، واستراتيجية المفاهيم الموسيقية، واستراتيجية المزاج الموسيقي)) هي استراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الإسطوانات وتصنيفها) إذ يمكن للمعلم من خلال هذا الإستراتيجية أن يكمل قوائم المراجع بالنسبة للمنهج التعليمي بقوائم من المختارات الموسيقية وشرائط أقراص مدمجة، وتسجيلات توضح المحتوى الذي يريد أن يوصله للطلبة، وبعد أن يستمع الطلبة إلى هذه التسجيلات تبدأ مناقشة محتوى الأغاني وعلاقتها بمضمون الوحدة الدراسية، بالإضافة إلى ذلك يستطيع

المعلم أن يوفر تهيئة مناسبة للدرس بإيجاد تعبيرات موسيقية وأغانٍ تلخص النقطة الأساسية للدرس. (نوفل، ٢٠٠٧، ص ٢٣٦)

وكما هو الحال في المكتبات التقليدية حيث تتوافر مجموعة من الكتب، يمكن وفق استراتيجية الديسكوغرافيا العمل على جمع مجموعة من الأقراص المدمجة والتي تتضمن أحياناً لبعض القصائد الواردة في المنهج، بحيث يتم ربط محتوى المادة العلمية بهذه المقطوعة الموسيقية التي تعكس إيقاع معين يكون قريب على قلب الطالب مما يساعد على عملية التذكر ويسهل استرجاع المعلومات عند الطالب، فمثلاً عند الحديث عن أي بيت شعري يمكن للمعلم أن يجمع الأغاني والموسيقى التي تتصل بتلك القصيدة، وبعد الإستماع للتسجيلات يستطيع أن يناقش طلبته في محتوى الأغاني من حيث علاقتها بما هو موجود في الوحدة من أفكار ونقاط.

#### دراسات سابقة

إهتمت الدراسات السابقة بموضوع الذكاء الموسيقي سواء على المستوى العربي أو الدولي وتباينت فيما بينها من حيث منهجية البحث فبعضها اعتمدت المنهج الوصفي وبعضها اعتمد المنهج التجريبي، نورد هنا بعض من هذه الدراسات:

#### جدول رقم (١)

| ت | اسم البحث                                     | اسم الباحث<br>والسنة                              | الهدف                                                                                                                                    | العينة | الوسائل الإحصائية                                                                                                                                 | بعض النتائج                                                                                           |
|---|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١ | الذكاء الموسيقي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي | الدقي، محمد وجين جبير<br>٢٠١٥                     | التعرف على مدى امتلاك طلبة الصف الرابع الإعدادي للذكاء الموسيقي وهل هناك فرق بينهم في الذكاء حسب التخصص (علمي- أدبي) والنوع (ذكور- إناث) | ٤٠٠    | معامل الارتباط الثنائي- معامل ارتباط بيرسون- معادلة سبيرمان- تحليل التباين الثنائي- الاختبار التائي لعينة واحدة- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين | ١- إن مستوى الذكاء الموسيقي للطلاب بصفة عامة كان مرتفع. ٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
| ٢ | الذكاء الموسيقي لدى أطفال الروضة              | العبيدي، زهراء زيد شفيق، عباس، الهام فاضل<br>٢٠١٦ | التعرف على مدى الذكاء الموسيقي لدى أطفال الروضة.                                                                                         | ١٨٧    | إختبار (٢١) -بوينت بايسيريال-معامل ارتباط بيرسون- الإختبار التائي لعينة واحدة-معامل الصعوبة-معامل التمييز                                         | ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ٢- العينة تعاني من ضعف في الذكاء الموسيقي             |

|   |                                                                                     |                                                                                 |                                                                              |     |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                  |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٣ | مستوى الذكاء<br>الموسيقي (الإيقاعي) لدى<br>تلميذات المرحلة الابتدائية<br>بمدينة جدة | بار عيدة،<br>إيمان<br>سالم<br>أحمد،<br>الشمراذ<br>ي نوف<br>ظافر<br>فيصل<br>٢٠١٦ | تحديد مستوى<br>الذكاء<br>الموسيقي (الإيقاعي)<br>لدى تلميذات<br>الصفوف العليا | ٢٩٠ | المتوسط الحسابي<br>والانحراف المعياري<br>-إختبار تحليل التباين<br>الأحادي | ١-إن مستوى تلميذات<br>المرحلة الابتدائية في<br>الذكاء الموسيقي ككل<br>جاء بتقييم متوسط.<br>٢-عدم وجود فروق دالة<br>إحصائية بين المتوسطات<br>الحسابية لمقياس الذكاء<br>الموسيقي تبعاً للصف<br>الدراسي (الرابع، الخامس،<br>السادس) |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### المبحث الثالث: منهج البحث وإجراءاته

تتضمن منهجية البحث الإجراءات العلمية التي تسعى الباحثة من خلالها إلى تحقيق أهداف بحثها، ويتضمن هذا الفصل عرضاً يوضح منهجيته، بدءاً من تحديد مجتمع البحث وعينته وتحديد أدواته وإجراءات القياس المناسبة والوسائل الإحصائية المستخدمة.

أولاً: منهج البحث:

لغرض تحقيق الباحثة أهداف بحثها استخدمت المنهج الوصفي والذي يعتبر من أكثر المناهج استخداماً في مثل هذه الدراسات بحيث يصف الظاهرة ويوضح خصائصها كما هي في الواقع وهذا ينسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

#### ثانياً: مجتمع البحث:

يعرف مجتمع البحث الأصلي بأنه: جميع الأعضاء أو العناصر سواء كانت أهداف أو موضوعات أو أفراد نرغب بتعميم نتائج الدراسة عليهم. (الشويلي، جبر (٢٠٢٢) ص ٦٢)، وقد تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة المرحلة الثانية في كلية التربية للبنات قسم اللغة العربية المستمرين بالدوام الرسمي للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ الصباحي والمساءلي البالغ عددهن (٢١١) طالبة.

#### ثالثاً: عينة البحث:

يقصد بالعينة: "جزء مأخوذ من المجتمع الأصلي لدراسته ومعاينته وتحليله، وتمثل خصائص المجتمع في كل مكوناته والنوعية، وبتعبير آخر عندما يكون عدد الوحدات في الإحصائية مرتفعاً جداً أو يكون من غير الممكن معاينة جميع الوحدات فإن الدراسة تقتصر على جزء من الإحصائية تسمى بالعينة" (حمداوي، ٢٠١٨ ص ٢٨). وقد بلغ عدد العينة الأساسية للبحث الحالي ٩٠ طالبة موزعة على مجموعتين لكل مجموعة (٥٠) طالبة التجريبية والضابطة.

#### رابعاً: أداة البحث



عادة مايلجأ الباحث إلى بناء وإعداد المقياس عندما يتضح له أن المقاييس المتوفرة لا تنفي بالغرض الذي وضعت الدراسة من أجله، وقد وجدت الباحثة أنه من الأفضل إعداد مقياس لقياس مستوى الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) وذلك لعدم وجود مقياس ملائم لعينة البحث الحالي، وقد تم إعداد الأداة وفقاً للخطوات الآتية:

١- الهدف من المقياس: قياس مستوى الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) لدى طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات.  
٢- تحديد المجتمع الأصلي الذي يوضع له المقياس: جميع طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية.  
٣- مراجعة المقاييس السابقة لمقياس الذكاء الموسيقي والعمل بموجبها.

٤- تحديد استراتيجيات الذكاء الموسيقي واعتماد أحد أهم هذه الإستراتيجيات وهي إستراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الإسطوانات وتصنيفها)

٥- بناء فقرات المقياس: في ضوء اطلاع الباحثة على الإطار النظري لنظرية الذكاء المتعدد والذكاء الموسيقي بوجه الخصوص، والدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بالموضوع والمقاييس المشابهة تم بناء فقرات المقياس والبالغ عددها (٢٠) فقرة ملحق (2) وبجانب كل فقرة ثلاثة بدائل تمثل ثلاث درجات مختلفة لاستخدام المهارة (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) وتم مراعاة أن تكون صياغة الفقرة قصيرة ومناسبة لضمان سهولة الإجابة.

٦- الخصائص السايكومترية لمقياس الذكاء الموسيقي:  
صدق المقياس: من الشروط المهمة التي يجب أن تتوفر في أدوات المقياس الصدق وصدق المقياس هو " إن وسيلة المقياس تفيد فعلاً في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها". (Stanley, 1975p.215)  
مؤشرات الصدق: الصدق الظاهري:-

يقصد به ذلك الأسلوب الذي يرتبط بصحة صلاحية المقياس للاستعمال لقياس مايجب أن يقيسه. (الدلي، ٢٠١٥ ص ٥١٥) وقد تحقق هذا الأسلوب بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين البالغ عددهم (23) محكم (ملحق ١) متخصصين في مجالات التربية وعلم النفس وطرائق التدريس واللغة العربية لغرض تحكيم المقياس واستخراج الصدق الظاهري والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ووضوح العبارات وملاءمتها لقياس الذكاء الموسيقي عند طالبات المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية وفي ضوء إجابات المحكمين واستخراج النسبة المئوية للاتفاق اتضح أن جميع الفقرات كانت صالحة، وذلك حسب رأي الخبراء في

ضوء المعيار الذي اتبعته الباحثة وهو نسبة (٩١%) فأعلى بوصفها نسبة اتفاق على الفقرات.

جدول رقم (٢) نسبة إتفاق الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الذكاء الموسيقي

| النسبة | المعارضون | الموافقون | رقم الفقرة                     |
|--------|-----------|-----------|--------------------------------|
| 100%   | 0         | 23        | 1-2-3-4-5-6-7-8-10-12-17-18-20 |
| 96%    | 1         | 22        | 9                              |
| 96%    | 1         | 22        | 11                             |
| 96%    | 1         | 22        | 13                             |
| 96%    | 1         | 22        | 14                             |
| 91%    | 2         | 21        | 15                             |
| 96%    | 1         | 22        | 16                             |
| 96%    | 1         | 22        | 19                             |

إعداد تعليمات الإجابة على المقياس: حرصت الباحثة أن تكون تعليمات المقياس واضحة وسهلة ودقيقة، ووضحت الباحثة للطلبة كيفية الإجابة على مقياس الذكاء بكل صدق وصراحة وذلك لاستعماله لأغراض البحث العلمي فقط، وبيّنت لهم إن الإجابة لن يطلع عليها أحد عدا الباحثة وذلك لضمانة المفحوصين على سرية إجاباتهم.

مفتاح تصحيح المقياس: كان مفتاح تصحيح المقياس ثلاثي على وفق تصنيف ليكرت مكون من ثلاثة بدائل وهي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لاأوافق) وتم اعطاء البديل الأول ثلاث درجات والثاني درجتان والثالث درجة واحدة وهذا التوزيع للدرجات ينطبق على كل الفقرات، ومن ثم يتم جمع درجات الإستجابات على جميع الفقرات.

التطبيق الإستطلاعي الأول لمقياس الذكاء الموسيقي:

سعت الباحثة لإجراء التطبيق الإستطلاعي الأول من أجل التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس ومدى استيعاب الطلبة لفقراته ولحساب الوقت المستغرق في الإجابة عليه، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية لخمسة أمثال عدد فقرات المقياس (٢٠) فقرة طبقت على (١٠٠) طالبة في المرحلة الثانية. وقد تبين للباحثة أن فقرات المقياس كانت واضحة تماماً لأفراد العينة، أما ما يخص الوقت المستغرق فقد تراوح ما بين (٣٠-٣٥) دقيقة.

التطبيق الإستطلاعي الثاني (التحليل الإحصائي لفقرات المقياس):

إن الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم عبرها حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الموسيقي، ولغرض تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية للبنات، إذ يعد حساب القوة التمييزية للفقرة من الخصائص القياسية المهمة، لأنها تشير إلى دقة فقرات المقياس وقدرتها في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في الخاصية التي يقوم على أساسها القياس ويمكن من خلال التحليل الإحصائي اكتشاف الفقرات الصالحة واستبعاد الفقرات غير الصالحة، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين للتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الموسيقي لدى طلبة المرحلة الثانية على وفق الخطوات الآتية:-

١- قامت الباحثة بسحب عينة التحليل الإحصائي من مجتمع البحث بلغت (١٠٠) طالبة من المرحلة الثانية وتم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية.

٢- رتب الباحثة الدرجات التي حصلت عليها أفراد العينة تصاعدياً من أدنى درجة إلى أعلى درجة.

٣- تم تعيين نسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا، و (٢٧%) من المجموعة العليا حيث بلغ عدد المجموعتين المتطرفتين (٥٤) طالبة بواقع (٢٧) طالبة لكل من المجموعة الدنيا والعليا.

٤- استخدمت الباحثة الإختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القيمة التائية.

وبعدها قامت الباحثة بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس مع القيمة التائية الجدولية، واعتبرت القيمة التائية التي لها دلالة إحصائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٥٢) والجدول (٣) يوضح الفقرات المميزة والغير مميزة.

جدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الموسيقي لدى طلبة المرحلة الثانية باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

| ت | المجموعة الدنيا |                   | المجموعة العليا |                   | القيمة التائية المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
|   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |                         |                   |
| ١ | ١.٥١            | ٠.٧٠              | ٢.٤٠            | ٠.٥٠              | ٥.٣٦                    | دالة              |
| ٢ | ١.٥٩            | ٠.٧٤              | ٢.٦٦            | ٠.٥٥              | ٥.٩٩                    | دالة              |
| ٣ | ٢.٠٧            | ٠.٨٧              | ٢.٩٦            | ٠.١٩              | ٥.١٦                    | دالة              |
| ٤ | ٢.٢٥            | ٠.٨١              | ٢.٧٧            | ٠.٥٠              | ٢.٨١                    | دالة              |
| ٥ | ١.٥٥            | ٠.٦٩              | ٢.٣٣            | ٠.٦٧              | ٤.١٤                    | دالة              |
| ٦ | ١.٤٤            | ٠.٦٤              | ٢.٧٠            | ٠.٥٤              | ٧.٨٠                    | دالة              |

|    |      |      |      |      |      |      |
|----|------|------|------|------|------|------|
| ٧  | ٢.٤٤ | ٠.٨٠ | ٢.٨٨ | ٠.٣٢ | ٢.٦٧ | دالة |
| ٨  | ١.٤٠ | ٠.٥٧ | ٢.٤٠ | ٠.٦٣ | ٦.٠٧ | دالة |
| ٩  | ١.٤٨ | ٠.٧٥ | ٢.٤٠ | ٠.٥٧ | ٥.٠٨ | دالة |
| ١٠ | ١.٢٥ | ٠.٥٩ | ٢.١٤ | ٠.٨١ | ٤.٥٦ | دالة |
| ١١ | ١.٤٨ | ٠.٧٠ | ٢.٢٩ | ٠.٦٠ | ٤.٥٦ | دالة |
| ١٢ | ١.٩٦ | ٠.٨٠ | ٢.٨٥ | ٠.٤٥ | ٤.٩٧ | دالة |
| ١٣ | ١.٤٠ | ٠.٧٤ | ٢.٥٥ | ٠.٥٧ | ٦.٣١ | دالة |
| ١٤ | ١.٧٧ | ٠.٦٩ | ٢.٦٢ | ٠.٤٩ | ٥.١٨ | دالة |
| ١٥ | ١.٦٦ | ٠.٨٧ | ٢.٥٩ | ٠.٧٤ | ٤.١٧ | دالة |
| ١٦ | ١.٥٩ | ٠.٦٩ | ٢.٥٥ | ٠.٦٩ | ٥.٠٨ | دالة |
| ١٧ | ١.٦٢ | ٠.٨٣ | ٢.٣٣ | ٠.٦٢ | ٣.٥٠ | دالة |
| ١٨ | ٢.١١ | ٠.٨٠ | ٢.٨١ | ٠.٣٩ | ٤.٠٩ | دالة |
| ١٩ | ١.٨١ | ٠.٧٣ | ٢.٧٠ | ٠.٥٤ | ٥.٠٥ | دالة |
| ٢٠ | ١.٦٢ | ٠.٧٤ | ٢.٨١ | ٠.٥٥ | ٦.٦٣ | دالة |

وقد تبين أن جميع القيم التائية المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) مقارنة بالقيمة الجدولية التي تساوي (٢.٠٠) وبالتالي لم تستبعد أية فقرة من فقرات المقياس فجميع الفقرات كانت تقيس القوة التمييزية بدرجة يمكن الركون إليها. الإتساق الداخلي لفقرات مقياس الذكاء الموسيقي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):

يقصد به صدق المفهوم أو البناء الذي يبين مدى العلاقة بين الأساس النظري للمقياس وبين فقراته ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس باتباع أسلوب فاعلية الفقرات أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية له (ينظر:الروسان، ٢٠١٨ ص ٣١) وقد اعتمدت الباحثة نفس العينة التي استخدمتها في حساب القوة التمييزية البالغة (١٠٠) طالبة من المرحلة الثانية في كلية التربية للبنات لتحليل فقرات المقياس بصدق الإتساق الداخلي، وتم اختبار معاملات الارتباط لمعرفة دلالتها وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية لدلالة معاملات الارتباط البالغة (٠.١٩٥) وبدرجة حرية (٩٨) وقد بينت النتائج إن جميع الفقرات متسقة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ومن المتعارف عليه في مجال بناء المقاييس أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعد هذا مؤشراً للحصول على مقياس أكثر تجانساً، وبناءً

على ذلك تم إيجاد معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال الحزمة لإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) وذلك مبين في الجدول رقم(٤)  
جدول رقم (٤)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس (الذكاء الموسيقي)

| ت  | معامل الارتباط | ت  | معامل الارتباط |
|----|----------------|----|----------------|
| ١  | ٠.٤٥٩          | ١١ | ٠.٤٠١          |
| ٢  | ٠.٥٠٤          | ١٢ | ٠.٥٢٤          |
| ٣  | ٠.٥٧٣          | ١٣ | ٠.٥٦٧          |
| ٤  | ٠.٣٥٩          | ١٤ | ٠.٥١٨          |
| ٥  | ٠.٤١٨          | ١٥ | ٠.٤٢٧          |
| ٦  | ٠.٥٨١          | ١٦ | ٠.٥٢٢          |
| ٧  | ٠.٣١٦          | ١٧ | ٠.٣٧٨          |
| ٨  | ٠.٥٢٢          | ١٨ | ٠.٤٧١          |
| ٩  | ٠.٥٠٥          | ١٩ | ٠.٤٩٨          |
| ١٠ | ٠.٤٣٣          | ٢٠ | ٠.٥٣٨          |

إن الهدف من القيام بهذه الخطوة هو معرفة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، حيث أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائياً وارتباطها قوي بالدرجة الكلية للمقياس وذلك لأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة لهذه الفقرات أعلى من معامل ارتباط الجدولية البالغة (٠.١٩٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٩٨) ولهذا لم تستبعد أية فقرة.

#### ثبات المقياس

يعد الثبات ثاني أهم خاصية يجب أن تتصف بها أداة البحث لانه من الخصائص السايكرومترية التي يجب أن تتوفر في المقياس الجيد ويقصد بالثبات " أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والإتساق والإطراد فيما تزودنا به من بيانات عن سلوك المفحوص، ومتى ما كانت أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، كانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياساً متسقاً حتى إذا تم تطبيقه في ظروف مختلفة ومتباينة كان المقياس عندئذٍ مقياساً ثابتاً. (مجيد، ٢٠١٤ ص ١٢٤)

حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية للبنات ولحساب معامل الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وكانت درجة الثبات (٠.٨٢) وهي درجة ثبات عالية جداً.

### المعالجة الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية التالية

١-معامل التمييز.

٢-الإختبار الثاني لعينتين مستقلتين.

٣-معامل ارتباط بيرسون

٤-معامل ألفا كرونباخ.

الإستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتجت الباحثة ما يأتي:-

١-يعد موضوع الذكاء الموسيقي أحد أهم نظريات الذكاءات المتعددة والذي ينبغي الإهتمام بتنميته وتطويره لدى الطلبة لما في ذلك من تأثير كبير على مستوى تحصيلهم العلمي ومدى استجابتهم وتقبلهم للمادة.

٢-إن الذكاء الموسيقي يعد أحد الذكاءات الثمان الهامة والمؤثرة على تكيف الطلبة الإجتماعي والبيئي.

٣-إن المقياس الذي تم بنائه يتصف بخصائص سايكومترية يمكن الركون اليها في قياس مستوى الذكاء الموسيقي لدى الطلبة.

التوصيات

١-تعزيز المواضيع والمواد المرتبطة بالذكاءات وخصوصاً الذكاء الموسيقي لدى الطلبة لأنه لم يلق رعاية بالمستوى المطلوب من قبل القائمين في العملية التربوية في الكليات.

٢-الإهتمام بالتنشئة الإجتماعية في البيت والمدرسة والجامعة من أجل بناء شخصيات لديها رغبة وإهتمام بالموسيقى لأنها تعتبر أحد أهم الأساليب المهمة في توصيل محتوى المادة العلمية للطلاب.

٣-تكثيف الحصص والندوات والمؤتمرات التثقيفية من قبل وزارتي التربية والتعليم العالي لمفهوم الذكاء الموسيقي وبيان أهميته والتنسيق مع المعلمين والتدريسيين من أجل تنميته.

المقترحات

إستكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ماياتي

١-إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على شرائح إجتماعية ومراحل دراسية أخرى كالمرحلة الثانوية والإعدادية.

٢-إعداد برنامج تدريبي قائم على تنمية الذكاء الموسيقي وأثره في إكساب الطلبة بعض المفاهيم الإجتماعية.

المصادر والمراجع

- ١-أبو الحجاج،خالد عادل (٢٠١٩)،العلاقة بين الذكاء العام والذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة،جامعة الأزهر، غزة
- ٢-إبراهيم نبيل رفيق محمد (٢٠١١)الذكاء المتعدد دار صفاء،ط١،عمان
- ٣-أرمسترونج،ثوماس(٢٠٠٦)الذكاءات المتعددة في غرفة الصف،دار الكتب ط١،المملكة العربية السعودية
- ٤-الخفاف،إيمان عباس علي،ناصر أشواق صبر،(٢٠٠٩) الذكاء المتعدد لدى طلبة المرحلة المتوسطة، العدد السادس
- ٥-الخفاف،إيمان عباس (٢٠١١)،الذكاءات المتعددة،دار المناهج،ط١،عمان-الأردن
- ٦-الخفاف،إيمان عباس (٢٠١٥)اختبارات الذكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب،مكتبة المجتمع العربي،ط١،عمان-الأردن
- ٧-الدلفي،محمد وجين جبير (٢٠١٥) الذكاء الموسيقي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي،مجلة كلية التربية الأساسية،المجلد ٢١،العدد ٩٢،بغداد
- ٨-الروسان،فاروق(٢٠١٨)اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة،ط٩،دار الفكر العربي،عمان.
- ٩-الزويهرى،راكبان عوض الله خليفه(٢٠٢٢)الذكاءات المتعددة كمدخل سيكومتري لتصنيف الموهوبين،المجلة العربية،العدد أربعون
- ١٠-السلطاني،حمزة هاشم (٢٠١٥)الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي،الدار المنهجية،ط١،عمان-الأردن
- ١١-السيد،فؤاد البهي(١٩٥٩)الذكاء،دار الفكر العربي ط١،مصر
- ١٢-الشويلي،فيصل عبد منشيد،جبر،أمل مهدي(٢٠٢٠)ط١،دار الصادق الثقافية
- ١٣-اليقوبي،حيدر(٢٠١٣)التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية،ط١، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية
- ١٤-بارعيد،إيمان سالم أحمد،الشرماني نواف ظافر فيصل،(٢٠٢١) مستوى الذكاء الموسيقي (الإيقاعي) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة،دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد المئة والأربعون..ديسمبر..
- ١٥-حسين،محمد عبد الهادي (٢٠١٤)نظرية الذكاءات المتعددة،دار الجوهرة،جمهورية مصر العربية،القاهرة
- ١٦-حمداوي،جميل(٢٠١٤)الإحصاء التربوي،ط١،أفريقيا الشرق للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،المغرب

- ١٧- دويدار، عبد الفتاح محمد (١٩٩٧) علم النفس التجريبي المعلمي أطره النظرية وتجاربه العملية في الذكاء والقدرات العقلية، المكتب العلمي الاسكندرية
- ١٨- زابر، سعد علي، داخل، سماء تركي، عيسى، عمار جبار، فيصل منير راشد (٢٠١٧) الموسوعة التعليمية المعاصرة، دارصفاء، ج١، ط١، عمان الأردن.
- ١٩- سمك، محمد صالح، فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية وفق المنهج الخاص بطلاب التخصص بكلية اللغة العربية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، القاهرة.
- ٢٠- شكشك، أنس (٢٠٠٧) الذكاء أنواعه واختباراته، كتاباتنا، ط١، لبنان
- ٢١- عامر، طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد (٢٠٠٨) الذكاءات المتعددة، داراليازوري العلمية، عمان
- ٢٢- عباس، الهام فاضل، العبيدي زهراء زيد شفيق (٢٠١٦) الذكاء الموسيقي لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد ٢٧، العدد ٢٣- عفانة، عزو إسماعيل، الخزندار نانلة نجيب (٢٠٠٧) التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة، ط١، عمان -الأردن
- ٢٤- عمار، علي إبراهيم (٢٠١٤) الذكاء الموسيقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية
- ٢٥- فيو، غاستون ترجمة، الجر، خليل (الذكاء) المنشورات العربية
- ٢٦- مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٤) أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط٣، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.
- ٢٧- مركز ديونو لتعليم التفكير، (٢٠١٧) مقياس الذكاءات المتعددة، ط١، دبي- الإمارات العربية المتحدة، عمان -المملكة الأردنية الهاشمية.
- ٢٨- نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧) الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمان - الأردن

#### المصادر الأجنبية

- 1-Gardener, multiple intelligences as a partner in a school improvement educational leader ship 55(1),1997
- 2-Gardner, 1999: intelligence – Reframed – Multiple – intelligences for the 21st century. New Yourk Basic books



3-Stanley, j. Ahmann, marvenn,D.Oclock(1975)  
Measuring and Educational Achievement,2d edition,  
Boston London.

### التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات

ضرغام محمد عبد الامير

جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم، قسم الرياضيات

[dorgham.abd2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:dorgham.abd2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

أ.م. بان حسن مجيد

جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم، قسم علوم الحاسبات

[ban.h.m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:ban.h.m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

#### المستخلص

هدف البحث قياس مستوى التفكير التقويمي لطالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات. اتبع الباحثان منهج البحث الوصفي، حيث كان مجتمع البحث طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة / المركز والبالغ عددهن (٤٨٨٢) طالبة. وعينة البحث (٢١٨) طالبة. ولتحقيق اهداف البحث وفرضياته تطلب ذلك بناء اختبار للتفكير التقويمي لغرض جمع البيانات الخاصة بالبحث والذي أعده الباحثان بصيغته النهائية من (٣١) فقرة، بعد اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيقه على العينة، ودلت النتائج على امتلاك الطالبات للتفكير التقويمي. وفي ضوء النتائج وضعت عددا من التوصيات والمقترحات للمعنيين في مجال البحث العلمي والتربوي.

الكلمات المفتاحية: التفكير، التفكير التقويمي، طالبات، المرحلة الاعدادية، الصف الخامس العلمي، الرياضيات.

### Evaluative Thinking of Fifth Grade Scientific Female Students in Mathematics

**Dhurgam Mohammad Abdulamer Al-Robaye**  
**dorgham.abd2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq**

**Ban Hassan Majeed**

**Ban.h.m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq**

**University of Baghdad, College of Education for Pure Science / Ibn  
Al-Haitham**

### **Abstract**

The aim of the research is to measure the level of evaluative thinking for fifth grade female students in mathematics. The researchers followed the descriptive research method, where the research community consisted of (4882) female students in the schools affiliated to the Directorate of Education of the Holy Karbala Governorate / Center. The research sample is (218) female students. In order to achieve the objectives of the research and its hypotheses, this required building a test for evaluative thinking for the purpose of collecting data for the research, which was prepared by the researchers in its final form of (31) items, after conducting appropriate statistical analyzes and verifying the psychometric properties of the scale. It was applied to the sample, and the results indicated that the students possess evaluative thinking. In light of the results, a number of recommendations and proposals were made for those concerned in the field of scientific and educational research.

**Keywords:** Thinking, Evaluative Thinking, Female Students, Secondary School, Fifth Scientific Grade, Mathematics.

### **مشكلة البحث**

يعد تعليم التفكير التقييمي للمتعلمين هدفاً أساسياً وبالغ الأهمية، فهو وثيق الصلة بجميع المواد الدراسية وما يصاحبها من طرائق تدريس حديثة ووسائل وأنشطة تعليمية وعمليات تقييمية، والتفكير التقييمي لا غنى عنه في التفكير العلمي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وهو أمر مهم وضروري في مجالات الحياة بصورة عامة

(عمر، ٢٠١٤، ص. ٢٠٠) (Majeed et al, Good, 2009, p.42)، (٢٠٢٣).

وهو عملية عقلية تستهدف التوصل الى اصدار حكم بشأن قيمة الأفكار المطروحة عليه ونوعها على وفق محكات ومعايير محددة، وتشتمل على تقويم الادلة والبراهين، وكشف المغالطات (ثامر وسويدان، ٢٠٢٠، ص. ٨٩)، (Hassan, 2021, p. ٨٠).

وبما أنه يعد من المتغيرات التي تحتاج الى مستويات عليا من التفكير بحيث تمكنه من التمييز بين الحقائق والادعاءات والادلة والبراهين. لذا تنطلق مشكلة البحث من أن الطالبات يعانون من

المشكلات والصعوبات التي لا يستطيعون مواجهتها من غير امتلاكهم قدرات تفكير عليا، منها التفكير التقويمي واصلاح أي اعوجاج يرونه في سلوكياتهم وتفكيرهم، لذلك تعد ظاهرة تستدعي الدراسة والتقصي والفحص لأهميتها القصوى في العملية التربوية. وعليه تحدد مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال التالي :

ما مدى امتلاك طالبات الصف الخامس العلمي للتفكير التقويمي في مادة الرياضيات ؟  
أهمية البحث

١. الاهتمام بدراسة التفكير التقويمي عبر اجراء بحوث ودراسات أخرى في مراحل عمرية مختلفة ( (Majeed·Hassan et al, 2023) ، (٢٠٢٢).

٢. يساعد التفكير التقويمي الطلبة على حل المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرار الصحيح والمناسب للمواقف المتعددة والتفريق بين الحقائق العلمية والآراء، وتساعدهم في اتباع الخطوات المنظمة للوصول الى الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم. (Hassan, 2021, p·Jawad,2021) . (٢٠٢٣).

٣. توفير اختبار للتفكير التقويمي مناسب للفئة العمرية (الصف الخامس العلمي) (Hassan, ٢٠١٧).

٤. قد يساعد هذا البحث مصممي المناهج عامة ومناهج الرياضيات خاصة للأخذ بنتائج البحث الحالي من أجل تطوير مناهج الرياضيات بصورة اكبر وتضمينها للتفكير بكل أنواعه ومهاراته بشكل عام والتفكير التقويمي ومهاراته بشكل خاص ( Hamad & Jasim, Al-Aqabi & Kadhim (٢٠٢٣، 2018)).

هدف البحث

معرفة التفكير التقويمي عند طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الرياضيات.

فرضية البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الاداء الحقيقي والفرضي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في اختبار التفكير التقويمي.

$$H_0 : \underline{X_1} = \underline{X_2}$$

$$H_1 : \underline{X_1} \neq \underline{X_2}$$

حدود البحث

١. طالبات الصف الخامس العلمي/ مدارس محافظة كربلاء المقدسة/ المركز.

٢. الفصل الدراسي الأول/ العام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣ م .

٣. التفكير التقويمي (وضع المعايير، تقويم الأدلة، كشف الأفكار الخاطئة).

مصطلحات البحث

التفكير:

"معلومات موجهة ومختبرة تخدم موضوعا معينا، تمت معالجتها وإثباتها وتعميمها وترقيتها، بحيث نحصل من تراكمية هذه المعلومات وخصوصيتها على معرفة متخصصة في موضوع معين" (السامرائي والزغيبي، ٢٠٠٤، ص.٢٥).

التفكير التقويمي: عرفه كل من

- (رزوقي ومحمد، ٢٠١٨) بأنه "القدرة على التوصل الى اتخاذ قرارات واصدار احكام حول المحكات والحلول والبدائل واختيار أفضلها" (رزوقي ومحمد، ٢٠١٨، ص. ١٠٢).
- (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١) بأنه "ذلك النمط من التفكير الذي يستهدف التوصل الى اصدار حكم حول قيمة الافكار أو الاشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات أو معايير محددة، ويشمل مهارات تقويم الحجج والبراهين والدلة والادعاءات، وتحديد قوتها وتفنيدها، والتمييز بين الحقائق والادعاءات" (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١، ص ٤٤).

خلفية نظرية

التفكير

يعد التفكير احدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكاملة وراء تطور الحياة الانسانية وسيطرة الانسان على كافة الكائنات الحية الأخرى واكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات، بل إن معظم الانجازات العلمية التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير. إذ يعد سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض الى مثير يتم استقبله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة. كما إنه عملية بحث عن معنى في الخبرة أو الموقف، وهذا المعنى قد يكون غامضاً في بعض الأحيان وظاهراً في احيان أخرى ويتطلب التوصل اليه تأملاً وتمعن في النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (Barell, 1991, pp. ٧٧-٩٨).

يمكن القول أن التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعيناً بحصيلته المعرفية السابقة. وبذلك فهو يقوم بمنح المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلائم مع المحيط الذي يعيش فيه (العنوم والجراح، ٢٠٠٩، ص. ١٩). (Hasan & Faris, 2019)

مكونات التفكير

يشتمل التفكير على ثلاث مكونات وهي :

١. العمليات : عمليات معرفية معقدة، مثل حل المشكلات وصناعة القرارات. عمليات معرفية اقل تعقيداً، مثل تكوين المفاهيم وتكوين المبادئ والاستيعاب والتطبيق والاستدلال. عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية، كالتخطيط والمراقبة والتقويم.
٢. المحتوى : وتعني معرفة علمية خاصه بالموضوع أو المشكلة أو الظاهرة.
٣. الاستعدادات : استعدادات وراثية وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول والقيم والقدرات العقلية. (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١، ص. ٦٨)

التفكير التقويمي

يعد التفكير التقويمي نمط من أنماط التفكير الذي يستهدف التوصل الى اصدار حكم حول قيمة الافكار أو الاشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات أو معايير محددة. ويشمل مهارات تقويم الحجج والبراهين والدلة والادعاءات وتحديد قوتها وتفنيدها، والتمييز بين الحقائق والادعاءات (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١، ص. ٤٤). فالتفكير التقويمي عملية معرفية في سياق عملية التقويم

بدافع من التحسن والتطوير وأهمية قيمة مؤشرات الاداء للعمل بها التي تنطوي على بعض المهارات مثل القدرة على تحديد الافتراضات، وطرح الاسئلة المعدة مسبقا، والعمل على فهم أعمق من خلال التفكير واتخاذ قرارات رشيدة (p, 2013, Archibald, ١٣).

وقد وجد العديد من الباحثين في هذا المجال أن التفكير التقويمي هو العنصر الاساسي الذي يجعل التقويم ناجحا، ويبنى قدرة المؤسسة التربوية والتعليمية على التقويم بطرق هامة ومستدامة. كما يوفر اساسا منهجيا يستخدم في ادارة البرامج وتحسين عملية اتخاذ القرارات (Boud & Soler, 2016, p.411).

مهارات التفكير التقويمي

وحسب (ابراهيم، ٢٠١٤) فإن مهارات التفكير التقويمي تتضمن :

١. مهارة وضع المحكات واتخاذ معايير لاصدار الاحكام والقرارات.
٢. مهارة الاثبات وتقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.
٣. مهارة التعرف على الاخطاء والكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات والتفريق بين الحقائق والآراء. (ابراهيم، ٢٠١٤، ص. ٥٥)

منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث : اتبع الباحثان منهج البحث الوصفي، من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة (Majid, ٢٠١٨).

مجتمع البحث : يتحدد بطالبات الصف الخامس العلمي في المدارس التابعة الى مديرية تربية محافظة كربلاء / المركز للمدارس الحكومية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)م ، والبالغ عددهن (٤٨٨٢) طالبة.

عينة البحث : تم تحديدها واختيارها بطريقة العينة العشوائية، والبالغ عددها (٢١٨) طالبة.

أداة البحث : اختبار التفكير التقويمي

لبناء فقرات اختبار التفكير التقويمي، كالآتي:

١. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الى قياس مستوى التفكير التقويمي لطالبات الصف الخامس العلمي.

٢. تحديد مفهوم ومهارات التفكير التقويمي: من أجل صياغة فقرات الاختبار وبسبب عدم وجود أي اختبار في حدود علم الباحثين للتفكير التقويمي لطالبات المرحلة الاعدادية. لذلك تطلب بناء الاختبار وذلك اعتمادا على تصنيف (مجاهد وعبد الوهاب، ٢٠٢١) لمهارات التفكير التقويمي. إذ قام الباحثين بتحديد المهارات وكل مهارة لها عدد من المؤشرات الفرعية من أجل صوغ فقرات الاختبار.

٣. صياغة فقرات الاختبار: بعد اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة وبعد موافقة السادة المحكمين على تلك المهارات والمؤشرات بنسبة (٨٤%). تم بناء اختبار للتفكير التقويمي حيث صيغ لكل مؤشر عدد من الفقرات بحيث اصبح الاختبار بصورته الأولية مكون من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد. حيث حظيت الفقرات جميعها بموافقة أكثر من (٨٠%) من المحكمين

٤. اعداد التعليمات الخاصة بالاختبار: تم وضع تعليمات الإجابة وروعي فيها وضوح التعليمات، وتنبيه الطالبات بعدم ترك أي فقرة من دون اجابة، وأن تكون الاجابة على نفس الورقة المخصصة للاجابة.

٥. التطبيق على العينة الاستطلاعية الاولى: من أجل معرفة مدى وضوح فقرات الاختبار وفهمها من قبل عينة المعلومات ومدى وضوح تعليمات الاختبار ومن أجل حساب الزمن المستغرق للاجابة تم تطبيق الاختبار على عينة تم اختيارها بشكل عشوائي مكونة من (١٧) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي / المديرية العامة لتربية كربلاء. وتم حساب الزمن المستغرق للاجابة وكان (٨٠) دقيقة.

٦. التطبيق على عينة التحليل الاحصائي: طبق الاختبار على عينة مكونة من (٥٧) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي. وقد تبين أن التعليمات واضحة وكذلك كانت جميع الفقرات مفهومة.

٧. تصحيح الاختبار: إن فقرات الاختبار موضوعية من نوع اختيار من متعدد، فيكون مفتاح تصحيح الاختبار (١-٠)، وعليه أقل درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة هي (صفر) واعلى درجة يمكن الحصول عليها هي ((٤٠ درجة).

٨. التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار: تم حساب معامل السهولة والصعوبة وكانت النتائج تتراوح بين (٠.١٧ - ٠.٨٣). ولحساب معامل التمييز الفقرات الموضوعية وجد أنها تراوحت بين (٠.٠٧ - ٠.٨١) وهي قيمة مقبولة. وتم استخدام المعادلة الخاصة بفعالية البدائل للفقرات الموضوعية وكانت جميعها سالبة وهذا يدل على إنها فعالة.

٩. التأكد من الخصائص السايكومترية:

١- الصدق:

-عرض الباحثان اختبار التفكير التقويمي على عدد من السادة المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس الرياضيات وعلم النفس حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم والتأكد من أن فقراته تقيس المهارات التي حددت لها، حيث تم التعديل بصياغة بعض الفقرات من أجل أن يصبح المقياس صادقاً ظاهرياً.

-صدق البناء: تم التحقق منه بحساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع المجموع الكلي للاختبار حيث تراوحت النتائج (٠.٢٦١ - ٠.٦١٦ \*\*) مما يدل على أنها فعالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبعضها الآخر كانت فعالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥). تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لايجاد معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي لها، حيث تراوحت النتائج بين (٠.٢٤٤ - ٠.٧٠٥ \*\*)، وهذا يدل على وجود الاتساق الداخلي بين الفقرات ومهاراتها. وحساب معامل الارتباط الدرجة الكلية لكل مهارة ودرجة الاختبار الكلية بواسطة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما في جدول (١).

| جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون بين مجموع درجات كل مهارة ودرجة الاختبار الكلية |                                                         |                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| معامل ارتباط المهارة الاولى<br>والدرجة الكلية للاختبار                        | معامل ارتباط المهارة الثانية<br>والدرجة الكلية للاختبار | معامل ارتباط المهارة الثالثة<br>والدرجة الكلية للاختبار |
| <b>0.890**</b>                                                                | <b>0.885**</b>                                          | <b>0.866**</b>                                          |

٢-الثبت:

تم اعتماد معادلة الفا - كرونباخ، حيث ظهرت قيمة معامل الثبات هي (٠.٨٤) وهو يعتبر معامل ثبات جيد جدا.

-ثبات التصحيح: حساب الثبات عبر الزمن مع الباحث وكانت النتيجة (٠.٩٥) ويعد جيد. وحساب الثبات بين تصحيح الباحث ومصحح آخر وكانت (٠.٨٩) وهي أيضا تعد نسبة جيدة.  
١٠- الصيغة النهائية للاختبار: بعد الانتهاء من التحليلات الاحصائية أصبح جاهزا بصيغته النهائية والمؤلف من (٣١) فقرة يتطلب الاجابة عليها واختيار بديل واحد لكل فقرة من قبل طالبات عينة البحث (العينة الاساسية).

التطبيق النهائي للاختبار على عينة البحث: تم تطبيق على عينة البحث والبالغ عددها (٢١٨) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي الذين تم اختيارهم بصورة عشوائية. حيث اشرف الباحثان على سير تطبيق الاختبار، وبذلك أصبحت البيانات جاهزة لاجراء التحليل الاحصائي.

#### عرض النتائج وتفسيرها

لتحقيق الهدف والإجابة عن السؤال الذي يمثل ما مدى امتلاك طالبات الصف الخامس العلمي للتفكير النقدي في مادة الرياضيات، تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية :  
(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الاداء الحقيقي والفرضي لدى طالبات الصف الخامس العلمي عينة البحث في اختبار التفكير النقدي).  
عند ملاحظة الدرجات التي حصل عليها طلبة العينة، وجد أن المتوسط الحسابي للأداء الحقيقي لطالبات عينة البحث بلغ ( ١٦.٣١ ) درجة، وبالمقارنة مع المتوسط الفرضي للمقياس والذي يساوي (١٥.٥) درجة، فإن الاداء الحقيقي لطلبة عينة البحث يزيد على الاداء الفرضي. وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تم اعتماد الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة مستقلة وكانت النتائج كما في جدول (٢) أدناه.

جدول (٢) الاختبار التائي في اختبار التفكير النقدي

| المجموعة        | متوسط الدرجات | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة ت المحسوبة | قيمة ت الجدولية | مستوى الدلالة |
|-----------------|---------------|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| المتوسط الحقيقي | 16.31         | 5.090             | 0.345          | 5.705           | 1.98            | 0.05          |
| المتوسط الفرضي  | 15.5          |                   |                |                 |                 |               |

يتضح أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، أي أن عينة البحث يمتلكون التفكير التقويمي. حيث يعتقد الباحثان أن هذه النتيجة منطقية لكون عينة البحث (طالبات الصف الخامس العلمي) هم في مرحلة عمرية ودراسية تمكنهم من استخدام مستويات التفكير العليا وتمكنهم من التمييز بين الحقائق العلمية وكشف الأخطاء وذلك بسبب طبيعة مادة الرياضيات التراكمية والتي تتضمن مسائل وانشطة وتمارين ذات مستويات عليا من التفكير الذي يجعل الطالبة قادرة على تنمية هذه المهارات. الاستنتاجات : امتلاك عينة البحث (طالبات الصف الخامس العلمي) للتفكير التقويمي.

#### التوصيات

١. الاهتمام بتنمية التفكير التقويمي في كافة المراحل الدراسية المختلفة وذلك لأهميته في تنمية وزيادة مستوى الطلبة التعليمي.
٢. يقع على عاتق المؤسسات التعليمية عقد دورات تدريبية للمدرسين لتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير العليا ومنها مهارات التفكير التقويمي في بيئات عملهم.
٣. توجيه السادة مطوري ومحدثي المناهج الدراسية بمختلف المراحل الدراسية الى اضافة الانواع الجديدة من أنواع التفكير والتي تتواكب مع التطور الحاصل على صعيد الثورة التكنولوجية وطرائق التدريس والاستراتيجيات الحديثة.

#### المقترحات

٤. اجراء دراسة مماثلة لايجاد مستوى التفكير التقويمي لدى الطلبة الموهوبين.
٥. القيام بدراسة مماثلة لطلبة مدارس المتميزين ومقارنة النتائج.

#### المصادر :

#### المصادر العربية :-

١. -ابراهيم، جمال حسن السيد (٢٠١٤)، استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٧)، فبراير، ص.ص. ١٤٧-١٩٢
٢. -ثامر، عبد الواحد حميد، وسويدان، سعادة حمدي (٢٠٢٠)، فاعلية استراتيجية (تنبأ- لاحظ - فسر - استكشف) في التحصيل والتفكير التقويمي لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية - كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة الانبار، العراق، ٤٧ (٢)، ملحق ٢، ص. ص. ١١٣-١٢٧.
٣. -رزوقي، رعد مهدي؛ محمد، نبيل رفيق (٢٠١٨)، سلسلة التفكير وانماطه / ٥، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.
٤. -السامرائي، ايمان فاضل والزعبي، هيثم محمد (٢٠٠٤)، نظم المعلومات، عمان: دار صفاء.
٥. -العنوم، عدنان يوسف و الجراح، بشارة موفق (٢٠٠٩)، تنمية مهارات التفكير، ط٢، عمان : دار المسيرة.



٦. -عمر، زيزي حسن (٢٠١٤)، استخدام بعض مبادئ نظرية TRIZ الحل الابتكاري لمشكلات في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير التقويمي و اتخاذ القرار، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٦ (٢٩٢٤)، الجزء (٢)، ص.ص. ١-٣٣.
٧. -مجاهد، فايزة احمد الحسيني وعبد الوهاب، محمد عبد الوهاب محمود (٢٠٢١)، التفكير التقويمي مفهومه – مهاراته استراتيجيات تدريسه، الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

المصادر الاجنبية :-

8. -Boud, D., Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited
9. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 41(3), pp. 400-413.
10. -Ban Hassan Majeed, Areej Khuder Hassan, and Sabah Saeed Hammadi (2023) “The Effect of Cognitive Modeling in Mathematics Achievement and Creative Intelligence for High School Students”, **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, 18(09), pp. pp. 203–215. doi: 10.3991/ijet.v18i09.39413
11. -Areej Khuder Hassan, Sabah Saeed Hammadi and Ban Hassan -- Majeed (2023) “The Impact of a Scenario-Based Learning Model in Mathematics Achievement and Mental Motivation for High School Students ”, **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, 18(07), pp. pp. 103–115. doi: 10.3991/ijet.v18i07.39263.
12. -Ban Hassan Majeed (2022) “Impact of a Proposed Strategy According to Luria’s Model in Realistic Thinking and Achievement in Mathematics”, **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, 17(24), pp. pp. 208–218. doi: 10.3991/ijet.v17i24.35979.
13. -Hassan Majeed, B., Fouad Jawad, L. and ALRikabi, H. T. S. (2021) “The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class”, **International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)**, 15(13), pp. pp. 172–188. doi: 10.3991/ijim.v15i13.24185.

14. -Hassan, A. Kh. (2017), The effective of the suggested instructional design that based on the teaching strategy for understanding in achievement for students of mathematics in the fifth grads, **Journal Of Educational and Psychological Researches**, 14, pp.pp.1-22.
15. -Hassan Majeed, B., Fouad Jawad, L. and AlRikabi, H. T. S. (2021) "Tactical Thinking and its Relationship with Solving Mathematical Problems Among Mathematics Department Students", International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16(09), pp. pp. 247–262. doi: 10.3991/ijet.v16i09.22203.
16. -Hassan Majeed, B. (2021) "The Skill of Making a Decision and its Relationship of Academic Achievement Among Students", International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES), 9(4), pp. pp. 77–89. doi: 10.3991/ijes.v9i4.26363.
17. -Majid, BH (2018), Mathematical-procedural Knowledge ant its relation to logical-mathematical intelligence among students at the third stage in mathematics department. **Journal Of Educational and Psychological Researches**, 15(58), pp. pp. 478-498.
18. -Good , D .J. (2009), **Explorations of cognitive agility : A real time adaptive capacity**, Unpublished PH.D. dissertation, USA: Case Western Reserve University.
19. -Istiqlal Falih Hasan, Elham Jabbar Faris (2019), The effect of instrycional design based on Kagan structure in generating information skills for first intermediate student's in mathematics, **Journal Of Educational and Psychological Researches**, 16(62), pp. pp. 301-322.

## في تحصيل مادة الرياضيات والذكاء السائل لدى REACT أثر استراتيجية طلاب الصف الثاني المتوسط

ايفان طالب شهاب أ.م.د. اريج خضر حسن

كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم جامعة بغداد

[areej.k.h@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:areej.k.h@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

### ملخص البحث

هدف البحث التعرف على أثر استراتيجية REACT في التحصيل والذكاء السائل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، تم تحديد مجتمع البحث والذي يمثل المدارس المتوسطة للبنين ضمن المديرية العامة لتربية بابل، اختيرت العينة عشوائياً من مجتمع البحث وبلغ عددها (٦٤) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط بواقع مجموعتين، المجموعة التجريبية (٣٢) طالب درسوا على وفق استراتيجية REACT والمجموعة الضابطة (٣٢) طالب درسوا وفق الطريقة الاعتيادية، وتم اجراء التكافؤ بين طلاب المجموعتين في المتغيرات (المعرفة السابقة، التحصيل، اختبار الذكاء السائل) وتم بناء أداتا البحث اختبار التحصيل الذي يتكون من (٣٠) فقرة موضوعية واختبار للذكاء السائل الذي يتكون من (٤٦) فقرة من النوع الموضوعي.

تم التحقق من صدق الاختبارين وحساب معامل الثبات لكل منهما وكان مقبولاً، كما وجدت معاملات الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة ل فقرات الاختبارين وكانت جميعها مقبولة ايضاً، وأشارت النتائج الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.  
الكلمات المفتاحية: استراتيجية REACT، التحصيل، الذكاء السائل

## **The effect of the REACT strategy on mathematics achievement and fluid intelligence among second-grade secondary school students**

Evan Talib Shehab

Assist.prof.dr Areej Khuder Hassan

areej.k.h@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq

College of Education for Pure Sciences Ibn Al-Haytham University of  
Baghdad

### **Abstract**

. The current research aims to find out (the effect of the REACT strategy on the achievement of mathematics and fluid intelligence among the second intermediate grade students). To accomplish the research objective, the two researchers adopted an experimental design with a post-test and identified the research community, which consists of intermediate schools for boys within the Babylonian General Directorate of Education. The school was picked at random from the research community, and two divisions were chosen at random. They had a total of 64 pupils from the second intermediate grade. (32) students in the experimental group used the REACT technique, whereas (32) students in the control group used the traditional method. Equivalence testing was performed on students from both research groups. The accomplishment exam, which consists of (30) theme items, was developed as a study instrument in the variables (prior knowledge, achievement, and fluid intelligence)

Verifying the validity of the two tests and calculating the stability coefficient was acceptable, the coefficients of difficulty, and the effectiveness of false alternatives for the items of the two tests were all acceptable, the results indicated that the students of the experimental group outperformed the students of the control group.

Keywords: REACT strategy, fluid intelligence, achievement

مشكلة البحث:

إن من أكبر التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية هورفع مستوى التحصيل وكذلك المستوى العلمي عند الطلبة وهذه من المواضيع التي شغلت الكثير من المهتمين في هذا

المجال، فكان لابد من البحث عن طرائق تدريس ترفع مستوى التحصيل والقدرات العقلية عند الطلاب وتذلل صعوبة المادة الدراسية (Mason&etal، 2010، p185) وخصوصاً أن هناك ضعف في التحصيل، وهذه من أهم المشكلات التي تواجه المدرسين والباحثين وهذا ما أكدته نتائج دراسات سابقة في مادة الرياضيات كدراسة (خضير، ٢٠٠٨) ودراسة (السامرائي، ٢٠٠٩) ودراسة (الفيل، ٢٠٠٦) ودراسة (أحمد وويس، ٢٠١٢) والتي أشارت الى ضعف التحصيل وأوعزت هذا الضعف لعدة اسباب منها عدم وجود محفزات لإثارة ذكاء الطلبة وانعدام الدافعية نحو التعليم مع افتقار المدرسين لطرائق التدريس الحديثة والوسائل التعليمية التي يمكن ان تجعل من المادة الدراسية أسهل على الطلبة لان المدرسين مازالوا يستعملون طريقة التدريس الاعتيادية التي تثير دافعية الطلبة بدرجة ضعيفة ولا تؤدي الى تفاعلهم مع المادة وعدم تقديم الموضوعات الدراسية بصورة مشوقة، فكان لابد من تبني استراتيجية تلائم قدرات وميول الطلبة وتجعل من السهل على الطالب فهم المادة الدراسية عن طريق ربطها بالحياة وهذا يجعل التعلم أكثر متعة وذومغزى، لذا تبنت الباحثة استراتيجية REACT التي قد تساهم في رفع مستوى التحصيل وتنمية الذكاء السائل عند الطلبة لاسيما إن هذه الاستراتيجية لم يتم تناولها في مادة الرياضيات بالعراق على حد علم الباحثة، لذا يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما أثر استراتيجية REACT في تحصيل مادة الرياضيات والذكاء السائل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟

أهمية البحث

تجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:-

- ١- يعتبر هذا البحث استجابة للإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات عن طريق تعلم المفاهيم وتطبيقها في حياة المتعلم العملية.
- ٢- لإستراتيجية REACT أهمية في عملية التعلم إذ تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية.
- ٣- توفر أطار نظري حول الذكاء السائل قد يساعد بدراسات أخرى ولفئات عمرية أخرى.
- ٤- يزود البحث الحالي الخطط القائمة على استراتيجية REACT.
- ٥- بناء اختبار للذكاء السائل الخاص لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات الذي يمكن اعتماده من قبل المدرسين لمعرفة القدرات العقلية لطلبتهم قبل البدء بتدريس المنهج المقرر.
- ٦- قد يساعد البحث الحالي في ايجاد بعض الحلول لمشكلة تدني التحصيل في الرياضيات.

هدفا البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:-

١. أثر إستخدام استراتيجية REACT في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.
٢. أثر استخدام استراتيجية REACT في الذكاء السائل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

فرضيتا البحث

لكي يتم التحقق من هدفا البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين: -

١. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية REACT وبين درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل

$$H0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H2: \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

٢. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية REACT وبين درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الذكاء السائل

$$H0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H1: \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2 \quad ٣.$$

خامساً: حدود البحث

يتحدد البحث الآتي بما يأتي: -

١- طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل

٢- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م.

٣- موضوعات الفصول الأربعة الاولى (الأعداد النسبية، الأعداد الحقيقية، الحدوديات، المعادلات والمتباينات) من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط الجزء الأول المقرر من وزارة التربية، الطبعة الرابعة للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) م لمؤلفه جاسم وآخرون.

٤- اختبار الذكاء السائل الذي يتكون من مجموعة الاختبارات هي: (اختبار الموضوع، اختبار التصنيف التمييز، اختبار المصفوفة، اختبار السلاسل المتتابع).

تحديد المصطلحات

أولاً: أثر Effect

عرفه (شحاته والنجار، ٢٠٠٣): "محصلة تغيير مرغوب، أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ص ٢٢)

ثانياً: استراتيجية REACT

عرفها (Tyffani، 2018) "هي خمس مراحل أساسية للتعليم والتعلم محوراً المتعلم تبنى على النظرية البنائية، ودور المعلم هو توفير البيئة المحفزة الداعمة لحدوث التعلم من خلال مراحلها الخمسة (الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، النقل) (Tyffani & Utomo & Rahardjo، 2018، p3)

وتعرفها الباحثتان اجرائياً: هي مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة التي تستند الى التعليم والتعلم اعتمدت في تدريس طلاب المجموعة التجريبية من طلاب الصف الثاني المتوسط للفصول المحددة والمقررة مسبقاً من كتاب الرياضيات وتشمل الخطوات (الربط، الخبرة، التطبيق، التعاون، النقل).

ثانياً: التحصيل

عرفه (أبوجادو، ٢٠٠٩): " محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور فترة زمنية يمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المعلم ليحقق أهدافه وما يصل اليه المتعلم من معرفة يترجم الى درجات". (أبوجادو، ٢٠٠٩، ص ٤٢٥)

وتعرفه الباحثان اجرائياً: هو محصلة ما إكتسبه وتعلمه طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) من معرفة رياضية مقياساً بالدرجات التي حصلوا عليها بعد تعرضهم لإختبار تحصيلي ممد من قبل الباحثة.

ثالثاً: الذكاء السائل Fluid Intelligence

عرفه (١٩٦٣، Cattell): " القدرة على الاستنتاج ومعالجة المعلومات مثل ايجاد التشابه الوظيفي والتناظر بين سلسلة من الحروف من خلال بعض المحكات وهو غير مرتبط بالثقافة والخبرة". (Cattell، 1963، p 22)

وتعرفه الباحثان اجرائياً: بانه قدرات عقلية قائمة على الاستنتاج ومعالجة المعلومات ومهارات معرفية مثل الاستدلال والاستقراء والتبصر في العلاقات لحل مشكلات جديدة غير مألوفة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الثاني المتوسط عن طريق الاختبار المعد والمتكون من الأنواع التالية (الموضع- التصنيف التميز - المصفوفة - السلاسل المتتابع).

إطار نظري

استراتيجية REACT

في عام ٢٠٠١ اقترح Crawford كرافورد استراتيجية REACT التي تتكون من خمس مراحل، لتنشيط الخبرة السابقة لدى المتعلم التي سوف يبني عليها تعلم جديد وربطها بالمواقف الحياتية حتى تزداد الدافعية لدراسة موضوع جديد (Utami، 2016، p100-101) فيستطيع المتعلم بناء روابط بين الخبرات الجديدة والاحداث اليومية وهذا يؤدي الى زيادة الاهتمام بالمادة التعليمية (Demircioglu، 2012، p101 H&G)، اذ تكتسب المعرفة عن طريق التعاون والمشاركة داخل مجموعات وهذا يزيد من فهم المتعلمين ثم تنتقل هذه المعرفة الى مواقف اخرى (Ozbay&Kayaoglu، 2015، p93)

لان هناك مشكلة عند تدريس الرياضيات بسبب العجز في ربط المحتوى بالواقع الذي يعيشه المتعلم لذلك فإن استراتيجية REACT هي إحدى الاستراتيجيات التي تتغلب على هذا العجز، حيث دائماً يبدأ تعلم أي مفهوم من خلال الاجابة عن هذا السؤال لماذا علينا أن نتعلم هذا؟

أن استراتيجية REACT تربط المفاهيم الجديدة بالواقع واهتمامات المتعلم (Ultay،

E·N&Gungoren&Ultay، 2017، p51)

وتتضمن استراتيجية REACT خمس مراحل يمر بها المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية وهذا ما أكد مركز البحوث والتطوير المهني الأمريكي (CORD، 2017) خطوات استراتيجية REACT:-

وفيما يأتي شرح لكل مرحلة من مراحل الإستراتيجية الخمسة:

١- R من كلمة Relating (الربط، العلاقة):-

وهي ربط المفهوم بالواقع وهي أهم المراحل في استراتيجية REACT حيث يحدث التعلم في إطار الحياة إذ يتم جذب انتباه المتعلم نحو المعرفة الجديدة او المفهوم الجديد عن طريق تقديم أمثلة من واقع الحياة اليومية فيتم ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة.

٢- E من كلمة Experiencing (الخبرة):-

وهي مرحلة اكتشاف المفهوم الجديد أو المعرفة الجديدة للموضوع المراد دراسته، باستخدام الخبرة السابقة للمتعلم، فيتم تقديم الأنشطة من قبل المعلم وعن طريق الاستكشاف والاستقصاء يتعلم المفهوم الجديد وهذا محور هذه المرحلة.

٣- A من كلمة Applying (التطبيق):-

وهي مرحلة تطبيق المفهوم الجديد في أنشطة وتمارين وأمثلة وفي هذه المرحلة يساعد المعلم المتعلمين على فهم المعلومات الجديدة وتعميق المعرفة وصلها.

٤- C من كلمة Cooperating (التعاون):-

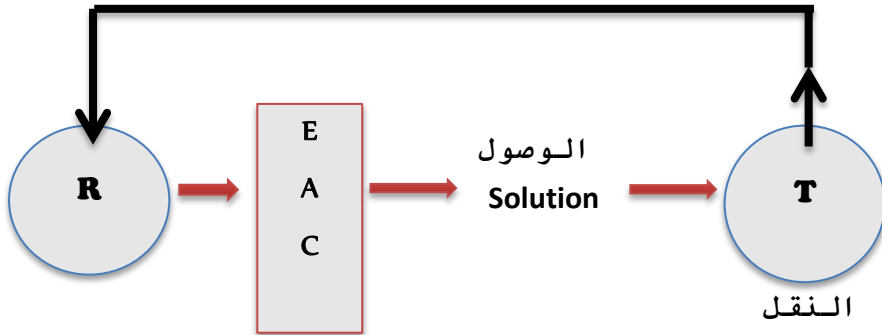
في هذه المرحلة يتم عمل مجموعات تعاونية غير متجانسة من المتعلمين وذلك لتحسين تنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم إذ يتم تقديم الافكار فيما بينهم من جميع جهات النظر فيتم تبادل الخبرات بينهم في حل المشكلات المرتبطة بالمفاهيم الجديدة وتنمي المهارات التعاونية فتحدث المشاركة والاستجابة والتواصل مع الآخرين.

٥- T من كلمة Transferring (الانتقال)

وهي مرحلة انتقال المعرفة الجديدة المتكونة عند المتعلم مع مواقف جديدة وبذلك يكتسب المتعلمين القدرة على حل المشكلات، وعلى المعلم أن يساعد المتعلمين على نقل ما تعلموه الى الحياة العملية.

(Crawford، 2001، p3-11)؛ (Uhtay، 2012، p234)

وبهذه الخطوة الاخيرة تبء مرحلة جديدة cyclic process عمليه دورية كما في المخطط الآتي:



مخطط (١) العملية الدورية لاستراتيجية REACT

وترى الباحثتان إن هذه الإستراتيجية تجعل من المادة العلمية أسهل وأكثر إستيعاباً عند المتعلمين وذلك لأنها تربط المادة الدراسية بالحياة العملية عند المتعلم فتنمي عندهم الذكاء بالإضافة الى أن المتعلم سوف يكون محور العملية التعليمية، بالإضافة الى انها تنمي القدرات



العقلية باستخدام التحليل والاستنتاج وتطوير خبراتهم السابقة حتى تبني عليها المعارف الجديدة وهذا يزيد من الدافعية عند المتعلم، وتنشيط العمل الجماعي والسماح بتبادل الأفكار والآراء لديهم لزيادة الثقة، مع تقديم تغذية راجعة من قبل المعلم وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم، وباستخدام هذه الإستراتيجية يكون المتعلم قادر على فهم المفاهيم الرياضية وحل المشكلات واستخدام الأسباب وتوصيل الأفكار واحترام فائدة الرياضيات.

التحصيل

يعتبر التحصيل الدراسي وجه من أوجه نجاح العملية التعليمية ودليل نجاحها وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة

وإن للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للطالب فهو وسيلة لتحقيق الذات والشعور بالرضا والحصول على الشهادة الدراسية ويمكن من خلاله معرفة المشكلات التي تواجه المتعلم، كما إن التحصيل الدراسي يحدد مستوى الطالب وانجازاته ويشير الى مدى نجاح المنظومة التعليمية (الشيباني، ٢٠٠١: ٣٥٥) وهو القدرة على انجاز ماتم اكتسابه من خبرات ومعرفة رياضية (Hassan، etal، 2023، p106) وتعتبر الدرجة التي حصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي هي تحديداً لما تعلمه وما فهمه من المادة الدراسية (الجلالي، ٢٠١١، ص٢٢) وعلى مدرس الرياضيات أن ينمي القدرات عند المتعلمين في حل المشكلات الرياضية عن طريق اختيار أساليب وطرائق تدريس ملائمة في عملية التعليم (لطيف، ٢٠١٤، ص٤٧) وهناك عوامل تؤثر على التحصيل منها عوامل تتعلق بالمتعلم نفسه مثل الذكاء والصحة العقلية والجسمية ودافعية المتعلم نحو التعليم وهناك عوامل أخرى خارجية مثل البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم وتؤثر عليه (الفاخري، ٢٠١٨، ص١٣) بعض العوامل المؤثرة في تحصيل مادة الرياضيات:-

- ١- صعوبة ترجمة وتفسير المعطيات بالسؤال الى صيغ رياضية ورموز.
- ٢- الضعف في العمليات الرياضية الأساسية للطلاب وهذا يؤثر على المراحل اللاحقة.
- ٣- الضغط على المدرسين بأخذ حصص إضافية وهذا يؤدي الى التأثير على نشاطهم وأدائهم. (شراز، ٢٠٠٧، ص٨٣)
- ٤- يجب ان يوظف المعلم كل ما يملك من مهارات وقدرات للتعليم داخل الصف والقيام بأنشطة متنوعة، ويجب عليه أن يطور من شخصيته المهنية ويطلع باستمرار على كل ما هو جديد في مجال تخصصه المهني (حدة، ٢٠١٣، ص٢٢) لان التعليم الصحيح للرياضيات يؤثر على تنمية التفكير وزيادة التحصيل عند المتعلمين (P2) (Alrikab(2021، Majeed، Jawad)، وترى الباحثتان أن التحصيل يساعد على المتابعة المستمرة والمنظمة للطلاب فهو محصلة ما تعلمه المتعلم داخل الصف، وعن طريقه يمكن أن يقيس المعلم طلابه في مدى استيعابهم وفهمهم للمادة الدراسية التي قام بتدريسها وعن طريق التحصيل يمكن تشخيص نقاط الضعف عند المتعلمين ونجاح الاستراتيجية المستخدمة في عملية التدريس.

#### الذكاء السائل Fluid Intelligence

طرح العالم كاتل (Cattel) نظريته عام ١٩٦٣ والتي أوضح بها ان الذكاء الانساني ينقسم الى نوعين من الذكاء هما الذكاء السائل والذي يسمى احياناً بالذكاء السيل أو المائع أو المرن Fluid Intelligence والذكاء المتبلور Crystallized Intelligence اعتماداً على ما هو موروث أو مولود من التجربة، إذ تقدم هذه النظرية إطار مفيد لتكامل المعرفة المتعلقة والموجودة بالقدرات الإنسانية وتشير الى ان الذكاء يتكون من قدرات مختلفة تتفاعل وتعمل معاً

لإنتاج الذكاء الفردي العام وهي القدرات السائلة (Gf) والتي تشير الى قدرة الشخص على فهم العلاقات بين عناصر مجردة واستخدام هذه القدرة لحل المشاكل، اما القدرات المتبلورة (Gc) فهي تشير الى المعرفة المتراكمة عن طريق التجارب والخبرة العملية. (جابر، ١٩٩٧، ٢٠٠-٢٠١)

ويلعب الذكاء السائل دوره عندما يواجه الفرد مشكلة غير مألوفة تتطلب حلاً جديدة فإنه سوف يستعمل ذكاه السائل عن طريق بناء استراتيجية لم يسبق تعلمها لحل هذه المشكلة خلال وقت معين، فهو التفكير بسرعة ومرونة دون الاعتماد على المعرفة المتراكمة، من ناحية أخرى سوف يستعمل ذكاه المتبلور من خلال استدعاء المعرفة المكتسبة والمفاهيم والنظريات لتقديم الأجوبة الصحيحة Santrock، 1987، (p138) وهناك ارتباط ايجابي بين الذكاء السائل والمتبلور فالافراد الذين يكون ذكائهم السائل أكبر هم أكثر قدرة لان يكتسبوا المزيد من الذكاء المتبلور، فالذكاء السائل يمثل القابلية أو الاستعداد للتعلم. (Berstein et al، 1994، p385) إضافة الى ذلك فإن كاتل يؤكد أيضاً بأن الذكاء السائل ليس امكانية وراثية فقط لأن هذا الذكاء هو محصلة التفاعل مع مجموعة من التأثيرات البيئية، إذ يرى هورن (Horn، 1979) ان الفروق الفردية في الذكاء السائل والتي تحدث للفرد تنشأ أساساً نتيجة التباين في الفرص الثقافية المتاحة، والاهتمامات والميول المتعلقة بالفرد. (حسين، ٢٠٠٥، ص ٢١٠)

ويقاس الذكاء السائل باختبارات (الموضع، والتصنيف التميز، واختبار المصفوفة، واختبار السلاسل المتتابع) وهذا يتطلب من الفرد اصدار احكام دقيقة وسريعة والمزيد من التركيز، وقد أكدت دراسة ستوراند (١٩٧٦) بأن اختبارات الذكاء السائل تعتمد على السرعة أي انها تكون موقوتة، وتعتمد هذه الاختبارات على الاستدلال والأدراك والفهم وهذه الخبرات ترتبط بالخبرات الموجودة بالذاكرة ومن أمثلتها حل أحجية معقدة أو ايجاد نمط في صف من الأحرف. (Alloway، 2012، p11)

يتكون الذكاء السائل من القدرات الآتية: -

١. قدرة السرعة الإدراكية: هي القدرة على تحديد وتمييز واتخاذ قرار عن طريق فهم نموذج أو شكل بصري واجراء مقارنات أو معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين النماذج أو الأشكال المشابهة له وتقاس بالاختبارات التي تتطلب من الفرد سرعة إدراك الاختلاف أو التشابه أو التطابق بين الصور أو الأشكال والرسوم.
  ٢. القدرة الاستدلالية: وتشمل هذه القدرة على فهم المبادئ أو المفاهيم التي تظهر عندما يتعرض الفرد الى موقف يتطلب منه حل مشكلة ما وتقاس باختبارات السلاسل التي تعطي للمفحوص ليفهم ويستنتج النظام الذي تسير عليه ويقوم بإكمالها.
  ٣. القدرة الاستنباطية: وهي القدرة على الاستنتاج عن طريق مجموعة من المقدمات ويمكن قياسها عن طريق الاختبارات التي تتطلب المبدأ العام أو القانون بالاعتماد على الحالات الجزئية.
  ٤. قدرات التفكير (البصري- المكاني): هي القدرة على تحليل وتركيب المميزات البصرية وإدراك العلاقات المكانية بين الأشياء مثل تحديد اتجاه الأشياء وموقعها وأشكالها. (Baron، 1996، p254) و (Sigelman & Shaffer، 1994، p242)
- أما اختبار الذكاء السائل فيتكون من مجموعة من الاختبارات: -

- ١- اختبار الموضع
- ٢- اختبار التصنيف التميز
- ٣- اختبار المصفوفة
- ٤- اختبار السلاسل المتتابع

(p11، 2012، Alloway) و (p161-162، 1996، et al. Kaufman)

وترى الباحثان بأن زيادة الدافعية والبحث وتدريب العقل على التفكير تؤدي الى التحسين في الذكاء السائل اذ ان الذكاء السائل قابلية واستعداد للتعلم وعند تطوير وتدريب هذه الامكانية لدى المتعلم تؤدي الى زيادة ذكائه المتبلور لان الافراد الذين يكون ذكائهم السائل أكبر هم أكثر قدرة لاكتساب المزيد من الذكاء المتبلور وبالتالي زيادة التحصيل عند المتعلمين فان من المهم اكتشاف الطاقات الكامنة عند المتعلمين وتدريبهم لاستثمار الذكاء السائل لديهم.

ثانياً: الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثان على المجالات العلمية والأدبيات والمواقع البحثية في شبكة الأنترنت لم تجد الباحثان أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت الذكاء السائل في الرياضيات، لذا ستكتفيان بالدراسات التي تناولت استراتيجية REACT.

الدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجية REACT في مادة الرياضيات

#### جدول (١)

الدراسات التي تناولت استراتيجية REACT في مادة الرياضيات

| اسم الباحث والسنة والبلد        | حجم العينة ونوعها       | هدف الدراسة                                                                                                                    | النتائج                                                                                                                                           |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ikhsan، Qadri<br>2019<br>فيتنام | ٦٥ طالب<br>(ذكور)       | هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استراتيجية REACT في التحصيل والذكاء الأبداعي في مادة الرياضيات                                 | اظهرت النتائج وجود تفوق لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي وكذلك في اختبار التفكير الأبداعي                  |
| 2020، Arfiani<br>اندونيسيا      | ٤٢ طالب<br>(ذكور واناث) | هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استراتيجية REACT ووسائط الكتاب على التحصيل والقدرة على حل المشكلات الرياضية في مادة الرياضيات. | -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة وهناك زيادة في قدرات حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب المجموعة التجريبية |
| 2021، Mulyono<br>فيتنام         | ٥٥ طالب<br>(ذكور)       | هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استراتيجية REACT مع نموذج CTL والخريطة الذهنية على التحصيل والقدرة على التواصل الرياضي.        | اظهرت النتائج وجود تفوق لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل وكذلك في اختبار التواصل                              |

|         |  |  |  |
|---------|--|--|--|
| الرياضي |  |  |  |
|---------|--|--|--|

#### إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الباحثتان التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لمجموعتين  
ثانياً: مجتمع البحث: تضمن مجتمع البحث طلاب الصف الثاني المتوسط (المدارس النهارية)  
للبنين في المديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)  
ثالثاً: عينة البحث: تم إختيار متوسطة طريق الطف للبنين من مجتمع البحث التابع للمديرية  
العامة لتربية بابل تم إختيارها عشوائياً شعبة تمثل المجموعة التجريبية متألّفة من (٣٢) طالب  
والمجموعة الضابطة (٣٢) ليكون المجموع الكلي (٦٤) طالب  
إجراءات الضبط: تم مكافئة المجموعتين بالمتغيرات وهي (المعرفة الرياضية السابقة،  
والتحصيل السابق، والذكاء) ، وتم تطبيق اختبار ليفين ( Levene's Test ) لعينتين مستقلتين  
متساويتين لمعرفة دلالة فرق بين تباين درجات طلاب المجموعتين ، ومعرفة قيمة (F) عند  
مستوى دلالة معين ، وكان مستوى الدلالة لقيمة (F) لكل من التكافؤات أكبر من مستوى دلالة  
معتمد (٠.٠٥) وهذا يعني أن المجموعتين متجانسه في هذا المتغير ، كما في جدول (٢)

#### جدول (٢)

اختبار التوافق لفحص التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير الذكاء والمعرفة  
السابقة

| المتغير                        | Levene's Test<br>لتساوي التباينين |         | t-test لتساوي<br>المتوسطين |                          | درجة<br>الحرية<br>Df | الدلالة<br>الاحصائية عند<br>مستوى الدلالة<br>٠.٠٥ |
|--------------------------------|-----------------------------------|---------|----------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------------------------|
|                                | F                                 | الدلالة | T                          | الدلالة<br>من<br>الطرفين |                      |                                                   |
| المعرفة<br>الرياضية<br>السابقة | ٠.٩٣١                             | ٠.٣٣٨   | ٠.٥٨٦<br>-                 | ٠.٥٦٠                    | ٦٢                   | غير دالة                                          |
| اختبار الذكاء                  | ٠.٠٧٠                             | ٠.٧٩٢   | ٠.٠٣٤                      | ٠.٩٧٣                    | ٦٢                   | غير دالة                                          |
| التحصيل<br>السابق              | ٠.٠٢٩                             | ٠.٨٦٥   | ٠.٢٤١                      | ٠.٨١٠                    | ٦٢                   | غير دالة                                          |

رابعاً: أدوات البحث: قامت الباحثتان ببناء اختبار التحصيل واختبار للذكاء السائل

خطوات اختبار التحصيل:-

- ١- تحديد المادة العلمية: حددت الباحثتان المادة العلمية التي تم تدريسها وهي الفصول الاربعة من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثاني المتوسط الجزء الاول
- ٢- صياغة الأهداف السلوكية: تم صياغة الأغراض السلوكية بناءً على تحليل محتوى المادة العلمية وبلغ عدد الأغراض السلوكية (٢٣٨) غرضاً سلوكياً حسب مستويات بلوم الستة للمجال المعرفي (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)
- ٣- اعداد جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية): قامت الباحثتان بإعداد جدول مواصفات حتى يتميز الاختبار بالشمول وتم اعداده بناءً على الأغراض السلوكية وتحليل المحتوى المعد مسبقاً وعدد الحصص لكل فصل كما في الجدول الآتي:-

جدول (٣) جدول مواصفات (الخارطة الاختبارية)

| الاهداف السلوكية |                         |                    |                    |                     |                     |                     | المحتوى      |            |         |
|------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------|------------|---------|
| المجموع          | التقويم                 | التركيب            | التحليل            | التطبيق             | الاستيعاب           | المعرفة             | الوزن النسبي | عدد الدروس | الفصل   |
| ع                |                         | يب                 | ل                  | يق                  | ب                   | فة                  |              |            |         |
| ٢٣٨              | ٩                       | ١٥                 | ١٦                 | ٨١                  | ٤٥                  | ٧٢                  |              |            |         |
| ١٠٠ %            | الوزن النسبي<br>ي<br>٤% | الوزن النسبي<br>٦% | الوزن النسبي<br>٧% | الوزن النسبي<br>٣٤% | الوزن النسبي<br>١٩% | الوزن النسبي<br>٣٠% |              |            |         |
| ٩                | ٠.٣١<br>٢<br>٠          | ٠.٤٦<br>٨<br>١     | ٠.٥٤<br>٦<br>١     | ٢.٦٥<br>٢<br>٣      | ١.٤٨٢<br>٢          | ٢.٣٤<br>٢           | ٢٦%          | ١٣         | الاول   |
| ٦                | ٠.٢٨<br>٨<br>٠          | ٠.٤٣<br>٢<br>٠     | ٠.٥٠<br>٤<br>١     | ٢.٤٤<br>٨<br>٢      | ١.٣٦٨<br>١          | ٢.١٦<br>٢           | ٢٤%          | ١٢         | الثاني  |
| ٩                | ٠.٣١<br>٢<br>٠          | ٠.٤٦<br>٨<br>١     | ٠.٥٤<br>٦<br>١     | ٢.٦٥<br>٢<br>٣      | ١.٤٨٢<br>١.٥<br>٢=  | ٢.٣٤<br>٢           | ٢٦%          | ١٣         | الثالث  |
| ٦                | ٠.٢٨<br>٨<br>٠          | ٠.٤٣<br>٢<br>٠     | ٠.٥٠<br>٤<br>١     | ٢.٤٤<br>٨<br>٢      | ١.٣٦٨<br>١          | ٢.١٦<br>٢           | ٢٤%          | ١٢         | الرابع  |
| ٣٠               | ٠                       | ٢                  | ٤                  | ١٠                  | ٦                   | ٨                   | ١٠٠ %        | ٥٠         | المجموع |

١- صياغة فقرات اختبار التحصيل: تم صياغة فقرات الاختبار حسب الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) بواقع (٣٠) سؤال نوع اختبار من متعدد لأربع بدائل موزعة على مستويات المعرفة لبلوم الستة (٨ معرفة)، (٦ إستيعاب)، (١٠ تطبيق)، (٤ تحليل)، (٢ تركيب)

٢- تعليمات الاختبار: تضمنت الصفحة الأولى من اختبار التحصيل مجموعة من المعلومات التي تضمنت تعليمات تخص الطالب وتشمل (الاسم الثلاثي-الصف والشعبة-المدرسة) وتعليمات تخص الاختبار وتشمل: عدد فقرات الاختبار والهدف منه، الدرجة الكلية للاختبار، عدم ترك أي سؤال دون إجابة أو اختيار أكثر من بديل.

عرض فقرات الاختبار على المحكمين: تم عرض الاختبار على المحكمين في الرياضيات وطرائق تدريسها وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات الاختبار ولم تكن هناك أي ملاحظة تشير على حذف أي فقرة من الاختبار تطبيق الاختبار على عينة إستطلاعية: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (١١١) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وحساب الزمن المستغرق للإجابة وكان الوسط الزمني المستغرق (٦٥) دقيقة ولإجراء التحليل الاحصائي للاختبار واستخراج الخصائص السايكومترية.

تصحيح الاختبار:- صحح الاختبار في ضوء مفتاح الإجابة النموذجية وتم اعطاء درجة صحيحة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة وكان الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة

#### التحليل الأخصائي لفقرات الاختبار

أولاً: معامل صعوبة الفقرات: تم حساب معامل صعوبة الفقرات الموضوعية (اختبار من متعدد) حيث تراوحت النسبة بين (٠.٣٧-٠.٦٨) وتعتبر هذه النسبة مقبولة حيث تتراوح الفقرات المقبولة من (٠.٢٠-٠.٨٠) (العزاوي، ٢٠١٣، ص٨٢) و(مراد وأمين، ٢٠١١، ص٢٠٠٥ - ٢٢٠).

ثانياً: معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من الفقرات الموضوعية وكانت تتراوح (٠.٢٣-٠.٥٣) وتعد القوة التمييزية لجميع الفقرات مقبولة (الهويدي، ٢٠١٥، ص١٩١)

ثالثاً: فعالية البدائل الخاطئة: تم إيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبارات الموضوعية ووجدت جميع معاملات فعالية البدائل الخاطئة بالسالب لذلك لم يتم حذف أي بديل.

#### الخصائص السايكومترية

#### أولاً: الصدق

١- الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق الظاهري عن طريق عرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين من الرياضيات وطرائق تدريسها الذي يتكون من (٣٠) فقرة اختيار من متعدد من أجل إبداء ملاحظاتهم بوضوح فقراته

٢- صدق المحتوى: تم اعداد جدول مواصفات (خارطة اختبارية) كما في جدول (١) وتم عرضه على مجموعة من المحكمين وحظيت على موافقة أكثر من (٨٠%) وعليه يكون الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

ثانياً الثبات: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (الفـا- كرونباخ) وكان يساوي (٠.٨٤) ولذلك يعد ثباتاً جيداً

اختبار التحصيل بصورته النهائية

بعد إكمال التحليل الأخصائي لفقرات الاختبار والخصائص السايكومترية تم تطبيق الاختبار بعد تبليغ الطلاب قبل اسبوع من موعد الامتحان، وتم تصحيح أوراق الامتحان بالاعتماد على الأجوبة النموذجية

عرض النتائج وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية

بعد الانتهاء من تطبيق اختبار التحصيل وتصحيح أوراق الإجابات وتنظيمها في جدول تم التأكد من تجانس درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في اختبار التحصيل تم حساب اختبار (Levens'-test) باستخدام البرنامج الاحصائي spss الاصدار (٢٦)

لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين تباين درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وكانت النتائج كما في جدول (٢) والتي تدل على أن المجموعتين متجانسة في هذا المتغير.

كما تم الاعتماد على (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كما في جدول (٤) وكانت النتائج تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق استراتيجية REACT على طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الاولى وتم قبول الفرضية البديلة لصالح طلاب المجموعة التجريبية والجدول (٤) يوضح النتائج:-

جدول (٤) احصاء ليفين واختبار (t) للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير (التحصيل)

| المجموعه  | الدرجة | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الأحراف المعياري | Levine's Test |         | t-test |         | درجة الحرية df | الدلالة عند ٠.٠٥ |
|-----------|--------|------------|-----------------|------------------|---------------|---------|--------|---------|----------------|------------------|
|           |        |            |                 |                  | F             | الدلالة | T      | الدلالة |                |                  |
| التجريبية | و      | ٣٢         | ١٩.٥٩٤          | ٣.٩٢٦            | ٠.٠١          | ٠.٩٠    | ٢.١٨   | ٠.٠٣    | ٦٢             | دالة             |
| الضابطة   | ب      | ٣٢         | ١٧.٥٠٠          | ٣.٧٣٣            | ٠.٠٦          | ٠.٩١    | ٢.١٨   | ٠.٠٣    | ٦٢             | دالة             |

تفسير نتائج اختبار التحصيل

لقد أظهرت النتائج في الجدول (٤) إن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الرياضيات على وفق استراتيجية REACT قد تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المادة ولكن على وفق الطريقة الاعتيادية قد يعود للأسباب الأتية:-

- ١- ان استراتيجية REACT تعمل على تطبيق المعرفة السابقة عند المتعلم في المواقف الحياتية بحيث يثير فضول الطلاب للوصول الى المعلومات العلمية الصحيحة وهذا يساعد على فهم وإدراك المادة الدراسية بشكل اسهل وأسرع.
  - ٢- إن استعمال استراتيجية REACT يؤدي الى تهيئة بيئة صفية يكون فيها التفاعل ايجابي بين المدرس والطالب مما يؤدي الى اعطاء دور لكل طالب للمشاركة الفاعلة في النشاطات حسب تفكيره وقدرته مما يعزز شخصياتهم ويزيد تحصيلهم.
  - ٣- إن اكتساب المعرفة عن طريق استراتيجية REACT يكون عن طريق التقصي والاستنتاج مما يؤدي الى بقاء أثر التعلم.
  - ٤- تعمل استراتيجية REACT على نقل أثر التعلم في مواقف جديدة وهذا يؤدي الى استخدام المعرفة الجديدة وتوظيفها (E،N&Gungoren&Ultay،Ultay،2017:p51)
  - ٥- اتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة بتفوق المجموعة التجريبية التي درسة على وفق استراتيجية REACT على المجموعة الضابطة.
- خطوات بناء اختبار الذكاء السائل:-

١. تحديد الهدف من الاختبار: اذ يهدف الاختبار الى قياس قدرة مجموعتي البحث على الذكاء السائل.
٢. صياغة اختبار الذكاء السائل: تم صياغة (٤٦) فقرة اختيار من متعدد لكل فقرة خمس بدائل كما تم تحديد وقت للإجابة استناداً الى رأي كاتل، وتم بناء الاختبار بمستوى ملائم لعمر مجتمع البحث.
٣. اعداد تعليمات الاختبار: قامت الباحثتان بإعداد تعليمات للاختبار لتسهيل على الطالب فهم ماهو مطلوب منه، كما تم وضع ورقة خاصة للإجابة عن كل فقرة بالاختبار.
٤. عرض الاختبار على محكمين: قامت الباحثتان بعرض اختبار الذكاء السائل على مجموعة من المحكمين في الرياضيات وطرائق تدريسها بشأن وضوحه وملائمته لخصائص مجتمع البحث
٥. تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية: للتأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١١١) طالب من مجتمع البحث
٦. تصحيح الاختبار: تم تصحيح اختبار الذكاء السائل بالاعتماد على مفتاح الأجابة النموذجي
٧. التحليل الأحصائي لفقرات اختبار الذكاء السائل:

- معامل صعوبة الفقرات: تم حساب معامل الصعوبة لإختبار الذكاء السائل باستخدام المعادلة الخاصة بالأسئلة الموضوعية اذ تراوحت بين (٠.٢٠-٠.٨٠) وهذا يعني ان جميع فقراته مقبولة، إذ ان الفقرات تكون مقبولة اذا تراوحت بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠) (الغزوي،٢٠١٣،ص٨٢)



- معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لأختبار الذكاء السائل وكانت ضمن الفترة (٠.٢٣-٠.٤٧) وهذا يعني أن جميع فقراته مقبولة، حيث تعد الفقرات مقبولة اذا كانت قوة تميزها (٠.٢٠-٠.٨٠) فأكثر. (الهويدي، ٢٠١٥، ص١٩١)
- فعالية البدائل الخاطئة: تم حساب فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية وذلك باستعمال قانون فعالية البدائل الخاطئة وكانت جميعها سالبة أي ان جميع البدائل الخاطئة جذبت اليها اجابات المجموعة الدنيا أكثر من اجابات المجموعة العليا.

الخصائص السايكومترية:

أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

١. الصدق الظاهري: وقد تم التحقق منه من خلال عرض فقرات الاختبار بصيغته الاولى على مجموعة من المحكمين في مجال تخصص الرياضيات وطرائق تدريسها.
٢. صدق البناء: تم، استخراج معامل الارتباط بين درجات، كل فقرة من فقرات الاختبار، ودرجات الاختبار الكلي باستعمال، معامل ارتباط بيرسون ، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائياً، إذ تراوحت قيم معاملات، الارتباط ما بين (٠.٤١\*\* - ٠.٨٤٧\*\*)

، وهو مؤشر، جيد على صدق البناء، لاختبار الذكاء السائل.

ثانياً: الثبات: استعملت معادلة (ألفا - كرونباخ)، لحساب ثبات، الاختبار ، وقد وجد، أنه يساوي، (٠.٧٠٢)، ولذلك يعد ثباتاً جيداً، وإن الاختبار، يتصف بالثبات الجيد إذا كانت قيمة ثباته (٠.٧٢١) فأكثر. (عودة، ١٩٩٨: ٣٦٦)

عرض نتائج اختبار الذكاء السائل:

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية:-

بعد ان طبق اختبار الذكاء السائل على طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، تم استخدام اختبار ليفين (Leven's Test) لعينتين مستقلتين متساويتين، لمعرفة التجانس بين درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار الذكاء السائل تم الحصول على النتائج كما في جدول (٥) والتي تدل على وجود تجانس بين المجموعتين في هذا المتغير. ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تم استخدام (t-test) كما في جدول (٥) وكانت النتائج تدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق الطريقة الإعتيادية في اختبار الذكاء السائل وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة لصالح طلاب المجموعة التجريبية كما في الجدول الآتي:-

جدول (٥) احصاء ليفين واختبار t للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير الذكاء السائل

| المجموعه  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | Levine's Test |   | t-test |         | درجة الحرية df | الدلالة عند |
|-----------|-----------------|-------------------|---------------|---|--------|---------|----------------|-------------|
| التجريبية | الضابطة         | ي                 | الدلالة       | F | T      | الدلالة |                | ٠.٠٥        |

|         |   |    |       |      |     |     |     |     |    |      |
|---------|---|----|-------|------|-----|-----|-----|-----|----|------|
| التجربة | و | ٣٢ | ٢٨.٨١ | ٦.٥٥ | ٠.٣ | ٠.٩ | ٢.٢ | ٠.٠ | ٦٢ | دالة |
| بيئة    |   |    | ٣     | ٧    | ٢٢  | ٠.١ | ٤١  | ٣٣  |    |      |
| الضابط  | ب | ٣٢ | ٢٥.١٨ | ٦.٣٨ |     |     |     |     |    |      |
| طة      |   |    | ٨     | ٣    |     |     |     |     |    |      |

تفسير نتائج اختبار الذكاء السائل

من الجدول (٥) يمكن الإستنتاج بأن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الرياضيات على وفق استراتيجية REACT قد تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار الذكاء السائل وقد يعود الى الأسباب الآتية:-

١- ان من خطوات استراتيجية REACT هي ربط الخبرة السابقة بالمعرفة الجديدة فيعمل الطلاب على استخلاص علاقات ارتباطية بين المعرفة السابقة والجديدة وكذلك القدرة على الاستدلال وتحليل الأفكار وحل المشكلات واستعمال الكثير من العمليات العقلية العليا لبناء المعرفة الجديدة.

٢- عن طريق اختبار الذكاء السائل الذي قدم لهم لأغراض التكافؤ تم معرفة مستوى الطلاب ومراعات فروقهم الفردية والتركيز على نقاط الضعف عندهم

٣- ان استخدام استراتيجية REACT تعمل على تنشيط المهارات العقلية للطلاب  
الاستنتاجات

ان من أهم الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثان الآتي:-

١- ان استراتيجية REACT لها أثر كبير في التحصيل الدراسي من الطريقة الاعتيادية عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

٢- ان للمتغير المستقل دور مهم في معرفة مستوى الطلاب والفروق الفردية ، وهذا متركز عليه التربية الحديثة.

٣- ان استعمال استراتيجية REACT ساعدت على رفع مستوى اختبار الذكاء السائل.

٤- تتفق استراتيجية REACT مع التوجهات الحديثة للتربية التي تدعو الى جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

٥- ساعدة استراتيجية REACT على جعل عملية تعلم الرياضيات أسهل من الطريقة الاعتيادية وذلك عن طريق ربطها بالحياة العملية واثارة انتباه الطلاب نحو الدرس.

٦- ان استراتيجية REACT تجعل الطلاب يكتسبون مهارات اجتماعية بالمجموعات التعاونية غير المتجانسة عن طريق تبادل الأفكار والآراء بينهم.

رابعاً: التوصيات

ومن خلال نتائج البحث اوصت الباحثان بـ:

١- التوصية الى اقسام الاعداد والتدريب في المديرية العامة للتربية بإقامة دورات تدريبية للمدرسين على استراتيجية REACT وكيفية استخدامها وتوظيفها في تدريس مادة الرياضيات لما لها من أثر ايجابي في تنمية القدرات العقلية للطلبة بصورة عامة والذكاء السائل بصورة خاصة.

- ٢- التوصية الى كليات التربية لتضمين الاستراتيجيات الحديثة ومن ضمنها استراتيجية REACT في برامج إعداد طلبة كلية التربية في الجامعات العراقية حتى ييسر لهم تطبيقها عند مزاولة مهنة التدريس.
- ٣- التوصية الى المديرية العامة للمناهج بتضمين الاستراتيجيات الحديثة ضمن دليل المعلم وتضمين اختبارات القدرات العقلية ومنها اختبارات الذكاء السائل لمواكبة التطور الحاصل بالعملية التعليمية.

#### المقترحات

في ضوء ماسبق تقترح الباحثتان الآتي:-

- ١- إجراء دراسة أثر استراتيجية REACT في الذكاء السائل في مادة الرياضيات على الطالبات ومقارنة النتائج.
- ٢- إجراء دراسة أثر استراتيجية REACT في الذكاء الاستراتيجي.
- ٣- إجراء دراسة أثر استراتيجية REACT في التحصيل والذكاء التحليلي
- ٤- أثر تصميم تعليمي قائم على الذكاء السائل في التحصيل والتمثيلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

#### المصادر

١. أبوجادو، صالح محمد (٢٠٠٩)، علم النفس التربوي ، ط٧، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٢. أحمد، حازم مجيد وويس، صاحب أسعد(٢٠١٢)، اسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة، مجلة سامراء، جامعة تكريت -كلية التربية، المجلد(٨) العدد (٣٨)، السنة الثامنة، العراق.
٣. جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٧)، الذكاء ومقاييسه ، ط١، دار النهضة العربية، مصر
٤. الجلاي، لمعان مصطفى (٢٠١١)، التحصيل الدراسي، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥. حدة ، لونس (٢٠١٣) ، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق دراسة ميدانية لطلاب السنة الرابعة المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة اكلي مهند أولحاج، البويرة، الجزائر.
٦. حسن، أريج خضر(٢٠١٨)،أثر نموذج فينك للتعلم النشط في التفكير الجانبي وتحصيل طلبة قسم الحاسبات في مادة الرياضيات ،مجلة الاستاذ، كلية التربية أبن رشد ،جامعة بغداد، المجلد الثالث،العدد٢٢٤.
٧. \_\_\_\_\_، محمد، اريج صلاح(٢٠٢٠)،اثر اسئلة مستويات التفكير العليا في مهارات التفكير السابر والتحصيل الرياضي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم، مجلة دراسات تربوية، العدد٤٩
٨. حسين ، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥)، مدرسة الذكاءات المتعددة ، دار الكتاب الجامعي ، العين.

٩. خضير، صاحب أسعد ويس (٢٠٠٨) ، دراسة مقارنة في أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت.
١٠. السامرائي، عباس فاضل خلف (٢٠٠٩)،العوامل المؤثرة على المستوى الدراسي لطلبة المدارس الثانوية، بحث منشور في مجلة دراسات تربوية، المجلد (٣) العدد (١٠)
١١. شحاتة حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣)، معجم الصطلحات التربوية والنفسية ، ط١، الدار المصرية البنائية ، القاهرة ، مصر.
١٢. شراز،محمد صالح (٢٠٠٧)، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٨)، العدد٢، بغداد.
١٣. الشيباني، عمر محمد(٢٠٠١)، علم النفس التربوي ،ط١،دار الكتب الوطنية، بنغازي
١٤. العزاوي، رحيب بونس كرو(٢٠١٣)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، دار دجلة ، الأردن.
١٥. عودة ، أحمد سلمان (١٩٩٨)، القياس والتقويم في العملية التدريسية ،ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
١٦. الفاخري، سالم عبد الله (٢٠١٨)، سيكولوجية الذكاء، ط١، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
١٧. الفيل، وسماء صالح سليمان (٢٠٠٦)، أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطالبات والمدرسين والمدارس في معهد اعداد المعلمات، نينوى ، بحث منشور في مجلة التربية والعلم، المجلد (١٣) العدد (٤)
١٨. كريم، رفاه عزيز، جاسم، باسم محمد (٢٠١٣): إستراتيجية البيت الدائري وأثرها في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات ، مجلة العلوم التربوية النفسية، العدد (٩٩).
١٩. لطيف ، محي الدين أحمد (٢٠١٤) ، أهمية تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر.
٢٠. المعيوف، رافد بحر، نجاد، بئينه، حسن اريج خضر(٢٠١٧)،اثر تصميم تعليمي قائم على استراتيجية التعليم من أجل الفهم في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الخامس العلمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية،العدد ٥٤ ، جامعة بغداد
٢١. موسى، احمد (٢٠٠٤)، مستوى النمو العقلي المعرفي وفقا لنظرية بياجيه وعلاقته بحاصل الذكاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
٢٢. الهويدي، زيد (٢٠١٥)، اساسيات القياس والتقويم التربوي ، ط١، دار الكتب الجامعي ، العين ، دولة الإمارات.

23. Alloway، T.P،(2012): Can interactive working memore training improving learning، Journal of Interactive Learning Research، 23، 1-11.

24. Baron, R. (1996): Essentials of psychology, Boston, Allyn and Bacon. Bechtoldt, H.P. (1956): Construct Validity A critique American psychologist Vol.14, No.5.
25. Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 54, 1–22.
26. Crowford, M. R. "Teaching contextually: Research, rational and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science." CCI Publishing Inc, Waco, Texas 76702-1206.
27. Demircioğlu, H., S. Vural, and G. Demircioğlu. "The effect of a teaching material developed based on “REACT” strategy on gifted students” achievement." On Dokuz Mayıs University Journal of Education Faculty 31.2 (2012): 101-144
28. Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15(13), pp. 172–188
29. Hammadi, S. S., Majeed, B. H., & Hassan, A. K. (2023). Impact of Deep Learning Strategy in Mathematics Achievement and Practical Intelligence among High School Students. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18(6), pp. 42-52.
30. Hassan, A. K., Hammadi, S. S., & Majeed, B. H. (2023). The Impact of a Scenario-Based Learning Model in Mathematics Achievement and Mental Motivation for High School Students. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18(7), pp. 103-115.
31. Majeed, B.H., Hassan, A.K., Hammadi, S.S. (2023). The Effect of Cognitive Modeling in Mathematics Achievement and Creative Intelligence for High School Students. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18(9), pp. 203–215.

32. Ozbay, Ali Sükrü, and Mustafa Naci Kayaoglu. "The Use of REACT Strategy for the Incorporation of the Context of Physics into the Teaching English to the Physics English Prep Students." Journal of History Culture and Art Research 4.3 (2015): 91-117
33. Santrock, John. W. (1987). Adolescence, an introduction, 3<sup>rd</sup>. Ed. Dbuque. Low, WM. C, Brown Publisher.
34. Sigelman, Carol k. & Shaffer, David R. (1994): Life-Span Human Development, 2ed Ed, California, Books/ Cole Pupliching Company, specific Grove.
35. Tyffani, D. M., S. B. Utomo, and S. B. Rahardjo. "The need analysis of chemistry module based on REACT (relating, experiencing, applying, cooperating and transferring) to imprcritical thinking ability." Journal of Physics: Conference Series. Vol. 1022. No. 1. IOP Publishing, 2018.
36. Ultay, Neslihan, Seda Çavuş Güngören, and Eser Ültay. "Using the REACT strategy to understand physical and chemical changes." School Science Review 98.364 (2017): 47-52.
37. ———, E. "Implementing REACT strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example." Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies 4.1 (2012): 233-240
38. Utami, Wiwik Sri. "React (Relating, Experiencing, Applying, Cooperative, Transferring) Strategy to Develop Geography Skills." Journal of Education and Practice 7.17 (2016): 100-104

## اثر استراتيجيه مقترحة وفق معالجة المعلومات في الذكاء المنظومي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات

احمد حسن خضير الساعدي      أ.م.د. لينا فؤاد جواد الأمير

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم

[lina.f.j@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:lina.f.j@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)      [ahmed.h.2711989@gmail.com](mailto:ahmed.h.2711989@gmail.com)

المستخلص

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجيه مقترحة وفق معالجة المعلومات (وفق انموذج اتكنسون شيفرن) في الذكاء المنظومي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، اعتمد منهج البحث التجريبي، إذ تم استعمال التصميم التجريبي لمجموعتين مستقلتين ومتكافئتين متساويتين ذات الاختبار البعدي، اذ تم تطبيق التجربة على عينة تتألف من (٦٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في (متوسطة العلامة الحلي للبنين) والتابعة لمديرية تربية كربلاء المقدسة لتكون عينة بحثه، وتم توزيع عينة البحث بالتساوي على مجموعتي البحث واختيرت شعبة (ب) عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية أما شعبة (د) فكانت هي المجموعة الضابطة، اذ تم التوزيع وفقاً لبيانات المتغيرات الاتية (التحصيل سابق، المعرفة السابقة، الذكاء) وتم بناء مقياس الذكاء المنظومي الذي تكون من (٣١) فقرة ذو اربعة بدائل، حيث تم التحقق من صدقه وثباته ووجد مقبولاً، وبعد اتمام التجربة طبق مقياس الذكاء المنظومي وباستعمال حقبة الاحصاء (SPSS-26)، واعتماد اختبار ليفين والاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق الاستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة التقليدية في مقياس الذكاء المنظومي. الكلمات المفتاحية: استراتيجية مقترحة، معالجة معلومات، الذكاء المنظومي.

## The effect of a proposed strategy according to information processing on systemic intelligence among middle school students in mathematics

Ahmed Hassan Khudair Al-Saadi Mother. Dr. Lina Fouad Jawad Al-Amir  
University of Baghdad / College of Education for Pure Sciences - Ibn Al-Haytham

[ahmed.h.2711989@gmail.com](mailto:ahmed.h.2711989@gmail.com)

[lina.f.j@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:lina.f.j@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

### Conclusion

The current research aims to know the effect of a proposed strategy according to information processing (according to the Atkinson-Schifferrn model) on systemic intelligence in mathematics among middle school students. On a sample consisting of (64) students from the second intermediate grade students in (Alama Al-Hilli Intermediate School for Boys) affiliated to the Holy Karbala Education Directorate to be a research sample, and the research sample was distributed equally to the two research groups, and Division (B) was chosen randomly to be the experimental group, while Division (D) It was the control group, as the distribution was done according to the data of the following variables (previous achievement, prior knowledge, intelligence), and a systemic intelligence scale was built, which consisted of (31) items with four alternatives, where its validity and reliability were verified and found acceptable, and after the completion of the experiment The systemic intelligence scale was applied using the statistical bag (SPSS-26), and the Levin test and the t-test were adopted for two independent samples. The results showed that the students of the experimental group who studied according to the proposed strategy excelled over the students of the control group who studied according to the Traditional method in the systemic intelligence scale.

Keywords: proposed strategy, information processing, systemic intelligence



## الفصل الاول – التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

ان الطرائق التدريسية الشائعة الاستخدام في ميادين التربية تولي اهتمامها في الحفظ والتلقين باستعمال التعليم اللغوي- اللفظي، حيث أغلب ما في حياتنا المدرسية ألفاظ وكلمات، ونادراً ما تبدي اهتماماً بممارسة العمليات العقلية من قبل الطلبة وانعكس ذلك على مستوى ذكائهم بوجه عام، فضلاً عن مستوى ذكائهم المنطومي في مادة الرياضيات بوجه خاص، لكون مادة الرياضيات من اصعب المواد، لما تتصف به من تجريد للمفاهيم وتسلسل منطقي وعلاقات رياضية، ويواجه الطلبة صعوبات في التعرف على مكوناتها واختيار الطريقة المناسبة لحل مسائلها، ان هذا الضعف في مستوى الذكاء المنطومي اكدته دراسة (دراسة احمد، ٢٠١٥)، لذا يحتاج المتعلمين الى استراتيجيات فعالة تعمل على زيادة مستوى ذكائهم ولاسيما ذكائهم المنطومي لما له من ارتباط وثيق بالعمليات الرياضية فهو يعمل كنظام متكامل من مدخلات وعمليات وخرجات، ولكي يتحقق هذا الهدف تحتم على المهتمين بالتدريس الابتعاد عن اساليب التلقين التقليدي والانطلاق من مبدأ المدرس الكفاء يصنع ولا يولد في ضوء الحداثة وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة على السؤال الآتي:

ما اثر استراتيجيات مقترحة وفق معالجة المعلومات في الذكاء المنطومي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟

ثانياً: الاهمية:

١. اهمية مادة الرياضيات في جميع المجالات، واهمية تدريسها في المراحل الدراسية المختلفة، حيث تتطلب مزيداً من الاهتمام وكذلك العناية المركزة في اختيار استراتيجيات تعمل على جعل الطالب محوراً فعالاً واساسياً للعملية التعليمية وتنمي لديه ابعاد الذكاء المنطومي لتجويد حياته.

٢. يستهدف البحث الحالي طلاب المرحلة المتوسطة، التي تمثل مرحلة انتقالية بين الطفولة والنضج وبين المحسوس والمجرد وما يرافقها من تغيرات جسمية ونفسية لدى الطلبة، ولذا تحتاج هذه المرحلة الى مزيد من الرعاية الكاملة للتغلب على المشاكل التي تصاحب هذه المرحلة.

٣. قد يؤدي الى فهم اعمق وافضل ويدوم لفترة اطول للمحتوى المعرفي من خلال الانتقال من التدريس الاعتيادي الى تدريس ينتقي المعلومة في الوقت الذي تزامنت فيه المعلومات.

٤. عدم وجود دراسة سابقة بحسب علم الباحث تناولت استراتيجيات مقترحة وفق معالجة المعلومات على المستوى المحلي.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة اثر استراتيجيات مقترحة وفق معالجة المعلومات في الذكاء المنطومي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

رابعاً: فرضية البحث:

لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سيدرسون على وفق الاستراتيجية المقترحة ومتوسط الطلاب الذين سيدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء المنطومي.

خامساً: حدود البحث:

١. طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة في محافظة كربلاء.

٢. الفصل الدراسي الاول (الكورس الاول) من العام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣) م.
٣. أنماط الذكاء المنظومي: (الادراك المنظومي -التفكير المنظومي -التحكم المنظومي - التطوير المنظومي).

سادساً: تعريف المصطلحات:

#### ١. الاستراتيجية:

(العفون وفاطمة، ٢٠١١) انها: "الظروف والامكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة طلبته على تحقيق الاهداف المحددة لذلك الموقف" (العفون وفاطمة، ٢٠١١: ٩٥). (Hassan، 2018)

#### ٢. معالجة المعلومات

(الموسوي، ٢٠١٢): بأنها " العمليات العقلية بكونها تخطيطا عقليا منتظما يستخدمها الطلبة للاكتساب والإعادة والاسترجاع وكذلك اجراء عمليات التحليل والتصنيف للمعلومات في الموقف التعليمي (الموسوي، ٢٠١٢: ١٧) ."

٣. الذكاء المنظومي: (محمد، ٢٠١٦): انه مجموعة من انماط العمليات العقلية العليا تتمثل في القدرة على الادراك المنظومي والتفكير المنظومي والتحكم المنظومي والتطوير المنظومي (الرؤية المستقبلية) والتي تقود الفرد الى تحسين وتطوير حياته.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

#### اولاً: خلفية نظرية

مفهوم معالجة المعلومات:

تتمثل معالجة المعلومات في الخطوات والطرائق المميزة للفرد التي يسلكها في عملية استقباله وجمعه للمادة المتعلمة وكذلك معالجته لها وأيضا كيفية تعميمه وتمييزه وتنظيمه وتخزينه وتذكره لها، ومعرفة كم وكيف يقوم بالترابطات التي يستحدثها ويشقها او التي سينتجها بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة في البناء المعرفي له. (محمد ومصطفى، ٢٠١١: ٦٩)

فأن العقل الانساني يقوم باستقبال المعلومات ويجري عليها عمليات اي انه يقوم بأجراء تعديل على مضمونها وعلى شكلها ويخزنها، لذلك قد تتطلب المعالجة العمل على تجميع المعلومات وتمثيلها وترميزها ومن ثم الاحتفاظ بها واستدعائها من خلال عمليات التحكم عند الحاجة. (البيلي، ١٩٩٧: ٢٢٧)

وفي السنوات الاخيرة بدأ الاهتمام بشكل كبير بالبحوث والدراسات التي تناولت كلاً من العمليات العقلية وكذلك الذاكرة والتفكير، فالعمليات العقلية المعرفية تضم تحت طياتها (الاحساس والتفكير وحل المشكلات والتنظيم والذاكرة والتخزين وعمليات المعرفة والاكتساب) وتعد الذاكرة عملية واحدة من المئات التي قد يستعملها الانسان كثيراً في حياته اليومية، اذ تنظم الكثير من المعالجات المعلوماتية، فالذاكرة عملية غير بسيطة وتكون متشابكة الجوانب فعالة، وان مدخل معالجة المعلومات مهم لفهم الذاكرة وعملياتها العقلية، اذ يشير الى المهارات

المتعلمة لدى الانسان إذ تنطوي على توظيف الانشطة العقلية وكذلك العمليات التنظيمية التي قد تحدث بين عملية استقبال المعلومات وعملية اعادتها. (الزيات، ١٩٩٨: ١٣٥) (Hasan & Faris, p. ٢٠١٩)

نظرية معالجة المعلومات :

ان نظرية معالجة المعلومات قد برزت كأحد الابعاد الجديدة لكي تطور (الاتجاه المعرفي) في نظرته لعملية التعلم، اذ تنطلق هذه النظرية من ان التعلم يكون محكوماً بالطريقة التي قد نستقبل بها المعلومات وأيضاً بكيفية تخزينها ثم استرجاعها، فتعد هذه المراحل السابقة من المراحل الضرورية لعملية التعلم، فالتعلم لا يمكن ان يحدث اذ لم يكن هناك استقبال وتخزين جيد للمعلومات، وأيضاً اذ لم نستطيع استرجاعها، وهذا يعد مبدأ نظرية معالجة المعلومات. (سليم، ٢٠٠٤: ٢١٧)

وقد تختلف هذه النظرية عن النظريات المعرفية الاخرى من حيث انها لا تكتفي بوصف العمليات المعرفية فقط التي قد تحدث في داخل دماغ الانسان ولكن ذهبت الى تفسير الية حدوث هذه العمليات وكذلك توضيح دورها في معالجة المعلومات (الزغول، ٢٠٠٤:

١٧٣) وقد اهتمت النظرية كثيراً بدراسة (الذاكرة البشرية) وذلك عن طريق المحاولات التي تفسر نسيان الارتباطات المتعلمة التي تحدث بين المثيرات والاستجابات، اذ اجمع الباحثون على ان نسيان الارتباطات قد يعود الى آثار التداخل الحاصل بين الارتباطات التي قد تم تعلمها، فالعديد من التجارب ايدت هذا التفسير فالفرد قد ينسى رقم هاتف وذلك بسبب تداخله مع رقم هاتف آخر تم حفظه سابقاً.

(ابو جادو، ٢٠٠٠: ٢٣٣)

افتراضات نظرية معالجة المعلومات:

١- يرى اصحاب نظرية معالجة المعلومات وجود ارتباط وثيق بين كل من التعلم المعرفي والتعلم ما وراء المعرفة. (الزيات، ١٩٩٦: ١٩٢)

٢- ان عملية المعالجة تحدث في جميع الانشطة المعرفية التي قد يقوم بها المتعلم كالتهكير والتكرار والإدراك والنسيان والتذكر وحل المشكلات.

٣- عملية معالجة المعلومات تتم في مراحل تتوسط بين (استقبال المثير) و (انتاج الاستجابة) (ابو جادو، ٢٠٠٤: ١٦٧)

٤- ان المتعلم كائن نشط، يكون فعالاً وإيجابياً في عملية التعلم، فإنه يعمل على استخلاص

المعلومات ومعالجتها.

- ٥- ان عملية المعالجة التي قد تحدث على المعلومات تعتمد على طبيعة وخصائص انظمة الذاكرة وهي (الذاكرة الحسية) و (الذاكرة قصيرة المدى) و (الذاكرة طويلة المدى)، ويعد الادراك والانتباه من العوامل التي تؤثر في تنفيذ عمليات المعالجة.
- ٦- الاهتمام بالعمليات المعرفية أكثر من الاهتمام بالاستجابة.
- ٧- ان نظام معالجة المعلومات عند المتعلم يمتاز بسعته المحددة على معالجة المعلومات وتخزينها خلال مراحل المعالجة. (الزغول، ٢٠٠٦: ١٩٢)
- ٨- ان استخدام معالجة المعلومات يمكن من خلالها ان تطور مهارات تحليل الموقف واستخدام الوسائل وأيضاً المساعدات المختلفة التي يمكن ان تزيد من التذكر (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٣٦٧)
- ٩- ان تذكراً مثيراً معيناً او حدثاً فإنه قد يعتمد على مدى تعقيد (العمليات العقلية) التي اجريت على هذا الحدث.
- ١٠- تذكر حدث معين قد يكون هو ناتج للمعلومات التي تكون قادمة من مصدرين هما (أثر الحدث من مخزن الذاكرة) و (الاشارات الاسترجاعية في البيئة). (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨: ٢٠٦)

#### • خطوات الاستراتيجية المقترحة:

##### الخطوة الاولى: المقدمة

وتتمثل بـ (الانتباه الانتقائي) او (فلتر المعلومات).

الهدف من هذه الخطوة هو (تعريف المشكلة- وضع الاهداف- بيان جوانب المشكلة الرئيسية والهامشية)، حيث لاحظ الباحث ان نموذج معالجة المعلومات يبدأ بمثيرات البيئية وهذه المثيرات يمكن تمثيلها داخل حجرة الصف بما يطرحه المعلم من معرفة او تحركات او استخدام وسائل ومحسوسات او أنشطة فكرية وغير ذلك فهي في طبيعة الحال تمثل مثيرات حسية خارجية للمتعلّم يتفاعل معها بكامل حواسه، يتم ذلك في المرحلة الاولى مراحل النموذج (الذاكرة الحسية).

لكن ما يهم في هذه المرحلة هو انتقاء وفلتر الكم الكبير من المدخلات الحسية الداخلة الى الدماغ والتركيز على الجواب المهمة والاساسية من هذه المدخلات تمهيدا لنقلها الى المرحلة الثانية من مراحل النموذج والمتمثلة بالذاكرة المتوسطة او العاملة.

اذ يعرف (الانتباه الانتقائي): تركيز الفرد على المثيرات وثيقة الصلة بموضوع الانتباه، وتجاهل المثيرات الاخرى التي لا ترتبط بموضوع الانتباه. (الزيات، ٢٠٠٦: ٦٢٥)

##### الخطوة الثانية: العرض

وتمثلت بـ - (تحليل وتجميع المهمة - اسئلة تخيلية (ماذا لو))

بعد ذلك ننتقل الى المرحلة الثانية في انموذج اتكنسون المتمثلة بالذاكرة قصيرة المدى او الذاكرة العاملة، ان هذه المرحلة من النموذج تمثل جانب المعالجات المكثف للمعلومات الداخلة

وترميزها وتجميعها لكي تنقل بعد ذلك الى الذاكرة طويلة المدى والتي تمثل بدورها المخزن الكبير والدائم للمعلومات.

لذلك تحتم على الباحث اغناء هذا الجانب الوسطي بكم لا بأس به من العمليات العقلية لكي نضمن انتقال المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى بصورة فعالة، مثلت هذه المرحلة في النموذج نظيرتها المنطوية ضمن خطوات الاستراتيجية وهي الخطوة الثانية (تحليل وتجميع المهمة، اسئلة تخيلية)، فهي تعنى بتحليل المهمة الى اجزائها الفرعية والاسهاب في الشرح والتوضيح والتفسير للمشكلة المطروحة، فهي بهذا تكون عكس التجميع الذي يشتمل على بعض المهارات كـ(الربط – تصنيف – المقارنة- التلخيص - اعادة صياغة - خرائط مفاهيم) يستخدم منها ما يراه مناسبة ويتماشى مع موضوع الدرس ومتطلباته.

فالتحليل كقدرة عقلية تؤدي بالفرد الى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر، مما يسمح له بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء كالتصنيف، والترتيب، والتنظيم... فهو القدرة على تفكيك أجزاء الشيء ومعرفة عناصره. (العتوم، ٢٠٠٤، ١٩٥)

اما التجميع فهي عملية عقلية للتعامل مع المعلومات عندما تكون ضخمة الحجم وصعبة ومعقدة

وذلك بوضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة. وتتضمن التصنيف والتنظيم والترميز. وأهم وظيفة للتجميع تصغير مساحة المعلومات في الذاكرة ليسهل تذكرها. (الغفون وجليل، ٢٠١٣: ٢٧)

اما اسئلة تخيلية ثم تأتي هذه الخطوة لتدعيم عمليات المعالجة التي تتم في الذاكرة قصيرة المدى، يستمطر خلالها الدماغ بأسئلة تتحدى المألوف فينشيط الدماغ في تفحصها وبحث عن حلول ابداعية لها وتتمثل بـ (عكس الاشياء- التلاعب في المعطيات- تغيير الاشكال والرسوم البيانية).

تحل هذه الاسئلة بصورة شفوية من قبل الطلاب ومعلمهم.

الخطوة الثالثة: التقويم

وتمثلت بـ - (تبادل تطبيق المعرفة - التدريس العلاجي)

يرى الباحث ان تبادل تطبيق المعرفة ما هو الا بمثابة تدعيم وتجسيد لدور(التكرار) الذي تحدثت عنه نظرية معالجة المعلومات فقد اكدت هذه النظرية على دور التكرار للمعرفة وبصور مختلفة لما لة من وقع أكثر حدة وأكثر إثر في الاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة بعيدة المدى ونجاح عملية استرجاعها وقت الحاجة. ويتمثل هذا الاجراء بتطبيق ما تعلموه من معرفة خلال الحصة التدريسية بصورة تبادلية بين المعلم وطلبة تارة وبين الطلبة أنفسهم بعد ان يتم تقسيمهم الى مجاميع صغيرة يتبادلون الافكار ويتحاورون فيما بينهم بغية التطبيق الامثل للمعرفة والوصول الى تحقيق هدف الدرس.

كما ويقصد بالتدريس العلاجي استخدام كافة الآليات التدريسية التربوية، ووسائل التعلم، وأساليبه، التي تستهدف علاج أو تحسين وتنمية المستويات المعرفية والأكاديمية في المجالات التي تخضع للعلاج لدى ذوي صعوبات التعلم. (Al-Aqabi، 2023)، (الزيات، ٢٠٠٦: 54)

يرى الباحث ان الهدف من استخدام التدريس العلاجي هو تحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فليس جميعهم يتمتع بنفس القدرات العقلية وكذلك اختلاف مستوياتهم الاجتماعية وظروفهم النفسية، كل ذلك دفع بالباحث الى اجراء عملية تدريس علاجية لبعض الطلاب الذين لديهم ضعف في مواكبة زملائهم اثناء عملية سير الدرس.

ثانياً: دراسات تناولت الذكاء المنظومي:

١. هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم التوليدي في تنمية الذكاء المنظومي لدى تلميذات الصف الاول الاعدادي، كذلك هدفت في الكشف عن استمرارية تأثير برنامج قائم على نموذج التعلم التوليدي في تصحيح التصورات الخاطئة للمفاهيم الرياضية في مقرر الهندسة لطالبات المرحلة الاعدادية، اجريت في (مصر).

٢. (دراسة البركاتي، ٢٠١٧): هدفت هذه الدراسة الى التعرف على فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة ام القرى، اجريت في (المملكة العربية السعودية).

#### الفصل الثالث / اجراءات البحث

أولاً: منهج البحث: اعتمد في هذا البحث المنهج التجريبي، تحقيقاً لأهداف البحث.  
ثانياً: التصميم التجريبي للبحث: اعتمد الباحث احد التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي لمجموعتين مستقلتين متكافئتين ذوات الاختبار البعدي، لملاءمته مشكلة البحث الحالي، جدول (١):

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

| المجموعة  | تكافؤ المجموعتين                          | المتغير المستقل                        | المتغير التابع  | نوع الاختبار          |
|-----------|-------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------|-----------------------|
| التجريبية | - اختبار الذكاء<br>- درجات التحصيل السابق | استراتيجية مقترحة وفق معالجة المعلومات | الذكاء المنظومي | مقياس الذكاء المنظومي |
| الضابطة   | - اختبار المعرفة السابقة                  | الطريقة الاعتيادية                     |                 |                       |

ثالثاً: مجتمع البحث: تم اختيار طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية كربلاء، العام الدراسي (2022 – 2023)، إذ بلغ المجموع الكلي لمجتمع طلاب الثاني المتوسط (7068) طالباً موزعين على (٣١) متوسطة و(١١) ثانويات للبنين، وبذلك بلغ المجموع الكلي للمدارس (٤٢) مدرسة.

رابعاً: عينة البحث: تم توزيع عينة البحث التي بلغت (٦٤) طالب على مجموعتي البث بالتساوي وفقاً لبيانات المتغيرات الآتية (تحصيل سابق، معرفة سابقة، الذكاء) واختيرت عشوائياً المجموعة (د) لتكون الضابطة والمجموعة (ب) لتكون التجريبية.

## خامساً: اجراءات الضبط:

١. السلامة الداخلية للتصميم التجريبي: للتحقق من تكافؤ المجموعتين بالنسبة لهذه المتغيرات عمل الباحثان على حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبيانات التي تمثل هذه المتغيرات، وكذلك استعمل الباحثان اختبار ليفين (Levene's test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين تباين بيانات كل متغير من هذه المتغيرات لمجموعتي البحث، ووجد انها متجانسة في جميع المتغيرات المذكورة لكون مستوى الدلالة لهذه المتغيرات اكبر من مستوى (٠.٠٥) و اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي كل متغير من هذه المتغيرات لمجموعتي البحث، فوجد انها لا توجد فروق ذو دلالة احصائية لكون مستوى دلالة لهذه المتغيرات اكبر من مستوى (٠.٠٥) المعتمد.

## ٢. السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

أ- مدة التجربة: المدة الزمنية للتجربة موحدة لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم السبت 2022/10/19 وانتهت يوم الاحد 2023/1/12.

ب- مدرس المادة: حرص الباحثان على تدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من قبل نفس المدرس، لتجنب الاختلاف الذي قد يحدث نتيجة الاختلاف بين المدرسين بأسلوبهم وقدراتهم ومهاراتهم.

ت- المادة الدراسية: المادة الدراسية تمثلت بكتاب رياضيات المقرر للصف الثاني المتوسط (2021-2022)، السلسلة الثامنة، الجزء الأول، ط٤

د- عدد الحصص الدراسية المقررة وتوزيعها على ايام الاسبوع: تم اعتماد جدول الدروس الاسبوعية للصف الثاني المتوسط لمادة الرياضيات والمعتمد بدورة من قبل ادارة المدرسة بواقع (خمس حصص اسبوعيا) لكل شعبة، وحسب تعليمات وزارة التربية والتعليم والتي تنص على ان الدوام (خمسة ايام)

د- الانذار التجريبي: لم يحدث ان ترك اي طالب من طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

هـ- عوامل لها علاقة بنضج افراد العينة: لم يكن لهذه المتغيرات اثر في التجربة لأن المدة متوسطة نسبياً، وان حصل تغييرات في النضج البيولوجي أو النضج النفسي فإن هذه التغيرات تكون متساوية لطلاب مجموعتي البحث حيث انهم في مرحلة عمرية متقاربة وان حدث تغيير فانهم متكافئون في متغير العمر الزمني بالأشهر.

## سادساً: اداة البحث (اختبار التحصيل):

أعد الباحثان مقياس للذكاء المنظومي لتطبيقه على طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد انتهاء التجربة، إذ تم بناء هذا المقياس الذي يتكون من (31) فقرة ذات تدرج رباعي معتمداً على الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من المقياس.

٢. تحديد مجالات المقياس.

٣. صياغة فقرات المقياس.

٤. تعليمات المقياس.

٥. عرض المقياس بصورته الاولى على عدد من المحكمين.  
أ. الصدق الظاهري (السطحي): عرض الباحثان الاختبار الذي اعداه على نخبة من المحكمين المختصين بالرياضيات وطرائق تدريسيها ومدرسي الرياضيات للمرحلة المتوسطة للأخذ بأرائهم حول صلاح فقراته في قياس مستوى الذكاء المنطومي لدى طلتاب الثاني المتوسط، وعمل الباحث على الاخذ بالملاحظات المقترحة وتم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات في ضوء الملاحظات المقترحة من قبل المحكمين، والابقاء على الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها اكثر من (83%).

ب. صدق المحتوى: جدول المواصفات يعد دليلاً على صدق المحتوى.

٦. صلاحية الاختبار:

أ. التجربة الاستطلاعية الاولى لمقياس الذكاء لمنطومي:

بغية تحديد الوقت الذي يستغرقه الطالب في الاجابة عن فقرات المقياس والتثبت من مدى وضوح صياغة فقراته وتعليماته، طُبّق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالباً من طلاب الثاني المتوسط، تبين ان الوقت اللازم للإجابة على جميع فقرات المقياس هو (٤٧) دقيقة، ولم يتم تسجيل اي ملاحظة أو استفسار حول الفقرات او التعليمات.

ب. التجربة الاستطلاعية الثانية لمقياس الذكاء المنطومي:

طُبّق مقياس الذكاء المنطومي على عينة استطلاعية ثانية حجمها (١٦٠) طالباً، استبعدت

(12) استمارة كون اجاباتها غير جادة <sup>(١)</sup> او غير مكتملة

والغرض من التطبيق الخصائص السايكومترية، وبعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الثانية عمل الباحثان على:

- تصحيح اجابات الطلاب.
- رتب البيانات تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة.
- اختيار نسبة (27%) (للمجموعة العليا، و (27%) (للمجموعة الدنيا، على هذا الاساس تم تحليل فقرات الاختبار لإيجاد قوة التمييز والصدق والثبات.

٧. التحليل الاحصائي لفقرات المقياس: للتأكد من أن فقرات مقياس الذكاء المنطومي تراعي الفروق الفردية للطلاب من حيث قدرتها على تمييز بينهم، قام الباحث بتحليل الفقرات احصائياً وكما يلي:

أ. قوة تمييز الفقرات: لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس استخدم الباحث الاختبار التائي ( T. test ) لعينتين مستقلتين وظهرت نتائج التحليل ان جميع الفقرات مميزة ماعدا الفقرة (٣١) وعند مستوى دلالة (٥%) ودرجة حرية (78) والقيمة الجدولية (1.99٠).

(١) يمكن الحكم على عدم جدية الطالب في الاجابة عندما يختار تدرج للفقرة السلبية (الكاشفة) معاكس لنظيرتها الايجابية



ب. الصدق: عرضت فقرات المقياس على عدد من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس الرياضيات للحكم على مدى صلاح فقراته وملائمتها لعينة البحث وابداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليه، وكما تم ذكر ذلك سابقا في الفقرة (٥) بذلك تم تحقيق الصدق الظاهري للمقياس، اما صدق البناء فقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين فقرات المقياس ومجالاته وافضت النتائج الى تمتع فقرات المقياس بدرجة عالية من الارتباط

ج. الثبات: للتحقق من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيق معادلة (ألفا- كرونباخ) على فقرات المقياس وظهرت النتائج كما في جدول ( ) وهي قيم جيدة تدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية، اذ تشير البحوث والدراسات في مجال القياس والتقويم الى ان الاختبار يكون ثابتاً اذا كانت قيمة ثباته (٠.٦٧ فما فوق)، (علام، 2000:236) (Jawad,at.el,p,2021).

٨. تطبيق الاختبار: تم تطبيق مقياس الذكاء المنظومي في يوم الاحد الموافق ٢٠٢٣/١/١٥، اذ طبق الباحث اختبار المقياس على المجموعة التجريبية والضابطة في نفس الوقت، كما حرص الباحث على ابلاغ الطلاب بموعد تطبيق الاختبار قبل اسبوع.

#### الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها

اولاً: نتائج مقياس الذكاء المنظومي في مادة الرياضيات:

تم التحقق من صحة الفرضية الصفرية

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالاستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء المنظومي لمادة الرياضيات).

وبعد تصحيح اجابات الطلاب على مقياس الذكاء المنظومي، والذي طبق على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، استعان الباحثان بالبرنامج الاحصائي (SPSS) الاصدار (26) لمعرفة الوصف الاحصائي للبيانات الخاصة بمجموعتي البحث في مقياس الذكاء المنظومي، وتبينت النتائج كما في جدول (٢)

جدول (٢)

وصف احصائي لبيانات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغير الذكاء المنظومي

| المجموعة  | الشعبة | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي | ٩٥% فترة الثقة للمتوسط الحسابي |             |
|-----------|--------|------------|-----------------|-------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------|
|           |        |            |                 |                   |                                | الحد الأدنى                    | الحد الأعلى |
| التجريبية | ب      | ٣١         | ٨٢.١٦           | ٥.٤٩٠             | ٠.٩٨٦                          | ٦.٧٧٩                          | ١.١٢٠       |
| الضابطة   | د      | ٣٣         | ٧٨.٢١           | ٥.٨١٤             | ١.٠١٢                          | ٦.٧٧٤                          | ١.١٢٥       |

وبتطبيق (Leven's Test) لعينتين مستقلتين متساويتين، لمعرفة دلالة الفرق بين تبايني درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت قيمة (F) (٠.١٦٣) عند مستوى دلالة (٠.٦٨٧) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥)، وهذا يعني أن المجموعتين متجانسه في هذا المتغير.

وبتطبيق (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، بلغت القيمة الثانية (٢.٧٩٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٧) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٢)، وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تُدرس على وفق الاستراتيجية المقترحة على طلاب المجموعة الضابطة التي تُدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الذكاء المنطومي، وكما في جدول (٣).

جدول (٣)

قيمة (F) و (t) للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء المنطومي

| المجموعة  | عدد الطلاب | Leven's Test<br>لتساوي التباينين |         | t-test<br>لتساوي المتوسطين |                    | درجة الحرية<br>df | الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) |
|-----------|------------|----------------------------------|---------|----------------------------|--------------------|-------------------|------------------------------------|
|           |            | F                                | الدلالة | T                          | الدلالة من الطرفين |                   |                                    |
| التجريبية | ٣١         | ٠.١٦٣                            | ٠.٦٨٧   | ٢.٧٩٠                      | ٠.٠٠٧              | ٦٢                | دال إحصائياً                       |
| الضابطة   | ٣٣         |                                  |         |                            |                    |                   |                                    |

وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير النتائج المتعلقة بمقياس الذكاء المنطومي:

بينت النتائج الموضحة بجدول (٣) تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الرياضيات بالاستراتيجية المقترحة على الطلاب في المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية لنفس المادة في مقياس الذكاء المنطومي، ويعزو ذلك الى سبب واحد أو أكثر مما يأتي:

١. ان الهدف الاساس من بناء هذه الاستراتيجية هو زيادة فاعلية الذكاء المنطومي لدى الطلبة، لذلك كان تركيز الباحث منصب على عمل توليفة بين هذه الخطوات ومجالات الذكاء المنطومي الالبعة:

(الادراك المنطومي الكلي - التفكير المنطومي الذكي- المرونة المنطومية- التحكم المنطومي) بحيث تبدي تناغما واضحا جلبا بينهما ينعكس ايجابا في تنمية وزيادة القدرات الذهنية لدى الطلبة ولاسيما ذكائهم المنطومي، ان في لهذا النوع من الذكاء نظاما من المعالجات (المدخلات - العمليات - المخرجات) فهو يتعامل مع الموقف كنظام متكامل، ومن خلال اطلاع الباحث على اسس ومبادئ نظرية معالجة المعلومات يظهر انها عرجت على هذا النحو المنطومي من خلال تعاملها مع المثيرات الحسية ومعالجتها لها بمراحلها الثلاث، فنظام المعالجة هي سمة مشتركة بين نظام معالجة المعلومات والذكاء المنطومي، ان هذا التوافق والانسجام بيت نظرية معالجة المعلومات وابعاد الذكاء المنطومي في تحقيق الاهداف ساعد على تحسين مستوى الطلاب في ابعاد الذكاء المنطومي الاربعة.

٢. إن التدريس على وفق الاستراتيجية المقترحة ساعد على الطلاب على انتقاء وتوجيه انتباههم الى المعلومة الرئيسية وصرف النظر عن المعلومات الهامشية، اذا تزيد من المساحة المتاحة في السعة العقلية للطلاب وترشد لوقت الدرس القصير نسبياً.
٣. إن التدريس على وفق الاستراتيجية المقترحة تراعي الفروق الفردية للطلاب وتمنحهم فرصة لأجراء عمليات التفكير والتمعن والمناقشة بينهم ومع المدرس، مما يؤدي الى تحسين ابعاد الذكاء المنظومي لديهم.
٤. إن التدريس على وفق الاستراتيجية المقترحة اعطى تحكم و مرونة في عرض الموضوعات في مادة الرياضيات وهذا قد انعكس ايجاباً على ذكائهم المنظومي.

ثانياً: الاستنتاجات:

أهم ما توصل اليه الباحثان من الاستنتاجات:

- ١- إنَّ الاستراتيجية المقترحة لها أثرٌ ايجابي واضح في رفع مستوى الذكاء لمنظومي اكثر من الطريقة الاعتيادية عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.
- ٢- استعمال المتغير المستقل في التدريس اتاح الفرصة لمشاركة جميع الطلاب المجموعة التجريبية بالدرس والعمل على ربط الأفكار.
- ٣- تتفق اجراءات التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة مع التوجيهات الحديثة للتربية في جعل الطلبة محور العملية التعليمية واستخدام التخيل والتعلم التعاوني.
- ٤- تفاعل وتعاون الطلاب الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة أفضل من تفاعل الطلاب الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية.
- ٥- إنَّ استعمال الاستراتيجية المقترحة في التدريس ساعدَ على ظهور سلوكيات مرغوب فيها لدى الطلاب منها الانتباه خلال الدرس والاهتمام بمادة الرياضيات وإثارة شوق الطلاب إلى متابعتها والإقبال على دراستها.

ثالثاً: التوصيات

- ١- تشجيع وحث المدرسين والمدرسات على استعمال الاستراتيجية المقترحة عند تدريس مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وذلك لما لها من أثرٍ ايجابي في تنمية الذكاء المنظومي لدى الطلاب.
- ٢- حث مديريات الاعداد والتدريب على إجراء دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة الرياضيات على تطبيق الاستراتيجية المقترحة وكيفية توظيفها في تدريس مادة الرياضيات..
- ٣- دعوة كليات التربية في الجامعات العراقية إلى إدراج الاستراتيجية المقترحة ضمن مفردات مقرر طرائق تدريس الرياضيات الذي تُدرس لطلبة كليات التربية، مع بيان الخطوات الرئيسة

المصادر العربية:

٧. ابو جادو، صالح ومحمد بكر (٢٠١٠): " تعليم التفكير النظرية والتطبيق "، ط ٣، دار المسيرة
٨. باشا، محمود خورشيد، (٢٠١٥): أثر أنموذجي المنشور القائم لأساليب الفهم والتعليم التولدي في الحساب الذهني وتحصيل مادة الرياضيات عند طالبات الاول المتوسط، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، جامعة بغداد.
٩. البيلي، محمد عبد الله وآخرون (١٩٩٧): " علم النفس وتطبيقاته "، مكتب الفلاح للتوزيع والنشر

١٠. جزاع، داليا عباس، (٢٠١٧): أثر انموذج تسريع التفكير في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط وتفكيرهم الرياضي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية.
  ١١. ججي، مصطفى رحيم، (٢٠١٨): أثر استراتيجية تدريسية على وفق انموذج (4Ex2) في التحصيل وتكوين الحجج الرياضية لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مادة الرياضيات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الصرفة – ابن الهيثم، جامعة بغداد.
  ١٢. الزغول، عماد عبد (٢٠٠٣): " نظريات التعلم "، ط ١، دار الشروق للنشر، عمان، الاردن.
  ١٣. الزياد، فتحي مصطفى (١٩٩٥): " الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات "، ط ١
  ١٤. سليم، مريم (٢٠٠٤): " علم النفس التربوي "، ط ١، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
  ١٥. العفون، نادية حسين وفاطمة عبد الأمير الفتلاوي، (٢٠١١): مناهج وطرق تدريس العلوم، ط ١، مكتبة كلية التربية الاساسية، بغداد، العراق.
  ١٦. محمد، شذى عبد الباقي ومصطفى محمد عيسى (٢٠١١): " اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي "، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
  ١٧. الموسوي، محمد علي (٢٠١٢): "بحوث في المناهج " ط ١ دار ومكتبة البصائر، بيروت، لبنان.
- المصادر الاجنبية:

1. Al-Aqabi, Ali Khazal Jabr; Kadhim, Hiyam Mahdí Jawad Al.(2023)• The Effect of Proposed Strategy According to The Realistic Mathematics Theory on The Achievement and Mathematical Interrelation of third Intermediate Students• (Journal of Educational and Psychological Researches• 20,(77)•391- 415.
2. Eble, R. L. (1972): Essentials Of Educational Measurement Englewood Cliff, New Jersey.
3. Good• Carten, V. (1973): Dictionary of Education, 3<sup>rd</sup>• MC Graw – Hill,
4. Hammadi, S. S., Majeed, B. H., & Hassan, A. K. (2023). Impact of Deep Learning Strategy in Mathematics Achievement and Practical Intelligence among High School Students. International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online), 18(6), 42 .
5. Hassan, A. K. (2017). The effective of the suggested instructional design that based on the teaching strategy for understanding in achievement for students of mathematics in the fifth grads. Journal Of Educational and Psychological Researches, 14, pp. 1-22.
6. Hassan, A. K. (2018). Evaluating the quality of the teaching skills of math teachers in junior high/ scientific branch from thier point of view. Journal of Educational and Psychological Researches, 14 (52), pp. 438- 470

7. Hassan, A. K. (2023). The Effect of a Proposed Strategy according to the Design Thinking Model in Mathematics Achievement and Personal Intelligence among Students of Sixth-Class Scientific. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18.
8. Istiqlal Falih Hasan,. Elham Jabbar Faris (2019) .The of Effect Instructional Design based on Kagan Structure In Generating Information Skills for First Intermediate Student's In Mathematics. Journal Of Educational and Psychological Researches, 16(62), Issu, 301-322 .
9. Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15(13) .
10. Jawad, L. F., Raheem, M. K., & Majeed, B. H. (2021). The Effectiveness of Educational Pillars Based on Vygotsky's Theory in Achievement and Information Processing Among First Intermediate Class Students. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 16(12), 246-262 .

**أثر استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات التعليم التفاعلي في تحصيل طلاب المرحلة  
المتوسط في مادة الرياضيات**

ازهار ابراهيم ضاري

**Azhar.darei2103m@ ihcoedu. uobaghdad.edu.iq**

أ.د الهام جبار فارس

جامعة بغداد /كلية التربية للعلوم الصرفة –أبن الهيثم /قسم الرياضيات / طرائق تدريس  
علم الرياضيات

**ilham.j.f@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq**

**The impact of a proposed strategy according to  
interactive learning techniques on the achievement of  
middle school students in mathematics**

مستخلص البحث

هدف البحث دراسة أثر استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات التعليم التفاعلي في تحصيل  
طلاب المرحلة المتوسطة لمادة الرياضيات  
، وذلك بالتحقق من الفرضية الآتية:

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق للتقنيات التعليم التفاعلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل لمادة الرياضيات.

تم اعتماد التصميم شبه التجريبي ذا الضبط الجزئي بالاختبار البعدي، ويتحدد مجتمع البحث طلاب الصف الاول متوسط للمدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنين في محافظة بغداد (الكرخ الاولى) للعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، وبلغت عينة البحث (٦٣) طالب، بواقع (٣٣) طالب للمجموعة التجريبية و (٣٠) طالب للمجموعة الضابطة، كوفت المجموعتان بالمتغيرات (العمر الزمني، التحصيل السابق لمادة الرياضيات، اختبار الذكاء، المعرفة الرياضية السابقة) كما تم اعداد مستلزمات البحث (تحديد المادة العلمية، صوغ الأغراض السلوكية، إعداد الخطط التدريسية و تحليل المحتوى)، واعدت ادوات البحث المتمثلة بـ(بناء اختبار تحصيلي تكون من (٣٥) فقرة و (٢٧) فقرة (اختيار من متعدد و (٨) فقرة مقالية) وتم حساب الثبات ومعامل التمييز والصعوبة وفعالية البدائل له، بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية والذي استغرقت الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي بواقع (٥ حصص) اسبوعياً لكل مجموعة، تم اجراء اختبار بعدي للمجموعتين في الاداة اعلاه، وتمت معالجة البيانات احصائياً يدوياً وباعتماد برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS)، وقد تم التوصل للنتائج الاتية: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدداً من التوصيات والمقترحات. الكلمات المفتاحية: تقنيات التعليم التفاعلي، التحصيل.

#### Abstract

The aim of the research is to study the impact of a proposed strategy according to interactive learning techniques on the achievement of middle school students in mathematics

by verifying the following hypothesis:

There are no statistically significant differences at the level (0.05) between the average scores of the experimental group that studied according to interactive learning techniques and the average scores of the control group that studied according to the usual method in the mathematics achievement test.

The semi-experimental design with partial control was approved by the post-test, and the research population is determined by the first-grade students average for middle and secondary government day schools for boys in Baghdad Governorate (Al-Karkh Al-Awwal) for the year (2022-2023), and the research sample was (63) students, with (33) Students for the experimental group and (30) students for the control group. The two

groups were rewarded with the variables (chronological age, previous achievement of mathematics, intelligence test, previous mathematical knowledge) and the research requirements were prepared (determining the scientific material, formulating behavioral objectives, preparing teaching plans and analyzing the content ), and the research tools represented by (constructing an achievement test consisting of (35) items and (27) items (multiple choice and (8) essay items) were prepared, and stability, discrimination coefficient, difficulty and effectiveness of alternatives were calculated, after completing the teaching of the scientific subject, which The second semester of the academic year lasted (5 classes) per week for each group. A post-test was conducted for the two groups in the above tool. The data were processed statistically manually and by adopting the statistical bag program (SPSS). The following results were reached: The experimental group outperformed the control group. in the achievement test.

In the light of the research results, a number of recommendations and proposals were presented.

Keywords: interactive learning techniques, achievement.

#### أولاً: مشكلة البحث:

إن التعليم يعاني الكثير من المشكلات وان إحدى هذه المشكلات طرائق التدريس الاعتيادية المستخدمة وعدم تنوعها، التي بدورها قد تؤدي إلى نقص في مستوى الدافعية الطلبة تجاه المادة العلمية، حيث إن جزء من فقدان الدافعية يقع على عاتق طريقة التدريس والجزء الكبير يتحمله المدرس والمنهج وبيئة التعليم ، وكل هذا قد يعمل على فقدان الطلبة عنصر الإثارة والتشويق لدراسة تلك المادة، وهذا ما يجعل الطلبة يتخذون نمطاً ثابتاً في التعليم؛ لكونهم متلقين للمعلومات من مرحلة دراسية إلى أخرى من دون إحداث أي تغيير في طرائق واساليب تدريسهم، مما قد يجعل غالبية الطلبة يتعاملون مع المادة الدراسية من دون أي تفاعل وجداني، وقد يؤدي ذلك إلى النفور والملل من الدراسة، ولا يقف الامر عند هذا الحد لا بل قد يؤدي ذلك أحياناً إلى تكوين اتجاهات سلبية وغير مرغوبة اتجاه الهيئة التدريسية والمدرسة بصورة عامة، ويُعد ذلك أحد الاسباب التي قد تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وقد اشار كل من (الأعظمي و جاسم، ٢٠١٩) و (Hasan, I. F & Faris, E. J. (2020)) و (Al-Aqabi & AL- Kadhimi ( 2023)) الى ان استخدام الطرائق التفاعلية في تدريس الرياضيات قد يكون مؤثراً في تحسين القدرات والتحصيل الاكاديمي والتي هي اهداف تسعى الرياضيات لتحقيقها . وقد كان لظهور المفاهيم الحديثة في التدريس ومفهوم دمج البيانات التعليمية دور في ظهور الحاجة الى الاتجاه نحو التعليم التفاعلي في تدريس الرياضيات كحاجة ملحة لتطوير مهارات التفكير وانواع الذكاءات وهذا ما اشارت له دراسة

(٢٠٢١) (Jawad,, L. F.& elt ) ودراسة ( Hassan,, D. A. K. 2018 ) ودراسة ( Hassan, A. K. 2017). ) ودراسة ((Majeed,, B. H. ,2022) ) لكون الطريقة الاعتيادية لم تركز على تنمية الاتجاه نحو المادة لدى الطلبة ويعد من المشكلات الواقعية لا بد من ايجاد حل لها، وهذا ما استنتجته الباحثة، من خبرتها لكونها مدرسة لهذه المادة في المرحلة المتوسطة لسبعة عشر عاماً وبعد الاستماع الى آراء مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات في أثناء زيارتها إلى بعض المدارس الثانوية والمتوسطة التابعة لمجتمع البحث ومتابعة الطلاب بحسب كتاب تسهيل المهمة، تبين لها وجود ضعف واضح في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات فضلاً عن ذلك قامت الباحثة باستطلاع آراء مجموعة من المدرسين عبر استبانة، قدمت الى (٢٠) مدرساً ومدرسة من مدرسي لمادة الرياضيات للصف الاول متوسط، ومن اجاباتهم اتضح ان:

(٩٠%) من مدرسات ومدرسي أكدوا وجود انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

(٩٠%) لديهم نفور من رتابة التدريس وخصوصاً عند استخدام المدرس لطريقة المحاضرة

واستناداً الى ما قد سبق يأتي هذا البحث محاولة معرفة إثر التقنيات التعليم التفاعلي في التحصيل، وقد تم تحديد مشكلة البحث عبر الاجابة عن التساؤل الاتي:

ما أثر استراتيجيات مقترحة وفقاً لتقنيات التعليم التفاعلي في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمادة الرياضيات؟

ثانياً: أهمية البحث

ويعد علم الرياضيات تخصصاً مهماً يتصل بجميع العلوم الأخرى، والأهم من ذلك تدرسه الذي يُعد من أصعب أنواع التدريس من حيث إعداد المدرسين وتأهيلهم وتطوير الطلبة ليصلوا الى أعلى مستوى في تحصيل مادة الرياضيات (حمدان، ٢٠٠٥: ١١).

اذ إن الرياضيات مادة بناء ونواة دخلت في العديد من المجالات، فهي تجمع ما بين الصعوبة من جانب والتسلية من جانب آخر، فصعوبتها تكمن كونها تحتاج إلى تفكير وتفسير وتحليل، وطرائق تنظيم، وأسلوب منطقي له دوره في نهوض الفكر وبناء العقول، وفي الوقت نفسه تتمتع بخصائص عديدة وجاذبية خاصة ونادرة وتميل النفس الى دراستها (الكبيسي، 2008: 17).

ولكي يوصل المدرس محتوى المادة بصورة جيدة لا بد من اتباع طرائق وأساليب تدريس صحيحة يتم عن طريقها تنظيم العملية التعليمية بلوغاً إلى غايات وأهداف الدرس بأحسن الطرائق والأساليب العلمية، ولهذا أصبح دور المدرس في معرفة طرائق وأساليب التدريس أمراً لا بد منه، وذلك كي يستخدم الطريقة المناسبة التي تتماشى مع طبيعة المادة ومستوى طلبة والأهداف والغايات من تدرسيها (محمد وأنور، ٢٠٠٤: ٣٩).

اذ ترى الباحثان ضرورة أن يكون المدرس قادراً على تحمل المسؤولية كاملة وكفناً في مادته العلمية؛ لأجل إنجاح التدريس؛ لكون طلبة المرحلة المتوسطة تقع عليهم الاهمية الكبرى كونهم معلمي وقادة المستقبل، لذا يجب الاهتمام بهذه الفئة.



ويؤكد (أبو رياش، 2007) أن لاهتمام باستعمال الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي تساعد المتعلم على الإمسك بزمam الأمور وتفكيره والتأمل فيه بتأن والتحكم وأخذ القرار، والتوقف بين حين لآخر خلال عملية التعليم والتعلم من أجل مراجعة عملية تفكيره، وكذلك تعديل خطته ولمعرفة ما إذا كانت الاستراتيجية التي استخدمها في التفكير تسيّر نحو الهدف والغاية المقصودة أو تحتاج إلى تغيير (أبو رياش، 2007:38).

ومن هنا يؤكد العديد من الباحثين والتربويين والمهتمين بشؤون التدريس على أهمية استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة تجعل من الطالب محور العملية التعليمية، ومن تلك الاستراتيجيات (استراتيجية مقترحة وفقاً لتقنيات التعليم التفاعلي) إذ تعد استراتيجية حديثة من الاستراتيجيات التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة.

وكما يعد التحصيل محكاً لمستوى الطلبة وغاية يهدف لها الطلبة بمختلف الصفوف التعليمية، لأنه يعد الانجاز الذي عبره تستند العديد من الاشياء كبناء شخصية الإنسان وتطورها والشعور بالرضا والثقة بالنفس تأكيد الذات والاحساس بالسيطرة او اشباع الحاجة للاكتشاف كل ما هو جديد، وكما يترتب عليه ايضاً الحصول على التقديرات والشهادات او الجوائز وتقدير الآخرين كالأقران او الآباء او الاشخاص المقربين او الحصول على وظيفة مما تحقق للفرد نوعاً من الاستقرار، وان الدرجة التي يحصل عليها الطالب ليست درجة صماء كما تبدو للبعض لكن هي تعكس وتنطق بأمر حيوية كثيرة ومهمة بالنسبة للمتعلم، وان التحصيل ليس مجرد نتائج فحسب، وانما هو من أبرز نتائج العملية التعليمية، لذا ينظر اليه انه المعيار الأساسي يمكن عبره تحديد المستوى الأكاديمي للطلبة والحكم على الانتاج التعليمي كماً وكيفاً والوقوف على كل ما يحدث خلال العملية التربوية من نتائج وآثار تترتب فيها بناء الشخصية المتعلم. (حمدان، فتحي خليل، ٢٠٠٥)

ويعد التحصيل الدراسي ايضاً من الأمور الاساسية التي تكشف المتفوقين دراسياً وذلك عبر السجلات المدرسية (الدرجات التحصيلية)، ولأن التحصيل يمثل أحد المظاهر النشاط العقلي والوظيفي لدى الفرد، وكما يعد التحصيل ذا أهمية كبيرة لدى للمدرس حين يمكنه التنبؤ النسبي لبعض الأنماط السلوكية لدى المتعلمين مما يجعله أكثر كفاءة وفعالية في أداء دوره معهم (قطناني وآخرون، ٢٠٠٩: ٤٨).

ويعزز (كمب، ١٩٨٥) أهمية اعتماد أنموذج تدريسي في طرائق التدريس بقوله: - خصائص العرض الموضوعي المجرد وأساليب الدراسة المستقلة غالباً ما تبعد المتعلم عن الاحتكاك المباشر بالمعلم لذلك ولتأمين بعض الفرص بعلاقات مواجهة بين المعلم والمتعلم، فمن المهم أن نستفيد من الأنموذج التدريسي الذي يحقق التفاعل بين مجموعة المتعلمين (كمب، 1985: 94) وتعتقد الباحثة أن من الضروري معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة وفقاً لتقنيات التعلم التفاعلي في تدريس الرياضيات ومدى تناسبها مع البيئة التعليمية في العراق وخصائص المتعلمين فيها مع الأخذ بنظر الاعتبار المحتوى التعليمي وعليه يمكن القول ان البحث الحالية تكتسب أهميتها من أهمية مادة الرياضيات وأهمية تقنيات التعليم التفاعلي

واضافة إلى ما تقدم، فإنه يمكن إيضاح أهمية البحث الحالي

أ- قد يفيد المدرسين في كيفية استعمال الاستراتيجية المقترحة وفقاً لتقنيات التعليم التفاعلي وتوظيفها في تدريس الرياضيات.

ب- قد يفيد الباحثين في تناول مداخل جديدة متعلقة باستراتيجية مقترحة وفقاً لتقنيات التعليم التفاعلي

ج- يمكن للمدرسين والباحثين الاستفادة من الاختبار التحصيلي

### ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على أثر استراتيجية أثر استراتيجية مقترحة وفقاً لتقنيات التعليم التفاعلي في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة لمادة الرياضيات وذلك عن طريق التحقق من الفرضية الآتية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق للتقنيات التعليم التفاعلي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل لمادة الرياضيات

### رابعاً: حدود البحث

١- طلاب الصف الاول متوسط في المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية الحكومية التابعة الى المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد/ الكرخ الاولى للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣).

٢- الفصلين الخامس (الهندسة)، السادس (قياس المساحات والحجوم) من كتاب الرياضيات المقرر للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣).

### خامساً: تحديد المصطلحات

#### الاستراتيجية Strategy

- عطية (٢٠٠٨) بأنها " خطة سیر مُحددة من أجل الوصول إلى الأهداف، وتتضمن تلك الخطة الخطوات الأساسية التي حددها المعلم لغرض تحقيق الأهداف الموضوعه للمنهج". (عطية، 2008:30)

وتعرف الباحثة الاستراتيجية إجرائياً بأنها:

مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يقوم بها الباحث داخل غرفة الصف لتنفيذ عملية التدريس باتقان وذلك لتحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً لمنهج مادة الرياضيات المقررة وفق الإمكانيات المتاحة.

#### التعليم التفاعلي

- الصيفي (٢٠١٨) هو اسلوب تعليمي يعتمد على التفاعل الحاصل بين الطالب والاستاذ وبين الطلاب ببعضهم بعض من خلال استخدام التقنيات الحديثة المتطورة لذلك لتحويل بيئة الدراسة من تقليدية الى تفاعلية ايجابية (الصيفي، ٢٠١٨: ٢٣٨).

- تعرفها الباحثة اجرائياً: هو التفاعل بين المدرس والطلاب بشكل مباشر وغير مباشر ويستطيع جميع الطلاب التفاعل مع بعضهم في ان واحد عن طريق حوارات تفاعلية مشتركة مباشرة بالصوت والصورة وشاشات مشتركة واللوح الالكترونية والمعلومات ويمكن تخزينها واستخدامها مرة اخرى

#### التحصيل Achievement

الفخري (٢٠١٨) بانه: المعلومات التي اكتسبها المتعلم او التي نمت لديه من خلال تعلم الموضوعات الدراسية ويتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب (الفخري، ٢٠١٨: ٨) تعرفه الباحثة اجرائياً: بأنه محصلة ما تزوده الطالب (عينه البحث) من معلومات ومهارات بعد تعلم مادة الرياضيات ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار التحصيل الذي أعدته الباحثة لأغراض البحث

#### خلفية نظرية/

## التعليم التفاعلي

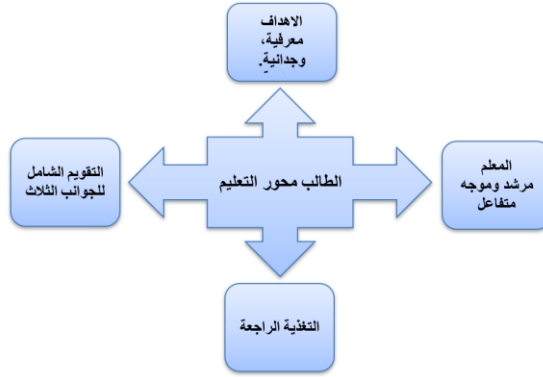
ظهر التعليم التفاعلي في السنوات الاخيرة من القرن العشرين وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات الواحد وعشرين كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعليم داخل الصف الدراسي وخارجه من جانب طلبة المدارس والجامعات (بدوي، ٢٠١٠)

لوحظ في تسعينات القرن الماضي أصبح " التعلم النشط " عبارة رنانة في المنحة الدراسية حول التدريس والتعلم والتعليم. لكن العبارة كأن تكون مضللة. فعندما يتعلم طالب ما شيئاً ما، يكون المتعلم نشطاً إلى حد ما ربما ليس جسدياً، ولكن بالتأكيد عقلياً. بعبارة أخرى، لا يوجد تعليم يسمى " التعليم السلبي ". لذلك، كعمليات مترابطة، غالباً ما يرتبط النشاط البدني و الاجتماعي بالنشاط العقلي وبالتالي يمكن ان يساعد في التعلم وبهذا يكون المصطلح الاكثر ملاءمة " التعليم التفاعلي " الذي يشمل جميع طرق مشاركة الطلاب الهادفة مع المواد التي تساعد الطلاب في التفاعل مع الآخرين. (المعلم والزملاء) ومع أنفسهم. (Bonwell and Eison، ١٩٩١):

قد يكون في البداية الافتقار الى الخبرة في التعليم التفاعلي والجهد المطلوب من الطالب في التعليم التفاعلي والانطباع ان المدرس يتخلى عن دور " المدرس " الى مراقب فقط. لذلك، مهم جداً ان يشرح المدرسين اسباب التعليم التفاعلي وفوائده في تفعيل دور المدرس والطالب معاً . ويجب على المدرسين شرح الاسباب المحددة لكل تمرين تعليمي تفاعلي معين، بشرط ان يكونوا اختاروا بعناية الأساليب المناسبة لا اهداف التعليم وقدرات الطالب ( فيلدر ، ٢٠١١ )

وتشير الدراسات والأبحاث العلمية التي اجريت في هذا المجال ان قدرة الطالب على التركيز تتضاءل بعد مرور ١٠ دقائق ، وهذا بطبيعة الحال يتضمن عنه انخفاض في كمية المعلومات التي يستطيع الطالب الاحتفاظ بها ( عواد وزامل ، ٢٠٠٩ )، وهذا يتطلب تغييراً حقيقياً في ادوار المعلم والمتعلم وذلك من خلال تفعيل دوريهما ، بحيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية داخل غرفة الصف الدراسية ، فيشارك في العملية التعليمية ، ويمارس أشياء تجبره على التفكير فيما يتعلمه (عاطف ، ٢٠٠٩ ، ٢٣٨ ) ويرى (هندي ، ٢٠١٠ ) أن التعليم التفاعلي هو كل اجراء تعليمي يقوم به الطالب داخل غرفة الدراسة او خارجها ، بحيث يترتب عليه تعديل في احد جوانب سلوكه وفقاً لهدف واجراء ذلك الاجراء (هندي ، ٢٠١٠ ) . فكون (شارون و ما رثا ، ٢٠١٠ )، تعريف للتعليم التفاعلي هو العملية الديناميكية التي تتطلب من الطالب الحركة ، والأداء والمشاركة الفعالة تحت توجيه و اشراف المدرس (شارون وما رثا ، ٢٠٠١ ) . حيث يرى (مايرز وجونز ، ١٩٩٣ ) ان في التعليم التفاعلي يتاح للطلاب التحدث والأصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق ، وذلك من خلال استخدام تقنيات التعليم واساليب متعددة مثل حل المشكلات ، والمجموعات البيئية . (امبو سعيد ، ٢٠١٥: ٢٥ ) .

ومن خلال ما سبق نجد ان التعليم التفاعلي يدفع الطالب الى ان يكون له دور فعال وليس مجرد متلقي للمعلومات ، كما في المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المدرس المعلومات والمعارف وينصت الطلبة لما يقول المدرس ، دون مبادرة او مشاركة .. في خلق تعليم حقيقي ، وحيث تتكون منظومة التعليم التفاعلي من اهداف متنوعة ( معرفيه وجدانية ومهارية ) والمدرس يكون فيها مرشد وموجه متفاعل وتغذية راجعة ثم اجراء تقويم شامل للجوانب الثلاث للأهداف كما واضح في مخطط ( ١ )



### مخطط (١) منظومة التعليم التفاعلي ( اعداد الباحثة ) فلسفة التعليم التفاعلي:

يشار إلى فلسفة التعليم التفاعلي انها تقوم على مجموعة متغيرات عالمية ومحلية معاصرة ، وهي تعد تلبية لهذه المتغيرات وتنادي لنقل بؤرة الاهتمام من المدرس وجعل الطالب محور العملية التعليمية على ان التعليم التفاعلي لابد ان يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته ولا يحدث هذا إلا من خلال تفاعل الطالب مع كل ما يحيط به في بيئته وينطلق من استعداد الطالب وقدراته ويحدث التعلم في الأماكن التي يتفاعل فيها الطالب وقدراته ، ويستمد التعليم التفاعلي اساسه النظري من علماء النظريات المعرفية مثل (باولوفيري ) والذي تدور فلسفته التربوية الرئيسية حول فترة ان التعليم يصبح اكثر فاعلية عندما يقع داخل معرفة الطالب الخاصة ورؤيته للعالم لذا تلعب ثقافة الطالب والمجتمع دوراً مهماً في التعليم . وأن نظرية فيجو تسكي (لمنطقة النمو المعرفي الاقرب) تؤيد فكرة ان الطلاب يتعلمون افضل عندما تكون المعلومات الجديدة المقدمة لهم خارج بعيداً عن متناول معارفهم الحالية (سعداوي ، ٢٠١٥ ) . ويرى ان من النظريات التي تؤيد فعاليات المتعلم هي النظرية البنائية والتي ترى ان كل طالب يقوم بتكوين معرفته بنفسه أما بشكل فردي أو مجتمعي بناءً على معرفة الحالية وخبراته السابقة . ولا يكون ذلك الا عن طريق التعليم التفاعلي وقد نادى ببياجيه في معظم كتاباته التربوية في المعرفة التفاعلية التي يعتبرها أمراً مهماً في تطوير الذهن والعمليات العقلية والبنى المعرفية للطالب . ( بدوي ، ٢٠١٠ ) .

#### \* مبررات التعليم التفاعلي \*

ظهرت الحاجة الى التعليم التفاعلي نتيجة عوامل عدة ، لعل ابرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها الطالب بعد كل موقف تعليمي ، والتي تنتج من ضعف اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقله بعد كل نشاط تعليمي تقليدي ، ويمكن ان نصف أنشطة الطالب في الطرق التقليدية بالتالي:

- يجب على الطالب ان يحفظ جزء كبير مما تعلمه
- يصعب على الطالب تذكر المعلومات الا اذا ذكرت حسب ورودها في الكتاب
- يفضل الطالب الموضوعات التي تحوي حقائق كثيرة عن الموضوعات على الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيراً عميقاً
- تختلط على الطالب الاستنتاجات بالحجج والامثلة والتعاريف
- غالباً ما يعتقد الطالب ان ما يتعلمه خاص بالمدرس وليس له صلة بالحياة (رفاعي، ٢٠١٢، ص٥٦)

اما في التعليم التفاعلي تندمج فيه المعلومات الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل الطالب مما يكسبه الثقة بالذات، ويمكن ان توصف أنشطة الطالب في التعليم التفاعلي بالتالي:

١. يحرص الطالب عادتاً على فهم المعنى الاجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزئيات
٢. يُخصص الطالب وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلمه
٣. يحاول الطالب ربط الافكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن تنطبق عليها
٤. يربط الطالب كل موضوع جديد يدرسه في الموضوعات السابقة ذات العلاقة
٥. يحاول الطالب الربط بين الافكار مادة ما مع الافكار الاخرى المقابلة في المواد الاخرى (عاطف، ٢٣٧:٢٠٠٩)

كما ان طلبة اليوم ليديهم توجه اكبر نحو البيئة التعليمية التي تعتمد على التعامل السريع مع التقنيات والادوات التي تشجعهم على تحمل المسؤولية على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعارف وعلى التعليم العميق الذي يساعد على فهم المادة التعليمية بشكل افضل فيكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة وعلى ان يطرح اسئلة مختلفة ومتدرجة في مستوياتها ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفاعلية معها والوصول الى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها (امبو سعيد والحوسني، ٢٣:٢٠١٥).

#### \* أسس التعليم التفاعلي \*

- ١- اشراك الطلاب في اختيار نظام التعليم وقواعده وتحديد اهدافه التعليمية وتنوع مصادر التعليم
- ٢- الاعتماد على تقويم الطلاب لأنفسهم وزملائهم
- ٣- استخدام استراتيجيات وخطط التدريس التي تركز حول الطالب والتي تتناسب مع اهتماماته وقدراته الذهنية

- ٤- تمكين التواصل في مختلف الاتجاهات بين الطالب وبين المدرس
- ٥- نشر اجواء من الطمأنينة والمتعة اثناء التعليم
- ٦- عملية تعليم كل طالب تعتمد على قابلية الطالب
- ٧- مساعدة الطالب في فهم امكانيته وتشخيص نقاط قوته ونقاط ضعفه

#### \* مزايا التعليم التفاعلي \*

- ١ - تفاعل اكبر للطلاب مع المدرس ومع زملائهم .
- ٢ - هيمنة نشاط الطلاب في عملية التعليم حيث يشارك الطلاب بنشاط في التعليم التفاعلي .
- ٣ - محاكات المواقف المهنية ، واداء المهام الابداعية والبحثية .
- ٤ - يشارك الطلاب في مناقشات مع زملائهم .
- ٥ - تعلم اثبات وجهة نظرهم باستخدام الحجج .
- ٦ - يفسح المدرس المجال لنشاط الطلاب من مهام المدرس تهيئة الظروف لمبادرة الطلاب .
- ٧ - ان اساليب التعليم التفاعلي لاتحل محل المحاضرات لكنها تساهم في إتقان مادة المحاضرة بشكل افضل .

- ٨- فإن مشاركة الطلاب في الجلسات العملية التفاعلية جنباً الى جنب مع دراسة الموضوعات الإلزامية، تمنحهم الفرصة للانخراط في العمل العلمي وهذا يساهم في تطوير ودعم امكاناتهم البحثية، (Eromasova 2014)

ان أساليب التعليم التفاعلي قادرة على اثارة اهتمام الطلاب ،فهي تشجع المشاركة النشطة للجميع في العملية التعليمية ، وتناشد مشاعر كل مشارك ، وتساهم في الاستيعاب الفعال للمواد التي يتم دراستها لها تأثير متعدد الأوجه على الطلاب ، وتسمح بإدعاء الرأي وتشكيل المهارات الحياتية وتعزيز تغيير السلوك. (٢٠١٦، المجلة الدولية لتعليم البيئة والعلوم).

**\* تقنيات التعليم \***

لقد ظهر مصطلح تقنيات التعليم في بداية عقد التسعينات ، واخذ تردد كثيرا بعد النتائج الجيدة التي حققها وظهور أثره الإيجابية في دعم العملية التعليمية وقد استثمر التعليم هذا التقدم من خلال الاستفادة من هذه التقنيات داخل القاعة الدراسية وفي المختبرات وكذلك في النشاطات المنهجية اللاصفية العديد من المهتمين في هذا الحقل من أجل استغلال ما توصلت إليه تقانة الحاسوب والبرمجيات والاتصالات في تأسيس نظام تعليم مرن وسلس تفاعلي مدعم بتقنيات وبرمجيات الواقع الافتراضي الحرة على مواكبة المستجدات السريعة في التكنولوجيا الحديثة لضمان متابعتها والتفاعل معها لخدمة المجتمع، وقد انعكس ذلك على التغيرات السريعة والمتلاحقة في التكنولوجيا وحاجة المتعلم والبيئة التي يعيش فيها. إن التطور الهائل في تقنية المعلومات والاتصالات بقدر ما يبسر للمتعلم الحصول على المعلومات المطلوبة زاد بنفس الوقت عليه الإلمام بمهارات كثيرة ومتجددة. إن حاجة المتعلم إلى قاعدة واسعة من المعلومات التي تساهم في تعزيز التخصص أصبح ممكنا في الوقت الحاضر ومن خلال تقنيات التعليم ( عبد المجيد و العاني، ٢٠١٥: ٢٣ )

**يوجد العديد من التقنيات المستخدمة في التعليم التفاعلي، ومنها ما يأتي:-**

العصف الذهني: يقوم المتعلمون عادة بإجراء جلسات من العصف الذهني التفاعلي، وتعتبر هذه العملية مفيدة لتوليد الأفكار الإبداعية، كما تساعد هذه الطريقة على ربط المعلومات بعضها ببعض، وتشمل أنواع العصف الذهني التفاعلي المنظم وغير المنظم، والتفكير العكسي أو السلبي، والتفاعل عبر الإنترنت، مثل: الدردشة والمنتديات، والبريد الإلكتروني ، وقد عرف العصف الذهني اصطلاحاً أنه: محاولة جمع الأفكار حول موضوع معين ضمن أقصى طاقات ممكنه، ويأتي من خلال اثارة الدافعية للطلاب، وتحفيزه على استخراج الافكار الخاصة بالموضوع (عاشور وعبد الرحيم ، ٢٠٠٤: ٢٩٧ )

**\* فلسفة العصف الذهني \***

١- التأكيد على مبدأ زيادة كمية الافكار ،يؤدي الى زيادة كمية نوعيتها، ويستند هذا المبدأ الى الافتراض بأن الافكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والافكار الاقل اصالة ،ليس هذا فحسب وإنما هناك بحوث في العصف الذهني لجأت الى التركيز على الكيف فقط ، فجاءت نتائجها عكسية إذ لم تزد كمية الافكار فيها ولا نوعيتها اي زيادة تذكر، وهذا الرأي يعد من الافكار الحديثة التي تبناها العلماء والباحثين الذين يسعون الى تنمية الابتكار والقدرة الابتكارية ، و هناك شبه اتفاق على ان الكم يقود الى تحسين في الكيف وليس العكس .

٢- ان الافكار المطروحة (الغريبة منها والطريقة ) تثير افكار افضل عند الاشخاص الاخرين .

٣- توجيه نقد او تقويم اي فكرة الى الفرد المتكلم سوف يفقد المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول الى الفكرة الافضل .

٤- ان الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الابداعي . ( السويديان ومحمد ، ٢٠٠٧ )

**التحصيل**

يعد العلم والتعلم من ضرورات حياة الإنسان، عن طريقها تتقدم البشرية وتنهض الأمم وتتفوق الشعوب. وينظر إلى التعلم في عالمنا المعاصر بوصفه عملية تغير وتطویر لما له من آثار ايجابية في دفع عجلة المجتمع والارتقاء، وبعد التحصيل الدراسي أحد اهم الجوانب الدافعة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر أثره واضحاً في التفوق الدراسي الذي يحصل عليه (الشمري، ٢٠١١: ٤٠).

وبعد التحصيل الدراسي من اصعب التحديات التي تلاقي القائمين على العملية التعليمية، لأنه من المواضيع التي تشغل تفكير وجهود علماء التربية وعلم النفس (الزيات، ١٩٩٥: ٣١٥). وكما يعد التحصيل من الامور التي تستحوذ على اهتمام الآباء حرصاً على اولادهم ولا سيما المجتمع الذي يهتم بالتحصيل الدراسي والوصول إلى التميز فيه اهتماماً بالغاً، إذ يتوقف على حصة الفرد منه لتحديد مستقبله العلمي وكذلك تحديد مهنته في الحياة (الشناوي، ١٩٩٨: ١٩٧). ولقد أعطت المجتمعات قديماً قدراً واهمية للتحصيل الدراسي، إذ لا يزال الاعتقاد القائم بأن التحصيل هو المقياس الذي نستدل منه على ما لدى الفرد من قدرات عقلية وذكاء، فان الطالب ذكي اذا ما حصل على درجة مرتفعة في دراسته، وكان قليل الذكاء اذا ما حدث عكس ذلك، وفي الآونة الاخيرة صار الحصول على التحصيل الدراسي محط اهتمام الجميع واصبح المقياس الرئيس والمهم لنجاح المتعلم في المدرسة والحياة الاجتماعية وكذلك قدرته على التفاعل والتعايش مع الافراد مستقبلاً (نصر الله، 2010: ١٣).

وبعد التحصيل الدراسي من اهم اساسيات عمل الانظمة التربوية، عن طريقه يمكن معرفة مدى فاعليتها، وكذلك معرفة عمل المدرس لتقدير مدى تحقيق الاهداف التربوية عند الطلبة، مما يؤدي دوراً مهماً للتربية والتعليم في اصدار الاحكام التي تعد اسس التخطيط والتقدير المدرسة عبر المناهج والنظام المستخدم والاساليب واستراتيجيات التدريس (العبيدي، 2010: ٤٣). يختلف مصطلح التحصيل على وفق الاختلاف بالأراء ووجهات النظر والاطر الذي وضع من اجله، اذ يرى بارود (٢٠١٠) التحصيل انه "انجاز من خلال الاجابة على اختبار يتم وضعه بعد اكتساب المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات والحقائق المرتبطة بالجوانب المعرفية والدافعية والاجتماعية عن طريق وضع آلية منظمة سواء كانت في المدرسة أم الهيئة التعليمية، ويستدل على هذا التعلم عليه من الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المقننة والتحصيلية"(بارود، ٢٠١٠)

#### • منهج البحث واجراءاته:

**أولاً: التصميم التجريبي:** وقد اختارت الباحثة التصميم شبه التجريبي ب( المجموعتين المتكافئتين) ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة تضبط احدهما الاخرى ضبطاً جزئياً من ذوات الاختبار البعدي للتحصيل، جدول(١).

#### جدول(١) التصميم التجريبي للتجربة

| المجموعة  | التكافؤ                                               | المتغير المستقل                                       | المتغير التابع |
|-----------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------|
| التجريبية | العمر الزمني بالأشهر<br>اختبار اوتيس- لينون<br>للذكاء | استراتيجية مقترحة<br>وفقا لتقنيات التعليم<br>التفاعلي | اختبار التحصيل |
| الضابطة   | تحصيل سابق<br>المعرفة الرياضية<br>السابقة             | الطريقة الاعتيادية                                    |                |

**ثانياً: مجتمع البحث:** يشمل مجتمع البحث طلاب الصف الاول متوسط للمدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الكرخ / الاولى للعام الدراسي (٢٠٢٢ - ٢٠٢٣)

**ثالثاً: عينة البحث:** وبلغ عدد طلاب مجموعتي البحث (٦٩) طالب، (٣٤) طالب شعبة (ج) و( ٣٥) طالب شعبة (ب) وقد استبعدت احصائياً (٦) طالب من المجموعتين؛ لأنهم من الراشدين لامتلاكهم خبرة في المادة الدراسية من العام الماضي والمنسبين (ممن يحظرون الامتحانات الفصلية فقط) قد يؤثر في نتائج التجربة مع السماح لهم بالدوام في

مجموعتي البحث وبذلك يكون عدد الكلي لطلاب عينة البحث في مجموعتي البحث (٦٣) طالب كما في جدول (٢).

#### جدول (٢) عينة البحث

| المجموعة  | الشعبة | عدد الطلاب قبل الاستبعاد | عدد الطلاب المستبعدين | عدد الطلاب بعد الاستبعاد |
|-----------|--------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| التجريبية | ب      | ٣٥                       | ٢                     | ٣٣                       |
| الضابطة   | ج      | ٣٤                       | ٤                     | ٣٠                       |
| المجموع   | ٢      | ٦٩                       | ٦                     | ٦٣                       |

#### رابعاً: إجراءات الضبط

- السلامة الداخلية للتصميم التجريبي: لغرض التأكد من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي قامت الباحثة بمعالجة العوامل الآتية:

١- تكافؤ طالبات مجموعتي البحث: حرصت الباحثة على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة، حيث تم التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات (العمر الزمني، اختبار أوتيس- لينون للذكاء، التحصيل السابق المعرفة السابقة).

٢- الحوادث المصاحبة: لم تتعرض طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة الى أي ظرف طارئ أو حادث يمكن يعرقل سير عمل التجربة طول فترة اجرائها التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع بجانب تأثير المتغير المستقل، ما عدا أيام السفرات والعطل الرسمية والاحتفالات وقد عوضت الدروس بأيام دراسية أخرى، لذا لم يكن هناك تأثير على نتائج البحث.

٣- العمليات المتعلقة بالنضج: لم تظهر في أثناء مدة التجربة أي فوارق على طالبات مجموعتي البحث تشير الى تأثير عامل النضج وذلك لتساوي المدة الزمنية لمجموعتي البحث خلال ملاحظة الباحثة بواسطة متابعة الطالبات اسبوعياً، وذلك لقصر مدة التجربة التي لم تتجاوز الشهرين ونصف الشهر، ولان طالبات المجموعتين قد تعرضن لفترة نفسها، لذا لم يكن لهذا المتغير أثر في التجربة.

٤- الاندثار التجريبي (الاهدار التجريبي): لم تتعرض التجربة طول فترة اجراءها الى ترك أو تسرب اي طالبة أو انقطاعها عن الدوام أو انتقالها من شعبة الى أخرى أو من مدرسة الى أخرى، باستثناء حالات تغيب فردي الذي تعرضت لها مجموعتا البحث التجريبية والضابطة وبنسب ضئيلة جداً ومُتساوية تقريباً في كلتا المجموعتين.

٥- أدوات القياس: تم تطبيق اداة القياس نفسها على طلاب مجموعتي البحث وهي الاختبار التحصيلي وبذلك حافظت الباحثة على عملية الضبط بالنسبة للأدوات البحث لطلاب المجموعتين

٦- بيئة الصف (الظروف الفيزيائية): حيث طبقت الباحثة التجربة على طلاب مجموعتي البحث في داخل الصف، إذ يعد الصف المكان التقليدي مناسب للتعلم، بعد أن اطلعت الباحثة على مساحة الصف وموقعه والانارة والتهوية وكذلك نوعية السبورة ونوعية الاثاث اذ وجدتھا الى حد ما ملائمة لتطبيق تجربة بحثھا.

٧- سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع ادارة المدرسة ومدرسة المادة وذلك بعدم اخبار الطلاب بطبيعة البحث وأهدافه وتطبيق التجربة كي لا يؤثر على نشاطهم أو تعاملهم مع درس الرياضيات، مما قد يؤثر على سلامة التجربة ونتائجها.



٨-المادة الدراسية: المادة العلمية موحدة لمجموعتي البحث وهي (٢) فصلين الخامس والسادس لمادة الرياضيات الاول المتوسط المراد تدريسها للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

٩- مدرسة المادة: درست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث طول مدة التجربة وذلك لتحديد تأثير الخبرة التدريسية لضمان أن لا يؤثر هذا المتغير في نتائج البحث الذي قد يكون سببه اختلاف المدرسة في خبرتها وصفاتها الشخصية

• السلامة الخارجية للتصميم التجريبي: لضمان السلامة الخارجية للتصميم التجريبي تم معالجة العوامل الاتية:

١. تفاعل المواقف التجريبية: درست الباحثة طلاب المجموعتين بنفسها وذلك للتخلص من أثر الاجراءات التجريبية، حيث لم تتعرض المجموعات التجريبية لأكثر من عملية تجريب خلال مدة البحث.

٢. تفاعل الاختيار مع التجربة: تم الحد من اثر هذا المتغير إذ وزعت طلاب الشعبتين الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بصورة عشوائية (بطريقة القرعة).

٣. تفاعل الظروف التجريبية: حرصت الباحثة على تدريس طلاب مجموعتي البحث بظروف طبيعية وغير مُصطنعة باستخدام عامل تجريبي واحد (تدريس مادة الرياضيات باستخدام استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات التعليم التفاعلي لطلاب المجموعة التجريبية)، وبهذا لم يكن هناك اثر لعامل تفاعل الظروف التجريبية تأثير في التجربة.

خامسا: إعداد أداة البحث: تم اعداد الاختبار التحصيلي وفي ضوء محتوى المادة المحددة للبحث، وتحديد الاغراض السلوكية لكل موضوع والاهمية النسبية وجدول المواصفات؛ لقياس التحصيل لمجموعتي البحث بعد انتهاء مدة المحددة للتجربة في الموضوعات التي تم تدريسها، وفيما يأتي توضيح بالتفصيل لهذه الخطوات:

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار الى قياس مستوى تحصيل لدى عينة البحث لكلتا المجموعتين للجانب المعرفي للفصول المحددة في البحث من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

تحديد عدد فقرات الاختبار: لخبرة الباحثة في تدريس مادة الرياضيات لأكثر من ١٧ سنة، وبعد ان استشارت الباحثة عدداً من مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات الذين يدرسون المادة لمعرفة آراءهم بعد اطلاعهم على الاغراض السلوكية لمحتوى الفصول الخامس والسادس من كتاب الرياضيات للصف الاول المتوسط ، تم الاتفاق على تحديد فقرات الاختبار ب (٣٥) فقرة اختبارية.

❖ صياغة فقرات الاختبار: صيغت فقرات الاختبار على وفق جدول المواصفات ، واعتمدت الباحثة الاختبارات موضوعية والمقالية ، وقد تكون الاختبار من (٣٥) فقرة اختبارية

- الصدق الظاهري: قامت الباحثة بالتحقق من الصدق الظاهري للاختبار بعرض الاختبار التحصيلي بصيغته الاولى على مجموعة من المحكمين، لتأكد من معايير صياغة الفقرات والدقة العلمية وانسجام الفقرات مع الاغراض السلوكية لها، حيث حازت اغلب الفقرات على مستوى قبول (٨٠%) فأكثر وعدتها الباحثة معياراً لقبول الفقرات ،حيث لم تجري أي تعديلات او اضافة او حذف على فقرات الاختبار وبذلك تحقق الصدق الظاهري ويسمى هذا النوع من الصدق ايضاً بصدق المحكمين .

❖ التطبيق الاستطلاعي: بعد أن تم التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته تم تطبيق الاختبار مرة أخرى على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب من طلاب مجتمع

البحث من غير طالبات العينة، وذلك لتحديد الخصائص السايكومترية للاختبار، ذلك بالتعاون مع مدرسي المادة، وقد تم اخبار الطالبات بموعد الاختبار قبل أسبوع من تاريخ إجرائه، وقد اشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبار، والهدف من هذا الاختبار تحديد الخصائص السايكومترية للاختبار.

❖ **تحديد الخصائص السايكومترية للاختبار:** بعد تصحيح لإجابات لطلاب العينة الاستطلاعية الثانية على فقرات الاختبار رتبّت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى ادنى درجة، ثم اخذت المجموعتان المتطرفتان بمعدل (27%) من الاجابات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا، و(27%) من الاجابات الحاصلة على ادنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، بعدها حللت الباحثة إجابات المجموعتين العليا والدنيا احصائياً لاستخراج الخصائص السايكومترية للاختبار كما يأتي:

- **مُعامل الصعوبة الفقرات:** وباستعمال معادلة الصعوبة للفقرات الموضوعية وجد أن معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية للاختبار تراوح بين ( ٠.٣٥٢ - ٠.٤٤٤ )، أما بالنسبة إلى الفقرات المقالية تم استعمال معادلة الصعوبة للفقرات المقالية للاختبار تراوح بين ( ٠.٦٣ - ٠.٧٤ ) وبذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسباً.

إذ يشير (الظاهر وآخرون.1999) إلى أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين

(0.80-0.20) (الظاهر وآخرون، 1999:83).

- **مُعامل تمييز الفقرات:** وقد وجد ان معامل التمييز للفقرات الموضوعية يتراوح بين ( ٠.٢٥٩ - ٠.٤٨١ )، وان معامل التمييز للفقرات المقالية تراوح بين ( ٠.٢٦ - ٠.٣٤ )،

ويمكن عد الفقرة مقبولة إذا كانت قوتها التمييزية (0.20) فما فوق ( Brown . 1981:104). لذا تعد فقرات الاختبار جميعاً مقبولة من حيث قدرتها التمييزية وبذلك لم تحذف أي منها.

- **فاعلية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية:** وبعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر أن البدائل قد جذبت بها عدداً أكبر من طلبة المجموعة الدنيا مقارنة بطلبة المجموعة العليا، وبذلك تقرر إبقاء البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير ، وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة لهذه الفقرات عن طريق تطبيق معادلة فعالية البدائل الخاطئة وجدت الباحثة انها تتركز بين ( ٠.٣٧ - ٠.٢٢٢ ) إذ يتبين ان البدائل جيدة كونها جذبت الكثير من طلاب المجموعة الدنيا نسبة لطلاب المجموعة العليا.

- **الثبات:** وعليه استخرج ثبات الاختبار بطريقتين هما:

**الاتساق الداخلي للاختبار:** استخرجت الباحثة بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) قيمة معامل ألفا- كرو نباخ للثبات لكون الاختبار يحتوي على فقرات (موضوعية ومقالية) في آن واحد، وبلغ معامل الثبات (0.963) وهذه قيمة مقبولة (دوران، 1985:133).

- **ثبات تصحيح الفقرات المقالية:** استخرج الباحث ثبات التصحيح بالنسبة إلى الفقرات المقالية باختبار (30) ورقة عشوائياً من أوراق إجابات الطلبة، وقام بتصحيحها في ضوء الأجوبة النموذجية وحجبت الدرجة وأعيد تصحيحها بعد أسبوع من قبل الباحثة فضلاً عن أن الباحثة طلبت من مدرس المادة تصحيح الأوراق نفسها بعد أن حجبت نتائج التصحيح الأول عنها وتم حساب معاملات الارتباط بين النتائج وكانت بين الباحثة ونفسها وعبر الزمن (0.92) وبين الباحثة والمدرس الآخر (0.90)، ويعد معامل ثبات التصحيح هذا للأسئلة المقالية جيداً (عودة، 1998:362).

**الاختبار بصيغته النهائية:** : بعد التأكد من صلاحية الخصائص السايكومترية للاختبار احتفظ بفقراته البالغة (٢٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وثمان (٨) فقرات من نوع الأسئلة المقالية وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للاستخدام في قياس التحصيل لمجموعي البحث،

#### سابعا: اجراءات تطبيق التجربة

حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي، ووصولاً إلى نتائج دقيقة وللإجابة عن أسئلة البحث تم اعتماد الخطوات والإجراءات الآتية:

١. قبل البدء بتدريس طلاب مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث حيث تم تطبيق اختبار الذكاء يوم (الاحد) الموافق (٢٠٢٣/٢/٢٦)

٢. تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة المادة العلمية نفسها، وأعطيت المجموعتين القدر نفسه من الواجبات والأنشطة التعليمية والتدريبات الصفية.

٣. حرصت الباحثة على تدريس طلاب مجموعتي البحث كليهما بالطريقة المحددة لها، إذ درست المجموعة التجريبية على وفق تقنيات التعليم التفاعلي، ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وتولت الباحثة تدريس مجموعتي البحث بنفسها وبحسب الجدول الاسبوعي، إذ درست المجموعتين في ايام الاسبوع بواقع خمسة حصص اسبوعياً لكل مجموعة.

٤. لم يسمح للطلاب بالانتقال بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أثناء مدة التجربة.

٥. بدأ التدريس الفعلي لمجموعي البحث بالنسبة إلى التجربة يوم (الاحد) الموافق (٢٠٢٣/ ٣/٥).

٦. طبقت اختبار التحصيل الدراسي يوم (الاثنين) (٢٠٢٣/٥/ ٨).

**ثامناً: الوسائل الاحصائية:** طبقت الباحثة في هذا البحث الوسائل الاحصائية يدوياً وتم تأكد منها باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية - SPSS لاستخراج الآتي:

١. اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين: لحساب التكافؤ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني والتحصيل السابق في مادة الرياضيات واختبار الذكاء، المعرفة السابقة وكذلك لاختبار فرضيات البحث.

٢. معادلة التمييز للفقرات الموضوعية: لحساب معاملات تمييز فقرات اختبار التحصيلي لمادة الرياضيات .

٣. معادلة الصعوبة للفقرات الموضوعية: لإيجاد معاملات صعوبة فقرات اختبار التحصيل.

٤. معادلة فعالية البدائل الخاطئة للفقرات الموضوعية للاختبار التحصيلي.

**يتم التحقق من هدف البحث من خلال التحقق من صحة:**

**الفرضية الصفرية التي تنص على:**

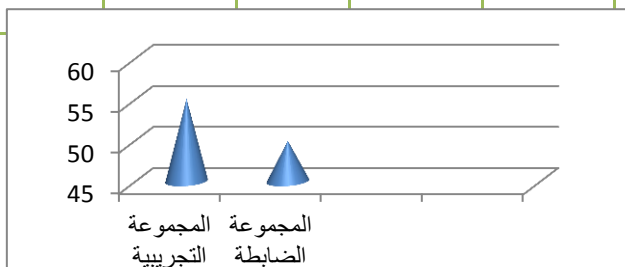
لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية مقترحة وفقاً لتقنيات التعليم التفاعلي ومتوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل لمادة الرياضيات.

لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، التي حصلت عليها الباحثة من نتائج تطبيق اختبار التحصيل في مادة الرياضيات رُتبت الدرجات في جدول للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٥.٠٦١) بانحراف معياري (٣.٧٨٣)، وفي حين متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٩.٩٣٣) وانحراف معياري (٦.١٧٥)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين

متكافئتين غير متساويتين، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٤.٠١٤)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦١)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص بوجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، اي إن استعمال استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات التعليم التفاعلي كان له تأثير ايجابي في اختبار التحصيل كما في جدول (٣)، وشكل (١).

جدول (٣) القيمة التائية لعينتين مستقلتين والمحسوبة والجدولية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين للاختبار التحصيلي

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة التائية |          | مستوى الدلالة | دلالة الفرق                    |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------------|----------|---------------|--------------------------------|
|           |       |                 |                   |             | المحسوبة       | الجدولية |               |                                |
| التجريبية | ٣٣    | ٥٥.٠٦١          | ٣.٧٨٣             | ٦١          | ٤.٠١٤          | ٢        | ٠.٠٥          | دالة احصائية لمجموعة التجريبية |
| الضابطة   | ٣٠    | ٤٩.٩٣٣          | ٦.١٧٥             |             |                |          |               |                                |



الشكل (١)

وللتأكد من أن هذه الفرق كانت نتيجة تأثير (استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات التعليم التفاعلي) في (التحصيل) ولم تحدث نتيجة المصادفة، تم حساب حجم التأثير بوسطة ( $\eta^2$ ) مربع ايتا ثم ايجاد (D) للكشف عن درجة التأثير، إذ بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٢٠٨) وهي تدل على تأثير كبير (استراتيجية مقترحة وفقا لتقنيات التعليم التفاعلي) في التحصيل وفقاً للمعايير التي وضعها كوهين، إذ أشارت جولي بالانت القيم التي صنفها كوهين لتفسير حجم الاثر (جولي بالانت، ٢٠٠٧: ٢٤٦)، أما درجة التأثير فقد بلغت (٢.١٨٣) وهي درجة كبيرة وفقاً للمعايير التي وضعها (Kiees, 1989: 445)، كما موضح في جدول (٤).

جدول (٤) مقدار التأثير المرجعي

| الادوات  | صغيرة | متوسطة | كبيرة |
|----------|-------|--------|-------|
| $\eta^2$ | ٠.٠١  | ٠.٠٦   | ٠.١٤  |
| D        | ٠.٢٠  | ٠.٥٠   | ٠.٨٠  |

ثانياً: تفسير النتائج: - تفسير نتائج الفرضية الصفرية الاولى:

اشارات نتائج هذه البحث الى تفوق المجموعة التجريبية الذين درّسوا بالاستراتيجية المقترحة وفقاً لتقنيات التعلم التفاعلي على المجموعة الضابطة الذين درّسوا بالطريقة الاعتيادية في متغير (التحصيل) ويرجع سبب هذا التفوق للمجموعة التجريبية من وجهة نظر الباحثة لعدة أسباب أهمها:

١. أن التدريس بحسب الاستراتيجية المقترحة وفقاً لتقنيات التعلم التفاعلي أتاح الفرصة للطلاب باستخدام خبرات ومهارات تعليمية واستكشافية مختلفة لحصول عن طريقها على المعلومات والمفاهيم يراد تعلمها بالاعتماد على أنفسهم في ايجاد وبناء المعنى لأن تقنيات التعلم التفاعلي هذه تركز على ضرورة العمل والممارسة لزيادة الفهم وبناء المعلومة ومن ثم زيادة الاداء في اختبار التحصيل.
  ٢. تعزيز روح المبادرة للوصول لحل المشكلة عن طريق الانشطة الصفية والايجابية في الحوار والنقاش، وهذا ما يولد زخماً علمياً داخل الصف، وهذا ما ظهر من التحصيل العلمي للطلاب.
  ٣. ان استراتيجية مقترحة وفقاً لتقنيات التعلم التفاعلي ساعد الطلاب على ترتيب المعارف ووضع الاهداف ومراقبة الفهم وتقويم النتائج التي وصلوا لها بالجهود الذاتية عن طريق التفكير واعادة البناء، اي استعمال تقنيات التعلم التفاعلي جعلهم يدركون اهمية التعلم والقيام بالانشطة المتنوعة وتطبيق كل تم تعلمه في احداث جديدة هذا ما يزيد من فهمهم للمعلومات التي تم دراستها.
  ٤. ان تقنيات التعلم التفاعلي جعلت الطلاب يشعرون بان لهم دوراً في عملية التعليم عن طريق الاسهام فيما بينهم في بناء المعنى مما يؤدي ذلك الى تنمية مهارة الاتصال بينهم بطريقة ايجابية وذلك عن طريق الحوار والمناقشة وتبادل اراء وافكار، وهذا يؤدي الى ايجابية التعلم.
- أن التدريس بحسب تقنيات التعلم التفاعلي أتاح الفرصة لإنتاج فروض متعددة للمشكلة، وذلك عن طريق الاعتماد على مصادر متنوعة وهذا ما يزيد فهم البيانات والابتعاد عن الحفظ والسرود للمادة العلمية، وهذا يؤدي رفع مستوى المعرفة لدى الطلاب ومن ثم تحسن الاداء التحصيلي

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء النتائج البحث تم التوصل الى الاستنتاج الآتية:

- 1- أن التدريس وفق تقنيات التعليم التفاعلي تسهم في تحسين درجة اكتساب المهارات والمعلومات لدى طلاب الصف الاول متوسط. في التحصيل الدراسي
- رابعاً: التوصيات: في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:
١. استخدام تقنية التعليم التفاعلي في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الاعدادية لما لها اثر ايجابي.
٢. تدريب المدرسات والمدرسين على التعامل المثمر مع امكانات تقنية التعليم التفاعلي في جوانب المختلفة.
- افادة مدرسات مُدرسي الرياضيات للصف الاول المتوسط من الخطط التدريسية واختبار التحصيل

خامساً: المقترحات: استكمالاً للبحث تقترح الباحثة اجراء ما يلي:-

١. اثر التقنيات للتعليم التفاعلي في اكتساب المفاهيم الرياضية والذكاء الاجتماعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي.
٢. اثر التقنيات للتعليم التفاعلي في تحصيل مادة الاحياء والتفكير المنطقي لدى طلاب الصف الرابع العلمي.

### المصادر

١. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، عمان، دار المسيرة.
٢. ابو رياش، حسين محمد(٢٠٠٧)علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣. احمد، ببداء محمد. (٢٠٢٠). التفكير الابداعي وعلاقته بالتحصيل في مادة الرياضيات جامعة المستنصرية -كلية التربية الاساسية، جامعة بغداد العدد ٥٩-المجلد الاول.
٤. الأعظمي، ميس علاء الدين غانم، جاسم، باسم محمد (٢٠١٩): اثر استراتيجيه مقترحة على وفق نموذج (أدي & شاير) في التفكير المحوري لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٥٨)، العدد (٤) ، ملحق (١) كانون الأول السنة ٢٠١٩م - ١٤٤١.
٥. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي، ٢٠٠٩م، طرانيق تدريس العلوم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٦. بارود، سعيد(٢٠١٠): بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بتدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
٧. حمدان، فتحي خليل(٢٠٠٥): أساليب تدريس الرياضيات، ط١، المجلد الأول، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
٨. رفاعي، عقيل محمود (٢٠١٢): التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقييم نواتج التعلم ، الاسكندرية ، دار الجامعة الجديدة للنشر
٩. الزيانت، فتحي مصطفى(١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، سلسلة علم النفس المعرفي(١)، دار النشر للجامعات، القاهرة.
١٠. الشمري، ثاني حسين خاجي(٢٠١١): اثر استراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية – ابن الهيثم.
١١. الشناوي، هناء ابراهيم (٢٠١٧) اطراب قصور لانتباه المصحب بالنشاط الحركي الزائد دليل المعلم والوالدين في التعامل معهم ،ط١ ، مكتبة الانجلوا المصرية للنشر والتوزيع ، مصر
١٢. الصيفي عاطف (٢٠٠٩)المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث) ط١ . الاردن: دار اسامة للنشر والتوزيع صفحة ٢٣٨
١٣. الظاهر، زكريا محمد واخرون(1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، دار الثقافة، عمان.
١٤. عطية، محسن علي(٢٠٠٨): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
١٥. العقابي، إلهام جبار فارس (٢٠١٧). تنمية الحس العددي لدى طلبة الصف الاول متوسط باستخدام استراتيجية الحساب الذهني. (٥١)، ١٠، journal of the college of basic education
١٦. علوان ،حمدية محسن (٢٠١٧). أثر استراتيجيه PQ4R في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات، بحث (منشور)، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد للعلوم الإنسانية، بغداد مجلة الأستاذ، العدد ٢١٣ لسنة ٢٠١٥، ص ٣٦٩-٣٩٨.

١٧. عودة، سليمان احمد(١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الامل للنشر، اربد.
١٨. الفاخري، سالم عبدالله (٢٠١٨) ، التحصيل الدراسي، ط١، مركز الكتاب الاكاديمي للنشر، عمان.
١٩. قطناني، محمد حسين، ومريزيق، وهشام يعقوب،(٢٠٠٩)، تربية الموهوبين وتنميتهم، ط١، دار المسيرة، عمان.
٢٠. الكبيسي، عبد الواحد حميد(٢٠٠٨): القياس والتقويم - تجدييدات ومناقشات، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
٢١. كمب، جرولداي ( ١٩٨٥): التصميم التعليمي، ترجمة محمد الخوالدة ، دار الشرق ، عمان، الاردن.
٢٢. محمد، صباح محمود وأنور صباح محمود(٢٠٠٤): اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
٢٣. محمد، صباح محمود وأنور صباح محمود (٢٠٠٤): اتجاهات جديدة في تدريس الجغرافية، مؤسسة الوراق للنشر والطباعة، عمان.
٢٤. نصر الله، عمر عبد الرحيم(٢٠١٠): تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي اسبابه وعلاجه، ط١، دار وائل، عمان.

٢٥. Al-Aqabi, Ali Khazal Jabr; Al Kadhimi, Hiyam Mahdí Jawad ( 2023) , The Effect of Proposed Strategy According to The Realistic Mathematics Theory on The Achievement and Mathematical Interrelation of third Intermediate Students , Journal of Educational and Psychological Researches , 20( 77) ,pp.391- 415.
٢٦. Hasan, I. F., & Faris, E. J. (2020). The impact of instructional design- learning according to the Kagan structures in the achievement of the first grade students in mathematics. Al-Adab Journal, 2(132),pp. 181–204.
٢٧. Hassan,D.A.K.(2018).Effect of the Fink model of active learning in lateral thinking and the achievement of mathematics students in mathematics. ALUSTATH JOURNAL FOR HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, 224(3), pp.63–88.
٢٨. Hassan, A. K. (2017). The effective of the suggested instructional design that based on the teaching strategy for understanding in achievement for students of mathematics in the fifth grads. Journal Of Educational and Psychological Researches, 14, pp. 1-22.
٢٩. Hassan, A. K. (2018). Evaluating the quality of the teaching skills of math teachers in junior high/ scientific branch from thier point of view. Journal of Educational and Psychological Researches, 14 (52), pp. 438- 470.
٣٠. Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of

- Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15(13), pp. 172–188.
٣١. Majeed, B. H. (2022). Impact of a Proposed Strategy According to Luria's Model in Realistic Thinking and Achievement in Mathematics. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17(24), pp. 208-218.
٣٢. Ahmed, Susan Duraid & Aziz, Majed Saleem ,(2018): **The Effect of Cognitive Modeling Strategy in chemistry achievement for students , Opcoien , Ano34, Especial No.17** (498-520).
٣٣. AL- Afoun, Nadia Hussain Younis, (2022): **The Effect of Instructional Design According to Experiential Learning Strategies for the First Intermediate Grade Students in Preparing Information for Science Subject , SPECLALUSIS UGDYMIS/ SPECIAL EDYCATION , Volume( 1),Issue (43)** 59-72 .
٣٤. Brown, F.G.(1981):**Measuring Classroom Achievement**, Holt New York. Rinehart and Coniston
٣٥. Ebel, L Robed, David A Frisbie(1991): **Esseniials Of Educanonl Measurei** “eiit 5th Ed, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, USA.

اتفاقيات السلام لإنهاء الحرب الأهلية في السلفادور ١٩٩٠ \_ ١٩٩٢

الاستاذ الدكتور: عمار محمد علي

الباحثة: أسماء سمير محمد

كلية التربية / جامعة القادسية

## **Peace agreements to end the civil war in El Salvador 1990\_1992**

Asmaa Samir Muhammad Ammar Muhammad Ali

### **Abstract :**

El Salvador, one of the Central American countries, suffered from political injustice and persecution and the exploitation of the rich classes, which is the few authoritarian group, for the majority of the people with the poor classes over several decades, which resulted in many revolutions and uprisings, the most important of which was the civil war 1980-1992 that took place between the Salvadoran government and The oligarchic class with economic



interests and extreme right-wing ideology supported by the United States of America, especially during the war on the one hand, and between the Farbaundu Marti Front and a number of Marxist organizations backed by the Soviet Union, Cuba and Nicaragua on the other, where the importance of this event lies in the fact that it gave a clear picture of what It was suffered by the Salvadoran people, and that war exhausted the Salvadoran people, claiming the lives of nearly 75,000 Salvadoran citizens, which eventually forced the conflicting parties to resort to the negotiating table by the United Nations, to come out with a positive result that came after a war that lasted twelve years, ended with a contract Chapultepec Peace Agreement In 1992, the United States of America and the United Nations had a major role in holding these agreements. Conflict in order to end the war, especially after the dangers of the spread of communism in the Latin American continent, especially after the collapse of the Soviet Union.

**Keywords:** El Salvador, peace agreements, Chapultepec Agreement.

المقدمة :

عانت السلفادور ، وهي إحدى دول أمريكا الوسطى من ظلم واضطهاد سياسي واستغلال الطبقات الغنية وهي الفئة القليلة المتسلطة ، لأغلبية الشعب ذات الطبقات الفقيرة وعلى مدى عدة عقود مما نتج عن ذلك العديد من الثورات والانتفاضات كان أكثرها أهمية الحرب الأهلية ١٩٨٠ \_ ١٩٩٢ التي جرت بين الحكومة السلفادورية و طبقة الأوليغارشية ذات المصالح الاقتصادية والفكر اليميني المتطرف المسنودة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية لا سيما خلال الحرب من جهة وبين جبهة فارباوندوا مارتي وعدد من المنظمات الماركسية المسنودة من الاتحاد السوفيتي وكوبا ونيكاراغوا من جهة أخرى، حيث تكمن أهمية هذا الحدث في كونه أعطى صورة واضحة ، لما كان يعانيه الشعب السلفادوري ،وقد أنهكت تلك الحرب الشعب السلفادوري ، حيث أودت بحياة ما يقرب من ٧٥ ألف مواطن سلفادوري ، مما أجبرت بالنهاية الأطراف المتنازعة باللجوء إلى طاولة المفاوضات بواسطة الأمم المتحدة ، لتخرج بنتيجة إيجابية جاءت بعد حرب طال امدها اثني عشرة عاماً، أنهت بعقد اتفاقية تشابولتيبيك Chapultepec للسلام في عام ١٩٩٢، كان للولايات المتحدة الأمريكية والأمم المتحدة الدور الكبير بعقد هذه الاتفاقية بغية إنهاء الحرب ، سيما بعد زوال مخاطر انتشار الشيوعية في قارة أمريكا اللاتينية ، خاصة بعد انهيار الاتحاد السوفيتي .

**الكلمات المفتاحية :** السلفادور ، اتفاقيات السلام ، اتفاقية تشابولتيبيك .

المبحث الأول :

قامت الولايات المتحدة الأمريكية ، والأمم المتحدة بدور كبير في ممارسة الضغط المكثف على حكومة ألفريدو كريستياني<sup>(١)</sup> والتي نتجت بأقناع اطراف النزاع والمتمثلة بالحكومة السلفادورية والأوليغارشية<sup>(٢)</sup> ذات الميول اليمينية المتطرفة من جهة وبين جبهة فارابوندوا مارتي للتحرير الوطني<sup>(٣)</sup> وعدد من المنظمات ذات الفكر اليساري الشيوعي من جهة أخرى ، في السلفادور بإنهاء الصراع ، وأن الولايات المتحدة والأمم المتحدة عازمة على تحقيق ذلك، وكذلك الاصلاح للشعب السلفادوري<sup>(٤)</sup> . فعلاً أسفرت الجهود في النهاية على جمع اطراف النزاع الداخلي

<sup>(١)</sup> ألفريدو كريستيانى : هو سياسي سلفادوري ولد في سان سلفادور عام ١٩٤٧ ، تلقى تعليمه في الولايات المتحدة الأمريكية ، أصبح أحد أعضاء الطبقة الارستقراطية من ملاك الأراضي ، ووصف على أنه رجل أعمال ناجح وهو من الجناح اليميني تابع لحزب أرينا ، مما ساهم في اعتدال هذا الجناح عندما تولى رئاسة السلفادور من ١ حزيران ١٩٨٩ وحتى ١١ حزيران ١٩٩٤ ، حيث عُرف عنه الاعتدال ولم يكن كالرؤساء الذين سبقوه من ناحية استخدام العنف ، بل عمل على تطوير فكر الاتجاه اليميني ،فقد سعى إلى اصلاح النظام الاقتصادي و أهمية إعادة بنائه وتحريره من سيطرة طبقة ونخبة عليه ، بالإضافة إلى القيام بصفة خاصة بإجراء اصلاح زراعي ، كما ساهم بشكل كبير وملحوظ في تطوير محادثات السلام التي انتهت بعقد اتفاقية السلام النهائي عام ١٩٩٢ لتكون بذلك نهاية للحرب الأهلية التي طال أمدها وانهكت البلاد السلفادورية .. للمزيد يُنظر مي عبد الرحمن ، دور الأمم المتحدة في بناء السلام بعد انتهاء الحروب الأهلية : دراسة لحالة السلفادور ١٩٩٢ \_ ١٩٩٦ ، المركز الديمقراطي العربي ، برلين \_ ألمانيا ، ط١ ، ٢٠١٩ ، ص١٨٦.

<sup>(٢)</sup> **الأوليغارشية**: وهي تحالف نخبة القهوة مع الضباط العسكرية في مواجهة الطبقة الوسطى والتي تم الاساءة اليها والوقوف بوجه التطور والنمو التي ارادت تحقيقها ، بما تمليه عليه مصالحهم الشخصية ،فمن خلال ذلك تمكنت هذه الفئة من كل الفوائد والارباح المالية لهم لذلك لم يكن امامهم الاستمرار في نمو صناعة القهوة بنسبة تزيد ١٠٠٠% للفترة من (١٨٨٠ \_ ١٩١٤) حيث أكثر واردات الحكومة كانت من خلال منتوج القهوة . للمزيد ينظر : Diana Villiers Negopnte, Seeking Peace in El Salvador The Struggle to Reconstruct a Nation at End of the Cold War, Palgrave Macmillan, 2012, P. 18.

<sup>(٣)</sup> **جبهة فارابوندو مارتي للتحرير الوطني** FMLN " " ولم تنشأ الجبهة فجأة بل تعود جذورها إلى الطبقة الوسطى الحضرية المتنامية التي نشأت من الازدهار النسبي الذي شهدته السلفادور في الخمسينيات من القرن العشرين ، وشاركت في الفضاء السياسي الأكثر انفتاحاً في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات ، والاستياء من القوات العسكرية والأمنية المسيئة ، والرغبة في مزيد من المساواة الاجتماعية .وبعد عقود ، نما جيل جديد من النشطاء ، أن المنشقين الشباب داخل الفصائل الرئيسية من اليسار الوسطي عن الحركات السياسية من أجل تطوير مشاريع سياسية جديدة. في أوائل السبعينيات من القرن العشرين ، اقترح القادة الأصغر سناً اتحاداً بين الحركة الثورية الشعبية والتمرد المسلح. كما اقترحوا تحالف مع عناصر "PDC" Partido Cristiano Demócrata فقد كان عقد السبعينيات فترة تشرذم سياسي مع تحديات للأحزاب التقليدية وظهور مجموعات سياسية جديدة. ينظر Diana C.Black ,El Salvador: limited Maj Joseph , 25. ٩. Villiers, O P .Cit., P. P.30\_31 Intervention Equals limited Returns ,2015. p14

(4) Russell Crandall , The Salvador Option The United States in El Salvador 1977\_1992 , Cambridge University press , New York, 2016 .P. 469.

على طاولة المفاوضات وبدأ عملية التفاوض وأن كانت بصورة تدريجية إذ أجريت المباحثات على عدة مراحل لتصل في النهاية إلى حل سلمي للنزاع الذي طال أمده<sup>(٥)</sup>.

بعد أن تدهورت الظروف العامة نهاية عام ١٩٨٩ ، ليس فقط بسبب الحرب الأهلية المستمرة ولكن أيضاً بسبب انخفاض سعر السوق العالمي للبن بشكل ملحوظ ، وهو أكبر مصدر للصادرات في البلاد<sup>(٦)</sup> ، هذا ما دفع بالتالي اطراف الصراع إلى الخوض في المفاوضات برعاية الأمم المتحدة ليجنبوا أنفسهم الحرب التي انهكت قواهم وبدور فاعل من قبل الولايات المتحدة الأمريكية ، بعد أن نجحت في ممارسة الضغط على الطرفين بغية إنهاء الحرب الأهلية السلفادورية ، وتمخضت تلك الجهود بعقد اتفاقية السلام عام ١٩٩٢ التي أنهت الحرب .

ومن الجدير بالذكر أن المفاوضات جرت على خمس مراحل رئيسية ، وقد أدت الأمم المتحدة دور الوساطة بين طرفي الصراع ، تضمنت المرحلة الأولى اتفاق جنيف The Geneva Agreement الذي تم التوقيع عليه في ٤ نيسان من عام ١٩٩٠ ، والذي أصبح فيما بعد حجر الزاوية الذي تنطلق منه عملية التفاوض ، فقد أسس لإطار عمل المفاوضات الداخلية الإقليمية على المستوى السياسي ، كما أنه قلل من تدخل الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث اتفقت الجبهة والحكومة السلفادورية بموجبه على بدء عملية السلام والتي قادت نتيجتها إلى نهاية الحرب الأهلية السلفادورية، وخلال محادثات السلام قدمت قيادة جبهة فارابوندوا مارتي للتحرير الوطني عدة مطالب ، كان من أبرزها اصلاح قطاع الأمن الشامل ، وتقليص حجم القوات الحكومية وتطهيرها ، كذلك إصلاحات انتخابية وقضائية ، بالإضافة إلى ذلك أنشاء مؤسسة حكومية جديدة من أجل حقوق الإنسان ، مع التأكيد على وضع خطط تتضمن برامج إعادة الاعمار الوطني، ففي البداية اتخذت الجبهة اتجاهاً متشدداً حيال سيطرة القوات والمؤسسة العسكرية على الحكم لمدة طويلة انهكت الشعب السلفادوري ، وسلبت حقوق الطبقة الفقيرة وتسببت في تفشي الفساد والتفاوت الكبير في طبقات المجتمع ، لمدة

(٥) مي عبد الرحمن ، المصدر السابق ص ١٩٠ .

(6) Zoltan Barany , The Soldier and the Changing State \_ Building Democratic Armies in Africa , Asia , Europe , and The Americas , Princeton University Press ,U.S.A. 2012,P.81.

عشر سنوات خلال الحرب الأهلية وقيامها بانتهاكات حقوق الانسان التي لا يمكن حصرها ، مما دفع بالمعارضة نحو الطلب بإلغاء القوات المسلحة القائمة وتسريح ضباطها المسؤولين على ارتكاب جرائم ، القتل وانتهاكات حقوق الانسان ، حيث تعتبر من وجهة نظرها أن القوات المسلحة تمثل تهديداً لوضعها باعتبارها أكثر المؤسسات الحكومية في المجتمع السلفادوري ، ولم يكن ذلك بالأمر السهل مما شكل عائقاً أمام نجاح هذه الاتفاقية<sup>(٧)</sup> ، تلا ذلك سلسلة من المفاوضات المعقدة ، التي انطوت على حوار مباشر بين لجان التفاوض بمشاركة وساطة نشطين من الأمين العام للأمم المتحدة وممثلته الشخصي<sup>(٨)</sup> .

بينما تمثلت المرحلة الثانية من المفاوضات في اتفاقية حقوق الإنسان التي وقعها الطرفان في ٢٦ تموز ١٩٩٠ ، والذي عُرف باتفاق سان خوسيه لحقوق الإنسان The San Jose Agreement on human Rights في كوستاريكا ، وكان للأمين العام بيريز دي كويلار دور أجرائي في تأمين اتفاق حقوق الانسان الذي تم التوصل إليه ، حيث قام بدعم فكرة احلال قضايا حقوق الإنسان محل القضايا العسكرية ، كما أنه أوقع الرئيس السلفادوري ألفريدو كريستيانني آنذاك بقبول مراقبي حقوق الإنسان تابعين للأمم المتحدة ، وبموجبه تعهدا كلا الطرفين المتنازعين باحترام للقوانين والمعايير الدولية لحقوق الإنسان ، وتعتبر هذه الاتفاقية اول اتفاق جوهري يتم التوصل إليه منذ بدء المفاوضات في عملية السلام في السلفادور وذلك لأنه شمل تفاصيل محددة لطرفي الصراع والتي تؤكد على احترام حقوق الانسان ، كذلك أنه يعتبر مقياساً لبناء السلام وأول نجاح ملموس مبكراً في المفاوضات، التي ساعدت على تقوية عمليات السلام ، وفيه تعهدا الطرفين باتخاذ تدابير فورية لمنع الإجراءات ضد حياة وحرية

(7) هدى جاسم ،الحرب الأهلية في السلفادور (١٩٨٠\_١٩٩٢)، مجلة جامعة كركوك للدراسات William Deane Stanley, The Protection Racket State: Elite Politics, Military Extortion, and Civil War in El Salvador Philadelphia, Temple University Press, 1996, P. 250..

(8) Boutros Boutros-Ghali, Boutros ,The United Nations and El Salvador 1990-1995, Volume IV , the United Nations Department of Public Information New York , 1995 , P.12.

الأفراد ، واحترام حرية التعبير و الصحافة ، وضمان الحقوق الكاملة لتكوين الجمعيات ، بما في ذلك المجموعات العمالية، كما اتفقا على إن بعثة الأمم المتحدة في السلفادور عند التوصل إلى وقف لإطلاق يكون لها مهام عديدة منها . أولاً : من واجبها تلقي رسائل من أي فرد أو مجموعة من الأفراد أو هيئة في السلفادور تحتوي على تقارير عن انتهاكات حقوق الإنسان ثانياً : العمل على إجراء مقابلات سرية مع أي فرد أو مجموعة أفراد أو أعضاء هيئات أو مؤسسات ، كذلك زيارة أي مكان أو مؤسسة بحرية ودون سابق إنذار ، و القيام بحملة تنقيفية وإعلامية حول حقوق الإنسان، وأخيراً العمل على تعزيز حقوق الانسان ، الا أن هذه المحاولة باءت بالفشل مدفوعاً بمسألة وقف إطلاق النار والتي كانت من المسائل المعقدة ، ليس من السهل على الطرفين العمل بها مباشرة ، مما أدت إلى تراجع المفاوضات في مراحلها الأولى<sup>(٩)</sup> ، نظراً لعدم وجود اتفاق بين الطرفين بشأن هذه المسألة في سياق عملية التفاوض التي بدأت على أساس اتفاق جنيف السابق الذكر . مشيراً إلى أن التحقق من حقوق الإنسان الذي تقوم به الأمم المتحدة سيعزز تحسناً ملحوظاً في حالة حقوق الإنسان في السلفادور وسيكون بمثابة قوة دفع إيجابية للمفاوضات<sup>(١٠)</sup> .

بالتالي أدى تدخل الأمم المتحدة في عام ١٩٩١ وبموجب قرار مجلس الأمن ٦٩٣ إلى أنشاء بعثة شرعت بها الأمم المتحد في السلفادور في مهمة طموحة وغير مسبوقة من أجل مراقبة وقف إطلاق النار وتعزيز عمليتي المصالحة والتكامل ، والتي عُرفت باسم بعثة مراقبي الأمم المتحدة في السلفادور أونوسال " ONUSAL" the " United Nations Observer Mission in El Salvador ، بزعامة إقبال

(9) United States General Accounting Office Report to the Honorable ward M. Edward , M . Kennedy , U.S. Senate , EL Salvador Military Assistance Has Helped Counter but Not Overcome the Insurgency, April. 23.1991,P.18 ؛

مي عبد الرحمن ، المصدر السابق ، ص ١٩٣

(10) Blake Bergstrom, Unintended consequences: U.S. interference in El Salvador, the Salvadoran Diaspora, and the role of activist community organizations in establishing a Salvadoran-American community in Los Angeles , Thesis , the Graduate Faculty of , James Madison University, 2019 , P.120.

رضا<sup>(١١)</sup>، Iqbal Riza و(٥٠) مراقب في بداية عملها في السلفادور<sup>(١٢)</sup>، وكانت واحدة من أولى عمليات الأمم المتحدة لحفظ السلام التي ركزت بقوة على بناء السلام بعد الصراع ، وتم تكليفها من قبل الأمم المتحدة وبموافقة الطرفين ،أي الحكومة السلفادورية وجبهة فاربوندوا مارتي ، بالإشراف على عملية التسريح ،مما استلزم تسريح وإلغاء كل من الحرس الوطني ، ومديرية المخابرات الوطنية ، وشرطة الخزانة ، بالإضافة إلى التحقيق في حقوق الانسان والانتهاكات التي شهدتها السلفادور وكانت هذه البعثة تتمتع بصلاحيات كبيرة بواسطة الأمم المتحدة وتطلبت تعاون جميع الاطراف<sup>(١٣)</sup>.

ومن أجل وضع بعثة حقوق الانسان في مكانها ، فتحت الأمم المتحدة مكتب أونوسال في ١٢ كانون الثاني من عام ١٩٩١<sup>(١٤)</sup>، لكنها لم تبدأ عملها مباشرة ، بل في ١ تشرين الأول ١٩٩١ ، بدأت بعثة أونوسال عملها في التحقيق في الانتهاكات المزعومة لحقوق الإنسان ، وأثناء قيامها بوظائفها ، لم تهدف أونوسال إلى تسجيل الوقائع بشكل موضوعي فحسب ، بل كانت تهدف أيضاً إلى ممارسة مساعيها الحميدة للتقصي بحقائق حقوق للإنسان ،حتى يتمكن الأفراد والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية السلفادورية من معالجة الانتهاكات، وقد وسعت البعثة بشكل كبير اتصالاتها مع المؤسسات والأفراد السلفادوريين ، كما أنها قامت بعقد اجتماعات منتظمة مع فريق حكومي مشترك بين الوكالات يتألف من ممثلين عن محكمة العدل العليا ، وهيئة

١١ إقبال رضا : هو دبلوماسي باكستاني من مواليد ١٩٣٤ في لوناfla ، الهند عمل بعدة مناصب لدى الأمم المتحدة من أبرزها رئيس بعثة الأمم المتحدة أونوسال في السلفادور اعتباراً من ١ آذار ١٩٩١ وحتى آذار ١٩٩٣ ، كما أنه شغل منصب رئيس الموظفين للأمين العام المتحدة كوفي عنان منذ بداية ولايته...نقل عن <https://www.google.com/search>

١٢ علماً أن عدد البعثة في بداية عملها ٥٠ مراقب في عام ١٩٩١ إلا أن هذا العدد ازداد إلى ٢٩٥ في عام ١٩٩٢ ، ثم أنخفض هذا العدد إلى ١٠١ بين موظفين ومراقبين في آذار ١٩٩٣ وذلك في نهاية رئاسة إقبال رضا للبعثة في السلفادور واستمر الانخفاض في العدد ليصبح تدريجاً ٤٦ خلال رئاسة الكولومبي أوقستو راميريز أوكامبو Augusto Ramirez Ocampo للبعثة واستمر في أداء مهامه حتى نيسان ١٩٩٤...للمزيد ينظر :مي عبد الرحمن ، المصدر السابق ، ص ٢٠٩-٢١٠ .

13 Russell Crandall ,Op .Cit ., P. 473 ؛William Stanley, The Protection Racket State: Elite Politics, Military Extortion, and Civil War in El Salvador Philadelphia, Temple University Press, 1996 ., P. 252.

الأركان العامة للقوات المسلحة ، ومكتب المدعي العام ، ووزارة الخارجية السلفادورية على المستويين الإقليمي والمحلي ، كذلك قام موظفو أونوسال بزيارات متكررة إلى مكاتب البلديات ، وحكومات المقاطعات ، والوحدات العسكرية ووحدات الشرطة ، والمحاكم القانونية والكيانات العامة الأخرى. كما التقى موظفو أونوسال بقيادة جبهة فارابونديو مارتي للتحرير الوطني في مكسيكو سيتي أو ماناغوا ، مع اللجنة السياسية والدبلوماسية لجبهة فارابونديو مارتي للتحرير الوطني ، فضلاً عن ذلك قامت بمرافقة قادة جبهة فارابونديو مارتي للتحرير الوطني في البلد من وإلى طاولة المفاوضات في المكسيك ونيويورك<sup>(١٥)</sup> ، وأفادت أونوسال في بداية عملها أن (٣٢٨٥) أي ما يعادل (٣٨ %) من مقاتلي جبهة فارابونديو مارتي للتحرير الوطني المسرحين كانوا من النساء<sup>(١٦)</sup>

في الوقت الذي يتطلع فيه المجتمع الدولي بشكل متزايد إلى الأمم المتحدة للاضطلاع بمجموعة متنوعة من المساعي الرئيسية ، فإن تجربة أونوسال - الجمع بين عناصر صنع السلام وحفظ السلام وبناء السلام بعد انتهاء الصراع مع التركيز بشكل استثنائي على قضايا حقوق الإنسان ، والقضايا التي لها تداعيات مهمة على سير عمليات حفظ السلام الأخرى وعلى مستقبل المنظمة نفسها ، وبالتالي فإن الدرجة العالية من النجاح التي حققتها أونوسال في تحقيق أهدافها الرئيسية تعمل على إبراز الترابط الوثيق بين أهداف السلام والحرية والديمقراطية والتنمية ، بالإضافة إلى الحاجة إلى نهج متكامل للأمن البشري خاصة في تلك الأوضاع التي كان يشهدها العقد الأخير من القرن العشرين ، وفي ظل هذا النهج ، ينبغي معالجة المشاكل العسكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية بشكل مشترك ومتسق وليس بشكل منفصل كما كان الحال تقليدياً ، لاسيما في دولة السلفادور التي شهدت تدمير البنية التحتية وعدم الاستقرار السياسي وتدهور الأوضاع الاجتماعية<sup>(١٧)</sup> ، وبالتالي فإن جهود الأمم المتحدة مستمرة رغم عدم توقف إطلاق النار خلال هذه الفترة إلا أن

(14) William Stanley ,Op. Cit ., P. 252.

(15) Boutros Boutros-Ghali, Op .Cit .,P.19 .

(16) Beth Verhey , The Demobilization and Reintegration , of Child Soldiers : El Salvador Case Study, P 17.

(17) Boutros Boutros-Ghali, Op Cit .,P.20.

مساعدتها لم تقف عند هذا الحد ، بل استمرت في المحادثات ومحاولات جمع الاطراف المتنازعة والعمل على اتفاق من شأنه أن يضع حل سلمي ونهاية للحرب الأهلية التي حصدت ما يقرب أكثر من (٧٥,٠٠٠) من ضحايا من الشعب السلفادوري .

بعد تلك الجهود الواضحة تمثلت المرحلة الثالثة من المفاوضات في التوصل إلى توقيع اتفاقية الإصلاح الدستوري Constitutional Reform Agreement في المكسيك وذلك في ٢٧ نيسان ١٩٩١ والتي شهدت تقدماً أكثر جدية ،وقد تضمنت الاتفاقية العديد من القضايا المهمة والرئيسية من أهمها إجراء مجموعة من التغييرات على دستور عام ١٩٨٣ من ضمنها ما يتعلق بالمؤسسة العسكرية ، حيث العمل على تقليص الجيش والاقتصار على الدفاع الخارجي ، بالإضافة إلى اخضاع القوات المسلحة للسيطرة الرئاسية ، والعمل على إنشاء الشرطة المدنية \_ الوطنية ، الغرض منها السعي إلى السلام والهدوء في كل من المناطق الحضرية والريفية ، وأن تكون مستقلة وتعمل على سيطرة السلطة المدنية ، ولم يقتصر الاتفاق على ذلك بل نص على تحديد خطوات لضمان استقلالية القضاء ، وتأسيس محكمة انتخابية ، هذا فضلاً عن تشكيل لجنة الحقيقة تحت رعاية الأمم المتحدة، للتحقيق في انتهاكات حقوق الإنسان التي أرتكبت سابقاً ، وتتألف من ثلاثة أشخاص عينهم الأمين العام للأمم المتحدة بعد التشاور لتقصي الحقائق بشأن السلفادور ، حيث قامت اللجنة بانتخاب رئيسها بغية ما ورد في وثيقة السلام بضرورة معرفة شعب السلفادور بحقيقة حوادث العنف الخطيرة التي وقعت منذ عام ١٩٨٠ ، بالإضافة إلى عملها في ضرورة بث الثقة في التغييرات الإيجابية التي تعززها عملية إقرار السلام السارية في السلفادور وضرورة تنشيط عملية الانتقال إلى المصالحة الوطنية<sup>(١٨)</sup> ، ورغم تلك البنود المهمة في الاتفاقية ألا أن العديد من القضايا التي لم يتفق عليها الطرفين مثل الإصلاح الزراعي ، واللوجستيات المتعلقة بوقف إطلاق النار ، فرغم تلك المفاوضات والاتفاقيات الا أن السلفادور لم

(18) مجموعة مؤلفين ،تجارب العدالة الانتقالية في أمريكا اللاتينية : الانتقال الديمقراطي أم تقليص جرائم الانتهاكات الخطيرة لحقوق الإنسان ، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ، برلين \_ألمانيا ، ط ١ ، ٢٠١٩ ، ص ٦١؛ هدى جاسم ، المصدر السابق ، ص ٣٢٤.



تشهد وقف لإطلاق النار بصورة نهائية ، ونتيجة لتعامل هذا الاتفاق مع القضايا الأكثر صعوبة فإنه لم يتم تطبيقه بشكل كامل<sup>(١٩)</sup> ، وبعد اتفاقيات المكسيك ، عقدت الحكومة وجبهة فارابوندو مارتي للتحرير الوطني اجتماعات عديدة دون إحراز أي تقدم ملموس<sup>(٢٠)</sup> ، ولعل السبب في ذلك كما أشرنا سابقاً هو انعدام الثقة بين الأطراف من جهة ، ومن جهة أخرى رغبة الطرفين في السلفادور لكسب الامتيازات على أرض السلفادور وانعكاس ذلك على المحادثات من خلال أظهار انفسهم بمظهر القوة وبالتالي الحصول على مكاسب كل على حساب الطرف الآخر ، ولتحقيق ذلك استمرت ، وطوال عام ١٩٩١ عمليات القتل وحالات الاختفاء (الخطف ) والتعذيب في السجون ، بالإضافة إلى الهجمات المتكررة من قبل القوات الحكومية وهذه المرة حتى على السياسيين المعارضون وأعضاء الكنائس والمنظمات الشعبية التي تمثل الفلاحين والنساء واللاجئين<sup>(٢١)</sup> .

بينما شكل اختلاف مطالب طرفي الصراع الداخلي حول العديد من القضايا الجوهرية ، وأهمها اصلاحات المؤسسة العسكرية والقيام بتقليص الجيش السلفادوري واعادة دمج قوات جبهة فارابوندو مارتي للتحرير الوطني ، لذا فإن انعدام الثقة أدى إلى عدم تفهم الطرفين تجاه بعضهما البعض ، شكل عاملاً مهماً في عدم الوصول إلى التسوية في بداية مراحلها ، حيث لم تكن قوية لدرجة تخطي الفجوة الواسعة بين طرفي النزاع الداخلي ، مما ساهم بالتالي في استمرار الصراع ، فقد رفضت المؤسسة العسكرية مناقشة القضايا السياسية ، كما أن المتمردين رفضوا وقف إطلاق النار حتى يتم التوصل إلى اتفاق نهائي بشأن اصلاحات المؤسسة ، والعمل بجدية على إعادة دمجهم في المجتمع ، فإن أعضاء وقيادات الجبهة كانوا مُدركين جيداً أنه من المستحيل

William Stanley ,Op. Cit ., P. 252.(19) هدى جاسم ، المصدر السابق ، ص ٣٢٤؛

(20) Boutros Boutros-Ghali , Op .Cit,P.20.

21 Brian D'Haeseleer , The Salvador Crucible: American Counterinsurgency in El Salvador ,1979\_1992 ,( Ph .D ), the College of Art and Sciences of American University Washington , DC 20016 ,2015. P .334.

قبولهم في العملية السياسية مباشرة ، حتى يحصلوا على ضمانات، وبالتالي استمرار الاقتتال والصراع كان التأثير الوحيد الذي من خلاله قد يدفع المحادثات للأمام<sup>(٢٢)</sup>.

يتضح من ذلك أن المحاولات السابقة لم تأتي بنتيجة نهائية رغم السعي الواضح من قبل الأمم المتحدة وحكومة الولايات المتحدة الأمريكية المتمثلة بإدارة الرئيس جورج بوش ، مما دفع بالنهاية بأن الولايات المتحدة الأمريكية قد زادت اتصالاتها المباشرة مع جبهة فارابونديو مارتني للتحرير الوطني خلال النصف الأخير من عام ١٩٩١ وأصبحت مقتنعة بأن المتمردين جادون بأنهاء حركات التمرد ومستعدين للتفاوض ، خاصة وأن الجبهة قد تخلت عن طلبها بدمج بعض أعضائها في الجيش ، بما في ذلك مراكز قياداتها ، وبالتالي دفعت أيضاً إلى أشراك الرئيس السلفادوري شخصياً في المفاوضات ، فإنه دليل على أن تلك المباحثات بدأت تلوح في الأفق<sup>(٢٣)</sup>.

التمثل بالأمين العام للأمم المتحدة بيريز دي كويلار في عمليات التفاوض بين الطرفين وحرصاً منه على سير ونجاح المحادثات ، حيث وجد ضرورة دعوة طرفي النزاع إلى اجتماع عُقد في نيويورك على الرغم من أن هذه الجهود تعتبر ذات مخاطر كبيرة بسبب الحالة النفسية المتدنية لدى الطرفين ، لا سيما الحكومة السلفادورية والقوات المسلحة والجهة المعارضة لها المتمثلة بجبهة فارابونديو مارتني ، وبالمقابل دعمت إدارة بوش الجهود التي تقودها الأمم المتحدة ، بما في ذلك إصدار التأشيرات لمفاوضي المتمردين حتى يتمكنوا من حضور المحادثات في الأراضي الأمريكية ، ومن المثير للاهتمام أنه على الرغم من متابعة الدبلوماسيين الأمريكيين للجولات العديدة من المحادثات في مناطق مختلفة ، وما كان واضحاً أيضاً هو أن سياسة إدارة بوش كانت تمارس ضغوطاً على كرستيانني للتفاوض بحسن نية ، وغالباً ما اتصل مساعد وزيرة الخارجية الأمريكية برنارد أرونسون<sup>(٢٤)</sup> Bernard

(٢٢) مي عبد الرحمن ، المصدر السابق ، ص ١٨٧ \_ ١٩٨.

(23) William Stanley ,Op. Cit ., P. 252.

(24) برنارد أرونسون: ولد في مايو ١٩٤٦ ، في مدينة نيويورك ، وقضى سنواته الأولى في كوينز ، ثم تخرج من جامعة شيكاغو ، ثم عمل لدى أربعة اربعة رؤساء أمريكيين وهم جيمي كارتر جورج

Aronson بكرستياني عبر قنوات غير رسمية لتعزيز رغبة واشنطن في رؤية تقدم ملموس في تسوية تفاوضية ، من أجل نجاح التسوية والوصول إلى حل نهائي لإنهاء الصراع بين الطرفين ، حيث قال أرونسون لكرستياني برسالة واضحة : "إننا في حاجة ماسة إلى إنهاء هذه الحرب " وهذا دليل على مساعي الولايات المتحدة الأمريكية للوصول إلى السلام في السلفادور <sup>(٢٥)</sup> .

لتبدأ بذلك المرحلة الرابعة من المفاوضات ، فقد دخلت في جولتها الأخيرة ، في آخر أيام خافيير بيريز دي كويلار في منصبه كأمين عام للأمم المتحدة ، وكانت الضغوط الهائلة من قبل كل من المكسيك وفنزويلا لإقناع الرئيس السلفادوري للمجيء إلى نيويورك، تتزايد على الجانبين للتوصل إلى اتفاق ، وفعلاً بحضور كريستياني وتفهم جميع الأطراف أنه مع تقاعد أمين عام الأمم المتحدة بيريز ، قد يحدث تراجع في عملية السلام والمفاوضات في حال لم يتم التوصل إلى اتفاق في ٣١ كانون الأول لسنة ١٩٩١ وهو اليوم الأخير للأمين العام للأمم المتحدة في مكتبه ، وبالتالي تم استخدام هذه النقطة في الضغط على أطراف الصراع<sup>(٢٦)</sup> ، مما دفعها ذلك إلى اتفاق عُرف بأسم اتفاق نيويورك The New York Agreement ، فقد تم التوقيع عليه في ٣١ كانون الأول ١٩٩١ ، وقد أركز هذا الاتفاق على دور السلطات المدنية ، واستبعدت الجيش من وظائف الأمن الداخلي، والذي من شأنه أن يتضمن فصلاً تدريجياً للقوات المسلحة الحكومية ليتم تقليصها ما يقرب من النصف أي إلى (٢, ٥٠ %) ، يليه تسريح تدريجي للقوات التابعة للجبهة ، والعمل على إجراء جديد لانتخاب قضاة المحكمة العليا ، وإنشاء منصب المستشار الوطني للدفاع عن حقوق الإنسان ، ومخصصات سنوية لا تقل عن (٦ %) من ميزانية الدولة، بالإضافة إلى مطلب حماية الحكومة السلفادورية لحماية أسير المقاتلين ، و الاحتفاظ بالأراضي التي استطاعوا السيطرة عليها أثناء الحرب ، كما أكدت على حل الحرس الوطني ، وأستبدال قوات الشرطة الوطنية بقوات

أتش دبليو بوش ، وبيل كلينتون وأخيراً باراك أوباما ، في مناصب عليا ، حصل خلال مدة عمله على أعلى وسام مدني لوزارة الخارجية ، جائزة الخدمة المتميزة للوزير في نيسان ١٩٩٣ لدوره في إنهاء <https://en-m-wikipedia-org.translate.google/wiki/> الحروب في أمريكا الوسطى وكولومبيا . للمزيد .. ينظر

(25) Russell Crandall ,Op .Cit ., P .465.

(٢٦) مي عبد الرحمن ، المصدر السابق ، ٢٠٣ .

الشرطة المدنية ، و تمت الموافقة على هذه الإصلاحات على الفور من قبل الجمعية التشريعية التي يسيطر عليها حزب أرينا ، لكن رغم ذلك بقيت المسائل المهمة التي يجب الاتفاق عليها ، وهي مسألة توقف اطلاق النار وجوانب أخرى من اصلاح الجيش حيث بقيت عالقة ولم يتم الاتفاق عليها بشكل رسمي، لكنه وضع الأساس للتنفيذ الكامل للاتفاق في غضون السنة المقبلة ، وبذلك أثقلت محادثات نيويورك الدبلوماسية الأمريكية بشدة لصالح اتفاق نهائي وإنهاء الحرب الأهلية في السلفادور<sup>(٢٧)</sup> .

على الرغم من أن هذه الاتفاقية وضعت مسألة توزيع الأراضي الحكومية والأراضي ذات الملكية الخاصة ، والتي تتجاوز مساحتها (٢,٥ كم<sup>٢</sup>)، حيز التنفيذ ، مشيرة إلى الأراضي التي لم يتم توزيعها في السابق بهدف الحفاظ على البيئة ، فيما تقرر إعادة العمل على توزيعها بشكل عادل<sup>(٢٨)</sup> . وهكذا انخرطت جهود تفاوضية مطولة واستمرت المرافعة بالمفاوضات حول بعض القضايا الرئيسية ، مثل الجيش وإعادة توزيع الأراضي وقوة الشرطة المدنية ، لذلك لم ينتهي المطاف عند هذا الاتفاق<sup>(٢٩)</sup> .

وفي سياق الحديث واستمراراً لإتمام ما بدأته الأمم المتحدة من عملية السلام ، وجهودها المبذولة في التوصل إلى حل سلمي للحرب الأهلية في السلفادور، ونظراً لأن اليمين السلفادوري كان مقتنعاً دائماً بأن استمرار الصراع في بلدهم كان يعتمد على المساعدات الخارجية سواء من أمريكا أو الاتحاد السوفيتي لطرفي النزاع ، وبما أن الدور الخارجي قد أنتهى بالنسبة للحكومة بانهاء الاتحاد السوفيتي ، لذا توصلت الأطراف المتصارعة أن استمرار الحرب وفق تلك الظروف عمل عبثي . لذا وقفت الأطراف مواقف جديدة من المطالب التي كانت كثيراً ما تعرقل المفاوضات منها إصلاحات الجيش ، وبالفعل في المرحلة النهائية من المفاوضات أصبح تقليل قوة الجيش وأصلاحه مطلب يحظى بقبولية كبيرة لجميع الأطراف<sup>(٣٠)</sup> ، وهذا سهل أن تدخل

هدى جاسم ، المصدر السابق ، ص ٣٢٥ ؛ P. 472 , Op. Cit. , Russell Crandall (27)

(٢٨) هدى جاسم ، المصدر السابق ، ص ٣٢٥ .

(٢٩) مي عبد الرحمن ، المصدر السابق ، ص ٢٠٣ .

(30) William Stanley ,Op. Cit. , P. 253

الحكومة السلفادورية و جبهة فارابونديو مارتي للتحريير الوطني، في سلسلة طويلة من المفاوضات، لتكون المرحلة الخامسة والأخيرة من تلك المفاوضات والتي أنتهت بعقد اتفاق كان له الدور الكبير في إنهاء الحرب بواسطة الأمم المتحدة ، وبالفعل بعد الاتفاق على الأمور المتعلقة وقع الصلح من قبل الطرفين وعلى أثرها عقدت اتفاقية السلام في يوم ١٦ كانون الثاني ١٩٩٢ ، وبموجب تلك الاتفاقية التي عُرفت باسم اتفاق تشابولتيبتيك للسلام The Chapultepec Peace Accord نسبة إلى المكان الذي عُقدت فيه ، في قلعة تشابولتيبتيك في مدينة مكسيكو بالمكسيك ، بحضور ممثلين عن المجتمع الدولي و وقعت حكومة السلفادور ممثلة بالرئيس السلفادوري (ألفريدو كريستياني) مع قادة حركات التمرد ،متمثلة بقيادة الفصائل المكونة لها مثل شفيق حنضل وخواكين فيلالوبوس وسلفادور سانشيز سيرين وفرانسييسكو خوفيل Francisco Jovel وإدواردو سانشور Eduardo Sancho ، وفي نهاية الاجتماع ،أقر كرستياني أن بلاده كانت تخوض حرباً أهلية بجذور اجتماعية واقتصادية وثقافية متأصلة، كان الموجع الأساسي لها هو "غياب نظام ديمقراطي حقيقي " في البلاد ، لينتهي هذا الاتفاق الحرب الأهلية التي دامت اثني عشر عاماً ، وانهكت البلاد اقتصادياً وذهبت ضحيتها ما يقرب من ( ٧٥,٠٠٠ ) سلفادوري<sup>(٣١)</sup>، حيث أوقف القتال بشكل رسمي في اليوم الأول من شهر شباط سنة ١٩٩٢<sup>(٣٢)</sup> ، والتي اعتبرت بداية سلام حقيقي بالنسبة للشعب السلفادوري ، وتضمنت الاتفاقية ما يلي :

- ١- شملت على وقف إطلاق النار من الطرفين ،والعمل على نزع السلاح .
- ٢- والعمل على تقليص حجم القوات المسلحة السلفادورية ، وحل المجموعة الشبه عسكرية ،وتتظيم شرطة مدنية جديدة ، بالإضافة إلى ذلك أن يكون لمقاتلي جبهة فارابونديو مارتي للتحريير الوطني الفرصة للانضمام إلى سلك الشرطة المدنية الجديدة.

(31) Liam McGivern , "Justice Denied: Impunity During and After the Salvadoran Civil War," Vol 10, Number 1 (2009), P.173.

(32) Russell Crandall ,Op .Cit ., P .465.

- ٣- تحويل جبهة فاربوندوا مارتى إلى حزب سياسي فأصبح لاعباً رئيساً في الديمقراطية النيوليبرالية التي ظهرت في السلفادور بعد الحرب.
  - ٤- من واجب الحكومة السلفادورية حماية أسر المقاتلين في الاحتفاظ بالأراضي التي احتلوها اثناء الحرب .
  - ٥- منح عفو عام عن جميع المعتقلين السياسيين والمنفيين ، كذلك الاعتراف بحق العمال في التنظيم وتكوين النقابات واحترامها ، والعمل على تحفيز حرية التعبير عن الفكر وفق المعايير الأخلاقية السائدة.
  - ٦- تهيئة المناخ الملائم لإجراء انتخابات حرة حقيقية في إطار زمني معقول. و السماح بتكوين أحزاب سياسية تمثل جميع الأيديولوجيات بما يخدم النظام الديمقراطي.
  - ٧- إنشاء آلية لإصلاح النظام الاقتصادي ، وخاصة ملكية الأراضي الزراعية .
  - ٨- تضمنت الاتفاقية بند خاص يتعلق بتوفير لجنة خاصة عرفت بأسم " اللجنة الوطنية لتوطيد السلام " تعمل على الاشراف على تنفيذ الاتفاق (٣٣) .
- و فعلاً جاءت بنود الاتفاقية محور التطبيق ، وتعتبر هذه أهم مرحلة مرت بها مفاوضات السلام بواسطة الأمم المتحدة ، حيث بدأ سريان الوقف الرسمي لإطلاق النار في ١ شباط ١٩٩٢ ، وذلك في حفل وقف إطلاق النار الذي أقيم في قاعة انتظار في العاصمة سان سلفادور ، الذي بدأه الرئيس السلفادوري ألفريدو كرسيتياني وبحضور اعضاء من القوات المسلحة وكذلك من جبهة فاربوندو مارتى ، بالإضافة إلى مراقبي الأمم المتحدة والكنسية الكاثوليكية في مكان واحد ، مرحباً به حوالي (٣٠٠٠) شخص حضروا الاحتفال ، كما تم الترحيب بقائد الجبهة خواكين فيلالوبوس بحفاوة وهتافات تنادي بأسمه ،

---

(٣٣) حسن عبد علي كاظم ، الحرب الأهلية في السلفادور ١٩٧٩ \_ ١٩٩٢ ، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ، ٢٠٢٢ ، المجلد ١٢ \_ العدد ٣ ، ص ١٤٥ ؛ William Stanley ,Op. Cit ., P. 266.

وتماشياً مع روح الاحتفال المتمثلة في المصالحة الوطنية أعلن الرئيس السلفادوري ألفريدو كرسثياني وبصورة رسمية عن انشاء اللجنة الوطنية لتوطيد السلام والتي عُرفت بـ كوباز<sup>(٣٤)</sup> "COPAZ" Comisión Nacional Par La Comslidacion de La Paz بغية القيام بمهام مراقبة تنفيذ اتفاقية السلام ، وقد تألفت اللجنة من عشرة أعضاء يمثلون الحكومة وقوات حرب العصابات والقوات المسلحة وأعضاء من كل حزب سياسي ومدنيين ، وكانت مهمتها لا غنى عنها للتحقيق من قيام كلا الجانبين بما اتفقا عليه في اتفاقية السلام التاريخية ، وأعتبر ذلك عملاً شاقاً نظراً لاتساع نطاق الاتفاق وعمقه الملحوظ ، وبإدئ الأمر سيتم تقليص حجم القوات المسلحة وفعاليتها بشكل كبير ، ليقصر دورها على الأمن القومي وهو أمر مهم للغاية خاصة بالنسبة للجبهة<sup>(٣٥)</sup> . ومن الجدير بالذكر أن الاحتفال شهد أهم حدث تاريخي تشهده السلفادور وهو جلوس خواكين فيلالوبوس<sup>(٣٦)</sup> القائد اليساري الشيوعي على يسار العقيد خوان أورلاندو زبييدا Colonel Juan Orlando Zepeda وهو ضابط كبير في القوات المسلحة اليمينية ، ولغرابة المشهد وصفه أحد المراقبين قائلاً : " حتى أولئك الذين كانوا يأملون في نهاية الحرب ، لم يتخيلوا أبداً أنهم سيرون هذين الرجلين جالسين معاً "<sup>(٣٧)</sup> ، كما وصف أحد زعماء الأمم المتحدة هذه المرحلة قائلاً : " كنا نحاول تغيير مجتمع بأكمله ، وليس مجرد إنهاء حرب المتمردين "<sup>(٣٨)</sup> .

(٣٤) من الجدير أن المصادر اختلفت في وقت انشاء لجنة كوباز فمنها من ذكر أنها أنشأت بعد اتفاقية نيويورك ، والبعض الآخر يذكر أن الرئيس السلفادوري أعلن عن انشاءها بعد أن تم التوقيع على اتفاقية السلام النهائي .

(35) Russell Crandall ,Op .Cit ., P. 471.

(36) في أيار ١٩٩٢ تم الترحيب بفائد حرب العصابات السابق خواكين فيلالوبوس خلال الاحتفال الذي أقيم بمناسبة تحول جبهة فاربوندو مارتي للتحرير من تمرد مسلح إلى حزب سياسي ، وذلك في العاصمة سان سلفادور ، وقد اعترف بارتكاب أخطاء التكتيكات للمتمردين خلال الحرب الأهلية وتحدث بقناعة واضحة عن الحاجة إلى الديمقراطية على أساس قوانين عادلة وانتخابات ورعاية اجتماعية ، واصفاً تحول المتمردين من الثورة إلى الديمقراطية قائلاً : "لقد تشوّهت الحركات الثورية بسبب الصراع بين القوى العظمى في الحرب الباردة"..... وقد ظل فيلالوبوس عضواً في حزب الجبهة حتى عام ١٩٩٥ PD عندما انقسم هو وقادة آخرون لتشكيل سياسي وسطي خاص بهم ، وهو الحزب الديمقراطي Ibid ,P. 495..

(37) William Stanley ,Op. Cit ., P. 254 .

(38) Russell Crandall ,Op .Cit ., P. 469.

وكان الحدث الأهم من الاتفاق النهائي ، والذي لم يكن من السهل أن تشهد السلفادور بل كان من المستبعد تماماً بسبب الحكومة الاستبدادية ذات الطابع الدكتاتوري المتمثل بسيطرة الأوليغارشية منذ عدة عقود ، لكن ما يمكن اعتباره نصراً ليس عسكرياً بل سياسياً للجهة المعارضة للحكومة السلفادورية وذات الطابع الشيوعي أساساً ، حيث تم أخيراً تحويل جبهة فاربوندا مارتى للتحرير الوطني إلى حزب سياسي يساري قانوني ، يعترف بشرعية الدستور السلفادوري ، مما يدل ذلك على قبول التعددية السياسية<sup>(٣٩)</sup> ، على الساحة السلفادورية وهذا ما نفتقد إليه السلفادور منذ عدة عقود، مما يدل ببساطة إن قدرة جبهة فاربوندا مارتى للتحرير الوطني على مقاومة عنف الجيش أدت إلى كسر حاجز كبير بينها وبين الحكومة السلفادورية فقد استطاعت تلك الفئة والمتمثلة باليسار أخيراً بالوصول إلى دفة الحكم ، من خلال البقاء على قيد الحياة، ثم إظهار قوتها ومرونتها وصمودها على مدار الحرب<sup>(٤٠)</sup>.

الخاتمة :

نستنتج مما سبق في البحث الأمور الآتية :

١. كانت هناك عدة عوامل ، منها داخلية وخارجية ، دفعت بطرفي النزاع باللجوء إلى مفاوضات السلام ، بغية الوصول إلى حل نهائي يرضي الطرفين ، من أبرزها أنهاك الشعب السلفادوري نتيجة حرب طويلة امتدت حوالي اثني عشرة عاماً .
٢. مجيء رئيس سلفادوري ديمقراطي معتدل ، وهو الرئيس كريستيانو الذي وعد الشعب بالحل بالديمقراطية ، وتوقف العنف ، والعمل على انتشار العدل الذي أفقده الشعب منذ عدة عقود ، والحث على المساواة بين أبناء الشعب الواحد .

(٣٩) التعددية السياسية: وتعني التنوع السياسي الذي يعرفه مجتمع من المجتمعات ، وهي نتيجة حتمية للتعددية الحزبية أي حق جميع الأفراد في تأسيس أحزاب سياسية جديدة ، أو الانضمام في الأحزاب القائمة ، كما أنها تعني التعدد الايديولوجي وتعدد الثقافات السياسية داخل البلد الواحد ، بالتالي فهي تؤدي إلى نتيجة منطقية لوجود الرأي والرأي المعارض ، كذلك قد تؤدي عملياً لتكريس الجهد والتداول على السلطة والتي غالباً ما تتناوب على ممارستها أحزاب سياسية ذات أنماط أو مرجعيات مختلفة ، بالمعنى الآخر ، فالتعددية السياسية تعمل على تحقيق مشروعية تعدد وأختلاف الآراء والتوجهات السياسية ، كما أنها تركز التعايش السلمي بين مختلف المدارس السياسية ، بالتالي حقها في التعبير عن نفسها وحقها في المشاركة في صناعة القرار والتأثير على صانعيه وفقاً للقواعد الديمقراطية المعمول بها. للمزيد ينظر :محمد سبيل \_نوح الهرموزي ، موسوعة المفاهيم الأساسية في العلوم الإنسانية والفلسفة، المركز العلمي للأبحاث والدراسات الإنسانية ، بغداد ، ٢٠١٧ ، ص ١٤١ ؛ هدى جاسم ، المصدر السابق ، ص ٣٢٥.

(40) William Stanley ,Op. Cit ., P. 255 .



٣. كانت هناك عدة عوامل ، خارجية أسهمت بصورة مباشرة في دفع طرفي النزاع للجلوس على طاولة المفاوضات ، كان الأهم من بينها هو نهاية الحرب الباردة بين أقوى دولتين عالميتين وهما الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ، تلك الحرب التي لاحت شرارتها العديد من دول العالم .
٤. أنهيار الاتحاد السوفيتي ، ذات الفكر الشيوعي المناهض للولايات المتحدة الأمريكية ذات الفكر الرأسمالي ، وبالتالي توقف المساعدات سواء العسكرية أو المالية منها للحكومة السلفادورية ، وبالتالي عدم أستطاعتها مواصلة الحرب مما دفعها بالنهاية إلى القبول باللاجوء إلى المفاوضات .
٥. أستمرت المفاوضات على مدى سنتين ومرت بعدة مراحل ، نتيجة لانعدام الثقة بين طرفي النزاع الداخلي ذات الفكر المتناقض ، مما دفع ذلك لأسمرار العنف واطلاق النار ، لكن بصورة أقل مما كانت عليه .
٦. كان لاتفاقية السلام النهائي ، الأهمية الكبيرة في وقف إطلاق النار بين طرفي النزاع والعمل بجدية واضحة لتغيير نمط نظام الحكم الذي سيطرة على السلطة لسنوات ، وكان للأمم المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية الدور الواضح والكبير في اتفاقيات السلام بغية إنهاء الحرب الأهلية السلفادورية، فلم تعد تخشى انتشار الشيوعية ، ليس في السلفادور فقط ، بل في أمريكا اللاتينية ككل .
٧. شهدت دولة السلفادور أخيراً التعددية السياسية ، أي المشاركة من مختلف فئات الشعب ، بعد أن كانت السلطة محتكرة فقط على فئة الأغنياء "الأوليغارشية" بـ دليل مشاركة الجهة المعارضة للحكومة ، إلا وهي جبهة فاربونودا مارتي للتحرير الوطني وتحويلها إلى حزب سياسي ، لا سيما بعد عقد اتفاقية تشابولتيبيك للسلام عام ١٩٩٢ .

## The effect of the (metacognitive Learning Course) strategy on Habits of the productive mind are among Intermediate stage school students in mathematics

Ali Hameed Gawi

College of Education for Pure Science, Ibn Al-Haitham, University of  
Baghdad

e-mail : [Ali.Ghawi2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:Ali.Ghawi2103m@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

**Prof. Dr. Basim Mahammad Jasim**

College of Education for Pure Science, Ibn Al-Haitham, University of  
Baghdad

[dr.basim222628@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq](mailto:dr.basim222628@ihcoedu.uobaghdad.edu.iq)

### **Abstract**

The aim of this study was to investigate the impact of the metacognitive learning strategy on the productive thinking habits of middle school students in mathematics. To achieve this objective, the researchers adopted an experimental design with pretest-posttest for two equivalent groups. Participants were selected based on intelligence, previous achievement, and prior knowledge. The sample consisted of 67 female students, with 35 students in the experimental group and 32 students in the control group. A scale for measuring the productive thinking habits of second-grade middle school students was developed, and its validity and reliability were found to be satisfactory. Appropriate statistical methods were used for data analysis.

**Keywords: Metacognitive learning strategy, productive thinking habits, middle school students, mathematics.**

### **Firstly, the research problem**

The current era is characterized by rapid development and advancement of knowledge. This cognitive development is one of the most prominent features of the present time. There is a crucial need to enhance teacher development through training programs, as they play a fundamental role in educating students (Salwa & Baism, 2018, p. 1208). The concept of "givens" in mathematics is derived from the mathematical structure, which commands a content that resembles a reliable and interconnected building.( Mjeed , 2020 ,p333) Furthermore, the subject of mathematics is one that has significant connections with other sciences and plays a role in both individual and societal life. This highlights the necessity of emphasizing the teaching of this scientific subject in a way that reflects its relevance to students' lives and their environment. As a result, students now require new methods to adapt to society and interact with various aspects of life. They need to be equipped to navigate challenging

situations and continuous challenges they may encounter in the era of scientific and cognitive explosion. The focus should be on the student's mind, how they receive information, process it, organize it, and store it in order to effectively utilize it in different situations. This process leads to the development of easily practicable and applicable mental habits in the present and the future. It is essential for learners to make informed choices regarding behaviors and actions when facing specific issues or situations in their lives. This requires the rationalization of the mind to make decisions that yield positive outcomes and avoid negative consequences (Al-Jubouri, 2013, p. 4).

Upon reviewing and analyzing the students' data, the researcher noticed a weakness in their behaviors and mental habits, as well as a lack of knowledge acquisition. This prompted the need to identify the reasons behind this decline in academic performance. The researcher found that there was a deficiency in the application of modern strategies and a reliance on traditional teaching methods by teachers. This finding is supported by a study conducted by Jassim and Al-Azmi (2022).

The researcher observed that teachers were not practicing any cognitive habits during their teaching process, which led the researcher to consider using the "Metacognitive Learning Cycle" as a teaching strategy. It was hoped that this strategy would contribute to addressing the problem of low acquisition levels of mathematical concepts and productive thinking habits among students. To investigate the impact of this strategy, the researcher formulated the following question:

"What is the effect of the Metacognitive Learning Cycle strategy on the development of productive thinking habits among middle school students in mathematics?"

### **Research significant**

1-The importance of this research lies in its contribution to the field of local education and teaching. It focuses on examining the impact of the Metacognitive Learning Cycle on productive thinking habits in mathematics among middle school students (Grade 8). By exploring the effectiveness of this cycle, the research aims to enhance students' learning abilities and make them active participants in the educational process. This is achieved through collaborative learning experiences that

enable students to better understand mathematics concepts and solve mathematical problems more easily (Lina et al., 2021, p. 173).

2- The modern education system plays a significant role in achieving educational goals, particularly in the realm of mathematics, by emphasizing the accumulation of experiences within the cognitive structure of the learner. This begins in the primary stage, continues through the crucial middle school stage, and extends to the higher levels of education. By adopting innovative strategies and models, educators can keep pace with the evolving world around us (Al-Azmee & Jassim, 2019, p. 521).

3-The research findings can lead to the development of a reliable psychometric scale to measure productive thinking habits, specifically tailored for the middle school stage. This scale can serve as a trustworthy reference for future research in related areas.

4-The research contributes to establishing a realistic connection between concepts and real-life problems, providing a solid foundation for understanding the topics and challenges that students encounter in their daily lives (Al-Maayouf et al., 2017, p. 3).

5-The use of mathematics applications in teaching should aim to prepare a generation of innovative and creative individuals capable of contributing to the advancement of civilization (Hamadi, 2016, p. 317).

6-The adoption of a modern strategy in mathematics that has not been previously utilized can be beneficial in organizing students' thoughts (Kareem & Jassim, 2013, p. 372).

### **Thirdly: Research Objective:**

The impact of the Meta-Cognitive Learning Cycle (M.L.C) on the productive thinking habits of middle school students in the subject of mathematics

### **Fourthly: Research Hypothesis:**

There is no statistically significant difference at a significance level of (0.05) between the mean scores of the experimental group students who were taught using the Meta-Cognitive Learning Cycle and the mean scores of the control group students who were taught using the traditional method in the measure of productive thinking habits

Fifthly: Scope of the Research:

The research will include students in the second grade of intermediate schools and daytime secondary schools for boys, affiliated with the General Directorate of Education in Al-Karkh Second, for the academic year (2022-2023).

The research will focus on productive thinking habits, including self-regulation habits, critical thinking habits, and creative thinking habits.

The research will cover the first semester of the academic year (2022-2023).

**Research terminology :**

A. **Strategy:** According to Atiya (2013), it is defined as "the set of procedures and means used by the teacher to enable the learner to achieve planned educational experiences and achieve educational goals." (Atiya, 2013, p. 262

**B. Meta-cognitive Learning Cycle:**

**Defined by**

(Blank, 2000) defined it as: "A teaching model that combines Piaget's theory and beyond-knowledge strategies, emphasizing the interaction between the teacher and the learner during the instructional situation. This is accomplished through four stages: concept evaluation, concept exploration, concept presentation, and concept application." (Blank, 2000, p. 489)

**Theoretical Definition:** The researcher adopted the theoretical definition (Blank, 2000) as it aligns with the research procedures.

**Procedural Definition:** The researcher defines it procedurally as an instructional strategy that combines the meta-cognitive learning cycle and beyond-knowledge strategies. It consists of four instructional steps to teach mathematics to second-grade students, aiming to assist students in constructing their knowledge based on their prior knowledge and acquired understanding.

**Pivotal Thinking: Defined by**

(Marzano, 2000) as: "Behaviors used by organized thinkers and critics to enable individuals to control their thinking behaviors and processes, helping them learn any experience they need in the future." (Marzano, 2000, p. 17)

**Theoretical Definition: The researcher adopts the theoretical definition (Marzano, 2000) in this study.**

**Procedural Definition:** The researcher defines pivotal thinking procedurally as the ability of second-grade students to respond to test items related to pivotal thinking habits, which were prepared by the researcher for the purposes of the research. The scale consists of 30 behavioral situations aligned with the three pivotal thinking habits, and it is measured by the total score obtained by the respondent on the Pivotal Thinking Habits Scale for the purposes of this research.

## **Chapter Two: Literature Review**

**Firstly, Theoretical Background: First Axis: (M.L.C) Meta-cognitive Learning Cycle Strategy**

**Firstly, The theories that support the concept of meta-cognition and its strategies are as follows:**

The concept of meta-cognition and its general frameworks are attributed to the psychologist Flavell, who was a professor at Stanford University. He was a supporter of Piaget's theory and coined the term "metamemory." Flavell is also credited with introducing the concept of meta-cognition and described it in his writings in 1976. He stated that what is actually accomplished in the lifespan of 127 years is the organized knowledge of tangible objects and events. (Mohsen, Jassim, 2020, p.6).

**The concept of meta-cognition:**

The term "meta-cognition" was first used by Flavell in educational research in 1976. Through his observations of learners, he noticed that they engage in a process of monitoring their understanding and other cognitive activities. Al-Deen and Jassim (2022) pointed out that teachers should ask their students, who are fully aware of their actions, some questions. These questions could be as follows: Why did you think of this solution? How did you come to believe that, and why did you do that? These questions can serve as a step towards developing the thinking process itself and the way of thinking. (Al-Deen & Jassim, 2022, p.953)

**Thirdly: The Meta-cognitive Learning Cycle (M.L.C)**

The meta-cognitive learning cycle consists of several stages. After the development that took place in the learning cycle, we will now focus on the steps of the Meta-cognitive Learning Cycle (M.L.C), which have been adopted as an independent variable for this research, as follows:

**Firstly: The first stage (Exploration):**

In this stage, the teacher should provide opportunities for the learners to reflect on their scientific ideas and become familiar with the information they already have about the concept they are studying. The goal of this stage is to give learners the opportunity to explore the phenomena associated with the concept under investigation.

**Secondly: The second stage (Concept Presentation Assessment)**

In this stage, the teacher should collect the data generated by the learners and, based on that data, engage with the learners to develop the concept. The teacher should also provide opportunities for the learners to reconsider their scientific ideas.

**Thirdly: The third stage (Concept Application Assessment)**

In this stage, learners are presented with additional examples that apply the scientific concept, which can be understood using the data generated during the previous stages. One of the key features of the meta-cognitive learning cycle is that it allows for guided thinking throughout all four stages.

**Fourthly: The fourth stage (Concept Evaluation Assessment)**

In this stage, learners reflect on their scientific ideas, and each learner should maintain a concept journal where they record their scientific thoughts about the concept. If the learner's idea is reasonable and clear, they should be able to provide examples of the concept and explain their idea to their classmates. (Ibrahim, 2007, p. 82)

**The second axis: Productive Thinking Habits**

**Firstly: The concept of productive thinking habits**

The information revolution and the significant cognitive explosion have impacted the lives of people and societies. Since schools are the tools of society, this necessitates the provision of new generations capable of meeting the demands of the job market, thinking critically, making decisions, and solving the problems they encounter within their environments (Sabah, et al., 2023, p. 42).

## **The second axis: Productive Thinking Habits**

### **Secondly: Classifications of productive thinking habits:**

Productive thinking habits are relatively modern concepts in the fields of psychology and contemporary education (Al-Kubaisi & Al-Amli, 2016, p. 7). Various theoretical orientations have emerged in classifying productive thinking habits, yet they all share commonalities in terms of the effectiveness and efficiency of learners (Barbakh, 2015, p. 14).

One of these classifications, proposed by Marzano and others, divides learning dimensions into five dimensions, as follows:

**The first dimension: Perceptions and positive attitudes towards learning.**

**The second dimension: Acquiring and integrating knowledge.**

**The third dimension: Deepening and refining knowledge.**

**The fourth dimension: Meaningful application of knowledge.**

**The fifth dimension: Productive thinking habits.**

These dimensions encompass the key aspects of productive thinking and highlight the importance of cultivating effective thinking habits in the learning process.

This dimension is considered one of the dimensions of learning and the principle of purposeful performance that permeates the dimensions of learning, according to Marzano. Learners utilize it when they strive to have conscious awareness and directed attitudes towards knowledge. When acquiring knowledge, they need to achieve precision and accuracy (Marzano, 1998, p225). The current research adopts the classification of productive mind habits by Marzano and others (2000) as one of the dimensions of thinking in the strategy. It is divided into the following categories

**First, habits of self-organization ability.**

**Second, habits of critical thinking ability.**

**Third, habits of creative thinking ability.**

**Second, previous studies:**

**A.** Previous studies that included the independent variable (Metacognitive Learning Cycle strategy) and the dependent variable (habits of mind) are as follows:



- 1- Al-Rukabi (2015): "The Effectiveness of Metacognitive Learning Cycle and SWOM Strategy on Physics Achievement and Metacognitive Thinking Skills of Fourth-Year Science Students."
- 2- Al-Qahtani (2014): The study aimed to examine "the effectiveness of an enrichment program based on the Dimensions of Learning strategy for Algebra in improving the habits of productive thinking among high-achieving students in the second grade of middle school."

### **Chapter 3: Research Methodology**

**This chapter presents the research procedures used in the study:**

#### **First: Experimental Design:**

A partial control experimental design was employed, using two equivalent groups. The Metacognitive Learning Cycle (M.L.C) strategy was used as the independent variable in the experiment, while the acquisition of mathematical concepts and habits of productive thinking served as the dependent variables in the experiment, as illustrated in Table 1.

**Table (1) experimental design of research**

| <b>GROUP</b>         | <b>Group Equivalence</b>                                                               | <b>Independent Variable</b>                     | <b>Dependent Variables</b>                  | <b>Research tool</b>                                      |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Experiment al</b> | <b>Intelligence Prior knowledge in mathematics Previous achievement in mathematics</b> | <b>Traditional style</b>                        | <b>Acquisition of mathematical concepts</b> | <b>Assessment of acquisition of mathematical concepts</b> |
| <b>Control</b>       |                                                                                        | <b>The Metacognitive Learning Cycle (M.L.C)</b> |                                             |                                                           |

#### **Secondly: Research Community and Sample:**

**Research Community:** The research community was defined as second-grade intermediate students in government day schools under the General Directorate of Education in Baghdad, Al-Karkh Second District, for the academic year 2022-2023

**The research sample:** The King Ghazi Intermediate School for Boys was deliberately chosen as the site for implementing the research experiment. The research sample was selected as follows:

**Class (A) was chosen to represent the experimental group, with a total of 35 students.**

**Class (B) represented the control group, with a total of 32 students.**

**Thus, the total number of students in both groups was 67.**

**Thirdly: Control Procedures: Before commencing the experiment, measures were taken to control any factors that could affect the credibility of the experiment's results.**

**A. Internal Validity of the Experimental Design:**

Internal validity was ensured by controlling and establishing equivalence between the two groups in certain variables believed to have an impact on the dependent variable, such as intelligence, previous achievement, and prior knowledge.

**B. External Validity of the Experimental Design:**

External validity was enhanced by controlling for certain variables that could potentially affect the experiment. These variables include:

- 1- Experimental Conditions and Associated Incidents: The participants in the experiment (sample) did not encounter any notable incidents that could affect the dependent variables alongside the independent variable.
- 2- Experimental Attrition: The experiment did not experience any interruptions or discontinuations throughout its duration, except for individual cases of absence.
- 3- Processes Related to the Maturation of Sample Individuals: The experiment commenced on Sunday, 6th November 2023, for each group, and concluded on Thursday, 12th January 2023.

**The Impact of Experimental Procedures:**

A. Teacher: The researcher himself conducted the teaching for both the experimental and control groups.

B. Experimental Setting: Specific classrooms were assigned for conducting the experiment.

C. Scientific Content: The same scientific material was presented to both groups.

D. Distribution of Teaching Sessions: Each group received a total of 5 teaching sessions per week.

The Testing Procedure: Both research groups were assessed on their habits of productive thinking.

#### **Fourthly: Research Requirements**

Identification and analysis of the scientific material.

Determination of concepts.

Formulation of behavioural objectives.

Preparation of teaching plans.

#### **Fifthly: Research Instrument**

As part of the requirements of the current research, a test and scale were developed to measure the extent of students' acquisition of productive thinking habits.

Objective determination: The scale aims to assess the effectiveness of the independent variable (M.L.C. strategy) in developing productive thinking habits among the research sample according to its domains.

Identification of scale domains: The scale addresses productive thinking habits based on Robert Marzano's model of "Dimensions of Learning - The Fifth Dimension - Productive Thinking Habits." The scale consists of 30 behavioral situations distributed across three dimensions, as mentioned earlier.

#### **Preparation of Scale Instructions:**

The instructions related to the scale were developed, providing an overview of the purpose of the scale and how to respond to the scale items. The items of the productive thinking habits scale were formulated using alternative responses, which are "Always, Sometimes, Never."

Each response is assigned a weight of 1, 2, or 3, respectively, in cases of positive formulation. In cases of negative formulation, the weights are reversed to 3, 2, or 1. The total score of the scale ranges from 30 to 90 points.

The scale items of the productive thinking habits, consisting of 30 items, were presented to a group of experts in mathematics teaching, psychology, and assessment and evaluation methods

### **Survey Application**

To ensure the clarity of scale items and instructions, and the time required for completion, the researcher administered the productive thinking habits scale to a sample of 30 students from the second grade at Al-Heerah Intermediate School for Boys. After calculating the average time, it was found that the appropriate time for answering the scale items was 38 minutes. Following that, the productive thinking habits scale was administered to another sample of 100 students from the second grade, who are part of the research population, in order to calculate the discriminatory power of all scale items.

### **The Discriminatory Power of Scale Items**

The t-test was used for two independent samples to calculate the item discrimination value for each item, with a degree of freedom of 52. The significance level was compared to the level of significance (0.05). It was found that all items had statistical significance. Therefore, all items were considered to have acceptable and good discrimination coefficients, indicating good discrimination ability as mentioned by Stiqlal & Elham Jabbar (2019, p. Faris).

### **Psychometric Properties:**

#### **A. Construct Validity:**

Item-Total Correlation: The computed correlation coefficients ranged from 0.275 to 0.709, all of which were statistically significant.

Item-Domain Correlation: The correlation coefficients ranged from 0.753 to 0.857, all of which were statistically significant.

Domain-Total Correlation: Pearson correlation coefficient was used to determine the relationship between each domain and the total score of the scale. It was found that all correlation coefficients were statistically significant.

#### **B. Reliability:**

The reliability coefficient was calculated using Cronbach's alpha, and it was found to be 0.89. This indicates a high level of reliability, as values above 0.80 are considered to be high in terms of reliability (Ghanem et al., 2022, p. 633)

### **Seventh: Statistical Methods**

Appropriate statistical methods were used to analyze the data, including measures of difficulty, discrimination, and effectiveness of alternatives. The researchers employed the Cooper equation and utilized statistical tools such as SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) and Excel for data analysis.

#### Chapter 4: Research Results

##### Second Axis: Presentation of Results for the Variable "Productive Thinking Habits Scale"

To verify the second null hypothesis, which states:

"There is no statistically significant difference at a significance level of 0.05 between the mean scores of students in the experimental group taught using the M.L.C strategy and the mean scores of students in the control group taught using the conventional method in the Productive Thinking Habits Scale."

To test this hypothesis, the scores of students in both the experimental and control groups were calculated in the Productive Thinking Habits Scale, as shown in the following table.

Table (2) Statistical Description of the Experimental and Control Groups in the Variable "Productive Thinking Habits Scale"

| Group        | Branch | Students number | Mean    | Standard Deviation | Standard Error of the Mean | 95% confidence interval for the mean |         |
|--------------|--------|-----------------|---------|--------------------|----------------------------|--------------------------------------|---------|
|              |        |                 |         |                    |                            | Maximum                              | Minimum |
| Experimental | A      | 35              | 73.9714 | 9.14422            | 1.54566                    | 16.34515                             | 4.66021 |
| Control      | B      | 32              | 63.4688 | 14.4311            | 2.55108                    | 16.48921                             | 4.51614 |

By applying an independent t-test to the two samples, the results indicate a significant difference between the means of the scores of the experimental group, who were taught using the M.L.C strategy, and the control group, who were taught using the conventional method in the

Productive Thinking Habits Scale. The results suggest that the students in the experimental group outperformed the students in the control group in terms of their acquisition of productive thinking habits.

**Table (3) Values of (F) and (t) for the experimental and control groups in the variable (Productive Thinking Habits Scale)**

| Variable                      | S Levene' test |              | t-test for two mean equivalent |                          | D f | Statistical significance At (0.05) |
|-------------------------------|----------------|--------------|--------------------------------|--------------------------|-----|------------------------------------|
|                               | F              | Significance | T                              | Significance at two ends |     |                                    |
| Productive mind habitat scale | 3.107          | 0.083        | 3.590                          | 0.001                    | 65  | Significant                        |

Thus, the null hypothesis has been rejected, and the alternative hypothesis has been accepted, which states that:

(There is a statistically significant difference at a significance level of (0.05) between the mean scores of the experimental group, who were taught using the (M.L.C) strategy, and the mean scores of the control group, who were taught using the conventional method in the Productive Thinking Habits Scale). The results favour the experimental group  
Effect Size: To determine the effect size of the independent variable, as shown in the following table

**Table (4): Effect Size of the Independent Variable on the Dependent Variable**

| Independent variable | Dependent Variable | $\eta^2$ value | D value | Impact size |
|----------------------|--------------------|----------------|---------|-------------|
| MLC strategy         | Mind habitat scale | 0.165          | 0.89    | Large       |

Teaching using the (M.L.C) strategy has proven effective in consolidating knowledge among students. This confirmation of knowledge can be attributed to the (M.L.C) strategy. The average scores of the experimental group in the Productive Thinking Habits scale for middle school students, as shown in Table (26), were higher than the average scores of the

control group. This indicates that students have positive thinking habits. It means that competent students are committed to the assigned task until completion, gather evidence for the success of the strategies they follow, think carefully before taking any action, and establish a productive vision or action plan. It is natural for intelligent individuals to plan and think in order to become more effective and influential on themselves and others. Costa has long emphasized the virtues of these intelligent behavioral patterns and regarded them as a pillar of productive thinking habits and a means of learning. These results are consistent with previous studies (Al-Qahtani, 2014) and (Al-Khazaali, 2020).

### **Firstly, Conclusions**

Teaching using the M.L.C strategy has led to an increase in the acquisition of mathematical concepts among middle school students in the Second Al-Karkh Directorate in the subject of mathematics.

### **Secondly, Recommendations**

Adoption of the M.L.C strategy in teaching mathematics to middle school students.

### **Thirdly, Suggestions:**

Conducting similar studies on samples from other educational stages such as primary, preparatory, and university levels.

### **Resources**

1. Al-Kubaisi, Abdulwahid, and Al-Amli, Nadiya Sabri Al-Amli (2016). The effectiveness of the Geogebra program on achievement and cognitive habits of second-grade female students in mathematics. Journal of Educational and Psychological Research, Issue 50.
2. Jasim, Basim Mohammed, and Al-Athami, Mais Alaa Al-Deen Ghanim (2022). The effect of a proposed strategy based on the model of strengthening cognitive perception layers on the achievement of second-grade female students in mathematics. Tikrit University Journal of Humanities, Volume 29, Issue 10, Part 2, 2022.
3. Al-Athami, Mais Alaa Al-Deen Ghanim, and Jasim, Basim Mohammed (2019). The effect of a proposed strategy based on the Addie & Shayer model on the achievement and critical thinking of first-grade female students in mathematics. Al-Ustadh Journal, Volume 58, Issue 4, Supplement 1, 2019.
4. Karim, Rafah Aziz, and Jasim, Basim Mohammed (2013). The circular house strategy and its effect on the achievement of fifth-grade elementary students in mathematics. Journal of Educational and Psychological Sciences, Issue 99.

5. Ghanim, Mais Alaa Al-Deen, Jasim, Noor Mohammed, and Abdulabbas, Hussam Ubaid (2022). The mathematical furnace of students in the Mathematics Department at Colleges of Education. Al-Nisq Journal, Volume 35, Issue 1, September 30, 2022.
6. Hamed, Sabah Saeed (2016). The effect of the mathematical modeling approach on solving applied problems for second-grade middle school students in mathematics. Al-Ustadh Journal, Issue 217, Volume 2, 2016.
7. Al-Jubouri, Jalal Abdul Zaid (2013). Habits of mind and their relationship to social and professional competencies among male and female teachers. Unpublished doctoral dissertation, University of Baghdad, Ibn Rushd College of Education.
8. Atiya, Mohsen Ali (2013). Modern curricula and teaching methods. 1st edition. Amman: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.
9. Ibrahim, Atiyat Mohammed (2007). The effect of using cognitive constructivism in teaching science on academic achievement and attitudes towards the subject among second preparatory grade students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Volume 1, Issue 2.
10. Barbock, Hala Faiq (2015). Habits of mind and their relationship to positive behaviors among students of Al-Azhar University - Gaza. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.
11. Al-Muaif, Rafid Baher, Buthaina Najad, and Areej Khudair Hassan (2017). The impact of an instructional design based on the teaching for understanding strategy on the achievement in mathematics among female students in the fifth scientific grade. Journal of Educational and Psychological Sciences, Issue 54.
12. Al-Khzaali, Kareem Jabbar (2020). The effectiveness of an instructional-learning design based on communication theory on the achievement in physics and productive habits of mind among secondary and preparatory stage students. Unpublished doctoral dissertation, College of Education for Pure Sciences, Ibn Al-Haytham University of Baghdad.
13. Blank, L. (2000). A metacognitive learning cycle, A better warranty for student understanding, Science Education, Vol.84, No.4, PP,486-506.
14. Marzano, R.J (2000), Designing a new taxonomy of educational objectives, thousand oaks, ca, crown press.



15. AL-deen ,Mays alaa & Jassim Basim Mohamed (2022):The Effect of Two Proposed Strategies Based on the Layers of Cognition Strengthening Mode0l on the Mental Capacity of Second-Intermediate Stage Female Students in Mathematics,International Journal of Early Childhood Special Education, (INT-JECS) ISSN: 1308-5581 Vol 14, Issue 03 .
16. Sabah Saeed Hammadi, Ban Hassan Majeed, Areej Khuder Hassan(2023): Impact of Deep Learning Strategy in Mathematics Achievement and Practical Intelligence among High School Students , International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18(6), pp. 42–52.
17. stiqlal Falih Hasan,Elham Jabbar Fari(2019): The of effect instructional design based on Kagan structure in generating information skills for first intermediate student's in mathematics,Journal Of Educational and Psychological Researches, 2019, Volume 16, Issue (62),pp 301-322.
18. Salwa Mohsin Hamad,Basim M.Jasim(2018): The impact of building a training program on teachers and students, Opción, Año 34, Especial No.16 (2018): 1205-1247,ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385.
19. Lina fouad Jawad AlAmeer , Ban Hassan Majeed,Haider TH. Salim Alrikabi(2021): The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of The Fourth Scientific Class International Journal of Interactive Mobile Technologies, 2021 15113) pp. 172-188.
20. Majeed, B. H. , (2020), The relationship between conceptual knowledge and procedural knowledge among students of the mathematics department at the faculty of education for pure sciences/IBn Al-Haitham, university of Baghdad, International Journal of Innovation, Creativity and Change, 12(4), pp. 333-346.

## **Teachers attitude of intermediate school to words Classera platform**

**Researcher: asst. lec. Asan Arjumand Qader**

**Ministry of education**

**Kirkuk directorate**

**Specialized: Methods of teaching**

**e-mail : [asanenglish@uokirkuk.edu.iq](mailto:asanenglish@uokirkuk.edu.iq)**

**Abstract:**

Classera is an e-learning system that has been adopted for us in Iraq \ Kirkuk because of the epidemic that swept us in 2021, which contributed to the formation of distant education. Our school had luck to try classera platform in teaching in all subjects and English was one of them. The current study's goal is to investigate the advantages, difficulties, and worries related to the adoption and application of this technology. Data were collected from a sample of 70 instructors from the school where Classera was trialled using an online poll. According to the study's findings, using Classera has led to high levels of teacher satisfaction since it is simple to provide information, helps students learn, and promotes peer cooperation and teacher-parent contact. To guarantee the effective adoption and implementation of Classera in all intermediate schools throughout Iraq , problems and concerns about topics like teacher professional development, time for training, and Internet connection still exist.

**Key words:** Attitude , Classera , Platform , Teaching , Intermediate , Students.

اتجاهات مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة نحو استخدام منصة كلاسيروا في التدريس  
الباحثة : م . م أسن أرجمند قادر  
وزارة التربية - مديرية تربية كركوك

كلاسيرو هو نظام تعليم الكتروني تم اعتماده لنا في العراق \ كركوك بسبب الوباء الذي اجتاحتنا عام ٢٠٢١ والذي ساهم في تكوين التعليم عن بعد. لقد حالف الحظ مدرستنا في تجربة منصة كلاسيروا في التدريس في جميع المواد وكانت اللغة الإنجليزية واحدة منها. الهدف من الدراسة الحالية هو استكشاف المزايا والصعوبات والمخاوف المتعلقة بتبني هذه التكنولوجيا وتطبيقها. تم جمع البيانات من عينة مكونة من 70 معلمًا من المدرسة حيث تم اختبار كلاسيروا باستخدام استطلاع عبر الإنترنت. وفقًا لنتائج الدراسة ، أدى استخدام كلاسيروا إلى مستويات عالية من رضا المعلمين نظرًا لأنه من السهل توفير المعلومات ومساعدة الطلاب على التعلم وتعزيز التعاون بين الأقران والتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور. لضمان الاعتماد والتنفيذ الفعال لـ Classera في جميع المدارس المتوسطة في جميع أنحاء العراق ، لا تزال هناك مشاكل ومخاوف حول مواضيع مثل التطوير المهني للمعلمين ، ووقت التدريب ، والاتصال بالإنترنت

## Introduction :

“Teachers are urged to employ snipping technology in their classrooms today as they give lessons to students who have grown up using these tools and are familiar to doing so. Students in the

Twenty

first century perceive technology as "an assumed part of life" (Oblinger, 2003, p. 40)

“Students spend the majority of their free time watching television, playing video games, checking email, sending texts, and conversing on cell ph

ones. They are regularly in contact with love ones, friends, information , and have fun with these modern devices”.(Raines & Arnsparger, 2010). According to Ayas (2006), “in the 21st century, the new vision of education is to make learning accessible to all, but it is hard to reach this goal through the use of traditional methods” (p. 14).

As a result, technology is becoming more and more integrated into both teaching and learning, and it is now seen to be a necessary part of education. Technology makes it feasible to embrace novel techniques in the delivery of education and evaluation and may be utilized to rapidly and simply teach information in a variety of ways (Lawless & Pellegrino, 2007). As a result, teachers are expected to begin their profession or area with a solid understanding of both their subject areas and the most effective ways to teach those subjects using technology (Ayas, 2002). Today, it is expected of teachers to be updated in technology in order to assist their teaching and students' learning (Wright & Wilson, 2007).

#### **Statement of problem :**

Education in Iraq like many other countries had suffered from the corona pandemic which obliged educators and teachers to deal with technology and depend defiantly on teaching online which was unusual method in teaching , so Classera, has been implemented in some public schools in Iraq specially in schools for distinct students and the school which I am in was one of them. The ministry of education involved using Classera platform to improve teaching and learning through the online and learning .Classera comprises of several components such as virtual classrooms and labs, online grading and attendance, email, etc., and includes a number of tools including a Home page, Digital Library, Online Discussion Forum, and a class roster .Classera is considered the first e-learning

system that has been adopted and implemented by intermediate teachers to deliver educational content and resources to students in a hybrid environment. The main goal of the implementation of Classera in schools is to influence the lives of students making it necessary for teachers to find new ways to allow students to learn at their own pace while encouraging peer interaction and increased parental involvement in learning. While the system has been implemented for a while, research has not been conducted to examine whether the objectives for implementation have been met. More especially, the teachers who are at the frontline of implementation are yet to be asked about their perceptions regarding this system.

**Aims of The Study:** The research questions of interest include the following:

- 1) To what extent are teachers satisfied with the use of Classera in their class and how do teachers describe their experiences with Classera?
- 2) What barriers and challenges prevent teachers from making effective use of Classera in their Classrooms?
- 3) What are teachers' views on the future of the use of Classera in education ?

### **Hypothesis of the Study**

This report is important for educators as they continue to make adoption decisions. Classera is a teaching and learning educational technology platform. This study also focuses on Classera from the perspective of teachers. The study's findings may give suggestions on how the system. As decisions are made to expand the implementation of this e-learning system, the system may be upgraded in all schools

- 1- **All teachers are satisfied using classera platform**
- 2- **Technology can support all of teaching goals**
- 3- **There are no barriers that limit the effective of classera platform in teaching.**

### **Limits of the Study**

The study is limited to (70) male and female Iraqi teachers in distinct school in Kirkuk which are involved in using classera platform . during the academic year 2020\2021

### **Definitions of Basic Terms:**

**Attitude :** In psychology, an attitude refers to a set of emotions, beliefs, and behaviors toward a particular object, person, thing, or event.  
<https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897>

**Classera :** A learning management system that supports Arabic language and has been adopted for use in a variety of learning environments

(<https://www.google.com/search?q=define+classera&source=hp&ei=mCwSY-j> )

**Platform :** A learning platform is an integrated set of interactive online services that provide teachers, learners, parents and others involved in education with information, tools and resources to support and enhance educational delivery and management.(

[https://www.google.com/search?q=define+platform+in+teaching&ei=pS0SY\\_6lPKmqxc8P6uaQ4A4&ved=0ahUKEwi-](https://www.google.com/search?q=define+platform+in+teaching&ei=pS0SY_6lPKmqxc8P6uaQ4A4&ved=0ahUKEwi-) )

**Teaching :** Teaching is the process of attending to people's needs , experiences and feelings , and intervening so that they learn particular things, and go beyond the given .  
(<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/teach>)

**Intermediate:** "An intermediate stage, level, or position is one that occurs between two other stages, levels, or positions".(

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intermediate>)

Students: someone who is [learning](#) at a [school](#) (Ibid)

### **Theoretical Framework**

Smyth (2004) stresses the need of a conceptual framework as a starting point for the researcher

to examine their investigation and become aware of the context for their research The

The current study's theoretical framework was built on a well-known and extensively utilized model. Technology Acceptance Model (TAM) developed by Davis (1986) and based on Fishbein and Ajzen's 1975 Theory of Reasoned Action . TAM indicates that there are five factors that determine the attitude, intention, and consequently the actual use of any information system. These five factors include attitude towards use , ease of use, perceived usefulness, behavioral intention, and actual use (Legris, Ingham, & Collette, 2003). Consequently, the successful implementation of educational technology depends largely on teachers attitudes towards technology, which eventually influences their use in instruction (Albirini, 2006; Buabeng-Andoh, 2012). That being said, teachers play a crucial role in promoting or hindering technology integration in teaching and learning .

Teachers' acceptance of Classera will therefore play a significant role in the optimal utilization of this e-learning system in education in Distinct schools in Iraq (Al-Busaidi & Al-Shihi, 2010). When teachers have a positive perspective towards the use of Classera and find the features of the system to be beneficial and easy and less challenging to use, then there is a high likelihood for its successful adoption and implementation for teaching and learning in Iraqi distinct schools .

### **Literature Review**

In recent years, the frequency of use of e-learning systems for teaching and learning has increased and will continue to increase in the coming years. According to Sallum (2008), e-learning systems allow for the

delivery and administration of content and resources to all students and teachers. In fact, e-learning systems contain software application and features that allow for easy access and management of learning content (Asiri, Bt Mahmud, Bakar, & Bin, 2012). The use of e-learning systems has therefore become imperative especially in higher education to support e-learning and distance education (Al-Busaidi & Al-Shihi, 2010).

This new trend of teaching helps to change the learning situation from a teacher-centered approach, where teachers set educational targets and aims, to a more personalized learning situation in which students have a greater role in shaping their teaching and learning experiences (Al-Abdulkareem, 2002) "In this new teaching situation, the teacher's role has been changed to facilitator, manager, and collaborator of the learning process (Muir-Herzig, 2004; Wasserman & Millgram, 2005). Recently, the use of e-learning systems is considered an integral part of successful teaching (Almekhlafi & Almeqdadi, 2010) providing powerful learning experiences that lead to authentic and meaningful student achievements where teaching and learning are transformed through the support of technology (Harris, Mishra, & Koehler, 2009; Koehler & Mishra, 2008). Because of the continual increase in student population in intermediate education institutions, e-learning and the usage of LMS are becoming increasingly popular in Saudi universities. (Asiri et al., 2012). According to Alebaikan and Troudi (2010), many universities and institutions have provided different LMSs, to facilitate teaching and learning .

Asiri, Bt Mahmud, Bakar and Bin (2012) conducted a significant study to explore the factors that influence utilization of the Jusur Learning Management System (Jusur LMS) in Saudi Arabian public universities . The study revealed that there are external and internal factors that influence the use of Jusur LMS for teaching and learning purposes (Asiri et al., 2012). The internal factors include the Attitude of intermediate students towards using LMS, their beliefs towards e-learning, and their competence level in using LMS while the external factors include some barriers faced by the students (Asiri et al., 2012). According to Asiri et al. (2012), the members' acceptance of technology plays a key role in optimal utilization of LMS in education . Thus, the success of the implementation of LMS greatly depends on the teachers' or instructors' attitudes toward technology and LMS

specifically (Albirini, 2006; Asiri et al., 2012). In evaluation of the instructors' acceptance of LMS based on the Technology Acceptance Model, Al-Busaidi and Al-Shihi (2010) asserted that instructors' acceptance is essential for the success of the deployment of LMS in any institution that in Turn , initiates, and promotes learners' utilization of LMS. Al-Shehri (2010) determined some challenges of e-learning such as the budgetary allocation to e-learning, the knowledge and skills of teachers and learners, the infrastructure for technology and telecommunications, and organizational relationship of all those involved in e-learning. The ease of use of cloud based LMS allows for instruction, and collaboration, socialization and engagement of students . This trend has had a significant impact on student achievements and learning outcomes and has led to policy makers in buying into the decision to gradually implement the use of LMS and e-learning into schools with the aim of replicating similar successes at this level of education.

Classera is the first e-learning system that has been implemented in Iraqi distinct schools to promote the incorporation of online learning modalities a teacher-facilitated in e-learning environment education. Through this system, students are able to interact with the learning content and connect with teachers and their peers, Classera has most of the LMS features including gradebook, assessments, e-textbooks, e-planners, reporting, and communication tools. Hence, in order for the teachers to make optimal use of Classera, all barriers and concerns need to be identified and addressed in order to ensure the optimal use of Classera in teaching. To summarize, the use of e-learning systems in teaching and learning has been a field of research in education for many decades. The findings from past research support the vital importance of using such systems to enhance teaching and learning. The current study aims at determining whether the same benefits as those cited in research and at the higher education level are being realized through the adoption and implementation of Classera, which is still in the first stage of implementation, in distinct schools in Iraq. Considering that Classera is the first e-learning system that has been officially applied in some schools as an experimental step in the 2020-2021 school year, this research is intended to explore teachers' perspectives about using Classera in their classrooms; particularly the benefits of this online system on their teaching and student learning and the barriers that may prevent the effective use of this system in their teaching. This study adds

to the foundational research necessary for the development, adoption, and implementation of the use of e-learning systems for teaching and learning in schools

### **Research Design**

A quantitative approach was used to explore the perspectives of teachers regarding using

Classera which was distinct schools in Iraq in the 2020-2021 school year. The e-learning system has been adopted and implemented during the corona pandemic. An online survey was used to gather data from 70 in-service teachers from the two schools in Kirkuk \ Iraq. The teachers taught a variety of subjects and represented a variety of grade levels. Since little is known about the use of Classera in Iraq, an exploratory quantitative investigation was warranted.

### **Classera-the E-Learning System**

The 2020-2021 school year was considered the beginning of the adoption and implementation period for Classera in the distinct schools in Iraq. During the summer holiday in 2020, all teachers in these schools were required to attend on line professional development training session on Classera. They received their own accounts on Classera and basic instructions on how to use the learning management system. They learned how to download lessons, modules, assignments, tests, and how to manipulate or enter grades in the system. The professional development session also focused on how to use specific features in Classera to insure that teachers were prepared to implement Classera into their classrooms when their students returned to school in the beginning of school in autumn\ 2020( 24\12\2020). In addition to the training, teachers were strongly encouraged to ask for assistance when needed and a Classera professional assistant was provided in each school. Many demonstration videos were also provided to illustrate the use of Classera in more detail. When it came to the students, the teachers were solely responsible for teaching their students how to use the learning management system

### **Study Procedure**

Data was gathered over the spring of 2021 and completed within one month of initiation of the study. The method of reverse translation was used to translate the survey that was developed in English into Arabic. Certified translation was used to ensure that there was no difference between the English and Arabic versions of the survey and to ensure that the teachers had a good understanding of the survey items. It is also



important to note that participants did not receive any incentive or compensation for their participation.

### **The Survey Instrument and Data Analysis**

An online survey was used to gather data from teachers. The survey was based on a study that was adopted in Saudia Aribia concerning the ideal background of the two countries and both of them have the same traditional habbits and costumes

literature review was conducted in relation to technology integration, course management or

learning management systems and teachers' perspectives in the adoption and implementation of

technology in teaching and learning. The instrument, which consisted of a number of demographic questions, and an open-ended item, was developed and administered through Survey. The items were used to gather data regarding teacher background (age, gender, years of teaching experience, grade level taught, educational level, and content area), teacher technology skills and training in general and skills in the use of Classera specifically, teachers' experiences with using Classera in their schools, and teacher satisfaction levels and perspectives regarding the benefits and challenges involved with using Classera in their classrooms. Also included on the survey was an open ended item that gave teachers the opportunity to provide comments on their views on the future use of **Classera in their classrooms.**

Internal consistency reliability estimations for closed-ended survey questions issued by Cronbach

Alpha of 0.91. Item analyses were also conducted on the subscales items on the survey. Coefficient alpha values were 0.90 for the 11 items measuring perceptions of experience using Classera, 0.96 for the 14 items measuring perceptions regarding the benefits of Classera, and finally, 0.86 for the 7 items used to assess perceptions regarding the barriers to using Classera. All reliability estimates meet the desired standard level of 0.70 and above as suggested by Green and Salkind (2014). Data collected from the surveys were Analyzed using descriptive statistics and Nnalysis Of VAriance (ANOVA). The response to the open-ended question was analyzed for general ideas or themes

### **Result**

Table 1 presents teacher demographic or background data. This includes information on gender, teaching experience, and school level taught. The majority of the teachers were male (40%) as

compared to female (60%). Also, close to half of the participants have been teaching between 11-20 years. When asked about their prior skills with technology, 47% of the teachers considered themselves to be average technology users who have enough skills to complete the management and communication tasks expected of them. These teachers indicated that they occasionally use technology to accomplish some of their work. About 24% of the teachers considered themselves very good technology users who have very good technology skills and use a variety of technology tools efficiently for all aspects of their work. However, only 4% owned up to being poor technology users who always needed someone else to handle their technology-based tasks.

The teachers were also asked about technology training in general and regarding the use of Classera specifically in teaching and learning. Table 2 shows that a large group of teachers (86%) reported not receiving any kind of technology training at the university they graduated from or received their pre-service training. However, some of the teachers (14%) mentioned that they have received in-service technology related professional development training in the past and 97% indicated that they received training specifically on Classera use; though 36% said the training was not sufficient to support the use of Classera in the classroom.

| <b>Table 1. Teacher Background Data (N=70)</b> |    |    |
|------------------------------------------------|----|----|
| Variable                                       | N  | %  |
| Male                                           | 28 | 40 |
| Female                                         | 42 | 60 |
| Years of Teaching Experience 1-3 years         | 5  | 7  |
| 4-10 years                                     | 19 | 27 |
| 11-20 years                                    | 34 | 49 |
| 21+years                                       | 12 | 17 |

| <b>Table 2 Technology Professional Development Training</b>           |     |    |    |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|----|----|
| Professional Development Response                                     | N   | %  |    |
| Received professional development during pre-service teacher training | yes | 10 | 14 |
|                                                                       | No  | 60 | 86 |
| Received professional development during in-service                   | Yes | 22 | 31 |

|                                                                          |     |    |    |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|----|----|
| training                                                                 |     |    |    |
|                                                                          | No  | 48 | 69 |
| Recived training in Classera                                             | Yes | 68 | 97 |
|                                                                          | No  | 2  | 3  |
| Classera professional training was sufficient for technology in teaching | Yes | 45 | 64 |
|                                                                          | No  | 25 | 36 |

### ***1-Teacher Satisfaction and Experiences Using Classera***

When asked to rate their level of satisfaction with Classera, a little over three-quarters (82%) of the teachers indicated that they are completely satisfied or satisfied with the use of the e-learning system in their classrooms (Table 3). Teachers also had to respond to a number of items on a 5-point scale from 1=strongly agree to 5=strongly agree assessing their experience using Classera in their schools. (Table 4) shows teacher mean responses to the survey questions. In general the data show a positive experience with mean response values ranging from 3.47 to 4.37. Teachers indicated that they find the new learning management system easy to use and felt supported in the training they received and in the resources they have at their disposal. Agreement was however lowest regarding the adequacy of the infrastructure to support the adoption and implementation of Classera (M=3.47, SD=1.35).

| <b>Table 3. Teacher Level of Satisfaction with Classera (N=70)</b> | N  | %  |
|--------------------------------------------------------------------|----|----|
| Satisfaction Level                                                 | N  | %  |
| Completely Dissatisfied                                            | 2  | 3  |
| Dissatisfied                                                       | 5  | 7  |
| Neither Satisfied nor Dissatisfied                                 | 6  | 9  |
| Satisfied                                                          | 30 | 43 |
| Completely Satisfied                                               | 27 | 39 |

| <b>Table 4. Teacher Perspectives about Classera Ase</b>                                    |    |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------|
| Item                                                                                       | N  | M    | SD   |
| My school has supported the use of Classera                                                | 60 | 4.27 | 0.82 |
| The school administration has been helpful in providing instruction in the use of Classera | 59 | 4.14 | 0.88 |
| A specific person (or group) is available for assistance with Classera difficulties        | 60 | 4.35 | 0.90 |
| The school I teach at has the infrastructure necessary to support Classera use             | 60 | 3.47 | 1.35 |

|                                                                                        |    |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------|
| I have the resources necessary to use Classera                                         | 60 | 3.65 | 1.25 |
| I have the knowledge necessary to use Classera                                         | 59 | 4.10 | 0.92 |
| I feel I got the training I need to use Classera effectively                           | 60 | 3.82 | 1.20 |
| I use Classera more in the classroom when I am provided more training                  | 60 | 4.37 | 0.76 |
| I find Classera easy to use and it is easy for me to become skillful at using Classera | 60 | 4.33 | 0.86 |
| I use Classera to support the process of teaching and learning                         | 60 | 4.10 | 1.15 |

Further analysis of the data using a one-way analysis of variance showed significant differences only in teacher responses across gender ( $F(1, 58) = 11.37, p < 0.05$ ) for the teacher background variables (see Table 5). The overall mean value for men ( $M = 4.30$ ) was significantly higher than that for the female teachers ( $M = 3.57$ ) with gender accounting for 22% of the variance in teacher perceptions regarding their experience. The male and female teacher responses regarding their experiences differed significantly over almost all the areas of perception assessed with the female teacher responses being significantly lower than that for male teachers on eight out of the eleven perceptual items (see Table 6). Again, a one-way analysis of variance was conducted to evaluate whether significant differences existed in the teacher responses regarding the benefits of Classera. Significant differences were observed based on gender ( $F(1, 59) = 5.76, p < 0.05$ ) and across school level ( $F(2, 59) = 3.85, p < 0.05$ ) for the teacher background variables (see Table 8).

**Table 5. Teacher Overall Perspectives about Classera Use by Teacher Demographic Factors**

| Demographic Factor     | F      | Sig.  | Partial Eta Squared |
|------------------------|--------|-------|---------------------|
| Gender 11.373 .002     | 11.373 | 0.002 | 0.221               |
| Experience 1.043 .384  | 1.043  | 0.384 | 0.073               |
| School Level .269 .766 | 0.269  | 0.766 | 0.013               |

**Table 6. Teacher Perspectives about Classera Use by Gender.**

| Item                                                                                       | Female | Male | F      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|--------|
| My school has supported the use of Classera                                                | 4.90   | 3.95 | 025.92 |
| The school administration has been helpful in providing instruction in the use of Classera | 4.75   | 3.81 | 20.04  |
| A specific person (or group) is available for assistance with Classera difficulties        | 4.90   | 4.08 | 13.53  |
| The school I teach at has the infrastructure necessary to support Classera use             | 3.85   | 3.24 | 2.78   |
| I have the resources necessary to use Classera                                             | 4.25   | 3.34 | 7.53   |
| I have the knowledge necessary to use Classera                                             | 4.53   | 3.92 | 5.75   |
| I feel I got the training I need to use Classera effectively                               | 4.40   | 3.53 | 7.54   |
| I use Classera more in the classroom when I am provided more training                      | 4.60   | 4.24 | 2.44   |
| I find Classera easy to use and it is easy for me to become skillful at using Classera     | 4.60   | 4.24 | 2.44   |
| I use Classera to support the process of teaching and learning                             | 4.55   | 3.89 | 5.38   |
| I intend to use Classera in thr upcoming school year                                       | 4.70   | 4.11 | 5.47   |

The overall mean value for male teachers (M=3.90) was significantly higher than that for the female teachers (M=3.32) with gender accounting for about 13% of the variance in teacher perceptions regarding the benefits of Classera. The male and female teacher responses regarding their experiences differed significantly over almost all the areas of perception assessed (see Table 7).

**Table 7. Teacher Perspectives about the Benefits of Using Classera by Gender**

| Item                                                                                         | Male Means | Female Means | F    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|------|
| Classera encourages me to think about how technology can support my teaching goals.          | 4.30       | 4.16         | 6.90 |
| Classera forums encourage my students to respond to my post and their peers.                 | 4.40       | 3.82         | 6.18 |
| Classera helps me think about how technology may change my teaching practices.               | 4.55       | 4.08         | 4.83 |
| Classera provides me with relevant knowledge, skills, and abilities I can immediately use in | 4.40       | 3.76         | 5.76 |

|                                                                                                             |      |      |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------|
| my classroom.                                                                                               |      |      |       |
| Classera encourages me to consider how technology can be used to facilitate student learning of content.    | 4.60 | 4.00 | 6.80  |
| Using Classera enables me to accomplish tasks more quickly                                                  | 4.60 | 3.84 | 7.04  |
| Using Classera increases my productivity.                                                                   | 4.50 | 4.78 | 6.79  |
| If I use Classera, I will increase my chances of getting a positive evaluation.                             | 4.65 | 3.95 | 8.15  |
| I find Classera useful for teaching.                                                                        | 4.58 | 4.00 | 4.80  |
| Classera forums encourage my students to respond to my post and their peers                                 | 4.50 | 3.81 | 6.88  |
| Classera forums allow me and my students to include more detail and multimedia when posting and responding. | 4.45 | 4.00 | 3.63  |
| Classera forums help support class online discussions.                                                      | 4.35 | 3.95 | 2.88  |
| Teaching with Classera makes my student happy                                                               | 4.50 | 3.65 | 10.50 |
| Teaching with Classera helps my students explore their own questions and construct their own knowledge.     | 4.42 | 3.49 | 10.99 |

In the same vein, overall mean by school level showed that elementary teachers ratings were the highest (M=3.99), followed by the high school teachers (M=3.67). Middle school teacher ratings were the lowest (M=3.19). Teacher school level accounted for about 7% of the variance in teacher perceptions of the benefits of Classera and teacher differences varied across the survey items (Table 8).

**Table 8 . Teacher Perspectives about the Benefits of Using Classera by School Level**

| Item                                                                               | Elementary Means | Middle Means | High Means | F    |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|------|
| Classera encourages me to think about how technology can support my teaching goals | 4.50             | 3.90         | 4.61       | 6.15 |

|                                                                                                            |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| Classera forums encourage my students to respond to my post and their peers                                | 4.25 | 3.62 | 4.24 | 3.61 |
| Classera helps me think about how technology may change my teaching practices                              | 4.25 | 3.86 | 4.48 | 4.41 |
| Classera provides me with relevant knowledge, skills, and abilities I can immediately use in my classroom  | 4.25 | 3.48 | 4.27 | 4.71 |
| Classera encourages me to consider how technology can be used to facilitate student learning of content    | 4.50 | 3.62 | 4.55 | 4.74 |
| Using Classera enables me to accomplish tasks more quickly                                                 | 4.50 | 3.52 | 4.42 | 5.41 |
| Using Classera increases my productivity                                                                   | 4.50 | 3.45 | 4.33 | 4.85 |
| If I use Classera, I will increase my chances of getting a positive evaluation                             | 4.75 | 3.71 | 4.42 | 4.99 |
| I find Classera useful for teaching                                                                        | 4.50 | 3.86 | 4.38 | 2.07 |
| Classera forums encourage my students to respond to my post and their peers                                | 4.33 | 3.65 | 4.27 | 2.71 |
| Classera forums allow me and my students to include more detail and multimedia when posting and responding | 4.25 | 3.76 | 4.39 | 3.70 |
| Classera forums help support class online discussions                                                      | 4.25 | 3.90 | 4.18 | 0.72 |
| Teaching with Classera makes my student happy                                                              | 4.25 | 3.55 | 4.15 | 245  |
| Teaching with Classera helps my students explore their own questions and construct their own knowledge     | 4.50 | 3.30 | 4.03 | 4.09 |

## **2-Barriers to Using Classera**

Regarding the barriers that may prevent or limit the effective use of Classera in their classrooms, (Table 9) shows that teachers agreed most

strongly ( $M=4.47$ ) that low Internet access is one of the barriers. Teachers also agreed ( $M=4.27$ ) that having a busy schedule (and therefore limited time) is another barrier to the effective use of Classera. The teachers disagreed that there were no specialists to train them in the use of Classera and that there was not enough training or professional development when it came to the use of the technology

| <b>Table 9. Teacher Perspectives about the Barriers to Use Classera</b> |    |      |      |
|-------------------------------------------------------------------------|----|------|------|
| Barriers                                                                | N  | M    | SD   |
| Low Internet access                                                     | 59 | 4.47 | 0.92 |
| Lack of enough technology resources in school                           | 59 | 4.05 | 1.25 |
| Busy schedules leave no time                                            | 59 | 4.27 | 1.13 |
| Teaching more than one subject                                          | 59 | 3.73 | 1.30 |
| Requiring teaching the full textbooks                                   | 59 | 4.07 | 1.27 |
| No specialist trainer to train teachers and student to use Classera     | 59 | 2.83 | 1.51 |
| Not enough training on using Classera and technology in general         | 59 | 3.40 | 1.30 |

## Discussion

The teaching of computer skills was introduced in schools in the nineties while teaching the use

of computers and applying them in the context of teaching and learning of other subjects commenced in 2020 The goal was to continue the wheel of technology on during the pandemic

Saqlain (2013) argue that this can be accomplished by acquiring twenty-first century skills while maintaining the values and principles of Saudi society. The current study is important as teacher perspectives on the use of a new e-learning system, Classera, are sought before the system is fully adopted and implemented in all distinct schools in Iraq . This study aimed to determine teacher perceived benefits associated with the implementation of Classera in the classroom as well as to determine the barriers that prevent teachers from the effective use of Classera in teaching.

The findings of the study showed that the majority of teachers in the pilot schools have positive attitudes towards using Classera in teaching and are willing to use this program in their classrooms. The teachers' overall perspectives about their experiences using Classera in their



classrooms were good and they mostly agreed that they are willing to use Classera. It is important to note that the wide spread acceptance of the program may be as a result of the training and support teachers have received prior to and during the implementation of the system in teaching and learning. The results of the study supports previous findings from a study conducted by Saqlain et al. (2013), which revealed that when teachers are acquainted with modern technology, they are more willing to integrate it into their classrooms; teachers who are open to the use of technology have a positive attitude towards its adoption and implementation. Such teachers find the technology useful, easy, and less challenging to use.

The findings of this study also revealed that even though the teachers are “average” technology users, they are willing to effectively use Classera in their classrooms because they have received sufficient training. It is important to note though that the positive reactions do not necessarily apply to all teachers. According to Isman, Abanmy, Hussein and All-Saadany (2012), even though the overall attitudes towards using technology in the classrooms may be positive, a few of the reactions may not be in agreement. This phenomenon was noted among the teachers in this study. A few were resistant to the adoption of Classera and thought it was a “waste of time” and that “the program does not offer real learning; only videos and pictures without enriching student’s mind”.

Aside from teacher ratings regarding their satisfaction with and the benefits of Classera, teachers were asked to indicate challenges they faced on the whole with the use of Classera. Some of the challenges had to do with technology training and time. Another challenge mentioned was in regards to the availability of resources. Providing technology facilities in both urban and rural areas is a challenge for any country with a large rural sector in comparison with its low population where it is widening the digital divide between urban and rural areas.

Teachers emphasized their need for training on using different sorts of effective educational technologies in the classroom. It is important to examine the affordances and constraints around technology integration in teacher education programs, which are a natural place to train teachers on how to integrate technology into teaching and learning (Kay, 2006). Mikalsen, Klefstad, Horgen and Hjeltne (2008) stated that the biggest challenge for vocational training is when

learners do not have the skills needed to use self-study material effectively. Al-Alwani and Soomro (2010) reported teachers’ need for continued short-course training sessions on how to implement technology

such as Classera into the curriculum. Another qualitative study carried out by Al-Maini (2011) suggested “a lack of classroom computers, language laboratories or other means of integrating computers into subject teaching” (p. 477). Al-Alwani and Soomro (2010) also examined the barriers that prevented 179 science teachers from using information technology in their teaching and found that these barriers included: “busy schedules, teaching more subjects, and doing some work besides teaching” (Al-Alwani & Soomro, 2010, p. 43).

The results of this study provide evidence of teachers’ attitudes and perceptions about the use and benefits of Classera. Teachers believe that using Classera in teaching and learning environment has the potential to improve their teaching strategies and student learning. Also, some teachers indicated that the use of Classera helped increase their students’ motivation to learn and participate in the classroom, For this purpose, these challenges which hinder the technology integration in our schools must be taken into consideration, and the government officials must thoroughly investigate these challenges and find ways to address them before the implementation of Classera or any other technology programs in education. This is simply because the misguided policies and funding for technology use in education may fail to have the desired educational outcomes, while costing more than other education interventions if teacher perceptions of use, benefits, and challenges are not taken into consideration (Al-Fahad, 2010).

## Reference

Oblinger, D. (2003). Boomers, gen-xers and millennials: Understanding the new students. *EDUCAUSE Review*, 38(4), 37-47. Retrieved from <http://www.net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf>

Raines, C., & Arnsperger, A. (2010). *Millennials at work*. Retrieved from [http://www.generationsatwork.com/articles\\_millennials\\_at\\_work.php](http://www.generationsatwork.com/articles_millennials_at_work.php)

Ayas, C. (2002). An examination of the relationship between the integration of technology into social studies and constructivist pedagogies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 14-25

- Wright, V., & Wilson, E. (2007). A partnership of educators to promote technology integration: Designing a master technology teacher program. *Education*, 128(1), 80-86.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77, 575-614.
- Smyth, R. (2004). Exploring the usefulness of a conceptual framework as a research tool: A researcher's reflections. *Issues in Educational Research*, 14(2), 167-180. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier14/smyth.html>
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model empirical testing new end-user information systems: Theory and results*. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. In *Reading*. MA: Addison-Wesley.
- Legris, P., Ingham, J., & Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & management*, 40(3), 191-204.
- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL. *Computers & Education*, 47(4), 373-398.
- Al-Busaidi, K. A., & Al-Shihi, H. (2010). Instructors' acceptance of learning management systems: A theoretical framework. *Communications of the IBIMA*, 2010, 1-10.
- Sallum, S. A. (2008). Learning management system implementation: Building strategic change. *Distance Learning*, 5(1), 68-72.
- Asiri, M. J., Bt Mahmud, R., Bakar, K. A., & Bin Mohd Ayub, A. F. (2012). Factors influencing the use of learning management system in Saudi Arabian Higher Education: A theoretical framework.

*Higher Education Studies*, 2(2), 125-137.

Al-Abdulkareem, R. (2002). *Future schools: The main changes*. King Saud University, Riyadh.

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42, 111-131. Web site References

( <https://www.merriam-webster.com/dictionary/adopt>.)

(<https://www.google.com/search?q=define+classera&source=hp&ei=mCwSY-j> )

[https://www.google.com/search?q=define+platform+in+teaching&ei=pS0SY\\_6lPKmqxc8P6uaQ4A4&ved=0ahUKEwi-](https://www.google.com/search?q=define+platform+in+teaching&ei=pS0SY_6lPKmqxc8P6uaQ4A4&ved=0ahUKEwi-) )